

國立臺灣師範大學特殊教育學系
身心障礙特教教學碩士論文

台北市高中職視障學生社交地位之研究

A Study of Social Status Relationship of Students
with Visual Impairment in Taipei City

指導教授：杞昭安教授
研究生：林祐鳳 撰

中華民國 一〇一 年 六 月

國立臺灣師範大學特殊教育學系 碩士論文通過簽名表

系所別：特殊教育學系

身心障礙特教教學碩士班

姓名：林祐鳳

學號： 596091214

碩士論文經審查合格，特予證明

論文口試委員

李乙明

李乙明 委員

國立台北教育大學特殊教育學系副教授

賀夏梅

賀夏梅 委員

國立彰化師範大學特殊教育學系助理教授

杞昭安

杞昭安 委員

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

論文指導教授

系主任（所長）簽章：

高靜安

中華民國 一百零一年 六月 二十九日

謝 辭

在大學時，和同學總是戲稱師大夜市的某個路口為「命運的十字路口」，因為接下來左右轉的方向將會決定下一餐的菜色。

直到研究所時，走到這個「命運的十字路口」會換個方向，因為總是左右轉的路口，改成直走就是每次和杞昭安老師MEETING的「好地方」，據說是塊福地能讓每位研究生畢業，很幸運的，我在這塊福地得到庇蔭，也感恩一路上遇到諸多貴人。

感謝杞昭安老師的循循善誘和小提醒，在我幾度停滯不前時，仍讓我知道，隨時有可以幫忙的人。

感謝李乙明教授和賀夏梅教授提供我新的思維，讓我知道學者作學問的風範。

感謝爸爸、媽媽身兼褓姆和阿公、阿嬤的多重角色，一直默默支持我完成夢想，讓我按照自己的進度龜速前進；即使我是如此資深的研究生，仍對我多有期許。

感謝老公互相砥礪，在身兼多職之餘，再苦再累也會陪我完成進度。

感謝孩子們的配合，從碩一到碩五、從 proposal 到 final、從課程到國際研討會，都有參與到我的研究所生涯。

感謝「2757 讀書會」的好姐妹-惠文和淑玫，不定期的聚會互相關心彼此的近況與進度。不論課業或工作上遇到難題時，互相打氣加油~

感謝艾縈的贈書，讓 SPSS 得以運作；感謝森光的諸多幫忙，是你讓我知道我該更努力，說好的「我們一起畢業吧！」

要感謝的人真的很多，除了謝天謝地，還要感恩師大，師大是我的幸運地：從結婚到生子、從學士到碩士，讓我一直進步，蛻變成為更棒的人~

祐鳳 2012/7/18

台北市高中職視障學生社交地位之研究

林祐鳳

摘要

本研究旨在探討高中職視覺障礙學生之人際適應情形，並瞭解其影響因素。本研究對象由以就讀台北市公私立高中職之一二年級視覺障礙學生 19 人，另外於視障學生班級中選出同性別之配對學生 19 人。研究者使用涂春仁所發展之社交測量軟體編製「社交計量問卷」和自編之「人際知能問卷」。所得資料經整理後，以平均數、標準差及百分比進行統計分析。主要結果如下：

一、在不同提名條件之下，視覺障礙學生之社交地位有些許差異，在校外教學提名下約有七成左右是在「被拒絕」與「被忽視」，「普通」佔兩成左右；在分組學習提名下約有八成九是在「被拒絕」與「被忽視」，「普通」和「受爭議」約佔一成。

二、視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下，被拒絕理由分類主要多集中負向人際特質及負向自我相關，會因提名條件不同而略有增減。在總提名次數上，視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下較無明顯差距。

三、視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下，受歡迎理由分類主要為正向人際特質及正向自我相關，未因提名條件不同而有不同。在總提名次數上，視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下差異不大。

四、在「校外教學」提名條件下視覺障礙學生負向理由前三高人次為：孤僻、不合群、自以為是。正向理由前三高人次為：為人著想、幽默風趣、善解人意。

五、在「分組學習」提名條件下，視障組負向理由前三高人次為：孤僻、不負責任、自以為是。正向理由前三高人次為：幽默風趣與善解人意、為人著想、遵守規範和願意傾聽。

六、視障學生在人際關係之人際覺察與對照組學生沒有太大差異。兩提名條件之自評與同儕提名其一致性約三成至四成左右。

最後依研究結果，對於視覺障礙學生之研究與輔導實務提出幾點建議。

關鍵詞：視覺障礙、社交計量、社交地位、人際知覺、人際適應

A Study of Social Status Relationship of Students
with Visual Impairment in Taipei City

Lin, Yu-Feng

Abstract

The purpose of this study is to investigate the the social status of the students with visually impairment and the major reasons for. A questionnaire was developed to gather the students with visual impairment and their classmates . Two groups of sample were selected from senior high schools in Taipei. They were all matched by the same class and gender. The sociometry was administrated in two criterion: grouping for leisure and work. Tu's PC version of sociometry was used to analyze the social status . The reasons for the nomination were also added for analysis. The data was analyzed with mean, standard deviation, percentage and so on.

The results are as follows:

1. In the leisure criterion, the social status for the students with visual impairment approximately is seventy percent on "being rejected" and "being ignored", twenty percent is on "regular". In the work criterion, the social status for the students with visual impairment approximately is eighty-nine percent on "being rejected" and "being ignored", ten percent is on "regular" and "controversial".
2. In tow criterion, the reasons for the nomination were classified major in negative interpersonal-characteristics and negative-personalities; positive interpersonal-characteristics and positive-personalities
3. The positive and negative reasons for the nomination in leisure criterion for the students with visual impairment are as follow: considerate, humorous, understanding; lonely, uncooperative, self-righteous.
4. The positive and negative reasons for the nomination in work criterion for the students with visual impairment are as follow: considerate and

humorous ,understanding, compliance and willing to listen to; lonely, Irresponsible, self-righteous.

5. The interpersonal relationships perceived by visually impairment students appeared insignificantly different from their peers. However, the interpersonal perception of the students with visual impairment in two criterion compared with social status and the evaluation toward themselves was thirty to forty percent.

Based on the study result, some suggestions are proposed for the further advanced studies.

Key words:

visual impairment, sociometry, social status, interpersonal perception, interpersonal relationships

目 錄

目錄	I
圖目錄	III
表目錄	IV
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞解釋	5
第二章 文獻探討	7
第一節 視覺障礙者身心特質	7
第二節 視覺障礙者社交能力發展之心理特質	12
第三節 視覺障礙者社交行為特質	17
第四節 視障青少年之人際適應	31
第五節 人際關係評量之研究	38
第三章 研究方法	53
第一節 研究架構	53
第二節 研究對象	53
第三節 研究工具	56

第四節 實施程序	62
第五節 資料處理	65
第四章 結果與討論	67
第一節 高中職視障生於班級中之人際關係比較	67
第二節 影響視障生社交地位之理由比較	70
第三節 視覺障礙學生自我覺察之人際關係	76
第五章 結論與建議	85
第一節 結論	85
第二節 研究限制	87
第三節 建議	88
參考文獻	91
中文部份	91
外文部份	94
附錄	
附錄一 高中職人際關係問卷	101
附錄二 學者專家及視障巡迴輔導教師徵詢名冊	105
附錄三 社交測量授權使用同意書	106

圖目錄

圖 3-1 研究架構圖	53
圖 3-2 研究流程圖	64

表目錄

表 3-1 受試者年齡分布	55
表 3-2 受試者性別及組別分析	55
表 3-3 人際知能問卷項目分析	58
表 3-4 人際知能問卷項目內部一致性信度	59
表 3-5 社交計量同儕選擇理由的特質分類表	60
表 4-1 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之被拒、被喜 Z 值...	67
表 4-2 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之社交地位	67
表 4-3 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之被拒、被喜 Z 值 ...	68
表 4-4 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之社交地位	68
表 4-5 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之被拒絕理由之次數 統計	71
表 4-6 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之受歡迎理由之次數 統計	72
表 4-7 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之被拒絕理由之次數 統計.....	73
表 4-8 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之受歡迎理由之次數 統計.....	74
表 4-9 兩組學生人際適應問卷分數.....	76

表 4-10 視覺障礙學生「校外教學的人際關係」與校外教學被喜 Z 值 類型	78
表 4-11 視覺障礙學生「學校內的人際關係」與校外教學之社交地 位.....	79
表 4-12 視覺障礙學生「分組學習的人際關係」與分組學習之被喜 Z 值類型	81
表 4-13 視障學生「班級內的人際關係」與分組學習之社交地位 ...	82

第一章 緒論

本研究旨在探討台北市視覺障礙學生於公私立高中職階段普通班級中人際關係現況。本章共分三節，分別說明研究動機、研究目的與待答問題、名詞釋義。

第一節 研究動機

1990 年代，美國一群重度身心障礙家長團體提出了「完全融合」(full inclusion)，「完全融合」是指將有特殊需求的學生完全融入普通班中，特殊需求學生與一般學生不分彼此，同屬一個班級，讓所有身心障礙的學生都得以在普通班中接受教育(蔡明富，1999)。我國在1997年頒發的特殊教育法第十三條規定：「各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊學校(班)，普通學校相當班級或其他適當場所，身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」。根據教育部特殊教育通報網之統計(<http://www.set.edu.tw>)，九十八學年度就讀台灣省公私立高中職以下之視覺障礙生人數共1207人，而大專院校也有675人。由此觀之，視障生就讀普通學校人數日增，與普通學生互動機會逐漸增加。視障生回歸普通班後，其人際關係究竟如何，值得深入探討。而國內目前研究以身心障礙者之人際關係研究多在注意力缺陷及過動學生、發展遲緩幼兒、身心障礙幼兒等(洪儷瑜，1993；蔡淑妃，2000；鄒啟蓉，2000；蕭惠伶，2001)。洪儷瑜(1993)研究發現 ADHD 學生的人際關係顯著較同校同齡的常模平均數低。鄒啟蓉(2000)研究發現，發展遲緩幼兒個體內的差異、同儕、教師、家庭及安置環境等各項因素，皆會影響發展遲緩兒的社會性功能表現。蔡淑妃(2000)研究指出在不同的情境中，ADHD 學童、人際適應不佳之一般學童、及人際適應良好學童的社會訊息處理歷程不盡相同，但在進入團體情境中比在衝突情境中具有較高的相似性。蕭惠伶(2001)研究結果發現，障

礙類別是影響身心障礙幼兒之社交技能表現的因素，其中感官肢體障礙的身心障礙幼兒的社交技能顯著高於心智功能障礙幼兒。而性別及障礙程度則影響不大。接受融合教育時間不同的身心障礙幼兒，社交技能表現並沒有顯著差異，但普遍以非口語動作較多。未有關於視障方面的人際方面研究，此為動機之一。

Bishop (1986)的研究也指出，社交技巧是影響回歸主流是否成功的重要因素之一。Flexer, Simmons, Luft 及 Bear(2007)更直指社交及人際互動的課程與教學，是轉銜時應有的準備。台北市政府教育局對特殊教育學生的輔導成效，八個指標中，社會人際也是評估的指標細目之一（台北市政府教育局，1990）。

青春期被視為人生發展階段中的關鍵時期，處於該階段的個體，不僅在生理明顯發育改變，且在心理層面也會面臨全新的挑戰，根據一項針對臺閩地區的青少年身心狀況調查報告(1999)顯示，青少年的壓力層面比例以學校課業最高，其次為人際關係佔30.33%。由此可知，青少年的人際關係是重大的壓力來源之一。青春期階段人際關係的焦點會轉移到同儕，視障青少年更被認為在社交互動上會碰到許多問題，如社會孤立、朋友數少等(Huurre & Aro, 1998; Kef, 1997)。

國內對於研究對象上也多於國中小階段進行探討(吳麗娟，1987；李永昌，1990；莊慶文，2001；涂添旺，2002；周桂鈴，2002；曾月琴，2004；黃金美歡，2005；賴青蘭，2004；許志雄，2006)；對於高中階段的同儕關係，僅有部分研究進行探討(黃崑發，2002，韋一芳，2007)。黃崑發(2002)研究指出與視障生不同校同儕比與視障生同校同儕或同校同班者接納度還積極，接觸程度對視障生的態度呈現相反的結果，是否表示處於融合教育中的高中職視障生有需協助的地方？韋一芳(2007)則指出視障生人際關係在人際互動上屬於退縮且被動的，也因為始終跨不出人際互動上的那一步，感到很孤單。且心裡定位不明，無法自我統整對自己的知覺、態度與評價，這一份矛盾不僅影響人際關係，也影響學

習。研究者希望能瞭解高中職階段之視障生在融合教育情境同儕對視障生有著什麼樣的評價與想法？此為研究動機之二。

黃德祥(2005)認為所有的社會都有各自的地位階層，每個人都期望知道自己在社會中的地位，並從別人的回饋裡知道自己地位的高低。由於個體的社交地位之高低，能顯示出個體的行為表現和人際關係之良窳，青少年階段是個體對自己的看法、角色任務的認定與社會地位形成的重要時期(張春興，1992)。因此透過對人際關係的了解，則有助於視障生的自我覺知和認同，並能與他人作比較而知其差異性何在，進而在互動過程中發展最佳的社交能力，讓自己擁有更親密的歸屬感，使身心發展更為健全。由此可知，人際關係探討對視障生的身心發展是有其重要性的。Steinberg(2000)也表示青少年絕大部分時間都與同儕在一起，父母的影響力逐漸減少，而同儕的功能更甚於過去，甚至於許多青少年都將朋友放在第一位的重要程度上，大多數的同儕團體發展再加上生理、認知與社會發展的改變，使得青少年更加重視同儕之間的關係，藉以學習與處理人際關係的問題，並提供成長中極為重要的社會資源，對於適應成人社會具有重要的意義，可見同儕關係在國中階段是相當重要的發展課題(王煥探、柯華葳，1999；林崇德，1995)。身心障礙生對於同儕的需求亦然，國內對於融合教育的研究在近幾年受到重視，多數以教師、家長或相關人員進行對融合教育態度的瞭解(洪雪萍，1998；黃富廷，1994；黃馭寰，2002；黎慧欣，1996；饒敏，1996)，在研究對象上也多於學前與國小階段的融合教育，進行對於同儕之間的探討(李玉琴，2002；邱佩瑩，1994；涂添旺，2002；鄒啟蓉，2000；蕭惠伶，2001)，對於高中職階段融合教育的同儕關係，僅有少部分的研究進行探討。研究者身為國中視障資源班老師，也感受到視障學生於融合教育環境中與同儕互動之重要性，期能對視障生之教學輔導有實際助益，也能為學生下一教育階段轉銜準備需要之能力，此為研究動機之三。

第二節 研究目的與待答問題

依據研究動機，以下分別提出研究目的與待答問題。

壹、 研究目的

本研究提出下列目的：

- 一、 瞭解視覺障礙學生在普通班社交地位。
- 二、 瞭解視覺障礙學生人際關係情形。
- 三、 分析視覺障礙學生與對照組人際關係之差異。

貳、 待答問題

根據上述研究目的，分別提出本研究之待答問題如下：

- 一、 視覺障礙學生在班級中的社交地位為何？
- 二、 視覺障礙學生在班級中依準據所提名之正負向理由為何？
- 三、 視覺障礙學生對自我知覺之人際關係，與同儕提名結果是否一致？
- 四、 視覺障礙學生與對照組在自覺的人際知覺是否有差異？

第三節 名詞釋義

本研究之重要名詞說明如下：

壹、 視覺障礙學生 (Students with Visual Impairments)

依據行政院衛生署公告 (2004) 修正之「身心障礙等級」，視覺障礙類別乃是由於先天或後天原因，導致視覺器官（眼球、視覺神經、視覺徑路、大腦視覺中心）之構造或機能發生部分或全部之障礙，經治療仍對外界事物無法（或甚難）做視覺之辨識。視覺障礙之核定標準，視力以矯正視力為準，經治療而無法恢復者。依據身心障礙及資賦優異學生鑑定標準（教育部，2006）第四條：本法第三條第二項第二款所稱視覺障礙，指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，經矯正後對事物之視覺辨認仍有困難者；其鑑定標準如下：

- 一、視力經最佳矯正後，依萬國式視力表所測定優眼視力未達○·三或視野在二十度以內者。
- 二、無法以前款視力表測定時，以其他方式測定後認定者。

本研究所指視覺障礙學生為持有視覺障礙類身心障礙手冊或經由鑑輔會安置，於一百學年度就讀台北市公私立高中職之一、二年級視覺障礙學生。

貳、 人際關係 (Interpersonal Relationships)

人際關係指人與人之間(至少兩人)，因著連續且多次的溝通，所發展出來的關係(張宏文、邱文芳，1996)。而定義上，林世欣(2000)認為是同等地位的人互動交往的情形與程度。另外，曾建勝(2001)也表示是指在同儕團體中相處互動的歷程及情況，謝玉玲、徐亞瑛(1999)將關係明確的限定於學校中與同儕之間人際互動關係，並在研究中以同儕的互動關係、比較性評價與態度，來檢測青少年的同儕關係。本研究所指為個人在團體中，採用社交計量法中的雙向同儕提名，所得之社

會喜好值，亦即個人在團體中被喜歡的程度。

參、 社交地位(Social Status)

社交地位是指個人在社會團體中的地位及其所發揮的功能；個人在團體中的地位由團體成員認可而接納，而非由團體外力量指派的（張春興，1999）。本研究所指為個人在團體中由同儕提名下，所得之社交地位，採用社交計量法中的雙向同儕提名，社交地位類型以 Coie 之分類，將受試者分為「受歡迎」、「被拒絕」、「被忽視」、「受爭議」、「普通」等五類的社交地位。

肆、 人際知覺 (Interpersonal-Perception)

意指個體對自我的覺知，包括對整個情境的理解，辨別自己的感覺，也能感受別人的立場，同情或同理別人。在本研究所提及之人際知覺為視覺障礙學生與人互動方面，由研究者自編之人際適應問卷所測，包括校外教學與分組報告之人際關係；在班上之人際關係及個人對人際關係滿意程度等；自我知覺從自身角度與他人角度之感受。

第二章 文獻探討

本章主要在探究有關視障學生人際適應之相關文獻。本章內共分三節：第一節探討視覺障礙學生身心特質；第二節探討視覺障礙者社交能力發展的心理特質；第三節視障者社交行為特質；第四節為適應視障青少年之人際適應；第五節探討人際關係評量之研究。

第一節 視覺障礙者身心特質

壹、視覺障礙之定義

國內對視覺障礙定義有法律與教育兩方面，有其異同處，茲就國內對視覺障礙之定義做一討論。

一、國內對視覺障礙之定義

教育部（2006）身心障礙及資賦優異學生鑑定標準第四條：本法第三條第二項第二款所稱視覺障礙，指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，經矯正後對事物之視覺辨認仍有困難者；其鑑定標準如下：

（一）視力經最佳矯正後，依萬國式視力表所測定優眼視力未達〇·三或視野在二十度以內者。

（二）無法以前款視力表測定時，以其他方式測定後認定者。

而依據行政院衛生署（2008）公告修正之「身心障礙等級」定義如下：視覺障礙類別乃是由於先天或後天原因，導致視覺器官（眼球、視覺神經、視覺徑路、大腦視覺中心）之構造或機能發生部分或全部之障礙，經治療仍對外界事物無法（或甚難）做視覺之辨識。共分為三個等級：

1. 重度

（1）兩眼視力優眼在 0.01（不含）以下者。

（2）優眼自動視野計中心 30 度程式檢查，平均缺損大於 20DB（不含）者。

2. 中度

(1) 兩眼視力優眼在 0.1 (不含) 以下者。

(2) 優眼自動視野計中心 30 度程式檢查，平均缺損大於 15DB (不含) 者。

(3) 單眼全盲 (無光覺) 而另眼視力 0.2 以下 (不含) 者。

3. 輕度

(1) 兩眼視力優眼在 0.1 (含) 至 0.2 者 (含) 者。

(2) 兩眼視野各為 20 度以內者。

(3) 優眼自動視野計中心 30 度程式檢查，平均缺損大於 10DB (不含) 者。

(4) 單眼全盲 (無光覺) 而另眼視力在 0.2 (含) 至 0.4 (含) 者。

上述兩者之定義皆提及視覺障礙乃是視覺器官構造或機能上的障礙，且先天與後天之成因都有可能致障。而評定標準皆以優眼為評定標準，然衛生署之鑑定有將其視力狀況分等級，教育部則未進一步分類。兩法之差異在於某些個案可能未能領取身心障礙手冊，然具有特殊教育之服務資格 (如兩眼視力均未達 0.3 者)。

以教育的觀點，對視覺障礙學生的分類是以幫助視障學生學習的特殊需求為主，概念上會依視覺障礙者分為「盲」與「弱視」兩類 (劉信雄等，2000)。王文科 (2005) 提及國內從事視障教育研究者以閱讀工具作分類依據：

(一) 教育盲 (educational blindness)：視覺受損程度足以構成無法再從事學習者，須以聽覺、膚覺、觸覺為主要的學習方法。因此在教讀寫方面多利用點字教學，以點字書寫、閱讀。

(二) 弱視 (low vision)：於視力矯正後，優眼之視覺敏銳度在 20/70~20/200 之間的嚴重視覺障礙者，以大字課本為主。從較功能性的角度，弱視是指仍可藉由剩餘視覺做學習者 (Scholl, 1986)。

貳、視覺障礙者特質

視覺是獲得資訊的主要管道，人們可經由視覺判斷物體的遠近距離與相對的位置，因此失去視覺或視覺有所缺陷對個人發展和學習有相當大的影響，茲就對動作方面、認知方面、語言與溝通方面及社會適應方面等四向度影響分述如下：

一、動作發展

動作發展包含移動和定向兩因素，視障者在嬰兒初期是與一般嬰兒無異（Warren, 1984），但當發展至動態的行動時，視覺障礙可能導致個體習得動作技能發生困難，就較同齡者落後（Fraiberg, 1977）。由於視覺上的障礙無法掌握在環境中的相對位置導致缺乏空間概念，所以行動能力也就大受限制。

學習通常是藉由視覺模仿而習得，而視障者因不能觀察他人及技能，因此在缺乏視覺刺激及模仿學習下，視動協調及定向行動方面發生問題。另外由於手眼協調能力不好，因此他們在學習生活或職業上可能用到的必要工具，如餐具、牙刷、刀、筷子等，多會遭遇困難。因此視覺障礙者在獨立生活技能的訓練，常需花費許多相當的時間（何華國，1999；萬明美，1996）。再加上，許多家長基於安全考量，對視障者的行動加以限制或保護過度，使其缺乏動作活動的機會，影響其長大後獨走技能的學習（Scholl, 1986）。

二、認知發展

先天盲的兒童概念較難建立；而低視力兒童和後天盲童，能利用殘餘視覺來學習，較易形成概念（Tobin, 1972）。因而無法獲取大量的知覺訊息。其對物體概念的學習內化遲滯，導致其他概念的擷取也受到影響，如物體恆常性、因果關係、空間關係等。全盲孩子難具有顏色概念、空間距離及空間關係（萬明美，2000）；認知發展受到限制的因素，主要是全盲者與外界環境的互動過於貧乏，所以先天致盲者很難有具體的

顏色、空間距離等概念(何華國,1999;萬明美等,2000;Pring & Dewart, 1998; Wheeler & Floyd, 1997)。杞昭安(1991)之研究以「魏氏兒童智力量表語文部分」為工具,測量視障學生(6-18歲)語文智商,發現視障組分數顯著低於明眼學生。

三、語言發展

有些研究發現,視障學生在日常語言的使用或溝通能力,與普通同儕一樣(Civelli, 1983;Matsuda,1984)。視障者學習語言的程序與明眼人相同,但當視覺線索和社交經驗對語言的發展漸具影響力時,視障者的語言模式與一般人的模式便會產生差異(萬明美,2000)。Burlingham、Cutsforth、Dokecki 及 Tufenkjian 均曾指出,由於缺乏第一手經驗,盲童對字義的理解常需依賴別人的描述,故會產生「語意不合」的現象(引自萬明美,2001)。吳文熙(1995)發現盲童的語言發展主要出現在認知及概念發展相關的語意、語用、語境上。視障兒童會因個人經驗而限制其對字義的瞭解,進而限制對語言與辭彙的概念瞭解與類化(黃裕惠、余曉珍,2001)。

四、社會發展

由於行動能力與經驗的限制,以及無法看到行為的結果,視障者在社會發展上大多顯得被動、依賴與無助。嚴重的話,有可能因焦慮而引起「自我刺激」的行為。此外也因視覺障礙者無法經由視覺瞭解他人所釋放出的社會線索,例如:面部表情、手勢等,進而有效地模仿、學習與應用社會行為的語言(body language)跟別人溝通,以致影響其人際關係的發展,因而造成孤立、誤解、負面態度、消極的自我概念(何華國,1999;萬明美等,2000;Pring & Dewart, 1998; Wheeler & Floyd, 1997)。

萬明美(2000)指出,社會學習極依賴視覺模仿,視障兒童無法揣

摩社會角色模式、遵循團體遊戲規則，或有效運用非語文溝通，社交能力受到限制，而導致孤立、誤解、負面態度、消極的自我概念。劉信雄（1979）的研究亦發現，視障學生中，盲生之價值信念消極，同時有低焦慮現象；而弱視學生人格特質的自我接受與成就感方面較差，同時有高焦慮情形。劉佑星（1985）的研究結果指出，視障學生在自我觀念及成就動機上較明眼學生差。柯俊銘（2003）的研究中指出，視障青少年比非視障青少年較少朋友，在交友上有較多的困難，與同儕相處有較多的困難，且較無與同儕出遊的經驗。

綜合以上的說明可見視障者在動作、認知、語言及社會等四方面相較於明眼學生之差異，且盲生又較弱視生在發展上限制更多。可知視障者由於視力的缺陷或損害，在日常生活、學習、行動及社交上產生相當多的限制。

第二節 視覺障礙者社交能力發展的心理特質

Sacks 在 1992 年分別由心理分析理論 (Psychoanalytic)、社會認同 (Social Identification)、關鍵期 (Critical Periods)、社會學習論 (Social Learning Theory) 及認知結構學習理論 (Cognitive-Structural Theory) 五個理論的觀點，探討視障者社交能力發展的心理特質，研究者援引其分類，分述如下：

壹、 心理分析理論 (Psychoanalytic)

心理分析理論強調孩童早期經驗中的親子關係。該理論主要研究者有：Freud、Sullivan 及 Erikson。

Freud 認為，社會化 (socialization) 是在幼童時期，超我管制或壓抑戀母 (父) 情結 (Oedipus Electra complex) 的過程。經由親子關係建立一個堅固的自我區辨，在幼童時期與同儕互動時扮演抽象角色，這或許有助於在青春期形塑社會能接納的行為。與 Freud 不同的是，Sullivan 強調社交關係的重點是在建立孩童的自信與瞭解他人需求及親密的重要性。

Erikson 則指出，孩童必須經由父母的控制與協助，以進入至成年與老年的八個發展階段。雖然家人依然是兒童時期孩童的主要中心，他們也可藉由與他人或社會環境互動而獲致自我成長。

谷崎毅 (1969) 以中學生為對象實驗同調行動，結果發現盲童的自我中心性比較強，而他認為這是由於家庭過於保護，盲童周遭的人對其要求變鬆而習慣，致使其自我中心強化。

Tait (1972), Fraiberg (1977) 及 Warren (1984) 應用 Erikson 的模式於全盲與弱視孩童身上，研究指出這些孩童都依賴他人給予結構化的環境以認識更實際、具體的世界。然而，Fraiberg 也提出：養育年幼盲童的父母，其困難在於建立環境以培養正向社交互動及身體刺激，因為他們通常是不允許其孩童去冒險的。因此，孩童都無法跳脫基本信任與自主兩個階段而進入更高階的發展。甚至到了青少年階段，視障生

的家長基於安全性的考量，較不願給予同齡明眼青少年相同的自由(Erin, 2006; Sacks, 2006)。可能是對其定向行動的技巧信心不足，或只是單純的覺得這個步調極快的世界對視障生而言是非常危險的。

貳、 社會認同 (Social Identification)

在 Durkheim's 的道德發展理論中，早期家庭經驗會是將來社會發展的基礎，而孩童在教室內的經驗，將引導其在社會自我統合上有更充份的定義。因此教師需要培養團體士氣和競爭、小組團結，並經由發展團體組織內化對社會的忠誠。

但是佐藤泰正 (1999) 與 Erin (2006) 都認為全盲與弱視生可能會因生理上的限制與情感上的約束，致使他們對團體很難有向心力。此外，比起同儕他們更容易受到成人價值觀及想法的影響。Erin 認為每個團體的基準和價值觀都不一樣，因此，視障生通常必需在視障同儕團體或明眼同儕團體中擇一認同。不過佐藤泰正卻認為弱視兒童是一般兒童與盲童之間的邊緣團體。因為弱視兒童不具一般兒童自由行動的能力，

卻又無法得到如盲童般的完整關懷及支持，兼之若是兒童潛意識中也認為自己並非盲童，因此處於兩個團體之中會有妾身未明之感。而這種不安定的心理，會造成極大的情緒波動與矛盾心理，甚而外顯出極端的行動。

此外，弱視兒童也可能對明眼同儕產生自卑感，以致於為了融入其團體而學習其次文化（如抽煙）；另一方面又對弱視同儕產生優越感，甚而在日常生活中常可見弱視學生嘲笑或霸凌盲生。不過若能將此優越感往正向引導，當可成為盲生的指導或領導。

Erin (2006) 及 Sacks (2006) 更直言明眼青少年會將他們的社會關係由家長轉移到同儕，而視障青少年可能不會如其他明眼同儕般這麼快的把社會關係的焦點轉移到同儕。社會上通常認為視障者應該是較需依賴他人的，對他們的社會期待會較不嚴厲。他們之所以會接受較多成

人的關注，一方面是因為他們的需求有極大的特殊性所致（如：定向行動、點字、視覺輔具）；此外，在普通班也會給視覺障礙學生很多的教學協助。視覺障礙學生原本就較易接受其他成人大量的協助，也因此未能進入其他明眼同儕的生活圈，相較之下他們自然會和成人發展出較多的互動。這段和成人互動的時間一旦延長，對視障生將產生很大的傷害，因為他們會依賴由成人提供的訊息，而非由其他同齡同儕之處學習如何吸引伙伴及分享社會訊息及價值觀。

參、 關鍵期 (Critical Periods)

Harlow 及 Harlow's (1962) 經由研究靈長類證明，在社交發展上同儕互動的重要性，並證實關鍵期（個體必需學會對下一個發展階段的關鍵行為）的影響。Harlow 及 Harlow 發現，靈長類即使是給予親子經驗，但剝奪他與同儕接觸，成人後社會適應 (social adjustment) 仍會落後。雖然沒有實徵資料證實對視障兒童的影響，觀察視障和明眼成人有相似的行為描述 (Santin & Nesker-Simmons, 1977)。然而，不可能斷定這樣的行為是因為缺乏母親依附的結果，還是缺乏包含同儕關係在內的早期介入，亦或是影響視覺的神經系統缺陷所致。

Wolffe (2006) 指出明眼青少年會將他們的社會關係由家長轉移到同儕，但視障青少年可能不會如其他明眼同儕般這麼快的把社會關係的焦點轉移到同儕。他們之所以會接受較多的成人關注，一方面也是因為他們的需求有極大的特殊性所致（如：定向行動、點字、視覺輔具）；此外，在普通班也會給視覺障礙學生很多的教學協助。因此，視覺障礙學生原本就較易接受其他成人大量的協助，因此未能進入其他明眼同儕的生活圈，相較之下他們自然會和成人發展出較多的互動。這段和成人互動的時間一旦延長，對視障生將產生很大的傷害，因為他們會依賴由成人提供的訊息，而非由其他同齡同儕之處學習如何吸引伙伴及分享社

會訊息及價值觀。

肆、 社會學習論 (Social Learning Theory)

社會學習論包含學習的原則（刺激、反應、強化、類化）。該理論聲稱孩童藉由觀察、模仿、回饋，發現何者為可接受的行為。雖然成人和父母行為對孩童早期模仿佔很重要的地位，但同儕互動和模仿的強度可以影響孩童長遠的社會化。Mischel（1966）證明孩童學習性別相關行為，是藉由觀察、模仿同性別同儕而來。

社會學習論的概念被廣泛應用在視障孩童訓練。視障者無法模仿他人動作，他們需要肢體的模仿、口語回饋、具體增強他們的表現，及一致性的教學強化需要視覺的行為（如建立眼神接觸或交會）。有些有效訓練策略（類化過程），需要一般生扮演訓練者與模範的角色，以增進特殊需求學生的社交技巧（Chin-Perez et al., 1986; Gaylord-Ross, Haring, Breen, & Pitts-Conway, 1984; Strain, Cooke, & Appoloni, 1976; Strain & Odom, 1986; Voeltz, 1980, 1982）。

伍、 認知結構學習理論 (Cognitive-Structural Theory)

在認知結構學習理論中，同儕互動對社交和認知發展是必要的。經由互動，如孩童藉由遊戲發展獨立和合作並建立一套規則，如此一來社交行為將助其由他律（由成人建立的許多規矩和獎懲）成長為自律。

Kohlberg（1969）發展出一套階段性的發展歷程，其變遷是經由同儕互動所促進的。孩童是經由認知發展，及與成人或同儕互動增加的經驗學習社會規範。

Kohlberg 相信直到青春期或成人期才能區辨社會規範和道德推理。然而，Nucci 及 Turiel（1978）發現學前學童的推理能力蘊藏在與同儕互動的經驗中。Youniss 及 Volpe（1978）更進一步擴充這個觀點，同儕互動經驗之影響不只是角色認同和認知發展，還能促進在社交情境中觀察力的發展。

根據認知結構學習理論模式，全盲或弱視學生必須依賴明眼同儕所提供的資訊，建立對環境的認識及正向的社會經驗。但其與同儕的互動卻囿於本身較遲緩的生理發展。因此他們對其有限環境外的個人和物體，可能無法做有效的判斷。

佐藤泰正（1961）曾以問卷調查盲校學生的道德意識與普通學校學生差異為何，該問卷分五大領域：1. 正直、2. 友愛、3. 責任感、4. 道德勇氣與5. 忠誠心。結果發現視障生之道德意識較一般生為低。研究分析：必要之說謊傾向較明眼者為多、較欠缺積極進取之傾向、對友人之忠誠看得比自己還重要。此外，問卷中發現視障生之現實主義傾向與自我中心性較強，亦即不會積極的自責其不負責任，佐藤泰正分析乃因視障生是在較任性之環境長大而致。而依視障生年齡、性別及視力程度加以分析，幾乎沒有差異。

第三節 視覺障礙社交行為特質

許多文獻 (Deitz & Ferrell, 1994; Ferrell, 1996; Ferrell, 2000; Fraiberg, 1977 及佐藤泰正, 1999) 都顯示明眼、全盲及弱視在嬰兒期的社交發展並無明顯差別，但在往後的成長過程會逐漸顯露出差異。全盲的小朋友常常在學步、成長及發展都較一般小朋友晚，且差距會日漸拉大，這現象可能會終其一生都會存在。視障發生年齡也是影響發展一重要因素，障礙發生年齡愈晚，經由視覺所習得的技巧愈多，延遲的情況也愈輕。愈早發生，影響的層面愈大、愈深，包括空間知覺、行動、非口語溝通、人格……等。對青少年而言，許多行為及模範都在當下。而發展的過程卻非停滯在某一階段，許多發展的里程碑都在青少年時期。

視障青少年發展之先驅研究是加拿大一項以教育盲為對象的追蹤研究 (Freeman, Goetz, Richards, & Groenveld, 1991)。該研究發現：這些青少年多數都不用太多協助就有突出的表現，報告中指出許多的研究參與者拒絕承認自己的視力與常人不同。研究中也發現了社會隔離的現象，尤其是青少年時期，因之建議能介入教導社交技巧的課程，期能改善隔離的現象。研究中所摘的重點如下：

五十七名參與者中只有百分之五十四點五的人有婚姻生活或親密伴侶。

- 一、多數人因為朋友及家人告知其習癖不利於社交，而戒除其行為。
- 二、多數參與者完成中學學歷的時間超過四年。
- 三、就業率為百分之三十九。
- 四、百分之七十一的人有規律的運動或健康檢查。

視障生與其他學生相同，有些行為表現落差極大：有人惜話如金，有人嫻於辭令；有人八面玲瓏，有人獨善其身。視覺障礙可能會影響接受他人資訊的能力，若是要與他人達成有效的溝通，必須將其所能接受的所有資訊做最

佳的運用。Erin (2006) 曾經針對溝通、開啟對話、自信、參與儀式與例行公事、與他人討論視覺障礙、打理外表、建立與維持友誼等方面，陳述視覺障礙者所呈現出的特質。以下援引其分法，分別說明如下：

壹、溝通

視障生溝通的障礙是來自於微妙的感受，而這些感受常需要視覺提示。對視障學生而言，視覺方面的溝通線索是不易理解且幫助有限的。以世界共通的語言—「笑」為例：即使是先天盲的幼兒，天生就會笑 (Clark, 1967; Gesell, 1949 & Thompson, 1941)。Parmelee (1955) 的調查也顯示盲童開始笑的時間約是出生後兩個月到五個月之間，與一般兒童無異。但 Thompson 的研究卻指出六個月之後的盲童，其臉部動作量有緩減趨勢，或許是因為笑需要模仿，而盲童無法模仿所致。Clark 的研究更進一步指出笑的動作是天性，人所皆然。但有社交意義的笑卻會因視力缺陷而無法進行視覺模仿，乃至於影響其發展。雖然視覺受限會影響社交技巧習得，不過仍可以經由對方所說的話去推斷，或是詢問他人相關的資訊，以得知所獲得訊息的正確性。Erin 認為經由階段性的訓練，可以使視障學生獲致更佳的非口語溝通技巧。

最基本的介入，是幫助視障學生認知非口語溝通的使用及類型。告知學生在一般溝通時常使用的手勢及身體姿態，可以使他們理解話中所強調的訊息。年幼的孩童可以學習較簡單的表達方式，如說：「我餓了」的同時以手拍肚子，或是害羞時以手遮住臉。當學生可以理解較複雜的溝通時，更應使其認識某些手部動作的意涵。例如：一位女士拿有瑕疵的新衣至商店辦理退貨，在她陳述衣服毀損狀況的同時，雙手可能會在空中有展開、鋪平及放下的動作。這些動作可能無助於當時的處境，卻凸顯了女士憤怒的情緒。

口頭交談時，偶爾會有這些情形發生。成人或同儕可以適時指出這些線索，並提醒他們。舉例來說，父母親可能會向盲童說明：「較不熟

的人向我們問候時，會面帶微笑。」這些額外的資訊可以幫助盲童理解某些複雜的訊息，或是言行不一的非口語資訊。對話時，明眼學生可以簡述這些非口語溝通的動作給看不到這些訊息的學生，並提供更多資訊。舉個例子：「小西瓜說她喜歡剛轉去的學校但卻深鎖娥眉，我懷疑他不是有其他的情緒。」

不論是言行不一（如：逃避注視的眼神或是手指緊張得亂動）或是加強口語訊息的各種動作及手勢（如：將手伸展開來以說明桌子的長度），

盲生及弱視學生都必須有所認識。他們也必須瞭解，無論是在正式或非正式的場合，肢體動作常會伴隨著會話，而適當的手勢有助於他人接受或理解。

學習使用非口語溝通時，可以使其在結構性的活動中產生，一如自然發生。在小學低年級時，可以藉由猜字謎、比手劃腳或律動歌曲，在社交情境中提供練習非口語溝通的機會。較高年級的學生則可以在戲劇社或合唱團提供情境，對合適的非口語溝通給予特定的回饋。並非所有的人在較高年級的學生表現出肢體語言時，都會給與回饋。但是接受這些特別的訊息，對視覺障礙學生來說是相當重要的。可以安排一位與視障生較親近的同學，為他說明這些訊息。多數而言，在私底下給予回饋較合適。

貳、開啟對話

Erin（2006）認為瞭解如何正確的切入、維持及結束對話，對視障生而言是很重要的。他們必須要知道：時常練習使用視覺提示，及使用替代方式決定何時參與對話。頭與身體對著發言者，使用手勢、點頭與微笑回應他人意見，這些都是表現出對話題感興趣的方法。

對視障者而言，提問是很重要的方式。因為能藉此在對話中得到訊息及延續話題。有些學生會問太多問題或問不恰當的問題；有些人怕被貼上依賴的標籤或被責備而不願多問。視障生必須瞭解提問是有用的工

具，適當的提問能提供視障者所未見的資訊，也讓其他人瞭解對視障者而言何者是重要的訊息。

因視覺的缺陷，學生可能無法覺察到週遭事物，他們能想到的話題會比其他明眼同儕少。因此，當他遇到新面孔可能很難對話從外觀、穿著、所在環境等聊起。開啟對話對於需要率先發言、在工作場域者或在公共場所提供資訊者，應該是很重要的。

參、自信

Huurre 等人 (Huurre, 2000; Huurre & Aro, 1998; Huurre, Komulainen, & Aro, 1999) 對照明眼及視障青少年的社會支持及其自尊表現，將社會支持分為三方面：首要為家庭與密友，其次為朋友、親戚、同事及鄰居，第三為專業團隊成員。雖未達統計上的顯著差異，但兩者相較之下視障女青少年的自尊心較眼明青少年為低。他們的朋友關係較薄弱，也較少覺察朋友給予的支持。Erin (2006) 認為視障兒童自小開始大多都被給予額外的指示與指導。如此將導致視障兒童不信任自己的能力及依賴他人作決定。甚至於為獲致友誼而允許他人操控自己以取悅他人。這樣的視障兒童在社交接納方面，將學不會表現及維護自身的需求。他們妄自菲薄 (self-effacing) 的說話方式，容易導致有心人認為可以操弄他的情況。這會造成視障兒童以消極 (被動) 方式與他人互動，依賴他人為其作決定或命令他的行動。

Erin 也提出少數積極的視障者，會試著以肢體或言語壓迫對方以達到他想要的方式。這通常會發生在學生要克服消極態度時，卻又過於強勢而忽略了他人的感受。經由訓練，多數學生可以克服這點。

不過要特別注意的是，MacCuspie (1992) 在其以小學生為研究對象的個案研究中則認為將視障生安置於普通班，對其自信 (self-concept) 的發展卻是有風險的，這與 Huurre 等人的研究所提出的警告相同，他們認為視障青少年在原班級與一般生融合時，未必能與他人做互動，也不

見得能提升其自我價值。MacCuspie 發現不論視障生的成熟度、障礙程度、年高低齡或社交技巧優劣為何，他們對視障都有一些相同的看法，包括：

- 一、視障者必須有明眼人的協助。
- 二、較之明眼人，視障者從事大多數的事都需要更多協助。
- 三、明眼人較視障者能做更多事。
- 四、多數的事明眼者能做得比視障者好。
- 五、明眼人慶幸未成為視障者。
- 六、視障者是需要特殊協助的，因之不如明眼人。
- 七、明眼人竊自以為優於視障者。
- 八、明眼人對視障者的認知表現有成見。
- 九、因視覺障礙徒增家長及教師困擾。
- 十、父母希望孩子未曾有視覺障礙。
- 十一、明眼學童優先選擇其他明眼同儕遊戲。
- 十二、明眼人較易交到好朋友。

MacCuspie 與 Huurre 等人都認為教授視障生社交技巧時，應先建立其自信心，以健康、正向的心態面對自身的視覺障礙。

對視障者而言，自信讓他們可以正確的提出或拒絕協助，也會使與之互動者感到愉快。自信傳達一個訊息，表示個體是有信心、值得尊敬並使他人將他們視為班上的一份子。同時，自尊及正向的自我觀念是建立社交技巧的關鍵。

而自信的建立則與父母的教養態度息息相關。Cardinali and D'Allura (2001) 調查視障孩童母親的教養態度與其在青少年時的自尊表現的相關性。他們將教養態度分為三種類型：寬容型、權威型及獨裁型。結果發現教養態度對孩童自尊發展有影響，且母親自述為權威型者，與其子女自尊的正向表現有較高相關，這與其他探討一般青少年自尊與其家庭教養風格之相關研究 (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg, 2002;

Steinberg & Morris, 2001) 的結果雷同：權威型的教養風格下的子女身心發展的層次較高，且在青春期的調適較好。

此外，不論是否為視障，自信的建立，在青少年的社會發展過程中脫離家長與監護人是一個關鍵。這是青少年擺脫束縛的典型。在由孩童發展為成人的過程中，會漸漸由依賴轉變為獨立，此時青少年理所當然的會反抗父母的責難。通常是會在成人之後才能領略共依的美好。青少年雖然表現得自我中心，但多是為了隱藏不安的情感。這些行為可能令人討厭，卻與建立自信有極大相關 (Fenwick & Smith, 1996)。他們表現出可以掌控自己的樣子，使別人也如此認為。如果表現得宜，符合社會規範，將會獲致同儕或家人正向的回饋，而建立自尊心。他們必須學會如何表現出自己好的一面。此外，他們也必須學會傾聽，即使他們行為不得體，甚至遭受責難，周遭的人還是一樣關心著他們。如果他們不能接受到這樣的回饋，不安全感將會增加，他們的反應將會表現得越來越令人難以接受。

Wolffe (2006) 則認為經由獨力可以獲得自信或提升自我價值。許多的視障學生受到家人或師長過度的保護，以致於造成其在社交上的缺陷。行為是有跡可尋的，通常是反映出行為者的期望或逢合別人的期望 (Chase, 2001)。如果視障孩童未被要求從事雜務或獨立，他將以為他人所傳達的訊息是：別人並不期望他太多，所以可以不用做太多，甚至不用做，而他是無能或毫無價值的。

Wolffe 認為獨立是指一個人可以確實的獨力完成工作或決策。一個獨立的個體可以過單身生活，做好生活自理，不需他人協助而自行上下課，自我管理、經營自己的事業及興趣。獨立的條件是對自己及周遭事物能負起責任。孩童學會獨立需要時間，先要求他能照顧自己，再要求他能照顧好自己所擁有的東西。在社會及情感發展上，獨立是一個重要的里程碑。許多年輕人不遺餘力的追求獨立，但獨立的代價是要背負更多的責任，並學會如何控制它們。不論是成功或失敗，青少年都可以去

試著使用新習得的技巧。如果獲致成功，他們需要一些稱讚或鼓勵，讓他們可以繼續展現新技巧。如果失敗了，則需要一些支持或鼓勵，試著去應用可以幫助他們完成活動的輔助技巧。

孩童由初生到青少年階段無可避免的需要家長或監護人的照顧。受照顧也是一種社會化及情感的狀態，在日常生活中或多或少會接受他人的幫助，而這是需要信任的。青少年常依賴於父母及監護人關於庇護、食物取得及營養指導、飾容及個人管理、保健、時間與金錢管理、問題解決與決斷、教育等事項的供給和經營。最重要的，依賴並不僅只是控制或決定一個個體的生活。年幼的孩童有賴於家長及監護人所提供的食物、引導、保護及其他生活機能。逐漸成熟之後會被要求逐漸對自己負責，並減少對他人的依賴。雖然有些嚴重的多障者許要終身的照護，但一般而言終其一生必須全然依賴他人是非常罕見的。獨立的考量基準在於年齡及其障礙程度。年輕的視障者會因其特殊需求而延長其對他人依賴的時間。他們學習如何利用非自身的視力資源，如：讀菜單、標籤、筆記等等；坐車輕易的行動，舒適的在未知的環境移動。或是詢問明眼人如何選擇衣服及禮物的顏色。另外，也可以藉著明眼人的協助提高工作效率及品質，如組床架、修整草皮、整理房間、幫狗洗澡、整理庭院等。若非受到鼓勵，他們很可能就舒服的等著別人來完成這些事務。若其他人繼續幫他們完成各項工作而不給予嘗試的機會，要視障者自行獨立是困難的。

有些他的生理狀況可以負擔的工作，如：個人衛生，則會被期望能獨立完成。而有些工作可能是有彈性空間的。例如：可以和兄弟姐妹分擔，或是一肩扛起養護雙親的責任。

當視障兒童及青少年試著去學習在生活中獨立，常常會發現其中有許多的困難。例如：當一個青少年學著如何打掃地板，一開始對他們而言工作量可能會覺得大了點，或是成果不如預期。但經由練習可以獲致較佳的結果，且經由獨力完成，他們也可從中獲得自信或提升自我價值感。要達到獨立還需克服的一項難題，是拒絕善心人士的幫助。有些人

會認為視障者一定會需要協助，青少年視障者必須學會心懷感激，而且用適當的態度拒絕（Wolffe, 2006）。

肆、參加活動與例行公事

囿於視力障礙而致步行與運動也大為受限，而又因之減少外出體驗的機會，終至經驗不足，將人際關係往負向發展（佐藤泰正，1999）。Erin（2006）也認為參與社交事務與活動時，大部分需要依賴對活動環境的覺察。全盲或弱視學生會對活動細節辨視困難而處於不利的條件。

Erin 說明日常生活會經歷許多的活動與例行公事。有些是每天都會發生的，較少發生的例行公事需要有所準備，因為學童已經忘了在上一次舉行時所扮演的角色，又或者隨著年齡與成熟度而改變了角色。對視障學生而言，事先瞭解與準備是很有用的。

Erin 也建議視障者需要藉由參與活動，以瞭解哪些訊息是他們不易獲得的，又該如何取得。此外，需要瞭解藉由他人獲得的訊息或感官訊息，如明眼人看到的房間裝潢擺飾等。學生必須能分辨哪些訊息對他們是有幫助的，以使其適切的參與活動。之後學生必須計劃如何以適當的方式取得所需的訊息。有些需要大量使用視覺的活動內容，視障生可能會不感興趣。然而，還是需要讓他清楚活動進行的內容，由其決定參與與否。

參與團體是為了日後脫離家人及家族作準備。包括依賴、獨立、互相依賴等情感，青少年都有可能表現出叛逆或自我中心的行為。幾乎每一位在青春早期期的青少年都會面臨兩難：渴望家中溫暖的支持，又希望能獨立自主；而當他們繼續成長，會變成共生互賴。和同儕團體互動最頻繁的階段是國中時，對異性感興趣並慫恿團體中的伙伴則多是在高中之後（Fenwick & Smith, 1996; Steinberg & Morris, 2001）。互賴是較高層次的一種社會狀態。互賴的基本觀念是人們互相努力、協助。在這個型態中，每個人與他人分享自己最好的一部分，相信他人且互相

鼓勵，大家也為了有更好、更舒適的生活而共同分擔工作上的責任。要達到互賴的狀態，團體中的個人必須彼此相互尊敬，並為了彼此及家人的美好生活貢獻自己的才能。社區及種族就是這樣的社會單位，為了維護他們的團體而彼此信任。

互賴是完成社會融合一項不可或缺的元素，因之對特殊需求學生而言是一項關鍵的生活目標（Wolffe, 1998）。視覺障礙學生必須處在一個互賴的環境中，並鼓勵他們與有共同興趣或需要他們能力的對象建立關係。他們必須學習互賴是要互相關心扶助，而非可以就此不用承擔自己工作上的責任，大家可以分享彼此的天賦或技能而想更好的生活，而達到互利的境界。自信不足多與其視覺障礙相關，因為他們努力的想克服障礙去學同儕，卻由於自身限制無法觀察其他人的行為。這會讓他們習慣性的形成特殊團體，讓視障生更難融入一般團體之中。

伍、與他人討論視覺障礙

Erin（2006）認為視障學生需要瞭解他人對視覺障礙的反應、學習如何適當的與他人討論其障礙。學生需要瞭解，如果他們的視覺障礙（如眼球震顫）使其外觀與他人看來不同，則必需要試著練習如何態度自若的說明。如：「我的眼睛看起來不斷的在晃動，但我所見其實都是模糊不清的。」

如果弱視生的外表看起來與一般人無異，而決定不提及視覺障礙的事，則他們要考慮到需要運用視力時如何自圓其說，如考駕照時的視力檢查。或因為他們不與他人眼神接觸而被認為是冷淡或不友善的。學生決定不向他人提及他的障礙，應該尊重他的決定，但要鼓勵他思考告知他人後的可能影響。

小學低年級時視障生要能夠描述他視力所及的範圍，如：我可以在三公尺內看見其他人及其衣著顏色，但看不清楚他們的表情。如此才能提供足夠的訊息給社交場合中與孩子互動的人。另一方面，如果學生能

對新老師說明自己的視力狀況，老師可以知道學生是否有足夠的視力閱讀或點字、使用電腦、找到自己的位置。在學期初，視障老師應鼓勵視障學生出席有新老師的會議，談論他們的障礙。國小三年級就有責任出席會議。學生需要知道造成自身障礙的基本原因與影響視力的情形。所有學生都可能遇到對視障有所誤解的人，提供正確的訊息才能協助他們改變刻板印象。

中年級以後學生通常會成熟到足以決定在何時、如何和他人談到自己的障礙。然而學生應該要知道，他們決定是否申明其自身障礙所導致的後果。全盲學生通常會從他人得到較多的協助，而弱視學生則常覺得很難得到適當的協助。因為他人無法瞭解弱視生所需為何，或是未得到明確的訊息。中年級學生在拒絕和要求協助上應該較能隨心所欲，也可能協助較年輕的視障學生能取得資源及服務。他們需要覺察服務的訊息、資料，及說明其所需的協助，以使服務能符合自身的需求。

陸、打理外表

Erin (2006) 和 Sacks (2006) 曾針對視障青少年的社交行為特質做相當多的討論，他們認為：一般而言視力正常的青少年在此時所受的監督較之前減少許多，可以較自由的和鄰居或社區內的伙伴來往，可以購買之前所不能購買的物品，且有較多自由。但視障生的家長基於安全性的考量，較不願給予相同的自由。可能是對其定向行動的技巧信心不足，或只是單純的覺得這個步調極快的世界對視障生而言是非常危險的。他們或家長可能不瞭解同儕所流行的事項為何，所以沒有努力去經營該事項。因為他們並未從兄弟姊妹或同性別的朋友身上看見他們的穿著及打扮。對視障生而言，維持服裝儀容是一件極大的挑戰。因為外表的好惡是很主觀的，而第一印象的影響又是如此強烈，他們必須瞭解其外表會影響他人的回饋。若是他們的視力不足以觀察其他同儕的穿著打扮，他們就會缺少相關的話題可以討論。

Erin 認為穿著在高年級到國中的階段會變得重要。低年級時，父母為其準備的服裝與其年齡多為相仿，年級愈高，父母若是沒有將其打扮跟著轉變成熟，將會與其同儕有所不同，甚至會被認為是不成熟的。例如其他同學高年級時，可能穿著印著當紅偶像照片的上衣，而視障生若是穿著卡通造型的衣服，可能會被視為異類。此外，當其他同學已開始注重打扮，而配戴了飾品或是改變髮型、穿著，視障生若沒有意識到，比起其他的同儕，就少了許多可以聊的話題。

青春期受歡迎的人多半是面貌較佳的人，因之青春期的學子會花過多的時間在打扮自己。青少年會為了符合大家心目中「完美」的形象，會做許多的努力（Fenwick & Smith, 1996; Wolf, 1991; Wolffe, 2000）。沒有好的視力無法從事這些活動，要整理符合社會基準的外表也有困難，除非其他視力好的同儕願意給予誠實的回饋。而如果臉部有明顯損傷，如：眼部或臉部的缺陷，要符合完美形象便幾乎不可能。因之通常臉部有缺陷的孩童便會成為同儕在學校或遊戲時取笑的對象，弱勢的身體形象便會轉而影響心裡。即是沒有外貌上的缺陷，也可能會因為視覺功能不彰而為其他同儕所區隔，進而對其自尊產生負面影響（Tuttle & Tuttle, 1996）。自尊是發展社會能力最重要的資源（Peterson & Leigh, 1990）。研究雖顯示自我覺察與自尊是相互矛盾的，但正向行為支持可以助其發展較高的自尊（Hurre, Komulainen, & Aro, 1999; Kef, 1997; Rosenblum, 1997; Wolffe & Sacks, 1997; Wolffe, 2000）。

柒、建立與維持友誼

小學階段學校的社交互動都發生在遊樂場或球賽時，這對視障學生而言是很不利的，因為無法辨識同學及行進中的球。因此，玩具和材料的選擇十分重要，才能藉此鼓勵孩子互動（Erin, 2006）。

而青少年會以自認為的形象做出種種行為，希望他人也如此看待他。某些情況下，他們會因某些舉措而被歸類為某個團體的成員。他們會因

應不同的環境型態而表現出合宜的行為舉止。但如果是先天盲或重度視障者要表現出適當的社會適應行為有相當的難度。例如：他們可能在早期的成長經驗中略過的爬行的階段，以致於日後他們在走姿、儀態及協調性上與他人不同（Ferrell, 1986）。此外有些視障生會有習慣性的自我刺激行為，如：擺動、玩眼睛或擺手，可能對他們與明眼同儕的交往有負面影響，這些明顯的差異可能會讓視障生在適應上造成困難（MacCuspie, 1996）。他們不需要符合其他成人的行為模式，但卻渴求可以融入青少年同儕中。這意味著他們必須學習所欲加入團體成員的習癖與行為，否則可能會遭致異樣的眼光而被排拒在外。因之教師、家長應教導視障生如何打入同儕團體之中（Wolffe, 2006）。

視障學生可能在辨認同學方面有困難而無法建立友誼。Erin 建議老師可以時常換座位，使視障生有機會多認識其他同學。全盲生也能藉此與不同同學接觸，或由社交較成熟的人將之拉進新的社交圈。

朋友間有相同也有不同的興趣。老師要提醒視障學生，不要因為明眼同學去做他們不能從事的活動而感到被排斥。多數的中年級生都會有一大群朋友，視障生要學習不只向某位同學詢求協助，如此將能和不同朋友一起從事不同活動。中、後青春期的觀察重點是與同性及異性之間交往的互動策略。雖然他們仍是以小團體的方式進行接觸，但是性別仍是影響人際交往一個重要因素。而且此時已脫離原生家庭的影響，與家庭外的成員有較多共同活動（Steinberg & Morris, 2001）。女孩傾向與其同儕傾訴，偏重誠實、敏感、信任、忠誠及排外。男孩則傾向討論器械更重於情感，偏重在禮物及物質分享並投入共同興趣的活動（Camarena, Sarigiani, & Petersen, 1990）。雖然體育和運動活動是最受明眼同學歡迎的娛樂方式，然而對視障生而言卻不是。還是有活動可以讓視障生和明眼同儕同樂，班級導師可以詢問視障巡迴輔導員獲得相關資訊。

在 Rosenblum's (1997, 1998) 的研究中，視障青少年可以自視障同

儕獲致友誼，但他們也希望能有一些非視障的朋友。有些研究（Camarena, Sarigiani, & Petersen, 1990; Duck, 1988, 1991）發現女性青少年較男性有更多的好朋友。朋友的定義是其他性別、族群、年齡及生活經驗相似的人。結果發現其活動與其他明眼學生無異：通話、拜訪別人家、參與課內外的活動及分享嗜好。

Kef (1999) 以荷蘭 354 位視障青少年（14 至 24 歲）做調查，探究其建立及維持友誼的技巧、如何建立社會網絡（social networks）、社會資源及情感支持。Kef 的調查中視障學生的社會網絡成員數略低於明眼同儕（15:20）。她將這個發現作為預測其實驗對象社會網絡範圍的參考。年輕的視障受試其社會網絡較小。視障者的社會網絡最大的成員是朋友（28%），其次是家庭成員（26%）及家族成員（18%）。13%是在學校或工作時認識，6%是俱樂部的伙伴，5%是專業人員，3%是鄰居，其餘的 1%是生活圈的成員。

他們的友人中有 24%也是視障者。雖然其社會網絡多是由視障者所組成，但有 60%的受訪者表明希望能多些明眼朋友，並能多與明眼人共事。重要的是有 8%陳述他們沒有朋友，雖比稍早的研究（Walther, 1994, 引自 Kef, 1999）中有 18%的人做此表述為低，但仍多於眼明的控制組(3%)。

綜觀 Kef 的研究，青少年視障者的身心特質較之前的研究（Cowen, Underberg, Verrillo, & Benham, 1961; Eaglestein, 1975; Jan, Freeman, & Scott, 1977; Van Hasselt, 1983）更為正面。雖然規模較小，但其研究中的少年們多數都有趨近於一般明眼青春期的少年的朋友及正向支持網絡。他的研究與 Huurre 和 Aro（1998）調查芬蘭青年視障者的身心發展結果不謀而合。由 Kef 的研究來看，視障少年與明眼青少年一樣，朋友與家庭提供了大量的社會支持。如此看來，視障青少年的社會網絡似乎較一般青少年小，而且缺乏與他人安排約定的經驗。

MacCuspie's（1996）以加拿大的視障學生為對象，用質性研究的方式探究其在融合班的社會衝擊。雖然他的研究對象是小學生，但也是含青

少年的視障生。她發現在小學中的視障生和其他學生比較起來，和他人互動的機會較少，如此和他人建立友誼的機會也相對減少。若是視障學生在小學階段未能感受到建立友誼及社會接受的重要性，他們在中學階段也可能會在與他人建立友誼時發生困難。

MacCuspie 也指出：若是視障生在融合班未能建立正向的社交技巧，而其他團體成員又忽略了他的特殊需求，他可能必須面對一個與他敵對的環境。她也強調整合過程的複雜性，而且教師必須建立一個友善的融合環境。

第四節 視障青少年之人際適應

本節共分三部分討論視障青少年之人際適應情形，分別由影響同儕人際關係之因素與影響視障青少年人際關係之因素兩部分說明，進而探討國內對視障生同儕接納情形。

壹、 影響人際關係之因素

同儕團體是由許多獨立個體的成員所組成的，Shaffer(1994)指出，社會地位不同的兒童因其對待同儕的方式不同，所以也各有不同的行為模式，而影響他們在同儕團體中社會地位的建立與維持，也是這些行為模式。Parker 和 Asher (1987) 回顧多篇同儕關係與個人生活適應的相關研究時曾指出：兒童社會地位的不同，其所表現的行為也會有所差異。在探討影響兒童同儕關係的因素時，大部分研究都側重在影響兒童受同儕歡迎的正向行為表現和人格特質的因素分析上（蘇秋碧，2000）。本研究主要在探討影響人際關係之因素，因此從整理如下說明：

一、特質

（一）個人的溫暖

蔡其螢（2004）認為一個人的某些特徵會決定他是否受人喜愛，尤其是「個人的溫暖」，常是我們給人的第一印象。Foike（1977）認為，溫暖的人較受到其他人的歡迎。陳皎眉（1995）在探討影響人際關係的個人因素時也指出，人們喜歡有正向自我概念，對他人有正向看法、真誠、溫暖、有能力、有愉快的人格特質，或是外表有吸引力的人。由此可知，發自內心的溫暖與親切感有助於同儕關係的發展與維持，而這種正向的行為特質也是影響青少年受同儕歡迎程度的主要因素之一。

（二）人格特質

人格特質是影響青少年受團體歡迎程度的最重要因素(Rice, 1981)。Sebald（1981）針對高中生對受同儕歡迎之原因作一探究，其研究結果

顯示受歡迎原因的前五名分別是：順從（活動、態度、穿著）、友善與有禮、有個人表現、有良好的品行及幽默活力且讓人喜歡。Rice(1993)綜合許多研究，歸納出青少年受歡迎的人格特質有外向友善的社交行為、擅長各類技能、善運動、有趣、口才好、自信、自我接納、仁慈、富有同理心與同情心、幽默感、負責、可靠及謙虛等；不受欢迎的人格特質包括殘暴、脾氣暴躁、好辯與蠻橫、自私、沒幽默感、虛榮、心地不好、說謊、不負責及驕傲等（黃德祥，2000）。而青少年受歡迎的特質與行為，亦將隨團體價值觀而異。Asher 與 Parkhurst (1992) 在研究被同儕拒絕兒童的行為差異時，也發現兒童的「行為」會決定其在團體中的社會地位，尤其是「正向的行為特質」，如友善、值得信賴的特質等，更是影響其受同儕喜愛與歡迎的重要因素（蔡其螢，2004）。個人的溫暖及正向的人格特質均屬於正向的行為特質，因此，兩者都是影響個體在同儕團體中社會地位的主要因素之一。

二、能力

有能力的人往往比較受人歡迎，例如智力高、社交技巧佳等。個人在社會中適切地與人相處、互動、勝任社會責任的能力，即稱為社會能力，如工作、語言、表達及才藝表現等能力。許多研究者認為，社會能力愈高者，愈受同儕的喜愛；反之，社會能力愈低者，則較不為同儕接受（王柏壽，1989；章淑婷，1989；謝慧珍，1995；Bernheimer, 1992）。Herber (1986) 亦指出，社會技巧是社會能力的基礎，而社會技巧是良好社會行為的必備條件，若缺乏社會技巧則會衍生許多社會行為問題，因此，它也是決定個體是否適應社會的重要因素。Yu、Tepper 與 Russell (2007) 的研究指出，培養的社會技巧包括情緒處理、公平性和敏感性，此能增進同儕關係和友誼。由上可知，好的社會技巧會產生正向的社會行為，促進同儕之間的友誼，進而獲得同儕的喜愛，並提高個體在同儕團體中的社會地位。綜合上述可知，青少年的社會能力及認知能力之高

低會影響青少年的同儕社會地位。

三、外表

Walster (1978) 的實驗發現，漂亮的人較受歡迎。一般研究認為影響身體吸引力與社會地位的兩個主要變項是面部吸引力與身體儀表（黃德祥，1994）。雖然身體長相與受人喜愛的原因仍未明，但身體的儀表、長相等，長久以來被認為是影響人際交往的重要因素之一。Erwin(1993) 的研究也指出：外表吸引力與兒童受同儕歡迎的程度，確實存有顯著的關係。蔡其螢(2004) 的研究中也指出，外表的確是對彼此的第一印象，不論美醜，儀表的整潔與否也會影響兒童的同儕關係。王耕等人(1995) 在探討影響小學生的同儕接納性時指出，除了平和、開朗、合作等行為特質外，相貌漂亮、身體強健也較易被同儕接納。

四、行為

在班級中學生的行為表現，是決定其社會地位的主要因素。Coie 等人(1990) 綜合許多有關兒童同儕關係與社會行為的相關研究後發現：合群、分享與合作的利社會行為，以及打架、破壞、發脾氣和罵人的反社會行為，是影響兒童社會地位的主要行為因素。Coie 等人也指出，兒童的這些行為不僅在小學是影響同儕關係的重要因素，在青少年時期也是如此。黃德祥(1989) 對 601 位國中、小的學生調查影響學生行為能力與社會關係之相關因素，其結果也發現：在人際關係中會表現出較多自制、合群與尊重他人的行為的人，其班級社會行為較佳，因而較受同儕歡迎。許雅嵐(2002) 以國中生為研究對象，採取質性研究，其研究發現，受歡迎與被拒絕的學生各自具有令班級同儕喜愛或排斥的行為特質。Coie 等人(1982) 的研究顯示，受歡迎者表現較多的合作與領導行為、較少干擾、打架與求援等行為，而被拒絕者其行為表現則與受歡迎者的行為完全相反。由上可知，個人行為是影響同儕關係的重要因素之

一。

五、性別

性別的差異似乎也是影響兒童同儕關係發展的因素之一（蔡其螢，2004）。Jones 和 Costin（1995）提到青少年階段，女生比男生在人際關係上，會以情感性、親密性、陪伴自己的程度、以及對朋友的滿意度來評價現有的友誼關係，在這些方面的人際關係都顯著的比男生高。而根據外國學者 Sebald（1981）的調查，高中生對於受人歡迎的因素涉及社經地位、種族團體與性別差異等變項，其中以順從團體規範的重要於第一位（黃德祥，2005）。吳瓊洳（1995）探討國中學生次級文化的研究結果發現，國中女生在同學或友伴等同儕關係、家庭關係或是師生關係等各方面的表現均優於男生。其處事也較圓融，且能與他人維持良好人際關係。涂秀文（1998）以問卷調查法的研究結果顯示，國中女生的人際關係優於男生。Kurdek 和 Krile（1982）的研究結果發現，女生在人際間的相互了解上比男生有較好的表現，且較受同儕歡迎的女生，其人際間相互了解的能力比較好，社交覺察能力也優於男生（林世欣，2000）。林雯菁（2001）以 929 位國小四、五、六年級學生為研究對象，探討國小學童社會計量地位與自評同儕互評的關係，其研究結果顯示，男生比女生容易被分到受歡迎組與被拒絕組，而女生的社交能力明顯比男生為佳。然而在徐慶娟（1996）、陳韻如（1993）、Howe（1996）及 Lawler-Prince 與 Grymes（1990）等研究中發現，學生的性別在同儕社會地位上並無差異存在。由上可知，性別與社會地位之關係仍有爭議。

綜合上述，可知影響同儕社會地位的個人因素頗多樣，除了「個人溫暖」、「人格特質」、「能力」與「外表吸引力」之外，社會技巧的「個人行為」以及「性別」差異等因素也是不容忽視的，這些因素對同儕關係的發展均有一定的影響力。

貳、 影響視障青少年人際關係之因素

影響人際的因素有很多，以下茲整理涂添旺(2002)及黃崑發(2002)以訪談及開放問卷調查與視障生同班同儕對視障生歡迎與不受欢迎因素列舉歸納：

一、視障生受同儕歡迎因素

(一) 能力方面：用功好學、具有獨立生活自理的能力、特殊才能、特殊才藝的能力、聽覺敏銳、記憶力好、聽覺敏銳。

(二) 人際互動特質：守規矩、有禮貌、脾氣好、不怨天尤人、謙虛有禮、善於表現自己、主動熱心助人、不輕易放棄、沒心機、好交友合群、會為別人著想。

(三) 個人特質：有耐心、有主見、自信、個性主動、勇於認錯、知足惜福、聽話、樂觀進取、堅強有恆、勇於嘗試新事物、守時、做事認真專注、獨立不依賴、樂觀、不服輸的精神、乖巧、活潑有朝氣。

(四) 外表：乾淨整潔的儀容、常微笑和藹可親。

(五) 環境因素：與視障生同班好幾年，常接觸而增加彼此熟悉感。家長、老師良善的引導。

(六) 自我接納：不因視覺障礙自卑、不認為自己視覺障礙所以別人要遷就他、接納自己視覺障礙、不自暴自棄、熱愛生命。

二、視障生受同儕排斥因素

(一) 學業方面：上課、學習不夠專心。

(二) 人際互動特質：炫耀、幼稚、表現不成熟、依賴別人、被動、自私封閉、孤僻、不容易相信別人、自暴自棄、內向害羞、有心機防衛心強、不負責、心胸不夠開朗、容易發脾氣。

(三) 個人特質：自大、悲觀、自憐、自卑自怨自艾、缺乏自信、不夠獨立、不關心別人、固執不易接受別人意見、主觀自以為是、容易緊張、在意別人對自己的看法、不善於表現、不敢大膽嘗試新事物。

(四) 違規行為：說謊、欺騙、不合群。

(五) 不良習慣：個人清潔衛生及儀表整潔有待加強、衛生習慣欠佳。

(六) 行為方面：無聊、習癖動作、舉止可笑、說話禮貌欠佳、習慣性怪動作、不喜歡主動與人交往、不喜歡主動參與團體活動、體能欠佳

、精神活力不足、視別人的幫助為理所當然而不知感恩、不愛說話、不喜歡體能運動。

(七) 其他：老師偏心視障生、以視覺障礙為藉口要求特別待遇。

綜合上述，影響視障生同儕與視障生互動的因素很多元，文獻曾提及視障外表會影響人際，卻也有同儕認為常面帶微笑的視障生會受他們歡迎，或是保持服裝儀容整潔，也能受同儕的青睞。受同儕排斥的理由也符合萬明美(1996)指出習癖動作影響人際，外表雖並非唯一的指標，但外顯行為實為影響之主因。有些理由屬人格特質就見仁見智了，互有人選，如感恩、樂觀、自信等。

參、國內外對視障生人際適應情形

一、國內同儕接納研究

吳麗君(1987)研究發現盲生較弱視學生受同儕歡迎，盲生比弱視學生及一般學生更受同儕的歡迎而較少排斥；弱視學生受同儕喜歡或排斥情形則和一般學生相仿，唯在學業討論上有受冷落的跡象。視障學生的學業成就和其受同儕歡迎之情形有顯著的正相關。

李永昌(1989)研究以社會計量法調查二十位國小弱視生在班上人際受提名指數均低於一般學生平均指數，僅三位人際關係為正數，亦即弱視生整體而言，大部分(85%)弱視生在班上的人際關係不佳且受排斥，少部分受排斥並不明顯，但仍不受歡迎。白膚症學生較非白膚症學生更不受一般學生接納。

涂添旺（2002）調查台中市與國小視障生同班同儕之接納情形，量化的結果同儕態度是積極的，但訪談的結果瞭解事實上視障生在班上與人互動少，多處於被忽視與孤立的處境。一般同儕還是喜歡和普通同學交往互動。

黃崑發（2002）抽樣一千多位高中職學生整體而言，高中職學生對視障同儕是態度肯定積極且情感上能有所包容，行為上也能多有協助。然與視覺障礙學生不同校之一般高中職學生對視覺障礙同儕之間的態度比同校不同班及同班者積極。

黃金美歡（2005）針對台北市國中學生以問卷調查方式瞭解，同儕對視障生接納程度，整體態度相當一致。而不同校之國中學生對視障生之整體態度均比同班同學積極。

二、國外同儕接納研究

Peers（1983）針對16位視障生（全盲與弱視生皆有）施以社交計量，結論為視障生很少被明眼同儕接納，多落在被忽視與被孤立的地位，對導師及特教老師而言是極為重要的資訊。Driggers（1983）指出視障生較不被其他一般同儕接納。Horen & Lindstrom（1980）視障生與同儕互動次數少，且有明顯孤立情形。Enell（1983）小學及初級中學的視覺障礙學生覺得在普概況通班級中頗能自在。一般學生也非常歡迎及接納視覺障礙學生。

綜合上述，國內外調查對融合環境中的視障生接納度是有態度積極（黃崑發，2002；黃金美歡，2005；Enell 1983）與排斥（李永昌，1989），或矛頓（涂添旺，2002），亦或是孤立（Horen & Lindstrom, 1980）、忽視（Peers, 1983）。另，黃崑發（2002）與黃金美歡（2005）之研究雖是同儕接納態度積極，皆有結論提出與視障生不同班或不同校者態度反而較視障同班者積極，究竟原因為何，值得探討。

第五節 人際關係評量之研究

本節主要在探討人際關係評量方式，共分三部分探討，分別敘述人際關係相關理論及人際互動模式，進而討論人際關係之評量：

壹、人際關係相關理論

一、人際關係理論

人際關係理論是由美國精神醫學家 Sullivan 於 1953 年所提出的，他強調正常人格發展的決定因素，不在於個人的體質或生理因素，而在於他的社會環境和人際關係。亦即個體的人格發展會因人際關係的改變而改變（張春興，2004）。Sullivan 主張人格研究的單位是人際關係，而人格之研究必須依附具有人際關係的社會情境（Corey, 1982）。因此，在人生各階段擁有和諧的人際關係，對個體的人格發展是有正面的影響。Sullivan（1998）也曾提到同儕關係中所包含的不同成分，在各年齡層具有不同的重要性，特別是對青少年而言，在同儕團體中能否得到相同於他人的待遇，是十分重要的。

二、人際關係需求理論（Interpersonal Needs Theory）

Schutz（1973）最早提出人際關係需求理論，亦即人際關係三向度理論（Three-Dimensional Theory）。他認為影響自我概念的重要因素是人際關係的滿足與否，而人際關係的需求是人人都有的。至於人際關係的需求，Schutz 將它分成三類：接納（inclusion）、控制（control）及情感（affection）三方面的需求，而對於不同需求類型的人，會發展成不同的人際反應特質（石培欣，2000；吳亞紘，2004；黃淑玲，1995；蔡其螢，2004）。簡述三類需求如下：

（一）接納

「接納」亦即指被團體所接受。Schutz 認為被團體接納的需求即是歸屬的需求，是在團體中的存在慾望，個人在團體中會覺得被愛、被需求、被關懷並有價值感，若個體被團體接納時，較少產生孤獨感，反之，

較少接納需求的人則顯得較為內向、退縮。因此對青少年而言，在同儕團體中被接納並進一步建立親密的友誼，是很重要的發展任務(石培欣，2000；蔡其螢，2004；Bagwell, Bukowski, Newcomb, & Schmidt, 2001)。

(二) 控制

「控制」的需求是指個人影響其他人、事、物的慾望，是個人在人際影響力與權力上做決定的過程。個體在團體中得到配合與支持才能滿足控制的需求，但每個人的控制需求是有所差異的。控制需求低的人，其服從權威但規避責任，不作決定也不願承擔責任；控制需求高的人，其競爭性強，但須要時時駕馭別人，否則會焦慮不安，無法負擔作決定的責任。因此，唯有控制需求適當，否則在受控制者與控制者間易失去平衡，所以要隨時調整自己扮演的角色，才能發揮最大的效果。

(三) 情感

「情感」即指一個人接受與表達愛的慾望，其代表人際間的親近感覺。情感需求高的人會強烈表現出需要他人喜愛的態度，且需藉由他人的喜歡來減輕自己的焦慮；而情感需求低的人常避開人群，往往讓人感覺冷淡，不善表達與接受他人的情感。因此，唯有情感需求適中的人，才能在情感的接納與表達間取得適當平衡時，也才會滿意自己的人際關係。

三、社會學習理論 (Social Learning Theory)

美國心理學界著名學者 Albert Bandura 以客觀的實證方法，以學習心理學為基礎，研究人類社會行為的形成和變化，提出社會學習論。Bandura 稱自己的理論為「交互決定論」(reciprocal determinism) 其主張社會行為是由個人內在因素、環境因素和行為因素等三方面的交互作用而產生，是個體藉由社會歷程，經由社會增強、認同與模仿的學習歷程而形成(周淑娟，1998)。

行為表現個體在人際互動中，不須靠直接的親身經驗，只要憑藉自

己的觀察、思惟、判斷等能力，照樣可獲得學習，且主張新行為的學習乃是透過觀察歷程，故稱之為觀察學習。在日常生活中，即使在沒有增強的情形下，只需觀察社會楷模諸如父母、師長或友伴的行為，學習也會發生（張春興，1994）。

社會學習論學者認為個人從同儕團體受到的影響，與從父母、老師及社會中學習到的技巧同樣重要。同儕是一種良好的示範者，利用團體中較有吸引力者，經由行為的示範作用以幫助社會適應欠佳者。對青少年而言，同儕也是一個指導者，更是青少年社會比較的主要對象，因為青少年間有許多行為會成為彼此相互比較、評估與學習的依據，使自己的行為更能符合社會規則。

四、認知發展理論 (cognitive-development theory)

Jean Piaget (1952) 的認知發展論認為個體是一個建構者 (constructivist)，是根據認知發展的層次來建構現實世界。他認為每個個體認知的發展是以階段式的方式進行的，各個發展階段的順序是固定不變的，而不同的認知發展階段，對應到不同的結構整體。Piaget 認為同儕經由嘗試去處理相互之間在解決問題上發生的歧見，有助於各自的認知功能發展。Piaget (1965) 認為良好的同儕關係，對個體未來的認知能力、社會能力、性別角色及道德發展理論都有相當大的裨益。在同儕團體中經由同儕間的接觸，會提供個體一個磨練社會認知技巧的機會。因此同儕間的互動提供個人心智發展的基礎，個人在與社會互動的過程中，逐漸發現舊的認知模式不足以解決現階段的事物，於是新的能力便漸漸發展出來，個體開始慢慢以別人的觀點來看社會的事物，以別人立場來考量事情（林清山，1990）。

貳、人際互動的模式

以上的三種觀點對人際關係的研究各有貢獻，雖然所持的理論觀點

各有不同，但也非互相排斥，各學派在所關心的重點影響人際關係之相關因素有不同程度的關連，但對於人際關係如何產生很少著墨，近年來，有些學者用人際互動歷程來探討人際關係產生與相關問題，如 Argyle 的「社交技巧模式」(social skill model) 和 Dodge 社會互動模式以瞭解影響人際關係的整個歷程。

一、Argyle 的「社交技巧模式」

Argyle 於 1967 年提出「社交技巧模式」可用來解釋人際互動的歷程。Argyle 認為社會互動和動作技巧有許多類似之處，個人在社會互動中所表現的一連串個別行為，可視為一種動作技能，因此，可用獲得動作技巧的歷程來說明社交技巧的運作，他對人際互動的歷程指出下列重點，分別敘述如下：

(一) 動機、目標

動機或目標是指個體在互動時，會設定某種目標並希望能夠達成。Argyle 認為獲得與傳遞訊息、瞭解他人、改變對方的態度、行為、信念或情緒狀態、引發喜歡的感覺、表現自己等可能都是個體的重要目標(蔡麗芳，1992)。

(二) 知覺—轉譯

知覺—轉譯歷程為 Argyle 整個社交技巧模式的中央系統(Argyle, 1985)。個人為獲得必須的訊息，需選擇性的知覺某些線索，而轉譯歷程通常在非口語化的歷程下運作，某些訊息剛開始的轉譯歷程可能是有意識的運作，最後則成為自動化歷程。Pendleton 和 Furnham (1980) 認為轉譯通常包含複雜的認知結構、情境的規則和特徵、認知歷程的知識(Argyle, 1985)。由此可知，經由知覺—轉譯的歷程，個體會形成各種可能的行為反應，預測達成目標的可能性，並評估預期之後果，進行選擇，並也依據外在的行為結果修正認知歷程(蔡麗芳，1992)。

(三) 動作反應—回饋

Argyle (1985) 認為反應會隨著情境、文化與社會階級而有不同，

還包括個體有能力對行為作適當的修正。此模式強調回饋的歷程，認為經由他人的回饋，個體可修正或改變自己的行為。而回饋需要知覺到他人、觀看與聆聽他人。Argyle 社交技巧模式雖可看出人際互動歷程的模式與人際關係失敗的可能原因，但 Argyle 仍較強調「動作反應」的部分，Shepherd (1993) 覺得 Argyle 對「知覺-轉譯」歷程的描述為籠統，乃模式中美中不足之處。

二、Dodge 社會互動模式

Dodge 提出一個社會互動的模式，從中我們可瞭解到社會互動的要素，此模式主要在描述因應刺激呈現之後所發生的事情，共分為五個部分，即問題任務、潛意識的影響、社會訊息處理、行為反應和他人的評價，分述如下 (Dodge, 1985; Dodge et al., 1986)：

(一) 問題任務 (problem tasks)

任務包括人際互動時的刺激、場所、情境等等，這些問題任務非常複雜，因應不同的問題任務，孩子會有不同的反應。社會互動開始於社會線索的呈現，即所謂的社會情境或工作。如面對同儕的挑釁或加入遊戲。

(二) 潛意識的影響 (unconscious influences)

Dodge 假設當孩子要處理事情時，先前的經驗可幫助孩子處理複雜的工作。這些過去的經驗可能包含一個組型 (set)，如以特定的方式知覺世界、有一套社會互動的目標、情緒或自我概念，稱之為潛意識的影響，會影響孩子如何處理情境中呈現的社會線索。

(三) 社會訊息處理 (processing of social information)

社會訊息處理為一系列的步驟，包括社會線索的編碼、心理徵象和分析線索、搜尋可能的反應、反應評價 (包括選擇最佳的反應與做出反應)，任何一步驟的不足或偏差都可能影響到行為的表現。

(四) 行為表現 (behaviors displayed)

表現出行為是第三部分認知歷程的結果，Dodge 假設良好的 (skillful) 認知歷程會產生勝任的行為，反之亦然。

(五) 他人的評價 (evaluations by others)

環境中的他人會評價個體的行為反應，形成對其社會能力的層次或行為的判斷，Dodge 認為他人對個體的行為反應也可視為他人對個體行為之評價。Dodge 模式從刺激呈現之後，個體個人背景與過去經驗到社會訊息的處理會影響個體如何對環境做出行為反應和他人對行為之評價有清楚地描述。過去對社會訊息處理有較多的研究 (Richard & Dodge, 1982; Dodge, 1986; Matthys, Cuperus & Van Engeland, 1999)。

由上述人際互動模式得知人際關係是一連串複雜的歷程，人與人之間互動往來訊息之多與繁複，由文獻得知視障學生因障礙之故對環境控制與瞭解有其限制，人際關係是否亦因其障礙而有解讀 (知覺) 上之困難，此亦值得探討。

參、人際關係之評量

根據 Dodge 在 1985 年提出的人際互動歷程理論當中指出，人際互動歷程的產生，首先是個體解讀與覺察社會訊息，其次產生行為表現，最後由他人給予評價 (洪儷瑜, 1997)。所以，Dodge 的理論模式，人際關係的評量基本上就有對社會訊息解讀的社會認知的評量、在行為表現上的個體外在行為評量、及他人對個體行為之評價的社交地位評量。然而在評定個體的人際關係時，經由對照他人評價與個體對自我的評價及對自我的覺察，能夠更清楚地呈現出個體的人際適應，因此，本研究擴充了 Dodge 的人際互動模式，將個體的「自我覺察」也納入人際互動的歷程當中。

人際關係的評量依據蔡淑妃 (2000) 的整理，分別有社會認知的評量、個體外在行為的評量、社交地位的評量，本研究另加自我覺察的評量，分別討論如下：

一、社會認知的評量

社會認知是指個體對於自己和他人的行為、情緒、意圖和行為的解讀，且不僅是對他人特性的描述，也包括推論他人的想法與知識。其評量項目依不同理論與研究目的而有不同，如同理心、歸因等。評量方式則有標準化測驗、自編問卷、觀察及晤談等。

二、個體的外在行為評量

針對個體外在行為的評量，可分為行為觀察與行為評量表。行為觀察可在自然或實驗情境中觀察個體與他人的互動關係及其社交技巧，因此是較為直接而客觀的評量，然而某些重要的行為可能受限於情境而無法直接觀察得知。另一種方式為使用行為評量表。行為評量表主要可以有教師版、家長版、同儕評量、及自我評量四種版本。教師所使用的行為評量表，可以幫助找出學生在學校情境中，導致同儕關係不良的問題行為（蔡淑妃，2000；Bierman & Welsb, 1997）。例如柯氏教師用行為評量表（Conners Teacher Rating Scale）、教師版青少年社會行為評量表。家長版的行為評量表則可以提供學生在學校情境以外的社會適應狀況。同儕方面，學生評量表（Pupil Evaluation Invention）、同儕版青少年社會行為評量表是常被使用的工具，另外，也有學生自評的量表。

三、社交地位的評量

研究為了解學生在團體中受歡迎或受拒絕的程度，社交計量法常常為研究者所使用。社交計量法根據Federickson及Furnham的整理，主要有同儕提名(peer nomination)、等第計分法(roster and ration scale)及強迫選擇團體偏好紀錄(forced-choice group preference records)等三種方式。回顧國內外相關的文獻，三種方法當中最常用的是同儕提名及等第計分法（洪儷瑜，1993；黃慈愛，1999；蔡淑妃，2000；鄒啟

蓉，2000；蕭惠伶，2001；Sater & French, 1989；Shireen & Richard, 2000）。茲就兩種評量方式分述如下：

（一）同儕提名

雙向同儕提名法是由美國精神病學家 J. L. Moreno 於 1934 年所發展出來的 (Frederickson & Furnhama, 1998)。兒童根據特定的準據 (criterion) 提名數位他們特別喜歡或不喜歡的班上同學，有時並請他們填入選擇的理由。每個學生可以獲得受選及受斥次數、社會地位指數、被喜及被距 z 值、社會影響、社會喜好及社交地位等結果 (涂春仁，1999)。

Maag 和 Vasa 以同儕提名法對美國國小階段的學生做社會地位的分類，發現同儕提名具有不錯的區分功能 (黃慈愛，1999)。Stewart 與 Buggey 指出同儕提名法對被拒絕者的成人生活比教師或臨床工作者的判斷更具有預測力 (Stewart & Buggey, 1994；引自蔡淑妃，2000)。

（二）等第計分量表

使用同儕提名法，可能會有某些團體成員被忽略掉，或是只有一小部分的成員被提名，等第計分法即可克服這樣的限制。等第計分量表主要是讓受試根據所給予的準據，依其對同伴的喜歡程度評以等級。常見的有五分量表及三分量表。

等第計分量表採用的連續性選擇可提供較多的資料 (洪儷瑜，1993)，Asher (1981) 等人也提出等第計分量表的優點包括：能呈現出團體中所有成員被其他人接受的指數且評量時會提供所有團體成員的名單給受試者，避免有些人被遺忘。這一點彌補了同儕提名法對於沒有被提名到的學生為何沒被提名的理由交待不清的限制。

肆、社交計量法之相關議題

社交計量在使用上有些設計上的變化研究者需要考量。吳武典 (1979) 與 Frederickson 及 Furnham (1998) 提出幾個重要議題：

一、準據的選擇

實施社交計量法時，需要設計準據，也就是受試者做選擇的依據。確定準據時，有二個問題需要考慮：使用何種準據？使用多少準據？

Jennings (1950) 曾提出兩種類型的準據：休閒準據及工作準據。前者強調人際親暱的需要，如：「你希望和誰去看電影？」；後者強調達成團體目標所扮演的角色，如：「你希望和誰一起做實驗？」（引自吳武典，1979）。Beck 與 Forehand (1984) 指出工作準據與學童的學業表現有密切的關係。不同的準據可以反映出不同的結果。Secord (1974) 等人指出，休閒準據較工作準據能反應出更廣泛的選擇分佈；Gottlieb (1971) 等人的研究發現，學障孩子在休閒準據之下比在工作準據之下獲得較多的正面評價 (Frederickson & Furnham, 1998)。準據的選擇通常視團體的性質或施測目的而定，研究者需根據研究目的來設計。準據的設計，需把握「為受試者所了解」、「具體而切實」兩個原則。

二、參考團體 (reference group)

經由不同的參考團體所取得的社交計量資料，會使得社交計量的結果有所差異 (Frederickson & Furnham, 1998)。在國外使用社交計量法的研究當中，參考團體的差異常見的有團體來源的差異，以及團體成員性別的差異。

(一) 團體來源的差異

一般來說，在實施社交計量時，大多數的研究者會以班級為單位，做為選擇的參考團體，亦即受試者以同班同學為同儕評量或同儕提名時的對象。此一做法的基本假設為，同班同學對彼此有足夠的了解程度，且有較高的互動機會，因此評量及提名結果也較具可信度。

然而 Coie 及 Dodge (1983) 曾經在他們的研究當中嘗試使用跨班級的參考團體，亦即受試者在進行同儕評量或同儕提名時的對象不限於自己的同班同學。這是為了避免有些學生因為好朋友在別班，而出現在自

己班上朋友較少的情形 (Frederickson & Furnham, 1998)。

(二) 團體成員性別的差異

在實施同儕提名時，性別變項的控制與否，引起學者們廣泛的討論。Daniels-Beirmess (1989) 的研究發現，在等第計分法當中，不論男孩女孩，他們常常給予異性中間的分數 (middle point)，也較少給予異性正向或負向的提名，這表示他們對於異性的瞭解程度不夠。Shrum、Check、Hunter (1988) 發現 8-12 歲孩童在遊戲中，有性別分離 (gender segregation) 的現象，在選擇玩伴時，他們通常會提名同性別的友人。對同性的偏好於這個年齡層的孩子來說是正常的，因此在同儕提名時，限制提名同性是合理的。然而，Shrum 等人也指出，性別分離的現象在孩童進入青春期以後就會逐漸消失，兩性的互動則會漸漸增加，因此是否允許跨性別的選擇，受試的年齡或發展階段值得考慮 (Frederickson & Furnham, 1998)。

三、有關提名的考量

(一) 提名人數

同儕提名時，可允許的提名人數迄今尚無定論，有些學者認為無限制的選擇缺點比優點多，且每個準據限制在五個以內的選擇其信度並不比無限制的選擇差 (吳武典, 1979)；有些學者則認為無限制的選擇有助於區分受拒絕及受忽略的族群 (Byrne & Lindsay, 1968; Frederickson & Furnham, 1998)。Condong (1978) 指出，無限制提名人數有助於更精確地得知學生的「社會接受程度」 (level of social acceptance)。Bronfenbrenner (1944) 的研究發現，提高提名上限至五人有助於區分受排斥及被忽略的族群。Gronlund (1959) 指出，將正向提名的人數由三人提升到五人，使得「明星型」的學生人數稍微提升；而「被忽略型」或「被拒絕型」的人數則些微地減少 (Frederickson & Furnham,

1998)。

綜合上述學者的看法，限制提名人數及無限制提名人數各有其利弊，然而在信度、效果之考慮，五個選擇可能較合適，因此本研究將提名人數的上限由傳統的三人提高到五人。

(二) 正向及負向提名

正向提名用以評定個體的社會喜好，而負向提名用以評定個體的社會拒絕。學者指出，僅僅使用正向提名將無法分辨 Coie 型別中社交地位屬於被忽視與被拒絕的族群，因為此兩類的差異並非在正向提名，而是在負向提名 (Frederickson & Furnham, 1998)；而負向提名容易引起受試者的疑慮及不安 (吳武典, 1979) 各有各的利弊。

在評定個體的人際情形時，純然只有社會接受或社會拒絕並不足以代表其真正的人際表現，為了獲知個體真正的社交地位、得知其社交地位的全貌，Frederickson 及 Furnham 建議正向及負向提名應搭配使用。

四、相關指數的分析

社交計量的結果可計算出常見的指數，解釋受試者的社交情形，以下分述之：

(一) 社會地位指數 (social-status index)：表明個人在團體中受重視的程度，或稱之為社會強度 (social intensity)。

$$\text{社會地位指數} = \text{被喜次數} + \text{被拒次數} / \text{團體人數} - 1$$

(二) 受喜地位指數 (choice-status index)：表明個人在團體中所受支持的程度。

$$\text{受喜地位指數} = \text{被喜次數} / \text{團體人數} - 1$$

(三) 受拒地位指數 (rejection-status index)：表明個人在團體中被拒絕的程度。

$$\text{受拒地位指數} = \text{被拒次數} / \text{團體人數} - 1$$

- (四) 被喜 z 值：將被正向提名總次數，加以標準化（以 LM 為代表）。
- (五) 被拒 z 值：將被負向提名總次數，加以標準化（以 LL 為代表）。
- (六) 社會影響 (social-impact)：表明個人在團體中的影響。

$$\text{社會影響}=\text{LM}+\text{LL}$$

- (七) 社會喜好 (social- preference)：表明個人在團體中被喜歡的程度

$$\text{社會喜好}=\text{LM}-\text{LL}$$

(八) 社交地位：表明個人在團體中屬於何種類型。文獻上常用的類型，包括 Peery (1979)、Coie et al. (1982)、Newcomb 及 Bukowski (1983) 與 Coie 及 Dodge (1988) 四種。根據黃德祥 (1991) 比較各分類方法的研究，結果建議 Coie 及 Dodge 的分類方式最合適，因其採標準化計分，故有下列優點：

1. 分類標準明確，容易實施。
2. 分類準確性高，較能反應真正的社會地位與社會關係。
3. 兼顧雙向社會提名與雙向度社會分類方法。
4. 所有受試者均能歸類到各組之中。

綜合比較上述不同指數，本研究決定採用 Coie 及 Dodge 的分類方式，並選擇其中被喜 z 值、被拒 z 值、社交地位及社會喜好四種指數作為研究分析之用。

伍、人際知覺 (Interpersonal- Perception) 的評量

人際知覺的評量主要用來讓個體評定對自己的看法，其評量的向度通常包括外表、認知能力、及社會接受。受試需比較問題敘述與自己實際狀況的符合程度，回答由「非常符合」到「非常不符合」的等三分、四分或五分量表。從有關人際知覺的定義觀之，可以發現諸多學者對於人際知覺所下的定義，多數是以人際互動中自己與他人對人、事、物的

判斷或感受的觀點來詮釋人際知覺，而有的學者則以心理歷程與處理的方式說明人際知覺，茲分述如後：

一、根據Laing(1966)的解釋，人際知覺(interpersonal perception)不僅包括本我(ego)與他人外，還應包括後設的見解(meta-perspectives)，此見解指的是我認為其他人對我的看法如何。我可能無法正確的看出他人所認為的我，但我卻持續的假設他人以一種特定的方式看我，而我也持續表現出這樣的態度、看法、需求，以及猜測別人所認為的我。綜合而言：人際知覺包括直接的觀點(direct perspective)與後設的觀點兩部分，前者指的是以自己的觀點所建立的自我看法(self identity)，後者指的是我認為別人是如何看我，是一種後設的看法(meta-identity)。

二、人際知覺是指兩人或更多人間的互動，是一個動態的過程，所包括的要素有四(Ruderman, 1974)：

1. 理解：對整個情境的知覺— 你知道正在做什麼；你可以瞭解並能描述這些細節。

2. 辨別：能分享自己對別人的感覺。

3. 態度：你很能感受他人的處境，這種感覺可能是同情別人，體驗別人內在的情感，感人所感以情為主。

4. 自我覺知(self-awareness)：知道而且可以描述自己的感覺與態度，甚至可能知道態度背後的原因。

5. 同理的能力：你可以知道而且有能力的辨別與描述他人在特定情境下的感覺，知人所感，含認知的成分。

三、Hilton(1993)對人際知覺的解釋是：所有關於我們如何看他人，以及我們對其行動所賦予的意義，不僅是對人的判斷主要也是對人的印象。人們對事物有不同的感受以不同方式解讀(read)相同的情境。

四、知覺是指經由大腦對於外在訊息加以選擇、收集、感覺、組織、解釋、評估的歷程，此歷程即為知覺，因此人際知覺可說是一種經過選擇的心理歷程，是個人對環境中人、事、物的認知，是決定行為方式的主要因素，透過自我的知覺與別人對我的看法來定義自己和他人；知覺的三個步驟是選擇、組織、解釋。影響知覺的因素有環境因素、生理因素、心理因素；透過感覺我們如何感受從世界所接收到的訊息，易言之，人際知覺是透過感官與心理歷程，感受從外在所接收到的訊息（Hargie, 1997）。

五、人際知覺是對人的特性形成判斷的過程。它是知覺者、被知覺者與發生知覺之情境等因素交互作用的複雜歷程。也就是當我們和人溝通大部分依賴我們如何定義和評估自己，而我們對別人的知覺是基於我們對感官所接收的訊息之印象、我們對訊息的組織和處理以及我們對訊息的選擇（曾端真、曾玲泯譯，1998）；因此人際知覺指在兩人的溝通中之自我知覺與對他人的知覺。

根據上述人際知覺的定義，歸納出本研究所指之定義：人際知覺是人際溝通中的歷程，包括對整個情境的理解，辨別自己的感覺，也能感受別人的立場，同情或同理別人，此自我知覺的判斷係根據自己的觀點所建立的自我看法（self-identity）與我認為別人是如何看我的後設看法兩部分；因此本研究將人際知覺分為兩個向度，亦即自我知覺與對他人知覺。目前國外所發展出的自我覺察評量表有針對不特定對象的，如圖畫式能力覺察及社會接受量表（Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance）（Harter & Pike, 1984）、兒童自我概念量表（Children's Self-Concept Scale）（Piers, 1969）；也有針對特定對象的測量，如學障學生自我概念量表（Self-Perception Profile for Learning Disabled Students）（Renick & Hater, 1988）。

本研究之人際知覺參考張小芬（1999）「高中職學生人際知覺量表」，並加上社交計量之休閒準據與工作準據以 Linkert 五點量表評分以「非常符合」到「非常不符合」之五分量表。

第三章 研究方法

本研究旨在探台北市高中職視障學生在普通班社交地位及人際知覺得分實際情形，為有效獲得實徵數據，研究者以社交測量系統輔以自編問卷進行量化資料的蒐集，再進行資料處理與統計分析，以達研究目的。本章分為五節，依序說明本研究之研究架構、研究對象、研究工具、實施程序及資料整理與分析。

第一節 研究架構

本研究採問卷調查法，以「涂老師社交測量系統 4.0 版」之測驗輔以自編之「高中職學生人際問卷」為研究工具，探究目前台北市高中職視障學生在普通班社交地位及所選理由；進一步分析與對照組是否有差異；並探討視障生與同儕之差異，本研究之架構如圖 3-1 所示。

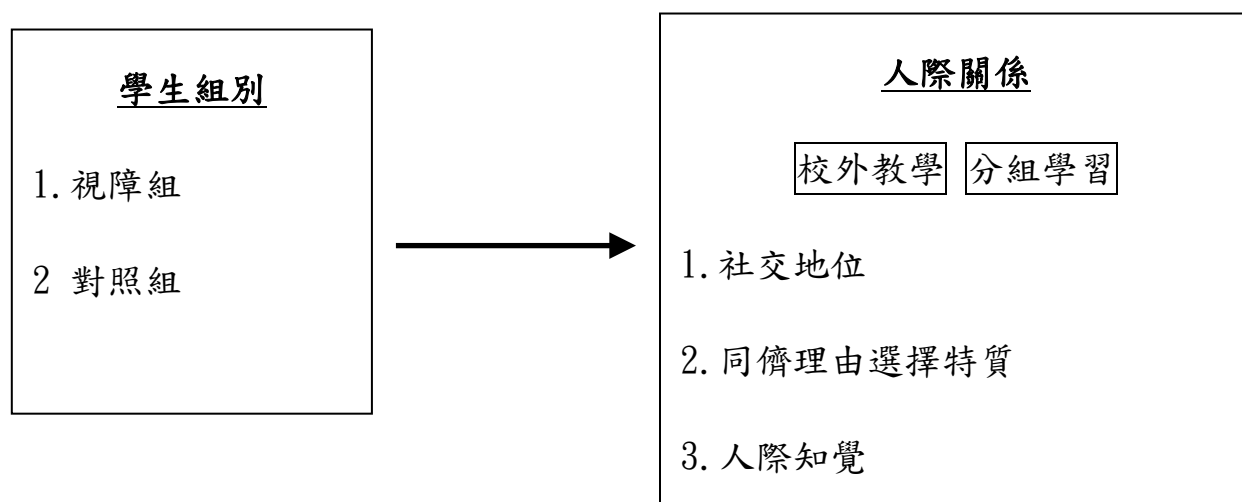


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

本研究所指視覺障礙學生為持有視覺類身心障礙手冊或經由鑑輔會安置，於一百學年度就讀台北市公私立高中職之一、二年級視障學生為主要研究對象，並以配對條件選取普通學生為對照組。

壹、受試者選取方式

本研究所指視覺障礙學生為持有視覺類身心障礙手冊或經由鑑輔會安置，於一百學年度就讀台北市公私立高中職之一、二年級視障學生為主要研究對象，依台北市行政區取樣，樣本來自 7 個行政區，8 所高中職，18 個班級，共計 735 人。依研究目的從中篩選出兩組受試者：一、視覺障礙組；二、對照組。選擇標準各如下敘述：

一、視覺障礙組：持有視覺障礙類身心障礙手冊或經由鑑輔會安置，於一百學年度就讀台北市公私立高中職之一、二年級視障學生。

二、對照組：由導師推薦在視覺障礙學生就讀班級中，與視障生學業成績及性別相等者一名，且非任何障礙或符合特殊輔導條件者。

本研究考量施測行政事務方面的協調與學校施測安排的便利，選取有視障學生的高中職，在一百學年度下學期以台北市公私立高中職一、二年級的視障學生為主要研究對象，依據教育部特殊教育通報網之統計 (<http://www.set.edu.tw/>)，一百學年度就讀台北市公私立高中職視障生人數，排除三年級升學學生、多重障礙者共計 22 人，回收 19 人。因兩位視障者同班，回收班級數為 18 班，使用社交計量問卷全班施測，總問卷量數為 735 份，並從中分析視覺障礙組與對照組各 19 份問卷。

貳、受試基本資料

為了解本研究受試者選擇與控制之品質，將本研究受試之年齡及性別分述如下：

一、年齡

由表3-1可知所有受試者年齡（以施測日期2012/5/20計算），範圍介於15歲8個月~18歲7個月之間，平均年齡為16歲10個月。兩組受試者中，視覺障礙學生的平均年齡大一些（16歲9個月），對照組學生的平均年齡小一點（16歲8個月）。

表 3-1 受試者年齡分布

組別	年齡（年.月）		
	最小值	最大值	平均數
視覺障礙組	15.8	18.7	16.9
對照組	15.9	17.8	16.8

N=38

二、性別

由表3-2可知，38名受試者中，女性有6名（佔15.79%），男性有32名（佔84.21%）。因為本研究控制性別之配對，視覺障礙組與對照組性別比例一致。

表 3-2 受試者性別及組別分析

性別		視覺障礙組	對照組	總計
女	人數	3	3	6
	百分比	15.79%	15.79%	15.79%
男	人數	16	16	32
	百分比	84.21%	84.21%	84.21%

N=38

第三節 研究工具

本研究採用涂春仁（2011）設計之「社交計量問卷」及研究者自編「高中職學生人際問卷」（見附錄一），做為蒐集研究所需資料之依據。研究者參考國內外相關文獻與研究工具，並參考視障教育教師之意見，編製成問卷初稿；經專家學者評鑑及討論，最後統整修訂，完成正式問卷，茲就問卷編製過程、問卷內容與填答方式分述如下：

壹、編製過程

一、社交計量問卷

本研究工具第一部分是由 Moreno（1934）所創，用來測量個人在團體中的人際關係。經涂春仁（2011）設計之電腦程式，可得被選次數、被拒次數、天馬指數、天馬類型、莫氏指數、被喜 z 值、被拒 z 值等數值，心理出版社於 2011 年 4 月同意研究者使用「涂老師社交測量系統 4.0 版」，以進行個人研究（測驗使用同意書詳見附錄二）。本研究選用 Coie 型別的社交地位、被喜 z 值、被拒 z 值及社會喜好作為分析。

社交地位採用 Coie 和 Dodge 於 1988 年之分類，將受試者分為「受歡迎」、「被拒絕」、「被忽視」、「受爭議」、「普通」等五類，分類之標準如下（引自黃德祥，1991）：

1. 統計每位受試者被全班同學正向提名總次數。
2. 統計每位受試者被全班同學負向提名總次數。
3. 將正向提名總次數加以標準化（被喜 z 值）。
4. 將負向提名總次數加以標準化（被拒 z 值）。
5. 將被正向提名 z 分數加被負向提名 z 分數，得到社會影響 (social impact) 分數。
6. 將被正向提名 z 分數減被負向提名 z 分數，得到社會喜好 (social preference) 分數。
7. 依照下列計分標準將受試者根據其標準化的正向與負向提名 次

數、社會影響與社會喜好分數而分派至「受歡迎」、「被拒絕」、「被忽視」、「受爭議」、「普通」等各組之中；此分類採洪儷瑜與涂春仁（1996）對 Coie 和 Dodge（1988）社會計量分類公式之修正的分類系統，改進 Coie 和 Dodge（1988）原公式無法歸類部分資料的問題。

- (1) 受歡迎組： $(LM-LL) \geq 1.0$ ，且 $LM > 0$ ， $LL < 0$ 。
- (2) 被拒絕組： $(LM-LL) \leq -1.0$ ，且 $LM < 0$ ， $LL > 0$ 。
- (3) 被忽視組： $(LM+LL) \leq -1.0$ ，且 $LM \leq 0$ ， $LL \leq 0$ 。
- (4) 受爭議組： $(LM+LL) \geq 1.0$ ，且 $LM \geq 0$ ， $LL \geq 0$ 。
- (5) 普通組： $-1 < (LM-LL) < 1$ ，且 $-1 < (LM+LL) < 1$ 。

根據 Beck 與 Forehand（1984）、Gottlieb（1971）等研究發現，社交計量中不同準據對結果有影響，建議未來研究者可採用兩組準據。故本研究選用兩組準據，休閒準據—「如果要舉辦校外教學，你希望或不希望和班上哪些同學同組」及工作準據—「如果要分組報告，你希望或不希望和班上哪些同學同組」，以比較在不同的準據下，兩組學生社交地位是否有差異。採用提名方式為雙向提名，從中了解何種理由會影響兩組學生之社交地位。

根據 Bronfenbrenner（1944）及 Gronlund（1959）的研究建議，將提名人數限制由三人提高到五人可使受歡迎學生的人數提升，且可以區分受排斥及被忽視的族群。綜合上述研究者之建議將提名人數上限由三人調整至五人，沒有下限。

二、人際知覺問卷

（一）初擬問卷

依據文獻建議所編製，希望瞭解視障學生對自己與同儕之間人際關係之覺察，以探討其自我覺知的人際關係是否與同儕評定之社會地

位有相關。

(二) 建立效度

邀請國內對本研究主題有深度瞭解之相關學者及老師給予意見及建議，專家學者名單詳見附錄三，對問卷題目修改及刪除形成預試問卷。

(三) 問卷預試與定稿

以立意取樣之方式取出代表性樣本視覺障礙學生共 7 位，作為本研究之預試樣本，點字使用者 3 位與放大卷 4 位。全班共同施測共計有效問卷 223 份。有效樣本研究再針對預試結果，以 SPSS 19.0 版進行決斷值計算，分析各題項的鑑別力，並計算各題項之 Cronbach 值，考驗內部一致性信度。計算決斷值部分，各題項高分組與低分組之 t 考驗均達顯著性，顯示各題之鑑別力均相當高，無需刪題。根據專家學者及有經驗之視障巡迴輔導教師所提供之意見，修訂初稿為預試問卷，預試內容包括第一部分為學生基本資料，第二部份為人際知能，項目內容如表 3-3:

表 3-3 「人際知能問卷」項目分析

題號	α 係數	刪除此題 後之 α 值
1	.83	.82
2	.81	.81
3	.89	.89
4	.95	.94
5	.95	.93
整體	.84	.83

(四) 問卷內容

問卷共分四部分設計。第一部分個人基本資料，第二部分同儕提名「分組學習」為準據；第三部分同儕提名「分組學習」為準據；第四部分人際知能問卷以社交地位及同儕提名準據作一致比較。

(五) 填答與計分方式

問卷內容共有 5 個題目，包括校外教學和分組報告之人際關係、在學校之人際關係、在班級之人際關係以及個人對人際關係之滿意程度，每題有五個選項供受試者勾選，採用五點式計分制，選項有「非常符合」、「符合」、「有點符合」、「不符合」、「非常不符合」，以 5、4、3、2、1 等分數代表之。

(六) 問卷信效度

本問卷之效度以內容效度為主，採納專家意見為效度之依據。邀請國內視障教育專家及實務經驗豐富的現職視障教育教師，針對問卷之題項內容提供增刪或修正建議。問卷之信度，採用內部一致性信度，以統計套裝軟體 SPSS for Windows 19.0 版進行 Cronbach α 考驗，表 3-5 為「人際知能問卷」內部一致性信度。整體而言，各分量表內部一致性信度係數介於 .70 至 .82 之間，而全量表內部一致性 α 信度係數為 .97。張慶勳(2005)指出，一般而言，內部一致性 α 係數在 .80 以上較為可行，而本研究問卷整體 α 係數在各部分之內部一致性均在 .80 以上，為可行的範圍。

表 3-4 「人際知能問卷」內部一致性信度

題號	人際知覺項目	α 係數	整體 α 係數
1-5	社會地位及假設問題	.73	.86

N=223

三、同儕提名之原始理由分組

將社交計量問卷同儕選擇的理由特質分類，社交計量問卷預設理由包含正向及負向兩種向度提名，問卷中預設正向理由選項 36 個，負向理由選項 44 個，共計 80 個理由。本研究參考洪儷瑜（1994）社交計量同儕選擇理由之特質分類表，將理由選項分成八種類別：正向能力特質、正向人際互動特質、正向自我相關特質、負向能力特質、負向人際互動特質、負向自我相關特質、負向外表特質及違規行為，計算視障學生被提名之不同準據理由次數。分類理由類型以洪儷瑜（1994）之研究分類詳列如下表 3-5 所示。

表 3-5 社交計量同儕選擇理由的特質分類表

	正向	負向
能力 特質	有領導力、能幹、功課好、聰明	反應遲鈍
人際 互動 特質	遵守規範、為人著想、顧大局、遵守時間、願意傾聽、熱心助人、善解人意、有禮貌、關心別人、熱心公益、慷慨、尊重別人、樂於分享、懂得報答、心平氣和、愛搞笑、有愛心	孤僻、自以為是、不合群、惡言惡語、愛說髒話、花言巧語、行為幼稚、很宅、好勇鬥狠、缺乏愛心、冷漠、心胸狹窄
自我 相關	理智沉著、處變不驚、夠義氣、勤勞、有自信、自制力強、用功、大公無私、奉公守法、急公好義、情緒穩定、純樸、幽默風趣、負責	大嗓門、粗魯、動手動腳、不負責任、依賴性高、愛生氣、很自私、愛佔便宜、脾氣暴躁、懶惰、愛說話、不懂分寸、太過好動、容易衝動、愛哭、畏縮、被動、優柔寡斷、容易緊張、鑽牛角尖、膽小、驕傲自大、
外表	很有型	邋邇

違規
行為

不守規範、考試作弊、不交
作業、常用暴力、常蹺課、
欺負弱小、威脅恐嚇、上課
搗蛋、不誠實

修正自洪儷瑜（1994）：不同評量來源的社會特質與學生的社交地位之
相關研究，**中華輔導學報**，2，p. 65

第四節 實施程序

本研究之實施程序可分為以下五個階段敘：準備階段、研究工具製作與定稿階段、正式施測階段、資料處理與分析、研究完成階段。研究流程如圖 3-4 所示。分別敘述說明如下：

壹、 準備階段（2011.8~2011.12）

研究者初步擬定研究範圍為視障教育領域，並開始蒐集及閱覽與視障教育相關之文獻；於確認研究主題為瞭解視障教育學生人際關係相關議題後，著手準備進一步文獻整理與探討工作，並研擬撰寫論文研究計畫。

貳、 研究工具製作與定稿階段（2011. 12~2012. 2）

依據所蒐集之相關資料與文獻探討，選擇涂春仁（2011）設計之「社交計量問卷」及自編問卷印製之初稿，並諮詢有相關實務經驗之視障巡迴輔導教師及敦請專家學者給予建議，增刪題目與文句、格式等做調整，另需經放大與點字處理轉換成視障生所能使用之文字介面或電子檔。以立意取樣方式，選取 7 位代表性樣本進行預試，以全班施測方式進行，回收預試問卷後，進行問卷項目分析及進行問卷定稿。施測前將「社交計量問卷」與「人際知覺問卷」印製成同一份問卷，方便受試者作答。

參、 正式施測階段（2012. 2~2012. 4）

正式發放問卷給所有研究對象前，與視障生就讀學校之特教組長接洽，瞭解視障生所需使用之閱讀及書寫介面，以利製作放大卷、點字卷或電子檔。除視覺障礙生使用放大卷、點字卷或電子檔外，同班普通學生使用一般問卷，請該校導師、輔導老師或特教組長協助至班級施測，並於施測完成之問卷或電子檔寄回，在發放後一個月回收及催收。依據教育部特殊教育通報網之統計（<http://www.set.edu.tw/>），一百學年

度就讀台北市公私立高中職視障生人數共 47 人，排除三年級升學學生、多重障礙及拒絕施測者共計 22 人，回收 19 人。因兩位視障者同班，回收班級數 18 班，扣除未寫姓名、未作答及疑似答非所問的無效問卷 17 份，有效問卷數為 735 份。

肆、 資料處理與分析 (2012.3~2012.5)

將回收問卷加以整理，並著手點譯視障問卷，將有效問卷資料編碼與輸入。使用電腦統計套裝軟體 SPSS for Windows 19.0 版及涂春仁(2011)設計之「社交計量問卷」系統處理問卷資料，並進行統計分析，以回答研究之待答問題，提出研究結果，予以討論。

伍、 研究完成階段 (2012.5~2012.6)

將統計資料輸出整理、歸納，提出研究結果與建議，著手撰寫完整之研究論文。

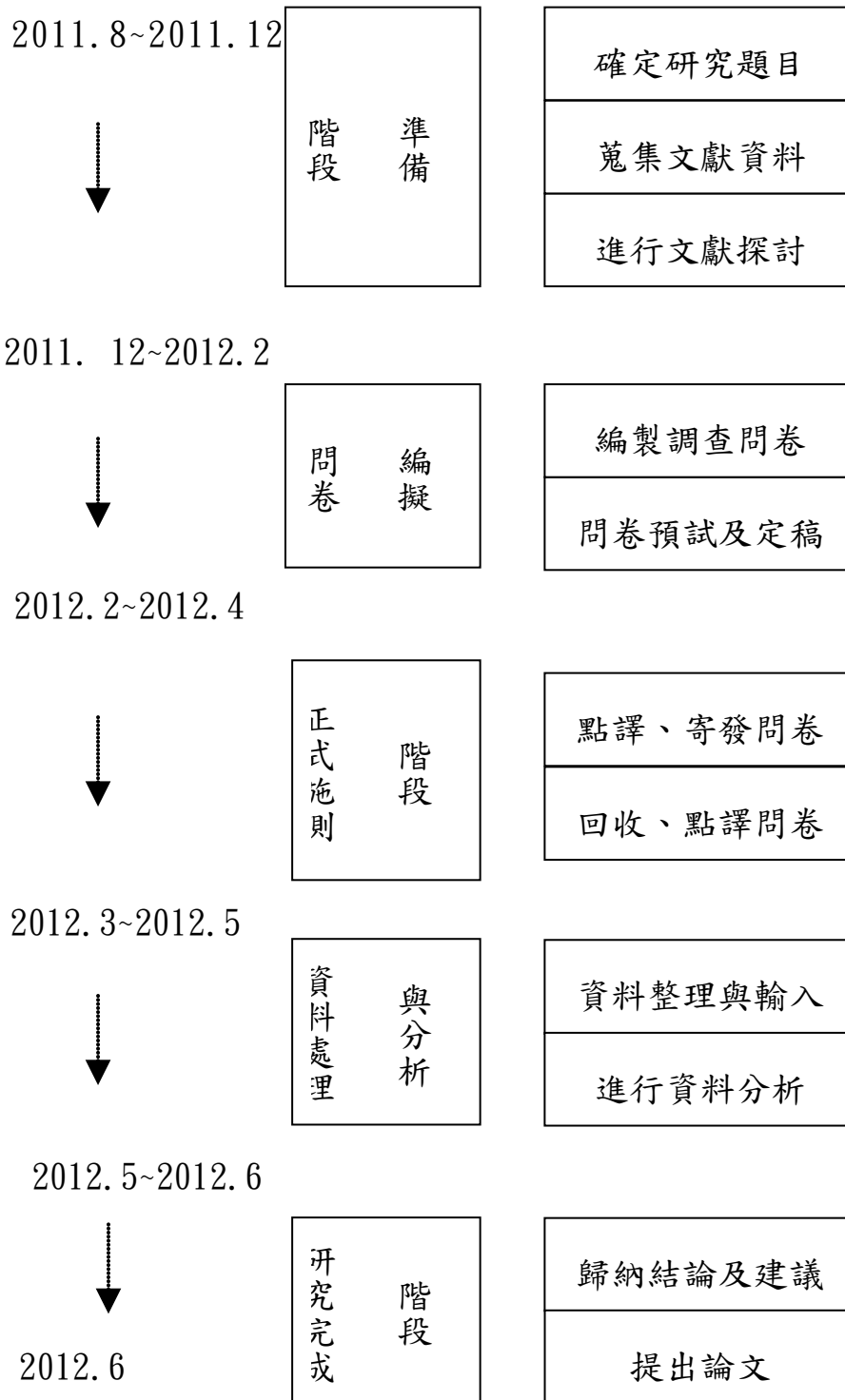


圖 3-2 研究流程圖

第五節 資料整理

本研究將問卷回收後，進行整理與統計，茲說明研究問卷處理與統計方法。

壹、 資料整理與分類

研究將問卷回收後，以人工方式先初步檢察問卷內容，若填答不完整、未依原規定作答之問卷，即視為「無效問卷」，並予以剔除。將受試者的問卷資料輸入電腦後，使用涂春仁設計之電腦程式，分析學生們的社交地位、被喜 z 值及被拒 z 值，並將資料轉為 SPSS 資料檔，以利統計程式進一步分析。

貳、 統計方法

將轉錄過之原始資料運用電腦套裝軟體 SPSS/PC 19.0 版進行資料分析處理。

- 一、利用描述統計 (descriptive statistics)，了解視障學生在「校外教學」及「分組報告」的同儕提名下，於普通班級中之社交地位。
- 二、以次數統計分析視障學生在「校外教學」及「分組學習」的同儕提名下，原始理由及提名人次。
- 三、社交計量問卷預設理由包含正向及負向兩種向度提名，問卷中正向理由選項 36 個，負向理由選項 44 個，共計 80 個理由。依兩種準據-「分組學習」、「校外教學」之正向理由與負向理由提名次數分類。
- 四、以平均數、標準差計算兩組學生「人際知覺問卷」分數以瞭解兩組學生之異同。
- 五、以組內百分比計算視覺障礙學生人際知覺與其兩種準據(分組學習和校外教學)之社交地位分類以瞭解視覺障礙學生知覺一致性。

第四章 結果與討論

本章旨在呈現本研究統計分析之結果，全章共分為三節：第一節探討視覺障礙學生在不同的提名條件下之社交地位與被喜 Z 值、被拒 Z 值；第二節則探討影響視覺障礙學生兩種提名準據下之正向及負向理由；第三節探討視覺障礙學生與對照組學生自我覺察的人際知覺是否有所差異，再進一步探討視覺障礙學生自我覺察的人際關係與同儕提名是否一致。

第一節 高中職視覺障礙學生於班級中之人際關係

壹、視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之被拒、被喜z值

由表4-1可知，在「校外教學」的提名條件之下，視覺障礙學生之被喜z值為-.98。在被拒z值方面，視覺障礙學生為.43。

表4-1 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之被拒、被喜z值

	視覺障礙學生			
	MAX	MIN	M	SD
被喜z值	.45	-2.10	-.98	.68
被拒z值	5.12	-.58	.43	1.37

貳、視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之社交地位

由表4-2可知，視覺障礙學生在「校外教學」的提名條件下，其社交地位以被拒絕(42.1%)為最多，其次是被忽視(36.8%)、普通(21.1%)。

表4-2 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下之社交地位

	社交地位				
	受爭議	受歡迎	被忽視	被拒絕	普通

視覺障礙	人數	0	0	7	8	4
學生	組內百分比	0%	0%	36.8%	42.1%	21.1%

N=19

參、視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之被拒、被喜z值

由表4-3可知，在分組學習的提名條件之下，視覺障礙學生的被喜z值平均為-.93；在被拒z值方面，視覺障礙學生平均為.57。

表4-3 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之被拒、被喜z值

視覺障礙學生				
	MAX	MIN	M	SD
被喜z值	.39	-1.60	-.93	.54
被拒z值	-.67	4.72	.57	1.31

肆、視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之社交地位

由表4-4可知，視覺障礙組在「分組學習」的提名條件下，其社交地位分佈多數屬於被忽視（47.3%），其次是被拒絕（42.1%），再次是受爭議（5.2%）和普通（5.2%）。

表4-4 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下之社交地位

		社交地位				
		受爭議	受歡迎	被忽視	被拒絕	普通
視覺障礙學生	人數	1	0	9	8	1
	組內百分比	5.2%	0%	47.3%	42.1%	5.2%

N=19

伍、小結

綜合上述結果可知，在「校外教學」提名條件之下，視障組之被喜 z 值 (-.98)；被拒 z 值 (.43)。在社交地位的分佈上，約有 79% 的視覺障礙學生是屬於不利的（被忽視：36.8%，被拒絕：42.1%）。

在「分組學習」提名條件下，視覺障礙學生之被喜 z 值 (-.93)，而被拒 z 值 (.57) 則，且有約 89.4% 的視覺障礙學生，其社交地位是屬於不利的（被忽視：47.3%，被拒絕：42.1%）。

第二節 分析視覺障礙學生提名理由

本節主要在瞭解視覺障礙學生在不同的提名條件下，被拒絕及受歡迎的理由是否有差異，依照「原始理由及提名次數」、「人次」及「平均數」等面向來說明學生被拒絕及受歡迎的主要理由類型各是為何。因每位受試者被選之理由類型可能不只一類；而平均數之來源為「理由次數/受選人數」。而理由分類是修正自洪儷瑜(1994)社交計量特質分類表。

壹、視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下受同儕排斥主要理由

由表4-5可得知視覺障礙學生在「校外教學」的條件下選擇被拒絕之理由次數統計，將依原始理由及提名次數、人次及平均數分述之：

一、原始理由及提名次數

容易衝動 3、很宅 2、動手動腳 2、粗魯 1、愛說髒話 1、愛生氣 2、懶惰 2、脾氣暴躁 2、驕傲自大 1、自以為是 3、行為幼稚 1、冷漠 1、依賴性高 3、孤僻 13、大嗓門 1、不合群 6、不守規範 3、不負責任 2、不懂分寸 2、反應遲鈍 1、心胸狹窄 1、弱視 1。無法分類：不熟 6。

總提名次數：61 次。

二、人次

視覺障礙學生被拒絕的主要理由為負向人際特質，19名受試中共28人次被提名此類理由，其次為負向自我特質，共有23人次之受試被提名此類理由，尚有無法分類的「不熟」，共計6人次。

三、平均數

視覺障礙學生被拒絕的最主要理由為負向人際特質，被提名的平均

次數為1.47次，其次為負向自我特質，被提名的平均次數為1.21次。

表4-5 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下被拒絕理由的次數統計

		理由次數				
		負向 能力	負向 人際	負向 自我	負向 外表	違規 行為
視覺障礙學生	<i>N</i>	1	28	23	1	2
	<i>M</i>	.05	1.47	1.21	.05	.11

N=55

貳、學生在「校外教學」提名條件下受同儕歡迎主要理由

由表4-6可得知視覺障礙學生在「校外教學」的條件下被選擇受歡迎之理由。以下依原始理由及提名次數、人次及平均數分述之：

一、原始理由及提名次數

心平氣和 1、有自信 1、有愛心 1、有話聊 1、有禮貌 1、幽默風趣 2、為人著想 4、純僕 1、尊重別人 1、善解人意 2、愛搞笑 2、樂於分享 1、熱心助人 1、遵守時間 1、關心別人 1、願意傾聽 1、顧大局 1。
總提名次數：22 次。

二、人次

視覺障礙學生受歡迎的主要理由為正向人際特質，19名受試中共有16人次被提名此類理由，其次為正向自我特質，共有6人次之受試被提名此類理由。

三、平均數

視覺障礙學生受歡迎的最主要理由為正向人際特質，被提名的平均次數為.84次，其次為正向自我特質，被提名的平均次數為.32次。

表 4-6 視覺障礙學生在「校外教學」提名條件下受歡迎理由的次數統計

	理由次數			
		正向能力	正向人際	正向自我
視覺障礙學生	N	0	16	6
	M	0	.84	.32

N= 22

貳、視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下受同儕排斥主要理由

由表4-7可得知學生在「分組學習」的條件下被選擇被拒絕之理由。以下以原始理由分類後，依原始理由及總提名次數、人次及平均數分述之：

一、原始理由及總提名次數

大嗓門 3、不交作業 1、不合群 4、不守規範 3、不負責任 7、不誠實 1、不懂分寸 2、心胸狹窄 1、考試作弊 1、自以為是 6、冷漠 2、依賴性高 4、孤僻 8、很宅 4、畏縮被動 1、容易衝動 3、弱視 1、缺乏愛心 1、粗魯 3、感覺討厭 1、愛現 1、懶惰 5、驕傲自大 1。無法分類：不熟 4。

總提名次數：64 次。

二、人次

視覺障礙學生被拒絕的主要理由為負向人際及負向自我特質，19名受試中各有24人次、29人次被提名此類理由。

三、平均數

視覺障礙學生被拒絕的最主要理由為負向人際特質，被提名的平均次數為3.542次，其次為負向自我特質，被提名的平均次數為3.458次。

表4-7 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下被拒絕理由的次數統計

組別	理由次數					
	負向 能力	負向 人際	負向 自我	負向 外表	違規 行為	
視覺障礙組	N	0	24	29	0	7
	M	0	1.26	1.53	0	.37

N=60

肆、視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下受同儕歡迎主要原因

由表4-8可得知視覺障礙學生在「分組學習」的條件下被同儕選擇受歡迎之理由。以下依原始理由、人次及平均數分述之：

一、原始理由

心平氣和 1、功課好 1、幽默風趣 3、為人著想 2、純樸 2、善解人意 3、樂於分享 1、熱心助人 1、遵守規範 2、願意傾聽 2、顧大局 1。

總提名次數：19 次。

二、人次

視覺障礙學生受歡迎的主要原因為正向人際特質，19名受試中共有12次被提名此類理由，其次為正向自我特質，共有6人次之受試被提名此類理由。

三、平均數

視覺障礙學生受歡迎的最主要原因為正向人際特質，被提名的平均次數為.63次，其次為正向自我特質，被提名的平均次數為.32次對照組受歡迎的最主要原因為正向人際特質，被提名的平均次數為1.74次，其次為正向自我相關特質，被提名的平均次數為.53次。

表 4-8 視覺障礙學生在「分組學習」提名條件下受歡迎理由的次數統計

	理由次數			
		正向能力	正向人際	正向自我
視覺障礙學生	N	1	12	6
	M	.05	.63	.32

N=19

伍、小結

視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下，被拒絕理由分類主要多集中負向人際特質(28次、24次)及負向自我相關(23次、29次)，會因提名條件不同而略有增減。在總提名次數上，視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下較無明顯差距(61次、64次)。

視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下，受歡迎理由分類主要為正向人際特質及正向自我相關，未因提名條件不同而有不同。在總提名次數上，視覺障礙學生在「校外教學」及「分組學習」的提名條件下差異不大，分別為22次、19次。

在本研究中所出現的理由中則多以人際互動特質為主。從原始資料統計出在「校外教學」提名條件下視障組負向理由前三高人次為：孤僻(13)、不合群(6)、自以為是(3)。但值得注意的是另外有無法分類：不熟(6)，也佔頗高人次。

在「分組學習」提名條件下，視障組負向理由前三高人次為：孤僻(8)、不負責任(7)、自以為是(6)。但值得注意的是另外有無法分類：不熟(4)，僅次於第四高：懶惰(5)。

在「校外教學」提名條件下視覺障礙學生正向理由前三高人次為：為人著想(4)、幽默風趣(2)、善解人意(2)。

在「分組學習」提名條件下，視障組正向理由前三高人次為：幽默

風趣(3)與善解人意(3)、為人著想與遵守規範和願意傾聽(2)。

第三節 視覺障礙學生自我覺察之人際關係

壹、兩組學生自我覺察的人際關係比較

從人際知能問卷五題中統計，分別為「校外教學的人際關係」、「分組學習的人際關係」、「班級內的人際關係」、「學校內的人際關係」及「人際關係的滿意程度」等。由表4-9可看出自我覺察五題中：兩組學生在「校外教學的人際關係」符合程度平均分數為2.89~3.33，兩組學生在「分組學習的人際關係」符合程度平均分數為2.95~3.11，在此兩題以對照組所自評之得分（3.33、3.11）較高。在「班級內的人際關係」之符合程度平均分數為3.00~3.72，對照組認為自己在班上有很多朋友的符合程度較高；在「學校內的人際關係」之符合程度平均分數為3.22~3.83，對照組認為自己在學校裡有很多朋友的符合程度較高；視覺障礙組（3.22）認為自己在校內有很多朋友之符合程度略低。在「人際關係的滿意程度」中平均分數約為3.42~3.94，視覺障礙組對自己整體的人際關係之滿意度較低。

表4-9 兩組學生人際知能問卷分數

	視覺障礙組		對照組	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
校外教學的人際關係	2.89	.94	3.33	.91
分組學習的人際關係	2.95	1.08	3.11	1.08
班級內的人際關係	3.00	.88	3.72	.75
學校內的人際關係	3.22	.94	3.83	.79
人際關係的滿意程度	3.42	1.02	3.94	.54

貳、視覺障礙學生自我覺察的人際關係與同儕提名之比較

一、校外教學方面

為瞭解視覺障礙學生在校外教學情境中同儕提名和自我覺察的人際關係之一致性。以視覺障礙學生在校外教學提名條件下所獲之社會喜好和人際知能問卷中自評之「校外教學的人際關係」兩個類別以積差相關求出相關係數為.33，未達顯著差異水準 ($p > .05$)，兩者之一致性未達統計顯著水準。

為進一步比較自評與同儕提名各種得分情形之分配一致性，特將視覺障礙學生校外教學被喜z值分類，第一類：數值介於-6~-1.01，標計為「差」；第二類：數值介於-1~0，標記為「中下」；第三類：數值介於0.01~1，標記為「中上」；第四類：數值介於1.01~6，標計為「好」，以和人際知能問卷之「校外教學的人際關係」5點符合程度相比較。

從表4-10中可看出視覺障礙學生在校外教學同儕提名「差」、「中下」和「中上」三類，其中同儕提名「差」、「中下」分別有5.3%和10.5%認為符合和非常符合有很多同學和他一組，這些視覺障礙學生是自我覺察的人際關係和同儕提名不一致的部份（即表4-10灰色網底部份），此不一致部份約佔全部視覺障礙學生之15.8%。而視覺障礙學生在校外教學自評人際關係與校外教學條件同儕提名一致者，如以表4-10之虛線區塊表示統計人數，同儕提名為「差」、「中下」且自評為非常不符合和不符合有很多同學和他一組；以及同儕提名為「中上」、「好」且自評為符合和非常符合有很多同學和他一組，其一致性約為42.1%，由此發現視覺障礙學生在校外教學情境中的自評和他人提名的一致約佔四成，不一致約一成左右。

表4-10 視覺障礙學生「校外教學的人際關係」與校外教學被喜z值類型

			被喜z值類型				總計
			差	中下	中上	好	
校外教學的人際關係	非常不符合	人數					
		組內百分比					
	不符合	人數	7				7
		組內百分比	63.6				42.1
	有點符合	人數	3	4	2		9
		組內百分比	27.2	66.7	100		47.4
	符合	人數		1			1
		組內百分比		16.7			5.3
	非常符合	人數	1	1			2
		組內百分比	9.0	5.3			10.5
	總計	人數	11	16.7	2		19
		組內百分比	57.9	31.6	10.5		100

註1：校外教學被喜z值類型：

「差」：-6~-1.01，「中下」：-1~0，「中上」：0.01~1 「好」1.1~6

註2：網底字 -- 不一致

虛線字 -- 一致

進一步探討視覺障礙學生在校外教學情境中同儕提名的社交地位和自評「在學校的人際關係」之一致性，從表4-11中可看出視覺障礙學生社交地位在被拒絕和被忽視認為自己有點符合在校外教學會有很多朋友和他一組，即符合程度中等以上，其社交地位與自我覺察不一致。換言之，社交地位屬於被拒絕及被忽視之視覺障礙學生有10位認為自己有很多朋友，由此可知，被忽視和被拒絕之視覺障礙學生的自評與社交地位不一致之比例為55.6%。社交地位屬於被拒絕及被忽視之視覺障礙學生有5位不認為自己有很多朋友，其自評與社交地位一致之比例為27.7%。

表4-11 視覺障礙學生「學校內的人際關係」與校外教學之社交地位

		社交地位				總計
		受爭議	受歡迎	普通	被忽視	
學校內的 人際關係	非常不符合	人數				
		總人數				
		百分比				
	不符合	人數	2	3	5	
		總人數	11.1	16.7	27.8	
		百分比				
	有點符合	人數	1	3	1	5
		總人數	5.6	16.7	5.6	27.8
		百分比				
	符合	人數	1	2	4	7
		總人數	5.6	11.1	22.2	38.9
		百分比				
非常符合	人數	1			1	
	總人數	5.6			5.6	
	百分比					

總計	人數	0	0	3	7	8	18
	總人數 百分比	0	0	16.7	38.9	44.4	100.0

二、分組學習方面

為瞭解視覺障礙學生在分組學習情境中同儕提名和自我覺察的人際關係之一致性。以同儕提名的分組學習之社會喜好和自評人際知能問卷中之「分組學習的人際關係」兩個類別以積差相關求出相關係數為.013，未達顯著差異水準（ $p > .05$ ），兩者的一致性未達統計顯著水準。

為進一步比較自評與同儕提名各種得分情形之分配一致性，特將視覺障礙學生分組學習被喜z值分類，第一類：數值介於-6~-1.01，標計為「差」；第二類：數值介於-1~0，標記為「中下」；第三類：數值介於0.01~1，標記為「中上」；第四類：數值介於1.01~6，標計為「好」，以和人際知能問卷之「分組學習的人際關係」5點符合程度相比較。

由表4-12可知，視覺障礙學生在分組學習同儕提名為「差」和「中下」兩類中分別佔組內20.0%和14.3%認為符合和非常符合有很多同學和他一組；這些視覺障礙學生為自我覺察的人際關係和同儕提名不一致者，其不一致性約佔全部視覺障礙學生之15.8%，即表4-12之灰色網底部份。而視覺障礙學生在自評之「分組學習的人際關係」與分組學習情境中同儕提名一致者，如以虛線表示，同儕提名為「差」、「中下」且自評為非常不符合和不符合有很多同學和他一組；及同儕提名為「中上」且自評為符合和非常符合有很多同學和他一組，其一致性約佔全部視覺障礙學生之31.2%。由此發現在分組學習情境中，視覺障礙學生自評「分組學習的人際關係」與同儕提名的不一致者（佔總數15.8%）少於一致者（佔總數31.2%）。

表4-12 視覺障礙學生「分組學習的人際關係」與校外教學被喜z值類型

			被喜z值類型				總計
			差	中下	中上	好	
分組學習的人際關係	非常不符合	人數	1				1
		組內百分比	10.0				5.3
	不符合	人數	3	2			5
		組內百分比	30.0	28.6			26.3
	有點符合	人數	4	4	2		10
		組內百分比	40	57.1	100.0		52.6
	符合	人數					
		組內百分比					
	非常符合	人數	2	1			3
		組內百分比	20.0	14.3			15.8
	總計	人數	10	7	2		19
		組內百分比	52.6	36.8	10.5		100

註1：分組學習被喜z值類型：

「差」：-6~-1.01，「中下」：-1~0，「中上」：0.01~1 「好」1.1~6

註2：網底字 -- 不一致

虛線字 --

一致

進一步探討視覺障礙學生在分組學習情境中同儕提名的社交地位和自評「班級內的人際關係」之一致性，從表4-13 可看出視覺障礙學生社交地位在「普通」型（佔總數5.3%）認為自己在分組學習時會有很多朋友和他一組的符合程度為「有點符合」，即符合程度中等以上，其社交地位與自我覺察一致。被忽視者有9位（佔總數47.4%），但他們認為自己有點符合（31.6%）有很多朋友，佔此類型之66.7.5%；被拒絕的8位視覺障礙學生佔總數之42.1%，其中認為有點符合(37.5%)、符合(37.5%)或非常符合(12.5%)分組學習時會有很多朋友和他一組的視覺障礙學生有7位，佔此類型之87.5%。由此發現被忽視和被拒絕地位之視覺障礙學生的自評與社交地位最不一致，分別為66.7%、87.5%。

表4-13 視覺障礙學生「班級內的人際關係」與分組學習之社交地位

		社交地位					
		受爭議	受歡迎	普通	被忽視	被拒絕	總計
班級內的非常不符合	人數	1			1	2	
	總人數	5.3			5.3	10.5	
人際關係	百分比						
	不符合	人數			2	1	3
	總人數				10.5	5.3	15.8
	百分比						
有點符合	人數		1	6	3	10	
	總人數		5.3	31.6	15.8	52.6	
	百分比						
符合	人數				3	3	
	總人數				15.8	15.8	
	百分比						

	非常符合	人數			1	1
		總人數			5.3	5.3
		百分比				
總計	人數	1	1	9	8	19
	總人數	5.3	5.3	47.4	42.1	100.0
	百分比					

三、小結

從兩組學生在人際知能問卷之平均分數相近，可知兩組學生均認為自己有很多朋友的符合程度在「有點符合」，即3分左右，由此可知，視覺障礙學生與對照組自我覺察的人際關係差不多，也可以說他們都認為自己的人際關係還不錯，也滿意自己的人際關係。

在校外教學情境中，視覺障礙學生的同儕提名之社會喜好與自評之「校外教學的人際關係」兩類之相關未達統計顯著水準。視覺障礙學生在校外教學情境中自評和同儕提名不一致為27.2%、一致性約為42.1%。以視覺障礙學生在校外教學之社交地位與其自評之「學校內的人際關係」來看其一致性，視覺障礙學生被忽視和被拒絕者，其自評與社交地位不一致性之比例為55.6%；社交地位屬於被拒絕及被忽視之視覺障礙學生不認為自己有很多朋友，其自評與社交地位一致之比例為27.7%。

在分組學習情境中，視覺障礙學生的同儕提名之社會喜好與自評之「分組學習的人際關係」兩類之相關未達顯著。「分組學習的人際關係」與同儕提名的一致者（42.1%）多於不一致者（15.8%）。以視覺障礙學生在分組學習情境之社交地位與其自評之「學校內的人際關係」來看其一致性，以被忽視和被拒絕之視覺障礙學生的自評與社交地位最不一致，分別為55.6%、87.5%。

綜合分析校外教學和分組學習兩種情境中，視覺障礙學生自我覺察的人際關係與同儕提名一致部份，視覺障礙學生在分組學習情境中(42.1

%) 較校外教學情境一致比例 (31.2%) 高，在分組學習情境中不一致的比例同(15.8%)。在校外教學與分組學習兩情境中，同儕提名為「差」和「中下」的視覺障礙學生都自己認為不符合或非常不符合有很多朋友，這是在兩情境中同儕提名與自我覺察同樣一致的部份。以兩情境中的社交地位來看，同樣在被忽視和被拒絕地位的視覺障礙學生，其自評與社交地位最不一致。

第五章 結論與建議

本章將針對本研究之研究結果做整體性的摘要敘述，歸納研究限制並提出建議，以作為教學及後續研究之參考。

第一節 結論

本研究以台北市高中職視覺障礙學生及其他對照組在社交計量與人際適應問卷之表現，發現結果如下：

壹、視障學生之人際適應情形

本研究發現無論在校外教學或是分組學習的提名條件之下，視覺障礙學生之人際關係表現與其他組差異不大。視障學生被拒 z 值與被喜 z 值低於一般學生；而視障學生之社交地位分布約有七成左右是在「被拒絕」與「被忽視」，「普通」約佔兩成左右，一般學生的社交地位多分布在「普通」與「被拒絕」同為 36.8%，也有「受歡迎」在佔一成。由此可見視障學生在班級中的人際關係是較弱勢不利。

貳、影響視障學生人際適應之相關因素

視覺障礙學生人際關係被拒絕的比例高於一般學生，亦即表示障礙可能是造成視障學生人際關係不佳的原因之一。其次，透過社交計量問卷當中的理由選項統計，本研究發現兩組學生在校外教學或分組學習的提名條件下，受選或受拒的理由多以人際互動特質為主。表示不論對身心障礙學生或一般學生而言，與人互動時所表現出社交技巧的好壞是影響個體人際關係的重要因素。在兩個不同的準據下，兩組的提名次數，不論是正向提名次數或負向提名次數，視障同學都遠低於對照組同學，另，在統計提名理由中，視障學生皆有不低的負向提名理由是「不熟」，可能在班上較少與同學互動，因此在任務分派或辦活動時會被忽略。

參、視障學生在人際關係之自我覺察

本研究所編之人際適應問卷中發現視障學生在「校外教學的人際關係」、「分組學習的人際關係」、「學校內的人際關係」及「人際關係的滿意程度」五題之得分與其他組差不多，亦即視障學生在人際關係之自我覺察與其他一般學生沒有太大差異。

從校外教學與分組學習兩情境之自評與同儕提名中發現其一致性約三成至四成左右，而分組學習情境中不一致之比例較校外教學高。且校外教學情境中人際關係較差者有較高比例認為自己有很多朋友的符合程度在中等以上，換言之，視障學生中人際關係較差者，其人在人際關係之自我覺察與同儕提名之結果不一致。若進一步從社交地位探討視障學生自評與同儕提名之一致性，發現在分組學習提名條件下，班上被忽視或被拒絕的視障學生不一致比率高(55.6%、87.5%)，認為自己有很多朋友。

第二節 研究限制

壹、研究對象方面

一、本研究僅以台北市高中職一、二年級的視覺障礙學生為主要研究對象，故研究結果無法類推到其他年齡層或其他教育階段的視覺障礙學生。

二、研究對象因受到施測班級導師及特教組長的考量下，僅施測部份班級，因此視障學生之男女性別比例不均（16:3），男性為16人，女性僅有3人。

貳、研究工具方面

一、社交計量問卷的使用僅限於班級，可用以瞭解視覺障礙學生在其所在班級中的人際適應狀況，且無法藉以得知其在校內，亦即跨班級或跨年級的人際適應情形。

二、社交計量問卷將提名準據分為校外教學及分組學習，視障學生所得之社交地位、被喜 z 值隨準據不同而有所差異，故無法得知其整體的人際關係，因此在比較與解釋視障學生對朋友數的自我覺察與實際情形時，應有所保留。

第三節 建議

壹、對未來研究的建議

一、瞭解其他發展階段的視障學生

就發展心裡學的角度而言，高中職學生的心理發展不同於其他階段的學生，且相關文獻之研究對象皆以國小、國中階段學生為多，惟，本研究在不同準據之發現與理由是否會因年齡而異，則需針對不同發展階段的視障學生為研究對象，如國小學生，進一步探討不同年齡階段的視障學生在不同準據的社交地位。

二、探究視障學生被拒絕之原因

本研究發現視覺障礙學生的社交地位屬於「被拒絕」類型之因素除了自身的障礙及負向的人際互動特質可能會影響同儕提名外，視障學生的外表也是可能的影響因素之一。然而，是否還有其他的因素會影響同儕提名，以及各種因素間之重要性則有待未來進一步探討。

三、探討視障學生人際適應不同之原因

本研究發現視覺障礙學生的人際適應並非全然不佳（被拒絕及被忽視），也有少部份的視障學生被同儕接納（普通），且視覺障礙是一異質性的團體，因此，視障學生受歡迎或被拒絕之因素是否會因其不同困難類型而有所差異，值得未來進一步研究。

四、教育安置是否為影響障礙學生在班級的人際關係

研究者推測是否因視障生接受抽離式資源班的服務，減少與班上同儕相處的時間，進而影響其人際關係。因此，建議未來研究者可探究抽離式服務對障礙學生之社交地位之影響。

五、擴大了解視障學生在學校內之人際關係

本研究發現在班上被忽視和被拒絕的視覺障礙學生認為有很多朋友，此不一致現象或許是由於本研究之問卷僅在班級中施測，無法確切反映視障學生在校內的交友情形。因此建議未來可施測跨班級提名之社交計量問卷，或是在編製問卷評量選項時，同時考慮視障學生在班級內及學校內之人際關係，以全面性地了解視障學生之人際適應情形。

貳、對實務工作的建議

一、加強視障學生社交技巧的訓練

學業並非導致視覺障礙學生在班級中社交地位低落的主因，反而是視障學生自身的人際特質才是主要的因素。但目前視覺障礙學生在高中職階段接受的特教服務以資源班為主，且服務的內涵又以學科為多，無法改善視障學生在普通班級中所遭遇人際適應的困境。因此，建議在教導視障學生的服務內涵可增加社交技巧訓練，加強他們的社交技巧，以期改善其人際關係。

二、加強特教宣導或辦理體驗活動

視障學生在不同準據被拒絕的理由中除了人際特質外，藉由特教宣導或辦理體驗活動讓同儕更認識視障者，增進與同儕互動的機會和話題，進而改善其人際關係。

參考文獻

中文部分

- 王文科(主編)(2005)：**特殊教育導論**。台北：心理。
- 王柏壽(1989)：國小學童受同儕接受的相關因素之研究。**師院學報**，2，99-152。
- 王振德(1985)：回歸主流—其發展、涵義及相關的問題。**特殊教育季刊**，17，1-7。
- 王寶宗、章開衍(2003)：視障生的人際關係和社交知能。**啟明苑通訊**，49，22-26。
- 行政院衛生署(2008)：**身心障礙等級**。中華民國97年7月1日行政院衛生署衛署照字第0972800153號公告修正。
- 何世芸(2000)：**開啟另一扇窗**。台北市國民教育輔導團輔導資料叢書35。台北：台北市政府教育局。
- 何世芸(2006)：**視障巡迴輔導教師專業知能調查之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 何東墀、杞昭安(1995)：師範學院學生對視覺障礙兒童態度之調查研究，**特殊教育學報**，10，27-66。
- 吳武典(1979)：社會計量法。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園等編：**社會及科學研究法(下冊)**(677-719頁)：台北：東華。
- 吳國維(2004)：**視覺障礙學生就讀普通班教師教學困擾之研究**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 吳麗君(1986)：**國民中小學師生對視覺障礙學生接納態度之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李永昌(1990)：**台北市國小學生對弱視學生接納態度及其影響因素之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李庭璋(2008)：**視覺障礙學生寂寞之研究**。國立高雄師範大學復建諮商學系碩士論文，未出版，高雄。

- 金慧珍、張千惠(2010)：視障青少年同儕社交需求與社交挑戰之探究，
教育科學研究期刊，55(1)，91-125。
- 李麗卿(2007)：高中生同儕社會地位之研究。國立嘉義大學國民教育學
系碩士論文，未出版，嘉義。
- 杞昭安(1994)：國民中學教師對視覺障礙兒童態度改變之研究初探，
特教園丁，9(4)，8-13。
- 杞昭安、何東墀、張勝成(1995)：師範學院學生對視覺障礙兒童態度
之實驗研究，特殊教育研究學刊，12，147-177。
- 周桂鈴(2002)：視覺障礙學生就讀普通學校的學習經驗與需求。國立臺
灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 柯俊銘(2003)：視障與非視障青少年心理及社會適應之比較研究。國立
高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 柏廣法(1997)：視覺障礙者大學畢業後工作壓力來源與因應方式之研究。
國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 洪儷瑜(1994)：不同評量來源的社會特質與學生的社交地位之相關研
究。中華輔導學報，2，60-83。
- 韋一芳(2007)：無法跨越的藩籬：普通學校視覺障礙生之學習經驗探究。
國立花蓮教育大學國民教育學系碩士論文，未出版，花蓮。
- 涂春仁(1999)：社交測量使用手冊。台北：暢達資訊。
- 涂春仁(2009)：涂老師社交測量系統4.0版操作手冊。台北：心理。
- 涂春仁(2009)：涂老師社交測量系統4.0版應用手冊。台北：心理。
- 涂添旺(2002)：台中市國民小學學生對視覺障礙學生接納態度之研究。
國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 張春興(1989)：張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張照明(1996)：大學生對視覺障礙同儕態度之研究。彰化師範大學特殊
教育學系所碩士論文，未出版，彰化。

- 張照明(2003)：普通高中職視覺障礙學生學校生活適應及學校支持系統之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，彰化。
- 教育部(2006)：身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。中華民國九十五年九月二十九日教育部台參字第 0950141561C 號令修正發布。
- 莊慶文(2000)：台南縣國民中小學視覺障礙混合計畫實施現況之調查研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 許志雄(2006)：社交技巧教學對增進視覺障礙學生社會能力之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 陳李綢(2009)：「中學生人際關係量表」之發展，測驗學刊，56(3)，348-368。
- 陳怡君(2007)：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相關研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 程景琳(2010)：社交計量及同儕知覺受歡迎度與青少年關係攻擊及孤寂感之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，42(1)，143-162。
- 陳金燕(1996)：諮商實習中的自我覺察訓練。諮商與輔導，134，P16-22。
- 陳英三(1994)：視覺障礙兒童發展與學習。台灣省視覺障礙兒童混合教育計劃師資訓練班。台南：國立台南師範學院啟明苑。
- 陳英三(1999)：視覺障礙兒童心理學。台灣省視覺障礙兒童混合教育計劃師資訓練班。台南：國立台南師範學院啟明苑。
- 陳維錡(2005)：國小學習障礙學生的人際關係與同儕接納態度之探討。國立台北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 曾月琴(2004)：國民中學學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 鈕文英、黃慈愛、林慧蓉(2002)：融合班人際互動課程發展與成效研究。特殊教育與復健學報，10，103-128。

- 黃金美歡(2005)：台北市國中學生對視覺障礙學生接納態度之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班論文，未出版，台北。
- 黃崑發(2002)：高中職學生對視覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃德祥(1991)：社會計量地位分類之研究。中華測驗學會測驗年刊，38，53-69。
- 楊振隆(1985)：視覺障礙學生自我概念與人際關係之研究。特殊教育研究學刊，1，231-248。
- 萬明美(1996)：視覺障礙教育。台北：五南。
- 萬明美(2001)：視障教育。台北：五南。
- 劉玉君(2007)：國民中學教師對就讀普通班視障生支持服務滿意度之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班論文，未出版，台北。
- 劉佑星(1984)：國民小學視覺障礙學生自我觀念、成就動機與生活適應之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉信雄、王亦榮、林慶仁(2000)：視覺障礙學生輔導手冊。台北：教育部。
- 劉芷晴(2006)：視覺障礙學生需求及教師提供服務之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 蔡瑞美(2000)：普通高中職提供身心障礙學生資源服務之現況調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 賴青蘭(2004)：合作學習對融合班級中視覺障礙學生同儕社會互動及習癖動作影響之研究。國立台東師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台東。
- 顏倩霞(2008)：視覺障礙青年父母依附、同儕依附與自我認同關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，彰化。

外文部分

- Alvares, R., & Sternberg, L.(1994). *Communication and language development*. In L. Sternberg(Ed.), *Individuals with profound disabilities*, 192-229. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bishop, V. E. (1986). Identifying the components of success in mainstreaming. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80(9), 939-946.
- Camarena, P. M., Sarigiani, P. A., & Petersen, A. C. (1990). Gender-specific pathways to intimacy in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(1), 19-32.
- Cardinali, G., & D' Allura, T. (2001). Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95, 261-271.
- Chase, J. D. (2001). Technology and die use of tools: Psychological and social factors. In B. Silverstone, M. A. Lang, B. P. Rosenthal, & E. E. Faye (Eds.), *The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation*. New York: Oxford University Press.
- Chin-Perez, G., Hartman, D., Sook Park, H., Sacks, S., Wershing, A., & Gaylord-Ross, R. J. (1986). Maximizing social contact for secondary students with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 118-124.
- Clark, L. L. (1967). The expression of emotion by the blind. *New Outlook for the blind*,5, 155-163.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 3, 487-496.

- Darrow, E. M., & Harold C. G. (1998) Deaf-Blindness and communication: Practical knowledge and strategies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(11), 783-798.
- Deitz, S. I., & Ferrell, K. A. (1994). Project PRISM: A national collaborative study on the early development of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 470-472.
- Duck, S. (1988). *Relating to others*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Duck, S. (1991). *Friends, for life: The psychology of personal relationships*. Hertfordshire, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Durkheim, E. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). New York: Free Press. (Original work published 1925)
- D’Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 576-584.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erin, J. N. (2006). *Teaching social skills to elementary and middle school students with visual impairments*. In S. Z. Sacks & K. E. Wolffe (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairments from theory to practice* (364-404). New York: American foundation for the blind.
- Fenwick, E., & Smith, T. (1996). *Adolescence: The survival guide for parents and teenagers*. London: Dorling Kindersley Limited.
- Ferrell, K. A. (1986). Infancy and early childhood. In G. T. Scholl (Ed.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth* (119-135). New York: American Foundation for the Blind.

- Ferrell, K. A. (1996). Your child's development. In M. C. Holbrook (Ed.), *Children with visual impairments: A parents' guide* (73-96). Bethesda, MD: Woodbine House.
- Flexer, R. W., Simmons, T. J., Luft, P., Baer, R. (2001). *Transition planning for secondary students with disabilities*. New York: Prentice Hall.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind*. New York: Basic Books.
- Frame, M. J. (2000). The relationship between visual impairment and gestures. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 155-171.
- Freeman, R. D., Goetz, E., Richards, D. P., & Groenveld, M. (1991). Defiers of negative prediction; A 14-year follow-up of legally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85(9), 365-370.
- Freud, S. 1925. Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes. In Strachey, J., trans. And ed., *The complete phichological works*, 19. New York: Norton, 1976.
- Gaylord-Ross (Eds.), *The Development of Social Skills by Blind and Visually Impaired Students* (pp. 3-12). New York: American foundation for the blind.
- Gaylord-Ross, R. J., Haring, T. G., Breen, C. G., & Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 229-247.
- Gesell, A., Ilg, F. & Bullis, C. E. (1949). *Vision, Its Development in Infant and Child*, Oxford, England: Hoeber.
- Goldstein, A. P., Sprafkin. R. P., Gershaw. N. J., & Klein. P. (1980) *Skill-streaming the elementary school child*, Champaign, IL : Research Press Co..

- Granmo, S. J., & Augestad, L. B. (2000). Physical activity, self-concept, and global self-worth of blind youths in Norway and France. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 522-527.
- Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207(5), 1-10.
- Huurre, T. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairments*. Finland: Tampere University of Public Health.
- Huurre, T. M., Komulainen, E. J., & Aro, H. M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1), 26-37.
- Huurre, T., & Aro, H. (2000). The psychosocial well-being of Finnish adolescents with visual impairments versus those with chronic conditions and those with no disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 625-637.
- Jindal-Snape, D. (2005) Use of feedback from sighted peers in promoting social interaction skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(7), 403-412.
- Kathleen, G. (1994) Careers in special education. *Occupational Outlook Quarterly*, 37(4), 2-17.
- Kaufman, A. (2000). Clothing-selection habits of teenage girls who are sighted and blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 527-531.
- Kef, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 236-244.

- Kroksmark, U., & Nordell, K. (2001). Adolescence: The Age of Opportunities and Obstacles for Students with Low Vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(4), 213-226.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997) *Skill-streaming the elementary school child : New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (p.43-44) , Champaign, IL : Research Press Co..
- Sabina, K.(2002). Psychosocial Adjustment and the Meaning of Social Support for Visually Impaired Adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.January 2002, 22-37.
- Sacks, S. Z. (1992). *The Social Development of Visually Impaired Children: A Theoretical Perspective*. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis & R. J.
- Sacks, S. Z. (2006). *Teaching social skills to young children with visual impairments*. In S. Z. Sacks & K. E. Wolffe (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairments from theory to practice* (pp. 332-363). New York: American foundation for the blind.
- Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92, 7-17.
- Simpson, R.L., & Myles, B. S.(1990). The general education collaboration model: A model for successful mainstreaming. *Focus on Exceptional children*, 23(4), 1-10.
- Wagner, E. (2004). Development and Implementation of a Curriculum to Develop Social Competence for Students with Visual Impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(11), 703-710.
- Wolffe, K. E., & Sacks, S. Z.(1997). The lifestyles of blind, low vision, and sighted youths: A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91, 245-257.

Wolffe, K. E., Thomas, K. L., & Sacks, S. Z. (2000). *Focused on social skill for teens and young adults with visual impairments*. [Brochure]. New York: American Foundation for the Blind.

佐藤泰正、中村義夫（1955）。質問紙法による盲児のパーソナリティの研究，*児童心理と精神衛生*，26。

佐藤泰正（1961）。盲及弱視青年の道德意識について，*日本心理協會*，第25回大會發表論文集。

谷崎毅（1969）。視力障害の同調行動に関する研究，*盲心理研究*，16。

高中職學生人際問卷

親愛的同學：

你好！首先感謝你填寫這份問卷，此份問卷主要在了解人際適應的情形，這不是考試沒有標準答案，所完成的問卷也會加以保密，僅為研究分析之用，請你放心作答。以下的問卷共分為四個部份，請詳閱指導語回答。你所提供的資料都是非常寶貴的，感謝你的協助！！

國立臺灣師範大學

中華民國一零一年五月

【第一部份：基本資料】

性別：男 女

出生年月日：民國_____年_____月_____日

姓名：_____

就讀班級：_____年_____班 座號_____

就讀學校：台北市_____區_____高中(職)

【第二部份】

- 如果要分組學習，需要和同學編在一組。你希望或喜歡和誰在同一組。請將座號寫在下面的表格裡，並且把理由(代號)寫於【理由欄】中，理由可參考下方選項，理由數目不限，至少寫一個，如果找不到合適的代碼，可以將直接將原因填寫於【理由欄】中。

★希望的或喜歡的★ (盡量寫滿，最多寫5人)

順序	座號	理由(可寫號碼或國字)
1		
2		
3		
4		
5		

◎參考選項：

- 1:遵守規範 2:為人著想 3:顧大局 4:遵守時間 5:願意傾聽 6:熱心助人
7:善解人意 8:有禮貌 9:關心別人 10:熱心公益 11:慷慨 12:有領導力
13:尊重別人 14:樂於分享 15:懂得報答 16:心平氣和 17:理智沉著
18:處變不驚 19:夠義氣 20:能幹 21:勤勞 22:很有型 23:有自信 24:自制力強

- 如果要分組學習，需要和同學編在一組。你不太會和誰在同一組。請將座號寫在下面的表格裡，並且把理由(代號)寫於【理由欄】中，理由可參考下方選項，理由數目不限，至少寫一個，如果找不到合適的理由代碼，可以將直接填寫國字於【理由欄】中。

★你不太會和誰在同一組★(盡量寫滿，最多寫5人)

順序	座號	理由(可寫號碼或國字)
1		
2		
3		
4		
5		

◎參考選項：

- 51:獨來獨往 52:不守規範 53:自以為是 54:大嗓門 55:粗魯 56:動作誇張
57:冷漠 58:氣量小 59:容易生氣 60:比較自私 61:愛佔便宜 62:個性急躁
63:懶惰 64:較不負責 65:依賴性高 66:缺乏愛心 67:反應慢 68:不合群
69:考試作弊 70:缺交作業 71:口氣較兇 72:欺負弱小 73:愛用暴力 74:愛說髒話

【第三部份】

- 如果要校外教學，需要和同學編在一組。你希望或喜歡和誰在同一組。請將座號寫在下面的表格裡，並且把理由(代號)寫於【理由欄】中，理由可參考下方選項，理由數目不限，至少寫一個，如果找不到合適的代碼，可以將直接將原因填寫於【理由欄】中。

★希望的或喜歡的★ (盡量寫滿，最多寫5人)

順序	座號	理由(可寫號碼或國字)
1		
2		
3		
4		
5		

◎ 參考選項：

- 1:遵守規範 2:為人著想 3:顧大局 4:遵守時間 5:願意傾聽 6:熱心助人
7:善解人意 8:有禮貌 9:關心別人 10:熱心公益 11:慷慨 12:有領導力
13:尊重別人 14:樂於分享 15:懂得報答 16:心平氣和 17:理智沉著
18:處變不驚 19:夠義氣 20:能幹 21:勤勞 22:很有型 23:有自信 24:自制力強

- 如果要校外教校外教學，需要和同學編在一組。你不太會和誰在同一組。請將座號寫在下面的表格裡，並且把理由(代號)寫於【理由欄】中，理由可參考下方選項，理由數目不限，至少寫一個，如果找不到合適的理由代碼，可以將直接填寫國字於【理由欄】中。

★你不太會和誰在同一組★(盡量寫滿，最多寫5人)

順序	座號	理由(可寫號碼或國字)
1		
2		
3		
4		
5		

◎ 參考選項：

- 51:獨來獨往 52:不守規範 53:自以為是 54:大嗓門 55:粗魯 56:動作誇張
57:冷漠 58:氣量小 59:容易生氣 60:比較自私 61:愛佔便宜 62:個性急躁
63:懶惰 64:較不負責 65:依賴性高 66:缺乏愛心 67:反應慢 68:不合群
69:考試作弊 70:缺交作業 71:口氣較兇 72:欺負弱小 73:愛用暴力 74:愛說髒話

【第四部份】

請在下列的描述中，由「非常符合」、「符合」、「有點符合」、「不符合」、「到「非常不符合」，勾選出最適合你的敘述。

	非常 符合	符 合	有點 符合	不符 合	非常不 符合
1. 如果要去校外教學，會有很多同學希望和我同一組。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我和同學關係良好。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 如果要分組報告，會有很多同學希望和我同一組。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我在班上有很多朋友。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我很滿意我在學校的人際關係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

☞感謝您的作答☞

附錄二 學者專家意見及視障教師徵詢名冊

姓名	現職
杞昭安教授	國立臺灣師範大學特殊教育學系教授
李乙明教授	國立台北教育大學特殊教育學系教授
賀夏梅教授	國立彰化師範大學特殊教育學系教授
徐慧苓老師	台北市立松山高中特教組組長
李森光老師	台北市立啟明學校視障巡迴輔導教師
陳姵伶老師	台北市立啟明學校視障巡迴輔導教師
何銘軒老師	台北市立五常國中視障資源班教師
王聖維老師	台北市立吳興國小特教班導師(曾任宜蘭縣視障巡迴輔導教師)

附錄三 施測工具同意書



心理出版社 股份有限公司
Psychological Publishing Co., Ltd.
7F., 180, Heping East Rd., Sec1, Taipei, Taiwan
http://www.psy.com.tw E-mail: psychoco@ms15.hinet.net

106 台灣台北市和平東路一段 180 號 7 樓
TEL: 886-2-2367-1490 FAX: 886-2-2367-1457

同 意 書

本社（心理出版社股份有限公司）同意研究者林祐鳳有條件使用由涂春仁所編製之「涂老師社交測量系統 4.0 版」，以進行個人研究「台北市高中職視障學生人際關係之研究」，並要求遵守下列規範：

1、引用內容及限制：

- (1) 不得將題目及常模以任何形式置於論文中發表。
- (2) 可使用該測驗進行施測，並將結果運用在其研究中。
- (3) 可引用指導手冊部分內容於論文中。

2、引用期限及範圍：

- (1) 研究者可於研究計畫期間（2011/4~2012/4）於符合研究目的的情形下使用此量表，研究計畫結束後則不可再用。
- (2) 該測驗工具於使用期限到期後，保管人為林祐鳳，不得交由其他單位使用。

3、報告結果提供：研究報告完成後，須主動提供乙份給本社作為存查。

4、「測驗研究用同意書」需一併附於論文之後作為證明。

5、若遇上違未規範之情形，請嚴守著作權法及測驗倫理，以維護其信、效度及受試者權益。

立書人：心理出版社股份有限公司

代表人：洪有義

地 址：台北市大安區和平東路一段 180 號 7 樓



西 元 二 〇 一 一 年 四 月 六 日