

國立臺灣體育學院體育研究所
碩士學位論文

影響體育教師指導身心障礙學生態度因素研究
FACTORS INFLUENCING PHYSICAL EDUCATORS'
ATTITUDES TOWARD TEACHING STUDENTS WITH
DISABILITIES



研究生：蔡志權 撰

指導教授：吳昇光 博士

中華民國九十二年六月

論文名稱：影響體育教師指導身心障礙學生態度因素研究

總頁數：117 頁

院校所組別：國立臺灣體育學院體育研究所

畢業時間及提要別：九十一學年度第二學期碩士學位論文提要

研究生：蔡志權

指導教授：吳昇光

中 文 摘 要

本研究旨在探討不同背景的體育教師（性別、年齡、體育教學年資、身心障礙學生教學經驗、適應體育課程、特殊教育課程、教學經驗品質評價、自覺能力、職務類別、畢業學校類別、主修科目、運動員背景）和教導身心障礙學生（情緒／行為異常、輕度 - 中度智能障礙、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及身體病弱）態度之關係。

本研究共計有體育教師 477 人填寫改編自 Rizzo(1993) 所著之 PEATID- 中文版「體育教師指導身心障礙學生態度量表」；研究資料經由 t 考驗、單因子變異數分析、Scheffe 法事後比較及逐步多元迴歸分析結果如下：

- 一、體育教師在身心障礙學生教學經驗、修習過特殊教育課程、教學經驗品質評價及自覺能力等因素和指導身心障礙學生態度有顯著差異。
- 二、體育教師指導身心障礙學生態度之最佳預測因子依序為：自覺能力、特教學分、身心障礙學生教學經驗。
- 三、體育教師對不同障礙類別學生之指導態度，由正向到負

向依序分別為：身體病弱、學習障礙、輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、聽覺障礙、視覺障礙、情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障礙。

根據本篇之結果可了解臺灣體育教師對於指導身心障礙學生之態度較傾向負面，未來在學校教育及在職進修中需加強體育教師對於實際指導身心障礙學生之知識及經驗，以改善指導身心障礙學生體育教學之品質與內容。

關鍵字：適應體育、教學態度、特殊教育、合理 / 理性行為理論、融合教育、自覺能力。

Tsai, Jr-Chiuan. (2003). Factors influencing physical educators' attitudes toward teaching students with disabilities. Unpublished master thesis. National Taiwan College of Physical Education, Taichung.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the association between demographic attributes (gender, age, year of teaching physical education, experience of teaching students with disabilities, adapted physical education courses, special education courses, rate the quality of teaching experience, perceived competence, official job, educational background, major, and athletic background) of physical educators and their attitudes toward teaching students with disabilities (emotional/behavioral disorder, mild-moderate mentally impaired, moderate-severely mentally impaired, visual disability, physical disability, learning disability, hearing disability, and body weakness).

Physical educators (n = 477) were asked to complete the Chinese edition of the Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEATID) survey that revised from Rizzo's (1993) PEATID-. Data were analyzed through t-test, one-way ANOVA, Scheffe's method, and stepwise multiple-regression procedures.

The results regarding the three questions addressed in this study were summarized as follows.

1. Four variables were significantly correlated with attitudes toward teaching students with disabilities: experience of teaching students with disabilities, special education courses, rate the quality of teaching experience and perceived competence.
2. Perceived competence was the most significant predictor of favorable attitudes. Special education credit was the second most significant attribute, followed by experience of teaching students with disabilities.

3. Attitudes toward teaching students with disabilities varied as a function of disabled condition, students with body weakness were viewed more favorably than other types of disabilities.

According to the result in this study, physical educators' attitudes toward teaching students with disabilities tend to be negative. Consequently, it may be important to enhance the physical educators' knowledge and experience about teaching students with disabilities in the future academic preparation and in-service education, and to promote the quality of physical education toward teaching disabled students.

Key words: adapted physical education, teaching attitude, special education, theory of reasoned action, inclusive education, perceived competence.

致 謝 詞

兩年來的學習在本篇論文完成之後暫時畫下了休止符，這兩年來受到許多人的協助，使我得以順利完成學業。

首先感謝指導教授吳昇光博士不厭其煩及亦師亦友的指導，不論是在本研究方向與主題的確定，或是在研究架構與方法的研擬，乃至論文撰寫與修改上，皆給予學生諸多之建議與指導。此外，感謝計畫審查及口試委員陳相榮教授與廖主民博士對本篇論文之細心斧正與建言，使本論文得以更加完善。

再者感謝臺中市松竹國小許校長有鐘先生，於進修期間所給予的支持與鼓勵，更要感謝訓導處全體同仁在這段期間所給予的幫忙，使我得以減輕不少工作與學習上的壓力。

最後，感謝內人陳碧芬在這段求學期間之細心體恤及對家人的呵護與照料，使我可以心無旁騖順利完成學業。總之，要感謝的人太多，謹向所有曾經給予協助與幫忙的師長與好友致上衷心的祝福與誠摯的謝忱。

目 錄

中文摘要	
英文摘要	
致謝辭	
目 錄	
表目錄	
圖目錄	
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與目的	1
第二節 研究問題與假設	6
第三節 基本假定、研究範圍與限制	7
第四節 名詞解釋	8
第二章 文獻探討	11
第一節 合理行為理論 (theory of reasoned action)	11
第二節 體育教師指導身心障礙學生態度量表之演進	14
第三節 影響體育教師指導身心障礙學生態度因素實證 研究	18
第三章 研究方法	31
第一節 研究架構	31
第二節 研究參與者	32
第三節 研究工具	34
第四節 研究步驟	36

第五節	資料分析	37
第四章	研究結果	39
第一節	不同背景變項的體育教師與教學態度之分析	39
第二節	體育教師指導身心障礙學生態度的最佳預測因子	59
第三節	體育教師對不同障礙類別學生態度之差異	65
第五章	討論	70
第一節	不同背景變項和體育教師教學態度結果討論	70
第二節	體育教師教學態度最佳預測因子結果討論	78
第三節	不同障礙類別和體育教師教學態度差異	82
第六章	結論與建議	85
第一節	結論	85
第二節	建議	86
	參考文獻	88
附錄 A	Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-	102
附錄 B	體育教師對身心障礙者之教學態度量表 -	108
附錄 C	體育教師指導身心障礙學生態度量表	112

表 目 錄

表 2-1-1	體育教師指導身心障礙學生態度摘要表 . . .	24
表 3-2-1	研究參與者背景變項統計表	33
表 4-1-1	不同性別在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要 表	40
表 4-1-2	有無教學經驗在身心障礙學生教學態度 t 考驗 摘要表	41
表 4-1-3	有無修過適應體育學士學分在身心障礙學生教 學態度 t 考驗摘要表	42
表 4-1-4	有無參加過適應體育研討 (習) 會在身心障礙 學生教學態度 t 考驗摘要表	43
表 4-1-5	有無修過特殊教育學士學分在身心障礙學生教 學態度 t 考驗摘要表	44
表 4-1-6	有無參加過特殊教育研討 (習) 會在身心障礙 學生教學態度 t 考驗摘要	44
表 4-1-7	有無運動員背景在身心障礙學生教學態度 t 考驗 摘要表	45
表 4-1-8	不同年齡層在教學態度差異分析摘要表 . . .	46
表 4-1-9	不同教學年資在教學態度差異分析摘要表 . .	47
表 4-1-10	不同教學經驗品質評價在教學態度差異分析摘 要表	50
表 4-1-11	不同自覺能力和教學態度差異分析摘要表 . .	53
表 4-1-12	不同職務類別在教學態度差異分析摘要表 . .	55
表 4-1-13	不同畢業學校類別在教學態度差異分析摘要表	56

表 4-1-14	不同主修科目在教學態度差異分析摘要表 . . .	58
表 4-2-1	體育教師背景變項預測整體教學態度之多元迴歸分析摘要表	59
表 4-2-2	體育教師背景變項預測情緒 / 行為異常學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	60
表 4-2-3	體育教師背景變項預測輕度 - 中度智能障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	61
表 4-2-4	體育教師背景變項預測中度 - 重度智能障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	61
表 4-2-5	體育教師背景變項預測視覺障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	62
表 4-2-6	體育教師背景變項預測肢體障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	63
表 4-2-7	體育教師背景變項預測學習障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	63
表 4-2-8	體育教師背景變項預測聽覺障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	64
表 4-2-9	體育教師背景變項預測身體病弱學生教學態度之多元迴歸分析摘要表	65
表 4-3-1	國小體育教師指導身心障礙學生整體態度及不同障礙類別分量表得分摘要表	66
表 4-3-2	體育教師對不同障礙類別學生態度之變異數分析摘要表	66
表 4-3-3	體育教師對不同障礙類別學生態度平均數差異顯著性 Scheffe 法事後比較分析表	69
表 5-2-1	整體態度最佳預測因子解釋力 (R^2) 統計表 . . .	79

圖 目 錄

圖 2-1-1	決定個體行為之因素	13
圖 2-1-2	由合理行為理論發展出的態度評量和行為改變 的方法	13
圖 2-1-3	外部變項對行為的間接效果	14
圖 3-1-1	體育教師背景變項及障礙類別與教師教學態度 關係架構圖	31
圖 3-4-1	研究實施流程圖	37
圖 4-3-1	體育教師對不同障礙類別學生之態度差異 . .	67
圖 5-2-1	計劃行為理論圖解	81

第一章 緒 論

第一節 研究背景與目的

自從 1967 年美國政府通過 90-170 公法 (P.L. 90-170) 授權為服務身心障礙者所需之人員給予專業訓練，以及對於相關體育、休閒方面之研究予以特別撥款贊助，並在甘迺迪基金會 (Kennedy Foundation) 積極的倡導之下，揭開了世界各國對於身心障礙者關注的新紀元 (Sherrill & DePauw, 1997)。

藉由本法之保障及甘迺迪基金會的努力，全美興起一股提倡身心障礙者權利保障之風潮，在距離 90-170 公法通過短短不到 10 年的時間，又於 1975 年通過影響全球身心障礙者教育典範至鉅的「殘障兒童教育法案」(the Education for All Handicapped Children Act, P.L. 94-142)。到了 1990 年，美國通過了二項對於身心障礙者專用術語的法案，一項是「身心障礙者教育法案」(the Individuals with Disabilities Education Act, P.L. 101-476)，另一項是「美國身心障礙者法案」(the Americans with Disabilities Act, P.L. 101-336)，這二項法案皆顯示出對於身心障礙者的尊重，並祛除長期以來對於身心障礙者有關「殘障」、「殘疾」(handicapped) 等帶有歧視意涵之稱呼；以及宣示了對於身心障礙兒童之教育應是免費的、適性的(例如：個別化教育計劃)、禁止具有歧視的測驗、評鑑與安置、在最小限制環境的教學及合法的程序 (Sherrill & DePauw, 1997)。及至 1994 年聯合國教科文組織 (UNESCO) 在特殊教育世界會議後所發表之宣言 (The Salamanca Statement) 更強調「融合教育」(inclusive education)

需要具體落實（陳明聰，民 89）。

由上述有關身心障礙者教育法律制定之回顧，我們不難發現，身心障礙者之教育發展脈絡不但是一種從「無」到「有」，從「分」到「合」的過程；更是由「人權」的伸張到「教育權」的尊重（吳武典，民 85）。基於對人權的基本尊重及維護教育機會之均等，將身心障礙者融入普通教育的情境中 - 「融合教育」的教育模式蔚然已成為現今教育發展之主要潮流，特別在 94-142 公法中為特殊教育明訂定義時，「體育」更是唯一被提及需要加入融合教育的課程領域（Rowe & Stutts, 1987）。

回顧國內，民國 73 年，我國政府正處於中美斷交以來的自強建國時期，在如此艱困的環境下，制定了特殊教育法，全面展開劃時代的教育體制，期間歷經了特殊兒童普查，企圖將身心障礙兒童找回，納入國民義務教育的體制中；到了民國 84 年，教育部召開了「全國身心障礙教育會議」，凝聚產學研各界之共識，並公布「中華民國身心障礙教育報告書」，書中具體指出當前身心障礙教育十大課題：健全行政措施、建立彈性學制、師資素質與量的提昇、改進評量與安置、適性教學、技職訓練、發展特殊體育、家長參與、建立支援系統、建構輔導網路（教育部，民 84），該報告書規劃出我國身心障礙教育之遠景藍圖，並間接影響民國 86 年、90 年政府新修訂特殊教育法及其施行細則，促成我國對於身心障礙者之教育規劃更為周延。其中，在「中華民國身心障礙教育書」中除了強調人性化融合的教育理念外，更提出了健全特殊體育制度的各項內涵。由此，可以看出我國政府對於身心障礙法案之制定，除了參照國際教育思潮，更融合了我

國國情之所需。

縱然，過去世界各國學者對於實施「融合教育」的看法未能一致，時有爭議(Block & Zeman, 1998; Houston-Wilson, Dunn, van der Mars, & McCubbin, 1997)，但這些爭議已逐漸平息；並轉而重視相關研究與應用方面(DePauw & Doll-Tepper, 2000; Sherrill & Williams, 1996)。然而，國際上對於身心障礙者之融合體育模式的相關研究仍是少數(Block & Conatser, 2002; Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994; Heikinaro-Johansson, Sherrill, French, & Huuka, 1995; Heikinaro-Johansson & Vogler, 1996)，國內在身心障礙學生融合體育之研究更是寥寥可數(吳昇光，民89；蔡志權和吳昇光，民91；民92)。

雖然法律規範對於身心障礙學童之教育，必須在最少限制的環境內，達到最大可能之發展(in the least restrictive environment to the maximum extent appropriate)；以及在普通體育班級中接受體育教學(融合體育)或是隔離的情境下所實施之體育課程教學仍是身心障礙學生之權利。但在實際研究中卻發現：不論是體育教師對身心障礙學生之教學專業準備(例如：個別化之體育教學計劃)、或是對法律規範之認知、或是在行政上所應獲得之鼓勵與支持皆是嚴重不足的(Melograno & Loovis, 1991)。在這樣的背景之下，教師感到強烈的愧疚及不適任感(LaMaster, Gall, Kinchin, & Siedentop, 1998; Forlin, 2001)。所以，為了達到保障身心障礙學生之基本人權、受教權、學習權之目的，並促使他們能和非身心障礙同儕一樣，在最有利的教學情境下，一起達到最大可能的發展目標；因此，探討在一般體育教學環境中，

影響體育教師對於教導身心障礙學生之態度因素，並提出改變態度的策略，這是適應體育運動(adapted physical activity)領域中十分重要的研究議題之一(Doll-Tepper & DePauw, 1996; 吳昇光，民89)。DePauw和Doll-Tepper (2000)更進一步指出，適應體育運動之學者專家應肩負起領導時代潮流之重責大任，採取堅實的哲學觀點，為創造「體育是所有兒童的權利」之目標而努力。

在國外探討與本研究相關之文獻，大概可分為兩類，一是體育教師和身心障礙學生關係變項研究(Cook, Cook, & Landrum, 2000; Rizzo, 1984; 1985; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rowe & Stutts, 1987; Stewart, 1991; Tripp, 1988)，第二類主要是一般學生（非障礙同儕）和身心障礙學生關係變項研究(Block, 1995; Favazza & Odom, 1997; Goodway & Rudisill, 1996; 1997; Tripp, French, & Sherrill, 1995; Vogler, van der Mars, Darst, & Cusimano, 1990)；其中探討有關體育教師對於身心障礙學生教學態度之研究非常豐富，Kowalski和Rizzo (1996)更將這些文獻區分成四大領域，包括：(一)以身心障礙學生有關變項之研究、(二)以體育教師屬性有關變項之研究、(三)以職前體育教師有關變項之研究與(四)態度改變之研究。

反觀國內，類似的研究大多出現在博碩士論文，大致可分成三大領域，包括：體育教師對一般學生教學態度研究(劉仲成，民85)、一般教師對身心障礙學生之態度研究(楊瑞文，民91)、特殊(適應)體育教學現況調查(陳福順，民91；許銘松，民89)。

將國內外之研究領域簡單比較即可發現，我國在探討有

關影響體育教師對於身心障礙學生教學態度的研究，尚待相關領域之學者專家多加努力。因為，在融合體育教學的環境中，體育教師指導身心障礙學生的態度，是扮演成功體育教學的重要因子之一 (Tripp & Sherrill, 1991)，而態度更是達成目標的起始要素 (Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994; Sherrill, 1993)。雖然如此，Sherrill (1993)亦指出：很多有關體育教師對於身心障礙學生教學態度的研究是十分鬆散的，因為他們的調查缺乏紮實的理論依據。因此，未來的研究者在探討有關之議題時，除了要有嚴謹的研究方法外，更應善採適當的研究工具。

雖然國外探討體育教師對身心障礙學生態度的文獻是如此豐富且多樣，然而，仍有其不足之處；例如，參與研究調查的對象，絕大多數以北美地區之體育教師為主，甚少將不同區域（國家）列為參與研究對象 (Downs & Williams, 1994)。此外，Rizzo (1984; 1993)在對身心障礙類別下定義時 (例如：learning disabled, physical disabled)，容易使回答問題者對不同的障礙類別產生混淆不清之處，進而影響其態度之表達，最後將導致研究結果的真實性。

故本研究之目的在藉由修訂 Rizzo 於 1993 年編制之「Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities- (PEATID-)」，發展適合我國國情之中文版「體育教師指導身心障礙學生態度量表」，以調查瞭解我國體育教師教導身心障礙學生之態度現況，再據以提出有效提昇體育教師教導身心障礙學生之正向態度策略，以作為政府制定適應體育政策及師資培育機構課程規劃之參考依據。

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

基於上述研究目的，本研究主要探討之問題有下列三點：

- 一、不同背景變項的教師（年齡、性別、體育教學年資、適應 / 特殊體育課程、特殊教育課程、身心障礙學生教學經驗、教學經驗品質評價、畢業學校類別、主修科目、職務類別、自覺能力、運動員背景）對於身心障礙學生的體育教學態度是否有所差異？
- 二、何種教師背景變項（年齡、性別、體育教學年資、適應 / 特殊體育課程、特殊教育課程、身心障礙學生教學經驗、教學經驗品質評價、畢業學校類別、主修科目、職務類別、自覺能力、運動員背景）是教師指導身心障礙學生態度的最佳預測因子？
- 三、體育教師對於不同障礙類別的學生（情緒 / 行為異常、輕度 - 中度智能障礙、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙、身體病弱）在教學態度上是否有所差異？

貳、研究假設

依據上述研究問題，本研究所做之假設如下：

- 一、不同背景變項的教師（年齡、性別、體育教學年資、適應 / 特殊體育課程、特殊教育課程、身心障礙學生教學經驗、教學經驗品質評價、畢業學校類別、主修科目、職務類別、自覺能力、運動員背景）對於身心障礙學生的體育教學態度有所差異。

- 二、體育教師的不同背景變項（年齡、性別、體育教學年資、適應 / 特殊體育課程、特殊教育課程、身心障礙學生教學經驗、教學經驗品質評價、畢業學校類別、主修科目、職務類別、自覺能力、運動員背景）在預測身心障礙學生的體育教學態度有顯著差異。
- 三、體育教師對於不同障礙類別的學生（情緒 / 行為異常、輕度 - 中度智能障礙、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及身體病弱）在教學態度上有顯著差異。

第三節 基本假定、研究範圍與限制

壹、基本假定

- 一、體育教師對於身心障礙學生之教學態度是可以藉由態度量表測得的。
- 二、研究參與者將會真實的在態度量表上反應出對身心障礙學生之教學態度。

貳、研究範圍

本研究以臺中市，現任國民小學（不含特殊學校或資源班）體育科或健康與體育領域之授課教師為樣本。

參、研究限制

本研究因為研究範圍之關係，應用到其他不同地區或不同類別學校之體育教師對於身心障礙學生之教學態度，可能有其限制。

第四節 名詞解釋

壹、融合體育：

是指在一般體育課程情境中，身心障礙學生和非障礙同儕共同學習與活動。(Block & Vogler, 1994; Hodge, Daris, Woodard, & Sherrill, 2002)。

貳、身心障礙學生：

本研究所稱身心障礙學生，乃依據 Rizzo (1993)在 PEATID- 量表之填表說明內容所稱之情緒 / 行為異常、輕度 - 中度智能障礙及中度 - 重度智能障礙；以及為使符合我國國情所加入之視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及身體病弱五種障礙類別（教育部，民 91）。

一、情緒 / 行為異常：

表示具有下列行為中一項或多項的特質條件：嚴重的偏離分裂、攻擊性或衝動的行為、退縮或焦慮、一般普遍性的不愉快、憂鬱或情緒起伏很大、不正當的行為、過動、社會適應不良、神經過敏，經常接受行為管理計劃服務。

二、輕度 - 中度智能障礙：

是指在標準化智力測驗得分 50-80 的學生。他們可能在發展溝通技巧及社會技巧上落後於同儕；通常在職業及日常生活技巧的學習方面，可能需要指導和 / 或協助；在動作技巧的表現可能有困難，以及呈現注意力時間較短的現象。

三、 中度 - 重度智能障礙：

智力明顯的低於標準，在標準化智力測驗得分 50 分以下。他們可能無法進行言辭上的溝通、及有限的社會化互動且需要他人的照護。

四、 視覺障礙：

係指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，經矯正後對事物之視覺辨認仍有困難，最佳矯正視力，為優眼視力未達 0.3 或視野在 20 度以內者。

五、 肢體障礙：

係指上、下肢或軀幹之機能有部分或全部障礙，致影響動作能力者。

六、 學習障礙：

係因神經心理功能異常，而出現注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、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。

七、 聽覺障礙：

是指由於先天或後天因素，造成聽覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者。

八、 身體病弱：

係指罹患慢性疾病，體能虛弱，需要長期療養，以致影響體育活動者。

參、態 度：

「態度是一種持久的、充滿情感的信念，影響個體某種特定行為」(Sherrill, 1998, P.7)。本研究是指研究參與者在「體育教師指導身心障礙學生態度量表」之得分情形。得分愈高所表示之態度愈正向，反之，得分愈低表示態度愈負向（反轉題型之分數亦需反轉）。

肆、體育教師：

係指在國民小學任教體育科或健康與體育領域之在職教師。

伍、教學經驗品質評價：

係指體育教師過去在一般體育課中對於教導各類身心障礙學生達成教學目標的自我評估。

陸、自覺能力：

係指體育教師對於達成在普通體育班級中身心障礙學生之教學表現的自我判斷。

第二章 文獻探討

為瞭解影響體育教師指導身心障礙學生態度之因素和過去研究所採用之測量工具及其理論依據，本章共分三節進行探討。第一節探討 PEATID- 之理論依據 - 合理行為理論；第二節探討 PEATID- 之演進；第三節探討影響體育教師指導身心障礙學生態度因素實證研究。

第一節 合理行為理論 (theory of reasoned action)

Tripp 和 Sherrill (1991)在適應體育有關之態度理論 (attitude theory of relevance to adapted physical education) 一文中指出，以理論為基礎研究 (theory-based research) 可以做為探討瞭解各項因素效果 (包括態度與行為) 之研究架構，可惜的是，可以用來探討有關體育教師指導身心障礙者態度之理論很多，但實際應用這些理論深入研究者卻很少。這樣的研究結果，將導致發展適應體育知識理論及研究價值的限制。

基於上述理由，本研究所採用之研究工具「Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities- 」(Rizzo, 1993)，乃依據 Ajzen 和 Fishbein (1980)所建構之合理行為理論 (theory of reasoned action) 編製而成。故進一步探討理論內容為研究所需。

Fishbein 和 Ajzen 從 1950 年代末期，進行各項行為理論研究，經過了大約 15 年的努力，在 1967 年提出了這項有關

行為預測理論之介紹，再經過數年的修訂、發展與測試，在 1975 年正式出版，稱之為「合理行為理論」(Ajzen & Fishbein, 1980)。

合理行為理論主張行為 (behaviors) 起源於個人的兩大信念系統，包括個人信念系統 (personal beliefs) 及規範信念系統 (normative beliefs)，該理論之基本假設為，人通常是理性的 (rational) 且會有系統的運用可得到的訊息 (Ajzen & Fishbein, 1980, p. 5)，當行為本身是有意志且自願的 (conscious and voluntary) 時候，行為會受到意圖 (intention) 的影響，而意圖的形成乃受到個人信念 (行為態度) 與規範信念 (主觀規範) 的共同影響 (圖 2-1-1)。所謂行為態度係指個體對於行為表現之正負向評價，而這些評價會有不同的權重 (強度)，兩者相乘積的總和將可預測個人對特定行為的態度。而主觀規範是指個體對於社會對其表現某種行為時所給予壓力的知覺，以及個體順從每一重要參考對象的意願，所產生的交互作用 (圖 2-1-2)。

合理行為理論早已廣泛應用到節食、避孕藥使用、婦女職業選擇、家庭計劃行為、消費行為、投票行為、酗酒行為的改變等多項實證研究 (Ajzen & Fishbein, 1980; 李芳欣, 民 89; 李佳容, 民 90)，並成功預測與解釋了許多行為 (曾佳珍, 民 88; 蔡佳伶, 民 83; 魏米秀, 民 82)。

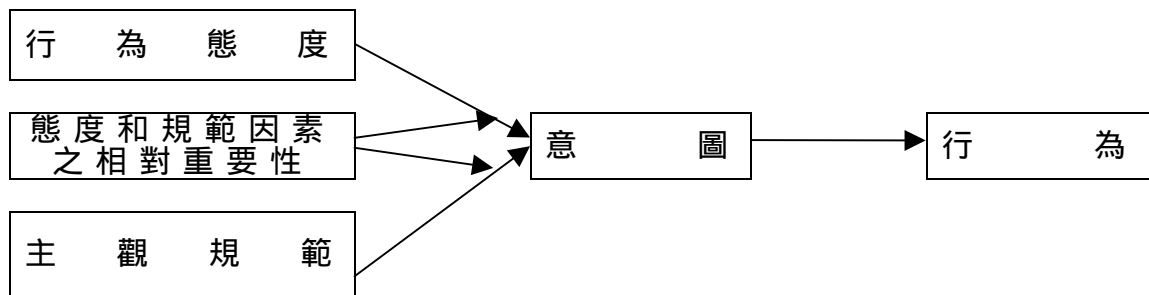


圖 2-1-1 決定個體行為之因素。註：箭頭表示影響方向。（摘自：Ajzen, I. & Fishbein, M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior, 1980, P. 8)

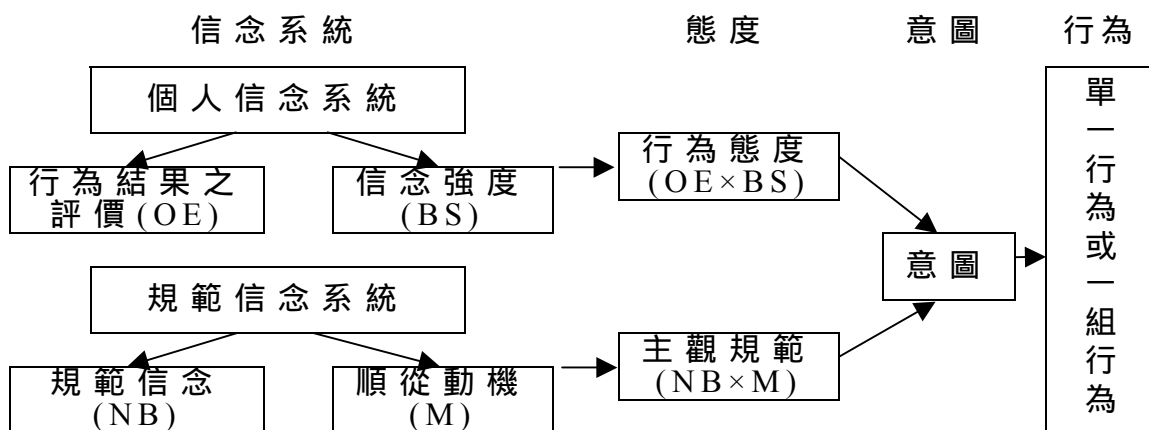


圖 2-1-2 由合理行為理論發展出的態度評量和行為改變的方法。註：信念、態度、意向和行為是獨立的因素。（摘自：Sherrill, C. Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan, 1998, p. 229)

為了更進一步瞭解與預測行為，Ajzen 和 Fishbein (1980) 在行為意圖模式（圖 2-1-2）前加入人口統計變項、目標態度與人格特質等外部變項對行為的影響（圖 2-1-3），外部變項可藉由兩種途徑來影響行為：

- 一、外部變項可經由影響行為信念和結果評價，與規範信念和順從意願等兩組變數，進而間接影響行為意圖。
- 二、外部變項可直接影響對行為態度與主觀規範之相對重要性。

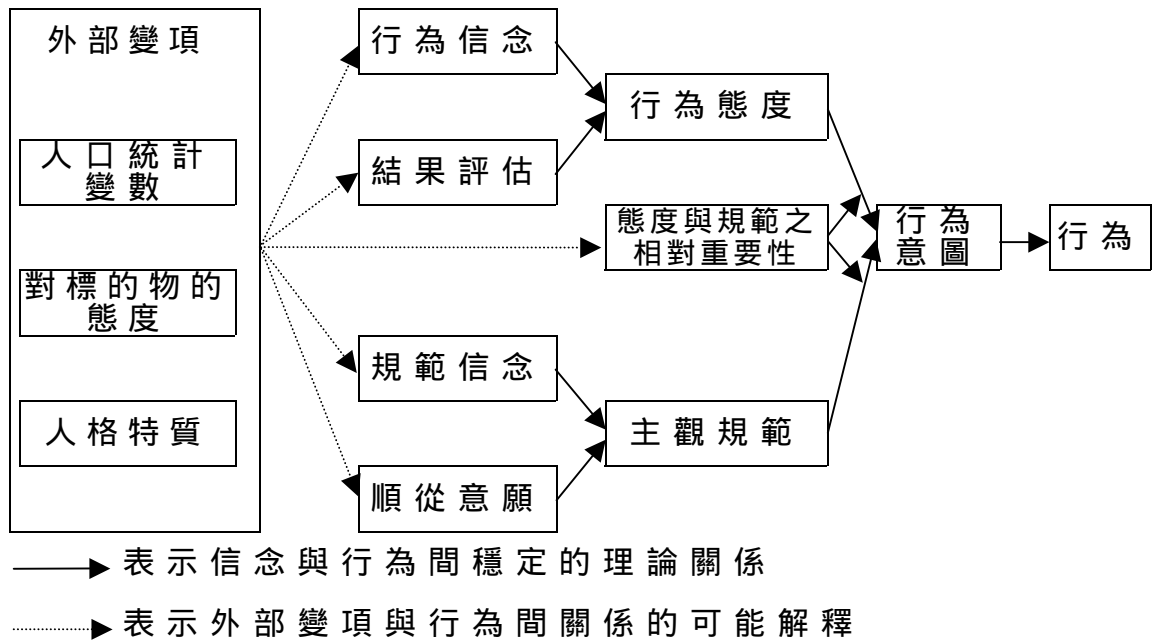


圖 2-1-3 外部變項對行為的間接效果。(摘自：Ajzen I, & Fishbein, M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior, 1980, p. 84)

第二節 體育教師指導身心障礙學生態度量表之演進

自從美國政府實施 94-142 公法及 IDEA 等著名法案以來，立法保障身心障礙者之學習權成為國際上一股風潮，甚至將身心障礙者各項權利視為國力發展指標之一。雖然依據

上述各種法律之規範，體育教師對於融入一般體育教學情境之身心障礙學生，必須像教導一般非障礙學生一樣，滿足所有學生的需求，沒有任何拒絕的權利，但是，卻無法保障身心障礙學生在這樣的情境下獲得接納(Kowalski & Rizzo, 1996)。故探討有關影響體育教師指導身心障礙者態度因素之研究紛紛出版(Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen, & Krampf, 1999; Patrick, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991, 1992), 此項議題相關文獻主要發表於國際適應體育運動學會(International Federation of Adapted Physical Activity, 縮寫 IFAPA)的官方雜誌 - 適應體育運動季刊(Adapted Physical Activity Quarterly, 縮寫 APAQ)。

本研究依據文獻回顧結果發現，從 1984 年到 2002 年刊登在 APAQ 探討本研究議題相關之態度測量工具，大多以 Rizzo 依據合理行為理論為架構所發展出來之態度量表為主(Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen, & Krampf, 1999; Hodge & Jansma, 1999; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo, 1984; 1985; Rizzo & Kirkendall, 1995)。Rizzo (1984)所建立之「體育教師指導身心障礙者之態度」(Physical Educators' Attitude Toward Teaching the Handicapped, 縮寫 PEATH)量表是適應體育運動領域第一個運用理論架構的態度研究量表(Folsom-Meek & Rizzo, 2002)。

Rizzo (1984)所編製 PEATH 量表，其內容效度(content validity)歷經由全美六位知名學者專家所確認，包括，體育博士四位、特殊教育博士一位、教育心理學博士一位，其中四位具有教授身份。全量表之信度係數 Chronbach α 為 .97。PEATH 量表結構包括和指導身心障礙者(學習 / 認知及肢體

障礙)行為態度有關之信念陳述句 20 題及體育教師背景變項問句。PEATH 量表之發展，乃依據信念是構成指導身心障礙學生態度的基礎，而 PEATH 量表的 20 題陳述句包含了 5-7 項重要的信念，當這 20 題陳述加總計分所得，即代表教師指導身心障礙學生的態度。

到了 1986 年 Rizzo 將 PEATH 的陳述句減為 12 題，並將障礙類別從學習 / 認知 (learning/cognitive) 及肢體障礙 (physical disabilities) 改變為行為異常 (behavioral disorder)、可教育性智能障礙 (educable mentally retarded) 及學習障礙 (learning disabled)，每一障礙類別同時搭配 Likert 五點量表，成為 PEATH-。PEATH- 的內容效度 (content validity) 仍是經由 6 位身心障礙學生教學教育計劃的重要知名專家所確認；隨後以因素分析 (factor analysis) 來驗證其建構效度 (construct validity) 並獲得支持。而在行為異常、可教育性智能障礙、學習障礙各分量表及全量表之 α 信度係數分別為 .88、.89、.88 及 .85 (Rizzo & Vispoel, 1991)。

Rizzo (1993) 後來為了符應美國現行法律規範及專業習慣用語，將 PEATH- 修訂為 PEATID-。例如，以「障礙類別」("disabling condition") 取代「殘障類別」("handicapping condition")，而這些用語的替換，並未影響到信念陳述句中的行為目標、情境脈絡及時間等重要因素的改變，依據 Kowalski 和 Rizzo (1996) 的研究認為 PEATID- 仍然保持與合理行為理論之一致性。

PEATID- 量表依舊維持 PEATH- 之 12 題陳述句及搭配 Likert 五點量表的題型；障礙類別修訂為情緒 / 行為異常 (emotional/behavioral disorder, 縮寫 EBD)、特定學習障礙

(specific learning disability, 縮寫 SLD)、輕度 - 中度智能障礙 (mildly-moderately mentally impaired, 縮寫 MMMI)、中度 - 重度智能障礙 (moderately-severely mentally impaired, 縮寫 MSMI) 四種。

PEATID- 之 12 題陳述句中, 其中 6 題(第 1, 2, 3, 4, 11, 12 題) 以正向措詞表達、另外 6 題(第 5-10 題) 則屬負向, 而這 12 題的排列組合是以隨機方式編排。然而, 因為有負向措詞的題型, 其計分時應先加以反轉, 再加總分數, 所得分數愈高代表愈具正向態度, 反之亦然。Folsom-Meek 和 Rizzo (2002)最近以主成份分析(principal components analysis)、斜交轉軸(oblique rotation)及最大變異轉軸(varimax rotation) 驗證 PEATID- 之建構效度獲得支持。其研究指出, PEATID- 測得主要三項因素, 這三項因子解釋變異量超過 50%, 分別被命名為: 教學成果、學生學習效果及學術準備需求。12 題陳述句之因素負荷(component loadings)皆高於 .40, 其中 7 題大於 .71。全量表之 Cronbach α 係數為 .88, 各障礙類別分量表 .71 以上。

綜上所述, PEATH 量表自 1984 年由 Rizzo 依據合理行為理論編製以來, 9 年內歷經二次修訂(1986, 1993), PEATID- 之所以廣為適應體育運動領域研究者採用之主要原因, 是因為它可以同時應用在職前或在職教師的態度測量上, 並且可以依據研究者研究之所需, 指定障礙類別與障礙類別數量。而形成如此具有實用與多功能特質的量表, 是來自理論模式為發展的基礎上(Folsom-Meek & Rizzo, 2002)。

第三節 影響體育教師指導身心障礙學生態度因素實證研究

由於 94-142 公法確立身心障礙學生其在最少限制的環境下接受體育教學的權利，這樣的規範，相對促使體育教師必須面對其角色扮演改變之挑戰。其中，體育教師指導身心障礙學生的態度，近十年來，一直是適應體育運動研究者所關注 (Conatser, Block, & Lepore, 2000; Downs & Williams, 1994; Lienert, Sherrill, & Myers, 2001; Hodge, Murata, & Kozub, 2002; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Wright, 1988)，更是被認為達成融合體育教育目標之起點 (Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994; Sherrill, 1993)。

與本研究主題相關之國內外實證研究回顧分析如下：

壹、國外相關研究

Rizzo (1984) 為了調查體育教師教導身心障礙學生之態度與身心障礙學生障礙類別 (學習和身體障礙) 及其就讀年級 (K-3, 4-6, 7-8) 之關係，隨機選取 262 名美國中西部任教 K-8 年級小學體育教師 (男生 150 人，女生 112 人)，其中 210 名教師 (80%) 同意參與，並完成 PEATH 量表，有效樣本數 194 份 (74%)。研究經 2×3 隨機化區組多因子設計 (randomized block factorial design) 及 Tukey HSD 考驗，結果顯示，障礙類別和就讀年級的主要效果皆達顯著。障礙類別和就讀年級間無顯著交互作用 $F(2, 386) = .23, p > .05$ 。研究結果指出，體育教師對學習障礙學生的態度比對身體障礙學生的態度更正向；以及，對低年級 (K-3) 身心障礙學生的態

度比中年級(4-6)、高年級(7-8)更正向。然而，當 Rizzo 更進一步進行 ω^2 統計解釋力(關聯強度)分析時發現，「就讀年級」和「障礙類別」變項的 ω^2 值分別僅有 1.95% 及 2.8%，與一般所需 ω^2 值 10% 以上(Tolson, 1980; Thomas, Salazar, & Landers, 1991)，明顯偏低。

由上述研究結果報告，Rizzo 認為體育教師的職前訓練與在職教育課程內容對於體育教師指導身心障礙學生的態度影響甚鉅。此外，體育課程模式設計，可能是造成體育教師對愈高年級的身心障礙學生抱持愈負面態度的原因。依據 Rizzo 本篇研究和其他相類似(Minner & Knutson, 1982)之研究結果證實：體育教師在一般體育課中教導身心障礙學生之教學技巧、策略以及課程內容的調適能力仍待努力提昇。

Rizzo 和 Vispoel (1991)運用由 Rizzo 於 1986 年所修訂之第二版「體育教師對身心障礙學生教學態度量表」(PEATH-)針對來自美國東北部各州參與健康相關的研討會之 94 名幼稚園到高中(K-12)的體育教師，對可教育性智能障礙者、行為異常者及學習障礙者的態度進行施測，以探討不同背景變項體育教師(年紀、教學年資、適應體育課程、最高學歷、特殊教育課程、性別、身心障礙學生教學年資、自覺能力)和教導身心障礙學生(可教育性智能障礙、行為異常及學習障礙)態度之關係。研究結果指出，在八項教師背景變項當中，只有身心障礙學生教學年資，和自覺能力二項與教師態度有顯著相關；而和自覺能力有顯著相關的教師變項包括：年紀、適應體育課程數目、性別、身心障礙學生教學年

資、身心障礙學生教學態度。經由順向逐步多元回歸分析結果，自覺能力變項對態度的解釋變異量有 12%，是預測態度的最佳因子；再藉由受試者內單因子變異數分析 (one-way within-subjects ANOVA) 顯示，學習障礙者比可教育性智能障礙及行為異常者受到體育教師更正向的教學態度。

依據上述研究結果，Rizzo 和 Vispoel (1991) 強調體育師資培育機構應重視課程設計(兼具學術準備與教學經驗)，以提昇自覺能力及態度；此外，研究者認為，藉由強調障礙相似性(similarities)的教學經驗，可以增進成功融合的可能性。

Rizzo 和 Vispoel (1992) 調查美國東北部某州立大學 174 位學生，分別在修完適應體育課程或兒童體育課程之後，對於身心障礙學生之態度是否有顯著差異之研究中，要求研究參與者在課程開始之前與結束後，分別完成 PEATH- 的作答。研究結果指出，學生修完適應體育課程之後對身心障礙學生的態度有顯著改變(提昇)，但是，修完兒童體育課程之後，對於身心障礙學生的態度並未有顯著改變。另外，障礙類別角色之不同，並未影響態度改變，研究參與者在前後測均對可教育性智能障礙學生有較正向的態度。

依據研究結果，Rizzo 和 Vispoel (1992) 提出和 Patrick (1987) 及 Stewart (1988) 等相關研究有一致性的看法，認為以各種不同的策略(訊息、直接接觸、替代經驗及社會說服)有系統、有計劃的進行未來體育教師的培育課程，可以有效提昇他們對於身心障礙學生的教

學態度。

然而，在本篇研究當中，未來體育教師對可教育性智能障礙學生比其它障礙類別的學生抱持更正向態度的研究結果，和他們在 1991 年調查現職體育教師對學習障礙學生抱持較正向態度的結果，明顯的有所不同。Rizzo 和 Vispoel (1992)認為，造成差異的主要原因在於豐富的實際教學經驗。但是，有關行為異常學生部份，在他們前後(1991, 1992)所做的研究調查中，受到體育教師負面的態度是一致的。他們進一步討論，認為不論職前或現職體育教師或許皆需要更有效的班級經營策略，以達到有效能的體育教學。

Downs 和 Williams (1994)，運用 Rizzo 的 PEATH 量表，對英格蘭、丹麥、比利時及葡萄牙四個國家共 371 名體育系學生進行施測，比較在不同文化脈絡之未來體育教師對安置在普通班運動情境的身心障礙學生態度是否有差異。研究資料經由曼 - 惠特尼 U 考驗 (Mann-Whitney U test)結果顯示，在未來體育教師之性別、過去經驗及身心障礙學生的障礙類別變項上有顯著差異；在跨文化(cross-cultural)的比較上發現，比利時的大學生與英格蘭、丹麥及葡萄牙的大學生在態度上有顯著差異，具較負向的態度。文中並建議未來的研究者應多重視社會結構(social structure)及文化變項(cultural variables)對態度的影響。

Block 和 Rizzo (1995)運用 PEATID- ，針對 150 位美國中西部公私立學校體育教師，測量其對指導安置在普通班級重度到極重度障礙學生的態度和教師背景

變項的相關時，結果發現：當教學經驗品質的提昇及增加老師修習適應體育課程時，教師對重度障礙者的態度愈好；而藉由特殊教育及教師能力知覺課程的增加，可提昇教師對極重度障礙者的態度。

Rizzo 和 Kirkendall (1995)運用 PEATH-，研究有關主修體育之大學生(174名)的背景變項(性別、年齡、在校年資、與障礙學生相處的經驗、教導障礙學生的自覺能力及與個別障礙有關之學術準備)和他們對於指導可教育性智能障礙、學習障礙及行為異常學生態度的相關，發現所選取的背景變項和整體態度間，皆無顯著相關，甚至在學術準備和自覺能力呈現負相關($r = -.21, p < .01$)；而經順向逐步多元回歸分析結果，得到自覺能力和學術準備是整體正向態度的顯著預測因子，而解釋變異量僅達 9%。基於上述結果，Rizzo 和 Kirkendall (1995)認為，本研究在有限範圍內的抽樣(方便取樣，而非隨機抽樣)導致所選取的變項之差異顯著性以及關聯強度皆未達估計值。

Kowalski 和 Rizzo (1996)，運用 PEATID-，測量並分析 246 名美國東北部大學體育系學生屬性(性別、課程水準、主修科目、「泡製式」課程(infusion-based curriculum)及適應體育課程的數目、自覺能力)和教導身心障礙者態度的關係，結果指出研究參與者背景變項當中和正向態度達顯著相關者包括：自覺能力、泡製式課程數目、適應體育課程數目及主修科目。此外，經由逐步多元回歸分析結果，預測整體正向態度之最佳因子，依序是：自覺能力、泡製式課程數目、適應體育課

程數目、主修科目。依據上述研究結果，Kowalski 和 Rizzo (1996)進一步指出體育教師的專業培育課程扮演極重要的角色，因為學術準備(academic preparation)和身心障礙者的教學經驗，會直接或間接的影響體育教師的態度和自覺能力。因此，提昇教學能力，增加成功教學經驗的可能性是發展體育教師正向態度的重要策略。而為了達到上述目的，泡製式課程的實施是一項有效提昇適應體育教師正向態度的培育方式。

Hodge, Davis, Woodard 和 Sherrill (2002)比較不同實習課程型態對體育教師態度和自覺能力(perceived competence)的差異研究時發現，在校內外這兩種實習課程型態(on-campus 和 off-campus)和體育教師的自覺能力，未達顯著差異，同時兩種課程型態皆能顯著提昇體育教師自覺能力；然而，經由這兩種實習課程型態在前後態度改變的比較上，卻無顯著差異。而這樣的研究結果與過去 Hodge 和 Jansma(1999)所做之研究結果(兩種課程型態皆能提昇正向態度，而且，在校園內的顯著高於校園外的)明顯不同，Hodge 等人(2002)認為可能的因素包括：課程設計、指導教師的教學理念、教科書的版本、教學目標與內容及 PEATID- 的適用性等。

茲將上述實證研究摘要如表 2-1-1，以便於閱讀。

表 2-1-1 體育教師指導身心障礙學生態度摘要表

研究者	研究工具	研究參與者國別	研究目的	主要研究結果
Rizzo (1984)	PEATH	美國	障礙類別與就讀年級和教師態度之關係。	教師對學障及低年級者具有較正向的態度。
Rizzo & Vispoel (1991)	PEATH-	美國	探討 K-12 體育教師屬性和態度之關係。	教學年資和自覺能力和態度有顯著相關；學障學生受到較正向態度。
Rizzo & Vispoel (1992)	PEATH-	美國	比較適應體育 / 兒童體育課程在態度改變的影響。	適應體育課程可有效提昇正向態度，兒童體育未達顯著差異。
Downs & Williams (1994)	PEATH	英國、丹麥、葡萄牙、比利時	不同文化背景之教師與障礙學生教學態度之關係。	比利時的未來體育教師對障學生有較負向的態度。
Block & Rizzo (1995)	PEATID-	美國	體育教師屬性和教學態度之關係。	適應體育及特殊教育課程可提昇教師正向態度
Rizzo & Kirkendall (1995)	PEATH-	美國	體育系學生屬性與障礙學生教學態度之關係。	自覺能力和學術準備是整體正向因子。最佳預測因子。
Kowalski & Rizzo (1996)	PEATID-	美國	未來體育教師屬性和教學態度之關係。	自覺能力和學術準備是預測正向因子。最佳因子。
Hodge, Davis, Woodard, & Sherrill (2002)	PEATID-	美國	不同實習課程型態在自覺能力和態度的比較	在校園內和校外實習課程型態在自覺能力和態度改變上未達顯著差異。

依據上述文獻分析結果，可以歸納出以下幾點：

- 一、研究工具：主要是以 Rizzo (1984, 1986, 1993) 所編製或修訂之 PEATH, PEATH- , PEATID- 為態度

測量工具。

二、「體育教師」區分：現職及職前兩類。

三、體育教師屬性變項：包括性別，年紀，教學年資，身心障礙學生教學年資，最高學歷，是否修過適應／特殊體育、特殊教育，自覺能力．．．等，依據研究所需（例如：探討職前或在職體育教師教學態度相關研究），選定不同背景變項。

四、身心障礙類別變項：包括情緒／行為異常、學習障礙、肢體障礙、智能障礙等類別，依據研究者所欲探討之障礙類別，而進行選取。

另外，睽諸國外相關研究發展脈絡可以發現，由於受到法律規範的影響，身心障礙學生在最小限制的環境下學習，以達到最大可能發展的教育目標是一項基本權利。而在一般教學環境下，體育教師指導身心障礙學生之態度是影響教學成效的最重要因素，所以開始重視影響態度相關因素的探究。而在眾多因素中，有些因素（年齡、性別、障礙類別．．．）是無法改變的。因此，研究者轉而進行影響態度改變相關因素（學術準備、接觸經驗、自覺能力）的實證研究，期望藉由師資培育機構所提供之各項課程的調適與整合，促使未來的體育教師覺得自己有能力面對身心障礙學生教學工作，提昇他們的正向態度以達到教育均等的目標。

貳、國內相關研究

如前所述，國內探討有關體育教師指導身心障礙學生教學態度之研究領域尚待努力，以下僅從相關之體育教師對一般學生教學態度研究、一般教師對身心障礙學

生教學態度研究及適應 / 特殊體育教學現況調查這三大方向進行文獻探討。

一、體育教師對一般學生教學態度研究

劉仲成（民 85）以自編之「國小教師體育教學態度量表」對 672 名南投縣國小現職體育教師（科任、級任、兼任）進行體育教學態度研究。在不同教師背景變項與體育教學態度有顯著差異的結果包括：男教師比女教師具有更積極的體育教學態度，有參加過相關體育研習活動者具較積極的態度；科任、兼任體育教師比級任教師的體育教學態度積極。

陳照明（民 86）以「體育教學專業態度量表」比較不同屬性變項的師範院校學生在體育教學專業態度上之差異，發現自覺體育知能不足，是不願意從事體育教學的主要因素。師院學生認為學校所教授之體育課程不足以滿足未來體育教學所需。此外，男生在體育教學專業態度上普遍優於女生；體育組學生在「教學態度」上優於非體育系、組學生及體育系學生。

杜壬昌（民 90）以自編之「國民小學體育教師教學態度及教學成效量表」對台北縣現職體育課授課教師，研究不同背景變項之體育教師對教學態度及成效之影響。依據研究結果顯示，男性比女性具較積極態度；體育科系學士後師資班之教師教學態度最佳；體育專任教師教學態度比兼任教師及級任教師佳。

黃榮宗，張定忠，劉文忠和林貴福（民 88）以自編「國小教師體育教學態度量表」對桃竹苗區四縣市國民小學 419 名教師分析其背景變項與體育教學態度之差異。研究指出，性別、年資、職務、體育專業、教練經驗與進修等因素達顯著差異；級任教師體育教學態度最差，研究者認為是受到級務工作繁忙及體育專業知能不足所影響。

二、一般教師對身心障礙學生教學態度研究

蘇燕華（民 89）以深度訪談之研究方式，對台北市 12 位國小普通班教師，調查他們的融合教學經驗及看法，此質性研究指出：

- （一）有無特教專長與身心障礙學生相處經驗會影響教師對身心障礙學生的接納與自覺能力。
- （二）課程統一進度、團體式教學、班級人數過多、缺乏教材教具、身心障礙學生能力及普通學生家長壓力會影響教師教學意願。
- （三）教師對身心障礙學生融入普通教學情境，在學習權與教育成效上呈現兩極看法，大多數老師雖然贊同保障身心障礙學生教育權，但前提是除非身心障礙學生不會表現出嚴重傷害或干擾行為，否則應加以限制，以保障普通學生的權益；另一方面，教師們相信融合教育有助於身心障礙學生的社會適應與學業學習，但在同儕的互動質量與學業進步方面，教師認為是有限的。

楊瑞文（民 91）以自編「國民中學教師對聽

覺障礙學生融合教育之認知與支持度研究問卷」對臺灣省、台北市及高雄市國中階段設有啟聰班（資源班）學校的普通班導師、專任教師 419 人，比較其對聽障學生特性瞭解與態度之差異。研究結果主要發現：

- （一）不同背景變項（性別、啟聰教學年資、任教地區、接觸程度、特殊教育背景、任教類別）的國中教師對融合教育的瞭解程度有顯著差異。
- （二）上述不同背景變項（性別除外）的國中教師對聽障學生的態度有顯著差異。
- （三）國中教師對聽障學生特性及融合教育本質愈瞭解，則對聽障學生融合教育愈支持。
- （四）國中教師對聽障學生融合教育態度最佳預測因子包括：融合教育瞭解程度、聽障學生障礙特性瞭解程度及特殊教育背景。

三、適應 / 特殊體育教學現況分析

許銘松（民 89）以自編「國民小學啟智班體育教學現況調查表」對臺灣地區 490 所國小，1546 名教師進行問卷調查。主要研究發現如下：

- （一）體育教學現況：啟智班體育教師之教育背景以特教 20 學分班結業及特殊教育所、系、科、組畢業為主。體育教學採自成班（隔離式）教學最多。教材選擇依據特殊體育教材綱要及自編為主。教學內容以體能活動和球類為主。

- (二) 啟智班體育教學最感到困難的問題依次為：學生問題、場地、教材、師資、教學進度及成績評量。
- (三) 啟智班教師對實施融合式體育教學的意見：以輕度障礙類別為主，並希望降低人數，在特教學分 / 適應體育學分的學習需求，學校行政單位在教材、教具、設備(施)的充實，並提供進修管道，舉辦融合式體育教學觀摩與研習會。

陳福順(民91)以施大立(民86)編製之「對特殊體育實施現況與意見調查問卷」對臺灣省中部五縣市(台中縣、台中市、彰化縣、南投縣、雲林縣)設有特殊班之國小，每校抽取特殊教師及體育教師各一名，以及特殊學校國小階段，每校抽取各年級級任教師及體育教師各一名，共計279名進行研究調查，以瞭解國小階段身心障礙學生實施體育教學的現況、特殊體育實施的需求、困難與意見，以及不同背景變項對特殊體育教學與特殊體育課程期許的差異情形。主要研究結果如下：

- (一) 身心障礙學生體育教學現況以導師擔任為主，同時，大都在特殊班進行體育教學，八成以上體育教師會為身心障礙學生規劃特殊體育課程。
- (二) 49.1%的教師認為身心障礙學生的體育教學，應在特殊班中進行。

- (三) 特殊教師對體育專業知能不足，而體育教師欠缺身心障礙學生特質、行為等背景知識是推動特殊體育的障礙。
- (四) 特殊學校教師與普通學校體育教師在特殊體育教學自覺能力優於特殊學校體育教師及普通學校特殊教師兩類教師。
- (五) 不同背景變項（性別、年齡、婚姻狀況、服務年資、特殊體育教學年資、教育程度、學術準備）教師對「教好特殊體育課程」與「特殊體育課程期許」未達顯著差異。

依據上述國內相關研究分析，可以發現我國國民小學一般體育課之授課教師，主要仍以級任導師為主（53%），其次才是兼行政職務教師（30.8%）及體育專任教師（16%）。

而在眾多因素影響之下，級任導師對一般學生的體育教學態度卻是最差的。面對這樣的研究結果，不禁令人懷疑，當愈來愈多的身心障礙學生融入一般體育教學情境時，體育教師又是以何種態度來面對他們？形成此教學態度的因素又是什麼？哪些態度因素是可以藉由各種策略予以改變的？這些問題的釐清，需賴大量的實證研究結果來支持（Barrette, Holland Fiorentino, & Kowalski, 1993）。如此，適應體育師資培育機構方能依據研究結果，有效提供適應體育教師所需之師資培育課程模式，達成培養有能力、有效能之適應體育教師。

第三章 研究方法

本研究旨在探討國小體育教師背景變項和身心障礙學生障礙類別與教導身心障礙學生態度之關係。為達成研究目的及解答研究問題，乃就文獻探討結果，作為研究設計之依據，並以調查研究法進行。

第一節 研究架構

基於研究目的與研究問題，本研究架構是以體育教師背景變項及障礙類別為預測變項，身心障礙學生教學態度為效標變項，探討體育教師背景變項及障礙類別和身心障礙學生教學態度之關係（見圖 3-1-1）。

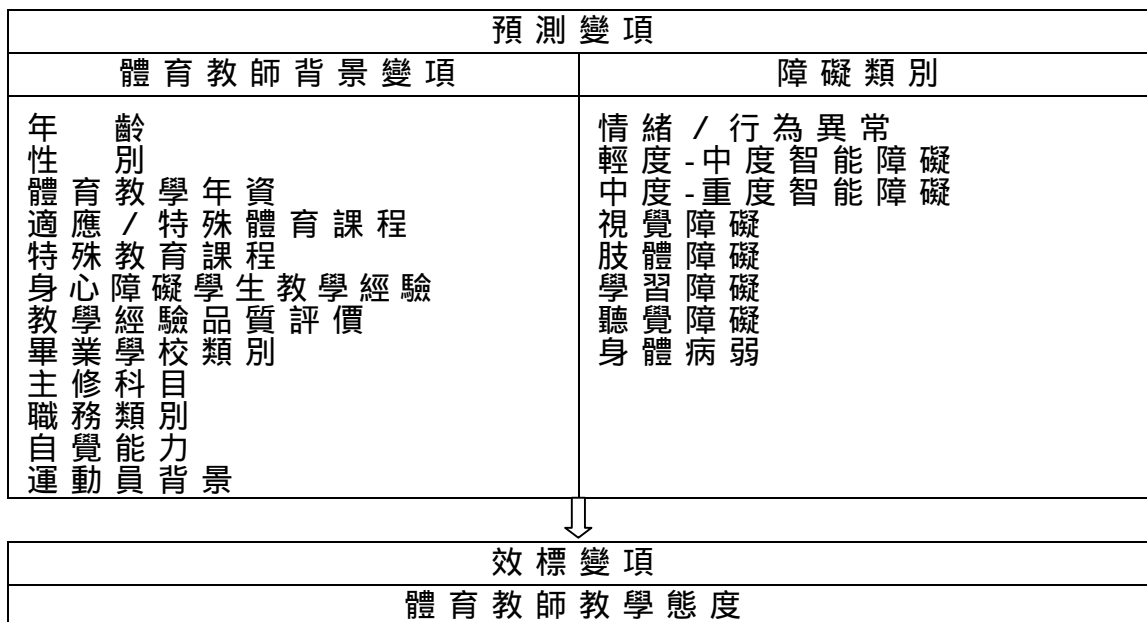


圖 3-1-1 體育教師背景變項及障礙類別與教師教學態度關係架構圖

第二節 研究參與者

本研究調查對象以臺中市 60 所國民小學，91 學年度任教體育科或健康與體育領域之教師為主。

將母群體依學校規模（普通班之班級數）分成大型學校（58 班以上，20 所）、中型學校（42-57 班，20 所）及小型學校（41 班以下，20 所）三種層次，採分層比例隨機抽樣方式，每層抽取 15 所學校。大型學校每校 20 名，中型學校每校 15 名，小型學校每校 5 名，共計 600 名，並洽請所抽各校之主任或教師協助問卷之發放與回收。總計發放 600 份問卷，回收後扣除未作答與無效問卷 123 份（20.5%），有效問卷 477 份（79.5%）。研究參與者背景變項統計分析如表 3-2-1。

表 3-2-1 研究參與者背景變項統計表 (合計 477 人)

變 項	組 別	人 數	百 分 比
性 別	男	204	42.8
	女	273	57.2
年 齡	30 歲 以 下	113	23.7
	31-40 歲	225	47.2
	41-50 歲	110	23.1
	51 歲 以 上	29	6.1
	3 年 以 內	147	30.8
體 育 教 學 年 資	4-10 年	154	32.3
	11-20 年	118	24.7
	21 年 以 上	58	12.2
身 心 障 礙 學 生 教 學 經 驗	是	309	64.8
	否	168	35.2
適 應 體 育 課 程	學 士 學 分	97	20.3
	無	380	79.7
研 討 (習) 會	有	109	22.9
	無	368	77.1
特 殊 教 育 課 程	學 士 學 分	210	44.0
	無	267	56.0
	有	236	49.5
	無	241	50.5
教 學 經 驗 品 質 的 評 價	沒 有 經 驗	115	24.1
	不 好	52	10.9
	還 可 以	263	55.1
	滿 意	43	9.0
	很 好	4	0.8
	一 點 也 沒 有	105	22.0
自 覺 能 力	有 一 些	353	74.0
	很 多	19	4.0
職 務 類 別	級 任	253	53.0
	科 任	77	16.0
	兼 行 政	147	30.8
畢 業 學 校 類 別	師 範 院 校	338	70.9
	師 資 班	113	23.7
	一 般 大 學 教 育 學 程	26	5.5
	體 育	62	13.0
主 修 科 目	特 殊 / 輔 導 教 育	79	16.6
	語 文 / 社 會 教 育	129	27.0
	數 理 教 育	99	20.8
	其 他	108	22.6
曾 任 運 動 代 表 隊 員	是	177	37.1
	否	300	62.9

第三節 研究工具

本研究係以 Rizzo (1993)所編製之 PEATID- (如附錄 A) 做為資料蒐集主要參考工具。分述如下：

一、預試量表

(一) 完全依照 PEATID- 之內容(包括填表說明、12 題陳述句及教師背景問句),經過中譯後,再經由三名國小英語教師及一位留學英國專攻適應體育運動學博士校正修改。隨後請五名國小體育教師試填量表,請其提供語意不明之處或修正意見,並與指導教授討論後,以做為預試量表之定稿(如附錄 B)。

(二) 實施預試

- 1.為了更進一步確認研究參與者對 12 題陳述句是否仍有語意不明或其他修正意見,預試量表除了原文中譯外,亦在每題陳述句後留空,以便加註任何意見。
- 2.預試參與者:針對本研究參與者,隨機抽樣五所學校,共發出 60 份預試量表,回收 53 份(88.33%),有效樣本 45 份(84.91%)。
- 3.根據預試分析所得結果(蔡志權和吳昇光,民 91)以及預試參與者所提供之參考建議,經彙整後,與指導教授進一步研討,以確定本研究正式施測量表(如附錄 C)。

二、體育教師指導身心障礙學生態度量表

經過上述預試之後,本研究工具正式命名為「體育

教師指導身心障礙學生態度量表」(簡稱 PEATID 中文版)，主要包括四部份：

- (一) 填表說明：依據預試參與者之建議，以不同顏色(淺綠色)印刷、單張呈現，以利填表者閱讀及問卷填寫。
- (二) 教師背景問句：包括性別、年齡、體育教學年資、身心障礙學生教學經驗、適應體育/特殊教育課程研修、教學經驗品質評價、自覺能力、職務、畢業學校類別、主修科目、以及是否曾為運動代表隊員等 12 題。
- (三) 學生身心障礙類別變項包括：情緒/行為異常、輕度-中度智能障礙、中度-重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及身體病弱等八項。
- (四) 教學信念的陳述句 12 題，包括 6 題正向題與 6 題負向題，與 Rizzo (1993)所編之 PEATID- 保持不變。

二、信、效度分析

- (一) 效度：PEATID- 自發展以來，其專家效度或建構效度不斷獲得 Rizzo 及其同事，或其他研究者之驗證(Folsom-Meek & Rizzo, 2002)並獲得支持。
- (二) 信度：本研究工具信度分析包括內部一致性及再測信度兩種。
 - 1. 內部一致性係數：整體態度及各障礙類別項目(情緒/行為異常、輕度-中度智能障礙、中

度 - 重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及身體病弱) 分別達到 Cronbach $\alpha = .93, .93, .92, .93, .92, .92, .92, .92, .92$ 。

2. 再測信度係數：本研究從有效樣本中，隨機抽取 60 名，於一週之後進行再測，有效再測樣本數 53 份 (88.33%)，分析再測信度，整體態度及各障礙類別項目 (情緒 / 行為異常、輕度 - 中度智能障礙、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及身體病弱) 分別達到 $\gamma = .84, .75, .76, .77, .67, .78, .84, .77, .83$; $p < .05$ 。

依據上述兩項信度分析顯示，本研究工具皆有頗高之內部一致性及再測信度。

第四節 研究步驟

本研究實施程序分為：研究背景分析、確定研究目的與問題、文獻蒐集與探討、撰寫研究計畫、編 (修) 訂研究工具、問卷寄發與追蹤、資料處理分析、研究完成。

流程圖如下：

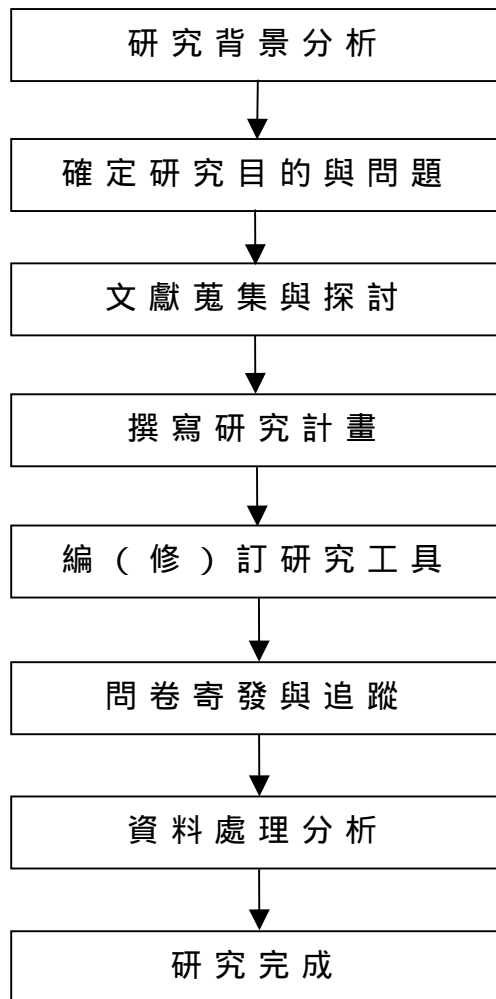


圖 3-4-1 研究實施流程圖

第五節 資料分析

研究參與者完成 PEATID- 中文版後，所得資料經由編碼建檔，並採用 SPSS 10.0 版套裝統計軟體進行資料分析。本研究推論統計考驗之顯著水準定為 $\alpha = .05$ 。本研究採用統計方法如下：

一、描述性統計：

計算問卷回收率及體育教師相關背景變項百分比或平均數及標準差。

二、獨立樣本t考驗：

以此方法考驗性別、學術準備及教學經驗在教學態度的差異情形。

三、單因子變異數分析：

以此方法考驗年紀、教學年資、教學評價、畢業學校類別、職務類別、自覺能力及身心障礙學生的障礙類別在教學態度的差異情形。若差異達顯著水準，則進一步以雪費法(Scheffe's method)進行事後比較。

四、逐步多元迴歸分析：

統計分析不同教師背景變項在教學態度之預測情形。

第四章 研究結果

本研究旨在分別探討不同背景變項的國民小學體育教師對身心障礙學生教學態度之影響，以及體育教師對於不同障礙類別的學生在教學態度上之差異情形。本章係根據所修訂之「體育教師指導身心障礙學生態度量表」調查所得之資料進行統計分析，以驗證相關之研究假設，並探究其原因。以下共分三節加以說明：第一節為不同背景變項的國民小學體育教師與教學態度之差異分析；第二節為體育教師指導身心障礙學生態度的最佳預測因子分析；第三節為不同障礙類別與教學態度之差異分析。

第一節 不同背景變項的體育教師與教學態度之分析

本研究對於不同背景變項（性別、年齡、體育教學年資、身心障礙學生教學經驗、適應體育課程、特殊教育課程、教學經驗品質評價、自覺能力、職務類別、畢業學校類別、主修科目、運動員背景）的體育教師和身心障礙學生教學態度上是否有差異，分別以 t 考驗分析不同性別、身心障礙學生教學經驗、適應體育課程、特殊教育課程及運動員背景和教學態度的差異情形；以單因子變異數分析考驗不同年齡、體育教學年資、教學經驗品質評價、自覺能力、職務類別、畢業學校類別及主修科目和教學態度的差異情形，若達顯著差異，再進行雪費法事後比較，上述之研究發現分述如下：

一、不同性別和教學態度的差異

不同性別的國小體育教師和不同障礙類別學生的態度平均分數及整體態度平均分數之 t 考驗如下表 4-1-1。

從表 4-1-1 得知，男性體育教師除了對身體病弱學生的態度平均分數達 36.62 分以外，對其他障礙類別學生的態度平均數皆低於五點量表之中數 3 應達之 36 分，表示男性教師除了對身體病弱學生有較佳之教學態度傾向外，對其他障礙類別學生傾向較負向的態度。而女教師則對學習障礙（36.03 分）及身體病弱（36.57 分）學生有較佳之教學態度。

整體而言，體育教師對於身心障礙學生的整體態度，亦未達五點量表中數 3 應達之 288 分，表示體育教師對身心障礙學生之態度較傾向負向，且在性別上並無顯著差異 ($t = .51, p < .05$)，只有對情緒/行為異常學生的教學態度有顯著差異 ($t = 3.02, p < .05$)。

表 4-1-1 不同性別在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	男 (N=204)		女 (N=273)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒/行為異常	33.88	6.31	32.19	5.87	3.02*
輕度-中度智能障礙	35.35	5.98	35.95	6.28	-1.06
中度-重度智能障礙	31.91	5.86	31.68	6.06	.42
視覺障礙	33.68	5.76	33.58	5.78	.18
肢體障礙	35.63	6.25	35.14	5.93	.87
學習障礙	35.91	5.73	36.03	6.06	-.21
聽覺障礙	35.25	6.08	35.24	6.26	.02
身體病弱	36.62	6.19	36.57	5.69	.09
整體態度	278.23	39.48	276.38	39.42	.51

* $p < .05$

二、教學經驗和教學態度的差異

有無身心障礙學生教學經驗和不同障礙類別學生的態度平均分數及整體態度平均分數之 t 考驗見表 4-1-2。

從表 4-1-2 發現具有身心障礙學生教學經驗的體育教師除了對情緒 / 行為異常障礙、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙學生的態度較不好以外，對其餘五項障礙類別學生的態度傾向是正向的。而無身心障礙學生教學經驗的體育教師對八種障礙類別學生的態度傾向皆呈負向的，而且除了對情緒 / 行為異常障礙學生以外，在其他七項障礙類別態度分量表的得分，亦顯著低於有身心障礙學生教學經驗的體育教師。雖然在整體態度量表的得分平均數，兩者皆未達五點量表之中數 3 應達的 288 分，但是有身心障礙學生教學經驗者仍是顯著高於無教學經驗者 ($p < .05$)。

表 4-1-2 有無教學經驗在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	有經驗 (N=309)		無經驗 (N=168)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒 / 行為異常	33.21	6.40	32.36	5.20	1.46
輕度 - 中度智能障礙	36.45	6.22	34.30	5.80	3.70 *
中度 - 重度智能障礙	32.19	6.23	31.03	5.38	2.12 *
視覺障礙	34.15	6.01	32.64	5.15	2.88 *
肢體障礙	36.13	6.22	33.92	5.53	3.86 *
學習障礙	36.75	5.97	34.55	5.55	3.93 *
聽覺障礙	36.05	6.26	33.76	5.75	3.92 *
身體病弱	37.32	5.86	35.25	5.76	3.71 *
整體態度	282.26	40.48	267.81	35.62	3.88 *

* $p < .05$

三、適應體育課程和教學態度的差異

在此分別呈現有無修過適應體育學士學分（表 4-1-3）及有無參加適應體育研討（習）會（表 4-1-4）和不同障礙類別學生的態度平均數及整體態度平均分數之 t 考驗。

從表 4-1-3 得知，有修過適應體育學士學分之體育教師對學習障礙及身體病弱學生有較佳之教學態度傾向，對其他障礙類別則偏負向態度。而縱使沒有修過此項學分之體育教師亦對身體病弱學生有較正向之教學態度，而且有無修過適應體育學士學分之體育教師對各障礙類別的學生及整體的教學態度皆未達顯著差異。

表 4-1-3 有無修過適應體育學士學分在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	有修過 (N=97)		沒修過 (N=386)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒 / 行為異常	33.87	6.61	32.67	5.96	1.73
輕度 - 中度智能障礙	35.91	6.24	35.64	6.15	.38
中度 - 重度智能障礙	31.66	6.17	31.81	5.92	-.22
視覺障礙	34.29	6.02	33.45	5.69	1.28
肢體障礙	35.44	6.45	35.33	5.98	.17
學習障礙	36.75	6.36	35.78	5.79	1.45
聽覺障礙	35.67	6.21	35.13	6.17	.76
身體病弱	37.26	5.94	36.42	5.89	1.25
整體態度	280.85	41.96	276.23	38.74	1.03

表 4-1-4 有無參加過適應體育研討（習）會在身心障礙學生
教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	參加過 (N=109)		沒參加過 (N=368)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒 / 行為異常	33.12	6.21	32.85	6.09	.40
輕度 - 中度智能障礙	35.74	6.46	35.68	6.08	.10
中度 - 重度智能障礙	31.64	6.16	31.82	5.92	-.27
視覺障礙	34.09	6.24	33.48	5.62	.97
肢體障礙	35.96	6.51	35.17	5.93	1.20
學習障礙	36.51	6.05	35.82	5.87	1.08
聽覺障礙	35.05	6.45	35.30	6.10	-.38
身體病弱	36.64	6.34	36.58	5.77	.10
整體態度	278.76	41.13	276.70	38.94	.48

從表 4-1-4 得知，有無參加過適應體育研討（習）會的體育教師在 PEATID- 中文版量表之得分情形有頗為相似之處，兩者對各障礙類別學生及整體的態度皆未達顯著差異。有參加過研討（習）會者對學習障礙及身體病弱學生有正向態度，沒參加過者亦對身體病弱有正向態度。此外，沒參加過研討（習）會者對中度 - 重度智能障礙學生及聽覺障礙學生比有參加過研討會的得分平均數稍高，但是兩組間並無統計上之顯著差異。

四、特殊教育課程和教學態度的差異

在此分別呈現有無修過特殊教育學士學分（表 4-1-5）及有無參加過特殊教育研討（習）會（表 4-1-6）和不同障礙類別學生的態度平均分數及整體態度平均分數之 t 考驗。

由表 4-1-5 顯示，修過特殊教育學士學分的體育教師，除了對情緒 / 行為異常障礙、中度 - 重度智能障礙、

視覺障礙學生的態度偏負向以外，對其他五項障礙類別學生的態度則是正向的，且在各項障礙類別態度分量表及整體態度的平均數皆顯著高於沒修過特殊教育學士學分的體育教師。此外，沒修過特殊教育學分的體育教師，不論在整體態度或是對各項障礙類別學生的態度皆是負向的。

表 4-1-5 有無修過特殊教育學士學分在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	有修過 (N=210)		沒修過 (N=267)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒 / 行為異常	33.88	6.76	32.15	5.45	3.02*
輕度 - 中度智能障礙	36.99	6.77	34.68	5.44	4.03*
中度 - 重度智能障礙	32.48	6.64	31.23	5.33	2.21*
視覺障礙	34.42	6.42	32.99	5.12	2.65*
肢體障礙	36.43	6.47	34.50	5.60	3.49*
學習障礙	37.37	6.28	34.88	5.38	4.67*
聽覺障礙	36.05	6.64	34.61	5.72	2.54*
身體病弱	37.68	6.22	35.74	5.50	3.61*
整體態度	285.30	42.62	270.78	35.48	4.06*

* p < .05

表 4-1-6 有無參加過特殊教育研討 (習) 會在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	參加過 (N=236)		沒參加過 (N=241)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒 / 行為異常	33.29	6.24	32.54	5.98	1.33
輕度 - 中度智能障礙	36.63	6.48	34.78	5.69	3.32
中度 - 重度智能障礙	31.99	6.13	31.57	5.81	.77
視覺障礙	34.12	6.09	33.13	5.39	1.87
肢體障礙	36.00	6.22	34.71	5.86	2.33*
學習障礙	36.79	6.22	35.18	5.50	3.01*
聽覺障礙	35.88	6.46	34.62	5.83	2.24*
身體病弱	37.05	6.06	36.14	5.72	1.69
整體態度	281.76	40.90	272.68	37.44	2.53*

* p < .05

從表 4-1-6 得知，有無參加過特殊教育研討（習）會的體育教師對輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、身體病弱學生的態度偏正向，但在其餘四項障礙類別及整體態度上，則和沒參加過的體育教師一樣呈現負向態度，在輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度量表得分顯著高於沒參加過特殊教育研討（習）會的體育教師。

五、運動員背景和教學態度的差異

是否曾為運動代表隊員和不同障礙類別學生的態度平均分數及整體態度平均分數之 t 考驗見表 4-1-7。

從表 4-1-7 發現，曾是學校體育運動代表隊員的體育教師對輕度 - 中度智能障礙、學習障礙及身體病弱學生的態度是偏向正向的，不曾是運動代表隊員的體育教師則僅對身體病弱學生有正向態度傾向。整體而言，在統計考驗上，是否曾為學校運動代表隊的體育教師和八項障礙類別學生的態度及整體態度上，並無顯著差異。

表 4-1-7 有無運動員背景在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

障礙類別	是 (N=177)		否 (N=300)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒 / 行為異常	33.44	6.03	32.60	6.15	1.44
輕度 - 中度智能障礙	36.05	6.08	35.49	6.21	.96
中度 - 重度智能障礙	31.91	6.12	31.70	5.88	.36
視覺障礙	33.86	5.74	33.48	5.78	.71
肢體障礙	35.93	6.15	35.01	6.00	1.59
學習障礙	36.26	5.84	35.81	5.96	.80
聽覺障礙	35.48	6.02	35.10	6.28	.64
身體病弱	37.01	5.93	36.34	5.88	1.20
整體態度	279.93	39.25	275.54	39.48	1.18

六、年齡和教學態度的差異

為瞭解不同年齡的國小體育教師分別對各種不同障礙類別學生的態度及整體態度是否有差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，結果如表 4-1-8。

由表 4-1-8 發現，不同年齡層的體育教師在不同障礙類別及整體教學態度上，除了在身體病弱一項，其餘均未達顯著差異。隨後以 Scheffe 法對身體病弱一項進行事後比較發現，不同年齡層的體育教師對身體病弱學生教學態度，並無顯著差異。

表 4-1-8 不同年齡層在教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(3, 473)
情緒/行為異常			
組間	200.53	66.84	1.80
組內	17583.78	37.18	
輕度-中度智能障礙			
組間	57.25	19.08	.50
組內	17998.07	38.05	
中度-重度智能障礙			
組間	122.97	40.99	1.15
組內	16834.91	35.59	
視覺障礙			
組間	100.19	33.40	1.01
組內	15708.13	33.21	
肢體障礙			
組間	40.93	13.64	.37
組內	17491.90	36.98	
學習障礙			
組間	213.51	71.17	2.05
組內	16435.24	34.75	
聽覺障礙			
組間	144.28	48.09	1.26
組內	18025.51	38.11	
身體病弱			
組間	286.86	95.62	2.78*
組內	16282.43	34.42	
整體態度			
組間	5456.54	1818.85	1.17
組內	733948.70	1551.69	

* p < .05

七、體育教學年資和教學態度的差異

為瞭解不同體育教學年資的體育教師分別在各種不同障礙類別學生的態度及整體態度上是否有差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，結果見表 4-1-9。

由表 4-1-9 發現，不同體育教學年資的體育教師在各種不同障礙類別及整體態度上均未達顯著差異。

表 4-1-9 不同教學年資在教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(3, 473)
情緒 / 行為異常			
組間	14.11	4.70	.13
組內	17770.19	37.57	
輕度 - 中度智能障礙			
組間	69.72	23.24	.61
組內	17985.59	38.03	
中度 - 重度智能障礙			
組間	101.33	33.78	.95
組內	16856.55	35.64	
視覺障礙			
組間	130.91	43.64	1.32
組內	15677.41	33.15	
肢體障礙			
組間	116.67	38.89	1.06
組內	17416.17	36.82	
學習障礙			
組間	22.17	7.39	.21
組內	16626.58	35.15	
聽覺障礙			
組間	176.43	58.81	1.55
組內	17993.36	38.04	
身體病弱			
組間	110.36	36.79	1.06
組內	16458.93	34.80	
整體態度			
組間	2302.38	767.46	.69
組內	737102.86	1558.36	

八、教學經驗品質評價和教學態度的差異

為瞭解不同的身心障礙學生教學經驗品質評價和

各種不同障礙類別及整體教學態度是否有差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，結果見表 4-1-10。

由表 4-1-10 可知，不同的教學經驗品質評價在各障礙類別及整體教學態度皆達顯著差異，於是——進行 Scheffe 法事後比較，結果分述如下：

- (一) 不同教學經驗品質評價在情緒 / 行為異常學生教學態度的差異：第三組（還可以）對情緒 / 行為異常學生的態度 ($M = 33.81$) 顯著高於第二組（不好）的態度 ($M = 29.69$)。
- (二) 不同教學經驗品質評價在輕度 - 中度智能障礙學生教學態度的差異：第四組（滿意）對輕度 - 中度智能障礙學生的態度 ($M = 37.00$) 顯著高於第二組（不好）的態度 ($M = 32.23$)；第三組（還可以）對輕度 - 中度智能障礙學生的態度 ($M = 36.71$) 分別顯著高於第二組（不好）的態度 ($M = 32.23$)，及第一組（沒有經驗）的態度 ($M = 34.35$)。
- (三) 不同教學經驗品質評價在中度 - 重度智能障礙學生教學態度的差異：第三組（還可以）和第四組（滿意）對中度 - 重度智能障礙學生的態度 ($M = 32.56$, $M = 33.00$) 分別顯著高於第二組（不好）的態度 ($M = 28.48$)。
- (四) 不同教學經驗品質評價在視覺障礙學生教學態度的差異：第三組（還可以）和第四組（滿意）對視覺障礙學生的態度 ($M = 34.37$, $M = 35.05$) 分別顯著高於第二組（不好）的態度 ($M = 30.92$)。

- (五) 不同教學經驗品質評價在肢體障礙學生教學態度的差異：第三組（還可以）和第四組（滿意）對肢體障礙學生的態度 ($M = 36.35$, $M = 37.00$) 分別顯著高於第二組（不好）的態度 ($M = 31.96$)；第三組對肢體障礙學生的態度亦顯著高於第一組（沒有經驗） ($M = 33.91$)。
- (六) 不同教學經驗品質評價在學習障礙學生教學態度的差異：第三組（還可以）對學習障礙學生教學態度 ($M = 37.07$) 分別顯著高於第二組（不好） ($M = 33.44$) 及第一組（沒有經驗） ($M = 34.33$)。
- (七) 不同教學經驗品質評價在聽覺障礙學生教學態度的差異：第三組（還可以）和第四組（滿意）對聽覺障礙學生的態度 ($M = 36.41$, $M = 36.44$) 分別顯著高於第二組（不好） ($M = 32.06$)；第三組對聽覺障礙學生的態度亦顯著高於第一組（沒有經驗） ($M = 33.66$)。
- (八) 不同教學經驗品質評價在身體病弱學生教學態度的差異：第三組（還可以）和第四組（滿意）對身體病弱學生的態度 ($M = 37.29$, $M = 38.21$) 分別顯著高於第二組（不好） ($M = 34.35$)。
- (九) 不同教學經驗品質評價在整體教學態度的差異：第三組（還可以）和第四組（滿意）對整體教學態度 ($M = 284.57$, $M = 286.53$) 分別顯著高於第二組（不好） ($M = 253.13$)；第三組對整體的態度亦顯著高於第一組（沒有經驗） ($M = 267.31$)。

表 4-1-10 不同教學經驗品質評價在教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(4, 472)
情緒 / 行為異常			
組 間	829.19	207.30	5.77 *
組 內	16955.11	35.92	
輕度 - 中度智能障礙			
組 間	1212.79	303.20	8.50 *
組 內	16842.52	35.68	
中度 - 重度智能障礙			
組 間	884.66	221.17	6.50 *
組 內	16073.23	34.05	
視 覺 障 礙			
組 間	737.53	184.38	5.78 *
組 內	15070.79	31.93	
肢 體 障 礙			
組 間	1235.51	308.88	8.95 *
組 內	16297.32	34.53	
學 習 障 礙			
組 間	987.57	246.89	7.44 *
組 內	15661.18	33.18	
聽 覺 障 礙			
組 間	1258.37	314.59	8.78 *
組 內	16911.42	35.83	
身 體 病 弱			
組 間	676.27	169.07	5.02 *
組 內	15893.01	33.67	
整 體 態 度			
組 間	59682.56	14920.64	10.36 *
組 內	679722.68	1440.09	

* $p < .05$

九、自覺能力和教學態度的差異

為瞭解國小體育教師不同自覺能力在各種不同障礙類別學生及整體態度是否有顯著差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，結果見表 4-1-11。

由表 4-1-11 可知，不同自覺能力在各種障礙類別及整體教學態度皆達顯著差異，於是一一進行 Scheffe 法事後比較，結果如下：

- (一) 不同自覺能力在情緒 / 行為異常學生教學態度的差異：第二組（有一些）和第三組（很多）對情

緒 / 行為異常學生的態度 ($M = 33.41$, $M = 36.00$) 分別顯著高於第一組 (一點也沒有) 的態度 ($M = 30.70$)。

- (二) 不同自覺能力在輕度 - 中度智能障礙學生教學態度的差異：第三組 (很多) 輕度 - 中度智能障礙學生的態度 ($M = 40.84$) 分別顯著高於第二組 (有一些) ($M = 36.25$) 及第一組 (一點也沒有) ($M = 32.89$)；第二組亦顯著高於第一組。由此推論：自覺能力愈高者，對於輕度 - 中度智能障礙學生的態度愈傾向正向。
- (三) 不同自覺能力在中度 - 重度智能障礙學生教學態度的差異：第三組 (很多) 中度 - 重度智能障礙學生的態度 ($M = 37.32$) 分別顯著高於第二組 (有一些) ($M = 32.06$) 及第一組 (一點也沒有) ($M = 29.83$)，第二組亦顯著高於第一組。由此推論：自覺能力愈高者，對於中度 - 重度智能障礙學生的態度愈傾向正向。
- (四) 不同自覺能力在視覺障礙學生教學態度的差異：第三組 (很多) 對視覺障礙學生的態度 ($M = 37.89$) 分別顯著高於第二組 (有一些) ($M = 34.02$) 及第一組 (一點也沒有) ($M = 31.50$)；第二組亦顯著高於第一組。由此推論：自覺能力愈高者，對於視覺障礙學生的態度愈傾向正向。
- (五) 不同自覺能力在肢體障礙學生教學態度的差異：第三組 (很多) 對肢體障礙學生的態度 ($M = 40.32$) 分別顯著高於第二組 (有一些) ($M = 35.93$) 及第

一組（一點也沒有）（ $M = 32.52$ ）；第二組亦顯著高於第一組。由此推論：自覺能力愈高者，對於肢體障礙學生的態度愈傾向正向。

（六）不同自覺能力在學習障礙學生教學態度的差異：第三組（很多）對學習障礙學生的態度（ $M = 40.21$ ）分別顯著高於第二組（有一些）（ $M = 36.52$ ）及第一組（一點也沒有）（ $M = 33.37$ ）；第二組亦顯著高於第一組。由此推論：自覺能力愈高者，對於學習障礙學生的態度愈正向。

（七）不同自覺能力在聽覺障礙學生教學態度的差異：第二組（有一些）和第三組（很多）對聽覺障礙學生的態度（ $M = 35.71$, $M = 38.47$ ）分別顯著高於第一組（一點也沒有）的態度（ $M = 33.08$ ）。

（八）不同自覺能力在身體病弱學生教學態度的差異：第二組（有一些）和第三組（很多）對身體病弱學生的態度（ $M = 37.06$, $M = 38.89$ ）分別顯著高於第一組（一點也沒有）的態度（ $M = 34.61$ ）。

（九）不同自覺能力在整體教學態度的差異：第三組（很多）之整體教學態度（ $M = 309.95$ ）分別顯著高於第二組（有一些）（ $M = 280.96$ ）及第一組（一點也沒有）（ $M = 258.50$ ）；第二組亦顯著高於第一組。由此推論：自覺能力愈高者，對身心障礙學生教學態度愈傾向正向。

表 4-1-11 不同自覺能力和教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(2, 474)
情緒 / 行為異常			
組 間	782.98	391.49	10.92 *
組 內	17001.32	35.87	
輕度 - 中度智能障礙			
組 間	1441.60	720.80	20.57 *
組 內	16613.72	35.05	
中度 - 重度智能障礙			
組 間	1010.24	505.12	15.01 *
組 內	15947.65	33.65	
視 覺 障 礙			
組 間	873.42	436.71	13.86 *
組 內	14934.90	31.51	
肢 體 障 礙			
組 間	1424.45	712.23	20.96 *
組 內	16108.38	33.98	
學 習 障 礙			
組 間	1159.03	579.51	17.73 *
組 內	15489.72	32.68	
聽 覺 障 礙			
組 間	769.56	384.78	10.48 *
組 內	17400.23	36.71	
身 體 病 弱			
組 間	589.64	294.82	8.75 *
組 內	15979.65	33.71	
整 體 態 度			
組 間	62102.61	31051.30	21.73 *
組 內	677302.64	1428.91	

* p < .05

十、職務類別在教學態度的差異

為瞭解不同職務類別國小體育教師在各種不同障礙類別學生及整體態度上是否有顯著差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe

法進行事後比較，結果見表 4-1-12。

由表 4-1-12 得知，不同職務類別在情緒 / 行為異常學生教學態度及肢體障礙學生教學態度上達顯著差異，遂進行 Scheffe 法事後比較，結果分述如下：

- (一) 不同職務類別在情緒 / 行為異常學生教學態度的差異：第三組（教師兼行政職務）對情緒 / 行為異常學生的態度 ($M = 33.98$) 顯著高於第一組（級任）的態度 ($M = 32.23$)。
- (二) 不同職務類別在肢體障礙學生教學態度的差異：第三組（教師兼行政職務）對肢體障礙學生的態度 ($M = 36.24$) 顯著高於第一組（級任）的態度 ($M = 34.60$)。

表 4-1-12 不同職務類別在教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(2, 474)
情緒 / 行為異常			
組 間	289.95	143.48	3.89 *
組 內	17497.35	36.91	
輕度 - 中度智能障礙			
組 間	1.99	.99	.03
組 內	18053.33	38.09	
中度 - 重度智能障礙			
組 間	84.59	42.30	1.19
組 內	16873.30	35.60	
視 覺 障 礙			
組 間	166.26	83.13	2.52
組 內	15642.06	33.00	
肢 體 障 礙			
組 間	302.00	151.00	4.15 *
組 內	17230.83	36.35	
學 習 障 礙			
組 間	6.53	3.27	.09
組 內	16642.21	35.11	
聽 覺 障 礙			
組 間	160.92	80.46	2.12
組 內	18008.87	37.99	
身 體 病 弱			
組 間	111.20	55.60	1.60
組 內	16458.06	34.72	
整 體 態 度			
組 間	6029.86	3014.93	1.95
組 內	733375.38	1547.21	

* p < .05

十一、畢業學校類別在教學態度的差異：

為瞭解不同畢業學校類別的國小體育教師在各種不同障礙類別學生及整體態度上是否有顯著差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差

異，再以 Scheffe 法進行事後比較，結果見表 4-1-13。

由表 4-1-13 顯示，不同畢業學校類別的國小體育教師在各種不同障礙類別學生及整體態度上皆未達顯著差異。

表 4-1-13 不同畢業學校類別在教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(2, 474)
情緒 / 行為異常			
組間	18.25	9.13	.24
組內	17766.05	37.48	
輕度 - 中度智能障礙			
組間	40.72	20.36	.54
組內	18014.60	38.01	
中度 - 重度智能障礙			
組間	38.74	19.37	.54
組內	16919.15	35.69	
視覺障礙			
組間	4.87	2.44	.07
組內	15803.45	33.34	
肢體障礙			
組間	47.02	23.51	.64
組內	17485.82	36.89	
學習障礙			
組間	7.04	3.52	.10
組內	16641.70	35.11	
聽覺障礙			
組間	7.87	3.93	.10
組內	18161.92	38.32	
身體病弱			
組間	5.43	2.71	.08
組內	16563.85	34.95	
整體態度			
組間	703.07	351.53	.23
組內	738702.18	1558.44	

十二、主修科目類別在教學態度的差異

為瞭解不同主修科目類別的國小體育教師在各種不同障礙類別學生及整體態度是否有顯著差異，先以單因子變異數分析分別進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，結果見表 4-1-14。

由表 4-1-14 顯示，不同主修科目在各種不同障礙類別學生及整體態度，除了在輕度-中度智能障礙的態度以外，其餘皆未達顯著差異。然而，對輕度-中度智能障礙的態度的差異進一步以 Scheffe 法進行事後比較，各組間皆未達顯著差異。

表 4-1-14 不同主修科目在教學態度差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F(4, 472)
情緒 / 行為異常			
組 間	221.84	55.46	1.49
組 內	17562.46	37.21	
輕度 - 中度智能障礙			
組 間	363.70	90.92	2.43 *
組 內	17691.62	37.48	
中度 - 重度智能障礙			
組 間	205.28	51.32	1.45
組 內	16752.61	35.49	
視 覺 障 礙			
組 間	231.83	57.96	1.76
組 內	15576.49	33.00	
肢 體 障 礙			
組 間	317.10	79.27	2.17
組 內	17215.74	36.47	
學 習 障 礙			
組 間	303.63	75.91	2.19
組 內	16345.12	34.63	
聽 覺 障 礙			
組 間	296.25	74.06	1.96
組 內	17873.55	37.87	
身 體 病 弱			
組 間	187.39	46.85	1.35
組 內	16381.90	34.71	
整 體 態 度			
組 間	10064.76	2516.19	1.63
組 內	729340.48	1545.21	

* p < .05

第二節 體育教師指導身心障礙學生態度的最佳預測 因子分析

為了瞭解國小體育教師之不同背景變項（性別、年齡、體育教學年資、身心障礙學生教學經驗、適應體育課程、特殊教育課程、教學經驗品質評價、自覺能力、職務類別、畢業學校類別、主修科目、運動員背景）對各種不同障礙類別學生及整體身心障礙學生教學態度之預測力，遂進行逐步多元化迴歸分析，結果分述如下：

- 一、由體育教師之背景變項預測其指導身心障礙學生整體態度之逐步多元迴歸分析（表 4-2-1）顯示，自覺能力是體育教師指導身心障礙學生整體態度之最佳預測因子， $R = .288$ ， $R^2 = .083$ ， $F(1, 475) = 43.11$ ， $p < .05$ ；其次是特殊教育學士學分， $R = .319$ ， $R^2 = .102$ ， $F(2, 474) = 26.89$ ， $p < .05$ ；第三則是身心障礙學生的教學經驗， $R = .335$ ， $R^2 = .112$ ， $F(3, 473) = 19.93$ ， $p < .05$ 。

表 4-2-1 體育教師背景變項預測整體教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.288	.083	.083	43.11	19.62	.24
特教學分	.319	.102	.019	26.89	-10.93	-.14
教學經驗	.335	.112	.010	19.93	-8.68	-.11

註：整體解釋變異量 $R^2 = .112$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-1 顯示，自覺能力、特殊教育學士學分、身心障礙學生教學經驗三個預測變項能聯合預測體育教

師指導身心障礙學生態度 11.2%的變異量。

- 二、由體育教師之背景變項預測其指導情緒 / 行為異常學生態度之逐步多元迴歸分析 (表 4-2-2) 顯示, 自覺能力是體育教師指導情緒 / 行為異常學生態度之最佳預測因子, $R = .210$, $R^2 = .044$, $F(1, 475) = 21.87$, $p < .05$; 其次是性別, $R = .245$, $R^2 = .060$, $F(2, 474) = 15.15$, $p < .05$; 第三則是特殊教育學士學分, $R = .268$, $R^2 = .072$, $F(3, 473) = 12.19$, $p < .05$ 。

表 4-2-2 體育教師背景變項預測情緒 / 行為異常學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.210	.044	.044	21.87	2.37	.19
特教學分	.245	.060	.016	15.15	-1.58	-.13
教學經驗	.268	.072	.012	12.19	-1.35	-.11

註：整體解釋變異量 $R^2 = .072$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-2 顯示, 自覺能力、性別、特殊教育學士學分三個預測變項能聯合預測體育教師指導情緒 / 行為異常學生態度 7.2%的變異量。

- 三、由體育教師背景變項預測其指導輕度 - 中度智能障礙學生態度之逐步多元迴歸分析 (表 4-2-3) 顯示, 自覺能力是體育教師指導輕度 - 中度智能障礙學生態度之最佳預測因子, $R = .281$, $R^2 = .079$, $F(1, 475) = 40.58$, $p < .05$; 其次是特殊教育學士學分, $R = .314$, $R^2 = .099$, $F(2, 474) = 25.95$, $p < .05$; 第三則是參加特殊教育研討

(習)會, $R = .329$, $R^2 = .108$, $F(3, 473) = 19.14$, $p < .05$ 。

表 4-2-3 體育教師背景變項預測輕度 - 中度智能障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.281	.079	.079	40.58	3.15	.24
特教學分	.314	.099	.020	25.95	-1.66	-.13
教學經驗	.329	.108	.010	19.14	-1.22	-.54

註：整體解釋變異量 $R^2 = .108$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-3 顯示，自覺能力，特殊教育學士學分，參加特殊教育研討(習)會，三個預測變項能聯合預測體育教師指導輕度 - 中度智能障礙學生態度 10.8% 的變異量。

四、由體育教師背景變項預測其指導中度 - 重度智能障礙學生態度之逐步多元迴歸分析(表 4-2-4)顯示，自覺能力是所投入方程式中，唯一能有效預測體育教師指導中度 - 重度智能障礙學生態度之最佳預測因子， $R = .229$ ， $R^2 = .052$ ， $F(1, 475) = 26.19$ ， $p < .05$ 。

表 4-2-4 體育教師背景變項預測中度 - 重度智能障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.229	.052	.052	26.19	2.86	.23

註：整體解釋變異量 $R^2 = .052$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-4 顯示，自覺能力能預測體育教師指導中度 - 重度智能障礙學生態度 5.2% 的變異量。

五、由體育教師背景變項預測其指導視覺障礙學生態度之逐步多元迴歸分析（表 4-2-5）顯示，自覺能力是所投入方程式中，唯一能有效預測體育教師指導視覺障礙學生態度之因子， $R = .232$ ， $R^2 = .054$ ， $F(1, 475) = 26.93$ ， $p < .05$ 。

表 4-2-5 體育教師背景變項預測視覺障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.232	.054	.054	26.93	2.80	.23

註：整體解釋變異量 $R^2 = .054$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-5 顯示，自覺能力能預測體育教師指導視覺障礙學生態度 5.4% 的變異量。

六、由體育教師背景變項預測其指導肢體障礙學生態度預測之逐步多元迴歸分析（表 4-2-6）顯示，自覺能力是體育教師指導肢體障礙學生態度之最佳預測因子， $R = .284$ ， $R^2 = .080$ ， $F(1, 475) = 41.58$ ， $p < .05$ ；其次是特殊教育學士學分， $R = .305$ ， $R^2 = .093$ ， $F(2, 474) = 24.33$ ， $p < .05$ ；第三則是身心障礙學生教學經驗， $R = .322$ ， $R^2 = .104$ ， $F(3, 473) = 18.22$ ， $p < .05$ ，第四項因子是職務類別， $R = .338$ ， $R^2 = .114$ ， $F(4, 472) = 15.19$ ， $p < .05$ 。

表 4-2-6 體育教師背景變項預測肢體障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.284	.080	.080	41.58	2.85	.22
特教學分	.305	.093	.013	24.33	-1.46	-.12
教學經驗	.322	.104	.010	18.22	-1.35	-.11
職務類別	.338	.114	.010	15.19	.71	.10

註：整體解釋變異量 $R^2 = .114$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-6 顯示，自覺能力、特殊教育學士學分、身心障礙學生教學經驗及職務類別，四個預測變項能聯合預測體育教師指導肢體障礙學生態度 11.4% 的變異量。

七、由體育教師背景變項預測其指導學習障礙學生態度之逐步多元迴歸分析（表 4-2-7）顯示，自覺能力是體育教師指導學習障礙學生態度之最佳預測因子， $R = .263$ ， $R^2 = .069$ ， $F(1, 475) = 35.41$ ， $p < .05$ ；其次是特殊教育學士學分， $R = .312$ ， $R^2 = .098$ ， $F(2, 474) = 25.61$ ， $p < .05$ ；第三則是身心障礙學生教學經驗， $R = .331$ ， $R^2 = .110$ ， $F(3, 473) = 19.43$ ， $p < .05$ 。

表 4-2-7 體育教師背景變項預測學習障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.263	.069	.069	35.41	2.54	.21
特教學分	.312	.098	.028	25.61	-2.01	-.17
教學經驗	.331	.112	.012	19.43	-1.42	-.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .110$ ($N = 477$, $p < .05$)

由表 4-2-7 顯示，自覺能力、特殊教育學士學分、身心障礙學生教學經驗三個預測變項能聯合預測體育教師指導學習障礙學生態度 11% 的變異量。

七、由體育教師背景變項預測其指導聽覺障礙學生態度之逐步多元迴歸分析（表 4-2-8）顯示，自覺能力是體育教師指導學習障礙學生態度之最佳預測因子， $R = .206$ ， $R^2 = .042$ ， $F(1, 475) = 21.00$ ， $p < .05$ ；其次是身心障礙學生教學經驗， $R = .242$ ， $R^2 = .059$ ， $F(2, 474) = 14.73$ ， $p < .05$ 。

表 4-2-8 體育教師背景變項預測聽覺障礙學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
自覺能力	.206	.042	.042	21.00	2.21	.17
教學經驗	.242	.059	.017	14.73	-1.70	-.13

註：整體解釋變異量 $R^2 = .059$ ($N = 477$ ， $p < .05$)

由表 4-2-8 顯示，自覺能力、身心障礙學生教學經驗二個預測變項能聯合預測體育教師指導聽覺障礙學生態度 5.9% 的變異量。

九、由體育教師背景變項預測其指導身體病弱學生態度之逐步多元迴歸分析（表 4-2-9）顯示，自覺能力是體育教師指導身體病弱學生態度之最佳預測因子， $R = .188$ ， $R^2 = .035$ ， $F(1, 475) = 17.37$ ， $p < .05$ ；其次是年齡， $R = .234$ ， $R^2 = .055$ ， $F(2, 474) = 13.68$ ， $p < .05$ ；第三則是身心障礙學生教學經驗， $R = .270$ ， $R^2 = .073$ ， $F(3, 473) = 12.36$ ， $p < .05$ ；第四項因子是特殊教育學士學分， R

= .285 , $R^2 = .081$, $F(4, 472) = 10.45$, $p < .05$ 。

表 4-2-9 體育教師背景變項預測身體病弱學生教學態度之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R^2	R^2 change	F	B	β
自覺能力	.188	.035	.035	17.37	1.73	.14
年 齡	.234	.055	.019	13.68	-.86	-.12
教學經驗	.270	.073	.018	12.36	-1.69	-.14
特教學分	.285	.081	.009	10.45	-1.17	-.10

註：整體解釋變異量 $R^2 = .081$

由表 4-2-9 顯示，自覺能力、年齡、身心障礙學生教學經驗、特殊教育學士學分，四個預測變項能聯合預測體育教師指導身體病弱學生態度 8.1% 的變異量。

綜合上述一至九項逐步多元迴歸分析結果顯示，自覺能力是體育教師指導身心障礙學生及各項障礙類別學生態度之最佳預測因子，其預測力最大為 8.3% (整體態度)，最小為 4.2% (聽覺障礙)。

第三節 體育教師對不同障礙類別學生態度之差異

國民小學體育教師在指導身心障礙學生的整體態度及八項不同障礙類別學生所得分數 (表 4-3-1) 顯示：體育教師指導身心障礙學生的態度除了對身體病弱者以外，是偏負向的。

表 4-3-1 國小體育教師指導身心障礙學生整體態度及不同障礙類別分量表得分摘要表 (N = 437)

項 目	平均數	標準差	級 距
情緒 / 行為異常	32.91	6.11	12-51
輕度 - 中度智能障礙	35.69	6.16	12-52
中度 - 重度智能障礙	31.78	5.97	12-51
視 覺 障 礙	33.62	5.76	12-52
肢 體 障 礙	35.35	6.07	12-53
學 習 障 礙	35.98	5.91	19-55
聽 覺 障 礙	35.24	6.18	12-57
身 體 病 弱	36.59	5.90	12-52
整 體 態 度	277.17	39.41	136-408

從表 4-3-1 可得知，在 12 題五點量表陳述句中，得分 36 分表示中數而論，國小體育教師指導身心障礙學生之態度除了在對身體病弱學生的態度較正向以外（36.59 分），對其他障礙類別學生及整體態度所得平均數，皆低於中數，依此推論是偏負向態度的。此外，經由單因子變異數分析結果顯示，體育教師對各種障礙類別學生之態度平均分數亦達顯著差異， $F(7, 3808) = 37.32, p < .05$ （表 4-3-2），其對各項障礙類別學生之態度由正向到負向依序為：身體病弱、學習障礙、輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、聽覺障礙、視覺障礙、情緒 / 行為異常、中度 / 重度智能障礙（見圖 4-3-1）。

表 4-3-2 體育教師對不同障礙類別學生態度之變異數分析摘要表

變異來源	自由度(df)	離均差平方和(SS)	均方(MS)	F 值
組 間	7	65.52	9.36	37.32*
組 內	3808	955.06	.25	
全 體	3815	1020.58		

* $p < .05$

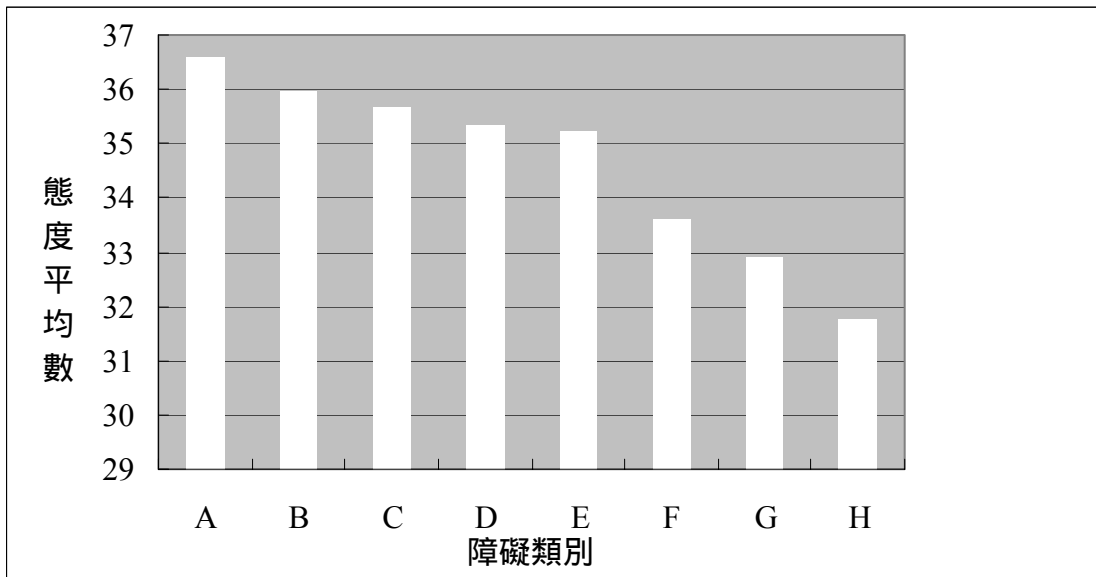


圖 4-3-1 體育教師對不同障礙類別學生之態度差異。

註：A = 身體病弱，B = 學習障礙，C = 輕度 - 中度智能障礙，D = 肢體障礙，E = 聽覺障礙，F = 視覺障礙，G = 情緒 / 行為異常，H = 中度 - 重度智能障礙

隨後，以 Scheffe 進行事後比較分析 ($p < .05$) 各項障礙類別間差異顯著性分述如下 (表 4-3-3)：

一、情緒 / 行為異常和其他障礙類別差異顯著性

(一) 顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙、身體病弱。

(二) 未達顯著差異：中度 - 重度智能障礙、視覺障礙。

二、輕度 - 中度智能障礙和其他障礙類別差異顯著性

(一) 顯著差異：情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙。

(二) 未達顯著差異：肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙、身體病弱。

- 三、中度 - 重度智能障礙和其他障礙類別差異顯著性
- (一) 顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙、身體病弱。
 - (二) 未達顯著差異：情緒 / 行為異常。
- 四、視覺障礙和其他障礙類別差異顯著性
- (一) 顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、中度 - 重度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙、身體病弱。
 - (二) 未達顯著差異：情緒 / 行為異常。
- 五、肢體障礙和其他障礙類別差異顯著性
- (一) 顯著差異：情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙、身體病弱。
 - (二) 未達顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、學習障礙、聽覺障礙。
- 六、學習障礙和其他障礙類別差異顯著性
- (一) 顯著差異：情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙。
 - (二) 未達顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、聽覺障礙、身體病弱。
- 七、聽覺障礙和其他障礙類別差異顯著性
- (一) 顯著差異：情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障礙、視覺障礙、身體病弱。
 - (二) 未達顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙。
- 八、身體病弱和其他障礙類別差異顯著性
- (一) 顯著差異：情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障

礙、視覺障礙、肢體障礙、聽覺障礙。

(二) 未達顯著差異：輕度 - 中度智能障礙、學習障礙。

表 4-3-3 體育教師對不同障礙類別學生態度平均數差異顯著性 Scheffe 法事後比較分析表

障礙類別	A	B	C	D	E	F	G	H
A	--							
B	*	--						
C	NS		--					
D	NS		*	--				
E	*	NS	*	*	--			
F	*	NS	*	*	NS	--		
G	*	NS	*	*	NS	NS	--	
H	*	NS	*	*	*	NS	*	--
平均數	2.74	2.98	2.65	2.80	2.95	3.00	2.94	3.05
標準差	.51	.51	.50	.48	.51	.49	.51	.49

* $p < .05$

註：A = 情緒 / 行為異常，B = 輕度 - 中度智能障礙，C = 中度 - 重度智能障礙，D = 視覺障礙，E = 肢體障礙，F = 學習障礙，G = 聽覺障礙，H = 身體病弱，NS = 無顯著差異。

第五章 討 論

本研究旨在探討不同背景變項的國小體育教師及不同障礙類別的學生對體育教師教學態度的影響，根據前章研究結果，以下分三節進行討論。第一節為不同背景變項和體育教師教學態度結果討論；第二節為體育教師教學態度最佳預測因子結果討論；第三節為不同障礙類別和體育教師教學態度結果討論。

第一節 不同背景變項和體育教師教學態度結果討論

依據本研究之結果，不同背景變項對體育教師指導身心障礙學生態度之差異，分述如下：

一、就性別而言

體育教師對身心障礙學生之整體教學態度，在性別上並無顯著差異。此結果和過去國外有些所做之多篇研究(Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo, 1985; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; Rowe & Stutts, 1987)結果相符。儘管性別上在態度結果沒有差異，國小體育教師對身心障礙學生之態度（男性： $M = 276.23$ ，女性： $M = 276.38$ ）皆有賴提昇。然而，縱使少數研究(Aloia, Knutson, Minner, & Von Seggern, 1980)結果指出不同性別之體育教師和身心障礙學生的教學態度有顯著差異存在，但在實際的教學情境中，並無法限制他們（男性或女性）來從事這項工作之機會。此外，不論在

師資培育或是各項進修訓練過程亦無法針對性別予以限制。因此，依據本研究結果，對於未來適應體育師資的培育或教學任務分派上，在性別角色部份應可以不必過份重視。

二、就身心障礙學生教學經驗而言

體育教師對身心障礙學生之整體教學態度，在身心障礙學生教學經驗上達顯著差異。有身心障礙學生教學經驗的體育教師在教學態度上顯著高於無教學經驗者。此結果和過去國外研究(Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991)結果相符。

依據 Tripp 和 Sherrill (1991)應用接觸理論(contact theory)解釋體育教師對身心障礙學生教學態度，認為正向態度之產生主要依據發生接觸時的情形或條件狀況(conditions)而定；若條件狀況屬正向的(favorable)則其對身心障礙學生之態度傾向正向的(positive)，反之亦然。而上述理論之推論，在其他研究上亦獲得支持(Rowe & Stutts, 1987; Stewart, 1988)。

因此，本研究應用 Tripp 和 Sherrill(1991)之解釋，本研究結果之推論如下：(一)政府規定，凡有身心障礙學生融入之班級，該班學生總數得酌減 1-3 名，且有些學校亦會安排實習教師至該班實習並協助級任老師處理班級事務，以降低融合班級級任導師之負擔。(二)社會氣氛(social climate)及政府政策對融合教育政策之提倡，使得有身心障礙學生教學經驗之體育教師更能體會其所肩負之使命。(三)這樣的使命感以及學校行政對其所賦予之期望(融合教育或融合體育之實施)超越了個

人目標(individual goals)。(四)體育教師從過程中獲得了成就感與愉快的經驗。

三、就適應體育課程而言

有無修過適應體育學士學分和有無參加過適應體育研討(習)會對身心障礙學生整體教學態度皆未達顯著差異。此結果,和過去 Rizzo 和 Vispoel (1991); Liebrman, Houston-Wilson 和 Kozub (2002)以及 Folsom-Meek 等人(1999)在美國的研究結果相符。也就是說,僅選修一門適應體育概論或是參加適應體育研討會(或工作坊)和沒有修過適應體育概論或參加過適應體育研討會的老師在身心障礙學生教學態度上,是沒有顯著差異的。因此, Kowalski 和 Rizzo (1996)建議,適應體育師資培育機構應以「泡製式」模式(infusion-based model),來建構師資培育課程,所謂「泡製式」課程模式,係指藉由技巧(skill)、活動(activity)及課程講授(lecture courses)等有系統的主題培育課程,透過這樣的課程模式,將教導身心障礙學生所需之概念(concepts)、知識(knowledge)及專業態度(professional attitudes)等有效的傳授給未來的適應體育教師(Barrette et al., 1993; Kowalski, 1995)。而這項建議,在其他有關研究也獲得支持(DePauw & Goc Karp, 1994a; 1994b; Kowalski, 1995; Rizzo, Broadhead, & Kowalski, 1997)。而國內在適應體育之課程及研習會仍不多,甚至此課程或研習會之授課教師並未具有適應體育運動領域之專長,同時也無相關經驗。因此,依據本研究結果以及實際現況顯示,我國目前在大學中所開設之適應/特殊體育選修課程,

在適應體育師資的培育上並未達成其應有之成效與目標。所以，我國之大學院校未來除了在設計適應體育課程的架構上，應可參考上述泡製式課程模式以外，更應注意適應體育運動領域專長教師之遴聘，藉以提昇我國未來適應體育教師之知識及實務工作能力。

四、就修習特殊教育課程而言

有無修過特殊教育課程及有無參加過特殊教育研討（習）會對身心障礙學生整體教育態度達顯著差異。這和 Rizzo 及 Vispoel (1991) 研究結果有所不同，依據他們的研究指出，特教課程和教學態度沒有顯著差異。本研究認為可能原因在於特殊教育課程（學士學分和研討會）內容將有關身心障礙學生之特質予以廣泛性介紹，並且對於身心障礙學生之安置措施，個別化教學方案 (IEP) 之設計亦有涉略，因此，對於身心障礙者的教學態度會顯著高於沒有修過（或參加過）特殊教育課程者。因此，依據本研究結果顯示，在現今臺灣適應體育師資的培育與在職訓練過程中，看來特殊教育課程扮演重要的角色，有助於提昇體育教師對身心障礙學生之態度。至於其角色之重要程度，是否如 Kowalski 和 Rizzo (1996) 及 Rizzo 和 Vispoel (1991) 所做的研究指出，學術準備（適應體育、特殊教育、主修科目）和自覺能力具有正向關係，以及對整體正向教學態度的影響亦非常大，在未來的研究上實有必要進一步的驗證與釐清。

五、就運動員背景而言

是否曾為學校運動代表隊員對身心障礙學生教學態度未達顯著差異，此預測變項在所蒐集之國外文獻

中，發現僅有 Gavron 和 DePauw (1989)的研究將其列為變項之中，研究結果指出，教練之所以熱心投入身心障礙者滑雪教練的行列，是因為過去曾實際參與過這項運動比賽的原因。本研究或許因為在「學校」運動代表隊員的背景問句中，對於「學校」的陳述不明，使作答者可能以為從小學到大學所有求學階段，或是以為其所服務之學校的教師運動代表隊員，而容易導致混淆，進而影響研究結果，在未來的研究中，有必要加以進一步澄清，以驗證其效果。

六、就年齡而言

不同年齡層對身心障礙學生教學態度未達顯著差異。Rizzo (1985)過去所進行的研究發現不同年齡層和身心障礙學生教學態度上有顯著差異 ($F_{1, 187} = 3.87, p < .05$), 而 Rizzo 和 Vispoel (1991)及 Rizzo 和 Kirkendall (1995)的研究則未達顯著差異。本研究對於這項研究結果，感到十分有趣，年輕的（30歲以下）體育教師和年長的（50歲以上）體育教師在融合體育環境下對身心障礙學生的態度，並未因政府政策的提倡及過去師資培育機構所施予之培育課程等環境之不同而對身心障礙學生的態度有所差異。或許正如 Rizzo (1998)所言：「為了保障身心障礙兒童的教育機會，可以制定法律，但卻不能立法接納他們。」(P739-742)。除此之外，學校融合體育的順利實施，除了需要政府大力提倡，師資培育機構的訓練課程以外，其所處之學校文化風氣、行政支持體系等因素，更可能直接或間接影響體育教師的態度（蔡志權和吳昇光，民92）。所以，未來的研究除了在體育

教師相關之個別背景變項進行探討以外，對於其他社會化因子（例如學校規模大小、所處環境區域、組織文化、校長辦學理念．．．等）的影響亦應予考量分析。

七、就體育教學年資而言

不同體育教學年資對身心障礙學生教學態度未達顯著差異。身心障礙學生融入一般體育課教學的情境中，在臺灣已行之多年；本研究中，具有 11 年以上體育教學年資者佔了大約三分之一（36.9%），經驗較少者（3 年以內）亦大約佔了三分之一（30.8%），若從相處的機會來看，理應年資越久者，接觸機會愈多，愈有正向態度(Hodge & Jansma, 1999; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper, & Lienert, 1994)，然而，本研究結果並未支持上述論點，這或許如 Santomier (1985) 的研究結論指出，接觸的機會加上訊息的提供勝過單純的接觸。因此，雖然我國在融合體育的教育制度已逐漸和國際潮流接軌，但在師資的教育與訓練上，仍應急起直追，提供體育教師更充分的學術準備，以建立正確的教學觀。另外，臺灣雖鼓勵施行融合體育，但是施行的內容與成效，並未有相關研究進行深入探討，所以本篇亦無法得知資深體育教師的經驗對於他們指導身心障礙學生之態度的真正影響。

八、就教學經驗品質評價而言

不同身心障礙學生教學品質的評價對教學態度的差異達顯著水準，再以 Scheffe 法事後比較得知，評價愈高者愈傾向正向態度。其原因可能是因為對過去教學經驗品質評價愈高者，對於在一般體育課中教導身心障

礙學生愈感到勝任愉快，對於身心障礙學生之特殊需求，亦能儘量予以滿足，不覺得在一般體育課中指導身心障礙學生是項多餘或不公平的負擔，相對地，其態度亦愈趨正向。

九、就自覺能力而言

不同自覺能力對整體教學態度的差異達顯著水準，再以 Scheffe 法事後比較得知，自覺能力愈高者愈傾向正向態度。本研究結果和過去國外所進行之研究結果相符(Block & Rizzo, 1995; Kowalsk & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991), 當體育教師感覺自己愈有能力指導身心障礙學生時，其所表現對身心障礙者的教學態度也愈趨正向。

十、就職務類別而言

不同職務類別對整體教學態度未達顯著差異。但在對情緒 / 行為異常及肢體障礙學生教學態度上達顯著差異，兼行政職務之教師對上述二種障礙類別學生的態度顯著高於級任教師。其可能原因為，在我國國民小學一個班級平均學生數約為 35 人，級任教師所擔負之各項級務工作相當繁雜，在此種不良之工作環境下，若需擔任融合體育教學工作，可能對其工作負荷雪上加霜，此結果和王淑霞（民 90）探討國中教育人員對融合教育態度之結果相符。

十一、就不同畢業學校類別而言

不同畢業學校類別對身心障礙學生整體教學態度未達顯著差異。其可能原因為，影響師範院校、師

資班或一般大學教育學程畢業體育教師教學態度，主要並非畢業學校類別，而可能是所服務學校之文化風氣、行政支援、在職訓練等因素所造成，然而這樣的論點有待未來更進一步研究，以釐清問題。

十二、就不同主修科目而言

不同主修科目對身心障礙學生教學態度未達顯著差異。本研究結果和國外大多數之研究 (Folsom-Meek & Nearing, 1994; Folsom-Meek, Nearing, & Krampf, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995) 結果不同，但和 Folsom-Meek, Groteluschen 及 Nearing (1996) 之研究結果相符。然而在國外研究調查之「主修科目」大多係指體育運動相關科目，例如體育、適應體育、特殊教育、運動科學、休閒運動、運動管理等，而本研究考慮研究參與者之背景，「主修科目」係指體育、特殊／輔導教育、語文／社會教育、數理教育及其他。

另一種可能原因為，我國國民小學師資之培育，乃採取「包班制」，亦即是無論哪一個科、系、組畢業，都要會教導所有學科或領域，因此他們雖然主修科目有所不同，但在其他科目亦會有不少之選修，並且在進入職場之後，亦需面對各種科目之教學，為了滿足教學上的需求，教師必須參與各項研習進修活動（非僅限於個人之專長科目），是否因此形成本研究結果，有待進一步之研究探討。

第二節 體育教師教學態度最佳預測因子結果討論

依據本研究之結果，不同背景預測變項對體育教師指導身心障礙學生態度之最佳預測因子分別討論如下：

一、整體態度最佳預測因子

經逐步多元迴歸分析結果顯示，自覺能力是體育教師指導身心障礙學生教學態度之最佳預測因子，其次是特殊教育學士學分，第三則是身心障礙學生教學經驗。本研究結果和很多研究結果一致(Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991)。顯示想要提昇體育教師對於指導身心障礙學生之教學態度，以保障身心障礙學生受教權，首要之道在於提昇教師的自覺能力。其次是特殊教育之學術準備(academic preparation)，而身心障礙學生教學經驗亦是體育教師指導身心障礙學生有力之預測因子。以有系統的師資培育課程來提昇教師之自我效能是一有效策略(Kowalski & Rizzo, 1996; Folsom-Meek, Nearing, & Krampf, 1998)

然而，自覺能力對整體態度之解釋變異量僅 8.3%，雖然此結果已達統計上之顯著差異($p < .05$)，但此數值顯然偏低；自覺能力、特教學分及教學經驗三項對整體態度之解釋變異量亦僅 11.2%，這和 Rizzo 和 Kirkendall(1995)所做之研究結果相似，然而本研究並未支持其認為造成解釋力太低的原因是抽樣誤差所形成。除此之外，本研究和過去 Rizzo 等人自 1991 年所進行之研究，所得之 R^2 值大多是偏低（見表 5-2-1）。因此或許

理論（如圖 5-2-1），然而，當 Rizzo(1984, 1986, 1993) 依據合理行為理論編制 PEATH, PEAH- 及 PEATID- 量表時，皆將對於意圖的影響簡化為行為態度信念系統一項，再探討其他外部變項對行為態度的影響，而 Rizzo 等人在過去的研究（例如，Kowalski & Rizzo, 1996）中表示，由於法律對身心障礙學生體育教學的規範，體育教師一定要遵守，不可以拒絕。因此，上述三項量表皆在社會規範因子予以排除的情況之下所建構的，然而這樣的建構模式，是否會形成理論與量表間結構的失衡，造成外部變項對於行為態度或行為意圖的解釋與預測路徑的混淆。例如過去和本篇研究結果自覺能力對身心障礙學生教學態度解釋力的偏低，或許自覺能力變項對自覺行為控制信念的影響才是正確的路徑，因為 Ajzen(1991)認為自覺行為控制和 Bandura 的自覺自我效能概念(Bandura, 1977, 1982, 1986)是相似的。所謂自覺行為控制是指個體在特定情境中對於所欲表現行為之難易度的信念(Ajzen, 1991)。計劃行為理論由於所加入的第三信念系統 - 自覺行為控制，使其對行為的解釋與預測更勝於合理行為理論。因此，本研究認為，或許未來研究者應考慮以計劃行為理論為依據，重新建構一套更有效的態度測量工具，以更能有效預測與解釋體育教師指導身心障礙學生之行為態度。

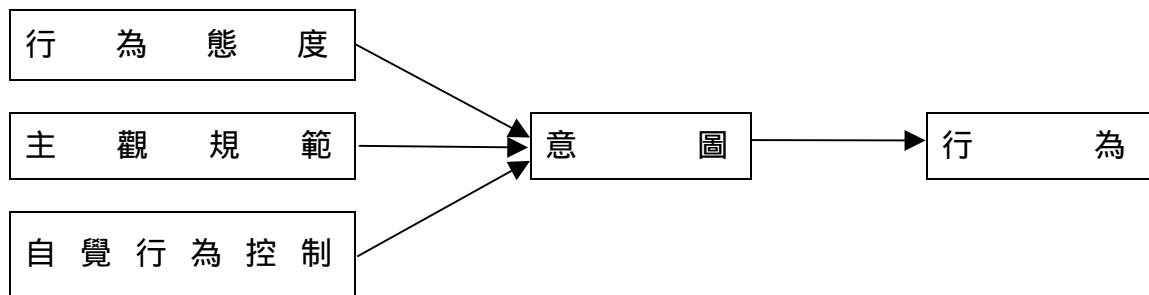


圖 5-2-1 計劃行為理論圖解。(摘自：Conatser, P., Block, M., & Gansneder, B. 2002, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, p. 283)

二、對各種障礙類別最佳預測因子

本研究將 14 項預測變項分別同時投入八項障礙類別中進行逐步多元迴歸分析結果，自覺能力亦是對所有障礙類別學生教學態度之最佳預測因子。然而其解釋力最小為 4.2% (聽覺障礙)，最大為 8.0% (肢體障礙)。顯示自覺能力不僅對整體教學態度而言是最佳預測因子，對其他各種障礙類別學生教學態度之預測亦然。然而因其解釋力偏小，未來研究者仍應考慮其他預測變項，以更加瞭解及預測體育教師的教學行為。其次，對其他障礙類別(情緒 / 行為異常、輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙)正向態度之第二、第三預測因子分別為特教學分及身心障礙學生教學經驗。然而特教學分之最高解釋力僅有 2.8% (學習障礙)；身心障礙學生教學經驗最高解釋力僅有 1.2%，這樣的結果雖在統計上達顯著差異，但在實際運用上看來似乎仍過於薄弱，僅可參考這樣的結果趨勢。

綜合上述兩項討論，本研究認為透過有系統的學術準備及實務經驗的融合，以有效提昇體育教師之自覺能力來成功達成身心障礙學生在一般體育教學情境中之目標應是可行的策略(Kowalski, 1995)，然而兩者間的相關，需待未來更多實證研究的驗證。

第三節 不同障礙類別和體育教師教學態度差異

依據本研究之結果，不同障礙類別和體育教師指導身心障礙學生態度差異之討論如下：

體育教師對各種障礙類別態度資料經單因子變異數分析達顯著差異，接著以 Scheffe 法進行事後比較，結果顯示，體育教師對各種障礙類別學生之態度由正向到負向依序為：身體病弱 ($M = 36.59$)、學習障礙 ($M = 35.98$)、輕度 - 中度智能障礙 ($M = 35.69$)、肢體障礙 ($M = 35.35$)、聽覺障礙 ($M = 35.24$)、視覺障礙 ($M = 33.62$)、情緒 / 行為異常 ($M = 321.91$)、中度 - 重度智能障礙 ($M = 31.78$)。本研究結果指出，體育教師對身體病弱學生有較正向的態度，在所蒐集的文獻中並未進行比較。本研究結果的可能原因在於：(一) 體育教師或許認為身體病弱學生更需要以體育運動來改善其健康狀況，(二) 認為身體病弱學生較不會影響其班級經營與教學進度、教學目標之達成，在施行過程，教學內容較不需要做大幅改變，通常對運動強度及安全性需多加留意，這一方面是大多數體育教師能夠勝任的工作，(三) 此外，身體病弱係對罹患各項慢性疾病，體能虛弱，需要長期療養者的統稱，

其可能罹患的疾病包括：心血管疾病、貧血、氣喘、代謝異常、癌症．．．等，而這些疾病的嚴重程度可細分為輕度、中度、重度，對學生參與體育活動的影響亦隨著不同的病症而有所差異。在本研究，並未加以細分，可能亦會影響體育教師填寫問卷時的判斷。而在其中針對不同嚴重程度之智能障礙，則可發現體育教師對輕度 - 中度、中度 - 重度智能障礙學生態度之明顯不同。至於其他類別及嚴重程度之身心障礙學生，則明顯較為複雜，相對指導起來其所需要的專業性及個別性有較大的變化與差異，倘若教師沒有極高的動機與充分的學術準備及教學經驗，容易產生挫折感，相對的與學生互動的態度可能較傾向負面。

至於體育教師對於中度 - 重度智能障礙學生傾向最負面的態度，其可能的因素在於無論他們如何盡力去指導，這些學生的學習效果亦是緩慢且有限的，甚至會覺得為了他們，可能反而影響其他一般學生的學習權；此外，我國體育教師或許認為重度障礙程度以上之學生應該在隔離（特殊學校或特殊班）的情境下接受教育，對他們的學習更有幫助。

而對於情緒 / 行為異常學生的負向態度僅次於中度 - 重度智能障礙學生，其可能的因素在於體育教師欠缺指導這類型障礙學生應有的知識及技巧，以及這類型障礙學生在一般體育課情境中，體育教師的班級經營需花費更大的心思，甚至更需防範意外的發生。

此外，體育教師對於聽障及視障學生之態度，本研究認為可能受到障礙程度的影響，在臺灣地區全聾或全盲的學生通常就讀特殊學校，而融入在普通班級中的視障、聽障生可藉由輔具（助聽器、大字課本、放大鏡）順利達成學習，體

育教師所需改變的教學策略與技巧較少，因而對他們的態度比情緒／行為異常學生的態度稍好，但如果面對的是全聾或全盲的障礙學生時，一般學校的體育教師對他們的態度又是如何？以及他們與特殊學校體育教師間又有何差異？這是未來研究需進一步釐清的問題。

至於學習障礙學生，在過去國外所做的研究中向來都獲得體育教師較正向的態度，在本研究中僅次於身體病弱學生，其可能的原因亦如 Rizzo 和 Vispoel(1991)所言，學習障礙的學生在一般體育課情境中的學習或活動相對智能障礙學生或情緒／行為異常學生較少受到智力因素的影響，且體育教師在班級經營上較不需要複雜的技巧和策略。

過去探討不同障礙類別和體育教師教學態度關係之研究，其主要探討之障礙類別包括：學習障礙、肢體障礙、輕度 - 中度智能障礙、中度 - 重度智能障礙及情緒／行為異常等項(Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1987; Tripp, 1988)，上述研究結果指出，體育教師對於學習障礙(Rizzo, 1984; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1987)有較正向的態度，而 Tripp (1988)所比較的 10 項障礙類別中，並未包括學習障礙，且體育教師對於肢體障礙類的學生有較正向的態度。

顯然地，體育教師對不同障礙類別學生態度之差異是存在的，如何透過提昇教師之自覺能力與適合的學術準備，培養適任的適應體育師資，消弭對身心障礙學生之偏見，以達成「體育是所有兒童的權利」之目標，是未來研究者努力的方向之一。

第六章 結論與建議

本研究旨在探討影響體育教師指導身心障礙學生態度因素，研究參與者為臺中市國民小學之體育教師，以「體育教師指導身心障礙學生態度量表」中文版為調查工具，合計發出 600 份，有效問卷 477 份（79.5%）。調查所得資料經統計分析，結果經過討論後，結論與建議分兩節分述如后。

第一節 結 論

本研究之主要結論有三：

- 一、國小體育教師在 14 項背景變項當中，對於身心障礙學生的體育教學態度達顯著差異者有：共計有身心障礙學生的教學經驗、特殊教育學士學分、特殊教育研討（習）會、教學經驗品質評價、自覺能力等 5 項；未達顯著差異的背景變項，共計有性別、年齡、體育教學年資、適應體育學士學分、適應體育研討（習）會、職務類別、畢業學校類別、主修科目、運動員背景等 9 項。
- 二、體育教師指導身心障礙學生整體教學態度之最佳預測因子依序為：自覺能力、特殊教育學士學分、身心障礙學生教學經驗。
- 三、體育教師對各種障礙類別學生之教學態度有顯著差異，由正向到負向依序為：身體病弱、學習障礙、輕度 - 中度智能障礙、肢體障礙、聽覺障礙、視覺障礙、情緒 / 行為異常、中度 - 重度智能障礙。

第二節 建議

依據本研究之結果，茲提出以下建議，以供教育行政單位、師資培育機構及未來研究之參考：

一、對教育行政單位之建議：

- (一) 擴編經費預算，有系統辦理適應體育師資在職進修，以增進其知能。
- (二) 提供行政支援，建立綿密諮詢服務網，以協助融合體育教師排除教學障礙。
- (三) 建立適應體育師資證照制度或評鑑制度，以提昇教學品質。

二、對師資培育機構的建議

- (一) 設立適應體育相關學系，做為訓練專業指導人才，以落實我國適應體育之實施，並解決適應體育師資之不足。
- (二) 聘請有能力與經驗的適應體育運動學者專家，規劃有效能的師資培育課程（包括知識、技巧與實務經驗），以提昇未來體育教師的學術準備及教學效能。
- (三) 在體育相關科系將適應體育課程進行系統性規劃並改列為必修科目，促使未來體育教師對於身心障礙學生的體育教學能有基本認識與經驗。

三、對未來研究的建議

- (一) 進一步探討（兼重質性與量化研究）其他不同變項（例如行政支持、學校文化、實際的能力）對體育教師教學態度的影響。

- (二) 如何有效改變體育教師指導身心障礙學生態度的研究。
- (三) 影響未來體育教師教學態度因素的研究。
- (四) 考慮以其他理論(例如計劃行為理論)為研究工具編製的依據,以更能有效釐清研究問題。

參考文獻

- 王淑霞（民90）：國中教育人員對於實施融合教育態度之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 杜壬昌（民90）：不同個人背景之國民小學體育教師對教學態度與教學成效的影響。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳昇光（民89）：適應體育運動學的研究發展與方向。國民體育季刊，29卷2期，105-113頁。
- 吳武典（民85）：特殊教育國際學術交流的經驗與啟示。特殊教育季刊，60期，1-7頁。
- 李芳欣（民89）：衛生教育介入對國中二年級學生吸菸知識、態度、自我決定能力及不吸菸意願之成效。高雄醫學大學護理學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 李佳容（民90）：運用網際網路促進國小高年級學生綠色消費行為之介入研究。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部（民84）：中華民國身心障礙教育報告書。台北：教育部。
- 教育部（民91）：身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北，教育部。
- 施大立（民86）：國中特殊體育實施現況與意見調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 陳明聰（民89）：融合式教育安置下課程的發展。特殊教育季刊，76期，17-23頁。
- 陳照明（民86）：師範學院學生體育教學專業態度之調查研究。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 陳福順（民91）：國小特殊體育實施現況與意見調查研究。國立彰化師範大學特殊教學學系碩士論文，未出版，彰化。
- 許銘松（民89）：國小啟智班體育教學現況調查研究。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 曾佳珍（民88）：以理性行動理論與自我效能探討某大學學生從事規律運動之意圖。國立臺灣大學護理學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃榮宗，張定忠，劉文忠和林貴福（民88）：國小體育教學態度及其相關因素的研究。新竹師院學報，12，261-292。
- 楊瑞文（民91）：國民中學教師對聽覺障礙學生融合教育的認知與支持度之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 劉仲成（民85）：南投縣國小教師體育教學態度之研究。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 蔡志權和吳昇光（民91）：體育教師教導身心障礙學生態度之影響因素初探[摘要]。適應體育與教學策略國際學術研討會會議手冊，32-33頁。
- 蔡志權和吳昇光（民92）：體育教師指導身心障礙學生之自覺能力與教學態度相關之探討。大專體育，64，108-114頁。

- 蔡佳伶（民83）：師範學院學生紙張回收行為意圖研究。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 魏米秀（民82）：某工專夜間部吸菸男生之戒菸意向、戒菸行為及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇燕華（民89）：融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211.
- Albarracin, D., Johnson, B.T., Fishbein, M., & Muellerleile, P.A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 127, 142-161.
- Aloia, G.F., Knutson, R., Minner, S.H., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers' initial perception of handicapped children. Mental Retardation, 18, 85-86.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barrette, G., Holland Fiorentino, L., & Kowalski, E. (1993). Physical education teacher education (PETE): Innovation through infusion and integration. Physical Educator, 50(2), 69-76.
- Block, M.E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised(CAIPE-R) inventory. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 60-77.
- Block, M.E., & Conatser, P. (2002). Adapted aquatics and inclusion. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 73(5), 31-34.
- Block, M.E., & Vogler, E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 65(1), 40-44.
- Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20, 80-87.
- Block, M.E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on

- nondisabled children. Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 38-49.
- Conatser, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 172-187.
- Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 17, 197-207.
- Cook, B.G., Cook, L., & Landrum, T.L. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. Exceptional Children, 67, 115-135.
- Courneya, K.S., & Bobick, T.M. (2002). Integrating the theory of planned behavior with the processes and stages of change in the exercise domain. Psychology of Sport and Exercise, 1, 41-56.
- DePauw, K.P. & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality ? The inclusion debate and bandwagon discourse. Adapted Physical Activity Quarterly, 17, 135-143.
- DePauw, K.P. & Goc Karp, G. (1994a) Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An infusion approach. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 1-13.

- DePauw, K.P. & Goc Karp, G. (1994b) Preparing teachers for inclusion: The role of higher education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1), 51-53.
- Doll-Tepper, G., & DePauw, K.P. (1996). Theory and practice of adapted physical activity: Research perspectives. Sport Science Review, 5(1), 1-11.
- Downs, P. & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 32-43.
- Favazza, P.C., & Odom, S.L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. Exceptional Children, 63, 405-418.
- Folsom-Meek, S.L., Groteluschen, W., & Nearing, R.J. (1996). The influence of academic major and hands-on experience on college students' attitude toward learners with mild disabilities. Brazilian Journal of Adapted Physical Education Research, 3, 47-66.
- Folsom-Meek, S.L., & Nearing, R.J. (1994). Preservice physical education teacher attributes associated with positive attitudes toward students with mild disabilities [Abstract]. Research Quarterly for Exercise and Sport, 65(1) (Suppl.), A-100.
- Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender,

and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. Adapted Physical Activity Quarterly, 16, 389-402.

Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J. & Krampf, H. (1995).

Relationships between preservice physical education teacher attributes and attitude toward students with mild disabilities [Abstract]. Research Quarterly for Exercise and Sport, 69(1) (Suppl.), A-131.

Folsom-Meek, S.L., & Rizzo, T.L. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities (PEATID) survey for future professionals. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 141-154.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. Educational Research, 43, 235-245.

Gavron, S.J., & DePauw, K.P. (1989). National coaches of disabled skiing: A background survey. Journal of Applied Research in Coaching and Athletics, 4, 17-24.

Goodway, J.D., & Rudisill, M.E. (1996). Influence of a motor skill intervention program on perceived competence of at-risk African American preschoolers. Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 288-301.

Goodway, J.D. & Rudisill, M.E. (1997). Perceived physical competence and actual motor skill competence of

- African American preschool children. Adapted Physical Activity Quarterly, 14, 314-326.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 44-56.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C., French, R., & Huuka, H. (1995). Adapted physical education consultant service model to facilitate integration. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 12-33.
- Heikinaro-Johansson, P., & Vogler, E.W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. Sport Science Review, 5(1), 12-25.
- Hodge, S.R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. Adapted Physical Activity Quarterly, 16, 48-63.
- Hodge, S.R., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 155-171.
- Hodge, S.R., Murata, N.M., & Kozub, F.M. (2002). Physical educators' judgments about inclusion: A new instrument for preservice teachers, Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 435-452.

- Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. Adapted Physical Activity Quarterly, 14, 298-313.
- Kowalski, E.M. (1995). The infusion approach to teacher development. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 66(4), 49-57.
- Kowalski, E.M., & Rizzo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 180-196.
- Kudláèek, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 280-299.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Seidentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. Adapted Physical Activity Quarterly, 15, 64-81.
- Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F.M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 364-377.
- Marston, R., & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. Physical Educator. 40, 8-15.

- Melograno, V.T., & Loovis, E.M. (1991). Status of physical education for handicapped students: A comparative analysis of teachers in 1980 and 1988. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 28-42.
- Minner, S.H., & Knutson, R. (1982). Mainstreaming handicapped students into physical education: Initial considerations. Physical Educator, 39, 13-15.
- Patrick, G.D. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. Adapted Physical Activity Quarterly, 4, 316-325.
- Reid, G. (1987). Motor behavior and psychological correlates in handicapped performers. In D. Gould & M.R. Weiss (Eds.), Advances in pediatric sport sciences (pp. 235-249). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rizzo, T.L., (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. Adapted Physical Activity Quarterly, 1, 267-274.
- Rizzo, T.L., (1985). Attributes related to teachers' attitudes. Perceptual and Motor Skills, 60, 739-742.
- Rizzo. T.L. (1993). Physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities- . Retrieved July 31, 2002, from California State University, San Bernardino, Web site:
<http://kine.csusb.edu/~trizzo/PEATID.htm>

- Rizzo, T.L., Broadhead, G.D., & Kowalski, E.M. (1997). Changing kinesiology and physical education by infusion information about individuals with disability. Quest, 49(2), 229-237.
- Rizzo, T.L., & Kirkendall, D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 205-216.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 4-11.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. Adapted Physical Activity Quarterly, 9, 54-63.
- Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. Mental Retardation, 26, 307-309.
- Rowe, J., & Stutts, R.M. (1987). Effects of practica type, experience, and gender on attitudes of undergraduate physical education majors toward disabled persons. Adapted Physical Activity Quarterly, 4, 268-277.
- Rudisill, M.E. (1989). Influence of perceived competence and causal dimension orientations on expectations, persistence, and performance during perceived failure.

- Research Quarterly for Exercise and Sport, 60,
166-175.
- Santomier, J. (1985). Physical educators, attitudes, and the mainstream: Suggestions for teacher trainers. Adapted Physical Activity Quarterly, 2, 328-337.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. Physical Education Review, 17(1), 45-57.
- Shapiro, D.R., & Ulrich, D.A. (2002). Expectancies, values, and perceptions of physical competence of children with and without learning disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 318-333.
- Sherrill, C. (1993). Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan (4th ed.). Dubuque, IA:Brown and Benchmark.
- Sherrill, C. (1998). Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan (5th ed.). Dubuque, IA:WCB/McGraw-Hill.
- Sherrill, C., & DePauw, K.P. (1997). Adapted physical activity and education. In J.D. Massengale & R.A. Swanson (Eds.), The History of Exercise and Sport Science (PP. 39-108). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Sherrill, C., & Williams, T. (1996). Disability and sport: Psychosocial perspectives on inclusion, integration, and participation. Sport Science Review, 5(1), 42-64.
- Stewart, C.C. (1988). Modification of student attitudes toward disabled peers. Adapted Physical Activity Quarterly, 5, 44-48.
- Stewart, C.C. (1991). Labels and the attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals. Physical Educator, 48, 142-145.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 151-160.
- Thomas, J.R., Salazar, W., & Landers, D.M. (1991). What is missing in $p < .05$? Effect size. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 344-348.
- Tolson, H. (1980). An adjustment to statistical significance: ω^2 . Research Quarterly for Exercise and Sport, 51, 580-584.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. Perceptual and Motor Skills, 66, 425-426.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 323-332.

- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 12-27.
- Vogler, E.W., van der Mars, H., Darst, P., & Cusimano, B. (1990). Relationship of presage, context, and process variables to ALT-PE of elementary level mainstreamed students. Adapted Physical Activity Quarterly, 7, 298-313.
- Yun, J., & Ulrich, D.A. (1997). Perceived and actual physical competence in children with mild mental retardation. Adapted Physical Activity Quarterly, 14, 285-297.

附錄 A : Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III

(Terry L. Rizzo, 1993)

General Directions:

This study contains a series of statements which express beliefs about teaching individuals with disabilities in your regular physical education classes. There are no right or wrong responses. Circle the response that best describes your beliefs about each statement for each disability.

Enclosed is an explanation of four disabling conditions found in the survey to assist you in your response. Read the descriptions carefully before you begin the study. It is important to respond to the statements using only these descriptions.

DO NOT SKIP ANY QUESTIONS.

CIRCLE ONLY ONE RESPONSE PER DISABILITY.

ALL RESPONSES WILL BE KEPT CONFIDENTIAL.

DESCRIPTIONS OF DISABILITIES

Emotional/Behavioral Disorder: The term refers to a condition characterized by one or more of the following behavior clusters: severely deviant disruptive, aggressive or impulsive behaviors, withdrawn or anxious, general pervasive unhappiness, depressed or wide mood swings, delinquency, hyperactivity, social maladjustment, hypersensitivity. It is usually serviced with a behavior management program.

Specific Learning Disability: "A specific learning disability is a disorder within the individual which affects learning relative to that individual's potential. The disability interferes with the acquisition, organization, and/or expression of information such as in listening, reading, writing, thinking, and movement. In physical education this student could have difficulty with spacial awareness."

Mild-Moderate Mentally Impaired: This student would be considered to have an IQ score in the range of 50 to 80 on standardized intellectual tests. The student will probably develop communication skills and social skills but will lag behind their peers. the student usually can learn vocational and daily living skills but may need guidance and/or assistance in these areas. These students may have difficulty in performing motor skills, and exhibit a short attention span.

Moderate-Severely Mentally Impaired: This student would be significantly subaverage in intellectual functioning. They would have an IQ score below 50 on standardized tests. They may or may not be able to verbally communicate. There is little socialization or interaction. They are totally dependent on others for self-care.

Please circle the response which best corresponds to your agreement with each statement and for each labeled disability. Do NOT skip any.

=====

KEY

SD=STRONGLY DISAGREE

D=DISAGREE

U=UNDECIDED

A=AGREE

SA=STRONGLY AGREE

=====

One advantage of teaching students labeled in my regular physical education classes with nondisabled students is that all students will learn to work together toward achieving goals.

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Emotional/behavioral disorder | SD D U A SA |
| 2. Specific learning disability | SD D U A SA |
| 3. Mild-moderate mentally impaired | SD D U A SA |

4. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

Teaching students labeled in my regular physical education classes will motivate nondisabled students to learn to perform motor skills.

5. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA

6. Specific learning disability SD D U A SA

7. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA

8. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

Students labeled will learn more rapidly if they are taught in my regular physical education class with nondisabled students.

9. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA

10. Specific learning disability SD D U A SA

11. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA

12. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

Students labeled will develop a more favorable self-concept as a result of learning motor skills in my regular physical education class with nondisabled peers.

13. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA

14. Specific learning disability SD D U A SA

15. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA

16. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

Students labeled will not be accepted by their nondisabled peers in my regular physical education classes.

17. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA

18. Specific learning disability SD D U A SA

19. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA

20. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

Students labeled in my regular physical education classes with nondisabled students will disrupt the harmony of the class.

- | | |
|--|--------------------|
| 21. Emotional/behavioral disorder | SD D U A SA |
| 22. Specific learning disability | SD D U A SA |
| 23. Mild-moderate mentally impaired | SD D U A SA |
| 24. Moderate-severe mentally impaired | SD D U A SA |

Having to teach students labeled in my regular physical education classes with nondisabled students places an unfair burden on teachers.

- | | |
|--|--------------------|
| 25. Emotional/behavioral disorder | SD D U A SA |
| 26. Specific learning disability | SD D U A SA |
| 27. Mild-moderate mentally impaired | SD D U A SA |
| 28. Moderate-severe mentally impaired | SD D U A SA |

As a physical education teacher, I do not have sufficient training necessary to teach students labeled with nondisabled students in my regular physical education classes.

- | | |
|--|--------------------|
| 29. Emotional/behavioral disorder | SD D U A SA |
| 30. Specific learning disability | SD D U A SA |
| 31. Mild-moderate mentally impaired | SD D U A SA |
| 32. Moderate-severe mentally impaired | SD D U A SA |

Teaching student labeled in my regular physical education classes with nondisabled students means more work for me.

- | | |
|--|--------------------|
| 33. Emotional/behavioral disorder | SD D U A SA |
| 34. Specific learning disability | SD D U A SA |
| 35. Mild-moderate mentally impaired | SD D U A SA |
| 36. Moderate-severe mentally impaired | SD D U A SA |

Students labeled should not be taught in my regular physical education classes with nondisabled students because they will require too much of my time.

- 37. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA
- 38. Specific learning disability SD D U A SA
- 39. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA
- 40. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

As a physical education teacher, I need more course work and training before I will feel comfortable teaching physical education classes with students labeled with nondisabled students.

- 41. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA
- 42. Specific learning disability SD D U A SA
- 43. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA
- 44. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

Students labeled should be taught with nondisabled students in my regular physical education classes whenever possible.

- 45. Emotional/behavioral disorder SD D U A SA
- 46. Specific learning disability SD D U A SA
- 47. Mild-moderate mentally impaired SD D U A SA
- 48. Moderate-severe mentally impaired SD D U A SA

=====

A FEW FINAL QUESTIONS ABOUT YOURSELF

Identify your gender. Female Male

What is your age?

How many years have you taught physical education?

What grade levels are you presently teaching?

Do you have a Developmental/Adapted Physical

Education teaching license? Yes No

Have you taken any Developmental/Adapted Physical Education courses?

Undergraduate? Yes No If so, how many courses?

Graduate? Yes No If so, how many courses?

Have you taken any Special Education courses?

Undergraduate? Yes No If so, how many courses?

Graduate? Yes No If so, how many courses?

Have you had any experience teaching individuals with disabilities? Yes No

How many years have you taught individuals with disabilities? Number of years

Rate the quality of your teaching experience for individuals with disabilities.

No experience

Not good

Satisfactory

Very good

If you have been around or worked with individuals with disabilities, what disability(ies) did they have?

How competent do you feel teaching students with disabilities?

Not at all

Somewhat

Very

THANK YOU FOR YOUR HELP!

體育教師對身心障礙者之教學態度量表 -

敬愛的教育先進您好：

由於人權正義的伸張，人本主義教育思潮的盛行；回歸主流的融合教育模式的實施，促成國家必須保障身心障礙學生能和普通學生一樣在一般體育課中的受教權。而依據歐美先進國家的實證研究指出：影響此教育制度成敗的關鍵因素在於：教師的態度。而為了探討此一議題，在適應體育領域中，由 Rizzo 博士所發展之 PEATID- 態度量表被公認為第一個具備理論基礎的量表。本人基於上述背景，欲發展 PEATID- 中文版並進行相關研究，以供政府施政決策及學者研究之參考，進而提昇身心障礙學生之受教品質。懇請各位先進填寫本表，惠賜寶貴意見，以作為研究之參考。

國立臺灣體育學院體研所研究生 蔡志權
私立中國醫藥學院物理治療系 吳昇光博士 敬上

填表說明：

本研究包含一系列之敘述，這些敘述所表示的是您對於所任教之一般體育課中身心障礙學生之教學信念。所有的回答沒有對或錯。請將每項敘述中最符合有關您對每一障礙類別之信念圈起來。

茲附上四種障礙類別的說明，以協助您作答。在您作答之前請先仔細閱讀說明，這些說明對於作答是很重要的。

請勿漏掉任何一個問題。

每一障礙類別只圈選一項反應。

您的所有回答將獲得保密。

障礙類別說明：

一、情緒/行為異常：

表示具有下列行為中一項或多項的特質條件：

嚴重的偏離分裂、攻擊性或衝動的行為、退縮或焦慮、一般普遍性的不愉快、憂鬱或情緒起伏很大、不正當的行為、過動、社會適應不良、神經過敏，經常接受行為管理計劃服務。

二、特定學習障礙：

是指個體內之異常，導致某一特定之學習障礙，而影響個體有關學習潛能。這項障礙阻礙了像是聽、讀、寫、思考及動作等訊息之獲得、組織和/或表達。在體育活動上，這樣的學生可能會有特殊知覺的困難。

三、輕度 - 中度智能障礙：

是指在標準化智力測驗得分 50-80 的學生。他們可能在發展溝通技巧及社會技巧上落後於同儕；通常在職業及日常生活技巧的學習方面，可能需要指導和/或協助；在動作技巧的表現可能有困難，以及呈現注意力時間較短的現象。

四、中度 - 重度智能障礙：

智力明顯的低於標準，在標準化智力測驗得分 50 分以下。他們可能無法進行言辭上的溝通、及有限的社會化互動。完全需要他人的照護。

請在每一項障礙類別的敘述中，最符合您的意見的圈起來，請勿漏掉任何一題。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生會和非障礙學生，學得為了達成目標而一起努力的效益。

	非同 同意	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 同意
1. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
2. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
3. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
4. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生會引起非障礙學生學習動作技巧表現的動機。

	非同 同意	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 同意
5. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
6. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
7. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
8. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生，和非障礙學生一起學習會學得更快。

	非同 同意	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 同意
9. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
10. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
11. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
12. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生，和非障礙學生一起學習動作技巧後，會發展較佳的自我概念。

	非同 同意	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 同意
13. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
14. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
15. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
16. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生，將不會被非障礙同儕所接納。

	非同 同意	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 同意
17. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
18. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
19. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
20. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型的學生會擾亂班級的和諧。

	不 同 意 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
21. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
22. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
23. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
24. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，必須教導下列障礙類型的學生是一項不公平的負擔。

	不 同 意 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
25. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
26. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
27. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
28. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，對於教導下列障礙類型的學生而言，我並未具備足夠的訓練。

	不 同 意 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
29. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
30. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
31. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
32. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，教導下列障礙類型的學生，對我而言是一項額外的工作。

	不 同 意 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
33. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
34. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
35. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
36. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

下列障礙類型的學生，不應該在我所任教的一般體育課中，因為他們需要我太多的時間。

	不非 同 意常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同非 意常
37. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
38. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
39. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
40. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，對於教導下列障礙類型的學生之前，我需要更多充裕的課程及訓練。

	不非 同 意常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同非 意常
41. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
42. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
43. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
44. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型的學生，都應該和非障礙學生接受任何可能的指導。

	不非 同 意常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同非 意常
45. 情緒/行為異常	1	2	3	4	5
46. 特定學習障礙	1	2	3	4	5
47. 輕度 - 中度智能障礙	1	2	3	4	5
48. 中度 - 重度智能障礙	1	2	3	4	5

請提供您對於左列陳述語句有任何不清楚或混淆的措詞用語及修正意見。

關於您的一些問題：

- 性別：男 女
- 年紀：_____ 歲
- 體育教學年資：_____ 年
- 現在任教的年級：_____ 年級
- 是否具備特殊體育或適應體育教學證照： 是 否
- 您曾修過任何適應體育課程嗎？
碩士學分： 是 _____ 學分 否
學士學分： 是 _____ 學分 否
- 您曾修過任何特殊教育課程嗎？
碩士學分： 是 _____ 學分 否
學士學分： 是 _____ 學分 否
- 您有過任何身心障礙者的教學經驗嗎？ 是 否
- 您的身心障礙者教學年資是 _____ 年。
- 您對身心障礙者教學經驗品質的評價是：
沒有經驗 不好 滿意 很好
- 如果您曾經和障礙者相處或工作過，他們的障礙類別是那些？_____。
- 對於教導障礙者，您覺得您有多少能力？
一點也沒有 有一些 很多

謝謝您的協助！

附錄 C

體育教師指導身心障礙學生態度量表填表說明：

本研究包含一系列之敘述，這些敘述所表示的是您對於所任教之一般體育課中身心障礙學生之教學信念。所有的回答沒有對或錯。請將每項敘述中最符合有關您對每一障礙類別之信念圈起來。

茲附上各種障礙類別的說明，以協助您作答。在您作答之前請先仔細閱讀說明，這些說明對於作答是很重要的。

請勿漏掉任何一個問題。

每一障礙類別只圈選一項反應。

您的所有回答將獲得保密。

障礙類別說明：

- 一、**情緒/行為異常**：表示具有下列行為中一項或多項的特質條件：情緒或行為嚴重的偏失、攻擊性或衝動的行為、退縮或焦慮、憂鬱或情緒起伏很大、過動、社會適應不良、神經過敏，經常接受行為矯正管理。
 - 二、**輕度 - 中度智能障礙**：是指在標準化智力測驗得分 50-80 的學生。他們可能在發展溝通技巧及社會技巧上落後於同儕；通常在職業及日常生活技巧的學習方面，可能需要指導和/或協助；在動作技巧的表現可能有困難，以及呈現注意力時間較短的現象。
 - 三、**中度 - 重度智能障礙**：智力明顯的低於標準，在標準化智力測驗得分 50 分以下。他們可能無法進行言辭上的溝通、及有限的社會化互動且需要他人的照護。
 - 四、**視覺障礙**：係指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部分或全部之障礙，經矯正後對事物之視覺辨認仍有困難。
 - 五、**肢體障礙**：係指上、下肢或軀幹之機能有部分或全部障礙，致影響學習者。
 - 六、**學習障礙**：係因神經心理功能異常，而出現注意、記憶、理解、推理、表達、知覺或知覺動作協調等功能有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、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。
 - 七、**聽覺障礙**：是指由於先天或後天因素，造成聽覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者。
 - 八、**身體病弱**：係指罹患慢性疾病，體能虛弱，需要長期療養，以致影響學習者。
- 請在每一項障礙類別的敘述中，將最符合您的意見的圈起來，請勿漏掉任何一題。

體育教師指導身心障礙學生態度量表

敬愛的教育先進您好：

由於人權正義的伸張，人本主義教育思潮的盛行；回歸主流的融合教育模式的實施，促成國家必須保障身心障礙學生能和普通學生一樣在一般體育課中的受教權。而依據歐美先進國家的實證研究指出：影響此教育制度成敗的關鍵因素在於「教師的態度」。而為了進一步探討此一重要議題，您的參與是本研究之必須。研究結果將作為政府施政決策及後續研究之參考依據，進而提昇身心障礙學生之受教品質。

臺灣體育學院體育研究所 蔡志權

中國醫藥學院物理治療系 吳昇光博士 敬上

壹、關於您的一些問題：(請√選)

- 一、性 別： 男 女
- 二、年 齡： 30 歲以下， 31-40 歲， 41-50 歲， 50 歲以上。
- 三、體育教學年資： 3 年以內， 4-10 年， 11-20 年， 20 年以上。
- 四、您有過任何身心障礙學生的教學經驗嗎？ 是 否
- 五、您曾修過任何適應體育課程嗎？
 1. 學士學分： 有 無
 2. 適應體育相關研討(習)會七小時以上： 有 無
- 六、您曾修過任何特殊教育課程嗎？
 1. 學士學分： 有 無
 2. 特殊教育相關研討(習)會七小時以上： 有 無
- 七、您對於過去自己在身心障礙學生教學經驗品質的評價是：
沒有經驗， 不好， 還可以， 滿意， 很好
- 八、對於身心障礙學生的教學，您覺得自己有多少能力？
一點也沒有 有一些 很多
- 九、您目前擔任的職務是： 級任， 科任， 教師兼行政職務
- 十、您的畢業學校類別： 師範院校， 師資班， 一般大學教育學程
- 十一、您的畢業科系(組)類別： 體育， 特殊/輔導教育， 語文/
社會教育， 數理， 其他_____ (請填寫)
- 十二、您過去是否曾為學校運動代表隊隊員？ 是 否

謝謝您的協助！

貳、教學信念陳述：

一、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生和非障礙學生一起學習時，所有的學生將學到「為了達成目標而一起努力」的好處。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常
1.情緒/行為異常	1		2	3	4	5
2.輕度 - 中度智能障礙	1		2	3	4	5
3.中度 - 重度智能障礙	1		2	3	4	5
4.視覺障礙	1		2	3	4	5
5.肢體障礙	1		2	3	4	5
6.學習障礙	1		2	3	4	5
7.聽覺障礙	1		2	3	4	5
8.身體病弱	1		2	3	4	5

二、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生將會「激發非障礙學生動作技巧表現學習的動機」。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常
9.情緒/行為異常	1		2	3	4	5
10.輕度 - 中度智能障礙	1		2	3	4	5
11.中度 - 重度智能障礙	1		2	3	4	5
12.視覺障礙	1		2	3	4	5
13.肢體障礙	1		2	3	4	5
14.學習障礙	1		2	3	4	5
15.聽覺障礙	1		2	3	4	5
16.身體病弱	1		2	3	4	5

三、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生如果和非障礙學生一起學習，會學得更快。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常
17.情緒/行為異常	1		2	3	4	5
18.輕度 - 中度智能障礙	1		2	3	4	5
19.中度 - 重度智能障礙	1		2	3	4	5
20.視覺障礙	1		2	3	4	5
21.肢體障礙	1		2	3	4	5
22.學習障礙	1		2	3	4	5
23.聽覺障礙	1		2	3	4	5
24.身體病弱	1		2	3	4	5

四、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生和非障礙學生一起學習動作技巧後，會發展較佳的自我概念。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
25.情緒/行為異常	1		2		3	4 5
26.輕度 - 中度智能障礙	1		2		3	4 5
27.中度 - 重度智能障礙	1		2		3	4 5
28.視覺障礙	1		2		3	4 5
29.肢體障礙	1		2		3	4 5
30.學習障礙	1		2		3	4 5
31.聽覺障礙	1		2		3	4 5
32.身體病弱	1		2		3	4 5

五、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生將不會被非障礙同儕所接納。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
33.情緒/行為異常	1		2		3	4 5
34.輕度 - 中度智能障礙	1		2		3	4 5
35.中度 - 重度智能障礙	1		2		3	4 5
36.視覺障礙	1		2		3	4 5
37.肢體障礙	1		2		3	4 5
38.學習障礙	1		2		3	4 5
39.聽覺障礙	1		2		3	4 5
40.身體病弱	1		2		3	4 5

六、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型學生會擾亂班級的和諧。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常
41.情緒/行為異常	1		2		3	4 5
42.輕度 - 中度智能障礙	1		2		3	4 5
43.中度 - 重度智能障礙	1		2		3	4 5
44.視覺障礙	1		2		3	4 5
45.肢體障礙	1		2		3	4 5
46.學習障礙	1		2		3	4 5
47.聽覺障礙	1		2		3	4 5
48.身體病弱	1		2		3	4 5

七、在我所任教的一般體育課中，必須教導下列障礙類型的學生是一項不公平的負擔。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常	
49.情緒/行為異常	1		2		3	4	5
50.輕度 - 中度智能障礙	1		2		3	4	5
51.中度 - 重度智能障礙	1		2		3	4	5
52.視覺障礙	1		2		3	4	5
53.肢體障礙	1		2		3	4	5
54.學習障礙	1		2		3	4	5
55.聽覺障礙	1		2		3	4	5
56.身體病弱	1		2		3	4	5

八、在我所任教的一般體育課中，對於必須教導下列障礙類型的學生，我並未具備足夠的訓練。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常	
57.情緒/行為異常	1		2		3	4	5
58.輕度 - 中度智能障礙	1		2		3	4	5
59.中度 - 重度智能障礙	1		2		3	4	5
60.視覺障礙	1		2		3	4	5
61.肢體障礙	1		2		3	4	5
62.學習障礙	1		2		3	4	5
63.聽覺障礙	1		2		3	4	5
64.身體病弱	1		2		3	4	5

九、在我所任教的一般體育課中，教導下列障礙類型的學生，對我而言是一項額外的工作。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 意 常	
65.情緒/行為異常	1		2		3	4	5
66.輕度 - 中度智能障礙	1		2		3	4	5
67.中度 - 重度智能障礙	1		2		3	4	5
68.視覺障礙	1		2		3	4	5
69.肢體障礙	1		2		3	4	5
70.學習障礙	1		2		3	4	5
71.聽覺障礙	1		2		3	4	5
72.身體病弱	1		2		3	4	5

十、下列障礙類型的學生，不應該安置在我所任教一般體育課中，因為他們需要我太多的時間。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常
73.情緒/行為異常	1		2	3	4	5
74.輕度 - 中度智能障礙	1		2	3	4	5
75.中度 - 重度智能障礙	1		2	3	4	5
76.視覺障礙	1		2	3	4	5
77.肢體障礙	1		2	3	4	5
78.學習障礙	1		2	3	4	5
79.聽覺障礙	1		2	3	4	5
80.身體病弱	1		2	3	4	5

十一、在我所任教的一般體育課中，對於教導下列障礙類型的學生之前，我需要更多充裕的課程及訓練。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常
81.情緒/行為異常	1		2	3	4	5
82.輕度 - 中度智能障礙	1		2	3	4	5
83.中度 - 重度智能障礙	1		2	3	4	5
84.視覺障礙	1		2	3	4	5
85.肢體障礙	1		2	3	4	5
86.學習障礙	1		2	3	4	5
87.聽覺障礙	1		2	3	4	5
88.身體病弱	1		2	3	4	5

十二、在我所任教的一般體育課中，下列障礙類型的學生，都應該和非障礙學生接受任何可能的指導。

	不 同 意	非 常	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常
89.情緒/行為異常	1		2	3	4	5
90.輕度 - 中度智能障礙	1		2	3	4	5
91.中度 - 重度智能障礙	1		2	3	4	5
92.視覺障礙	1		2	3	4	5
93.肢體障礙	1		2	3	4	5
94.學習障礙	1		2	3	4	5
95.聽覺障礙	1		2	3	4	5
96.身體病弱	1		2	3	4	5

再次感謝您的辛苦作答！！