

第四章 結果與討論

本章旨在呈現研究所獲得的結果，共分為四節，第一節為高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之分配情形與差異比較；第二節為高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應四者相關之分析；第三節為探討高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感對人際適應的預測力；第四節為比較高中身心障礙學生與一般學生在各變項對人際適應預測力的差異情形。本章除了說明研究結果外，並於各節之後針對結果加以討論。

第一節 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之情形與差異比較

本節為了解高中身障生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之情形，分別呈現高中身障生各向度的平均數與標準差，並參照高中一般學生的情形作為對照，以更加了解高中身障生在各向度的情形。

壹、高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應各向度分配情形

一、家庭功能各向度分配情形

由表4-1-1可知，以平均值3.5來看，高中身障生在家庭功能四個向度的題平均數分皆高於平均值；四個向度中，以問題解決的題平均數4.60為最

高，依序分別為獨立性(4.15)、情感表達(3.68)、情感涉入(3.05)。

且從表4-1-1可知，高中身障生在知覺的家庭功能四個向度中，「情感表達」($M_a=29.42, M_b=28.93$)與「情感涉入」($M_a=12.19, M_b=11.54$)的得分高於一般生；而「獨立性」($M_a=20.75, M_b=21.48$)與「問題解決」($M_a=13.80, M_b=14.57$)則低於一般高中生。進一步以t考驗發現，兩者在知覺家庭的「情感涉入」($t=2.13, p<.05$)與「問題解決」($t=-2.89, p<.05$)功能上有顯著差異。

整體而言，高中身障生知覺的家庭功能情形有中上程度，相較於高中一般生，高中身障生知覺家庭有較多「情感涉入」，但卻覺得家庭的「問題解決」功能較低。

表 4-1-1 高中身心障礙學生與一般學生知覺的家庭功能各向度之平均數、標準差及 t 考驗摘要表

向度	身障生(a)			一般生(b)			t 值
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差	
情感表達 (8 題)	185	29.42	8.13	217	28.93	8.56	.59
情感涉入 (4 題)	185	12.19	3.09	225	11.54	3.07	2.13**
獨立性 (5 題)	181	20.75	4.15	226	21.48	4.61	-1.68
問題解決 (3 題)	182	13.80	2.82	225	14.58	2.57	-2.89**

註：** $p<.05$ 。

二、學校支持各向度分配情形

該變項包含五個向度，分別為「獲得工具支持的頻率」、「獲得情緒支持的頻率」、「工具支持的有助性」、「老師支持的有助性」與「同學支持的有助性」。在統計上除了運用平均數、標準差，了解受試者獲得支持的頻率多寡及有助性的平均狀況，也透過次數、百分比的統計，得知各項支持內涵的分配情形。

其中「獲得工具支持的頻率」與「獲得情緒支持的頻率」各有八種支持內涵，因此，平均值為4。由表4-1-2可知，「獲得情緒支持的頻率」的

平均數為 4.50，顯示高中身障生在此向度有中上的程度。而「工具支持的有助性」、「老師支持的有助性」與「同學支持的有助性」則分別以六點量尺（0-5 分）評估，故平均值為 2.5；統計結果顯示，老師支持的有助性（3.99）最高，其他依序為工具支持的有助性（3.79）、同學支持的有助性（3.72），皆高於平均值 2.5。整體而言，高中身障生在「學校支持」各向度大部分都有中上程度。

表 4-1-1 高中身心障礙學生學校支持各向度之平均數、標準差

向度	平均數	標準差
獲得工具支持的頻率	3.68	1.72
工具支持的有助性	3.79	1.21
獲得情緒支持的頻率	4.50	1.55
老師支持的有助性	3.99	0.84
同學支持的有助性	3.72	1.19

（一） 「獲得工具支持的頻率」分配情形

為了進一步了解高中身障生獲得工具支持的情況，由表4-1-3呈現的結果發現，有高達76.3%的高中身障生反應，在學校有獲得「課業輔導」的支持，其他百分比超過一半的支持項目則依序為：升學考試諮詢（61.3%）、心理輔導與諮商（57.5%）、巡迴輔導教師到校輔導（56.5%）、作業或考試方式彈性處理（54.3%），顯示超過半數的高中身障生對於上述幾項學校提供的服務有共同的經驗。

表 4-1-2 高中身心障礙學生獲得工具支持次數分配摘要表

支持項目	次數	百分比	支持項目	次數	百分比
1. 課業輔導	無	44	5. 心理輔導與 諮商	無	79
	有	142		有	107
2. 作業或考試 方式彈性處理	無	85	6. 無障礙設施	無	137
	有	101		有	52
3. 升學考試 諮詢	無	72	7. 提供適合的 學習輔具	無	130
	有	114		有	56
4. 巡迴輔導教 師到校輔導	無	81	8. 其他	無	178
	有	105		有	8

再深入探討則發現巡迴輔導教師到校輔導、無障礙設施、提供適合的學習輔具等服務在各障礙類別的人數百分比中有較大的落差，如表4-1-4。其中，有53.3%的聽障同學與34.3%的視障同學接受「巡迴輔導教師到校輔導」服務；肢障同學接受「無障礙設施」服務的比例為65.4%，明顯高於視障同學（21.2%）與聽障同學（13.5%）；另外，視障同學與聽障同學分別有46.4%與42.9%接受「適合的學習輔具」，明顯高於肢障同學。

表 4-1-3 不同障礙類別之高中身心障礙學生接受各項工具支持次數分配摘要表

支持項目	視覺障礙		聽覺障礙		肢體障礙		總計
	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	
1. 課業輔導	34	23.7	57	36.3	51	39.8	142
2. 作業或考試方式彈性處理	30	29.7	31	30.7	40	39.6	101
3. 升學考試諮詢	29	25.4	38	33.3	47	41.2	114
4. 巡迴輔導教師到校輔導	36	34.3	56	53.3	13	12.4	105
5. 心理輔導與諮商	25	23.4	40	37.4	42	39.3	107
6. 無障礙設施	11	21.2	7	13.5	34	65.4	52
7. 提供適合的學習輔具	26	46.4	24	42.9	6	10.7	56

(二) 「獲得情緒支持的頻率」分配情形

由表 4-1-5 可知，有 90.9% 與 84.4% 高中身障生感受到導師、同學的關心，其次為輔導老師（74.2%）、任課老師（66.7%）與資源教室（班）老師（53.2%）；而超過半數的同學表示沒有獲得教官（44.1%）與行政人員

(33.9%) 的關心。

表 4-1-4 高中身心障礙學生獲得情緒支持次數分配摘要表

關心身障生者	次數	百分比	關心身障生者	次數	百分比
1. 同學	無	29	5. 輔導老師	無	48
	有	157		有	137
2. 原班導師	無	17	6. 行政人員	無	123
	有	169		有	63
3. 其他 任課老師	無	62	7. 教官	無	104
	有	124		有	82
4. 資源教室 (班)老師	無	87	8. 其他	無	181
	有	99		有	5

三、 希望感各向度分配情形

由表 4-1-6 可知，以平均值 3.5 來看，高中身障生在希望感兩個向度以及整體希望感的題平均數分皆高於平均值；其中，路徑思考的平均數(4.36)高於效能思考的平均數(3.66)。

就平均數言，高中身障生與一般生在「路徑思考」、「效能思考」及「整體希望感」上雖有差別，但分數差異不多，以 t 考驗分析，的確發現高中身障生與一般生在希望感各向度與整體希望感的得分沒有顯著差異 ($p>.05$)，顯示高中身障生的希望感情形與高中一般生沒有顯著差異。整體而言，高中身障生的希望感在中上程度，且與高中一般生相同。

表 4-1-5 高中身心障礙學生與一般學生希望感各向度之平均數、標準差及 t 考驗摘要表

向度	身障生(a)			一般生(b)			t 值
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差	
路徑思考 (5 題)	183	21.80	4.68	225	22.06	4.52	- .56
效能思考 (3 題)	185	10.97	3.20	223	10.58	2.78	1.29
整體希望感 (8 題)	182	32.74	7.25	222	32.64	6.59	0.15

註：**p<.05。

四、人際適應各向度分配情形

由表4-1-7可知，以平均值3.5來看，高中身障生在人際適應四個向度中，以師生關係的平均數為最高(4.88)，依序分別為正向同儕關係(4.25)、自我接納(3.93)、負向同儕關係(2.42)。

就t考驗而言，高中身障生與一般生在人際適應四個向度的得分皆有顯著差異，顯示高中身障生的人際適應情形與高中一般生不一樣，但各向度差異情形則有所不同。在「正向同儕關係」(t=-2.01, p<.05)與「自我接納」(t=-1.76, p<.05)顯示高中身障生的正向同儕關係與自我接納較高中一般生差，而「負向同儕關係」(t=2.91, p<.05)與「師生關係」(t=6.62, p<.05)則顯示高中身障生的負向同儕關係與師生關係較高中一般生高。整體而言，高中身障生在人際適應情形有中上程度，但相較於高中一般生，其同儕人際適應情形較差、自我接納較低，但師生關係則較佳。

表 4-1-6 高中身心障礙學生與一般學生在人際適應各向度之平均數、標準差及 t 考驗摘要表

向度	身障生(a)			一般生(b)			t 值
	人數	平均數	標準差	人數	平均數	標準差	
正向同儕關係 (5 題)	186	21.24	4.77	228	22.17	4.58	-2.01**
負向同儕關係 (3 題)	186	7.25	3.76	227	6.21	3.42	2.91**
師生關係 (4 題)	186	19.53	3.08	228	17.29	3.83	6.62**
自我接納 (4 題)	184	15.70	3.83	228	16.41	4.24	-1.76**

註：**p<.05。

貳、綜合討論

透過高中身障生在知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應等各變項平均數的表現可知，大部分向度都有中上程度的表現；進一步比較高中一般生在各變項的分配情形，發現高中身障生在知覺的家庭功能中，以情感涉入與問題解決兩向度的表現與高中一般生有顯著差異，希望感則無差異，而人際適應中則是在每個向度的表現皆不如高中一般生。以下探討高中身障生在各變項的情形：

一、家庭功能方面：本研究發現，高中身障生所知覺的家庭功能皆在中上程度，其中以「情感表達」與「獨立性」較高中一般生佳，而「情感涉入」情形較多，「問題解決」較差，與過去研究有部分差異。何華國（1996）雖然提到，障礙孩子的出現會導致負擔而形成家庭資源的重新分配，並且會讓家庭的某些功能被過份強調而某些家庭功能則無法充分發揮。本研究推測，可能是對大部分高中身障生的家庭來說，整體家庭運作的情況已步上軌道，也已熟悉分配、調整家庭資源，較不受到身心障礙成員的影響，且身心障礙成員亦有自我照顧的基本能力。過去有些理論也認為身心障礙兒童對家庭有正向的影響，其中一項則是家庭在學習處理問題的特殊經驗與能力增加（引自張秀玉），因此知覺到的家庭功能夠呈現中上程度的水準。

此外，張秀玉表示，如果家庭處於孩子剛被診斷為身心障礙兒童的階段時，且情緒較激動，社會工作者必須先處理案家的情緒，協助其度過這個階段之後，才能進一步協助案家跳脫這些負面情境，瞭解自己的資源與能力，重新面對未來。本研究認為，高中身障生的家庭或許會歷經一段失落、悲傷甚至憤怒的情緒，所以在面臨孩子的問題時，較容易引發擔心、不安的情緒，而有較多的情感涉入。至於高中身障生知覺家庭較少問題解決的功能，本研究認為可從以下兩方面探

討：1. 高中身障生在此成長階段，以發展獨立與自主為主要目標，因此面對問題時，他們會有自己主觀的見解與解決方法，若與家人提出的看法不盡相同，甚至各執己見，導致問題無法立即解決，那麼他們可能認為家庭無法發揮問題解決的功能。例如：聽障生在意外表，不想配戴助聽器，以避免引起他人注意。家人若是無法同理他們內心的想法，反而強制要求，則無助於該問題的解決，也無法順利發揮家庭功能。2. 林淑玲（2001）提到，當家有障礙兒，母親常成為理所當然的照顧者，父親較採取逃避的方式面對此一問題，不參與照顧者相關問題的探討與成長，形成在親職教育或家庭教育推展上的困境。由以上敘述發現，當父母兩方投入的心力不同，面對身心障礙孩子的態度也不一樣的時候，一旦有問題需要處理，則不見得會彼此溝通，討論解決方法；甚至僅靠單方的力量，也無法好好處理問題。孩子在長期觀察之下，可能因此知覺家庭缺乏問題解決的功能。

二、學校支持方面：本研究調查發現，高中身障生認為他們獲得工具支持的頻率偏低，進一步發現，肢障學生運用各項工具支持的比例皆高於視障學生與聽障學生，唯獨「巡迴輔導教師到校輔導」與「提供適合的學習輔具」的使用情況最差。教育部中部辦公室在高中職身心障礙學生的支援輔導措施中，針對視、聽障兩類學生提供巡迴輔導教師到校輔導，也針對視障、聽障、肢障成立輔具中心，臺北市也以啟明學校、啟聰學校為資源中心服務身障生；至於服務台北縣完全中學高中身障生的資源中心，經研究者詢問結果，則在起步階段，將隨身障生人數的遞增，提供更完善的服務。本研究推測，可能是學校，或是各地資源中心、輔具中心提供的工具支持尚未充足所致，因此無法滿足高中身障生的需求。

再者，高中身障生情緒支持的來源以原班導師、同學的比例高居第一、二位，行政人員則最低，顯示高中身障生感受到直接互動者的

支持明顯高於間接支持者。雖然高中身障生較無法了解行政工作的用心與成效，但上述調查結果似乎也在提醒特殊教育相關人員要付出較多與高中身障生直接互動的機會或時間，才能讓他們感受到被關心。至於輔導老師所提供的情緒支持比例也相當高，本研究推測原因可能有以下兩種情況：一、部分高中缺乏特殊教育專業師資，學校組織雖設立特教組，卻僅執行資賦優異業務，身心障礙領域的工作有些則妾身未明，有些則由輔導老師負責，因此，輔導老師與高中身障生的互動較為頻繁；二、多數人較關注高中身障生的生理障礙在生活、學業功能上的不方便，較容易忽略因生理障礙所形成的心理特質，而心理特質也會影響他們在各方面的適應情形。因此，本研究推測，高中身障生對諮商輔導也可能有其需求，因此能感受到輔導老師對他們的支持。但上述推論須進一步探討與驗證。

三、希望感方面：本研究發現，高中身障生與高中一般生並無顯著差異，且表現皆在中等程度以上。過去文獻雖然未發現有關障礙類別在希望感方面的研究，然而，Snyder(2000)認為年輕世代比成年人懷抱較多希望。本研究推測，在目前融合教育的推動下，身障生進入高中就學已漸漸不再困難，因此他們在家庭、學校等系統的支持與關懷的氛圍下成長，亦能擁有與一般生相同程度的希望感。然而，是否未進入高中就讀的身障生便會有較低的希望感，仍須未來進一步研究驗證。

四、人際適應方面：本研究發現，高中身障生在人際適應情形有中上程度，但除去師生關係外，整體而言低於高中一般生，此現象值得進一步探討與關注。張統偉（2000）提到，部分大學身心障礙學生在人際關係方面，經常感覺到困擾且挫折無力。許天威等（2002）對大專身心障礙學生的研究結果也發現，比起視障與腦麻學生來說，聽障學生對人際的適應普遍感到有困難，顯示身障生的人際適應情形備受關注。黃榮真（2004）則認為，聽覺障礙是一種內隱的障礙，較無法從

身體外觀特徵察覺，除非聽障者發出想與人溝通的訊息，才能了解他們的困境。本研究以聽障者為例，認為聽障者所獲得的情緒支持，可能有兩種不同來源，一是凝聚力強的「聾文化」團體，在這個次文化團體中，聽障者相當活躍，受到相當多的支持；但在與聽人互動的團體中，可能來自聽人長期忽略他們的溝通需求，例如：需要較為明顯的唇形、說話速度放慢等。或是聽人不易跳脫慣用的溝通方式，因而使得聽障學生漸漸地產生習得無助感，不喜歡再三追問，或是主動與人互動，情緒支持也就感受得少。黃婷婷(2005)在聽障者/聾人求學經驗中發現，「人際關係疏離」是主要的困擾之一，但是其在文獻探討的過程中另外也發現到，一般生若與身障生（或聽障生/聾生）接觸程度越深或越常接觸，態度就會越正向，對身心障礙學生的人際關係是有正向的助益；而一般學生在與身心障礙學生相處也是需要被協助的，若學校教師對於聽障生的認識及專業照顧有明顯的提升，這接納的態度成了學生最好的楷模，促使同儕能以較積極、正向的態度與聽障生/聾生互動。至於聽障以外的身障生，雖有不同的困難，但在人際適應上的需求與聽障生大同小異，因此，本研究認為，探討身障生人際適應情形，不應僅從其個人身心特質探討，更需以系統觀的角度了解他們適應良好與否的原因。即便提及身障生易有消極、依賴、挫折感、孤獨感、焦慮的心理，而影響其人際適應，也不盡然是單向的因果關係，而可能是互為因果的情況。

至於師生關係方面，本研究結果顯示，高中身障生與老師的關係優於一般生。林怡慧（2006）認為，肢體障礙與聽覺障礙的學生因較屬於外顯性障礙，生活及學習的困難容易被師長關注了解，故師生的關係適應相對較好。本研究推論，相較於一般生，就讀於普通班的高中身障生似乎比較容易受到教師們的關懷與幫助。部分高中身障生及其家長甚至期待教師能作為與學校溝通或是與同儕互動的媒介，以增

進他們的學校適應，可能因此與教師有較多互動機會，而建立不錯的師生關係。綜合以上敘述，本研究與過去文獻有相符之處。

此外，林怡慧（2006）也提到，資源教室（班）的設置讓老師及身心障礙學生的接觸較多，且資源班多有專業特殊教育教師，能提供服務與輔導且較能關懷身心障礙學生，故可能師生關係適應狀況較好。本研究雖未從資源班與專業師資兩方面角度探討高中身障生的師生關係，但師生互動機會的多寡以及教師具備特殊教育專業知能的情形對高中身障生而言，也可能是評估師生關係良好與否的指標，因此，未來相關研究可進一步驗證。

第二節 高中身心障礙學生在知覺的家庭功能、學校

支持、希望感與人際適應之相關分析

本節為了解高中身障生知覺的家庭功能、學校支持、希望感及人際適應的相關情形，首先以積差相關分析，初步探討家庭功能各向度(情感表達、情感涉入、獨立性、問題解決)、學校支持各向度(獲得工具支持的頻率、工具支持的有助性、獲得情緒支持的頻率、老師支持的有助性、同學支持的有助性)、希望感各向度(路徑思考、效能思考)以及與人際適應各向度(正向同儕關係、負向同儕關係、師生關係、自我接納)的關聯，再以典型相關分析，了解變項之間的線性關係。

壹、 家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之積差相關分析

有關高中身障生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之積差相關分析結果，如表 4-2-1 所示：

表 4-2-1 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應各向度之相關矩陣表

	情感表達	情感涉入	獨立性	問題解決	獲得工具支持的頻率	工具支持的有助性	獲得情緒支持的頻率	老師支持的有助性	同學支持的有助性	路徑思考	效能思考	整體希望感	正向同儕關係	負向同儕關係	師生關係	自我接納
情感表達	1															
情感涉入	-.183 (*)	1														
獨立性	.618 (**)	-.304 (**)	1													
問題解決	.345 (**)	-.289 (**)	.490 (**)	1												
獲得工具支持的頻率	.090	-.065	-.042	.071	1											
工具支持的有助性	.183 (*)	.117	.088	-.071	.133	1										
獲得情緒支持的頻率	.076	-.049	.083	.101	.206 (**)	.144	1									
老師支持的有助性	.312 (**)	-.056	.257 (**)	.122	.122	.457 (**)	.282 (**)	1								
同學支持的有助性	.077	-.050	.186 (*)	.152 (*)	-.014	.324 (**)	.191 (**)	.404 (**)	1							
路徑思考	.376 (**)	.037	.351 (**)	.101	.002	.169 (*)	.161 (*)	.326 (**)	.270 (**)	1						
效能思考	.286 (**)	.012	.234 (**)	.008	-.014	.170 (*)	.091	.302 (**)	.250 (**)	.688 (**)	1					
整體希望感	.365 (**)	.042	.327 (**)	.064	.001	.182 (*)	.134	.343 (**)	.274 (**)	.947 (**)	.885 (**)	1				
正向同儕關係	.246 (**)	-.024	.268 (**)	.153 (*)	-.053	.168 (*)	.069	.276 (**)	.577 (**)	.570 (**)	.509 (**)	.584 (**)	1			
負向同儕關係	-.216 (**)	.036	-.269 (**)	-.181 (*)	.047	-.096	-.106	-.230 (**)	-.419 (**)	-.269 (**)	-.247 (**)	-.280 (**)	-.493 (**)	1		
師生關係	.240 (**)	-.148 (*)	.303 (**)	.257 (**)	.020	.071	.072	.368 (**)	.150 (*)	.303 (**)	-.139	.253 (**)	.297 (**)	-.359 (**)	1	
自我接納	.411 (**)	-.148 (*)	.422 (**)	.253 (**)	.067	.047	.160 (*)	.277 (**)	.276 (**)	.444 (**)	.472 (**)	.489 (**)	.379 (**)	-.449 (**)	.332 (**)	1

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

一、 家庭功能與人際適應之積差相關分析

透過表 4-2-1 可知家庭功能與人際適應兩個變項的互相關聯的程度，其敘述如下：

1. 從情感表達與人際適應四個向度的相關結果來看，負向同儕關係的相關係數達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：自我接納($r=.41, p<.01$)、正向同儕關係($r=.25, p<.01$)、師生關係($r=.24, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.22, p<.01$)。顯示高中身障生的家庭功能中，情感表達程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係愈低。

2. 從情感涉入與人際適應四個向度的相關結果來看，正向同儕關係與負向同儕關係未達顯著相關，另外兩個相關係數皆達顯著負相關。按關係密切程度的排列順序分別是：師生關係($r=-.15, p<.05$)、自我接納($r=-.15, p<.05$)。顯示高中身障生的家庭功能中，情感涉入程度愈低，人際適應之間的師生關係與自我接納的程度愈高。

3. 從獨立性與人際適應四個向度的相關結果來看，負向同儕關係的相關係數達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：自我接納($r=.42, p<.01$)、師生關係($r=.30, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.27, p<.01$)、正向同儕關係($r=.27, p<.01$)。顯示高中身障生的家庭功能中，家庭成員獨立性程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係愈低。

4. 從問題解決與人際適應四向度的相關結果來看，負向同儕關係的相關係數達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：師生關係($r=.26, p<.01$)、自我接納($r=.25, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.18, p<.05$)、正向同儕關係($r=.15, p<.05$)。顯示高中身障生的家庭功能中，問題解決程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係愈低。

二、 學校支持與人際適應之積差相關分析

透過表 4-2-1 可知學校支持與人際適應兩個變項互相關聯的程度，其敘述如下：

1. 從獲得工具支持的頻率與人際適應四個向度的相關結果來看，皆無顯著相關。

2. 從工具支持的有助性與人際適應四個向度的相關結果來看，僅正向同儕關係的相關係數達顯著正相關($r=.17, p<.05$)，另外三個相關係數皆未達顯著。顯示高中身障生的人際適應中，工具支持的有助性程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係愈高。

3. 從獲得情緒支持的頻率與人際適應四個向度的相關結果來看，僅自我接納達顯著正相關($r=.16, p<.05$)。顯示高中身障生的人際適應中，獲得情緒支持的頻率程度愈高，人際適應之間的自我接納與師生關係程度愈高。

4. 從老師支持的有助性與人際適應四個向度的相關結果來看，負向同儕關係的相關係數達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：師生關係($r=.37, p<.01$)、自我接納($r=.28, p<.01$)、正向同儕關係($r=.28, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.23, p<.01$)。顯示高中身障生的人際適應中，老師支持的有助性程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係程度愈低。

5. 從同學支持的有助性與人際適應四個向度的相關結果來看，負向同儕關係的相關係數達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：正向同儕關係($r=.58, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.42, p<.01$)、自我接納($r=.28, p<.01$)、師生關係($r=.15, p<.05$)。顯示高中身障生的人際適應中，同學支持的有助性程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係程度愈低。

三、 希望感與人際適應之積差相關分析

透過表 4-2-1 可知希望感與人際適應兩個變項的互相關聯的程度，其敘述如下：

1. 從路徑思考與人際適應四個向度的相關結果來看，負向同儕關係的相關係數達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：正向同儕關係($r=.57, p<.01$)、自我接納($r=.44, p<.01$)、師生關係($r=.30, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.27, p<.01$)。顯示高中身障生的希望感中，路徑思考程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係程度愈低。

2. 從效能思考與人際適應四個向度的相關結果來看，師生關係的相關係數未達顯著，負向同儕關係達顯著負相關，另外兩個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：正向同儕關係($r=.51, p<.01$)、自我接納($r=.47, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.25, p<.01$)。顯示高中身障生的希望感中，效能思考程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係與自我接納程度愈高，負向同儕關係愈低。

3. 從整體希望感與人際適應四個向度的相關結果來看，負向同儕關係達顯著負相關，另外三個相關係數皆達顯著正相關，按關係密切程度的排列順序分別是：正向同儕關係($r=.58, p<.01$)、自我接納($r=.49, p<.01$)、負向同儕關係($r=-.28, p<.01$)、師生關係($r=.25, p<.01$)。顯示高中身障生的希望感中，整體希望感程度愈高，人際適應之間的正向同儕關係、自我接納與師生關係程度愈高，負向同儕關係愈低。

貳、 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持希望感 與人際適應之典型相關分析

為了探討家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之間的關係結構，本研究將「家庭功能」、「學校支持」、「希望感」共計 11 個向度設定為 X 變項，將「人際適應」4 個向度作為 Y 變項，進行典型相關分析。

表 4-2-2 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際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_1	χ_2	χ_3		η_1	η_2	η_3
情感表達	-.507	-.201	.416	正向同儕關係	-.909	.229	-.329
情感涉入	.078	.297	-.161	負向同儕關係	.540	-.248	.152
獨立性	-.529	-.305	.272	師生關係	-.471	-.726	-.374
問題解決	-.268	-.368	.186	自我接納	-.730	-.169	.601
獲得工具支持的頻率	-.028	-.062	.318				
工具支持的有助性	-.264	.059	-.101				
獲得情緒支持的頻率	-.132	-.066	.321				
老師支持的有助性	-.491	-.449	-.212				
同學支持的有助性	-.654	.418	-.377				
路徑思考	-.834	-.222	-.080				
效能思考	-.789	.076	.333				
抽出變異數 (%)	24.453	7.276	7.517	抽出變異數 (%)	46.818	16.750	15.822
重疊量數 (%)	15.162	1.634	.929	重疊量數 (%)	29.030	3.764	1.955
				ρ^2	.620	.225	.124
				典型相關 (ρ)	.787***	.474***	.352*

N=168, *** $p < .001$, * $p < .05$

分析結果由表 4-2-2 可知，「家庭功能」、「學校支持」、「希望感」11 個向度與「人際適應」4 個向度有三組典型因素，分別達到.001 與.05 的顯著水準，其典型相關係數依序為 $\rho_1=.79$ 、 $\rho_2=.47$ 、 $\rho_3=.35$ ，決定係數則為 $\rho_1^2=.62$ 、 $\rho_2^2=.23$ 、 $\rho_3^2=.12$ ，表示 X 變項的第一典型因素 (χ_1) 可以解釋 Y 變項第一個典型因素 (η_1) 總變異量的 62%；X 變項的第二典型因素 (χ_2) 可以解釋 Y 變項第二個典型因素 (η_2) 總變異量的 23%；X 變項的第三典型因素 (χ_3) 可以解釋 Y 變項第三個典型因素 (η_3) 總變異量的 12%。此項結果顯示家庭功能、學校支持、希望感群組變項透過 (χ_1 、

η_1)、 (χ_2, η_2) 、 (χ_3, η_3) 三組典型因素人際適應群組變項有顯著典型相關存在。以下分別說明第一組、第二組與第三組典型因素之統計結果與意涵：

一、第一組典型相關

第一組典型相關中，典型相關係數 ρ_1 為 .79，決定係數則為 $\rho_1^2 = .62$ ，表示在 X 組變項（家庭功能、學校支持及希望感各向度）的第一典型因素 χ_1 可以解釋 Y 組變項（人際適應各向度）第一個典型因素 η_1 的總變異量 62.0%。 χ_1 是從 X 組變項抽取出來的第一個因素，佔 X 組總變異量的 24.45%；X 組變項與 Y 組變項的第一個典型因素 η_1 重疊部分為 .152，表示 Y 組第一個典型因素 η_1 可以解釋 X 組變項總變異量的 15.2%，Y 組變項與 X 組變項第一個典型因素 χ_1 重疊部分為 .290，表示 X 組第一個典型因素 χ_1 可以解釋 Y 組變項總變異量 29.0%。

就第一組典型相關之結構而言，X 組變項中的「情感表達」、「獨立性」、「老師支持的有助性」、「同學支持的有助性」、「路徑思考」、「效能思考」與第一個典型因素 χ_1 之相關絕對值大於 .4，其典型因素負荷量分別為 -.507、-.529、-.491、-.654、-.834、-.789。而 Y 組變項中的「正向同儕關係」、「負向同儕關係」、「師生關係」、「自我接納」與第一組典型因素 η_1 之相關絕對值均大於 .4，其典型因素負荷量分別為 -.909、.540、-.471、-.730。整體來說，X 組變項與 Y 組變項的第一個典型相關關係主要由 X 組變項的「情感表達」、「獨立性」、「老師支持的有助性」、「同學支持的有助性」、「路徑思考」、「效能思考」與其他因素負荷量之絕對值小於 .4 的 X 變項組成第一個典型因素 χ_1 ，與 Y 組變項的第一個典型因素 η_1 的相關為 .79，與 η_1 相關絕對值較高的變項則依序為「正向同儕關係」、「自我接納」、「負向同儕關係」、「師生關係」。

從因素負荷量的正負號來看，家庭功能中的「情感表達」、「獨立性」、

「問題解決」、學校支持的「獲得工具支持的頻率」、「工具支持的有助性」、「獲得情緒支持的頻率」、「老師支持的有助性」、「同學支持的有助性」、希望感的「路徑思考」、「效能思考」與人際適應的「正向同儕關係」、「師生關係」、「自我接納」的關係是同方向。家庭功能中的「情感涉入」與人際適應的「負向同儕關係」是同方向。

就第一組典型相關結構，其意義為：當高中身障生愈沒有知覺到家庭中的情感表達、獨立性、問題解決功能，獲得學校工具支持的頻率、工具支持的有助性、獲得情緒支持的頻率、老師支持的有助性、同學支持的有助性等均愈低、路徑思考與效能思考的程度愈低，但同時也知覺到愈高家庭中的情感涉入功能，則其在人際適應中的正向同儕關係、師生關係、自我接納的程度愈低，負向同儕關係程度愈高。

反之，當高中身障生愈知覺到家庭中的情感表達、獨立性、問題解決等功能，獲得工具支持的頻率、工具支持的有助性、獲得情緒支持的頻率、老師支持的有助性、同學支持的有助性、路徑思考與效能思考愈高，且知覺到家庭的情感涉入愈少，則在人際適應方面正向同儕關係、師生關係、自我接納的程度愈高，負向同儕關係的程度愈低。

研究者進一步將表 4-2-2 整理成典型相關分析之示意圖，如圖 4-2-1，列出家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之間具有解釋力的一組典型因素 (χ_1 、 η_1)。

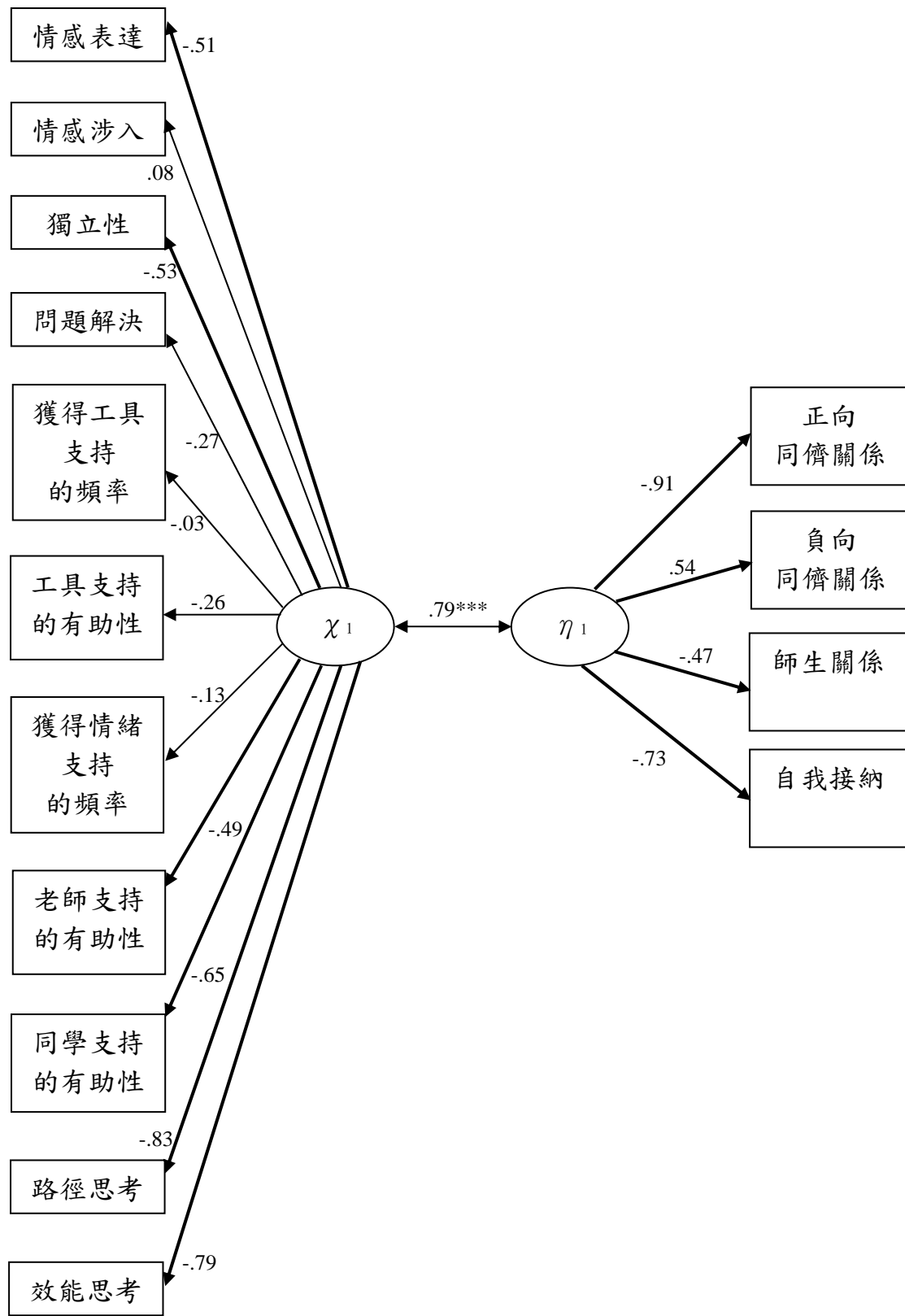


圖 4-2-1 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應第一組典型相關結構圖

二、 第二組典型相關

第二組典型相關中，典型相關係數 ρ_2 為 .47，決定係數則為 $\rho_2^2 = .23$ ，表示在 X 組變項（家庭功能、學校支持及希望感各向度）的第二典型因素 χ_2 可以解釋 Y 組變項（人際適應各向度）第二個典型因素 η_2 的總變異量 22.5%。 χ_2 是從 X 組變項抽取出來的第二個因素，佔 X 組總變異量的 7.28%；X 組變項與 Y 組變項的第二個典型因素 η_2 重疊部分為 .016，表示 Y 組第二個典型因素 η_2 可以解釋 X 組典型變項總變異量的 1.6%，Y 組變項與 X 組變項第二個典型因素 χ_2 重疊部分為 .038，表示 X 組第一個典型因素 χ_2 可以解釋 Y 組變項總變異量 3.8%。

就第二組典型相關之結構而言，X 組變項中的「老師支持的有助性」、「同學支持的有助性」與第二個典型因素 χ_2 之相關絕對值大於 .4，其典型因素負荷量分別為 -.449、.418。而 Y 組變項中的「師生關係」與第二組典型因素 η_2 之相關絕對值均大於 .4，其典型因素負荷量為 -.726。整體來說，X 組變項與 Y 組變項的第二個典型相關關係由 X 組變項的「老師支持的有助性」、「同學支持的有助性」與其他因素負荷量之絕對值小於 .4 的 X 變項組成第二個典型因素 χ_2 ，與 Y 組變項的第二個典型因素 η_2 有顯著關係，與 η_2 相關絕對值較高的變項則為「師生關係」。

從因素負荷量的正負號來看，家庭功能中的「情感表達」、「獨立性」、「問題解決」、學校支持的「獲得工具支持的頻率」、「獲得情緒支持的頻率」、「老師支持的有助性」、希望感的「路徑思考」與人際適應的「負向同儕關係」、「師生關係」、「自我接納」的關係是同方向。家庭功能中的「情感涉入」、學校支持的「工具支持的有助性」、「同學支持的有助性」、希望感的「效能思考」與人際適應的「正向同儕關係」是同方向。

就第二組典型相關結構，其意義為：當高中身障生愈沒有知覺到家庭中的情感表達、獨立性、問題解決等功能，在學校中獲得工具支持與情緒

支持的頻率、老師支持的有助性愈低，希望感中的路徑思考與效能思考程度愈低，但愈知覺到家庭中的情感涉入、學校工具支持的有助性、同學支持的有助性愈正向，則其在人際適應中的負向同儕關係、師生關係、自我接納的程度愈低，正向同儕關係程度愈高。

反之，當高中身障生愈知覺到家庭中的情感表達、獨立性、問題解決等功能，在學校中獲得工具支持的頻率、獲得情緒支持的頻率愈多，老師支持的有助性愈佳，希望感的路徑思考與效能思考愈佳，但知覺到家庭的情感涉入、工具支持的有助性、同學支持的有助性與路徑思考愈低，則在人際適應方面負向同儕關係、師生關係、自我接納的程度愈高，正向同儕關係的程度愈低。

研究者進一步將表 4-2-2 整理成典型相關分析之示意圖，如圖 4-2-2，列出家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之間具有解釋力的一組典型因素 (χ^2 、 η^2)。

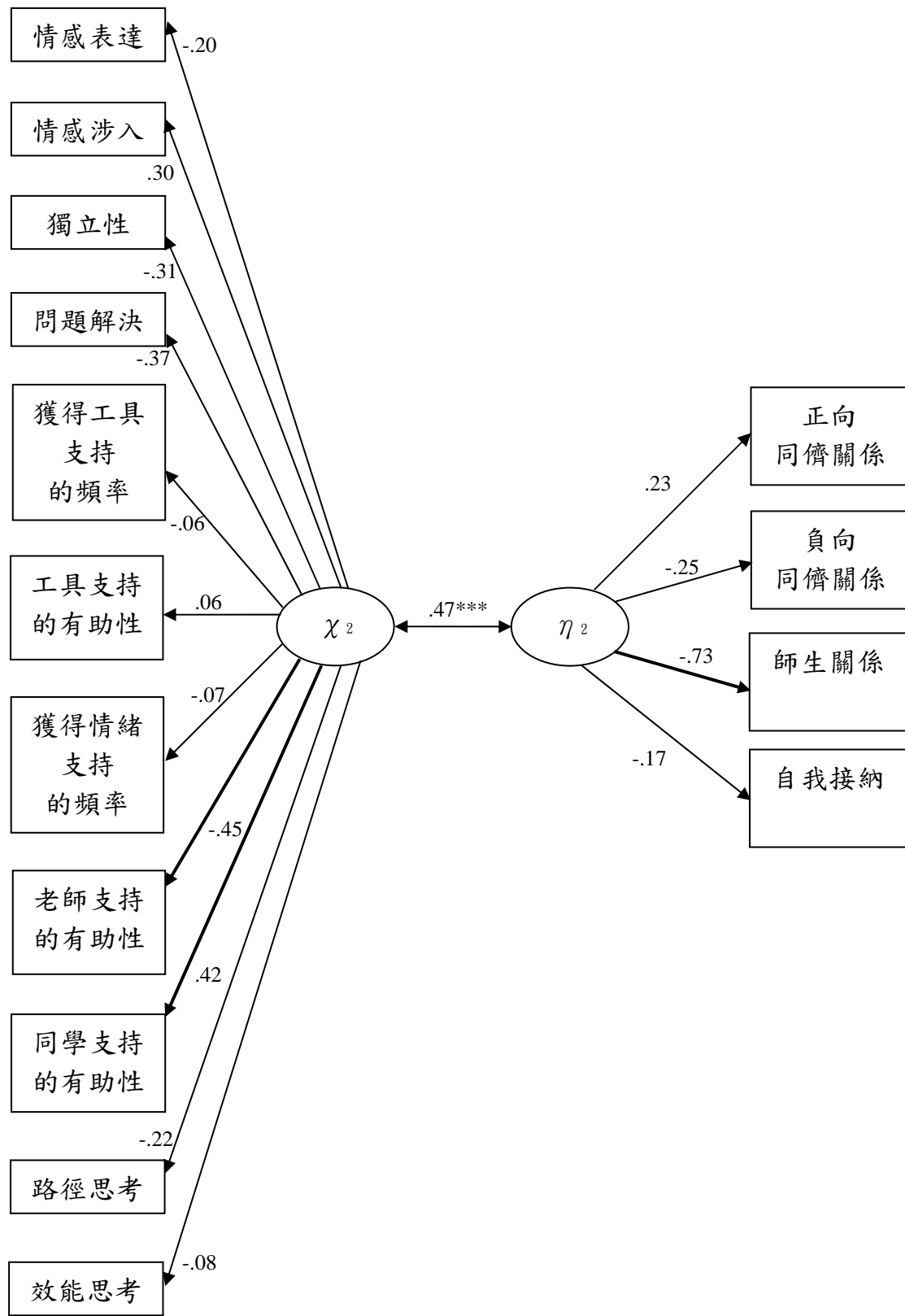


圖 4-2-2 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應第二組典型相關結構圖

三、 第三組典型因素

在第三組典型相關中，典型相關係數 ρ_3 為 .35，決定係數為 $\rho_3^2 = .12$ ，表示在 X 組變項（家庭功能、學校支持及希望感各向度）的第三典型因素 χ_3 可以解釋 Y 組變項（人際適應各向度）第三個典型因素 η_3 的總變異量 12.4%。 χ_3 是從 X 組變項抽取出來的第三個因素，佔 X 組總變異量的 7.52%；X 組變項與 Y 組變項的第三個典型因素 η_3 重疊部分為 .009，表示 Y 組第三個典型因素 η_3 可以解釋 X 組典型變項總變異量的 0.9%，Y 組變項與 X 組變項第三個典型因素 χ_3 重疊部分為 .020，表示 X 組第三個典型因素 χ_3 可以解釋 Y 組變項總變異量 2.0%。

就第三組典型相關之結構而言，X 組變項中的「情感表達」與第三個典型因素 χ_3 之相關絕對值大於 .4，其典型因素負荷量為 .416。而 Y 組變項中的「自我接納」與第三組典型因素 η_3 之相關絕對值均大於 .4，其典型因素負荷量為 .601。整體來說，X 組變項與 Y 組變項的第三個典型相關關係由 X 組變項的「情感表達」與其他因素負荷量之絕對值小於 .4 的 X 變項組合而成第三個典型因素 χ_3 而影響 Y 組變項的第三個典型因素 η_3 ，而與 η_3 相關絕對值較高的變項則為「自我接納」。

從因素負荷量的正負號來看，家庭功能中的「情感涉入」、學校支持的「工具支持的有助性」、「老師支持的有助性」、「同學支持的有助性」、希望感的「路徑思考」與人際適應的「正向同儕關係」、「師生關係」的關係是同方向。家庭功能中的「情感表達」、「獨立性」、「問題解決」、學校支持的「獲得工具支持的頻率」、「獲得情緒支持的頻率」、希望感的「效能思考」與人際適應的「負向同儕關係」、「自我接納」是同方向。

就第三組典型相關結構，其意義為：當高中身障生愈沒有知覺到家庭中的情感涉入，與學校中工具支持的有助性、老師支持的有助性、同學支持的有助性愈低，路徑思考也愈低，但知覺到愈多家庭的情感表達、獨立

性、問題解決等功能，且獲得工具支持的頻率、獲得情緒支持的頻率與效能思考愈高，則在人際適應方面負向同儕關係、自我接納的程度愈高，正向同儕關係、師生關係的程度愈低。

反之，當高中身障生愈知覺到家庭中的情感涉入，工具支持的有助性、老師支持的有助性、同學支持的有助性與路徑思考愈佳，且愈少知覺到家庭的情感表達、獨立性、問題解決等功能，而獲得工具支持的頻率、獲得情緒支持的頻率與效能思考也愈低，則在人際適應方面負向同儕關係、自我接納的程度愈低，正向同儕關係、師生關係的程度愈高。

研究者進一步將表 4-2-2 整理成典型相關分析之示意圖，如圖 4-2-3，列出家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之間具有解釋力的一組典型因素 (χ_3 、 η_3)。

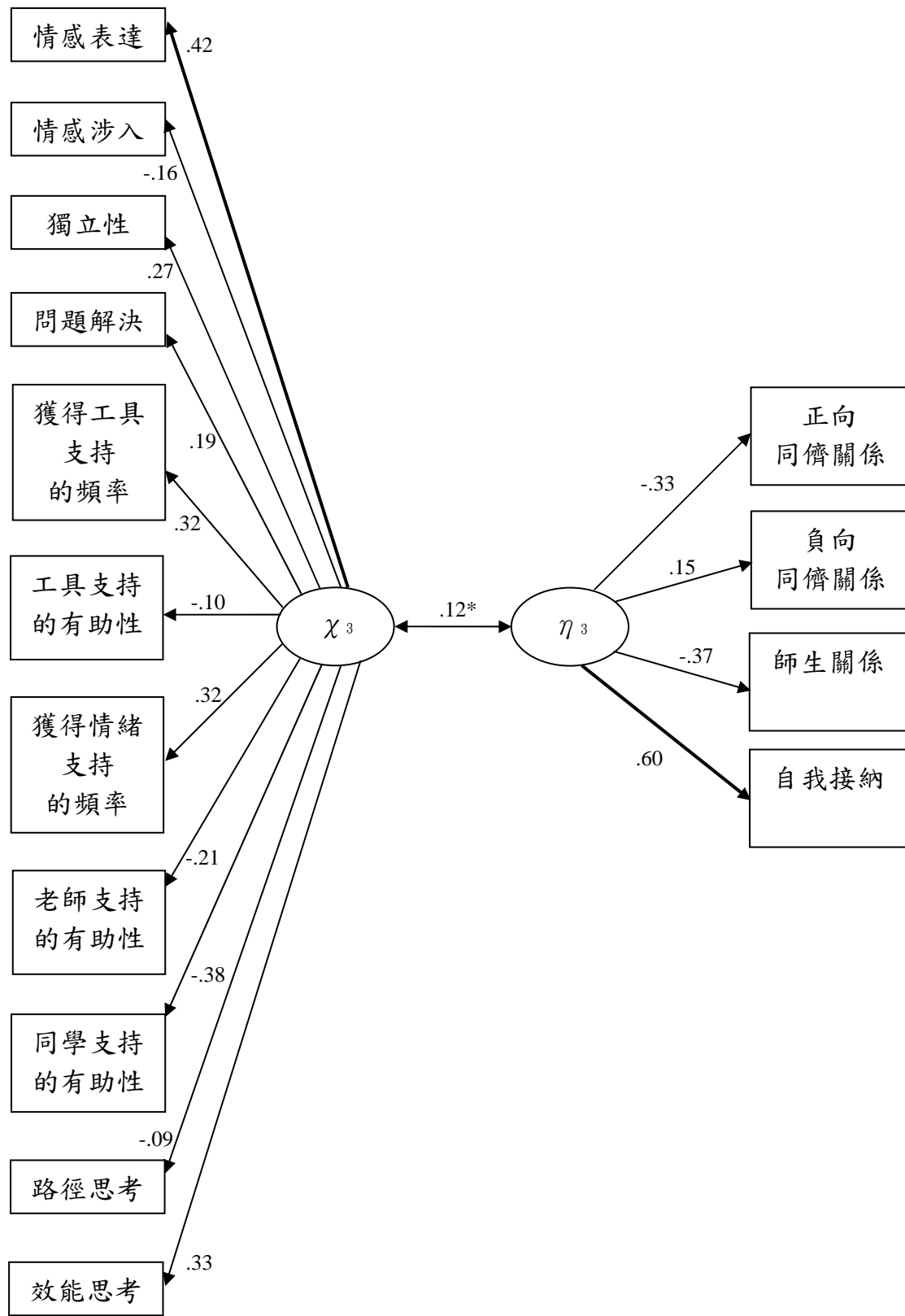


圖 4-2-3 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應第三組典型相關結構圖

參、 綜合討論

本節進行積差相關與典型相關分析後顯示，知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應有三組典型相關達到顯著水準。相關討論如下：

- 一、 由於在典型相關的第一組典型因素解釋量最大，顯示出第一組典型相關最值得重視。研究結果可知，與高中身障生人際適應的正向同儕關係、負向同儕關係、師生關係、自我接納有關聯的因素，主要是希望感的路徑思考與效能思考、學校支持中老師支持的有助性、同學支持的有助性，以及家庭功能的獨立性、情感表達。整體而言，高中身障生的人際適應良好與否，和個體的希望感此正向認知，以及外在系統，包含學校系統與家庭系統所提供的情感支持息息相關，此結果與過去部分研究相符。

Synder(2005)提到，當高希望者能夠克服挑戰與阻礙，他們能比低希望者更勸勉自己「踏出下一步」。對高中身障生而言，生理限制或許會影響到人際的互動，但存有較高希望感的人可根據過去經驗，發展出替代性的思考，並且多鼓勵自己嘗試，增加動機，以增進人際適應。此外，王金香(2001)指出，視障生雖然視力有缺陷，但在其他感官方面，絲毫不受影響，甚至較一般人更敏銳，例如，聽覺上的敏銳，使視障生每每在音樂上有不錯的表現；味覺、嗅覺、觸覺，亦是如此。本研究認為，視障生如此，聽障生、肢障生也同樣有其獨特的潛能，若能引導身障生感受到自己正向、有能量的一面，則能更有目標、有動力的為自己目標前進，有更正向的人際適應情形。綜合上述，本研究結果不僅與過去文獻相符，也符合正向心理學的觀點；因此，可鼓勵高中身障生對自己懷有希望感，以增進正向的同儕關係。本研究亦發現，希望感、系統的支持與高中身障生之正向同儕關係有較大的關聯，更進一步提醒實務工作者與高

中身障生互動時，將視野聚焦在如何協助高中身障生用積極的態度去提升正向同儕關係，而非不是消極的探討「如何減少負向同儕關係」問題。

此外，在 70 個影響視覺障礙學生混合教育成功與否的因素中，視覺障礙學生所就讀班級的相關教師（特別是級任導師）（Swenson, 1995）是否能接納視覺障礙學生及是否具備視覺障礙教育的相關知能是其中最主要也是最為關鍵的一個因素（Bishop, 1986；引自李永昌，2001）。謝佳怡（2004）訪問台北市立復興高中特教組鄭麗華組長時提到，除了課後的學業輔導，這些資源班的學生與輔導室都有密切聯繫。每星期都會到輔導室，和輔導老師聊聊自己的狀況，或是請老師幫忙解決生活中的問題。而且，學校的輔導老師和學生間的互動很好，因為學生無論是課業上的壓力，還是有感情上的問題，都會來輔導室。曾瓊禎（2006）提到過去特殊教育相關的研究總是比較偏向事務性、工具性的支持，因此較忽略對高中身障生在情緒性方面支持的探討。綜合以上所述，本研究認為教師對高中身障生的情緒支持是很重要的，而且學生本身有感受到關心，也就更加願意在良好的關係中有頻繁而良好的師生互動，增進人際適應。部分研究結果與文獻相符。至於在同學支持的有助性方面，曾目晔（2004）調查高中職聽覺障礙學生，他們常因自己的聽覺障礙而顯得較為自卑或沉默害羞，認為不需要同學的可憐或同情，常拒絕一般高中職學生的幫助，可是內心對同儕間的友愛需求又是非常殷切。由此可推論同學支持對高中身障生的影響力很大。

黃婷婷（2005）另外提到，外在支持系統的介入之所以有效，並不在於幫助聽障生排除求學路上的困難，而是透過互動，讓他們真正的感受到被關懷與被了解這種心理上的支持，才是支持聽障生繼續堅持下去的力量。本研究發現，對高中身障生的人際適應最有幫助的是

那份「對人的關懷」，即使提供課後輔導、彈性調整考試與作業方式等服務，也只是一種互動的媒介，重點還是在提供相關服務的同時，也付出了善意與關懷。

至於家庭功能和人際適應有正相關，則與過去研究結果一致。薛雪萍(2000)認為家庭功能發揮的程度可以預測青少年的生活適應情形，即家庭功能愈佳，青少年生活適應情形愈好。林季儀(2006)認為，隨著個體年齡的增長，其人際範疇由家庭擴展至學校，對象則由原先家庭成員轉換為學校師長及同學，透過師生關係及同儕關係，可知其學校人際適應情形。柯俊銘(2003)則指出，獨立自主是目前青少年的主要課題之一，視障青少年若能感受到獨立，可增進其生活適應。本研究認為，家庭是學習社會化的第一個場域，當個體能夠知覺到家庭所提供的功能，也會促使其應用在未來的環境中，因此，高中身障生知覺到越多獨立性、情感表達等正向的家庭功能，其人際適應也越佳。

二、第二組典型相關的結果反應出部分高中身障生在知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應有關聯性。進一步發現，當高中身障生對家庭與學校環境的功能或幫助少有感受，認為家庭提供較少情感表達、獨立性、問題解決的功能，卻又有情感的涉入，且學校的工具與情緒支持的頻率低、老師支持的有助性低，個人希望感也呈現低落狀態；但此時同學支持若對高中身障生有很大的幫助，雖然在人際適應方面，高中身障生的師生關係、自我接納也是負向的表現，但同儕關係的表現卻不錯。

研究者的高中校園的觀察中發現，部分高中身障生的家庭對孩子有過度的保護，較缺乏培養他們獨立自主、問題解決的態度與能力。因此，有些父母會以他們主觀的想法替孩子著想，甚至進一步在學校召開個別化教育計畫(IEP)會議中提出課業、生活或人際適

應方面的需求，但父母的意見未必是高中身障生實際的需求。或許因為如此，高中身障生不見得認為家人理解他們，也就知覺到較少的家庭功能；在校園中，也看到這些身障生對於學校所提供的支持抱持著「你們決定就好」等被動、消極的態度因應，似乎複製了平日與家人互動的模式，所以在學校與老師的互動也比較不積極。本研究認為此種類型的孩子，似乎是一種 I' not OK, You are not OK 的學生，他們對於家庭有些不滿，但於學校師長也有些不滿，只認為同學才是瞭解我、關心我的人！但為何會有此種現象，本研究猜測是否是家庭與學校或外界所提供他們的協助，對身障生而言，他們可能有不同的詮釋，例如也許不是他們的需要，或也許他們認為這些協助只是你們『可憐』我們的一種表現等！因此也無法讓他們對自己、及對他人有正向的態度與接納。有關學校在工具支持與情緒支持的頻率方面，部分高中實際對實施身心障礙教育其實是在「做中學」，且才開始累積經驗，不論行政單位或是與學生第一線接觸的老師不盡然能夠「適時」、「適切」提供支援服務。因此也可能讓身障生覺得學校所提供的協助對他們言，不是那麼貼切！

此外，李永昌(2001)綜合三次視覺障礙學生混合教育評鑑的實施結果，都發現級任導師缺乏視覺障礙教育方面的專業知能是影響混合教育成功與否的最主要關鍵之一。本研究認為，教師若缺乏相關特殊教育的知能，不僅對高中身障生的生心理特質缺少基本認識，無法適時從旁協助，也可能會對他們的適應情形造成負面的影響，因此，學校相關單位除了提供學生直接的服務與支持，也需提供教師相關進修或研習的訊息，以增進教師特殊教育的知能與能力，使身障生受惠。

相對的，高中身障生知覺到家庭功能佳，學校支持中有老師高度的支持，並配搭些微的工具與情緒支持，以及不錯的路徑思考，

雖然同學支持的協助沒能發揮，同儕關係不佳，但其師生關係卻非常的好，對自我接納也有一些正向的幫助。過去研究聽障生回歸主流的支持服務措施時發現，家長一致認為教師是最好的協助資源（引自刑敏華，2001）。而且 Afzali-Nomani 認為聽障生若要有成功的融合至普通班時，其中考量的教育狀況因素則是一教師及家長支持這個教育方案（引自刑敏華，2001）。顯示高中身障生需要家人與教師共同支持融合教育的發展，且在實施過程中，老師若能了解到家庭功能有良好的發展，也會降低對身障生的擔心，增進支持的力量。綜合上述，本研究與過去部分文獻所提有相似之處。

三、第三組典型相關的結果反應少數高中身障生在知覺的家庭功能較佳、學校有提供情緒支持、個人有較正向的效能思考，且這類身障生也認為老師與同學的支持沒有幫助，自己亦缺乏尋找替代方法解決問題的路徑思考，此時其學校的同儕關係不佳，師生關係也不好，但自我接納卻較正向。本研究認為，此現象可能反映出，部分身障生知道學校提供了多項工具與情緒的支持，但可能未完全符合高中身障生的需要；但其家庭功能不錯時，雖然學生在校的人際適應不佳，但其仍能自我接納。此時可看到家庭功能對身障生之協助。教育行政機關如：教育部中部辦公室提供就讀高中職身心障礙學生之支援與補助的辦法中提出以下措施，讓身心障礙學生走出藩籬，融入一般學生中：（一）輔具申請、（二）視、聽障學生巡迴輔導服務、（三）身心障礙學生升學輔導諮詢及舉辦座談會、（四）身心障礙學生學業與生活輔導、（五）職業輔導、（六）特殊教育相關訊息之網站等。同時也強調，特殊教育應以身心障礙孩子的學習需求為考量前提，提供適性、多元、機會均等的安置模式，以及重績效責任的 IEP、ITP，並營造人文情懷、理性溝通之學習與生活環境。本研究結果可能反映，少數就讀普通班的高中身障生能夠理解學校

提供相關服務措施的好意，但所需要的服務若能以其為本位來評估與發展，而不是學校或老師「認為」應該提供哪些協助，才能滿足使用者的需求，幫助其增進適應。

此外，這一類的高中身障生知覺家庭給予情感表達、獨立、問題解決正向功能的協助，也自覺狀況很好，對自己很有自信，不太需要其他人協助，所以很能夠接納自己；而師生關係與同儕關係部分不太好，可能是他們不認為自己要做到「耐心回答老師問的問題」、「和同學一起討論功課或參加活動」、「鼓勵和關心同學」或是「主動幫助同學解決問題」，才證明自己師生、同儕關係良好。整體而言，這一類的高中身障生能夠了解外界的好意，但因外界的協助不盡然符合他們實際上的需求，而且他們對自己滿有信心，雖然其中師生關係、同儕關係不佳，但卻很能夠接納自己。從上述結果，本研究反映高中身障生能夠知覺他人的關心，也肯定正向家庭功能對孩子自我接納的重要性。

綜合上述，高中身障生的人際適應受到希望感等個體認知，以及家庭、學校等環境因素的影響，因此高中身障生的家人若能減少「越俎代庖」的方式過度保護、支持孩子，相對的，退居幕後或是從旁協助孩子學習用適當的方式與外界互動，讓他們感受到家庭給予較多開放的空間，以及營造正向的家庭功能，鼓勵他們好好發揮，孩子才能複製家庭中良好的人際互動，展現在同儕關係、師生關係中。此外，所謂的「學校支持」若能提供「需要」的服務，並以學生本位去考量他們的需求，不僅符合「個別化」的初衷，也是善用資源；而高中身障生更要時時存有希望感，具備路徑思考與效能思考，一方面發揮自己正向的力量，用積極的態度與行動去解決問題，一方面相信自己是好的，並能接納自己，如此，對他們的人際適應將有很大的幫助。

第三節 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感對人際適應之預測力分析

為了進一步了解高中身障生知覺的家庭功能、學校支持與希望感是否能有效的預測人際適應，本節先以多元迴歸分析法先探討高中身障生在知覺的家庭功能、學校支持與希望感等變項之間對人際適應的預測關係；再分別探討、比較高中身障生與高中一般生在知覺的家庭功能、希望感等變項之間對人際適應的預測關係有何異同，作為對照。

邱皓政(2006)認為以逐步分析策略來決定具有解釋力的預測變項，多是出現在以預測為目的之探索性研究中，目的透過變項選擇程序來建立一個最佳的預測方程式，以用於實際的預測分析。因此，本節以逐步分析法進行多元迴歸分析。

壹、 高中身障生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之預測力分析

透過表 4-3-1 可知高中身障生在增加學校支持變項後，各變項的預測關係，其敘述如下：

表4-3-1 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、學校支持、希望感與人際適應之逐步迴歸分析摘要表

效標變項	被選入的變項順序	R	R^2	R^2 改變量	F	β
正向同儕關係	同學支持的有助性	.577	.333	.333	87.674	.444
	路徑思考	.720	.518	.185	94.007	.335
	效能思考	.730	.533	.015	66.096	.168
負向同儕關係	同學支持的有助性	.419	.175	.175	37.396	-.382
	獨立性	.462	.213	.038	23.693	-.198
師生關係	老師支持的有助性	.368	.135	.135	27.562	.270
	路徑思考	.448	.200	.018	14.524	.164
	問題解決	.469	.220	.019	12.168	.160
自我接納	效能思考	.472	.223	.223	50.379	.338
	獨立性	.571	.325	.103	42.222	.210
	情感表達	.583	.340	.015	29.919	.174
	同學支持的有助性	.598	.358	.018	24.105	.139

1. 在正向同儕關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「同學支持的有助性」、「路徑思考」、「效能思考」三個變項，表示「同學支持的有助性」、「路徑思考」、「效能思考」皆能夠有效預測高中身障生的「正向同儕關係」情形，其中「路徑思考」的解釋量為33.3%，是高中身障生「正向同儕關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.730，其決定係數(R^2)為.533，即可解釋「正向同儕關係」(Y)的總變異量為53.3%，該標準化迴歸模式為 $Y = .444X_1 + .335X_2 + .168X_3$ 。意即當同學支持的有助性、路徑思考、效能思考程度越高，正向同儕關係也越高。

2. 在負向同儕關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「同學支持的有助性」、「獨立性」兩個變項，表示「同學支持的有助性」、「獨立性」皆能夠有效預測高中身障生的「負向同儕關係」情形，其中「同學支持的有助性」的解釋量為17.5%，是高中身障生「負向同儕關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.462，其決定係數(R^2)為.213，即可解釋「負向同儕關係」(Y)的總變異量為21.3%，該標準化迴歸模式為

$Y = -.382X_1 - .198X_2$ 。意即當同學支持的有助性、獨立性程度越低，同儕關係越差。

3. 在師生關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「老師支持的有助性」、「路徑思考」、「問題解決」三個變項，表示「老師支持的有助性」、「路徑思考」、「問題解決」皆能夠有效預測高中身障生的「師生關係」情形，其中「路徑思考」的解釋量為13.5%，是高中身障生「師生關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.469，其決定係數(R^2)為.220，即可解釋「師生關係」(Y)的總變異量為20.0%，該標準化迴歸模式為 $Y = .270X_1 + .237X_2 + .166X_3$ 。意即當老師支持的有助性、路徑思考、問題解決程度越高，師生關係也越高。

4. 在自我接納方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「效能思考」、「獨立性」、「情感表達」與「同學支持的有助性」四個變項，表示「效能思考」、「獨立性」與「情感表達」、「同學支持的有助性」皆能夠有效預測高中身障生的「自我接納」情形，其中「效能思考」的解釋量為22.3%，是高中身障生「自我接納」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.598，其決定係數(R^2)為.358，即可解釋「自我接納」(Y)的總變異量為35.8%，該標準化迴歸模式為 $Y = .338X_1 + .210X_2 + .174X_3 + .139X_4$ 。意即當效能思考、獨立性、情感表達與同學支持的有助性程度越高，自我接納也越高。

貳、 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、希望感對人際適應的預測力分析

透過表 4-3-2 可知高中身障生在知覺的家庭功能、希望感對人際適應的的預測關係，其敘述如下：

表 4-3-2 高中身心障礙學生知覺的家庭功能、希望感與人際適應之逐步迴歸分析摘要表

效標變項	被選入的變項順序	R	R^2	R^2 改變量	F	β
正向同儕關係	路徑思考	.570	.325	.325	84.907	.418
	效能思考	.593	.351	.026	47.377	.221
負向同儕關係	路徑思考	.269	.073	.073	13.765	-.199
	獨立性	.327	.107	.035	10.504	-.199
師生關係	獨立性	.303	.092	.092	17.772	.138
	路徑思考	.368	.136	.044	13.727	.237
	問題解決	.395	.156	.021	10.742	.166
自我接納	效能思考	.472	.223	.223	50.379	.371
	獨立性	.571	.325	.103	42.222	.238
	情感表達	.583	.340	.015	29.919	.158

1. 在正向同儕關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「路徑思考」、「效能思考」兩個變項，表示「路徑思考」、「效能思考」皆能夠有效預測高中身心障礙學生的「正向同儕關係」情形，其中「路徑思考」的解釋量為32.5%，是高中身障生「正向同儕關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.593，其決定係數(R^2)為.351，即可解釋「正向同儕關係」(Y)的總變異量為35.1%，該標準化迴歸模式為 $Y = .418X_1 + .221X_2$ 。意即當路徑思考、效能思考程度越高，正向同儕關係也越高。

2. 在負向同儕關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「路徑思考」、「獨立性」兩個變項，表示「路徑思考」、「獨立性」皆能夠有效預測高中身障生的「負向同儕關係」情形，其中「路徑思考」的解釋量為7.3%，是高中身障生「負向同儕關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.327，其決定係數(R^2)為.107，即可解釋「負向同儕關係」(Y)的總變異量為10.7%，該標準化迴歸模式為 $Y = -.199X_1 - .199X_2$ 。意即當路徑思考、獨立性程度越低，同儕關係越差。

3. 在師生關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「獨立性」、「路徑思考」、「問題解決」三個變項，表示「獨立性」、「路徑思考」、「問題解決」皆能夠有效預測高中身障生的「師生關係」情形，其中「路徑思

考」的解釋量為9.2%，是高中身障生「師生關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.395，其決定係數(R^2)為.156，即可解釋「師生關係」(Y)的總變異量為15.6%，該標準化迴歸模式為 $Y = .138X_1 + .237X_2 + .166X_3$ 。意即當獨立性、路徑思考、問題解決程度越高，師生關係也越高。

4. 在自我接納方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「效能思考」、「獨立性」與「情感表達」三個變項，表示「效能思考」、「獨立性」與「情感表達」皆能夠有效預測高中身障生的「自我接納」情形，其中「效能思考」的解釋量為22.3%，是高中身障生「自我接納」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.583，其決定係數(R^2)為.340，即可解釋「自我接納」(Y)的總變異量為34.0%，該標準化迴歸模式為 $Y = .371X_1 + .238X_2 + .158X_3$ 。意即當效能思考、獨立性、情感表達程度越高，自我接納也越高。

參、 高中一般學生知覺的家庭功能、希望感對人際適應的 預測力分析

透過表4-3-3可知高中一般學生在知覺的家庭功能、希望感對人際適應的預測關係，其敘述如下：

表 4-3-3 高中一般學生知覺的家庭功能、希望感與人際適應之逐步迴歸分析摘要表

效標變項	被選入的變項順序	R	R^2	R^2 改變量	F	β
正向同儕關係	路徑思考	.475	.226	.226	61.504	.364
	情感表達	.537	.288	.062	42.443	.217
	問題解決	.550	.303	.015	30.285	.137
負向同儕關係	問題解決	.333	.111	.111	26.400	-.209
	情感表達	.374	.140	.029	17.084	-.197
	情感涉入	.395	.156	.016	12.860	.134
師生關係	情感表達	.334	.112	.112	26.531	.334
自我接納	路徑思考	.467	.218	.218	58.860	.184
	問題解決	.530	.281	.063	41.091	.187
	效能思考	.588	.346	.065	36.821	.287
	情感表達	.603	.364	.018	29.703	.162
	情感涉入	.617	.380	.017	25.389	-.138

1. 在正向同儕關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「路徑思考」、「情感表達」、「問題解決」三個變項，表示「路徑思考」、「情感表達」、「問題解決」皆能夠有效預測高中一般學生的「正向同儕關係」情形，其中「路徑思考」的解釋量為22.6%，是高中一般學生「正向同儕關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.550，其決定係數(R^2)為.303，即可解釋「正向同儕關係」(Y)的總變異量為30.3%，該標準化迴歸模式為 $Y = .364X_1 + .217X_2 + .137X_3$ 。意即當路徑思考、情感表達、問題解決程度越高，正向同儕關係也越高。

2. 在負向同儕關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「問題解決」、「情感表達」、「情感涉入」三個變項，表示「問題解決」、「情感表達」、「情感涉入」皆能夠有效預測高中一般學生的「負向同儕關係」情形，其中「路徑思考」的解釋量為11.1%，是高中一般學生「負向同儕關係」情形最主要的預測變項。

此模式的多元相關係數(R)為.395，其決定係數(R^2)為.156，即可解釋「負向同儕關係」(Y)的總變異量為15.6%，該標準化迴歸模式為 $Y = -.209X_1 - .197X_2 + .134X_3$ 。意即當路徑思考、獨立性程度越低，同儕關係

越差。

3. 在師生關係方面：被選入逐步迴歸模式的變項僅有「情感表達」一個變項，表示「情感表達」能夠有效預測高中一般學生的「師生關係」情形。

此模式的多元相關係數(R)為.334，其決定係數(R^2)為.112，即可解釋「師生關係」(Y)的總變異量為11.2%，該標準化迴歸模式為 $Y = .334X_1$ 。意即當獨立性、路徑思考、問題解決程度越高，師生關係也越高。

4. 在自我接納方面：被選入逐步迴歸模式的變項有「路徑思考」、「問題解決」、「效能思考」、「情感表達」與「情感涉入」五個變項，表示「路徑思考」、「問題解決」、「效能思考」、「情感表達」與「情感涉入」皆能夠有效預測高中一般學生的「自我接納」情形，其中「路徑思考」的解釋量為21.8%，是高中一般學生「自我接納」情形最主要的預測變項。此模式的多元相關係數(R)為.617，其決定係數(R^2)為.380，即可解釋「自我接納」(Y)的總變異量為38.0%，該標準化迴歸模式為 $Y = .184X_1 + .187X_2 + .287X_3 + .162X_4 - .138X_5$ 。意即當路徑思考、問題解決、效能思考、情感表達與情感涉入程度越高，自我接納也越高。

肆、 綜合討論

透過多元迴歸分析，本研究以家庭功能、學校支持與希望感來預測人際適應，高中身障生人際適應中「正向同儕關係」與「自我接納」的累積解釋量分別達 53.3%與 35.8%，其他兩個向度的解釋量也不低，以下則進行研究結果與相關研究的綜合探討：

一、 在知覺的家庭功能方面：本研究發現高中身障生所知覺的家庭功能對人際適應也具有部分的預測力，只是相較於其他變項，影響力較為薄弱，但卻不能因此忽略其在負向同儕關係、師生關係、自我接

納等效標變項上的影響。本研究推論，可能是因為學校已成為高中身障生的主要生活空間，且他們每天在學校的時間也多於在家的時間，因此受到家庭的影響較少。然而，家人對於孩子的關心並不受到年齡增長或是在家時間減少而降低，只是關心的方式與焦點有所轉換；例如：傾聽、關注孩子在校生活的情形，從旁鼓勵、支持孩子在學業與人際方面的成長；配合其發展歷程，訓練其獨立自主、問題解決的能力。可見家庭功能依舊會影響高中身障生。陳郁齡（1998）研究大學生的家庭功能也提到，當家庭凝聚、家庭適應程度越高時，大學生的師生、同儕情緒黏結程度越高。因此，本研究結果與過去文獻有相似之處。

二、在學校支持方面：本研究發現「同學支持的有助性」在人際適應中的正向同儕關係、負向同儕關係、自我接納等三個變項中，分別佔有33.3%、17.5%與0.18%的解釋量，具有顯著的解勢力。「老師支持的有助性」在預測師生關係中亦佔13.5%的解釋量，顯示高中身障生感受到的心理支持對其人際適應十分重要。

蔡瑞美(2000)的調查發現，身心障礙學生在普通高中職的學習上需要提供的協助較多；江明樺(2001)認為，如欲使高中身心障礙學生的生活適應良好，首應了解其個別的學習需求，據此提供學習策略訓練、學科補救教學等適切的學習輔導。然而，曾瓊禎(2005)指出，我國對學習障礙學生所提供的教育服務內容，究竟是以提供特殊教育方案或資源班服務為主，仍然偏重表層學業向度的補救與輔導，反而鮮少將教育關注點與資源置於學生心理向度的建設上，對學習障礙學生壓力與適應問題的減輕，自是難見顯著成效。雖然各學校都會提供身心障礙學生物質需求方面的調整，實際上，環境中他人正向態度的回應亦是相當重要的，但往往在授課教授不了解身心障礙大學生需求的情形下，並沒有針對他們的學習方式進行教

學調整，而造成他們課堂學習不力的情形，身心障礙學生也會覺得他人對他們冷漠排斥的態度(蕭金土等, 2001; 林真平, 2001; Beilke & Yssel, 1999)。因此，本研究認為，學校提供相關資源服務給身障生固然重要，但是否也同時付出關懷之意，以及身障生是否感受到這些資源服務背後所隱含的真正的關心，則需進一步探究。過去有關身障生支持服務的研究主題，較著重工具性或是資訊性支持，對於情緒性的支持則較少探究；實務工作上，學校行政單位也較容易提供具體的資源服務，如：課業輔導。整體而言，在高中融合教育的環境中，實務工作者應試圖去了解高中身障生的需求，以提供更多適切的服務與情緒支持，以回應高中身障生的真實需求。

三、在希望感方面：本研究發現路徑思考與效能思考對於高中身障生人際適應也有不錯的預測力。Snyder(2005)則發現，高程度的希望感和較少的寂寞感、較多的社交能力、社會支持有關。Gilman, Dooley, & Florell (2006)發現教師態度和學校環境方面的因素和希望感有正相關；另外也指出，希望感分數低的人，適應指標分數也呈現低分狀態，不適應的指標分數則提高。而江明樺(2001)調查台中女中心身障礙學生的生活適應狀況發現，同儕關係方面，多數身障生表示彼此相處情形良好，覺得如果關係不佳，應是與個人的溝通能力與社交技巧有關。而在自我接納部分，多數身障生對自己的感覺是雖不完美但能接受，顯示學生能以正面積極的角度看待自己。本研究認為若高中身障生能夠多運用效能思考，產生自我暗示的想法，多鼓勵自己，則較有助於接納自我。因此，本研究發現具有較高希望感的高中身障生，其人際適應中的同儕關係與自我接納的適應狀況也會比較好。

綜上所述，主要發現高中身障生知覺的家庭功能、學校支持與希望感

愈佳，人際適應情形愈好。或許在青春期階段的高中身障生的階段中，同儕、老師的支持以及對自我的看法較為重要性，然而知覺的家庭功能仍對高中身障生的人際適應有影響性，不容小覷。

為進一步了解高中身障生與高中一般生在知覺的家庭功能、希望感預測人際適應的差異情形，本研究綜合整理相關結果，如表4-3-4：

表 4-3-4 高中身心障礙學生與一般學生知覺的家庭功能、希望感對人際適應之迴歸分析比較摘要表

效標變項	身心障礙學生		一般學生
	預測達顯著水準之預測變項		
正向同儕關係	路徑思考		路徑思考
	效能思考		情感表達
			問題解決
負向同儕關係	路徑思考		問題解決
	獨立性		情感表達
			情感涉入
師生關係	獨立性		
	路徑思考		情感表達
自我接納	問題解決		
			路徑思考
	效能思考		問題解決
	獨立性		效能思考
	情感表達		情感表達
		情感涉入	

從表4-3-4可知，高中一般學生在家庭功能中的情感表達、情感涉入、問題解決向度，較能夠預測其人際適應各向度的情形；相較於預測高中一般學生，高中身障生人際適應的結果則多次選入「獨立性」向度，意即，高中身障生若知覺到愈多獨立性的家庭功能，則愈能預測其人際適應的發

展。然而，我們卻不能因此推論高中身障生不需要家庭提供情感表達的功能，因為研究者從表4-2-1發現，高中身障生的情感表達與獨立性的相關高達.618，顯示兩者之間即有很大的相關。綜合上述，本研究推論高中身障生與一般學生都需要家庭給予情感的表達，當感受到情感表達的家庭功能時，也會更進一步期待家庭提供獨立性的功能，對其在人際適應各向度都有正面的影響。

張照明(2003)曾建議父母不宜過度保護視覺障礙的子女，應培養其獨立負責的處事態度，積極地與他人良性互動，以建立良好的人際關係。本研究結果也呈現類似的結果，相對於情感表達與情感傳遞，高中身障生所知覺到的獨立性，對人際適應有更大的解釋與預測力。黃宗堅等(2004)關切在家中有青少年的生命發展週期，認為「自主」的議題或許是此一階段關係互動中衝突的主要來源之一。高中時期的青少年尋求獨立與認同，是該階段的重要發展任務，而影響身障生與一般學生家庭功能各個向度與人際適應相關性的差異，可能凸顯高中身障生對獨立的渴望。江明樺(2001)發現多數學生是依照父母的至是決定升學的志願，但父母是否有機會了解子女的性向、能力、做出適切的決定，值得探究；張照明(2003)也建議家長應考量孩子的學業能力及適應情況。邱慕美(2001)表示，青少年在原生家庭所經歷之互動型態(特別是與父母)會影響其在家庭外之人際適應。綜合上述，高中身障生若能知覺較多的獨立性，則有助於家庭外的人際適應。