

學習障礙學生學校適應之個案研究

邱素梅

臺東縣立東海國中

資源班教師

摘要

協助學習障礙學生克服學習困境通常是教師的首要任務，然而他們在校園裡關於學習以外的需求也同等重要，像是與人互動、常規服從、自我認識，以及這些困難狀況如何獲得解決。因此，本研究即以質性訪談方式了解四位學習障礙學生的學校適應情形、影響因素及因應策略。

關鍵字：學校適應、學習障礙

壹、前言

研究者常耳聞一般教師提到學校適應不良是多數學習障礙學生（以下簡稱學障生）皆然的情形，而非問題學生的專利，研究者認為學校適應含括面向多，或許學習困難可能使學障生覺得自己在其他方面也做不好，如果他們沒有特殊行為問題，通常被師長關切的，只有低落的學業表現，這裡突顯他們在課業上的適應不良。可是諸如林惠芬（1996）、洪儷瑜（1995）、蘇燕華、王天苗（2003）、Elksnin & Elksnin（2004）等人的研究告訴我們，學障特質容易使學障生在常規服從、人際關係與自我概念出現困難，研究者也常遇到學障生在

課堂中表達自我感受，描述其在課業、交友或違規等情節，他們總對這些情況嘖有煩言，有時嚴重干擾教學，成為研究者不得不正視的課題。或許，許多教師可能將此抒發視為推托之詞，認為他們只是為失敗找藉口，除非教師擔任特殊職務或學生發生重大事件，否則願意聆聽與關懷的，通常需要足夠強度的動機。

通常學障生在學校面對的人事物所構成的互動關係或態度，均是學校適應的一部分，本研究採用林文聰（2004）的歸納，將之分成學業適應、人際關係、常規適應與自我概念，而本研究也考量學校支援系統對學障生融入普通教育扮演重要功能，故也將之列為本文探討之項。

研究者檢視近十年國內文獻關於國中



學障生學校適應議題約計 21 篇，其中量化設計多過質性方法，這些量化研究結果顯示，學障生在課業學習、自我概念、情緒表現與人際適應出現困難，此訊息說明學障生確實有學校適應不良情形，但是研究者卻看不到更細節的部分，像是困難的形成原因、過程或個人感受，同時量化文獻也未探究學校支援系統對學障生的提供及使用情形。貼近「人」的思考是研究者感興趣的地方，因此研究者想要了解學障生的學校適應情形、影響因素及因應策略等個人經驗的吐述，這是研究者關心的焦點與研究進行目的。

貳、學障生學校適應之探討

談及適應，它是一種連續不斷的進程，吳新華（1996）綜合文獻，認為適應當從兩點審視，第一，個體是否採取策略以在環境下滿足需求；第二，個體是否調整環境以因應自我條件或需求。孫敏華（1999）的觀點則認為從個體與環境之間適應的歷程、技能與結果來檢視才是完整。研究者遇過不少學障生自信滿滿，認為自己在校園裡伸展自如，但是他們課業表現極差、違規不斷，且未能運用建設性的技能排除或緩和環境裡的困難，這是學障生自我認知的偏誤，他們乃學校適應不良之屬。是故論及學校適應，它必須要能看到「人」、「環境」與「和諧」在適應上的關聯為宜。

本文將學障生的學校適應定焦在學習適應、常規適應、人際關係、自我概念與

學校支援系統，以下從這幾項進行探討進行。

一、學習適應

「學習」對每個人的成長很重要，雖說老師傳授知識並引導學習，但學習要有效率，自我研讀比老師教導更重要。以閱讀為例，Lerner（1993）指出 80% 的學障生出現閱讀困難。他們需要更多的提示與指導，並仰賴評量調整改善學習困境，即便做到如此，可能也只減緩學習壓力，在表現上仍不易突破。長期的習得無助感使學障生在學習歷程逐漸缺乏主動性，他們只能像支空裝的瓶子等待知識來填補，也學不到符合自身能力的知識與技能，師生皆感挫敗，教師多從學障生本身與環境看待學習失敗的結果，學障生則認為被迫學習，視教育無用。

二、常規適應

校規通常由學校訂定，老師代為執行，許多學障生可能不太了解箇中細節，他們因先天特質限制（如：視知覺、聽知覺、注意力、記憶力等能力缺陷），不易從眾多訊息攫取重要資訊，也較缺乏隨機應變，他們大多憑靠過去經驗及現有力量面對，無形中牴觸校規而毫無感覺。縱使像是施品禎（2013）的研究顯示學障生仍有好的行為表現，較無違反情形，但此研究樣本過少，研究推論受到限制；反倒是林惠芬（1996）站在學障特質的觀點看待，她指出學障生一旦出現專注力不足、記憶力差、固執、衝動等表現，違規是必然，因為前述表現都與既定規範衝突很大。研究者也觀察學障生在無法學習下，在校園



蠢蠢欲動，總想找點事做才不覺得無聊。以上的探討告訴我們，學障生的常規服從可能容易出現狀況。

三、人際關係

如何建立與維繫人際關係是國中生的重要需求，同儕是他們的資訊來源與生活支柱。如果學障生缺乏發展關係的能力，甚至遭受排擠，國中三年可能淪為慘痛的回憶。研究者發現，有些學障生對低學業表現感受不深，卻擔心與周遭人事格格不入，Cigman (2007)提出「融合之內的排斥」現象，他拋出一項思考：如何避免用常態概念的常模來定義差異，而掉在界線以外的人的需求又如何獲得滿足。因此像學障生的人際需求能否被關注與協助，如果沒有，便會如羅丰苓、盧台華（2015）的文獻所示，學障生有較高比例遭受排擠，融合之流卻有排擠。

校園中另一層人際關係來自師生互動，教師對學生的影響主要是學校生活管理與學習引導，當師生互動良好，能有助於學生表現正向行為，他們是學障生學校適應的關鍵者（徐瓊珠、詹士宜，2008）。

四、自我概念

學障生和一般青少年同樣重視評價與觀感，透過對他人的反射與比較，建立自我價值（張學善、林旻良、葉淑文，2010），自我概念逐漸形成。而障礙標記可能是學障生在校園裡會遭遇的狀況，當同學連結學障生的負向特質，並用過去的障礙刻板印象，結果對他們造成一種偏頗觀感，尤其，國中生常將智障生與學障生做連結，學障生有種跳入黃河洗不清之嘆，也使其

不易平衡反應評價與自我感受。縱使蔡明富、洪儷瑜（2005）澄清，障礙標記有助區分、介入與研究，但現實是，標記容易使國中生產生偏見與拒絕。另一種狀況是，當學障生缺乏正確評價自我能力時，他們用文飾掩蓋事實，造成自我感覺良好，此亦不利學校適應的調適與發展。

五、學校支援系統

學障生有其個殊性，支援系統對他們很重要，《特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法》（2015）就明訂評量、教學及行政支援措施。具體作法有很多，例如：環境與課程安排、同儕參與、人力支援、特教宣導、提供家長諮詢服務等，藉以提供他們學習協助，增進師生接納度。可是研究者發現過去研究多以親師觀點探討此議題，例如張喜凰、林惠芬（2011）指出親師皆認為學校尚有努力空間，像是選派導師或提供學生其他發展機會等；即使黃韻如（2005）、施品禎（2013）訪談學障生，所得結果是他們多半不清楚學校支援系統的內容與成效。學生是教育的主體，他們對支援系統的運用及認識才是重要。

參、研究設計

本研究採質性訪談法，以利研究者適度協助學障生克服訪談壓力，降低受其表達與理解的限制，希望呈現他們較為細膩的觀點，同時也以觀察與文件資料分析輔助進行。整體訪談進行從 2015 年 6 月 9 日起至 12 月 28 日止，訪談架構如圖 1 表示，前五項訪談均與第六項主題圈扣，採



討學障生或學校運用的策略會與所處環境達成何種結果。

研究者從 2015 年 6 月 11 日起至 2015 年 12 月 23 日止觀察學障生的學習狀況、人際互動、遵守校規情形及其他校園活動。文件資料蒐集則包括個別化教育計

畫、獎懲紀錄表、學障鑑定報告書、成績單、考卷、習作及勤惰明細表等。

質性研究在取樣上重視代表性，以下研究者說明研究對象選取原則與其基本現況，同時也描述資料蒐集、彙整與分析方式，還有研究者憑藉哪些方法提高研究的可信性。

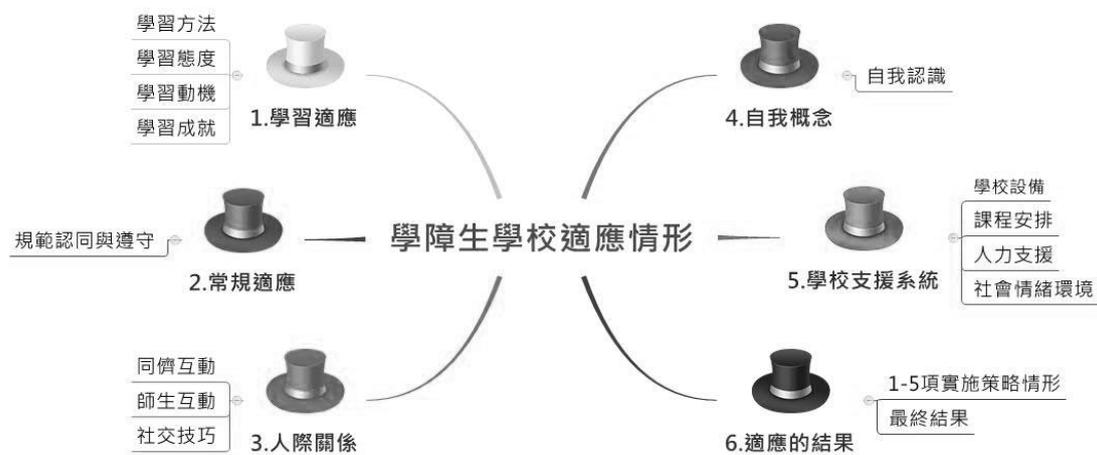


圖 1 研究架構圖

一、研究對象的挑選

研究者先和導師討論，但未挑選一般認定適應良好或惡化者，優先衡量的是學障生的表達能力，以能清楚表達者為佳，其次也希望男女性的聲音都能被聽見，而選擇高年級生乃因其在校園裡累積較多的經驗；在樣本數部分，Stake (2006)認為當個案數少於四或大於十，多重個案的益處是有限的。最終本研究選定男女各兩位，分屬八、九年級的學障生參與研究，慶幸的是，他們對訪談都有配合態度。為求資料完整與真實，研究者另外也循學障生正

式訪談後的訊息，找出導師、同儕、家長、任課教師、認輔老師等相關人員，並在取得學障生同意後邀請參與，避免學障生因不知情而心生恐慌，後續訪談語帶保留，不利本研究進展。

二、研究對象

本研究用代號代表四位學障生。A 生為國中九年級男生，家中獨子，與父母同住，國中七年級被鑑定為學障生，性格外向，在原班受排擠而有認輔教師介入輔導，在資源班較顯活潑，有友伴與他互動。B 生為國中九年級女生，家中排行第二，



與繼父、手足共 12 人同住，國小二年級被鑑定為學障生，缺課情形多，性格內向，少與人攀談，違規行為多，在資源班較顯活潑，經常開玩笑。C 生為國中八年級男生，家中排行第二，由祖父母照顧，同住者還有哥哥、姑姑共 7 人，國小四年級被鑑定為學障生，缺課情形多，在原班表現內向，違規行為高，有認輔教師介入輔導，在資源班較顯活潑，樂於服務。D 生為國中九年級女生，家中排行老三，與母親、兄姐共四人同住，國小四年級被鑑定為學障生，就學情況良好，性格內向，少違規行為，因人際問題而有認輔教師介入輔導，在資源班較顯活潑，能分享校園生活。

其餘訪談對象如下：A 生的普通班教師三名、同儕三名、家長一名；B 生的普通班教師兩名、同儕兩名、家長一名；C 生的普通班教師兩名、同儕兩名、家長一名；D 生的普通班教師兩名、同儕兩名、家長一名。

三、資料的蒐集、整理與分析

本研究對四位學障生各進行五次正式訪談及數次非正式訪談，其餘對象進行一至三次非正式訪談，總計訪談 26 人次。資料代碼分成受訪者、資料類別及非語言線索，AT1 是 A 生第一位受訪教師，AF 是 A 生家長，AG1 是 A 生第一位受訪同儕，代碼 I、J、O、P 分別表示訪談、訪談札記、觀察與文件資料，t 為訪談話題，例如：A-I1-t1-3 表示 A 生第一次正式訪談中關於主題一的第三段回答內容，其他以此類推。另外研究者也重視學障生的肢體語言訊息，或許他們可能藉由表情、手勢、

身體姿勢等傳達不易表露的訊息，這些均作重要參考。

談及研究分析，研究者深知自我的詮釋與推論是進行質性研究較難避免與不宜，因為其中可能滲入個人觀點與價值，故研究者在分析時盡可能排除主觀看法看待學障生的故事，並對研究資料系統化比對，也釐清脈絡概念。

四、對研究信賴度所做的努力

研究者是學障生的資源班數學教師，了解他們對此科的抗拒心態，甚至研究者或本科可能是其學校適應不良來源，故研究者向他們清楚說明研究目的與方式，使其充份了解再參與進行，同時觀察在校表現，並以文件分析從旁佐證；研究者也藉由多元觀點的並置與互動，訪談學障生周邊相關人員，所得資料都經他們確認無誤，而訪談札記也能輔助研究者檢視研究進行狀況。另外研究者還向三位任教年資逾十年的國中特教教師請益，她們的碩士論文均以質性研究方法發表，其學術與工作實務均可供參考。以上作為就是冀望本研究資料完整真實，也避免有過度推論情形。

肆、學障生的學校適應情形

研究者進行訪談之初，四位學障生皆表示無學校適應不良情形，他們覺得自己在學校還算過的去，只是課業表現差與同儕互動有困難，以下是他們的故事。

一、學業適應普遍遭遇困難

四位學障生都表示對學校課程理解不



易、記憶困難，他們以強記應考，考試結果也很差，D 生說：「我有想要努力去讀，有些科目有聽懂，可是就不知道接下來要怎麼做。」(D-I3-t1-2) B 生則說她對學習完全沒頭緒，這些不是專心聽講就能學會，她經常在錯愕中度过，她說：「……東西都背不起來，每科考卷都是字，字太多不知道要怎麼看，……上課有聽沒有懂。」(B-I3-t1-1) 四位學障生也一致認為，學習困難不只有國數兩科，它是全面性的困境，補救教學特定科目只能緩不濟急，A 生就說：「英文和生物對我最難，就不能在資源班讀，我不知道有什麼方法可以學這些課程？」(A-J4-t5-3) D 生還透露，回歸原班時的上課進度與教法都不同，她說：「……我不知道要學誰的比較對，感覺好亂。」(D-I1-t1-7)

在自我學習方面，不寫作業是他們普遍存在的問題，A 生說：「……我下課要做的事很多〔如：幫人跑腿、去福利社〕，沒機會寫罰寫，後來交出去就變遲交。」(A-J1-t1-6) 他將自己的學習任務轉嫁至其他藉口，考前臨時抱佛腳尤為常見，平日備課也不超過 20 分鐘，他還說：「……我常讀到一半就睡著。」(A-I4-t1-2) 可見他自我監控與時間管理能力差，也缺乏主動行為。B 生對讀書沒有動力，她說：「……我好像有個階段就會放棄，要看的時候就懶懶的，會想乾脆不要讀了！」(B-J3-t1-8) 於是她的學習總是中斷，維持不了。C 生認為寫功課會干擾原作息，他說：「我十點就要睡了，寫功課會花很久的時間，其他事〔如：

玩手机〕就不用做了。」(C-I1-t1-14) 他更覺得讀書乃迎合教師所為，C 生說：「……沒人逼，我就不讀，或老師不嚴格的，我也不讀。」(C-I3-t1-4) 不管他是否有準備考試，他灰心的吐露：「……分數考低了，好像有讀沒讀都一樣，後來就放棄了。」(C-J6-t1-4) 而「不想上課」更是他每早清醒的念頭，上學讓他覺得一無是處。D 生因閱讀課外書籍時間過長以致荒廢學業，難怪她說：「……考差了也不太擔心，因為讀書時間是有點少。」(D-J8-t5-2) 她上課趴睡的情形亦不在少數，她說多數是因身體不適或與人爭執而心情不好，許多課程也就因此錯過。

二、學業不利或人際問題造成違規情形

A 生覺得人際互動不良比學業低落更困難，他表示：「不是我先挑釁的，是同學都針對我，……我不知道問題癥結是什麼，老師要我修正口氣跟態度，我不知道要怎麼改，不知道他們指的是什麼。」(A-I1-t2-3、I5-t2-1) 他只好採取迴避方式，因為他實在不曉得話要怎麼說，態度不好又是指哪方面。B 生因為同學常講她缺課問題而自己心生芥蒂，自己卻不敢澄清，所以偶爾會逃避上學，她說：「……我聽到會覺得難過，有時是很生氣。」(B-J2-t2-5) C 生覺得上學很無趣，他表示：「我在學校做最多的不是讀書，是在補功課，我連罰站都要站著寫，抄到手很痛還寫不完。」(C-I1-t1-7) 於是他也選擇缺課來回應。以上 A、B、C 生都因學業不利或人際衝突而違反校規。



三、同儕衝突帶來挫敗與困擾

A、D 生說過去他們感受言語霸凌，做什麼都會受指責，A 生說：「……我在班上說話很困難，好像我講的都不對。」(A-I1-t3-4) 他覺得同學以逗弄他為樂，他越暴跳周邊鼓噪越響亮。D 生常在網路留言版看到同學指責她，她說：「……我連 post 我的照片都會被人家講，說我擺的 pose 都在學別人。」(D-J5-t3-6) 他們兩人對於改善同儕關係的方法一無所知，即使學校教過類似課程，他們仍難掌握箇中要領，D 生說：「聽起來很簡單，實際上不知道要怎麼跟人互動，尤其是起爭執的時候。」(D-J7-t3-1) 所以他們選擇迴避，不是離開現場，就是充耳不聞，嘗試使關係不再惡化，同學對他們的觀感一直停留在過去，至於 A、D 生的感受，就如 A 生所說：「只要能不再受指責，沒有朋友也沒關係。」(A-I1-t3-11)

B 生遭遇同學對老師處理她缺課一事感到不滿，大家認為老師未能公平處理，而將抱怨轉嫁在 B 生身上，她說：「……那個感受很不好，每次老師處理完，我又被同學講，都不會停的。」(B-I5-t3-3) 之後她便與同學保持距離，眼不見為妙。C 生在班上感受同學以「資源班」一詞鄙視他，他說：「資源班也是人，又不是智障的，我很討厭他們學人的方式，好像資源班的講話都很怪。」(C-I1-t4-10) 他經常大聲斥喝以表抗議，而當他遇到學習困難，他卻也脫口回答：「……因為我是學障。」(C-I3-t1-7) 這樣的自我衝突其實也為 C 生帶來挫敗，從衝突中負向否

定自己。至於四位學障生和教師的相處大致都是不錯的。

四、正向的自我概念較多

研究者原以為人際困難可能造成 A、D 生貶抑自我概念，因為他們認定自己對現況處理不來，恐會出現厭惡感或防衛行為，沒想到 A 生積極參與童軍活動並培具高度自信，他說：「……我都往正面想，這樣才會過的比較快樂！」(A-I05-t4-3) 這種信念是來自他父母的教導與老師的鼓勵，所以 A 生在校園裡快樂的模樣多，走路都生風。D 生的自信則是來自親友的陪伴與舞蹈藝能的培養，她表示：「……我就是學朋友的表達能力，因為她們講話很有自信，……媽媽也帶我去看舞蹈表演，現在班上有活動我就想要表現。」(D-I2-t4-11) 她覺得學會跳舞讓她獲得關注，也提升在班上的地位，另一個讓她具有正向意念的是她沒有感受被標記，D 生說：「老師都是唸那些不讀書或搗蛋的，我兩者都不是，我會唸一點書，被貼標籤的是那些人。」(D-I4-t4-3) 她把別人的問題當借鏡，同情之餘也自我警惕。

B 生的信心是來自師長的鼓勵，她說：「老師不會拿我做不到的事罵我，她說我有能力做到，我自己覺得也是這樣。」(B-I3-t4-7) 即便 B 生屢因課業或缺席問題受罰，她堅信這些攸關自我意願，無關能力。至於整體配合度最差的 C 生同樣認為自己也有能力做好，並非無可救藥，他說：「我有改變了，現在差不多跟國小五、六年級一樣，做的比較多。」(C-I4-t4-15) 他因導師要求而行事，雖



然心理極度排斥，卻覺得有所改變也是好事。

五、學校提供的協助具正面效益卻略顯不足

四位學障生一致公認課業及心理支持是最需要協助的地方，其中在意程度又以後者為重，像 A 生就說：「……我喜歡人家關心，感覺真正有人聽我說話。」(A-I2-t5-3) 他雖有與師長自然交談的機會，多數老師忙於工作，彼此多屬泛泛之談，認輔老師尚能執筆紀錄，讓他倍感重視。C 生認為他已放棄學習，老師還是只有關切課業，只有認輔老師能對他噓寒問暖，所以他說：「……認輔老師不是只有問我功課寫了沒，她是真的關心我。」(C-I1-t5-17) 可見 C 生需要的是關懷，不要被否定，好似學校教育惟有讀書。D 生同樣覺得能獲得師長關懷很重要，她說：「……功課要進步有點難，心情變好，做其他事才容易成功。」(D-I5-t5-14) 至於 B 生雖顯出不在乎課業的態度，但她還是肯定資源班的協助，對她來說最大獲益不在分數，而是一種「有聽懂的感覺，上課終有參與感。」(B-I4-t5-2)

不過，C 生認為標記是接受特教服務的附帶條件，他說：「就算你現在不在資源班上課，只要以前上過，人家就會一直講。」(C-J4-t5-2) 所以他悔不當初，質疑進入資源班是否弊多於利。而 D 生針對學校支援系統裡的學校設備做建議，她說自己偏好閱讀，學校並無安排相似課程，即便有，也在教師的教學或管理下限制使用，她說：「……我會想在課外書裡

找答案，下課時間短，閱讀課都在上進度，我完全沒辦法借書。」(D-J7-t5-4) D 生想要表達的是學校設備與課程的連結與使用，當她面臨資源使用困境，難怪她會說：「學校要讓我們多試一點，……我可以在書本找到想學的，我們讀到高中就可以繼續練習，不然我們這些不會讀書的，都不知道國中要幹麻。」(D-J6-t5-1)

研究者回到適應的觀點，四位學障生並未採行有效策略以因應自我條件及環境內的要求，他們在學業適應、常規適應與人際關係均不符合吳新華（1996）與孫敏華（1999）對良好適應的定義；但他們因為參與感興趣的活動以及他人的回饋，提升了正向自我概念，再加上學校提供的教育服務略能發揮功效，最終得以稍加緩和他們原本緊繃的學校生活。

伍、討論與反思

研究者一直秉持「放棄是學生的天性，堅持是教師的職責」，以課業協助者從旁輔助，結果投注最多的課業似乎是學障生最不放在心上的事情，很多我們視為普通的校園感受，卻讓他們在意一整天。從本研究結果得知，他們的學業問題、常規服從、人際互動、自我概念與學校支援服務成效有連動關係，互有牽連。基本上，現行教育無法使學生獨立於學習之外，如何教與教什麼，這不是研究者要探討的，研究者覺得比較重要的，是引領學障生的心態重整與教師如何協助。



一、學習動機是關鍵

本研究發現，學障生可能因身心功能缺陷，限制其對學習的參與，「能不能學」在這裡的重點，設身處地的想，他們可能不是不想做好，只是千頭萬緒不知從何下手，況且，以課業為主的學校生活很漫長，考試倒盡胃口，他們幾乎枯坐一整天，被告誡安靜和專心的次數很多，聽了也煩，學障生如無足夠的自制力與配合程度，違規在所難免，這部分是可以理解的。

本來學習就不簡單，它不能用「印象派」的方法—只靠聽講就能達到學有所成的目標，當學生主動為之才容易達到效率（王金國，2001），只要自主動機的基礎紮實，進一步談學習才有可能。要學障生的學習有所突破，教師要把焦點放在他們的學習心態上，動機是行為的原動力，學生的投入比教師的努力更具意義與價值，學障生只是要用不同的方式學習，當他們覺得自己是有能力的，才會產生越多的投入，接下來「會不會學」與「要不要學」便是師生共同努力的方向。

但好的開始不見得有好結果，老師要攜伴學障生換個眼光看分數，跳脫數字大小，視考試為學習的體檢，考試不要給他們帶來難過，讓學障生看見自我努力的痕跡，也給學習壓力一點喘息機會，當師生一起找對方向，整體學習才有動力。而教師也要在學障生有了學習胃口後，於適度範圍內給予彈性，保有妥協與容錯空間，如再延用威權要求他們完成所有學習任務，當教師怒氣沖沖的背後，學障生只能接收到教師的情緒，反而掩蓋原先的教育

目標。

另外，從 D 生對學校支援系統議題的訪談得知，她自述閱讀興趣無法在學校獲得滿足，使她挫敗的認定學校惟有學科學習，開發興趣不重要，C 生也表達相近感受，他對課業缺乏動力，在學校總想做點什麼，他們可能都想在課業夾縫中找出路，摸索其他不同的興趣。或許，學校在規劃上已經做到，例如彈性課程安排，但執行上可能又是另一種作法。我們應了解，課業學習已非學障生能力所及，老師如能提供他們適當訊息及選擇機會，多元的試探對他們便是一份實用的禮物，也是學習動機的開啟，我們不希望看到學障生在來不及展現才華前，就認定自己是不良品，丟掉也可以。

二、師生共同接納與同理

學障生許多負面行為代表一種表徵，那是他們內在情緒的訊號，也是對外求助的方式。教師常見學生在學校裡伺機找事做，不時出現玩鬧或違規，因為風平浪靜的日子，不會是他們想要的，C 生即是一例。但最終 C 生重回校園，我們是否更有理由為他再次踏入校園的勇氣給予支持，適度的包容與理解，將發生的問題定位為他學習的機會，學校不要再以學業打壓，給 C 生下一個逃學的藉口。

研究者也發現，A、B、D 生對人事的價值觀影響其自我效能與內在動機，他們感受老師帶著自己看見自我潛能，有人因此有正向表現的動力，展現生命的能量。是故，教師如提供學障生學科以外的服務系統，像是關懷、接納或同理，當教師改



變看待他們的眼光，伯樂相馬的故事才容易在他們身上應驗，行動力得以展現，再者，他們也比較容易放心的將心事交託出來，讓旁人有協助的機會，而這樣的需求也正是學障生談及學校支援系統議題最需要的一環。

另一個思考焦點是障礙標記，像 C 生就經驗在資源班上課的結果，同儕竟視他為智能不足者，縱使課業問題有其普遍性，大家都是最後一名的代表意義就是不同，這是他遭遇的困頓，然而此衝突同時也來自他自己，否則他不會輕易說出「……因為我是學障。」(C-I3-t1-7) 故蔡明富、洪儷瑜 (2005) 就建議，解決標記問題首要改善學障生的行為表現，對一般生增加障礙標記以外的正確訊息，而老師也要適時發揮功能，因為接納與同理的環境對學障生的學校適應十分重要。

三、增加社交技巧課程以利同儕互動

本研究發現同儕衝突為學障生帶來困擾，本來青少年血氣方剛，有衝突很正常，衝突背後也隱含一種壓力調適的能耐。研究者關心的焦點，是學障生能否運用建設性態度面對關係或衝突，避免行差踏錯，重覆採用錯誤的觀念與作法。在研究者看來，學障生覺得在同伴中的社會地位受到威脅，為了怕被排擠，A、B、C 生最終選擇與人保持距離，結果距離越遠，關係也就拉開來，而他們心裡壓力越扛越重的結果，也讓自我存在價值被擠壓殆盡。

要學障生與同儕有好的互動，社交技巧是一劑良方，它跟其他正式課程同樣重要，能助於學障生擴展人際關係與建立個

人資源。許多教師可能與研究者有相仿的經驗，發現社交技巧實用卻難教導，因為學障生對老師的教學照單全收，落實的不夠徹底，或者他們欠缺「不動根本動細節」的彈性，最後這些預防與努力，多半只在資源班生效，對回歸原班的生活卻無影響。鑑此，教師更應注重模範仿效、練習、回饋與增強，這個過程更能深植學障生腦海，降低他們的負面情緒與策略，提高對人的信賴感，每個人都需要幫忙，學障生只是在比例上需要的更多而已，讓衝突被策略取代，同儕彼此也有交會的可能。當學障生學得技能後，也要了解溝通不是只有技巧，當態度是溫暖的，技巧才有效，亦即，他們要學習換位思考，並要容許灰色地帶存在。

另外，每位教師都是學障生人際關係的敏銳觀察者，他們發生困難的情境不只侷限在特定場域，普特教師要搭建合作空間，並將班級經營的元素考慮進來，有時候，學障生反倒是事件的受害者，而非麻煩本身，發起肇端的兩方，一定都有需要學習的地方。最終我們期待的，是學障生看見自己能做什麼，而不是他不能做什麼，引導他們思索自身學校適應議題，甚至有能進一步解決。

參考文獻

- 王金國 (2001)。成功學習的關鍵。《課程與教學季刊》，5(1)，145-164。
- 吳新華 (1996)。《兒童適應問題》。臺北市：五南。



- 林文聰 (2004)。國中學生之家庭功能、學校適應與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林惠芬 (1996)。對輕度障礙學生的班級經營理念與策略。載於周台傑、葉靖雲 (主編)，**學習障礙有效教學** (55-64 頁)。彰化：國立彰化師範大學特殊教育中心。
- 施品禎 (2013)。高職學習障礙學生學校適應現況和相關因素 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 洪儷瑜 (1995)。學習障礙者教育。臺北市：心理。
- 孫敏華 (1999)。軍中適應量表發展及其效度之研究。**測驗年刊**，**46**(1)，35-56。
- 徐瓊珠、詹士宜 (2008)。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。**特殊教育與復健學報**，**19**，25-49。
- 特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法 (2012 年 8 月 1 日)。
- 張喜凰、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—以中部地區為例。**特殊教育與復健學報**，**25**，25-46。
- 張學善、林旻良、葉淑文 (2010)。大學生情緒智慧、人際關係與自我概念之關係探究。**輔導與諮商學報**，**32**(2)，1-25。
- 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 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡明富、洪儷瑜 (2005)。不同標記與行為訊息對國小學生知覺影響—以 ADHD 為例。**高雄師大學報**，**18**，1-22。
- 羅丰苓、盧台華 (2015)。國中融合教育中心身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究—以一所國中為例。**中華輔導與諮商學報**，**42**，1-34。
- 蘇燕華、王天苗 (2003)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，**24**，39-62。
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, *41*, 775-793.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, *27*, 3-8.
- Lerner, J. W. (1993). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6th ed.). Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford.



Case Study on the School Adjustment of Students with Learning Disabilities

Su-Mei Chiu

Resource Teacher,
Taitung County Tung Hai Junior High School

Abstract

Normally, teachers' prior task is to help the students with learning disorder overcome the problems in learning. Nevertheless, their non-learning demands on campus are equally important, including interaction, discipline observance, self-recognition, and the ways of solving the problems in these aspects. Therefore, this study adopts the qualitative interview to explore how the four students with learning disorder adapt to the school, the factors influencing their adaption, and the countermeasures.

KeyWords: school adjustment, learning disabilities

