

國立臺灣體育學院體育研究所
碩士學位論文

身心障礙學生之指導教師其職業倦怠與
教學態度相關研究

RELATIONSHIPS BETWEEN BURNOUT AND
ATTITUDES TOWARD TEACHING
STUDENTS WITH DISABILITIES AMONG
EDUCATORS



研究生：沈坤慶 撰
指導教授：吳昇光 教授

中華民國九十六年七月

論文名稱：身心障礙學生之指導教師其職業倦怠與教學態度
相關研究

總頁數：118 頁

院校所組別：國立台灣體育學院體育研究所

畢業時間及題要別：九十五學年度第二學期碩士學位論文提要

研究生：沈坤慶

指導教授：吳昇光

中文摘要

本研究旨在探討不同背景變項的身心障礙學生指導老師（性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課班級學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、擔任身心障礙學生教學年資）其職業倦怠（去人格化、情緒耗竭、個人成就感）與教導身心障礙學生（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）態度之關係。

本研究以 Maslach 和 Jackson 於 1981 年編製完成的「職業倦怠量表 Maslach Burnout Inventory (MBI)」，並依此翻譯為中文、作為研究問卷工具，及引用改編自 Rizzo (1993) 之 PEATID- 中文版「體育教師指導身心障礙學生態度量表」施測，共回收有效問卷 324 份；研究資料經由 t 考驗、單因子變異數分析、Scheffe 法事後比較、Pearson 相關分析及逐步多元迴歸分析結果如下：

- 一、身心障礙指導老師的職業倦怠與教學態度有顯著相關。
- 二、身心障礙學生指導老師職業倦怠程度偏低。

三、特殊教育課程對於身心障礙學生指導教師之職業倦怠產生與否有影響。

四、身心障礙學生指導教師在性別、服務學校、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、主修科目、畢業學校、家庭婚姻、授課學生類別、職務類別、自覺能力與教學年資和教學態度有顯著差異。

五、自覺能力是身心障礙指導教師指導身心障礙學生整體教學態度之最佳預測因子，其次為特教課程，第三是擔任職務，第四則是適應體育課程。

依據本研究結果可知，身心障礙學生指導老師的職業倦怠對於教學態度與身心障礙學生間確有影響。建議在未來的師資培育過程中，加強特殊教育和適應體育課程，以符合課程所需、以提昇身心障礙學生教育品質。

關鍵字：適應體育、職業倦怠、教學態度、特殊教育、融合教育、自覺能力

Shen, Kun-Ching. (2007). Relationships between burnout and attitudes toward teaching students with disabilities among educators. Unpublished master thesis. National Taiwan College of Physical Education, Taiching.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the association between demographic attributes (gender, age, year of teaching physical education, year of teaching students with disabilities, adapted physical education courses, special education courses, type of school, type of students, 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, and hearing disability), and to explore the relationship between the attitudes and burnout categories (including personal accomplishment, emotional exhaustion and depersonalization) among physical educators. Three hundred twenty-four physical educators completed the Chinese edition of the Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEADIT) survey that revised from Rizzo's (1993) PEADIT- and the Chinese edition of the Maslach Burnout Inventory (MBI) . Data were analyzed by t-test, ANOVA, Scheffe's method, Pearson Correlation and multiple regression. The results showed that :

1. Significant correlation between attitudes towards teaching students with disabilities and burnout was found.
2. The burnout of physical educators was in the low level.
3. Special education courses affected burnout, and adapted physical education courses was the second significant attribute.
4. Twelve variables were significantly correlated with attitudes toward teaching students with disabilities.
5. Perceived competence was the most significant predictor of the favorable attitude. Special education credit was the second significant attribute. Official job was the third significant attribute, followed by adapted physical education courses.

The results in this study clarified that physical educators' burnout level mutually influences their attitudes toward teaching students with disabilities. In the future, we suggest that it is essential to enhance the courses of the special education and adapted physical education during the teachers' growing process to promote the teaching quality for disabled students.

謝 誌

四年了！我大概是老師的學生中最不同的一個人吧。如今想起這四年來的點點滴滴，心情宛如暗夜潮湧般，往事一幕一幕的被思緒的波濤拍打上來，突然之間不曉得該說什麼，不！應該說是不曉得該用什麼言語，來感謝這四年來所曾經幫過我的師長與同學們。

最該感謝的是我的指導教授吳昇光博士！若不是他，我不可能會完成我自己做夢也不敢想的事 - 完成研究所的學業及二年的教育學程課程。每次看見他的背影總因其夙夜不懈的治學精神與毅力而變得碩大無比，讓身為學生的我為之汗顏、折服。恩師的學識淵博、對學問的執著、治學的嚴謹與求學的毅力，我相信研究群的每個人都深深感受的到，而我亦在他包容、寬厚的指導下，從論文題目的確立、邏輯推理的釐清、研究方法的建立、到論文撰寫與修改，使我得以一窺學術的堂奧。所給我的不僅在論文的指導上，同時從他的身教、言教中，更讓我在為人處事與價值觀念，有了更寬廣的視野及更深的體會。

本論文承蒙陳相榮教授、陳定雄教授與蔡佳良教授的細心指導、斧正，尤其是蔡佳良教授用心的批閱指正，使得本論文能更臻完善，謹致上最誠摯的謝意。碩班求學期間，感謝體研所所長許壬榮教授、現任所長許光庶教授、助教柏慧小姐的行政支持，感謝陳春蓮教授、蔡俊傑教授與郭明德教授的鼓勵，讓我得以順利完成學業。感謝適應體育研究群的成員尤其是志權學長、福成、威穎、淑華、小慧的協助。彰化縣軍訓督導巴長泓將軍的勉勵、提攜及彰化高中、彰化女

中所有教官室同仁的勤務支持，使我減輕不少的工作與學業的壓力。

特別要感謝我的太太琦葵在這四年中對我的體恤與包容，因她對家庭、女兒的付出呵護，與對我的關愛與鼓舞，使我終能完成學業。

陳之藩說：「即是無論什麼事，得之於人者太多，出之於己者太少」。一路走來，要感謝的人太多，謹以此文獻給所有曾經幫助我、扶持及鼓勵我的長官、老師與好友，致上我衷心的謝意並與您們共同分享畢業的喜悅！

坤慶 謹識

九十六年七月

目 錄

中文摘要	
英文摘要	
謝 誌	
目 錄	
表 目 錄	
圖 目 錄	VII
第一章 緒 論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 研究問題與假設	4
第四節 研究假定、研究範圍與限制	5
第五節 名詞解釋	6
第二章 文獻探討	10
第一節 職業倦怠的相關理論與涵義之探討	10
第二節 教學態度的相關理論與涵義之探討	16
第三節 職業倦怠與指導身心障礙學生態度量表探討	24
第三章 研究方法	32
第一節 研究架構	32
第二節 研究受測者	34
第三節 研究工具	36
第四節 研究步驟	39
第五節 資料分析	40
第四章 研究結果	41
第一節 身心障礙學生指導教師職業倦怠差異分析	41
第二節 身心障礙學生指導教師教學態度差異分析	51

	第三節	身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度最佳預測因子分析.....	67
	第四節	身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度之相關分析.....	77
第五章	討論	78
	第一節	身心障礙學生指導教師職業倦怠討論	78
	第二節	身心障礙學生指導教師教學態度討論	84
	第三節	身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度最佳預測因子討論.....	89
	第四節	身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度相關討論.....	92
	第五節	總結.....	95
第六章	結論與建議	99
	第一節	結論.....	99
	第二節	建議.....	101
參考文獻		103
附錄		身心障礙者教師的職業倦怠與教學態度量表...	112

表 目 錄

表 2-1-1	國內外學者有關職業倦怠的涵義一覽表	12
表 3-2-1	研究參與者背景變項統計表	35
表 4-1-2-1	有無修過特殊教育學分在職業倦怠 t 考驗摘要表 .	45
表 4-1-2-2	不同年齡層在職業倦怠差異分析摘要表	46
表 4-1-2-3	不同主修科目在職業倦怠差異分析摘要表	47
表 4-1-2-4	家庭婚姻狀況在職業倦怠差異分析摘要表	48
表 4-1-2-5	授課學生類別在職業倦怠差異分析摘要表	49
表 4-1-2-6	教師年資在職業倦怠差異分析摘要表	50
表 4-1-2-7	職務類別在職業倦怠差異分析摘要表	50
表 4-2-1-1	不同性別在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表 .	52
表 4-2-1-2	服務學校別在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表 .	53
表 4-2-1-3	有無修過適應體育課程在教學態度 t 考驗摘要表 .	53
表 4-2-1-4	有無修過特殊教育學分在教學態度 t 考驗摘要表 .	54
表 4-2-1-5	運動員背景在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要 表	55
表 4-2-1-6	不同年齡在身心障礙學生教學態度差異分析表 . .	55
表 4-2-1-7	不同畢業學校在身心障礙學生教學態度差異分析 表	56
表 4-2-1-8	主修科目在身心障礙學生教學態度差異分析摘要 表	58
表 4-2-1-9	家庭婚姻在身心障礙學生教學態度差異分析摘要表	59

表 4-2-1-10	授課學生在身心障礙學生教學態度差異分析表	62
表 4-2-1-11	職務類別在身心障礙學生教學態度差異分析表	64
表 4-2-1-12	自覺能力在身心障礙學生教學態度差異分析表	66
表 4-2-1-13	身心障礙學生指導年資在教學態度差異分析表	66
表 4-3-1-1	身心障礙學生指導教師背景變項預測個人成就之多元迴歸分析摘要表	67
表 4-3-1-2	身心障礙學生指導教師背景變項預測情緒耗竭之多元迴歸分析摘要表	68
表 4-3-1-3	身心障礙學生指導教師背景變項預測去人格化之多元迴歸分析摘要表	68
表 4-3-1-4	身心障礙學生指導教師背景變項預測整體職業倦怠之多元迴歸分析摘要表	69
表 4-3-2-1	身心障礙學生指導教師背景變項預測情緒/行為異常學生態度之多元迴歸分析摘要表	70
表 4-3-2-2	身心障礙學生指導教師背景變項預測輕度-中度智能障礙學生態度之多元迴歸分析摘要表	71
表 4-3-2-3	身心障礙學生指導教師背景變項預測中度-重度智能障礙學生態度之多元迴歸分析摘要表	72
表 4-3-2-4	身心障礙學生指導教師背景變項預測視覺障礙學生態度之多元迴歸分析摘要表	72
表 4-3-2-5	身心障礙學生指導教師背景變項預測肢體障礙學生態度之多元迴歸分析摘要表	73
表 4-3-2-6	身心障礙學生指導教師背景變項預測學習障礙學生態度之多元迴歸分析摘要表	74
表 4-3-2-7	身心障礙學生指導教師背景變項預測聽覺障礙學生態度之多元迴歸分析摘要表	75
表 4-3-2-8	身心障礙學生指導教師背景變項預測整體教學態度之多元迴歸分析摘要表	76
表 4-4-1	職業倦怠與身心障礙類別相關分析摘要表	77

圖 目 錄

圖 2-1-1	態度概念圖解	18
圖 2-1-2	決定個體行為之因素	21
圖 2-1-3	由合理行為理論發展出的態度評量和行為改變的方法	23
圖 2-1-4	外部變項對行為的間接效果	24
圖 3-1-1	身心障礙者指導教師背景變項、障礙類別其與職業倦怠三層面和教師教學態度關係架構圖	33
圖 3-4-1	研究步驟流程圖	39

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

為符合融合教育之世界潮流，民國 90 年修正通過的「特殊教育法」第十三條：「...身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提，最少限制的環境為原則」特別加入了「融合教育」(Inclusive Education)的意涵，而特殊教育法施行細則第七條也提出：「學前教育階段身心障礙兒童，應與普通兒童一起就學為原則」。教育部(1995)亦表示特殊教育將朝「零拒絕的教育理想發展」，以落實教育機會均等的理念(蔡實，2001)。

1975 年美國通過影響全球身心障礙者教育典範甚具的「殘障兒童教育法案」(the Education for All Handicapped Children Act, P.L.94-142)。1982 年加拿大蒙特婁會議根據加拿大權利和自由憲章(the Canadian Charter of Rights and Freedom)擬定了特殊兒童在普通班的安置方案。1990 年美國又再度通過了二項對於身心障礙者專用術語影響甚鉅的法案，分別是「身心障礙者教育法案」(the Individuals with Disabilities Education Act, P.L.101-476)與「美國身心障礙者法案」(the Americans with Disabilities-Act, P.L.101-336)此兩法案去除了以往對於身心障礙者有關「殘障」、「殘疾」(handicapped)等帶有歧視意涵之稱謂，並宣示身心障礙兒童之教育應為免費的與適性的，禁止具有歧視的測驗、評鑑與安置，與擁有在「最小限制環境」(least restrictive environment, LRE)下接受教育的權利。1994 年聯合國科教文組織(UNESCO)在特殊教育世界會議宣言中強調「融合

教育」(Inclusive Education) 並聲明「各國政府在教育立法或政策上應採取融合教育觀念..。」(引自蔡明富, 1998, p17)。這種提供身心障礙學生在普通班級學習, 稱為「融合式教學」(Inclusion education); 當身心障礙學生與正常學生一起學習時, 稱為「適應教育(adapted education)」(Lieberman & Cathy, 2003)。故融合教育已蔚為身心障礙者教育之新趨勢, 特別在美國 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 & Stutte, 1987; 引自蔡志權, 2002)。

因此在融合教育實施的學校教育環境下, 身心障礙學生在普通班級中接受體育教學(融合教育) 已是其受教權利, 而擔任該融合體育教學的指導老師, 是否會因為所任教班級有身心障礙學生而有不勝任的倦怠感, 甚至會因此導致教學態度的改變, 此為本研究最主要的動機。

在這樣的教學情境下, 身心障礙學生指導教師是否會發生如情緒枯竭(emotional exhaustion)、個人成就(personal accomplishment) 低落與去人格化(depersonalization) 的職業倦怠產生, 實為本研究的動機之二。

融合教育之實施雖已於 1994 年聯合國科教文組織(UNESCO) 在特殊教育世界會議宣言中所強調, 然蔡志權(2003) 指出國際對於身心障礙者之融合體育模式的研究仍是少數, 國內對身心障礙學生融合體育的研究更是寥寥可數(吳昇光, 2000; 蔡志權、吳昇光, 2002, 2003)。因為態度是改變行為的關鍵, 也是適應體育、融合和統整的基礎(Sherrill, 2001), 因此在研究上關於擔任身心障礙學生之指導教師的教學態度情形有進一步了解之必要, 雖說已有學者

蔡志權（2002）對體育教師指導身心障礙學生之教學態度做過研究，但對於教學態度與職業倦怠之間的探討仍付之闕如，此為本研究動機之三。

故本研究之動機即是探討在「教育機會均等」、「正常化原則」與「零拒絕的教育理想」發展下，對正在施行「融合教育」的第一線教育人員之職業倦怠與教導身心障礙學生的教學態度會是如何？彼此之間是否有相關？相關聯性又如何？教授身心障礙學生的指導教師是否會因此而有職業倦怠的產生？或較容易因此改變教學態度？為尋求上述研究動機與問題之解答及瞭解指導教師的教學態度與職業倦怠情況，特做此一研究，並將研究所得提出可行性之建議，以作為相關單位爾後在師資培育或有意擔任身心障礙指導老師之參考。

第二節 研究目的

基於以上研究動機，本研究目的如下：

- 一、探討不同背景變項的國民中、小學擔任身心障礙指導學生之指導教師職業倦怠的程度。
- 二、探討不同背景變項的國民中、小學擔任身心障礙指導學生之指導教師教學態度的現況。
- 三、探討國民中、小學擔任身心障礙指導學生之指導教師的職業倦怠與教育態度的關係。
- 四、探討國民中、小學擔任身心障礙指導學生之指導教師的職業倦怠與教育態度的最佳預測因子為何。

第三節 研究問題與假設

壹、研究問題

基於上述研究動機，本研究主要探討以下問題：

- 一、不同背景變項的教師（性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課班級學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、擔任身心障礙學生指導年資）其職業倦怠是否有差異？
- 二、不同背景變項的教師（性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課班級學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、擔任身心障礙學生指導年資）對身心障礙學生的體育教學態度是否有差異？
- 三、體育教師對於指導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、聽學障礙）在職業倦怠的三要素（情緒耗竭、去人格化與個人成就）上是否有所差異？
- 四、體育教師對於指導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、聽學障礙）在教學態度與職業倦怠上是否有所相關？
- 五、身心障礙指導教師職業倦怠與教學態度的最佳預測因子為何？

貳、研究假設

依據所陳述之研究問題，所作假設如下：

- 一、不同背景變項的教師（性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課班級學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、擔任身心障礙學生教學年資）其職業倦怠有所差異。
- 二、不同背景變項的教師（性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課班級學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、擔任身心障礙學生教學年資）對身心障礙學生的體育教學態度有所差異。
- 三、體育教師對於指導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、聽學障礙）在職業倦怠的三要素（情緒耗竭、去人格化與個人成就）上有所差異。
- 四、體育教師對於指導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、聽學障礙）在教學態度與職業倦怠上是有相關性。

第四節 研究假定、研究範圍與限制

壹、研究假定

- 一、擔任身心障礙者之指導教師的職業倦怠是可由職業倦怠

量表 (Maslach Burnout Inventory, MBI) 測量而得。

二、擔任身心障礙者之指導教師的教學態度是可由教學態度量表 (Physical Educators` Attitude Toward Teaching the Handicapped , PEATID-) 測量而知。

三、研究參與者將會真實的在量表問卷上反應出對身心障礙學生之職業倦怠與教學態度。

貳、研究範圍

本研究以現任台中縣(市)、彰化縣(市)現任國民小學、國民中學(不含特殊學校)現任體育科或健康與體育領域之身心障礙指導老師(含實習老師)為研究參與樣本。

參、研究限制

本研究因為研究範圍之關係，對於不同地區或不同類別之學校之身心障礙指導老師的職業倦怠與教學態度，可能有其限制。

第五節 名詞解釋

壹、融合教育：

滿足學生學習需要與最小限制的環境為原則下，將身心障礙學生就近安置在住家附近的普通班級中，並提供就讀普通班身心障礙學生相關的教育服務措施及教師必要的支持，使身心障礙學生能順利就學；是一種強調對人的尊重、改變環境所帶來的障礙 (蔡實，2001)。

貳、適應體育：

係根據身心障礙者之興趣、能力與限制，並適合單一個

體的之體育需要，所發展出來的活動、訓練、遊戲、韻律及運動的多樣性計畫 (Sherrill,1993)。

參、融合體育：

是指在適應體育的原則下，一般體育課程情境中，身心障礙學生和非障礙同學共同學習與活動 (Sherrill, 2002)。

肆、職業倦怠三要素 (Maslach & Jackson,1986)：

一、情緒耗竭 (emotional exhaustion)：指缺乏工作熱忱並經常伴隨著強烈挫折感和緊張的現象。

二、去人格化 (depersonalization)：指將人視為「物件」的傾向，並表現出情緒麻木和與人疏離的情形，尤其是對所教導的學生和同事。

三、低個人成就感 (reduced personal accomplishment)：指對自己產生負面的評價、感覺無助與低自尊。

伍、身心障礙學生：

本研究所稱身心障礙學生乃包括：情緒/行為異常、輕度-中度智能障礙、中度-重度智能障礙；及因應國內環境所需加上視覺障礙、學習障礙、聽學障礙等七種障礙類別 (教育部，2002)。

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畫服務。

二、輕度-中度智能障礙

是指在比西智力量表得分 36-67 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/協助；在動作技巧的表現可能有困難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，在比西智力量表得分 36 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神經仍有困難，最佳矯正視力，為優眼視力為達 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、算等學習尚有顯著困難者。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、或機能發生部分或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者。

陸、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, p7); 本研究所指態度是指參與者在「體育教師指導身心障礙學生態度量表」的得分情形。得分愈高表示態度愈正向，反之得分愈低表示態度愈負向（反轉題型之分數亦須反轉）。

柒、自覺能力：

指擔任身心障礙者指導教師在體育課或健康與體育課程中達成各類身心障礙學生教學表現的自我衡量。

第二章 文獻探討

為瞭解影響擔任身心障礙學生的指導教師其職業倦怠與教學態度的因素，研究整理國內、外有關的文獻資料作為研究論述之基礎。內容依序如后：第一節為職業倦怠的相關理論與涵義之探討；第二節說明教學態度的相關理論與涵義之探討；第三節職業倦怠與指導身心障礙學生態度量表探討。

第一節 職業倦怠的相關理論與涵義之探討

壹、職業倦怠的沿革

國內學者對於「burnout」一辭有許多不同的稱謂，有稱為「職業焦崩」(蘇守謙, 2000; 曾馨儀, 2003);「工作心厭」(郭生玉, 1989);「工作疲乏」(張曉春, 1983);「專業倦怠」(謝祥永, 2001; 廖本盛, 2003);「職業倦怠」(周立勳, 1987)等，本研究以「職業倦怠」稱論之。

「職業倦怠」這個名詞最早是於 1970 年代中期由美國學者 Freudenberger 在 1974 年首先提出，用來描述助人的專業工作者 (people work) 在工作環境上，因長期的精力耗損、工作熱忱減退，進而產生對人漠不關心以及對工作抱持負面態度所引發一連串身體與生理上不適現象，影響其助人行為的一種綜合現象 (Maslach & Jackson, 1984)。1980 年代起世界各國亦開始重視此一議題與現象，美國教育協會 (National Education Association, NEA) 更將教師的職業倦怠作為 1979 年年會的中心議題 (孫寶蓮, 2003)。1981 年於費城召開第一屆國際職業倦怠「burnout」研究年會 (廖本盛, 2003)。

貳、職業倦怠的涵義

美國心理治療學者 Herbert.J. Freudenberger 於 1974 年依其任職工作經驗首先提出「職業倦怠」此名詞，並依字典之解釋定義：「失敗、精疲力竭、或因過度索求精力、活力、資源而耗竭」。曾馨儀（2003）於其論文撰述中亦引用 Freudenberger 的定義，並加以解釋為：「個人由於過度的能源（Energy）、力量（Strength）或資源（Resource）需求而導致的失敗（To Fail）、精疲力竭（Wear Out）或身心耗竭（Exhausted）」。教師因為個人因素或工作環境和其他內、外在影響因素等緣故，不能有效處理工作上的壓力、緊張等而引發身體或生理不適，進而產生負面情緒、對待他人。國內有關職業倦怠的研究不勝枚舉，關於職業倦怠的定義及內涵筆者特將與本研究性質相近者歸納整理如后：（表一：國內外學者有關職業倦怠的涵義一覽表）

參、職業倦怠的形成

職業倦怠究竟是如何形成的？它有哪些形成的歷程？或是哪些因素所構成？是漸進式、長年累月的發展而生？或是一朝一夕便會造成？這些問題一直以來都是研究學者所欲探究與了解的課題。

一、Edelwich 和 Brodsky(1980)依據在助人或服務專業上，職業倦怠產生的特色和強度，提出個人職業倦怠形成的五階段理論：

表 2-1-1：國內外學者有關職業倦怠的涵義一覽表

年代	研究者	中文譯名	定義（涵義）
1983	張曉春	職業倦怠	職業倦怠可歸為五大類，是工作負荷過度、是工作動機的改變、是工作疏離、是身心交悴的徵候、是對工作感到厭倦。
2000	蘇守謙	職業焦崩	從事人際工作（People Work）的人員，因長年精力耗損，工作熱忱低落，產生對人漠不關心以及對工作抱持負面態度的一種綜合現象。
2002	嚴耀南	職業倦怠	因個人因素、工作環境和其他因素，不能有效地因應和處理工作上的壓力、緊張和焦慮而產生行為、情緒、生理上的症狀以負面的情緒對待他人，最後導致對工作失去熱情和信心甚至逃避、放棄工作終致無成就感可言。
2003	曾馨儀	職業倦怠	個人由於過度的能源（Energy）、力量（Strength）或資源（Resource）需求而導致的失敗（To Fail）、精疲力竭（Wear Out）或身心耗竭（Exhausted）」

接下頁

1976	Maslach	職業倦怠	當工作需求過度時，工作者對工作會產生各種反應，職業倦怠就是其中的一項特殊反應，這種反應使工作者在工作上會趨向於採取脫離的、機械的與缺乏人情味的態度。
1981	Pines & Aronson	職業倦怠	職業倦怠是生理情緒及心理耗竭的一種狀態，它會使人產生生理的虛弱感、無助感、絕望感、情感枯竭、消極的自我概念及工作態度。
1981a	Maslach & Jackson	職業倦怠	職業倦怠包括三大要素：情緒耗竭、去人格化、個人成就
1981b			
1984			
1986			
1988	Etzion	職業倦怠	為每日持續壓力所造成精力耗竭和績效退化的一個過程，而非來自間斷的重要生活事件。
1993	Lee & Ashforth	工作倦怠	是對工作壓力的一種反應方式，大多發生在人群服務專業工作者身上，因為在能力、知力與資源方面過度的要求，而無法加以處理。
2001	Stanley	職業倦怠	當組織成員未滿足希望與高度的抱負，未能實現時亦會形成職業倦怠。

(一) 熱忱 (enthusiasm):

指個人從事某項工作或職業時對工作充滿希望、鬥志、不切實際期望的階段。

(二) 停滯 (stagnation):

指個人在工作中認識工作無法替代、獲得其所需要之任何事情，使個人不再將工作視為生活之全部，期望於工作外尋求自我滿足。

(三) 挫折 (frustration):

此階段個人開始懷疑自己的工作效率與工作本身之價值，對職業倦怠產生消極性、極端性及撤退三種選擇。

(四) 冷漠 (apathy):

冷漠係指心理上放棄工作，但不離開工作，對工作不在有建設性的建議，避免挑戰性經驗，以彌補工作滿意之喪失。

(五) 干涉 (intervention):

干涉是指對上述四者所做的期待或反應，可能意味著暫時離開工作或重建人際關係，而其真正目的則是在尋求能產生永久性的改善策略 (蔡金田，1998)。

二、Maslach 和 Leiter (1997) 將職業倦怠形成原因導因為六個項目：

(一) 工作過度負荷 (work overload)

(二) 缺乏控制 (lack of control)

(三) 報償不足 (insufficient reward)

(四) 社會關聯的崩潰 (breakdown of community)

(五) 缺乏公平性 (absence of fairness)

(六) 價值觀衝突 (conflicting values)

三、國內學者在其論文研究中認為，影響職業倦怠形成原因來自四個不同的層面：社會環境、學校組織、工作任務與個人特質（顏耀南，2002）。

肆、職業倦怠的癥候或症狀

一、Paine（1982）指出教師職業倦怠的徵候，可分為生理、情緒、行為、價值等四個層面。（引自嚴耀南，2002）

（一）生理層面：

常會出現慢性疲倦，長期感冒、頭痛、睡眠不足、失眠、做惡夢，經常小病不斷、胃部不適、高血壓等。

（二）情緒層面：

常會感覺沮喪、意志消沉、易怒、情緒失控、罪疚感、誇大妄想，有逐漸遠離同事、學生與上司的傾向。

（三）行為層面：

常出現不合理的暴躁，增加抽煙、喝酒、藥品、咖啡的使用。高度危險的行為如車禍、摔跤、容易意外等。

（四）價值層面：

部分會經常突然地、戲劇性地改變個人的價值信念。

二、陳蓮妃（2003）整理各研究文獻，提出倦怠症狀可歸納維生理、情緒及行為三個層面。

（一）生理症狀：反映出生理能量耗竭的狀態，主要有頭痛、睡眠失調、體重突增或突減、突發性先天疾病、肌肉疼痛特別是下背部及頸部酸痛。

（二）情緒症狀：反映出情緒耗竭的症狀，包括消極、極端、矛盾的情緒如情緒疏離、無法專心、莫名恐懼、容易憤怒、容忍力低、緊張增加及罪惡感等。

(三) 行為症狀：在人際關係上變得疏離、退縮，在工作上變的機械化、工作能力降低，主要症狀有容易發生意外或自我傷害、對上司及同仁不信任感、過度投入與服務對象關係、與同事的衝突增加等。

第二節 教學態度的相關理論與涵義之探討

本文旨在參酌國內外各個學者的研究，並依據其有關態度的涵義與相關理論，作一文獻探討，以使對教學態度有更進一步的認識，並作為本研究論述之基礎。

壹、態度的涵義

關於態度的涵義眾說紛紜，學者因觀點不同，在概念或現象的強調就有所差異。從字義上瞭解而言，態度 ATTITUDE 一詞原來自拉丁文 aptitude(意思為適合度 fitness、faculty)，而 aptitude 這個字來自於 aptus(意思為適合 fit、apt、suited) (Sherrill, 2001)。就字義上解釋，態度和行為是一種互惠關係。態度係指個人接受或逃避某件事情的傾向，這樣的行為又產生對自我和環境的新態度，可見態度-行為的關係為雙向循環式的相互影響 (Sherrill, 2001)。

Fishbein 和 Ajzen (1975) 的研究認為：態度是指一個人對人、事、物或行為所抱持的正面或負面的評價，反應了個人對人、事、物或行為的好惡感覺。

Anderson (1981) 指出「態度是一種感覺，它對某一特定目標的喜歡或厭惡具有適當的強度，某一特定目標與感覺

的關聯一旦建立，則該特定目標出現其感受是相當一致的」。(引自劉文忠，1998)。強調行為取向的行為學派主張態度是一種內隱反應 (implicit response)，目的在為外在的某樣反應類型作預備 (路君約，1976)；強調認知傾向的學者主張態度是一種持久性組織，是個體對其生活世界中某些現象所存有的動機、情緒、知覺與認知等過程。如 Krech 等人認為，態度是構成心理活動的意向過程，強調認知且著重於人們對當前環境的主觀反應，因此將態度定義為：「個人對於他生活環境中某些現象的動機、情緒、知覺和認識過程所組成的持久結構」。另有學者同時強調態度的認知與行為層次，如 Allport 認為態度是根據經驗而組成的一種心理結構，故將態度定義為：「根據經驗而系統化的一種心理和神經的準備狀態，它對個人的反應具有指導性的或動力性的影響」(引自時蓉華，1996)。但是更多的學者專家認為，態度同時包含有認知、情感、行為三個成份 (張春興，1987；郭生玉，1989)。

張春興 (1989) 認為：「態度是指個體對人、對事、對周圍的世界所持有的一種具有持久性與一致性的傾向」。這種傾向雖然可以由個體外顯行為推測之，但真正的態度內涵更廣，涵括認知、情感、行動三種成分。而個體的態度對象可包括具體的人、事、物，也可以是抽象的觀念或思想。因此，態度也可以說是個體對人、事、物一種持久的信念 (beliefs)、情感 (feelings)、行為傾向 (behavioral tendencies) 的組合 (朱敬先，1986)。另外 Rosenberg 與 Hovland (1960) 主張態度是媒介自變項 (刺激) 和依變項 (行為) 的中介概念提出了態度概念圖解，如圖 2-1-1 所示，說明態度成分之間的關係 (張春興、汪榮才，1976)。

可測量的自變項

中介變項

可測量的依變項

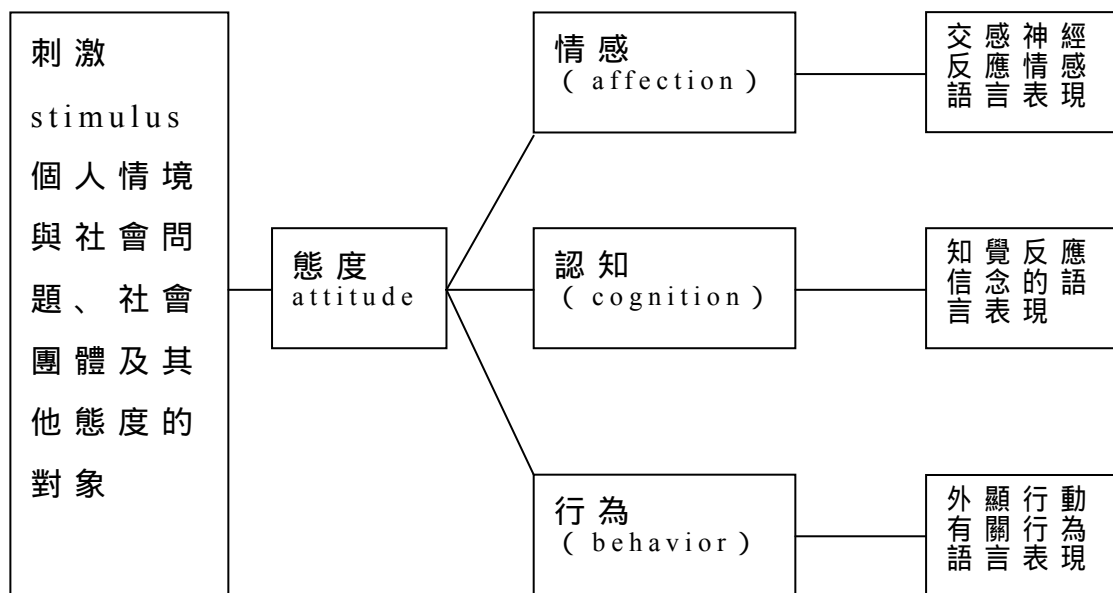


圖 2-1-1 態度概念圖解

(摘自張春興、汪榮才，洛氏教育心理學，1976，p.347)

貳、態度的構成要素

一、Breckler (1984) 認為態度是由不同成分或部分組成，態度包含三個向度：

- (一) 認知因素 (cognition) : 即個人對人、事、物，所體驗的情形、瞭解的程度及看法以及所持有的信念均是。
- (二) 情感因素 (affection) : 個人對事、物所作的情緒反應和感覺，如喜歡 - 討厭、親近 - 遠離、接受 - 拒絕等正向、負向的感覺。
- (三) 行動傾向 (behavior intention) : 個人對事、物的可觀察和覺知的反應傾向，含反應或行動前的準備狀態。

二、Rosenberg 與 Hovlarnd 皆依據 Bloom 所提倡之教學目標，

將態度區分為三種成分（張春興、汪榮才譯，1976）：

- （一）認知性成分：指對態度對象所持有的信念或知識。
- （二）情感性成分：指對態度對象的感覺或喜好。
- （三）行為性成分：指對態度對象的行動傾向。

三、態度也可以說是個體對人、事、物一種持久的信念

（beliefs）、情感（feelings）、行為傾向（behavioral tendencies）的組合（朱敬先，1986）。

四、曾怡寧（2004）將態度分為下列三個層面：

- （一）認知層面：是理性的，是個人對人、事、物的看法或想法，其所抱持的是一種瞭解、知識與信念，不涉入主觀情感與情緒。
- （二）情感層面：對於事物或人的情緒、感覺或評價，包括正向的喜好或負向的厭惡。
- （三）行為傾向：個人的反應和行動傾向或反應的準備狀態。

參、教學態度的意義與內涵

根據筆者整理資料中發現：「教學態度」與「教育態度」一詞經常被學者所混用，且使用的工具大都為「明尼蘇達教師態度量表」（Minnesota Teacher Attitude Inventory, MTAI）作為施測工具，推定多數學者都同意「教師態度」與「教學態度」均為同意詞（林怡秀，2001；廖本盛，2003）。本研究則以「教學態度」稱之。

一、國外學者 Cook 和 Callis（1951）視教學態度為對教育及教學時所持的想法與做法，並將其分為教師對訓導問題的態度、對學生心理發展的瞭解、對教育原理的瞭解以及教師對職責的個人反應方面。

二、教師之教育態度係指教師在教育環境及教學生活中，對相關人、事、物、觀念、政策等對象的認知、情意與行為傾向（林怡秀，2001；廖本盛，2003）。

三、曾怡寧（2004）以教學原理的內涵定義教學態度為：教師對與教學有關的人、事、物與概念所具有的一種持久而又一致的行為或心理反應的傾向，包含認知層面、情感層面和行為傾向。

因此，態度可說是個人對外在事務所做出的內在評斷，態度的產生必有一對應的對象、其強度可能是持續的或是短暫的一種內在性、社會性的傾向。而教學態度其範圍不若態度般的廣泛，而將其侷限在對教育或教學時所持有的一種內在評斷或行為傾向，並反映在教師對所處外在教學環境或教學事務的評價。

肆、適應體育有關態度理論探討-合理行為理論（theory of reasoned action, TRA）

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）可以做為探討了解各項因素效果（包括態度與行為）之研究架構（蔡志權，2003）。而影響行為因素之探討一直是各界廣泛研究的問題之一，其中最為學者所廣為接受使用的則是 Fishbein & Ajzen（1975）所提出的合理行為理論。

合理行為理論，最早是由任職於伊利若大學的 Martin Fishbein 與麻塞諸塞大學的 Icek Ajzen 於 1967 年所提出 Fishbein 行為意圖模式（Fishbein behavioral intention

model) , 根據 Fishbein 和 Ajzen (1975) 認為此行為意圖模式基於兩個前因 , 第一個是人們對於特定行為的態度 , 第二個是主觀規範。換言之 , 當行為本身是有意志且志願的 , 該行為會受到態度與主觀規範的共同影響 (圖 2-1-2) 。

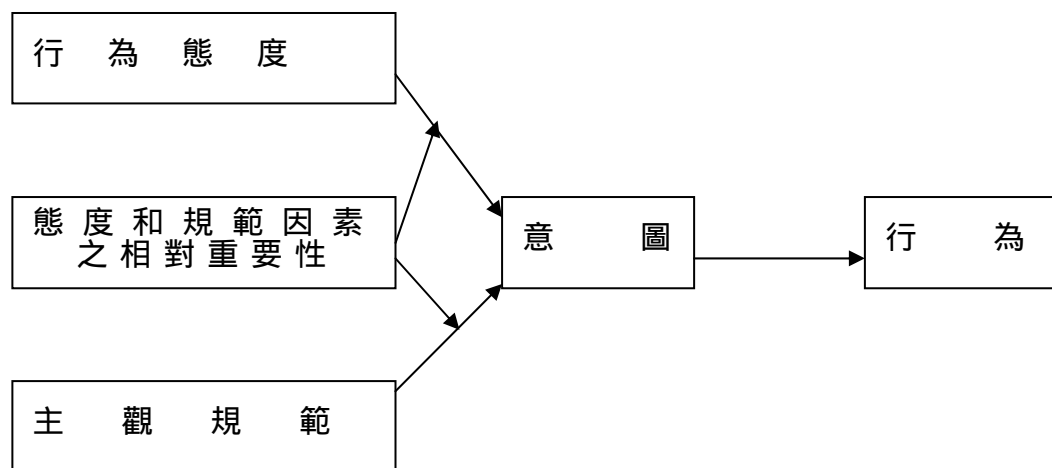


圖 2-1-2 決定個體行為之因素。

註：箭頭表示影響方向 (取自 Ajzen,I. & Fishbein,M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior, 1980, p8)

在行為意圖模式發表之後 , Fishbein 和 Ajzen 為了預測及解釋行為發生的原因 , 將先前發表的 Fishbein 行為意圖模式 (Fishbein Behavioral Intention Model) 加以擴充 , 於 1980 年提出了合理行為理論 , 用來瞭解及預測個人的行為。TRA 合理行為理論有兩項基本假設 (Ajzen & Fishbein, 1980) :
一、人們大部分的行為表現是在自我的意志控制之下。
二、人們是否會採行某項行為的意圖 , 是該行為會否發生的

立即性決定因素。

意圖 (intention) 是指個人決定從事某行為的可能性。

影響行為意圖有兩大因素：

- 一、來自本身：即個人對從事某行為的「態度」。當個人對於行為的態度愈正向、則行為意圖愈高，當個人對於行為的態度愈負向、則行為意向愈低；亦即個人對於從事該項行為是正或負向的評價 (the person positive or negative evaluation about performing the behavior)。
- 二、外在影響：影響個人發生該行為的「主觀規範」。此因素定義為：「社會對於個人從事特定行為與否所給予的壓力」(Ajzen & Fishbein, 1980, p6)。也就是指個人從事某一特定行為時所感受到其他重要關係人是否會同意他的行為時所預期的社會壓力。Ajzen 和 Fishbein (1980) 指出行為有時受社會環境壓力的影響大於個人態度的影響。

合理行為理論主張行為起源於兩大信念系統，包括個人信念系統 (personal beliefs) 與規範信念系統 (normative beliefs) (蔡志權，2003)。個人信念系統包含態度對行為結果的評價 (outcome evaluation) 及對行為信念的強度 (behavioral belief strength) 的乘積和構成。規範信念系統則由個人對於重要他人或團體認為是否從事該行為的信念與順從動機 (motive to comply) 與個人對於重要他人或團體意見的順從程度兩者相乘積的函數總和所形成 (圖 2-1-3)。

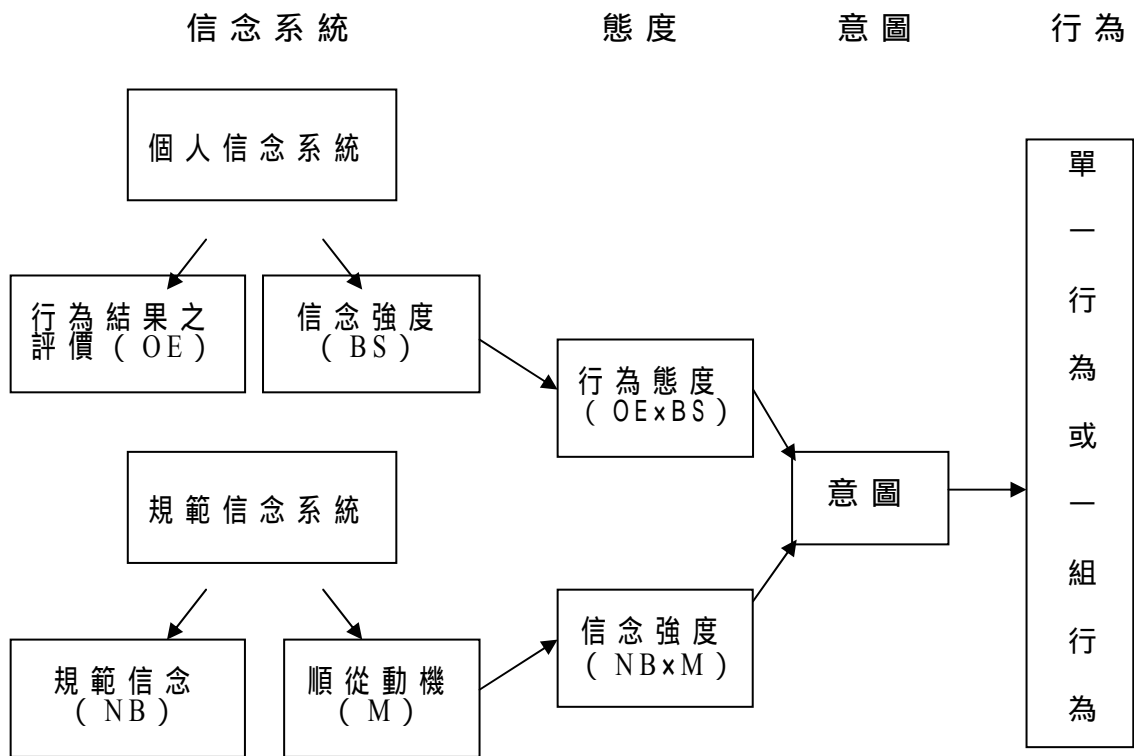


圖 2-1-3 由合理行為理論發展出的態度評量和行為改變的方法。註：信念、態度、意圖和行為是獨立的因素。(蔡志權，2003)

為了更進一步的解釋與預測行為，Ajzen 和 Fishbein (1980) 以 Fishbein 行為意圖模式為主於前面加上人口統計變項、對目標態度與人格特質等外部變項，完整構成合理行為理論，意即從態度和主觀規範到行為意圖的路徑會隨著人口統計變項與人格特質而有所改變，外部變項可經由兩種途徑來影響行為意圖：

- 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，如圖 2-1-4 (蔡志權，2003)。

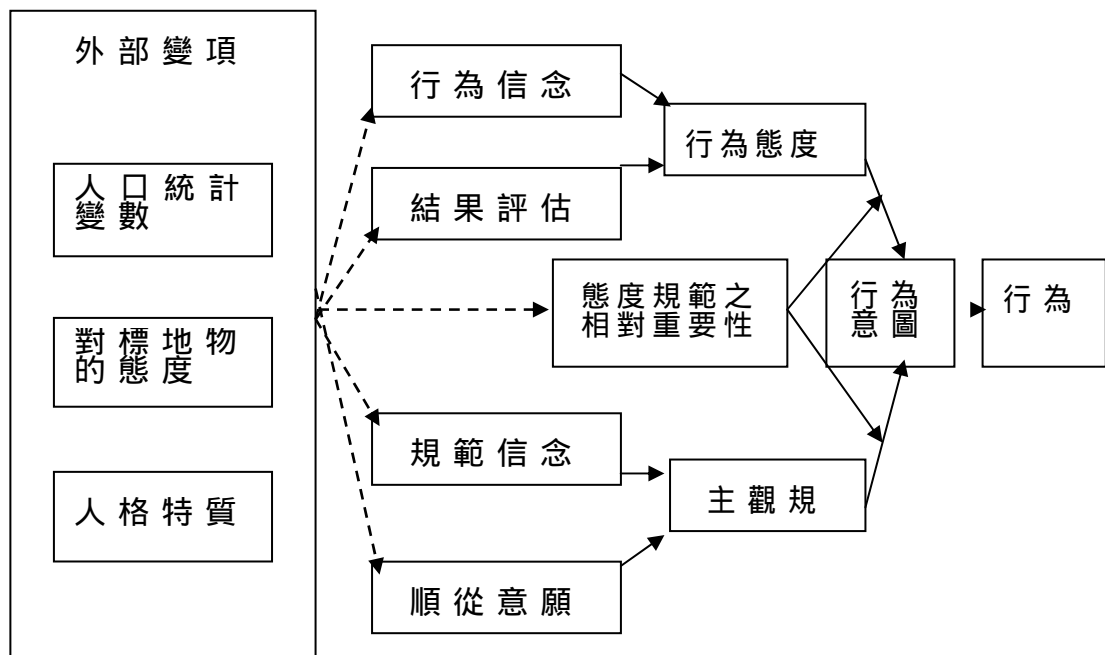


圖 2-1-4 外部變項對行為的間接效果

—————> 表示信念與行為間穩定的理論關係

-----> 表示外部變項與行為間關係的可能解釋

(摘自 Ajzen I, & Fishbein, M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior, 1980, p84)

第三節 職業倦怠與指導身心障礙學生態度量表探討

壹、職業倦怠量表

Maslach 和 Jackson(1981) 以專業助人行業的服務人員為研究對象，發展出 MBI 量表 (The Maslach Burnout Inventory)，作為職業倦怠的評量工具，普遍受到研究學者喜好與運用。在內部一致性方面，MBI 量表三個構面的 Cronbach α 值為 .71~.90 之間，再測信度在 .60~.80 之間

(Maslach & Jackson, 1986)。 Iwanicki 和 Schwab 及 郭生玉 等學者研究確認其具有相當的效度 (謝祥永 , 2002)。

MBI 量表包含三個層面 , 情緒耗竭、去人格化與低個人成就。分述如后 :

一、情緒耗竭

係指與他人的互動過程中 , 個人無法輕易地對週遭的問題加以處理 , 或無法達到應有的要求 , 產生情緒資源被虛耗殆盡、感覺像被掏空、無以為繼而感到精疲力竭。歸因於感覺枯耗、情緒上的過度擴張與資源耗盡 (邱國銘 , 2001)。

二、去人格化

去人格化是指與他人的接觸與應對時 , 待人以機械化、不帶感情、冷漠的態度和方式 , 無心為別人服務 , 像是對待物品一般。對服務對象或工作夥伴逐漸產生負面的、情緒化的態度 , 嚴重時會容易發怒、脾氣暴躁並以嘲諷的態度對待他人 ; 乃是無心對待他人 , 感覺情感變冷酷 , 不願意接受別人的情感與關懷。

三、低個人成就

低個人成就乃是指工作者在與他人的互動過程中 , 感覺工作無效率與不適當所獲得低成就的感受 , 包含與人合作時的能力不足、無自信而降低一個人對於工作或職業上的能力與成就。

MBI 量表總共包含 21 個項目 , 其中 8 個是在評量「情緒耗竭」的現象 ; 5 個是評量「去人格化」的現象 ; 另外 8 個是在評量「低個人成就」的現象。除了 MBI 量表以外 , 另有學者亦發表了另外一套評量「職業倦怠」

的 BM (Burnout Measure) 量表，亦包含有 21 個項目，主要在評量「情緒耗竭」的現象，也因此被視為是測量單一構面的量表，其被一般研究學者的接受程度不如 MBI 量表來的高(Schaufeli et al., 1993)。在新版的 MBI 手冊中，Schaufeli ; Leiter ; Maslach 和 Jackson (1996) 另發展出 Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) 量表，以適用於一般非專業助人者的各種模式需求，其內容亦包含三個層面：情緒耗竭、消極態度與專業效能。由於本研究之實施對象為具有助人專業性質的教師，故本研究所採用的量表為 MBI 量表。

貳、體育教師指導身心障礙學生態度量表

一、國內教學態度量表建構

國內學者在對於教學態度相關研究著墨甚多、主題多樣，有稱以為「教學態度」或以「教師態度」混用，且多以運用國外量表-「明尼蘇達教師態度量表」作為研究施測工具，或者作為其編製施測工具的參考。在量表建構上，有以教育態度量表來區分其教學態度，有以教學態度構成因素區分，如丁吉文(2001)與林怡秀(2001)等。廖本盛(2003)更將其以對研究對象之不同而區分為對一般性探討與特定目標探討。

特定目標的量表建構上則依其研究主題、目的與對象的不同而設計，如鄭麗月(1996)以自編之「特殊教育態度問卷」探討國小學校行政人員對於辦理特殊教育之態度。王國原(2002)以質性研究的方式，探討國小教師對九年一貫課程改革態度相關研究。

二、國外編製量表建構

(一) 明尼蘇達教師態度量表

由 Cook, Leeds 和 Callis 於 1951 年認為教師對學生及對校務工作的態度，與教師在課堂上和學生的互動關係具高度相關，為了能夠預測與評量教師教學態度與師生的關係，共同編製了明尼蘇達教師態度量表（黃明章，1973）。

(二) 教育態度量表（The Educational Attitudes Inventory, EAI）

Bunting 於 1981 年發展教育態度量表（EAI）希望能弭補 MTAI 的不足，以能測量更廣範圍的態度（Bunting, 1981）Bunting 設計出 56 題的教育態度預試量表，研究取樣以幼稚園、國小一至三年級、國小四至六年級為單位分三層取樣，就分析結果將量表區分為情意、認知、管教、解釋等四個部分而成教育態度量表（Bunting, 1981）。

(三) Virgilio 教師行為量表（The Virgilio Teacher Behavior Inventory, VTBI）

1990 年由 Charles Teddlie and Irene Virgilio 所發展出的 Virgilio 教師行為量表，並對教師效能訂出三大範圍：班級經營（classroom management）、教導（instruction）及班級氣氛（classroom climate），從中引申出有關教師行為 80 項（Virgilio, 1990）。並邀請五位專家將 80 項行為歸類，最後以 12 種能力的 49 項行為設計成預試量表，經統計分析後正式量表由三個分量表、10 種能力計 35 題。（Virgilio, 1990）。

三、本研究所使用之量表建構

國內學者在有關身心障礙者之相關研究上，一般都將其歸類在特殊教育方面如廖本盛(2003)「國民中小學特殊教育教師教育態度與專業倦怠之研究」。然而，隨著時代之更迭與教育理念的轉變，若將身心障礙者均歸屬為特殊教育學門，似有未盡不足之感。雖然我國在特殊教育相關法規制定上已符合世界潮流趨勢而將融合教育之觀念加注其中，但國內學者對於身心障礙學生之融合體育研究卻是屈指可數(吳昇光，2000;蔡志權和吳昇光，2002，2003)。因為融合教育與適應體育在國外發軔較早，尤其美國自1973年所制定了「復健法案」(the Rehabilitation Act)、1975年通過了「殘障兒童教育法案」(the Education for All Handicapped Children Act, P.L.94-142)、1990年又再度通過了「身心障礙者教育法案」(the Individuals with Disabilities Education Act, P.L.101-476)與「美國身心障礙者法案」(the Americans with Disabilities Act, P.L.101-36)雖給予了身心障礙者明確的法律保障，但在施行上卻無法保障身心障礙學生在一般教學環境上能獲得接納而學習，此類的相關研究均刊登發表於國際適應體育運動學會(International Federation of Adapted Physical Activity, IFAPA)的官方雜誌-適應體育運動季刊(Adapted Physical Activity Quarterly, APAQ)。

在有關於身心障礙者的教師教育態度研究上從1984到2002年刊登在APAQ探討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的態

度量表為主（蔡志權，2003）。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, PEATH）量表，為適應體育運動領域中第一個運用理論架構的態度研究量表（Folosm-Meek & Rizzo, 2002）。

Rizzo（1984）所編製 PEATH 量表其內容效度由全美六位知名學者所確認，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 量表之建構乃依據信念是構成指導身心障礙的基礎，內容為指導身心障礙者（學習/認知及肢體障礙）行為態度之信念陳述句 20 題，內含有 5-7 個重要信念，陳述句加總所得即代表教師指導身心障礙學生的態度。

1985 年 Rizzo 將量表的陳述句減為 12 題，並將障礙類別中的學習/認知（learning/cognitive）與肢體障礙（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），每一障礙類別均以 Likert 五點量表搭配成 PEATH- 量表。其內容效度經由六位身心障礙學生教學教育計畫的知名專家所確認、並以因素分析來建構其效度，在行為異常、可教育智能障礙、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）。

1993 年 Rizzo 為了符合美國現行的法律規範（美國身心障礙者法案 the Americans with Disabilities Act, P.L.101-36）與專業習慣用語，例如以障礙類別

("disabling condition") 取代殘礙類別 ("handicapping condition") 而將 PEATH- 修改為 PEATH- , 依據 Kowalski 和 Rizzo (1997) 的研究認為 PEATH- 仍然保持與合理行為理論之一致性。

PEATH- (Physical Educators` Attitude Toward Teaching the Handicapped) 量表之建構特將障礙類別修訂為情緒/行為異常 (emotional/behavioral disorder, EBD)、特定學習障礙 (specific learning disability, SLD)、輕度-中度智能障礙 (mildly-moderately mentally impaired, M MMI)、中度-重度智能障礙 (moderately-severely mentally impaired, M MMI) 等四種 , 仍以 PEATH- 的 12 題陳述句搭配 Likert 五點量表所構成。這 12 題陳述句中之 1,2,3,4,11,12 題以正向措辭表達、另外 6 題 (第 5-10 題) 則為負向題 , 在計算總分時這 6 題負向題分數應先反轉再加總 , 所得分數愈高愈具正向態度、反之亦然。Folsom-Meek 和 Rizzo (2002) 以主成分分析 (principal component analysis)、斜交轉軸 (oblique rotation) 及最大變異轉軸 (varimax rotation) 所測得主要三項因素且這三項因素之解釋變異量均超過 50% , 此三因素分別被命名為教學成果、學生學習效果及學術準備需求。全量表之 Chronbach α 係數為 .88 , 各障礙類別分量表 .71 以上 (引自蔡志權 , 2003) 。

本量表在國內使用上仍具有良好的信、效度。在內部一致性方面 , 情緒和行為異常障礙、輕度-中度智能障礙、中度-重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙和聽覺障礙其 Cronbach α 值分別為 0.76、0.76、0.72、

0.72、0.73、0.76 和 0.74，總量表的 α 係數達 0.95，代表此量表在國內的施測信度頗佳。在效度方面以最大變異法 (varimax rotation) 的主成分因素分析 (principal component analysis) 驗證教學信念量表 12 題陳述句的效度，負荷量最少為 0.53 和 0.50 (第 8 題和第 12 題)、其餘均高達 0.75 以上，且不論是轉軸前或轉軸後、被所有共同因素可以解釋的總變異量都為 66.97%，顯示 PEATID- 中文版在我國也有相當高的效度 (引自蔡佳良和吳昇光，2005)。

由上述文獻探討可知，國內學者對於教學態度的定義、性質、重要性等已有相當詳實的研究論述，但在量表之建構上並無統一、公認的量表可供應用，有以明尼蘇達教師態度量表 (MTAI) 為測量工具者，亦有以教育態度量表 (EAI) 做評量等，且大多以教授正常班級學生為施測研究對象。相較之下，針對特殊身分性質者如身心障礙學生等特定目標對象的探討上似乎相當缺乏，而且在測量工具的使用上國內也尚無一權威的研究工具可奉為圭臬；在職業倦怠方面的研究亦是如此。

雖說已有學者指出國內對身心障礙學生融合體育方面的研究尚待努力 (吳昇光，2000；蔡志權和吳昇光，2001；2002)。且在有關於指導身心障礙學生之教學態度方面已有學者做過研究 (蔡志權，2002)，但對於教學態度與職業倦怠之間的探討尚無明確之發現，故本研究即以此為研究努力之方向。

第三章 研究方法

本研究旨在探討擔任身心障礙學生指導教師之背景變項對教導不同身心障礙類別的學生其職業倦怠與教學態度之關係。為達成研究目的及解答研究問題，乃依文獻探討結果作為研究設計之依據，並以調查研究法進行探討。茲就研究架構、研究參與者、研究工具、研究步驟與資料分析等分述如下。

第一節 研究架構

基於本研究之研究目的與研究問題，本研究架構之編撰是以擔任身心障礙者之指導教師的背景變向及障礙類別為預測變項，擔任身心障礙者之指導教師的職業倦怠與指導身心障礙學生之教學態度為效標變項，探討擔任身心障礙者指導教師的職業倦怠與教學態度之關係。

壹、教師背景變項

- (一) 個人背景變項：性別、服務學校類別、年齡、家庭婚姻、教師年資、職務類別、工作時間、指導身心障礙學生年資、自覺能力與運動員背景。
- (二) 學校背景變項：畢業學校類別、畢業科系、主修科目、授課學生類別、適應體育課程與特殊教育課程。

貳、障礙類別

分為情緒/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、學習障礙與聽覺障礙。

參、職業倦怠

計有情緒耗竭、去人格化與個人成就等三層面。研究架構如圖 3-1-1：指導教師背景變項、障礙類別其與職業倦怠三層面和教師教學態度關係架構圖

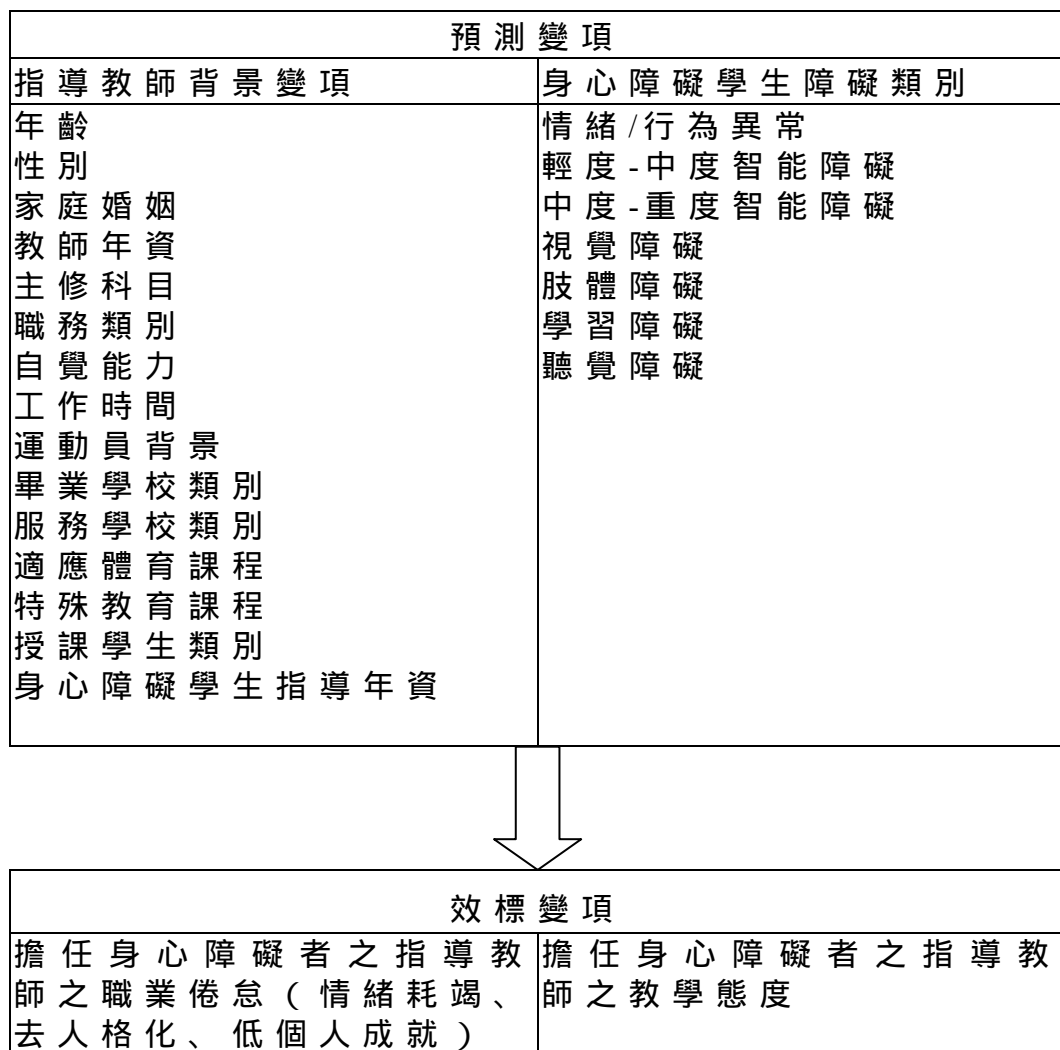


圖 3-1-1 身心障礙者指導教師背景變項、障礙類別其與職業倦怠三層面和教師教學態度關係架構圖。

第二節 研究受測者

本研究調查對象是以任職中部縣市（台中、彰化）之國民中學、國民小學擔任體育科或健康與體育領域之指導教師（含兼任、代課或實習教師）為主。以隨機抽樣方式隨機抽取台中及彰化縣市各國中、小指導教師，每層抽取 5-10 所學校並洽請各受測學校之主任或體育組長協助問卷之發放與回收；總計發放 400 份問卷，回收後扣除未作答與無效問卷計 76 份（19%），有效問卷 324 份（81%）。研究受測者背景變項統計分析表如表 3-2-1。

表 3-2-1 研究受測者背景變項統計表 (合計 324 人)

背景變項	組別	人數	百分比	背景變項	組別	人數	百分比
性別	男	150	46.3	擔任職務類別	級任	81	25.0
	女	174	53.7		專任	67	20.7
服務學校	國小	155	47.8	體育	體育	81	25.0
	國中	169	52.2		教師兼行政	95	29.3
年齡	30 歲以下	105	32.4	平均工作時間	20 小時以內 / 週	68	61.0
	31-40 歲	112	34.6		21-40 小時 / 週	144	44.4
	41-50 歲	77	23.8		41-60 小時 / 週	98	30.2
	50 歲以上	30	9.3		60 小時以上 / 週	14	4.3
畢業學校類別	師範院校	174	53.7	適應體育課程	有	161	49.7
	師資班	52	16.0		無	163	50.3
畢業科系	一般大學教育學程	98	30.2	特殊教育課程	有	218	67.3
	體育	160	49.4		無	106	32.7
家庭婚姻狀況	特殊 / 輔導教育	78	24.1	曾任運動代表隊員	是	178	54.9
	語文 / 社會教育	32	9.9		否	146	45.1
	數理	28	8.6	教學能力評價	極佳	20	6.2
	其他	26	8.0		滿意	94	29.0
	未婚	130	40.1		尚可	144	44.4
已婚無子女	46	14.2	不足	55	17.0		
已婚有子女	129	39.8	極差	11	3.4		
授課學生類別	離婚	19	5.9	指導身心障礙學生年資	3 年以內	157	48.5
	一般生	203	62.7		4-10 年	93	28.7
	資源 (特教) 班	64	19.8		11-20 年	54	16.7
	融合班	46	14.2		20 年以上	20	6.2
教師年資	其他	11	3.4				
	3 年以內	91	28.1				
	4-10 年	94	29.0				
	11-20 年	71	21.9				
	20 年以上	68	21.0				

第三節 研究工具

壹、職業倦怠量表 (MBI)

本研究以 Maslach 和 Jackson 於 1981 年編製完成的職業倦怠量表 (MBI) 為研究問卷工具。在美國和其他國家，MBI 已被廣泛的使用來測量教師的職業倦怠，廣受許多研究者的參考和採用 (Powers & Gose, 1986 ; Schaufeli et al, 1993)。在內部一致性方面，MBI 量表三個構面的 Cronbach α 值為 .71~.90 之間，再測信度在 .60~.80 之間 (Maslach & Jackson, 1986)。

在國內郭生玉 (1987)、謝祥永 (2002) 等研究中也顯示 MBI 量表在我國使用也具有很好的效度與信度，其在信度方面，各分量表間的 Cronbach α 值為 .72~.89 之間、再測信度在 .52~.82 之間。Iwanicki 和 Schwab 及郭生玉等學者研究確認其具有相當的效度 (引自謝祥永，2002)。

有關 Maslach 所發展的職業倦怠量表將職業倦怠共分為三個層面計有 21 題，在個人成就感有 8 題、情緒耗竭有 8 題及去人格化 5 題。MBI 量表每一項目均以李克特氏量表來表示，0 到 6 的分數來代表每一現象發生的頻率次數，“0”表示從未發生，“6”表示每天發生。

貳、體育教師指導身心障礙學生態度量表 (PEATID-)

本研究係以 Rizzo 於 1993 年所編制之 PEATID- (如附錄) 做為研究施測的主要評量工具，茲分述如下：

一、量表之使用

使用蔡志權 (2003) 依照 PEATID- 之內容經中文化後

所編製之「體育教師對身心障礙者之教學態度量表」，包含填表說明、12 題陳述句及教師背景問句）以為本研究所使用之量表。

二、體育教師指導身心障礙學生態度量表

體育教師指導身心障礙學生態度量表（簡稱 PEATID-中文版）主要包含四個部分：

- （一）填表說明：為使參與者對本量表之施測有正確的瞭解，以獲得精確之施測結果故予以填表說明，同樣以單張呈現以利參與者分辨與閱讀。
- （二）教師背景變項：包含有性別、年齡、服務學校類別、家庭狀況、授課學生、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、兼任職務、畢業學校類別、主修科目及是否曾為運動代表隊等 15 項。
- （三）學生身心障礙類別變項：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、肢體殘障、學習障礙與聽覺障礙等七項。
- （四）教學信念的陳述句計 12 題，包含 6 題正向題與 6 題反向題，與原作者 Rizzo（1993）所編製之 PEATID-相同。

三、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：本研究工具之信度包括內部一致性與再測信度兩種，內部一致性係數在各障礙類別中分別達到

Cronbach $\alpha > .92 \sim .93$; 再測信度係數 $\gamma > .67 \sim .84$; $p < .05$ 。

本量表在國內使用上，在內部一致性方面，情緒和行為異常障礙、輕度-中度智能障礙、中度-重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙和聽覺障礙其 Cronbach α 值分別為 0.76、0.76、0.72、0.72、0.73、0.76 和 0.74，總量表的 α 係數達 0.95，代表此量表在國內的施測信度頗佳。在效度方面以最大變異法 (varimax rotation) 的主成分因素分析 (principal component analysis) 驗證教學信念量表 12 題陳述句的效度，負荷量最少為 0.53 和 0.50 (第 8 題和第 12 題)、其餘均高達 0.75 以上，且不論是轉軸前或轉軸後、被所有共同因素可以解釋的總變異量都為 66.97%，顯示 PEATID-中文版在我國也有相當高的效度 (蔡佳良、吳昇光、黃啟煌與鄭勵君，2005)。

第四節 研究步驟

本研究旨在探討擔任身心障礙學生之體育教師其職業倦怠與教學態度為何？實施步驟分為：研究背景分析、確定研究目的與研究問題、文獻蒐集與文獻探討以為研究立論之基礎、撰寫研究計畫、擬定所需之研究工具、問卷之發放與追蹤、資料處理分析、正式撰寫研究論文並提出結論與建議。

流程圖如下：

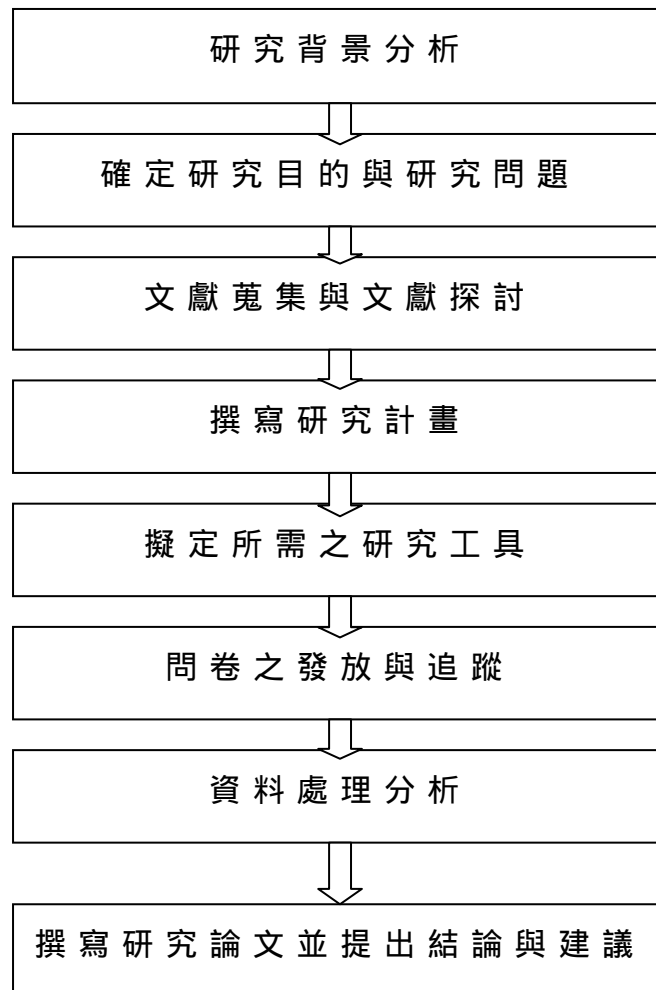


圖 3-4-1 研究步驟流程圖

第五節 資料分析

本研究在參與者完成 PEATID- 中文版之填寫回收後，將有效樣本問卷經編碼與登錄後，以 SPSS10.0 版統計套裝軟體進行資料分析。本研究於推論統計考驗之顯著水準定為 $\alpha = .05$ 。以下分述本研究採用統計方法如下：

一、描述統計：

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

考驗不同教師性別、服務學校類別、學術準備及教學經驗在教學態度及職業倦怠的差異情形。

三、單因子變異數分析 (one-way ANOVA)：

考驗不同年齡、教師年資、工作時間、家庭婚姻、主修科目、畢業學校、職務類別、自覺能力、身心障礙學生指導年資及身心障礙學生的障礙類別在職業倦怠三要素與教學態度的差異情形。若差異情形達顯著水準($< .05$) 則進一步以雪費法 (Scheffe) 進行事後比較。

四、逐步多元回歸分析：

統計分析不同教師背景變項在教學態度及職業倦怠之預測情形。

五、皮爾森積差相關 (Pearson Correlation)

用以計算職業倦怠三要素與教學態度之相關性。

第四章 研究結果

本研究旨在分別探討不同背景變項（性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、畢業科系、家庭婚姻狀況、授課班級學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、擔任身心障礙學生教學年資）的國民中、小學擔任身心障礙學生指導教師職業倦怠情形與對身心障礙學生教學態度，以及對於不同障礙類別的學生在職業倦怠三要素及教學態度上之差異情形。共分四節加以說明：第一節為身心障礙學生指導教師職業倦怠差異分析；第二節為身心障礙學生指導教師教學態度差異分析；第三節為身心障礙指導教師職業倦怠與教學態度的最佳預測因子分析；第四節為身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度相關分析。

第一節 身心障礙學生指導教師職業倦怠差異分析

對於擔任身心障礙學生的指導教師在職業倦怠上是否有差異，分別以描述統計比較職業倦怠三要素之差異情形，所有數值均以平均數、標準差或百分比的方式表示，分述如下：

壹、職業倦怠三大要素

一、個人成就

有關 Maslach 的職業倦怠量表中，有八個項目相關於此。在全部的受試者中有 136 位覺得容易瞭解他人對事物的感受，發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了

41.9%。有 198 位可以有效的處理工作上的問題，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占 61.1%。有 156 位認為他（她）的工作可以使他人過的更好，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占 48.1%。有 156 位覺得精力充沛，發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 48.2%。有 196 位覺得和學生在一起時可以很容易的營造輕鬆地氣氛，發生頻率為每週發生幾次或每天發生占 60.5%。有 182 位覺得工作完後感到舒暢快活，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占 56.1%。有 168 位覺得在工作中完成許多有意義的事情，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占 51.9%。有 136 位認為在工作中能冷靜的處理情緒上的問題，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 42%。若將從未發生到每天發生分為 1-7 分（1 為從未發生，7 分為每天發生），這八個與個人成就有關的結果，所得的平均數介於 3.64 4.38 表示大部分的人可以在每個月發生幾次（以上）感到有個人成就的情況；只有少數的人填寫從未發生與一年發生幾次的選項。若考量整體受試者在個人成就之總分，平均為 32.80 分；當男女生分開計算時，分別為 32.67、32.91，男女之間並無顯著差異。

二、情緒耗竭

有關 Maslash 的職業倦怠量表中，有八個題目相關於此要素。在全部的受試參與者中，有 36 位覺得工作把他（她）的精神都榨乾了，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 11.1%。有 55 位覺得工作一天下來感到精疲力竭，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占

了 18 %。有 30 位認為他（她）早上起來想到又要面對一天的工作覺得會疲累，發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 9.3 %。有 13 位覺得整天和他人一起工作是相當緊張的，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 4.1 %。有 19 認為對自己的工作感到心力交瘁，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 5.8 %。有 11 位覺得自己的工作帶來很大的挫折，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 3.4 %。有 103 位覺得在自己太努力工作，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 31.8 %。有 20 位認為與人互動的工作帶給他（她）很大的壓力，發生頻率為每週發生幾次或每天發生占 6.1 %。

若將從未發生到每天發生分為 1-7 分（1 為從未發生，7 為每天發生），這八個與情緒耗竭有關的結果，所得的平均數介於 2.35 3.75 這表示可以在每個月發生幾次（以上）感到有情緒耗竭情況只有少數；大部分的受試者在情緒耗竭的狀況並不普遍。若考量整體受試者在情緒耗竭之總分，平均為 15.98 分；當男女生分開計算時，分別為 15.18、16.66，男女之間並無顯著差異。

三、去人格化

有關 Maslash 的職業倦怠量表中，有五題目相關於此要素。在全部的受試參與者中，有 16 位覺得他（她）對待學生像一般東西，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 4.9 %。有 25 位覺得從事這個工作以來對待學生的心腸越來越硬，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 7.8 %。有 21 位擔心這個工作會使他（她）

情感漸漸冷淡下來，發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 6.5%。有 16 位覺得我變的不在乎學生會發生什麼事情，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 4.9%。有 59 位認為學生會將他們所遭遇的一些問題怪罪於我，其發生頻率為每週發生幾次或每天發生占了 18.2%。

若將從未發生到每天發生分為 1-7 分（1 為從未發生，7 為每天發生），這五個與去人格化有關的結果，所得的平均數介於 2.51—3.31 這表示可以在每個月發生幾次（以上）感到有去人格化情況只有少數；大部分的受試者在去人格化狀況並不普遍。若考量整體受試者在去人格化之總分，平均為 7.82 分；當男女生分開計算時，分別為 7.99、7.68，男女之間並無顯著差異。

貳、身心障礙指導教師背景變項與職業倦怠之分析

本研究對於不同背景變項的指導教師在職業倦怠三要素（情緒耗竭、去人格化、低個人成就感）上是否有差異，分別以 t 考驗分析不同性別、服務學校類別、適應體育課程、特殊教育課程及運動員背景和職業倦怠的差異情形；以單因子變異數分析考驗不同年齡、畢業學校類別、授課學生類別、主修科目、家庭婚姻狀況、職務類別、工作時間及教學年資和職業倦怠的差異情形，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、不同性別和職業倦怠的差異

不同性別的國中、國小體育教師和職業倦怠三要素及整體職業倦怠之 t 考驗後得知，無顯著差異（ $t = -1.49, -.25, .47, -.65; p = .13, .79, .63, .51, p < .05$ ）。

二、服務學校類別和職業倦怠的差異

不同服務學校類別的國中、國小體育教師和職業倦怠三要素及整體職業倦怠之 t 考驗，只有在情緒耗竭上有差異 ($t=1.21, 2.06^*, -1.02, 1.56$; $p=.22, .038^*, .30, 1.90$, $p < .05$)。

三、適應體育課程和職業倦怠的差異

有無修過適應體育課程的國中、國小體育教師和職業倦怠三要素及整體職業倦怠之 t 考驗，只有在去人格化上有差異，其餘均無顯著差異 ($t=-.06, 2.00, -1.28, .28$; $p=.95, .04, .19, .77$, $p < .05$)。

四、特殊教育課程和職業倦怠的差異

有無修過特殊教育課程的國中、國小體育教師和職業倦怠三要素及整體職業倦怠之 t 考驗，從表 4-1-2-1 得知，在情緒耗竭、個人成就感及整體職業倦怠上有顯著差異。

表 4-1-2-1 有無修過特殊教育學分在職業倦怠 t 考驗摘要表

類別	有 (N = 218)		無 (N = 106)		T 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒耗竭	16.66	8.61	14.57	9.42	1.99*
去人格化	8.07	5.79	7.31	5.79	1.11
個人成就感	33.61	7.98	31.12	8.37	2.60*
整體職業倦	58.90	13.82	53.03	14.87	3.50*

* $p < .05$

五、運動員背景和職業倦怠的差異

有無運動員背景的國中、國小體育教師和職業倦怠三要素及整體職業倦怠之 t 考驗，在職業倦怠三大要素及整體職業倦怠之比較並無顯著差異 ($t=-.58, .26, -1.88, -1.78$; $p=.11, .79, .06, .07$, $p < .05$)。

六、年齡和職業倦怠的差異

不同年齡背景的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠結果發現如后：不同年齡層的體育教師在情緒耗竭及整體職業倦怠上達顯著差異。

(一) 年齡在情緒耗竭的差異：第一組(30歲以下)($M = 17.90$)與第二組(31-40歲)($M = 17.46$)對第四組(50歲以上)($M = 12.07$)有顯著差異。

(二) 年齡在整體職業倦怠的差異：第二組(31-40歲)($M = 59.13$)對第三組(41-50歲)($M = 53.14$)有差異。

表 4-1-2-2 不同年齡層在職業倦怠差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒耗竭				
組間	1187.87	395.96	5.17*	1 > 2 > 4
組內	24529.94	76.66		
去人格化				
組間	387.37	129.12	3.95*	.
組內	10452.25	32.66		
個人成就感				
組間	123.80	41.27	.62	
組內	21470.16	67.09		
職業倦怠				
組間	2947.29	982.43	4.90*	2 > 3
組內	64181.56	200.57		

* $p < .05$

七、畢業學校和職業倦怠的差異

不同畢業學校的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠的結果發現並無顯著差異 (F 值 = .89, .11, 1.73, 1.47; p 值 = .41, .9, .18, .23)。

八、主修科目和職業倦怠的差異

不同主修科目的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠發現：主修科目在情緒耗竭、去人格化與整體職業倦怠達顯著差異，如表 4-1-2-3。

- (一) 主修科目在情緒耗竭的差異：第三組(語文社會)($M = 21.88$)與第一組(體育)($M = 14.94$)有顯著差異。
- (二) 主修科目在去人格化的差異：第三組(語文社會)($M = 12.06$)對第一組(體育)($M = 7.71$)、第二組(特殊輔導)($M = 6.47$)與第五組(其他)($M = 5.38$)有顯著差異。
- (三) 主修科目在整體職業倦怠的差異：第三組(語文社會)($M = 66.75$)對第一組(體育)($M = 54.83$)與第五組(其他)($M = 53.46$)有顯著差異。

表 4-1-2-3 不同主修科目在職業倦怠差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒耗竭				
組間	1679.35	419.84	5.57*	3 > 1
組內	24038.45	75.36		
去人格化				
組間	966.52	241.63	7.81*	3 > 1 > 2 > 5
組內	9873.10	30.95		
個人成就感				
組間	154.45	38.61	.58	
組內	21439.51	67.21		
職業倦怠				
組間	4275.80	1068.95	5.43*	3 > 1 > 5
組內	62853.05	197.03		

* $p < .05$

九、家庭婚姻和職業倦怠的差異

不同家庭婚姻背景的國中、國小體育教師對職業倦怠三要素及整體職業倦怠進行考驗發現：不同家庭婚姻

狀況在情緒耗竭與整體職業倦怠達顯著差異，如表 4-1-2-4。

- (一) 不同家庭婚姻狀況在情緒耗竭的差異：第一組(未婚)($M = 9.89$)與第二組(已婚無子女)($M = 8.97$)對第三組(已婚有子女)($M = 5.74$)有顯著差異。
- (二) 不同家庭婚姻狀況在整體職業倦怠的差異：第一組(未婚)($M = 59.67$)對第三組(已婚有子女)($M = 54.14$)有顯著差異。

表 4-1-2-4 家庭婚姻狀況在職業倦怠差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒耗竭				
組間	953.78	317.93	7.29*	1 > 2 > 3
組內	9885.84	30.89		
去人格化				
組間	749.99	250.00	2.12	
組內	24967.80	78.02		
個人成就感				
組間	323.58	107.86	1.62	
組內	21270.38	66.47		
職業倦怠				
組間	2005.58	668.53	3.29*	1 > 3
組內	65123.27	203.51		

* $p < .05$

十、授課學生和職業倦怠的差異

不同授課學生的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠發現：授課學生類別在情緒耗竭與去人格化有顯著差異，如表 4-1-2-5。

- (一) 不同授課學生在情緒耗竭的差異：第三組(融合)($M = 19.96$)與第一組(一般生)($M = 15.70$)有差異。
- (二) 不同授課學生去人格化的差異：第三組(融合)($M = 9.33$)對第二組(特教資源)($M = 6.14$)有顯著差異。

表 4-1-2-5 授課學生類別在職業倦怠差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後檢定
情緒耗竭				
組間	718.96	239.65	3.07*	3 > 1
組內	24998.84	78.12		
去人格化				
組間	404.56	134.85	4.14*	3 > 2
組內	10435.06	32.61		
個人成就感				
組間	230.48	76.83	1.15	
組內	21363.48	66.76		
職業倦怠				
組間	1774.62	591.54	2.90	
組內	65354.23	204.23		

* $p < .05$

十一、教師年資和職業倦怠的差異

不同教師年資的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠發現：僅情緒耗竭、個人成就感有差異，如表 4-1-2-6。

(一) 教師年資在情緒耗竭的差異：第一組(3年以內)($M = 18.03$)與第三組(11-20年以上)($M = 13.81$)有顯著差異。

(二) 教師年資在個人成就感的差異：第一組(3年以內)($M = 9.43$)對第三組(11-20年)($M = 6.86$)有顯著差異。

十二、職務類別和職業倦怠的差異

不同職務類別的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠發現：僅在情緒耗竭達顯著差異，如表 4-1-2-7。職務類別在情緒耗竭的差異：第一組(級任)($M = 17.93$)與第三組(體育)($M = 13.90$)

有顯著差異。

表 4-1-2-6 教師年資在職業倦怠差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後檢定
情緒耗竭				
組間	814.49	271.50	3.50*	1 > 3
組內	24903.31	77.82		
去人格化				
組間	120.18	40.06	1.20	
組內	10719.44	33.50		
個人成就感				
組間	538.73	179.58	2.73*	1 > 3
組內	21055.23	65.80		
職業倦怠				
組間	472.50	157.50	.76	
組內	6656.35	208.30		

* $p < .05$

表 4-1-2-7 職務類別在職業倦怠差異分析摘要表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後檢定
情緒耗竭				
組間	814.49	271.50	3.49*	1 > 3
組內	24903.31	77.82		
去人格化				
組間	120.18	40.06	1.20	
組內	10719.44	33.50		
個人成就感				
組間	538.73	179.58	1.73	
組內	21055.23	65.80		
職業倦怠				
組間	472.50	157.50	.76	
組內	66656.35	208.30		

* $p < .05$

十三、工作時間和職業倦怠的差異

不同工作時間的國中、國小體育教師與職業倦怠三要素及整體職業倦怠，均未達顯著差異（F 值 =

1.18,1.96,.80,1.29 ; p 值 = .31,.12,.49,.27)。

十四、自覺能力和職業倦怠的差異

國中、國小體育教師不同自覺能力與職業倦怠三要素及整體職業倦怠，並無顯著差異（F 值

= .88,1.98,1.93,1.46 ; p 值 = .47,.49,.16,.21)。

十五、身心障礙學生指導年資和職業倦怠的差異

國中、國小體育教師不同身心障礙學生指導年資與職業倦怠三要素及整體職業倦怠並無顯著差異（F 值

= .54,2.34,1.74,.88 ; p 值 = .65,.07,.15,.45)。

綜合本節分析可知，所有參與受試之身心障礙學生指導教師（不分男、女）在職業倦怠三要素上，研究所得的結果是令人滿意的（較高的個人成就感、較低的情緒耗竭與去人格化情形），並沒有嚴重的職業倦怠現象。

第二節 身心障礙學生指導教師教學態度差異分析

本研究對於不同背景變項的指導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、服務學校類別、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、畢業學校類別、授課學生類別、主修科目、家庭婚姻狀況、職務類別、工作時間及教學年資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 t 考驗如表 4-2-1-1, 其態度平均分數皆高於五點量表之中數 3 應達分數 36 分以上, 整體態度亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分, 表示體育教師的整體教學態度為積極正向, 且對情緒/行為異常、輕度-中度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度之學生有顯著差異。

表 4-2-1-1 不同性別在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

類別	男 (N = 150)		女 (N = 174)		T 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒/行為異常	38.81	4.72	37.97	5.23	1.52
輕度-中度智能障礙	38.73	4.55	40.68	4.80	-3.74*
中度-重度智能障礙	38.61	4.41	38.91	5.18	-.57
視覺障礙	38.11	4.39	39.37	4.75	-2.47*
肢體障礙	38.17	4.80	39.83	4.65	-3.16*
學習障礙	38.53	4.39	40.39	4.85	-3.59*
聽覺障礙	38.68	4.35	40.11	4.78	-2.81*
整體態度	270.26	26.17	277.11	27.09	-2.31*

* $p < .05$

二、服務學校類別和教學態度的差異

國小、國中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 考驗如表 4-2-1-2 可得知, 不同類別的學校其態度平均分數皆高於五點量表之中數 3 應達分數 36 分以上, 整體態度亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分, 表示體育教師的整體教學態度為積極正向, 且對輕度-中度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度之學生有顯著差異。

表 4-2-1-2 服務學校別在身心障礙學生教學態度 t 考驗要表

類別	國小 (N = 155)		國中 (N = 169)		T 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒行為異常	37.49	5.30	39.15	4.60	-3.02*
輕度-中度智能障礙	40.78	5.17	38.86	4.20	-3.64*
中度-重度智能障礙	38.91	5.31	38.64	4.37	.49
視覺障礙	39.13	4.94	38.47	4.30	1.29
肢體障礙	39.70	4.91	38.49	4.61	2.29*
學習障礙	40.69	5.05	38.47	4.15	4.31*
聽覺障礙	40.26	5.16	38.70	3.97	3.07*
整體態度	277.23	27.77	270.92	25.69	2.12*

* $p < .05$

三、適應體育課程和教學態度的差異

有無修過適應體育課程之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 考驗如表 4-2-1-3，可知無論是否曾修過適應體育課程之體育教師，其態度平均分數皆高於五點量表之中數 3 應達分數 36 分以上，整體態度其得分亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分，且對輕度-中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度之學生有顯著差異。

表 4-2-1-3 有無修過適應體育課程在教學態度 t 考驗摘要表

類別	有修過 (N = 161)		沒修過 (N = 163)		T 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒行為異常	38.11	4.49	38.60	5.47	-.88
輕度-中度智能障礙	39.06	4.35	40.49	5.08	-2.72*
中度-重度智能障礙	38.58	4.51	38.96	5.15	-.69
視覺障礙	38.17	4.54	39.39	4.63	-2.40*
肢體障礙	38.53	4.52	39.60	4.99	-2.02*
學習障礙	38.70	4.24	40.36	5.05	-3.21*
聽覺障礙	38.74	4.37	40.15	4.79	-2.78*
整體態度	270.20	24.90	277.63	28.23	-2.51*

* $p < .05$

四、特殊教育課程和教學態度的差異

有無修過特殊教育課程之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 考驗如表 4-2-1-4 得知，無論是否曾修過特殊教育課程之體育教師，其態度平均分數皆高於五點量表之中數 3 應達分數 36 分以上，整體態度亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分，顯示均持正面的態度。另外，由表內得知有修過特殊教育學分的體育教師，對於各障礙類別態度分量表上的得分，除情緒/行為異常障礙類別外，均高於未修過特殊教育學分之體育指導教師。

表 4-2-1-4 有無修過特殊教育學分在教學態度 t 考驗摘要表

類別	有修過 (N = 218)		沒修過 (N = 106)		T 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒/行為異常	37.98	5.21	39.14	4.50	-1.97*
輕度-中度智能障礙	40.39	4.70	38.53	4.72	3.34*
中度-重度智能障礙	39.23	4.84	37.82	4.71	2.49*
視覺障礙	39.34	4.58	37.64	4.51	3.15*
肢體障礙	39.62	4.75	37.92	4.67	3.05*
學習障礙	39.93	4.68	38.72	4.73	2.17*
聽覺障礙	39.96	4.58	38.40	4.58	2.89*
整體態度	276.94	25.19	267.75	29.13	2.93*

* $p < .05$

五、運動員背景和教學態度的差異

是否曾為運動代表隊員之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 考驗如表 4-2-1-5 可知，其態度平均分數皆高於五點量表之中數 3 應達分數 36 分以上，整體而言，亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分以上，且對情緒/行為異常、輕度-中度智能障礙、肢體障礙及學習障礙之學生有顯著差異。

表 4-2-1-5 運動員背景在身心障礙學生教學態度 t 考驗摘要表

類別	有 (N = 178)		無 (N = 146)		T 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情緒行為異常	39.11	4.62	37.44	5.32	3.03*
輕度-中度智能障礙	39.21	4.40	40.47	5.13	-2.38*
中度-重度智能障礙	38.79	4.60	38.75	5.13	.08
視覺障礙	38.65	4.30	38.95	4.99	-.56
肢體障礙	38.53	4.68	39.72	4.84	-2.24*
學習障礙	38.94	4.37	40.25	5.05	-2.48*
聽覺障礙	39.01	4.15	39.99	5.13	-1.92
整體態度	272.37	26.68	275.85	27.02	-1.16

* $p < .05$

六、年齡和教學態度的差異

不同年齡的國中、國小體育教師分別對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進行考驗，若達顯著差異再以 Scheffe 法進行事後比較，由表 4-2-1-6 發現：情緒/行為異常障礙類別有差異，第一組（30 歲以下）對第三組（41-50 歲）有顯著差異，第一組（ $M = 39.32$ ）顯著高於第三組（ $M = 36.84$ ）的態度。

表 4-2-1-6 不同年齡在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒/行為異常				
組間	284.38	94.79	3.88*	1 > 3
組內	7818.09	24.43		
學習障礙				
組間	182.37	60.79	2.76*	
組內	7038.33	21.99		
整體態度				
組間	452.96	150.99	.21	
組內	232357.81	726.12		

* $p < .05$

七、畢業學校和教學態度的差異

不同畢業學校類別的國中、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進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，由表 4-2-1-7 發現：

- (一) 學習障礙第二組(師資班)($M = 41.10$)對第三組(一般大學教育學程)($M = 38.57$)有顯著差異
- (二) 聽覺障礙第一組(師範院校)($M = 40.08$)對第三組(一般大學教育學程)($M = 38.11$)有顯著差異。

表 4-2-1-7 不同學校在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
學習障礙				
組間	218.53	109.27	5.01*	2 > 3
組內	7002.16	21.81		
聽覺障礙				
組間	253.51	126.76	6.09*	1 > 3
組內	6684.70	20.83		
整體態度				
組間	2981.63	1490.82	2.08	
組內	229829.13	715.98		

* $p < .05$

八、主修科目和教學態度的差異

不同主修科目的國中、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進行考驗，若達顯著差異，再以 Scheffe 法進行事後比較，由表 4-2-1-8 發現：

- (一) 不同主修科目在輕度-中度智能障礙類別學生教學態度的差異：第二組(特殊/輔導教育)($M=42.38$)分別顯著高於第三組(語文/社會教育)($M=39.25$)、第一組(體

- 育)($M=38.66$)及第四組(數理)($M=38.57$)的態度。由此推論主修科目對於教學態度有正面的影響。
- (二)不同主修科目在視覺障礙類別學生教學態度的差異：第二組(特殊/輔導教育)($M=40.51$)分別顯著高於第一組(體育)($M=38.27$)及第四組(數理)($M=37.18$)的態度。由此推論主修科目對於視覺障礙類別學生之教學態度有正面的影響。
- (三)不同主修科目在肢體障礙類別學生教學態度的差異：第二組(特殊/輔導教育)($M=40.73$)分別顯著高於第一組(體育)($M=38.37$)的態度。由此推論主修科目對於肢體障礙類別學生之教學態度有正面的影響。
- (四)不同主修科目在學習障礙類別學生教學態度的差異：第二組(特殊/輔導教育)($M=41.73$)分別高於第三組(語文/社會教育)($M=38.69$)、第一組(體育)($M=38.69$)及第四組(數理)($M=38.32$)的態度。由此推論主修科目對於學習障礙類別學生之教學態度有正面的影響。
- (五)不同主修科目在聽覺障礙類別學生教學態度的差異：第二組(特殊/輔導教育)($M=41.56$)高於第一組(體育)($M=38.52$)的態度。由此推論主修科目對於聽覺障礙類別學生之教學態度有正面的影響。
- (六)不同主修科目在整體教學態度的差異：第二組(特殊/輔導教育)($M=284.74$)高於第一組(體育)($M=269.89$)的態度。由此推論主修科目對於整體教學態度有正面的影響。

表 4-2-1-8 主修科目在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒/行為異常				
組間	109.82	27.46	1.10	
組內	7992.65	25.06		
輕度-中度智能障礙				
組間	810.64	202.66	9.85**	2 > 3 > 1 > 4
組內	6562.80	20.57		
中度-重度智				
組間	167.24	41.81	1.81	
組內	7389.86	23.17		
視覺障礙				
組間	352.12	88.03	4.29*	2 > 1 > 4
組內	6542.76	20.51		
肢體障礙				
組間	324.71	81.18	3.66*	2 > 1
組內	7074.93	22.18		
學習障礙				
組間	577.53	144.38	6.93**	2 > 3 > 1 > 4
組內	6643.17	20.83		
聽覺障礙				
組間	562.35	140.59	7.03**	2 > 1
組內	6375.87	19.99		
整體態度				
組間	13960.34	3490.09	5.09*	2 > 1
組內	218850.43	686.05		

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

九、家庭婚姻和教學態度的差異

不同家庭婚姻狀況的國中、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，由表 4-2-1-9 發現：不同家庭婚姻狀況的體育教師在不同障礙類別及整體教學態度上，在中度-重度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙及整體態度達顯著差異，以 Scheffe 法進行事後比較結果如下：

- (一)不同家庭婚姻狀況在中度-重度智能障礙類別學生教學態度的差異：第二組(已婚無子女)($M=41.02$)分別顯著高於第三組(已婚有子女)($M=38.48$)與第一組(未婚)($M=38.41$)的態度。由此可知，已婚無子女之體育教師較已婚有子女與未婚之體育教師對於中度-重度智能障礙類別學生有正面教學態度。
- (二)不同家庭婚姻狀況在整體教學態度的差異：第二組(已婚無子女)($M=285.04$)顯著高於第三組(已婚有子女)($M=272.06$)的態度。由此可知，已婚無子女之體育教師較已婚有子女之體育教師在整體教學態度上有正面教學態度。

表 4-2-1-9 家庭婚姻在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
中度-重度智能障礙				
組間	279.37	93.12	4.10*	2 > 3
組內	7277.73	22.74		2 > 1
整體態度				
組間	7074.42	2358.14	3.34*	2 > 3
組內	225736.35	705.43		

* $p < .05$

十、授課學生類別和教學態度的差異

不同授課班級之學生類別的國中、小體育教師分別對班級中各種不同障礙類別學生的態度及整體態度是否有差異，經統計考驗後由表 4-2-1-10 發現，不同授課類別的學生對體育教師在不同障礙類別及整體教學態度上皆達顯著差異，以 Scheffe 法事後比較，結果如下：

- (一)授課學生類別在情緒/行為異常障礙類別學生之教學態度的差異，經 Scheffe 法進行事後比較後發現，並無顯

著差異。

- (二) 授課學生類別在輕度-中度智能障礙類別學生教學態度的差異：第二組(資源班)($M=42.67$)分別顯著高於第一組(純一般生)($M=39.05$)與第三組(融合班)($M=39.04$)的態度。由此可知，教授資源班之體育教師比教授純一般生與融合班之體育教師，對於輕度-中度智能障礙類別學生有正面教學態度。
- (三) 授課學生類別在中度-重度智能障礙類別學生教學態度的差異：再以 Scheffe 法進行事後比較後發現，並無顯著差異。
- (四) 授課學生類別在視覺障礙類別學生教學態度的差異：第二組(資源班)($M=40.47$)顯著高於第一組(純一般生)($M=38.37$)的態度。由此可知，授課類型學生為資源班級之體育教師對於視覺障礙類別學生的教學態度高於教授一般生體育之老師有正面教學態度。
- (五) 授課學生類別在肢體障礙學生教學態度的差異：第二組(資源班)($M=41.47$)顯著高於第一組(純一般生)($M=38.44$)與第三組(融合班)($M=38.28$)的態度。由此可知，授課類型學生為資源班級之體育教師對於肢體障礙類別學生的教學態度高於教授一般生與融合班之體育老師有正面教學態度。
- (六) 授課學生類別在學習障礙學生教學態度的差異：第二組(資源班)($M=42.48$)顯著高於第一組(純一般生)($M=38.75$)與第三組(融合班)($M=38.67$)的態度。由此可知，授課類型學生為資源班級之體育教師對於學習障礙類別學生的教學態度高於教授一般生與融合班之

體育老師有正面態度。

(七) 授課學生類別在聽覺障礙學生教學態度的差異：第二組(資源班)($M=42.34$)顯著高於第三組(融合班)($M=39.17$)與第一組(純一般生)($M=38.57$)的態度。由此可知，授課類型學生為資源班級之體育教師對於學習障礙類別學生的教學態度，高於教授融合班的體育老師，教授融合班的體育老師又較教授一般生之體育老師有正面教學態度。

(八) 授課學生類別在整體教學態度的差異：第二組(資源班)($M=286.33$)顯著高於第三組(融合班)($M=271.85$)與第一組(純一般生)($M=270.48$)的態度。由此可知，整體教學態度以授課類型學生為資源班級優於教授融合班的體育老師，教融合班的體育老師又高於教授一般生之體育老師。

十一、教師年資和教學態度的差異

不同教師年資之國中、國小體育教師分別對班級中各種不同障礙類別學生的態度及整體態度是否有差異，經統計考驗發現，不同教師年資在對不同障礙類別之學生的教學態度並無顯著差異(F 值 = $1.67, 2.31, 1.62, 1.43, .57, 2.50, 2.15, 1.94$; p 值 = $.18, .07, .18, .23, .63, .06, .09, .12$)。

表 4-2-1-10 授課學生在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒 / 行為異常				
組間	195.11	65.04	2.63*	
組內	7907.36	24.71		
輕度 - 中度智能障礙				
組間	669.18	223.06	10.65**	2 > 1
組內	6704.26	20.95		2 > 3
中度 - 重度智能障礙				
組間	191.36	63.79	2.77*	
組內	7365.74	23.02		
視覺障礙				
組間	245.27	81.76	3.93*	2 > 1
組內	6649.61	20.78		
肢體障礙				
組間	485.49	161.83	7.49**	2 > 1 > 3
組內	6914.15	21.61		
學習障礙				
組間	720.73	240.24	11.83**	2 > 1 > 3
組內	6499.96	20.31		
聽覺障礙				
組間	699.45	233.15	11.96**	2 > 3 > 1
組內	6238.76	19.50		
整體態度				
組間	12459.34	4153.12	6.03*	2 > 3 > 1
組內	220351.42	688.60		

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

十二、職務類別和教學態度的差異

為瞭解不同職務類別之國中、國小體育教師對各種障礙類別學生及整體態度是否有差異，先以單因子變異數分析進行考驗，若達顯著差異再以 Scheffe 法進行事後比較，由表 4-2-1-11 得知，不同職務類別在輕度-中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度上達顯著差異，結果分述如下：

(一) 不同職務類別在輕度-中度智能障礙學生的差異：第一

組（級任）（ $M=41.80$ ）顯著高於第三組（體育）（ $M=39.41$ ）及第四組（教師兼行政）（ $M=38.33$ ）的態度；第三組（體育）（ $M=39.41$ ）又高於第四組（教師兼行政）（ $M=38.33$ ）。

（二）不同職務類別在肢體障礙學生的差異：第一組（級任）（ $M=40.25$ ）對於第四組（教師兼行政）（ $M=38.08$ ）的態度有顯著差異。

（三）不同職務類別在學習障礙學生的差異：第一組（級任）（ $M=40.99$ ）對於第四組（教師兼行政）（ $M=38.20$ ）的態度有顯著差異。

（四）不同職務類別在聽覺障礙學生的差異：第一組（級任）（ $M=40.83$ ）對於第四組（教師兼行政）（ $M=38.78$ ）的態度有顯著差異。

（五）不同職務類別在整體教學態度的差異：第一組（級任）（ $M=281.52$ ）顯著高於第四組（教師兼行政）（ $M=268.51$ ）。由此推論，職務類別之不同對與教學態度有明顯差異。

十三、每週工作時間和教學態度的差異

每週不同工作時間體育教師與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 法進行事後比較發現：並無顯著差異（ F 值 = $2.67, .94, 2.66, 1.31, .48, .54, 1.01, 1.76$ ； p 值 = $.49, .42, .04, .27, .93, .64, .38, .15$ ）。

表 4-2-1-11 職務類別在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒/行為異常				
組間	52.20	17.40	.69	
組內	8050.27	25.16		
輕度-中度智能障礙				
組間	543.66	181.22	8.49**	1 > 3 > 4
組內	6829.79	21.34		
中度-重度智能障礙				
組間	131.62	43.87	1.89	
組內	7425.48	23.21		
視覺障礙				
組間	90.39	30.13	1.42	
組內	6804.48	21.26		
肢體障礙				
組間	204.98	68.33	3.04*	1 > 4
組內	7194.66	22.48		
學習障礙				
組間	387.87	129.29	6.06**	1 > 4
組內	6832.82	21.35		
聽覺障礙				
組間	214.12	71.37	3.40*	1 > 4
組內	6729.09	21.01		
整體態度				
組間	7678.36	2559.45	3.64*	1 > 4
組內	225132.41	703.54		

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

十四、自覺能力評價和教學態度的差異

為瞭解國中、國小體育教師自覺能力評價在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進行考驗，若達顯著差異再以 Scheffe 法進行事後比較，由表 4-2-1-12 得知自覺能力評價在各種不同障礙類別學生的態度及整體態度，皆達顯著差異：

- (一) 自覺能力評價在輕度-中度智能障礙學生的差異：第一組 (極佳) ($M=44.82$) 顯著高於第二組 (滿意)

($M=40.01$) 及第三組 (尚可) ($M=39.23$) 的態度。由此推論, 自覺能力越高者, 對於輕度-中度智能障礙學生的態度愈傾向正向。

(二) 自覺能力評價在中度-重度智能障礙學生的差異: 第二組 (滿意) ($M=38.21$) 及第三組 (尚可) ($M=37.20$)。

(三) 自覺能力評價在學習障礙學生的差異: 第二組 (滿意) ($M=44.00$) 顯著高於第三組 (尚可) ($M=39.10$)。

(四) 自覺能力評價在聽覺障礙學生的差異: 第一組 (極佳) ($M=43.64$) 對於第三組 (尚可) ($M=37.30$) 的態度有顯著差異。

(五) 自覺能力評價在整體教學態度的差異: 第一組 (極佳) ($M=295.09$) 對於第三組 (尚可) ($M=261.15$) 的態度有顯著差異; 由此可知, 自覺能力越高者, 對於身心障礙學生的態度愈傾向正向。

十五、身心障礙學生教學年資和教學態度的差異

為瞭解國中、國小體育教師不同身心障礙學生教學年資在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進行考驗, 若達顯著差異再以 Scheffe 法進行事後比較, 由表 4-2-1-13 得知, 只有肢體障礙有差異, 情形為第二組 (4-10 年) ($M=40.17$) 對第一組 (3 年以內) ($M=38.24$) 有顯著差異。

表 4-2-1-12 自覺能力在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
情緒/行為異常				
組間	307.56	76.89	3.15*	
組內	7794.91	24.44		
輕度-中度智能障礙				
組間	488.35	122.09	5.66**	1 > 2 > 3
組內	6885.10	21.58		
中度-重度智能障礙				
組間	338.43	84.61	3.74*	2 > 3
組內	7218.67	22.63		
視覺障礙				
組間	274.54	68.64	3.31*	
組內	6620.34	20.75		
肢體障礙				
組間	241.51	60.38	2.69*	
組內	7158.13	22.44		
學習障礙				
組間	355.68	88.92	4.13*	2 > 3
組內	6865.01	21.52		
聽覺障礙				
組間	293.29	73.32	3.52*	1 > 3
組內	6644.92	20.83		
整體態度				
組間	11095.50	2773.88	3.99*	1 > 3
組內	221715.26	695.03		

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

表 4-2-1-13 教學年資在身心障礙學生教學態度差異分析表

變異來源	離均差平方和	均方 (MS)	F	事後比較
視覺障礙				
組間	184.63	61.54	2.94*	
組內	6710.25	20.97		
肢體障礙				
組間	315.34	105.11	4.75*	2 > 1
組內	7084.30	22.14		
整體態度				
組間	4475.04	1491.68	2.09	
組內	228335.73	713.55		

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

第三節 身心障礙指導教師職業倦怠與教學態度的最佳預測因子分析

壹、身心障礙指導教師職業倦怠的最佳預測因子分析

為瞭解國中、國小身心障礙指導教師之不同背景變項(性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、自覺能力、指導年資)對職業倦怠三大要素(情緒耗竭、去人格化、個人成就)之預測力遂進行逐步多元迴歸分析，結果分析如下：
一、個人成就

由身心障礙指導教師之背景變項預測其職業倦怠中個人成就之逐步多元迴歸顯示，特殊教育課程是身心障礙指導教師個人成就之最佳預測因子， $R = .143$ ， $R^2 = .021$ ， $F(1, 322) = 6.74$ ， $P < .05$ ；其次為職務類別， $R = .187$ ， $R^2 = .035$ ， $F(1, 321) = 5.81$ ， $P < .05$ ，兩者能聯合預測指導教師個人成就卻只有 3.5% 的變異量，如表 4-3-1-1。

表 4-3-1-1 身心障礙學生指導教師背景變項預測個人成就之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
特教課程	.143	.021	.017	6.74	-2.84	-.16
職務類別	.187	.035	.029	5.81	.86	.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .035$ ($N = 324$, $p < .05$)

二、情緒耗竭

由身心障礙指導教師之背景變項預測其職業倦怠中

情緒耗竭之逐步多元迴歸顯示，年齡是身心障礙指導教師情緒耗竭之最佳預測因子， $R = .204$ ， $R^2 = .042$ ， $F(1, 322) = 14.01$ ， $P < .05$ ；其次為特教課程， $R = .239$ ， $R^2 = .057$ ， $F(1, 321) = 9.69$ ， $P < .05$ ，兩者能聯合預測指導教師情緒耗竭只有 5.7% 的變異量，如表 4-3-1-2。

表 4-3-1-2 身心障礙學生指導教師背景變項預測情緒耗竭之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
年齡	.204	.042	.039	14.01	-1.90	-.20
特教課程	.239	.057	.051	9.69	-2.20	-.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .057$ ($N = 324$, $p < .05$)

三、去人格化

由表 4-3-1-3 得知，家庭婚姻是身心障礙指導教師去人格化之最佳預測因子， $R = .196$ ， $R^2 = .038$ ， $F(1, 322) = 12.81$ ， $P < .05$ ；其次為指導身心障礙學生年資， $R = .243$ ， $R^2 = .059$ ， $F(1, 321) = 10.11$ ， $P < .05$ ；其次為擔任教師年資， $R = .279$ ， $R^2 = .078$ ， $F(1, 321) = 8.98$ ， $P < .05$ ，家庭婚姻狀況、身心障礙學生指導年資與教師年資等三個預測變項能聯合預測身心障礙學生指導教師去人格化有 7.8% 的變異量。

表 4-3-1-3 身心障礙學生指導教師背景變項預測去人格化之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
家庭婚姻	.196	.038	.035	12.81	-.81	-.14
指導年資	.243	.059	.053	10.11	1.07	.17
教師年資	.279	.078	.069	8.98	-.82	-.16

註：整體解釋變異量 $R^2 = .078$ ($N = 324$, $p < .05$)

四、整體職業倦怠

由身心障礙指導教師之背景變項預測整體職業倦怠之逐步多元迴歸顯示，特教課程是身心障礙指導教師預測整體職業倦怠之最佳預測因子， $R = .186$ ， $R^2 = .34$ ， $F(1, 322) = 11.48$ ， $P < .05$ ；其次為年齡， $R = .256$ ， $R^2 = .065$ ， $F(1, 321) = 11.24$ ， $P < .05$ ，二者能聯合預測身心障礙學生指導教師整體職業倦怠有 6.5% 變異量，如表 4-3-1-4。

表 4-3-1-4 身心障礙學生指導教師背景變項預測整體職業倦怠之多元迴歸分析摘要表

背景變項	R	R ²	R ² change	F	B	β
特教課程	.186	.34	.034	11.48	-5.42	-.18
年齡	.256	.065	.060	11.24	-2.55	-.17

註：整體解釋變異量 $R^2 = .065$ ($N = 324$, $p < .05$)

綜合以上一至四項逐步多元迴歸分析結果顯示，身心障礙指導老師之職業倦怠導最佳預測因子，特教課程為預測整體職業倦怠、情緒耗竭與個人成就之最佳預測因子，其預測力最大為 5.7% (情緒耗竭)，最小為 2.1% (個人成就)。

貳、身心障礙學生指導教師教學態度的最佳預測因子分析

為瞭解國中、國小身心障礙指導教師之不同背景變項(性別、服務學校類別、年齡、畢業學校類別、主修科目、家庭婚姻狀況、授課學生類別、教師年資、職務類別、工作時間、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、自覺能力、身心障礙學生指導年資) 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，結果分析如下：

一、情緒/行為異常

由身心障礙指導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化迴歸顯示，運動員背景是身心障礙指導教師指導情緒/行為異常學生態度之最佳預測因子， $R = 1.67$ ， $R^2 = .028$ ， $F(1, 322) = 9.187$ ， $P < .05$ ；其次為自覺能力 $R = .214$ ， $R^2 = .046$ ， $F(1, 321) = 7.685$ ， $P < .05$ ，運動員背景與自覺能力為能聯合預測身心障礙學生指導教師指導情緒/行為異常學生整體態度只有 4.6% 的變異量，如表 4-3-2-1。

表 4-3-2-1 身心障礙學生指導教師背景變項預測情緒/行為異常學生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
運動員背景	1.67	.028	.025	9.187	-1.80	-.167
自覺能力	.214	.046	.040	7.685	-.701	-.135

註：整體解釋變異量 $R^2 = .046$ ($N = 324$, $p < .05$)

二、輕度-中度智能障礙

由身心障礙指導教師之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化迴歸顯示，職務類別、自覺能力、特教課程、性別及適應體育課程是指導輕度-中度智能障礙學生之最佳預測因子，職務類別 $R = .264$ ， $R^2 = .070$ ， $F(1, 322) = 24.12$ ， $P < .05$ ；其次為自覺能力， $R = .330$ ， $R^2 = .109$ ， $F(1, 321) = 19.66$ ， $P < .05$ ；第三則是特教課程， $R = .368$ ， $R^2 = .135$ ， $F(1, 320) = 16.67$ ， $P < .05$ ；第四為性別， $R = .395$ ， $R^2 = .156$ ，

$F(1, 319) = 14.77, P < .05$; 第五則為適應體育課程, $R = .414, R^2 = .171, F(1, 318) = 13.12, P < .05$ 。職務類別、自覺能力、特教課程、性別及適應體育課程等五個預測變項, 能聯合預測身心障礙學生指導教師指導輕度-中度智能障礙學生整體態度有 17.1% 的變異量, 如表 4-3-2-2。

表 4-3-2-2 身心障礙學生指導教師背景變項預測輕度-中度智能障礙學生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
職務類別	.264	.070	.067	24.12	-.79	-.19
自覺能力	.330	.109	.104	19.66	1.13	.21
特教課程	.368	.135	.127	16.67	-1.54	-.15
性別	.395	.156	.146	14.77	1.34	.14
適應體育課程	.414	.171	.158	13.12	1.16	.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .171 (N = 324, p < .05)$

三、中度-重度智能障礙

由身心障礙指導教師之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化迴歸顯示, 自覺能力是身心障礙指導教師指導中度-重度智能障礙學生態度之最佳預測因子, $R = .184, R^2 = .034, F(1, 322) = 11.247, P < .05$; 其次為特教課程, $R = .239, R^2 = .057, F(1, 321) = 9.756, P < .05$, 其次為工作時間, $R = .265, R^2 = .070, F(1, 320) = 8.058, P < .05$, 最後為職務類別, $R = .290, R^2 = .084, F(1, 319) = 7.343, P < .05$ 。自覺能力、特教課程、工作時間、職務類別為能聯合預測身心障礙學生指導教師指導中度-重度智能障礙學生整體態度有 8.4% 的變異量, 如表 4-3-2-3。

表 4-3-2-3 身心障礙學生指導教師背景變項預測中度-重度智能障礙學生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	.184	.034	.031	11.25	.94	.17
特教課程	.239	.057	.051	9.76	-1.32	-.13
工作時間	.265	.070	.062	8.06	.87	.15
職務類別	.290	.084	.073	7.34	-.52	-.13

註：整體解釋變異量 $R^2 = .084$ ($N = 324$, $p < .05$)

四、視覺障礙

由身心障礙指導教師之背景變項預測其指導視覺障礙學生態度之逐步多元化迴歸顯示，自覺能力是身心障礙指導教師指導視覺障礙學生態度之最佳預測因子， $R = .190$ ， $R^2 = .036$ ， $F(1, 322) = 12.04$ ， $P < .05$ ；其次為特教課程， $R = .268$ ， $R^2 = .072$ ， $F(1, 321) = 12.45$ ， $P < .05$ ；其次為性別， $R = .296$ ， $R^2 = .088$ ， $F(1, 320) = 10.23$ ， $P < .05$ ，最後為適應體育課程， $R = .315$ ， $R^2 = .099$ ， $F(1, 319) = 8.76$ ， $P < .05$ 。自覺能力、特教課程、性別與適應體育課程等四個變項能聯合預測身心障礙學生指導教師指導視覺障礙學生有 9.9% 的變異量，如表 4-3-2-4。

表 4-3-2-4 身心障礙學生指導教師背景變項預測視覺障礙學生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	.190	.036	.033	12.04	1.04	.20
特教課程	.268	.072	.066	12.45	-1.72	.17
性別	.296	.088	.079	10.23	1.08	.12
適應體育課程	.315	.099	.088	8.76	.99	.11

註：整體解釋變異量 $R^2 = .099$ ($N = 324$, $p < .05$)

五、肢體障礙

由身心障礙指導教師之背景變項預測其指導肢體障礙學生態度之逐步多元化迴歸顯示，性別、自覺能力與特教課程是身心障礙指導教師指導肢體障礙學生態度之最佳預測因子，其中性別 $R = .173$ ， $R^2 = .030$ ， $F(1, 322) = 9.96$ ， $P < .05$ ；自覺能力， $R = .243$ ， $R^2 = .059$ ， $F(1, 321) = 10.07$ ， $P < .05$ ；特教課程 $R = .243$ ， $R^2 = .059$ ， $F(1, 320) = 10.07$ ， $P < .05$ ，性別、自覺能力與特教課程等三個預測變項為能聯合預測身心障礙學生指導教師指導肢體障礙學生態度有 8.6% 的變異量，如表 4-3-2-5。

表 4-3-2-5 身心障礙學生指導教師背景變項預測肢體障礙學生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
性別	.173	.030	.027	9.96	1.56	.16
自覺能力	.243	.059	.053	10.07	.98	.18
特教課程	.294	.086	.078	10.07	-1.69	-.17

註：整體解釋變異量 $R^2 = .086$ ($N = 324$ ， $p < .05$)

六、學習障礙

由身心障礙指導教師之背景變項預測其指導學習障礙學生態度之逐步多元化迴歸顯示，服務學校類別是指導學習障礙學生態度之最佳預測因子， $R = .235$ ， $R^2 = .055$ ， $F(1, 322) = 18.86$ ， $P < .05$ ；其次為自覺能力， $R = .313$ ， $R^2 = .098$ ， $F(1, 321) = 17.40$ ， $P < .05$ ；適應體育課程， $R = .348$ ， $R^2 = .121$ ， $F(1, 320) = 14.70$ ， $P < .05$ ；職務類別， $R = .379$ ， $R^2 = .144$ ， $F(1, 319) = 13.41$ ， $P < .05$ ；年齡， $R = .399$ ， $R^2 = .159$ ， $F(1, 318)$

= 12.06, $P < .05$; 性別, $R = .413$, $R^2 = .171$, $F(1, 317) = 10.87$, $P < .05$ 。由此可知, 服務學校、自覺能力、適應體育課程、職務類別、年齡與性別等六個變項為能聯合預測指導學習障礙學生態度有 17.1% 的變異量, 如表 4-3-2-6。

表 4-3-2-6 身心障礙學生指導教師背景變項預測學習障礙學生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
服務學校	.235	.055	.052	18.86	-1.52	-.16
自覺能力	.313	.098	.092	17.40	1.01	.19
適應體育課程	.348	.121	.113	14.70	1.39	.15
職務類別	.379	.144	.133	13.41	-.62	-.15
年齡	.399	.159	.146	12.06	.66	.13
性別	.413	.171	.155	10.87	1.10	.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .171$ ($N = 324$, $p < .05$)

七、聽覺障礙

由身心障礙指導教師之背景變項預測其指導聽覺障礙學生態度之逐步多元化迴歸顯示, 畢業學校、性別、適應體育課程與特教課程是身心障礙指導教師指導聽覺障礙學生態度之最佳預測因子, 畢業學校 $R = .181$, $R^2 = .033$, $F(1, 322) = 10.94$, $P < .05$; 自覺能力, $R = .246$, $R^2 = .060$, $F(1, 321) = 10.30$, $P < .05$; 性別, $R = .294$, $R^2 = .087$, $F(1, 320) = 1.11$, $P < .05$; 特教課程, $R = .322$, $R^2 = .103$, $F(1, 319) = 9.20$, $P < .05$; 適應體育課程, $R = .342$, $R^2 = .117$, $F(1, 318) = 8.42$, $P < .05$ 。畢業學校、自覺能力、性別、適應體育課程及特教課程等五個預測變項為能聯合預測身心障礙學生指導

教師指導聽覺障礙學生態度有 11.7 % 的變異量，如表 4-3-2-7。

表 4-3-2-7 身心障礙學生指導教師背景變項預測聽覺障礙學生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
畢業學校	.181	.033	.030	10.94	-.85	-.16
自覺能力	.246	.060	.054	10.31	.90	.17
性別	.294	.087	.078	10.11	1.3	.14
特教課程	.322	.103	.092	9.20	-1.29	-.13
適應體育課程	.342	.117	.103	8.42	1.09	.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .117$ ($N = 324$, $p < .05$)

八、整體教學態度

由身心障礙指導教師之背景變項預測其身心障礙學生整體教學態度之逐步多元化迴歸顯示，自覺能力是身心障礙指導教師指導身心障礙學生整體教學態度之最佳預測因子， $R = .207$ ， $R^2 = .043$ ， $F(1, 322) = 14.37$ ， $P < .05$ ；其次為特教課程， $R = .274$ ， $R^2 = .075$ ， $F(1, 321) = 12.97$ ， $P < .05$ ；第三是服務擔任職務， $R = .306$ ， $R^2 = .094$ ， $F(1, 320) = 9.71$ ， $P < .05$ ；第四則是適應體育課程， $R = .330$ ， $R^2 = .109$ ， $F(1, 319) = 6.58$ ， $P < .05$ ，自覺能力、特教課程、擔任職務與適應體育課程等四個預測變項，能聯合預測身心障礙學生指導教師指導身心障礙學生整體態度有 10.9 % 的變異量，如表 4-3-2-8。

表 4-3-2-8 身心障礙學生指導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	.207	.043	.040	14.37	6.10	.21
特教課程	.274	.075	.069	12.97	-8.65	-.15
擔任職務	.306	.094	.085	11.01	-3.25	-1.40
適應體育課程	.330	.109	.097	9.71	6.58	.12

註：整體解釋變異量 $R^2 = .109$ ($N = 324$, $p < .05$)

綜合以上一至八項逐步多元迴歸分析結果顯示，自覺能力是身心障礙學生指導教師指導身心障礙學生態度之最佳預測因子，其預測力最大為 10.9% (輕度-中度智能障礙)，最小為 3.4% (中度-重度智能障礙)。

第四節 身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度之相關分析

為瞭解擔任身心障礙學生之指導教師的職業倦怠（情緒耗竭、去人格化、低個人成就）與對於身心障礙學生的教學態度上是否彼此之間有相關性存在，分別以皮爾森積差相關分析職業倦怠三要素與整體職業倦怠與各障礙類別教學態度的相關差異情形，上述之研究發現分述如下：

表 4-4-1 職業倦怠與身心障礙類別相關分析摘要表

類別	情緒耗竭	去人格化	低個人就感	職業倦怠
情緒/行為異常	.151**	.030	.052	.098
輕度-中度智能障礙	.147**	.041	.040	.132*
中度-重度智能障礙	.131*	.068	.021	.122*
視覺障礙	.136*	.040	.034	.102
肢體障礙	.139*	.037	.034	.097
學習障礙	.116*	.021	-.061	.033
聽覺障礙	.109*	.018	-.007	.071
整體教學態度	.165*	.051	.023	.121*

* $p < .05$

從表 4-4-1 我們可清楚的發現，職業倦怠三要素中之「情緒耗竭」部分對於各不同障礙類別學生之教學態度有一致性的顯著差異，其顯著性相關最大者為情緒/行為異常障礙類別（.151**），最小為聽覺障礙（.109*）。而在整體職業倦怠上，輕度-中度智能障礙、中度-重度智能障礙與整體教學態度均有顯著差異，由此可推論職業倦怠產生與否確實和身心障礙學生指導教師的教學態度有相關性，其中尤須特別注意關於身心障礙學生指導老師之「情緒耗竭」部分。

第五章 討 論

本研究旨在探討不同背景變項的國民中、小學擔任身心障礙學生之指導教師，職業倦怠情形與對身心障礙學生教學態度之影響，以及在職業倦怠三要素及教學態度上之差異情形。以下共分四節加以說明：第一節為身心障礙學生指導教師職業倦怠討論；第二節為身心障礙學生指導教師教學態度討論；第三節為身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度的最佳預測因子討論；第四節為身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度相關討論。

第一節 身心障礙學生指導教師職業倦怠討論

本研究針對 324 位研究參與者在職業倦怠三要素之 t 考驗比較，整體而言所得結果皆屬正向。在個人成就感方面所得平均居於 3.64 4.38 之間，顯示只有少數的研究參與者有低個人成就現象；在情緒耗竭方面，所得的平均數為 1.35 3.25，表示可以在每個月發生幾次（以上）感到有情緒耗竭情況只有少數、大部分的受試者在情緒耗竭的狀況並不普遍；在去人格化方面平均數介於 1.51 2.31、數值偏低，顯示大部分的受試者在去人格化狀況並不普遍。所有研究參與者在整體職業倦怠測量所得亦為低度、正向，由此可推論目前擔任身心障礙學生指導教師的職業倦怠現象偏向低度、無明顯或嚴重情況。

然而，若進一步探究各個變項之間的差異比較，我們將

可發現：在背景變項中有無修過「適應體育課程」的 t 考驗上在去人格化有顯著差異，顯示對於身心障礙學生指導老師在職業倦怠之去人格化產生與否有關聯。「特殊教育課程」在情緒耗竭、個人成就感及整體職業倦怠在 t 考驗上亦有顯著差異，換言之「適應體育課程」與「特殊教育課程」對於身心障礙學生指導老師之職業倦怠產生與否有明顯的影響。「一般體育教師的態度及訓練背景為決定教學能否成功的重要因素（Sherrill, 2001, p164）。由此可推論，「適應體育課程」與「特殊教育課程」對於身心障礙學生指導教師教學而言，有重要的影響！「特殊教育法」推行已有二十餘年，教師對於修習特殊教育課程已不陌生，似可說明為何「特殊教育課程」較「適應體育課程」有較多的顯著差異，而與「特殊教育」相比之下，「融合教育」的推動卻遲至 2001 年 12 月才通過施行「特殊教育法及其施行細則」，由此可見，國內對這方面的起步確實太晚，落後美國等教育先進國家等姑且不論，重要的是國內一般師資培育機構之行政或教學單位、授課老師或修習教育課程的學生均不曉得修習「適應體育」課程的重要性，甚至沒有意識到國內身心障礙者教育在現今世界教育潮流衝擊下的轉變，以及將來任教後所可能面臨教學的挑戰，例如：若遇到身心障礙學生時自己該扮演什麼樣的角色？甚至知道該如何來服務與幫助身心障礙學生？因為沒有具備「適應體育」與「融合教育」的相關知識，而未建立起諸如融合教育中「適應體育是服務而不是安置」（Lieberman & Houston-Wilson, 2003, p7）等基本認知。以上，除了可說明在研究結果上為何「適應體育課程」之顯著性較「特殊教育課程」不明顯外，最重要也最令人擔憂的是，連身處教育界

的政府官員或學者專家們都忽略了此一問題的嚴重性，如不對此問題加以重視，更遑論一般社會大眾會對身心障礙者教育之權利能有正確的認識。身心障礙者（包含兒童與學生）在過去的年代經歷了壓迫、分離、歧視和差別待遇使得許多非身心障礙者仍然相信，身心障礙者是次等公民（second-class citizens）是妨礙者、未受僱用者、沒有實質關係、對社會沒有貢獻等等，也致使兒童的雙親和體育老師害怕將身心障礙兒童融合在一般的體育課程中（Lieberman & Houston-Wilson, 2003, p68-69），此舉，不僅違反了特殊教育法的立法精神、也妨礙了「適應體育」與「融合教育」的正常推展。因此，我們不禁要鄭重呼籲國內相關政府部門與教育研究單位應正視並解決此一嚴肅問題！

而在其他背景變項上，若將「不同家庭婚姻狀況」之 t 考驗結果：未婚者較已婚無子女及已婚有子女有較高的去人格化傾向，未婚之體育教師又較已婚有子女之體育教師整體職業倦怠感高，亦即未婚者均較其他組別有顯著差異。與「年齡」此背景變項在 t 考驗之結果：年齡在情緒耗竭上其差異情形為，年紀越輕（30 歲以下與 31-40 歲）對年長者（50 歲以上）其情緒耗竭現象較年長者高，且在整體職業倦怠上 31-40 歲對 41-50 歲有顯著差異，亦即年齡越輕之體育教師的職業倦怠可能較年長者高。及「教師年資」研究所得結果：教師年資 3 年以內對 11-20 年與 20 年以上之教師在情緒耗竭與去人格化有明顯感受。此三者相結合可得知，未婚、年齡較輕、且年資較少者，相較於已婚而年齡較長、年資較深者較容易有職業倦怠現象產生。此研究結果與國內諸多學者研究結果相近（周立勳，1987；蔡金田，1998；嚴耀南，2001；

廖永盛, 2003)。這可能是年紀輕加上又無家庭婚姻的負擔分心, 因此容易過度投入精力、活力在工作結果所致, 亦符合「burnout」此名詞之解釋定義:「失敗、精疲力竭、或因過度索求精力、活力、資源而耗竭」(Freudenberger, 1974)所呈現之現象。

若將主修科目所得研究結果: 不同主修科目的體育教師之語文社會組較體育組畢業教師有情緒耗竭現象, 語文社會組對其他組別亦有較高的去人格化傾向, 而在整體職業倦怠上, 語文社會組之教師亦高於體育組與其他類別科目畢業之教師而有較高的職業倦怠感, 建議在國小師資培養上應重視此一現象。再與授課學生類別所得研究結果相結合: 不同授課學生的體育教師教授「融合班級」的老師有情緒耗竭現象、教授「融合班級」的老師亦較「特教資源班」的老師有去人格化的現象。由此我們可推論, 修習語文社會類科目畢業之教師因為沒有具備體育科目專業知識及對教授體育課程不熟悉而形成工作上的壓力或對工作的不滿意等, 致使在研究考驗上較其他主修科目畢業之教師較可能有職業倦怠現象產生, 也因此研究結果上造成在職業倦怠三要素與整體職業倦怠差異均較其他組別高, 如同 Cherniss(1980)所指出:「職業倦怠係指工作者在工作上遭遇過度的壓力, 或是個人對工作不滿意因而產生一種心理上自工作退縮、缺乏熱忱和使命感的現象...」。另一方面, 教授「融合班級」的老師較「特教資源班」的老師有情緒耗竭與去人格化的現象產生, 可能是因為在最小限制環境與回歸主流的教學融合(instructional inclusion)教育環境下, 「融合班級」的學生中會有一、二名輕度或中度身心障礙學生在普通班級和一般正常學生一起參

與學習活動；同一個班級有兩種以上不同特質的學生在一起，與只是單純的由全是身心障礙學生所組成的「特教資源班」班級性質不同，因此造成教授「融合班級」的老師有較高的情緒耗竭與去人格化的現象情形，是很容易理解的。這同時也呼應了現今所有擔任身心障礙學生的指導老師應有再一次接受「適應體育課程」之必要性與教育研究、師資培育單位應立即開設「適應體育」課程的迫切性，以符合實際施教所需。

「服務學校」類別與「畢業學校」類別值得討論的是：本研究參與者主要來自國中與國小這兩類學校。在國小的教學環境中，學生在生理、心理與學習上較為單純，相較國中教師在融合環境的教學環境下所要面對的是正值 13-16 歲青春期的叛逆期之學生心理狀態。美國教育心理學家霍爾 (Stanley G. Hall) 特別稱此時期為風暴期 (storm and stress period)，意指在情緒表現強烈、不穩定，具有暴起暴落的兩極特徵 (張春興，2002，p77)，所可能要面臨的突發狀況與教學困擾可能比國小教師要大上許多，但在研究結果上卻只在「情緒耗竭」上僅有些微差異存在，其可能原因為擔任身心障礙學生指導老師教具有更多的愛心與責任感。另外，畢業於一般大學教育學程、師資班之教師，並沒有因為本身不是師範教育體系出身而在工作表現與能力施展上，較師範院校畢業之身心障礙指導教師妄自菲薄或自卑退縮，使得在研究考驗上並沒有明顯的差異存在，由此可見國內師資培育的多元開放已有正面的意義與回饋。

在其他背景變項表現上，例如在「性別」、「運動員背景」、「畢業學校」、「職務類別」、「工作時間」、「自覺能力」等等

，均沒有顯著差異。這顯現出我國身心障礙學生指導教師在男、女性別上充分表現出不會因為性別不同而有能力差異的分別，且在身心障礙學生工作上有明顯差別。顯見我國在性別平等教育中男女平等、平權上，在工作能力已獲得了實質的成效。此外，是否曾經擔任過運動員或有具備運動環境背景、或是在學校中是否有因兼任行政工作、擔任導師、專任教師等而在工作表現上有所差別，同時也未因個人所處學校特性不同導致上班工作時間增長，及自覺自己在工作表現上的能力有否不足等上述諸多原因，而使得在研究考驗上有顯著的差異情形。所以我們可推論所有研究參與者並無職業倦怠現象產生之疑慮，且對身心障礙工作的態度是積極正面的。

雖說國內從 1983 年起即有張曉春等學者對「職業倦怠」此一主題做過類似的研究、也提出自己所得觀點，然其研究對象大都為社工人員、醫護人員、一般國小、國中教師或行政人員等，確鮮少針對擔任身心障礙學生之指導教師做研究，縱使本研究所得結果為職業倦怠感偏低、無職業倦怠狀況產生，卻因國內可供參考研究、文獻缺乏而無法相互比較驗證以為研究者之參考、不免令人感到遺憾，同時也暴露出國內對「身心障礙者之指導教師」與「適應體育」之不重視，希冀後續研究者能多延續此一議題，以得到符合我國情之研究定論。

第二節身心障礙學生指導教師與教學態度討論

依據研究參與者及其不同背景變項，對於身心障礙學生指導教師職業倦怠之差異所得之研究結果，討論分述如下：

一、就性別而言：

體育教師對身心障礙學生之整體教學態度均高於五點量表中數 3 應達之 252 分，表示體育教師的整體教學態度為積極正向，且女性教師在對情緒/行為異常、輕度-中度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙之學生均較男性教師有更正面積極的態度。此結果雖與國內蔡志權(2003)、廖永盛(2003)及國外 Kowalski & Rizzo(1996)等人不同，但符合 Aloia, Knutson, Minner, & Von Seggern(1980)所得結果，建議爾後研究上可針對此一變項多加研究以獲得定論。

二、就服務學校類別而言：

國中、小之體育教師對於身心障礙學生的教學態度，亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分，表示體育教師的整體教學態度為積極正向，國小教師僅對情緒/行為異常學生較國中教師為高，其餘之輕度-中度智能障礙、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度學生均較國中教師略低，可鼓勵國小教師多參與進修以提高教學態度。

三、就適應體育課程而言：

體育教師對於身心障礙學生的整體態度並不受是否有修過適應體育課程而影響，其得分亦高於五點量表中數 3 應達之 252 分，均有積極正面的教育態度。有趣的

是根據本研究所得發現，未曾修過適應體育課程教師在對輕度-中度智能障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙及整體態度之學生的教育態度略高於曾修過適應體育課程教師：建議政府及相關教學單位重視此一問題。

四、就特殊教育課程而言

體育教師對於有無修過特殊教育課程身心障礙學生的整體教育態度達顯著差異，且均持正面的態度。有修過特殊教育學分的體育教師，對於各障礙類別學生之教育態度得分上，除情緒/行為異常障礙類別外，均高於未修過特殊教育學分之體育指導教師，顯示特殊教育課程確實發揮其應有之教育成效。此研究結果與蔡志權（2003）所得結果相符，與廖永盛（2003）「教材教法」、「教學原理」層面教育態度優於無特教訓練者，可為相互參考。由此推論，這與政府推動特殊教育多年，且一般師資培育院校均有開設特殊教育相關系所有關；而相較於上一研究結果，未曾修過適應體育課程者優於修過適應體育課程的教師所呈現之差異，建議相關教學研究單位能加強推展適應體育相關課程，以改善此一情況。

五、就運動員背景而言

無論是否曾經為運動員之體育教師對於身心障礙學生的教學態度均為正面，且曾經身為運動員之指導教師對情緒/行為異常學生有較非運動員背景指導教師為高之教學態度。

六、就年齡而言

不同年齡層對身心障礙學生教學態度僅對情緒/行為異常障礙類別學生有差異，其差異為30歲以下教師比

41-50 歲教師對情緒/行為異常障礙類別學生有較高的教學態度。此研究結果與 Rizzo (1985) 所得研究結果相似，但與蔡志權 (2003) 所得之研究結果並不一致，可見國內推動融合教育成效上，並無法完全消除教師年齡對障礙類別之影響，似有再加強的必要。

七、就畢業學校而言

不同畢業學校類別的體育教師在不同障礙類別及整體教學態度，在輕度-中度智能障礙、學習障礙及聽覺障礙有顯著差異。隨後以 Scheffe 法進行事後比較發現：師資班畢業之教師比一般大學教育學程之教師，對學習障礙學生有較佳之教學態度；師範院校畢業之教師比一般大學教育學程之教師，對聽覺障礙學生有較佳之教學態度。本研究結果與蔡志權 (2003) 就國小體育教師所得研究結果不同，這可能與本研究參與者取樣分類不同所致；另一可能原因，或許是一般大學教育學程少有安排特殊教育課程或適應體育課程之內容所致，然而這樣的論點，有待未來更進一步研究以釐清。

八、就不同主修科目而言：

不同主修科目的體育教師在不同障礙類別及整體教學態度上，除了在情緒/行為異常與中度-重度智能障礙以外，其餘各障礙類別均有顯著差異。經事後比較發現：特殊/輔導教育組別均較體育、數理及語文/社會教育組別在輕度-中度智能障礙類別、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙與整體教學態度有較佳之教學態度。雖與蔡志權 (2003) 所做研究結果不符，但與國外學者 Kowalsk & Rizzo (1996) 研究結果相符。其原因可能與

教師本身學習背景中有無修習適應體育或特殊教育課程有關 (162 , 51% ; 218 , 67.1%) , 因此建議在未來的師資培育方面應多開設此類課程 , 以提高身心障礙學生指導教師之教學態度 , 此舉將有助於身心障礙學生之學習。

九、就家庭婚姻而言：

不同家庭婚姻狀況的體育教師在不同障礙類別及整體教學態度上達顯著差異 , 在中度-重度智能障礙類別學生教學態度上：已婚無子女高於已婚有子女與未婚者有正面的教學態度的態度。由此推論 , 已婚無子女之體育教師較已婚有子女與未婚之體育教師對於中度-重度智能障礙類別學生有正面教學態度；在整體教學態度上亦同。與廖永盛 (2003) 所做研究結果已婚教師之教育態度高於未婚教師可互為參考 , 並可做為爾後進一步研究參考。

十、就授課學生類別而言

不同授課類別的學生對體育教師在不同障礙類別 (視障、肢障、學習障礙) 及整體教學態度上皆達顯著差異 , 教授資源班之體育教師比教授純一般生與融合班之體育教師有正面教學態度。可能原因為資源班上課方式與教材及學生特性和一般班級學生有很大不同之故 , 本研究結果可做為爾後教育參考。

十一、就教師年資而言：

不同教師年資在身心障礙之學生的教學態度上未達顯著差異。此研究結果與國內學者蔡志權 (2003) 所做研究結果相符與林怡秀 (2000) 對教授非身心障礙學生之教師教學態度所做研究發現為：教師年資越高教育態

度愈佳的結論相左。可見國內在此研究之缺乏，建議後續學者能針對此一變項，多加著墨。

十二、就職務類別而言：

職務類別在教學態度上有差異。亦即擔任級任老師之教學態度優於擔任體育及教師兼行政的教師，正如 Santomier (1985) 所言：「接觸的機會加上訊息的提供勝過單純的接觸」。擔任級任教師者，大多將其辦公桌就放在教室後方以便掌握權班學生狀況，每天與學生相處時間增長、也較能了解班上每位學生個別差異所在，也因此就會有較好的教學態度；且本研究結果亦與廖本盛 (2003) 所稱：「教師兼導師教學態度高於專任教師」相符。

十三、就工作時間而言：

每週不同工作時間在各種不同障礙類別學生及整體態度並無達顯著差異。也就是說工作時間對於教學態度並無直接關聯。

十四、就自覺能力而言：

不同自覺能力對不同障礙類別與教學態度接達顯著差異，且經事後比較發現，自覺能力愈高者其教學態度愈佳。本研究結果與蔡志權 (2003) 所做研究結果相符，亦和國外學者 Kowalsk & Rizzo (1996) 研究結果相符。教育心理學者 Bandura (1977, 1986) 於自我效能理論中所提出的「自我效能」(perceived ability) 及 Harter (1978, 1981) 於能力動機理論中所提出的「知覺能力」(perceived competence)，顯示自覺能力為成就行為的重要中介者 (蔡秋豪，1999) 因此可推論，體育教師感覺自己能力

愈高、愈有能力指導學生時，其對待身心障礙學生態度亦愈佳

十五、就身心障礙學生指導年資而言：

不同指導年資在各種不同障礙類別學生的態度及整體態度，只有在肢體障礙類別有顯著差異，差異情形為擔任身心障礙學生指導老師 4-10 年者對 3 年以內之身心障礙學生指導老師有較佳之教學態度。其可能原因為，4-10 年的指導老師在與學生相處上已走出摸索期，在教學經驗上也比年資 3 年以內的老師豐富，較懂得如何指導肢體障礙學生之故。

第三節 身心障礙指導教師職業倦怠與教學態度最佳預測因子討論

壹、職業倦怠最佳預測因子

依據本研究之結果，不同背景預測變項對體育教師職業倦怠之最佳預測因子分別討論如下：

一、個人成就

經逐步多元迴歸分析結果顯示，修習特殊教育課程是身心障礙指導教師個人成就之最佳預測因子，其次是職務類別。由此可知，在教學或師資培育上特殊教育課程的開設對於身心障礙指導教師而言是有助益的。

二、情緒耗竭

經逐步多元迴歸分析顯示，年齡是身心障礙指導教師情緒耗竭之最佳預測因子，其次為特教課程。由此可

推論身心障礙學生指導教師之年齡與特殊教育課程的施教，將有助於在情緒耗竭層面的降低，減少職業倦怠的產生。

三、去人格化

經逐步多元迴歸顯示，家庭婚姻是身心障礙指導教師去人格化之最佳預測因子，其次為指導身心障礙學生年資，再其次為擔任教師年資。由此可推論身心障礙學生指導教師在職業倦怠中去人格化因子產生與家庭婚姻狀況有相關，然而在本研究所得的相關係數並不高，故此一推論仍待後續研究加以釐清。

四、整體職業倦怠

經逐步多元迴歸顯示，特教課程是身心障礙指導教師預測整體職業倦怠之最佳預測因子，其次為年齡。綜合以上一至四項逐步多元迴歸分析結果顯示，僅有「特教課程」為預測整體職業倦怠、情緒耗竭與個人成就之最佳預測因子（去人格化則無）。由此看來，似乎仍未有一致的預測因子，其原因可能為研究參與者在職業倦怠三要素及整體職業倦怠之 t 考驗上並無明顯的顯著差異，為低度、無顯著職業倦怠現象的統計表現有關。另外因為國內尚無學者曾做過與本案相同或類似之研究，致使本研究結果並無先例可供參考、比較甚至加以研究以為定論，因此建議爾後學者能多針對此一問題多加探討以供參考。

貳、身心障礙學生指導教師教學態度的最佳預測因子

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

經逐步多元迴歸顯示，自覺能力是身心障礙指導教師指導身心障礙學生整體教學態度之最佳預測因子，其次為特教課程，第三是服務擔任職務，第四則是適應體育課程。本研究結果與蔡志權（2003）針對國小體育教師所做研究結果趨於一致，也與國外學者 Kowalski & Rizzo（1996）結果相符。由此可推論，提昇身心障礙學生指導教師教學態度最好方法辨識提高老師之自覺能力，使老師能有能力、有自信，而加強老師專業能力如修習特殊教育課程、適應體育課程與適任的工作職務都是提高老師教學態度的可行方式，而此推論也正與本研究預測因子相符。

二、對各障礙類別最佳預測因子

本研究將十五項預測變項，分別投入七項障礙類別中進行逐步多元迴歸結果，自覺能力亦一致為所有障礙類別學生教學態度最佳預測因子。其解釋力最小為 3.4%（中度-重度智能障礙），最大為 10.9%（輕度-中度智能障礙），顯示自覺能力不僅對整體教學態度而言是最佳預測因子，對其他障礙類別學生之教學態度的預測亦然。唯一美中不足之處為其解釋力偏低，未來研究者應可多考慮其他預測變項，以更加瞭解及預測身心障礙學生指導教師對身心障礙學生的教學態度與教學行為。

綜合上述討論，本研究認為國內在職業倦怠與身心障礙學生教學態度的預測因子研究尚嫌不足，無法有效相互印證

本研究結果以做為教學參考，雖說國外學者有類似研究結果可供參考，但畢竟各國國情不同、教育水準不一、教學環境亦和國內不同，無法相提並論、實為可惜。且本研究結果發現職業倦怠的最佳預測因子似乎和教學態度有所不同，或許是問卷設計時預測變項的考慮仍不夠周延所致，但仍希望有拋磚引玉作用，除提供國內後續研究者之研究參考外，更希望能提醒國內學者專家對「適應體育」研究領域之重視。

第四節 身心障礙學生指導教師職業倦怠與教學態度 相關討論

一、依研究結果而言：

依據本研究探討職業倦怠與教學態度相關性，經以皮爾森積差相關分析所得結果為，情緒耗竭部分對於各不同障礙類別學生之教學態度皆達顯著差異，而在整體職業倦怠上與整體教學態度亦有顯著差異（ $r = .121^*$ ），由此統計數據可推論，職業倦怠產生與否確實和身心障礙學生指導教師的教學態度有相關性，亦即職業倦怠三要素之一的情緒耗竭因子，可顯著影響教師教學態度！使擔任身心障礙學生指導教師在教導身心障礙學生時改變其原有對學生的教學態度。

本研究所得另一個重要結果：整體職業倦怠與整體教學態度之間有顯著差異。因「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, p7），「一般體育教師的態度及訓練背景為決定教學能否成功的重要因素（Sherrill, 2001, p164）又職業倦怠為：「在工作環境上，因

長期的精力耗損、工作熱忱減退，進而產生對人漠不關心以及對工作抱持負面態度所引發一連串身體與生理上不適現象，影響其助人行為的一種綜合現象（Maslach & Jackson, 1984)」。由此可推論，擔任身心障礙學生指導老師在教導身心障礙學生時，確實會因職業倦怠而影響其助人行為的表現、而改變教學態度；同樣地，態度是一種持久的、充滿情感的信念，亦會影響個體外顯行為，兩者彼此是有交互作用的效果。因此，如何降低教師們的職業倦怠以改善教師之教學態度，將是刻不容緩的議題。

二、職業倦怠與教學態度相關論證

當工作者每天都累的不成人樣，卻不知道在忙些什麼，為什麼而忙，為什麼而戰時，就已經罹患了職業倦怠症。不但熱情喪失、畏懼工作，而且效率低落...，輕者提不起工作精神、重則演變為身心症狀，在物競天擇下、完全被環境淘汰，由職場退縮下來（鄭柏堦，1999，p6）。擔任「傳道、授業、解惑」為教師神聖職志，同時也是教師謀生之工作。當教師發覺出（或不自覺）自己開始有職業倦怠之生理、情緒、行為等三方面的徵候或生理症狀時，難道不會影響教師的教學工作？已有多位學者指出因職業倦怠所產生之生理症狀主要有頭痛、感冒、失眠、肌肉疼痛...。易怒、暴躁、無助感、絕望感、無法專心、容忍力低、緊張增加等情緒心理症狀。增加抽煙、喝酒、藥品、咖啡的使用，摔跤、高度危險的行為如車禍等外顯行為發生（陳蓮妃；顏耀南，2002；Paine, 1982）。

依據 Paine(1982)指出，當教師產生職業倦怠時他（她）的徵候會表現在生理、情緒、行為、價值等四個層面。世界

衛生組織 (World Health Organization) 於 1948 年提出對健康的定義為：「生理上、心理上和社會上的安適狀態，而不僅僅只是免於疾病或虛弱」。其中所提及的「安適(Well being)」乃是指個人評估其整體生活或是某個領域，如婚姻、工作等在當下以及過去一段時間所產生的滿意感、成就感(邱兆宏，2004)。可見，職業倦怠的徵候與症狀所產生的生理反應已不和上述所說安適狀態，嚴重的影響健康，例如：頭痛、睡眠不足、失眠，情緒上的失控、沮喪、意志消沉、易怒等。在這樣的壓力狀態下亦可能因某些器官或系統過度活動、激素分泌紊亂所引起的疾病稱為「適應病 (disease of adaptation)」，這種病並不是因為某一特定病源而起，而是由於適應反應的紊亂所造成，包括情緒障礙、頭痛、失眠、竇性心動過速、高血壓、消化性潰瘍、某些風濕性或變態反應性疾病、冠心病、腎臟病等 (徐俊冕，1997，p73)。

國內學者廖本盛 (2003) 在其研究中指出，教育態度愈正向積極，三個職業倦怠感受程度愈低。亦即上述之職業倦怠的心理、生理症狀越不明顯 (頭痛、沮喪、情緒失控...)，教學態度越佳。

與本研究結果相互印証後可知，若讓身心障礙學生指導教師之教學態度越趨向正面、其職業倦怠感受就較不明顯，職業倦怠感受越不明顯的指導教師之教學態度也會有較佳的教學態度。目前國內對此方面之研究仍相當缺乏，希望藉著本文之研究能有拋磚引玉的效果、更加重視職業倦怠對教學態度的影響。

第五節 總 結

國內義務教育之推動自民國五十七年起迄今已歷三十七年，國民教育普及，一般國民教育入學率已經超過 99.5%，而身心障礙生之入學率也超過 97% 以上（教育部，1996）。依據民國九十二年立法院教育委員會第五屆第四會期報告資料顯示：「在身心障礙學生回歸主流政策之推動下，目前有 64.75% 高級中等以下學校已將身心障礙學生安置於一般學校普通班級，因此從事特教教學工作之教師，除特殊教育教師外，有身心障礙學生就讀之普通班教師亦無可避免的成為特殊教育整體運作中之重要環結...」（立法院，1993）。在融合教育環境下，並不單單只是特教班級老師會接觸到身心障礙學生，而是任何在學校校園內任教之教師都有機會對身心障礙學生施教，尤其「體育」是在所有身心障礙者之教育中唯一受到立法保障之教育科目，所以「適應體育」之推動已是刻不容緩之事情。

本研究旨在探討身心障礙學生指導教師，其背景變項與教授身心障礙學生類別之間是否會影響原本之教學態度、與職業倦怠感以及是否會因此而產生職業倦怠情況、進而影響到原本之教學態度，甚至教學態度與職業倦怠之間是否會相互影響？研究結果為：教學態度與職業倦怠之間相關性顯著，而「情緒耗竭」為教師背景變項中影響職業倦怠最為明顯。茲將研究所得統整為以下重點以供參考：

- 一、就背景變項與職業倦怠分析結果，以「適應體育課程」在去人格化與「特殊教育課程」在情緒耗竭、個人成就感及整體職業倦怠有顯著差異，換言之「適應體育課程」

與「特殊教育課程」對於身心障礙學生指導老師之職業倦怠產生與否有明顯的影響。

二、「年齡」、「不同家庭婚姻狀況」與「教師年資」三者結合所得結果為，未婚、年齡較輕、且年資較少者，相較於已婚而年齡較長、年資較深者較容易有職業倦怠現象產生。這可能是年紀輕加上又無家庭婚姻的負擔分心，因此容易過度投入精力、活力在工作結果所致，如同 Freudenberger(1974)對「burnout」此之解釋定義為「因過度工作、耗費心神、體力、資源而感到挫折、精疲力竭、心力交瘁」所呈現之現象。

三、「主修科目」與「授課學生類別」所得研究結果相結合，暴露出國中、國小教師因為沒有具備體育科目專業知識及對教授體育課程不熟悉而形成工作上的壓力或對工作的不滿意等，致使在研究考驗上較其他主修科目畢業之教師較可能有職業倦怠現象產生，也因此研究結果上造成在職業倦怠三要素與整體職業倦怠差異均較其他組別高，如同 Cherniss(1980)所指出：「職業倦怠為工作者在工作上遭遇過度的壓力與挫敗，或是個人對工作過度期望而不滿意所產生一種心理上對工作退縮、缺乏熱忱和責任感的現象」。

四、特殊教育課程之修習對身心障礙學生的教育態度有正面幫助。有修過特殊教育學分的體育教師，對於各障礙類別學生之教育態度得分上，除情緒/行為異常障礙類別外，均高於未修過特殊教育學分之體育指導教師分數為高，顯示特殊教育課程確實發揮其應有之教育成效。

五、不同年齡層對身心障礙學生教學態度僅對情緒/行為異常

障礙類別學生有差異，其差異為 30 歲以下教師比 41-50 歲教師對情緒/行為異常障礙類別學生有較高的教學態度。

- 六、特殊/輔導教育組別均較體育、數理及語文/社會教育組別在輕度-中度智能障礙類別、視覺障礙、肢體障礙、學習障礙、聽覺障礙與整體教學態度有較佳之教學態度，與國外學者 Kowalsk & Rizzo (1996) 研究結果相符。
- 七、教授資源班之體育教師比教授純一般非身心障礙學生與融合班之體育教師有正面教學態度
- 八、擔任級任老師之教學態度優於擔任體育及教師兼行政的教師，正如 Santomier (1985) 所言：「接觸的機會加上訊息的提供勝過單純的接觸」，因此就會有較好的教學態度。
- 九、自覺能力愈高者其教學態度愈佳。體育教師感覺自己能力愈高、愈有能力指導學生時，其對待身心障礙學生態度亦愈佳。
- 十、修習特殊教育課程是身心障礙指導教師個人成就之最佳預測因子；年齡是身心障礙指導教師情緒耗竭之最佳預測因子；家庭婚姻是身心障礙指導教師去人格化之最佳預測因子；年齡是身心障礙指導教師預測整體職業倦怠之最佳預測因子。
- 十一、自覺能力為身心障礙指導教師指導身心障礙學生整體教學態度與所有障礙類別教學態度之最佳預測因子。
- 十二、整體職業倦怠上與整體教學態度有顯著差異。亦即職業倦怠與教學態度會相互關聯與影響。

身心障礙學生受教的問題，是教育先進國家都關心的議題，這不僅是人權問題，更是學生受教權保障的問題。這類的學生雖然身心狀況與一般學生稍有不同，但只要他們經過學習，一樣能工作也能獨立生活（楊朝祥，2001）。九十年十二月修正通過的身心障礙者教育法，使得身心障礙者的教育進入新的紀元。「零拒絕」、「正常化原則」與「最小限制環境」的教育理念原則已普遍實行於國民義務教育之中，而一般國民中小學教師擔任身心障礙學生指導教師的機率也越來越大、而在融合環境下，擔任身心障礙學生的指導教師甚至可說是無法避免之趨勢。依據立法院教育委員會第五屆第四會期報告指出：我國學前身心障礙學生人數由八十七學年度之 988 人，成長至九十一學年度之 5422 人；高級中等以下學校身心障礙學生人數由八十七學年度 52423 人，成長至九十一學年度之 66425 人，身心障礙學生入學數正逐年增加，這也是本研究選擇探討「身心障礙學生之指導教師職業倦怠與教學態度相關研究」此一議題之原因，並希冀研究所得能對「適應體育」盡些許之力。

第六章 結論與建議

本研究旨在分別探討不同背景變項的國民中、小學擔任身心障礙學生指導教師職業倦怠情形與對身心障礙學生教學態度，以及在職業倦怠三要素及教學態度上之差異情形。研究參與者為台中縣（市）與彰化縣（市）現任國民中學、國民小學曾擔任身心障礙學生體育指導教師，以 Maslach 和 Jackson 於 1981 年編製完成的職業倦怠量表（Maslach Burnout Inventory, MBI）中文版為研究問卷工具；以 PEATID- 經中文化後所編製之「體育教師對身心障礙者之教學態度量表」為教學態度施測工具，合計發出問卷 400 份，有效問卷 324 份（81%），調查所得資料經統計分析、結果經討論後，結論與建議分兩節敘述如后：

第一節 結論

壹、職業倦怠方面

本研究所得比較在個人成就感方面，所得的平均數介於 3.64—4.38，這表示只有少數的研究參與者有低個人成就現象。在情緒耗竭，所得的平均數介於 2.35—3.75，這表示大部分的受試者在情緒耗竭的狀況並不普遍。去人格化方面，所得結果平均數介於 2.51—3.31 之間，顯示去人格化情形亦不普遍。

因此本研究結果所獲結論為：現任台中縣（市）與彰化縣（市）之國中、國小擔任身心障礙學生指導老師其職業倦怠程度偏低，無嚴重的職業倦怠現象產生。

就國中、國小體育教師在職業倦怠三要素及整體態度與背景變項考驗結果，部分背景變項有顯著差異，尤以「適應體育課程」在去人格化與「特殊教育課程」在情緒耗竭、個人成就感及整體職業倦怠，對職業倦怠之影響最為具體。

貳、教學態度

國民中小學身心障礙學生體育指導教師的背景變相，對於身心障礙學生的教學態度有產生影響者為：性別、服務學校、適應體育課程、特殊教育課程、運動員背景、主修科目、畢業學校、家庭婚姻、授課學生類別、職務類別、自覺能力與教學年資等十二項。

其中，特殊教育課程之修習對身心障礙學生的教育態度有正面幫助。主修科目為特殊/輔導教育組別均較體育、數理及語文/社會教育組別等有較佳之教學態度。教授資源班之體育教師比教授一般非身心障礙學生與融合班之體育教師有正面教學態度。擔任級任老師之教學態度優於擔任體育及教師兼行政的教師，而自覺能力愈高者其教學態度愈佳。

參、最佳預測因子

一、職業倦怠

身心障礙學生體育指導老師之背景變項，在職業倦怠最佳預測因子為特教課程其次為年齡。

二、教學態度

身心障礙學生體育指導老師指導身心障礙學生教學態

度最佳預測因子依序為：自覺能力、特教課程、擔任職務、適應體育課程，而自覺能力為整體教學態度與所有障礙類別教學態度之最佳預測因子。

肆、職業倦怠與教學態度相關

整體職業倦怠與教學態度亦達顯著相關 ($r = .121^*$)，亦即職業倦怠與教學態度會相互關聯與影響。

第二節 建議

依據本研究結果，提出以下建議，以供參考：

- 一、融合體育已是不可避免的教育趨勢，為讓身心障礙學生有更好的受教環境及教學品質，建議增加身心障礙指導老師的員額或減少融合班級的學生人數。
- 二、建議國內體育院校或師資培育課程單位，能多加開設適應體育課程以增加身心障礙師資員額，提昇融合教育品質，因應未來教學所需。
- 三、本研究所得之身心障礙學生體育指導教師的職業倦怠感尚低，但在教學環境日亦變化下，如何能繼續讓職業倦怠情況不要發生，建請相關單位重視。
- 四、增加研究地區範圍（如北部、南部或東部）與教學單位（例如高中、職校），以比較國中小教學單位之差異，釐清、確立職業倦怠與教學態度之關係。
- 五、建議在爾後的研究上，可考慮財團法人或私立的身心障

礙教養機構之指導教師為研究參與對象，以進一步瞭解其教學態度和職業倦怠情形。

六、在研究方法上，可考慮改以質性研究方式，以深入訪討各基層身心障礙指導教師的感受，相互印證，增加本研究議題之學術價值。

參考文獻

一、中文部分

- 丁吉文(2001)。國民中小學教師終身學習素養與其專業態度關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄市。
- 王文科、謝建全、陳訓祥(1994)。我國特殊教育之現況與評估。特殊教育學報，9，1-31頁。
- 王俊民(1990)。國民中學教師成就動機與職業倦怠關係之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學，台北市。
- 王國原(2002)。國小教師對九年一貫課程改革依違態度形成之研究。未出版碩士論文，私立南華大學，嘉義縣。
- 朱敬先(1986)。學習心理學。臺北市：國立編譯館。
- 何郁玲(1998)。中小學教師職業倦怠、教師效能與生命意義感關係之研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學，彰化縣。
- 吳宗立(1993)。國民中學組織結構、教師社會支持與職業倦怠關係之研究。未出版碩士論文，國立政治大學，台北市。
- 吳昆壽(1998)。融合教育之省思。特教新知通訊，5(7)，1-4頁。
- 吳昇光(2000)。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(1994)。我國身心障礙兒童教育安置之檢討。師大學報，39，134-181頁。
- 吳武典(1996)。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。

- 李倩華(1988)。教師的職業倦怠。《諮商與輔導》，77期，83-96頁。
- 李慶良(1995)。美國保障身心障礙學生教育權利的法律基礎。《國立台中師範學院初等教育研究集刊》，3期，161-179頁。
- 杜壬昌(2001)。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。未出版碩士論文，台北市立師範學院，台北市。
- 周信勳(1986)。國小教師工作壓力、控制信念與職業倦怠關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範學院，高雄市。
- 林怡秀(2001)。國中小教師教育態度之訪談、評量與調查研究。未出版碩士論文，國立成功大學，台南市。
- 林炎旦(1995)。國民小學教師教學倦怠之研究。《國民教育研究學報》，1，57-84頁。
- 林盛基(2003)。桃園縣國小教師健康與體育學習領域教學態度之研究。未出版碩士論文，國立體育學院，台北市。
- 邱佩瑩(1993)。國小學生對自閉症兒童接納態度之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學，台北市。
- 邱國銘(2001)。銀行行員的壓力源、工作倦怠與工作態度之研究。未出版碩士論文，國立中山大學，高雄市。
- 施大立(1997)。國中特殊體育實施現況與意見調查研究。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學，台北市。
- 洪蘭(譯)(1997)。心理學。臺北市：遠流。Gleitman., & Henry., (1995)
- 孫寶蓮(2003)。初任期國中教師工作激勵、角色相對重要性

- 與職業倦怠之研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學，彰化縣。
- 時蓉華(1996)。社會心理學。台北市：東華。
- 張春興(1987)。心理學。台北市：東華。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。台北市：東華。
- 張春興、汪榮才(譯)(1976)：洛氏教育心理學。台北市：大聖。
- 張春興、楊國樞(1973)。心理學。台北市：三民書局。
- 張曉春(1983)專業人員工作疲乏模式-以社會工作人員為例。思與言，2，60-80頁。
- 教育部(1995)。中華民國身心障礙教育報告書。台北市：教育部。
- 教育部(2002)。身心障礙及資賦優異學生鑑定標準。台北市：教育部。
- 郭生玉(1987)。教師工作心厭與背景因素關係之研究。教育心理學報，20,37-54頁。
- 郭生玉(1989)。教師工作壓力與工作心厭素關係之研究。教育心理學報，22,31-146頁。
- 陳素勤、尚憶薇、蔡育佑(譯)(2003)。適應體育。台北市：藝軒。Sherrill, C., (2001)。
- 陳蓮妃(2003)。國民中學訓導主任工作壓力與職業倦怠關係之研究。未出版碩士論文，國立師範大學，高雄市。
- 曾怡寧(2004)。台北縣市國民小學組織文化與教師教學態度關係之研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北市。
- 曾馨儀(2002)。影響資訊從業人員職業焦崩之相關因素研

- 究。未出版碩士論文，私立淡江大學，台北縣。
- 黃安邦（1986）。*社會心理學*。台北市：五南。
- 黃明章（1973）。影響國中教師對學生態度之差異影響。*國立台灣師範大學教育研究所集刊*，16，227-319。
- 路君約等（1976）。*心理學*。台北市：中國行為科學社。
- 廖本盛（2003）。國民中小學特殊教育教師教學態度與專業倦怠之研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學，彰化縣。
- 劉文忠（1998）。新竹市國小低年級教師體育教學態度之研究。未出版碩士論文，國立體育學院，台北市。
- 蔡志權（2003）。影響體育教師指導身心障礙學生態度因素研究。未出版碩士論文，國立台灣體育學院體育研究所，台中市。
- 蔡志權和吳昇光（2002）。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（2003）。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。
- 蔡明富（1998）。美國融合教育評鑑成果之探討。*國教之聲*，17-25頁。
- 蔡明富（1998）。美國融合教育評鑑成果之探討。*國教之聲*，31(4),17-25頁。
- 蔡明富、林幸台（1999）。認知行為取向介入方案對攻擊性傾向學生的輔導效果之後設分析。*國立台灣師範大學特殊教育研究學刊*，17,275-295頁。

- 蔡金田(1998)。國民小學啟智班教師工作壓力與職業倦怠關係之研究。國立嘉義師院國民教育研究所，*國民教育研究學報*，4,297-323 頁。
- 蔡實(2001)。臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北市。
- 鄭麗月(1999)。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。*特教新知通訊*，6(1)，1-4 頁。
- 濮世緯(1997)。國小校長轉型領導、教師制握信念與教師職業倦怠關係之研究，未出版碩士論文，國立政治大學，台北市。
- 謝祥永(2001)。參與九年一貫課程教師之工作特性與專業倦怠。未出版碩士論文，國立成功大學，台南市。
- 顏耀南(2002)。教師職業倦怠相關變項之後設分析研究，未出版碩士論文，國立中正大學，嘉義縣。
- 蘇守謙(2000)。資訊人員職業焦崩與離職決策研究。未出版博士論文，國立中央大學，桃園縣。

二、英文部分

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude behavior relations: A theoried analysis and review of empirical research. *psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding Attitudes

- and Predicting Social Behavior. *Englewood Cliffs*, NJ:Prentice-Hall.
- Alase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, *18*, 93-113.
- 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.
- Atkinson, J. M. (1988). *Copying With Stress At Work*. Wellingborough: Thorsons Publishers Limited.
- 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..
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct component of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 1191-1205.
- Bunting, C. E. (1981). The Development and Validation of the Educational Attitudes Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, *41*, 559-565.
- Cherniss, C. (1980b). *Professional burnout in human Service Organization*. New York Praeger Publishers.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the Helping Profession*. New York: Human Sciences Press.

- Etzion, D. (1984). Moderating Effect of Social Support on the Stress-Burnout Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 69: 615-622.
- Etzion, D. (1988). The Experience of Burnout and Work/Non-Work Success in Male and Female Engineers:A Matched Paris Comparison. *Human Resource Management*, 27, 163-179.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior. *An Introduction to Theory and Research*. , MA: Addison-Wesley.
- French, R., Henderson, H., Kinnison, L., & Sherrill, C. (1998). Revisitig Section504, Physical and Sport. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*,69, 57-63.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 1, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institution. *Psychotherapy : Theory, Research, and Practice*, 12, 73-78.
- Maslach, C. (1978) , The Client Role in Staff Burn-out, *Journal of Social Issues*, 34, 111-124.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1979). Burnout cops and their families. *Psychology Today*, 6, 59-64.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981a). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in

- organization setting. In S.Oskamp(Ed.). *Applied Social Psychology*, 133-154.
- Paine, W. S. (1982). Overview ; Burnout stress syndromes and the 1980s, In Paine. *Job stress and burnout*, Beverly Hill, CA : Sage Pub.,Inc
- Patrick, P. K. S. (1979). *Burnout : Job hazard for health workers*.16, 87-90.
- 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., 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 student 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.
- Sherrill, C. (1993). Adapted physical activity, recreation, and sport : *Crossdisciplinary and lifespan*(4th ed.).Dubuque, IA:Brown and Benchmark.
- Sherrill, C., & Williams, T. (1996). Disability and sport : Psychosocial perspectives on inclusion, integration, and participation. *Sport Science Review*, 5 (1) , 42-64.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport : Crossdisciplinary and lifespan*(5th ed.).USA : McGraw-Hill..
- Stanley, T. L. (2001). Burnout : A manager's worst nightmare. *Supervision;Burlington*;62, 3-5.
- Stevenson, J. G. (1994). Employee Burnout and Perceived Social Support. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 16, 350-367.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Teddlie, C. & Virgilio, I. (1990). Denelopment and Validation of The Virgilio Teacher Behavior Instrument. *Educational & Psychological Measurement*, 50(2), 421-430.
- Warshaw, P. R. (1980a). A New Model For Predicting Behavior Intentions : An Alternatine to Fishbein. *Journal of Marketing Research*, 17, 153-172.

附錄

身心障礙者教師的職業倦怠與教學態度量表問卷

敬愛的教育先進您好：
隨著社會與環境變遷之迅速，使得個人在工作上所遭受的問題與壓力俱增，在環境適應上易造成所謂的『職業倦怠』；而在回歸主流、融合教育等理念下，教師的於身心障礙學的教學態度日益重視。為了進一步探討此兩項重要議題，您的參與是本研究所必須。您的答案僅供學術研究之用且您的資料我們會嚴格保密，請您放心！

敬頌

教祺

台灣體育學院體育研究所 沈坤慶

中國醫藥大學物理治療系 吳昇光博士 敬啟

第一部分：基本資料：請在適當的 內打√。

- 一、性別：男女。
- 二、年齡：30歲以下31-40歲41-50歲50歲以上。
- 三、畢業學校類別：師範院校師資班大學教育學程。
- 四、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)。
- 五、家庭婚姻狀況：未婚已婚尚無子女已婚有子女離婚。
- 六、主要授課班級學生類別：一般生特教班(資源班)融合班其他 (請填寫)
- 七、您擔任教師的年資：3年以內4-10年11-20年20年以上。
- 八、您目前擔任的職務是：級任專任體育教師兼行政。
- 九、平均工作時間：20小時以內/週21-40小時/週41-60小時/週60小時以上/週。
- 十、您曾經修過任何適應體育課程(或學分班)嗎：是否。
- 十一、您曾經修過任何特殊教育課程嗎(或學分班)：是否。
- 十二、您過去學生時代曾是學校運動代表隊的隊員嗎：是否。
- 十三、您自己認為指導身心障礙學生的教學能力如何：極佳滿意尚可不足極差。
- 十四、您指導身心障礙學生之教學年資：3年以內4-10年11-20年20年以上。

第二部分：擔任身心障礙者教師的職業倦怠調查量表

填答說明：本部分共有21題，務請每題都作答。請於細讀每一能力項目後，依據自己的看法，判斷其重要程度，將適當的數字圈起來。

	從 未 發 生	一 年 發 生 幾 次	每 月 發 生 一 次	每 月 發 生 幾 次	每 週 發 生 一 次	每 週 發 生 幾 次	每 天 發 生
1.我的工作把我的精神榨乾了	0	1	2	3	4	5	6
2.工作一天下來讓我感到精疲力竭	0	1	2	3	4	5	6
3.晨起想到又要面對一天的工作，我會覺得疲累	0	1	2	3	4	5	6
4.我能很容易了解他人對事物的感受	0	1	2	3	4	5	6
5.我覺得我對待某些學生像一般東西	0	1	2	3	4	5	6
6.對我而言，整天和他人一起工作是相當緊張的	0	1	2	3	4	5	6
7.我可以很有效地處理工作上的問題	0	1	2	3	4	5	6
8.我對我的工作感到心力交瘁	0	1	2	3	4	5	6
9.我覺得我的工作，可以使其他人過的更好	0	1	2	3	4	5	6
10.從事這個工作以來我對待學生的心腸越來越硬	0	1	2	3	4	5	6
11.我擔心這個工作會使我的情感漸漸冷淡下來	0	1	2	3	4	5	6
12.我覺得精力充沛	0	1	2	3	4	5	6
13.我的工作給我很大的挫折	0	1	2	3	4	5	6
14.我覺得我太努力工作	0	1	2	3	4	5	6
15.我變得不在乎學生會發生什麼事情	0	1	2	3	4	5	6
16.與人互動的工作帶給我很大的壓力	0	1	2	3	4	5	6
17.和學生在一起的時候，我很容易營造一個輕鬆的氣氛	0	1	2	3	4	5	6
18.每當我工作完以後，我感到舒暢快活	0	1	2	3	4	5	6
19.我在這個工作當中，完成許多有意義事情	0	1	2	3	4	5	6
20.在工作中，我能冷靜的處理情緒上的問題	0	1	2	3	4	5	6
21.我覺得學生會將他們所遭遇到的一些問題怪罪於我	0	1	2	3	4	5	6

請翻到次頁

第三部份之填表說明：

本研究包含一系列之敘述，這些敘述所表示的是您對於身心障礙學生之教學信念。請將每項敘述中最符合您對每一障礙類別之信念圈選起來。

在您作答之前請先仔細閱讀各種障礙類別說明，這些說明對於作答是很重要的。

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。

障礙類別說明：

- 一、情緒/行為異常：具有下列行為中一項或多項特質如：情緒或行為嚴重的偏失、攻擊或衝動的行為、退縮或焦慮、憂鬱或情緒起伏很大及過動等等。
- 二、輕度 - 中度智能障礙：指智力測驗得分 50-80 的學生。可能在發展溝通技巧及社會技巧上落後於同儕；在日常生活技巧的學習方面，需要指導或協助；在動作技巧的表現有困難及注意力時間較短的現象。
- 三、中度 - 重度智能障礙：智力明顯低於標準，在智力測驗得分 50 分以下。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：係指因先天或後天原因，導致視覺器官缺損、或機能發生部分（全部）之障礙，經矯正後對事物之視覺辨認仍有困難者。
- 五、肢體障礙：係指上、下肢或軀幹之機能有部分或全部障礙，致影響學習者。
- 六、學習障礙：係因神經心理功能異常，而出現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。
- 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。

請翻到次頁

第三部分：擔任身心障礙者教師指導身心障礙學生態度量

表問卷

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。

	非 同 意	非 同 意	沒 意 見	同 意	非 同 意
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

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」。

	非 同 意	非 同 意	沒 意 見	同 意	非 同 意
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

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。

	非 同 意	非 同 意	沒 意 見	同 意	非 同 意
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

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。

	非同 意常	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 意常
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

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。

	非同 意常	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 意常
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

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。

	非同 意常	非同 同意	沒 意見	同 意	非同 意常
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

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 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	非 同 意 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

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 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	非 同 意 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

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 常	非 同 意	沒 意 見	同 意	非 同 意 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

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 意	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常 意
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	

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 意	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常 意
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	

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 意	不 同 意	沒 意 見	同 意	同 非 常 意
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	

謝謝您耐心的作答！並請在檢查是否有遺漏題。