特殊教育季刊　民 107 年 12 月　第 149 期　第 1-12 頁
Doi: 10.6217/SEQ.201812_(149).1-12

從縱貫性研究觀點談學習障礙的復原力

蕭莉雯
國立臺灣師範大學特殊教育學系
博士生

摘　要

本文整理過去學習障礙復原力的相關研究，並介紹 1993 年夏威夷考艾島與 1999 年加州 Frostig Center 兩項超過 20 年關於學習障礙復原力的縱貫性研究。研究結果說明以終生發展的研究觀點能深入了解學障復原力的發展脈絡，同時證實「學習障礙」終生存在並影響個體在學業、工作、婚姻與人際……等方面的表現，及早拓展個體對「障礙」存在的自我覺察與認識，並減少對「學習障礙」的負向連結，有助於提升個體自尊與自我效能，同時隨著年齡增長提供個體終生性與特定性的需求服務，有助於解決不同時期的適應困難，幫助他們獲得成功的生活。

關鍵詞：縱貫性研究、學習障礙、復原力

Resilience in Learning Disabilities: From Perspective of Longitudinal Studies

Li-Wen Hsiao
Doctoral Student,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

The article focuses on resilience in individuals with learning disabilities (LDs). The intent was to introduce the Kauai longitudinal study and the Frostig Center twenty-year longitudinal study about resilience in LDs. This article synthesizes and highlights the information that learning disability is a life-span condition which affects individuals in academic, vocational, marriage, social, and other domains. In addition, the article states that promoting self-perception and acceptance earlier will foster LDs' self-esteem and providing long-term and specific services over time may lead LDs to having successful lives.

Keywords: longitudinal study, learning disability, resilience

蕭莉雯（k99517@tp.edu.tw）。

壹、緒論

關於復原力 (resilience)，在醫療、心理、發展與教育的研究領域範疇內，目前仍未具有一致的定義，即使無法凝聚對復原力的具體解釋，從過去的研究中發現，在那些充滿逆境的兒童身上，復原力被視為對危險因子 (risk factor) 的不屈服 (Fraser, 1997)。所謂危險因子，Morrison 與 Cosden (1997) 整合過去對危險因子的相關定義，他們認為危險因子是可能導致負面結果的綜合性詞語，因此，所有對個體造成負面結果的情況皆可視為危險因子，例如：遺傳、發展遲緩、早期反社會行為、學業挫折、社會經濟地位、母親懷孕史、環境不利、貧窮……等。

相對於危險因子，研究上多將復原力與保護因子 (protective factor) 進行連結，復原力被定義為一種成功克服困難與挑戰逆境的能力 (capacity) 或是擺脫逆境的歷程 (process)。換言之，保護因子為增強正向結果的生活情境與事件，包含在個體內在、家庭與外部環境之中，它能夠帶領個體逐步地朝向復原力的方向前進 (Morrison & Cosden, 1997)。研究上雖已確定復原力、危險因子與保護因子三者間的關係，但三者間並不存在單一線性的關係，而是會產生相互作用的影響，這也意味著復原力是隨著不同的生命階段而有適當的發展，並非一成不變。個體、環境與危險因子的交互作用，都有機會促使復原力進行運作，復原力藉由保護因子產生作用與危險因子達到平衡，在這動態的交互作用歷程中，使個體邁向成功的生活 (Keogh & Weisner, 1993; Morrison & Cosden, 1997; Tusaie & Dyer, 2004)，隨後各家學者深入探討這些學習障礙的保護因子，如何處理自身為「學習障礙」的危險因子，進而使個體自身逐步克服困難邁向成功 (Wong, 2003)。

1980 年代，開始有研究針對學習障礙的社會知覺與情緒問題進行探討 (Axelrod, 1982; Bryan, Donahue, & Pearl, 1981; Pearl & Cosden, 1982)，促使許多研究者開始注意學習障礙非認知性的 (non-cognitive) 困難，如適應能力、人際互動、生活管理……等 (Bender & Wall, 1994)。然而為何有些學習障礙者能夠克服這些困難，進而邁向成功的人生，一直是許多研究者想要解開的謎題，無形中開展了學習障礙與復原力的相關研究。

貳、學習障礙復原力的相關研究

學習障礙的復原力與危險因子有其密切的關係，學業低成就、輟學率高、低自尊，情緒困擾、缺乏社交技巧，無法就業以及長期依賴他人……等問題，對於學習障礙者終身都會產生極大的影響，因此相較於同儕，學習障礙者在社會心理的調適上較為困難 (McNulty, 2003; Morrison & Cosden, 1997; Shessel & Reiff, 1999)，學習障礙者如何跨越這些困難，隨後許多研究以成人學障的觀點回顧過往的生活經驗，藉此了解並釐清復原力在學習障礙者的作用與保護因子的要素。Miller (1996) 整理過去的研究發現，復原力是抽象的概念，許多研究為了將復原力具象化，從成功 (success) 或生活滿意度 (life satisfaction) 的取向來檢視成人學障的生命歷程作為評估復原力的依據。

Spekman、Goldberg 與 Herman (1992) 為了解成人學障對於成功與生活滿意的內涵要素進行分析研究，以 50 位成人學障（18-25 歲）為研究對象，依學業成就、職業與社會關係等量表分數，將參與者區分為成功組與未成功組兩組，研究設計採量化與質性分析兩部分進行，比較兩組之間的差異。從量化結果中發現，雖然成功組的語言智商 (verbal IQ) 高於未成功組，但其他各項評量結果（性別、種族、智力）兩組未具有顯著差異，且即使到了成人期，兩組的學習困難依舊存在；而質性研究結果則發現，相較於未成功組，成功組的學障具備三項特質：(1) 對於學習障礙，有高度的自我覺察與接受度，能面對並

覺察自己的優勢，同時有穩定情緒與減少壓力的策略；(2) 建立適當的目標與自我導向目標的能力，促使自己學習問題解決技巧；(3) 使用有效的外部支持系統（包含家庭、學校與社會），以支持個體在興趣、活動及發展階段的轉變。

Shessel 與 Reiff (1999) 以 14 位成人學障（26-60 歲）進行質性研究，了解危險因子與保護因子在「學習障礙」中為人生帶來哪些影響，研究結果說明，即使到了成人期，仍舊無法擺脫因「學習障礙」產生的學習、人際與工作問題，但正向的思考與找到學習策略來因應困難，進而重新建構 (reframing) 自己的學習經驗，能為生活帶來美好的遠景。

Miller (2002) 針對 10 位兒童時期被診斷為學習障礙的大學生進行深入訪談的質性研究，依目前大學的學業成績區分出兩組有無復原力的學生，並請他們深入詳談自己從小學、國中、高中對於老師與同學的回憶，之後將訪談內容進行分析。研究結果得知，有 7 項復原力的要素影響學障學生如何面對自己的學習困境，分別為成功的經驗、特定領域的優勢能力、自我決策能力、特別的轉折點、特殊友誼、老師的鼓舞與對學障的認識，這些要素對於學障在成長歷程中支持他們面對與處理困難的情境有很大的影響。

Sigrun、Sigrun 與 Halldor (2015) 針對 10 位 21 歲在學業上成功表現的學習障礙進行質性研究，了解他們在學校與家庭的經驗，從在學校的學習困難、鑑定帶來的標記與家人與老師的支持等三方面的角度，了解他們如何解釋與面對在學校中所面臨的困境，並陳述鑑定帶來的負面標記與學習支持的雙重功能。研究結果說明，個體從小學至今，在學業上仍有挫折與困難，但教師的支持能促進學習動機與成就表現，進而提升自尊與復原力，母親的支持則能為個體建立自我價值與能力，以避免輟學的發生。

綜合上述，學習障礙是終生的情況，在整個生命週期中持續存在，並影響個體到成人期，有時甚至在成年期變得更加嚴重，即使成人之後，「學習障礙」對工作、人際、婚姻與自身的生活中所帶來的影響持續至終生。而個體本身的特質（如自我覺察與接受、學業以外的優勢能力……等），與有效的外部的支援（家庭、老師、學校的支持），為個體抵抗自身障礙的關鍵要素，與過去 Spekman、Goldberg 與 Herman (1993)、Miller (1996) 及曾文志（2006）的研究結果相符，他們以文獻回顧分析的方式，綜合多項關於復原力研究中危險因子與保護因子的要素，並列出學習障礙對抗逆境成功的保護因子，分別如下表 1 所述。

此外上述四項研究目的皆在了解成人學障在某一時間點對成功生活或復原力的自我闡述，Shessel 與 Reiff (1999)、Miller (2002) 與 Sigrun 等人 (2015) 的研究採質性研究方式，僅有 Spekman 等人 (1992) 的研究採用質性與量化研究並行，而四項研究對於參與者的選擇，具有相似的篩選標準，分別為：

（一）參與者皆為成人且至少高中畢業，僅有 Shessel 與 Reiff 的研究參與者年齡範圍較廣，其餘皆為大學生。

（二）參與者為學習障礙者，其全量表、語言或作業智商高於 85，10 歲前被診斷為學習障礙，未伴隨其他感官性障礙且未具嚴重的情緒困難。

（三）研究針對參與者進行語言、智力或是學業技能相關測驗，且測驗表現需達到差距標準。

同時，上述四項研究除了針對成人學障進行個人經驗的回顧性訪談，了解其過去生活經驗，其中 Spekman 等人與 Miller 的研究，更是將成人學障作組別區分，進行組間比較，了解成功的成人學障具備哪些保護因子，但因研究參與者的樣本數少，且這些成人學障所面臨的個人經驗是典型或非典型不可得知，因此無法推論至整體學障族群的樣貌，對於危險因子造成長期的負面影響如何進行改善，以及復原力是否隨時間有所變化，使我

表 1
學習障礙的保護因子

研究者	保護因子
Spekman 等人 (1993)	具有自我接納與了解的特質 了解自己的優弱勢 建立並實踐自我目標 堅持自己的信念 重要他人的支持
Miller (1996)	具有正向的個人特質 支持性的家庭與學校環境 其他重要成人的支持 重要的成功經驗
曾文志（2006）	個人正面特質： 正向情緒、智能、人際技巧、內控信念、實際控制期待、自我效能、積極因應問題 家庭情感聯結： 父母心理健康、家人支持、教養的一致性 外在環境支持： 家庭與外在聯結、成人支持、社會支持網、學校興趣

們對學障保護因子的作用所知有限，結論的歸因上僅能分列出保護因子的要素，難以深入聚焦在每個發展階段保護因子的差異與作用。為此，四篇研究強調唯有透過縱貫性研究 (longitudinal study)，不僅能深度了解學障的復原力的發展軌跡之外，同時也能檢視危險因子與保護因子在各發展階段的交互作用 (Miller, 2002; Shessel & Reiff, 1999; Sigrun et al., 2015; Spekman et al., 1992)。

調查研究常被用來了解某一社會現象與趨勢的發展，透過長期性的資料蒐集與建立，有助於我們對事件因果關係的定義與各因素間影響機制的認識與了解。調查研究可分為橫斷性研究 (cross-sectional study) 與縱貫性研究，兩者最大的區別在於前者以「一次調查為限」，雖然能快速且全面地瞭解特定事件或群體的特徵、並針對現象與各層面的狀況進行比較，但因只針對同一時期進行研究，缺乏長期的資料，以致難以深入探討問題或現象的背後原因；後者則是在「先後不同的時間點進行多次調查」，探討研究對象在不同時期的轉變，從蒐集與建立追蹤資料，縱貫性研究的資料通常涵蓋多個時間點，甚至在某些議題上，分析的資料可以橫跨數十年，有助於釐清特定生命事件帶來的影響，縱貫性研究不僅能彌補橫斷性研究的缺點，更能將研究對象重新放回所屬的歷史脈絡中，又能擷取其發展歷程中的轉變現象（吳齊殷、張明宜、陳怡蒨，2008; Neuman, 2014）。

從上述的橫斷性研究結果可以歸納出，復原力是一種互動的概念，它會受到個體、家庭與環境的影響，同時復原力也是一種動態的概念，它會隨著個體的生命歷程不斷轉變；學習障礙是伴隨個體影響其終生不斷的歷程，存在於個體的內、外部危險與保護因子彼此交互作用的在個體生命中交織出逆境與克服的發展結果，但研究結果僅能從成人期的成功結果來推論學習障礙的保護因子要素的單一觀點，縱貫性研究如何忠實地呈現復原力動態的軌跡，以及復原力隨著時間的

發展脈絡差異？如何蒐集具有代表性的資料點突顯危險因子與保護因子的存在差異？性別、年齡、種族對復原力是否具有差異？個體與環境對復原力發展有什麼重要性？而學習障礙的復原力在縱貫性研究上的樣貌又是如何？究竟我們可以從復原力的縱貫性研究中學到什麼？

參、學習障礙復原力的縱貫性研究

1955 年，第一個關於復原力的縱貫性研究始於夏威夷考艾島 (Hawaiian island of Kauai)，Emmy Werner 是主要的研究人員，她關注在復原力的概念是否因橫斷性研究而受到誤用，因此採用長期的觀點來探討復原力，主因為復原力是隨著時間而有所改變的歷程。相較於橫斷性研究，縱貫性研究更能針對復原力與適應的價值提出多元的觀點，當個體在生命的某些時間點，成功的處理不同時期的壓力時，若是能用終生發展 (life-span development) 的角度來陳述個體在童年期、青春期和成年期所面臨的不同需求和壓力，有助於了解危險因子與復原力的關係 (Spekman, Herman, & Vogel, 1993)。

1987 年 Werner 正式發表在考艾島的研究結果，他們長期追蹤 1955 年出生於考艾島的 698 名嬰兒，研究團隊擴及心理健康工作者、小兒科醫師、公衛護士與社會工作者，所有兒童分別於 1 歲、2 歲、10 歲、18 歲與 32 歲接受研究團隊的監測，了解他們在這些年齡的發展情形，這些嬰兒約有 30％面臨多重危險因子，如母親生產前後問題、家庭社經地位不佳、教育水準低、父母精神性或遺傳性疾病……等，此外有三分之二的兒童在 10 歲時出現學習或行為問題，18 歲以前有犯罪記錄或心理健康問題，但仍有三分之一的兒童受到良好的照顧，並未出現行為與學習問題，成人後有較佳的學業表現、職業與個人良好的生活品質 (Werner, 1987)。

1993 年，第一篇關於學習障礙復原力的縱貫性研究從上述研究延伸而來。1955 年出生於考艾島的 698 名嬰兒當中，有 22 位兒童（男：女 = 13：9）分別於 10 歲（1965 年）時被診斷為學習障礙，依據當時的診斷標準為：(1) 智力正常，但有嚴重的閱讀困難，閱讀能力低於一個年級以上；(2) 魏氏智力測驗中的語言智商與作業智商分數差距超過 1 個標準差以上；(3) 班達完形測驗 (Bender Gestalt Test) 結果達顯著的錯誤分數；(4) 行為檢核表 (behavior checklist) 經教師與家長的評估後，有容易分心、過動與無法專注的情形。接著採用配對方式，選取相同的性別、社經地位、種族且未有行為與學習問題的 10 歲兒童，了解兩組兒童在各生命階段（1 歲、2 歲、10 歲、18 歲與 32 歲）的發展差異，此外特別針對他們建立成人期五項評估成功生活 (successful life) 的標準：(1) 對學校 / 工作的滿意度；(2) 與伴侶的關係；(3) 親子關係；(4) 同儕關係與 (5) 自我評價，了解他們對於目前生活的評價。研究設計採用量化與質性並行，除了針對參與者進行相關測驗評估之外，也會針對參與者、父母、老師與其他相關人士進行訪談。研究結果發現：

（一）嬰幼兒時期的徵兆

相較於控制組，學障兒童在出生時有較高的比例被診斷為低體重、先天缺陷與輕微腦功能異常 (minimal brain dysfunction)；依據主要照顧者、公衛護士、社會工作者與發展學家的評估陳述：1 歲時若個性古怪、易哭鬧與焦慮，2 歲時容易出現不安、過動、恐懼與分心……等情形，且 2 歲的智力測驗結果落在學習低組範圍時，則在 10 歲時有超過 40％被診斷為學習障礙，經由整合這些訊息，對於學習障礙，能有效進行早期的預測，而且對女生的預測力高於男生。

（二）青少年時期的困難

相較於控制組，青少年學障具有較高比例的犯罪行為，同時接受特教服務與心理輔導的比例也較高。有超過一半的學障持續接受特教服務至 18 歲。另外從質性訪談中可以

獲知，相較於未接受特教服務的青少年學障，接受特教服務的青少年學障，有較高的自尊且學習動機較強，但兩者皆認為他們在學校活動中容易受到限制且社交表現較差，僅有四分之一的青少年學障認為他們有被幫助到，其中一些人是受到家庭、同儕與其他成人的支持，促進他們的自尊發展。

（三）成人時期的學習障礙

成人後，質性訪談的紀錄更加多元且豐富。相較於控制組，32 歲時，有 27%的成人學障留下犯罪紀錄，32%有嚴重的心理健康問題，但即使如此，有超過 80%的成人學障從事半熟練技能的工作，75%對於工作、婚姻與家庭生活有成功適應的評價。由於女性成人學障在嬰幼兒時期長期與母親相處，甚至成為家庭收入的協助者，因此較少出現問題行為，且對於成人期的生活滿意與適應皆高於男性成人學障。而男性成人學障若智力中等以上且問題解決能力較佳，則成人期的適應會優於女性，他們主要的支持對象多來自配偶、手足或是伴侶。此外父母的教育程度，會影響孩子在嬰幼兒時期的情緒發展與學齡期問題解決能力的建立，但影響無法持續到成人期。

Werner 綜合所有時期的訪談紀錄，並逐一歸類分析，說明 32 歲的成人學障，之所以能對目前的生活感到滿意與成功的適應，主要可以歸類為五個保護因子叢集 (cluster)。

（一）叢集 1：能對他人給予正向回饋與自我效能的個人特質。

（二）叢集 2：具備技能與信念，能對未來建立目標並努力實現。

（三）叢集 3：父母的教養方式能有效促進孩子的自尊。

（四）叢集 4：其他成人的支持，如祖父母、較年長的成人或是教會成員。

（五）叢集 5：其他開放性的生活經驗，如就學到就業、從軍、上大學……等明顯的轉變，猶如人生的轉折點 (turning point)，在獲得教育或職業技能的協助下，為日後鋪上正向的走向。

從上述的保護因子叢集可知，內部與外部的保護因子環繞在個體身邊，藉由適當的時機，為學習障礙者提供生命轉折的機會 (Werner, 1993)。

第二個學習障礙復原力的縱貫性研究則延伸自 1992 年 Spekman 等人的研究，他們進行 20 年量化與質性並行的追蹤研究，研究結果分述於 Raskind、Goldberg、Higgins 與 Herman (1999) 及 Goldberg、Higgins、Raskind 與 Herman (2003)。此縱貫性研究主要除了延伸 1992 年的研究結果之外，對於這些促使成功的保護因子，是否能持續至第 20 年，並進一步探究促使成人學障邁向成功人生的因素與條件是什麼？這些因素是否會隨著時間而改變？這些因素如何相互作用？以及成人學障的特定學業技能缺陷學習障礙是否會隨著時間而改變？……等議題進行深入探討。

研究參與者來自於 1958 至 1965 年進入加州 Frostig Center 的 50 位學障兒童，他們必須符合：(1)10 年期的追蹤研究年齡需介於 18-25 歲；(2) 語言或作業智商需高於 85 或以上；(3) 診斷為學習障礙；(4) 未伴隨其他感官障礙；(5) 在 Frostig Center 至少一年。10 年的追蹤研究維持 50 位參與者，20 年的追蹤研究則有 41 位參與者（男：女 = 27：14），根據參與者的資料，在統計分析上性別、種族、社經地位、平均智商與障礙診斷的資料，10 年與 20 年的統計資料未具有顯著差異。

研究資料收取分自變項與依變項兩類。自變項為從深入訪談工作和教育史、家庭經濟安排、家庭關係、社會關係與個人信仰，價值觀……等相關議題，將成功的人生歸因為六大類：(1) 自我覺察；(2) 積極性；(3) 毅力；(4) 情緒穩定；(5) 設定適當的目標；(6) 使用有效的支持系統。依變項則是依據職業、教育程度、自我獨立性、家庭關係、社區關係 / 利益、犯罪 / 藥物濫用、身體健康與心理健康共八項資料，對參與者目前的生活整體狀

表 2
兩項縱貫性研究的比較

項目	Werner (1993)	Raskind 等人 (1999) Goldberg 等人 (2003)
參與者人數	22 位學習障礙（實驗組） 22 位非學習障礙（控制組）	第 10 年 50 位學習障礙 第 20 年 41 位學習障礙 （組內分成功組與未成功組）
研究方法	量化與質性並行	量化與質性並行
資料收取點	5 個時期資料點 （1、2、10、18、32 歲）	4 個時期資料點 （進入 Frostig Center 時 / 離開 Frostig Center 時 / 離開第 10 年時 / 離開第 20 年時）
學障篩選標準	1. 智力正常，但有嚴重閱讀困難，閱讀能力低於一個年級以上 2. 魏氏智力測驗中的語言智商與作業智商分數差距超過 1 個標準差以上 3. 班達完形測驗結果達顯著的錯誤分數 4. 行為檢核表經教師與家長的評估後，有容易分心、過動與無法專注的情形	1. 10 年的追蹤研究年齡需介於 18 至 25 歲 2. 語言或作業智商需高於 85 或以上 3. 診斷為學習障礙 4. 未伴隨其他感官障礙 5. 在 Frostig Center 至少一年
成功歸因	五大叢集 1. 給予他人正向回饋與自我效能的個人特質 2. 建立目標並努力實現 3. 父母的教養方式 4. 其他成人的支持 5. 其他開放性的生活經驗	六項歸因 1. 自我覺察 2. 積極性 3. 毅力 4. 情緒穩定 5. 設定適當的目標 6. 使用有效的支持系統
成功生活的標準	評估對學校 / 工作、與伴侶的關係、親子關係、同儕關係與自我評價的共五項滿意度	評估職業、教育程度、自我獨立性、家庭關係、社區關係 / 利益、犯罪 / 藥物濫用、身體健康與心理健康共八項資料
歷程轉變	說明嬰幼兒、青少年與成人期發展階段的變化	說明四個資料點的變化
其他研究發現	1. 了解遺傳對學障的預測 2. 學障成功適應具有性別差異	1. 學習障礙是終生的 2. 家庭關係 3. 社會關係

況進行量表評估與半結構式的訪談，結果將參與者分為兩組（成功組：未成功組 = 21：20）之外，並收取四個時期（進入 Frostig Center 時 / 離開 Frostig Center 時 / 離開第 10 年時 / 離開第 20 年時）的資料點，依上述資料進行分析，了解四個時期資料點的轉變、兩組的差異與第 20 年對成功生活的預測。Raskind 等人 (1999) 的量化研究結果發現：

整體的參與者在此四個時期的資料點中，性別、種族與智力並無顯著差異，唯有社經地位在第 20 年時，參與者的社經地位會低於原生家庭；但生活壓力會隨時間緩慢減少，以童年期的壓力最高，主因在學習障礙帶來的學習挫折，使個體在學校出現最多問題；四個時期的學業成就表現依舊低於同齡，學習困難持續影響個體至成人期，而兩組之間

在六項成功的人生歸因上出現顯著的差異，顯示此六項歸因能有效預測未來的成功。

而 Goldberg 等人 (2003) 的質性研究分析除了支持量化研究的六項成功歸因論點之外，並藉由參與者的自我陳述豐富我們對成人學障成功要素的理解，此外發現成功歸因之外的議題，並了解成人學障 20 年間的變化。相關質性研究結果依六項成功歸因說明如下：

（一）自我覺察

成功組的成人學障能明確知道自己是學習障礙，有學業與非學業性相關的困難，包括記憶、組織與知動……等相關缺陷。與非成功組最大的差異在於，他們能認識自己的長處並接受障礙所帶來的限制，在成人期時從優勢中找到自己的合適之處 (niche-picking)。

（二）積極性

成功組的成人學障會積極的參與社會性活動，與他人進行互惠性 (reciprocate) 的交流，此外當他們面臨人生重大的改變時（如上大學或是換工作），他們會去諮詢他人的意見，讓自己在面臨選擇時具有彈性；未成功組的人則是較容易在面臨困難時，產生僵化的思考模式，而使自己的決定過於被動。

（三）毅力

在面對困難時，成功組與未成功組都展現出毅力不屈服，但是相較於未成功組，成功組會努力嘗試各種策略以及尋求各類幫助，促使自己克服困難，但未成功組則缺乏解決問題的彈性思考。

（四）情緒的穩定性 / 情緒處理策略

所有參與者都陳述，「學習障礙」在他們的生活中產生龐大的壓力，這種壓力常蔓延到家庭造成緊張，但兩組之間的顯著差異在於成功組會發展有效的方法來因應壓力、挫折和情緒問題；相反的，未成功組容易受到負面情緒控制導致不堪負荷。

（五）設定適當的目標

兩組參與者皆提到目標的設定，但兩組達成目標的方式具有顯著差異。相較於未成功組，成功組設立特定目標，且會從過去持續到現在，他們的目標涵蓋多個領域，包括教育、工作、家庭與精神和個人發展；相反的，未成功組的目標通常是模糊且不切實際。

（六）使用有效的支持系統

所有參與者都提到他們一生中都會得到他人的幫助。而他們口中的「重要他人」多為朋友、老師、治療師、同事和家庭成員，多數人都認為兒童期學校的導師影響與幫助最大，然而最大的差異在於成功組能透過他人的支持，使自己在生活、工作與家庭的角色也能夠轉變成幫助他人的角色，而未成功組直至成人期，仍是接受他人協助的角色，較難自我獨立生活。

而質性研究結果也有其他發現：

（一）學習障礙是終生的

兩組的參與者皆表示「學習障礙」除了影響他們在學校的學習歷程之外，也深深影響他們家庭生活、與家庭成員的關係，對於伴侶、職業、休閒活動類型的選擇也產生深遠的影響。此外隨著時間的推移，尤其是從學校中因「學習障礙」帶來的學習壓力，會逐漸降低，他們指出因學業失敗和挫折，造成自我懷疑以及對標記的恐懼，在兒童時期造成龐大的心理壓力，隨著青春期到來，他們能慢慢追求自己的興趣，發展自己的特殊才能，學習因應課業的策略，直到成人期時已會安排自己的生活，可以不用被強迫參與自己不擅長的活動。同時他們也認為「學習障礙」不會消失，並表達對於成人後的特定需求仍有提供服務的必要，如協助安排工作、成人心理諮詢與職業技能輔導……等。

（二）家庭功能

兩組參與者都提到家庭功能形塑他們的發展樣貌，家庭成員的積極與支持，長期經濟上的協助，對於家庭的付出都給予由衷的感激，同時他們也對於兒童時期因為學習造成的家庭壓力感到很抱歉。

（三）社會關係

兩組參與者表示他們仍舊具有社會適應的困難，不知道如何結交新朋友，或者建立

與維持友誼，因為過度依賴他人協助，以及缺乏互惠的行為導致與人之間的關係維繫有明顯困難。

綜合上述兩項關於學障復原力的縱貫性研究 (Goldberg et al., 2003; Raskind et al., 1999; Werner, 1993)，表 2 分列說明兩者間研究設計、參與者篩選標準、資料點選取、成功生活的標準、研究結果與其他發現之比較。

除此之外，兩項研究亦有其他異同之處，分述如下：

1. 兩項研究從兒童期跨越至成人期，研究歷程至少超過 20 年，而 Werner 的研究，更是向下延伸至嬰兒期，目前仍持續進行中，因研究設計的差異，使得兩者資料收取點具有明顯不同，且兩者在研究期間並未持續監控參與者的智力或其他認知能力的表現，因此無法了解參與者的「學習障礙」在認知表現上於各階段的轉變。
2. Werner 的研究場域較屬於自然情境，參與者在其所屬的環境脈絡中自然發展，而參與者的篩選標準亦較偏向為當時的學校本位標準，且並非所有的參與者都有接受過特教服務；而 Raskind 等人與 Goldberg 等人的研究設計與參與者選取則較偏向實驗室設計，且所有參與者皆有接受特教服務。兩項研究面臨相同的問題除了參與者的流失之外，還包括研究初期時，當時學障的政策與診斷標準是模糊的，而研究演變至今，部分參與者可能並不符合現今的診斷標準，造成各資料點收集的標準不一。
3. 兩項研究的保護因子皆包含內、外在因素，內在為個人特質，外在為外部支持，而兩者對保護因子一致的要素為：對自我的覺察與接受、設立合適的目標並持續堅持與其他成人的支持。而 Werner 在研究結果中提到在技能擁有 (possession of skills) 使學障可以獲得成功的適應，而 Goldberg 等人認為學障藉由自我覺察，從中「找到」自己合適的位置，兩者研究背後皆隱含學習障礙者之所以能成功，是因為他們具有某些優越的能力來幫助自己適應困境。
4. 兩者皆證實學習障礙的困難會持續影響到終生，而且社會互動困難依舊存在，同時也發現對於負向情緒有較佳因應能力的學障，其日後對困境具有良好的適應結果。
5. 兩者對於成功的定義採取多元的觀點，並非僅侷限在學業成就或職業與收入，並透過通過標準來決定是否達到成功的生活，但對成功的定義只有侷限在成人期，未針對兒童期設立成功的定義與標準。

從上述兩項學障復原力的縱貫性研究了解學障復原力在發展脈絡上的差異與其樣貌的呈現，儘管兩項研究的取向非常不同，但仍豐富我們對復原力在學障展現的認識與了解。

肆、省思與啟示

目前國內關於學習障礙研究以義務教育階段的學生為主，成人學障的研究較少，此外研究方向多著重在學業相關領域的探討進行研究，社會情緒行為相關研究則較少重視（王瓊珠，2017；胡永崇，2002），文獻上僅有洪儷瑜等人（1997）、蔡明富（2001）與王瓊珠（2002，2013，2017）這幾篇研究針對成人學障非學業性的相關議題進行探討，而縱貫性研究也僅有張萬烽（2017）透過特殊教育長期追蹤資料庫針對國高中的學障生的自我概念所進行的量化研究這一篇，突顯出國內對於學習障礙者非認知性領域的不重視之外，對於學習障礙從適應能力到復原力的研究更是付之闕如。

從本文對於國外相關復原力的文獻爬梳過程中，事實上我們對於學習障礙者自然的發展脈絡仍然欠缺基本的認識，尤以怎樣的危險因子會與「障礙」如何進行連結，進行產生「學習障礙」，以及隨著時間演變，「學習障礙」如何因個體的內在特質與環境

的外在因子產生變化？「學習障礙」對於成功的結果可以視為「危險因子」抑是「保護因子」？性別差異對復原力的轉變與結果有何影響？……等問題仍需藉由研究獲得釐清 (Mather & Ofiesh, 2005; McNulty, 2003; Werner, 2005)。然而，這些待答問題並不表示過去的橫斷性研究成果未能有所進展，也非表示只有縱貫性研究能夠解決與回答所有對學習障礙的疑惑，從這些累積下來的研究成果，重要的是我們如何藉由研究結果適時的將「介入」引進各發展階段，做為降低危險因子、提升保護因子的媒合器，以協助學習障礙者邁向成功的生活。

綜合上述學習障礙的復原力相關研究結果，對於學習障礙的介入應著重在：

（一）研究結果已證實學習障礙是終生的不可改變的狀態，與過去的研究符合 (Mather & Ofiesh, 2005; Miller, 1996; Shessel & Reiff, 1999)，然而介入的策略應著重在補償策略的教導，而非僅限於核心缺陷的治療 (Raskind, Goldberg, Higgins, & Herman, 2002; Reiff, Gerber, & Ginsberg, 1996)。

（二）應及早促進學習障礙者的自尊與自我效能，不應只協助他們在學業成就上獲得自尊，更應該協助他們找到自己的優勢能力與興趣 (Mather & Ofiesh, 2005; Shessel & Reiff, 1999)，拓展對自身障礙的覺察與認知。

（三）減少對「學習障礙」的負向連結，強調即使是學習障礙者仍有機會獲得成功的生活 (Morrison & Cosden, 1997; Shessel & Reiff, 1999)，學習如何與「障礙」共處，透過設立適當的目標與外部的支持，從障礙所帶來的負向經驗中扭轉個體的事件的認知。

（四）支持性的服務不應隨著義務教育結束而消失，反而需隨著年齡的增長提供終生性與特定性的特殊需求服務，以支持後續所面臨的適應困難 (Mather & Ofiesh, 2005; McNulty, 2003; Shessel & Reiff, 1999; Werner, 2005)。

雖然國內成人學障研究結果也提出了類似的看法，驗證著即使不同文化脈絡下，因「學習障礙」所產生的問題與因應策略具有某種程度相似的見解。整體來說，國內目前尚未有任何學障復原力的縱貫性研究，或許可以藉由複製國外復原力研究的歷程中找到符合本土化的研究趨勢。

致謝

本文深受師大特教系洪儷瑜教授與林幸台教授發蒙啟蔽，特此道謝。

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-），未出版。

王瓊珠（2017）。學習障礙大學生學校生活適應研究。**特殊教育學報，45**，1-24。

吳齊殷、張明宜、陳怡蒨（2008）。尋找機制與過程：長期追蹤研究的功用。**量化研究學刊，2**(1)，1-26。

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**（375-393 頁）。臺北：主編。

胡永崇（2002）。學習障礙兒童社會情緒行為的發展及其輔導。**特殊教育文集，4**，173-217。

張萬烽（2017）。學習障礙學生自我概念與學校適應之縱貫研究。**特殊教育研究學刊，42**(3)，1-32。 doi: 10.6172/BSE.201711_42(3).0001

曾文志（2006）。復原力保護因子效果概化之統合分析。**諮商輔導學報，14**，1-35。 doi: 10.6308/JCG.14.01

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。

Axelrod, L. (1982). Social perception in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 15,*

610-613. doi: 10.1177/002221948201501011

Bender, W., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 323-341. doi: 10.2307/1511128

Bryan, T., Donahue, J. M., & Pearl, R. (1981). Learning disabled children's peer interactions during a small-group problem-solving task. *Learning Disability Quarterly, 4*, 13-22. doi: 10.2307/1510708

Fraser, M. W. (1997). The ecology of childhood: A multisystems perspective. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood* (pp. 1-9). Washington, DC: NASW.

Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, *18*(4), 222-236. doi: 10.1111/1540-5826.00077

Keogh, B. K., & Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice, 8*(1), 3-10.

Mather, N., & Ofiesh, N. (2005). Resilience and the child with learning disabilities. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 239-255). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers. doi: 10.1007/0-306-48572-9_15

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36,* 363-381. doi: 10.1177/00222194030360040701

Miller, M. (1996). Relevance of resilience to individuals with learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 43*(3), 255-269. doi: 10.1080/0156655960430306

Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 291-298. doi: 10.1002/jclp.10018

Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 20*, 43-60. doi: 10.2307/1511092

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approach* (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Pearl, R., & Cosden, M. (1982). Sizing up a situation: Learning disabled children's understanding of social interactions. *Learning Disability Quarterly, 3*, 3-9. doi: 10.2307/1510919

Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (2002).Teaching "life success" to students with learning disabilities: Lessons learned from a 20-year study. *Intervention in School and Clinic, 37*, 201-208. doi: 10.1177/105345120203700402

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. doi: 10.1207/sldrp1401_4

Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1996). What successful adults with learning disabilities can tell us about teaching children. *Teaching Exceptional Children, Nov/Dec*., 10-16. doi: 10.1177/004005999602900203

Shessel, I., & Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly,* 22, 305-316. doi: 10.2307/1511264

Sigrun, H., Sigrun, J., & Halldor, S. G. (2015). Understanding resilience in learning difficulties: Unheard voices of secondary school students. *Child and Adolescent Social Work Journal, 32,* 351-358. doi: 10.1007/s10560-014-0373-1.

Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research & Practice, 7*, 161-170.

Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice, 8,* 11-18.

Spekman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: A challenge to the field. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(1), 59-65.

Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice, 18*(1),3-10. doi: 10.1097/00004650-200401000-00002

Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*(1), 28-34.

Werner, E. E. (1987). Vulnerability and resiliency in children at risk for delinquency: A longitudinal

study from birth to young adulthood. In J. D. Burchard & S. N. Burchard (Eds.), *The prevention of delinquent behavior* (pp. 6-43). Beverly Hills, LA: Sage.

Werner, E. E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Focal Point, 19*,11-14.

Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researcher's consideration in applying the risk and resilience framework to the school domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 68-76. doi: 10.1111/1540-5826.00060