

國中學習障礙學生心流經驗、樂觀感、 幸福感與學校生活適應之研究

吳秉叡

忠孝國民中學教師

摘要

本研究旨在探討學習障礙學生的心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之現況與關係，以 91 名新竹縣國中學習障礙學生為研究樣本，運用 Hotelling T^2 考驗、單因子多變量變異數分析、典型相關分析與階層迴歸分析等統計方法，對待答問題進行考驗。研究結果如下：(1) 約有 77% 的學習障礙學生曾經知覺過心流經驗；(2) 不同性別與年級的學習障礙學生心流經驗上有顯著差異；(3) 不同學校地區的學習障礙學生幸福感有顯著差異；(4) 心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應彼此間有正相關；(5) 不同背景變項、心流經驗、樂觀感能預測幸福感與學校生活適應。最後，本研究針對結果提出建議，以作為教育輔導和未來研究之參考。

關鍵詞：學習障礙、心流經驗、樂觀感、幸福感、學校生活適應

Flow Experience, Optimism, Well-Being and School Life Adaptation for Secondary Students with Learning Disabilities

Ping-Ruey, Wu

Teacher, Chung-Hsiao Junior High School

Abstract

The purpose of this study is to determine whether there is a relationship among flow experience, optimism, well-being as well as school life adaption for secondary students with learning disabilities (LD). 91 students, identified as LD in Hsinchu County, participated in the current study. A self-developed questionnaire was used for the data collection and the data were analyzed using Hotelling T^2 test, one-way MANOVA, canonical correlation, and hierarchical regression. Results suggested that (1) Nearly 77% students with LD have recognized the flow experience during the study. (2) The difference of flow experience expressed by students with LD from various ages and grades was statistically significant. (3) The difference of well-being feeling identified by students with LD from various schools was also statistically significant. (4) The flow experience, optimism, well-being and school life adaption were positively correlated. (5) The background variables, flow experience, and optimism could successfully predict the well-being and school life adaption. Given the finding of this study, several useful suggestions were made with respect to the educational counseling and future research direction.

Keywords : Learning Disabilities, Flow Experience, Optimism, Well-Being, School Life Adaptation

壹、緒論

一、研究背景與動機

學習障礙 (Learning disabilities, LD) 一詞首先由 S.Kirk 於一九六三年所提出，認為學習障礙可用來形容任何「在語言文字、口語表達、閱讀、溝通技巧上發展異常的孩子」，迄今廣為學術界與學習障礙家長團體所接受。

從正向心理學 (positive psychology) 的觀點來看，學習障礙學生雖有障礙，但也呈現「多元智能」(柯華葳，2000)，具特定學習障礙者，通常亦擁有其他多項優勢能力。Gardner (1983) 曾在其多元智能理論中引用不少著名的學習障礙者，如愛因斯坦 (A.Einstein)、邱吉爾 (W.Churchill) 與畢卡索 (P.R.Picasso) 等人來說明多元智能，而達文西 (Leonardo da Vinci)、愛迪生 (T.Edison) 以及安徒生 (H.C.Andersen) 也都是可能具有學習障礙或學習困難者 (White, 1992)。這些人可能在理解、記憶、閱讀或書寫方面有困難，卻在空間、繪圖或操作活動上表現優異。

學習障礙學生最弱的就是學科成就，家長和老師卻常將全部注意力放在改善學習障礙學生的學科成就等障礙上，我們應該扭轉學校只強調障礙、弱勢與缺陷的偏差，從正面積極觀點來看這些相對弱勢的學生，來探尋與幫助學習障礙學生發揮優勢能力，而不只是將他們視為弱勢的受難者。學習障礙是一種隱形或看不見的內在障礙 (洪儷瑜，2000)，所以社會大眾普遍具有學習障礙學生只是輕度障礙的迷思 (Brodwin, Tellez & Brodwin, 2002)，因此往往常忽略其生活適應問題，與其在學校生活中所遇上的困難，即使這些問題對於學習障礙學生的影響程度一點也不亞於學科學習方面的障礙。

Csikszentmihalyi (1990) 指出心流經驗 (flow experience) 是種充滿樂趣的深度參與經驗，具有兩項普遍性的原則：(1) 當人們覺得活動進行很順利時，即便是性質差異性很高的活動，所描述的感覺都極為類似；(2) 不分文化、現代化程度、社會階層、年齡或性別，受訪者所描繪的樂趣均大致相同。

從 Csikszentmihalyi 的觀點可推論出心流經驗的體驗似乎是具有普遍性，因此學習障礙學生在其感興趣的活動領域應也能夠產生類似的心流經驗、樂觀感或幸福感，因此本研究不欲將焦點著重在學習障礙學生語言和邏輯數學的缺陷與補救教學上，而嘗

試依據「正向心理學」取向來評估探究學習障礙學生心流經驗、樂觀感和幸福感之情況為何？此為研究動機之一。

國中階段的學習障礙學生除了課業難度增加是其適應的困難之外，青少年發展的轉變也是其適應困難的原因，其常見的特徵是很少參與學校活動，造成其在學校中適應不良的情形（洪儷瑜，2000；Geisthardt & Munsch, 1996），若能發掘出國中學習障礙學生在學校或生活中感到有興趣能產生心流經驗、幸福感等正向感受的活動，並進一步探究心流經驗對其學校適應生活的影響，應能對於提升學習障礙學生自我效能更有助益。而如何協助學習障礙學生因應環境並能夠良好適應學校生活，進而獲得未來適應社會能力，應是國中學習障礙教育的主要目標（洪儷瑜，2000）。但綜觀探討國中學習障礙學生學校生活適應之相關研究仍不多，因此欲探討國中學習障礙學生學校生活適應現況為何？此為本研究動機之二。

在研究者教育實務工作之中所接觸到的學習障礙學生，其中許多學生皆有人際關係不佳、學習適應困難以及自我概念低落等問題。尤其國中階段學生正處於人生中的狂飆期，其主觀認知與情意影響其未來各方面適應發展甚鉅，若能進一步試圖瞭解學習障礙學生的心流經驗、樂觀感對其幸福感及學校生活適應情形之關係，或許將對其自尊、學習等方面更有幫助。職是之故，欲瞭解學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應關係為何？此為本研究動機之三。

二、研究目的

根據上述研究背景與動機，本研究的目的如下：

- （一）瞭解國中學習障礙學生的心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之現況。
- （二）瞭解不同背景變項國中學習障礙學生的心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之差異情形。
- （三）探討國中學習障礙學生的心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之相關情形。
- （四）分析國中學習障礙學生背景變項、心流經驗及樂觀感變項對其幸福感以及學校生活適應之預測情形。

三、待答問題

依據上述研究目的，本研究之待答問題如下所述：

- (一) 國中學習障礙學生在「心流經驗」(挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機)、「樂觀感」(樂觀感受、悲觀感受)、「幸福感」(正向情緒、負向情緒)與「學校生活適應」(學習適應、人際關係)各層面之現況為何？
- (二) 不同性別、年級、學校地區的國中學習障礙學生在「心流經驗」(挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機)、「樂觀感」(正向情緒、負向情緒)、「幸福感」(正向情緒、負向情緒)與「學校生活適應」(學習適應、人際關係)各層面之差異情形為何？
- (三) 國中學習障礙學生在「心流經驗」(挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機)、「樂觀感」(樂觀感受、悲觀感受)、「幸福感」(正向情緒、負向情緒)與「學校生活適應」(學習適應、人際關係)各層面之相關情形為何？
- (四) 國中學習障礙學生的背景變項(性別、年級、學校地區)、「心流經驗」(挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機)、「樂觀感」(樂觀感受、悲觀感受)對其「幸福感」(正向情緒、負向情緒)及「學校生活適應」(學習適應、人際關係)各層面之預測情形為何？

四、名詞釋義

- (一) 學習障礙學生 (learning disabilities students)

依據教育部(2002)「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第十條的定義指出：「學習障礙指統稱因神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果。」本研究所稱學習障礙學生係指九十七學年度就讀於新竹縣國民中學一至三年級，且經

新竹縣「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」鑑定為學習障礙學生而言。

（二）心流經驗（flow experience）

心流經驗是一種將個人精神力完全投注在某種活動上的感覺，在心流產生時會同時有高度的興奮及充實感。本研究以自編修訂的「心流經驗量表」中之「挑戰與技巧」、「專注清晰目標」、「清楚回饋」、「控制感」、「失去意識與時間」和「內在動機」六個分量表的得分為指標。測驗得分越高，代表受試者知覺到的心流經驗程度越佳，反之越低。

（三）樂觀感（optimism）

樂觀/悲觀傾向是個人對未知結果的生活事件做出好壞預期的一種穩定傾向（Carver & Scheier, 2002）。樂觀者通常對未知結果的生活事件會傾向做出好的預期，悲觀者則相反。本研究以自編修訂的「樂觀感受量表」中之「樂觀感受」和「悲觀感受」兩個分量表的得分為指標。測驗得分越高，代表受試者態度越傾向於較高，反之則傾向於較低。

（四）幸福感（well-being）

幸福感是個人對生活滿意程度及所感受的正負向情緒整體評估而成的一種感受（Andrews & Withey, 1976）。研究擬以自編修訂的「幸福感受量表」中之「正向情緒」和「負向情緒」兩個分量表的得分為指標。測驗得分越高，代表受試者所知覺到的感受越高，反之則越低。

（五）學校生活適應（school life adaptation）

適應是指有機體為求生存所採取的行為與因應方式。在心理學上引伸為個體與其所處之社會環境奮鬥的歷程（簡茂發，1986）。因此，學校生活適應指的是學生在學校中，面對學校環境所產生的同化與調適歷程。本研究則以自編修訂的「學校生活適應量表」中之「學習適應」和「人際關係」兩個分量表的得分為指標。測驗得分越高，代表受試者的學校生活適應越好，反之則越差。

貳、文獻探討

一、心流經驗之定義及其與幸福感、學校生活適應之關係

根據 Csikszentmihalyi (1975) 對於心流經驗的定義，認為當個體發生心流經驗之時便會進入一種共同經驗模式，參與者就像是被活動所吸引進入其中，個體的意識會集中在一個相當狹小的範圍之中，同時個體會自行過濾一些不必要的想法和知覺，喪失自覺，只對活動所給予的具體明確目標和明確回饋有所反應，並產生一種對於環境的控制感。Csikszentmihalyi (1990) 進一步指出活動要能引起個體產生心流，活動必須讓個體對活動本身感到滿意，且主動參與活動，即活動本身就是讓個體參與活動的目的。

在心流經驗中有兩個重要的因素，包括：（1）心流經驗架構在一種完全主觀的個人感知，也就是「挑戰與技巧的平衡」，技能與挑戰是一種個人對活動的主觀意識感受，以及在活動過程中動態的表現，這樣的主觀感受可能使個體體驗到心流狀態，也可能會讓個體感到無聊（簡瑞欣，2008）；（2）透過心流經驗的產生，個體在活動中所知覺到的經驗是沒有極限的，並且這樣的經驗會驅使個體努力朝向更複雜的活動，專求更大的樂趣（Csikszentmihalyi, 1988；Moneta & Csikszentmihalyi, 1996）。

而從人們喜愛從事的活動著手試圖尋找人生幸福與快樂的意義的觀點來看，在分析眾人對於所謂快樂的本質定義後，發現心流經驗與人們所謂幸福快樂的現象極為類似。特別在心流經驗相關理論相繼被提出後，在教育、休閒遊憩、心理治療、廣告、企業組織相關領導、員工與消費者行為等領域也都獲得肯定（Csikszentmihalyi, 1988）。

其中在休閒活動方面，Csikszentmihalyi (1997) 也曾經將人類的日常活動區分為以下三類，分別為：（1）生產類活動（工作或學習）；（2）維持類活動（家事、飲食、打扮、開車等）；（3）休閒類活動等三類。又再將其中休閒類活動加以細分為「主動式休閒」（從事嗜好、運動、彈奏樂器等）及「被動式休閒」（看電視、放鬆休息、聊天等）兩種。人類的內在動機對個體所感興趣的活動，尤其是主動式休閒活動，會感受到即使是外在酬賞亦所無法取代的愉悅感與幸福感。

幸福感的定義則可歸類為四類（林子雯，1995；施建彬，

1994；顏秀芳，2007）：（1）著重「情緒層面」的幸福感：認為幸福感是一種正向情感，反映個人對其生活的喜歡程度；（2）著重「認知層面」的幸福感：認為幸福感來自於個體對整體生活進行評估後的結果，個人主觀認知可以賦予事件意義；（3）著重「心理健康」的幸福感：認為幸福感是個人身心健康狀態，心理健康是個體幸福感的重要指標；（4）著重「情感與認知層面」的幸福感：採取整合觀點，認為幸福感是情緒和生活經驗評估的結果。

當代心理學領域對於幸福感的探究發展出「主觀幸福感」（subjective well-being, SWB）與「心理幸福感」（psychological well-being, PWB）兩種構念與研究（Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002；Ryan & Deci, 2001）。Keyes 另外提出「社會幸福感」（social well-being）的概念，並將傳統的主觀幸福感視為「情緒幸福感」（emotional well-being），主張主觀幸福感應該包括情緒經驗層面的情緒幸福感（快樂主義取向），以及正向機能層面的心理幸福感與社會幸福感（完善論取向）（曾文志，2007；Keyes, 2003；Keyes, Magyar-Moe, 2003）。

陸洛（1998）則嘗試將中國人的幸福感歸類於：「正向情緒」、「負向情緒」以及「生活滿意」三個層面，認為幸福感是一個整體不可分割的概念。此觀點似乎對幸福感提出較比較周延的解釋，可以避免僅從情緒或認知等層面進行探討所獨斷之缺失。

而心流經驗源自 Csikszentmihalyi（1975）早年對於人類內在動機的探討，認為許多活動似乎不需經由外在酬賞，也能引發人類一再想重複經歷這活動的動機；而除了隨著心流經驗所帶來的歡樂性與內在動機酬賞感之外，也會提高了人類的主觀經驗品質（quality of subjective experience），也就是改善的生活品質（引自郭肇元，2003）。

因此，似乎可發現個體的心流經驗和其主觀幸福感息息相關，心流經驗的產生能夠幫助個體更積極的擁有快樂感受與幸福感受。而心流經驗與學校生活適應亦有所關聯，心流經驗不僅可使個體知覺到主觀幸福感，也能進一步調適促進個體在面對各種情境時的生活、學習、人際適應等。

二、樂觀感之定義及其與幸福感、學校生活適應之關係

施建彬、陸洛（1997）提到樂觀是一種認知偏誤，這偏誤會使個體專注於接收正向訊息，而忽略負向訊息，但是這正向偏誤是來自於人們對於負向心情找尋一個可供選擇的解釋。至於 Snyder（2002）則認為以理性、正向的情緒和態度接納眼前既定的困難事實就是樂觀。若以動機的預期價值理論來看，樂觀是自信的表現，樂觀者是以一種預期結果的心態來看待未來事件（顏秀芳，2007）。

以自我調節理論來看，樂觀是一種自信的「回饋迴圈」（feedback loop），樂觀者為了達到預期的結果，而縮小回饋迴圈的差異，產生正向情感而趨向令人振奮的結果預期（李澄賢，2003）。Carver 和 Scheier（2002）認為樂觀和悲觀與迴圈中的自信與懷疑有關。因此樂觀感與悲觀感應屬於過去所習得經驗所形成之一體兩面，會在面對壓力情境或問題情境時，分別激發其內在的自信迴圈與懷疑迴圈，而影響其面對未來或當前困難時，選擇積極或消極因應方式。

Diener（1984）認為樂觀可能是一種影響幸福感的重要因素，對於身心健康與個人成就有極大影響。Morris（2001）也認為樂觀的態度是幫助達到希望和快樂更活躍的方法。陳素幸（2004）指出當有正向的感覺時，會讓腦內的神經連結成長，快樂就會隨著這些連結一起出現。此時，腦內系統的「多巴胺」（Dopamine）、「β 內嗎啡」、「副腎皮質賀爾蒙」也會大量分泌，可以減輕壓力，情緒平靜，進而產生快樂的感覺。（洪蘭，2002）。

當面對挫折時，樂觀與否，也就是個人是否能以正向的認知角度來看待挫折，更能夠影響人們對幸福感的看法。其中 Lazarus（1993）提出樂觀和逆境時的幸福感有關。洪蘭（2003）也指出能將失敗和挫折當作生命一部份或暫時出現者，較容易感到快樂。因此，樂觀似乎是構築幸福感的一大要素。樂觀感和幸福感是有所關聯的，樂觀的人應有較佳的幸福感。

丁明潔（2002）研究指出國中生的樂觀傾向會導致較佳的學校生活適應，樂觀與學校生活適應呈現顯著正相關，對學校生活適應也具有高度預測力。黃德祥、謝龍卿、薛秀宜和洪佩圓（2003）也發現樂觀的人會對學校生活整體知覺較滿意，包括能體會教師付出的關懷、能感受同儕情誼，且能體會學習的樂趣。

也有研究嘗試以六種不同測驗，從 222 名大學生中挑選出最快樂的百分之十進行研究，發現其都有利他行為和豐富充實的社交生活（洪蘭，2003）。Malin（2003）則認為樂觀快樂的人又更多的朋友和較好的婚姻，因此樂觀的人擁有更好的人際關係。因此樂觀感與學校生活適應是有關聯性的，樂觀的人應有較佳的學校生活適應。

三、學習障礙學生的幸福感與學校生活適應之關係

學習障礙學生常被誤解只有學科學習上的問題，但 Pearl 和 Bay 在一九九九年曾經指出學習障礙學生與其他非學習障礙同儕相比，亦具有較高比例的生活適應問題（引自 Sorensen, Forbes, Bernstein, Weiler, Mitchell & Waber, 2003）。學習障礙學生到了青少年階段，由於受到其認知及語言表達問題影響，更容易加重社會關係不良及個人情緒困擾情形（Geisthardt & Munsch, 1996；San Miguel, Forness & Kavale, 1996），在學校場域內諸如同儕關係不良、不被同儕接納、有孤獨或寂寞感、被同學威脅或攻擊等情形（Kuhne & Wiener, 2000；Pavri & Monda-Amaya, 2001），皆是學習障礙學生常見的問題。

學習障礙對學生心理健康、社交功能、情感調整、成就、動機和自尊有顯著的影響（Palmer & Rossler, 2000；Rubin & Rossler, 2001），使得學習障礙學生在其生活的各種環境會表現出無用的適應行為。相關研究更指出學習障礙學生對於學校生活也比普通學生感到更不滿意，尤其對青少年階段的學習障礙學生而言，學校環境更儼然成為一個壓力的風險因素（Bender, Rosenkrans, & Crane, 1999）。

謝美香（2007）研究發現國小高年級學生學校生活適應各層面（師生關係、對學校態度、常規適應、同儕關係、學習適應、心理適應）與幸福感皆有顯著正相關。至於人際關係，即友伴關係與友誼是幸福感的最主要來源之一（施建彬、陸洛譯，1997；Van Wel, Ter Bogt, & Raaijmakers, 2002）。此外，學習適應與幸福感也有相當大的影響，繁重的課業壓力會讓學生感到不幸福（馮鈺惠、廖惠玲，2007），而感到不幸福感，也會影響其學校學習適應與人際關係。因此，幸福感與學校生活適應似乎有密切的雙向關係存在，一方面學校生活適應會影響其所知覺到的幸福

感；另一方面所知覺到的幸福感應該也會影響其學校生活適應。

依據上述文獻可發現，影響心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應的因素似乎有很多，國內外相關研究亦持續蓬勃發展，但其研究對象往往著重在普通學生，針對學習障礙學生的心流經驗、樂觀感與幸福感等正向觀點的研究議題仍付之闕如，因此本研究嘗試進行探索研究，推論性別、就讀年級、學校地區、有無心流經驗等變項，皆是可能會影響國中學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應等變項之重要因素，因此將其列為本研究之背景變項資料，試圖瞭解學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之現況與關係。

參、研究方法

一、研究架構

研究者依據研究動機與目的，擬定研究架構圖，如圖 1 所示。

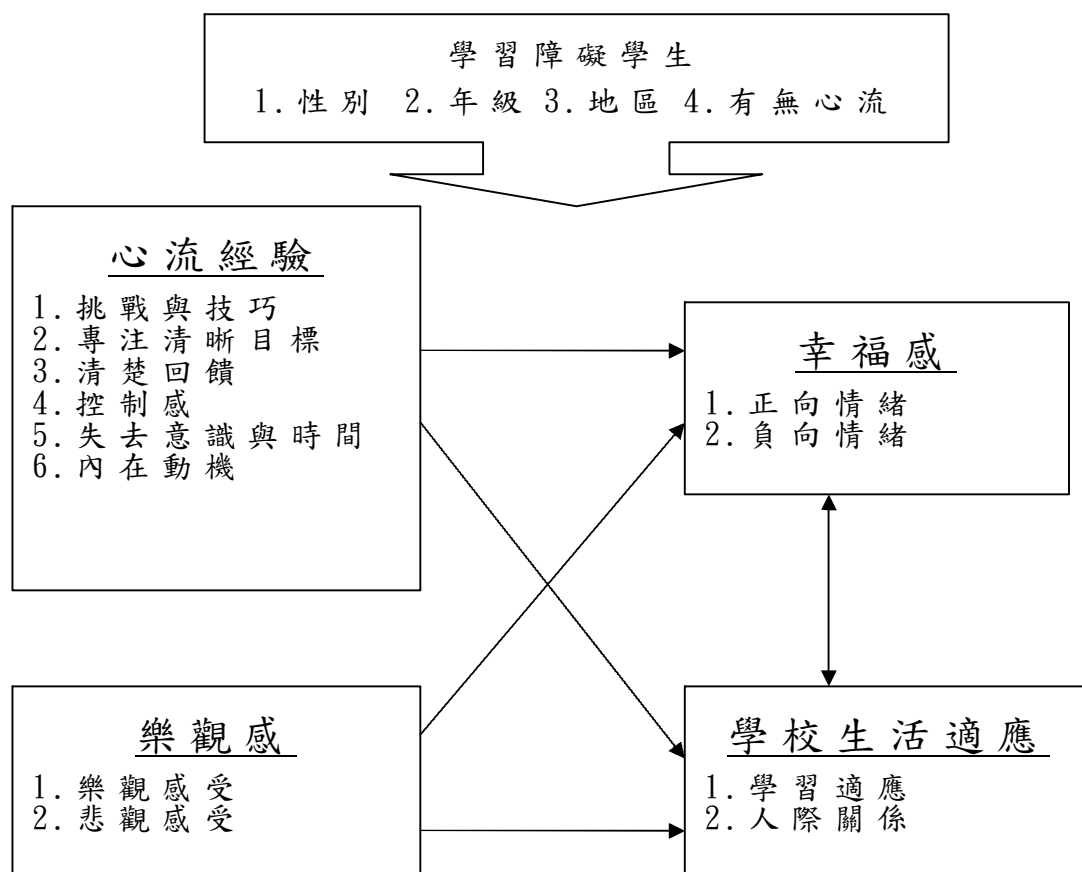


圖 1 研究架構

二、研究樣本

九十七學年度國中學習障礙學生數，係參照特殊教育通報網（<http://www.set.edu.tw/spcs2003/login/>）。經新竹縣鑑輔會在特殊教育通報系統內正式列冊管理的國中學習障礙學生樣本數為 160 人，本研究調查樣本約佔新竹縣國中學習障礙學生總人數的 57%，應能有效代表研究之母群體。

研究樣本分為預試及正式問卷調查兩部分。茲將其二階段研究樣本取樣說明如下：

（一）預試調查之研究樣本

因囿於研究母群體不多，且為避免正式施測樣本數過少影響量化統計指標的可信度，因此問卷預試以立意取樣方式選取新竹縣國中學生 66 人作為問卷預試樣本，並據此進行進一步的題項分析、因素分析及信效度分析，以考驗量表之信效度。

（二）正式問卷之研究樣本

正式問卷的研究樣本，則以九十七學年度新竹縣各公立國民中學設有不分類資源班及巡迴資源班的全部學校為抽樣叢集，正式問卷統計如下表 1 所示，共計選取 11 所新竹縣國民中學。共計發出 105 份問卷，回收 93 份，剔除無效樣本 2 份，有效問卷共計 91，有效回收率為 86.67%，屬於非常良好（王文科，2004）。

表 1 正式問卷寄發及回收統計表

學校名稱	所屬鄉鎮	班級類別	發出問卷	回收問卷	有效問卷
竹北國中	竹北市	資源班	12	11	11
仁愛國中	竹北市	資源班	8	5	5
湖口中學	湖口鄉	資源班	8	6	6
新湖國中	湖口鄉	資源班	8	7	7
中正國中	湖口鄉	資源班	3	3	3
竹東國中	竹東鎮	資源班	17	15	15
自強國中	竹東鎮	資源班	10	8	8
二重國中	竹東鎮	資源班	12	12	12
忠孝國中	新豐鄉	資源班	6	6	5
新埔國中	新埔鎮	資源班	8	7	7
芎林國中	芎林鄉	巡資班	13	13	12
正式研究樣本總計			105	93	91

三、研究工具

本調查量表內容分爲：「個人基本資料」、「心流經驗量表」、「樂觀感受量表」、「幸福感受量表」、「學校生活適應量表」等五部分，茲將本研究工具之編製程序分別說明如下：

（一）「心流經驗量表」之預試分析

本量表係主要參考相關研究量表（Jackson & Marsh, 1996；郭肇元，2003；陳彥瑋，2006）編擬出預試量表，內容包括：挑戰與技巧、知行合一、清晰目標、清楚回饋、專注程度、控制感、失去自我意識、失去時間感、內在動機等九向度，共計 36 題。

1.題項分析

36 題預試問卷回收之後，先進行題項分析，題項分析包括考驗決斷值、各題項與總分之相關分析以及刪題後整體之 α 值等三類。透過高低分組各題之決斷值分析，刪除 11 題，其餘 25 題均達 .01 顯著水準。而排除前述刪題之 11 題，其餘各題項與總分之相關，介於 .448 至 .817 之間，均達 .01 的顯著水準。刪除後量表整體之 α 值提高情形，和決斷值分析結果相同。根據題項分析，本研究問卷計刪除 11 題，餘計 25 題進行因素分析。

2.因素分析

本量表之因素分析，係採用主軸因子萃取法（principle axis factors），進行最大變異法（varimax rotation），其 KMO 取樣適切性檢定爲 .843，且球型檢定卡方值爲 1231.951，達 .001 顯著水準，表示適於進行因素分析。因素分析之成分所佔變異量，累積百分比約佔六十七，應可反映出評量的重要因素結構。依據因素分析結果，爲節省學生填答時間，促其審慎作答，乃共計選擇 17 題。

3.正式題本之信效度分析

心流經驗量表各分量表的 α 係數介於 .69 至 .95 之間，全量表 α 係數爲 .95，顯示本量表題項能評量一致內涵，亦即本正式量表題項的信度堪稱良好。而計算各分量表與總分之相關，以探討其對單一因子之負荷量，發現相關係數介於 .59 至 .87 之間，均達 .01 顯著水準，可知所有分量表均負荷同一因素，亦即「心流經驗」。

（二）「樂觀感受量表」之預試分析

本量表係主要參考相關研究量表（丁明潔，2002；賴怡君，2006）編擬出預試量表，內容包括：樂觀感受、悲觀感受兩向度，共計 8 題。

1.題項分析

8 題預試問卷回收之後，先進行題項分析。透過高低分組各題之決斷值分析，刪除 1 題，其餘 7 題均達 .01 顯著水準。而其餘各題項與總分之相關，介於 .477 至 .659 之間，均達 .01 的顯著水準。至於刪題後整體之 α 值提高情形，和決斷值分析結果相同。根據題項分析，本研究問卷刪除 1 題，餘計 7 題進行因素分析。

2.因素分析

本量表之因素分析，係採用主軸因子萃取法，進行最大變異法，其 KMO 取樣適切性檢定為 .707，且球型檢定卡方值為 104.418，達 .001 顯著水準，表示適於進行因素分析。因素分析之成分所佔變異量，累積百分比約佔四十五，應可反映出評量的重要因素結構。依據因素分析結果，為節省學生填答時間，促其審慎作答，乃共計選擇 6 題。

3.正式題本之信效度分析

樂觀感受量表各分量表的 α 係數介於 .78 至 .92 之間，全量表 α 係數為 .80，顯示本量表題項尚能評量一致內涵，亦即本正式量表題項的信度尚佳。各分量表與總分之相關係數介於 .75 至 .77 之間，均達 .01 顯著水準，可知所有分量表均負荷同一因素，亦即「樂觀感受」。

（三）「幸福感受量表」之預試分析

本量表係主要參考相關研究量表（簡晉龍，2002；陸洛，1996）編擬出預試量表，內容包括：正向情緒、負向情緒兩向度，共計 8 題。

1.題項分析

8 題預試問卷回收之後，先進行題項分析。透過高低分組各題之決斷值分析，全部 8 題均達 .01 顯著水準。而各題項與總分之相關，介於 .358 至 .714 之間，均達 .01 的顯著水準。至於檢定各題刪除後量表整體 α 值提高情形，發現刪除 2 題之後，整體量表的 α 值會提高。因此根據題項分析，本研究問卷計刪除 2 題，

餘計 6 題進行因素分析。

2.因素分析

本量表之因素分析，係採用主軸因子萃取法，進行最大變異法，其 KMO 取樣適切性檢定為 .692，且球型檢定卡方值為 147.849，達 .001 顯著水準，表示適於進行因素分析。因素分析之成分所佔變異量，累積百分比約佔六十二，應可反映出評量的重要因素結構。依據因素分析結果，共計選擇 6 題。

3.正式題本之信效度分析

各分量表的 α 係數介於 .77 至 .88 之間，全量表 α 係數為 .82，顯示本量表題項尚能評量一致內涵，亦即本正式量表題項的信度尚佳。而各向度與總量表之相關係數介於 .75 至 .76 之間，均達 .01 顯著水準，可知所有分量表均負荷同一因素，亦即「幸福感受」。

(四)「學校生活適應量表」之預試分析

本量表係參考丁明潔（2003）之研究編擬出預試量表，內容包括：師生關係、同儕關係、學習適應等三向度，共計 14 題。

1.題項分析

14 題預試問卷回收之後，先進行題項分析。透過高低分組各題之決斷值分析，刪除 6 題，其餘 8 題均達 .01 顯著水準。再排除前述刪題之 6 題，其餘 8 題與總分之相關，介於 .425 至 .865 之間，均達 .01 的顯著水準。至於刪題後整體之 α 值提高情形，發現刪除 4 題之後，整體 α 值會提高。因此根據題項分析，研究問卷共計刪除 6 題，餘計 8 題進行因素分析。

2.因素分析

本量表之因素分析，係採用主軸因子萃取法，進行直接斜交法（direct oblimin），其 KMO 取樣適切性檢定為 .721，且球型檢定卡方值為 161.385，達 .001 顯著水準，表示適於進行因素分析。因素分析之成分所佔變異量，累積百分比約佔四十三，應可反映出評量的重要因素結構。依據因素分析結果，為節省學生填答時間，促其審慎作答，乃共計選擇 7 題。

3.正式題本之信效度分析

學校生活適應各分量表的 α 係數介於 .71 至 .78 之間，全量表 α 係數為 .74，顯示本量表題項尚能評量一致內涵。而各向度與總

量表之相關係數介於.76至.77之間，均達.01顯著水準，可知所有分量表均負荷同一因素，亦即「學校生活適應」。

四、資料處理與分析

本研究係採用統計套裝軟體 SPSS 15.0 視窗版處理量化調查所得之資料，分別採用描述統計、Hotelling T^2 考驗、單因子多變量變異數分析、典型相關分析與階層迴歸分析等統計方法來考驗各項研究問題。

肆、研究結果與討論

一、研究對象的人口基本資料

在正式調查問卷回收後，就有效問卷進行初步統計，茲將其分述如下。

（一）性別

研究樣本中，學習障礙男學生有 68 人（74.7%），學習障礙女學生有 23 人（25.3%）。學習障礙男學生人數約為學習障礙女學生的 2.96 倍。

（二）就讀年級

研究樣本中就讀國一學生有 33 人（36.3%），就讀國二學生有 32 人（35.2%），就讀國三學生有 26 人（28.5%）。

（三）就讀學校地區

研究樣本中就讀學校地區為市鎮地區者（竹北市、竹東鎮、新埔鎮）有 58 人（63.7%），至於就讀鄉村地區者（新豐鄉、湖口鄉、芎林鄉）則有 33 人（36.3%）。

（四）有無心流經驗

研究樣本中曾經在活動中感受到心流經驗者有 70 人（76.9%），至於未曾感受過心流經驗者則有 21 人（23.1%）。曾經歷過心流經驗的學生約為未曾經歷過心流經驗學生的 3.33 倍。

二、學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之現況分析

本問卷係採 Likert 四點量表之設計，題項經反向計分後，以 4 分至 1 分表示「總是如此」、「常常如此」、「偶爾如此」、「從未如此」之同意程度，分數越高則代表對題意內容同意的強度越高，分數越低則表示對於題意內容越傾向於不同意。

（一）學習障礙學生心流經驗之現況

心流經驗量表之各個向度平均數介於 4.55~8.68 之間，平均數除以題數則介於 2.06~2.38 之間，依據大小順序排列，則依序為：「失去意識與時間」、「清楚回饋」、「挑戰與技巧」、「控制感」、「專注清晰目標」、「內在動機」。

至於曾經產生過心流經驗之活動分析，則選取曾經表示有過心流經驗的 70 份問卷，將其所得之各類心流經驗活動合併進行複選題分析，藉由定義集合來建立虛擬的複選變項，進而執行心流經驗活動的次數分配表及雙維交叉表，分別呈現於表 2 及表 3。

表 2 心流經驗活動之次數分配表

活動類型	數量	佔全部反應百分比	佔全部樣本百分比
上網	35	19.7	51.5
打電動	41	23.0	60.3
看小說	13	7.3	19.1
唸書	11	6.2	16.2
聽音樂	32	18.0	47.1
球類運動	19	10.7	27.9
看電視電影	25	14.0	36.8
其他	2	1.1	2.9
全部反應	178	100.0	261.8

表 3 不同性別在心流經驗活動上之雙維交叉表

		心流活動類型							
		上網	打電動	看小說	唸書	聽音樂	球類運動	看電視電影	其他
男生	(N)	28	37	9	10	24	16	22	2
男生	(%)	18.9	25.0	6.1	6.8	16.2	10.8	14.9	1.4
女生	(N)	7	4	4	1	8	3	3	0
女生	(%)	23.3	13.3	13.3	3.3	26.7	10.0	10.0	0
總和		35	41	13	11	32	19	25	2

（二）學習障礙學生樂觀感受之現況

樂觀感受量表之各個向度平均數介於 6.68~6.73 之間，平均數除以題數則介於 3.34~3.37 之間，依據大小順序排列，則依序為：「悲觀感受」、「樂觀感受」。

（三）學習障礙學生幸福感受之現況

幸福感受量表之各個向度平均數介於 6.17~6.76 之間，平均數除以題數則介於 3.09~3.38 之間，依據大小順序排列，則依序為：「正向情緒」、「負向情緒」，可知學習障礙學生所知覺到的正向情緒比所知覺到的負向情緒程度為高。

（四）學習障礙學生學校生活適應之現況

學校生活適應量表之各個向度平均數介於 7.40~9.99 之間，平均數除以題數則介於 2.47~2.50 之間，依據大小順序排列，則依序為：「人際關係」、「學習適應」。

三、不同背景變項學習障礙學生在心流經驗、樂觀感受、幸福感受與學校生活適應上之差異性分析

（一）不同性別之心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應

此部分係採用「Hotelling T^2 考驗」，對不同性別學習障礙學生分別在心流經驗、樂觀感受、幸福感受與學校生活適應上進行差異比較。

1.不同性別學習障礙學生在心流經驗上的差異性分析

結果顯示男性與女性學習障礙學生在心流經驗量表上之得分有顯著差異（Hotelling $T^2=8.75$ ， $p<.05$ ）。進一步以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果發現男生和女生在分量表中有顯著差異，其中女生在「挑戰與技巧」上的得分顯著高於男生。

2.不同性別學習障礙學生在樂觀感受上的差異性分析

結果顯示男性與女性學習障礙學生在樂觀感受量表上之得分並沒有顯著差異（Hotelling $T^2=2.07$ ， $p>.05$ ）。

3.不同性別學習障礙學生在幸福感受上的差異性分析

結果顯示男性與女性學習障礙學生在幸福感受量表上之得分有顯著差異（Hotelling $T^2=4.74$ ， $p<.05$ ），進一步以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果發現男生和女生在分量表中未達顯著差異。

4.不同性別學習障礙學生在學校生活適應上差異性分析

結果顯示男性與女性學習障礙學生在學校生活適應量表上之得分並沒有顯著差異 (Hotelling $T^2=.89$, $p>.05$)。

5.綜合討論

在心流經驗部分，研究發現女生在「挑戰與技巧」上的得分顯著高於男生。推究其原因可能是女生在從事曾經產生心流經驗活動或感興趣的活動時，以聽音樂這類偏靜態活動比率最高，沒有面對過高挑戰，因此面對的挑戰和自身能力能較符合；至於男生在從事曾經產生心流經驗活動或感興趣活動時，則以打電動這類偏動態活動比例最高，可能會在遊戲情境中遭遇較高挑戰，因而造成自身能力和較無法應付所面對挑戰的狀況產生。

研究也發現性別在樂觀感上沒有顯著差異，此結果和李澄賢（2003）及黃德祥、謝龍卿、薛秀宜和洪佩圓（2003）之研究結果不同，但和何家齊（1999）及丁明潔（2002）之研究結果相同。至於性別在學校生活適應上沒有顯著差異，此結果也和詹文宏（2005）針對高中職學習障礙學生之研究結果相同。

（二）不同年級之心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應

此部份則採用「單因子多變量變異數分析」(One-way MANOVA)，針對不同年級學習障礙學生分別在心流經驗、樂觀感受、幸福感受與學校生活適應上進行差異比較。

1.不同年級學習障礙學生在心流經驗上的差異性分析

不同年級的學習障礙學生在心流經驗量表上的得分，Wilks $\Lambda=.70$, $p<.01$, $F(12,158)=2.594$, 進一步以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果發現國一、國二和國三在分量表中有顯著差異，其中國一學生在「專注清晰目標」上的得分顯著高於國二學生，而國三學生在「挑戰與技巧」、「清楚回饋」上也顯著高於國二學生。

2.不同年級學習障礙學生在樂觀感受上的差異性分析

不同年級的學習障礙學生在樂觀感受量表上的得分並未達顯著水準，Wilks $\Lambda=.92$, $p>.05$, $F(4,172)=1.733$, 結果顯示國一、國二和國三學習障礙學生在分量表中並沒有顯著差異。

3.不同年級學習障礙學生在幸福感受上的差異性分析

不同年級的學習障礙學生在幸福感受量表上的得分並未達

顯著水準，Wilks $\Lambda=.95$ ， $p>.05$ ， $F(4,168)=.997$ ，結果顯示國一、國二和國三學習障礙學生在分量表中並沒有顯著差異。

4.不同年級學習障礙學生在學校生活適應的差異性分析

不同年級的學習障礙學生在學校生活適應量表上的得分並未達顯著水準，Wilks $\Lambda=.95$ ， $p>.05$ ， $F(4,170)=1.288$ ，結果顯示國一、國二和國三在分量表中並沒有顯著差異。

5.綜合討論

在幸福感部分，研究發現不同年級的學習障礙學生得分並沒有差異，此結果和陳清美（2006）針對高中職普通學生的研究結果不同。而在學校生活適應部分，研究發現不同年級的國中學習障礙學生得分並沒有差異，此結果和詹文宏（2005）發現較高年級的學習障礙學生學校生活適應表現越好之研究結果有所不同。推論其原因，可能是國中學習障礙學生相較於高中職學習障礙學生，身心尚未發展成熟，尚處於摸索試探階段而較具有同質性，因而使其國中階段各年級之學校適應行為表現上未有明顯差異。

（三）不同學校地區之心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應
採用「Hotelling T^2 考驗」，針對不同年級學習障礙學生分別在心流經驗、樂觀感受、幸福感受與學校生活適應進行差異比較。

1.不同學校地區學習障礙學生在心流經驗的差異性分析

結果顯示出就讀市鎮地區國中和鄉村地區國中的學習障礙學生在心流經驗量表上之得分有顯著差異（Hotelling $T^2=26.19$ ， $p<.05$ ），進一步以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果發現就讀市鎮地區國中和鄉村地區國中的學習障礙學生在分量表中並未達顯著差異。

2.不同學校地區學習障礙學生在樂觀感受的差異性分析

結果顯示就讀市鎮地區國中和鄉村地區國中的學習障礙學生在樂觀感受量表上之得分並沒有顯著差異（Hotelling $T^2=.74$ ， $p>.05$ ）。

3.不同學校地區學習障礙學生在幸福感受的差異性分析

結果顯示就讀市鎮地區國中和鄉村地區國中的學習障礙學生在幸福感受量表上之得分有顯著差異（Hotelling $T^2=5.84$ ， $p<.05$ ）。進一步以 95% 同時信賴區間進行差異比較，結果發現就

讀市鎮地區國中和鄉村地區國中的學習障礙學生在分量表中有顯著差異，其中就讀鄉村地區國中的學習障礙學生在「正向情緒」上的得分顯著高於就讀市鎮地區國中的學習障礙學生。

4.不同學校地區學習障礙學生在學校生活適應的差異性分析

結果顯示就讀市鎮地區國中和鄉村地區國中的學習障礙學生在學校生活適應量表上之得分並沒有顯著差異（Hotelling $T^2=.25$ ， $p>.05$ ）。

5.綜合討論

在幸福感受部分，研究發現就讀市鎮地區和鄉村地區的學生有顯著差異。其中就讀鄉村地區的學生在「正向情緒」上的得分顯著高於就讀市鎮地區的學生。推究其原因可能是因為就讀鄉村地區的國中學生比起就讀市鎮地區的國中學生來說，所面對的升學競爭與外在壓力較輕，較擁有自己的時間做想做的事情；至於就讀市鎮地區的國中學生則往往面對較高升學壓力，且課後補習與日常考試評量較多，造成壓力負擔過重，使得市鎮地區國中學生較不快樂，而使得其所知覺到的幸福感受顯著低於鄉村地區國中學生。

四、學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之關係

以「典型相關分析」（Canonical correlation）來探討學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應彼此之間的關係，茲將其分述之。

（一）心流經驗與幸福感之關係

首先進行典型相關之總檢定考驗，其中 Wilks $\Lambda=.57$ （ $F=4.25$ ， $df=12$ ）， $p<.05$ ，達到顯著水準，表示至少有一組典型相關係數達顯著水準。由表 4 中可知，心流經驗（X 變項）與幸福感受（Y 變項）共可抽出一對達 .05 顯著水準的典型因素，這對典型因素的相關為 .64。此一結果顯示心流經驗的第一個典型因素 χ_1 可以解釋幸福感受的第一個典型因素 η_1 總變異量的 41%（ ρ^2 ），此項結果顯示出心流經驗與幸福感受有相關。

表 4 心流經驗與幸福感受之典型相關分析摘要表

X 變項	典型變項	Y 變項	典型變項
	χ^2		η^2
挑戰與技巧	.83	正向情緒	.99
專注清晰目標	.88	負向情緒	.02
清楚回饋	.74		
控制感	.86		
失去意識時間	.08		
內在動機	.73		
抽出變異 %	54.82	抽出變異 %	48.66
重疊量數	22.44	重疊量數	19.91
ρ^2	.41		
典型相關	.64*		

* $p < .05$

就抽出變異的百分比來看，心流經驗的第一個典型因素 χ^2 可以解釋六個觀察變項總變異量的 54.82%。在幸福感受方面，第一個典型因素 η^2 可以解釋正向情緒、負向情緒兩個觀察變項總變異量的 48.66%。

重疊量數的分析結果顯示，心流經驗的典型因素（ χ^2 ）對挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機這六個觀察變項的解釋量（19.91%），和幸福感受的典型因素（ η^2 ）對正向情緒、負向情緒這兩個觀察變項的解釋量（22.44%）相當接近。

（二）心流經驗與學校生活適應之關係

進行典型相關之總檢定考驗，其中 Wilks' $\Lambda = .74$ （ $F = 2.08$ ， $df = 12$ ）， $p < .05$ ，達到顯著水準。由表 5 中可知，心流經驗（X 變項）與學校生活適應（Y 變項）共可抽出一對達 .05 顯著水準的典型因素，這對典型因素的相關為 .48。此一結果顯示心流經驗的第一個典型因素 χ^2 可以解釋學校生活適應的第一個典型因素 η^2 總變異量的 23%（ ρ^2 ），此項結果顯示出心流經驗與學校生活適應有相關。

就抽出變異的百分比來看，心流經驗的第一個典型因素 χ^2 可以解釋挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去

意識與時間、內在動機六個觀察變項總變異量的 49.33%。在學校生活適應方面，第一個典型因素 $\eta 1$ 可以解釋學習適應、人際關係兩個觀察變項總變異量的 73.54%。

重疊量數的分析結果顯示，心流經驗的典型因素 ($\chi 1$) 對挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機這六個觀察變項的解釋量 (16.69%)，和學校生活適應的典型因素 ($\eta 1$) 對學習適應、人際關係這兩個觀察變項的解釋量 (11.20%) 還算接近。

表 5 心流經驗與學校生活適應之典型相關分析摘要表

X 變項	典型變項	Y 變項	典型變項
	$\chi 1$		$\eta 1$
挑戰與技巧	.80	學習適應	.70
專注清晰目標	.64	人際關係	.99
清楚回饋	.81		
控制感	.76		
失去意識時間	.33		
內在動機	.75		
抽出變異 %	49.33	抽出變異 %	73.54
重疊量數	11.20	重疊量數	16.69
ρ^2	.23		
典型相關	.48 *		

* $p < .05$

(三) 樂觀感與幸福感之關係

進行典型相關之總檢定考驗，其中 Wilks $\Lambda = .58$ ($F = 13.00$, $df = 4$), $p < .05$ ，達到顯著水準。由表 6 中可知，樂觀感受 (X 變項) 與幸福感受 (Y 變項) 共可抽出兩對達 .05 顯著水準的典型因素，兩對典型因素的相關依序是 .51、.46。此一結果顯示樂觀感受的第一個典型因素 $\chi 1$ 可以解釋幸福感受的第一個典型因素 $\eta 1$ 總變異量的 26% (ρ^2)， $\chi 2$ 可以解釋 $\eta 2$ 總變異量的 21%，此項結果顯示出樂觀感受與幸福感受有相關。

就抽出變異的百分比來看，樂觀感受的第一個典型因素 $\chi 1$

可以解釋樂觀感受、悲觀感受兩個觀察變項總變異量的 41.07%， χ^2 可以解釋 58.93%。總計樂觀感受所抽出的兩個典型因素（ χ^1 、 χ^2 ）共可解釋樂觀感受、悲觀感受兩個觀察變項總變異量的 100%。在幸福感受方面，第一個典型因素 η^1 可以解釋正向情緒、負向情緒兩個觀察變項總變異量的 44.04%， η^2 可以解釋 55.96%。總計幸福感受所抽出的兩個典型因素（ η^1 、 η^2 ）共可解釋正向情緒、負向情緒兩個觀察變項總變異量的 100%。

重疊量數的分析結果顯示，樂觀感受的典型因素（ χ^1 ）對樂觀感受、悲觀感受這兩個觀察變項的解釋量（23.33%），和幸福感受的典型因素（ η^1 ）對正向情緒、負向情緒這兩個觀察變項的解釋量（23.21%）相當接近。而且此兩個典型因素的貢獻解釋量均相當接近。

表 6 樂觀感受與幸福感受之典型相關分析摘要表

X 變項	典型變項		Y 變項	典型變項	
	χ^1	χ^2		η^1	η^2
樂觀感受	-.45	.89	正向情緒	-.28	.96
悲觀感受	.79	.62	負向情緒	.89	.45
抽出變異 %	41.07	58.93	抽出變異 %	44.04	55.96
重疊量數	10.63	12.58	重疊量數	11.39	11.94
ρ^2	.26	.21			
典型相關	.51 *	.46 *			

* $p < .05$

（四）樂觀感與學校生活適應之關係

進行典型相關之總檢定考驗，其中 Wilks $\Lambda = .77$ （ $F = 6.02$ ， $df = 4$ ）， $p < .05$ ，達到顯著水準。由表 7 中可知，樂觀感受（X 變項）與學校生活適應（Y 變項）共可抽出一對達 .05 顯著水準的典型因素，這對典型因素的相關為 .48。此一結果顯示樂觀感受的第一個典型因素 χ^1 可以解釋學校生活適應的第一個典型因素 η^1 總變異量的 23%（ ρ^2 ），結果顯示樂觀感受與學校生活適應有相關。

就抽出變異的百分比來看，樂觀感受的第一個典型因素 χ^1 可以解釋樂觀感受、悲觀感受兩個觀察變項總變異量的 48.45%。在學校生活適應方面，第一個典型因素 η^1 可以解釋學習適應、

人際關係兩個觀察變項總變異量的 67.84%。

重疊量數的分析結果顯示，樂觀感受的典型因素 (χ^2) 對樂觀感受、悲觀感受這兩個觀察變項的解釋量 (15.21%)，和學校生活適應的典型因素 (η^2) 對學習適應、人際關係這兩個觀察變項的解釋量 (11.15%) 還算接近。

表 7 樂觀感受與學校生活適應之典型相關分析摘要表

X 變項	典型變項	Y 變項	典型變項
	χ^2		η^2
樂觀感受	.98	學習適應	.60
悲觀感受	.01	人際關係	.99
抽出變異 %	48.45	抽出變異 %	67.84
重疊量數	11.15	重疊量數	15.21
ρ^2	.23		
典型相關	.48*		

* $p < .05$

(五) 幸福感與學校生活適應之關係

首先進行典型相關之總檢定考驗，其中 Wilks' $\Lambda = .87$ ($F = 3.00$, $df = 4$), $p < .05$ ，達到顯著水準。由表 8 中可知，幸福感 (X 變項) 與學校生活適應 (Y 變項) 共可抽出一對達 .05 顯著水準的典型因素，這對典型因素的相關為 .36。此一結果顯示幸福感的第一個典型因素 χ^2 可以解釋學校生活適應的第一個典型因素 η^2 總變異量的 13% (ρ^2)，此項結果顯示出幸福感與學校生活適應有相關。

就抽出變異的百分比來看，幸福感的第一个典型因素 χ^2 可以解釋正向情緒、負向情緒兩個觀察變項總變異量的 50.96%。在學校生活適應方面，第一個典型因素 η^2 可以解釋學習適應、人際關係兩個觀察變項總變異量的 74.05%。

表 8 幸福感受與學校生活適應之典型相關分析摘要表

X 變項	典型變項	Y 變項	典型變項
	χ^2		η^2
正向情緒	.99	學習適應	.70
負向情緒	.14	人際關係	.99
抽出變異 %	50.96	抽出變異 %	74.05
重疊量數	6.50	重疊量數	9.44
ρ^2	.13		
典型相關	.36 *		

* $p < .05$

重疊量數的分析結果顯示，幸福感受的典型因素（ χ^2 ）對正向情緒、負向情緒這兩個觀察變項的解釋量（9.44%），和學校生活適應的典型因素（ η^2 ）對學習適應、人際關係這兩個觀察變項的解釋量（6.50%）相當接近。

（六）綜合討論

研究發現，學習障礙學生樂觀感受與學校生活適應之間有顯著正相關，此一結果和丁明潔（2002）針對普通學生的調查結果相同。本研究也發現，學習障礙學生幸福感受與學校生活適應之間有顯著正相關，此結果也和謝美香（2007）針對國小高年級學生之研究結果相同。

五、學習障礙學生背景變項與心流經驗、樂觀感對於幸福感受與學校生活適應之預測力分析

本研究先將類別變項處理為虛擬變項，再以性別、年級 1（一對三年級，以三年級為對照組）、年級 2（二對三年級，以三年級為對照組）、學校地區、挑戰與技巧、專注清晰目標、清楚回饋、控制感、失去意識與時間、內在動機、樂觀感受與悲觀感受十二個變項為預測變項，分別以受試者的正向情緒、負向情緒、學習適應與人際關係這四個變項為效標變項，進行「階層迴歸分析」。

用十二個預測變項來預測幸福感及學校生活適應時，性別、年級與學校地區等四個變項在概念上屬於人口變項，不受任何其他解釋變項的影響，而心流經驗和樂觀感等八個情意變項則彼此之間具有相關，亦可能受到其他變項影響，因此將這十二個解釋

變項區分為兩個階段，先將四個人口變項視為一個區組，先投入模式一進行迴歸分析並計算迴歸係數，再將其他八個變項以第二個區組投入模式二，計算心流經驗、樂觀感各自的預測力，來完成對幸福感及學校生活適應的迴歸分析。

（一）預測變項對幸福感之預測力

從表 9 中模式一得知，性別、年級、學校地區對正向情緒的聯合預測力達顯著水準， $F(4,82)=3.09$ ， $p<.05$ ，校正後的 R^2 值為 .09。其中，學校地區能負向預測正向情緒（ $\beta=-.23$ ， $p<.05$ ）。而在模式二中，在控制四個背景變項後，雖然心流經驗和樂觀感的增加解釋力達顯著，能聯合預測幸福感的正向情緒，能解釋正向情緒總變異的 32%，但其餘八個變項解釋力均未達顯著水準。

表 9 預測變項對幸福感之階層迴歸分析摘要

預測變項		效標變項			
		正向情緒		負向情緒	
		模式一	模式二	模式一	模式二
STEP 1	性別	-.18	-.06	-.13	-.13
	年級 1	-.08	-.04	.07	.06
	年級 2	-.17	.06	.03	.11
	學校地區	-.23 *	-.13	.01	.11
STEP 2	挑戰與技巧		.07		.07
	專注清晰目標		.23		-.07
	清楚回饋		.08		.04
	控制感		.18		-.10
	失去意識與時間		-.07		-.10
	內在動機		.05		.22
	樂觀感受		.17		-.15
	悲觀感受		.08		.53 *
	ΔR^2	.13	.32	.02	.28
	ΔF	3.09 *	5.30 *	.43	3.63 *
全體	Adj R^2	.09	.36	.03	.18
全體	F	3.09 *	5.00 *	.43	2.60 *

* $p < .05$

註：表格數值為標準化迴歸係數

由表 9 也可得知，性別、年級、學校地區對負向情緒的聯合預測力則未達顯著水準， $F(4,81) = .43$ ， $p > .05$ ，校正後的 R^2 值為 .03。而在模式二中，在控制四個背景變項後，心流經驗和樂觀感解釋負向情緒總變異的 28%。其中，悲觀感受 ($\beta = .53$ ， $p < .05$) 能正向預測負向情緒，即受試者的悲觀感受越高，負向情緒越高。

(二) 預測變項對學校生活適應之預測力

從表 10 中的模式一得知，性別、年級、學校地區對學習適應的聯合預測力未達顯著水準， $F(4,80) = .85$ ， $p > .05$ ，校正後的 R^2 值為 .01。

而在模式二中，在控制四個背景變項後，心流經驗和樂觀感能聯合預測學校生活適應中的學習適應，解釋學習適應總變異的 22%。其中，清楚回饋 ($\beta = .36$ ， $p < .05$) 能正向預測學習適應，亦即受試者所知覺到的清楚回饋越好，學習適應越好。

表 10 預測變項對學校生活適應之階層迴歸分析摘要

預測變項		效標變項			
		學習適應		人際關係	
		模式一	模式二	模式一	模式二
STEP 1	性別	-.09	.01	-.04	.09
	年級 1	-.15	-.03	-.28 *	-.15
	年級 2	.04	.24	-.19	.03
	學校地區	.05	.15	.03	.12
STEP 2	挑戰與技巧		-.01		.15
	專注清晰目標		-.02		-.18
	清楚回饋		.36 *		.19
	控制感		-.12		-.06
	失去意識與時間		-.10		-.04
	內在動機		.20		.25
	樂觀感受		.27		.46 *
	悲觀感受		-.12		-.12
	ΔR^2	.04	.22	.06	.35
全體	ΔF	.85	2.72 *	1.20	5.51 *
	Adj R^2	.01	.14	.01	.31
	F	.85	2.15 *	1.20	4.25 *

* $p < .05$

註：表格數值為標準化迴歸係數

由表 10 也可以得知，性別、年級、學校地區對人際關係的聯合預測力則未達顯著水準， $F(4,82)=1.20$ ， $p>.05$ ，校正後的 R^2 值為 .01。而在模式二中，在控制四個背景變項後，心流經驗和樂觀感能聯合預測學校生活適應中的人際關係，解釋人際關係總變異的 35%。其中，樂觀感受 ($\beta=.46$ ， $p<.05$) 能正向預測人際關係，亦即受試者的樂觀感受越高，人際關係越好。

(三) 綜合討論

研究結果發現，在控制四個背景變項後，心流經驗和樂觀感能聯合預測學校生活適應中的學習適應與人際關係，其中清楚回饋能正向預測學習適應。推究其原因，可能是越能在活動中得到清楚回饋的學習障礙學生，其對於自身能力可能越了解，能知道自己需要做些甚麼努力，因而會適時激勵提升自己在學習表現上的動機，而有助於其學習適應。

另一方面，樂觀感受也能正向預測人際關係。推究其原因，可能是較樂觀的學習障礙學生即使在面對困難與挑戰時，態度也會比較傾向正向思考，和老師、同學的相處也較為笑臉迎人，因此較容易被他人所接納與關懷，因而使得其人際關係較佳。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之現況

1. 學習障礙學生心流經驗之現況

- (1) 約有 77% 的學生曾經知覺過心流經驗。
- (2) 最常產生心流經驗的活動為「打電動」，其次為「上網」。
- (3) 男生最常產生心流經驗活動為「打電動」，女生為「聽音樂」。
- (4) 心流經驗向度中平均得分最高是「失去意識與時間」，最低則為「內在動機」。

2. 樂觀感向度中平均得分最高是「悲觀感受」，其次是「樂觀感受」。

3. 幸福感向度中平均得分最高是「正向情緒」，其次是「負向情緒」。

4. 學校生活適應向度中平均得分最高是「人際關係」，其次則是「學習適應」。

(二) 不同性別的學習障礙學生在心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應上之差異比較

- 1.不同性別學習障礙學生心流經驗上有顯著差異，女生在「挑戰與技巧」向度的心流經驗顯著高於男生，其餘無顯著差異。
- 2.不同性別學習障礙學生在樂觀感量表得分無顯著差異。
- 3.不同性別學習障礙學生在樂觀感量表得分有顯著差異。但在各分量表中則無顯著差異。
- 4.不同性別學習障礙學生在學校生活適應量表得分無顯著差異。

(三) 不同年級的學習障礙學生在心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應上之差異比較

- 1.不同年級學習障礙學生在心流經驗量表得分有顯著差異，國一學生在「專注清晰目標」顯著高於國二學生；而在「挑戰與技巧」、「清楚回饋」方面，國三學生則顯著高於國二學生，其餘則無顯著差異。
- 2.不同年級學習障礙學生在樂觀感量表得分無顯著差異。
- 3.不同年級學習障礙學生在幸福感量表得分無顯著差異。
- 4.不同年級學習障礙學生在學校生活適應量表得分無顯著差異。

(四) 不同學校地區的學習障礙學生在心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應上之差異比較

- 1.不同學校地區學習障礙學生在心流經驗量表得分有顯著差異，但在各分量表中則無顯著差異。
- 2.不同學校地區學習障礙學生樂觀感無顯著差異。
- 3.不同學校地區學習障礙學生幸福感有顯著差異，就讀鄉村地區的學生在「正向情緒」顯著高於就讀市鎮地區的學生，在負向情緒方面則無顯著差異。
- 4.不同學校地區學習障礙學生學校生活適應無顯著差異。

(五) 心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之關係

- 1.心流經驗與幸福感有顯著正相關。「挑戰與技巧」、「專注清晰目標」、「清楚回饋」、「控制感」、「內在動機」越高，其「正向情緒」也越高。其中「專注清晰目標」和「正向情緒」連結最強。

2. 心流經驗與學校生活適應有顯著正相關。「挑戰與技巧」、「專注清晰目標」、「清楚回饋」、「控制感」、「內在動機」越高，其「學習適應」、「人際關係」也越高。其中「清楚回饋」和「人際關係」連結最強。
3. 樂觀感與幸福感有顯著正相關。「悲觀感受」越高，其「負向情緒」也越高。第二對典型變項結果發現，「樂觀感受」、「悲觀感受」越高，其「正向情緒」也越高。其中「樂觀感受」和「正向情緒」連結最強。
4. 樂觀感與學校生活適應有顯著正相關。「樂觀感受」越高，其「學習適應」、「人際關係」也越高。其中「樂觀感受」和「人際關係」連結最強。
5. 幸福感與學校生活適應有顯著正相關。「正向情緒」越高，其「學習適應」、「人際關係」也越高。其中「正向情緒」和「人際關係」連結最強。

(六) 不同背景變項、心流經驗、樂觀感對幸福感和學校生活適應之預測力

1. 不同背景變項、心流經驗、樂觀感能聯合預測幸福感。除「學校地區」能預測「正向情緒」，及「悲觀感受」能正向預測「負向情緒」之外，其餘變項的解釋力則均未達顯著。
2. 不同背景變項、心流經驗、樂觀感能聯合預測學校生活適應。除「清楚回饋」能正向預測「學習適應」，以及「樂觀感受」能正向預測「人際關係」之外，其餘變項的解釋力則均未達顯著。

二、建議

(一) 教育與輔導建議

1. 協助學習障礙學生體察參與活動中產生心流經驗的影響

研究結果顯示，心流經驗和幸福感、學校生活適應有高度相關，但研究指出國中學習障礙學生最常產生心流經驗的活動為打電動與上網。因此特教教師和輔導人員應該協助學習障礙學生知覺此類活動會使其產生心流經驗，並引導學生去探討與感受活動中所引發的心流經驗對其本身造成的影響，並導正或轉化學習障

礙學生能審慎善用使其產生心流經驗的電腦遊戲與網路情境，進而幫助學習障礙學生能具備幸福感受，以及更能適應學校生活。

2.藉由正向輔導，加強學習障礙學生知覺樂觀感受

研究結果顯示，學習障礙學生的樂觀感受與正向情緒有高度相關，悲觀感受則和負向情緒有高度相關，且樂觀感受、正向情緒能夠有效預測人際關係。因此建議特教老師和輔導人員能採用正向輔導與正向管教方式，積極鼓勵學習障礙學生知覺與正視生活中有意義且有價值的事物，適時讚美學習障礙學生的日常表現，並培養學習障礙學生即使面對困境，也能用樂觀開朗的心胸來接納與迎向挑戰，以協助其提升幸福感受及其學校人際關係。

3.提供就讀市鎮地區的學習障礙學生情緒管理課程

研究結果顯示，就讀市鎮地區的學習障礙學生比起就讀鄉村地區的學習障礙學生來說，具有較低的正向情緒，而正向情緒能預測其人際關係。因此建議特教教師或輔導人員，應該以「壓力管理」或「情緒管理」課程，提供及教導就讀市鎮地區的學習障礙學生面對生活或學業壓力時的疏導管道或因應策略，以有效提升學習障礙學生的正向情緒，進而促進學習障礙學生在學校的生活適應及人際關係。

4.提供學習障礙學生在學習上的成功經驗

研究結果顯示，學習障礙學生的學習適應低於其人際關係。因為學習障礙學生的學科表現為其弱勢能力，建議特教老師或輔導人員能夠彈性設計學習課程，針對學生個別差異與優勢能力，提供學習障礙學生更彈性且豐富多元的環境調整、教學策略、教材呈現與評量方式，使學習障礙學生能夠在學科學習上獲得成就感，來幫助其更融入學校生活的學習適應。

5.發掘與引導學習障礙學生發揮優勢智能

研究結果顯示，樂觀感向度中平均得分最高的是悲觀感受，而幸福感向度中平均得分最高的則是正向情緒，此結果似乎與一般認知並不一致。其原因可能是由於學習障礙學生學習困難的特質，使得其在國中升學主義下經常遭遇到學業失敗與挫折，容易引發習得無助感，造成對學科缺乏興趣與學習動機低落，較易對未來產生悲觀感受。但在學科以外的創造和實作等能力上，學習障礙學生並沒有特定的缺陷，甚至更為擅長，學習障礙學生能運

用其他技能在充滿挑戰敵視的世界中掙扎生存，保持正向情緒與積極自我概念。因此除了弱勢語文或邏輯智能外，建議特教老師或輔導人員將焦點著重在強化在優勢智能，以幫助學習障礙學生建立積極正向的自我概念與自信心，來面對因應生活中的挑戰。

（二）未來研究建議

1.以普通學生、資優學生或其他特殊群體做深入研究

本研究對象僅針對學習障礙學生進行研究，建議後續研究可以擴及調查普通學生、資賦優異學生以及其他如情緒障礙、視覺障礙、聽覺障礙等各類特殊需求學生，並可採取適當統計方法進行跨群體之間的比較。

2.將研究取樣樣本加以擴展

本研究對象僅限定於新竹縣國中階段的學習障礙學生進行研究，建議後續研究可以擴及調查不同的教育階段，包括國小、高中職、大學階段，以及不同縣市的國中學習障礙學生。或是可針對本研究對象進行長期縱貫追蹤，以進一步調查受試樣本在升入高中職階段、大學階段，或畢業後的成長變化。

3.加入其他變項再深入研究

本研究變項僅針對學習障礙學生的性別、年級、就讀學校地區、心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應等變項進行研究，建議後續研究可以再納入其他重要變項，如「就讀資源班與否」等變項，或許將會對於了解學習障礙學生更有幫助。

4.繼續驗證自編量表之信度與效度

本研究自編量表的信效度，囿於正式樣本數過少，而僅以SPSS進行預試樣本的「探索性因素分析」，建議後續研究可蒐集更多研究樣本，再以統計軟體進行「驗證性因素分析」，來進行自編量表因素的效度驗證。

參考文獻

一、中文部分

- 丁明潔（2002）。國中生樂觀/悲觀傾向、課業壓力評估、課業壓力因應方式與學校生活適應之相關研究。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李澄賢（2003）。大學生的情緒調節、調節焦點、樂觀與創造力之關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林子雯（1995）。成人學生多重角色與幸福感之相關研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 柯華蕓（2000）。學習障礙學生輔導手冊。教育部特殊教育工作小組。
- 洪蘭（譯）（2002）。大腦的祕密檔案（原作者：R. Carter）。臺北市：遠流。
- 洪蘭（譯）（2003）。真實的快樂（原作者：M. Seligman）。臺北市：遠流。
- 洪儷瑜（2000）。學習障礙者教育。臺北市：心理。
- 施建彬（1994）。幸福感來源與相關因素之探討。國立高雄醫學大學行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 施建彬、陸洛（譯）（1997）。幸福心理學（原作者：M. Argyle）。臺北市：巨流。
- 陸洛（1998）。中國人幸福感之內涵、測驗及相關因素探討。研究集刊，8（1），115-137。
- 曾文志（2007）。大學生的樂觀、社會支持與幸福感的關聯：結構方程模式取向之研究。教育與心理研究，30（4），117-146。
- 馮鈺惠、廖惠玲（2007）。小朋友幸福嗎？。講義雜誌，241，40-43。
- 詹文宏（2005）。高中職學習障礙學生自我概念、因應策略、學校適應及其因果模式之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化縣。
- 陳素幸（譯）（2004）。不斷幸福論（原作者：K. Stefan）。臺北市：大塊。
- 陳清美（2006）。高中職學生家庭氣氛與幸福感之關係研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳彥瑋（2006）。國小美術班學生興趣、心流經驗與學習成就之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 郭肇元（2003）。休閒心流經驗、休閒體驗與身心健康之關係探討。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓（2003）。國小、國中與高中學生希望、樂觀與學業成就之相關研究。彰化師大教育學報，5，33-61。
- 賴怡君（2007）。樂觀/悲觀、因應與正負向情緒關係之探討-日記研究法之階層線性模式分析。私立東吳大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 簡瑞欣（2008）。玩興與心流經驗對自我調整的影響。國立交通大學理學院在職專班網路學習組碩士論文，未出版，新竹市。
- 簡晉龍（2002）。自我建構與主觀幸福感：自尊與相融和諧的角色。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝美香（2007）。國小高年級學童的人格特質、學校生活適應與幸福感之相關研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

二、英文部分

- Andrews, F. M., & Withey, S. B.(1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum.
- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K.(1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities : Assessing the risk. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(1), 143-156.
- Brodwin, M. G., Tellez, F. A., & Brodwin, S. K.(2002). *Medical, Psychosocial, and Vocational aspects of disability*. GA: Athens.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F.(2002). Optimism, pessimism and self-regulation. In E.C. Chang(Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*(pp.31-51). Washington, DC: American Psychology Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, (pp.3-14). New York: Cambridge.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins..
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Harper Collins.
- Diener, E.(1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Gardner, H.(1983). *Multiple intelligence : The theory in practice*. New York : Basic Books.
- Geisthardt, C., & Munsch, J.(1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 29(3), 287-296.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Keyes, C. L. M.(2003). Complete mental health: An agenda for 21st century. In C. L. K. Keyes & J. Haidt(Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*(pp.293-312). Washington, DC: American psychological Association.
- Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L.(2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez & C. R. Snyder(Eds.), *Positive psychological assessment* (pp.411-425). Washington, DC: American psychological Association.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D.(2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kuhne, M., & Wiener, J.(2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 23, 64-75.
- Lazarus, R. S.(1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- Malin, A.(2003). Maximum joy. *Prevention*, 55(9), 116-188.

- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M.(1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality, 64*, 275-310.
- Morris, H. J.(2001). Happiness explained. *U.S. News & World Report, 131*(8), 46-55
- Palmer, C., & Roessler, R. T.(2000). Requesting classroom accommodations: Self-advocacy and conflict resolution training for college students with disabilities. *Journal of Rehabilitation, 66*(3), 38-43.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L.(2001). Social support in inclusive schools: Student and teacherperspectives. *Exceptional Children, 67*(3), 391-411.
- Rubin, S. E., & Roessler, R. T. (2001) . *Foundations of the vocational rehabilitation process* (5th ed.) . Austin, TX: Pro-ed.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- San Miguel, S. K., Forness, S. R., & Kavale, K. A.(1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly, 19*(4), 252-261.
- Snyder, C. R.(2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Journal of Psychological Inquiry, 13*, 249-275.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Wieler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P.(2003). Psychosocial adjustment Over a Two-Year Period in Children Referred for Learning Problems: Risk, Resilience, and Adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(1), 10-24.
- Van Wel, F., Ter Bogt, T., & Raaijmakers, Q.(2002). Changes in the parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Adolescence, 37*, 316-333.
- White, W. J.(1992). The postschool adjustment of persons with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning disabilities, 25*(7), 448-456.