國立臺灣師範大學特殊教育學系
碩士論文

臺北市國中階段肢體障礙學生自我概念與生活適應之研究

Self-Concept and Life Adaption of Junior High School Level Students With Physical Disabilities in Taipei City

指導教授：佘永吉 博士
研究生：甘敏郁 撰

中華民國一〇三年十二月

臺北市國中肢體障礙學生自我概念與生活適應之研究

摘　要

本研究旨在瞭解臺北市國中肢體障礙學生的自我概念和生活適應現況，上述肢體障礙學生定義為安置於普通班、無伴隨認知問題、直接或間接接受資源教室的服務之肢體障礙及腦性麻痺學生，並探討不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生之影響，進而分析自我概念及生活適應相關情形，依據研究結果提出建議，提供實務工作者及後續研究者參酌。

本研究採問卷調查法，以「青少年自我概念量表」和「中學生生活適應量表」為研究工具進行普查，共發出 88 份問卷，回收 71 份有效問卷，所得量化資料以描述性統計、*t* 考驗、單因子變異數分析獲得以下結論：

1. 臺北市國中肢體障礙學生之自我概念表現情形為中等，但低於一般學生表現情形；由高而低依序為「學校我」、「能力我」、「生理我」、「家庭我」、「學業我」及「情緒我」。
2. 臺北市國中肢體障礙學生之生活適應表現情形為平均之上，甚至高於一般學生；由高至低依序為「家庭適應」、「社會適應」、「自我勝任」、「自我定向」、「工作適應」、「自我意識」、「學習適應」及「人際關係」。
3. 臺北市國中肢體障礙學生自我概念因不同「性別」、「家庭結構」及「母親管教方式」而有顯著差異。
4. 臺北市國中肢體障礙學生生活適應因不同「性別」及「家庭結構」而有顯著差異。
5. 臺北市國中肢體障礙學生自我概念和生活適應呈現正相關。

關鍵字：肢體障礙、自我概念、生活適應

Self-Concept and Life Adaption of the Physically Disabled Students in Junior High Schools in Taipei City

Min-Yu Kan

Abstract

This study was intended to understand self-concept and life-adaption of physically disabled students in junior high schools in Taipei City. The physically disabled students in this study were defined as those who were physically challenged and those with Cerebral Palsy (CP) arranged in general classes, both of whom were without cognitive impairment and being aided directly or indirectly by resource classes. The effects of different individuals and backgrounds on the physically disabled students in junior high schools in Taipei City were researched and the conditions relevant to self-concept and life-adaption were further analyzed. The suggestions were provided for practitioners and subsequent researchers in accordance with the research results.

The questionnaire survey was adopted in this study. The general survey proceeds with the research tools “Scale of self-concept of youth” and “Scale of life-adaption of high school students.” Eighty-eight questionnaires were released, wherein 71 valid questionnaires were returned. The summary was obtained as follows by analyzing the obtained quantitative data with descriptive statistics, t-test, and one-way analysis of variance:

1. The performance of self-concept of the physically disabled students in junior high schools in Taipei City is medium, but lower than the performance of the general students; in order:

“school-self,” “ability-self,” “physical-self,” “family-self,” “study-self” and “emotion-self.”

2. The performance of self-concept of the physically disabled students in junior high schools in Taipei City was higher than the average, and even higher than the performance of the general students; in order: “family adaption,” “society adaption,” “self-competent,” “self-direction,” “work adaption,” “self-awareness,” “study adaption,” and “relationship.”
3. Self-concept of the physically disabled students in junior high schools in Taipei City was obviously different due to different “gender,” “family structure,” and “mother discipline.”
4. Life-adaption of the physically disabled students in junior high schools in Taipei City was obviously different due to different “gender” and “family structure.”
5. Self-concept and life-adaption of the physically disabled students in junior high schools in Taipei City were positively correlated.

Keywords: physically disability, self-concept, life adaption

目 錄

表次

圖次

第一章　緒論

第一節　研究緣起與動機

十餘年來臺灣的教育改革浪潮中，特殊教育一直是一個重要的課題，其中身心障礙教育白皮書和教育改革總諮議報告書的提出及特殊教育法的修正，更為往後特殊教育的發展設定了大方向；而目前臺灣的特殊教育尚處於轉型期且充滿革新性及挑戰性(吳武典，1998)。

縱觀特殊教育的發展，從早期的排斥、隔離至1975年美國身心障礙兒童教育法(Education for All Handicapped Children's Act，94-142公法)的興起，強調零拒絕、個別化教育方案及最少限制環境等三大理念，到1990年修訂並易名身心障礙者教育法案(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)，更加確認政府對特殊學習需求學生的支持。IDEA法案強調了特殊學生在普通教育環境的融入，這不僅是國際特殊教育的趨勢，也是現今臺灣特殊教育努力的目標。

我國身心障礙學生在教育安置方面，受回歸主流及融合教育影響，除傳統特殊學校及自足式特教班外，開始在各教育階段設置資源班。首班資源班民國64年設立後，開始逐年廣設且服務人數增加，資源教室的運作及研究受到許多國內學者及實務工作者的重視(王振德，1987)。融合教育重視普通學生對身心障礙學生的包容性，及身心障礙學生在普通教育環境的適應性，而身心障礙學生的學校及生活適應是融合環境評估指標之一，此為本研究研究動機之一。

隨著時代變遷，青少年也隨著年齡的增長，所處的環境越來越多來自課業、人際關係等外在刺激，國中學生時常承受著高度心理壓力，若無法順應環境，可能產生負面情緒困擾或反社會行為等適應不良的情形，而肢體障礙學生更容易因外觀和同儕的不同，形成負面的自我態度，因此國中階段的學生，若無建立良好的自我概念及生活適應行為，對生理及心理發展都有影響，此為設定研究對象為肢體障礙學生之目的。

適應是人和環境建立和諧的狀態或關係，社會是一個複雜的有機網

絡，每一個人去調整自己的角色以維持網絡的正常運作。心理健康是適應良好的表現，賈馥茗(1968)認為適應一詞在心理學上，和健康幾乎是同義字。人格心理學家對心理健康的標準側重於功能的意義，認為心理健康應視行為是否能適應生活情境來判斷且有程度之別(王振德等，1979)。身心障礙學生在生活及校園中，受限於自身的障礙，而在適應的過程中受到挫折。有許多因素會影響生活適應情形，而個人適應的關鍵，在於自我概念的建立與發展(簡茂發，1978)。郭為藩(1996)則認為生活適應和自我概念是相互影響之關係，自我概念在個人生活適應過程中不斷地蛻變並重新建構(restructuration)。

就障礙與否而言，身心障礙者因個人身心特質和生活範疇的限制，自我概念的形成較一般人來的低落且緩慢(林宏熾、林巾凱，2003)。自我概念也是個體對自身軀體及生理在社會中所扮演的角色的認定，對其自身形象加以辨識後表現出喜歡或接納與否的態度(李如鵬、楊招謨，2003；郭為藩，1997)。肢障學生及腦麻學生未必有明顯的外觀缺陷，但在生活中確實帶來不便，在自我概念的多元層面上仍會有不同程度的影響性。

即使是同樣障礙類別，有相似的生理條件，但隨個體先天或後天所擁有的背景條件，對其自我概念及生活適應，必會有不同程度的差異。就以性別來說，女性比男性更為在意自身的外觀，女性肢體障礙者或許對自我概念中的生理自我方面，較男性低落。對於肢體障礙學生而言，生活中多數的時間屬於學校生活，校園中所提供的軟硬體、以及校園中對肢體障礙者的包容及尊重，也是促進適應的一大影響因素。故本研究在探討肢體障礙者自我概念及生活適應之現況時，除考慮性別、年級等個人變項外，學校資源班所扮演的角色、提供的服務也是影響變項之一。

研究者任職於臺北市國中資源班，接觸過各種障別的學生，從同障別學生的個性、特質上總會發現出許多共同點；而肢體障礙學生相較於其他類別障礙學生屬少數，但表現出來的個人特質卻是大相逕庭。研究者曾和一名重度肢體障礙的學生相處，深刻感受到他本身比常人更正向

的態度和關懷他人的心，也曾接觸過同樣障礙程度的肢體障礙學生，言行舉止間卻總散發自怨自艾的自我否認感，研究者想藉此研究了解造成學生不同自我概念的因素，也期待爾後能更有效地進行教學輔導肢體障礙學生，此為研究動機之二。

第二節　研究目的與待答問題

壹、研究目的

本研究以臺北市國中肢體障礙及腦性麻痺學生為研究對象，以「青少年自我概念量表」和「中學生生活適應量表」得到量化資料後，進行以下問題之探討。

一、瞭解臺北市國中肢體障礙學生自我概念情形。

二、分析臺北市國中肢體障礙學生生活適應情形。

三、比較不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生自我概念的影響。

四、比較不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生生活適應的影響。

五、探究臺北市國中肢體障礙學生自我概念及生活適應的相關性。

貳、 待答問題

依據上述研究目的，本研究之待答問題如下。

一、臺北市國中肢體障礙學生自我概念現況為何？

二、臺北市國中肢體障礙學生生活適應現況為何？

三、在不同個人及背景變項下之臺北市國中肢體障礙學生自我概念差異為何？

四、在不同個人及背景變項下之臺北市國中肢體障礙學生生活適應差異為何？

五、臺北市國中肢體障礙學生之自我概念和生活適應相關情形為何？

第三節　名詞解釋

本節將研究中的重要名詞做操作性或概念性定義如下。

一、 肢體障礙學生

依據「身心障礙及資賦優異鑑定學生鑑定辦法」定義之肢體障礙指上肢、下肢或軀幹之機能有部分或全部障礙，致影響參與學習活動者；其鑑定基準依下列各款規定之一：一、先天性肢體功能障礙。二、疾病或意外導致永久性肢體功能障礙(教育部，2013)。

而同樣也有肢體動作困難之腦性麻痺，係指腦部發育中受到非進行性、非暫時性之腦部損傷而顯現出動作及姿勢發展有問題，或伴隨感覺、知覺、認知、溝通、學習、記憶及注意力等神經心理障礙，致在活動及生活上有顯著困難者(教育部，2013)。特殊教育法於 2013 年修正部分條文，將腦性麻痺增列為身心障礙範圍，並提供身障者求學過程能有「個別助理人員」的法源依據(教育部，2013)。

雖然腦性麻痺學生已於 2013 年獨立歸為腦性麻痺類，但以本研究欲了解有肢體缺陷、行動困難學生之適應情形之宗旨，兩者在生活中遇到的適應問題相似，故研究所稱之肢體障礙學生，包含腦性麻痺學生，但排除有肢動問題的身體病弱類學生，且學生安置於普通班、無伴隨認知問題、直接或間接接受資源教室的服務。

二、 自我概念

自我概念係指人對於自己多方面知覺的總合，包含人格特質、能力、興趣各方面的了解，從社會化歷程和個體的成長過程中逐漸建構而成(林宏熾，1999；張春興，2007；郭為藩，1996)。自我概念也會隨著互動的形式及個體周圍的人事物而改變，是一個複雜且具變動性的抽象概念。

本研究所指稱之自我概念採用林家屏(2002)自編之「青少年自我概念量表」及其分量表之分類，量表得分分數越高，表示其自我概念越積極正向，反之，量表得分越低，表示其自我概念越消極負向。

三、 生活適應

生活適應係指個體在現實環境中，透過與外在環境交互作用的過程，同時克服來自於人、事、物的壓力與困難，並為了保持和諧狀態所表現出各種適當的心理及行為反應(張春興，2006)。

本研究所指稱之生活適應採用陳李綢、蔡順良(2009)編製出版的「中學生生活適應量表」及其分量表之分類，量表得分分數越高，則表示其生活適應能力越佳，反之，量表得分越低，則表示其生活適應能力越差。

第二章　文獻探討

本研究旨在探討臺北市國中普通班(亦即接受資源教室服務)之肢體障礙及腦性麻痺學生的自我概念及生活適應情形。目前就讀於臺北市公私立 82 所國中肢體障礙學生共 79 名、腦性麻痺學生共 39 名，合計共 118 名。(教育部特教通報網 2013/10/21)。肢體障礙及腦性麻痺學生在學校所面臨的問題，包括物理環境及生理外觀的限制，日常生活及參與學校活動時，受限於肢體動作上的不便，自我觀感也受到外顯的肢體缺陷影響。

本章節針對國中肢體障礙及腦性麻痺學生之自我概念及學校適應相關文獻加以探討。由於部分身體病弱學生在肢動能力上亦有缺陷，但因具歧異性大且治癒率提高，故身體病弱學生排除於本次研究範疇。本章首先介紹肢體障礙及腦性麻痺之身心特質，其次探討自我概念和生活適應相關之研究，最後分別深入身心障礙學生在自我概念及生活適應之文獻。

第一節　肢體障礙的成因

依肢體障礙成因的分類，可分為神經系統異常、骨骼肌肉異常及其他三大類（魏俊華、蒲建成，2006；Patton, Kauffman & Brown, 1991）：

(一)後天意外

屬後天致障引起，常因天災或人為等意外(accidents)造成身體有部分缺損。常見的意外如車禍、燒燙傷等。大面積的燒燙傷可能使肌肉廢用而萎縮，燒燙傷後的疤痕可能使肢體攣縮、變形或是關節僵硬，而形成肢體障礙。

(二)肌肉骨骼畸形

1.畸形足(Clubfoot)

先天性的足部肌肉骨骼肌型，腳蹠無法正常著地，猶如高爾夫球桿的形狀，腳蹠總是與地面有了某些角度的距離。

2.脊柱側彎(Scoliosis)

脊柱側彎乃是脊椎骨的畸形而來，使身體扭曲而無法維持正常身體中線，通常是先天性造成，但後天的不良姿勢、外傷或疾病，使肌肉軟弱無力等原因也可能引起。

3.成骨不全(Osteogenesis imperfect)

一種因先天遺傳性缺陷，造成骨骼強度耐受力變差，而容易脆弱骨折的疾病。可以由較輕微的骨質疏鬆至頻繁骨折，甚至在子宮內胎兒階段即產生骨折。

4.幼年性風濕性關節炎(Juvenile rheumatoid arthritis)

三歲左右至青少年期的關節炎患者，有疲勞、發燒、食慾減退、體重減輕等症狀。風濕性關節炎是關節骨膜發炎，關節骨液滲入關節囊，使之腫脹，嚴重病情會使關節敗壞，不良於行。

5.骨髓炎(Osteomyelitis)

微生物所引起的骨骼及骨髓組織的感染和發炎。廣義而言可能是化膿性細菌、梅毒、病毒或異物所引起；初期症狀不明顯，有時在身體抵抗力低時，會突然復發成急性骨髓炎的症狀，如發高燒、畏寒、局部紅腫熱痛，形成膿腫等。

6.進行性肌肉萎縮(Muscular dystrophy)

係新陳代謝功能失常，內分泌腺功能障礙，或末梢神經缺陷。為漸進式肌肉退化、萎縮。此症尚缺乏有效藥物，可以物理治療維持患者的行動能力。

7.截肢(Amelia)

先天性或後天性的肢體不全，亦即四肢的某部分短缺的骨骼異態。

(三)神經系統異常

1.脊髓灰白質炎(Poliomyelitis)

俗稱小兒麻痺症。由病毒引起神經病變，會造成肌肉麻痹或骨骼變形，經常是以下肢麻痺者為多，目前因疫苗的普及性，在臺灣已少見此

疾病。

2.痙攣異態(Epilepsy)

俗稱癲癇，可因發作的程度而分為大發作及小發作。

3.多發性神經硬化症(Multiple sclerosis)

多發性硬化症發生的原因，在於免疫系統對抗中樞神經系統，出現症狀嚴重性不一，嚴重者會導致癱瘓。

4.脊柱裂(Spinal bifida / Myelomeningocele)

原來應該密閉的脊椎骨有了裂縫，神經纖維和其他在脊柱內的髓質溢出而成胞囊狀。脊柱裂開處通常是在腰部，所以神經系統之傷害會導致下肢癱瘓,以及相關之器官功能缺陷,最容易發生者當推大小便失禁。

5.腦性麻痺(Cerebral palsy)

腦性麻痺簡稱腦麻，在肢體障礙中佔了多數。腦性麻痺患者因多半有肢體障礙問題，過去常和肢體障礙同時提及。但在溝通方面，肢障者並無語言發展問題，即使是腦性痲痺患者，語言表現也有差異(林怡杏，2007)。某些腦性麻痺患者其口腔肌肉及精細動作受到限制，會合併語言發展的障礙,影響口語表達、文字書寫及語言理解等能力(許天威,2000)。

腦性麻痺係指在產前、產中或產後腦部在發育未成熟前受到傷害,並造成在動作功能及協調上的缺陷,是一種非漸進性的疾病(徐享良,2010)。腦性麻痺患者的主要特徵是肢體動作障礙,也可能伴隨其他如感覺功能、溝通能力及心理異常等問題。在肢體動作上，腦性麻痺患者有不同的表現，但共通的特徵如下(魏俊華、蒲建成，2006)：

(1)肌肉張力

可能會有張力過高（hypertonicity）張力過低（hypotinicity）或是張力不穩定的情形（fluctuation）。

(2)關節活動度

因為不正常的張力及伴隨的骨骼肌肉問題，關節活動度也會受到影響，肌肉張力高的患者關節活動角度會較受限，肌肉張力低的患者則會

出現關節角度過大，而導致進一步的脫位。

(3)動作品質

出現不正常或遲緩的動作發展、動作固著且變化性少。協調性、精確性及穩定度較差，手眼協調能力也有影響，且會使用代償式的動作策略。

(4)原始反射

腦性麻痺患者會持續性地出現一些原始反射，如不對稱頸部張力反射(Asymmetrical Tonic Neck reflex)，阻礙功能性的動作。

而腦性麻痺可依其受傷的部位、受影響的肢體運動特性表現來分類，可分為以下數種(徐享良，2010；陳佩菁，2003；魏俊華、蒲建成，2006；Pellegrino,1997)：

(1)痙攣型（Spasticity type）

此類占全部腦性麻痺患者約70~80%，因運動大腦皮質與錐體束損傷，造成肌肉張力偏高，肢體僵硬且動作的變化少。

(2)顫動型（Athetosis type）

又稱手足徐動型或指痙型，此類占全部腦性麻痺患者約8~20%，因基底神經核與錐體束外圍損傷，造成肌肉張力變動，全身會有不自主性的動作。

(3)運動失調型（Ataxic type）

因小腦損傷導致平衡感破壞，占全部腦性麻痺患者約5%，不僅平衡功能不佳，且無法控制粗大及精細動作，空間及方向感也有障礙。

(4)僵直型（Rigidity type）

中樞神經損傷部位不固定，軀幹無法維持在正中位置，最明顯特徵為全身肌肉僵硬無法伸展四肢，行動困難。

(5)低張力型（Flaccid type）

肌肉張力低，會逐漸發展成痙攣型、顫動型或運動失調型的腦性麻痺，動作緩慢無變化。

(6)震顫型(Tremor)

部分肌肉群出現不隨意且無法控制的動作，其顫動有規律性。

第二節　肢體障礙學生身心特質及適應問題

肢體障礙相較於其他障礙，具外顯性的特質，容易因生理的缺陷造成心理影響及社會適應問題。肢體障礙學生有兩種特性，其一為因肢體的障礙，而影響個體與環境的互動，在生活或學習上發生困難；另一則為因障礙而需要特殊教育服務(王亦榮，2005)。以下就肢體障礙及腦性麻痺學生生理特質、心理特質及常見生活適應問題分別說明。

壹、 肢體障礙學生身心特質

依本研究定義之肢體障礙學生，包含先天及後天性之肢體障礙，腦性麻痺內涵雖較複雜，且在教育安置上另立一類，但在醫學分類上仍屬於肢體障礙中之神經系統異常類。以下將針對肢體障礙者生理特質、肢體障礙成因及肢體障礙者心理特質論述：

一、 肢體障礙者生理特質

「肢體」係指個體之軀體與四肢之肌肉、骨骼及神經系統，而「障礙」係指個體之上肢、下肢有所缺損、機能無法充分發揮或軀幹病變而無法維持同一姿勢(王亦榮，2005)。肢體障礙簡稱肢障，行動不便或外型缺陷是肢障者的明顯特徵，但也有某些肢障者無顯而易見的障礙。因為生理上的限制，且活動範圍受限，常使的肢障者運動不足而導致身體機能退化的情形相對較高(陳佩菁，2003)。肢障一般是由於發展遲緩、意外傷害或疾病所造成的永久性障礙(魏俊華、蒲建成，2006)。

二、 肢體障礙者心理特質

身心障礙學生容易因外在或內在的缺陷影響課業表現、肢動能力及人際關係，特別是青少年時期易產生和同儕比較的心態，當無法達到自

身標準時，常處於挫折情境中使自我肯定不易，而產生負面的情緒。比起其他障礙者，肢體障礙者的心理特質並無太大差異，但因常有明顯的外觀缺陷及受限的行動能力，也因此難以掩飾因障礙造成的不便；肢體障礙者常給人一種易怒、憂鬱、自我否定等負面的情緒及自我概念。過去也有許多關於肢體障礙者的研究，著重於自我概念及生活適應(王振德，1987；林怡杏，2007；倪小平，2003；陳佩菁，2003)。對許多後天致障者而言，在傷殘發生後，多半會否認障礙的存在或採取各種心理防衛機轉，因而影響他們與外在環境的接觸與了解，如過度敏感、憂慮、退縮、被動等(吳武典，1994)。

肢體障礙者易因不良的身體機能，影響外人和自我對本身外在的看法，在日常生活中較易受到較多的挫折及心理壓力，也容易形成較低劣的身分地位(王振德，1987；徐享良，2010)。造成容易有挫敗感的原因眾多，包括社會經驗、被限制的機會或被貼上障礙者的標籤，諸如此類的經驗，會導致來自旁人的歧視及障礙者對社會的疏離感(陳佩菁，2003)。

而生理的殘缺未必全然造成個人生活適應的障礙，且若獲得適當的輔具協助，可以和一般人一樣生活。在不同領域中，也有許多肢體障礙者成功的案例，他們憑藉著強韌的意志力，完成其偉大志業。例如口足畫家謝坤山、楊恩典，日本作家乙武洋匡，以及澳洲佈道家力克胡哲等人，都是耳熟能詳的肢體障礙成功人士，憑藉著積極樂觀的心理狀態，不僅活得有自信，也帶給無數人對生命正向的力量。

貳、 肢體障礙及腦性麻痺學生生活適應問題

肢障及腦麻學生除行動困難外，常伴隨著其他方面且程度不一的障礙，多重的障礙情形使的每位學生各有其不同程度的適應問題和獨特性的需求。從個體生活經驗而言，個體本身在心理上對生活各層面的感受與想法影響其生活品質，例如個體對自我的看法、對障礙的態度、抉擇能力等等(陳靜江、鈕文英，1999)。

Goode(1990)認為生活型態、滿意度、幸福感及自我概念是心理生活素質的重要層面，且和個體主要生活場所(如家庭、學校、工作、社區)相互影響。對國中肢體障礙學生來說，在學校的時間又占了生活的大部分，在提升適應能力上，資源教室扮演了重要的角色，從提供直接的課程到改善無障礙環境，在在都對肢障學生的適應能力有潛移默化的影響。

綜合國內外學者的意見,研究者認為從肢障學生在生活的適應問題，可由下列幾方面來進行深入研究：

一、 日常生活適應問題

因先天或後天生理的限制，肢障者無法行動自如，對某些肢障者來說，穿衣、盥洗、行走等生活自理工作皆需旁人的協助。一般來說，肢障者若只是身體輕微損傷，其生活自理及行動能力不會受到影響，若障礙情形嚴重則需靠輪椅或助行器輔助，且行動便利性會大為受限(林怡杏，2007)。

二、 人際互動與情緒適應問題

受到生理的限制，肢障者活動範圍受限，連帶生活領域也被侷限，缺乏學習機會及擴展生活圈，使得某些肢障者顯得孤僻。再者，因肢障者易影響外貌和姿態，在同儕面前可能感到不自在，而影響人際關係。負面的社會經驗、被限制的機會和被貼上障礙者的標籤更加深肢障者的疏離感(胡永崇，2003；陳佩菁，2003)。而腦麻學生的運動神經與感覺神經缺陷，造成溝通上有不同程度的扭曲，雖然每位腦麻學生在語言發展

的表現上有程度差異，但普遍有清晰度不佳的問題。肢障學生容易有較多的挫折感及心理壓力，負面的自我感受也會引發人際關係的疏離。特別是後天致殘的肢障者更容易因外觀和行動能力的改變而引起沮喪、憤怒等負面情緒。

在人際和情緒上，學校能給予肢障學生的支持，可從行政人員、教師、同儕到家長的包容及接納，進行校園特教宣導，增進肢障學生和一般同儕的融合。必要時依學生需求安排輔導教師及專業人員進行諮商輔導，提升自我價值感並獲得更佳的人際關係。

三、 學業學習適應問題

許多肢障學生除粗大動作及精細動作執行困難外，認知並無缺損，故學業並非主要問題(Batshaw,2002)。但若伴隨其他感官、認知及語言的障礙，會導致在各個發展項目上遇到阻礙。也有受限於肢體障礙的資賦優異學生，無法適應普通班的教學，而埋沒了天資。若自我概念低下會對學習產生外控特質(external control)和習得無助感(learned helplessness)而造成學業表現低落(胡永崇，2003)。

對於多重又獨特的學習需求，肢障學生需要視個別狀況來安排合適的學習支持，如多元化且彈性的教學、課程調整、多元評量及適當的學習輔具。如書寫困難學生可以電腦替代書寫、動作緩慢的學生可以調整作業份量、改變評量形式等方式，來提升肢障學生的學習表現。

四、 學校生活與活動參與適應問題

在校園中，肢障學生常因行動不便或伴隨其他疾病，而無法參與如朝會活動、體育課、校外教學等需大量活動的課程，也因此被剝奪了應有的學習權利與和同儕相處的機會。因生理上的限制，肢障者參與動態活動的比率較低，也容易因運動不足導致身體機能退化(陳佩菁，2003)。

部分障礙學生借助適當的輔具協助，可以和一般同儕一起活動，也有部分障礙學生還需其他人力支持，如特教助理人員。校園無障礙環境設計不僅是依據政府規章，需提供行動不便者可自立，也是給予障礙學

生一個友善的學習環境。另外，特殊教育專業團隊提供學生個別化的服務，融入學校及家庭生活中，也給予學生漸進而全面的改善。

第三節　肢體障礙學生自我概念相關研究

本節將針對一般人之自我概念的內涵和發展狀態做深入探討，並獨立探討受生理障礙影響之身心障礙人士其自我概念的發展。

壹、 自我概念定義及內涵

自我概念(self-concept)是一個複雜的概念，是對自身特定或整體能力或特質的主觀感受，來自於和他人接觸及相處的經驗，也是完成自我統合的重要因素(胡永崇，2003；David,2010)。自我概念同時具多層面的特性，是個體和環境中的人、事、物交互作用下對自身外在的形象及內在的特質所產生統整的主觀自我知覺、態度和評價，雖隨著生活經驗和環境的不同而有所變動，卻是個體在決定個人行為方式的重要因素(Harter, 1999；O’Mara, Marsh, Craven, & Debus,2006)。具體來說，自我概念是個體和他人及環境互動時，對自身的人格特質、能力、興趣等多方面的了解，包含對周遭人事物的處理方式，以及對生活目標的評價，故會隨著成長經驗而有所變動(林宏熾，1999；張春興，2007；郭為藩，1996)。

社會學家Cooley利用「鏡中自我」來強調個人對自我的了解來自於他人如何對待自己的反照，自我概念是如鏡子般的社會所投射出的意象。自我概念來自於社會互動，也會在生命過程中歷經變化。在生命的歷程中，個人以不同方式去區別出自我複雜的生理與心理遺傳特性、人格特質、人際關係及社會期待；在心理學中，自我概念有三個要素，分別為自尊、自我和他人的連結以及自我效能感(Nosek & Hughes, 2001)。Erikson的心理社會發展理論，將人生視為連續的發展歷程，有不同的發展階段，每個階段有其發展危機及任務，每個個體需從中學習化解危機，進而進

入下一階段，如此過程即是培養適應能力，並提升對自我發展的概念(張春興，2007)。自我概念是國中階段學生的重要發展指標，需進行自我統整階段並找尋自我的方向，反之則迷失自我造成混淆。以人格心理學觀點來看，自我概念在人格發展過程中深具影響力(陳李綢，1983)。

一般而言，自我概念於個體出生後即開始發展，六、七歲時有較清楚的自我概念，如辨別自我性別；國小階段自我評價準確度提高，理想我和真實我的差距變小；並於十歲前後至青少年期時逐漸明確(林宏熾、林巾凱，2003；郭為藩，1996；Hoare & Mann, 1994；Byrne & Shavelson, 1986；Harter, 1990)。在個體生涯發展的過程中，自我概念的發展和實踐，是生涯發展與個體成熟的關鍵和指標。國外學者主張自我概念是個體結合環境中的體驗、他人評價及自身解釋和歸因所形成對自我的主觀觀點或自身形象(Shavelson, Hubner & Stanton, 1976)。

綜合表 2-1 自我概念的內涵整理，可發現自我概念是一個複雜且多向度的概念，國內外學者對自我概念所涵蓋的內涵有不同解釋。

表 2-1 自我概念內涵

年代	學者	自我概念內涵
1996	郭為藩	自我維護、自我肯定與自我實現 身體我（body image）、社會我（social self）與人格我（self-identity）
1965	Fitts, W. H. (Tennessee Self Concept Scale, TSCS)	生理我、心理我、家庭我、社會我、道德倫理與學業我
2006	Lawrence, D.	自我形象（self-image）、理想自我（ideal self）與自尊（self-esteem）
1996	Polloway, E. A., Smith, J. D., Patton, J. R., & Smith, T. E. C.	自我擁護(self-advocacy)、自我授權(self-empowerment)與自我決策(self-determination)
1976	Shavelson, R.J.,Hubner,J.J.,& Stanton,G.	社會自我、學業自我、情緒自我與生理自我

貳、 肢體障礙者之自我概念

生理我包含受試者對自我的外貌、身體、健康情形方面的看法(林家屏，2002)。多數肢體障礙者有明顯的生理特徵，其中腦性麻痺患者除行動困難外，還伴隨感官、語言及認知問題，相較於其他層面的自我概念，肢體障礙者之生理我有著偏低的得分，顯示肢體障礙者對自我身體狀況，感到不滿或有著不切實際的期望(洪宜昀，2002；洪清一，1989；徐享良，2010)。部分障礙者雖能維持正向的自我概念，但相較於一般同儕，某些層面卻相對低下，且許多障礙者在接受診斷後，至確認障礙並貼上標籤後，往往開始出現更消極的自我概念(Cambra, & Silvestre, 2003；Wilgosh, Sobsey, & Cey, 2008)。障礙本身帶來的限制，明顯影響肢障學生在生活中的自主性、選擇性、滿意度及自信心，障礙程度及穩定性也是相關因素；而先天或後天的致障因素，也使肢障學生有不同程度的心理影響，整體而言，先天致障者會較後天致障者有更穩定的心理狀態(陳靜江、鈕文英，1999)。

參、 自我概念影響因素

從過去的研究發現，針對不同障礙類別、不同教育階段學生的自我概念研究有許多，黃德祥(2000)提出影響自我概念發展之因素包含父母、社會階層、認知因素及社會因素。研究者就近年國內外肢體障礙學生自我概念研究向度及其影響因素整理如下頁表 2-2。

表 2-2 國內外肢體障礙學生自我概念研究向度及其影響因素分析表

研究者(年代)	研究對象	自我概念向度	研究工具	研究變項與結果
倪小平(2004)	國小肢體障礙學生	生理自我 心理自我 家庭自我 學校自我 道德自我	自編「國小學生自我概念量表」	1. 「家庭自我」得分最高。 2. 在道德自我方面，女性高於男性、三年級高於五年級。 3. 父母教育程度無顯著差異，而非單親較單親家庭自我較高。
林怡杏(2007)	高中職肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱學生	生理我 心理我 家庭我 社會我 道德倫理 學業我	田納西自我概念量表學生版	1. 男性在「生理自我」與「學業自我」兩方面較好。 2. 推薦申請管道入學學生整體自我概念較佳。 3. 校園支持度高的學生整體自我概念較高。
洪宜昀(2002)	大學聽覺及肢體障礙學生	生理自我 心理自我 家庭自我 社會自我 學業/工作自我 道德倫理自我 自我認同 自我滿意 自我行動	田納西自我概念量表成人版	1. 女性「社會自我」與「自我行動」之得分高於男性。 2. 在「生理自我」、「心理自我」、「家庭自我」、「社會自我」和「學業自我」方面，平均得分低於常模。 3. 大學身心障礙學生在自我概念與心理健康呈負相關。
李如鵬、楊招謨(2003)	腦性麻痺青年個案	家庭自我 社會自我 個人自我 身體自我 職業自我	腦性麻痺青年自我概念訪談題綱	1. 個案重視家人對其障礙的接納，這是連結社會的重要因素。 2. 職場中，並未因外在障礙而退縮，反而會更努力。 3. 因溝通品質不佳造成少數同事的敷衍及忽略使得個案情緒化，多少加深社交障礙。

根據以上研究結果，影響自我概念可分為個人因素及背景因素，個人因素包含性別、年級、障別等；背景因素則包含家庭結構、家長社經地位、家長管教方式、居住地區、入學管道及校園支持度等。而就本研究之研究對象肢體障礙學生而言，影響肢體障礙學生自我概念差異的主要因素大致可分為性別、年級、家庭結構、家長社經地位及家長管教方式(洪宜昀，2002；倪小平，2004；林怡杏，2007)。而研究者認為資源教室服務，是提升肢體障礙學生學校適應能力的關鍵，故將資源教室服務形式納入討論，以下就各個變項加以探討。

一、 性別上的差異

對於生理的自我概念而言，國中階段的男性身體自我概念高於女性，而女性在對自我價值信念的知覺高於男性(黃拓榮，1997；林世欣，2000；郭怡汎 2004)。性別成熟度對自我概念發展有相當程度的影響，早熟的男性較晚熟男性有更佳的自我概念，而女性卻相反(黃德祥，2000)。在整體及學業自我概念方面，國小階段之女性自我概念高於男性(郭怡汎，2004；蔡佳玲，2006)。Worrell、Roth 和 Gabelko(1988)曾針對美國國高中生作研究，發現自我概念並無因性別而產生顯著差異。女性易由和他人的社會化關係，來定義自我的核心價值，尤其是障礙女性，常從旁人接收到歧視或偏見的訊息，更嚴重影響自我概念(Nosek & Hughes, 2001)。

陳靜江(1999)針對肢體障礙青年之心理素質進行比較，男性在自主性、幸福感及整體心理生活素質全量表之得分皆高於女性。國小階段肢體障礙男性，在整體自我概念表現皆優於肢體障礙女性，女性僅在道德自我方面高於男性且顯著水準(倪小平，2003；Cambra & Silvestre, 2003)。洪宜昀(2002)調查大專肢障及聽障學生之自我概念，發現男性在大部分自我概念子向度高於女性，且女性表現出更多的焦慮及憂鬱，而女性在「社會自我」與「自我行動」之分層面得分高於男性。

整體自我概念亦受到心理狀態影響，青春期之後的女性罹患憂鬱疾患盛行率為男性兩倍(教育部，2005)。有憂鬱傾向女性之女性自我概念，相較於有憂鬱傾向男性，更有顯著的自我概念低下情形且須輔導支持(洪宜昀，2002；Anne, Sal, Kathleen & Kand, 2010)。

二、 年級上的差異

不同年齡層的自我概念構面和階層性不盡相同，尤其青少年與成人間的差異相當明顯(張君如，1998)。國小中年級學童的家庭、學校、外貌、身體及情緒自我概念顯著優於高年級學童，而國中學生的生理、人格及社交自我概念高低也和年級成反比，但對於自己的能力和成就的自我概念，卻是隨年級增加而上升(林世欣，2000；郭怡汎，2004)。

不同年級之國小肢體障礙學生，在自我概念上有顯著差異，以中高年級為施測對象，中年級的自我概念又優於高年級(倪小平，2003)。和一般同儕相較，高中肢體障礙及身體病弱學生的自我概念，並非完全低於一般同儕，不同年級在某些自我概念子項目高於一般同儕且達顯著水準(林怡杏，2007)。

三、 家庭結構上的差異

一個家庭的組成，需有不同的家庭成員，以不同的關聯互相牽制而形成家庭。家庭結構是在探討家庭背景現況時的重要內涵之一，常見的家庭結構分類考量代間同住與否、以及夫婦之婚姻關係等等。本研究參考黃芳玫及吳齊殷(2010)之研究，考量家庭結構有三個變數：父親或母親已去世、父母離異及父母婚姻完整，同時為本研究之家庭結構變項。

家庭支持是社會支持的一部份，也是國中階段學生自我概念研究常被提及的支持系統(Smith, 1990；倪小平，2004)。家庭是人類生活中最早且直接接受社會化的環境，父母擔負養育、教導和適應社會的任務，提供子女完善的成長環境和支持，所以對於個體的認知、心理、情緒及社

會各方面的發展有決定性的影響力。個體在青少年時期需面對許多挑戰，包括個人在生理心理的轉變、家人的相處及同儕人際關係的發展，這些因素對於青少年自我概念的發展有關鍵性的影響(Smith, 1990)。在某肢障青年自我概念個案研究中，影響肢障者家庭自我概念的因素包含溝通理解、良好互動及父母接納的態度，個案認為家人應接納其「障礙」狀況，那其他人才會接納他(李如鵬、楊招謨，2003)。以系統角度觀點來看，有肢體障礙者的家庭系統，又被視為應具備更緊密的關係，手足扮演家庭中互惠互補的關係，但當家庭成員有傷殘情形發生，反使多數障礙者的手足有更正向的自我概念(Dyson & Edgar, 1986)。

國內研究文獻在家庭背景上所探討的變數，主要在父母教育程度、父母職業、家庭所得、籍貫及性別，也確實對於子女的生活及學業表現造成影響(黃芳玫、吳齊殷，2010；姚佳君，2011)。本研究參考黃芳玫及吳齊殷(2010)之研究，衡量家庭結構有三個變數：父親或母親已去世、父母離異及父母婚姻完整，且彼此為互斥變數；其中，父母離異變數包含父母親分居、離婚、已離婚仍同居、正辦理離婚或協議分居狀態，父母婚姻完整變數，則為已婚且父母皆建在。

就父母婚姻關係來看，對孩子的自我概念有相當的影響性。以屏東縣市國小學童為例，雙親家庭背景學童在家庭、學業、外貌、身體及情緒自我概念皆優於單親家庭背景學童，且對人表現出關心照顧特質(郭怡汎，2004)。Smith(1990)調查發現父母婚姻關係影響孩子學業表現，雙親家庭學生的學業自我概念高於只有母親的單親家庭，而父母越早離異對學生自我概念影響越小。國小肢體障礙學生家庭狀況影響自我概念，相關研究顯示學生自我概念之總平均高於單親家庭，且家庭我層面達顯著水準(倪小平，2003)。

四、 家長社經地位上的差異

社經地位(socioeconomic status, SES)是一抽象概念，需藉由可測量的指標來定義社經地位的狀態。而家庭社經地位包括父母親的教育程度、職業聲望與收入等社會階層變項；教育程度和職業是國內計算家庭社經地位的常見指標(林生傳，2005)。由於近年來家庭結構多元化，家長(或稱主要照顧者)不限於父母雙方，甚至包含單親、隔代教養，故本研究以家長社經地位為背景變項之一。

父母影響孩子的自尊和自我概念的形成。Sewell、Haller 及 Ohlendorf（1970）研究發現父母社經地位愈高，父母愈會發揮自我的角色影響子女，而父母教育期望高，也會提高子女對自我的教育期望。蔡佳玲(2006)研究國小學童之自我概念情形,發現父母社經地位較高之學童有著較高的自我概念，進而影響學校適應及學業表現。父母教育程度、職業及分居與否，也影響學生在學業上的自我概念(Smith，1990)。

根據林世欣(2000)調查臺灣地區國中學生自我概念之研究,發現母親社經地位的影響力大於父親社經地位,母親社經地位較高的學生在生理、人格自我概念和自我接納度，都高於母親社經地位較低的學生；而父親社經地位較高的學生，只顯示出較高的自我接納度，其餘向度並無顯著差別。倪小平(2003)調查國內國小肢體障礙學生自我概念之結果,顯示父母親之教育程度，並未對學生自我概念造成顯著差異。

本研究之家長社經地位採用林生傳(2005)參照Hollingshead所設計之社經地位二因素指數(Two-factor Index of Social Position)，即教育程度及職業兩指標來量化社經地位，將於第三章研究工具詳述。

五、 家長管教方式上的差異

人類自嬰兒時期至成人階段，需父母的保護及支持才得以穩定發展，也是使孩子穩定成長的重要媒介(Hoghughi & Long, 2004)。家長管教方式係指家長教導並導正子女生活作息及行為表現時，所使用的行為策略及態度，受到其情感、價值、信念及過去生活經驗而影響(林筱芬，2009)。本研究以家長(或稱主要照顧者)管教方式作為背景變項之一，整合過去許多學者對管教之分類分為專制權威式、民主開明式、寬鬆放任式及忽視冷漠式四類(林筱芬，2009；顏綵思、魏麗敏，2005)。

黃德祥(1994)提出精神分析學派之觀點，認為青少年為得到父母認同，會表現出和父母相近的價值觀與行為表現方式，所以父母的教養方式影響青少年自我概念的發展。黃文真(1986)以臺北市國中學生為研究對象，發現父母採「低權威高關懷」的教養方式下，學生學習表現最好。父母對子女採開明、正向的管教方式，會促進孩子正向積極的自我概念(Kaur, Rana, & Kaur,2009)。國小肢體障礙學生整體自我概念上，家長管教方式為開明民主式優於自由放任式及專制權威式，且在心理我、家庭我及學校我層面達顯著水準(倪小平，2003)。

六、 資源教室支持服務上的差異

資源教室 (resource room)，簡稱為資源班(王振德，1998)。是一種教學型態，支援普通班教學之不足，包含人力(教師)、物力(教材教具)、時間(抽離或外加式)及空間(環境)等四個層面的資源(洪榮照，1997)。依據我國特殊教育法第 27 條規定高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班身心障礙學生應予適當教學與輔導 (教育部，2013)。資源教室是一種部分時間的特殊教育安置措施，特殊學生部分時間在普通班與一般學生一起上課，部分時間到資源教室，接受資源教師個別化課程的指導和資源服務，逐步協助學生回歸到正常環境中學習，將標記的效應減至最低，實現零拒絕的教育原則與理念(王振德，1999)。

校方提供身心障礙學生適當的自我概念輔導，有助於對生涯發展的認識；而個別化轉銜計畫運作良好的學校，也能提供學生建立良好的生涯自我概念(林宏熾，2003)。教師給予正向支持，也會造就學生較高的學業自我概念，無論口頭讚美鼓勵或是點頭、微笑、不打斷學生等非口語等行為(Cokley, 2000)。

林怡杏(2007)調查臺北市高中職肢體障礙學生自我概念，依校園中提供的軟硬體設施區分校園支持度，發現校園環境支持度高的學生，相較於校園環境支持度低的學生，明顯有較高的自我概念。國小肢體障礙學生就讀於普通班者，較就讀於資源班及特教班者有較高的自我概念，又呼應融合教育的重要(倪小平，2003)。肢障學生在校內的活動及學習，除學生本身努力外，學校資源方案的提供對其生活及學校適應有重大影響(謝佳男，2001)。

第四節　肢體障礙學生生活適應相關研究

生活適應是探討障礙學生是否具良好生活品質及校園融合程度的指標之一，它涵蓋了生活、社會、人際及學校等各領域的適應情形，本節將探討一般人及肢體障礙者的生活適應相關研究，以及自我概念和生活適應的關聯性。

壹、生活適應定義及內涵

「適應」(adjustment)係指個體和其生活的環境保持和諧狀態，排除困難，以滿足需求時所表現出各種改變的歷程；Piaget 以「同化」及「調適」來解釋人類的適應功能(張春興，2006)。簡而言之，適應係指個體能有效管理外界物理環境與社交環境的能力(Atwater，1987；Bruininks，1987)。適應行為係指概念、社會及應用三方面的技能，若這些技能被限制則無法在生活中正常運作，進而造成生活適應的困難(鈕文英，2007)。

生活適應(life- adjustment)指個體在生活中和環境的互動關係，是一動態歷程，而個體需不斷地做出修正，才能達成和諧狀態。吳新華(1996)所編製之國小兒童生活適應量表，將生活適應分成親和力、社交技巧、社會適應、功課與遊戲的調適、生活的目標、行為的成熟度、情緒穩定性、適應感、自我接受度以及心理忍受度。而陳李綢、蔡順良(2009)歸納國內外學者之研究，歸納生活適應的內涵應包含自我定向、家庭適應、社會適應、人際關係、學習適應、自我意識、工作適應及自我勝任。

美國智能與發展障礙協會(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) 定義生活適應包括語言、讀寫、金錢概念及自我指導等概念性適應行為，人際、自尊、遵守法規及自我保護等社會性適應行為，以及生活自理、交通能力及職業技能等應用性適應行為(林巾凱，2003；鈕文英，2007)。

如同自我概念的內涵，生活適應的層面更廣、分類更繁雜，多數學者將生活適應粗分為個人適應及社會適應兩大類，個人適應著重於個人需求的滿足和價值觀的確立，社會適應則更重視人和環境間的和諧關係(賈馥茗，1968)。也有學者傾向更具體地闡明生活適應的內涵，並給予多向度的生活適應內涵及分類，研究者整理於表 2-3。

表 2-3 國內外學者對生活適應內涵分類表

年代	學者	生活適應內涵
1982	吳武典、林繼盛	學習態度、成就動機、努力動機、對校態度、自我能力、內控信念與人際適應
1996	吳新華	親和力、社交技巧、社會適應、功課與遊戲的調適、生活的目標、行為成熟度、情緒穩定性、適應感、自我接受度與心理堅忍度
2009	陳李綢、蔡順良	自我定向、家庭適應、社會適應、人際關係、學習適應、自我意識、工作適應與自我勝任
1968	Arkoff	家庭適應、學校適應、學院適應、職業適應與婚姻適應

貳、肢體障礙者之生活適應

肢體障礙者會因肢體問題引發慢性的生理疾病，然後間接影響心理發展，造成無法融入同儕或自我否定等生活適應上的困難(Wallander & Varni,1989；王振德，1987；徐享良，2010)。Hodges 和 Keller(1999)對 16 位肢體障礙大學生進行訪談，了解他們在生活及學校的適應情形，發現肢障學生在同儕接受度感受較低，校方對其移行需求、課外活動的安排以及輔助性服務的提供缺乏，總而言之，肢體障礙影響學生參與活動及對自我的認同。Wallander & Varni(1989)調查 153 位患有幼年型糖尿病、類風濕性關節炎、脊柱裂以及腦性麻痺的孩童，發現他們在外在及內在問題行為的出現頻率遠高於一般孩童，內在問題行為的嚴重程度又更勝於外在問題行為。肢障者的生活適應及生活品質，會依感官知覺限制而不同，身體限制越少的障礙者越能有高品質的生活，另外社會支持系統、經濟條件也會是影響生活適應的要素(Wilgosh, Sobsey, & Cey, 2008)。

在學校適應方面，受限於行動上的不便，學校環境及設施須格外注意，要注意教室、通道、階梯、廁所的規劃，要符合校園無障礙設施標準，以確保肢障學生在行走及使用校園設施時的安全性和便利性。學習上，需各處室提供資訊和支援，提升教師和同儕對肢障學生的了解；安排學習活動時，不先排除肢體障礙學生的參與機會，給予相同的學習權益；動態課程應提供個別的指導與協助，增加團體的參與感及隸屬感(彭志宏，2004)。對許多國中小肢障學生而言，常因體育課課程內容太過劇烈，或本身身體不便而無法參與，需調整課程形式，進行著重於有助於復健方面的課程(謝佳男，2001)。

參、生活適應影響因素

影響個人適應環境的因素眾多，最主要的原因源自於個人人格特質成長的家庭環境(吳麗卿，2003)。研究者就近年國內外肢體障礙學生之生活適應研究向度及其影響因素整理如表 2-4。

表 2-4 國內外肢體障礙學生之生活適應研究向度及其影響因素分析表

研究者年代	研究對象	生活適應向度	研究工具	研究變項與結果
倪小平 (2003)	國小肢體障礙學生	健康生活與生理發展 個人生活與心理發展 家庭生活與家屬關係 學校生活與學業適應 社交生活與同儕互動 異性生活與兩性交誼	自編「國小學生生活適應量表」	1. 學生在家庭生活面向上適應力最佳。 2. 心理自我對生活適應的解釋力最大。 3. 相較於一般生，肢障學生生活適應明顯低下。
林怡慧 (2006)	高中職身心障礙學生	學業適應 師生關係 同儕關係 常規適應 自我適應	自編「高中職學生學校生活適應問卷」	1. 高中職身心障礙學生的學校生活適應狀況大多優於一般學生。 2. 性別、障別、年級、入學管道、設置資源班與否皆對身心障礙學生生活適應造成顯著影響。
王嘉彌 (2013)	國中小身心障礙學生	個人適應 學校適應 人際適應	自編「國小兒童自我概念暨生活適應問卷」	1. 相較於普通學生，資源班學生生活適應能力趨於中下程度。 2. 不同年級的國中小身心障礙資源班學生之生活適應達顯著差異。

綜合各學者之意見可分為個人因素及背景因素，個人因素包含性別、年齡、自我概念、內外控信念、成就動機、障礙類別等先天或後天造成的因素；而背景因素則包含家庭結構、家長教養方式、家長社經地位、家長管教態度、父母期望、家庭氣氛、學校支持度等。以下就主要影響因素，性別、年級、家庭結構、家長社經地位、家長管教方式及資源班服務形式分項探討。

一、 性別上的差異

許多研究指出，性別是影響個人生活適應的主因，但各學者之研究結果不一；整體生活適應面向上，普遍指出女性的整體適應較男性為佳，且就學階段的女性相較於男性容易遵守常規，並和師長及同儕關係良好(李佩珊，2005；林怡慧，2006；姚佳君，2011)。國小女性學童在情緒智力較男性高，能妥善處理自我的情緒，維持在穩定階段，直接影響學校適應及生活適應(李佩珊，2005)。

肢體障礙青年在生活適應上，男性普遍較女性有更佳的心理素質及適應能力(陳靜江、紐文英，1999)。而國小肢體障礙男性，雖整體生活適應得分較女性高，但並無明顯差異，也可能和兩性平權之倡導有直接關係(倪小平，2003)。高中肢體障礙女性僅在學校適應中的「勤學適應」及「常規適應」較男生佳，其他學校適應各層面和男性並無顯著差異(林怡杏，2007)。而國外肢體障礙孩童方面，男性較女性有更多的適應問題(Wallander & Varni, 1989)。

二、 年級上的差異

許多研究比較不同年級、階段之學生生活適應情形，發現整體生活適應上，低年級優於高年級學生；推測和甫入學之學生接受較多來自學校及師長的支持，而高年級學生面臨畢業、升學種種壓力使生活適應受到影響(王嘉彌，2013；林怡杏，2007；林怡慧，2006；郭芳庭，2010)。而仍有部分研究顯示，生活適應不受到年級的影響(柳嘉玲，2010)。

肢體障礙學生在生活適應面向上，比一般學生更容易因障礙而受到阻礙，若未獲得適當的輔導與協助，即使在校年段增加並不會使適應能力進步。國小肢體障礙中年級和高年級學生在生活適應上並無顯著差異，推論和此階段學生心理發展均屬同一階段，所以適應情形相同(倪小平，2003)。

三、 家庭結構上的差異

家庭是一個包含多種層面的複雜系統，對個體的發展的影響是毋庸置疑的，而整體家庭系統運作良好，對於每位家庭成員都會有良好的發展與適應(吳麗卿，2003)。因應社會的變遷和個人價值觀的更迭，離婚率升高造成單親家庭增加，使傳統家庭功能受到考驗，家庭成員的身心發展也有極大的影響(吳麗卿，2003；郭妙雪、郭玲芳，2008)。研究指出，父母離異易引起孩子的不安全感，單親兒童較一般兒童有更多的生活適

應問題(Stobla & Amato, 1993)。而家庭結構中的各元素也影響孩子的適應情形，如主要照顧者性別；在單親家庭中，和父親或母親同住的學生亦有不同的適應情形(郭妙雪、郭玲芳，2008)。

單親家庭中，家庭教育者少了一位，對於生活適應的教育仍有缺乏，在國小肢障學生家庭生活及家屬關係適應層面上，雙親家庭優於單親；在異性生活及兩性交誼層面上，單親優於雙親(倪小平，2003)。Wallander & Varni(1989)的調查發現，肢障孩童是形成問題行為的高危險群，而社會支持會是潛在的阻力，家庭給予高度支持的肢障孩童適應能力，顯著高於低家庭支持的肢障孩童，且同儕的支持也是提升適應能力的關鍵；相較於性別與年齡，家庭與同儕支持對於生活適應的影響更大。

四、 家長社經地位上的差異

從「社會學習理論」(Social Learning Theory)觀點來看，父母是孩子接觸最早也最久的人，孩子會透過模仿來學習父母的言行舉止，父母對孩子日後的自我概念、人格養成都有極大的影響；高社經地位的父母提供更有力的教育資源及學習環境，更利於孩子日後的生活和發展(黃建皓，2011；Bandura,1977)。不同家庭社經地位的學生，在生活適應表現上有顯著的差異，許多學者皆指出，社經地位較高的學生比社經地位較低的學生適應良好，且包含單親家庭之家長社經地位(郭妙雪、郭玲芳，2008；陳曉蕙，2000)。

陳靜江與紐文英(1999)調查 270 名肢體障礙及感官功能障礙之青年之心理及生活素質狀態，將近七成受訪者其父母屬低社經地位，且整體心理及生活素質之量表得分偏低。

五、 家長管教方式上的差異

多數研究顯示父母管教方式和自我概念及生活適應皆呈現顯著正相關，孩子感受父母所使用管教方式越正向，使親子關係越佳、家庭氣氛和諧，其生活適應也越佳(姚佳君，2011；郭妙雪、郭玲芳，2008)。郭芳庭(2011)調查臺灣地區之國中生幸福感與生活適應情形，發現管教方式對生活適應有顯著預測力，父母採民主的管教方式之學生之生活適應力遠高於權威式及放任式之管教方式。

不同管教方式地國小肢體障礙學生在整體生活適應、家庭生活及學校生活適應上，開明民主式高於專制權威和自由放任的管教方式(倪小平，2003)。而家長管教方式同時受到社經地位影響，趙心暐(2005)以臺南市國中生為對象，調查其父母教養方式和生活適應之關係，發現家長社經地位較高的國中生，在家長管教方式量表中的得分也較高，顯示社經地位、管教方式及生活適應的正相關。

六、 資源教室服務形式上的差異

資源教室是適合輕度身心障礙學生的特殊教育安置，國民教育階段的資源教室方案，主要以學生的基本學科的直接補救教學、行為與情緒輔導、學習策略教學和提供間接諮詢介入等為主，以協助身心障礙學生適應普通教育的課程與教學(林素貞，2009)。

肢體障礙學生常給人行動不便的刻板印象，但若提供適切的輔具及完善的無障礙環境，許多肢障學生可以行動自如。特教助理人員的安排，可協助肢障學生在校生活自理及學習活動，對於學生本身、教師及家長都有極大幫助(彭志宏，2004)。學校生活適應良好的學生，通常得到較多的學校支持，包含物理環境、教學資源、社會情緒等(林怡杏，2007)。學校設有資源教室的身心障礙學生在學校適應中的師生關係及環境適應都較好(林怡杏，2007；林怡慧，2006)。

依現行特殊教育法規，臺北市已於全市公立國中普設身心障礙資源班，但無強制學生接受資源班之服務，故本研究之研究變項為學生接受資源教室服務的形式。資源教室服務形式分為直接服務及間接服務，直接服務指學生至資源教室接受抽離或外加式課程、接受相關專業服務、定期和特教老師進行諮商及晤談。間接服務指接受特殊教育之權利和福利、接受資源班提供之輔具、無障礙環境等。

第五節　自我概念和生活適應之關係

自我概念一直是在過去國內外學者在探討學校及生活適應問題時常被提及的因素，國內許多自我概念和生活適應研究也呈現兩者之正向關聯性，研究者將相關研究結果整理如表 2-5。因此，自我概念被視為個體適應生活的過程中，一個重要的影響因素。個人和他人建立有意義的關係，可以增強自我的自尊，所以從對社交活動的自我效能感，能預測障礙者的自我概念情形(Nosek & Hughes, 2001)。

自我概念和心理健康，即憂鬱和焦慮程度，呈現負相關，自我概念低的學生對自己缺乏信心，容易引起失敗經驗，故對於生活中許多事情易感到困難且憂鬱程度越高(洪宜昀，2002)。

表 2-5 國內自我概念及生活適應相關研究

研究者 年代	論題	自我概念和生活適應相關研究結果
沈如瑩 (2003)	國中小學生自尊與自我概念、生活適應之關係研究	1. 國中小學生之自尊發展以中年級為最高，高年級呈現較低落現象，至國中又回升。 2. 自尊、自我概念及生活適應均呈顯著正相關。
李美佳 (2008)	不同同儕關係類別國小身心障礙學生的自我概念與生活適應之研究	1. 國小身心障礙學生自我概念方面以生理自我最好，能力自我最差；生活適應方面則以家庭適應最好，學校適應最差。 2. 自我概念各層面均和生活適應各層面呈現顯著的正相關。
吳麗卿 (2004)	國小高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究	1. 國小高年級學童整體自我概念分自我滿意、能力、表現、親和力和自我意象五個層面 2. 自我概念和生活適應表現有顯著的正相關。
林怡杏 (2007)	臺北市高中職肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱學生自我概念與學校適應之相關研究	1. 高中職肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱學生的自我概念和學校適應有正相關，和學校適應問題有負相關。 2. 自我概念對預測學校適應的情形，以心理自我的解釋力最大
倪小平 (2003)	國小肢體障礙學生自我概念、成就動機與生活適應之研究	1. 國小肢體障礙學生自我概念及生活適應因背景變項的不同，部分層面有顯著差異。 2. 自我概念愈高，生活適應也愈良好

由表 2-5 可得知，各研究中自我概念和生活適應之關係均呈現正相關，而單就自我概念及生活適應本身而言，會因年級、教育階段、障別而不同，若更細分自我概念及生活適應的內涵，又因各種影響因素而有所差異，總而言之，自我概念與生活適應是一動態的心理過程，不論整體或部分所表現出的特質，都受到當時的生心理狀態影響。

第三章　研究方法

本研究旨在探究臺北市國中資源班肢體障礙學生的自我概念生活適應情形。其中肢體障礙學生本身對自我概念的覺知，以及對學校和生活適應所遇到的困難，影響其自我概念及生活適應的差異因素，亦為探討的焦點之一。在此研究宗旨下，為達成多元且豐富的研究結果，本研究採量化研究，以問卷調查法來進行資料收集，並以臺北市國中肢體障礙及腦性麻痺學生為研究對象進行調查，希望藉由第一手的問卷獲取更深入的分析資料。本章一共分五節，依序為研究架構、研究對象、研究工具、研究步驟及資料處理與分析。

第一節　研究架構

本研究依研究目的擬定研究架構如圖 3-1。

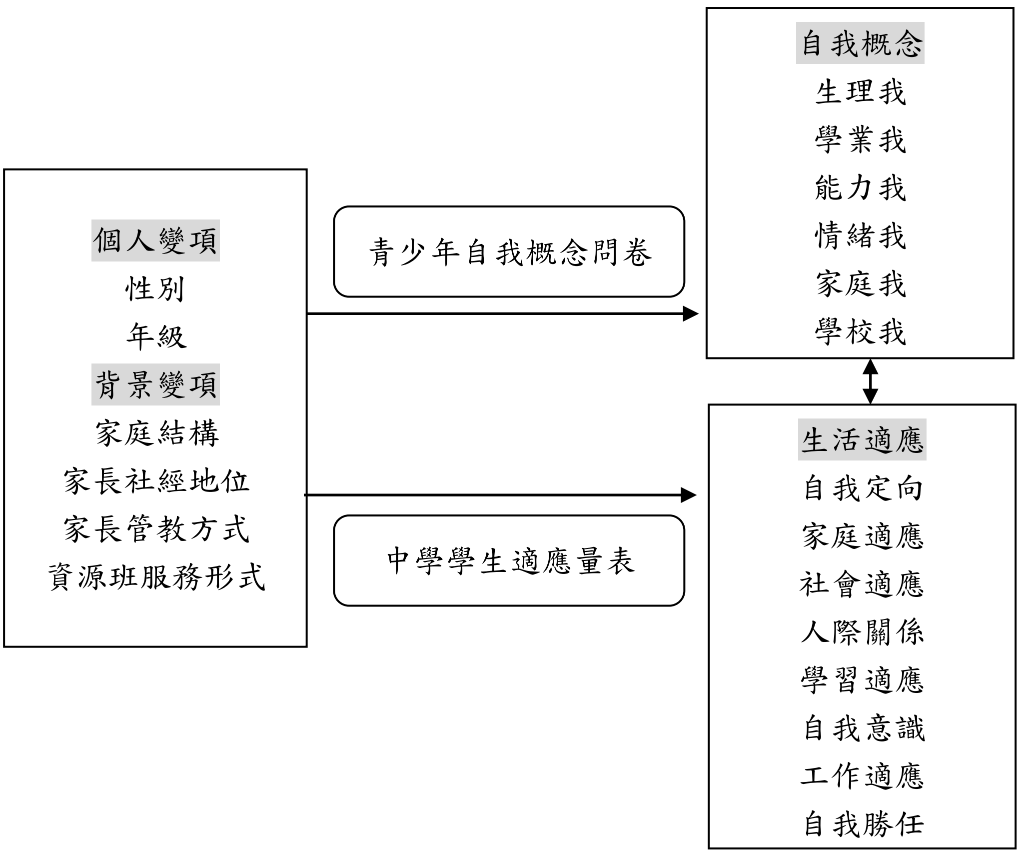

圖 3-1 研究架構圖

第二節　研究對象

本研究以 102 學年度就讀於臺北市國中普通班七年級至九年級的肢體障礙及腦性麻痺學生為為研究對象。

一、 正式樣本

根據「教育部特殊教育通報網」102 年 10 月份的資料顯示，臺北市國中肢體障礙學生人數 79 人，腦性麻痺學生有 39 人，共計 118 名學生。於 103 年 3 月，再和各校特教組長確認後，排除安置於特教班的肢體障礙及腦性麻痺學生，安置於臺北市各國中普通班且無認知缺損之肢體障礙學生有 69 人，腦性麻痺學生有 29 人，共 98 名學生為本研究對象。本研究「國中肢體障礙學生自我概念與生活適應量表」問卷發放、回收及有效問卷分配情形詳如附件三。

二、 研究對象背景資料

本研究經電話訪問施測意願後共發出 88 份問卷，回收 72 份問卷，其中 1 份為無效問卷，問卷回收率為 72.4%。依不同個人及背景變項，以描述統計呈現研究對象在性別、年級、家庭結構、家長社經背景、家長管教方式、資源班服務形式等個人及背景變項資料的分布情形分別說明如下表 3-1。

由表 3-1 可得知臺北市國中肢體障礙學生以男性為多數；七、八、九年級人數呈平均分布，七年級略高於八、九年級人數；父母婚姻完整者占多數，仍有 14.1%的學生父母離異；家長社經地位部分，不論是父親或母親，都以低社經地位占較多比例，其次為高社經地位；家長管教方式部分，父母管教態度大多呈一致性，採民主開放管教方式仍為多數，其次為專制權威式和寬鬆放任式；在接受資源教室服務項目中，63.4%的學生接受資源教室直接服務，其餘學生僅接受資源教室間接服務。

表 3-1　臺北市國中肢體障礙學生基本資料統整表

變項	類別	人數	百分比
性別	男	45	63.4%
	女	26	36.6%
年級	七年級	27	38.0%
	八年級	23	32.4%
	九年級	21	29.6%
家庭結構	父母婚姻完整	59	83.1%
	父母離異	10	14.1%
	父親或母親已去世	2	2.8%
父親社經地位	高社經	25	35.2%
	中社經	14	19.7%
	低社經	32	45.1%
母親社經地位	高社經	19	27.9%
	中社經	11	16.2%
	低社經	38	55.9%
父親管教方式	專制權威式	11	15.5%
	民主開明式	50	70.4%
	寬鬆放任式	8	11.3%
	忽視冷漠式	2	2.8%
母親管教方式	專制權威式	11	15.5%
	民主開明式	53	74.6%
	寬鬆放任式	3	4.2%
	忽視冷漠式	1	1.4%
資源教室服務模式	直接服務	45	63.4%
	間接服務	26	36.6%

註：N=71

第三節　研究工具

本研究之研究問卷使用「國中肢體障礙學生自我概念與生活適應量表」，為學生自填量表，分為三部分，第一部分為學生基本資料，第二部分為自我概念量表，第三部分為生活適應量表。自我概念及生活適應量表以具良好信效度之標準化測驗為研究工具，了解肢體障礙學生實際的適應問題和需求。「國中肢體障礙學生自我概念與生活適應量表」詳見附錄一，以下就此三部分分別敘述如下。

壹、　量化部分

一、 基本資料

(一)基本資料編製依據

研究者依據研究目的欲探討之項目，蒐集相關文獻進行分析，歸類出若干影響肢體障礙學生自我概念及生活適應之可能影響變項，個人及背景變項依序說明如下：

1.性別：分為男性和女性兩類。

2.年級：分為七、八、九年級三類。

3.家庭結構：此變項參考黃芳玫及吳齊殷(2010)之研究中家庭結構定義，為家長之婚姻關係及居住狀態，可分為四種狀態：

(1)父母婚姻完整：已婚且父母皆建在

(2)父母離異：父母親分居、離婚、已離婚仍同居、正辦理離婚或協議分居

(3)父親或母親已去世

(4)其他(父母不詳)

4.家長社經背景：家長社經背景分類依林生傳(2005)以教育程度及職業兩指標來量化社經地位，有鑑於臺灣為分工精細之工商社會，職業種類越來越多元，故另參考李坤崇(1986)對職業之分類，將其他同等級職業類別納入；教育程度、職業類別等級及家庭社經

地位計算方式如下表 3-1、3-2 及 3-3，職業類別之對應職業詳見附錄二。

表 3-2 教育程度等級分類表

等級	教育程度
一	研究所以上
二	大學
三	專科
四	高中職
五	國中以下

表 3-3 職業類別與等級區分表

等級	職業類別
一	高級專業人員、高級行政人員
二	專業人員、中級行政人員
三	半專業人員、一般性公務人員
四	技術性工人
五	無技術性、非技術性工人

表 3-4 家長社經地位等級換算分數表

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	界線	社經地位等級	社經地位類別
一	1	一	1	1×4+1×7=11	11-18	一	高社經
二	2	二	2	2×4+2×7=22	19-29	二	
三	3	三	3	3×4+3×7=33	30-40	三	中社經
四	4	四	4	4×4+4×7=44	41-51	四	低社經
五	5	五	5	5×4+5×7=55	52-55	五	

5.家長管教方式：分為專制權威式、民主開明式、寬鬆放任式及忽視冷漠式四類。

6.資源班服務形式：此變項參考林素貞(2009)對資源教室服務之定義，分為以下兩種形式：

(1)直接服務：抽離或外加式資源班課程、相關專業服務、巡迴輔導、特教老師定期諮商晤談等。

(2)間接服務：個別化教育計畫、提供輔具、提供無障礙環境、安排志工或小老師協助、調整評量方式、提供特殊考場、考題報讀、延長考試時間、升學輔導、獎學金申請等。

在家庭結構、家長社經地位及家長管教方式三個變項上，為因應現代家庭結構的多元性，父母的婚姻關係和是否為學生之主要照顧者並無絕對關係。在量表設計上，家庭結構以和父母親婚姻完整、離異、存歿為主要選項。另外附加是否和父母或其一方同住，來了解學生主要照顧者是否為父母以外的人，並列出其他自填選項，供隔代教養、失養等特殊案例另做填答。而家長社經地位及管教方式，仍以父親及母親分開調查，若家長非父親或母親，則不調查家長社經地位及管教方式之問題，但另外詢問主要照顧者的社經背景。此三變項的處理方式，考量問卷回收後之情形決定是否修正。

(二)專家內容效度

擬定問卷基本資料部分初稿後，經指導教授協助，另徵詢二位特殊教育領域教授擔任問卷審查專家(見附錄三)，請其撥冗填寫專家效度審查問卷，就內容和研究目的之適切性進行評鑑，並提供題目之增刪、用字遣詞之修正意見，整理二位專家之審查建議及問卷修改結果，以建立本問卷量表之專家效度，問卷修改完成後定稿。

二、 自我概念分量表

自我概念非具體的概念，其定義有其多面性及複雜性，同時受到文化環境的影響，難用單一標準化測驗概括所有學生的自我概念。國內外學者對自我概念分類也有不同見解，因此市面上有許多針對不同年齡之自我概念相關測驗。研究者整理目前國內針對中學學生的自我概念評量工具如下段所列。

在國內外標準化之自我概念測驗如由林幸臺、張小鳳、陳美光審定之新版田納西自我概念量表(Tennessee Self Concept Scale, TSCS:2)、郭為藩編製之自我態度問卷、及陳李綢、蔡順良所編製之中學生自我效能量表，皆為預測中學學生對自我了解程度，以及自己在生活各方面的適應和表現。

本研究採用林家屏於 2002 年所編製之「青少年自我概念量表」，統整國內外多位學者對自我概念後之分類，該量表針對國高中學生所設計；自我概念的內涵幾乎都包括了內在我與外在我，內在我又包含個體對外表、能力、學業、家庭的看法，外在我則包含個體對家庭與學校的看法，並依此六分量表作為自我概念架構自我概念之架構分別為生理我、學業我、能力我、情緒我、家庭我及學校我六大類，論列如圖 3-2；統整質性訪談資料後成為正式量表。黃舒嫻(2009)使用此量表進行國中生慣用手及自我概念研究，也得到具代表性之研究結果。

有關該量表內容說明如下(林家屏，2002)。

(一) 量表內容簡介

林家屏(2002)所編之「青少年自我概念量表」乃參考專家學者對自我概念提出之內涵作為架構，透過訪談與問卷調查的方式，整理歸納出青少年對自我概念的想法與經驗，以形成量表。

此量表包含六個自我概念的分量表，其相關定述分別如下。

1.生理我

以「青少年自我概念量表」第一個分量表得分為依據，指學生對自我體能、外表與健康狀況的認知及看法。分量表得分高低，代表其生理我的自我概念正向程度。

2.學業我

以「青少年自我概念量表」第二個分量表得分為依據，指學生對自我學業成績、體育科目的看法，以及測得學生是否有特殊才能。分量表得分高低，代表其學業我的自我概念正向程度。

3.能力我

以「青少年自我概念量表」第三個分量表得分為依據，指學生在處理事務、適應情境及認錯能力的表現。分量表得分高低，代表其能力我的自我概念正向程度。

4.情緒我

以「青少年自我概念量表」第四個分量表得分為依據，指學生對自尊、自卑、寂寞、焦慮、愉快及生氣等情緒的覺知。分量表得分高低，代表其情緒我的自我概念正向程度。

5.家庭我

以「青少年自我概念量表」第五個分量表得分為依據，指學生父母管教態度、家庭氣氛、與家人的互動方式及兄弟姊妹相處的方式等。分量表得分高低，代表其家庭我的自我概念正向程度。

6.學校我

以「青少年自我概念量表」第六個分量表得分為依據，包含學生的人際關係，對同儕及異性朋友的看法、同儕互動情形、師長的管教態度及與師長的互動情形。分量表得分高低，代表其學校我的自我概念正向程度。

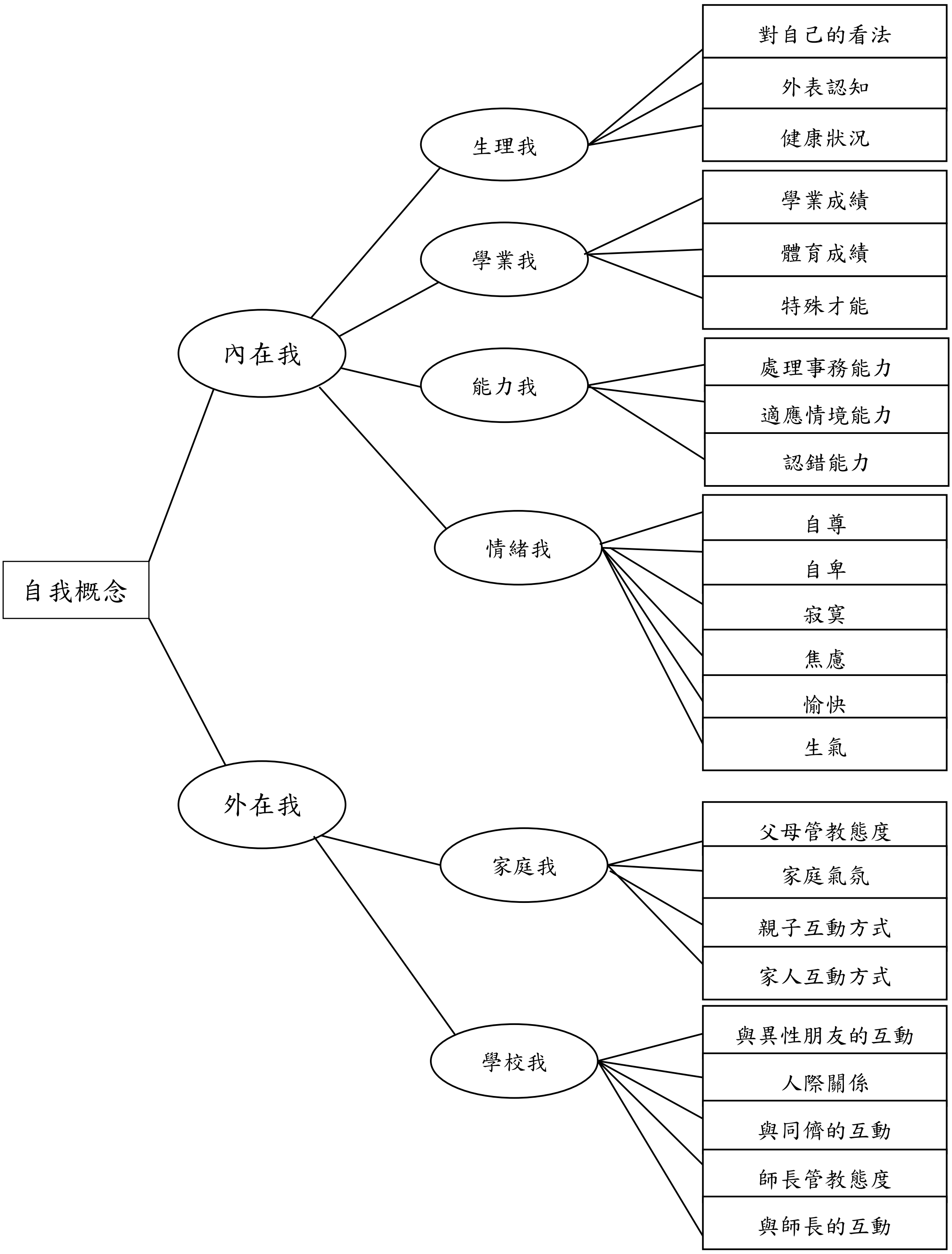

圖 3-2 自我概念架構圖(林家屏，2002，p.29)

(二) 計分方式

量表採 Liker 式六點量表以評估國中及高中學生自我概念的程度，分別為：完全不符合(0%)、很小部分符合(20%)、小部分符合(40%)、大部分符合(60%)、絕大部分符合(80%)及完全符合(100%)；計分依序為 1、2、3、4、5、6，量表中得分愈高者其自我概念愈高，題目分成正向題及反向題。

(三) 信度

就林家屏(2002)施測「青少年自我概念量表」得到 666 名國、高中生有效樣本測驗結果，其內部一致性及穩定係數如下：

1. 以 Cronbach α 係數得到各分量表與全量表之內部一致性係數，來考驗量表信度。各分量表 α 值分別為.76、.81、.76、.76、.90 與.76，全量表 α 值為.89，具良好內部一致性。
2. 正式測驗四週後，再從 666 名學生中隨機抽取 80 名學生進行重測，以 LISREL8.5 版軟體進行分析，得到重測信度介於.71 至.89 間，具良好穩定性。

(四) 效度

「青少年自我概念量表」係經由學者對自我概念的論述及相關量表內涵作為架構，加上實際訪談和開放式問卷調查國、高中學生對自我之看法，統整編製而成。量表之架構、題目經專家審核後進行預試、結果分析、刪選題目後形成正式量表，具良好內容效度。

(五) 常模

本量表常模係以 1576 名國、高中生在自我概念量表上之得分編制，再以 ITAN 試題分析軟體建立性別、年級百分等級和 T 分數常模。可於常模表得知學生自我概念分數在該年級之百分等級、T 分數以及各分量表的信賴區間。

三、 生活適應分量表

各專家學者對生活適應向度有不同定義及評估標準，適應量表比比皆是,研究者整理目前國內針對中學生的適應行為評量工具概述如下(羅婉麗，2000；心理評量測驗工具網站)。

較常被使用的量表如修訂文蘭適應行為量表(Vineland Adaptive Behavior Scale)、適應行為量表-學校版(Adaptive Behavior Scale-School)、中華適應行為量表、生活適應能力檢核手冊及社會適應表現檢核表等；以上測驗工具主要針對智能障礙學生所設計，評量日常生活中所需之各項能力表現；另外，學習適應量表、少年人格測驗、國民中學生活輔導診斷測驗及中學生生活適應量表，也分別測量無認知缺損中學學生的學校適應及生活適應情形。

因多數就讀於國中資源班之肢體障礙學生無認知缺損問題，且學校生活環境和一般生無異，故本研究工具採用陳李綢、蔡順良(2009)所編製之「中學生生活適應量表」來評量國中肢體障礙學生生活適應的情形。量表內容說明如下(陳李綢、蔡順良，2009)：

(一) 量表內容簡介

「中學生生活適應量表」用來測量國中及高中學生生活適應情形，了解生活適應的心理指標，並作為教師輔導學生的參考，協助學生提高自我的生活適應能力。量表依據 A. L.Edward 心理需求理論、國高中職教師訪談資料及中學生實際生活適應情形做為編製的架構。

本量表屬自陳量表，包含八個分量表，其內涵分述如下：

1.自我定向

以「中學生生活適應量表」第一個分量表得分為依據，代表個人對生活目標、生活方式、工作方向與職業的自我定向感。分量表得分越高，代表其自我定向能力越高。

2.家庭適應

以「中學生生活適應量表」第二個分量表得分為依據，代表個人對家庭中父母、兄弟姊妹、親戚的相處及交往的關係。分量表得分越高，代表其家庭適應能力越高。

3.社會適應

以「中學生生活適應量表」第三個分量表得分為依據，代表個人對社會中的生活環境及與朋友的相處及交往的關係。分量表得分越高，代表其社會適應能力越高。

4.人際關係

以「中學生生活適應量表」第四個分量表得分為依據，代表個人與同學、朋友、家人的相處及交往的關係。分量表得分越高，代表其人際關係能力越高。

5.學習適應

以「中學生生活適應量表」第五個分量表得分為依據，代表個人運用技巧解決及調適在學習方面困難的能力。分量表得分越高，代表其學習適應能力越高。

6.自我意識

以「中學生生活適應量表」第六個分量表得分為依據，代表個人對周遭人事物有明確的覺察及認知能力。分量表得分越高，代表其自我意識能力越高。

7.工作適應

以「中學生生活適應量表」第七個分量表得分為依據，代表個人運用技巧解決及協調工作方面問題的能力。分量表得分越高，代表其工作適應能力越高。

8.自我勝任

以「中學生生活適應量表」第八個分量表得分為依據，代表個人對自己學習、領導、運動等技能的勝任感。分量表得分越高，代表其自我勝任能力越高。

(二) 計分方式

「中學生生活適應量表」八個分量表共 64 題，採 Likert 四點量表，包括「完全符合」得 4 分、「大部分符合」得 3 分、「大部分不符合」得 2 分以及「完全不符合」得 1 分。題目分成正向題及反向題，受試者依自身目前情況作答。分別計算八個分量表與全量表原始分數後，可對照年級及性別百分等級常模，並繪製成側面圖，了解學生在各分量表的情況。

(三) 信度

「中學生生活適應量表」原量表採分層隨機抽樣，以 788 名國中生、1033 名高中生以及 397 名高職學生，共 2218 人為樣本；以量表內部一致性、折半信度、重測信度三方面來說明信度，其結果顯示此量表據穩定性與一致性，以下分別說明：

1. 全量表內部一致性係數為 α= .97，各分量表內部一致性係數介於.79 至.93 間，達到.01 顯著相關。
2. 折半信度係數介於.80 至.92 之間，達到 .05 的顯著相關。
3. 重測信度介於.67 至.86 之間，達到 .01 顯著相關。

羅婉娥、古明峰、曾文志(2013)再針對國中九年級 60 位學生進行信度考驗考驗，各分量表 α 值分別為.87、.89、.69、.70、.76、.66、.76 與.81，全量表 α 值為.94 ，隔三週後的重測信度為 r=.78 ，具有良好內部一致性與穩定性。

(四) 效度

「中學生生活適應量表」以因素分析、建構效度及校標關聯效度分析研究效度，說明如下：

1. 因素分析：此量表採用主成分因素分析方法，利用最優斜交法轉軸，限定抽取八項因素，共有一個特徵值 5.55，解釋生活適應達 69.34%，代表本量表的八個因素皆與生活適應有所關聯。
2. 建構效度：此量表以整體模型適配度進行驗證性因素分析，在絕對適配度、增值適配度與精簡適配度皆達到標準。
3. 效標關聯效度：以陳李綢與蔡順良(2006)編制之《中學生情緒智慧量表》、《中學生個人特質量表》、《中學生人際關係量表》及《中學生自我效能量表》等四份量表作為效標，以探討生活適應內涵與效標關聯效度。

第四節　研究程序

本研究之實施程序分為五個階段進行，分別為準備階段、選取研究工具階段、正式施測階段、資料分析階段及研究總結階段，以下分別簡述個階段之重點。

一、 準備階段

研究者針對感興趣之研究方向蒐集相關文獻資料，整理歸納後和指導教授討論研究之可行性並決定研究題目。其後繼續進行文獻探討，並定期和指導教授討論，修正研究方向和研究設計。

二、 選取研究工具階段

依本研究之研究目的，參考相關文獻並和指導教授討論，決定使用具良好信效度及常模之測驗，為林家屏(2002)自編「青少年自我概念量表」以及陳李綢、蔡順良(2009)所編「中學生生活適應量表」。

三、 正式施測階段

正式調查問卷定稿後，聯繫臺北市各國中特教組，確認該校肢體障礙學生人數和問卷填答方式，並提供放大字體問卷及網路問卷作答。

四、 資料分析階段

回收問卷後加以整理，檢查是否有缺漏，並剔除無效問卷。問卷資料以電腦統計套裝軟體 SPSS 22.0 版進行統計分析，以回答本研究之待答問題。

五、 研究總結階段

各項量化資料的統計結果做進一步分析後，參考國內外相關文獻解釋量表調查結果背後的原因。之後撰寫結論與建議，提出具體建議以供參考。經指導教授審閱修正後，完成本研究論文。

第五節　資料處理

本研究之量化資料處理，係將回收後之有效問卷登錄與編碼，再以 SPSS 統計軟體 22.0 版本進行資料分析處理，其中所有顯著性考驗之統計水準皆訂為.05。茲將研究統計方法和研究假設之考驗整理如下。

1. 以百分比、次數分配之描述性統計方式呈現研究對象之基本資料，包含不同性別、年級、障礙類別、家庭結構、家長社經背景、家長管教方式、資源班服務形式等背景變項。
2. 以平均數和標準差，描述研究對象之自我概念及生活適應情形。
3. 以獨立樣本 *t* 考驗比較不同性別、資源班服務形式等變項在自我概念和生活適應上的影響以及是否達顯著差異；並以單因子變異數分析不同年級、障礙類別、家庭結構、家長社經背景、家長管教方式對自我概念和生活適應的影響以及是否達顯著差異。
4. 以皮爾遜積差相關(Pearson product-moment correlation)探討研究對象在自我概念和生活適應間的關係。

第四章　研究結果與討論

本章根據「國中肢體障礙學生自我概念及生活適應量表」之資料，分析臺北市國中肢體障礙及腦性痲痺學生之自我概念及生活適應情形；本章共分六節，第一節為臺北市國中肢體障礙學生自我概念分析；第二節為不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生自我概念的影響；第三節為臺北市國中肢體障礙學生生活適應分析；第四節不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生生活適應的影響；第五節為臺北市國中肢體障礙學生自我概念及生活適應的相關性分析；第六節為綜合討論。

第一節 臺北市國中肢體障礙學生自我概念分析

本節主要探討臺北市國中肢體障礙學生自我概念情形，問卷計分方式為李克特式六點量表，得分越高表示學生自我概念越正向；反之，則表示學生自我概念越負向。以下從問卷資料分析臺北市國中肢體障礙學生在整體、各分層面及各題項之自我概念情形。

一、　臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念分析

臺北市國中普通班(亦即接受資源教室服務)之肢體障礙及腦性痲痺學生共 98 名，本研究先行以電話訪問施測意願，共發出 88 份問卷，回收 71 份有效問卷，經統計分析後，得到受試者整體自我概念之得分。肢體障礙學生在各題項之得分平均為 3.01，依李克特式六點量表來分類，自我概念各題項敘述座落於「小部分如此」之選項；其整體自我概念平均得分為 213.43，依量表總分為 360 為標準，顯示肢體障礙學生在自我概念表現為中等。

二、　臺北市國中肢體障礙學生各分層面之自我概念情形分析

本研究採平均數及標準差的統計方式，分析臺北市國中肢體障礙學生自我概念六個層面的資料，以了解並比較肢體障礙學生在不同層面的

自我概念情形以及差異，資料整理如表 4-1。

表 4-1

自我概念量表各層面得分情形統計表

自我概念各層面	排序	平均數	標準差
學校我	1	3.69	0.90
能力我	2	3.48	0.50
生理我	3	3.39	0.87
家庭我	4	3.12	1.54
學業我	5	2.35	0.43
情緒我	6	2	0.30
整體自我概念		3	1.03

註：N=71

由表 4-2 可得知，臺北市國中肢體障礙學生在整體自我概念量表平均得分為 3 分，填答顯示「小部份符合」；各分層面得分範圍為 2~3.48 分，填答介於「很小部份符合」與「大部分符合」之間，以整體自我概念偏態來說，肢障學生答題結果為中間偏負向。

以自我概念量表各分層面來看，肢障學生在「學校我」平均得分最高，在同儕關係及異性相處方面皆能有好表現；而在「能力我」自我概念表現次佳，特別在子題項「如果碰到困難的事情，我會請別人幫忙」、「我可以充實自己並不斷朝著目標走」得分最高；另外，和以往肢障者對自我形象概念不佳的印象不同，肢體障礙學生在「生理我」平均得分高於整體得分平均，子題項「雖然我不好看，但我卻覺得很有自信」及「我是個充滿笑容、心情開朗的人」平均得分皆遠高於平均，顯示出肢障學生對自我的肯定；至於「家庭我」的平均得分略高於平均，但由該層面各受試標準差來看，離散程度較大，也顯示肢障生對於自我在家庭生活中所感受差別較大；「學業我」及「情緒我」自我概念平均得分最低，顯示出肢障生對國中繁重課業感到壓力及情緒控制上須更多關注。

第二節　臺北市國中肢體障礙學生生活適應分析

本節主要探討臺北市國中肢體障礙學生生活適應情形，問卷計分方式為李克特式四點量表，得分越高表示學生生活適應越正向；反之，則表示學生生活適應越負向。以下從問卷資料分析臺北市國中肢體障礙學生在整體、各分層面及各題項之生活適應情形。

一、臺北市國中肢體障礙學生整體及各題項之生活適應分析

統計分析 71 份有效問卷之「臺北市國中肢體障礙學生生活適應量表」部分，得到臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應得分。在各題項肢得分平均為 2.69，依李克特式 4 點量表來分類，生活適應各題項選項最接近於「大部分符合」之選項；其整體生活適應平均得分為 191.20，依量表總分為 256 為標準，顯示肢體障礙學生之生活適應平均表現達中等之上。

二、臺北市國中肢體障礙學生各分層面之生活適應情形分析

本研究採平均數及標準差的統計方式，分析臺北市國中肢體障礙學生生活適應八個層面的資料，以了解並比較肢體障礙學生在不同層面的生活適應情形及差異，資料整理如表 4-2。

表 4-2

生活適應量表各層面得分情形統計表

生活適應各層面	排序	平均數	標準差
家庭適應	1	3.15	0.19
社會適應	2	2.93	0.15
自我勝任	3	2.74	0.10
自我定向	4	2.68	0.18
工作適應	5	2.63	0.26
自我意識	6	2.55	0.38
學習適應	7	2.48	0.14
人際關係	8	2.37	0.45
整體生活適應		2.69	0.34

註：*N*=71

由表 4-12 可得知，臺北市國中肢體障礙學生在整體生活適應量表平均得分為 2.69 分，各分層面得分範圍為 2.37~3.15 分，填答顯示介於「很大部份不符合」與「完全符合」之間，以整體生活適應偏態來說，肢障學生答題結果為中間偏正向。

以生活適應量表各分層面來看，肢障學生在「家庭適應」平均得分最高，多數的學生認為自己擁有一個溫暖的家；在「社會適應」及「自我勝任」層面，得分均超過整體生活適應之平均得分；其次為「自我定向」、「工作適應」及「自我意識」層面表現；「學習適應」及「人際關係」兩層面為此量表中得分最低的兩個面向，但整體偏態來說得分仍偏正向，在學習適應層面上，可符應「學業我」自我概念得分偏低情形，顯示課業對於肢障學生有相當的影響，而「人際關係」在此量表中平均得分最低，許多學生感到生活中常有挫折，且容易和朋友產生爭執，但此選項作答結果離散程度較大，表示個體在此層次適應程度不一且差距較大。

第三節　不同變項對臺北市國中肢體障礙學生自我概念的影響

本節根據「國中肢體障礙學生自我概念及生活適應量表」第一部分之基本資料，由性別、年級、家庭結構、家長社經地位、家長管教方式和資源班服務形式等不同個人及背景變項分析臺北市國中肢體障礙學生的整體自我概念和各層面自我概念之影響與差異情形。

一、 不同個人變項對臺北市國中肢體障礙學生自我概念之影響分析

本研究以獨立樣本 t 考驗及因子變異數比較不同性別、年級、障礙類別、家庭結構、家長社經背景、家長管教方式及資源班服務形式等變項在整體自我概念及分層面自我概念上的差異情形；統計資料以 p <.05 顯著水準為標準，分析各變項是否對自我概念造成顯著差異。

(一) 性別

不同性別之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如表 4-3。

表 4-3

不同性別之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	性別	平均數	標準差	*t*
自我概念全量表	A 男性	262.13	29.076	.093
	B 女性	257.88	30.100	
生理我	A 男性	42.47	7.455	.006
	B 女性	41.00	8.040	
學業我	A 男性	44.56	6.291	.028
	B 女性	45.62	6.876	
能力我	A 男性	35.64	9.173	.012
	B 女性	33.35	9.423	
情緒我	A 男性	49.67	7.643	4.747*
	B 女性	50.65	5.043	
家庭我	A 男性	49.76	8.886	.076
	B 女性	49.04	8.473	
學校我	A 男性	40.04	7.507	.170
	B 女性	38.23	6.520	

*p <.05

註：N=71，A 組人數：45 人，B 組人數：26 人

由表中顯示性別對肢障學生自我概念上的影響，僅在「情緒我」面項上達顯著差異，顯示女性在「情緒我」之自我概念感受優於男性。由平均數結果得知，男性在整體自我概念及多數自我概念面向上的得分均優於女性，女性僅在「學業我」及「情緒我」的平均得分略高於男性。

(二) 年級

不同年級之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-4。

表 4-4

不同年級之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	年級	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
自我概念全量表	A 七年級	264.30	26.518	組間	732.67	2	366.33	
	B 八年級	256.65	30.187	組內	59414.66	68	873.74	.66
	C 九年級	260.10	32.468	總和	60147.32	70		
生理我	A 七年級	43.26	7.352	組間	105.29	2	52.65	
	B 八年級	40.35	7.773	組內	3991.35	68	58.70	.41
	C 九年級	41.95	7.928	總和	4096.65	70		
學業我	A 七年級	44.52	6.710	組間	36.43	2	18.21	
	B 八年級	44.43	6.894	組內	2905.35	68	42.73	.65
	C 九年級	46.05	5.869	總和	2941.77	70		
能力我	A 七年級	35.04	9.366	組間	43.18	2	21.59	
	B 八年級	33.74	7.694	組內	5966.06	68	87.74	.78
	C 九年級	35.67	10.915	總和	6009.24	70		
情緒我	A 七年級	49.89	7.313	組間	35.08	2	17.54	
	B 八年級	50.96	6.026	組內	3186.86	68	46.87	.69
	C 九年級	49.19	7.061	總和	3221.94	70		
家庭我	A 七年級	51.30	7.384	組間	144.84	2	72.42	
	B 八年級	48.13	7.985	組內	5132.90	68	75.48	.39
	C 九年級	48.67	10.753	總和	5277.75	70		
學校我	A 七年級	40.30	7.472	組間	39.00	2	19.50	
	B 八年級	39.04	7.144	組內	3557.73	68	52.32	.69
	C 九年級	38.57	7.011	總和	3596.73	70		

$^*p < .05$

註：N=71，A 組人數：27 人，B 組人數：23 人，C 組人數：21 人

由表 4-4 統計結果可得知，不同年級之國中肢體障礙學生，在「自我概念量表」中整體自我概念及分量表的得分未達顯著差異(p>.05)，亦即年級並未造成整體及部分自我概念高低的差異。

二、 不同背景變項對臺北市國中肢體障礙學生自我概念之影響分析

包含家庭結構、家長社經地位、家長管教方式以及接受學校資源教室服務之形式等背景變項。

(一) 家庭結構

不同家庭結構之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-5。

表 4-5

不同家庭結構之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	家庭結構	平均數	標準差	來源	*SS*	*Df*	*MS*	*F*
自我概念全量表	A 父母婚姻完整	261.98	29.50	組間	1105.74	2	552.87	.64
	B 父母離異	256.30	30.75	組內	59041.58	68	868.26	
	C 父親或母親已去世	240.50	7.78	總和	60147.32	70		
生理我	A 父母婚姻完整	41.97	7.65	組間	18.62	2	9.31	.16
	B 父母離異	42.30	8.41	組內	4078.03	68	59.97	
	C 父親或母親已去世	39.00	7.07	總和	4096.65	70		
學業我	A 父母婚姻完整	45.29	6.57	組間	48.77	2	24.39	.57
	B 父母離異	42.90	6.44	組內	2893.00	68	42.54	
	C 父親或母親已去世	45.00	4.24	總和	2941.77	70		
能力我	A 父母婚姻完整	34.27	8.95	組間	169.08	2	84.54	.98
	B 父母離異	38.50	11.49	組內	5840.16	68	85.88	
	C 父親或母親已去世	32.00	1.41	總和	6009.24	70		
情緒我	A 父母婚姻完整	50.10	7.11	組間	2.95	2	1.48	.03
	B 父母離異	49.80	5.65	組內	3218.99	68	47.34	
	C 父親或母親已去世	49.00	0.00	總和	3221.94	70		
家庭我	A 父母婚姻完整	51.08	7.11	組間	891.17	2	445.59	6.91*
	B 父母離異	42.00	12.48	組內	4386.58	68	64.51	
	C 父親或母親已去世	40.00	7.07	總和	5277.75	70		
學校我	A 父母婚姻完整	39.27	7.42	組間	50.97	2	25.49	.49
	B 父母離異	40.80	6.21	組內	3545.76	68	52.14	
	C 父親或母親已去世	35.50	2.12	總和	3596.73	70		

$^{*}p < .05$

註：N=71，A 組人數：59 人，B 組人數：10 人，C 組人數：2 人

在家庭結構變項上，由表 4-5 可得知在「家庭我」自我概念分量表之得分有顯著差異。家庭結構為父母婚姻完整之肢體障礙學生在自我概念的家庭部分，顯著高於家庭結構為父母親離異者，最低為父親或母親已去世之學生。從平均數來看，父母婚姻完整之肢障學生，在「整體自

我概念」、「學業我」以及「情緒我」之表現，雖未達到顯著標準，但皆優於其他家庭結構學生。父母離婚之肢障學生，在「生理我」、「能力我」、「學校我」的平均得分，高於其他家庭結構之學生。

(二) 家長社經地位

此變項分析不同家庭社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形，又另分為父親社經地位及母親社經地位進行比較，如表 4-6、4-7。

(1)父親社經地位

不同父親社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-6。

表 4-6

不同父親社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	社經地位	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
自我概念全量表	A 高社經	250.36	31.44	組間	4191.21	2	2095.60	2.55
	B 中社經	263.29	30.07	組內	55956.12	68	822.88	
	C 低社經	267.38	25.71	總和	60147.32	70		
生理我	A 高社經	40.04	7.39	組間	137.81	2	68.91	1.18
	B 中社經	43.00	9.46	組內	3958.84	68	58.22	
	C 低社經	42.94	6.92	總和	4096.65	70		
學業我	A 高社經	44.00	7.70	組間	35.54	2	17.77	.42
	B 中社經	45.21	6.55	組內	2906.23	68	42.74	
	C 低社經	45.56	5.47	總和	2941.77	70		
能力我	A 高社經	32.64	9.57	組間	180.68	2	90.34	1.05
	B 中社經	36.07	10.81	組內	5828.56	68	85.71	
	C 低社經	35.94	8.26	總和	6009.24	70		
情緒我	A 高社經	47.88	7.25	組間	200.37	2	100.19	2.25
	B 中社經	50.14	6.77	組內	3021.57	68	44.43	
	C 低社經	51.66	6.13	總和	3221.94	70		
家庭我	A 高社經	48.44	10.74	組間	46.37	2	23.19	.30
	B 中社經	49.64	5.96	組內	5231.37	68	76.93	
	C 低社經	50.25	8.03	總和	5277.75	70		
學校我	A 高社經	37.36	6.49	組間	189.65	2	94.82	1.89
	B 中社經	39.21	7.72	組內	3407.09	68	50.10	
	C 低社經	41.03	7.24	總和	3596.73	70		

*p <.05

註：N=71，A 組人數：25 人，B 組人數：14 人，C 組人數：32 人

由表 4-6 可知，父親社經地位的高低對於「整體自我概念」及各分量表得分影響並未達顯著水準。從平均數得知，父親社經地位越高，對自我概念卻為反向影響，父親為低社經地位之肢障學生之自我概念反而優於父親為中、高社經地位的肢障學生，且在各個自我概念分量表部分，也呈現相同的結果。

(2)母親社經地位

母親社經地位部分，受試中有 3 人因父母離婚或母親已去世，故未作填答，此變項樣本總數為 68 人，其變項影響整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-7。

表 4-7

不同母親社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	社經地位	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
自我概念全量表	A 高社經	255.37	34.17	組間	1008.92	2	504.46	.57
	B 中社經	262.45	36.39	組內	57420.02	65	883.38	
	C 低社經	264.24	25.02	總和	58428.94	67		
生理我	A 高社經	40.47	8.64	組間	60.18	2	30.09	.49
	B 中社經	42.27	9.91	組內	4007.76	65	61.66	
	C 低社經	42.63	6.74	總和	4067.94	67		
學業我	A 高社經	44.21	7.18	組間	16.17	2	8.08	.18
	B 中社經	45.64	7.83	組內	2890.47	65	44.47	
	C 低社經	45.08	6.04	總和	2906.63	67		
能力我	A 高社經	33.42	10.45	組間	142.77	2	71.39	.83
	B 中社經	33.82	10.03	組內	5573.74	65	85.75	
	C 低社經	36.47	8.39	總和	5716.51	67		
情緒我	A 高社經	48.00	7.09	組間	103.63	2	51.82	1.09
	B 中社經	50.27	8.81	組內	3097.23	65	47.65	
	C 低社經	50.84	6.19	總和	3200.87	67		
家庭我	A 高社經	50.89	6.98	組間	78.76	2	39.38	.53
	B 中社經	51.64	7.06	組內	4784.23	65	73.60	
	C 低社經	49.05	9.60	總和	4862.99	67		
學校我	A 高社經	38.37	6.35	組間	45.65	2	22.83	.45
	B 中社經	38.82	7.32	組內	3279.11	65	50.45	
	C 低社經	40.16	7.38	總和	3324.76	67		

*p <.05

註：N=68，A 組人數：19 人，B 組人數：11 人，C 組人數：38 人

由表 4-7 可知，母親社經地位高低，對於肢障學生自我概念之影響，並無顯著差異。和父親社經地位高低變項一樣，母親社經地位變項在整

體自我概念及各分量表的得分也有反向影響，呈現母親社經地位越高，自我概念越低的情形。

(三) 家長管教方式

此變項分析家長不同管教方式對臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形，又另分為父親管教方式及母親管教方式進行比較，如表 4-8、4-9。

(1)父親管教方式

父親的不同管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-8。

表 4-8

不同父親管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	管教方式	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
自我概念全量表	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	256.55 262.00 258.25 256.50	27.84 29.77 31.61 40.31	組間 組內 總和	356.60 59790.73 60147.32	3 67 70	118.87 892.40	.13
生理我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	41.82 42.00 40.00 48.50	8.73 7.84 4.87 6.36	組間 組內 總和	116.51 3980.14 4096.65	3 67 70	38.84 59.41	.65
學業我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	44.45 45.14 45.75 39.50	6.74 5.86 7.76 17.68	組間 組內 總和	69.03 2872.75 2941.77	3 67 70	23.01 42.88	.54
能力我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	34.36 34.34 38.63 33.50	9.23 9.24 10.39 9.19	組間 組內 總和	133.10 5876.14 6009.24	3 67 70	44.37 87.70	.51
情緒我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	47.27 50.96 49.50 44.00	9.35 5.42 6.72 19.80	組間 組內 總和	201.84 3020.10 3221.94	3 67 70	67.28 45.08	1.49
家庭我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	47.36 50.24 47.63 50.00	8.92 7.25 15.46 11.31	組間 組內 總和	106.21 5171.54 5277.75	3 67 70	35.40 77.19	.46
學校我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	41.27 39.32 36.75 41.00	9.07 7.24 3.88 1.41	組間 組內 總和	100.17 3496.56 3596.73	3 67 70	33.39 52.19	.64

*p <.05

註：N=71，A 組人數：11 人，B 組人數：50 人，C 組人數：8 人，D 組人數：2 人

由表 4-8 可得知，父親管教方式的不同，未對肢障學生的自我概念造成影響。父親管教方式以民主開放式為數最多，整體自我概念得分也最高；在各分量表中，也無法推論哪種父親管教方式最能提升肢障學生的自我概念。

(2)母親管教方式

不同的母親管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-9。

表 4-9

不同母親管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	管教方式	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
自我概念全量表	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	257.64 262.60 252.67 270.00	22.02 30.73 44.41	組間 組內 總和	535.05 57893.89 58428.94	3 64 67	178.35 904.59	.20
生理我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	41.73 42.06 39.33 48.00	8.10 7.95 5.77	組間 組內 總和	58.26 4009.68 4067.94	3 64 67	19.42 62.65	.31
學業我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	44.55 45.62 39.33 29.00	6.68 6.03 9.87	組間 組內 總和	374.79 2531.85 2906.63	3 64 67	124.93 39.56	3.16*
能力我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	34.00 34.45 47.33 51.00	6.66 9.24 7.02	組間 組內 總和	736.72 4979.80 5716.51	3 64 67	245.57 77.81	3.16*
情緒我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	51.27 50.28 45.33 32.00	8.01 6.14 9.61	組間 組內 總和	411.26 2789.60 3200.87	3 64 67	137.09 43.59	3.15*
家庭我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	45.73 51.13 43.67 55.00	9.53 6.53 25.74	組間 組內 總和	414.06 4448.92 4862.99	3 64 67	138.02 69.51	1.99
學校我	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	40.36 39.06 37.67 55.00	6.23 7.16 1.15	組間 組內 總和	268.72 3056.04 3324.76	3 64 67	89.57 47.75	1.88

*p <.05

註：N=68，A 組人數：11 人，B 組人數：53 人，C 組人數：3 人，D 組人數：1 人

相較於父親管教方式，母親管教方式對於肢障學生自我概念更有顯著的影響。本研究中，母親管教方式多數仍屬民主開放式，而勾選忽視

冷漠式的肢障學生僅一位，此選項結果缺乏代表性。綜合平均得分後分析，在「學業我」及「家庭我」的部分，民主開放式管教方式會有較高的自我概念。而在「能力我」及「情緒我」的部分，卻非民主開放式的管教方式下有較高的自我概念。

(四) 資源教室服務形式

以不同資源教室服務形式接受服務之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-10。

表 4-10

不同資源教室服務形式之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面差異分析表

層面	服務模式	平均數	標準差	*t*
自我概念全量表	A 資源教室直接服務	259.67	25.87	.12
	B 資源教室間接服務	262.15	34.99	
生理我	A 資源教室直接服務	42.07	7.59	.04
	B 資源教室間接服務	41.69	7.90	
學業我	A 資源教室直接服務	44.64	6.22	.26
	B 資源教室間接服務	45.46	7.01	
能力我	A 資源教室直接服務	34.60	9.15	.06
	B 資源教室間接服務	35.15	9.63	
情緒我	A 資源教室直接服務	50.20	6.70	.08
	B 資源教室間接服務	49.73	7.05	
家庭我	A 資源教室直接服務	49.42	9.34	.01
	B 資源教室間接服務	49.62	7.58	
學校我	A 資源教室直接服務	38.73	7.26	1.00
	B 資源教室間接服務	40.50	7.00	

$^*p < .05$

註：N=71，A 組人數：45 人，B 組人數：26 人

由表 4-14 可知，資源教室的服務模式，顯然沒有對學生自我概念造成顯著影響。僅接受資源教室間接服務的肢障學生，在「整體自我概念」和大部分自我概念分量表的平均得分皆高於接受直接服務的學生，在「生理我」和「情緒我」自我概念上，接受直接服務的學生平均得分略高於接受間接服務的學生。

第四節 不同變項對臺北市國中肢體障礙學生生活適應的影響

本節根據「國中肢體障礙學生自我概念及生活適應量表」第一部分之基本資料，由性別、年級、家庭結構、家長社經地位、家長管教方式和資源班服務形式等不同個人及背景變項分析臺北市國中肢體障礙學生的整體生活適應和各層面生活適應之影響與差異情形。

一、 不同個人變項對臺北市國中肢體障礙學生生活適應之影響分析

本研究以獨立樣本 t 考驗及因子變異數比較不同性別、年級、障礙類別、家庭結構、家長社經背景、家長管教方式及資源班服務形式等變項在整體生活適應及分層面生活適應上的差異情形；統計資料以 p <.05 顯著水準為標準，分析各變項是否對臺北市國中肢體障礙學生生活適應造成顯著差異。

(一)性別

不同性別之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如表 4-11。

表 4-11

不性別之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	同性別	平均數	標準差	*t*
生活適應全量表	A 男性 B 女性	176.02 180.65	25.18 34.81	6.01*
自我定向	A 男性 B 女性	20.84 22.54	4.36 5.86	3.83*
家庭適應	A 男性 B 女性	24.93 25.69	5.30 4.65	.07
社會適應	A 男性 B 女性	23.22 23.73	3.40 4.01	2.19*
人際關係	A 男性 B 女性	22.87 22.00	3.96 4.66	1.58
學習適應	A 男性 B 女性	19.80 20.00	4.10 5.79	3.48*
自我意識	A 男性 B 女性	21.84 22.92	3.85 4.58	2.34*
工作適應	A 男性 B 女性	20.91 21.27	4.53 5.10	2.29*
自我勝任	A 男性 B 女性	21.60 22.50	4.35 5.03	1.26

*p <.05

註：N=71，A 組人數：45 人，B 組人數：26 人

在性別變項中，「生活適應全量表」、「自我定向」、「社會適應」、「學習適應」、「自我意識」及「工作適應」等量表得分均明顯達顯著水準(p <.05)，女性的生活適應情形明顯優於男性。除「人際關係」分量表，男性適應略高於女性，且未達顯著差異，由此可見得性別變項對生活適應的影響。

(二)年級

不同年級之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如表 4-12。

表 4-12

不同年級之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	年級	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
生活適應全量表	A 七年級	172.67	28.08	組間	1137.59	2	568.79	.67
	B 八年級	180.09	30.71	組內	57408.78	68	844.25	
	C 九年級	181.62	28.43	總和	58546.37	70		
自我定向	A 七年級	20.04	4.82	組間	93.08	2	46.54	1.92
	B 八年級	22.04	5.27	組內	1648.59	68	24.24	
	C 九年級	22.67	4.65	總和	1741.66	70		
家庭適應	A 七年級	25.56	5.52	組間	5.53	2	2.76	.11
	B 八年級	24.91	4.00	組內	1782.30	68	26.21	
	C 九年級	25.10	5.65	總和	1787.83	70		
社會適應	A 七年級	23.37	3.55	組間	1.57	2	0.79	.06
	B 八年級	23.61	3.53	組內	911.58	68	13.41	
	C 九年級	23.24	3.94	總和	913.15	70		
人際關係	A 七年級	22.67	4.67	組間	2.04	2	1.02	.06
	B 八年級	22.30	3.92	組內	1243.54	68	18.29	
	C 九年級	22.67	4.10	總和	1245.58	70		
學習適應	A 七年級	18.56	4.47	組間	75.66	2	37.83	1.71
	B 八年級	20.70	4.97	組內	1502.20	68	22.09	
	C 九年級	20.67	4.69	總和	1577.86	70		
自我意識	A 七年級	21.33	4.12	組間	36.44	2	18.22	1.07
	B 八年級	22.91	4.04	組內	1158.49	68	17.04	
	C 九年級	22.67	4.22	總和	1194.93	70		
工作適應	A 七年級	20.11	4.66	組間	38.18	2	19.09	.85
	B 八年級	21.52	5.20	組內	1518.69	68	22.33	
	C 九年級	21.71	4.23	總和	1556.87	70		
自我勝任	A 七年級	21.04	4.17	組間	42.05	2	21.02	1.00
	B 八年級	22.09	5.21	組內	1436.60	68	21.13	
	C 九年級	22.90	4.39	總和	1478.65	70		

$^*p < .05$

註：N=71，A 組人數：27 人、B 組人數：23 人、C 組人數：21 人。

資料分析結果看來，表 4-14 並無顯示年級變項造成臺北市國中肢體障礙學生生活適應程度的任何顯著差異，但比較平均數後，仍可看出其中差異。在「整體生活適應」、「自我定向」、「工作適應」及「自我勝任」都顯示九年級學生得分最高，其次為八年級學生，最後為七年級學生。至於其他分量表，並未顯示因年級不同而有差別。

二、　不同背景變項對臺北市國中肢體障礙學生生活適應之影響分析

包含家庭結構、家長社經地位、家長管教方式以及接受學校資源教室服務之形式等變項。

(一)家庭結構

不同家庭結構之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如下表 4-13。

表 4-13

不同父親社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	家庭結構	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
生活適應全量表	A 父母婚姻完整	175.93	28.10	組間	2736.04	2	1368.02	1.67
	B 父母離異	191.70	31.92	組內	55810.33	68	820.74	
	C 父親或母親已去世	160.50	28.99	總和	58546.37	70		
自我定向	A 父母婚姻完整	20.86	4.76	組間	172.65	2	86.32	3.74*
	B 父母離異	25.30	5.12	組內	1569.02	68	23.07	
	C 父親或母親已去世	20.00	4.24	總和	1741.66	70		
家庭適應	A 父母婚姻完整	25.81	4.58	組間	138.78	2	69.39	2.86
	B 父母離異	22.70	6.85	組內	1649.05	68	24.25	
	C 父親或母親已去世	20.00	2.83	總和	1787.83	70		
社會適應	A 父母婚姻完整	23.27	3.40	組間	56.99	2	28.50	2.26
	B 父母離異	25.00	4.52	組內	856.16	68	12.59	
	C 父親或母親已去世	19.50	0.71	總和	913.15	70		
人際關係	A 父母婚姻完整	22.44	4.23	組間	10.14	2	5.07	.28
	B 父母離異	23.40	4.53	組內	1235.44	68	18.17	
	C 父親或母親已去世	21.50	3.54	總和	1245.58	70		
學習適應	A 父母婚姻完整	19.36	4.71	組間	121.43	2	60.72	2.83
	B 父母離異	23.10	4.09	組內	1456.43	68	21.42	
	C 父親或母親已去世	19.00	4.24	總和	1577.86	70		
自我意識	A 父母婚姻完整	21.95	4.10	組間	40.68	2	20.34	1.20
	B 父母離異	24.10	3.93	組內	1154.25	68	16.97	
	C 父親或母親已去世	21.50	6.36	總和	1194.93	70		
工作適應	A 父母婚姻完整	20.64	4.60	組間	93.75	2	46.87	2.18
	B 父母離異	23.80	4.94	組內	1463.13	68	21.52	
	C 父親或母親已去世	19.00	4.24	總和	1556.87	70		
自我勝任	A 父母婚姻完整	21.59	4.48	組間	70.31	2	35.16	1.70
	B 父母離異	24.30	5.12	組內	1408.34	68	20.71	
	C 父親或母親已去世	20.00	2.83	總和	1478.65	70		

$^*p < .05$

註：N=71，A 組人數：59 人、B 組人數：10 人、C 組人數：2 人。

由表 4-15 的統計分析資料可知，家庭結構中以父母婚姻完整知家庭為數最多，其次為父母離異，最後為父親或母親已去世。除「家庭適應」分量表中，父母婚姻完整之學生平均得分最高外，在「整體生活適應」及其他分量表中，父母親離異的學生平均得分皆高於父母婚姻完整及父親或母親已去世之學生，其中「自我定向」之得分更達到顯著差異。

(二)家長社經地位

此變項分析不同家庭社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形，又另分為父親社經地位及母親社經地位進行比較，如表 4-14、4-15。

(1) 父親社經地位

父親不同社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如表 4-14。

表 4-14 **不同父親社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表**

層面	社經地位	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
生活適應全量表	A 高社經	167.84	29.28	組間	3807.32	2	1903.66	2.36
	B 中社經	181.64	28.28	組內	54739.04	68	804.99	
	C 低社經	183.72	27.69	總和	58546.37	70		
自我定向	A 高社經	20.20	4.60	組間	72.26	2	36.13	1.47
	B 中社經	21.43	5.63	組內	1669.40	68	24.55	
	C 低社經	22.47	4.92	總和	1741.66	70		
家庭適應	A 高社經	23.60	5.30	組間	101.65	2	50.82	2.05
	B 中社經	26.36	4.50	組內	1686.18	68	24.80	
	C 低社經	25.97	4.92	總和	1787.83	70		
社會適應	A 高社經	22.52	3.95	組間	30.70	2	15.35	1.18
	B 中社經	24.00	3.35	組內	882.46	68	12.98	
	C 低社經	23.84	3.42	總和	913.15	70		
人際關係	A 高社經	20.92	3.87	組間	102.52	2	51.26	3.05
	B 中社經	23.50	4.55	組內	1143.06	68	16.81	
	C 低社經	23.41	4.07	總和	1245.58	70		
學習適應	A 高社經	18.40	4.76	組間	84.96	2	42.48	1.93
	B 中社經	20.43	4.93	組內	1492.90	68	21.95	
	C 低社經	20.78	4.52	總和	1577.86	70		
自我意識	A 高社經	21.60	4.56	組間	16.28	2	8.14	.47
	B 中社經	22.43	4.01	組內	1178.65	68	17.33	
	C 低社經	22.66	3.89	總和	1194.93	70		
工作適應	A 高社經	19.76	4.88	組間	76.67	2	38.33	1.76
	B 中社經	20.93	4.50	組內	1480.21	68	21.77	
	C 低社經	22.09	4.56	總和	1556.87	70		
自我勝任	A 高社經	20.84	4.49	組間	45.86	2	22.93	1.09
	B 中社經	22.57	4.33	組內	1432.79	68	21.07	
	C 低社經	22.50	4.77	總和	1478.65	70		

$^{*}p < .05$

註：N=71，A 組人數：25 人，B 組人數：14 人，C 組人數：32 人

由表 4-14 可知，差異情形均未達顯著水準，顯示臺北市肢體障礙學生生活適應不因父親社經地位的不同而有所差異。以「整體生活適應」來說，父親為低社經地位之學生之得分最高，但其他分量表中，父親為中社經地位之學生有更佳的適應力。

(2) 母親社經地位

母親不同社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如表 4-15。

表 4-15

不同母親社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	社經地位	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
生活適應全量表	A 高社經	172.05	35.80	組間	2012.17	2	1006.08	1.19
	B 中社經	173.09	31.37	組內	54882.70	65	844.35	
	C 低社經	183.37	24.37	總和	56894.87	67		
自我定向	A 高社經	20.11	5.21	組間	129.70	2	64.85	2.72
	B 中社經	19.55	5.52	組內	1549.07	65	23.83	
	C 低社經	22.66	4.52	總和	1678.76	67		
家庭適應	A 高社經	25.11	4.53	組間	12.32	2	6.16	.24
	B 中社經	26.36	5.46	組內	1692.15	65	26.03	
	C 低社經	25.29	5.26	總和	1704.47	67		
社會適應	A 高社經	22.58	3.89	組間	41.83	2	20.92	1.68
	B 中社經	23.00	4.40	組內	808.45	65	12.44	
	C 低社經	24.29	3.04	總和	850.28	67		
人際關係	A 高社經	21.79	5.03	組間	25.29	2	12.64	.69
	B 中社經	22.45	5.54	組內	1185.60	65	18.24	
	C 低社經	23.18	3.38	總和	1210.88	67		
學習適應	A 高社經	19.00	5.60	組間	34.62	2	17.31	.74
	B 中社經	19.27	5.80	組內	1523.66	65	23.44	
	C 低社經	20.53	4.10	總和	1558.28	67		
自我意識	A 高社經	21.68	4.99	組間	60.70	2	30.35	1.78
	B 中社經	20.64	2.87	組內	1105.41	65	17.01	
	C 低社經	23.08	3.94	總和	1166.12	67		
工作適應	A 高社經	20.42	5.91	組間	24.89	2	12.44	.54
	B 中社經	20.64	4.39	組內	1488.99	65	22.91	
	C 低社經	21.71	4.25	總和	1513.88	67		
自我勝任	A 高社經	21.37	5.02	組間	29.97	2	14.98	,68
	B 中社經	21.18	4.67	組內	1424.90	65	21.92	
	C 低社經	22.63	4.51	總和	1454.87	67		

*p <.05

註：N=68，A 組人數：19 人，B 組人數：11 人，C 組人數：38 人。

由表 4-15 可知，母親為低社經之學生人數最多，其次為高社經，中社經人數最少。而母親社經地位也未對臺北市國中肢體障礙學生生活適

應造成顯著差異之影響。從平均得分可得知，除「家庭適應」分量表外，在「整體生活適應」和其他分量表中，母親為低社經之肢障學生其量表得分最高。

(三)家長管教方式

此變項分析家長不同管教方式對臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形，又另分為父親管教方式及母親管教方式進行比較，如表 4-16、4-17。

(1)　父親管教方式

父親不同管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如表 4-16。

表 4-16

不同父親管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	管教方式	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
生活適應全量表	A 專制權威式	166.91	35.97	組間	2607.60	3	869.20	1.04
	B 民主開放式	178.98	29.01	組內	55938.76	67	834.91	
	C 寬鬆放任式	188.13	14.79	總和	58546.37	70		
	D 忽視冷漠式	164.00	15.56					
自我定向	A 專制權威式	19.36	5.33	組間	101.84	3	33.95	1.39
	B 民主開放式	21.88	5.00	組內	1639.83	67	24.48	
	C 寬鬆放任式	22.75	3.88	總和	1741.66	70		
	D 忽視冷漠式	17.50	4.95					
家庭適應	A 專制權威式	24.82	5.84	組間	15.00	3	5.00	.19
	B 民主開放式	25.44	4.47	組內	1772.83	67	26.46	
	C 寬鬆放任式	24.88	7.10	總和	1787.83	70		
	D 忽視冷漠式	23.00	9.90					
社會適應	A 專制權威式	22.45	3.88	組間	56.11	3	18.70	1.46
	B 民主開放式	23.56	3.40	組內	857.05	67	12.79	
	C 寬鬆放任式	24.75	4.40	總和	913.15	70		
	D 忽視冷漠式	19.50	2.12					
人際關係	A 專制權威式	21.55	5.18	組間	32.48	3	10.83	.60
	B 民主開放式	22.50	4.09	組內	1213.10	67	18.11	
	C 寬鬆放任式	23.63	1.92	總和	1245.58	70		
	D 忽視冷漠式	25.00	9.90					
學習適應	A 專制權威式	17.09	4.74	組間	148.96	3	49.65	2.33
	B 民主開放式	20.24	4.83	組內	1428.90	67	21.33	
	C 寬鬆放任式	22.13	2.80	總和	1577.86	70		
	D 忽視冷漠式	17.00	2.83					
自我意識	A 專制權威式	22.00	5.73	組間	18.05	3	6.02	.34
	B 民主開放式	22.10	3.94	組內	1176.88	67	17.57	
	C 寬鬆放任式	23.63	3.29	總和	1194.93	70		
	D 忽視冷漠式	21.50	3.54					
工作適應	A 專制權威式	19.45	6.15	組間	55.49	3	18.50	.83
	B 民主開放式	21.12	4.69	組內	1501.38	67	22.41	
	C 寬鬆放任式	22.88	2.42	總和	1556.87	70		
	D 忽視冷漠式	20.50	2.12					
自我勝任	A 專制權威式	20.18	5.65	組間	62.99	3	21.00	.99
	B 民主開放式	22.14	4.50	組內	1415.66	67	21.13	
	C 寬鬆放任式	23.50	3.85	總和	1478.65	70		
	D 忽視冷漠式	20.00	0.00					

$^*p<.05$

註：*N*=71，A 組人數：11 人，B 組人數：50 人，C 組人數：8 人，D 組人數：2 人

由表 4-16 顯示，臺北市國中肢體障礙學生在「整體生活適應」及其分量表得分，經單因子變異數分析後，其差異情形皆未達顯著水準，表示父親管教方式並未對臺北市國中肢體肢障學生生活適應造成影響。

(2) 母親管教方式

母親不同社經地位之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面之差異情形如表 4-17。

表 4-17

不同母親管教方式之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	管教方式	平均數	標準差	來源	*SS*	*df*	*MS*	*F*
生活適應全量表	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	159.55 181.40 194.00 190.00	29.67 28.61 11.53	組間 組內 總和	5249.46 51645.41 56894.87	3 64 67	1749.82 806.96	2.17
自我定向	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	19.00 21.83 24.67 18.00	5.69 4.81 4.04	組間 組內 總和	116.63 1562.14 1678.76	3 64 67	38.88 24.41	1.59
家庭適應	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	22.00 26.21 22.33 30.00	5.81 4.13 11.59	組間 組內 總和	211.09 1493.38 1704.47	3 64 67	70.36 23.33	3.02
社會適應	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	21.27 23.85 27.33 25.00	3.72 3.36 3.06	組間 組內 總和	106.64 743.64 850.28	3 64 67	35.55 11.62	3.06
人際關係	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	21.45 22.68 24.33 31.00	5.52 3.94 1.53	組間 組內 總和	93.94 1116.94 1210.88	3 64 67	31.31 17.45	1.79
學習適應	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	17.55 20.32 22.67 15.00	4.80 4.73 4.73	組間 組內 總和	117.34 1440.94 1558.28	3 64 67	39.11 22.51	1.74
自我意識	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	20.64 22.43 23.33 30.00	4.37 4.00 5.03	組間 組內 總和	93.89 1072.23 1166.12	3 64 67	31.30 16.75	1.87
工作適應	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	18.55 21.64 24.00 17.00	5.41 4.57 2.00	組間 組內 總和	128.97 1384.92 1513.88	3 64 67	42.99 21.64	1.99
自我勝任	A 專制權威式 B 民主開放式 C 寬鬆放任式 D 忽視冷漠式	19.09 22.43 25.33 24.00	5.01 4.38 5.77	組間 組內 總和	140.27 1314.59 1454.87	3 64 67	46.76 20.54	2.28

$^*p$ <.05

註：*N*=68，A 組人數：11 人，B 組人數：53 人，C 組人數：3 人，D 組人數：1 人。

由表 4-17 顯示，臺北市國中肢體障礙學生在「整體生活適應」及其分量表得分，經單因子變異數分析後，其差異情形皆未達顯著水準，

表示母親管教方式並未對臺北市國中肢體肢障學生生活適應造成影響。

(四)資源班服務形式

以不同資源教室服務形式接受服務之臺北市國中肢體障礙學生整體自我概念及各層面之差異情形如下表 4-18。

表 4-18

不同資源教室服務形式之臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應及各層面差異分析表

層面	服務模式	平均數	標準差	*t*
生活適應全量表	A 資源教室直接服務	175.64	28.24	.26
	B 資源教室間接服務	181.31	30.28	
自我定向	A 資源教室直接服務	21.29	5.10	.17
	B 資源教室間接服務	21.77	4.87	
家庭適應	A 資源教室直接服務	24.76	5.29	.53
	B 資源教室間接服務	26.00	4.60	
社會適應	A 資源教室直接服務	23.11	3.56	.35
	B 資源教室間接服務	23.92	3.71	
人際關係	A 資源教室直接服務	22.53	4.25	.23
	B 資源教室間接服務	22.58	4.24	
學習適應	A 資源教室直接服務	22.58	4.97	.47
	B 資源教室間接服務	20.62	4.33	
自我意識	A 資源教室直接服務	22.00	4.31	1.02
	B 資源教室間接服務	22.65	3.85	
工作適應	A 資源教室直接服務	20.78	4.85	.04
	B 資源教室間接服務	21.50	4.54	
自我勝任	A 資源教室直接服務	21.73	4.66	.18
	B 資源教室間接服務	22.27	4.55	

$*p < .05$

註：N=71，A 組人數：45 人，B 組人數：26 人

由表 4-18 可知，資源教室的服務模式未對學生生活適應造成顯著影響。僅接受資源教室間接服務的肢障學生，除「學習適應」外，在「整體生活適應」和其他生活適應分量表的平均得分皆高於接受直接服務的學生。

第五節 臺北市國中肢體障礙學生自我概念及生活適應的相關性分析

本節採用皮爾遜積差相關分析臺北市國中肢體障礙學生的自我概念和生活適應間的相關情形，探討整體、各層面之自我概念及生活適應互相影響的程度。

由表 4-19 的統計結果可得知，整體自我概念和整體生活適應之相關為.664，達顯著水準(p<.01)；整體自我概念和生活適應各分量表皆呈現高度相關，皆達顯著水準(p<.01)；整體生活適應和自我概念中「生理我」、「學業我」、「能力我」及「學校我」分量表之相關達顯著水準。由此可知臺北市國中肢體障礙學生之自我概念和生活適應的表現成正比，自我概念佳的學生也有良好的生活適應，相反地，表現出良好生活適應之學生也有較佳的自我概念。

在自我概念子項目中，「生理我」和整體生活適應及各分量表的相關程度最密切，且皆達顯著水準。除社會適應面向外，「學業我」和各生活適應分量表皆達顯著相關，尤以與家庭適應之相關更為顯著。除家庭適應面向外，「能力我」與生活適應各分量表之相關皆達顯著。「情緒我」僅和家庭適應之相關達到顯著水準。「家庭我」和家庭適應及人際關係之相關達到顯著水準。除家庭適應面向外，「學校我」和生活適應各分量表之相關皆達顯著水準。

在生活適應子項目中，自我定向和生理我、學業我及學校我的相關達顯著水準。家庭適應和生理我、學業我、情緒我及家庭我的相關達顯著水準。社會適應和生理我、能力我和學校我的相關達顯著水準。除情緒我外，人際關係和其他自我概念分量表之相關皆達顯著水準。學習適應和生理我、學業我、能力我及學校我之相關達顯著水準。自我意識和生理我、學業我、能力我及學校我之相關達顯著水準。工作適應和生理我、學業我、能力我及學校我之相關達顯著水準。自我勝任和生理我、能力我及學校我之相關達顯著水準。

表 4-19

自我概念和生活適應的相關情形

自我概念 生活適應	整體自我概念	生理我	學業我	能力我	情緒我	家庭我	學校我
整體生活適應	.664**	.527**	.350**	.637**	.224	.231	.519**
自我定向	.455**	.436**	.279*	.408**	.228	.031	.362**
家庭適應	.609**	.438**	.410**	.224	.339**	.690**	.206
社會適應	.593**	.445**	.215	.696**	.148	.180	.497**
人際關係	.696**	.647**	.279*	.654**	.188	.274*	.550**
學習適應	.452**	.333**	.251*	.516**	.164	-.022	.471**
自我意識	.463**	.357**	.245*	.536**	.063	.089	.431**
工作適應	.517**	.337**	.312**	.571**	.156	.132	.425**
自我勝任	.493**	.406**	.224	.569**	.116	.079	.441**

** p<.01　*p<.05

註：N=71。

第六節 綜合討論

本節針對研究結果進行臺北市國中肢體障礙學生自我概念及生活適應情形之探討，並從不同個人及背景變項比較臺北市國中肢體障礙學生在自我概念及生活適應之差異與影響，最後分析該研究對象自我概念及生活適應之相關情形，以回答研究目的。

一、 臺北市國中肢體障礙學生自我概念情形

根據林家屏(2002)針對全國中學生施測自我概念量表之結果，由表4-20 可得知相較於一般國中學生的自我概念量表得分，肢體障礙學生在總量表得分平均數有顯著的落差。一般學生的自我概念量表總分平均為240.41，肢障學生總分平均僅 213.35，顯示肢障學生整體自我概念低於一般生，且作答結果較一致。

表 4-20

自我概念量表總量表得分比較

對象	總量表平均數	總量表標準差
臺北市國中肢障學生	213.35	26.17
全國國中及高中學生	240.41	32.12

臺北市國中肢體障礙學生的自我概念量表各題平均得分為 3.01，和林家屏(2002)對全國中學生施測自我概念量表之結果相較,整體自我概念和各層面自我概念都偏低。此結果和 Cambra 及 Silvestre(2003)、王振德(1979)、洪宜昀(2002)及倪小平(2004)調查國中、國小及大專肢體障礙學生自我概念研究結果相同，皆呈現低於一般人；但林怡杏(2007)調查臺北市高中職肢體障礙學生自我概念，卻發現和一般學生並無顯著差異之研究結果相異。此結果推論整體來說，不同階段的肢障者和同齡者相較，自我概念應有不同程度的落差,而林怡杏(2007)的研究顯示臺北市高中職肢體障礙學生的自我概念低於一般人，僅是未達顯著差異，可能和臺北市高中職所提供的特教支持服務足夠，或是學生障礙程度較輕微有關。

從各層面的自我概念情形來看，臺北市國中肢體障礙學生在「學校我」平均得分最高，再來依序為「能力我」、「生理我」、「家庭我」、「學業我」及「情緒我」。而林家屏(2002)及黃舒嫻(2009)同樣使用「青少年自我概念量表」施測於一般國中學生之得分依序皆為「家庭我」、「學校我」、「生理我」、「能力我」、「情緒我」及「學業我」。造成研究結果相異的原因，可能正和臺北市國中肢體障礙學生單親比例高達 16.9%有關，需較同儕有更佳的環境適應力，所以「家庭我」得分較低，而「能力我」的得分最高；而不論一般學生或是肢障學生，在「學業我」及「情緒我」層面中皆呈現低下情形，或許和對象皆處於青春期階段又面臨升學壓力，情緒起伏控管不易有關。

從其他教育階段肢體障礙學生自我概念研究來看，洪宜昀(2002)和陳靜江(1999)調查大專及青年肢障學生自我概念的研究結果顯示以「自我認同」、「自我滿意」和「自我行動」的得分極高，雖本研究之量表無相同層面的分測驗，但以相關層面來說，在擁有改變的潛能以及對自我的肯定，類似於本研究量表之「能力我」即處理事務、適應情境及認錯能力，由此可推論肢體障礙學生在適應環境的能力高，且對自我的能力給予高度肯定。在「生理我」部分，洪宜昀(2002)、林怡杏(2007)、倪小平(2003)的研究皆顯示，不同階段肢體障礙學生在「生理我」層面表現都很低落，不同於本研究結果，呈現臺北市國中肢障學生「生理我」得分還在平均之上。至於「學業我」部分，Cambra 及 Silvestre(2003)、洪宜昀(2002)、林怡杏(2007)、倪小平(2003)研究在學中肢體障礙學生自我概念都發現，多數人對自我學業表現不甚滿意，和本研究結果相同，是否因生理之不便影響學習，抑或是整個教育環境產生的課業壓力，值得深入探討。

二、 臺北市國中肢體障礙學生生活適應情形

相較於一般學生生活適應表現，如表 4-21 所示，根據陳李綢及蔡順良(2009)以全國國中生為母群體，抽樣 788 名國中生取得之生活適應量表平均分數為 186.36，標準差為 25.43。臺北市國中肢體障礙學生之生活適

應狀況顯然比一般學生更佳，且總量表之平均標準差相較之下，離散程度更小，表現更具一致性。

表 4-21

生活適應量表總量表得分比較

對象	總量表平均數	總量表標準差
臺北市國中肢障學生	191.20	24.10
全國國中學生	186.36	25.43

臺北市國中肢體障礙學生的中學生生活適應量表各題平均得分為 2.69，以李克特式四點量表為標準，也達到平均之上。比較肢障學生和普通學生的生活適應差異，倪小平(2003)的研究結果顯示，國小肢障學生的生活適應相較於普通學生並無太大差異，普通學生略高於肢障學生，而本研究結果之國中肢障學生反而有更加的生活適應。另外，Hodges 和 Keller(1999)研究肢體障礙大專較不被接納且對於學校生活中有高度的特殊需求；Wallander & Varni(1989)調查幼年肢體障礙孩童，發現內在及外在的問題行為使他們生活適應受到影響；彭志宏(2004)對國小肢障學生個案研究發現，在學業上有落後同儕的現象；綜合以上敘述，許多研究顯示，肢障學生仍會因生理特質而造成不同層面的適應問題，此和本研究結果有所出入，臺北市國中肢體障礙學生在生活適應上並無太大問題，可能和本研究對象多數為輕度障礙有關，且此區學生家庭社經條件較佳，從小就獲得許多資源，以利肢障學生的融合及適應。

從生活適應的各層面來看，臺北市國中肢體障礙學生在「家庭適應」得分最高，其次為「社會適應」及「自我勝任」層面，得分均超過整體生活適應之平均得分；其次為「自我定向」、「工作適應」、「自我意識」、「學習適應」及「人際關係」，整體來說，臺北市國中肢體障礙學生整體生活適應表現偏正向，且更勝於普通學生之常模標準。對照倪小平(2003)

及陳李綢及蔡順良(2009)的研究，國小肢障學生在「社交生活與同儕互動」及「家庭生活與家屬關係」中得分皆在平均之上，國中普通學生在「家庭適應」及「社會適應」得分最高，國小肢障學生及國中普通學生生活適應情形和本研究對象有相同的結果。而在「學習適應」及「人際關係」層面中，臺北市國中肢障學生得分最低，國小肢障學生同樣在「學校生活與學業適應」及「異性生活及兩性交誼」層面得分最低，但國中普通學生僅在「學習適應」層面得分最低，「人際關係」得分仍在平均之上，綜合上述可推論不論障礙與否，國中小學生的生活適應情形，皆以家庭及社會適應為最佳，學校課業仍是學生最容易出現適應問題的層面，由此更顯現出臺灣學生對於課業的壓力及適應問題；在人際關係層面，可以看出肢體障礙學生相較於普通學生仍有人際適應問題，特別是在學校和同性異性間的相處，仍會因肢體障礙而產生影響。其中較值得探討的部分是，國中肢障學生雖有良好的「社會適應」，在自我概念的「學校我」層面有高於平均的表現，自覺自己和同儕有良好的友誼關係，卻有「人際關係」適應問題。如此意味著他們能和諧地適應周圍人事物，卻缺乏和同儕相處的能力，或許障礙使他們更有能力去適應環境，但同時也成為人際交友的阻力。

三、 不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生自我概念的影響

(一) 性別

透過 t 考驗結果得知，不同性別之臺北市國中肢體障礙學生自我概念在「情緒我」層面達顯著差異，對其他層面及整體自我概念無顯著差異。此研究結果和林家屏(2002)調查國中一般學生自我概念發現男性「情緒我」得分高於女性之結果相反，本研究結果顯示肢障男性情緒自我概念較女性差，女性對於情緒的了解和掌控優於男性。在整體自我概念方面，本研究和 Cambra 及 Silvestre(2003)、Nosek 及 Hughes(2001)、林怡杏(2007)、陳靜江(1999)、洪宜昀(2002)及倪小平(2003)之研究結果相同，

在整體自我概念上，障礙男性高於女性，女性僅在某些層面得分高於男性；其中 Cambra 及 Silvestre(2003)、林怡杏(2007)和倪小平(2003)的研究顯示女性在「道德我」層面優於男性；本研究和洪宜昀(2002)研究有相同結果顯示女性在「情緒我」層面優於男性；這樣的研究結果不同於其他關於一般學生自我概念之研究，認為女性整體自我概念高於男性，推論這樣的情形在身心障礙肢體障礙者身上尤為明顯，兩性對於自身生理缺陷的看法不同，女性更為在意身體外在所帶來的影響，雖然在情緒控制和道德感仍高於男性，但在整體自我概念上，肢障男性普遍高於女性。

(二) 年級

本研究發現年級並未造成自我概念顯著差異，但從總分來看，整體自我概念仍以七年級為最高，其次為九年級和八年級。林世欣(2000)和郭怡汎(2004)對一般學生自我概念研究，顯示國小及國中低年級學生之自我概念高於高年級學生，及林怡杏(2007)和倪小平(2003)之研究，也發現同一教育階段之肢體障礙低年級學生，相較於其他年級都有較高的自我概念，和本研究皆呈現相同結果。以過去相關研究及本研究結果顯示，不論何種教育階段，都呈現年級低反而有較好的自我概念。推論和低年級還未感受到升上高年級後，隨之而來的升學壓力，以及進入青春期後，身體開始有所變化而身心未達平衡狀態所致。

(三) 家庭結構

從單因子變異數分析來看，父母的婚姻完整與否對臺北市國中肢障學生自我概念中之「家庭我」層面達顯著差異，父母婚姻完整學生之自我概念遠高於父母離異及父親或母親已去世。另外，在「整體自我概念」、「學業我」以及「情緒我」之表現，父母婚姻完整之肢障學生也優於其他家庭結構學生。本研究結果和 Smith(1990)、倪小平(2003)、郭怡汎(2004)的研究結果相同，證實雙親家庭中父母提供不同功能，而雙方的婚姻完

整會帶給孩子更好且更穩定的自我概念。

在「生理我」、「能力我」、「學校我」自我概念層面上，本研究結果顯示父母親離異的肢障學生，卻高於父母婚姻完整及父親或母親已去世的肢障學生。此研究結果和倪小平(2003)、郭怡汎(2004)對國小肢障或是普通學生之自我概念研究結果相左，顯示父母離異的臺北市國中肢障學生，較父母婚姻完整的肢障生有更佳的自我概念，且在學校有更好的人際關係。由以上研究結果可推論，父母離異之臺北市肢障國中學生，因缺乏完整的家庭照顧，在學業表現及情緒控制上雖不及雙親家庭，卻使的他們有更強的環境適應能力。

(四)　家長社經地位

本研究結果顯示不論父親或母親的社經地位，皆未對肢障孩子的自我概念及其子層面造成顯著差異。倪小平(2003)研究國小肢障學生自我概念，顯示國小肢障學生之父母教育程度高低，不影響學生之自我概念，與本研究結果相同。然而，Sewell、Haller及Ohlendorf(1970)、Smith(1990)、蔡佳玲(2006)分別研究國中及國小學生自我概念，發現父母社經地位較高之學生，都有較高的自我概念；林世欣(2000)調查臺灣地區國中學生自我概念，發現母親社經地位對學生自我概念，較父親有更顯著的影響力，皆和本研究結果相異。而單以平均得分來看，不論父親或母親為低社經地位之學生，在整體自我概念及子層面，反而都較父母為中社經及高社經地位之學生來的高。

倪小平(2003)的研究中，也顯示母親的教育程度越低，自我概念的平均得分卻較高，雖未達到顯著差異，卻和本研究結果相符應。造成社經地位和肢體障礙學生自我概念，有反向影響關係的原因，可能和障礙因素有關，當父母對肢體障礙學生期待越大，越可能造成反效果，而讓學生在自然的環境下成長，反而有利於對自我概念各層面的增強。

(五) 家長管教方式

根據單因子變異數分析結果，本研究中父親管教方式並未造成臺北市肢障學生自我概念顯著差異；而母親管教方式對「學業我」、「能力我」及「情緒我」都有顯著影響。黃文真(1986)調查臺北市國中學生父母教養方式，採「低權威高關懷」的教養方式，學生學習表現最好，和本研究結果相同。倪小平(2003)的國小肢障學生自我概念研究結果顯示，家長管教方式為開明民主式，優於自由放任式及專制權威式，且在心理我、家庭我及學校我層面達顯著水準，而本研究在整體自我概念上，同樣為民主開明式教養方式，能造就良好的自我概念，但本研究中的「能力我」層面，卻是寬鬆放任式及忽視冷漠式教養方式為高，推論家庭所給予的支持程度越低，越能提升環境適應的能力。

(六) 資源教室支持服務

本研究結果顯示，資源教室的服務模式，未對學生自我概念造成顯著影響。就平均得分而言，僅接受資源教室間接服務的肢障學生，在「整體自我概念」高於接受直接服務的學生，此結果可呼應倪小平(2003)分析國小肢障學生就讀於普通班，比就讀於資源班及特教班，有更好的自我概念之結論；林怡杏(2007)的調查顯示校園環境支持度高的高中職肢障學生，相較於校園環境支持度低的學生，有較高的自我概念，和本研究結果有些許差異。綜合以上所述，研究者分析因高中職所提供之特教服務多屬間接服務，且學生大部分時間和同儕一起，故即使環境支持度高，但不因此被剝奪過多的融合機會。

本研究將研究變項設定為資源教室服務，意即即使接收資源教室的間接服務，如輔具、無障礙環境、專業治療等，並不剝奪其和普通班同儕的融合機會，反而提供更多有利於適應環境的支持資源，進而提升自我概念，反之，接受直接服務，如抽離課程、巡迴輔導、晤談等，反而讓學生減少許多和一般同儕的相處時間。

四、 不同個人及背景變項對臺北市國中肢體障礙學生生活適應的影響

(一) 性別

依 t 考驗結果得知，性別對於臺北市國中肢障學生之「整體生活適應」、「自我定向」、「社會適應」、「學習適應」、「自我意識」及「工作適應」層面皆有顯著差異，且女性得分皆高於男性，而男性僅在「人際關係」層面中之得分高於女性。由李佩珊(2005)研究結果認為女性因情緒智力高於男性，所以有更穩定的情緒，接連影響生活適應。從林怡慧(2006)、姚佳君(2011)的研究結果也可得知，不論普通或是肢體障礙女性皆較男性有好的生活適應，和本研究有相同結果。Wallander 和 Varni(1989)、林怡杏(2007)的研究也顯示肢障男性相較於肢障女性有更多的適應及行為問題，在學校及生活中都有一定程度的影響。陳靜江及鈕文英(1999)調查12 名肢體障礙青年的心理素質，發現男性有較高的心理素質，且對於生活滿意度較高，和本研究結果相左。由上述研究可推論，在學之肢體障礙女性生活適應能力高於男性，因女性因情緒智力高於男性，所以影響生活中對大小壓力之處理及情緒控制，所以在生活適應各方面表現都比男性佳；而進入社會後的肢障者，生活需面對更多考驗，不同性別在生活適應面向上會有轉變，未來可有更深入之研究。

(二) 年級

以單因子變異數分析之結果而言，年級並未對臺北市國中肢體障礙學生之生活適應造成影響，但在「整體生活適應」、「自我定向」、「工作適應」及「自我勝任」方面，平均得分都呈現高年級略高於低年級。王嘉彌(2013)、林怡杏(2007)、林怡慧(2006)、郭芳庭(2010)、陳依璇(2011)對各教育階段學生所做之生活適應研究結果皆顯示高年級低於低年級學生，和本研究結果相異。上述研究認為高年級生活適應低於低年級學生之因素為高年級面臨學業壓力，所以造成生活適應低下，本研究和倪小平(2003)對國小肢障學生生活適應研究之結果相同，臺北市國中肢障學生

之生活適應未造成年級上的顯著差異，推論肢障學生在不同年級都有相當程度的生活適應問題，而七年級學生面臨甫進入學校無法習慣環境，造成生活適應之表現略低於八、九年級學生。

(三) 家庭結構

由統計分析資料可得知，家庭結構對臺北市國中肢體障礙學生之「自我定向」生活適應層面有顯著差異，父母離異的學生在此層面上較父母婚姻完整及父親或母親已去世之學生有更高的得分。而除了「家庭適應」層面為父母婚姻完整之學生得分最高，整體生活適應及其他層面都是父母離異之學生得分最高，此結果顯示父母離異之肢障學生有更好的生活適應能力，和本研究自我概念之研究結果相似，雖然父母離異之肢障學生對於家人相處、家人關係的經營不如父母婚姻完整肢障學生，但卻加強了他們在面對生活中各種問題的處理能力。本研究結果不同於 Stobla 和 Amato(1993)、Wallander 和 Varni(1989)分別對一般及肢障孩童的適應問題之研究結果顯示，單親家庭的孩童皆有更多的適應問題及問題行為。而倪小平(2003)的研究和本研究結果相符，國小肢障學生在異性生活及兩性交友面向上，父母離異之學生的適應能力，優於父母婚姻完整之學生。在本研究結果中，更顯示出肢障學生不同於一般學生，缺乏來自於家庭的支持反而成為肢障學生適應環境的助力，或許因為障礙的關係，越具獨立解決行為問題能力就越能適應環境。

(四)　家長社經地位

本研究結果顯示，臺北市國中肢體障礙學生之家長社經地位，以低社經為多數，雖家長社經地位並未對生活適應造成顯著差異，但以平均數來看，不論整體及各生活適應層面，父親或母親為中、低社經地位的學生生活適應都優於高社經地位的學生。此研究結果不同於郭妙雪和郭玲芳(2008)、陳曉蕙(2000)、陳靜江和紐文英(1999)的相關研究皆顯示家長為高社經地位之學生在生活適應及心理狀態都較良好。

(五)　家長管教方式

本研究結果顯示，臺北市國中肢體障礙學生的父親及母親管教方式，仍以民主開明式為多數，經單因子變異數分析後，其差異情形皆未達顯著水準，而就平均數而言，呈現父親或母親為寬鬆放任管教方式之學生生活適應情形比其他管教方式都來的更好。此研究結果和姚佳君(2011)、郭妙雪和郭玲芳(2008)、郭芳庭(2011)對高中及國中一般學生生活適應研究結果相異，和倪小平(2003)對國小肢障學生生活適應研究結果也有差別。由上述可知，許多研究結果證明家長管教方式越正向，孩子的生活素質及適應能力也越好，而本研究卻有不同的研究結果，或許對於國中肢體障礙學生而言，當父母給予越少支持，便越能激發潛能去適應環境，未來可再深入探究。

(六)　資源教室支持服務

本研究結果發現，資源教室服務模式未對學生生活適應造成顯著影響。僅接受間接服務的肢障學生，除了「學習適應」外，在整體生活適應和其他生活適應分量表的平均得分皆高於接受直接服務的學生。林怡杏(2007)及林怡慧(2006)之研究發現學校提供完善的特教資源服務，對於身心障礙學生在學校適應都較好，與本研究結果相異。倪小平(2003)的研究顯示就讀於普通班及資源班的國小肢障學生，其生活適應各方面皆優

於就讀於特教班的學生，但未達顯著標準，和本研究結果相似，由以上研究結果皆證明越隔離的環境，即使給予更多的特教服務，仍是造成學生生活適應的阻礙，而支持服務除了量以外，還須兼顧品質，質量並重的資源教室支持服務可作為未來研究的目標。

五、 臺北市國中肢體障礙學生自我概念及生活適應的相關情形

臺北市國中肢體障礙學生的自我概念和生活適應間的相關，大部分達正相關且達顯著水準，整體自我概念和整體生活適應之相關為.664，達顯著水準(p<.01)，此結果顯示，國中肢體障礙學生整體自我概念越高，則整體生活適應的情形越佳，反之亦然。此研究結果和過去沈如瑩(2003)、李美佳(2008)、吳麗卿(2004)、林怡杏(2007)及倪小平(2003)對於一般學生及肢體障礙學生自我概念和生活適應研究結果相同，所有的學生整體自我概念、學校適應和生活適應皆呈現正相關。

「生理我」和整體生活適應及各分量表的相關程度最高，且皆達顯著水準。而生活適應各層面對於整體自我概念及其層面的影響程度，不如自我概念各層面對於生活適應各層面的影響。

第五章　結論與建議

本研究旨在探討臺北市國中肢體障礙學生自我概念與生活適應之現況，並進一步分析不同個人及背景變項對自我概念及生活適應之差異，並探討臺北市國中肢體障礙學生自我概念和生活適應之相關情形；研究者進行文獻蒐集及探討，奠定本研究之理論基礎，並以「臺北市國中肢體障礙學生自我概念及生活適應問卷」進行臺北市肢體障礙學生之普查，回收問卷後加以整理分析，統整出研究結果。

研究者將針對臺北市國中肢體障礙學生自我概念與生活適應之研究結果，提出結論與相關建議給未來研究者以及國中特教教師參考。本章共分三節，第一節為結論，第二節為研究限制，第三節為建議。

第一節 結論

本節根據研究目的與研究問題，將問卷資料之統計分析結果進行綜合討論，而歸納出以下結論。

壹、 臺北市國中肢體障礙學生之自我概念表現

1. 臺北市國中肢體障礙學生之自我概念表現情形為中等，而相較於過去對於一般學生的自我概念研究結果，臺北市國中肢體障礙學生之自我概念表現較低。
2. 各層面之自我概念表現，由高而低依序為「學校我」、「能力我」、「生理我」、「家庭我」、「學業我」及「情緒我」。
3. 肢障學生對於自身在學校的人際關係、師生互動的想法與經驗最好，對於自己生理外表的自我概念表現居中，而對於學業表現及情緒控管的感受程度最低。
4. 對臺北市國中肢體障礙學生而言，身體外觀並非自我概念最差之層面，而是學業和情緒層面，降低學生學業壓力以及提升學生情緒控管能力，是對於國中普通學生及肢障學生的重要課題。

貳、 臺北市國中肢體障礙學生之生活適應表現

1. 臺北市國中肢體障礙學生之生活適應表現情形為平均之上，相較於過去對一般國中學生的生活適應研究，臺北市國中肢體障礙學生的生活適應能力更佳。
2. 各層面的生活適應表現，由高至低依序為「家庭適應」、「社會適應」、「自我勝任」、「自我定向」、「工作適應」、「自我意識」、「學習適應」及「人際關係」。
3. 多數臺北市國中肢障學生對於自己的家庭關係感到滿意，對於自己所處的生活環境有積極的認知及滿意的經驗，而在學業學習上以及人際關係上卻屢屢感到挫敗。
4. 學業和人際是臺北市國中肢障學生最有適應困難的兩個層面，雖然學生有良好的「學校我」自我概念，但卻有「人際關係」適應問題，可見知行合一之重要，未來應更重視肢障學生之社交能力。

參、 學生的個人及背景條件與自我概念的關係

1. 透過 t 考驗及單因子變異數分析結果得知，性別、家庭結構、母親管教方式對部分自我概念有顯著影響。
2. 臺北市國中肢體障礙女性在情緒自我概念優於男性，肢障女性在情緒自我概念優於肢障男性，肢障女性更能展現出正向溫暖的心理特質。
3. 父母婚姻完整之肢障學生在家庭自我概念優於父母離婚或過世的肢障學生。
4. 母親管教方式對於學業我、能力我及情緒我有顯著影響，民主開放式管教方式下有較好的學業自我概念，忽視冷漠式管教方式會形成學生較高的能力自我概念，而專制權威管教方式卻使學生有較好的情緒自我概念。

5. 也顯示當母親支持越少，越能激發學生之能力，母親為民主開放管教方式有助學業自我概念，推論因母親提供足夠的心理支持，有助於學生對課業表現的自信心，但母親為忽視冷漠管教方式對於肢障學生反而有好的能力自我概念。
6. 專制權威管教方式反而造成學生有較好的情緒自我概念，此議題未來可再深入探究。

肆、 學生的個人及背景條件與生活適應的關係

1. 性別及家庭結構兩因素對臺北市國中肢體障礙學生之生活適應造成顯著差異，女性肢障者較男性有更佳的生活適應；父母離異之肢障學生有較好的自我定向適應能力。
2. 女性情緒控管能力較佳，也造就更好的生活適應能力。
3. 父母離異的肢障學生因缺少完整的家庭照顧，反而對於自我的未來有更清楚的藍圖。
4. 當父母給予越少支持，越能激發孩子潛能去適應環境。
5. 多數個人及背景條件並未對臺北市國中肢體障礙學生之生活適應造成顯著影響。

伍、 自我概念與生活適應之相關情形

1. 整體而言，自我概念和生活適應呈現正相關，自我概念越佳的學生，也有較佳的生活適應。
2. 「生理我」和整體生活適應及各分量表的相關程度最密切，推斷對自我身體的肯定，會是影響臺北市肢障學生生活適應的重要因素。
3. 高度的自我概念會出現良好的生活適應，但較高的生活適應能力不一定有好的自我概念，所以自我概念對生活適應比起生活適應對自我概念有較深的影響力。

4. 自我概念可以以自陳式量表得知研究對象對自我的看法，但生活適應的概念較客觀，需有更多的他評或是觀察資料，才能取得更精確的研究資料。

第二節 研究限制

本研究為國中肢體障礙學生之自我概念與生活適應之現況調查，樣本為 102 學年度登錄於特教通報網的臺北市肢體障礙學生，並探討因個人及背景條件的不同對自我概念與生活適應的影響；以下提出研究過程中所遇到的各種限制。

壹、 樣本僅限臺北市國中肢體障礙學生

樣本受到文化因素及教育政策等影響，大部分臺北市肢障學生對於自我概念及生活適應某些部分有相似性，例如市區學校重視學業表現、特教學生輔導計畫較完善等因素皆會造成影響，若增加不同縣市之樣本，可進行更多背景變向之比較。

貳、 不含多重障礙之肢體障礙學生

排除有智力缺陷之肢體障礙學生，而許多伴隨智能障礙之腦性麻痺學生便排除於研究樣本，而此部份學生的自我概念及生活適應也應被重視。

參、 自陳式量表的研究限制

本研究採用自陳式量表，故限制智力正常的肢體障礙學生為研究對象，已造成樣本大小的限制。自陳量表本身過於主觀，無法反應真實情況，且學生對某些自我概念及生活適應情形難以量化，需輔以質性資料。

肆、 樣本大小與回收率

本研究樣本僅限臺北市國中之肢體障礙學生，樣本數僅 98 名，回收問卷後扣除無效問卷後剩 71 份。因本研究屬普查研究，為取得更精確的統計資料，回收率應越高越好。

第三節　建議

研究者依本研究結果，提供在實務工作者以及未來研究者一些拙見參考。

壹、 給教學與輔導實務者之建議

一、 建立肢體障礙學生對自我之價值感

肢體障礙學生自我概念評價普遍低於一般學生，部分學生受到生理外觀因素，影響對自我整體的價值觀。單親家庭肢體障礙學生在家庭自我概念表現低落，對於家人關係及家庭氣氛上容易感不滿；在學業面向上，肢體障礙學生在國中階段受到龐大的課業壓力；情緒上，肢體障礙學生常感到寂寞、生氣等負面情緒。以上為肢體障礙學生較為低落的自我概念面向，需給予更多關注，教師可提供相關課程及適性輔導，幫助學生了解自我優勢能力，肯定自我價值。

二、 提升肢體障礙學生生活適應的能力

學業和人際適應是臺北市國中肢體障礙學生適應能力稍弱的兩部分，這也同時是所有特教學生常遇到的問題。受限於自身的障礙，肢障學生在學習過程中常會有不同類型或程度的困難，如上肢肢障的學生有書寫問題，教師應依據個人障礙情形，調整學習形式、學習目標及評量方式，以減輕學生課業壓力。大致上來說，肢體障礙學生接受間接特教服務較接受直接特教服務之適應能力來的更佳，也意味著融合的環境能提升學生學校適應能力，對於生活中遇到的困難也能激發獨立解決問題的潛力，學校特教服務應視學生需求審慎評估，以最少限制環境為目標，依進步情形逐漸褪除支持。

三、 應更注意男性生活適應普遍低於女性

臺北市國中肢體障礙男性在生活適應整體及各層面上普遍低於女性，邁入青春期的青少年，本就容易出現適應問題，而伴隨著肢體障礙的青

少年，又更加深了適應的困難；因性別的差異，男性更不善於處理適應問題，在輔導時，應顧慮性別差異，給於個別化的輔導措施。

貳、 給未來研究者之建議

一、 將其他縣市肢體障礙學生納入研究對象

本研究限定臺北市國中肢體障礙學生為研究對象，若將其他縣市肢障學生納入研究樣本，取得更完整的研究資料，能更深入了解肢體障礙學生在生活中所遇到的問題，也能比較不同縣市間肢體障礙者之差異。

二、 針對肢體障礙學生自我概念及生活適應進行質性研究

目前和肢體障礙者之自我概念或生活適應有關之研究資料，多以問卷方式進行的量化資料，但每位研究對象必有其特異性，而無法以問卷選項中得知，若能加入相關議題的訪談研究或觀察等質性資料，將能和量化資料互相對照，使研究結果更完整。

三、 探討自我概念或生活適應和其他領域間的關係

目前生活適應之相關研究中，多半會和自我概念有所牽連，可得知自我概念和生活適應密不可分之關係。未來研究方向可以將自我概念或生活適應兩個面向拓展至別的相關領域，如自我概念和行為困擾、生活適應和家庭關係之關係；也可以實務面著手，設計相關課程來提升學生自我概念及生活適應能力。

四、 更新研究問卷使用版本

本研究使用之生活適應及自我概念問卷出版年份皆超過五年，而時間亦有可能成為作答結果的變因，影響研究工具的信效度。建議可使用更近期的問卷或是修正舊有問卷重新建立信效度，會有更精確、更符合主題的研究結果。

參考文獻

一、 中文部分

王亦榮(2005)。**肢體障礙兒童心理教育。**王文科等主編：特殊教育導論。臺北：心理。

王振德(1987)。**我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑。**國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

王振德(1999)：**資源教室方案。**臺北：心理。

王嘉彌(2013)。**國中小身心障礙資源班學生班級歸屬感與生活適應之研究**。國立臺中教育大學，臺中。

李如鵬、楊招謨(2003)。腦性麻痺青年自我概念之個案研究。**國立臺南大學特殊教育學系特殊教育與復健學報，12**，205-229。

李坤崇（1986）。**我國大學生心理需求之評量研究。**國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

李佩珊(2005)。**國小學童內外控、幸福感與情緒智力及生活適應之相關研究**。國立臺南大學，臺南。

吳新華(1996)。**國小學童生活適應量表指導手冊**。臺北：心理。

吳麗卿(2003)。**國小高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究**。國立嘉義大學，嘉義。

李美佳(2008)。**不同同儕關係類別國小身心障礙學生的自我概念與生活適應之研究**。國立臺南大學，臺南。

沈如瑩(2003)。**國中小學生自尊與自我概念、生活適應關係之研究**。國立成功大學，臺南。

林巾凱(2003)。**臺灣地區腦性麻痺兒童學前轉銜需求、轉銜服務與國小生活適應關係之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

林世欣(2000)。**國中學生自我概念與同儕關係之相關研究**。國立屏東教育大學教育心理與輔導研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

林生傳(2005)。**教育社會學**。臺北，遠流。

林宏熾(1999)。臺灣地區身心障礙青年生涯自我概念與轉銜服務之研究。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告。

林宏熾、林巾凱(2003)。高中職階段身心障礙青年生涯自我概念之研究。**國立彰化師範大學特殊教育學報，17**，63-94。

林怡杏(2007)。**臺北市高中職肢體障礙腦性麻痺身體病弱學生自我概念與學校適應之相關研究。**國立臺灣師範大學，臺北。

林怡慧(2006)。**高中職普通班身心障礙學生學校生活適應之研究。**國立臺灣師範大學，臺北。

林家屏(2002)。**青少年自我概念與行為困擾之相關研究。**國立成功大學教育研究所碩士論文。

林素貞(2009)。**資源教室方案與經營(二版)。**臺北：五南。

林筱芬(2009)。**國中生知覺父母管教方式、自我概念、同儕關係之關聯性研究─以桃園縣為例。**中原大學教育研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

洪宜昀(2002)。**大學聽覺及肢體障礙學生自我概念與心理健康之研究**。彰化師範大學，彰化。

洪清一(1989)。**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**。彰化師範大學，彰化。

柳嘉玲(2010)。**北部地區國中普通班視覺障礙學生學校生活適應之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，臺北。

倪小平(2003)。**國小肢體障礙學生自我概念、成就動機與生活適應之研究。**國立屏東教育大學，屏東。

姚佳君(2011)。高**中生父母期望與生活適應之研究。**國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

胡永崇(2003)。學習障礙兒童社會情緒行為的發展及其輔導。**特殊教育文集，4**，151-187。

徐享良(2010)。**緒論：特殊教育的定義、發展與趨勢**。許天威、許享良、張勝成等主編：新特殊教育通論。臺北：五南。

郭妙雪、郭玲芳(2008)。單親家庭高中（職）學生父母管教方式、自我概念與生活適應之相關研究—以臺北縣市為例。**華岡農科學報，22**，37-56。

郭怡汎(2004)。**屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究。**國立屏東教育大學，屏東。

郭芳庭(2010)。**國中學生生活適應與幸福感之研究。**國立臺灣大學農業經濟研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

郭為藩(1996)。**自我心理學。**臺北：師大書苑。

郭為藩(1997)。從自我心理學談人文精神的培養。**成人教育，36**，2-7。

張春興(2006)。**張氏心理學辭典**。臺北：東華。

張春興(2007)。**教育心理學－三化取向的理論與實踐。**臺北：東華。

許天威(2000)。**肢體障礙兒童輔導手冊。**臺南：國立臺南師範學院特殊教育中心。

陳佩菁(2003)。**高雄市中等學校肢體障礙學生參與休閒活動現況之調查研究。**國立臺灣師範大學，臺北。

陳李綢(1983)。國小兒童自我概念發展之研究。**中國測驗學會年刊，30**，93-100。

陳李綱、蔡順良(2009)。**中學生生活適應量表-指導手冊。**臺北：心理。

陳靜江、鈕文英（1999）：台灣地區肢體障礙青年與感官障礙青年心理生活素質之研究。**特殊教育與復健學報，8**，75-104。

陳曉蕙(2000)。**家庭系統與國中學生生活適應關係之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

黃文真(1986)。**臺北市國中學生休閒生活之研究。**國立師範大學社會教育

研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

黃拓榮(1997)。**國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係研究**。取自《數位典藏與數位學習聯合目錄》http://catalog.digitalarchives.tw/item/00/62/d4/e6.html

黃芳玫、吳齊殷(2010)。臺灣國中學生個人特質、家庭背景與學業成績－追蹤調查資料之研究。**經濟論文叢刊，38**(1)，65-97。

黃建皓(2011)。家庭社經地位與班級經營效能對學生自我效能感知影響：階層線性模式分析。**國立臺南大學教育經營與管理研究集刊，8**，107-130。

黃舒嫻(2009)。**國中生慣用手、父母接納慣用手態度、慣用手認同與自我概念之探究。**臺灣師範大學，臺北。

黃德祥(2000)。**青少年發展與輔導。**臺北：五南。

彭志宏(2004)。**國小普通班中肢體障礙學生融合教育現況研究**。國立臺東大學特殊教育研究所碩士論文。取自臺灣碩博士論文系統。

賈馥茗(1968)。自知與大學生生活之調適。**國立師範大學學報，13**，95－145。

趙心暐(2005)。**國中生的氣質、父母教養方式與生活適應之相關研究。**國立高雄師範大學，高雄。

謝佳男（2001）：台北市國民中學肢體障礙及身體病弱學生升學高中職後之學校適應追蹤報告。**特教季刊，79**，20。

魏俊華、蒲建成(2006)。國立台東大學特殊教育中心身心障礙學生輔導手冊:肢體障礙類。教育部特殊教育工作執行小組。

顏綵思、魏麗敏(2005)。台灣中部地區國中小學生自我概念、父母管教方式隊攻擊行為影響之研究。**台中教育大學學報，19**(2)，23-48。

簡茂發（1978）：父母教養態度與小學兒童生活適應之關係。**教育心理學報，11**，63-85。

二、 英文部分

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities(2014, March 8). Retrieved from http://aaidd.org/

Anne N. R., Sal M., Kathleen M. R.& Kand S. M.(2010). Examining the Relationship Between the Overexcitabilities and Self-Concepts of Gifted Adolescents via Multivariate Cluster Analysis. *Gifted Child Quarterly*, *54*(1), 3-17.

Arkoff, A. (1968). *Psychology of Adjustment.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Atwater,E. (1987).*Psychology of Adjustment-personal Growth in a Changing World.* Upper Saddle River,NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, NY: W.H. Freeman and Company.

Batshaw, M. L. (2002). *Children with disabilities (5th ed.).* Baltimore, Md: Brookes.

Bruininks, R. H. (1987). *Assessing and developing the adaptive functioning of handicapped children and youth.* Final Report. Minneapolis Department of Educational Psychology: Minnesota University.

Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology, 78,* 474-481.

Cambra, C. & Silvestre, N. (2003).Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. European Journal of Special Needs Education, 18(2),197-208. doi: 10.1080/0885625032000078989.

Cokley,K. (2000). Perceived faculty encouragement and its inf1uence on college students. *Journal 01 College Student development,41,*348-352.

David, R. S. (2010). Developmental Psychology: Childhood and Adolescence. Belmont, CA: Cengage Learning

Dyson, L. & Edgar, E.(1986).The Self-Concept of Siblings of Handicapped Children--An Exploratory Study.paper presented at the Council for Exceptional Children annual international convention. New Orleans,La. (Eric Document Reproduction Service No. ED 268 767; EC 182 371).

Fitts, W. H. (1965). The manual of tennesee self concept scale. Nashiville, Tennessee: Counselor Recordings and Tests.

Goode, D.(1990). Thinking about and discussing quality of life. In R. L.Schalock (Ed.), Quality of life: Perspectives and issue(pp.41-58).Washington, DC: Amwrican Association of Mental Retardation.

Harter, S. (1990). Issues in the assessment of self-concept of children and adolescents. In A. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of a child* (pp. 292-325). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective.* New York, NY: Guilford.

Hoare, P., & Mann, H. (1994) .Self-esteem and behavioural adjustment in children with epilepsy and children with diabetes. *Journal of Psychosomatic Research*, *38*, 859-869.

Hoghughi, M., & Long, N. (2004). Handbook olparenting. *Journal of Educational Psychology, 78,* 474-481. London, England: Sage.

Hodges, J. S.; Keller, M. J.(1999).Perceived Influences on Social Integration by Students with Physical Disabilities. *Journal of College Student Development*, 40(6), 678-691.

Kaur, J., Rana, J. S., & Kaur, R. (2009). Home environment and academic achievement as correlates 01 self-concept among adolescents. Retrieved from http://www.krepublishers.coml02-Joumals/S-HCS/HCS-03-0-000-09-WebIHCS-03-1-000-09-Abst-PDF/HCS-03-1-003-09-117-Kaur-J/HCS-03-1-013-09-117-Kaur-J-Tt.pdf

Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*(3ed edition). London, England: St. Edmunds-Bury.

Lazar, A. L., White, R. & Gaines, L. (1976). A Comparative Study of Attitudes Toward the Handicapped and Self Concept by Students at Three Universities. ED128987

O’Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G.,& Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist, 41*(3), 181-206.

Patton, J. R., Kauffman, J. M., Blackbourn, J. M., & Brown, G. B. (1991). *Exceptional children in focus (pp. 91-108, 5th ed.)*. New York, NY: Merrill.

Pellegrino, L. (1997). Cerebral palsy. In M. L. Batshaw (Ed.), *Children with disabilities* (4th ed.). (pp. 499-528). Baltimore, Md: Brookes.

Polloway, E. A., Smith, J. D., Patton, J. R., & Smith, T. E. C. (1996). Historic changes in mental retardation and developmental disabilities. *Education and in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31*, 9. Retrieved from http://catalog.digitalarchives.tw/item/00/62/d4/e6.html

Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The educational and early occupational attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review, 35*, 1014-1027.

Shavelson, R.J.,Hubner,J.J.,& Stanton,G. C.(1976).Self-concept:Validation of construct interpretations.*Review of wducational Research,46*, 407-441.

Smith,T.E.(1990). Parental separation and the academic self-concepts of adolescents:An effort to solve the puzzle of separation effects. *Journal of Marriage* & *the family,52*, 107-118.

Stobla, A. & Amato, P. R.(1993). Extended single-parent house-hold and children’s behavior. *The Sociological Quarterly, 34*(3), 534-549.

Wallander, J. L.& Varni, J. W.(1989).Social Support and Adjustment in Chronically Ill and Handicapped Children. *American Journal of Community Psychology, 17*(2), 185-201.

附錄一 國中肢體障礙學生自我概念及生活適應問卷

親愛的同學，您好：

非常感謝您願意抽空完成這份問卷，本問卷主要想探討國中生的自我概念和生活適應情形，此份問卷不是考試，是幫助您更了解自我及是否有完善的生活品質，並作為未來相關研究的參考。

本問卷共三部分，您填答的內容，僅供學術研究之用，並予以保密，請您放心作答。並請您在回答問題的時候，仔細閱讀題目內容，按照最符合您的真實情況來回答，請不要漏掉任何一題。

謝謝您的協助和參與，祝您 身體健康　心想事成

國立臺灣師範大學特殊教育學系
指導教授：佘永吉 博士
研究生 甘敏郁 敬上

第一部分：個人基本資料

作答方式：請在符合您現況的☐內打✓，並填寫相關資料。

1.性別：☐男　☐女

2.年級：☐七年級　☐八年級　☐九年級

3.曾接受資源班的服務：(可複選)

☐參加個別化教育計畫會議

☐抽離或外加式資源班課程(國、英、數、社交技巧、體育…)

☐相關專業服務*勾選下列選項*(○物理治療 ○職能治療 ○語言治療 ○其他______)

☐使用資源班輔具

☐使用學校無障礙環境(如障礙坡道、電梯、殘障廁所)

☐調整評量方式*勾選下列選項*(○特殊考場 ○延長考試時間 ○考題報讀 ○其他___)

☐和特教老師定期晤談

☐其他__________________(如申請獎學金、家長諮詢、升學輔導...等等)

4.家庭型態：☐和父母同住　☐與父親或母親同住　☐其他(與________同住)

5.家庭結構：☐父母婚姻完整 ☐父母離異 ☐父親或母親已去世

(若家長非爸爸或媽媽以外的人，以下不需勾選，直接進入第二部分填答)

6.家長管教方式：

(1)父親：☐專制權威式　☐民主開明式　☐寬鬆放任式　☐忽視冷漠式

(2)母親：☐專制權威式　☐民主開明式　☐寬鬆放任式　☐忽視冷漠式

7.家長教育程度：

(1)父親：☐國中以下　☐高中職　☐專科　☐大學　☐研究所以上

(2)母親：☐國中以下　☐高中職　☐專科　☐大學　☐研究所以上

8.家長職業(請參考下表，填入職業代號，若不在表內請自行填寫於其他)：

(1)父親職業：___________(代號)；其他：___________

(2)母親職業：___________(代號)；其他：___________

職業分類代碼一覽表				
01 工廠工人	17 技工	29 技術員	40 院轄市議員	56 大專校長
02 學徒	18 水電工	30 委任公務人員	41 中小學校長	57 大專教授
03 小販	19 店員	31 科員	42 中小學教師	58 醫師
04 建築工	20 推銷員	32 金融機構行員	43 警官	59 大法官
05 漁夫	21 農夫	33 警察	44 會計師	60 特任或簡任公務員
06 清潔工	22 領班	34 消防員	45 經理	61 科學家
07 雜工	23 監工	35 代書	46 襄理	62 立法委員
08 臨時工	24 司機	36 縣市議員	47 副理	63 監察委員
09 工友	25 美髮師	37 鄉鎮市民代表	48 建築師	64 考試委員
10 建築物看管人員	26 美容師	38 尉級軍官	49 律師	65 董事長
11 門房	27 廚師	39 演藝人員	50 法官	66 總經理
12 傭工	28 裁縫師		51 工程師	67 將級軍官
13 女傭			52 科長	68 外交官
14 服務生			53 畫家	69 國大代表
15 家庭主婦			54 記者	
16 無業			55 作家	

第二部分：個人自我概念

作答說明：在仔細閱讀以下題目後，請依照您的實際情形，評估相同程度，並圈選空格內之數字。

題　　目	完全符合	絕大部分符合	大部分符合	小部分符合	很小部分符合	完全不符合
1. 我對自己的課業沒信心	6	5	4	3	2	1
2. 我不滿意我現在的成績	6	5	4	3	2	1
3. 我的理解力較強	6	5	4	3	2	1
4. 我的背書能力很差	6	5	4	3	2	1
5. 我的功課還不錯	6	5	4	3	2	1
6. 如果碰到困難的事情，我會請別人幫忙	6	5	4	3	2	1
7. 做錯事的時候，我會勇於承認並檢討自己	6	5	4	3	2	1
8. 我會參考別人的意見做事	6	5	4	3	2	1
9. 我是個很有領導能力的人	6	5	4	3	2	1
10. 如果碰到意見不合的時候，我會溝通不會堅持己見	6	5	4	3	2	1
11. 當事情做不完的時候，我會生悶氣	6	5	4	3	2	1
12. 我覺得別人都不了解我	6	5	4	3	2	1
13. 我有時會有「自我放棄」的念頭	6	5	4	3	2	1
14. 當我覺得很煩的時候，我會傷害我自己	6	5	4	3	2	1
15. 當我自己一個人獨處的時候，我會覺得很無助	6	5	4	3	2	1
16. 我覺得我的家很溫暖	6	5	4	3	2	1
17. 在家裡我覺得我很孤單	6	5	4	3	2	1
18. 我覺得我的家庭氣氛很融洽	6	5	4	3	2	1
19. 我覺得我的家很美滿	6	5	4	3	2	1
20. 我不習慣跟我的家人聊天	6	5	4	3	2	1
21. 我不容易打入一個新團體	6	5	4	3	2	1
22. 我會把異性朋友當成同性朋友一樣看待	6	5	4	3	2	1
23. 我和我的朋友會彼此給對方意見和關心	6	5	4	3	2	1
24. 朋友對我而言很重要	6	5	4	3	2	1
25. 朋友是我的精神支柱	6	5	4	3	2	1

26. 雖然我不好看，但我卻覺得很有自信	6	5	4	3	2	1
27. 我是個充滿笑容、心情開朗的人	6	5	4	3	2	1
28. 我覺得我很活潑	6	5	4	3	2	1
29. 常常有人說我很懂事	6	5	4	3	2	1
30. 我是個讓人不會覺得討厭的人	6	5	4	3	2	1
31. 我覺得我的功課一直比不上其他同學	6	5	4	3	2	1
32. 我討厭英文	6	5	4	3	2	1
33. 我覺得我的功課一直有瓶頸，無法突破	6	5	4	3	2	1
34. 我現在面對的最大問題是功課不好	6	5	4	3	2	1
35. 我常常不了解老師上課的內容	6	5	4	3	2	1
36. 遇到陌生人的時候，我會很自然地跟他微笑	6	5	4	3	2	1
37. 在一個陌生的環境中，我會主動去認識別人	6	5	4	3	2	1
38. 在我很煩的時候，我會找朋友一起散心、聊天	6	5	4	3	2	1
39. 我可以充實自己並不斷朝著目標走	6	5	4	3	2	1
40. 我會主動幫助別人	6	5	4	3	2	1
41. 我害怕寂寞的感覺	6	5	4	3	2	1
42. 我無法控制自己的情緒	6	5	4	3	2	1
43. 我不能接受朋友的背叛	6	5	4	3	2	1
44. 當我被別人莫名其妙的指責和污辱時，我會很生氣	6	5	4	3	2	1
45. 我常常覺得我的生活沒有目標	6	5	4	3	2	1
46. 我覺得爸爸媽媽都很關心我、照顧我	6	5	4	3	2	1
47. 我覺得我的家很冷，沒有溫暖	6	5	4	3	2	1
48. 我覺得我的家人們都會彼此互相關心	6	5	4	3	2	1
49. 我覺得我的爸爸媽媽很兇、很專制	6	5	4	3	2	1
50. 我覺得我的家不和諧，我好希望能早點逃離	6	5	4	3	2	1
51. 我覺得和異性在一起必須要相互尊重	6	5	4	3	2	1
52. 我不能失去我的朋友	6	5	4	3	2	1
53. 我沒有知心朋友	6	5	4	3	2	1
54. 我和朋友像是家人一樣無話不談	6	5	4	3	2	1
55. 我覺得我的人際關係很好	6	5	4	3	2	1
56. 我覺得我的缺點很多	6	5	4	3	2	1
57. 我覺得我是一個很有活力的人	6	5	4	3	2	1
58. 我覺得別人認為我很冷漠	6	5	4	3	2	1
59. 我覺得我是一個害羞的人	6	5	4	3	2	1
60. 我是個很容易相處的人	6	5	4	3	2	1

附錄二　家庭社經地位職業類別等級區分

等級	職業類別	職業
一	高級專業人員、高級行政人員	立法委員、大專校長、大專教師、醫師、大法官、特任或簡任級公務員、國大代表、將級軍官、董事長、總經理、外交官、資產階級
二	專業人員、中級行政人員	院轄市議員、中小學校長、中小學教師、警官、會計師、經理、襄理、畫家、作家、記者、音樂家、校級軍官、建築師、法官、推事、律師、工程師、公司行號科長
三	半專業人員、一般性公務人員	技術員、技佐、委任級公務人員、科員、金融機構行員、消防隊員、代書、縣市議員、鄉鎮市民代表、警察、尉級軍官、演藝人員、小資產階級
四	技術性工人	技工、水電工、司機、美髮師、美容師、廚師、打字員、裁縫師、店員、推銷員、自耕農、士(官)兵、領班、監工、勞工階級
五	無技術性、非技術性工人	工廠工人、小販、農夫、漁夫、建築工、清潔工、雜工、臨時工、工友、建築物看管人、傭工、服務生、家庭主婦

附錄三　專家審查名單

專家審查名單

姓名	職務
杞昭安	國立臺灣師範大學特殊教育學系教授
吳亭芳	國立臺灣師範大學復健諮商所副教授