

學習障礙大學生學校生活適應研究

王瓊珠

國立高雄師範大學特殊教育學系

摘要

本研究係透過問卷調查瞭解學習障礙大學生在高等教育階段學校生活適應狀況和特教需求，並分析不同背景變項之學習障礙大學生在學校生活適應之差異。研究對象係從北、中、南三區招收學習障礙人數較多的 32 所大專校院中抽樣，每所學校寄四份，其中一所只有三份回收，總填答份數為 127 人（男 86 人，女 41 人），回收率 99.22%。根據問卷結果分析，得到以下的結果：(1)學習障礙大學生在同儕與師生關係方面多屬正向反應；個案多表示喜歡上大學，認為大學的價值主要係結交各種好朋友，擴大生活領域；對大學整體學習成果感到滿意的約有六成；(2)多數(94%)學生對於學校提供特殊教育協助感到滿意，最需要的項目是經費援助與課業輔導，以及獲得未來職涯發展的相關訊息；(3)家庭社經地位高低，學習障礙鑑定時間的早晚，自我概念強弱，成功特質多寡之學習障礙學生，其學校生活適應有顯著差異。其餘背景變項（即入學管道，年級，科系與志願相符程度，接受特殊教育時間的早晚）之學習障礙學生的學校生活適應則無顯著差異。

關鍵字：學習障礙、大專生、學校生活適應



壹、緒論

從 1978 年許天威教授將學習障礙（以下簡稱學障）課程引介至臺灣算起，學習障礙已經有三十年以上的歷史（洪儷瑜，2006）。雖然 1984 年《特殊教育法》中已將學障列入身心障礙其中一類，但比較明確一點的界定是到 1992 年，因應全國第二次特殊兒童普查研究之需，才有《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學生鑑定標準及就學輔導原則要點》出爐。至於更明確的鑑定基準則是 1997 年第二次修訂《特殊教育法》後，配合修正後特殊教育服務對象的變化，也一併訂出《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》，讓特殊需求學生之鑑定有所依循。在教育安置方面，1982 年率先在臺北市河堤、劍潭、永春、東門四所國小成立學習障礙資源班，屬於試驗性質，當時資源班尚未普設，且初期資源班的型態多以特定單一類別招生（林素貞，2009），不分類身心障礙資源班直到 1994 年才在臺北市國中推動開來（洪儷瑜，2008）。目前資源班已是高中職以下各級學校身心障礙學生最大宗的教育安置類型。

從學障鑑定基準的完備性和資源班普設的時間點來推估，過去在國小階段被鑑定為學障的學生，有些學生應該已經上大學或從大學畢業了，但是他們在成人階段的適應狀況如何呢？根據洪秋慧(2009)對五位大專學障學生的深度訪談結果得知，他們上課表現自我控制，但也表示有若干學習困難存在，在大學與同學的互動比較

少，平時活動以待在家中最多。王瓊珠(2013)透過學習障礙家長協會的轉介，晤談 10 位就讀大專教育階段之公私立學生，涵蓋大一到大四，從他們的訪談中發現，(1)相較於中小學階段，由於大學提供多元學習與評量型態，加上學生對科系選擇也有一定的自主性，如果就讀的科系能與其障礙相容，其特教需求反而下降；(2)他們多數與同儕的人際關係是良好的，不管是在學業或生活方面，來自同儕的幫助遠多於教師端；(3)在學習適應方面，個案並沒有覺得自己和同學的表現差距很大；(4)隨著年紀增長，個案對自己的問題有較清楚的認知，假如他們能在某方面獲得肯定，對其自信心的建立有很大的幫助；(5)多數個案肯定大學的價值，表示上大學是重要的。上大學的價值不僅在學業的成長，同時也在學習待人接物上。比較洪秋慧與王瓊珠對大專學障生的研究，會發現結果不盡相同，但兩者都僅涵蓋少數學障個案在大專階段之學習與生活適應情形，不足以代表多數學障生在大專校院的學習與生活適應樣貌。因此，研究者認為有必要擴大調查規模。

從 105 年度特殊教育統計年報資料（教育部，2016）來看，目前就讀於大專校院的身心障礙學生有 12,678 人，其中學障學生有 2,853 人，占 22.50%，也是人數最多的一類。何以有越來越多的身障學生進入大學就讀？除了高等教育的快速發展外，升學管道的開放和多元也是助長的因素。國內身心障礙學生升大專校院的管道有三大類，一是一般大學的「多元入學方案」（含甄選入學、繁星計畫、考試分發），「身心障礙學生升學大專校院甄



試」以及「大專校院單獨招收身心障礙學生」(林素貞, 2009)。一般來說, 多元入學方案考試內容與同儕相同, 頂多有特殊考場服務而已(如: 因閱讀障礙而導致閱讀速度緩慢, 申請延長考試時間 20 分鐘)。至於其他兩類入學管道係專門針對身心障礙學生, 考題難度相對簡單, 再者, 各獨招學系也可改以其他方式(如: 學生實際操作表現和作品與比賽成績)評量申請者的學習能力。儘管入學管道不同, 一旦進入大學之後, 其畢業門檻要求並沒有不同。因此, 也有人會質疑學障生能應付大學的課業嗎? 研究者也好奇, 透過不同升學管道進入大專校院就讀的學障生, 是否皆能符應系所的學習要求?

根據一項美國長達 20 年的追蹤研究(Raskind, Goldberg, Higgins, & Herman, 1999), 研究對象是 50 位小時候被鑑定為學習障礙的成人, 該研究旨在探討哪些因素可預測個體將來的發展, 結果出乎意料的是, 在眾多的影響因素中歸結出三大項: 智力, 成就, 以及成功特質(如: 自我覺知, 勤奮, 積極主動, 情緒穩定, 設定目標以及社會支持系統), 其中最後一項成功特質的預測力最高, 大約佔 49~75%。另外, Hellendoorn 與 Ruijsenaars (2000)對 27 位荷蘭讀寫障礙成人的訪談中, 許多人提到父母的支持是讓他們度過艱困的學校生涯的一個重要支撐力, 在小學階段的學校經驗越正向者, 長大後越能接納自己障礙的事實。但是這些經驗是否可以在臺灣學障個案身上複製呢?

臺灣是一個重視升學考試的社會, 入學考試成績將決定學生的就讀學校或是社會流動的機會。以蔡明富(2001)研究中的

個案 W 先生為例, W 先生雖然在數學和機械操作能力俱佳, 但是國文和英文就很不行, 記憶和書寫都有困難, 他在傳統的紙筆測驗中經常失利, 若不是一些考試(如: 乙級技術士考試)以是非和選擇方式作答, 並不需要寫很多文字, 外加術科考試, 一般學障生想在傳統大型考試中突破得分困境並不容易。W 先生也是歷經多次失敗, 直到考上私立職校後, 才慢慢找到適合自己的學習管道, 建立學習的信心, 經過一步一步地進修, 後來成為職校教師。另外, 國外的文獻也指出: 能瞭解並接納自己是學障的事實, 是成功學障人士的特質之一(Mercer, 1997), 但是從黃文慧(2005)對一位高中美術才能優異學障生深度訪談資料來看, 個案即便已經在美術才能方面得到師長相當大的肯定, 他仍並不希望自己是學障的事實被公開, 因為「『學障』是難聽的名字」。因此, 在特定的文化脈絡下, 探討學障成人對自身問題的覺知和因應策略應有其意義在。

我們知道學障是異質性的群體, 涵蓋各種不同認知缺陷或學習技能缺損, 每個個體的狀況各異, 所處環境也不同, 思考其教育目標時不能捨棄環境和個體之間所產生的交互作用(呂偉白譯, 2002)。教育目標之擬定必須思考個體的發展年齡和需要。Butler (2004)在 <Adults with Learning Disabilities>專文中提到學習障礙研究對於早期介入的重視, 不應成為忽視成人學習障礙研究的理由, 建議應該從終生發展的觀點(lifespan developmental perspective)來思考(p. 565)。學習障礙者的問題不單是個體本身的問題, 它會隨環境要求不同而產生變化。成人學習障礙關



注的議題包括中學後期在校學習，以及出校門進入社會求職謀生等(Butler, 2004, p. 565)，涵蓋的年齡層相當廣泛，可以說是「人生的後七十年」光陰(Gerber, 2001)。國內 2014 年修訂的《特殊教育法》第 10 條，提及特殊教育之施行分四個階段，從學前、國民教育、高級中等教育，到高等教育及成人教育階段，顯現我國對身心障礙者教育的關注範圍已延長到成人階段，並不侷限在國民教育或中等教育階段以前。

然而臺灣目前學習障礙研究多以中學以前的教育階段居多，跨足到高等教育或進入職場的學習障礙成人的研究還不多見，只有少數幾篇，如洪儷瑜等人(1997)、蔡明富(2001)、洪秋慧(2009)、吳嘉真(2012)、吳佩倫(2015)等。洪儷瑜等人和蔡明富的研究對象都是處於學障定義未明和資源班設置不普及（甚至沒有）的年代，研究者以事後回溯方式推測個案具備學障特質，並屬於成功學障典範人士，進而對個案做深度的訪談與剖析。另外，個案研究的人數也不多，儘管如此，這些也已算是學障成人領域開先鋒的研究實例了。目前義務教育階段各級學校對學障者的教育目標還是以學科補救為主流，以解決眼前的問題為設計，並非從巨觀的角度思考。學習障礙成人研究的價值之一便是對現階段教育方向產生指引（王瓊珠，2002），讓人看到個體完整學習的歷程，哪些因素能促使學障生在未來的生活適應有更好的發展。

綜而言之，臺灣隨著學障定義的明確化並且入法，特殊教育安置的普及化，加上高等教育數量急遽擴張，身心障礙學生

入學管道多元的條件下，越來越多學障生可以到大學就讀或已經從大學畢業，但是我們對於這群小時候被鑑定為學障學生長大後的適應和發展狀況所知卻不多。事實上，學習障礙是終生的問題，不是只發生在中小學階段。然而中小學義務教育階段和大學的要求有很大的差異，因此，應該將關注的焦點轉移一部份到成人階段。此外，臺灣學障成人研究也可以提供在地的聲音，因為不同文化脈絡下所產生的因應策略可能不盡然相同，外國成功學障成人的經驗能否複製還不得而知。

由於學習障礙成人涵蓋的年齡層相當廣，非研究者所能完全掌握，故本研究係以處於成人初期階段，尚在大學就讀之學習障礙學生為對象，關心學習障礙者在中學後期的學校生活適應，並沒有涉及進入職場之後或是成家、立業等議題。研究者先透過前期研究訪談 10 位大專學障生，耙梳學障大學生自身覺知的問題（含學業與非學業面向）和因應方式，再歸納出一些重要的議題（王瓊珠，2013），進一步發展學習障礙大專學生學校生活適應問卷，以探討目前許多在大專校院就讀的學習障礙學生學校生活適應問題及其特殊教育需求。問卷調查內容除依據前期的個案研究所得外，也參考「臺灣高等教育資料庫」的問卷內容（包括 92 學年二技學生，大三學生問卷）。在研究對象方面則擴大學障學生調查人數，希望呈現學障大專生更完整的面貌。簡言之，本研究的目的如下：

1. 透過問卷調查，瞭解學習障礙大學生在高等教育階段學校生活適應狀況（含學業與非學業面向）。



2. 透過問卷調查，瞭解學習障礙大學生在高等教育階段的特教需求。
3. 分析不同背景變項之學習障礙學生，在高等教育階段之學校生活適應狀況之差異。

貳、文獻探討

一、學校生活適應的意涵

適應(adjustment)是指個體為排除障礙，克服困難，以滿足其需求時所表現的各種反應(張春興，1992)。學校生活適應是學生在學校情境中，面對課業學習，人際關係，和環境資源等問題時，為滿足需求而做出的各種反應。

過去國內已經有不少對身心障礙學生學校生活適應的研究，以高中職和大專校院學生為例，林怡慧(2006)、簡培如(2011)在高中職普通班身心障礙學生學校生活適應之研究指出，其學校生活適應的內涵包括「學習適應」、「師生關係」、「同儕關係」、「常規適應」、「自我適應」與「環境適應」六項。詹文宏與周台傑(2006)認為人際適應和學習適應應該是學校適應的主要內涵，「人際適應」包含同儕關係與師生關係，「學習適應」則分為學習方法、學習態度與學習習慣。施品禎(2013)統整多篇關於學校生活適應的研究之後，將學校生活適應的內涵分為學習適應、人際關係適應、學校環境適應以及自我接納適應與覺察等四個面向所構成：「學習適應」分為課業表現與學習動機；「人際適應」分為師生關係與同儕關係；「學校環境適應」是學生在學校提供的環境與設備中，獲得相關學習資源，符合其

學習與適應之需求；「自我接納適應與覺察」包含自我概念、自我接納、自我決策與自我覺察。何慧玥(1993)在大專聽覺障礙學生學校生活適應之研究中，則是將學校生活適應能力分為「人際關係」、「課堂適應」、「溝通技能」、「自我概念」、「社會支持」及「心理獨立」等六個面向。

大體上來說，學校生活適應皆會將學業和非學業兩部分涵蓋進去，前者指與學習有關的方法、態度、動機、課業成績、讀書技巧等；後者則包括師生、同儕間的互動關係，以及與彼此間形成的社會支持系統。研究者認同詹文宏與周台傑(2006)的說法，亦將學校生活適應內涵聚焦在學業和人際兩個層面，試著從個人(如：自我概念，成功特質)與環境因素(如：家庭社經地位，教育介入時間，特殊教育支持服務等)探討不同背景變項之學生在學校生活適應的差異(如圖1)。

二、大專學障生學校生活適應

(一) 國內的研究

關於身心障礙大專生的學校生活適應研究已經有數篇(如：何慧玥，1993；林真平、陳靜江，2003；許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭予，2002；萬明美、張照明、陳麗君，1997)，但是針對學習障礙學生所進行的探究，洪秋慧(2009)的碩士論文算是首篇。洪秋慧經由對五位大專學障學生的深度訪談，發現他們上課表現自我控制(如：高出席率，認真聽講)，但也表示有若干學習困難(如：難以理解上課內容，來不及抄筆記等)存在，在大學與同學的互動比較少，平時活動以待在家中最多。該篇研究結果多在呈現學習障礙大學生在學習和人際上



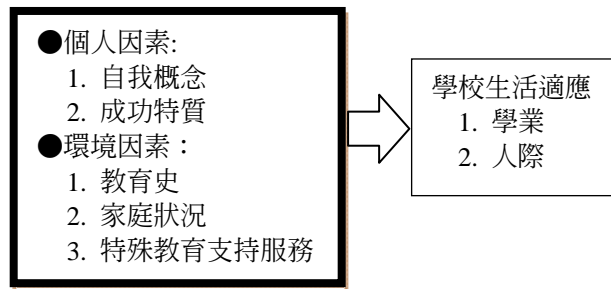


圖1 從個人與環境因素談學校生活適應。

所面臨的困境，比較沒有探究到他們對自身問題的解決與因應之道，或是瞭解大學教育之於他們的意義是什麼。

周佳樺(2013)的碩士論文則以三位就讀花蓮縣大專校院之學習障礙學生為研究對象，透過質性訪談收集資料，了解三名個案在大專校院學校適應的壓力來源及壓力因應的歷程，並探討個人及環境因素與壓力因應之關係。該研究結果顯示，三位研究對象的壓力事件均以學業方面最多，其次為人際關係、家庭方面或其他方面。他們所採取的因應策略以接受責任、尋求社會支持、面對問題、疏遠、自我控制等為主；在學業方面會採取較積極的因應策略，以尋求社會支持為多。周佳樺的研究有進一步針對學習障礙者的壓力因應策略進行探討，但是對象選擇僅以花蓮為範圍，限縮個案的異質性。

王瓊珠(2013)的研究擴大訪談的人數，納入不同科系與大學屬性（國立和私立大學，科技和一般綜合大學），以及不同入學管道的學生，個案來自北中南各地，共有 10 名（男生 8 名，女生 2 名）學習障礙學生參與訪談，還有 6 位個案家屬也提供個案成長史的細節。結果顯示，特教服務需求到大學階段呈現下降狀況，

有些個案甚至很少請求資源教室輔導員提供協助，但這不表示他們都沒有遇到任何困難，只是他們不主動求助資源教室，或改以自己的方法去應付大學的課業要求，例如請教同學或師長。

王瓊珠(2013)的研究結果發現多數個案與同儕的人際關係是好的。此結果與後來謝秀卿(2014)、廖瑩欣(2016)對國內大專學習障礙學生的調查類似，皆顯示大專階段的學習障礙者，其同儕人際適應是不錯的。至於學業方面，洪秋慧(2009)、周佳樺(2013)、王瓊珠雖然都指出個案的學習困難即使到大專階段仍然存在，但王瓊珠的研究也指出，學習障礙學生並不因為學習困難就否定上大學的價值，他們認為大學無論在學習與評量方式都有較大的選擇彈性，可以按照自己的興趣發展，讀大學不只有學業學習，還可以學到做人、做事、交朋友。

除了人際和學業方面的適應狀況外，國內也對學習障礙大專生學校整體支持服務（如：張馨予，2016），或特別針對就業轉銜之需求與獲得現況進行調查（如：黃筱惠，2016）。張馨予(2016)的調查指出大專校院學障學生在「生涯輔導」向度需求度最高；「生活輔導」向度需求度最



低，但獲得度反而最高；獲得度最低的是「學習輔導」向度。顯現大專支持服務在需求與供給面之間有落差。另外，黃筱惠(2016)從就業轉銜的層面來看，發現學習障礙大專生需求程度最高的前幾項，依次為「職業探索與準備」、「資源連結」、「校內就業支持」、「自我探索」服務。換言之，學習障礙大專生對於生涯輔導，就業探索與準備，以及學習輔導有較高的需求。

(二) 國外的研究

Butler (2004)在其學習障礙成人的專文中，提到此階段的研究若以中學後期的大專校院為主體時，多會關心評量調整(accommodations)，科技輔具(assistive technology)對學習障礙學生的助益，直接進行學業技能介入(academic intervention)並不多，不同於中小學階段以學科補救教學為訴求，此階段多放在學習策略指導，成功歸因(success attributes)訓練，提升問題解決技巧等，期待透過個體對自身問題的洞察和有效的學習策略，加上環境提供友善支持，促進學習障礙大專生的學校生活適應。以 Hall、Spruill 與 Webster (2002)和 DaDeppa (2009)的研究為例，也可以看出他們對於個人情意和環境調整在學校生活適應影響的關注。

Hall 等人(2002)比較 17 名學障大學生和配對的 17 名一般大學生在抗壓性，壓力程度，自控能力(locus of control)，及成就需求的差異，其研究結果意外地發現學障生有較高的抗壓性與成就需求，壓力源也比一般大學生少。但是該研究對象人數不多，且就讀於同一間學校，結果是否具有代表性還需要進一步討論。

DaDeppa (2009)曾對 97 名大一大二學障學生進行調查，以了解哪些因素會左右學業成就和繼續留下來的堅持度(intent to persist)，結果發現學術整合(academic integration)和社會整合(social integration)兩項對學生學業成就和堅持度有影響。

「學術整合」是指學生感受到在大學和師長、同儕學習有助於其心智增長；「社會整合」則是在學校人際間的聯繫。從 DaDeppa 的研究可知，學生在校的人際關係和對學習的期待或抱負都會影響其學業表現和堅持度。

三、影響學習障礙者適應的因素

(一) 環境因素

林真平與陳靜江(2003)對六位身心障礙大學生(含視障、聽障、肢障)壓力因應歷程的深度訪談研究，發現良好的社會支持系統能減輕身心障礙大學生的壓力。該研究顯示社會支持系統對學習成果的影響雖然不一定是直接的，但是對於降低壓力，提高學習堅持度是有幫助的。從 Hellendoorn 與 Ruijsenaars (2000)對 27 位荷蘭讀寫障礙成人的訪談中，也肯定父母支持的重要性。換言之，從家人，師長，同儕提供的環境支持系統將可能影響學習障礙者的適應狀況。

(二) 個人特質因素

Murray 與 Wren (2003)針對某所學校 84 名學障大學生進行智力、先前學業成就和學習習慣及態度調查，探討何者較能預測大學生的成績，結果發現智商和學習習慣雖然預測力不大，但已達顯著。研究者也提到之前學業成就好壞不是影響大學成績表現的主因，反倒是學生的讀書態度很重要。



Zheng、Erickson、Kingston 與 Noonan (2014)對美國大型特殊教育長期追蹤資料庫(NLST2)進行次級資料分析，發現學習障礙青少年的學業成就表現與學生的自決(self-determination)和自我概念有密切相關。換言之，情意部分對於學業學習的影響力是不容忽視的。

廖瑩欣(2016)以大專校院學習障礙學生為對象，調查他們在自我概念與學校適應之現況，結果發現大專校院學習障礙學生之學校適應良好，自我概念與學校適應具有正相關，心理自我概念能有效預測學校適應。

Mercer (1997)和 Raskind 等人(1999)對成功學障成人的研究，歸納出他們的人格特質有幾點特色：(1)自我覺知(self-awareness)，瞭解並接受自己有學習障礙，清楚自己的長、短處，會找資源協助自我克服困難，不會因為學習障礙一項困難，全盤否定自己的能力；(2)積極主動(proactivity)，會主動參與身邊的事務，相信自己能夠做決定並掌握命運，對事情的結果，無論成敗，都能坦然面對；(3)勤奮(perseverance)，不輕言放棄所追求的目標，越挫越勇，視磨難和挑戰是邁向成功的必經之路；(4)設定目標(goal setting)，很早就知道自己的志向，會設定合理可及的奮鬥目標並逐步完成理想；(5)情緒穩定(emotional stability)，遇到困難時會用比較樂觀的態度面對，有良好的友伴關係，情緒不佳時有人傾訴。另外，許多成功的學障成人會提及生命中的貴人，包括家人，老師，同事，朋友等，這些人經常扮演提供支持的角色，同時也對個案抱持清楚而實際的期待。從上述研究，不難

發現 Mercer (1997)和 Raskind 等人(1999)的研究結果互相呼應，個人對自身問題的瞭解並擁有適切的因應策略是影響成人生活適應成功與否的重要因素。

綜而言之，從成功學障成人的身上發現，個人特質和外環境都是影響後續發展的關鍵，個人是否有自知之明，願意接納學障的事實，積極尋求協助，試著找到可以發揮個人長處的舞臺，避開能力不足的弱點。雖然文獻的結論對於成功學障者的特質似乎已提供若干答案的雛形，但考量中西文化脈絡以及升學制度的差異，不知國外發現的結果是否也適用於臺灣學障大學生嗎？他們的因應策略與國外學障學生有無不同？經由不同升學管道進入大學的學生，是否在其後續的學校生活適應有所差異嗎？國外研究沒有很多支持先前學業成就很重要，倒是非常強調學習態度、習慣、動機，自我概念的重要性。究竟哪些因素與大專學習障礙學生的學校生活適應相關較大，是研究關心的問題。

參、研究方法

本研究係以立意取樣進行問卷調查方式。由於學生分散在全國各地，因此，需要先分析學習障礙學生在大專校院分佈的狀況。根據教育部(2015)統計資料，全國大專校院階段身心障礙學生共有 12,918 人，其中學習障礙者有 2,688。進一步再看學習障礙在各縣市各大專校院的分佈狀況，發現多數學習障礙學生就讀於私立科技大學，國立大學或科技大學的人數十分有限，如果不設選取的條件，學生將分散各校，而各校學習環境又可能差異很大，



因此，研究者從招收 20 名以上學習障礙學生的大專校院先行調查（共 36 所），期望降低校際間的差異。

一、研究對象

研究範圍包括北，中，南三區，招收學習障礙人數較多的大專校院中，每校抽四名（原則上大一大四各一名，若有某一年級無法找到個案，則取鄰近的年級，如無大四個案，則以大三個案為替補）。先電話或 Email 詢問該校大專資源教室輔導員能否協助問卷調查，在獲得輔導員允諾協助後，再將四份問卷和禮物資料寄到學校，請輔導員轉發給有意願填答的學生，結束後再寄回。

36 所大專校院中，有四所表示沒有意願，因此，最後發出的學校共計 32 所大專校院（北區 9 所，中區 8 所，南區 15 所，其中國立 2 所，私立 30 所），每所學校寄四份，其中一所只有三份回收，

故總填答份數為 127 人（男 86 人，女 41 人），回收率為 99.22%。約佔全臺五分之一的大專校院數，全體學習障礙學生的 4.72%。研究對象基本資料整理如表 1。

在特殊教育史方面，127 人當中最早接受學習障礙鑑定的時間，扣除 2 名未填答，其餘的 125 人當中，多數集中在國小和國中階段（119 人，佔 95%），小一至小三有 24 人，小四至小六有 30 人，國中有 65 人，學前和大學階段各僅有 1 名，高中職則有 4 名，換言之，國中小階段的特殊教育鑑定因為行之有年，已經將多數學習障礙個案納入其中，遲至高中職和大專階段才提出的個案比率相對少很多。但是接受學習障礙鑑定與接受特殊教育服務的時間未必一致，就最早接受特殊教育服務方面，125 人當中，最早開始的時間不一，小一至小三有 27 人，小四至小六有 29 人，國中有 55 人，高中職則有 14

表 1

研究對象基本資料一覽表

| 學校層級資料 | | 個別層級資料 | |
|--------|-------------------------------|--------|---|
| 區域 | 北 36 人，中 32 人，南 59 人 | 性別 | 男生 86 人，女生 41 人 |
| 類型 | 一般大學 12 人，科技大學 99 人，科技學院 16 人 | 年級 | 大一 36 人，大二 30 人，大三 30 人，大四及以上 31 人 |
| 公私 | 國立 14 人，私立 113 人 | 管道 | 多元入學 36 人，身心障礙甄試 54 人，獨立招生 27 人，技優保送 2 人，其他 6 人 |
| | | 科系 | 文法商：56 人，理工：34 人，醫學：7 人，農學：3 人，設計：26 人 |

註：入學管道與就讀科系各有 2 名和 1 名未填答，故總數未達 127 人。



名，整體而言，特殊教育服務仍然以國中小階段為大宗。只是為何小一至小三接受特殊教育服務的人數比實際鑑定多三人？是某些個案的記憶有誤？還是少數孩子先以「疑似」的身份接受特教服務，等經過一段時間的觀察確認，再取得正式身份，就無法得知。

在研究對象之家庭社經地位（socioeconomic status，簡稱 SES）方面，依照黃毅志(1998)的分類方式，將父母親各自的教育和職業分級各自計算，然後取其中較高的一方作為 SES 的指標。本研究對象 SES 的分佈，低、中、高人數分別為 58 人，19 人，48 人（排除 2 名未填答者），低 SES 之人數最多，其次為高 SES，中 SES 人數最少。受訪者的家人中是否曾參加學習障礙家長團體，扣除 3 人未填答，其餘的 124 人，108 人（佔 87%）表示家人沒有參加學習障礙家長團體，僅有 16 人表示家人參加學習障礙家長團體。

二、研究工具

（一）問卷內容架構

研究工具為問卷，共有五部分，分別是基本資料、家庭狀況、大學生活、自我覺知、教育需求（詳如表 2）。表 2 畫灰底的部分係採用高等教育資料庫（92 學年二技學生，大三學生問卷）的題目，包括父母親教育程度，工作類型，學習狀況，同儕相處，師生相處，大學評價，自我概念。

「基本資料」包括性別、學校屬性、科系、年級、入學管道、最早接受學習障礙鑑定，接受特殊教育服務的時間，共七題。「家庭狀況」有父母親教育程度、父

母親工作類型、家人是否參加學習障礙家長團體，共三題。基本資料和家庭狀況主要是瞭解個案的背景變項，如教育史，家庭社經地位，入學管道等。

「大學生活」主要是探討個案在學校學習適應、人際適應，對大學的評價等，共八題（含三個題組）。其中關於學習狀況、同儕相處情形、師生相處情形三個題組，在之後的探討不同變項學生在學校生活適應差異時，將組合成「學校生活適應」整體表現。

「自我覺知」包括自我概念、自我接納、自我坦露、成功學習障礙者特質，共四題（含一個題組）。此部分主要是想瞭解個人內在因素和學校生活適應的關係。其中「成功學習障礙者特質」是從國外文獻整理出的 10 大特質，故還會進行因素分析與相關分析，以確認所包含的主要因素，及是否和學校生活適應有顯著相關（詳見表 3 與題組分析）。

「教育需求」包括相關支持服務需求程度、滿足狀況，共有兩題（含一個題組）。原本是獨立於學校生活適應現況調查之外，另成一份，但考慮填答者的感受，問卷總份數和題數不宜多，故合併為一份，題數也盡量減少，只留下必要的問題。

（二）作答方式

作答方式儘可能一致，多以勾選為主，不需要寫很多字。關於程度的評比多採四點量表(1, 2, 3, 4)，從「非常不符合／非常不滿意」，「不太符合／不太滿意」，「符合／滿意」到「非常符合／非常滿意」，越正向反應，得分越高，反之則得分越低。



表 2
問卷架構，題數與內容簡介

| 項目 | 題數 | 內容 |
|------|----|--|
| 基本資料 | 7 | 性別，學校屬性，科系，年級，入學管道，最早接受學習障礙鑑定，接受特殊教育服務的時間。 |
| 家庭狀況 | 3 | 父母親教育程度，父母親工作類型，家人參加學習障礙家長團體。 |
| 大學生活 | 8 | 科系是否合志願，學習狀況（題組，6 小題），學習成果滿意度，和前一階段相比的學習成果，同儕相處情形（題組，5 小題），師生相處情形（題組，6 小題），大學評價。 |
| 自我覺知 | 4 | 自我概念（題組，9 小題），自我接納，自我坦露，成功學習障礙者特質（題組，10 小題）。 |
| 教育需求 | 2 | 相關支持服務需求程度（題組，16 小題），滿足狀況。 |

註：灰底部分係採用高等教育資料庫的題目。

（三）題組分析

在題組方面，若是取自高等教育資料庫，包括學習狀況，同儕相處，師生相處，自我概念幾項，沒有重做問卷題目重新考驗，以便於後續研究與一般大專生調查結果做比較。但「成功學習障礙者特質」和「相關支持服務需求程度」這兩個題組則有分別進行因素分析和內容分析。

「成功學習障礙者特質」這一題組的 10 項特質經主成分分析後得出三個因素，因素一為成功方法（題項 3、4、5、6、7、10），因素二為自知自覺（題項 1、2），因素三為心情調適（題項 8、9）（表 3），其中因素一主要是反應出個體面臨困難時願意堅持的毅力。

從相關分析來看，各成功特質之間及成功特質與學校生活適應的相關多達 .01 的顯著水準，其中又以「彌補不足」，「勇於嘗試」，「願意盡量」，「持續下去」，「設

定目標」，「失敗調適」與學校生活適應的相關較高，相關係數介於 .41 與 .56。僅題項 2「能接受自己有學習障礙」和 10「我會避開自己不擅長的部分，盡量表現自己拿手的一面」與學校生活適應的相關未達顯著（相關係數分別是 .17 和 .11），但這兩項又與「勇於嘗試」、「願意盡量」「持續下去」有顯著相關，因此，最後該題組的 10 項還是都被保留下來，進入分析。

在「特殊教育需求」方面的選項設計，根據文獻與相關法規整理出生活輔導，學習輔導，心理輔導，轉銜輔導，福利服務等層面，再請三位有經驗的大專資源教室輔導員協助協助審閱內容，將學生可能無法理解的項目做文字調整，以利閱讀且符合實務現況。最後，特殊教育需求共有 16 項，涵蓋課業層面的輔導（如：課業輔導，提供輔具，評量調整，選課諮



表 3
成功特質因素分析矩陣

| | 因素一 | 因素二 | 因素三 |
|--------|-----|------|------|
| 清楚困難 | .57 | .32 | .42 |
| 接受學習礙 | .38 | .69 | .27 |
| 彌補不足 | .61 | .38 | -.07 |
| 勇於嘗試 | .74 | .12 | -.39 |
| 願意盡力 | .77 | -.01 | -.23 |
| 持續下去 | .82 | -.04 | -.24 |
| 設定目標 | .79 | -.13 | -.14 |
| 失敗調適 | .65 | -.38 | .36 |
| 處理負面情緒 | .58 | -.39 | .57 |
| 避開短處 | .45 | -.35 | -.22 |

詢等)，生活及心理層面的輔導（如：學伴協助生活適應，人際溝通技巧指導，諮商與心理輔導），經費補助，以及就業與升學輔導幾大類。

四、資料處理與分析

學校生活適應現況與特殊教育需求方面以百分比呈現各選項原始的填答情形。在不同背景變項之學習障礙大專生在學校生活適應之差異，則透過 t 檢定或 F 考驗進行組間比較。

肆、研究結果與討論

結果擬從幾方面來討論，一是學校生活適應，二是特殊教育需求，三則為比較不同變項之學習障礙大專生在學校生活適應之差異，最後則是綜合討論。

一、學校生活適應

（一）學業層面

在學習狀況的題組中，個案多表示知道哪裡找資料或請教誰(90.55%)對於自己的興趣或能力並不是很確定(61.42%)，與他人合作完成團體作業也是比較有困難(72.44%)。在「完成課業是有困難」，「擔任許多不同的職務，仍保有好成績」，「不清楚自己畢業後要做什麼」這三項，表示「不太符合」和「符合」的人數相近，也就是說，有些人在完成課業和成績保持，與未來出路方面較為肯定，但是也有半數是較無法勝任課業要求，不清楚畢業出路。

整體來說，個案對大學期間學習成果的滿意度，從「非常不滿意」，「不太滿意」，「滿意」到「非常滿意」各有 2.36%，36.22%，54.33%和 7.09%，滿意的約有六成，不滿意的約有四成。將大學



學習成果滿意程度和就讀科系合志願的程度進行交叉分析，發現兩者有顯著相關($r = .44, p < .001$)，即學生就讀科系越能夠符合志願程度者，對大學學習成果也越滿意。

(二) 人際層面

1. 同儕關係

在同儕相處的題組中，個案多表示「可以找到一起用功讀書的朋友」、「可以找到知心朋友」和「常常得到同學的協助」，合併符合和非常符合兩者的百分比分別為 73%、78% 和 88%，顯示同儕關係是不錯的。在「可以交到男女朋友」方面，符合和不符合的比例接近。唯一的反向題「很少和同學打成一片」也出現「符合」和「非常符合」(合計 65.35%) 的比例高於「不太符合」和「非常不符合」(合計 34.65%)，是否是學生感覺自己的朋友圈是有限的，固然有三五好友，能幫忙課業和獲得同學協助，但並不等於和大家都很好，常常聚在一起活動？抑或是因為該題為本題組唯一的反向題，語意理解不清楚或未仔細閱讀題目使然，並無法確切得知原因，在解釋上還需謹慎。

2. 師生關係

在師生相處的題組中，個案表示老師能提供適切的幫忙(92.91%)，也會主動關心學生(92.13%)，同時個案也願意主動請教老師關於課業，生活的問題(82%)，和跟老師談內心的想法和感受(79%)，只是比例上比較低，特別是涉及內心的想法和感受時，更有保留。

(三) 大學整體評價

當研究參與者被問到是否喜歡上大學，表示「喜歡」的佔 72.44%，「不喜

歡」的只有 6.30%；不過，也有 21.26% 的個案表示「不清楚」。在個案的心理，念大學最吸引他們的是「結交各種好朋友，擴大生活領域」(43.31%)，其次是「獲得專業知識，擴大知識視野」(26.77%)，至於表示上大學是想「獲得文憑，增加就業力」，或是「增進自我了解，尋找生命的意義」都是比較小眾的人，各佔一成左右。

小結，學習障礙大學生在人際關係方面，無論是和同儕或是師生的關係方面多屬正向反應。在學習方面則有較多的不確定，當學習上有問題時，個案多表示知道哪裡找資料或請教誰，與他人合作完成團體作業也是比較困難，也不是很清楚自己的興趣和能力。多數個案是喜歡上大學的，認為上大學可以結交各種好朋友，擴大生活領域。對大學整體學習成果感到滿意的約有六成，科系志願越相符的，對大學學習成果的滿意度也較高。

二、特教需求

特殊教育需求調查顯示多數個案覺得需要或非常需要的部分，以「學雜費減免申請」(87%)高居第一位，其次是「特殊學生獎學金申請」(79%)，兩項皆與福利有關。另外，在職業性向能力評估，就業與升學資訊提供與輔導方面，個案也多表示需要或非常需要。「課業輔導」則約有六成的學生表示需要或非常需要，是學業層面最高需求的一項。

當問到學生的特殊教育需求是否在學校都有獲得幫忙，多數(94%)的學生表示同意或非常同意，表示不同意或不太同意的人數極少。顯示學生對於學校提供協助感到滿意，他們覺得自己最需要的是經費



援助與課業輔導，以及未來職涯發展相關訊息，另外，有些項目的需求程度（如：評量調整，諮商輔導）視個別差異而定，較少人表示自己需要作業調整和提供輔具等，或許與大學的評量和作業型態多樣化也有關係，學習障礙大學生可以用其他方式展現自己所學，不用像中小學階段多以紙筆測驗為主，大學作業與評量方式可以是口頭報告或實作表現等，另外，使用科技輔助（如：手機和電腦）也十分普遍，這對讀寫能力較弱的學障生是有助益。

三、不同背景變項與學校生活適應

在學校生活適應方面係以個案在大學生活的「學業學習」，「同儕關係」，「師生關係」三項之得分做為學校生活適應之總分。背景變項包括入學管道、年級、科系與志願相符程度、家庭社經地位高低、接受鑑定時間早晚、接受特殊教育服務時間長短、自我概念高低，以及成功特質多寡等八項。

（一）入學管道

不同入學管道中，以身心障礙甄試為最大宗，多元入學次之，其餘的較少，分析時，將獨立招生，技優保送與其他歸入「獨立招生和其他」，化簡為三類，避免某一特定類別人數過少。三類入學管道學生在學校生活適應之得分經 F 考驗後，未達顯著差異($F_{(2, 121)} = .71, p = .50$)。表示不同入學管道學生在學校生活適應方面沒有明顯不同。

（二）年級

不同年級之大專學習障礙學生學校生活適應情形。經 F 考驗後，未達顯著差異($F_{(3, 122)} = .13, p > .05$)。表示不同年級學生在學校生活適應方面沒有明顯不同。

（三）科系與志願相符程度

在就讀科系與志願相符程度方面，表示「符合」和「非常符合」的歸為一類（學校生活適應 $M = 40.15, SD = 5.07$ ），「不符合」和「非常不符合」的歸為另一類（學校生活適應 $M = 39.32, SD = 5.38$ ）。 t 檢定結果顯示就讀科系與志願相符程度高低，在學校生活適應之狀況並無顯著差異($t = .84, p > .05$)。

（四）家庭社經

本次參與調查的學生中，家庭社經地位低、中、高的人數分別為 58 人，19 人，48 人，也就是說中家庭社經地位的人數最少，不到 20 人，因此，本研究僅以高、低家庭社經地位的兩組學生進行學校生活適應之比較。 t 檢定結果顯示，家庭社經地位高低的兩組學生在學校生活適應是有顯著差異($t = 2.38, p < .05$)。高家庭社經地位之學習障礙學生學校生活適應($M = 41.04, SD = 5.42$)顯著優於低家庭社經地位之學習障礙學生($M = 38.70, SD = 4.65$)。

（五）接受鑑定早晚

本研究將國小（含以前）就接受鑑定的視為「早鑑定組」，國小以後才接受鑑定的視為「晚鑑定組」。 t 檢定結果顯示，不同鑑定時間的兩組學生在學校生活適應方面是有顯著差異($t = 2.03, p < .05$)。早接受鑑定之學習障礙學生的學校生活適應($M = 40.98, SD = 5.60$)顯著優於晚接受鑑定之學習障礙學生($M = 39.10, SD = 4.72$)。

（六）接受特教服務時間的早晚

本研究將國小（含以前）就接受特殊教育者視為「早接受特教服務組」，國小



以後才接受特教服務的稱為「晚接受特教服務組」。t 檢定結果顯示，接受特殊教育服務時間不同之兩組學生，其學校生活適應並無顯著差異($t = 1.34, p > .05$)。

(七) 自我概念

自我概念是指一個人對自己的覺察與評價。研究者參考高等教育資料庫的問卷題目，問 9 題關於自我概念的題目，正向（五題）與反向題（四題）皆有，包括：

「(1)我認為自己是個有價值的人，至少與別人不相上下」，「(2)我覺得我有很多優點」，「(3)我是一個比較沒有信心的人」，「(4)我覺得自己沒有什麼值得自豪的地方」，「(5)整體而言，我對自己感到滿意」，「(6)我常常認為自己一無是處」，「(7)基本上，我是一個人緣不錯的人」，「(8)我希望自己長得比現在更好看一些」和「(9)我不會擔心自己沒有吸引異性的地方」。

整體來說，大專學習障礙學生的自我概念偏正向，半數以上的學生認為自己有價值(67%)，有很多優點(61%)，對自己感到滿意(65%)，有人緣(63%)，長得還可以(59%)，不會擔心沒有異性緣(64%)，不同意「自己是沒有什麼值得自豪的地方」(60%)和「自己是一個比較沒有信心的人」(64%)的比例也是較多。

進一步分析自我概念和學校生活適應的關係，不同自我概念之大專學障學生在學校生活適應之表現也有很大的不同，經 F 考驗後，達顯著差異($F_{(2, 122)} = 24.19, p < .001$)。事後比較結果是，三組皆有差異。高自我概念組顯著優於中和低自我概念組學生之學校生活適應，中自我概念組

顯著優於低自我概念組學生之學校生活適應。

(八) 成功特質

研究結果發現成功特質多寡與學障學生在學校生活適應之表現有顯著相關。經 F 考驗後，達顯著差異($F_{(2, 120)} = 21.91, p < .001$)。事後比較結果呈現，高成功特質組之學習障礙學生，其學校生活適應顯著優於中和低成功特質組學生。

四、綜合討論

(一) 學校生活適應

本研究發現學習障礙大專生的學校生活適應在人際方面普遍良好，但是學業方面則比較不一定。此與洪秋慧(2009)的訪談結果略有不同。從受訪個案得知，學習障礙學生在人際方面並不是封閉的，少與同學互動。反倒是多數學生都表示「可以找到知心朋友」，「可以找到一起用功讀書的朋友」和「常常得到同學的協助」，他們的同儕關係是不錯的。至於在師生關係方面，也多同意老師會主動關心與幫忙他們，他們也會跟老師請教問題。

此結果與王瓊珠(2013)、謝秀卿(2014)、廖瑩欣(2016)的研究發現相似。多數個案與同儕的人際關係是好的，但在學業方面則有較多的困難，包括跟他人合作完成團體作業有困難，不清楚自己的興趣和未來方向。從林真平與陳靜江(2003)和 DaDeppa (2009)的研究都指出，社會支持系統或社會整合能減輕身心障礙大學生的壓力，讓他們堅持住，得以度過學業困難。所以，雖然課業上可能會遭遇困難，但藉由同儕和師長的協助，使得學習障礙大專生在整體學校生活適應仍趨於正向。



(二) 特殊需求

林坤燦與羅清水(2008)針對 2,755 名大專校院各類身心障礙學生進行特殊需求調查，結果發現課業輔導最為需要，其次為職業與生涯輔導。本次調查也有類似的發現，對於學習障礙大學生而言，課業輔導和獲得未來職涯發展的相關訊息仍然屬於高度需求的項目，但是最普遍的需求反而不是屬於特殊教育的範疇，而是關於學雜費減免和獎助學金等福利。

依據《身心障礙學生及身心障礙人士子女就學費用減免辦法》(2011)，學習障礙被歸為輕度障礙，可減免 4/10 的就學費用。從 102 年度「特殊教育統計年報」全國特殊教育經費編列情形來看，身心障礙教育總經費為八十九億多，「私立大專校院身心障礙學生及身心障礙人士子女學雜費減免優待補助」和「私立技專校院身心障礙學生及身心障礙人士子女學雜費減免優待補助」兩項補助，就佔去身心障礙教育總經費的 29.8%，是相當高的比例(王瓊珠，2014)。是否高等教育階段的特殊教育應該強化教育層面，弱化福利面向，才能回歸特殊教育之本質？假如某生過去持有學習障礙證明，但上大學之後，已經可以應付學習與生活上的挑戰，學校生活適應者良好，是否要因為福利的考量而持有身心障礙身份？是有待商榷的。

(三) 與學校生活適應相關的因素

在諸多的背景變項中，研究者發現有幾點值得進一步探討的地方。首先是，科系與志願相符程度和整體學校生活適應良窳無關，為什麼？既然就讀科系越能夠符合志願程度者，對大學學習成果也越滿意。科系與志願相符合當對其學習成果有

助益。然而本研究中所稱之「學校生活適應」乃涵蓋學業和非學業兩部分，因此，若就整體學校生活適應得分來看，科系與志願相符與否不會明顯影響其學校生活適應，但是如果把學校生活適應中的學業層面特別分出來的話，則科系與志願相符之個案對學習成果越感到滿意。因此，高中職端輔導學生選擇適性科系仍是重要的。

再者，家庭社經地位高的學生在學校生活適應顯著優於低家庭社經地位者，為什麼？從 Hellendoorn 與 Ruijsenaars (2000)對讀寫障礙成人的訪談中，許多人提到父母的支持是讓他們度過艱困的學校生涯的一個重要支撐力。李宜蓁(2015)對國內學習障礙研究生成允聖的訪談中，也提到家人的接納是讓他邁向成功的重要關鍵。蔡明富(2001)對一位高職教師 W 先生的訪談中，W 先生也提到家人對他無怨無悔的支持。換言之，家人的支持是很重要的力量，家人支持的方式可以是精神鼓勵，相信孩子做得到，也可能是額外教育資源的投入，例如：當發現孩子有異樣時，及早尋求鑑定協助；尋找正規教育以外的各項資源等。研究者推測高家庭社經地位者因為擁有較豐富的教育資源可用，故能幫助學習障礙子女有較佳的學校生活適應。

第三點，是關於早接受特殊教育鑑定的學習障礙個案其學校生活適應顯著優於晚接受鑑定的個案，但是接受特殊教育時間長短卻不一定影響個案學校生活適應表現。鑑定時間早或晚為何與學校生活適應有關？王瓊珠(2013)對 10 位大專學習障礙學生的訪談，發現有家長擔心特教鑑定是否會過早給個案貼上標籤？因此，對於



特殊教育鑑定抱持負面看法，直到國中問題更嚴重時，才不得不面對鑑定問題。另外，與家長的訪談中，也發現家長在第一時間可能就已經覺察到孩子不尋常的發展，但是在跟周遭的朋友、師長詢問後，似乎又認為會有轉機，相信大雞晚啼，於是鑑定的時間就延遲。所以，晚接受特教鑑定在某種程度可能是認為孩子的問題長大會變好，或是擔心早早被貼標籤，也可能是孩子的特質尚不明顯，沒有及早發現。然而，本次調查結果肯定及早接受特教鑑定有助於未來學校生活適應。研究者推測透過鑑定過程，讓問題明確化，不必走冤枉路。若當事者能清楚自身學習障礙的狀況，也比較能找尋適切的解釋與說明。

第四點，是關於自我概念高低和學校生活適應好壞有顯著相關，為什麼？自我概念包括多種層面，很難有一個統一的說法。Carl Rogers (1959)把自我概念分成三部分，包括自我意象(self image)，自尊(self esteem)，以及理想自我(ideal self)。Zheng 等人(2014)以美國大型特殊教育長期追蹤資料庫(NLST2)進行次級資料分析，發現學習障礙青少年的學業成就表現與學生的自決和自我概念有密切相關。廖瑩欣(2016)以大專校院學習障礙學生為對象，亦發現大專校院學習障礙學生之自我概念與學校適應具有正相關，心理自我概念能有效預測學校適應。本研究的學校生活適應係由學業和人際兩部分所組合，調查發現多數學習障礙大專生在人際方面問題不大，主要差異會落在學業學習方面似乎是間接呼應 Zheng 等人和廖瑩欣的研究，自我概念得分高者，學校生活適應

(含學業學習)表現也是高的。至於兩者之間，何者是因，何者是果並不清楚，也可能是互為循環關係。但確實提醒家長，師長和資源教室輔導人員注意學習障礙學生情意部分的問題。

第五點，是關於成功特質和學校生活適應好壞也有顯著相關，越具備成功特質的個案，其學校生活適應也是比較好的一群。此結果呼應 Raskind 等人(1999)的追蹤研究。雖然本次調查並沒有蒐集個案的智力和成就表現，僅就文獻上所說的成功特質整理之後，由個案自行評估和自己現況的相符程度，但也確實發現個案對自己障礙的接納程度，積極尋求各種解決困難的方法，以及面對挫折的調適能力，與個案在學校生活適應是有正向相關。

有趣的是，成功特質題組中，「我會避開自己不擅長的部分，盡量表現自己拿手的一面」這一點與很其他多項特質的相關都較低，為什麼？在西方，展現自己拿手的，避開不擅長的部分，被視為是成功特質之一，但是本研究卻發現即使是學習障礙學生，並不認為要隱藏弱處，而是要努力面對困難，保有堅忍不拔的精神，因而閃避弱點這一項反而與學校適應相關低。對於成功失敗的看法，以及面對障礙的態度或許會有文化差異，可以再進一步探討。另外，本次調查也發現對學習障礙事實越能接納的學生，他們的自我概念也是較為正向的($p < .05$)，只是能接受自身障礙跟能他人談論自身的問題(自我坦露)，卻不是等號關係，半數個案還是會覺得有點難開口解釋自己的問題。



伍、結論與建議

一、結論

本研究乃係透過問卷調查，瞭解學習障礙大學生在高等教育階段學校生活適應狀況（含學業與人際面向），特教需求有哪些較高，以及分析不同背景變項之學習障礙大學生，在學校生活適應狀況之差異。得到結果分述如後。

學習障礙大學生在同儕與師生關係方面多屬正向反應，但在學習方面則有較多的不確定，比較明確的是，當學習上有問題時，個案多表示知道去哪裡找資料或請教誰，與他人合作完成團體作業比較有困難，不是很清楚自己的興趣和能力。多數個案是喜歡上大學的，認為大學的價值主要係可以結交各種好朋友，擴大生活領域。對大學整體學習成果感到滿意的約有六成。

多數(94%)學生對於學校提供特殊教育協助感到滿意，他們最感需要協助的是經費的掖助（指獎助學金和學雜費減免）與課業輔導，以及獲得未來職涯發展的相關訊息。

最後，家庭社經地位高低，學習障礙鑑定時間的早晚，自我概念強弱，成功特質多寡之學習障礙學生，其學校生活適應有顯著差異。其餘背景變項（即入學管道，年級，科系與志願相符程度，接受特殊教育時間的早晚）之學習障礙學生的學校生活適應則無顯著差異。

二、限制

本次調查研究跟全國學習障礙大專生的比率相比，仍只接近母群 5%的人數而已，加上樣本選取是以招收學習障礙學生

人數較多的學校優先，希望在同一學校就有一到四年級學生各一名可同時參與受訪，以減少個案分散在全國各地，而校際間又有比較大的差異（如：大學入學成績門檻，師資設備不一等），換言之，在選擇研究對象上並不是全國隨機取樣，可能與母群體的狀況略有不同。再者，問卷係由輔導員協助轉交和收回，因為透過輔導員協助徵詢學生填答意願，是否也會找到較常接近資源教室輔導員的學生？因此，他們對於學校提供的特殊教育支持服務都有高度的肯定。最後，問卷調查是由個案自陳，無法肯定個案是否皆無隱瞞。即便出現兩變項有高相關，或呈現組別間的顯著差異，也無法推估因果關係。

三、建議

（一）研究方面

本次資料僅來自於自陳問卷內容，訊息來源廣度有限，未來還可以增加其他訊息的蒐集，例如：學生大學入學考試成績，輔以其他標準化心理適應量表（如：大學生心理適應量表，大學生身心適應調查表）或焦點訪談等，以更多面向的資料來交叉比對結果。再者，若可以擴大研究參與者的數量，以線上問卷方式進行，減少輔導員工作負擔以及可能對個案作答的影響力，或許能呈現一些沒有在本次研究看到的問題。

本次問卷調查的重點多放在個案本身（包括態度，自覺，自我評價，教育史，入學方式等），少涉及家庭部分的議題，問卷內容僅涉及父母的教育程度與職業，作為家庭社經地位評估之用，以及家人是否曾參與相關的家長團體。至於父母的教養態度，或是父母對個案有學習障礙的態



度，都沒有在調查之中。Hellendoorn 與 Ruijsseenaars (2000)、李宜蓁(2015)、蔡明富(2001)的訪談都指出家人的支持是很重要的力量。因為家人的接納與支持造就今天的他們。未來研究可以針對家庭資源和支持與學生在學校生活適應兩者的關係再進行深入瞭解。

再者，受限於研究者的能力，本研究只包括學習障礙成人在中學後期的學校生活適應，並未跨足到出校門進入社會求職謀生等層面，距離「人生的後七十年」光陰(Gerber, 2001)的學習障礙成人世界來說，仍有很大的探究空間。

(二) 實務方面

1. 增加高中職端適性輔導工作

本次調查發現科系與志願相符程度較高者，學習滿意度也較高。研究發現仍有不少個案到大學之後並不確定自己的興趣和能力在哪，這是一個值得關注的警訊，提醒高中職端輔導與特教老師應加強適性輔導工作。目前身心障礙學生進入高等教育階段就讀的人數年年增加，上大學變得容易許多，但是學生對自己到底想要什麼卻是不太清楚的。雖然他們不一定最想「獲得專業知識，擴大知識視野」，而是「結交各種好朋友，擴大生活領域」。但若能在學術整合和社會整合兩方面都獲得滿意的結果，或許更願意堅持下去。

2. 增加自我探索與職涯輔導活動

從調查結果得知，自我概念越強或是越具備成功特質的學習障礙者，他們在學校生活適應表現也比較好。在特殊教育需求調查中，關於職業性向能力評估，就業與升學資訊提供與輔導方面，個案也多表示需要或非常需要。若對照個案表示「不

確定自己的興趣和能力」，「不清楚自己畢業後要做什麼」，更可以看出學習障礙大專生對未來職涯輔導的渴求與必要性。因此，除了一般大專資源教室較常提供的課業輔導外，建議大學端也要強化學習障礙學生自我探索與職涯輔導工作。

3. 鼓勵及早接受特教鑑定澄清迷思

從調查中發現，及早接受鑑定者的學校生活適應也比較好，但接受特殊教育時間的長短卻不是關鍵。此結果提醒家長和師長若有發現孩子／學生有學習困難，一定要提高警覺。依照目前學習障礙鑑定的機制，並不是馬上要家長帶孩子去醫院施測，或是要學校特教心評人員馬上送鑑定，而是希望學校先提供有效的補救教學介入，觀察學生對補救教學介入的反應，再做後續的處理。同時提報鑑定前，也能跟家長和孩子充分溝通，釐清學習障礙等於智能障礙，或是長大之後學習障礙就會消失的迷思。做好心理建設，或許比不斷要求學習障礙學生認真讀書卻不清楚自己的罩門，來得重要。

4. 思考福利與特殊教育的比重

從特殊需求調查結果得知，獲得福利被學習障礙學生評為高度需要的項目。若比對本次研究參與者家庭社經地位的分佈，確實在低家庭社經地位（佔 46%）和高家庭社經地位（佔 38%）的人是較多數。我們是否需要思考特殊教育的本質，回歸教育層面，而福利的提供則是從家庭經濟層面來評估，若家庭社經地位低，經濟弱勢，在學雜費的補助或許有其必要，而不是將身心障礙與弱勢直接畫等號，施以高額的金錢補助，反而使特殊教育的本質改變，因此，建議掌管高等教育



特殊教育工作的教育部學特司要再思考福利政策與特殊教育資源分配方式的妥適性。

致謝：感謝科技部經費補助，計畫編號 MOST103-2410-H-017-021-，兩位匿名審查者細心的斧正與指導。

參考文獻

- 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(2014)。大專校院身心障礙學生鑑定工作之困境與解套建議。載於中華民國特殊教育學會（主編），《中華民國特殊教育學會 2014 年年刊：融合教育之回顧與展望》（頁 33-44）。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 身心障礙學生及身心障礙人士子女就學費用減免辦法(2016年3月9日)。
- 吳佩倫(2015)。《學習障礙者就業歷程與工作適應之研究》（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳嘉真(2012)。《就業中的學習障礙青年從學校到職場的困境與因應之研究》（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李宜蓁(2015)。感謝家人比我更早接受我。《親子天下》，71，54-57。
- 呂偉白（譯）(2002)。《探索學習障礙兒童》（原作者：R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko）。臺北市：洪業文化。（原著出版年：1999）。
- 何慧玥(1993)。《大專聽覺障礙學生學校生活適應之研究》（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 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》（未出版碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 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》（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林坤燦、羅清水(2008)。臺灣地區大專校院身心障礙學生對資源教室實施現況之調查研究。《特殊教育學報》，27，99-128。



- 林真平、陳靜江(2003)。身心障礙大學生壓力因應歷程之探討。《東臺灣特殊教育學報》，5，143-162。
- 林素貞(2009)。資源教室方案與經營。臺北市：五南。
- 施品禎(2013)。高職學習障礙學生學校適應現況和相關因素(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 洪秋慧(2009)。大專學習障礙學生在校生活適應之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 洪儷瑜(2006)。學障教育在臺灣的第一個三十年——回顧與展望。《特殊教育季刊》，100，3-15。
- 洪儷瑜(2008)。資源教室方案與臺灣的融合教育。《教育資料與研究雙月刊》，82，45-68。
- 洪儷瑜、余曉珍、呂美娟、黃裕惠、李玉錦、邱金滿、陳秀芬(1997)。從成功的學障成人之觀點看學習障礙教育。載於國立臺灣師範大學(主編)，1997年海峽兩岸特殊教育學術研討會手冊(頁375-393)。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 教育部(2015)。103學年度大專院校各縣市特教類別學生數統計(身障)【原始數據】。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/frame_print.asp?filename=stuF_city_spckind/stuF_city_spckind_20150320.asp
- 教育部(2016)。105年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 特殊教育法(2014年6月18日)。
- 許天威、蕭金土、吳訓生、林和姻、陳亭予(2002)。大專校院身心障礙學生學校適應狀況之研究。《特殊教育學報》，16，159-198。
- 張春興(1992)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張馨予(2016)。大專校院學習障礙學生學校支持服務之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 黃文慧(2005)。從生活看雙重特殊學生之特質～由一位美術才能優異的學障學生生活經歷談起。《特殊教育研究學刊》，28，289-312。
- 黃筱惠(2016)。大專校院學習障礙學生就業轉銜服務之調查(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃毅志(1998)。臺灣地區新職業分類的建構與評估。《調查研究》，5，5-32。
- 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。



- 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)。國立臺灣師範大學, 臺北市。
- 蔡明富(2001)。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。
- 萬明美、張照明、陳麗君(1997)。大學視覺障礙學生學校生活適應及大學同儕對其態度之研究。《特殊教育學報》，12，1-39。
- 簡培如(2011)。高雄市高中職學習障礙學生學校生活適應之研究(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學, 高雄市。
- 謝秀卿(2014)。大專校院學習障礙學生學校適應之研究(未出版碩士論文)。國立嘉義大學, 嘉義市。
- Butler, D. L. (2004). Adults with learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 565-598). San Diego, CA: Elsevier.
- DaDeppa, 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.
- Gerber, P. J. (2001). Learning disabilities: A life span approach. In D. P. Hallahan & B. K., Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp. 167-180). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education, 21*, 227-239.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Murray, C., & Wren, C. T. (2003). Cognitive, academic, and attitudinal predictors of the grade point averages of college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(5), 407-415.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal



study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 35-49.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York, NY: McGraw Hill.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462-474.



School Adjustment of College Students with Learning Disabilities

Chiung-Chu Wang
Department of Special Education,
National Kaohsiung Normal University

Abstract

The purposes of this study were to investigate the school adjustment, the needs of disability services, and various factors relating to school adjustment of college students with learning disabilities. Participants were 127 college students (86 males and 41 females) from 32 colleges or universities in Taiwan. A self-rating questionnaire was given to each student to fill out by school counselors. Results indicated that social relationships with classmates and faculties were positive, however, they had more learning struggles, especially in completing group assignments. Most of them enjoyed going to colleges because of the friendship with classmates and different life experiences. Financial support, academic remediation, and career development information were top three services students needed. No significant differences in school adjustment were found among students of various admission pathways, grades, commitment to their majors, and length of receiving special education. Significant differences in school adjustment were found between students of different SES, identification timing, self-concept, as well as success characteristics of adults with learning disabilities.

Key words: college students, learning disabilities, school adjustment

