

第二章 文獻探討

本研究旨在研究對視覺障礙同學的接納態度，因此本章將分三節分別探討態度理論、對身心障礙者態度的研究及對視覺障礙者態度的研究。

第一節 態度的理論基礎

本節分四部分，第一部分為態度的定義及性質，第二部分瞭解態度的形成，第三部分探討態度的功能，第四部分為態度的評量方式。

壹、態度的定義及性質

在社會心理學中，有關態度的定義甚多。「態度」(Attitude)一詞，首先出現於英國心理學家 H. Spencer (1862) 所著之「第一原則」，認為態度是個人對事物的鑑別力，其後 Tomas 與 Znanicki 二人將其應用到社會學的領域 (張春興，民80)。對於態度的定義及性質，茲將國內外學者之看法依年代整理如下：

壹、國內學者

孫本文 (民64) 認為態度是未發表的內在行為，是外表行為的發端和準備，有進行完成的傾

向。

余興全（民73）認為態度是個人對態度對象的內在意向，是行為的發端和準備。它是一種複雜的心理歷程，包括認知、情緒和行為的傾向，具有持久的一貫的特性。

葉宗文（民76）認為態度為一種複雜之心理過程，由個體之觀念、感覺、印象等混合而成，並能使個體對所處之環境作選擇性之反應。由於態度常為一種不能直接觀察之心理活動，雖然一般外在之具體行為往往受到態度之影響，但是行為並非「態度」本身。

吳聰賢（民78）認為，一個人態度之形成，是先由認知成分發展到行為成分，在時間上有時需要較久，有時較短，甚至於同時產生。

吳麗君（民78）認為態度有下列特質：態度是透過經驗而習得；態度的發生必須有對象，包括人、事、物；態度有認知、情感、行為三種成分；態度是中介變項，也是假設性的概念架構；態度是行為傾向，但非行為本身；態度具有持久性及可變性。

李美枝（民80）認為態度是指個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向。我們通常對

於人、事物或問題，會有一些信念、感覺，甚至產生行為傾向。當對於特定的人、事物或問題的反應聚集時，則無形中產生對這些人、事物或問題的一種態度。

張春興（民81）認為態度係指個體對人對事所持有的一種具有持久而又一致性的行為傾向。此一界說尚需以下補充說明：態度只是一種行為傾向，而非指行為本身；態度必有其對象，可能是人，可能是事，也可能是物，其中對人或與人有關的社會事物所生的態度，稱為社會態度；社會心理學家所研究的態度，多屬社會態度；態度具有一致性與持久性，是個人人格的一部分，個人的人格必須是持久而統整的，所以態度也是相當持久一致的，態度可以改變，但改變須經過相當複雜的歷程；態度是有組織的，其組成成分有第一：認知性的成分（Cognitive component），屬思想或理智的部分，第二：情感性的成分（affective component），指個人對人、事、物的好惡，帶有情緒的傾向，第三：行為性的成分（behavioral component），個人對人、事、物的實際反應或行動，任何一種態度的形成都是從這三方面逐漸學習合成的，不過一個人態度的形

成，未必經過同樣的歷程。

俞文釗（民82）對於態度提出以下看法：態度是一種內在的結構，無法直接觀察得到，需由外顯的行為來推測；態度的核心是價值，取決於對某些事物的評價，即認定事物的價值，而形成態度。

杞昭安（民84）認為態度是指個人對某一對象所持有的評價與行為傾向。態度的對象是多方面的，其中有人、事件、物、團體制度以及代表具體事物的觀念等。一個人的態度不同，也會影響到他看到、聽到、想到、做到什麼事時，產生明顯的個別差異，由此可見態度包括認知、情感及意向的成分。

郭生玉（民84）認為態度是指個人對於某種事物、情境、機關、觀念、或其他人的積極或消極的反應傾向。態度包含有認知的、情感的和行為的三種成分。

鄭芬蘭（民90）認為態度是指個人對四周環境的人、事、物所秉持一種相當持久而一致的行為表現。態度含有個人的價值與道德判斷在內，是人格的一部份。

柯華威（民93）認為態度指對人、事、物理

念的持久性評鑑之組合，其組合包括：情感成分，指情緒反應；認知成分，指想法與信念；行為成分，指採取的行動或行為。

林美雪、侯書靜、宋玉玲、朱彥品、朱寂華、鄭雯純、蘇玉桂（民93）認為態度可視為是人們對所呈現的各種刺激，以相當一致且穩定的方式來感覺、行動，以及傾向如何感覺與行動。

歸納上述國內學者對「態度」所下之定義及性質之分析來說：態度主要是由認知、情意與行為傾向三個成分構成；態度具有一致及持久之性質；態度是一種內在結構，需由外顯行為推測，但行為並不代表態度本身。

貳、國外學者

Newcomb（1984）認為態度是一種中介變項，是個人透過生活經驗，對一件事物或情況所產生的心理準備，以及行動傾向。

Horne（1985）認為態度是認知因素、情感因素及行為因素組成；認知因素指的是個人對於態度對象的了解或是信念，例如對於身心障礙者的印象；情感因素指的是個人對於態度對象一種喜歡或不喜歡的感覺；行為因素指的是個人對於態度對象的行為或是行為傾向。

Rosenberg 和 Hovland 曾提出態度是一種中介變項，也就是對某些刺激會產生固定反應的傾向，包含認知、情感、行動三個要素（引自 Eiser, 1986）。

Antonak 和 Livneh 認為態度是人、事、物之間直接或間接之經驗與互動，和所屬社會各個群組的影響而學習得來的。態度也是一種評鑑的意思，指對某些人、事、物、理念等持否定獲肯定反映的組合（李茂興譯，民84）。

Baron 和 Greenberg (1990) 認為「態度」包含第一：評價成分，反應對人、事、物的喜愛及厭惡的程度，包含尊敬—輕視、接納—排斥等正負面觀感，評價是認知的判斷與情感的好惡所交互產生的結果；第二：認知成分：對於對象無論真假的一種信念，例如，你相信別人對這份工作比你所知還少，不論是完全正確或完全錯誤，這些信念構成了態度的認知成分；第三：行為成分，對待一個態度對象連續的信念和感覺的行為傾向，像是趨近或逃避：如習慣的表現可顯示個人對態度對象的趨避意向。

Anastasi 指出，所謂態度，我們經常將它定義為個體對某種特定種類的刺激所持的偏好或嫌

惡的反應傾向（黃安邦譯，民80）。

William 和 Mcguire 曾提出：態度為對標的物（者）的判斷尺度」。其中所謂的「標的物（者）」係指接受人們評價的人或事物，而「判斷尺度」則是指評價的範圍，即是由好至壞或由正向至負向（引自梁偉岳，民84）。

Philip 和 Richard 認為態度是個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有持久性與一致性的傾向，這種傾向可從個體的外顯行為去推測。（游恆山、李素卿譯，民88）

Wyer 和 Srull 態度是一種認知的架構，儲存或組織某一概念、情境、或事件有關的訊息（曾華源譯，民89）。

分析上述國外學者對「態度」所下之定義及性質與國內學者看法一致。多數學者認為態度是指對於某一對象具有持久而又一致性的行為傾向、無法直接觀察的心理活動，需由外顯行為來預測，但是「行為」並非態度本身。態度具有認知、情感和行為三種成分，任何一種態度的形成是從這三種成分逐漸學習而成，對於對象具有正負兩向的評價。

貳、態度的形成

個人的態度不是與生俱有的，而是學習而來的。學習是指行為改變的歷程。行為改變的歷程理論，其中以三種學習理論的觀點最受重視（張春興，民81）：第一，古典制約學習（classic conditioning）：藉助於刺激與反應間已有的關係，經由練習而建立另一刺激與同樣反應之間的新關係。第二，操作制約學習（operant conditioning）：在「某一刺激」情境下，由於個體自發性的反應帶來的結果而導致該反應強度的增加，並終能與「某一刺激」間建立起新聯結。第三，認知論（cognitive theory）：個體對情境中刺激與刺激間關係的瞭解。

Kelman 於1961年從社會學習的歷程概念出發，認為任何一種態度的形成（或改變）都需經過順從、認同及內化三個階段，所謂順從階段（compliance），是指個人的態度在社會影響下，只是外顯行為上表示與別人一致；所謂認同階段（identification）是指個人喜歡某人或某團體而以之視之為楷模並向其認同所致；所謂內化階段（internalization）是指個人經情感作用所認同的態度再與自己已有的態度與價值觀等協調統整的歷程（引自張春興，民81）。

其他有關態度形成的理論諸如下列所敘：

一、自我知覺(Self-Perception)

自我知覺理論是在1960年代由Daryl Bem 首先提。根據 Bem 的理論，你經由知覺你現在的行為方式以及經由回想你過去在既存情境中的行為方式，來推斷你的內在狀況（信念、態度、動機及情感）是什麼，或應該是什麼。Fazio於1987年提出：自我知覺的歷程主要是發生在當你處於曖昧不明的情境及處理不熟悉的事件時，這時候你有必要找出你在態度檢驗上對某些新奇對象的感受（游恆山、李素卿譯，民88）。

二、態度的一致性理論

1. 平衡理論：強調當事人、另外一個人、態度對象的人、事、物，三者關係均正，或一正二負則為平衡關係；二正一負則為不平衡，須改變關係。2. 調和理論：有一個人(P)，對另一個人(S)有一個態度，對另一件事情(O)也有一個態度，當S對O表示了一些看法，則P對S及O的態度都會改變以達到平衡點。3. 認知失調論：兩個認知如果不協調，會使人產生緊張、不愉快的感覺，因此必須想法改變認知以去除失調的狀態（楊家興，民93）。

楊淳斐（民93）認為態度的形成包括認知單位的統合結果、由情感成份產生、為達成某功能而產生，具有自我防衛、價值表達、組織知識、工具性功能。

有人認為態度是習得的正負向事件或正負向字詞，可能和父母親的某一態度聯結（杞昭安，民84）。例如，父母可能說：「智障是一種上輩子作惡事的報應」，並對智障兒童表現嫌惡的態度，孩子從父母身上學得這種態度，在許多這種經驗之後，孩子也會對於智障者表現出嫌惡的態度，負向態度因此產生。

Fishbein 和 Azjen 於1975指出，雖然一個人對於態度有許多信念，但這些當中僅有一部分突出，且情感只依附於這些突出部份。情感和呈現之態度成正相關，重複呈現一種刺激導致喜歡它。這種發現應用到對殘障人士的反應，即在人群中經常出現殘障者，則人們將會開始不排斥他們，這和接觸假設（contact hypothesis）有關（引自杞昭安，民84）。

張春興（民81）認為影響態度形成與改變最基本的兩個因素為家庭父母的影響及同儕團體的影響。

詹昭能認為個人態度的來源很多，主要有情感、行動傾向、認知態度、文化系統、學校教育、家庭環境、社會角色、法律規範、傳播媒體、同儕團體與直接經驗。另外部分研究指出遺傳基因或人格特質也是決定個人態度的因素（引自黃崑發，民91）。

Baron 和 Byrne研究發現態度的形成和發展，社會學習（social learning）和直接體驗（direct experience）扮演著決定性的角色（引自杞昭安，民84）。

一、社會學習：係從他人處習得態度，如喜好、嫌惡、信念和行為傾向。這種態度的形成有兩個主要的方式：1. 父母對於子女的獎勵和批評，亦即當孩子表現的觀點和他們相似時予以獎勵，不同時則予以批評。因此，孩子的態度和其父母是十分相似的。這種學習型態如工具制約，個人學習去表現以產生正向的結果。以權力的角度來看，一個握有實權者可使人產生和其相似的態度，如父母、教師、雇主、工作夥伴、較高社經地位者。2. 示範（Modeling），亦即自己並沒有直接的去做，而是從觀察他人的說話和行為來發展自己特定的觀點。這種效果經常出現在父母無意去教導子女時之言行

舉止中、因子女很快就能將父母的態度變成自己態度。這種學習在班度拉（Albert Bandura）認為是種觀察學習（王文科，民78）。

二、直接經驗：這是指態度得自於和態度對象的實際接觸。例如，我們要求朋友描述他剛剛嚐過的菜餚，可能只提供有關菜的材料及做法，但可能沒辦法顯示我們喜不喜歡這道菜，除非我們也親自去品嚐。同理，有人提供許多有關某人的資料，但這只有面對面時，才能決定喜不喜歡他。所以可見我們的態度，在許多情況下都來自於和人們、理念、群眾、物體…等等的直接經驗。

但多數的人們並沒有和態度對象有直接經驗，例如對聽障者有正負向經驗，一旦正向較常出現，或和較清楚的聽障者時時地聯結，則會出現正向態度。事實上，多數人的經驗有限，主要來自於學校、家庭或其他人們所告知，因此，產生人們的刻板印象。和障礙者互動也可能產生正負向效果，通常競爭式的互動產生負向態度，合作式的互動產生正向態度（杞昭安，民84）。

總之，態度的形成是透過一系列學習活動與生活經驗交互作用的結果。多數人並沒有和態度對象有直接經驗，除了家庭生活經驗，同儕團體則是影

響態度形成的最基本因素。另外，文化系統、學校教育、社會角色、法律規範、傳播媒體等也是態度的形成的重要因素。

參、態度的功能

Philip 和 Richard 認為，在人類的所有弱點中，再也沒有比偏見 (prejudice) 更足以破壞個體的尊嚴及人類社會的連結的了。偏見是個體所學得針對某個目標對象的一套態度 (游恆山、李素卿譯，民88)。

Fishbein 和 Ajzen 於1967年提出理性行為理論，預測個人行為態度意向之理論。其理論基礎係源自社會心理學，綜觀態度、意向及行為三者間依存關係。其間經由不斷發展、驗證後，1980年提出主觀性規範，建構出四者間完整的架構。此理論認為行為意向會受到「態度」及「主觀性規範」所影響。而個人行為最直接影響的決定因素就是行為意向，至於其它可能造成行為影響的因素，皆是透過行為意向間接影響行為。因此，當個人對行為的態度愈正向，則行為意向愈高；反之，當個人對行為的態度愈負向，則行為意向愈低 (引自許巧齡，民93)。

Triandis, Adamopoulos 和 Bringberg 在探

討人們為何擁有態度時指出，在許多方面態度舉有下列四種功能（引自杞昭安，民84）：1. 態度可以協助人們去瞭解圍繞他們的複雜環境。我們常以刻板印象（stereotype）和傾向（predispositions）去對周圍的事和物作快速的反應。但是我們的刻板印象可能不正確，態度可能不適當，甚至於因此使我們的行為不正確或不適當。例如，有人不喜歡障礙者，可能是因人們提供他有關殘障者是社會寄生蟲之資訊，這時他可能表現出反對政府對殘障者施惠的行為傾向。2. 態度可以協助人們保護其自尊。通常人們多以避開不愉快的事實，來掩飾其不妥協的思想。例如，不喜歡障礙者，則抱怨障礙者是寄生蟲，因此政府不能支持贊助殘障者的方案，藉此來掩飾其吝嗇的事實。3. 態度可以協助人們去調適複雜的世界，使能在適當時間做適當的事。例如，某人的朋友也不喜歡殘障者，則他將受朋友態度的影響。4. 態度可以協助人們表現其價值觀。所有態度研究的主要爭議，在於如何界定態度。一般而言，態度係指對特定對象的一種行為傾向，所以態度本身具有假設性的概念架構，有相當的持久性，並有簡單與複雜之分，通常，態度的認知成分方面具有複雜性，是思想、信念和知識的一個集合體，而態

度的情感或評價成分方面則具簡單性，例如，對態度標的之積極肯定或消極否定的評價，是分別用加和減的符號來表示。

Horne (1985) 指出態度具有下列四項功能：1. 態度能透過組織及簡化的方式幫助人們了解週遭的世界。2. 態度能協助人們避開不愉快的事實以保護個人的自尊。3. 態度能幫助人們適應複雜的環境，並在適當的時機表現適當的行為。4. 態度能允許人們表達並建立最基本的價值觀。

張春興 (民81) 在心理學應用上提出：員工的態度與士氣是影響生產的心理因素，從人事管理的觀點，最理想的情形是一方面根據工作的性質選擇條件適合的人員擔任各種工作，另一方面是所有人員均願盡力合作從事工作；後者即所謂態度與士氣。

歸納上述文獻，正向的信念產生積極的態度；積極的態度衍生強烈的意向；強烈的意向造成實際的行為。態度的功能除了影響個人的社會適應、發展個人的價值觀，在社會心理學上的應用更廣泛的影響消費及員工生產效能。

肆、態度的評量方式

態度的評量有兩個待思考的問題：1、評量如何才能精確？2、評量的態度包含什麼？評量以統計來

表示時有兩種類型：內在預測效度、外在預測效度。內在預測效度是指以一種反應來預測另外一種相似的反應。外在預測效度是指以一種反應來預測另一種不相似的行為。評量時間也是一個重要因素，在實驗室中通常在實驗處理之後直接評量其意見（opinions），但事實上，他們可能在數週之後才被測，因此，立即的態度改變是短暫的（杞昭安，民84）。

態度的測量方法有兩種：一種是觀察法，另一種是自陳量表法。後者的使用較為廣泛普遍。在自陳量表法中，以賽士通（Thurstone）的等距量表（equal-appearing interval scale）和李克特氏（Likert）的總加量表（summated rating scale）最著名，而且應用最多（郭生玉，民84）。

等距量表法由賽士通和柴夫（Chave）於1929年首先創用；總加量表法為李克特於1932年所創用，因其編制方法較等距量表法簡單，故是應用最普遍的一種量表（郭生玉，民84）。

李克特氏量表的基本假定是每一項目具有同質性，受試者針對每一個積極或消極的敘述句，表達出自己的反應強弱程度（李美枝，民78）。

李克特氏（Likert）的五點總加量表法製作態

度量表，其評分方法及優、缺點如下：

1. 評分方法

受試者對每一個題目「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」五個選項中選出最符合其對該陳述句的同意程度。總分即暗示受測者對某事件的態度是贊成或不贊成。評分的方法是將積極的題目依5, 4, 3, 2, 1給分，將所有題目的分數總加起來，即為個人的態度分數（郭生玉，民84）。

2. 優、缺點

李克特氏量表具有幾項優點：1. 製作過程單純容易；2. 信度較高；3. 受試者可表達不同的反應程度，故能精確測知態度的反應情況；4. 與研究主題有關的項目均可放入，故測量範圍較廣（郭生玉，民84）。

林美雪、侯書靜等人（民93）認為李克特氏量表具有下列優缺點，優點為：1. 施行與計分既快速又經濟。2. 適用於多數的態度測量情境。3. 如果量表建構良好，可提供直接可信的態度評估。4. 此量表本身有助於項目分析程序。缺點為：1. 作假容易。2. 對所有個體而言，兩選項間態度的改變並非等距。3. 量表的內部一致性可能

難以達成。4. 好的態度敘述需要花時間建構。

使用李克特氏製作量表法進行施測時要注意兩件事：1. 受試者年齡太小時，不宜使用四點量表（Horne，1985）；2. 態度測量解釋結果時，要考慮受試者可能作假，主試者應與受試者建立融洽與依賴的關係（張照明，民85）。

Jones 和 Guskin曾使用社會計量法，例如，調查一般兒童喜歡和誰玩？通常一般兒童較喜歡和非障礙兒童在一起，雖然這發現對一些群體是一致的（如智能不足兒童），但這種關係的量不是最大的，通常障礙者和非障礙者優先選擇的玩伴不同，且有許多重疊。態度無法觀察，看不見嗅不著，且無法觸及，因此必須藉推論來完成。心理學家發展出許多評量的方法，最簡單的是一種開放式的問卷，可引發出受試更廣泛更詳細的觀點。惟此種方式較缺乏信度（reliability），因人們在不同場合的回答可能完全不同，且其答案也較廣泛而不易比較。在對於問題尚未深入之前，宜採開放式問卷，而在稍後之階段，則宜改採更精密的封閉式問題（引自杞昭安，民84）。

綜合上述文獻理論，本研究之對象為臺北市國中階段之學生，限於時間和空間等因素之實際考

量，故研究者選擇李克特氏(The Likert Scale)五點量表法做為本研究量表的計量方式。

第二節 對身心障礙者態度的研究

本節分三部分，第一部分為對身心障礙者態度的演變與發展，第二部分為同儕對身心障礙者接納態度之重要性進行探討，最後歸納整理對身心障礙者態度之相關文獻。

壹、對身心障礙者態度的演變與發展

社會對身心障礙者的態度由排斥到接納、教育，歷經兩百多年。身心障礙者的遭遇大概有四個轉捩點：1. 求生期，2. 迷信期，3. 科學期，4. 服務期（杞昭安，民84）。

Patton等人則以年代來回顧社會對殘障者的太不，共分為八個時期：1. 拒絕、忽視、開始接納期（16、17世紀），2. 發生和樂觀期（1740-1860年），3. 懷疑期（1860-1900年），4. 恐懼期（1900-1920年），5. 有限進步期（1920-1946年），6. 重新關注期（1946-1960年），7. 恢復樂觀期（1960-1790年），8. 重新檢討期（1970年以後）（引自杞昭安，民84）。

貳、同儕對身心障礙者接納態度之重要性

心理分析學者 Erikson（1963）提出心理社會階段理論，將人的一生概分為八大階段，每一階段皆必須面臨一個重要的心理危機，而國中生所處的

青少年期，所面臨的即是自我認同對角色混淆的社會心理危機，這個階段的人際焦點，在於能否找到所屬的同儕團體及具領導地位的模仿對象，因此，青少年的人際關係對於自我的形成與定位有著相當密不可分的關聯（王智弘，民93）。

無論從心理學或社會學的角度來看，同儕團體在個體的發展歷程中均佔有關鍵性的地位。心理學家馬斯洛（Maslow）將人類的需求排列為五個層次，第三個層次「愛與隸屬需求」是社會性的動機，在這方面包括親子之愛、異性之愛、同胞手足之愛，擴而大至鄰居親友的關懷、團體分子的接受與讚許等，只有此一需求獲得滿足，個人的尊嚴與價值因而產生（張春興，民81）。從馬斯洛的階層理論來看，同儕接納是滿足其歸屬及愛的需要之重要條件，也是實現存在價值不可或缺的因素（吳麗君，民76）。

青少年時期的同儕關係和兒童期有所不同，其關係的變化是由於青少年生理、認知及社會發展的改變，最明顯的改變有四項（李惠加，1997），包括兒童大部分的時間和父母相處，青少年花大量的時間和同儕在一起，並將同年齡伙伴視為重要他人；兒童期的同儕活動常需要大人監督，青少年時

期的同儕關係已可獨力發展、自由交往；兒童期的同儕關係只限於同性朋友，青少年中晚期會逐漸增加與異性朋友的接觸；兒童期的同儕關係較單純，人數有限，青少年的同儕關係通常由數個人組成同儕團體。

Bishop (1986) 曾研究歸納出十項影響回歸主流是否成功的因素包括具有彈性的教師、同儕接納與互動、社會技能、學業成就、積極的自我形象、獨立性、家庭的接納、內在動機、有效的輔導人員及適當的特殊資源與設備。

許雅嵐 (2003) 提出下列五點，認為同儕關係可促進青少年人際互動能力的發展，亦可滿足青少年身心發展的需求。第一，同儕關係提供青少年社會化所需要的經驗；第二，同儕關係舒緩青少年發展獨立性時的情緒衝突；第三，青少年需要同儕分享經驗；第四，同儕關係提供青少年所需的心裡支持；第五，同儕關係提供青少年建立統整的自我形象的機會。

從上述文獻可知，普通班學生對身心障礙學生的接納態度是影響回歸主流成效之一大因素。在整個社會化的過程中，除了父母之外，對個體行為發展最重要最有利的要算是同儕團體。尤其是青少年

階段的學生，生理上快速成長，要求獨立、重視同儕團體，並發展自我認同。無論是普通學生或是身心障礙學生，彼此互動、接納，對其適應與人格的形成非常重要，同時建立良好和諧的人際關係也是此階段的重要發展任務之一。

參、國內外對於身心障礙者接納態度的相關研究

國內外學者對身心障礙者態度陸續有相關研究，近五年來國內研究量更是大幅成長，足見國內特殊教育對於同儕接納態度日益重視。茲將國內外學者對身心障礙者接納態度相關研究整理表2-1及表2-2所示：

表2-1 國內學者對身心障礙者接納態度的相關研究

研究者	研究主題	研究結果
李碧真 (80)	國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究	一、不同性別的國民中學學生對聽覺障礙學生的接納態度在行為傾向、總態度方面有顯著差異，而認知與情感層面則無顯著差異。 二、不同年級的國民中學學生對聽覺障礙學生的接納態度在認知與情感層面、行為傾向以及總態度皆達到顯著的差異。 三、不同接觸程度之國民中學學生對聽覺障礙學生的接納態度在認知與情感層面、行為傾向以及總態度皆有顯著差異。
黃瑞珍 許秀英 (81)	台北市高中職學生對聽覺障	一、台北市高中職學生對於班級中聽障學生的接納程度，約有百分之八十屬於較正向、積極者，但是對於擔任輔導員一職，則僅有百分之五十四願意，約只有一半人數。

接下頁

<p>礙同學 的接納 態度研 究</p>	<p>二、三年級比一、二年級學生更能接納聽覺障礙學生，達到顯著差異。 三、女性對聽障學生之接納態度表現得比較積極與主動。</p>
<p>高級職 業學校 學生對 智能障 礙同儕 的態度</p> <p>吳勝儒 (88)</p>	<p>一、整體而言，高職學生對於智障同儕傾向積極而肯定的態度。 二、女生對智能障礙同儕的態度在認知、情感及行為傾向均比男生積極。 三、與智障同儕不同接觸程度的高職學生對智障同儕的態度有差異。 四、不同年級的高職學生對智障同儕的態度有差異。</p>
<p>智能障 礙學生 回歸互 動之研 究</p> <p>王賢雲 (90)</p>	<p>一、智障學生正向互動的次數、項目、時間明顯增加，負向互動次數、項目、時間逐漸下降。 二、普通班師生對智障學生回歸互動行為均持正面肯定的看法。 三、智障學生表示喜歡普通班的老師與同學，並有強烈回歸意願。</p>
<p>東部地 區國小 學生對 聽覺障 礙同儕 的接納 態度與 互動模 式之調 查研究</p> <p>李玉琴 (90)</p>	<p>一、一般學生對聽覺障礙同儕多持正向的態度 二、不同性別的國小學生對聽覺障礙同儕態度在「關懷情感」、「正向行動」分層面上則女生比男生傾向於積極、正向的態度。 二、不同年級的國小學生對聽覺障礙同儕態度在整體層面上，四、五年級學生比六年級學生更傾向於積極、正向的態度。 三、不同接觸程度的國小學生對聽覺障礙同儕態度在「偏見印象」、分層面上則為經常接觸的學生態度優於較不常接觸的學生。</p>

<p>林乾福 (91)</p>	<p>國中學 生對智 能障礙 同儕的 態度</p>	<p>一、整體而言，國中學生對於智障同儕傾向積極而肯定的態度。 二、校內設有啟智班或資源班的國中學生對智能障礙同儕的態度比未設的積極。 三、女生對智能障礙同儕的態度在認知及行為傾向方面均比男生積極。 四、不同年級對智障同儕的態度有差異。 五、與智障同儕不同接觸程度的國中學生對智障同儕的態度有差異。</p>
<p>彭源榮 (91)</p>	<p>國小學 生對智 能障礙 同儕態 度之研 究</p>	<p>一、整體而言，國小學生對於智能障礙同儕傾向積極而肯定的態度。 二、國小女生對智能障礙同儕的態度在認知、情感及行為傾向均比男生積極。 三、不同年級的國小學生對智障同儕的態度有差異。四年級學生比五、六年級學生積極。 四、不同學校所在地區的國小學生對智障同儕的態度有差異。在城市學校的學生明顯的比在鄉村學校的學生積極。 五、有設置特教班的國小學生比沒有設置特教班的國小學生積極。對不同接觸程度的國小學生而言，在態度量表上的表現沒有顯著差異。</p>
<p>邱鈺喬 (91)</p>	<p>台北市 國中生 對就讀 資源班 學生的 接納態 度之研 究</p>	<p>一、國中生對資源班同儕的態度是積極肯定的，其中女生比男生的態度積極。 二、三年級與一年級學生的態度較二年級學生積極 三、國小接觸經驗對國中生接納資源班同儕的態度無顯著影響。 四、學校實施特教宣導的項目越多，國中生對資源班同儕的態度也越積極。</p>

<p>郭淑玲 (92)</p>	<p>台灣現 行融合 教育國 中普通 生與身 心障礙 生同儕 關係之 探討</p>	<p>一、普通生對班上身心障礙生的評價與想法，包括了認為身心障礙生是班上的一員、弱勢者、友伴、親人、旁觀者，也有人認為身心障礙生是麻煩製造者、說謊作假者。 二、普通生對身心障礙生的態度上，多展現出正向的相處態度，如：接納、同情、同理、關心。若普通生對身心障礙生抱持負向的態度，則會採用忽略、不理睬、合理化的拒絕、敵對的方式對待。</p>
<p>張君如 (92)</p>	<p>台中市 國小普 通班學 生對聽 覺障礙 同儕接 納態度 之研究</p>	<p>一、國小聽力正常學生對聽覺障礙同儕的整體態度傾向積極、正向。 二、不同接觸程度的國小聽力正常學生對聽覺障礙同儕在「正向行為傾向」、「負向行為傾向」態度分量表有顯著不同。 三、聽障學生性別、學業成就與普通生對其態度具有顯著正相關。</p>
<p>張靜雯 (92)</p>	<p>國中生 對智障 同儕接 納態度 之研究</p>	<p>一、整體而言，接納態度為正向且積極。 二、不同年級之接納態度並無明顯不同。 三、女生對智障同儕之接納態度較男生為佳 四、有接觸經驗之國中生對智能障礙同儕之接納態度較無接觸經驗之國中生為佳。</p>
<p>呂美玲 (93)</p>	<p>桃園縣 國小學 生對身 心障礙 資源班 同儕的 態度之 研究</p>	<p>一、整體而言，國小學生對資源班同儕的態度是趨向於肯定。 二、女生對於資源班同儕之態度顯著優於男生 三、年級對資源班同儕態度的影響並不顯著。 四、學業成績高分組較低分組和中等組的態度為佳。 五、無接觸經驗學生的態度較有接觸經驗學生積極。 六、學校城鄉差距對同儕的態度並無顯著差異。</p>

表 2-2 國外學者對身心障礙者的相關研究

研究者	研究主題	研究結果
Marie Yazbeck, KeithcVilly & Trevor R Parmenter (2004)	一般人對智能障礙者態度之研究	1. 學生和身心障礙專業人員對智能不足者的態度相似，比一般人的態度積極。 2. 年輕人、或有更高的學歷的人或對智能不足有所認知的人比一般人對智能不足的態度更積極。
Cindy L Praisner (2003)	初等學校校長對於身心障礙融合教育態度之研究	強調提供校長各類身心障礙者的正向經驗及更多的特教訓練對於融合教育的重要性。
Richard A Shade & Roger Stewart (2001)	普通教師與特教教師對融合教育態度之研究	一般教師接受特教課程後比未接受特教課程前對融合教育的態度更積極正向。
Barrett & Kitchenham (1992)	哥倫比亞之 8 年級與 10 年級學生對殘障者態度之研究	1. 與年級無關 2. 與接觸程度無關
Mc Quilkin (1990)	大學生對障礙者的態度	女生比男生態度積極

歸納上列國內外對身心障礙者態度研究之相關資料，並依照整體接納度、性別、接觸程度、居住區域、年級及學業程度分別整理如下：

一、整體接納度

呂美玲、張君如、張靜雯、邱鈺喬、彭源榮、

林乾福、李玉琴、王賢雲、吳勝儒、黃瑞珍及許秀英之研究均顯示普通生對身心障礙同儕的整體態度傾向積極或正向。

二、性別

呂美玲、張靜雯、邱鈺喬、彭源榮、林乾福、李玉琴、吳勝儒、黃瑞珍及許秀英、McQuilkin之研究顯示不同性別普通生對身心障礙同儕的態度有差異，並且，以上所有研究均顯示女性在各項態度方面及整體性而言均與男性有顯著差異，亦即女性對身心障礙學生之接納態度表現得比較積極與主動。

李碧真則發現不同性別的國民中學學生對聽覺障礙學生的接納態度在行為傾向、總態度方面有顯著差異。

三、接觸程度

研究顯示不同接觸程度對身心障礙者的態度有差異者之研究中，無接觸經驗態度優於有接觸經驗態度者有呂美玲；有接觸經驗態度優於無接觸經驗態度者有張靜雯、Marie Yazbeck, Keithc Villy & Trevor R Parmenter；有無接觸經驗在態度上有差異者有張君如、林乾福、李玉琴、吳勝儒之研究。

四、區域

呂美玲之研究顯示不同區域普通生對身心障礙同儕的態度無差異；彭源榮之研究則顯示在城市學校的國小學生對智障同儕的態度的比在鄉村的學生積極。

五、年級

邱鈺喬、彭源榮、林乾福、李玉琴、吳勝儒、黃瑞珍及許秀英之研究均顯示不同年級普通生對身心障礙同儕的態度有差異。

六、學業程度

Richard A Shade & Roger Stewart之研究顯示更高學歷的人比一般人對智能不足者的態度更積極。

台北市為台灣首都，無論在教育及人權等影響對身心障礙者態度的因素上都可能成為其他縣市未來依循的指標。近幾年，台北市有11所一般國中改制成完全中學，在如此繁忙且競爭壓力大的求學環境下，研究者想探討台北市國中學生在這種新的學校型態及上述歸納變項上對視覺障礙同學的接納態度是否也有顯著差異。提供學校及師生作為共同增進對身心障礙者接納態度的參考。

第三節 對視覺障礙者態度的研究

本節分三部分，第一部分探討接納態度對視障者之重要性，第二部分探討影響人際關係的相關理論，最後歸納整理國內外對視覺障礙者接納態度之相關研究。

壹、接納態度對視障者之重要性

在特殊教育的範圍內，每個國家大多從盲聾教育與肢體殘障兒童的教育開始，早期的盲人被視為鬼神附身，其所受的待遇與一般殘障者一樣，歷經「摒棄」、「漠視」、「救濟」的不同態度，而後才有教育的實施（張訓誥，民84）。

我國視覺障礙學生混合教育計畫，在台灣實施已有三十七年之久，此項教育計畫多年來培育出不少傑出的視覺障礙學生，「特殊教育普通化，普通教育特殊化」的理想目標正逐漸實現中。在此其間，值得吾人深入關心探討的是：視覺障礙學生回歸普通學校以後，學習和適應的實況如何？同儕對其接納程度又如何？

障礙學生最嚴重的問題是他們缺乏友伴與接納，故障礙學生與普通學生建立積極的關係是回歸主流的先決條件（王振德，民74）。

所謂融合教育並非將殘障學生和一般學生作膚淺的物理空間之混合便算了事，尚須提供無障礙的物理、社會及教學環境，更虛以接納的態度來對待殘障的學生，否則便違反了回歸主流的大前提——限制最少的環境。物理環境是具體易見的，因而容易覺察其障礙之所在，相形之下普通般的教師和學生能否以接納的態度來對帶回規主流的殘障兒童則較易被忽視，然其重要性卻不低於物理環境之混合(吳麗君，民76)

眼盲本身並不是情緒困擾的主因，失明者日常生活中的重要角色——家人、朋友、雇主、同學的態度，及其對眼盲的觀點才是重要的影響因素(Lukoff, 1972)。Hudson 分析 27 篇探討後天失明者情緒和心理反應原因的文獻發現，有 23 篇強調社會與組合社會與個人因素的影響力，遠超過單一個人眼盲經驗的影響力，足見社會支持的重要性(引自萬明美，民 90)。Helen Keller 曾指出盲人最主要的問題，不是盲本身，而是社會大眾對盲人消極態度和誤解(引自杞昭安，民 84)。

視障學生在學業上需要藉助他人幫助的地方很多，他們需要資源教師、同學、義工的援助，以解決課業上的難題(陳麗君，1995)。視障學生在學校

生活中處處需要同儕的協助，因此同儕對視障學生之態度，將直接影響同儕協助的意願和品質，間接造成視障學生學習和適應的良窳（張照明，1996）。

萬明美（民 90）指出視障兒童對社會適應與父母、師長及同儕的接納程度有關。視障兒童除學習上需要同儕協助，在心理上更希望獲得同儕的接納與重視。視障兒童在同儕團體間的互動經驗，影響其自我概念。成功的經驗使其增加自信心，失敗的經驗亦有助其建立真實的自我概念。

根據 Sabina（2002）之研究指出，對視覺障礙的青少年而言，來自同儕之間的社交支持是非常重要的，視覺障礙青少年和非視覺障礙青少年二者之間，對同儕之間的社交需求並無太大差異，而且同等重要。視覺障礙者在與工作、學校、休閒、家庭生活、朋友交往相關方面的社會角色表現上，會受到或多或少不同輕重程度的限制，並感受到與家庭成員和朋友交往之間關係的維繫和品質，這種關係對殘障者的學習態度扮演著很重要的角色。明眼青少年似乎比視覺障礙青少年有較多的知心好友，而無論就明眼和視覺障礙青少年二者，其中以女生比男生有較多的知心好友。

Sacks 和 Wolffe（1998）發現美國視覺障礙

青少年比一般正常青少年花費更多的用心並且積極努力去維持友誼關係。

Broom, Tedder 和 Kang 等人發現，視覺障礙青少年因為往往受到家庭成員和輔導員的過度保護而沒有目標外，Horne也指出一般學生的性別、年級、種族、姓氏、家長社經地位、適應、社會化及有無與殘障學生接觸經驗等，都是影響一般學生接納殘障學生的因素（引自李永昌，民79）。

歸納上述對視覺障礙者接納態度的相關理論，視障學生和普通學生的互動與社會學習是視障混合教育的重要先決條件，同儕接納將有助於視障生課業學習、增加自信心及建立自我概念；眼盲並不是盲生適應的主要困難，視障青少年和一般青年對於同儕之間的社交需求並無太大差異，而視障學生在學校生活中處處需要同學的協助，將直接或間接影響同儕對其接納態度。

貳、人際關係相關理論

張春興（民81）認為在所有社會行為中，必須先有人際知覺，而後才會有人際吸引；人際知覺包括了：1. 第一印象（first impression），即對初次晤面的陌生人的印象，2. 刻板印象

(stereotype)，不以直接經驗為根據又不以事實資料為基礎，單憑一偏之見或道聽途說而對某人或某團體形成的印象。人際吸引或友誼的形成主要的因素包括：1. 接近 (proximity) 且相悅，指彼此或為鄰居、或為同學、或為同事，相處的時間久，交往的機會多，因接近而相識，終而建立友誼。相悅一詞表現在友誼時，含有接納和讚許的意義。2. 相似或相輔，所謂相似 (similarity)，在個人方面，諸如年齡、學歷、興趣、態度、嗜好、容貌等條件；在社會方面，如同種族、同宗教、同行業、同社經地位，容易交成朋友。

最普遍用來分析人際關係運作過程及最具影響力的理論觀點是社會交換理論 (Social exchange theory)，此一理論，主要乃將行為視為理性的抉擇，即人們會先評估不同行為所能獲得的利益的。把社會互動關係視為人際間的交易過程。社會交換理論的均衡互相原則：同一社會階層之內人士，在交往關係中，個人覺得其付出及酬賞大致相當，能獲得滿足及承諾，關係因而持續 (王智弘，民93)。

Shaw 的人際互動社會交換理論指出，以下六種因素對人際互動的影響相當重要 (引自吳麗君，民76；張照明，民85)：

1. 相似性

不同個體之間的價值體系、意見、態度、能力、經濟情況和其他重要特質如果相似則容易互相吸引，使互動持續下去。所謂的相似乃建基於知覺（Perception）之上，知覺彼此相似會減少人際互動的成本而造成相互酬賞的增強作用，故能相互吸引而使互動關係持續下去。

2. 能力

能力強的人在團體互動關係中能給予對方較多的回饋，使互動得到較豐厚的成果，所以往往較受別人的喜愛，且常被選為完成某項任務的伙伴。所謂的能力則視互動的類別而異，可能是智力，也可能是特殊的技巧。不少學者的研究結果也支持這種說法。

3. 互補的特質

具有互補特質的兩個個體，能夠以較低的成本提供對方較高的酬賞，而達到彼此滿意的互動關係，因此其互動關係容易持續下去。

4. 空間距離

要維持遠距離的互動關係必須付出較高的成本，因此在酬賞恒定的情況下，空間距離的拉近有助於降低成本而提高成果，使相互吸引的關係

較堅固。

5. 知覺對方喜歡自己

知覺對方喜歡自己，可產生價值感，自尊感，這種感受是社會交換理論中屬於地位（status）類的酬賞，因此在成本恒定的狀況下，能增加互動的成果，有助於維繫彼此的互動關係。

6. 外表的吸引力

亞里斯多德曾經說過：「美麗比一封介紹信更具有推薦力。」從社會交換理論的角度來看，外表具有吸引力的人，本身就構成美感的酬賞，能夠和具有吸引力的人建立關係，似乎就意味著當事人也具有相當的能力或某些吸引人的特質，所以能夠獲得青睞，因此能夠和外表姣好的人形成互動關係，能提高當事者的自尊及尊榮感，而形成一種社會性的酬賞。

將視覺障礙學生和一般學生混合在相同的空間，的確有助於互動關係的達成，但是縮短二者的空間距離只是促進積極互動的助因之一，而互動關係的維繫尚賴諸多因素的共同運作，因此要讓視覺障礙學生在普通班級被接納受歡迎，尚須提昇其能力，讓一般學生知覺到視覺障礙學生和自己的相似特質多於相異特質，並培養視覺障礙學生表達愛的

能力及修飾自己儀容的習慣，此外當一般學生和視覺障礙學生進行積極的互動時，教師應給予一般學生正增強，以提高其互動的酬賞而繼續該種互動關係（黃崑發，民91）。

綜合上述文獻，影響人際互動關係包括人際知覺的第一印象、刻板印象及人際互動的社會交換理論中六項因素等。對於視覺障礙者而言，一般學生因為較少直接接觸視覺障礙的同學，刻板印象多數來自朋友、家家庭及學校教育；視障者的外表特殊，容易讓人造成不佳的第一印象；價值體系差異、能力差異、外表吸引力等因素也多不利於一般學生對視障同學的接納態度。然而，視障學生無論在學業適應或社會適應各方面的成長，同儕態度與協助均佔有非常重要的成敗關鍵，因此，混合教育制度將一般學生與視障學生空間拉近的確有助於人際互動關係，而增加視覺障礙學生酬賞同儕的能力、視障學生本身能力的提升、參與一般學生的活動以建立彼此共同的價值體系、培養視障學生表達感恩及悅納他人之態度等均為促進其被同儕接納的有效方法。

參、國內外對視覺障礙者態度之相關研究

國內對視覺障礙學生接納態度的研究並不甚多，以國中生為研究對象者僅有吳麗君於民 76 年之研究。茲將國內、外對視覺障礙學生接納態度的相關研究整理如表 2-3 及表 2-4 所示：

表 2-3 國內對視覺障礙學生接納態度的相關研究

研究者	研究主題	研究結果
吳麗君 (76)	國民中小學 教師對 視覺障 礙學生 接納態 度之研 究	<p>一、教師對視障學生之接納態度：1. 男女教師對視障學生之接納態度沒有顯著差異。2. 教導過盲生的教師對盲生的性格持比較積極的看法，而曾經教導過弱視學生的教師則對弱視學生的教養態度比較積極。</p> <p>二、同儕對視障學生之接納態度：1. 視障學生的性別、就讀年段、就讀學校之城鄉分布等因素和視障學生受同儕迎拒的情形並無相關存在，但視障學生的學業成就和其受同儕歡迎之情形有顯著的正相關。2. 視覺障礙是影響視障學生和同儕交往的重要因素。</p> <p>三、教師接納和同儕接納及視障學生學業成就之相關 1. 教師對視障學生之接納態度和視障學生之學業成就有顯著的正相關。2. 教師對視障學生之接納態度和視障學生在工作方面受同儕歡迎的情形有顯著的正相關。</p>
李永昌 (79)	台北市 國小弱 視學生 接納態 度及其 影響	<p>1. 弱視生在班上受歡迎的程度較一般生低。</p> <p>2. 白膚症的弱視學生較非白膚症的弱視學生更不受一般學生的接納。</p> <p>3. 兩組一般學生(實驗組與控制組)在人格、認知、態度及互動等變項上有顯著差異。</p> <p>4. 態度為預測變項，具有預測效力。</p>

接下頁

	因素之研究	5. 兩組弱視學生在人格、外表、視力、學業成績及互動的變項上有差異，其中學業成績及互動兩變項的指數與兩組弱視學生被接納的情形成反比。
張浣芸 (83)	國立藝專「關懷視聽障學生」活動對學生態度變之影響及其相關因素之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 藝專學生對視障學生的態度不因性別、年級而有所差異 2. 藉由「關懷視聽障學生活動」的呈現可使藝專學生在情感上更願意接納與關心視障學生。 3. 藝專學生對視聽障學生的態度，會因參與社團程度不同而有所差異。 4. 對視障同學態度方面，不因受試者班上有無視障生而有所差異。
杞昭安 (84)	師範學院學生對視障兒童態度之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 性別：女生均顯著地比男生積極 2. 年級：態度方面，二年級比四年級學生顯著積極；情意方面，二年級比一年級積極；行為傾向上，二年級優於四年級 3. 經驗（接觸程度、修課經驗）對視障兒童態度有顯著相關
張照明 (85)	大學生對視障同儕態度之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 性別：女生比男生積極 2. 年級：情意方面，一、三年級比四年級積極；行為傾向上，一年級比四年級積極 3. 有接觸者比無接觸者積極
黃崑發 (91)	高中職學生對視障同儕態度之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高中職女生對視障同儕之態度在認知與情感方面比男生積極，在行為傾向方面則無顯著差異。 2. 不同年級對視障同儕態度並無差異 3. 不同校與同校不同班在認知與行為傾向方面比同校同班之學生積極。
涂添旺 (91)	台中市國民小學學生對視障學生接納態度之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同性別國小學生對視障學生接納態度並無差異。 2. 三年級學生對視障同儕態度，在認知、情感和行為傾向，都比四、五、六年級積極。 3. 學業程度優的學生在認知、情感和行為傾向，都比學業程度普通的學生積極。

表 2-4 國外對視覺障礙學生接納態度的相關研究

研究者	研究主題	研究結果
Robert Wall (2002)	教師與視障者之接觸經驗對融合教育態度影響之研究	直接或間接與視障學生有接觸經驗的教師比隨機選擇的教師對於低視力的學生回歸主流持更多的積極態度。
Nora Griffin-Shirley, Alan K Koenig, Carol A Layton, Roseanna C Davidson, et al (2004)	視障教師工作滿意度及需求之探討	1. 56%受訪者喜歡從事視覺障礙教師的職責 2. 教師評價他們的視障教育計畫，其中 30%非常滿意，35%稍微滿意
Deborah R Shapiro, Lauren J Lieberman, Aaron Moffett (2003)	增進視障兒童自信能力方式之探討	視障孩子強烈受到過去失敗經驗的影響，對自己的社交能力缺乏自信心。建議幫助孩子瞭解健康的生活模式對自己的好處並且對他們的運動能力有信心以改進視障孩子社交能力。
Del-Val, P. B. (1981)	瞭解身心障礙課程改變學生對障礙者態度之研究	透過課程設計，一般學生可以從活動內容學習中，在認知和情感上瞭解身心障礙，進一步改變對肢障、智障、學障、視障及聽障者的態度。

歸納上列國內外對視覺障礙者態度研究之相關資料，並依照性別、接觸程度、學業程度、年級及就讀班別分別整理如下：

一、性別區分

張照明之研究顯示大學生對視覺障礙同儕

態度在性上有差異且女生比男生積極。杞昭安之研究顯示師範學院學生對視覺障礙兒童態度在性別上女生均顯著地比男生積極。黃崑發研究顯示高中職女生對高中職學生對視覺障礙同儕之態度在認知與情感方面比男生積極。

二、接觸程度區分

吳麗君、杞昭安、張照明及Robert之研究均顯示有接觸者比無接觸者對視障者的態度積極。Del-Val之研究則顯示透過課程設計，一般學生可以從活動內容學習中，在認知和情感上瞭解身心障礙，進一步改變對視障者的態度。

三、學業程度區分

吳麗君認為視障學生的學業成就和其受同儕歡迎之情形有顯著的正相關；涂添旺研究認為國民小學學生對視覺障礙學生接納態度以學業程度為優的學生在認知、情感和行為傾向，都比學業程度普通的學生積極。

四、年級區分

張浣芸及黃崑發認為不同年級對視覺障礙同儕態度並無差異；杞昭安、張照明、涂添旺研究顯示不同年級對視障者的態度有差異。

五、班別區分

黃崑發在高中職學生對視覺障礙同儕態度

之研究發現不同校與同校不同班在認知與行為傾向方面比同校同班之高中職學生對視覺障礙同儕積極。

同班同學與視障者直接接觸較多，卻比不同班級及不同校之學生態度不積極，從態度形成的社會學習理論上可知教師的態度扮演一個非常重要的示範作用，Nora Griffen 等人研究顯示美國有 56% 的教師喜歡從事視障教育工作，另外四成不是很滿意視障教育工作的教師態度可能成為影響到其學生對視障同學接納態度之因素之一。