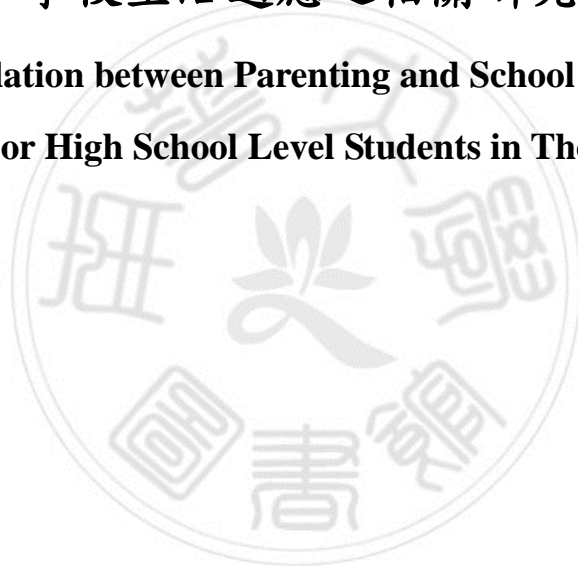


南 華 大 學  
應用社會學系教育社會學碩士班  
碩士論文

特殊學校高職部學生父母教養與  
學校生活適應之相關研究

A Study on Correlation between Parenting and School Life Adjustment of  
Vocational Senior High School Level Students in The Special Schools



研 究 生：羅毓芳

指 導 教 授：張楓明 博士

中 華 民 國 一 百 零 五 年 六 月

南 華 大 學  
應用社會學系教育社會學碩士班  
碩 士 學 位 論 文

特殊學校高職部學生父母教養與學校生活適應之相關研究

研究生：羅毓芳

經考試合格特此證明

口試委員：周佩芳  
張根明

鄧川雄

指導教授：張根明

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 105 年 6 月 20 日

## 謝 誌

能再度回到校園中學習是踏入職場後多年的夢想，在因緣際會之下來到南華進修。在教育社會學研究所求學歷經兩年的歲月，在所裡教授們的細心指導下受益良多，可以在這裡求學是一件幸福的事。而這趟學習之旅即將畫下句點，心中的感激非用言語可形容。

本篇論文是在多人的協助下完成，首先感謝恩師張楓明老師一路走來的引導與支持，每次的meeting老師對於論文的內容總是有耐心地解釋每一個重要的環節，並叮嚀該注意的地方，由於您的指導，讓本篇論文得以更加完整與豐富；其次是感謝口試委員鄒川雄老師、周佩諭老師提供的寶貴意見，使得本篇論文更周全；感謝研究所同學彼此之間的切磋鼓勵；感謝同事仁傑、佳臻、俊賢、佳芳給予關於論文寫作方面寶貴的經驗，以及淑惠、雅玲、麗滿、育瑜、東霖、詩庭協助發放問卷；感謝同學蕙禎、俐靜、真慧的加油打氣；感謝先生平時的協助，幫忙照顧女兒及打理家事，讓我有空暇可以寫論文、在我挫折低潮時給我鼓勵與溫暖，並在我最忙碌和艱辛的時刻，能體諒我的辛勞和情緒，並且順利完成學業。

在論文完成的同時，也正是我任教的班級畢業的時刻，今年我將和學生一起畢業，對我來說是個最好的紀念。接下來將調整步調，好好陪伴即將面臨青春期的女兒，正如我所研究的論文題目，期許自己繼續扮演好家長的角色。

毓芳 謹誌

2016 年 6 月

# 特殊學校高職部學生父母教養與學校生活適應之相關研究

## 中文摘要

本研究旨在探討特殊學校高職部學生父母教養與學校生活適應之情形。本研究採用問卷調查法，抽取全國北、中、南、東共 10 所特殊學校 390 位高職部智能障礙學生為研究樣本調查。依所得資料進行描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差相關、迴歸分析等進行資料分析，本研究結論如下：

一、特殊學校高職部學生在個人適應層面，中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳；在學業適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳；在人際適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳。

二、父母教養中之要求內涵對特殊學校高職部學生學業及人際適應具有正面影響。

最後，根據研究結果，提出對家長、學校教育各項建議作為教育實務和未來進一步研究的參考。

**關鍵詞：**特殊學校高職部、父母教養、學校生活適應

# **A Study on Correlation between Parenting and School Life Adjustment of Vocational Senior High School Level Students in The Special Schools**

**Yu-Fang Lo**

## **Abstract**

This study aimed to investigate the correlation between parenting and school life adjustment of vocational senior high school students in the special schools. The questionnaire survey was adopted in this research, and a total of 390 intellectual disability students from north, central, south, east vocational senior high school students in the special schools throughout the country were selected as research samples. The data were analyzed by statistical analysis of descriptive statistics, t test, one way ANOVA, Pearson product-moment correlation and regression. The conclusions of this study were as followed:

1. At the individual adjustment of vocational senior high school level in the special schools, students with moderate mental retardation showed a better adjustment compared to students with severe mental retardation; in terms of academic adjustment level, students with mild to moderate mental retardation demonstrated a better adjustment than students with severe mental retardation; in the level of interpersonal adjustment, students with mild to moderate mental retardation also indicated a better adjustment than students with severe mental retardation.

2. The connotation of expectation in parenting had a positive impact on academic and interpersonal adjustment of vocational senior high school level students in the special schools.

In accordance with the results, this study finally proposed several recommendations to the education of parents and schools to sever as references for educational practice and further research.

**Keywords:** Vocational Senior High School Level in The Special School, Parenting, Adjustment to School Life

# 目次

謝誌	I
中文摘要	II
Abstract	III
目次	IV
表目次	V
第一章 緒論	
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 名詞釋義	4
第二章 文獻探討	
第一節 特殊學校高職部學生身心特質之探討	5
第二節 父母教養內涵之探討	9
第三節 智能障礙學生學校生活適應之探討	13
第四節 父母教養內涵與特殊學校高職部學生學校生活適應之關係	20
第三章 研究方法	
第一節 研究架構	23
第二節 研究假設	24
第三節 研究對象	26
第四節 研究工具與變項測量	29
第五節 施測程序及資料分析	36
第四章 研究結果與討論	
第一節 描述性統計分析	37
第二節 不同背景變項對特殊學校高職部學生學校生活適應之差異情形	41
第三節 特殊學校高職部學生學校生活適應與父母教養內涵之相關情形	45
第四節 父母教養內涵對特殊學校高職部學生學校生活適應之影響	46
第五節 綜合討論	52
第五章 研究結論與建議	
第一節 研究結論	56
第二節 研究建議	57
參考文獻	
壹、中文文獻	59
貳、英文文獻	64
附錄	66

## 表 目 次

表 3-3-1	104 學年度特殊學校高職部學生數統計	26
表 3-3-2	正式問卷回收一覽表	28
表 3-3-3	父母回應內涵之信效度考驗結果	31
表 3-3-4	父母要求內涵之信效度考驗結果	32
表 3-3-5	個人適應之信效度考驗結果	33
表 3-3-6	學業適應之信效度考驗結果	34
表 3-3-7	人際適應之信效度考驗結果	35
表 4-1-1	樣本基本資料分析表	37
表 4-1-2	各變項之現況分析	38
表 4-2-1	不同性別之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異分析	41
表 4-2-2	不同年級之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異分析	42
表 4-2-3	不同智能障礙等級之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異分析	43
表 4-2-4	是否有伴隨其他障礙之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異情形	44
表 4-3-1	特殊學校高職部學生學校生活適應與父母教養方式之積差相關分析摘要表	45
表 4-4-1	父母教養對特殊學校高職部學生「個人適應」之迴歸模型摘要表	47
表 4-4-2	父母教養對特殊學校高職部學生「學業適應」之迴歸模型摘要表	49
表 4-4-3	父母教養對特殊學校高職部學生「人際適應」之迴歸模型摘要表	51

# 第一章 緒論

本章主要在闡述研究背景與動機、研究目的，並對研究內容的相關名詞做釋義，共計三小節。

## 第一節 研究背景與動機

教育部從民國 89 年開始規劃「身心障礙學生 12 年就學安置實施計畫」，促使完成 9 年國民義務教育的身心障礙學生能進入後期中等教育，接受 12 年完整適性之教育。該計畫主要目的是提供身心障礙學生升學高中職之機會、達到彈性多元安置、提供就近入學及適性教育。自 90 學年度起實施迄今，就讀高中職之身心障礙學生已由 6,952 人增至 23,529 人，奠定身心障礙學生 12 年國民基本教育之基礎(教育部，2014)。因此，台灣的特殊教育現況，已將身心障礙者的教育延伸至高中職畢業，使得中、重度智能障礙學生也能接受高中教育階段服務，其受教權配合 12 年國教政策，已實際延長至十二年。

目前，根據教育部特教通報網，103 學年度全臺身心障礙學生人數學生數為 107,359 人，其中高中（職）階段學生，以 2015 年 3 月 20 日之統計資料呈現為 24,005 人（教育部教育統計年報，2014）。進一步而言，對於高中（職）階段學生而言，下一個生涯階段有三個方向：在家教育或就養（養護或教養機構就養）及就學（升大學）這三個主要的選擇，而無論學生最後做何選擇，隨著父母或主要照顧者的年齡增長，在照顧身心障礙孩子的負荷上可能愈來愈吃力，身心障礙孩子終究得回歸社會，因而許多文獻都證實，對於身心障礙者，應儘可能使自己更加的獨立，在生活適應能力方面能獨當一面，進而提升自我決策能力，提升生活品質。

本研究者目前擔任特殊學校高職部導師，並在特殊學校任教八年，在教學生涯的過程中，令我感到訝異的是，本研究者所任教的縣市相較於其他地方，家長的社經地位和家庭狀況普遍處於弱勢，然而孩子在這樣的環境下並沒有顯得較能吃苦或獨立，父母普遍寵愛孩子、捨不得讓他們吃苦視為常態。所以班上的學生即使程度不錯，但是不會洗澡、更換衛生棉、餐具洗不乾淨的情形比比皆是。而與十幾年前的家長相比，以往的尊師重道漸不復見，而家長介入學校、干涉學校制度的情形也愈來愈嚴重，愈來愈多的老師為明哲保身，選擇不要求學生，只要學生平安就好。這樣的現象引起本研究者想要更



深入了解父母的言行、態度究竟對孩子產生什麼樣的效應，對他們在學校或未來的適應真的有助嗎?此為本研究的研究動機。

因此，在與特殊學生及其家庭接觸的過程中，深深地感受到父母或主要照顧者是對孩子有最大影響力者。鍾重發(2010)也提到身心障礙者父母於親職教育扮演的角色有：是主要照顧者、是家庭系統中具能力的重要成員、是身心障礙孩子居家的教師、是身心障礙孩子教育實務的專業者。因而，可推論身心障礙孩子可能會因為父母的教養內涵，而有所不同，有些孩子對於未來抱持正向積極的態度；反之，有些孩子則仍可能沉浸於自怨自艾、凡事依賴的消極態度。同時父母若因愧疚補償心態，總是盡其所能的滿足孩子任何需求，是否直接影響身心障礙孩子的生活適應能力？因而想藉此研究，探究特殊學校高職部身心障礙學生其父母教養與生活適應能力兩者之關係。

事實上，對於身心障礙學生而言，高職階段是一個很重要的人生轉捩點。在完成這個階段的學習之後，可能面臨就業市場、機構安置或在家養護，開始一個與學生角色完全不同的生活。林惠芬(2004)的研究發現高職階段生活適應之狀況，將會對日後生活品質與職業適應有深遠的影響。是故高職階段的學校生活是其進入社會的前哨，此階段生活適應的良窳，實會影響其日後的生活品質。因此有必要深入瞭解其學校生活適應的情形，以及所使用的因應策略為何?以做為教學之參考。故本研究將學校生活適應作為本研究的依變項，並探討父母教養對其子女的學校生活適應的影響為何?值得一提的是，過去身心障礙者父母教養能力的研究多採質性研究方式進行，本研究採用量化研究方式進行，能以較快速的方式大量取得資料，惟受限於學生實際填答有困難，且為求研究結果更加正確，也更具研究意義，因此採用學生重要他人，亦即主要照顧者和導師評估的方式以補充調查研究進行之困難，可對於身心障礙者父母教養能力現況與需求，有不同的研究角度與發現，可作為未來特殊教育政策與特殊教育學校親職教育之參考。

## 第二節 研究目的

根據上節研究背景與動機分析，本研究之目的如下：

- 一、探討特殊學校高職部學生其學校生活適應能力之現況。
- 二、探討特殊學校高職部學生其父母教養之現況。
- 三、分析不同背景變項（特殊學校高職部學生的性別、年級、智能障礙等級、是否伴隨有其他障礙）在特殊學校高職部學生學校生活適應能力之差異情形。
- 四、分析父母教養對於特殊學校高職部學生學校生活適應能力之影響。



### 第三節 名詞釋義

#### 一、特殊學校高職部學生

依特殊教育法第二十五條第一項規定所設立的身心障礙學生專門服務之教育機構，其中包含幼稚部、國小部、國中部、高職部等不同教育階段別的服務對象(教育部，2013)。國內目前共有 28 間特殊學校，在名稱上，啟明學校以招收視障學生為主，啟聰學校以招收聽障學生為主，仁愛實驗學校以招收肢障學生為主，而稱為啟智學校或特殊學校則以招收智能障礙學生為主。我國特殊教育學校之學生以智能障礙學生所佔人數比例最高，為其主要障礙類別。本研究所指高職部係指招收國中畢業，年齡在 22 足歲以下自願就讀之智能障礙輕、中、重度和極重度身心障礙學生。

#### 二、學校生活適應

學校生活適應是指個人與所處的學校環境、學業、期望、人際間交互作用的連續歷程，在此歷程中個人因應環境之變化必對自己、對他人及環境採取一些因應的方式，以解決問題，並與自己、他人及環境達到均衡關係。本研究之學校生活適應是以「特殊學校高職部學生學校生活適應量表」進行測量計分，得分愈高代表適應情形愈好，得分愈低代表適應情形愈差。

#### 三、父母教養內涵

所謂父母教養內涵，係指父母平時所採用管教子女生活作息及行為所表現出的行為與策略。本研究以 Maccoby 與 Martin (1983) 所提之雙向度「回應」、「要求」作為父母教養內涵。「回應」指父母對於孩子行為與意見的接納態度，以及與孩子進行互動溝通與從事活動的頻率；「要求」指父母對孩子日常生活作息、習慣及行為表現的規範與限制。本研究之父母教養內涵是以「父母教養量表」進行測量計分，得分愈高代表父母分別在「要求」及「回應」上之內涵成份愈高；反之，得分愈低分別代表父母教養之「要求」及「回應」內涵成份愈低。

## 第二章 文獻探討

本研究旨在探討特殊學校高職部學生父母教養與學校生活適應相關情形，在進行研究之前，茲將相關文獻整理以作為本研究之理論基礎。本章共分為四節，第一節探討特殊學校高職部學生之身心特質；第二節探討父母教養內涵；第三節探討智能障礙學生學校生活適應情形；第四節探討身心障礙父母教養內涵與學校生活適應之關係。

### 第一節 特殊學校高職部學生身心特質之探討

我國特殊教育學校依特殊教育法相關規定以招收中度、重度、極重度以上障礙程度之學生為主要原則。然而，若學生參加十二年就學安置當年度接受能力評估之成績未達可登記入學高職特教班資格，將依鑑定暨就學輔導委員會的裁議安置於特殊學校，以達到適性安置的原則。因此輕度智能障礙學生若成績未符，則將安置於特殊學校。而特殊學校當中人數比例最高為智能障礙學生。受限於極重度學生評估不易，因此本研究將以輕度、中度及重度智能障礙學生為主要研究對象。

#### 壹、智能障礙的定義

過去幾十年來，智能障礙的定義從狹隘的智力測驗轉變成綜合判斷個體的認知能力與適應行為發展，並盡可能以符合智能障礙者需求與支持的觀點，讓他們能在社區中獨立自主。美國智能與發展障礙協會（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD）於 2010 年第十一版智能障礙定義指出，智能障礙發生在 18 歲以前，同時在心智功能和適應行為存有顯著的限制。適應行為包括語言、讀寫、金錢概念及自我指導等概念性適應技能，人際、自尊、遵守規則及自我保護等社會性適應技能，以及日常生活能力（如：飲食、穿衣、如廁、行走、打電話、吃藥、交通…）和職業技能等應用性適應技能（鈕文英，2007）。

以醫學的觀點來看，美國精神醫學學會（American Psychiatry Association, APA）於 2013 年修訂之「心理異常診斷統計手冊第五版」（DSM-5）對於智能障礙的認定強調

需同時評量智力及適應功能，其嚴重度決定於適應功能而非智力。此外，值得注意的是，DSM-5 修訂的內涵強調「文化的敏感性」，察覺且適當回應個體不同性別、文化群體、社會階層和教育程度對診斷的影響。

以教育的觀點來看，依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(教育部，2013)，智能障礙是指個人的智能發展比同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者。其鑑定基準如下：

1. 心智功能明顯低下或個別智力測驗結果未達平均數負兩個標準差。
2. 學生在生活自理、動作與行動能力、語言與溝通、社會人際與情緒行為等，任一向度及學科(領域)學習之表現較同年齡者有顯著困難情形。

以社政單位的觀點來看，內政部社會司和行政院衛生署(2002)共同制定之「身心障礙類別與等級」中稱智能障礙為「成長過程中，心智的發展停滯或不完全發展，導致認知、能力和社會適應有關之智能技巧的障礙稱為智能障礙」，並將智能障礙分為輕度、中度、重度、極重度四個等級。之後於 2012 年採用世界衛生組織(World Health Organization, WHO)所發展的「國際健康功能與身心障礙分類系統」(International Classification Of Functioning, Disability and Health, ICF)，將身心障礙從原有的十六類分為八大類，智能障礙歸屬第一類，名稱為「神經系統構造及精神、心智功能」。

從美國及我國對智能障礙的定義演進已經從早期單以智力作為界定標準，改為同時將智力與適應能力兩者視為界定智能障礙的重要指標，並更加重視生態模式的重要性，強調個人與環境的互動，著重個人在所處環境的功能表現。從國內外對適應能力的重視，可見生活適應的重要性，良好的生活適應可以促進個人生活的能力，也可增進個人與社會的結合 (Liss, Harel, Fein, Allen, Dunn, & Feinstein, 2001)。並且對特殊教育的發展需求，將生活適應評量工具作為鑑定、安置、教學再評量之參考，對智能障礙學生日後的社會生活，社會成就都有關鍵性的影響。

## 貳、智能障礙者的身心特質

我國特殊教育學校之學生以智能障礙學生所佔人數比例高，為其主要障礙類別。研究者閱讀相關文獻與研究整理出智能障礙學生之身心特質，茲以生理與動作、認知發展與學習特徵、語言發展、人格特性與行為表現等方面依序說明如下：

### 一、生理與動作發展

與同年齡的學生相較，智能障礙學生的身高、體重、骨骼等在生理上的發展較差，且發展速率較慢；動作發展方面，其動作協調、精細動作、活動力也比一般學生表現較弱，且遇到障礙時不知道如何解決問題(林寶山、李水源，2010)。

### 二、認知發展與學習特徵

智能障礙者最明顯的特質是認知能力較弱，而影響學業成就。對於抽象材料的學習效果尤差，因此想像力貧乏，缺乏創造力。由於受到認知發展上的限制，在學習上常出現記憶力缺陷、不擅組織學習材料及將舊概念遷移到新情境有困難、學習時注意力不容易集中及持久、選擇性注意力較差，且有短期注意力缺陷等特徵（林惠芬，2010）。

### 三、語言發展

語言發展和智能發展有密切的關係，智能障礙者在語意技能的發展特徵包含表達性詞彙的出現較為遲緩、用的詞彙數較少、使用的詞彙變化少、最常使用一些表達具體事物的詞彙、較少使用抽象性的名詞或動詞（錡寶香，2009）。

### 四、人格特性與行為表現

智能障礙者在人格特性與行為表現方面較容易緊張、焦慮、缺乏彈性，對失敗的預期也較高。由於常常經驗到失敗，因此自己會感受到無能、自卑，常有不穩定的報負水準，可能較具退縮反應，而出現隔離社會的心態(王文科等，2015)。Hallahan 與 Kauffman（2000）提出智能障礙者在社交和情緒上有很多的問題，卻往往缺乏表達和處理情緒的能力，久而久之將產生情緒困擾並衍生出種種行為問題，進而影響其學習適應和人際互動，嚴重者甚至會傷害到自己和他人，造成暴力或犯罪事件。因此近年來智能障礙者之人格特性、自我發展與適應間之問題也備受重視，是許多研究所關心的重要課題（林金

定、蔡艷清、嚴嘉楓，2004)。

綜合上述，智能障礙學生合併有許多身心上的特性，而其身心缺陷及人格特質所致可能會使智能障礙者於自我發展、學業及人際適應上遭遇困難。因此，欲探討智能障礙學生之適應狀況，宜先從瞭解智能障礙學生的身心特質著手，並給予適切的父母教養方式與輔導。



## 第二節 父母教養內涵之探討

### 壹、父母教養之定義

Coleman 和 Karraker (2000) 認為父母管教包含了行為、情感及認知等多種成份所構成的複雜向度。Baumrind (1991) 認為父母教養是指父母協助他們的子女正常社會化的過程。Maccoby 和 Martin (1983) 認為父母教養的內涵，包含回應及要求兩個要素。回應（包含父母的溫暖及支持）意指父母藉由給予子女支持、滿足子女的需要與要求等方式，期使養育子女長大成人並教導子女能夠自我管理；要求（包含行為的控制）意指父母要求子女能夠遵從家庭規範及社會紀律，而不至於變壞。

國內學者吳金香 (1978) 認為，父母教養意指父母教養子女時，父母所表現的態度、情感、信念及在行為上所顯示的基本特徵。楊國樞 (1986) 認為，基本上父母教養應同時包含管教態度與管教行為，其中管教態度是指父母訓練或教養子女方面所持有的認知、情感及行為意圖；管教行為則是指父母在訓練或教養子女方面的實際作法。黃玉臻 (1997) 認為，父母教養為父母在教養子女時所表現出的行為與策略，且包括隱藏在這些行為背後的父母親人格特質與態度。洪巧 (2006) 認為父母在養育其子女之過程中，所施予教育及對待的方式，為其子女所知覺到父母對其於日常生活表現時，所反映的認知、態度、情感、及所採取的行為策略等。因此，父母與子女間的互動，將直接或間接地將其人格特質、價值觀、信念、興趣等傳遞給子女。所以若要子女健全的成長、快樂的學習，良好的生活適應並發展出利社會的行為表現，父母的教養實具有重大的影響。

綜上所述可知，國內外學者對於父母教養之定義名稱上雖有所不同，如：管教態度、管教方式、教養行為...但在精神上則為一貫，都包含了內在（認知、態度、情感）和外在（行為、反應、策略）的特徵。然而經驗上父母與子女互動的過程中常直接或間接地將其人格特質、價值觀、信念、興趣以不同管道傳遞給子女。楊國樞 (1986) 認為教養包含父母對子女的管教態度及管教行為，其涵意較廣。故本研究採用「父母教養」作為研究主軸之定名。



## 貳、父母教養相關理論

關於父母教養較完整的理論為 Mead 於 1976 年整理出的六種論述，其從不同理論觀點解說子女社會化歷程中，父母教養方式會經由何種途徑產生影響，包括：

### 一、心理分析論

Freud 強調早年家庭經驗對人格會造成影響，而理論中也特別強調「認同」與「社會化過程」的概念，孩子在幼年時期很依賴父母，當孩子在面對父母時，父母就如同鏡子一般，不斷地評斷孩子的表現，孩子進而接受了父母所表現出來的思想、價值觀與行為，所以孩子透過與父母的接觸，內化個體所經驗的事物，進而社會化（許憶真，2004）。

### 二、認知發展論

Piaget 認為個體的發展經過四個階段：感覺動作期、前運思期、具體運思期及形式運思期，並透過同化與調適，主動建構相關的刺激性，發展的重點在於認知過程，因此孩子的發展並不全然是父母教養的影響，而是個體主動參與的作用（陳美芝，2006）。

### 三、社會學習論

Bandura 和 Mischel 認為人類個體的許多行為的學習都是模仿別人的行為而來，特別強調「觀察學習」及「行為強化」的重要性。父母是子女最早接觸的人，也是主要的認同對象，因此父母本身的行為與態度，成為子女學習的主要內容。根據社會學習理論我們可以知道，父母的一言一行、一舉一動，不管是有意或是無心，都在無形中傳達了訊息，做了示範，所以父母更應以身作則，有良好的示範，讓子女在潛移默化中有健全的身心發展（黃玉臻，1997）。

### 四、存在現象論

Carl Rogers 是存在論最具影響力的學者，此一理論對於父母教養方式的看法為：

（一）父母要能接受自己和他人、控制情緒及適度懲罰子女；對於子女的行為應有所選擇，使其發展對自我與他人行為反應之評價能力。（二）父母可改變自我情感、與子女互動型態，提供更多情感交流，營造親子間良好的關係或氣氛（許憶真，2004）。

## 五、發展成熟論

Arnold Gesell 提出的發展成熟論，認為個體發展的主要原因是生理成熟所造成的，兒童發展就像植物一樣，按照一個固定的模式、時間表在進行。行為發展的順序及傾向由生物的基因決定，不受特殊的訓練、練習之影響，發展本身是螺旋狀的，不同階段的有些發展會有所重疊，在人類發展歷程中，內在的生長因素比外在環境重要（吳美玲，2001）。

## 六、行為論

哈佛大學之行為論者 Skinner 認為人的行為不只是遺傳或是自然發展的結果，更是和環境交互作用的結果。個體必須對環境刺激有所反應與操作，才能產生行為，新的行為就是這樣學習而來的，且行為是可塑造的，因而發展出後來的行為改變技術（黃拓榮，1997）。行為論者強調父母管教子女時可妥善運用行為論的原理如增強、消弱、制約等來規範子女的日常行為，協助子女培養良好的行為表現。

由以上相關理論點出父母就像一面鏡子，其思想、言行和態度在潛移默化當中做了示範；父母教養雖有主導的意味，但亦不能忽視子女發展階段的身心特質及天性，必須隨著子女的成長而不斷地調整變化，並且要適時的靈活運用各種正向的教養方法，如：以身作則、增強、削弱、說理、親子互動等，避免壓迫、怒罵、忽視等負向的作法。

## 參、父母教養之類型

關於父母教養的類型，學者們因本身所持的基本論點或研究方式不同，而有不同的分類方式；回顧文獻資料，主要以單向度、雙向度與多向度這三種分類方式為主，茲說明如下：

### 一、單向度分類

單向度主要是採取概念單一化的截然劃分分類方式，也就是非此即彼的方法。採單向度分類的學者認為真正影響子女行為的父母教養方式只有一個（朱瑞玲，1986；吳武典、林繼盛，1985；張春興，1979；張麗梅，1992；賴保楨，1972；Baumrind,1971；Berns,1993；Hurlock,1978；Pumroy,1966；Pulkkinen,1982）。但在日常生活中父母的管教

方式並非是單一向度，父母的教養方式可能是既民主又寵愛，或是既嚴格又接納，父母教養方式乃可能摻雜多種不同類型，因此單一向度的分類易遭評為不足以完全解釋父母教養方式。

## 二、雙向度分類

部份學者認為在現實情境中，父母管教行為應有不同的層面，認為單層面的分類過於簡略及籠統，且有一些父母教養方式包含有重疊之處無法完全歸類。所以，有些學者提出以兩個向度作為分類的依據(Bronfenbrenner,1961;Becker,1964;Elder,1964;Maccoby & Martin,1983;Schaefer,1959;Williams,1958)。各學者較常用以分類的兩個向度主要為態度層面（例如關懷、關愛—敵意、反應等）以及行為層面（例如權威、控制—自主、限制、要求等），之後再將二向度依其程度高低及向度間的交互作用分出四種、六種或環形的父母教養方式類型，不同於單向度僅列出各種類型。

## 三、多向度分類

為了能更完整地說明父母教養方式的內涵，另有學者提出了以多個向度來劃分父母教養方式類型（Armentrout&Burger,1975;Becker,1964;Hetherington&Frabkie,1967;Margolies&Weintraub,1977），多向度的分類方式較為繁瑣，有三向度，亦有四向度，惟主張此一分類方式的學者並不多，而採用雙向度分類的方式則較被多數學者認同。

根據 Woo（1989；引自陳美娥，1996）的研究指出，每個研究者所使用的研究工具雖有不同，但無論是單向度、雙向度或多向度的類型，歸納其構成要素，都可發現父母在教養方式上有兩個重要的行為向度—「雙親的權力」(parental power)和「雙親的情感」(parental affection)。再者，本研究者根據本身教學經驗，並參考國內有關身心障礙研究，認為以 Maccoby 與 Martin（1983）所提之雙向度內涵中之「回應」(responsiveness)與「要求」(demanding)最能符合特殊學校學生父母教養實際情形，因此本研究採用此理論。「回應」是指父母對於孩子行為與意見的接納態度，以及與孩子進行互動溝通與從事活動的頻率；「要求」指的是父母對孩子日常生活作息、習慣及行為表現的規範與限制。

### 第三節 智能障礙學生學校生活適應之探討

#### 壹、適應的意義

有關適應之研究一直是學術界探討的重點，人的生活及其一生皆在不斷地在適應與發展。Darwin 於 1859 年在其所提出的進化論 (theory of evolution) 中最早以「適應」這個名詞來解釋生物為了求生存而必須在結構與功能上做適度的改變，以配合客觀的環境。後來，這個概念被心理、社會學家所借用，認為適應是個體為因應各項內外環境要求及壓力的心理過程，而能與環境保持和諧關係 (王財印，2000)。進一步而言，就「適者生存、不適者淘汰」的生物學觀點而言，「適應」就是個體在生活環境中，為求增加生存機會，所採取的一連串有意義、有系統的行為表現歷程 (洪冬桂，1986)。亦即，一如張春興 (1992) 所指，適應是指個體在與環境交互作用下，能獲得順逐的狀態。

綜合上述國內外學者的觀點，研究者認為適應是人與環境互動的連續歷程，亦即個體與環境相互影響，個人接受環境的影響而採取某些因應行為，而環境也因個人的作為而改變，最後達成雙方所要求的平衡和諧狀態。而一個適應良好的人必須擁有正向的自我概念，能知覺環境對個人的影響且對環境保有關懷與穩定和諧之關係，故生活適應是個體身心健全的象徵，表現在個體自身與對他人、對社會之互動關係上。

#### 貳、學校生活適應的定義

一般來說，「適應」指的就是生活適應 (陳貴龍，1987)。有學者認為學校生活適應，是生活適應中的一環 (楊俊媛，1995)，由上述適應的探討可知學校生活適應是學生與學校生活環境互動的連續歷程；亦即學校生活適應是指學生在學校中，與其周遭的人事物發生互動關係，一方面希望快樂、充分學習，滿足自我需求；一方面希望擁有良好的學校生活適應 (莊明貞，1985；徐慕蓮，1987)。

人的一生即是一種適應的歷程，適應的闡述可從個人的心理、生理、情緒或人格等各種表現加以說明；亦可由個人與家庭、學校、社會、職業、婚姻等相關環境的關係加以探討。而學校生活環境是學生除了家庭以外重要的生活場所，學校生活型態及學生的

因應方式深深影響著學生社會化的過程。學生在學校與老師、同儕一起生活、學習，在這樣的人際互動過程中，學校生活適應問題就成了重要且需重視的問題。如身心障礙學生在學校生活適應良好，將來面對其他社會不同團體或生活，才能有好的適應。

進一步而言，關於生活適應的理論基礎主要包括心理分析論、社會學習論、人本論及認知發展論，分述如下：

### 一、心理分析論

Freud 認為人格由本我 (id)、自我 (ego) 與超我 (superego) 所構成，三者關係密切，人的一切行為表現皆是彼此間交互作用而成，人格之差異主要是由於每個人有著各自以不同方式處理生活的基本驅力。從心理分析理論看來，適應的本質在於個體的人格統整，亦即個體本我、自我及超我三者的調適，若三者相互衝突卻無法妥善處理，則會引起身心適應的困擾；若三者間能和諧統整，則個體即能處在一種最佳的適應狀態，且獲得良好的發展 (莫麗珍，2003)。

### 二、社會學習論

社會學習論者認為個體具有雄厚的學習潛能，可以藉由環境的變化而成長，而對於不適應的行為，只要學習促進其與環境互動的因應能力，便能有所改善。Bandura 社會學習論的觀點，認為個體透過觀察學習可以從楷模 (model) 的示範中學會自己應該如何去表現，當個體在未來採取真正的行動之前，就可以避免掉許多錯誤的發生以適應環境 (吳秀惠，1996)。例如，父母即為其孩子的重要楷模，可助於個體學習及適應。

### 三、人本論

Maslow 主張個體是整合的，有組織系統的完全自我。當個人感到被排斥，實際上是涉及動機狀態的問題，人一生中不斷地會有所需求，亦有不斷想滿足需求的動機，個人能否適應生活，愉悅地面對一切，個人的需求與動機是重要關鍵。至於，Rogers 則認為個體若能充分發揮功能，便能適應生活。個體須在生活中發揮各方面能力，進而激發潛能，並將生活視為一種歷程，隨經驗成長，才能完全適應生活 (黃玉臻，1997)。若個體的自我與經驗無法調和，則會產生適應的問題；反之，若個體能完全發揮功能，配合自己的潛能，激發天賦與能力，並與經驗結合，則能達成良好的適應。

#### 四、認知發展論

Piaget 提出認知發展論，認為個體的認知發展，是透過不斷「同化」(assimilation) 及「調適」(accomodation) 之兩種作用的共同運作而產生平衡 (equilibration) 的歷程，且個體的認知發展，不論其文化背景上是否有著顯著差異，在認知發展過程上，都必須經歷四個階段：感覺動作期、前運思期、具體運思期及形式運思期等四個時期，這四個階段的發展是循序漸進 (吳萬春，2005)。在認知發展的各個階段，個體的基模與認知結構的發展均受成熟與學習兩個因素的交互影響，亦即個體的認知發展在不停的同化與調適歷程中，進入下個階段，最後達到成熟 (吳秀惠，1996)。此理論強調父母的教養方式，應配合四個認知發展期，營造有利子女發展與學習的良好家庭環境，在不同教養方式下，提供有利子女認知發展的刺激，瞭解子女的思維方式，鼓勵子女勇於探索 (黃家燾，2004)。

而進一步從生活適應相關理論來看，個體因應外在環境而調整自我，而在調和的過程中父母若能提供支持與協助，則更有利於孩子適應環境。

#### 參、智能障礙學生學校生活適應之相關研究

近年來，生活適應方面的問題愈來愈受到學校與社會大眾的重視，許多學者致力於探討智能障礙者之學校生活適應狀況，智能障礙學生因缺陷或環境因素而產生適應不良的情形，出現令人擔憂的行為或心理異常症狀。

智能障礙學生在踏入校園後，多半會面臨學業及人際互動方面的問題，因本身學習技巧不足，以及記憶、注意力、組織及類化遷移能力等缺陷，使其常感到極大的課業壓力，面臨無法理解老師的教導，及學業低成就等困擾；再者，長期失敗經驗不僅磨損其自信心與自我價值感，更弱化其學習動機，產生預期失敗、習得無助之心理，甚至對學習情境產生逃避 (何華國，2000；黃政昌，2000)。與人互動方面，研究發現智能障礙學生和普通學生相較之下，智能障礙學生常因缺乏適切的社會技能，而不易獲得同儕接納，且易出現與老師互動狀況不佳的情況 (林惠芬，2004)。而進入青少年階段的智能障礙學生，更隨身心漸趨成熟而知覺自身限制與特殊狀態，產生不一致的感受，導致產

生許多情緒困擾。面對生活中所遭遇的心理衝突時，智能障礙學生較易使用拒絕、退化、壓抑等較原始的防衛機制，且時常陷入使用僵化、不知變通的窘境中，因此，智能障礙學生在面對心理健康問題時經常束手無策，較易產生緊張、焦慮的情緒（何華國，2004；洪榮照，2011）。

學校生活適應的研究，常依研究對象、教育階段和學校特性而有不同的研究範圍及重點（黃玉枝，1993）。智能障礙學生在學校生活適應所遭遇困難之層面不偏離個人、學業、人際等向度，茲將國內外對於智能障礙學生學校生活適應的範圍整理歸納為個人適應、學業適應及人際適應，並將此三層面之內涵分述如下：

### 一、個人適應

智能障礙者在生活中面臨許多問題與困擾，且具有顯著的心理適應問題。然而，社會大眾卻對其低智商的情形予以較多關注，卻較少診斷智能障礙者擁有情緒困擾，智能障礙者也較少獲得所需的心理協助與治療。智能障礙學生在面臨諸多壓力事件時，因本身的認知缺陷與長期的挫敗經驗、傾向負向的自我歸因與感受，再加上所需的社會支持與可利用的資源不足，使其容易產生情緒與行為問題。Kiddle & Dagnan（2011）指出邁入青春期的智能障礙學生，因深感能力與他人期許間的極大落差，加上社交與情感辨識能力缺陷，以及成長過程中歷經汙名化、負向生活經驗等因素，使其較普通青少年更易陷入憂鬱低落中，且有較高的焦慮感。

### 二、學業適應

在課業學習方面，黃政昌（2000）調查結果發現高職特教班的學生在課業壓力上不亞於普通班學生，且常出現無法理解內容、成績未達標準等問題；林惠芬（2004）亦發現高職特教班學生在課堂理解、掌握課堂重點與課後複習方面都有困難。

在學習動機方面，智能障礙學生對學習成果有較低之期望，且因長期累積失敗經驗而有較高的習得無助感；此外，智能障礙學生傾向於依賴他人指導卻不願承擔責任，面臨挑戰時常尚未開始努力就即早放棄（何華國，2004）。

在問題行為方面，智能障礙學生在學校中常出現許多問題行為，不只影響本身也干擾其他人學習。林惠芬（2010）調查發現高職特教班智能障礙學生在學校最常發生拖延

工作、拒絕遵守工作指令、擅自離席等反抗行為，而且會以暴力、發出怪聲或自傷行為來干擾教師教學。

依據前述之研究得知智能障礙學生在學業適應方面面臨了諸多困難與挫折，也可能因此降低自己的學習動力和自信心；甚至，自身所表現的的干擾行為會影響教師教學及同儕的學習，造成課堂管理的困擾。

### 三、人際適應

相關文獻指出智能障礙學生於人際適應上遭遇許多困難，曾心妍（2005）的研究發現高職特教班學生在一般人際關係需求困擾、異性人際關係需求困擾、尊重需求困擾等三方面顯著高於一般高職生。智能障礙學生傾向害羞退縮，缺乏適切的社會技能，或無法分辨使用時機，而在剛開始建立與維持友誼關係上較易遭受挫折與感到不滿意，不知如何擴展自己的人際網絡，且智能障礙學生較缺乏與同儕合作與領導之能力，行為自我控制上傾向不佳。

然而，縱使智能障礙學生在人際互動上確實遭遇許多困難，與一般學生缺乏機會與適當的技能互動，但部分研究指出智能障礙學生彼此間是可形成友好關係與相互陪伴、撫慰的角色。因此，智能障礙學生縱使在朋友數量與關係品質上不及一般學生，仍可能擁有不錯的人際適應，其社會技能上的缺陷未必會阻礙智能障礙學生與同儕產生正向社會互動（Cutts & Sigafos, 2001）。

本研究者依據上述智能障礙個人、學業及人際適應之內涵探討將個人、學業及人際適應定義為：

- （一）個人適應：指個體對身心狀況、自我接納及情緒管理等方面之適應。
- （二）學業適應：指個體對課業、常規、學習態度與習慣和教師管教等方面之適應。
- （三）人際適應：指個體在學校與他人互動之適應情形，主要包含同儕及師生互動。



## 肆、影響學校生活適應之相關因素

影響青少年學校生活適應的因素很多，綜合相關文獻，主要可分為：

### 一、性別

在青少年階段，個體生理發展日益成熟，且面對社會大眾對性別角色的期待，造成男女生在各方面的表現、想法上有所差異，反映於生活適應上亦有所不同。在有關身心障礙的相關研究裡，多數研究指出女生的整體適應普遍較男生為佳，蘇彥如（2009）、謝佩容（2010）的研究指出國中普通班與資源班智能障礙女生在整體學校適應上優於男生。甘敏郁（2014）則指出在學之肢體障礙女生學校生活適應能力高於男生。

但也有研究指出男生較女生好，柳佳玲（2010）的研究發現國中視覺障礙男生比女生的適應情形較好；黃裕惠（2010）的研究顯示高職特教班智能障礙男生在身心狀態及情緒控制上優於女生。此外，有些研究發現性別不會造成學校適應差異，例如：詹文宏（2005）的研究發現不同性別的高中職學習障礙學生之學校適應沒有差異。

### 二、年級

個體隨著年齡增加，身心狀態漸趨成熟，且個體累積更多生活經驗，視野與思考方式也會有所不同，誠如 Erikson（1968）指出每個發展階段皆是個體的重要轉機，同時也代表著危機，若個體可順利度過，即可順利發展；反之，會出現不良或遲滯的情形。

部份研究指出個體會因年級不同造成適應狀況之差異，曾景蘭（2006）指出國中聽障學生年級愈高，愈會出現人際關係及不當行為之問題。郭家齊（2014）調查發現高中職普通班高三身心障礙學生的學校適應較高一學生好。然而，林惠芬（2004）、宋立鈞（2012）發現高職特教班智能障礙學生之學校適應未因年級不同而有顯著變化。因此，年級是否會造成學校生活適應之差異是值得探討的。

### 三、障礙程度

曾景蘭（2010）研究結果發現輕度聽障學生的學校適應各方面普遍優於中、重度聽障學生；李欣蓉（2012）發現輕度視障生在環境適應分量表的得分較中重度高；郭家齊（2014）的研究結果顯示教師評量之障礙程度影響愈小，其學校適應表現愈好。但有些

研究指出障礙程度不會影響學校適應，莊璧阡（2012）的研究結果發現不同障礙程度的高中職綜合職能科學生在整體學校適應上沒有差異。

#### 四、是否伴隨其他障礙

王明泉（2010）對高職階段智能障礙學生進行研究調查顯示是否伴隨其他障礙並不會對個人適應造成差異。

綜合上述可知，即便存在顯著身心差異及需克服之障礙，然而，遑論輕度智能障礙，甚且中重度智能障礙學生仍可在重要他人協助及教導下，具備個人層面、學業層面及人際層面之生活適應可能性。



## 第四節 父母教養內涵與特殊學校高職部學生學校生活適應之關係

在教育改革的推動下，家長參與及家庭功能逐漸受到重視，從國內外特殊教育相關法令的發展與規定中，也一再強調家長的重要性。例如：美國於 1975 年通過的 94-142 公法中提出父母參與身心障礙兒童教育過程的確切標準（陳淑瑜，2003）。我國特殊教育法（2009）也明確規定家長必須參與身心障礙學生有關的特教事務，無論鑑定安置、課程擬定、相關組織成員、專業團隊合作等，皆明示了家庭在身心障礙學生的學習歷程中，佔有舉足輕重的地位。家庭是個體最先接觸的生態系統和社會環境，如果家庭的功能可以積極的發揮，將有效影響個體塑造出個人的人格、態度、信念和價值觀（黃志雄、楊在珍，2002）。

眾多研究顯示父母教養和生活適應呈現顯著正相關，孩子感受父母所使用教養方式愈正向，其親子關係越佳、家庭氣氛越和諧，其生活適應也越佳（吳克振，2013；姚佳君，2011；許瑞蘭，2002；郭妙雪、郭玲芳，2008；楊國樞，1986；劉明松、吳雅雯，2007；盧怡吟，2009）。然而，特殊學生的父母教養方式為何？與一般學生的父母教養方式又有何異同？相關研究結果如下：

國內針對特殊兒童家長教養行為大都發現其多採用過度保護的態度；鍾佩諭（2005）發現發展遲緩兒的母親比一般正常兒童的母親明顯採用過多保護、放任的教養方式，造成孩子的人際互動較為被動且過度依賴。而林初穗、林淑莉（2000）的研究也有類似的發現；蘇玲慧（2004）指出身心障礙兒童常常無法如一般正常孩子一樣，清楚表達自己的意見跟情感，此易造成母親教養上的困難，與心理上的無助與挫折。不易建立愉悅的親子互動模式，也常使母親感到孤單與難過，亦讓母親對自己的教養能力失去自信。范靜媛（1986）研究台北市、新北市及桃園縣市的特教班高年級和台北市國小普通班高年級學生在不同關懷程度的母親管教態度上是否對其生活適應上有影響，研究結果發現特教班學生比普通班學生認為母親的管教較傾向於「溺愛」、「期待」及「矛盾」的態度；國外學者 Schilling（1985）等人的研究發現，家有智障兒的母親比擁有正常孩子的母親較多留在家中提供特殊照顧；Riper 等（1992）的研究指出唐氏症兒的家庭和正常的家庭在個人、婚姻及家庭功能上並無差異，同時也指出唐氏症兒的家長經過適應期後，同

樣可勝任為人父母的角色。

適應社會生活且能有一技之長是每個人生存品質的依據，特殊教育的最終目的也是希望孩子可以在社會上立足，過群體生活，因此智能障礙孩子適應發展就更顯重要。許天威、蕭金土（1999）建議智能障礙孩子生活素質的提升，不單靠學校或社區，更需要家庭的支持。適當的生活適應發展能促使個體邁向獨立、建立正向自我概念和獲得成就感，同時增長其他領域的能力，以適應社會。一般正常孩子能在日常生活的各項事務處理上表現符合其年齡水準及符合社會多數人期待的行為標準；但身心障礙的孩子由於先天在身體上的缺陷而無法達到同年齡的水準，導致無法因應環境需求而表現出適當的行為，對於身心障礙的孩子而言，及早給予生活適應能力的養成和彌補，更顯現出其重要性。Bronfenbrenner（1979）提到人類發展受多重環境的影響，家庭、學校、社區都是影響個人社會化過程的重要機制，而家庭是社會基礎的單位，社會進化的原動力，更是關係孩子生活的重要關鍵（Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 2006）。父母是孩子家庭中的主要照顧者，透過日常生活作息中的互動，深深影響孩子的發展與學習，因此，家庭中所提供的教養在孩子成長的過程中扮演關鍵的角色（Bruder, 2000；Sylva, 2005）。

然而，國內關於父母教養與學校生活適應的相關研究對象大多是身心正常的一般學生，而探討身心障礙學生的學校生活適應也多以普通班、普通學校特教班或資源班內的身心障礙學生為主要研究對象。甘敏郁（2014）研究台北市國中階段肢體障礙學生自我概念與生活適應結果為生活適應表現情形高於一般學生，由高至低為「家庭適應」、「社會適應」、「自我勝任」、「自我定向」、「工作適應」、「自我意識」、「學習適應」及「人際關係」；宋立鈞（2012）研究高職特教班智能障礙學生自我概念與生活適應發現在生活適應分層面中，學生之「學校適應」最好，「家庭適應」和「人際適應」次之，「個人適應」最差；李靜吟（2013）研究高中職學習障礙學生自我概念與學校適應發現學生在「家庭適應」方面最佳，「學校適應」次之，而「個人適應」最低；李靜怡、劉明松（2011）研究高雄市國中學習障礙學生自我概念與學校適應結果發現學生以「常規適應」最佳，而「自我適應」、「同儕關係」與「師生關係」次之，「學業適應」最差；林惠芬（2005）的研究結果為高職輕度智能障礙學生在學校整體生活適應情形不錯，在校（班）規的遵

守和校外實習得分最高，但在對自我的看法上較低；張聖莉、王文科、張昇鵬（2008）研究台東縣高中職接受融合教育身心障礙學生學校適應結果發現學生在學校生活適應的表現以「常規」與「同儕關係」適應較佳，而學校生活壓力普遍偏高，以「學校常規」、「師生關係」與「同儕關係」壓力感受最高；張喜凰（2011）調查影響中部地區國小普通班自閉症學生學校適應之相關因素，發現其在學校的整體適應並不理想，其中以「學習適應」的表現最不佳，其次分別是「人際關係」和「常規適應」；詹文宏、周台傑（2006）研究高中職學習障礙學生和一般學生學校適應模式之比較結果為高中職學障學生整體的學校適應比一般學生要差，且在同儕關係、師生關係、學習方法、學習態度、學習習慣等分量表也比一般學生差；鄭麗蘭（2012）研究新北市高中職學習障礙學生學校適應研究，學生表示較感困難的是「學業適應」，由上述文獻顯示，目前國內鮮少探討以特殊學校為研究場域之主題，而在障礙類別上以智能障礙學生為主要研究對象的篇幅也不多，障礙程度亦多涉及程度較輕者。

綜合以上父母教養與學校生活適應相關研究，有些特殊生的父母教養傾向於保護、溺愛，此種教養方式究竟會不會影響孩子的發展？那麼特殊學校高職部學生的父母教養又呈現什麼樣貌，是令本研究感到好奇的地方，因此想以本身所處的場域出發，以了解特殊學校高職階段智能障礙學生在父母教養與學校生活適應之現況為何，是否如文獻所呈現的結果，亦或有其他不同的發現，希望由本研究的後續分析，獲得解答。

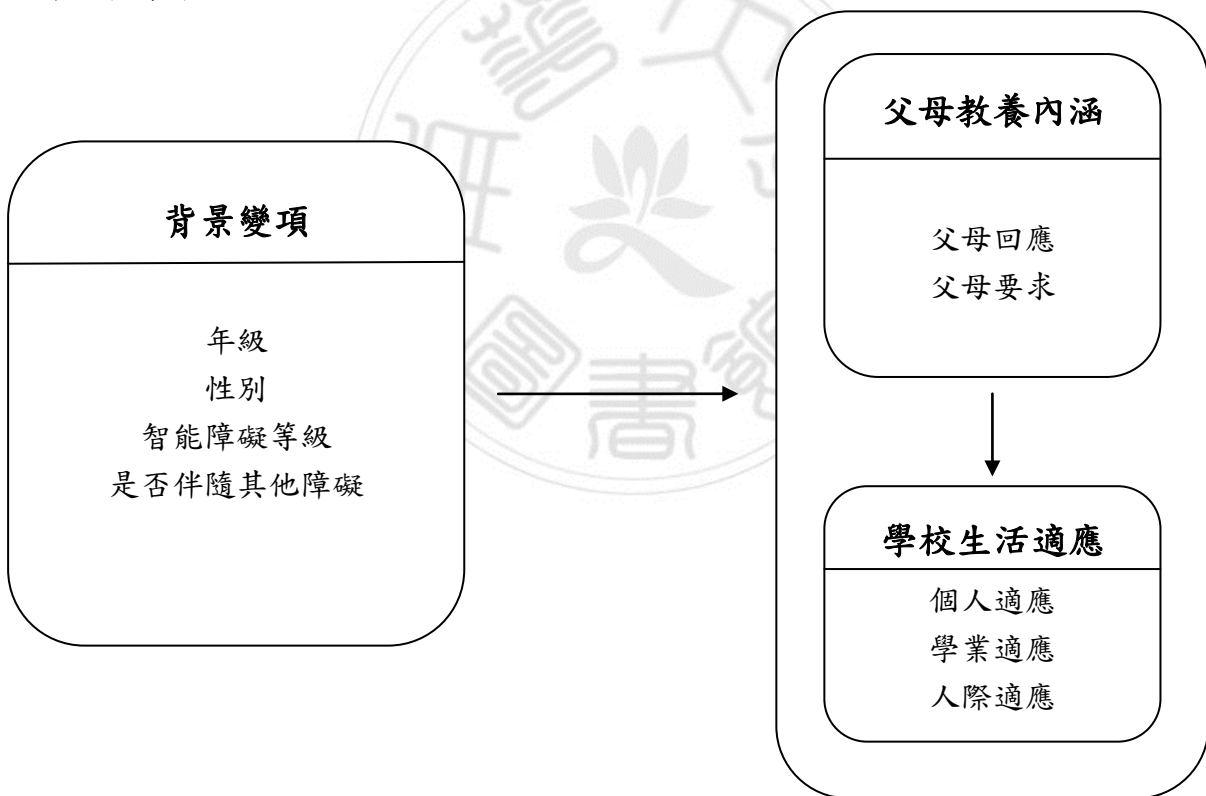
### 第三章 研究方法

根據本研究目的及相關文獻探討，旨在分析特殊學校高職部學生父母教養與學校生活適應之關係，並據此規劃本研究的設計方向與實施步驟。本章共分五節，第一節闡述研究架構，第二節闡述研究假設，第三節說明研究對象，第四節解釋研究工具，第五節說明施測程序及資料分析。

#### 第一節 研究架構

本研究者依據研究動機、目的及文獻探討，設計如圖 3-1-1 的研究架構，以瞭解各個變項之內涵與相互關係。

圖 3-1-1  
研究架構圖



## 第二節 研究假設

根據相關文獻探討，提出本研究之研究策略，並發展本研究之研究問題與假設如下：

### 壹、研究問題

- 一、特殊學校高職部學生學校生活適應能力之現況為何？
- 二、特殊學校高職部學生其父母教養內涵狀況為何？
- 三、不同背景變項對特殊學校高職部學生學校生活適應能力之差異情形為何？
- 四、父母教養內涵對特殊學校高職部學生學校生活適應能力之影響情形為何？

### 貳、研究假設

再者，本研究中所謂之不同背景變項包括「性別、年級、智能障礙等級、是否伴隨其他障礙」等四類背景屬性，而學校生活適應包括「個人適應、學業適應、人際適應」等三向度之適應情形，故由研究問題三「不同背景變項對特教學校高職部學生學校生活適應之差異情形」，根據依變項之向度不同，可推導出 12 個研究假設；而依相同原則，兼以父母教養內涵包括「回應、要求」，故由研究問題四則可推導 6 個假設。分述如下：

- 1-1-1 性別對特殊學校高職部學生之個人適應具差異性存在。
- 1-1-2 年級對特殊學校高職部學生之個人適應具差異性存在。
- 1-1-3 智能障礙等級對特殊學校高職部學生之個人適應具差異性存在。
- 1-1-4 是否伴隨其他障礙對特殊學校高職部學生之個人適應具差異性存在。
  
- 1-2-1 性別對特殊學校高職部學生之學業適應具差異性存在。
- 1-2-2 年級對特殊學校高職部學生之學業適應具差異性存在。
- 1-2-3 智能障礙等級對特殊學校高職部學生之學業適應具差異性存在。
- 1-2-4 是否伴隨其他障礙對特殊學校高職部學生之學業適應具差異性存在。
  
- 1-3-1 性別對特殊學校高職部學生之人際適應具差異性存在。
- 1-3-2 年級對特殊學校高職部學生之人際適應具差異性存在。
- 1-3-3 智能障礙等級對特殊學校高職部學生之人際適應具差異性存在。
- 1-3-4 是否伴隨其他障礙對特殊學校高職部學生之人際適應具差異性存在。
  
- 2-1-1 父母教養之回應內涵與特殊學校高職部學生個人適應具關聯性存在。
- 2-1-2 父母教養之要求內涵與特殊學校高職部學生個人適應具關聯性存在。

2-2-1 父母教養之回應內涵與特殊學校高職部學生學業適應具關聯性存在。

2-2-2 父母教養之要求內涵與特殊學校高職部學生學業適應具關聯性存在。

2-3-1 父母教養之回應內涵與特殊學校高職部學生人際適應具關聯性存在。

2-3-2 父母教養之要求內涵與特殊學校高職部學生人際適應具關聯性存在。





### 第三節 研究對象

本研究以 104 學年度設有高職部的特殊教育學校學生為研究範圍。以問卷調查方式，瞭解特殊學校高職部學生其父母教養與學校生活適應之關係。根據特殊教育通報網，104 學年度全國含私立特殊學校共有 28 所，共計 4,326 位高職部學生，如表 3-3-1。對此，由於高職部學生於畢業後即可能面對職場等較具挑戰之生活適應情境，故本研究擬針對高職部學生之學校生活適應及父母教養進行探究。再者，考量填答問卷之能力及調查內容之實徵性，故擬規劃針對每一位選取之學生，均以一位家長及該位學生之導師進行問卷調查。但是若學生之家庭型態為單親、隔代教養或寄養家庭，則交由學生主要照顧者填寫。以下本研究者將分別對「預試樣本」和「正式樣本」的取樣加以討論。

表 3-3-1  
104 學年度特殊學校高職部學生數統計

縣市	學校	人數	縣市	學校	人數
臺北市	臺北啟聰學校	70	臺北市	臺北啟智學校	212
臺北市	臺北啟明學校	51	臺北市	文山特殊教育學校	164
新北市	新北特殊教育學校	377	基隆市	基隆特殊教育學校	136
桃園縣	桃園啟智學校	393	新竹縣	新竹特殊教育學校	167
苗栗縣	苗栗特殊教育學校	112	臺中市	私立惠明盲校	0
臺中市	臺中啟明學校	95	臺中市	臺中特殊教育學校	388
臺中市	臺中啟聰學校	182	彰化縣	和美實驗學校	159
彰化縣	彰化特殊教育學校	277	南投縣	南投特殊教育學校	83
雲林縣	雲林特殊教育學校	112	嘉義市	嘉義特殊教育學校	184
臺南市	臺南啟智學校	229	臺南市	臺南大學附屬啟聰學校	86
高雄市	楠梓特殊學校	127	高雄市	成功啟智學校	99
高雄市	高雄啟智學校	149	高雄市	仁武特殊教育學校	74
屏東縣	屏東特殊教育學校	130	宜蘭縣	宜蘭特殊教育學校	105
花蓮縣	花蓮特殊教育學校	101	臺東縣	臺東大學附屬特教學校	64
總計					4,326

資料來源：特殊教育通報網

## 壹、預試樣本

初稿問卷編製完成後，請現任特殊教育學校教師及對本研究題目有充分認識之專家學者來修正本問卷之內容，針對問卷題目之內容適切性、用字措詞、版面編排等方面，提供寶貴意見以修正問卷題目架構及內容，建立本研究問卷之專家效度。之後依專家學者和教師們所提供之建議，針對問卷的題目作細部的修改完成預試問卷（參見附錄一），再經指導教授審閱通過後接著進行預試。

考量特殊學校高職部學生總樣本人數有限，為避免預試人數抽取過多造成可抽取之樣本人數的流失，因此，採立意抽樣方式，選取雲林特殊教育學校和彰化特殊教育學校高職部智能障礙學生，依各年段隨機抽樣學生各 6 人做為研究對象，兩校總計 36 人（2 校\*3 年段\*6 人=36 人），並針對學生導師及主要照顧者進行預試問卷調查，作為正式問卷編擬修正之參考，問卷回收共 36 份，剔除無效問卷後，實得有效問卷 32 份。

## 貳、正式樣本

本研究為顧及樣本之代表性，將調查區域分為北、中、南、東地區，再針對特殊教育學校中設有高職部學校，採分層隨機抽樣方式調查。也就是依照北、中、南、東各區學生人數佔母群體總數之比例分配其樣本數。按照此原則，北部學校抽取 4 間，中部學校抽取 3 間，南部學校抽取 2 間，東部學校抽取 1 間，總計共抽取 10 所特殊學校。再由每一所被選取學校中，抽取一至三年級學生各 13 位，共抽取 390 位（10 校\*3 年段\*13 人=390 人）高職部智能障礙學生為研究對象。

預試問卷回收後，經刪除不適當題目並插入反向題編製成正式問卷，之後依照樣本人數比例聯絡北部 4 所、中部 3 所、南部 2 所及東部 1 所總計共十所特殊學校總負責老師，並於郵件當中附加一張施測說明表，目的在於請總負責老師提醒班級導師正式問卷的發放與施測注意事項，以提高有效問卷的比例。此外，為能讓班級導師更瞭解如何發放問卷，本研究者事先將父母教養問卷和特殊學校高職部學生學校生活適應問卷以迴紋針夾在一起讓班級導師瞭解此為配對問卷，並同樣也附一張施測說明表給班級導師並以訂書機訂在問卷上隨時做提醒。施測說明表重點在於提醒班級導師有關父母問卷和導師問卷所填答對象需指向同一位學生，然後剔除智障極重度的學生，以各年段隨機抽樣 13 位符

合本研究調查之學生，在障礙程度上需符合智障輕度、中度或重度。以上學生需有口語表達、並稍具操作能力。並請導師將父母問卷夾回聯絡簿請學生家長或主要照顧者填寫。同時必須請導師在問卷上自己做記號，以避免父母問卷和導師問卷配對錯誤。

本研究共寄出 390 份父母問卷和 390 份教師問卷。剔除填答不完整等無效問卷後，父母及家長的有效問卷為各 327 份，可用率為 84%。樣本人數分布整理於表 3-3-2。

表 3-3-2 正式問卷回收一覽表

區	域		年級			總和	
			高一	高二	高三	次數	百分比
北部	學校 1	個數	12	12	10	34	25.6
	學校 2	個數	10	11	10	31	23.3
	學校 3	個數	12	13	12	37	27.8
	學校 4	個數	8	11	12	31	23.3
	北部總和	次數	42	47	44	133	
		百分比	31.6	35.3	33.1		100
中部	學校 5	個數	11	9	10	30	30.3
	學校 6	個數	11	14	9	34	34.3
	學校 7	個數	12	12	11	35	35.4
	中部總和	次數	34	35	30	99	
		百分比	34.3	35.4	30.3		100
南部	學校 8	個數	12	11	10	33	51.6
	學校 9	個數	12	10	9	31	48.4
	南部總和	次數	24	21	19	64	
		百分比	37.5	32.8	29.7		100
東部	學校 10	個數	11	9	11	31	100
	東部總和	次數	11	9	11	31	
		百分比	35.5	29.0	35.5		100
全體總和		次數	111	112	104	327	
		百分比	33.9	34.3	31.8		100

## 第四節 研究工具與變項測量

本研究以研究者自編「父母教養方式量表」及「特殊學校高職部學生學校生活適應量表」作為蒐集資料之主要工具，分別由學生主要照顧者及導師填寫，茲說明如下：

### 壹、父母教養內涵量表

本量表第一部份為學生基本資料，包含學生性別（男、女）和年級（高一、高二、高三）。第二部份為量表主要內容，並根據Maccoby及Martin（1983）所主張的理論，以「要求」及「回應」兩個向度作為依據，再參考國內有關父母教養相關量表如：洪巧（2006）之「父母教養方式量表」、洪敏珍（2010）父母正向管教學表、黃玉臻（1997）之「父親、母親管教方式量表」、個人教學經驗及實際觀察情形所編製。再者，量表內容依父母教養內涵向度分「要求」及「回應」兩層面編擬問卷，共計32題。第1~18題為父母回應題型，其中第2、8、13題為反向題；第19~32題為父母要求題型，其中第21、26題為反向題。

此量表的傳統計分方式是以受試者在「回應」及「要求」兩個向度上所得總分的中位數為分界點，區分為「開明權威」（回應 $\geq$ 中位數且要求 $\geq$ 中位數）、「專制權威」（回應 $<$ 中位數且要求 $\geq$ 中位數）、「寬鬆放任」（回應 $\geq$ 中位數且要求 $<$ 中位數）、「忽視冷漠」（回應 $<$ 中位數且要求 $<$ 中位數）等四個類型。然後，由於本研究對象非屬一般性父母教養對象，因而此一劃分方式顯然有未盡之處，例如忽視冷漠或專制權威中之「低回應」狀況甚少出現在父母對智能障礙子女的教養狀況上出現，又如智能障礙子女較少全然獨立自主而使得父母降低「要求」內涵，故本研究雖仍接受內涵向度之劃分，惟不採取此四類型父母管教方式之分類。

## 貳、特殊學校高職部學生學校生活適應量表

本量表第一部分為學生基本資料，內容包括：1.性別：(男、女)、2.年級(高一、高二、高三)、3.智能障礙等級(輕度、中度、重度)、4.是否伴隨其他障礙(是、否)。

第二部份為量表主要內容，主要參考國內相關文獻及學者如:李文欽(2003)之「國小學生生活適應問卷」、林惠芬(2004)之「學校生活適應量表」、詹文宏(2006)之「高中職學生學校適應量表」、洪榮鴻(2010)之「高中職學生正向心理、自我期望與生活適應相關研究之調查問卷」、張喜鳳(2011)之「國小普通班自閉症學生學校適應和學校支持現況調查表」、李靜吟(2013)之「高中職學習障礙學生自我概念及生活適應調查表」等題項內容，再依據特殊學校高職部學生之學校生活情境及狀況進行編製，向度上則分為「個人適應」、「學業適應」與「人際適應」等三個分量表，全量表總題數共 38 題。其中，「個人適應」係指個體在身心狀況、自我了解、自我接納及情緒控制等方面產生良好適應的狀態，共 13 題；「學業適應」係指個體在課業與常規、學習態度與習慣和教師管教方法等產生良好適應的狀態，共 12 題；「人際適應」係指個體在學校與他人互動的情形，主要包含同儕關係及師生關係等，共 13 題。

量表計分方式採用李克特四點量表形式作答，受試者(導師)根據對學生的瞭解及實際狀況作答。「4」代表非常符合，「3」代表符合，「2」代表不符合，「1」代表非常不符合，得分愈高，表示學生的學校生活適應情形愈佳，反之，表示學生的學校生活適應情形愈差。

此外，考量問卷所設計的題目內涵對於某些重度的學生恐較不適合，因此在選項中多設一項無法評估的欄位，其計分方式採遺漏值方式處理。

## 參、變項測量

### 一、父母教養內涵

#### (一)父母教養之回應內涵

首先，本研究在父母教養方式量表之父母回應題項部分，依正式問卷所得之數據進行相關項目分析、因素分析及信度分析來選取題項。首先，將修正的項目總相關高於 .50

的題項先保留；接著，為了提高量表變項之效度，必須刪除因素負荷量較低的題項，故以主軸因子分析法萃取因素，採直接斜交法進行因素分析，保留特徵值大於 1 且因素負荷量大於 .50 的題項；最後，評估刪除題項後是否能達到增加內部一致性信度的題項。經由這三個步驟的分析，刪除正式問卷之第 2 題反向題「我不會關心孩子的學校生活」、第 8 題反向題「我不會讚美孩子的好表現」、第 10 題「我會仔細聆聽孩子的想法」、第 11 題「我會盡量地買孩子想要的東西給他（她）」、第 13 題反向題「我從不和孩子討論他（她）感興趣的事物」，最後保留的題項如表 3-4-1 等共 13 個題項。再者，對正式問卷所蒐集的資料進行資料分析，其修正的項目總相關值介於 .55 至 .77 之間，因素負荷量值介於 .56 至 .80 之間，其可解釋量表之總變異量為 48.35%，最後測得此 13 個題項所建構之父母教養方式量表之「父母回應」內涵之內部一致性信度為 .93。如表 3-3-3 所示：

表 3-3-3 父母回應內涵之信效度考驗結果

題項	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
當我和孩子的想法不同時，我會與他(她)溝通討論。	.55	.56	
我會陪伴孩子做他(她)喜歡的活動。	.69	.72	
對於孩子的發問我會盡量的回答他(她)。	.69	.71	
我會想辦法幫助孩子解決困難。	.74	.78	
我會指導孩子課業學習。	.72	.75	
當孩子心情不好時，我會關心他(她)。	.77	.80	
我會鼓勵孩子去面對一些他(她)遇到不如意的事。	.65	.65	
我會關心孩子的身體健康狀況，如體重、視力、蛀牙。	.67	.70	.93
我每天都會看孩子的聯絡簿。	.61	.64	
我會和學校老師討論孩子的教養問題。	.66	.68	
我會盡可能地吸取教養特殊孩子的知識，如：參加學校親職講座、閱讀相關書籍文章、請教專家、和其他家長交流教養心得…等。	.61	.64	
我會盡量幫孩子規劃畢業後的生活。	.71	.74	
我會給予孩子嘗試的機會，做錯了也沒關係。	.60	.62	

(二) 父母教養之要求內涵

本研究在父母教養方式量表父母要求題項部分，依正式問卷所得之數據同樣進行相關項目分析、因素分析及信度分析來選取題項，經由這三個步驟的分析，將正式問卷之第 21 題反向題「我不會要求孩子要誠實」、第 25 題「我會規定孩子不可以吃零食」、第 26 題反向題「我從不要求孩子要有良好的生活作息」予以刪除，最後保留的題項如表 3-4-2 等共 11 個題項。修正的項目總相關值介於 .59 至 .77 之間，因素負荷量值介於 .61 至 .81 之間，其可解釋量表之總變異量為 53.41%，最後測得此 11 個題項所建構之父母教養方式量表之「父母要求」分量表之內部一致性信度為 .93。如表 3-3-4 所示：

表 3-3-4  
父母要求內涵之信效度考驗結果

題項	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
我會要求孩子把規定的事做完，再做自己喜歡做的事。	.60	.62	.93
我會注意孩子對人是否有禮貌。	.70	.73	
我會告訴孩子不可以亂發脾氣。	.59	.61	
我會要求孩子把自己的東西收拾好。	.75	.78	
我會規定孩子吃飯不能挑食。	.64	.67	
我會要求孩子聽從師長的話。	.75	.78	
我會要求孩子有良好的衛生習慣，如：每天刷牙、洗臉、洗澡。	.74	.78	
我會盡量培養孩子生活自理的能力，如：自己洗澡、自己穿衣服、擦桌子、洗碗…等。	.67	.70	
如果孩子做錯事，我會指導、糾正他(她)。	.77	.81	
我會注意孩子有沒有做到我交代的事。	.75	.78	
我會盡量讓孩子去上學，不隨便請假缺課。	.72	.75	

## 二、特殊學校高職部學生學校生活適應

### (一) 個人適應

本研究在特殊學校高職部學生學校生活適應問卷個人適應分量表部分，依正式問卷所得之數據同樣進行項目分析、因素分析及信度分析來選取題目。經由此三個步驟的分析，將個人適應分量表之第 1 題「這位學生時常保持儀容整齊和清潔」、第 6 題「在一般情形下，這位學生總是很有精神」、第 7 題「這位學生不會亂發脾氣」、第 9 題反向題「這位學生不會愛惜自己的物品」、第 11 題「這位學生不會覺得自己很笨」、第 12 題「這位學生不會覺得自己表現很差」予以刪除，最後保留的題項如表 3-3-5 等共 7 個題項。此 7 個題項所建構之「個人適應」分量表在修正後的項目總相關值介於 .51 至 .68 之間，因素負荷量值介於 .56 至 .76 之間，其可解釋量表之總變異量為 40.73%，內部一致性信度為 .83。如表 3-3-5 所示：

表 3-3-5  
個人適應之信效度考驗結果

題項	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 ( $\alpha$ )
這位學生覺得自己在學校的表現良好。	.51	.57	.83
這位學生不會抱怨周遭的事物。	.59	.65	
這位學生知錯能改。	.61	.69	
這位學生經常保持笑容。	.51	.56	
這位學生不會亂發脾氣。	.68	.76	
這位學生不會去做自己覺得不對的事，如：偷東西、打人。	.54	.61	
這位學生很少有負面的想法。	.55	.60	



## (二) 學業適應

特殊學校高職部學生學校生活適應問卷學業適應分量表部分，依正式問卷所得之數據依序進行項目分析、因素分析及信度分析來選取題目。經由此三個步驟的分析，將正式問卷之第9題反向題「這位學生無法耐心聽從老師的訓話」予以刪除，最後保留的題項如表3-3-6等共11個題項。此11個題項所建構之「學業適應」分量表其修正的項目總相關值介於.51至.76之間，因素負荷量值介於.54至.80之間，可解釋量表總變異量為49.33%，內部一致性信度為.91。如表3-3-6所示：

表 3-3-6  
學業適應之信效度考驗結果

題項	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 ( $\alpha$ )
這位學生能聽懂老師上課的指令。	.60	.62	
這位學生能按時交作業。	.66	.69	
這位學生具備學習動機。	.73	.77	
這位學生會遵守老師的教導。	.72	.75	
這位學生對於學校的活動感到有興趣。	.76	.80	.91
這位學生能參與課堂上的教學活動。	.74	.78	
這位學生上課遇到不懂的地方會問老師。	.61	.65	
這位學生上課時不會隨便離開座位。	.51	.54	
這位學生在整潔工作時會認真打掃。	.63	.65	
這位學生喜歡來上學。	.64	.68	
整體而言，這位學生在學業上的表現達到適於自己能力的水準。	.71	.75	

### (三) 人際適應

本研究之特殊學校高職部學生學校生活適應問卷人際適應分量表部分，依正式問卷所得之數據依序進行項目分析、因素分析及信度分析來選取題目。經由此三個步驟的分析，將正式問卷之第 3 題「這位學生不會罵人或說難聽的話」、第 6 題反向題「這位學生無法接受別人的建議」、第 8 題「有困難時，班上同學會幫忙這位學生」予以刪除，最後保留的題項如表 3-3-7 等共 10 個題項。此 10 個題項所建構之「人際適應」分量表之修正的項目總相關值介於 .54 至 .76 之間，因素負荷量值介於 .57 至 .79 之間，其可解釋量表之總變異量為 49.33%，內部一致性信度為 .90。如表 3-3-7 所示：

表 3-3-7  
人際適應之信效度考驗結果

題項	修正的項目 總相關	因素 負荷量	內部一致性信度 ( $\alpha$ )
這位學生能與同學相處愉快。	.70	.75	.90
這位學生會主動和同學分享事物。	.63	.66	
這位學生常常幫助同學。	.67	.70	
這位學生能與同學分工合作。	.74	.77	
這位學生有問題會找老師幫忙。	.54	.57	
這位學生會和別人打招呼。	.66	.70	
這位學生喜歡學校的老師。	.69	.73	
這位學生會主動幫老師做事情。	.76	.79	
學校老師經常稱讚這位學生。	.66	.70	
班上同學大致上都能接納這位學生。	.57	.61	

## 第五節 施測程序及資料分析

本研究採用 SPSS22.0 中文版套裝軟體進行資料分析，配合研究性質與研究問題需要，選取合適的統計方法來驗證假設。

### 壹、資料整理

問卷回收後，逐一檢視每份問卷填答情形，若有漏答或資料不齊者予以刪除，再將有效問卷編碼，並鍵入電腦儲存成電子檔，做為統計資料。最後檢核輸入之資料是否有誤，以確保資料之正確性。

### 貳、資料分析

為驗證研究假設，本研究採用 SPSS22.0 套裝軟體，採取的方法依序詳述如下：

- 一、描述統計的部分，本研究將各量表之施測結果以次數分配、百分比之描述性統計方式呈現研究對象之基本資料。包含不同性別、年級、學生智能障礙等級、是否伴隨有其他障礙等背景變項，以平均數和標準差描述特殊學校高職部學生之父母教養及學校生活適應現況。
- 二、以獨立樣本 t 檢定或單因子變異數分析比較性別、年級、學生智能障礙等級、是否伴隨有其他障礙等不同背景變項在特殊學校高職部學生之學校生活適應上的差異情形。
- 三、以皮爾遜積差相關分析特殊學校高職部學生父母教養之回應與要求二向度內涵和學校生活適應上的相關情形。
- 四、以多元迴歸分析特殊學校高職部學生之父母教養之回應與要求二向度內涵及個人背景變項對於學校生活適應上的預測力。在多元迴歸分析中，若預測變項非連續變數而是間斷變項（類別變項），則此預測變項要轉化為虛擬變項使其具備連續變項的特性。在本研究中，學生背景變項為類別變項，因此先將之轉化為虛擬變項後，再納入預測變項投入迴歸模式中。

## 第四章 研究結果與討論

本章主要依據研究問題與假設，將所蒐集的資料，進行各項統計分析後檢視研究結果。全章共分五節：第一節為有效樣本之背景資料、父母教養和學生學校生活適應現況分析；第二節為比較不同背景變項對特殊學校學生學校生活適應之差異情形；第三節為特殊學校高職部學生學校生活適應與父母教養方式之相關情形；第四節為父母教養方式對學生學校生活適應之預測作用；第五節綜合討論。茲將各節說明如下：

### 第一節 描述性統計分析

本研究的描述性統計分析以次數、百分比、平均數及標準差、偏態係數、峰度係數等統計方法分析有效樣本之背景資料、父母教養、學生學校適應之情形，藉此了解各變項的分布情形並加以比較，作為進一步處理資料的基礎。

#### 壹、樣本基本資料的現況分析

本研究之基本資料包括「性別」、「年級」、「智能障礙等級」、「是否伴隨有其他障礙」四項，其初步統計分析結果如表 4-1-1 所示：

表 4-1-1

樣本基本資料分析表 (n=327)

變項類別	項目	人數	有效百分比 (%)
性別	男	190	58.1
	女	137	41.9
年級	高一	111	33.9
	高二	112	34.3
	高三	104	31.8
智能障礙等級	輕度	45	13.8
	中度	194	59.3
	重度	88	26.9
是否伴隨其他障礙	是	114	34.9
	否	213	65.1

## 一、性別

本研究問卷回收有效樣本中，男學生 190 人，佔有效樣本數的 58.1%；女學生 137 人，佔有效樣本數的 41.9%。

## 二、年級

本研究問卷回收有效樣本中，高一學生 111 人，佔有效樣本數的 33.9%；高二學生 112 人，佔有效樣本數的 34.3%；高三學生 104 人，佔有效樣本數的 31.8%。

## 三、智能障礙等級

本研究問卷回收有效樣本中，輕度智能障礙學生 45 人，佔有效樣本數的 13.8%；中度智能障礙學生 194 人，佔有效樣本數的 59.3%；重度智能障礙學生 88 人，佔有效樣本數的 26.9%。

## 四、是否伴隨其他障礙

本研究問卷回收有效樣本中，有伴隨其他障礙的學生 114 人，佔有效樣本數的 34.9%；沒有伴隨其他障礙的學生 213 人，佔有效樣本數的 65.1%。

## 貳、特殊學校高職部學生父母教養方式與學校生活適應現況分析

本研究之學生學校生活適應分為「個人適應」、「學業適應」及「人際適應」三層面，父母教養內涵分為「回應」及「要求」兩向度，其描述統計概況如表 4-1-2。

表 4-1-2 各變項之現況分析 (n=327)

	變項	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數
依變項	個人適應	1.71	4.00	3.03	.54	-.11	-.62
	學業適應	1.82	4.00	3.20	.51	-.15	-.68
	人際適應	1.80	4.00	3.19	.52	-.14	-.70
自變項	父母回應	1.57	4.00	3.11	.42	.19	.70
	父母要求	2.00	4.00	3.24	.41	.29	-.40

## 一、特殊學校高職部學生學校生活適應現況分析

本研究之依變項特殊學校高職部學生學校生活適應分為「個人適應」、「學業適應」及「人際適應」三層面，各層面之描述統計分述如下：

### (一) 個人適應

由表 4-1-2 可知，受試者在此部分得分愈高，代表學校個人適應情形愈好，其最小值為 1.71，最大值為 4。本研究所測得之個人適應平均數為 3.03，標準差為 .54，代表特殊學校高職部學生之學校個人適應情形尚稱良好。樣本分布方面，個人適應之偏態係數為 -.11，峰態係數為 -.62，顯示特殊學校高職部學生在個人適應之樣本分布上呈負偏態、低闊峰。

### (二) 學業適應

由表 4-1-2 可知，特殊學校高職部學生在此部分得分愈高，代表學校學業適應情形愈好，其最小值為 1.82，最大值為 4。本研究所測得之學業適應平均數為 3.20，標準差為 .51，代表特殊學校高職部學生學業適應分數得分頗高，顯示特殊學校高職部學生之學校學業適應情形良好。；樣本分布方面，學業適應之偏態係數為 -.15，峰態係數為 -.68，顯示特殊學校高職部學生在學業適應之樣本分布上呈負偏態、低闊峰。

### (三) 人際適應

由表 4-1-2 可知，受試者在此部分得分愈高，代表學校人際適應情形愈好，其最小值為 1.80，最大值為 4。本研究所測得之人際適應平均數為 3.19，標準差為 .52，代表特殊學校高職部學生人際適應分數得分頗高，顯示特殊學校高職部學生之人際學業適應情形良好。；樣本分布方面，人際適應之偏態係數為 -.14，峰態係數為 -.70，顯示特殊學校高職部學生在人際適應之樣本分布上呈負偏態、低闊峰。

## 二、特殊學校高職部學生父母教養內涵分析

本研究之自變項父母教養內涵分為「回應」及「要求」兩層面，各層面之描述統計分述如下：

### (一) 父母回應

此量表部分得分愈高，代表父母對子女的回應程度愈大，其最小值為 1.57，最大值為 4。本研究父母回應部分測得平均數為 3.11，標準差為 .42，代表父母回應分數頗高，顯示父母對子女的回應程度很高；樣本分布方面，父母回應之偏態係數為.19，峰態係數為 .70，顯示父母回應之樣本分布上呈正偏態、高狹峰。

### (二) 父母要求

此量表部分得分愈高，代表父母對子女的要求程度愈大，其最小值為 2，最大值為 4。本研究父母要求部分測得平均數為 3.24，標準差為 .41，代表父母要求分數頗高，顯示父母對子女的要求程度很高；樣本分布方面，父母要求之偏態係數為.29，峰態係數為-.40，顯示父母要求之樣本分布上呈正偏態、低闊峰。

## 第二節 不同背景變項對特殊學校高職部學生學校生活適應之差異情形

本節就不同背景變項的特殊學校高職部學生在學校生活適應的得分情形進行分析。以獨立樣本 t 考驗檢定性別及是否伴隨其他障礙類別之背景變項；以單因子變異數分析檢驗年級與智能障礙等級，如達顯著水準則進行事後比較，以了解各方面與整體之差異情形。

### 一、不同性別之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異情形

由表 4-2-1 分析結果顯示，在個人適應 ( $t=1.35, p>.05$ )、學業適應 ( $t=1.78, p>.05$ )、人際適應 ( $t=1.80, p>.05$ ) 均未達統計上的差異水準，由此可知，不同性別之特殊學校高職部學生在個人適應、學業適應、人際適應層面並無顯著差異。

表 4-2-1

不同性別之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異分析

層面	性別	樣本數數	平均數	標準差	t 值
個人適應	男	190	2.99	.56	1.35
	女	137	3.07	.51	
學業適應	男	190	3.16	.51	1.78
	女	137	3.26	.50	
人際適應	男	190	3.14	.53	1.80
	女	137	3.25	.50	

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ； $n=327$



## 二、不同年級之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異情形

由表 4-2-2 分析結果顯示，個人適應 F 值為.14， $p > .05$ ；學業適應 F 值為.40， $p > .05$ ；人際適應 F 值為.95， $p > .05$ ，均未達統計上的差異水準，因此不同年級之特殊學校高職部學生在個人適應、學業適應、人際適應層面無顯著差異。

表 4-2-2

不同年級之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異分析

層面	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
個人適應	組間	.08	2	.04	.14	.870	
	組內	95.46	324	.30			—
	總和	95.55	326				
學業適應	組間	.21	2	.11	.40	.668	
	組內	84.48	324	.26			—
	總和	84.69	326				
人際適應	組間	.52	2	.26	.95	.387	
	組內	87.99	324	.27			—
	總和	88.51	326				

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ； $n=327$

### 三、不同智能障礙等級之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異情形

由表 4-2-3 分析結果顯示，個人適應 F 值為 3.12， $p < .05$ ；學業適應 F 值為 18.30， $p < .01$ ；人際適應 F 值為 13.38， $p < .01$ ，均達統計上顯著水準，因此不同智能障礙等級之特殊學校高職部學生在個人適應、學業適應、人際適應層面均有顯著差異。經進一步以 Scheffe 法進行事後比較發現，在個人適應層面，中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳；在學業適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳；在人際適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳。

表 4-2-3

不同智能障礙等級之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異分析

層面	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	事後比較
個人適應	組間	1.80	2	.90	3.12*	.046	中度 > 重度
	組內	3.74	324	.29			
	總和	95.55	326				
學業適應	組間	8.60	2	4.30	18.30**	.000	輕度 > 重度 中度 > 重度
	組內	76.09	324	.24			
	總和	84.69	326				
人際適應	組間	6.75	2	3.38	13.38**	.000	輕度 > 重度 中度 > 重度
	組內	81.76	324	.25			
	總和	88.51	326				

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ； $n=327$

#### 四、是否伴隨其他障礙之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異情形

由表 4-2-4 分析結果顯示，在個人適應 ( $t=-.483$ ,  $p>.05$ )、學業適應 ( $t=.959$ ,  $p>.05$ )、人際適應 ( $t=1.948$ ,  $p>.05$ )，均未達統計上的差異水準。由此可知，是否有伴隨其他障礙類別之特殊學校高職部學生在個人適應、學業適應、人際適應層面無顯著差異。

表 4-2-4

是否有伴隨其他障礙之特殊學校高職部學生在學校生活適應之差異情形

層面	是否伴隨其他障礙	樣本數	平均數	標準差	t 值
個人適應	是	114	3.01	.52	-.48
	否	213	3.07	.55	
學業適應	是	114	3.16	.49	.96
	否	213	3.22	.52	
人際適應	是	114	3.11	.50	1.95
	否	213	3.23	.53	

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ； $n=327$

### 第三節 特殊學校高職部學生學校生活適應與父母教養方式之相關情形

由表 4-3-1 分析結果顯示，父母回應與個人適應呈顯著正相關 ( $r = .18, p < .01$ ) 達顯著水準；父母回應與學業適應呈顯著正相關 ( $r = .19, p < .01$ )；父母回應與人際適應呈顯著正相關 ( $r = .13, p < .05$ )，表示父母對子女的回應愈多，子女在學校的生活適應情形愈好。

再者，父母要求與個人適應 ( $r = .19, p < .01$ )、學業適應 ( $r = .26, p < .01$ ) 及人際適應 ( $r = .21, p < .01$ ) 均呈顯著正相關，表示父母對子女的要求愈多，子女在學校的生活適應情形愈好。

綜合以上所述，就相關分析的結果來看，父母教養方式與學生學校生活適應各層面之相關均達到統計上之顯著水準。

然而，由於相關係數是在假設其他條件都相同的前提下，顯示出變項間的相關程度，故本研究進一步以多元迴歸分析來進行驗證。

表 4-3-1  
特殊學校高職部學生學校生活適應與父母教養方式之積差相關分析摘要表

	父母回應	父母要求	個人適應	學業適應	人際適應
父母回應	1.00				
父母要求	.79**	1.00			
個人適應	.18**	.19**	1.00		
學業適應	.19**	.26**	.65**	1.00	
人際適應	.13*	.21**	.67**	.82**	1.00

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ； $n = 327$

#### 第四節 父母教養內涵對特殊學校高職部學生學校生活適應之影響

本節將以多元迴歸分析方法探討自變項(父母教養內涵)及學生背景變項(性別、年級、智能障礙程度、是否伴隨其他障礙)對特殊學校高職部學生學校生活適應的預測能力。

以父母教養內涵(回應與要求)和學生背景變項(性別、年級、智能障礙程度及是否伴隨其他障礙)來聯合預測特殊學校高職部學生學校生活適應整體層面,納入變項情形如表 4-4-1、表 4-4-2、表 4-4-3。表 4-4-1 以個人適應為依變項,納入父母教養內涵(回應與要求)與學生背景變項(性別、年級、智能障礙程度、是否伴隨其他障礙)進行資料分析;表 4-4-2 以學業適應為依變項,納入父母教養內涵與學生背景變項(性別、年級、智能障礙程度、是否伴隨其他障礙)進行資料分析;表 4-4-3 以人際適應為依變項,納入父母教養內涵與學生背景變項(性別、年級、智能障礙程度、是否伴隨其他障礙)進行資料分析。

##### 壹、父母教養內涵對特殊學校高職部學生「個人適應」之影響分析

從表 4-4-1 可知,在模型 1 父母回應內涵( $B=.09, p>.05$ )、父母要求內涵( $B=.18, p>.05$ )未達顯著水準,此現象代表父母回應與父母要求對於學生個人適應不具顯著關聯性,調整後的決定係數為.03,整體解釋個人適應的變異量為 3%;在模型 2-1 進一步納入控制變項(性別、年級、智能障礙程度及是否伴隨其他障礙)後整體解釋變異量略微提高至 4%,而「智障中度與智障重度的對照」( $B=.18, p<.01$ )達統計顯著水準,表示智障中度組較智障重度組在學校的個人適應情形較佳。;模型 2-2 「智障重度與智障中度的對照」( $B=-.18, p<.01$ )亦達統計顯著水準,但在「父母教養內涵-回應與要求」、「性別」、「年級」及「是否伴隨其他障礙」則未達顯著水準。

再者,在多元迴歸分析中要留意「共線性」問題,所謂共線性指的是自變項間的相關太高,造成迴歸分析之困擾,若變異數膨脹係數(VIF 值)大於 10,表示自變項間可能有線性重合的問題(吳明隆,2013),本研究之 VIF 值小於 3,表示自變項間共線性問題不嚴重。

表 4-4-1

父母教養對特殊學校高職部學生「個人適應」之迴歸模型摘要表

變項	模型 1				模型 2-1				模型 2-2			
	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值
回應內涵	.09	.12	.70	.77	.11	.12	.08	.91	.11	.12	.08	.91
要求內涵	.18	.12	.13	1.49	.15	.12	.11	1.26	.15	.12	.11	1.26
性別 (女:0)					-.10	.06	-.10	-1.70	-.10	.06	-.10	-1.70
高一					-.01	.07	-.01	-.03	-.01	.07	-.01	-.18
高二					.01	.07	.01	.15				
高三									-.01	.07	-.01	-.15
輕度					.16	.10	.10	1.61	-.02	.09	-.01	-.21
中度					.18	.07	.16	2.59*				
重度									-.18	.07	-.15	-2.59*
伴隨障礙 (否:0)					.07	.07	.06	1.03	.07	.07	.06	1.03
常數		2.17**				2.10**				2.30**		
決定係數		.04				.07				.07		
調整後決定係數		.03				.04				.04		

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ；(VIF < 3)； $n=327$

## 貳、父母教養對特殊學校高職部學生「學業適應」之影響分析

從表 4-4-2 可知，在模型 1 父母要求內涵 ( $B=.37, p<.01$ ) 達顯著水準，表示父母要求內涵對於學生的學業適應有正向影響，調整後的決定係數 $=.07$ ，整體解釋學業適應的變異量為 7%；在模型 2-1 進一步納入控制變項（性別、年級、智能障礙程度及是否伴隨其他障礙）後整體解釋變異量提高至 16%，父母要求內涵 ( $B=.28, p<.01$ ) 仍達統計顯著水準。再者，「智障輕度與智障重度的對照」( $B=.48, p<.01$ )、「智障中度與智障重度的對照」( $B=.30, p<.01$ ) 均達統計顯著水準，表示智障輕、中度較智障重度學生在學校的學業適應情形較佳。

模型 2-2 同樣納入控制變項後得知父母要求 ( $B=.28, p<.01$ ) 亦達顯著水準，且「智障輕度與智障中度的對照」( $B=.18, p<.05$ )、「智障重度與智障中度的對照」( $B=-.30, p<.01$ ) 均達統計顯著水準，表示智障輕度較智障中度學生在學校的學業適應情形較佳。但在「性別」、「年級」及「是否伴隨其他障礙」則未達顯著水準。



表 4-4-2

父母教養對特殊學校高職部學生「學業適應」之迴歸模型摘要表

變項	模型 1				模型 2-1				模型 2-2			
	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值
回應內涵	-.06	.11	-.05	-.52	.04	.11	.03	.34	.04	.11	.03	.34
要求內涵	.37	.11	.30	3.41**	.28	.11	.23	2.69**	.28	.11	.23	2.69**
性別 (女: 0)					-.10	.05	-.10	-1.84	-.10	.05	-.10	-1.85
高一					-.05	.06	.05	.79	.02	.06	.02	.27
高二					.03	.07	.03	.53				
高三									-.03	.07	-.03	-.53
輕度					.48	.09	.33	5.42**	.18	.08	.12	2.27*
中度					.30	.06	.29	4.93**				
重度									-.30	.06	-.27	-4.93**
伴隨障礙 (否: 0)					.03	.06	.030	.54	.03	.06	.30	.54
常數		2.17**				1.94**				2.28**		
決定係數		.07				.18				.18		
調整後決定係數		.07				.16				.16		

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ；(VIF < 3)； $n = 327$



### 參、父母教養對特殊學校高職部學生「人際適應」之影響分析

從表 4-4-3 可知，在模型 1 父母要求內涵 ( $B=.36, p<.01$ ) 達顯著水準，表示父母要求對於學生學校的人際適應有正向影響，調整後的決定係數 $=.04$ ，整體解釋學業適應的變異量為 4%。

模型 2-1 在納入控制變項後整體解釋變異量提高至 11%，「智障輕度與智障重度的對照」( $B=.40, p<.01$ )、「智障中度與智障重度的對照」( $B=.25, p<.01$ ) 達統計顯著水準，表示智障輕、中度較智障重度學生在學校的人際適應情形較佳。

模型 2-2 「智障重度與智障中度的對照」( $B=-.25, p<.01$ ) 亦達統計顯著水準，但在「性別」、「年級」及「是否伴隨其他障礙」則未達顯著水準。



表 4-4-3

父母教養對特殊學校高職部學生「人際適應」之迴歸模型摘要表

變項	模型 1				模型 2-1				模型 2-2			
	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值	B 之估計值	標準誤差	Beta	t 值
反應內涵	-.12	.11	-.10	-1.10	-.02	.11	-.02	-.20	-.02	.11	-.02	-.20
要求內涵	.36	.11	.29	3.21**	.27	.11	.21	2.42*	.27	.11	.21	2.42*
性別 (女: 0)					-.09	.06	-.08	-1.52	-.09	.06	-.08	-1.52
高一					-.01	.07	-.01	-.03	-.06	.06	-.06	-.96
高二					.06	.07	.06	.90				
高三									-.06	.07	-.06	-.90
輕度					.40	.09	.27	4.31**	.15	.08	.10	1.86
中度					.25	.07	.24	3.85**				
重度									-.25	.07	-.21	-3.85**
伴隨障礙 (否: 0)					-.03	.06	-.03	-.55-	-.03	.06	-.03	-.55
常數		2.40**				2.23**				2.54**		
決定係數		.05				.13				.13		
調整後決定係數		.04				.11				.11		

註：\*表示  $p < .05$ ；\*\*表示  $p < .01$ ；(VIF < 3)； $n = 327$

## 第五節 綜合討論

### 壹、不同背景變項對特殊學校高職部學生學校生活適應的差異情形

#### 一、不同背景變項對特殊學校高職部學生之個人適應的差異情形

本研究探討不同背景變項對特殊學校高職部學生之個人適應的差異情形，研究結果發現不同智能障礙等級對特殊學校高職部學生在個人適應方面達到統計上的差異水準，且在個人適應層面，中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳，本研究假設 1-1-3 獲得支持。

而性別、不同年級及是否伴隨其他障礙等背景變項對特殊學校高職部學生在個人適應方面均未達統計上的差異水準，因此本研究假設 1-1-1、1-1-2、1-1-4 未獲得支持。

#### 二、不同背景變項對特殊學校高職部學生之學業適應的差異情形

本研究探討不同背景變項對特殊學校高職部學生之學業適應的差異情形，研究結果發現不同智能障礙等級對特殊學校高職部學生在學業適應方面達到統計上的差異水準，且在學業適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳，本研究假 1-2-3 獲得支持。

而不同性別、不同年級及是否伴隨其他障礙等背景變項對特殊學校高職部學生在學業適應方面均未達統計上的差異水準，因此本研究假設 1-2-1、1-2-2、1-2-4 未獲得支持。

#### 三、不同背景變項對特殊學校高職部學生之人際適應的差異情形

本研究探討不同背景變項對特殊學校高職部學生之人際適應的差異情形，研究結果發現不同智能障礙等級對特殊學校高職部學生在人際適應方面達到統計上的差異水準，且在人際適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳，本研究假 1-3-3 獲得支持。

而不同性別、不同年級及是否伴隨其他障礙等背景變項對特殊學校高職部學生在學業適應方面均未達統計上的差異水準，因此本研究假設 1-3-1、1-3-2、1-3-4 未獲得支持。

綜合上述不同背景變項對特殊學校高職部學生學校生活適應的差異情形來看，「不同性別」對學生學校生活適應沒有顯著差異，結果與林惠芬（2004）的研究相符，本研究者推測現今社會提倡男女平權，大眾對男孩、女孩的關注和標準漸趨相同，且智能障礙父母關注的焦點應該會擺放在學生的障礙所帶來的不便，如生活上的照顧、復健的需求及未來的安置情形，因此性別對學校生活適應不會產生差異；再者，「不同年級」對學生學校生活適應沒有顯著差異，結果與林惠芬（2004）、宋立鈞（2012）的研究相同，由於本研究的對象設定為高職階段智能障礙學生為主，故其間差異不大，未來若對象擴及其他教育階段或許會有不同發現；此外，「是否伴隨其他障礙」對學生學校生活適應沒有顯著差異，此部分是否由學生主要障礙影響較大，有待未來進一步探究。而背景變項中只有「智能障礙等級」對學生個人適應、學業適應及人際適應產生差異情形，整體顯示學生障礙程度愈輕，學校適應情形愈好，此結果與曾景蘭（2006）、郭家齊（2014）的研究相符。本研究者從教學現場觀察，學生從輕度至極重度的範圍很廣，且個別差異情形很大，程度輕者在生活上能獨立自主，甚至能達成就業；程度重者幾乎無法學習，處處皆須仰賴他人協助，因此，不難理解障礙程度是造成適應困難的因素之一。

## 貳、父母教養內涵對特殊學校高職部學生生活適應之預測情形

### 一、父母教養內涵對特殊學校高職部學生「個人適應」之預測情形

本研究探討自變項父母教養內涵對特殊學校高職部學生學校個人適應之相關情形，發現「父母回應」和「父母要求」與學生個人適應均達統計上的顯著水準，表示父母對子女的回應及要求愈多，子女在學校的個人適應情形愈好。然而，進一步根據表 4-4-1 迴歸分析的結果顯示，父母教養內涵與學生個人適應的關聯性，「父母回應」及「父母要求」與學生個人適應均未具關聯性，因此本研究假設 2-1-1 和 2-1-2 均未獲支持。在納入控制變項後顯示，「智能障礙等級」與學生個人適應存在關聯性，而智障中度較智障重度之個人適應情形較佳，惟「父母回應」及「父母要求」與學生個人適應仍均未具顯著關聯性。

## 二、父母教養內涵對特殊學校高職部學生「學業適應」之預測情形

本研究探討自變項父母教養方式對特殊學校高職部學生學校學業適應之相關情形，研究結果發現「父母回應」和「父母要求」與學生學業適應均達統計上的顯著水準，表示父母對子女的回應及要求愈多，子女在學校的學業適應情形愈好。然而，進一步根據表 4-4-2 迴歸分析的結果顯示，父母教養內涵與學生學業適應的關聯性，「父母回應」與學生學業適應未具關聯性，因此本研究假設 2-2-1 未獲支持。而「父母要求」對學生學業適應具有影響效應，因此本研究假設 2-2-2 獲得支持。在納入控制變項後顯示，「智能障礙等級」與學生學業適應存在關聯性，而智障輕度和智障中度皆較智障重度之學業適應情形較佳，且「父母回應」及「父母要求」與學生學業適應之關聯性未發生重大變化。

## 三、父母教養內涵對特殊學校高職部學生「人際適應」之預測情形

本研究探討自變項父母教養方式對特殊學校高職部學生學校人際適應之相關情形，研究結果發現「父母回應」和「父母要求」與學生人際適應均達統計上的顯著水準，表示父母對子女的回應及要求愈多，子女在學校的人際適應情形愈好。然而，進一步根據表 4-4-3 迴歸分析的結果顯示，父母教養內涵與學生人際適應的關聯性，「父母回應」與學生人際適應未具影響，因此本研究假設 2-3-1 未獲支持。而「父母要求」對學生人際適應具有影響效應，因此本研究假設 2-3-2 獲得支持。在納入控制變項後顯示，「智能障礙等級」與學生人際適應存在關聯性，而智障輕度和智障中度皆較智障重度之人際適應情形較佳，且「父母回應」及「父母要求」與學生學業適應之關聯性未發生重大變化。

由以上父母教養內涵對於特殊學校高職部學生學校生活適應之預測情形來看，「父母要求」對於學生學業適應及人際適應有正面影響，但對於個人適應卻沒有影響，推測可能的原因是雖然學生的年齡已屆高職階段，但受限於學生的障礙程度，個人在身心狀況、自我接納及情緒管理等方面的發展仍未臻成熟，此結果與陳品涵（2015）的研究相同。另一方面，高職階段的課程設計導向以職業教育為主，因此教師在教學的過程中，會以培養學生的工作技能、良好的工作態度如：負責、守紀律、服從、禮貌、誠實等以及如何與同事相處為主要重點。例如：父母要求的題項中「我會要求孩子把規定的事做完，再做自己喜歡做的事」、「我會要求孩子把自己的東西收拾好」、「我會要求孩子聽從師長的話」、「如果孩子做

錯事，我會指導、糾正他(她)」、「我會注意孩子有沒有做到我交代的事」等其精神或意涵皆指向個人良好態度或良好品格的養成。因此，若父母平日在教養子女的過程中就能適時地對孩子加以規範或要求，將有助於其學校的生活適應，並延伸至未來職場或社會的適應。

此外，「父母回應」對學生個人、學業、人際適應均無影響，此結果與周依潔（2012）的研究相符。推測可能的原因是孩子的障礙造成家長基於虧欠、彌補的心理，反而對孩子過度保護與協助。然而，其真正原因為何，仍需後續研究及相關理論作進一步的釐清和驗證。



## 第五章 研究結論與建議

本研究目的在於了解特殊學校高職部學生父母教養內涵與學校生活適應間的相關情形。本章將依研究結果，歸納整理為結論並提出研究建議，以作為家長、教師、學校相關教育行政機關及未來研究之參考。

### 第一節 研究結論

本節探討父母教養內涵與特殊學校高職部學生學校適應之關聯性，並檢視本研究之研究假設。

#### 壹、不同背景變項對特殊學校高職部學生學校生活適應之差異分析

由研究結果顯示，「智能障礙等級」對於學生學校生活適應具有顯著差異。故研究假設 1-1-3、1-2-3、1-3-3 獲得實證研究結果的支持。本研究發現特殊學校高職部學生在個人適應層面，中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳；在學業適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳；在人際適應層面，輕度和中度智能障礙學生較重度智能障礙學生之適應情形較佳。

此外，特殊學校高職部學生之學校生活適應情形不因性別、年級及是否伴隨其他障礙而有所不同。

#### 貳、父母教養內涵對特殊學校高職部學生學校生活適應之關聯性探討

本研究發現父母要求內涵對特殊學校高職部學生學業及人際適應具有正面影響，故研究假設 2-2-2、2-3-2 獲得實證研究結果的支持。亦即父母對孩子日常生活作息、習慣及行為表現的規範與限制愈要求，孩子在課業、常規、學習態度與習慣和教師管教等學業方面以及在學校與同儕及師生互動等人際方面之適應情形愈好。然而本研究也發現父母回應內涵並不會影響特殊學校高職部學生學校生活適應情形，亦即父母對於孩子行為與意見愈接納，以及與孩子進行互動溝通與從事活動的頻率愈高，並不會對孩子的學校生活適應產生影響。

### 參、控制變項對特殊學校高職部學生學校生活適應之關聯性探討

本研究採用迴歸分析之統計方法證明障礙程度對學生在學校之個人、學業、人際等不同的適應面向有所影響，研究結果與莊璧阡（2012）的結論有不同的發現，亦可支持李欣蓉（2012）與郭家齊（2014）的研究結果障礙程度愈輕，適應情形愈好。

## 第二節 研究建議

本節將依據研究結果與討論提出以下幾點建議，以作為教育實務及後續研究之參考。

### 壹、對特殊學校高職部家長的建議

研究結果顯示父母要求對於孩子學業及人際適應有正向影響，雖然生活適應在障礙上產生先天上的差異，但後天的家庭內父母所投入的關注多寡更具有舉足輕重的影響。且父母愈要求，孩子對於學校生活更能適應，此研究發現更為 Kim & Ge（2000）、Jacobson & Crockett（2000）、Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss（2001）等人的論點找到更具體的證據。愛是一切關係的源頭，但僅僅有愛是不足夠的，只有愛而沒有教導，會讓孩子缺乏責任感與獨立性，產生被寵壞的下一代。帶著愛的管教是品格教育的重要基石，幫助孩子得以從他律發展到自律，以形成正確的價值觀與道德感。《培養二十一世紀父母》一書作者強調有界限的父母能幫助孩子學習面對人生的挑戰和義務。能理解行為界限的孩子，才能自我調解並尊重界限。對於孩子的行為表現，都有清楚的期待及規則（引自何琦瑜、李宜臻，2009）。因此父母在教養子女時若採取適度的管教，不寵溺、放任子女，將有助於孩子健全的發展，並產生良好的適應能力。

### 貳、對教育行政機關的建議

個人適應是智能障礙學生較弱的部份，顯示智能障礙學生在自我接納、情緒控制、身心狀態等適應情形較差，因此建議學校可辦理相關親子講座，或透過網際網路、學校聯絡簿、發行刊物等方式來實施親師溝通，以增進父母教養能力的提升，幫助孩子管理自己的情緒，促使其自我接納。



### 參、對未來研究者建議

#### 一、研究對象

本研究之研究對象雖針對特殊學校高職部智能障礙學生，但對象排除極重度的學生，原因在於施測及評估不易，因此未能全盤了解特殊學校高職部智能障礙學生之父母教養與學校生活適應間之關係，未來研究者可針對極重度學生設計適合的評量方式進行更深入的探討。

#### 二、研究工具

研究工具方面，所使用的工具，具有堪稱良好之信效度，在問卷的內涵掌握雖較無爭議，但由本研究結果顯示父母教養內涵對學校適應預測力雖有影響，但影響力微弱，此現象可能意味著學校生活適應狀況主要並非受到父母因素的影響，而可能是智能障礙學生身心特質因素，以及在校生活中之教師管教與師生互動狀況等或其他因素所致，有待後續研究及驗證。

## 參考文獻

### 壹、中文文獻

- 王財印（2000）國民中學學生情緒智力、生活適應與學業成就關係之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王鍾和（1993）。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 甘敏郁（2014）。臺北市國中階段肢體障礙學生自我概念與生活適應之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 何華國（2005）。特殊兒童親職教育。臺北：五南。
- 吳克振（2013）。青少年自我中心、父母教養態度與憂鬱傾向之相關研究—以臺北市國中生為例（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 吳沛青（2005）。高雄市國小一般智能優異學生和普通學生過度激動特質與生活適應之比較研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 吳秀惠（1996）。親子溝通、父母管教方式與青少年性知識、性態度及性行為之研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 吳金香（1978）。父母教養方式與國中生自我觀念的關係（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳美玲（2001）。國小學童父母管教方式、教師期望與習得無助感相關之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳培安（1995）。國中階段智障學生「職業教育科」教師專業能力之研究（未出版之碩士論文）國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳萬春（2006）。高雄市國中生父母教養方式與生活適應之調查研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 宋立鈞（2012）。高職特教班智能障礙學生自我概念與生活適應之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學特殊教育研究所，臺中市。
- 李文欽（2003）。國民小學單親兒童與雙親兒童行為困擾及生活適應之比較研究（未出版之碩士論文）。屏東教育大學，屏東市。

- 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 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 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。東臺灣特殊教育學報，13，99-126。
- 身心障礙等級 (2008)。中華民國 97 年 7 月 1 日行政院衛生署衛署照字第 0972800153 號公告修正。
- 林寶山、李水源 (2010)。特殊教育導論。臺北：五南。
- 林千惠 (2003)。高職階段智能障礙學生實用語文能力及其相關因素之研究。特殊教育學刊，25，1-83。
- 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)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林初穗、林淑莉 (2000)。台灣地區發展遲緩嬰幼兒家庭因應行為及親子互動相關研究。國家科學委員會專題研究計畫 (NSC89-2413-H033-006)。台北：行政院國家科學委員會。
- 林美珍 (2008)。國中生樂觀特質、社會支持、因應策略與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林惠芬 (2004)。高職輕度智能障礙學生學校生活適應之研究。特殊教育學報，19，57-85。
- 林惠芬 (2010)。智能障礙學生問題行為之調查研究。特殊教育與復健學報，23，1-23。
- 姚佳君 (2011)。高中生父母期望與生活適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 洪榮照 (2001)：智能障礙兒童。載於王文科 (主編)，特殊教育導論 (第三版，50-110)。臺北：心理。
- 張春興 (1979)。青春的煩惱與出路。臺北：東華。
- 張喜鳳、林惠芬 (2011)。國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究—以中部地區地區為例，特殊教育與復健學報，25，25-46。

- 張聖莉、王文科、張昇鵬 (2008)。臺東縣高中職接受融合教育身心障礙學生學校適應之研究，*台東特教*，28，1-6。
- 張麗梅 (1992)。家庭氣氛、父母管教態度對兒童偏差行為關係之研究 (未出版之碩士論文)，中國文化大學，臺北市。
- 教育部 (2012)。十二年國民基本教育身心障礙學生就學安置高級中等學校實施要點。台北：教育部。
- 教育部 (2012)。特殊教育學校設立變更停辦合併及人員編制標準。台北：教育部。
- 教育部 (2013)。特殊教育法施行細則。台北：教育部。
- 莊婉妮 (2005)。高雄市國中資優班學生父母教養方式與成就動機關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 莊璧阡 (2011)。十二年就學安置高中職綜合職能科學生學校適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 莫麗珍 (2003)。國中學生情緒智力與生活適應關係之研究—以台灣中部地區為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 許瑞蘭 (2002)。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 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 許憶真 (2004)。父母管教方式及國小學生自我概念對其偏差行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，台中市。
- 郭玲芳 (2008)。單親家庭高中(職)學生父母管教方式、自我概念與生活適應之相關研究--以台北縣市為例 (未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北市。
- 郭家齊 (2014)。高中職普通班身心障礙學生學校適應及相關因素之研究-以特殊教育長期追蹤資料庫樣本資料分析 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳美芝 (2006)。國小高年級學童情緒經驗、父母教養方式與利社會行為關係之研究。(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳淑瑜 (2003)。父母或主要照顧者參與智能障礙子女未來照護規劃之調查研究。*特殊教育研究學刊*，25，85-106。

- 陳貴龍 (1987)。國民小學學生生活適應之比較研究。輔導學報，10，121-141
- 陳靜江、邱上真 (1997)。轉銜方案在啟智學校高職部之發展與成效研究行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC85-2143-H-017-003)，未出版。
- 陸莉、黃玉枝、林秀錦、朱慧娟編著 (2000)。智能障礙學生輔導手冊，頁 14。教育部特殊教育小組。國立台南師範學院。
- 蘇彥如 (2008)。桃園縣國中普通班智能障礙學生學校適應之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 黃玉臻 (1997)。國小學童 A 型行為、父母管教方式與生活適應相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃志雄、楊在珍 (2002)。身心障礙兒童家庭支持的實施與成效—以班級為本位之行動研究。九十一年度特殊教育學術研討會論文集，81-112。台東：國立台東大學特殊教育學系。
- 黃拓榮 (1997)。國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃家燊 (2004)。國小高年級學童內外控信念、父母及教師管教方式與焦慮之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 楊國樞 (1986)。家庭因素與子女行為，台灣研究的評析。中華心理學刊，28(1)，7-28。
- 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。
- 詹馨 (1984)。適應的性質初探。國教世紀，20 (6)，6—7。
- 趙心暉 (2004)。國中生的氣質、父母教養方式與生活適應之相關研究。(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 劉明松、吳雅雯 (2007)。智能障礙學生國小非身心障礙手足親子互動關係、手足關係、社會支持與其同儕互動關係之研究。東台灣特殊教育學報，9，175-194。
- 鍾佩諭 (2005)。母親教養方式與發展遲緩幼兒學習行為及人際互動之相關研究。

(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

蔡艷清、嚴嘉楓、林金定(2004)。精神疾病與智能障礙：流行病學與醫療照護需求分析。*身心障礙研究*，2，95-108。

鄭麗媛(2000)。特殊學生需求與體適能。*學校體育*，59期。

鄭麗蘭(2012)。十二年就學安置之高中職學習障礙學生學校適應研究—以新北市為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

盧怡吟(2009)。生活壓力、偏差行為與父母管教方式對國小學童吸菸、飲酒、嚼食檳榔行為之相關研究。(未出版之碩士論文)。高雄醫學大學，高雄市。

錡寶香(2009)。兒童語言與溝通發展。台北：心理。



## 貳、英文文獻

- AAIDD (2011). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from American Association of Intellectual and Developmental Disabilities Web site: [http://www.aidd.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aidd.org/content_100.cfm?navID=21)
- AAMR (2002). *Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1975). Infant-mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. J. M. Richards (Ed. ), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Arkoff, A. A. (1968). *Adjustment and mental health*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Eds. ), *Review of child development research*, 1, 169-208. New York: Russell Sage foundation.
- Bandura, A. (1973). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling : Conflicting theories* ( pp.78-96). Chicago: Aldine Atherton.
- Baldwin, A. L., Kalhoun, J., & Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), 75.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Berndt, T. J., Hawkins, A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effect on children's and adolescents' impression of friendship and sharing. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.) *Annals of child development* (pp.187-25) Greenwich, CT: Jai Press.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-122.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24.

- Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(2), 127-141. doi:10.1080/13668250020054440
- Erikson, E. H. (1985). *Childhood and society* (35th anniversary ed). New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners: Introduction to special education* (9th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hetherington, E. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth, and conflict on imitation in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(2), 119-125. Introduction to special education
- Hurlock, E. B. (1974). *Personality development*. New York: McGraw-Hill.
- Kiddle, H., & Dagnan, D. (2011). Vulnerability to depression in adolescents with intellectual disabilities. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 5, 3-8. doi:10.5042/amhid.2011.0010
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, (pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Mead, D. E. (1976). *Six approaches to child rearing*. Provo, Utah: Brigham University.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sylva, J. A. (2005). Issue in early intervention: The impact of cultural diversity on service delivery in natural environments. *Multicultural Education*, 13(2), 26-29.



# 附 錄

## 「量表變項」題項

### 第一部分：自變項

#### 一、父母回應內涵

- 1 當我和孩子的想法不同時，我會與他(她)溝通討論。
- 2 我會陪伴孩子做他(她)喜歡的活動。
- 3 對於孩子的發問我會盡量的回答他(她)。
- 4 我會想辦法幫助孩子解決困難。
- 5 我會指導孩子課業學習。
- 6 當孩子心情不好時，我會關心他(她)。
- 7 我會鼓勵孩子去面對一些他(她)遇到不如意的事。
- 8 我會仔細聆聽孩子的想法。
- 9 我會盡量地買孩子想要的東西給他(她)。
- 10 我會關心孩子的身體健康狀況，如體重、視力、蛀牙。
- 11 我每天都會看孩子的聯絡簿。
- 12 我會和學校老師討論孩子的教養問題。
- 13 我會盡可能地吸取教養特殊孩子的知識，如：參加學校親職講座、閱讀相關書籍  
文章、請教專家、和其他家長交流教養心得…等。
- 14 我會盡量幫孩子規劃畢業後的生活。
- 15 我會給予孩子嘗試的機會，做錯了也沒關係。

## 二、父母要求內涵

- 1 我會要求孩子把規定的事做完，再做自己喜歡做的事。
- 2 我會注意孩子對人是否有禮貌。
- 3 我會告訴孩子不可以亂發脾氣。
- 4 我會要求孩子把自己的東西收拾好。
- 5 我會規定孩子吃飯不能挑食。
- 6 我會規定孩子不可以吃零食。
- 7 我會要求孩子聽從師長的話。
- 8 我會要求孩子有良好的衛生習慣，如：每天刷牙、洗臉、洗澡。
- 9 我會盡量培養孩子生活自理的能力，如：自己洗澡、自己穿衣服、擦桌子、洗碗等。
- 10 如果孩子做錯事，我會指導、糾正他(她)。
- 11 我會注意孩子有沒有做到我交代的事。
- 12 我會盡量讓孩子去上學，不隨便請假缺課。

## 第二部分：依變項

### 一、個人適應

- 1 這位學生時常保持儀容整齊和清潔。
- 2 這位學生覺得自己在學校的表現良好。
- 3 這位學生不會抱怨周遭的事物。
- 4 這位學生知錯能改。
- 5 這位學生經常保持笑容。
- 6 在一般情況下，這位學生總是很有精神(身體不舒服時除外)。
- 7 這位學生遇到困難會想辦法解決。
- 8 這位學生不會亂發脾氣。
- 9 這位學生不會去做自己覺得不對的事，如：偷東西、打人。
- 10 這位學生不會覺得自己很笨。
- 11 這位學生不會覺得自己表現比別人差。
- 12 這位學生很少有負面的想法。

### 二、學業適應

- 1 這位學生能聽懂老師上課的指令。
- 2 這位學生能按時交作業。
- 3 這位學生具備學習動機。
- 4 這位學生會遵守老師的教導。
- 5 這位學生對於學校的活動感到有興趣。
- 6 這位學生能參與課堂上的教學活動。
- 7 這位學生上課遇到不懂的地方會問老師。
- 8 這位學生上課時不會隨便離開座位。
- 9 這位學生在整潔工作時會認真打掃。
- 10 這位學生喜歡來上學。
- 11 整體而言，這位學生在學業上的表現達到適於自己能力的水準。

### 三、人際適應

- 1 這位學生能與同學相處愉快。
- 2 這位學生會主動和同學分享事物。
- 3 這位學生不會罵人或說難聽的話。
- 4 這位學生常常幫助同學。
- 5 這位學生能與同學分工合作。
- 6 這位學生有問題會找老師幫忙。
- 7 有困難時，班上同學會幫忙這位學生。
- 8 這位學生會和別人打招呼。
- 9 這位學生喜歡學校的老師。
- 10 這位學生會主動幫老師做事情。
- 11 學校老師經常稱讚這位學生。
- 12 班上同學大致上都能接納這位學生。

### 第三部分：控制變項

- 1 性別(男、女)
- 2 年級(高一、高二、高三)
- 3 障礙程度等級(1 輕度、2 中度、3 重度)
- 4 是否伴隨其他障礙(是、否)