

第一章 緒 論

1.1 研究背景

由於近幾年來，國內在經濟、教育、政治與科技上，有顯著蓬勃性發展。其間，不但產業結構產生整體性變化，國民平均所得亦逐年提高。相對的，在國民所得提高之際，及面對隔週休二日來臨，如何善用空閒時間從事休閒活動，便成為目前首先考量之課題。儘管如此，然而現階段中發現一問題存在，雖然國民休閒時間增加，但生活素質卻未見提高，社會富裕，精神生活卻顯得貧乏。此外，對於青少年階段智能障礙者在休閒活動方面的重視，卻一再忽略。誠如杜威所說：「生活即是教育，教育即是生活」。休閒對於智能障礙者而言，是自我認定及吸取生活與社會經驗的最佳機會。張淑娟(民 84)指出智障學生藉由休閒活動的參與，可以與人發展良好的社會互動關係，並提昇社交生活技能。此外，青少年智能障礙者亦與一般青少年相同，此階段正值身心迅速發展的時期。何福田和蔡培村(民 85)指出，青少年正處於人格成長與生活適應之關鍵期，學習與休閒、工作與休閒之調融，對其身心發展有良好之助益。因此由上述得知，休閒活動的培養對於青少年智能障礙者，扮演著相當重要之角色。另外智能障礙學生經常受到過度之保護及缺乏休閒方面之技能，故較難能有效利用時間從事休閒，造成休閒生活品質不佳，和社區生活漸漸脫節，進而導致社會生活的不良適應(張蓓麗、孫淑柔，民 84)。

許多特殊教育的學者研究指出，提供身心障礙者符合年齡的適當休閒活動，有助於對社會的適應(Brannan, Chinn, & Verhoven, 1981; Reynolds, 1981)。有些學者認為身心障礙者學會了正當的休閒技能可減少不適當或不

被接受的行為，並促進其社會發展(Favell , 1973 ; Wehman , Renzaglia , & Bates , 1985 ; 張照明 , 民 88)。基於以上之論點，面對休閒新時代之來臨，休閒活動對於青少年智能障礙者的確重要，然而在倡導的同時，如何先行瞭解其休閒參與及休閒阻礙之現況，進而透過學校、家庭雙方面通力合作落實休閒教育，以達休閒活動於青少年智能障礙者之效能提供，還其根本治療之道。有鑑於此，本文藉由休閒及休閒教育相關文獻，以提出其倡導對策，並陳述其智障青少年學生休閒教育之重要性，希望冀此作為參考。

1.2 研究動機

基於維護基本人權與人生而平等的立場，對於身心障礙者，也應享有休閒權益(Bender, Brannan & Verhoven, 1984; 傅惠珍, 民 81)。由於智障者智能較低，難以確切地利用休閒時間來安排休閒活動，因此休閒時間易虛度光陰，或僅從事自我刺激活動(Wehman & Schleien, 1981)；此外，由於本身對外界人、事、物的知覺能力較為薄弱，使其在感官、知覺、動作、語言、認知、社會與情緒各方面的發展，較為遲緩，更由於本身休閒技能的不足，所能從事的休閒活動經常受到限制(林千惠, 民 81; 胡文婷, 民 83; 洪榮照, 民 84)，甚至部份智障者到處破壞干擾，滋生事端，增加無謂之社會問題與成本，因此如何引導與教育智障者建立正確休閒生活觀、從事有益身心的休閒活動與休閒技能之養成，則成為當前迫切重視的課題。盱衡國內啟智班課程部份現況，教育部(民 77)所編訂之「啟智學校(班)課程綱要」中，僅以少數幾個單元或單元內的部份主題，簡要介紹休閒活動，並以原則性的提及與培養學生休閒的正確觀念。以目前各特殊學校或啟智學校等休閒教育的實施現況來看，似乎在休閒設備、設施有待加強，而實際教學部份有逐一進步與落實；然而如此，仍有部份教育工作者對於休閒教育之基本理念仍有錯誤的觀念。諸如洪榮照(民 84)提出所含混的認定「休閒教育就是藝能科教育」、「既是休閒就應任其發展」、「休閒教育就是擴建設施」等，這些概念直接影響到教師對學生休閒教育的重視程度及施行休閒教育的做法。

智障休閒相關研究指出，休閒生活與休閒教育對於身心障礙青少年有相當之重要性。學者(王美芬, 民 82; 孫孟君, 民 86; 游家政, 民 76; 陳麗華, 民 80; 黃中科, 民 79; 郭國良, 民 85; 賴哲民, 民 78)的研究指出

身心障礙青少年的休閒活動參與情形和性別、年級、家庭社經地位、家庭所在地、身體障礙等因素有關。而缺乏理想同伴、缺乏零用錢、父母師長不同意、時間、場地設備等因素是休閒阻礙之因素，研究者發現住校可能也是參與休閒活動的影響因素之一，遂以身心障礙類別、性別、通勤或住校等自變項進行高職特殊學生休閒生活參與、期望、阻礙的研究。王天苗(民 81)亦指出對於智能障礙學生，其教育重點，主要加強生活自理、社會人際、溝通、知覺動作、基本認知、健康、居家、工作和休閒等能力的培養，以協助其增進社會適應的能力，進而增加生活樂趣，提昇生活品質。智障青少年學生無論在認知發展、語言、抽象思考等各方面之能力普遍低下，也伴隨注意力之缺陷、學習遷移困難、人際等各方面之問題(郭為藩，民 80；何華國，民 81)。陳香玲(民 72)指出中重度智能障礙學生很少會懂得在適當時機選擇並從事適合他自己的休閒活動。綜合上述之呈現，休閒生活培養與休閒教育之引導對於智障青少年恢復身心之成效，佔有相當重要之因素，因此如何將其落實與觀察追蹤之結果呈現便成為本篇研究報告之核心焦點。

1.3 研究目的與問題

根據上述研究背景與動機，即能瞭解休閒生活與休閒教育之應用對於智障青少年學生的生活自理、社會人際、溝通、知覺動作、基本認知、健康、居家、工作和休閒等能力成效具極大益處與正面之效益；鑑此，本研究目的與問題如下：

1. 探討智障青少年學生在校與在家中之休閒活動及接受休閒教育之現況。
2. 探討智障青少年學生之休閒活動類別及影響其參與休閒活動之阻礙類別。
3. 透過活動分析(Activity Analysis)之構面，並以此作為參與觀察紀錄之基礎，以探討智障青少年學生休閒教育效能之成效。
4. 探討休閒教育內涵之因素構面對智障青少年學生休閒教育效能之影響。

1.4 研究限制

基於上述研究背景、動機、目的與問題，即瞭解休閒生活培養與休閒

教育之引導對於智障青少年恢復身心之成效，佔有相當重要之因素。鑑此，本研究之限制如下：

就研究限制而言，本研究係以個體之觀點做一實證研究，礙於時間、人力、物力等條件限制，故本研究僅以智能障礙青少年學生於在校生活作習與活動學習期間，透過該校專家（含教務、教學與實習輔導主管）教師長期教育與觀察經驗，作一深度訪談與問卷施測；同時，透過該校專家與教師將家庭問卷發放家長填寫，期以經由學校與家庭休閒教育效能作一比較；然而學校問卷調查乃屬校內體制外之活動，鑑此，其學校問卷回收較為困難。另外，學生於家中之休閒生活與休閒教育之實際觀察紀錄，礙於家長配合之困難度，故本研究並未與學生家長作一面對面之深度訪談與觀察紀錄，且尚無法納入學生於家中休閒生活與休閒教育之實際調查與觀察紀錄結果分析，其問卷回收亦較為困難。

1.5 研究流程

依據上述研究背景、研究動機、研究目的與限制，本研究流程制定如

圖 1.1 所示。

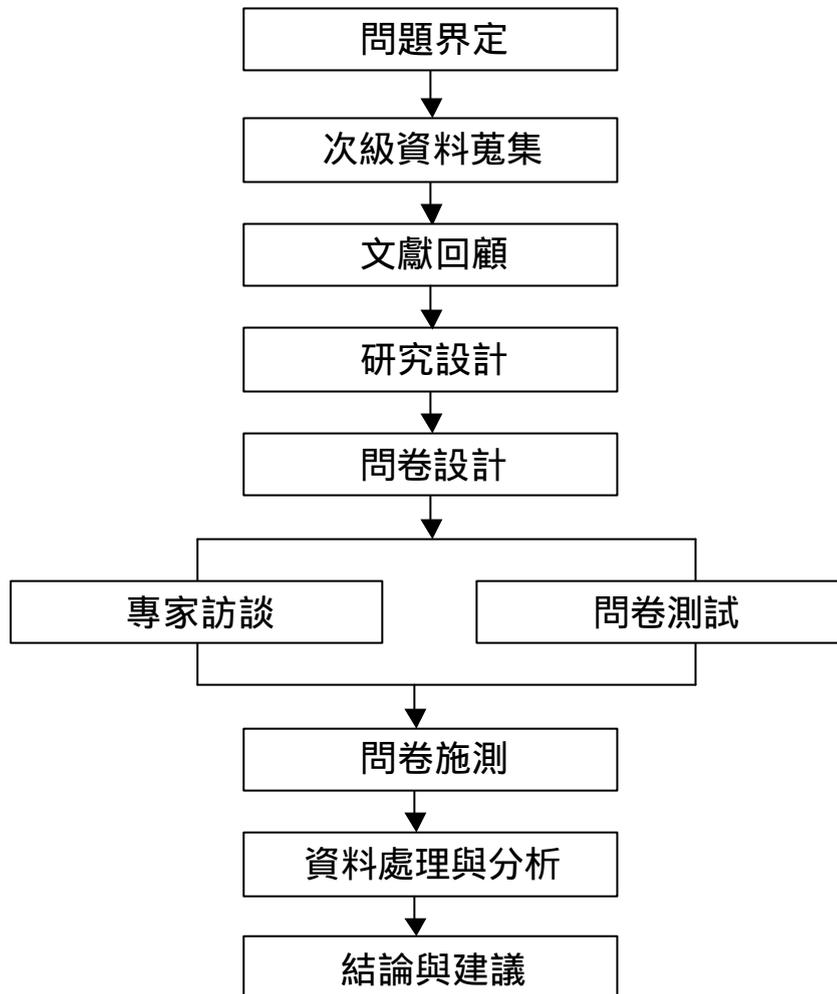


圖 1.1 研究流程圖

第二章 文獻回顧

2.1 休閒的定義

1. 「休閒」的英文 leisure，此語源自拉丁文的 licere，與希臘語 Schole 的含意相同，意指「被許可的活動」或「無拘無束的活動」，甚至具體指出，係指一種非謀生性質的「學習」、「禱告」、「思考活動」（許義雄，民 69）。從中文的字面來看，「休閒」包含了「休息」和「閒暇」兩個層面的內涵，所以它似乎既包括了「閒暇的自由時間」，同時也指涉從事足以「令人恢復精神或體力的休息活動」。而這裡所謂的休息活動，就與常被拿來和休閒一起使用的字眼「遊憩」的意義十分接近（林東泰，民 83）。
2. 什麼是休閒？休閒是一種個人行為；休閒只有發生在社會滋養和鼓勵的環境，休閒更帶來生理的顯著改變(Gene Bammel, 涂淑芳, 民 85)，那麼休閒到底是怎麼一回事？休閒是指在生活領域中除去工作、有關活動以及說話、睡眠以外剩餘的時間，在那段時間內，人們不受制於外來壓力所迫，不急燥、平和的、愉悅的、昇華的心理狀態中樂於從事的活動 (Gene Bammel, 涂淑芳, 民 85)。由以上 Gene 對休閒的看法，我們可瞭解到休閒所強調的基本概念是自由，包括時間上的自由與精神上的自由。
3. 70 年代，美國休閒學者(Iso-Ahola, 1980)開始強調休閒並非某一特定時間或活動，其本身是一種心理的或存在的狀態。強調的是一種主觀的體驗，而判斷其是否為「休閒」經驗有兩個重要的準則：覺知的自由(Perception of Freedom)及內在動機 (Intrinsic Motivation)。覺知自由是一種個人感覺到放鬆無拘束，和自由自在無束縛的狀態。而內在動機，指的是個人做一件事情或活動，受到從事情本身帶來的滿足與愉快感受的驅力去做，而不是為了該事情之背後或其他原因才去做。
4. 「休閒」是什麼？以下歸納出幾點特質，來說明休閒的意義(許素梅，

1999) :

- (1) 自願自發的活動：休閒方式的選擇，時間的擇定，伴侶的邀約，都是種出於內心的需求，高高興興的主動從它，較難受制於強迫。
- (2) 精神滿足的活動：工作是為了收入、名位和金錢報酬，但休閒不是，我們樂於休閒，是因為它帶來愉悅和快樂，它本身就是一種享受。
- (3) 多元的活動：參與一種休閒活動，往往具有多種功能。例如打桌球，常將運動、社交、健身、消遣等在同一個活動中表現出來，而且帶來輕鬆和自由的心理感覺。
- (4) 正向的活動：休閒活動的經驗是可貴的、有益於身心發展的，會帶給人當場的滿足。
- (5) 輕鬆的活動：選擇體力可負荷的活動，使內心世界平和，獲得輕鬆而平靜的生活。

總之，「休閒」是非經濟性、非酬償性的活動，即使在工作是有用的、生產的前題下休閒亦未必是游手好閒，它具有心理感覺自由與微量社會角色義務。故此，西方心理學家和休閒學者，均將休閒視為「工作儲蓄力」，它與工作同樣，均屬生活中重要的一面。

2.2 休閒功能與益處

2.2.1 休閒的功能

1. 休閒有四個方面的功能(陳彰儀，民 78) :

- (1) 是對個人的價值。

- (2) 是對家庭的價值。
- (3) 是對社會的價值。
- (4) 是對經濟發展的價值。

其中對個人的價值是指促進身體、心理的健康，增進社交能力及獲得知識對家庭的價值是指全家人共同參與休閒活動，可以增進家人彼此間的感情，促進溝通管道。對社會的價值是指由於休閒對個人及家庭的幫助，也就能間接能促進社會風氣的安定和樂，以維持社會結構的穩定。對經濟發展的價值是指休閒活動可以增進身心健康，消除工作壓力，提高工作效率，增加生產力。

2.Iso-Ahola(1980)認為人們從事休閒活動有以下功能：

- (1) 透過遊戲與休閒的參與可獲得社會化的經驗而進入社會。
- (2) 經由休閒所增進的工作技能能有助於個人之表現。
- (3) 可以發展及維持人際關係行為與社交互動的技巧。
- (4) 娛樂與放鬆。
- (5) 透過有益的休閒活動以增進人格之成長。
- (6) 避免怠惰及反社會之行為。
- (7) 發展群體感。

3.Witt & Bishop(1979)閱讀過休閒相關文獻後，歸納出下列休閒在人類生活中四個主要功能：

- (1) 淨化：「淨化」是化解不良情緒的心理過程，從事休閒活動可以解除某些負面或過重負擔的正面情緒，它幫助我們維持情緒的平衡。
- (2) 放鬆：休閒活動之放鬆功能有二個作用面，一為「恢復」，即指

個體（人）參與休閒活動是為了恢復精力，包括心智與體能。另一為放鬆是「分歧性」的放鬆，指的是個體（人）參與休閒活動，是為了從其它一些活動中「逃脫」出來。

（3）補償：休閒活動可以幫助個體（人）彌補生活中的不足及缺憾，讓個體有額外機會達成在其它活動（如工作）上無法、難以完成之目標及無法滿足之需求，以求實現。如發揮創造力、家人及朋友建立親密關係等。

（4）類化：有些人傾向於選擇類似生活中其它方面相關的休閒活動，如電腦程式設計師休閒時間看電腦雜誌等。基本上，休閒之類化反應是持續某些既有的、且工作上之活動，以達成生活中自身覺得重要而選擇其它不同的活動，以自身生活為目標。多數人以補償或類化的休閒活動來幫助生活目標的實現。

2.2.2 休閒的益處

提及休閒的益處，部份學者從需求滿足角度來看。Driver, Tinsley & Manfreda(1991)發現從休閒遊憩活動中可以滿足人類四十五種心理需求，最後又將其歸納成八大類，內容包括如下：

- 1.能表現自我才能。
- 2.可增進與別人之情誼。
- 3.滿足權威、支配之需求。
- 4.滿足新奇、另類、新鮮之需求
- 5.滿足安全、穩定、被認同之需求。
- 6.滿足為他人服務之需求。

7.刺激智慧及獲得美感體驗之需求。

8.能安心獨自參與之需求。

2.3 青少年的定義

關於青少年定義，各學者定義不一，但可歸納以下為之：十二歲左右，青春期開始，孩童也從此變成青少年(the Adolescent)。青少年的發展可分成三個階段：早期、中期和晚期。國中三年屬於早期，高中三年屬於中期，晚期大約從高三直至個人開始對自我有比較明確的認識為止(Gene Bammel, 涂淑芳譯，民 85)。由上述定義可得知，青少年年齡階段應約從十二歲至十八歲左右。本研究中，大部分智障青少年學生均為應屆生，故多數為此界定之範圍，而少數部分則為十八歲以上。

2.4 智能障礙或智能不足之定義與相關研究

(一) 智能不足之定義與界說(陳榮華，民 84)

1.一般界說：

(1) 民國五十一年成立中山國校特殊班時所訂定的實施計畫中，針對收容對象指”智商較差而不適宜在普通班之學童”。

(2) 民國 59 年籌辦台北市國中益智班時，亦曾研擬台北市國民中學益智班實施計畫，並提及「特定本計畫俾使就讀本市國民中學之可教育性智能不足學生（智商在 70 - 50 之間），獲得適合其學習能力之教育」。

由這兩項教育計畫上之規定可知，當時係以智商為主要界定要件。

2.特教法上的界說：

- (1) 殘障福利法規定細則」之規定，智能不足指「係受先天或後天原因影響使智能發展遲滯，而對社會生活適應困難者」。
- (2) 教育部於六十三年公佈「特殊兒童鑑定及就學輔導準則」，於第四章第二十三條載明：「本準則所稱智能不足兒童，係指在發展期間由於普通智力功能之發展遲滯，而導致適應之困難者」。
- (3) 根據民國七十六年公布的特殊教育法所提示「本法第十五條第一款所稱智能不足，指依標準化適應行為量表上之評量結果，與相同實足年齡正常學生之常模相對照，其任何一個分量表之得分位於百分等級 25 以下，且個別智力測驗之結果，未達平均負數二個標準差者。前項智能不足，依個別智力測驗之結果，分為輕度智能不足、中度智能不足及重度智能不足等三類。」

3. 綜合性界說：智能不足係指表現在發展時期(the developmental period)「受胎至 18 歲」的一種智力功能顯著低下狀態(IQ70 - 75 以下)，並由此導致，或是併發適應行為損傷，而需要給予特別的扶助，方能適應其家庭、學校及生活。

(二) 智能不足的分類

1. 依據智能程度分類(Grossman, 1977)：如表 2.1 所示。

表 2.1 美國智能不足學會智能不足程度之分類(修正於 Grossman, 1977)：

程度	標準差之範圍	智	商
		比西量表	魏氏量表

輕度智能不足	- 3.00 至 - 2.01	67 - 52	69 - 55
中度智能不足	- 4.00 至 - 3.01	51 - 36	54 - 40
重度智能不足	- 5.00 至 - 4.01	35 - 20	39 - 25
極重度智能不足	- 5.00 以下	19 以下	24 以下

2.民國七十六年公布之「特殊教育法施行細則」，曾將智能不足分成下列三類：

- (1) 輕度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負三個標準差以上，未達平均數負二個標準差。
- (2) 中度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負四個標準差以上，未達平均數負三個標準差。
- (3) 重度智能不足：個別智力測驗之結果未達平均數負四個標準差。

3.衛生署(民 86)的「身心障礙等級」則將智能障礙分成以下四級：

- (1) 極重度：智商未達智力測驗的平均值以下五個標準差，或成年後心理年齡未滿三歲，無照顧能力，亦無自謀生活能力，須賴人長期養護的極重度智能不足者。
- (2) 重度：智商介於智力測驗的平均值以下四個標準差至五個標準差（含）之間，或成年後心理年齡在三歲以上至未滿六歲之間，無法獨立自我照顧，亦無自謀生活能力，須賴人長期養護的重智能不足者。
- (3) 中度：智商介於智力測驗的平均值以下三個標準差至四個標準差（含）之間，或成年後心理年齡介於六歲至未滿九歲之間，於他人監護指導下僅可部分自理簡單生活，於他人保護下可從事非技術性

的工作，但 無獨立自謀生活能力的中度智能不足者。

- (4) 輕度：智商介於智力測驗的平均值以下二個標準差至三個標準差（含）之間，或成年後心理年齡介於九歲至未滿十二歲之間，在特殊教育下可部分獨立自理生活，及從事半技術性或簡單技術性工作的輕度智能不足者。

4. 依據適應行為之分類：

- (1) 分類依據：適應行為係指「個人之獨立能力(personal independence)與社會責任 (social responsibility)的表現，以符合其年齡與文化群體(age and cultural group)標準之程度或有效性而言(Grossman, 1986)。
- (2) 分類級別：司龍與柏濟(Sloan and Birch,1955)曾將適應行為按其程度分為四級，且在不同的年齡階段皆有其評量的重點。
- (3) 格勒斯曼 (Grossman,1977) 也依適應行為把智能不足分為輕度 (Mild)，中度(Moderate)，重度(Severe)及極重度(profound)。

5. 依據教育可塑性的分類法(何華國，民 89)：

其分類依據即以在學校的學習成就，以及在家庭和一社會上的生活學習效率來判斷。下列分法較為普遍：

- (1) 接近正常：智商 76 至 85；
- (2) 可教育性智能不足：智商 50 至 75；
- (3) 可訓練性智能不足：智商 30 至 49；
- (4) 養護性智能不足：智商 30 以下。

這一分類方法的後三類，與我國「特殊兒童鑑定及就學輔導標準」根據智能不足兒童受教育之可能性的分類相同，「特殊兒童鑑定及就學輔導標準」在此項分類上的規定為(何華國，民 89)：

- (1) 可教育性智能不足兒童：其智齡發展極限為十~十一歲，對讀、寫、算等基本學科之學較感困難，但若施予適當之補救教學，尚能學習日常事務。
- (2) 可訓練性智能不足兒童：其智齡發展極限為六~七歲，學習能力有限，在監督下只能學習簡單之生活習慣與技能。
- (3) 養護性智能不足兒童：其智齡發展極限為三歲以下，幾無學習能力，其一切衣食住行終身皆須仰賴他人之養護。

(三) 依所需支持程度的分類(何華國，民 89)

1. 分類依據：1992 年美國智能不足學會一反傳統以智商高低的分類方式，建議按智能不足者在儘可能發揮其功能時所需的支持程度(level of support)而加以分類。
2. 分類細目：
 - (1) 間歇的(intermittent)：零星、因需要而定的輔助。
 - (2) 有限的(limited)：所需的支持式經常性且有時間限制的，但並非歇性的。
 - (3) 廣泛的(extensive)：最少在某些環境(如家中)需要持續性的支持，且沒有時間的限制。
 - (4) 全面的(pervasive)：所需的支持具有恆長、高強度、各種環境的普遍性，且可能終身需要。

基於上述，透過教師與專家之說明得知，本研究智能障礙青少年學生之智能障礙判定，乃由魏氏智力量表與新編中華智力量表為主，將其智能不足程度及智商分類為：輕度-- 69 55，中度-- 54 40，重度-- 39 25 及極重度-- 24 以下。其使用原因為該量表常模新、符合時代需求，對於學生個別智力測驗之檢定較為適宜；此外，部份學生於入學前（即指國中時期）已完成中華智力量表檢測，故入學後由教師以魏氏智力量表作為定期測驗，即利於後續追蹤（Follow-up）及瞭解學生進步狀況與否。

（四）智能障礙青少年之身心發展特徵

智能障礙學生與一般學生的成長模式相似，但其智能發展、動作發展均較遲緩，智能障礙學生的身心特質，綜合專家學者的看法，可從生理特徵、學習特徵及社會行為三方面來分析(王天苗，民 81；林美和，民 83；陳啟森、林曼蕙，民 90)：

- 1.在生理特徵方面：身高、體重、骨骼的發展可能比較差或比較慢，可能有癲癇、心臟病、不適合做劇烈的活動。同時，手眼協調能力差，動作較笨重遲緩，走路姿態較僵硬，有些甚至缺乏行動的能力，均限制其休閒活動的型態與方式。
- 2.在學習特徵方面：其中包含注意力缺陷；知覺能力缺陷；記憶力缺陷；類化能力缺陷，學習遷移有困難及不善於組織學習材料。
- 3.在社會行為方面：自我發展遲滯，缺乏自制、自知，常順著慾望衝動行事，難建立良好的的人際關係。同時，在活動中不易理解團體活動規則，常不能參與有規則的團體活動。再加上自我中心很強，比較固執、畏縮、情緒不穩，過度依賴及缺乏自信心及耐心，因此在團體裡可能

和同齡學童不能融洽相處，容易受到同伴的排斥孤立或指使；一般而言，比較喜愛和較年幼的友伴在一起，因此，活動項目的選擇不能太艱深，宜安排適合年幼學童的休閒活動參與。

2.5 休閒覺知自由與青少年智障者自我概念之重要性

許多休閒學者或專家均肯定休閒對人格形成的重要性，尤其是休閒對自我概念發展的影響被一再地強調，而影響自我概念的要素，與休閒活動參與有關(Iso-Ahola, 1980)。青少年除了課業之外，剩餘的部份時間會參與喜愛的休閒活動，從休閒活動獲得不同的體驗，擴增對自我認識的範圍，將有關自我的訊息，不管是自己看待自己或別人看待自己，均放入自我概念的架構中，增加自我概念的廣度與深度。青少年除可藉由休閒活動滿足自己的心理需求外，亦藉由休閒活動達到自我認識及自我發展的目的(范靖惠，民86)。Simpson 與 Meaney(1979)即認為智能障礙者之適當身體活動的學習與自我概念有正相關。

休閒活動對於智障青少年發展具有正面的意義 陳啟森及林曼蕙(民90)就從以下三方面來說明智障者運用閒暇時間從事休閒活動之重要性：

- 1.可促進身心之發展：適當之休閒活動之參與，可促進智障者之身心成長。
- 2.能增進融合：適當的訓練與機會的提供，可提高智障者參與社區活動的可能性。
- 3.能減少不適當之行為及增進休閒技巧：透過休閒活動參與，可促進休閒技能之發展，並而提升生活品質。

由此可見，就心智障礙學生而言，個人之休閒活動機會與在校接受休閒

教育指導除可促進其身心健康，動作技能發展及社會人際互動的功能外(盧台華，民 75；莊懷義等人，民 79)，甚至可促進個體自我認知發展之能力，以達到根本治療之目的，助其早日融入社區生活(Fallen & Umansky, 1985；杜正治，民 84)。

2.6 智障青少年休閒阻礙之內涵、因素與相關性研究

近幾年來，許多學者針對身心障礙者或智能障礙者參與休閒活動之阻礙因素做一相關實証研究，其因素包含了：個人能力、時間運用、財力資源、社會孤立、師(家)長態度、設施提供及學習興趣等。有鑑於此，本研究茲將智障青少年學生參與休閒活動阻礙因素之相關實証研究陳述如下：

- (一) Crawford 和 Godbey(1987)統整各類休閒阻礙之研究，將休閒阻礙定義為個體主觀知覺到影響個體偏好以至於放棄或參與某休閒活動的理由，並發展休閒阻礙模式，將影響個體休閒喜好休閒參與的阻礙分成三種類別，其分別為：個體內在阻礙，人際阻礙及結構性阻礙因素。而本研究所闡述之休閒阻礙變項，如肢體上之阻礙、判斷思考之阻礙、創造力之阻礙、戶外性休閒活動之心理阻礙、互動、競爭或妥協之阻礙、主動參與之心理阻礙、獨立性活動參與之阻礙等，均歸屬於上述之分類中。
- (二) Compton 等(1981)研究指出肢體障礙者參與休閒活動的阻礙可分為 1. 人的障礙：生活的安排、個別差異、個人角色；2. 組織/政策的障礙：服務系統、政策法規、經濟狀況；及 3. 環境的障礙：建築物的障礙、提供服務者的態度、交通的障礙。

- (三) 智能障礙之學生，因本身動作發展遲緩，語言發展遲滯，比較不能有效與人溝通；加上能力有限，不容易理解團體的活動規則，甚至表現異常行為而有社會適應之困難，導致參與休閒活動之能力受到限制(王天苗，民 81；胡雅各，民 81)。
- (四) Maynard(1983)對障礙者參與休閒活動的研究指出影響因素有：態度的、環境的、社會經濟的障礙。而公共設施、公園、戲院、教堂等建築物的設計不佳，阻礙障礙者進入；合適的大眾運輸的缺乏則限制了障礙者的移動。
- (五) 孫孟君(民 86)研究身體障礙青少年休閒自由、休閒偏好及休閒阻礙，結果發現性別與身體是否障礙是影響休閒生活的重要因素。此外，身心障礙者的休閒阻礙更多樣化，諸如交通、休閒同伴、他人指導、場地設備...等。
- (六) Wehman, Renzaglia & Bates(1985)提出智能障礙學生常會有溝通技能，生活自理能力、動作技能、認知及職業障礙，並常會有不適當之社會行為。

綜合上述學者之論點，造成智障青少年學生休閒活動阻礙之因素，除本身能力、生理、認知與溝通外，另有師家長之支持、社會環境、時間、經濟、家庭環境、場地硬體設施與法令落實等，均為影響智障青少年學生參與休閒活動之阻礙因素；因此，如何克服上述之問題與障礙，便成為當前所應重視之課題。

2.7 休閒教育之定義

休閒教育最基本的定義是「為休閒而實施的教育」(education for leisure)。郭淑玲(民 84)認為「休閒教育乃為教導基本的休閒認知、技能與態度，提供休閒機會，並透過一種思考及自願學習的歷程，使學習者獲致自由參與及自我內在的滿足之終生教育」。呂建政(民 83)將休閒教育定義為「休閒教育乃是協助人們認識休閒的意義，善用休閒時間，學習休閒活動技巧，養成休閒選擇能力，建立休閒倫理，以促進人們生活內涵之充實，與生活意義之創造的教育」。劉興漢(民 80)指出，休閒教育乃是針對休閒與休閒活動而設的教育。休閒教育的主要內容，在於積極地改變個體知識、情意及技術；換言之，休閒教育正是指導休閒活動知識，培養休閒活動意願、興趣及增進休閒活動技能的教育。Dattilo & Murphy(1991)提出對於休閒教育之觀點，休閒教育是休閒服務必要的構成要素之一。其本身是一種清楚明瞭休閒服務之目標，及如何達到目標的多面向過程。此外，他們亦提出休閒教育之特點，以突顯休閒教育之意義(劉子利，民 89)：

- (一) 休閒教育是一種人權(human right)，其本身乃基於一個重要前提上，即指個體不分種族、社經狀態、性別、膚色、宗教信仰及能力，均可藉由人權來從事休閒。
- (二) 休閒教育是一種自決(self-determination)，其本身在幫助個體能獨立去選擇可使自己感到愉悅及滿足的休閒活動。
- (三) 休閒教育是一種動態過程(dynamic process)，其繼續不斷地提升個體有關休閒的知識、技巧與認知。

(四) 休閒教育重視均衡與深入核心(balance and core)，休閒教育除了供給一般正常人外亦重視殘障、弱勢者的權力，且要致力於排除殘障、弱勢者參與休閒活動的障礙，並促使每位個體均可深入享受休閒的樂趣。

綜合上述各學者之論點，本研究者歸納並界定其休閒教育之廣泛性定義：休閒教育乃屬個體終生、非間斷性的活動過程，其間，每個人均有參與休閒活動與自我決定之權利，並從箇中獲取休閒技能、增進休閒認知、確認休閒需求、善用休閒資源、休閒態度之轉換及促進休閒能力，爾後，達至自我實現、自我覺知與自我肯定之境地。

2.8 休閒教育之功能

智障青少年學生面臨諸多休閒參與阻礙之情況下，往往因為如此，而造成身心恢復之成效不彰；但透過正確的休閒教育，卻能使其促進各項之發展，有鑑於此，休閒教育對於智障青少年學生產生以下幾種功能：

- (一) 依據 Bloland(1987)與 Dowd(1982)研究中指出休閒教育有下列之功能
- 1.增進創造力與自我表達。
 - 2.使學生自我表達與自決。
 - 3.使學生自我實現並發掘個人人生的意義。
 - 4.使學生有體驗成就與能力的機會。
 - 5.發展個人人格與特質。
 - 6.促進或維持生心理健康。
 - 7.發展人際與社交互動技巧。
 - 8.促使學業進步。

(二) 依據 Mundy(1976、1979)的構想，休閒教育的「產出項」應達其下功能：

- 1.在自我認知方面：使個體能瞭解自我休閒興趣和期望；具備充份休閒知識和技能；確認自己的休閒品味；選擇適合自己價值的休閒行為。
- 2.在休閒認知方面：使個體能瞭解休閒的意涵；擁有豐富的休閒體驗；結合休閒與自我生活方式；確認休閒與生活品質之關係；認識休閒與社會結構之關係。
- 3.在休閒技能方面：使個體能規劃自身的休閒生活方式；具備多元活動類型的入門技能；對自我選擇之休閒活動擁有高度技能。
- 4.休閒決定方面：使個體能蒐集各種休閒資訊；選擇各種不同的休閒途徑；確認各種休閒活動的結果；選擇適合自身休閒活動；自我評估自身選擇的休閒行為。
- 5.在社交互動方面：使個體能透過溝通技巧達到休閒目標；確認休閒活動中適合自身社交互動模式；選擇在休閒活動中適合自身社交互動關係；運用休閒活動中適合自身的社交互動關係以達成自我實現。

綜合上述，倡導休閒教育於智障青少年學生而言，可使其本身個體促使與增進休閒技能、休閒自我決定、社交互動機能、善盡休閒資源、慎選休閒活動之能力、生心理恢復成效及自我成就實現等益處；故言之，休閒活動之選定、休閒教育內涵之設計與倡導，便成為本研究探討之議題。

2.9 休閒教育之背景、智能障礙者休閒教育內涵與休閒生活相關研究

(一) 運用休閒活動改善個人休閒生活品質，早期主要是針對身心殘障人士，進行所謂休閒治療(TR, Therapeutic Recreation)(高俊雄，民 88)。休閒治療是配合醫學治療，透過休閒活動，促使病患能夠自行獨立參與休閒活動，改善病患正常生活的能力 (Dattilo, Murphy, & William, .1991)。由於休閒活動具有趣味、能力技巧、社會交往等特質，遂成為正式教育訓練課程中運用來輔助、提高身心正常人士學習成效的方法，也就是常說的寓教於樂的休閒活動(高俊雄，民 88)。休閒參與以及休閒生活品質成為全體社會大眾關心的課題，因此，休閒服務者除了提供休閒機會外，也開始面臨新的任務，必須協助參與者建立一系列個人休閒能力之養成，促進有意義的休閒參與體驗，Dattilo 和 Murphy 稱之為休閒教育活動，其概念如圖 2-1 所示。

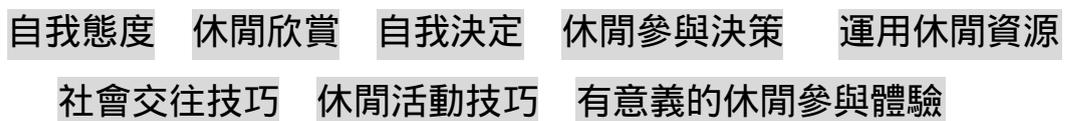


圖 2.1 休閒教育活動養成階段(Dattilo & Murphy, 1991)

(二) 在早期二十年中，休閒教育一直被視為休閒治療服務中最重要之一環；然而在臨床上與社區之設立，其本身傳輸系統規劃之建構乃以休閒教育內涵模式作為基石 (Peterson & Gunn, 1984 ; Mundy & Odum, 1979) 在本研究文獻蒐集過程中，發現 Peterson & Gunn(1984) Mundy (1998) 所建構之休閒教育內涵模式仍有相似之處，且互為支持系統，並以此作為休閒治療之試測與實施準則；其二者本身乃基於個體之休閒獨立性為主軸，並將其個體之自我覺知、休閒覺知、休閒知識、休閒活動技能、休閒資源、社交互動技能與自我決策技能等方

面作一提昇；爾後，進而強化休閒生活型態，以達其個體自我實現為目的。基於上述，本研究所引用 Peterson & Gunn 於 1984 年所發展之休閒教育內涵模式即可作為實徵性之研究，如表 2.2 所示。

<p>休閒覺知：休閒知識、自我覺知、休閒與遊戲態度、相關休閒參與及決策技能。</p>	<p>社交互動技能：雙人互動技能、小團體互動技能、大團體互動技能。</p>
<p>休閒資源：活動機會、個人資源、家庭資源、社區資源、國家資源。</p>	<p>休閒活動技能：傳統類活動、非傳統類活動。</p>

表 2.2 休閒教育內涵模式(原引 Peterson & Gunn , 1984)

(三) 透過該模式之建立，Peterson and Gunn(1984)進而提出休閒教育內涵之目標，其陳述如下：

1. 發展休閒覺知與其重要性；
2. 發展遊戲與休閒之自我覺知；
3. 探索個人休閒態度與價值；
4. 發展休閒活動之解決問題能力；
5. 尋休閒資源及其運用之概念；
6. 促進社區休閒遊憩活動之整合；
7. 拓展休閒機會之概念；
8. 促進休閒行為之自我決定；
9. 協助個人休閒哲學之發展；
10. 發展社交互動之能力；

11. 探索新的休閒技能；
12. 提升個人多元化之休閒技能；
13. 創造發展休閒技能的新天地；
14. 發展休閒技能之最高層級。

(四) 在智能障礙休閒教育內涵與休閒活動相關實證研究上 Dattilo 與 Schleien(1994)指出為智能不足者之休閒服務，其內涵應包括結合社會、活動參與、適合年齡行為之發展、自我決定及家庭成員合作與溝通等。而 Sheridan 和 Springfield (1987)亦列出適合智障成人年齡的休閒活動或遊戲表，研究指出從休閒活動及社會互動中，障礙者能與他人分享社交、道德和認知過程並了解眾人所期望的行為準則。研究也發現，成人智能不足者，個人與社會適應、社會技巧、正向的自我概念和他人的支持系統等有密切的關連。

(五) 基於上述，本研究範圍—高雄市立楠梓特殊學校，其所賦予學生之課程大體上分為三類，分別為：社區生活能、個人生活能力與家庭生活能力；而休閒教育(活動)課程均包含於此三類課程之中，以定期或不定期方式進行休閒教育(活動)課程，如球類運動、伸展運動或打擊樂等課程於校內為固定課程；而保齡球、社區性活動等課程則屬校外不定期課程；由於該校提供學生課程多元，進而使其本研究得以順利進行。為使本研究結果更為精確，本研究乃利用美國彼德生與谷恩(Peterson and Gunn)於 1984 年中“ *Therapeutic recreation program design:Principles and procedures* ”一書所提及之活動分析內涵(Activity Analysis)及結合孟地(Mundy)於 1998 年所提出之休閒教育

規劃 (Leisure Education Program) 作為觀察紀錄依據，由於美國彼德生與谷恩(Peterson and Gunn, 1984) 及孟地 (Mundy, 1998) 分別於活動分析 (Activity Analysis) 與休閒教規劃 (Leisure Education) 中提及透過該方法能以理解參與者或個體之實際與潛在行為；故此，基於上述即能瞭解智能障礙青少年學生之於休閒教育的實際效能及實際與潛在參與行為之呈現為何。鑑此，其相關內涵呈現如下：

- 1.活動分析(Activity Analysis)之定義、內涵(Peterson and Gunn, 1984)：
 - (1)定義：活動分析乃將一系列之建構活動與相關變數作一系統性應用的過程，其目的在於將所指定之活動予以分類與檢視外，亦能取決所謂成功性的活動參與所應具備之個體行為本質。
 - (2)內涵：體適能操作方面 (Physical Requirements) --含肢體適時置於正確位置；活用肢體能力；手眼協調能力；肢體運用之延展度、速度與彈性能力；活力與耐力程度；手、腳、耳與腦部理解及並用能力。活動認知方面 (Cognitive Requirements) -- 含活動多元規則或指令之認知；對活動規則與指令之記憶力存留；對活動之注意力集中；活動所能應用之策略或技巧認知；對活動所運用之智能理解能力與活動機會之掌握；活動空間、物體、與對手或合作對象等判別與確認之能力。社交互動方面 (Interaction and Social Requirements) --含內在個體互動；外在個體互動；集合體互動；雙人互動；單面向互動；多面向互動；團體內互動；團體間互動。針對此構面，本研究經專家與教師審視後，礙於學生之條件限制 (因部份指標無法判別) 與時間限制，仍以休閒教育內

涵模式(Leisure Education Content Model)中社交互動技能(Social Interaction Skills) 構面之雙人互動 (兩人為主) 小團體互動 (約十人) 與大團體互動 (十人以上) 之內涵作為衡量依據。情緒 (感) 表達方面 (Emotional or Affective Factors) --含對活動興奮快樂程度 ; 對活動罪惡感程度 ; 對活動心痛難過程度 ; 對活動生氣程度 ; 對活動恐懼程度 ; 對活動挫折感程度。

2. 休閒教育規劃 (Leisure Education Program) 內涵 (Mundy, 1998) :

- (1) 休閒覺知方面 (Leisure Awareness) --含休閒概念與生活實際應用之瞭解程度 ; 休閒概念與生活作一結合 ; 休閒活動之責任歸屬 ; 藉由過去休閒經驗法則能辨別更多元與潛在性之休閒活動。
- (2) 自我覺知方面 (Self Awareness) --含休閒興趣、態度、能力、需求、與休閒價值之瞭解 ; 休閒滿意度之瞭解 ; 休閒期望程度 ; 休閒目標決定與生活落實之瞭解 ; 休閒活動結果之辨識與瞭解 ; 休閒阻礙的瞭解與洞悉解決之道。
- (3) 休閒技能方面 (Leisure Skills) --含休閒自我決定、問題解決與規劃評估達其休閒目標之能力 ; 洞悉休閒目標與休閒價值之關聯性 ; 安排休閒活動之能力 ; 活動能力與自我選擇休閒體驗之能力 ; 休閒行為與其他行為之不同處有所區別之能力。
- (4) 休閒資源方面 (Leisure Resources) --含善用個人、學校、家庭、社區環境等休閒資源與休閒體驗 ; 評估與善用休閒設施、休閒產品與休閒活動區域。

綜合上述，休閒教育對於智障青少年學生之休閒技能培養、自我覺知、生心理恢復、社交互動技能、瞭解與善用休閒資源、及社會適應等均有促進與發展之功能；有鑑於此，其內涵結構之整合與落實之應用，則成為各相關單位與教育工作者所須學習之課題。

第三章 研究方法

3.1 研究架構與測量方法

本研究首先以美國彼德生與谷恩(Peterson and Gunn) 於西元 1984 年所發展之休閒教育內涵模式(Leisure Education Content Model)做為原始架構，以智障青少年學生之休閒生活與休閒教育為主題，應用德爾菲法(Delphi Method)對該校專家含教務、教學與實習主管進行面對面訪談與問卷調查，以李克特(Likert Scale)六點量表法之問卷分別調查與瞭解該學者專家對休閒教育內涵模式之休閒覺知、社交互動技能、休閒活動技能與休閒資源四個

構面應用於評估智能障礙青少年休閒效能之可行性，期以不同向度之意見整合，進一步達到研究共識；同時亦請該校專家與教師將其家庭問卷發放予各家長填寫，期以透過問卷調察結果比較學生於學校間與家中之休閒教育效能及相關意涵。所謂德爾菲法(Delphi Method)其技術為一種使專家們的意見經由結構化的溝通程序以獲致一致結果的預測方法，其目的在獲取專家們的基本共識，以尋求對特定預測事項的一致意見，既可集思廣益之效，又可維持專家們獨立判斷的品質(黃俊英，民 85)。

爾後，再依據美國彼德生與谷恩(Peterson and Gunn,1984)之活動分析(Activity Analysis)及孟地(Mundy,1998)之休閒教育規劃(Leisure Education)二者所歸納之構面指標，以李克特六點量表法製作一觀察紀錄表，使本研究者進行參與觀察法(Participant Observation)，所謂參與觀察法即指觀察員融入被觀察之情境，成為該團體之一員，則為「參與的觀察」(黃光雄、簡茂發，民 89)，其目的乃在於分析教師透過休閒教育內涵模式與休閒活動之於學生所產生休閒教育效能及其行為交互作用為何，之後再與教師討論與審視其觀察紀錄各構面指標之結果。本研究以其記錄智能障礙青少年學生於休閒教育與休閒活動中之實際參與結果及效能，而其量表修訂過程，學者張玉鈴(民 87)曾指出為避免答題的趨中現象，經詢問專家同意後，將原量表 Likert 五點量尺與七點量尺改為六點量尺計分；而本研究亦為避免上述現象產生，則經詢問專家同意後，將教師問卷、家庭問卷與觀察紀錄表改制為六點量尺計分。鑑此，綜合以上說明，本研究架構制定如圖 3-1 所示。

智能障礙青少年學生
休閒教育之效能

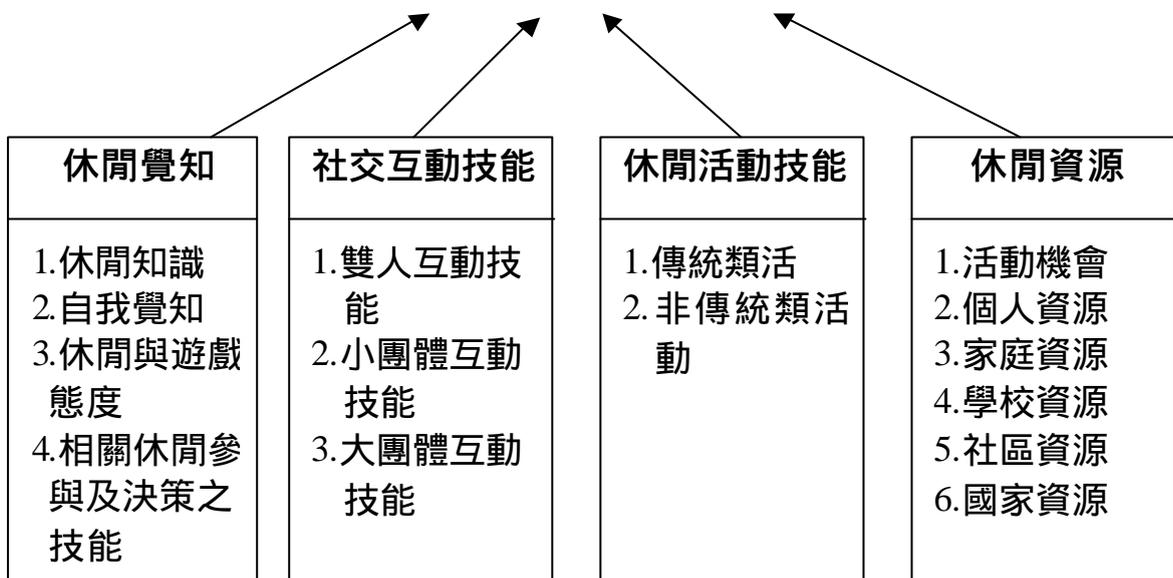


圖 3.1 本研究休閒教育內涵模式(原引於 Peterson and Gunn , 1984)

3.2 休閒教育內涵模式相關變數之操作性定義

- (一) 能障礙青少年學生：本研究智能障礙青少年學生，以高雄市立楠梓特殊學校之高職部學生為研究主體。
- (二) 休閒生活：即指學生在校期間（非上課時段）或放學後在家中，所從事之休閒活動。
- (三) 休閒教育：即指透過學校單位與家庭對於學生休閒領域相關課程之安排，並予以適當教學與指導稱之。
- (四) 休閒覺知部份：
 - 1. 休閒知識：即指學生對休閒之概念；休閒行為與其他行為之異同；休閒參與之益處；及個人對休閒參與之責任。

- 2.自我覺知：即指學生休閒參與能力及限制之分析；過去參與過的休閒活動與遊戲型態；休閒活動與其他行為之動機；目前所參與之休閒活動型態與滿意程度。
- 3.休閒與遊戲態度：即指社會上對遊戲與休閒行為；學生態度與行為之關係；影響休閒滿意度之阻礙；家庭於年幼時期對孩童教導之態度。
- 4.相關休閒參與及決策技能：即指檢測出具可行性之休閒參與替代方案；能依據所獲得知資訊作為休閒活動之決策；休閒活動參與之計劃能力；解決問題之能力。

(五) 社交互動技能部份：

- 1.雙人互動技能：即指學生之對話溝通、互助合作，及競賽之技能。
- 2.小團體互動技能：即指學生之團體妥協、合作與自我肯定之技能。
- 3.大團體互動技能：同小團體互動技能。

(六) 休閒活動技能部份：

1. 傳統類：運動類，如打球、郊遊與旅行、游泳、慢跑、散步、登山及健行等；藝術與手工藝，如戲劇表演、做手工藝品及繪畫等；心智遊戲與嗜好，如打電玩、玩遊戲、唱歌、看電視、聽音樂、看電影、看錄影帶(或 VCD)、棋藝或排藝、打擊樂與節奏樂等。
2. 非傳統類：家庭裝潢與維修，如做家事、烹飪等；園藝與寵物養育；欣賞性活動，如閱讀及戲劇欣賞等。
3. 學生均有休閒活動參與之能力。
4. 學生透過休閒活動技巧學會解決問題之能力。

5. 相關休閒活動能使其運用至其他活動技能。
6. 能克服肢體上之阻礙。
7. 能克服判斷思考之阻礙。
8. 能克服創造力之阻礙。
9. 能克服戶外性休閒活動之心理阻礙。
10. 能克服缺乏獨立性之休閒活動參與。
11. 能辨識與操作休閒活動之能力。

(七) 休閒資源部份：

1. 活動機會：即指家庭或學校之活動提供之活動與適合之活動為何；潛在性的休閒參與活動；確認自己所偏好活動。
2. 個人資源：即指學生透過休閒活動技能或休閒教育，學會運用至其他之活動技能；個人能力與資源足以影響休閒參與；可利用之休閒經濟資源；利用活動技能可運用至其他活動技能。
3. 家庭資源：即指住家環境可提供足夠休閒資源；家長瞭解家中其他成員之休閒興趣。
4. 學校資源：即指學校提供適當與充足之休閒資源。
5. 社區資源：即指公私立機構單位所提供之休閒遊憩活動；單一性或多元性之私立俱樂部與興趣團體；志願服務機會；有關設施、服務及其他活動資訊之確認；活動參與時可利用之交通工具為何。
6. 國家資源：同社區資源，並瞭解其資源善用與確認。

(八) 休閒教育之效能：即指專家、教師與家長期從事教育與觀察學生經驗，並依其個人意志填答或口述德爾菲法(Delphi Method)之深度訪談

內容與問卷調查法之問項，進而瞭解休閒教育效能之於智障青少年學生如何；其內涵包括：休閒活動具有極大之益處；相關休閒活動能恢復生、心理功能；長期性休閒活動技能可使其恢復生、心理功能；透過休閒活動參與，能使其加入團體與自我肯定技能；透過廣泛性休閒活動技能，可使其可使其恢復生、心理功能；休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會找出其他可行性之休閒參與活動；休閒資源與社區環境結合能促進其恢復生、心理功能；休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會自身參與休閒活動計劃能力。

3.3 資料調查、分析方法與施測時間

3.3.1 資料調查與分析方法：

本研究資料調查分為三大部分，第一部分乃利用德爾菲法(Delphi Method)對該校專家含教務、教學與實習輔導主管進行深度訪談，並取其相互共識之意見，以作為問卷設計之基準。依據上述，本研究之德爾菲法(Delphi Method) 調查對象選定之根據原則如下：

- 1.對本研究範圍有深入瞭解且實際從事相關之教育工作者；
- 2.其工作年資與教學經驗至少為三年以上；
- 3.具落實智障青少年學生之休閒教育與休閒生活倡導者。

由於該三位專家為實施智能障礙青少年學生之休閒活動課程與休閒教育之規劃者兼倡導者，且該校所有教師均依循其所落實之相關課程之設計與規劃，故本研究以該三位專家作為德爾菲法(Delphi Method) 調查對象選定之對象。爾後，俟專家審視並達成共識後，始進而修正研究構面之測量指標，並以其做為問卷設計之依據。第二部分乃根據上述經修整後之研究構面與施

測指標針對該校專家、教師實施面對面訪談與問卷調查，亦請該校專家與教師發放問卷調查予家長填寫，就其長期教育與觀察學生/子女在校及在家之生活作習與活動學習之經驗，評估上述構面對智能障礙青少年學生/子女休閒教育效能之影響外，並分析智能障礙青少年學生/子女之個人屬性與研究構面是否具顯著性差異。資料調查結果經信度測試及逐步迴歸分析(Stepwise)及單因子變異數分析(One-way ANOVA)後，期能瞭解休閒教育內涵模式對智能障礙青少年學生休閒教育效能之影響及其他相關研究結果之呈現。第三部份則乃依據美國彼德生與谷恩 (Peterson and Gunn ,1984) 之活動分析 (Activity Analysis) 及孟地(Mundy,1998) 之休閒教育規劃 (Leisure Education) 二者所歸納之構面指標，進行參與觀察法(Participant Observation) 以作為參與觀察紀錄依據，其參與觀察紀錄過程乃透過專家先行與會通知各教師，並說明本研究之來意與相關內容說明後，再進行採用隨機抽樣(Random Sampling)七個班級作為本研究參與觀察法之運用，其各班學生人數以 8 位至 13 位不等(被觀察人數總共 48 人)，每位學生均為一個樣本數，並由本研究者進行觀察紀錄。爾後，將其記錄結果予以各教師審視，及所觀察之結果正確與否，則與教師共同商討，以便於降低分析結果之誤差性產生。基於上述，本研究將其結果與前二部份做一比較、歸納與統整，使其內涵之建構更具完整性。

3.3.2 施測時間：

本研究深度訪談之開放式結構性問卷、教師與家庭問發放於民國九十一年一月至三月，共為期三個月時間；而觀察紀錄部份，於民國九十一年一月初至一月底，及二月底至三月中，共為期約一個半月進行觀察記錄；每次觀

察紀錄之時間，約為一小時半至二個小時。

3.4 研究假設

依據上述資料調察、分析方法與施測時間，本研究制定研究假設如下：

(一) 學校與家庭部份之研究假設：

1. 學生/子女不同年齡與休閒覺知呈無顯著性差異。
2. 學生/子女不同年齡與社交互動技能呈無顯著性差異。
3. 學生/子女不同年齡與休閒活動技能成呈顯著性差異。
4. 學生/子女不同年齡與休閒資源呈無顯著性差異。
5. 學生/子女不同年齡與休閒教育效能呈無顯著差異。
6. 學生/子女不同年級與休閒覺知呈無顯著性差異。
7. 學生/子女不同年級與社交互動技能呈無顯著性差異。
8. 學生/子女不同年級與休閒活動技能呈無顯著性差異。
9. 學生/子女不同年級與休閒資源呈無顯著性差異。
10. 學生/子女不同年級與休閒教育效能呈無顯著差異
11. 學生/子女不同障礙程度與休閒覺知呈無顯著性差異。
12. 學生/子女不同障礙程度與社交互動技能呈無顯著性差異。
13. 學生/子女不同障礙程度與休閒活動技能呈無顯著性差異。
14. 學生/子女不同障礙程度與休閒資源呈無顯著性差異。
15. 學生/子女不同障礙程度與休閒教育效能呈無顯著差異。
16. 透過休閒教育內涵模式，休閒覺知無法有效預測休閒教育效能。
17. 透過休閒教育內涵模式，社交互動技能無法有效預測休閒教育效能。

18.透過休閒教育內涵模式，休閒活動技能無法有效預測休閒教育效能

。

19.透過休閒教育內涵模式，休閒資源無法有效預測休閒教育效能。

(二) 參與觀察紀錄部份之研究假設：

- 1.學生不同年齡與體適能操作呈無顯著差異。
- 2.學生不同年齡與活動認知呈無顯著差異。
- 3.學生不同年齡與社交互動呈無顯著差異。
- 4.學生不同年齡與情緒（感）表達呈無顯著差異。
- 5.學生不同年齡與休閒覺知呈無顯著差異。
- 6.學生不同年齡與自我覺知呈無顯著差異。
- 7.學生不同年齡與休閒技能呈無顯著差異。
- 8.學生不同年齡與休閒資源呈無顯著差異。
- 9.學生不同年級與體適能操作呈無顯著差異。
- 10.學生不同年級與活動認知呈無顯著差異。
- 11.學生不同年級與社交互動呈無顯著差異。
- 12.學生不同年級與情緒（感）表達呈無顯著差異。
- 13.學生不同年級與休閒覺知呈無顯著差異。
- 14.學生不同年級與自我覺知呈無顯著差異。
- 15.學生不同年級與休閒技能呈無顯著差異。
- 16.學生不同年級與休閒資源呈無顯著差異。
- 17.學生不同障礙程度與體適能操作呈無顯著差異。
- 18.學生不同障礙程度與活動認知呈無顯著差異。
- 19.學生不同障礙程度與社交互動呈無顯著差異。

20. 學生不同障礙程度與情緒（感）表達呈無顯著差異。
21. 學生不同障礙程度與休閒覺知呈無顯著差異。
22. 學生不同障礙程度與自我覺知呈無顯著差異。
23. 學生不同障礙程度與休閒技能呈無顯著差異。
24. 學生不同障礙程度與休閒資源呈無顯著差異。

第四章 結果與分析

4.1 德爾菲法(Delphi Method)分析結果

(一) 德爾菲法(Delphi Method)之施測程序：

1. 確立本研究之目標：

- (1) 瞭解智障青少年學生目前在校期間或在家中休閒生活概況；及其休閒阻礙因素與類別。
- (2) 瞭解智障青少年學生休閒覺知、社交互動技能與休閒活動技能之

培養及指導。

(3) 瞭解智障青少年學生可運用之休閒資源是否充足。

(4) 瞭解目前學校單位休閒教育落實現況與其效能為何。

2. 進行德爾菲法(Delphi Method)深度訪談之調查對象為：

(1) 專家 A：為該校之教務主任，性別：男，其教育背景為大學畢業，服務年資為二十七年。

(2) 專家 B：為該校之教學組組長，性別：男，其教育背景為大學畢業，服務年資為三年。

(3) 專家 C：為該校之實習輔導處主任，性別：男，其教育背景為大學畢業，服務年資為二十年。

3. 除運用美國彼德生與谷恩(Peterson and Gunn)所發展之休閒教育內涵模式與蒐集應用於智障青年學生之休閒覺知、社交互動技能、休閒活動技能與休閒資源的相關文獻外，亦期以獲取國內現階段對於智障青少年學生休閒教育之資訊，予以俾益本研究之發展。

(二) 深度訪談內容分析與專家對其各構面衡量指標之同意程度如下(見表 4-1、表 4-2)：

表 4-1 智障青少年學生休閒生活與休閒教育專家深度訪談紀錄表

專家順序		專家 A	專家 B	專家 C
衡量構面與指標		專家意見說明	專家意見說明	專家意見說明
	(1) 休閒活動與其他行為有所不同	會	會	會
	(2) 休閒活動動機與興趣	有	有，但較被動	有，表現極明顯
	(3) 休閒活動之滿意度	有	有	有
	(4) 見到同儕從事休閒活動時，會主動加入參與	較困難	較困難	中輕度可，但重度與極重度較難
	(5) 休閒活動之自我負責與掌控	較困難	較困難	中輕度可，但重度與極重度較難
	(6) 有休閒活動之習慣	有	有	較少

1.休閒覺知	(7) 休閒概念有所瞭解	困難頗高	困難頗高	困難頗高
	(8) 自我決定與選擇休閒活動	困難頗高，且需協助	困難頗高，且需協助	困難頗高，且需協助
	(9) 休閒活動可建立良好自我學習態度	是	是	是
	(10)自我瞭解造成休閒滿意度之阻礙	較困難	較困難	較困難
	(11) 過去休閒活動之記憶，並能一再應用於現階段生活中	會	會	會
	(12) 能依據所獲得之資訊，作為休閒活動之決策	較困難	較困難	中輕度可，但重度與極中度較難
2.社交互動技能	(1) 雙人對話溝通之技能	會	會	會
	(2) 雙人互助合作之技能	會	會	會
	(3) 團體與雙人競賽之技能	會，且強烈	會，且強烈	會，依程度分
	(4) 團體妥協之能力	會，依自我意識程度區分	會，依自我意識程度區分	會，依自我意識程度區分
	(5) 團體互助合作之能力	會	會	會
3.休閒活動技能	(1) 學生均有休閒活動參與能力	有，但須依照個人能力區分	有	有
	(2) 學生透過休閒活動技巧可使其學會解決生活自理問題之能力	會，但須依照個人能力區分	會	會
	(3) 相關休閒活動能使其運用至其他活動技能	會	會	會
	(4) 辨識休閒活動操作之能力	會，但須依照個人能力區分	會，但須由老師領導	中輕度可，但重度與極重度較難
	(5) 克服休閒活動之肢體上阻礙	會，須長期教育	會，須長期教育	會，須長期教育
	(6) 克服休閒活動之判斷思考阻礙	會，須長期教育	會，須長期教育	會，須長期教育

表 4-1 (續) 智障青少年學生休閒生活與休閒教育專家衡量構面指標之深度訪談記錄表

專家與同意程度 衡量構面與指標		專家 A	專家 B	專家 C
		專家意見說明	專家意見說明	專家意見說明
3.休閒活動技能	(7) 克服休閒活動之創造力阻礙	會，須長期教育	會，須長期教育	會，須長期教育
	(8) 克服休閒活動之戶外性心理上阻礙	會，須長期教育	會，須長期教育	會，須長期教育
	(9) 克服獨立性休閒活動參與	會，須長期教育	會，須長期教育	會，須長期教育
4.休閒資源	(1) 住家環境附近有充足休閒資源	尚可	尚可	尚可
	(2) 學校提供適當與充足之休閒資源	是	是	是
	(3) 自我學習能力會影響休閒參與意願	會，依其能力不同	會	會
	(4) 家庭與學校休閒資源供給會影響休閒參與意願	會	會	會

	(5) 家庭與學校附近有充足休閒資源	尚可，仍需加強	尚可，仍需加強	尚可，仍需加強
	(6) 休閒活動能使其發揮額外潛在性休閒活動技能	會	會	會
	(7) 確認與辨識自身所偏好之活動	會，依能力不同	會	會
5.休閒教育效能	(1) 休閒活動具有極大之益處	是會	是會	是會
	(2) 相關休閒活動能恢復生、心理功能	會	會	會
	(3) 長期性休閒活動技能可使其恢復生心理功能	會	會	會
	(4) 廣泛性休閒活動技能可使其恢復生、心理功能	會	會	會
	(5) 透過休閒活動參與，能使其加入團體與自我肯定技能	會	會	會
	(6) 休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會找出其他可行性之休閒參與活動	會	會	會
	(7) 休閒資源與學校/住家環境結合能促進其恢復生、心理功能	會	會	會
	(8) 休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會自身參與休閒活動計劃能力	會，但須長期教育	會，但須長期教育	會，但須長期教育

資料來源：本研究匯整

表 4-2 智障青少年學生休閒生活與休閒教育專家衡量構面指標之同意程度表

專家與同意程度		專家 A						專家 B						專家 C					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. 休閒覺知	(1) 休閒活動與其他行為有所不同				*						*							*	
	(2) 休閒活動動機與興趣					*				*							*		
	(3) 休閒活動之滿意度				*					*							*		
	(4) 見到同儕從事休閒活動時，會主動加入參與		*							*					*				
	(5) 休閒活動之自我負責與掌控		*						*							*			
	(6) 有休閒活動之習慣						*			*					*				
	(7) 休閒概念有所瞭解		*						*							*			
	(8) 自我決定與選擇休閒活動		*					*							*				

知	(9) 休閒活動可建立良好自我學習態度			*						*							*		
	(10) 自我瞭解造成休閒滿意度之阻礙		*							*					*				
	(11) 過去休閒活動之記憶，並能一再應用於現階段生活中			*						*					*				
	(12) 能依據所獲得之資訊，作為休閒活動之決策	*							*					*					
2. 社交互動技能	(1) 雙人對話溝通之技能					*						*							*
	(2) 雙人互助合作之技能					*					*							*	
	(3) 團體與雙人競賽之技能					*					*							*	
	(4) 團體妥協之能力					*					*							*	
	(5) 團體互助合作之能力					*					*							*	
3. 休閒活動技能	(1) 學生均有休閒活動參與能力					*				*								*	
	(2) 學生透過休閒活動技巧可使其學會解決生活自理問題之能力					*				*								*	
	(3) 相關休閒活動能使其運用至其他活動技能				*					*								*	
	(4) 辨識休閒活動操作之能力			*						*								*	
	(5) 克服休閒活動之肢體上阻礙			*					*						*				
	(6) 克服休閒活動之判斷思考阻礙			*					*		*				*			*	
	(7) 克服休閒活動之創造力阻礙					*				*									*
	(8) 克服休閒活動之戶外性心理上阻礙					*				*								*	
	(9) 克服獨立性休閒活動參與				*						*							*	

表 4-2 (續) 智障青少年學生休閒生活與休閒教育專家衡量構面指標之同意程度表

專家與同意程度		專家 A						專家 B						專家 C					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. 休閒資源	(1) 住家環境附近有充足休閒資源				*						*						*		
	(2) 學校提供適當與充足之休閒資源					*						*							*
	(3) 自我學習能力會影響休閒參與意願						*					*							*
	(4) 家庭與學校休閒資源供給會影響休閒參與意願					*						*					*		
	(5) 家庭與學校附近有充足休閒資源					*					*						*		

源	(6) 休閒活動能使其發揮額外潛在性 休閒活動技能		*					*						*
	(7) 確認與辨識自身所偏好之活動		*				*					*		
5. 休閒 教育 效能	(1) 休閒活動具有極大之益處			*				*					*	
	(2) 相關休閒活動能恢復生、心理功能			*				*					*	
	(3) 長期性休閒活動技能可使其恢復生 心理功能			*				*					*	
	(4) 廣泛性休閒活動技能可使其恢復 生、心理功能			*				*					*	
	(5) 透過休閒活動參與，能使其加入團 體與自我肯定技能				*				*					*
	(6) 休閒活動與休閒教育之指導，能使 其學會找出其他可行性之休閒參與 活動			*				*					*	
	(7) 休閒資源與學校環境結合能促進其 恢復生、心理功能				*				*					*
	(8) 休閒活動與休閒教育之指導，能使 其學會自身參與休閒活動計劃能力			*				*					*	

*代表同意程度；1 代表非常不同意，2 代表不同意，3 代表有點不同意，4 代表有點同意，5 代表同意，6 代表非常同意

資料來源：本研究匯整

本研究構面乃利用美國彼德生與谷恩(Peterson and Gunn)於 1984 年所發展之休閒教育內涵模式，作為本研究之可行性分析。但經由該校之受訪專家審視後，認為某些構面之指標礙於時間限制之考量，目前無法深入探討外；且其部份並非適用於智能障礙青少年學生，透過德爾菲法(Delphi Method)之深度訪談與各構面指標同意程度表（為避免各專家作答趨於中間數，本表乃採由李克特五點量表修正為六點量表，以達其精確度），俟專家審視且達其共識後，基於上述表 4-1 與表 4-2 之結果，本研究將其構面指標修正原因

作一歸納外，並將原始與修正後構面指標彙整如下(見表 4-3)：

(三)休閒覺知：

1.休閒知識：

由於本研究另納入休閒教育效能該變項構面，故經專家審視與觀察智能障礙青少年學之休閒活動與休閒教育呈現後，則將“休閒參與之益處”該指標歸屬於休閒教育效能構面，此外，為使學校教師與家長填答問卷時更為具體釐清，另將“休閒行為與其他行為之異同性”該指標改為“休閒行為與其他行為有所不同”。而其餘指標“休閒概念”與“本身對於休閒參與之責任”則予以保留。

2.自我覺知：

由於本研究該指標之相關變項經由專家審視後，大多數學生過去休閒活動與遊戲型態較為單調而不多元性，且難以回溯過去活動對於自身之休閒教育效能之具體呈現，故未將該指標“過去休閒活動與遊戲型態”納入。而其餘指標部份，為使其脈絡關係更為明確，則修正以下：

(1)“目前對於休閒活動之滿意度”則仍為保留。

(2)“休閒參與之能力及限制之分析”則修正為“影響滿意度之限制分析”。

(3)“休閒行為與其他行為之動機”則修正為“休閒活動之動機與興趣”。

3.休閒與遊戲態度：

由於本研究礙於時間、人力與物力之限制，故社會方面之探究則未納入。鑑此，則將“一般社會上對於休閒與遊戲之態度”該指標尚未納入。而其餘指標經專家審視後，為使其該構面更具體呈現，故將其修正如下：

(1)“遊戲與態度間之關係”仍予以保留。

(2) “影響休閒滿意度之阻礙”仍予以保留。

(3) “家庭於年幼時期對孩童教導之態度”則修正為“家庭於年幼時期對孩童教導之滿意度及休閒活動之倡導”。

4. 相關休閒參與及決策技能：

該衡量構面之指標，經專家審視後，均認為“解決問題之能力”該指標應修正為“解決生活自理問題之能力”較為適切，並將其歸屬為“休閒活動技能”該構面之衡量指標則較為具體、適當，鑑此，則予以修正之。而其餘指標仍予以保留。

(四) 社交互動技能：

該衡量構面與相關變數經專家審視與觀察後，其指標仍予以保留。

(五) 休閒活動技能：

該衡量構面之指標，由於學校與家庭所從事與實施之休閒活動，與 Peterson and Gunn 所列舉之活動類別有所區別，故專家建議將其傳統類與非傳統類之活動類別作一修正。此外，經專家審視與觀察後，認為該構面仍能納入其他指標予以完整性之衡量，故經由文獻回顧之內涵與該校現況之洞見，則另外歸納以下之相關指標變數：

1. 學生均有休閒活動參與之能力。
2. 學生透過休閒活動技巧學會解決生活自理問題能力。
3. 相關休閒活動能使其運用至其他活動技能。
4. 能克服肢體上之阻礙。
5. 能克服判斷思考之阻礙。
6. 能克服創造力之阻礙。
7. 能克服戶外性休閒活動之心理阻礙。

8.能克服缺乏獨立性之休閒活動參與。

9.能辨識與操作休閒活動之能力。

(六)休閒資源：

由於本研究礙於時間、人力與物力等限制，故社區資源與國家資源二構面則尚未納入，取而代之的是學校資源。其餘構面與指標之修正說明如下：

1.活動機會(活動類別之提供與呈現—於敘述性統計中)：

經專家審視與觀察後，該變項除將“潛在性的休閒參與活動”與“確認自己偏好活動”予以保留外，另透過文獻相關內容則納入“學校與家庭所提供之活動為何”及“適合之活動為何”，以達其構面衡量之適切性與完整性。

2.個人資源：

該構面之衡量指標之一——“可利用個人之休閒經濟資源”該指標經專家審視後，均認為由於大多數學生之經濟均由父母支出，且從事活動之同時父母隨旁在側，故專家認為此指標不須予以衡量進而刪除。而“利用活動技能可運用至其他活動技能”該指標則專家認為應歸屬“休閒活動技能”較為適當，故將其移至該構面予以衡量。另外，專家建議將“個人能力與資源足以影響休閒參與”予以保留外，並納入“利用活動技能可發揮額外潛在性之活動技能”該項指標，以達至構面之完整性。

3.家庭資源：

經專家審視與達其共識後，將其相關指標修正如下：

(1)“瞭解家中其他成員之休閒興趣”修正為“瞭解家中智障子女之休閒興趣”。

(2)“住家環境附近之資源”則予以保留外，另納入“住家環境可提供足夠

與適當休閒資源“以達其構面衡量之完整性及適切性。

4.學校資源：

由於本研究以學校與家庭為主要範圍，故學校資源之構面為本研究所應衡量之主要變項。經專家審視後，則依據家庭資源之指標作為該構面衡量指標之參考，其內容如下：

- (1)學校提供適當與充足之休閒資源。
- (2)學校附近環境可提供足夠休閒資源。
- (3)瞭解學校智障學生之休閒興趣。

(七)休閒教育效能：

由於本研究乃依據 Peterson and Gunn(1984)所發展之休閒教育內涵模式為基石，期以透過此模式對於學生或子女之休閒教育效能外，並探索其生、心理恢復之效能。經專家審視與觀察後，再透過相關文獻之蒐集，進而將其該構面所具代表性之相關指標與變項予以歸納，其說明如下：

- (1) 休閒活動具有極大之益處。
- (2) 相關休閒活動能恢復生、心理功能。
- (3) 長期性休閒活動技能可使其恢復生、心理功能。
- (4) 透過休閒活動參與，能使其加入團體與自我肯定技能。
- (5) 透過廣泛性休閒活動技能，可使其恢復生、心理功能。
- (6) 休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會找出其他可行性之休閒活動參與。
- (7) 休閒資源與社區環境結合能促進其恢復生、心理功能。
- (8) 休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會自身參與休閒活動計劃能力。

表 4.3 本研究休閒教育內涵模式各構面與指標修正

原始構面與指標	修正後之構面與指標
<p>(一)休閒覺知：</p> <p>1. 休閒知識：(1)休閒概念；(2)休閒行為與其他行為之同異性；(3)休閒參與之益處；(4)本身對於休閒參與之責任。</p> <p>2. 自我覺知：(1)休閒參與之能力及限制之分析；(2)過去休閒活動與遊戲型態；(3)休閒行為與其它行為之動機；(4)目前對於休閒型態之滿意度。</p> <p>3. 休閒與遊戲態度：(1)一般社會上對於休閒與遊戲之態度；(2)遊戲與態度間之關係；(3)影響休閒滿意度之阻礙；(4)家庭於年幼時期對孩童教導之態度。</p> <p>4. 相關休閒參與及決策技能：(1)檢測出具可行性之休閒參與替代方案；(2)能依據所獲得知資訊作為休閒活動之決策；(3)休閒活動參與之計劃能力；(4)解決問題之能力。</p>	<p>(一)休閒覺知：</p> <p>1. 休閒知識：(1)休閒概念；(2)休閒行為與其他行為有所不同；(3)本身對於休閒參與之責任。</p> <p>2. 自我覺知：(1)休閒活動之動機及興趣；(2)目前對於休閒活動型態之滿意度。(3)影響滿意度之阻及與限制分析</p> <p>3. 休閒與遊戲態度：(1)遊戲與態度間之關係；(2)影響休閒滿意度之阻礙；(3)家庭於年幼時期對孩童教導之態度與推廣。</p> <p>4. 相關休閒參與及決策技能：(1)檢測出具可行性之休閒參與替代方案；(2)能依據所獲得知資訊作為休閒活動之決策；(3)休閒活動參與之計劃能力。</p> <p>(二)社交互動技能：</p> <p>1. 雙人互動技能：即指學生之對話溝通、互助合作，及競賽之技能。</p> <p>2. 小團體互動技能：即指學生之團體妥協、合作技能。</p> <p>3. 大團體互動技能：同小團體互動技能。</p>

<p>(二) 社交互動技能：</p> <p>1. 雙人互動技能：即指學生之對話溝通、互助合作，及競賽之技能。</p> <p>2. 小團體互動技能：即指學生之團體妥協、合作與自我肯定技能。</p> <p>3. 大團體互動技能：同小團體互動技能。</p>	<p>(二) 休閒活動技能(含活動類別)：</p> <p>1. 傳統類 (呈現於敘述性統計中)：</p> <p>(1) 運動類：如打球、郊遊與旅行、游泳、慢跑、散步、山及健行等...</p> <p>(2) 藝術與手工藝：如戲劇表演、做手工藝品及繪畫等...</p> <p>(3) 心智遊戲與嗜好：如打電玩、玩遊戲、唱歌、看電視、聽音樂、電影及看錄影帶(或 VCD)、棋藝或排藝、打擊樂與節奏樂等...</p> <p>2. 非傳統類 (呈現於敘述性統計中)：</p> <p>(1) 家庭裝潢與維修：如做家事、烹飪等...</p> <p>(2) 園藝與寵物養育。</p> <p>(3) 欣賞性活動：如閱讀及戲劇欣賞等...</p> <p>3. 學生/子女均有休閒活動參與之能力。</p> <p>4. 學生/子女透過休閒活動技巧學會解決生活自理問題之能力。</p> <p>5. 相關休閒活動能使其運用至其他活動技能。</p> <p>6. 能克服肢體上之阻礙。</p> <p>7. 能克服判斷思考之阻礙。</p> <p>8. 能克服創造力之阻礙。</p> <p>9. 能克服戶外性休閒活動之心理阻礙。</p> <p>10. 能克服缺乏獨立性之休閒活動參與。</p> <p>11. 能辨識與操作休閒活動之能力。</p>
<p>(三) 休閒活動技能：</p> <p>1. 傳統類：</p> <p>(1) 運動類：如打羽毛球、網球、排球或籃球等...</p> <p>(2) 藝術與手工藝：如木工、皮革製造、針綉或縫紉等...</p> <p>(3) 心智遊戲與嗜好：如板(紙)上遊戲、字謎等...</p> <p>2. 非傳統類：</p> <p>(1) 家庭裝潢與維修：如做家事等...</p> <p>(2) 植物培植與寵物養育。</p> <p>(3) 領導與社區服務：如志願服務於社區，以成為社區志工委員或團體任務成員等...</p>	<p>(四) 休閒資源：</p> <p>1. 活動機會：(1)潛在性的休閒參與活動；(2)確認自己偏好活動。</p> <p>2. 個人資源：(1)個人能力與資源足以影響休閒參與；(2)可利用個人之休閒經濟資源；(3)利用活動技能可運用至其他活動技能。</p> <p>3. 家庭資源：(1)瞭解家中其他成員之休閒興趣；(2)住家環境附近之資源。</p> <p>4. 社區資源：(1)公私立機構單位所提供之休閒遊憩活動；(2)單一性或多元性之私立俱樂部與興趣團體；(3)志願服務機會；(4)有關設施、服務及其他活動資訊之確認；(5)活動參與時可利用之交通工具為何。</p> <p>5. 國家資源：同社區資源，並瞭解其資源善用與確認。</p>
	<p>(五) 休閒教育效能：</p> <p>1. 休閒活動具有極大之益處。</p> <p>2. 相關休閒活動能恢復生、心理功能。</p> <p>3. 長期性休閒活動技能可使其恢復生、心理功能。</p> <p>4. 透過休閒活動參與，能使其加入團體與自我肯定技能。</p> <p>5. 透過廣泛性休閒活動技能，可使其恢復生、心理功能。</p> <p>6. 休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會找出其他可行性之休閒參與活動。</p> <p>7. 休閒資源與社區環境結合能促進其恢復生、心理功能。</p> <p>8. 休閒活動與休閒教育之指導，能使其學會自身參與休閒活動計劃能力。</p>

資料來源：本研究匯整

綜合上述，可瞭解智障青少年學生休閒生活與休閒教育現況外，其本身休閒活動與休閒教育對於所謂之弱勢族群而言，其影響亦為正向之成效，並對其生、心理均有恢復之功能；然而箇中之落實並非僅是學校之職責，亦是家庭、社區與社會所應共同背負之責任。另外值得一提的是，從專家訪談內容分析中，可洞悉智障青少年學生之休閒生活與休閒教育，仍須有待努力之方向：

(八)家庭與社區對於智障青少年學生休閒生活與休閒教育之倡導，更須強化。

(九)政府與有關當局經費支持、實質性協助與法令落實之強化。

(十)應給予學生對於所培養之技能有成果表現機會，並多予以鼓勵，增加自信與社會適應性。

4.2 學校與家庭部份資料調查之敘述性統計、單因子變異數分析與逐步迴歸之分析結果

4.2.1 樣本描述

(一) 學校與家庭部份樣本描述：

1. 學校部份：

教師問卷（每位學生均為一樣本數）共發放 120 份，回收 38 份，實得有效問卷亦為 38 份，其回收率為 31.7%，有效率為 31.7%。在全體學生樣本之性別分佈上，男性受測者為 23 人（60.5%），女性受測者為 15 人（39.5%），共為 38 人；學生年級分佈上，一年級為 19 人（50%），二年級為 11 人（28.9%），三年級為 8 人（21.1%）；學生年齡分佈上，16 歲為 17 人（44.7%），17 歲為 10 人（26.3%），18 歲為 7 人（18.4%），19 歲為 3 人（7.9%），20 歲（含以上）為 1 人（2.6%）；學生障礙程度分佈上，輕度為 9 人（23.7%），中度為 12 人（31.6%），重度為 14 人（36.8%），極重度為 3 人（7.9%）；而全體教師樣本之特殊教育年資上，1 年以下（不含 1 年）為 9 人（23.7%），1~5 年為 27 人（71.1%），6~10 年為 2 人（5.3%）；其教育程度分佈上，大學為 33 人（86.8%），研究所為 5 人（13.2%）。

2. 家庭部份：

家庭問卷（每位子女均為一樣本數）共發放 120 份，回收 43 份，實得有效問卷亦為 43 份，其回收率為 35.8%，有效率為 35.8%。在全體子女樣本之性別分佈上，男性受測者為 25 人（58.1%），女性受測者為 18 人（41.9%），共為 43 人；子女年級分佈上，一年級為 11 人（25.6%），二年級為 9 人（20.9%），三年級為 23 人（53.5%）；子女年齡分佈上，16 歲為 7 人（16.3%），17 歲為 7 人（16.3%），18 歲為 15 人（34.9%），19 歲為 9 人（20.9%），20 歲（含以上）為 5 人（11.6%）；學生障礙程度分佈上，輕度為 10 人（23.3%），中度為 22 人（51.2%），重度為 8 人（18.6%），極重度為 3 人（7.0%）；而全體家長樣本之性別上，男性為 19 人（44.2%），女性為 24 人（55.8%）；其年齡分佈上，25 歲（含以下）

為 2 人 (4.7%) , 26~30 歲為 3 人 (7.0%) , 36~40 歲為 6 人 (14.0%) , 41~45 歲為 12 人 (27.9%) , 46~50 歲為 15 人 (34.9%) , 51 歲 (含以上) 為 5 人 (11.6%) ; 其教育程度分佈上 , 國小為 9 人 (20.9%) , 國中為 9 人 (20.9%) , 高中為 15 人 (34.9%) , 大學為 9 人 (20.9%) , 研究所為 1 人 (2.3%) ; 其家庭收入分佈上 , 20,000 元 (含以下) 為 9 人 (20.9%) , 20,001~30,000 元為 8 人 (18.6%) , 30,001~40,000 元為 14 人 (32.6%) , 40,001~50,000 元為 3 人 (7.0%) , 50,001 元 (含以上) 為 9 人 (20.9%) 。

(二) 活動類別描述 :

1. 學校部份 :

教師問卷分析結果發現 , 學校所提供之休閒活動中以傳統類之「看錄影帶或 VCD」71.1%為最高 , 以傳統類之「唱歌」44.7%為最低 ; 學生最偏好之休閒活動以傳統類之「看電視」63.2%為最高 , 以傳統類之「郊遊或旅行」23.7%為最低 ; 而學生最排斥之休閒活動以非傳統類之「做家事」31.6%為最高 , 以非傳統類之「戲劇欣賞」與傳統類之「打球」18.4%為最低 ; 學生最具阻礙性之休閒活動以傳統類之「打擊樂或節奏樂」36.8%為最高 , 以傳統類之「登山」21.1%為最低 ; 教師認為學生適合之休閒活動 , 以傳統類之「聽音樂」50%為最高 , 以傳統類之「郊遊或旅行」23.7%為最低 ; 而教師認為學生於休閒活動或休閒課程具有哪項阻礙 , 以判斷思考之阻礙為最高 52.6% , 以戶外性休閒活動之心理阻礙為最低 7.9% (見表 4-4 與表 4-5) 。由此瞭解智能障礙青少年學生在校休閒教育與活動課程現況分析。

2. 家庭部份 :

家庭問卷分析結果發現，家庭所提供之休閒活動中以傳統類之「看電視」83.7%為最高，以傳統類之「看錄影帶或 VCD」32.6%為最低；子女最偏好之休閒活動以傳統類之「看電視」76.7%為最高，以非傳統類之「做家事」23.3%為最低；而子女最排斥之休閒活動以傳統類之「棋藝或排藝」39.5%為最高，以傳統類之「做手工藝品」18.6%為最低；子女最具阻礙性之休閒活動以傳統類之「棋藝或排藝」37.2%為最高，以傳統類之「打球」與「打擊樂或節奏樂」23.3%為最低；家長認為子女適合之休閒活動，以傳統類之「看電視」51.2%為最高，以傳統類之「打球」、「郊遊或旅行」及「打電玩（含電腦遊戲或上網）」25.6%為最低；而家長認為子女於休閒活動或休閒課程具有哪項阻礙，以「獨立性活動參與之阻礙」為最高 60.5%，以「戶外性休閒活動之心理阻礙為最低」與「創造力之阻礙」14.0%（見表 4-6 與表 4-7）。由此瞭解智能障礙青少年子女於家中休閒教育與活動現況分析。

表 4-4 智能障礙青少年學生在校休閒教育與活動課程現況分析表(N=38)

次數(人)與百分比 (%)	活動類別		次數 (人)	百分比 (%)
學校所提供之休閒活動前五項	傳統類	心智遊戲與嗜好：看錄影帶或 VCD	27	71.1%
		運動類：打球	24	63.2%
		心智遊戲與嗜好：聽音樂	20	52.6%
		心智遊戲與嗜好：看電視	19	50.0%
		心智遊戲與嗜好：唱歌	17	44.7%
學生最偏好之休閒活動前五項	傳統類	心智遊戲與嗜好：看電視	24	63.2%
		心智遊戲與嗜好：聽音樂	20	52.6%
		心智遊戲與嗜好：看錄影帶或 VCD	14	36.8%
		心智遊戲與嗜好：打電玩（含電腦遊戲或上網）	10	62.3%

學生最排斥之休閒活動前五項	非傳統類	運動類：郊遊或旅行	9	23.7%
		家庭裝潢與維修：做家事	12	31.6%
		欣賞性活動：戲劇欣賞	7	18.4%
	傳統類	心智遊戲與嗜好：棋藝或排藝	11	28.9%
		藝術與手工藝：戲劇表演	10	26.3%
		心智遊戲與嗜好：打擊樂或節奏樂	9	23.7%
學生最具阻礙性之休閒活動前五項	非傳統類	運動類：打球	7	18.4%
		欣賞性活動：戲劇欣賞	10	26.3%
	傳統類	運動類：游泳	10	26.3%
		心智遊戲與嗜好：打擊樂或節奏樂	14	36.8%
		藝術與手工藝：戲劇表演	11	28.9%
		心智遊戲與嗜好：棋藝或排藝	13	34.2%
教師認為學生最適合之休閒活動前五項	傳統類	運動類：登山	8	21.1%
		心智遊戲與嗜好：聽音樂	19	50.0%
		運動類：打球	15	39.5%
		運動類：散步	14	36.8%
		運動類：游泳	10	26.3%
		運動類：郊遊或旅行	9	23.7%

N=總樣本數共 38 人

資料來源：本研究匯整

表 4-5 智能障礙青少年學生在校休閒阻礙分析表(N=38)

阻礙類別	次數(人)與百分比(%)	次數(人)	百分比(%)
肢體上之阻礙		9	23.7%
判斷思考之阻礙		20	52.6%
創造力之阻礙		12	31.6%
戶外性休閒活動之心理阻礙		3	7.9%
互動、競爭或妥協之阻礙		8	21.1%
主動參與之心理阻礙		10	26.3%
獨立性活動參與之阻礙		13	34.2%

N=總樣本數共 38 人

資料來源：本研究匯整

表 4-6 智能障礙青少年子女在家中休閒教育與活動現況分析表(N=43)

項次與活動類別	活動類別	次數 (人)	百分比 (%)
家庭所提供之休閒活動前五項	傳統類	心智遊戲與嗜好：看電視	36 83.7%
		心智遊戲與嗜好：聽音樂	22 51.20%
		心智遊戲與嗜好：看錄影帶或VCD	14 32.6%
		心智遊戲與嗜好：打電玩(含電腦遊戲或上網)	20 46.5%
		心智遊戲與嗜好：唱歌	16 37.2%
	非傳統類	家庭裝潢與維修：做家事	20 46.5%
子女最偏好之休閒活動前五項	傳統類	心智遊戲與嗜好：看電視	33 76.7%
		心智遊戲與嗜好：聽音樂	21 48.8%
		心智遊戲與嗜好：看錄影帶或VCD	13 30.2%

	非傳統類	心智遊戲與嗜好：打電玩（含電腦遊戲或上網）	16	37.2%
		心智遊戲與嗜好：唱歌	13	30.2%
		家庭裝潢與維修：做家事	10	23.3%
子女最排斥之休閒活動前五項	非傳統類	家庭裝潢與維修：做家事	9	20.9%
	傳統類	心智遊戲與嗜好：棋藝或排藝	17	39.5%
		藝術與手工藝：做手工藝品	8	18.6%
		運動類：登山	13	30.20%
		運動類：游泳	11	25.6%
子女最具阻礙性之休閒活動前五項	非傳統類	欣賞性活動：閱讀	12	27.9%
	傳統類	家庭裝潢與維修：烹飪	14	32.6%
		運動類：游泳	14	32.6%
		心智遊戲與嗜好：打擊樂或節奏樂	10	23.3%
		藝術與手工藝：戲劇表演	13	30.2%
		心智遊戲與嗜好：棋藝或排藝	16	37.2%
		運動類：打球	10	23.3%
		藝術與手工藝：做手工藝品	12	48.8%
		家長認為子女最適合之休閒活動前五項	傳統類	心智遊戲與嗜好：聽音樂
運動類：郊遊或旅行	11			25.6%
運動類：散步	11			25.6%
心智遊戲與嗜好：唱歌	16			37.2%
心智遊戲與嗜好：看電視	22			51.2%
心智遊戲與嗜好：打電玩（含電腦遊戲或上網）	11			25.6%
非傳統類	家庭裝潢與維修：做家事			14

N=總樣本數共 43 人

資料來源：本研究匯整

表 4-7 智能障礙青少年子女在家中休閒阻礙分析表(N=43)

阻礙類別	次數(人)與百分比(%)	次數(人)	百分比(%)
肢體上之阻礙		11	25.6%
判斷思考之阻礙		23	53.5%
創造力之阻礙		6	14.0%
戶外性休閒活動之心理阻礙		6	14.0%
互動、競爭或妥協之阻礙		14	32.6%
主動參與之心理阻礙		17	39.5%
獨立性活動參與之阻礙		26	60.5%

N=總樣本數共 38 人

資料來源：本研究整理

4.2.2 信度分析：

1. 學校部份：

問卷施測後，由專家審視與評估後，將部份構面與指標問項予以修正，並利用 SPSS 來檢測其個別構面與總體 Cronbach's 值，其結果如下(見表 4-8)：休閒覺知：0.91；社交互動技能：0.87；休閒活動技能：0.88；休閒資源：0.81；休閒教育效能：0.85。由此可知各構面之值皆大於 0.6，故可稱本問卷結構之信度尚稱良好。

2. 家庭部份：

問卷施測後，由專家審視與評估後，將部份構面與指標問項予以修正，並利用 SPSS 來檢測其個別構面與總體 Cronbach's 值，其結果如下(見表 4-9)：休閒覺知：0.87；社交互動技能：0.81；休閒活動技能：0.89；休閒資源：0.74；休閒教育效能：0.91。由此可知各構面之值皆大於 0.6，故可稱本問卷結構之信度尚稱良好。

表 4-8 教師對各指標之同意度與構面信度檢測結果

構面	研究指標	平均數	標準差	Cronbach's 值
1. 休閒覺知	(1) 休閒活動概念與意義有所瞭解	4.34	0.85	0.91
	(2) 休閒活動參與行為與其他行為有所不同	4.45	0.92	
	(3) 瞭解休閒活動滿意度之阻礙與限制	4.21	1.04	
	(4) 休閒活動過程能自我負責與掌控	4.00	1.07	
	(5) 休閒活動動機與興趣	4.79	0.87	
	(6) 休閒活動之滿意度	4.39	0.75	
	(7) 有休閒活動之習慣	4.26	0.89	
	(8) 自我決定或選擇休閒活動	4.16	0.95	
	(9) 見到其他同儕從事休閒活動，會主動加入	4.55	0.89	
	(10) 休閒活動可建立良自我學習態度	4.50	0.83	
	(11) 過去休閒活動仍有所記憶，進而應用目前休閒生活中	4.21	0.93	
	(12) 依據所獲得之資訊，做為休閒活動參與之決策	4.13	0.93	
2.	(1) 對話溝通之技能	4.45	0.80	

社交 互動 技能	(2) 互助合作之技能	4.50	0.73	0.87
	(3) 競賽之技能	4.29	0.77	
	(4) 與團體妥協之技能	4.16	0.82	
	(5) 與團體互助合作之技能	4.29	0.77	
3. 休閒 活動 技能	(1) 能克服肢體上之阻礙	4.42	0.83	0.88
	(2) 能克服判斷思考之阻礙	4.37	0.75	
	(3) 能克服創造力之阻礙	4.29	0.90	
	(4) 能克戶外休閒活動心理之阻礙	4.32	0.87	
	(5) 能克服缺乏獨立性之休閒活動參與	4.61	0.64	
	(6) 具有辨識休閒活動操作之能力	4.74	0.64	
	(7) 學生均有休閒活動參與能力	4.74	0.64	
	(8) 學生透過休閒活動技巧可使其學會解決生活自理問題之能力	4.42	0.79	
	(9) 其休閒活動能使其運用至其他相關活動技能	4.47	0.76	
4. 休閒 資源	(1) 自我學習能力，會影響休閒參與意願	4.58	0.79	0.81
	(2) 休閒資源供給會影響休閒參與意願	4.74	0.76	
	(3) 對於學生休閒活動興趣有所瞭解	4.34	0.82	
	(4) 學校附近環境均有提供充足休閒資源	3.95	1.04	
	(5) 學校提供充足與適當休閒環境、休閒設施與遊戲器材	4.61	0.75	
	(6) 休閒教育與休閒活動能發揮學生額外潛在性之休閒活動參與技能	4.63	0.75	
	(7) 能確認或辨識所偏好之休閒活動	5.05	0.66	
5. 休閒 教育 效能	(1) 休閒活動具有極大益處	4.74	0.72	0.85
	(2) 休閒活動參與能使其加入團體與自我肯定技能	4.60	0.59	
	(3) 廣泛性休閒活動能恢復生、心理功能	4.63	0.63	
	(4) 休閒活動能恢復生、心理功能	4.63	0.63	

註：1.有效樣本總數：38。

2.本研究之構面與指標問項以 1 分代表「非常不同意」，6 分代表「非常同意」。

資料來源：本研究匯整

表 4-9 家長對各指標之同意度與構面信度檢測結果

構面	研究指標	平均數	標準差	Cronbach's 值
1. 休閒 覺知	(1) 休閒活動概念與意義有所瞭解	4.07	1.10	0.87
	(2) 休閒活動參與行為與其他行為有所不同	4.35	0.95	
	(3) 瞭解休閒活動滿意度之阻礙與限制	3.84	1.29	
	(4) 休閒活動過程能自我負責與掌控	3.84	1.45	
	(5) 休閒活動動機與興趣	4.65	1.02	
	(6) 休閒活動之滿意度	4.35	1.21	
	(7) 有休閒活動之習慣	4.23	1.19	
	(8) 自我決定或選擇休閒活動	3.98	1.41	
	(9) 見到其他同儕從事休閒活動，會主動加入	4.09	1.19	
	(10) 休閒活動可建立良自我學習態度	4.70	0.91	
	(11) 過去休閒活動仍有所記憶，進而應用目前休閒生活中	4.21	1.15	
	(12) 依據所獲得之資訊，做為休閒活動參與之決策	4.05	1.21	
	(13) 年幼時期休閒生活與休閒態度，是極力推廣與教導	4.58	0.79	
2.	(1) 對話溝通之技能	4.53	1.03	

社交 互動 技能	(2) 互助合作之技能	4.53	1.01	0.81
	(3) 競賽之技能	5.35	1.25	
	(4) 與團體妥協之技能	4.53	0.96	
	(5) 與團體互助合作之技能	4.53	0.77	
	(1) 能克服肢體上之阻礙	4.83	1.00	
3. 休閒 活動 技能	(2) 能克服判斷思考之阻礙	4.72	1.01	0.89
	(3) 能克服創造力之阻礙	4.67	0.97	
	(4) 能克服戶外休閒活動心理之阻礙	6.12	9.40	
	(5) 能克服缺乏獨立性之休閒活動參與	4.79	0.86	
	(6) 具有辨識休閒活動操作之能力	5.09	0.97	
	(7) 子女均有休閒活動參與能力	4.93	0.91	
	(8) 子女透過休閒活動技巧可使其學會解決生活自理問題之能力	4.67	0.92	
	(9) 其休閒活動能使其運用至其他相關活動技能	4.65	0.92	
	(1) 自我學習能力，會影響休閒參與意願	4.42	1.03	
4. 休閒 資源	(2) 休閒資源供給會影響休閒參與意願	4.63	1.09	0.74
	(3) 對於子女休閒活動興趣有所瞭解	4.56	1.01	
	(4) 家庭附近環境均有提供充足休閒資源	4.12	1.16	
	(5) 家庭提供充足與適當休閒環境、休閒設施與遊戲器材	3.88	1.35	
	(6) 休閒教育與休閒活動能發揮子女額外潛在性之休閒活動參與技能	4.86	0.80	
	(7) 能確認或辨識所偏好之休閒活動	4.19	1.31	
	(1) 休閒活動具有極大益處	5.23	0.68	
(2) 休閒活動參與能使其加入團體與自我肯定技能	5.02	0.89		
(3) 廣泛性休閒活動能恢復生、心理功能	5.21	0.67		
(4) 休閒活動能恢復生、心理功能	5.14	0.68		
(5) 休閒資源與住家環境結合能恢復生、心理功能	5.21	0.64		
(6) 長期性休閒活動技能可使其恢復生、心理功能	5.21	0.74		
(7) 透過休閒教育與休閒活動，能使其學會找出其他可行之休閒活動替代方案	5.02	0.83		
(8) 透過休閒教育與休閒活動，能使其學會參與休閒活動能力	4.08	1.03		

註：1.有效樣本總數：43。

2.本研究之構面與指標問項以 1 分代表「非常不同意」，6 分代表「非常同意」。
資料來源：本研究匯整

4.2.3 效度分析：

本研究之學校與家庭問卷內容除參考國內外重要文獻外，並利用 Peterson and Gunn 於 1984 年所發展之休閒教育內涵模式作為理論基礎，將其加以整理歸納；而參與觀察紀錄表則依據彼德生與谷恩(Peterson and Gunn, 1984)所發展之活動分析 (Activity Analysis) 孟地 (Mundy,1998) 之休閒教育規劃 (Leisure Education Program) 二者所歸納之構面指標作為理論基礎，

並匯整歸納衡量指標。初稿完成後，與該校之三位專家深度訪談及討論其各相關構面指標之問項，並審視其內容文句與確定實質概念後，再行定稿。其能充分反應出智障青少年學生與子女休閒活動與休閒教育之現況意見，具有較佳之內容效度。

4.2.4 家庭與學校樣本之單因子變異數分析結果

依據學校與家庭之假設，將其檢定分述如下：

假設 1：學生/子女年齡與休閒覺知呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年齡對休閒覺知呈無顯著差異。因此本研究中，顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有休閒覺知之差異，故接假設 1。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，

智能障礙青少年子女年齡對休閒覺知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同年齡之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 1。

假設2：學生/子女年齡與社交互動技能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表4-10，智能障礙青少年學生年齡對社交互動有顯著差異。其中20歲（含以上）之平均值（25.2000）為最高，而16歲之平均值（16.7294）為最低，其顯示智能障礙青少年學生年齡層愈高，則社交互動技能愈高，故拒絕假設2。而家庭部份研究結果顯示如表4-11，智能障礙青少年子女年齡對社交互動有顯著差異。其中20歲（含以上）之平均值（20.7600）為最高，而19歲之平均值（17.5333）為最低，其顯示智能障礙青少年子女年齡層與社交互動技能有顯著差異，故拒絕假設2。

假設3：學生/子女年齡與休閒活動技能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年齡對休閒活動技能呈無顯著差異，因此本研究中，顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有休閒活動技能之差異，故接假設 3。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女年齡對休閒活動技能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同年齡之差異並未有休閒活動技能之差異；故接受假設 3。

假設4：學生/子女年齡與休閒資源呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年齡對休閒資源無顯著差異。因此本研究中，顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有休閒資源之差異，故接受假設 4。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，

智能障礙青少年子女年齡對休閒資源無顯著差異，其顯示出不同年齡之差異並未有休閒資源之差異，故接受假設 4。

假設5：學生/子女年齡與休閒教育效能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年齡對休閒教育效能有顯著差異。其中 20 歲（含以上）之平均值（42.7500）為最高，而 16 歲之平均值（31.6324）為最低，其顯示智能障礙青少年學生年齡層愈高，則休閒教育效能愈高，故拒絕假設 5。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女年齡對休閒教育效能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同年齡之差異並未有休閒教育效能之差異，故接受假設 5。

假設6：學生/子女年級與休閒覺知呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年級對休閒覺知有顯著差異。其中三年級之平均值（54.0208）為最高，而一年級之平均值（46.3772）為最低，其顯示智能障礙青少年學生年級愈高，則休閒覺知愈高，故拒絕假設 6。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女年級對休閒覺知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同年級之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 6。

假設 7：學生/子女年級與社交互動技能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年級對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 7。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女年級對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同年

級之差異並未有社交互動技能之差異，故接受假設 7。

假設 8：學生/子女年級與休閒活動技能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年學生年級對休閒活動技能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 8。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女年級對休閒活動技能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同年級之差異並未有休閒活動技能之差異，故接受假設八。

假設9：學生/子女年級與休閒資源呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表4-10，智能障礙青少年學生年級對休閒資源有顯著差異。其中三年級之平均值(29.8750)為最高，而一年級之平均值(26.5789)為最低，其顯示年級愈高，則休閒資源愈高，故拒絕假設9。而家庭部份研究結果顯示如表4-11，智能障礙青少年子女年級對休閒資源有顯著差異 其中三年級之平均值(27.2795)為最高，而二年級之平均值(26.5397)為最低，其顯示智能障礙青少年子女年級與休閒資源呈有顯著差異，故拒絕假設9。

假設10：學生/子女年級與休閒教育效能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生年級對休閒教育效能有顯著差異。其中三年級之平均值(36.3906)為最高，而二年級之平均值(30.3295)為最低，其顯示智能障礙青少年學生年級與休閒教育效能呈有顯著差異，故拒絕假設 10。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女年級對休閒教育效能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年

子女不同年級之差異並未有休閒教育效能之差異，故接受假設 10。

假設11：學生/子女障礙程度與休閒覺知呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生障礙程度對休閒覺知有顯著差異。其中輕度之平均值(54.6111) 為最高，而重度之平均值 (45.1190) 為最低，其顯示智能障礙青少年學生障礙程度與休閒覺知呈有顯著差異，故拒絕假設 11。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女障礙程度對休閒覺知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同障礙程度之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 11。

假設12：學生/子女障礙程度與社交互動技能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生障礙程度對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同障礙程度之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 12。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女障礙程度對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同障礙程度之差異並未有社交互動技能之差異，故接受假設 12。

假設13：學生/子女障礙程度與休閒活動技能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生障礙程度對休閒活動技能有顯著差異。其中輕度之平均值(39.6420) 為最高，而重度之平均值 (33.9444) 為最低，其顯示智能障礙青少年學生障礙程度與休閒活動技能呈有顯著差異，故拒絕假設 13。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女障礙程度對休閒活動技能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同障礙程度之差異並未有休閒活動技能之差異，故接受假設

13。

假設14：學生/子女障礙程度與休閒資源呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表 4-10，智能障礙青少年學生障礙程度對休閒資源有顯著差異。其中輕度之平均值(30.6349) 為最高，而極重度之平均值 (24.3333) 為最低，其顯示障礙程度愈輕，則休閒資源愈高，故拒絕假設十四。而家庭部份研究結果顯示如表 4-11，智能障礙青少年子女障礙程度對休閒資源無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年子女不同障礙程度之差異並未有休閒資源之差異，故接受假設 14。

假設15：學生/子女障礙程度與休閒教育效能呈無顯著差異。

學校部份研究結果顯示如表4-10，智能障礙青少年學生障礙程度對休閒教育效能有顯著差異。其中輕度之平均值(36.2639)為最高，而重度之平均值 (31.0982) 為最低，其顯示智能障礙青少年學生障礙程度與休閒教育效能呈有顯著差異，故拒絕假設15。而家庭部份研究結果顯示如表4-11，智能障礙青少年子女年級對休閒教育效能有顯著差異。其中輕度之平均值 (38.6625) 為最高，而極重度之平均值 (34.6250) 為最低，其顯示智能障礙青少年子女障礙程度愈輕，則休閒教育效能愈高，故拒絕假設15。

表 4-10 智能障礙青少年學生個人屬性對休閒覺知、社交互動技能、休閒活動技能、休閒資源與休閒教育效能差異之檢定表

個人屬性	休閒教育內涵構面	休閒覺知 Mean	社交互動技能 Mean	休閒活動技能 Mean	休閒資源 Mean	休閒教育效能 Mean
年齡	16 歲	44.9020	16.7294	34.5490	25.7311	31.6324
	17 歲	49.2583	19.0200	37.0889	27.2429	33.9375
	18 歲	51.2500	20.3714	38.7937	29.0000	34.3214

	19 歲	50.3056	17.0667	34.8148	26.8095	33.5417
	20 歲 (含以上)	66.5000	25.2000	48.6667	36.8571	42.7500
	F 值	0.531	2.381*	0.693	0.791	1.929*
	顯著水準	0.714	0.042	0.602	0.539	0.012
年級	一年級	46.3772	17.8421	36.0936	26.5789	33.4737
	二年級	47.1591	17.0727	34.1616	26.0130	30.3295
	三年級	54.0208	20.8500	40.1667	29.8750	36.3906
	F 值	3.611*	0.639	1.784	2.076*	2.555*
	顯著水準	0.038	0.543	0.094	0.049	0.041
障礙程度	輕度	54.6111	20.4000	39.6420	30.6349	36.2639
	中度	46.7569	17.8333	37.3704	26.1429	33.7083
	重度	45.1190	17.6000	33.9444	26.2653	31.0982
	極重度	49.2778	16.5333	34.1481	24.3333	31.5000
	F 值	4.068*	0.905	4.577**	3.429*	7.033**
	顯著水準	0.014	0.449	0.008	0.028	0.001

表示有達統計上之顯著水準， 表示 $p < 0.05$ ，** 表示 $p < 0.01$

分數範圍從 1~6，「1」表示非常不同意，「6」表示非常同意

有效樣本總數：38

資料來源：本研究匯整

表 4-11 智能障礙青少年子女個人屬性對休閒覺知、社交互動技能、休閒活動技能、休閒資源與休閒教育效能差異之檢定表

休閒教育內涵構面		休閒覺知 Mean	社交互動技能 Mean	休閒活動技能 Mean	休閒資源 Mean	休閒教育效能 Mean
個人屬性	16 歲	52.2198	19.5429	37.9048	26.8980	38.0536
	17 歲	54.6593	20.1143	41.2222	28.7551	37.5893
	18 歲	49.8872	18.1200	43.4000	27.1429	36.1583
	19 歲	49.7607	17.5333	37.4198	25.6667	35.2778
	20 歲 (含以上)	47.1692	20.7600	38.7111	27.2000	37.3750
	F 值	0.181	3.781*	0.994	0.603	0.988

	顯著水準	0.947	0.011	0.423	0.663	0.426
年級	一年級	51.8042	18.9818	38.3939	27.0390	37.5568
	二年級	47.3419	16.9556	34.8272	26.5397	34.4028
	三年級	51.4883	19.5478	43.4541	27.2795	37.1087
	F 值	0.344	0.955	0.364	2.585[*]	2.101
	顯著水準	0.711	0.393	0.697	0.048	0.136
障礙程度	輕度	57.0615	20.5600	42.7000	29.5143	38.6625
	中度	49.6154	18.3818	41.4646	26.5844	36.5739
	重度	46.3750	19.2000	38.0833	25.3750	35.1406
	極重度	49.0000	15.8000	30.4444	26.9048	34.6250
	F 值	1.291	1.773	0.719	0.235	2.087[*]
	顯著水準	0.291	0.168	0.547	0.871	0.018

表示有達統計上之顯著水準， 表示 $p < 0.05$

分數範圍從 1~6，「1」表示非常不同意，「6」表示非常同意

有效樣本總數：43

資料來源：本研究匯整

4.2.5 學校與家庭休閒教育效能之逐步迴歸分析結果

在學校部份所有受測者中，以 SPSS 逐步迴歸分析(Stepwise)的相關係數來檢測哪些自變項與依變項休閒教育效能為顯著相關性，並影響休閒教育效能該構面之主因，檢定如下(見表 4-12)：

在學校部份之逐步迴歸分析中，其四種自變項僅投入休閒活動技能($F=64.817$ ， $P < 0.05$)與休閒資源($F=38.746$ ， $P < 0.05$)二個變項，即能使迴歸模式達顯著水準。其中以休閒活動技能自變項之 Beta 值最大

(Beta=0.579)，其以顯示休閒活動技能對休閒教育之效能有較大之預測力，可解釋休閒教育之效能全部變異量 67.1%($R^2=0.671$)。Beta 值為正數，可看出休閒活動技能愈高，則休閒教育之效能愈高。而從逐步迴歸分析摘要表中(見表 4-12)，顯示二個自變項可以解釋總變異量分別為：休閒活動技能 $R^2=0.671$ ；而休閒活動技能與休閒資源兩種變項 $R^2=0.633$ 。由上述即可得知本研究之標準化迴歸方程式為： $Y=0.579X_1+0.309X_2$ ；Y 為休閒教育之效能， X_1 與 X_2 分別為休閒活動技能與休閒資源。經共線性診斷結果，其四個構面之容忍度(Tolerance)與變異數膨脹因數 (VIF , Variance Inflation Factor)分別為：休閒覺知為 0.354 與 2.822；社交互動技能為 0.523 與 1.913；休閒活動技能為 0.482 與 2.076；休閒資源為 0.482 與 2.076。容忍度(Tolerance)數值愈小($1-R^2 < 0.1$)，而變異數膨脹因數(VIF, Variance Inflation Factor)數值愈大者(通常為 10)，則自變項與其他自變項共線問題愈嚴重(陳正昌、程炳林，1998)；其足以說明彼此間並無多重共線性(Multi-Collinearity)問題存在。Beta 值為正數，可看出休閒活動技能與休閒資源二變項愈高，則休閒教育效能則愈高；而休閒覺知與社交互動二變項則未達逐步迴歸分析(Stepwise)選擇之標準。由上述結果得知，則接受假設 16：休閒覺知無法有效預測休閒教育效能與假設 17：社交互動技能無法有效預測休閒教育效能，而拒絕假設 18：休閒活動技能無法有效預測休閒教育效能與假設 19：休閒資源無法有效預測休閒教育效能。

表 4-12 學校各相關變數對休閒教育效能之逐步迴歸分析表

變項	R ²	R ² 增加後量	F 值	原始分數迴歸係數(B)	標準化迴歸係數(Beta)	T 值
休閒活動技能	0.671	0.643	64.817	0.442	0.579	4.265**

休閒資源	0.633	0.046	38.746	0.310	0.309	2.274*
------	-------	-------	--------	-------	-------	--------

註：1. * 表示為具有顯著性($P < 0.05$)，** 則表示為具有高度顯著性 ($P < 0.01$)

2. Multiple R = 0.830

資料來源：本研究匯整

在家庭部份所有受測者中，以 SPSS 逐步迴歸分析(Stepwise)的相關係數來檢測哪些自變項與依變項休閒教育效能為顯著相關性，並影響休閒教育效能該構面之主因，檢定如下(見表 4-13)：

在家庭部份之逐步迴歸分析中，其四種自變項僅投入社交互動技能 ($F=19.968$ ， $P < 0.05$)與休閒資源($F=14.226$ ， $P < 0.05$)二個變項，即能使迴歸模式達顯著水準。其中以社交互動技能自變項之 Beta 值最大 ($Beta=0.572$)，其以顯示休閒活動技能對休閒教育之效能有較大之預測力，可解釋休閒教育之效能全部變異量 32.8% ($R^2=0.328$)。Beta 值為正數，可看出社交互動技能愈高，則休閒教育之效能愈高。而從逐步迴歸分析摘要表中(見表 4-13)，顯示二個自變項可以解釋總變異量分別為：休閒活動技能 $R^2=0.328$ ；而休閒活動技能與休閒資源兩種變項 $R^2=0.416$ 。由上述即可得知本研究之標準化迴歸方程式為： $Y=0.572X_1+0.355X_2$ ；Y 為休閒教育之效能， X_1 與 X_2 分別為社交互動技能與休閒資源。經共線性診斷結果，其四個構面之容忍度(Tolerance)與變異數膨脹因數 (VIF, Variance Inflation Factor)分別為：休閒覺知為 0.714 與 1.401；社交互動技能為 1.000 與 1.000；休閒活動技能為 0.651 與 1.537；休閒資源為 0.701 與 1.427。Beta 值為正數，可看出社交互動技能與休閒資源二變項愈高，則休閒教育效能則愈高；而休閒覺知與休閒活動技能二變項則未達逐步迴歸分析(Stepwise)選擇之標準。由上

述結果得知，則接受假設 16：休閒覺知無法有效預測休閒教育效能與假設 18：休閒活動技能無法有效預測休閒教育效能，而拒絕假設 17：社交互動技能無法有效預測休閒教育效能與假設 19：休閒資源無法有效預測休閒教育效能。

表 4-13 家庭各相關變數對休閒教育效能之逐步迴歸分析表

變項	R ²	R ² 增加後量	F 值	原始分數迴歸係數(B)	標準化迴歸係數(Beta)	T 值
社交互動技能	0.328	0.328	19.968	0.656	0.572	4.469*
休閒資源	0.416	0.088	14.226	0.365	0.355	2.456*

註：1. * 表示為具有顯著性(P<0.05)，** 則表示為具有高度顯著性 (P<0.01)

2. Mutiple R = 0.645

資料來源：本研究匯整

4.3 參與觀察紀錄分析結果

本研究所利用之參與觀察法即指觀察員融入被觀察之情境，成為該團體之一員，則為「參與的觀察」(黃光雄、簡茂發，民 89)，其目的乃在於分析教師透過休閒教育內涵模式與休閒活動之於學生所產生休閒教育效能及其行為交互作用為何。參與觀察紀錄過程乃透過專家先行與會通知各教師，並說明本研究者之來意與相關內容說明後，再進行採用隨機抽樣(Random Sampling)七個班級作為本研究參與觀察法之運用，其各班學生人

數以 8 位至 13 位不等(被觀察人數總共 48 人)，每位學生均為一個樣本數，並由本研究進行觀察紀錄。爾後，將其記錄結果予以各教師審視，及所觀察之結果正確與否，則與教師共同商討，以便於降低分析結果之誤差性產生。

4.3.1 樣本描述

觀察紀錄表(每位學生均為一樣本數)，隨機抽樣七個班級(含一年級至三年級)共記錄 48 份，經研究者與專家審視並達其共識後，實收率為 100%，有效率亦為 100%。在全體學生樣本之性別分佈上，男性受測者為 29 人(60.4%)，女性受測者為 19 人(39.6%)，共為 48 人；學生年級分佈上，一年級為 10 人(20.8%)，二年級為 16 人(33.3%)，三年級為 22 人(45.8%)；學生年齡分佈上，16 歲為 12 人(25.0%)，17 歲為 16 人(33.3%)，18 歲為 5 人(10.4%)，19 歲為 7 人(14.6%)，20 歲(含以上)為 8 人(16.7%)；學生障礙程度分佈上，輕度為 25 人(52.1%)，中度為 9 人(18.8%)，重度為 5 人(10.4%)，極重度為 9 人(18.8%)。

4.3.2 信度分析：

觀察紀錄施測後，由專家審視與評估後，將部份構面與指標問項予以修正，並利用 SPSS 來檢測其個別構面與總體 Cronbach's α 值，其結果如下(見表 4-14)：體適能操作：0.91；活動認知：0.93；社交互動：0.79；情緒(感)表達：0.84；休閒覺知：0.89；自我覺知：0.83；休閒技能：0.92；休閒資源：0.77。其各構面之 α 值皆大於 0.6，故本問卷結構信度尚稱良好。

4-14 研究者對各指標之同意度與構面信度檢測結果

構面	研究指標	平均數	標準差	Cronbach's 值
體 適 能 操 作	(1) 肢體適時置於正確位置	4.13	1.68	0.91
	(2) 活用肢體能力	4.21	1.64	
	(3) 手眼協調能力	4.35	1.56	
	(4) 肢體運用之延展度、速度與彈性能力	4.19	1.68	
	(5) 活力與耐力程度	4.27	1.63	
	(6) 手、腳、耳與腦部理解及並用能力	4.48	1.50	
活 動 認 知	(1) 活動多元規則或指令之認知	4.44	1.47	0.93
	(2) 對活動規則與指令之記憶力存留	4.42	1.53	
	(3) 對活動之注意力集中	4.31	1.45	
	(4) 活動所能應用之策略或技巧認知	4.23	1.63	
	(5) 對活動所運用之智能理解能力與活動機會之掌握	4.33	1.56	
	(6) 活動空間、物體、與對手或合作對象等判別與確認之能力	4.29	1.62	
社 交 互 動	(1) 雙人互動與合作技能	4.38	1.76	0.79
	(2) 小團體互動與合作技能	4.38	1.76	
	(3) 大團體互動與合作技能	4.25	1.79	
	(4) 雙人競爭與妥協技能	4.31	1.73	
	(5) 小團體競爭與妥協技能	5.54	9.07	

情緒 (感) 表達	(6) 大團體競爭與妥協技能	4.19	1.83	0.84
	(1) 對活動興奮快樂程度	5.29	1.18	
	(2) 對活動罪惡感程度	2.56	1.65	
	(3) 對活動心痛難過程度	2.52	1.54	
	(4) 對活動生氣程度	2.56	1.60	
	(5) 對活動恐懼程度	2.56	1.79	
休閒 覺知	(6) 對活動挫折感程度	2.42	1.49	0.89
	(1) 休閒概念與生活實際應用之瞭解程度	4.33	1.62	
	(2) 休閒概念與生活作一結合	4.40	1.54	
	(3) 休閒活動之責任歸屬	4.33	1.63	
自我 覺知	(4) 藉由過去休閒經驗法則能辨別更多元與潛在性之休閒活動	4.23	1.70	0.83
	(1) 休閒興趣、態度、能力、需求、與休閒價值之瞭解	4.25	1.66	
	(2) 休閒滿意度之瞭解	4.83	4.48	
	(3) 休閒期望程度	4.21	1.68	
	(4) 休閒目標決定與生活落實之瞭解	4.06	1.69	
	(5) 休閒活動結果之辨識與瞭解	4.27	1.62	
休閒 技能	(6) 休閒阻礙的瞭解與洞悉解決之道	4.17	1.73	0.92
	(1) 休閒自我決定、問題解決與規劃評估達其休閒目標之能力	4.04	1.79	
	(2) 洞悉休閒目標與休閒價值之關聯性	4.13	1.78	
	(3) 安排休閒活動之能力	4.08	1.76	
	(4) 活動能力與自我選擇休閒體驗之能力	4.23	1.78	
休閒 資源	(5) 休閒行為與其他行為之不同處有所區別之能力	4.25	1.68	0.77
	(1) 善用個人、學校、家庭、社區環境等休閒資源與休閒體驗	4.15	1.74	
	(2) 評估與善用休閒設施、休閒產品與休閒活動區域	4.21	1.83	

註：1.有效樣本總數：48。

2.本研究之構面與指標問項以 1 分代表「非常強」，5 分代表「非常弱」。

資料來源：本研究匯整

4.3.3 參與觀察樣本之單因子變異數分析：

依據參與觀察紀錄之假設，將其檢定結果分述如下：

假設 1：學生年齡與體適能操作呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對體適能操作無顯著差異。其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有體適能操作之差異，故接受假設 1。

假設 2：學生年齡與活動認知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對活動認知無顯著

差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有活動認知之差異，故接受假設 2。

假設 3：學生年齡與社交互動呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有社交互動之差異，故接受假設 3。

假設 4：學生年齡與情緒（感）表達呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對情緒（感）表達有顯著差異。其中以 19 歲之平均值（20.3095）為最高，而 18 歲之平均值（16.4000）為最低，其顯示智能障礙青少年學生年齡與情緒（感）表達呈有顯著差異，故拒絕假設 4。

假設 5：學生年齡與休閒覺知呈無顯著差異

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對休閒覺知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 5。

假設 6：學生年齡與自我覺知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對自我覺知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有自我覺知之差異，故接受假設 6。

假設 7：學生年齡與休閒技能呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對休閒技能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有休閒技能之差異，故接受假設 7。

假設 8：學生年齡與休閒資源呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年齡對休閒資源無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年齡之差異並未有休閒資源之差異，故接受假設 8。

假設 9：學生年級與體適能操作呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年級對體適能操作無顯著差異，顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有體適能操作之差異，故接受假設 9。

假設 10：學生年級與活動認知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年級對活動認知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有活動認知之差異，故接受假設 10。

假設 11：學生年級與社交互動呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-14，智能障礙青少年學生年級對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有社交互動之差異，故接受假設 11。

假設 12：學生年級與情緒（感）表達呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年級對情緒（感）表達有顯著差異。其中以三年級之平均值（17.1970）為最高，而二年級之平均值（14.5417）為最低，其顯示智能障礙青少年學生年級與情緒（感）表達呈有顯著差異，故拒絕假設 12。

假設 13：學生年齡與休閒覺知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生年級對休閒覺知有顯著

差異。其中以三年級之平均值(12.8977)為最高,而二年級之平均值(12.5750)為最低,其顯示智能障礙青少年學生年級與休閒覺知呈有顯著差異,故拒絕假設 13。

假設 14：學生年級與自我覺知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15, 智能障礙青少年學生年級對自我覺知無顯著差異,其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有自我覺知之差異,故接受假設 14。

假設 15：學生年級與休閒技能呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15, 智能障礙青少年學生年級對休閒技能無顯著差異,其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有休閒技能之差異,故接受假設 15。

假設 16：學生年級與休閒資源呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15, 智能障礙青少年學生年級對休閒資源無顯著差異,其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有休閒資源之差異,故接受假設 16。

假設 17：學生障礙程度與體適能操作呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15, 智能障礙青少年學生障礙程度對體適能操作有顯著差異。智能障礙青少年學生障礙程度對體適能操作有顯著差異。其中以輕度之平均值(27.2733)為最高,而極重度之平均值(11.7963)為最低,其顯示智能障礙青少年學生障礙程度愈輕,則體適能操作愈高,故拒絕假設 17。

假設 18：學生障礙程度與活動認知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-145 智能障礙青少年學生對活動認知無顯著差

異，其顯示出智能障礙青少年學生不同年級之差異並未有活動認知之差異，故接受假設 18。

假設 19：學生障礙程度與社交互動呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生障礙程度對社交互動無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同障礙程度之差異並未有社交互動之差異，故接受假設 19。

假設 20：學生障礙程度與情緒（感）表達呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-14，智能障礙青少年學生障礙程度對情緒（感）表達無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同障礙程度之差異並未有情緒（感）表達之差異，故接受假設 20。

假設 21：學生障礙程度與休閒覺知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生障礙程度對休閒覺知無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同障礙程度之差異並未有休閒覺知之差異，故接受假設 21。

假設 22：學生障礙程度與自我覺知呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生障礙程度對自我覺知有顯著差異。其中以輕度之平均值(26.8800)為最高，而重度之平均值(12.6000)為最低，其顯示智能障礙青少年學生障礙程度與自我覺知呈有顯著差異，故拒絕假設 22。

假設 23：學生障礙程度與休閒技能呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生不同障礙程度對休閒技能無顯著差異，其顯示出智能障礙青少年學生不同障礙程度之差異並未有休

閒技能之差異，故接受假設 23。

假設 24：學生障礙程度與休閒資源呈無顯著差異。

研究結果顯示如表 4-15，智能障礙青少年學生障礙程度對休閒資源有顯著差異。其中以輕度之平均值（79.4000）為最高，而極重度之平均值（3.2778）為最低，其顯示智能障礙青少年學生障礙程度愈輕，則休閒資源愈高，故拒絕假設 24。

4-15 參與觀察紀錄之單因子變異數分析表

個人屬性		觀察紀錄構面	體適能操作	活動認知	社交互動	情緒(感)表達	休閒覺知	自我覺知	休閒技能	休閒資源
		Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
年齡	16 歲	25.0694	24.6111	22.4444	13.8194	15.4583	26.7778	22.3194	7.2500	
	17 歲	24.7813	25.9271	30.2222	15.8958	16.0000	24.2708	19.5500	6.7813	
	18 歲	19.7333	20.2667	24.7083	16.4000	12.5500	20.1000	19.2500	6.1000	
	19 歲	18.7619	19.4762	20.8667	20.3095	12.8571	20.4048	16.5600	5.9286	
	20 歲(含以上)	15.4375	16.1875	20.0714	14.8750	10.4375	14.7917	16.2286	4.0625	
	F 值	0.686	1.786	0.478	4.398**	0.770	0.487	0.422	0.730	
	顯著水準	0.606	0.149	0.752	0.005	0.551	0.745	0.792	0.576	
年級	一年級	20.3833	21.5333	18.5833	15.2333	12.5750	23.1500	15.2600	5.7000	
	二年級	25.2292	26.2917	26.5833	14.5417	16.7656	25.9896	20.7125	7.1563	
	三年級	20.1515	20.0606	23.6061	17.1970	12.8977	19.2727	15.8091	6.2500	
	F 值	0.215	0.878	1.367	3.061*	2.809*	1.715	0.861	0.391	

	顯著水準	0.807	0.423	0.265	0.047	0.041	0.192	0.430	0.679
障 礙 程 度	輕度	27.2733	27.5733	30.8600	16.4733	17.4400	26.8800	22.1840	7.9400
	中度	22.6296	21.3889	22.3519	15.8519	13.0278	21.0926	16.3778	5.8333
	重度	11.8333	11.5333	11.1667	13.1000	7.8500	12.6000	10.2800	3.9000
	極重度	11.7963	15.3148	11.3333	15.9259	9.4722	16.2778	8.7111	3.2778
	F 值	2.991*	0.704	0.269	0.846	0.931	1.170*	0.394	1.027*
	顯著水準	0.041	0.555	0.848	0.476	0.434	0.032	0.758	0.039

* 表示有達統計上之顯著水準，* 表示 $p < 0.05$ ，** 表示 $p < 0.01$

分數範圍從 1~6，「1」表示非常弱，「6」表示非常強

有效樣本總數：48

資料來源：本研究匯整

第五章 結論與建議

5.1 學校與家庭休閒教育效能結論

5.1.1 學生在校休閒教育效能之分析

學生在校休閒教育效能之相關性現況，依據上述研究結果分析，智障青少年學生休閒教育效能之各相關變項中，以休閒活動技能為最高，其次為休閒資源，且兩者解釋總變異量為 83%。其顯示出休閒活動技能與休閒資

源解釋能力愈高，則休閒教育效能愈高，然而休閒覺知與社交互動技能二變項卻呈無顯著正相關。鑑此，本研究其各構面之於休閒教育效能相關現況分析論述如下：

(一) 休閒覺知：由於智障青少年學生礙於先天性生、心理阻礙之限制，其個體本身對於休閒概念與意識較薄弱於一般正常青少年學生，須透過學校教師與專輔人員長期指導與教育下，其意念之建構則能有所強化與改善，雖為如此，專家、教師與專輔人員均認為其強化與改善之程度呈現，仍有所困難，故其具體成效之呈現較不顯著。此外，年齡、年級與障礙程度而言，與休閒覺知呈顯著性差異。換言之，其代表說明智能障礙青少年學生透過休閒教育內涵之於休閒覺知概念之建構，仍有恢復與強化之成效。雖然前述結果智能障礙青少年學生之休閒覺知與休閒教育效能呈無正相關，但經專家與研究者發現學生透過持續性之休閒活動與課程所引導之類化教育及訓練過程中，雖效能具體呈現較為困難，但亦有部份仍能強化與改善。

(二) 社交互動技能：就社交互動技能而言，由於智能障礙青少年學生心理之構建，仍有阻礙之特性，此外，透過訪談過程瞭解其本身個體之社交互動關係須經由學校教師與專輔人員長期指導與教育下，則可能改善與增進，相對地，其具體成效之呈現則較不顯著。此外，研究結果發現年齡與社交互動技能有顯著性差異，其原因為：智能障礙青少年學生年齡層愈高，則社交互動技能與休閒教育效能愈強。雖然前述結果智能障礙青少年學生之社交互動技能與休閒教育效能呈無正相關，但經專家與研究者審視觀察後，發現學生透過持續性之類化教育

與訓練過程，雖短期過程之效能產生較為困難，但某些社交互動技能透過長期教導與學習，仍能強化與改善之，鑑此，其結果則有顯著性差異。然年級及障礙程度與社交互動技能則呈無顯著差異。

(三) 休閒活動技能：休閒活動技能該構面之相關變數顯示出智障青少年學生透過休閒教育與休閒活動能使其克服休閒活動之肢體上阻礙、判斷思考之阻礙、創造力之阻礙、戶外性之休閒活動心理上阻礙，及獨立性之休閒活動參與等；然而對於辨識休閒活動操作之能力、學生具有休閒活動參與之能力、透過休閒活動能學會解決生活自理問題能力與運用到其他相關活動技能等，均具有其相關性。另外，研究結果發現，學生障礙程度與休閒活動技能呈顯著性差異，透過休閒教育內涵建構、活動課程與活動技能教導之配合，對於不同障礙程度之學生、心理恢復，亦有逐漸成效之呈現。然年級及年齡與休閒活動技能則呈無顯著差異。

(四) 休閒資源：在休閒資源方面，其顯示出藉由休閒活動與休閒教育能使其增進學生自我學習能力，進而影響其休閒參與意願、學校休閒資源之供給會影響學生休閒參與意願、對於學生之休閒活動興趣有所瞭解、學校附近環境均有提供充足之休閒資源、學校提供充足與適當之休閒資源、透過休閒教育與休閒活動能發揮學生額外潛在性之休閒活動參與、及學生會確認或辨識自身所偏好之活動等。由此可知，其亦為本研究之休閒教育效能最具正相關之因素。另外，經研究結果發現，學生年級及障礙程度，與休閒資源呈顯著性差異，其代表說明智能障礙青少年學生之休閒資源之應（運）用習得與被提供資源之程度

有所不同。然年齡則呈無顯著差異。

(五) 休閒教育效能：經研究結果發現，學生年齡、年級與障礙程度，均與休閒教育效能呈顯著性差異。其以說明透過休閒教育內涵與休閒活動之應用，能使其不同年齡、年級與障礙程度之學生，對於生、心理發展之恢復程度有不同之成效。

5.1.2 子女在家休閒教育效能之分析

子女在家休閒教育效能之相關性現況，依據上述研究結果分析，智障青少年子女休閒教育效能之各相關變項中，以社交互動技能為最高，其次為休閒資源，且兩者解釋總變異量為 64.5%。其顯示出休閒活動技能與休閒資源解釋能力愈高，則休閒教育效能愈高，然而休閒覺知與社交互動技能二變項卻呈無顯著正相關。鑑此，本研究其各構面之於休閒教育效能相關性現況分析論述如下：

(一) 休閒覺知：由於智障青少年子女礙於先天性生、心理阻礙之限制，其個體本身對於休閒概念與意識較薄弱於一般正常青少年學生，須透過家人細心長期指導與教育下，其意念之建構則能有所強化與改善。雖為如此，家人均認為其強化與改善之程度呈現，仍有所困難，故呈無顯著正相關。此外，子女年齡、年級及障礙程度與休閒覺知呈無顯著差異。

(二) 社交互動技能：由於社交互動技能該構面之相關變數顯示出智障青少年子女與家人（不論兩人相處或團體形式）相處較為親密性

(Intimacy) 且進行互動時更為獨立性，透過休閒教育與休閒活動能使其社交互動之對話溝通、互助合作、競賽技能，與妥協技能等，均有其相關性。另外，年齡與社交互動技能呈顯著性差異，其顯示出休閒教育內涵對不同年齡之社交互動與人際關係養成之習得成效亦有所不同。然年級及障礙程度則呈無顯著差異。

(三) 休閒活動技能：就休閒活動技能而言，由於智能障礙青少年子女心理之構建，仍有阻礙之特性，此外，透過專家訪談過程瞭解大多數家長較專注於家庭生計問題，且透過描述性統計發現教育程度大多集中於高中程度，礙於對此項專業性瞭解程度之缺乏，因而對智能障礙青少年子女之休閒教育與休閒活動，則較無心力與重視其參與意涵、效能及價值；相對地，其具體成效之呈現則較不顯著。鑑此，其與本研究之休閒教育效能呈無顯著正相關之因素。此外，其研究結果發現子女年齡、年級及障礙程度均與休閒活動技能呈無顯著差異。

(四) 休閒資源：在休閒資源方面，其顯示出藉由休閒活動與休閒教育能使其增進子女自我學習能力，進而影響其休閒參與意願、家庭休閒資源之供給會影響子女休閒參與意願、對於子女之休閒活動興趣有所瞭解、家庭附近環境均有提供充足之休閒資源、家庭提供充足與適當之休閒資源、透過休閒教育與休閒活動能發揮子女額外潛在性之休閒活動參與、及子女會確認或辨識自身所偏好之活動等。由此可知，其亦為本研究之休閒教育效能具正相關之因素。另外，研究結果發現，子女之年級與休閒資源呈顯著性差異，其以顯示出不同年級對於休閒資源之運用與供給亦有所不同。然年級及障礙程度與休閒資源則呈無顯

著差異。

(五) 休閒教育效能：在休閒教育效能部份，僅障礙程度與其呈顯著性差異，其顯示出在家庭之休閒教育效能，對於休閒教育內涵應用於不同障礙程度之子女，其成效亦為不同。然年齡與年級則呈無顯著差異。

5.2 參與觀察紀錄結論

參與觀察紀錄結果呈現出年齡僅與情緒(感)表達有顯著性差異，其原因為：智能障礙青少年學生年齡層愈高，則情緒(感)表達能力愈強；由於智能障礙青少年學生從事休閒活動與接受休閒教育之過程中，均以群體互動、個體意願與興趣等作為表達情緒與活動參與之依據，因此該變項與年齡呈顯著性差異；而其餘構面與年齡之間呈無顯著性差異，則在於智能障礙青少年學生不同年齡層接受專家、教師與專輔人員之長期教育與引導下，透過類化學習過程顯示其成效程度均無明顯差異區分，鑑此，則與年齡呈無顯著差異。就年級部份而言，僅有情緒(感)表達能力與休閒覺知有顯著性差異，換言之，智能障礙青少年學生年級愈高，則情緒(感)表達能力與休閒覺知愈強；而其餘構面與年級之間呈無顯著性差異。而障礙程度方面，僅體適能操作、自我覺知與休閒資源呈顯著差異。而其餘構面與年齡之間呈無顯著性差異。而其餘構面與年齡之間呈無顯著性差異，其原因乃在於智能障礙青少年學生不同障礙程度接受專家、教師與專輔人員之長期教育與引導下，透過類化學習過程顯示其成效程度均無明顯差異區分，鑑此，其則與障礙程度呈無顯著差異。

5.3 建議

依據上述結論，智能障礙青少年學生與子女休閒活動與休閒教育內涵的建構，仍屬發展社會適應重要之因素，然而現今學校單位或家庭對於其休閒教育與休閒活動礙於環境、資源、經費、共識之協調與法令等限制，而無法倡導落實與發揮其既有之效能。有鑑於此，茲將各構面予以建議，冀於應用與落實，其建議如下：

（一）休閒覺知方面

透過專家訪談與問卷調查結果發現，由於學校智能障礙青少年學生與家庭對自身所從事之休閒參與較無自我覺知及自主性，故此，學校與家庭應相互配合，經常性觀察學生或子女在校與家中所參與休閒活動之狀況，並將其作為每日教案紀錄。此外，多評估與瞭解智障學生或子女的困難與阻礙，改善個人肢體動作之能力，提升自我信心，進而參與多元化之休閒活動及強化休閒概念、自我覺知與多傾聽個體之內在情緒的聲音，進而解構語言並洞悉其休閒需求、動機與興趣為何。最後，多帶學生與子女參與一般人所參加之戶外活動，並發展多元化休閒活動，以使其強化社會適應性。

（二）社交互動技能方面

根據洪榮照（民 86）研究指出，休閒教育能促使身心障礙學生溝通技能與人際關係之養成；然而本研究發現透過休閒教育之社交互動技能對智能障礙青少年學生與子女之成效較為困難呈現。故此，學校與家庭應強化語言溝通能力，使其減少參與活動過程中溝通之障礙，其次學校再辦理親子活動、藝文活動、及鼓勵家長作假日旅遊，或結合社區資源，安排校外教學以促進智能障礙青少年學生社交互動能力，以強化社會適應性技能。

（三）休閒活動技能方面

透過休閒教育之落實，本研究發現學校智能障礙青少年學生藉由休閒活動技能可運用至其他活動技能以發揮其參與能力外，亦能降低其休閒阻礙程度，進而學會解決生活自理問題之能力、能使其辨識休閒活動操作等，則與休閒教育效能呈顯著相關；但由於家庭部份之智能障礙青少年子女礙於先天性生、心理阻礙之限制，其休閒活動技能學習效能遠遠劣勢於一般正常青少年學生，且大多數家庭因專注於家中生計問題，則家長顯少帶子女參與休閒活動與教育休閒之觀念，因而結果與休閒教育效能呈無顯著正相關。故此，對於學生或子女從未接觸之休閒活動，教師、相關專業人員與家長應作適當之導引，以培養多元之活動技能，強化休閒活動體適能操作，以增進肢體伸展與柔軟度能力；倘若學生或子女對某些休閒活動技能有過去之學習經驗法則，可利用其經驗基礎發展更深度之休閒活動。爾後，家長、教師與相關專業人員應多瞭解學生之休閒阻礙及其適切性活動需求，進而達其解決問題之困境。另外值得一提的是，對於家長較忽視智能障礙青少年子女之現象，教師與專輔人員應給予家長適時建議與溝通，進而建立良好休閒觀對於子女之重要性，倘若能加入政府、社區與媒體之倡導，其效能則更為提升。

（四）休閒資源方面

由本研究結果得知，現階段中，學校與住家附近所提供之休閒資源及自身所提供之休閒資源頗算充足，但仍有些許障礙，其指學校單位欲意擴充休閒設施(備)，經費有限會影響休閒教育之落實；而部份既有智障青少年學生之家庭，其經濟來源有限，亦會影響家長對於子女休閒活動與教育之倡導。故此，學校可利用專案設計，向有關當局申請足夠經費以建設更具多樣化之休閒設施或設備，並以此發展適合學生之休閒資源，進而提倡並教導學

生與家長善用各項社會休閒資源及保存；此外，政府有關當局應落實補助或協助部份經濟來源有限之身心障礙家庭，並宣導相關知識與其重要性。

依上述所列出之建議，倘若其間相互配合，相互支援，必定能將智障青少年學生休閒教育與休閒生活完全落實，以增進休閒與自我覺知、促進社交技能，及發展多元化之休閒活動，期能藉由相互之結合，以提升休閒教育之效能。

5.4 對後續研究建議

- (一) 本研究利用 Peterson and Gunn 於 1984 年所發展之休閒教育內涵模式，作一相關變項之分析；並利用 Peterson and Gunn 於 1984 年所提出之活動分析 (Activity Analysis) 與 Mundy 於 1998 年所提出之休閒教育規劃 (Leisure Education Program) 等相關構面指標作為觀察紀錄之基礎，有鑑於智障青少年學生無法與一般青少年學生正常學習與內化，期以日後能納入智能障礙青少年學生之休閒需求、休閒動機、及休閒期望等獨立構面與細項指標，進而使其結果呈現更為多面與具體化。
- (二) 有鑑於智能障礙青少年學生或子女生、心理具障礙性，其休閒生活與休閒教育乃須透過教師、相關專業人員與家長共同導引及教育，則成效才可具體呈現。鑑此，未來期能加入家長於學生課後在家期間之觀察紀錄，能作一深入探討，並針對在校學生及畢業後學生之休閒活動

與休閒教育效能之差異性作一分析，其不僅利於後續加強與追蹤外，亦能比較學校與家庭間、在校生與畢業後學生等之於休閒活動與休閒教育是否仍具一致性。

(三) 由於本研究屬先驅性研究，其相關研究有限，尤以針對智能障礙青少年學生更為鮮少，且礙於時間、人力與物等限制條件下，未納入社區、社會與國家等相關變項，故此，期以擬為長期性研究，後續研究者能將其他應用模式納入與社區、社會及國家等變項作一結合，期以未來能發展更具多元性與創造性之休閒教育內涵，而對智能障礙青少年學生或子女於學校、家庭與社會間之互動適應與生活中有所裨益。

參考文獻

一、中文書目

- 1.王天苗(民 81)，智能障礙兒童輔導手冊，臺北：教育部第二次全國特殊兒童普查工作執行小組。
- 2.王美芬(民 82)，單親青少年休閒狀況之調查研究，國立彰化師範大學研究所碩士論文。
- 3.何福田、蔡培村(民 85)，青少年的休閒教育，師友月刊，226 期，2-3 頁。
- 4.杜正治(民 84)，靜坐法對智能障礙學生的適應行為、學習特徵及學習態度之影響，特殊教育研究期刊，11 期，19-37 頁。
- 5.何華國(民 81)，特殊兒童心理與教育，臺北：五南圖書出版公司。
- 6.何華國(民 89)，特殊兒童心理與教育，臺北：五南圖書出版公司。
- 7.呂建政(民 83)，休閒教育的發展，台灣教育，523 期，18-20 頁。
- 8.林千惠(民 81)，從社區統合觀點談重度殘障者休閒娛樂技能之教學，特教

園丁，8 卷 2 期，1-7 頁。

9. 林東泰(民 83)，休閒教育與其宣導策略之研究 (初版二刷)，臺北：師大書苑。
10. 林美和(民 83)，智能障礙的認知能力與學習特徵，智能障礙研究，93-95 頁，臺北：師大書苑。
11. 范靖惠(民 86)，性別、休閒覺知自由與自我概念之相關研究，國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
12. 洪榮照，(民 84)，特殊學校、教養機構及障礙學生休閒活動之探討，臺中師院學報，9 期，28-55 頁。
13. 洪榮照(民86)，啟智班學生休閒生活與休閒教育之研究，臺中師院學報，11期，511-578頁。
14. 胡雅各(民 81)，腦性麻痺兒童休閒活動之輔導，特教園丁，8 卷 2 期，8-11 頁。
15. 胡文婷(民 83)，淺談智能障礙兒童的休閒生活，社教資料雜誌，193 期，16-19 頁。
16. 高俊雄(民 88)，休閒教育之理念、規劃與實現，學生輔導雙月刊，60 期，8-15 頁。
17. 孫孟君(民 86)，身體障礙青少年休閒自由、休閒偏好及休閒阻礙之研究，國立高雄師範大學特殊教育研究所碩士論文。
18. 涂淑芳譯(民85)，休閒與人類行為，台北：桂冠圖書公司，Bammel, G. & Burrus-Bammel, L.L.
19. 莊懷義、劉焜輝、曾端貞、張鐸嚴(民 79)，青少年問題與輔導，國立空中大學。

- 20.郭淑玲(民84), 國民小學人文社會科休閒教育教材之分析研究, 國立臺灣師範大學公民訓育學系研究所碩士論文。
- 21.郭國良(民85), 婦女休閒活動參與、人口變項及自我概念之研究—以高雄市已婚婦女為例, 國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。
- 22.陳香玲(民72), 台南教養院中、重度智障學生休閒活動概述, 特殊教育季刊, 9期, 44-47頁。
- 23.陳彰儀(民78), 工作與休閒, 臺北: 淑馨出版社。
- 24.陳麗華(民80), 台北市大學女生休閒運動態度與參與狀況之研究, 國立體育學院體育研究所碩士論文。
- 25.陳榮華(民84), 智能不足研究—理論與應用, 臺北: 師大書苑。
- 26.許義雄(民69), 休閒的意義、內容及其方法, 體育學報, 2輯, 27-40頁
- 27.教育部(民 63), 特殊兒童鑑定及就學輔導準則, 臺北: 教育部社會教育司。
- 28.教育部(民 77), 啟智學校(班)課程綱要, 臺北: 教育部社會教育司。
- 29.教育部(民 87), 特殊教育施行細則, 臺北: 教育部社會教育司。
- 30.許素梅(民 89), 良好休閒活動是積極生活的動力, 北縣國教輔導雙月刊, 10期, 6-9 頁。
- 31.黃中科(民 79), 都市在學少年休閒活動之研究—以台中市在學少年為例, 東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 32.黃俊英(民 85), 行銷研究—管理與技術, 臺北: 華泰書局。
- 33.黃光雄、簡茂發(民 89), 教育研究法, 臺北: 師大書苑。
- 34.張淑娟(民 84), 成年智障社會生活技能訓練, 特教園丁, 10 卷 4 期, 15-16 頁。

- 35.張蓓莉、孫淑柔(民 84) , 特殊需求兒童親職手冊 , 臺北 : 臺灣師範大學特教中心。
- 36.張照明(民 88) , 高職身心障礙學生休閒生活之研究 , 特殊教育學報 , 13 期 , 239-279 頁。
- 37.張玉鈴(民87) , 大學生休閒內在動機、休閒阻礙與其休閒無聊感及自我統合之關係研究 , 國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 38.陳啟森、林曼蕙(民 90) , 青少年階段智能障礙者休閒活動阻礙因素之探討 , 國立臺灣體育學院學報 , 8 期 , 123-136 頁。
- 39.陳正昌、程炳林(民 87) , SPSS、SAS、BMDP 統計軟體在多變量統計上的應用 , 臺北 : 五南圖書出版公司。
- 40.郭為藩(民 80) , 特殊兒童心理與教育 , 臺北 : 文景書局。
- 41.游家政(民 76) , 台北縣國民小學中高年級兒童在學期間校外休閒活動之研究 , 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 42.傅惠珍(民81) , 視覺障礙學生休閒生活現況之研究 , 臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 43.劉子利(民89) , 台灣休閒教育初探 , 社會教育學刊 , 29期 , 221-247頁。
- 44.劉興漢(民80) , 台灣地區國民休閒生活需求內涵及休閒推動機構團體之現況調查研究 , 教育部委託研究。
- 45.衛生署(民86) , 身心障礙等級。
- 46.賴哲民(民78) , 台北市國小兒童休閒活動之調查研究 , 文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 47.盧台華(民75) , 如何輔導智能障礙學生之休閒生活 , 特殊教育季刊 , 9期 , 43-45頁。

二、英文書目

- 1.AAMR Ad Hoc Committee on Terminology and classification. (1992). *Mental retardation : Definition, classification, and systems of support*, Washington, D.C. : American Association on mental retardation.
- 2.Bender. M, Brannan. S. A. & Verhoven. P.J. (1984). *Leisure education for the handicapped : curriculum goals, activities, and resources*, College-Hill, San Diego, California.
- 3.Bloland, P. A. (1987). Leisure as a campus resource for fostering student development, *Journal of counseling and Development*, 65, pp.291-294.
- 4.Brannan, S. A., Chinn, K. B., & Verhoven, P. J. (1981). *What is leisure education? a primer for persons working with handicapped children and youth*, Washington, DC: Hawkins and Associates.
- 5.Compton, D. M. & Other. (1981). Assessment of environmental Barriers to leisure: a literature review, North Texas State Univ, Denton. *Div. of recreation and leisure studies, REIC, NO. ED.215*, pp.542.

- 6.Crawford, D., 7 Godbey G. (1987), Reconceptualizing barriers to family leisure. *Leisure Sciences*, 9, pp.119-127.
- 7.Dattilo, J., Murphy, & William D. (1991). *Leisure education program planning—A systematic approach*, State College, PA: Venture Publishing.
- 8.Dattilo, J. & Schleien, S. J. (1994). Understanding leisure services for individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 32(1), pp.53-59.
- 9.Dowd, E. T. (1982). Leisure counseling : Summary of an emerging field, *The counseling Psychologist*, 9, pp.81-82.
- 10.Driver, B. L., Tinsley, H.E.A., & Manfredro, M. J. (1991). *The Paragraphs about Leisure and Recreation*, Experience Preference Scales : Results from Two Inventories Designed to assess the Breadth of the Perceived Psychological Benefits of Leisure. In Driver, B.L., et al. (Ed.). (1991). *Benefits of Leisure*. State College, P. A. : Venture.
- 11.Fallen, N. H. & Umansdy, w. (1985). *Young children with special needs*, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company.
- 12.Favell, J. (1973). Reduction of stereotypes by reinforcement of toy play. *Mental Retardation*. 11 , pp.21-23.
- 13.Grossman, H. J. (Ed.). (1977). *Manual on terminology and classification in mental retardation*, Wasjomgtpm. D. C. : American Association on Mental Deficiency.
- 14.Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classificaiton in mental retardation*, Washington, D. C. : American Association on Mental Deficiency.
- 15.Iso-Ahola. S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. IA: Wm.C. Brown Company Publishers.
- 16.Maynard, M. (1983). Cross-national issue related to labor and leisure

- participation of people with disabilities. *Revised paper presented at American Personnel and Guidance Association on Leisure and Work Continuum for Special Population Groups*(March, 1983), ERIC, NO. ED238, pp.210
- 17.Mundy, J. (1976). A conceptualization and program design. In L. Neal (Ed.), *Leisure today: selected readings*, Washington D. C.: Harper., pp.17-19
 - 18.Mundy, J., & L. Odum. (1979a). *Leisure education: theory and practice*, NY: John Wiley & Sons.
 - 19.Mundy, J., & L. Odum. (1998a).*Leisure education: theory and practice*, Florida State University, Sagamore Publishing.
 - 20.Peterson, C. A., & Gunn, S., (1984), *Therapeutic recreation program design : Principles and procedures*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
 - 21.Reynolds, R. P., (1981), normalization: A guideline to leisure skills programming for handicapped individuals. IN P. Wehman & S. Schleien(Eds.), *Leisure programs for handicapped persons*, Baltimore: University Park Press., pp.1-13
 - 22.Sheridan, S.G., & Springfield, H.L. (1987). Age appropriate games in the teaching of leisure to persons with mental retardation, *Presenter at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation*, pp.25-29.
 - 23.Simpson, H. M., & Meaney, C. (1979). Effects of learning to ski on the self-concepted of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, pp25-29.
 - 24.Sloan, W., & Birch, J. W. (1955). A rationale for degrees of retardation, *American Journal of Mental Deficiency*, 60, pp.258-264.
 - 25.Wehman, P., & Schleien, S. (1981). *Leisure programs for handicapped person*, Baltimore : University Park Press.

26. Wehman, P. Renzaglia, a., & Bates, P. (1985). Designing and implementing leisure programs for individuals with severe handicaps. IN M. P. Brady & P. L. Gunter(Eds.). *Integrating moderately and severely handicapped learners*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
27. Witt, P. A., & bishop, D. W., (1979). Situational Antecedents to Leisure Behavior *Journal of Leisure Research*, 2, pp.64-77.