

第二章 文獻探討

本章內容針對融合教育理念、我國高中職身心障礙學生的融合教育安置、適應體育概論、國內適應體育教學之政策發展歷程、融合式適應體育教學、融合式適應體育教學實施現況相關研究等六個部份進行探討。

第一節 融合教育理念

國內對於身心障礙者的教育最早仍實施隔離式教育，也就是在特殊教育學校就學，一直到1962年，國小階段的身心障礙學生才開始於一般學校特殊班就讀。1994年，高中職階段的身心障礙學生才得以進入高中職階段的特殊教育班就讀，然而真正被安置在普通班，開始落實融合教育，則是始於2001年。唯，融合教育的定義為何？其理論依據又是什麼？本節將由此作探討。

一、融合教育的定義

「融合教育」(inclusive education) 在當今特殊教育領域中，已是眾所週知的專有名詞(何東墀, 2001)。融合教育的發展及理念最早可追溯至1960年代所提出之反標記化、反機構化、正常化(normalization)原則，1970年代所倡之回歸主流(mainstreaming)、最少限制的環境(least restrictive environment, LRE)和階梯式服務模式，1980年代興起的普通教育改革運動(Regular education initiative, 簡稱REI)，到1990年代的融合教育(inclusive education)(林怡慧, 2006; 蔡明富, 1998a; Snyder, Garriott & Aylor, 2001)。

其與早期之回歸主流或最少限制環境有何差異？基本上，三者之共同處即為反對早期之隔離式教育，三者均強調應盡一切可行的措施，將身心障礙學生安置於一般學生的學習環境，並讓二者之間能夠產生互動，相互學習，以達到教育的最大的效益（施耀昇，1997；闕月清、游添燈，1998）。國內最早在1961年推行的盲生走讀計劃就是融合教育最佳之例證，當時的視障生就在一般國小的普通班就讀，且有視障生巡迴教師到校輔導師生（施耀昇，1997）。

融合教育的理念在於將身心障礙學生，即有特殊需求學生，融入一般普通班級的教育安置方式，而且身心障礙學生與一般學生是屬於同一個班級，同時，亦將其相關資源及支援服務提供給在一般教育環境中的身心障礙學生，並透過輔助工具及設計之教材教法，不僅提供身心障礙學生無障礙學習環境，亦給予安全學習環境，使之於普通班級中順利接受教育。澳洲、美國、加拿大等國家，尤其是美國，不僅是輕度，連中、重度障礙學生也儘量依據最少限制原則，使之融入普通班級，強調身心障礙學生能夠在普通班級裡獲得更多的學習、學得更好，並且與一般學生產生良好的社會互動，藉此亦實現了教育機會均等的理念（闕月清、游添燈，1998；蔡明富，1998b）。融合教育強調的是身心障礙學生與一般學生之相似性，而非差異性，所以主張身心障礙學生和一般學生應在同一間教室學習，強調給予身心障礙學生正常化之教育環境，而不是隔離的環境，並於普通班級

中提供特殊教育相關服務措施，使特殊教育、普通教育合併成一個系統（吳淑美，1998；Beningshof & Singer, 1997；York-Barr, 1996）。

美國教育改造與融合研究中心〔National Center on Educational Restructuring and Inclusion；NCERI〕（1994）的研究指出，融合教育不應是刪除特殊教育服務，抑或是因為少數特殊需求學生而犧牲其他學生之利益，更不是限於非學業性的活動，當然亦不是回歸主流的舊瓶新裝，融合教育是在普通班級中提供教師與學生二者必要之支持服務的同時，協助調整個別化課程以確保身心障礙學生及其他學生在課業學習、行為與社會能力的成功，使成為有貢獻並完全參與社會的一分子（林怡慧，2006）。

融合教育其實是一種零拒絕的理念，即身心障礙學生與一般學生進入一樣的學校，而且安置在適合的普通班級中，並提供特殊教育服務。然而並非只是狹義且表面上的將學生安置於一般普通班級，而是適當且人性化的融合，意即不但能夠因應其特殊需求，提供多元化之安置方式，並使之從中獲得安全、被接納、被尊重，且藉由得到協助而發展其情意與智能。進一步說明，融合教育即依據最少限制原則，將身心障礙學生儘量安置在其住家附近一般學校的普通班級就讀，而這些普通班級的任課教師，必須給予個別化教育計畫以及適性教學活動，且為促使普通學生與特殊需求學生能相互接納與產生互動，任課教師必須適時指導全體學生學習社會性技能，使特殊需求學生能在普通班級中確實受益。另外，特殊教育人員與相

關專業人員應適時進入普通班級中以支援及協助任課教師解決可能面臨的問題，在普通班級任教的普通教師與特殊教育教師及其他相關專業人員，必須彼此相互合作、甚至可能是協同關係以及責任分擔。謝政隆更強調，所謂有特殊需求的學生，不侷限於具鑑定合格的身心障礙學生。（毛連塏、許素彬，1995；黎慧欣，1996；謝政隆，1998）。

廣泛來說，融合教育之意涵和特色含有教學課程、物理環境、社會環境、心理環境、學習安置等方面的融合以及適性的支持服務與行政措施的整合，林怡慧（2006）整理多位學者的研究指出，物理環境的融合乃指建築物的設計有考量無障礙設施，並且提供交通工具，以期使身心障礙學生順利進入一般學校普通班級上課，而這也是融合教育之最低標準；教學課程的融合意指提供給身心障礙學生與一般學生之教學課程架構及長程教育目標是一樣的，但，教學內容會因應身心障礙學生之個別差異而有不同的教學方法、評量方式、甚至課程內涵；社會環境的融合指身心障礙學生透過科技性輔具，以利在一般教育環境中與普通學生共同學習，包含課外活動、社區活動；然而，融合教育亦必須建立一個安全、歡迎、合作、鼓勵的心理環境，意即身心障礙學生必須能夠在班上受到接納及尊重、且得到協助、常常受到鼓勵，此乃心理環境的融合；同時，學校亦應提供身心障礙學生甚至是一般學生、教師、家長，相關專業團隊的支持服務，此乃適性的支持服務，此目的乃在接受學生的獨特需要，並透過相關支持與服務，

達成學習與教育效果，這也是為了達到無歧視就學環境之理想，此即學習安置的融合；接下來則需要行政措施的整合，也就是學校在執行政策以提升學生的學習及參與之外，必須同時依據學生的獨特需求提供各種整合性支援服務來提高學校的效能。

「融合教育」，簡單的說，意指身心障礙學生和普通班學生在同一間教室一起學習，依據學生的學習條件，訂定每位學生的學習目標，並且皆達到學習成效，並注重二者之社會性學習及互動。

二、融合教育的理論依據

融合教育之思維主要來自生態學或社會生態學的觀點，認為人是具群性的，被抽離隔開後再回到人群社會，身心障礙者必然產生適應的困難。因此，這些身心障礙者的教育安置即受教場所，不應有差異，差別應該是在提供的服務措施及資源（施耀昇，1997）。融合教育的理論基礎來自與哲學、道德、價值有關之觀點，可概略從基本的人權、社會的需要、法令的保障三方面來談：

（一）基本的人權

融合教育的發展動力源自於歐美先進國家之伸張基本人權、重視人性化及全人化教育（Forest & Pearpoint, 1991）。融合教育假設每個人的價值都是獨特的，每個人都可以學習，且每個人均是對社會有貢獻的一分子，所以，教育應提供每一個人學習的機會，使其終可成為社會貢獻者。因此，

Heffernan (1993) 認為，融合教育不僅是促進了身心障礙者擁有了社會正義、人權、平等權利，也說明了在自然整合的環境下，身心障礙者可與同儕一起參與普通教育中學習活動的權利（王淑霞，2001）。

重視人權是世界潮流，各國皆重視身心障礙者的福利與教育（吳武典，1997；郭為藩，1998）。就個人的特質而言，無論是心智、心理、生理，每個人皆是獨一無二的，因此，每位學生之教育需求亦獨特，無法清楚地劃分成特殊、常態兩種。因此，教育本應尊重每位學生之特質，接納個別差異，如此才是人性化及全人化的教育。也就是說，個別化教育方案及相關服務，對所有的學生都是同等需要，所以，融合教育強調尊重及接納每位學生的特質獨特性，是每個學生的權利（王淑霞，2001）。

（二）社會的需要

郭為藩（1998）認為身心障礙者和一般人一樣，透過教育仍能獨立生活，甚至貢獻社會。Janney, Snell, Beers 和 Raynes (1995) 也表示身心障礙學生若安置在隔離的環境中接受教育，不但喪失社會公平、正義原則，也會造成社會階層與種族的劃分。Baker, Wang 和 Walberg (1995) 亦認為，身心障礙學生的教育環境若沒有適當的角色模範，將影響身心障礙學生的行為以及社會技能的學習。然而，融合教育是單一教育系統的傳遞教育服務，也就是每位學生在自然融合的環境中與同學一起學習、生活和遊戲（Heffernan, 1993）。融合的環境有助於發展身心障礙學生的社會生活技巧，

同時，身心障礙學生在普通教育環境中學習，才能有機會參與同儕的課外活動，以及增進社會能力，如此，才能對未來的社會適應發展有所幫助 (York & Vandercook, 1991)。Stainback 和 Stainback (1996) 也指出，讓身心障礙學生與一般學生在相同的環境下接受教育，不但能夠讓身心障礙學生和其他學生達到最大的社會互動，並增進社會大眾對身心障礙學生給予發展潛能及自我實現的機會。因此，融合教育的主要目的其實是在為未來整合的環境做準備，也就是適應社會的需要 (王淑霞，2001)。

(三) 法令的保障

促使身心障礙教育邁向融合教育發展的關鍵之一，則是相關法規的訂定 (Meijer, Pijl, & Hegarty, 1994)，尤其能夠充份展現保障身心障礙學生受教育權利的法律基礎，非美國聯邦憲法的「法律均等保護 (equal protection of the laws)」與「法律正當程序 (due process of laws)」兩項原則莫屬 (李慶良，1995)。

1975年，美國頒布之「全體身心障礙學生教育法案」(PL 94-142)，具體保障了所有身心障礙學生教育機會均等的權利，其中規定3至21歲的身心障礙者擁有在最少限制的環境下接受免費且適當之公立教育的權利，同時倡導「統合教育」及主張回歸主流。1990年「美國障礙者法案」(The Americans with Disabilities Act； PL101-336；簡稱ADA)及美國的「殘障教育法案」(The Individuals with Disabilities Education Act, PL101-476；簡稱IDEA)，


兩項法案陸續給予身心障礙者更多的保障。ADA主要在保障所有身心障礙者應享有各類無障礙環境的權利，如公共設施、交通、大眾系統、就業參與和政府機構等；IDEA則是強調「零拒絕」、「適當教育」、「最少限制環境」、「反歧視評量」、「父母參與」等原則。由於這些法案的訂定，才使得融合教育的「正常化」理念確切落實於身心障礙者的各項服務措施中（王淑霞，2001）。

我國的憲法第廿一條：「人民有受國民教育之權利與義務。」第一百五十九條：「國民受教育之機會一律平等。」，尤其憲法增修條文第9條第6項規定：「國家對於殘障者之保險與就醫、教育訓練與就業輔導、生活維護與救濟，應予保障，並扶助其自立與發展。」皆明白保障身心障礙者，受教育的權利與義務（郭為藩，1998）。為使此保障更加明確實行，俾使身心障礙學生能獲得最適當的教育，我國於1997年5月14日修訂頒布了「特殊教育法」及1998年5月新修訂「特殊教育法施行細則」，規定地方政府應明確制訂「身心障礙學生在普通班就學安置原則與輔導辦法」，另外，亦指出學校應主動提供適合身心障礙學生身心發展之最適當的學習環境及提供專業團隊的支援以面對中、重度身心障礙學生（王淑霞，2001）。

第二節 我國高中職身心障礙學生的融合教育安置

本節將從一、教育安置發展，二、普通班身心障礙學生的安置類型來深入探討了解國內在高中職階段身心障礙學生的教育。

一、教育安置發展



1970年代開始，回歸主流的興起，1975年，美國聯邦政府頒佈「身心障礙兒童教育法案」後，身心障礙者才進入公立學校並於統合式的教育環境中接受免費且適當的教育。1980年代的普通教育改革運動，認為特殊教育服務其實常忽略身心障礙學生的需求，因此應該讓身心障礙學生在普通教育中得到支持服務和協助。1990年代的融合教育，強調身心障礙學生和一般學生的相似性，主張所有學生包括身心障礙學生，都應安置在普通班級，並藉由特殊教育教師和普通教師的合作，使班上所有學生均能受益。(蔡明富，1998a；Snyder, Garriott, & Aylor, 2001)。

特殊教育的對象繁多，因此，如何為他們提供最適性的教育措施，讓他們得以充分發展潛能，成為特殊教育的首要工作。光復初期，身心障礙學生唯一的教育安置方式就是進入特殊學校就讀，當時的特殊學校只有二所歷史悠久的台南盲啞學校(台南啟聰學校前身)及省立台北盲啞學校(台北市立啟聰學校前身)。1962年在台北市中山國小成立智能障礙兒童教育實驗班及1963年在屏東市仁愛國小成立肢體障礙兒童特殊班後，身心障礙學生才開始在一般學校特殊班接受特殊教育。當時，台大醫院社會服務部也開始提供床邊教學服務，以增進長期臥病學生的教育機會。1967年，為了讓視障學生能夠就近在住家社區學校就讀，擴展就學機會，同時避免隔離，政府開始大力推行視覺障礙學生混合教育計畫。1978年起，進一步國民中

小學增設資源班，以促使身心障礙學生能在融合的教育環境下接受教育（國立臺灣師範大學特殊教育學系，1999）。

1994年，為能照顧身心障礙學生升學發展及就業上的需要，政府開始在高職學校設置各職業類科特殊教育實驗班，招收應屆或已畢業的國中輕度智能障礙學生，他們能針對自己的身心發展需要，選擇適合他們能力及興趣的高職特教班就讀。在此之時，為了配合部份國中智障生無法全部如願進入高職特教班，也為了滿足仍想習得一技之長的智障生，以及因應時代性任務的需要，國中第十年技藝教育班依舊存在。2000年，教育部開始廣設特教班，自此，愈來愈多的國中智障生如願地進入高中職體系，此時，第十年技藝教育班亦劃上休止符。同年，即88學年度，除有效統籌及運作各高中職特教班外，為避免標記化，教育部將所有高中職特教班的名稱全部正名為綜合職能科，並納為學校正式班級（胡雅各，2004；教育部，2007）。

1995年，教育部於「中華民國身心障礙教育報告書」中，將融合教育列為未來實施特殊教育的發展方向。1997年，修正「特殊教育法」，第13條指出，身心障礙學生之安置，應以滿足學生學習需要為前提，最少限制環境為原則；第14條提到，為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；第21條規定，各級學校對特殊學生零拒絕的規定。2001年修正的「特殊教育法」中，第14條更明確要求各級主管教育機關應訂定就讀普通班之身心障礙學

生安置原則及輔導方式之辦法與身心障礙學生就讀普通班減少班級人數及核算方式之辦法，強調以「零拒絕」與「在最少限制環境下學習」為原則，鼓勵將身心障礙學生安置在普通班，為增加國中畢業身心障礙學生接受高中職教育之機會，自民國90學年度起實施身心障礙學生十二年就學安置（教育部，2007）。

依據身心障礙學生十二年就學安置辦法，高中職安置對象有智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、學習障礙、自閉症等五大類身心障礙生。其他如肢體障礙、語言障礙、情緒障礙等類身心障礙生，則是參加基本學力測驗，憑身心障礙手冊或各縣市政府鑑輔會的證明，透過加分，再按照普通學生的升學管道進入一般高中職就讀（金慶瑞、王家玲，2003）。

以上各項法律規定及實施計畫說明了身心障礙學生就讀普通班已成為必然的趨勢，意即，在國家政策的引導下，一般高中職學校普通班的任課教師面對身心障礙學生的機會將增加。

二、普通班身心障礙學生的安置類型

國內中小學特殊教育學生之安置型態包括特殊教育學校、一般學校特殊教育班、資源班、普通班接受特教服務、巡迴輔導、在家教育以及床邊教學等方式（國立臺灣師範大學特殊教育學系，1999；教育部，2007）。一般高中職學校的安置類型則有自足式特教班、資源班、巡迴輔導、床邊教學及普通班接受特教服務（教育部，2007）。其中將身心障礙學生安置於普

通班的類型為資源班、巡迴輔導、普通班接受特教服務等三種：

(一) 資源班

資源班是指接受該種措施的身心障礙學生部份時間在普通班與一般學生一起上課，部份時間到資源教室接受資源教師的個別指導，這種安置在期望身心障礙學生能藉此安排發揮最大潛能，並發展社會適應能力，使其順利在一般學校就讀。

國內資源班的種類包含單類資源班、跨類資源班二種。單類資源班是指資源班僅提供某類身心障礙學生的服務，如聽障資源班僅服務聽覺障礙學生、語障資源班僅服務語語障礙學生等。跨類資源班則是指該資源班提供二類或二類以上的身心障礙學生的服務，如不分類資源班所服務的對象就包含輕度智障、學習障礙、輕度聽障、以及弱視等身心障礙學生（教育部，2007）。

(二) 巡迴輔導

巡迴輔導是指將身心障礙學生安置在普通班中，而其特殊服務是由經過訓練的巡迴教師機動性巡迴有身心障礙學生的學校，除對身心障礙學生提供直接服務，同時亦提供教師、家長諮詢服務。國內最早採取巡迴輔導的安置型態首推1967年開始推行的「視覺障礙學生混合教育計畫」，當時實施方式是將視覺障礙學生安排在普通班中，並由在台南師院受過一年專業視障教育訓練的巡迴輔導教師定期前往輔導（教育部，2007）。

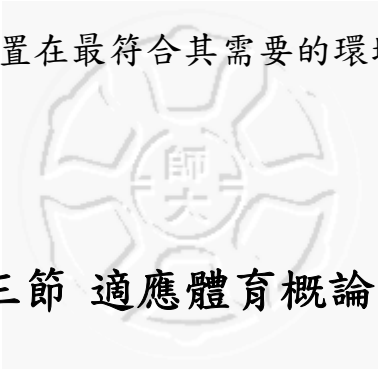
(三) 普通班接受特教服務

係指就讀普通班但需要接受除資源班及巡迴輔導以外的特殊教育及相關服務的學生。此類學生依據評估後，必須設計個別化教育計畫，並提供該生所需要的特殊教育、教學輔助器材、復健治療、無障礙環境或行政支援等直接或間接的協助。廣義而言，「資源班」和「巡迴輔導」等教育型態，因學生大部分時間均在普通班學習，應屬此類（教育部，2007）。

從國內特殊教育安置型態得知，從最早隔離式的特教學校是身心障礙學生唯一的選擇，逐漸擴展到集中式特教班、分散式資源班、巡迴輔導、在家教育等。而且，從歷年的教育統計資料也顯示，有越來越多的特教班逐漸轉型為招收輕度障礙學生的身心障礙資源班。由此顯示，國內身心障礙學生的安置型態也逐漸朝向聯合國以及國際倡導組織所呼籲的融合教育方向邁進（教育部，2007）。

其次，根據特殊教育法第13條規定：「身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提，最少限制環境為原則。直轄市及縣（市）主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性」。因此，在選擇安置的場所時，障礙的程度並非為唯一的考量，還需根據身心障礙學生的學習能力、社會適應能力、學業成就、家庭需求、家長意願以及社區化等因素來綜合判斷。而且，為避免錯誤安置對學生造成身心的傷害，在安置之後應每年重新評估安置的適當與否，遇有錯誤安置的情形，應立即給予再安置，

以期身心障礙學生均能安置在最符合其需要的環境，充分發展其潛能（教育部，2007）。



第三節 適應體育概論

何謂適應體育？本節將依一、適應體育之名稱演變，二、適應體育之定義，三、適應體育之服務對象，四、適應體育的目的與目標，簡單探討適應體育相關意涵。

一、適應體育之名稱演變

適應體育（Adapted Physical Education）在早期的用詞為特殊體育（Special Physical Education）（潘裕豐，1997）。「特殊」所指乃不同於一般人，因此，「特殊體育」所涵蓋的範圍包含資優以及身心障礙二種，「適應體育」的對象則是以身心障礙者為主（林晉榮、蔡守浦，2002）。基於國際上各先進國家對於身心障礙者或失能者的地位及福利已漸漸受到肯定及重視，同時，為了避免用詞產生標記效應，所以，現在許多歐美國家，甚至我國，已稱特殊體育為適應體育（林琮智，2000；闕月清、游添燈，1998）。近年來，對於身心障礙者的體育教育不再侷限於教育領域中狹隘的學校體育教學，而是漸漸轉型為「適應身體活動」（Adapted Physical Activity: APA），此在於擴及領域，使之與一般人的體育運動沒有區別（林晉榮、蔡守浦，2002）。

二、適應體育之定義

諸多學者對「適應體育」有著不同的解讀，國內諸多著作，大多採用

Sherrill的定義。Sherrill (1993) 認為適應體育乃是一項多樣性計畫，其內容包含各種發展活動，如遊戲、運動、韻律、甚至是訓練，是一種專為身心障礙以及有病弱情形的學生而設計的體育課程（闕月清、游添燈，1998）。Sherrill (1998) 進一步定義：適應體育係指改善心理動作問題的服務，是一種整合性的服務，必備諸多概念如特殊訓練、對各種行為的接納態度、特殊才能的專業、跨科技統合的知識、指導訓練的哲學或理念、理論與實務相互並用的動力系統。因此，適應體育的範圍包含所有可運用於身心障礙者的活動，其重點在於必須符合個別化的教學原則，因此任何體育活動，只要是針對個體做個別化教學設計來達到身心障礙者體育活動的目的，皆可稱為適應體育。

基本上，適應體育和普通體育都是體育，只是在考量學生個體的特殊需求及個別差異的原則下，作各方面的修正與運用，如教學方法、教學目標的擬定、器材教具的運用、課程內容的選擇。所以，適應體育的範圍很廣，甚至擴及任何可運用在身心障礙者之各種可能的活動，重點則在這些設計活動符合個別化教學原則（余季容，2000；潘裕豐，1997）。

三、適應體育之服務對象

適應體育的服務對象與一般體育一樣都是學生。學生又可約略分為：
1.身心障礙（又稱失能）學生、2.一般學生、3.資賦優異學生等三種特質，其中適應體育教學的對象則是前二者，身心障礙學生及一般學生。身心障

礙學生，是指因為心理或生理的顯著失能，導致需要特殊教育服務團體協助的學生，也就是特殊教育法所公佈之障礙情形，如智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩及其他顯著障礙等12種類型，除了以上所談身心障礙學生之外，一般學生也可能在不同的時間及環境之下，會有特殊需要，因此，無論是不是特殊教育法所規定之身心障礙類別，只要學生有特殊需求，都算是適應體育服務的範圍(潘裕豐,1997;闕月清、游添燈,1998)。

四、適應體育的目的與目標

適應體育具有很大的復健治療價值，其目的可從生理、心理、社會三方面來探討(朱敏進,1986;林國棟,1995;吳清富,1989;潘裕豐,1997)：

1.生理方面：復健治療，改善體能狀況

適應體育對於身心障礙者最基本的功能在於復健，因其可改善身體機能以及改善障礙狀況；另一個功能則是與一般人一樣，在於身體鍛鍊，不只是促進身體機能活動，更在於學習運動技能，提升健康體適能，豐富體育運動知能。然而，最自然的復健，可補醫學物理治療不足，因此，適應體育在於促進身心障礙者提升體適能、維持姿勢的控制能力、動作的熟練、技巧的培養，同時，經由運動過程，使之與自己比賽，並學習克服疲倦。

2.心理方面：提供休閒娛樂與心理平衡價值

適應體育不但可培養身心障礙者休閒活動技能，並藉由休閒活動的培

養以滿足身心障礙者參與及享受活動的志願和樂趣。同時，透過遊戲、運動的參與，可培養身心障礙者奮鬥、進取、競爭、克服困難、互助合作、乃至於超越障礙的精神，進而提升自信心、自尊心、自律能力，增加回歸主流及享受人生的信心，含括生活領域之開闊、增添生活樂趣、情操陶冶及心靈創傷治癒，獲得成功的滿足、體驗生命的喜樂。

3.社會方面：是社會重整、回歸社會的橋樑

適應體育可以消除身心障礙者的自卑感及憂鬱感，進而縮短身心障礙者與一般人的距離，同時啟發一般人的生活意識。因此其目的在幫助身心障礙者恢復與社會的接觸，參加社交活動，作為回歸家庭、社會的準備，最後促進全民體育發展的落實。

總言之，適應體育的目的在以各種經特殊設計的身體活動作為教育手段，以改善身心障礙學生的生活品質及全人健康。其任務包含：1.提高個體功能、2.培養其社會人際關係、3.增強體適能以提高生活品質、4.培養獨立活動能力與職業相關能力，亦即在協助其發展終生的運動休閒活動（闕月清、游添燈，1998）。

第四節 國內適應體育教學之政策發展歷程

我國適應體育的起步，比起世界先進國家，發展比較晚（潘裕豐，1997）。本節以國內適應體育教學相關政策發展為探討內容，茲依年代遠近，分述如下（教育部，2003）：

(一) 1954年，教育部頒布「公立中等以上學校患病學生體育成績考核辦法」：規定有特殊疾病（患病）的學生修習體育的辦法，歷經1968年第一次修正、1982年第二次修正公佈。其內容之第3條：「患病學生經校醫證明，能上體育課者，應照常上課，不得缺席」、第4條：「患病學生經校醫證明不宜參加劇烈體育活動者，應改作散步、遊戲、日光浴、輕微體操或活動，藉以增進身體健康，並應由教師予以鼓勵慰勉，俾增強其樂觀奮鬥之意志。」、第5條：「不宜參加劇烈體育活動之患病學生超過十人時，得由學校酌設體育特別班，並由校醫及體育教師輪流負責指導。」（教育部，1954；教育部，1968）。此時，對於身心障礙學生多以鼓勵性質，並輔以隔離方式進行體育課，且開始發展體育特別班。

(二) 1974年，教育部開始實驗「國中肢體殘障學童體育實施方案」：由於各校對於肢體障礙學生的體育教學尚未重視，且無統一的體育成績辦法，使得肢體障礙學生申請獎學金受到限制及困擾，有鑑於此，台灣省教育廳於1973年委託省立體專辦擬國中肢體殘障學童體育實驗方案，此方案的實驗對象僅針對肢體障礙學生，實驗學校則是北、中、南擁有肢體障礙學生數較多的台北縣永和國中、彰化二林國中、屏東潮州國中。三所學校則是利用體育課時，集合肢體障礙學生，依男、女以及輕、中、重度分組上課。此案經過二年的實驗後，成效顯著，

於是教育部於1976年將此方案修訂為「國民（初級）中學體育特別班實施計畫」，並於次年正式公佈實施。自此促使許多學校紛紛成立「體育特別班」（陳在頤，1982），體育特別班這才開始擴展。

- (三) 1976年，教育部規定有殘疾的學生不得免修體育。
- (四) 1977年，頒訂「國民（初級）中學體育特別班實施計畫」，內容含有編班、教材內容、成績考核與教學原則。
- (五) 1982年，教育部再度通函強調，患病的學生，其體育成績考核應按規定辦理。
- (六) 1993年，教育部頒布「發展與改進特殊教育五年計畫」：為能因應特殊教育之世界潮流，同時亦為了配合國家建設六年計畫，落實國家整體教育改革，教育部於1990年二次進行全國特殊教育普查，以便了解各類身心障礙學齡兒童之分布以及就學狀況，接著依據普查結果，於1993年頒布了「發展與改進特殊教育五年計畫」，適應體育則列入其執行要項中之第11項「推展特殊體育及殘障運動」，其執行內容包含：成立特殊體育及殘障運動推行委員會、培訓特殊體育師資及殘障運動教練進而培訓優秀之殘障運動員參與國際競賽、改善無障礙運動環境、舉辦各項殘障運動競賽活動以及特殊體育及殘障運動研討會及國際交流活動、獎勵推展特殊體育及殘障運動有功人員（國立臺灣師範大學特殊教育學系，1999）。

- (七) 1993年，教育部特殊教育委員會第25次會議中決議「請體育司加強特殊體育教學規劃與推展」。
- (八) 1994年，「改進特殊體育教學計畫」：教育部特殊教育委員會為能落實「發展與改進特殊教育五年計畫」子計畫「推展特殊體育及殘障運動」之實施，於1993年決議繼續加強特殊體育教學規劃及發展，特於1994年委託國立台灣師範大學體育研究發展中心研訂頒布「改進特殊體育教學計畫」，此計畫為期四年，自1994年7月至1998年6月，實為「發展與改進特殊教育五年計畫」之第一階段，同時也是國內在適應體育的首度推展時期，因此，發展重點在瞭解國內各級學校適應體育教學的現況，針對各項困難以及需求提出問題所在，以確立計畫及改進推展的執行重點。主要執行項目包括六大項：1.研修特殊體育法規、2.改進特殊體育教學課程、教材教法及教學指引、3.健全特殊體育教學評量制度、4.加強特殊體育教學之師資培育及進修、5.改進特殊體育教學環境設備、6.加強特殊體育教學研究發展（教育部，2003）。至1997年6月止，已完成工作計有：1.成立特殊體育法規研修小組，並研修特殊體育證照制度等相關法規；2.辦理國內特殊體育研習會共15場，計有1,400人次以上教師參加；3.對國內各級學校進行特殊體育教學設備的調查；4.完成四大類身心障礙學生之特殊體育教學指引與評量手冊之編寫，包含智障、聽障、視障、肢障等。

(九) 1995年，教育部發表「中華民國身心障礙教育報告書」：1995年5月，教育部繼召開全國身心障礙教育會議之後，是年12月依會議的結論與建議，經由部內各相關司、處研擬提出策略後，委交教育研究委員會與國立教育資料館，邀請相關學者專家彙整提出「中華民國身心障礙教育報告書」，確立宣示政府辦理特殊教育的方針，主要有十大課題，其中第7大項「加強特殊體育，增進身心健康」，內容包含十項：1.研修法規，建立特殊體育制度；2.建置資訊，掌握特殊體育訊息；3.健全組織，發揮特殊體育功能；4.改進教學，落實特殊體育功效；5.研編教材，充實特殊體育教學資源；6.培育師資，提昇特殊體育師資素質；7.改善設施，提供特殊體育適性環境；8.發展學術，提高特殊體育專業素養；9.推展活動，增加學生活動機會；10.培訓選手，激發學生運動潛能（國立臺灣師範大學特殊教育學系，1999）。此項課題又再次將適應體育向前邁進一步。

(十) 1999年，更改名稱既規劃「適應體育教學中程發展計畫」：1999年6月23日，教育部在「改進特殊體育教學中程發展計畫」第一次委員會議中決議，為能因應此領域在國際間的名詞改變，將國內慣用的「特殊體育」改為「適應體育」，同時，亦將「改進特殊體育教學中程發展計畫」更名為「改進適應體育教學中程發展計畫」。同年10月，公佈「適應體育教學中程發展計畫」，此為「發展與改進特殊教育五年

計畫」第二階段之五年發展計畫，計畫中確立適應體育教學應朝七大方向推展：1.教學與策略，2.教材與教具，3.輔導與評鑑，4.研究與發展，5.進修與考察，6.場地與設施，7.活動與資訊。此計畫之實施期程自2000年至2004年，計畫重點在落實五育並重，有教無類的教育理念，以及積極改進適應體育教學，使各級學校身心障礙學生亦享有普通學生相同的體育課受教權。2001年，辦理融合式適應體育教學研習會，計有120人參加；研發適應體育教材與教具，計研發硬地木球、手足球、硬地高爾夫球等教具；出版適應體育簡訊及光碟，並寄送全國各級學校，提供教學參考，及辦理2001年適應體育嘉年華會。

(十一) 2000年，國立臺灣師範大學成立適應體育教學碩士班，提供在職教師進修管道同時培育正式適應體育教學師資。

(十二) 2002年，國立體育學院大學部正式成立適應體育學系，培育適應體育教學師資。

(十三) 2003年，增進適應體育發展方案：教育部頒布「增進適應體育發展方案」，說明「改進適應體育教學中程發展計畫」第三階段，即2004至2008年之發展重點為：1.加強適應體育活動之推廣，2.健全適應體育師資進修和培訓，3.強化適應體育課程與教學，4.改善適應體育學習環境，5.落實適應體育輔導機制。

從以上，我們了解到，我國隨著世界的潮流及了解身心障礙者的運動

權，已逐步發展及重視適應體育，這更促使身為教育界的體育教師開始重視身心障礙者的體育活動設計，提升身心障礙學生運動的參與率。

第五節 融合式適應體育教學

由於身心障礙學生十二年就學安置辦法的實施，使得一般學校的普通班級出現身心障礙學生的機率有逐年增加的趨勢，也因此，任教於一般班級的體育課任教師，必須接受一個挑戰，那就是在融合式的安置下，實施融合式適應體育，然而，融合式適應體育教學必須融入適應體育的理念（陳志佳，2006），本節則探討融合式適應體育教學、融合式適應體育活動模式、融合式適應體育教學策略三個部份。

一、融合式適應體育教學

美、加、澳等先進國家已實施「融合式」體育教學多年，其理念有三：

- 1.身心障礙學生在普通班中能獲得更多學習機會而且學得更好；
- 2.身心障礙學生能和普通學生產生更大的社會互動；
- 3.如此型態完全符合教育機會均等之教育理念（陳玉枝，1998）。因此，一般學校之普通班體育任課教師應該要具備適應體育的相關專業知識與教學能力，並能適時運用融合式教學與修正式教學，如此才能使身心障礙學生能和一般學生一樣有機會參與運動，並且享受運動樂趣。

融合式適應體育教學的主要目的在透過設計過的活動讓每個身心障礙學生與一般學生學習如何在社會上與他人平和相處，同時發展每個人的運

動技能、情意、態度與獨立生活的能力。而融合式適應體育教學原則就是依據「個別化教學」原則，並在「因材施教」及「有教無類」的理念下，達到「零失敗」。也就是說，體育教師應考量身心障礙學生或不同程度學生的能力以及興趣來設計適合他們的身體活動，如此，才能確保每個人都有權益享受運動的樂趣及每個人都有上體育課的權利，換句話說，在學校裡所有的學生都被接受，在班級活動裡所有的學生都有參與的可能性（闕月清、游添燈，1998）。

二、融合式適應體育活動模式

融合式適應體育活動的模式必須在參考身障生本身的功能性能力、考量活動本身的性質、學生的參與機會及其個人喜好等原則下作適當選擇。融合式適應體育活動模式依身心障礙學生參與層次可分為1.正常性的體育活動、2.修正式的體育活動、3.平行式的體育活動、4.融合式的適應性活動、5.隔離式的適應性活動，內容說明如下（杜正治、陳弘烈、卓俊伶、闕月清，2000；闕月清、游添燈，1998）：

1. 一般性的體育活動

身心障礙學生上課參與方式和一般學生相同，教師並未做特別的修正。例如：小瑋是個雙腳不便的肢障生，在籃球課時，他和大家一樣，運球、投籃、傳球都依照正式規則實施。

2. 修正式的體育活動

為了讓身心障礙學生或能力有差異的學生可以參與同樣的活動，教師上課育課時，在規則、活動結構或課程設計方面做了彈性修正，以允許所有的學生達到同樣的教學目標。例如小華是一位坐輪椅的身障生，在進行團體障礙活動時，老師將障礙物的距離加大，以便小華能順利推輪椅。

3. 平行式的體育活動

身心障礙學生和大家一樣參加同樣的活動，不過，他們有自己的活動規則或方式。如小明雙手沒有手掌，在籃球課時，允許他用雙手運球的方式作運球動作，或者是網球課時，可允許其彈跳二、三次再擊球。

4. 融合式的適應性活動

以身心障礙學生為主，所有的學生以同樣的條件，一同進行適應性的體育活動。如班上的同學和雙腳失去知覺的小瑋一起學習坐地式排球。

5. 隔離式的適應性活動

身心障礙學生不與一般學生一同上體育課，而是抽離出來在隔離的教學環境下參與體育活動。例如：小瑋因小兒麻痺而有雙腳不便的情形，小瑋與其他失能學生一起上課、一同坐在地上玩坐式排球。

三、融合式適應體育教學策略

國內所稱「融合式適應體育」實乃外文所稱之「融合式體育教學」，也就是在一個班級裡包含了有多數的一般學生及少數的身心障礙學生，這同

時也是現今普通教育必須面對的潮流。針對此潮流，Block (1995, 2007) 提供普通班體育教師面對融合式適應體育教學的步驟：第一、決定教什麼：教學內容主要在於透過技巧的學習，使學生能夠成功地參與體育或休閒活動，為達此目標，必須先評估學生的優點及弱點、學生的年齡、學生及其家長的興趣、學校與社區的休閒設施及活動、技巧教學的時期、可取得的支持系統等條件，同時，透過對學生的運動能力程度的了解，訂定學生個別教育計畫(IEP)之長期及短期教學目標。第二、分析普通班級體育課程：將身心障礙學生的IEP與普通班級課程一學年的教學計畫作比較，分析身心障礙學生的目標與普通班級課程目標中1.可一同參與的，2.無法全程參與，但部份仍可須參與，3.完全無法參與、必須給予替代性活動。課程的分析包含一整年的教學單元計畫、每節課的教學計畫。第三、決定一般體育課程實施時需要的修正：需考慮融合教學課程的上課頻率、適合的上課地點、準備活動的調整、需要的教學修正內容、可提高表現的課程調整。第四、確定身心障礙學生融合教育所需要的支援：誰可以提供支援？需要怎樣的支援型式？支援的次數或時間？第五、融合團隊成員的準備：包含該班體育教師、該班其他同學、支援團隊(如特殊教師、義工、協助之同學)。

Block (1995, 2007) 亦進一步提供教學修正應考慮的因素：首先必須確定修正是否適當，意即修正後的課程是否能夠讓身心障礙學生成功地參與？是否安全？是否會影響一般學生？是否會造成體育教師過重的負擔？

接著開始班級團體的調適，教學方式、班級課程安排（如同儕小老師、教學站的設置）、合作學習、反向主流、綜合性安排。最後則是調整提供訊息的方法，例如面對自閉症、聽覺障礙學生時必須在口語上作調整，示範時注意誰適合示範？示範的位置？示範幾次？視覺器材的輔助，教學方法層級的運用，身心障礙學生與老師的溝通方式，開始與停止的提示，融合的時間及持續期間，學習的順序，分組時人數的種類及多少，視不同的課程、上課地點而有不同的安置，降低可能影響注意力的因素，建立組織或規則，困難或複雜的程度，積極程度。

融合不僅在讓身心障礙學生參與班上的全部活動，更重要的是創造有成就感的氣氛，Lieberman 和 Houston-Wilson (2002) 提供了五項促進融合的方法，首先應透過1.揭露彼此的相似處、2.體驗、3.感同身受等3個設計過的活動過程讓一般學生願意接近及協助身心障礙學生，以提升一般學生對身心障礙學生的接受度，此即障礙的知覺 (disability awareness)。第二、同儕指導：此方法可增加身心障礙學生的練習及成功機會，型式包含有單向、雙向互惠、整班及跨齡的同儕指導型式，當然，這些要成為身心障礙學生的同儕指導者，必須先透過完整的同儕指導訓練計畫。第三、相關支援人員：障礙程度比較嚴重的學生，可以透過一對一的教學支援獲得幫助，這些支援人員可以是特殊教師、父母親、志工。第四、課後教學：給予家庭作業可以彌補上課教學的不足、運用社區現有的資源，例如：熱心的退休

人員、社區裡大學部學生、社區現有設備的利用、身心障礙者示範楷模的運用（周宏室、陳金盈、蔡欣延、陳文長、林政德，2003）

實施融合式適應體育教學的原則應以能提供身心障礙學生最適性的教育為目的。有關融合式適應體育教學的教學策略，陳玉枝（1998）亦提出十個原則供教師參考：

(一)不對失能學生施恩

為避免身心障礙學生有不勞而獲或享特權的心態，任何獎勵應與一般學生相同，都必須透過努力來換取。

(二)機會平等的競賽

進行競賽活動過程中，應將規則經過修正，儘量使每位學生都有平等的競賽機會。

(三)遊戲中不進行淘汰

為使身心障礙學生參與的時間能夠更多，淘汰方式的遊戲，不建議進行。因為這樣的遊戲首先被淘汰的，多半是體適能較低弱的學生，然而這些學生是最需要多參與運動以提升體適能。

(四)運用「好朋友」系統

在教學活動進行過程中，身心障礙學生若需有同學協助練習動作技能或是活動中可能有方向轉換等，為了減少個人行為管理的時間或課室管理時間，及提高個體參與活動的時間，達到有效教學，可運用好朋友系統，

由班上同學輪流擔任，或自由擔任，若老師能有建立鼓勵制度，效果更佳。

(五)修正環境器材規則

教學可依據學生個體不同的能力適時修正。如改變比賽規則、降低球網、用較輕的球拍、用固定球、用握柄較短的球拍、縮小場地的範圍、用較輕較大或有聲球、增加每組隊員、減少競賽性質、以樂趣化為主等。

(六)不要誘導學生失敗

成功的經驗會是學習動機之一，因此，學生失敗次數太多，容易使學生退縮、沒信心、最後沒興趣參與活動。

(七)不強調技能為成功標準

身心障礙學生並非選手，毋須過於強調成功的標準技能，因此，儘量以遊戲性質、樂趣化之方式培養學生的基本能力。

(八)第一不可當做成就標準

過於強調第一名是成就的標準，將導致很多學生達不到標準，尤其是身心障礙學生，所以，能努力完成就是很好的表現。

(九)給所有學生選擇的機會

進行教學活動的過程中，允許學生可依自己的能力選擇動作，如傳球練習時，學生可選擇反彈球、或滾球、或肩下球等方式。

(十)評估適切的活動範圍

教師應評估身心障礙學生擔任哪個角色或安置哪一個位置可提高活動

參與機會、較為安全的。如設定安全保護區，以避免肢障學生被撞擊，該生也可在此範圍內，與全班同學進行互動。

實施融合式適應體育教學時，若能透過各種協助及支持，採用較有效的方法，則可減少體育教師的工作壓力。以下是常用的教學策略（李芬容，2005；周宏室、陳金盈、蔡欣延、陳文長、林政德〔譯〕，2003；闕月清，2000；闕月清、游添燈，1998）：

(一) 協同教學

透過二位以上人員的合作，如普通班體育教師、特殊教師、適應體育教師及專業治療師，在同一時間上課，也可作小組教學；或者由適應體育教師及復健治療師與普通班體育教師共同討論適切之課程、教學計畫。

(二) 角色扮演

透過教材或教學方式讓學生了解甚至看到傑出的失能運動員的表現，以提高其對自己在動作表現的信心及期望。

(三) 同儕合作教學

透過同儕或高年級普通學生協助指導失能學生，如體育教師可指派適合之同學擔任小老師並指導其熟悉身心障礙學生的各種特殊狀況，同時訓練其協助支援能力。如此小老師的制度或好朋友系統（buddy system），不但可提升身心障礙學生的技能水準、人際關係，更可提供身心障礙學生與一般學生更多互相學習的經驗。

(四)家長與義工之參與

父母或義工的協助、支援，對於融合式教學不僅增加人力，也使課程的教學更有效。同時，也可讓上課中的教法由家長回到家中繼續延伸，同時，讓身心障礙學生於放學後繼續動作學習的功課。

(五)增加學生作決策的機會

教師在教學的過程中，儘可能讓學生參與調整自身活動的決策，如修改遊戲的方式、器材如何修正，提供的選擇越多，學生成功的機會越大，如此，才能提高身心障礙學生的學習成效，甚至提高學習動機。

(六)熟悉身心障礙學生的特質

例如是否需定時服藥？是否有運動的顧忌？個性？喜好？情緒？教師應能掌握。

(七)限制班上失能學生的人數

一個班級當中身心障礙學生過多將影響教學的成效，其與一般學生的比率不宜超過1：10。

(八)採發展性活動設計

教學活動應依學生本身的技能程度及學習進度為標準，意即身心障礙學生與一般學生皆循序漸進學習，以發展性動作的形成為根據，此在提供其成功的學習經驗。

(九)發展「功能性」技巧

教師設計教學活動時，能夠有創意的修改活動內容，以便融入各種訓練功能性動作，例如如何更有效推動輪椅。

(十)運用「適應活動」的原則

活動是可彈性改變的，例如修改運動規則、改變教具教材，教師應牢記器材、規則、環境是有時宜的。

(十一) 調整學習環境

此在增加身心障礙學生參與體育課程的安全性、舒適、真實感，例如：減低噪音、遮蔽強光、增加間距...等，以提升身心障礙學生參與體育活動的效果與機會。

第六節 融合式適應體育教學實施現況相關研究

目前國內在適應體育教學現況方面之相關研究文獻，計13篇(附錄2)，若依研究對象分析，國中6篇、國小4篇、啟智班及啟智學校各1篇、國中小學1篇。本節將以國內研究文獻為主，再輔以部份外國文獻分別從教師接受適應體育訓練的情形、教師對身心障礙學生回歸普通班的態度、身心障礙學生回歸普通班的情形、適應體育實施需求等四個方面探討。

一、教師接受適應體育訓練的情形

Chandler 和 Greene (1995) 隨機抽查堪薩斯州 (Kansas) 39位適應體育人員 (APE specialists) 及148位一般體育教師，發現有88.9%的受訪者曾經

參與普通班融合教學之在職訓練，在148位一般體育教師當中僅有6位曾經參與融合式適應體育教學的研習。

1996年，教育部（1996）委託師大體研中心的調查報告書中，發現當時取得適應體育相關學位的人數僅在大專的研究對象中出現一位，各級學校未修習相關課程的體育教師仍居多，高中佔63.64%、高職幾達100%。任課教師多半是配合學校教學需要而擔任適應體育教學，高中職教師類似情形則佔60%以上，當時身心障礙學生以國小、國中為主，有適應體育教師的學校僅佔26.17%。

1997年，教育部（1997b）委託師大體研中心的調查報告書中，各級學校仍高達60%「無特殊體育教師」，高中職部份甚至高達74.03%的學校沒有適應體育教學相關師資，高中職由體育教師「擔任特殊體育教學」者佔 96.58%，比國小 17.99%、國中 46.30%皆高出許多；然而，「未修習特殊體育相關課程，應學校實際需要擔任教學工作者」的比例仍佔76.92%，但令人欣慰的是，已有50.43%的體育教師已「參加過短期特殊體育訓練等相關課程研習」，此時，在國內外取得主修特殊體育教學相關學位者已進步至9.40%（11位）。同年，施大立（1997）對國中階段的調查結果，身心障礙學生的任課教師有49.7%為體育教師，李偉清（1997）的研究結果仍然發現沒有修習過特殊體育學分或曾參加過特殊體育相關研習的教師佔73.1%（包含特教教師）。

許銘松（2000）針對國小啟智班體育教學現況調查，擔任體育教學的教師背景為特殊教育系所畢業者佔39.98%，特殊教育專業科目二十學分班結業者佔40.92%。有參加1~2次適應體育研討會者佔42.46%，但，沒有參加過研討會的比率佔48.25%。同年，陳理哲（2002）針對國小教師的研究結果中有修習適應體育學分或曾參加相關研習的比率佔47%。

吳泰億（2005）以高雄市中小學為對象的研究中，在152份問卷中，顯示仍有53.3%的教師未修習相關學分，其中國中階段教師，未修習相關學分者佔47.5%。次年，葉宏達（2006）調查中部五縣市含有身心障礙學生普通班，擔任適應體育教師，在198份問卷結果得知，46%的任課教師已修習過適應體育學分或參加相關研習。

Block 和 Obrusnikova (2007) 從1995年至2005年的相關研究文獻中發現多數普通班體育教師對於融合教學持負面態度，原因有1.普通班體育教師本身在相關知能訓練的不夠，2.沒有成功的融合經驗，尤其是第1點，在很多的研究生中，多數老師認為他們還沒有足夠的能力或專業面對融合式適應體育教學 (Chandler & Greene, 1995; Lieberman, Houston-Wilson, & Kozub, 2002; Lienert, Sherrill, & Myers, 2001) 。Block 和 Rizzo (1995)發現受過越多、越專業訓練課程的教師，對於重度障礙學生的融合態度越支持，因此，適應體育相關課程的訓練，是一項必須快馬加鞭繼續努力的重要工作。

二、教師對身心障礙學生回歸普通班的態度

研究結果顯示教師對於學生回歸普通班進行融合式適應體育教學的態度與融合之身心障礙學生的障礙程度及類別有關 (Block & Obrusnikova, 2007) 。Block 和 Rizzo (1995) 隨機抽樣美國中西部幼稚園至高中公立學校普通體育教師，發現普通體育教師對於重度的身心障礙學生持負面態度。Duchane 和 French (1998) 同樣自美國中西部抽樣182位國中普通體育教師，亦有類似的結果，同時也發現教師對於在普通班教中度智障學生偏向正面態度，卻對情緒困擾及重度障礙學生持負面態度，此結果與Rizzo 和 Vispoel (1991) 的發現一致。然而在Hardin (2005) 的研究中我們仍然可以發現老師對於融合式適應體育教學的態度並非完全偏向支持或不支持。

Chandler 和 Greene (1995) 發現普通班體育教師有37%贊成身心障礙學生回歸主流，特殊體育教師則有78%贊成。Rizzo 和 Kirkendall (1995) 以問卷調查226名大四的體育系學生，發現這些未來的體育教師有77%贊成身心障礙學生在體育課程實施回歸主流。

Downs 和 Williams (1994) 的研究中發現沒有和身心障礙學生接觸過的教師對於實施回歸主流的態度較為積極正向，他們認為這可能是因為當時這些有教過身心障礙學生的教師，所面對的身心障礙學生造成了教師負面的態度。Center 和 Ward (1987) 也認為態度會有所差別是因為先前接觸身心障礙學生經驗愉快與否，若先前經驗是負向的，則會造成對回歸主流

負向的態度，而這也可能是因為這些教師對回歸主流的錯誤觀念所導致，然而，曾經有修習過相關課程的教師較持正向態度。

綜合上述，體育教師之所以對回歸主流有負面態度，是因為對身心障礙學生的不夠了解，因此，對體育教師的職前或在職教育，應能夠確立他們對身心障礙學生的正確觀念。

多位研究者在他們的研究中發現對於身心障礙學生回歸主流的態度，女性比男性較持正向態度 (Aloia, Knutson, Minner & Von Seggern, 1980 ; Downs & Williams, 1994 ; Tringo, 1970) ，不過，在Patrick (1987) 與 Rizzo 和 Vispoel (1991) 的研究中，教師的性別並沒有顯著的影響。因此，性別是否能成為影響因素，仍待再研究。

許銘松 (2000) 針對國小啟智班體育教學現況調查，啟智班教師對啟智班實施融合式適應體育教學的意見部份，多數啟智班教師認為障礙程度較輕者可實施融合式適應體育教學，融入普通班級人數不宜太多，以免無法兼顧而失去融合美意；普通班學生必須有接納身心障礙學生的態度，並付出愛心，避免標記，不嘲笑身心障礙學生；並建議啟智班教師協助普通班教師在體育教學上的各項工作，普通班教師應修習適應體育相關學分、真心接納身心障礙學生、尊重學生，改變教學方式，學習融合教學技巧，設計個別化教育計畫，提供合適的評量方式，加強班級管理技巧；在學校方面，建議多舉辦研習，使校長、主任、教師都具備特教理念，成立教學

研究小組，定期開研討會，編列經費提升無障礙學習環境品質，補充各種教材、教具、設備；在教育行政單位，提供適應體育相關知能的在職進修，多舉辦融合式體育教學研習會，提供教學資源，派專業人員巡迴指導。

2002年，陳理哲（2002）針對國小的研究結果，認為在普通學校中身心障礙學生與普通學生一起上體育課可行的達38%，認為可偶爾嘗試，但認為「在特殊班進行體育教學為佳者」仍高達49.1%。葉宏達（2006）以中部五縣市小學的研究中，對於身心障礙學生與普通學生一起上體育課的意見，認為是可行的佔42.4%，認為不可行的仍佔25.3%，可偶爾嘗試的佔26.8%。

歸納以上，由於政府的積極推展，學校的體育教師對於身心障礙學生的了解的確產生效果，而且對於身心障礙學生的恐懼也降低，所以，間接提升了教師們的信心，進而支持度有增高的情形。

三、身心障礙學生回歸普通班的情形

Chandler 和 Greene (1995) 的調查研究中，已有69.5%學生在普通班接受適應體育課程，30.5%仍安置在自足式特教班。Melograno 和 Loovis (1980、1988a、1988b) 的研究中，教師們認為身心障礙學生與一般學生一起上體育課所產生的限制有四個：第一、學生本身障礙的特質，第二、學生本身的基本能力、活動的選擇空間、設備的不適切，由此可見當時體育教師觀念上的偏差（施大立，1997）。

教育部（1996）委託師大體研中心的調查報告書中，身心障礙學生的

上課型態，國小、國中則以「與普通學生相同一起上課」、「與普通學生一起，但自由活動」、「統合教學」為主，然而，高中部份則以「與普通學生相同一起上課」60%、「與普通學生一起，但自由活動」50%居高，但高職部份，則是「特別班教學」75%為主。

在教育部（1997a）委託師大體研中心的調查報告書中，國小及幼稚園對於智能障礙學生的體育課安置狀況，在一般班級上課者佔25.95%，多半以在特殊班上課（63.66%）為主，實際參加體育課仍居少數（4.89%），而且，集中全校特殊學生上課的也少見（5.01%）。同年，教育部（1997b）委託師大體研中心的調查報告書中，在高中職回收121份問卷中，對於身心障礙學生的安置，採隨普通班上體育課者達62.81%，教學型態則以「與普通學生一起上體育課，活動內容亦相同」（50.41%）、「與普通學生一起上體育課，但自由活動」（46.28）較為普遍，對於身心障礙學生的課程編製則以「與正常相同，使用全校統一的體育教學計畫」54.55%、「沒有編製特殊體育教學課程」32.23%為主；同時，調查各級學校特殊體育教師們在特殊體育教學成績評量的內容比重及重要性，發現高達85.15%（高中職84.30%）的教師認為情意最重要。

施大立（1997）對國中階段的研究調查結果，各校對身心障礙學生的體育課安排以安置在特殊班為主，任課教師則以體育教師居多，課程規劃以「設計個別化體育教學方案」、「根據教師教學方便，彈性擬定」、「使用

一般學生教學計畫，但予以簡化」為主。

體育委員會（1999a）的報告書，高中及中小學在身心障礙學生的安置以安置於一般班級居多。次年，許銘松（2000）針對國小啟智班體育教學現況調查，90.65%以全校組成一班教學即特殊班教學。

陳福順（2002）針對國小適應體育的調查結果亦仍偏重將身心障礙學生安置在特殊班上課，且擔任適應體育教師以導師為主。同年，陳理哲（2002）針對國小的研究結果中，身心障礙學生有77.5%安置在特殊班，因此，體育課也都在特殊班實施。

葉宏達（2006）以中部五縣市的小學普通班為研究對象中，身心障礙學生與普通學生一起上體育課，但獨自運動者佔62.6%。

由以上得知，國小階段較早實施融合式適應體育課程，但多數教師仍以較方便的教學方式對身心障礙學生實施教學，近年來則由於個別化教育方案的推行，體育教師才開始有IEP的概念，踏入融合式適應體育教學。

四、適應體育實施需求

Melograno 和 Loovis 分別於1980年及1988年，調查Ohio州36及26個學校，研究樣本數分別為150名、131名（施大立，1997）。體育教師對於教身心障礙學生的適應體育知能仍具需求，尤其適應體育課程內容、特殊教育的訓練、了解身心障礙學生特質、對身心障礙學生的評量技巧及處理、行為管理技巧、相關法令知識、行政組織的支援、實施適應體育的程序。

施大立（1997）對國中階段的研究調查結果發現，教師對於國內現行適應體育有關法令、身心障礙學生的特質、身心障礙學生動作評量的工具和技巧、現行可用之適用教材、適應體育教學的經驗、安排和執行適應體育方案的程序、身心障礙學生行為處理的技巧等七項訊息的需求度達八成以上；對於對身心障礙學生實施適應體育教學、為特教教師及體育教師提供適應體育在職進修機會、另編經費來購置適應體育教具、器材及改善現有運動設施、對身心障礙學生實施適應體育個別化教育方案、制訂法律來推動適應體育、多舉辦一些特殊運動會及國際性適應體育與運動交流活動、由教育部統一編訂適應體育的教材等七項實務項目的需求率皆在六成以上。

陳福順（2002）以施大立（1997）的問卷為研究工具，以國小特殊教育及體育教師為研究對象，結果仍發現：1.教師對於「法令資訊需求」、「運動傷害與特殊狀況之防範與處理」、「體育動作評量的工具和技巧」、「現行可用、適用的教材資訊」、「對適應體育教學經驗資訊」、「如何安排和執行適應體育方案資訊」、「專業訓練與在職訓練資訊」、「對無障礙環境與相關教具、器材、設備資訊」等八個項目的需求比率仍高達八成以上；2.教師對「對身心障礙學生實施適應體育教學」、「對制訂法律來推動適應體育」、「對由教育部統一編訂適應體育教材」、「對另編經費來購置適應體育教具、器材及改善現有運動設施」、「對身心障礙學生實施適應體育個別化教育方

案」、「對特殊教育教師提供適應體育在職進修機會」、「舉辦一些特殊運動會及國際性特殊體育與運動交流活動」等七個教學實務上之需要，均達六成以上。同年，在陳理哲（2002）針對國小的研究與葉宏達（2006）以中部五縣市小學普通班的研究，也有相同的結果。

吳泰億（2005）的研究中對於各項的需求亦達七成以上，另亦包括特殊教育的教學能力、體育的教學能力、參加適應體育的進修、證照制度、從事適應體育的學術研究、從事適應體育教材之研發、從事適應體育教具的創新製作、由教育部編定統一的適應體育教材、將適應體育納入特殊教育法、教育部編列適應體育相關經費、將適應體育納入身心障礙教育專業團隊的服務範圍、透過學校的行政支援來推展適應體育、需要志工的支持參與。

綜合以上所述，我們發現在推行的初期，體育教師對各項的需求度極高，這也證明了政府在推行融合式適應體育教學時，應率先辦理各項研習以充實教師的教學知能。而融合教育的理念目前的確已被認同及執行，但從以上諸多需求，我們可以間接得知，現任體育教師在實施融合式適應體育教學時，仍有許多困難，闕月清（2000）曾提出造成融合式適應體育教學無法真正落實的原因有：1.缺乏各項資源，如行政支援、經費、父母的支持參與；2.教師專業能力的不足，如班級管理技巧、調整課程能力、不願改變教學法、不願配合；3.教師工作量的增加，上列相關研究結果，似乎都已

印證了專家學者的說明。Lieberman, Houston-Wilson, 和 Kozub (2002) 在視障體育教學研討會上做問卷調查，結果發現參與研討會的老師，有66%的老師認為自己還沒有足夠的專業能力面對融合式適應體育教學，同時，63%的老師有設備器材上的需求，57%的老師有課程計畫相關知識的需求。

多數的研究亦顯示大部份的老師認為自己尚未具有足夠的專業能力，Block 和 Obrusnikova (2007) 認為這樣的情形可能使老師產生無力感，進而產生負面的態度，因此，教師的在職訓練必須予以重視。