

國立政治大學教育學系教育心理與輔導組博士論文

指導教授：余民寧 博士

學習障礙學生解釋風格、希望感與
復原力之相關研究



研究生：吳秉叡

中華民國一〇一年十二月

**The Relationship among Explanatory
Style, Hope, and Resilience on
Students with Learning Disabilities**



By

Ping-Ruey Wu

Professor Min-Ning Yu, Advisor

Department of Education

National Chengchi University

Dec 2012

摘要

本研究旨在探討解釋風格、希望感與復原力之關係，並進而驗證其理論模型。研究以臺灣地區417位國中學習障礙學生為對象，研究工具包括「青少年正向事件解釋風格量表」、「青少年負向事件解釋風格」、「青少年提升式希望感量表」、「青少年寧靜式希望感量表」與「青少年復原力量表」，並採用單因子多變量變異數分析、二因子多變量變異數分析與結構方程式模型進行研究假設之驗證。研究結果顯示：

- 一、學習障礙學生的正向事件解釋風格傾向於內在化、穩定性與特定性歸因，負向事件解釋風格傾向於內在化、暫時性與特定性歸因，亦傾向於知覺到高度提升式希望感、寧靜式希望感與復原力。
- 二、學習障礙女性學生在徑路思維希望上高於學習障礙男性學生；有接受特教服務學習障礙學生在負向事件個別性上高於沒有接受特教服務學習障礙學生；樂觀解釋風格學習障礙學生在意志思維希望、徑路思維希望、柔性順應希望與堅持努力希望上均高於悲觀解釋風格學習障礙學生；適應不佳學習障礙學生在負向事件普遍性上高於適應良好學習障礙學生；適應良好學習障礙學生在精神意念上高於適應不良學習障礙學生。
- 三、學習障礙學生在正向事件個別性、正向事件恆久性、負向事件個別性、負向事件普遍性、意志思維希望與面對挑戰上高於普通學生；普通學生則在正向事件普遍性上高於學習障礙學生。
- 四、以正向事件解釋風格、負向事件解釋風格為自變項，提升式希望感、寧靜式希望感為中介變項，復原力為依變項的「解釋風格、希望感與復原力模型」獲得支持。

最後，研究者根據研究結果提出建議，以供未來研究參考。

關鍵詞：學習障礙學生、正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感、復原力

Abstract

The relationship among explanatory style, hope, and resilience variables was explored and discussed in this study. The Adolescent Explanatory Style for Good Events Inventory, the Adolescent Explanatory Style for Bad Events Inventory, the Adolescent Enhanced Hope Inventory, the Adolescent Peaceful Hope Inventory, and the Adolescent Resilience Inventory were used as measurement instruments. A total of 417 secondary school students with learning disabilities (LD) in Taiwan participated in this study and data were analyzed by one-way MANOVA, two-way MANOVA, and Structural Equation Modeling.

The findings of this study are listed:

1. As for explanatory style for good events, students with LD have the tendency towards internal, stable and specific attribution, and their explanatory style for bad events is more internal, unstable and specific. They can also perceive highly enhanced hope, peaceful hope, and resilience.
2. Female students have higher pathway thinking than male students. Students who received direct special education service have higher personalization explanatory style for bad events than students received no services. Participants with optimistic explanatory style have higher agency thinking, pathway thinking, flexible adaptation, and persisting effort than the ones with the pessimistic explanatory style. Students with poor adaptation have higher pervasiveness explanatory style for bad events than students with good adaptation. Students with good adaptation have higher spirit willpower than students with poor adaptation.
3. Students with LD have higher personalization explanatory style for good events, permanence explanatory style for good events, personalization explanatory style for bad events, pervasiveness explanatory style for bad events, agency thinking, and face challenges than regular students. Students without LD only have higher pervasiveness explanatory style for good events than the ones with LD.
4. The results support the model in which explanatory style, hope and resilience, using explanatory style for good/bad served as independent variables whereas the resilience is the dependent variable. The enhanced hope and peaceful hope are the mediator variables.

Suggestions are provided for further research.

KeyWords: students with learning disabilities, explanatory style for good events, explanatory style for bad events, enhanced hope, peaceful hope, resilience

目次

中文摘要

英文摘要

第一章 緒論

第一節	研究背景與動機.....	1
第二節	研究目的與問題.....	5
第三節	名詞釋義.....	6
第四節	研究範圍與限制.....	8

第二章 文獻探討

第一節	學習障礙學生社會及情緒特質.....	11
第二節	解釋風格與希望感之關係.....	19
第三節	解釋風格與復原力之關係.....	31
第四節	希望感與復原力之關係.....	41
第五節	解釋風格、希望感與復原力之關係.....	46

第三章 研究設計與實施

第一節	研究架構.....	59
第二節	研究假設.....	60
第三節	研究對象.....	61
第四節	研究工具.....	63
第五節	實施程序.....	77
第六節	資料處理與分析.....	78

第四章	研究結果與討論	
第一節	解釋風格、希望感與復原力之現況分析.....	81
第二節	背景變項在學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力上之差異比較.....	88
第三節	學習障礙學生與普通學生解釋風格、希望感與復原力上之差異比較.....	129
第四節	解釋風格、希望感與復原力之測量模型分析.....	139
第五節	正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介結構模型關係.....	153
第六節	負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力之中介結構模型關係.....	163
第七節	解釋風格、希望感與復原力之結構模型驗證.....	173
第五章	結論與建議	
第一節	結論.....	187
第二節	建議.....	190
參考文獻		
壹	中文部分.....	195
貳	英文部分.....	199
附錄		
附錄一	國中學生生活經驗問卷（預試版）.....	224
附錄二	國中學生生活經驗問卷（正式版）.....	230

表 次

表 2-1	樂觀解釋風格者與悲觀解釋風格者因應策略的對照表..	21
表 3-1	正式施測樣本統計表.....	62
表 3-2	家庭社經地位等級對照表.....	64
表 3-3	青少年正向事件解釋風格量表初稿內容.....	65
表 3-4	青少年正向事件解釋風格量表探索性因素分析摘要.....	67
表 3-5	青少年負向事件解釋風格量表初稿內容.....	68
表 3-6	青少年負向事件解釋風格量表探索性因素分析摘要.....	70
表 3-7	青少年提升式希望感量表初稿內容.....	71
表 3-8	青少年提升式希望感量表探索性因素分析摘要.....	72
表 3-9	青少年寧靜式希望感量表初稿內容.....	73
表 3-10	青少年寧靜式希望感量表探索性因素分析摘要.....	74
表 3-11	青少年復原力量表初稿內容.....	75
表 3-12	青少年復原力量表探索性因素分析摘要.....	77
表 4-1	正向事件解釋風格基本量表與組合量表之平均數與標準差摘要表.....	81
表 4-2	三個正向事件解釋風格基本層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較摘要表.....	82
表 4-3	負向事件解釋風格基本量表與組合量表之平均數與標準差摘要表.....	83
表 4-4	三個負向事件解釋風格基本層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較摘要表.....	83
表 4-5	提升式希望感量表各層面之平均數與標準差摘要表.....	84
表 4-6	寧靜式希望感量表各層面之平均數與標準差摘要表.....	84
表 4-7	復原力量表各層面之平均數與標準差摘要表.....	85
表 4-8	四個復原力層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較摘要表.....	85
表 4-9	性別×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表...	89
表 4-10	性別×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	89
表 4-11	性別×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表...	90

表 4-12	性別×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	91
表 4-13	性別×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表.....	92
表 4-14	性別×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	92
表 4-15	性別×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表.....	93
表 4-16	性別×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	93
表 4-17	性別×適應功能在復原力的平均數摘要表.....	94
表 4-18	性別×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表.....	95
表 4-19	年級×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表...	96
表 4-20	年級×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	96
表 4-21	年級×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表...	97
表 4-22	年級×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	98
表 4-23	年級×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表.....	98
表 4-24	年級×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	99
表 4-25	年級×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表.....	100
表 4-26	年級×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	100
表 4-27	年級×適應功能在復原力的平均數摘要表.....	101
表 4-28	年級×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表.....	102
表 4-29	特教服務×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表.....	103
表 4-30	特教服務×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	103
表 4-31	特教服務×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表.....	104

表 4-32	特教服務×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	105
表 4-33	特教服務×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表...	106
表 4-34	特教服務×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	106
表 4-35	特教服務×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表...	107
表 4-36	特教服務×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	107
表 4-37	特教服務×適應功能在復原力的平均數摘要表.....	108
表 4-38	特教服務×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表.....	109
表 4-39	家庭社經地位×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表.....	110
表 4-40	家庭社經地位×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	110
表 4-41	家庭社經地位×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表.....	111
表 4-42	家庭社經地位×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	112
表 4-43	家庭社經地位×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表.....	113
表 4-44	家庭社經地位×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	113
表 4-45	家庭社經地位×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表.....	114
表 4-46	家庭社經地位×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	115
表 4-47	家庭社經地位×適應功能在復原力的平均數摘要表.....	116
表 4-48	家庭社經地位×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表.....	116
表 4-49	解釋風格×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表...	118

表 4-50	解釋風格×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	118
表 4-51	解釋風格×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表...	119
表 4-52	解釋風格×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表.....	120
表 4-53	解釋風格×適應功能在復原力的平均數摘要表.....	120
表 4-54	解釋風格×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表.....	121
表 4-55	解釋風格×適應功能在復原力之單純主要效果變異數摘要表.....	122
表 4-56	學習障礙學生與普通學生在正向事件解釋風格的平均數與標準差.....	129
表 4-57	學習障礙學生與普通學生正向事件解釋風格之多變量分析摘要表.....	130
表 4-58	學習障礙學生與普通學生正向事件解釋風格之同時信賴區間估計結果.....	130
表 4-59	學習障礙學生與普通學生在負向事件解釋風格的平均數與標準差.....	131
表 4-60	學習障礙學生與普通學生負向事件解釋風格之多變量分析摘要表.....	131
表 4-61	學習障礙學生與普通學生負向事件解釋風格之同時信賴區間估計結果.....	132
表 4-62	學習障礙學生與普通學生在提升式希望感的平均數與標準差.....	132
表 4-63	學習障礙學生與普通學生提升式希望感之多變量分析摘要表.....	133
表 4-64	學習障礙學生與普通學生提升式希望感之同時信賴區間估計結果.....	133
表 4-65	學習障礙學生與普通學生在寧靜式希望感的平均數與標準差.....	134
表 4-66	學習障礙學生與普通學生寧靜式希望感之多變量分析摘要表.....	134

表 4-67	學習障礙學生與普通學生在復原力的平均數與標準差..	135
表 4-68	學習障礙學生與普通學生復原力之多變量分析摘要表..	135
表 4-69	學習障礙學生與普通學生復原力之同時信賴區間估計 結果.....	136
表 4-70	正式量表各個觀察變項之描述統計.....	139
表 4-71	正向事件解釋風格二階測量模型適配度指標檢定表.....	141
表 4-72	正向事件解釋風格驗證性因素分析潛在變項組合信 度、平均變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要.....	143
表 4-73	負向事件解釋風格二階測量模型適配度指標檢定表.....	143
表 4-74	負向事件解釋風格驗證性因素分析潛在變項組合信 度、平均變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要.....	145
表 4-75	提升式希望感測量模型適配度指標檢定表.....	145
表 4-76	提升式希望感驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均 變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要.....	147
表 4-77	寧靜式希望感測量模型適配度指標檢定表.....	147
表 4-78	寧靜式希望感驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均 變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要.....	149
表 4-79	復原力二階測量模型適配度指標檢定表.....	149
表 4-80	復原力驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均變異數 抽取量及內在品質適配度檢定摘要.....	150
表 4-81	正向解釋風格直接效果模型之估計參數顯著性考驗摘 要表.....	156
表 4-82	正向解釋風格部分中介效果模型之估計參數顯著性考 驗摘要表.....	158
表 4-83	正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力間因果關係 模型（部分中介）之各項效果分析摘要表.....	159
表 4-84	正向解釋風格完全中介效果模型之估計參數顯著性考 驗摘要表.....	161
表 4-85	正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力間因果關係 模型（完全中介）之各項效果分析摘要表.....	162
表 4-86	正向事件解釋風格直接及中介效果模型整體適配度考 驗與卡方差異檢定摘要表.....	163

表 4-87	負向解釋風格直接效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表.....	166
表 4-88	負向解釋風格部分中介效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表.....	168
表 4-89	負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力間因果關係模型（部分中介）之各項效果分析摘要表.....	169
表 4-90	負向解釋風格完全中介效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表.....	171
表 4-91	負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力間因果關係模型（完全中介）之各項效果分析摘要表.....	172
表 4-92	負向事件解釋風格直接及中介效果模型整體適配度考驗與卡方差異檢定摘要表.....	173
表 4-93	結構模型各觀察變項的共變數矩陣表.....	174
表 4-94	最終結構模型之完全標準化估計參數、顯著性考驗及標準誤表.....	177
表 4-95	最終結構模型之基本、整體、比較、精簡適配度指標檢定表.....	178
表 4-96	解釋風格、希望感與復原力結構模型因果關係模型之各項效果分析摘要表.....	182

圖 次

圖 2-1	希望感理論模型圖.....	27
圖 3-1	研究初始模型架構圖.....	59
圖 4-1	正向事件解釋風格二階驗證性因素分析適配後模型圖..	142
圖 4-2	負向事件解釋風格二階驗證性因素分析適配後模型圖..	144
圖 4-3	提升式希望感驗證性因素分析適配後模圖.....	146
圖 4-4	寧靜式希望感驗證性因素分析適配後模圖.....	148
圖 4-5	復原力二階驗證性因素分析適配後模型圖.....	150
圖 4-6	正向事件解釋風格的三個中介假設模型.....	154
圖 4-7	正向事件解釋風格直接效果模型架構圖.....	155
圖 4-8	正向事件解釋風格直接效果模型圖（標準化解）.....	155
圖 4-9	正向事件解釋風格部分中介效果模型架構圖.....	157
圖 4-10	正向事件解釋風格部分中介效果模型圖（標準化解）...	158
圖 4-11	正向事件解釋風格完全中介效果模型架構圖.....	160
圖 4-12	正向事件解釋風格完全中介效果模型圖（標準化解）...	161
圖 4-13	負向事件解釋風格的三個中介假設模型.....	164
圖 4-14	負向事件解釋風格直接效果模型架構圖.....	165
圖 4-15	負向事件解釋風格直接效果模型圖（標準化解）.....	165
圖 4-16	負向事件解釋風格部分中介效果模型架構圖.....	167
圖 4-17	負向事件解釋風格部分中介效果模型圖（標準化解）...	168
圖 4-18	負向事件解釋風格完全中介效果模型架構圖.....	170
圖 4-19	負向事件解釋風格完全中介效果模型圖（標準化解）...	171
圖 4-20	研究最終結構模型路徑圖.....	175
圖 4-21	「解釋風格、希望感對復原力影響」之最終結構模型圖 （標準化解）.....	176

第一章 緒論

本研究旨在以探討國中學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之關係，並進而建構三者間之理論模型。本章首先敘述研究動機，並據此擬出研究目的與研究問題，接著進行研究的重要名詞釋義，最後說明本研究的範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

正向心理學(positive psychology)一詞，最早出現在 Maslow 於一九五四年的著作中，標題為「邁向正向心理學」(Toward a Positive Psychology) (任俊、葉浩生，2006)，之後由 Seligman 於一九九八年擔任美國心理學會(American Psychological Association[APA])主席時再次提出二十世紀心理學應重視能使生活更有意義與更豐富美好，其中之一即為正向心理學(鄭曉楓，2011)。而當重視正向與優勢的同時，並非忽略病理導向或問題導向心理學的價值，也就是正向心理學的存在是為了補充而非取代病理導向觀點，最重要目的還是希望人們能體驗及感受生命的全部經驗，包括痛苦、悲傷、快樂和滿足等經驗(Kauffman & Silberman, 2009)。正向心理學也延續健康心理學(health psychology)關注健康與保健的概念，著重焦點包括：(一)觀點聚焦於日常生活上的問題，而不放在極端不適應的功能；(二)與適應不佳的相異處是程度上的問題，把「健康-不健康」視為一連續體；(三)心理學上的不適應和疾病不同，不應歸因於個體，而應是個體與環境的互動作用；(四)強調優勢增進心理健康，以對抗弱點或疾病(Maddux, 2009)。

正向心理學強調人們的優點或優勢，可視為增進積極功能的科學與應用方法(Snyder & Lopez, 2007)，關注的內涵有三項核心主軸，亦即正向心理學的三大支柱包括：(一)「正向經驗」(positive experience)，強調生活滿意度與對過去經驗的幸福、滿足與滿意，和對現在經驗的快樂、愉悅、心流，以及對未來經驗的樂觀、正直與希望感；(二)「正向特質」(positive character)，強調個體的長處與美德，六大面向包含智慧與知識、勇氣、人

道、正義、修養與心靈的超越(Peterson & Seligman, 2004)；(三)「正向環境」(positive institutions)，強調公民承諾、民主和正向家庭等議題相關的正向組織，並據以提升人類生活品質，且預防疾病產生(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。

在正向心理學的思潮之下，Luthans、Luthans 與 Luthans (2004) 首先提出「心理資本」(psychological capital[PsyCap]) 一詞，提及心理資本是個體內在正向的核心心理要素，具體表現為符合正向組織行為標準的心理狀態，超出了人力資本與社會資本，並且能夠透過針對性的投資和開發而使個體獲得競爭優勢，亦即心理資本乃是個體在成果發展過程中表現出來的正向心理狀態或心理資源(Luthans, Youssef, & Avolio, 2007)。Luthans 與 Youssef(2007)也指出擁有高心理資本的個體擁有承擔任務的自信，保有一定會成功的信心，當事情變得棘手時，能持續尋找其他出路；而當失意時，高心理資本者也能快速跳脫困境，重新蓄勢待發並再一次激發自己潛能。

Luthans、Avolio、Avey與Norman(2007)認為心理資本係由四個構面所組成，包括(1)自我效能感：個體擁有自信心，能在未來面對挑戰性任務時，透過努力而獲得成功；(2)樂觀：個體對現在或未來的成功具有正向的意念；(3)希望感：個體能朝目標前進，當有需要時候能重設目標以獲得成功；(4)復原力：個體被問題或不順遂之逆境困擾時，能堅持且超越現況而獲致成功。而依據Bandura(1977)的「自我效能」(self-efficacy)理論指出兩個期望，一種是「對結果的期望」(outcome expectancies)，亦即個體是否相信其特定的行為將導致特定的結果；另一種是「對效能的期望」(efficacy expectancies)，亦即個體是否有自信能達到期望的結果。其中「對結果的期望」類似於徑路思維希望，「對效能的期望」則類似於意志思維希望(Snyder, 1995)，可知自我效能感應可納入希望感的鉅觀概念之中。

而樂觀解釋風格原始模型似乎只涉及人們對於負向事件的反應方式(Seligman et al., 1984)，若僅根據人們對於負向生活事件的解釋方式來定義樂觀解釋風格的意義，這種作法似乎有點奇怪(Norem & Chang, 1997)，因為樂觀解釋風格應該是人們預期未來會有好的事情，所以可以預測未來會有正向的結果以提高其適應能力，因此當評估解釋風格時，可能需要考量將正向事件納入方程式當中(Park & Helgeson, 2006)。此外，Snyder(2000)所提出西方文化中的希望感涉及以未來成功想像來激勵個體意志力與解

決途徑，而東方文化中的希望感則較強調以失敗與困頓之後所產生的柔性堅持力量（駱月娟、黃曬莉、林以正、黃光國，2010），因此因應東西方文化之殊異性，希望感之概念應可區分為提升式希望感與寧靜式希望感。

心理學應該改變傳統缺陷模式中將焦點放在探索個體內在痛苦與弱勢，轉而關注人類優點長處與公民美德以治療傷害(Seligman, 1995)，需要找到心理學長期被忽略的兩個任務，亦即「促使人們更健康」和「開發人類潛能」(Seligman, 1998)，特別是針對弱勢的學習障礙學生來說更為必要。不少學者曾以學習障礙學生的社會面向為著眼點，提出危險及復原力架構，包括自我瞭解、自尊(Cosden, Brown, & Elliott, 2002)、友誼模式(Wiener, 2002)與學習障礙學生的孤獨(Margalit & Al-Yagon, 2002)。Cosden 等人(2002)認為運用危險及復原力架構來做研究的意義與優點為既能說明學習障礙學生間的個別差異，又能鑑別出正向、負向結果的相關因素，而研究方向從「群體間缺陷導向模式的研究」(deficit-oriented between-group model study)逐步邁向「優勢本位的群體內分析」(strength based within-group method of analysis)。

Morrison 與 Cosden 於一九九七年則假設孩子個人、家庭及社會三方面的綜合環境決定了他未來在社會、學業與職業的結果成功與否(引自 Cosden et al., 2002)。這些發現凸顯了傳統以障礙模式(deficit model)看待學習障礙者已經落伍了，研究邁入嶄新的復原力模式(resilience model)—強調賦權及增進學業成就，而其實心理健康主題的早已日受重視，只是在近年來才開始運用在學習障礙領域(Marglit, 2003)。Donahue 與 Pearl(2003)提出許多危險-復原力模式的優點，包括以學習障礙理論來說明個別差異、相信學習障礙學生能戰勝缺陷並獲得成功，保護因子則源於許多個人、家庭、學校及文化影響。因此雖然學習障礙學生或青少年社會關係問題的相關研究多來自社會認知觀點(Tur-Kaspa, 2002)，但亟需更多概念架構來觸發新研究，可知應用於學習障礙學生的危險及復原力架構極具價值。

綜觀許多成功的學習障礙人士身上，皆可發現「復原力」的特質，而之所以能克服自我的挫敗與被他人拒絕的經驗，是因為其始終堅信自己能夠跨過逆境與困難(Lerner, 2003)，而復原力的價值所在，是雖然經歷經年的挫折或同儕拒絕，仍能維持個體良好的自我價值感，創造卓越成果。許多學習障礙者因為擁有高度效能，因此能克服挫敗與拒絕，這些成功的歷

程令人鼓舞，顯然復原力對學習障礙學生具有相當大的正面影響力(Gerber & Brown, 1997)。

Spekman、Goldberg 與 Herman(1993)也指出學習障礙學生常會因「學習障礙」所衍生的負向發展結果而置身危險情境，例如因為低自尊或缺乏社交技巧而遭遇同儕排擠甚至霸凌等，而這些危險情境更是影響學習障礙學生未來成人生活適應的「危險因子」。學習障礙會結合其他因素，對個體生活適應造成影響，因此不能只用單純的障礙因素來預測個體的適應結果，復原力需同時著重學習障礙學生內外保護因子與危險因子所產生複雜交互作用之關聯(Margalit, 2003; Morrison & Cosden, 1997)，而其中個體心理資本當中的解釋風格與希望感應是復原力至為重要的關鍵保護因子。

而傳統觀點當談及學習障礙學生時，常直指其障礙帶來的學科成就低落，也因此相關研究常將著重於學習障礙學生的障礙特質。職是之故，針對學習障礙學生的解釋風格、希望感與復原力之正向心理資本議題應有其價值存在，因此本研究試圖以正向心理學的角度，扭轉傳統研究只強調障礙、弱勢與缺陷的偏差，從正面積極觀點看待這些相對弱勢的學習障礙學生，瞭解學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力之現況，並分析不同背景變項的學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力之差異情形，此為本研究動機之一。

Wong(2003)曾提出隨危險及復原力架構而起的幾項爭議，包括：(一)如何統整現今研究與早期 Werner 等人(Werner, 1993a, 1993b; Werner & Smith, 1982, 1992, 2001)之縱貫性研究，以及一九八〇至一九九〇年代學習障礙學生之社會覺察與溝通研究；(二)測量(measurement)問題；(三)學習障礙程度、性別的研究有需要更具區別性；(四)應持續探究學習障礙潛在的危險因子與保護因子；(五)危險或保護因子形成的過程或方式值得研究；(六)實際療育的研究本質為何。Wong(2003)也進一步針對學習障礙學生的社會議題提出危機與復原力架構，強調日後研究應以「復原力」為主軸，可探討學習障礙學生與普通學生間保護因子與危險因子之差異，並針對學習障礙學生特有的保護因子與危險因子加以深究，以找出學習障礙學生具有個別性的保護機制。Bryan(2003)、Cosden(2003)、Margalit(2003)與 Wiener(2003)等人回應 Wong 的論點，贊同探究學習障礙學生的發展，將有助於理解個體正向與負向的發展模式。因此研究者欲比較學習障礙學

生與普通學生在解釋風格、希望感與復原力之差異情形，此為本研究動機之二。

最後，雖然解釋風格、希望感與復原力是正向心理學範疇之一，也有許多針對普通學生所進行的研究，但過去研究卻僅有少數量化研究針對學習障礙學生的心流經驗(flow experience)、樂觀感、幸福感與復原力議題進行探討（王茹誼，2012；吳秉叡，2009），鮮少針對學習障礙學生進行正向特質的探究。研究者嘗試將心理資本加以歸納縮減為解釋風格、希望感與復原力三個構念，亦即視樂觀解釋風格、希望感與復原力為個體心理資本的重要且必要之組成要素。而綜觀目前針對學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力議題之相關模型研究則付之闕如，因此研究者欲以學習障礙學生為樣本，試圖瞭解與建構解釋風格、希望感與復原力三者互動關係之理論模型，此為本研究動機之三。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

研究旨在探究國中學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之現況，以及解釋風格與希望感如何影響其復原力的建構，以深入了解學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之關係。本研究期望能在實務面瞭解影響學習障礙學生復原力之保護因子，提出建議給輔導工作者與特殊教育教師參考；而在學術面，期望能針對解釋風格、希望感與復原力之理論建構提供實徵性證據。依據上述之研究動機，本研究具體之研究目的如下：

- 一、瞭解國中學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之現況。
- 二、探討不同背景變項國中學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之差異情形。
- 三、分析國中學習障礙學生與普通學生解釋風格、希望感與復原力之差異情形。
- 四、探討解釋風格、希望感與復原力之中介模型理論架構。

五、利用結構方程式模型建構解釋風格、希望感與復原力之理論模型。

貳、研究問題

根據上述研究動機與研究目的，本研究之研究問題如下：

- 一、國中學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之現況為何？
- 二、不同背景變項的適應良好與適應不佳國中學習障礙學生之解釋風格、希望感與復原力是否有顯著差異？
- 三、國中學習障礙學生與普通學生之解釋風格、希望感與復原力是否有顯著差異？
- 四、正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介模型理論建構是否成立？
- 五、負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力之中介模型理論建構是否成立？
- 六、以結構方程式模型建構學習障礙正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之理論模型是否適配？

第三節 名詞釋義

壹、學習障礙 (Learning Disabilities)

係指依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(2012)第十條之定義指出：「學習障礙，統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果」；其鑑定基準依下列各款規定：

- 一、智力正常或在正常程度以上。
- 二、個人內在能力有顯著差異者。
- 三、聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現

有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

本研究之學習障礙學生係指經臺灣各縣市「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」依照教育部公佈之「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」條文第十條之定義，鑑定為學習障礙之學生。

貳、正向事件解釋風格 (Explanatory Style for Good Events)

解釋風格係指「在面對涉及自我的正向事件與負向事件結果，提出習慣性解釋的個人傾向」(Peterson, Buchanan, & Seligman, 1995)，因此本研究所稱之「正向事件解釋風格」為個體在面對涉及自我的正向事件時的習慣性個人傾向，係指受試者在「青少年正向事件解釋風格量表」正向事件個別性、正向事件恆久性與正向事件普遍性三個基本分量表的得分而言，基本分量表得分越高表示對於正向事件越傾向於內在化、穩定性與一般性，而正向事件組合量表總分得分越高代表較傾向於樂觀解釋風格。

參、負向事件解釋風格 (Explanatory Style for Bad Events)

本研究所稱之「負向事件解釋風格」為個體在面對涉及自我的負向事件時的習慣性個人傾向，係指受試者在「青少年負向事件解釋風格量表」負向事件個別性、負向事件恆久性與負向事件普遍性三個基本分量表的得分而言，基本分量表得分越高表示對於負向事件越傾向於內在化、穩定性與一般性，而負向事件組合量表總分得分越高代表較傾向於悲觀解釋風格。

肆、提升式希望感 (Enhanced Hope)

提升式希望感係指「一種認知思考模式，既是跨越情境的狀態，也是一種類似特質的概念，在特定情境之下個體會出現達成目標的知覺能力，以及產生方法來達成目標」(Snyder, 2002)。本研究所稱之「提升式希望感」，係指受試者在「青少年提升式希望感量表」意志思維希望與徑路思維希望兩個分量表上的得分而言，得分越高代表其提升式希望感越高。

伍、寧靜式希望感 (Peaceful Hope)

寧靜式希望感係指「遇困境時調整自我去柔性適應，尋求自我與環境之適配與彈性因應，並以堅持努力的沈默力量展現其堅強的韌性」(駱月娟、黃曬莉、林以正、黃光國, 2010)。本研究所稱之「寧靜式希望感」，係指受試者在「青少年寧靜式希望感量表」柔性順應希望與堅持努力希望兩個分量表上的得分而言，得分越高代表其寧靜式希望感越高。

陸、復原力 (Resilience)

復原力係指「即使經歷重大逆境，嚴重威脅到個體的發展，個體卻能夠維持正向適應的現象」(Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000)。本研究所稱之「復原力」，係指受試者在「青少年復原力量表」問題解決、面對挑戰、情緒調適與精神意念等四個分量表的得分而言，得分越高代表其復原力越好。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、就研究對象而言

本研究之對象為臺灣地區公立國民中學的學習障礙學生，不包含臺灣地區私立國民中學以及花東地區、離島地區國民中學的學習障礙學生。

二、就研究內容而言

本研究旨在就學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力等變項做深入探討，分析不同背景變項學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力上是否有差異，並探討希望感對於解釋風格與復原力之中介效果，進而建構學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之結構模型。

貳、研究限制

本研究兼採理論探究與實證調查，雖在研究架構上力求完整，但基於各種主客觀因素影響，仍有若干限制，茲將其分述如下：

一、在研究方法方面

本研究係採取調查研究法進行問卷調查，因研究對象為學習障礙學生，在填答問卷時，可能受其認知、情緒或識字與閱讀理解能力等因素之影響，而出現影響題意判斷或不符實際之填答。而本研究屬於量化研究，僅以問卷蒐集資料，再就問卷調查結果作統計分析，並未採取質性訪談、實驗設計等其他研究方法從事研究，因而較無法探究得知學生更深入的認知或感受為何。另外，因受限於時間、人力因素，研究僅蒐集研究對象之橫斷面資料，欠缺縱貫式研究資料，較無法瞭解研究對象長期的認知與情緒發展情形。

二、在研究內容方面

影響學習障礙學生復原力的內在與外在因素甚多，本研究僅將「解釋風格」與「希望感」重要變項納入復原力的研究架構中，內在因素包括自尊、動機、幽默感等，以及外在因素包括家庭支持、教師評價、管教方式等其他變項則未予以考量。此外，也有許多因素會影響學習障礙學生之解釋風格與希望感，如熱情、自我效能等，本研究亦未能顧及。因而，在分析變項彼此之關聯性時，係在未考慮其他變項的情況下所做之解釋。

三、在研究推論方面

本研究僅限於臺灣地區公立國民中學樣本為調查對象，並未包括花東地區、離島地區與私立國民中學，因而研究結果在解釋與推論上僅限於臺灣地區之公立國民中學。再者，研究對象的學習障礙學生為異質性團體，係以郵寄方式委託各國民中學輔導主任、特教組長或資源班教師轉發進行施測，上述方式無法完全控制問卷施測時的環境因素或人為因素等影響，

會使研究無法符合隨機抽樣之原則，破壞相等機率抽取之假定，可能產生部分偏誤。因而，本研究所獲得的結果只能通則化到與調查樣本相似的母群體，而非為全體的學習障礙學生母群體。



第二章 文獻探討

本章共分為五節，第一節探討學習障礙學生社會及情緒特質，第二節探討解釋風格與希望感之關係，第三節探討解釋風格與復原力之關係，第四節探討希望感與復原力之關係，第五節探討解釋風格、希望感與復原力之關係，並說明本研究之擬議。

第一節 學習障礙學生社會及情緒特質

壹、學習障礙青少年的特質

學習障礙(Learning Disabilities[LD])一詞首先由 Kirk 於一九六三年所提出，認為學習障礙可用來形容任何「智商正常，但是在語言文字、口語表達、閱讀、溝通技巧上發展異常的孩子」。而學習障礙學生是一群異質性的團體，因為學習障礙學生其智商為正常程度或以上，往往被視為是一種隱形或看不見的內在障礙（洪儷瑜，2000），所以社會大眾普遍具有學習障礙學生只是輕度障礙的迷思(Brodwin, Tellez, & Brodwin, 2002)，因此往往忽略其人際關係、生活適應與情緒管理問題，也罔顧這群學生在學校生活遭遇的其它困難，即使這些問題對於學習障礙學生的影響程度一點也不亞於學科學習方面的障礙。

對學習障礙青少年來說，因學習障礙而起的問題多元又複雜，光是處理這些就令學習障礙學生疲於應付，遑論普通孩子進入青少年時期後原本便有許多與兒童時期相左的變動，在適應上出現其它困難。國中階段各方面的要求與小學相當不同，學習障礙學生從以學生為本位的小學移至以課程內容為導向的國中，對學習障礙學生而言，不見得能培養出高中所需的必要學業技能，如果學校的教學方法不適合他們特殊的優勢能力或興趣，是否能進一步升學、並從高中順利畢業是充滿疑問的(Blackorby & Wagner, 1997)。

學習障礙學生面對的困難從輕度到重度都有，這些問題有可能干擾他

們對國中單科或一些科目的深度學習，且除了學業問題，他們在認知、社會行為、情緒穩定度都遭遇難題(Lerner, 2003)。許多在小學時期接受特殊教育服務的孩子，在國中與高中階段仍需要協助，有些學習障礙青少年則因為國中課業要求增加，或是其閱讀、書寫、計算等問題較為輕微，在小學時不易被發現，導致其學習障礙特質甚至直到國中才顯現出來。

但學習障礙的特質因人而異，有些學習障礙學生具有的缺陷，可能反而是其它學習障礙學生的優勢能力。青少年時期對學習障礙學生而言尤其具有挑戰，因為可能同時面臨「學業困難」、「青少年特質」與「學習障礙」三者帶來的影響(Lerner, 2003)。以下將學習障礙青少年可能具有的社會情緒特質歸納整理如下：

一、消極學習

因為過去充滿挫折的經驗，使學習障礙青少年產生「習得無助感」(learned helplessness)，學習不積極，不試圖解決問題而只是消極等到老師引導或直接告知他們做法，難以將學到的新資訊與舊有知識連結，思考不夠細膩(Levine & Swartz, 1995)。

二、低自我概念

低自我概念及低自尊是因長年失敗與挫折得來，學習障礙青少年對自己學習與達成目標的能力缺乏信心，其實情緒的問題也來自他們成功經驗的缺乏，學習障礙青少年相當容易缺乏自尊及自信(Silver, 1998)。

三、社會及行為問題

友誼及同儕認同對青少年格外重要，而社會技巧對學習障礙青少年來說是另一重大的挑戰。某些學習障礙青少年可能出現不適當的社會行為或交朋友及維持友誼有困難，有時社會及行為問題甚至比學業問題更惱人，學業挫折、低自尊、低動機、低同儕接納與不合宜的行為交織形成學習障礙青少年的青春歲月(Dohrn & Bryan, 1998)。特別是當社會失能嚴重，並且涉及社會互動及非語文溝通的問題時，學習障礙學生可能會被診斷為「非語文學習障礙」(nonverbal learning disorders)或「亞斯伯格症」(Asperger syndrome)(Roman, 1998; Thompson, 1997)。

四、注意力缺陷

學習障礙青少年注意力缺乏的程度有時難以應付國中課業要求，到了高中更為惡化，有時因為不專心難以發揮原本的認知能力，國中階段課程

與教材的僵化也可能限制了學習障礙學生獲得知識的多重管道。就課業學習方面來說，較長時間的專注力對課堂學習與聆聽是必要的，而注意力缺陷卻可能嚴重阻礙學生該有的進步(Lerner, Lowenthal, & Lerner, 1995)。Levine(1988)曾引述一位十四歲學習障礙學生對自身注意力的描述：「我的腦子就像電視機，卻沒有遙控器可選擇頻道，所有的節目在我的螢幕上同時不停旋繞。」

五、缺乏動機

學習障礙學生在就讀國中階段之前往往已經有好幾年的挫敗經驗，很多學習障礙學生甚至懷疑起自己的智商，相信他們的努力都是白費。這些感覺致使他們的堅持度降低，只要遭遇困難便輕易放棄，即使他們仍有過成功經驗，卻以為成功只靠其它外在因素如運氣、教師的協助或因為工作簡單，而非他們本身的功勞(Yasutake & Bryan, 1995)，因此成功對他們的滿意度或自信的提升似乎並無太大幫助。而鼓勵這樣的學生盡心學習很困難，因為學習的教材或教學方法奏效的前提是：「學生具有學習動機，也相信成功與努力成正比」(Zigmond, 1997)。

Bender(1987)認為內外控信念會影響個人動機及學習態度，內在歸因者容易將個人成敗歸咎於自己的能力或努力，外在歸因者則將個人成敗歸因於運氣或命運。洪儷瑜(2000)認為學習障礙兒童的外控歸因比普通學生為高，學習障礙兒童的內控歸因則比普通兒童為低，然而對象為學習障礙青少年的研究，則並未斷言學習障礙學生的外控傾向是必然的。

Bryan(1991)研究也發現學習障礙學生在注意力方面確實需要加強，但隨著年齡漸長，學習障礙青少年會出現較多的行為問題，外在問題行為如違反規定、反抗、無法控制情緒等，內在問題行為如退縮、不成熟及人格方面。但對於學習障礙學生的相關特質，仍有以下兩點需要注意，包括：(一)並非所有學習障礙學生都有較低的學業成就或自我概念；(二)即使學業或社交自我覺察較平均值低一點，並非所有學習障礙學生的自尊都受到影響(Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005)。

貳、學習障礙青少年的社會技巧問題

基於不同原因，許多教師在學習障礙學生被鑑定的初始往往都不願正

視其情緒或行為問題，並採取即時的因應措施(Kauffman, 2005)，尤其早期鑑定需要倚賴長期且有經驗的觀察，需要有充分的資訊足以瞭解孩子，能識別出與問題相關的細微訊號以及能願意承擔鑑定上的錯誤，因此學習障礙學生可能伴隨的情緒或行為問題常常被忽視了，直到變得嚴重時才被注意到(Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005)。

學習障礙青少年大多在國中階段感到受挫，約有三分之一的學習障礙高中學生並無法適應高中課程(Blackorby & Wagner, 1997)，而 Reith 與 Polsgrove 於一九九四年提出學習障礙學生容易面對的問題有以下五項：

(一) 基本學業技巧的缺陷，如閱讀、拼字及數學；(二) 在強調內容領域的課程如科學、社會及健康出現類化困難或表現低於平均值；(三) 對與學業表現相關的技巧有困難，如無法專注聆聽課堂授課、無法做筆記、無法有效研讀或為考試做準備；(四) 對課業消極參與，缺乏動機；(五) 人際技巧不佳(引自 Lerner, 2003)。

成功的社會適應需要良好的社交技巧，這對安置於融合教育環境的學習障礙學生是一大挑戰，因為學習障礙學生往往缺乏基本社交能力，例如能不打斷他人說話、合宜地表達需要、知道如何與他人分享、輪流與等待、能遵守指示等，但有社交困難的學習障礙學生在學校環境中，不僅無法與他人相處得很好，在課堂上容易分心且往往被老師所忽視(Bryan, 1997; Vaughn & Haager, 1994)。胡永崇(2002)以「社會-情緒觀點」認為學習障礙學生的挑戰有兩大方面，包括：(一) 社會技巧(social skills)缺陷；(二) 情緒困擾或行為異常。

社會技巧係指日常生活所必要的能力，即個人社會適應、人際關係之建立與維持的能力；社會能力則不只是擁有不錯的社交技巧，也不只是未出現不適應行為，而是「能有效運用社交技巧」、「並未出現不適應行為」、「與他人的正向關係」與「正確且與年齡相稱的社會認知」等四個因素皆完備的複合概念(Haager & Vaughn, 1997)。社會能力使學生得以用社會接受的方式來識別及解決問題，能使孩子與同儕、教師或其他人互動，能正確的識別並回應他人情緒，以及以社會接受的方式表達自己的慾望或喜好(Friend & Bursuck, 1996)。社會能力也泛指學生能建立以下四項社會技巧，包括：(一) 與他人的正向關係：孩子是否能與同儕、父母及教師展開並維持正向關係呢？(二) 正確及與年齡相稱的社會認知：孩子如何看待自

己及他人？孩子對社會情況瞭解及詮釋得多好？（三）並未出現適應不佳行為：孩子出現干擾社會功能的行為問題(破壞行為、焦慮、注意力不集中、自我控制力不佳)嗎？（四）有效的社會行為：孩子發展出有效的社會行為，如開始與他人接觸、正向回應他人要求、給予及接受回饋嗎？(Rourke, 1994; Sridhar & Vaughn, 2001)。

社會技巧的缺陷可能是學習障礙學生所面對最棘手的問題，影響力甚至遠高於學習障礙導致的學業困難(Lerner, 2003)。楊坤堂（1995）歸納因學習障礙所導致的社會適應行為問題可能有以下幾項，包括：過份依賴、無法適應常規的改變、難以與同儕建立及維持友誼、畏縮、敵視權威、肢體或語言攻擊、班級的破壞行為、不耐等待與輪流，容易打斷他人話語、工作態度較為馬虎、對新情境感到不安及過度反應、逃避責任、容易忽略別人的感受、常未完成指定的作業等。但需要注意的是，並非所有學習障礙學生都會出現社會或行為問題(Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005)。

對某些學習障礙學生而言，社交領域反而是他們的強項，例如個案可能具有嚴重的閱讀障礙，但在語言表達能力方面表現正常，也因此即使閱讀能力會對課業學習造成影響，仍能和他人有效溝通，也能結交許多朋友(Haager & Vaughn, 1997)。但是因學習障礙而長久下來造成的課業學習困難卻可能導致未來的行為問題，課業表現不如預期常是某些行為問題出現的前兆。若學習障礙學生的社會技巧方面有障礙，則可能出現以下幾項行為問題，包括：

一、社會覺察不佳

社會覺察係指能理解社會線索，能對他人的情緒或感覺具有敏感度（胡永崇，2002）。這方面有缺陷的孩子無法表現與同齡孩子相仿的行為，在環境中無法準確判斷他人情緒或態度，容易產生與情境不符合的行動或對話，如做出不適當的評論、不曉得如何以得體方式表達自己與他人相左的想法。Bender(1985)也發現學習障礙學生「個人/社會的彈性(personal/social flexibility)」以及「對環境刺激的反應程度(level of reaction to environmental stimuli)」顯著比一般學生差。

二、缺乏判斷力

社會覺察的發展前提是對社會互動有一定的判斷力，譬如能先預期整

個互動過程，且將實際行為與預期過程做比較，根據回饋來調整行為。判斷力困難者可能在每個步驟都有問題，如無法預期他人的社交流程、沒辦法確認對方的社交行為是否符合預期情況與無法根據實際互動情況調整自身行為，至於不當行為則是可能會對不熟的人分享私人秘密，也可能不曉得如何跟他人做朋友，較難與他人建立親密的關係，結果顯得表現不得體與缺乏敏感度(Osman, 1987)。

三、無法以同理心看待他人的情緒或情感

社交困難的孩子較無法理解他人的感覺，因此可能在朋友沮喪或快樂時無法同理，使用不適當的行為或語言讓朋友有不舒服的感受，他們對社交氣氛也不敏感，無法覺察他人細微的社交線索，因此無法與人順暢互動，譬如無法在父母下班回家後經由臉部表情、肢體語言、說話語調察覺父母的情緒(Thompson, 1997)。

四、人際技巧缺陷

與他人建立及維持關係、社交互動有困難，在放學後、週末、假日學習障礙學生都變得格外孤單(Tur-Kaspa, Weisel, & Segrev, 1998)，研究指出社交困難孩子的社會生活與一般孩子不太一樣，當其試著開始與人互動時，常常被忽視(Bryan, 1997)。他們與人交談時，容易產生令人不悅的話語，合作時較容易否決同伴的提議，因此常被視為有敵意的，並容易受到社交忽視及拒絕。

美國學習障礙全國聯合委員會(National Joint Committee on Learning Disabilities[NJCLD])於一九八八年指出學習障礙學生的社會情緒問題成因，可能是原發性缺陷(primary disability)，也可能是續發性缺陷(secondary disability) (引自胡永崇, 2002)。某些學習障礙學生確實具有程度不一的社會情緒發展困難，但大部分的學習障礙學生其實在社會心理適應方面一如普通學生，事實上在人格特質、心理調適、社交能力、自我概念或其它社會情緒功能的指標係因個人而異，學習障礙學生並沒有固定的模式(Rourke, 1994)，因此只能說學習障礙學生的社交困難「可能與學習障礙相關」，但社交問題並不列入學習障礙的定義及症狀當中(Voeller, 1994)，因此針對學習障礙學生社會技巧與社會適應的差異性確實有值得探究的必要。

參、學習障礙學生的違抗與情緒問題

違抗問題(conduct problems[CD])係包含公然外在的反社會行為，如攻擊、發怒及破壞行為，也包含較隱蔽內在的行為，如說謊、偷竊，而這些違抗問題都跟「不順從」(noncompliance)相關，亦即不服從成人或一般社會的要求。具有嚴重違抗問題的孩子是未來社會適應不佳的高危險群，特別是在課業上遭遇挫折時(Kauffman, 2005)。學習障礙學生因其天生的學習困難導致課業挫折，因此有違抗問題的學習障礙學生往往需要投注更多心力，以協助他們的課業及行為問題(MacMillan & Siperstein, 2002)。

此外，許多具有嚴重違抗行為的學習障礙兒童及青少年犯罪率較高，因而進入矯正機構的比例也較高。而違抗行為的一部份成因可能是社交技巧缺陷，譬如無法理解期望、社會角色及結果等，但無論原因為何，學習障礙青少年有較高的可能性在課業及社交方面遭受挫折，稍不注意又涉及司法系統，因此情緒問題導致的常規遵守可說是不適應行為之中最嚴重社會後果，也是最難修正的問題之一。以下茲就學習障礙學生的情緒問題與低自尊問題，分述說明如下。

一、情緒問題

不同的情緒特質可能干擾到個人的學業學習，但也可能反而學習得更順暢。比較適應較佳學生與一般學生的情緒及人格發展，發現其擁有許多發展重要自我價值感、自我滿意度及與人自在相處的經驗及機會，且適應較佳者的親子關係相當不錯。因為適應較佳學生的正常表現能使父母對他們的鼓勵增加，由於對自己成果的瞭解及知道周遭充滿支持，這些學生較容易發展出自我價值感及以自己為榮，對父母親、心目中重要他人的連結也相當健全，也因此發展出自我價值感、挫折容忍度以及對他人的體貼(Rock, Fessler, & Church, 1997; Silver, 1998)。

相反的，學習障礙學生成因為神經心理功能異常，其情緒及人格發展往往和普通學生呈現不同模式。學習障礙學生如果神經系統發展不完全或不成熟，會影響其肢體運動和知覺動作發展，導致對自己這些方面未臻滿意，若再加上課業學習等方面表現不佳，更容易產生挫折感而失去該有的成就感，導致失去自信、鮮少受到父母鼓勵，變得既焦慮又沮喪的父母又可能對學習障礙學生產生拒絕或過度保護的惡性循環。

因學習障礙而引起的情緒失常諸如難以集中注意力、經常顯現晃神、神經質與緊張的行為模式、暴怒、缺乏自我控制、易有挫折感、喜怒無常、焦慮現象如坐立不安或身體不適、容易灰心或輕易放棄、自信心低落（楊坤堂，1995）。而學習障礙學生也時常感到焦慮、沮喪、容易受挫與無希望感(Forness & Kavale, 1996)，這些症狀部分原因是當前課業及社交上的受挫，但這些負面情緒又會連帶影響之後的課業及社交問題，因此可以說社交問題、情緒行為問題與課業成就之間互為因果，亦即課業困難導致社交問題與情緒行為問題，而社交問題與情緒行為問題又進而造成其課業成就更為低落。

因此由以上歷程看來，無怪乎學習障礙學生常有情緒問題，其情緒問題常以不同形式呈現，例如拒絕學習、對周遭充滿敵意、抗拒壓力、容易依賴、容易沮喪、害怕成功、退縮到個人世界裡等，而如果嚴重程度明顯干擾到之後學習，可能要進一步轉介到心理衛生或臨床諮商領域(Silver, 1998)。

二、低自尊問題

重複失敗、無法發展自我能力及自我價值所造成的情緒傷疤是難以平復的，研究顯示學習障礙學生常對自我有負面看法，他們對自己的感覺及外在世界的回應塑造出一個充滿威脅的環境，又因而導致他們沒有安全感，以及用不適當的角度來看待自己。他們並未接受到正常的滿意度、成就感或感情，不成功的課業或社會經驗使他們容易沮喪、挫折沒自信、缺乏自己價值、自我概念不佳(Silver, 1998)。這些情緒議題上的爭議浮現出一個重要問題：這些學習障礙學生對自己的感覺如何？

學校對學習障礙學生缺點的容忍度往往不高，教師也時常無法理解學習障礙學生的困難。但是諷刺的是，學習障礙學生若偶爾在課業上出現突破性表現，這曇花一現的成就卻對他們有負面影響。因為教師會認為學習障礙學生只要「再努力一下」便可以「達成課業目標」，如果無法再表現得這麼好，教師便認為是因為學習障礙學生較為懶散或行為、態度不佳，甚至缺乏學習動機，隨之而來的是教師的耐性漸減且責罵增多，這些都使得學習障礙學生的焦慮、挫折感和疑惑更多(Lerner, 2003)。

學習障礙學生的自我概念相當複雜而多元，他們可能藉由與同儕的比較形成自我覺識，例如學習障礙學生的運動能力若是比較優越，而學習障

礙學生用這個領域來當作比較基準，即使其學業表現較差，學習障礙學生的自我概念與自尊也會比較好(Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005)。有些第一線的教師擔憂接受特殊教育的學習障礙學生，身處資源教室這種隔離環境，是否對於學習障礙學生的自尊有負面影響，但研究發現跟一般人想的不一樣，在隔離環境之中接受特殊教育服務反而對學生的自尊有正面影響，因為當學習障礙學生在資源教室上課時，一同上課的同儕比較對象在課業學習成就與能力上和其比較接近，因此導致其自尊也較高，但若與普通班級的一般學生相比較，學習障礙學生的自尊反而屬於弱勢(Pearl & Bay, 1999)。

雖然個體的自我價值會隨著持續挫折而降低，但並非每位學習障礙學生都會形成低自尊，有些學習障礙學生具有顯著的復原力，得以保有自信與自我價值(Keogh, 2000; Luther, 1993)。究竟是什麼原因使得在學校遭遇挫敗的學習障礙學生願意繼續嘗試？而學校又該如何協助學習障礙學生呢？在在都是應該探究的主題。也許課業並不在行，但當學習障礙學生擁有樂觀傾向，對某些領域的能力有自信時，或是對未來具有信心時，便不容易被學校挫敗擊倒，而周遭的支持系統如瞭解學習障礙學生優勢能力的教師、父母、同儕也很重要，能維持學習障礙學生的自我價值感，使其發揮復原力之效能。藉由內在與外在支持系統使學習障礙學生減輕挫敗感、提高非課業天賦、技巧、能力的可見度，重視「學習目標」而非「成就表現」等等，皆能使其自我價值感提升(Lerner, 2003)。

因此，許多學習障礙學生因其持續幾年的學習挫敗後，往往容易覺得自己一無是處，連原本有能力可以做的事都放棄，產生習得無助感，導致其社會與情緒問題之產生，這是令教育工作者與家長非常痛心的事情。因此輔導學習障礙學生能接受自己的學習障礙，並進而引導其發掘自己的長處，對於小學高年級和國中階段的學習障礙學生來說是特別重要的(柯華葳, 2000)。

第二節 解釋風格與希望感之關係

壹、解釋風格的定義與發展

解釋風格(explanatory style)，或稱為歸因風格(attributional style)，是一種個體對於解釋事件習慣方式的認知特徵(Pintrich & Schunk, 2002)，其概念起源係基於Seligman於一九六〇年代時進行的習得無助感(learning helplessness)研究。Abramson、Seligman與Teasdale(1978)指出習得無助感研究結果的應用在推論上遭遇兩個問題：其一為並沒有辦法解釋同處於無法控制的情境中，為何卻只有某些人會產生習得無助的情形；其二則是無法解釋習得無助感何時具普遍性、何時具特定性、何時具長期性以及何時具短暫性。

當面對困境時，不只是注重我們如何「經驗」這個情況，更重視的是，一個人如何解釋這個情況「為什麼會發生」。當人們經驗到難以控制的負面狀況時，很容易有「為什麼是我？」這個想法，而人們自己如何解釋負面事件的成因能決定他們被這件事的影響多大。人們可能將某事歸因於他自己(內在、個人歸因)，也可能歸因於環境或一系列外在事件(外在歸因)；而人們也可能認為引起負面事件的原因是慣性、長期的，將持續不知道多久(永久的成因)，或可能將成因視為急性、劇烈但短暫的(暫時的成因)；負面事件的成因也可能被視為影響力深遠，將影響許多其它事件(一般的歸因)，或認為這件負向事件只是碰巧發生，因此對個人的影響相當有限(特定的成因)。

Abramson、Seligman與Teasdale(1978)嘗試採納Weiner的歸因理論(attribution theory)與Rotter的內外控信念(locus of control)為基礎，針對個體在面對無助情境中所抱持的負向歸因研究，修改成為「重建的習得無助感理論」(The reformulated learned helplessness theory[RLHT])，強調個體面對遭遇出乎意料之外或無法掌握的事件時，會對事情的前因後果作推論，而這種對於負面事件的解釋會影響個體對未來結果的不可控制預期，並影響個體感受到多少程度的無助感與沮喪憂鬱(柯誼楨，2008)。

Seligman、Abramson、Semmell與 von Baeyer(1979)認為個體覺知行為與結果無關的預期(expectancy of response-outcome independence)，並不一定會形成無助感，而是當個人無法控制事件失敗原因歸因於內在化、永久性與一般性的因素時，才會容易形成習得無助感的產生。Peterson與

Seligman(1984)將此種解釋事件形成原因的歸因方式稱為「解釋風格」，指個體對其生活事件的習慣性解釋方式。Carver 與 Scheier(2002)認為天生氣質的樂觀(dispositional optimism)和解釋風格是概念相通，亦即具有概念性的連結，但只有低度到中度的相關；而 Abramson、Alloy 與 Metalsky(1989)則認為「歸因」(解釋風格)和「預期」(天生氣質的樂觀)是無關的。

表2-1

樂觀解釋風格者與悲觀解釋風格者因應策略的對照表

樂觀解釋風格者的因應策略	悲觀解釋風格者的因應策略
尋求資訊	壓抑不去想問題
積極因應與計畫	放棄
尋求益處	自我分心
改換正向的看待問題	逃避的想法
使用幽默	聚焦在情緒的困擾不安
接受事實	全盤否認

資料來源：Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridge, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang(Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp.189-216). Washington, D. C.: American Psychological Association.

樂觀解釋風格者與悲觀解釋風格者在面對問題時的壓力因應策略之對照比較，請參閱表2-1（引自李政賢，2011）。樂觀與悲觀的觀點逐漸顯示出人們慣性思考生活事件「成因」的角度，譬如當人們歸納自己所犯的問題是外在化、暫時性與特定性的成因，而非內在化、永久性與一般性的成因時，會較傾向於樂觀解釋風格。因此，解釋風格理論往往被視為是一個樂觀模式，將一個樂觀的人界定為傾向把負向事件成因視為是外在化、暫時性與特定性的成因(Seligman, Reivich, Jaycox, & Gillham, 1995)。

綜合上述，可知Seligman最初由習得無助感的觀點來瞭解個體的行為，後來留意到個人對事件的解釋會影響其對事件的主觀知覺，因而發展出解釋風格的概念，其後更以個人對正向和負向事件解釋風格的不同建構

出樂觀解釋風格和悲觀解釋風格（徐佩君，1999）。解釋風格之定義則可被界定為「在面對涉及自我的正向事件與負向事件結果，提出習慣性解釋的個人傾向」（Peterson, Buchanan, & Seligman, 1995）。

貳、解釋風格的向度與影響因素

Abramson、Seligman與Teasdale於一九七八年所提出的RLHT理論，假定個體對於他或她的成功或失敗理由可能會從以下三個向度範疇所解釋，茲將其分述如下(Peterson & Seligman, 1984; Seligman, 1998)：

一、個別性(personalization)：「內在化」與「外在化」(internal-external)

個別性係指若個體傾向將事件結果歸因於個人本身之因素所造成的，為「內在化」歸因；若個體傾向將事件結果歸因於外在環境有關因素，如運氣、機會或命運所導致的，為「外在化」歸因。

二、恆久性(permanence)：「永久性」與「暫時性」(stable-unstable)

恆久性係指個體認為事情發生原因所造成影響的時間長短，其永久性與暫時性影響無助感的持久程度。若個體傾向將事件發生的原因歸因於長久或定期持續重複發生的因素，為「永久性」歸因；若個體傾向將事件發生之原因歸因於短暫或斷續發生的因素，為「暫時性」歸因。

三、普遍性(pervasiveness)：「一般性」與「特定性」(global-specific)

普遍性係指個體對事件發生原因所造成影響的層面廣度，其一般性與特定性會影響個體不可控制感(uncontrollability)之類化程度。若個體傾向將事件發生的原因歸因於跨情境之因素，為「一般性」歸因；若個體傾向將事件發生的原因歸因於只在某些特定情況下才會出現的因素，為「特定性」歸因。

歸納可知解釋風格係涉及三種向度，包括「內在化」（是我）對「外在化」（是其他人）；「一般性」（它影響我生活的許多層面）對「特定性」（它只影響我生活的一個層面）；「永久性」（持續很久）對「暫時性」（只是暫時的）(Ho, Chu, & Yiu, 2008)。而在這三個解釋風格向度中，恆久性為時間上的向度，普遍性則為空間上的向度，恆久性與普遍性控制個體的行為，而個別性則控制個體如何看待自己這一部份（洪蘭，1997）。

Seligman等人隨後以個別性、恆久性和普遍性這三個向度，加入正向

事件與負向事件，進一步提出「樂觀解釋風格」(optimistic explanatory style)和「悲觀解釋風格」(pessimistic explanatory style)的概念(引自楊晴如，2008)。樂觀解釋風格會促使個體相信自己的行為會影響結果，即使不好事件發生在自己身上，也是偶然的，能在較短時間內擺脫沮喪的情緒；相反的，悲觀解釋風格會促使個體相信自己是無助的，無論做任何事情都不會成功，並且認為不好事件會重複發生在自己身上，造成行為動機大幅降低(Cropley & MacLeod, 2003; Peterson & Park, 1998)。而悲觀解釋風格係指傾向用內在化、穩定性和一般性的原因來解釋負向事件，或是用外在化、暫時性和特定性的原因來解釋正向事件(Kamen & Seligman, 1987)。

每個人的解釋風格不盡相同，也就是說他們解釋過去事件的方式很不一樣(Ciarrochi & Heaven, 2008)。Eisner(1995)曾經提出影響解釋風格的因素，包括：(一)教師對學生所給予的不同回饋；(二)模仿；(三)對非連結性的不同經歷；(四)遺傳；(五)信任。Glasgow、Dornbusch、Steinberg與Ritter(1997)則認為父母管教方式可視為青少年歸因的決定性因素。解釋風格也常常被指出和自我效能(self-efficacy)有關(Bandura, 1997; Haugen & Lund, 2002)。

歸納影響個體解釋風格發展之因素，包括：(一)兒童可能從模仿父母的歸因風格而習得某種類型的解釋風格，尤其是從最初的照顧者那兒學到；(二)兒童的解釋風格可能吸收或模仿老師的批評、修正或負面回饋，也就是說，老師可能不適當地將某個解釋風格「教導或傳遞」給學生；(三)解釋風格也可能反映失去親人的創傷，如父親或母親的死亡，也可能反映兒童如何解讀死亡的成因，譬如是否將歸因為內在的、穩定的、普遍的因素。因此，至少有一部份的解釋風格是「習得」的，而治療或修正性的學習經驗也可能正向或負向影響解釋風格，已有部分學者開始進行與解釋風格相關的成人、青少年、兒童憂鬱症研究(Beck & Haaga, 1992; Hollon, Shelton, & Loosen, 1991; Matson, 1989)。

綜合上述，解釋風格依據面對正向事件與負向事件，可區分為正向事件解釋風格與負向事件解釋風格兩種，而其內涵均涉及個別性、恆久性與普遍性，因此本研究所提及的「正向事件解釋風格」係包含正向事件個別性、正向事件恆久性與正向事件普遍性等三個向度；而「負向事件解釋風格」則包含負向事件個別性、負向事件恆久性與負向事件普遍性等三個向

度。

參、希望感的定義與發展

希望感(hope)的內涵在一九七〇年代中期開始被有系統整理，希望感被視為一種心理機制的運用，且被廣泛的運用在心理與健康的議題上(Snyder, 2000；Snyder & Lopez, 2002)。希望感理論的發展，促使人們理解個體達成目標背後的驅力，以及即使追求目標過程中遭遇阻礙，人們如何克服並朝向目標達成方向前進之因應措施(Snyder et al., 1991)。個體往往會對於預期中的成就與其獲得成就的願望之間關係產生一種認知，伴隨著這種認知之後產生的一種情緒調節力量就是希望感(任俊、葉浩生，2006)。

希望感是個人如何面對生活的一種性格，通常被定義為對某件事或環境充滿期待與慾望(Kashdan et al., 2002; *Oxford Dictionary and Thesaurus*, 1997)。隨著時間改變，希望感變成類似特質的狀態，且基於個體想達成有價值目標時，所形成對於自我能力的知覺(Snyder, Shorey, & Berg, 2004)。希望感是一種認知思考模式，既是跨越情境的狀態，也是一種類似特質的概念，在特定情境之下個體會出現達成目標的知覺能力，以及產生方法來達成目標(Snyder, 2002)。

希望感的概念，可簡易分為長期的希望感與短期的希望感兩大範疇。長期的希望感著重在於希望的「特質」，是長久持續的一種態度或生活傾向，並不容易因為生活情境的變化而受影響；短暫的希望感則著重在個體的一種希望的「當下狀態」，亦即隨著不同情境與時間變化，而隨之改變的一種希望情緒(Farran, Herth, & Popovich, 1995; Snyder et al., 1996)。

Shang(1994)也指出人們在表達個體的希望時，有些人將希望視為一種認知或想法，有些人則從情感角度來解釋，也有些人認為希望是行為的動機。Snyder等人(1991)擴大Stotland在一九六九年將希望感視為認知架構的觀點，加入目標導向概念，此為Snyder發展希望感理論之起源，則將其研究的重心，從傳統的「動機」轉向「希望」，指出不論是兒童或成人，其想法上均是目標導向(goal-directed)的認知過程(黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓，2003)，其希望感理論之主要內涵，係指個體為了達成自身所渴望想要達成的目標時，所產生對於是否能夠達到該目標時的意志認知思

維，以及覺察自身是否擁有能夠達到目標的方法與途徑的一種認知思維，兩種認知思維交互作用而成的心理認知機制（黃致達，2008）。

Snyder、Cheaven與Michael(1999)嘗試從歷史觀點歸納出，希望感原本伴隨著兩種想法，亦即「恩賜」與「詛咒」，直到Tillich於一九六五年試圖平衡兩方的觀點，提出「抱持著希望對愚者來說是簡單的，但對於智者來說是困難的。每個人都會在虛假的希望中迷失自己，而擁有一個真實的希望是很難得卻也是最可貴的」(Hope is easy for the foolish, but hard for the wise. Everybody can lose himself into foolish hope, but genuine hope is rare and great)(引自Snyder, 2000)。Snyder等人(1996)則採用人格理論的觀點，將希望分為人格特質的希望感以及情境的希望感，前者是較穩定而長期的特質，後者則是對於特定事件的暫時性狀態。

Kylma、Vehvilainen與Lahdevirta(2001)提出「希望感」、「絕望感」(despair)和「無助感」(hopeless)三者之間是連續線性關係，絕望感介於希望感與無助感之間，希望感給予個體生命能量，絕望感缺乏能量並消極，無助感則意旨放棄並對未來沒有期待。

Marcel採取哲學觀點，於一九六二年提出「我汝均在希望感中」(I hope in thee for us)概念，認為希望感存在於社會整體中，而非存在於個體身上，強調希望感具備人際互動與彼此期待的本質（引自敬世龍，2010）。希望感在社會建構中形成及被理解的，具備「可被合理達成」、「在控制中」、「有獨特性」和「被社會與道德層次接受」等特性，受到社會結構文化中的規範和規則所影響(Averill, Catlin, & Chon, 1990)。

另外，駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國（2010）的研究則指出站在互補心理學(complementary psychology)的角度，提出東方文化或華人本土心理學的在地觀點，著重以東方文化強調陰陽辯證思維下的寧靜式希望感來補充西方文化強調成功感受(a sense of success)的提升式希望感理論，盼能更周全地展現希望感中的各種因應可能性。

綜合以上所述，希望感的定義多元但相似，綜合相關觀點，並考量研究對象為國內外希望感研究較少著墨的國中學習障礙學生，兼採希望感的情境與特質觀點，定義希望感為「是一種目標導向的認知思考歷程，亦是一種在特定情境之下個體知覺並展現達成預期目標的意志力，以及思考運用各種可能方法來達成預期目標的跨情境之正向心理狀態」。

肆、希望感的向度與影響因素

Feldman、Rand與Kahle-Wroblewski(2009)表示希望感係反映一種知覺，並非和現實狀況相符，個體對於希望感的主觀經驗並不需要具體存在的路徑，意志思維也未必需要完全和現實相符，理論上具備高度希望感個體也有可能是無法達成目標的。

希望感可增進兒童對自我及未來的樂觀，促進其邁向所欲結果的具體行動(Hagen, Myers, & Mackintosh, 2005)。希望感的三個要素內涵，分別為「目標思維」(goal thinking)、「意志思維」(agency thinking)和「徑路思維」(pathways thinking)，是一種能夠規劃出清楚目標的能力，以及為了達到這個目標所需經過的途徑，以及促使個體使用這些路徑的誘因，也是一種目標導向的認知思考歷程，可引導個體面對遭遇的問題時採取積極的方法因應，克服生活障礙以達成目標，並實現個體的理想(Snyder, 1994)。希望感理論中的目標思維、意志思維和徑路思維，其三者間的互動關係環環相扣且極為緊密。

完整希望感理論的整體架構模型如圖2-1所示，Snyder(2002)指出模型圖中之希望感運作方式為從左至右，最左邊的是過去學習經驗，它也是意志思維希望與徑路思維希望的源頭，而個體結果價值(outcome value)的觀點分析在事前發生之前佔有重要地位，當個體對此一事件產生值得關注的判斷之後，結果價值就進入事件順序(event sequence)分析階段，同時意志思維希望與徑路思維希望反覆作用，以確保希望性目標導向的過程持續進行，而意志思維希望與徑路思維希望會交替回饋，亦即此模型包括目標導向思考與互動系統。至於意外事件則可能是正向或負向事件，在意外事件出現後個體會立即產生情緒反應，高希望感的個體會判斷意外事件的意義並影響後續目標導向思考的程度，也會以具備較多與較彈性路徑以達成目標（敬世龍，2010）。

茲將目標思維、意志思維與徑路思維之意義分述如下：

一、目標思維

Lopez、Snyder與Pedrotti(2003)指出目標思維是充滿希望感思維的定心丸，目標有大有小，可能是短期的、方法導向的、具預防性的，且在遭遇

困境時會因應變化的。Snyder(2002)指出目標必須是較為具體且明確化的，目標的性質包含積極與消極兩部分，積極的目標表示個體在事件發生當下會出現正向思考力量，並在完成其他次目標的經驗下，發展更長遠及更明確的目標，至於消極的目標則是指個體努力阻止某些事件發生或是拖延某些事件發生而言。

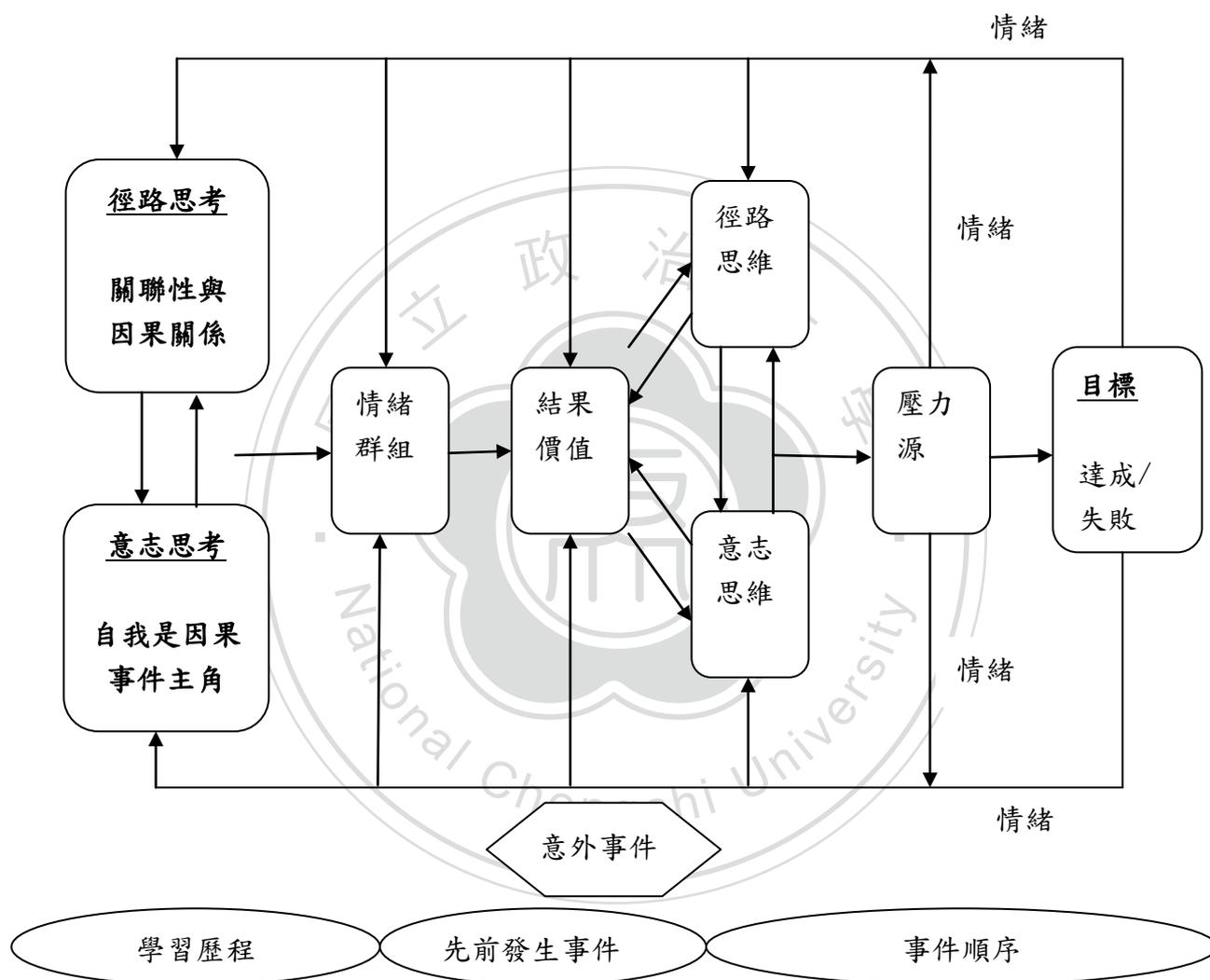


圖2-1 希望感理論模型圖

資料來源：Edwards, L. M., Rand, K. L., Lopez, S., & Snyder, C. R. (2007). Understanding hope: A review of measurement and construct validity research. In D. O. Anthony & H. M. Man(Eds.), *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*(p.84).New York, NY: Oxford University Press.

二、意志思維

意志思維係指「個體對於自己能力開始運用徑路並持續選擇徑路的想法」，亦即個體自信自己有能力理解情況或達成目標，是一種心理層面的正向動機信念之能量與信心，能促使個體不斷前進以達成目標，當個體決定並承諾作一些事情時，意志思維可引導我們朝向目標努力(Snyder, 1994)。希望感理論之目標思維、徑路思維和意志思維處於持續影響與交互作用中，且在目標明確狀態之下，個體能完全投入活動之中，並據此得到明確的回饋與評估，進而引導個體投入追求目標活動當中，甚至不斷超越與心靈成長，以達成生活意義與整合人生目標，並發展個體潛能追求目標(Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006)。

三、徑路思維

徑路思維指的是「達成目標（由所在地A到目的地B）的積極策略或能力，亦即有信心可以找到達成理想目標的途徑，若遭遇障礙，也可以找到突破障礙的其他替代出路」(Snyder, 1994)，其可藉由「互惠式暫存思維」(reciprocal temporal thinking)而產生，概念係指未來的事件會受到過去經驗和現在想法所影響，個體能透過想像未來或以過去經驗來評估未來，此時達成目標過程中的徑路思維就會出現(Snyder, 2002)。因此可知目標並不是獨立存在的，還需要一些有效或替代的途徑方法去達成這些目標，因此徑路思考實際上包括順利達成目標的歷程，以及受到阻礙必須調整作法的兩種情況，具備多元可替代的徑路思考可減少不必要的認知資源浪費，也可更有效增加個體危機應變能力（敬世龍，2010）。

個體從生活中重要他人的社會支持習得一部份來解決特殊狀況的策略，當面臨重大生活挫折時，支持與引導格外重要。因為這些壓力因子都可能影響個體對生活的基本假設，隨著對自身及所處環境愈來愈瞭解，個體也更加熟悉如何應付生活的壓力因子，倘若能識別身邊的可用資源並做有效運用，如支持、提供建議的人，不但能有效處理壓力，更是有效解決問題的徑路思維。因此若環境富有安全感、鼓勵與支持性，能培育出樂觀進取的希望感；相反的，若環境充斥不穩定、冷漠或暴力，容易導致消極與悲觀的絕望感(Rodriguez-Hanley & Snyder, 2000)。

無論哪種形式的希望感，不論是來自宗教或精神層面、歸納成意志思維、徑路思維或結合這兩者，都能增進人們對逆境的因應之道，而希望感的提升，必須要能同時具有充足的意志思維與清楚的徑路思維兩部分才有

可能(Westburg, 2003)。可知方法途徑和意志力並非兩個分割獨立的領域，兩者應該是密不可分且缺一不可的交互作用，關於希望感可以用一個簡單的數學公式來說明：「希望感 = 意志力 + 方法途徑」(Hope = Agency + Pathways)(Snyder, 2000)。

Snyder(1994)指出幽默可以幫助我們在面對困難時擁有較高的意志思維，因為幽默可以讓自己轉換成局外人的角色，並且緩衝我們所遭遇的衝擊。希望感的教學有助於青少年發展正向自我概念與優勢能力(Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003)。希望感在個體在遇到壓力事件時扮演重要的角色，有效協助與提升其整體生活滿意度，當壓力越大時，希望感的功能越明確(Luther, Cicchetti, & Becker, 2000)。具有高希望感的個體在遭遇生活重大壓力事件時，能保持彈性並具備因應性策略(Horton & Wallander, 2001)。希望感並不只是具備個別性和個別差異的構念(individual-differences construct)，而也是對於社會賦權增能的代理人(Snyder & Feldman, 2000)，因此文化脈絡會對於希望感產生重要影響，顯示出對於學業希望感、家庭希望感或休閒希望感等特定領域及不同文化之希望感研究是重要的(Sympson & Snyder, 1997)。

至於駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國(2010)則提出新盼望理論的觀點，將盼望的內涵視為雙因子，涉及提升式盼望(主控思考、路徑思考)與寧靜盼望(超越順應、努力不懈)兩個構念，其中提及提升式盼望強調積極向前，但可能會對負面訊息較漠視，對自己、環境與未來都過度正向看待，可能會偏離現實；而寧靜盼望強調防患未然的事前準備，只問耕耘不問收穫的力行態度，以及配合環境彈性調整自我的柔性力量，正好可以補充提升式盼望過度樂觀的缺點，因此認為提升式盼望與寧靜盼望可發揮互補之功能。

歸納上述，希望感不但涉及三個層面的互動歷程，包括：(一)目標思維：個體所追求的目標，越是明確、重要與可行，希望感會越高；(二)徑路思維：個體擁有越多的方法達成目標，希望感越高，尤其當遇到阻礙時，能否找到替代方案也會影響希望感；(三)意志思維：個體必須要有強烈意願去運用各種方法途徑來追求目標，意志力是一種來自於心理的能量，引導個體朝向目標邁進(Snyder, 2002)，因此可將其內涵歸納為在面對正向事件時所形成的「提升式希望感」。另外，東方文化所強調的柔性順應與堅

持努力特質，會在面對負向事件時提供柔性且強韌的力量，因此可將其內涵歸納為在面對負向事件時所顯現來的「寧靜式希望感」。

伍、解釋風格與希望感的關係

樂觀之定義通常涵蓋兩個層面方面，包括：(一)充滿希望感的性格或相信好的結果終會來臨的信念；(二)相信或傾向相信這個世界的運作非常美好(Reivich, 2010)。而在心理學研究上的樂觀，係指面對任何狀況時都擁有充滿希望的期待，漸漸發展為具有普遍性的正向期待(Scheier & Carver, 1993)。樂觀與希望感之間呈現顯著相關，充滿希望感的個體也傾向於比較樂觀(Snyder, 2000；Snyder, Rand, & Sigmon, 2002)。有些人的樂觀是與生俱來的，不管生活遇到多大的困難，都能夠朝著積極面去看事情，但所遇到的困難並未必一定獲得解決(Snyder, 1994)。

有些樂觀是可以習得的，例如根據解釋風格理論，個體若能將遇到的問題歸咎於外在化、暫時性及特定性的歸因，就會體會到樂觀的感受(Seligman, Reivich, Joycox, & Gillham, 1995)。但解釋風格理論似乎較少教導個體去做規劃，以迎向美好的未來。Snyder(2002)也批評歸因理論的教導只是鼓勵人們遠離負向的結果，以免受到失敗的衝擊。樂觀理論缺乏強調面對未來目標所需要的能量與徑路，包括從成功的經驗中感受積極的情緒，以及面對原先目標受到阻礙時的彈性選擇替代性的目標或管道，以達成所期待的目標(李政賢, 2011)，因此在處理事件時，光有樂觀的態度卻沒有審慎的計畫，那種希望是空洞的(Snyder, 1994)。

因此，Seligman的樂觀解釋風格理論和Snyder的希望感理論概念有所類似，但若加以釐清與比較，可發現兩個理論相同的是，兩者都重視目標導向的認知歷程，均強調事件結果歸因會影響個體對於後續事件處理態度與看法，認為即使是遇到負向事件也會採取正向積極的目標導向觀點來看到事件；但兩個理論之間不同的是，樂觀解釋風格理論更重視與期待個體遠離悲觀解釋風格，認為意志思維和徑路思維是因含在樂觀之中，而達成目標的動機則受到意志思維影響較多(Seligman, 1995)，但是希望感理論卻是期待個體專注於未來即將達成正面目標導向行為，將達到目標的意志思維和徑路思維兩者均視為達成目標的重要概念(Snyder, 2002)。

人們會不會覺得有希望感，決定於兩個向度的共同作用，包括找到正向事件的永久性和一般性的原因，以及對負向事件的暫時性和特定性的解釋；至於絕望的成因，則是對負向事件找到永久性和一般性的原因，以及對正向事件有暫時性和特定性的解釋（洪蘭，2009）。對於負向事件挫折採取永久性與一般性的悲觀解釋型態者容易在壓力下崩潰，而這個崩潰是長期的且是全面的（洪蘭，1997），亦即悲觀解釋風格者會對未來產生無希望感。因此，解釋風格與希望感應有密切關係存在，樂觀解釋風格會與希望感呈正相關，而悲觀解釋風格則與希望感呈現負相關，亦即樂觀解釋風格和高度希望感關係極為密切，而悲觀解釋風格則和低度希望感息息相關。

第三節 解釋風格與復原力之關係

壹、解釋風格的測量

針對樂觀之天生氣質的評量，主要是採取修訂版的「生活取向測驗」(Life Orientation Test[LOT])(Scheier, Carver, & Bridge, 1994)，至於針對個人樂觀解釋風格的基本測量方法則有二種(Schulman, Castellon, & Seligman, 1989)，包括：(一)使用「解釋風格歸因問卷」(The Attributional Style Questionnaire[ASQ])(Peterson et al., 1982, 1991)；(二)透過「CAVE逐字解釋內容分析」(Content Analysis of Verbatim Explanations[CAVE])評量自動化書面或口語說明的內容(Peterson, Bettes, & Seligman, 1985; Peterson, Luborsky, & Seligman, 1983)。

Peterson等人(1982)編製的ASQ，是一個自陳量表，被發展來測量個體的解釋風格。ASQ針對主題列舉假設性事件，包含十二個不同的假設情境，其中六題是「好的」或是「正面的」事件（例如完成任務，並且獲得很高評價），另外六題「壞的」或是「負面的」事件（例如朋友對你惡言相向），請受試者針對這十二個假設性事件寫出主要成因，並以三個解釋向度對成因分別給予1至7分的評價（內在或外在的、穩定或不穩定的、普

遍或特定的)。亦即每個情境都有一系列的四個問題，第一個問題要求個體去敘述這個情境的主要原因；第二個問題評估個體反應是屬於內在的或外在的；第三個問題則測量穩定度；第四個問題則指出是否個體反應是被認為是普遍的或是特定的。Nolen-Hoeksema、Girgus與Seligman(1986)指出ASQ也有青少年及兒童版本，且一般認為ASQ之測謊題的效果相當不錯(Schulman, Seligman, & Amsterdam, 1987; Tennen & Herzberger, 1985)。

解釋風格的兩個組合分數(composite explanatory style score for positive events[CP]; composite explanatory style score for negative events[CN])和單獨六個個別向度(內在正向; 普遍正向; 穩定正向; 內在負向; 普遍負向; 穩定負向)分數相比，是更可信的預測指標(Reivich, 2010)。另外，Cole與Denzine (2004)則建議研究者對於每個人的解釋應該採用一個組合分數，藉由計算一個好事件的平均數(正向歸因風格)，以及計算一個壞事件的平均數(負向歸因風格)，接著正向歸因風格分數減去負向歸因風格分數，就形成一個歸因風格的組合分數。

至於CAVE逐字解釋內容分析的測量較偏向質性方法，但仍對解釋風格的評量相當有幫助。研究者針對若干文件(例如個人文章、個人書信、自傳、診療記錄、日記、訪談記錄)進行內容分析，從中找出負向事件的解釋，然後再採取ASQ的「內在-外在」、「穩定-不穩定」、「普遍-特定」三個向度，對於該等解釋進行評分，CAVE容許研究者不需要進行縱貫研究，就可以檢視樂觀/悲觀與個人生活的關係(李政賢, 2011)。與ASQ比起來，它有兩個優點：(一)即使對象已過世，但留有書面或語音記錄，仍可應用CAVE來評量解釋風格；(二)CAVE可應用在互動或對話材料上，如會議或治療時的逐字稿。這種方法應用豐富係因為運動員、政治人物等等很容易不自覺地自動出現這樣的可供解釋的記錄(Zullo & Seligman, 1990)。

Schulman與Seligman(1994)的「MMPI樂觀-悲觀量表」(MMPI Optimism-Pessimism scale[PSM])則是以CAVE運用在MMPI的結果為基礎，信度和效度顯示PSM量表相當精確，與Seligman理論一致，確認病人的解釋風格能使隨後的處遇及評量更為順利及精確，因為能針對病人的人格型態做考量。此外，PSM量表能使用現存MMPI資料探討解釋風格與不同結果變項的關係及行為相關。

Peterson與Villanova(1988)曾延續ASQ量表而編製出「擴充版歸因風格

問卷」(the Expanded Attributional Style Questionnaire[EASQ])，但因為更新版問卷並沒有測量面對正向事件的解釋風格，若是僅根據個體對負向事件的解釋方式來定義樂觀似乎並不適用(Norem & Chang, 1997; Peterson, 2000; Snyder, 1995)。Bunce與Peterson(1997)也指出在習得無助感的理論中，並沒有針對正向事件的解釋風格提出理論上的價值，絕大多數實徵研究均關心個體對負向事件的解釋。因此雖然ASQ已經發展一段時間，但考量其架構與概念仍具有參考性與價值性，且ASQ的架構或許是最普遍用來測量解釋風格的測驗工具(Ho, Chu, & Yiu, 2008)，因此本研究採取ASQ問卷架構，包含正向事件解釋風格與負向事件解釋風格兩部分，來分別測量學習障礙學生在面對正向事件與負向事件時的解釋風格。

貳、復原力的定義與發展

Miller、Brehm 與 Whitehouse 於一九九八年的縱貫性研究探討負面生活經驗的影響為何，研究對象為高危險群的兒童及青少年，包括社經背景低落、父母仳離、雙親患有精神疾病等，研究發現跟世俗的刻板印象，亦即負面結果未必吻合，仍有許多人雖然處於極大的壓力或困境，仍不受生活經驗的影響而振翅欲飛，此為復原力(resilience)研究的肇始，符合心理學近年來的重大發現：面對生命威脅或重大挫折時，雖然有些人容易受影響而崩潰，但有些人仍適應良好(引自蕭文，1999)。究竟是哪些因素或機制能夠影響同為高危險群者的未來成長，使其中有些人得以克服困境，此即為復原力亟欲探討之處。

早期因為著重於個人能力，復原力的概念幾乎與適應能力、適應行為、抗壓性、不易受傷性劃上等號。Anthony 於一九七四年指出復原力為一種個體所特有的心理社會因素(引自洪福源，2005)，Luther 與 Zigler(1991)則將復原力視為一種能屈曲卻不易折斷的力量，柔軟、韌性兼備，Garmezy(1993)亦認為具有復原力者能不被逆境擊敗，快速復原，而 Rutter(1993)則指出復原力的建構因素是互動的，挫折經驗與內外保護因子交互作用，此能力發展良好者抗壓性較佳，能成功克服無形的危機。

Jew、Green 與 Kroger(1999)認為復原力的概念來自危機因應的觀點，可由良好的適應(adaptation)、不易受傷的特性(invulnerability)、抗壓性(stress

resistance)的角度來理解復原力的意涵。如以心理健康諮商模式來說，真正的問題解決方式為協助學生發現或建構本身的能力、增進心理健康強度，使自己具備正向、積極的行為模式及生活態度，得以面對當下及未來的挑戰(吳香質，2005)。王鍾和(2001)亦認為青少年在學業、家庭及人際關係中受到不少的挫折與壓力，在缺乏復原力狀態下，很多青少年會產生沮喪憂鬱、情緒失控、或攻擊等偏差行為，甚至喪失自信及自我價值感，長期下來，還可能產生習得無助的情形。

復原力的定義隨時代演變而更顯周全，早期強調微觀系統，著重「個體本身」，之後因為體察復原力的複雜性是單一指標無法界定清楚的，自一九九五年「國際兒童復原力研究計畫」(International Resilience Research Project[IRRP])開始以鉅觀觀點看待復原力，不僅關注個人本身，更著重「家庭、學校、社區」等對個體的影響力。Rutter(1993)將復原力分為個人內在保護因子及外在保護因子，Christle、Jolivet 與 Nelson(2000)則進一步運用此觀念，將內在保護因子定義為「個人」，外在保護因子定義為「家庭、社區、學校」。

復原力是多方面的能力，能使個人、團體或社會預防、減低或克服逆境可能導致的負面結果(Grotberg, 1995)，也是 Masten(2001)所謂的「平凡人的神奇力量」(ordinary magic)。Christle、Jolivet 與 Nelson(2000)定義復原力為內在保護因子(個人)與外在保護因子(家庭、學校、社區)的作用，使人在逆境中仍保有精神與力量的回復能力。Dyer 與 McGuinness(1996)指出復原力是高度受保護因子影響的動態過程，協助人們從挫折中恢復並持續原本的生活。二〇〇〇年以後，各領域的專業發展與研究重心使復原力定義更加明確，如美國心理學會(APA)認為復原力的運作能使遭受逆境、創傷、威脅或重大壓力之時，仍能適應良好。

國內許多學者亦對復原力定義有其見解，大體上與國外學者的定義相似，但對「resilience」的譯法不同，如心理輔導、教育、護理領域常用「復原力」指稱，心理、教育領域也曾用「自我韌性」、「耐撞性」代表，兒童福利領域則採用「堅毅力」等名稱(張美儀，2005)。國內學者常提及的復原力定義則為「個人所具有的能力或特質，足以使人在危機或壓力情境當中發展出健康的因應策略，而免於慢性壓力或長期嚴重創傷」(陳佩鈺、林杏足，2004；蕭文，2000；顏郁心，2002；嚴健彰 2003)。

郭珮婷(2005)歸納國內外學者說法，將復原力分析為四大主軸：「彈回與前進的能力」、「動態的動力過程」、「良好的適應」、「個人的力量」。吳明純(2006)認為復原力為「個體在面對壓力與創傷事件後，仍能保有正向積極態度，處於大環境中能善於運用個人特質、人際資源、社會支持與環境因素，即使深處逆境，亦能自我控制，發展健康的因應行為而適應良好」。黃欣儀(2010)將復原力定義為「個體因應壓力與逆境的能力與歷程，能保護個體，免除對自我或他人的長期負向觀感，回復適應力並避開挫折經驗帶來的弱勢」。

Bonanno(2004)指出在臨床心理學當中，傾向凸顯短期的「復原力」(resilience)反應，在發展心理學當中則強調長期「復原」(recovery)反應，而「復原力」與「復原」之間是兩種各自殊異的反應型態。其中，復原必須採取心理健康的判準來判定，涉及持續至少六個月的臨床重大症狀，緊接著是一段更長時間來逐漸回復到創傷未發生前的心理健康水準；至於復原力則涉及短期的個體常態身心機能之混亂，時間不會超過數個星期，在混亂之後會回復到相對平穩而健全的身心機能水準，亦即復原力的特徵是在相對短期的時間內，就從負向經驗彈跳回來(李政賢，2011)。

復原力的定義隨生命階段而調整，因為復原力是危險因子與個人因子、家庭因子或環境的保護因子相互影響以達到適應平衡的動態過程(Tusai & Dyer, 2004)。綜合以上所述，復原力的定義多元但相似，本研究嘗試綜合國內外學者觀點，並考量焦點著重於復原力，定義復原力為「個體藉由個人、家庭、學校、社區等保護因子的作用，來彈性因應與調適危險因子所帶來壓力與逆境的情緒回復能力」。

參、復原力的向度與影響因素

蕭文(1999)提出復原力的七項內涵為：(一)具有幽默感，能適時調整看事情的角度；(二)能將自我與所處情境適度切割，因而受到挫折、壓力的影響較小；(三)能自我認同，獨立、對環境有控制能力；(四)對自我及生活有目的性、未來導向；(五)具備向環境或壓力挑戰的能力；(六)社會適應技巧能力佳；(七)即使個人遭遇不幸、挫折，也較少出現無價值感及無力感。而目前針對復原力的影響因素多採取雙因子論點，亦即視

復原力為「危險因子」(risk factor)與「保護因子」(protective factor)之間交互作用的動態歷程，茲將其分別說明如下。

一、危險因子

Keogh 與 Weisner(1993)將「危險因子」定義為阻礙或威脅孩子正常發展的負面/潛在負面狀況，Spekman、Herman 與 Vogel(1993)則認為危險因子即具有危害性的情況，足以提高負面結果的出現率，這些因子包含個人本身的內在特質與家庭、學校及社區環境等外在特性，而高危險群孩子通常長期受到不只一項危險因子的影響(Morrison, & Cosden, 1997; Wiener, 2003)。林秋燕(2004)認為復原力的形成除了保護因子，必須將危險因子也涵蓋在內，因為在危險因子呈現後，個體的復原力才會被激發，亦即「倘若危險因子付之闕如，復原力便無由產生」。

在英國倫敦(London)及維特島(Isle of Wight)所進行的危險因子相關研究，研究對象包括低社經地位、父母犯罪、父母婚姻不協調、家庭成員眾多、父母罹患精神異常等兒童，結果發現單一危險因子並未對兒童產生重大負面影響，但若危險因子不只一項，兒童良好發展的機會可能因而降低或被剝奪，另外也發現，每多一項危險因子，均使得原有危險因子的影響力隨之增加(Rutter, Tizard, Yule, Graham, & Whitmore, 1976)。

危險因子正如其名，可能帶來負面結果，如家庭氣氛不睦容易影響兒童的教育與學習、不合宜教養方式影響兒童身心健康等。洪福源(2005)將危險因子的特徵歸納為以下三點：(一)具有普遍性，不輕易隨時間改變；(二)危險因子可能是外顯的或是內隱的，不見得能輕易覺察或發現，如「退縮」的內在特質可能成為受霸凌之高危險群；(三)危險因子可分為外在環境、個人內在特質兩項。

危險因子的個人特質包括許多內隱成分，包括：(一)先天易受傷性(constitutional vulnerability)：包括心理及生理健康相關問題，而生理缺陷如先天的障礙或感官缺陷(如肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙)亦有可能影響心理適應；(二)早期行為表現：如容易羞怯、情緒處理不佳、人際困難、自我中心、無法適當表達自己、低自尊、過動、缺乏自信等；(三)負面經驗造成的挫折感或疏離：如失敗感、絕望感、憂鬱、自殺、難以與他人正面積極互動或建立親密關係、易受負面同儕壓力影響等。除了個人內在特質之外，可細分危險因子的外在環境為社會環境與家庭環境，社會

環境如社會較低的成就期望等，家庭環境如父母不睦、分居或離婚、不當的教養方式或親子間少有互動（林亮岑，2001）。

值得注意的是，並非每個危險因子都會對個人產生負面結果。研究者在夏威夷考艾島(Kauai island)進行長達三十二年的縱貫性研究，研究島上出生的六百六十名嬰兒的發展，其中約有兩百多名嬰兒承受多重危險因子，如生產前後問題、家庭社經地位不佳、教育水準低落、父母精神性或遺傳性疾病、家庭情感功能不彰等，研究結果發現雖然多重危險因子似乎可預測之後的不良發展，卻仍有三分之一的兒童並未出現負面影響，亦即身心發展健全(Werner, 1993b)。因此，危險因子並「不一定」會對個體產生負面影響，許多因素間複雜的互動都可能影響最終結果。

二、保護因子

危機中的兒童雖然在面臨危險因子的不良影響，仍有某些兒童仍能在艱困環境下茁長，研究者對於是哪些因素使這些兒童擁有能夠緩衝危險因子所帶來威脅之能力進行研究，並將這種能力定義為「保護因子」。吳香質（2005）認為保護因子是一種緩衝機制，能保護個體免於危險及傷害，減低危險事件可能造成的負面影響。保護因子可分為內在、外在兩個系統，內外保護因子交互產生作用，使個體有最佳的復原效果。

黃欣儀（2010）歸納 Groberg 於一九九五年的定義，將保護因子之內涵區分為內在保護因子與外在保護因子，其中內在保護因子即「個人層面」，包括：（一）有良好的內在能力，包括智能、認知、溝通、問題解決與語言能力；（二）有良好的社交技巧，包括合群、容易相處、有吸引力、具備社會因應技巧與社交能力；（三）有良好的自我概念，包括自尊、自信、自主、自我價值與自我效能；（四）未來目標明確，具有信念或理想；（五）其它：氣質、幽默感、彈性與適應、責任感、正向思考能力、警覺能力與對負向感受的調節力。至於在外在保護因子部分，包括以下三個層面：（一）家庭層面：至少與一位父母或主要照顧者建立親密安全的依附關係、威信但溫暖的管教方式、家人之間互相關心相處和諧、家庭社經狀況良好等；（二）學校層面：有效能的學校教育、師生之間互動良好、同儕關係良好等；（三）社區層面：具有正向社區規範、有社區歸屬感、具有支持性的朋友或鄰居。

內在保護因子係指個體本身的特殊心理能力、人格特質及生活態度，外在保護因子則是指家庭、學校、同儕、社區等環境中能促進個體復原的因素，而外在保護因子雖然看似屬於間接作用，但卻能緩和危險的直接影響。Barnard(1994)認為內在保護因子復原力之作用與否，端視其外在保護因子（環境）中是否涵蓋以下三點：（一）至少一位令人感覺溫暖、充滿關懷的成人；（二）明確、積極的期望與支持；（三）能對社會做有意義的參與。因此充滿關懷與支持的情感連結是相當重要的一項外在保護因子。至於在壓力知覺與心理健康的關係中，人際長處所扮演的角色屬於具有補償效果的資產，而非具有調節效果的保護因子（曾文志，2008）。

家庭作為人長期成長的處所，情感及支持功能尤其重要，對個人面對逆境是否具有復原力具有相當影響。許多學者認為和諧的家庭成長經驗裨益個人的人格成長，包含溫暖的親子關係、良好的家人關係等(Brooks, 1994; Garmezy, 1993; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1982)。詳細地說，學者提出的外在家庭保護因子為成人的支持(Brooks, 1994; Rutter, 1987; Werner, 1993b)、情感的支持(Masten, 1994)、高指導與高關懷的父母(Mcloyd, 1998)、家人情感間的連結(Berlin & Davis, 1989)等。Olson, Mccubbin, Larsen, Muxem 與 Wilson(1983)也歸納出具有復原力家庭擁有的三項特質，足以發揮外在保護因子之功用，以協助危機中的個體復原，包括：（一）家庭成員對家庭生活中關鍵事件具有認知及共識，並適時佐以慶祝，這些都能提供穩定效果，尤其在面臨危機時；（二）家庭成員控制生活的能力及信念堅定且持久；（三）家庭成員發展自成一套的例行常規，針對不同活動應用及維持，如特定時間吃飯、洗澡的時間或順序、誰使用哪間浴室刷牙。

復原力的外在保護因子中，學校師長及同儕影響深遠。教師是學校的權威性代表及指導者，教師與學生間的信任關係，正顯示外在保護因子所提供的關懷及支持態度(Cohler, 1987; Seligman, 1995)。另外，同儕的交流及鼓勵是兒童及青少年的重要社會支持，研究發現人際關係較佳的青少年，其內在復原力也較佳(Doll, Jew, & Green, 1998)。

Grotberg(1995, 2001)則認為復原力並非自行發展，必須仰賴家長、老師等成人的教導及協助，且復原力的來源可歸納為三項：「外在支持和資源」、「個人內在的力量」與「社交及人際技巧」，可分別以「我有」(I have)、「我是」(I am)與「我能」(I can)的概念來代表，其概念又可對應出十五項

與復原力的發展有關的資源，茲將其詳述如下：

（一）外在支持和資源（我有）

主要指外在環境能提供的協助，包括可信任的關係、可獲得的服務，如安全、健康與教育、家庭內外的支援，如家庭內的結構、父母的鼓勵及期望、家庭外的情緒支持等、合宜的楷模。其外在支持和資源復原力發展的資源包括：1.我有信任且愛我在的人；2.我有可以指引我的人，當我面臨麻煩或危險，他可以指導我該怎麼做；3.我有可以仿效的對象；4.我有希望我學會獨立的人；5.我有可以協助我的人，無論我生病、處於危險中或需要學習之時。

（二）個人內在的力量（我是）

個人本身的內在特質，包括感覺、態度與信念，可更細分為自尊、希望、勇敢、同理心、被愛感、成就取向、內控能力等，可能天生擁有這些特質，亦可能經由後天習得。其個人內在力量復原力發展的資源包括：1.我是受人喜歡、關愛的人；2.我是樂於助人、關心他人的人；3.我是尊重自己、尊重他人的人；4.我是願意對自己負責的人；5.我是確信一切事情都會發展順利的人。

（三）社交及人際技巧（我能）

主要是經由與人互動學習而來的技巧，如幽默、溝通、思考、創造力、問題解決、衝動控制、社交與因應技巧。其中，「社交技巧」指個人在社會情境中能遵循社會規範與他人溝通、互動，因此得以維持人際關係，不會損害他人權益，是「我能」此項中最具代表性者。其社交及人際技巧復原力發展的資源包括：1.我能與他人討論令我害怕或困擾的事情；2.我能在面臨問題時找到解決方法；3.我能在做錯事情前自我控制；4.我能知道何時適合說什麼話、做什麼事；5.我能在需要的時候找到可以協助我的人。

「我有」、「我是」與「我能」這三種兒童復原力來源的概念會隨著年齡、身心發展階段而改變，年紀較小者之復原力來自較多的「我有」，隨年齡增長逐漸轉向「我能」，而「我是」概念也逐漸發展成熟(Grotberg, 1995)。Tusai 與 Dyer(2004)亦同意此觀點，認為復原力是會隨個人的身心發展階段而調整。因此綜合上述，復原力的重要內涵應該包含個體的個人內在力量與社交人際技巧，亦即問題解決、面對挑戰、情緒調適與精神意念等向度是構成個體復原力的重要因素。

肆、解釋風格與復原力的關係

樂觀解釋風格與心理或生理健康有顯著相關，樂觀解釋風格者的沮喪較少，善於處理壓力，且較能有效運用正向因應策略來處理問題，而其生理不舒服症狀也較少(Aspinwall, Richter, & Hoffman, 2002; Nes & Segerstrom, 2006; Scheier & Carver, 1993)。樂觀解釋風格使個人縱使境遇不如己意，也得以維持動機，因此能更有效處理所面對之事。性格樂觀與能針對問題的處理技巧正相關，能積極重新詮釋問題並嘗試接受所覺察的真實狀況，縱使狀況是失控、不如預期的；此外，樂觀與拒絕、嘗試把問題置之不理、推得遠遠的這些態度是負相關的(Nes & Segerstrom, 2006; Prati & Pietrantoni, 2009; Scheier & Carver, 1993)。

Ciarrochi與Heaven(2008)認為至少有三項原因可說明悲觀解釋風格為什麼能預測社會支持與情緒調適的降低：(一)悲觀青少年可能較不討人喜歡，且可能因此「自行拒絕」了可能有的支持；(二)悲觀青少年較容易沮喪，可能是因為悲傷的心情使他們較少參與能維持或建立社會支持的活動；(三)解釋風格可能對社會連結有直接效果。悲觀風格的青少年可能較不積極維持或發展社會支持網絡，並相信他們無法引起正向社會情況或避免負面社會情況。

社會連結的品質與解釋風格間的關係也已獲得證實，Toner與Munro(1996)發現被同儕拒絕的兒童非常可能將拒絕歸因於穩定的個人因素，這與Anderson與Arnoult(1985)的發現一致：孤寂感及害羞的程度可預測悲觀的解釋風格。Burns與Seligman(1989)則運用ASQ和CAVE技術進行縱貫性研究，探討解釋風格在五十二年期間的穩定程度，發現個體對正向事件解釋風格較不穩定，而悲觀解釋風格則在生命歷程中持續成為沮喪、低成就及生理疾病的危險因子。

Seligman(1995)指出良好復原力的兒童大多具備以下的正向特質，包括樂觀解釋風格、高度自我效能、優異社會技巧、良好問題解決技能和較佳的情緒管理能力等。而研究指出悲觀解釋風格與較差的情緒調適之間具有顯著負相關(Lakdawalla, Hankin, & Mermelstein, 2007)，也有研究證實曾經遭受一整年性虐待的兒童能從性虐待的陰影之中有能力自我恢復與復

原(recovery)，是因為其具備有樂觀的解釋風格(Feiring, Taska, & Lewis, 2002)。Toner與Heaven(2005)研究對於與同儕相關事件採取悲觀解釋風格的兒童，進行長期縱貫性追蹤調查，發現這些具備悲觀解釋風格的兒童兩年後可能有較高程度的孤單和沮喪感。Schulman與Seligman(1994)也同樣指出悲觀解釋風格者，有較多的沮喪、較差的生理健康及較低的成就，且以悲觀角度看事情的人比較常使用醫療及心理健康照護系統。

樂觀解釋風格與較佳的復原力相關，即使遭遇負面回饋亦能預期較佳表現(Seligman, Nolen-Hoeksema, Thornton, & Thornton, 1990)。Panak與Garber(1992)也發現悲觀解釋風格與同儕拒絕，以及與逐漸增加的沮喪感有顯著互動關係。Stevens與Prinstein(2005)也同樣發現同儕影響的效果，朋友的沮喪傾向能預測之後階段的青少年解釋風格類型。綜合上述，解釋風格對個人的孤單與沮喪感等情緒調適確實有影響，亦即解釋風格和復原力的關係具有正相關。因此可知，樂觀解釋風格應可作為個體內在保護因子，能有效提昇個體復原力；相反的，悲觀解釋風格則應可視為個體內在危險因子，會影響個體復原力的效能。

第四節 希望感與復原力之關係

壹、希望感的測量

Snyder與Feldman(2000)指出除了應該提升個體的希望感之外，也應該強化提升整體互惠的希望感(communal hope)，才能對整體社會更有助益。Arndt(2004)強調希望感的跨文化觀點，嘗試以Snyder的希望感理論應用在以「個體」(individualistic)和「群體」(collectivistic-interdependent)或「群體中心」(group-centered)兩種不同文化脈絡之下，對於希望感構念的內涵及意義進行質性研究，歸納出獨立自我觀的希望感(意志思維、徑路思維)，以及相互依賴觀的希望感(家庭、社區)。因此學校教育人員不但應注意學生的整體希望感，也應該關注特殊領域及特殊目標之希望感，因為只有考量整體的希望感才能理解個體複雜的希望感信念模式(薛秀宜, 2008)。

希望感的測量向度有兩大類，其一為「特性(trait)」，其二為「狀態(state)」(Snyder et al., 1991, 1996)。當測量特性時，假設人的意志思維和徑路思維是相當固定的，當測量狀態時，則假設希望感程度其實會隨不同環境狀況而變動。因此，測量希望感的評量範疇可區分為著重焦點於視希望感為個體普遍特質(domain-general)的「希望感特質論」，以及著重焦點於視希望感為領域特定(domain-specific)的「希望感狀態論」兩大領域。

在希望感特質論方面，希望感被視為人們整體性的評量自己是否有能力想出辦法，並可以順著這些方法達到目標的信念，往往只代表人們概括性的看法，並未能反應出真實的能力（李政賢，2011）。依據希望感特質論所編訂的「兒童希望感量表」(The Children's Hope Scale[CHS])之適用對象為七至十五歲兒童，係由Snyder等人(1997)所發展，其量表經由因素分析法抽取出「意志力」和「方法途徑」分量表的因素負荷量均遠大於其他因素，每個分量表各有三題，量表得分即為兒童希望感特質分數，所代表的是兒童在一般情境下的希望感。

而「成人希望感狀態量表」(Adult State Hope Scale)共有六題，亦可區分為意志與徑路兩個分量表，採用李克特氏八點量表，具有良好的內部一致性(Feldman & Snyder, 2005)，主要測量成人在不同時間及各種情境的目標導向思考。至於「成人希望感特質量表」(Adult Dispositional Hope Scale)適用對象為青少年與成人，則由Snyder等人(1991)所發展，透過自陳方式並以意志與徑路二因子模式呈現，共有十二題，包含意志與徑路分量表各四題，以及四題誘答不計分之題目（敬世龍，2010）。

在希望感狀態論方面，希望感被視為人們相信自己對生活中某些領域，例如社會互動、親密關係、家庭生活、工作或休閒生活方面能夠掌握與管理的程度。依據希望感狀態論所編訂的「兒童特定領域希望感量表」(The Children's Domain-Specific Hope Scale[CDSHS])係由Woodruff(2002)所發展，其量表施測年齡為十一至十五歲，共有六個分量表，包括「友誼」(Friendship)、「學業」(Academic)、「家庭」(Family)、「健康」(Health)、「安全感」(Safety)和「休閒」(Leisure)，每個分量表各有六題，總計三十六題，量表得分代表的是兒童在一般情境下，對於特定生活領域的希望特質程度。

而Simpson(1999)所發展的「特定領域希望感量表」(Domain Specific

Hope Scale)，則經由主成分分析後抽取出包括「社交領域」(Social relationships)、「學業領域」(academics)、「愛情關係」(romantic relationships)、「家庭領域」(family life)、「工作領域」(work)、「休閒領域」(leisure activities)等六個分量表。Feldman、Rand與Kahle-Wroblewski(2009)也依據狀態論觀點發展出採用李克特氏八點量表的「特定目標希望感量表」(Goal-Specific Hope Scale)，用來測量個體處於特定目標下的希望感層次。

駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國(2010)則以本土化觀點，提出和提升式盼望互存互補的寧靜盼望，並據以編製出新盼望量表。新盼望量表包含「提升式盼望」與「寧靜盼望」兩部分，其中提升式盼望區分為主控思考與路徑思考兩個分量表，每個分量表共有四題；至於寧靜盼望區分為超越順應與努力不懈兩個分量表，每個分量表共有三題。新盼望量表共計十四題，其量表之聚斂效度、區辨效度與增益效度均良好。

依據學習障礙學生的學習與社會情緒特徵，因其內在能力差異可能導致學習障礙學生或許會因學科挫折而在課業學習方面具備較低的希望感，但在家庭生活、同儕互動與師生互動等領域則可能比起課業學習領域具備較高的希望感，若依據希望感特質論而將學習障礙學生希望感設定為普遍特質可能會低估其整體希望感。因而本研究視學習障礙學生希望感為依據情境與領域不同，具有領域特定的特質狀態，主要採取Snyder等人(1997)強調西方特質論的意志與徑路特質之提升式希望感面向，並兼採駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國(2010)著重東方文化的柔性順應與堅持努力特質之寧靜式希望感面向，嘗試用更多元面向來涵蓋學習障礙學生的希望感。

貳、希望感與復原力的關係

希望感與勇氣及樂觀等正向積極的心態，是很重要的內在心理能量，可用來保護人們免於罹患心理疾病(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。個體的希望感越高，憂鬱程度會較低，因為希望感高的個體，即使遇到阻礙的負面事件，也可以從中找到一些讓自己感到欣慰的希望感(Kwon, 2000)。相較於比較不抱持希望感的個體，充滿希望感的個體在原本的計畫遇到瓶頸時，比較懂得運用技巧來想出靈活因應的方式，以便順利完成目

標；充滿希望感的個體也比較懂得解決問題的技巧，當遇到困難的時候，也比較可能運用正向的「自我對話」來維持動機。充滿希望感的個體會聚焦於必須做的事情，而不是反覆擔憂有哪些地方可能出錯了（李政賢，2011）。

希望感和心理調適密切關聯，高度希望感個體擁有較佳的心理調適能力(Kwon, 2002)。希望感與學業、體育、健康、心理調適、人際關係、心理治療及生命意義等方面均有關聯(Snyder, Rand, & Sigmon, 2002)。高希望感的個體，通常有較良好的人際互動(Lopez, Floyd, Ulven, & Snyder, 2000)，通常不會讓自己長時間處於負向情緒之中，常會運用一些正向的話語來激勵自己(Snyder, 1994)。希望感也可以視自己「對情況或結果」的評價來決定(Snyder & Lopez, 2002; Wonghongkul, 2000)，此即表示希望感能使兒童縱使在壓力情境、困難程度高時不被擊敗，對他們而言，困難情境具有挑戰性，並不能輕易將他們擊潰。

Snyder(2002)反對希望感是一種情緒的說法，強調希望感是認知的過程。個體的情緒會受到他們是否相信自己能夠成功的想法所影響，若覺知自己能成功的達成目標，並有清楚的能量與徑路來克服困難，就會有積極正向的情緒(positive emotion)；反之，若個體覺知未能達到目標，且未有清楚的能量與徑路想法來克服困難時，就較會有消極負向的情緒(negative emotion)（李政賢，2011）。因此希望信念是一項重要的認知資源，其所具備的目標導向認知成分，可讓個體在實際行動上偏向於具有美德價值的行動，而其所具備的情緒回饋機制，可以獲得更多的正向情緒，進而強化復原力的快速作用（李新民、陳蜜桃，2008）。

希望感較高的個體相信自己對人生的掌控力，喜歡接受挑戰（但不一定非贏不可）、自尊心較高且心情較愉快(Snyder, 1994)，因而心理適應也較佳，遇到問題時較能專注面對並加以解決，對人生也比較充滿意義感與樂觀態度(Feldman & Snyder, 2005; Snyder et al., 1991)。具備高度希望感的個體也比較有機會達成預定的目標，而「達成目標」本身又後續成為另一種鼓舞他們的力量，使得其對人生目標的追求更有希望感(Feldman, Rand, & Kahle-Wroblewski, 2009)。

Snyder、Shorey與Berg(2004)認為唯有厚植希望感，才能幫助個體與遇到逆境時產生的憂鬱抗衡。在面對壓力情境時，希望感較高的個體之壓力

容忍力較高，也有較佳的因應策略。身體的恢復力較強，且較不會有工作的倦怠感；相反的，希望感較低的個體對於壓力的容忍力較弱，也較常會逃避壓力，較不會照顧自己，也容易感到疲倦，一旦受到傷害就會感到沮喪且不容易恢復(Snyder, 1994)。

研究均指出在一個重要生活事件之後，擁有較高樂觀水準（被視為對於正向事件有高度期待）的個體，比起那些擁有較低樂觀水準的個體具有更高的復原力，但是在悲觀水準（被視為對於負向事件有高度期待）方面則並沒有相同的結果(Ho, Chu, & Yiu, 2008; Kivimaki et al., 2005)，亦即面對正向事件的解釋風格論點可能會比面對負向事件的解釋風格論點，能夠發揮出更重要效果與更有價值性。

Hagen、Myers 與 Mackintosh(2005)發現無論是何種形式的希望感，無論來自宗教或精神信念、無論是自信自己的能力或是嫻熟克服挫折的策略，都能增進兒童對逆境的因應能力。Korner(1970)認為希望感可以使個體對未來充滿期待，可以立即減輕個體目前的不舒服，以對抗挫折、不愉快等失望感受，而協助個體面對及處理自己的目標或需要未能達成的狀況，亦即希望感具備保護功能，可協助個體免於直接面對強烈挫折的傷害。希望感與復原力息息相關，富有希望感的兒童會對於好的結果充滿期待，也會期待正向的事物成真，因此希望感可作為個人重要的保護因子，會影響個體復原力的彈性調適。

希望感並非是單純的情緒，而應該是由意志力和方法途徑所組成的動力認知系統。因此在追求目標的過程中，情緒隨著認知發展而改變，成功的經驗除了帶給個體面對未來成功的內在認知，也會引發正向情緒；相反的，失敗的經驗則會產生負向情緒(Snyder, 1995)。高度希望感能提升生活滿意度與減輕心理病理狀態，希望感應能成為青少年面臨壓力的緩衝機制，高度希望感的呈現可以降低壓力生活事件的負影響，並提供有利的支持（敬世龍，2010）。因此可知，希望感對於學習障礙學生來說扮演一個重要的角色，希望感對於復原力來說應該是一個重要的內在保護因子。

第五節 解釋風格、希望感與復原力之關係

壹、解釋風格的相關研究

Seligman(1991)研析二十五年來解釋風格相關研究，並將評論摘要於兩篇文章中(Kamen & Seligman, 1987; Seligman & Elder, 1986)，文中提及悲觀解釋風格可以導致具有壓力的生活事件、不良的健康習慣以及降低的自我效能感(Peterson, Seligman, & Vaillant, 1988; Seligman, 1989)，且悲觀解釋風格在國小及中學時期即顯而易見(Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1986)。

Abramson、Alloy與Metalsky(1989)以及Peterson(1991)的研究結果發現，解釋風格對於負向事件的預測有效性優於正向事件，且解釋風格對於內在原因的預測不如對於穩固原因與普遍原因的預測。而使用ASQ與CAVE評量的樂觀解釋風格研究結果也顯示出類似於天生氣質的樂觀研究之發現(Peterson & Park, 1998)。Nolen-Hoeksema與Girgus(1995)指出在青少年階段，男生在面對負向事件的解釋上比女生較為悲觀。而另一研究則指出在大學階段，男生和女生的解釋風格則並沒有顯著的性別差異(Ho, Chu, & Yiu, 2008)。造成這種差異的可能原因之一，是解釋風格的性別差異可能會隨著年齡逐漸縮小(Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004; Ruble, Eisenberg, & Higgins, 1994)。

Metalsky、Halberstadt與Abramson(1987)研究學生得到低分後的憂鬱影響，發現許多得低分的學生立即產生憂鬱情緒，但只有對負面事件總以「無希望感解釋風格」(hopeless explanatory style)面對的學生在幾天後仍心情不佳，因此憂鬱心情維持了多久與悲觀解釋風格、負面生活事件的互動有關。一般說來，與壓力模式相關的研究結論不一，有些研究發現負面事件與解釋風格間的關係深遠(Houston, 1995; Hilsman & Garber, 1995)，有些卻發現兩者互動並不多(Follette & Jacobson, 1987; Hammen, Adrian, & Hiroto, 1988; Tiggemann, Winefield, Winefield, & Goldney, 1991)。

有關解釋風格對社會調適之影響的研究較少，Ciarrochi與Heaven(2008)假設有悲觀解釋風格的青少年較不易發展和維持社會支持網絡來進行研

究，參與的學生共有 719 位（351 位男生、366 位女生、2 位性別未知，平均年齡為 12.28 歲），依據年齡，每位七年級到十年級的學生填寫一份匿名問卷，在他們八年級、九年級、十年級時評量社會支持的質與量，並使用結構方程式模型對資料的四波資料進行分析。結果發現悲觀解釋風格者有較低的社會支持，解釋風格較為悲觀家庭所獲得的社會支持也較低，但值得注意的是，進一步的分析建議不應將「傷心」擴大解釋或假定悲觀的青少年比較不受同儕歡迎。研究結論指出，悲觀的青少年感覺自己較無法對其社交圈有正面影響圈，因此可能也無法真正做出行動，以發展及維持社會支持網絡。

解釋風格則也被證實與憂鬱相關。兩個與解釋風格與憂鬱相關的假設已被驗證及肯定，其中較弱的假設是：悲觀解釋風格與憂鬱症狀相關，許多以成人或兒童為對象的研究支持這個論點(Robins & Hayes, 1995; Gladstone & Kaslow, 1995; Joiner & Wagner, 1995)；較堅實的假設為：悲觀解釋風格是憂鬱症狀的危險因子之一，但研究結果並不一致。許多研究調查解釋風格的能力能否預測憂鬱症狀隨時間的改變，某些研究中悲觀解釋風格能預測憂鬱症狀，也就是說憂鬱症狀會隨著悲觀解釋風格而日漸增加(Golin, Sweeney, & Schaeffer, 1981; Seligman et al., 1988)；相反地，某些研究認為悲觀解釋風格對憂鬱症狀並未具有重大影響(Bennet & Bates, 1995; Tiggemann, Winefield, Winefield, & Goldney, 1991)。在認知治療中，成人從憂鬱恢復，也意味著他們的解釋風格增進了(Seligman et al., 1988)，此外，悲觀解釋風格能預測治療終止之後病人將重返憂鬱症狀(Ilardi, Craighead, & Evans, 1997)，而增進解釋風格的方案確有效果，有助於預防成人及兒童的憂鬱症狀(Seligman, Schulman, DeRubeis, & Hollon, 1999)。

解釋風格與成就、生產力也有關聯。對負面事件的樂觀解釋風格與大學生的學業成就與工作生產力相關(Schulman, 1995)，以樂觀角度看待事物的大學生課業表現比其高中班級排名、SAT 分數、成就測驗分數表現更佳。兒童的話，若其將課業表現不佳歸因於穩定、普遍的因素，如能力不足，他們未來的堅持度與對成功的期望也較低(Dweck, 1975)。

解釋風格似乎與生理健康相關(Peterson & Bossio, 1991)。樂觀的大學生理病痛較少，較少赴診所看病，也認為自己較有能力預防健康出狀況(Peterson & De Avila, 1995)，兒童時期的解釋風格亦能預測青少年的生理健

康(Peterson, Seligman, & Vaillant, 1988)。Buchanan(1995)發現解釋風格能預測心臟病成人與疾病的長期對抗，也有其它主張增進解釋風格能增進生理健康的研究，Buchman、Garenschwartz 與 Seligman(1999)追蹤參與健康中心所辦理解釋風格促進方案的大學生，發現這些學生與控制組比起來，生理病痛較少，就醫次數也較低。

考量解釋風格與醫療狀況的可能關係，悲觀解釋風格的人比樂觀的人常需要就醫(Peterson, 1988)，且動物實驗結果指出習得的無助感可能降低免疫系統反應、增進腫瘤的生長(Laudenslager, Ryan, Drugan, Hyson, & Maier, 1983)，這些研究結果亦可引申至人類身上。Kamen-Siegel、Rodin、Seligman 與 Dwyer(1991)對年長者進行研究發現可將悲觀解釋風格視為某些免疫系統疾病的早期心理危險因子。

歸納上述研究可發現，關於正向事件解釋風格與負向事件解釋風格的研究結果尚未有定論，但可以推論的是樂觀解釋風格可能影響課業表現、生理健康與復原力有關，而悲觀解釋風格可能導致具有壓力的生活事件、不良健康習慣、憂鬱症狀、降低自我效能感與對成功的低度期望與希望感。

貳、希望感的相關研究

一般大眾視希望感與憂鬱負相關，又與生活滿意度、心理的幸福感(被定義為正向影響、情緒平衡與生活滿意)呈現正相關(Chang, 2003)，Arnau、Rosen、Finch、Rhudy與Fortunato(2007)的長期縱貫性研究發現意志思維能預測隨後的憂鬱及焦慮，經歷某件負面事件一個月後，有較高意志思維的人較不憂鬱，但這樣的關係是單向的，無法推論較不憂鬱的人一定有較高的意志思維能力(Shorey, Little, Snyder, Kluck, & Robitschek, 2007)。

Hagen, Myers與Mackintosh(2005)調查希望感、社會支持與壓力對高危險群兒童行為問題的影響，對象為65位受刑婦女的孩子，探討希望感的多寡是否能預測隨後的適應行為。研究發現，富有希望感個體對自己克服困難的能力相當有自信，也相信事情總有轉機；而希望感低於一般水準的兒童則具有較多內隱問題(憂傷、抱怨)及外顯問題(侵犯行為、犯罪行為)，覺察自己社會支持較低的兒童的外在問題較多，感受較多生活壓力源的兒童則有較多內在問題，而迴歸分析指出在控制社會支持及壓力因素後，希

望感對內在及外在問題都有獨特的變異。研究結果建議相信自己的能力足以克服挑戰，並能以正向觀點待物，都是重要的保護因子之一，若希望感微弱，可能導致兒童隨後的調適能力出現問題。

在特殊教育對象方面，Horton與Wallander(2001)對肢體障礙兒童的母親的撫養經驗進行研究發現：對困難的評價與詮釋影響了人們處理問題的能力，與兒童的客觀障礙程度相比，母親覺察自身因幼兒障礙所引起之壓力的能力能預測其未來的自我調適力，對自己的壓力有多瞭解，便更能處之泰然。另外，研究也發現希望感與社會支持間的關係深遠，這兩者也影響了肢體障礙兒童之母親憂慮程度的變異。

某些研究則探討發展障礙兒童問題行為及其父母之希望感的關係，如Padencheri 與 Russell(2002)比較當身心障礙兒童呈現無問題行為、單一問題行為、多重問題行為時，23 位母親及 23 位父親的希望感水準。結果顯示孩子具有多重問題行為的父母希望感明顯較低，但也發現父母的希望感隨著每位孩子的特質而有所不同。

Lloyd 與 Hastings(2009)探討希望感及其與身心障礙學齡兒童父母之幸福感間的關係，共 138 位母親及 58 位父親填寫問卷，分享他們對希望的感覺、正向效果、焦慮、憂鬱、壓力等心理層面及其孩子的行為。使用以目標為導向的行為來測量希望感，測量兩個因素：意志思維（覺察自己可以達成目標）與徑路思維（必要時能尋找其它替代方法來達成目標）。結果顯示，對母親而言較低程度的希望感（意志思維與徑路思維）與較多的兒童行為問題都能造成母親的憂鬱，較少的兒童行為問題與較高的意志思維則產生正向效果。對父親而言，較低的意志思維能造成焦慮與沮喪，較高的意志思維則對其有正向影響。徑路思維對父母幸福感並非重大影響因素，意志思維與徑路思維的相互影響會影響母親心理狀況，若兩者皆屬於高程度，能將母親的憂鬱程度降到最低。

歸納上述研究可發現，許多研究均指出希望感與社會支持、憂鬱情緒、焦慮情緒、個體特質與之後適應行為有關，因此希望感可能是復原力的一項保護因子，會影響其復原力與調適能力之效能，進而影響個體的生理健康與心理健康。

參、復原力的相關研究

復原力內涵之探討，需考量不同的研究對象屬性及其所屬發展階段而有所調整(Grotberg, 1995; Tusai & Dyer, 2004)。Miller 與 Fritz(1998)指出「重建」(reframe)學習障礙經驗是一種由內而外的改造歷程，希望學習障礙學生能用更有建設性且正向的角度去重新看待「學習障礙」所導致的生命經驗；這種內在認知觀點的改變到外在行為反應的變動歷程，更是學習障礙學生建構「復原力」的重要機制。其實，「學習障礙」本身即是一種危險因子，一個伴隨「學習障礙」的個體，等同於處於危險情境下的高危險群個體(Miller, 2002; Wiener, 2003)。學習障礙學生不僅容易和普通同學相比有較低的同儕地位，時常被其他同學貶低或排擠，因此學習障礙學生的寂寞感也較普通學生高(Murphy & Newlon, 1987)。「學習障礙」的特質會對個體產生巨大的內外壓力，而內外在的保護因子與危險因子也較普通同儕更為複雜，因此積極培養學習障礙學生的挫折復原力，應與單純的課業補救教學同等重要(黃欣儀，2010)。

Meltzer(2003)指出從二〇〇二年「國際學習障礙研究學會年會」(Annula Conference of the International Academy for Research in Learning Disabilities[IARLD])開始，許多美國、加拿大、以色列學者之研究強調能促進學習障礙學生社會及學業能力的環境因子，這些內在、外在因子都能增進學習障礙學生的復原力並減低他們的受挫機率，內在因子如動機、自我概念、努力等，外在因子如社會支持、學習障礙學生與家庭成員及同儕的互動、教師評價、學校安置等，譬如教師的鼓勵與支持，即能培育兒童與青少年樂觀與積極的希望感，其中特別值得注意的是，內外因子可能相互影響(Rodriguez-Hanley & Snyder, 2000)。

Margalit(2003)期待能出現更多有關多重模型之保護因子、不再侷限在群體平均數分析的研究，且研究對象若能鎖定學習障礙的次群體，也就是正向看待自己、顯現不畏困難勇往直前的復原力態度者更佳。許多研究也嘗試利用「危機-復原力模型」來瞭解學習障礙學生認知、學業及社會表現上的差異，針對影響學習障礙學生危險因子與復原力的「認知-動機」(cognitive-motivational)變項與「社會-認知」(social-cognitive)變項的差異著眼，也與 Wong(2003)所確認的幾項保護因子相關，如個體性格(氣

質)、父母支持、成人支持者或諮詢者、邁向成功的即時機會，至於個體自我瞭解、自我概念、試圖努力的意願及屢仆屢起的毅力也在探究範圍之內。

Tur-Kaspa(2002)探討學習障礙高危險群幼童社會訊息的處理與寂寞感及低凝聚感之關係，發現學習障礙高危險群女幼童即使在發展的早期階段(尚未經歷學業挫折)，仍顯現較低的社會訊息處理程度。另一研究則進一步探究人際關係與情感過程對未來學業成功的重要性，強調老師與學生之間的依附感並反映師生關係間情感過程的重要影響，對危險或保護因子而言，情感過程都影響了學習障礙學生的學業表現(Al-Yagon & Mikulincer, 2004)。

Wiener 與 Tardif(2004)在四種特教安置環境中研究 117 名學習障礙學生的同儕關係對復原力的影響，包含學生的寂寞感、自我概念及社會技巧，結果發現較為融合的環境對學習障礙學生自身社會與情感的調整(如同伴接納、朋友數量、數學能力的自我覺識及行為)似乎有較佳效果，只是與其他組別相較，程度並不顯著。因此，不同的特殊教育安置對學習障礙學生學業、社會、情感的影響值得深入探討，並不能貿然視環境差異為主要影響因素。Meltzer 等人(2004)強調內在因子的重要，包括努力、堅持、策略的使用、學業的自我覺察，而認為內在因子與外在因子如教師評價互動而影響學習障礙學生的學業成就，研究指出學生自我覺察與教師評價所形成之循環往復關係對學業成就影響重大。

Sorensen 等人(2003)曾經針對學習障礙學生日益增多的「社會心理調適」(psychosocial adjustment)問題做兩年的縱貫性研究，基本假設為危險及復原力模型環境中的環境變項對社會心理調適的影響遠比課業表現為大，研究對象為 100 名七至十一歲的學習障礙生，使用「兒童行為評量系統」(The Behavior Assessment System for Children[BASC])來評估心理調適、學業技巧的改變及環境因子間的關係。研究發現環境因子對於學生的課業技巧僅有小幅改善，但卻對心理社會結果有正向影響，因此對學習障礙學生來說雖然學業困難持續存在，但周遭環境與保護因子對其心理社會調適的確具有決定性的影響。

歸納上述研究可發現，復原力是一種保護因子與危險因子互動所形成的正向力量，而學習障礙雖然是一項危險因子，但若是能透過樂觀、希望

感等保護因子的作用，進而提升其情感調適與社交人際，可能會對個體的心理健康具有正面且積極的影響。

肆、解釋風格、希望感與復原力的關係

一、解釋風格、希望感與復原力三者的關係

解釋風格在臨床心理學的研究和應用工作上已經有豐富的歷史，有強烈證據指出對於負向事件擁有悲觀解釋風格的個人有更高的傾向會罹患憂鬱與焦慮(Mineka, Pury, & Luten, 1995; Robin & Hayes, 1995)。英國前首相 Churchill 曾說過：「樂觀的人，在每個苦難裡看到了機會；悲觀的人，在每個機會裡看到了苦難」(An optimist sees an opportunity in every calamity; a pessimist sees a calamity in every opportunity.)。Schwartz(1994)認為青春前期以前的孩子異常樂觀，有無限希望，且對沮喪免疫，但到了青春期時，兒童就逐漸慢慢失去這份樂觀，並逐漸由樂觀轉趨悲觀(洪蘭，1997)。樂觀有助於個體產生正向的經驗，包括認知、情緒與動機的成分，樂觀的個體有較好的心情、較高的挫折容忍力，且有較佳的生理健康(Peterson & Steen, 2002)。

樂觀的主要研究係包括「天生氣質的樂觀」與「樂觀解釋風格」兩類。其中天生氣質的樂觀具備整體性期待未來好事多而壞事少的特徵，對於生活所有面向總是充滿自信與希望，能夠完成個體目標；至於樂觀解釋風格傾向認為負面事件是由外化、暫時性、特定性的成因所造成，而正面事件則是由於內在化、穩定性、一般性的成因造成，透過這種思考方式來保護個體免於遭受強烈的負向情緒反應，也比較不會損及信心，也比較不會阻礙有效的因應作法(Carver & Scheier, 2002)。樂觀解釋風格被視為擁有「自利偏誤」(self-serving bias)，傾向以外在的、不穩定的和特定的原因來解釋負向事件，或是用內在的、穩定的和整體的原因來解釋正向事件，被研究證實擁有較少的精神病症狀(Jolley et al., 2006)，亦與高程度的動機、成就、生理上的幸福感與較少的沮喪症狀相關(Buchanan, 1995)。

悲觀解釋風格者則相信負面事件是由於內在、穩定、普遍性的成因造成，而正面事件是由於外在、不穩定、特定的成因導致，這種悲觀解釋風

格可能引起「無希望感(hopelessness)」，連帶造成許多無希望感的沮喪症狀(Abramson, Alloy, & Metalsky, 1995; Lakdawalla, Hankin, & Mermelstein, 2007)。悲觀解釋風格者因為覺得負向事件會在不同時間、不同場合持續發生，因此認為未來是「難以控制」的，因此對於改變未來是無望的，具備較低的希望感，因而面對挑戰時也很消極(Kamen & Seligman, 1987)，而且悲觀解釋風格的人可能因為「順其自然」(whatever will be)，因而容易忽視其生理或心理健康(Peterson, 1988)，同時也是憂鬱症的高危險群(Seligman, Abramson, Semmel, & von Baeyer, 1979)。

Horton與Wallander(2001)認為希望感可以說扮演著自我實現的角色，成功處理生活中挑戰性事物後，希望感將被增強。具有希望感的普通學生對事情盡力，也因此較容易獲得成功，而成功的經驗又使他們自信能克服挑戰；反之，缺乏希望感的普通學生對事物較缺乏努力，易於悲觀。Stark與Boswell(2001)研究則發現高危險群兒童的希望感和沮喪症狀具有負相關。

Abramson、Alloy與Metalsky(1989)試圖對RLHT理論做出修正，提出「憂鬱的絕望理論」(the hopelessness theory of depression[HT])，主張解釋風格的穩定性向度和普遍性向度比起內在性向度，對於動機和憂鬱有更強烈的影響，而內在化的歸因並非是關鍵的因素。而根據憂鬱的絕望理論，絕望感涉及負向事件的穩定性與普遍性，希望感則涉及正向事件的穩定性與普遍性，至於負向結果預期的特徵，包括延遲自發性的反應、悲傷情感、缺乏活力與冷漠，則是憂鬱的最可能原因。因此，在解釋風格的三個向度之中，個別性向度影響個體在負向事件歸因之後的自我評鑑與自尊，恆久性向度影響個體在負向事件之後持續無助的無希望感和憂鬱的時間長短，普遍性向度則影響個體推論事件的原因係起源於於特定層面或普遍層面(Peterson & Seligman, 1984; Valas, 2001)。

Gillham等人(2007)研究強調「賓州復原力計畫」(Penn Resiliency Program[PRP])的功效，包括培養樂觀解釋風格的持續教育與發展，進而透過希望感的提升，來避免青少年罹患憂鬱的機率，進而提升青少年的復原力。至於解釋風格與個人的社會統整、社會支持或其餘變項相關的程度為何至今未明，這些變項如何隨時間產生關連，尤其對青少年與父母、同儕間的關係格外值得探討，支持性的、溫暖的信任的人際關係對心理上的幸

福感相當重要，這些都是「基本的人類需要」，也是人類得以繁盛的基本要素，在遭遇困難得以緩衝(Pierce, Sarason, & Sarason, 1996; Ryan & Deci, 2001)。

學習障礙學生則時常因其障礙，遭遇許多心理壓力，對生理及心理健康皆有害。人們嘗試瞭解或說明壓力或挫折事件的成因，尤其習慣以悲觀來思考，可能對其心理或生理功能有重大傷害或對疾病狀況有不良影響(Levenson & Bemis, 1991; Peterson & Seligman, 1984)。Werner(1993a)曾提出學習障礙學生的五項保護因子如下：(一)可引發父母、同儕、老師及配偶之正向反應的「性格」；(二)擁有的「價值觀或技巧」，能使自己善用天賦，譬如自信能克服困難，有強烈的自我效能感及內控，設定的學習或職業目標切實可行，對家務亦展現責任感及有條不紊的自我管理；(三)優良的「父母教養技巧」，足以提供學習障礙學生心理支持，且父母自身情緒穩定，此對孩子自尊有所裨益，這些父母親通常具有高中以上的學歷，也有不錯的工作，為子女樹立了角色楷模；(四)扮演「支持性角色的成人」，通常擔任未來「守門員」角色，此人可以是對學習障礙學生鍥而不捨的祖父母輩、青年領導者或宗教人士如牧師；(五)適時出現在學習障礙學生重要生活轉銜點上的「機會」。

以上每一保護因子都涵蓋個人的內在及外在面向，內在面向與個人的開朗性情、豐富資源、後設認知等有關，而外在面向則與廣泛、支持性高的社會網絡相關，有效能的父母有助於孩子的情緒穩定、提供良好的角色模範，也能使學習障礙學生擁有較高的自我概念。此外，其他重要他人亦能提供情緒支持，如擔任守門員角色者，另外，適時機會的到來也對學習障礙學生重要轉銜階段有關鍵影響。而社會支持本身是強而有力的保護因子，能預測兒童的自尊、學業成就、健康及情緒上的幸福感(Franco & Levitt, 1998; Finkenauer & Rime, 1998; Lepore, Silver, Wortman, & Wayment, 1996)，缺乏社會支持容易出現適應問題、侵略行為、沮喪及學校狀況(Anan & Barnett, 1999; Kliewer, Lepore, Oskin, & Johnson, 1998)。

在許多與情境相關的因素中，社為支持可說是影響力最大的，社會支持對處於高度壓力、挫折的兒童，良好的社會支持可能避免或降低生活困境帶來的負面效果。當社會網絡健全，照顧者、教師、朋友都有能力也確實提供合宜的支持及引導時，兒童的適應較佳，成人自己處理問題的能力

也有個別差異，有些成人提供了兒童絕佳的模仿範例，有些則否(Kliewer et al., 1998)。因此可知，學習障礙學生若能具備內控的樂觀解釋風格以及外在相關支援，應能視為其提昇復原力之保護因子。

如同普通學生，學習障礙學生也具有多項危險因子，尤其是個人內在特質的危險因子發生率可能更高，也就是說學習障礙學生可能比普通學生更容易產生負面結果(黃欣儀，2010)。Mather 與 Ofiesh(2006)將學習障礙學生的危險因子歸納為五項：學業挫折(school failure)、教師及同儕的負向回饋(negative teacher and peer feedback)、學習障礙的類型及程度(type and severity of learning disabilities)、社會支持與能力(social support and competence)與性別(gender)。因此，包括學習障礙學生的學業挫折、負向回饋、缺乏社會支持等，均會使得學習障礙學生比起普通生來說產生較差的社會適應與復原力。

但比起普通學生，學習障礙學生面對環境中某些狀況有可能更會對其帶來負向經驗。學習障礙學生由於學習上的困難，在整合自身發展時常遭受壓力，挑戰更是持續不斷，Steele 於一九九五年曾提及學習障礙學生為「能力烙印的一群」(ability-stigmatized group)一詞，因為他們在學業、社交、行為功能方面似乎無法與同儕並駕齊驅(Smith & Nagle, 1995; Steele, 1995)。學習障礙學生因神經心理功能異常所形成的學習障礙特質是其危險因子，導致學習障礙學生在生活中遭遇許多困難與挫敗，而學習障礙學生的樂觀解釋風格與希望感則應可視為其內在保護因子，若其樂觀解釋風格與希望感發揮高度效能，應能使學習障礙學生富有高度且彈性的復原力以克服所遭遇的重重困難。

研究者嘗試將個體的心理資本加以歸納縮減為解釋風格、希望感與復原力三個構念，亦即視樂觀解釋風格、希望感與復原力為個體心理資本的重要且必要之組成要素。且因樂觀解釋風格或許在面對正向事件與負向事件時具有獨立性，因此本研究亦嘗試依據ASQ之量表架構將解釋風格進一步區分為正向事件解釋風格與負向事件解釋風格之建構。而為達到以多元觀點來擴充希望感理論之目的，本研究亦嘗試分別將提升式希望感與寧靜式希望感納入理論建構之中，並據此歸納提出當個體面對自我感覺良好的正向經驗時，正向事件解釋風格能影響提升式希望感；而當個體在面對失敗困苦之負向經驗時，負向事件解釋風格則能影響寧靜式希望感。

綜合上述，解釋風格、希望感與復原力三者之間的關係極為密切，而解釋風格可區分為正向事件解釋風格與負向事件解釋風格，希望感亦可區分為提升式希望感與寧靜式希望感。不同正向事件與負向事件解釋風格的個體，會對現在或未來有不同的提升式希望感與寧靜式希望感，因而影響其復原力，因此提升式希望感與寧靜式希望感應可在正向事件與負向事件解釋風格影響復原力之間扮演重要的中介角色，亦即正向事件解釋風格與負向事件解釋風格應可透過提升式希望感與寧靜式希望感的中介作用來影響復原力之效能。

二、小結

依據上述解釋風格、希望感與復原力之文獻探討與相關研究結果，茲將本研究之擬議綜合歸納如下：

(一) 分析不同背景變項的學習障礙學生在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力上的差異

依據上述文獻，可以發現正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力確實是學習障礙學生的重要特質或能力，但是可能會受到性別、年級、特教服務、家庭社經地位、解釋風格與適應功能等個人與家庭因素所影響，也並非所有學習障礙學生皆具備期望的樂觀解釋風格、高度希望感與較佳的復原力，特別是學習障礙學生的復原力是其能否順利適應社會與維持心理健康的強大防護力量。

因考量目前並未有研究針對學習障礙學生的正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力進行探討，本研究將焦點之一著重於分析不同背景變項的學習障礙學生在這些變項上是否有所差異，以期深入探討不同背景變項學習障礙學生正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之現況。

(二) 分析學習障礙學生與普通學生在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力上的差異

Wong(2003)強調日後研究應以復原力為主軸，進一步探討學習障礙學生與普通學生間保護因子與危險因子之差異，並針對學習障礙學生與普通學生相較之下所特有的保護因子與危險因子加以深究，以找出學習障礙學

生較為優勢的個別性保護機制，並針對較為弱勢的個別性危險因子加以強化教導。因此本研究嘗試依據Wong(2003)之論點，亦將焦點著重於探討學習障礙學生與普通學生解釋風格、希望感與復原力之差異情形，以期更瞭解學習障礙學生獨特的保護因子與危險因子，以提供學習障礙學生更為適性的輔導建議。

(三) 分別探討解釋風格、希望感與復原力之中介效果理論模型

若依學理而言，中介效果模型可區分為「部分中介」與「完全中介」兩種模型，本研究先估計直接效果模型之效果，若具有顯著直接效果，則再針對部分中介效果模型與完全中介效果模型進行估計與競爭模型比較。在正向事件解釋風格方面，部分中介效果模型係假定學習障礙學生正向事件解釋風格可直接影響復原力，而學習障礙學生正向事件解釋風格亦可透過提升式希望感（中介變項）來間接影響其復原力，而完全中介效果模型則假定學習障礙學生正向事件解釋風格對其復原力之影響乃全部透過提升式希望感之中介作用間接達成。而在負向事件解釋風格方面，部分中介效果模型係假定學習障礙學生負向事件解釋風格可直接影響復原力，而學習障礙學生負向事件解釋風格亦可透過寧靜式希望感（中介變項）來間接影響其復原力，而完全中介效果模型則假定學習障礙學生負向事件解釋風格對其復原力之影響乃全部透過寧靜式希望感之中介作用間接達成。

而綜觀相關研究，就解釋風格、希望感與復原力三者之間的關係而言，研究均發現三者之間彼此存在正向的關聯，但卻缺少對於中介作用有較深入的研究與探討，因此中介效果的檢測對於瞭解本研究解釋風格、希望感與復原力等變項之間關係應有其價值存在。解釋風格能影響希望感與復原力，希望感也能對復原力造成影響，但解釋風格是否可透過希望感的中介作用，進而影響復原力的歷程則仍有待釐清，特別是在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力的假設理論架構中，其徑路關係與強度更是有待本研究進行分析討論。

(四) 學習障礙學生正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之理論模型建構

本研究擬將希望感視為解釋風格影響復原力的中介變項，嘗試分別依據正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介模型分析，以及負向

事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介模型分析，將其統整成為一個涉及正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力五個變項的完整理論。亦即，本研究首先將解釋風格區分為正向事件解釋風格與負向事件解釋風格，另一方面也因應東西方文化之差異與華人本土心理學之思潮，將希望感區分為提升式希望感與寧靜式希望感，將研究之架構理論設定為正向事件解釋風格能直接影響提升式希望感，負向事件解釋風格能直接影響寧靜式希望感，而提升式希望感與寧靜式希望感彼此會互相影響，進而共同影響其復原力之效能，將焦點著重在探討學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之互動關係。



第三章 研究設計與實施

本章主要說明研究的設計與實施之情形。首先說明本研究之研究架構，第二節設定研究假設，第三節說明研究對象，第四節敘述研究工具之編製與計分，第五節說明研究實施程序，第六節敘述資料處理與分析方式。

第一節 研究架構

依據第一章所述之研究動機、研究目的與研究問題，在分析與彙整相關文獻之後，擬定研究初始模型架構如圖3-1所示，其中「+」表示假設關係為正向影響，「-」表示假設關係為負向影響。

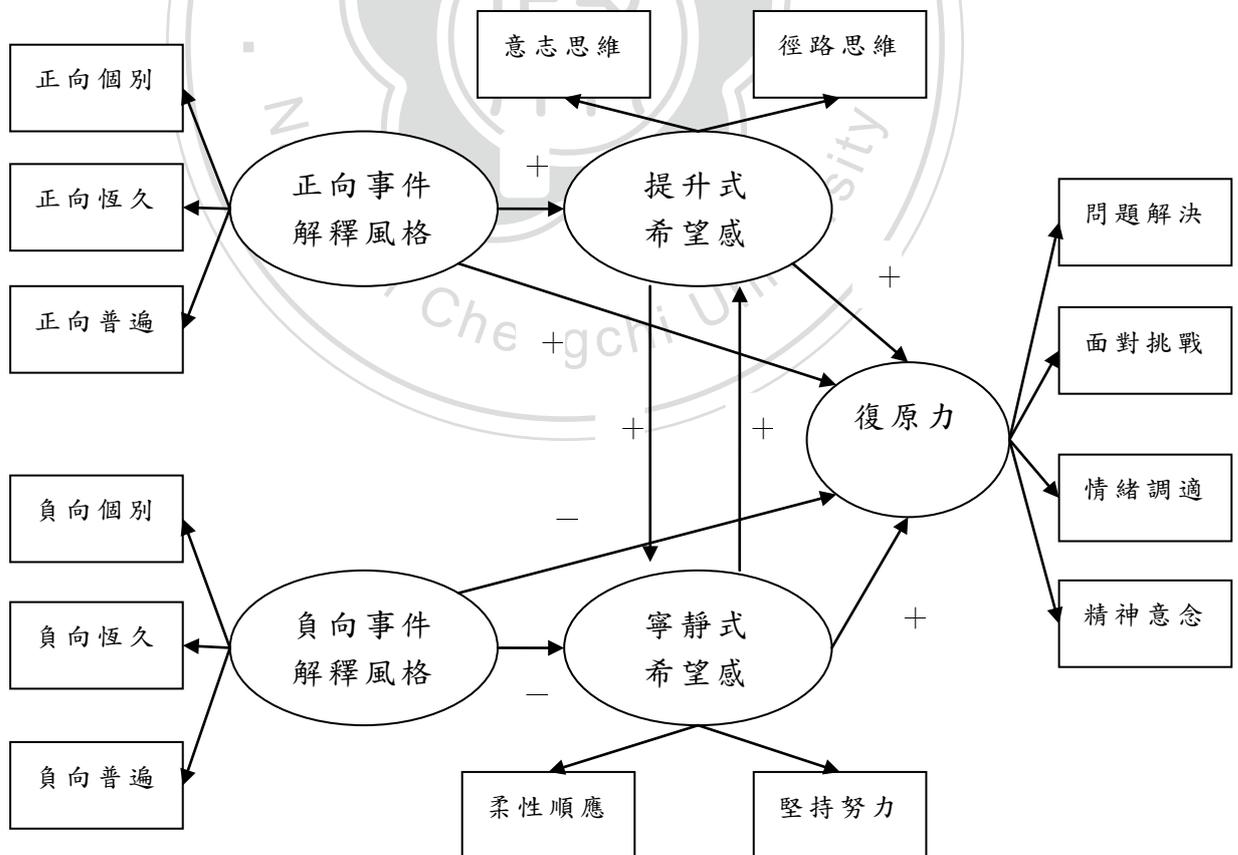


圖3-1 研究初始模型架構圖

本研究係採取「中介模型」探討正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力變項之間的關聯性，並試圖建構五個變項之間的理論模型。研究主要以結構方程式模型(structural equation modeling[SEM])進行資料分析與驗證假設，並在驗證研究假設之前，先對測量工具進行驗證性因素分析(confirmatory factor analyses[CFA])，以確認潛在變項可以被有效的衡量，待得到良好的測量模型後，再進行結構模型分析(余民寧、鍾珮純、陳柏霖、許嘉家、趙珮晴，2011)。

此外，估計中介模型效果之前，必須先估計直接模型效果，假設具有顯著的直接效果，將可接著對中介模型進行估計(Hoyle & Smith, 1994)。因此，本研究在進行中介模型效果估計之前，須先瞭解解釋風格對復原力的直接效果。依據本研究之理論假設，提升式希望感可能是正向事件解釋風格與復原力間的中介變項，而寧靜式希望感可能是負向事件解釋風格與復原力間的中介變項，係分別包含兩種可能中介模型，第一種是「不完全中介模型」，在此模型中，正向事件解釋風格會直接影響復原力，也會透過提升式希望感間接影響復原力，至於負向事件解釋風格會直接影響復原力，也會透過寧靜式希望感間接影響復原力；至於第二種是「完全中介模型」，在此模型中，正向事件解釋風格並不直接影響復原力，而只是透過提升式希望感來間接影響復原力，而負向事件解釋風格並不直接影響復原力，而只是透過寧靜式希望感來間接影響復原力。因此，本研究分別提出三種不同的模型(直接效果、部分中介效果、完全中介效果)，目的在檢驗提升式希望感與寧靜式希望感是否分別在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格與復原力之間扮演著中介角色，之後並依據中介模型之結果，建構正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之理論模型。

第二節 研究假設

依據研究目的、研究問題與文獻探討之結果，另外配合研究架構中變項間之關係，本研究發展出以下的假設：

假設一：不同背景變項國中學習障礙學生在正向事件解釋風格上有顯著差異。

假設二：不同背景變項國中學習障礙學生在負向事件解釋風格上有顯著差異。

假設三：不同背景變項國中學習障礙學生在提升式希望感上有顯著差異。

假設四：不同背景變項國中學習障礙學生在寧靜式希望感上有顯著差異。

假設五：不同背景變項國中學習障礙學生在復原力上有顯著差異。

假設六：國中學習障礙學生與普通學生在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力上有顯著差異。

假設七：提升式希望感會在正向事件解釋風格與復原力間具有中介效果。

假設八：寧靜式希望感會在負向事件解釋風格與復原力間具有中介效果。

假設九：正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之理論模型達適配。

第三節 研究對象

本研究之研究對象母群，係經由教育部特殊教育通報網網路資料 (<http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp>，2012年3月20日)調查各縣市特教類別學生數統計資料，顯示一百學年度臺灣地區（不含花東與離島地區）國中學習障礙學生人數共計7,645人，男女比率約為7：3。

研究樣本選取分為預試調查及正式問卷調查兩部分。茲將其二階段研究樣本取樣說明如下：

壹、預試調查樣本

本研究囿於學習障礙學生樣本抽取與施測不易，因此預試調

查樣本以普通學生為對象，正式調查樣本則以學習障礙學生為對象。預試抽樣方式以立意叢集取樣為原則，係立意抽取新竹縣五所公立國民中學，以班級為抽取單位，每所學校選取七年級、八年級與九年級各一班，總計抽取十五班普通學生共計431人。除採取整列剔除法(Listwise)刪除填答不完全、有遺漏值的問卷後，對於普通班級內特殊學生填答之問卷亦予以剔除，問卷預試有效樣本共計394人，預試樣本有效回收率為91.42%。

貳、正式調查樣本

為使正式調查樣本具有代表性，本研究正式問卷的研究樣本，係依據臺灣地區北部（基隆市、臺北市、新北市、桃園縣、新竹縣、新竹市、宜蘭縣）、中部（苗栗縣、臺中市、南投縣、彰化縣、雲林縣）、南部（嘉義縣、嘉義市、臺南市、高雄市、屏東縣）公立國民中學學習障礙學生之人數比例進行縣市地區分層，再以一百學年度臺灣地區公立國民中學設有不分類身心障礙資源班及巡迴資源班的學校為抽樣叢集，採分層隨機抽樣及叢集抽樣方式進行研究調查，抽樣分配人數詳如表 3-1 所示。之後依據抽樣人數比例，函請選取之學校輔導主任、特教組長或資源班教師協助問卷施測，總共抽取三十八所學校共計 450 位學習障礙學生作為正式調查樣本，剔除無效問卷後，最終正式問卷有效樣本共計 417 人，正式樣本有效回收率為 92.67%。

表 3-1

正式施測樣本統計表

地區別	學習障礙學生			
	母群總計	母群比例	預計樣本人數	實際樣本人數
北部地區	3,006	39%	176	174
中部地區	2,187	29%	130	112
南部地區	2,452	32%	144	131
總計	7,645	100%	450	417

第四節 研究工具

本研究之研究工具採用五個量表，包括自編的「青少年正向事件解釋風格量表」、「青少年負向事件解釋風格量表」、「青少年提升式希望感量表」、「青少年寧靜式希望感量表」與「青少年復原力量表」。研究者以學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力為研究主題，在實施調查研究時，則將研究工具命名為「國中學生生活經驗問卷」（預試版見附錄一，正式版見附錄二），以避免受試樣本在填答量表時，對量表測量內涵所覺知到的社會期許影響其評分之客觀性。

此外為要求問卷題項施測的統一化，研究者擬定國中學生生活經驗預試問卷施測說明，並以電訪方式與協助施測人員針對施測指南內容予以說明，以利協助施測人員進行施測。本研究的主要變項包括：「背景變項」、「正向事件解釋風格」、「負向事件解釋風格」、「提升式希望感」、「寧靜式希望感」與「復原力」，茲將其各量表之內容建構分述如下：

一、背景變項

- (一) 性別：男生、女生兩類。
- (二) 年級：分為七年級、八年級、九年級等三類。
- (三) 特教服務：接受特教服務、未接受特教服務兩類。
- (四) 解釋風格：樂觀解釋風格、悲觀解釋風格兩種。
- (五) 適應功能：教師根據學生表現加以區分適應良好、適應不佳兩種。
- (六) 家庭社經地位：分為低社經、中社經、高社經地位等三類。

社經地位係指以經濟、財富及職業等標準而區分的社會地位（張春興，2007）。本研究之家庭社經地位等級係採用林生傳（2005）修訂Hollingshed於一九六五年設計的「兩因素社經地位指數」(two factor index of social position)為評定方式，以父母雙方在教育程度和職業等級中最高者為代表，將教育指數乘以加權值「四」，職業等級乘以加權值「七」，依兩者加權後相加所得之綜合指數做為區分社經地位等級之準則，指數越高，代表家庭社經地位越高，反之則越低。家庭社經地位等級對照表如表

3-2 所示。

教育程度由高至低分為五等級，分別為「研究所畢業」、「大學或專科畢業」、「高中職畢業」、「國中畢業」和「國小畢業或未受教育」五級，教育程度指數依序為 5、4、3、2、1。職業等級由高至低也分為五等級，分別為「高級專業人員或高級行政人員」、「專業人員或中級行政人員」、「半專業性人員或一般公務人員」、「技術性工人」和「半技術或非技術性工人」五級，職業等級指數依序為 5、4、3、2、1。依據王文科與王智弘（2009）對家庭社經地位等級之區分，將第 I、II 級（41 至 55 分）訂為高社經地位，第 III 級（30 至 40 分）為中社經地位，第 IV、V 級（11 至 29 分）訂為低社經地位。

表 3-2

家庭社經地位等級對照表

教育等級	教育指數 加權值	職業等級	職業指數 加權值	區分界線	社經地位等級
I	5×4	I	5×7	52-55	高階層
II	4×4	II	4×7	41-51	
III	3×4	III	3×7	30-40	中階層
IV	2×4	IV	2×7	19-29	低階層
V	1×4	V	1×7	11-18	

資料來源：林生傳（2005）。教育社會學（頁50）。臺北市：巨流。

二、青少年正向事件解釋風格量表

本研究之「青少年正向事件解釋風格量表」編製，係參考高民凱(2001)的「中學生解釋風格量表」、洪蘭（2009）的「樂觀量表」以及Peterson等人(1982)編製的「解釋風格歸因問卷」(The Attributional Style Questionnaire[ASQ])等研究工具，並依據研究目的、研究問題及相關文獻探討進而編製而成。

依據Seligman、Abramson、Semmell與von Baeyer(1978)提出的樂觀解釋風格和悲觀解釋風格概念，本研究將青少年正向事件解釋風格量表的主要內涵區分為基本分量表與組合分量表兩部分，分為可依據個別性的構念來區分傾向內在化(internal)或外在化(external)的「正向事件個別性」(PsP)，

可依據恆久性的構念來區分傾向永久性(stable)或暫時性(unstable)的「正向事件恆久性」(PmP)，以及可依據普遍性的構念來區分傾向一般性(global)或特定性(specific)的「正向事件普遍性」(PvP)等三個基本分量表。而「正向事件解釋風格」(CP)組合分量表則包含「正向事件個別性」、「正向事件恆久性」與「正向事件普遍性」基本分量表分數之相加。青少年正向事件解釋風格量表初稿內容，如表3-3所示。

表3-3

青少年正向事件解釋風格量表初稿內容

構念	分量表	題號	題目內容
正向事件 個別性		A01	「我跟朋友玩遊戲贏了」是因為我很會玩遊戲，而不是他們不太會玩這個遊戲
		A02	「跑步比賽贏了」是因為我跑得很快，而不是這次對手太弱了
		A03	「擔任公民課小老師」是因為我考試考得很不錯，而不是老師蠻喜歡我的
		A04	「上輔導活動課很開心」是因為我心情特別好，而不是老師對我們很好
正向事件 恆久性		A05	「受到朋友讚美」是因為我一直都很努力做事，而不是我今天表現特別不錯
		A06	「領到一張獎狀」是因為我一直都很努力唸書，而不是我這次考試時特別用功
		A07	「同學請我吃糖果」是因為他們一直都對我很好，而不是最近對我特別好
		A08	「零用錢增加」是因為父母一直很疼我，而不是我最近表現很不錯
正向事件 普遍性		A09	「畢業時有人送花給我」是因為我很有吸引力，而不是我的人緣很好
		A10	「朋友變得比較多」是因為我最近個性比較開朗，而不是最近比較有和同學來往
		A11	「心情突然變好」是因為我這陣子表現不錯，而不是家人最近對我特別好
		A12	「最近身體很健康」是因為我懂得珍惜與愛護自己，而不是我注意維持運動

本量表之三個基本分量表各四題，共計有十二題，採李克特氏四點量表(Likert-four-point-scale)之型式。受試者依個人知覺，在「非常同意」至「非常不同意」等四個選項中圈選，計分依序給予4分、3分、2分、1分。因此，「正向事件個別性」、「正向事件恆久性」與「正向事件普遍性」各基本分量表分量表之分數介於4~16分之間；而「正向事件解釋風格」組合分量表之分數為基本分量表平均數相加，亦即介於3~12分之間，至於「解釋風格」組合分量表之分數則介於-9~9分之間。

「正向事件個別性」基本分量表得分越高，表示對正向事件的解釋風格越傾向於內在化；「正向事件恆久性」向度得分越高，代表對正向事件的解釋風格越傾向於穩定性；「正向事件普遍性」向度得分越高，表示對正向事件的解釋風格越傾向於一般性；至於「正向事件解釋風格」組合分量表得分越高，表示對正向事件的解釋風格越傾向於內在化、穩定性與一般性之歸因，亦即「正向事件解釋風格」組合分量表得分越高，表示個體越傾向於正向事件樂觀解釋風格。

在正向事件解釋風格預試問卷回收後，進行試題項目分析與試題刪除後之Cronbach's α 值分析。結果顯示在正向事件解釋風格量表方面，十二個題目與分量表之相關均大於.20以上，但預試問卷第3題「擔任公民課小老師是因為我考試考得很不錯，而不是老師蠻喜歡我的」與預試問卷第4題「上輔導活動課很开心是因為我心情特別好，而不是老師對我們很好」刪除後Cronbach's α 值比原分量表之Cronbach's α 值高，因此將此兩題刪除。

之後進行探索性因素分析檢視正向事件解釋風格量表各測量變項縮減後的因素結構，依理論假定三個因素，再以主軸因子法(principle axis factors)配合直交轉軸之最大變異法(varimax rotation)進行轉軸，其KMO取樣適切性檢定為.707，且球型檢定卡方值為1080.656，達.001顯著水準，符合Sharma(1996)建議KMO值「普通」之標準，表示適合進行因素分析。結果顯示正向事件個別性解釋風格、正向事件恆久性解釋風格與正向事件普遍性解釋風格三因素轉軸後特徵值為1.514、1.861、2.922，皆大於1，題目經因素萃取後符合理論之三因素，共計十題無同時橫跨兩因素且因素負荷量均大於.4以上，如表3-4所示。因素轉軸後解釋變異量分別為12.791%、17.938%、18.626%，總解釋量為49.354%。最後，青少年正向事件解釋風

格正式量表共計十題，其中包括正向事件個別性兩題，正向事件恆久性四題以及正向事件普遍性四題，分量表內部一致性信度依序為.777、.745、.760，總量表Cronbach's α 值為.723。

表3-4

青少年正向事件解釋風格量表探索性因素分析摘要

預試題號	因素一	因素二	因素三	正式量表 題號	分量表 名稱
A12	.822			10	
A09	.679			07	正向事件
A10	.675			08	普遍性
A11	.469			09	
A07		.846		05	
A08		.611		06	正向事件
A05		.585		03	恆久性
A06		.562		04	
A01			.792	01	正向事件
A02			.785	02	個別性

註：因素負荷量.400以下之數值不列出。

三、青少年負向事件解釋風格量表

本研究之「青少年負向事件解釋風格量表」編製，係參考高民凱(2001)的「中學生解釋風格量表」、洪蘭(2009)的「樂觀量表」、Peterson等人(1982)的「解釋風格歸因問卷」(The Attributional Style Questionnaire[ASQ])以及Seligman等人(1984)的「兒童解釋風格量表」(Children's Attributional Style Questionnaire[CASQ])等研究工具，並依據研究目的、研究問題及相關文獻探討所編製而成。

依據Seligman、Abramson、Simmel與von Baeyer (1978)提出的樂觀解釋風格和悲觀解釋風格概念，本研究將青少年負向事件解釋風格量表的主要內涵區分為基本分量表與組合分量表兩部分，分為可依據個別性的構念

來區分傾向內在化(internal)或外在化(external)的「負向事件個別性」(PsN)，可依據恆久性的構念來區分傾向永久性(stable)或暫時性(unstable)的「負向事件恆久性」(PmN)，以及可依據普遍性的構念來區分傾向一般性(global)或特定性(specific)的「負向事件普遍性」(PvN)等三個基本分量表。

表3-5

青少年負向事件解釋風格量表初稿內容

構念	分量表	題號	題目內容
負向事件 個別性		A13	「上學遲到」是因為我習慣賴床，而不是學校規定的時間太早
		A14	「跟朋友吵架」是因為我對朋友的耐性不夠，而不是他這個人很不講理
		A15	「在學校被老師罵」是因為我沒有守規矩，而不是老師太囉唆了
		A16	「被同學嘲笑」是因為我本來就比較笨，而不是同學心地很壞
負向事件 解釋 風格	負向事件 恆久性	A17	「忘掉朋友生日」是因為我本來記性就特別差，而不是我最近太忙而忘記了
		A18	「最近感到很疲累」是因為我從來沒有機會放鬆自己，而不是我這個禮拜實在事情太多
		A19	「今天騎車跌倒」是因為騎車很困難，而不是最近路上有很多坑洞
		A20	「段考科目念不完」是因為段考範圍都很大，而不是這次段考的內容比較難
負向事件 普遍性		A21	「我喜歡的人不理我」是因為他(她)不喜歡我，而不是他(她)心情不好
		A22	「最近臉上長青春痘」是因為睡眠不夠充足，而不是我生活中有很多壓力
		A23	「同學不想跟我同組」是因為我的人緣不好，而不是我和班上一些同學相處不來
		A24	「段考成績很差」是因為我不夠聰明，而不是這次段考沒有好好準備

而「負向事件解釋風格」(CN)組合分量表則包含「負向事件個別性」、「負向事件恆久性」與「負向事件普遍性」基本分量表分數之相加。至於

「解釋風格」(CPCN)組合分量表則依據Cole與Denzine(2004)之建議，將「正向事件解釋風格」組合分量表與「負向事件解釋風格」組合分量表分數相減，即為研究對象之整體解釋風格分數。青少年負向事件解釋風格量表初稿內容，如表3-5所示。

本量表之三個基本分量表各四題，共計有十二題，採李克特氏四點量表之型式。受試者依個人知覺，在「非常同意」至「非常不同意」等四個選項中圈選，計分依序給予4分、3分、2分、1分。因此，「負向事件個別性」、「負向事件恆久性」與「負向事件普遍性」各基本分量表分量表之分數介於4~16分之間；而「負向事件解釋風格」組合分量表之分數為基本分量表平均數相加，亦即介於3~12分之間，至於「解釋風格」組合分量表之分數則介於-9~9分之間。

「負向事件個別性」基本分量表得分越高，表示對負向事件的解釋風格越傾向於內在化；「負向事件恆久性」向度得分越高，代表對負向事件的解釋風格越傾向於穩定性；「負向事件普遍性」向度得分越高，表示對負向事件的解釋風格越傾向於一般性；至於「負向事件解釋風格」組合分量表得分越高，表示對負向事件的解釋風格越傾向於內在化、穩定性與一般性之歸因，亦即「負向事件解釋風格」組合分量表得分越高，表示個體越傾向於負向事件悲觀解釋風格。而「解釋風格」組合分量表得分越高，表示個體越傾向於做正向樂觀(optimistic)之歸因；反之組合分量表得分越低，則表示個體越傾向作負向悲觀(pessimistic)之歸因。

在負向事件解釋風格量表預試問卷之項目分析方面，結果顯示十二個題目與分量表之相關均大於.20以上，但預試問卷第18題「最近感到很疲累是因為我從來沒有機會放鬆自己，而不是我這個禮拜實在事情太多」、預試問卷第20題「段考科目念不完是因為段考範圍都很大，而不是這次段考的內容比較難」及預試問卷第22題「最近臉上長青春痘是因為睡眠不夠充足，而不是我生活中有很多壓力」刪除後Cronbach's α 值比原分量表之Cronbach's α 值高，因此將此三題刪除。

之後進行探索性因素分析檢視負向事件解釋風格量表各測量變項縮減後的因素結構，依理論假定三個因素，再以主軸因子法配合直交轉軸之最大變異法進行轉軸，其KMO取樣適切性檢定為.753，且球型檢定卡方值為1089.527，達.001顯著水準，符合Sharma(1996)建議KMO值「普通」之

標準，表示適合進行因素分析。結果顯示負向事件個別性解釋風格、負向事件恆久性解釋風格與負向事件普遍性解釋風格三因素轉軸後特徵值為3.139、1.226、1.805，皆大於1，題目經因素萃取後符合理論之三因素，共計九題無同時橫跨兩因素且因素負荷量均大於.4以上，如表3-6所示。因素轉軸後解釋變異量分別為22.811%、13.167%、17.651%，總解釋量為53.628%。最後，青少年負向事件解釋風格正式量表共計九題，其中包括負向事件個別性四題，負向事件恆久性兩題以及負向事件普遍性三題，分量表內部一致性信度依序為.800、.733、.767，總量表Cronbach's α 值為.759。

表3-6

青少年負向事件解釋風格量表探索性因素分析摘要

預試題號	因素一	因素二	因素三	正式量表 題號	分量表 名稱
A13	.786			11	
A15	.770			13	負向事件
A14	.638			12	個別性
A16	.601			14	
A21		.725		17	負向事件
A24		.719		19	普遍性
A23		.682		18	
A19			.766	16	負向事件
A17			.710	15	恆久性

註：因素負荷量.400以下之數值不列出。

四、青少年提升式希望感量表

本研究之「青少年提升式希望感量表」編製，係參考敬世龍（2010）的「中學生希望感量表」、施周明（2008）的「國小學童生活希望感量表」以及Snyder等人（1997）的「兒童希望感量表」（The Children's Hope Scale[CHS]）等研究工具，並依據研究目的、問題及文獻探討所編製而成。

本研究將青少年提升式希望感量表區分為「意志思維希望」（WiH）與

「徑路思維希望」(PaH)兩個分量表，每個分量表向度各五題，共計有十題。量表採李克特氏四點量表之型式，量表中的所有題目均為正向題，受試者依個人知覺，在「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」等四個選項中圈選，計分依序給予4分、3分、2分、1分。因此，「意志思維希望」與「徑路思維希望」各分量表之分數介於5~20分之間，「提升式希望感」總量表之分數則介於10~40分之間，代表青少年提升式希望感量表之得分越高，表示其提升式希望感越高，反之則較傾向於越低的提升式希望感。青少年提升式希望感量表初稿內容，如表3-7所示。

表3-7

青少年提升式希望感量表初稿內容

分量表	向度	題號	題目內容
意志思維		B01	我充滿活力地追求我的目標
		B02	過去的美好經驗讓我對未來做好萬全準備
		B03	我覺得目前的生活相當成功
		B04	我能夠達到自己所設定的目標
		B05	和他人的愉快互動經驗，使我相信未來生活也會很美好
提升式希望感		B06	我能想到許多方法來逃離困境
		B07	任何問題都有許多解決的方法
		B08	我可以想到許多方法獲得生活中的美好事物
		B09	即使當大家都氣餒時，我知道我能找到解決問題的方法
		B10	我會想許多方法來讓大家可以一起開心過生活

青少年提升式希望感預試問卷回收後，進行試題項目分析與試題刪除後之Cronbach's α 值分析。結果顯示在青少年提升式希望量表方面，十個題目與分量表之相關均大於.20以上，但預試問卷第6題「我能想到許多方法來逃離困境」刪除後Cronbach's α 值比原分量表之Cronbach's α 值高，因此將此題刪除。

之後進行探索性因素分析檢視提升式希望感量表各測量變項縮減後

的因素結構，依理論假定兩個因素，再以主軸因子法配合直交轉軸之最大變異法進行轉軸，其KMO取樣適切性檢定為.833，且球型檢定卡方值為760.460，達.001顯著水準，符合Sharma(1996)建議KMO值「佳」之標準，表示適合進行因素分析。初步結果顯示萃取出兩個因素，但因預試問卷第5題橫跨兩因素，因此將此題予以刪除後再重新進行因素分析。結果顯示意志思維希望與徑路思維希望兩因素轉軸後特徵值為3.101、1.031，皆大於1，題目經因素萃取後符合理論之兩因素，共計八題無同時橫跨兩因素且因素負荷量均大於.4以上，如表3-8所示。因素轉軸後解釋變異量分別為18.882%、17.466%，總解釋量為36.348%。最後，青少年提昇式希望感正式量表共計八題，其中包括意志思維希望四題，以及徑路思維希望四題，分量表內部一致性信度依序為.695、.664，總量表Cronbach's α 值為.769，顯示青少年提升式希望感總量表具有良好的信度。

表3-8
青少年提升式希望感量表探索性因素分析摘要

預試題號	因素一	因素二	正式量表 題號	分量表 名稱
B02	.749		02	
B01	.596		01	意志思維
B03	.439		03	希望
B04	.424		04	
B08		.577	06	
B10		.545	08	徑路思維
B09		.542	07	希望
B07		.458	05	

註：因素負荷量.400以下之數值不列出。

五、青少年寧靜式希望感量表

本研究之「青少年寧靜式希望感量表」編製，係參考駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國(2010)的「新盼望量表」以及Jerusalem與Schwarzer(1992)

的「一般效能感量表」(General Self-Efficacy Scale[GSES])等研究工具，並依據研究目的、研究問題及相關文獻探討所編製而成。

本研究將青少年寧靜式希望感量表區分為「柔性順應希望」(AdH)與「堅持努力希望」(PeH)兩個分量表，每個分量表向度各五題，共計有十題。量表採李克特氏四點量表之型式，量表中的所有題目均為正向題，受試者依個人知覺，在「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」等四個選項中圈選，計分依序給予4分、3分、2分、1分。因此，「柔性順應希望」與「堅持努力希望」各分量表之分數介於5~20分之間，「寧靜式希望感」總量表之分數則介於10~40分之間，代表青少年寧靜式希望感量表之得分越高，表示其寧靜式希望感越高，反之則較傾向於越低的寧靜式希望感。青少年寧靜式希望感量表初稿內容，如表3-9所示。

表3-9

青少年寧靜式希望感量表初稿內容

分量表	向度	題號	題目內容
寧靜式 希望感	柔性順應	B11	當我面對挫折時，我會去思考挫折的背後可能會有意想不到的收穫
		B12	當我遭遇困難時，我相信未來會更好，並且耐心的等待
		B13	在完成目標過程中，我會鼓勵自己不要這麼容易傷心和沮喪
		B14	我能夠察覺周遭的危機，並等待解決的時機到來
		B15	我能夠彈性處理日常生活所面對的困境
	堅持努力	B16	即使遭遇困難，我相信只要我願意努力就可以克服所有困難
		B17	我只要一直努力，一定可以完成我的夢想
		B18	即使遭遇許多挫折，我也會努力去達到目標
		B19	如果想要改變生活，我需要持續不斷的努力
		B20	在失敗之後，我仍然會不斷的努力嘗試直到成功

青少年寧靜式希望感預試問卷回收後，進行試題項目分析與試題刪除後之Cronbach's α 值分析。結果顯示十個題目與分量表之相關均大於.20

以上，且每題刪除後Cronbach's α 值均比原分量表之Cronbach's α 值低，均予以保留。

之後進行探索性因素分析檢視寧靜式希望感量表各測量變項縮減後的因素結構，依理論假定兩個因素，再以主軸因子法配合直交轉軸之最大變異法進行轉軸，其KMO取樣適切性檢定為.852，且球型檢定卡方值為982.636，達.001顯著水準，符合Sharma(1996)建議KMO值「佳」之標準，表示適合進行因素分析。初步結果顯示萃取出兩個因素，但因預試問卷第15題因萃取至其他因素，以及預試問卷第14題橫跨兩因素，因此將此兩題予以刪除後再重新進行因素分析。結果顯示柔性順應希望與堅持努力希望兩因素轉軸後特徵值為1.175、3.290，皆大於1，題目經因素萃取後符合理論之兩因素，共計八題無同時橫跨兩因素且因素負荷量均大於.4以上，如表3-10所示。因素轉軸後解釋變異量分別為18.212%、23.650%，總解釋量為41.863%。最後，青少年寧靜式希望感正式量表共計八題，其中包括柔性順應希望三題，以及堅持努力希望五題，分量表內部一致性信度依序為.677、.763，總量表Cronbach's α 值為.794，顯示青少年寧靜式希望感總量表具有良好的信度。

表3-10

青少年寧靜式希望感量表因素分析摘要

預試題號	因素一	因素二	正式量表 題號	分量表 名稱
B17	.674		13	
B19	.635		15	堅持努力 希望
B16	.632		12	
B18	.555		14	
B20	.443		16	
B12		.685	10	柔性順應 希望
B11		.683	09	
B13		.478	11	

註：因素負荷量.400以下之數值不列出。

六、青少年復原力量表

本研究「青少年復原力量表」之編製，係參考詹雨臻、葉玉珠、彭月茵與葉碧玲（2009）的「青少年復原力量表」、齊豫欣（2008）的「挫折復原力量表」、胡薰方（2010）的「青少年復原力量表」以及Connor與Davidson(2003)的「Connor-Davidson復原力量表」(The Connor-Davidson Resilience Scale[CD-RISC])等研究工具，並依據研究問題、研究目的及相關文獻探討所編製而成。

表3-11

青少年復原力量表初稿內容

分量表	題號	題目內容
問題解決	C01	當遇到問題時，我不會輕易放棄
	C02	我能夠照計畫一步步解決所碰到的困難
	C03	我能夠針對問題，找到有效的解決方式
	C04	我能夠積極解決面對的挫折與困難
	C05	我會運用許多資源與方法來解決問題
面對挑戰	C06	別人對我的看法，不會讓我感到充滿壓力
	C07	我能夠面對日常生活中的各種改變
	C08	我能夠處理讓我不舒服的感覺
	C09	我喜歡接受各種不同的挑戰
	C10	當我感到壓力時，我還是能頭腦清楚的思考
情緒調適	C11	遇到失敗時，我會告訴自己這不是最糟糕的情況
	C12	我能夠以幽默方式，來看待很嚴肅的事情
	C13	面對不確定的狀況，我還是能夠很自在放鬆
	C14	我能夠從悲傷與痛苦中快速回復平靜情緒
	C15	當感到生氣與憤怒時，我知道如何去控制我的情緒
精神意念	C16	我認為有時候命運或上天會幫助我
	C17	我覺得事情發生總是有它的理由
	C18	我能夠掌控自己的生活
	C19	我能夠忍受未來的不明確感
	C20	我對自己很有自信

依據Connor與Davidson(2003)所編製建構的復原力量表(CD-RISC)量表之內涵，本研究量表的主要內涵將復原力分為「問題解決」(PrS)、「面對挑戰」(FaC)、「情緒調適」(EmA)與「精神意念」(SpT)等四個分量表，每個分量表各五題，共計二十題。量表採李克特氏四點量表之型式，量表中的所有題目均為正向題，受試者依個人知覺，在「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」等四個選項中圈選，計分依序給予4分、3分、2分、1分。因此，「問題解決」、「面對挑戰」、「情緒調適」與「精神意念」各分量表之分數介於5~20分之間，「復原力」總量表之分數則介於20~80分之間。其中，問題解決分量表得分越高，表示對面對問題解決能力程度越好，反之則代表問題解決能力越低；面對挑戰分量表得分越高，代表勇於面對外在挑戰程度越佳，反之則代表越無法面對外在挑戰；情緒調適分量表得分越高，表示其情緒調節能力程度越好，反之則代表情緒調節能力越低；精神意念分量表得分越高，代表堅持意志程度越佳，反之則代表越無法具備堅持意志。青少年復原力量表初稿內容，如表3-11所示。

青少年復原力預試問卷回收後，進行試題項目分析與試題刪除後之Cronbach's α 值分析。結果顯示在復原力量表方面，二十個題目與分量表之相關均大於.20以上，但預試問卷第16題「我認為有時候命運或上天會幫助我」刪除後Cronbach's α 值比原分量表之Cronbach's α 值高，因此將此題刪除。

之後進行探索性因素分析檢視復原力量表各測量變項縮減後的因素結構，依理論假定四個因素，再以主軸因子法配合直交轉軸之最大變異法進行轉軸，其KMO取樣適切性檢定為.903，且球型檢定卡方值為2161.423，達.001顯著水準，符合Sharma(1996)建議KMO值「極佳」之標準，表示適合進行因素分析。初步結果顯示萃取出四個因素，但因預試問卷第9、10、11、14、15及19題萃取至其他因素，因此將此六題予以刪除後再重新進行因素分析。結果顯示問題解決、面對挑戰、情緒調適與精神意念四因素轉軸後特徵值為4.499、1.313、1.041、1.106，皆大於1，題目經因素萃取後符合理論之四因素，共計十三題無同時橫跨兩因素且因素負荷量均大於.3以上，如表3-12所示。因素轉軸後解釋變異量分別為18.143%、9.917%、

8.011%、8.241%，總解釋量為44.312%。最後，復原力正式量表共計十三題，其中包括問題解決五題，面對挑戰三題、情緒調適兩題以及精神意念三題，分量表內部一致性信度依序為.816、.642、.698、.679，總量表Cronbach's α 值為.831，顯示復原力總量表具有良好的信度。

表3-12

青少年復原力量表探索性因素分析摘要

預試題號	因素一	因素二	因素三	因素四	正式量表 題號	分量表 名稱
C03	.754				03	問題解決
C02	.675				02	
C01	.657				01	
C04	.549				04	
C05	.538				05	
C08		.570			08	面對挑戰
C06		.564			06	
C07		.500			07	
C17			.625		11	精神意念
C18			.550		12	
C20			.323		13	
C13				.720	10	情緒調適
C12				.514	09	

註：因素負荷量.300以下之數值不列出。

第五節 實施程序

本研究先針對國中普通學生進行問卷預試，據以檢測自編研究工具之信效度，之後再針對臺灣省各縣市國中學習障礙學生實施正式問卷調查。本研究採取郵寄問卷方式，將問卷寄至各選取學校，函請委託學校輔導主

任、特教組長或資源班教師代為發放、施測及回收問卷，待國中學習障礙學生填答之後，儘速收回。

本研究預試問卷於 2011 年 11 月中旬完成預試量表初稿編製，預試實施時間從 2012 年 3 月 12 日至 2012 年 3 月 30 日為止，之後依據預試統計分析結果，編製完成正式問卷。正式問卷調查實施時間從 2012 年 4 月 9 日至 2012 年 4 月 27 日為止，若問卷逾時仍未寄回，則以電話提醒協助催繳，於 2012 年 5 月 10 日完成正式問卷回收工作。最後，施測完畢後，研究者先將回收問卷資料進行整理，篩選並排除無效問卷，將有效問卷進行編碼與輸入等正式施測作業，以利進行後續資料之統計分析，據以歸納提出研究結論與建議。

第六節 資料處理與分析

本研究問卷之資料處理與分析分成二部分，一為問卷資料處理，另一為問卷資料分析，茲分別說明如下。

壹、資料處理

一、資料過濾

問卷回收後將逐一檢查問卷之填答情形，將填答不全者剔除：若受試者的基本資料未填答項目在兩項以下（含兩項），以遺漏值(missing data)處理；若超過三項以上（含三項）未填答者，列為廢卷並刪除；在問卷內容上，若缺答題數在三題以下者（含三題），以遺漏值處理；若超過四題以上（含四題）未填答者，列為廢卷並予以刪除。

二、資料編碼

將回收的有效問卷編予以三位數的學生代碼，以供查考。在遺漏值的處理方面，除將Likert量表得分以1~4分表示之外，另將遺漏值以9代表之。

三、資料登錄

編碼完成後，以SPSS 15.0 for Windows電腦統計套裝軟體進行問卷資料登錄。

四、資料確認

檢查核對登錄後的資料，以SPSS 15.0 for Windows電腦統計套裝軟體的「預檢資料」功能做「邏輯性查核」(logical or consistency checking)，利用次數分配表顯示偏離值(outlier)，以檢核是否有無效資料。

貳、資料分析

本研究擬採用SPSS15.0 for Windows與LISREL 8.7電腦統計套裝軟體對回收問卷資料進行統計分析。在本研究之中，統計分析的顯著水準訂為.05。茲就本研究所採用的統計分析方法加以說明。

一、描述性統計(descriptive statistics)

以平均數、標準差等描述性統計之方法，來瞭解國中學習障礙學生正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之現況。

二、相依樣本單因子單變量變異數分析(One-Way ANOVA)

考驗學習障礙學生對「正向事件解釋風格」、「負向事件解釋風格」、「提升式希望感」、「寧靜式希望感」與「復原力」各層面之知覺是否有顯著差異，若有顯著差異則採取LSD法進行事後比較。

三、信度分析(Reliability Analysis)

從預試問卷施測結果，分別針對「青少年正向事件解釋風格量表」、「青少年負向事件解釋風格量表」、「青少年提升式希望感量表」、「青少年寧靜式希望感量表」與「青少年復原力量表」等五份量表的預試填答結

果進行信度分析，係採取計算 Cronbach α 係數的方式來瞭解量表的內部一致性情形，之後再依據正式問卷填答結果計算出量表之組合信度。

四、因素分析(Factor Analysis)

從預試問卷施測結果，分別針對五份量表的預試填答結果進行探索性因素分析(Exploratory Factor Analysis[EFA])，之後再針對正式樣本採取驗證性因素分析(Confirmatory Factor Analysis[CFA])檢驗因素結構，以建立本研究量表的建構效度。

五、單因子多變量變異數分析(One-Way MANOVA)

依據正式問卷施測結果，以學生別為自變項，分別以正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力為依變項，進行單因子多變量變異數分析。若達顯著水準，則以 Scheffé Method 進行事後比較，以了解各組的差異情形。

六、二因子多變量變異數分析(Two-Way MANOVA)

依據正式問卷施測結果，以適應功能為第一個自變項，個人背景變項包括性別、年級、特教服務、家庭社經地位與解釋風格類型為第二個自變項，分別以正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力為依變項，進行二因子多變量變異數分析。若達顯著水準，則以 Scheffé Method 進行事後比較，以了解各組的差異情形。

七、結構方程式模型(Structural Equation Modeling[SEM])

先以結構方程式模型分別比較正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力等變項之中介效果模型，以及比較負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力等變項間之中介效果模型關聯之差異情形，並據此提出並驗證正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之理論模型建構。

第四章 研究結果與討論

本章共分為七節，第一節探討解釋風格、希望感與復原力之現況分析，第二節探究背景變項在解釋風格、希望感與復原力之差異分析，第三節探討學習障礙學生與普通學生在解釋風格、希望感與復原力之差異分析，第四節分析解釋風格、希望感與復原力測量模型之發展，第五節探討正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介結構模型關係，第六節分析負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力之中介結構模型關係，第七節探討解釋風格、希望感與復原力之結構模型驗證。

第一節 解釋風格、希望感與復原力之現況分析

以下茲分別針對國中學習障礙學生正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力的現況予以分析。

壹、正向事件解釋風格之現況分析

正向事件解釋風格基本量表各層面與組合量表的平均數與標準差如表 4-1 所示。由表 4-1 可得知國中學習障礙學生正向事件解釋風格如果依據三個解釋風格基本層面的平均得分之高低排列，各層面依序為：正向事件個別性、正向事件恆久性、正向事件普遍性。

表 4-1

正向事件解釋風格基本量表與組合量表之平均數與標準差摘要表

層面	題數	平均數	標準差
正向事件個別性	2	2.701	.710
正向事件恆久性	4	2.529	.614
正向事件普遍性	4	2.498	.582
正向事件解釋風格	10	7.7278	1.320

因此，採用相依樣本單因子變異數分析來檢定三個正向事件解釋風格基本層面之差異情形。由表 4-2 可知三個正向事件解釋風格基本層面有顯著差異，經事後比較（LSD 法）的結果為：正向事件個別性 > 正向事件恆久性 > 正向事件普遍性。

表 4-2

三個正向事件解釋風格基本層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試者間	241.536	416	.581	
受試者內				
正向事件解釋風格層面(組間)	10.054	2	5.027	15.742 ^{***}
殘差	265.696	832	.319	
事後比較	正向事件個別性 > 恆久性、普遍性			

^{***} $p < .001$

另外，本研究中「正向事件解釋風格」組合量表為正向事件解釋風格三個基本分量表平均數相加，總分介於 3~12 分之間，得分越高表示對於正向事件的解釋風格越傾向內在性、穩定性與一般性，亦即正向事件解釋風格越傾向樂觀。根據現況，由正向事件解釋風格組合量表兩端之中點分數為比較之基準（7.5 分），和研究結果顯示國中學習障礙學生於「正向事件解釋風格」組合量表之平均得分（7.7278）相較，可見學習障礙學生面對生活中之正向事件時，傾向於作較為「樂觀」的歸因，其平均數高於中點分數的主因應為學習障礙學生於「正向事件個別性」基本量表之平均得分明顯高於該量表之中點分數（2.5 分）所致，亦即「個別性」之歸因方式可能為影響國中學習障礙學生正向事件解釋風格之重要因素。

貳、負向事件解釋風格之現況分析

負向事件解釋風格基本量表各層面與組合量表的平均數與標準差如表 4-3 所示。由表 4-3 可得知國中學習障礙學生負向事件解釋風格如果依據三個解釋風格基本層面的平均得分之高低排列，各層面依序為：負向事

件個別性、負向事件普遍性、負向事件恆久性。

表 4-3

負向事件解釋風格基本量表與組合量表之平均數與標準差摘要表

層面	題數	平均數	標準差
負向事件個別性	4	2.525	.658
負向事件恆久性	2	2.103	.760
負向事件普遍性	3	2.239	.731
負向事件解釋風格	9	6.8667	1.506

因此，採用相依樣本單因子變異數分析來檢定三個負向事件解釋風格基本層面之差異情形。由表 4-4 可知三個負向事件解釋風格基本層面有顯著差異，經事後比較（LSD 法）的結果為：負向事件個別性 > 負向事件普遍性 > 負向事件恆久性。

表 4-4

三個負向事件解釋風格基本層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試者間	314.505	416	.756	
受試者內				
正向事件解釋風格層面(組間)	38.593	2	19.297	48.961 ^{***}
殘差	327.911	832	.394	
事後比較	負向事件個別性 > 普遍性、恆久性 負向事件普遍性 > 恆久性			

^{***} $p < .001$

另外，本研究中「負向事件解釋風格」組合量表為負向事件解釋風格三個基本分量表平均數相加，總分介於 3~12 分之間，得分越高表示對於負向事件的解釋風格越傾向內在性、穩定性與一般性，亦即負向事件解釋風格越傾向悲觀。根據現況，由負向事件解釋風格組合量表兩端之中點分數為比較之基準（7.5 分），和研究結果顯示國中學習障礙學生於「負向事件解釋風格」組合量表之平均得分（6.8667）相較，可見學習障礙學生

面對生活中之負向事件時，亦傾向於作較為「樂觀」的歸因，其平均數低於中點分數的主因應為學習障礙學生於「負向事件恆久性」基本量表之平均得分明顯低於該量表之中點分數（2.5 分）所致，亦即「恆久性」之歸因方式可能為影響國中學習障礙學生負向事件解釋風格之重要因素。

參、提升式希望感之現況分析

提升式希望感層面的平均數與標準差如表 4-5 所示。由表 4-5 可得知國中學習障礙學生提升式希望感如果依據兩個提升式希望感層面的平均得分之高低排列，各層面依序為：徑路思維希望、意志思維希望。

表 4-5

提升式希望感量表各層面之平均數與標準差摘要表

層面	題數	平均數	標準差
意志思維希望	4	2.947	.593
徑路思維希望	4	2.981	.601

因此，採用相依樣本 t 考驗來檢定兩個提升式希望感層面之差異情形。結果 $t = -1.304$ ， $p = .193 > .05$ ，因此可知兩個提升式希望感層面並沒有顯著差異存在。

肆、寧靜式希望感之現況分析

寧靜式希望感層面的平均數與標準差如表 4-6 所示。由表 4-6 可得知國中學習障礙學生寧靜式希望感如果依據兩個寧靜式希望感層面的平均得分之高低排列，各層面依序為：堅持努力希望、柔性順應希望。

表 4-6

寧靜式希望感量表各層面之平均數與標準差摘要表

層面	題數	平均數	標準差
柔性順應希望	3	2.894	.644
堅持努力希望	5	3.098	.568

因此，採用相依樣本 t 考驗來檢定兩個寧靜式希望感層面之差異情形。結果 $t=-7.842$ ， $p=.000<.001$ ，因此可知兩個提升式希望感層面確實有顯著差異存在，結果為：堅持努力希望 > 柔性順應希望。

伍、復原力之現況分析

復原力層面的平均數與標準差如表 4-7 所示。由表 4-7 可得知國中學學習障礙學生復原力如果依據四個復原力層面的平均得分之高低排列，各層面依序為：精神意念、問題解決、面對挑戰、情緒調適。

表 4-7

復原力量表各層面之平均數與標準差摘要表

層面	題數	平均數	標準差
問題解決	5	2.891	.588
面對挑戰	3	2.887	.607
情緒調適	2	2.796	.715
精神意念	3	3.034	.602

因此，採用相依樣本單因子變異數分析來檢定四個復原力層面之差異情形。由表 4-8 可知四個復原力層面有顯著差異，經事後比較（LSD 法）的結果為：精神意念 > 問題解決、面對挑戰 > 情緒調適。

表 4-8

四個復原力層面之相依樣本單因子變異數分析及事後比較摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
受試者間	397.008	416	.954	
受試者內				
復原力層面(組間)	12.034	3	4.011	18.990 ^{***}
殘差	263.618	1248	.211	
事後比較	精神意念 > 問題解決、面對挑戰、情緒調適 問題解決 > 情緒調適 面對挑戰 > 情緒調適			

 $p < .001$

陸、綜合討論

一、正向事件解釋風格之現況

正向事件解釋風格依照三個正向事件解釋風格層面平均得分之高低排列，依序為正向事件個別性 ($M=2.70$)、正向事件恆久性 ($M=2.53$)、正向事件普遍性 ($M=2.50$)。此外，國中學習障礙學生的正向事件解釋風格層面有顯著差異，在三個正向事件解釋風格層面之中，正向事件個別性顯著高於正向事件恆久性與正向事件普遍性。

以四點量表之理論中點 2.5 分為基準，研究結果顯示國中學習障礙學生在「正向事件個別性解釋風格」層面上較傾向於「內在化」歸因。在「正向事件恆久性解釋風格」層面上較傾向於「穩定性」歸因，在「正向事件普遍性解釋風格」層面上則略為傾向於「特定性」歸因。至於在「正向事件解釋風格」組合層面上較傾向「樂觀」歸因，其中「個別性」歸因方式是影響國中學習障礙學生正向事件解釋風格之重要因素。推究其原因，可能是面對正向事件時，學習障礙學生傾向於認為事情發生原因是因為自己個人因素所造成的歸因方式，對於自身能力有較正面評價。綜而言之，國中學習障礙學生在面對正向事件時多以較為樂觀態度來面對，亦即國中學習障礙學生較傾向於正向事件樂觀解釋風格，此與蔡治平 (2011) 與鄭立璋 (2008) 的研究結果相似。

二、負向事件解釋風格之現況

負向事件解釋風格依照三個負向事件解釋風格層面平均得分之高低排列，依序為負向事件個別性 ($M=2.53$)、負向事件普遍性 ($M=2.24$)、正向事件恆久性 ($M=2.13$)。此外，國中學習障礙學生的負向事件解釋風格層面有顯著差異，在三個負向事件解釋風格層面之中，負向事件個別性顯著高於負向事件普遍性與負向事件恆久性。

以四點量表之理論中點 2.5 分為基準，研究結果顯示國中學習障礙學生在「負向事件個別性解釋風格」層面上較傾向於「內在化」歸因，在「負

向事件恆久性解釋風格」層面上較傾向於「暫時性」歸因，在「負向事件普遍性解釋風格」層面上則略傾向於「特定性」歸因。至於在「負向事件解釋風格」組合層面上亦較傾向「樂觀」歸因，其中「恆久性」歸因方式是影響國中學習障礙學生負向事件解釋風格之重要因素。推究其原因，可能是面對負向事件時，學習障礙學生傾向於認為事情發生並不是長期且持續很久的，相信即使不好事件發生在自己身上，也是偶然的，因而能在較短時間內擺脫沮喪的情緒。綜而言之，國中學習障礙學生在面對負向事件時多以較為樂觀態度來面對，亦即國中學習障礙學生較傾向於負向事件樂觀解釋風格，此與其他研究之結果相似（高民凱、林清文，2008；蔡治平，2011；鄭立瑋，2008）。

三、提升式希望感之現況

提升式希望感依照兩個提升式希望感層面平均得分之高低排列，依序為徑路思維希望（ $M=2.98$ ）、意志思維希望（ $M=2.95$ ）。但是透過事後比較，發現在國中學習障礙學生的提升式希望感層面並沒有顯著差異存在。以四點量表之理論中點 2.5 分為基準，研究結果顯示國中學習障礙學生在「意志思維希望」與「徑路思維希望」層面上均較傾向於知覺到高度提升式希望感，此與敬世龍（2010）、沈怡吟（2011）以及駱月娟、黃囀莉、林以正與黃光國（2010）的研究結果相似。

四、寧靜式希望感之現況

寧靜式希望感依照兩個寧靜式希望感層面平均得分之高低排列，依序為堅持努力希望（ $M=3.10$ ）、柔性順應希望（ $M=2.89$ ）。此外，國中學習障礙學生的寧靜式希望感層面有顯著差異，在兩個寧靜式希望感層面之中，堅持努力希望顯著高於柔性順應希望。以四點量表之理論中點 2.5 分為基準，研究結果顯示國中學習障礙學生在「柔性順應希望」與「堅持努力希望」層面上均較傾向於知覺到高度寧靜式希望感，此與駱月娟、黃囀莉、林以正與黃光國（2010）的研究結果相似。

五、復原力之現況

復原力依照四個復原力層面平均得分之高低排列，依序為精神意念（ $M=3.03$ ）、問題解決（ $M=2.89$ ）、面對挑戰（ $M=2.88$ ）、情緒調適（ $M=2.80$ ）。此外，國中學習障礙學生的復原力層面有顯著差異，在四個復原力層面之中，精神意念顯著高於問題解決、面對挑戰及情緒調適。以四點量表之理論中點 2.5 分為基準，研究結果顯示國中學習障礙學生在「問題解決」、「面對挑戰」、「情緒調適」與「精神意念」層面上均較傾向於高度復原力，此與之前研究結果相似（詹雨臻、葉玉珠、彭月茵、葉碧玲，2009）。

第二節 背景變項在學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力上之差異比較

本節著重於探討不同背景變項的適應良好國中學習障礙學生與適應不佳國中學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力層次之差異分析。

壹、不同性別適應良好與適應不佳學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力變項上之差異分析

一、不同性別、適應功能在正向事件解釋風格之差異分析

表 4-9 呈現不同性別與適應功能的國中學習障礙學生在正向事件解釋風格得分的向度平均數。

不同性別與適應功能的學習障礙學生正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-10 所示。由表 4-10 得知，性別與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=0.991$ ($p=0.273>0.05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視性別、適應功能之主要效果。

表 4-9

性別×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	正向事件個別性(PsP)			正向事件恆久性(PmP)			正向事件普遍性(PvP)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
男生	2.70	2.74	2.72	2.51	2.44	2.49	2.43	2.56	2.48
女生	2.61	2.72	2.65	2.64	2.67	2.65	2.59	2.53	2.56
邊緣平均數	2.68	2.74		2.54	2.50		2.47	2.55	

n=417

表 4-10

性別×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析					單變量 F 值		
	SSCP			df	Λ	PsP	PmP	PvP
	PsP	PmP	PvP					
性別(A)	.245	-.766	-.282	1	.982	.485	6.394*	.964
	-.766	2.389	.880					
	-.282	.880	.324					
適應功能(B)	.412	-.126	.189	1	.997	.814	.103	.258
	-.126	.038	-.058					
	.189	-.058	.087					
交互作用(A×B)	.084	.127	-.227	1	.991	.167	.508	1.822
	.127	.190	-.341					
	-.227	-.341	.613					

* $p < .05$

性別變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .982$, $p = .060 > .05$)，表示不同性別在正向事件解釋風格未有顯著差異，但在「正向事件恆久性(PmP)」的單變量 F 值 ($F = 6.394$, $p = .012 < .05$) 卻達顯著水準，此時不宜貿然做解釋，因此可知不同性別的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分應未有顯著差異。

後續將樣本區分為適應良好的學習障礙學生與適應不佳的學習障礙學生兩個群體，進一步分別進行不同性別在「正向事件恆久性」之顯著性考驗，結果發現不同性別的適應良好學習障礙學生在「正向事件恆久性」

的 t 值 ($t=-1.557, p=.113 > .05$) 未達顯著水準；至於不同性別的適應不佳學習障礙學生在「正向事件恆久性」的 t 值 ($t=-2.003, p=.041 < .05$) 達顯著水準，顯示適應不佳的學習障礙女性學生相較於適應不佳的學習障礙男性學生在「正向事件恆久性」上表現較佳。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 ($Wilks' \Lambda=.997, p=.717 > .05$)，表示不同適應功能在正向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

二、不同性別、適應功能在負向事件解釋風格之差異分析

表 4-11 呈現不同性別與適應功能的國中學習障礙學生在負向事件解釋風格得分的向度平均數。

表 4-11

性別×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	負向事件個別性(PsN)			負向事件恆久性(PmN)			負向事件普遍性(PvN)		
	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數
男生	2.48	2.52	2.49	2.09	2.12	2.10	2.14	2.38	2.23
女生	2.60	2.66	2.62	2.16	2.05	2.12	2.16	2.42	2.27
邊緣平均數	2.50	2.56		2.11	2.10		2.15	2.39	

n=417

不同性別與適應功能的學習障礙學生負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-12 所示。由表 4-12 得知，性別與適應功能交互作用之多變量變異數 $Wilks' \Lambda=.998 (p=.852 > .05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視性別、適應功能之主要效果。

性別變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 ($Wilks' \Lambda=.993, p=.380 > .05$)，表示不同性別在負向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同性別的學習障礙學生在負向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.974, p=.012 < .05$)，僅「負向事件普遍性(PvN)」的單變量F值($F=8.780, p=.003 < .01$) 達顯著水準。從事後比較來看，「適應不佳」($M=2.39$) 的學習障礙學生得分顯著高於「適應良好」($M=2.15$) 之學習障礙學生，因此適應不佳的學習障礙學生在「負向事件普遍性」上的得分顯著高於適應良好之學習障礙學生，亦即適應不佳的學習障礙學生對負向事件的解釋風格更傾向於一般性。

表 4-12

性別×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值			
	SSCP			df	Λ	PsN	PmN	PvN
	PsN	PmN	PvN					
性別(A)	1.285	.012	.292	1	.993	2.974	.001	.127
	.012	.001	.003					
	.292	.003	.066					
適應功能(B)	.236	-.177	1.042	1	.974*	.547	.230	8.780**
	-.177	.133	-.783					
	1.042	-.783	4.599					
交互作用(A×B)	.012	-.064	.009	1	.998	.028	.580	.012
	-.064	.337	-.046					
	.009	-.046	.006					

* $p < .05$ ** $p < .01$

三、不同性別、適應功能在提升式希望感之差異分析

表 4-13 呈現不同性別與適應功能的國中學習障礙學生在提升式希望感得分的向度平均數。

不同性別與適應功能的學習障礙學生提升式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-14 所示。由表 4-14 得知，性別與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.994 (p=.303 > .05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視性別、適應功能之主要效果。

性別變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.981,$

$p=.020<.05$)，僅「徑路思維希望(PaH)」的單變量F值($F=5.943$ ， $p=.015<.05$)達顯著水準。從事後比較來看，「女性」($M=3.09$)的學習障礙學生得分顯著高於「男性」($M=2.95$)之學習障礙學生，亦即學習障礙女性學生在「徑路思維希望」上的得分顯著高於學習障礙男性學生。

表 4-13

性別×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表

適應功能	意志思維希望(WiH)			徑路思維希望(PaH)		
	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數
性別						
男生	2.95	2.92	2.94	2.99	2.87	2.95
女生	2.94	2.98	2.95	3.06	3.14	3.09
邊緣平均數	2.95	2.94		3.01	2.94	

n=417

表 4-14

性別×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值	
	SSCP		df	Λ	WiH	PaH
	WiH	PaH				
性別(A)	.027	.240	1	.981*	.077	5.943*
適應功能(B)	.004	-.011	1	1.000	.012	.075
交互作用(A×B)	.105	.289	1	.994	.297	2.231

* $p<.05$

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=1.000$ ， $p=.912>.05$)，表示不同適應功能在提升式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

四、不同性別、適應功能在寧靜式希望感之差異分析

表 4-15 呈現不同性別與適應功能的國中學習障礙學生在寧靜式希望感得分的向度平均數。

表 4-15

性別×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表

適應功能	柔性順應希望(AdH)			堅持努力希望(PeH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
性別						
男生	2.88	2.85	2.87	3.11	3.05	3.09
女生	3.01	2.93	2.97	3.15	3.06	3.11
邊緣平均數	2.91	2.87		3.12	3.06	

n=417

不同性別與適應功能的學習障礙學生寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-16 所示。由表 4-16 得知，性別與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=1.000$ ($p=.942>.05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視性別、適應功能之主要效果。

表 4-16

性別×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			單變量 F 值		
	SSCP		df	Λ	AdH	PeH
	AdH	PeH				
性別(A)	.783	.154	1	.994	1.885	.094
	.154	.030				
適應功能(B)	2.06	.277	1	.997	.496	1.146
	2.77	.371				
交互作用(A×B)	.049	.022	1	1.000	.117	.031
	.022	.010				

* $p<.05$

性別變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks'

$\Lambda=.994, p=.307 > .05$), 表示不同性別在寧靜式希望感未有顯著差異, 亦即不同性別的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.997, p=.565 > .05$), 表示不同適應功能在寧靜式希望感未有顯著差異, 亦即不同適應功能的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

五、不同性別、適應功能在復原力之差異分析

表 4-17 呈現不同性別與適應功能的國中學習障礙學生在復原力得分的向度平均數。

表 4-17

性別×適應功能在復原力的平均數摘要表

適應功能	問題解決(PrS)			面對挑戰(FaC)			情緒調適(EmA)			精神意念(SpT)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
性別												
男生	2.88	2.86	2.87	2.92	2.85	2.89	2.79	2.82	2.80	3.11	2.92	3.04
女生	2.94	2.97	2.95	2.88	2.86	2.87	2.82	2.73	2.78	3.07	2.92	3.01
邊緣平均數	2.89	2.89		2.91	2.85		2.79	2.80		3.10	2.92	

n=417

不同性別與適應功能的學習障礙學生復原力之二因子多變量變異數分析, 統計結果如表 4-18 所示。由表 4-18 得知, 性別與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.997 (p=.867 > .05)$ 未達顯著水準, 因此進一步檢視性別、適應功能之主要效果。

性別變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.992, p=.540 > .05$), 表示不同性別在復原力未有顯著差異, 亦即不同性別的學習障礙學生在復原力四層面上的得分未有顯著差異。

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.977, p=.048 < .05$), 僅「精神意念(SpT)」的單變量F值 ($F=6.103, p=.014$)

<.05) 達顯著水準。從事後比較來看,「適應良好」(M=3.10) 的學習障礙學生得分顯著高於「適應不佳」(M=2.92) 之學習障礙學生,因此適應良好的學習障礙學生在「精神意念」上的得分顯著高於適應不佳之學習障礙學生。

表 4-18

性別×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				df	Λ	單變量 F 值			
	SSCP						PrS	FaC	EmA	SpT
	PrS	FaC	EmA	SpT						
性別(A)	.489	-.082	-.184	-.108	1	.992	1.406	.037	.135	.067
	-.082	.014	.031	.018						
	-.184	.031	.070	.041						
	-.108	.018	.041	.024						
適應功能(B)	.005	-.025	-.016	-.108	1	.977*	.015	.312	.091	6.103*
	-.025	.115	.073	.501						
	-.016	.073	.047	.319						
	-.108	.501	.319	2.719						
交互作用(A×B)	.032	.035	-.093	.025	1	.997	.092	.105	.528	.055
	.035	.039	-.103	.028						
	-.093	-.103	.272	-.073						
	.025	.028	-.073	.020						

* $p < .05$

貳、不同年級適應良好與適應不佳學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力變項上之差異分析

一、不同年級、適應功能在正向事件解釋風格之差異分析

表 4-19 呈現不同年級與適應功能的國中學習障礙學生在正向事件解釋風格得分的向度平均數。

不同年級與適應功能的學習障礙學生正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析,統計結果如表 4-20 所示。由表 4-20 得知,年級與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .989$ ($p = .605 > .05$) 未達顯著水

準，因此進一步檢視年級、適應功能之主要效果。

表 4-19

年級×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	正向事件個別性(PsP)			正向事件恆久性(PmP)			正向事件普遍性(PvP)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
年級									
七年級	2.64	2.83	2.71	2.54	2.64	2.57	2.49	2.67	2.55
八年級	2.61	2.73	2.66	2.52	2.50	2.51	2.40	2.47	2.43
九年級	2.77	2.69	2.74	2.57	2.42	2.52	2.52	2.57	2.54
邊緣平均數	2.68	2.74		2.54	2.50		2.47	2.55	

n=417

表 4-20

年級×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析					單變量 F 值		
	SSCP			df	Λ	PsP	PmP	PvP
	PsP	PmP	PvP					
年級(A)	.388	.154	.749	2	.986	.384	.618	2.193
適應功能(B)	.749	.411	1.477	1	.988	1.035	.140	2.850
交互作用(A×B)	.522	-.166	.708	2	.989	1.226	1.182	.391
	-.166	.053	-.225					
	.708	-.225	.960					
	1.237	1.019	.411					
	1.019	.895	.423					
	.411	.423	.263					

* $p < .05$

年級變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .986$, $p = .432 > .05$)，表示不同年級在正向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同年級的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準

(Wilks' $\Lambda = .988$, $p = .185 > .05$), 表示不同適應功能在正向事件解釋風格未有顯著差異, 亦即不同適應功能的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

二、不同年級、適應功能在負向事件解釋風格之差異分析

表 4-21 呈現不同年級與適應功能的國中學習障礙學生在負向事件解釋風格得分的向度平均數。

表 4-21

年級×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	負向事件個別性(PsN)			負向事件恆久性(PmN)			負向事件普遍性(PvN)		
	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數
年級									
七年級	2.50	2.53	2.51	2.26	2.14	2.22	2.13	2.41	2.23
八年級	2.57	2.51	2.54	2.02	2.15	2.08	2.13	2.36	2.22
九年級	2.45	2.64	2.52	2.09	2.00	2.06	2.18	2.42	2.26
邊緣平均數	2.50	2.56		2.11	2.10		2.15	2.39	

n=417

不同年級與適應功能的學習障礙學生負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析, 統計結果如表 4-22 所示。由表 4-22 得知, 年級與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .985$ ($p = .386 > .05$) 未達顯著水準, 因此進一步檢視年級、適應功能之主要效果。

年級變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .992$, $p = .746 > .05$), 表示不同年級在負向事件解釋風格未有顯著差異, 亦即不同年級的學習障礙學生在負向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .968$, $p = .004 < .01$), 僅「負向事件普遍性(PvN)」的單變量F值 ($F = 11.078$, $p = .001 < .001$) 達顯著水準。從事後比較來看, 「適應不佳」($M = 2.39$) 的學習障礙學生得分顯著高於「適應良好」($M = 2.15$) 之學習

障礙學生，因此適應不佳的學習障礙學生在「負向事件普遍性」上的得分顯著高於適應良好之學習障礙學生，亦即適應不佳的學習障礙學生對負向事件的解釋風格更傾向於一般性。

表 4-22

年級×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值			
	SSCP			df	Λ	PsN	PmN	PvN
	PsN	PmN	PvN					
年級 (A)	.061	-.276	.036	2	.992	.070	1.082	.234
適應功能(B)	.036	-.165	.246	1	.968**	.621	.112	11.078***
交互作用 (A×B)	.270	-.132	1.253	2	.985	1.354	1.149	.033
	-.132	.064	-.613					
	1.253	-.613	5.826					
	1.176	-.996	-.006					
	-.996	1.326	-.124					
	-.006	-.124	.034					

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

三、不同年級、適應功能在提升式希望感之差異分析

表 4-23 呈現不同年級與適應功能的國中學習障礙學生在提升式希望感得分的向度平均數。

表 4-23

年級×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表

適應功能	意志思維希望(WiH)			徑路思維希望(PaH)		
	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數
年級						
七年級	2.94	3.02	2.96	3.06	2.96	3.03
八年級	2.92	2.95	2.93	2.98	2.94	2.96
九年級	2.99	2.88	2.95	3.00	2.92	2.97
邊緣平均數	2.95	2.94		3.01	2.94	

n=417

不同年級與適應功能的學習障礙學生提升式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-24 所示。由表 4-24 得知，年級與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .993$ ($p = .600 > .05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視年級、適應功能之主要效果。

表 4-24

年級×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			單變量 F 值		
	SSCP		df	Λ	WiH	PaH
	WiH	PaH				
年級(A)	.120 .148	.148 .186	2	.999	.170	.256
適應功能(B)	.001 .001	.001 .438	1	.996	.001	1.205
交互作用(A×B)	.594 .011	.011 .064	2	.993	.839	.088

* $p < .05$

年級變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .999$, $p = .968 > .05$)，表示不同年級在提升式希望感未有顯著差異，亦即不同年級的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .996$, $p = .402 > .05$)，表示不同適應功能在提升式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

四、不同年級、適應功能在寧靜式希望感之差異分析

表 4-25 呈現不同年級與適應功能的國中學習障礙學生在寧靜式希望感得分的向度平均數。

表 4-25

年級×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表

適應功能	柔性順應希望(AdH)			堅持努力希望(PeH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
年級						
七年級	2.89	2.88	2.88	3.13	3.09	3.12
八年級	2.89	2.96	2.92	3.09	3.06	3.08
九年級	2.94	2.75	2.87	3.15	3.03	3.11
邊緣平均數	2.91	2.87		3.12	3.06	

n=417

不同年級與適應功能的學習障礙學生寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-26 所示。由表 4-26 得知，年級與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.993$ ($p=.562>.05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視年級、適應功能之主要效果。

表 4-26

年級×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			單變量 F 值		
	SSCP		df	Λ	AdH	PeH
	AdH	PeH				
年級(A)	.468 -.109	-.109 .088	2	.993	.562	.136
適應功能(B)	.154 .228	.228 .339	1	.997	.368	1.043
交互作用(A×B)	1.142 .395	.395 .138	2	.993	1.371	.212

* $p<.05$

年級變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.993$, $p=.580>.05$)，表示不同年級在寧靜式希望感未有顯著差異，亦即不同年級的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.997, p=0.594 > .05$)，表示不同適應功能在寧靜式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

五、不同年級、適應功能在復原力之差異分析

表 4-27 呈現不同年級與適應功能的國中學習障礙學生在復原力得分的向度平均數。

表 4-27

年級×適應功能在復原力的平均數摘要表

適應功能	問題解決(PrS)			面對挑戰(FaC)			情緒調適(EmA)			精神意念(SpT)		
	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數
年級												
七年級	2.89	2.97	2.92	2.86	2.84	2.86	2.74	2.91	2.80	3.07	2.91	3.02
八年級	2.89	2.90	2.90	2.93	2.89	2.91	2.79	2.83	2.80	3.10	3.02	3.07
九年級	2.89	2.83	2.87	2.91	2.82	2.88	2.83	2.69	2.79	3.11	2.79	3.00
邊緣平均數	2.89	2.89		2.91	2.85		2.79	2.80		3.10	2.92	

n=417

不同年級與適應功能的學習障礙學生復原力之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-28 所示。由表 4-28 得知，年級與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=0.986 (p=0.672 > .05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視年級、適應功能之主要效果。

年級變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.988, p=0.778 > .05$)，表示不同年級在復原力未有顯著差異，亦即不同年級的學習障礙學生在復原力四層面上的得分未有顯著差異。

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.963, p=0.004 < .01$)，僅「精神意念(SpT)」的單變量F值 ($F=9.009, p=0.003 < .01$) 達顯著水準。從事後比較來看，「適應良好」(M=3.10) 的學習障礙學生得分顯著高於「適應不佳」(M=2.92) 之學習障礙學生，因此適應

良好的學習障礙學生在「精神意念」上的得分顯著高於適應不佳之學習障礙學生。

表 4-28

年級×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				df	Λ	單變量 F 值			
	SSCP						PrS	FaC	EmA	SpT
	PrS	FaC	EmA	SpT						
年級(A)	.313	.009	.281	.259	2	.988	.448	.357	.258	1.347
	.009	.265	.069	.451						
	.281	.069	.266	.334						
適應功能(B)	.259	.451	.334	.956	1	.963**	.020	.661	.083	9.009**
	.007	-.041	.017	-.149						
	-.041	.245	-.102	.886						
交互作用(A×B)	.017	-.102	.042	-.368	2	.986	.373	.103	1.394	1.546
	-.149	.886	-.368	3.196						
	.261	.134	.608	.372						
	.134	.076	.322	.258						
	.608	.322	1.433	.959						
	-.372	.258	.959	1.097						

** $p < .01$

參、不同特教服務適應良好與適應不佳學習障礙學生 在解釋風格、希望感與復原力變項上之差異分析

一、不同特教服務、適應功能在正向事件解釋風格之差異分析

表 4-29 呈現不同特教服務與適應功能的國中學習障礙學生在正向事件解釋風格得分的向度平均數。

不同特教服務與適應功能的學習障礙學生正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-30 所示。由表 4-30 得知，特教服務與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .997$ ($p = .796 > .05$) 未

達顯著水準，因此進一步檢視特教服務、適應功能之主要效果。

表 4-29

特教服務×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	正向事件個別性(PsP)			正向事件恆久性(PmP)			正向事件普遍性(PvP)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
特教服務									
資源班	2.69	2.74	2.71	2.54	2.52	2.53	2.46	2.55	2.49
普通班	2.64	2.83	2.67	2.63	2.25	2.57	2.58	2.58	2.58
邊緣平均數	2.69	2.74		2.55	2.52		2.47	2.55	

n=417

表 4-30

特教服務×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析					單變量 F 值		
	SSCP			df	Λ	PsP	PmP	PvP
	PsP	PmP	PvP					
特教服務(A)	.004	-.019	.016	1	.998	.008	.231	.183
適應功能(B)	.016	-.074	.063	1	.995	.283	1.030	.066
交互作用(A×B)	.142	-.236	.057	1	.997	.113	.818	.066
	-.236	.393	-.094					
	.057	-.094	.023					
	.057	-.133	-.036					
	-.133	.312	.084					
	-.036	.084	.023					

* $p < .05$

特教服務變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .998$, $p = .877 > .05$)，表示不同特教服務在正向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同特教服務的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準

(Wilks' $\Lambda=.995$, $p=.599 > .05$)，表示不同適應功能在正向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

二、不同特教服務、適應功能在負向事件解釋風格之差異分析

表 4-31 呈現不同特教服務與適應功能的國中學習障礙學生在負向事件解釋風格得分的向度平均數。

表 4-31

特教服務×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	負向事件個別性(PsN)			負向事件恆久性(PmN)			負向事件普遍性(PvN)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
特教服務									
資源班	2.52	2.57	2.54	2.12	2.09	2.11	2.12	2.37	2.21
普通班	2.11	2.00	2.10	1.83	2.00	1.86	2.24	3.11	2.37
邊緣平均數	2.49	2.56		2.10	2.09		2.13	2.39	

n=417

不同特教服務與適應功能的學習障礙學生負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-32 所示。由表 4-32 得知，特教服務與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.994$ ($p=.503 > .05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視特教服務、適應功能之主要效果。

特教服務變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.969$, $p=.006 < .01$)，僅「負向事件個別性(PsN)」的單變量F值 ($F=5.615$, $p=.018 < .05$) 達顯著水準。從事後比較來看，「接受特教服務」($M=2.54$) 的資源班學習障礙學生得分顯著高於「沒有接受特教服務」($M=2.10$) 之普通班學習障礙學生，因此接受特教服務之資源班學習障礙學生在「負向事件個別性」上的得分顯著高於沒有特教服務之普通班學習障礙學生，亦即接受特教服務的資源班學習障礙學生對負向事件的解釋風格更傾向於

內在化。

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.983$, $p=.078>.05$)，表示不同適應功能在負向事件解釋風格未有顯著差異，但在「負向事件普遍性(PvN)」的單變量 F 值 ($F=6.291$, $p=.013<.05$) 卻達顯著水準，此時則不宜貿然做解釋。

表 4-32

特教服務×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值			
	SSCP			df	Λ	PsN	PmN	PvN
	PsN	PmN	PvN					
特教服務 (A)	2.382	.909	-2.104	1	.969**	5.615*	.607	3.722
	.909	.347	-.803					
	-2.104	-.803	1.858					
適應功能(B)	.010	-.022	-.179	1	.983	.024	.086	6.291*
	-.022	.049	.393					
	-.179	.393	3.141					
交互作用(A×B)	.063	-.076	-.245	1	.994	1.923	.166	.005
	-.076	.093	.299					
	-.245	.299	.960					

* $p<.05$ ** $p<.01$

三、不同特教服務、適應功能在提升式希望感之差異分析

表 4-33 呈現不同特教服務與適應功能的國中學習障礙學生在提升式希望感得分的向度平均數。

不同特教服務與適應功能的學習障礙學生提升式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-34 所示。由表 4-34 得知，年級與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.993$ ($p=.271>.05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視特教服務、適應功能之主要效果。

特教服務變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.999$, $p=.787>.05$)，表示不同特教服務在提升式希望感未有顯著差

異，亦即不同特教服務的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .995, p = .385 > .05$)，表示不同適應功能在提升式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

表 4-33

特教服務×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表

適應功能	意志思維希望(WiH)			徑路思維希望(PaH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
資源班	2.97	2.94	2.96	3.02	2.96	3.00
普通班	2.79	3.33	2.87	2.89	3.33	2.95
邊緣平均數	2.96	2.95		3.01	2.97	

n=417

表 4-34

特教服務×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值	
	SSCP		df	Λ	WiH	PaH
	WiH	PaH				
特教服務(A)	.117 .132	.132 .149	1	.999	.331	.422
適應功能(B)	.648 .492	.492 .374	1	.995	1.830	1.061
交互作用(A×B)	.824 .721	.721 .630	1	.993	2.327	1.788

* $p < .05$

四、不同特教服務、適應功能在寧靜式希望感之差異分析

表 4-35 呈現不同特教服務與適應功能的國中學習障礙學生在寧靜式希望感得分的向度平均數。

表 4-35

特教服務×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表

適應功能	柔性順應希望(AdH)			堅持努力希望(PeH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
特教服務						
資源班	2.91	2.90	2.90	3.14	3.06	3.11
普通班	2.89	3.11	2.92	3.03	3.60	3.11
邊緣平均數	2.91	2.90		3.13	3.07	

n=417

不同特教服務與適應功能的學習障礙學生寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-36 所示。由表 4-36 得知，特教服務與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .991$ ($p = .158 > .05$) 未達顯著水準，因此進一步檢視特教服務、適應功能之主要效果。

表 4-36

特教服務×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			單變量 F 值		
	SSCP		df	Λ	F 值	
	AdH	PeH			AdH	PeH
特教服務(A)	.093 .208	.208 .465	1	.996	.229	1.465
適應功能(B)	.113 .261	.261 .604	1	.995	.279	1.903
交互作用(A×B)	.135 .372	.372 1.029	1	.991	.332	3.240

* $p < .05$

特教服務變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .996$, $p = .454 > .05$)，表示不同特教服務在寧靜式希望感未有顯著差異，亦即不同特教服務的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .995, p = .355 > .05$)，表示不同適應功能在寧靜式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

五、不同特教服務、適應功能在復原力之差異分析

表 4-37 呈現不同特教服務與適應功能的國中學習障礙學生在復原力得分的向度平均數。

表 4-37

特教服務×適應功能在復原力的平均數摘要表

適應功能	問題解決(PrS)			面對挑戰(FaC)			情緒調適(EmA)			精神意念(SpT)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數									
資源班	2.90	2.89	2.89	2.92	2.86	2.90	2.81	2.80	2.81	3.12	2.91	3.04
普通班	2.90	3.33	2.96	2.80	2.78	2.79	2.61	2.83	2.64	3.04	3.56	3.11
邊緣平均數	2.90	2.90		2.91	2.86		2.80	2.80		3.11	2.93	

n=417

不同特教服務與適應功能的學習障礙學生復原力之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-38 所示。由表 4-38 得知，特教服務與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .987 (p = .262 > .05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視特教服務、適應功能之主要效果。

特教服務變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .982, p = .135 > .05$)，表示不同特教服務在復原力未有顯著差異，亦即不同特教服務的學習障礙學生在復原力四層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .994, p = .667 > .05$)，表示不同適應功能在復原力未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在復原力四層面上的得分未有顯著差異。

表 4-38

特教服務×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				df	Λ	單變量 F 值			
	SSCP						PrS	FaC	EmA	SpT
	PrS	FaC	EmA	SpT						
特教服務 (A)	.507	-.238	-.193	.636	1	.982	1.439	.300	.146	2.253
	-.238	.112	.091	-.299						
	-.193	.091	.073	-.242						
適應功能(B)	.636	-.299	-.242	.797	1	.994	1.276	.038	.226	.705
	.449	-.080	.226	.335						
	-.080	.014	-.040	-.060						
交互作用(A×B)	.226	-.040	.114	.169	1	.987	1.390	.010	.265	3.676
	.335	-.060	.169	.249						
	.490	.042	.256	.798						
	.042	.004	.022	.069						
	.256	.022	.133	.417						
	.798	.069	.417	1.300						

* $p < .05$

肆、不同家庭社經地位適應良好與適應不佳學習障礙學生在解釋風格、希望感與復原力變項上之差異分析

一、不同家庭社經地位、適應功能在正向事件解釋風格之差異分析

表 4-39 呈現不同家庭社經地位與適應功能的國中學習障礙學生在正向事件解釋風格得分的向度平均數。

不同家庭社經地位與適應功能的學習障礙學生正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-40 所示。由表 4-40 得知，家庭社經地位與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .993$ ($p = .867$)

>.05) 未達顯著水準，因此進一步檢視家庭社經地位、適應功能之主要效果。

表 4-39

家庭社經地位×適應功能在正向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	正向事件個別性(PsP)			正向事件恆久性(PmP)			正向事件普遍性(PvP)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
家庭社經									
高社經地位	2.55	2.50	2.53	2.59	2.25	2.50	2.68	2.44	2.62
中社經地位	2.65	2.84	2.73	2.49	2.52	2.50	2.58	2.64	2.62
低社經地位	2.72	2.69	2.71	2.56	2.51	2.54	2.43	2.49	2.45
邊緣平均數	2.70	2.72	2.71	2.55	2.50	2.53	2.47	2.52	2.52

n=417

表 4-40

家庭社經地位×適應功能在正向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析					單變量 F 值		
	SSCP			df	Λ	PsP	PmP	PvP
	PsP	PmP	PvP					
家庭社經(A)	.510	.160	.220	2	.981	.491	.235	2.051
適應功能(B)	.220	-.335	1.366	1	.997	.065	.837	.117
交互作用(A×B)	.034	-.104	-.036	2	.993	.644	.499	.387
	-.104	.318	.111					
	-.036	.111	.039					
	.669	.330	.091					
	.330	.379	.275					
	.091	.275	.258					

* $p < .05$

家庭社經地位變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .981$, $p = .290 > .05$)，表示不同家庭社經地位在正向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同家庭社經地位的學習障礙學生在正向事件解

釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.997, p=0.807>.05$)，表示不同適應功能在正向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

二、不同家庭社經地位、適應功能在負向事件解釋風格之差異分析

表 4-41 呈現不同家庭社經地位與適應功能的國中學習障礙學生在負向事件解釋風格得分的向度平均數。

表 4-41

家庭社經地位×適應功能在負向事件解釋風格的平均數摘要表

適應功能	負向事件個別性(PsN)			負向事件恆久性(PmN)			負向事件普遍性(PvN)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
高社經地位	2.77	2.19	2.62	1.64	2.38	1.83	2.09	2.75	2.27
中社經地位	2.44	2.46	2.45	1.90	2.13	2.00	2.15	2.39	2.26
低社經地位	2.50	2.60	2.53	2.12	2.02	2.09	2.13	2.32	2.20
邊緣平均數	2.50	2.55		2.06	2.06		2.13	2.35	

n=417

不同家庭社經地位與適應功能的學習障礙學生負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-42 所示。由表 4-42 得知，家庭社經地位與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=0.968 (p=0.060>.05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視家庭社經地位、適應功能之主要效果。

家庭社經地位變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.992, p=0.787>.05$)，表示不同家庭社經地位在負向事件解釋風格未有顯著差異，亦即不同家庭社經地位的學習障礙學生在負向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.972, p=.015 < .05$)，僅「負向事件普遍性(PvN)」的單變量F值($F=5.693, p=.018 < .05$) 達顯著水準。從事後比較來看，「適應不佳」($M=2.35$) 的學習障礙學生得分顯著高於「適應良好」($M=2.13$) 之學習障礙學生，因此適應不佳的學習障礙學生在「負向事件普遍性」上的得分顯著高於適應良好之學習障礙學生，亦即適應不佳的學習障礙學生對負向事件的解釋風格更傾向於一般性。

表 4-42

家庭社經地位×適應功能在負向事件解釋風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值			
	SSCP			df	Λ	PsN	PmN	PvN
	PsN	PmN	PvN					
家庭社經 (A)	.599	.371	-.333	2	.992	.691	.223	.463
	.371	.237	-.253					
	-.333	-.253	.475					
適應功能(B)	.515	-.987	-1.227	1	.972*	1.187	3.547	5.693*
	-.987	1.891	2.351					
	-1.227	2.351	2.923					
交互作用(A×B)	1.344	-1.796	-.926	2	.968	1.550	3.075*	.623
	-1.796	3.279	1.260					
	-.926	1.260	.639					

* $p < .05$

三、不同家庭社經地位、適應功能在提升式希望感之差異分析

表 4-43 呈現不同家庭社經地位與適應功能的國中學習障礙學生在提升式希望感得分的向度平均數。

不同家庭社經地位與適應功能的學習障礙學生提升式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-44 所示。由表 4-44 得知，家庭社經地位與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.988(p=.339 > .05)$

未達顯著水準，因此進一步檢視家庭社經地位、適應功能之主要效果。

表 4-43

家庭社經地位×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表

適應功能	意志思維希望(WiH)			徑路思維希望(PaH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
家庭社經						
高社經地位	2.93	2.88	2.92	2.91	3.38	3.03
中社經地位	3.01	2.96	2.99	3.13	2.95	3.05
低社經地位	2.95	2.93	2.94	3.01	2.93	2.98
邊緣平均數	2.96	2.93		3.03	2.94	

n=417

表 4-44

家庭社經地位×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			Λ	單變量 F 值	
	SSCP		df		WiH	PaH
	WiH	PaH				
家庭社經(A)	.166	.117	2	.993	.233	.801
適應功能(B)	.041	-.063	1	.998	.114	.282
交互作用(A×B)	-.063	.099				
	.011	-.011	2	.988	.016	1.512
	-.011	1.059				

* $p < .05$

家庭社經地位變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .993$, $p = .647 > .05$)，表示不同家庭社經地位在提升式希望感未有顯著差異，亦即不同家庭社經地位的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .998$, $p = .643 > .05$)，表示不同適應功能在提升式希望感未有

顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

四、不同家庭社經地位、適應功能在寧靜式希望感之差異分析

表 4-45 呈現不同家庭社經地位與適應功能的國中學習障礙學生在寧靜式希望感得分的向度平均數。

表 4-45
家庭社經地位×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表

適應功能	柔性順應希望(AdH)			堅持努力希望(PeH)		
	適應良好	適應不佳	邊緣平均數	適應良好	適應不佳	邊緣平均數
家庭社經						
高社經地位	3.00	2.92	2.98	3.13	3.35	3.19
中社經地位	2.99	2.93	2.97	3.34	3.12	3.24
低社經地位	2.89	2.85	2.88	3.10	3.02	3.07
邊緣平均數	2.92	2.87		3.14	3.05	

n=417

不同家庭社經地位與適應功能的學習障礙學生寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-46 所示。由表 4-46 得知，家庭社經地位與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .992 (p = .558 > .05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視家庭社經地位、適應功能之主要效果。

家庭社經地位變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .983, p = .162 > .05$)，表示不同家庭社經地位在正向事件解釋風格未有顯著差異，但在「堅持努力希望(PeH)」的單變量 F 值 ($F = 3.148, p = .044 < .05$) 卻達顯著水準，此時不宜貿然做解釋，因此可知不同家庭社經地位的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分應未有顯著差異。

後續將樣本區分為適應良好的學習障礙學生與適應不佳的學習障礙學生兩個群體，進一步分別進行不同家庭社經地位在「堅持努力希望」之顯著性考驗，結果發現不同家庭社經地位的適應良好學習障礙學生在「堅

持努力希望」的單變量 F 值 ($F=3.555, p=.039<.05$) 達顯著水準，事後比較顯示中家庭社經地位的適應良好學習障礙學生相較於低家庭社經地位的適應良好學習障礙學生在「堅持努力希望」上表現較佳；至於不同家庭社經地位的適應不佳學習障礙學生在「堅持努力希望」的單變量 F 值 ($F=.863, p=.417>.05$) 則未達顯著水準。

表 4-46

家庭社經地位×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			單變量 F 值		
	SSCP		df	Λ	AdH	PeH
	AdH	PeH				
家庭社經(A)	.526 1.034	1.034 2.034	2	.983	.626	3.148*
適應功能(B)	.087 .033	.033 .012	1	.999	.208	.039
交互作用(A×B)	.007 .001	.001 .592	2	.992	.009	.917

* $p<.05$

適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗則未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=.999, p=.896>.05$)，表示不同適應功能在寧靜式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

五、不同家庭社經地位、適應功能在復原力之差異分析

表 4-47 呈現不同家庭社經地位與適應功能的國中學習障礙學生在復原力得分的向度平均數。

不同家庭社經地位與適應功能的學習障礙學生復原力之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-48 所示。由表 4-48 得知，家庭社經地位與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=.969 (p=.165>.05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視家庭社經地位、適應功能之主要效果。

表 4-47

家庭社經地位×適應功能在復原力的平均數摘要表

適應功能	問題解決(PrS)			面對挑戰(FaC)			情緒調適(EmA)			精神意念(SpT)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
家庭社經												
高社經地位	2.91	3.35	3.03	3.03	3.00	3.02	2.91	2.50	2.80	3.27	3.50	3.33
中社經地位	3.09	2.86	2.99	3.07	2.78	2.94	2.87	2.85	2.86	3.26	2.93	3.12
低社經地位	2.88	2.88	2.88	2.88	2.86	2.87	2.78	2.75	2.77	3.08	2.88	3.00
邊緣平均數	2.92	2.89		2.92	2.85		2.80	2.76		3.12	2.91	

n=417

表 4-48

家庭社經地位×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				df	Λ	單變量 F 值			
	SSCP						PrS	FaC	EmA	SpT
	PrS	FaC	EmA	SpT						
家庭社經 (A)	1.171	.666	.384	.384	2	.970	1.727	.516	.652	3.853*
	.666	.379	.215	.215						
	.384	.215	.679	.679						
	1.707	.972	.385	.385						
適應功能(B)	.117	-.178	-.246	-.246	1	.991	.344	.739	.995	.686
	-.178	.271	.375	.375						
	-.246	.375	.518	.518						
	-.163	.248	.343	.343						
交互作用(A×B)	1.425	.954	-.570	-.570	2	.969	2.102	1.454	.396	1.287
	.954	1.067	-.100	-.100						
	-.570	-.100	.412	.412						
	1.074	.586	-.517	-.517						

* $p < .05$

家庭社經地位變項主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .970$, $p = .183 > .05$)，表示不同家庭社經地位在復原力未有顯著差異，但在「精神意念(SpT)」的單變量 F 值 ($F = 3.853$, $p = .022 < .05$) 卻達顯著水準，此時不宜貿然做解釋，因此可知不同家庭社經地位的學習

障礙學生在復原力四層面上的得分應未有顯著差異。

後續將樣本區分為適應良好的學習障礙學生與適應不佳的學習障礙學生兩個群體，進一步分別進行不同家庭社經地位在「精神意念」之顯著性考驗，結果發現不同家庭社經地位的適應良好學習障礙學生在「精神意念」的單變量 F 值 ($F=2.503, p=.069>.05$) 未達顯著水準；至於不同家庭社經地位的適應不佳學習障礙學生在「精神意念」的單變量 F 值 ($F=3.672, p=.027<.05$) 達顯著水準，事後比較顯示高家庭社經地位的適應不佳學習障礙學生相較於中家庭社經地位與低家庭社經地位之適應不佳學習障礙學生在「精神意念」上表現較佳。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 ($Wilks' \Lambda=.991, p=.479>.05$)，表示不同適應功能在復原力未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在復原力四層面上的得分未有顯著差異。

伍、不同解釋風格適應良好與適應不佳學習障礙學生在希望感與復原力變項上之差異分析

本研究中「解釋風格」組合分量表係依據Cole與Denzine(2004)之建議，將「正向事件解釋風格」組合分量表與「負向事件解釋風格」組合分量表分數相減，即為整體解釋風格組合分數。因此，解釋風格組合分數總分介於-9~9分之間，並由解釋風格組合量表兩端之中點分數為比較基準(0分)區分為兩大群組，分數大於零視為「樂觀型」解釋風格，分數小於零則視為「悲觀型」解釋風格，並據此進一步進行差異分析。

一、不同解釋風格、適應功能在提升式希望感之差異分析

表 4-49 呈現不同解釋風格與適應功能的國中學習障礙學生在提升式希望感得分的向度平均數。

不同解釋風格與適應功能的學習障礙學生提升式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-50 所示。由表 4-50 得知，解釋風格與適應功能交互作用之多變量變異數 $Wilks' \Lambda=.999 (p=.755>.05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視解釋風格、適應功能之主要效果。

表 4-49

解釋風格×適應功能在提升式希望感的平均數摘要表

適應功能	意志思維希望(WiH)			徑路思維希望(PaH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
解釋風格						
樂觀	3.07	3.06	3.07	3.10	3.01	3.07
悲觀	2.71	2.73	2.72	2.82	2.82	2.82
邊緣平均數	2.95	2.94		3.01	2.94	

n=417

表 4-50

解釋風格×適應功能在提升式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值	
	SSCP		df	Λ	WiH	PaH
	WiH	PaH				
解釋風格(A)	10.545	7.103	1	.927 ^{***}	.32.355 ^{***}	13.739 ^{***}
	7.103	4.785				
適應功能(B)	.004	-.025	1	.998	.011	.490
	-.025	.171				
交互作用(A×B)	.031	.077	1	.999	.096	.547
	.077	.190				

*** $p < .001$

解釋風格變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .927$, $p = .000 < .001$), 「意志思維希望(WiH)」的單變量F值 ($F = 32.355$, $p = .000 < .001$) 與「徑路思維希望(PaH)」的單變量F值 ($F = 13.739$, $p = .000 < .001$) 均達顯著水準。從事後比較來看, 「樂觀解釋風格」($M = 3.07$) 的學習障礙學生在意志思維希望得分顯著高於「悲觀解釋風格」($M = 2.72$) 之學習障礙學生; 而「樂觀解釋風格」($M = 3.07$) 的學習障礙學生在徑路思維希望得分亦顯著高於「悲觀解釋風格」($M = 2.82$) 之學習障礙學生, 亦即具備樂觀解釋風格的學習障礙學生在「提升式希望感」上的得分顯著高於悲觀解釋風格的學習障礙學生。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.998, p=.653>.05$)，表示不同適應功能在提升式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在提升式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

二、不同解釋風格、適應功能在寧靜式希望感之差異分析

表 4-51 呈現不同解釋風格與適應功能的國中學習障礙學生在寧靜式希望感得分的向度平均數。

表 4-51

解釋風格×適應功能在寧靜式希望感的平均數摘要表

適應功能	柔性順應希望(AdH)			堅持努力希望(PeH)		
	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數	適應 良好	適應 不佳	邊緣 平均數
解釋風格						
樂觀	2.99	3.01	3.00	3.20	3.14	3.18
悲觀	2.74	2.62	2.69	2.96	2.90	2.94
邊緣平均數	2.91	2.87		3.12	3.06	

n=417

不同解釋風格與適應功能的學習障礙學生寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-52 所示。由表 4-52 得知，解釋風格與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda=0.995 (p=.358>.05)$ 未達顯著水準，因此進一步檢視解釋風格、適應功能之主要效果。

解釋風格變項主要效果之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda=0.942, p=.000<.001$)，「柔性順應希望(AdH)」的單變量F值 ($F=22.858, p=.000<.001$) 與「堅持努力希望(PeH)」的單變量F值 ($F=163.976, p=.000<.001$) 均達顯著水準。從事後比較來看，「樂觀解釋風格」($M=3.00$) 的學習障礙學生在柔性順應希望得分顯著高於「悲觀解釋風格」($M=2.69$) 之學習障礙學生；而「樂觀解釋風格」($M=3.18$) 的學習障礙學生在堅持努力希望得分亦顯著高於「悲觀解釋風格」($M=2.94$) 之學習障礙學生，亦即具備樂觀解釋風格的學習障礙學生在「寧靜式希望感」上的得分顯著

高於悲觀解釋風格的學習障礙學生。

而適應功能變項主要效果之多變量顯著性考驗亦未達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .998$, $p = .630 > .05$)，表示不同適應功能在寧靜式希望感未有顯著差異，亦即不同適應功能的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。

表 4-52

解釋風格×適應功能在寧靜式希望感之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值	
	SSCP		df	Λ	AdH	PeH
	AdH	PeH				
解釋風格(A)	9.052	6.909	1	.942***	22.858***	16.976***
	6.909	5.273				
適應功能(B)	.218	.244	1	.998	.550	.881
	.244	.274				
交互作用(A×B)	.492	-.019	1	.995	1.243	.002
	-.019	.001				

*** $p < .001$

三、不同解釋風格、適應功能在復原力之差異分析

表 4-53 呈現不同解釋風格與適應功能的國中學習障礙學生在復原力得分的向度平均數。

表 4-53

解釋風格×適應功能在復原力的平均數摘要表

適應功能 \ 解釋風格	問題解決(PrS)			面對挑戰(FaC)			情緒調適(EmA)			精神意念(SpT)		
	適應	適應	邊緣	適應	適應	邊緣	適應	適應	邊緣	適應	適應	邊緣
	良好	不佳	平均數	良好	不佳	平均數	良好	不佳	平均數	良好	不佳	平均數
樂觀	3.03	2.96	3.00	2.98	2.89	2.95	2.92	2.79	2.87	3.20	2.96	3.11
悲觀	2.62	2.76	2.67	2.75	2.79	2.77	2.53	2.82	2.65	2.90	2.85	2.88
邊緣平均數	2.89	2.89		2.91	2.85		2.79	2.80		3.10	2.92	

n=417

不同解釋風格與適應功能的學習障礙學生復原力之二因子多變量變異數分析，統計結果如表 4-54 所示。由表 4-54 得知，解釋風格與適應功能交互作用之多變量變異數 Wilks' $\Lambda = .977$ ($p = .048 > .05$) 達顯著水準，表示不同解釋風格與適應功能變項在復原力上之交互作用顯著，因此進一步檢視不同解釋風格、適應功能之單純主要效果。

表 4-54

解釋風格×適應功能在復原力之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值					
	SSCP				df	Λ	PrS	FaC	EmA	SpT
	PrS	FaC	EmA	SpT						
解釋風格(A)	8.20	4.51	4.75	5.60	1	.940***	25.49***	6.853**	5.585*	11.13***
	4.51	2.48	2.62	3.08						
	4.75	2.62	2.76	3.25						
	5.60	3.08	3.25	3.82						
適應功能(B)	.161	-.105	.282	-.550	1	.967**	.500	.189	.999	5.468*
	-.105	.068	-.184	.358						
	.282	-.184	.493	-.962						
	-.550	.358	-.962	1.88						
交互作用(A×B)	.985	.548	1.98	.845	1	.977*	3.061	.842	8.072**	2.112
	.548	.305	1.10	.470						
	1.98	1.10	3.98	1.70						
	.845	.470	1.70	.725						

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

由表 4-55 可知，首先就不同解釋風格的國中學習障礙學生而言，在樂觀解釋風格組中，適應良好的國中學習障礙學生 ($M=3.20$) 在「精神意念」上的得分顯著高於適應不佳的國中學習障礙學生 ($M=2.96$)；而在悲觀解釋風格組中，適應不佳的國中學習障礙學生 ($M=2.82$) 在「情緒調適」上的得分卻顯著高於適應良好的國中學習障礙學生 ($M=2.53$)。其次，就不同適應功能的國中學習障礙學生而言，在適應良好組中，樂觀解釋風格的國中學習障礙學生 ($M=3.03$) 在「問題解決」上的得分顯著高於悲觀解釋風格的國中學習障礙學生 ($M=2.62$)，且樂觀解釋風格的國中學習障礙學

生 (M=2.98) 在「面對挑戰」上的得分顯著高於悲觀解釋風格的國中學習障礙學生 (M=2.75)，且樂觀解釋風格的國中學習障礙學生 (M=2.92) 在「情緒調適」上的得分顯著高於悲觀解釋風格的國中學習障礙學生 (M=2.53)，並且樂觀解釋風格的國中學習障礙學生 (M=3.20) 在「精神意念」上的得分亦顯著高於悲觀解釋風格的國中學習障礙學生 (M=2.90)；另一方面，在適應不佳組中，國中學習障礙學生在各分量表的得分則均未因不同解釋風格而有顯著差異。

表 4-55

解釋風格×適應功能在復原力之單純主要效果變異數摘要表

變異來源	向度	SS	df	MS	F	事後比較
解釋風格(A)						
在適應良好組(b1)	PrS	9.789	1	9.789	32.917 ^{***}	a1 > a2
	FaC	2.981	1	2.981	8.082 ^{**}	a1 > a2
	EmA	8.802	1	8.802	18.216 ^{***}	a1 > a2
	SpT	5.187	1	5.187	16.769 ^{***}	a1 > a2
在適應不佳組(b2)	PrS	1.411	1	1.411	3.883	
	FaC	.422	1	.422	1.203	
	EmA	.045	1	.045	.089	
	SpT	.491	1	.491	1.221	
適應功能(B)						
在樂觀解釋風格組(a1)	PrS	.249	1	.249	.811	
	FaC	.471	1	.471	1.321	
	EmA	1.192	1	1.192	2.578	
	SpT	3.514	1	3.514	10.464 ^{***}	b1 > b2
在悲觀解釋風格組(a2)	PrS	.748	1	.748	2.136	
	FaC	.033	1	.033	.087	
	EmA	2.805	1	2.805	5.064 [*]	b2 > b1
	SpT	.104	1	.104	.289	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

陸、綜合討論

一、學習障礙學生之背景變項、適應功能對於正向事件解釋

風格之影響

不同性別變項在正向事件解釋風格主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著差異，雖然在「正向事件恆久性」的單變量F值達顯著水準，但仍應視為不同性別的學習障礙學生在正向事件解釋風格三層面上的得分未有顯著差異。但在後續進一步僅針對不同性別的適應不佳學習障礙學生之顯著性考驗則達顯著，顯示適應不佳的學習障礙女性學生相較於適應不佳的學習障礙男性學生在「正向事件恆久性」上表現較佳，此與以往樣本為普通學生的研究指出不同性別在解釋風格各分量表上沒有顯著差異之結果不同（吳佩蓓，2003；楊晴如，2008；Webster, 2002），而與蘇育嵐與陳李綢（2007）的研究結果類似。

推究其原因，可能是男性與女性對於成功與失敗的歸因類型並不相同，其中女性傾向於將成功歸因於努力，男性則傾向於將成功歸因於能力（Elliot & Dweck, 2005）。而學習障礙女性學生相較於學習障礙男性學生而言，學習障礙女性學生面對正向事件或成功時可能較傾向將其歸因於努力，而學習障礙男性學生則傾向將正面事件與成功歸因於能力，特別是因為適應不佳學習障礙學生的自我效能感與能力普遍不佳，導致學習障礙男性學生因自我效能感與能力不佳而影響其面對正向事件的價值感，而學習障礙女性學生則將正向事件與成功視為其努力之展現，因此學習障礙女性學生對於生活中正向事件解釋風格較學習障礙男性學生更傾向於穩定性。

二、學習障礙學生之背景變項、適應功能對於負向事件解釋

風格之影響

研究結果顯示學習障礙男性學生與學習障礙女性學生在「負向事件解釋風格」三個分量表上均未有顯著差異，此與Seligman(1998)以及Nolen-Hoeksema與Girgus(1995)分別針對國小學生與青少年之研究結果顯示男生面對負向事件會比女生傾向悲觀解釋風格之結論不同，而與Ho、Chu與Yiu(2008)的研究結果相同。推究其原因，可能是學習障礙學生因為其先天障礙因素，不論男生女生均時常需面對相同經驗的負向事件與失敗，導致具有類似的負向事件個別性、恆久性與普遍性解釋風格，亦即性別因素

並不會對其負向事件解釋風格形成差別影響。

研究結果亦顯示適應不佳的學習障礙學生在「負向事件普遍性」上的得分顯著高於適應良好之學習障礙學生，亦即適應不佳的學習障礙學生對負向事件的解釋風格更傾向於一般性，此與葉真秀（2004）指出負向事件通則性解釋風格的正向歸因傾向越高，其憂鬱程度越低之研究結果類似。推究其原因，可能是適應良好的學習障礙學生在面對負向事件或失敗時，能傾向將負向事件視為在某些特定情境下才會出現，具有不穩定性與隨機性，因而並不會影響其自尊自信與生活適應功能；相反的，適應不佳的學習障礙學生則傾向將事件發生的原因歸因於跨情境之因素，對於負向事件與失敗具有穩定性與一般性認知，其習得無助感產生長期憂鬱情緒，導致其生活適應功能低落。

研究結果也顯示接受特教服務的資源班學習障礙學生在「負向事件個別性」上的得分顯著高於沒有接受特教服務之普通班學習障礙學生，亦即接受特教服務的資源班學習障礙學生對負向事件的解釋風格更傾向於內在化，此與鄭立瑋（2008）指出接受不同特殊教育安置的學習障礙學生其歸因型態沒有差異之研究結果不同。推究其原因，可能是「資源班」這一名詞具有負向標籤作用，雖然資源班所提供的特教服務雖然對於學習障礙學生在學科學習方面有所助益，但也容易導致接受特教服務資源班學習障礙學生在內在心理上的自我知覺與效能感低落，傾向將接受資源班特教服務的負面經驗歸因於個人本身之因素所造成的，因而導致接受特教服務的資源班學習障礙學生傾向於「內在化」的負向事件解釋風格。

三、學習障礙學生之背景變項、適應功能對於提升式希望感之影響

研究結果顯示學習障礙女性學生在「徑路思維希望」上的得分顯著高於學習障礙男性學生，此與Chang(2003)的研究結果類似，而與邵惠玲（2007）研究顯示男生的徑路思維希望與意志思維希望略高於女生之結果不同，亦與Snyder、Cheavens與Michael(1999)指出希望感並無性別差異之研究結果不同。推究其原因，可能是學習障礙女性學生在「目標自我效能」

和「認知策略運用」的自我調整學習策略運用上顯著優於學習障礙男性學生（陳怡安，2009），使得學習障礙女性學生較有信心能找到達成理想目標的途徑，即使受到阻礙也能找到其他替代出路，比起學習障礙男性學生具備更彈性的危機應變能力，因而具備更佳的徑路思維希望。

研究結果亦顯示不同年級的學習障礙學生在提升式希望感上的得分並未有顯著差異，此與錢靜怡（2006）與Snyder等人(1991)研究結果類似，而與黃德祥、謝龍卿、薛秀宜與洪佩圓（2003）以及Ringl(2001)之研究均提出希望感會因為年級越高則希望感程度越高的之結果相反。推究其原因，可能是國中學習障礙學生正處於青少年階段，其自我意識所知覺到能掌握或努力的機會與能力均較多，而需要依賴他人協助之處亦明顯較少，導致國中階段的學習障礙學生不論年級高低，均相信自己有能力理解情況來達成目標，並在遭遇困境時能找到多元性與替代性方法來解決困難，因而均具備高度提升式希望感。

研究結果也顯示樂觀解釋風格的學習障礙學生在「意志思維希望」與「徑路思維希望」得分顯著高於悲觀解釋風格之學習障礙學生，此與Snyder、Rand與Sigmon(2002)認為樂觀與希望感之間呈現顯著正相關的研究論點類似。推究其原因，可能是具備樂觀解釋風格的學習障礙學生相較於悲觀解釋風格學習障礙學生有更多正向能量來持續投入更多的行動，且比較善於處理壓力(Aspinwall, Richter, & Hoffman, 2002)，也較擅長於運用正向的因應策略來處理衝突與解決問題，並能夠積極找尋辦法來直接因應生活上的各種問題。此外，具備樂觀解釋風格也能夠分辨可控制與不可控制的生活壓力事件，並且視情況調整因應策略(Nes & Segerstrom, 2006)，因而使得樂觀解釋風格學習障礙學生具有較高的意志思維希望與徑路思維希望。

四、學習障礙學生之背景變項、適應功能對於寧靜式希望感之影響

不同家庭社經地位變項在寧靜式希望感主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著差異，雖然在「堅持努力希望」的單變量F值達顯著水準，但

仍應視為不同家庭社經地位的學習障礙學生在寧靜式希望感兩層面上的得分未有顯著差異。但在後續進一步僅針對不同家庭社經地位的適應良好學習障礙學生之顯著性考驗則達顯著，事後比較顯示中家庭社經地位的適應良好學習障礙學生相較於低家庭社經地位的適應良好學習障礙學生在「堅持努力希望」上表現較佳。

推究其原因，可能是在適應良好的學習障礙學生群組之中，中家庭社經地位的學習障礙學生，相較於低家庭社經地位的學習障礙學生而言，雖然兩者在學校日常表現均適應良好，但中家庭社經地位學習障礙學生其家庭資源與支持卻相對較為充沛，父母親角色模範具有較多成功經驗，且在家庭經濟方面亦能適時提供其必要協助；至於低家庭社經地位學習障礙學生則或許可能因為家庭經濟不如其他同學，對於父母親角色模範缺乏認同感，且因過去不佳經驗往往容易造成自我放棄與無目標感，形成較無持續堅持努力的希望感，因此使得中家庭社經地位的適應良好學習障礙學生比較能夠堅信只要願意努力就可以克服所有困難與挫折，以及一直努力一定可以完成我的夢想，且在失敗之後仍願意不斷努力嘗試直到成功。

研究結果也顯示樂觀解釋風格的學習障礙學生在「柔性順應希望」與「堅持努力希望」得分均顯著高於悲觀解釋風格之學習障礙學生，此與駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國（2010）針對新盼望量表區辨效度之檢測，指出樂觀與寧靜盼望呈現正相關之研究結果類似。推究其原因，可能是寧靜式希望感係從自己與環境的超越性思考中產生力量，其面對未來則具備正向結果期待，而樂觀解釋風格學習障礙學生擁有較多的正向情感，也較能夠使用幽默感來接受現實，對於負向事件也能採用正面積極的看待態度，因此樂觀解釋風格學習障礙學生相較於悲觀解釋風格學習障礙學生而言，其面對負向事件或失敗時的柔性順應希望與堅持努力希望均較高。

五、學習障礙學生之背景變項、適應功能對於復原力之影響

研究結果顯示學習障礙男性學生與學習障礙女性學生在復原力上的得分並未有顯著差異，此與王茹誼（2012）研究指出學習障礙女性學生在問題解決層面得分顯著高於學習障礙男性學生之結果不同，亦與曾瓊禎（2005）指出學習障礙男性學生復原力略高於學習障礙女性學生之研究結

果不同。推究其原因，可能是不論男性或女性的學習障礙學生，均會因為其障礙因素之危險因子而影響其時常遭遇類似的壓力或挫折情境，導致學習障礙男性學生與學習障礙女性學生同樣透過所遭遇挫敗經驗而學習成長，逐漸發展出某些內在保護特質因子，或藉由外在保護因子的作用來保護個體不受負向壓力事件或失敗情境的影響，因此使學習障礙男性學生與學習障礙女性學生均具備良好的復原力，並能夠發展出健康之行為。

研究結果顯示適應良好的學習障礙學生在「精神意念」上的得分顯著高於適應不佳之學習障礙學生，此與王茹誼（2012）、劉淑惠（2006）與林滄霽（2009）的研究結果類似。推究其原因，可能是精神意念的高低，與同儕互動、社會技巧、師生互動、身心發展與自我關懷之正向發展有關。因此在學校適應越良好的學習障礙學生，其精神意念程度越強，因而使得適應良好的學習障礙學生相較於適應不佳的學習障礙學生而言，具備較佳的精神意念，使其在逆境中仍保有精神與力量的復原力。

另外，需注意的是不同家庭社經地位變項在復原力主要效果之多變量顯著性考驗未達顯著差異，雖然在「精神意念」的單變量F值達顯著水準，但仍應視為不同家庭社經地位的學習障礙學生在復原力四層面上的得分未有顯著差異。但在後續進一步僅針對不同家庭社經地位的適應不佳學習障礙學生之顯著性考驗則達顯著，事後比較顯示高家庭社經地位的適應不佳學習障礙學生相較於中家庭社經地位與低家庭社經地位之適應不佳學習障礙學生在「精神意念」上表現較佳，此與相關研究之結果類似（李建承，2009；張秋香，2009）。

推究其原因，可能在適應不佳的學習障礙學生群組之中，高家庭社經地位的學習障礙學生，相較於中低家庭社經地位的學習障礙學生而言，雖然在學校日常表現均顯得適應不佳，但高家庭社經地位學習障礙學生其家庭成員，尤其是父母親均具備較佳職業地位與較高教育程度，能提供給學習障礙學生充足的心理支援與外在資源之安全感，相較於中低家庭社經地位學習障礙學生，對於其學習障礙導致的學習困難之學科補救教學與替代性策略教導，與可能伴隨的衝動過動行為之醫療介入，以及心理健康問題也更能提供適時協助，因此使得高家庭社經地位的適應不佳學習障礙學生比較能夠覺知同理事務發生有其前因後果，且體察上天自有其適切之安排，也比較能夠充滿自信地掌控與面對自己生活。

研究結果顯示在樂觀解釋風格組中，適應良好的國中學習障礙學生在「精神意念」上的得分顯著高於適應不佳的國中學習障礙學生。推究其原因，研究者回顧具備樂觀解釋風格者因為慣以外在化（運氣、機會）、暫時性（湊巧發生、不會定期重複）與特定性（不會在不同情境中出現）成因來解釋負向事件，因此傾向於相信個體行為會影響結果，且相信導致沮喪情緒的負向事件是偶然發生的。具備樂觀解釋風格且「適應良好」學習障礙學生和適應不佳學習障礙學生相比較，由於其對周遭的生活事件及人際互動經驗較為滿意，因此精神意念上除了深信基於運氣及機會的不確定未來絕非總是負面事件，也對於行為掌握之影響力有自信，並以外在化、暫時性來歸納事件成因，更因與周遭環境良好互動而深信形而上力量對自己的正向支持，因而導致適應良好學習障礙學生在精神信念上相較於適應不佳學習障礙學生為佳。

研究結果顯示在悲觀解釋風格組中，適應不佳的國中學習障礙學生在「情緒調適」上的得分卻顯著高於適應良好的國中學習障礙學生，此與一般認知並不相同。推究其原因，研究者回顧具備悲觀解釋風格者因為傾向用內在化（個體自身因素）、穩定性（持續並重複發生）與一般性（在許多情境都有可能發生，難以控制）成因來解釋負向事件，對正向事件則反而歸納於運氣、機會、巧合等消極性因素，因此導致悲傷解釋風格者的無助感較深，認為負面事件會重複發生，自我難以控制。在悲觀解釋風格組中的適應不佳學習障礙學生可能正因為其消極無助感，導致其相信無論其做什麼，壞事均會持續發生且無法控制，相信負面事件會一直發生而呈現放棄與無感心態，導致即使面對挫折仍能幽默看待與自在放鬆。至於對悲觀解釋風格組中的適應良好學習障礙學生而言，即使是在教師評定中視為生活適應良好的學習障礙學生，但因為其內在悲觀解釋風格與外在適應良好的不一致衝突與認知差異下，可能導致悲觀解釋風格的適應良好學習障礙學生對於不確定狀況與嚴肅事件仍然難以幽默看待與自在放鬆，因而造成其情緒調適能力反而較弱。此外，悲觀解釋風格加上適應不佳事實的雙重打擊，會不會也使個體具有防衛心態或迥異於他人眼中所見的自我認知，則亟待未來進一步研究。

第三節 學習障礙學生與普通學生解釋風格、希望感與復原力上之差異比較

本節著重於探討國中學習障礙學生與普通學生在解釋風格、希望感與復原力層次之差異分析，並將預試樣本的普通學生與正式樣本的學習障礙學生進行相關變項之差異比較。

壹、學習障礙學生與普通學生在解釋風格、希望感與復原力變項上之差異分析

一、學習障礙學生與普通學生正向事件解釋風格之差異分析

此部分以學生類別（學習障礙學生、普通學生）為自變項，以正向事件解釋風格為依變項進行單因子多變量變異數分析。表4-56呈現國中學習障礙學生與普通學生在正向事件解釋風格得分的向度平均數與標準差。由表4-57與表4-58可知，國中學生在正向事件解釋風格之多變量顯著性考驗達顯著水準（Wilks' $\Lambda = .907$, $p = .000 < .001$ ），亦即學習障礙學生與普通學生在分量表中有顯著差異，其中「正向事件個別性(PsP)」的單變量F值($F = 8.004$, $p = .005 < .01$)、「正向事件恆久性(PmP)」的單變量F值($F = 13.353$, $p = .000 < .001$)與「正向事件普遍性(PvP)」的單變量F值($F = 39.809$, $p = .000 < .001$)均達顯著水準。

表 4-56

學習障礙學生與普通學生在正向事件解釋風格的平均數與標準差

適應功能	正向事件個別性(PsP)		正向事件恆久性(PmP)		正向事件普遍性(PvP)	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
學生別						
學習障礙學生	2.70	.71	2.53	.61	2.50	.58
普通學生	2.56	.74	2.36	.72	2.76	.62

註：學習障礙學生 $n = 417$ ；普通學生 $n = 394$

進一步以95%同時信賴區間進行差異事後比較，結果顯示學習障礙學生 (M=2.70) 在「正向事件個別性」得分顯著高於普通學生 (M=2.56)，學習障礙學生 (M=2.53) 在「正向事件恆久性」得分亦顯著高於普通學生 (M=2.36)，而普通學生 (M=2.76) 則在「正向事件普遍性」得分上顯著高於學習障礙學生 (M=2.50)。綜而言之，學習障礙學生與普通學生在正向事件個別性、正向事件恆久性與正向事件普遍性上有差異存在。

表 4-57

學習障礙學生與普通學生正向事件解釋風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析			df	Λ	單變量 F 值		
	SSCP					PsP	PmP	PvP
	PsP	PmP	PvP					
組間	4.220 5.016 -7.807	5.016 5.962 -9.279	-7.807 -9.279 14.441	1	.982***	8.004**	13.353***	39.809***
組內	426.544 54.795 56.248	54.795 361.187 93.037	56.248 93.037 293.476	809				
總和	430.764 59.811 48.441	59.811 367.149 50.532	48.441 83.758 307.917	810				

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

表 4-58

學習障礙學生與普通學生正向事件解釋風格之同時信賴區間估計結果

依變項	對比組別	平均數差量	95%同時信賴區間		差異方向
			下限	上限	
正向事件個別性	學障-普通	.144*	.044	2.44	學障 > 普通
正向事件恆久性	學障-普通	.172***	.079	.264	學障 > 普通
正向事件普遍性	學障-普通	-.267***	-.350	-.184	普通 > 學障

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

二、學習障礙學生與普通學生負向事件解釋風格之差異分析

此部分以學生類別 (學習障礙學生、普通學生) 為自變項，以負向事

件解釋風格為依變項進行單因子多變量變異數分析。表4-59呈現國中學習障礙學生與普通學生在負向事件解釋風格得分的向度平均數與標準差。由表4-60與表4-61可知，國中學生在負向事件解釋風格之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .937$, $p = .000 < .001$)，亦即學習障礙學生與普通學生在分量表中有顯著差異，其中「負向事件個別性 (PsN)」的單變量F值 ($F = 40.156$, $p = .000 < .001$)與「負向事件普遍性 (PvN)」的單變量F值 ($F = 12.043$, $p = .000 < .001$)均達顯著水準，至於「負向事件恆久性 (PmN)」的單變量F值 ($F = .653$, $p = .419 > .05$)則未達顯著水準。

表 4-59

學習障礙學生與普通學生在負向事件解釋風格的平均數與標準差

適應功能	負向事件個別性(PsN)		負向事件恆久性(PmN)		負向事件普遍性(PvN)	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
學生別						
學習障礙學生	2.52	.65	2.10	.76	2.24	.73
普通學生	2.25	.58	2.15	.75	2.06	.72

註：學習障礙學生 $n = 417$ ；普通學生 $n = 394$

表 4-60

學習障礙學生與普通學生負向事件解釋風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析					單變量 F 值		
	SSCP			df	Λ	PsN	PmN	PvN
	PsN	PmN	PvN					
組間	15.486	-2.399	9.928	1	.937***	40.156***	.653	12.043***
組內	9.928	-1.538	6.365	809				
總和	311.997	85.677	74.096					
	85.677	460.424	130.338					
	74.096	130.338	427.565					
	327.483	83.278	84.024					
	83.278	460.795	128.800	810				
	84.024	128.800	433.930					

*** $p < .001$

表 4-61

學習障礙學生與普通學生負向事件解釋風格之同時信賴區間估計結果

依變項	對比組別	平均數差量	95%同時信賴區間		差異方向
			下限	上限	
負向事件個別性	學障-普通	.276***	.191	.362	學障 > 普通
負向事件恆久性	學障-普通	-.043	-.147	.061	
負向事件普遍性	學障-普通	.177***	.077	.278	學障 > 普通

 $p < .001$

進一步以95%同時信賴區間進行差異事後比較，結果顯示學習障礙學生 (M=2.52) 在「負向事件個別性」得分顯著高於普通學生 (M=2.25)，而學習障礙學生 (M=2.24) 在「正向事件普遍性」得分亦顯著高於普通學生 (M=2.06)。綜而言之，學習障礙學生與普通學生在負向事件個別性與負向事件普遍性上有差異存在，但負向事件恆久性上則無顯著差異存在。

三、學習障礙學生與普通學生提升式希望感之差異分析

此部分以學生類別 (學習障礙學生、普通學生) 為自變項，以提升式希望感為依變項進行單因子多變量變異數分析。表4-62呈現國中學習障礙學生與普通學生在提升式希望感得分的向度平均數與標準差。由表4-63與4-64可知，國中學生在提升式希望感之多變量顯著性考驗達顯著水準 (Wilks' $\Lambda = .982, p = .000 < .001$)，亦即學習障礙學生與普通學生在分量表中有顯著差異，其中「意志思維希望(WiH)」的單變量F值(F=5.485, $p = .019 < .05$)達顯著水準，至於「徑路思維希望(PmN)」的單變量F值(F=1.490, $p = .223 > .05$)則未達顯著水準。

表 4-62

學習障礙學生與普通學生在提升式希望感的平均數與標準差

適應功能	意志思維希望(WiH)		徑路思維希望(PaH)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
學生別				
學習障礙學生	2.95	.593	2.98	.601
普通學生	2.86	.512	3.03	.540

註：學習障礙學生 n=417；普通學生 n=394

進一步以95%同時信賴區間進行差異事後比較，結果顯示學習障礙學生 (M=2.95) 在「意志思維希望」得分顯著高於普通學生 (M=2.86)。綜而言之，學習障礙學生與普通學生在意志思維希望上有差異存在，但在徑路思維希望上則無顯著差異存在。

表 4-63

學習障礙學生與普通學生提升式希望感之多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值	
	SSCP		df	Λ	WiH	PaH
	WiH	PaH				
組間	1.689	-.907	1	.982***	5.485*	1.490
	-.907	.487				
組內	249.129	141.885	809			
	141.885	264.553				
總和	250.818	140.978	810			
	140.978	265.040				

* $p < .05$

*** $p < .001$

表 4-64

學習障礙學生與普通學生提升式希望感之同時信賴區間估計結果

依變項	對比組別	平均數差量	95%同時信賴區間		差異方向
			下限	上限	
意志思維希望	學障-普通	.091*	.015	.168	學障 > 普通
徑路思維希望	學障-普通	-.049	-.128	.030	

* $p < .05$

四、學習障礙學生與普通學生寧靜式希望感之差異分析

此部分以學生類別（學習障礙學生、普通學生）為自變項，以寧靜式希望感為依變項進行單因子多變量變異數分析。表4-65呈現國中學習障礙學生與普通學生在寧靜式希望感得分的向度平均數與標準差。由表4-66可知，國中學生在寧靜式希望感之多變量顯著性考驗未達顯著水準（Wilks'

$\Lambda=.999, p=.570 > .05$)。綜而言之，學習障礙學生與普通學生在柔性順應希望與堅持努力希望上均無顯著差異存在。

表 4-65

學習障礙學生與普通學生在寧靜式希望感的平均數與標準差

適應功能 學生別	柔性順應希望(AdH)		堅持努力希望(PeH)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
學習障礙學生	2.89	.644	3.10	.568
普通學生	2.88	.611	3.06	.562

註：學習障礙學生 $n=417$ ；普通學生 $n=394$

表 4-66

學習障礙學生與普通學生寧靜式希望感之多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				單變量 F 值	
	SSCP		df	Λ	AdH	PeH
	AdH	PeH				
組間	.039	.113	1	.999	.098	1.040
組內	.113	.332	809			
	319.267	157.253				
總和	157.253	258.272	810			
	319.306	157.366				
	157.366	258.604				

* $p < .05$

五、學習障礙學生與普通學生復原力之差異分析

此部分以學生類別（學習障礙學生、普通學生）為自變項，以復原力為依變項進行單因子多變量變異數分析。表4-67呈現國中學習障礙學生與普通學生在復原力得分的向度平均數與標準差。由表4-68與4-69可知，國中學生在復原力之多變量顯著性考驗達顯著水準（Wilks' $\Lambda=.956, p=.000 < .001$ ），亦即學習障礙學生與普通學生在分量表中有顯著差異，其中「面對挑戰(FaC)」的單變量F值($F=24.641, p=.000 < .001$)達顯著水準，至於「問題解決(PrS)」的單變量F值($F=.653, p=.742 > .05$)、「情緒調適(EmA)」的

單變量F值($F=1.135$ ， $p=.287 > .05$)與「精神意念(SpT)」的單變量F值($F=.000$ ， $p=.995 > .05$)則未達顯著水準。

表 4-67

學習障礙學生與普通學生在復原力的平均數和標準差

適應功能	問題解決(PrS)		面對挑戰(FaC)		情緒調適(EmA)		精神意念(SpT)	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
特教服務								
學習障礙學生	2.89	.588	2.89	.607	2.80	.715	3.03	.602
普通學生	2.90	.523	2.67	.630	2.74	.722	3.03	.600

註：學習障礙學生 $n=417$ ；普通學生 $n=394$

進一步以95%同時信賴區間進行差異事後比較，結果顯示學習障礙學生 ($M=2.89$) 在「面對挑戰」得分顯著高於普通學生 ($M=2.67$)。綜而言之，學習障礙學生與普通學生在面對挑戰上有差異存在，但在問題解決、情緒調適與精神意念上則無顯著差異存在。

表 4-68

學習障礙學生與普通學生復原力之多變量變異數分析摘要表

變異來源	多變量變異數分析				df	Λ	單變量 F 值			
	SSCP						PrS	FaC	EmA	SpT
	PrS	FaC	EmA	SpT						
組間	.034	-.564	-.141	.001	1	.956***	.109	24.641***	1.135	.000
	-.564	9.412	2.348	-.012						
	-.141	2.348	.586	-.003						
	.001	-.012	-.003	.000						
組內	251.349	132.720	124.816	134.884	809					
	132.720	309.026	137.602	146.066						
	124.816	137.602	417.776	141.289						
	134.884	146.066	141.289	291.968						
總和	251.383	132.156	124.675	134.885	810					
	132.156	318.438	139.950	146.054						
	124.675	139.950	418.362	141.286						
	134.885	146.054	141.286	291.968						

*** $p < .001$

表 4-69

學習障礙學生與普通學生復原力之同時信賴區間估計結果

依變項	對比組別	平均數差量	95%同時信賴區間		差異方向
			下限	上限	
問題解決	學障-普通	-.013	-.090	.064	
面對挑戰	學障-普通	.216 ^{***}	.130	.301	學障 > 普通
情緒調適	學障-普通	.054	-.045	.153	
精神意念	學障-普通	.000	-.083	0.83	

^{***} $p < .001$

貳、綜合討論

一、學習障礙學生與普通學生在正向事件解釋風格之差異

研究結果顯示學習障礙學生在「正向事件個別性」與「正向事件恆久性」上的得分均顯著高於普通學生，此與 Tur-Kaspa 與 Bryan(1993)之結果類似，但與鄭立瑋(2008)指出國中學習障礙學生其正向事件內在歸因顯著低於普通學生之研究結果相反。推究其原因，可能是神經心理功能異常之障礙因素造成學習障礙學生與普通學生在學習歷程經驗上的差異，導致學習障礙學生可能需要比普通學生花費更多時間與心力來完成工作任務，因此學習障礙學生在面對正向事件或成功情境時，可能會比普通學生更傾向歸因於自身「能力」與「努力」之展現，亦即更趨向歸因正向事件於內在化因素。

另一方面，學習障礙學生藉由體察自身能力與努力所形成的正向事件或成功情境時，可能會逐漸內化產生高度自信心與自我效能感，造成學習障礙學生相較於普通學生而言，在面對擅長情境時，更傾向於將正向事件視為自身能力與努力之展現，也更瞭解正向事件並非是偶然運氣所導致，因而相信此成功情境與經驗是長久且能夠持續重複發生的，亦即更趨向歸因正向事件於永久性因素。

研究結果也顯示學習障礙學生在「正向事件普遍性」上的得分則顯著低於普通學生，此則與鄭立瑋(2008)指出國中學習障礙學生其正向事件不穩定歸因顯著低於普通學生之研究結果類似。推究其原因，可能是學習

障礙學生在面對不同情境時的自我效能感與成功經驗並不相同。因為神經心理功能異常所導致的學習困難，會使得學習障礙學生特別是在面對與學科學習有關情境時，對於正向事件的不可掌控性與不可預測性之感受會更明顯；至於在面對非學科學習情境時，例如涉及技藝、創造與領導等能力之情境時，則較能夠掌控與預測正向事件發生的成因，因而導致學習障礙學生與普通學生相較下，更傾向將正向事件發生的原因歸因於只在某些特定情境下才會出現的因素，亦即更趨向歸因正向事件於特定性因素。

二、學習障礙學生與普通學生在負向事件解釋風格之差異

研究結果顯示學習障礙學生在「負向事件個別性」與「負向事件普遍性」上的得分均顯著高於普通學生，此與 Palmer、Drummond 與 Tollison (1982)之研究結果類似，但與鄭立瑋 (2008) 指出國中學習障礙學生其負向事件內外控歸因與穩定性歸因均與普通學生無顯著差異之研究結果不同。推究其原因，可能是與普通學生相較下，學習障礙學生因先天障礙因素而遭遇生活中較多的負向事件，導致學習障礙學生即使比普通學生花費更多時間與心力來面對困境，仍會時常體驗到失敗經驗之無力感，因此學習障礙學生在面對負向事件或失敗情境時，可能會比普通學生更傾向認為生活中所遭遇的事件是自己所無法掌控的，會將負向事件歸因於自身「能力」與「努力」有限所致，亦即更趨向歸因負向事件於內在化因素。

另一方面，學習障礙學生在面對負向事件或失敗情境時，因為能力與努力效果不彰導致自我效能感較低，可能會造成學習障礙學生相較於普通學生而言，在面對學科學習與非學科學習的各種失敗情境時，對於負向事件的不可掌控性與不可預測性之無助感受會更明顯，導致學習障礙學生更傾向將負向事件發生的原因歸因於跨情境均會出現之因素，亦即更趨向歸因負向事件於一般性因素。

三、學習障礙學生與普通學生在提升式希望感之差異

研究結果顯示學習障礙學生在「意志思維希望」上的得分顯著高於普通學生，而在「徑路思維希望」上的得分則未有顯著差異，此與 Lackaye、

Margalit、Ziv 與 Ziman(2006)研究指出普通學生的正面情緒希望感高於學習障礙學生之結果不同。推究其原因，可能是學習障礙學生雖然在學業學習領域上確實有困難存在，但在其他領域的學習則未有明顯困擾，也能在努力過後得到成功經驗。而藉由過去成功的學習經驗影響，學習障礙學生相較於普通學生而言，更能夠具備心理層面上克服自身障礙之正向動機信念與堅持意志力，使得學習障礙學生對於自己所遭遇的各種情形處理更有自信，並能不斷積極前進以達成目標，因而具備較高的意志思維希望。但另一方面，因為徑路思維希望是促使個體彈性決定完成目標的不同徑路而擁有替代方案以完成目標之心理能力，學習障礙學生雖然在自我認知上具備較高的意志思維希望，但在面對實際情境所產生多元可替代方案之徑路思維希望則應和普通學生類似。

四、學習障礙學生與普通學生在寧靜式希望感之差異

研究結果顯示學習障礙學生與普通學生在寧靜式希望感的「柔性順應希望」與「堅持努力希望」兩個分量表上均未有顯著差異。推究其原因，可能是學習障礙學生與普通學生均處於東方文化的涵化下，而華人主流文化基本上屬於陰陽辯證觀，是一種「和諧化的辯證思維」(黃曬莉, 1999)，而陰陽辯證思維也扮演調節正負向情緒經驗之角色(Schimmack, Oishi, & Diener, 2002)。因而在東方文化陰陽辯證思維下的學習障礙學生與普通學生在遭遇困境時，一方面均具有更柔性與更具超越性的彈性因應能力，另一方面也傾向於相信個體主要是透過努力來增益與改善自己的處境，因而導致學習障礙學生與普通學生均傾向於具備高度寧靜式希望感，而沒有顯著差異存在。

五、學習障礙學生與普通學生在復原力之差異

研究結果顯示學習障礙學生在「面對挑戰」上的得分顯著高於普通學生，此與 Hall、Spruill 與 Webster(2002)研究指出學習障礙學生復原力要素中的「積極主動性」(initiative)較普通學生為高之結果類似。推究其原因，可能是在學習障礙學生相較於普通學生而言，在生活事件與學科情境之中

更常接觸到艱難挑戰之機會，透過面對挑戰的多次磨練與堅持，因而學習到在面對每日生活事件之因應處理時傾向扮演一個更積極主動角色。而學習障礙學生的積極主動性也與其成就需求(need for achievement)有關，也是學習障礙學生的重要保護因子(Spekman, Goldberg, & Herman, 1993)，因此學習障礙學生透過更為積極主動性之內在復原力特質，導致其較普通學生而言更願意勇於面對挑戰，並進而克服挑戰。

第四節 解釋風格、希望感與復原力之測量模型

分析

本研究以 417 位國中學習障礙學生為對象進行模型之發展，首先針對樣本資料進行篩檢，檢視蒐集資料是否為常態分配，以作為估計方法的選擇依據，正式量表中各個觀察變項之描述統計如表 4-70 所示。

以 Curran、West 與 Finch 於一九九六年採用蒙地卡羅(Monte Carlo)模擬方法之研究，認為偏態係數介於 2.00 到 3.00 之間，且峰度係數介於 7.00 至 21.00 之間時，資料可以被認定為具有中等嚴重程度地偏離常態分配；而當偏態係數大於 3.00 以上，且峰度係數大於 21.00 以上時，資料可以被認定為相當地偏離常態分配（引自余民寧，2006）。依據 Curran 等人的標準來看，表 4-70 的結果顯示正式量表中各個觀察變項的偏態係數介於絕對值.028 至.990 之間，峰度係數介於絕對值.029 至 1.329 之間，整體而言，本研究資料大致符合常態分配的性質，因此接下來的測量模型與結構模型分析均採取最大概似法(Maximum likelihood[ML])作為估計參數的方法。

表 4-70

正式量表各個觀察變項之描述統計

	個數	平均數	中位數	標準差	偏態	峰度
解釋風格題 01	417	2.86	3.00	.908	-.415	-.617
解釋風格題 02	417	2.54	3.00	.950	-.094	-.617
解釋風格題 03	417	2.52	3.00	1.005	-.028	-.903
解釋風格題 04	417	2.26	2.00	.980	.329	-1.070

解釋風格題 05	417	2.90	3.00	1.017	-.523	-.883
解釋風格題 06	417	2.43	2.00	1.112	.125	-.862
解釋風格題 07	417	2.05	2.00	.866	.639	-1.329
解釋風格題 08	417	2.48	2.00	1.083	.064	-.117
解釋風格題 09	417	2.76	3.00	.992	-.386	-1.272
解釋風格題 10	417	2.71	3.00	1.070	-.324	-.869
解釋風格題 11	417	2.49	3.00	1.092	-.084	-1.137
解釋風格題 12	417	2.44	2.00	1.061	.046	-1.301
解釋風格題 13	417	2.84	3.00	1.062	-.509	-1.223
解釋風格題 14	417	2.33	2.00	1.012	.194	-.969
解釋風格題 15	417	2.35	2.00	1.089	.208	-1.248
解釋風格題 16	417	1.85	2.00	.933	.866	-.193
解釋風格題 17	417	2.28	2.00	1.070	.369	-1.101
解釋風格題 18	417	2.23	2.00	1.035	.383	-1.006
解釋風格題 19	417	2.21	2.00	1.099	.419	-1.151
希望感題 01	417	3.12	3.00	.715	-.659	.639
希望感題 02	417	2.92	3.00	.791	-.444	-.131
希望感題 03	417	2.89	3.00	.783	-.378	-.189
希望感題 04	417	2.85	3.00	.863	-.456	-.371
希望感題 05	417	3.07	3.00	.801	-.718	.269
希望感題 06	417	3.07	3.00	.805	-.658	.065
希望感題 07	417	2.73	3.00	.871	-.246	-.608
希望感題 08	417	3.05	3.00	.846	-.694	-.029
希望感題 09	417	2.77	3.00	.855	-.399	-.384
希望感題 10	417	2.94	3.00	.870	-.483	-.449
希望感題 11	417	2.97	3.00	.861	-.620	-.156
希望感題 12	417	3.05	3.00	.825	-.683	.068
希望感題 13	417	3.26	3.00	.773	-.990	.827
希望感題 14	417	3.01	3.00	.769	-.535	.073
希望感題 15	417	3.11	3.00	.731	-.653	.510
希望感題 16	417	3.06	3.00	.757	-.430	-.257
復原力題 01	417	2.93	3.00	.766	-.523	.176
復原力題 02	417	2.86	3.00	.771	-.393	-.077
復原力題 03	417	2.90	3.00	.787	-.414	-.147
復原力題 04	417	2.82	3.00	.772	-.272	-.264
復原力題 05	417	2.94	3.00	.784	-.444	-.126
復原力題 06	417	2.74	3.00	.942	-.319	-.773
復原力題 07	417	3.07	3.00	.741	-.536	.158
復原力題 08	417	2.86	3.00	.818	-.421	-.243
復原力題 09	417	2.79	3.00	.902	-.293	-.707
復原力題 10	417	2.80	3.00	.897	-.375	-.588
復原力題 11	417	3.15	3.00	.769	-.734	.353
復原力題 12	417	2.96	3.00	.845	-.542	-.235
復原力題 13	417	3.00	3.00	.944	-.597	-.602

壹、測量模型的估計與發展

目的在於利用驗證性因素分析對各個潛在變項發展一個合適的測量模型，測量模型中的適合度指標如表 4-95 所示。

一、正向事件解釋風格

(一) 正向事件個別性、恆久性、普遍性解釋風格二階驗證性因素分析

研究者首先進行二階驗證性因素分析(second-order CFA)的測量模型探究，如果模型達適配，表示三個向度以上可以再抽出一個更高階統合的共同因素，以此作為能夠將三向度的個別分數相加，以總分程度進行正向事件解釋風格詮釋的依據。

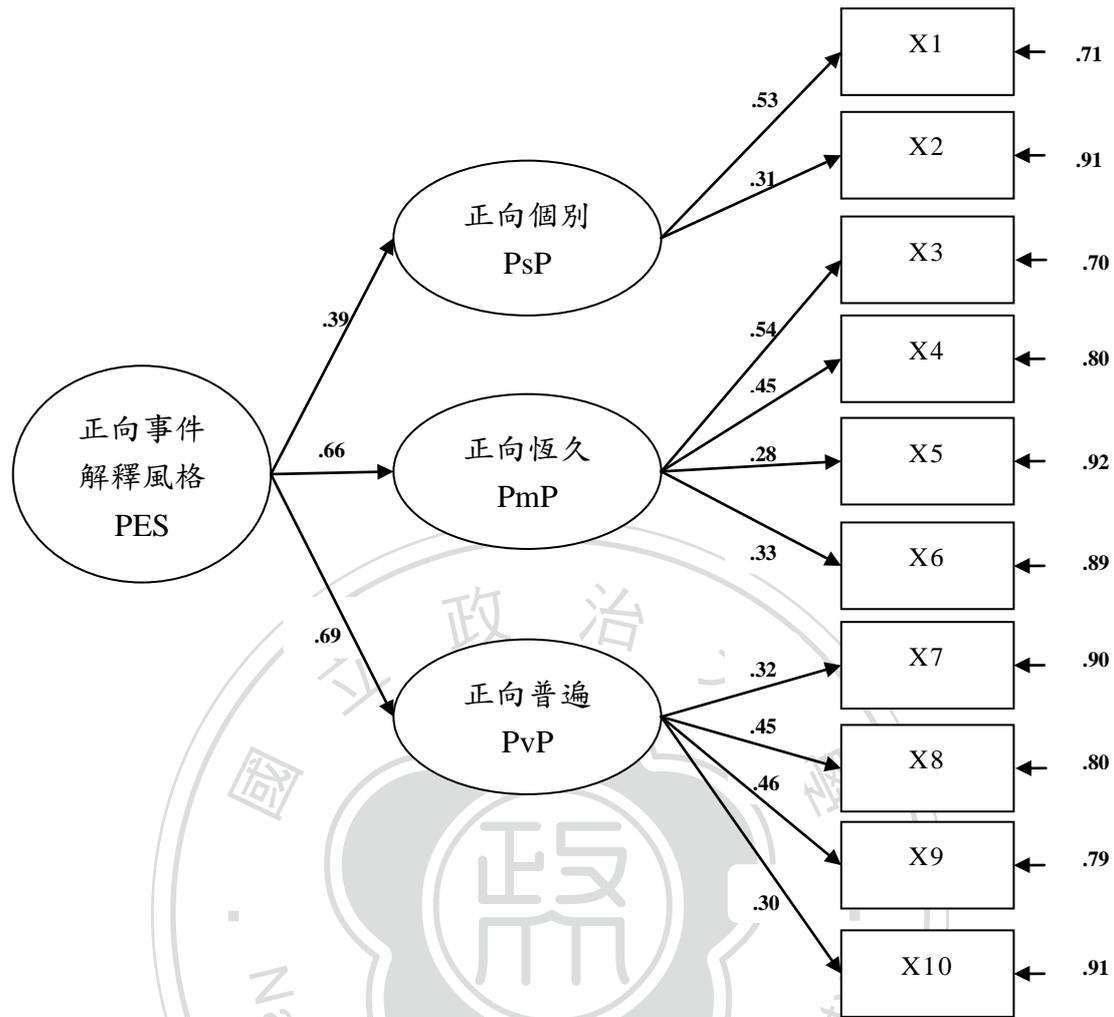
結果得到 $\chi^2=70.04$ ， $df=32$ ， $RMSEA=.053$ ， $p<.05$ ，但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，二階驗證性因素分析模型適配度指標檢定如表4-71所示，測量模型之整體適配度指標與精簡適配度指標理想，達合理適配，且各因素負荷量與測量誤差皆達 $\alpha=.05$ 顯著水準，顯示各因素可以有意義的推估正向事件解釋風格此一潛在變項。正向事件解釋風格二階驗證性因素分析適配後模型如圖4-1 所示。

表4-71

正向事件解釋風格二階測量模型適配度指標檢定表

指標	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMR	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI
檢定結果	72.88	32	2.27	.97	.94	.049	.049	.053	.77	.79

指標	CFI	IFI	RFI	PGFI	PNFI	model AIC	model CAIC	CN
檢定結果	.85	.86	.68	.56	.55	116.04	231.80	306



Chi-Square=70.04, df=32, P-value=0.00012, RMSEA=0.053

圖 4-1 正向事件解釋風格二階驗證性因素分析適配後模型圖

(二) 正向事件解釋風格測量模型的內在結構適配度分析

正向事件解釋風格驗證性因素分析之內在結構適配指標如表4-72所示，正向事件解釋風格量表之組合信度(Composite Reliability[CR])為.626，符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量(Average Variance Extracted[AVE])為.370，則表示量表並未能完全有效反應潛在變項。

表4-72

正向事件解釋風格驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均變異數抽取量
及內在品質適配度檢定摘要

因素構念	測量指標	因素 負荷量	信度係數 (R ²)	測量 誤差	t值	組合 信度	平均變異 數抽取量
正向事件解釋風格						.626	.370
(PES)	正向事件個別性	.39	.30	.85	3.11*		
	正向事件恆久性	.66	.44	.56	3.91*		
	正向事件普遍性	.69	.62	.40	3.54*		

* $p < .05$

二、負向事件解釋風格

(一) 負向事件個別性、恆久性、普遍性解釋風格二階驗證性因素分析

研究者首先進行二階驗證性因素分析(second-order CFA)的測量模型探究，如果模型達適配，表示三個向度以上可以再抽出一個更高階統合的共同因素，以此作為能夠將三向度的個別分數相加，以總分程度進行負向事件解釋風格詮釋的依據。

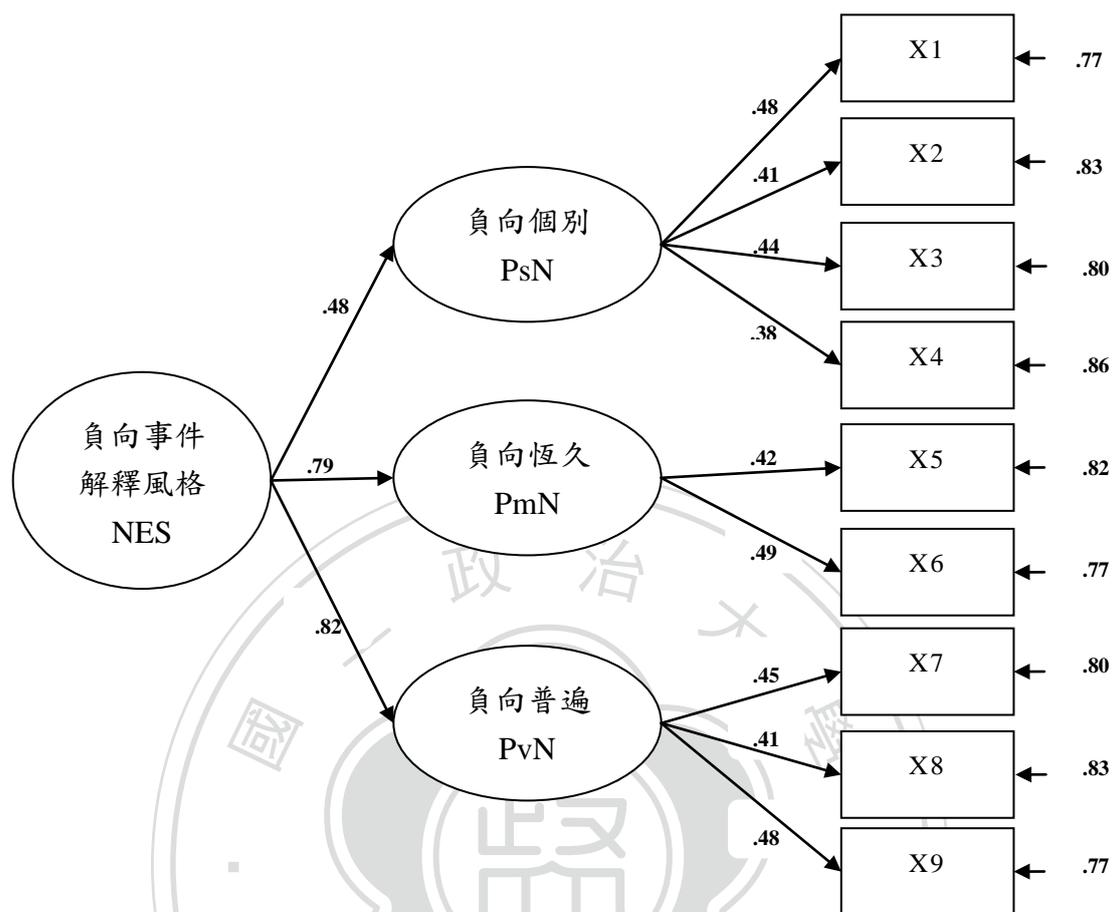
結果得到 $\chi^2=43.57$ ， $df=24$ ， $RMSEA=.044$ ， $p < .05$ ，但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，二階驗證性因素分析模型適配度指標檢定如表4-73所示，測量模型之整體適配度指標與精簡適配度指標理想，達良好適配，且各因素負荷量與測量誤差皆達 $\alpha=.05$ 顯著水準，顯示各因素可有意義推估負向事件解釋風格此一潛在變項。負向事件解釋風格二階驗證性因素分析適配模型如圖4-2所示。

表4-73

負向事件解釋風格二階測量模型適配度指標檢定表

指標	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMR	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI
檢定結果	43.57	24	1.81	.98	.96	.043	.043	.044	.85	.89

指標	CFI	IFI	RFI	PGFI	PNFI	model AIC	model CAIC	CN
檢定結果	.92	.93	.78	.52	.57	85.57	191.26	408



Chi-Square=43.57, df=24, P-value=0.00856, RMSEA=0.044

圖4-2 負向事件解釋風格二階驗證性因素分析適配後模型圖

(二) 負向事件解釋風格測量模型的內在結構適配度分析

負向事件解釋風格驗證性因素分析之內在結構適配指標如表4-74所示，負向事件解釋風格量表之組合信度為.747，符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量為.508，符合Bagozzi與Yi(1988)建議潛在變項之AVE宜超過.50之標準，表示負向事件解釋風格量表能有效反應其潛在變項。

表4-74

負向事件解釋風格驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均變異數抽取量
及內在品質適配度檢定摘要

因素構念	測量指標	因素 負荷量	信度係數 (R ²)	測量 誤差	t值	組合 信度	平均變異 數抽取量
負向事件解釋風格						.747	.508
(NES)	負向事件個別性	.48	.32	.76	4.09*		
	負向事件恆久性	.79	.63	.39	4.41*		
	負向事件普遍性	.82	.67	.33	4.58*		

* $p < .05$

三、提升式希望感

(一) 提升式希望感測量模型的整體適配度分析

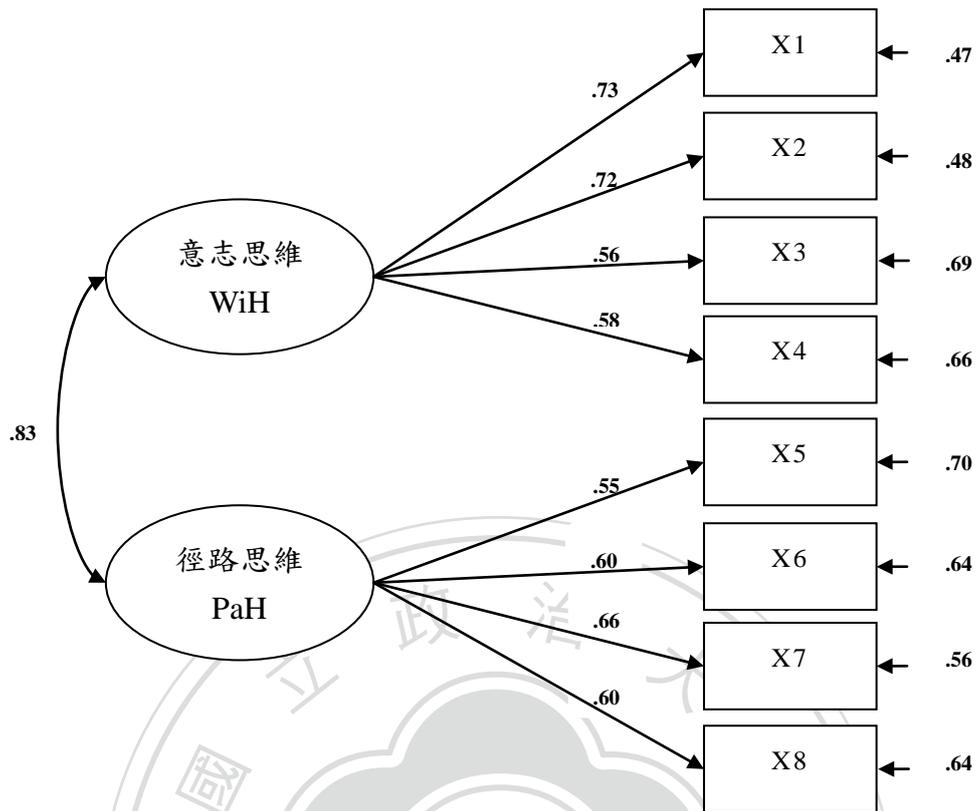
現階段研究者僅針對「意志思維希望」與「徑路思維希望」分量表內的個別觀察變項作適配度考驗，結果得到 $\chi^2=41.68$ ， $df=19$ ， $RMSEA=.054$ ， $p < .05$ ，但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，驗證性因素分析模型適配度指標檢定如表4-75所示，測量模型之整體適配度指標、比較適配度與精簡適配度指標理想，達合理適配，當中的八個題目皆能預測到「意志思維希望」與「徑路思維希望」兩個變項。意志思維希望、徑路思維希望驗證性因素分析適配後模型如圖4-3所示。

表4-75

提升式希望感測量模型適配度指標檢定表

指標	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMR	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI
檢定結果	41.68	19	2.19	.98	.95	.034	.034	.054	.97	.98

指標	CFI	IFI	RFI	PGFI	PNFI	model AIC	model CAIC	CN
檢定結果	.98	.98	.96	.51	.66	75.68	161.24	362



Chi-Square=41.68, df=19, P-value=0.00196, RMSEA=0.054

圖4-3 提升式希望感驗證性因素分析適配後模型圖

(二) 提升式希望感測量模型的內在結構適配度分析

提升式希望感驗證性因素分析之內在結構適配指標如表4-76所示，其中意志思維希望分量表之組合信度為.745，符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量為.425，則表示意志思維希望分量表並未能完全有效反應潛在變項；至於徑路思維希望分量表之組合信度為.696，亦符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量為.365，則表示徑路希望分量表並未能完全有效反應潛在變項。

表4-76

提升式希望感驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要

因素構念	測量指標	因素負荷量	信度係數 (R ²)	測量誤差	t值	組合信度	平均變異數抽取量
意志思維希望 (WiH)	希望感題01	.73	.53	.47	15.33*	.745	.425
	希望感題02	.72	.52	.48	15.16*		
	希望感題03	.56	.31	.69	11.11*		
	希望感題04	.58	.34	.66	11.67*		
徑路思維希望 (PaH)	希望感題05	.55	.30	.70	10.70*	.696	.365
	希望感題06	.60	.36	.64	11.73*		
	希望感題07	.66	.44	.56	13.19*		
	希望感題08	.60	.36	.64	11.79*		

* $p < .05$

四、寧靜式希望感

(一) 寧靜式希望感測量模型的整體適配度分析

現階段研究者僅針對「柔性順應希望」與「堅持努力希望」分量表內的個別觀察變項作適配度考驗，結果得到 $\chi^2=42.63$ ， $df=19$ ， $RMSEA=.055$ ， $p < .05$ ，但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據。

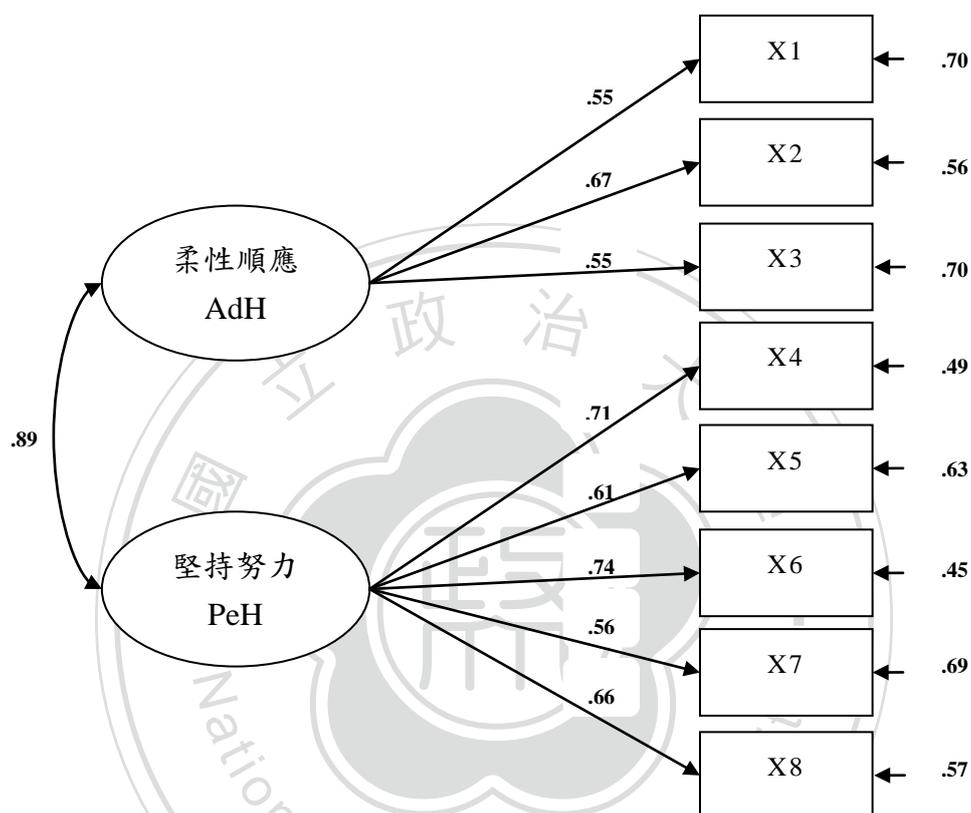
表4-77

寧靜式希望感測量模型適配度指標檢定表

指標	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMR	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI
檢定結果	42.63	19	2.24	.98	.95	.032	.032	.055	.98	.98

指標	CFI	IFI	RFI	PGFI	PNFI	model AIC	model CAIC	CN
檢定結果	.99	.99	.96	.51	.66	76.63	162.19	365

驗證性因素分析模型適配度指標檢定如表4-77所示，測量模型之整體適配度指標、比較適配度與精簡適配度指標理想，達合理適配，當中的八個題目皆能預測到「柔性順應希望」與「堅持努力希望」兩個變項。柔性順應希望、堅持努力希望驗證性因素分析適配後模型如圖4-4所示。



Chi-Square=42.63, df=19, P-value=0.00146, RMSEA=0.055

圖4-4 寧靜式希望感驗證性因素分析適配後模型圖

(二) 寧靜式希望感測量模型的內在結構適配度分析

寧靜式希望感驗證性因素分析之內在結構適配指標如表4-78所示，其中柔性順應希望分量表之組合信度為.615，符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好。潛在變項的平均變異數抽取量為.398，則表示柔性順應希望分量表並未能完全有效反應潛在變項；至於堅持努力希望分量表之組合信度為.792，亦符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異

數抽取量為.434，則表示堅持努力分量表並未能完全有效反應潛在變項。

表4-78

寧靜式希望感驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要

因素構念	測量指標	因素負荷量	信度係數(R ²)	測量誤差	t值	組合信度	平均變異數抽取量
柔性順應希望						.615	.398
(AdH)	希望感題09	.55	.30	.70	10.49*		
	希望感題10	.67	.40	.56	12.97*		
	希望感題11	.55	.30	.70	10.45*		
堅持努力希望						.792	.434
(PeH)	希望感題12	.71	.51	.49	15.35*		
	希望感題13	.61	.37	.63	12.56*		
	希望感題14	.74	.55	.45	16.27*		
	希望感題15	.56	.31	.69	11.38*		
	希望感題16	.66	.43	.57	13.84*		

* $p < .05$

五、復原力

(一) 問題解決、面對挑戰、情緒調適與精神意念二階驗證性因素分析

首先進行二階驗證性因素分析(second-order CFA)測量模型探究，如果模型達適配，表示四個向度以上可再抽出一個更高階統合的共同因素，以此作為能夠將四向度個別分數相加，以總分程度進行復原力詮釋的依據。

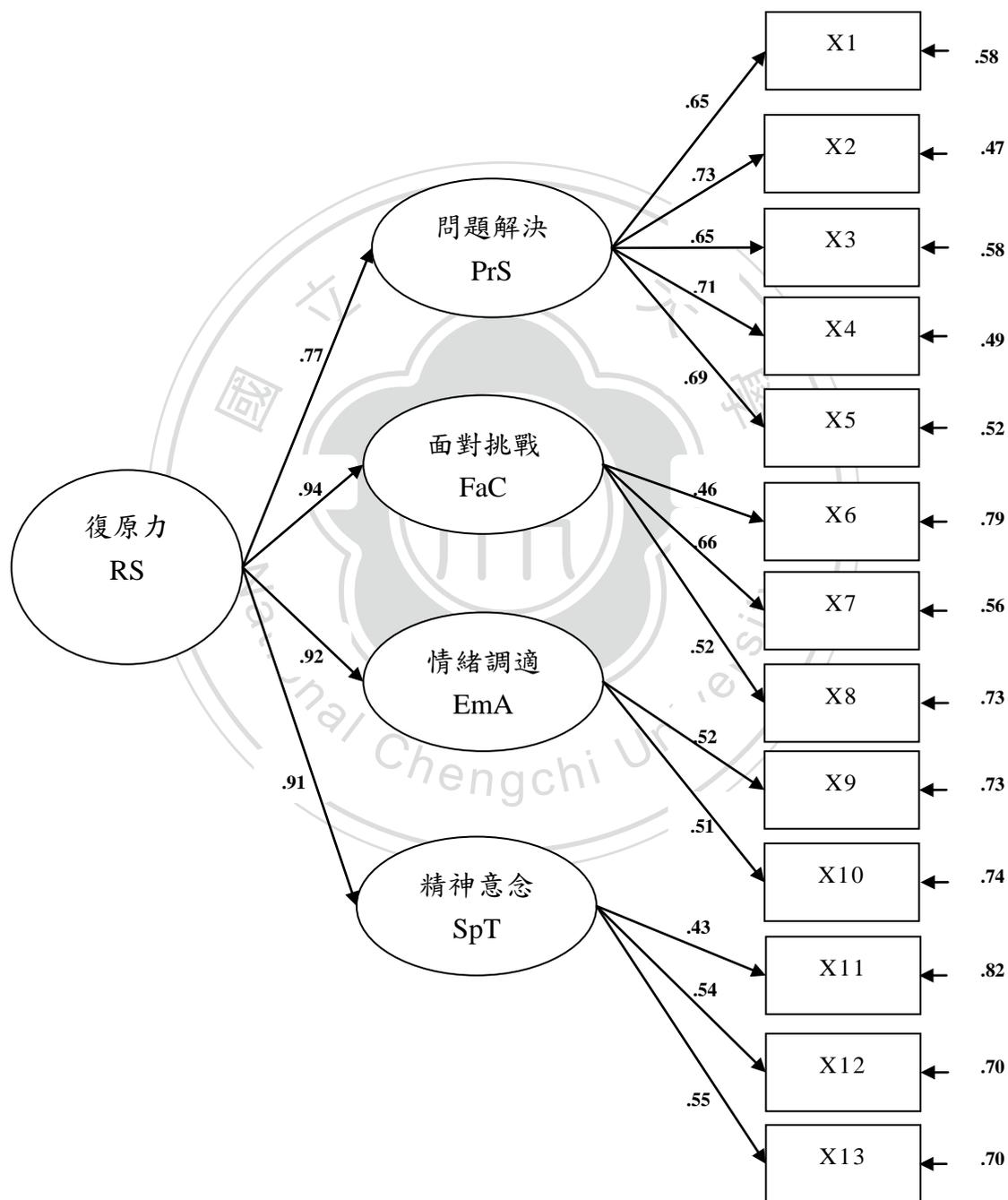
表4-79

復原力二階測量模型適配度指標檢定表

指標	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMR	SRMR	RMSEA	NFI	NNFI
檢定結果	195.19	61	3.19	.93	.90	.051	.051	.073	.94	.95

指標	CFI	IFI	RFI	PGFI	PNFI	model AIC	model CAIC	CN
檢定結果	.96	.96	.92	.63	.74	255.19	406.19	201

結果得到 $\chi^2=195.19$ ， $df=61$ ， $RMSEA=.073$ ， $p<.05$ ，但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，二階驗證性因素分析模型適配度指標檢定如表4-79所示，測量模型之整體適配度指標、比較適配度與精簡適配度指標理想，達合理適配，且各因素負荷量與測量誤差皆達 $\alpha=.05$ 顯著水準，顯示各因素可以有意義的推估復原力此一潛在變項。復原力二階驗證性因素分析適配模型如圖4-5所示。



Chi-Square=195.19, df=61, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

圖4-5 復原力二階驗證性因素分析適配後模型圖

(二) 復原力測量模型的內在結構適配度分析

復原力驗證性因素分析之內在結構適配指標如表4-80所示，復原力量表之組合信度為.937，符合Fornell與Larcker(1981)建議潛在變項之組合信度應達到.60以上之標準，表示本量表信度良好，測量指標之間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量為.792，符合Bagozzi與Yi(1988)建議潛在變項之AVE宜超過.50之標準，表示復原力量表能有效反應其潛在變項。

表4-80

復原力驗證性因素分析潛在變項組合信度、平均變異數抽取量及內在品質適配度檢定摘要

因素構念	測量指標	因素負荷量	信度係數(R ²)	測量誤差	t值	組合信度	平均變異數抽取量
復原力(RS)	問題解決	.77	.60	.40	10.98*	.937	.792
	面對挑戰	.94	.88	.12	8.21*		
	情緒調適	.92	.85	.15	9.23*		
	精神意念	.91	.84	.16	9.11*		

* $p < .05$

貳、綜合討論

一、整體測量模型方面

正向事件解釋風格測量模型（正向事件個別性、正向事件恆久性、正向事件普遍性）、負向事件解釋風格測量模型（負向事件個別性、負向事件恆久性、負向事件普遍性）與復原力測量模型（問題解決、面對挑戰、情緒調適、精神意念）均採用二階驗證性因素分析方法，分別將其向度再抽出一個更高階統合的共同因素，其模型均達到適配。至於針對提升式希望感測量模型（抑制思維希望、徑路思維希望）與寧靜式希望感測量模型（柔性順應希望、堅持努力希望）進行的驗證性因素分析，亦顯示其模型分別達到適配。

二、內在結構適配度方面

在正向事件解釋風格測量模型的個別指標信度係數方面，「正向事件個別性」與「正向事件恆久性」等觀察變項的信度偏低，分別為.30與.44，至於「正向事件普遍性」觀察變項的信度頗為理想，信度係數則為.62，此三個變項的因素負荷量皆達到顯著，表示對潛在變項的預測仍有意義存在。其次，在潛在變項的組合信度與聚斂效度方面，正向事件解釋風格潛在變項的組合信度(CR)為.626，而正向事件解釋風格的平均變異數抽取量(AVE)則為.370，顯示量表之組合信度良好，但聚斂效度則未盡理想。

在負向事件解釋風格測量模型的個別指標信度係數方面，「負向事件個別性」觀察變項的信度偏低，信度係數為.32，至於「負向事件恆久性」與「負向事件普遍性」等觀察變項的信度則頗為理想，分別為.63與.67，此三個變項的因素負荷量皆達到顯著，表示對潛在變項的預測仍有意義存在。其次，在潛在變項的組合信度與聚斂效度方面，負向事件解釋風格潛在變項的組合信度(CR)為.747，而負向事件解釋風格的平均變異數抽取量(AVE)則為.508，顯示量表之組合信度與聚斂效度均良好。雖然在本研究中的正向事件解釋風格與負向事件解釋風格之部分觀察變項信度值與平均變異數抽取量雖然較低，但是相同的情形普遍在其他研究中出現(Robins & Hinkley, 1989; Panak & Garber, 1992)。

在提升式希望感測量模型的個別指標信度係數方面，意志思維希望的第3、4題與徑路思維希望的第5、6、7、8題等觀察變項的信度偏低，分別為.31、.34、.30、.36、.44與.36，然而八個測量指標的因素負荷量皆達到顯著，表示分別對其潛在變項的預測仍有意義存在。其次，潛在變項的組合信度與聚斂效度方面，意志思維希望與徑路思維希望潛在變項的組合信度(CR)分別為.745與.696，而意志思維希望與徑路思維希望的平均變異數抽取量(AVE)則分別為.425與.365，顯示量表之組合信度良好，但聚斂效度則未盡理想。

在寧靜式希望感測量模型的個別指標信度係數方面，柔性順應希望的第9、10、11題與堅持努力希望的第13、15、16題等觀察變項的信度偏低，分別為.30、.40、.30、.37、.31與.43，然而八個測量指標的因素負荷量皆達到顯著，表示分別對其潛在變項的預測仍有意義存在。其次，潛在變項

的組合信度與聚斂效度方面，柔性順應希望與堅持努力希望潛在變項的組合信度(CR)分別為.615與.792，而柔性順應希望與堅持努力希望的平均變異數抽取量(AVE)則分別為.398與.434，顯示量表之組合信度良好，但聚斂效度則未盡理想。

在復原力測量模型的個別指標信度係數方面，「問題解決」、「面對挑戰」、「情緒調適」與「精神意念」等觀察變項的信度頗為理想，分別為.60、.88、.85與.84，此四個變項的因素負荷量皆達到顯著，表示對潛在變項的預測有意義存在。其次，在潛在變項的組合信度與聚斂效度方面，復原力潛在變項的組合信度(CR)為.937，而復原力的平均變異數抽取量(AVE)則為.792，顯示量表之組合信度與聚斂效度均良好。

綜而言之，本研究在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力潛在變項的量表設計上有部分仍未盡理想，仍存有題目編製或測量方式不精確的問題，未來仍有待後續研究針對量表進行持續修正與改進。

第五節 正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介結構模型關係

為探討正向事件解釋風格(PES)對於提升式希望感(EHP)與復原力(RS)之影響，本研究假設正向事件解釋風格會影響國中學習障礙學生的提升式希望感，進而影響其復原力。而在估計中介模型效果之前，必須先估計直接模型效果，假設具有顯著直接效果，將可接著對中介模型進行估計(Hoyle & Smith, 1994)。據此，建立三個正向事件解釋風格的假設模型，同時探討「直接效果」與「中介效果」模型之適切性，採取結構方程式模型來考驗變項間之路徑關係，以及評估模型與樣本資料之適配情形。

依據理論假設，提升式希望感可能是正向事件解釋風格與復原力間的中介變項，但是這包含兩種可能的中介模型，第一種是「部分中介模型」，在此模型中，正向事件解釋風格會直接影響復原力，也會透過提升式希望

感間接影響復原力；第二種是「完全中介模型」，在此模型中，正向事件解釋風格並不直接影響復原力，而只是透過提升式希望感來間接影響復原力運作而已。因此，本研究提出三種不同的模型，如圖 4-6 所示，目的在檢驗提升式希望感是否在正向事件解釋風格與復原力之間扮演著中介角色。

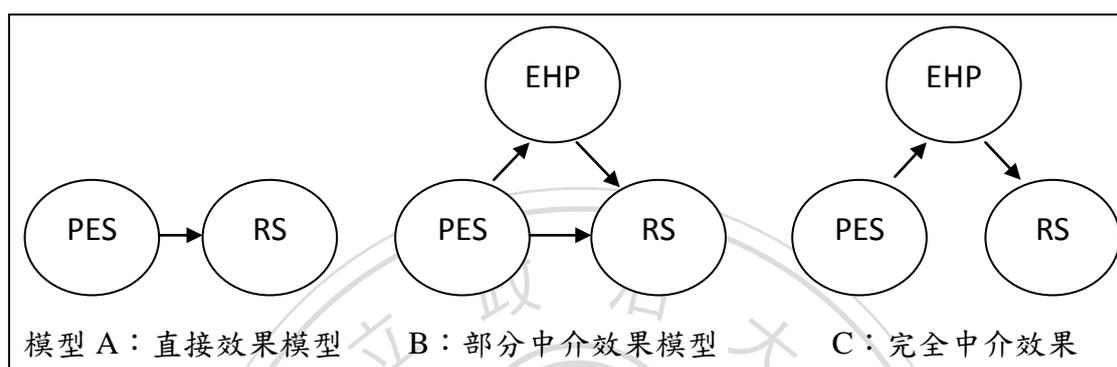


圖 4-6 正向事件解釋風格的三個中介假設模型

壹、直接模型效果之分析

本研究根據Hoyle與Smith(1994)的方法，在估計潛在中介變項（提升式希望感）的效果前，需先估計潛在預測變項（正向事件解釋風格）對潛在結果變項（復原力）的直接效果，亦即直接效果模型係假定正向事件解釋風格可對復原力造成直接的影響，如圖4-7所示。

結構方程式模型分析結果如圖 4-8 所示， $\chi^2=17.77$ ， $df=13$ ， $RMSEA=.030$ ， $p>.05$ ，顯示理論模型與觀察資料達良好適配。表4-81為估計參數顯著性考驗摘要表，可知在不考慮提升式希望感的情況下，從正向事件解釋風格直接影響到復原力的標準化參數估計值 $\gamma=.38$ ($p<.05$)，表示接續估計中介模型是有意義的。綜而言之，正向事件解釋風格對復原力具有顯著的正向直接影響，而潛在預測變項「正向事件解釋風格」對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為15% ($R^2=.15$)。

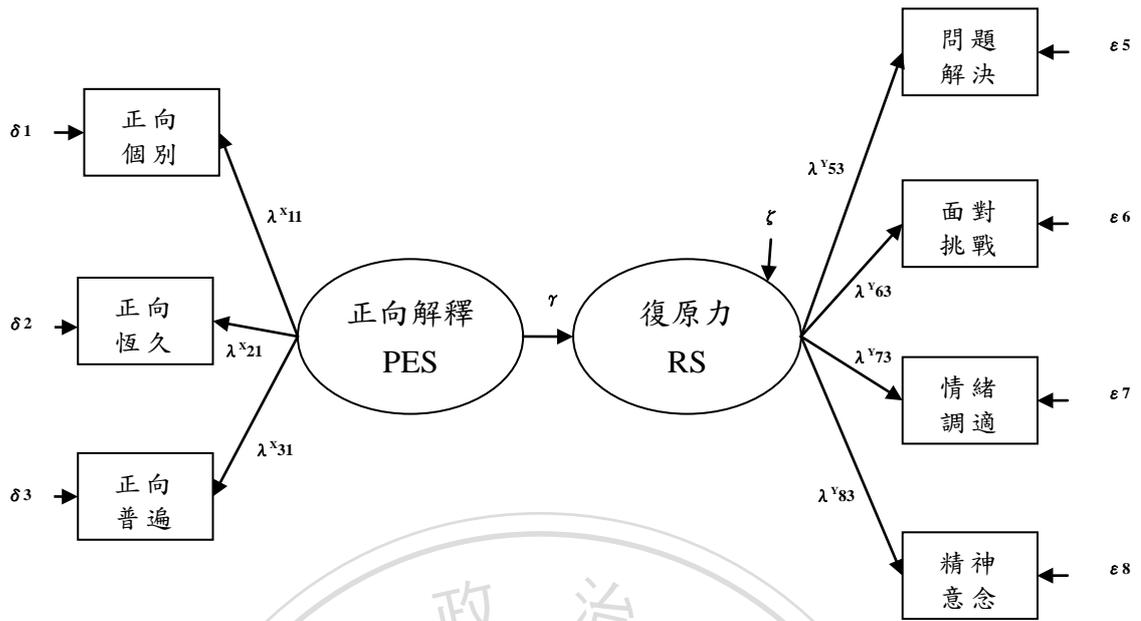
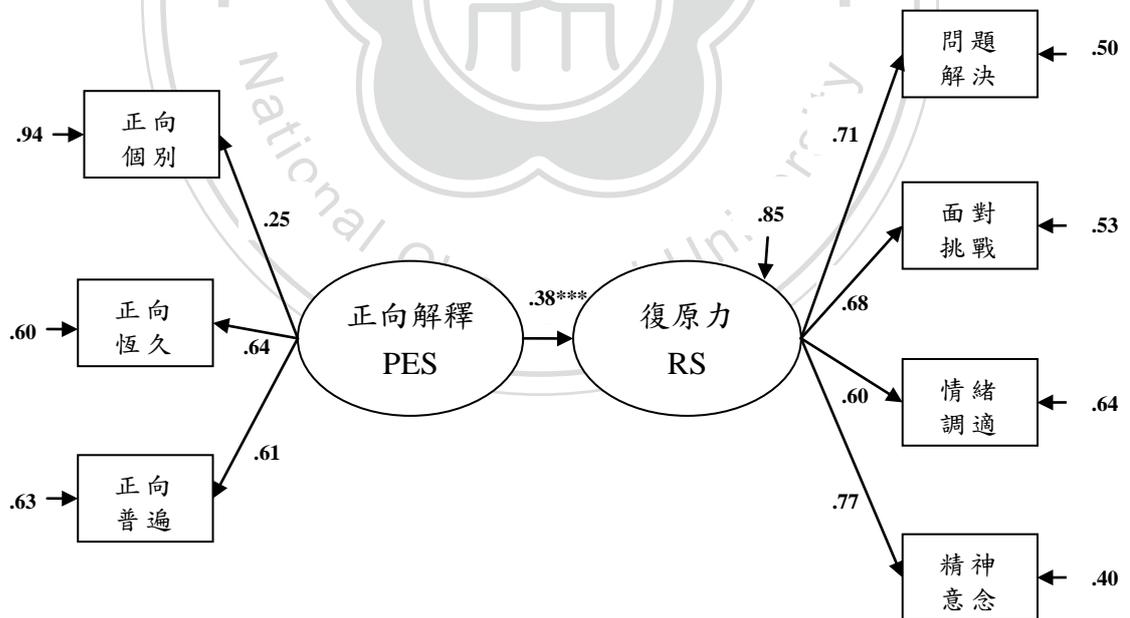


圖4-7 正向事件解釋風格直接效果模型架構圖



Chi-Square=17.77, df=13, P-value=0.16646, RMSEA=0.030

圖4-8 正向事件解釋風格直接效果模型圖（標準化解）

表 4-81

正向解釋風格直接效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表

參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤
λ^{X11}	.25	3.88***	.063	$\delta 1$	.94	13.77***	.068
λ^{X21}	.64	7.93***	.080	$\delta 2$	.60	6.29***	.095
λ^{X31}	.61	7.78***	.078	$\delta 3$	.63	7.05***	.090
λ^{Y53}	.71			$\varepsilon 5$	.50	10.64***	.047
λ^{Y63}	.68	11.51***	.060	$\varepsilon 6$	.53	11.07***	.048
λ^{Y73}	.60	10.34***	.058	$\varepsilon 7$	.64	12.33***	.052
λ^{Y83}	.77	12.27***	.063	$\varepsilon 8$	.40	8.78***	.046
γ	.38	5.20***	.074	ζ	.85	6.90***	.120

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

*** $p < .001$

貳、部分中介效果模型之分析

部分中介效果模型係假定正向事件解釋風格對復原力之影響可區分為兩種，其一為正向事件解釋風格對復原力之直接影響，其二則為正向事件解釋風格透過提升式希望感（中介變項）對復原力造成的間接影響，如圖4-9所示。

結構方程式模型分析結果如圖4-10所示， $\chi^2=47.82$ ， $df=24$ ， $RMSEA=.049$ ， $p < .05$ ，表4-82為正向解釋風格部分中介效果模型估計參數顯著性考驗摘要表。但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，模型適配度指標檢定如表4-86所示，顯示理論模型與觀察資料達良好適配。

至於比較直接效果模型與部分中介效果模型之結果，發現部分中介效果模型中正向事件解釋風格對復原力的直接效果則由正值轉負值（直接效果值為-.20， $t=-2.34$ ， $p < .05$ ），因此在此模型中的正向事件解釋風格反而對復原力具顯著的負向直接影響。然而正向事件解釋風格能透過提升式希望感對復原力造成正向的間接影響，從正向事件解釋風格間接到復原力的效果值為.52（計算方式為.56 \times .93=.52），t值為8.02，達顯著水準（ $p < .05$ ），表示提升式希望感在正向事件解釋風格與復原力之間，扮演著中介變項的

角色。正向事件解釋風格對復原力的直接影響 (-.20)，加上正向事件解釋風格透過提升式希望感對復原力造成的間接影響 (.52)，其值為整體之效應 (.32)，中介效應與整體效應的比例為 (.52÷.32=1.625) 為162.5%，如表4-83。此外，潛在預測變項「正向事件解釋風格」對潛在中介變項「提升式希望感」的解釋變異量為32% ($R^2=.32$)，對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為16% ($R^2=.16$)，而「正向事件解釋風格」與「提升式希望感」對潛在結果變項「復原力」的總解釋變異量為91% ($R^2=.91$)。

就學理而言，部分中介效果模型成立的條件要求所有徑路上的係數皆須達顯著(James, Mulaik, & Brett, 2006)，因此就統計上的意義而言，代表提升式希望感在正向事件解釋風格對復原力的關係中，的確扮演著部分中介的角色。

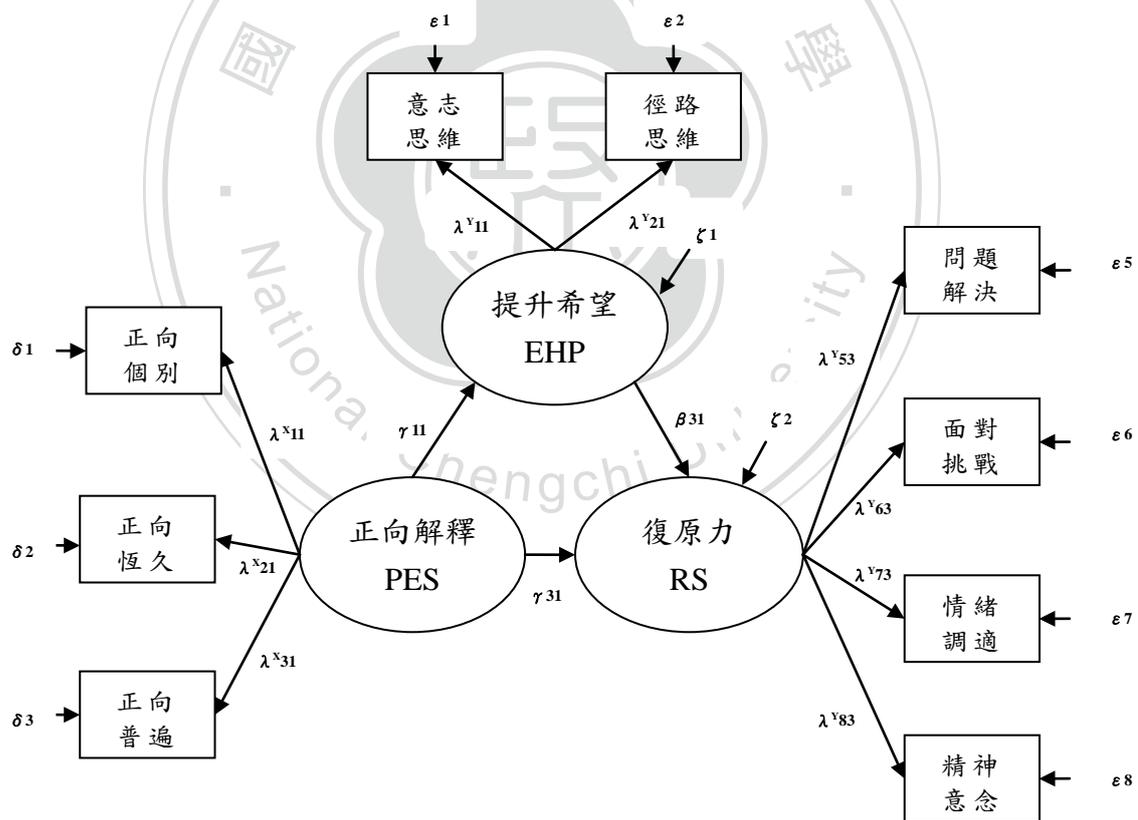
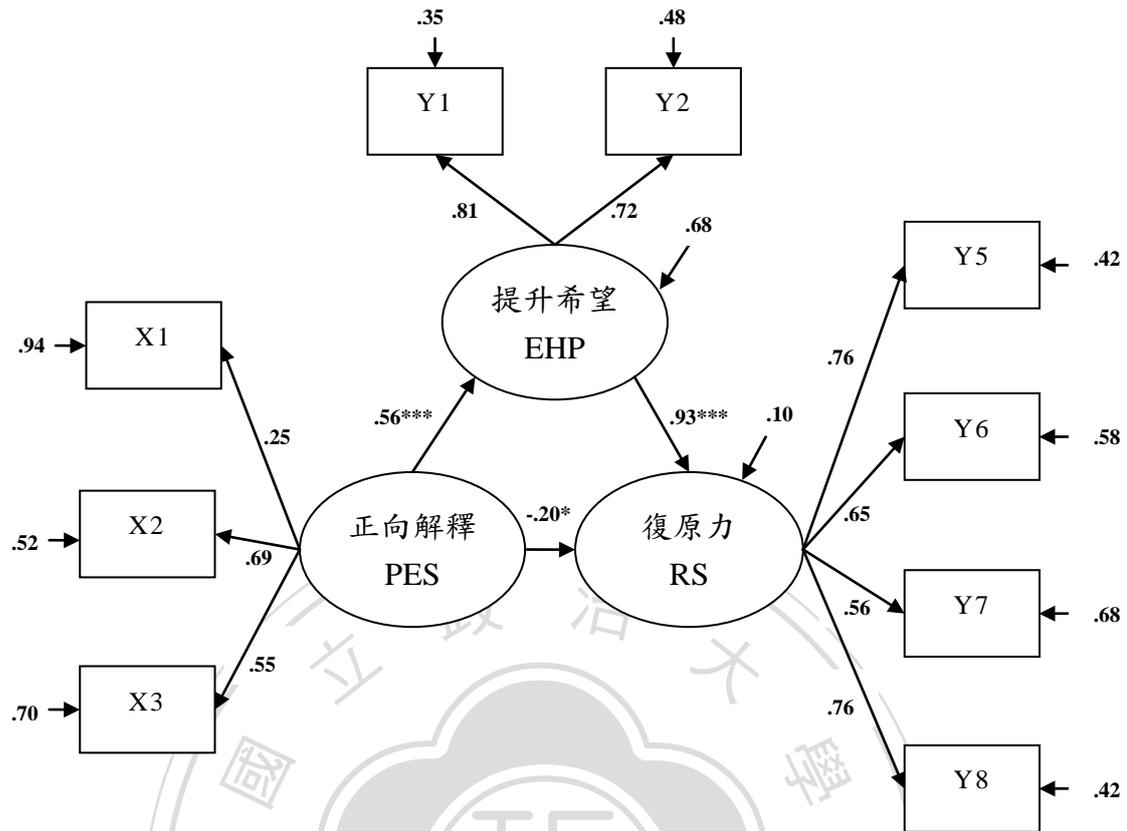


圖4-9 正向事件解釋風格部分中介效果模型架構圖



Chi-Square=47.82, df=24, P-value=0.00265, RMSEA=0.049

圖4-10 正向事件解釋風格部分中介效果模型圖（標準化解）

表 4-82

正向解釋風格部分中介效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表

參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤
λ_{X11}	.25	4.10***	.061	δ_1	.94	13.85***	.068
λ_{X21}	.69	9.79***	.071	δ_2	.52	6.08***	.086
λ_{X31}	.55	8.55***	.064	δ_3	.70	10.01***	.070
λ_{Y11}	.81			ε_1	.35	8.73***	.040
λ_{Y21}	.72	14.63***	.049	ε_2	.48	11.47***	.042
λ_{Y52}	.76			ε_5	.42	10.88***	.039
λ_{Y62}	.65	12.58***	.052	ε_6	.58	12.58***	.046
λ_{Y72}	.56	10.85***	.052	ε_7	.68	13.27***	.051
λ_{Y82}	.76	14.77***	.052	ε_8	.42	10.85***	.039
γ_{11}	.56	7.70***	.073	ζ_1	.68	6.78***	.100
γ_{31}	-.20	-2.34*	.083	ζ_2	.10	1.55	.061
β_{31}	.93	10.36***	.100				

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

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

表4-83

正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力間因果關係模型（部分中介）之各項效果分析摘要表

自變項	依變項（內衍變項）	
	提升式希望感 標準化效果	復原力 標準化效果
外衍變項 (正向事件解釋風格)		
直接效果	.56	-.20
間接效果		.52
整體效果	.56	.32
內衍變項 (提升式希望感)		
直接效果		.93
間接效果		
整體效果		.93
總解釋力	.3231	.9068

至於本研究發現部分中介效果模型中「正向事件解釋風格→復原力」在提升式希望感為中介變項的架構下，其直接效果卻反而由正值轉為負值，此部分和傳統研究認為樂觀會帶來正向結果，而悲觀會帶來負向結果的觀點相反。經翻閱過去相關文獻（Norem, 2002; Norem, & Cantor, 1986; Weinstein, & Klein, 1996），推究其原因，可能是「防衛型悲觀」(defense pessimism)或「不務實的樂觀」的作用所產生的結果。

防衛型悲觀是一種具有正向益處的負向思維，可以透過擔心失敗的焦慮，轉化為有助於成功的能量(李政賢，2011)，其可以發揮三個正向的功能，包括：(1)先降低期望，如果結果真的不理想，就可以減輕失敗的打擊；(2)預期可能會有最壞的結果，就可以先行思考做好未雨綢繆的準備；(3)不斷想像可能搞砸的各種狀況，然後逐一做好萬全準備，並且將焦慮轉化為建設性的能量(Norem, & Chang, 2002)。因此可能會將負面思考與情緒產生正向的結果，提高成功的機會。

至於另一個可能則是不務實樂觀的作用，事實上並不是所有的樂觀解釋風格都是有益的，因為樂觀解釋風格具有個別差異與主觀性存在，當樂觀脫離現實太遠，就有可能讓個體未蒙其利而先反受其害，如同 Weinstein(1980)的研究指出不務實樂觀可能會使人顯著低估了個體遭遇日後生活事件的可能性，因而影響其復原力之運作。

參、完全中介效果模型之分析

完全中介效果模型係假定正向事件解釋風格對復原力之影響為間接之影響，亦即正向事件解釋風格乃是間接透過提升式希望感進而影響到復原力，如圖4-11所示。與部分中介效果模型相比，在完全中介效果模型之中，研究者去除了正向事件解釋風格直接影響到復原力之路徑關係，使得完全中介效果模型更為精簡。

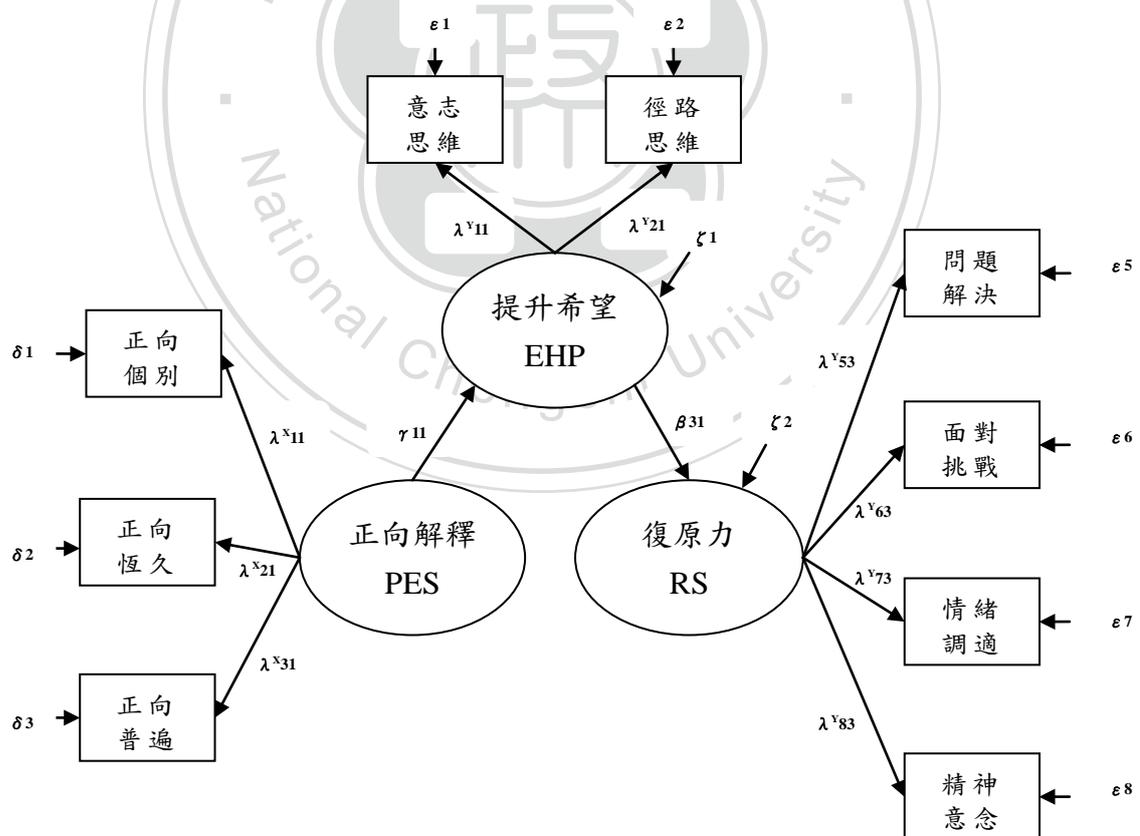
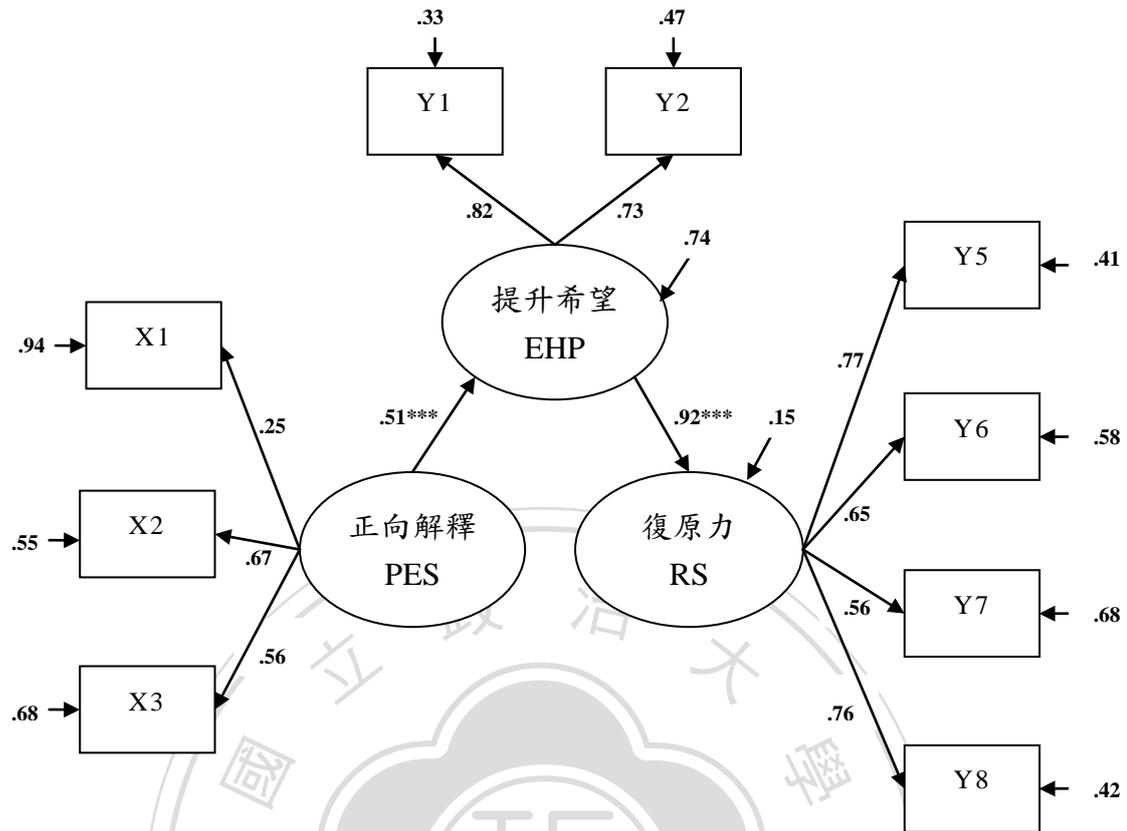


圖4-11 正向事件解釋風格完全中介效果模型架構圖



Chi-Square=55.44, df=25, P-value=0.00043, RMSEA=0.054

圖4-12 正向事件解釋風格完全中介效果模型圖（標準化解）

表 4-84

正向解釋風格完全中介效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表

參數	完全標準化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準化估計值	t值	標準誤
λ_{X11}	.25	13.81***	.068	δ_1	.94	13.81***	.068
λ_{X21}	.67	6.40***	.085	δ_2	.55	6.40***	.085
λ_{X31}	.56	9.45***	.072	δ_3	.68	9.45***	.072
λ_{Y11}	.82	8.35***	.040	ε_1	.33	8.35***	.040
λ_{Y21}	.73	11.16***	.042	ε_2	.47	11.16***	.042
λ_{Y52}	.77	10.76***	.039	ε_5	.41	10.76***	.039
λ_{Y62}	.65	12.57***	.052	ε_6	.58	12.57***	.052
λ_{Y72}	.56	10.86***	.052	ε_7	.68	10.86***	.052
λ_{Y82}	.76	14.73***	.052	ε_8	.42	14.73***	.052
γ_{11}	.51	7.26***	.070	ζ_1	.74	7.26***	.096
β_{31}	.92	13.41***	.069	ζ_2	.15	2.94**	.052

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

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

表4-85

正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力間因果關係模型（完全中介）之各項效果分析摘要表

自變項	依變項（內衍變項）	
	提升式希望感 標準化效果	復原力 標準化效果
外衍變項 (正向事件解釋風格)		
直接效果	.51	
間接效果		.47
整體效果	.51	.47
內衍變項 (提升式希望感)		
直接效果		.92
間接效果		
整體效果		.92
總解釋力	.2643	.2229

結構方程式模型分析結果如圖4-12所示， $\chi^2=55.44$ ， $df=25$ ， $RMSEA=.054$ ， $p < .05$ ，表4-84為正向解釋風格完全中介效果模型估計參數顯著性考驗摘要表。但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，模型適配度指標檢定如表4-86所示，顯示理論模型與觀察資料達合理適配。

從表4-85可知正向事件解釋風格能透過提升式希望感對復原力造成正向的間接影響，從正向事件解釋風格間接到復原力的效果值為.47（計算方式為 $.51 \times .92 = .47$ ）， t 值為7.01，達顯著水準（ $p < .05$ ），表示提升式希望感在正向事件解釋風格與復原力之間，扮演著完全中介變項的角色。而潛在預測變項「正向事件解釋風格」對潛在中介變項「提升式希望感」的解釋變異量為26%（ $R^2=.26$ ），潛在中介變項「提升式希望感」對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為85%（ $R^2=.85$ ），至於潛在預測變項「正向事件解釋風格」透過潛在中介變項「提升式希望感」對潛在結果變項「復

原力」的解釋變異量為22% ($R^2=.22$)。

肆、部分中介與完全中介效果之模型比較

由上述的分析與表4-86可知，無論是正向事件解釋風格的部分中介模型或是完全中介模型與資料適配的情形均相當良好，上述這兩個模型之差異僅在正向事件解釋風格是否對復原力有直接的影響。之後根據部分中介效果模型和完全中介效果模型適配度考驗之比較，顯示完全中介效果模型的精簡適配指標PGFI與PNFI表現較佳，因此本研究總結指出正向事件解釋風格完全中介效果模型 ($\chi^2=55.44$, $df=25$, $RMSEA=.054$, $p<.05$) 是比較良好適切且精簡之模型，結果顯示正向事件解釋風格會透過提升式希望感，對復原力產生間接的正面影響，亦即提升式希望感在正向事件解釋風格與復原力之間，扮演著完全中介變項之角色。

表4-86

正向事件解釋風格直接及中介效果模型整體適配度考驗與卡方差異檢定摘要表

模型	χ^2	df	RMSEA	SRMR	GFI	NNFI	CFI	PGFI	PNFI	CAIC
直接效果	17.77	13	.030	.033	.99	.99	.99	.46	.60	123.27
部分中介效果	47.82*	24	.049	.035	.98	.98	.99	.52	.65	195.52
完全中介效果	55.44*	25	.054	.038	.97	.98	.98	.54	.67	196.10
模型比較	$\Delta \chi^2$	Δdf								
部分vs.完全	7.62*	1								

* $p<.05$

第六節 負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力之中介結構模型關係

為探討負向事件解釋風格(NES)對於寧靜式希望感(SHP)與復原力(RS)

之影響，本研究假設負向事件解釋風格會影響國中學習障礙學生的寧靜式希望感，進而影響其復原力。而在估計中介模型效果之前，必須先估計直接模型效果，假設具有顯著直接效果，將可接著對中介模型進行估計(Hoyle & Smith, 1994)。據此，建立三個負向事件解釋風格的假設模型，同時探討「直接效果」與「中介效果」模型之適切性，採取結構方程式模型來考驗變項間之路徑關係，以及評估模型與樣本資料之適配情形。

依據理論假設，寧靜式希望感可能是負向事件解釋風格與復原力間的中介變項，但是這包含兩種可能的中介模型，第一種是「部分中介模型」，在此模型中，負向事件解釋風格會直接影響復原力，也會透過寧靜式希望感間接影響復原力；第二種是「完全中介模型」，在此模型中，負向事件解釋風格並不直接影響復原力，而只是透過寧靜式希望感來間接影響復原力運作而已。因此，本研究提出三種不同的模型，如圖 4-13 所示，目的在檢驗寧靜式希望感是否在負向事件解釋風格與復原力間扮演著中介角色。

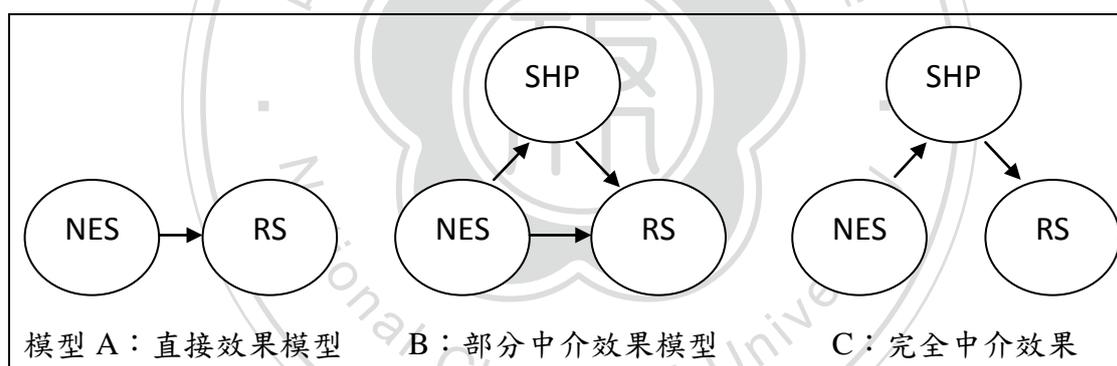


圖 4-13 負向事件解釋風格的三個中介假設模型

壹、直接模型效果之分析

本研究根據Hoyle與Smith(1994)的方法，在估計潛在中介變項（寧靜式希望感）的效果前，需先估計潛在預測變項（負向事件解釋風格）對潛在結果變項（復原力）的直接效果，亦即直接效果模型係假定負向事件解釋風格可對復原力造成直接的影響，如圖4-14所示。

結構方程式模型分析結果如圖 4-15 所示， $\chi^2=15.72$ ， $df=13$ ， $RMSEA=.022$ ， $p>.05$ ，顯示理論模型與觀察資料達良好適配。表4-87為估計參數顯著性考驗摘要表，可知在不考慮寧靜式希望感的情況下，從負向

事件解釋風格直接影響到復原力的標準化參數估計值 $\gamma = -.33$ ($p < .05$)，表示接續估計中介模型是有意義的。綜而言之，負向事件解釋風格對復原力具有顯著的負向直接影響，而潛在預測變項「負向事件解釋風格」對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為11% ($R^2 = .11$)。

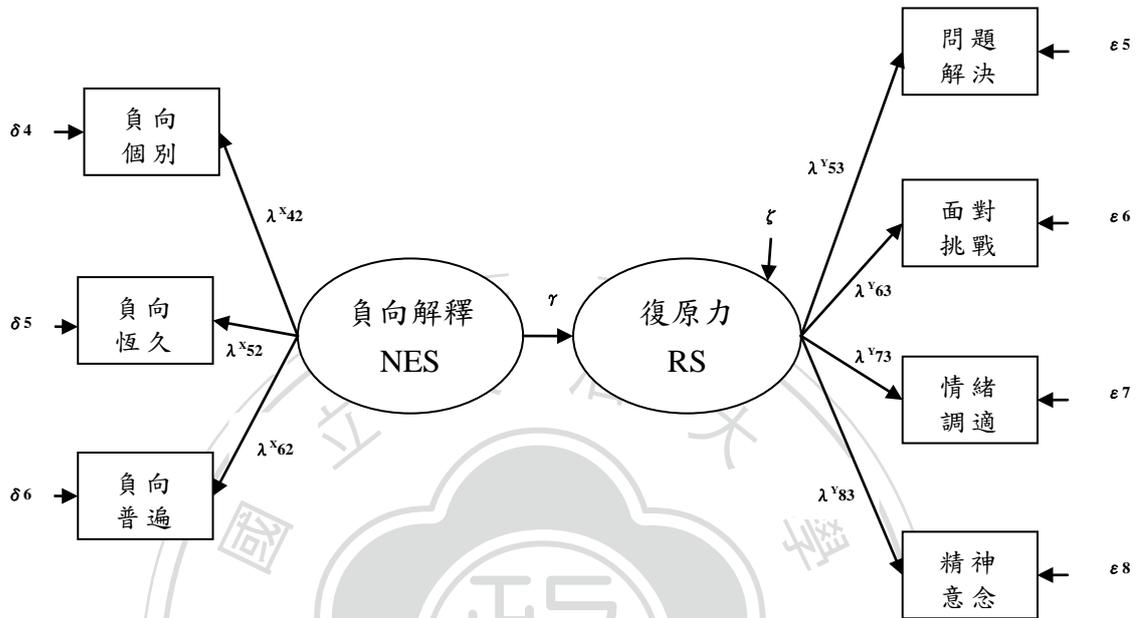
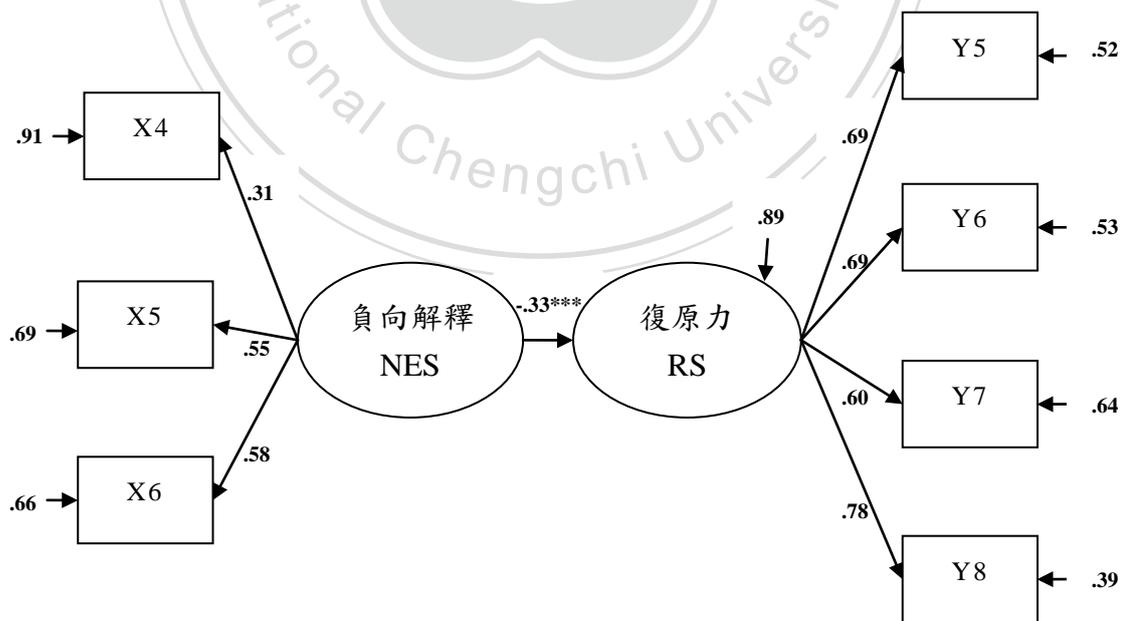


圖4-14 負向事件解釋風格直接效果模型架構圖



Chi-Square=15.72, df=13, P-value=0.26469, RMSEA=0.022

圖4-15 負向事件解釋風格直接效果模型圖（標準化解）

表 4-87

負向解釋風格直接效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表

參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤
λ_{X42}	.31	4.56 ^{***}	.067	δ_4	.91	13.08 ^{***}	.069
λ_{X52}	.55	6.76 ^{***}	.082	δ_5	.69	7.70 ^{***}	.090
λ_{X62}	.58	6.90 ^{***}	.085	δ_6	.66	6.88 ^{***}	.096
λ_{Y53}	.69			ε_5	.52	10.88 ^{***}	.048
λ_{Y63}	.69	11.42 ^{***}	.060	ε_6	.53	10.98 ^{***}	.048
λ_{Y73}	.60	10.21 ^{***}	.059	ε_7	.64	12.35 ^{***}	.052
λ_{Y83}	.78	12.15 ^{***}	.064	ε_8	.39	8.41 ^{***}	.046
γ	-.33	-4.22 ^{***}	.077	ζ	.89	6.85 ^{***}	.130

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

^{***} $p < .001$

貳、部分中介效果模型之分析

部分中介效果模型係假定負向事件解釋風格對復原力之影響可區分為兩種，其一為負向事件解釋風格對復原力之直接影響，其二則為負向事件解釋風格透過寧靜式希望感（中介變項）對復原力造成的間接影響，如圖4-16所示。

結構方程式模型分析結果如圖4-17所示， $\chi^2=59.11$ ， $df=24$ ， $RMSEA=.059$ ， $p < .05$ ，表4-88為負向解釋風格部分中介效果模型估計參數顯著性考驗摘要表。但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，模型適配度指標檢定如表4-92所示，顯示理論模型與觀察資料達合理適配。

至於比較直接效果模型與部分中介效果模型之結果，發現在此模型中的負向事件解釋風格同樣對復原力具顯著的負向直接影響，而負向事件解釋風格亦能透過寧靜式希望感對復原力造成負向的間接影響，從負向事件解釋風格間接到復原力的效果值為-.21（計算方式為 $-.24 \times .87 = -.21$ ），t值為-3.27，達顯著水準（ $p < .05$ ），表示寧靜式希望感在負向事件解釋風格與復原力之間，扮演著中介變項的角色。負向事件解釋風格對復原力的直接

影響 (-.12)，加上負向事件解釋風格透過寧靜式希望感對復原力造成的間接影響 (-.21)，其值為整體之效應 (-.33)，中介效應與整體效應的比例為 $(-.21 \div -.33 = .6364)$ 為63.64%，如表4-89。此外，潛在預測變項「負向事件解釋風格」對潛在中介變項「寧靜式希望感」的解釋變異量為5.7% ($R^2 = .057$)，對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為11% ($R^2 = .11$)，而「負向事件解釋風格」與「寧靜式希望感」對潛在結果變項「復原力」的總解釋變異量為83% ($R^2 = .83$)。

就學理而言，部分中介效果模型成立的條件要求所有徑路上的係數皆須達顯著 (James, Mulaik, & Brett, 2006)，因此就統計上的意義而言，代表寧靜式希望感在負向事件解釋風格對復原力的關係中，的確扮演著部分中介的角色。

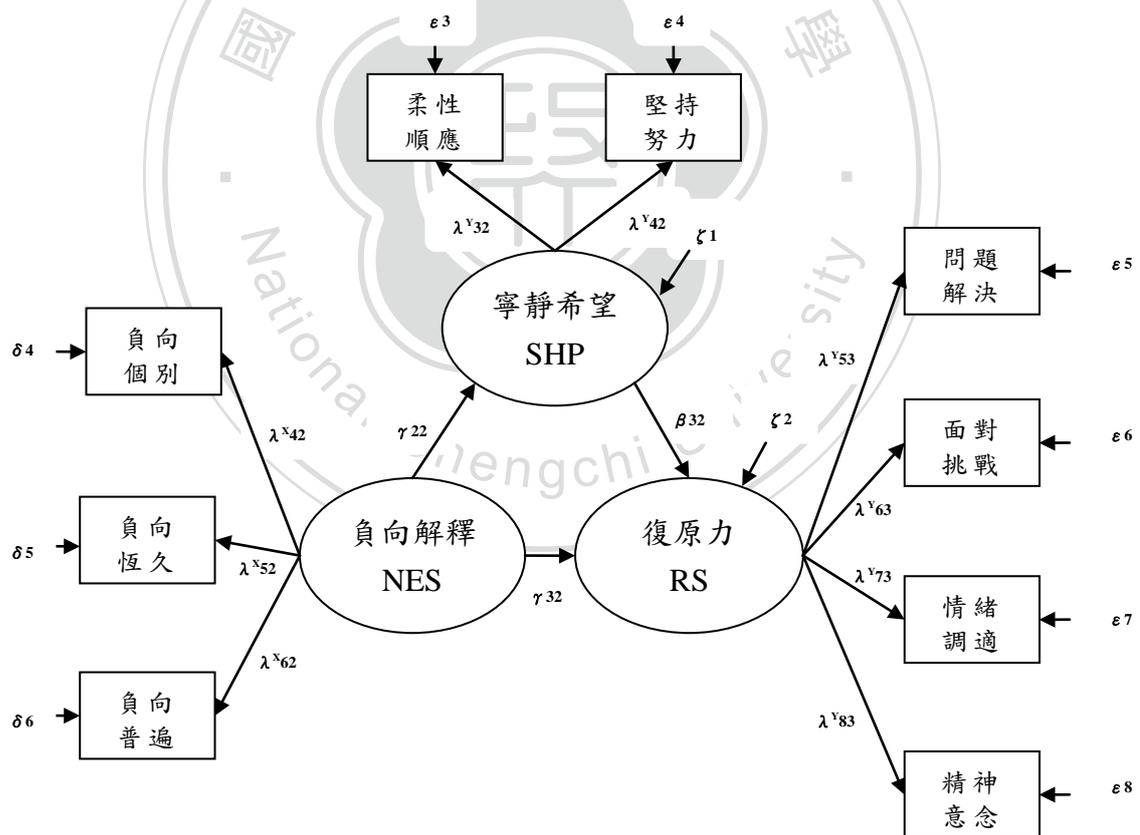
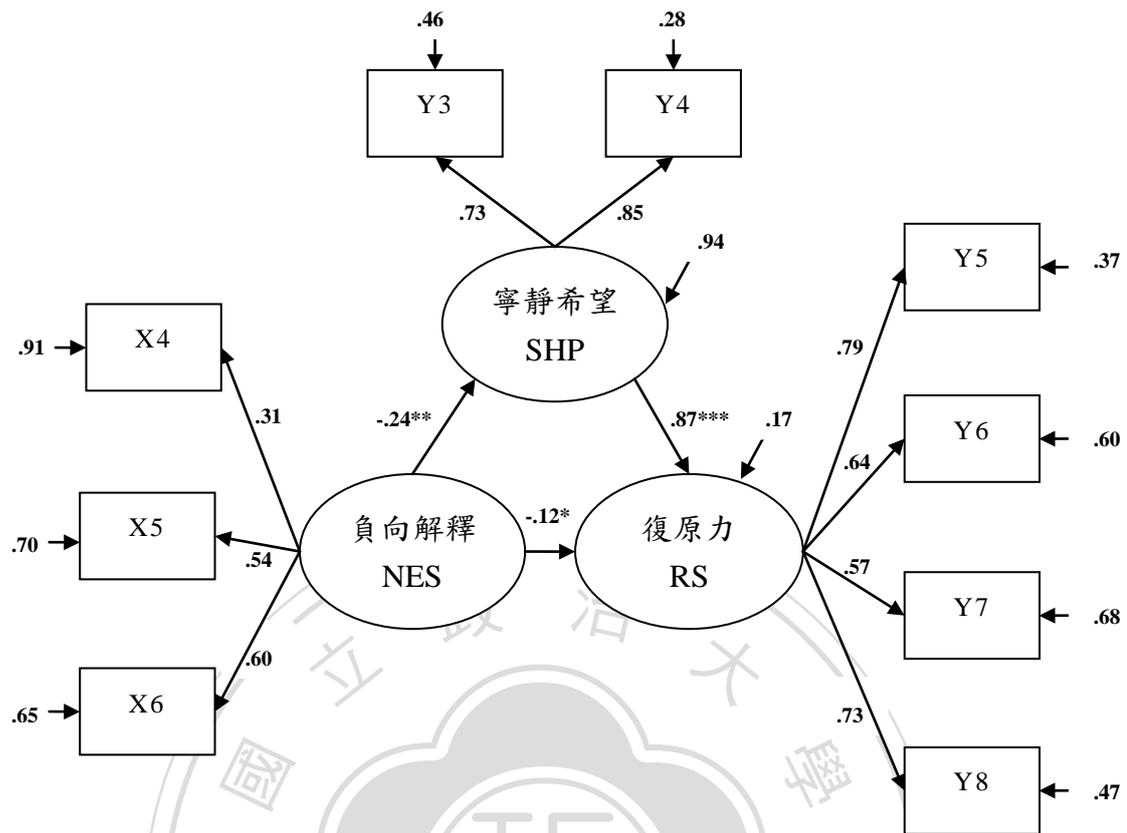


圖4-16 負向事件解釋風格部分中介效果模型架構圖



Chi-Square=59.11, df=24, P-value=0.00009, RMSEA=0.059

圖4-17 負向事件解釋風格部分中介效果模型圖（標準化解）

表 4-88

負向解釋風格部分中介效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表

參數	完全標準化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準化估計值	t值	標準誤
λ_{X42}	.31	4.58***	.067	δ_4	.91	13.08***	.069
λ_{X52}	.54	6.73***	.081	δ_5	.70	8.06***	.087
λ_{X62}	.60	6.99***	.085	δ_6	.65	6.63***	.097
λ_{Y32}	.73			ϵ_3	.46	11.14***	.042
λ_{Y42}	.85	14.68***	.058	ϵ_4	.28	6.87***	.040
λ_{Y53}	.79			ϵ_5	.37	9.99***	.037
λ_{Y63}	.64	12.62***	.050	ϵ_6	.60	12.71***	.047
λ_{Y73}	.57	11.13***	.051	ϵ_7	.68	13.24***	.051
λ_{Y83}	.73	14.57***	.050	ϵ_8	.47	11.57***	.041
γ_{22}	-.24	-3.11**	.077	ζ_1	.94	7.79***	.120
γ_{32}	-.12	-2.17*	.057	ζ_2	.17	3.33**	.052
β_{32}	.87	12.70***	.069				

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

表4-89

負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力間因果關係模型（部分中介）之各項效果分析摘要表

自變項	依變項（內衍變項）	
	寧靜式希望感	復原力
	標準化效果	標準化效果
外衍變項		
（負向事件解釋風格）		
直接效果	-.24	-.12
間接效果		-.21
整體效果	-.24	-.33
內衍變項		
（寧靜式希望感）		
直接效果		.87
間接效果		
整體效果		.87
總解釋力	.0572	.8289

參、完全中介效果模型之分析

完全中介效果模型係假定負向事件解釋風格對復原力之影響為間接之影響，亦即負向事件解釋風格乃是間接透過寧靜式希望感進而影響到復原力，如圖4-18所示。與部分中介效果模型相比，在完全中介效果模型之中，研究者去除了負向事件解釋風格直接影響到復原力之路徑關係，使得完全中介效果模型更為精簡。

結構方程式模型分析結果如圖4-19所示， $\chi^2=63.63$ ， $df=25$ ， $RMSEA=.061$ ， $p < .05$ ，表4-90為負向解釋風格完全中介效果模型估計參數顯著性考驗摘要表。但因卡方值容易受到樣本數的影響，因此尚須參考其他重要的適配指標作為評鑑依據，模型適配度指標檢定如表4-92所示，顯示理論模型與觀察資料達合理適配。

從表4-91可知負向事件解釋風格能透過寧靜式希望感對復原力造成負

向的間接影響，從負向事件解釋風格間接到復原力的效果值為-0.26（計算方式為 $-0.29 \times 0.91 = -0.26$ ），t值為-3.84，達顯著水準（ $p < .05$ ），表示寧靜式希望感在負向事件解釋風格與復原力之間，扮演著完全中介變項的角色。而潛在預測變項「負向事件解釋風格」對潛在中介變項「寧靜式希望感」的解釋變異量為8.2%（ $R^2 = .082$ ），潛在中介變項「寧靜式希望感」對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為83%（ $R^2 = .83$ ），至於潛在預測變項「負向事件解釋風格」透過潛在中介變項「寧靜式希望感」對潛在結果變項「復原力」的解釋變異量為6.7%（ $R^2 = .067$ ）。

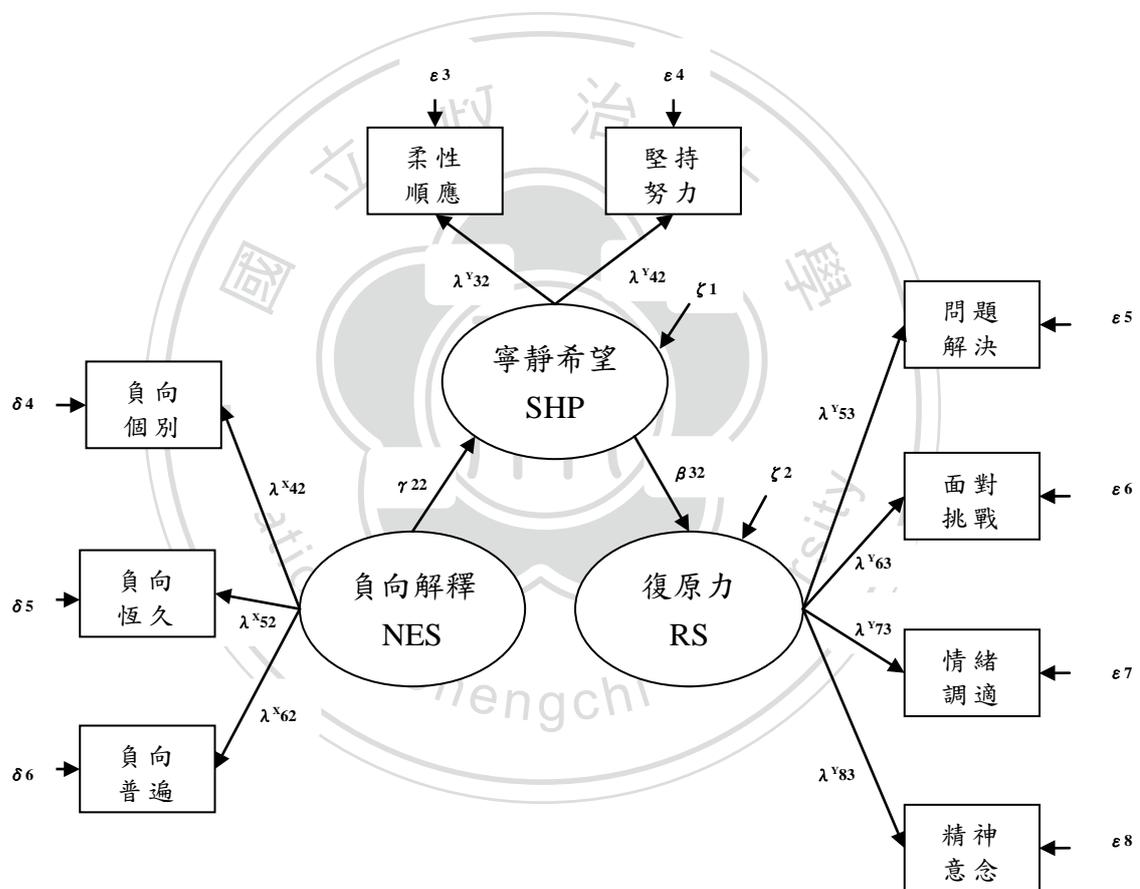
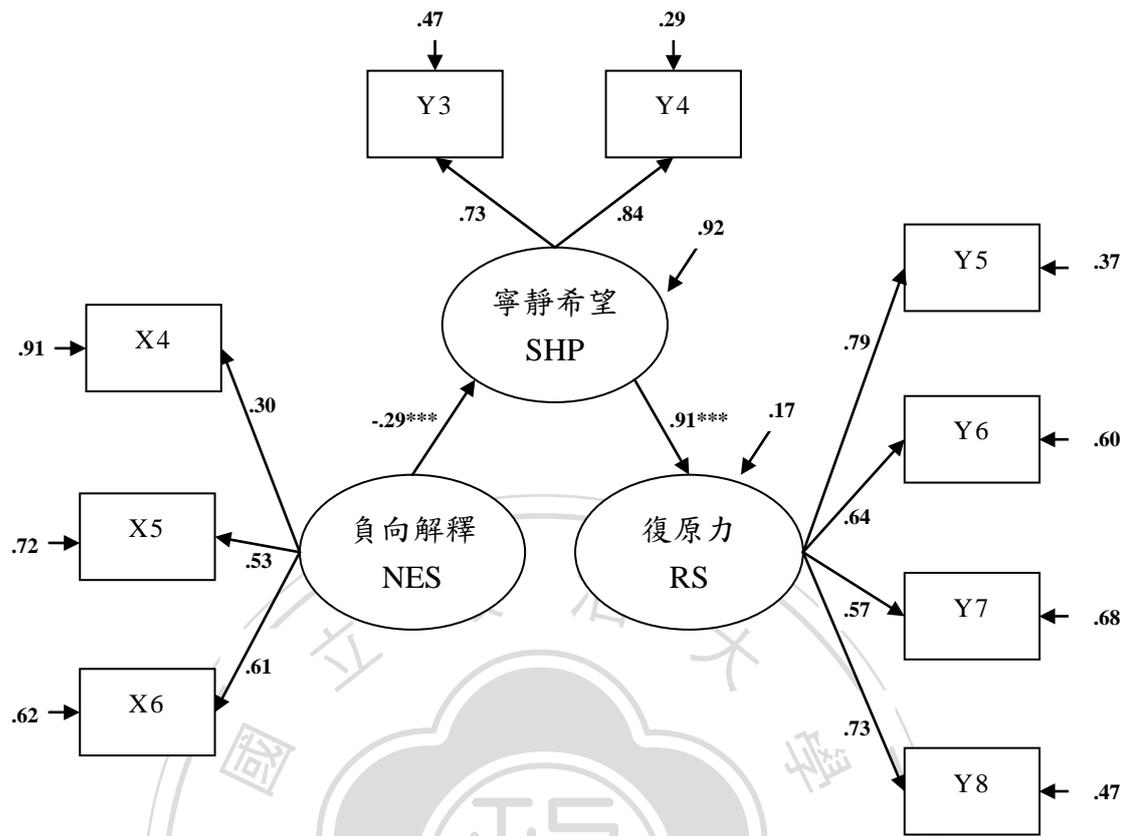


圖4-18 負向事件解釋風格完全中介效果模型架構圖



Chi-Square=63.63, df=25, P-value=0.00003, RMSEA=0.061

圖4-19 負向事件解釋風格完全中介效果模型圖（標準化解）

表 4-90

負向解釋風格完全中介效果模型之估計參數顯著性考驗摘要表

參數	完全標準化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準化估計值	t值	標準誤
λ_{X42}	.30	4.49***	.068	δ_4	.91	13.10*	.069
λ_{X52}	.53	6.38***	.083	δ_5	.72	8.18*	.088
λ_{X62}	.61	6.75***	.091	δ_6	.62	5.84***	.110
λ_{Y32}	.73			ε_3	.47	11.21***	.042
λ_{Y42}	.84	14.73***	.057	ε_4	.29	7.22***	.040
λ_{Y53}	.79			ε_5	.37	9.96***	.037
λ_{Y63}	.64	12.60***	.050	ε_6	.60	12.70***	.047
λ_{Y73}	.57	11.15***	.051	ε_7	.68	13.22***	.051
λ_{Y83}	.73	14.52***	.050	ε_8	.47	11.56***	.041
γ_{22}	-.29	-3.84***	.074	ζ_1	.92	7.72***	.120
β_{32}	.91	13.21***	.069	ζ_2	.17	3.28**	.053

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

* $p < .05$ ** $p < .01$

表4-91

負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力間因果關係模型（完全中介）之各項效果分析摘要表

自變項	依變項（內衍變項）	
	寧靜式希望感 標準化效果	復原力 標準化效果
外衍變項 (負向事件解釋風格)		
直接效果	-.29	
間接效果		-.26
整體效果	-.29	-.26
內衍變項 (寧靜式希望感)		
直接效果		.91
間接效果		
整體效果		.91
總解釋力	.0823	.0671

肆、部分中介與完全中介效果之模型比較

由上述的分析與表4-92可知，無論是負向事件解釋風格的部分中介模型或是完全中介模型與資料適配的情形均相當良好，上述這兩個模型之差異僅在負向事件解釋風格是否對復原力有直接的影響。之後根據部分中介效果模型和完全中介效果模型適配度考驗之比較，顯示完全中介效果模型的精簡適配指標PGFI、PNFI與CAIC表現較佳，因此本研究總結指出負向事件解釋風格完全中介效果模型($\chi^2=63.63, df=25, RMSEA=.061, p < .05$)是比較良好適切的模型，結果顯示負向事件解釋風格會透過寧靜式希望感，對復原力產生間接的負面影響，亦即寧靜式希望感在負向事件解釋風格與復原力之間，扮演著完全中介變項之角色。

表4-92

負向事件解釋風格直接及中介效果模型整體適配度考驗與卡方差異檢定
摘要表

模型	χ^2	df	RMSEA	SRMR	GFI	NNFI	CFI	PGFI	PNFI	CAIC
直接效果	15.72	13	.022	.036	.99	.99	1.00	.46	.61	121.21
部分中介效果	59.11*	24	.059	.043	.97	.97	.98	.52	.64	206.80
完全中介效果	63.63*	25	.061	.045	.97	.97	.98	.54	.67	204.29
模型比較	$\Delta \chi^2$	Δdf								
部分vs.完全	4.52*	1								

* $p < .05$

第七節 解釋風格、希望感與復原力之結構模型 驗證

依據以上各測量模型，包括正向事件解釋風格測量模型（見圖 4-1）、負向事件解釋風格測量模型（見圖 4-2）、提升式希望感測量模型（見圖 4-3）、寧靜式希望感測量模型（見圖 4-4）以及復原力測量模型（見圖 4-5）的探究達適配後，再透過正向事件解釋風格與負向事件解釋風格中介效果模型分析後均採取完全中介效果模型，以下則以國中學習障礙學生為樣本，針對各潛在變項之間路徑關係的結構模型進行探討。

壹、解釋風格、希望感與復原力最終結構模型之確認

研究最終結構模型路徑圖如圖 4-20 所示，探討結構模型所投入各觀察變項之共變數矩陣表則呈現於表 4-93。

表 4-93

結構模型各觀察變項的共變數矩陣表

變項	X1	X2	X3	X4	X5	X6	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8
X1	.504													
X2	.057	.377												
X3	.064	.140	.338											
X4	-.027	.041	-.009	.433										
X5	-.036	-.009	-.033	.098	.577									
X6	-.021	-.049	-.001	.092	.172	.534								
Y1	.083	.121	.084	-.006	-.082	-.083	.351							
Y2	.053	.098	.057	.015	-.063	-.042	.208	.361						
Y3	.058	.097	.062	.013	-.036	-.069	.200	.206	.415					
Y4	.046	.077	.051	.019	-.054	-.064	.211	.213	.228	.323				
Y5	.076	.095	.068	-.010	-.057	-.085	.216	.196	.210	.222	.346			
Y6	.032	.045	.051	.006	-.054	-.069	.156	.164	.148	.154	.170	.368		
Y7	.028	.062	.045	.002	-.071	-.026	.160	.152	.164	.164	.176	.177	.511	
Y8	.045	.062	.049	.010	-.076	-.077	.207	.183	.184	.179	.190	.197	.203	.362
平均數	2.70	2.53	2.50	2.52	2.10	2.24	2.95	2.98	2.89	3.10	2.89	2.89	2.80	3.03
標準差	.710	.614	.582	.658	.760	.731	.593	.601	.644	.568	.588	.607	.715	.602

其中 X1 代表「正向事件個別性解釋風格」、X2 代表「正向事件恆久性解釋風格」、X3 代表「正向事件普遍性解釋風格」、X4 代表「負向事件個別性解釋風格」、X5 代表「負向事件恆久性解釋風格」、X6 代表「負向事件普遍性解釋風格」、Y1 代表「意志思維希望」、Y2 代表「徑路思維希望」、Y3 代表「柔性順應希望」、Y4 代表「堅持努力希望」、Y5 代表「問題解決」、Y6 代表「面對挑戰」、Y7 代表「情緒調適」、Y8 代表「精神意念」。

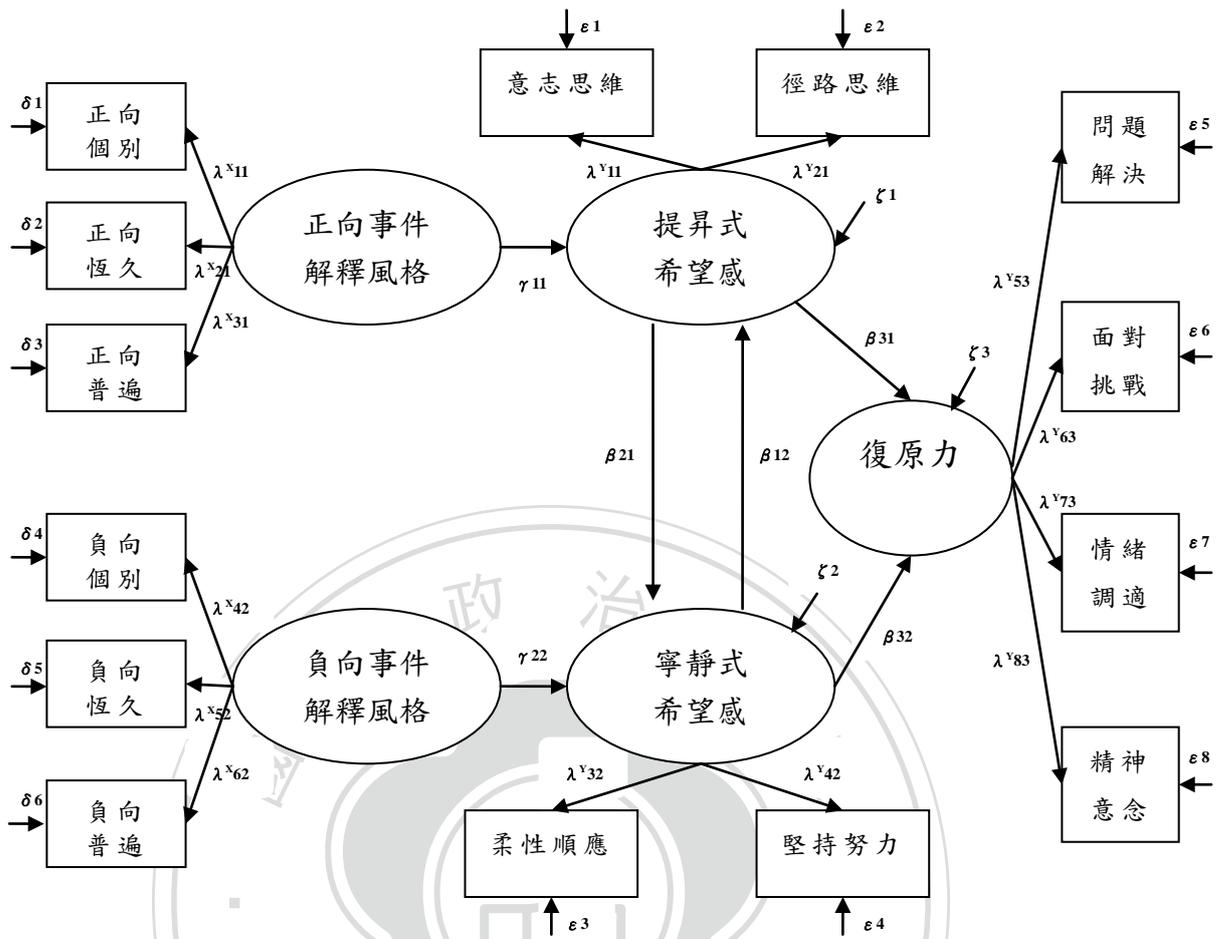
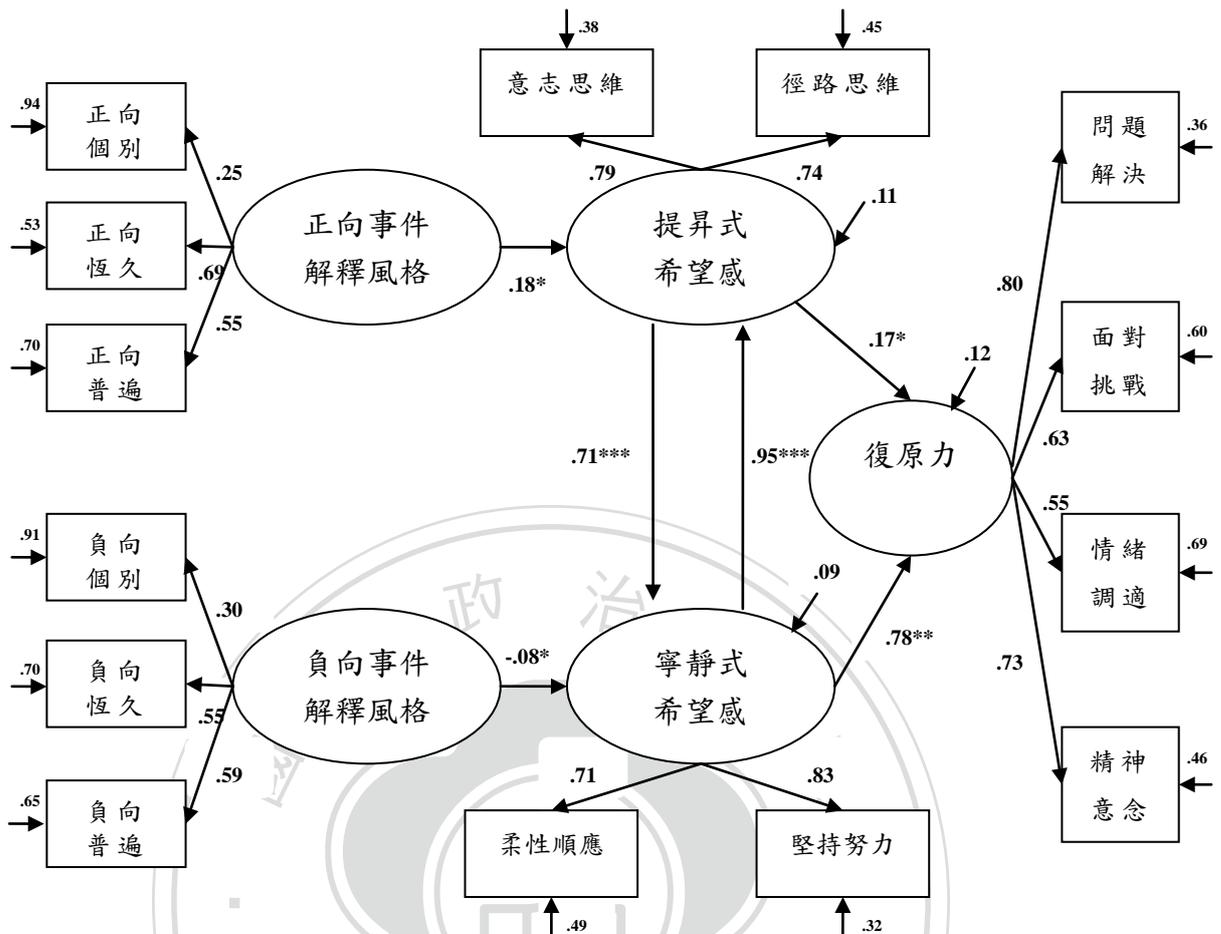


圖 4-20 研究最終結構模型路徑圖



Chi-Square=127.61, df=70, P-value=0.00003, RMSEA=0.044

圖4-21 「解釋風格、希望感對復原力影響」之最終結構模型圖（標準化解）

結果顯示在路徑係數方面，所有潛在變項之間的路徑係數皆達.05 顯著水準。在整體適配度指標方面， $\chi^2=127.61$ ， $df=70$ ， $RMSEA=.044$ ， $p < .05$ ，卡方值達顯著水準，表示理論模型與觀察資料無法適配。然而卡方檢定會隨樣本人數而受影響，若樣本數過大則可能造成模型被拒絕，因此基於卡方值估計與模型自由度有關，另外以 χ^2/df 之比率來判斷模型之適配情形，可知此結構模型之 $\chi^2/df=1.823$ ，在理想範圍數值 3 以內，且 $RMSEA=.044 < .05$ ，亦在良好適配範圍內，表示模型可以被接受，因而本研究以此模型作為最終結構模型，如圖 4-21 所示，模型中之各完全標準化估計參數、顯著性考驗及標準誤呈現在表 4-94。

表 4-94

最終結構模型之完全標準化估計參數、顯著性考驗及標準誤表

參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤	參數	完全標準 化估計值	t值	標準誤
λ^{X11}	.25	4.10 ^{***}	.044	β_{32}	.78	2.57 ^{**}	.302
λ^{X21}	.69	9.75 ^{***}	.043	δ_1	.94	13.84 ^{***}	.034
λ^{X31}	.55	8.56 ^{***}	.038	δ_2	.53	6.16 ^{***}	.032
λ^{X42}	.30	4.51 ^{***}	.044	δ_3	.70	9.94 ^{***}	.024
λ^{X52}	.55	6.68 ^{***}	.063	δ_4	.91	13.11 ^{***}	.030
λ^{X62}	.59	6.87 ^{***}	.063	δ_5	.70	7.74 ^{***}	.052
λ^{Y11}	.79			δ_6	.65	6.67 ^{***}	.052
λ^{Y21}	.74	15.82 ^{***}	.028	ε_1	.38	10.64 ^{***}	.013
λ^{Y32}	.71			ε_2	.45	11.86 ^{***}	.014
λ^{Y42}	.83	15.66 ^{***}	.030	ε_3	.49	12.55 ^{***}	.016
λ^{Y53}	.80			ε_4	.32	10.29 ^{***}	.010
λ^{Y63}	.63	12.88 ^{***}	.030	ε_5	.36	10.51 ^{***}	.012
λ^{Y73}	.55	11.16 ^{***}	.036	ε_6	.60	13.05 ^{***}	.017
λ^{Y83}	.73	15.34 ^{***}	.029	ε_7	.69	13.51 ^{***}	.026
γ_{11}	.18	2.38 [*]	.074	ε_8	.46	11.94 ^{***}	.014
γ_{22}	-.08	-1.98 [*]	.044	ζ_1	.11	2.03 [*]	.036
β_{12}	.95	7.14 ^{***}	.132	ζ_2	.09	1.97 [*]	.061
β_{21}	.71	7.11 ^{***}	.100	ζ_3	.12	2.96 ^{**}	.039
β_{31}	.17	2.21 [*]	.072				

註：未列標準誤及t值者為參照指標，是限制估計參數。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

貳、最終模型的適配度考驗

本研究依據Bagozzi與Yi(1988)、余民寧(2006)、陳正昌、程炳林、陳新豐與劉子鍵(2011)以及蕭文龍(2009)對模型適配度考驗所歸納與提出之建議，就最終模型的基本適配度、整體適配度、比較適配度及精簡適配度內在結構適配度指標進行考驗，其適配度標準與最終模型結果檢定彙整於表4-95，茲分述如下：

表4-95

最終結構模型之基本、整體、比較、精簡適配度指標檢定表

指標項目	適配標準	檢定結果	適配判斷
一、基本適配度指標			
(一)標準誤不能過大		介於.010~.302	是
(二)誤差變數不能為負值		介於.09~.94	是
(三)誤差變異必須達到顯著水準		t=1.97~13.84	是
(四)因素負荷量最好介於.50~.95之間		介於.25~.83	否
(五)估計參數間相關的絕對值不能太接近1		未接近1	是
二、整體適配度指標			
χ^2	越小越好；未達.05顯著水準	127.61($p < .05$)	否
χ^2/df	< 3	1.823	是
GFI	> .90	.9580	是
AGFI	> .90	.9370	是
RMR	< .05	.0174	是
SRMR	< .05	.0423	是
RMSEA	< .05為良好；<.08為合理	.0440	是
ECVI	越小越好	.4750	是
三、比較適配度指標			
NFI	> .90	.9659	是
NNFI	> .90	.9800	是
CFI	> .90	.9846	是
IFI	> .90	.9847	是
RFI	> .90	.9556	是
四、精簡適配度指標			
PGFI	越接近1越好；一般>.50	.6387	是
PNFI	越接近1越好；一般>.50	.7430	是
Independence AIC		3683.5364	
Model AIC	越小越好；理論模型<獨立	197.6131	是
Saturated AIC	模型及飽和模型	210.0000	
Independence CAIC		3753.9996	
Model CAIC	越小越好；理論模型<獨立	373.7711	是
Saturated CAIC	模型及飽和模型	738.4741	
CN	> 200	335.7310	是

一、基本適配度指標

由表4-95可知，本研究各參數的標準誤介於.010與.302之間，未發現過大的標準誤，誤差變異數（ δ 、 ε 、 ζ ）皆為正值且達顯著水準，在因素

負荷量方面， $\lambda^{X11}=.25$ 與 $\lambda^{X42}=.30$ 之外，其餘數值均介於理想值.50至.95之間，估計參數間相關的絕對值亦皆未太接近1。

二、整體適配度指標

(一) χ^2 (chi-square)

χ^2 為卡方值，當卡方值考驗未達顯著，表示樣本資料與理論模型適配。但卡方值容易受到樣本數之影響，通常樣本數大於200以上，其檢定結果就容易達到顯著差異，因而造成模型不適配。本研究 $\chi^2=127.61$ ， $p<.05$ 達顯著水準，由於研究樣本數為417人，因此尚須參考其他重要的適配度指標作為評鑑依據。Hayduk(1987)建議可以將卡方值除以自由度，當 $\chi^2/df<3$ 時，表示模型之適配度為可以接受的範圍，而本研究之結構模型之 χ^2/df 為1.823，代表模型之適配度良好。

(二) GFI(goodness-of-fit index)

GFI為適配度指標，指由理論模型所能解釋的變異量與共變量，理想值為.90以上。本研究之結構模型GFI=.9580。

(三) AGFI(adjusted goodness-of-fit index)

AGFI為修正的適配度指標，指加入自由度的數目依據，由理論模型所能解釋的變異量與共變量，理想值為.90以上。本研究之結構模型AGFI=.9370。

(四) RMR(root-mean-square residual)

RMR為均方根殘差，意指殘差的大小，其值越小表示模型適配度越佳，一般可以接受的範圍需在.05以下。本研究之結構模型RMR=.0174。

(五) SRMR(standardized root-mean-square residual)

SRMR為標準化均方根殘差，亦即RMR數值的標準化，理想範圍在.05以下。本研究結構模型SRMR=.0423。

(六) RMSEA(root-mean-square error of approximation)

RMSEA為均方根近似誤，係指理論模型與完美契合模型之間的差值，當模型完全適配母群體時，RMSEA數值為0，數值在.05以下表示具有良好適配，數值介於.05至.08之間為合理適配，數值在.08以上則較不理想。本研究結構模型RMSEA=.044。

三、比較適配度指標

(一) NFI(normed fit index)

NFI為正規化適配指標，用來比較所提出的理論模型與虛無模型（null model）之間的卡方值差距，其值介於0至1之間，大於.90以上為理想值。本研究結構模型NFI=.9659。

(二) NNFI(non-normed fit index)

NNFI為非正規適配指標，用來比較兩個對立模型之間的適配程度，其值介於0至1之間，大於.90以上為理想值。本研究結構模型NNFI=.9800。

(三) CFI(comparative fit index)

CFI為比較適配指標，用來進行一連串模型之間的比較，其值介於0至1之間，理想值範圍在.90以上。本研究結構模型CFI=.9846。

(四) IFI(incremental fit index)

IFI為增值適配指標，是一項修正NFI指標，其值介於0至1之間，理想值範圍在.90以上。本研究結構模型IFI=.9847。

(五) RFI(relative fit index)

RFI為相對適配指標，表示理論模型與虛無模型相互比較的適配度，其值介於0至1之間，理想值範圍在.90以上。本研究結構模型RFI=.9556。

四、精簡適配度指標

(一) PGFI(parsimony goodness-of-fit index)

PGFI為精簡適配度指標，係修改GFI指標而來，把模型的複雜度因素加進考量，判斷模型精簡的程度，其值介於0至1之間，越接近1越好，一般大於.50表示模型可被接受。本研究結構模型PGFI=.6387。

(二) PNFI(parsimony normed fit index)

PNFI為精簡正規化適配指標，亦為精簡適配度指標，係修改NFI指標而來，加入自由度數量的估計判斷模型精簡程度，其值介於0至1之間，越接近1越好，一般大於.50表示模型可被接受。本研究結構模型PNFI=.7430。

(三) AIC(Akaike information criterion)

AIC為Akaike訊息效標，把待估計參數個數加入模型適配度評估中，用以比較兩個不同模型之間的精簡程度，一般而言，「理論模型」(Model AIC)應小於「獨立模型」(Independence AIC)及「飽和模型」(Saturated AIC)，且其值越小越好。本研究結構模型Independence AIC=3683.5364， Model AIC=197.6131， Saturated AIC=210.0000。

(四) CAIC(consistent Akaike information criterion)

CAIC為穩定的Akaike訊息效標，係修改AIC指標而來，即再將樣本大小放入AIC指標的計算中，判斷模型的精簡程度，一般而言，「理論模型」(Model CAIC)應小於「獨立模型」(Independence CAIC)及「飽和模型」(Saturated CAIC)，且其值越小越好。本研究結構模型Independence CAIC=3753.9996， Model CAIC=373.7711， Saturated CAIC=738.4741。

(五) CN(critical N)

CN為適當樣本數，係指模型獲得適配所需的最低樣本大小，CN在200以上為理想值。本研究結構模型CN=335.7310。

參、解釋風格、希望感與復原力結構模型效果分析

依據LISREL之最大概似法的估計結果與模型路徑圖，可知各潛在變數之間的關係。除了以路徑係數衡量潛在自變項對潛在依變項之直接效果外，潛在自變項尚可能經由其他變數對潛在依變項產生間接效果，兩者皆可直接經由路徑係數計算而得，至於「直接效果」(direct effects)與「間接效果」(indirect effects)之加總，則稱為「整體效果」(total effects)。以下茲分別說明正向事件解釋風格透過提升式希望感、寧靜式希望感對復原力影響之各項效果分析，以及負向事件解釋風格透過寧靜式希望感、提升式希望感對復原力影響之各項效果分析，如表4-96所示。

研究結果顯示在此結構模型中的正向事件解釋風格對提升式希望感具顯著的正向直接影響(效果值為.18)，正向事件解釋風格亦能透過提升式希望感對寧靜式希望感具顯著正向影響(效果值為 $.18 \times .71 = .13$)，最後正向事件解釋風格亦能透過提升式希望感與寧靜式希望感對復原力造成顯著正向影響(效果值為 $(.18 \times .71 \times .78) + (.18 \times .17) = .13$)；至於負向事件解釋風格對寧靜式希望感具顯著的負向直接影響(效果值為-.08)，負向事

件解釋風格亦能透過寧靜式希望感對提升式希望感具顯著負向影響（效果值為 $-.08 \times .95 = -.08$ ），最後負向事件解釋風格亦能透過寧靜式希望感與提升式希望感對復原力造成顯著負向影響（效果值為 $(-.08 \times .95 \times .17) + (-.08 \times .78) = -.08$ ）。因此提升式與寧靜式希望感在正向事件解釋風格、負向事件解釋風格與復原力之間，確實扮演著中介變項的角色。

表4-96

解釋風格、希望感與復原力結構模型因果關係模型之各項效果分析摘要表

自變項	依變項（內衍變項）		
	提升式希望感	寧靜式希望感	復原力
	標準化效果	標準化效果	標準化效果
外衍變項			
(正向事件解釋風格)			
直接效果	.18		
間接效果		.13	.13
整體效果	.18	.13	.13
外衍變項			
(負向事件解釋風格)			
直接效果		-.08	
間接效果	-.08		-.08
整體效果	-.08	-.08	-.08
內衍變項			
(提升式希望感)			
直接效果		.71	.17
間接效果			.55
整體效果		.71	.72
內衍變項			
(寧靜式希望感)			
直接效果	.95		.78
間接效果			.16
整體效果	.95		.94
總解釋力	.9242	.9099	.8834

由表4-96亦可知，「正向事件解釋風格」潛在自變項與「負向事件解釋風格」潛在自變項透過「寧靜式希望感」對「提升式希望感」潛在依變項

影響的總解釋力(Squared Multiple Correlations for Structural Equations)為92.42%，「正向事件解釋風格」潛在自變項與「負向事件解釋風格」潛在自變項透過「提升式希望感」對「寧靜式希望感」潛在依變項影響的總解釋力為90.99%，至於「正向事件解釋風格」潛在自變項與「負向事件解釋風格」潛在自變項透過「提升式希望感」與「寧靜式希望感」對「復原力」潛在依變項影響的總解釋力為88.34%，顯示整體結構模型解釋潛在變項程度頗佳。

肆、綜合討論

一、解釋風格對復原力之影響

從表4-96結構模型之效果量分析可知，正向事件解釋風格對提升式希望感的正向直接效果值為.18，而正向事件解釋風格對寧靜式希望感的正向間接效果值為.13，至於正向事件解釋風格對復原力的總效果值則為.13。研究結果發現正向事件解釋風格會透過提升式希望感與寧靜式希望感的中介作用對復原力造成正向影響，而正向事件解釋風格係主要透過提升式希望感影響寧靜式希望感，進而促進其復原力。推究其原因，可能是學習障礙學生在面對正向事件或成功情境時，若具備傾向將其視為較趨向內在化、永久性與一般性的樂觀解釋風格，不但會影響其產生著重正向性思考與激勵自我之提升式希望感，也會透過正向性思考連帶影響強調超越性思考與防範未然之寧靜式希望感，進而交織互動建構成影響學習障礙學生復原力之保護因子。而學習障礙學生身處東方文化薰陶之下，習慣採取默默努力與柔性順應方式來自我調整因應，因而學習障礙學生即使面對正向事件或成功情境時具有強烈動機與多元方法來完成目標，同時亦將其轉化思考來產生柔性但堅毅的沈默努力，進而協助學習障礙學生的良好適應。

至於負面事件解釋風格對寧靜式希望感的負向直接效果值為-.08，而負向事件解釋風格對提升式希望感的負向間接效果值為-.08，至於負向事件解釋風格對復原力的總效果值則為-.08。研究結果發現負向事件解釋風格會透過寧靜式希望感與提升式希望感的中介作用對復原力產生負向影響，而負向事件解釋風格主要係透過寧靜式希望感的作用來影響其復原

力。推究其原因，可能是學習障礙學生在面對負向事件或失敗情境時，若具備傾向將其視為較趨向外在化、暫時性與特定性的樂觀解釋風格，不但會影響其產生著重超越性思考、柔性因應與堅持努力之寧靜式希望感，也會透過超越性思考連帶影響強調正向性思考、相信自我與控制感之提升式希望感，進而交織互動建構成影響學習障礙學生復原力之保護因子。而學習障礙學生因其神經心理功能異常導致時常遭遇挫敗的學習困難經驗，但先天障礙因素所導致負向環境的事實卻無法改變，因此學習障礙學生若能接受自身學習障礙之本質，也接納所有的困境與挑戰，並相信所有痛苦、嘲笑與煩惱均是生活中的動態過程，會出現也會消逝，不嘗試改變環境而採取改變自己來順應環境，也從默默等待轉機之中來彈性因應命運的安排，將能協助學習障礙學生產生較佳的抗壓性來成功克服無形的危機。

至於在比較正向事件解釋風格與負向事件解釋風格兩者對復原力的總效果量後發現，正向事件解釋風格對復原力的影響比負向事件解釋風格對復原力的影響為大，此與Oishi(2000)指出東方文化涉及較多負向情緒經驗的認知處理，而西方文化涉及較多正向情緒經驗的認知處理之觀點不同。推究其原因，可能是學習障礙學生其障礙因素導致學科學習成就普遍較差，而國中階段又是特別強調學科學習與升學主義，學習障礙學生時常會在生活與課業上會遭遇負向事件或失敗情境，若其在偶爾面對正向事件時知覺到「成功感受」，可能會使學習障礙學生充滿自信且願意積極向前，不僅樂觀且具備自我控制感。而樂觀與自我控制感是心理與生理健康之保護因子，可以增加個體對抗障礙與痛苦(Taylor, Kemeny, Reed, Bower, & Gruenewald, 2000)，因此學習障礙學生其正向事件解釋風格，應會較負向事件解釋風格對於復原力效能更具影響力。

二、希望感對復原力之影響

如表4-96所示，在此模型之中，提升式希望感對復原力的正向直接效果值為.17，而提升式希望感對寧靜式希望感的正向間接效果值為.71，至於提升式希望感對復原力的總效果值則為.72。研究結果發現提升式希望感不僅會直接正向影響復原力，也會透過寧靜式希望感的中介作用對復原力產生正向影響，而提升式希望感主要係透過寧靜式希望感的作用來影響其

復原力，因此可以推論寧靜式希望感應是影響提升式希望感對復原力作用的重要中介變項。其次，寧靜式希望感對復原力的正向直接效果值為.78，而寧靜式希望感對提升式希望感的正向間接效果值為.95，至於寧靜式希望感對復原力的總效果值則為.94。研究結果發現寧靜式希望感不僅會直接正向影響復原力，也會透過提升式希望感的中介作用對復原力產生正向影響，而寧靜式希望感係主要透過直接效果來影響復原力之運作。推究其原因，可能是學習障礙學生往往需要花費許多時間與努力來面對危機與挑戰，而提升式希望感係透過正向思考來激勵自己產生意志力量與多元替代方法，寧靜式希望感則為藉由對自己和環境的超越性思考來等待轉機與默默努力，而學習障礙學生內在心理層面的意志力量與多元替代方法仍需要藉由柔性順應與堅持努力的實際行動層面來運作執行，因此寧靜式希望感對於學習障礙學生復原力效能扮演著關鍵性之角色。

比較提升式希望感與寧靜式希望感兩者對復原力的總效果量後發現，寧靜式希望感對復原力的影響比提升式希望感對復原力的影響為大，此與駱月娟、黃曬莉、林以正與黃光國（2010）之研究結果類似。推究其原因，可能是因為復原力是個體在逆境中仍保有精神與力量的心理回復能力，亦即在面對逆境與危險因子環境之下復原力才較能發揮其功能。而寧靜式希望感涉及較多負面情緒經驗的認知處理，對於負向心理適應的預測力較強；至於提升式希望感則涉及較多正面情緒經驗的認知處理，對於正向心理適應的預測力較佳，因此，兼具柔性順應與堅持努力的寧靜式希望感應會比強調正面思考與積極向前的提升式希望感更能夠影響復原力效能之展現。

三、解釋風格、希望感與復原力之結構模型驗證

從整個模型的因果路徑來看，研究結果發現不僅正向事件解釋風格可以透過提升式希望感與寧靜式希望感的運作而正面影響復原力，負向事件解釋風格亦可以同樣透過寧靜式希望感與提升式希望感的運作而負向影響復原力。綜而言之，學習障礙學生在面對正向事件或成功情境時的樂觀解釋風格會產生提升式希望感，而提升式希望感不僅會直接影響復原力，也會透過寧靜式希望感來間接影響其復原力之運作；而學習障礙學生在面

對負向事件或失敗情境時的樂觀解釋風格會產生寧靜式希望感，而寧靜式希望感不僅會直接影響復原力，也會透過提升式希望感來間接影響其復原力之運作，亦即學習障礙學生復原力係可藉由正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感與寧靜式希望感之交互作用所影響。因此本研究之理論模型獲得學習障礙學生實徵資料之支持，亦即解釋風格、希望感與復原力之結構模型理論成立。



第五章 結論與建議

本研究旨在以國中學習障礙學生為對象，探討解釋風格、希望感與復原力之現況與理論模型驗證，並探究不同背景變項學習障礙學生與普通學生解釋風格、希望感與復原力層面之差異性，期盼以正向心理學為研究主題，協助國中學習障礙學生覺知其正向主觀經驗與正向特質，並營造適性發展的正向環境。針對研究所提出之問題，進行文獻探討與研究結果之分析與討論，茲將結論與建議說明如下，提供諮商輔導與後續研究之參考。

第一節 結論

綜合研究主要結果，據此歸納提出並說明本研究之結論：

壹、解釋風格、希望感與復原力之現況分析

國中學習障礙學生的正向事件解釋風格層面有差異，其中「正向事件個別性」顯著高於「正向事件恆久性」與「正向事件普遍性」，基本層面上較傾向於內在化、穩定性與特定性歸因，在組合層面上較傾向「樂觀」歸因，其中「正向事件個別性」是影響正向事件解釋風格的重要因素；國中學習障礙學生的負向事件解釋風格層面亦有差異，其中「負向事件個別性」顯著高於「負向事件普遍性」與「負向事件恆久性」，基本層面上較傾向於內在化、暫時性與特定性歸因，在組合層面上較傾向「樂觀」歸因，其中「負向事件恆久性」是影響負向事件解釋風格的重要因素。

國中學習障礙學生的提升式希望感層面沒有顯著差異，均傾向於知覺到高度希望感；至於寧靜式希望感層面則有差異，其中「堅持努力希望」顯著高於「柔性順應希望」，均傾向於知覺到高度希望感；最後，國中學習障礙學生的復原力層面有差異，其中「精神意念」顯著高於「問題解決」、「面對挑戰」與「情緒調適」，均傾向於高度復原力。

貳、不同背景變項學習障礙學生解釋風格、希望感與復原力之差異分析

在正向事件解釋風格層面，適應不佳學習障礙女性學生在「正向事件恆久性」得分上顯著高於適應不佳學習障礙男性學生。在負向事件解釋風格層面，有接受特教服務學習障礙學生在「負向事件個別性」得分上顯著高於沒有接受特教服務學習障礙學生，至於適應不佳學習障礙學生則在「負向事件普遍性」得分上顯著高於適應良好學習障礙學生。

在提升式希望感層面，學習障礙女性學生在「徑路思維希望」得分上顯著高於學習障礙男性學生，至於樂觀解釋風格學習障礙學生則在「意志思維希望」與「徑路思維希望」得分上均顯著高於悲觀解釋風格學習障礙學生。在寧靜式希望感層面，樂觀解釋風格學習障礙學生在「柔性順應希望」與「堅持努力希望」得分上均顯著高於悲觀解釋風格學習障礙學生，而中家庭社經地位且適應良好學習障礙學生則在「堅持努力希望」得分上顯著高於低家庭社經地位適應良好學習障礙學生。

在復原力層面，適應良好學習障礙學生在「精神意念」得分上顯著高於適應不佳學習障礙學生，而高家庭社經地位且適應不佳學習障礙學生則在「精神意念」得分上顯著高於中、低家庭社經地位適應不佳學習障礙學生。而在適應良好群組中的樂觀解釋風格學習障礙學生在「問題解決」、「面對挑戰」、「情緒調適」與「精神意念」得分上均顯著高於悲觀解釋風格學習障礙學生，而在樂觀解釋風格群組中的適應良好學習障礙學生在「精神意念」得分上顯著高於「適應不佳」學習障礙學生，至於在悲觀解釋風格群組中的「適應不佳」學習障礙學生在「情緒調適」得分上則顯著高於「適應良好」學習障礙學生。

參、學習障礙學生與普通學生解釋風格、希望感與復原力之差異分析

在正向事件解釋風格層面，國中學習障礙學生在「正向事件個別性」與「正向事件恆久性」得分顯著高於普通學生，而普通學生則在「正向事

件普遍性」得分上顯著高於學習障礙學生。在負向事件解釋風格層面，國中學習障礙學生在「負向事件個別性」與「正向事件普遍性」得分均顯著高於普通學生。在提升式希望感層面，國中學習障礙學生在「意志思維希望」得分顯著高於普通學生。在寧靜式希望感層面，國中學習障礙學生與普通學生得分並未有顯著差異。最後在復原力層面，國中學習障礙學生在「面對挑戰」得分顯著高於普通學生。

肆、正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力之中介作用

就中介效果模型之分析而言，本研究所提出之正向事件解釋風格中介效果模型與資料的適配情形良好。經研究後發現應可採「完全」中介效果模型來詮釋正向事件解釋風格、提升式希望感與復原力間的因果關聯性。簡而言之，正向事件解釋風格對提升式希望感具有正向影響力，而提升式希望感對復原力也具有正向影響力。亦即，正向事件解釋風格可透過提升式希望感的中介作用，間接對復原力產生正向的影響。

伍、負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力之中介作用

就中介效果模型之分析而言，本研究所提出之負向事件解釋風格中介效果模型與資料的適配情形良好。經研究後發現應可採「完全」中介效果模型來詮釋負向事件解釋風格、寧靜式希望感與復原力間的因果關聯性。簡而言之，負向事件解釋風格對提升式希望感具有負向影響力，而提升式希望感則對復原力具有正向影響力。亦即，負向事件解釋風格可透過寧靜式希望感的中介作用，間接對復原力產生負向的影響。

陸、整體模型與樣本資料達到良好適配

本研究依據理論提出正向事件解釋風格、負向事件解釋風格、提升式希望感、寧靜式希望感與復原力之初始結構模型，在模型的基本適配度、

整體適配度、比較適配度與精簡適配度考驗上，除卡方考驗與部分因素負荷量稍低之外，其他重要適配指標皆說明此結構模型可以獲得理論支持，與樣本資料適配情形良好，不需修正即為最終結構模型。

其次，正向事件解釋風格主要透過提升式希望感影響寧靜式希望感，進而促進其復原力運作，負向事件解釋風格則主要透過寧靜式希望感的作用影響其復原力運作，而正向事件解釋風格相較於負向事件解釋風格對復原力之影響較大；至於提升式希望感主要透過寧靜式希望感的間接效果來影響其復原力，寧靜式希望感則主要透過直接效果來影響復原力之運作，而寧靜式希望感相較於提升式希望感對復原力之影響較大。

最後，歸納正向事件解釋風格能直接正向影響提升式希望感，也能透過提升式希望感來間接影響寧靜式希望感與復原力；同時，負向事件解釋風格能直接負向影響寧靜式希望感，也能透過寧靜式希望感來間接影響提升式希望感與復原力。

第二節 建議

依據研究目的、文獻探討與研究結論提出建議，茲將建議之內容依「諮商輔導」與「後續研究」兩部分加以說明。

壹、對諮商輔導的建議

一、提供學習障礙男性學生充實徑路思維希望之因應策略

本研究之結果顯示，學習障礙女性學生在「徑路思維希望」得分上顯著高於學習障礙男性學生，亦即學習障礙男性學生較缺乏可以達到預定目標的徑路思維。因此，建議輔導工作者與特殊教育教師應提供學習障礙男性學生技巧訓練以增進徑路思維的強度，並協助將有效的因應策略納入其徑路思維中，並鼓勵以角色扮演或在腦中預想方式先進行練習。特別是針對不確定的情況時，鼓勵學習障礙男性學生預想情境，並把可用的處理方式以想像或演練方式加以練習，增進其徑路思維希望的確定感與效能

感。

二、引導接受特教服務的學習障礙學生採取彈性樂觀

研究結果發現有接受特教服務學習障礙學生在「負向事件個別性」得分上顯著高於沒有接受特教服務學習障礙學生，亦即有接受特教服務的學習障礙學生面對負向事件時較傾向內在化。因此，建議輔導工作者與特殊教育教師應提供接受特教服務（如資源班）的學習障礙學生學習樂觀、自我肯定、歸因訓練等課程，協助其正面評估自己在面對負向生活事件與情境的可控制程度，再決定應該抱持多少相對應程度的務實樂觀，以協助學習障礙學生轉化資源班所帶來負向標籤作用的習得無助感，並引導其正視特教服務的正面意義，進而發揮彈性樂觀的效用。

三、增強低家庭社經地位學習障礙學生面對阻礙困難的勇氣

研究結果指出中家庭社經地位適應良好學習障礙學生在「堅持努力希望」得分上顯著高於低家庭社經地位適應良好學習障礙學生，亦即低家庭社經地位學習障礙學生較缺乏堅持努力的恆心與毅力。因此，建議輔導工作者與特殊教育教師應教導低家庭社經地位的學習障礙學生以平常心來面對阻礙，獎勵其在追求目標上所做的積極努力，並提醒其在克服障礙與困難曾做過的努力或成功經驗，幫助學習以幽默態度來面對阻礙與挫折的情境，並教導其學習等待與轉換目標的重要性，以增強低家庭社經地位學習障礙學生面對阻礙與困難的堅持勇氣。

四、發展適應不佳學習障礙學生的自我規範能力

本研究之結果指出在樂觀解釋風格群組中，適應良好學習障礙學生在「精神意念」得分上顯著高於適應不佳學習障礙學生，亦即適應不佳學習障礙學生的精神意念較低。因此，建議輔導工作者與特殊教育教師應協助適應不佳的學習障礙學生培養認知與情緒的自我規範能力，亦即增進其控制、調節思考、情緒、注意力與引導行為朝向目標的能力，並教導其發揮引導行動與解決問題功能的認知自我規範，以及面對困境時讓人保持情緒

冷靜的情緒自我規範，進而使其能有效預測與預防壓力情境的發生，找出方法抵銷負向情緒或轉念思考，協助適應不佳的學習障礙學生保持思考彈性以強化其精神意念之作用。

五、教導學習障礙學生正確的正負向事件普遍性解釋風格

本研究之結果指出學習障礙學生在「正向事件普遍性」得分上顯著高於普通學生，而在「負向事件普遍性」得分上則反而顯著低於普通學生，亦即學習障礙學生面對正向事件時傾向於歸因其只在某些特定情況下出現，而面對負向事件時則傾向於歸因其為跨情境均會出現。因此，建議輔導工作者與特殊教育教師應藉由實施歸因再訓練課程來改善學習障礙學生在遭遇成功與失敗時的正向與負向事件普遍性解釋風格，除了培養學習障礙學生能將負向事件視為僅在某些特定情境下發生之外，並引導學習障礙學生能將正向事件視為跨情境均會發生，以協助導正學習障礙學生能具備正向積極歸因之普遍性解釋風格。

六、培養學習障礙學生具備高度寧靜式希望感

本研究之結果指出在解釋風格、希望感與復原力之理論架構之中，寧靜式希望感對於復原力效能之影響最大，亦即學習障礙學生的寧靜式希望感在其復原力建構中扮演了最關鍵重要的中介角色。因此，建議輔導工作者與特殊教育教師除了強調提升式希望感之外，也應該培養學習障礙學生的寧靜式希望感，透過引導防患未然的預期準備，以協助其面對負向事件與失敗情境時，能採取柔性順應與堅持努力方式來克服挫折並等待轉機，也藉由教導學習障礙學生轉換自我負面認知，進而從困境中持續學習專注以評估自我能力、努力與機會，再從等待中蓄勢待發，以強化學習障礙學生復原力之效能。

貳、對後續研究的建議

一、就研究變項方面

本研究探討的變項包括解釋風格、希望感與復原力三者，並將解釋風格區分為正向事件解釋風格與負向事件解釋風格，將希望感區分為提升式希望感與寧靜式希望感。在正向心理學的範疇中，例如幸福感(well-being)、快樂(happiness)、心流經驗(flow experience)、熱情(passion)、智慧(wisdom)與勇氣(courage)等正向特質均是可能影響復原力建構之重要因素，因而建議後續研究亦可在研究模型中加上上述變項來探究變項間之關聯性。其次，在本研究中並未將可能會對解釋風格造成影響之前置因素（如天生氣質樂觀、現實感）納入，因此也無法去檢驗前置效果的成立與否，建議後續研究可考慮納入前置變項，以利更深入瞭解解釋風格、希望感與復原力之關聯性。

二、就研究對象方面

本研究對象僅以國中學習障礙學生為正式樣本，研究結果亦僅能類推至類似樣本，建議後續研究可考慮擴充研究對象之範圍，例如將國小、高中職與大專院校等各階段別的學習障礙學生納入，使調查對象的來源較為多樣，反應出更具連續性的觀點，藉此也可比較不同階段別學習障礙學生之差異情形。其次，在國內相關教育研究上，研究對象幾乎集中在公立學校，私立學校則較少被探討，建議後續研究可考慮將私立學校學生納入，瞭解個體與組織運作之差異情形。最後，亦可擴充至不同類別之研究對象，例如將普通學生、資賦優異學生以及情緒障礙、視覺障礙、聽覺障礙等各類特殊需求學生納入，可使調查對象的來源反應出更多元化的觀點，並可採取適當統計方法進行跨群體之間的比較，因其解釋風格、希望感與復原力之影響與運作可能會有些殊異，應能提升模型的理論意義與應用價值。

三、就研究方法方面

本研究主要係採取調查研究法，以問卷調查方式蒐集資料，再將回收資料進行統計分析，研究取向偏向於量化研究。然而若僅採取量化統計分析，對現實情況之瞭解將囿於研究方法限制而較為侷限，因此建議後續研

究可考慮輔以觀察與訪談，或結合文件分析、人種誌研究及個案研究等偏向質化之研究方法，使研究所蒐集的資料更為廣泛及深入，藉以補充量化研究之不足。其次，本研究係屬橫斷性研究，建議後續研究可考慮採取縱貫性之研究設計，蒐集連續縱貫性資料，而在本研究架構各變項之間的動態變化有其重要性存在，若配合縱貫性研究之實施，便可從靜態的橫斷面擴及到動態的縱貫面，此對研究變項間長期、動態關聯性之瞭解將有莫大助益。

四、就模型驗證方面

本研究因研究正式樣本之限制，並未進行模型穩定(model stability)的驗證，亦即缺乏「複核效化」(cross-validation)之處理，建議後續研究可再抽取一組不同樣本（如高中職學習障礙學生）進行複核效化效度評鑑以證明模型之穩定程度。其次，建議後續研究亦應將此達適配的理論模型應用到不同母群體（如普通學生、資賦優異學生）的其他樣本上，進行模型延展(validity extension)等考驗，驗證此模型在不同樣本族群上是否也能達到良好適配，如果此驗證達適配，才能說明本研究所建構之模型亦可推論到其他不同的族群。

五、就統計分析方面

針對解釋風格、希望感與復原力之相關研究結果，建議後續研究可採取後設分析(meta-analysis)之方法，統整歷年來研究之次級資料結果，針對變項間之相關情形進行分析，據以瞭解變項彼此之間確切的相關性。其次，本研究之變項僅針對個體層次進行探究，並未將群體層次納入考量，建議後續研究可將群體層次（如學校希望感）納入模型之中，採取階層線性模式(Hierarchical Linear Modeling[HLM])進行理論模型之個體層次與群體層次的多層次模型分析，並進一步檢測各種理論模型，以分析變項之間的關聯性。

參考文獻

壹、中文部分

- 王文科、王智弘 (2009)。教育研究法 (第十三版)。臺北市：五南。
- 王茹誼 (2012)。國中學習障礙學生復原力對學校適應之影響 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 王鍾和 (2001)。父母如何幫助孩子因應挫折情境。學生輔導，76，82-87。
- 任俊、葉浩生 (2006)。當代積極心理學運動存在的幾個問題。心理科學進展，14 (5)，787-794。
- 余民寧 (2006)。潛在變項模式-SIMPLIS 的應用。臺北市：高等教育。
- 余民寧、鍾珮純、陳柏霖、許嘉家、趙珮晴 (2011)。教師健康行為、評價性支持與憂鬱傾向之關係：以主觀幸福感為中介變項。健康促進與衛生教育學報，35，23-48。
- 吳佩蓓 (2003)。大學生早年家庭經驗、解釋風格與生活適應關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳明純 (2006)。堅毅特質、社會支持對家庭不利條件兒童適應之影響 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 吳秉叡 (2009)。國中學習障礙學生心流經驗、樂觀感、幸福感與學校生活適應之研究。新竹縣教育研究集刊，9，69-108。
- 吳香質 (2005)。服務學習對低自我概念學生復原力建構之影響 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 李政賢 (譯) (2011)。正向心理學 (原作者：S. R. Baumbardner & M. K. Crothers)。臺北市：五南。(原著出版年：2009)
- 李建承 (2009)。國中資優生挫折容忍力、完美主義與自殺意念之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李新民、陳蜜桃 (2008)。職場希望信念與職場復原力、組織美德行為之潛在關聯：以幼兒教師為例。當代教育研究，16 (4)，155-198。
- 沈怡吟 (2011)。國中學生生活壓力、自尊與希望感之相關研究 (未出版

- 之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法(2012年9月28日)。
- 林生傳(2005)。教育社會學。臺北市：巨流。
- 林亮岑(2001)。國中生保護與危險因子及復原力之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林秋燕(2004)。失戀歷程及復原力展現之分析研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林浥霽(2009)。青少年情緒智能、復原力與生活適應之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 邵惠玲(2007)。青少年復原力量表編製與相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 施周明(2008)。國小學童學校生活希望感量表之發展研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 柯華葳(2000)。學習障礙學生輔導手冊。臺北市：教育部。
- 柯誼楨(2008)。自殺企圖者的解釋風格與復原力歷程之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 洪福源(2005)。強化個人生活的力量與自信—復原力的觀點。輔導季刊，41(2)，37-45。
- 洪儷瑜(2000)。學習障礙者教育。臺北市：心理。
- 洪蘭(譯)(1997)。學習樂觀，樂觀學習：提昇EQ的ABCDE法則(原作者：M. P. E. Seligman)。臺北市：遠流。
- 洪蘭(譯)(2009)。真實的快樂(原作者：M. P. E. Seligman)。臺北市：遠流。(原著出版年：2002)
- 胡永崇(2002)。學習障礙者之教育。載於王文科(主編)，特殊教育導論(第三版)(345-390頁)。臺北市：心理。
- 胡薰方(2010)。青少年發展性資產與復原力對偏差行為之影響(未出版之碩士論文)。私立大葉大學，彰化縣。
- 徐佩君(1999)。父母管教方式、解釋風格、負向家庭生活經驗與兒童解釋風格之相關分析(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 高民凱(2001)。中學生解釋風格量表之編製及其效度研究(未出版之碩

- 士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 高民凱、林清文(2008)。中學生的解釋風格、生活壓力和憂鬱之關係：從憂鬱的認知特異質—壓力模式探討。**輔導與諮商學報**，30(1)，41-59。
- 張春興(2007)。**張氏心理學辭典**(第二版)。臺北市：東華。
- 張秋香(2009)。**青少年家庭環境、社會支持與復原力之相關研究**(未出版之碩士論文)。私立大葉大學，彰化縣。
- 張美儀(2005)。**修訂兒童復原力量表及其影響因素之研究**(未出版之碩士論文)。國立台北護理學院，臺北市。
- 郭珮婷(2005)。**基督教母親面對發展遲緩兒死亡之復原力歷程研究**(未出版之碩士論文)。私立文化大學，臺北市。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵(2011)。**多變量分析方法：統計軟體應用**(第六版)。臺北市：五南。
- 陳佩鈺、林杏足(2004)。高危險群青少年復原力之探討。**輔導季刊**，40(3)，32-41。
- 陳怡安(2009)。**國中學習障礙學生自我調整學習策略與學業成就之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 曾文志(2008)。大學生的生活事件、人際長處與心理健康之復原力取向研究：中介與調節效果的探討。**教育心理學報**，40(2)，221-240。
- 曾瓊禎(2005)。**學習障礙青少年生活壓力、自尊與憂鬱之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃欣儀(2010)。**學習障礙學生因應霸凌行為之心理歷程及其復原力之個案研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 黃致達(2008)。**以希望感理論設計案例討論進行大學生網路成癮之研究—以東華大學生為例**(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓(2003)。**國小、國中與高中學生希望、樂觀與學業成就之相關研究**。**彰化師大教育學報**，5，33-61。
- 黃曬莉(1999)。**人際和諧與衝突：本土化的理論與研究**。臺北市：桂冠。
- 敬世龍(2010)。**中學生希望感量表發展及相關因素之研究**(未出版之博士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 楊坤堂(1995)。**學習障礙兒童**。臺北市：五南。

- 楊晴如 (2008)。大學生生活壓力、解釋風格與情緒幸福感之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 葉真秀 (2004)。高中生完美主義傾向、解釋風格與憂鬱程度之關係-以台中縣市六所高中為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 詹雨臻、葉玉珠、彭月茵、葉碧玲 (2009)。「青少年復原力量表」之發展。測驗學刊，56 (4)，491-518。
- 齊豫欣 (2008)。臺北市師範院校學生生命意義感與挫折復原力之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉淑惠 (2006)。國中學生復原力與生活適應關係之研究-以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 蔡治平 (2011)。解釋風格、學習型態與學業成就關係之研究-以台北市國二學生為例 (未出版之碩士論文)。私立銘傳大學，臺北市。
- 鄭立璋 (2008)。花蓮縣國中小學學習障礙學生歸因型態之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 鄭曉楓 (2011)。正向心理學主要內涵及其在心理諮商之應用。諮商與輔導，304，6-10。
- 蕭文 (1999)。災變事件前的前置因素對心理復建的影響--復原力的探討與建構。測驗與輔導，156，3249-3253。
- 蕭文 (2000)。災變事件前的前置因素與復原力在創傷後壓力症候反應心理復健上的影響。九二一震災心理復健學術研討會論文集，32-40。
- 蕭文龍 (2009)。多變量分析最佳入門實用書-SPSS+LISREL (第二版)。臺北市：基峰資訊。
- 錢靜怡 (2006)。自殺企圖者人格特質與希望感之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 駱月娟、黃曬莉、林以正、黃光國 (2010)。盼望的雙元性-新盼望量表之建構及效度檢證。中華心理學刊，52 (3)，265-285。
- 薛秀宜 (2008)。中小學教師希望、樂觀、情緒智力及職涯期望之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 顏郁心 (2002)。中輟復學生復原力建構歷程之分析研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

- 嚴建彰 (2003)。出獄人復歸社會更生歷程之研究-從復原力的觀點探討之
(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 蘇育嵐、陳李綢 (2007)。國中生社會地位、合作與競爭對其英語科學習
成就、社會焦慮、成就動機及歸因風格之影響。《教育心理學報》，39(1)，
111-127。

貳、英文部分

- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., & Metalsky, G. I. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., & Metalsky, G. I. (1995). Hopelessness depression. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 113-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socio-emotional and academic adjustment among school-age children with learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 12-19.
- Anan, R. M., & Barnett, D. (1999). Perceived social support mediates between prior attachment and subsequent adjustment: A study of urban African-American children. *Developmental Psychology*, 35, 1210-1222.
- Anderson, C. A., & Arnoult, L. H. (1985). Attributional style and everyday problems in living: Depression, loneliness, and shyness. *Social Cognition*, 3, 16-35.
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on anxiety and depression: A latent variable analysis. *Journal of Personality Psychology*, 75, 43-63.
- Arndt, M. A. (2004). *Positive psychology and hope: Across-cultural test and broading of Snyder's Hope theory in the U.S and Mexico* (Unpublished

- doctoral dissertation). University of Washington State University, Washington.
- Aspinwall, L. G., Richter, L., & Hoffman III, R. R.(2002). Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*(pp. 217-238). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Averill, J. R., G. Catlin, & Chon, K. K.(1990). *Rules of hope*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barnard, C. P. (1994). Resiliency: A shift in our perception? *The American Journal of Family Therapy*, 22(2), 135-144.
- Beck, A. T., & Haaga, D. A. (1992). The future of cognitive therapy. *Psychotherapy*, 29, 34-38.
- Bender, W. N. (1985). Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disabilities Quarterly*, 8, 11-18.
- Bender, W. N. (1987). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 280-285.
- Bennet, D. S., & Bates, J. E.(1995). Prospective models of depressive symptoms in early adolescence: Attributional style, stress and support. *Journal of Early Adolescence*, 15, 299-315.
- Berlin, R., & Davis, R. B. (1989). Children from alcoholic families: Vulnerability and resilience. In T. F. Dugan and R. Coles (Eds.), *The Child in Our Times: Studies in the Development of Resiliency*. New York, NY: Brunner Mazel.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1997). The employment outcomes of youth with

- learning disabilities: A review of findings from the NLTS. In P. Gerber & D. Brown(Eds.), *Learning disabilities and employment* (pp. 57-76). Austin, TX: Pro-Ed.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, *59*, 20–28.
- Brodwin, M. G., Tellez, F. A., & Brodwin, S. K. (2002). *Medical, Psychosocial, and Vocational aspects of disability*. Athens, GA: Elliott & Fitzpatrick.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, *64*(4), 545-553.
- Bryan, T.(1991). Social problems and learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-37). San Diego, CA: Academic Press.
- Bryan, T.(1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *12*(1), 63-76.
- Bryan, T.(2003). The applicability of the risk and resilience model to social problems of students with learning disabilities: Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research and Practice*, *18*(2), 94-98.
- Buchanan, G. M. (1995). Explanatory style and coronary heart disease. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 225-232). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buchanan, G. M., Gardenswartz, C. A. R., & Seligman, M. E. P. (1999). Physical health following a cognitive-behavioral intervention. *Prevention and Treatment*, *2*, 10.
- Burns, M. O., & Seligman, M. E. P.(1989). Explanatory style across the life span: evidence for stability over 52 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(3), 471-477.
- Bunce, S. C., & Peterson, C. (1997). Gender differences in personality correlates of explanatory style. *Personality and Individual Differences*, *23*, 639-646.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism, pessimism and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*(pp.31-51). Washington, DC: American Psychology Association.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middleaged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*, 121-143.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M.(2000). *Youth aggression and violence: Risk, resilience, and prevention*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 449632)
- Ciarrochi, J. & Heaven, P. C. L. (2008). Learned social hopelessness: The role of explanatory style in predicting social support during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(12), 1279-1286.
- Cohler, B. T. (1987). Adversity resilience and the study of lives. In E. T. Anthony, & B. T. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp.363-424). New York, NY: Guilford Press.
- Cole, J. S., & Denzine, G. M.(2004). "I am not doing as well as I would like to": Understanding student situated motivations for negative academic events. *Journal of College Reading and Learning, 34*, 29-44.
- Connor, K. & Davidson, J.(2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale(CD-RISC). *Depress Anxiety, 18*, 76-82.
- Cosden, M.(2003). Response to Wong's article. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(2), 87-89.
- Cosden, M., Brown, C., & Elliott, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities. In B. Y. L. Wong, & M. Donahue (Eds.), *Social dimensions of learning disabilities* (pp. 33-51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cropley, M., & MacLeod, A. K. (2003). Dysphoria, attributional reasoning and future event probability. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 10*(4), 220-227.

- Dohrn, E., & Bryan, T. (1998). Coaching parents to use causal attributions and task strategies when reading with their children . *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 33-46.
- Doll, B., Jew, C., & Green, K. (1998, April). *Resilience and peer friendships*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421586)
- Donahue, M. L., & Pearl, R.(2003). Studying social development and learning disabilities is not for the faint-hearted: Comments on the risk/resilience framework. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 90-93.
- Dweck, C. S.(1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(5), 276-282.
- Edwards, L. M., Rand, K. L., Lopez, S., & Snyder, C. R. (2007). Understanding hope: A review of measurement and construct validity research. In D. O. Anthony, & H. M. Man(Eds.), *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*(pp.83-95).New York, NY: Oxford University Press.
- Eisner, J. P. (1995). The origins of explanatory style: Trust as a determinant of optimism and pessimism. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman(Eds.), *Explanatory style* (pp. 49-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and Motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. Elliot & C. Dweck(Eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp.3-11). New York, NY: Guilford Press.
- Farran, C., Herth, K., & Popovich J.(1995). *Hope and Hopelessness Critical Clinical Constructs*. London, UK: Sage.
- Feiring, C., Taska, L., & Lewis, M.(2002). "Adjustment following sexual abuse discovery: The role of shame and attributional style". *Developmental*

- Psychology*, 38(1), 79-92.
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(4), 479-497.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 401-421.
- Finkenauer, C., & Rime, B. (1998). Keeping emotional memories secret. *Journal of Health Psychology*, 3, 47-58.
- Follette, V. M., & Jacobson, N. S. (1987). Importance of attributions as a predictor of how people cope with failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1205-1211.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 2-13.
- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47, 315-321.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Garnezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Gerber, P., & Brown, D. (Eds.) (1997). *Learning disabilities and employment* (pp.3-18). Austin, TX: Pro-Ed.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A

- randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 9-19.
- Gladstone, T. R. G., & Kaslow, N. J.(1995). Depression and attribution in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 597-606.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, L. T., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
- Golin, S., Sweeney, P. D., & Shaeffer, D. E.(1981). The causality of causal attributions in depression: A cross-lagged panel correlational analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 14-22.
- Grotberg, E.H.(1995). *The international project: promoting resilience in children*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED383424)
- Grotberg, E. H.(2001). Resilience program for children in disaster. *Ambulatory Child Health*, 7(2), 75-83.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1997). Assessment of social competence in students with learning disabilities. In J. W. Lloyd, E. J. Kame'enui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp.129-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hagen, K. A., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2005). Hope, social support, and behavioral problems in at-risk children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 211-219.
- Hall, C. W., Spruill, K. L., & Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 211-219.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hammen, C. L., Adrian, C., & Hiroto, D. (1988). A longitudinal test of the attributions vulnerability model in children at risk for depression. *British*

- Journal of Clinical Psychology*, 23, 597-606.
- Mather, N., & Ofiesh, N.(1997). Resilience and the Child with Learning Disabilities. In S. Goldstein, & R. B. Blooks(Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 239-255). New York, NY: Springer.
- Haugen, R., & Lund, T. (2002). Self-concept, attributional style and depression. *Educational Psychology*, 22, 305-315.
- Hilsman, R., & Garber, J. (1995). A test of the cognitive diathesis-stress model of depression in children: Academic stressors, attributional style, perceived competence, and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 370-380.
- Ho, S. M. Y., Chu, K. W., & Yiu, J. (2008).The relationship between explanatory style and posttraumatic growth after bereavement in a non-clinical sample. *Death Studies*, 32, 461–478.
- Hollon, S. D., Shelton, R. C., & Loosen, P T. (1991). Cognitive therapy and pharmacotherapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 88-99.
- Horton, T. V., & Wallander, J. L. (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46, 382-399.
- Houston, D. M. (1995). Vulnerability to depressive mood reactions: Retesting the hopelessness model of depression. *British Journal of Social Psychology*, 34, 293-302.
- Hoyle, R.H., & Smith, G.T. (1994). Formulating clinical research hypotheses as structural equation models: A conceptual overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 429-440.
- Ilardi, S. S., Craighead, E. W., & Evans, D. D.(1997). Modeling relapse in unipolar depression: The effects of dysfunctional cognitions and personality disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 381-391.
- James, L. R., Mulaik, S. A., & Brett, J. M. (2006). A tale of two methods. *Organizational Research Methods*, 9(2), 233-244.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in

- stress appraisal processes. In R. Schwarzer(Ed.), *Self-Efficacy: Thought Control of Action*(pp.195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Jew, C.L., Green, K. E., & Kroger, J. (1999). Development and validation of measure of resiliency. *Measurement and Evaluation in Counseling & Development, 32*(2), 75-90.
- Joiner, T. E., & Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 15*(8), 777-798.
- Jolley, S., Garety, P., Bebbington, P., Dunn, G., Freeman, D., Kuipers, E., Fowler, D., & Hemsley, D.(2006). Attributional style in psychosis: The role of affect and belief type. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 1597–1607.
- Kauffman, J. M.(2005). *Characteristic of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (8th ed.). New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Kauffman, C., & Silberman, J.(2009). Finding and fostering the positive in relationships: positive interventions in couples therapy. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 520–531.
- Kamen, L. P. & Seligman, M. E. P. (1987). Explanatory style and health. *Current Psychology: Research and Reviews, 6*, 207-218.
- Kamen-Siegel, L., Rodin, J., Seligman, M. E. P., & Dwyer, J. (1991). Explanatory style and cell-mediated immunity in elderly men and women. *Health Psychology, 10*, 229-235.
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings J. R., et al. (2002). Hope and optimism as human strength in parents of children with externalizing disorders: Stress in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*, 441-468.
- Keogh, B. (2000). Risk, families, and schools. *Focus on Exceptional Children, 33*(4), 1-11.
- Keogh, B. K., & Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*, 3-10.
- Kivimaki, M., Vahtera, J., Elovainio, M., Helenius, H., Singh-Manoux, A., &

- Pentti, J.(2005). Optimism and pessimism as predictors of change in health after death or onset of severe illness in family. *Health Psychology, 24*, 413–421.
- Kliewer, W., Lepore, S. J., Oskin, D., & Johnson, P. D. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 199-209.
- Korner, J. N.(1970). Hope as a method of coping. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*(2), 134-139.
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defence mechanisms. *Journal of Personality, 68*, 199-223.
- Kwon, P. (2002). Hope, defence mechanisms, and adjustment: Implications for false hope and defensive hopelessness. *Journal of Personality, 70*, 207-231.
- Kylma, J., Vehvilainen, K., & Lahdevirta, J.(2001). Hope, despair and hopelessness in living with HIV/AIDS: A grounded theory study. *Journal of Advanced Nursing, 33*(6), 764-777.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 111-121.
- Lakdawalla, Z., Hankin, B. L., & Mermelstein, R. (2007). Cognitive theories of depression in children and adolescents: A conceptual and quantitative review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 10*, 1-24.
- Laudenslager, M. L., Ryan, S. M., Drugan, R. C., Hyson, R. L., & Maier, S. F.(1983). Coping and immunosuppression: Inescapable but not escapable shock suppresses lymphocyte proliferation. *Science, 221*, 568-570.
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A.(1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 271–282.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities*. Boston: MA: Houghton Mifflin.
- Lerner, J., Lowenthal, B., & Lerner, S. (1995). *Attention deficit disorders:*

- Assessment and teaching*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Levenson, J. L., & Bemis, C. (1991). The role of psychological factors in cancer onset and progression. *Psychosomatics*, 32, 123-132.
- Levine, M.(1988). *A table of key neurodevelopmental functions and their performance elements*. Cambridge, MA: Educators Publishing.
- Levine, M. D., & Swartz, C. (1995). The unsuccessful adolescent. In Learning Disabilities Association of America (Ed.), *Secondary education and beyond: Providing opportunities for students with learning disabilities* (pp.3-12). Pittsburgh, PA: Learning Disabilities Association of America.
- Lloyd, T. J. & Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 957-968.
- Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J. C., & Snyder, C. R.(2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*(pp.123-166). San Diego, CA: Academic Press.
- Lopez, S. J., Snyder C. R., & Pedrotti, J. T. (2003). Hope: Many definitions, many measures. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder(Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*(pp. 91-106). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.
- Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luther, S. S. (1993). Methodological and conceptual issues in research in children resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied*

- Disciplines*, 34, 441-453.
- Luther, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B.(2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luther, S. S. & Zigler, E.(1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- MacMillan, D.L., & Siperstein, G.N.(2002). Learning disabilities as operationally defined by schools. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 520-586). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maddux, J. E. (2009). Stopping the “Madness”: Positive psychology and deconstructing the illness ideology and the DSM. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez(Eds.), *Oxford Handbook of positive psychology*(pp. 61-70). New York, NY: Oxford University Press.
- Marglit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 82-86.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong, & M. Donahue (Eds.), *Social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mather, N., & Ofiesh, N.(1997). Resilience and the Child with Learning Disabilities. In S. Goldstein, & R. B. Blooks(Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 239-255). New York, NY: Springer.
- Matson, J. L. (1989). *Treating depression in children and adolescents*. New York, NY: Pergamon Press.
- McLoyd, V. C.(1998). Socioeconomic disadvantage and child development.

- American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Metalsky, G. I., Halberstadt, L. J., & Abramson, L. Y. (1987). Vulnerability to depressive mood reactions: Toward a more powerful test of the diathesis-stress and causal mediation components of the reformulated theory of depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 386-393.
- Meltzer, L. (2003). Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 1-2.
- Meltzer, L.J., Reddy, R., Pollica, L.S., Roditi, B., Sayer, J., & Theokas, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 33-44.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, 130, 711-747.
- Miller, L. (2002). Adolescents with learning disabilities: Psychic structures that are not conducive to learning. *Journal of Child Psychother*, 28, 29-39.
- Miller, M., & Fritz, M. F. (1998). A demonstration of resilience. *Intervention in School and Clinic*, 33, 265-271.
- Mineka, S., Pury, C. L., & Luten, A. G. (1995). Explanatory style in anxiety and depression. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 135-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.
- Murphy, J. S., & Newlon, B. J. (1987). Loneliness and the mainstreamed hearing impaired college student. *American Annals of the Deaf*, 132, 21-25.
- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10,

235-251.

- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1995). Explanatory style and achievement, depression, and gender differences in childhood and early adolescence. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp.57-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 435-442.
- Norem, J. K. (2002). *The positive power of negative thinking*. New York, NY: Basic Books.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1208-1217.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (1997). The positive psychology of Negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(9), 993-1001.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, *58*, 993-1001.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw Hill.
- Oishi, S. (2000). *Culture and memory for emotional experiences: On-line vs. retrospective judgment of subjective well-being* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana-Champaign, Illinois.
- Olson, D., McCubbin, H., Larsen, A., Muxem, M., & Wilson, M. (1983). *Families What Makes Them Work?* Beverly Hills, CA: Sage.
- Osman, B. (1987). Promoting social acceptance of children with learning disabilities. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, *3*, 111-118.
- Oxford dictionary and thesaurus*. (1997). New York, NY: Oxford University Press.
- Padencheri, S., & Russell, P. S. (2002). Challenging behaviours among children with intellectual disability: the hope busters? *Journal of Learning Disabilities*, *6*, 253-261.
- Palmer, D. J., Drummond, F., & Tollison, P. (1982). An attributional

- investigation of performance outcomes for learning-disabled and normal-achieving pupils. *The Journal of Special Education*, 16(2), 207-219.
- Panak, W. F., & Garber, J. (1992). Aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology*, 4, 145-165.
- Park, C. L., & Helgeson, V. S.(2006). Growth following highly stressful life events: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 791-796.
- Pearl, R., & Bay, M. (1999). Psychological correlates of learning disabilities. In D. H. Shklofske, & V. L. Schwean(Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). New York, NY: Plenum.
- Peterson, C. (1988). Explanatory style as a risk factor for illness. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 119-132.
- Peterson, C. (1991). On shortening the expanded Attributional Style Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 56, 179-183.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., Bettes, B. A., & Seligman, M E. P. (1985). Depressive symptoms and unpromoted causal attributions: Content analysis. *Behavior Research and Therapy*, 23, 379-382.
- Peterson, C., & Bossio, L. M.(1991). *Health and optimism*. New York, NY: Free Press.
- Peterson, C., Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory style: History and evolution of the field. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman(Eds.), *Explanatory style* (pp.1-20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Peterson, C., & De Avila, M. (1995). Optimistic explanatory style and the perception of health problems. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 128-132.
- Peterson, C., Luborsky, L., & Seligman, M. E. P. (1983). Attributions and depressive mood shift: A case study using the symptom-context method. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 96-103.

- Peterson, C., & Park C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In D. F. Barone, M. Hersen, & V. B. Van Hasselt(Eds.), *Advanced personality* (pp. 287-310). New York, NY: Plenum.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, *91*(3), 347-374.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*, 23-27.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, *6*(3), 287-300.
- Peterson, C., & Steen, T. A.(2002). Optimistic explanatory style. In C. R. Snyder, & J. L. Shane(Eds.), *Handbook of positive psychology*(pp. 244-256). New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Villanova, P. (1988). An Expanded Attributional Style Questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology*, *97*, 87-89.
- Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1999). Peers, teachers and parents as assessors of the behavioural and emotional problems of twins and their adjustment: The Multidimensional Peer Nomination Inventory. *Twin Research*, *2*, 274-285.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Merrill.
- Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, *14*, 364-388.
- Reivich, K. J. (2010). Optimism and well-being. *Communique*, *38*(7), 10-12.
- Ringl, L. R. (2001). *The perceptions of special education high school students regarding their concept of hope* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne

- State University, Detroit, Michigan.
- Robins, C. J. & Hayes, A. M. (1995). The role of causal attributions in the prediction of depression. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 71-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Robins, C. J., & Hinkley, K. (1989). Social-cognitive processing and depression symptoms in children: A comparison of measures. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 29-36.
- Rock, E., Fessler, M., & Church, R. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 245-263.
- Rodriguez-Hanley, A., & Snyder, C. R. (2000). The demise of hope: On losing positive thinking. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measure, and application* (pp. 39-54). New York, NY: Academic Press.
- Roman, M. (1998). *The syndrome of nonverbal learning disabilities: Clinical description and applied aspects*. Retrieved from cie.ed.asu.edu/index/htm/
- Rourke, B. P. (1994). Neuropsychological assessment of children with learning disabilities. In G. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp. 475-514). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ruble, D. N., Eisenberg, R., & Higgins, E. T. (1994). Developmental changes in achievement evaluation: Motivational implications of self-other differences. *Child Development*, 65, 1095-1110.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J. Rolf (Eds.), *Primary of Psychopathology, Social Competence in Children*. (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P., & Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of Wight studies 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6(2),

313-332.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, *2*, 26-30.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridge, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism(trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A revolution of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridge, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang(Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice*(pp.189-216).Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Schimmack, U., Oishi, S., & Diener, E. (2002). Cultural influences on the relation between pleasant emotions and unpleasant emotions: Asian dialectic philosophies or individualism-collectivism? *Cognition and Emotion*, *16*, 705-719.
- Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 159-171). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schulman, P., Castellon, C., & Seligman, M. E. P. (1989). Assessing explanatory style: The content analysis of verbatim explanations and the Attributional Style Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, *27*, 505-512.
- Schulman, P., & Seligman, M. E. P. (1994). *Journal of Clinical Psychology*, *50*(1), 71-95.
- Schulman, P., Seligman, M. E. P., & Amsterdam, D. (1987). The Attributional Style Questionnaire is not transparent. *Behavior Research and Therapy*, *25*, 391-395.

- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and Health, 9*, 161-180.
- Seligman, M. E. P. (1989). Explanatory style: Predicting depression, achievement, and health. In M. D. Yapko (Ed.), *Brief therapy approaches to treating anxiety and depression* (pp. 5-32). New York, NY: Brunner/Mazel.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1995). *The Optimistic Child*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. V. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 242-247.
- Seligman, M. E. P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Luborsky, L., Olloven M., et al. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 97*, 13-18.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Seligman, M. E. P., & Elder, G., Jr. (1986). Learned helplessness and life-span development. In A. B. Sorensen, F. E. Weinert, & L. R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (pp. 377-428). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seligman, M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, K. M., & Thornton, N. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science, 1*, 143-146.
- Seligman, M. E. P., Peterson C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional Style and Depressive Symptoms Among Children. *Journal of Abnormal Psychology, 93*(2), 235-238.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, I., & Gillham, I. (1995). *The optimistic*

- child*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P, Schulman, P., DeRubeis, R. J., & Hollon, S. D. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention and Treatment*, 2, 8.
- Shang, T. C.(1994). Development and testing an instrument of hope: The hope indicator questionnaire. *Dissertation Abstracts International*, 56(05), 2935-2946.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate Techniques*. New York, NY: John Wiley.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B., & Robitschek, C.(2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43, 1917-1926.
- Silver, L. (1998). *The misunderstood child: Understanding and coping with your child's learning disabilities*. New York, NY: Time Brooks.
- Smith, D. S., & Nagle, R. J.(1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 364-371.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder(Ed.), *Handbook of hope: The theory, measure, and application*(pp. 3-21). New York, NY: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R, Chevens, J., & Michael, S. T.(1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*(pp. 205-231). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., & Feldman, D. B. (2000). Hope for the many: An empowerment of social agenda. In C. R. Snyder(Ed.), *Handbook of hope: The theory, measure, and application*(pp. 389-412). New York, NY: Academic Press.

- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, *22*, 399-421.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. London, UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H., Rand, K., & Feldman, D. (2003). Applying hope theory, measurements, and interventions to school psychology. *School Psychology Quarterly*, *18*, 122-139.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., & Berg, C. (2004). Hope: The imperative human motive. In W. E. Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), *The concise Corsini encyclopedia of Psychology and behavioral science* (pp. 440-441). Hoboken, NJ: Wiley.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. E., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 321-335.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: Risk, resilience, and adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(1), 10-24.

- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L.(1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 11-18.
- Spekman, N. J., Herman, K. L., & Vogel, S. A. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8, 59-65.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. In D. Hallahan & B. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp. 65-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stark, K. D., & Boswell, J.(2001). *Discussion of the Penn Optimism Program: Recognizing its strengths and considerations for enhancing the program*. Philadelphia, PA: Templeton Foundation Press.
- Steele, C. M. (1995). Stereotype threat and intellectual test performance of Africa Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Steger M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M.(2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Stevens, E. A., & Prinstein, M. J. (2005). Peer contagion of depressogenic attributional styles among adolescents: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 25-37.
- Sympson, S.(1999). *Validation of the Domain Specific Hope Scale* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Sympson , S. C., & Snyder, C. R.(1997). *Development and initial validation of the Domain Specific Hope Scale*(Unpublished manuscript). University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55, 99-109.

- Tennen, H., & Herzberger, S. (1985). A review of the Attributional Style Questionnaire. In D. J. Keyser, & R. C. Sweetland (Eds.), *Test critiques* (pp. 20-32). Kansas City, MO: Test Corporation of America.
- Thompson, S. (1997). *The source for nonverbal learning disabilities*. East Moline, IL: LinguiSystems.
- Tiggemann, M., Winefield, A. H., Winefield, H. R., & Goldney, R. D. (1991). The prediction of psychological distress from attributional style: A test of the hopelessness model of depression. *Australian Journal of Psychology*, *43*, 125-127.
- Toner, M.A., & Heaven, P. (2005). Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *38*, 579-590.
- Toner, M. A., & Munro, D. (1996). Peer-social attributions and self-efficacy of peer-rejected adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, *42*, 339-357.
- Tur-Kaspa, H. (2002). Social cognition in learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *Social dimensions of learning disabilities* (pp. 11-31). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1993). Social attributions of students with learning disabilities. *Exceptionally*, *4*(4), 229-243.
- Tur-Kaspa, H., Weisel, A., & Segrev, L. (1998). Attributes for feelings of loneliness of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *13*(2), 89-94.
- Tusai, K. & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holist Nurs Pract*, *18*(1), 3-8.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(1), 71-90.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). The measurement of assessment of social skills. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views of measurement issues* (pp. 555-570). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Voeller, K. S. (1994). Techniques for measuring social competence in children. In G. Lyon, *Frames of reference for the assessment of learning disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Webster, D. R. (2002). *College student's perceptions of parent-child relationships and their correlates: Explanatory style and empathy*. (Unpublished doctoral dissertation). State University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- Weinstein, N. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 806-820.
- Weinstein, N., & Klein, W. (1996). Unrealistic optimism: present and future. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(1), 1-8.
- Werner, E. E. (1993a). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 23-24.
- Werner, E. E. (1993b). Risk, resilience, and recovery: Perspective from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, New York, NY: Cornell University Press.
- Westburg, N. G. (2003). Hope, laughter, and humor in residents and staff at an assisted living facility. *Journal of Mental Health Counseling*, 25, 16-32.
- Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *Social dimensions of learning disabilities* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wiener, J. (2003). Resilience and multiple risks: A response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 77-81.
- Wiener, J. & Tardif, C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a

- difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Wong, B. Y. L. (2003). General and specific issues for researchers' considerations in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 68-76.
- Wonghongkul T. (2000). Uncertainty, Appraisal, Hope, and coping in breast cancer survivors. *Dissertation Abstracts International*, 60, 5439.
- Woodruff, T. W.(2002). *Development and validation of the Children's Domain-Specific Hope Scale*(Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Yasutake, D., & Bryan, T. (1995). The influence of induced positive affect on middle school children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(1), 38-45.
- Zigmond, N. (1997). Educating students with disabilities: The future of special education. In J. Lloyd, E. Kame'enui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 275-304, 377-391). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zullo, H. M., & Seligman, M. E. P.(1990). Pessimistic rumination predicts defeat of presidential candidates, 1900 to 1984. *Psychological Inquiry*, 1, 52-61.

附錄一

國中學生生活經驗問卷（預試版）

親愛的同學您好：

首先，非常感謝您填答本問卷，問卷主要目的是了解您與家人相處時的經驗、您個人的生活經驗，以及個人身心健康情況。由於每個人在這些方面情形都是獨一無二的，所以填答的內容並沒有對、錯、好、壞的分別，只要依照符合您的實際情形與感受作答，都是最寶貴的意見！

填答此份問卷時，每題皆需依循您個人的真實狀況填答，毋需與同學討論。本問卷採用不記名方式實行，您所填答的問卷回收之後，所有作答的結果均會嚴守保密原則，您的師長、父母與同學等人都不會得知您填答的內容，請您放心填答。感謝您的配合與協助，祝您「學業順利、平安喜樂」！

【第一部份】個人基本資料

※請在適當「」中打「」或在_____上填寫註明事項！

1. 性別：1. 男生
2. 女生

2. 年級：1. 七年級(國一)
2. 八年級(國二)
3. 九年級(國三)

3. 資源班服務：1. 有參加資源班 2. 沒有參加資源班

4. 父親教育程度：1. 國小或以下 2. 國中 3. 高中職
4. 大學或專科 5. 研究所以上

5. 母親教育程度：1. 國小或以下 2. 國中 3. 高中職
4. 大學或專科 5. 研究所以上

※以下兩題為「父母職業」，填答前請根據下表，選出父母親職業的代號。

若找不到合適的行業別，請在「其他」的格子裡寫下他們的職業。

※舉例說明：父親是工廠工人，則父親的職業代號就填 1。

6. 父親的職業：代號_____。 其他_____。(請說明)

7. 母親的職業：代號_____。 其他_____。(請說明)

代號	職業別
1	工廠工人、學徒、小販、佃農、漁夫、清潔工、雜工、臨時工、工友、建築物看管員、門房、傭工、女傭、服務生、舞女、家庭主婦、無業
2	技工、水電工、店員、小店主、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁縫師、廚師、美容師、美髮師、郵差、士/官兵、打字員、領班、監工
3	技術員、護士、委任級公務員(如科員、課員、技佐)、金融機構行員、出納員、縣市議員、鄉鎮市代表、批發商、包商、代理商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、秘書、代書、電視/影演員、服裝設計師
4	中小學校長或教師、會計師、法官、推事、律師、工程師、建築師、薦任級公務員(如科長、課長、技正)、公司行號科長、院轄市議員、經理、襄理、協理、副理、校級軍官、警官、作家、畫家、音樂家
5	大專校長或教師、醫師、大法官、科學家、特任或簡任級公務人員(如部長、次長、處長、局長)、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、將級軍官

【第二部份】

※請依據自己實際狀況與真實感受程度，在每題1到4的數字中圈選一個最符合您的選項，劃一個「○」。

例如：「和爸媽吵架」的原因？

我脾氣很差 4 ③ 2 1 他們管太多

若您的態度是偏向比較同意原因是「我脾氣很差」，則依據您的同意程度，請圈選較靠近左邊的數字；若您較偏向同意原因是「他們管太多」，則依據您的同意程度，請圈選較靠近右邊的數字，越往兩側代表您越認同該原因。

01.	「我跟朋友玩遊戲贏了」是因為？					
	我很會玩遊戲	4	3	2	1	他們不太會玩這個遊戲
02.	「跑步比賽贏了」是因為？					
	我跑得很快	4	3	2	1	這次對手太弱了
03.	「擔任公民課小老師」是因為？					
	我考試考得很不錯	4	3	2	1	老師蠻喜歡我的
04.	「上輔導活動課很開心」是因為？					
	我心情特別好	4	3	2	1	老師對我們很好
05.	「受到朋友讚美」是因為？					
	我一直都很努力做事	4	3	2	1	我今天表現特別不錯
06.	「領到一張獎狀」是因為？					
	我一直都很努力唸書	4	3	2	1	我這次考試時特別用功
07.	「同學請我吃糖果」是因為？					
	他們一直都對我很好	4	3	2	1	他們最近對我特別好
08.	「零用錢增加」是因為？					
	父母一直很疼我	4	3	2	1	我最近表現很不錯
09.	「畢業時有人送花給我」是因為？					
	我很有吸引力	4	3	2	1	我的人緣很好
10.	「朋友變得比較多」是因為？					
	我最近個性比較開朗	4	3	2	1	最近比較有和同學來往
11.	「心情突然變好」是因為？					
	我這陣子表現不錯	4	3	2	1	家人最近對我特別好
12.	「最近身體很健康」是因為？					
	我懂得珍惜與愛護自己	4	3	2	1	我注意維持運動
13.	「上學遲到」是因為？					
	我習慣賴床	4	3	2	1	學校規定的時間太早
14.	「跟朋友吵架」是因為？					
	我對朋友的耐性不夠	4	3	2	1	他這個人很不講理
15.	「在學校被老師罵」是因為？					

	我沒有守規矩	4	3	2	1	老師太囉唆了
16.	「被同學嘲笑」是因為？					
	我本來就比較笨	4	3	2	1	同學心地很壞
17.	「忘掉朋友生日」是因為？					
	我本來記性就特別差	4	3	2	1	我最近太忙而忘記了
18.	「最近感到很疲累」是因為？					
	我從來沒有機會放鬆自己	4	3	2	1	我這個禮拜實在事情太多
19.	「今天騎車跌倒」是因為？					
	騎車很困難	4	3	2	1	最近路上有很多坑洞
20.	「段考科目念不完」是因為？					
	段考範圍都很大	4	3	2	1	這次段考的內容比較難
21.	「我喜歡的人不理我」是因為？					
	他(她)不喜歡我	4	3	2	1	他(她)心情不好
22.	「最近臉上長青春痘」是因為？					
	睡眠不夠充足	4	3	2	1	我生活中有很多壓力
23.	「同學不想跟我同組」是因為？					
	我的人緣不好	4	3	2	1	我和班上一些同學相處不來
24.	「段考成績很差」是因為？					
	我不夠聰明	4	3	2	1	這次段考沒有好好準備

【第三部份】

※請依據自己實際狀況與真實感受，在每題中的數字圈選一個最符合您看法的選項，劃一個「○」！【例如：「同意」最符合您的感受，則請圈選③】

		非常同意	同意	不同意	非常不同意
01.	我充滿活力地追求我的目標	4	3	2	1

02.	過去的美好經驗讓我對未來做好萬全準備	4	3	2	1
03.	我覺得目前的生活相當成功	4	3	2	1
04.	我能夠達到自己所設定的目標	4	3	2	1
05.	和他人的愉快互動經驗，使我相信未來生活也會很美好	4	3	2	1
06.	我能想到許多方法來逃離困境	4	3	2	1
07.	任何問題都有許多解決的方法	4	3	2	1
08.	我可以想到許多方法獲得生活中的美好事物	4	3	2	1
09.	即使當大家都氣餒時，我知道我能找到解決問題的方法	4	3	2	1
10.	我會想許多方法來讓大家可以一起開心過生活	4	3	2	1
11.	當我面對挫折時，我會去思考挫折的背後可能會有意想不到的收穫	4	3	2	1
12.	當我遭遇困難時，我相信未來會更好，並且耐心的等待	4	3	2	1
13.	在完成目標過程中，我會鼓勵自己不要這麼容易傷心和沮喪	4	3	2	1
14.	我能夠察覺周遭的危機，並等待解決的時機到來	4	3	2	1
15.	我能夠彈性處理日常生活所面對的困境	4	3	2	1
16.	即使遭遇困難，我相信只要我願意努力就可以克服所有困難	4	3	2	1
17.	我只要一直努力，一定可以完成我的夢想	4	3	2	1
18.	即使遭遇許多挫折，我也會努力去達到目標	4	3	2	1
19.	如果想要改變生活，我需要持續不斷的努力	4	3	2	1
20.	在失敗之後，我仍然會不斷的努力嘗試直到成功	4	3	2	1

【第四部份】

※請依據自己實際狀況與真實感受，在每題的數字中圈選「○」。

		非常同意	同意	不同意	非常不同意
01.	當遇到問題時，我不會輕易放棄	4	3	2	1

02.	我能夠照計畫一步步解決所碰到的困難	4	3	2	1
03.	我能夠針對問題，找到有效的解決方式	4	3	2	1
04.	我能夠積極解決面對的挫折與困難	4	3	2	1
05.	我會運用許多資源與方法來解決問題	4	3	2	1
06.	別人對我的看法，不會讓我感到充滿壓力	4	3	2	1
07.	我能夠面對日常生活中的各種改變	4	3	2	1
08.	我能夠處理讓我不舒服的感覺	4	3	2	1
09.	我喜歡接受各種不同的挑戰	4	3	2	1
10.	當我感到壓力時，我還是能頭腦清楚的思考	4	3	2	1
11.	遇到失敗時，我會告訴自己這不是最糟糕的情況	4	3	2	1
12.	我能夠以幽默方式，來看待很嚴肅的事情	4	3	2	1
13.	面對不確定的狀況，我還是能夠很自在放鬆	4	3	2	1
14.	我能夠從悲傷與痛苦中快速回復平靜情緒	4	3	2	1
15.	當感到生氣與憤怒時，我知道如何去控制我的情緒	4	3	2	1
16.	我認為有時候命運或上天會幫助我	4	3	2	1
17.	我覺得事情發生總是有它的理由	4	3	2	1
18.	我能夠掌控自己的生活	4	3	2	1
19.	我能夠忍受未來的不明確感	4	3	2	1
20.	我對自己很有自信	4	3	2	1

～題目到此全部結束，感謝同學的用心填答～

附錄二

國中學生生活經驗問卷（正式版）

親愛的同學您好：

首先，非常感謝您填答本問卷，問卷主要目的是了解您與家人相處時的經驗、您個人的生活經驗，以及個人身心健康情況。由於每個人在這些方面情形都是獨一無二的，所以填答的內容並沒有對、錯、好、壞的分別，只要依照符合您的實際情形與感受作答，都是最寶貴的意見！

填答此份問卷時，每題皆需依循您個人的真實狀況填答，毋需與同學討論。本問卷採用不記名方式實行，您所填答的問卷回收之後，所有作答的結果均會嚴守保密原則，您的師長、父母與同學等人都不會得知您填答的內容，請您放心填答。感謝您的配合與協助，祝您「學業順利、平安喜樂」！

【第一部份】個人基本資料

※請在適當「」中打「」或在_____上填寫註明事項！

1. 性別：1. 男生
2. 女生

2. 年級：1. 七年級(國一)
2. 八年級(國二)
3. 九年級(國三)

3. 資源班服務：1. 有參加資源班 2. 沒有參加資源班

5. 父親教育程度：1. 國小或以下 2. 國中 3. 高中職
4. 大學或專科 5. 研究所以上

6. 母親教育程度：1. 國小或以下 2. 國中 3. 高中職
4. 大學或專科 5. 研究所以上

※以下兩題為「父母職業」，填答前請根據下表，選出父母親職業的代號。

若找不到合適的行業別，請在「其他」的格子裡寫下他們的職業。

※舉例說明：父親是工廠工人，則父親的職業代號就填 1。

7. 父親的職業：代號_____。 其他_____。(請說明)

8. 母親的職業：代號_____。 其他_____。(請說明)

代號	職業別
1	工廠工人、學徒、小販、佃農、漁夫、清潔工、雜工、臨時工、工友、建築物看管員、門房、傭工、女傭、服務生、舞女、家庭主婦、無業
2	技工、水電工、店員、小店主、零售員、推銷員、自耕農、司機、裁縫師、廚師、美容師、美髮師、郵差、士/官兵、打字員、領班、監工
3	技術員、護士、委任級公務員(如科員、課員、技佐)、金融機構行員、出納員、縣市議員、鄉鎮市代表、批發商、包商、代理商、尉級軍官、警察、消防隊員、船員、秘書、代書、電視/影演員、服裝設計師
4	中小學校長或教師、會計師、法官、推事、律師、工程師、建築師、薦任級公務員(如科長、課長、技正)、公司行號科長、院轄市議員、經理、襄理、協理、副理、校級軍官、警官、作家、畫家、音樂家
5	大專校長或教師、醫師、大法官、科學家、特任或簡任級公務人員(如部長、次長、處長、局長)、立法委員、監察委員、考試委員、董事長、總經理、將級軍官

【第二部份】

※請依據自己實際狀況與真實感受程度，在每題1到4的數字中圈

選一個最符合您的選項，劃一個「○」。

例如：「和爸媽吵架」的原因？

我脾氣很差 4 ③ 2 1 他們管太多

若您的態度是偏向比較同意原因是「我脾氣很差」，則依據您的同意程度，請圈選較靠近左邊的數字；若您較偏向同意原因是「他們管太多」，則依據您的同意程度，請圈選較靠近右邊的數字，越往兩側代表您越認同該原因。

01.	「我跟朋友玩遊戲贏了」是因為？					
	我很會玩遊戲	4	3	2	1	他們不太會玩這個遊戲
02.	「跑步比賽贏了」是因為？					
	我跑得很快	4	3	2	1	這次對手太弱了
03.	「受到朋友讚美」是因為？					
	我一直都很努力做事	4	3	2	1	我今天表現特別不錯
04.	「領到一張獎狀」是因為？					
	我一直都很努力唸書	4	3	2	1	我這次考試時特別用功
05.	「同學請我吃糖果」是因為？					
	他們一直都對我很好	4	3	2	1	他們最近對我特別好
06.	「零用錢增加」是因為？					
	父母一直很疼我	4	3	2	1	我最近表現很不錯
07.	「畢業時有人送花給我」是因為？					
	我很有吸引力	4	3	2	1	我的人緣很好
08.	「朋友變得比較多」是因為？					
	我最近個性比較開朗	4	3	2	1	最近比較有和同學來往
09.	「心情突然變好」是因為？					
	我這陣子表現不錯	4	3	2	1	家人最近對我特別好
10.	「最近身體很健康」是因為？					
	我懂得珍惜與愛護自己	4	3	2	1	我注意維持運動
11.	「上學遲到」是因為？					
	我習慣賴床	4	3	2	1	學校規定的時間太早
12.	「跟朋友吵架」是因為？					

	我對朋友的耐性不夠	4	3	2	1	他這個人很不講理
13.	「在學校被老師罵」是因為？					
	我沒有守規矩	4	3	2	1	老師太囉唆了
14.	「被同學嘲笑」是因為？					
	我本來就比較笨	4	3	2	1	同學心地很壞
15.	「忘掉朋友生日」是因為？					
	我本來記性就特別差	4	3	2	1	我最近太忙而忘記了
16.	「今天騎車跌倒」是因為？					
	騎車很困難	4	3	2	1	最近路上有很多坑洞
17.	「我喜歡的人不理我」是因為？					
	他(她)不喜歡我	4	3	2	1	他(她)心情不好
18.	「同學不想跟我同組」是因為？					
	我的人緣不好	4	3	2	1	我和班上一些同學相處不來
19.	「段考成績很差」是因為？					
	我不夠聰明	4	3	2	1	這次段考沒有好好準備

【第三部份】

※請依據自己實際狀況與真實感受，在每題中的數字圈選一個最符合您看法的選項，劃一個「○」！【例如：「同意」最符合您的感受，則請圈選③】

		非常同意	同意	不同意	非常不同意
01.	我充滿活力地追求我的目標	4	3	2	1

02.	過去的美好經驗讓我對未來做好萬全準備	4	3	2	1
03.	我覺得目前的生活相當成功	4	3	2	1
04.	我能夠達到自己所設定的目標	4	3	2	1
05.	任何問題都有許多解決的方法	4	3	2	1
06.	我可以想到許多方法獲得生活中的美好事物	4	3	2	1
07.	即使當大家都氣餒時，我知道我能找到解決問題的方法	4	3	2	1
08.	我會想許多方法來讓大家可以一起開心過生活	4	3	2	1
09.	當我面對挫折時，我會去思考挫折的背後可能會有意想不到的收穫	4	3	2	1
10.	當我遭遇困難時，我相信未來會更好，並且耐心的等待	4	3	2	1
11.	在完成目標過程中，我會鼓勵自己不要這麼容易傷心和沮喪	4	3	2	1
12.	即使遭遇困難，我相信只要我願意努力就可以克服所有困難	4	3	2	1
13.	我只要一直努力，一定可以完成我的夢想	4	3	2	1
14.	即使遭遇許多挫折，我也會努力去達到目標	4	3	2	1
15.	如果想要改變生活，我需要持續不斷的努力	4	3	2	1
16.	在失敗之後，我仍然會不斷的努力嘗試直到成功	4	3	2	1
17.	我和學校老師的關係非常良好	4	3	2	1
18.	我和同學及朋友的關係非常良好	4	3	2	1

【第四部份】

※請依據自己實際狀況與真實感受，在每題的數字中圈選「○」。

		非常 同意	同意	不同 意	非常 不同意
01.	當遇到問題時，我不會輕易放棄	4	3	2	1
02.	我能夠照計畫一步步解決所碰到的困難	4	3	2	1
03.	我能夠針對問題，找到有效的解決方式	4	3	2	1
04.	我能夠積極解決面對的挫折與困難	4	3	2	1
05.	我會運用許多資源與方法來解決問題	4	3	2	1
06.	別人對我的看法，不會讓我感到充滿壓力	4	3	2	1
07.	我能夠面對日常生活中的各種改變	4	3	2	1
08.	我能夠處理讓我不舒服的感覺	4	3	2	1
09.	我能夠以幽默方式，來看待很嚴肅的事情	4	3	2	1
10.	面對不確定的狀況，我還是能夠很自在放鬆	4	3	2	1
11.	我覺得事情發生總是有它的理由	4	3	2	1
12.	我能夠掌控自己的生活	4	3	2	1
13.	我對自己很有自信	4	3	2	1

～題目到此全部結束，感謝同學的用心填答～