

第二章 文獻探討

針對研究問題進行相關文獻探討，共分為三節，第一節探討學習態度的理論與相關研究；第二節探討視覺障礙學生的身心狀況與學習特質；第三節探討視覺障礙學生的學習態度與其相關研究。

第一節 學習態度的理論與相關研究

國內目前正如火如荼的進行教育改革，不管從教育制度面、課程面、教材需求面或師資培育多元等多方面向度進行規劃思考，其目的皆在於提升教育品質。教育以學生學習為主體，而學生學習態度的良寡，將影響教育的發展與方向。故本節主要針對學習的涵義、態度的意義、學習態度的涵義及影響因素進行探討。

壹、學習的涵義

人的一生中幾乎無時無刻都在學習，尤其在現今這個知識爆炸的時代，各種先進的技術、嶄新的觀念及創意等知識，每天都推陳出新，也使得我們必須閱讀接受大量資訊，而要吸收這些資訊並能加以統整、轉化就得透過學習。對社會而言，學習扮演著文化知識傳承的重要角色，所以學習是人類獲得技能、知識與態度，而使個體有別於他人的歷程（吳幸宜，1994；張志鞍，2002）。張春興(2001)認為學習是因經驗而獲得知識或改變行為的歷程。邱佳椿(2003)則提出學習是使主體產生行為或行為潛能的相對恆久變化的過程。學習之目的在於「改變行為」，但此種行為

的改變並不意味著改變後的行為比改變前的行為來的好；且在學習理論中所泛指的「學習」概念，不只是人類的學習，也包括動物的學習。亦即全部有機體因經驗而發生的行為改變(邱佳椿，2003)。

早期各家學者對有關學習的理論，可分為以下幾個學派：

一、行為主義學習論者：

視學習為個體在活動中受外在因素影響而使其行為改變的歷程，也指刺激—反應之間的連結強化效應，包括了正增強與負增強效應。

二、人本主義學習論者：

視學習為個體隨其意志或情感對事物自由選擇從而獲得知識的歷程，是指自我概念的變化。

三、認知學習論者：

視學習為個體對事物經認識、辨別、理解而獲得新知識的歷程，學習是認知結構的改變。

四、社會學習論者：

社會學習論者的觀點是將學習視為個體向別人行為模仿的歷程。Mayer(1987)融合了行為主義與認知主義兩學派學習的論點，將學習界定為三個層面：1.學習是反應的習得；2.學習是知識的習得；3.學習是知識的建構。

同時學習也是為了將來，認為學習的目標是要養成一種習性，使學生在授課之後，能在日常生活當中，運用所學的知識和技能，使生活更美好更

舒適(Mayer,1987；張志鞍，2003)。

邱佳椿(2003)提出學習的過程使個人可以不斷的成長，而且學習更要融入社會中，個人不僅除了學習習慣之外，還要向他人學習或共同學習，才能達到良好的功效。因此學校必須提供良好的學習環境，使學生能達到最好的學習功效。那要如何才能幫助學生達到學習的功效呢？Marzano(1992)認為應幫助學生對學習情境有正向的態度與認識，更要幫助學生對學習課程有積極的態度與認識。學習是須經由反覆的練習才能使行為作為永久的改變。

綜合上述專家學者的論點，研究者認為學習是個體在活動中因應外在因素，經由內在意志或情感，對事物的自由選擇，透過認識、辨別、理解、模仿的歷程，而獲得新的知識。學習更是一種媒介，學生透過學習不但可以獲得知識與技能，更可以改變其原有的態度、情緒及價值觀，以達到學習的目的。

貳、態度的涵義

許多的學者皆認為態度係指個體對人、事、物，所持有的一種具有持久而又一致性的行為取向（唐璽惠，1988；李美枝，1994；郭生玉，1996；官淑如，1997；劉燕饒，2001；張春興，2001；潘詩婷，2001；金清文，2002；邱佳椿，2003；Krech & Ballachey,1962；Campbell,1967；Rokcach,1968）。態度是在後天環境中逐漸形成的，會影響個人在特殊情境中的行為（金武昌，2004）。

要了解個體的態度，可從認知、情感和行為三個成分研究起。若態度受到認知、情感和行為三個成分的影響，由這些成分包含的強度、範圍和內容，就可分出一個人和另一個人態度上的差異(黃崑發，2001；王喬真，2005)。而張春興(2001)提出態度包括了三個成份：(1)認知成份，指個人對態度對象所持有的信念，屬於思考或理智的部份。(2)情感成分，指個人對態度對象好、惡的情緒感覺。(3)行為性成分，指個人對態度對象必須有行動表現時，所表露的準備狀態。

由於態度是一種內在的心理傾向，所以不能對它予以直接觀察，唯有從個體表現的語句、文字、表情及動作等外在行為加以判斷。張春興(2001)更提出態度可由一個人的外顯行為去推測。

Rokeach(1973)將態度定義為：「對某一事物或情境之持久性的信念，使人預先傾向於以某一種的偏好方式去反應」。態度是一種行為傾向，引導個體的行動，會導向偏好反應；態度是透過經驗組織而成的，在個人對所有有關的事物和情境上之反應有引導的影響(李美枝，1994；陳麗娟，1994；官淑如，1997；張春興，2001；潘詩婷，2002；金清文，2002)。而國內外多位專家學者也一致認為態度是隱含有行為性的成分(李美枝，1994；陳麗娟，1994；潘詩婷，2002；Rosenbrg & Hovland,1960；Sherif,1969；Triandis,1971；Smith,1972；Lipsky,1981；Atkinson Hilgard,E.R. & Atkinson,1983；Shrigly,1983；Gagné et al,1988；Hergenhahn,1991；Gredler,2001)。

態度是一種由經驗學習而得的能力，是社會化的結果，亦即可由後天學習得來，會影響個人對特定對象做出行為選擇的有組織之內部準備狀態（唐璽惠，1988；吳聰賢，1992；李美枝，1994；吳瓊汝，1998；張春興，2001；Shrighly,1983；Hergenhahn,1991）。因此多位的學者一致認為態度必有其特定對象，如環境中的人、事、物，態度更是一種內在的結構，不能直接觀察，必須藉著個人外顯行為而推知。態度也是人格的一部份，具有相當的持久、一致、統整性，其中態度是可測量的（李美枝，1994；張春興，2001；潘詩婷，2002；邱佳椿，2002；Eagly & Chaiken,1993；Koballa & Oliver,1994；Herron & Eubanks,1996；Anastasi & Urbina，1997；Lefrancois,1997；Wagner & Gerlovich,1997）。

綜合以上列舉有關態度涵義的論述：

一、依據張春興(2001)所述，將態度定義如下：

- (一) 係指個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向；且此傾向可由個體外顯行為去推測，但態度的內涵卻不單只限於外顯行為，尚包括情感與認知。
- (二) 態度必有其對象，態度的對象可為具體的人、事、物，也可為抽象的觀念。
- (三) 態度有類化的傾向，對某一單獨對象持正面態度者，對同類對象也傾向持正面態度。
- (四) 態度的形成與文化傳統、家庭環境、學校教育等因素有關。

二、王文科（1991）將態度定義為，態度是可以習得的，影響個人對特定對象做出行為選擇的有組織之內部準備狀態，其構成的成分有三點：

- （一）認知成份：它與表達情境和態度對象之間的關係概念或命題有關。
- （二）情感成分：它與伴隨於命題或概念的情緒有關。
- （三）行為傾向成分：它與行為的預先安排或準備有關。

三、潘詩婷（2002）認為態度有下列幾點特性：

- （一）態度是基本的行為，是行動的開始。
- （二）態度具有相當的一致性與持久性。
- （三）態度是後天經驗的習得。
- （四）態度包括情感、認知、行為三個成分。
- （五）態度具有方向性與強弱度，是可測量的。

四、金清文（2002）認為態度可分為以下幾點特性：

- （一）行動前的心理準備狀態。
- （二）學習者對學習事物的投注程度。
- （三）對事物的興趣、需求、觀感等，而其表現過程：包括動機強度、持久性與耐心、精細度。
- （四）認知、情感及行為為態度之內涵。

五、金武昌（2004）提出態度的特性及內涵為：

- （一）是一種逐步形成的持久性的心理反應。將影響個人對於人、事、物的價值及個人的思想行為。
- （二）態度的產生有其對象，對象包括人、事、物。
- （三）態度是一種具有持久性、習慣性、一致性，屬於個體內在的心理反應。

(四) 態度會影響個人的外顯行為，我們可由其外顯行為來推測其態度的傾向。

(五) 態度的傾向可經由心理測驗加以量化。

(六) 態度是在社會情境中逐步學習、累積轉化而成，在適當的條件下可能改變。

(七) 態度的主要內涵包括認知的（思想層面）、情感的（具有評價成分的情緒反應）、行動的（指引行為的趨向）。

綜合以上國內外學者的觀點，歸納整理如表 2-1。研究者認為態度乃是「一種抽象的概念，是個體在面對人、事、物的心理傾向，具有持久性、一致性。且態度非與生俱來是靠學習得來的」。其特性為：

1. 無法直接觀察，是一種內在的結構、一種抽象的概念。
2. 具有持久性與一致性。
3. 可由後天學習而得。
4. 必需有特定的對象。

表 2-1 國內外相關研究態度內容一覽表

研究者	年份	態度的內容
吳聰賢	1992	態度不是與生俱來，而是靠學習獲得，態度形成從認知成份發展到行為成分，時間上可能需要很久，也可能很短甚至同時發生。
陳麗娟	1994	態度是準備行動的心理態度或行為傾向，也是一種具有結構與組織的複雜體系，包括認知、情感與行動。
魏麗敏	1996	態度是一種抽象的概念，由個人在環境及自我主觀的交互作用下逐漸形成。
郭生玉	1996	態度是指個體對人對事所持有的一種積極或消極反應傾向。
陳李綢	1997	態度指人們對所呈現的各種刺激，以相當且穩定的方式來感覺與行動。
官淑如	1997	態度產生有其對象包含人事物，具有一致性、習慣性、持久性。屬於個體組織內在的心靈反應。影響個人對人、事、物的評價及個人的思想行為。
吳瓊汝	1998	態度是在後天環境中逐漸形成，會影響個人在特殊情境中的行為。
劉燕饒	2001	態度係指個體對人、事、物、情境的刺激，所持有的一致性和組織性的內在心理傾向。
潘詩婷	2002	態度是基本的行為，是行動的開始，具有相當的一致性與持久性，是後天經驗的習得，包括情感、認知、行為三種成分，且態度具有方向性與強弱度，是可測量的。
金清文	2002	行動前的心理準備狀態。學習者對學習事物的投注程度，包含對事物的興趣、需求、觀感等，而其表現過程，包括動機強度、持久性與耐心、精細度。
邱佳椿	2003	態度乃個體針對外在環境所持有的一致性主觀知覺，然後對外在環境產生喜好，並反映於外顯行為上。
金武昌	2004	是一種逐步形成的持久性的心理反應。將影響個人對於人、事、物的價值及個人的思想行為。

續後頁

研究者	年份	態度的內容
王喬真	2005	個體對於某一事物一致而穩定的行為與情緒傾向，包含認知、情感與行為三個層面。
Eagly Chaiken	1993	是一種內在的狀態，對依個物件、人、或條件，公開的或暗地裡表示正面或負面評價反應。
Simpson Koballa oliver Oliver	1994	對東西、人、場所、事件或觀念，做正面或負面反應的傾向。
Herron Eubanks	1996	反應相互關聯的感受和信念，集中注意在某些實體、人、物件、事件或實施者。
Martin Sexton Wagner Gerlovich	1997	對事件、人、物的心理傾向。
Anastasi Urbina	1997	個體對一組特定的刺激，做贊成或不贊成的反應趨勢。
Lefrancois	1997	具有評鑑的意思，對某些人、事、物、理念，持否定獲肯定反應的組合。
Gredler	2001	影響個體外顯行為的選擇能力。

資料來源：研究者整理

參、學習態度的涵義

在面對廿一世紀知識爆炸的時代，面對大量的資訊如何有效的吸收與應用，端賴學習者是否具備良好的學習態度。張志鞍提出學習者對學習情境的喜愛或厭惡程度，足以影響其學習的動機與學習效率；而積極的學習態度影響其學習的基礎。以下對學習態度的內涵及影響學習態度的因素說明如下：

一、學習態度的內涵

林寶貴、錡寶香(1992)提出學習態度是指學生從事學

習活動的方法、動機與態度；包含學習方法、學習技能、學習習慣、學習慾望。Towel(1982) 提出學習態度，如讀書方法、技術等是一種潛在的過程，影響著學生的學習。官淑如(1997)指出學習態度是學生在學習活動的歷程中，屬於心理的一種對學習環境中的人、事、物具有的預備狀態，是後天經驗累積習得的，它能指示學習行為的方向，若其所持的評價為積極的、正向的，則對於學習事物將全力以赴，反之，則將降低其學習意願；學習態度形成後雖然具有一致性、持久性，但在其學習環境中，經由教師、同學、課程、學習環境等因素交互作用下仍會改變其學習態度。

Slavin(1995)將學習態度界定為上課畫重點、寫筆記、摘要、列出學習綱要、組織與繪圖的能力及提出問題與同學重點討論等項目。換言之，只要態度的對象涉及學習方法、學習習慣及學習動機等有關學習方面所抱持的態度，皆稱為學習態度(金清文，2002)。

賴保禎(1987)提出學習態度測驗中包含學習方法、學習計畫、學習習慣、學習環境、學習慾望、學習過程、準備考試、考試技巧等八大項目之內容。

秦夢群(1992)認為學習態度可分為：1.對課業學習的態度，如學生的學習的動機和興趣；2.對學習環境的態度，為周圍環境變數(如教學的環境、教師教學態度、同學之間的人際關係)。

邱佳椿(2003)界定學習態度為 1.學習興趣；2.學習習慣；3.學習焦慮；4.自我效能；5.實用性等五個層面。

曾玉玲(1993)認為學習態度為學習者對其學習的活動或環境的正向或負向的評價與情感，其中包含了：1.對讀書的態度。2.對課程的態度。3.對老師的態度。4.對同學的態度。5.對學習環境的態度。

李坤崇(1996)在其學習適應量表中提出學習態度應包含1.學習興趣。2.對課業學習的態度。3.對學校教學環境的態度等。

官淑如(1997)認為學習態度包含對學校教學的態度、對學校環境的態度、學習的動機、讀書的習慣與讀書的策略。

張志鉸(2002)在其高職新課程實施後汽車科學生學習態度與學習困擾之相關研究中界定學習態度分別為1.對學習內容的態度。2.對教師的態度。3.對同儕的態度。4.對學校的態度。5.對自我的態度等五個層面。

Weinstein(1982)將學習態度的內涵分為十大項：1.態度。2.學習動機。3.時間管理。4.學習的焦慮。5.專心。6.訊息處理。7.畫重點。8.學習輔助技術。9.自我檢測。10.考試技巧。

金清文(2002)將學習態度分為：1.學習的方法。2.學習的習慣。3.學習的動機。

金武昌(2004)認為影響學習態度的因素為：1.學習動機。2.學校教學。3.學校環境。4.學校課程。5.人際關係。6.家庭。7.學習習慣。8.學習策略。

根據以上幾位專家學者對學習態度的內涵，研究者認為學習態度是學習者在學習的過程當中，對學習內容與週

遭環境所持有的一種正向或負向的行為傾向。茲整理如表 2-2 影響學習態度因素彙整表。由表 2-2 中歸納多位專家學者認為影響學習態度的因素最多的前幾項定為本研究學習態度的內涵，包括學習方法、學習課程、學習環境、同儕之間互動，另外加上一項對學習習慣的態度。

本研究學習態度界定為五個向度：

1. 對學習習慣的態度：

對自己的期待與想法、主動積極或被動消極學習、自己對學習目標的明確性、自己的讀書習慣、課業習作等方面。

2. 學習方法的態度：

學習技巧、學習計畫、上課學習的情形、遇到問題時尋求協助與幫忙的態度、能主動預習或複習的學習、學習策略的應用、學習輔助工具、選擇的要點等皆會影響學習的態度、與教師的互動。

3. 對學習環境的態度：

對學校活動參與的情形、對學校的認同感、對學校環境設備，如設備優劣程度、教室通風程度、光線強弱、是否符合自己的需求等。

4. 對學習課程的態度：

課程的難易度、課程的適合度、課程的學習順序、對學習課程的期許。

5. 對同儕的態度：

與同學的互動、人際關係、小組合作、同儕的習性、讀書風氣等皆會影響學習的態度。

表 2-2 影響學習態度因素彙整表

學習態度的內涵	賴保禎	秦夢群	林寶貴	邱佳椿	曾玉玲	李坤崇	官淑如	張志鞍	Weinstein	金清文	金武昌	次數
學習方法（學習輔助術、選擇要點）	○		○					○	○	○	○	6
學習計劃	○											1
學習習慣	○		○	○			○			○	○	6
學習欲望	○		○									2
學習過程	○											1
準備考試	○											1
考試技巧	○								○			2
對課業學習態度（課程的態度）		○			○	○	○	○			○	6
學習興趣				○		○						2
學習焦慮				○					○			2
自我效能				○				○				2
實用性				○								1
讀書的態度					○							1
老師的態度					○			○				2
學校教學態度							○				○	2
同學的態度（人際關係）	○				○			○			○	4
學習環境的態度（學校態度）	○	○			○	○	○	○			○	7
訊息處理									○			1
專心									○			1
時間管理									○			1
動機									○	○	○	3
家庭											○	1

資料來源：研究者整理

二、影響學習態度的因素

金武昌（2004）認為學習態度的形成與改變，與個人的學習環境、背景有很大的影響。包括教師、同學、教材、家庭社經背景、文化背景及學校環境都有著密切的關係。學習的過程往往會因為學習態度的影響，而有不同的表現。吳武典（2000）指出，學生對學習情境的喜愛程度，會影響她們的學習態度，進而影響學生的學習效果。

王家珍（2001）提出，影響學習態度的因素，會受到許多複雜原因影響。許多研究指出個人的性別、性向、父母教養方式、家庭社經背景、學校科別、學校環境、教師、同儕或外在環境，皆會影響學習態度。

Usova(2002)提出影響學習態度的因素有教師的教法、教材、學生的能力、興趣等。林寶貴、錡寶香(1992)認為學習態度應包含下列因素：學習方法、學習習慣、學習慾望。

從文獻探討中可得知，影響學習態度的因素所涵蓋的層面頗多，但其中對學習習慣的態度、對學習課程的態度、對學習方法的態度、對學校環境的態度及對教師的態度等五個層面似乎是探討學習態度時，最被提出探討的因素。

茲將國內外學者對學習態度的研究及其影響的因素，歸納如表 2-3

表 2-3 學習態度國內外相關研究及其因素一覽表

研究者	年份	學習態度之相關研究及其因素
秦夢群	1992	男生在學習專注力、學習興趣及學習計畫等方面比女生好。
林寶貴 錡寶香	1992	1.高職聽障生不因年級的不同而有差異存在。 2.高職聽障生不因聽力損失程度而有差異存在。 3.女生的學習態度優於男生。
姚如芬	1993	1.影響高中學生數學學習能度的主要因素按其影響程度的強弱依序為：數學教師、學生個人動機、家庭學習環境、數學課外活動及數學教材。 2.公、私立高中學生間的數學學習態度有顯著差異 3.性別沒有達到顯著差異。
陳致嘉	1994	男、女學生在國中學生數學學習態度上呈現差異。
陳正昌	1994	家庭社經地位、學校規模、學校教育資源在學習態度上有顯著差異。
丁一顧	1996	1.教師不同的領導型式在國小學生學習態度、學業成就，有顯著差異 2.不同學習準備度學生在學習態度與學業成就上有顯著差異。 3.教師領導型式與學生學習準備度配合與否，在學生學習態度、學業成就及領導型式效能上均未有較高的表現。
官淑如	1997	1.綜合高中學生學習態度，在『對學校環境的態度』為負面傾向。 2.綜高學生學習態度女生優於男生。 3.私立學校學生的學習態度優於公立學校學生的學習態度。 4.『就讀前有教師為其解說、輔導』及『目前就讀學校有提供選課、學習、生活、生涯輔導等活動及課程』之學生學習態度較佳。 5.入學方式為『推薦甄選』者學習態度最佳。
余化人	1999	對台北市國中技藝班學生學習態度具有預測力之變項分別為：自我效能、自評學校氣氛、家長管教方式、性別、同儕、自評學業成就、家長關懷情形。
張永宗	2001	以登記分發入學、公立學校的學生、工業類科、學習成績較高的學生等，具有較佳的學習態度傾向。
劉燕饒	2001	1.國中資優學生擁有積極而正向的學習態度及非常優異的學業成就表現。 2.中部國中資優學生在機械化技巧、學習態度認知、學習態度情感優於北部學生。 3.集中式國中資優班學生有較佳的時間管理與學習態度。 4.國中資優學生在時間管理、學習態度、學業成就與生活適應之間，有顯著的相關。

續後頁

表 2-3 學習態度國內外相關研究及其因素一覽表 接前頁

研究者	年份	學習態度之相關研究及其因素
施信華	2001	綜合高中學生對於同儕的態度與自我的態度良好，且透過團體的互動與自我的肯定，能夠提昇學習的態度。學生性別、選修課程及學業成績對綜合高中學生學習態度有顯著差異。
林淑真	2002	在學習態度方面，學業成就與學習態度中之認知成份、情感成份、上課行為、考試行為各層面均達顯著正相關。 相關係數除考試行為為中度相關外，其餘均屬於低度相關的情形。
張志鞍	2002	1. 學生對學習態度具有正面學習的態度傾向。 2. 不同年級、不同學業成績，在學習態度上皆未有顯著的差異。 3. 學校性質不同在課程教學與教師的態度上有顯著差異。
邱佳椿	2003	影響高職電機電子群學生學習態度的相關因素方面： 1. 個人背景因素：放學後是否有打工、每日上下學通勤時間、每週平均複習課業時間。 2. 學習環境滿意度。其內涵層面包括：學校環境、家庭環境、教學方法與教材。
蔡東敏	2003	教師期望與同儕影響會顯著影響職校學生之學習態度。 職校學生的學習態度對其學習動機均有顯著的影響。 職校學生的自我效能對其學業成就有顯著的影響。 父母期望對於職校學生之學習態度卻無顯著的影響。 學科價值的高低對其學業成就卻無顯著的影響。
金武昌	2004	1. 女生的學習態度較男生積極。 2. 學校地點不同：對學習環境、家庭因素及課程分配。
方婷妮	2006	不同的入學背景，在學習態度有顯著差異。 不同的入學背景，在學業成就上有明顯差異。
Goldberg	1990	父母對小孩教育的參與度愈高，則其子女對學校課業的態度欲積極。
Leung	1993	父母對小孩課業上的支持，可以鼓勵小孩有較好的學習態度。
Sinclair	1994	教學方法與活動對學生學習態度、動機、參與度有顯著差異。
Clark & Trafford	1996	不同性別對學習態度有不同的差異。
Kim	2001	教師應提供多種的教材以及認知、情感經驗，提高大學生學習的興趣。
Kobayashi	2002	不同性別對學習態度有不同的差異。
Usova	2002	影響學習態度的因素有教師的教法、教材、學生的能力、興趣等。

資料來源：研究者整理

第二節 視覺障礙學生的身心狀況與學習特質

本節分別從視覺障礙學生的身心狀況及學習特質，加以說明。

壹、視覺障礙學生的身心狀況

萬明美（2001）的研究指出：隨著年齡的增長，盲童逐漸能以「學習經驗」彌補發展上的遲緩，「認知角色」取代「知覺功能」，成年盲者除視覺障礙外，其他特徵與明眼人的差異就更少了。萬明美提及視障兒童在體態與心理方面與一般兒童不一樣，任何生理上的特質都會影響到心理。柯燕姬（1993）提出常見的心理特質有缺乏自信、缺乏主動積極性、容易依賴別人、對事物容易產生懷疑。張自（1993）也指出不安定性、缺乏安全感、集優越感與劣等感於一身，有自我中心的傾向，也是盲生常有的心理特質。任何的障礙或缺陷都可能導致心理適應上的問題，對其人格發展亦有些許的影響。視覺障礙的學生因為受限於視力的問題，凡是有關視覺的一切活動都會受到一些限制，以致於學習遲滯，概念獲得較不完全，視覺印象模糊，使得情緒容易緊張。Warren(1994)也認為視障兒童較同年齡兒童在認知、語言、動作和社會發展上有遲滯的現象。但是在教育部社會教育司出版的大專院校視覺障礙學生輔導工作手冊中，提及視覺障礙學生並沒有特別的心理特質，之所以有「特質」是獨特的生活環境所造成。那種「特質」沒有普遍性，不能類推至所有的視覺障礙學生(教育部，1993)。

何華國(2001)指出視覺缺陷對兒童的其他生理結構與功能，不見得會有影響。不過視覺障礙可能導致在視動協調及定向行動方面會發生問題。邱上真(2002)認為由於盲生(視力敏銳度在 0.03 以下者)沒有光覺或很弱及較難以文字來學習。劉信雄、王亦榮、林慶仁(2000)也提出盲生對：太大的物體、不同色彩、自然景物、抽象的語詞、動態的現象以及空間的大小等有理解上的困難。劉信雄(1997)指出視覺障礙兒童的特色是缺乏距離感、速度感、完形能力、立體感及細部的觀察力。

葉立群、朴永馨(1995)指出，視障者的個性特點與其生理缺陷相連繫：由於行動不便，與外界、和其他人的互動減少，形成性格較為內向，且容易產生自卑心理，對生活的態度比較消極。再者視覺障礙者對自己的缺陷很敏感，很注意別人的議論或看法，有時表現很孤傲。視覺障礙的兒童，由於內部心理矛盾的發展和某些社會作用不當，是病態的衍生物，不是盲的必然產物，透過教育是可以避免和治癒的。

盲童學生由於視覺功能的缺陷，不僅給學習、生活和社會交際等各方面帶來極大的困難，而且也嚴重影響他們的身心健康和發展。根據北京醫科大學青少年衛生研究所對部分盲校盲童心理衛生狀況的調查結果顯示：20歲以下的盲童在情緒特徵、人際關係、自我意識、性格意志等方面同明眼兒童相比都有一定的差異：如表現在情緒不穩定、認為自己情緒經常變化者佔 41%，47%的盲生很敏感，覺得在公共場合會受到別人的注意，因此盲童表現出來的

過分焦慮、依賴、自卑、呆板、孤僻、退縮、敏感等人格傾向，值得我們的注意(國家教育資訊網，2004)。

一般視覺障礙的兒童，常會表現擠眼、擺動身體、繞圈子轉、注視光源、玩弄手指等習癖(柯燕姬，1997；萬明美，1982)。這是視障兒童尋求自我刺激的一種方式，而萬明美的調查研究中發現有三分之一的視障者有習癖動作的傾向。

教育部盲生心理問題可歸因於以下幾項：

1.生理缺陷的影響：

由於視力障礙，很難了解外界的環境，很少與正常人交流，社會活動範圍受到極大的限制，信息量較少，當在學習生活中遇到困難和問題時，往往會認為自己低人一等，樣樣不如人，從而精神不振、產生自卑感，這種自卑感若發展到一定的程度就會喪失自信心，甚至自暴自棄，對任何事情都覺得不順利，形成強烈的反叛心理，表現出無所適從、粗魯、易怒等性格。

2.社會因素的影響：

社會上普遍對盲人存有偏見、歧視或疏遠盲人，甚至對盲童挖苦、嘲笑，導致盲童心理造成傷害，導致失衡，產生不滿、怨恨的情緒。

3.家庭因素的影響：

家庭是塑造兒童個性、品質、養成習慣及發展能力的重要場所，因此父母的態度及心理狀態對盲童的身心發展都會產生極大的影響。

視覺障礙的學生和一般人一樣，一定會遭受挫折，而

衍生心理的困擾，若無法自行調適時，便需要他人給予必要的協助。一般而言，視覺障礙的大學生具有思辨的能力，能反觀自醒主客觀事件，因此可教導視障學生學習情緒自我分析等輔導策略、壓力免疫訓練，協助視障學生處理困擾的情緒問題（教育部，1993）。

貳、視覺障礙學生學習特質

一般而言，視覺是人們獲取資訊最主要的感官，人們大約有百分之八十以上所得的資訊是藉由視覺獲取，沒有一種感官能像視覺般的速度和量，且可遠距離獲取資訊 (Geruschat & Smith,1997)。視覺障礙學生，除了視覺上的障礙而在生活經驗上與外在訊息的接收上與一般人有所差異之外，其他方面與明眼學生並沒有兩樣。但視覺上的限制，造成學習困難，相同的一份教材，視覺障礙的學生大約比一般同學多花二、三倍的時間(Kirk & Gallagher,1986)。視覺障礙者因為沒有視覺的回饋，在學習上只能靠視覺以外的其他感官(教育部，1993)。一般而言，若失去視覺，在學習上有三個限制：1.經驗範圍和種類上的限制；2.移動能力的限制；3.控制環境能力的限制。

全盲學生對下列的訊息有學習上的困難：太大，如房屋、高山、河流、房屋。太小：如螞蟻、蚊子。太脆：如蜻蜓的翅膀、泡沫、蜘蛛網。太高：如巨木。太遠：如星星、月亮、太陽。太複雜：如工廠內部。太封閉：如手錶內部構造。動態：如小鳥跳躍、蝴蝶飛舞。抽象：如顏色雪白、翠綠、如茵。危險：如正滾開水、營火燒著、化學藥品、油熱沙鍋(劉信雄，1997)。

而弱視生的學習特質則有：1.缺乏遠近感；2.形狀與背景的界線區辨不易；3.對整體與部分的掌握能力較弱；4.對視知覺的速度緩慢；5.缺乏立體感等(劉信雄、王亦榮、林慶仁，2000)。

視覺障礙的學生由於生理缺陷因素，往往有學習困難

存在，無法與正常學生公平競爭(教育部，1991)。林寶貴(1989)提出弱視的學生在推理、語言發展、抽象類化方面，雖表現和一班學生類似，但卻較正常學生缺乏豐富之概念聯結。

萬明美(2001)也指出就讀大專院校的視障學生，往往因生理上的缺陷，阻礙其接收訊息與教育的通路，因而在生活、學業、就業、人際方面均感困難。大致上視覺障礙的學生在學業成就上的表現要比視力正常的學生稍差，尤其當課業的內容更趨抽象，概念的學習也將感到困難，此時更需要花費比視力正常的學生更多的時間去學習一些技能。萬明美也提及適應良好的大學視障生個性較開朗、健談，能接納自己、肯定自己，並會主動尋求協助以解決課業問題。Kirk & Gallagher (1986)認為視障學生的學業問題，在入學後的前幾年並不見得特別明顯，但當內容更趨抽象，且彼此的相關性增高時，則其遭遇的課業問題，很可能逐漸演變成一種教育障礙。

張昇鵬(2001)的研究發現，大專身心障礙學生生活品質接不理想，其中所有障礙類別對學業學習皆未達理想的情況。

劉信雄(1997)指出：男性與女性在學習上的反應模式上，有許多不同的地方。一般研究均以為，男性較積極進取，對數學運算力成較敏感，女性則較優於語文及精細肌肉的控制。

視覺障礙會影響個人基本的閱讀技能，由於無法直接閱讀印刷字體，必須藉由其他的管道如點字或有聲書籍的

傳達，以致獲取的資訊較慢，相對的也要比一般正常的學生要花上更多的心力與時間。杞昭安(1988)的研究結果顯示，視覺障礙學生的閱讀速度每分鐘 99 個字，約為明眼學生的五分之一；弱視學生的閱讀速度每分鐘 106 個字，為明眼人的四分之一；視覺障礙學生的閱讀能力平均每分鐘 64 個字，僅為明眼學生的六分之一，由於閱讀速度緩慢，也影響視障學生的學習。

林寶貴(1989)提出輔導視覺障礙學生學習的三原則：第一要具體化：要使盲生真正瞭解週遭的環境，必須靠雙手的觸摸或操作具體的物品；第二要統整化：因視障學生缺乏統整的概念，教師必須將整體的概念融入實際而具體的經驗，並且按照順序來加以說明指導；第三要從做中學：視障學生為學習認識環境，必須自己親自從事活動才能得知物體的存在。

林寶貴(1989)提出一些的研究並沒有足夠的證據來證明盲生的人格，與其社會適應有問題。但是音樂經常被認為是盲生特殊的能力與興趣，但也尚未有證據說明，盲人具有優越的音樂能力。

綜合以上研究分析，大學視覺障礙學生在學習方面有以下幾點困難。

(一) 訊息接收困難：

大學教師授課時常使用教學媒體，即使視障學生坐在第一排也常不知所云，對上課訊息的接收有困難。有些教師喜歡使用板書書寫不加以口述，這對視障同學而言上課重點無法記錄，

往往須透過同學的筆記或口述重新整理資料。

(二) 課業評量：

做筆記、找資料、寫書面報告對視障同學而言是一項極大的挑戰。尤其書面報告的作業往往投入與獲得不成比例，增加學生心中的氣餒。

(三) 輔具使用：

上課時使用點字機怕會影響其他同學的學習、錄音又害怕教師會有心理壓力、使用點字板點寫無法跟上課程的速度、望遠鏡看的速度太慢、擴視機近幾年來已大幅改進，已增加閱讀的速度。點字工具書與教具近幾年來已大幅提升，在網路資料的取得上仍有其限制與困難。

第三節 視覺障礙學生的學習態度及其影響因素

本節歸納視覺障礙學生的學習態度及其影響因素。以下分別從視覺障礙學生的學習態度、輔導制度及學習環境加以探討。

壹、視覺障礙學生的學習態度

許天威等(2002)的研究指出部份身心障礙的學生會表現出消極、被動、及依賴的學習態度。有些大學校院對於考試評分方面會調整對障礙學生的要求標準，例如延長考試作答時間或可以尋求其他的輔助方式，但不會降低對身心障礙學生的要求標準。此強調給學生學習機會和保護學生之間應有所差別。而且及早告知學生不會降低標準要求，以期激勵學生的學習態度。其實對視障學生而言，大學任課教師常使用各類視聽教學媒體，全盲的學生是完全看不見，不知所云。弱視的學生則看不清楚，因字幕圖案通常沒有放大呈現，更不用說教學影片了。所以視障的學生上課時無法做筆記，全靠專注的聆聽，聲音訊息接收的方式很單調，較難以提出問題或參與討論，容易打瞌睡會分心，吸收有限，久而久之，學習態度自然低落(萬明美等，1997)。

根據萬明美(1997)等人的研究顯示大學視障學生在學業學習方面會遇到以下幾點的困難：課堂聽講困難、資料蒐集困難、學習工具匱乏、基礎學科能力欠佳、就讀科系不符合志趣、評量方式不客觀、學習領域增廣，難以適應。而萬明美還提及在環境調適方面：校園和社區環境有障

礙、對家庭產生疏離感、對前途深感憂慮，也會造成大學視障生適應上的困難。

許天威等人(2002)的調查研究顯示身心障礙學生學業學習的適應狀況並不理想，多數的視障學生均有難以跟上老師教學進度以及難以完成教師指定作業的情形。但是當上課期間需要協助時，視障學生比較會主動向老師提出請求。學業學習碰到困難的時候則普遍傾向於向同學請教或自己克服。多數的身心障礙學生均有難以學習的科目。

參加「身心障礙學生升學大專校院甄試」制度就讀大專校院的視障學生，其基礎學科能力薄弱，因本身障礙或高中階段沒有強調數學或較無升學競爭壓力以致於疏於學習。數學基礎能力較差，與運算、邏輯推理等相關之科目常有不及格現象產生，其中英文也是大專視障生的弱點之一，單字背的不多以致影響閱讀英文教科書或期刊論文之速度及理解，學習進度就會落後（萬明美，2001；許天威等，2002）。

就讀大學後的課程比高中時候更加深加廣，不比高中有審定的教科書本，所要閱讀的參考書籍與文獻資料非常廣泛，造成學生心理壓力極大。再者大學強調訓練學生的統整能力，書籍文獻呈現的方式與高中時期差異甚大，學生須徹底改變學習策略與讀書習慣，但是因為視障的原因常需藉助他人幫忙查資料、借筆記、報讀、錄音等，常使視障學生徘徊在獨立的思考學習與依賴他人之間，使得學習適應更形艱難(林寶貴等，1997；萬明美，2001 許天威等，2002)。

整體而言，適應良好的大學視障生個性較開朗、健談、能接納自己、肯定自己，主動尋求協助以解決課業問題。適應不好的大學視障生則對未來比較悲觀且不會主動尋求課業上或生活上的支援。諸多的學習困擾因素導致就讀大專校院的視覺障礙學生在學習適應上產生問題，是值得教育工作者重視的問題。

貳、影響視覺障礙學生學習態度的其他因素

視覺是人類學習的重要管道之一，若喪失了視覺勢必影響其個人的生活與學習。透過輔導制度及改善學習環境，將有助於提高視覺障礙學生的學習效果。

一、視覺障礙學生的輔導制度

針對視覺障礙學生的輔導制度，以下就國內外視覺障礙學生升大學時的輔導制度來加以說明。

(一)國內視覺障礙學生升大學輔導制度

目前視覺障礙的學生進入大學有兩種方式，一種為參加身心障礙學生升大專校院甄試，另一種就是參加一般的升學考試(含推薦甄選、申請入學、指定科目考試聯合招生)。我國目前視覺障礙學生升大學之管道主要依據「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」辦理的身心障礙學生升學大專校院甄試入學(賀夏梅，2004)。此甄試的方式在於就各大學針對身心障礙學生所開放的科系與名額，採行全國統一甄試，並視其需求提供考試時的特別服務(如試題是否需要點字表示、是否需要放大試題，基本

字型亦或放大倍率、須考場提供輔具；點字機、檯燈(60W燈泡)、擴視機、延長線、插座、盲用電腦、電子試題、大桌面(長)×(寬)×(高)各為多少、考試當天需提供的服務.....等)。

我國此一甄試的制度，保障了入學的名額，視障的學生不必與一般學生競爭，得以保障身心障礙學生升學大專校院的機會。研究者彙整95學年度身心障礙學生升學大專校院甄試招生簡章，各大學校院開放給視覺障礙學生(大學組)的科系共86所科系、125個名額，第一類組68所科系開出106個名額，第二類組15所科系開出16個名額，第三類組2所科系開出2個名額，第四類組1所科系科開出1個名額(附錄二)，彙整國內近五年各大學校院系所針對視覺障礙的學生開出的名額或科系是否恰當亦或完備與否?可從附錄二的資料分析結果可得，雖然針對視覺障礙的學生，各大學系所及名額都逐年增加，但是一般社會上對視覺障礙者因視覺上的障礙能從事的職種有限的態度仍然根深蒂固，因此各大學所開出缺額的科系都集中在第一類組及第二類組，第三類組和第四類組都只開出一、二個名額，在招生簡章上有些大學校院的系所在備註欄當中還會特別註明某些限制，像善用點字者尤佳、生活行動與起居能自理者、甚至有些學校擺明該校無障礙設施不佳或積極改善中、輔導措施不完善、要求考生慎重考慮其志願，因為其學校設備及設施之不足有些學校更擺明重度視障生不宜報考其類科，顯見仍有相當的不合理作法存在。此一甄試制度的特色雖在保障視覺障礙者基本就學的機會，但反

而侷限了其接受專業知識素養的機會與選擇性(賀夏梅，2004)。

除此選擇的機會受到侷限以外，因為不具有與一般學生共同競爭的入學方案，恐導致其就讀大學校院後因學力不足引起適應上的問題。事實上，Bennett & Ragosta (1985)的研究分析，美國視障生(其它障礙生可不是如此)參加其學術性向測驗的分數與非障礙生比較，只差很小的範圍，當然也提供充分而符合其個別需要的考試服務措施。

(二)國外視覺障礙學生升大學輔導制度

1. 美國

美國是一個強調教育機會均等、尊重人權自由的國家，對於殘障者的高等教育相當重視。最具體的法源規定為1973年的Section 504之要求，各級學校不得以障礙之理由，拒絕其入學，並應提供必要的調整或協助，透過法律之訂定，以保障各類障礙學生之升學機會，因此美國對身心障礙考生均能提供必要的相關服務，例如托福考試為視障考生提供大字體試題及答案卷、報讀及抄錄員。在美國「全國教師會考」身心障礙的考生可要求特別的考試設置和服務措施，例如視障者可要求減少或刪除圖表和圖片的試題、點字翻譯、報讀、協助登錄答案、放大試題及答案卷、延長時間、提供特別教室等(萬明美，2001)。

美國大學身心障礙學生的入學無須通過大學入學考試，而是採申請許可制，因此視障生升學大專校院的比率很高(毛連塏，1989)。障礙學生就讀的科系是以障礙學生本身的能力、興趣為主，可自由選讀科系(林慶仁，1997)。

美國各大學生或學院生，涵蓋各障礙類別(Fairweather & Shaver,1990；Noble,1990)。美國大學入學之管道，視障生是在各障礙類別中，高中畢業後進入高等教育學校比率最高的，約有 42.6%(Fairweather & Shaver,1990)。數年前之瑩橋國小事件受害者官聲彥(眼盲)，1995 取得加州柏克萊大學之全額獎學金入學(由美國高中畢業申請)，可見其管道之通暢。

根據 Pacifici 和 Mckimmey(1997)的調查研究，美國所有就讀公立大專校院的身心障礙學生有百分之七十一就讀於二年制社區學院，在 1995 年對全美 672 所社區學院的調查當中顯示，有 80%的學校設有正式的身心障礙學生支持服務辦公室，其服務內容包括：障礙評估、性向測驗、學業建議、生涯探索、轉學(系)建議、課輔小老師、心理諮商和提供適應性輔具。許多的支持服務辦公室還會與當地的社區組織或校內的其他部門結合起來為身心障礙的學生提供服務(許天威等，2002)。

由於視障學生先天上的限制，進入大學就讀後，學校必須提供適當的協助以幫助學生更融入學校的生活，因此美國大學也針對學生的特殊需求提供支持性服務和設施，如學業指導、報讀、翻譯、錄音、點字和導盲員、職業諮詢、無障礙建築設施設備(Lawrence,Kent,& Henson,1982；陳麗君，1995)。1988 年喬治亞州感覺復健中心在大學中成立，提供視覺障礙學生學業學習、諮商輔導、增進獨立生活技能、培養工作技能和電腦課程訓練等服務(Johnson-Sligar & Sligar,1992)。

陳麗君(1995)提出建議，應教導欲升學大學校院的身心障礙學生做好心理調適，包括發展自我擁護技巧、挫折處理能力、社會性問題解決能力、大專水準的社交技巧及良師益友的關係。

2. 日本

日本對於身心障礙者接受高等教育的態度，一向秉持著「教育機會均等」、「能力本位」及「適性教育」的民主教育精神(教育部，1991；林寶貴等 1997；萬明美，2001)。日本在升大學考試制度並未針對身心障礙的學生在成績分面科設特別甄試入學或優待的辦法，也未加以任何的限制，凡是高中畢業想要升大學的身心障礙學生，一律像一般學生一樣接受大專聯考，無論在考試科目、試題內容、率取標準等方面，完全與普通生一樣的待遇，只是在接受考試時特別考慮到視覺障礙的學生因為視覺的問題，在作答時會產生不便，而特別採取某些特別的因應措施(如用點字出題、延長考試時間、對弱視者准許使用放大鏡、設置特別的考場、準備特別照明器具、准許隨護者陪伴在特別考場應試、使用特製桌椅等)(許天威等，1984；教育部，1991；林寶貴等，1997；萬明美，2001；賀夏梅，2004；全国障害学生支援センター，2005)。

身心障礙學生與一般學生的升大學入學管道則依據各大學個別實行的「各校個別招考入學考試」，由於日本教育當局並未對各大學招考身心障礙學生實施強制性規定要求保障名額，因此對於是否開放招考身心障礙學生以及提供

入學考試特別服務完全取決於各校的實施意願(賀夏梅，2004；全國障害學生支援センター，2005)。

至於進入日本大專校院就讀的視障生，學校也有相對的輔導制度或措施，以協助視障學生完成學業與生活上的適應，諸如：協助盲生報讀或錄音、協助盲生點譯、對盲生提供學費貸款服務、提供獎學金制度、各種輔助器材的提供。日本國立筑波大學、國立東京外國語大學、私立早稻田大學、私立慶應義塾大學在接受身心障礙的學生入學前，學校都會事先考慮，進入大學則交由各學院判斷其就學的可能性及進入大學就學的目的為何？對於考試的條件、考試的內容也事前會談，身心障礙的學生必須提出障礙之診斷書，讓學生可以無後顧之憂進入大學。

另外在接受入學考試時針對視障的學生，學校也提供了點字試卷、點字翻譯者、全國高等學校點譯字事業部、報讀者等服務。等進入大學就讀的時候，學校也會為視覺障礙的學生提供獨立的教室、獨立的研究室、手杖、視覺障礙的電梯、點字版、貼上點字或字體放大、面對面的報讀室、注意無障礙設施、補助立體影印機、點字列表機、擴視機、點字觸摸顯示器、讀取文字等的機器設備，另外在課堂上也會準備點字教科書或大字體文字的書籍，教師教學時必須攜帶揭示板，務必要教師能確實傳達學習版的內容。各學部的課程和一般學生並沒有區別，整體而言各大學對視覺障礙的學生提供了非常良好的服務措施(全國障害學生支援センター，2005)。

概括來說，就讀大學的視障生，若學校有一妥善的輔

導策略，則其進入大學就讀時所遭遇到的困難就會減少。各校也因應愈來愈多的身障生進入大學就讀，皆有資源教室的編制，提供輔導措施與學習策略，並實施補救教學，培養獨立學習的能力。

(三) 大專校院對視覺障礙學生的輔導制度

教育部對大專校院視覺障礙學生的輔導計畫、輔導工作始於民國七十年，委託省立台灣教育學院(國立彰化師範大學前身)特殊教育學系辦理「輔導就讀大專盲聾學生專案」(陳麗君，1995；萬明美，2001)。當時的計畫採取巡迴輔導制度，輔導工作主要有二個目的：1.協助解決就讀大專校院視覺障礙學生學業、生活及心理上之問題；2.協助就讀大專校院視覺障礙學生就業之準備(許天威、楊澤銘、林寶貴、邱明發，1984)。經多年的檢討與改進，逐漸發展在盲生較多的大專校院設立資源教室。

為了協助大專校院視覺障礙的學生順利完成學業、促進大專校院身心障礙學生有關情緒、學習、社會及職業等之適應、提供適性教育，使其充分發展身心潛能並培養健全的人格，教育部並於民國 81 年及民國 79 年分別訂定「大專院校輔導身心障礙學生實施要點」及「大專院校身心障礙學生就學獎助要點」，補助輔導大專視障學生所需之經費與設備，並提供視障學生獎助金；民國 89 公佈「教育部補助大專校院輔導身心障礙學生實施要點」，對於在大專校院中就讀的身心障礙學生給予所需的輔導、補助與相關支持之服務。以國立暨南國際大學為例，該校輔導身心障礙學生之實施要點，其內文如下(國立暨南國際大學，2000)：

一、目的：為協助公私立大專校院提供身心障礙學生學習及生活輔導特訂定本要點。

二、輔導對象：就讀公、私立大專校院之身心障礙學生，同時具有下列二項資格者：

- (一) 領有身心障礙手冊者
- (二) 領有就讀學校所發學生證者

三、輔導原則：

- (一) 輔導工作以全校身心障礙學生為對象。
- (二) 學生輔導中心、畢業生(實習)就業輔導室等單位，應密切配合，發揮整體輔導與相互支援功能。
- (三) 加強輔導教師、導師、訓導人員、家長等人密切合作與聯繫，以利溝通輔導觀念與作法。
- (四) 遴聘輔導、心理諮商等專業人員及各有關科系之教師或導師，提供適切之諮商、諮詢、評量等服務。
- (五) 輔導內容：包括生活、學業、社會、職業等適應之輔導。

四、輔導組織：由教務處、學生事務處(訓導處)、畢業生(實習)就業輔導室、體育室、學生輔導中心、特殊教育中心及相關科系之行政人員、教師與心理諮商人員組成輔導小組，並指定專人負責聯繫、協調與規劃輔導工作。輔導小組應每學期召開會議，研商輔導身心障礙學生有關事宜。

五、輔導方式：

- (一) 始業輔導：學校對於新生入學之身心障礙學生，應於開學兩週內安排輔導老師、工讀同學(或由資源教室專業人員負責)，並舉行座談實施生活輔導及學業輔導。
- (二) 個別與團體輔導：學校應提供場地聘請輔導、心理諮商

人員或任課教師排定輪值表，依學生個別差異、實際需要以及問題類別，採定時或不定時之個別或團體輔導方式予以必要之協助。

(三) 社團與義工制度：請學校運用教育部補助之經費，商請啟明社、啟聰社、老幼社等特殊教育性質之社團團員或具有服務熱忱之同學，擔任義工或工讀生，提供相關協助(如手語翻譯、點字、報讀、錄音等工作)協助身心障礙學生克服課業及生活上之問題。

(四) 研習營與自強活動：除可利用假期舉辦自強活動或夏(冬)令營，以提倡正當休閒活動，促進身心健康外，並可安排參加各類成長營等研習活動，以學得一技之長。

(五) 座談：藉由師生、家長親子、畢業校友等座談，溝通觀念，瞭解問題以達解決困難之目的。

(六) 個案與輔導紀錄：除建立身心障礙學生完整之基本資料外，應於每次輔導過後，詳載個案或輔導紀錄，以提供進一步協助與適切輔導之依據。

二、視覺障礙學生的學習環境

(一) 學校環境

由於視覺缺陷，在面對新的環境時，視障生的內心會充滿恐懼。因為不但無法觀察外界環境事物，且他的一舉一動卻清清楚楚地呈現在他人的眼中，這種單方面的劣勢，使盲生常感到挫折感、孤獨感、容易造成焦慮的心理(劉信雄，1979)。

新生入學時對於校園週遭的環境和上課教室

的變動較不易適應（萬明美，2001）。在環境調適上可對剛進入大學就讀的視障生實施定向行動的訓練，協助他們早日熟悉大學校園和學校週遭的環境，建立視障生的心理地圖，增強盲生獨力行走的技能。

在行政上，學校要消除校園障礙的環境，提供視障生一個安全舒適的學習空間。

視障生在學校環境適應上，有以下幾點困境：

1、環境辨識有困難：

對於尋找建築物、教室、寢室、號碼牌等辨識仍有困難。弱視或視野狹窄的同學夜間行走，在人、事、物的辨識上有困難。

2、獨立行走有安全上的顧慮：

多數校園或社區上障礙重重，導盲磚設施不良、校園附近車流量多、路邊常亂停車、人行道上停滿了摩托車、道路上常見施工工程進行。

3、教室內的行動仍有不便：

課桌椅、清潔用品常被同學移動。課桌椅不能依照自己的需要來調整高度。有些弱視同學因要趴著看書，也常會導致腰酸背痛。

（二）教師態度

教師的標準若能配合學生的能力與程度，將可適度的增強學生的學習行為，也有益於教學活動的進行（施信華，2001）。教師對於學生的課

業及生活輔導，若能投入較多的心力，將可使同學感受到教師的關懷，影響其學習態度。

郭生玉（1985）指出，學生會因為喜歡一位教師，而喜歡他教的科目；也會因為厭惡一位教師而討厭他教的科目。師生之間互動關係良好，學生學習的興趣便會提高，連帶影響學生的學習態度。

每位教師有其人格特質與態度，教師的人格特質除了會影響學生的學業成就，也會影響學生對學校及學科的學習態度。因此教師對學生的接納度愈高，學生對教師的態度愈好，建立合宜的師生關係，提高教師的教學效率也提升學生的學習效果（金武昌，2004）。

