特殊教育季刊　民 113 年　第 173 期　第 47-60 頁
https://doi.org/10.6217/SEQ.202412_(173).47-60

建構特殊兒家長親職教育支持團體之行動研究

羅怡*
國立臺灣師範大學
幼兒與家庭科學學系
博士生

摘　要

本研究旨在透過特殊兒家長參與親職教育支持團體，幫助其應對挑戰，以提升特殊兒家長的教養知能、情感態度及實踐能力，並探討建構家長支持團體的歷程與模式，同時分析家長的反應與改變情形。本研究採行動研究設計，共招募 8 位特殊兒家長，通過壓力與需求評估，以家庭系統、家庭壓力、生態系統理論為基礎，結合影片課程規劃為期八週的「線上」與「線下」多元形式的學習團體。研究發現建構團體需整合課程、團體及帶領三大要素。行動歷程包括五個階段：預備、初始、轉換、穩定及結束。在這些階段中，家長逐步適應學習模式並在團體支持下親子關係提升，獲得知能提升和情感支持，從而促進特殊兒家庭的可持續發展。建議本行動研究擴展到不同地區的特殊兒家庭，進行更具實證性的親職教育方案研究。

關鍵詞：特殊兒家長、親職教育、支持團體、行動研究

* 通訊作者：羅怡（81006004e@ntnu.edu.tw 或 149333853@qq.com）

Special Education Quarterly 2024 Issue No. 173 Page47-60
https://doi.org/10.6217/SEQ.202412_(173).47-60

An Action Research on Constructing a Parental Education Support Group for Parents of Children with Disabilities

Yi Luo*
Doctoral student,
Department of Child and Family Science,
National Taiwan Normal University

Abstract

This research aimed to support parents of children with disabilities by organizing parenting education support groups. The goal was to enhance these parents' parenting knowledge, emotional attitudes, and practical abilities while exploring the process and model of constructing a support group. Additionally, the research analyzed the parents' responses and changes. The research utilized the action research design, recruiting eight parents of children with disabilities. Through stress and needs assessments based on family systems, family stress, and ecological systems theories, an eight-week hybrid learning group was planned, combining video courses with both "online" and "offline" formats. We found that constructing the group required the integration of three key elements: curriculum, group dynamics, and leadership. The action process consisted of five stages: preparation, initiation, adjustment, stabilization, and conclusion. Throughout these stages, parents gradually adapted to the learning model, enhance their parent-child relationship, and gained knowledge and emotional growth through group support, thereby promoting the sustainable development of special children families. The data also suggest that educators can be expanded to families of children with disabilities in different regions to conduct more evidence-based research on parenting education programs.

Keywords: parents of children with disabilities, parental education, support group, action research

*Corresponding Author: Yi Luo (81006004e@ntnu.edu.tw or 149333853@qq.com)

壹、緒論

1994 年，世界特殊教育大會通過了薩拉曼卡宣言，強調家長和教師應共同分擔特殊兒的教育責任。

洪儷瑜（1992）指出家庭教育在特殊教育中具有不可或缺的重要性，父母參與特殊教育的頻率和深度直接影響孩子的教育效果。林桂如（2007）也指出特殊兒家長的教育不僅應關注康復訓練，還應涵蓋心理支持和情感關懷，促進特殊兒的社會適應和長期發展。特殊教育需要與家庭教育共同協作，形成良好的家校合作模式。這樣的合作能夠為家長提供二者相關的親職知能，使其能夠在居家環境中持續支持孩子的學習與發展（黃晶晶、劉豔虹，2006；Collier et al., 2015）。

家長團體和支持組織是推動這一結合的重要途徑，通過家長之間的經驗分享與支持，可以提升家庭教育的有效性，進一步促進孩子的可持續發展（顏瑞隆，2016）。現代技術的應用也為特殊教育與家庭教育的結合提供了新的途徑，影片課程和遠程教育工具使得特殊教育資源能夠更加靈活地進入家庭並應對疫情等突發狀況（王竹立，2020；王曉東、高宏卿，2007）。

總之，特殊教育與家庭教育的結合不僅是應對短期挑戰的策略，更是促進特殊兒家庭可持續發展的重要方式。本研究結合特殊教育和家庭教育的影片課程，於 2020 年 8 月至 11 月期間在某地區招募到 8 位特殊兒家長，開展了建構特殊兒家長親職教育支持團體的行動研究。

本研究包括以下研究問題：

一、特殊兒家長親職教育支持團體之建構歷程及模式為何？

二、特殊兒家長親職教育支持團體對參與家長的改變與成長為何？

貳、文獻探討

何華國（2015）指出特殊兒的家長如需善盡教養特殊子女的責任，親職教育有其迫切需要，因其特殊壓力並且特殊兒的教育有賴於家長的配合才能發揮實效。以下分別從相關之家庭理論及家長團體相關文獻出發回應特殊兒親職教育。

一、家庭系統理論

Broderick 和 Smith 基於系統理論發展出家庭系統理論 (Families Systems Theory)，當家庭成員中出現障礙者，則會給其他成員帶來影響，家庭系統也發生變化，家庭系統理論的基本概念包括系統、整體性、次系統、關係、家庭規則、界域 (Whitchurch & Constantine, 2009)。家庭系統理論說明了家庭整體的系統運作模式，特別提出當家中成員遭遇到困難時，其他家人也會受到影響。家庭次系統的調整如夫妻次系統、親子次系統等的調整、適應及合作能促進其他次系統並改善整個家庭系統的有效運作。從調整家庭系統中的父母著手，改善夫妻次系統、親子次系統，從而影響整個家庭系統逐步達到平衡的狀態 (White et al., 2018)。

二、家庭壓力理論

Hill (1958) 所建立的家庭 ABC-X 壓力模式，他認為家庭面臨危機時是否形成壓力主要來自三個層面：A 因素——壓力源事件；B 因素——家庭擁有的資源與強力；C 因素——家庭對壓力事件的認識與界定；X 因素——壓力的高低程度或危機（王以仁等人，2016）。當家庭面臨孩子出現身心障礙的狀況，壓力事件是否導致危機或轉危為安，要看前三項因素互動的結果。如果調整家庭成員對事件的認知，積極面對以及協助家庭發現及尋求相關內部或外部資源，那麼特殊兒家庭能夠逐步調適回歸到家庭系統的平衡狀態 (McCubbin & Patterson, 1983)。

三、生態系統理論

Bronfenbrenner 擴展人類發展的概念，因其將從童年至成年的生長環境，環境包括從家庭、社區到政治結構都視為生命歷程的一部分 (Bronfenbrenner & Ceci, 1994)。這一理論進一步提出了「近側歷程——個人特徵——環境脈絡——時間模式」（Process-Person-Context-Time model，簡稱 PPCT 模式）（李佩珊，2019）。在 PPCT 模式中，近側歷程 (P, Process) 是發展的動能，一個活躍的個體 (P, Person) 與微觀系統中的人、物、符號之近代歷程，與其他環境脈絡 (Environmental Context)——微觀系統、中介系統、外部系統和巨視系統，P 與 C 發生互動，並隨著時間 (T, Time period) 維持或者改變。在兒童發展的生態環境中處於核心位置的「兒童」是透過家長而間接與各系統相互作用（黃晶晶、劉艷虹，2006）。特殊兒的家長如果成為 PPCT 中的 Person，對其進行增權賦能，並積極促進兒童的近側歷程發展，從而影響整個系統的改變，逐步構建特殊兒發展的良性循環生態系統。

從上述三個理論可發現特殊兒家長親職教育之重要性，並作為建構家長支持團體之理論基礎。

四、家長團體

家長團體是一種可執行親職教育的途徑，主要分三種模式：教育性、支持性及教育支持性。其中教育支持團體中有主動設計與執行符合家長現階段的課程與活動，滿足家長執行親職教育中學習到的需求任務，也有家長彼此的情感支持與經驗建議，更能賦予家長主導權（湯麗玉等人，2000）。

特殊兒家長支持團體是以家庭為中心的服務，支持父母強化家庭功能，團體有減少家庭壓力、與其他父母建立關係的效能，獲得支持的父母能面對壓力，並且能應用家庭的優勢和資源（張英熙，2013）。黃聖桂（2015）總結團體共包括初始、轉換、穩定和結束四階段，並且每個階段有其對應的特徵與任務。

綜合前述，本研究以家庭壓力、家庭系統、生態系統理論為基礎，透過家長支持團體模式展開特殊兒家長親職教育之行動研究。

參、研究方法

以下從研究設計、研究對象與研究場域、研究工具、資料的整理與分析、研究倫理及信效度進行研究方法的陳述。

一、研究設計

本研究採用以問題解決為導向的行動研究設計，透過行動研究法建構適合當地特殊兒家長親職教育支持團體，行動研究 (Action Research) 是來自教育實踐者透過研究過程尋找解決問題的方案與策略。行動研究包括規劃、行動與行動結果的事實發現，透過不斷循環與修正過程達到目標（潘淑滿，2022）。

研究者與研究督導共同研討、擬定因應的家長支持團體計畫並共同探討其行動歷程發展建構模式。行動歷程包括預備、實施及評鑑，在此行動歷程中不斷透過規劃、行動與行動結果的事實發現，不斷循環與修正過程達到行動研究的目的，具體研究設計如圖 1。

二、研究參與者

本研究採取立意取樣的方法，招募對「親職教育課程」有學習動機並且願意參與到支持團體的特殊兒家長為研究參與者，在當地行動開始時招募到 6 位家長，團體開始後有兩位家長的配偶也陸續參與進來，達到共 8 位研究參與者，分別是 T 爸、Y 爸和 Y 媽、Z 媽、D 媽、J 媽、C 爸和 C 媽。8 位家長的基本情況如表 1。

三、研究者、研究督導及協同者

本研究中研究者有近十年中小學教學工作經歷。已取得某師範大學特教系碩士學位，並

圖 1

特殊兒家長親職教育支持團體研究設計

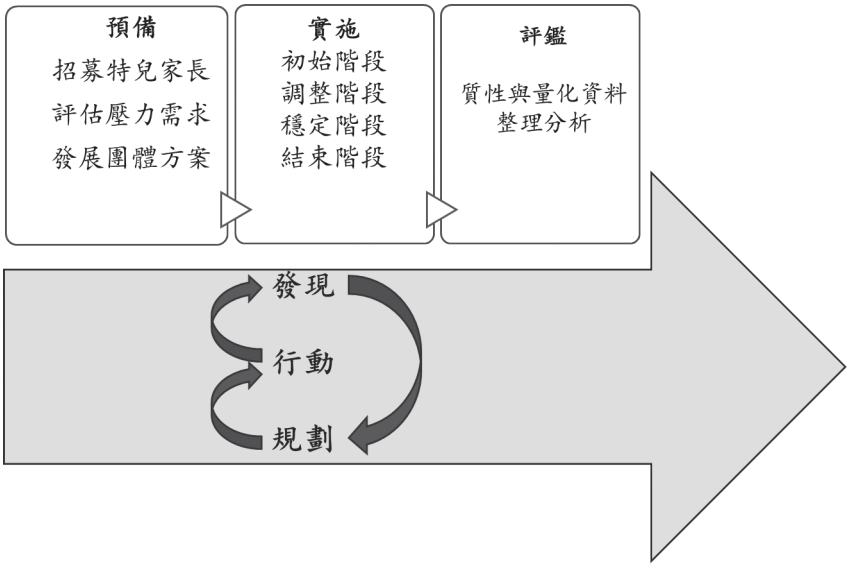


表 1

研究參與者基本資料

家長編碼	T爸 TD	夫妻 Y爸YD	夫妻 Y媽YM	Z媽 ZM	D媽 DM	J媽 JM	夫妻 C爸CD	夫妻 C媽CM
職業	農場經營	國企	全職媽媽	退休	退休	英語老師	電信公司	全職媽媽
年齡範圍	40-50	30-40	30-40	50-60	50-60	30-40	30-40	30-40
孩子障礙	燒傷截肢	發展遲緩		自閉症	自閉症	發展遲緩	自閉症	
手足數	2	1		0	0	0	0	
特殊兒階段	學齡	學前		青年	青年	學齡	學齡	
障礙程度	重度	中重度		重度	重度	中度	重度	
就學／機構	學校	幼兒園		機構和家	機構和家	學校	機構	

正在攻讀家庭教育博士，具備特殊教育和家庭教育相關理論和專業能力。

研究督導為某師範大學特殊教育系教授，擁有豐富的特殊教育與特殊兒親職教育指導經驗。

協同者是某師範大學特殊教育碩士研究生，協助研究者遠程同步推動團體線下實體的運作。

四、學習及研究工具

（一）影片學習課程

該影片學習課程由某師範大學特教中心聯合某家庭關愛中心錄製，內容包括家長對特殊兒的基本認知、教養知能等特殊教育以及家庭關係、親子關係等家庭教育相關課程，每集課程約 10 分鐘，家長可透過網絡或手機 APP 程序進入。

（二）線上群組軟體

透過軟體建立「線上團體」群組，成為傳遞家長學習課程及團體線上互動的工具。此線上群組可發佈線上學習課程鏈接，並且具備記錄家長學習心得及家長間線上互動等資料的功能。

（三）調查評估問卷

研究者和研究督導共同編制家長基本資料及壓力需求問卷，以此規劃設計團體課程主題和內容。

（四）遠距視訊工具

實現帶領者遠距同步團體開展的網絡視訊工具，包括電腦、攝像頭、麥克風、錄音筆、攝像機等。

五、資料分析與整理

研究資料主要分為質性和量化資料，以下分別進行介紹。

（一）質性資料

1.資料來源及編碼

質性資料主要透過家長在線上團體群組中的記錄、實體團體的面談錄音以及參加團體後填寫的團體回饋表，進行搜集和整理。資料來源及對應編碼，如表 2。

2.檔案資料的名稱

WG-TD-20200904 代表 2020 年 9 月 4 日團體群組 T 爸的分享內容資料。

3.資料分析

本研究使用持續比較法將蒐集到的資料分成有意義的小單位，形成多個「單位化資料」，即話題。統整話題以形成類別，運用分析歸納法依照相同或相近類別的資料放在一起，區別相異的資料，連結類別以建構主題。

（二）量化資料

1.研究者結合課程學習內容自編基本知能測試題，作為本研究的前測和後測試題。

2.本研究使用薛重生（2014）編訂的親子關係自評問卷來測試參與家長的親子關係變化。

本研究因參與者較少僅進行簡單的統計比較，量化資料僅作為輔助質性資料的補充。

六、研究倫理及信效度

研究者告知參與者本研究的目的、進行方式等，並針對參與者提出的問題進行解釋和說明。獲取研究參與者的同意及簽署同意書後，開始研究。在行動研究中，研究者充分尊重並保護參與者的隱私，並在研究全部過程採取匿名與保密原則（鈕文英，2012）。

研究為避免資料單一造成的片面性與不正確，透過前後測取得量化資料，並結合線上群組、團體課程錄音等質性資料進行三角檢證。同時研究者與研究督導在重要概念的確認和歸納的適切性上取得共識，以達到研究的信效度。

表 2

質性資料來源及編碼

資料來源	團體回饋表（Group Reply）	團體面談（Face Group）	團體群組記錄(We Group)
編碼	GR	FG	WG

肆、研究結果與討論

透過行動研究探索出特殊兒家長親職教育支持團體的建構歷程，結合此歷程中家長的成長與改變，進行研究結果的分析與討論。

一、特殊兒家長親職教育支持團體之建構歷程

團體共歷時約三個月，研究者、督導、協同者和參與家長一起經歷了團體從無到有的建構歷程，共包括預備、初始、轉換、穩定、結束五個階段。

（一）預備階段

預備階段重在團體成員的招募，宣傳招募須協助家長清晰團體目標，以提升家長參與動機，同時課程設計、團體及帶領模式須針對家長實際的壓力需求進行規劃。

1.宣傳招募：

研究者推送宣傳海報給特殊兒家長及機構進行招募；召開說明會，家長參與者簽署知情同意書。

2.需求評估：

透過對家長的壓力需求評估，發現參與家長普遍壓力較大，壓力源主要集中在特殊兒生活自理、學業能力與行為問題等；需求主要關注教養技巧、情緒疏導及未來生涯規劃等。

3.課程設計：

以家庭系統與生態系統理論為基礎，結合家長實際需求評估（如教養技巧、行為問題、生涯規劃等），設計涵蓋「家庭教育」與「特殊教育」兩大主軸的八週主題課程（如圖 2）。前者聚焦家人關係、親子互動、溝通策略等家庭內在支持；後者包含康復訓練、學校融合、職業重建等外在資源整合，並串聯影片課程資源形成系統化學習模組。以上作為課程架構的依據，包括特殊兒家庭從日常挑戰到長遠發展的主題內容。

4.團體規劃：

整合線上、線下的學習及互動團體模式。

線上群組利用軟體的群組功能建立學習社群，結合課程規劃每週定期向群組推送影片課程，並鼓勵家長自主非同步學習。

線下團體以實體同步進行，家長面對面互動，促進深入交流與彼此連結。

團體流程：

(1) 開場引導（10 分鐘）：明確當週目標與規範；
(2) 課程複習（30 分鐘）：統整線上學習內容，鞏固強化；
(3) 經驗分享（50 分鐘）：促進家長經驗交流，深化情感連結；
(4) 問題解決（30 分鐘）：即時提供因應建議，回應個別化挑戰。

5.帶領方式：

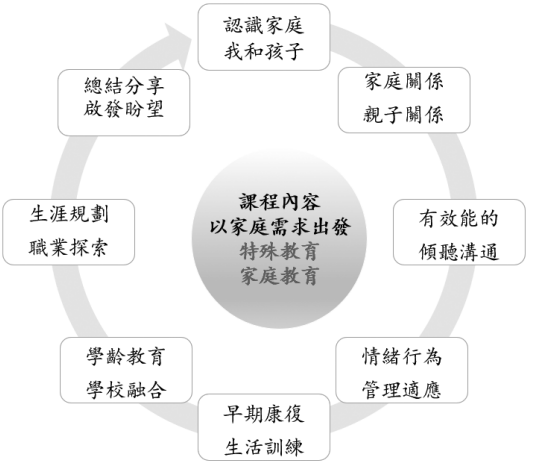
帶領者依循非同步與同步的方式支持家長。非同步帶領透過定時在群組發送課程、鼓勵家長非同步學習、心得分享與群組互動，側重維持家長持續參與；帶領者透過協同者使用遠距設備實現異地同步帶領團體，同步帶領強調結合家長在團體現場的反應即時因應、引導與協助。

（二）初始階段

在初始階段，主要任務是協助家長逐步適應團體學習及互動形式並建立家長參與動機與

圖 2

課程內容主題



信任感，從三面向為後續團體進行奠定穩固基礎。

1.課程開展：

以「認識家庭、我和孩子」為主題，介紹家庭在特殊兒成長中的角色、特殊兒成因、障礙類型及特教基本理念，課程內容包括特殊兒家長群體共性和不同障礙類型特殊兒（如自閉症、發展遲緩等）差異的課程。

2.團體運行：

「線上群組團體」與「線下實體團體」的雙軌模式開始展開。

影片課程透過線上群組發送，家長完成學習後寫出對孩子新的認識，心得分享至群組，相互鼓勵重新看待自己和特殊兒。

線下實體團體按照規劃流程進行，另外在團體前家長完成前測問卷，透過第一週逐步建立帶領者與家長以及家長間的信任感與歸屬感。

3.帶領引導：

帶領者依照線上線下的模式引導家長完成課程學習和團體參與，協助家長明確團體目標，適應團體學習和互動模式。帶領過程中調整因應策略及引導方式，積極促進和支持家長的參與、互動和連結性，建立支持系統逐步展開與形成。

（三）調整階段

透過初始階段研究者與督導發現家長對學習內容要求更注重實際應用、學習方式的自主性；另外帶領者也看到家長的個別化需求。因此，從以下三面向進行調整。

1.課程聚焦：

本階段課程聚焦於「關係」與「溝通」主題，強化家長在家庭互動中的關係修復與溝通技巧的應用能力。課程內容強調以家庭、關係為中心的育兒理念，引導家長透過模擬練習（如角色扮演、情境演練）實際操作溝通策略，並反思自身與孩子的互動模式。

2.團體優化：

線上學習模式彈性化，線下團體強化支持系統運行，增加一對一溝通。

線上學習為降低家長壓力並提升學習成效，將課程內容集中發送，家長可自由安排學習時間並依意願選擇是否分享心得，減少強制性任務，同時擴展分享形式如短影片或照片以鼓勵多元表達，促進家長交流和經驗分享。

線下團體則進一步強化支持系統，透過家庭故事分享促進情感連結與經驗啟發，搭配托兒服務減少參與障礙，提升家長專注度與出席率。

3.帶領進深：

新增「一對一溝通」方式，是因應初始階段帶領者發現須因應家庭動態與個別隱性需求，帶領者主動與家長聯絡，深入瞭解，據此微調團體課程內容形成彈性化學習與深度支持並重的運作架構。

（四）穩定階段

經過調整後團體逐步穩定，此階段在三面向逐漸拓展和深化。

1.課程拓展：

一方面引導家長「以家庭系統為中心」的理念融入日常生活與學習，如情緒行為的管理適應、早期康復與生活訓練；另一方面從家庭系統延伸至生態系統，逐步引導家長透過學校融合、職業探索建立家庭與學校、機構及社區的協作網絡。

2.團體深化：

線上群組學習模式促進家長自主分享與互評，逐步深化為家長互助社群；線下團體則深化實戰演練，透過角色扮演康復指令、設計社區活動及「家長互為教練」機制，提升自然情境實踐能力。

3.帶領賦權：

逐漸淡化帶領者的角色，將支持權賦予家長，讓家長們相互回饋支持，使家長變得積極主動起來。在這個過程中需要帶領者的常常省思和覺察，才能及時從「前」向「後」移位達到團體中家長的互相支持。逐步賦權家長帶領一些團體活動（如 J 媽帶領討論、T 爸帶領遊戲），帶領者逐步退居觀察角色。

此階段透過推動團體從「帶領者主導」轉

型為「家長共學社群」，深化團體家長之間的互助實踐。

（五）結束階段

團體在結束階段以整理回顧與結業儀式收尾。

1.課程總結：

以「啟發盼望：大齡孩子何去何從」主題模組為核心，整合特殊兒從出生至成年的生命歷程，回顧早期療育、學齡教育到就業轉銜的關鍵議題，協助家長整理對特殊兒養育歷程的系統性認知。

2.團體收尾：

線上學習回顧往期統整碎片化知識；線下創新結業儀式：由督導頒發結業證書，以正式認證提升家長自我效能感；家長各家帶菜一起團體聚餐，互動深化情感連結，促進達成知能內化與關係進深。

3.帶領隱退：

帶領者轉型為「儀式設計者」與「隱性支持者」，隱退帶領者角色，並透過結業和家長主導的聚餐、預留群組平臺等設計，將情感支持轉化為家長自主連結，努力鋪墊課程結束後的持續互助網絡。

此階段以結業考試頒發證書和團體聚餐溫馨收尾，為課程畫下知能與情感並重的句點。

二、家長的改變與成長

探討家長在團體建構過程中的改變與成長，主要分為三個方面：

（一）親職教養知能

1.家長們對影片課程回饋，認為課程幫助他們更深入理解孩子的障礙特徵，並調整教養方式。

Y 爸分享：「認識到我的小天使給我帶來的改變，我對他人也多了一分寬容和忍耐！」(WG-YD-20200831) C 媽則更理解自閉症兒童的社交困難，她表示：「我一直覺得奇怪，孩子明明渴望與人交往，今天才知道這是正常的。」(WG-CM-20200902)

2.課程促進家長的自我覺察，並鼓勵他們在團體中分享個人經驗，彼此支持與成長。

Z 媽回憶孩子的成長歷程，感慨地說：「回首曾經，從最初的迷茫、無助、悲傷……到現在成為孩子的眼、手，痛並快樂地陪伴著他。」(WG-ZM-20200901) D 媽則更理解自閉症孩子的社交需求與困難：「其實，大多數自閉症孩子渴望社交，但受核心障礙與感知覺問題影響，社交受挫，只能退回自己的世界，因此環境支持至關重要。」(WG-DM-20200903)

3.家長逐漸認識家庭系統中夫妻次系統優先於親子次系統，重視夫妻關係對親子關係的影響（王以仁等人，2016）。

Y 爸說，「我得停下腳步等等 Y 媽，如果我不停下來，我想可能到後面我們會分開。所以我選擇了放慢腳步去等等她。」(FG-YD-20200912)

4.家長們逐步正向看待家有特殊兒，能夠更為正向看待和接受孩子帶給他們生命的改變和影響。

「因為 YY 我開始學習育兒知識、學習處理夫妻關係、學習發現別人身上的優點、學習自我調整心態、學習做一個強大的父親、孩子的依靠……我一直在學習路上！感恩我的天使！」(WG-YD-20201106)

Z 媽說：「這次學習也讓我明白了我們要眼光放遠，活在當下，順其自然，順勢而為，做力所能及的事，合理期望，不放棄，保持積極樂觀的心態，家是溫暖的地方，永遠的依靠！天使在我家！」(WG-ZM-20201107)

（二）心理情感支持

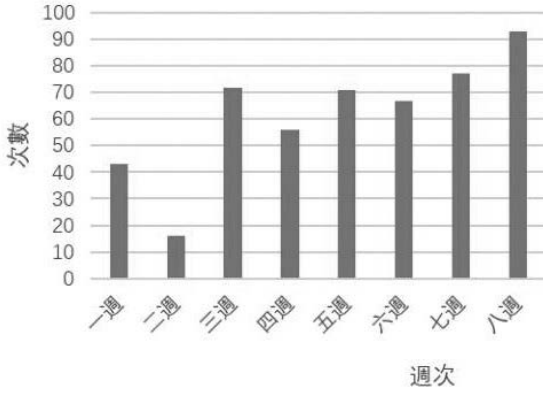
1.線上群組增加互動支持

隨著團體的進行，家長們在群組中的互動次數逐漸增加，尤其是兩位父親表現出較高的參與度，且整體互動次數在團體結束時達到最高點，如圖 3。

有小齡孩子家長感受到大齡孩子家長的關心和支持，「ZZ 媽媽和 DD 媽媽在第一次見面時就給我充滿了正能量。T 爸爸的堅韌不拔的精神更是讓我欽佩。我算是接觸愛奇兒的新人（孩子確診 1 年 10 個月），感謝你們能

圖 3

線上群組互動頻率次數圖



夠毫無保留的給我們分享你們的心路歷程，對我們進行正確的引導，使我在引導好特殊孩子的路更堅定了！」(WG-YD-20200905)；也有大齡孩子家長對小齡孩子家長的看見和鼓勵，「謝謝 YY 爸爸、老師的鼓勵，其實你們年輕的家長的學習能力，思維活躍是我應該學習的。」(WG-DM-20200929)

T 爸鼓勵 Y 爸「您運用ABC觀察記錄進行的事前分析完美、處理事後也完美 @YY 爸爸。」(WG-TD-20201019)。

平時不太發言的 Y 媽當看到 Z 媽的收穫分享時被深深觸動，「@ZZ 媽媽您說得太好了，只是我的表達能力不好，您說出了我心裡面所想的。」(WG-YM-20201023) 這樣及時而真誠的彼此鼓勵恰恰是我們特殊兒家長們常常需要的。

2.線下團體深化情感關係

透過線下團體課程，家長們逐漸建立彼此支持的關係，相互鼓勵與肯定。

J 媽向 T 爸表達感謝：「謝謝您的分享，您對兩個重度燒傷孩子的教導與行動，鼓勵了我，也讓我意識到自己還有很大的成長空間。」(GR-JM-20200906) T 爸則對另一位家長 Y 爸說：「你是一位熱愛學習的好爸爸，孩子有你，真的很幸福！加油！」(GR-TD-20200906)

J 媽對 D 媽說，「我想抱抱你」、「我想對 D 媽媽說：你很棒，你的家庭成長經歷是我學習的榜樣」——(FG-TD-20200912)

家長們彼此存款，當 Z 媽（大齡孩子家長）拉著 Y 爸和 Y 媽的手（小齡孩子家長）肯定他們的付出和努力，說出許多大齡孩子家長作為過來人對後輩鼓勵的話，三人都很感動，最後擁抱在一起。

家長們在團體中能夠真誠地分享和敞開，團體內家長之間的情感關係加深。

（三）親職實踐能力

1.親子關係

本研究中使用薛重生（2014）編訂的親子關係自評問卷來測試參與家長的親子關係變化。因有 2 位家長是團體開始後加入，因此僅記錄具有完整前後測的 6 位家長分數，後測平均分高於前測。如表 3。

表 3

親子關係問卷前後測

測驗階段	*N*	平均值 (*M*)	標準差 (*SD*)
前測總分	6	61.2	5
後測總分	6	62.7	2.8

2.實踐能力

家長們在實踐中逐步發現並強化孩子的優點，在課程中的實踐練習環節，家長們積極參與，並努力將所學運用到日常生活中。

「今天練習傾聽，每天 YY 都問媽媽我們去幹什麼，我原來會很煩她，現在慢慢靜下來聽她說，發現她有主動思考問我問題，說明她是有進步的。」(WG-YM-20200915)。

「我的孩子最喜歡看書……然後還喜歡交朋友……是個很有禮貌的小男生。」(FG-J-20200905-2) J 媽之後還分享 JJ 洗碗和擊劍比賽的照片到群中。

「今天早上離家時孩子叮囑我路上注意安

全，發現孩子已把我之前對她的叮囑記住轉而關心我了！」(WG-YD-20200908)

家長們在實踐中發現孩子的優點越來越多，並慢慢融入到日常生活中。「我突然愣住了，現在我看到 YY 好像都是優點。我也逐漸發現周圍同事的優點。」(FG-YD-20201031)

T 爸分享了他對影片學習的實踐「從週一開始帶著孩子每天做計畫安排生活並且貼在自己的床頭（我自己也是）經過兩天的引導孩子回家後很自覺的把第二天計畫做好。」(WG-TD-20200922)

三、特殊兒家長親職教育支持團體建構模式

透過行動歷程和家長成長改變，逐步探索出建構特殊兒家長親職教育支持團體的關鍵面向和模式。

（一）關鍵面向

1.課程：

曹常仁（2010）指出親職教育課程須以參與者的需求為基礎，並有理論的支持。本團體課程以評估特兒家庭需求為起點，按照家庭系統和生態系統的理念設計主題內容，並結合專業團隊開發的影片課程，從中選擇適合的課程內容。

2.團體：

透過多元團體學習形式，家長能夠根據自身需求靈活參與，提升學習效果與支持感（林家興，2007）。線上群組學習提供家長彈性，讓家長可自主安排時間與地點，影片課程內容可隨時觀看回放，確保家長能夠反覆學習並深入理解。線下團體學習強調即時互動與實踐機會，透過面對面討論、活動與練習，幫助家長更深入理解並應用教養技巧。

3.帶領：

吳秀碧（2019）提出優秀的團體帶領者，應該能根據團體不同階段與成員心理需求，展現出引導、促進、陪伴與回應等多重功能。研究者作為帶領者在團體中也有這樣的歷程，帶領初期提供相關專業引導家長；隨著團體展開，促進家長適應學習模式及建立團體的互信，穩定後帶領者逐步轉化為陪伴者；當團體將結束帶領者角色逐漸淡出成為適時跨域資源整合者。

綜合以上分析與討論，研究者整理出以下課程、團體、帶領的建構模式，如表 4。

表 4

課程、團體、帶領的建構模式圖

面向	具體內容
課程	評估壓力需求
	規劃課程主題
	選擇課程內容
團體	線上自主學習
	線下即時互動
	支持陪伴互助
帶領	相關專業技能
	團體帶領技巧
	跨域資源整合

（二）模式推展

本模式從特殊兒家庭壓力起始，逐步深入其家庭系統，再期望拓展至生態系統，發現以課程、團體和帶領三個面向的建構模式。以下結合圖 4 從家庭（微）系統延伸至巨視系統概述三面向團體模式的推展論述。

1.微系統（家庭系統）

以特殊兒家庭為核心，從其當下壓力需求出發。

2.居間系統

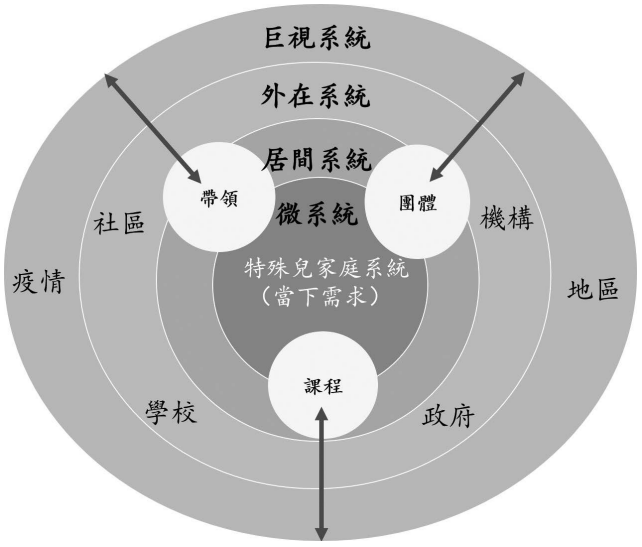
課程作為居間系統的基礎，為家長提供專業的知識和技能；團體作為課程的動力和協助，通過互動促進家長間的支持和學習；帶領作為關鍵支持，保障課程和團體的順利運行，並確保家長能夠獲得有效提升與進步。

3.外在系統

學校、機構、社區和政府政策等外部因素在特殊兒家長親職教育支持團體中的影響，在

圖 4

團體建構生態系統圖



團體中協助家長意識到外在系統的存在，並有意識尋求外在資源。

4.巨視系統

如疫情、社會文化、時代背景或地區情境等外部因素可能影響團體的運作模式和家長的參與方式，需要靈活應對以保障支持系統的連續性。

（三）總結本團體的運作模式（圖 5）

1.先進行需求評估，了解家長的具體需求。
2.依據需求設計針對性的課程內容、團體形式和帶領角色。
3.組織線上與線下的學習團體形式，並因應實時變化、家長的反饋等進行調整。
4.帶領者以不同角色適時引導團體或提供個性化的支持和建議。

（四）模式效果

此建構模式期待達到的效果包括提升家長的教養知能和心理支持；在團體互動中增強家長間的互助合作，形成穩定的支持網絡和資源共享；增權賦能家長應對危機的能力並能與學校合作共同促進特殊兒持續發展。

伍、結論與建議

一、研究結論

（一）團體歷程的設計與實施

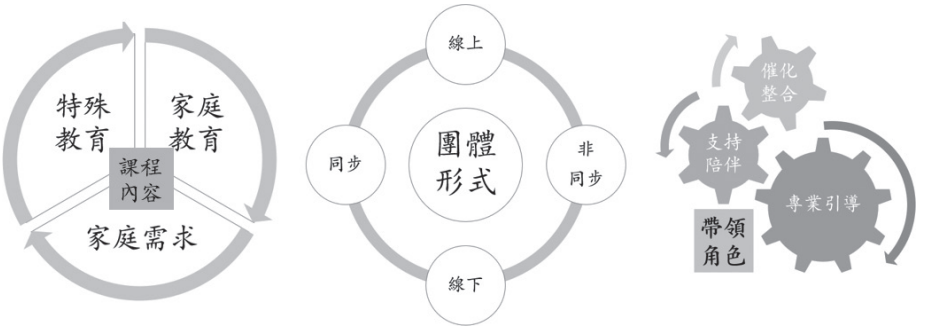
本研究從特殊兒家長的需求出發，設計並實施家長支持團體。在團體歷程的不同階段，針對家長的需求進行課程設計與調整，從早期的需求評估、至中期的課程實施，再到最後的總結與反思，團體活動都呈現出行動研究不斷發現、行動、規劃、反思的修正歷程（潘淑滿，2022）。

（二）模式的建構與多層次支持系統

研究發現，在團體進行中家長的參與度逐漸提升，特別是線上和線下活動的結合使用，能夠靈活地適應不同家庭的需求和突然狀況的

圖 5

團體運作模式圖



環境變化（如疫情等）。在模式建構方面，課程設計、團體互動和帶領者角色作為居間系統連結從內部的家庭微系統到外部的巨視系統(Bronfenbrenner & Ceci, 1994)。這一模式的實踐證明了在不同系統間協同合作的重要性，為支持團體的可持續運作提供了理論依據。

（三）家長的成長與改變

研究發現，參與團體的家長在親職能力和心理調適方面都有顯著的成長和改變。正如王以仁等人（2016）指出從家庭壓力出發，通過團體課程的參與家長逐步掌握了更多的親職教育知識與技巧，即增強了 C 因素——家庭對壓力事件的認識與界定；團體中的互助與支持環境，促進了家長之間的情感交流和支持系統的形成，即提升 B 因素——家庭擁有的資源與強力。從而調節家長 X 因素——壓力的高低程度或危機，提升家長面對 A 因素——壓力源事件起到了積極作用。

本研究透過特殊教育和家庭教育的結合，建立特殊兒家長支持系統。在此過程中，透過質性和初步的量化資料發現家長無論是在親職知能還是心理調適上，都展現了積極正向的效果。這一研究結果表明，在特殊教育和家庭教育的結合中，通過系統化、靈活且適應性的支持團體，可能是有效幫助特殊兒家長提升親職能力，並促進家庭因應危機與挑戰，是支持特殊兒可持續發展的一種途徑。

二、研究限制與建議

本研究的限制首先是研究樣本規模有限和來自特定區域，並且研究參與者分屬不同年齡層、不同障礙類別孩子的家長，無法全面代表不同背景或社會文化經濟條件下的特殊兒家長需求與行為。其次，本研究歷時較短，對於長期影響（如家長的持續成長與家庭適應狀況）仍缺乏後續追蹤數據。此外，理論與實際結合存在落差，強調生態巨視系統的支持，但實際執行上可能受限於政策資源的可得性與落實程度，未來應進一步分析不同政策環境下的可行性，並探索更多可行的適應性協力模式，以確保支持團體的長期穩定運作。最後，本行動研究屬於探索性質，仍處於初步階段，主要聚焦於釐清與探索適合當地特殊兒家庭的親職教育，未來仍需透過更具實證基礎的研究設計進行親職教育方案研究。

透過這些改進方向，未來的研究與實踐希望能夠更全面地提升家長支持團體的效能，並促進特殊教育與家庭教育的持續發展，鼓勵已參與團體的家長持續參與線上或線下的經驗分享與資源共享，使家長群體能夠在專業機構支持下，持續發展自主互助網絡，以確保團體的長遠影響力。

參考文獻

王以仁、周麗端、吳明燁、利翠珊、陳富美、唐先梅（2016）。**婚姻與家人關係**。空中大學。

王竹立（2020）。後疫情時代，教育應如何轉型？**電化教育研究，41**(4)，13-20。https://doi.org/10.13811/j.cnki.eer.2020.04.002

王曉東、高宏卿（2007）。**現代遠程教育理論及應用**。科學出版社。

何華國（2015）。**特殊兒童親職教育**。五南圖書。

李佩珊（2019）。Bronfenbrenner 生態系統理論的近期發展與應用。**輔導季刊，55**(3)，14-24。

吳秀碧（2019）。**團體諮商與治療：一個嶄新的人際－心理動力模式（第二版）**。五南圖書。

林桂如（2007）。身心障礙學生之家長支持性團體運作探討。**身心障礙研究季刊，5**(4)，259-270。https://doi.org/10.30072/JDR.200712.0003

林家興（2007）。**親職教育的原理與實務（第二版）**。心理。

洪儷瑜（1992）。特殊兒童的家庭服務——談「個別化家庭服務計劃」。**幼兒教育年刊，5**，頁 161-176。

曹常仁（2010）。**親職教育理念與實踐**。新文京開發。

張英熙（2013）。**從失落到接納：特殊兒童家長心理支持團體實務**。心理。

黃晶晶、劉豔虹（2006）。特殊兒童家庭社會支持情況調查報告。**中國特殊教育，4**，3-9。

黃聖桂（2023）。**社會團體工作：領導者養成實務（二版）**。雙葉書廊。

鈕文英（2012）。**質性研究方法與論文寫作**。雙葉書廊。

湯麗玉、葉炳強、陳良娟、謝碧容（2000）。失智症家屬支持團體成效初探。**應用心理研究，7**，171-190。

潘淑滿（2022）。**質性研究：理論與應用（二版）**。心理。

薛重生（2014）。**青少年之父母親職教育成長團體課程對親子關係的影響**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。

顏瑞隆（2016）。**輕度成人自閉症者成長歷程中的家庭韌力探究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學。

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568-586.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568.

Collier, M., Keefe, E. B., & Hirrel, L. A. (2015). Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal, 25*(1), 117-136.

Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework, 39*(2-3), 139-150.

McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage & Family Review, 6*(1-2), 7-37.

White, J. M., Martin, T. F., & Adamsons, K. (2018). *Family theories: An introduction* (5th ed.). Sage.

Whitchurch, G. G., & Constantine, L. L. (2009). Systems theory. In Pauline Boss (Ed.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach* (pp. 325-355). Springer.