

國中特殊需求學生的資源班學習 投入與幸福感之研究*

丁政本

臺北市立民權國中
資源班教師

劉惠美

國立臺灣師範大學
特殊教育學系／學習科學跨國頂尖研究中心

本研究主要探討安置於國中普通班，並接受資源班直接教學服務之特殊需求學生在資源班的學習投入與其幸福感之間的關係。資源班學習投入包含「行為投入」、「情緒投入」、「認知投入」及「投入動力」；幸福感包含「情緒幸福感」、「心理幸福感」與「社會幸福感」。以公立國中七至九年級通過鑑定及就學輔導委員會鑑定，且接受資源班教學服務之特殊學生為研究對象。預試樣本採立意取樣選取新竹縣市共 134 位學生，正式樣本採叢集取樣，選取雙北與桃園市共 324 位學生。研究工具為研究者編修之「學習投入量表」與「幸福感量表」，測量國中特殊學生的學習投入以及幸福感。結果發現特殊學生於資源班學習投入未具性別與年級差異，但受障礙類別影響，智能障礙學生在「情緒投入」高於其他障礙類別學生，且其在「投入動力」也顯著高於學習障礙學生。資源班學生的幸福感未具有年級和障礙類別差異，但受性別影響，男生在「情緒幸福感」的感受高於女生。資源班整體學習投入與整體幸福感間具有高度正相關，兩者為相互預測之關係，學習投入的情緒投入與投入動機能預測幸福感，幸福感的心理幸福感也能預測資源班的學習投入。根據上述結果提出相關建議，供國中資源班教師、行政人員及教育研究者參考。

關鍵詞：國中資源班、學習投入、幸福感

* 1. 通訊作者：劉惠美，liumei@ntnu.edu.tw。
2. 本研究為碩士論文改寫，指導教授為劉惠美。
3. 誌謝：教育部核定之國立臺灣師範大學社會情緒教育與發展研究中心之「大專院校人文與社會科學領域標竿計畫（教育學領域）」支持。

正向心理學之父 Seligman 認為幸福 (well-being) 是正向心理學的主要探討議題 (Seligman, 2011)，而幸福感在 21 世紀心理學研究中也備受重視 (余民寧, 2015)。幸福感被視為心理健康的指標，而健康不僅是指沒有疾病，還包含高程度的幸福感受 (Keyes, 2006)。

然而，國內相關數據顯示青少年 (12—17 歲) 主要死亡原因中，自殺排名第二，且平均每四位國中生中就有一位曾於一年內認真考慮要自殺 (衛生福利部國民健康署, 2019; 衛生福利部統計處, 2019)；憂鬱為自殺的三大因素之一 (吳佳儀、李明濱, 2016)。憂鬱和幸福為雙極 (a bipolar conception) 概念，感到幸福就不會感到憂鬱；反之，感到憂鬱則不會感到幸福 (余民寧等人, 2010)。因此，國中生的幸福感議題值得重視。相較於一般發展之國中生，具特殊教育需求學生 (以下簡稱特殊學生)，在許多面向容易經歷長期負向發展 (Moreira et al., 2015)，且在校園中亦有較高比例受到同儕欺負 (羅丰苓、盧台華, 2013)。然隨著聯合國身心障礙者權利公約 (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) 的推動，融合教育已成為許多國家發展特殊教育的核心理念 (黃彥融等人, 2018)，資源班是推動融合教育理念最有效的實踐方式 (林素貞, 2009)，在臺灣高中以下的特殊學生安置於一般學校的比例高達 95.67%，且一般學校接受資源班服務的特殊學生比例達 56.83% (教育部, 2020)。

調查研究顯示，約八成於融合教育中的特殊學生，在國、英、數的學習表現上落後同儕且感到困難，近三成感受不到自身的優點，更有將近 25% 表示對於到學校上課具有負面的感受 (鄭津妃、張正芬, 2014)。Rathmann 等人 (2018) 指出融合教育中的特殊學生，較容易與學校中的一般學生相比較，而導致不利於自信心和整體幸福感的發展。當學生感受不到自身優點又缺乏自信心，可能使其無法展現自身優勢；而余民寧 (2015) 認為自身優勢無法展現與習得無助，皆為影響幸福感的危險因子。另一方面，Sujisha 與 Manikandan (2014) 認為學生未投入於學習活動中，對於幸福感可能是一種阻礙；且個人的學習投入程度對於學業學習是一項強而有力的預測因子 (Moreira et al., 2015)，若學生於學習情境下缺乏投入，則很難看見正向結果 (Gunuc & Kuzu, 2015)。

因此，學習投入是探討學生幸福感議題時也值得關注的變項。尤其對於特殊學生而言，學業學習與行為表現的風險與困難往往隨時間而累積增加，並對於學習投入會有重大負面的影響 (Moreira et al., 2015; Rangvid, 2018)，且特殊學生在學習投入各向度表現上往往低於一般學生 (Rangvid, 2018)。有研究指出幸福感可能為學習投入的正向結果之一 (Demirci, 2020)，Seligman (2011) 亦認為全心投入是幸福的五項元素之一。研究顯示學習投入與幸福感具有顯著正相關 (Datu & King, 2018; Demirci, 2020; Heffner & Antaramian, 2016; Lewis et al., 2011; Orkibi & Tuaf, 2017; Pietarinen et al., 2014; Rangvid, 2018)，且兩者為一種雙向預測關係 (Datu & King, 2018; Datu et al., 2017)。亦即幸福感能被學習投入所預測 (陳燕儒, 2014; 鄭博真、王怡又, 2012; 賴淑萍、洪福源, 2020; Datu & King, 2018; Datu et al., 2017; Lewis et al., 2011)，學習投入亦能反過來被幸福感預測 (Datu & King, 2018; Datu et al., 2017; Durón-Ramos & García-Vázquez, 2018; Durón-Ramos et al., 2018; Lombardi et al., 2019; Pietarinen et al., 2014)。目前雖有大量研究探討學生的幸福感與學習投入之間的關係，然而對於特殊學生於融合教育中的學習投入和幸福感的關係，筆者僅找到一篇以丹麥融合教育研究小組資料庫進行分析的研究，結果指出學習投入是激勵和促進學生學校學習成效和幸福感的因素 (Rangvid, 2018)。

綜上所述，國中生的幸福感是一值得重視之議題，特殊生在許多面向上容易受挫，且可能因習得無助和優勢能力無法展現，而導致幸福感受影響；再者，學生的學業學習受到學習投入的影響甚鉅，個人的學習投入如果過低，則很難有正向學習結果，也可能會影響幸福感。在臺灣融合教育情境中，多數的特殊學生接受資源班服務，學生若能在資源班獲得良好的支持，對其在普通班的適應可能會有正向影響。然而，目前國內外有關特殊學生於資源班的學習投入情形與其幸福感的相關研究較為稀缺，故本研究在參考文獻後，聚焦探討國中特殊需求學生於資源班的學習投入和其幸福感之間的相互關聯性及可能的預測關係。

(一) 學習投入的內涵及相關影響因素

1. 學習投入的內涵

Hu 與 Kuh (2002) 認為學習投入是指學生為達成教育活動所期望的成果，所付出努力的品質；Moreira 等人 (2015) 認為學習投入為一種與學校互動的歷程，其將學習投入視為學校滿足學生心理需求的程度；換言之，當學生的心理需求被滿足的程度越高，則投入就越佳；Gunuc 與 Kuzu (2015) 定義學習投入為學生在學習的歷程中，反應於心理、認知、情緒和行為的質與量，以及能促使達到成功學習的班級內、外的學業與社交活動；Lei 等人 (2018) 認為學習投入是指學生開始積極參與學習任務和活動的歷程；而張家禎 (2015) 認為學習投入是在學習的歷程中，學生透過學習意願、參與、專注程度以及學習產生的情緒，所獲得具有意義的學習經驗與成效。綜合上述對於學習投入的界定，本研究將學習投入視為是學生為達成教育活動的歷程中，主動積極參與學校活動或與學習任務互動的歷程，並反映於心理、認知、情緒和行為表現，使其成功獲得具有意義的學習經驗和成果。

2. 「學習投入」內涵的構面

早期研究以外在可觀察的行為來定義學生的學習投入，像是在各種不同工作中參與的程度及完成工作任務所需花費的時間等 (Brophy, 1983)；後來研究認為學生若缺乏持續性的參與學校活動，也就可能缺乏學業學習的成功經驗的增強，則學生就不太可能會認同學校，也將缺乏用以維持投入，甚至是克服突發逆境的情緒要素 (Finn, 1989)，因此在行為投入外，也注重學生的情緒投入。現今多數研究在建構學習投入的概念時採多元的觀點，而非單一面向 (Lei et al., 2018)。不少研究將學習投入分為三個面向：行為投入 (behavior engagement)、情緒投入 (emotional engagement) 以及認知投入 (cognitive engagement) (例如，Fredricks et al., 2004; Gunuc & Kuzu, 2015; Lei et al., 2018; Nguyen et al., 2016; Sujisha & Manikandan, 2014; Vijayakumar & Manikandan, 2013; Wang et al., 2011)。

行為投入雖有許多不同的定義，但大部分都包含學生遵守班級規範或展現出符合期望的行為、參與學校或教室內的活動 (Nguyen et al., 2016) 以及對學業學習任務有興趣等 (Finn et al., 1995)。情緒投入則為學生在課堂所感受到的樂趣、快樂、舒服程度 (Gunuc & Kuzu, 2015; Reeve, 2013)，及想到最好等正向情緒 (Cooper, 2014)。認知投入則為學生對於自身學習方法和學習內容的理解 (Gunuc & Kuzu, 2015)，亦指學生運用心智能力的程度，像是對學習內容進行思考、試圖找出新的材料以及應對新的挑戰等 (Cooper, 2014)。此外，認知投入也包含動機、努力與策略的使用 (Fredricks et al., 2004)，如，採用複雜 (精進) 而非簡單 (記憶) 的學習策略進行學習活動 (Reeve, 2013)。除了上述的三向度外，Reeve 與 Tseng (2011) 進一步提出投入動力 (agentic engagement) 的新概念，將學習投入擴充為四向度，認為教師與學生之間高品質的關係以及教學支持與學生的行為投入、情緒投入及認知投入息息相關，且學生的學習投入與教師的人際互動風格交互影響，能影響教師對學生在行為、情緒以及認知投入的覺察、觀察與反應，但於大型且多元活動的班級中，教師過於投入於教學中，必然會錯過或無法監控許多學生表現出的投入或不投入的行為，所以瞭解學生如何主動於教學中做出貢獻 (如，學生給予建議或主動表達需求)，是一種最直接瞭解學生學習投入的方法。

本研究以行為投入、情緒投入、認知投入與投入動力等四個向度作為學習投入的架構，以期能較完整地瞭解資源班學生各面向的學習投入情形。其中，「行為投入」指學生能遵守班級規範及參與班級活動，並能專注於班級中的學習活動或對其產生樂趣；「情緒投入」指學生在學習的過程中，覺知到正向情緒的程度，如，興趣、快樂、對課堂感到舒服、享受及想在課堂中有最好的表現；「認知投入」指學生能運用自己的學習策略對學習內容進行思考，來解決學習過程中所遭遇的挑戰；「投入動力」為學生在接受教學的過程中，可以轉客體為主體，主動對課堂產生貢獻，並有意識且主動積極的在學習歷程中滿足自身需求，使學習的知識、環境和條件能更加豐富多元。

3. 影響學習投入的相關因素

影響學習投入的因素頗多，特別是學生的性別、年級與特殊需求對於學習投入影響受到關注。性別方面，賴淑萍與洪福源（2020）以國小學生為研究對象，發現學習投入不因性別差異而有不同，類似的結果亦顯示在魏麗敏與黃德祥（2001）以國、高中學生為研究參與者的研究中。進一步探究，部分於中等教育階段的研究顯示，不同性別學生在學習投入的分向度表現上顯現差異，例如 Pietarinen 等人（2014）以五和七年級學生為研究對象，發現女生在情緒與認知投入表現上顯著高於男生；Wang 等人（2011）也發現國中七年級女生在行為和情緒投入表現上顯著高於男生，但在認知投入上則無顯著差異，在高中階段也有相似的發現（Sujisha & Manikandan, 2014）。此外，也有研究以不同教育階段學生為研究對象，普遍發現女生在行為、情緒以及認知投入三向度的表現上，皆顯著優於男生（Demirci, 2020; Johnson et al., 2001; Marks, 2000; Vijayakumar & Manikandan, 2013）。

年級方面，學習投入具有跨階段、跨年級的差異，國小學生學習投入顯著優於國、高中學生（Marks, 2000）；五年級學生在認知和情緒投入的感受較七年級學生正向（Pietarinen et al., 2014）；六、七年級學生與九、十年級學生相比，在學習投入的認知投入與投入動力兩向度的表現上則顯著較好，但於情緒和行為投入上則未有顯著差異（Veiga et al., 2014）。中學階段的研究，也出現年級越低的學生在學習投入的表現上越佳的情形（Johnson et al., 2001）。不同年級學生的學習投入程度之改變，可能反映出學校缺乏給予低自我概念學生必要的支持，且學校無法在學生年級提升的過程中，持續激發學生的投入，因而導致學習投入下降（Veiga et al., 2014）。相較於國外研究發現的年級差異，國內研究則普遍未發現年級差異，例如國中和高中階段之學生在學習投入程度上並無顯著差異（魏麗敏、黃德祥，2001），不同年級的國小學生在學習投入上也無顯著差異（賴淑萍、洪福源，2020）。

除了性別和年級的影響，學生所處的學校學習環境似乎也會影響學習投入。Sujisha 與 Manikandan（2014）發現高中生的學習投入會受其對校園氣氛感受的影響，當感受到好的校園氣氛，則會產生較佳的學習投入；Orkibi 與 Tuaf（2017）發現就讀於藝術或科學班學生的學習投入程度皆顯著優於一般班級學生；Rangvid（2018）則指出融合教育環境中，極大比例的特殊學生學習投入程度與一般學生相比具有極大的落差。推論可能是因為融合教育情境中，特殊學生相較於一般學生，需面臨更多的挑戰和適應問題，倘若未獲得良好的支持，則可能無法全心投入於學習。Moreira 等人（2015）更進一步探討一般學生與不同障礙類別之特殊學生的學習投入，卻有不同的結論，發現與一般學生相比，不同類障礙別學生在不同學習投入的表現程度各有優劣，如，視障學生在整體心理投入、心理投入中的教師支持學習以及認知投入的內在動機次向度皆顯著優於一般學生；神經動作發展障礙（neuromotor impairment）的學生在認知投入的學校工作控制與相關性及心理投入的教師支持學習等表現上皆顯著高於一般學生；智能障礙學生在多數學習投入（整體認知投入、認知投入的內在動機以及心理投入的家庭支持學習等）的表現則顯著低於一般學生；注意力缺陷不足過動症學生與一般學生在學習投入上則無統計上的顯著差異。Moreira 等人認為造成一般學生與特殊學生在學習投入上的差異可能受認知組織和環境支持影響，如，學生覺知學校學習是有所助益，且能獲得更多來自環境中他人的支持（如，教師、父母），則可能導致學習投入程度的樣貌有所不同。

綜合上述文獻，目前性別、年級對學習投入影響的研究結果並不一致，且特殊學生的學習投入相較於一般學生可能較為低落，而不同障礙類別學生的學習投入程度亦有差異，因此本研究探討資源班情境中的特殊學生其學習投入是否受性別、年級以及障礙類別影響。

（二）幸福感的內涵與影響因素

1. 「幸福感」的內涵

幸福感是一種與最佳體驗和功能有關的複雜概念，相關研究起源自兩種哲學派典：享樂取向（the hedonic approach）與完善取向（the eudaimonic approach）（Keyes, 2006; Ryan & Deci, 2001）。

享樂取向著重快樂（happiness），認為幸福等同享樂和避免痛苦，故延伸發展出主觀幸福感（subjective well-being, SWB）。Keyes（2006）、Keyes 與 Magyer-Moe（2003）認為情緒幸福感

(emotional well-being) 是主觀幸福感的特定向度，涵蓋對於快樂、生活滿意以及正負向情緒平衡的知覺程度。曾文志 (2007) 與 Diener (2000) 指出個體對於生活中所發生在自己身上的事件，會反應於心情和情緒，因此主觀幸福感與情緒幸福感相互呼應 (曾文志, 2007)。

完善取向則聚焦於自我實現，定義幸福為一個人充分發揮功能的程度 (Ryan & Deci, 2001)。Keyes (2006) 進一步指出，持完善取向的研究者將人類的潛能視為心理健康，當瞭解自己的潛能則會在生活中產生正向功能。正向功能則由心理幸福感 (psychological well-being, PWB) 和社會幸福感 (social well-being, SWB) 兩個多維架構所組成 (Keyes & Magyar-Moe, 2003)，因此完善取向發展出心理幸福感以及社會幸福感。如同情緒幸福感一般，心理幸福感的焦點仍然是在個人階層，而與他人和環境的關係是社會幸福感的主要目標 (Keyes & Magyar-Moe, 2003)。

2. 「幸福感」的構面

(1) 情緒幸福感。情緒幸福感是一種定義美好生活的辦法，亦即口語所稱的快樂 (happiness)，當感到較多愉快和較少痛苦的情緒、投入感興趣的活動以及對其生活感到滿意時，則會體驗到較為豐富情緒幸福感，而情緒幸福感亦指個體對自己生活的評價，涵蓋情感與認知兩部分 (Diener, 2000)。Watson 等人 (1988) 認為情感部分包括正向情緒和負向情緒，前者是指個人投入環境時的愉悅程度，高度的正向情緒是由個體所反映的熱情、活力程度、興趣以及歡樂所組成，低落的正向情緒則會產生嗜睡與疲勞等外顯行為；後者為一種主觀的沮喪感 (如，悲傷、孤獨) 和負向感受 (如，恐懼、焦慮及輕視)。認知成分則是個體有意識地對生活進行認知判斷，判斷標準則取決於個體，即個體會將自身的生活狀況與自我的標準進行比較，當生活條件越符合這些標準，就會反應出越高的生活滿意度 (Pavot & Diener, 1993)。

(2) 心理幸福感。除了情緒幸福感，Ryff 與 Keyes (1995) 提出了一種與情緒幸福感完全不同的多元構面與方法來測量心理幸福感，包括以下六個面向：a. 自我接納：承認和接納自我的多種面向，及對過去的生活感到正向與積極；b. 與他人的正向關係：擁有高品質的人際關係，關心他人且具有高度的同理心與親密關係；c. 自主：展現自我決策和獨立的能力，並自我規範自身行為，以自我標準來衡量自己；d. 環境掌控：有效管理自我生活和周圍環境的能力；e. 生活目標：相信自己的生活具有目的與意義性，即對現在和過去的生活感到有意義以及有活著的目標和目的；f. 個人成長：對於新經驗能保持開放態度，實現自身的潛能，並隨時間流逝看見自我與行為的改變，以便能採更為有效的方式持續改變。

綜上所述，心理幸福感為一種正向心理功能，當個體具有良好與正向的心理幸福感，則其能肯定自己、掌控生活、具備良好的人際關係且能不斷成長。

(3) 社會幸福感。Keyes (1998) 提出社會幸福感的概念，認為社會幸福感是個體對所處的社會環境和自身社會功能的評估，涵蓋五個向度：a. 社會整合 (social integration)：指個體感受自己與社會環境中的其他人 (如，鄰居) 有共同或相似之處，及感受自身屬於社區與社會的程度；b. 社會貢獻 (social contribution)：指評估自己於社會中的價值，包含是否為社會的重要成員，能否為世界提供一些價值；c. 社會凝聚力 (social coherence)：指對於社會的品質、組織以及運作的看法，即個人對於世界的了解與關注；d. 社會實現 (social actualization)：指個體於社會的潛能和軌跡，是一種社會發展的信念與覺知社會潛能可被社會成員與機構所實現；e. 社會接納 (social acceptance)：指將他人視為一個整體，並透過其特質和素質來建構社會，具社會接納與信任他人，認為人是良善與勤勞。

綜上所述，社會幸福感是指個體對於社會環境與自身社會功能所進行的評價，當個人的社會幸福感越佳，則對於社會的理解和與社會的關係則越佳。

3. 影響幸福感的相關因素

不少研究關注性別對於幸福感的影響，但目前研究結果並不一致。吳秉叡 (2009) 以國中學習障礙學生為研究對象，發現整體幸福感具有性別差異；一般國中學生亦有類似的現象，男生幸福感顯著優於女生 (郭芳庭, 2010；張怡雯, 2019)。部分研究進一步指出不同性別學生在幸福感的次

向度感受程度也有差異，例如，男生在情緒、心理以及社會幸福感分量表的感受上皆顯著高於女生（張怡雯，2019）；楊慶麟與蔡素惠（2018）發現國中男生在幸福感中的「自我肯定」和「身心健康」感受顯著高於女生，女生則在「人際和諧」的感受顯著優於男生；而 Lu 等人（2019）指出國、高中女生於幸福感方面的人際表現以及生活滿意度顯著優於男生。然而，也有研究指出性別於整體幸福感感受（楊慶麟、蔡素惠，2018；賴淑萍、洪福源，2020；Lu et al., 2019）以及次向度上並無差異（吳秉叡，2009）。

除性別外，不同年級學生的幸福感差異亦受到重視，但結果不太一致。有研究指出國小五年級學生在幸福感中的焦慮層面顯著低於國中七年級學生（Pietarinen et al., 2014），但若僅比較國小高年級學生之幸福感，賴淑萍與洪福源（2020）則發現五或六年級國小學生的幸福感並無顯著差異。國中階段的研究指出一般學生對幸福感的知覺會隨著年級的增加而減少，其中七年級國中生在幸福感的感受顯著優於八、九年級（郭芳庭，2010）；楊慶麟與蔡素惠（2018）亦發現相似結果，七年級學生的整體幸福感和其中的自我肯定和生活滿意度兩項構面的得分均顯著優於九年級。此外，比較跨國中和高中階段學生的幸福感，研究顯示七年級學生在幸福感全量表總分顯著優於其他年級（8—12 年級），且七年級學生在自我滿意、成功人際溝通、自我生活滿意、正向情緒、自我實現等向度上的幸福感受大多高於其他年級（Lu et al., 2019）。然而，張怡雯（2019）卻發現不同年級的國中生在整體幸福感及情緒幸福感、心理幸福感、社會幸福感等三項分量表之得分並無統計顯著差異；在吳秉叡（2009）以學障學生為對象的研究也未發現不同年級的顯著差異。

由於學校是學生學習的主要場域，其安置班別亦可能對個人幸福感有所影響。Orkibi 與 Tuaf（2017）探討以色列中等教育階段學生的幸福感，發現科學班學生的幸福感最佳，藝術班學生次之，一般班級學生最低；Rathmann 等人（2018）以德國國家教育研究小組（The German National Educational Panel Study, NEPS）之數據進行分析，檢驗不同安置或學生類別（特殊教育學校、普通學校的一般學生、普通學校中的特殊學生）在幸福感上的差異，結果顯示與文理科中學（Gymnasium）學生相比，就讀基礎職業中學與特教學校的學生在幸福感中的自我健康之評價，表現出較低度的自我健康評價；而普通學校中的特殊學生與特教學校學生相比在幸福感中自我健康之評價並未有顯著不同，但普通學校的特殊學生有較高的比率會展現出較低度的生活滿意度，反而特殊教育學校的特殊學生與一般學生在生活滿意度上並無顯著不同。

綜合上述文獻，幸福感是否受學生的性別和年級影響並無定論，且不同安置型態的學生在幸福感的感受亦有差異，然過去研究尚未探討在特定安置型態中（例如，資源班）不同障礙類別學生的幸福感之差異，因此本研究欲探討特殊學生的幸福感是否受性別、年級以及障礙類別影響。

（三）學習投入與幸福感的關係

學習投入和幸福感感受對學生的學習和心理健康影響甚遠，是目前教育研究極重視的議題之一。Datu 與 King（2018）、Demirci（2020）、Heffner 與 Antaramian（2016）、Lewis 等人（2011）、Orkibi 與 Tuaf（2017）、Pietarinen 等人（2014）以及 Durón-Ramos 與 García-Vázquez（2018）等研究發現普通班學生的學習投入與幸福感呈顯著正相關；在 Rangvid（2018）以國中融合教育中特殊學生與一般學生為研究對象，也發現兩者之間有正向關聯。

關於學習投入與幸福感之間的相互影響研究不少，普遍支持學習投入能預測幸福感，也有研究認為幸福感能預測學習投入，亦有持兩者為雙向預測之觀點。例如，賴淑萍與洪福源（2020）指出國小高年級學生學習投入能預測幸福感；鄭博真與王怡又（2012）指出大學生的學習投入中的同儕互動對情緒幸福感的正向情緒最具預測力；學習投入中的師生互動對情緒幸福感的正向情緒最具預測力；同儕互動對心理幸福感中的友好關係、利他行為、健康活力以及成長自主皆具預測力，而學習投入中的課業投入則對心理幸福感的生活目的具有預測力。以國中學生為研究對象的研究，亦支持學習投入能預測幸福感，例如 Datu 等人（2017）指出學業動機與學習投入能正向預測學生往後的幸福感；學生的認知投入能預測生活滿意度（Lewis et al., 2011），及正向和負向情緒（Datu & King, 2018）。陳燕儒（2014）指出國中學生的學業自我概念與學習投入皆能預測幸福感，且學習投入在學業自我概念與幸福感中扮演部分中介之角色。同樣以學習投入當作中介角色，Orkibi 與 Tuaf（2017）進一步發現學生就讀的班級型態（藝術或科學班）能透過學習投入的中介影響其情緒幸福感。

另一方面，關於幸福感對學習投入的影響，Durón-Ramos 與 García-Vázquez (2018) 指出大學生的幸福感可以正向預測其投入學業活動的程度，其中，學生的心理因素（幸福感與情緒智力）以及社會因素（師生關係與同儕關係）皆能正向預測其學習投入，且心理因素的影響力較社會因素高；在國中階段的研究，Heffner 與 Antaramian (2016) 分析七年級與八年級學生（排除特殊學生後）的正向情緒與生活滿意度兩者皆能顯著預測學生的學習投入。當國中學生感受到幸福則會具有較佳的學業學習動機，進而對學習投入產生影響，即國中學生的幸福感能預測其往後的學習動機、學習投入與學業成就 (Datu et al., 2017)。此外，研究也顯示國中生的生活滿意度 (Lewis et al., 2011) 和負向情緒 (Datu & King, 2018) 皆能預測其學習投入（包含認知投入與情緒投入）。

除探討學習投入與幸福感的雙向關係和預測力之外，近期也有研究關注中介變項的影響，其中有研究顯示學生在學校的幸福感能作為情緒投入和認知投入的中介變項 (Pietarinen et al., 2014)；且 Lombardi 等人 (2019) 研究亦顯示幸福感為一中介變項，學校氛圍可透過其影響學習投入。就特殊學生而言，每天均會參與資源班與普通班的學習活動，兩者之班級型態和氛圍有所不同，但目前鮮少有研究探討資源班中特殊學生的學習投入與幸福感之間的關係。本研究旨在瞭解於資源班就讀的特殊學生，其在資源班的學習投入程度及其與幸福感的關聯性及相互影響情形。

方法

本研究採問卷調查接受資源班直接教學服務之國中學生在資源班的學習投入與幸福感，探討學生的性別、年級與障礙別對學習投入與幸福感的影響，及兩者之間的關聯性。

(一) 研究對象

以領有臺北、新北、桃園與新竹縣市鑑定及就學輔導會之身心障礙鑑定證明，同時接受身心障礙資源班國文或英文或數學中一科或以上的直接教學服務的國中生為研究參與者。分成預試與正式樣本，預試樣本採立意取樣，選取新竹縣市學生為研究參與者；正式樣本採叢集立意取樣，選取臺北與桃園地區之學生為研究參與者。由研究者先與學校行政聯繫，請資源班教師協助徵詢學生與家長同意後，再由研究者寄送量表給予學生填寫，過程中請資源班教師因應學生特質給予必要之協助（如，視障學生給予放大問卷、學障學生給予報讀），填寫完畢後由資源班教師協助確認是否有遺漏填答的題項後寄回，共回收 143 份預試問卷，和 324 份正式問卷。正式樣本的分布為臺北市佔 55 份（17%）、新北市佔 95 份（29%）、桃園市佔 174 份（54%）；性別分布為男生 220 人（68%）、女生 104 人（32%）；年級分布為，七年級 79 人、八年級 112 人、九年級 133 人；障礙類別分布包括學障 208 人、情障 27 人、智障 30 人、自閉症 44 人、聽障 4 人、其他（腦麻、視障、肢障、身體病弱等）11 人。

(二) 研究工具

本研究參閱相關理論與工具，編修「學習投入」以及「幸福感」初版量表，並請三位特教實務現場的資源班教師與兩位特教領域專家學者，進行量表內容適切性的修正建議，由研究者進行統整後，進行題項刪減和文句編修（如，當我在資源班學習需要幫忙時，我會問老師，依據專家建議修改：當我在資源班學習遇到困難時，我會主動請資源班老師協助），形成預試量表；再以預試樣本的填答結果進行項目分析、探索性因素分析以及內部一致性係數分析，形成正式研究工具。最後，以正式樣本進行內部一致性係數分析與驗證性因素分析，檢驗正式工具的信度與效度。

本研究所編修之「學習投入」量表與「幸福感」量表皆採李克特氏五點量表的方式作答，由學生自我評定，從「非常符合」（5分）到「非常不符合」（1分），「學習投入」得分越高表示學生於資源班的學習越投入，得分越低則投入越少；「幸福感」得分越高表示學生知覺幸福的程度越高，得分越低則幸福感受越低。

本研究依邱皓政 (2010) 之建議，於項目分析中採「極端組比較法」將學生於兩份量表中的得分進行加總，並選取最高與最低的各 27% 為極端組，並進行 t 檢定，若 t 值 (CR) 小於 3，且相關

係數低於 .3，則刪除該題項。另外，探索性因素分析以主成分分析法以及最大變異法（Varimax），當題目出現因素負荷量小於 .4，且同時橫跨兩個以上因素，則將該題項刪除（Pituch & Stevens, 2015）。

1. 「學習投入」量表

以 Reeve 與 Tseng（2011）所提出的學習投入四向度（行為投入、情緒投入、認知投入、投入動力）為理論依據，並參考 Jang 等人（2016）、Reeve 與 Tseng 所編製之「學習投入四向度量表」（The Four Aspects of Engagement Scale）以及「學習投入與不投入量表」（Engagement and Disengagement Scale）編修而成。初版量表包括行為投入 5 題、情緒投入 6 題、認知投入 5 題、投入動力 7 題，共 23 題。經專家審題及建議後，保留 21 題進行預試，包括行為投入、認知投入及投入動力各 5 題，情緒投入 6 題。

將「學習投入」量表之 143 份預試資料進行極端組檢驗，結果顯示學習投入各題目相關係數皆大於 .3，CR 值都大於 3，且皆達統計顯著水準，故全數保留。探索性因素分析限定四個因子，第一次分析結果顯示 KMO 值為 .920，Bartlett 球形檢定卡方值為 2308.831， $p < .000$ ，達顯著水準，顯示量表適合進行探索性因素分析；第一次結果有三題目因橫跨二或三個因素，故刪除並進行第二次分析。第二次結果顯示 KMO = .921，Bartlett 球形檢定卡方值為 1909.453， $p < .000$ ，顯示刪題後，仍適合進行因素分析。因素一共 5 題，因素負荷量介於 .695— .785；因素二共 4 題，因素負荷量介於 .669— .897；因素三共 5 題，因素負荷量介於 .415— .832；因素四共 4 題，因素負荷量介於 .652— .808 之間。各因素之題項與「學習投入」量表原始架構相同，故將四個因素分別命名為投入動力、行為投入、認知投入以及情緒投入，四因素的累積解釋變異量達 74.12%。四因素的 α 係數分別為 .89、.89、.90、.86，總量表的 α 係數為 .94，顯示具有適切的信度與效度。

針對探索性因素分析結果的 18 題之 4 個相關因素模式，以 324 份正式樣本資料進行驗證性因素分析，結果顯示整體學習投入測量模型的配適度良好（ $\chi^2/df = 1.939$; GFI = .922; AGFI = .898; CFI = .955; RMSEA = .054; SRMR = .043），且各構面的組合信度（composite reliability, CR）介於 .806 至 .857，平均變異萃取量（average of variance extracted, AVE）介於 .473 至 .584，顯示學習投入測量模型具有尚佳的收斂效度。

2. 「幸福感」量表

以 Keyes 與 Magyar-Moe（2003）幸福感的三向度為依據，並參考張怡雯（2019）「我的生活感受量表」及邱馨瑩（2009）「兒童幸福感量表」進行編修。初版量表的各向度題數分別為：情緒幸福感 6 題，心理幸福感 8 題、社會幸福感 10 題，共 24 題。初版量表經專家審題與修正後，移除心理幸福感 1 題以及社會幸福感 2 題，形成預試量表，共 21 題，包含情緒、心理及社會幸福感分別為 6 題、7 題和 8 題。

將「幸福感」量表 143 份預試資料進行極端組檢驗，結果顯示「幸福感」量表項目分析中有 2 題的 CR 值分別為 1.030 與 .577，皆未大於 3，且未達統計顯著水準，其相關分別為 .028、-.022，故予以刪除，共保留 19 題。探索性因素分析限定三個因子，第一次因素分析 KMO 值為 .936，Bartlett 球形檢定卡方值為 1735.580， $p < .000$ ，達顯著水準，顯示本量表適合進行探索性因素分析，分析結果顯示有四個題項，橫跨兩個或三個因素，故予以刪除。第二次因素分析結果顯示，KMO 值為 .934，Bartlett 球形檢定卡方值為 1280.334， $p < .000$ ，達顯著水準，顯示刪除後，此量表仍適合進行探索性因素分析。第二次結果顯示有一題項，因素負荷量過低（.35）故刪除；續進行第三次因素分析。第三次分析之 KMO 值為 .933，Bartlett 球形檢定卡方值為 1163.561， $p < .000$ ，顯示適合進行因素分析；因素一共 6 題，因素負荷量介於 .469— .793，因素二共 3 題，因素負荷量介於 .688— .773，因素三共 5 題，因素負荷量介於 .507— .825，各因素之題項與「幸福感」量表原始架構相同，故將三個因素分別命名為社會幸福感、情緒幸福感以及心理幸福感，三因素的累積解釋變異量達 68.12%。三因素的 α 係數分別為 .89、.79、.84，總量表的 α 係數為 .93，顯示信度與效度尚可。

針對探索性因素分析結果的 14 題之 3 個相關因素模式，以 324 份正式樣本資料進行驗證性因

素分析，結果顯示整體幸福感測量模型的配適度尚可 ($\chi^2/df = 2.222$; GFI = .935; AGFI = .908; CFI = .955; RMSEA = .062; SRMR = .041)，各構面的組合信度 (CR) 介於 .765 至 .852，平均變異萃取量 (AVE) 介於 .479 至 .521，顯示幸福感測量模型具有好的收斂效度。

3. 「學習投入」與「幸福感」量表之區別效度

本研究依 Hair 等人 (1998) 之建議，以潛在變項之間的相關與平均變異萃取量 (AVE) 的平方根進行比較，當 AVE 的平方根大於其他不同潛在變項的相關，則顯示測量模型具有區別效度。表 1 為「學習投入」與「幸福感」量表之區別效度分析結果，對角線粗體字的數字為 AVE 的平方根，其餘為各構面之間的相關，根據 Fornell 與 Larcker (1981) 建議，若對角線 AVE 的平方根高於各行與各列的值，即可視為具有區別效度。本研究測量模型除心理幸福感 AVE 的平方根 (.692) 略小於與社會幸福感的相關 ($r = .753$) 外，其餘潛在變項的 AVE 平方根皆高於其相關，顯示本研究各潛在變項之間具尚可接受的區別效度，即不同構面的學習投入或幸福感有所區隔，不論是學習投入的四個構面或是幸福感三個構面皆能分別測量其構面欲測得之潛在構念。

表 1
「學習投入」與「幸福感」量表之區別效度分析結果

	1	2	3	4	5	6	7
1. 行為投入	.716						
2. 情緒投入	.559	.764					
3. 認知投入	.534	.586	.739				
4. 投入動力	.541	.565	.692	.688			
5. 情緒幸福感	.381	.544	.402	.472	.722		
6. 心理幸福感	.513	.503	.612	.581	.632	.692	
7. 社會幸福感	.515	.638	.529	.554	.698	.753	.700

註：對角線為 AVE 的之平方根；其餘部分為構面間的相關係數。

(三) 資料分析

依據研究目的進行資料整理與分析，以統計軟體 AMOS 21 以及 SPSS 20.0 進行統計分析。首先，以描述性統計了解性別、年級與障礙類別所佔樣本之比例，及其在各量表的平均數和標準差。續以多變量變異數分析 (multivariate analysis of variance, MANOVA) 分別以性別、年級、障礙類別為自變項，學習投入和幸福感為依變項，檢驗不同背景變項之特殊學生於各量表得分之差異。接著，再採皮爾森積差相關，檢驗學習投入與幸福感之間的關聯性。最後，使用路徑分析，以整體學習投入和幸福感互為自變項與依變項檢驗兩者之間的直接效果；並再分別以學習投入四個構面為自變項，整體幸福感為依變項，了解學習投入四個構面對幸福感的影響，最後再以幸福感三個構面分別做為自變項，整體學習投入為依變項，分析其影響力。

結果

(一) 國中特殊學生的學習投入與幸福感

表 2 為國中特殊學生在學習投入與幸福感的自評程度，包括不同背景變項 (性別、年級、障礙類別) 學生在學習投入四面向 (行為投入、情緒投入、認知投入、投入動力) 與幸福感 (情緒幸福感、心理幸福感、社會幸福感) 三面向的表現。學生知覺自身於資源班學習投入的整體平均數為 3.47 ($SD = 0.82$)，其中以行為投入的知覺程度最高 ($M = 3.98, SD = 0.80$)，情緒投入次之 ($M = 3.62, SD = 1.05$)，投入動力再次之 ($M = 3.16, SD = 1.01$)，認知投入 ($M = 3.12, SD = 1.07$) 最低；幸福感的整體平均數為 3.69 ($SD = 0.88$)，以情緒幸福感平均得分最高 ($M = 3.86, SD = 1.01$)，社會幸福感次之 ($M = 3.62, SD = 0.98$)，心理幸福感最低 ($M = 3.59, SD = 0.96$)。

進一步以學生的性別、年級與障礙類別分析在學習投入與幸福感表現的差異，結果如下：

1. 不同性別學生的學習投入與幸福感表現差異分析

先以性別為自變項，以學習投入四構面為依變項，進行多變量變異數分析，同質性檢定 Box's test 為 10.561 ($p > .05$)，未達顯著水準，代表並未違反變異數同質性之假定；分析結果顯示不同性別的學生於學習投入表現並未具有統計上的顯著差異 (Wilks $\Lambda = .989, p = .449, \eta^2 = .011$)。

以幸福感三構面為依變項，進行多變量變異數分析，同質性檢定 Box's test 為 7.025 ($p > .05$)，未達顯著水準，代表並未違反變異數同質性之假定；分析結果顯示不同性別的學生於幸福感的感受程度會受性別影響 (Wilks $\Lambda = .960, p < .001, \eta^2 = .040$)，進一步分析發現不同性別學生於情緒幸福感感受具顯著差異 ($F(1, 322) = 3.957, p < .05, \eta^2 = .012$)，以男生 ($M = 3.94$) 的情緒幸福感受顯著高於女生 ($M = 3.70$)。

2. 不同年級學生學習投入與幸福感表現差異分析

不同年級學生學習投入 (Box's test = 13.004, $p > .05$) 與幸福感 (Box's test = 18.723, $p > .05$) 於多變量變異數分析之同質性檢定顯示皆未達顯著水準，表示並未違反變異數同質性之假設。分析結果顯示，不同年級學生的學習投入表現 (Wilks $\Lambda = .953, p > .05, \eta^2 = .024$) 與幸福感感受 (Wilks $\Lambda = .969, p > .05, \eta^2 = .016$) 皆未具有統計上的顯著差異。

3. 不同障礙類別學生學習投入與幸福感表現差異分析

以障礙類別為自變項，學習投入為依變項進行多變量變異數分析，同質性檢定顯示 Box's test 為 63.057 ($p < .05$)，代表違反變異數同質性之假定，故採用 Pillai's trace 檢定，此檢定於資料非同質性狀況下使用仍具穩定性 (Olson, 1976)。結果顯示不同障礙別的學生於學習投入量表得分具有顯著差異 (Pillai's trace = .145, $p < .01, \eta^2 = .036$)。進一步分析發現不同障礙別的學生於情緒投入 ($F(5, 318) = 2.795, p < .05, \eta^2 = .042$) 與投入動力 ($F(5, 318) = 2.459, p < .05, \eta^2 = .037$) 表現上有顯著差異，故續以 Tukey HSD 進行事後比較，結果顯示智能障礙學生 ($M = 4.05$) 在情緒投入表現上顯著高於其他障礙類別學生 ($M = 2.91$)；且智能障礙學生在投入動力 ($M = 3.69$) 表現上亦顯著高於學習障礙學生 ($M = 3.05$)。

最後以情緒幸福感、心理幸福感以及社會幸福感為依變項進行多變量變異數分析，同質性檢定 Box's test 為 62.379 ($p < .05$) 達顯著水準，代表違反變異數同質性之假定，故採用 Pillai's trace 檢定，顯示不同障礙類別學生於幸福感感受並無顯著差異 (Pillai's trace = .041, $p > .05, \eta^2 = .014$)。

表 2
學習投入與幸福感之描述性統計

類別 變項	n (%)	行為投入		情緒投入		認知投入		投入動力		情緒幸福感		心理幸福感		社會幸福感	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
性	1 220 (68%)	3.93	0.76	3.63	1.03	3.11	1.05	3.14	0.97	3.94	0.97	3.65	0.89	3.61	0.96
別	2 104 (32%)	4.07	0.89	3.61	1.11	3.13	1.11	3.19	1.10	3.70	1.08	3.46	1.07	3.63	1.02
年 級	3 79 (24%)	4.10	0.76	3.77	1.05	3.41	1.06	3.44	0.93	4.00	0.96	3.80	0.92	3.90	0.88
	4 112 (35%)	3.86	0.80	3.61	1.01	3.06	0.97	3.11	0.99	3.79	1.02	3.51	0.93	3.51	0.97
	5 133 (41%)	4.00	0.82	3.54	1.09	3.00	1.12	3.03	1.05	3.84	1.04	3.52	0.99	3.54	1.01
	6 208 (64%)	3.90	0.83	3.55	1.05	3.07	1.07	3.05	1.00	3.86	1.00	3.58	0.98	3.56	0.96
障 礙 類 別	7 27 (9%)	3.94	0.80	3.65	1.04	3.04	0.95	3.38	0.92	3.72	1.08	3.59	0.55	3.59	0.99
	8 30 (9%)	4.15	0.95	4.05	1.13	3.47	1.21	3.69	1.20	4.19	0.95	3.80	1.13	3.91	1.18
	9 44 (14%)	4.11	0.57	3.74	0.91	3.12	1.04	3.15	0.94	3.66	1.03	3.42	0.88	3.57	0.91
	10 4 (1%)	4.31	0.85	4.38	0.63	4.20	0.63	3.25	1.27	4.50	1.00	4.45	0.84	4.33	1.22
	11 11 (3%)	4.41	0.38	2.91	1.16	2.87	0.89	3.25	0.74	4.00	1.17	3.47	1.09	3.61	0.75
全部 學生	324 (100%)	3.98	0.80	3.62	1.05	3.12	1.07	3.16	1.01	3.86	1.01	3.59	0.96	3.62	0.98

註：1 = 男生；2 = 女生；3 = 七年級；4 = 八年級；5 = 九年級；6 = 學習障礙；7 = 情緒行為障礙；8 = 智能障礙；9 = 自閉症；10 = 聽覺障礙；11 = 其他類別。

(二) 學習投入與幸福感之關係

以相關分析特殊學生於資源班的學習投入與其幸福感間的相關程度，結果顯示，特殊學生於資源班整體的學習投入與其整體幸福感呈現高度正相關 ($r = .705$)。

進一步以路徑分析探討學生於資源班的整體學習投入對整體幸福感的影響，結果如表 3、表 4 所示。資源班學生學習投入對其幸福感的路徑適配指標除 SRMR 外 (.051)，其餘皆達建議之標準 (Bentler, 1993; Hair et al., 1998; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005)，且學生於資源班學習投入對幸福感的標準化路徑係數為 0.82，達正向顯著水準 ($\beta = 0.82, t = 8.816, p < .001$)，顯示資源班的學習投入能顯著且正向地預測學生的幸福感。換言之，當國中資源班學生於資源班的學習越投入越高，則幸福感的感受就越佳，且資源班學習投入對幸福感有 67.24% 的解釋變異量。續以學習投入四構面分析對幸福感之分別影響，分析結果顯示模型適配指標皆達建議之標準，於學習投入中的情緒投入 ($\beta = 0.42, t = 4.748, p < .001$) 與投入動力 ($\beta = 0.28, t = 2.440, p < .05$) 能正向影響幸福感，解釋變異量分別為 17.64% 以及 7.84%，而行為投入 ($\beta = 0.14, t = 1.813, p > .05$) 與認知投入 ($\beta = 0.05, t = .451, p > .05$) 之路徑係數未達統計顯著，故無法宣稱此二構面對幸福感的影響。

接者，以路徑分析探討學生的幸福感對其資源班學習投入的影響，結果如表 5、表 6 所示。幸福感對資源班學習投入模型適配指標除 SRMR (.051) 略高於建議標準外，其餘皆符合建議標準；學生幸福感對資源班學習投入的標準化路徑係數為 0.82 ($\beta = 0.82, t = 8.863, p < .001$)，顯示特殊學生的幸福感能顯著且正向預測資源班學習投入。亦即當國中特殊學生的幸福感感受越佳，其在資源班的學習投入表現就越佳，特殊學生的整體幸福感能解釋其資源班學習投入 67.24% 的變異量。續以幸福感三構面分析對學習投入之影響，分析結果顯示模型適配指標除 SRMR (.050) 略高於建議值之外，其餘適配指標皆達建議之標準。幸福感中的心理幸福感對學習投入具有正向顯著之影響 ($\beta = 0.516, t = 3.190, p < .01$)，其解釋變異量達 26.62%，然情緒幸福感 ($\beta = -0.106, t = -.736, p > .05$) 與社會幸福感 ($\beta = 0.417, t = 1.903, p > .05$) 對學習投入的路徑係數並未達統計顯著，故無法宣稱兩者對學習投入之影響。

表 3
學習投入對幸福感路徑模型適配指標

適配指標	學習投入對幸福感模型	學習投入四構面模型
χ^2	867.294	846.167
<i>df</i>	456.000	451.000
χ^2/df	1.902	1.876
GFI	.856	.862
AGFI	.834	.838
CFI	.921	.924
RMSEA	.053	.052
SRMR	.051	.050

表 4
學習投入對幸福感模型路徑分析結果摘要表

模型	標準化路徑係數	<i>t</i> -value
學習投入對幸福感	.821	8.816***
行為投入對幸福感	.141	1.813
情緒投入對幸福感	.418	4.748***
認知投入對幸福感	.048	0.451
投入動力對幸福感	.279	2.440*

* $p < .05$. *** $p < .001$.

表 5
幸福感對學習投入路徑模型適配指標

適配指標	學習投入對幸福感模型	學習投入四構面模型
χ^2	867.294	858.165
<i>df</i>	456.000	454.000
χ^2/df	1.902	1.890
GFI	.856	.860
AGFI	.834	.837
CFI	.921	.922
RMSEA	.053	.052
SRMR	.511	.506

表 6
幸福感對學習投入模型路徑分析結果摘要表

模型	標準化路徑係數	<i>t</i> -value
幸福感對學習投入	.821	8.863***
情緒幸福感對學習投入	-.106	-0.736
心理幸福感對學習投入	.516	3.190**
社會幸福感對學習投入	.417	1.903

** $p < .01$. *** $p < .001$.

討論

(一) 不同背景變項國中特殊學生於資源班學習投入與幸福感的差異情形

1. 學習投入未呈性別差異，但幸福感有性別差異

本研究發現特殊學生在資源班的學習投入並無性別差異，此部分與賴淑萍與洪福源（2020）以一般國小學生為研究參與者以及魏麗敏與黃德祥（2001）以國高中學生為研究參與者的結果相同；但與 Demirci（2020）、Johnson 等人（2001）、Marks（2000）、Pietarinen 等人（2014）、Sujisha 與 Manikandan（2014）、Vijayakumar 與 Manikandan（2013）以及 Wang 等人（2011）不同，這些研究普遍發現女生的整體或次向度的學習投入高於男生。

研究者認為，於普通班的研究中發現學習投入具有性別差異，但在資源班卻未見此結果，可能是本研究測量學生的學習投入是於資源班場域，而資源班接受的特殊教育服務主要依循個別化教育計畫，較能獲得滿足其特殊需求的個別化和適性化教育與學習，而消弭了學生性別對學習投入程度的影響。Pietarinen 等人（2014）曾指出學習投入的差異可能源於學生在學習環境中，調整自身學習行為及興趣來滿足學校人員（如，教師和同儕）時，於能力上所產生的不適應，若資源班教師的教學較能弭平學生能力上的不適應時，學生的學習投入或許就較不受到性別的影響。

另一方面，本研究發現不同性別學生的幸福感有所差異，男生的情緒幸福感感受程度較女生高；此結果與吳秉叡（2009）、郭芳庭（2010）及張怡雯（2019）的研究發現相似，顯示男生的整體幸福感高於女生，尤其是情緒幸福感（張怡雯，2019）。然而，楊慶麟與蔡素惠（2018）、賴淑萍與洪福源（2020）及 Lu 等人（2019）的研究則發現性別於整體幸福感的感受程度無差異，但於幸福感各構面之間的得分則具有性別上的差異，如，幸福感中的人際和諧則以女生高於男生（例如，楊慶麟、蔡素惠，2018；Lu et al., 2019），自我肯定、身心健康（例如，楊慶麟、蔡素惠，2018）則是男生高於女生。Pietarinen 等人（2014）推論男生幸福感感受相較於女生低的可能原因為女生的學習表現通常較男生優異，相較之下男生在學習上較為缺乏興趣，導致在學校學習中產生痛苦，進而使男生相較於女生有更多的負面情緒，降低其幸福感感受。研究者認為於 108 課綱下，國中學生的學習表現有多元評量的管道與方式展現，而特殊需求學生的評量更具有彈性調整，上述的過往研究

發現因學習表現和興趣所導致幸福感的性別差異，或許已不是主因。而田意民（2017—2018）透過潛在語言分析發現性別刻板印象仍存於社會語言的使用中；當男性常被期望及教育為勇敢、堅強以及果斷，而女性則被教育為溫柔、善良，可能使男性在克服困難時會比女性展現出更多的信心，來證明自身的能力與價值（Lu et al., 2019），也可能與男生和女生出現幸福感差異有關。

2. 不同年級學生在學習投入與幸福感上並無不同

本研究發現不同年級的國中學生於資源班的學習投入程度並無不同，此部分與賴淑萍與洪福源（2020）和魏麗敏與黃德祥（2001）的研究相符，但與 Johnson 等人（2001）、Marks（2000）、Pietarinen 等人（2014）以及 Veiga 等人（2014）的研究普遍發現隨著年級的增加，一般學生的學習投入程度會降低。賴淑萍與洪福源認為若學習氛圍穩定，且教師能跳脫傳統講述教學，採用學生本位且能激發學生學習興趣的教學方式，則學生的學習投入就不會有年級差異；Lombardi 等人（2019）的研究也曾指出學習環境的氛圍可以間接對學生的投入造成影響。因此，研究者推測因為資源班教師進行課程設計與教學前，會參照學生的現況能力及特質，預先進行課程調整，以符應學生的能力與需求，並透過正向行為支持等方式調整環境，並營造正向舒適的學習氛圍；就研究者觀察與自身經驗，多數資源班教師常於課堂中使用結構化、多層次或區分性等具實證本位有效的教學法或策略，較能在資源班營造良好的學習氛圍，並引發學習動機和提升參與度，因此資源班學生不因年級而有不同的資源班學習投入表現，應屬合理現象。

此外，本研究發現七、八、九年級學生在幸福感的感受程度也無差異，此與賴淑萍與洪福源（2020）研究一般國小學生、張怡雯（2019）探討國中普通學生以及吳秉叡（2009）以國中學障學生為對象的研究發現相一致，皆顯示不同年級學生在幸福感感受上並無明顯不同。然而也有研究有不同發現，例如，郭芳庭（2010）、楊慶麟與蔡素惠（2018）、Lu 等人（2019）以及 Pietarinen 等人（2014）發現幸福感會隨年級增加而降低。Lu 等人認為對於青少年而言，教師在學生的情緒和行為發展上扮演至關重要的角色，而對於七年級學生而言，正是由小學轉銜到中學的階段，多數教師會給予更多的關注在鼓勵、支持及關懷學生，故當學生在學校感到溫暖和幸福，並對學校生活感到滿意，則幸福感就會提升，因而七年級學生感受的幸福感可能會較高年級學生高。而本研究的特殊學生不論其就讀年級，在校園中皆會有一位特教個管教師，透過相關支持與服務，協助其適應校園生活，故研究者認為，在資源班的特殊學生應較能感受到溫暖和幸福感受，以致學生不論年級高低皆能感受到相當程度的幸福感。

此外，本研究並未發現幸福感的年級差異可能是由於測量工具的不同所致。過往研究多以生活滿意度或人際關係或心理健康程度作為測量工具，本研究則以較多元的面向去測量幸福感受，當特殊學生的生活滿意度有可能因升學壓力而降低，以致影響其情緒幸福感，亦可能因心智越加成熟或因外加課程，如，在社會技巧的課程引導下，提升對自我的覺察和認同，以及自身在社會情境中的功能和影響力，提升其社會和心理層面的幸福感，以致於整體幸福感並未伴隨年級增加而有所改變。

3. 不同障礙類別特殊學生的學習投入有所差異，幸福感則無

本研究發現智能障礙學生對資源班的情緒投入顯著高於其他類別（包含肢障、腦麻、其他、身體病弱、視障）的學生，同時智能障礙學生的投入動力亦較學習障礙學生高。本研究結果與 Moreira 等人（2015）發現不同障礙特質的特殊學生可能在不同面向的學習投入上有所差異的現象，大致相符合。此外，Cunningham 與 Glenn（2004）指出智能障礙者在自我評估時容易產生正向高估的傾向，因此亦可能導致智能障礙學生在部分學習投入分量表的表現上高於其他障礙類別學生。

本研究各障礙類別學生的幸福感平均得分介於 3.42 至 4.50 間，若以五點量表為參照，資源班特殊學生在幸福感各向度的自評感受屬於中間值偏上程度。Orkibi 與 Tuaf（2017）發現資優班學生的幸福感顯著高於一般班級學生，且不論是科學班、藝術班或一般班級學生的幸福感程度均約略低於量表分數的中間值。Rathmann 等人（2018）的研究指出安置於融合教育情境中的特殊學生與特殊教育學校的特殊學生於幸福感中的健康評價未有所不同，但於生活滿意度的構面上，融合教育中的特殊學生低於安置於特殊教育學校的學生。

本研究未與不同安置類型（例如，特殊教育學校）的學生進行比較，但發現於融合情境下，不

同障礙類別學生之幸福感未見差異。推測大多數特殊需求學生於校園中，能透過普特之間的合作，使其盡可能的在校園中獲得相應的支持與資源，如，行為功能介入或正向行為支持、專業團隊服務等，使得不同障礙類別的學生，不因其障礙類別而有幸福感感受上的差異。

(二) 國中特殊學生於資源班的學習投入與幸福感的關係

1. 特殊學生於資源班的學習投入能預測幸福感

本研究結果顯示學生在資源班的學習投入能預測其整體幸福感，且具 67.4% 的解釋變異量，此發現與陳燕儒（2014）、鄭博真與王怡又（2012）、賴淑萍與洪福源（2020）、Datu 與 King（2018）、Datu 等人（2017）以及 Lewis 等人（2011）指出普通班學生學習投入程度對幸福感具有影響力的結果一致。當特殊學生在資源班的學習越投入，其幸福感感受就會越佳。而吳秉叡（2009）以學障學生為研究對象亦發現學習障礙學生的心流經驗（高度投入特定工作的經驗）也能正向影響幸福感。

綜合來看，不論學習場域（普通或資源班）與研究對象（一般或特殊學生），在學習歷程中的涉入程度，對幸福感具有影響力。另外，本研究亦發現資源班學習投入的次構面能預測整體幸福感，其中以情緒投入對幸福感的解釋變異量最高 17.5%，投入動力次之（7.8%）。換言之，學生在資源班中學習時的正向情緒投入，對於其幸福感的影響最大。

相較於 Lewis 等人（2011）研究指出僅有學生的認知投入能影響學生的幸福感，行為和情緒投入則無法預測幸福感，本研究中認知投入無法預測幸福感。推測可能是因為所界定的內涵不同。Lewis 等人使用的幸福感是指生活滿意度，認知投入是指學生認知到學校對其未來和升學的重要性，因此當學生認知到學校是重要的，對未來生活有所期望，則生活滿意度就相對高。而本研究認為幸福感不僅為生活滿意度單一概念，亦包含正負向情緒、心理功能與社會功能等多元內涵，且認知投入主要測量學生在學習時的所使用的複雜策略和後設認知自我調整策略等，或許受特殊需求學生認知特性的影響，本研究並未發現特殊學生的認知投入對其幸福感受的影響力。

本研究結果強調情緒投入對幸福感的影響，Datu 與 King（2018）認為當學生能將注意力放置於某一項有價值的任務上，即可達到舒緩負面情緒的效果；且學習投入的影響是跨越課堂情境的（Lewis et al., 2011）。研究者推測多數的特殊學生於資源班較能獲得滿足其特殊需求的課程與協助，進而能投注更多的注意力於資源班學習中，使其負面情緒獲得舒緩並增進更多的正向情緒。因此，特殊學生在資源班學習的舒服與自在感，也就是情緒投入程度越高，能有助於幸福感的提升。

此外，本研究結果也強調投入動力對幸福感的影響。投入動力是指能在資源班學習過程中主動積極嘗試滿足自身需求的過程，亦即能於資源班學習中具有一定的自主性與效能，則有助於提升幸福感的感受，本研究結果與 Moreira 等人（2015）指出若能增強學生於支持性環境中的自主性，藉此增進學生效能感與維持內在動機的觀點相符應。不僅再度驗證學生學習投入能影響其幸福感外，亦強調特殊學生於資源班學習時的學習投入對其幸福感有一定的影響，也提醒資源班教師若能有效提升學生於資源班的課程參與，則可能促進學生幸福感的感受。

2. 特殊學生的幸福感能預測其在資源班學習投入程度

本研究發現特殊學生的幸福感會影響其在資源班學習的投入程度，且解釋變異量達 67.4%，表示當學生的幸福感感受越高，則在資源班學習時能越能展現出更多投入與學習參與。過去不少研究，例如，Datu 與 King（2018）、Datu 等人（2017）、Heffner 與 Antaramian（2016）、Lewis 等人（2011）、Lombardi 等人（2019）、Pietarinen 等人（2014）、Durón-Ramos 與 García-Vázquez（2018）以及 Durón-Ramos 等人（2018），均發現一般學生幸福感能影響學習投入。本研究以國中特殊學生為對象，即使其具有特殊教育學生身分，結果仍觀察到幸福感對資源班學習投入的預測效果，與 Lombardi 等人發現學生的個人特質（如，特殊需求、第二外語差異等）並不會影響學生幸福感對學習投入效果的結論相符應。研究者認為資源班教師大多會透過與普通班導師的合作諮詢或特殊需求外加課程，如，社會技巧、生活管理、學習策略等，協助特殊學生滿足在校園適應的需求，應能協助學生發展良好的校園人際關係、設立合理的生活目標，因此特殊學生在幸福感與資源班學習投入表現可能較不受障礙特質而影響。

進一步從幸福感的構面來看，心理幸福感構面較能影響學習投入，其解釋變異量達 26.6%。Datu 與 King (2018) 認為當學生對於自身感到滿意，不僅傾向在學業活動找到更高的價值和成就感，也會趨向更加相信自己能有效的達成學業學習任務。研究者認為當特殊學生能接納現在和過去生活、滿意自己與他人的關係，且追求自我成長及能自主掌控自身行為時，則會促使自己在學業活動中尋找成就感並開始相信自己能達成學習任務，進而更加投入在學習活動中。

本研究結果不僅證實幸福感對學習投入會有影響，也延伸推論心理幸福感對學習投入的正向影響，若特殊學生具有良好的心理幸福（即能接納自己的現在與過去，並和他人有正向良好的關係、且具有能力掌控環境和願意持續自我成長），則他們在資源班的學習就會更加投入。此外，研究者觀察到資源班學生多數時候在學業成就表現上雖然較一般同儕落後，但多數時候家長對於特殊學生的主要期許為快樂學習與成長，反而較不要求學業學習或成就高低，所以當學生能提升自身的心理功能，對其學習上的影響程度可能較為深遠。

研究限制

(一) 取樣限制

依 109 年特殊教育統計年報顯示，國中安置分散式資源班之特殊學生共有 20,636 位，其中學障學生佔 11,174 (54.1%)、情障佔 1,567 (7.6%)、智障佔 3,534 (17.1%)、自閉症佔 2,765 (13.4%)、聽障佔 406 (2%)、其他共佔 1,190 (5.8%)；而本研究中智能障礙學生佔整體樣本比例為 9.3%，略低於母群中智能障礙者所佔比例，可能是因為本研究於取樣時，各校教師會參考學生的智力表現，而未邀請全部智能障礙學生進行自陳量表填寫；又或者部分家長可能不同意學生參加，而可能出現樣本比例與母群不符之狀況。此外，因受限於時間、人力、物力等資源有限的狀況下，取樣範圍僅於臺北、新北與桃園地區，故在結果推論與應用上，無法推論至整體特殊學生群體。

(二) 研究變項限制

本研究聚焦於探討特殊學生的資源班學習投入和幸福感之間的關聯，並未納入更多的背景變項或嘗試可能的中介變項，因此結果可能無法全面瞭解於資源班的學習投入和幸福感之間是否受到其他中介變項影響，且亦無法得知學生認知能力、接受特教服務的時間等背景變項對於學習投入和幸福感的影響。

(三) 研究場域

本研究僅探討特殊學生於資源班的學習投入，故並無法完整瞭解其在學校場域整體學習的投入狀況，以及與融合班級中與其他同儕相比之結果，故在解讀資源班學生於資源班的學習投入時宜更審慎，本研界結果只代表資源班學生自陳於資源班學習投入感受的程度，不宜視為整體在校的學習投入狀況。

建議

(一) 透過提升學生於學習活動的投入程度，促進幸福感的提升

本研究顯示特殊學生的學習投入能影響其幸福感，對於如何掌握特殊需求學生的學習投入動態變化，是挑戰度高但極具意義的任務。如過去研究指出，當學生知覺到教師的心理支持程度越高，且感受到學習內容的興趣、重要性與實用性時，則對於學習會有更佳的投入（賴英娟、巫博瀚，2022）。黃筠婷與程炳林（2021）發現學生的學業情緒，能影響學生的學習投入。因此，建議資源班教師於資源班營造正向、友善且溫暖的環境，且在課程設計與教學實施中，主動且敏銳察覺學生的學習需求，詢問和瞭解在資源班學習的狀況，引導其表達自身喜歡或不喜歡、感興趣或不感興趣

的學習內容，進行教學或輔導之調整；亦可在國、英、數等學科教學中融入學習策略，以符合特殊學生的學習需求，協助學生於學習過程中能主動使用學習策略，精緻化自己所學的內容或監控自己在資源班的學習行為。整體而言，提升學生於資源班學習投入的程度，是值得嘗試提升特殊學生幸福感的介入策略之一。

（二）幸福感介入策略融入課程，引導學生探索優勢，促進投入學習

學生對個人優勢能力的探索有助於幸福感的提升（王玉珍，2015），且吳相儀等人（2018）指出感恩能影響幸福感。因此研究者建議資源班教師能適時引導學生善用其優勢進行學習，並透過感恩利他活動，回顧過往學生活中值得感恩的事，來肯定環境與他人對其正向的影響，並帶著感恩的心結合自身優勢，對他人進行自身能力可及的服務；藉由幸福感的介入，期望可以引發學生對於生活的滿意程度、對自我的肯定與效用感，及透過利他活動增進社會功能等，來提升學生幸福感，進而促進學生投入於學習活動中。

（三）幸福感與學習投入交互影響，宜營造良性的動態循環

本研究發現當特殊學生於資源班中付出較多的學習投入時，會帶來更高的幸福感，而當學生具有較高的幸福感，同時也會帶來更程度的資源班學習投入。因此如何促進學生在學習中投入更多的心力，同時重視學生的幸福感，是當前教育工作者重視且持續努力的方向之一。透過本研究，可讓特殊教育教師對於資源班的教學更具信心，在持續精進自身於資源班的教學專業的同時，也能對於特殊學生的幸福感帶來影響，甚至是當教師於資源班的教學更具有效能時，將可帶給學生更高度的幸福感感受。此外，本研究亦證實特殊學生的幸福感感受越高，則其學習投入也就越高，在預防勝於介入的思潮下，如何對具高危險因子的特殊學生，提供正向的行為支持與預防，並藉由相關支持服務協助其提升心理與社會功能，避免其幸福感感受降低，亦為未來的重要課題。

（四）納入不同族群與變項，以更全面的角度探討特殊學生的幸福感與學習投入

本研究僅以性別、年級、障礙類別為背景變項，探討特殊生的學習投入和幸福感，建議未來研究可以納入學生的認知能力、接受資源班服務的時數或接受服務的持續時間等作為背景變項，以更全面瞭解不同背景對於學習投入和幸福感的影響；另外，亦可於學習投入和幸福感間加入中介變項，如，學校氛圍、學業動機、希望感與社交能力等，使特殊生的幸福感與學習投入間的關係能更加明確。最後，考量多數國中特殊學生多安置於普通班，故建議於研究參與者中納入一般生進行比較，同時亦可測量學生於普通班和資源班的學習投入，瞭解不同群體之間和不同情境脈絡下的學習投入與幸福感的差異，及學習投入對幸福感的影響。

參考文獻

- 王玉珍（2015）：〈優勢中心生涯諮商對國中學生幸福感與生涯發展之影響研究〉。《教育心理學報》，46，311–332。[Wang, Y.-C. (2015). The effectiveness of strength-centered career counseling in junior high school students in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 46, 311–332.] <http://doi.org/10.6251/BEP.20140525>
- 田意民（計畫主持人）（2017—2018）：《以潛在語意分析探討性別刻板印象》（計畫編號：MOST106-2629-H040-001）。國科會補助專題研究計畫成果報告，國科會。 <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=12283307> [Tien, Y.-M. (Principal Investigator). (2017–2018). *Gender stereotype as reflected in semantic structure: A latent semantic analysis* (Report No. MOST106-

- 2629-H040-001) (Grant). National Science and Technology Council. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=12283307>
- 余民寧 (2015) : 《幸福心理學：從幽谷邁向巔峰之路》。心理出版社。[Yu, M.-N. (2015). *Xingfu xinlixue: Cong yougu maixiang dianfeng zhi lu*. Psychological Publishing.]
- 余民寧、許嘉家、陳柏霖 (2010) : 〈中小學教師工作時數與憂鬱的關係：主觀幸福感的觀點〉。《教育心理學報》，42，229–251。[Yu, M.-N., Syu, J.-J., & Chen, P.-L. (2010). The relationship between working hours and depression of elementary and secondary school teachers: Perspective of subjective well-being. *Bulletin of Educational Psychology*, 42, 229–251.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20090604>
- 吳佳儀、李明濱 (2016) : 〈青少年自殺防治現況與趨勢〉。《自殺防治網通訊》，11 (1)，11–13。[Wu, C.-Y., & Li, M.-B. (2016). Qingshaonian zishafangzhi xiankuang yu qushi. *Newsletter for Suicide Prevention Network*, 11(1), 11–13.] [https://doi.org/10.30126/NSPN.201604_11\(1\).0006](https://doi.org/10.30126/NSPN.201604_11(1).0006)
- 吳秉叡 (2009) : 〈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〉。《新竹縣教育研究集刊》，9，69–108。[Wu, P.-R. (2009). Flow experience, optimism, well-being and school life adaptation for secondary students with learning disabilities. *Journal of Educational Research Hsinchu County*, 9, 69–108.]
- 吳相儀、張聖翎、蕭舒謙、簡晉龍 (2018) : 〈感恩到幸福：從復原力探討感恩與心理健康之關係〉。《教育心理學報》，50，83–106。[Wu, H.-Y., Chang, S.-L., Hsiao, S.-C., & Chien, C.-L. (2018). From gratitude to bliss: The mediating effect of resilience on the relationship between gratitude and mental health. *Bulletin of Educational Psychology*, 50, 83–106.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50\(1\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50(1).0004)
- 林素貞 (2009) : 《資源教室方案與經營 (二版)》。五南。[Lin, S.-J. (2009). *Ziyuan jiaoshi fangan yu jingying* (2nd ed.). Wu-Nan.]
- 邱皓政 (2010) : 《量化研究與統計分析 SPSS (PASW) 資料分析範例》。五南。[Chiou, H.-J. (2010). *Lianghua yanjiu yu tongji fenxi SPSS (PASW) ziliao fenxi fanli*. Wu-Nan.]
- 邱馨瑩 (2009) : 《兒童幸福感量表發展之研究》(未出版碩士論文)，國立新竹教育大學。[Chiou, S.-Y. (2009). *A study on the development of Children's Well-Being Scale* (Unpublished master's thesis). National Hsinchu University of Education.]
- 教育部 (2020) 〈一〇九年度特殊教育統計年報〉。教育部特殊教育通報網。 <https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp> [Ministry of Education. (2020). *Yearbook of special education statistics*. Special Education Transmit Net. <https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>]
- 郭芳庭 (2010) : 《國中學生生活適應與幸福感之研究》(未出版碩士論文)，國立臺灣大學。[Kuo, F.-T. (2010). *A study on life adjustment and well-being of junior high school students* (Unpublished master's thesis). National Taiwan University.]
- 張怡雯 (2019) : 《國中學生幸福感、生涯自我效能與生涯希望感之相關研究》(未出版碩士論文)，國立臺中教育大學。[Jhang, Y.-W. (2019). *The study of relationships among well-being, career self-efficacy, and career hope of junior high school student* (Unpublished master's thesis). National

Taichung University of Education.]

- 張家禎 (2015)：〈以年級、性別探討國中生的學習投入情形〉。《臺灣教育評論月刊》，4(1)，143–146。[Chang, C.-C. (2015). Yi nianji xingbie tantao guozhongsheng de xuexi touru qingxing. *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(1), 143–146.]
- 陳燕儒 (2014)：《彰化縣國中學生學業自我概念、學習投入與幸福感之研究》(未出版碩士論文)，國立彰化師範大學。[Chen, Y.-J. (2014). *The relationship among academic self-concept, learning engagement, and well-being of junior high school students in Changhua County* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 曾文志 (2007)：〈大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究〉。《教育心理學報》，38，417–441。[Tseng, W.-C. (2007). A study of folk concepts of good life and subjective well-being among college students. *Bulletin of Educational Psychology*, 38, 417–441.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20070120>
- 黃彥融、盧台華、王麗雲 (2018)：〈新北市國民中小學教育階段融合教育政策評估之研究〉。《特殊教育學報》，47，1–32。[Huang, Y.-R., Lu, T.-H. E., & Wang, L.-Y. (2018). The policy evaluation for inclusive education at the compulsory education level in New Taipei City. *Journal of Special Education*, 47, 1–32.]
- 黃筠婷、程炳林 (2021)：〈國中生學業情緒、情境興趣及學習涉入的交互關係〉。《教育心理學報》，52，571–594。[Huang, Y.-T., & Cherng, B.-L. (2021). Study on reciprocal relations among academic emotions, situational interest, and learning engagement. *Bulletin of Educational Psychology*, 52, 571–594.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202103_52\(3\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202103_52(3).0004)
- 楊慶麟、蔡素惠 (2018)：〈國民中學學生幸福感之研究〉。《學校行政》，118，20–39。[Yang, C.-L., & Tsai, S.-H. (2018). A study of the well-being perception of junior high school students. *School Administration*, 118, 20–39.] [https://doi.org/10.6423/HHHC.201811_\(118\).0003](https://doi.org/10.6423/HHHC.201811_(118).0003)
- 衛生福利部國民健康署 (2019)：〈107 年度「國中學生健康行為調查報告」〉。 <https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=257&pid=11582> [Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare. (2019). *107 Niandu guozhong xuesheng jiankang xingwei diaocha baogao*. <https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=257&pid=11582>]
- 衛生福利部統計處 (2019)：〈青年主要死亡原因〉。 <https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-5069-61227-113.html> [Ministry of Health and Welfare. (2019). *Qingnian zhuyao siwang yuanyin*. <https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-5069-61227-113.html>]
- 鄭津妃、張正芬 (2014)：〈融合教育的績效：SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意〉。《特殊教育研究學刊》，39(3)，81–109。[Cheng, C.-F., & Chang, C.-F. (2014). Accountability of inclusive education: School adjustment and satisfaction of junior high school students with disabilities based on the Special Needs Education Longitudinal Study. *Bulletin of Special Education*, 39(3), 81–109.] <https://doi.org/10.6172/BSE.201411.3903004>
- 鄭博真、王怡又 (2012)：〈大學生學習投入與幸福感之相關研究〉。《屏東教育大學學報：教育類》，38，127–163。[Jeng, B.-J., & Wang, I.-Y. (2012). A study of the relationship between learning

- involvement and well-being of university students. *Journal of Pingtung University of Education: Education*, 38, 127–163.]
- 賴英娟、巫博瀚（2022）：〈國中生所知覺到的教師自主支持、自我效能、任務價值對學習投入之影響〉。《教育心理學報》，53，543–564。[Lai, Y.-C., & Wu, P.-H. (2022). Effects of perceived autonomy support, self-efficacy, and task value on the learning engagement of junior high school students. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 543–564.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53\(3\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0002)
- 賴淑萍、洪福源（2020）：〈國小高年級學生知覺教師創意教學、學習投入及幸福感之關係研究〉。《台北海洋科技大學學報》，11，199–222。[Lai, S.-P., & Hong, F.-Y. (2020). A study on the relationships among senior students' perceived creative teaching, learning engagement and well-being in an elementary school. *Journal of Taipei University of Marine Technology*, 11, 199–222.]
- 魏麗敏、黃德祥（2001）：〈國中與高中學生家庭環境、學習投入狀況與自我調節學習及成就之研究〉。《中華輔導學報》，10，63–118。[Wei, L.-M., & Huang, D.-H. (2001). Family environment, learning involvement, self-regulated learning, and achievement of junior and senior high students. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 10, 63–118.] <https://doi.org/10.7082/CARGC.200109.0063>
- 羅丰苓、盧台華（2013）：〈台中市國中普通班身心障礙學生遭受同儕霸凌現況之調查研究〉。《特殊教育與復健學報》，29，73–102。[Lo, F.-L., & Lu, T.-H. (2013). A survey study of the current status for students with disabilities bullied by peers in inclusive classes. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 29, 73–102.] <https://doi.org/10.3966/156335862013120029004>
- Bentler, P. M. (1993). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200–215. <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363–402. <https://doi.org/10.3102/0002831213507973>
- Cunningham, C., & Glenn, S. (2004). Self-awareness in young adults with down syndrome: I. awareness of down syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 335–361. <https://doi.org/10.1080/1034912042000295017>
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.004>
- Demirci, I. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573–1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Durón-Ramos, M. F., & García-Vázquez, F. (2018). Orientation to happiness as predictor of university students' engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 294–298. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7i4.15446>
- Durón-Ramos, M. F., García-Vázquez, F., & Lagares, L. P. (2018). Positive psychosocial factors associated with the university student's engagement. *The Open Psychology Journal*, 11, 292–300. <https://doi.org/10.2174/1874350101811010292>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421–434. <https://doi.org/10.1086/461853>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587–610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–575. <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H., Jr. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340. <https://doi.org/10.2307/2673138>

- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395–402. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>
- 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: A handbook of models and measures* (pp. 411–425). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-026>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249–262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Lu, Y.-Y., Chen, H.-T., Wang, H.-H., Lawrenz, F., & Hong, Z.-R. (2019). Investigating grade and gender differences in students' attitudes toward life and well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 16(3), 105–127. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09746-9>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Moreira, P. A. S., Bilimória, H., Pedrosa, C., de Fátima Pires, M., de Jesus Cepa, M., de Deus Mestre, M., Ferreira, M., & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 15(3), 361–375.
- Nguyen, T. D., Cannata, M., & Miller, J. (2016). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>
- Olson, C. L. (1976). On choosing a test statistic in multivariate analysis of variance. *Psychological Bulletin*, 83(4), 579–586. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.4.579>
- Orkibi, H., & Tuaf, H. (2017). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 675–682. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175408>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the

- determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814919>
- Rangvid, B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266–284. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733>
- Rathmann, K., Vockert, T., Bilz, L., Gebhardt, M., & Hurrelmann, K. (2018). Self-rated health and wellbeing among school-aged children with and without special educational needs: Differences between mainstream and special schools. *Research in Developmental Disabilities*, 81, 134–142. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.021>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- 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(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sujisha, T. G., & Manikandan, K. (2014). Influence of school climate on school engagement among higher secondary school students. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 3(6), 188–198.
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D. (2014, July 7–9). *Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level* [Paper presentation]. EDULEARN14: 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain. <http://hdl.handle.net/10451/12044>
- Vijayakumar, K., & Manikandan, K. (2013). School engagement of secondary school students in Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 1(2), 112–118.
- Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>

Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 346–353. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.97.3.346>

收稿日期：2022 年 04 月 24 日
一稿修訂日期：2022 年 04 月 27 日
二稿修訂日期：2022 年 07 月 18 日
三稿修訂日期：2022 年 08 月 11 日
四稿修訂日期：2022 年 09 月 18 日
五稿修訂日期：2022 年 09 月 24 日
接受刊登日期：2022 年 09 月 26 日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 54(3), 727–752
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Learning Engagement and Well-Being for Students with Special Needs in Middle School Resource Rooms

Cheng-Pen Ting

Special Education Teacher,
Taipei Min-Quan Junior High School

Huei-Mei Liu

Department of Special Education/Institute for
Research Excellence in Learning Sciences,
National Taiwan Normal University

Researchers of positive psychology have highlighted the importance of individuals' well-being and engagement at the same time (Seligman, 2011). Learning engagement is a key factor in students' academic learning outcomes (Moreira et al., 2015); however, students with special educational needs (SENs) usually experience a lower degree of engagement than do students without SENs (Rangvid, 2018). Students with SENs may encounter negative developmental experiences of numerous types (Moreira et al., 2015), such as lower learning performance, perceived disadvantages, and greater negative feelings toward learning (Cheng & Chang, 2014). Yu (2015) determined that individuals who did not exhibit high performance and frequently felt helpless when learning may have had decreased well-being. Numerous studies have reported that regular-class students' learning engagement affects their well-being and learning engagement can also be predicted by individuals' well-being. Moreover, learning engagement and well-being may interact with each other. In Taiwan, approximately 80% of middle school students with SENs receive special education in resource rooms. However, relatively few studies explore the learning engagement and well-being of students with SENs. This study examined the relationship between the learning engagement and well-being of junior high school students learning in resource rooms.

This study used a questionnaire to collect information on 143 junior high school students with SENs in Hsinchu, Taiwan, for a pilot study. In the formal survey study, 324 (32% girls and 68% boys) junior high school (24% seventh grade, 35% eighth grade, and 41% ninth grade) students with SENs (64% learning disabilities, 9% emotional or behavior disorders, 9% intellectual disabilities, 14% autism, 1% hearing impairments, and 3% other disabilities) were recruited to examine their learning engagement, well-being, and the relationship between the two variables.

The participants rated each item on the self-developed questionnaire on a 5-point Likert scale (5 = completely agree, 4 = strongly agree, 3 = agree, 2 = disagree, 1 = strongly disagree); a higher total score indicated a higher level of learning engagement and well-being. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted with 143 pilot participants and confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with 324 participants. Information regarding each scale used is presented as follows:

The learning engagement scale was developed on the basis of the four aspects of learning engagement reported by Reeve and Tseng (2011). In addition, the Engagement and Disengagement Scale (Jang et al., 2016) was adapted to evaluate the learning engagement of junior high school students with SENs who were learned in resource rooms. A Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) and Bartlett's tests exhibited a high KMO score (.921) and all items exhibited significant differences ($\chi^2 = 1909.453$, $p < .000$). The EFA demonstrated that the final version of the scale had four factors, which together accounted for 74.12% of the variance. The first factor agentic engagement included five items and exhibited an internal consistency of .89. The second factor behavioral engagement included four items and exhibited an internal consistency of .89. The third factor cognitive engagement included five items and exhibited an internal consistency of .90. The fourth factor emotional engagement included four items

and exhibited an internal consistency of .86. The total scale's Cronbach's α value was .94. CFA was used to evaluate the fit of the four-factor structure with data from 324 Taiwan junior high school students with SENs. The learning engagement model was a good fit for the data ($\chi^2/df = 1.939$, goodness of fit index [GFI] = .922, adjusted GFI [AGFI] = .898, comparative fit index [CFI] = .955, root mean square error of approximation [RMSEA] = .054, and standardized root mean squared residual [SRMR] = .043). The composite reliability (CR) values of agentic, behavioral, cognitive, and emotional engagement were .816, .806, .857, and .848, respectively. The average variance extracted (AVE) values of these variables were .473, .513, .546, and .584, respectively. This scale had high convergent validity.

The Well-Being Scale was developed on the basis of the three aspects of subjective well-being (emotional, psychological, and social well-being) reported by Keyes and Magyar-Moe (2003) and adapted from the Well-Being Scale (Jhang, 2019) and the Children's Well-Being Scale (Chiou, 2009) to evaluate the well-being of junior high school students with SENs. The CFA yielded a high KMO score (.933), and all items exhibited significant differences ($\chi^2 = 1163.561, p < .000$). The final scale had three factors, which together accounted for 68.12% of the variance. The first factor social well-being included six items and exhibited an internal consistency of .89. The second factor emotional well-being included three items and exhibited an internal consistency of .79. The third factor psychological well-being included five items and exhibited an internal consistency of .84. The total scale's Cronbach's α value was .93. We used CFA to evaluate the fit of the three-factor structure with data from the 324 Taiwan junior high school students with SENs. The well-being measurement model exhibited an acceptable fit for the data ($\chi^2/df = 2.222$, GFI = .935, AGFI = .908, CFI = .955, RMSEA = .062, SRMR = .041). The CR values of social, emotional, and psychological well-being, were .852, .765, and .820, respectively. The AVE of these variables were .490, .521, and .479, respectively. This scale exhibited high convergent validity.

To examine discriminant validity, we used the square root of the latent variables' AVE value. If the square root of each AVE value was considerably greater than any correlation among any pair of latent constructs, the discriminant validity could be assured. The latent variables of this study exhibited acceptable discriminant validity; thus, the dimensions of the learning engagement or well-being scales developed could be differentiated.

Multivariate analysis of variance revealed no difference in students' learning engagement on the basis of sex or grades in junior high school students with SENs in resource rooms, but individual students' learning engagement was affected by their type of disability. Students with intellectual disabilities exhibited higher emotional engagement in resource rooms than did students with other disabilities, and students with intellectual disabilities exhibited higher agentic engagement in resource rooms than did students with learning disabilities. By contrast, students' well-being did not differ by grade or disability type. However, boys perceived greater emotional well-being than did girls.

Correlation and path analysis demonstrated that learning engagement and well-being were highly positively correlated and students' learning engagement in resource rooms and well-being were mutual predictors. Emotional and agentic engagement affected individuals' well-being, and psychological well-being affected learning engagement.

On the basis of the results, the following suggestions are provided. First, for resource room teachers and school administrators, creating a positive learning environment, guiding students to express their learning needs, and integrating a learning strategy into academic subjects can promote students' well-being. Second, highlighting or exploring individual students' skills to enhance their well-being may increase the learning engagement of students with SENs. Future research can investigate the effects of students' cognitive ability and the frequency of resource room service received. Mediator variables should be examined to better demonstrate the relationship between learning engagement and well-being in students with SENs in Taiwan.

Keywords: junior high school resource room, learning engagement, well-being

