

南華大學人文學院生死學系碩士班

碩士論文

Department of Life-and-Death Studies

College of Humanities

Nanhua University

Master Thesis

雲嘉嘉地區學習障礙大專生家庭支持與學校生活適應之關聯

研究

The relation of the Family Support and School Life Adaptation of  
the College Students with Learning Disabilities in Yunlin and  
Chiayi district

邵珮晴

Pei-Ching Shao

指導教授：張國偉 博士

Advisor: Kou-Wei Chang, Ph.D.

中華民國 107 年 12 月

December 2018

# 南華大學

生死學系碩士班

碩士學位論文

雲嘉嘉地區學習障礙大專生家庭支持與學校生活適應之關聯研究

The relation of the Family Support and School Life Adaptation of the  
College Students with Learning Disabilities in Yunlin and Chiayi district

研究生：邱珮晴

經考試合格特此證明

口試委員：  
李明昌  
張國偉  
林厚賢  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

指導教授：張國偉

系主任(所長)：廖俊龍

口試日期：中華民國 107 年 12 月 26 日

## 摘要

本研究主要探究雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生家庭支持與學校生活適應之間的關係與影響。為了解大專學習障礙學生在此二者的現況、關係及相關程度，本研究採方便取樣方式選樣，係以105及106學年度，就讀雲林縣及嘉義縣市各大專校院1-4年級經教育部「特殊教育學生鑑定與就學輔導鑑定委員會」鑑定通過的學習障礙學生為研究對象母群體，總計抽樣雲林縣：雲林科大、虎尾科大、環球科大；嘉義市：大同技術學院；嘉義縣：吳鳳科大、南華大學、稻江科技暨管理學院共54人。研究資料分別以 SPSS18.0套裝軟體，進行描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關分析、線性迴歸分析做出數據分析，得研究結果如下：

- 壹、不同性別、年級的大專學障生於家庭支持與學校生活適應上並無顯著差異。
- 貳、大專學障生主要照顧者教育程度愈高，其於家庭支持與學校生活適應各向度上愈佳。
- 參、大專學障生家庭支持與學校生活適應呈現正相關。
- 肆、大專學障生家庭支持能預測學校生活適應，其中情感性支持層面可用來預測整體學校適應。

依據上述結果，研究建議分別對大專學障生父母、師長、學校單位給予參考內容及方向，期望研究結果所提供之資訊能有助於大專資源教室對於學習障礙學生招收及輔導的推動，並有助於未來相關策略及後續研究。

**【關鍵詞】** 大專學習障礙生、家庭支持、學校生活適應

## Abstract

The object of this study were to elucidate the relationship between family support and school life adaptation of the college students with learning disabilities in Yunlin and Chiayi district. The purpose of this study is to understand the current situation, relationship and correlation degree of the college students with learning disabilities in two aspects. The study adopts a research and development process by using convenience sampling, the people who attend in Chiayi's university on 105 and 106 school year, identified by the Ministry of Education with learning disability were the study targets that were the population. Sampling Yunlin distric : National Yunlin University 、 National Formosa University 、 TransWorld University ; Chiayi district : Tatung Institute of Technology 、 Wu Feng University 、 Nanhua University 、 ToKo University; total 54 people. Research data were further statistically analyzed via the SPSS Version 18.0 software, including the methods of descriptive sataistically, t-test, One-Way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient, and Simple Regression Analysis, the results are as follows:

1. The gender 、 grade of college students with learning disabilities for family support and school life adaptation has no significant difference.
2. The higher education level of the primary caregivers of college students with learning disabilities, the better the concept of their family support and school life adaptation.
3. The research discovered that family support was significantly positive correlation with school life adaptation.
4. The concept of family support can predict effectively the concept of school life adaptation, and the emotional support level can be used to predict overall school life adaptation.

Based on the above results, the study suggests that the reference content and direction should be given to parents, teachers, schools and governments of college students with disabilities respectively, which is that the information provided by the

research results will help the college resource classrooms to promote the recruitment and counseling of students with learning disabilities, and beneficial to relevant strategies and follow-up studies on this topic.

Keywords: the college students with learning disabilities, family support, school life adaptation



## 目錄

摘要 .....	i
Abstract.....	ii
目錄 .....	iv
圖目錄 .....	vii
表目錄 .....	viii
第壹章 緒論 .....	1
第一節 研究背景與動機 .....	1
第二節 研究目的 .....	6
第三節 研究問題 .....	7
第四節 名詞解釋 .....	7
第貳章 文獻探討 .....	9
第一節 學習障礙之定義與特質 .....	9
第二節 家庭支持之相關理論與研究 .....	18
第三節 學校生活適應之定義、意涵與相關研究 .....	27
第四節 家庭支持與學校生活適應相關研究 .....	37
第參章 研究方法 .....	40
第一節 研究架構 .....	40
第二節 研究參與者 .....	41

第三節 研究工具.....	42
第四節 研究假設.....	48
第五節 分析方式.....	49
第六節 研究流程.....	50
第肆章 研究結果與分析.....	53
第一節 不同背景變項之雲嘉嘉地區學障生資料分析.....	53
第二節 不同背景因素之大專學障生家庭支持之差異分析.....	62
第三節 不同背景因素的大專學障生學校生活適應之差異分析.....	66
第四節 不同家庭支持程度的大專學障生其學校生活適應之差異分析.....	71
第五節 大專學障生家庭支持與學校生活適應相關分析.....	75
第六節 大專校院學障生家庭支持對學校生活適應之預測分析.....	77
第伍章 研究發現、討論與建議.....	83
第一節 研究發現.....	83
第二節 研究結果與討論.....	84
第三節 研究限制及未來研究建議.....	91
參考文獻.....	95
中文部分.....	95
外文部分.....	102
附錄.....	105

附錄一 大專生家庭支持與學校生活適應量表..... 105

附錄二 問卷量表使用同意函..... 109



## 圖目錄

圖1-1 歷年大專身心障礙學生人數.....	2
圖1-2 106學年度全國大專身障生類別統計表.....	3
圖1-3 歷年大專學習障礙學生人數.....	3
圖2-1 學習障礙的類別.....	13
圖2-2 學校適應概念圖.....	29
圖3-1 研究架構圖.....	40
圖3-2 研究流程.....	50
圖4-1 家庭支持低、中、高分組圖.....	71



## 表目錄

表2-1 家庭支持功能分類表.....	22
表2-2 學校生活適應內涵表.....	31
表3-1 105至106學年度雲嘉地區學習障礙學生人數.....	41
表3-2 正式樣本之取樣學校與各校回收情形.....	42
表3-3 家庭支持量表-問卷題目修改對照表.....	44
表3-4 家庭支持量表-問卷題目修改對照表.....	46
表3-5 學校生活適應量表.....	47
表4-1 基本資料表.....	54
表4-2 家庭支持信度量表分析 (N=54).....	55
表4-3 學校生活適應信度量表分析 (N=54).....	56
表4-4 雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生家庭支持向度差異分配表.....	57
表4-5 雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生學校生活適應向度差異分配表.....	59
表4-6 學習障礙學生在學校適應量表中的填答分數達7分以上.....	62
表4-7 不同性別之家庭支持 t 檢定.....	63
表4-8 年級與家庭支持之變異數分析摘要表 (N=54).....	64
表4-9 不同主要照顧者教育程度對家庭支持之差異分析 (N=54).....	65
表4-10 不同性別之學校生活適應 t 檢定.....	67
表4-11 年級與家庭支持之變異數分析摘要表 (N=54).....	68

表4-12 不同主要照顧者教育程度對學校生活適應之差異分析 (N=54) .....	70
表4-13 不同實質性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析 .....	72
表4-14 不同訊息性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析 .....	73
表4-15 不同情感性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析 .....	75
表4-16 大專學障生整體家庭支持與學校生活適應之相關分析 .....	77
表4-17 家庭支持整體層面與學校生活適應之線性迴歸 (N=54) .....	78
表4-18 家庭支持各層面與整體學校生活適應之線性迴歸 (N=54) .....	78
表4-19 家庭支持各層面與學校生活適應-學習方法之線性迴歸 (N=54) .....	79
表4-20 家庭支持各層面與學校生活適應-學習態度之線性迴歸 (N=54) .....	79
表4-21 家庭支持各層面與學校生活適應-學習習慣之線性迴歸 (N=54) .....	80
表4-22 家庭支持各層面與學校生活適應-同儕關係之線性迴歸 (N=54) .....	80
表4-23 家庭支持各層面與學校生活適應-師生關係之線性迴歸 (N=54) .....	81
表4-24 大專學障生家庭支持與學校生活適應之假設結果分析摘要表 .....	82

## 第壹章 緒論

本研究旨在探討雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持與學校生活適應之現況；了解不同背景變項下之大專學障生其家庭支持與學校生活適應之差異及大專學障生家庭支持與學校生活適應相關之情形。本章共分為四節，將分別說明研究背景與動機、研究目的、研究問題以及名詞解釋。

### 第一節 研究背景與動機

在融合教育與多元入學的思維下，現階段的大專身心障礙學生已能與一般生一起於教室中上課，這當中其實經歷了不少人員的推動及努力。早在1963年，我國就曾頒訂「盲聾學生生學大專校院保送制度」，在此制度下，保障了盲生、聾生升大專的機會；並於1968年將此修訂為「盲聾學生生學大專校院甄試制度」；1984年更是修正為「視聽障學生生學大專校院甄試辦法」，在此辦法下，升學的身心障礙學生主要以視障及聽障學生為主（林坤燦、羅水清、林銘欽，2011）。至1997至2011年間，才逐一地納入了腦性麻痺、其他（肢障、智障、情緒行為障礙）、自閉症及學習障礙等六個組別，使得參與身心障礙甄試就學的身心障礙學生越來越多元，最後於2000年將此辦法修訂為「鼓勵大專校院提供身心障礙學生升學大專校院甄試招生名額及承辦甄試工作實施要點」，使得辦法更加的完備。且教育部為增進身障學生適性進入大專校院之機會，於2006年另訂定了「大專校院辦理單獨招收身心障礙學生處理原則」，各大專校院可依此原則，自行招收身心障礙學生，使身心障礙學生升學大專校院之路越來越寬廣。

依據2013年修訂的《特殊教育法》第22條規定：「各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試。」；且於《身心障礙者權益保障法》(2013)第三章教育權益中，同樣也對身心障礙者之就學保障為，不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學，這再再顯示了對於身心障礙學生的平等參與與升學之保障，且對於入學考試亦規定需提供相關所需的軟硬體設備(輔具、無障礙校園環境)，以符公平合理接受教育之機會與應考條件，及相關的學雜費減免

與獎助就學支援（身心障礙獎助學金），以獎助身心障礙學生繼續高等教育。由於以上相關法規、辦法的制定、高等教育之普及以及民間團體的努力下，使得身心障礙學生升大學的管道越來越多元，截至2018年止，國內身心障礙生升學大專校院之方式共有三種：(1)多元入學方案、(2)身心障礙學生升大專校院甄試及(3)大專校院單獨招收身心障礙學生考試，因此就讀大專院校之身心障礙學生人數不斷提升中。

由教育部特殊教育通報網（2018）之資料得知，全國就讀大專校院的身心障礙學生總人數有逐年增加的趨勢，如圖1-1，由98學年度至106學年度短短九年內增加了3,267人。

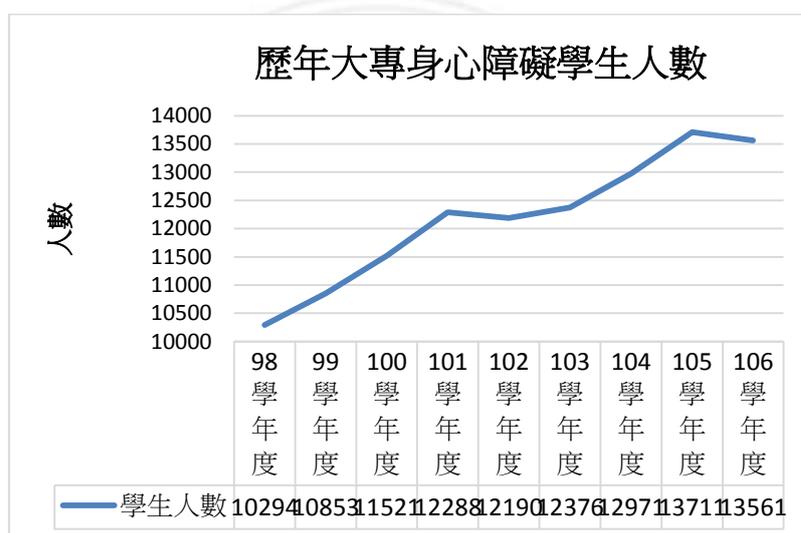


圖1-1 歷年大專身心障礙學生人數

資料來源：特殊教育通報網-特教統計年報。2018年7月1日，  
[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)。

而研究者也發現身心障礙學生之障礙類別較以往有明顯的變動，由教育部特殊教育通報網（2018）之資料得知，肢體障礙、視覺障礙、聽覺障礙學生人數在大專校院中逐漸減少，而學習障礙及智能障礙學生人數則逐年攀升，如圖1-2，至106學年度止，全國大專學障生人數為3,053人，為身障類別中最多的族群。而全國大專學障生人數，由98學年度至106學年度短短九年內增加了2,386人（圖1-3），這

群學障生在大學融合教育的學習過程中勢必因其限制而遇到困難，所以這群學生之輔導策略為未來大專資源教室輔導員所必須面臨的課題之一。

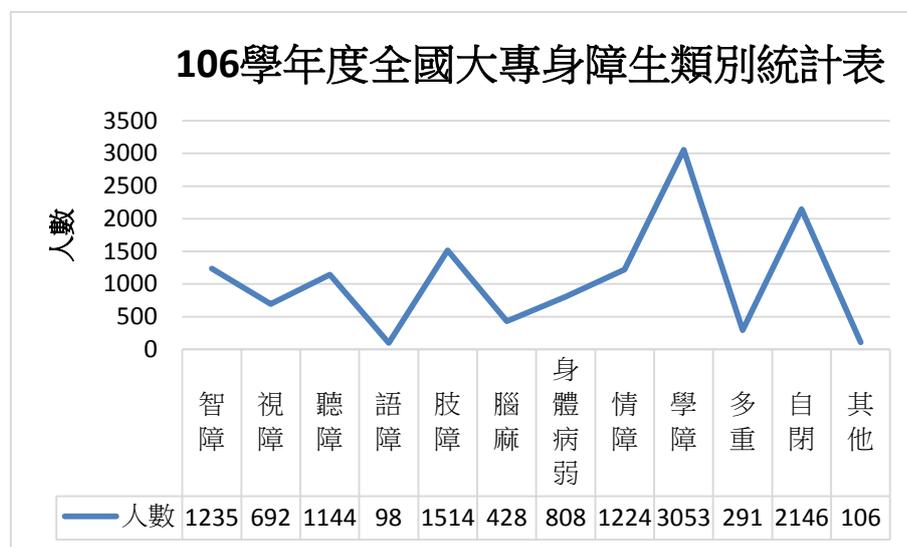


圖1-2 106學年度全國大專身障生類別統計表

資料來源：特殊教育通報網-特教統計年報。2018年7月1日，  
[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)。

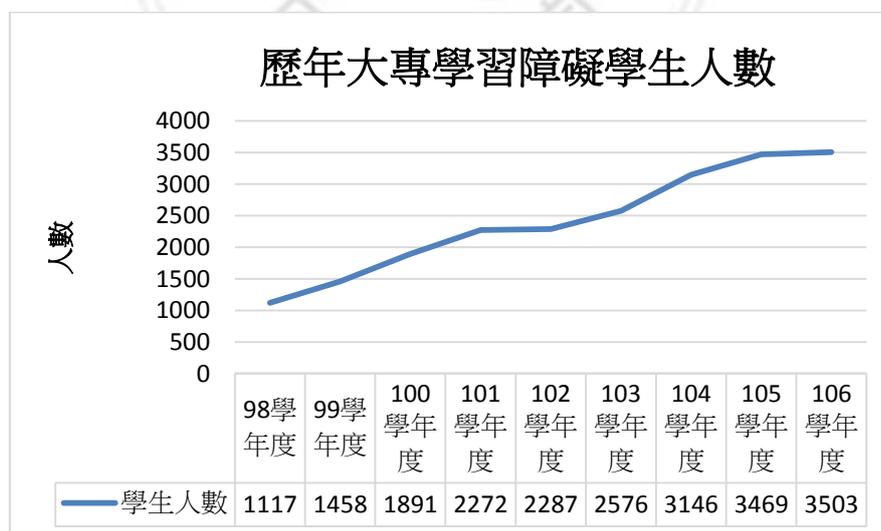


圖1-3 歷年大專學習障礙學生人數

資料來源：特殊教育通報網-特教統計年報。2018年7月1日，  
[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)。

身處弱勢的身心障礙者為「潛在的社會人力資源」之一，若能積極充分的開發此人力資源，將有助於提升整體的社會競爭力(林坤燦、羅清水、林銘欽,2011)。林坤燦、羅清水、邱靜瑩(2008)也曾以93至95學年度之大專身心障礙休、退學生為對象，進行問卷調查，研究結果發現，大專身障學生入學後的第一至二年為休退學的危險關鍵期，約有七成的身障生皆於此階段辦理休、退學，建議需特別關心身心障礙生之學校適應，並加以輔導，以協助其適應學校園生活，避免造成休、退學之狀況。國外之研究也發現，學習障礙是一個隱形的障礙，學生面臨的挑戰往往是被忽視或是誤解，因此大學學障生比起一般生需要更長的時間才能畢業，而且更容易於過程中休學(Karla et al.,2016)。因此，在當前大學普及的台灣社會裡，如何讓更多的身心障礙學生有機會公平的就讀大學，並協助他們適應並順利於學校生活，為朝向正義且融合的台灣社會所必須思考的問題。

因此，教育部為協助大專校院身心障礙學生於學校中的學習與生活適應，於2000年頒訂了「大專校院輔導身心障礙學生實施要點」，宣告各校招收相關輔導人力，成立資源教室，以作為大專校院身心障礙學生於學校最重要的支持單位之一；同時也放寬延長修業年限至四年，且不會因學業學習成績不佳而被退學(「大學法」第二十六條,2015)，以此降低身心障礙學生畢業壓力。在教育部及各大專校院資源教室輔導人員的努力下，目前已有許多優秀的身心障礙學生畢業，並投入於職場中，成為提供服務及貢獻的生產資源。所以如何針對不同障別身心障礙學生之特殊需求，訂定及提供個別化的支持服務(IEP)，協助其適應學校生活，將會是未來大專資源教室的發展趨勢。

綜合上述，身心障礙生因身心特質與一般生不同，以至於他們在學習上或是學校生活適應上比一般同儕更容易遭受挫折與失敗。研究者曾任職於大專資源教室，發現對學障生而言，因外觀上不像其他感官障礙或是肢體障礙者明顯，為隱性的障礙，一般大眾較無法理解學障生在學習方面為何會出現困難；因此，常因為學習上的問題而被同儕或週遭的人們貼上標籤，認為是他們不認真或是偷懶，導致他們無法肯定自我價值，甚至產生自卑或是質疑自身的能力。於課業學習上也很容易呈現退縮害怕的現象，以至學習效果不佳，達不到師長們的期待，許多

學生最終可能因此習得無助，甚至於放棄了學習的機會。也有研究指出，許多學障生因此自我概念低落，產生自卑、人際關係退縮，無法融入於班級中，成為另老師們頭痛的一群學生（洪照榮、林信香，2005；李靜怡、劉明松，2011）。所以，關注大專學障生目前學校適應之狀況，與其他因素之關聯性，為本研究所關注焦點之一。

然而目前，台灣地區針對學障生的研究，大多集中於國小、國中、高中階段，對大專階段之研究較少；大專學障生之相關研究，大多著重於學校生活適應上之研究；過去研究顯示，大專學障生能掌握基本的學習態度，但於學習上除了基本的表現外，於其他面向仍有很大的學習困難；且與同儕的人際互動較少，平時較多待在家中，活動參與度不高（洪秋慧，2009）。但也有不一樣之研究結果顯示，大專學障生的學校適應尚佳，人際關係適應比學習適應來的良好，來自同儕的協助遠多於師長，於學校適應各向度表現上，唯獨師生關係是優於一般生（謝秀卿，2013、王瓊珠，2013、廖瑩欣，2016、王瓊珠，2017）。比較洪秋慧（2009）、謝秀卿（2013）、王瓊珠（2013）、廖瑩欣（2016）、王瓊珠（2017）對大專學障生之研究，發現學校生活適應上其研究結果不盡相同，且洪秋慧（2009）及王瓊珠（2013）皆以質性訪談方式研究對象較為侷限，也無法比較學校生活適應與其他影響因素間之相關性，所以本研究想以問卷調查之方式加以進行探討，以擴大其研究範圍，並了解學校生活適應與其他因素之關聯性。

因為，學習障礙是終生的問題，不單是個體本身的問題，可能會隨環境而產生不同的變化，哪些因素能促使大專學障生於未來有更好的適應與發展呢？根據 Erikson（1950）心理社會發展理論，大學時期屬於青少年晚期及成年早期，其中最重要的任務就是脫離家庭、進行第二次的心理分化－個體化、形成穩定的自我統合、建立親密的關係，以及發展出家庭外的社會支持網絡（Schultz & Schultz，危芷芬譯，2017）。依照社會發展理論，大學階段之學生應該是脫離家庭個體化，發展獨立自我的時期，但此階段仍非常需要家人的支持與關心，以協助其能順利的發展自我與獨立。研究者先前服務身心障礙生之經驗，發現，許多障礙者因生理或心理上之需求，許多時候需較多的家庭支持與協助，於離鄉背井念書後，某

些障礙者因急著想獨立自主，反而阻斷或缺少了家庭系統支持的機會。另一方面，有許多的家長，常因擔心、不放心而至大學階段仍遲遲不敢鬆手，或是選擇就近讀書，造成孩子過度的依賴家庭，使孩子無法真正學習獨立及融入校園生活中，進而造成負面的適應結果。

對學生而言，在學習過程中，若能有良好的適應，其學習成就往往能有較佳的表現；反之，不但學業受到影響，於生活上的適應也可能會受到波及。而有研究歸納出，孩子因獲得父母的稱讚能表現得更好，也可以有更健康的自我發展與適應力（Kenneth & Dellwo，2002）。更有研究指出，父母的支持（遠多於老師）是讓閱讀障礙成人度過學校生涯的一個重要支持力量，大專學障生不僅將其教育成就歸因於大學環境，而且包含他們個人的優劣勢及他們所獲得的家庭和社會支持，當家庭對學障生付出較多的關心，或是家庭與學校充分溝通、相互配合，提供相關的支持策略，都能增進他們的學校適應（Hellendoorn & Ruijsenaars，2000；Field & Shaw，2003；施品禎，2013）。但多數學生於大學階段皆離鄉背井至外地求學，與原生家庭間關係或多或少都受到影響，家庭支持對現在的大專學障生，是否為影響學校適應的相關因素？因文化脈絡情境的不同，國外的經驗是否能驗證在本國的學習障礙者身上？這些都是本研究所關注的焦點。

綜合以上所述，本研究為了解目前大專學障生之家庭支持與學校生活適應現況及探討大專學障生家庭支持與學校生活適應之相關性，期望研究結果所提供之資訊能有助於大專資源教室對於輔導學障生的推動，並有助於未來研究參考。

## 第二節 研究目的

基於以上動機，本研究期望針對雲嘉嘉地區大專校院學障生進行家庭支持及學校生活適應之研究，本研究主要目的如下：

- 一、了解目前雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持與學校生活適應現況。
- 二、了解雲嘉嘉地區不同背景因素大專學障生家庭支持與學校生活適應上之差

異。

三、了解雲嘉嘉地區不同家庭支持程度之大專學障生學校生活適應上之差異。

四、探討雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持與學校生活適應之影響關係。

### 第三節 研究問題

根據前述研究動機與目的，本研究主要探討以下幾個主要問題意識：

一、目前雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持與學校生活適應現況如何？

二、不同背景因素的雲嘉嘉地區大專學障生於家庭支持與學校生活適應上是否有顯著差異？

三、不同家庭支持程度之雲嘉嘉地區大專學障生於學校生活適應上是否有顯著差異？

四、雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持與學校生活適應是否有相關存在？

五、雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持對學校生活適應是否有預測力？

### 第四節 名詞解釋

本研究相關之中重要名詞界定如下：

#### 一、學習障礙學生 (Learning Disabilities students)

依據我國「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」第十條（教育部，2013）對於學習障礙的定義為：統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果；其鑑定基準如下：

(一) 智力正常或在正常程度以上。

(二) 個人內在能力有顯著差異。

(三) 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入、仍難有效改善。

本研究所稱之大專校院學障生，係指就讀於雲嘉地區大專校院1至4年級及研究所，經「教育部特殊教育鑑定及就學輔導會」鑑定之學障學生。

## 二、家庭支持 (Family Support)

家庭支持指家庭成員間，在日常生活中或面臨壓力情境時，能提供照顧、關懷、個人情感的安慰與鼓勵、回應或建議之相互協助之情形，以獲得實質性、訊息性及情感性之支持程度（李素菁，2002；蔣宜玟，2009）。

本研究所稱之「家庭支持」，係指受試者在研究者改編自李素菁（2002）「家庭支持量表」之得分高低而言，分數越高者，表示受試者的家庭支持度越高；反之，則家庭支持度越低。依據問卷內容，家庭支持分為：實質性支持、訊息性支持、情感性支持三個向度。

## 三、學校生活適應 (School Life Adaptation)

學校生活適應指學生在學校生活中，對於人、事、物及環境的適應情形，透過學生與他人互動的過程，面對學校環境能採用相關的技巧和策略克服困難，滿足自我需求，而增進自身適應學校生活環境的各種適當的心理和行為反應（許瑞蘭，1992；詹文宏，2005；施品禎，2013）。

本研究所稱之「學校生活適應」，係指受試者在研究者改編自謝秀卿（2013）「大專校院學生學校適應問卷」之得分高低而言，分數越高者，表示受試者的學校生活適應度越高；反之，則表示學校生活適應度越低。依據問卷內容，學校生活適應分為學習方法、學習態度、學習習慣、同儕關係與師生關係五個層面。

## 第貳章 文獻探討

本章共分為四個部分進行相關的文獻探討。第一節就學習障礙之定義、鑑定方式與特質做說明；第二節敘述家庭支持意涵及功能，說明家庭支持對於身心障礙學生之重要性；第三節為探討學校生活適應之意涵及影響因素，並說明研究背景變項之由來；第四節探討大專身心障礙學生之家庭支持與學校生活適應之相關研究。

### 第一節 學習障礙之定義與特質

#### 一、學習障礙的定義與鑑定

學習障礙自1960年代初期開始才受到許多學者的重視，不過卻是近年來在特殊學生的類別中，發展最為迅速、學生人數最多的族群，但其定義卻也是最受爭議的新興障礙類別。「學習障礙」一詞最早是由美國特殊教育大師 Kirk 於1963年所提出（何國華，2004、張世慧，2006）。因此名詞的確立，「學習障礙」才正式被社會大眾接受及使用，並在美國的教育系統中快速發展，不論是立法、教學方案及相關的專業組織等，都開始蓬勃的發展與整合。其中包含94-142公法的通過、學習障礙的教育進入公立學校系統、相關組織與團體紛紛成立、大學成立學習障礙研究中心等。從1980年代起美國開始著重提升學習障礙的教育品質，具體的做法包含對學習障礙的定義、教育決策、鑑定及教學等，透過專業的研究和人力進行專業性之整合（洪儷瑜，1995）。因美國學者 Kirk 於1963年提出學習障礙此名詞後，國內外對於學習障礙的定義有多次的修正（張世慧，2006），以下研究者將其分為國外及國內之定義：

#### （一）國外之定義

##### 1. 美國聯邦政府之定義

美國目前使用最廣泛的學習障礙定義，最先出現於1975年的公法「全體殘障

兒童教育法」(Education for All Handicapped Children Act, EAHCA)(又名公法94-142),此公法對學習障礙的定義是以柯克(Kirk)1986年的定義為依據,並結合相關醫學界的意見所提出(張世慧,2006)。而美國於1997年「身心障礙者教育法案」(Individual with Disability Education Act, IDEA)的修訂法案中,將學習障礙定義為:「特殊學習障礙(specific learning disabilities)」指兒童有理解、語言、說話和書寫之一個或一個以上的心理歷程上之缺陷,且此缺陷可能影響聽、說、思考、閱讀、書寫、拼字或數理計算等能力之障礙;包含了知覺障礙、腦傷、輕微腦功能失常、識字困難及發展性失語症等狀況,但不包含由視障、聽障、動作障礙、智能障礙或情緒困擾,或因環境、文化、經濟條件不佳等引起之學習問題」(洪儷瑜,1995;張世慧,2006)。

此94-142公法對學習障礙的定義強調學習障礙以兒童為主,主要起因於基本的心理歷程(語言發展、書寫)所造成的缺陷,此狀況造成理解與使用語言、書寫及計算等方面的障礙,排除及區分一般學業成就低落或其他外在因素所造成的學習困難狀況,並列述了學習障礙可能包括的障礙狀況。

## 2. 美國學習障礙聯合委員會(National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD)之定義

學習障礙為一個概括性的名詞,指在傾聽、說話、書寫、閱讀、推理或數理能力的習得與使用上具有顯著困難的異質性團體。推測為個人內在因素,中樞神經系統功能失常所致,且他可能出現於每個人的人生各階段。學習障礙可能伴隨著自我控制行為、社會知覺及社會互動等方面的問題,但這些問題並不會導致學習障礙。雖然學習障礙可能同時具有其他的障礙狀況(如:智能障礙、情緒困擾、感官缺陷),或受到外在文化、環境因素所影響(如:文化差異、不足或不當的教學或心理因素等),但並非這些情況或影響所造成之結果(胡永崇,1990;周台傑,2006;張世慧,2006)。

此委員會對學習障礙提出之定義具有下列幾項特色:1. 強調為異質性團體,每位障礙者的狀況並非一致。2. 強調學習障礙為內在因素所致,並推測為中樞神

經系統功能異常。3. 可能伴隨其他障礙狀況，個體可能同時會有許多問題，如學習障礙和情緒上的困擾，並排除非學習障礙的可能狀況。4. 學習障礙可能發生於任何階段，而非只出現於學齡兒童（胡永崇，1990；張世慧，2006）。

## （二）我國之定義

我國教育部於1984年的「特殊教育法」中，將學習障礙列入身心障礙的類別中，但於1987年的「特殊教育法施行細則」中，卻未對學習障礙加以定義也未訂定鑑定標準，僅將學習障礙者的教育設施訂為「啟學」，導致鑑定沒有依循的依據；至1992年才正式對學習障礙做出定義，於《語言障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙暨多重障礙鑑定基準及就學輔導原則》中指出「學習障礙為在聽、說、讀、寫、算等能力的習得與運用上有顯著的困難；可能伴隨其他的障礙，如感覺障礙、智能不足、情緒困擾，或由環境因素所引起，如文化刺激不足、教學不當所產生的障礙，但不是由前述狀況所引起的結果。學習障礙通常包括發展性的學習障礙與學業性的學習障礙，前者如注意力缺陷、知覺缺陷、視覺協調能力缺陷和記憶力缺陷等；後者如閱讀能力障礙、書寫能力障礙和數學能力障礙等（教育部，1992）」（周台傑，2006）。

但此定義仍有疏漏，故教育部於2002年5月再度對學習障礙加以界定，頒布「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」，於第十條規定中，將學習障礙定義為「統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺、知覺動作等協調能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果（教育部，2002）」。

而於2012年9月教育部再次修正「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，第10條規定中，將學習障礙定義為「統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果（教育部，2012a）」與2002年版本不同之處

再於，將「表達」一詞予以刪除，其他部分則只做文字上敘述之修改，並未有其他明顯之調整。

而學習障礙之鑑定標準與其定義有關，依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(教育部，2012b)其鑑定原則如下：

1. 智力正常或在正常程度以上。
2. 個人內在能力有顯著差異。
3. 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

綜合上述國外和國內之定義，可整理及歸納出以下幾項相同要素，包含：

- (1) 認為學習障礙為中樞神經心理功能異常所致。
- (2) 具有學業和學習上之困難。
- (3) 排除其他障礙或環境影響之因素，所造成之學習障礙。
- (4) 於學習潛能與成就間，有明顯之差距。
- (5) 有個體內在差異及基本心理歷程異常(記憶、注意、理解、推理)。

## 二、學習障礙的類型與特徵

由以上美國及我國對學習障礙的定義可知，學習障礙是一個高異質性的團體，每位障礙者可能擁有許多不同的學習和行為特質，很難有一致的特徵能代表此團體；一位學障生身上可能同時具備多種不同的障礙狀況，常被發現的特徵也未必出現於每一位學障生身上，因此學障生間的行為特徵仍有個別不同的組型存在。如能先了解學習障礙者所具有的類型與特徵，可能對於其家庭所需提供之支持及於學校的生活適應有所助益，以下將就學習障礙學生之類型與特徵作探討。

### (一)學習障礙之類別

學習障礙生除了內在能力有顯著的差異外，也包含許多一致性的特徵，故學習障礙群體中又可因不同的障礙狀況做分類，例如：書寫障礙、閱讀障礙、認字障礙或是數學障礙等，但學習障礙者並非只有學業學習上有缺陷，在其他的領域也可能發生困難和障礙，例如：注意力缺陷、記憶力缺陷或是視功能障礙。如僅以少數心理或行為徵狀來描述整體學習障礙生的特質並不周延，所以國外學者 Kirk、Gallarhe 和 Anastasiow 於1997年的研究中將學習障礙分為神經心理/發展性學習障礙、學業/成就性學習障礙及社會性學習障礙三類（引自胡永崇，1990，p. 358），而三類障礙類別項下，又各細分為若干功能的缺陷（圖2-1），但此三大類別並非每位學障生均會出現。

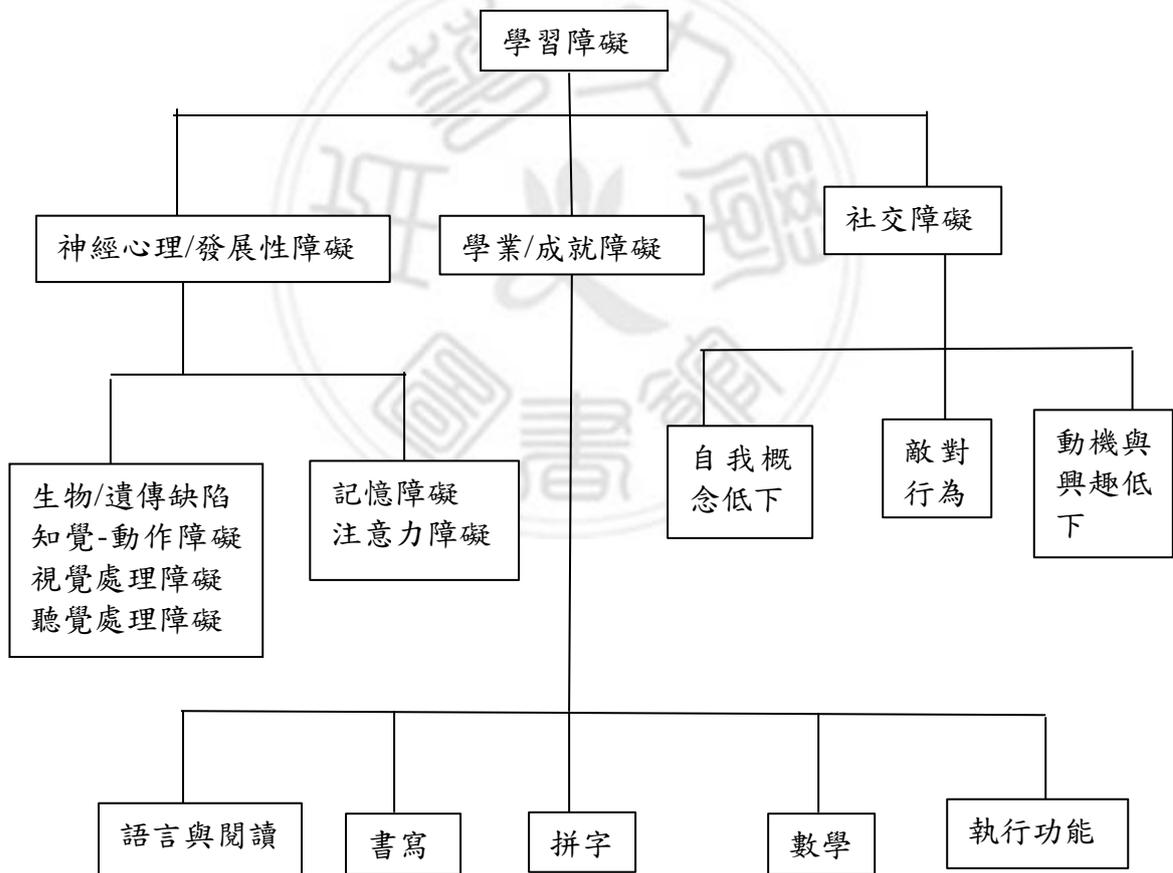


圖2-1 學習障礙的類別

資料來源：特殊教育導論（引自胡永崇，1990，p. 358）。

於精神疾病診斷準則與手冊（DSM-5）中，則將學習障礙更名為「特定的學習障礙症」並被歸類於神經發展性疾患，其中再細分為在閱讀能力、書寫表達能力以及數學能力上具有障礙三類，並依其嚴重程度分為輕度、中度、重度學習疾患。診斷標準為：「有關閱讀理解、文字書寫表達或數學運算及推理的標準化個人測驗中，成就表現顯著低於該年齡層應達之程度，導致學業表現、日常活動或職場表現上有顯著的困難；此學習困難始於學齡階段，但可能直到學業技巧的要求超過個人的能力時才會顯現；且這些困難無法以智能不足、無法矯正的視力或聽力、其他精神障礙症、心理社會不利因素、語言的不熟悉或教育不足做更好的解釋。」（DSM-5，2015，p. 36-38）。由上述可知，DSM-5中對學習障礙的定義是以神經發展性及學業性學習障礙為主，並將障礙分為閱讀障礙、書寫障礙、數學障礙，而未探討學習障礙者於社會適應之情形。

由上述我國教育部2012年對學習障礙所提出的鑑定辦法可發現，此定義與DSM-5對於學障者所提出之定義類似，都將學習障礙分為神經發展及學業成就障礙；而與Kirk等人於1997年所提出之定義有所不同，其差異在於我國對學障者之定義，缺少了社交障礙的類別以及未表述其分類方式。

## （二）學習障礙之特徵

由以上可知，學障生可因不同的狀況分為不同的類別，若我們能先了解學習障礙者此類別所具備的特徵，將有助於理解其特徵可能對學校生活適應之影響，以下將就不同學者對學障者的特徵進行討論。

胡永崇（1990）表示，學習障礙是一個異質團體，同一個障礙特徵未必出現於所有障礙者身上；且各特徵間相互有關係，但因果關係不易確定，而歸納出下列七項，學習障礙者於學習上常出現的困難及特徵：1. 學障者具有個別間及個別內的差異，各項能力的發展有顯著的不一致。2. 學業學習問題：此為學障者最主要特徵，如閱讀時出現跳行漏字，無法辨別相似字，無法理解文本大意或有不當斷句等現象；在數學方面則為數量思考、算數、時間、空間及計算等基本概念困難，可能出現學習問題。3. 知覺與知覺動作協調問題：顯現於視、聽、觸以及運

動方面；如可能出現無法仿寫字與辨別類似的字體；無法區分類似音的字以及意義、聽覺記憶或是序列有困難；可能出現精細動作較差、容易跌倒、方向與空間感不佳等情形。4. 注意力缺陷與活動過多問題：多數的學障者兼具有 ADHD 的問題，如出現無法持續、無法集中或無法注意該注意的重點等情況。5. 記憶與思考之問題：因特定大腦神經功能的缺失，而影響記憶能力；對於學習材料難以理解而影響記憶功能，也由於缺乏語音訊息的回饋與監控，因此亦缺乏適當的語文材料之記憶能力。6. 學習動機及自我概念低落：因長時間學業失敗後，所產生習得無助感，而造成多數學習障礙者過度依賴外在資源協助，缺乏獨立嘗試的意願與勇氣，且常預期自己的失敗，而有自我概念低落之現象。7. 社會—情緒之問題：因伴有社交技巧缺陷的問題，無法適當察覺人際社交情境下複雜的訊息及適當反應。因此在同儕團體中常被孤立、排斥，造成人際關係上的適應困難。

周台傑（2005）綜合文獻資料，將學習障礙者分成以下八個特徵：1. 特殊學業問題：於讀、寫、算三方面為學障者於學習上主要特徵。2. 語言困難：於口語表達及聽覺理解上有困難，因而常造成人際關係上之困擾。3. 知覺障礙：於視、聽、觸及運動知覺上有問題，如無法區辨類似音的字或是仿寫。4. 動作與協調能力障礙：包括活動過多、活動過少及活動不協調，如跑、跳易跌倒或是寫字等動作困難。5. 社會—情緒問題：於社交情境中無法保持適當行為、交友困難、自尊心較低無法忍受壓力及挫折忍耐度低。6. 認知與後設認知缺陷：推理或思考能力有缺陷，無法正確做決定，組織、計畫及解決問題能力較弱。7. 記憶問題：於聽覺及視覺上有缺陷，造成訊息複述有困難，無法跟隨指令。8. 注意力缺陷與活動過多：無目的的活動量過多，較衝動無法保持長久的注意力。

張世慧（2006）則將學習障礙者共有的特性分成九種：1. 注意力異常：注意力缺陷，面對學習時易分心，注意力不集中。2. 認知學習策略的發展失敗：缺乏組織及主動學習能力，屬於後設認知功能問題。3. 心理歷程缺陷和資訊處理有問題：無法快速認字、音韻覺識或短期記憶不良。4. 動作能力不佳：粗大或精細動作協調能力有困難。5. 口語語言困難：語言、說話或字彙發展之問題。6. 閱讀困難：有認字或閱讀理解上的困難。7. 數學困難：有計算、時間、空間應用上之困難。8. 書寫語

言困難：書寫上之筆畫順序、文字正確性及文法應用上之困難。9.非語文學習障礙：社交技巧上之缺陷。

綜合以上相關文獻所述，研究者將學障生之特徵歸納為以下三個部分：

1. 學業學習：於基本的聽、說、讀、寫、運算等學習上有所困難，口語表達及聽覺理解上亦有困難，影響其閱讀、書寫、認字及符號辨識；空間概念應用有困擾；推理或思考能力有缺陷，無法正確做決定，組織、計畫及解決問題能力較弱，加上記憶力的缺陷，造成大多數學障生於學業學習上遇到困難。
2. 知覺與動作協調：於視、聽、觸及運動知覺上有困擾，可能無法正確的仿寫文字、區分相似形狀的字體，易寫錯字、字形上下顛倒左右相反；也可能無法區辨刺激，導致空間概念不佳、缺少時間概念。動作協調上，於精細動作上協調能力有困難，可能出現平衡感不佳、容易跌倒、方向感不佳、扣鈕扣等動作困難之狀況。
3. 社會—情緒與行為（人際關係）：自我概念較低無法忍受壓力及挫折忍耐度低且缺乏動機，於社交情境中無法保持適當行為，缺乏敏銳覺察他人感受與反應的技能，以致交友困難，無法與同儕建立良好的人際關係，易遭到同儕排擠。

由上述的文獻可知，學障生為一個異質性團體，學障生並非只有單一的障礙，可能同時具有多種不同的障礙困擾，但也並非每位學障生都會出現相同的障礙特徵。研究者雖將學障生之特徵歸納為學業學習、知覺與動作協調及社會—情緒與行為（人際關係）三部分，但此三部分其實是環環相扣的，知覺與動作協調可能間接影響學業學習，而學業學習也可能間接影響社會—情緒與行為（人際關係），因此本研究將學業學習及社會—情緒與行為（人際關係）納入探討學校生活適應的研究向度中。

### 三、大專學習障礙學生之特質與相關研究

於學業學習方面，國外學者 Frances and Milne (1996) 研究發現，大學學障生於閱讀、書寫、思考之組織和訊息歷程上有負向的影響，像是數學、外國語言和科學這些學科，於研究中一直被受試者提到，這些學科對學習障礙學生，是特別不確定的，需要靠學習策略及外在的協助來彌補其限制。而國內研究者洪秋慧 (2009) 之研究結果發現，大專學障生的學習困難主要是缺乏先備知識、讀書計畫以及有效的讀書策略，覺得課業太難、老師說話速度太快或是板書太快，來不及抄筆記等，因此很難理解上課的內容，因而造成其學習困難。周佳樺 (2013) 以三位大專學障生為研究對象，研究結果顯示，學障生之壓力事件以學業為最，其次為人際關係、家庭方面或其他方面；壓力程度較大的有學業、人際關係、家庭及未來規劃等；顯示，學障生於學業、人際關係及其他方面都因其障礙而產生壓力。綜合以上研究可知，進入大專校院之後，學業方面仍是大專學習障礙學生最普遍的困難。

此外，於社會情感方面，洪秋慧 (2009) 之研究發現，大專學障生於人際互動上的困境包括被同儕取笑和排擠、無法理解別人的意思、表現不適當的社會性行為、朋友較少等。壓力事件方面以人際關係及家庭方面次之，顯示大專學障生於人際關係上仍有其困擾存在 (周佳樺, 2013)。但也有研究顯示，大專階段的學障生，與同儕及師長之人際關係是不錯的 (王瓊珠, 2013、謝秀卿, 2014、廖瑩欣, 2016、王瓊珠, 2017)，與洪秋慧 (2009) 及周佳樺 (2013) 之研究結果所有不同。國外學者 Frances and Milne (1996) 曾以8名大專學障生為訪談對象，研究發現至少有一半的學生不願意與他人分享他們的學障身份，因為他們曾經接收來自同儕和教職員從懷疑到負向及孤立的經驗，因為學習障礙是一種隱形的障礙，學生們通常不願意參與班級活動，拒絕回答問題、閱讀、在黑板上寫字或參與小組討論，這些行為可能使他們於大眾前顯現其障礙，因此其人際互動不佳，由以上研究結果可知，對於學障生於人際互動上之特質，眾多學者有不同的看法。

國外學者 Hall, Spruill 和 Webster (2002) 曾比較大學學障學生和一般大生各17名在抗壓性、壓力程度、自控能力 (locus of control)，及成就需求之差

異，研究結果發現，學習障礙的學生比一般生，擁有顯著更高的成就需求、較低的自尊、較少的情感支持經驗以及有比較多學校適應和個人情緒適應的障礙，有被社會孤立的感覺和與其他人不合的人際障礙。廖瑩欣（2016）研究結果顯示，大專學障生之自我概念尚佳，而心理自我概念能有效預測學校生活適應，與王瓊珠（2017）之研究結果相符，顯示國內外對於大專學障生之自我概念研究結果不盡相同。但大致可歸納出，大專學習障礙學生之特質，於學校適應上除了學業上有文字閱讀、語意分析、作筆記的困難外，在人際關係上，還可能有較差的自我概念、社會參與、社會支持、被取笑或孤立、無法理解別人的意思、朋友較少等人際困難，因此本研究將學業學習及社會—情緒與行為（人際關係）納入探討學校生活適應的研究向度中。

## 第二節 家庭支持之相關理論與研究

家庭是個體社會化所接觸的第一個單位，也是個體接受社會化最初也最久的場所，大多數的孩子最初經驗社會化的經驗是在家庭中完成。所以，孩子於發展過程中會受到家庭環境及與每位成員之互動所影響，而形成個人的價值觀、信念、行為、態度、因應策略等，因此家庭在孩子的生涯發展過程中扮演著重要的影響角色。家庭對孩子的影響，主要是透過親子間的互動關係，讓正在成長的孩子有機會嘗試及獲得最基本的價值觀、行為及概念知識，使他們能成功地與社會連結與發展關係。許多青少年的問題根源於家庭，顯現於學校，惡化於社會（張春興，1992），顯見家庭對個體發展的重要性，良好的親子互動關係，能讓家庭功能有效的發揮（蔣宜玫，2009）。

Erikson 於1950年的心理社會發展理論中，強調個體於每一個階段都有其發展任務；如果能於該年齡階段，順利達成主要發展任務，將有助於未來不同年齡階段的發展；若是某階段發展未完全，則將有可能會影響未來的發展；而大多數的大學生介於18~22歲間，屬於青少年後期，在此後期階段，有兩個重要的發展任務，分別為從家庭中獨立及發展自我認同，Erikson 將此種狀況簡稱為對自我的認同與認同混淆間的對立（引自張宏哲等譯，2013）。有研究指出，我國大學生於追求獨

立自主時，除容易有分離焦慮外，對於親子關係、父母的控制也較容易感到生氣，並且容易產生背叛、不孝等罪惡或羞恥感（蔡秀玲、吳麗娟，1998）。因此，上大學後，無論是否離家就學，都代表著一個學生逐漸的成熟及獨立，而學生往往於依賴與獨立間掙扎，有些學生如無法適當的發展自我認同或獨立，則可能造成現階段或未來適應上之困擾。而家庭支持是社會支持主要的來源，長久以來一直扮演著最基本且最重要的非正式社會支持系統（黃俐婷，2004）。以下將從家庭支持的意涵、家庭支持之分類及相關研究及家庭支持對身障者之重要性三個面向來探討。

### 一、家庭支持的意涵

家庭支持於社會支持中被歸類在「情感性支持」，也屬於非正式支持、初級團體支持等，於日常生活中扮演著重要的角色，所以家庭支持可為社會支持中極為重要的一個環節（Dean & Lin，1977、李素菁，2002、黃琬婷，2011），一般人在工作或是生活上遇到困難時，大多剛開始時會尋求家人的支持，因為，家庭是最親密、最基本、最難被取代的支持來源（周月清，2001），不單只是提供基本的生存條件，使個體的生命得以繼續維持而生存之外，更肩負起教育及傳遞文化的責任，培養一個孩子成為獨立的個體所需的知識與技能。所以，家庭對許多人來說，是個避風港，可以讓孩子暫時休息停泊，避免身心受到創傷，也可以是卸下心防，彼此相互關懷、紓解情緒的好地方。

以家庭結構功能論之觀點而言，家庭系統是由個別成員和多個次系統所組成（包括父母、手足、親子等），成員之間、次系統之間、成員與次系統之間都相互關聯並交互影響著，每個成員與次系統對整體的運作功能皆有所貢獻（引自張宏哲等譯，2013）。綜合以上所述可知，家庭支持主要是家庭內各次系統間提供極重要的保護功能，彼此互為支持的提供者與接受者具有極高的親密度、緊密的結合、全面性與獨特性；當家庭成員面臨壓力時，能給予支持、照顧、關懷，提供成員情感的安慰與鼓勵、回應或建議，並透過家庭與整個社會系統產生交互關係。

國外有研究指出，大學階段的學障生大多選擇家鄉的學校就讀，且通常都與

家庭支持系統保持密切的聯繫，並猜測對於一般的大專身障生，可能也是如此（Karla et al.,2016）。由此研究經驗可知，雖然處於大學獨立自主的階段，但因生理或心理上的限制，可能導致身障學生無法順利脫離家庭獨立自主，其主要生活及活動的空間仍於家庭中，故家庭所提供的支持，將有可會影響學生的社會行為，進而影響其學校生活適應，而此些家庭需提供哪些支持，才能使得身障學生能獲的較佳的適應呢？

目前，國內以身障生為對象所進行的家庭支持研究較少，大多針對身障者之主要照顧者、一般學生、成年人或老年者為研究對象所進行的研究，雖然研究對象不同，但多數研究對於家庭支持的結構與功能卻是相同的。李素菁（2002）的研究中，將家庭支持（family support）定義為受試者對其父母親提供支持程度的主觀感受測量狀況，以了解家庭成員彼此的互動是否使受試者感到有「被支持」的感覺。黃俐婷（2004）以系統論的觀點，認為家庭支持是一個非正式的社會支持系統，每個支持系統都各有其功能及角色，相互連結、相互影響著，當家庭支持的提供與獲得越接近等量時，個人就越能感到平衡及滿意，反之則會失衡。因此，支持系統中任何一個系統失衡時，都將同時影響整個系統的運作，為紓解家庭支持系統失衡所帶來的緊張與壓力，使家庭支持功能有良好的運作，家庭成員必須在接收與獲得間做調整，以達到系統間的平衡狀態。而翁佩庭（2015）則以WHO在ICF概念中對「支持和人際關係」的定義，來解釋家庭支持度，認為「家庭支持度」就是來自直系親屬或部分旁系親屬所提供的身體和情緒支持程度。

由以上研究可知，「家庭支持」就是個體在面對壓力或挫折情境下，能藉由家人或親友得到正向的支持力量，以此滿足個體的需求，以增加其對環境的適應。

## 二、家庭支持之功能及相關研究

如要讓家庭支持功能有效的發揮，就需先了解基本的家庭支持功能。於社會支持系統中，家庭屬於初級團體，因此，許多文獻中學者們皆以社會支持功能涵蓋家庭支持功能，所以，家庭支持的意涵及功能分類十分廣泛，學者們於研究過程中依支持的內容，於家庭支持功能上各有其獨特的看法，並將之區分為不同的

範疇，研究者依文獻，整理出過往學者於家庭支持功能上的分類如表2-1。

Dean & Lin 於1977年的神經與心理疾病期刊中將社會支持分為情感支持（表示愛、關懷、同情、了解等）與工具性支持（提供行動、物質或其他實質協助），並指出家庭支持的特性包含：（一）家庭強調彼此相互的責任，照顧和關懷；（二）家庭能給予每一個體強烈的認同感；（三）家庭視每個人皆為唯一獨立個體，不在意外在的評斷；（四）家庭提供面對面的互動和溝通；（五）家庭的親密度極高；（六）家庭有緊密的結合和關聯；（七）家庭可提供個體強烈的支持、情感、安全和回應。

Cohen & Syme（1985）於研究中，將家庭支持分為四大類，包含：（一）實質性支持：直接提供個人金錢、物質、實際服務等協助，對其有實質上的利益；（二）訊息性支持：提供個人忠告、建議、知識等訊息，使其從中知道如何尋找資源與協助；（三）情感性支持：給予個人關心、傾聽、尊重、信任感等，使其心理產生較舒適及受到他人同理與支持之情緒；（四）評價性支持：給予個人回饋、肯定，即價值觀支持，使其產生有用感與成就感。

Jacobson（1986）則於期刊中將家庭支持分為情感性支持、訊息性支持、實質性支持三類，其各有不同之功能：（一）情感性支持（emotional support）：對家人表示關愛、肯定、同理心、鼓勵、安慰、給予自信等，使其覺得被尊重、接受和保護；（二）訊息性支持（cognitive support）：指提供建議給家人，協助分辨、了解問題，並協助其改變，例如提供訊息、忠告、知識、建議；（三）實質性支持（material support）：是直接給予物質或具體的服務以幫助他人解決問題，如金錢資助，協助家務、或代替他處理困難等具體協助；而國內許多研究者也將家庭支持分為以上三大類（李素菁，2002；黃俐婷，2004；蔣怡枚，2009；陳冠蘭，2010；黃琬婷，2011；李康泰，2015；Thanakwang，2015；莊子瑩，2017）。

綜合上述可知，每位學者依不同理論基礎而對於社會及家庭支持的內涵概念不太一致，但其內容沒有太多的差異，大多數的研究者都將家庭支持分為情感性支持、訊息性支持及實質性支持共三種不同的支持形式，但此三類型的的支持層面卻涵蓋了其他學者所提出的四種分類。不管是家庭支持的提供者或是接收者，其

支持的功能內容都不盡相同，如於壓力情境下，情緒支持能協助家庭成員渡過難關，於轉變時期，則可能需一些訊息性支持，於物質匱乏時，工具性支持則可能成為最重要的支持來源。因此，於不同的情境之下，各項家庭支持功能都有其適切性及重要性。

表2-1 家庭支持功能分類表

研究者(年代)	家庭支持功能分類
Dean & Lin (1977)	情感支持、工具支持
Cohen & Syme (1985)	實質支持、訊息支持、情感支持、評價支持
Jacobson(1986)	情感支持、訊息支持、實質支持
李素菁(2002)	情感支持、訊息支持、實質支持
黃俐婷(2004)	情感支持、訊息支持、實質支持
蔣怡枚(2009)	情感支持、訊息支持、實質支持
陳冠蘭(2010)	情感支持、訊息支持、實質支持
黃琬婷(2011)	實質支持、訊息支持、情感支持
翁佩庭(2015)	實質支持、訊息支持、情感支持、評價支持
李康泰(2015)	實質支持、訊息支持、情感支持
Thanakwang(2015)	情感支持、工具支持、訊息支持
莊子瑩(2017)	情感支持、訊息支持、實質支持

資料來源：研究者依據文獻歸納製表

美國教育學者 Coleman 於1990年代的研究中認為家庭內社會資本，最主要是家長與孩子間之互動關係，因為透過親子間彼此實際的互動，家長更易於將人力資本化為對孩子的認知與社會發展有幫助的學習資源，有助於其學業成就（引自陳麗如，2005，p. 136），顯示家庭互動所產生之心理性支持優於家庭經濟對孩子學習的影響，也就是情感性與訊息性支持更勝於實質性支持對孩子學習的影響。

李素菁（2002）以國中生為研究對象，研究家庭支持與幸福感之相關性，結果顯示，國中生之家庭支持程度屬於中度支持，感受度由強至弱依序為「實質性支持」、「訊息性支持」及「情感性支持」，而感受較多實質性、訊息性和情感性支持的青少年，其幸福感程度較高。蔣宜玫（2009）以高中生為對象，研究家庭支持、依附關係與生涯自我效能，結果顯示家庭支持與親子依附及生涯自我效能有顯著相關，其中，情感性支持大於訊息性支持及實質性支持。陳冠蘭（2010）於

研究中，將四至八歲自閉症兒童的主要照顧者家庭支持分為情緒性支持、訊息性支持和實質性支持，研究結果得知，家庭支持情形由高分至低分別為情緒性支持、訊息性支持和實質性支持。許素彬、張秀玉（2013）研究結果證實家庭支持對身障者就業狀態的重要性，家人所提供的支持以情緒性支持居多，工具性支持較少。李康泰（2015）以視障工作者為研究對象，了解家庭支持與工作適應之相關，結果發現，家人對其工作是支持的，其中以實質性支持最高，訊息性支持最低。翁佩庭（2015）則以Cohen & Syme於1985年所提出家庭支持分類為概念，以後設分析法探討家庭支持度對身心障礙者社會活動參與之影響，其研究結果發現，各層面的家庭支持與身障者之社會活動參與間，皆具顯著關聯性，其中以實質性支持對身障者社會活動參與之影響最顯著，其次為情感性，再來是訊息性，但評價性支持則因可投入的文獻僅有2篇，未達標準，故不予以討論。

以上研究結果顯示，家庭支持情形普遍以提供情感性支持為多，經由研究也可發現，於不同階段之個體或不同角色者其所需要或獲得之家庭支持內涵不盡相同，此些研究也回應了，Ericson於1950年社會發展理論中，對不同階段之個體有不同的任務及需求之概念。於嬰幼兒時期，主要照顧者通常為母親，與母親或其他主要照顧者間之依附關係對身心發展有著相當重要的影響，Bowlby1950年的依附理論認為，如嬰幼兒被剝奪了母親的照顧，則其於生理、智力及社會發展上將導致遲緩，而影響其生理及心理上之發展。兒童早期雖然比嬰兒時期較不需母親於身體上的照顧，但情緒支持與鼓勵的需求仍不比以前少；因母親與孩子有較多口語及情感上的互動，所以，此時期孩子需要母親較多的情緒支持。相較於母親，父親和孩子相處的時間較少，一起玩耍多於照顧，並較常進行較多的肢體互動及一起閱讀及看電視，所以此時期的孩子，接收來自父親的訊息支持與實質性支持可能較情緒性支持多。在進入兒童中期後，孩子與父母的相處時間有日漸減少的趨勢，但是家庭對兒童的影響和對發展的重要性，卻沒有因此而減少，因此父母必須提供一個安全有架構的環境，才能讓孩子安穩的成長（Ashford & Lecroy，張宏哲等譯，2013）。而青少年期，此階段正面臨追求獨立自主，且也處於求學階段，於經濟上尚無法獨立自主，因此，仍需要家庭之實質性支持，且父母親之影響並未解除，孩子仍須獲得父母之情緒支持（黃俐婷，2004）。

由此可知，家庭支持是當個體面臨壓力情境時，適當的資源介入，提供一個重要的保護功能，給予緩衝、保護的作用及歷程，且能提供照顧、關懷，個人情感的安慰與鼓勵、回應或建議，以獲得實質性、訊息性及情感性等支持之情形。Dean 及 Lin (1977) 表示社會支持系統所扮演的角色能緩衝及調解壓力，研究者認為此概念非常適合運用於身障者上，因為身障者屬於社會上較為弱勢之團體，無論是否有壓力事件出現，皆可透過社會支持協助其適應環境、提升健康。若遇特殊壓力事件，也可藉由社會支持的力量，降低壓力事件對其之影響，預防及減緩壓力所造成之衝擊。但目前尚無針對大專階段的學障生所進行的家庭支持相關研究，因此研究者想藉由本研究了解，目前大專身障生家庭支持情況，以作為學校與家長對大專階段學障生輔導之參考。本研究依目的及問題之需要，研究者採用李素菁 (2002) 之家庭支持功能分類，將家庭支持分為情感性支持、訊息性支持及實質性支持三類。

### 三、背景因素與家庭支持

影響學障生感受家庭支持程度多寡的相關因素很多，以下就性別、年級、主要照顧者教育程度等因素，分別予以探討：

#### (一) 性別

國外學者 Henry (1996) 發現女性所知覺得家庭適應及家庭支持比男性高。而 Beest 與 Baerveldt (1999) 及 Meeus (1989) 的研究也得到相同結果，研究結果顯示，高中時期女性比男性獲得較多的家庭支持。而 Helsen, Vollebergh & Meeus (2000) 之研究則有不同的發現，研究顯示，青少年男性比女性獲得較高的家庭支持。

國內學者鄭秋紅 (1993)、李素菁 (2002)、蔣宜玫 (2004)、洪鈺珊 (2014) 對國中及高中青少年之研究結果發現，女性比男性感受較多的家庭支持。而詹美娟 (1992)、李佳容 (2018) 以國中及國小資源班學生為研究對象則發現男女生於感受家庭的支持上並無顯著差異。

綜合上述，國內外學者研究性別在家庭支持上的差異情形並無絕對性。而現今大專學障生的家庭支持情形於性別上是否會有顯著的差異，有待進一步的探討。

## (二) 年級

國內學者李欣瑩（2001）以國中青少年為研究對象，研究結果發現，國中生所屬年級越高其所感受到的家庭支持越少；與 Meeus（1989）及李素菁（2002）之研究結果相同。但也有研究指出，不同年級的學生，於家庭支持上並無顯著差異（鄭秋紅，1993、蔣宜玫，2004、李佳容，2018）。

Helsen、Vollebergh 與 Meeus（2000）研究指出，12~17歲的男性會隨年紀的增長，而感受到家庭支持的減少；而女性於12~14歲時，感受家庭支持的程度會有明顯的下降，但於14~17歲時，則無明顯的變化。但不管為男性或女性於18歲過後，所感受到的家庭支持都無明顯變化，會呈現較穩定之狀態。

由以上國內外之研究發現，不同年級的青少年對於感受家庭支持的差異情形並無絕對性。雖有研究指出，家庭支持並不會隨學生年級越高而有影響，但多數研究皆顯示，隨著年級越高，而感受到較少的家庭支持。對於大專階段的學障生而言，年級的差異是否會反應於家庭支持的程度上，有待進一步的探討。

## (三) 主要照顧者教育程度（社經地位）

國內學者李佳容（2018）以國小資源班學生為對象，研究結果發現，學生的家庭支持因家長的教育程度、月收入而有顯著差異，與李素菁（2002）、蔣宜玫（2004）之研究相似，研究結果皆發現家長的教育程度、社經地位愈高者其所獲得的家庭支持優於教育程度、社經地位較低者。但也有研究顯示，不同社經地位對家庭支持並無顯著差異（趙信祈，2017）。對現階段的大專學障生而言，主要照顧者的教育程度是否會反應於家庭支持的程度上，將有待進一步的探討。

綜合上述研究可知，性別、年級、主要照顧者教育程度，可能都是影響學生家庭支持的相關背景因素，因此，本研究針對上述相關背景因素，探討大專學障

生的家庭支持情形。

#### 四、家庭支持對身心障礙學生之重要性

綜合上述家庭支持之意涵、分類及相關研究，可知家庭支持為社會支持其中一部份及主要支持來源，也是最基本且最重要的非正式社會支持系統(Dean & Lin, 1977)，提供家庭成員相關的實質性、訊息性、情感性支持，使家庭得以維持平衡。但當家中成員出現身心障礙者時，整個家庭支持系統勢必面臨更大的挑戰，家庭的次系統間可能因此出現失衡的狀況，尤其身心障礙學生於社會環境中更容易面臨及承受挑戰，此時家庭支持系統似乎就顯得更為重要，因為身心障礙者從小的就學、成年後的就業至老年的就養，無不需要家庭支持系統之協助。

對許多身心障礙學生而言，因其生理或心理之狀況，家庭通常會是其最主要的生活場域，所以家庭於其發展階段及生命過程中扮演著重要的角色，家庭對個體的影響，很難被其他社會團體或單位所取代。家庭成員經由互動所產生的責任關係及彼此間之照顧與關懷，能給予個體強烈的認同感及歸屬感，將每位家庭成員都視為是獨立及獨特的個體，而不以其外在表現來評斷，且透過直接面對的互動及溝通、高度的親密接觸、緊密結合和互助關係，提供個體情感上和實質上的支持(Dean & Lin, 1977)，這對於身心障礙者而言，更是不可或缺的支持。因此有研究指出，學障生比起其他學生更願意與他們的家庭支持系統保持密切聯繫，且有79%閱讀障礙大學生認為，父母於其大學期間協助實現職業生涯目標，有著重要的作用(Karla et al.,2016)。更有研究提到，父母的支持(遠多於老師)是讓閱讀障礙成人度過學校生涯邁向成功的一個重要支持力(Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000；李宜蓁，2015)。

高正德、高淑芬、朱龍祥等(2004)曾以34位就讀北部某大學之身心障礙學生為研究對象，結果發現家庭資源及支持對於身心症狀、心理層面及行為問題的產生具有預防的作用，並推論大專身障生可能因家庭資源或各項社會支持系統較為充足，外加個人智能、人格特質等各方面的優勢，而較有能力面對及克服困難，加上所就讀之大學所提供之環境保護因子，使得這些身障生沒有比一般生出現較

多適應上的困擾。林真平、陳靜江（2003）之研究也發現，良好的社會支持系統能減輕身心障礙大學生之壓力，提高學習堅持度。由此可知，青少年時期，此階段正面臨獨立及自我認同之議題，和父母相處的時間有日漸減少之趨勢，但家庭對孩子的影響和發展的重要性並沒有因此而減少，父母仍必須提供一個安全、有架構的支持系統，孩子才能穩定健康的成長，家人的正向支持與鼓勵，有助於身障者的心理調適及自我接納。和父母有安全依附關係的青少年通常較獨立、自信心較高、發展較健全，且心理困擾及相關適應偏差行為也較少，如能和父母有積極正向的關係，會增加個體的復原能力，使之面臨緊張壓力事件時，可以擺脫負面的影響回復正軌，而較能適應新環境（Ashford & Lecroy，張宏哲等譯，2013）。

但於社會文化的變遷下，家庭型態持續不斷的在轉變，新興家庭類型也開始產生，如：單親家庭、雙薪家庭、重組家庭、同性戀者家庭等，對於不同型態的家庭而言，極有可能產生不同的家庭支持方式及需求，對有身心障礙者的家庭而言，所面臨的狀況可能較一般家庭更具挑戰性。因此，本研究希冀藉由探討家庭支持度對學障生學校生活適應之影響，協助家長及師長了解學障生之需求，以提供相關輔導人員參考，進而提升學障生於校園的生活適應。

### 第三節 學校生活適應之定義、意涵與相關研究

#### 一、學校生活適應的定義

根據皮亞傑的理論，「適應」是個體因應環境、調整基模的歷程，此歷程包含同化和調適。同化（assimilation）指根據個體以現有的基模來瞭解新客體或新事件的歷程；調適（accommodation）則是指個體根據新訊息或新經驗來修正現有的基模（張文哲，2005）。由此可知，「適應」為個體與自己、對別人、對事物及環境交互作用後一連串的動作歷程，在此歷程中，個體為因應環境壓力必須採取一些因應的方式，以解決問題，達到個體的目標，並且與所處環境達成一個和諧美滿的關係（洪照榮、林信香，2005；詹文宏，2005）。

許瑞蘭（2001）將「學校適應」定義為學生在學校環境中，為了因應自我需求與人際互動的衝突採用問題解決方式來維持個人與學校生活間和諧關係的狀態。詹文宏（2005）指出「學校適應」是學生採用適當性之因應行為，來處理學校中發生的事物後，所達到的一種適應狀況，是學生處理學校壓力的終點狀況，其中個人與外在環境是平衡和諧的。施品禎（2013）則認為「適應」是個體與環境互動的動態過程，會隨著個體或環境的狀態不同而改變，個體採取合適地策略與技巧，克服困難與改變環境條件，而達到和諧、穩定的結果；適應同樣屬於歷程與結果，因此適應狀態包含適應的行為或相關的行為表現。

綜合以上研究所論述，學校生活適應是指學生在學校生活中，對於人、事、物以及環境的適應情形，透過學生與他人互動的過程，面對學校環境能採用相關的技巧和策略克服困難，滿足自我需求，而增進自身適應學校生活環境的各種適當的心理和行為反應（許瑞蘭，2001；詹文宏，2005；施品禎，2013）。

## 二、學校適應之內涵與相關影響因素

對於在學校中學習的學生來說，良好的適應對於學習效果有加分的效果，反之，當學生在學校適應不佳時，學業與日常生活的表現都會受到影響（林惠芬，2004）。學障生的特徵常導致其在適應上的困難，不只是基本的學業技巧或學習表現方面的問題，還可能影響情緒、人際與社會適應方面的表現。李靜怡、劉明松（2011）、施品禎（2013）的研究發現，受到學障特質之影響，學習是最困擾學障生的部分，而學習困難產生的焦慮與無助感，會引起研究參與者的學校適應不良現象。張春興（1999）在張氏心理學辭典中指出，學生在校是否適應良好，主要按以下三個標準來評定：一、學業方面的成就是否能達到自己能力的水準；二、行為方面能遵守學校的規範；三、社會關係與情緒人格方面，能合群與同儕相處良好。然而，學校適應所涵蓋的內涵非常廣泛，許多學者對於學校適應的內涵，有其不同的看法，研究者依文獻，整理過往學者對學校生活適應內涵的分類如下表2-2。

Perry 和 Weinstein（1998）提出了兒童學校適應的概念圖，協助後人了解學

校適應的內涵，如圖2-2可知，學校適應包含了三大向度，第一向度是「學業適應」、第二向度是「人際關係」及第三向度「合適的行為」。「學業適應」包含了學生在校的技能獲得情形和學習動機，以及對於學校的價值觀、後設認知、學業表現還有能力相關信念等。「人際關係」主要是指學生與同儕的關係，以及與師長間的關係，彼此的接納與歸屬感、友誼性質及社交互動目標，此為學生在校人際關係中重要的議題。「適合的行為」則是說明規範學生自己的行為舉止、注意力和情緒等衝動控制之能力。

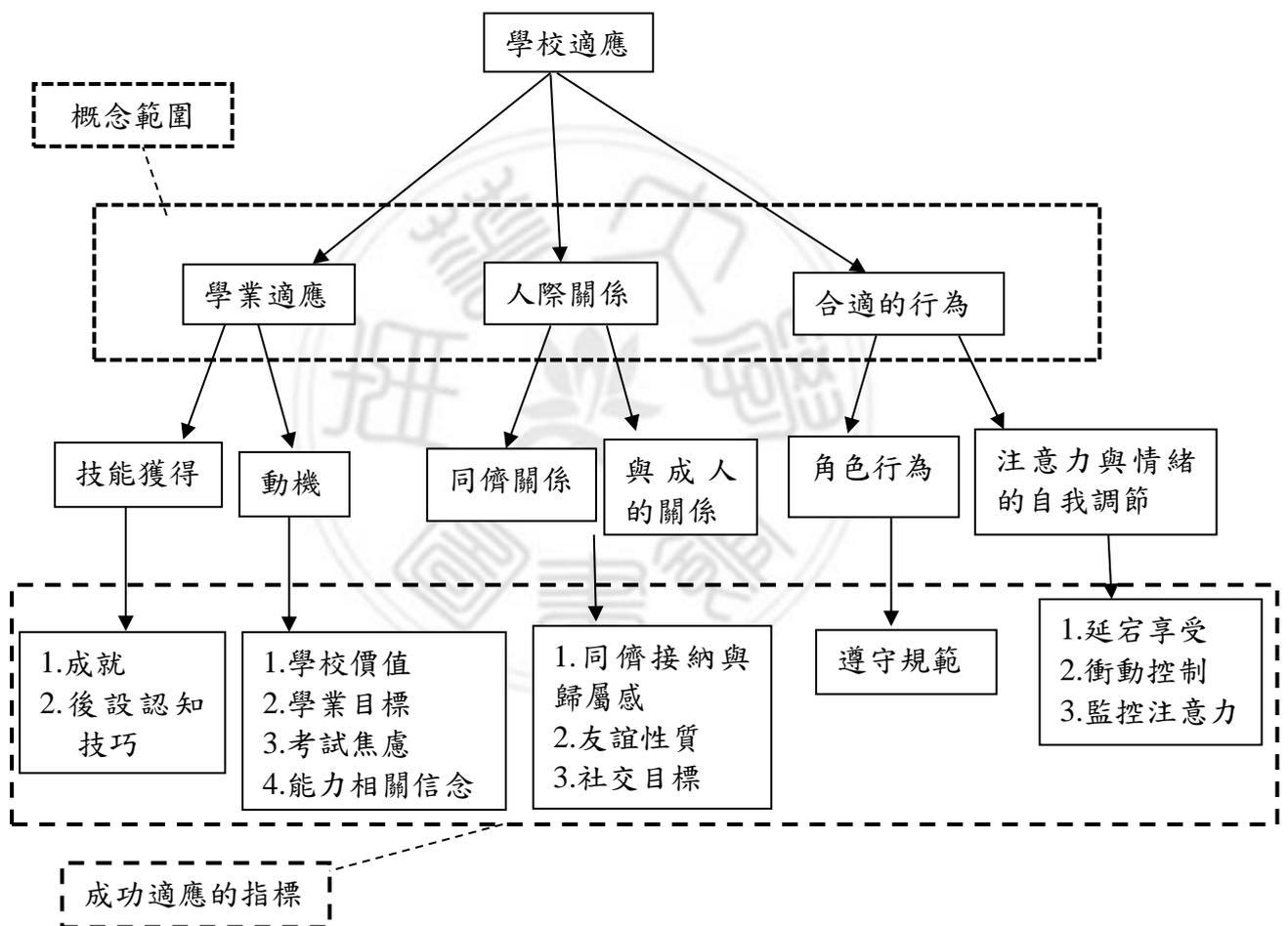


圖2-2 學校適應概念圖

註：From 「The social context of early schooling and children's school adjustment.」 By Perry, K. E., & Weinstein, R.S.,1998. Educational Psychologist, 33(4),180.

林惠芬(2004)將學校生活適應分為課業學習、師生相處、同儕相處、遵守校(班)規、自我概念以及校外實習六個部分。黃韻如(2005)之研究認為學生在學校學習適應是否良好，應該視學習適應的內涵來評定和評估，其認為學生學習適應的狀況可以用三個向度來說明，社會人際互動、課業學習成就以及學校生活適應。詹文宏(2005)、詹文宏與周台傑(2006)、謝秀卿(2013)及王瓊珠(2017)於其研究中，均將學校適應分為人際適應及學習適應兩大向度，其中又將人際適應細分為同儕關係與師生關係，而學習適應則細分為學習方法、學習態度、學習習慣。洪秋慧(2009)採用半結構性的深度訪談的研究方法訪談大專學習障礙學生在校的生活適應，其在校生活適應包括學習適應與人際關係適應，學習適應指學習障礙學生在大專校院環境中，運用各種方式或策略來因應學習困難；人際關係則是指運用各種方法或社交技巧來增進與師長或同儕互動的過程。李靜怡、劉明松(2011)則將學校生活適應分為五個向度，分別為師生關係、同儕關係、學習適應、常規適應、自我適應。施品禎(2013)採用現象學研究，利用半結構的訪談方式，訪談五位高職學習障礙學生和特教老師及導師，其中學校適應包含學習適應、人際適應、學校環境適應及自我接納適應四個面向；學習適應為課業表現與學習動機；人際適應為師生及同儕關係；學校環境適應為常規的遵守及於學校環境支持系統中，獲得相關資源，符合其學習與適應的需求；自我接納適應為自我概念、自我接納、自我決策等。蔡宜璇(2014)以大專智能障礙生為研究對象，研究指出，學校生活適應內涵包括生活常規、人際關係、休閒活動、學習方法、學習習慣、學習態度等六項。

從以上文獻資料可知，國內、外對於學校適應相關研究涵蓋的內容相當廣泛又多元，可因研究對象的不同，於內涵上也略有差異，研究者歸納其共通性主要包含了學習適應與學業成就、教師或同儕間的互動關係、常規方面的適應及自我接納等部分。但因本研究的研究對象為大專學障生，常規的適應與遵守於強調團體規範的高中職以下學生融入校園生活是重要的因素，但於重視個人獨立自主的大學生而言，常規的適應與遵守可能就不是學校生活適應的重要因素。所以，本研究以謝秀卿(2013)所歸納出之學校適應內涵為主要依據，將學校生活適應分為學習適應及人際適應兩個指標，其中學習適應包含學習方法、學習態度及學習

習慣；人際適應則包含同儕關係及師生關係。

表2-2 學校生活適應內涵表

研究者(年代)	學校生活適應內涵
Perry 和 Weinstein (1998)	學業適應 - 技能獲得情形、學習動機、價值觀、後設認知、學業表現等。 人際關係 - 同儕及師長關係。 合適的行為 - 注意力和情緒等衝動控制之能力。
林惠芬 (2004)	課業學習、師生相處、同儕相處、遵守校(班)規、自我概念以及校外實習
黃韻如 (2005)	社會人際互動、課業學習成就、學校生活適應
詹文宏 (2005)、詹文宏與周台傑(2006)、洪秋慧(2009)、謝秀卿(2013)及王瓊珠(2017)	學習適應 - 學習方法、學習態度、學習習慣。 人際適應 - 同儕關係與師生關係。
李靜怡、劉明松 (2011)	師生關係、同儕關係、學習適應、常規適應、自我適應。
施品禎 (2013)	學習適應、人際適應、學校環境適應及自我接納適應
蔡宜璇 (2014)	生活適應 - 生活常規、人際關係、休閒活動 學習適應 - 學習方法、學習習慣、學習態度

資料來源：研究者依據文獻歸納製表

除了以上學校生活適應內涵外，影響學校生活適應相關因素也是過去研究所探討的重點之一。施品禎 (2013) 以現象學研究，利用半結構的訪談方式，訪談五位高職學習障礙學生和特教老師及導師，研究結果發現影響學習障礙學生學校適應的相關因素包含(一)個人因素：障礙特質、學習習慣、人格特質等。(二)學校因素：學校師長或同儕得接納度以及學校所提供的支持系統等。(三)家庭因素：家庭的關心、家庭提供給研究參與者的支持策略等。

而王瓊珠 (2013、2015) 也歸納出環境因素與個人特質，為協助學障生克服障礙之主要因素，因為會影響學障生之學校生活適應。其中，環境因素為學障者的家庭狀況、教育史、特殊教育支持服務等，從他人(家人、同儕、師長)所提供的環境支持系統，都可能影響學障生的適應狀況；而個人特質則包含以下幾個特點：自我覺知 (self-awareness)、積極主動 (proactivity)、勤奮 (perseverance)、設定目標(goal setting)、情緒穩定(emotional stability)。

也就是，學障生如能先接納並了解自己的特質，主動積極參與身邊事務，了解自己的志向及目標，不隨便放棄，如遭遇困難時，能以樂觀的態度面對，並有好的社會支持力量時，則較能適應社會環境。廖瑩欣（2016）、王瓊珠（2017）以大專學障生為研究對象，調查他們自我概念與學校生活適應之現況，結果顯示，大專學障生之學校適應良好，自我概念能有效預測學校生活適應，成正相關。

Hall, Spruill, & Webster（2002）研究結果發現，學障生之學習動機與態度與其在校成績成正相關，學障生之主動性及成就需求，為具體的保護因子，有助於學術環境中取能成功。而王瓊珠（2013）曾以10名學障生為研究對象進行訪談，研究結果顯示，大專學障生如能認同念大學之價值，則能激發學生學習之動力，進而使學障生願意堅持繼續完成學業。另外，也有研究顯示，學障生住宿者比沒有住宿者獲得更多課外之餘與老師接觸的機會（Karla et al.,2016），與教師進行更多的非正式接觸，可以增加大學的社會融合。社會融合程度的提高與學障生能持續堅持而獲得大學學位有關（DaDeppo，2009），也就是，如能增加學障生與他人的社會融合程度，則有助學障學生繼續留在學校學習之機會。

綜合以上研究可知，學障生的個人特質及環境因素都可能影響其學校生活適應，個人特質因素包含：自我概念、自我接納、學習動機、態度、障礙特質、情緒控制等；環境因素包含：家庭支持系統、教育史、特殊教育支持服務、學校支持系統等。而本研究僅針對家庭支持系統進行了解，因學習障礙學生在離開高中生活進入大專校院後，他們除了要面對自己內在能力的限制，還要適應新的環境、新的師長、同儕、課業要求及離開家人的生活，面對壓力之大可想而知。對於許多大學生而言，大學階段是一個重要的人生轉捩點；許多人在完成這個階段的學習後，將直接進入就業市場，開始一個與學生角色完全不同的生活，此階段學校生活適應的好壞，將有可能會影響日後的生活品質。因此有必要深入瞭解其學校生活適應情形，了解相關的家庭因素是否能支持、協助、加速大專學習障礙學生對學校生活的適應，以作為未來輔導參考之用。

### 三、背景因素與學校生活適應

影響學障生學校生活適應的相關因素很多，以下就性別、年級、主要照顧者教育程度等因素，分別予以探討：

#### (一) 性別

因女生與男生的青春開始時間有顯著差異，可能造成其身心發展有所不同（張春興，1999），所以有許多針對學生學校生活適應的研究，會將性別因素納入變項中討論。何慧珊（1992）、曾景蘭（2006）研究指出聽覺障礙生之學校生活適應，不因性別不同而有所差異；與詹文宏（2005）、詹文宏與周台傑（2006）、李靜怡與劉明松（2011）、李靜吟（2013）、謝秀卿（2014）、廖瑩欣（2016）以高中職及大專學障生為研究對象之結果相同，研究顯示性別對於學校生活適應並無顯著差異。

另外，也有部分研究顯示性別於學校生活適應上達顯著差異。張照明（2002）以高中職視障生為研究對象，結果顯示女生於學業適應上優於男生，但於整體學校生活適應上則無顯著差異。林怡慧（2006）以高中職普通班身障生為研究對象，結果發現不同性別身障生其學校生活適應有顯著差異，女生普遍優於男生。陳寶婷（2011）研究發現，國中學障生於學校生活適應上女生優於男生。

綜合上述研究可知，男女生於學校生活適應上有不同的表現。然而，男女生的適應情形，可能受到其他因素（如學校環境、家庭因素、障礙程度、學業成就）的影響而有不同的結果。因此，性別因素是否造成大專學障生於學校生活適應上的差異，有待進一步探討。

#### (二) 年級

隨著年齡及年級的增長，學生於身心發展上也日漸趨於成熟，而年級對於學生的學校生活適應是否會造成顯著差異，目前多數的研究尚未有一致的結論。詹文宏（2005）之研究發現，不同年級高中職學障生其學校適應同儕關係向度，三年級優於一年級。也有研究顯示，低年級的適應較好，洪榮照與林信香（2005）

以國小學障生為研究對象之結果發現，三年級的學生其學校生活適應優於六年級的學生。

另外，亦有研究指出年級不會影響學生的學校生活適應，如王瓊珠（2017）、廖瑩欣（2016）、謝秀卿（2014）以大專學障生為研究對象、陳寶婷（2011）以國中學障生及詹文宏與周台傑（2006）以高職學障生之研究結果相似，不同教育階段之學障生，不因年級於學校生活適應上有所差異。

上述研究範圍涵蓋不同教育階段及不同年級學生的學校生活適應差異情形，而不同的教育階段，學校對於學障生的要求及標準不一，大專學障生的學校生活適應，是否因年級不同而有所差異，有待進一步探討。

### (三) 主要照顧者教育程度（社經地位）

有研究指出，家庭的環境條件是影響兒童發展和學習的關鍵因素（王天苗，2004），不同社經地位的家長之認知、動機行為、價值觀念往往影響其行為表現，繼而影響孩童的教育及學業成就（陳麗如，2005）。黃韻如（2004）研究認為，高社經地位的家庭，其家庭氣氛、父母的關心及對學業的支持都較低社經地位佳，所以子女的學習適應將優於低社經地位的家庭。鐘雅玲（2012）之研究結果顯示，高中職學障生家庭地位為中、高者其學校生活適應優於低社經地位者。謝秀卿（2014）、王瓊珠（2017）以大專學障生為研究對象，結果發現，高家庭社經地位之學障生學校生活適應顯著優於低家庭社經地位之學障生。

但（林信香，2002；曾景蘭，2006；鄭世昌，2005）之研究結果顯示，不同的家庭社經地位對於學生的學校生活適應影響並不顯著。因此，主要照顧者教育程度或家庭社經地位的高低，是否會影響學生的學校生活適應情形，有待進一步探討。

綜合上述研究可知，性別、年級、主要照顧者教育程度（社經地位），都可能是影響學生的學校生活適應相關背景因素。因此，本研究針對上述因素，探討大專學障生的學校生活適應情形。

#### 四、大專學障生學校生活適應之研究

國內許多學者以身心障礙大專生之學校生活適應做過許多研究，但針對大專學習障礙學生之學校生活適應之研究較少。洪秋慧（2009）之碩士論文為國內首篇針對大專學障生所進行之研究，經由深度訪談五位大專學障生，研究結果發現，學障生皆能對上課表現自我控制（如：出席率高、認真聽講、抄筆記），但也發現其有若干的學習困難（如：缺乏讀書計畫及有效的讀書策略、難以理解上課內容及來不及抄寫筆記），並於人際關係相處上有所困擾（如：無法理解別人的意思及被排擠與取笑的經驗），於學校與同儕的互動較少，平時活動多以待在家中；本篇研究主要在探討大專學障生於學習及人際適應上所面臨之困擾，較無探討其後續因應及解決策略。

周佳樺（2013）以質性研究方式訪談三位花蓮縣大專學障生，了解三名學障生於大專學校適應之壓力源及因應歷程，並探討個人及環境與壓力因應間之關係。其研究結果發現，三名學障生之壓力事件以學業方面最多，其次為人際關係、家庭或其他方面；壓力程度較大的有學業、人際關係、家庭及未來規劃，顯示這些學障生於學業、人際互動及其他方面，皆因障礙而產生壓力。其所採取的因應策略多以接受責任、尋求社會支持、面對、疏遠及自我控制為主；於學業上會採取較積極的因應策略，以尋求社會支持（同儕）為多，較少尋求父母的協助。此篇研究有進一步針對大專學障生之壓力因應策略進行討論，惟研究對象僅以花蓮大專學障生為主，樣本異質性不高。

王瓊珠（2013）之研究進一步擴大訪談人數及研究對象範圍，納入不同校級、科系及不同入學管道之學障大專生共10名，並訪談了其中6名學生之家長。結果發現，於大學階段，特教服務需求是下降的，有些學生甚至很少請求資源教室提供協助，但並不表示他們沒有遇到困難，只是他們不主動尋求協助，或改以自己的方法去因應大學的課業學習；多數學障生與同儕之人際關係是好的，來自同儕的幫助遠多於老師；於學習適應上自覺與其他同儕的表現差距不大，且多數學生肯定上大學之價值。於人際適應上之結果與謝秀卿（2014）、廖瑩欣（2016）及王瓊珠（2017）以國內大專學障生為研究對象之調查結果相似，結果皆顯示，國內大

專學障生之學校適應大致良好，與同儕之人際適應是正向的。

國外有關大專學障生之研究發現，學習障礙是一個隱形的障礙，因此學生面臨的挑戰往往是被忽視或是誤解。高等教育之學障生比起其他一般生需要更長的時間才能畢業，而且比其他學生更容易在沒有獲得學位的情況下離開學校。(Jorgensent et al.,2007; Newman et al.,2011)。而 Hall, Spruill 和 Webster (2002) 之研究，比較各17名的一般生及學障生於抗壓性、壓力程度、及成就需求上之差異。研究結果發現，一般生較學障生擁有更多的壓力源，而學障學生也比一般生擁有較多的抗壓性及成就感之需求，且有37%的大學學障生相信，他們的堅持與努力不懈是使他們於大學中成功最有效用的因素。但研究也發現，學障生比一般生，擁有較低的自尊和較少情感支持的經驗以及有較多的學校適應和個人情緒適應的障礙，因此容易覺得被社會孤立和與其他人不合之人際障礙。

DaDeppa (2009) 曾對97名大一及大二學障生進行調查，研究結果發現，學障生於大學前有典型學術成就分數較弱的趨向，但此分數不適合用來預測其於大學在校成績及堅持力之因素。反而是學術整合 (academic integration) 與社會整合 (social integration) 對學生之學業成就與堅持度有影響。所謂「學術整合」為學生獲得大學學術系統上的滿足及其心智上的發展與成長。「社會整合」則為於校園內的人際網絡關係。其研究並發現，對大一及大二學生來說，社會融合比學術融合，是重要影響學障生繼續堅持留下來的力量，且有助於提高學障生完成學位。由研究結果可知，學障生需要有良好的入際關係及社會接觸，因其會對學障生之學習表現及堅持程度有正向之影響。

Frances 及 Milne (1996) 訪談8位大學學障生，以了解大學學障生於校園中所面臨之狀況與困擾。研究結果發現，學生之自我認知、學校制度和學生面對問題之因應策略會影響他們的大學經驗。於研究中所有人皆透露了其負向的自我認知感受，因此他們不願意讓他人知道自已的障礙狀況，且通常不參與班級活動，因而阻礙了他們的學習及進步。而學習的內在動機為成功的重要因素，且成就感為其動力的重要因素，此成就動機與 Hall, Spruill 和 Webster (2002) 之研究結果相同，由此可見，成就對於學障生，是非常重要的內在驅力。學生們也提到教師、

導師、同儕為其大學經歷中重要的元素，於人際互動上主要與其他障礙生做朋友。且其會學習使用不同的因應策略來解決所遇到的困難，例如：依靠學校輔導員、同儕及家人之協助。

綜合上述國內外相關文獻可知，大專學障生之學校生活適應研究結果不一，多數研究顯示，學障生於學習適應上較一般生有顯著的困難存在，且於人際關係上較少與同儕互動，易覺得被社會孤立與他人不合之人際適應障礙；但也有研究顯示，大專學障生之學校生活適應大致良好，人際適應上與一般生並無差異，與同儕之人際適應是正向的。且由上述國外研究可知，社會整合也就是人際網路的支持，對於學障生的學校適應有重要的影響，好的人際關係與社會接觸是使學障生堅持學習的動力，但目前國內對於大專學障生的研究，多以質性訪談之方式進行，因此本研究想以問卷調查方式進行，以期更加深入探討雲嘉嘉地區學障生於人際及學業適應上之學校適應情形，以作為日後大專階段發展相關課程與輔導學生之參考依據。

#### 第四節 家庭支持與學校生活適應相關研究

Livneh 及 Wilson (2003) 指出對身心障礙者適應力的預測指標可分為：一、既有的現實條件(障礙類型、受限程度、年齡)；二、個人表現及社會環境因素(家庭、社會支持度、環境影響)；也就是，身心障礙者的社會支持、家庭支持、障礙程度及所知覺到的支持系統對其適應有高預測力，而本研究依此預測指標，嘗試從此兩類變項進行討論，其中個人變項由學習障礙者之(基本條件)探討；外在變項則由學障者所知覺到的家庭支持進行探討。

家庭支持與學校生活適應目前學術成果：歐仁榮(1993)研究指出性別、家庭社經地位、學校屬性及家庭環境對高職青少年的學業成就有顯著的影響；其中以父母親對子女的教育關心最具顯著性差異，父母愈關心子女，則子女於學業上的表現也愈好；且如果父母提供之教育設施(學業所需用品、個人電腦…等)愈佳，其學業成就也相對愈高。王者欣(1995)也指出若家庭對青少年所提供的支

持愈多、愈廣，則青少年在生活事件中的個人壓力、家庭壓力、同儕壓力、學校壓力、社會壓力感與整體壓力感，則有相對減少的趨勢。所以，家庭支持是青少年在面臨壓力情境時一個很重要的支持來源，其可減少青少年於生活事件中所產生之壓力。

蔡秀玲與吳麗娟（1998）以大學生為研究對象，其結果發現，大學生與父母的依附關係可以有效預測大學生的生活適應，其中，與父母依附關係良較好者，大學的生活適應較好。劉清芬（2000）也認為家庭氣氛較佳的學生，其子女與父母之間有較佳的溝通模式、較良好的互動及能覺察彼此的情緒，這些因素都有助於營造溫暖和諧的親子關係，進而能促進學生於學校與同儕之人際相處。因此，家庭的氣氛佳將有助於提升其學校生活適應。Masten（2001）之研究顯示，青少年與父母間有積極正向的關係，並能擴及至其他家庭成員時，將有助於促進的青少年抗壓力，進而使其適應生活。由以上相關研究可知與父母之依附關係對於大學生的適應是具有可預測性，且對於大學的適應與發展有一定之影響力；家庭的陪伴、關心、家庭社經地位、家庭氣氛等情感性、訊息性及實質性之家庭支持皆對孩子的學業成就及學習適應有影響，雖然以上研究對象皆為一般生，但研究者認為此影響模式也可推估至學習障礙者上，而想以此研究驗證此假設。

蔡明富（2001）對學障教師之回溯研究結果發現，家庭因素對學障者的生涯發展有相當重要之影響，家人的正向關心及期望對其生涯影響有正向的作用。李宜蓁（2015）對國內首位考取國立研究所學障生成允聖進行訪談，其表示，家人的接納是讓他走出自我設限的框架，邁向成功的重要關鍵。更有研究指出，家長的期盼，會影響學障生的自我盼望，適度的期望對學校適應有正向的影響（施品禎，2013）；周佳樺（2013）之研究則發現，父母的期望、接納態度及溝通，都對學障生造成壓力，但以父母的期望為較主要的壓力來源。綜合以上研究可知，大專學障生的家庭支持程度會影響其學校適應，當家庭對學障生付出較多的關心、接納與肯定，或是家庭與學校充分溝通、相互配合，同步提供相關的支持策略，都能增進學校適應。而王瓊珠（2017）對大專學障生之研究則發現，家庭社經地位高的學生於學校生活適應上優於低家庭社經地位者，高家庭社經地位者可能因

擁有較豐富的教育資源等實質性支持，而能協助學障子女有較佳的學校生活適應。

國外之研究也發現，父母的支持是讓閱讀障礙成人度過學校生涯的一個重要支撐力也是生活適應的重要預測指標 (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000)，且正向的社會融合、支持是讓學生產生繼續留下來唸書的堅持力 (DaDeppa, 2009)。Werner (1993) 對學障生之長期研究發現，學障生雖然適應問題比一般生多，但有些人因為正向支持系統的力量(家人、同儕)，使其能對抗危險因子，進而有了轉機。

由以上研究可知，良好的支持系統將有助於學校生活適應，家人的關心、接納與協助等情感性、訊息性、實質性支持，對學障者的學校適應有重要的支持力量，可以讓其度過艱辛的求學生涯，而有較佳的適應力。此些研究呼應了王瓊珠 (2002) 依文獻所做出的歸納，「重要他人的支持」是協助學障生克服障礙的主力之一，但目前國內尚未針對大專學障生家庭支持與學校生活適應的相關研究，且上述針對學障生之研究大多採訪談方式進行，研究對象較侷限，少數學障生之家庭支持與學校生活適應情形，並不足以代表多數大專學障生之家庭支持與學校生活適應樣貌。因此，本研究想以問卷調查之方式擴大其調查範圍，希冀透過研究結果了解家庭支持與學校生活適應之相關性，以作為未來資源教室輔導員於實務工作上之參考。

## 第參章 研究方法

依據文獻探討及研究目的，本研究採用問卷調查法，以探討「個人背景變相」對「家庭支持」與「學校適應」的差異，進而探討家庭支持是否為預測學校生活適應的顯著變項。本章共分五節進行論述，第一節為研究架構、第二節為研究參與者、第三節為研究工具與資料收集方式分析方式、第四節為研究假設、第五節為研究流程，茲分述如下：

### 第一節 研究架構

經由相關文獻的探討後，基於以上的研究背景與動機，依大專學障生不同的背景變項(性別、就讀學校、年級、主要照顧者教育程度等)探討其家庭支持及學校生活適應之現況與差異，並了解大專學障生家庭支持與學校生活適應之相關程度及預測力為何，其研究架構如圖3-1。

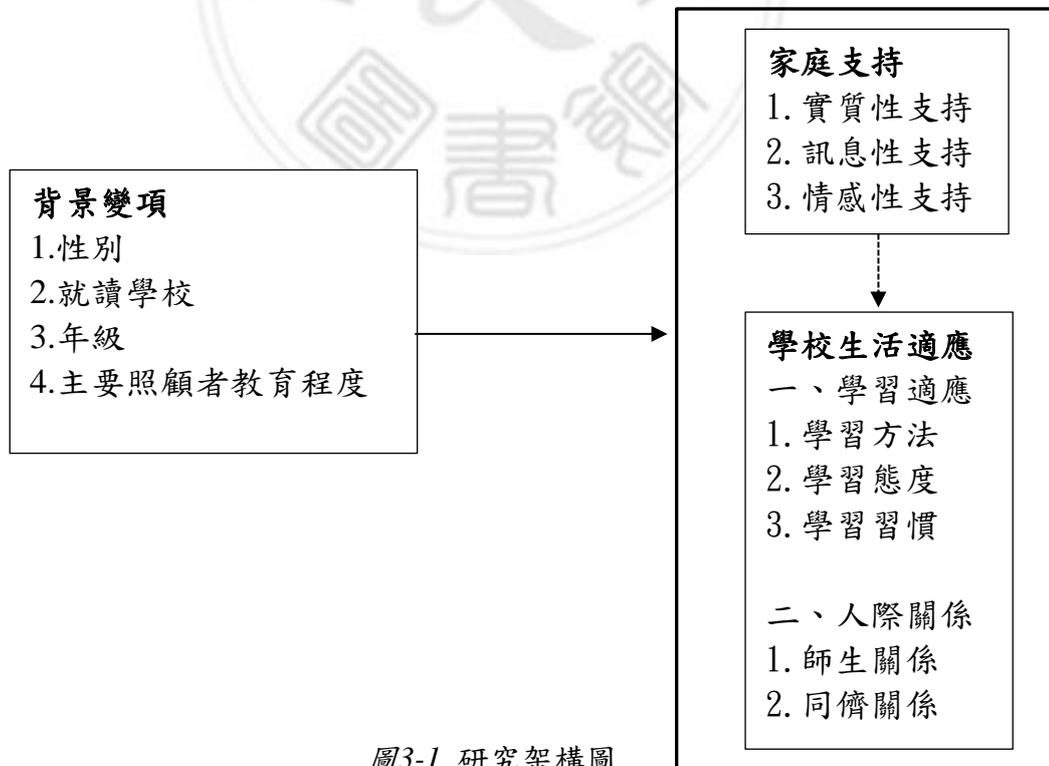


圖3-1 研究架構圖

## 第二節 研究參與者

本研究之參與者原係以105學年度雲嘉嘉之大專學障生為母群體，但實際發放問卷後，發現因適逢下學期收案困難，在與指導教授討論後，係以105及106學年度，經特殊教育學生鑑定與就學輔導鑑定委員會鑑定通過為學習障礙之大專生為母群體。根據教育部（2018）特殊教育通報網統計資料顯示，105學年度及106學年度雲嘉地區大專學習障礙生共142人，如表3-1。研究者先以電話方式與雲嘉嘉大專校院連繫，說明研究目的與研究對象，確認學校參與研究之意願與各校學習障礙學生之人數後，正式問卷共發出74份。問卷回收後，剔除無效問卷0份，有效問卷共54份，正式問卷回收率73%，抽樣學校與回收情形詳列於3-2。

表3-1 105至106學年度雲嘉地區學習障礙學生人數

學年度	校名	人數
105學年度	大同技術學院	25
	稻江管理學院	5
106學年度	虎尾科技大學	15
	雲林科技大學	4
	環球科技大學	35
	吳鳳科技大學	32
	南華大學	7
	嘉義大學	16
	中正大學	3
總計		142

資料來源：特殊教育通報網-特教統計年報。2018年7月1日，  
[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)。

表3-2 正式樣本之取樣學校與各校回收情形

地區	校名	發出	回收	回收率
雲林	雲林科技大學	4	4	100
	虎尾科技大學	10	6	60
	環球科技大學	15	11	73
嘉義縣	吳鳳科技大學	20	16	80
	稻江管理學院	3	3	100
	南華大學	2	2	100
嘉義市	大同技術學院	20	12	60
總計		74	54	73

### 第三節 研究工具

本研究係以抽樣方式進行結構式問卷調查，研究工具共分為三部分：第一部分為基本資料，共四題；第二部分為改編自李素菁（2002）之「家庭支持量表」，共九題；第三部分為改編自謝秀卿（2014）之「大專校院學生學校適應問卷」，共31題。據此，本研究所使用之「大專生家庭支持與學校生活適應量表」內容包括：基本資料、家庭支持量表、學校適應問卷三個部分，如附錄一所示，以下說明各量表之內容：

#### 一、個人基本資料

主要目的在蒐集受測者背景資料，以瞭解樣本特質之分配情形。內容包含：

- (一) 性別：男、女，共兩類。
- (二) 就讀學校：由受訪者自行填寫。
- (三) 年級：一年級、二年級、三年級、四年級、其他，共五類，由受試者自行填寫。
- (四) 主要照顧者教育程度：國小或以下、國中、高中職、專科、學院或大學、研究所以上，以上共六類。

## 二、家庭支持量表

本量表改編自李素菁（2002）所編製之「家庭支持量表」，用以測量家庭支持程度；包含三個向度：實質性支持3題、訊息性支持2題、情感性支持4題，共9題。因社會心理學認知理論強調，唯有透過感官對外界的知覺和感受，對自我才是有意義的；也就是，唯有被支持者主觀認為是被支持的，才能對其產生影響，也才會發揮支持的效果；因此，本量表依受試者自身感受之強度作答。採取學障生自陳方式，分別詢問對於家庭所提供之實質性支持、訊息性支持、情感性支持三個向度，共九題之主觀感受。

李素菁（2002）之量表採用四點量表；由受試者依其家庭支持的現況予以作答。選項包括「從未如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」。計分方式依序為一、二、三、四分，所得分數越高，表示接受家庭支持程度越高。而本研究因想了解量表分數間之微小差異，故將計分方式由四點量表改為十一點量表，答項計分為0至10分，由受試者依其家庭支持現況予以自行填寫分數，分數越高，代表受測者之家庭支持愈好，各分量表加總分數即為各分量表分數，三個分量表加總即為總量表分數。

於量表效度考驗方面，研究者依預試對象的作答情形，在指導語、試題的用字淺詞及問卷版面的編排上，均予以適當的修正，使用較淺白的字詞協助學障生了解題意，以期提高受試者填答的準確性，題目修改對照表如表3-3。

表3-3 家庭支持量表-問卷題目修改對照表

原題目	修改後題目
1.我在需要幫助時，會最先想到家人。	1.當我遇到困難時，第一個會先想到家人。
2.我在需要用錢時，都是家裡給我的。	2.我在需要用錢的時候，都是家人給我的。
3.我在生活上、學業上要用的東西，都是家裡給的。	3.我在課業上或是生活中用的物品，都是家人給的。
4.我覺得家人常提供我很多意見、消息、或知識。	4.我覺得家人常提供我很多訊息、建議或常識。
5.家人常和我討論很多事情，也告訴我那些應該改善（如功課、做人做事道理、生活習慣等）	5.家人常常和我探討許多事情，也會告訴我哪些地方需要改進(如課業、生活常規、基本道理...等)。
6.我會和家人一起去逛街、郊遊或做休閒娛樂活動	6.我會和家人一起從事休閒娛樂活動、逛街、踏青...等。
7.我的家人會關心我、鼓勵我、安慰我。	7.我的家人會給我支持，鼓勵我、安慰我、關心我。
8.我心情不好的時候很想回到家裡，向家人訴說	8.當我覺得沮喪、心情不好的時候會很想回家，告訴家人。
9.我很喜歡我的家，家讓我覺得很快樂、很溫暖。	9.我很愛我的家，家裡讓我感覺很愉快、很溫馨。

信度方面，李素菁（2002）以國中生為研究對象及蔣宜玫（2009）以高中生為對象的研究分析顯示，總量表信度係數 Cronbach  $\alpha$  分別為.912、.864；而本研究之前導研究以嘉義三所大專（大同、吳鳳、稻江）之學障生37人為研究對象，總量表信度係數 Cronbach  $\alpha$  達.878，實質性  $\alpha$  係數為.719、訊息性  $\alpha$  係數為.817、

情感性  $\alpha$  係數為.815，各分量表 Cronbach  $\alpha$  係數介於.719至.817間，顯示本量表具有相當程度的可靠性。以下就問卷三個向度分別說明之。

(一)實質性支持：指受試者在物質、進前、實質需求上對家庭支持的主觀感受，為問卷第二部分第1~3題。

(二)訊息性支持：指受試者在資訊獲得與知識指導上，經由家庭提供的支持感受，為問卷第二部分第4~5題。

(三)情感性支持：指受試者在家庭成員關係網絡中，所感受到的歸屬感、被接納及被愛等情緒的強弱，為問卷第二部分第6~9題。

### 三、學校生活適應

本量表改編自謝秀卿（2014）所發展的「大專校院學生學校適應問卷」，用以測量學生在校之生活適應，包含五個向度：學習方法、學習習慣、學習態度、同儕關係及師生關係，每個向度5~7題，合計31題。採取學障生自陳方式，分別詢問於五個向度上之主觀感受。

謝秀卿（2014）之量表採用四點量表，受試者依其學校生活適應的現況予以作答。選項包括「從未如此」、「很少如此」、「有時如此」、「總是如此」。計分方式依序為一、二、三、四分，所得分數越高，表示學校適應情況愈良好。而本研究因想了解量表分數間之微小差異，故將量表由四點量表改為十一點量表，答項計分為0至10分，由受試者依其學校生活適應現況予以自行填寫分數，分數越高，代表受測者之學校生活適應愈良好，各分量表加總分數即為各分量表分數，五個分量表加總即為總量表分數。

於量表效度考驗方面，研究者依預試對象的作答情形，在指導語、試題的用字淺詞及問卷版面的編排上，均予以適當的修正，使用較淺白的字詞協助學障生了解題意，以期提高受試者填答的準確性。另外，學習方法第二題因原量表為反向題，於預試時之項目分析中未達顯著，可能導致學生於填寫問卷時的混淆，因此研究者將此題進行修改，以期增加問卷信度，題目修改對照表如表3-4。

表3-4 家庭支持量表-問卷題目修改對照表

原題目	修改後題目
2.我常無法理解課本裡的內容。	2.我能理解課本裡的內容。

量表信度方面，謝秀卿（2014）以大專生為對象的研究分析顯示，總量表信度係數 Cronbach  $\alpha$  為.901；而本研究之前導研究以嘉義三所大專（大同、吳鳳、稻江）之學障生37人為研究對象，總量表信度係數 Cronbach  $\alpha$  達.964，學習方法  $\alpha$  係數為.798、學習態度  $\alpha$  係數為.854、學習習慣  $\alpha$  係數為.930、同儕關係  $\alpha$  係數為.939、師生關係  $\alpha$  係數為.887，各分量表 Cronbach  $\alpha$  係數介於.798至.939間，顯示本量表具有相當程度的可靠性。以下就問卷三個向度分別說明之，問卷題目內容如表3-5。

- (一) 學習方法：包括受試者之學習技巧、學習計畫、學習時間和內容的分配及規劃、閱讀和做比較、考試等技巧，為問卷第三部分第一大項1至7題。
- (二) 學習態度：包括學習興趣、對課業學習的態度、對學校教學環境的態度等內涵，為問卷第三部分第二大項1至6題。
- (三) 學習習慣：包含讀書習慣、學習注意力、完成作業的習慣等內涵，為問卷第三部分第三大項1至6題。
- (四) 同儕關係：指受試者與同儕間的互動及溝通的關係模式，為問卷第三部分第四大項1至7題。
- (五) 師生關係：指受試者與老師間的互動及溝通的關係模式，為問卷第三部分第五大項1至5題。

表3-5 學校生活適應量表

向度	題號	題目
學習方法	1.	課堂中我會做筆記。
	2.	我能理解課本裡的內容。
	3.	我會與師長或同儕一起討論課業內容。
	4.	我能利用其他資源幫助自己學習(網際網路、圖書館)。
	5.	我能自己規劃讀書時間。
	6.	讀書讀到一段時間後，我會停下來回想剛剛的重點在哪裡。
	7.	考試時，我會先從會的題目做起。
學習態度	1.	我在學習方面表現的積極主動。
	2.	當學習發生困擾時，我總能正面思考。
	3.	在學校能獲得我想要的知識或技術。
	4.	我有興趣於學校的課程。
	5.	我能準時到課，不遲到或早退。
	6.	我會準備課程使用的書籍或媒材。
學習習慣	1.	課堂時，我能專心聽講師長的課程內容。
	2.	如對課程內容有不了解的地方，會請教師長或同儕。
	3.	我能如期完成老師指定的作業。
	4.	在自修時我會專心一致。
	5.	我會在課堂前預習課業。
	6.	我會在課堂後複習課業。
同儕關係	1.	我很容易與同儕建立良好的關係。
	2.	我能與同儕分工合作，完成分組作業或課堂報告。
	3.	我會參加同儕間的聚會活動，如打球、聊天、逛街。
	4.	我可以接受同儕的建議，不堅持己見。
	5.	我會和同儕一起彼此分享生活中的事情。
	6.	遇到困難時，有同儕會協助我。
	7.	課堂後，同儕會主動邀約我。
師生關係	1.	我和導師相處得很融洽。
	2.	需要幫助時，我會主動找導師幫忙。
	3.	我常主動幫師長的忙。
	4.	我能耐心地聽從師長的糾正。
	5.	看到師長我會主動打招呼。

本研究採橫斷研究，資料收集方式為，研究者先行至特教通報網查詢並以電話方式與雲林縣、嘉義縣、嘉義市各大專校院有招收學習障礙者之資源教室輔導人員聯繫，說明研究目的與研究對象，經研究者確認其意願後，再將問卷交由資

源教室輔導人員，委請輔導人員代為發放問卷，在不記名的狀況下進行自由填答，可填寫回收、亦可不填寫。

此外，研究者也針對相關施測流程進行事前說明，提供老師標準化之施測流程；並針對部分因障礙限制，導致於填寫時可能有困難之學生，委請資源教室老師提供相關口述題意說明之協助，以協助學生填答。

#### 第四節 研究假設

本研究根據研究目的、相關文獻探討及初步的研究架構圖，提出下列幾項假設。

**假設一：**不同背景因素的大專學障生於家庭支持上有顯著差異。

1-1：不同性別的大專學障生於家庭支持上有顯著差異。

1-2：不同年級的大專學障生於家庭支持上有顯著差異。

1-3：主要照顧者教育程度不同對大專學障生於家庭支持上有顯著差異。

**假設二：**不同背景因素的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

2-1：不同性別的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

2-2：不同年級的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

2-3：主要照顧者教育程度不同對大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

**假設三：**不同家庭支持程度之大專學障生其學校生活適應有顯著差異。

3-1：感受不同實質性支持之大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

3-2：感受不同訊息性支持之大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

3-3：感受不同情感性支持之大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。

**假設四：**大專校院學障生家庭支持與學校生活適應有相關存在。

**假設五：**大專校院學障生家庭支持對學校生活適應具有預測力。

## 第五節 分析方式

故調查分析將採用 SPSS18.0 for Windows 軟體進行運算，分析項目包括各題「描述統計」、「獨立樣本 t 檢定」、「單因子變異數分析」、「皮爾森基差相關分析」以及「簡單迴歸分析」。

一、描述統計：將所收集的資料加以整理歸納後，以次數分配、百分比來描述樣本的基本資料。主要用以分析大專學障生之個人基本特質，以了解大專學障生之家庭支持及學校生活適應的整體分佈情形。

二、獨立樣本 t 檢定：以獨立樣本 t 檢定進行假設1-1及2-1之驗證，不同性別之大專學障生，對家庭支持與學校生活適應之差異。

三、單因子變異數分析：以單因子變異數分析來考驗背景變相(年級、父母教育程度)，對家庭支持及學校生活適應之差異情形，以及不同家庭支持對學校生活適應之差異，驗證假設1-2、1-3、2-2、2-3、3-1、3-2、3-3。

四、皮爾森基差相關分析：以皮爾森績差相關來考驗家庭支持與學校生活適應間是否有相關存在，驗證假設4。

五、線性迴歸分析：採用簡單迴歸，從家庭支持變項中，找出最能預測學校生活適應的重要變項，來驗證假設5。

## 第六節 研究流程

本研究實施過程可以分為資料蒐集與整理、擬訂計畫、搜尋研究工具、發放與回收調查問卷、整理及統整問卷資料、撰寫研究結果與建議，研究之流程圖如下圖3-2所示：

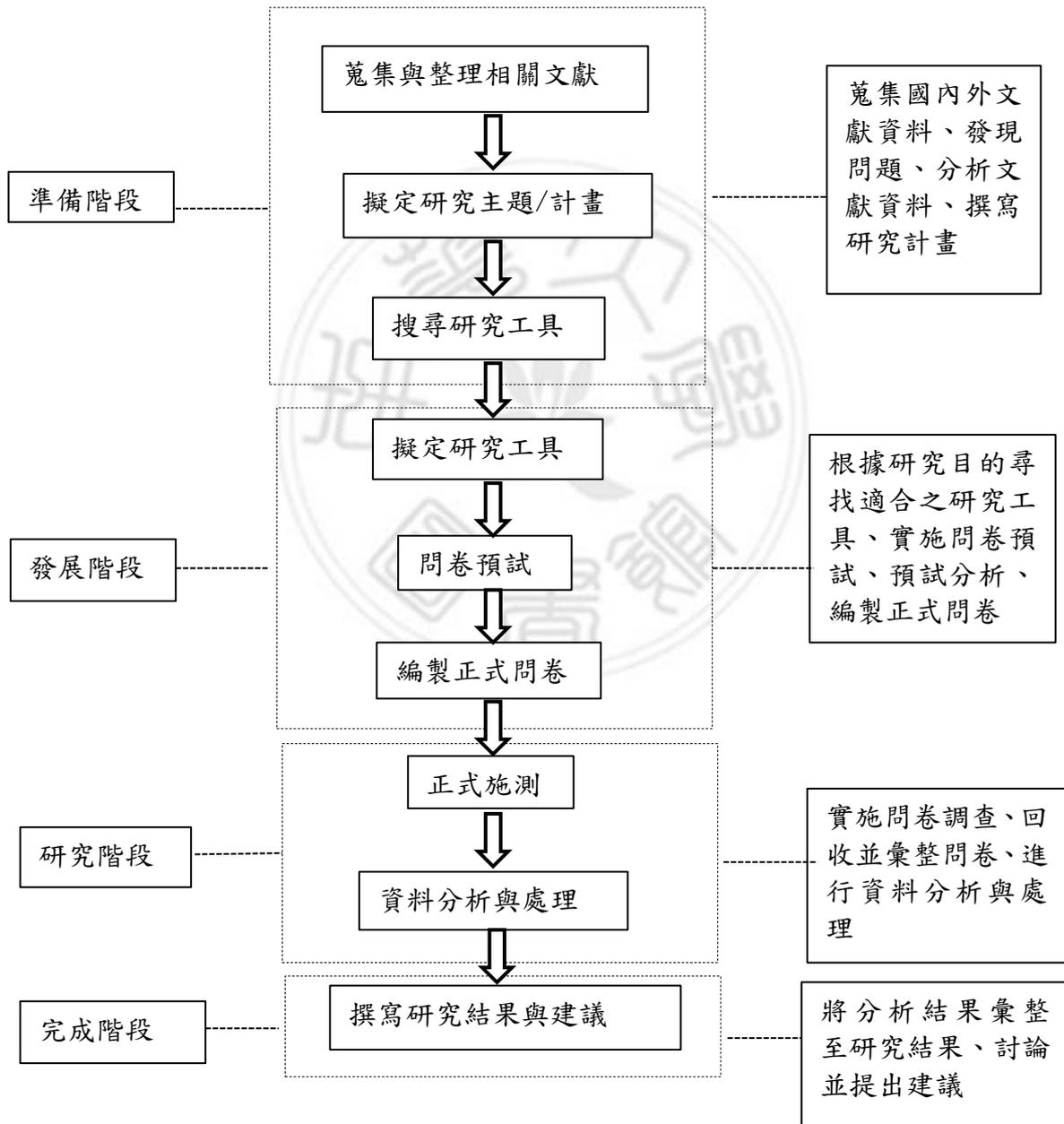


圖3-2 研究流程

茲將研究流程分述如下：

## 一、準備階段：

### (一)蒐集與整理相關文獻

研究初期先針對學障生蒐集及相關文獻，整理相關研究成果，釐清相關概念，以擬定研究計畫。

### (二)擬定研究主題/計畫

以大專學障生相關文獻及研究者興趣，發展出研究動機與目的，選擇適合的研究方法。

### (三)搜尋研究工具

依據研究目的，搜尋相關合宜的研究工具，並找出本研究所需的調查問卷。

## 二、發展階段：

### (一)問卷預試

採方便取樣進行預試施測。預試後，進行信、效度分析。

### (二)編製正式問卷

預試後，進行信度、效度分析，修改為正式問卷。

## 三、研究階段：

### (一)正式施測

研究樣本採方便取樣，經由電話聯繫105及106學年度嘉義區大專校院有招收學障生的各校資源教室輔導人員，說明研究目的與研究對象，並取得資源教室輔導人員的同意後，再確認各學校的學障生人數，委請老師協助問卷發放及回收。此外，研究者也針對相關施測流程進行事前說明，提供老師標準化之施測流程；

並針對部分因障礙之限制，導致於填寫時可能有困難之學生，委請資源教室老師提供相關口述題意說明之協助，以協助學障生填答。

#### (二)整理與統計正式問卷資料

回收正式問卷並去除無效問卷，整理及統計問卷資料，進行資料分析。

### 四、完成階段

#### (一)撰寫研究結果與建議

依資料分析數據結果，撰寫研究結果，並與研究之目的、問題相互驗證，再根據研究結果與發現，提出未來研究具體建議。



## 第肆章 研究結果與分析

本研究旨在探討雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生家庭支持與學校生活適應現況；了解不同背景變項下之大專學障生其家庭支持與學校生活適應之差異及大專學障生家庭支持與學校生活適應相關之情形。本章根據所使用的54份有效問卷，進行統計分析與討論，再依據研究假設，呈現研究結果。本章共分為五節，第一節為不同背景變項學障生資料分析；第二節為不同背景變項家庭支持之差異分析；第三節為不同背景變項學校生活適應之差異分析；第四節為學障生家庭支持與學校生活適應之相關分析；第五節為學障生家庭支持與學校生活適應之迴歸分析。

### 第一節 不同背景變項之雲嘉嘉地區學障生資料分析

#### 一、學障生背景資料

本研究以105及106學年度，就讀雲嘉嘉各大專校院1-4年級以上經教育部「特殊教育學生鑑定與就學輔導鑑定委員會」鑑定通過之學習障礙學生為研究對象母群體，以研究者地緣及先前工作經驗之關係，請鄰近大專校院資源教室輔導人員協助以滾雪球方式發放問卷，抽樣有效樣本之個人背景變項有性別、學校別、年級及主要照顧者教育程度，共四個項目，茲將研究樣本之個人基本資料分析如下表4-1：

本次研究樣本資料中，共抽樣雲嘉嘉地區學障生54人，男性（ $N=34$ ，63%）較女性（ $N=20$ ，37%）多。以吳鳳科大抽樣人數最多（ $N=16$ ，29.6%）；其次為大同技術學院（ $N=12$ ，22.2%）；南華大學抽樣人數最少（ $N=2$ ，3.7%）。年級方面以3年級學生為多數（ $N=17$ ，31.5%）；2年級學生次之（ $N=13$ ，24.1%）；延畢最少（ $N=1$ ，1.9%）。主要照顧者教育程度以專科/學院/大學（ $N=25$ ，46.3%）最多；高中職次之（ $N=16$ ，29.6%）；國小及研究所以上最少（ $N=1$ ，1.9%）。

表4-1 基本資料表

背景變項	人數	百分比(%)
1. 性別		
男	34	63.0
女	20	37.0
2. 學校		
南華	2	3.7
環球	11	20.4
虎科	6	11.1
雲科	4	7.4
大同	12	22.2
稻江	3	5.6
吳鳳	16	29.6
3. 年級		
1年級	11	20.4
2年級	13	24.1
3年級	17	31.5
4年級	10	18.5
延畢	1	1.9
研究所	2	3.7
4. 主要照顧者教育程度		
國小	1	1.9
國中	11	20.4
高中/職	16	29.6
大專/學院/大學	25	46.3
研究所以上	1	1.9

## 二、相關項目指標信度分析

### (一) 家庭支持量表信度分析

本研究採用 Cronbach $\alpha$  係數進行信度考驗，求其內部一致性係數，以檢定相關之測量指標之穩定性。於研究者剔除無效問卷後，即進行問卷編碼，輸入所得資

料後，以 SPSS for Window 18.0 套裝軟體統計程式進行信度分析，以下將就本研究指標信度分析，茲說明如下：

如表4-2所示，「家庭支持」總量表信度係數 Cronbach $\alpha$  為.909，顯示本量表內部一致性甚高，代表此量表的信度良好，於「實質性支持」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.703；「訊息性支持」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.879；「情感性支持」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.899，各分量表 Cronbach $\alpha$  係數介於.703至.899之間，雖實質性支持層面之 $\alpha$ 係數較低，但介於.70至.80間，顯示有高信度。

表4-2 家庭支持信度量表分析 (N=54)

量表層面	Cronbach $\alpha$ 值	家庭支持整體層面 Cronbach $\alpha$ 值
實質性支持	.703	.909
訊息性支持	.879	
情感性支持	.899	

## (二) 學校生活適應量表信度分析

由表4-3可知，「學校生活適應」總量表信度係數 Cronbach $\alpha$  為.952，於「學習方法」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.877；「學習態度」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.807；「學習習慣」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.861；「同儕關係」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.928；「師生關係」層面上，信度係數 Cronbach $\alpha$  為.888，顯示學校生活適應量表具有高信度。

表4-3 學校生活適應信度量表分析 (N=54)

量表層面	Cronbach $\alpha$ 值	學校生活適應整體層面 Cronbach $\alpha$ 值
學習方法	.877	
學習態度	.807	.952
學習習慣	.861	
同儕關係	.928	
師生關係	.888	

### 三、雲嘉嘉大專學習障礙學生「家庭支持」與「學校生活適應」現況分析

#### (一) 家庭支持現況分析

由家庭支持向度差異分配表所示(表4-4)，雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生家庭適應問卷之每題平均得分為6.51，略大於中間值5分，可得知雲嘉嘉大專校院學障生之家庭支持屬於中等程度。而以三個構面之每題平均得分來看，由表4-4可知，家庭支持的三個向度中，以情感支持強度最高( $M=6.84$ )；實質性次之( $M=6.5$ )；訊息性最低( $M=6.19$ )。因此可推論，雲嘉嘉地區大專校院學障生於家庭支持感受上，以情感支持的感受比例最為明顯。

由研究結果可知，雲嘉嘉地區大專學障生於感受實質、訊息、情感支持上，以情感支持為最需要。顯示，此階段之學障生，雖然年齡逐漸增長，與父母相處的時間也逐漸減少，但即便到了大學階段，學障生仍需父母給予較多的情感支持。

表4-4 雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生家庭支持向度差異分配表

題號	平均數	標準差
1.當我遇到困難時，第一個會先想到家人。	6.72	1.96
2.我在需要用錢的時候，都是家人給我的。	6.65	2.17
3.我在課業上或是生活中用的物品，都是家人給的。	6.13	2.21
<b>實質性</b>	6.5	2.11
4.我覺得家人常提供我很多訊息、建議或常識。	6.44	2.27
5.家人常常和我探討許多事情，也會告訴我哪些地方需要改進(如課業、生活常規、基本道理…等)。	5.94	2.44
<b>訊息性</b>	6.19	2.35
6.我會和家人一起從事休閒娛樂活動、逛街、踏青…等。	6.57	2.36
7.我的家人會給我支持，鼓勵我、安慰我、關心我。	7.09	2.0
8.當我覺得沮喪、心情不好的時候會很想回家，告訴家人。	6.37	2.2
9.我很愛我的家，家裡讓我感覺很愉快、很溫馨。	7.33	2.15
<b>情感性</b>	6.84	2.17
<b>整體家庭支持</b>	6.51	2.21

## (二) 學校生活適應現況分析

於學校生活適應的現況分析上，由表4-5中可知，學校生活適應量表每題平均得分為6.55，略大於中間值，可知雲嘉嘉地區大專學障生的學校生活適應上，屬於中等程度，此結果與謝秀卿（2014）、廖瑩欣（2016）及王瓊珠（2017）研究大專學障生之結果相似，顯示雲嘉嘉地大專學障生之學校生活適應大致良好。

再者，以學障生於五個層面的表現上每題平均得分由高至低排列分別為：師生關係平均數為7.26、同儕關係平均數為7.13、學習態度平均數為6.62、學習習慣平均數為5.96、學習方法平均數為5.89，由此可知雲嘉嘉地區大專學障生於學校生活適應上以師生關係最佳；同儕關係次之，學習方法最低。由同儕關係與師生關係組成的人際適應向度平均得分為7.19分，高於由學習方法、學習態度、學習習慣所組成的學習適應向度平均得分為6.16分，顯示本研究結果為雲嘉嘉地區學障生於人際關係適應上比學習適應佳，此研究結果與詹文宏、周台傑（2006）、廖瑩欣（2016）、謝秀卿（2014）之結果相似。

詹文宏、周台傑（2006）研究結果得知，高中學障生於同儕關係及師生關係所組成的人際適應，均優於學習態度、學習習慣、學習方法所組成的學習適應。謝秀卿（2014）比較大專一般生與學障生之學校適應研究發現，大專學障生於五個層面上之表依序為，同儕關係、師生關係、學習態度、學習習慣、學習方法；而同儕關係及師生關係上之適應，均優於學習適應上之表現，與本研究結果相同。

表4-5 雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生學校生活適應向度差異分配表

題號	平均數	標準差
1.課堂中我會做筆記。	6.11	2.12
2.我能理解課本裡的內容。	5.59	1.8
3.我會與師長或同儕一起討論課業內容。	5.61	2.16
4.我能利用其他資源幫助自己學習(網際網路、圖書館)。	6.3	1.94
5.我能自己規劃讀書時間。	5.57	1.9
6.讀書讀到一段時間後，我會停下來回想剛剛的重點在哪裡。	5.44	2.04
7.考試時，我會先從會的題目做起。	6.61	2.18
<b>學習方法</b>	5.89	2.02
1.我在學習方面表現的積極主動。	6.44	2.05
2.當學習發生困擾時，我總能正面思考。	6.22	1.7
3.在學校能獲得我想要的知識或技術。	6.72	1.78
4.我有興趣於學校的課程。	6.87	1.89
5.我能準時到課，不遲到或早退。	7.06	2.21
6.我會準備課程使用的書籍或媒材。	6.43	2.05
<b>學習態度</b>	6.62	1.95
1.課堂時，我能專心聽講師長的課程內容。	6.05	1.77
2.如對課程內容有不了解的地方，會請教師長或同儕。	6.54	1.76
3.我能如期完成老師指定的作業。	7.17	1.96
4.在自修時我會專心一致。	5.98	1.93
5.我會在課堂前預習課業。	4.74	1.67
6.我會在課堂後複習課業。	4.8	1.83
<b>學習習慣</b>	5.96	1.82

(承上表4-5 雲嘉嘉地區大專校院學習障礙學生學校生活適應向度差異分配表)

題號	平均數	標準差
1.我很容易與同儕建立良好的關係。	7.07	1.96
2.我能與同儕分工合作，完成分組作業或課堂報告。	7.07	1.73
3.我會參加同儕間的聚會活動，如打球、聊天、逛街。	7.31	1.99
4.我可以接受同儕的建議，不堅持己見。	7.07	1.82
5.我會和同儕一起彼此分享生活中的事情。	6.94	1.79
6.遇到困難時，有同儕會協助我。	7.37	1.91
7.課堂後，同儕會主動邀約我。	7.07	2.02
<b>同儕關係</b>	<b>7.13</b>	<b>1.89</b>
1.我和導師相處得很融洽。	7.54	1.75
2.需要幫助時，我會主動找導師幫忙。	6.98	1.69
3.我常主動幫師長的忙。	6.61	1.87
4.我能耐心地聽從師長的糾正。	7.69	1.76
5.看到師長我會主動打招呼。	7.5	2.17
<b>師生關係</b>	<b>7.26</b>	<b>1.85</b>
<b>學習適應 -</b> 學習方法(7)+學習態度(6)+學習習慣(6)	6.16	1.93
<b>人際適應 -</b> 同儕關係(7)+師生關係(5)	7.19	1.87
<b>整體層面 -</b> 學習方法(7)+學習態度(6)+學習習慣(6)+同儕關係(7)+ 師生關係(5)	6.57	1.91

另外，由表4-6所示，將學障生於學校生活適應量表各題項中填答的平均數，達到高度適應<sup>1</sup>（得分7以上）之題目列出，可發現以下幾點：

1. 學障生於學習上符合一般規範，如：能準時到課，不遲到或早退，並能如期完成老師指定的作業。
2. 與同儕屬正向關係，顯示能適應學校的團體生活，容易與同儕建立關係，一起完成課堂報告並參與聚會，遇到困難時，有同儕的協助。
3. 師生關係良好，多數學生自覺與導師相處融洽，會主動與老師打招呼並虛心接受老師的糾正。

本結果顯示，雲嘉嘉地區大專學障生於學校中的人際適應較學習適應佳，學障生除了於學習方法上較弱外，其餘三個面向的表現皆不錯。研究結果與下列研究者之結果相似：洪秋慧（2009）研究顯示，大專學障生皆能於課堂中表現出自我控制，如：準時到課不翹課、如期繳交作業、遇到困難時會主動向師長或同儕尋求協助；多數學生表示「可以找到知心朋友」、「常常得到同儕的協助」，顯示與同儕的關係是良好的；於師生關係方面，願意讓老師主動關心及協助他們。謝秀卿（2014）研究發現，大專學障生於學習上有基本的態度、與同儕的互動上扮演配合或是被協助的角色、師生相處氣氛融洽，並能虛心接受老師的指正。王瓊珠（2017）研究則歸納出，大專學障生於同儕與師生關係是正向的，且多數學障生表示能找到知心的朋友並常常得到同儕的協助，老師也會主動關心學生，提供適切的協助。

---

<sup>1</sup> 高度適應（7-10分），中度適應（4-6.99分），低度適應（0-3.99分）

表4-6 學習障礙學生在學校適應量表中的填答分數達7分以上

題號	題目	平均得分
3-2-5	我能準時到課，不遲到或早退	7.06
3-3-3	我能如期完成老師指定的作業。	7.06
3-4-1	我很容易與同儕建立良好的關係。	7.15
3-4-2	我能與同儕分工合作，完成分組作業或課堂報告。	7.15
3-4-3	我會參加同儕間的聚會活動，如打球、聊天、逛街。	7.37
3-4-4	我可以接受同儕的建議，不堅持己見。	7.15
3-4-6	遇到困難時，有同儕會協助我。	7.37
3-4-7	課堂後，同儕會主動邀約我。	7.07
3-5-1	我和導師相處得很融洽。	7.52
3-5-4	我能耐心地聽從師長的糾正。	7.69
3-5-5	看到師長我會主動打招呼。	7.50

## 第二節 不同背景因素之大專學障生家庭支持之差異分析

本章節探討不同背景變項的大專學障生，於家庭支持上之差異分析，以獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析進行資料處理，當單因子變異數分析結果達顯著水準時，再以 Scheffe 法，進行事後各組間距比較，以檢驗雲嘉嘉地區大專學障生是否因不同背景變項而於家庭支持上具有顯著差異。

## 一、不同性別大專學障生家庭支持之差異分析

本研究假設1-1為「不同性別對大專學障生於家庭支持的感受上有所影響，女性的感受大於男性」，以獨立樣本 t 檢定分析結果如表4-7。研究結果顯示：不同性別的大專學障生於感受整體家體支持層面上並無顯著差異， $t(52) = 1.02, P = .31$ 。

而於家庭支持的三個向度上，實質性支持  $t(52) = .66, P = .51$ 、訊息性支持  $t(52) = 1.25, P = .21$ 、情感性支持  $t(52) = .85, P = .39$ ，亦皆未能達到統計顯著差異。因此，研究結果顯示，不同性別之大專學障生於家庭支持上無顯著差異，故本研究假設1-1未獲得驗證。

表4-7 不同性別之家庭支持 t 檢定

	平均值 (標準差)		自由度	t 值	p
	男性(n=34)	女性(n=20)			
實質性支持	19.85(4.97)	18.9 (5.22)	52	.66	.51
訊息性支持	12.97 (4.13)	11.40(4.93)	52	1.25	.21
情感性支持	28.06 (6.76)	26.20(9.21)	52	.85	.39
家庭支持 整體層面	60.88 (14.06)	56.50 (17.22)	52	1.02	.31

## 二、不同年級大專學障生家庭支持之差異分析

本研究的假設1-2為：「不同年級對於大專學障生於家庭支持的感受上有所影響，低年級的感受大於高年級。」以單因子變異數分析 (ANOVA) 分析結果如表4-8。研究結果顯示，不同年級的大專學障生，於家庭支持層面的感受上並無顯著差， $F(2,50) = 0.92, p = .43$ 。

而於家庭支持的三個向度上，實質性支持  $F(3,50) = 1.08, p = .36$ 、訊息性

支持  $F(3,50) = .28$ ,  $p = .83$ 、情感性支持  $F(3,50) = 1.74$ ,  $p = .16$ , 亦皆未能達到統計顯著差異, 因此, 本研究顯示不同年級之大專學障生, 於家庭支持感受上並無顯著差異, 故本研究假設1-2未獲得驗證。

表4-8 年級與家庭支持之變異數分析摘要表 (N=54)

家庭支持	平均數(標準差)	F	Post-hoc
<b>實質性支持</b>			
大一 (n=11)	21.82(6.08)	1.08	n.s.
大二 (n=13)	18.77(4.02)		
大三 (n=17)	19.41(4.95)		
大四以上 (n=13)	18.38(5.05)		
<b>訊息性支持</b>			
大一 (n=11)	12.73(5.08)	.28	n.s.
大二 (n=13)	12.31(4.59)		
大三 (n=17)	12.59(3.99)		
大四以上 (n=13)	11.46(4.77)		
<b>情感性支持</b>			
大一 (n=11)	29.09(8.91)	1.74	n.s.
大二 (n=13)	23.31(8.17)		
大三 (n=17)	29.12(5.95)		
大四以上 (n=13)	27.69(7.63)		
<b>整體家庭支持層面</b>			
大一 (n=11)	63.64(18.77)	.92	n.s.
大二 (n=13)	54.38(15.17)		
大三 (n=17)	61.47(12.22)		
大四以上 (n=13)	57.54(15.52)		

註：年級 1：一年級；2：二年級；3：三年級；4：四年級、延畢、研究生以上。

n.s.為無顯著差異。

### 三、不同主要照顧者教育程度的大專學障生家庭支持之差異分析

本研究的假設1-3是：「不同主要照顧者教育程度對大專學障生於家庭支持的感受上有所影響，主要照顧者教育程度高者大於主要照顧者教育程度低者。」以單因子變異數分析 (ANOVA) 分析結果如表4-9。研究結果顯示不同主要照顧者教育程度於家庭支持上有顯著差異,  $F(2,51) = 22.00$ ,  $p < .001$ , 也就是, 大專學障生在感受家庭支持整體層面時, 會因主要照顧者教育程度的不同而有所差異。進一

步以 Scheffe 法進行事後考驗發現，主要照顧者教育程度為國中以下 ( $M=42.42$ ， $SD=8.98$ ) 與教育程度為高中職 ( $M=57.06$ ， $SD=10.47$ ) 者，大專學障生於感受其家庭支持層面上有顯著差異 ( $p=.006$ )；高中職顯著大於國中以下、主要照顧者教育程度為高中職 ( $M=57.06$ ， $SD=10.47$ ) 與教育程度為大學/專科及研究所畢業者 ( $M=68.31$ ， $SD=12.66$ ) 者，大專學障生於感受其家庭支持上也有顯著差異 ( $p=.011$ )；高中職小於大學/專科及研究所、主要照顧者教育程度為國中以下者，大專學障生於感受其家庭支持上顯著小於教育程度為大學/專科及研究所畢業者 ( $p<.001$ )。換言之，不同主要照顧者教育程度的大專學障生，於感受家庭支持程度上有所不同，國中以下顯著小於高中職，高中職又顯著小於大學/專科及研究所，也就是主要照顧者高教育程度之學障生，其家庭支持顯著優於低教育程度之學障生，故本研究假設1-3獲得驗證。

表4-9 不同主要照顧者教育程度對家庭支持之差異分析 ( $N=54$ )

家庭支持	平均數(標準差)	F	Post-hoc
<b>實質性支持</b>			
國中以下 (n=12)	15.17(5.18)	9.79***	1<3
高中職 (n=16)	18.94(2.54)		
專科、大學以上 (n=26)	21.85(4.81)		
<b>訊息性支持</b>			
國中以下 (n=12)	8.17(2.65)	13.68***	1<3
高中職 (n=16)	11.69(4.25)		2<3
專科、大學以上 (n=26)	14.77(3.68)		
<b>情感性支持</b>			
國中以下 (n=12)	19.08 (4.69)	18.75***	1<2<3
高中職 (n=16)	26.44(6.77)		
專科、大學以上 (n=26)	31.77(5.97)		
<b>整體家庭支持層面</b>			
國中以下 (n=12)	42.42(8.98)	22.00***	1<2<3
高中職 (n=16)	57.06(10.47)		
專科、大學以上 (n=26)	68.38(12.66)		

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

註：主要照顧者教育程度1：國中以下；2：高中或高職；3：專科、學院或大學以上

而於家庭支持的三個向度上：實質性支持  $F(2,51) = 9.79, p < .001$ 、訊息性支持  $F(2,51) = 13.68, p < .001$ 、情感性支持  $F(2,51) = 18.75, p < .001$  亦皆有顯著性差異，因此，進一步用 Scheffe 法進行事後考驗發現，於家庭支持的各向度中，仍出現主要照顧者教育程度為大學/專科及研究所畢業的大專學障生，其於感受家庭支持各向度上高於主要照顧者教育程度為國中以下及高中職畢業的大專學障生。

### 第三節 不同背景因素的大專學障生學校生活適應之差異分析

本章節探討不同背景變項的大專學障生，於學校生活適應上之差異分析，以獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析進行資料處理，單因子變異數分析結果達顯著水準時，再以 Scheffe 法，進行事後各組間距比較，以檢驗雲嘉嘉地區大專學障生是否因不同背景變項而於學校生活適應上具有顯著差異。

#### 一、不同性別大專學障生學校生活適應之差異分析

本研究假設2-1為「不同性別對大專學障生於學校生活適應上有所影響，女性的適應大於男性」，以獨立樣本 t 檢定分析結果如表4-10。研究結果顯示：不同性別之大專學障生於整體學校生活適應上並無顯著差異  $t(52) = 1.11, P = .27$ 。而於學校生活適應五個分向度上，學習方法無顯著差異， $t(52) = .65, P = .51$ 。學習態度也無顯著差異， $t(52) = 1.19, P = .23$ 。學習習慣層面無顯著差異， $t(52) = .98, P = .32$ 。同儕關係層面亦無顯著差異， $t(52) = 1.12, P = .26$ 。師生關係層面亦無顯著差異， $t(52) = .57, P = .57$ 。研究結果顯示，大專學障生於學校生活適應上並不因不同性別而有所差異，故研究假設2-1獲得驗證。

表4-10 不同性別之學校生活適應 t 檢定

學校生活適應 變項	平均值 (標準差)		自由度	t 值	p
	男性(n=34)	女性(n=20)			
學習方法	41.62 (12.48)	39.5 (9.22)	52	.65	.51
學習態度	40.71 (8.79)	37.9 (7.55)	52	1.19	.23
學習習慣	36.59(8.89)	34.25(7.55)	52	.98	.32
同儕關係	51.5(10.51)	47.85(13.13)	52	1.12	.26
師生關係	36.65(8.96)	35.3(7.21)	52	.57	.57
學校生活適應 整體層面	207.06 (41.6)	194.8(34.37)	52	1.11	.27

## 二、不同年級大專學障生學校生活適應之差異分析

本研究的假設2-2為：「不同年級對於大專學障生於學校生活適應上有所影響，高年級的適應大於低年級。」以單因子變異數分析 (ANOVA) 分析結果如表4-11。研究結果顯示，不同年級的大專學障生於學校生活適應層面上並無顯著差異， $F(3,50) = 1.38, p = .25$ 。

但於學校生活適應的五個向度中，學習方法  $F(3,50) = .74, p = .53$ 、學習態度  $F(3,50) = .72, p = .54$ 、學習習慣  $F(3,50) = .5, p = .75$ 、同儕關係  $F(3,50) = 2.8, p = .049$ ，於年級上皆無顯著差異；唯師生關係  $F(3,50) = 3.17, p = .03$  有顯著差異；因此，進一步用 Tukey HSD 進行事後考驗發現，於學校生活適應的師生關係向度中，四年級顯著大於二年級 ( $p = .027$ )。此結果說明不管任何年級的大專學障生，於感受學習方法、學習態度、學習習慣、同儕關係是無差異的；唯於師生關係向度上，有顯著差異，故驗證本研究部分2-2之假設。

表4-11 年級與家庭支持之變異數分析摘要表 (N=54)

學校生活適應	平均數(標準差)	F	Post-hoc
<b>學習方法</b>			
大一 (n=11)	38.55(7.76)	.74	n.s.
大二 (n=13)	40.92(6.62)		
大三 (n=17)	39.29(13.97)		
大四以上 (n=13)	44.69(13.76)		
<b>學習態度</b>			
大一 (n=11)	38.73(7.07)	.72	n.s.
大二 (n=13)	37.54(5.98)		
大三 (n=17)	39.94(10.42)		
大四以上 (n=13)	42.23(8.71)		
<b>學習習慣</b>			
大一 (n=11)	35.55(6.9)	.4	n.s.
大二 (n=13)	34.31(7.07)		
大三 (n=17)	35.29(10.06)		
大四以上 (n=13)	37.85(9.02)		
<b>同儕關係</b>			
大一 (n=11)	46.36(13.64)	2.8	n.s.
大二 (n=13)	44.62(9.81)		
大三 (n=17)	54.88(8.97)		
大四以上 (n=13)	52.69(12.12)		
<b>師生關係</b>			
大一 (n=11)	36.82(9.04)	3.17*	4>2
大二 (n=13)	30.54(6.7)		
大三 (n=17)	37.47(7.0)		
大四以上 (n=13)	39.46(8.82)		
<b>學校生活適應整體層面</b>			
大一 (n=11)	196(35.74)	1.38	n.s.
大二 (n=13)	187.92(28.61)		
大三 (n=17)	206.88(43.17)		
大四以上 (n=13)	216.92(43.58)		

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

註：年級 1：一年級；2：二年級；3：三年級；4：四年級、延畢、研究生以上。  
n.s.為無顯著差異。

### 三、不同主要照顧者教育程度與大專學障生學校生活適應之差異分析

本研究的假設2-3為：「不同主要照顧者教育程度對於大專學障生於學校生活適應上有所影響，主要照顧者教育程度高者大於主要照顧者教育程度低者。」以單因子變異數分析（ANOVA）分析結果如表4-12。研究結果顯示不同主要照顧者教育程度於學校生活適應上有顯著差異， $F(2,51) = 4.03, p = .02$ 。因此，進一步以 Scheffe 法進行事後考驗發現，主要照顧者教育程度為國中以下者（ $M=176.42, SD=41.02$ ）與教育程度為大學/專科及研究所畢業者（ $M=212.96, SD=36.71$ ）有顯著差異，主要照顧者教育程度為國中以下者顯著小於教育程度為大學/專科及研究所畢業者（ $p=.02$ ）。而主要照顧者教育程度為國中以下者與教育程度為高中職者，於學校生活適應感受上沒有顯著差異（ $p=.13$ ）、主要照顧者教育程度為高中職者與教育程度為大學/專科及研究所畢業者，於學校生活適應感受上亦沒有顯著差異（ $p=.80$ ）。

而於學校生活適應的五個向度上，僅有學習態度  $F(2,51) = 3.41, p = .04$ 、同儕關係  $F(2,51) = 4.33, p = .01$ 、師生關係  $F(2,51) = 1.92, p = .15$  有顯著性差異。因此，進一步使用 Scheffe 法進行事後考驗發現，於以上三個向度中，主要照顧者教育程度為大學/專科及研究所的大專學障生，其於學校生活適應各向度的感受上均高於主要照顧者教育程度為國中以下的大專學障生。而學習方法  $F(2,51) = 1.15, p = .32$ 、學習習慣  $F(2,51) = 1.92, p = .15$  則無顯著差異。由此結果可知，主要照顧者教育程度較高，為大學/專科及研究所以上學歷之大專學障生，有較良好的學習態度、同儕關係及師生關係，幫助其於學校的生活適應。綜合言之，不同主要照顧者教育程度之大專學障生，於學校生活適應之上有所不同，因此拒絕本研究的假設2-3。

表4-12 不同主要照顧者教育程度對學校生活適應之差異分析 (N=54)

學校生活適應	平均數(標準差)	F	Post-hoc
<b>學習方法</b>			
國中以下 (n=12)	36.5(10.17)	1.15	n.s.
高中職 (n=16)	41.63(9.72)		
專科、大學以上 (n=26)	42.35(12.59)		
<b>學習態度</b>			
國中以下 (n=12)	34.67(9.88)	3.41*	1<3
高中職 (n=16)	39.63(7.55)		
專科、大學以上 (n=26)	42(7.38)		
<b>學習習慣</b>			
國中以下 (n=12)	32(9.24)	1.92	n.s.
高中職 (n=16)	38.19(7.02)		
專科、大學以上 (n=26)	35.92(8.52)		
<b>同儕關係</b>			
國中以下 (n=12)	42.67(12.58)	4.33*	1<3
高中職 (n=16)	49.75(11.45)		
專科、大學以上 (n=26)	53.85(9.69)		
<b>師生關係</b>			
國中以下 (n=12)	30.58(7.57)	4.61*	1<3
高中職 (n=16)	35.94(7.92)		
專科、大學以上 (n=26)	38.85(7.82)		
<b>學校生活適應整體層面</b>			
國中以下 (n=12)	176.42(41.02)	4.03*	1<3
高中職 (n=16)	205.13(34.78)		
專科、大學以上 (n=26)	212.96(36.71)		

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

註：主要照顧者教育程度1：國中以下；2：高中或高職；3：專科、學院或大學以上。n.s.為無顯著差異。

#### 第四節 不同家庭支持程度的大專學障生其學校生活適應之差異分析

本節所要探討的內容主要是：感受不同實質性、訊息性、情感性支持程度的大專學障生，於學校生活適應上是否有顯著的差異存在。研究者將家庭支持分數採常態分配，以分數前後25%得分為分組點，共分為低、中、高三組，以下根據支持向度的不同，將研究結果分述如下。

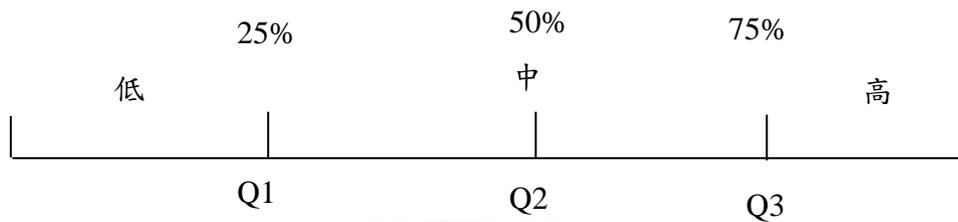


圖4-1 家庭支持低、中、高分組圖

##### 一、依不同實質性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異

本研究假設3-1為：「不同實質性支持程度的大專學障生於學校生活適應上有所差異。」以單因子變異數分析 (ANOVA) 分析結果如表4-13。研究結果顯示，感受不同實質性支持的大專學障生，於整體學校生活適應上有顯著差異存在 ( $F=3.19, P<.05$ )。大專學障生的學校生活適應確實會因其感受到之實質性支持程度不同而有所差異。進一步用 Tukey 法進行事後考驗，其結果發現：高度實質性支持的大專學障生 ( $M=221.93, SD=35.85$ )，於整體學校生活適應上高於低度支持 ( $M=186.21, SD=34.37$ ) 的大專學障生。

於學校生活適應的五個分層面上：感受不同實質性支持的大專學障生，僅於「同儕關係」上有顯著差異存在 ( $F=6.57, P<.01$ )，進一步用 Tukey 法進行事後考驗，結果發現：感受高度 ( $M=55.36, SD=8.83$ ) 及中度 ( $M=51.88, SD=10.48$ ) 實質性支持之大專學障生於「同儕關係」上大於低度實質性支持 ( $M=41.71, SD=12$ ) 之大專學障生；而其平均數上也呈現高度實質性支持大於中度及低度實質性支持。

綜合以上所述，整體而言，感受到較多由主要照顧者方面物質或金錢上之幫助，屬於高度實質性支持的大專學障生，其整體學校生活適應程度是高於低度支

持的大專學障生。此研究結果顯示大專學障生感受實質性支持程度的多寡，和其學校生活適應有差異存在，而各層面以「同儕關係」有顯著差異，因此驗證本研究假設3-1。

表4-13 不同實質性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析

學校生活適應向度	家庭支持-實質性支持	平均數(標準差)	F	Post-hoc
學習方法	低度支持 (n=14)	39.93(7.24)	.63	n.s.
	中度支持 (n=26)	39.73(12.54)		
	高度支持 (n=14)	43.79(12.52)		
學習態度	低度支持 (n=14)	37.07(7.19)	2.79	n.s.
	中度支持 (n=26)	38.77(8.9)		
	高度支持 (n=14)	43.93(7.39)		
學習習慣	低度支持 (n=14)	34.93(7.28)	1.93	n.s.
	中度支持 (n=26)	34.15(9.25)		
	高度支持 (n=14)	39.43(7.15)		
同儕關係	低度支持 (n=14)	41.71(12)	6.57**	1 < 3
	中度支持 (n=26)	51.88(10.48)		1 < 2
	高度支持 (n=14)	55.36(8.83)		
師生關係	低度支持 (n=14)	32.57(7.28)	2.52	n.s.
	中度支持 (n=26)	36.31(8.08)		
	高度支持 (n=14)	39.43(8.81)		
整體學校生活適應	低度支持 (n=14)	186.21(34.37)	3.19*	1 < 3
	中度支持 (n=26)	200.85(40.16)		
	高度支持 (n=14)	221.93(35.85)		

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

註：n.s.為無顯著差異。

## 二、不同訊息性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異

本研究假設3-2為：「不同訊息性支持程度的大專學障生於學校生活適應上有所差異。」以單因子變異數分析(ANOVA)分析結果如表4-14。研究結果顯示，感受不同訊息性支持的大專學障生，於學校生活適應上有顯著差異存在( $F=6.03$ ， $P<.01$ )。亦即，大專學障生感受之訊息性支持程度會影響其學校生活適應。進一步用Tukey法進行事後考驗發現，屬於高度訊息性支持( $M=232.42, SD=34.33$ )的大專學障生，其整體學校生活適應高於低度支持( $M=185.2, SD=38.20$ )與中度支持( $M=198.85, SD=35.3$ )的大專學障生。

於學校生活適應的五個分層面上：感受不同訊息性支持的大專學障生，於「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」的分層面上有顯著差異存在 ( $P < .05$ ,  $P < .05$ ,  $P < .01$ )，顯示「訊息性支持」程度多寡，對大專學障生之「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」有影響。進一步以 Tukey 法進行事後考驗發現，高度訊息性支持的大專學障生，於學習方法、學習態度、同儕關係層面顯著高於低度支持的大專學障生，其中於「同儕關係」層面中，高度訊息性支持之大專學障生，其學校生活適應同時顯著高於低度及中度支持之大專學障生。

綜合言之，父母給予大專學障生較多建議、忠告，幫助學障生分辨或了解問題，並協助改變的程度越多，則學障生的學校生活適應程度較高。亦即，高度訊息性支持的大專學障生，其整體學校生活適應的程度是高於中度和低度支持的大專學障生。此研究結果顯示大專學障生感受訊息性支持程度的多寡，和其學校生活適應有差異存在，而各層面以「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」有顯著差異，因此驗證本研究假設3-2。

表4-14 不同訊息性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析

學校生活適應向度	家庭支持- 訊息性支持	平均數(標準差)	F	Post-hoc
學習方法	低度支持 (n=15)	36.53(10.32)	4.17*	1 < 3
	中度支持 (n=27)	39.93(10.96)		
	高度支持 (n=12)	48.25(10.61)		
學習態度	低度支持 (n=15)	35.6(8.64)	4.88*	1 < 3
	中度支持 (n=27)	39.52(7.28)		
	高度支持 (n=12)	45.08(8.03)		
學習習慣	低度支持 (n=15)	33.13(9.38)	2.41	n.s.
	中度支持 (n=27)	35.26(7.68)		
	高度支持 (n=12)	40(7.79)		
同儕關係	低度支持 (n=15)	45.4(13.11)	5.53**	1 < 3
	中度支持 (n=27)	48.96(10.17)		2 < 3
	高度支持 (n=12)	58.75(8.12)		
師生關係	低度支持 (n=15)	34.53(8.36)	2.06	n.s.
	中度支持 (n=27)	35.19(8.21)		
	高度支持 (n=12)	40.33(7.71)		

(承上表4-14 不同訊息性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析)

學校生活適應向度	家庭支持-訊息性支持	平均數(標準差)	F	Post-hoc
整體學校生活適應	低度支持 (n=15)	185.2(38.20)	6.03**	1<3
	中度支持 (n=27)	198.85(35.3)		2<3
	高度支持 (n=12)	232.42(34.33)		

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

註：n.s.為無顯著差異。

### 三、不同情感性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異

本研究假設3-2為：「不同情感性支持程度的大專學障生於學校生活適應上有所差異。」以單因子變異數分析(ANOVA)分析結果如表4-15。研究結果顯示，感受不同情感性支持的大專學障生，於學校生活適應上有顯著差異存在( $F=8.08$ ,  $P<.01$ )。亦即，大專學障生的學校生活適應會因其感受到的情感性支持不同而有所差異。進一步用 Tukey 法進行事後考驗發現，屬於高度訊息性支持的大專學障生，其整體學校生活適應顯著高於低度情感性支持者。

於學校生活適應的五個分層面上：感受不同情感性支持的大專學障生，於「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」及「師生關係」的分層面上有顯著差異存在( $P<.05$ ,  $P<.05$ ,  $P<.001$ ,  $P<.001$ )，顯示支持程度多寡，對大專學障生之「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」及「師生關係」有影響力存在。進一步以 Tukey 法進行事後考驗，結果發現，屬於高度情感性支持之大專學障生，其學校生活適應高於低度支持者。

綜合以上所述，感受不同情感性支持的大專學障生，於學校生活適應上確實有差異存在；主要照顧者的關愛、肯定、鼓勵和安慰，對大專學障生而言是深具影響力的。本研究結果顯示大專學障生感受到越多來自主要照顧者的關愛、肯定、鼓勵和安慰，則其整體學校生活適應程度越高。亦即，屬於高度情感性支持的大專學障生，其學校生活適應高於低度支持的學障生。此研究結果突顯了主要照顧者對孩子情感性支持的重要性，而各層面以「學習方法」、「學習態度」、「同儕關

係」及「師生關係」皆有顯著差異，同時也驗證了本研究3-3的假設。

表4-15 不同情感性支持程度的大專學障生於學校生活適應上之差異分析

學校生活適應向度	家庭支持-情感性支持	平均數 (標準差)	F	Post-hoc
學習方法	低度支持 (n=14)	37(10)	3.54*	1 < 3
	中度支持 (n=27)	39.59(11.33)		
	高度支持 (n=13)	47.54(10.58)		
學習態度	低度支持 (n=14)	34.43(9.17)	5.66*	1 < 3
	中度支持 (n=27)	40.11(7.19)		
	高度支持 (n=13)	44.38(7.18)		
學習習慣	低度支持 (n=14)	33.43(9.25)	1.21	n.s.
	中度支持 (n=27)	35.59(7.82)		
	高度支持 (n=13)	38.46(8.59)		
同儕關係	低度支持 (n=14)	41.93(10.88)	8.97***	1 < 2
	中度支持 (n=27)	50.41(10.62)		1 < 3
	高度支持 (n=13)	58.46(8.0)		
師生關係	低度支持 (n=14)	29.5(7.53)	9.55***	1 < 2
	中度支持 (n=27)	37.07(7.42)		1 < 3
	高度支持 (n=13)	41.38(6.42)		
整體學校生活適應	低度支持 (n=14)	176.29(38.01)	8.08**	1 < 3
	中度支持 (n=27)	202.78(35.91)		
	高度支持 (n=13)	230.23(28.18)		

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

註：n.s.為無顯著差異。

## 第五節 大專學障生家庭支持與學校生活適應相關分析

本研究的假設四為「大專校院學障生家庭支持與學校生活適應有正向關係。」，以 Pearson 積差相關來考驗家庭支持與學校生活適應間之關係。相關程度以相關係數絕對值之高低為判別，當兩個變項之相關程度越高，其相關係數越高；當相關係數為0 ( $r=0$ )，則表示變項與變項間無相關。判別程度共分為五種，「極低度相

關」相關係數絕對值為.10以下，「低度相關」相關係數絕對值為.10~.39，「中度相關」相關係數絕對值為.40~.69，「高度相關」相關係數絕對值為.70~.99，「完全相關」相關係數絕對值為1（李城忠，2011）。以實質性支持、訊息性支持、情感性支持、整體家庭支持、學習方法、學習態度、學習習慣、同儕關係、師生關係、整體學校生活適應為變項進行相關程度分析，分析結果如表4-16所示，說明如下：

- 一、實質性支持，僅與同儕關係呈現低度正相關，相關係數分別為.306。與學習方法、學習態度、學習習慣、師生關係、整體學校生活適應呈現無顯著關係，顯示大專學障生之學習方法、學習態度、學習習慣、師生關係與整體學校生活適應並不受個體感受到之家庭實質性支持因素影響，而有顯著的差異。
- 二、訊息性支持與學習態度、同儕關係、整體學校生活適應呈現中度正相關，相關係數分別為.401、.458、.423。與學習方法、師生關係呈現低度正相關，相關係數為.311、.275。與學習習慣呈現無顯著關係，亦即，大專學障生感受到「訊息性支持」越高，其「學習態度」、「學習方法」、「同儕關係」、「師生關係」等均有良好的表現及回應，而整體學校生活適應也較好，可說明彼此的正向關聯。
- 三、情感性支持與學習態度、同儕關係、師生關係及整體學校生活適應呈現中度正相關，相關係數分別為.480、.554、.477、.542。與學習方法、學習習慣呈現低度正相關，相關係數分別為.379、.304。顯示，大專學障生感受到的「情感性支持」越高，其於「學習方法」、「學習態度」、「學習習慣」、「同儕關係」、「師生關係」等均有良好的表現及回應，而整體學校生活適應也較好，可說明彼此的正向關聯。
- 四、整體家庭支持層面與學習態度、同儕關係、整體學校生活適應呈現中度正相關，相關係數分別為.429、.519、.470。與學習方法、師生關係呈現低度正相關，相關係數分別為.309、.382。亦即，大專學障生感受「整體家庭支持」越高，其於「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」、「師生關係」等均有良好的表現及回應，而整體學校生活適應也較好，彼此有正向關聯。

表4-16 大專學障生整體家庭支持與學校生活適應之相關分析

	實質性支持	訊息性支持	情感性支持	整體家庭支持層面
學習方法	.073	.311*	.379**	.309*
學習態度	.199	.401**	.480**	.429**
學習習慣	.078	.252	.304*	.255
同儕關係	.306*	.458**	.554**	.519**
師生關係	.174	.275*	.477**	.382**
學校生活適應 整體層面	.208	.423**	.542**	.470**

\*P<.05 \*\* P<.01

綜合以上所述，整體而言，家庭支持與學校生活適應之間有關連性存在，且呈中度正向相關。亦即，感受較多的訊息性、情感性支持的大專學障生，其於學習方法、學習態度、學習習慣、同儕關係、師生關係等均有較良好的表現及較正向的回應，整體學校生活適應也較佳，而實質性支持則於學習適應尚無顯著關聯性。此研究結果驗證了本研究部份假設四，大專學障生之家庭支持與學校生活適應有部份相關聯存在。

## 第六節 大專校院學障生家庭支持對學校生活適應之預測分析

本研究假設為：「大專校院學障生家庭支持對學校生活適應具有預測力。」採用迴歸分析方法進行說明，預測變項包含家庭支持（實質性支持、訊息性支持和情感性支持），效標變項為學校生活適應（學習方法、學習態度、學習習慣、同儕關係、師生關係）進行迴歸分析。

首先以家庭支持為自變項（實質性支持、訊息性支持和情感性支持），整體學校生活適應為依變項，進行迴歸分析，結果詳見表4-17，由摘要表中可以得知：

大專學障生的整體家庭支持可用來預測學校生活適應（ $\beta=.47$ ， $P<.001$ ），其預測的解釋量為22%。在考慮其他變項下，於三個支持層面上（實質性支持、訊息

性支持和情感性支持)如表4-18所示,情感性支持和整體學校生活適應有顯著關係 ( $\beta=.63, p<.01$ ),也就是情感性支持可用來預測整體學校適應,整體模型可以解釋學校適應之31.6%的變異程度,且有達顯著性效果;而實質性和訊息性支持則無顯著相關。

表4-17 家庭支持整體層面與學校生活適應之線性迴歸 (N=54)

整體學校生活適應				
	B	標準誤差	Beta	t
家庭支持整體層面	1.21	.316	.47	3.83***
R <sup>2</sup>	.22			
調整後R <sup>2</sup>	.20			
F	14.73**.			
df	(1,52)			

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

表4-18 家庭支持各層面與整體學校生活適應之線性迴歸 (N=54)

整體學校生活適應				
	B	標準誤差	Beta	t
實質性支持	-1.46	1.15	-.188	-1.27
訊息性支持	.283	1.66	.032	.17
情感性支持	3.19	1.01	.63	3.16**
R <sup>2</sup>	.316			
調整後R <sup>2</sup>	.275			
F	7.77***			
df	(3,50)			

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

以家庭支持為自變項(實質性支持、訊息性支持和情感性支持),學校生活適應-學習方法為依變項,進行迴歸分析,結果如表4-19,由摘要表可以得知:情感性支持和學校生活適應-學習方法有顯著關係 ( $\beta=.63, p<.05$ ),也就是情感性支持

可用來預測學習方法，整體模型可以解釋學校適應之18.3%的變異程度，且有達顯著性效果；而實質性和訊息性支持則無顯著相關。

表4-19 家庭支持各層面與學校生活適應-學習方法之線性迴歸 (N=54)

學校生活適應-學習方法				
	B	標準誤差	Beta	t
實質性支持	-.563	.36	-.188	-1.54
訊息性支持	.214	.52	.032	.40
情感性支持	.68	.32	.63	2.12*
R <sup>2</sup>	.183			
調整後R <sup>2</sup>	.134			
F	3.73*			
df	(3,50)			

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

以家庭支持為自變項（實質性支持、訊息性支持和情感性支持），學校生活適應-學習態度為依變項，進行迴歸分析，結果如表4-20，由摘要表可以得知：情感性支持和學校生活適應-學習態度有顯著關係（ $\beta=.49$ ， $p<.05$ ），也就是情感性支持可用來預測學習態度，整體模型可以解釋學校適應之24.6%的變異程度，且有達顯著性效果；而實質性和訊息性支持則無顯著相關。

表4-20 家庭支持各層面與學校生活適應-學習態度之線性迴歸 (N=54)

學校生活適應-學習態度				
	B	標準誤差	Beta	t
實質性支持	.258	.25	-.15	-.967
訊息性支持	.374	.37	.09	.472
情感性支持	.228	.22	.49	2.37*
R <sup>2</sup>	.246			
調整後R <sup>2</sup>	.201			
F	5.43**			
df	(3,50)			

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

以家庭支持為自變項（實質性支持、訊息性支持和情感性支持），學校生活適應-學習習慣應為依變項，進行迴歸分析，結果如表4-21，由摘要表可以得知：實質性支持、訊息性支持、情感性支持皆與學校生活適應-學習態度無顯著關係，也就是實質性支持、訊息性支持、情感性支持不可用來預測學習習慣。

表4-21 家庭支持各層面與學校生活適應-學習習慣之線性迴歸 (N=54)

學校生活適應-學習習慣				
	B	標準誤差	Beta	t
實質性支持	-.287	.28	-.17	-1.01
訊息性支持	.124	.40	.06	.30
情感性支持	.388	.24	.35	1.56
R <sup>2</sup>	.112			
調整後R <sup>2</sup>	.058			
F	2.09			
df	(3,50)			

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

以家庭支持為自變項（實質性支持、訊息性支持和情感性支持），學校生活適應-同儕關係為依變項，進行迴歸分析，結果如表4-22，由摘要表可以得知：情感性支持和學校生活適應-同儕關係有顯著關係（ $\beta=.52$ ,  $p<.05$ ），也就是情感性支持可用來預測同儕關係，整體模型可以解釋學校適應之26%的變異程度，且有達顯著性效果；而實質性和訊息性支持則無顯著相關。

表4-22 家庭支持各層面與學校生活適應-同儕關係之線性迴歸 (N=54)

學校生活適應-同儕關係				
	B	標準誤差	Beta	t
實質性支持	-.11	.34	-.05	-.33
訊息性支持	.18	.49	.07	.37
情感性支持	.79	.30	.52	2.63*
R <sup>2</sup>	.31			
調整後R <sup>2</sup>	.26			
F	7.5***			
df	(3,50)			

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

以家庭支持為自變項（實質性支持、訊息性支持和情感性支持），學校生活適應-師生關係為依變項，進行迴歸分析，結果如表4-23，由摘要表可以得知：情感性

支持和學校生活適應-同儕關係有顯著關係 ( $\beta=.74$ ,  $p<.01$ )，也就是情感性支持可用來預測師生關係，整體模型可以解釋學校適應之22%的變異程度，且有達顯著性效果；而實質性和訊息性支持則無顯著相關。

表4-23 家庭支持各層面與學校生活適應-師生關係之線性迴歸 (N=54)

學校生活適應-師生關係				
	B	標準誤差	Beta	t
實質性支持	-.25	.25	-.15	-.99
訊息性支持	-.41	.36	-.22	-1.14
情感性支持	.79	.22	.74	3.59**
$R^2$	.26			
調整後 $R^2$	.22			
F	6.0**			
df	(3,50)			

由以上的迴歸分析可了解，情感性支持對整體學校生活適應、學習方法、學習態度、同儕關係、師生關係有預測力，而實質性支持與訊息性支持則對學校生活適應沒有預測力，部分研究結果與本研究假設四相符，故研究假設五獲得支持。以大專學障生家庭支持、學校生活適應之現況、關聯性與預測力，對應本研究之相關假設結果如表4-24。

表4-24 大專學障生家庭支持與學校生活適應之假設結果分析摘要表

假設是否成立	成立	不成立
<b>假設一：不同背景因素的大專學障生在家庭支持上有顯著差異。</b>		
假設1-1：不同性別的大專學障生在家庭支持上有顯著差異。	✓	
假設1-2：不同年級的大專學障生在家庭支持上有顯著差異。		✓
假設1-3：主要照顧者教育程度不同對大專學障生於家庭支持上有顯著差異。	✓	
<b>假設二：不同背景因素的大專學障生在學校生活適應上有顯著差異。</b>		
假設2-1：不同性別的大專學障生在學校生活適應上有顯著差異。		✓
假設2-2：不同年級的大專學障生在學校生活適應上有顯著差異。		✓
假設2-3：主要照顧者教育程度不同對大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。	✓	
<b>假設三：不同家庭支持程度的大專學障生其學校生活適應有顯著差異。</b>		
假設3-1：感受不同實質性支持的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。	✓	
假設3-2：感受不同訊息性支持的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。	✓	
假設3-3：感受不同情感性支持的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異。	✓	
<b>假設四：大專校院學障生家庭支持與學校生活適應有相關存在。</b>		
	✓	
<b>假設五：大專校院學障生家庭支持對學校生活適應具有預測力。</b>		
	✓	

## 第五章 研究發現、討論與建議

本章旨在就前一章節分析結果進行討論，將結果進行重點式的說明，提出研究發現、歸納內容，並依據研究結果提出相關建議。第一節為研究重點；第二節為研究結果與討論；第三節為研究限制及未來研究建議。

### 第一節 研究發現

本研究主要探討大專學障生之學校生活適應是否會受到家庭支持程度的多寡而有所差異及影響，以及家庭支持程度是否能預測學校生活適應。過去的研究顯示，大學階段的學障生大多選擇家鄉的學校就讀，且通常會與家庭支持系統保持密切的聯繫，因為家人的接納與支持是讓他們走出自我設限的框架，協助其度過學校生涯並邁向成功的重要關鍵因素；如果家庭對學障生付出較多的關心，或是能與學校充分溝通配合，都能增進學生的學校適應(Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000、施品禎，2013、李宜蓁，2015)。且有研究指出，預測身心障礙者適應的指標可分為：現實條件、個人表現及社會環境因素(Livneh & Wilson, 2003)。所以，研究者依此預測指標，嘗試從變項中進行討論，其中個人變項由學習障礙者之(基本條件)探討；外在變項則由學障生所知覺到的家庭支持進行探討，並依此推論，大專學障生感受到愈高程度的家庭支持，則其學校生活適應相對的愈佳。

研究結果顯示：

- 一、不同性別、年級的大專學障生於家庭支持上並無顯著差異；主要反應於主要照顧者教育程度上，主要照顧者教育程度不同，對學障生於家庭支持上有顯著的差異，教育程度愈高，其於家庭支持各向度上高於教育程度較低者；部分假設一獲得支持。
- 二、不同性別、年級的大專學障生於學校生活適應上並無顯著差異；主要反應於主要照顧者教育程度上，主要照顧者教育程度不同，對學障生於家庭支持上

有顯著差異，教育程度愈高，其於學校生活適應各向度上高於教育程度較低者；部分假設二獲得支持。

三、不同家庭支持程度的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異存在，家庭支持程度會影響其學校生活適應，高度家庭支持者大於低度家庭支持者；假設三獲得支持。

四、大專學障生之家庭支持與學校生活適應有相關存在，家庭支持愈高其學校生活適應愈佳；假設四獲得支持。

五、大專學障生之家庭支持能預測學校生活適應，其中情感性支持可用來預測整體學校適應；假設五獲得支持。

## 第二節 研究結果與討論

### 一、雲嘉嘉地區大專學習障礙學生家庭支持與學校生活適應現況

#### (一) 大專學障生感受家人給予中度家庭支持，其中以「情感性支持」層面感受最高

雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持現況：(一) 整體家庭支持單題平均得分略高於量表中間分數 ( $M=6.58$ )；(二) 以「情感性支持」層面的感受最高 ( $M=6.84$ )，「訊息性支持」層面感受度最低 ( $M=6.19$ )。此結果與林真平、陳靜江 (2003) 以身障大專生、蔣宜玫 (2009) 以高中青少年、Thanakwang (2015)、莊子瑩 (2017) 以高齡者為研究對象相似，都以「情感性支持」層面的感受最高。而整體家庭支持程度為中等程度與以國高中一般生 (李素菁，2002、蔣宜玫，2009) 及視障工作者為研究對象 (李康泰，2017) 之結果相符。研究結果顯示雲嘉嘉地區大專學障生之家庭支持程度與一般國、高中生、高齡者及視障工作者差異不大，顯示家庭對於家中之高齡者、障礙者、學生大多是支持的，且以「情感性支持」層面感受最高。

家庭為一個初級團體，其中以情感支持為主要支持來源（張德勝，1989）。有研究顯示，大學生之依附關係、個體化與其學校生活適應有相關，除了工具性的支持外，父母或同儕所提供的情感支持對其學校適應也相當重要（蔡秀玲、吳麗娟，1998）。但大學階段為青少年後期，此階段孩子開始想取得獨立性、發展自主權及建立人際關係，所以，研究者推測此階段的學障生對於父母所提供的訊息性支持，可能會有較多的想法，而造成訊息性支持的式微；且許多大學階段的學生有打工之能力，所以於實質性支持感受上，不像其他在學階段者來的強烈。所以，此階段之學障生，對於實質性及訊息性支持的感受較弱，但於情感性支持層面，雖然年齡逐漸增長，與父母相處的時間也逐漸減少，但即便到了大學階段，學障生仍需父母給予較多的情感支持。

## (二) 大專學障生的學校生活適應呈現適應良好，以「師生關係」及「同儕關係」之「人際層面適應」優於「學習適應層面」

雲嘉嘉地區大專學障生學校生活適應現況情形：(1)整體學校生活適應良好( $M=6.53$ )，此結果與王瓊珠(2013)、謝秀卿(2014)、廖瑩欣(2016)及王瓊珠(2017)以大專學障生為對象之結果相似；(2)五個層面的表現上，以「師生關係」( $M=7.23$ )及「同儕關係」( $M=7.16$ )較佳，「學習態度」( $M=6.61$ )、「學習習慣」( $M=5.95$ )次之，「學習方法」( $M=5.83$ )較弱；於「人際關係適應層面」( $M=7.19$ )的表現優於「學習適應層面」( $M=6.11$ )，顯示學障生於人際關係適應上比學習適應佳，與詹文宏、周台傑(2006)、廖瑩欣(2016)、謝秀卿(2017)研究結果相似。(3)學障生於學校有基本的學習態度，如：能準時到課、如期完成指定作業；能與同儕建立關係，適應團體生活；與師長相處融洽，並虛心接受老師的糾正。此結果與洪秋慧(2009)、謝秀卿(2014)、王瓊珠(2017)之研究結果相似，顯示大專學障生於學校的人際適應較學習適應佳，與同儕及師長關係是正向的，於課堂中能表現出自我控制，除了學習方法上較弱外，其餘面向皆表現得不錯。

由研究結果可知，多數學生與同儕及師長的人際關係是良好的，但於學習上則有較多的困難，包括無法理解課堂內容、規劃自己的讀書時間等。林真平、陳靜江(2003)、DaDeppa(2009)之研究結果顯示，對身障大學生而言，社會的支

持系統與融合比學術融合更為重要，因為它能減輕學生的壓力，成為重要的支撐力量，使其度過學習上之困難。所以，儘管大專學障生於學業上面臨了困難，但能藉由同儕、師長的協助與支持，使學障生於整體的學校生活適應仍趨於正向，呈現良好的適應。

## 二、不同背景變項之大專學障生，於家庭支持及學校適應上之狀況

### (一) 不同性別之大專學障生於家庭支持及學校生活適應上無顯著差異

多數研究皆顯示女性比男性感受到較多的家庭支持（鄭秋紅，1993；李素菁，2002；蔣宜枚，2004），但本研究卻發現不同性別之大專學障生於家庭支持的感受上沒有顯著差異，與（詹美涓，1992；李佳容，2018）對國中青少年及國小資源班學生之研究發現相似。有研究指出，隨著家中某位孩子被鑑定為身心障礙者後，父母親則會基於補償心態盡力協助孩子治療，而花較多的時間、心思於障礙孩子身上，往往使手足感到不公平的對待，於親子互動關係上較不滿意（高正德、高淑芬、朱龍祥等人，2004；陳景圓、董旭英，2006），由以上文獻可知，此階段的父母對於學障小孩可能基於此補償心態，使得本研究中家庭支持於性別上並無顯著差異。

本研究亦發現「性別」變項於大專學障生之學校生活適應上並無顯著差異，此發現與（廖瑩欣，2016；謝秀卿，2014；詹文宏，2005；詹文宏、周台傑，2006）之研究結果一致。由王瓊珠（2017）之研究結果可知，大專學障生於學校生活適應上，尚有其他直接影響因子，如：學障生的自我概念、成功特質、家庭社經地位及接受鑑定的時間等；所以，研究者認為，影響學校生活適應的因素眾多，可能為許多層面的交互影響，才致「性別」於學校生活適應並無顯著差異存在。

### (二) 不同年級之大專學障生於家庭支持及學校生活適應上無顯著差異

由研究結果得知，不同年級之大專學障生於家庭支持上無顯著差異，此結果與鄭秋紅（1993）及蔣宜枚（2009）之研究結果大致相同，各年級感受到的家庭支持程度是沒有差異的，但與（李欣瑩，2001、李素菁，2002）以國中階段青少

年為對象之研究結果不同。探究其原因，研究者推測可能研究對象為學障生之特殊身分，父母親基於補償心態盡力協助孩子，不因孩子之教育階段或年級不同而有所差異，且此結果也回應了 Helsen、Vollebergh 與 Meeus (2000) 的研究，研究指出不管為男性或女性於18歲過後，所感受到的家庭支持並無明顯變化，會呈現較穩定之狀態。

而研究也發現，不同年級之大專學障生於學校生活適應上無顯著差異，此結果與王瓊珠 (2017)、廖瑩欣 (2016)、謝秀卿 (2014) 以大專學障生為研究對象、陳寶婷 (2011) 以國中學障生及詹文宏、周台傑 (2006) 以高職學障生之研究結果相似，不同教育階段之學障生，不因年級於學校生活適應上有所差異。然而，也有研究顯示年級越高，學校生活適應越佳 (詹文宏，2005)，但也有相反的結果，年級越低，其適應狀況越佳 (鄭世昌，2005)。探究其原因，研究者認為可能於不同教育階段和年級所面臨之困難與挑戰皆不同，且其所就讀之學校類型或選讀系所不一，相對的學業要求也不盡相同，因而產生此結果。

### **(三) 主要照顧者教育程度較高之學障生於家庭支持及學校生活適應上均顯著優於教育程度較低之學障生**

本研究發現，主要照顧者教育程度高之學障生於家庭支持及學校生活適應上均顯著優於主要照顧者教育程度低之學障生。此結果與李素菁 (2002)、蔣宜玫 (2009)、王瓊珠 (2017)、謝秀卿 (2014) 之結果相似。Wagner & Blackorby 於1996年之長期追蹤研究發現，身障生的家境明顯較差，而家境的好壞會決定身障生是否可接受相關的職業訓練，以獲得一技之長，所以家庭資源對身障生的未來發展有密切之關係 (引自高正德、高淑芬、朱龍祥等，2004，P.269)。而國內研究也發現，家庭的環境條件是影響兒童發展和學習的關鍵因素 (王天苗，2004)，不同社經地位的家長之認知、動機行為、價值觀念往往影響其行為表現，繼而影響兒童的教育及學業成就 (陳麗如，2005)；父母的家庭社經地位與子女學習的影響有關，家庭社經地位越高，子女能獲得的資源也越豐富，家庭經濟狀況越好者，其所得到的正面支持越多 (巫有鎰，1999；周新富，2008；謝秀卿，2014；王瓊珠，2017)。

更有研究顯示，於學校支援服務上，高社經地位的家庭比低社經地位的家庭更主動(何國華,2004)，因此社經地位高低所得到的資源與支持程度可能有差別，這可說明，高社經地位之家庭，其孩子的學校生活適應較好。研究者推測主要照顧者教育程度或社經地位越高，其家庭教育環境也較好，而能得到的資源較充足，使其所提供之支持提升，進而促使學生於學校適應上顯得較佳。

### 三、不同情感性支持程度的大專學障生於學校生活適應上有顯著差異

感受不同情感性支持的大專學障生，於學校生活適應上(學習方法、學習態度、同儕關係、師生關係)有顯著差異存在；研究結果顯示，大專學障生感受到越多來自主要照顧者的關愛、肯定、鼓勵和安慰時，其於學習方法、學習態度、同儕關係、師生關係向度的表現也會愈佳。此結果與石培欣(2000)、蔣宜玫(2009)以國中及高中生為對象之研究結果相似，孩子感受父母所給予情感性支持程度的多寡，對其之自我評價、選擇目標、解決問題等的表現上深具影響力，且會影響與同儕之相處及學業表現。本研究結果突顯了主要照顧者對大專學障生鼓勵、關心及情感性支持的重要性，未來如想增加大專學障生於學校的適應，則可藉由增加與學障生間之情感交流來達到其目的；因為對學習困難的學生而言，其最需要的是他人的了解、尊重與鼓勵 (Spencer & Boon, 2006)。

### 四、不同實質性、訊息性、情感性支持程度的大專學障生於「同儕關係」上有顯著差異

研究者發現家庭支持的三個向度(實質性、訊息性、情感性支持)，皆對大專學障生的「同儕關係」有顯著差異，也就是，當家庭提供愈高程度的實質性、訊息性、情感性支持時，皆能增加學障孩子與同儕間之相處關係。此結果回應了，本研究之大專學障生的學校生活適應呈現適應良好之研究結果，因為學障生感受到來自主要照顧者所提供的實質性、訊息性及情感性支持使得其與同儕間之關係良好；所以，雖然大專學障生可能於課業上遭遇困難，但能藉由同儕的協助，使之於學校的生活適應趨於正向良好。

## 五、大專學障生家庭支持與學校生活適應相關分析

於家庭支持與學校生活適應相關分析中，家庭支持各向度中僅「實質性支持」層面與學校生活適應無顯著相關。此研究結果回應了，Harlow 於1958年恆河猴的實驗中發現，相較於補餵奶水（實質性支持），幼猴對母猴更大的需要，其實是溫暖的撫慰（情感性支持），這些無法取代可感受的性質（洪光遠譯，2005）；而對學習困難的學生而言，他人的了解、尊重與鼓勵是其最需要的（Spencer、Boon，2006），也有研究顯示，父母的正向態度、陪伴、關心及鼓勵，所提供的情感性支持，都能使學障生堅持於學習上（蔡明富，2001、黃己娥、王天苗，2007），以上研究再再顯示「情感性支持」的重要性。對許多大專學障生而言，可能已具備自行打工之能力，所以實質性支持對其而言相對不再那麼重要，也有研究顯示，家庭收入（實質性支持）必需透過親子互動，才會對學業成就產生影響（曾平貴，2007），也就是除了實質性支持外必須經由相關的情感支持才會對學校生活適應造成影響。研究者推論基於以上原因，使得「實質性支持」與學校生活適應無顯著相關，而其餘各層面顯著關係，結果如下：

### （一）「訊息性支持」層面與學「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」、「師生關係」層面呈現顯著正相關

家庭支持量表中「訊息性支持」與「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」、「師生關係」層面呈現顯著正相關，表示當大專學障生感受到家人的訊息性支持愈高時，能夠改善其學習方法與態度及有助於與同儕及師長的關係呈正向關係。這回應了 Soctt - Jones（1995）親子互動四層次中的價值傳遞及督導，透過訊息的傳遞，父母將自己的知識（技能）、行為、價值觀念傳達予孩子，讓孩子了解相關的學習方法、態度及處事方法，也經由督導的互動方式，了解孩子於學校中的行為表現，有助於培養孩子自我控制及管理的能力，增進其學校生活適應。當父母透過適當的提醒及監督，能協助學障生面對學習上的挫折（黃己娥、王天苗，2007）。

## (二) 「情感性支持」層面與「學習方法」、「學習態度」、「學習習慣」、「同儕關係」、「師生關係」層面呈現顯著正相關

「情感性支持」與「學習方法」、「學習態度」、「學習習慣」、「同儕關係」、「師生關係」皆呈顯著正相關，表示當大專學障生感受到家人提供的「情感性支持」愈高時，其學校適應各方面的知覺也越高。由（Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000、DaDeppa, 2009、蔡明富, 2001、施品禎, 2013、李宜蓁, 2015）之研究可知，學障生的家庭支持度會影響其學校適應，當家庭對學障生付出較多的關心及支持，並能接納其障礙時，此種支持力量都能增進他們的學校生活適應，使之有堅持下去的動力，而本研究與以上結果相符。

## (三) 家庭支持與學校生活適應呈現顯著相關

整體家庭支持量表與整體學校生活適應量表間呈現顯著正相關，表示當大專學障生感受家人給予的家庭支持程度越高時，其學校生活適應也越良好。這與 Hellendoorn & Ruijsenaars (2000) 以學障成人、施品禎 (2013) 以高職學障生為研究對象之質性研究結果相符，當家庭支持程度愈高時，其學校生活適應情形愈好，也愈能堅持。

由研究結果可知，學障生感受家人給予的訊息性支持、情感性及整體家庭支持皆會對其學校生活適應有正向影響；尤其是家庭給予的情感性支持對其學校生活適應滿意度的影響最為顯著，這與 Hellendoorn & Ruijsenaars (2000)、蔡明富 (2001)、李宜蓁 (2015) 之研究結果相似，顯示「情感性支持」對學障生之重要性，足夠的情感性支持能讓學障生們能堅持在學習的道路上。

## 六、大專校院學障生家庭支持對學校生活適應之預測力

以學習障礙者家庭支持量表三個層面（情感性支持、訊息性支持、實質性支持）為預測變項，並分別以學校生活適應的五個層面（學習方法、學習態度、學習習慣、同儕關係、師生關係）為效標變項，進行多元迴歸分析結果如下：

(一)大專校院學障生家庭支持對學校生活適應有預測力，其中「情感性支持」對「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」、「師生關係」有預測力

大專校院學障生家庭支持對學校生活適應有預測力存在，總預測力達22%；其中以「情感性支持」對整體學校生活適應有預測力，預測力為31.6%；由研究結果可知，「情感性支持」對「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」、「師生關係」有預測力，換言之，大專學障生感受到家人所提供的情感性支持能有效預測學校的生活適應，預測變項對效標變項具有正向影響力，亦即學障生感受家人給予的「情感性支持」愈高時，對於「學習方法」、「學習態度」、「同儕關係」、「師生關係」的知覺程度也愈高。顯示，此階段的大專學障生仍非常需要來自家庭及主要照顧者於情感上的支持，以作為他們向外探索時，內心最終的支持與依靠。

此部分可以回應，Hellendoorn & Ruijsenaars (2000)、施品禎 (2013)、李宜蓁 (2015) 之研究發現，當家庭支持程度愈高時，其學校生活適應情形愈好，由先前研究結果可知，大專學障生家庭支持與同儕及師長關係有正相關，所以，儘管大專學障生於學業上面臨了困難，但能藉由同儕、師長的協助與支持，協助其度過困難，使學障生於整體的學校生活適應仍趨於正向，呈現良好的適應。

### 第三節 研究限制及未來研究建議

本研究旨在探索雲嘉嘉地區大專學障生家庭支持與學校生活適應之相關研究，故依前敘述研究發現與討論，提出研究限制與建議，供後續研究之參考。

#### 一、研究限制與建議

##### (一)研究主題

本研究主題為家庭支持與學校生活適應之關係，結果發現預測力僅達22%，大專學障生對家庭支持的需求並無預設的高，可能原因為家庭支持與學校生活適應間仍有其他因素會影響發展，如：鑑定時間的早晚、學障生自我概念的強弱、

成功特質的多寡、父母教養態度等，且大專階段的學障生正面臨獨立自主的階段，對家庭之依賴並沒有一般人想像中的高，從而降低家庭支持對其學校生活適應的影響，建議之後主題可針對其他面向對學障生在校生活適應的關係進行深入了解，或多樣化家庭型態如：新住民家庭、隔代教養、候鳥家庭等，以便改善學障生學校適應問題。

## (二)抽樣限制

研究者因時間、人力及物力上的限制，採用方便取樣，實際抽樣因研究者地緣關係，主要以雲林、嘉義縣、市之學障生為主，因此無法推論涵蓋到此範圍之外，其推論的代表性應較為保守，不過度推論其有效代表性。且各縣市大專學障生對於學校生活適應可能有所不同，對於未來研究，建議將收案區擴大至全台；另外，建議可增加樣本數，將能使樣本更具代表性，也可降低區域或城鄉間的差異。再者，問卷是由各資源教室輔導員徵詢學生填答意願，是否也因此找到較常接近資源教室輔導的學生？而此些學生也因較常使用資源教室所提供之資源，使其學校生活適應較佳。

本研究僅以大專學障生為主，無法了解學校生活適應發展更長時間的影響，也無法推論其他年齡層學障生家庭支持與學校生活適應之發展狀況，例如：國中階段或高中階段，建議未來可針對不同階段進行跨階段之研究或於大專學障生入學後每學期進行一次測驗，以四年的測驗結果進行統計分析與討論，並可針對於過程中休學的學障生另行討論，以深入了解其原因。另外，本研究僅聚焦於大專學障生的觀點，探究其感受的家庭支持與學校生活適應，未來可採配對研究的方式，加入身心障礙學生之父母與師長，使資料的詮釋具備更豐富而多元的觀點。

由文獻資料可知，學障生為異質性大的群體，是否因此異質性造成解釋和結果歸納的複雜原因之一，不可而知，但於實務上，許多學生並不清楚自己的次類別，例如：閱讀、書寫或數學等障礙類別，因此無法深入的比較不同次類別間，學校生活適應是否與本研究之結果相似。建議未來可透過不同類別學障學生的比較，來了解彼此間是否有差異存在，以減少結果解釋與歸納的複雜性。

### (三)研究工具

本研究資料僅來自於自陳式問卷內容，無法肯定個案是否皆無隱瞞，訊息來源廣度有限，未來可增加其他訊息的蒐集，例如：透過其他標準化心理適應量表（如：大學生身心適應調查表）或質性的焦點訪談等，以更多面向的資料交叉比對。另外，本次問卷調查的重點大多集中於學障生身上，無涉及其他家人的看法，如：父母對孩子有學習障礙的態度、教養態度等都沒在調查中，且本研究所採用之家庭支持量表，問卷題項設計「訊息性支持」僅兩題，不符合項目分析之比例，僅能針對家庭支持層面作大方向的探討，問卷語意未必適合學障生閱讀。研究者雖有修改其語意，以期更適合學障生閱讀，但建議未來如欲更細緻的了解學障生之家庭支持情形，仍需透過研究者自行發展相關題目才能更有效的加以探討。另外，於本問卷的背景變項中也未涉及父母的教養態度及如何獲得相關的家庭支持，建議未來可增加背景變項資料的收集，以利問卷資料的完整及後續的分析。

## 二、實務建議

### (一) 提升家庭對大專學障生之「情感性」及「訊息性」支持，營造正向家庭氣氛及鼓勵家人的參與

由研究結果得知，當大專學障生感受到愈多來自家庭的「情感性」及「訊息性」支持時，他們於學校的生活適應也會較佳。家庭內的社會資本主要透過親子互動傳遞給孩子(陳麗如,2005)，主要照顧者應多給予孩子精神上的鼓勵與支持，並實際參與孩子學習的過程，才能將照顧者所具備的人力資本轉化為子女可用的社會資本；所以，主要照顧者如能實際參與學障生的學習過程，並給予孩子多一點的情感性支持，如：鼓勵、支持、安慰等，將有助於大專學障生之學校生活適應。而於提供情感性支持的同時，如能增加一些訊息性支持(適當的提醒或建議)，則能協助學障生經由訊息性支持找到適合自己的學習策略來幫助其學習，勢必也能增加其學校生活適應。且研究結果顯示，相關物質及金錢上的實質性支持，對於大專階段學障生的學校生活適應並無顯著的幫助，也就是，主要照顧者仍需透過與學障孩子間的情感交流及訊息傳遞，才能提升其於學校的生活適應。

## **(二) 於家長親職教育中，引導以正向觀點看待學障生並提升家庭的支持程度**

由研究發現，大專學障生感受到的整體家庭支持程度越高，其學校生活適應也愈佳。所以，如能增加學障生的整體家庭支持程度，則能增加其學校生活適應。因此，大專身障輔導實務工作者，如能於學障生家長的親職教育中，適度提供相關資訊，協助家長紓解其面對與照顧學障生之壓力；同時，引導家長以正向的觀點看待學障生，使學障生能感受到家庭所提供的支持，並能協助其建立正向的自我表徵，進而增進其於學校的生活適應。

## **(三) 落實及強化大專資源教室對學障生的適應輔導及 ISP 的執行**

研究結果發現，大專學障生的學校適應中以學習方法及學習習慣表現較差，顯示學障生於學習適應上因其障礙仍有困難存在。未來大專資源教室可針對學障生較弱的學習方法及學習習慣進行輔導，主動提供相關學習資訊或教授相關學習技巧，以利學障生於學校的學習。

另外，大專資源教室可根據學生個別狀況擬訂個別化支持計畫（ISP），由資源教室提供必要的相關支援服務及活動；並於每學期初召開 ISP 會議，協助相關人員盡早接觸與了解學生的個別需求、狀況與輔導策略，以團隊合作的方式協助學障生於學校的學習及人際適應，並於後續做好事後的輔導聯繫和追蹤，以便能落實 ISP 的功能。

## 參考文獻

### 中文部分

- 內政部 (2012)。身心障礙者權益保障法。2012年12月19日，華總一義字第10100279741號令。
- 王天苗 (2004)。幼兒發展與學習之影響因素探討。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊，27，1-18。
- 王者欣 (1995)。家庭支持與國中生主觀壓力的相關關係研究—以高雄市為例。國立中山大學中山學術研究所碩士論文，高雄。
- 王瓊珠 (2002)。從學習障礙成人看學習障礙者的教育方向。國小特殊教育，34，56-60。
- 王瓊珠 (2013)。學習障礙大學生在校生活適應與發展研究(I)。行政院科技部補助專題研究計畫報告(編號：NSC101-2410-H-017-010-)。
- 王瓊珠 (2015)。學習障礙大學生在校生活適應與發展研究(II)。行政院科技部補助專題研究計畫報告(編號：NSC103-2410-H-017-021-)。
- 王瓊珠 (2017)。學習障礙大學生學校生活適應研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報，45，1-24。
- 台灣精神醫學會(譯)(2015)。精神疾病診斷準則手冊(DSM-5)。(原著：American Psychiatric Association)。新北：合記。
- 石培欣 (2000)。國民中學學生家庭環境、同儕關係與學業成就之相關研究。國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 危芷芬 (譯) (2017)。人格心理學。(原作者：Duane P. Schultz, & Sydney Ellen Schultz)。台北：雙葉。

- 何國華 (2004)。特殊兒童親職教育。台北市：五南。
- 何慧玥 (1993)。大專聽覺障礙學生學校生活適應之研究。未出版之碩士論文。國立台灣師範大學，台北。
- 巫有鎰 (1999)。影響國小學生學業成就的因果機制--以臺北市和臺東縣作比較。教育研究集刊，43，213-242頁。
- 李佳蓉 (2018)。國小資源班學生家庭支持與需求之研究。未出版碩士論文。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班，台北。
- 李宜蓁 (2015)。感謝我的家人比我更早接受我。親子天下，71，54-57頁。
- 李欣瑩 (2001)。桃園市國中生主觀生活壓力、社會支持、因應行為與身心健康之關係研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學衛生教育研究所，台北。
- 李城忠 (2011)。應用統計學：量化研究 SPSS 範例分析。新北市：新文京。
- 李素菁 (2002)。青少年家庭支持與幸福感之相關研究—以台中市國中生為例。私立靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。台中。
- 李康泰 (2015)。視覺障礙工作者家庭支持與工作適應之相關研究。國立臺灣師範大學復健諮商研究所，台北。
- 李靜吟 (2013)。高中職學習障礙學生自我概念與生活適應之研究。國立台灣師範大學，台北。
- 李靜怡、劉明松 (2011)。高雄市國中學習障礙學生自我概念與學校適應。國立台東大學特殊教育學習、特殊教育中心東臺灣特殊教育學報，13，99-126。
- 周月清 (2001)。家庭社會工作－理論與方法。台北：五南出版。
- 周台傑 (2006)。學習障礙。載於許天威、徐亨良、張聖成 (主編)，新特殊教育通論 (二版)，71-105。台北：五南。

- 周佳樺 (2013)。大專校院學習障礙學生學校適應壓力及因應歷程之研究。國立東華大學，特殊教育學系，花蓮。
- 周新富 (2008)。社會階級對子女學業成就的影響－以家庭資源為分析架構。台灣教育社會學研究，8(1)，1-43頁。
- 林坤燦、羅清水、林銘欽 (2011)。我國大專校院身心障礙教育推動沿革探究。99年度中華民國特殊教育學會年刊，1-17。
- 林坤燦、羅清水、邱瀟瑩 (2008)。台灣地區大專校院身心障礙學生休退學現況調查研究。國立東華大學特殊教育學系-特殊教育中心東台灣特殊教育學報，10，1-19。
- 林怡慧 (2006)。高中職普通班身心障礙學生學校生活適應之研究。未出版之碩士論文。國立台灣師範大學，台北。
- 林信香 (2002)。國小學習障礙學生自我概念及生活適應之研究。未出版之碩士論文。國立台中教育大學，台中。
- 林真平、陳靜江 (2003)。身心障礙大學生壓力因應歷程之探討。東台灣特殊教育學報，5，143-162。
- 林惠芬 (2004)。高職輕度智能障礙學生學校生活適應之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報，19，57-85。
- 施品禎 (2013)。高職學習障礙學生學校適應現況和相關因素。國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄。
- 洪光遠 (譯) (2005)。普通心理學。(原作者：Edward E. Smith 等)。台北：桂冠。
- 洪秋慧 (2009)。大專學習障礙學生在校生活適應之研究。未出版之碩士論文。國立彰化師範大學，彰化。
- 洪鈺珊 (2014)。父母期望、家庭支持和青少年幸福感相關之研究。大葉大學教育

專業發展研究所，彰化。

洪榮照、林信香 (2005)。國小學習障礙學生自我概念及生活適應研究。國立台南大學特殊教育系特殊教育與復健學報，14，55-84。

洪儷瑜 (1995)。學習障礙者教育。台北：心理。

胡永崇 (1990)。學習障礙者之教育。載於王文科 (主編)，特殊教育導論 (第3版) (345-390)。台北：心理。

翁佩庭 (2015)。應用後社分析探討家庭支持度對身心障礙者社會活動參與之影響。國立彰化師範大學復健諮商研究所，彰化。

高正德、高淑芬、朱龍祥、朱啟丹、溫振源 (2004)。大學身體障礙生之心理及家庭適應。台灣精神醫學，18(4)，261-272。

張文哲 (譯) (2005)。教育心理學：理論與實際 (原作者：Robert E. Slavin)。台北：學富文化。

張世慧 (2006)。學習障礙。台北：五南。

張宏哲、林昱宏、劉懿慧、徐國強、鄭淑芬 (譯) (2013)。人類行為與社會環境 (原作者：Ashford.J.B & Lecroy C.W)。台北：雙葉。

張春興 (1992)。社會變遷與青少年問題：台灣地區事實的觀察與分析。台灣師範大學教育心理與輔導學報，25，1-12。

張春興 (1999)。張氏心理學辭典。台北：東華。

張得勝 (1989)。社會原理。台北：巨流出版社。

張照明 (2002)。普通高中職視覺障礙學生學校生活適應及學校支持系統之研究。國立彰化師範大學，彰化。

教育部 (2000)。大專校院輔導身心障礙學生實施要點。2000年07月20日，臺教學

(四)字第1070075450B 號 令。

教育部(2000)。**鼓勵大專校院提供身心障礙學生升學大專校院甄試招生名額及承辦甄試工作實施要點**。2000年02月15日，臺教學(四)字第1020079048B 號 令。

教育部(2006)。**大專校院辦理單獨招收身心障礙學生處理原則**。2006年12月21日，臺教學(四)字第1070140988B 號 令。

教育部(2008)。**大學法**。2015年12月30日，華總一義字第10400153631號 令。

教育部(2013)。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**。2013年09月02日，臺教學(四)字第1020125519B 號 令。

教育部(2014)。**特殊教育法**。2014年06月18日，華總一義字第10300093311號 令。

教育部(2018)。**特殊教育通報網-特教統計年報**。2018年7月1日，[https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/default.asp](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp)。

莊子瑩(2017)。**高齡者家庭支持、自我價值和活躍老化之關聯研究**。天主教輔仁大學兒童與家庭學系碩士論文，台北。

許素彬、張秀玉(2013)。**職業重建服務人員於就業性家庭支持服務輸送之困境與訓練課程架構分析：以台中市為例**。**靜宜人文社會學報**，7(2)，140-198。

許瑞蘭(2001)。**國中生依附關係、人際問題解決態度與學校生活適應之相關研究**。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，屏東。

陳冠蘭(2010)。**自閉症兒童主要照顧者家庭支持與兒童適應行為之相關性研究**。國立台中教育大學早期療育研究所，台中。

陳景圓、董旭英(2006)。**家庭、學校及同儕因素與國中聽覺障礙學生偏差行為之關聯性研究**。**特殊教育研究學刊**，30，181-201。

陳麗如(2003)。**國民小學學生家庭背景、家庭資源與學業成就之關係研究**。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。

- 陳麗如(2005)。父母對子女學習的影響－家庭資源之探討。**教育與社會研究**，9，121-152。
- 陳寶婷(2011)。國中學習障礙學生自我接納與學校適應之相關研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化。
- 曾平貴(2007)。家庭資源與學業成就之關聯性研究。國立台北大學社會學系，台北。
- 曾景蘭(2006)。國中普通班聽覺障礙學生學校生活適應與情緒和行為表現之研究。國立台北教育大學，台北。
- 黃己娥、王天苗(2007)。迢迢學習路——一位學障學生的學習經驗。**特殊教育研究學刊**，32(3)，111—132。
- 黃俐婷(2004)。家庭支持的結構與功能分析。**社區發展季刊**，105，367-380。
- 黃琬婷(2011)。社區老年人家庭支持對幸福感之研究。美和科技大學健康照護研究所碩士論文，屏東。
- 黃韻如(2005)。高雄市高中職學習障礙學生學習適應與學校支持系統之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄。
- 詹文宏(2005)。高中職學習障礙學生自我概念.因應策略.學校適應及其因果模式之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，彰化。
- 詹文宏、周台傑(2006)。高中職學習障礙學生和一般學生學校適應模式之研究。**特殊教育學報**，24，113-134頁。
- 詹美涓(1992)。青少年知覺之父母支持與青少年自我價值之相關研究。未出版碩士論文。國立師範大學社會教育研究所，台北市。
- 廖瑩欣(2016)。大專校院學習障礙學生自我概念與學校適應之研究。未出版碩士論文。國立台灣師範大學，台北市。

- 趙信祈 (2017)。原住民青少年之家庭支持、心盛及學業表現之相關研究：以恆毅力為調節變項。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，台北。
- 劉清芬 (2000)。國小學生批判思考、情緒智力與學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，高雄。
- 歐仁榮 (1993)。家庭環境、家庭結構對高職生學業成就影響之研究—以台南市高級職業學校為例。中正大學犯罪防制研究所，嘉義。
- 蔡秀玲、吳麗娟 (1998)。不同性別大學生的依附關係、個體化與適應之關係。國立臺灣師範大學教育與輔導學系教育心理學報，1，73-90。
- 蔡宜璇 (2014)。專校院智能障礙學生學校適應狀況之研究。國立嘉義大學特殊教育研究所，嘉義。
- 蔡明富 (2011)。回首「學」時路：一位學障教師生涯歷程及其影響因素的探討。資優教育季刊，80，4-15。
- 蔣宜玫 (2009)。高中生家庭支持、親子依附與生涯自我效能之研究—以嘉南地區普通高中為例。國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所，嘉義。
- 鄭世昌 (2005)。國民中學學習障礙學生自我概念與生活適應之研究。未出版碩士論文。國立彰化師範大學特殊教育學系，彰化。
- 鄭秋紅 (1992)。單親家庭國中生親子互動、自我尊重、社會支持與寂寞感之研究。未出版碩士論文，中國文化大學家政研究所，台北。
- 謝秀卿 (2013)。大專校院學習障礙學生學校適應之研究。國立嘉義大學特殊教育研究所，嘉義。
- 鐘雅玲 (2012)。高中職學習障礙學生學校適應之研究。中臺科技大學文教事業經營研究所，台中。

## 外文部分

- Beest, Mirka van & Baerveldt. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and peers. *Adolescence*, 34(133), 193-201.
- Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen, & S.L. Syme (Eds), *Social Support and Health* (p.3-22). Orlando: Academic Press.
- DaDeppo, L. M. W. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122-131.
- Dean, A., & Lin, N.(1977). The stress-buffering role of social support. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 165(6), 403-417.
- Frances K. Stage and Nancy V. Milne. (1996). Invisible Scholars: Students with Learning Disabilities. *The Journal of Higher Education*, 67(4), 426-445.
- Hall, C. W., Spruill, K. L., Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 79-86.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Helsen Marianne, Vollebergh Wilma, & Meeus Wim. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Henry, C. S., Sager, D.W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescent perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Jacobson, D. E. (1986). Types and timing of social support. *Journal of Health Behavior*, 27, 250-264.

- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. (2007). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 39*(2).
- Karla K. McGregor, Natalie Langenfeld , Sam Van Horne , Jacob Oleson ,Matthew Anson ,and Wayne Jacobson. (2016). The University Experience of Students with Learning Disabilities. *Learn Disabil Res Pract,31*(2) ,90–102.
- Kenneth,J.A. & Dellwo,J.P. (2002).Perfectionism and Self–Development : Implications for college adjustment. *Journal of Counseling & Development,80*.188-196.
- Livneh, H., & Wilson, L. M. (2003). Coping strategies as predictors and mediators of disability-related variables and psychosocial adaptation: An exploratory investigation. *RCB, 46*(4), 194-208.
- Meeus, W. (1989). Psychosocial problems and social support in adolescence. In K.Hurrelman & F. Hestmann(Eds.). *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp.241-255). New York: Walter de Gruyter.
- Masten, Ann S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), ,227-238.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Schwarting, M. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school*. [A report from theNational Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)]. NCSER 2011- 3005. Retrieved from <http://www.nlts2.org/reports>.
- Perry, K. E., & Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children’s school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-Child Interactions and School Achievement. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (Vol. 2, pp. 75-107). Thousand Oaks, CA: Sage.

Spencer, V. G., & Boon, R. T. (2006). Influencing learning experiences: let's ask the students! *Intervention in School and Clinic, 41*(4), 244-248.

Thanakwang, K. (2015). Family support, anticipated support, negative interaction, and psychological well-being of older parents in Thailand. *Psychogeriatrics, 15*(3), 171-178.

Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(1), 28-33.



## 附錄

### 附錄一 大專生家庭支持與學校生活適應量表

親愛的同學你/妳好：

本問卷目的在了解瞭解大專院校學生的家庭背景及家庭支持與學校生活適應狀況之間的關聯，以作為教學與輔導學生之參考，藉以改善學校教學與輔導學生的服務方式，並提升學生在校的生活品質。請根據你目前的實際狀況逐題填答，由0-10之數字中填寫出最符合你感受的數字(0分代表感受最差，10分代表感受最好)。本問卷所得資料純粹作為學術研究之用，不做個別處理，並對外保密，敬請安心作答。你的作答是相當寶貴而具有價值的，非常感謝您的協助與辛苦填答！

南華大學生死學系碩士班  
指導教授：張國偉 博士  
研究生：邵珮晴 敬啟

#### 一、個人基本資料

1. 性別：男 女

2. 就讀學校：\_\_\_\_\_

3. 年級：一年級 二年級 三年級 四年級 研究所 其他

4. 主要照顧者教育程度：

國小或以下 國中 高中或高職 專科、學院或大學 研究所以上

二、家庭支持度測量，請依照您日常生活中情形回答下列問題，並給予0分至10分的支持程度，分數越高代表愈符合此狀況。

題號	題目	現在狀況數值
1	當我遇到困難時，第一個會先想到家人。	
2	我在需要用錢的時候，都是家人給我的。	

3	我在課業上或是生活中用的物品，都是家人給的。	
4	我覺得家人常提供我很多訊息、建議或常識。	
5	家人常常和我探討許多事情，也會告訴我哪些地方需要改進(如課業、生活常規、基本道理…等)。	
6	我會和家人一起從事休閒娛樂活動、逛街、踏青…等。	
7	我的家人會給我支持，鼓勵我、安慰我、關心我。	
8	當我覺得沮喪、心情不好的時候會很想回家，告訴家人。	
9	我很愛我的家，家裡讓我感覺很愉快、很溫馨。	

三、學校適應度測量，請依照自己日常生活中情形回答下列問題，並給予 0 分至 10 分的適應程度，分數越高代表愈符合此狀況。

(一) 學習方法

題號	題目	現況數值
1	課堂中我會做筆記。	
2	我能理解課本裡的內容。	
3	我會與師長或同儕一起討論課業內容。	
4	我能利用其他資源幫助自己學習(網際網路、圖書館)。	
5	我能自己規劃讀書時間。	
6	讀書讀到一段時間後，我會停下來回想剛剛的重點在哪裡。	

7	考試時，我會先從會的題目做起。	
---	-----------------	--

## (二) 學習態度

題號	題目	現況數值
1	我在學習方面表現的積極主動。	
2	當學習發生困擾時，我總能正面思考。	
3	在學校能獲得我想要的知識或技術。	
4	我有興趣於學校的課程。	
5	我能準時到課，不遲到或早退。	
6	我會準備課程使用的書籍或媒材。	

## (三) 學習習慣

題號	題目	現況數值
1	課堂時，我能專心聽講師長的課程內容。	
2	如對課程內容有不了解的地方，會請教師長或同儕。	
3	我能如期完成老師指定的作業。	
4	在自修時我會專心一致。	
5	我會在課堂前預習課業。	
6	我會在課堂後複習課業。	

#### (四)同儕關係

題號	題目	現況數值
1	我很容易與同儕建立良好的關係。	
2	我能與同儕分工合作，完成分組作業或課堂報告。	
3	我會參加同儕間的聚會活動，如打球、聊天、逛街。	
4	我可以接受同儕的建議，不堅持己見。	
5	我會和同儕一起彼此分享生活中的事情。	
6	遇到困難時，有同儕會協助我。	
7	課堂後，同儕會主動邀約我。	

#### (五)師生關係

題號	題目	現況數值
1	我和導師相處得很融洽。	
2	需要幫助時，我會主動找導師幫忙。	
3	我常主動幫師長的忙。	
4	我能耐心地聽從師長的糾正。	
5	看到師長我會主動打招呼。	

## 附錄二 問卷量表使用同意函

### 量表使用同意函

茲同意南華大學生死所研究生 邵珮晴 君 於碩士學位論文  
「嘉義縣市學習障礙大專生家庭支持與學校生活適應之關聯研究」中，  
使用及修編本人於「青少年家庭支持與幸福感之相關研究-以台中市  
立國中生為例」研究所編製之「家庭支持量表」，作為其進行碩士論  
文之研究工具。

同意人： 李素菁 簽章

中華民國 106 年 4 月 21 日

## 問卷使用同意函

茲同意南華大學生死所研究生 邵珮晴 君 於碩士學位論文  
「嘉義縣市學習障礙大專生家庭支持與學校生活適應之關聯研究」中，  
使用及修編本人於「大專校院學習障礙學生學校生活適應之研究」所  
編製之「大專校院學生學校適應問卷」，作為其進行碩士論文之研究  
工具。

同意人： 謝秀卿 簽章  
中華民國 106 年 4 月 21 日

上所擬列同意書

因研究對象與題目之變更與同意函上所  
呈現的題目相異，故特例此書。

本研究謹遵守研究倫理，一切要求皆符  
合研究規範與細節實施與操作。

立書人：邵珮晴