

高職綜合職能科智能障礙學生自我概念與生活適應之研究

陳品涵

臺灣師範大學特教所

摘要

本研究旨在探討高職綜合職能科智能障礙學生自我概念與生活適應之情形。本研究採問卷調查法，抽取 298 位台北地區高職綜合職能科智能障礙學生為樣本，並以自編之「高中職學生自我概念與生活適應調查表」作為工具進行調查。問卷調查所得資料經由 SPSS 套裝軟體進行描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、Pearson 積差相關等進行統計分析，以回答本研究之待答問題。綜合本研究之結論如下：

一、高職綜職科智能障礙學生之自我概念與生活適應情形尚佳，高職綜職科智能障礙學生的自我概念中，以情緒自我及學業自我最佳，家庭自我、社會自我次之，生理自我最低。生活適應中，學校適應最佳，家庭適應、人際適應次之，個人適應最低。

二、高職綜職科智能障礙學生自我概念因不同「性別」、「國中安置型態」及「家庭社會地位」而有顯著差異，男生顯著優於女生，國中安置特教班顯著優於資源班，中社會地位顯著優於低社會地位；生活適應因不同「家庭社會地位」而有顯著差異，中社會地位顯著優於低社會地位。

三、高職綜職科智能障礙學生在之自我概念與生活適應之間關係密切，且整體自我及各層面皆和整體生活適應及各層面，兩兩之間呈現顯著的正相關。最後，研究者依據研究所得結果提出建議，作為學校單位及未來研究之參考。關鍵詞：綜合職能科、智能障礙、自我概念、生活適應。

壹、前言

台灣自 1968 年起全面實施九年國民義務教育後，對於國民素質的提高，國民經濟能力與競爭力的加強，均產生莫大助益，因此，在 1983 年起政府即有延長國民教育之議，並小規模試辦「延長以職業教育為主的國民教育班」。特殊教育起步較晚，在 1984 年公布了特殊教育法，積極推展並改進特殊教育，其後在 1993 年起連續推動兩期之「發展與改進特殊教育計畫」，擴增安置資源（特殊學校、特殊班、資源教室等）及改善普通教育環境，使混合的身心障礙學生獲得融合（吳

武典，2004）。因此，國中階段智能障礙學生就讀特教班或特殊學校的人數逐年成長，從 1990 年的 2147 人，至 1993 年成為 5916 人，三年內成長兩倍餘，惟國中階段就學大量擴充後，智能障礙學生國中畢業後的進路與轉銜問題接踵而來（周台傑、陳枝祥、張昇鵬、吳訓生、劉襲喬，1998）。政府為使國中畢業身心障礙學生在離校時能有一技之長，得以順利就業，故於 1994 學年度起實施「發展與改進國中技藝教育方案-邁向十年國教目標」，除提供國中畢業身心障礙學生充分升學機會，並藉由技藝的習得與輔導，

培養身心障礙學生獲得一技之長，促進其學習成就及未來就業，增加其社會服務能力，同年於普通高中職試辦以招收輕度智能障礙學生為主的三年制高職特教實驗班，招收輕度智能障礙之國中畢業生就讀(林幸台,1998)。至1999學年度時，將高職特教實驗班，正式納入編制，改為高職綜合職能科，並納為學校正式班級，已從1999學年度的119班，增加至2000學年度的371班，足見全國高職綜合職能科之發展迅速。

一、研究背景與動機

高中職學生正處於青少年時期，而該階段正值所謂的「狂飆期」，在身心發展容易失衡的情況下，青少年情緒不易平穩掌握，以致容易造成適應上的困難(張春興,1999)；現今社會中，個體與其他人接觸的機會相當多，在青少年時期，受到同儕的影響相當大，許多文獻曾指出，智能障礙學生在人際互動上較易受到他人拒絕與孤立

(Gresham & MacMillan, 1997; Sabornie & Kauffman, 1987; Williams & Asher, 1992)；曾心研(2005)也指出高職特教班學生在一般人際關係需求與異性人際關係需求困擾顯著高於一般學生，顯示智能障礙學生在人際互動上相較於一般學生較為困難。對於就讀高職綜職科智能障礙學生而言，高職這個階段是一個很重要的人生轉捩點。在完成這個階段的學習之後，大部分學生將直接進入就業市場，開始一個與學生角色完全不同的生活。是故高職階段的生活是其進入社會的前哨，此階段生活適應的良窳，實會影響日後的生活品質，因此有必要了

解其生活適應的情形。研究者目前擔任國中資源班老師，在之前曾擔任特教班三年導師，在升學輔導時，曾帶領學生前往台北市許多設有綜職科的高職參觀，發現許多綜職科和全校其他別一樣，一起參與全校活動包括社團活動、各年級的競賽如英語歌唱比賽等等，這些在國中的特教班是很不一樣的，而且研究者發現學生對於進入綜職科是充滿期待的；在參觀時也遇到不少校友，有的是本校特教班畢業學生，有的則是資源班畢業學生，研究者不禁好奇這些學生各自從不同的學校進入高職綜職科就讀，各有不同的背景，面對和國中不一樣的學習環境時學生的適應情形為何？況且國中資源班是融合於普通班，高職綜職科則是集中式的特教班，面對兩種非常不一樣的安置形態學生是否能順利適應？在自我概念上是否有差別？學生高職階段生活適應的良窳，會影響日後的生活品質。因此對於這些高職綜職科學生們的自我概念和生活適應情形有研究的必要性，一方面可以知道學生對自我的態度及生活適應反應，可以作為高職綜職科教育品質的相關資訊。一方面也給研究者未來輔導學生升學的資訊。本研究旨在探討台北地區一般高職綜合職能科智能障礙學生自我概念與生活適應現況，比較不同背景變項之高職綜職科智能障礙學生自我概念與生活適應差異情形，並比較自我概念與生活適應兩者間的相關情形，據此提出研究結果與建議，作為相關單位規劃未來特殊教育之行政、教學與輔導之參考，並作為相關後續研究之參考。

二、研究目的

本研究之研究目的有三：(一)瞭解台北地區高職綜合職能科智能障礙學生自我概念與生活適應現況。(二)探討不同背景變項之高職綜合職能科智能障礙學生自我概念與生活適應的差異情形。(三)探究高職綜合職能科學生自我概念與生活適應之相關情形。

貳、文獻探討

一、智能障礙學生自我概念之研究

自我概念具有可學習、可組織、動態性等特性，個人於成長過程中不斷藉由群己互動的歷程，使自我概念逐漸成形，整個發展歷程為動態的(Freeman, 2003)。由此可知，自我概念非與生俱有，而是後天發展形成，透過個人與他人交往互動，根據他人對其反應的感情與態度來看待自己。生理自我部分，Jones(2009)面對面訪談51位智能障礙青少年的自我概念，38位男性，13位女性，年齡介於11至20歲，其中有10位智能障礙青少年表明想要改變現有的身體特徵(例如：青春痘、頭髮、體重)，有些人清楚表達想改變現有的障礙、希望沒有障礙、希望能在普通班就讀和玩足球，有些人則覺得智能障礙讓自己變老、常常自覺體力較差、容易疲倦，深刻感受到消沉以及失落感。Chen與Shu(2012)訪談14位高職特教班輕/中度智能障礙學生及畢業生，發現他們對於自我的評價是「有病的人」及「怪異的人」等。亦有研究發現智能障礙者的生理自我概念與普通生無異，且在外觀自我、體能自我皆屬正向(宋立鈞，2012；林美玲，2012；吳君瑋，2011)情緒自我部分Widaman等(1992)

研究發現智能障礙學生誠實度、情緒向度亦明顯不及普通生。洪有義(1982)比較普通學生、智能障礙學生與資優國中生間之自我概念發現，智能障礙學生自我概念較另外兩個群體來得消極，且在自我認定、自我接納與自我行動皆較差；亦有研究發現智能障礙學生自覺情緒多半處於良好狀態。在正向心理自我層面亦屬良好，而負向心理我得分低於每題得分中間值，對自己較持有肯定之態度(宋立鈞，2012；吳君瑋，2011)家庭自我部分，林美玲(2012)以問卷調查研究347位特教學校高職部中度智能障礙學生發現，學生在家庭自我屬正向，以喜歡家人的分數最高分，與家人溝通的分數最低分，宋立鈞(2012)對全國高職綜職科學生及普通班學生進行問卷調查，於家庭自我概念得分方面，其平均得分仍維持中間值以上水準，可見高職特教班智能障礙學生自覺確實身為家庭一份子，且感受到一定程度的價值感與勝任感。學業自我部分，Sonnander等(1993)研究顯示智能障礙學生認為自己在閱讀、拼字、算術表現不佳，且與同儕相比下，較不容易理解老師的指示。Cooney、Jahoda、Gumley與Knott(2006)發現，就讀一般學校及特教學校的智障學生會與障礙程度更重的智障者相互做比較，而產生正向的自我觀感，由此可知安置類型的不同也會影響智能障礙學生的自我概念。林惠芬(2004)研究發現自我概念低和對自己沒有信心是智能障礙學生的特質之一，發現高職階段的學生已接近成人，比國小或國中階段更能察覺出自己和一般學生在能力上的差別，

所以在自我概念所面臨的困擾裡是以「覺得自己能力不好」的比率最高，林美玲(2012)研究高職階段中度智能障礙學生學校自我概念部分屬於正向，喜歡上學的平均數最高，在校表現的平均數最低。

社會自我部分 Brantley、Huebner 與 Nagle (2002) 指出青少年時期的智能障礙學生對友誼關係的滿意度顯著低於普通生。Koster、Pijl、Nakkenm 與 Van Houten (2010) 發現在社會互動的自我知覺上智能障礙學生與普通學生並無差異，即使智能障礙學生朋友數量較少、較不受同儕接納。但亦有研究發現高職智能障礙學生之整體自我概念趨於正向，與一般學生無差異，同儕自我部分屬於中上(宋立鈞，2012；林美玲，2012)。

二、智能障礙學生生活適應研究

適應從個人發展過程的觀點而言，適應歷程是個體內在心理功能的調節運作過程使個人朝向全人性心理健康與自我成長的歷程，也是問題解決及有效因應壓力的過程。個人適應部分，Dekker 等 (2002) 研究指出智能障礙學生普遍擁有較高比率的情緒與行為問題之危險因子，大多出現社會互動、注意力的問題，以及出現攻擊性行為，甚至有極高比率會出現精神異常之徵狀。Kiddle 和 Dagnan(2011)也指出進入青春期的智能障礙學生，較普通青少年更易陷入憂鬱低落中。宋立鈞 (2012) 針對高職智能障礙學生研究發現，個人適應得分雖屬尚佳，但也發現學生的身心適應狀況與情緒控制部份較差。

家庭適應部分，鈕文英、陳靜江(1999)

在訪談智能障礙青年中發現，有受試者表示感受到父母對自己與手足間的態度有差異，甚至感到自己不受重視。郭春在 (2001) 指出高職特教班智能障礙學生之家庭氣氛並非理想，且父母在參與子女學習活動的意願不高，但吳君瑋 (2011) 卻指出將近半數的高職特教班智能障礙學生表示非常喜歡家人，自覺與家庭成員關係融洽，且和一般學生無異(宋立鈞，2012；吳君瑋，2011)。學校適應部分，黃政昌 (2000) 指出智能障礙學生課業壓力不低於普通班學生，且常有無法理解內容、成績未達標準等問題產生。但也有研究指出高職特教班智能障礙學生為課業煩惱程度低於一般學生指出高職特教班智能障礙學生為課業煩惱程度低於一般學生，在校之適應情形良好(曾心妍，2005；宋立鈞，2012；莊璧阡；2011)。人際適應部分，許多研究結果認為身心障礙學生在人際相處上有困難，宋立鈞(2012)指出高職智能障礙學生在人際互動上和一般學生並無顯著差異，但是實務現場工作中發現，大多數智能障礙學生仍較害羞、怯懦與害怕，較難主動和一般學生互動。但部分研究指出，智能障礙學生彼此間可形成良好的人際互動關係，智能障礙者傾向與同樣身為智能障礙的同儕有較親密與較高頻率的互動，因此，即使智能障礙學生在朋友數量與品質上不及一般學生，但是仍可能與同儕產生正向的社會互動 (Cutts & Sigafos, 2001；Knox & Hickson, 2001)。

參、研究方法

一、研究架構

本研究架構如圖 1 所示、背景變項包括研究對象之性別、年級、國中安置型態和家庭社會地位，研究目的為探討研究對象之自我概念與生活適應的現況；背景變項對研究對象的自我概念和生活適應的影響程度，以及自我概念和生活適應之間的相關程度。

圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究對象之母群體為台北地區（台北市和新北市）就讀一般高職綜職科一、二、三年級，且由各縣市特殊教育學生鑑定與就學輔導委員會鑑定通過之智能障礙學生。

(一)研究樣本

預試問卷抽取內湖高工及南港高工兩所學校之綜合職能科之智能障礙學生為研究對象，共 72 份問卷，正式樣本以立意抽樣方式取樣，事先電話聯繫瞭解接受調查研究之意願後，抽取六所學校之綜職科智能障礙學生作為正式樣本。

本研究之正式問卷共發出 371 份，回收 302 份，問卷回收率為 81.40 %。問卷回收後，研究者剔除漏填題目過多之無效問卷，經篩選後，有效問卷為 298 份。本研究中有有效樣本之背景資料如表 1 所示。

表 1 有效樣本之基本資料分布情形

項目	組別	人數	百分比
性別	男學生	175	58.7%
	女學生	123	41.3%
年級	一年級	122	49.9%
	二年級	107	35.9%
	三年級	69	23.2%

1. 學生性別
 2. 學生年級
 3. 國中安置型態
 4. 家庭社會地位
- 背景變項

1. 個人適應
 2. 家庭適應
 3. 學校適應
 4. 人際適應
- 生活適應

1. 生理自我
2. 情緒自我
3. 家庭自我
4. 學業自我
5. 社會自我

自我概念

國中安置型態

特教班	65	21.8%
資源班	233	78.2%

家庭社會地位

高社會地位	41	13.8%
中社會地位	55	18.5%
低社會地位	202	67.8%

三、研究工具

本研究使用問卷作為研究工具，研究者參考專家學者對自我概念及生活適應所提出之理論內涵，並參考相關研究之問卷，擬定問卷之架構，而後針對各個層面設計相關問卷問題，並經專家學者審查、預試分析後，最後編製成正式問卷。研究者自編之「高中職學生自我概念與生活適應調查表」，問卷內容分為基本資料與兩個分調查表，包含第一部分：基本資料；第二部分：自我概念調查表；第三部分：生活適應調查表，各問卷說明如下：

(一)個人基本資料

個人基本資料項目為受試者之性別、年級、國中就讀班級型態、家長教育成度及家長職業。

(二)自我概念調查表

調查表內容共分為五個層面，分別為生理自我、情緒自我、家庭自我、學業自我和社會自我，問卷的計分方式採李克特四分量表，由受試者依據自身的真實感覺、想法作答。調查表中的選項分為「完全符合」者得 4 分；「大部分符合」者得 3 分；「少部分符合」者得 2 分；「完全不符合」者得 1 分；反向題計分則相反，「完全符合」者得 1 分；「大部分符合」者得 2 分；「少部分符合」者得 3 分；「完全不符合」者得 4 分。問卷的分數愈高，表示受試者的整體自我概念愈趨於正向；調查表各層面得分愈高，則表示受試者在該層面的自我概念愈佳、有信心。

(三)生活適應調查表

本量表編製目的在瞭解高職智能障礙學生生活適應的現況及差異情形。調查表內容共分為四個層面，分別為個人適應、家庭適應、學校適應和人際適應。問卷之計分方式採李克特

(Likert-type) 四分量表，由受試者依據自身的感覺作答。調查表中的選項分為「完全符合」者得 4 分；「大部分符合」者得 3 分；「少部分符合」者得 2 分；「完全不符合」者得 1 分；反向題計分則相反。問卷的分數愈高，學生的整體生活適應愈好；調查表各層面得分愈高，則表示學生在該層面的生活適應情形愈好。

四、資料處理

(一)研究樣本背景資料

以描述性統計呈現高職智能障礙學生基本資料分布情形，並分析高職智能障礙學生樣本背景資料之分布情形。

(二)不同背景變項的高職學習智能障礙學生其自我概念與生活適應之整體表現與差異情形

以描述性統計分析高職綜職科智能障礙學生之自我概念與生活適應整體表現，並以獨立樣本 t 檢定進行不同背景變項(性別、安置型態)的高職綜合職能科智能障礙學生其自我概念與生活適應之差異比較，單因子變異數分析進行不同背景變項(年級、家庭社會地位)的高職綜合職能科智能障礙學生其自我概念與生活適應之差異比較，如果達顯著差異則用 Scheffé法做事後檢定。

(三)高職智能障礙學生自我概念與生活適應之相關性

本研究以 Pearson 積差相關檢定高職智能障礙學生其自我概念與生活適應間的相關程度。

肆、研究結果

一、高職綜合職能科智能障礙學生自我概念與生活適應尚佳且趨於正向

高職綜職科智能障礙學生之自我概念高於中間值，顯示高職綜職科智能障礙學生對自我的價值觀趨於正向，其中自我概念方面五個層面由高而低依序為情緒自我、學業自我、家庭自我、社會自我及生理自我，生理自我雖為五個層面中最低，仍屬中上程度，顯示智能障礙學生對自己的生理知覺仍持正面看法。在整體生活適應及各層面的現況分析，發現高職智能障礙學生在整體生活適應情形尚稱良好，而各層面由高而低依序為學校適應、家

庭適應、人際適應、個人適應，得知高職綜職科智能障礙學生對於在學校生活上的適應最為良好；反之，在生理及心理上包括自我接納及身心狀態等的適應方面最低，顯示高職綜合職能科智能障礙學生的身心狀況較為不佳。

二、不同背景變項之高職綜合職能科智能障礙學生在自我概念與生活適應上有顯著差異

由研究結果中可知，性別、年級不同之智能障礙學生，其整體自我概念及各層面自我概念無顯著差異，但國中安置在特教班之智能障礙學生在整體自我概念、生理自我及社會自我，明顯較國中安置在資源班之智能障礙學生佳，家庭社會地位方面，中社會地位之智能障礙學生在整體自我概念、家庭自我、學業自我及社會自我層面，明顯較低社會地位之智能障礙學生高，自我概念之差異分析摘要表如表 2 所示；探究高職綜職科智能障礙學生其生活適應之結果，得到以下結論：不同之性別、年級、國中安置型態的智能障礙學生，其整體生活適應及各層面皆無顯著差異，但中社會地位的智能障礙學生其整體生活適應、家庭適應及學校適應方面，皆明顯高於低社會地位的智能障礙學生，生活適應之差異分析摘要表如表 3 所示。

表 2 不同背景變項對高職綜職科智能障礙學生自我概念之差異分析摘要表

性別	年級	國中安置型態	家庭社會地位
----	----	--------	--------

生理自我
達顯著差異

男 > 女	無顯著差異	達顯著差異	特教班 > 資源班	無顯著差異	情緒自我	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	家庭自我	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	達顯著差異	達顯著差異	達顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	學業自我	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	達顯著差異	達顯著差異	達顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	社會自我	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	達顯著差異	達顯著差異	達顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	特教班 > 資源班	特教班 > 資源班	特教班 > 資源班
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	達顯著差異	達顯著差異	達顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	總分	無顯著差異	無顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	達顯著差異	達顯著差異	達顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	特教班 > 資源班	特教班 > 資源班	特教班 > 資源班
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	達顯著差異	達顯著差異	達顯著差異
	無顯著差異	無顯著差異		無顯著差異	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會	中社會 > 低社會

表 3 不同背景變項對高職綜職科智能障礙學生生活適應之差異分析摘要表

性別	年級	國中安置型態	家庭社會地位
----	----	--------	--------

個人適應 無顯著差異 無顯著差異
無顯著差異 無顯著差異
家庭適應 無顯著差異 無顯著差異
無顯著差異 無顯著差異
達顯著差異 達顯著差異
中社會 > 低社會 中社會 > 低社會
學校適應 無顯著差異 無顯著差異
無顯著差異 無顯著差異

達顯著差異

中社會 > 低社會

人際適應 無顯著差異 無顯著差異

無顯著差異

達顯著差異

不顯著

總分 無顯著差異 無顯著差異 無顯

著差異

達顯著差異

中社會 > 低社會

三、高職綜合職能科智能障礙學生其自我概念與生活適應之間呈現正相關。整體自我概念、五個分層面其整體生活適應、四個分層面，其兩兩的相關 p 值介於 .05~.001 的顯著水準，皆呈現正相關的情形，顯示出高職綜合職能科智能障礙學生其整體自我概念、生理自我、情緒自我、家庭自我、學業自我及社會自我愈正向、積極，其個人適應、人際適應、學校適應、家庭適應及整體生活適應則愈良好。高職綜合職能科智能障礙學生其自我概念與生活適應之相關情形如表 4 所示。

表 4 高職綜合職能科智能障礙學生其自我概念與生活適應之相關情形

生理	.647***	.222***	.357***	.524***
自我情緒	.558***	.652***		
自我家庭				
自我學業				
自我社會				
自我整體生活適應				
個人適應	.487***	.215***	.330***	.374***
	.418***	.470***		

家庭適應

.582*** .180** .331*** .618*** .

435*** .509***

學校適應

.544*** .197** .305*** .411*** .

518*** .536***

人際適應

.507*** .148* .223*** .359*** .4

25*** .593***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

伍、結論

一、高職綜職科智能障礙學生之自我概念與生活適應情形尚佳，高職綜職科智能障礙學生的自我概念中，以情緒自我及學業自我最佳，家庭自我、社會自我次之，生理自我最低。生活適應中，學校適應最佳，家庭適應、人際適應次之，個人適應最低。

二、高職綜職科智能障礙學生自我概念因不同「性別」、「國中安置型態」及「家庭社會地位」而有顯著差異，男生顯著優於女生，國中安置特教班顯著優於資源班，中社會地位顯著優於低社會地位；生活適應因不同「家庭社會地位」而有顯著差異，中社會地位顯著優於低社會地位。

三、高職綜職科智能障礙學生在之自我概念與生活適應之間關係密切，且整體自我及各層面皆和整體生活適應及各層面，兩兩之間呈現顯著的正相關。

陸、參考文獻

- 吳武典(2004): 特殊教育的基本原理。載於何英奇主編：心理與特殊教育新論 (193-220 頁)。臺北：心理。
- 宋立鈞(2012)：高職特教班智能障礙

- 學生自我概念與生活適應之研究。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文(未出版)。
- 周台傑、陳枝祥、張昇鵬、吳訓生、劉錫喬(1998)。智能障礙學生免試就讀高職安置需求之推估研究專案報告。臺北：教育部。
- 林幸台(1998)：身心障礙學生接受第十年技藝教育方案之規劃與檢討。中華民國特殊教育學會三十週年紀念專刊，117-129。
- 林美玲(2012)：高職階段中度智能障礙學生自我概念與自我擁護之研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林惠芬(2004)：高職輕度智能障礙學生學校生活適應之研究。特殊教育學報，19，57-85。
- 吳君瑋(2011)：高職綜合職能科學生自我概念、障礙覺察與相關因素研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 洪有義(1982)：國中智能不足與資賦優異學生心理特質之比較研究。師大教育心理學報，15，167-194。
- 張春興(1999)：教育心理學。台北：東華。
- 莊璧阡(2011)：十二年就學安置高職綜合職能科學生學校適應之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 郭春在(2001)：高職特殊教育班學生家庭環境因素與其適應行為之相關性研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 曾心妍(2005)：高職特殊教育班學生心理需求困擾之研究(未出版之碩士論文)：國立彰化師範大學，彰化市。
- 黃政昌(2000)：高職特教實驗班學生之學校適應研究。特殊教育季刊，75，21-29。
- Chen, C. H., & Shu, B. C. (2007, November). Perceived stigma in young people with intellectual disability, Paper session presented at The 18th Asian Conference on Intellectual Disabilities, Taipei, Taiwan.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 432-444.
- Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(2), 127-141.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087-1098.
- Freeman, G. D. (2003). Effects of creative drama on self-concept,

- social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96, 131-139.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377 - 416.
- Jones, J. (2009). Influences on the self-concept of adolescents with intellectual disabilities (Unpublished doctoral dissertation). State University of Oklahoma, Stillwater, Oklahoma.
- Kiddle, H., & Dagnan, D. (2011). Vulnerability to depression in adolescents with intellectual disabilities. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 5, 3-8.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(1), 59-75.
- Saborine, E. J., & Kauffman, J. M. (1987). Assigned, received, and reciprocal social status of adolescents with and without mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 22(3), 139-149.
- Widaman, K. F., MacMillan, D. L., Hemsley, R. E., Little, T. D., & Balow, I. H. (1992). Differences in adolescents self-concept as a function of academic level, ethnicity, and gender. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 387-404.