



國立台東大學  
教育研究所碩士論文

指導教授：劉明松 博士

智能障礙學生國小手足親子互動關係、手足關係、  
社會支持與同儕互動關係之研究

研究生：吳雅雯 撰

中華民國九十五年一月



## 智能障礙學生國小手足親子互動關係、手足關係、社會支持

### 與同儕互動關係之研究

#### 摘要

本研究旨在探討台東縣智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的關係。主要研究目的包括：(一) 探討不同背景變項對智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係上之差異情形；(二) 分析親子互動關係、手足關係、社會支持之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動上之相關性；(三) 分析不同背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係的預測功能。

本研究採用問卷調查法，受試者為台東縣就讀國民小學的正常手足，取得樣本共 87 人。研究工具為「基本資料調查表」、「親子互動關係量表」、「手足關係量表」、「社會支持量表」及「同儕互動關係量表」。研究問卷所得之資料，分別以描述統計、平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關、逐步多元迴歸分析等統計方式進行資料處理。研究結果之主要結論如下：

- 一、正常手足對親子互動關係的知覺，因年級、年長 / 幼於智能障礙手足、父親教育程度及母親教育程度的不同而有差異存在。
- 二、正常手足對手足關係的知覺，因年長 / 幼於智能障礙手足、智能障礙手足之障礙程度及父親教育程度的不同而有差異存在。
- 三、正常手足對社會支持的知覺，因出生序的不同而有差異存在。
- 四、正常手足對同儕互動關係的知覺，因家庭狀況及父親教育程度的不同而有差異存在。



- 五、親子互動關係與同儕互動關係各層面有相關。
- 六、手足關係與同儕互動關係各層面有相關。
- 七、社會支持與同儕互動關係各層面有密切相關。
- 八、智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係對同儕互動關係具有預測力。
- 九、智能障礙學生其國小正常手足的手足關係對同儕互動關係具有預測力。
- 十、智能障礙學生其國小正常手足的社會支持對同儕互動關係具有預測力。
- 十一、 智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係具有預測力。
- 十二、不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」具有預測力。

最後，研究者依據本研究結果進行討論、歸納結論，並提出具體建議，以作為教育、輔導以及未來研究的參考。

**關鍵字：**親子互動關係、手足關係、社會支持、同儕互動關係



# **The Study of Parents-child Interaction, Sibling Relationship, Social Support and Peer Interacted Relationship of Siblings of Children with Mental Retardation**

## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the relationship between parents-child interaction, sibling relationship, social support and peer interacted relationship of siblings of children with mental retardation in Taitung County. The main purpose of study included :

1. To explore the differences of parents-child interaction, sibling relationship, social support and peer interacted relationship among schoolchildren of various background variable.
2. To analyze the relationships parents-child interaction, sibling relationship , social support and peer interacted relationship.
3. To acquire predicability for schoolchildren's peer interacted relationship between parents-child interaction, sibling relationship , social support.

This investigation was based on questionnaire survey. The subjects were 87 siblings of children with mental retardation in Taitung County elementary schools.

The survey tool was “the questionnaire for basic data”, “the scale of parents-child interaction”, “the scale of sibling relationship”, “the scale of social support” and “ the scale of peer interacted relationship” After analyzing the data by methods of descriptive-Statistics, means, standard deviation, t-test, One-way ANOVA, Pearson product-moment correlation, multiple stepwise regressions. The major findings were as followings:

1. The parents-child interaction of schoolchildren were different obviously from grade, older / younger than the mental retarded sibling, father’s education degree and mother’s education degree.



2. The sibling relationship of schoolchildren were different obviously from older / younger than the mental retarded sibling, severity of the handicap and father's education degree.
3. The social support of schoolchildren were different obviously from father's degree education.
4. The peer interacted relationship of schoolchildren were different obviously from family status and father's education degree.
5. The parents-child interaction were related to peer interacted relationship.
6. The sibling relationship were related to peer interacted relationship.
7. The social support interaction were related to peer interacted relationship closely.
8. The parents-child interaction had apparent predictability to the peer interacted relationship.
9. The sibling relationship had apparent predictability to the peer interacted relationship.
10. The social support had apparent predictability to the peer interacted relationship.
11. The parents-child interaction, sibling relationship and social support had apparent predictability to the peer interacted relationship.
12. The various background variable, parents-child interaction, sibling relationship and social support had apparent predictability to the peer interacted relationship.

In the end, the researcher based on these findings and discuss them , then go on to generate conclusions, and put forward concrete suggestions which can be used as ready references for further education, counseling, and future studies.

**Keywords : Parents-child Interaction, Sibling Relationship, Social Support, Peer Interacted Relationship**



目次	I
表次	III
圖次	VII

## 目 次

### 第一章 緒論

第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究問題與研究假設	5
第三節 名詞釋義	10
第四節 研究限制	12

### 第二章 文獻探討

第一節 親子互動關係之理論及其相關研究探討	13
第二節 手足關係之理論及其相關研究	20
第三節 社會支持之理論及其相關研究	26
第四節 同儕互動關係的理論與相關文獻探討	32

### 第三章 研究設計

第一節 研究架構	40
第二節 研究對象	42
第三節 研究工具	46
第四節 實施程序	69
第五節 資料處理	71



## 第四章 結果與討論

第一節 智能障礙學生國小手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係現況分析	72
第二節 不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係上的差異	76
第三節 智能障礙學生國小手足其親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之相關分析	121
第四節 背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係之預測分析	127

## 第五章 結論與建議

第一節 結論	147
第二節 建議	154

## 參考書目

中文部分	159
英文部分	164

## 附錄

附錄一 智能障礙學生及其正常手足之基本資料調查表	169
附錄二 正常手足基本資料調查表	170
附錄三 專家效度問卷	171
附錄四 預試問卷	182
附錄五 正式問卷	195
附錄六 研究工具同意函	207
附錄七 專家效度學者名單	208



## 表 次

表 2-1 手足關係的類型	21
表 2-2 社會支持的定義	27
表 2-3 社會支持的類別	29
表 2-4 同儕互動關係相關文獻整理表	37
表 3-1 預試樣本人數分布表	42
表 3-2 台東縣智能障礙學生之國小正常手足就讀學校與人數統計表	43
表 3-3 研究對象基本資料分布情形	45
表 3-4 親子互動關係量表之專家學者內容效度審查表	48
表 3-5 親子互動關係量表預試題項項目分析結果	50
表 3-6 親子互動關係量表因素分析題項分配情形	53
表 3-7 親子互動關係量表之信度分析表	53
表 3-8 手足關係量表預試題項項目分析結果	56
表 3-9 手足關係量表因素分析題項分配情形	57
表 3-10 手足關係量表之信度分析表	57
表 3-11 社會支持量表之專家學者內容效度審查表	59
表 3-12 社會支持量表預試題項項目分析結果	60
表 3-13 社會支持量表因素分析題項分配情形	61
表 3-14 社會支持量表之信度分析表	62
表 3-15 同儕互動關係量表之專家學者內容效度審查表	64
表 3-16 同儕互動關係量表預試題項項目分析結果	66
表 3-17 同儕互動關係量表因素分析題項分配情形	68
表 3-18 同儕互動關係量表之信度分析表	68



表 4-1	智能障礙正常手足親子互動關係之平均數、標準差	73
表 4-2	智能障礙正常手足手足關係現況分析	73
表 4-3	智能障礙正常手足社會支持現況分析	74
表 4-4	智能障礙正常手足同儕互動關係現況分析	74
表 4-5	不同性別正常手足親子互動關係的 t 考驗分析摘要表	77
表 4-6	不同年級正常手足親子互動關係的單因子變異數分析摘要表	78
表 4-7	不同出生序正常手足親子互動關係的單因子變異數分析摘要表	79
表 4-8	正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在親子互動關係上的 t 考驗分析摘要表	80
表 4-9	智能障礙手足之障礙程度在親子互動關係上的單因子變異數分析摘要表	81
表 4-10	不同家庭狀況的正常手足在親子互動關係上的 t 考驗分析摘要表	82
表 4-11	不同父親教育程度在正常手足親子互動關係的單因子變異數分析	83
表 4-12	不同母親教育程度在正常手足親子互動關係的單因子變異數分析表	85
表 4-13	不同性別正常手足之手足關係的 t 考驗分析摘要表	87
表 4-14	不同年級正常手足之手足關係的單因子變異數分析摘要表	88
表 4-15	不同出生序正常手足之手足關係的單因子變異數分析摘要表	89
表 4-16	正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在手足關係上的 t 考驗分析摘要	91
表 4-17	智能障礙手足之障礙程度在手足關係上的單因子變異數分析摘要表	92
表 4-18	不同家庭狀況的正常手足在手足關係上的 t 考驗分析摘要表	93
表 4-19	不同父親教育程度在手足關係上的單因子變異數分析表	94
表 4-20	不同母親教育程度在手足關係上的單因子變異數分析表	95
表 4-21	不同性別正常手足之社會支持的 t 考驗分析摘要表	97
表 4-22	不同年級正常手足之社會支持的單因子變異數分析摘要表	98
表 4-23	不同出生序正常手足之社會支持的單因子變異數分析摘要表	99



表 4-24 正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在社會支持上的 t 考驗分析摘要表 .....	100
表 4-25 智能障礙手足之障礙程度在社會支持上的單因子變異數分析摘要表 .. .....	101
表 4-26 不同家庭狀況的正常手足在社會支持上的 t 考驗分析摘要表 .....	102
表 4-27 不同父親教育程度在社會支持上的單因子變異數分析表 .....	103
表 4-28 不同母親教育程度在社會支持上的單因子變異數分析表 .....	104
表 4-39 不同性別正常手足之同儕互動關係的 t 考驗分析摘要表 .....	106
表 4-30 不同年級正常手足之同儕互動關係的單因子變異數分析摘要表 .....	108
表 4-31 不同出生序正常手足之同儕互動關係的單因子變異數分析摘要表 ..	109
表 4-32 正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在同儕互動關係上的 t 考驗分析摘要 .....	109
表 4-33 智能障礙手足之障礙程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析摘要 表 .....	109
表 4-34 不同家庭狀況的正常手足在同儕互動關係上的 t 考驗分析摘要表 ..	111
表 4-35 不同父親教育程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析表 .....	112
表 4-36 不同母親教育程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析表 .....	113
表 4-37 背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係上之著差 異表 .....	120
表 4-38 親子互動關係與同儕互動關係相關係數摘要表 .....	122
表 4-39 手足關係與同儕互動關係相關係數摘要表 .....	123
表 4-40 社會支持與同儕互動關係相關係數摘要表 .....	124
表 4-41 親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的相關表 .....	126
表 4-42 親子互動關係對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析表 .....	128
表 4-43 親子互動關係對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表 .....	128
表 4-44 手足關係對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表 .....	129



表 4-45	手足關係對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	130
表 4-46	手足關係對「負向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	130
表 4-47	社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	131
表 4-48	社會支持對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	131
表 4-49	親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	132
表 4-50	親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	133
表 4-51	親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「負向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	134
表 4-52	不同障礙程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	135
表 4-53	不同家庭狀況在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	136
表 4-54	年長 / 幼於智能障礙手足在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	137
表 4-55	不同年級在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	138
表 4-56	不同出生序在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	139
表 4-57	不同父親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	140
表 4-58	不同母親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表	142



## 圖 次

圖 2-1 影響手足關係的相關因素 . . . . .	23
圖 3-1 研究架構圖 . . . . .	41
圖 3-2 研究步驟流程圖 . . . . .	69



## 第一章 緒論

### 第一節 研究動機與研究目的

過去家庭中只要有身心障礙的孩子出現，往往招來旁人異樣的眼光，甚至是嘲諷、鄙視的反應，家人常常感受到巨大的壓力。有時親友的詢問也會在「說者無心，聽者有意」的情況下，對這些家屬造成傷害。有些無法承受壓力的家庭，便把孩子藏起來，羞於讓人知道家中有身心障礙兒。家裡有一位特殊兄弟或姊妹的話，其正常手足容易造成心理困擾，或伴隨許多問題行為（Auletta & DeRosa, 1991; Dyson & Fewell, 1989; Fisman, Wolf, Ellison, Gillis, Freeman, & Szatmari, 1996; Hannah & Midlarsky, 1985; Labato, 1983; Lynch, Fay, Funk, & Nagel, 1993; McHale & Gamble, 1989; McHale & Harris, 1992; Seligman, 1983; Seltzer, Greenberg, Krauss, Gordon, & Judge, 1997; 李麗玲，1995；吳月娟，2000；詹珮宜，2000；賴孟足，2003）。

我一直到了國小四年級才真正發覺自己的兩個弟弟與其他同學的手足是不一樣的。因為弟弟開始上小學，而我開始面臨到照顧弟弟的責任落在自己的肩頭上。弟弟們下課總是愛去玩溜滑梯，甚至上課也不回教室，所以，他們班的導師有時候會廣播要我叫回弟弟們，而同學就會問我發生了麼事，我不知道該如何開口跟我的同學說弟弟的情形，只好敷衍過去。

有一次，我在福利社遇到弟弟們，同學問我：「那是你弟弟嗎？」我結結巴巴地回答：「是……是，但是他們跟一般的孩子不一樣。」我同學說：「喔，是白痴嗎？」我聽了很生氣，於是給了那位同學一巴掌，而這一巴掌也打斷了我和她的友誼。從此之後，我不再跟其他的同學談起弟弟們的情況，同學問起時，我總是草草地帶過這個話題。



上述是我個人的經驗，因為從來沒有人跟我說起要如何接納自己患有智能障礙的弟弟們，所以，我一直是處於拒絕承認、怨天尤人、不知所措的情緒當中，避諱跟同學談論到弟弟們，造成了自己不小的困擾。一直到了大學，我接觸到的特教領域知識越多，心境也漸漸地調整，現在的我很願意主動跟同學說起「我那兩個可愛的雙胞胎弟弟」。因為經歷了這些過程，引起我想針對本主題研究最主要的原因。

當家中有身心障礙的孩子出現的確會使整個家庭出現不均衡的狀態，而這種不均衡的狀態會使得家庭成員產生角色混淆、需求不能滿足及遭遇到一連串的困擾之中。所以，家有身心障礙兒帶來的問題不僅是其個人的問題，還包括了家庭中的每一個成員。例如，家庭中若有一個智能障礙的孩子，父母的態度會由拒絕、憤怒不平、祈求許願、沮喪及失落感、接納（吳武典、王天苗、Retish, 1987; 黃璉華, 1993; 楊寶亞, 1993; Dorros & Dorsey, 1988）。而對於智能障礙兒的照顧，父母必須多花好幾倍的心力來幫助他學習，進而忽略了其他子女也是需要被照顧，而正常手足們更常被要求幫忙照顧智障兒。

長久以來，有關身心障礙者其家庭方面的研究，多以父母或主要照顧者為主要研究對象，探討其面臨的困境、生活適應（王天苗, 1985; 李玉德, 1986; 吳武典等, 1987; 鄭洵華, 1987）、福利需求（張瓊月, 1991; 林正寰, 1993; 林秀芬, 1992; 林惠芳, 1993）以及支持系統（林麗玲, 1988; 郭蓓茹, 1992; 劉可屏, 1982），較少針對手足來做探討（Griffiths & Unger, 1994; Hannah & Midlarsky, 1985; Labato, 1983; McHale, Sloan & Simeonsson, 1986; Roeyers & Mycke, 1995; Seltzer, Greenberg, Krauss, Gordon & Judge, 1997; Wilson, McGillivray & Zetlin, 1992; Wolf, Fisman, Ellison & Freeman, 1998）。然而，身心障礙者之手足所面臨的壓力與困擾可能更甚於身心障礙者本身，且不亞於身心障礙者的父母親。



根據教育部特殊教育通報網，截至民國九十四年十二月十八止，高中職(含)以下學校(含特教學校)身心障礙學生，包含智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩及其他顯著障礙者，共有 78,632 人。其中智能障礙這一類別的學生有 26,958 人，佔總人數的 29%，是人數最多的一個障礙類別。依照身心障礙者的人口比例來看，智能障礙學生的正常手足人數也應該不少。智能障礙並不是一種短暫性的現象，而是一種終生性的發展異常。他們不容易像一般人一樣會主動地去學習，而醫療或復健的協助並不能使他們恢復成正常人。因此，這些智能障礙學生的正常手足所經歷的衝擊與面對的家庭、同儕、學習等層面所隱含的問題更是複雜，其複雜程度更可能甚於智能障礙者本身。但是在現今的社會環境中，他們卻常是被忽略的一群，因而本研究擬針對國內智能障礙學生的正常手足作為研究對象。而同儕互動關係的發展是從就讀國小的階段開始，如能在兒童開始接受教育的同時，亦能學習如何與同儕相處、互動的技巧，則勝過在其同儕關係惡化時再做補救。因此本研究針對國小學童作為研究對象。

目前國內的相關文獻對於身心障礙兒童的正常手足之研究大多圍繞著身心障礙者正常手足其心理需求、壓力知覺、生活適應、手足關係、親子關係、自我概念、學校表現等之探討(李麗玲, 1995; 林安麗, 2000; 洪碧芬, 1990; 陳佩姩, 2002; 梁淑娟, 1991; 張素貞, 1999; 詹珮宜, 2000; 廖文如, 2001; 鄭偉琪, 1994; 鄭雅薇, 2002; 賴孟足, 2003、鍾易錚, 1999)，並無探究這些學童在校的同儕互動關係的現況與需求之相關研究。是故，本研究以此為探究主題，期能協助身心障礙學生之正常手足面對困境盡些心力。

身心障礙兒童的障礙類別、程度、性別；正常手足的性別、出生序；家庭狀況、父母態度與期望等靜態的人口統計變項，對於身心障礙兒童正常手足的行為有若干影響，李麗玲(1995)提出如單就靜態的家庭結構因素來看待對正常手足的影響，會過度簡化人類心理社會互動歷程等的觀點。Mchale 和 Simeonsson 的



研究也發現，雖然同為特殊兒童的正常手足，但是組內差異性極大，正常手足有的對待特殊手足十分溫暖然而有的卻對特殊手足充滿憤恨和敵意，這種差異性顯然無法從靜態的人口統計變項得到很好的預測（引自詹珮宜，2000）。

因此，影響正常手足同儕互動的原因，除了靜態的背景變項之外，仍必須加入動態的觀點來加以探討。本研究為了對智能障礙正常手足的同儕互動及其影響因素有更深入的瞭解，研究者除了納入靜態變項之外，擬針對正常手足與父母之間的親子互動關係、正常手足與智能障礙手足的手足關係以及正常手足所知覺到的社會支持等三方面的動態變項，以探究國小智能障礙正常手足之同儕互動關係的現況與困境。

綜合以上所述，本研究的主要目的如下：

- 一、 了解智能障礙學生其國小正常手足親子互動關係、手足關係、社會支持及同儕互動關係之現況。
- 二、 探討不同背景變項對智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之差異情形。
- 三、 分析智能障礙學生其國小正常手足之親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之相關性。
- 四、 分析不同背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係的預測功能。



## 第二節 研究問題與研究假設

壹、根據本研究的動機與目的以及相關理論與文獻探討，本研究擬探討下列七個研究問題：

- 一、目前智能障礙學生其國小正常手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的情形為何？
- 二、探討智能障礙學生其國小正常手足因背景變項不同其親子互動關係是否有差異？
- 三、探討智能障礙學生其國小正常手足因背景變項不同其手足關係是否有差異？
- 四、探討智能障礙學生其國小正常手足因背景變項不同其社會支持是否有差異？
- 五、探討智能障礙學生其國小正常手足因背景變項不同其同儕互動是否有差異？
- 六、分析智能障礙學生其國小正常手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動是否有顯著相關存在？
- 七、分析背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持是否能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的同儕互動關係？

貳、根據本研究的研究問題，提出以下幾點研究假設：

**假設一：背景變項對智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。**

1-1不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。



1-2不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。

1-3不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。

1-4年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。

1-5智能障礙學生障礙程度不同在親子互動關係上有顯著差異。

1-6不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。

1-7不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。

1-8不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異。

**假設二：背景變項對智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。**

2-1不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。

2-2不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。

2-3不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。

2-4年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。

2-5智能障礙學生障礙程度不同在手足關係上有顯著差異。

2-6不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。

2-7不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。

2-8不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異。



**假設三：背景變項對智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。**

- 3-1不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。
- 3-2不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。
- 3-3不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。
- 3-4年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。
- 3-5智能障礙學生障礙程度不同在社會支持上有顯著差異。
- 3-6不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。
- 3-7不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。
- 3-8不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異。

**假設四：背景變項對智能障礙學生之國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。**

- 4-1不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。
- 4-2不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。
- 4-3不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。
- 4-4年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。
- 4-5智能障礙學生障礙程度不同在同儕互動關係上有顯著差異。
- 4-6不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。
- 4-7不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。



4-8不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異。

**假設五：親子互動關係、手足關係、社會支持之智能障礙學生其國小正常手足與同儕互動關係具顯著相關。**

- 5-1親子互動關係與正向同儕互動關係具顯著相關。
- 5-2親子互動關係與負向同儕互動關係具顯著相關。
- 5-3親子互動關係與整體同儕互動關係具顯著相關。
- 5-4手足關係與正向同儕互動關係具顯著相關。
- 5-5手足關係與負向同儕互動關係具顯著相關。
- 5-6手足關係與整體同儕互動關係具顯著相關。
- 5-7社會支持與正向同儕互動關係具顯著相關。
- 5-8社會支持與負向同儕互動關係具顯著相關。
- 5-9社會支持與整體同儕互動關係具顯著相關。

**假設六：親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的同儕互動關係。**

- 6-1親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係。
- 6-2親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係。
- 6-3親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係。



6-4手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係。

6-5手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係。

6-6手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係。

6-7社會支持各層面關係能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係。

6-8社會支持各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係。

6-9社會支持各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係。

6-10親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係。

6-11親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係。

6-12親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係。



### 第三節 名詞釋義

#### 一、智能障礙學生

根據「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」(教育部, 2002), 智能障礙是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩, 且在學習及生活適應能力表現上有嚴重困難者; 其鑑定標準如下:

- (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) 學生在自我照顧、動作、溝通、社會情緒或學科學習等表現上較同年齡者有顯著困難情形。

本研究所指之智能障礙者是指就讀於台東縣(包括綠島、蘭嶼)之高中職以下各級學校, 且領有身心障礙手冊之智能障礙學生。

#### 二、國小手足

手足是指智能障礙者的正常兄弟姐妹。本研究中係指就讀台東縣高中職以下之智能障礙學生的兄弟姐妹, 年級介於國小一年級至六年級之學童。

#### 三、親子互動關係

親子關係是家庭中父母親與子女互動所構成的一種人際關係, 是一種能彼此感受到的氣氛, 包括是否有情感上的交流、彼此間是否信任、相互的依賴程度以及互相對待的方式(陳俐君, 2002)。本研究所稱之親子互動關係是指受試的國小兒童在研究者所編之「親子互動關係問卷」中所得分數的高低情形, 共包括「父親心理互動」、「父親身體互動」、「母親心理互動」、「母親身體互動」四層面, 在總量表及各分量表的得分愈高, 表示親子互動關係愈好。

手足關係是指兄弟姊妹之間，彼此交流、互動後，所形成的一種人際關係，此種人際關係包含了兄弟姊妹之間的組合以及功能。因詹珮宜所編製問卷在研究問題上與本研究相似，且問卷內容符合本研究需要，因此，本研究所稱之手足關係是指受試的國小兒童在詹珮宜（2000）所編之「手足關係問卷」中所得分數的高低情形，此問卷包括「手足溫暖/親近」、「手足相對地位」、「手足衝突」、「手足競爭」四個分量表，在總量表及各分量表的得分愈高，表示手足關係愈好。

#### 五、社會支持

社會支持是指個體在日常生活當中或面對壓力時，獲得其他社會網絡中重要他人（例如，家人、親戚、友人、同事及師長等）所提供的各種形式的協助。本研究所稱之社會支持是指受試的國小兒童在研究者所編之「社會支持問卷」中所得分數的高低情形，此問卷共包含三個分量表：「訊息支持」、「情緒支持」、「實質支持」，在總量表及各分量表的得分愈高，表示所知覺到或可運用的社會支持度愈高。

#### 六、同儕互動關係

同儕互動關係指國小學童在學校裡與其同班同學相處的情形、來往的程度，因此，本研究所稱之同儕互動關係是指受試的國小兒童在研究者所編之「同儕互動關係量表」之得分，作為衡量其同儕互動關係的指標。本量表分為「正向關係」與「負向關係」兩個層面，以前者而言，若受試者的得分越高，表示其與同儕的互動相處越好，反之則表示其與同儕的互動相處越差；然而就後者來說，若受試者的得分越高，表示其與同儕的互動相處越差，反之則表示其與同儕的互動相處越好。



## 第四節 研究限制

本研究之取樣、工具、資料處理方式、研究者之能力、時間等因素，且因同儕互動關係的發展是從就讀國小的階段開始，而期望能讓學童及早奠定下良好的同儕互動關係，因此，本研究以國小正常手足為對象。本研究的限制主要有：

### 一、研究推論之限制

本研究對象僅包括就讀於台東縣就讀國小之正常手足。因研究者欲了解所居住之台東縣智能障礙學生其正常手足在同儕互動上的情形，且受限於時間及人力，取樣只限於台東縣，所以在研究結果的解釋與推論上，只限於該地區的兒童，另外，在家教育或未接受特殊教育服務之智能障礙學生之正常手足，也受限於研究對象選取的管道來源，未能一併探討。且本研究僅對智能障礙障常手足作研究，研究結果無法推論至情緒障礙、學習障礙以及慢性病的正常手足等，且其他縣市或不同年級學童的情形，尚待進一步的研究。

### 二、研究變項之限制

影響國小學童同儕互動關係的因素相當多，本研究僅以背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持為研究變項，來探討其對國小學童同儕互動關係上的影響，未能完全涵蓋其他之探討變項，乃本研究之限制。

### 三、研究方法的限制

本研究工具係使用問卷調查法蒐集資料，以受試者所知覺到的感受為呈現的方式，因此，這種自陳量表，無法掌握受試者是否有所防衛與保留而無法坦承作答，造成填答資料有所偏差。另外，本研究對象中有少部分學童是兄弟姊妹，而未排除，是本研究限制之所在。



## 第二章 文獻探討

本章主要目的在介紹與本研究有關的概念，以及國內外學者所做過有關身心障礙兒童其正常手足的相關研究，並藉由文獻探討作為本研究結果的分析參考。全章共分為五節，第一節有關親子互動關係之理論與相關研究探討；第二節將彙整手足關係之理論與相關研究；第三節將論述社會支持之理論與研究；第四節將對同儕互動關係的理論與相關文獻作一探討。關於各節的內容，茲分述如後。

### 第一節 親子互動關係之理論及其相關研究探討

家庭關係是社會中最親密、最全面的一種社會關係，在家庭中，親子關係又是家庭關係中最深刻的一層。親子關係是兒童學習人際關係課程的第一課，父母是孩子的第一位老師，兒童會藉由仿效與父母的互動來達到個體身心的發展。因此，親子關係是整個社會關係的基礎，換句話說，父母與孩子之間的親子關係對於兒童的態度與行為模式有深遠的影響。本節將探討親子關係的意義與模式，以及就身心障礙者對正常手足親子互動關係之相關研究作一整理歸納，俾作為本研究的立論依據。

#### 壹、 親子互動關係的意義與模式

##### 一、親子關係的意義

所謂的親子關係，泛指在家庭生活情境中，父母與子女相互愛—憎、拒—納、支配—自主、約束—縱容等空間向度上的情感、權威性、結構性的互動關係而言（馬傳鎮，1982）。吳虹妮（1999）則認為，親子關係是父母與子女之間情感、



價值觀的互動與溝通，是一種彼此感受到氣氛以及相互影響的過程，包括了情感上的交流、信任與支持即對待的方式。Chess 和 Thomas (1987) 指出親子關係即為父母影響孩子及孩子影響父母的一種相互取與的關係。國內也有相同看法的研究，即認為親子關係是父母管教子女的方式或態度，以及子女心理交互反應的相互影響結果，也就是說，父母管教子女的態度會影響子女的行為，且子女的行為也會影響父母對其管教的方式與態度。(吳永裕，1996；李玟儀，2003；高明珠，1999；陳春秀，2001)

綜合以上學者的意見，研究者認為，親子關係是父母與子女之間雙向互動而交互作用所產生的一種人際關係。換句話說，此種人際關係會因為父母的管教態度與子女的行為，達到改變親子之間的態度與行為的關係。

## 二、親子互動關係模式探討

隨著親子關係的不同，親子之間的心理反應與子女的心理和行為傾向自然不同。親子關係的範圍廣泛，若是以父母的管教方式來探討親子互動關係模式，則有三種取向典範，分別是單向度、雙向度與多向度。

### (一) 單向度

Stafford 和 Bayer (1993) 提出在單向度方面，強調父母因其本身的特質而影響其處理子女行為時有一致的教養行為型態，是一種由上而下的單一模式。例如：賴保禎 (1972) 編製「父母管教態度測驗」將父母管教態度分為以下六類：「拒絕」、「嚴格」、「溺愛」、「期待」、「矛盾」、「分歧」。Hurlock (1978) 將父母管教方式分為八種類型：「過度保護」、「過度放任」、「拒絕」、「接納」、「支配」、「屈服」、「偏寵」、「期望」。

### (二) 雙向度

有學者認為單向度的父母管教方式，劃分過於絕對 (Maccoby & Martin, 1983)，在實際情境中，父母的管教方式應有不同層面。因此，採取雙向度的分類方式會較周延。吳永裕(1996)提出 William 於一九五八年以正常行為和



偏差行為十歲至十四歲的兒童為對象，研究兒童所知覺得父母管教方式，依「權威」和「關懷」向度分為：高權威高關懷—民主；高權威低關懷—獨裁；低權威高關懷—放任；低權威低關懷—忽視四種管教類型。Martin 和 Maccoby (1983) 以「反應」(responsiveness) 與「要求」(demanding) 作為區分父母管教子女的類型的兩個向度，並依高低層面組成四種父母管教類型：「開明權威」(高反應高要求)、「寬鬆放任」(高反應低要求)、「專制權威」(低反應高要求) 及「忽視冷漠」(低反應低要求)。

### (三) 多向度

是以三個以上的向度來描述父母教養方式的面貌。例如：Becker 於一九六四年認為父母的管教方式有三個基本向度，「限制—溺愛」、「敵意—溫暖」、「焦慮情緒的投入—冷靜的分離」等三個向度，將父母的管教方式分為：「縱容」、「民主」、「焦慮的神經質」、「忽視」、「嚴格控制」、「權威性」、「有效規劃」、「過度保護」等八種類型。Li 於一九七四年曾「支配與嚴厲」、「嚴厲服從與培養依賴」、「溝通、友誼與分享」等三向度來研究台灣地區父母的管教方式(引自吳永裕，1996)。

因親子互動關係是親子雙方相互影響，是非常廣泛且深遠的。在國內的研究者對於親子互動關係多採以親子間雙向作用的方式，研究者也認為此論述，是較能貼切解釋親子互動關係，因此，本研究將親子互動關係視為一種雙向關係模式來著手。

## 貳、身心障礙者對正常手足親子互動關係之相關研究探討

當家中出現了一個身心障礙的孩子，往往對家庭造成很大的衝擊，父母會花費較多的時間來照顧身心障礙的孩子。如此，家中的正常手足在親子關係中就會面臨到以下幾種情形，分述如下：



## 一、父母的忽視

在大多數的家庭當中父母的資源應當要平均的分配給每一位子女，但家中如有身心障礙的孩子情況卻不是如此。Satterwhite (1978) 訪談重度肢障兒童母親的研究中發現，整個家庭生活皆是以肢障兒童為優先考量。Klein 的研究則指出，智障兒童的手足認為，父母總會為了照顧智障兒童，未能參加他的相關活動，因而認為父母對自己不關心（引自李麗玲，1995）；洪碧芬（1990）身心障礙兒童在家中享受父母的特殊照顧與關愛，身心障礙子女與父母有較多的時間相處，使得父母與身心障礙的子女成為一個親密的結合體，而此特殊的待遇會剝奪其他正常手足所應得之父母的支持；Lobato (1983) 亦指出，由於智能障礙兒童需要父母更多的照顧及教導，因此，智障兒童會花費父母許多時間與精神，而致使父母分配在正常手足身上的時間與精神相對的減少，所以智能障礙兒童的正常手足與父母的互動可能會少於同年齡無智障手足的兒童。

## 二、過度的期待與要求

父母可能會為了彌補心中對智能障礙子女低成就的缺憾，便將所有的缺憾轉而對其他正常的子女產生過份的期望或不合理的要求，例如，Long 和 Moore (1979) 的研究發現，癲癇病童的父母會期望他們的孩子在校要有優良表現，而 Slade (1988) 的研究結果亦顯示父母會過度期望正常子女在學業方面有良好的表現，導致對於正常手足產生過多的壓力。此外，有許多父母將正常手足視為服務的提供者，也就是說，父母會要求正常手足必須協助照顧身心障礙的手足照顧或是承擔較多的家事，更因為角色期待所致，年長於身心障礙者的姐姐便擔負了更多的責任，若父母要求年幼於身心障礙的子女負擔照顧其身心障礙的兄弟姐妹，則這些額外的照顧責任對處於兒童期的正常手足造成很大的負擔，這有可能會對於正常手足的社會發展有不良的影響（鍾易錚，1999）。

在面對正常與殘障的孩子，父母難免會產生雙重標準。Vadasy, Fewell, Meyer 和 Schell (1984) 指出，父母較不能忍受正常手足對智障兒童負向的行



為表現出現，例如，未依指示完成有關照顧智能障礙手足的事，就較易受到懲罰。有時父母甚至把手足視為其生氣和挫折時的發洩目標。Bischoff 和 Tingstrom (1991) 對三十二位學齡兒童所進行之研究中發現，障礙兒童的正常手足比起一般家庭手足，顯著較能感受到母親的差別待遇，他們認為母親對障礙手足較為偏心。

### 三、親子關係更密切

父母與正常手足之間，不一定會產生緊張的親子關係，例如：張瓊月(1991)指出，父母在與手足共同照顧身心障礙兒童的歷程中，可能因與正常子女分擔照顧智障子女，進而增加彼此的互動及歸屬感。Cleveland 和 Miller (1977) 指出，大多數手足的生活並未受到身心障礙兒童影響，甚至與身心障礙兒童的相處經驗，更能充實他們的生活，使他們對家庭更會去關心家人且具有責任感。李麗玲(1995)以心理互動的觀點調查台北市智障兒童的 302 名青少年手足其親子關係，發現智障兒童的青少年正常手足比起一般家庭青少年，有顯著較佳的「父子互動」及「母子互動」關係，而洪碧芬(1990)對於慢性病童的正常手足得研究中發現，正常手足與一般家庭的手足，在親子關係上並沒有顯著的差異。是故，父母不見得會因家中有身心障礙子女而減少與其他手足的互動，他們或許會對身心障礙兒童的手足同樣付出同樣的關愛，以維持其良好之身心發展。

### 參、 影響親子互動關係的因素

針對親子互動關係而言，影響的因素有許多，包括性別、是否年長於智能障礙手足、家庭狀況、父母教育程度等，本文獻探討僅對下列幾項作探討。

一、性別：不同的性別會造成與父母之間有不同的親子互動關係，例如詹珮宜(2000)針對就讀國小四至六年級的智能障礙之正常手足研究發現，女性在「父親心理」、「父親身體」以及「母親身體」向度的得分高於男生，在「母



親心理」向度男女的得分是相同的。因此，整體而言，子女之性別對於與父母之親子互動關係是有相關的，高明珠（1999）亦有相同發現。

二、家庭狀況：家庭狀況為單親或為雙親家庭對於兒童的親子互動關係是有影響的。例如莊麗雯（2002）針對高雄市六所小學的五六年級學生研究結果顯示，完整家庭在「父親心理密度」「與父親互動頻率」向度均高於單親家庭的子女，而吳永裕（1996）與高明珠（1999）分別針對國小四、五、六年級與高年級學童的研究亦有相似的發現。

三、父母教育程度：父母的教育程度高低與親子之間的關係是有相關的，可能是因為隨著父母的教育程度越高，父母越重視與孩子之間的互動關係。此結果可以從楊青雲（2003）針對國小學生的研究中發現。

綜合以上文獻，可以發現親子關係會隨著不同的人口變項，在親子互動關係上有所差異。因此，本研究將針對就讀小學之正常手足的親子互動關係進行研究，探討不同背景變項是否會造成親子互動關係上有所差異存在。

#### **肆、 親子互動關係與同儕互動關係的相關研究**

家庭對兒童的影響是經由親子關係直接而來的，親子關係良好與否會深深影響著兒童的一生。家庭生活中兒童與父母互動後所形成的親子互動關係，對於兒童及青少年人格的發展，也是具有深遠而決定性的影響（陳淑美，1981）。親子關係對個人的自我概念、生活適應和友伴關係都有顯著的影響（李月櫻，1994；林月琴，1991；賴嘉鳳，1999；謝品蘭，1992）。蘇冠榮（2002）指出，一個人的情緒穩定度、性格成熟度，皆與其自幼至成年所經歷到的親子關係有所相關。



許多學者都認為兒童與同儕互動發展能力，是來自於家庭內部的人際關係 (Carson & Parke, 1996; Parke & Ladd, 1992)，這當中又以親子互動關係最具影響力。推究其原因，乃因親子之間情緒的表達方式與情感交流的內涵，會在無形中影響兒童情感傳遞的技巧。善於表露正向情感的兒童，較容易受到同儕的歡迎與接納 (Carson & Parke, 1996)；反之，一個無法從父母身上獲得適當回應的兒童，會造成其人際關係發展上的障礙 (Black & Logan, 1995)。

許多文獻指出，如果父母對待孩子是以溫暖且接納的態度，則有助於孩子發展出良好的特質 (Connell & Prinz, 2002; Lange, Block & Wiers, 1998)。在兒童發展上家庭因素佔有重要地位，同時家庭氣氛、親子互動品質、管教方式、父母對不同孩子的管教差異等均會影響著兒童的行為。

此外，在有關親子互動的研究中，發現父母對孩子的訊息能適當反應、適度滿足孩子的需求，則孩子會有較佳的社交能力 (曾端真, 2000)。陳怡冰 (1991) 的研究發現，親子互動關係與兒童社會技巧的總分是呈顯著的正相關，也就是說，親子關係越佳，兒童的人際關係與社交技巧越好。Connell 和 Prinz (2002) 指出，親子互動關係對兒童社交技巧的發展，具有最顯著而獨特的預測效果，且親子互動關係越好，兒童的社交技巧也越佳。

綜合所述，可看出親子互動關係對兒童同儕互動發展的重要性，然而在過去的文獻中，多半從父母的教養方式、或依附理論等角度探討之，鮮少用「父親身體互動」、「父親心理互動」、「母親身體互動」與「母親心理互動」之向度來探究，故本研究乃著眼於此，據此瞭解親子互動關係與同儕互動關係是否有相關。



## 第二節 手足關係之理論及其相關研究

在嬰兒時期接觸最頻繁的對象就是母親；到了幼兒期，與兄弟姊妹的接觸機會漸漸多過於母親；到了學齡期之後，手足之間互動的機會更多，產生的影響力就更大。因此，手足關係是兒童與成人經驗中，最持久、豐富的情感聯繫。手足是兒童的社會楷模的學習對象，良好的手足關係可以幫助兒童適應整個社會，有時有可以彌補不良的親子關係。但是，家中如果有身心障礙的手足出現，則家中會面臨的問題就會更複雜，甚至打亂了原有的平衡，而手足關係將會較一般家庭來的複雜。本節將探討手足關係的特性與類型，再探討影響手足關係的因素，以及手足關係與同儕互動的相關研究。

### 壹、手足關係的特性

陳冠中（2000）手足關係是與手足之間顯明的與非顯明的交流與互動。余巧芸（1995）認為手足關係的互動兼具了親子之間上下的縱向關係與同儕朋友之間左右的橫向關係。陳若男（1993）則認為，手足關係具有三項特質，分別為：正、反情緒並存的關係、具相互性與補充性特質、隨發展階段而改變。Cicirelli（1995）具下列五種獨特性：

1. 無法選擇：手足關係是因血緣關係而獲得的，它不像同儕關係，是透過互相吸引與選擇的方式而獲得的。
2. 最長期的人際經驗：人從出生之前一直到死亡，均受手足關係影響。
3. 在幼年及青少年時期最為密切：由於在幼年及青少年時期是同處於家庭之中，彼此互動成為日常的生活經驗，因此較成年時期穩定。
4. 相對平等的人際關係：雖然因年齡、智力、社會經驗不同，但手足關係中有權力與支配關係的存在，相對來說，其程度並不高。



5. 受到長期互享經驗 (shared experiences) 與非分享的經驗 (nonshared experiences) 的影響：共同經驗造成手足間的相似性；非分享的經驗則促成手足間的差異。不過，這兩種經驗的交互作用，又會進而促成彼此的共同性與差異性。

綜合上述，可知道手足關係是一種相對平等的人際關係，它會隨著每一個發展階段的不同而改變，而這種人際關係的互動經驗造成了手足間的共同性與差異性。

## 貳、手足關係的類型

早期研究傾向於將手足關係分為『親密』(closeness)與『競爭』(rivalry)，或是『親密』、『競爭』與『衝突』(conflict)等類別，而手足關係的類型依研究的觀點與研究的目的不同而有所差異。下表 2-1 是整理國內外不同研究者對手足關係的分類：

表 2-1 手足關係的類型

研究者 (年代)	手足關係的類型
Bank 和 Kahn (1982)	融合的、模糊的、英雄崇拜式的、相互依賴的、動態性獨立的、敵對性依賴的、無可改變的差異，以及否認。
Furman 和 Buhrmester (1985)	溫暖／親近、相對地位／權力、衝突、競爭。
蘇建文 (1991)	符合社會規範的行為、爭論性及反社會行為、手足替代母職的行為。
陳若男 (1993)	正向關係包括，被手足照顧、對手足照顧、情感／利社會、相似／親密；負向關係包括，衝突／敵意、競爭、支配；以及父母偏愛八種。

(續下頁)



表 2-1 手足關係的類型（續）

研究者（年代）	手足關係的類型
余巧芸（1997）	調和型、競爭型、專制型、疏離型。
陳冠中（2000）	親密、競爭、衝突、權力
詹珮宜（2000）	溫暖/親近、相對地位、衝突、競爭
陳佩紋（2002）	競爭、親密/照顧、忠誠
林瑞基（2003）	正向關係：親密、分享、幫助；負向關係：競爭、衝突、支配

由以上對於手足關係類型的研究發現，手足之間可以是友善、信任、親密的，也可以是敵意、衝突、疏離、競爭或者不相往來的，雖然看似手足關係的類型是十分複雜與多樣性的，但其不外是循著親、疏程度來做分類。而本研究將針對手足關係的四個類型：溫暖/親近、相對地位、衝突、競爭探討其在各類型的同儕互動關係之差異情形。

### 參、影響手足關係的相關因素

在過去的研究發現，影響手足關係的因素有很多，在個人方面包括性別、年齡、認知能力、社會能力、氣質等；在家庭因素方面包括社經地位、家庭大小、生長序、手足年齡差距、手足性別、父母態度與期望、婚姻關係等；在社會態度方面有社會支持與接納態度等（Furman, 1993; Stoneman & Brody, 1993; 余巧芸, 1997; 陳若男, 1993; 蘇建文, 1991）。Furman & Buhrmester (1985) 綜合文獻及其研究發現，將影響手足關係的因素列出：

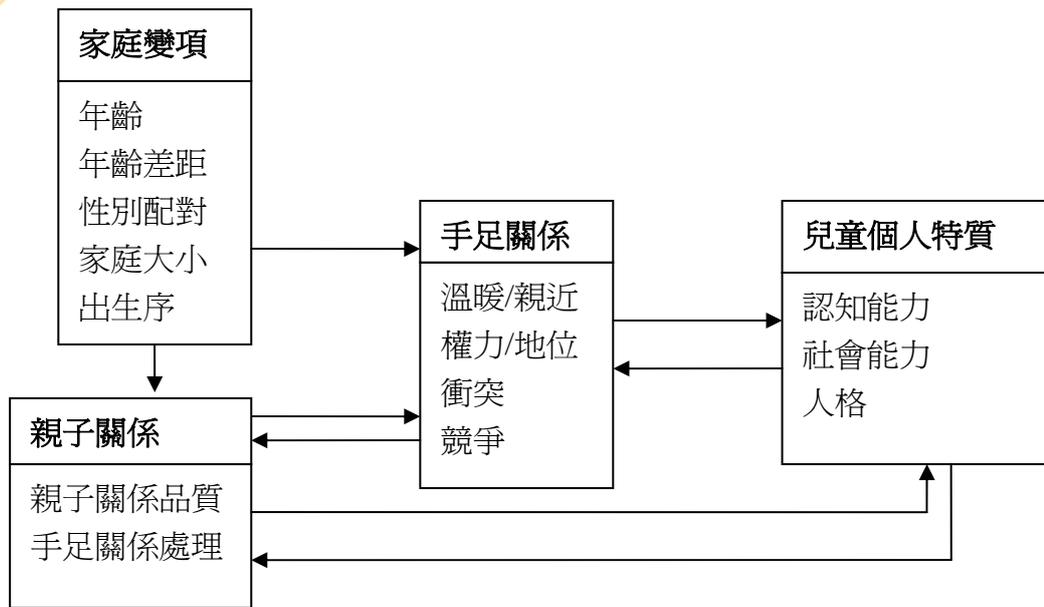


圖2-1 影響手足關係的相關因素 Furman, W., & Buhrmester, D., 1985

以下研究者將依本研究所關心部分，探討影響手足關係的相關因素：

### 一、家庭因素

家庭大小是影響因素之一，當家中子女數較少時，父母的態度會較寬大、鬆懈，允許子女表達出各種情緒，例如，敵意、怨恨等，形成情緒化的摩擦趨勢。尤其台灣家庭的子女數是以兩個居多，容易因為比較的心態，造成手足之間相互忌妒的現象發生（余巧芸，1997）。

### 二、個人特質

#### （一）出生序：

出生序也是一個影響的因素，手足因為出生的順序不同，而有不同的特質，例如：高淑貴（1991）認為排行老大的與手足衝突的頻率明顯偏高，排行老大者對於從「獨享」資源到「分享」資源的轉變，比較容易產生危機意識，因此對其

他手足的互動也較易產生競爭與衝突。蘇建文（1991）的研究顯示，年長手足對



待弟妹會有較多的敵意及利社會的行為出現；中間子的特質是友善且有同情心；么子則是依賴心較重、受兄姐的支配與使喚，因此，容易產生自卑感。陳若男（1993）的研究顯示，排行老大者在手足互動中常表現出照顧、支配、教導與協助者的角色，並且會有正反矛盾情結的存在。而黃朗文（1999）認為排行居中或排行老么者均比排行老大者有更親密的手足關係。

## （二）性別：

性別是影響手足關係的重要因素，在陳若男（1993）的研究發現，女生在手足關係的正向互動特質及親密感高於男生，而男生在「衝突/敵意」、「競爭」及「支配」的互動特質高於女生。而Cicirelli（1994）指出，同性的手足間比異性的手足有著較高的利他行為，在個人社會中，姊妹的親密程度又高於兄弟或異性手足；而集體社會當中，兄弟或異性手足的重要性是大過姊妹。另外，Furman & Buhrmester（1985）女生在手足關係上比男生表現較多的親密特質與利社會行為。但黃朗文（1999）提出，女性與手足間比男性有較高的衝突關係，且同性別的手足，則有助於青少年與其手足間親密關係的發展。

綜合上述，手足關係對個體的人際發展而言是相當重要。因此，在討論個人的手足關係時，除了以上述探討的相關因素之外，其所處的整個背景脈絡也是不能忽視的。

## 肆、手足關係與同儕互動關係的相關研究

兒童早期與兄弟姊妹的互動經驗，是其與未來同儕互動的基礎，也是兒童親子關係與同儕互動關係發展的橋樑（Dunn, 1983）。Stocker 和 Dunn（1990）以 124 名一、二年級兒童為對象，透過自然情境觀察、母親評定及自評量表三種方式探討兒童手足與同儕互動關係的相關，結果發現，此階段對待手足和朋友有較多控制及競爭的兒童，在母親評定上將其評定為與朋友之間的互動較佳，而被母



親評定為手足關係較為負向的兒童，卻在自評量表上顯示出與好友較為親近。這可能是因為在與兄弟姊妹的衝突關係中，發展出對於社會的瞭解，進而與好友間有較高的情感及友誼。另外，在一項以 1110 名 11 到 19 歲青少年為對象的研究（Lemper, Clark-lempers, 1992）指出，手足與友誼的關係是呈現正相關，這可能是兒童透過與手足互動關係的衝突經驗中，學習到更多解決衝突的技巧，因而在友誼關係中發展出正向的互動。

若針對年齡較小的兒童而言，同儕互動關係與手足關係間則較少出現補償的情況。Abramovitch, Stanhope, Pepler 和 Corter (1986) 對五到七歲兒童所做的研究中發現，手足與好友在正向互動特質上（如：親密、利社會）及攻擊行為上並無差異。Berndt 和 Bulleit (1985) 以學前兒童進行的研究也指出，手足和同儕之間的互動並沒有關連。然而，Kramer (1990) 以三到五歲幼兒為對象的研究卻發現，與朋友較親近的幼兒，其對待手足較友善，而對待新生手足的態度也往往反映在同儕常玩的遊戲上。

從上述的手足關係對同儕互動關係的研究中，可以發現研究結果並無一致的答案，因此，本研究擬以溫暖/親近、相對地位、衝突、競爭等四向度來做進一步的調查研究。



### 第三節 社會支持之理論及其相關研究

社會支持此一名詞，大多使用在一些特殊的學科領域，例如社會學、社區心理學、臨床心理學或兒童福利。針對教育方面的研究，是由這幾年才逐漸成為學者們所關注的焦點（高明珠，1999）。本節將就社會支持的意義與內涵做一介紹，繼而探討其來源與功能。以下便分別加以敘述。

#### 壹、 社會支持的意義與內涵

##### 一、社會支持的定義

自從 Caplan 在 1974 年提出社會支持（social support）的概念之後，國內外有關研究社會支持的也變的相當多，而與社會支持具有相同意義的名詞尚有，社會網絡（social network）、社會結合（social bonds）等，可見各研究者對於社會支持的定義並不一致。而 Caplan 所指的社會支持定義為當個人面臨壓力情境時，家人、朋友或重要他人給予其不同形式的支持與援助，其支援形式包括提供訊息、給予安慰與庇護等。另外，單小琳（1990）提出社會支持可分為「社會」與「支持」兩個概念，「社會」是指與個人關聯的社會環境，「支持」是指感情與工具性的支援行動。關於社會支持的定義，各家學者說法不一，經研究者整理如下表 2-2。



表 2-2 社會支持的定義

研究者 (年代)	社會支持的定義
Cobb (1976)	社會支持是使個體感覺，感受到自己是被愛、被尊重且具有價值，而且是屬於相互溝通網絡中的一份子。
Turner (1983)	能夠經驗到及認知到被他人所支持，此包含為個人所認知到與自我相關的訊息。
House & Kahn (1985)	人際間的互相交流，彼此可獲得感情上的慰藉、物質資源上的互通、知識訊息的交換及提高評價等。
Thoit (1986)	社會支持是由重要他人，包括家人、鄰居、朋友、同事、親戚等，提供給在壓力情境下的受困者一些因應的助力 (coping assistance)，如情緒性支持、工具性協助，以幫助受困者處理他的壓力。
Tracy (1990)	社會支持是指人們對他人提供多種不同方式的協助，包括情感性的鼓勵或支持、建議或勸告、傳遞訊息與指導，以及實際的幫助，而這些社會支持是經由家庭或朋友所提供個人不同形式的協助。
Lopez (1999)	支持者在特定地方，直接提供個體實質性物品、服務、社會介入及指引。
張苙雲 (1986)	社會支持是個人與他人互動而獲得情感、自尊、讚賞、認同與安全感的基本需求，這些需求的滿足，包含被認可、忠告、訊息及財物上實質的協助等。
許文耀和王梅君 (1994)	社會支持是一種人際互動的形式，這些互動的內容包括訊息、金錢或情緒等資源。這種人際互動必須遵守「相互性」的原則。
曾肇文 (1996)	社會支持係指個體面對壓力時，對來自外在環境中各項支持可利用性的知覺。
董智慧 (1998)	社會支持係指個人透過與其他或團體的互動，而從中得到情緒支持、訊息支持或工具支持，以滿足個人需求及增進心理上的幸福感。
蔡嘉慧 (1998)	社會支持係指個體透過互動，而使其初級團體的成員提供各種實質性的支持，尤其在壓力情境時，能滿足其需求或增進其適應能力的支持。
蔡姿娟 (1999)	社會支持是指個體透過互動，而使其社會網路中的重要他人 (家人、朋友、學校、師長) 提供各種形式的協助，以滿足個體需求，並增進適應能力與生活福祉。

(續下頁)



表 2-2 社會支持的定義（續）

研究者（年代）	社會支持的定義
關美華（2000）	社會支持係指由正式組織（如專業機構）及非正式團體（家人、親戚、師長、行政主管、同儕），對個體所提供有關情緒性、資訊性、評價、工具及陪伴支持。
張郁芬（2001）	社會性支持係個體藉由環境中的人、事、物的互動，獲自其社會網絡的重要他人（如配偶、父母、朋友或師長等）所提供的各種形式服務，而能夠讓這些個體處理所面對的壓力、促進身心健康、生活適應良好。這些社會支持的形式，可以是情緒性、訊息性或實質性的協助，不管其支持的傳達是否為個體所知覺或實質的接受，主要在於傳達個體是被關心、被珍重的這個訊息。
陳宇杉（2004）	社會支持的意義係個體再面對所處的壓力事件時，為了滿足其心理、物質上的需求，以人際互動的形式所得到的支持力量。支持內容包括情感性、實質性、資訊性及自我評價的支持，支持的對象來自社會網絡中的重要他人包括親人、朋友、同事、師長及專業人員等，支持的結果可以減少壓力、滿足需求及增加適應能力。

綜觀各家學者的觀點，研究者認為社會支持是個體在與人、事、物互動中，獲得其社會網絡中重要他人的協助，而能夠使得個體能解決所面臨的壓力、困境，適應社會。這些社會支持的形式有情緒性、訊息性、實質性的協助。

## 二、社會支持的內涵

社會支持的內涵，常是依研究者的研究興趣或研究目的而有不同的分類，例如吳宗立（1993）將社會支持分為以下四類：

- （一）自尊支持：是一種感情上的支持，意指在與人互動過程中所獲得別人的尊重與接納，並被視為有價值的人。
- （二）訊息支持：是提供個體在面臨困境時的解決策略，或稱評價性支持或認知指引。



(三) 社交關係：能與別人共同分享休閒及娛樂活動，並在此人際交流、接觸中滿足其親密的需求，因此，也稱為歸屬感。

(四) 工具性支持：指個體面臨問題情境時，在經濟上或物質上所獲得的實質協助，或稱物質的支持。

邱書旋（1993）認為社會支持的類別，大致可分為以下三類：

(一) 情緒性支持：包含愛、關懷、同情、了解、傾聽、安慰、自尊等。

(二) 工具性支持：提供實質的協助，以降低負荷，如金錢與物質方面的協助。

(三) 訊息性支持：給予忠告、建議、指示或其他可求助的訊息。

以下將社會支持的類別作一整理，如表 2-3。

表 2-3 社會支持的類別

研究者（年代）	社會支持的類別
Cobb (1976)	情緒支持、自尊支持、社會網絡支持
Barrera (1981)	社會支持分類為六種，包括：物質協助、生理協助、親密互動、指導、回饋、正向的社會支持。
House (1981)	社會支持包含了四種概念：情緒的支持、工具的支持、訊息的支持及評估的支持。
Schaefer, Coyne & Lazarus (1981)	社會支持分類為三種，包括：情緒支持、實質支持及訊息支持
Thoits (1982)	社會支持分為兩類，包括：情緒性支持及工具性支持。
Gottlieb (1983)	社會支持的四種類別為：實質支持、服務、情緒支持、認知指導和陪伴。
Cutrona & Russell (1990)	社會支持分類為五種，包括：情緒性支持、社會網路的支持、實質的協助、訊息性支持。
Lopez (1999)	分為四類：(1) 社會支持，包括情緒支持、自尊支持及網路支持；(2) 工具性或諮商性支持；(3) 主動支持；(4) 物質性支持。



雖然社會支持的類別有很多，但仍可找出其交集處。首先，在「情緒性支持」方面，高明珠（1999）指出所有的社會支持都涉及情緒方面；在「工具性支持」方面，金錢或物質得的提供可降低被支持者的負荷，此支持包含了情緒性支持的層面，能使人有被接納與關愛的感受；在「訊息性支持」方面，被支持者可從獲得協助當中，感受到隸屬、安全感的感受。因此，本研究是以情緒性支持、工具性支持及訊息性支持作為社會支持問卷的主要三個向度，本問卷的設計是針對受試者個人所知覺到的社會支持程度為主要的資料來源。

## 貳、 社會支持的來源與功能

### 一、社會支持的來源

個體所遭遇的情形是不同的，所需要的社會支持也不相同，而不同的支持來源對於個體所產生的影響是不同的。社會支持可能是來自正式網絡，例如學校、專業團體、社會機關；也可能是來自非正式的網絡，如家人、師長、長輩、朋友等。

Bennett 和 Morris（1983）將社會支持依其來源分為兩大類：（引自高明珠，1999）

#### （一）初級支持系統

包括家人、親戚、朋友、同事、鄰居等認識的人透過接納和情緒性支持，用來幫助個人維持生活功能，是一種非正式的支持來源。

#### （二）次級支持系統

由正式或非私人機構所組成的支持系統，例如醫療機構、社會機構、宗教團體或者社會團體，是正式的支持來源。

另外，蔡嘉慧（1998）將社會支持分為四類：家庭、同儕、學校、社會機構，仍是不離正式與非正式的兩種向度。



綜合以上對於社會來源的分類，可得知不論是正式網絡、非正式網絡、初級支持系統、或次級支持系統等，都是在探討不同社會支持對於個體所能影響的層面與層度。本研究的研究對象是國小學童，其主要的社會支持來源是家庭與學校，其所能接觸到的正式專業機構的協助並不多，是故，本研究將社會支持的來源限定在家人、親戚、同儕、朋友及師長上。

## 二、社會支持的功能

社會支持來源不同，其功能就不同。許多學者都提出社會支持的功能有直接效果與緩衝效果兩種（Cohen&Wills, 1985；Heller, 1986）。直接效果，或稱主要效果，係指無論個體所面臨壓力的的大小，社會支持都能降低壓力事件對個體產生的負面影響，且能直接增進個體的身心健康；緩衝效果是使個人藉著社會支持以緩衝壓力對個人所造成的衝擊，而間接對身心健康產生正面的效果，此種效果是個人處於壓力情境中才會發揮作用具有特殊意義（吳宗立，1993；蔡嘉慧，1998；關美華，2000）。

綜合言之，經由不同社會支持的提供，有助於個體解決所面臨的實質困難，而經由別人的關心、鼓勵就能使情緒穩定、愉快，降低壓力。

Carson 和 Swanson（1991）發現家庭和朋友的支持可預測孩子的同儕關係。曾肇文（1996）亦發現，在社會支持向度中，訊息支持和實質的支持對於同儕關係有正向的預測作用，也就是說，對於訊息支持和實質支持知覺越大者，其與同學的互動關係就越好。

對於單就社會支持與同儕互動關係的相關研究並不多，大部分的研究將這兩者關係納入生活適應、人際適應、學校表現等變項中來做探討，因此，本研究將社會支持與同儕互動關係做一探討。本研究根據受試者個人所知覺到的情緒性支持、工具性支持及訊息性支持作為社會支持的資料來源，且因研究對象是國小學童，本研究將社會支持的來源限定在家人、親戚、同儕、朋友及師長上，其能獲得一精確的研究結果。



## 第四節 同儕互動關係的理論與相關文獻探討

同儕關係會影響到個體人際適應及社會能力的發展，對個體的身心發展也具有重要的功能存在。本節首先界定同儕互動關係的意義與內涵，再作同儕互動關係的評量與理論探討，最後在針對其相關研究作一整理。

### 壹、同儕互動關係的意義

在《新韋氏大專辭典》中將同儕(peer)定義為是與別人有相同立足點的人，而發展心理學家則認為同儕是「同地位」，或至少在目前以相似的行為複雜程度運作的個體(林翠湄譯，1995)。Berk(1997)認為「同儕」是指其所處的地位或等級相等的人，無論時間的長短，只要在交互作用的過程中，能直接參與活動，並能共同分享能力及目標的同伴就是同儕。另外，Gray 與Tindall 視同儕為彼此分享相互熟悉的價值、經驗、生活及風格，且年齡相近的人(引自許雅嵐，2002)。蘇秋碧(2000)把同儕分成狹義和廣義兩方面，從狹義的觀點來看，同儕是指年齡相近且等級或地位相等的同伴而言；從廣義的觀點而言，同儕則泛指以行為活動為基礎，因某特定活動或互動而聚集在一起，且其行為目標相近的人。大體上而言，同儕是指年齡相近、或具有同等地位、相似行為的個體，並包含親密度、忠誠感、平等交往的關係等特色。Hartup 則提到，在兒童及前青少年時期，同儕通常是指他們的同齡同伴，因為兒童和青少年多數都和他們相同年紀的人來往。(引自Dusek, 1996)。

綜合上述，不論國內外的學者，也大多以年齡或社會地位來作為定義「同儕」的依據(Ladd, 1989; Shaffer, 1994; 黃德祥, 1994; 蘇建文, 1998)。如以「年齡」來區分，同儕就是由一群由年齡相近似的成員所組成的群體；如以「社會地



位」來區分同儕的意義即指處於同地位的人，這包含了平等的社交程度、相似的學習階段、相同的成熟水準等條件。在本研究中，乃將同儕界定為「同班同學」，也就是說在班級中，由年齡相近的成員所巨集組合成的群體，該群體中的成員擁有相仿的成熟水準、學習階段。

而同儕關係是屬於人際關係的一種，有助於個體的發展及社會化。同儕關係又稱為「社會關係」或「友伴關係」，即指個人和同輩間的交互關係（許雅嵐，2002）。是故，本研究乃將同儕互動關係界定為國小學童在學校裡與其同班同學相處的情形、來往的程度。

## 貳、同儕互動關係之內涵

Furman 和 Bierman(1984)綜合了許多文獻，亦在其研究中予以驗證，最後歸結出幾個同儕互動的特質，利社會/支持、親密、信任、聯合活動、情感、相似性。由於 Furman 和 Bierman(1984)較著眼於兒童與同儕彼此吸引的因素，因此所歸結出來的互動特質，均是正向的關係。相較之下，Berndt 和 Perry(1986)則進一步指出——同儕互動的特徵有「忠實」、「親密感」、「依附感」、「衝突」等，當中「衝突」行為便是屬於負向的互動關係。此外，陳若男（1993）歸納許多學者的見解，將兒童的同儕關係區分成「照顧/利他」、「尊重/佩服」、「相似/親密」、「情感/友誼」、「衝突/敵意」、「競爭」、「支配」等類型。

整體言之，兒童的同儕互動有正向、負向兩種關係，各自包含數個不同的內涵。本研究乃綜合以上學者的觀點，將研究的焦點置於兒童與其同儕相處的情形、與來往的程度，並將同儕互動關係區分成正向關係、負向關係兩大主軸，各自包含認知、行為等層面。因此，本研究將兒童同儕互動關係分為「正向關係」與「負向關係」兩大類，即為本研究在同儕互動關係上的研究向度。



### 叁、同儕互動關係之評量

評量同儕互動關係的主要目的是為了瞭解兒童在同儕團體中的社會地位及其被同儕接納、喜愛的程度。Ladd 和 Profilet(1996) 認為使用不同的評量方法來收集資料，可以彌補評量可能產生的差異，而且可以幫助區辯與評量整體行為，更可以提高資料的客觀性及準確性。

Newcomb, Bukowski, 和 Pattee (1993)根據從1982 到1991年中有關同儕關係的41 篇研究進行後設分析，發現大多數的研究其評量的方式可歸為四類：觀察法、同儕評量、成人(老師、父母或其他成人)評量及自我評量。近年來國外學者 (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993 ; Ladd & Profilet, 1996 ; Parke et al., 1997 ; Rubin, Chen, & Hymel, 1993 ; Wentzel & Asher, 1995) 有關同儕互動關係的研究來看，研究者最常使用同儕評量法、教師評定法、自我評量法與自然觀察法；國內方面，大多數研究同儕互動關係的研究，大多是以同儕評量和教師評定法為主 (王柏壽，1989；黃德祥，1989；廖信達，1988)，輔以自然觀察法與兒童自陳法。茲將此四種評量方法簡單陳述如下：

#### 一、同儕評量法

同儕評量法目前最常使用的技術是社會計量法(Coie 等人，1990；黃德祥，1989)，近10年在國內有許多相關研究常使用同儕評量法(李佳玲，2000；林世欣，2000；陳忠傑，2000；顏秀真，2000；蘇秋碧，2000)，通常可以採用兩種方式來進行：一種是「同儕提名法」(peer nomination)，另一種是「同儕評定法」(peer rating)。「同儕提名法」是指由同儕以正、負向提名的方式，統計提名結果，用以決定兒童的社會地位；「同儕評定法」則是指研究者列出班上或團體中每一位成員的名字，要求受試者針對每一位成員以喜好或不喜好的程度用量表來表示，獲得點數愈多，表示其愈受同儕喜愛(黃德祥，1989)。



## 二、自我評量法

自我評量法是使用自陳量表的方式呈現一些社會行為的例子，由兒童根據自我評量法表上的描述與自己相符合的情形來作答，以評量其社會技巧、社會焦慮、社會孤獨及社會不滿等行為(黃德祥，1989)。程紋貞(1996)認為此法的限制可分成量表本身與受試者兩部份來加以探討：在量表的部分包括量表是否使用適當的語言、無法得知量表限制受試者正確作答的程度；在受試者方面的限制包括受試者是否願意合作、了解題意、其自覺或自知是否清晰、對题目的熟悉程度與反應心向、能否正確地判斷自己的行為狀態、是否被情緒因素及施測情境影響而產生防衛心理等。

## 三、自然觀察法

自然觀察法是研究兒童發展最重要的方法，是指在自然情境中，研究者直接觀察兒童與同儕互動的行為表現，其所觀察到的結果不受個人知覺偏差所影響，較客觀。除了由研究者本身或受過訓練的觀察員進行觀察外，也可透過師長及父母進行觀察(Ladd & Profilet, 1996)，在國內羅瑞玉(1997)和蘇秋碧(2000)即採用此種方法來瞭解兒童與同儕互動時的行為表現。自然觀察法雖然可以更清楚看到兒童與同儕相處時的互動行為表現，但由於人力的限制，因此，通常無法進行大樣本的觀察。

## 四、教師評定法

Ladd & Profilet(1996) 認為與同儕評量法和自然觀察法相較之下，教師比觀察者與兒童有更多的相處時間，也更了解兒童，因此教師是最有能力來評量兒童行為特質者。但這不表示教師所提供的訊息是完全正確，Parker & Asher(1993)認為雖然同儕評量與教師評定法類似，但其評量所獲得的訊息並不一定相同，因為同儕間與師生間的相處方式，仍有一些差異存在，而且老師也可能會受到個人



主觀因素的影響而產生偏差。Ladd & Profilet(1996)認為教師在觀察及評量兒童行為的次數及頻率時，並不一定會比直接觀察者來的正確，而為了避免產生不客觀的資料，最好能和其他方法一起使用。

綜合上述發現，每一種評量方法都各有其優缺點，也因此當我們在進行研究時，並非只有一種方法是最好的，而是必須依據受試者的年齡、研究目的及研究問題等，選擇一種或多種評量方式，以獲取更具客觀性及正確性的資料。因此，在本研究中，研究者採用自我評量的方式，即是使用研究者自編之「同儕互動關係量表」，讓受試者根據自身所知覺到自己與同儕互動時的知覺。

#### **肆、同儕互動關係的重要性**

兒童在社會發展中，同儕互動關係是佔有舉足輕重的地位，相較於兒童與父母或師長間的互動關係，具有上下、從屬之別。而在兒童與同儕之間，其地位平等且權力均衡。正因如此，當他們跟一群年齡相仿、地位相等的人互動時，便能自如地嘗試新的行為、扮演新角色、展現新的想法，並獲得豐富多樣的體驗、應對進退之道，進而培養合乎社會期待的行為模式。有鑑於此，許多學者就提出同儕互動關係對兒童發展的重要性。

McClellan (2001) 提出，同儕互動關係的貢獻在於其可促進個體的認知與社會發展，並且可以對有助於個人的適應未來的成人生活。許多學者以研究驗證，如增加兒童時期社會能力的頻率，可以促進兒童長期性的情緒適應與社會適應、認知發展以及身為公民的權利與義務感。

Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, Price (2003)在研究中指—小學階段的兒童受到同儕團體拒絕的現象，與後來的反社會行為有關；特別是原本就具有攻擊傾向的孩童，不論是男女，此情形都會更加明顯。對此 Dodge et al認為被同儕拒絕是兒童生活中頗大的壓力來源，也是一種挫折的經



驗，當他們化解不了這種不愉快的感受，也無法解決現實層面的困境時，便會以攻擊行為來防衛自我；倘若情況日益加劇，其反社會傾向就會隨之增強。

綜合所述，可看出同儕互動關係對兒童發展的重要性，舉凡社會行為、身心狀態、認知層面的發展，都需要良好的同儕互動來引導。此外，Shaffer 視同儕為「兒童社會化的代理人」（引自林翠湄譯，1995）；正因為兒童入學後，許多時間都與同儕一同度過，所以其對兒童的影響力，並不亞於家庭中的任何成員。

## 伍、同儕互動關係的相關研究

### 一、性別方面

Gifford-Smith 和 Brownell(2003)指出，男、女生在選擇同儕作為好友時具有差異存在，男孩子較偏向動態的；女孩則偏向較靜態的，且其更關注情感上的親密、支持與依賴感。此現象可從男、女生所受社會化過程的差異窺知；一般來說，社會上多鼓勵男孩子參與競爭性的奮鬥，期許其成為具有支配力、果斷力、讀力、喜好競爭的人（林翠湄譯，1995），而不認為他們需要太多的同情行為（吳立媽譯，1987）；女孩則常被鼓勵要具情感性，例如要有愛心、能敏銳的覺察他人的需求等。以下分別針對相關研究作一整理：

表 2-4 同儕互動關係相關文獻整理表

研究者（年代）	研究結果
Berndt（1982）	女生比男生認為親密的相互分享彼此的想法與感受是重要的。另外，如果女生已經有了互動良好的朋友，他們就比男生少想要結交新朋友。
Kurdek 和 Krile（1982）	女生比男生在人際間的相互了解上有比較好的表現，較受同儕歡迎的孩子，其人際間相互了解的能力比較好，而其社交覺察能力也較好。
Buhrmester（1990）	女生比男生認為他們的同儕關係較為親密。

（續下頁）

表 2-4 同儕互動關係相關文獻整理表 (續)

研究者 (年代)	研究結果
Bakken 和 Romig (1992)	男生表現較多控制的需要、較少愛的需要，女生表現較多愛的需要、較少控制的需要。
Clark 和 Ayers (1993)	女孩子間的同儕關係要比男孩子具有較高的親密程度、分享行為、信任以及忠誠度。
Hartup、French、Laursen、Johnston 和 Ogawa (1993)	和朋友有所爭執時，女生比男生更常採取理智的方式解釋自己的主張。
Urberg (1995)	女學生比男學生參與更多學校中同儕團體的社交活動，並且和社會網路比較有所連結，社會網路也和他們的朋友更相似。
Jarvinen 和 Nicholls (1996)	在同儕關係的目的、信念和滿意度上，都因性別不同而有所差異。
陳若男 (1993)	國小女生的人際關係比男生好，而男生比女生更容易與同儕發生衝突，對人的敵意感也較強。
黃德祥 (1994)	(1) 兩性團體間是隔離的狀態 (2) 男性的朋友團體大於女性 (3) 女性團體比男性團體凝聚力大 (4) 女性團體重視承諾、忠誠、親密，而男性團體重視成就、領袖與地位的獲取。
涂秀文 (1998)	國中女生的人際關係優於男生。
洪雅雯 (2001)	男生的同儕接納度偏向被拒絕的層面，而女生的友善性高於男生。
林雯菁 (2001)	女生有優於男生的社交能力，而男生則比女生展現更多的攻擊行為。

綜合上述，可看出多數的研究顯示，在同儕互動的內涵與形式上男和女生不盡相同，尤以在親密、支持與依賴的需求上，女生會比男生來得高。即便如此，仍有少部分的研究歸結出，性別的因素並不會造成兒童同儕互動關係差異。此不一致性使研究者擬就「性別」的向度進行探討，從中瞭解男、女生的同儕互動關係是否有所不同。



## 二、年級方面

Boggiano、Klinger 和 Main(1986)的研究發現，友誼關係的中親密性表現會隨年齡的成長而增加。Berndt、Hawkins 和 Hoyle(1986)的研究中，發現八年級的兒童在親密的自我揭露程度上，顯著高於四年級的兒童。此外，有些學者從訊息處理的角度來著眼，他們認為年長的兒童由於社會訊息的處理能力較佳，所以較能覺察出需要幫忙的訊號，進而提供朋友協助（林翠湄譯，1995）。

至於在負向的同儕互動上，Hartup(1974)指出，敵意性的攻擊會隨著年齡的增長而增加。之所以如此，乃因為年長的兒童具有較嫻熟的「角色取代能力」，能推斷他人行事的動機與意圖，因此，如果同伴想要展現具傷害性的行為，他們會比年幼的兒童更敏於偵測出攻擊者的意圖。

在國內研究方面，林瑞昌（1997）的研究結果顯示，不同年級的兒童，其朋友數有顯著差異，六年級兒童的朋友多於四年級，四年級兒童的朋友數又多於二年級；陳玲玲（1991）的研究結果發現，隨著年級的增加，兒童選擇朋友的對象就越確定，且六年級學童的其友誼穩定度顯著高於其他年級；然而涂秀文（1998）研究呈現出，年級越低，人際關係越好。另外，林雯菁（2001）也指出——四年級的兒童在社交能力優於五年級；且五年級出現攻擊與退縮行為的頻率是最高。

綜合所述，可知年級變項在兒童的同儕互動關係發展上具有顯著差異存在。而多數的研究仍注重探討兒童朋友數，或不同年級的兒童社交能力的差異，較少針對其同儕互動關係的內涵做深究，故本研究乃欲探討年級變項在各類型的同儕互動關係之差異情形。

本研究首先以背景變項包括智能障礙學生與正常手足的基本資料外，尚有家庭的型態等變項，對智能障礙正常手足的同儕互動及其影響因素作一概略的瞭解。而為了對本研究有更深入的瞭解，研究者除了加入靜態變項之外，擬加入正常手足所知覺到的親子互動關係、正常手足與智能障礙手足的手足關係以及社會支持等三方面的動態變項，來探究國小智能障礙正常手足之同儕互動關係的現況與困境，並提出建議提供輔導室作為輔導智能障礙其正常手足之用。



## 第三章 研究設計

本研究以問卷調查方式，探討智能障礙學生之國小正常手足因背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動之相關情形；其次亦檢視智能障礙學生之國小正常手足因背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動之預測情形。以下分五節介紹研究設計、研究對象、研究工具、實施程序以及資料處理等部分。

### 第一節 研究架構

本研究根據前述的研究動機、目的，以及相關文獻探討的結果，提出以下研究架構圖如圖3-1。

本研究之背景變項有三方面：一、家庭背景變項，如父、母教育程度、家庭狀況；二、正常手足變項，性別、年級、出生序、是否年長於智能障礙手足；三、智能障礙者變項，障礙程度。

本研究先描述智障學生之國小正常手足及對照組學生的親子互動關係(包括父親心理互動、父親身體互動、母親心理互動及母親身體互動等四向度)、手足關係(包含手足溫暖/親近、手足相對地位、手足衝突及手足競爭等四向度)、社會支持(包含情緒支持、訊息支持及實質支持等三向度)、同儕互動關係(分成正向關係及負向關係)之現況。並運用t考驗與單因子變異數分析(ANOVA)，探討不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係方面，是否有差異存在，如有差異存在則以Scheffe法進行事後比較，進一步確定哪二組為差異來源。最後，進行皮爾森積差相關與逐步多元迴歸法。

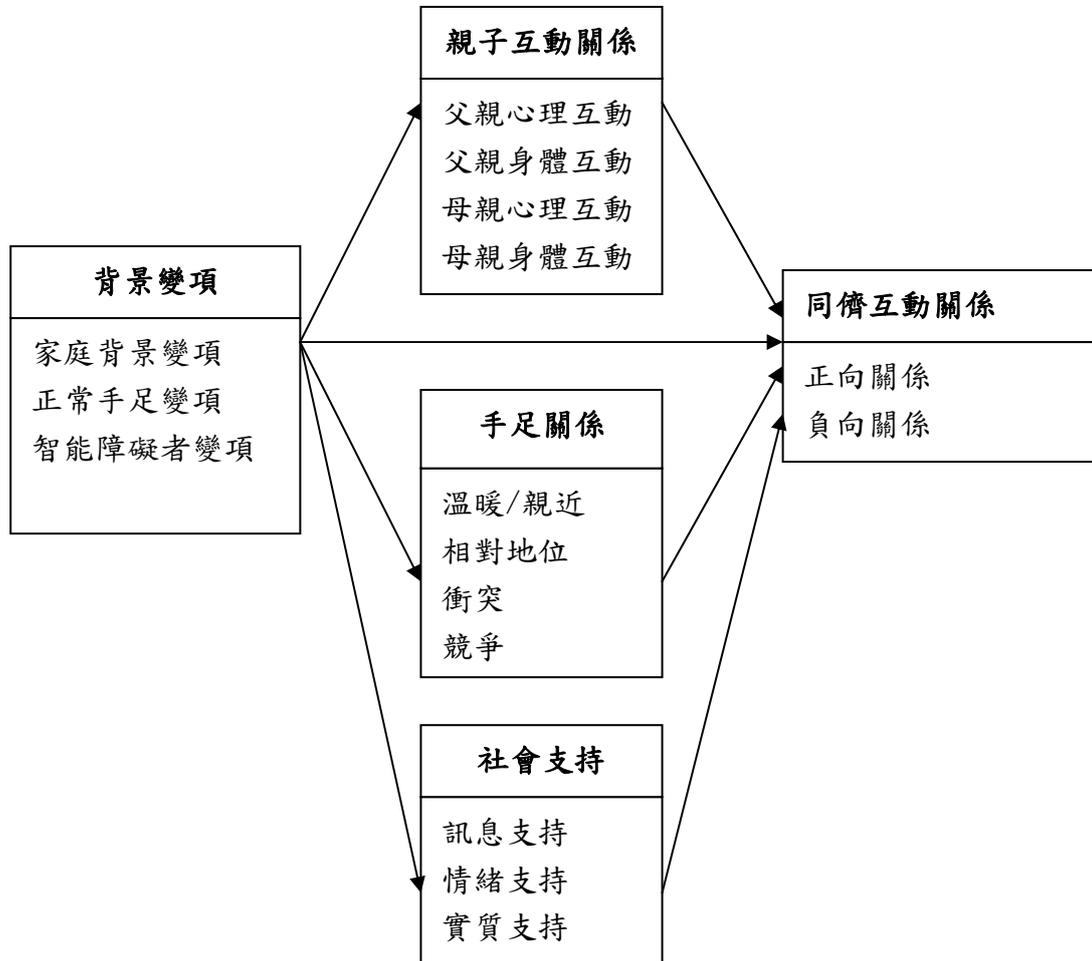


圖 3-1 研究架構圖



## 第二節 研究對象

### 一、 預試樣本

本研究預試樣本之選取，採隨機抽樣，以九十三年度就讀台東縣卑南國小一至六年級學生為對象，從各年級中各隨機抽取一班來施測。本研究共發出193份預試問卷，有效回收181份，有效回收率為93.7%，預試樣本人數如表3-1所示。

表 3-1 預試樣本有效人數分布表

年 級	男 生 (人)	女 生 (人)
一 年 級	12	17
二 年 級	15	14
三 年 級	15	16
四 年 級	23	11
五 年 級	21	10
六 年 級	12	15
總 計	98	83

### 二、 正式樣本

本研究的樣本選取，採立意抽樣，是以就讀於台東縣高中職以下，且領有智能障礙類別手冊之智能障礙學生，其就讀台東縣（包括綠島鄉、蘭嶼鄉）國民小學之正常手足為對象。

首先，經由指導教授的協助，了解智能障礙學生所就讀的學校，進而透過與智能障礙學生就讀學校電話聯絡，徵詢其配合意願，發函給學校，請輔導主任、特教組長、特教班教師或負責特教業務之教師代查智能障礙學生家庭資料，尋找符合條件之正常手足，並填寫研究者自編之「智能障礙學生及其正常兄弟姊妹基



本資料調查表」(見附錄一)後寄回。共發函52所高中職與國中小,有42所學校回函,回函率81%,回函資料顯示共有97位正常手足,經研究者與正常手足所就讀學校聯絡,發函請校方代為安排施測時間及地點,扣除資料來源錯誤、受試者家長拒絕參與研究者,共流失10位符合條件之受試者,得到智能障礙之正常手足87名有效樣本(未排除同為兄弟姊妹者)。智能障礙學生之正常手足就讀學校及人數統計表如表3-2。

表 3-2 台東縣智能障礙學生之國小正常手足就讀學校與人數統計表

學校名稱	人數統計	學校名稱	人數統計
豐榮國小	10	大王國小	1
朗島國小	5	武陵國小	1
康樂國小	5	大坡國小	1
知本國小	4	初來國小	1
富岡國小	4	竹湖國小	1
賓茂國小	4	大武國小	1
錦屏國小	4	美和國小	1
寶桑國小	4	富山國小	1
三民國小	3	復興國小	1
台坂國小	3	溫泉國小	1
成功國小	3	新興國小	1
桃源國小	3	福原國小	1
新生國小	3	瑞源國小	1
三仙國小	2	德高國小	1
三和國小	2	樟原國小	1
太平國小	2	豐年國小	1
永安國小	2		
東大附小	2		
馬蘭國小	2		
綠島國小	2		
萬安國小振興分校	2		
總計		37 所	87 人



本研究係以台東縣智能障礙學生其就讀於國小的正常手足為研究對象，調查台東地區智能障礙之正常手足其親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之研究，總計發出問卷87份，共收回有效問卷87份。根據回收問卷的資料進行統計分析，可以初步了解目前台東縣智能障礙其正常手足的背景狀況，問卷調查所得的基本資料（見表3-3）如下：

- 1 性別：男生有44人（佔50.6）；女生43人（佔49.4%）。
- 2 年級：本研究的研究對象以就讀高年級33人（佔37.9%）為最多；其次為中年級29人（佔33.4%）；最少的是低年級有25人（佔28.7%）。
- 3 出生序：研究對象在家庭中的排行最多為排行老么則有35人（佔40.3%）；其次排行老二有18人（佔20.7%）；再次之為排行老大有15人（佔17.2%）；其他有19人（佔21.8%）。
- 4 是否年長於智能障礙手足：本研究的研究對象年長於智能障礙手足的有26人（佔29.9%）；年幼於智能障礙手足的61人（佔70.1%）。
- 5 障礙程度：研究對象的智能障礙手足之障礙程度為輕度的有54人（佔62.1%）；障礙程度為中度的有30人（佔34.5%）；重度的有3人（佔3.4%）。
- 6 家庭狀況：研究對象多為雙親家庭有78人（佔89.7%）；單親家庭者有9人（佔10.3%）。
- 7 父親教育程度：研究對象的父親為不識字或國小程度的有18人（佔20.7%）；國中程度有31人（佔35.6%）；高中職程度有31人（佔35.6%）；大專以上有7人（佔8.0%）。
- 8 母親教育程度：研究對象的母親不識字或國小程度有30人（佔34.5%）；國中程度有29人（佔33.3%）；高中職程度有24人（佔27.6%）；大學（大專）以上的有4人（佔4.6%）。



表3-3 研究對象基本資料分布情形

背景變項	類 別	人 數	百分比 (%)
1. 性別	男	44	50.6%
	女	43	49.4%
2. 年級	低年級	25	28.7%
	中年級	29	33.4%
	高年級	33	37.9%
3. 出生序	老大	15	17.2%
	老二	18	20.7%
	老么	35	40.3%
	其他	19	21.8%
4. 年長 / 幼於智障手足	年長	26	29.9%
	年幼	61	70.1%
5. 障礙程度	輕度	54	62.1%
	中度	30	34.5%
	重度	3	3.4%
6. 家庭狀況	雙親家庭	78	89.7%
	單親家庭	9	10.3%
7. 父親教育程度	不識字或國小	18	20.7%
	國中	31	35.6%
	高中職	31	35.6%
	大學(大專) )以上	7	8.0%
8. 母親教育程度	不識字或國小	30	34.5%
	國中	29	33.3%
	高中職	24	27.6%
	大學(大專)以上	4	4.6%



### 第三節 研究工具

本研究採問卷調查法為主，所使用的研究工具可分為五個部分，第一部分為智能障礙其正常手足的「基本資料調查表」；第二部分是智能障礙其正常手足的「親子互動關係量表」；第三部分是智能障礙其正常手足的「手足關係量表」；第四部份是智能障礙其正常手足的「社會支持量表」以及第五部分智能障礙其正常手足的「同儕互動關係量表」。探討智能障礙學生其國小正常手足所知覺到的親子互動關係、手足關係、社會支持及同儕互動關係的實際狀況，以分析親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的關係。

#### 壹、正常手足基本資料調查表

本研究所使用之「正常手足基本資料調查表」（見附錄二）為研究者依照研究需求自編而成，內容包括：受試者就讀之學校、年級、性別、出生序、家庭狀況、父母教育程度等。

#### 貳、親子互動關係量表

本研究所使用之「親子互動關係量表」乃研究者根據Gongla & Thompson (1987)所提出之身體互動(physical interaction)及心理互動(psychological interaction)兩個向度，做為本研究工具編製之架構，並參考鄭秋紅(1993)所編之「親子互動關係量表」內容，參酌研究對象特質後編製而成，請指導教授、研究所同學修訂而成問卷初稿(見附錄三)。

##### 一、問卷內容

本問卷以「身體互動」及「心理互動」兩向度為主要架構，並區分父親及母



親兩方面，組成四個分量表，分別為「父親身體互動」、「父親心理互動」、「母親身體互動」及「母親心理互動」。「身體互動」指子女實際上與父母互動的頻率；「心理互動」則指子女所知覺到與父母的溫暖與親密程度。本問卷共編60題，其中「父親身體互動」為1~16題；「父親心理互動」為17~30題；「母親身體互動」為31~46題；「母親心理互動」為47~60題。其中2、3、5、6、13-16及18題為反向題，其他為正向題。

## 二、填答與計分方式

本問卷採自陳式之四點量表，亦即，智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係量表將每一項目分成四種程度，「常常是這樣」、「有時是這樣」、「很少是這樣」、「從來都不是」等。計分方式由「常常是這樣」到「從來都不是」分別以4、3、2、1的分數代表。在正向題部分，填答「常常是這樣」者，在量表分數則得4分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得3分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得2分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得1分。在反向題部分，填答「常常是這樣」者，在量表分數則得1分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得2分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得3分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得4分，問卷填答分數越高者表示智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係越佳；反之則親子互動關係較差。

## 三、專家效度建立

為了確定本問卷的代表性與適切性，函請五位專家學者（見附錄七）針對問卷架構、問卷內容及用詞遣字等，提供意見以形成專家內容效度，經專家學者審查完畢後，智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係量表確定預試問卷量表題目的題數計60題。各題項的內容適用性之分析結果見表3-4。針對專家所提供的寶貴意見，修改題目，據以編制本研究之「親子互動關係量表」之預試問卷（見附錄四），確定親子互動關係量表的預試問卷題數計60題。



表3-4 親子互動關係量表之內容適用性分析表 (N=5)

題號	適合 N (%)	需修改 N (%)	刪除 N (%)	結 果		
				保留	修改後保留	刪除
1	5 (100%)	0	0	✓		
2	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
3	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
4	2 (40%)	3 (60%)	0		✓	
5	5 (100%)	0	0	✓		
6	5 (100%)	0	0	✓		
7	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
8	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
9	5 (100%)	0	0	✓		
10	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
11	5 (100%)	0	0	✓		
12	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
13	5 (100%)	0	0	✓		
14	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
15	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
16	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
17	2 (40%)	3 (60%)	0		✓	
18	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
19	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
20	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
21	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
22	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
23	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
24	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
25	2 (40%)	3 (60%)	0		✓	
26	5 (100%)	0	0	✓		
27	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
28	5 (100%)	0	0	✓		
29	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
30	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
31	5 (100%)	0	0	✓		
32	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
33	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	

(續下頁)



表3-4 親子互動關係量表之內容適用性分析表 (續)

題號	適合 N (%)	需修改 N (%)	刪除 N (%)	結 果		
				保留	修改後保留	刪除
34	2 (40%)	3 (60%)	0		✓	
35	5 (100%)	0	0	✓		
36	5 (100%)	0	0	✓		
37	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
38	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
39	5 (100%)	0	0	✓		
40	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
41	5 (100%)	0	0	✓		
42	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
43	5 (100%)	0	0	✓		
44	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
45	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
46	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
47	2 (40%)	3 (60%)	0		✓	
48	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
49	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
50	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
51	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
52	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
53	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
54	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
55	2 (40%)	3 (60%)	0		✓	
56	5 (100%)	0	0	✓		
57	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
58	5 (100%)	0	0	✓		
59	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
60	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	

#### 四、項目分析

本研究於預試完成後進行項目分析的內部一致性效標法，亦即以內部一致性係數（題目總分相關法）與臨界比（極端組檢驗法）分別考驗並依如下步驟選取適當的題項：

首先將各題目分數加總求出各量表總分，依受試者在各量表上總分的得分高低排列，找出分別位於高低分組上下27%的分數。其次依臨界值分數將受試者在量表之得分分成高、低二組，得分高者之27%為高分組；得分低者之27%為低分組，求高分組與低分組在某一題目上平均數的顯著差異，求得各題的臨界比與顯著水準，最後將顯著水準未達.05顯著性的題目刪除。

(二) 內部一致性係數

考驗各題項的內部一致性相關係數，刪除各題項中與總量表相關未達.01顯著水準者。

根據親子互動關係量表之項目分析結果顯示（見表3-5），本量表各題項在極端組檢驗部份之CR值皆達.05顯著水準；在內部一致性相關係數方面，皆達.01顯著水準，因此親子互動關係量表各題項均保留，並進一步進行因素分析。

表3-5 親子互動關係量表預試題項項目分析結果

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 ✓ / 刪除 ✕
1	8.28***	.539***	✓
2	7.40***	.526***	✓
3	8.41***	.516***	✓
4	7.85***	.528***	✓
5	9.25***	.602***	✓
6	7.56***	.546***	✓
7	10.53***	.599***	✓
8	8.12***	.507***	✓
9	7.13***	.502***	✓
10	8.81***	.587***	✓
11	6.27***	.438***	✓
12	4.26***	.337***	✓
13	5.37***	.449***	✓

(續下頁)

表3-5 親子互動關係量表預試題項項目分析結果 (續)

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 √ / 刪除 ×
14	4.25***	.320***	√
15	6.05***	.476***	√
16	8.54***	.564***	√
17	6.91***	.532***	√
18	3.04***	.267***	√
19	8.37***	.543***	√
20	6.72***	.547***	√
21	4.54***	.332***	√
22	9.66***	.615***	√
23	11.71***	.631***	√
24	6.12***	.492***	√
25	5.12***	.398***	√
26	9.28***	.614**	√
27	3.01***	.215***	√
28	7.21***	.470***	√
29	9.68***	.620***	√
30	8.77***	.521***	√
31	4.58***	.405***	√
32	5.67***	.542***	√
33	6.46***	.485***	√
34	7.19***	.587***	√
35	7.10***	.585***	√
36	5.64***	.519***	√
37	7.07***	.546***	√
38	4.91***	.531***	√
39	6.69***	.542***	√
40	5.98***	.541***	√
41	4.11***	.329***	√
42	4.66***	.383***	√
43	4.76***	.391***	√
44	4.33***	.332***	√
45	7.48***	.555***	√
46	7.25***	.525***	√
47	6.23***	.505***	√

(續下頁)

表3-5 親子互動關係量表預試題項項目分析結果（續）

題號	決斷值（CR值）	與總分相關	保留 √ / 刪除 ×
48	3.04***	.269***	√
49	8.24***	.553***	√
50	5.48***	.511***	√
51	3.27***	.234**	√
52	7.22***	.537***	√
53	8.77***	.570***	√
54	6.55***	.523***	√
55	3.76***	.356***	√
56	5.67***	.502***	√
57	2.74***	.206**	√
58	6.00***	.467***	√
59	9.11***	.609***	√
60	8.34***	.539***	√

\*\*<.01 \*\*\*<.001

## 五、效度分析

本研究於項目分析後，接著進行因素分析，以求得量表的建構效度。

### （一）刪除因素負荷量低的題目

採用主成分分析萃取，並以正交轉軸法進行因素轉軸，求取各量表因素，最後依抽取結果，將因素負荷量低於.30的題目刪除，共刪除第3、7、11、12、14、15、18、21、22、27、33、37、41、42、45、48、51、52、57、等二十題。

### （二）因素命名及題項分配

因素分析結果，與父親的互動部分，因素一的特徵值為8.077，所能解釋的40.399%；因素二的特徵值為1.870，所能解釋的9.349%。與母親的互動部分，因素三的特徵值為7.860，所能解釋的39.298%；因素四的特徵值為1.843，所能解釋的9.214%。其結果顯示共求得四個因素，乃依相關文獻將這四個因素給予適當的命名，如表3-6所示。



表3-6 親子互動關係量表因素分析題項分配情形

因素	親子互動關係量表	題數	題號
因素一	與父親心理互動	9題	1、2、4、5、6、8、10、20、23
因素二	與父親身體互動	11題	9、13、16、17、19、24、25、26、28、29、30
因素三	與母親心理互動	9題	31、32、34、35、36、38、40、50、53
因素四	與母親身體互動	11題	39、43、46、47、49、54、55、56、58、59、60

## 六、信度分析

為了解本量表的可靠性與有效性，於因素分析後進行信度考驗，以每個受試者在各題目上的反應，求出其題目之間與整體的相關性，及內部一致性分析 (Cronbach' s  $\alpha$ )， $\alpha$  值越高表示量表的信度越高。本預試問卷在親子互動關係量表信度分析結果(見表 3-7)，在「與父親心理互動」層面的  $\alpha$  係數達.9046；「與父親身體互動」層面的  $\alpha$  係數達.8527；「與母親心理互動」層面的  $\alpha$  係數達.8818；「與母親身體互動」層面的  $\alpha$  係數達.8608；而整體層面的  $\alpha$  係數達.9366，顯示本研究所編制的問卷信度佳，具有很高的內部一致性。

表3-7 親子互動關係量表之信度分析表

親子互動關係量表	題	號	信 度
與父親心理互動	1、2、4、5、6、8、10、20、23		.9046
與父親身體互動	9、13、16、17、19、24、25、26、28、29、30		.8527
與母親心理互動	31、32、34、35、36、38、40、50、53		.8818
與母親身體互動	39、43、46、47、49、54、55、56、58、59、60		.8608
整體層面	1、2、4、5、6、8、9、10、13、16、17、19、20、23、24、25、26、28、29、30、31、32、34、35、36、38、39、40、43、46、47、49、50、53、54、55、56、58、59、60		.9366

本研究正式的「親子互動關係量表」共有40題（見附錄五），「與父親心理互動」層面為1~9題，「與父親身體互動」層面為10~20題，「與母親心理互動」層面為21~29題，「與母親身體互動」層面為30~40題。「與父親心理互動」層面、「與父親身體互動」層面、「與母親心理互動」層面、「與母親身體互動」層面皆為正向題，亦即，「與父親心理互動」層面、「與父親身體互動」層面、「與母親心理互動」層面、「與母親身體互動」層面得分越高，則表示與父母之間的親子互動關係越佳，反之，則代表與父母之間的親子互動關係越不好。

### 參、手足關係量表

本研究所使用之「手足關係量表」，乃引用是詹珮宜（2000）所編製之問卷，其參考 Furman 及 Buhrmester（1985）所編製的手足關係問卷「Sibling Relationship Questionnaire, SRQ」中的四大架構—手足溫暖／親近、手足相對地位、手足衝突及手足競爭。由於 Bischoff 與 Tingstrom(1991)比較特殊兒童之正常手足與一般兒童的親子關係，同樣以 SRQ 作為測量工具，為延續 Bischoff 與 Tingstrom(1991)的方法，本量表採取此四大架構作為本問卷的四分量表，並參考陳若男（1993）所編的「兒童手足關係問卷」內容，參酌對象特質後編製而成。

#### 一、問卷內容

本問卷以「手足溫暖／親近」、「手足相對地位」、「手足衝突」及「手足競爭」四向度為主要架構，組成四個分量表。「手足溫暖／親近」乃指所知覺到與兄弟姊妹彼此關心分享的溫暖與親密感；「手足相對地位」乃指對兄弟姊妹傳遞指示、指導等，所具相對地位高低而言；「手足衝突」指兄弟姊妹間以不友善的態



度或行為對待對方；「手足競爭」指兄弟姊妹間希望自己的表現優於對方。本問卷總題數為 28 題，其中「手足溫暖／親近」為 1~7 題；「手足相對地位」為 8~15 題；「手足衝突」為 16~22 題；「手足競爭」為 23~28 題，其中 8、12、14~28 題為反向題，其他為正向題。

## 二、填答與計分方式

本問卷採自陳式之四點量表，亦即，智能障礙學生其國小正常手足的手足關係量表將每一項目分成四種程度，「常常是這樣」、「有時是這樣」、「很少是這樣」、「從來都不是」等。計分方式由「常常是這樣」到「從來都不是」分別以 4、3、2、1 的分數代表。在正向題部分，填答「常常是這樣」者，在量表分數則得 4 分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得 3 分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得 2 分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得 1 分。在反向題部分，填答「常常是這樣」者，在量表分數則得 1 分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得 2 分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得 3 分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得 4 分，問卷填答分數越高者表示智能障礙學生其國小正常手足的手足關係越佳；反之則手足關係較差。

## 三、項目分析

本研究於預試完成後進行項目分析的內部一致性效標法，亦即以臨界比（極端組檢驗法）與內部一致性係數（題目總分相關法）分別考驗，分別刪除未達 .05 顯著性的題目與相關未達 .01 顯著水準者。

根據手足關係量表之項目分析結果顯示（見表 3-8），本量表各題項在極端組檢驗部份之 CR 值皆達 .05 顯著水準；在內部一致性相關係數方面，皆達 .01 顯著水準，因此手足關係量表各題項均保留，並進一步進行因素分析。



表3-8手足關係量表預試題項項目分析結果

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 √ / 刪除 ×
1	11.713***	.766***	√
2	10.733***	.694***	√
3	10.374***	.717***	√
4	10.161***	.723***	√
5	10.065***	.723***	√
6	9.693***	.684***	√
7	16.414***	.847***	√
8	9.965***	.694***	√
9	10.649***	.710***	√
10	9.461***	.683***	√
11	5.657***	.512***	√
12	8.837***	.684***	√
13	8.079***	.613***	√
14	10.257***	.734***	√
15	8.272***	.630***	√
16	9.007***	.708***	√
17	7.362***	.608***	√
18	10.889***	.727***	√
19	9.987***	.723***	√
20	14.301***	.812***	√
21	8.999***	.661***	√
22	8.797***	.655***	√
23	8.119***	.624***	√
24	8.203***	.626***	√
25	8.879***	.669***	√
26	10.784***	.723***	√
27	5.543***	.492***	√
28	2.952**	0.329***	√

\*\*<.01 \*\*\*<.001

#### 四、效度分析

##### (一) 刪除因素負荷量低的題目

採用主成分分析萃取，並以正交轉軸法進行因素轉軸，求取各量表因素，最後依抽取結果，將因素負荷量低於.30的題目刪除。



## (二) 因素命名及題項分配

因素分析結果，因素一所能解釋的變異量為52.30%；因素二所能解釋的變異量為42.66%；因素三所能解釋的變異量為47.65%；因素四所能解釋的變異量為30.04%。其結果顯示共求得四個因素，乃依相關文獻將這四個因素給予適當的命名，如表3-9所示。

表3-9 手足關係量表因素分析題項分配情形

因素	手足關係量表	題數	題號
因素一	手足溫暖 / 親近	7題	1、2、3、4、5、6、7
因素二	與手足相對地位	8題	8、9、10、11、12、13、14、15
因素三	手足衝突	7題	16、17、18、19、20、21、22
因素四	手足競爭	6題	22、23、24、25、26、28

## 五、信度分析

本預試問卷在「手足關係量表」信度分析結果（見表 3-10），在「手足溫暖 / 親近」層面的  $\alpha$  係數達.85；「手足相對地位」層面的  $\alpha$  係數達.80；「手足衝突」層面的  $\alpha$  係數達.81；「手足競爭」層面的  $\alpha$  係數達.62；而整體層面的  $\alpha$  係數達.87，顯示本研究所編制的問卷信度佳，具有很高的內部一致性。

表3-10 手足關係量表之信度分析表

手足關係量表	題號	信度
手足溫暖 / 親近	1、2、3、4、5、6、7	.85
手足相對地位	8、9、10、11、12、13、14、15	.80
手足衝突	16、17、18、19、20、21、22	.81
手足競爭	22、23、24、25、26、28	.62
整體層面	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12、13、14、15、16、17、18、19、20、21、22、22、23、24、25、26、28	.87

本研究正式的「手足關係量表」共有 28 題（見附錄五），「手足溫暖／親近」為 1~7 題，「手足相對地位」8~15 題，「手足衝突」層面為 16~22 題，「手足競爭」層面為 23~28 題。其中 8、12、14~28 題為反向題，其他為正向題，手足衝突及手足競爭分量表之答案已轉換，其得分越高者，表示手足衝突及競爭的情況越少，故問卷之總得分越高者，表示手足關係越良好。

#### 肆、社會支持量表

本研究所使用之「社會支持量表」，乃是根據曾肇文（1996）所編製之「社會支持量表」中的三大架構——訊息支持、情緒支持及實質支持，並參酌對象特質後編製而成，請指導教授、研究所同學修訂而成問卷初稿（見附錄三）。

##### 一、問卷內容

本問卷以「訊息支持」、「情緒支持」及「實質支持」三向度為主要架構，組成三個分量表。問卷的指導語提醒支持來源包括家人、親戚、老師、同學及朋友，其中「情緒支持」乃指個體所知覺或實際上可得到情感、鼓勵、信任、關愛、傾聽或安慰等支持；「訊息支持」指個體知覺到或實際上可得到勸告、建議、指導及有助於因應個人及環境問題的訊息等協助；「實質支持」乃指金錢、物質或勞力上的協助。本問卷總題數為 20 題，其中「情緒支持」為 1~6 題；「訊息支持」為 7~14 題；「實質支持」為 15~20 題。所有題目皆為正向題。

##### 二、填答與計分方式

本問卷採自陳式之四點量表，亦即，智能障礙學生其國小正常手足的社會支持量表將每一項目分成四種程度，「常常是這樣」、「有時是這樣」、「很少是這樣」、「從來都不是」等。計分方式由「常常是這樣」到「從來都不是」分別



以4、3、2、1的分數代表。填答「常常是這樣」者，在量表分數則得4分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得3分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得2分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得1分。問卷填答分數越高者表示智能障礙學生其國小正常手足所獲得的社會支持越佳；反之則所獲得的社會支持較差。

### 三、專家效度建立

為了確定本問卷的代表性與適切性，函請五位專家學者（見附錄七）針對問卷架構、問卷內容及用詞遣字等，提供意見以形成專家內容效度，經專家學者審查完畢後，智能障礙學生其國小正常手足的社會支持量表確定預試問卷量表題目的題數計20題。社會支持量表各題項的內容適用性之分析結果見表3-11。針對專家所提供的寶貴意見，刪除16、18題並修該其他題目，據以編制本研究之「社會支持量表」之預試問卷（見附錄四），確定社會支持量表的預試問卷題數計18題。

表3-11 社會支持量表之內容適用性分析表 (N=5)

題號	適合 N (%)	需修改 N (%)	刪除 N (%)	結 果		
				保留	修改後保留	刪除
1	5 (100%)	0	0	✓		
2	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
3	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
4	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
5	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
6	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
7	5 (100%)	0	0	✓		
8	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
9	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
10	5 (100%)	0	0	✓		
11	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	

(續下頁)



表3-11 社會支持量表之內容適用性分析表（續）

題號	適合 N (%)	需修改 N (%)	刪除 N (%)	結 果		
				保留	修改後保留	刪除
12	5 (100%)	0	0	✓		
13	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
14	5 (100%)	0	0	✓		
15	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
16	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)			✓
17	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
18	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)			✓
19	5 (100%)	0	0	✓		
20	5 (100%)	0	0	✓		

#### 四、項目分析

本研究於預試完成後分別以臨界比（極端組檢驗法）與內部一致性效標法進行項目分析，選取適當的題項。

根據社會支持量表之項目分析結果顯示（見表3-12），本量表各題項在極端組檢驗部份之CR值皆達.05顯著水準；在內部一致性相關係數方面，皆達.001顯著水準，因此社會支持量表各題項全數保留進行因素分析。

表3-12 社會支持量表預試題項項目分析結果

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 ✓ / 刪除 ×
1	8.337***	.593***	✓
2	12.194***	.692***	✓
3	7.939***	.602***	✓
4	11.019***	.688***	✓
5	9.247***	.646***	✓
6	8.849***	.545***	✓
7	10.940***	.692***	✓
8	12.805***	.749***	✓
9	9.856***	.595***	✓

（續下頁）



表3-12社會支持量表預試題項項目分析結果（續）

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 ✓ / 刪除 ✕
10	13.356***	.777***	✓
11	8.752***	.626***	✓
12	10.566***	.723***	✓
13	11.326***	.639***	✓
14	8.943***	.647***	✓
15	9.941***	.687***	✓
16	12.703***	.672***	✓
17	11.786***	.681***	✓
18	12.407***	.663***	✓

\*\*\*&lt;.001

## 五、效度分析

### （一）刪除因素負荷量低的題目

採用主成分分析萃取，並以正交轉軸法進行因素轉軸，求取各量表因素，最後依抽取結果，將因素負荷量低於.30的題目刪除，與項目分析結果相同，社會支持量表的題目全數保留。

### （二）因素命名及題項分配

因素分析結果，因素一的特徵值為7.951，所能解釋的變異量為44.173%；因素二的特徵值為1.187，所能解釋的變異量為6.595%，因素三的特徵值為.955，所能解釋的變異量為5.307%。其結果顯示共求得三個因素，乃依相關文獻將這三個因素給予適當的命名，如表3-13所示。

表3-13 社會支持量表因素分析題項分配情形

因素	社會支持量表	題數	題號
因素一	情緒支持	7題	2、4、5、6、8、13、17
因素二	實質支持	5題	3、7、9、12、14
因素三	訊息支持	6題	1、10、11、15、16、18

## 六、信度分析

本預試問卷在社會支持量表信度分析結果（見表 3-14），在「情緒支持」層面的  $\alpha$  係數達.8426；「實質支持」層面的  $\alpha$  係數達.8209；「訊息支持」層面的  $\alpha$  係數達.8319；而整體層面的  $\alpha$  係數達.9240，顯示本研究所編制的問卷信度佳，具有很高的內部一致性。

表3-14 社會支持量表之信度分析表

社會支持量表	題 號	信 度
情緒支持	2、4、5、6、8、13、17	.8426
實質支持	3、7、9、12、14	.8209
訊息支持	1、10、11、15、16、18	.8319
整體層面	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12、13、14、15、16、17、18	.9240

## 七、正式問卷

本研究正式的「社會支持量表」共有18題（見附錄五），「情緒支持」層面為1~7題，「實質支持」層面為8~12題，「訊息支持」層面為13~18題。「情緒支持」層面、「實質支持」層面、「訊息支持」層面皆為正向題，亦即，「情緒支持」層面、「實質支持」層面、「訊息支持」層面得分越高，則所獲得的社會支持程度越高，反之，則代表所獲得的社會支持程度越少。

## 伍、同儕互動關係量表

本研究使用羅品欣（2003）所編之「國小學童同儕互動關係量表」中的二大架構—「正向關係」與「負向關係」兩大層面，另外，本研究工具亦參考陳若男（1993）所編製之「同儕互動關係量表」相關題項，再參酌對象特質後編製而成，並請指導教授、研究所同學修訂而成問卷初稿。本問卷共編55題，其中「正向關



係」為1~28題；「負向關係」為29~55題。其中29~55題為反向題，其他為正向題（見附錄三）。

### 一、問卷內容

主要分成「正向關係」與「負向關係」兩大層面，「正向關係」是指與同儕在認知與行為上的互動皆有良性、正向的互動；「負向關係」是指與同儕在認知與行為上的互動皆有較負面的互動。

### 二、填答與計分方式

本問卷採自陳式之四點量表，亦即，智能障礙學生其國小正常手足的同儕互動關係量表將每一項目分成四種程度，「常常是這樣」、「有時是這樣」、「很少是這樣」、「從來都不是」等。計分方式由「常常是這樣」到「從來都不是」分別以4、3、2、1的分數代表。在正向題部分，填答「常常是這樣」者，在量表分數則得4分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得3分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得2分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得1分。在反向題部分，填答「常常是這樣」者，在量表分數則得1分；填答「有時是這樣」者，在量表分數則得2分；填答「很少是這樣」者，在量表分數則得3分；填答「從來都不是」者，在量表分數則得4分，問卷填答分數越高者表示智能障礙學生其國小正常手足的同儕互動關係越佳；反之則同儕互動關係較差。

### 三、專家效度建立

為了確定本問卷的代表性與適切性，函請五位專家學者（見附錄七）針對問卷架構、問卷內容及用詞遣字等，提供意見以形成專家內容效度，經專家學者審查完畢後，智能障礙學生其國小正常手足的同儕互動關係量表確定預試問卷量表題目的題數計60題。各題項的內容適用性之分析結果見表3-15。針對專家所提供的寶貴意見，修改題目，據以編制本研究之「同儕互動關係量表」之預試問卷（見附錄四），確定同儕互動關係量表的預試問卷題數計60題。



表3-15 同儕互動關係量表之內容適用性分析表 (N=5)

題號	適合 N (%)	需修改 N (%)	刪除 N (%)	結 果		
				保留	修改後保留	刪除
1	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
2	5 (100%)	0	0	✓		
3	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
4	5 (100%)	0	0	✓		
5	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
6	5 (100%)	0	0	✓		
7	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
8	5 (100%)	0	0	✓		
9	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
10	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)			✓
11	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
12	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)			✓
13	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
14	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
15	5 (100%)	0	0	✓		
16	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)			✓
17	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
18	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
19	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
20	2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)			✓
21	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
22	5 (100%)	0	0	✓		
23	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
24	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
25	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
26	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)			✓
27	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
28	5 (100%)	0	0	✓		
29	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	

(續下頁)



表3-15 同儕互動關係量表之內容適用性分析表 (續)

題號	適合 N (%)	需修改 N (%)	刪除 N (%)	結 果		
				保留	修改後保留	刪除
30	5 (100%)	0	0	✓		
31	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
32	5 (100%)	0	0	✓		
33	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
34	5 (100%)	0	0	✓		
35	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
36	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)			✓
37	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
38	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
39	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
40	5 (100%)	0	0	✓		
41	3 (60%)	2 (40%)	0		✓	
42	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
43	5 (100%)	0	0	✓		
44	5 (100%)	0	0		✓	
45	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
46	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
47	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
48	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)			✓
49	5 (100%)	0	0	✓		
50	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	
51	5 (100%)	0	0	✓		
52	5 (100%)	0	0	✓		
53	5 (100%)	0	0	✓		
54	5 (100%)	0	0	✓		
55	4 (80%)	1 (20%)	0		✓	

#### 四、項目分析

本研究於預試完成後進行項目分析的內部一致性效標法，亦即以內部一致性係數（題目總分相關法）與臨界比（極端組檢驗法）分別考驗選取適當的題項。

根據同儕互動關係量表之項目分析結果顯示（見表3-16），本量表各題項在極端組檢驗部份，有5、31、40題之CR值未達.05顯著水準，予以刪除；在內部一



致性相關係數方面，有5、31題未達.05顯著水準；第8題CR值以及與總分相關雖達顯著，但因其值過低，而予以刪除。因此同儕互動關係量表第5、8、31、40題與以刪除，其餘44題則進行因素分析。

表3-16 同儕互動關係量表預試題項項目分析結果

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 ✓ / 刪除 ✕
1	4.067***	.386***	✓
2	5.558***	.476***	✓
3	7.721***	.559***	✓
4	3.609***	.381***	✓
5	.266	-.204	✕
6	5.792***	.407***	✓
7	7.043***	.448***	✓
8	1.989*	.175*	✕
9	5.776***	.459***	✓
10	5.712***	.445***	✓
11	5.396***	.468***	✓
12	6.738***	.585***	✓
13	3.069**	.223**	✓
14	8.509***	.631***	✓
15	7.648***	.520***	✓
16	6.358***	.501***	✓
17	7.597***	.574***	✓
18	4.362***	.294***	✓
19	10.672***	.654***	✓
20	6.224***	.473***	✓
21	5.396***	.318***	✓
22	8.994***	.566***	✓
23	5.309***	.399***	✓
24	6.800***	.467***	✓
25	7.453***	.544***	✓
26	7.140***	.531***	✓
27	5.838***	.440***	✓
28	8.231***	.593***	✓

(續下頁)

表3-16 同儕互動關係量表預試題項項目分析結果（續）

題號	決斷值 (CR值)	與總分相關	保留 √ / 刪除 ×
29	8.261***	.520***	√
30	4.974***	.336***	√
31	.548	.030	×
32	6.841***	.492***	√
33	8.786***	.574***	√
34	5.756***	.396***	√
35	8.294***	.569***	√
36	8.978***	.546***	√
37	6.373***	.455***	√
38	7.180***	.513***	√
39	3.266**	.308***	√
40	1.790	.152*	×
41	5.017***	.295***	√
42	-5.393***	-.387***	√
43	8.164***	.577***	√
44	6.431***	.425***	√
45	9.119***	.543***	√
46	6.083***	.421***	√
47	9.331***	.568***	√
48	7.372***	.552***	√

\* < .05    \*\* < .01    \*\*\* < .001

## 五、效度分析

### （一）刪除因素負荷量低的題目

採用主成分分析萃取，求取各量表因素，最後依抽取結果，將因素負荷量低於.30的題目刪除，其餘同儕互動關係量表的題目保留。

### （二）因素命名及題項分配

因素分析結果，因素一的特徵值為11.278，所能解釋的變異量為25.631%；因素二的特徵值為6.215，所能解釋的變異量為14.26%。其結果顯示共求得兩個因素，乃依相關文獻將這兩個因素給予適當的命名，如表3-17所示。



表3-17 同儕互動關係量表因素分析題項分配情形

因素	同儕互動關係量表	題數	題號
因素一	正向關係	23題	1、2、3、4、9、10、11、12、17、18、19、20、25、26、27、28、33、34、35、36、39、42、46
因素二	負向關係	21題	6、7、13、14、15、16、19、22、23、24、29、30、32、37、38、41、43、44、45、47、48

## 六、信度分析

本預試問卷在同儕互動關係量表信度分析結果（見表 3-18），在「正向關係」層面的  $\alpha$  係數達.9182；「負向關係」層面的  $\alpha$  係數達.8954；而整體層面的  $\alpha$  係數達.9109，顯示本研究所編制的問卷信度佳，具有很高的內部一致性。

表3-18 同儕互動關係量表之信度分析表

同儕互動關係量表	題號	信度
正向關係	1、2、3、4、9、10、11、12、17、18、19、20、25、26、27、28、33、34、35、36、39、42、46	.9182
負向關係	6、7、13、14、15、16、19、22、23、24、29、30、32、37、38、41、43、44、45、47、48	.8954
整體層面	1、2、3、4、6、7、9、10、11、12、13、14、15、16、17、18、19、20、21、22、23、24、25、26、27、28、29、30、32、33、34、35、36、37、38、39、41、42、43、44、45、46、47、48	.9109

## 七、正式問卷

本研究正式的「同儕互動關係量表」共有44題（見附錄五），「正向關係」層面為1~23題，「負向關係」層面為24~44題。「正向關係」層面為正向題，「負向關係」層面反向題，亦即，「正向關係」層面得分越高，則與同儕的正向互動關係越佳；「負向關係」層面得分越高則代表與同儕的負向互動關係越嚴重。

## 第四節 實施程序

本研究的實施程序大致可分為文獻的蒐集與整理、研究工具的準備、行政協調與施測、問卷回收與資料處理、論文的撰寫與修改等五個階段。其步驟如下圖 3-2：

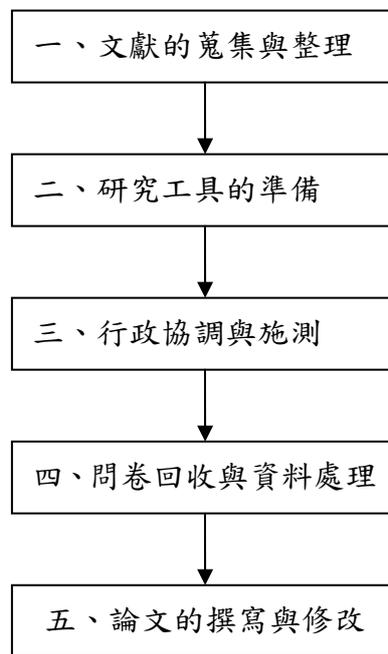


圖 3-2 研究步驟流程圖

### 一、文獻的蒐集與整理

研究者決定研究方向後，蒐集相關文獻與資料，加以閱讀並加以分類整理，以確定相關資料。



## 二、研究工具的準備

研究工具包括，研究者自編之「個人基本資料調查表」、「親子互動關係量表」、「社會支持量表」、「同儕互動關係量表」；引用詹珮宜所編製之「手足關係問卷」為符合本研究之研究對象之填答能力，故將引用之問卷在符合原著之精神下，將問卷內容修改。研究工具備妥後，進行預試與統計分析，篩選題目作為正式施測之用。

## 三、行政協調與施測

在第一階段以信函及電話與台東縣通報有智能障礙學生之高中直以下各級學校，說明研究目的與必須協助事宜，請各校輔導主任、特教組長、特教班教師以及負責特教相關業務之教師協助填寫研究者自編之「智能障礙學生及其正常兄弟姊妹基本資料調查表」，以尋得符合條件之智能障礙學生就讀於國小的正常手足。第二階段以信函及電話與正常手足所就讀學校聯絡，請校方協助與家長聯絡，再安排施測時間及地點。第三階段由研究者到校進行施測，共 34 所學校，另外，包括 2 名正常手足之家人不希望研究者到校對其子女施測而其子女之困擾，因此，這兩名研究對象由施測者至其家中施測。

## 四、問卷回收與資料處理

問卷回收後，開始進行資料的登錄，以 SPSS 套裝統計軟體進行資料的統計與分析。

## 五、論文的撰寫與修改

針對分析資料進行研究統計結果歸納，立即著手撰寫研究結果，並依據研究結果，提出研究結論與建議。



## 第五節 資料處理

待各問卷施測完成之後，將原始資料予以登錄，以SPSS For Windows 統計套裝軟體進行分析，其中主要統計方法，摘要說明如下：

- 一、以描述統計 (descriptive statistic) 分析智障學生之國小正常手足的背景變項及親子互動關係、手足關係、社會支持及同儕互動關係方面的現況。
- 二、使用t考驗及單因子變異數分析(ANOVA)，比較不同背景變項的智障學生之國小正常手足在親子互動關係、手足關係、社會支持及同儕互動關係方面的差異情形。所要考驗的是研究假設1-1、1-2、1-3、1-4、1-5、1-6、1-7、1-8、1-1、2-2、2-3、2-4、2-5、2-6、2-7、2-8、3-1、3-2、3-3、3-4、3-5、3-6、3-7、3-8、4-1、4-2、4-3、4-4、4-5、4-6、4-7及4-8。
- 三、以皮爾森積差相關 (Pearson correlation) 探討智障學生之國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之間的關係。所要考驗的是研究假設5-1、5-2、5-3、5-4、5-5、5-6、5-7、5-8及5-9。
- 四、使用逐步多元迴歸方式，探討智能障礙學生之國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持是否可以有效預測同儕互動關係。所要考驗的是研究假設6-1、6-2、6-3、6-4、6-5、6-6、6-7、6-8、6-9、6-10及6-11。



## 第四章 結果與討論

本章是依據各項研究問題，並加上研究調查問卷所得之資料統計進行統計分析，以探討不同背景變項的智能障礙國小正常手足，在同儕互動關係上的差異，並探討不同背景變項是如何透過親子互動關係、手足關係、社會支持，而對同儕互動關係產生影響。全章共分為四節：第一節智能障礙學生國小手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係現況分析；第二節不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係上的差異；第三節智能障礙學生國小手足其親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之相關分析；第四節背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係之預測分析。

### 第一節 智能障礙學生國小手足親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係現況分析

本節主要是以平均數及標準差來呈現出智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的現況，共依照變相分成四點敘述。

#### 壹、智能障礙正常手足親子互動關係現況分析

表 4-1 是國小正常手足的親子互動關係的向況統計表。依問卷調查的結果，正常手足在親子互動關係量表上的得分，分為「與父親心理互動」、「與父親身體互動」、「與母親心理互動」及「與母親身體互動」四個部分，所有正常手足在「與父親心理互動」層面的平均數 28.02 分，標準差為 4.85 分；在「與父親身體互



動」層面的平均數 28.46 分，標準差為 7.55 分；在「與母親心理互動」層面的平均數 30.34 分，標準差為 4.25 分；在「與母親身體互動」層面的平均數 30.69 分，標準差為 6.58 分。由平均得分來看「與母親身體互動」層面的得分是最高的，顯示研究對象在親子互動關係方面，「與母親身體互動」的知覺是最高的。

表 4-1 智能障礙正常手足親子互動關係之平均數、標準差 (N=87)

層 面	題 數	平 均 數	標 準 差
與父親心理互動	9 題	28.02	4.85
與父親身體互動	11 題	28.46	7.55
與母親心理互動	9 題	30.34	4.25
與母親身體互動	11 題	30.69	6.58

## 貳、智能障礙正常手足手足關係現況分析

表 4-2 是國小正常手足的手足關係的現況統計表。依問卷調查的結果，正常手足在「手足關係量表」上的得分，分為「手足溫暖 / 親近」、「手足相對地位」、「手足衝突」及「手足競爭」四個部分，所有正常手足在「手足溫暖 / 親近」層面的平均數 20.13 分，標準差為 4.79 分；在「手足相對地位」層面的平均數 20.87 分，標準差為 5.50 分；在「手足衝突」層面的平均數 17.72 分，標準差為 4.94 分；在「手足競爭」層面的平均數 13.67 分，標準差為 3.36 分。由平均得分來看「手足相對地位」的得分是最高的，但「手足相對地位」的標準差最大，顯示研究對象在「手足關係」方面的知覺是最高的、也是較分散的。

表 4-2 智能障礙正常手足手足關係現況分析 (N=87)

層 面	題 數	平 均 數	標 準 差
手足溫暖 / 親近	7 題	20.13	4.79
手足相對地位	8 題	20.87	5.50
手足衝突	7 題	17.72	4.94
手足競爭	6 題	13.67	3.36



### 參、智能障礙正常手足社會支持現況分析

表 4-3 是國小正常手足的社會支持的向況統計表。依問卷調查的結果，正常手足在社會支持量表上的得分，分為「情緒支持」、「實質支持」及「訊息支持」三個部分，所有正常手足在「情緒支持」層面的平均數 19.34 分，標準差為 4.30 分；在「實質支持」層面的平均數 15.75 分，標準差為 2.79 分；在「訊息支持」層面的平均數 17.51 分，標準差為 3.61 分。由此可見智能障礙學生其國小正常手足所獲得的「情緒支持」最多，其次是「訊息支持」，而以「實質支持」最少；整體的支持情形良好。

表 4-3 智能障礙正常手足社會支持現況分析 (N=87)

層 面	題 數	平 均 數	標 準 差	各題平均數
情緒支持	7 題	19.34	4.30	2.76
實質支持	5 題	15.75	2.79	3.15
訊息支持	6 題	17.51	3.61	2.92

### 肆、智能障礙正常手足同儕互動關係現況分析

表 4-4 國小正常手足的同儕互動關係的向況統計表。依問卷調查的結果，正常手足在同儕互動關係量表上的得分，分為「正向關係」及「負向關係」兩個部分，所有正常手足在「正向關係」層面的平均數 73.20 分，標準差為 10.84 分，每題平均得分為 3.18 分；在「負向關係」層面的平均數 42.24 分，標準差為 11.03 分，每題平均得分為 2.01 分。由每題的平均得分來看「正向關係」層面的得分是最高的，顯示研究對象在同儕互動關係方面，「正向關係」的知覺是最高的。

表 4-4 智能障礙正常手足同儕互動關係現況分析 (N=87)

層 面	題 數	平 均 數	標 準 差	各題平均數
正向關係	23 題	73.20	10.84	3.18
負向關係	21 題	42.24	11.03	2.01

#### 一、智能障礙正常手足親子互動關係現況分析

「與母親身體互動」層面的得分是最高的，顯示出智能障礙學生其國小正常手足所獲得親子互動關係以「與母親身體互動」的知覺是最高的。

#### 二、智能障礙正常手足手足關係現況分析

由每題的平均得分來看由平均數來看以「手足相對地位」層面的得分是最高的，但標準差最大，顯示智能障礙學生其國小正常手足的手足關係對於「手足相對地位」的知覺是最高的、也是較分散的。

#### 三、智能障礙正常手足社會支持現況分析

智能障礙學生其國小正常手足所獲得的社會支持以「情緒支持」最多，其次是「訊息支持」，而以「實質支持」最少；整體的支持情形良好。

#### 四、智能障礙正常手足同儕互動關係現況分析

由平均數來看智能障礙學生其國小正常手足所獲得的同儕互動關係以「正向關係」層面的得分是最高的，顯示研究對象在同儕互動關係方面，「正向關係」的知覺是最高的。



## 第二節 不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持

### 與同儕互動關係上的差異

本節主要是以 t 考驗和單因子變異數分析來呈現出不同背景變項智能障礙之正常手足其親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係上的差異情形，共依各分量表分成四點敘述所得到的結果並分析其中可能產生的原因：(一) 不同背景變項之智能障礙正常手足在親子互動關係上的差異；(二) 不同背景變項之智能障礙正常手足在手足關係上的差異；(三) 不同背景變項之智能障礙正常手足在社會支持上的差異；(四) 不同背景變項之智能障礙正常手足在同儕互動關係上的差異。

#### 壹、不同背景變項之智能障礙正常手足在親子互動關係上的差異

##### 一、不同性別在親子互動關係上的差異

由表 4-5 可知，不同性別的正常手足在整體及親子互動關係各層面並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，智能障礙其正常手足的親子互動關係並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 1-1 「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」未獲支持。高明珠 (1999) 的研究指出，男、女學生因性別不同而達到顯著，與本研究的研究結果不同。造成此結果的可能原因是高明珠 (1999) 的研究對象與本研究不同，其正確原因有待進一步驗證的研究。



表 4-5 不同性別正常手足親子互動關係的 t 考驗分析摘要表

層 面	性 別	人 數	平均數	標準差	自由 度	t 值
父親心理互動	男	44	28.43	4.66	85	0.79
	女	43	27.60	5.06		
父親身體互動	男	44	29.39	7.63	85	1.16
	女	43	27.51	7.44		
母親心理互動	男	44	30.55	4.25	85	0.44
	女	43	30.14	4.28		
母親身體互動	男	44	30.70	7.14	85	0.02
	女	43	30.67	6.04		
整體親子互動關係	男	44	119.07	19.15	85	0.79
	女	43	115.93	17.69		

## 二、不同年級在親子互動關係上的差異

由表 4-6 可知，不同年級的正常手足在整體及親子互動關係各層面上，「父親心理互動」的差異達.05 的顯著水準，其餘在「父親身體互動」、「母親心理互動」、「母親身體互動」與「整體親子互動關係」的差異沒有達到顯著水準( $p>.05$ )。且就「父親心理互動」進行事後比較，由比較結果得知，在「父親心理互動」上「高年級」的正常手足顯著高於「低年級」的正常手足。因此，本研究假設 1-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。高明珠（1999）、詹珮宜（2000）的研究指出，男、女學生不因性別不同而達到顯著，與本研究的研究結果不同，其原因為本研究的研究對象分成低、中、高年級其差異性較高，而高明珠的研究對象僅有五、六年級，詹珮宜的研究對象為四、五、六年級，其差異較不明顯。



表 4-6 不同年級正常手足親子互動關係的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheff 事後比較
一、父親心理互動									
1. 低年級	25	26.52	3.70	組間	184.16	2	92.08	4.20*	3>1
2. 中年級	29	27.24	5.62	組內	1841.79	84	21.92		
3. 高年級	33	29.85	4.43	總和	2025.95	86			
二、父親身體互動									
1. 低年級	25	29.76	6.48	組間	126.18	2	63.09	1.11	
2. 中年級	29	26.83	8.12	組內	4775.42	84	56.85		
3. 高年級	33	28.91	7.74	總和	4901.60	86			
三、母親心理互動									
1. 低年級	25	29.84	3.42	組間	18.12	2	9.06	0.49	
2. 中年級	29	30.14	4.85	組內	1533.53	84	18.25		
3. 高年級	33	30.91	4.31	總和	1551.65	86			
四、母親身體互動									
1. 低年級	25	31.40	5.82	組間	109.74	2	54.87	1.27	
2. 中年級	29	29.10	6.55	組內	3614.87	84	43.03		
3. 高年級	33	31.55	7.07	總和	3724.62	86			
整體親子互動關係									
1. 低年級	25	117.52	14.27	組間	963.76	2	481.88	1.43	
2. 中年級	29	113.31	20.34	組內	28163.96	84	335.28		
3. 高年級	33	121.31	19.12	總和	29127.72	86			

\* 表示  $P < .05$

### 三、不同出生序在親子互動關係上的差異

由表 4-7 可知，不同出生序的正常手足在在整體及親子互動關係各層面並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的親子互動關係並不因其出生序的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 1-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」未獲支持，但詹珮宜 (2000) 的研究顯示，兒童的親子互動關係不因出生序不同而有差異，與本研究



結果相互支持印証。而本研究結果與研究假設不同的原因可能是研究工具的問題，其確切原因有待未來研究者進一步探討驗證。

表 4-7 不同出生序正常手足親子互動關係的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
<b>一、父親心理互動</b>								
1. 老大	15	28.60	5.51	組間	76.67	3	25.55	1.08
2. 老二	18	27.11	4.69	組內	1949.27	83	23.48	
3. 老么	35	28.91	4.74	總和	2025.95	86		
4. 其他	19	26.79	4.63					
<b>二、父親身體互動</b>								
1. 老大	15	26.47	7.34	組間	363.93	3	121.31	2.21
2. 老二	18	27.83	7.99	組內	4537.67	83	54.67	
3. 老么	35	30.86	6.25	總和	4901.60	86		
4. 其他	19	26.21	8.72					
<b>三、母親心理互動</b>								
1. 老大	15	30.00	3.87	組間	3.64	3	1.21	0.06
2. 老二	18	30.61	4.16	組內	1548.00	83	18.65	
3. 老么	35	30.43	4.82	總和	1551.65	86		
4. 其他	19	30.21	3.77					
<b>四、母親身體互動</b>								
1. 老大	15	30.00	6.41	組間	21.52	3	7.17	0.16
2. 老二	18	31.44	6.93	組內	3703.10	83	44.61	
3. 老么	35	30.83	6.50	總和	3724.62	86		
4. 其他	19	30.26	6.97					
<b>整體親子互動關係</b>								
1. 老大	15	115.07	17.75	組間	837.08	3	279.02	0.81
2. 老二	18	117.00	19.28	組內	28290.64	83	304.85	
3. 老么	35	121.03	18.03	總和	29127.72	86		
4. 其他	19	113.47	19.02					



#### 四、年長 / 幼於智能障礙手足在親子互動關係上的差異

由表 4-8 可知，年長 / 幼於智能障礙手足在整體及親子互動關係各層面上，「父親身體互動」層面的差異達.01 的顯著水準，亦即，年幼於智能障礙手足的正常手足在「父親身體互動」關係上明顯高於年長於智能障礙手足的正常手足。因此，本研究假設 1-4「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。此結果可能是年長於智能障礙手足之正常手足常需分擔照顧智能障礙的弟妹，因此，較少時間與父親有身體上的互動。

表 4-8 正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在親子互動關係上的 t 考驗分析摘要表

層 面	年長 / 幼	人 數	平均數	標準差	自由 度	t 值
父親心理互動	年長	26	27.85	5.32	85	-0.22
	年幼	61	28.10	4.69		
與父親身體互動	年長	26	25.27	7.18	85	-2.66**
	年幼	61	29.82	7.34		
母親心理互動	年長	26	30.00	3.66	85	-0.49
	年幼	61	30.49	4.50		
母親身體互動	年長	26	29.46	5.90	85	-1.13
	年幼	61	31.21	6.83		
整體親子互動關係	年長	26	112.58	15.00	85	-1.83
	年幼	61	119.62	19.41		

\*\* 表示  $P < .01$

#### 五、智能障礙學生障礙程度不同在親子互動關係上的差異

由表 4-9 可知，智能障礙學生障礙程度對正常手足在整體及親子互動關係各層面並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的親子互動關係並不因其智能障礙學生之障礙程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 1-5「智能障礙學生障礙程度不同在親子互動關係上有顯著差異。」未獲支持，但詹珮宜 (2000) 的研究顯示，兒童的親子互動關係不因不同障礙程度不同而有



差異，與本研究結果相互印証。本研究結果與研究假設不同的可能原因為量表設計的問題，其確切原因有待進一步探討驗證。

表 4-9 智能障礙學生障礙程度在親子互動關係上的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
<b>一、父親心理互動</b>								
1. 輕度	54	28.22	4.51	組間	6.08	2	3.04	0.12
2. 中度	30	27.73	5.63	組內	2019.86	84	24.04	
3. 重度	3	27.33	3.51	總和	2025.95	86		
<b>二、父親身體互動</b>								
1. 輕度	54	28.72	7.85	組間	27.30	2	13.65	0.23
2. 中度	30	27.80	7.39	組內	4874.30	84	58.02	
3. 重度	3	30.33	3.21	總和	4901.60	86		
<b>三、母親心理互動</b>								
1. 輕度	54	29.65	4.46	組間	73.70	2	36.85	2.09
2. 中度	30	31.37	3.77	組內	1477.94	84	17.59	
3. 重度	3	32.67	2.52	總和	1551.65	86		
<b>四、母親身體互動</b>								
1. 輕度	54	30.02	6.93	組間	66.17	2	33.08	0.76
2. 中度	30	31.87	6.15	組內	3658.44	84	43.55	
3. 重度	3	31.00	2.65	總和	3724.62	86		
<b>整體親子互動關係</b>								
1. 輕度	54	116.61	18.95	組間	134.85	2	67.42	0.19
2. 中度	30	118.77	18.42	組內	28992.86	84	345.15	
3. 重度	3	121.33	8.14	總和	29127.72	86		

#### 六、不同家庭狀況在親子互動關係上的差異

由表 4-10 可知，不同家庭狀況在在整體及親子互動關係各層面並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的親子互動關係並不因其家庭狀況的不同而有顯著之差異。因此本研究假設 1-6「不同家庭狀況之智能障礙



學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」未獲支持。高明珠(1999)、莊麗雯(2002)的研究顯示，親子關係因家庭狀況不同而達顯著差異，與本研究的研究結果不同，造成此結果的原因可能是高明珠(1999)、莊麗雯(2002)的研究對象皆為高年級，因此，對於單親或雙親家庭在親子互動上的感受較本研究對象容易有差異存在。

表 4-10 不同家庭狀況的正常手足在親子互動關係上的 t 考驗分析摘要表

層 面	家庭狀況	人 數	平均數	標準差	自由 度	t 值
父親心理互動	雙親家庭	78	28.05	4.96	85	0.15
	單親家庭	9	27.78	4.09		
父親身體互動	雙親家庭	78	28.51	7.53	85	0.19
	單親家庭	9	28.00	8.15		
母親心理互動	雙親家庭	78	30.50	4.15	85	1.00
	單親家庭	9	29.00	5.07		
母親身體互動	雙親家庭	78	30.82	6.64	85	0.54
	單親家庭	9	29.56	6.29		
整體親子互動關係	雙親家庭	78	117.88	18.34	85	0.54
	單親家庭	9	114.33	19.80		

#### 七、不同父親教育程度在親子互動關係上的差異

由表 4-11 可知，父親的教育程度對正常手足在整體及親子互動關係各層面上，「父親心理互動」、「父親身體互動」、「母親心理互動」與「整體親子互動關係」層面的差異分別達到.001、.01、.05 與.001 的顯著水準，「母親身體互動」層面的差異並沒有達到顯著水準 ( $p>.05$ )。且就「父親心理互動」、「父親身體互動」、「母親心理互動」與「整體親子互動關係」層面進行事後比較，由比較結果的知，父親教育程度為「高中職」的正常手足在「父親心理互動」上明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足在「父親心理互動」上亦明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足；父親教



育程度為「高中職」的正常手足在「父親身體互動」上明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足；父親教育程度在「母親心理互動」上並未有顯著差異；父親教育程度為「高中職」的正常手足在「整體親子互動關係」上明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足在「整體親子互動關係」上亦明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足。因此，本研究假設 1-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。楊青雲(2003)的研究指出，父親的教育程度愈高，親子互動的情況愈密切，與本研究結果相互支持。此結果的可能原因為父親的教育程度越高，就越了解親子互動關係的重要，因而父親教育程度高的正常手足其所知覺到的親子互動關係就越高。

表 4-11、不同父親教育程度在正常手足親子互動關係的單因子變異數分析表

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數			分 析		
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、父親心理互動									
1. 不識字 或國小	18	28.83	3.76	組間	473.99	3	157.99	8.45***	3>2 4>2
2. 國中	31	25.32	5.15	組內	1551.95	83	18.69		
3. 高中職	31	29.03	4.05	總和	2025.95	86			
4. 大學(大 專)以上	7	33.43	1.99						
二、父親身體互動									
1. 不識字 或國小	18	27.61	8.11	組間	825.35	3	275.12	5.60**	3>2
2. 國中	31	24.90	7.51	組內	4076.25	83	49.11		
3. 高中職	31	31.58	6.34	總和	4901.60	86			
4. 大學(大 專)以上	7	32.57	3.21						

(續下頁)

表 4-11 不同父親教育程度在正常手足親子互動關係的單因子變異數分析表(續)

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數分析				F 值	Scheffe 事後比較
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方		
三、母親心理互動									
1. 不識字 或國小	18	30.11	3.64	組間	825.35	3	56.83	3.41*	無差異
2. 國中	31	28.71	4.50	組內	4076.25	83	16.64		
3. 高中職	31	31.58	3.59	總和	4901.60	86			
4. 大學(大 專)以上	7	32.71	5.15						
四、母親身體互動									
1. 不識字 或國小	18	30.06	6.48	組間	149.86	3	49.95	1.16	
2. 國中	31	29.29	7.32	組內	3574.76	83	43.06		
3. 高中職	31	32.00	5.65	總和	3724.62	86			
4. 大學(大 專)以上	7	32.71	7.04						
整體親子互動關係									
1. 不識字 或國小	18	116.61	17.81	組間	5427.47	3	1809.15	6.33***	3>2 4>2
2. 國中	31	108.23	18.29	組內	23700.25	83	285.54		
3. 高中職	31	124.19	5.55	總和	29127.72	86			
4. 大學(大 專)以上	7	131.43	13.04						

\* 表示  $P < .05$

\*\* 表示  $P < .01$

\*\*\* 表示  $P < .001$

#### 八、不同母親教育程度在親子互動關係上的差異

由表 4-12 可知，母親的教育程度對正常手足在整體及親子互動關係各層面上，「母親心理互動」、「母親身體互動」與「整體親子互動關係」層面的差異分別達到 .001、.05 與 .0 的顯著水準，「父親心理互動」與「父親身體互動」層面



的差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .0$ )。且就「母親心理互動」、「母親身體互動」與「整體親子互動關係」層面進行事後比較，由比較結果的知，母親教育程度「國中」的正常手足在「母親心理互動」上明顯高於母親教育程度為「不字或國小」的正常手足，且母親教育程度為「高中職」的正常手足在「母親心理互動」上亦明顯高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手；母親教育程度為「高中職」的正常手足在「母親身體互動」上明顯高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足；母親教育程度為「高中職」的正常手足在「整體親子互動關係」上明顯高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足。因此，本研究假設 1-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。楊青雲（2003）的研究指出，母親的教育程度愈高，親子互動的情況愈密切，與本研究結果相互印証。得出此結果的原因可能為母親的教育程度越高，就越了解如何與孩子互動，因而母親教育程度高的正常手足其所知覺到的親子互動關係就越高。

表 4-12 不同母親教育程度在正常手足親子互動關係的單因子變異數分析表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
一、父親心理互動								
1. 不識字或國小	30	27.13	5.25	組間	5.25	3	139.51	2.04
2. 國中	29	27.17	5.01	組內	1886.43	83	22.72	
3. 高中職	24	29.92	3.48	總和	2025.95	86		
4. 大學(大專)以上	4	29.50	5.97					

(續下頁)



表 4-12 不同母親教育程度在正常手足親子互動關係的單因子變異數分析表 (續)

層 面	人 數	平 均 數	標 準 差	變 異 數			分 析		
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
二、父親身體互動									
1. 不識字 或國小	30	26.77	8.89	組間	338.20	3	112.73	2.05	
2. 國中	29	27.69	6.86	組內	4563.40	83	54.98		
3. 高中職	24	31.58	6.10	總和	4901.60	86			
4. 大學(大 專)以上	4	28.00	4.24						
三、母親心理互動									
1. 不識字 或國小	30	27.83	4.57	組間	303.72	3	101.24	6.73***	2>1 3>1
2. 國中	29	31.17	3.49	組內	1247.93	83	15.03		
3. 高中職	24	32.13	3.47	總和	1551.65	86			
4. 大學(大 專)以上	4	32.50	2.89						
四、母親身體互動									
1. 不識字 或國小	30	28.37	7.69	組間	382.48	3	127.49	3.16*	3>1
2. 國中	29	30.69	5.21	組內	3342.13	83	40.26		
3. 高中職	24	33.71	5.92	總和	3724.62	86			
4. 大學(大 專)以上	4	30.00	4.55						
整體親子互動關係									
1. 不識字 或國小	30	110.10	21.63	組間	4005.89	3	1335.29	4.41**	3>1
2. 國中	29	116.72	13.65	組內	25121.82	83	302.67		
3. 高中職	24	127.33	16.17	總和	29127.72	86			
4. 大學(大 專)以上	4	120.00	10.33						

\* 表示  $P < .05$

\*\* 表示  $P < .01$

\*\*\* 表示  $P < .001$



## 貳、不同背景變項之智能障礙正常手足在手足關係上的差異

### 一、不同性別在手足關係上的差異

由表 4-13 可知，不同性別的正常手足在整體及親子互動關係各層面並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即智能障礙其正常手足的手足關係並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-1「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。詹珮宜 (2000) 的研究顯示，兒童的手足關係不因性別而有差異，與本研究結果一致。但與陳若男 (1993) 的研究顯示，兒童的手足關係隨性別不同而有差異存在，且女生在正向手足關係的男生，男生則在負向手足關係的知覺上高於女生，與本研究結果不一致。綜合上述可知，性別是否會造成親子關係上的差異仍有待進一步的研究。

表 4-13 不同性別正常手足之手足關係的 t 考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
手足溫暖 / 親近	男	44	19.45	5.18	85	-1.32
	女	43	20.81	4.31		
手足相對地位	男	44	21.57	5.50	85	1.19
	女	43	20.16	5.48		
手足衝突	男	44	17.66	5.54	85	-0.12
	女	43	17.79	4.29		
手足競爭	男	44	13.84	3.56	85	0.48
	女	43	13.49	3.17		
整體手足關係	男	44	72.52	11.44	85	0.10
	女	43	72.26	11.58		

### 二、不同年級在手足關係上的差異

由表 4-14 可知，不同年級的正常手足在整體及手足關係各層面並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的手足關係並不因其就讀年



級的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。詹珮宜(2000)的研究顯示，兒童的手足關係不因年級不同而有差異，與本研究結果一致。此結果的可能原因為在就讀小學期間的正常手足將手足關係視如友伴關係，不同於青少年時期友伴關係勝於手足關係，因而沒有太大的差異存在。

表 4-14 不同年級正常手足之手足關係的單因子變異數分析摘要表

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數分析				
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
一、手足溫暖 / 親近								
1. 低年級	25	21.12	3.23	組間	105.38	2	52.69	2.36
2. 中年級	29	18.59	5.34	組內	1868.22	84	22.24	
3. 高年級	33	20.73	5.06	總和	1973.60	86		
二、手足相對地位								
1. 低年級	25	21.44	4.43	組間	61.00	2	30.50	1.00
2. 中年級	29	19.69	6.45	組內	2542.60	84	30.26	
3. 高年級	33	21.48	5.33	總和	2603.60	86		
三、手足衝突								
1. 低年級	25	19.00	4.67	組間	73.52	2	36.76	1.52
2. 中年級	29	17.76	4.51	組內	2021.85	84	24.07	
3. 高年級	33	16.73	5.39	總和	2095.37	86		
四、手足競爭								
1. 低年級	25	13.20	2.81	組間	8.78	2	4.39	0.38
2. 中年級	29	14.00	3.08	組內	962.54	84	11.45	
3. 高年級	33	13.73	3.98	總和	971.33	86		
整體手足關係								
1. 低年級	25	74.76	7.58	組間	303.85	2	151.92	1.16
2. 中年級	29	70.03	12.87	組內	10956.85	84	130.43	
3. 高年級	33	72.67	12.42	總和	11260.71	86		



### 三、不同出生序在手足關係上的差異

由表4-15可知，不同出生序的正常手足在整體及手足關係各層面上，「手足相對地位」的差異達.05的顯著水準，其餘在「手足溫暖/親近」、「手足衝突」、「手足競爭」與「整體手足關係」的差異沒有達到顯著水準 ( $p>.05$ )。且就「手足相對地位」層面進行事後比較，由比較結果得知，「手足相對地位」在出生序為「老大」、「老二」、「老么」與「其他」上並未達顯著，亦即，正常手足在「手足相對地位」層面並不因其出生序的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設2-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲得支持。詹珮宜(2000)的研究顯示，兒童在手足各層面的關係不因出生序而有差異，與本研究結果部分一致。與陳若男(1993)的研究顯示，兒童的手足關係隨出生序不同而有差異存在，且排行老大在手足關係的知覺上，有較多的「競爭行為」與「衝突/敵意」，與本研究結果不一致。造成此結果的原因是在有障礙手足的家庭中，每個正常的手足均須負起照顧智能障礙手足的責任，因而，出生序並不會影響到手足關係的發展。

表 4-15 不同出生序正常手足之手足關係的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、手足溫暖/親近									
1. 老大	15	21.53	3.00	組間	55.33	3	18.44	0.79	
2. 老二	18	18.94	5.12	組內	1918.27	83	23.11		
3. 老么	35	20.20	5.17	總和	1973.60	86			
4. 其他	19	20.22	4.93						
二、手足相對地位									
1. 老大	15	19.46	5.93	組間	235.32	3	78.44	2.74*	無差異
2. 老二	18	20.33	5.23	組內	2368.28	83	28.53		
3. 老么	35	22.80	4.80	總和	2603.60	86			
4. 其他	19	18.94	5.88						

(續下頁)



表 4-15、不同出生序正常手足之手足關係的單因子變異數分析摘要表(續)

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
三、手足衝突								
1. 老大	15	20.07	5.51	組間	136.84	3	45.61	1.93
2. 老二	18	16.67	4.70	組內	1958.53	83	23.59	
3. 老么	35	17.97	5.09	總和	2095.37	86		
4. 其他	19	16.42	3.92					
四、手足競爭								
1. 老大	15	14.60	3.16	組間	22.60	3	7.53	0.65
2. 老二	18	13.95	3.44	組內	948.72	83	11.43	
3. 老么	35	13.40	3.60	總和	971.33	86		
4. 其他	19	13.11	3.03					
整體手足關係								
1. 老大	15	14.60	3.16	組間	22.60	3	7.53	0.65
2. 老二	18	13.11	3.03	組內	971.33	83	11.43	
3. 老么	35	13.40	3.60	總和	948.72	86		
4. 其他	19	13.95	3.44					

\* 表示  $P < .05$

\*\* 表示  $P < .01$

#### 四、年長 / 幼於智能障礙手足在手足關係上的差異

由表 4-16 可知，年長 / 幼於智能障礙手足在整體及手足關係各層面上，「手足相對地位」層面的差異達 .05 的顯著水準，亦即，年幼於智能障礙手足的正常手足在「手足相對地位」的知覺上明顯高於年長於智能障礙手足的正常手足。因此，本研究假設 2-4 「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」獲得支持。此結果可能的原因是年幼的弟弟、妹妹常受到哥哥、姊姊的指示及指導，較容易感受到相對地位的高低。



表 4-16 正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在手足關係上的 t 考驗分析摘要表

層 面	年長 / 幼	人 數	平均數	標準 差	自由 度	t 值
一、手足溫暖 / 親近	年長	26	19.88	4.14	85	-0.30
	年幼	61	20.23	5.07		
二、手足相對地位	年長	26	18.69	5.57	85	-2.48*
	年幼	61	21.80	5.25		
三、手足衝突	年長	26	17.96	4.70	85	0.29
	年幼	61	17.62	5.07		
四、手足競爭	年長	26	14.00	3.30	85	0.60
	年幼	61	13.52	3.40		
整體手足關係	年長	26	70.54	11.04	85	-0.98
	年幼	61	73.18	11.61		

\* 表示  $P < .05$

#### 五、智能障礙學生障礙程度不同在手足關係上的差異

由表 4-17 可知，智能障礙學生障礙程度對正常手足在整體及手足關係各層面上，「手足衝突」與「手足競爭」層面的差異分別達到 .05 與 .01 的顯著水準，其餘層面的差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。且就「手足衝突」與「手足競爭」層面進行事後比較，由比較結果得知，「手足衝突」在智能障礙手足的障礙程度上並無顯著差異，而「手足競爭」層面在智能障礙手足為「重度」者明顯高於障礙手足為「輕度」者，亦即，智能障礙手足為「重度」的正常手足在「手足競爭」的關係上高於智能障礙手足為「輕度」的正常手足。因此，本研究假設 2-5「智能障礙學生障礙程度不同在手足關係上有顯著差異」獲得支持。詹珮宜（2000）的研究顯示，兒童在手足各層面的關係不因智能障礙手足之障礙程度而有差異，與本研究結果不一致。造成此結果的可能原因為父母照顧障礙手足的時間較多，容易忽視正常手足的感受，而正常手足為了引起父母的注意力就會出現較多的手足競爭的情況。



表 4-17 智能障礙學生障礙程度在手足關係上的單因子變異數分析摘要表

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數分析					
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、手足溫暖 / 親近									
1. 輕度	54	20.04	4.61	組間	36.48	2	18.24	0.79	
2. 中度	30	20.60	4.83	組內	1937.12	84	23.06		
3. 重度	3	17.00	8.19	總和	1973.60	86			
二、手足相對地位									
1. 輕度	54	21.35	5.38	組間	44.59	2	22.97	0.73	
2. 中度	30	19.90	5.84	組內	2559.01	84	30.46		
3. 重度	3	22.00	4.00	總和	2603.60	86			
三、手足衝突									
1. 輕度	54	16.69	4.61	組間	204.09	2	102.04	4.53*	無差異
2. 中度	30	19.03	5.02	組內	1891.28	84	22.51		
3. 重度	3	23.33	4.16	總和	2095.37	86			
四、手足競爭									
1. 輕度	54	13.94	3.32	組間	109.16	2	54.58	5.31**	3 > 1
2. 中度	30	12.67	3.08	組內	862.16	84	10.26		
3. 重度	3	18.67	1.53	總和	971.33	86			
整體手足關係									
1. 輕度	54	72.02	11.38	組間	230.93	2	115.46	0.87	
2. 中度	30	72.20	11.61	組內	11029.78	84	131.30		
3. 重度	3	81.00	11.36	總和	11260.71	86			

\* 表示  $P < .05$

\*\* 表示  $P < .01$

#### 六、不同家庭狀況在手足關係上的差異

由表 4-18 可知，不同家庭狀況在整體及手足關係各層面並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的手足關係並不因其家庭狀況的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-6「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。此研究結果的可能原因為單親家庭的手足會因為本身家庭較不健全而更凝聚手足之間的關係，因而單親家庭與雙親家庭的手足關係並無太大差異。

表 4-18 不同家庭狀況的正常手足在手足關係上的 t 考驗分析摘要表

層 面	家庭狀況	人 數	平均數	標準 差	自由 度	t 值
一、手足溫暖 / 親近	雙親家庭	78	20.12	4.89	85	-0.63
	單親家庭	9	20.22	4.12		
二、手足相對地位	雙親家庭	78	20.90	5.49	85	0.11
	單親家庭	9	20.67	5.94		
三、手足衝突	雙親家庭	78	17.87	4.87	85	0.82
	單親家庭	9	16.44	5.61		
四、手足競爭	雙親家庭	78	13.85	3.38	85	1.47
	單親家庭	9	12.11	2.93		
整體手足關係	雙親家庭	78	72.73	11.99	85	1.83
	單親家庭	9	69.44	3.50		

#### 七、不同父親教育程度在手足關係上的差異

由表 4-19 可知，父親的教育程度對正常手足在整體及手足關係各層面上，「手足相對地位」與「整體手足關係」層面的差異分別達到.001 與.05 的顯著水準，其餘「手足溫暖 / 親近」、「手足衝突」與「手足競爭」層面的差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。且就「手足相對地位」與「整體手足關係」層面進行事後比較，由比較結果的知，父親教育程度為「高中職」的正常手足在「手足相對地位」上明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足在「手足相對地位」上亦明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足；父親教育程度為「高中職」的正常手足在「整體手足關係」上明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足。因此，本研究假設 2-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」獲得支持。詹珮宜 (2000) 的研究認為父親的教育程度與手足關係無顯著差異，與本研究結果不同。造成此結果的原因為父親所接受的教育程度越高，則越了解手足關係融洽的重要性，因而父親的教育程度與手足關係存在差異性。



表 4-19 不同父親教育程度在手足關係上的單因子變異數分析表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、手足溫暖 / 親近									
1. 不識字或國小	18	20.78	4.22	組間	55.27	3	18.42	0.79	
2. 國中	31	19.06	4.78	組內	1918.33	83	23.11		
3. 高中職	31	20.16	5.01	總和	1973.60	86			
4. 大學(大專)以上	7	21.00	5.42						
二、手足相對地位									
1. 不識字或國小	18	20.67	5.25	組間	55.27	3	234.50	10.24***	3>2 4>2
2. 國中	31	17.42	5.10	組內	1918.33	83	22.89		
3. 高中職	31	23.55	4.51	總和	1973.60	86			
4. 大學(大專)以上	7	24.86	2.61						
三、手足衝突									
1. 不識字或國小	18	18.11	5.38	組間	703.52	3	2.87	0.11	
2. 國中	31	17.84	4.22	組內	1900.08	83	25.14		
3. 高中職	31	17.32	4.96	總和	2603.60	86			
4. 大學(大專)以上	7	18.00	7.33						
四、手足競爭									
1. 不識字或國小	18	14.44	4.19	組間	26.30	3	8.76	0.77	
2. 國中	31	13.10	2.76	組內	945.02	83	11.38		
3. 高中職	31	13.94	3.35	總和	971.33	86			
4. 大學(大專)以上	7	13.00	3.70						

(續下頁)

表 4-19 不同父親教育程度在手足關係上的單因子變異數分析表 (續)

層面	人數	平均數	標準差	變異數			分析		
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
整體手足關係									
1. 不識字或國小	18	74.00	11.99	組間	1236.75	3	412.25	3.14*	3>2
2. 國中	31	67.42	9.62	組內	10023.95	83	120.77		
3. 高中職	31	75.42	10.65	總和	11260.71	86			
4. 大學(大專)以上	7	76.68	15.27						

\* 表示  $P < .05$       \*\*\* 表示  $P < .001$

#### 八、不同母親教育程度在手足關係上的差異

由表 4-20 可知，母親的教育程度對正常手足在手足關係各層面及整體手足關係，經過單因子變異數分析後，並沒有任何層面的差異達到顯著水準( $p > .05$ )，亦即，正常手足的手足關係並不因其母親教育程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。詹珮宜(2000)的研究認為母親的教育程度與手足關係無顯著差異，與本研究結果一致。綜合上述，母親的教育程度是否為影響手足關係的重要因素仍需進一步探究。

表 4-20 不同母親教育程度在手足關係上的單因子變異數分析表

層面	人數	平均數	標準差	變異數			分析		
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	
一、手足溫暖 / 親近									
1. 不識字或國小	30	19.67	4.55	組間	36.29	3	12.10	0.51	
2. 國中	29	19.76	4.09	組內	1937.31	83	23.34		

(續下頁)



表 4-20 不同母親教育程度在手足關係上的單因子變異數分析表 (續)

層 面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數分析				
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
3. 高中職	24	20.83	6.00	總和	1973.60	86		
4. 大學(大專)以上	4	22.00	3.65					
二、手足相對地位								
1. 不識字 或國小	30	19.57	6.10	組間	200.23	3	66.74	2.30
2. 國中	29	20.21	5.61	組內	2403.37	83	23.98	
3. 高中職	24	23.25	4.04	總和	2603.60	86		
4. 大學(大專)以上	4	21.25	4.79					
三、手足衝突								
1. 不識字 或國小	30	17.17	4.42	組間	105.00	3	35.00	1.46
2. 國中	29	18.31	4.86	組內	1990.37	83	23.98	
3. 高中職	24	17.00	5.75	總和	2095.37	86		
4. 大學(大專)以上	4	22.00	1.15					
四、手足競爭								
1. 不識字 或國小	30	13.97	3.42	組間	6.07	3	2.02	0.17
2. 國中	29	13.69	3.54	組內	965.25	83	11.63	
3. 高中職	24	13.33	3.38	總和	971.33	86		
4. 大學(大專)以上	4	13.25	2.06					
整體手足關係								
1. 不識字 或國小	30	70.37	12.46	組間	375.94	3	125.31	0.95
2. 國中	29	71.97	11.27	組內	10884.76	83	131.14	
3. 高中職	24	74.42	10.87	總和	11260.71	86		
4. 大學(大專)以上	4	78.50	5.92					



## 參、不同背景變項之智能障礙正常手足在社會支持上的差異

### 一、不同性別在社會支持上的差異

由表 4-21 可知，不同性別的正常手足在整體及社會支持各層上並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即智能障礙其正常手足的社會支持並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-1「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。詹珮宜(2000)的研究顯示，兒童在社會支持各層面的知覺不因不同性別而有差異，與本研究結果一致。但高明珠(1999)的研究指出，社會支持會因性別不同而達到顯著的差異，且女性高於男性，與本研究的研究結果不同，此可能是不再受限於傳統的觀念認為相較男生而言，女生應得到較多的關愛和支持。

表 4-21 不同性別正常手足之社會支持的 t 考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
情緒支持	男	44	18.75	4.33	85	-1.31
	女	43	19.95	4.24		
實質支持	男	44	15.48	2.83	85	0.91
	女	43	16.02	2.76		
訊息支持	男	44	17.32	3.65	85	-0.48
	女	43	17.70	3.62		
整體社會支持	男	44	51.55	9.07	85	-1.07
	女	43	53.67	9.37		

### 二、不同年級在社會支持上的差異

由表 4-22 可知，不同年級的正常手足在整體及社會支持各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的社會支持並不因其就讀年級的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。高明珠(1999)、詹珮宜(2000)



的研究認為國小兒童的社會支持不因年級而有所差異，與本研究的結果一致。造成此結果的原因可能是因為研究對象皆就讀小學其所接觸到的社會支持有限，因而年級對於上會支持來說並無顯著差異存在。

表 4-22 不同年級正常手足之社會支持的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
一、情緒支持								
1. 低年級	25	19.48	3.64	組間	39.27	2	19.63	1.06
2. 中年級	29	18.45	4.45	組內	1552.38	84	18.48	
3. 高年級	33	20.03	4.61	總和	1591.65	86		
二、實質支持								
1. 低年級	25	15.52	2.52	組間	5.28	2	2.64	0.33
2. 中年級	29	15.59	2.77	組內	665.15	84	7.91	
3. 高年級	33	16.06	3.05	總和	670.43	86		
三、訊息支持								
1. 低年級	25	17.48	2.84	組間	18.67	2	9.33	0.71
2. 中年級	29	16.93	4.03	組內	1123.74	84	13.15	
3. 高年級	33	18.03	3.77	總和	1105.07	86		
整體社會支持								
1. 低年級	25	52.48	7.14	組間	154.19	2	77.09	0.90
2. 中年級	29	50.97	9.79	組內	7164.72	84	85.29	
3. 高年級	33	54.12	10.09	總和	7318.92	86		

### 三、不同出生序在社會支持上的差異

由表 4-23 可知，不同出生序的正常手足在整體及社會支持各層上，「實質支持」的差異達 .01 的顯著水準，其餘在「情緒支持」、「訊息支持」與「整體社會支持」的差異沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。且就「實質支持」層面進行事後比較，由比較結果得知，在「實質支持」上，出生序為「老大」的正常手足顯著高於出



生序為「其他」的正常手足。因此，本研究假設 3-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」獲得支持。詹珮宜（2000）的研究顯示，兒童在社會支持各層面的知覺不因不同性別而有差異，與本研究結果不同。造成此結果的原因為年紀較大的手足，即出生序較前面的手足，與出生序較後面的手足相較，其較會主動尋求外界的實質支持。

表 4-23 不同出生序正常手足之社會支持的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析					
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、情緒支持									
1. 老大	15	19.33	3.89	組間	24.00	3	8.00	0.42	
2. 老二	18	19.06	4.39	組內	1567.65	83	18.88		
3. 老么	35	19.91	4.27	總和	1591.65	86			
4. 其他	19	18.58	4.78						
二、實質支持									
1. 老大	15	17.20	2.21	組間	91.36	3	30.45	4.365**	1 > 4
2. 老二	18	14.83	2.53	組內	579.07	83	6.97		
3. 老么	35	16.31	2.74	總和	670.43	86			
4. 其他	19	14.42	2.85						
三、訊息支持									
1. 老大	15	18.40	2.92	組間	35.44	3	11.81	0.90	
2. 老二	18	17.00	3.74	組內	1088.30	83	13.11		
3. 老么	35	17.86	3.76	總和	1123.74	86			
4. 其他	19	16.63	3.73						
整體社會支持									
1. 老大	15	54.93	7.40	組間	379.04	3	126.34	1.511	
2. 老二	18	50.89	10.07	組內	6939.87	83	83.61		
3. 老么	35	54.09	9.46	總和	7318.92	86			
4. 其他	19	49.63	8.83						

\*\* 表示  $P < .01$



#### 四、年長 / 幼於智能障礙手足在社會支持上的差異

由表 4-24 可知，年長 / 幼於智能障礙手足在整體及社會支持各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的社會支持並不因其是否年長於智能障礙手足而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-4「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。此結果可能的原因是兒童在發展的過程中，許多能力均未達成熟程度，因此，不論是對年長或年幼於智能障礙手足的正常手足而言，社會支持都是很重要的。

表 4-24 正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在社會支持上的 t 考驗分析摘要表

層 面	年長 / 幼	人 數	平均數	標準差	自由度	t 值
一、情緒支持	年長	26	18.85	4.21	85	-0.70
	年幼	61	19.56	4.36		
二、實質支持	年長	26	15.77	2.94	85	0.04
	年幼	61	15.74	2.75		
三、訊息支持	年長	26	17.54	3.43	85	.05
	年幼	61	17.49	3.72		
整體社會支持	年長	26	52.15	8.45	85	-0.29
	年幼	61	52.79	9.60		

#### 五、智能障礙學生障礙程度不同在社會支持上的差異

由表 4-25 可知，智能障礙學生障礙程度對正常手足在整體及社會支持各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的社會支持並不因其智能障礙學生之障礙程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-5「智能障礙學生障礙程度不同在社會支持上有顯著差異」未獲支持。詹珮宜 (2000) 的研究顯示，兒童在社會支持各層面的知覺不因智能障礙學生之障礙程度而有差異，與本研究結果一致。造成此原因的結果可能是外界在提供支持時並不會考量或了解到其智能障礙手足的障礙程度，而決定給予支持的多寡。

表 4-25 智能障礙學生障礙程度在社會支持上的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
一、情緒支持								
1. 輕度	54	18.96	4.81	組間	29.59	2	14.79	0.79
2. 中度	30	20.13	3.34	組內	1562.05	84	18.59	
3. 重度	3	18.33	2.52	總和	1591.65	86		
二、實質支持								
1. 輕度	54	15.41	2.97	組間	19.53	2	9.76	1.26
2. 中度	30	16.40	2.33	組內	650.90	84	7.47	
3. 重度	3	15.33	3.51	總和	670.43	86		
三、訊息支持								
1. 輕度	54	17.04	3.00	組間	31.52	2	15.76	1.21
2. 中度	30	18.30	3.05	組內	1092.22	84	13.00	
3. 重度	3	18.00	2.65	總和	1123.74	86		
整體社會支持								
1. 輕度	54	51.41	10.08	組間	229.04	2	114.52	1.35
2. 中度	30	54.83	7.56	組內	7089.87	84	84.40	
3. 重度	3	51.67	4.73	總和	7318.92	86		

#### 六、不同家庭狀況在社會支持上的差異

由表 4-26 可知，不同家庭狀況在整體及社會支持各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的社會支持並不因其家庭狀況的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-6「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。高明珠 (1999) 的研究指出國小兒童的社會支持不因家庭狀況而有所差異，與本研究結果一致，此結果產生的原因是單親家庭的正常手足在家庭、學校中也能得到同樣多的關注與支持，因此，單親家庭的正常手足在社會支持層面上，與雙親家庭的正常手足並無太大差異。



表 4-26 不同家庭狀況的正常手足在社會支持上的 t 考驗分析摘要表

層面	家庭狀況	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
一、情緒支持	雙親家庭	78	19.46	4.43	85	0.74
	單親家庭	9	18.33	4.00		
二、實質支持	雙親家庭	78	15.91	2.83	85	1.61
	單親家庭	9	14.33	2.06		
三、訊息支持	雙親家庭	78	17.46	3.69	85	1.02
	單親家庭	9	16.33	2.78		
整體社會支持	雙親家庭	78	53.01	9.44	85	1.23
	單親家庭	9	49.00	6.32		

#### 七、不同父親教育程度在社會支持上的差異

由表 4-27 可知，父親的教育程度對正常手足在整體及社會支持各層上，「情緒支持」與「整體社會支持」層面的差異達到 .05 的顯著水準，其餘「實質支持」與「訊息支持」層面的差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。且就「情緒支持」與「整體社會支持」層面進行事後比較，由比較結果得知，父親教育程度在「情緒支持」與「整體社會支持」上並未有顯著差異。因此，本研究假設 3-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲得支持。詹珮宜(2000)的研究認為父親的教育程度與正常手足所知覺到的社會支持無顯著差異，與本研究結果一致。綜合上述，父親教育程度是否為影響社會支持的因素有待進一步驗證。



表 4-27 不同父親教育程度在社會支持上的單因子變異數分析表

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數			分 析		
				變異 來源	離均差 平方和	自由 度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、情緒支持									
1. 不識字 或國小	18	18.11	4.97	組間	151.99	3	50.66	2.92*	無差異
2. 國中	31	18.35	4.39	組內	1439.65	83	17.34		
3. 高中職	31	20.39	3.51	總和	1591.65	86			
4. 大學(大 專)以上	7	22.29	3.45						
二、實質支持									
1. 不識字 或國小	18	15.28	3.01	組間	41.52	3	13.84	1.82	
2. 國中	31	15.13	3.01	組內	628.91	83	7.57		
3. 高中職	31	16.29	2.36	總和	670.43	86			
4. 大學(大 專)以上	7	17.29	2.50						
三、訊息支持									
1. 不識字 或國小	18	17.50	3.43	組間	91.36	3	30.45	2.44	
2. 國中	31	16.48	4.13	組內	1032.38	83	12.43		
3. 高中職	31	17.90	3.12	總和	1123.74	86			
4. 大學(大 專)以上	7	20.29	2.14						
整體社會支持									
1. 不識字 或國小	18	50.89	9.18	組間	757.76	3	252.58	3.19*	無差異
2. 國中	31	49.97	10.97	組內	6561.15	83	79.05		
3. 高中職	31	54.58	7.16	總和	7318.92	86			
4. 大學(大 專)以上	7	59.86	7.03						

\* 表示  $P < .05$



## 八、不同母親教育程度在社會支持上的差異

由表 4-28 可知，母親的教育程度對正常手足在整體及社會支持各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的社會支持並不因其母親教育程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。詹珮宜 (2000) 的研究認為母親的教育程度與正常手足所知覺到的社會支持無顯著差異，與本研究結果一致。綜合上述，母親教育程度是否為影響社會支持的因素有待進一步驗證。

表 4-28 不同母親教育程度在社會支持上的單因子變異數分析表

層面	人數	平均數	標準差	變異		自由度	均方	分析 F 值
				變異來源	離均差平方和			
一、情緒支持								
1. 不識字或國小	30	19.00	5.00	組間	31.823	3	10.60	0.56
2. 國中	29	19.31	3.77	組內	1559.83	83	18.79	
3. 高中職	24	19.38	4.17	總和	1591.65	86		
4. 大學(大專)以上	4	22.00	3.46					
二、實質支持								
1. 不識字或國小	30	15.57	3.00	組間	16.81	3	5.60	0.71
2. 國中	29	15.34	2.66	組內	653.62	83	7.87	
3. 高中職	24	16.29	2.84	總和	670.43	86		
4. 大學(大專)以上	4	16.75	1.71					

(續下頁)

表 4-28 不同母親教育程度在社會支持上的單因子變異數分析表 (續)

層 面	人 數	平 均 數	標 準 差	變 異 數 分 析				
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值
<b>三、訊息支持</b>								
1. 不識字 或國小	30	16.63	3.95	組間	45.51	3	15.17	1.16
2. 國中	29	17.76	3.35	組內	1078.23	83	12.99	
3. 高中職	24	17.96	3.53	總和	1123.74	86		
4. 大學(大 專)以上	4	19.50	2.89					
<b>整體社會支持</b>								
1. 不識字 或國小	30	51.20	10.06	組間	212.71	3	70.90	0.82
2. 國中	29	52.41	7.80	組內	7106.20	83	85.61	
3. 高中職	24	53.63	9.32	總和	7318.92	86		
4. 大學(大 專)以上	4	58.25	6.90					

#### 肆、不同背景變項之智能障礙正常手足在同儕互動關係上的差異

##### 一、不同性別在同儕互動關係上的差異

由表 4-29 可知，不同性別的正常手足在整體及同儕互動關係各層並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即智能障礙其正常手足的同儕互動關係並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-1 「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。李文欽(2003)、陳怡君(2003)的研究認為人際關係不因性別的不同而有差異，與本研究結果一致。但高明珠(1999)、涂秀文(1999)、賴孟足(2003)、羅佳芬(2002)、羅品欣(2003)的研究認為國小兒童與同儕之間的關係因性別不同而達到顯著差異，與本研究結果不同，此結果可能是不論男生或女生皆能感受到與同儕關係的重要性，因此，在與同儕互動關係上並無太大差異。



表 4-29 不同性別正常手足之同儕互動關係的 t 考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	自由度	t 值
正向關係	男	44	74.20	10.06	85	0.87
	女	43	72.16	11.61		
負向關係	男	44	42.70	11.46	85	0.39
	女	43	41.77	10.68		
整體同儕互動關係	男	44	31.50	14.35	85	0.34
	女	43	30.40	15.38		

## 二、不同年級在同儕互動關係上的差異

由表 4-30 可知，不同年級的正常手足在整體及同儕互動關係各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其就讀年級的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。李文欽(2003)、陳怡君(2003)、羅佳芬(2002)的研究認為人際關係不因年級的不同而有差異，與本研究結果一致。但高明珠(1999)、涂秀文(1999)的研究指出，國小兒童在與同儕的關係方面因年級不同而達到顯著差異，與本研究結果不同，其產生原因可能是不論哪一年級的學生皆能感受到與同儕互動的重要性，因此，低、中、高年級的正常手足對於同儕互動關係的知覺並無太大差異。

表 4-30 不同年級正常手足之同儕互動關係的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數		自由度	分析	
				變異來源	離均差平方和		均方	F 值
一、正向關係								
1. 低年級	25	73.52	9.65	組間	191.71	2	95.85	0.81
2. 中年級	29	71.21	10.48	組內	9911.96	84	118.00	
3. 高年級	33	74.70	11.99	總和	10103.67	86		

(續下頁)



表 4-30 不同年級正常手足之同儕互動關係的單因子變異數分析摘要（續）

層面	人數	平均數	標準差	變異數		自由度	分析	
				變異來源	離均差平方和		均方	F 值
二、負向關係								
1. 低年級	25	45.28	10.65	組間	353.76	2	176.88	1.47
2. 中年級	29	40.28	10.17	組內	10100.16	84	120.24	
3. 高年級	33	41.67	11.84	總和	10453.93	86		
整體同儕互動關係								
1. 低年級	25	28.24	13.53	組間	326.42	2	163.21	0.74
2. 中年級	29	33.93	15.20	組內	18495.39	84	220.18	
3. 高年級	33	30.03	15.44	總和	18821.81	86		

### 三、不同出生序在同儕互動關係上的差異

由表 4-31 可知，不同出生序的正常手足在整體及同儕互動關係各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其出生序的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。施玉鵬(2002)的研究指出，出生序的不同在同儕互動上達到顯著差異，且排行老么所知覺到的同儕關係高於排行老二，與本研究結果不同。綜合上述，出生序是否為影響同儕互動關係的因素有待進一步探討。

表 4-31 不同出生序正常手足之同儕互動關係的單因子變異數分析摘要表

層面	人數	平均數	標準差	變異數		自由度	分析	
				變異來源	離均差平方和		均方	F 值
一、正向關係								
1. 老大	15	73.60	8.13	組間	167.93	3	55.97	0.46
2. 老二	18	72.72	11.52	組內	9935.74	83	119.70	
3. 老么	35	74.51	11.11	總和	10103.67	86		
4. 其他	19	70.89	11.92					
二、負向關係								
1. 老大	15	38.93	11.01	組間	467.86	3	155.95	1.29
2. 老二	18	40.72	12.19	組內	9986.06	83	120.31	
3. 老么	35	42.43	10.00	總和	10453.93	86		
4. 其他	19	45.95	11.45					
整體同儕互動關係								
1. 老大	15	34.67	17.08	組間	956.73	3	318.93	1.48
2. 老二	18	32.00	13.25	組內	17865.02	83	215.24	
3. 老么	35	32.09	15.45	總和	18821.81	86		
4. 其他	19	24.95	12.21					

#### 四、年長 / 幼於智能障礙手足在同儕互動關係上的差異

由表 4-32 可知，年長 / 幼於智能障礙手足在整體及同儕互動關係各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其是否年長於智能障礙手足而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-4 「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。賴孟足 (2003) 的研究認為國小兒童與同儕之間的適應是不因是否年長於智能障礙手足而達到顯著差異，與本研究結果一致。造成此研究結果的原因是正常手足在與同儕互動實並不會考慮到家中的智能障礙手足是否比自己年紀還大，而其確切原因有待深入探究。



表 4-32 正常手足年長 / 幼於智能障礙手足在同儕互動關係上的 t 考驗分析摘要表

層 面	年長 / 幼	人 數	平均數	標準差	自由 度	t 值
一、正向關係	年長	26	73.23	10.58	85	0.02
	年幼	61	73.18	11.04		
二、負向關係	年長	26	42.19	12.31	85	-0.02
	年幼	61	42.26	10.54		
整體同儕互動關係	年長	26	31.04	15.99	85	0.35
	年幼	61	30.92	14.93		

五、智能障礙學生障礙程度不同在同儕互動關係上的差異

由表 4-33 可知，智能障礙學生障礙程度對正常手足在整體及同儕互動關係各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其智能障礙手足之障礙程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-5「智能障礙學生障礙程度不同在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。賴孟足(2003)的研究認為國小兒童與同儕之間的適應是不因智能障礙手足之障礙程度而達到顯著差異，與本研究結果一致。當家中有智能障礙手足時，其障礙程度並不會影響正常手足與同儕互動，而明確的原因待進一步探討。

表 4-33 智能障礙學生障礙程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析摘要表

層 面	人 數	平 均 數	標 準 差	變 異 數		自 由 度	分 析	
				變異 來源	離均差 平方和		均方	F 值
一、正向關係								
1. 輕度	54	71.98	11.61	組間	210.66	2	105.33	0.89
2. 中度	30	75.23	9.57	組內	9893.01	84	117.77	
3. 重度	3	74.67	7.09	總和	10103.93	86		

(續下頁)

表 4-33 智能障礙手足之障礙程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析摘要 (續)

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數		自由 度	分 析	
				變異 來源	離均差 平方和		均方	F 值
<b>二、負向關係</b>								
1. 輕度	54	42.26	11.41	組間	41.52	2	20.76	0.16
2. 中度	30	42.57	10.98	組內	10412.40	84	123.95	
3. 重度	3	38.67	3.51	總和	10453.93	86		
<b>整體同儕互動關係</b>								
1. 輕度	54	29.72	15.08	組間	258.06	2	123.15	0.57
2. 中度	30	32.67	14.78	組內	22035.33	84	221.13	
3. 重度	3	36.00	9.54	總和	22293.40	86		

#### 六、不同家庭狀況在同儕互動關係上的差異

由表 4-34 可知，不同家庭狀況在整體及同儕互動關係各層上，「整體同儕互動關係」層面的差異達 .01 的顯著水準，亦即，「雙親家庭」的正常手足在「整體同儕互動關係」關係上明顯高於「單親家庭」的正常手足。因此，本研究假設 4-6 「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」獲得支持。高明珠 (1999)、李文欽 (2003) 的研究指出，與同儕的關係並不因家庭狀況而有所差異，此研究結果與本研究部分相符。另外，羅品欣 (2003) 的研究發現指出，雙親家庭的學童在正向同儕關係的發展上優於單親家庭的學童，而單親家庭的學童之負向同儕關係的發展較雙親家庭的學童更為明顯，此部份與本研究結果不同。此結果的原因是在「整體同儕互動關係」上，單親家庭的兒童可能因為自己心理上的自卑感或擔心被嘲笑，而造成同儕互動上的不良或退卻。

表 4-34 不同家庭狀況的正常手足在同儕互動關係上的 t 考驗分析摘要表

層 面	家庭狀況	人 數	平均數	標準差	自由度	t 值
一、正向關係	雙親家庭	78	73.88	10.71	85	1.76
	單親家庭	9	67.22	10.72		
二、負向關係	雙親家庭	78	41.46	10.69	85	-1.97
	單親家庭	9	49.00	12.19		
整體同儕互動關係	雙親家庭	78	32.42	14.52	85	2.83**
	單親家庭	9	18.22	10.96		

\*\* 表示  $P < .01$

#### 七、不同父親教育程度在同儕互動關係上的差異

由表 4-35 可知，父親的教育程度對正常手足在整體及同儕互動關係各層面上，「正向關係」與「整體同儕互動關係」層面的差異分別達到 .01 與 .05 的顯著水準，「負向關係」層面的差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。且就「正向關係」與「整體同儕互動關係」層面進行事後比較，由比較結果的知，父親教育程度為「高中職」的正常手足在「正向關係」上明顯高於父親教育程度為「國中」的正常手足；父親教育程度在「整體同儕互動關係」上並未有顯著差異。因此，本研究假設 4-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」獲得支持。李文欽 (2003) 的研究認為父親的教育程度與正常手足所知覺到的同儕互動關係無顯著差異，與本研究結果不同。造成本研究結果的原因為父親教育程度越高，越能體會與同儕的互動關係之重要，因而教導旗子女須與同儕間有正向的互動，故因父親教育程度之不同在同儕互動關係上有顯著差異存在。



表 4-35 不同父親教育程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析表

層面	人 數	平 均 數	標 準 差	變異數			分 析		
				變異 來源	離均差 平方和	自由度	均方	F 值	Scheffe 事後比較
一、正向關係									
1. 不識字 或國小	18	74.00	10.83	組間	1406.06	3	468.68	4.47**	3>2
2. 國中	31	68.16	11.48	組內	8697.61	83	104.79		
3. 高中職	31	76.23	8.96	總和	10103.67	86			
4. 大學(大 專)以上	7	80.00	7.57						
二、負向關係									
1. 不識字 或國小	18	41.56	15.03	組間	170.96	3	56.98	0.46	
2. 國中	31	42.23	9.50	組內	10282.97	83	123.89		
3. 高中職	31	43.55	9.78	總和	10453.93	86			
4. 大學(大 專)以上	7	38.29	12.05						
整體同儕互動關係									
1. 不識字 或國小	18	32.44	16.14	組間	1723.29	3	574.43	2.78*	無差異
2. 國中	31	25.94	12.91	組內	17098.51	83	206.00		
3. 高中職	31	32.68	13.79	總和	18821.81	86			
4. 大學(大 專)以上	7	41.71	18.08						

\* 表示  $P < .05$

\*\* 表示  $P < .01$

#### 八、不同母親教育程度在同儕互動關係上的差異

由表 4-36 可知，母親的教育程度對正常手足在整體及同儕互動關係各層並沒有任何層面的差異達到顯著水準 ( $p > .05$ )，亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其母親教育程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-8「不同母親



教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。李文欽(2003)的研究認為母親的教育程度與正常手足所知覺到的同儕互動關係無顯著差異，與本研究結果一致。綜合上述，母親教育程度是否為影響正常手足同儕互動關係之因素尚待驗證。

表 4-36 不同母親教育程度在同儕互動關係上的單因子變異數分析表

層面	人數	平均數	標準差	變異數分析				
				變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
一、正向關係								
1. 不識字或國小	30	70.73	13.66	組間	744.35	3	248.11	2.20
2. 國中	29	71.69	9.45	組內	9359.32	83	112.76	
3. 高中職	24	77.25	7.41	總和	10103.67	86		
4. 大學(大專)以上	4	78.25	7.85					
二、負向關係								
1. 不識字或國小	30	41.10	11.80	組間	456.35	3	152.11	1.26
2. 國中	29	43.45	11.53	組內	9997.58	83	120.45	
3. 高中職	24	43.71	9.60	總和	10453.93	86		
4. 大學(大專)以上	4	33.25	6.13					
整體同儕互動關係								
1. 不識字或國小	30	29.63	15.94	組間	1215.58	3	405.19	1.91
2. 國中	29	28.24	15.94	組內	17606.23	83	212.12	
3. 高中職	24	33.54	10.81	總和	18821.81	86		
4. 大學(大專)以上	4	45.00	12.03					

綜合上述研究結果，將背景變項與親子互動關係、手足關係、社會支持、同儕互動關係的差異性作一整理，並列表於 4-38。

#### 一、性別

- (一) 在親子互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 1-1「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」未獲支持。
- (二) 手足關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，智能障礙其正常手足的手足關係並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-1「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。
- (三) 社會支持方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，智能障礙其正常手足的社會支持並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-1「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。
- (四) 同儕互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，智能障礙其正常手足的同儕互動關係並不因其性別不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-1「不同性別之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。

#### 二、年級

- (一) 在親子互動關係方面，「父親心理互動」因年級不同而達顯著差異，其中「父親心理互動」層面的差異情形是「高年級」高於「低年級」。因此，本研究假設 1-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。
- (二) 手足關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手



足的手足關係並不因其就讀年級的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。

(三) 社會支持方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的社會支持並不因其就讀年級的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。

(四) 同儕互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其就讀年級的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-2「不同年級之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。

### 三、出生序

(一) 在親子互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的親子互動關係並不因其出生序的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 1-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」未獲支持。

(二) 手足關係方面，「手足相對地位」的差異達 .05 的顯著水準。且就「手足相對地位」層面進行事後比較，由比較結果得知，「手足相對地位」在出生序為「老大」、「老二」、「老么」與「其他」上並未達顯著，亦即，正常手足在「手足相對地位」層面並不因其出生序的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。

(三) 社會支持方面，「實質支持」的差異達 .01 的顯著水準，且進行事後比較得知，在「實質支持」上，出生序為「老大」的正常手足高於出生序為「其他」的正常手足。因此，本研究假設 3-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」獲得支持。



(四) 同儕互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其出生序的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-3「不同出生序之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。

#### 四、年長 / 幼於智能障礙手足

(一) 在親子互動關係方面，在同儕互動關係各層「與父親身體互動」因是否年長於智能障礙手足而達顯著差異，其中「與父親心理互動」層面的差異情形是「年幼」高於「年長」。因此，本研究假設 1-4「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。

(二) 手足關係方面，「手足相對地位」層面的差異達 .05 的顯著水準，亦即，年幼於智能障礙手足的正常手足在「手足相對地位」的知覺上高於年長於智能障礙手足的正常手足。因此，本研究假設 2-4「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」獲得支持。

(三) 社會支持方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的社會支持並不因其是否年長於智能障礙手足而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-4「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。

(四) 同儕互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其是否年長於智能障礙手足而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-4「年長 / 幼於智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。

#### 五、障礙程度

(一) 在親子互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的親子互動關係並不因其智能障礙學生障礙程度的不同而



有顯著之差異。因此，本研究假設 1-5「智能障礙學生障礙程度不同在親子互動關係上有顯著差異。」未獲支持。

(二) 手足關係方面，「手足衝突」與「手足競爭」層面的差異分別達到.05 與.01 的顯著水準，經事後比較得知，「手足衝突」在智能障礙手足的障礙程度上並無顯著差異；「手足競爭」層面的差異情形是在「重度」高於「輕度」。因此，本研究假設 2-5「智能障礙學生障礙程度不同在手足關係上有顯著差異」獲得支持。

(三) 社會支持方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的社會支持並不因其智能障礙手足之障礙程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-5「智能障礙學生障礙程度不同在社會支持上有顯著差異」未獲支持。

(四) 同儕互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其智能障礙手足之障礙程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-5「智能障礙學生障礙程度不同在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。

## 六、家庭狀況

(一) 在親子互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的親子互動關係並不因其家庭狀況的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 1-6「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」未獲支持。

(二) 手足關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的手足關係並不因其家庭狀況的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-6「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。

(三) 社會支持方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ ) 亦即，正常手足的社會支持並不因其家庭狀況的不同而有顯著之差異。因此，本研



究假設 3-6「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。

(四) 同儕互動關係方面，「整體同儕互動關係」層面的差異達.01 的顯著水準，經事後比較得知，在「整體同儕互動關係」層面的差異是「雙親家庭」高於「單親家庭」。因此，本研究假設 4-6「不同家庭狀況之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」獲得支持。

## 七、父親教育程度

(一) 在親子互動關係方面，「父親心理互動」、「父親身體互動」、與「整體親子互動關係」層面的差異分別達到.001、.01、.05 與.001 的顯著水準。其中「父親心理互動」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的正常手足在高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足；在「父親身體互動」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足；在「整體親子互動關係」中，父親教育程度為「高中職」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足。因此，本研究假設 1-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。

(二) 手足關係方面，「手足相對地位」與「整體手足關係」層面的差異分別達到.001 與.05 的顯著水準。其中「手足相對地位」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足；在「整體手足關係」的差異是父親教育程度為「高中職」的正常手足上高於父親教育程度為「國中」的正



常手足。因此，本研究假設 2-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」獲得支持。

(三) 社會支持方面，「情緒支持」與「整體社會支持」層面的差異達到.05 的顯著水準，且進行事後比較得知，父親教育程度在「情緒支持」與「整體社會支持」上並未有顯著差異。因此，本研究假設 3-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲得支持。

(四) 同儕互動關係方面，「正向關係」與「整體同儕互動關係」層面的差異分別達到.01 與.05 的顯著水準，其中在「正向關係」層面的差異是父親教育程度為「高中職」的正常手足高於父親教育程度為「國中」的正常手足；父親教育程度在「整體同儕互動關係」上並未有顯著差異。因此，本研究假設 4-7「不同父親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」獲得支持。

## 八、母親教育程度

(一) 在親子互動關係方面，「母親心理互動」、「母親身體互動」與「整體親子互動關係」層面的差異分別達到.001、.05 與.01 的顯著水準，其中「母親心理互動」層面的差異是母親教育程度為「國中」的正常手足高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足，且母親教育程度為「高中職」的正常手足高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足；在「母親身體互動」層面的差異是母親教育程度為「高中職」的正常手足高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足；在「整體親子互動關係」層面的差異是母親教育程度為「高中職」的正常手足上高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足。因此，本研究假設 1-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在親子互動關係上有顯著差異」獲得支持。



(二) 手足關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的手足關係並不因其母親教育程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 2-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在手足關係上有顯著差異」未獲支持。

(三) 社會支持方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的社會支持並不因其母親教育程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 3-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在社會支持上有顯著差異」未獲支持。

(四) 同儕互動關係方面，其差異並沒有達到顯著水準 ( $p > .05$ )。亦即，正常手足的同儕互動關係並不因其母親教育程度的不同而有顯著之差異。因此，本研究假設 4-8「不同母親教育程度之智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上有顯著差異」未獲支持。

表 4-37 背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係上之顯著差異表

背景變項	親子互動關係	手足關係	社會支持	同儕互動關係
性別				
年級	*			
出生序			*	
年長 / 幼於智能障礙手足	*	*		
障礙程度		*		
家庭狀況				*
父親教育程度	*	*		*
母親教育程度	*			

\* 表示有顯著差異存在



### 第三節 智能障礙學生國小手足其親子互動關係、手足關係、

#### 社會支持與同儕互動關係之相關分析

本節就智能障礙學生國小正常手足之親子互動關係與同儕互動關係之間的關係、手足關係、與同儕互動關係之間的關係，以及社會支持與同儕互動關係之間的關係，以積差相關進行相關程度的探討。

#### 壹、親子互動關係與同儕互動關係各層面之關係相關分析

由表4-38相關係數摘要表的結果顯示，親子互動關係與正向同儕互動關係的相關係數均達.01的顯著水準，相關係數介於.277~.470之間，為正相關，亦即，親子互動關係越密切，正向的同儕關係就越高，依此研究結果，本研究假設5-1「親子互動關係與正向同儕互動關係具顯著相關」與假設5-3「親子互動關係與整體同儕互動關係具顯著相關」獲得支持；親子互動關係與負向同儕互動關係的相關係數均未達.05的顯著水準依此研究結果，本研究假設5-2「親子互動關係與負向同儕互動關係具顯著相關」未獲得支持；親子互動關係與整體同儕互動關係的相關係數除了「母親身體互動」層面之外，其餘均達.01的顯著水準，相關係數介於0.262~0.386之間，顯示親子互動關係與整體同儕互動關係各層面具有正相關，亦即，親子互動關係越密切，整體的同儕關係就越高。依此研究結果，陳怡冰（1991）的研究發現，親子關係與兒童社會技巧的總分呈顯著的正相關，因此，親子關係越好，兒童的人際關係也越好，與本研究結果一致。



表 4-38 親子互動關係與同儕互動關係相關係數摘要表

親子互動關係	同 儕 互 動 關 係		
	正向關係	負向關係	整體關係
父親心理互動	.428**	-.15	.325**
父親身體互動	.439**	.080	.262**
母親心理互動	.339**	-.185	.386**
母親身體互動	.277**	.027	.182
整體親子互動關係	.470**	-.004	.347**

\*\* 表示  $P < .01$

## 貳、手足關係與同儕互動各層面之關係相關分析

由表4-39相關係數摘要表的結果顯示，手足關係各層面與正向同儕互動關係的相關除了「手足衝突」與「手足競爭」層面之外，其餘均達.01的顯著水準，相關係數介於.344~.472之間，顯示手足關係各層面與正向同儕互動關係具有正相關，亦即，手足關係越密切，正向的同儕關係就越高，依此研究結果，本研究假設5-4「手足關係與正向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持；手足關係各層面與負向同儕互動關係的相關係數除了「手足溫暖/親近」與「手足相對地位」層面之外，其餘均達.01的顯著水準，相關係數介於-.326~- .542之間，顯示手足關係各層面與負向同儕互動關係具有負相關，亦即，手足關係越密切，負向的同儕關係就越少，依此研究結果，本研究假設5-5「手足關係與負向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持；手足關係各層面與整體同儕互動關係的相關係數均達.01的顯著水準，相關係數介於.256~.495之間，顯示手足關係各層面與整體同儕互動關係具有正相關，亦即，手足關係越密切，整體的同儕關係就越高，依此研究結果，本研究假設5-6「手足關係與整體同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。



表 4-39 手足關係與同儕互動關係相關係數摘要表

手足關係	同 儕 互 動 關 係		
	正向關係	負向關係	整體關係
手足溫暖 / 親近	.344**	-.054	.292**
手足相對地位	.472**	.058	.302**
手足衝突	-.070	-.542**	.352**
手足競爭	.010	-.334**	.256**
整體手足關係	.344**	-.326**	.495**

\*\* 表示  $P < .01$

### 參、社會支持與同儕互動各層面之關係相關分析

由表 4-40 相關係數摘要表的結果顯示，社會支持各層面與正向同儕互動關係的相關均達.01 的顯著水準，相關係數介於.548~.716 之間，顯示社會支持各層面與正向同儕互動關係具有正相關，亦即，對社會支持知覺越高，正向的同儕關係就越高，依此研究結果，本研究假設 5-7「社會支持與正向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持；社會支持各層面與負向同儕互動關係的相關係數均未達.05 的顯著水準，依此研究結果，本研究假設 5-8「社會支持與負向同儕互動關係具顯著相關」未獲得支持；社會支持與整體同儕互動關係各層面的相關係數均達.01 的顯著水準，相關係數介於.370~.448 之間，顯示社會支持各層面與整體同儕互動關係具有正相關，亦即，對社會支持知覺越高，整體的同儕關係就越高，依此研究結果，本研究假設 5-9「社會支持與整體同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。

表 4-40 社會支持與同儕互動關係相關係數摘要表

社會支持	同 儕 互 動 關 係		
	正向關係	負向關係	整體關係
情緒支持	.548**	.043	.370**
實質支持	.553**	-.057	.448**
訊息支持	.716**	.145	.416**
整體社會支持	.703**	.059	.371**

\*\* 表示  $P < .01$

#### 肆、小結

綜合上述研究結果，將親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的相關性作一整理，並列表於 4-41。

##### 一、親子互動關係與同儕互動關係各層面之關係相關分析

- (一) 本研究親子互動關係與正向同儕互動關係顯著成正相關(相關係數介於.277~.470之間)，亦即，親子互動關係越密切，正向的同儕關係就越高，反之，親子互動關係越差，正向的同儕互動關係則愈少。依此研究結果，本研究假設5-1「親子互動關係與正向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。
- (二) 本研究親子互動關係與負向同儕互動關係的相關係數均未達.05的顯著水準。依此研究結果，本研究假設5-2「親子互動關係與負向同儕互動關係具顯著相關」未獲得支持。
- (三) 本研究親子互動關係與整體同儕互動關係的量表中，「父親心理互動」、「父親身體互動」及「母親心理互動」均達.01的顯著水準。相關係數介於.262~.470之間，顯示親子互動關係與整體同儕互動關係各層面具有正相關，亦即，親子互動關係越密切，整體的同儕關係就



越高，反之，親子互動關係越差，正向的同儕互動關係則愈少。依此研究結果，本研究假設5-3「親子互動關係與整體同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。

## 二、手足關係與同儕互動各層面之關係相關分析

- (一) 本研究手足關係與正向同儕互動關係的量表中，「手足溫暖／親近」與「手足相對地位」均達.01的顯著水準，相關係數介於.344~.472之間，顯示兩者成正相關。依此研究結果，本研究假設5-4「手足關係與正向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。
- (二) 本研究手足關係與負向同儕互動關係的量表中，「手足衝突」與「手足競爭」層面均達.01的顯著水準，相關係數介於-.326~ -.542之間，顯示兩者成負相關。依此研究結果，本研究假設5-5「手足關係與負向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。
- (三) 本研究手足關係與整體同儕互動關係的量表中，各層面餘均達.01的顯著水準，相關係數介於.256~.495之間，顯示兩者成正相關。依此研究結果，本研究假設5-6「手足關係與整體同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。

## 三、社會支持與同儕互動各層面之關係相關分析

- (一) 本研究社會支持與正向同儕互動關係的量表中，各層面餘均達.01的顯著水準，相關係數介於.548~.716之間，顯示社會支持各層面與正向同儕互動關係具有正相關。依此研究結果，本研究假設5-7「社會支持與正向同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。
- (二) 本研究社會支持與負向同儕互動關係的量表中，各層面均未達.05的顯著水準。依此研究結果，本研究假設5-8「社會支持與負向同儕互動關係具顯著相關」未獲得支持。



(三) 本研究社會支持與整體同儕互動關係的量表中，各層面均達.01的顯著水準，相關係數介於.370~.448之間，顯示兩者成正相關。依此研究結果，本研究假設5-9「社會支持與整體同儕互動關係具顯著相關」獲得支持。

表4-41 親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的相關表

背景變項	正向同儕互動關係	負向同儕互動關係	整體同儕互動關係
<b>一、親子互動關係</b>			
父親心理互動	+	×	+
父親身體互動	+	×	+
母親心理互動	+	×	+
母親身體互動	+	×	×
整體親子互動關係	+	×	+
<b>二、手足關係</b>			
手足溫暖 / 親近	+	×	+
手足相對地位	+	×	+
手足衝突	×	-	+
手足競爭	×	-	+
整體手足關係	+	-	+
<b>三、社會支持</b>			
情緒支持	+	×	+
實質支持	+	×	+
訊息支持	+	×	+
整體社會支持	+	×	+

“+”表示正相關 “-”表示負相關 “x”表示無相關性



## 第四節 背景變項、親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係之預測分析

本節以逐步多元迴歸進行親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對同儕互動關係的預測情形，以及本研究模型對各個不同背景變項之正常手足在同儕互動關係上的預測情形。可分為五個部分：(一) 親子互動關係對同儕互動關係之預測分析；(二) 手足關係對同儕互動關係之預測分析；(三) 社會支持對同儕互動關係之預測分析；(四) 總分量表對同儕互動關係之預測分析；(五) 不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析。

### 壹、親子互動關係對同儕互動關係之預測分析

#### 一、親子互動關係對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-42 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以親子互動關係的「父親心理互動」、「父親身體互動」、「母親心理互動」、「母親身體互動」層面對於「整體同儕互動關係」的預測而言，其中「母親心理互動」( $F=14.872, p>.001$ )與「父親心理互動」( $F=10.321, p>.001$ )等二個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。「母親心理互動」、「父親心理互動」二個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.444，聯合能解釋「整體同儕互動關係」19.7%的變異量，其中以「母親心理互動」層面的預測力最高，能解釋 14.9%的變異量，其次是「父親心理互動」層面能解釋 4.8%的變異量。因此，本研究假設 6-1「親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」獲得支持。



表 4-42 親子互動關係對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
母親心理互動	.386	.149	.149	14.872***	.317
父親心理互動	.444	.197	.048	10.321***	.230

\*\*\* 表示  $P < .001$

## 二、親子互動關係對「正向同儕互動關係」之預測分析

由表 4-43 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以親子互動關係的「父親心理互動」、「父親身體互動」、「母親心理互動」、「母親身體互動」對於「正向同儕互動關係」的預測而言，其中「父親身體互動」( $F=20.305$ ,  $p>.001$ )與「父親心理互動」( $F=12.708$ ,  $p>.001$ )等二個層面達顯著水準，顯示對「正向同儕互動關係」具有顯著的預測力。「父親身體互動」、「父親心理互動」二個層面與「正向同儕互動關係」之多元相關係數為.482，聯合能解釋「正向同儕互動關係」23.2%的變異量，其中以「父親身體互動」層面的預測力最高，能解釋 19.3%的變異量，其次是「父親心理互動」層面能解釋 3.9%的變異量。因此，本研究假設 6-2「親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」獲得支持。

表 4-43 親子互動關係對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
與父親身體互動	.439	.193	.193	20.305***	.283
與父親心理互動	.482	.232	.039	12.708***	.253

\*\*\* 表示  $P < .001$

## 三、親子互動關係對「負向同儕互動關係」之預測分析

未達顯著，不具預測力。因此，本研究假設 6-3「親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」未獲支持。



## 貳、手足關係對同儕互動關係之預測分析

### 一、手足關係對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-44 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以手足關係的「手足溫暖／親近」、「手足相對地位」、「手足競爭」、「手足衝突」層面對於「整體同儕互動關係」的預測而言，其中「手足衝突」( $F=12.038, p>.001$ )與「手足相對地位」( $F=11.573, p>.001$ )等二個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。「手足衝突」、「手足相對地位」二個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.465，聯合能解釋「整體同儕互動關係」21.6%的變異量，其中以「手足衝突」層面的預測力最高，能解釋 12.4%的變異量，其次是「手足相對地位」層面能解釋 9.2%的變異量。根據上述結果可知，本研究假設 6-4「手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」獲得支持。

表 4-44 手足關係對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 $R^2$	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
手足衝突	.352	.124	.124	12.038***	.353
手足相對地位	.465	.216	.092	11.573***	.303

\*\*\* 表示  $P<.001$

### 二、手足關係對「正向同儕互動關係」之預測分析

由表 4-45 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以手足關係的「手足溫暖／親近」、「手足相對地位」、「手足競爭」、「手足衝突」層面對於「正向同儕互動關係」的預測而言，其中「手足相對地位」( $F=24.320, p>.001$ )層面達顯著水準，顯示對「正向同儕互動關係」具有顯著的預測力。「手足相對地位」層面與「正向同儕互動關係」之多元相關係數為.472，能解釋「正向同儕互動關係」22.2%的變異量。因此，本研究假設 6-5「手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」獲得支持。



表 4-45 手足關係對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
手足相對地位	.472	.222	.222	24.320***	.472

\*\*\* 示  $P < .001$

### 三、手足關係對「負向同儕互動關係」之預測分析

由表 4-46 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以手足關係的「手足溫暖 / 親近」、「手足相對地位」、「手足競爭」、「手足衝突」層面對於「負向同儕互動關係」的預測而言，其中「手足衝突」( $F=35.337, p > .001$ ) 層面達顯著水準，顯示對「負向同儕互動關係」具有顯著的預測力。「手足衝突」層面與「負向同儕互動關係」之多元相關係數為.542，能解釋「負向同儕互動關係」29.4%的變異量。因此，本研究假設 6-6「手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」獲得支持。

表 4-46 手足關係對「負向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
手足衝突	.542	.294	.294	35.337***	-.542

\*\*\* 表示  $P < .001$

### 參、社會支持對同儕互動關係之預測分析

#### 一、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-47 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以社會支持的「訊息支持」、「實質支持」、「情緒支持」層面對於「整體同儕互動關係」的預測而言，其中「實質支持」( $F=21.329, p > .001$ ) 層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。「實質支持」層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.448，能解釋「整體同儕互動關係」20.1%的變異量。根據以上的結果分析可



知，本研究假設 6-7「社會支持各層面關係能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」獲得支持。

表 4-47 社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
實質支持	.448	.201	.201	21.329***	.448

\*\*\* 表示  $P < .001$

### 二、社會支持對「正向同儕互動關係」之預測分析

由表 4-48 可知，「訊息支持」( $F = 89.231, p > .001$ )與「情緒支持」( $F = 48.768, p > .001$ )等二個層面達顯著水準，顯示對「正向同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「訊息支持」、「情緒支持」二個層面與「正向同儕互動關係」之多元相關係數為.733，聯合能解釋「正向同儕互動關係」53.7%的變異量，其中以「訊息支持」層面的預測力最高，能解釋 51.2%的變異量，其次是「情緒支持」層面能解釋 5.2%的變異量。因此，本研究假設 6-8「社會支持各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」獲得支持。

表 4-48 社會支持對「正向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
訊息支持	.716	.512	.512	89.231***	.601
情緒支持	.733	.537	.052	48.768***	.196

\*\*\* 表示  $P < .001$

### 三、社會支持對「負向同儕互動關係」之預測分析

未達顯著，不具預測力。因此，本研究假設 6-9「社會支持各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」未獲支持。



#### 肆、總分量表對同儕互動關係之預測分析

##### 一、親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-49 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以親子互動關係的四個層面、手足關係四個層面與社會支持得三個層面對於「整體同儕互動關係」的預測而言，其中「實質支持」(F=21.329,  $p>.001$ )、「手足競爭」(F=19.817,  $p>.001$ )與「母親身心理互動」(F=18.672,  $p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。「實質支持」、「手足競爭」、「母親身心理互動」三個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.635，聯合能解釋「整體同儕互動關係」40.3%的變異量，其中以「實質支持」層面的預測力最高，能解釋 20.1%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 12%的變異量，最後是「母親身心理互動」層面能解釋 8.2%的變異量。因此，本研究假設 6-10「親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」獲得支持。

表 4-49 親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
實質支持	.448	.201	.201	21.329***	.448
手足競爭	.566	.321	.120	19.817***	.353
母親身心理互動	.635	.403	.082	18.672***	.294

\*\*\* 表示  $P<.001$

##### 二、親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「正向同儕互動關係」之預測分析

由表 4-50 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以親子互動關係的四個層面、手足關係四個層面與社會支持得三個層面對於「正向同儕互動關係」的預測而



言，其中「訊息支持」( $F=89.231, p>.001$ )與「手足相對地位」( $F=53.314, p>.001$ )等二個層面達顯著水準，顯示對「正向同儕互動關係」具有顯著的預測力。「訊息支持」、「手足相對地位」二個層面與「正向同儕互動關係」之多元相關係數為.748，聯合能解釋「正向同儕互動關係」55.9%的變異量，其中以「訊息支持」層面的預測力最高，能解釋51.2%的變異量，其次是「手足相對地位」層面能解釋4.7%的變異量。因此，本研究假設6-11「親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」獲得支持。

表 4-50 親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「正向同儕互動關係」之

多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 $R^2$	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
訊息支持	.716	.512	.512	89.231***	.627
手足相對地位	.748	.559	.047	53.314***	.235

\*\*\* 表示  $P<.001$

### 三、親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「負向同儕互動關係」之預測分析

由表 4-51 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，以親子互動關係的四個層面、手足關係四個層面與社會支持得三個層面對於「負向同儕互動關係」的預測而言，其中「手足衝突」( $F= 35.337, p>.001$ )層面達顯著水準，顯示對「負向同儕互動關係」具有顯著的預測力。「手足衝突」層面與「負向同儕互動關係」之多元相關係數為.542，能解釋「負向同儕互動關係」29.4%的變異量。標準化迴歸係數為負值，顯示「手足衝突」對「負向同儕互動關係」的影響是負的。因此，本研究假設6-12「親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」獲得支持。



表 4-51 親子互動關係、手足關係、社會支持各層面對「負向同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

選出的變項順序	多元相關 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋 量 $\Delta R$	F 值	標準化 迴歸係數
手足衝突	.542	.294	.294	35.337***	-.542

\*\*\* 表示  $P < .001$

### 伍、不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

#### 一、不同障礙程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-52 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於輕度智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「實質支持」( $F=17.650$ ,  $p>.001$ )、手足關係的「手足競爭」( $F=15.463$ ,  $p>.001$ )以及親子互動關係的「母親的心理互動」( $F=13.112$ ,  $p>.001$ )與「母親身體互動」( $F=13.239$ ,  $p>.001$ )等四個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「實質支持」、「手足競爭」、「母親的心理互動」、「母親身體互動」四個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.712，聯合能解釋「整體同儕互動關係」51.9%的變異量，其中以「實質支持」層面的預測力最高，能解釋 25.3%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 12.4%的變異量，最後是「母親的心理互動」與「母親身體互動」分別能解釋 6.3%與 7.9%的變異量。

對於中度智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「情緒支持」( $F=9.491$ ,  $p>.001$ )、手足關係的「手足競爭」( $F=9.392$ ,  $p>.001$ )、「手足相對地位」( $F=10.867$ ,  $p>.001$ )，以及「手足衝突」( $F=10.251$ ,  $p>.001$ )等四個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「情緒支持」、「手足競爭」、「手足相對地位」、「手足衝突」四個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.788，聯合能解釋「整體同儕互動關係」62.1



％的變異量，其中以「情緒支持」層面的預測力最高，能解釋 25.3％的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 15.7％的變異量，最後是「手足相對地位」與「手足衝突」分別能解釋 14.6％與 6.5％的變異量。

表 4-52 不同障礙程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 輕度					
實質支持	.503	.253	.253	17.650***	.635
手足競爭	.614	.377	.124	15.463***	.358
母親心理互動	.664	.440	.063	13.112***	.506
母親身體互動	.712	.519	.079	13.239***	.392
2. 中度					
情緒支持	.503	.253	.253	9.491***	.352
手足競爭	.641	.410	.157	9.392***	.332
手足相對地位	.746	.556	.146	10.867***	.424
手足衝突	.788	.621	.065	10.251***	.286

\*\*\* 表示  $P < .001$

## 二、不同家庭狀況在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-53 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於預測雙親家庭的智能障礙之正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「訊息支持」( $F=16.405$ ,  $p>.001$ )、手足關係的「手足衝突」( $F=20.066$ ,  $p>.001$ )，以及親子互動關係的「父親心理互動」( $F=15.632$ ,  $p>.001$ ) 等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中社會支持的「訊息支持」、「手足衝突」、「父親心理互動」三個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.623，聯合能解釋「整體同儕互動關係」38.8％的變異量，其中以「訊息支持」層面的預測力最高，能解釋 17.8％的變異量，其次是「手足衝突」層面能解釋 17.1％的



變異量，最後是「父親心理互動」能解釋 3.9% 的變異量。對於單親家庭的智能障礙之正常手足在同儕互動關係的預測而言，本研究的研究模型無法預測。

表 4-53 不同家庭狀況在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 雙親家庭					
訊息支持	.421	.178	.178	16.405***	.361
手足衝突	.590	.349	.171	20.066***	.403
父親心理互動	.623	.388	.039	15.632***	.212

\*\*\* 表示  $P < .001$

### 三、年長 / 幼於智能障礙手足在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-54 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於年長於智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以親子互動關係的「與父親的心理互動」( $F=8.278, p>.01$ ) 以及社會支持的「實質支持」( $F=9.813, p>.001$ ) 等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「與父親的心理互動」、「實質支持」兩個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.679，聯合能解釋「整體同儕互動關係」46% 的變異量，其中以「與父親的心理互動」層面的預測力最高，能解釋 25.6% 的變異量，其次是「實質支持」層面能解釋 20.4% 的變異量。

對於年幼於智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「訊息支持」( $F=22.377, p>.001$ )、手足關係的「手足競爭」( $F=23.002, p>.001$ )、以及「手足衝突」( $F=17.486, p>.001$ ) 等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「訊息支持」、「手足競爭」、「手足衝突」三個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.692，聯合能解釋



「整體同儕互動關係」47.9%的變異量，其中以「訊息支持」層面的預測力最高，能解釋 27.5%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 16.7%的變異量，最後是「手足衝突」能解釋 3.7%的變異量。

表 4-54 是否年長於智能障礙手足在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 年長					
父親心理互動	.506	.256	.256	8.278**	.559
實質支持	.679	.460	.204	9.813***	.455
2. 年幼					
訊息支持	.524	.275	.275	22.377***	.584
手足競爭	.665	.442	.167	23.002***	.302
手足衝突	.692	.479	.037	17.486***	.222

\*\* 表示  $P < .01$     \*\*\* 表示  $P < .001$

#### 四、不同年級在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-55 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於低年級的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「實質支持」( $F=9.012, p>.01$ )、親子互動關係的「母親心理互動」( $F=8.356, p>.01$ )以及手足關係的「手足衝突」( $F=8.996, p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「實質支持」、「母親心理互動」、「手足衝突」三個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數.750，聯合能解釋「整體同儕互動關係」56.2%的變異量，其中以「實質支持」層面的預測力最高，能解釋 28.2%的變異量，其次是「母親心理互動」層面能解釋 15%的變異量，最後是「手足衝突」能解釋 13.1%的變異量。



對於中高年級的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「實質支持」(F=12.833,  $p > .001$ )、手足關係的「手足競爭」(F=14.109,  $p > .001$ )、親子互動關係的「母親心理互動」(F=12.194,  $p > .001$ )、「母親身體互動」(F=10.912,  $p > .001$ )，以及手足關係的「手足相對地位」(F=10.232,  $p > .001$ )等五個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「實質支持」、「手足競爭」、「母親心理互動」、「母親身體互動」、「手足相對地位」五個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.691，聯合能解釋「整體同儕互動關係」62.1%的變異量，其中以「實質支持」層面的預測力最高，能解釋17.6%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋14.7%的變異量，最後是「母親心理互動」、「母親身體互動」與「手足相對地位」分別能解釋6.3%、4.7%與4.4%的變異量。

表 4-55 不同年級在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 $R^2$	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 低年級					
實質支持	.513	.282	.282	9.012**	.350
母親心理互動	.657	.432	.150	8.356**	.384
手足衝突	.750	.562	.131	8.996***	.374
2. 中高年級					
實質支持	.420	.176	.176	12.833***	.457
手足競爭	.569	.324	.147	14.109***	.353
母親心理互動	.622	.387	.063	12.194***	.411
母親身體互動	.659	.434	.047	10.912***	-.406
手足相對地位	.691	.477	.044	10.232***	.266

\*\* 表示  $P < .01$     \*\*\* 表示  $P < .001$



## 五、不同出生序在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-56 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於排行為老大的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以親子互動關係的「母親心理互動」( $F=8.733, p>.05$ )與社會支持的「情緒支持」( $F=8.276, p>.01$ )等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「母親心理互動」、「情緒支持」兩個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.761，聯合能解釋「整體同儕互動關係」58%的變異量，其中以「母親心理互動」層面的預測力最高，能解釋 40.2%的變異量，其次是「情緒支持」層面能解釋 17.8%的變異量。

對於排行為老二的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「訊息支持」( $F=33.443, p>.001$ )以及手足關係的「手足競爭」( $F=32.504, p>.001$ )等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「訊息支持」、「手足競爭」兩個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.819，聯合能解釋「整體同儕互動關係」67%的變異量，其中以「訊息支持」層面的預測力最高，能解釋 50.3%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 16.7%的變異量。

表 4-56 不同出生序在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 $R^2$	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 老大					
母親心理互動	.634	.402	.402	8.733*	.589
情緒支持	.761	.580	.178	8.276**	.423
2. 老二					
訊息支持	.709	.503	.503	33.443***	.660
手足競爭	.819	.670	.167	32.504***	.411

\* 表示  $P<.05$  \*\* 表示  $P<.01$  \*\*\* 表示  $P<.001$



## 六、不同父親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-57 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於父親教育程度為國中以下的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「實質支持」( $F=10.633$ ， $p>.01$ )，以及手足關係的「手足競爭」( $F=12.205$ ， $p>.001$ ) 等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「實質支持」、「手足競爭」、兩個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.589，聯合能解釋「整體同儕互動關係」34.7%的變異量，其中以「實質支持」層面的預測力最高，能解釋 18.4%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 16.2%的變異量。

對於父親教育程度為高中以上的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「訊息支持」( $F=23.898$ ， $p>.001$ )、手足關係的「手足衝突」( $F=19.207$ ， $p>.001$ ) 以及親子互動關係的「父親心理互動」( $F=12.486$ ， $p>.001$ ) 等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「訊息支持」、「手足衝突」、「父親心理互動」三個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.760，聯合能解釋「整體同儕互動關係」57.7%的變異量，其中以「情緒支持」層面的預測力最高，能解釋 39.9%的變異量，其次是「手足衝突」層面能解釋 12.4%的變異量，最後是「父親心理互動」能解釋 5.4%的變異量。

表 4-57 不同父親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 $R^2$	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 國中以下					
實質支持	.403	.184	.184	10.633**	.630
手足競爭	.589	.347	.162	12.205***	.450

(續下頁)



表 4-57 不同父親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表（續）

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
2. 高中以上					
訊息支持	.632	.399	.399	23.898***	.475
手足衝突	.723	.523	.124	19.207***	.386
父親心理互動	.760	.577	.054	12.486***	.255

\*\* 表示  $P < .01$  \*\*\* 表示  $P < .001$

### 七、不同母親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

由表 4-58 多元迴歸分析摘要表的結果顯示，對於母親教育程度為國小以下的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以社會支持的「實質支持」( $F=13.185$ ,  $p>.01$ )，以及手足關係的「手足競爭」( $F=13.226$ ,  $p>.001$ ) 等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「實質支持」、「手足競爭」、兩個層面與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.703，聯合能解釋「整體同儕互動關係」49.5%的變異量，其中以「實質支持」層面的預測力最高，能解釋 32%的變異量，其次是「手足競爭」層面能解釋 17.5%的變異量。

對於母親教育程度為國中以上的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以手足關係的「手足衝突」( $F=14.012$ ,  $p>.001$ )、「手足相對地位」( $F=14.163$ ,  $p>.001$ ) 以及親子互動關係的「母親心理互動」( $F=11.642$ ,  $p>.001$ ) 等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力。其中「手足衝突」、「手足相對地位」、「與母親的心理互動」與「整體同儕互動關係」之多元相關係數為.630，聯合能解釋「整體同儕互動關係」39.7%的變異量，其中以「手足衝突」的預測力最高，能解釋 20.3%的變異量，其次是「手足相對地位」能解釋 14.1%的變異量，最後是「母親心理互動」能解釋 5.3%的變異量。



表 4-58 不同母親教育程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之多元迴歸分析摘要表

背景變項 / 選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R <sup>2</sup>	增加解釋量 $\Delta R$	F 值	標準化迴歸係數
1. 國小以下					
實質支持	.566	.320	.320	13.185***	.603
手足競爭	.703	.495	.175	13.226***	.420
2. 國中以上					
手足衝突	.451	.203	.203	14.012***	.417
手足相對地位	.587	.344	.141	14.163***	.305
母親心理互動	.630	.397	.053	11.642***	.250

\*\*\* 表示  $P < .001$

## 陸、小結

綜合上述研究結果，將不同變項、親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係的預測作一整理。

### 一、親子互動關係對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智能障礙學生其正常手足之親子互動關係，來預測其同儕互動關係，預測力最高的是「正向同儕互動關係」(23.2%)，其次是「整體同儕互動關係」19.7%的變異量，而「負向同儕互動關係」未達顯著，不具預測力。因此，本研究假設 6-1「親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」、6-2「親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」獲得支持，6-3「親子互動關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」未獲支持。



## 二、手足關係對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智能障礙學生其正常手足之手足關係，來預測其同儕互動關係，預測力最高的是「負向同儕互動關係」(29.4%)，其次是「正向同儕互動關係」(22.2%)，最低是整體同儕互動關係」(21.6%)。因此，本研究假設 6-4「手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」、6-5「手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」，及 6-6「手足關係各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」皆獲得支持。

## 三、社會支持對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智能障礙學生其正常手足之社會支持，來預測其同儕互動關係，預測力最高的是「正向同儕互動關係」(53.7%)，其次是整體同儕互動關係」20.1%的變異量，而「負向同儕互動關係」未達顯著，不具預測力。因此，本研究假設 6-7「社會支持各層面關係能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」、6-8「社會支持各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關係」獲得支持，6-9「社會支持各層面能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」未獲支持。

## 四、總分量表對同儕互動關係之預測分析

根據以上的結果分析，可得知以智能障礙學生其正常手足之親子互動關係、手足關係、社會支持來預測其同儕互動關係，預測力最高的是正向同儕互動關係(55.9%)，其次是整體同儕互動關係(40.3%)，最低是負向同儕互動關係(29.4%)。因此，本研究假設 6-10「親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的整體同儕互動關係」、6-11「親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的正向同儕互動關



係」、6-12「親子互動關係、手足關係、社會支持能有效預測智能障礙學生其國小正常手足的負向同儕互動關係」獲得支持。

## 五、不同背景變項之預測分析

### (一) 不同障礙程度在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」之預測分析

對於輕度智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，「實質支持」( $F=17.650, p>.001$ )、「手足競爭」( $F=15.463, p>.001$ )以及「母親心理互動」( $F=13.112, p>.001$ )與「母親身體互動」( $F=13.239, p>.001$ )等四個層面達顯著水準，聯合能解釋「整體同儕互動關係」51.9%的變異量；對於中度智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「情緒支持」( $F=9.491, p>.001$ )、「手足競爭」( $F=9.392, p>.001$ )、「手足相對地位」( $F=10.867, p>.001$ )，以及「手足衝突」( $F=10.251, p>.001$ )等四個層面達顯著水準，聯合能解釋「整體同儕互動關係」62.1%的變異量。

### (二) 不同家庭狀況之預測分析

對於預測雙親家庭的智能障礙之正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「訊息支持」( $F=16.405, p>.001$ )、「手足衝突」( $F=20.066, p>.001$ )，以及「父親心理互動」( $F=15.632, p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」38.8%的變異量；對於單親家庭的智能障礙之正常手足在同儕互動關係的預測而言，本研究的研究模型無法預測。

### (三) 年長 / 幼於智能障礙手足之預測分析

對於年長於智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以動關係「父親心理互動」( $F=8.278, p>.01$ )以及「實質支持」( $F=9.813, p>.001$ )等



兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」46%的變異量；對於年幼於智能障礙手足的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「訊息支持」( $F=22.377, p>.001$ )、「手足競爭」( $F=23.002, p>.001$ )、以及「手足衝突」( $F=17.486, p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」47.9%的變異量。

#### (四) 不同年級之預測分析

對於低年級的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」( $F=9.012, p>.01$ )、「母親心理互動」( $F=8.356, p>.01$ )以及「手足衝突」( $F=8.996, p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」56.2%的變異量；對於中高年級的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」( $F=12.833, p>.001$ )、手足關係的「手足競爭」( $F=14.109, p>.001$ )「母親心理互動」( $F=12.194, p>.001$ )、「母親身體互動」( $F=10.912, p>.001$ )，以及「手足相對地位」( $F=10.232, p>.001$ )等五個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」62.1%的變異量。

#### (五) 不同出生序之預測分析

對於排行為老大的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「母親心理互動」( $F=8.733, p>.05$ )與社會支持的「情緒支持」( $F=8.276, p>.01$ )等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」58%的變異量；對於排行為老二的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「訊息支持」( $F=33.443, p>.001$ )與「手足競爭」( $F=32.504, p>.001$ )等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」67%的變異量。



#### (六) 不同父親教育程度之預測分析

對於父親教育程度為國中以下的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」( $F=10.633, p>.01$ )，以及「手足競爭」( $F=12.205, p>.001$ )等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」34.7%的變異量；對於父親教育程度為高中以上的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「訊息支持」( $F=23.898, p>.001$ )、手足關係的「手足衝突」( $F=19.207, p>.001$ )以及的「與父親的心理互動」( $F=12.486, p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」57.7%的變異量。

#### (七) 不同母親教育程度之預測分析

對於母親教育程度為國小以下的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「實質支持」( $F=13.185, p>.01$ )，以及「手足競爭」( $F=13.226, p>.001$ )等兩個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」49.5%的變異量；對於母親教育程度為國中以上的正常手足在同儕互動關係的預測而言，以「手足衝突」( $F=14.012, p>.001$ )、「手足相對地位」( $F=14.163, p>.001$ )以及「與母親的心理互動」( $F=11.642, p>.001$ )等三個層面達顯著水準，顯示對「整體同儕互動關係」具有顯著的預測力，其聯合能解釋「整體同儕互動關係」39.7%的變異量。



## 第五章 結論與建議

本章主要是根據第四章研究結果分析，形成結論，並依據研究的結論與發現提出具體研究建議，以供相關教育人員、教育行政機關及後續研究，做更進一步應用與研究時的參考。本章共分成二節，第一節為結論，第二節建議。

### 第一節 結論

綜合本研究發現，可歸納成下列結論：

壹、能障礙學生其國小正常手足親子互動關係以「母親身體互動」關係最佳

貳、智能障礙學生其國小正常手足手足關係以「手足相對地位」關係最佳

參、智能障礙學生其國小正常手足所獲得的社會支持以「情緒支持」最多，其次是「訊息支持」，而以「實質支持」最少；整體的支持情形良好

肆、智能障礙學生其國小正常手足同儕互動關係以「正向關係」的知覺最高

伍、正常手足對親子互動關係的知覺方面

一、因「年級」不同而有差異存在：

層面因年級不同而達到顯著差異，「高年級」的正常手足在「父親心理互動」層面其知覺高於「低年級」的正常手足。



## 二、因「年長 / 幼於智能障礙手足」而有差異存在：

「年幼於智能障礙手足」的正常手足在「父親身體互動」層面其知覺高於「年長於智能障礙手足」的正常手足。

## 三、因「父親教育程度」不同而有差異存在：

(一) 父親教育程度為「高中職」的正常手足在「父親心理互動」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足在「父親心理互動」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」程度的正常手足。

(二) 父親教育程度為「高中職」的正常手足在「父親身體互動」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足。

(三) 父親教育程度為「高中職」的正常手足在「整體親子互動關係」層面其知覺高於父親為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足「整體親子互動關係」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足。

## 四、因「母親教育程度」不同而有差異存在：

(一) 母親教育程度為「國中」的正常手足在「母親心理互動」層面其知覺高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足，且母親教育程度為「高中職」的正常手足「母親心理互動」層面其知覺高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足。

(二) 母親教育程度為「高中職」的正常手足在「與母親身體互動」層面其知覺高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足。

母親教育程度為「高中職」的正常手足在「整體親子互動關係」層面其知覺高於母親教育程度為「不識字或國小」的正常手足。



## 陸、正常手足對手足關係的知覺方面

### 一、因「年長 / 幼於智能障礙手足」而有差異存在：

「年幼於智能障礙手足」的正常手足在「手足相對地位」層面其知覺高於「年長於智能障礙手足」的正常手足。

### 二、因智能障礙學生之「障礙程度」不同而有差異存在：

智能障礙學生為「重度」的正常手足在「手足競爭」層面其知覺高於障礙手足為「輕度」的正常手足。

### 三、因「父親教育程度」不同而有差異存在：

(一) 父親教育程度為「高中職」的正常手足在「手足相對地位」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足，且父親教育程度為「大學以上」的正常手足在「手足相對地位」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足。

(二) 父親教育程度為「高中職」的正常手足在「整體手足關係」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足。

## 柒、正常手足對社會支持的知覺方面

### 一、因「出生序」不同而有差異存在：

出生序為「老大」的正常手足在「實質支持」層面其知覺高於出生序為「其他」的正常手足。

## 捌、正常手足對同儕互動關係的知覺方面

### 一、因「家庭狀況」不同而有差異存在：

「雙親家庭」的正常手足在「整體同儕互動關係」其知覺高於「單親家庭」的正常手足。



## 二、因「父親教育程度」不同而有差異存在：

父親教育程度為「高中職」的正常手足在「正向同儕互動關係」層面其知覺高於父親教育程度為「國中」的正常手足。

### 玖、親子互動關係與同儕互動關係各層面有相關

一、親子互動關係與「正向同儕互動關係」各層面具有正相關，即親子互動關係越密切，正向的同儕關係就越高。

二、親子互動關係與整體同儕互動關係各層面具有正相關，即親子互動關係越密切，整體的同儕關係就越高。

### 拾、手足關係與同儕互動關係各層面有相關

一、手足關係與「正向同儕互動關係」各層面具有正相關，即手足關係越密切，正向的同儕關係就越高。

二、手足關係與「負向同儕互動關係」各層面具有負相關，即手足關係越密切，負向的同儕關係就越少。

三、手足關係與整體同儕互動關係各層面具有正相關，即手足關係越密切，整體的同儕關係就越高。

### 拾壹、社會支持與同儕互動關係各層面有密切相關

一、社會支持與「正向同儕互動關係」各層面具有正相關，即對社會支持知覺越高，正向的同儕關係就越高。

二、社會支持與整體同儕互動關係各層面具有正相關，即對社會支持知覺越高，整體的同儕關係就越佳。



#### **拾貳、智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係對同儕互動關係具有預測力**

一、在「整體同儕互動關係」方面，以「母親心理互動」向度的預測力最高，其次是「父親心理互動」向度。

二、在「正向同儕互動關係」方面，以「父親身體互動」向度的預測力最高，其次是「父親心理互動」向度。

#### **拾參、智能障礙學生其國小正常手足的手足關係對同儕互動關係具有預測力**

一、在「整體同儕互動關係」方面，以「實質支持」向度的預測力最高，其次是「手足相對地位」向度。

二、在「正向同儕互動關係」方面，以「手足相對地位」向度的預測力最高。

三、在「負向同儕互動關係」方面，以「手足衝突」向度的預測力最高。

#### **拾肆、智能障礙學生其國小正常手足的社會支持對同儕互動關係具有預測力**

一、在「整體同儕互動關係」方面，以「實質支持」向度的預測力最高。

二、在「正向同儕互動關係」方面，以「訊息支持」向度的預測力最高，其次為「情緒支持」向度。

#### **拾伍、親子互動關係、手足關係、社會支持對同儕互動關係具有預測力**

一、在「整體同儕互動關係」方面，以「實質支持」向度的預測力最高，其次依序為「手足競爭」與「母親心理互動」向度。

二、在「正向同儕互動關係」方面，以「訊息支持」向度的預測力最高，其次為「手足相對地位」向度。

三、在「負向同儕互動關係」方面，以「手足衝突」向度的預測力最高。



## 拾陸、不同背景變項在親子互動關係、手足關係、社會支持對「整體同儕互動關係」具有預測力

### 一、在「不同障礙程度」方面

- (一) 輕度智能障礙者以「實質支持」向度的預測力最高，其餘依序為「手足競爭」、「母親心理互動」與「母親身體互動」。
- (二) 中度智能障礙者以「情緒支持」向度的預測力最高，其餘依序為「手足競爭」、「手足相對地位」與「手足衝突」。

### 二、在「不同家庭狀況」方面

- (一) 雙親家庭者以「訊息支持」向度的預測力最高，其次是「手足衝突」層面，最後是「父親心理互動」。
- (二) 單親家庭者的則不具預測力。

### 三、在「年長 / 幼於智能障礙手足」方面

- (一) 年長者於以「父親心理互動」向度的預測力最高，其次是「實質支持」。
- (二) 年幼者以「訊息支持」向度的預測力最高，其次是「手足競爭」，最後是「手足衝突」。

### 四、在「不同年級」方面

- (一) 低年級者以「實質支持」向度的預測力最高，其次是「母親心理互動」，最後是「手足衝突」。
- (二) 中高年級者以「實質支持」向度的預測力最高，其餘依序為「手足競爭」、「母親心理互動」、「母親身體互動」與「手足相對地位」。



#### 五、在「不同出生序」方面

- (一) 排行為老大者以「母親心理互動」向度的預測力最高，其次是「情緒支持」。
- (二) 排行為老么者以「訊息支持」向度的預測力最高，其次是「手足競爭」。

#### 六、在「不同父親教育程度」方面

- (一) 父親教育程度為國中以下者以「實質支持」向度的預測力最高，其次是「手足競爭」。
- (二) 父親教育程度為高中以上者以「情緒支持」向度的預測力最高，其次是「手足衝突」，最後是「父親心理互動」。

#### 七、在「不同母親教育程度」方面

- (一) 母親教育程度為國小以下者以「實質支持」向度的預測力最高，其次是「手足競爭」。
- (二) 母親教育程度為國中以上者以「手足衝突」向度的預測力最高，其次是「手足相對地位」，最後是「母親心理互動」。



## 第二節 建議

以下就研究結果對相關教育單位、家庭及未來研究提出一些建議，以增進對智能障礙正常手足在同儕互動關係上的輔導與研究。

### 壹、對學校的建議

#### 一、輔導家中有身心障礙手足學生良好同儕互動關係之建立，尤其是來自單親家庭者

本研究發現，家中有智能障礙手足的單親家庭學生其同儕互動關係較雙親家庭學生差。是故，學校應對有智能障礙手足的單親學生給予適當的輔導與關懷。學校輔導室可多舉辦人際關係小團體、社交活動或社交能力訓練等，協助學生發展人際交往的能力，並針對有智能障礙手足的單親學生給予個別輔導；在班級中老師應善用班級輔導，透過團體討論、團體遊戲、價值澄清等活動，利用同儕的力量，將有智能障礙手足的單親學生帶入團體中，讓其感受同儕的支持力量。

#### 二、辦理親職教育，增進親子互動關係

本研究結果與許多相關文獻探討相互支持印証，親子互動關係與同儕互動關係成正相關，親子之間相處的越密切，學生在校與同儕相處、互動的情形就越佳。因此，學校應透過演講、座談，邀請教育或心理專家學者參與，促進家長之間彼此意見的交流，並且提供父母正確的教養知能及訊息，以協助父母親了解如何與子女友良性的互動。



### 三、提供親子互動的機會

由文獻探討與研究結果當中得知，父母與孩子如進行雙向的溝通，則可促進良性的親子互動關係，而良好的親子互動關係有助於同儕互動關係的提升。因此，學校應多為家庭提供多元並能增進溝通機會的各類親子活動，讓親子之間藉由活動的實際參與，增加親子互動與溝通機會，例如學校可利用假日舉辦親子休閒活動，在親子同樂的過程中，增進家庭成員互動的機會與時間。

## 貳、給家庭的建議

### 一、增加「父親身體互動」、「父親心理互動」以及「母親心理互動」的機會

由本研究結果發現，親子互動關係量表中，正常手足對「母親身體互動」的得分較高，而在「父親身體互動」、「父親心理互動」以及「母親心理互動」向度得分則較低，且本研究結果與文獻均顯示，親子互動關係與同儕互動關係成正相關。因此，父母親應在有限的資源與時間上，去彌補孩子所缺少的互動與溝通，平時多與孩子聊天，了解他們的想法以及適應情況，甚至可以利用假日安排一些家庭活動，例如，郊遊、旅行等，以增進親子之間身體與心理上的互動。

### 二、增進手足溫暖 / 親近關係

由本研究結果發現，手足關係量表中，正常手足所知覺到的手足之間相對地位的感受最高，而對「手足溫暖 / 親近」的知覺較低。因此，父母可以讓正常手足來分攤照顧智能障礙的孩子的責任，藉由這個機會不僅可以增進親子之間的互動，更可以讓正常手足了解智能障礙的孩子也是家庭的一部分，並增加與智能障礙手足親近的機會，以促進良好的手足關係發展。



### 三、多給予子女實質的支持，尤其是出生序為老大和老二之外的子女

本研究結果顯示，正常手足獲得「實質支持」最為少，且出生序為老大的正常手足所知覺到的「實質支持」高於出生序為其他的子女。因此，父母在子女需要協助時，提供他們直接的幫助，包括金錢、勞力、時間等，以表達支持的行為，尤其是針對出生序為老大和老二之外的子女。

## 參、輔導與協助智能障礙手足之建議

### 一、 在不同障礙程度方面

經本研究發現，家中智能障礙手足為輕度智能障礙之正常手足可經由「實質支持」、「手足競爭」、「母親心理互動」與「母親身體互動」來預測其整體的同儕互動關係，因此，學校或父母方面可多提供實質性的支持、注重手足之間的衝突關係，並且增加與母親身體與心理上的互動機會，以利其同儕互動關係的發展；而家中有重度智能障礙手足之正常手足可由「情緒支持」、「手足競爭」、「手足相對地位」與「手足衝突」來預測其整體的同儕互動關係，因此，師長或父母可提升對學生和子女情緒方面的支持程度，並且關心其手足競爭、衝突以及相對地位的知覺來了解其同儕互動關係的情形。

### 二、 在不同家庭狀況方面

本研究發現，正常手足為雙親家庭者可以「訊息支持」、「手足衝突」與「父親心理互動」達到預測整體同儕互動關係的功能，因此，校方與家庭方面需提升對正常手足在訊息上的支持、減少與手足之間的衝突，並增進與父親在心理互動的機會，以有助對正常手足之同儕互動關係的掌控。



### 三、 在年長 / 幼於智能障礙手足方面

經本研究結果得知，對於年長於智能障礙手足之正常手足除了多提供與父親在心理互動上的機會之外，父母仍需多關心子女之間否有衝突關係的存在；年幼於智能障礙手足之正常手足則須多給予訊息上的支持，並且減少其手足競爭與衝突的機會，才能有助於其同儕互動關係的提升。

### 四、 在不同年級方面

師長與父母對於正常手足同儕互動關係的了解，可分成低年級與中高年級兩個部分來看，對於低年級的正常手足而言，給予實質上的支持、提供與母親的心理互動以及降低手足之間的衝突；中高年級者則須提供實質的支持、注重手足競爭與相對地位關係以及與母親的心理與身體上的互動關係，皆與同儕互動關係的提升有關。

### 五、 在不同出生序方面

排行為老大之正常手足如增加其與母親的心理互動並提升其情緒方面的支持，則能有效的促進其同儕互動的關係；而排行為老么者多提供訊息上的支持，並且降低其手足競爭關係，則有助於同儕互動關係的發展。所以，輔導人員應針對正常手足的出生序，施以不同的輔導策略。

### 六、 在不同父親教育程度方面

父親教育程度為國中以下之以正常手足可藉由提供實質性支持的多寡以及手足競爭程度來了解其在學校與同儕的互動關係；而父親教育程度為高中以上者可由情緒方面的社會支持、手足間的衝突關係以及與父親的心理互動等因素來了解子女同儕關係的發展情形。因此，輔導者可就正常手足之父親教育程度來給予正常手足協助，增進其同儕互動關係。



## 七、 在不同母親教育程度方面

由研究結果得知，母親教育程度為國小以下之正常手足提供其實質上的支持以及降低其手足競爭關係，則能有效了解其在校與同學之互動情形；而母親教育程度為國中以上者了解其手足衝突關係、手足相對地位，以及與母親的心理互動關係，有助於對其與同儕互動關係增進。是故，輔導人員針對以上就母親教育程度區分出的策略來進行對正常手足同儕關係的輔導。

## 肆、 對未來研究的建議

### 一、 研究對象

本研究只對台東縣智能障礙學生其就讀國小的正常手足進行探討，而國內其他地區未納入研究範圍，但各地區的正常手足其個人及家庭背景變項、特教服務可能因為城鄉差別或地區不同而有不同的型態。因此，未來的研究者可以納入其他地區，分析智能障礙學生其國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之差異。另外，本研究未與無智能障礙手足的學生進行比較研究，因此，為來研究者可探討有無智能障礙手足的學生其親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係之差異。

### 二、 研究方法

本研究採用量化研究，利用問卷調查為研究工具，但親子互動關係、手足關係、社會支持與同儕互動關係可能無法完全從填答的量表中看出全貌。因此，建議未來的研究可以加入質性訪談的部分，以獲得更深入的了解。

### 三、 研究變項

影響智能障礙學生其國小正常手足在同儕互動關係上的表現除了個人背景變項與家庭變項以外，未來研究可以考慮加入其他向度的影響因子，例如學生的人格特質、智能障礙手足的獨立程度等，加以進一步探討。



## 參考書目：

### 一、 中文部分

- 王天苗(1985)。智能不足兒童家庭動力與親師態度之探討。**特殊教育研究學刊**，1，115-140。
- 王柏壽(1989)。國小學童受同儕接納的相關因素之研究。**嘉義師院學報**，2，99-152。
- 吳立媽譯(1987)。**兒童也需要友誼**。台北：桂冠。
- 吳月娟(2000)。非障礙同胞心理適應之探討。**國教輔導**，39(3)，42-46。
- 吳永裕(1996)。**單親兒童之親子關係、行為困擾與學習適應研究**。台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳宗立(1993)。**國民中學組織結構、教師社會支持與職業倦怠關係之研究**。政治大學教育研究所碩士論文。
- 吳武典，王天苗，Retish(1987)。殘障兒童與家庭交互影響之研究。**特殊教育研究學刊**，3，1-28
- 吳虹妮(1999)。**單、雙親家庭青少年知覺之父母衝突、親子關係與其生活適應之相關研究**。彰化師範大學輔導系碩士班碩士論文。
- 余巧芸(1997)。從兒童手足關係探討促進家庭教育功能措施。謝秀芬編，**爭議年代中家庭福利與家庭政策論文集**。東吳大學社會工作學系，65-117。
- 李月櫻(1994)。**親子關係與青少年竊盜行為之研究**。東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 李玉德(1986)。**父母對智能不足兒童反應之研究**。東海大學社會學研究所社會工作組碩士論文
- 李佳玲(2000)。**幼兒社會計量地位與寂寞之相關研究**。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班碩士論文。
- 李玟儀(2003)。**國小高年級學童氣質、親子關係與其情緒調整之研究**。嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 李麗玲(1995)。**智障兒童青少年手足與一般家庭青少年親子關係與生活適應之比較研究**。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 林月琴(1991)。**繼親家庭親子關係與子女生活適應**。中國文化大學家政研究所碩士論文。
- 林正寰(1993)。**智能障礙家庭課後托育需求之研究**。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 林世欣(2000)。**國中學生自我概念與同儕關係之研究**。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 林安麗(2000)。**白血病兒童手足之壓力源及因應行為**。台灣大學醫學院護理學研究所碩士論文。



- 林秀芬(1992)。啟智教養機構家長對機構安置之調查研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 林惠芳(1993)。智障兒童家庭福利服務供需性研究-以臺北市為例。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 林瑞基(2003)。國小資優生背景變項、手足關係與學習動機關係之研究。高雄師範大學特殊教育學系碩士班碩士論文。
- 林淑華(2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林雯菁(2001)。國小兒童社會計量地位與自評同儕互動關係之研究。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 林瑞昌(1997)。兒童友誼概念發展、友伴選擇與友誼滿意度之相關研究。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林翠湄譯(1995)。社會與人格發展。台北：心理。D. R. Shaffer(1994). Social and personal development.
- 林麗玲(1988)。智障者母親社會支持與心理調適之研究。東吳大學社會學研究所社會工作組碩士論文。
- 邱書璇(1993)。已婚職業婦女之社會支持、內外控取向與壓力適應方式之研究。中國文化大學文化大學家政研究所碩士論文。
- 邱發忠、陳學志(2003)。軍事服從態度良表發展暨其效度之研究。復興崗學報，79，79-106。
- 洪碧芬(1990)。慢性病童手足之親子關係與生活適應研究。東吳大學社會學研究所碩士論文。
- 洪雅雯(2001)。學童之人格特質、同儕接納程度與班級氣氛知覺關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 高明珠(1999)。國小兒童親子關係、內外控人格傾向、社會支持與其生活及學習適應相關之研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 涂秀文(1998)。國民中學學生人格特質、人際關係與快樂之相關研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 馬傳鎮(1982)。少年犯的親子關係、家長社經地位、家庭背景與學校背景之調查研究。教育與心理研究，5，177-224。
- 陳志成(1998)。智能障礙青少年家庭動力、父母教養方式與其情緒發展之相關研究。台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 陳忠傑(2000)。混齡編班中受歡迎與被拒絕幼兒社會行為及同儕互動之研究。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班碩士論文。
- 陳佩姣(2002)。「自閉症兒童之手足」手足關係之探討。台北師範學院教育心理與輔導學系碩士論文。
- 陳怡冰(1991)。親子關係與兒童社會技巧之相關—單、雙親家庭之比較研究。中國文化大學家政研究所碩士論文。



- 陳冠中(2000)。背景變項、父母管教方式、手足關係與高中生寂寞之相關研究。政治大學教育學系碩士班碩士論文。
- 陳若男(1993)。兒童手足關係與友誼關係之研究。台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 陳春秀(2001)。國小中高年級學童親子溝通、家庭氣氛與親子關係之研究。嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 陳玲玲(1991)。兒童友伴選擇、友誼概念與友誼知覺之相關研究。台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 陳俐君(2002)。青少年自尊、親子關係、性態度與性行為之關係研究。彰化師範大學輔導與諮商學系碩士班碩士論文。
- 陳淑美(1981)。我國國民教育階段中兒童及青少年親子關係的發展。教育心理學報, 14, 173-188。
- 陳韻如(1993)。理情團體諮商對國中入際孤立學生理性思考、自我概念及人際關係效果之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 梁淑娟(1991)。智障者同胞手足心理需求之研究。彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 許文耀、王梅君(1994)。社會支援知覺評估及因應與身心健康的關係。中華心理學刊, 36(2), 149-162。
- 許雅嵐(2002)。國中班級同儕團體互動之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭蓓茹(1992)。智能發展障礙幼兒家庭動力之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 張苙雲(1986)。社會變遷中各類社會支持系統功能的討論。加強家庭教育促進社會和諧學術研討會論文集, 141-161。
- 張素貞(1999)。「智障者手足」自我概念與生活適應之研究。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 張瓊月(1991)。台灣智障福利-家庭政策觀點的探討。台灣大學社會學研究所碩士論文。
- 單小琳(1988)。國中導師專業倦怠與工作壓力、社會支持調適的相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 莊麗雯(2002)國小學童的家庭狀況、親子互動與依附風格之相關研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃朗文(1999)。青少年與手足互動關係之研究。東吳社會學報, 8, 123-154。
- 黃德祥(1989)。國中與國小班級中影響兒童社會行為與社會關係的相關因素研究。政治大學教育研究所博士論文。
- 黃德祥(1994)。青少年發展與輔導。台北:五南。
- 黃德祥(2000)。青少年的同儕關係與社會比較對人格發展的影響。青少年人格建構研討會論文集。台北:財團法人人格建構工程研究基金會主辦。



- 黃璉華(1993)。淺談唐氏症者之殘障父力問題。研考雙月刊,17(4),28-33。
- 曾端真(2000)。兒童行為評估與輔導。台北:天馬。
- 曾肇文(1996)。國小學童學校壓力、因應方法、社會支持與學校適應之相關研究。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 程紋貞(1996)。國小學童自我概念、社會技巧與攻擊行為關係之研究。嘉義師範學院教育研究所碩士論文。
- 楊青雲(2003)。兒童收看電視、親子共視行為與親子互動的關聯性之研究。中國文化大學新聞研究所碩士在職專班碩士論文。
- 詹珮宜(2000)。智障學生之國小正常手足的親子互動關係、手足關係、社會支持與生活適應之相關研究。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 董智慧(1998)。單身類型、社會支持與心理健康之分析研究。國立彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 楊寶亞(1993)。障礙幼兒母親傳統觀念與教養態度之探討。台灣師範大學特殊教育系碩士論文。
- 廖文如(2001)。智障者成人手足之手足關係與壓力知覺研究。嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 廖信達(1988)。受歡迎及被拒絕學前兒童與其同輩社會互動之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 劉可屏(1982)。智能不足兒童的家庭研究。台北:輔仁大學社會工作系。
- 蔡姿娟(1999)。國中生社會支持、生活適應與寂寞感之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡嘉慧(1998)。國中生的社會支持、生活壓力與憂鬱傾向之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 鄭洵華(1987)。智能不足母親壓力知覺與身心調適之研究。東吳大學社會學研究所社會工作組碩士論文。
- 鄭秋紅(1993)。單親家庭國中生親子互動關係、自我尊重、社會支持與寂寞感之研究。中國文化大學家政研究所碩士論文。
- 鄭偉琪(1994)。「自閉症兒童之手足」的自我概念與生活適應。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 鄭婉妮(1996)。學齡兒童社會計量地位穩定性及其行為特質之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 鄭雅薇(2002)。智障者之正常青少年手足壓力及因應方式之研究。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 賴孟足(2003)。有智障手足之國小學童其家庭互動對學校表現之影響。臺中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文。
- 賴保禎(1972)。父母管教態度測驗指導手冊。台北:中國行為科學社。
- 賴嘉鳳(1999)。青少年氣質與父母管教態度對親子關係之影響。政治大學心理學系碩士論文。



- 鍾易錚(1999)。高雄市啟智學校高職班學生之正常青少年手足家庭適應與相關因素之研究。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 闕美華(民89)。國中小教師情緒智慧、社會支持與工作滿意度之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 謝品蘭(1992)。單親家庭親子關係與生活適應之分析研究--以離婚分居家庭為例。東吳大學社會工作研究所碩士論文。
- 顏秀真(2000)。受歡迎與被拒絕國小一年級兒童之行為特質與父母教養行為之比較。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班碩士論文。
- 羅品欣(2003)。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 羅佳芬(2002)。國小兒童父母管教方式、自我概念、人際關係與利社會行為之相關研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 羅瑞玉(1997)。國小學生利社會行為及其相關因素之研究。高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 蘇秋碧(2000)。國小六年級被同儕拒絕兒童其被同儕拒絕因素之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蘇建文(1991)。家庭與個體發展。輯於蘇建文等，發展心理學。台北：心理。427-457。
- 蘇冠榮(2002)。態度主導孩子的成長。師友，420，71-75。

#### 網路資料

教育部特殊教育通報網(2005)。2005年12月18日，取自  
<http://www.set.edu.tw/frame.asp>

- Abramovitch, R., Stanhope, L., Pepler, D. & Corter, C. (1987). The influence of Down's syndrome in sibling interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 865-879.
- Auletta, R., & DeRosa, A. P. (1991). Self-concepts of adolescent siblings of children with mental retardation. *Perceptual and Motor Skills*, 73 (1), 211-214.
- Bank, S., & Kahn, M. D. (1982). *The sibling bond*. New York: Basic.
- Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9, 435-447.
- Baumrind, D. (1977). *Socialization determinants of personal agency*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child development, New Orleans, March, 27-30.
- Berndt T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effect on children's and adolescents' impression of friendship and sharing. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive(nonrejected), and rejected(nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151
- Bischoff, L. B., & Tingstrom, D. H. (1991). Siblings of children with disabilities: psychological and behavioural characteristics. *Counseling Psychology Quarterly*, 4(4), 311-321.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and Children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Boggiano, A. K., Klinger, C. A., & Main D. S. (1986). Enhancing interest in peer interaction: A developmental analysis. *Child Development*, 57, 852-861.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and Children's peer competence. *Child Development*, 67, 2217-2226.
- Cicirelli, V. G. (1994). Sibling relationships in cross-cultural perspective. *Journal of marriage and the family*, 56 (1), 7-14.



- Cleveland, D. W., & Miller, N. (1977). Attitudes and life commitments of older siblings of mentally retarded adults: An exploratory study. *Mental Retardation, 15*, 38-41.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 77-99.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98* (2), 310-351.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). *Peer group behavior and social status*. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of Children and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). *Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching*. In B. R. Satason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce. (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319-366). New York: John Wiley & Sons.
- Dodge, K., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S. Fontaine, R., & Price J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Dorros, K., & Dorsey, P. (1988). The pressures of early intervention. *The Exceptional Parent, September*, 72-77.
- Dusek, J. B. (1996). Adolescent development and behavior. *A Simon & Schuster Company*.
- Duun, J. (1983). Sibling Relationship in Early Childhood. *Child Development, 54*, 787-811
- Elder, G. H. (1962). Structural variation in the child-rearing practice. *Sociometry, 25*, 241-262.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., Gillis, B., Freeman, T., & Szatmari, P. (1996). Risk and protective factors affecting the adjustment of siblings of children with chronic disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35* (11), 1532-1541.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology, 20*(5), 925-931.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the



- qualities of sibling relationship. *Child Development*, 56, 448-461.
- Furman, W. C. (1993). *Contemporary themes in research on sibling relationships of nondisabled children*. In Z. Stoneman, & P. W. Berman (Eds.), *The Effects of Mental Retardation, Disability, and Illness on Sibling Relationship: Research Issues and Challenges* (pp. 31-50). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships : Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gongla, P. A., & Thompson, E. H. (1987). Single-parent families. *Handbook of marriage and the family*, 397-418.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies : Guidances for mental health practice*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Hannah, M., & Midlarsky, E. (1985). Sibling of the handicapped: a literature review for school psychologist. *School Psychology Review*, 14 (4), 510-520.
- Heller, K., Swindle, Jr. R. W., & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes : Comments and integration. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 54 (4) , 466-470.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts : Addison- Wesley.
- House, J. S., & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. In Cohen, S. & Syme, L. (Eds. ) . *Social support and health*. (pp. 83-108) . Orlando : Academic Press.
- Hurlock, E. B (1978) . *Child development*. (5) . New York: McGraw-Hill.
- Jarvinen, D. W. & Nicholls, J. G. (1996) . Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology*, 32, 435-441.
- Labato, D. (1983). Siblings of handicapped children: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 347-364.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996) . The child behavior scale : A teacher-report measure of young children' s aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Ladd G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Reviews*, 50, 333-359.
- Lange, A., Block, R., & Weirs, R. W. (1998). Assessment : The Parent-child interaction questionnaire, PACHIQ. *Clinical Psychology and*



- Psychotherapy*, 5, 187-198.
- Lindsey, J. D., & Stewart, D. A. (1989). The guardian minority: siblings of children with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation*, 24(4), 291-296.
- Lopez, R. A. (1999). Las comadres as a social support system. *Affilia: Journal of Woman & Social Work*, 14, 24-41.
- Lynch, D. J., Fay, L., Funk, J., & Nagel, R. (1993). Siblings of children with mental retardation: Family characteristics and adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 2 (2), 87-96.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the content of the family: Parent-child interaction*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4) (pp. 1-101), New York: John Wiley & Sons.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental Psychology*, 25 (3), 421-429.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Roeyers, H., & Mycke, K. (1995). Siblings of a child with autism, with mental retardation and with a normal development. *Child: Care, Health and Development*, 21(5), 305-319.
- Post-Kammer, P., & Nickolai, S. (1985). Counseling Services for the siblings of the Handicapped. *Elementary School Guidance & Counseling*, 20(2), 115-20.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavior Medicine*, 4, 381-406.
- Seligman, M. (1983). Sources of psychological disturbance among siblings of handicapped children. *The Personnel and Guidance Journal*, 61 (9), 529-531.
- Seltzer, M. G., Greenberg, J. S., Krauss, M. W., Gordon, R. M., & Judge, K. (1997). Siblings of adult with mental retardation or mental illness: Effects on lifestyle and psychological well-being.



*Family Relations*, 46, 395-405.

- Sharabany, R., Gershoni, R., & Hofman, J. E. (1981). Girlfriend, boyfriend : Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 17(6), 800-808.
- Slade, J. C. (1988). Why siblings of handicapped children need the attention and help of the counselor. *School Counselor*, 36(2), 107-110.
- Stoneman, Z., & Brody, G. H. (1993). *Sibling relations in the family context*. In Z. Stoneman, & P. W. Berman (Eds.), *The Effects of Mental Retardation, Disability, and Illness on Sibling Relationship: Research Issues and Challenges* (pp. 3-30). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159.
- Thoits, P. A. (1986). Social Support as Coping Assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423.
- Thomas, A. & Chess, S. (1987). *Temperment and Development*. New York: Brunner Mazel.
- Tracy, B. H. (1990). Sex role and social support as moderators of life stress adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 576-585.
- Vadasy, P. F., Fewell, R. R., Meyer, D. J., & Schell, G. (1984). Siblings of handicapped children: A developmental perspective on family interactions. *Family Relations*, 33, 155-167.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wilson, C. J., McGillivray, J. A., & Zetlin, A. G. (1992). The relationship between attitude to disabled siblings and ratings of behavioural competency. *Journal of Intellectual Disability Research*, 36(4), 325-336.
- Wolf, L., Fisman, S., Ellison, D., Freeman, T. (1998). Effect of sibling perception of differential parental treatment in sibling dyads with one disabled child. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(12), 1317-1325.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M. & Halliday-Scher, K. (1995). *The structure of adolescent peer networks*. *Developmental Psychology*, 31, 540-547.

## 附錄一 智能障礙學生及其正常手足之基本資料調查表

敬愛的輔導主任/特教組長/啟智班老師，您好：

我是就讀台東大學教育研究所的學生，在劉教授明松的指導下，將進行一項智能障礙者其正常手足之親子互動、手足關係、社會支持與同儕互動關係之調查研究，希望透過此調查的結果，增進老師對於智能障礙者其正常手足在同儕互動方面的必要協助，並能提供學校輔導室進行個別輔導或諮商的參考。為增進研究結果的代表性，故須先調查貴校就讀於啟智班學生其正常手足之人數、就讀學校等資料。而此調查的學生個人資料僅供研究使用，填寫內容也會做好保密，敬請安心並撥冗填寫，再次感謝您的支持與合作。如果您對這項調查有任何的問題，劉教授明松和我很樂意為您說明。

敬 祝

教 安

台東大學教研所 吳雅雯 敬上

聯絡電話：0963142970

### 智能障礙學生及其正常手足之基本資料調查表

學校名稱：\_\_\_\_\_ 填表人：\_\_\_\_\_ 稱謂：\_\_\_\_\_

#### ※ 智障學生

姓名：\_\_\_\_\_

性別：男 女

出生：\_\_\_\_年 \_\_\_\_月 \_\_\_\_日

年級：\_\_\_\_\_

障礙程度：輕度 中度 重度（含極重度）

#### ※ 正常手足

姓名：\_\_\_\_\_

性別：男 女

就讀學校：\_\_\_\_\_ 班別：\_\_\_\_年 \_\_\_\_班

為貴校智能障礙學生之：兄 姐 弟 妹

與貴校智能障礙學生年齡相差 \_\_\_\_\_歲

姓名：\_\_\_\_\_

性別：男 女

就讀學校：\_\_\_\_\_ 班別：\_\_\_\_年 \_\_\_\_班

為貴校智能障礙學生之：兄 姐 弟 妹

與貴校智能障礙學生年齡相差 \_\_\_\_\_歲

## 附錄二 正常手足基本資料調查表

### 學生之基本資料調查

1. 姓名：
2. 性別： 男  女
3. 生日：年月日
4. 就讀學校：國國小小
5. 班級：年班
6. 有無就讀資源班： 有  無
7. 家中共有幾個小孩(包括自己)： 兩個  三個  
 四個  其他(  個 )
8. 你的排行次序： 老大  老二  其他(第  個)
9. 家庭型態： 小家庭(父母和小孩)  
 折衷家庭(祖父母、父母和小孩)  
 大家庭(祖父母、父母、小孩和親戚)
10. 與父母居住的情形： 和爸爸媽媽一起住  和爸爸一起住  和媽媽一起住  其他(  一起住 )
11. 爸爸的教養程度：

1. 不認識字或國小畢業
2. 國中畢業
3. 高中(職)畢業
4. 大學(大專)畢業
5. 研究所畢業(包括碩士、博士)

12. 媽媽的教養程度：
13. 爸爸的職業： (請詳細填寫)
14. 媽媽的職業： (請詳細填寫)

## 專家內容效度書函

劉明松教授賜鑑：

素仰台端學養淵博，在教育研究領域深耕多年，學有專精。感謝您在百忙之中提供學生寶貴的意見。學生就讀於國立台東大學教育研究所，本學年度在 劉明松 博士指導下進行「智能障礙國小正常手足之親子互動關係、手足關係、社會支持及同儕互動關係之研究」；研究實施採問卷調查之方式，而為評估問卷的適切性，並建立問卷的專家內容效度，懇請教授撥冗指導，惠賜卓見。

本研究問卷旨在瞭解台東縣智能障礙國小正常手足之同儕互動情形，以增進老師對於智能障礙者其正常手足在同儕互動方面的必要協助，並能提供學校輔導室進行個別輔導或諮商的參考。本量表共分為四部分，第一部分是「親子互動關係量表」；第二部分是「社會支持量表」；第三部份為「同儕互動關係量表」。敦請您在每一題項之適用情況予以勾選，若有相關修正意見，也請直接書寫於相關位置，並敬請於3月22日（星期二）前將問卷寄回。為感教授賜教，再次致上學生最誠摯的謝意，感謝您的指導與提攜。

敬頌

教安

國立台東大學教育研究所碩士班  
研究生 吳雅雯 敬上  
中華民國九十四年三月十四日

### 第一部分：親子互動關係量表

第一部分親子互動關係量表，是由身體互動(physical interactional)及心理(psychological)兩個向度編製而成，並區分父親及母親兩方面，組成四個分量表，分別為「父親互動」、「父親心理」、「母親互動」及「母親心理」。此部分的題目均從「從未這樣」到「總是這樣」四個選項，分別給予1-4分。茲將各向度的內容和特色分述如下：

- 一、「互動」指子女實際上與父母互動的頻率。
- 二、「心理」則指子女所知覺到與父母的溫暖與親密程度。



一、父親的部分：

(一) 身體互動

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1. 生病的時候，爸爸會照顧我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 爸爸會抽出時間來陪我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 當我有困難的時候，爸爸會幫助我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我覺得我無法與爸爸溝通。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 爸爸會和我一起做我喜歡的活動。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 放假的時候，爸爸會帶我出去玩。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我想要某些東西爸爸都會帶我去買。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 爸爸會詢問我有關日常生活上的事情。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 當我有好的表現時，爸爸會誇獎我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我喜歡把學校發生的事情告訴爸爸。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我喜歡把心裡所想的事情告訴爸爸。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 爸爸會為了小事情就罵我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 心情不好的時候，爸爸會安慰我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 爸爸會要我請我的朋友到家裡來玩。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我喜歡和爸爸商量事情。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 當我決定做某件事情之前會和爸爸討論。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



適 修 不  
合 改 適  
後 合  
適 合

(二) 心理

- |                                  |                          |                          |                          |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. 我覺得爸爸的愛是假的。<br>修改意見：_____    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 我不相信爸爸說的話。<br>修改意見：_____     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 我喜歡爸爸。<br>修改意見：_____         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 我覺得爸爸是好爸爸。<br>修改意見：_____     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 我覺得爸爸是愛我的。<br>修改意見：_____     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 我覺得爸爸不了解我。<br>修改意見：_____     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 爸爸並不重視我。<br>修改意見：_____       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 爸爸會尊重我的意見。<br>修改意見：_____     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 爸爸很少和我一起聊天、說話。<br>修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. 爸爸很疼我。<br>修改意見：_____         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 我喜歡幫爸爸做事。<br>修改意見：_____      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 我和爸爸很有默契。<br>修改意見：_____      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 爸爸很少管我在做什麼事。<br>修改意見：_____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 我做任何事情爸爸都會相信我。<br>修改意見：_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



二、母親的部分：

(一) 身體互動

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
31. 生病的時候，媽媽會照顧我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. 媽媽會抽出時間來陪我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. 當我有困難的時候，媽媽會幫助我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. 我覺得我無法與媽媽溝通。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. 媽媽會和我一起做我喜歡的活動。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. 放假的時候，媽媽會帶我出去玩。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. 我想要某些東西媽媽都會帶我去買。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. 媽媽會詢問我有關日常生活上的事情。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. 當我有好的表現時，媽媽會誇獎我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. 我喜歡把學校發生的事情告訴媽媽。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. 我喜歡把心裡所想的事情告訴媽媽。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. 媽媽會為了小事情就罵我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. 心情不好的時候，媽媽會安慰我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. 媽媽會要我請我的朋友到家裡來玩。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. 我喜歡和媽媽商量事情。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. 當我決定做某件事情之前會和媽媽討論。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
47. 我覺得媽媽的愛是假的。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. 我不相信媽媽說的話。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. 我喜歡媽媽。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. 我覺得媽媽是好媽媽。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. 我覺得媽媽是愛我的。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. 我覺得媽媽不了解我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. 媽媽並不重視我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. 媽媽會尊重我的意見。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. 媽媽很少和我一起聊天、說話。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. 媽媽很疼我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. 我喜歡幫媽媽做事。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. 我和媽媽很有默契。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. 媽媽很少管我在做什麼事。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. 我做任何事情媽媽都會相信我。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 第二部分：社會支持量表

第二部分社會支持量表，以「訊息支持」、「情緒支持」及「實質支持」三向度為主要架構，組成三個分量表。此部分的題目均從「從未這樣」到「總是這樣」四個選項，分別給予1-4分。茲將各向度的內容和特色分述如下：

一、「情緒支持」：指個體所知覺或實際上可得到情感、鼓勵、信任、關愛、傾聽或安慰等支持。

二、「訊息支持」：個體知覺到或實際上可得到勸告、建議、指導及有助於因應個人及環境問題的訊息等協助。

三、「實質支持」：指金錢、物質或勞力上的協助。

### 一、訊息支持

適 修 不  
合 改 適  
後 合  
適  
合

1. 當我不知道怎麼辦的時候，有人會提醒我，避免我做錯事。     
修改意見：\_\_\_\_\_
2. 當我很緊張的時候，有人能教我怎麼放輕鬆。     
修改意見：\_\_\_\_\_
3. 有人會和我一起討論功課。     
修改意見：\_\_\_\_\_
4. 當我遇到問題的時候，有人會告訴我可以怎麼做。     
修改意見：\_\_\_\_\_
5. 有人會提供我解決問題的方法。     
修改意見：\_\_\_\_\_
6. 有人可以說道理給我聽。     
修改意見：\_\_\_\_\_

適 修 不  
合 改 適 合  
後 合  
適 合

7. 當我心情不好的時候，有人會安慰我。     
修改意見：\_\_\_\_\_
8. 有人願意聽我說心裡的話。     
修改意見：\_\_\_\_\_
9. 當我寂寞的時候，有人會來陪我。     
修改意見：\_\_\_\_\_
10. 有人會關心和愛護我。     
修改意見：\_\_\_\_\_
11. 有人能夠了解我的痛苦。     
修改意見：\_\_\_\_\_
12. 當我失敗的時候，有人會鼓勵我、支持我。     
修改意見：\_\_\_\_\_
13. 有人願意相信我。     
修改意見：\_\_\_\_\_
14. 有人會尊重我做的決定。     
修改意見：\_\_\_\_\_

### 三、實質支持

15. 當我需要一些東西的時候，有人可以借我。     
修改意見：\_\_\_\_\_
16. 當我有需要的時候，有人可以借我一些錢。     
修改意見：\_\_\_\_\_
17. 有人願意和我去買東西。     
修改意見：\_\_\_\_\_
18. 有人願意幫我拿東西。     
修改意見：\_\_\_\_\_
19. 我不舒服的時候，有人願意帶我去保健室。     
修改意見：\_\_\_\_\_
20. 當我沒帶課本時，有人願意和我一起看。     
修改意見：\_\_\_\_\_

### 第三部分：同儕互動關係問卷

第三部分同儕互動關係量表，是由主要分成「正向關係」與「負向關係」兩大層面。此部分的題目均從「從未這樣」到「總是這樣」四個選項，分別給予 1-4 分。茲將各向度的內容和特色分述如下：

一、「正向關係」是指與同儕在認知與行為上的互動皆有良性、正向的互動。

二、「負向關係」是指與同儕在認知與行為上的互動皆有較負面的互動。

#### 一、正向關係

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1. 當同學有困難時，我很樂意幫忙他。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
2. 同學心情不好的時候，我能了解他的感覺並安慰他。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
3. 我很開心跟同學一起合作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
4. 當我有好玩或好吃的東西時，我願意和同學分享。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
5. 我會跟同學分工合作完成該做的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
6. 我會為同學著想，做有利於同學的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
7. 我能跟同學們一起開心的玩遊戲。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
8. 我喜歡參與同學間的活動（例如，一起討論功課）。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			
9. 我跟同學有一樣的興趣（例如，打球、看電視、聽音樂）。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
修改意見：_____			



10. 我跟同學玩遊戲時，氣氛開心又愉快。     
修改意見： \_\_\_\_\_
11. 同學喜歡我和他們一起玩。     
修改意見： \_\_\_\_\_
12. 同學會找我一起打球、運動。     
修改意見： \_\_\_\_\_
13. 同學玩遊戲的時候，經常都會找我參加。     
修改意見： \_\_\_\_\_
14. 我和同學能互相信任。     
修改意見： \_\_\_\_\_
15. 即使同學跟我的意見不一樣，我也會尊重他。     
修改意見： \_\_\_\_\_
16. 我能接納同學跟我不同的想法。     
修改意見： \_\_\_\_\_
17. 我覺得班上同學很友善。     
修改意見： \_\_\_\_\_
18. 即使同學沒照我的意思去做事，我也不會生氣。     
修改意見： \_\_\_\_\_
19. 同學說話的時候，我會注意聽。     
修改意見： \_\_\_\_\_
20. 我很尊重同學。     
修改意見： \_\_\_\_\_
21. 我會跟同學分享我的快樂或悲傷。     
修改意見： \_\_\_\_\_
22. 我覺得跟同學在一起很開心。     
修改意見： \_\_\_\_\_
23. 同學會跟我分享他們的快樂或悲傷。     
修改意見： \_\_\_\_\_
24. 我跟同學相處得很快樂。     
修改意見： \_\_\_\_\_
25. 班上同學很喜歡跟我作朋友。     
修改意見： \_\_\_\_\_
26. 我和我的兄弟姊妹相親相愛。     
修改意見： \_\_\_\_\_
27. 我和同學有很深的感情。     
修改意見： \_\_\_\_\_
28. 我和同學會分享彼此的秘密。     
修改意見： \_\_\_\_\_



## 五、負向關係

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
29. 我喜歡同學聽從我的意思去做事。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 同學沒照我的意思去做事，會讓我覺得不開心。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. 我會命令同學幫我做事。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. 跟同學意見不合時，我會故意為難他。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. 同學不想加入我們的活動時，我會一直勉強他。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. 跟同學不合的時候，我會在背後批評他。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. 我會用打架的方式來解決問題。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. 當我跟同學意見不合，我容易跟同學打架。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. 我會在背後說某個同學的壞話。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. 同學跟我討厭的人說話時，我會覺得不開心。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. 我很容易因為一些小事就生氣。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. 我喜歡和同學搶東西（例如，玩具、電動）。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. 我覺得我同學對我很沒有禮貌。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. 看到同學比我聰明，我會覺得不開心。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. 因為怕同學贏過我，我就把好處藏在心裡不跟他們說。 修改意見：_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



44. 我擔心班上同學覺得我沒用。     
修改意見： \_\_\_\_\_
45. 不管在功課或是才藝上，我都想要表現得比其他同學好。     
修改意見： \_\_\_\_\_
46. 我擔心自己的表現比同學差。     
修改意見： \_\_\_\_\_
47. 我不喜歡讚美同學。     
修改意見： \_\_\_\_\_
48. 我會騙同學自己都沒看書。     
修改意見： \_\_\_\_\_
49. 我覺得同學對我好，是有目的。     
修改意見： \_\_\_\_\_
50. 班上有些同學很討厭，我想給他們一點顏色瞧瞧。     
修改意見： \_\_\_\_\_
51. 我常避開同學，不跟他們來往。     
修改意見： \_\_\_\_\_
52. 我覺得有些同學想傷害我。     
修改意見： \_\_\_\_\_
53. 班上有些同學會故意捉弄我。     
修改意見： \_\_\_\_\_
54. 我覺得有些同學喜歡說我的壞話。     
修改意見： \_\_\_\_\_
55. 我覺得大部分的人不喜歡我。     
修改意見： \_\_\_\_\_

## 附錄四 預試問卷



### 編者的心話：

親愛的各位小朋友：你好！

看到你手邊的問題卷了嗎？別緊張、別害怕！這不是考試、也沒什麼標準答案。你只要根據自己真實的感受作答即可，而且請放心，你填的答案我們會保密，不會讓別的人知道。

記得喔！作答時要看清楚每個題目的意思，每題都要填答案，最後，非常感謝你的幫忙！

台灣東大學教育研究所研究生 吳雅雯 敬上



### 注意事項：

1. 假使你心情形「常常」和每題題目寫的一樣，就在每題的第一個  打「√」。  
假使你心情形「有時」和每題題目寫的一樣，就在每題的第二個  打「√」。  
假使你心情形「很少」和每題題目寫的一樣，就在每題的第三個  打「√」。  
假使你心情形「從來都沒有」和每題題目寫的一樣，就在每題的第四個  打「√」。
3. 每題只能打一個「√」。
4. 假使有任何問題請盡量舉手發問。

姓名：

性別： 男  女

學校： 國小  班級： 年  班



請翻下頁，繼續作答





## 第一一部分：親子互動關係量表

親愛的的小朋友：你好！

下面題目是想了解你和爸爸媽媽相處的情況。每題都有四個選項，它們代表各種不同程度的高低程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答。本問卷分為（一）父親方面；（二）媽媽方面，兩方面都要填寫。以下這四個選項所表示的意思：

當你在第一個□裡面打「√」，就代表你「常常這樣」。

當你在第二個□裡面打「√」，就代表你「有時這樣」。

當你在第三個□裡面打「√」，就代表你「很少這樣」。

當你在第四個□裡面打「√」，就代表你「從來都不是」。

### 一、父親的部分：

常常 有 很少 從來  
常常 時 少 來  
是 是 是 都  
這 這 這 不  
樣 樣 樣 是

- 生病的時候，爸爸會照顧我。
- 我覺得爸爸愛我是真的。
- 爸爸會抽出時間來陪我。
- 我相信爸爸說的話。
- 有困難的時候，爸爸會幫助我。
- 我喜歡爸爸。
- 平時爸爸常常和我在一起聊天、說話。
- 我覺得爸爸是好朋友。
- 爸爸會和我一起做一些我喜歡的活動。
- 我覺得爸爸是愛我的。
- 放假的時候，爸爸會帶我去玩。
- 我覺得爸爸不了解我。



請翻到下一頁，繼續作答。





常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

13. 我 想 要 某 些 東 西 爸 爸 會 帶 我 去 買 嗎。
14. 我 覺 得 爸 爸 並 不 重 視 我 嗎。
15. 我 喜 歡 幫 爸 爸 做 事 嗎。
16. 爸 爸 會 尊 重 我 的 意 見 嗎。
17. 有 好 的 表 現 時 候 ， 爸 爸 會 誇 獎 我 嗎。
18. 我 覺 得 我 無 法 與 爸 爸 溝 通 嗎。
19. 我 喜 歡 把 心 裡 所 想 的 事 情 告 訴 爸 爸 嗎。
20. 爸 爸 很 疼 我 嗎。
21. 爸 爸 會 為 了 小 事 情 罵 我 嗎。
22. 爸 爸 會 關 心 我 有 關 日 常 生 活 上 的 事 情 嗎。
23. 當 我 心 情 不 好 的 時 候 ， 爸 爸 會 安 慰 我 嗎。
24. 我 和 爸 爸 很 有 契 合 嗎。
25. 爸 爸 喜 歡 我 的 朋 友 到 家 裡 來 玩 嗎。
26. 我 做 任 何 事 情 爸 爸 都 會 信 任 我 嗎。
27. 爸 爸 很 少 管 我 在 做 什 麼 事 嗎。
28. 我 喜 歡 把 學 校 發 生 的 事 情 告 訴 爸 爸 嗎。
29. 我 決 定 做 某 件 事 情 之 前 會 和 爸 爸 討 論 嗎。
30. 我 喜 歡 和 爸 爸 商 量 事 情 嗎。

請 翻 下 一 頁 ， 繼 續 做 答





二、母親的部份：

常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

- 31. 生病的時候，媽媽會照顧我。
- 32. 我覺得媽媽愛我是真的。
- 33. 媽媽會抽出時間來陪我。
- 34. 我相信媽媽說的話。
- 35. 有困難的時候，媽媽會幫助我。
- 36. 我喜歡媽媽。
- 37. 平時媽媽常和我一起聊天、說話。
- 38. 我覺得媽媽是好媽媽。
- 39. 媽媽會和我一起做我喜歡的活動。
- 40. 我覺得媽媽是愛我的。
- 41. 放假的時候，媽媽會帶我去去玩。
- 42. 我覺得媽媽不了解我。
- 43. 我想要某些東西，媽媽會帶我去買。
- 44. 我覺得媽媽並不重視我。
- 45. 我喜歡幫媽媽做事。
- 46. 媽媽會尊重我的意見。
- 47. 有好表現時，媽媽會誇獎我。
- 48. 我覺得我無法與媽媽溝通。
- 49. 我喜歡把心裡所想的的事情告訴媽媽。
- 50. 媽媽很疼我。
- 51. 媽媽會為了小事情罵我。
- 52. 媽媽會關心我有關日常生活上的事情。
- 53. 當我心境不好的時候，媽媽會安慰我。

請翻下頁，繼續做答

常<sub>レ</sub>有<sub>レ</sub>很<sub>レ</sub>從<sub>レ</sub>  
 常<sub>レ</sub>時<sub>レ</sub>少<sub>レ</sub>來<sub>レ</sub>  
 是<sub>レ</sub>是<sub>レ</sub>是<sub>レ</sub>都<sub>レ</sub>  
 這<sub>レ</sub>這<sub>レ</sub>這<sub>レ</sub>不<sub>レ</sub>  
 樣<sub>レ</sub>樣<sub>レ</sub>樣<sub>レ</sub>是<sub>レ</sub>

- 54. 我<sub>レ</sub>和<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>很<sub>レ</sub>有<sub>レ</sub>默<sub>レ</sub>契<sub>レ</sub>。
- 55. 媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>我<sub>レ</sub>的<sub>レ</sub>朋<sub>レ</sub>友<sub>レ</sub>到<sub>レ</sub>家<sub>レ</sub>裡<sub>レ</sub>來<sub>レ</sub>玩<sub>レ</sub>。
- 56. 我<sub>レ</sub>做<sub>レ</sub>任<sub>レ</sub>何<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>都<sub>レ</sub>會<sub>レ</sub>信<sub>レ</sub>任<sub>レ</sub>我<sub>レ</sub>。
- 57. 媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>很<sub>レ</sub>少<sub>レ</sub>管<sub>レ</sub>我<sub>レ</sub>在<sub>レ</sub>做<sub>レ</sub>什<sub>レ</sub>麼<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>。
- 58. 我<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>把<sub>レ</sub>學<sub>レ</sub>校<sub>レ</sub>發<sub>レ</sub>生<sub>レ</sub>的<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>告<sub>レ</sub>訴<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>。
- 59. 我<sub>レ</sub>決<sub>レ</sub>定<sub>レ</sub>做<sub>レ</sub>某<sub>レ</sub>件<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>之<sub>レ</sub>前<sub>レ</sub>會<sub>レ</sub>和<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>討<sub>レ</sub>論<sub>レ</sub>。
- 60. 我<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>和<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>媽<sub>レ</sub>商<sub>レ</sub>量<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>。

加<sub>レ</sub>油<sub>レ</sub>， 已<sub>レ</sub>經<sub>レ</sub>完<sub>レ</sub>成<sub>レ</sub>了<sub>レ</sub>一<sub>レ</sub>部<sub>レ</sub>分<sub>レ</sub>！





## 第二部份：手足關係量表

親愛的小朋友：你好！

下面的題目是想了解你和你的兄弟姊妹相處的情況。每題都有四個選項，它們代表各種不同的高低程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答案。以下是這四個選項所表示的意思：

- 當你<sup>3</sup>在第一個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「常常<sup>3</sup>這樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第二個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「有時<sup>3</sup>這樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第三個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「很少<sup>3</sup>這樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第四個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「從來<sup>3</sup>都不是<sup>3</sup>」。

常常 有時 很少 從來  
 常常 有時 很少 從來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

1. 當我<sup>3</sup>難<sup>3</sup>過<sup>3</sup>的<sup>3</sup>時<sup>3</sup>候<sup>3</sup>，哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）會<sup>3</sup>安<sup>3</sup>慰<sup>3</sup>我<sup>3</sup>。
2. 當哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）難<sup>3</sup>過<sup>3</sup>時<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>安<sup>3</sup>慰<sup>3</sup>他<sup>3</sup>。
3. 我<sup>3</sup>和<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）的<sup>3</sup>感<sup>3</sup>情<sup>3</sup>很<sup>3</sup>好<sup>3</sup>。
4. 哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）會<sup>3</sup>做<sup>3</sup>出<sup>3</sup>讓<sup>3</sup>我<sup>3</sup>高<sup>3</sup>興<sup>3</sup>的<sup>3</sup>事<sup>3</sup>情<sup>3</sup>。
5. 我<sup>3</sup>和<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）在<sup>3</sup>一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>的<sup>3</sup>時<sup>3</sup>候<sup>3</sup>，覺<sup>3</sup>得<sup>3</sup>很<sup>3</sup>快<sup>3</sup>樂<sup>3</sup>。
6. 當哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）遇<sup>3</sup>到<sup>3</sup>困<sup>3</sup>難<sup>3</sup>時<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>幫<sup>3</sup>助<sup>3</sup>他<sup>3</sup>。
7. 哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）喜<sup>3</sup>歡<sup>3</sup>我<sup>3</sup>。



請翻到下一頁，繼續作答





常<sub>ㄉ</sub> 有<sub>ㄟ</sub> 很<sub>ㄉ</sub> 從<sub>ㄉ</sub>  
 常<sub>ㄉ</sub> 時<sub>ㄞ</sub> 少<sub>ㄟ</sub> 來<sub>ㄉ</sub>  
 是<sub>ㄞ</sub> 是<sub>ㄞ</sub> 是<sub>ㄞ</sub> 都<sub>ㄉ</sub>  
 這<sub>ㄟ</sub> 這<sub>ㄟ</sub> 這<sub>ㄟ</sub> 不<sub>ㄟ</sub>  
 樣<sub>ㄟ</sub> 樣<sub>ㄟ</sub> 樣<sub>ㄟ</sub> 是<sub>ㄞ</sub>

8. 我<sub>ㄉ</sub>被<sub>ㄉ</sub>人<sub>ㄉ</sub>欺<sub>ㄟ</sub>負<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>，哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>保<sub>ㄟ</sub>護<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>。
9. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）被<sub>ㄉ</sub>人<sub>ㄉ</sub>欺<sub>ㄟ</sub>負<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>，我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>保<sub>ㄟ</sub>護<sub>ㄉ</sub>他<sub>ㄉ</sub>。
10. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）很<sub>ㄉ</sub>佩<sub>ㄟ</sub>服<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>。
11. 我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>告<sub>ㄟ</sub>訴<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）應<sub>ㄟ</sub>該<sub>ㄟ</sub>做<sub>ㄟ</sub>什<sub>ㄟ</sub>麼<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>。
12. 當<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>有<sub>ㄟ</sub>些<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>情<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄉ</sub>做<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>候<sub>ㄉ</sub>，哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>教<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄉ</sub>。
13. 當<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）有<sub>ㄟ</sub>些<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>情<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄉ</sub>做<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>候<sub>ㄉ</sub>，我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>教<sub>ㄟ</sub>他<sub>ㄉ</sub>。
14. 我<sub>ㄉ</sub>很<sub>ㄉ</sub>聽<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）的<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
15. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）很<sub>ㄉ</sub>聽<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄉ</sub>的<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
16. 我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>因<sub>ㄟ</sub>為<sub>ㄟ</sub>一<sub>ㄟ</sub>些<sub>ㄟ</sub>小<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>情<sub>ㄟ</sub>和<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）吵<sub>ㄟ</sub>架<sub>ㄟ</sub>。
17. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>和<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>搶<sub>ㄟ</sub>玩<sub>ㄟ</sub>具<sub>ㄟ</sub>。
18. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>和<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>搶<sub>ㄟ</sub>電<sub>ㄟ</sub>視<sub>ㄟ</sub>看<sub>ㄟ</sub>。
19. 我<sub>ㄉ</sub>覺<sub>ㄟ</sub>得<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）對<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄉ</sub>很<sub>ㄉ</sub>沒<sub>ㄟ</sub>禮<sub>ㄟ</sub>貌<sub>ㄟ</sub>。



請<sub>ㄟ</sub>翻<sub>ㄟ</sub>下<sub>ㄟ</sub>一<sub>ㄟ</sub>頁<sub>ㄟ</sub>，繼<sub>ㄟ</sub>續<sub>ㄟ</sub>做<sub>ㄟ</sub>答<sub>ㄟ</sub>



常<sub>ㄟ</sub>有<sub>ㄞ</sub>很<sub>ㄟ</sub>從<sub>ㄟ</sub>  
 常<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>少<sub>ㄟ</sub>來<sub>ㄟ</sub>  
 是<sub>ㄞ</sub>是<sub>ㄞ</sub>是<sub>ㄞ</sub>都<sub>ㄟ</sub>  
 這<sub>ㄟ</sub>這<sub>ㄟ</sub>這<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>  
 樣<sub>ㄟ</sub>樣<sub>ㄟ</sub>樣<sub>ㄟ</sub>是<sub>ㄞ</sub>

20. 我<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄟ</sub>和<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)      
 互<sub>ㄟ</sub>相<sub>ㄟ</sub>叫<sub>ㄟ</sub>罵<sub>ㄟ</sub>。
21. 我<sub>ㄟ</sub>看<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>起<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)。
22. 我<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄟ</sub>和<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)      
 打<sub>ㄟ</sub>架<sub>ㄟ</sub>。
23. 我<sub>ㄟ</sub>希<sub>ㄟ</sub>望<sub>ㄟ</sub>自<sub>ㄟ</sub>己<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>表<sub>ㄟ</sub>現<sub>ㄟ</sub>比<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 好<sub>ㄟ</sub>。
24. 哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 會<sub>ㄟ</sub>希<sub>ㄟ</sub>望<sub>ㄟ</sub>  
 他<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>表<sub>ㄟ</sub>現<sub>ㄟ</sub>比<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄟ</sub>好<sub>ㄟ</sub>。
25. 我<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄟ</sub>對<sub>ㄟ</sub>父<sub>ㄟ</sub>母<sub>ㄟ</sub>說<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 的<sub>ㄟ</sub>壞<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
26. 哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 會<sub>ㄟ</sub>對<sub>ㄟ</sub>  
 父<sub>ㄟ</sub>母<sub>ㄟ</sub>說<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>壞<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
27. 我<sub>ㄟ</sub>有<sub>ㄟ</sub>很<sub>ㄟ</sub>多<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄟ</sub>情<sub>ㄟ</sub>很<sub>ㄟ</sub>想<sub>ㄟ</sub>贏<sub>ㄟ</sub>過<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)。
28. 哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 有<sub>ㄟ</sub>多<sub>ㄟ</sub>  
 事<sub>ㄟ</sub>情<sub>ㄟ</sub>贏<sub>ㄟ</sub>過<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄟ</sub>。



### 第三部分：社會支持力量表

親愛的的小朋友：你好！

這份問卷是想了解下面這些題目是想了解你的家人、親戚、同學、朋友平常怎麼對你。每題都有四個選項，它們代表各種不同的高低程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答答案。以下是這四個選項所表示的意思：

- 當你第一一個□裡面打「√」，就代表你「常常這樣」。
- 當你第二個□裡面打「√」，就代表你「有時這樣」。
- 當你第三個□裡面打「√」，就代表你「很少這樣」。
- 當你第四個□裡面打「√」，就代表你「從來都不是」。

常常 有時 很少 從來  
 常常 有時 很少 從來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

1. 當我不知道怎麼辦的時候，有人會提醒我，避免我做錯事。
2. 當我心情不好的時候，有人會安慰我。
3. 當我沒帶美勞用具時，有人可以借我。
4. 當我很緊張的時候，有人能教我怎麼放鬆。
5. 有人願意聽我說心裡的話。
6. 當我有需要的时候，有人可以借我一些錢。
7. 當我有作業不會寫時，有人會和我一起討論。
8. 當我寂寞的時候，有人會來陪我。



請翻到下一頁，繼續作答



常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

- 9. 有 人 願 意 和 我 去 買 東 西。
- 10. 有 人 會 關 心 和 愛 護 我。
- 11. 我 不 舒 服 的 時 候， 有 人 願 意 帶 我 去 保 健 室。
- 12. 當 我 遇 到 問 題 的 時 候， 有 人 會 告 訴 我 可 以 怎 麼 做。
- 13. 有 人 能 夠 了 解 我 的 痛 苦。
- 14. 當 我 沒 帶 課 本 時， 有 人 願 意 和 我 一 起 看。
- 15. 有 人 可 以 說 道 理 給 我 聽。
- 16. 當 我 失 敗 的 時 候， 有 人 會 鼓 勵 我、 支 持 我。
- 17. 有 人 願 意 相 信 我。
- 18. 有 人 會 尊 重 我 做 的 決 定。





### 第四部份：同儕互動關係量表

親愛的小朋友：你好！

下面的題目是想了解你和班上同學相處互動的情況。每題都有四個選項，它們代表各種不同的程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答。以下的是這四個選項所表示的意思：

- 當你選第一個□裡面打「√」，就代表你「常常這樣」。
- 當你選第二個□裡面打「√」，就代表你「有時這樣」。
- 當你選第三個□裡面打「√」，就代表你「很少這樣」。
- 當你選第四個□裡面打「√」，就代表你「從來都不是」。

常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

1. 當同學有困難時，我樂意幫忙他。
2. 跟同學一起玩遊戲，我覺得很開心。
3. 我和同學能互相信任。
4. 我會跟同學分享我的快樂或悲傷。
5. 我喜歡同學聽從我的意思去做事。
6. 跟同學不合的時候，我會在他背後批評他。
7. 看到同學比我聰明，我會覺得不開開心。
8. 我覺得同學對我很好，是有目的的。
9. 同學心情不好的時候，我能了解他的感受並安慰他。
10. 我喜歡參與同學間的活動（例如，  
 一起討論功課）。
11. 如果同學跟我的意見不一樣，我也會尊重他。



請翻下頁，繼續做答





常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

12. 我會覺得跟同學在在一起很開心。
13. 同學沒照我的意思去做事，會讓我覺得不開心。
14. 我會用打架的方式來解決問題。
15. 因為怕同學贏過我，我就把好處藏在心裡不跟他們說。
16. 班上有些同學很討厭，我想給他們一點顏色瞧瞧。
17. 跟同學在一起合作我覺得開心。
18. 我跟同學有同樣的興趣（例如，打球、看電視）。
19. 我覺得班上同學很友善。
20. 同學會跟我分享他們的快樂或悲傷。
21. 我會命令同學幫我做事。
22. 我會常在背後說同學的壞話。
23. 我擔心班上同學覺得我沒用。
24. 我常常避開同學，不跟他們來往。
25. 當我有好玩或好吃的東西時，我願意和同學分享。
26. 同學喜歡我和他們一起玩。
27. 如果同學沒照我的意思去做事，我也會尊重他。
28. 我跟同學相處得很快樂。
29. 跟同學意見不合時，我會故意為難他。
30. 當我看朋友跟我的討厭的人說話時，我會覺得不開心。

請翻下頁，繼續作答



常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

- 31. 不 管 在 功 課 或 是 才 藝 上 ， 我 都 想 要 表 現 得 比 其 他 同 學 好 。
- 32. 我 覺 得 有 些 同 學 想 傷 害 我 。
- 33. 我 會 跟 同 學 分 工 合 作 完 成 該 做 的 事 。
- 34. 同 學 玩 遊 戲 的 時 候 ， 經 常 都 會 找 我 參 加 。
- 35. 同 學 跟 我 說 話 時 ， 我 會 注 意 聽 。
- 36. 班 上 有 同 學 喜 歡 跟 我 作 朋 友 。
- 37. 同 學 不 想 加 入 我 們 的 活 動 時 ， 我 會 勉 強 他 。
- 38. 和 同 學 在 一 起 時 ， 我 容 易 因 為 一 些 小 事 就 生 氣 。
- 39. 我 會 為 同 學 著 想 ， 做 有 利 於 同 學 的 事 。
- 40. 我 擔 心 自 己 的 表 現 比 同 學 差 。
- 41. 班 上 有 些 同 學 會 故 意 捉 弄 我 。
- 42. 我 和 同 學 有 很 深 的 感 情 。
- 43. 我 喜 歡 和 同 學 搶 東 西 ( 例 如 玩 具 ) 。
- 44. 我 不 常 讚 美 同 學 。
- 45. 我 覺 得 有 些 同 學 喜 歡 說 我 的 壞 話 。
- 46. 我 和 同 學 會 分 享 彼 此 的 秘 密 。
- 47. 我 覺 得 我 同 學 對 我 都 沒 有 禮 貌 。
- 48. 我 覺 得 班 上 有 大 部 分 的 人 不 喜 歡 我 。

作 答 完 畢 ，  
 謝 謝 你 的 協 助



## 附錄五 正式問卷



### 編者的心話：

親愛的的小朋友：你好！

看到你手邊的問卷了嗎？別緊張、別害怕！這不是考試、也沒標準答案。你只要根據自己真實的感受作答即可，而且請放心，你填的答案我們會保密，不會讓別人知道的。

記得喔！作答時要看清楚每個題目的意思，每題都要填答，最後，非常感謝你的幫忙！

台東大學教育研究所研究生 吳雅雯 敬上



### 注意事項：

1. 假使你填的情形「常常」和每題題目寫的一樣，就在每一題的第一個  打「✓」。
- 假使你填的情形「有時」和每題題目寫的一樣，就在每一題的第二個  打「✓」。
- 假使你填的情形「很少」和每題題目寫的一樣，就在每一題的第三個  打「✓」。
- 假使你填的情形「從來都不是」和每題題目寫的一樣，就在每一題的第四個  打「✓」。
5. 每一題只能打一個「✓」。
6. 假使有任何問題請盡量舉出手發問。



請翻頁下一頁，繼續作答。





## 第一部分：親子互動關係量表

親愛的的小朋友：你好！

下面的題目是想了解你和爸爸媽媽相處的情況。每題都有四個選項，它們代表各種不同的程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答。本問卷分為（一）父親方面；（二）母親方面，兩方面都要填寫。以下是這四個選項所表示的意思：

當你在第一個□裡面打「√」，就代表你「常常這樣」。

當你在第二個□裡面打「√」，就代表你「有時這樣」。

當你在第三個□裡面打「√」，就代表你「很少這樣」。

當你在第四個□裡面打「√」，就代表你「從來都不是」。

### 一、父親的部分：

常常 有時 很少 從來  
常常 有時 很少 從來  
是 是 是 都  
這 這 這 不  
樣 樣 樣 是

1. 生病的時候，爸爸會照顧我。
2. 我覺得爸爸愛我是真的。
3. 我相信爸爸說的話。
4. 有困難的時候，爸爸會幫助我。
5. 我喜歡爸爸。
6. 我覺得爸爸是好爸爸。
7. 我覺得爸爸是愛我的。
8. 爸爸很疼我。
9. 當我心不好時候，爸爸會安慰我。
10. 爸爸會和我一起做一些我喜歡的活動。
11. 我想要某些東西，爸爸會帶我去買。
12. 爸爸會尊重我的意見。



請翻下頁，繼續作答





常<sub>レ</sub>有<sub>レ</sub>很<sub>レ</sub>從<sub>レ</sub>  
 常<sub>レ</sub>時<sub>レ</sub>少<sub>レ</sub>來<sub>レ</sub>  
 是<sub>レ</sub>是<sub>レ</sub>是<sub>レ</sub>都<sub>レ</sub>  
 這<sub>レ</sub>這<sub>レ</sub>這<sub>レ</sub>不<sub>レ</sub>  
 樣<sub>レ</sub>樣<sub>レ</sub>樣<sub>レ</sub>是<sub>レ</sub>

- 13. 有<sub>レ</sub>好<sub>レ</sub>的<sub>レ</sub>表<sub>レ</sub>現<sub>レ</sub>時<sub>レ</sub>， 爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>會<sub>レ</sub>誇<sub>レ</sub>獎<sub>レ</sub>我<sub>レ</sub>。
- 14. 我<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>把<sub>レ</sub>心<sub>レ</sub>裡<sub>レ</sub>所<sub>レ</sub>想<sub>レ</sub>的<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>告<sub>レ</sub>訴<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>。
- 15. 我<sub>レ</sub>和<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>很<sub>レ</sub>有<sub>レ</sub>默<sub>レ</sub>契<sub>レ</sub>。
- 16. 爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>我<sub>レ</sub>的<sub>レ</sub>朋<sub>レ</sub>友<sub>レ</sub>到<sub>レ</sub>家<sub>レ</sub>裡<sub>レ</sub>來<sub>レ</sub>玩<sub>レ</sub>。
- 17. 我<sub>レ</sub>做<sub>レ</sub>任<sub>レ</sub>何<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>都<sub>レ</sub>會<sub>レ</sub>信<sub>レ</sub>任<sub>レ</sub>我<sub>レ</sub>。
- 18. 我<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>把<sub>レ</sub>學<sub>レ</sub>校<sub>レ</sub>發<sub>レ</sub>生<sub>レ</sub>的<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>告<sub>レ</sub>訴<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>。
- 19. 我<sub>レ</sub>決<sub>レ</sub>定<sub>レ</sub>做<sub>レ</sub>某<sub>レ</sub>件<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>之<sub>レ</sub>前<sub>レ</sub>會<sub>レ</sub>和<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>討<sub>レ</sub>論<sub>レ</sub>。
- 20. 我<sub>レ</sub>喜<sub>レ</sub>歡<sub>レ</sub>和<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>爸<sub>レ</sub>商<sub>レ</sub>量<sub>レ</sub>事<sub>レ</sub>情<sub>レ</sub>。

請<sub>レ</sub>翻<sub>レ</sub>下<sub>レ</sub>一<sub>レ</sub>頁<sub>レ</sub>， 繼<sub>レ</sub>續<sub>レ</sub>工<sub>レ</sub>作<sub>レ</sub>答<sub>レ</sub>。





二、母親的部分：

常 有 很 從  
常 時 少 來  
是 是 是 都  
這 這 這 不  
樣 樣 樣 是

1. 生病的時候，媽媽會照顧我。
2. 我覺得媽媽愛我是真的。
3. 我相信媽媽說的話。
4. 有困難的時候，媽媽會幫助我。
5. 我喜歡媽媽。
6. 我覺得媽媽是好媽媽。
7. 媽媽很疼我。
8. 當我心情的時候不好，媽媽會安慰我。
9. 我覺得媽媽是愛我的。
10. 媽媽會和我一起做一些我喜歡的活動。
11. 我想買某些東西，媽媽會帶我去買。
12. 媽媽會尊重我的意見。
13. 有好表現時，媽媽會誇獎我。
14. 我喜歡把心裡所想的事告訴媽媽。
15. 我和媽媽很有默契。
16. 媽媽喜歡我的朋友到家裡來玩。
17. 我做任何事，媽媽都會信任我。
18. 我喜歡把學校發生的事告訴媽媽。
19. 我決定做某件事之前，會和媽媽討論。
20. 我喜歡和媽媽商量事情。



加油，已經完成了一部分！





## 第二部份：手足關係量表

親愛的小朋友：你好！

下面的題目是想了解你和你的兄弟姊妹相處的情形。每題都有四個選項，它們代表各種不同的高低程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答案。以下是這四個選項所表示的意思：

- 當你<sup>3</sup>在第一個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「常常<sup>3</sup>這樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第二個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「有時<sup>3</sup>這樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第三個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「很少<sup>3</sup>這樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第四個<sup>3</sup>□裡面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「從來<sup>3</sup>都不是<sup>3</sup>」。

常常 有時 很少 從來  
 常常 有時 很少 從來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

1. 當我<sup>3</sup>難<sup>3</sup>過<sup>3</sup>的<sup>3</sup>時<sup>3</sup>候<sup>3</sup>，哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）會<sup>3</sup>安<sup>3</sup>慰<sup>3</sup>我<sup>3</sup>。
2. 當哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）難<sup>3</sup>過<sup>3</sup>時<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>安<sup>3</sup>慰<sup>3</sup>他<sup>3</sup>。
3. 我<sup>3</sup>和<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）的<sup>3</sup>感<sup>3</sup>情<sup>3</sup>很<sup>3</sup>好<sup>3</sup>。
4. 哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）會<sup>3</sup>做<sup>3</sup>出<sup>3</sup>讓<sup>3</sup>我<sup>3</sup>高<sup>3</sup>興<sup>3</sup>的<sup>3</sup>事<sup>3</sup>情<sup>3</sup>。
5. 我<sup>3</sup>和<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）在<sup>3</sup>一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>的<sup>3</sup>時<sup>3</sup>候<sup>3</sup>，覺<sup>3</sup>得<sup>3</sup>很<sup>3</sup>快<sup>3</sup>樂<sup>3</sup>。
6. 當哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）遇<sup>3</sup>到<sup>3</sup>困<sup>3</sup>難<sup>3</sup>時<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>幫<sup>3</sup>助<sup>3</sup>他<sup>3</sup>。
7. 哥<sup>3</sup>哥<sup>3</sup>（或<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>姊<sup>3</sup>、弟<sup>3</sup>弟<sup>3</sup>、妹<sup>3</sup>妹<sup>3</sup>）喜<sup>3</sup>歡<sup>3</sup>我<sup>3</sup>。



請翻到下一頁，繼續作答





常<sub>ㄉ</sub> 有<sub>ㄟ</sub> 很<sub>ㄉ</sub> 從<sub>ㄉ</sub>  
 常<sub>ㄉ</sub> 時<sub>ㄞ</sub> 少<sub>ㄟ</sub> 來<sub>ㄉ</sub>  
 是<sub>ㄞ</sub> 是<sub>ㄞ</sub> 是<sub>ㄞ</sub> 都<sub>ㄉ</sub>  
 這<sub>ㄟ</sub> 這<sub>ㄟ</sub> 這<sub>ㄟ</sub> 不<sub>ㄟ</sub>  
 樣<sub>ㄟ</sub> 樣<sub>ㄟ</sub> 樣<sub>ㄟ</sub> 是<sub>ㄞ</sub>

8. 我<sub>ㄉ</sub>被<sub>ㄉ</sub>人<sub>ㄉ</sub>欺<sub>ㄟ</sub>負<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>，哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>保<sub>ㄟ</sub>護<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>。
9. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）被<sub>ㄉ</sub>人<sub>ㄉ</sub>欺<sub>ㄟ</sub>負<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>，我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>保<sub>ㄟ</sub>護<sub>ㄉ</sub>他<sub>ㄉ</sub>。
10. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）很<sub>ㄉ</sub>佩<sub>ㄟ</sub>服<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>。
11. 我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>告<sub>ㄟ</sub>訴<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）應<sub>ㄟ</sub>該<sub>ㄟ</sub>做<sub>ㄟ</sub>什<sub>ㄟ</sub>麼<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>。
12. 當<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>有<sub>ㄟ</sub>些<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>情<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄉ</sub>做<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>候<sub>ㄉ</sub>，哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>教<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄉ</sub>。
13. 當<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）有<sub>ㄟ</sub>些<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>情<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄉ</sub>做<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>候<sub>ㄉ</sub>，我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>教<sub>ㄟ</sub>他<sub>ㄉ</sub>。
14. 我<sub>ㄉ</sub>很<sub>ㄉ</sub>聽<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）的<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
15. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）很<sub>ㄉ</sub>聽<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄉ</sub>的<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
16. 我<sub>ㄉ</sub>會<sub>ㄉ</sub>因<sub>ㄟ</sub>為<sub>ㄟ</sub>一<sub>ㄟ</sub>些<sub>ㄟ</sub>小<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄞ</sub>情<sub>ㄟ</sub>和<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）吵<sub>ㄟ</sub>架<sub>ㄟ</sub>。
17. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>和<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>搶<sub>ㄟ</sub>玩<sub>ㄟ</sub>具<sub>ㄟ</sub>。
18. 哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）會<sub>ㄉ</sub>和<sub>ㄉ</sub>我<sub>ㄉ</sub>搶<sub>ㄟ</sub>電<sub>ㄟ</sub>視<sub>ㄟ</sub>看<sub>ㄟ</sub>。
19. 我<sub>ㄉ</sub>覺<sub>ㄟ</sub>得<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>哥<sub>ㄉ</sub>（或<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>姊<sub>ㄉ</sub>、弟<sub>ㄉ</sub>弟<sub>ㄉ</sub>、妹<sub>ㄉ</sub>妹<sub>ㄉ</sub>）對<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄉ</sub>很<sub>ㄟ</sub>沒<sub>ㄟ</sub>禮<sub>ㄟ</sub>貌<sub>ㄟ</sub>。



請<sub>ㄟ</sub>翻<sub>ㄟ</sub>下<sub>ㄟ</sub>一<sub>ㄟ</sub>頁<sub>ㄟ</sub>，繼<sub>ㄟ</sub>續<sub>ㄟ</sub>工<sub>ㄟ</sub>作<sub>ㄟ</sub>答<sub>ㄟ</sub>





常<sub>ㄟ</sub>有<sub>ㄞ</sub>很<sub>ㄟ</sub>從<sub>ㄟ</sub>  
 常<sub>ㄟ</sub>時<sub>ㄞ</sub>少<sub>ㄟ</sub>來<sub>ㄟ</sub>  
 是<sub>ㄞ</sub>是<sub>ㄞ</sub>是<sub>ㄞ</sub>都<sub>ㄟ</sub>  
 這<sub>ㄟ</sub>這<sub>ㄟ</sub>這<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>  
 樣<sub>ㄟ</sub>樣<sub>ㄟ</sub>樣<sub>ㄟ</sub>是<sub>ㄞ</sub>

20. 我<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄟ</sub>和<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)      
 互<sub>ㄟ</sub>相<sub>ㄟ</sub>叫<sub>ㄟ</sub>罵<sub>ㄟ</sub>。
21. 我<sub>ㄟ</sub>看<sub>ㄟ</sub>不<sub>ㄟ</sub>起<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)。
22. 我<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄟ</sub>和<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)      
 打<sub>ㄟ</sub>架<sub>ㄟ</sub>。
23. 我<sub>ㄟ</sub>希<sub>ㄟ</sub>望<sub>ㄟ</sub>自<sub>ㄟ</sub>己<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>表<sub>ㄟ</sub>現<sub>ㄟ</sub>比<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 好<sub>ㄟ</sub>。
24. 哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 會<sub>ㄟ</sub>希<sub>ㄟ</sub>望<sub>ㄟ</sub>  
 他<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>表<sub>ㄟ</sub>現<sub>ㄟ</sub>比<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄟ</sub>好<sub>ㄟ</sub>。
25. 我<sub>ㄟ</sub>會<sub>ㄟ</sub>對<sub>ㄟ</sub>父<sub>ㄟ</sub>母<sub>ㄟ</sub>說<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 的<sub>ㄟ</sub>壞<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
26. 哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 會<sub>ㄟ</sub>對<sub>ㄟ</sub>  
 父<sub>ㄟ</sub>母<sub>ㄟ</sub>說<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄟ</sub>的<sub>ㄟ</sub>壞<sub>ㄟ</sub>話<sub>ㄟ</sub>。
27. 我<sub>ㄟ</sub>有<sub>ㄟ</sub>很<sub>ㄟ</sub>多<sub>ㄟ</sub>事<sub>ㄟ</sub>情<sub>ㄟ</sub>想<sub>ㄟ</sub>贏<sub>ㄟ</sub>過<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>)。
28. 哥<sub>ㄟ</sub>哥<sub>ㄟ</sub> (或<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>姊<sub>ㄟ</sub>、弟<sub>ㄟ</sub>弟<sub>ㄟ</sub>、妹<sub>ㄟ</sub>妹<sub>ㄟ</sub>) 有<sub>ㄟ</sub>很<sub>ㄟ</sub>多<sub>ㄟ</sub>  
 事<sub>ㄟ</sub>情<sub>ㄟ</sub>想<sub>ㄟ</sub>贏<sub>ㄟ</sub>過<sub>ㄟ</sub>我<sub>ㄟ</sub>。



### 第三部分：社會支持力量表

親愛的的小朋友：你好！

這份問卷是想了解下面這些題目是想了解你的家人、親戚、同學、朋友平常怎麼對你。每題都有四個選項，它們代表各種不同的高低程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答答案。以下是這四個選項所表示的意思：

- 當你第一一個□裡面打「√」，就代表你「常常這樣」。
- 當你第二個□裡面打「√」，就代表你「有時這樣」。
- 當你第三個□裡面打「√」，就代表你「很少這樣」。
- 當你第四個□裡面打「√」，就代表你「從來都不是」。

常常 有時 很少 從來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

1. 當我心裏不好受的時候，有人會安慰我。
2. 當我很緊張的時候，有人能教我怎麼放鬆。
3. 有人願意聽我說心裏的話。
4. 當我有需要錢的時候，有人可以借我一些錢。
5. 當我寂寞的時候，有人會來陪我。
6. 有人能夠了解我的痛苦。
7. 有人願意相信我。
8. 當我沒帶美勞用具時，有人可以借我。
9. 當我有作業不會寫時，有人會和我在一起討論。



請翻到下一頁，繼續作答



常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

10. 有 人 願 意 和 我 去 買 東 西 。
11. 當 我 遇 到 問 題 的 時 候 ， 有 人 會 告 訴 我 可 以 怎 麼 做 。
12. 當 我 沒 帶 課 本 時 ， 有 人 願 意 和 我 一 起 看 。
13. 當 我 不 知 道 怎 麼 辦 的 時 候 ， 有 人 會 提 醒 我 ， 避 免 我 做 錯 事 。
14. 有 人 會 關 心 和 愛 護 我 。
15. 我 不 舒 服 的 時 候 ， 有 人 願 意 帶 我 去 保 健 室 。
16. 有 人 可 以 說 道 理 給 我 聽 。
17. 當 我 失 敗 的 時 候 ， 有 人 會 鼓 勵 我 、 支 持 我 。
18. 有 人 會 尊 重 我 做 的 決 定 。





### 第四部份：同儕互動關係量表

親愛的小朋友：你好！

下面的題目是想了解你和班上同學相處互動的情況。每題都有四個選項，它們代表各種不同的程度，請看清楚每個題目的意思，每題都要填答，並找出最能代表你心中感受與想法的答。以下的是這四個選項所表示的意思：

- 當你<sup>3</sup>在第一個<sup>3</sup>□裡<sup>3</sup>面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代<sup>3</sup>表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「<sup>3</sup>常<sup>3</sup>常<sup>3</sup>這<sup>3</sup>樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第二個<sup>3</sup>□裡<sup>3</sup>面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代<sup>3</sup>表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「<sup>3</sup>有<sup>3</sup>時<sup>3</sup>這<sup>3</sup>樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第三個<sup>3</sup>□裡<sup>3</sup>面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代<sup>3</sup>表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「<sup>3</sup>很<sup>3</sup>少<sup>3</sup>這<sup>3</sup>樣<sup>3</sup>」。
- 當你<sup>3</sup>在第四個<sup>3</sup>□裡<sup>3</sup>面<sup>3</sup>打<sup>3</sup>「<sup>3</sup>√<sup>3</sup>」，就<sup>3</sup>代<sup>3</sup>表<sup>3</sup>你<sup>3</sup>「<sup>3</sup>從<sup>3</sup>來<sup>3</sup>都<sup>3</sup>不<sup>3</sup>是<sup>3</sup>」。

常<sup>3</sup>有<sup>3</sup> 很<sup>3</sup>從<sup>3</sup>  
 常<sup>3</sup>時<sup>3</sup> 少<sup>3</sup>來<sup>3</sup>  
 是<sup>3</sup> 是<sup>3</sup> 是<sup>3</sup> 都<sup>3</sup>  
 這<sup>3</sup> 這<sup>3</sup> 這<sup>3</sup> 不<sup>3</sup>  
 樣<sup>3</sup> 樣<sup>3</sup> 樣<sup>3</sup> 是<sup>3</sup>

1. 當<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>有<sup>3</sup>困<sup>3</sup>難<sup>3</sup>時<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>樂<sup>3</sup>意<sup>3</sup>幫<sup>3</sup>忙<sup>3</sup>他<sup>3</sup>。
2. 跟<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>玩<sup>3</sup>遊<sup>3</sup>戲<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>覺<sup>3</sup>得<sup>3</sup>很<sup>3</sup>開<sup>3</sup>心<sup>3</sup>。
3. 我<sup>3</sup>和<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>能<sup>3</sup>互<sup>3</sup>相<sup>3</sup>信<sup>3</sup>任<sup>3</sup>。
4. 我<sup>3</sup>喜<sup>3</sup>歡<sup>3</sup>參<sup>3</sup>與<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>間<sup>3</sup>的<sup>3</sup>活<sup>3</sup>動<sup>3</sup>（例<sup>3</sup>如<sup>3</sup>，一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>討<sup>3</sup>論<sup>3</sup>功<sup>3</sup>課<sup>3</sup>）。
5. 我<sup>3</sup>覺<sup>3</sup>得<sup>3</sup>跟<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>在<sup>3</sup>一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>很<sup>3</sup>開<sup>3</sup>心<sup>3</sup>。
6. 跟<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>合<sup>3</sup>作<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>覺<sup>3</sup>得<sup>3</sup>開<sup>3</sup>心<sup>3</sup>。
7. 我<sup>3</sup>覺<sup>3</sup>得<sup>3</sup>班<sup>3</sup>上<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>很<sup>3</sup>友<sup>3</sup>善<sup>3</sup>。
8. 同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>喜<sup>3</sup>歡<sup>3</sup>我<sup>3</sup>和<sup>3</sup>他<sup>3</sup>們<sup>3</sup>一<sup>3</sup>起<sup>3</sup>玩<sup>3</sup>。
9. 我<sup>3</sup>跟<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>相<sup>3</sup>處<sup>3</sup>得<sup>3</sup>很<sup>3</sup>快<sup>3</sup>樂<sup>3</sup>。
10. 我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>跟<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>分<sup>3</sup>工<sup>3</sup>合<sup>3</sup>作<sup>3</sup>完<sup>3</sup>成<sup>3</sup>該<sup>3</sup>做<sup>3</sup>的<sup>3</sup>事<sup>3</sup>。
11. 同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>跟<sup>3</sup>我<sup>3</sup>說<sup>3</sup>話<sup>3</sup>時<sup>3</sup>，我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>注<sup>3</sup>意<sup>3</sup>聽<sup>3</sup>。
12. 我<sup>3</sup>會<sup>3</sup>跟<sup>3</sup>同<sup>3</sup>學<sup>3</sup>分<sup>3</sup>享<sup>3</sup>我<sup>3</sup>的<sup>3</sup>快<sup>3</sup>樂<sup>3</sup>或<sup>3</sup>悲<sup>3</sup>傷<sup>3</sup>。



請翻到下一頁，繼續作答。





常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

13. 同 學 心 情 不 好 的 時 候 ， 我 能 了 解 他 的 感 覺 並 安 慰 他 。
14. 如 果 同 學 跟 我 的 意 見 不 一 樣 ， 我 也 會 尊 重 他 。
15. 我 跟 同 學 有 一 樣 的 興 趣 ( 例 如 ， 打 球 、 看 電 視 ) 。
16. 同 學 會 跟 我 分 享 他 們 的 快 樂 或 悲 傷 。
17. 當 我 有 好 玩 或 好 吃 的 東 西 時 ， 我 願 意 和 同 學 分 享 。
18. 如 果 同 學 沒 照 我 的 意 思 去 做 事 ， 我 也 會 尊 重 他 。
19. 同 學 玩 遊 戲 的 時 候 ， 經 常 都 會 找 我 參 加 。
20. 班 上 同 學 喜 歡 跟 我 作 朋 友 。
21. 我 會 為 同 學 著 想 ， 做 有 利 於 同 學 的 事 。
22. 我 和 同 學 有 很 深 的 感 情 。
23. 我 和 同 學 會 分 享 彼 此 的 秘 密 。
24. 跟 同 學 不 合 的 時 候 ， 我 會 在 背 後 批 評 他 。
25. 同 學 沒 照 我 的 意 思 去 做 事 ， 會 讓 我 覺 得 不 開 心 。
26. 我 會 命 令 同 學 幫 我 做 事 。
27. 我 會 用 打 架 的 方 式 來 解 決 問 題 。
28. 因 為 怕 同 學 贏 過 我 ， 我 就 把 好 處 藏 在 心 裡 不 跟 他 們 說 。
29. 我 擔 心 班 上 同 學 覺 得 我 沒 用 。



請 翻 下 一 頁 ， 繼 續 作 答





常 有 很 從  
 常 時 少 來  
 是 是 是 都  
 這 這 這 不  
 樣 樣 樣 是

30. 班上 有 某 些 同 學 很 討 厭 ， 我 想 給 他 們 一 點 顏 色 瞧 瞧 。
31. 我 常 避 開 同 學 ， 不 跟 他 們 來 往 。
32. 跟 同 學 意 見 不 合 時 ， 我 會 故 意 為 難 他 。
33. 同 學 不 想 加 入 我 們 的 活 動 時 ， 我 會 勉 強 他 。
34. 和 同 學 在 一 起 時 ， 我 容 易 因 為 一 些 小 事 就 生 氣 。
35. 我 喜 歡 和 同 學 搶 東 西 ( 例 如 玩 具 ) 。
36. 我 不 常 讚 美 同 學 。
37. 看 到 同 學 比 我 聰 明 ， 我 會 覺 得 不 開 心 。
38. 我 會 在 背 後 說 同 學 的 壞 話 。
39. 當 我 看 到 好 朋 友 跟 我 討 厭 的 人 說 話 時 ， 我 會 覺 得 不 開 心 。
40. 我 覺 得 有 些 同 學 想 傷 害 我 。
41. 班 上 有 些 同 學 會 故 意 捉 弄 我 。
42. 我 覺 得 有 些 同 學 喜 歡 說 我 的 壞 話 。
43. 我 覺 得 我 同 學 對 我 都 沒 有 禮 貌 。
44. 我 覺 得 班 上 有 大 部 分 的 人 不 喜 歡 我 。

作 答 完 畢 ，  
 謝 謝 你 的 協 助 ！





附錄七 專家效度學者名單（依姓氏筆劃排列）

教授姓名	任教學校	職稱
1. 王明泉	國立台東大學	副教授
2. 王淑娟	國立台中教育大學	副教授
3. 洪清一	國立花蓮教育大學	副教授
4. 劉明松	國立台東大學	助理教授
5. 魏俊華	國立台東大學	副教授