

師培生對特殊需求學生的融合教育 與社會正義期許之初探研究

黃秋霞

國立屏東大學
特殊教育學系助理教授

摘要

本研究根據 Torres-Harding、Siers 與 Olson (2012)、McHatton 與 McCray (2007)等理論基礎，編製 49 題的「融合教育全量表」(Inclusion Education Scale)含三個分量表各為：28 題的「融合教育概念量表」(Concepts of Inclusive Education Scale)、11 題的「社會正義期許量表」(Expectations of Social Justice Scale)、10 題的「各障礙類型覺知量表」(Perceptions of Disability Groups Scale)；旨在翻譯「融合教育全量表」的檢驗與分析。其次，旨在以「融合教育全量表」考驗 62 名大二與大四職前師培生對特殊需求學生的融合教育概念、社會正義期許與各障礙類型覺知等贊成程度是否有所差異。問卷資料處理採項目分析、項目相關、內在一致性效標等；資料分析呈現以描述統計檢驗(如：平均數、標準差、偏斜度、峰度)、極端組比較、 $p < .05$ 顯著性、鑑別度、 α 係數、各試題之獨立樣本 t 檢定等。

研究結果顯示：(1)「融合教育概念量表」的 α 係數為.70，信度尚可，「社會正義期許量表」與「各障礙類型覺知量表」的 α 係數各為.91與.88，屬於高信度。(2)大四師培生對特殊需求學生的融合教育概念、社會正義期許與各障礙類型覺知之贊成程度比大二師培生為高。能即早提供大一與大二師培生更多元的實務觀摩、志工或義工制度等，(融合教育領域的師資培育課程規劃)，並提供師培生能即早有機會接觸與了解特殊需求學生。

總而言之，社會福利較進步的國家，對於特殊需求學生與融合的重視不亞於其他公共議題，早已挹注於各階段國民義務教育，甚至於成人或社區教育的公民素教育裡，如此，融合的概念即能很自然地融入個體生活中，並真正具備了充權賦能與自我決定的權利、社會正義期許等養成教育。

關鍵字：融合教育、融合教育全量表



壹、緒論

King-Sears (1997)提及融合教育的最終目標是服務所有學生，並讓他們得到高品質的教育，故，「融合教育是服務所有學生的最好教育實務。」Fried 與 Jorgensen (1998)提出融合教育是往「公平」、「卓越」目標以落實學校教育的改革；Walther-Thomas、Korinek、McLaughlin、以及 Williams (2000)提出，很多反對融合教育者並非反對「融合」的概念，而是不贊成「實施品質低劣的融合方案」。鈕文英 (2015) 根據國內、外文獻而彙整贊成與反對融合教育的主要摘述，其共同目標皆為了提供特殊需求學生能有最好與最適切的教育環境與支持服務，贊成者著重於「社會正義原則」、「教育機會均等」、「個別差異」，反對者著重於「多元、彈性的安置模式」，並保有隔離的安置給有需要的特殊需求學生。

1995-2015 年期間，臺灣針對融合 (inclusion) 的定義、融合的概念或融合教育 (inclusion education)、融合教育實施模式、融合教育的問題與對策等，皆有諸多的書籍與相關研究，如：王天苗 (2002) 針對發展遲緩幼兒在融合教育環境的學習、王天苗 (2003) 學前融合教育實施的問題與對策：以臺北市國小附幼為例、何東墀 (2001) 融合教育理念的流變與困境、吳昆壽 (1998) 融合教育的省思、吳淑美 (1999) 融合教育的實施與困境、吳淑美 (2003) 融合班常用的教學策略、吳淑美

(2004) 融合班的理念與實務、吳武典 (2005) 融合教育的回響與檢討、邱上真 (1999) 融合教育問與答、唐榮昌 (2007) 改革中的省思—談融合教育的困境與突破、傅秀媚 (2002) 融合班級中教學策略之應用-同儕教學法與示範教學法、鈕文英 (2006) 國小融合班教師班級經營策略之研究、鈕文英 (2015) 擁抱個別差異的新典範—融合教育、鄭麗月 (1999) 從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合、鄭雅莉與何東墀 (2010) 特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究、蔡昆瀛 (2002) 從現況與需求析論北市學前融合教育的發展方向、賴翠媛 (2003) 實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略、盧明 (2011) 學前融合教育-理論與應用等論述。

回溯二十年來，臺灣卻罕有針對師資培育學系學生 (師培生) 對特殊需求學生的融合教育、社會正義期許與各障礙類型覺知等職前教育的相關研究。本研究的文獻探討不針對融合的定義與內涵、融合的概念、融合教育的實施模式或融合支持者與反對者等議題特別贅述，僅略述 1955 年融合的定義起源，重新燃起讀者對於過往或未來「融合」的概念或「融合教育」的反思，例如：融合的概念或許不僅只是考量教育議題，尚有其他考量層面，如：充權賦能與自我決定、種族、障礙類別、性別、法律、社會正義、基本人權之權益、存在權利等，融合或許並不是任何個體能被授權或剝權而決定誰該與不該進入我們共生的環境裡；融合是一種權利，卻不是



少數人的特權；唯有個體本身能或應替自己的權利與權益而自我決定；融合是涵蓋我們大家皆在一個共生學習的環境裡，彼此是相互依存的關係。融合教育或許不僅對障礙或少數族群是最有益，而對非障礙或多數族群也有不少益處。

Asante (1996)提及「融合」(inclusion)係指數種內涵：(1)融合是涵蓋我們大家，(2)融合涵蓋所有活著的物種生命、學習共生 (Inclusion is about living full lives - about learning to live together)，(3)融合讓世界、我們的生態合而為一的整體生命，(4)融合的價值貴在於多元性與營造社區，(5)融合是我們的“能力”－我們的天賦與如何分享他們，(6)融合不是僅只是“障礙”的議題，(7)融合網站創造與分享工具、資源、技能，如此我們即能完全存活，(8)融合網頁是給人民：教育者、家庭、個體、組織機構與所有人。由上述的融合的內涵來看，簡言之，融合是涵蓋所有具有生命的個體，融合的目的是給予有生命的物種，讓所有個體學習共生、融入與分享個體的能力與天賦，融合的附加價值既是多元性也能營造社區。

Asante (1996)針對融合的定義，提出不少值得我們反思的議題，誰有權力來邀請誰為融合的對象；又以何種方式邀請融合的對象呢？最後，誰是被排除在外呢？最後他提出事實上，該是時候，我們皆覺知與接受我們皆出生在此融合之中；那是我們的職責，讓我們移除社會上的阻礙，沒有任何人有權利邀請其他人進來此中。何謂融合？融合認為我們是普遍的單一者

(Inclusion is recognizing our universal "oneness" and interdependence.)與相互依存性。融合認為我們是“單一”，即便我們並非是一樣的 (Inclusion is recognizing that we are "one" even though we are not the "same")。但，更多需要完成的包括：進行被接受的融合定義與實施的調查，橫越過此國家的融合定義已提供了，普遍性被接受的融合係指歷史上那些應被邀請進來卻被拒絕門外者。此有善意的意涵是必須被強化的，但，此定義的缺點卻是明顯的。那是誰有授權力或權力邀請他人進來呢？那些被邀請者又是如何進來呢？最後，誰即將被排除呢？該是時候覺知與接受我們都是與生俱在“此”的。沒有任何人有權力邀請他人進來的！那已成為既定事實，在社會裡，那是我們的職責所在，移除障礙－支持排除我們中沒有人有被授權去邀請其他人進來的！故，何謂融合？融合認為我們是普遍的單一者與相互依存性。融合認為們是“單一”，即便我們並非是一樣。融合的法令，係指對抗對立於排除與所有的社會病態排除的滋生－例如：種族歧視、性別歧視、障礙歧視等。對抗融合也包含確信所有支持系統是可被那些需要此支持的人來使用的。提供與維持此支持系統是全民的責任，並非是施捨、我們皆在“其中”的(We were all born "in".)。社會將立即改善此觀點-我們深信不疑的事實！

由上述對於融合的概念，或許顛覆了過去我們對融合的概念，大多數人會誤認為融合對於所謂弱勢族群較有利，對於所



謂正常族群是弊多於利，因為社會或國家需要提供給他們更多的教育服務或社會福利，而弱勢族群卻無法給社會或國家任何的回饋。無論是弱勢族群或正常族群，彼此是相互依存的共生體，不是相互對立也不是相互排除的，提供較多的教育服務或社會福利給弱勢族群，並非是施捨，而是職責所在，因為我們皆是生在其中的生命共同體；更重要的教導與尊重個體彼此的充權賦能與自我決定。

一、研究背景與研究目的

本研究發現，臺灣在融合教育的相關研究諸多，多數研究內容偏向普通班教師對融合教育的看法、融合教育的理論論述或教學觀察等問卷調查研究，較罕見針對職前師培生對特殊需求學生的社會正義期許的融合教育等相關研究。其次，融合教育的推行於臺灣也是行之多年了，成效卻不是彰顯，整個國家的立法或行政單位卻逐年不斷增添相關的特教服務與社會福利政策，或許特殊需求者與特教服務與社會福利政策，是否仍尚存融合的概念本質的迷思？本研究旨在回顧國內外針對融合教育的本質定義內涵，據以發展「融合教育全量表」的編製與分析；考驗已接受一年半特教知能的大二師培生與接受三年半特教知能的大四職前師培生對特殊需求學生的融合教育贊成程度是否有所差異。最後，欲將研究結果提供給所任教學系所單位或相關師培系所，作為未來融合教育領域的師資培育課程規劃之參閱。本研究目的與研究問題，羅列如下：

一、回顧融合的相關理論與文獻，據以發

展「融合教育全量表」的概念與內涵現況調查。

二、翻譯「融合教育全量表」，並檢驗 INC、SJ 與 PER 各分量表與各試題的鑑別度、信效度與 α 相關係數等。

三、大二與大四職前師培生對特殊需求學生在融合教育的贊同程度是否有所差異。

貳、研究方法

一、研究方法：採封閉式結構化問卷調查法，以「融合教育全量表」針對 62 名大二與大四職前師培生對於特殊需求學生的問卷調查。

二、研究工具：Torres-Harding、Siers 與 Olson (2012)、McHatton 與 McCray (2007) 編製英文版的 Inclusion Education Scale：INS；2015 年，美國教授 Dr. Chen 邀請本研究參與其國際研究合作，由他提供 49 題英文試題，本研究負責翻譯中文與在臺灣蒐集問卷調查，基於該量表在美國多年來驗證為信度相當高的試題編製，本研究仍保留了英文版原全量表 49 題試題，本研究即著手翻譯成中文版的「融合教育全量表」(INS) 含 INC、SJ、PER 三個分量表，其所有試題翻譯完成，由 Dr. Chen 與臺灣專家們的多次前後內容效度審閱後，即進行 62 名預試樣本。根據填答者的填答結果，進行各試題的鑑別度檢視。中文版的「融合教育全量表」(INS 全量表



)計有 49 題試題，包括三種分量表各為：28 題的「融合教育概念量表」(INC 量表)、11 題的「社會正義期許量表」(SJ 量表)、10 題的「各障礙類型覺知量表」(PER 量表)。2015 年底進行 62 名預試樣本，預試樣本依前後 27%極端組平均差異來檢驗題目的好壞等，因樣本數過少，未能進行因素分析，僅針對試題內容與試題翻譯的文字敘述而潤飾修正；未來欲以 191 名研究參與者為正式樣本。

三、研究參與者：62 名研究參與者，54 名女性，8 名男性，性別分配有明顯的偏頗，可能與該學系師培生原本性別分配有相關的。年齡分布介於 19 至 23 歲之間，20 歲佔最多 (33.9%)，23 歲為最少 (3.2%)。年級分布，44 名大二師培生為多數 (71%)，其次為 18 名大四師培生 (29%)。遺漏值 3 名師培生，採完全刪除法，作答過程中的疏忽而造成樣本流失。

四、資料處理：根據 Cohen (1988)、Hair、Black、Babin 與 Anderson (2009)的統計理論，整體而言，資料處理與統計分析方法，包括：(1)項目分析法項目統計描述法來檢驗題目的好壞；(2)項目相關法，各項目與相對應總分的相關係數來檢驗題目的好壞，相關越高、題目越佳；(3)內在一致性效標法。以次數分配、百分比、平均數、標準差、偏斜度、峰度、 $p < .05$ 顯著性、鑑別度、各試題之獨立樣本 t 檢定。

叁、研究結果與討論

一、項目分析的統計結果

(一) 描述統計檢驗 (平均數、標準差、偏態係數、峰度等)

表 1 得知，INC 量表為五點量表，各項題目的平均數介於 2.02 至 4.52 之間，標準差介於 .50 至 1.24 之間，偏斜度介於 -1.28 至 1.09 之間，檢驗結果發現，除了第 1 題與 9 題的標準差較小之外，其他各題平均數、標準差、偏態均尚可，顯示這些題目的基本描述統計特徵良好。特別值得注意的是 INC 量表中的 inc_9，62 名填答者填答的總平均數為 4.52，意指他們對於特殊需求的學童的融合教育是高度贊同；inc_27，62 名填答者填答的總平均數為 2.02，意指他們對於特殊需求的學童的融合教育是低度贊同。

或許若有倒裝句、反向題、反反向題翻譯語意、假設性、非口語化而專業術語、比較性或其他型態的試題敘述時，似乎較容易造成填答者的閱讀干擾源，填答者填答結果可能也會間接影響。列舉 INC 量表中幾題範例說明：

(一) 倒裝句的試題：

inc_13：特殊需求學生與其讓普通班老師教，倒不如讓特教老師教。

(二) 反向題的試題：

inc_12：特殊需求學生似乎會造成普通班級的困惑。

inc_14：對於班上其他學生而言，特殊需求學生的行為問題，會是個不良示範。



- inc_17：普通班過多的自由會造成特殊需求學生更多的困惑感。
- inc_19：特殊需求學生所需的額外關注對班上其他同學是有害無益的。
- inc_21：融合教育似乎對於特殊需求學生的情緒發展產生負面的影響。
- inc_25：正常學生和特殊需求學生的混合班裡，很難維持教室規範。

表 1

INC 量表的平均數、標準差、偏斜度、峰度之統計分析表

	最小值	最大值	平均數	標準差	偏斜度	峰度		
inc_1	4	5	4.47	0.50	0.13	0.30	-2.05	0.59
inc_2	3	5	4.15	0.67	-0.18	0.30	-0.75	0.59
inc_3	3	5	4.19	0.62	-0.15	0.30	-0.48	0.59
inc_4	1	5	3.71	0.95	-0.33	0.30	-0.18	0.59
inc_5*	1	5	2.39	0.99	1.09	0.30	0.77	0.59
inc_6	3	5	4.18	0.62	-0.12	0.30	-0.40	0.59
inc_7	1	5	2.84	1.06	0.08	0.30	-0.70	0.59
inc_8	2	5	3.63	0.79	-0.04	0.30	-0.40	0.59
inc_9	2	5	4.52	0.59	-1.28	0.30	3.24	0.59
inc_10	1	5	2.37	1.12	0.52	0.30	-0.61	0.59
inc_11	1	5	2.34	1.24	0.81	0.30	-0.34	0.59
inc_12	1	5	2.95	0.95	-0.02	0.30	-0.60	0.59
inc_13*	1	5	2.76	1.02	0.61	0.30	0.02	0.59
inc_14*	1	5	2.26	0.97	0.77	0.30	0.13	0.59
inc_15	2	5	3.18	0.86	0.45	0.30	-0.28	0.59
inc_16	1	5	3.18	0.97	-0.14	0.30	-1.05	0.59
inc_17*	1	5	2.90	0.88	0.19	0.30	-0.99	0.59
inc_18	1	5	3.34	0.90	-0.60	0.30	0.02	0.59
inc_19	1	4	2.24	0.94	0.48	0.30	-0.52	0.59
inc_20	2	5	3.50	0.81	0.00	0.30	-0.40	0.59
inc_21*	1	4	2.08	0.75	0.58	0.30	0.50	0.59
inc_22	1	5	3.19	0.85	-0.22	0.30	-0.40	0.59
inc_23	1	5	3.65	0.77	-0.62	0.30	1.37	0.59
inc_24	1	5	2.55	0.86	0.40	0.30	0.09	0.59
inc_25*	1	4	2.42	0.82	0.36	0.30	-0.32	0.59
inc_26*	2	5	2.95	0.78	0.30	0.30	-0.67	0.59
inc_27	1	4	2.02	0.76	0.68	0.30	0.69	0.59
inc_28	1	5	2.84	0.77	0.29	0.30	-0.03	0.59

註：具有*為反向題表 2 得知，SJ 量表為七點量表，各題的平均數介於 5.50 至 6.29 之間，標準差介於 .75 至 1.60 之間，偏斜度介於 -.56 至 -1.65 之間。第 4 題雖然呈現對稱單峰分布，但其峰度呈現高峽峰，代表態度多分布於平均數 (M=5.5) 左右，雖有部分參與者對此題目描述偏向不同意，但仍有許多同學對此題態度呈現中立或同意；結果顯示可能天花板效應而難以區辨高分群體的差異。



表 2

SJ 量表的平均數、標準差、偏斜度、峰度之統計分析表

	最小值	最大值	平均數	標準差	偏斜度	峰度		
sj_1	4	7	6.29	0.78	-0.99	0.30	0.78	0.59
sj_2	4	7	6.08	0.84	-0.68	0.30	-0.01	0.59
sj_3	4	7	5.94	0.90	-0.56	0.30	-0.37	0.59
sj_4	1	7	5.50	1.60	-1.35	0.30	1.24	0.59
sj_5	4	7	6.10	0.84	-0.70	0.30	-0.04	0.59
sj_6	4	7	6.03	0.89	-0.79	0.30	0.13	0.59
sj_7	4	7	6.27	0.75	-0.98	0.30	1.07	0.59
sj_8	2	7	5.87	1.21	-1.65	0.30	3.21	0.59
sj_9	4	7	6.03	0.91	-0.89	0.30	0.27	0.59
sj_10	4	7	6.08	0.87	-0.92	0.30	0.47	0.59
sj_11	4	7	6.06	0.83	-0.66	0.30	0.04	0.59

表 3

PER 量表的平均數、標準差、偏斜度、峰度之統計分析表

	最小值	最大值	平均數	標準差	偏斜度	峰度		
per_1	2	5	3.76	0.84	-0.34	0.30	-0.32	0.59
per_2	2	5	3.71	0.76	-0.17	0.30	-0.20	0.59
per_3	2	5	3.94	0.74	-0.64	0.30	0.70	0.59
per_4	1	5	3.71	0.86	-0.69	0.30	0.79	0.59
per_5	1	5	3.44	0.86	-0.03	0.30	0.18	0.59
per_6	1	5	4.03	0.77	-0.96	0.30	2.64	0.59
per_7	1	5	3.98	0.91	-0.90	0.30	0.89	0.59
per_8	2	5	4.00	0.77	-0.22	0.30	-0.66	0.59
per_9	2	5	3.58	0.76	-0.05	0.30	-0.26	0.59
per_10	3	5	4.27	0.68	-0.41	0.30	-0.79	0.59



表 3 得知，PER 量表為五點量表，各題的平均數介於 3.44 至 4.27 之間，標準差介於 .68 至 .91 之間，偏斜度介於 -.03 至 -.96 之間。整體而言沒有特別需要注意的部分，唯試題第 6 題為負偏且高峽峰分配，意指在此試題，可能動作障礙學生較有機會接觸，多數填答者皆保持同意或強烈同意的態度。列舉範例說明：

per_6：你認為動作障礙學生（如：半身麻痺、小兒麻痺）在普通班能夠接受教育？

per_7：你認為人類免疫缺陷病毒/愛滋病學生在普通班能夠接受教育？

per_8：你認為神經性障礙學生（如：癲癇）在普通班能夠接受教育

(二) 極端組比較

62 名預試樣本，以極端組比較法，劃分前 27% 為高分組，後 27% 為低分組，進行獨立 t 檢定，以了解各題是否具有鑑別度。極端組平均數差異檢定，試題的高低分組差異性越大，表示試題越好。

表 4 得知，INC 量表的各試題高分組平均數介於 4.65 至 2.00，低分組平均數介於 4.50 至 1.94，高分組標準差介於 1.33 至 .49，低分組標準差介於 1.39 至 .40， t 值介於 1.52 至 -1.26，各試題卻未達顯著水

準與未具有好的區辨力。表 5 得知，SJ 量表的各試題高分組平均數介於 6.40 至 5.80，低分組平均數介於 6.06 至 5.18，高分組標準差介於 1.15 至 .74，低分組標準差介於 1.74 至 .56， t 值介於 -1.93 至 -.03，各試題卻未達顯著水準與未具有好的區辨力。表 6 得知，PER 量表的各試題高分組平均數介於 5 至 4.06，低分組平均數介於 2.60 至 3.60，高分組標準差介於 1.06 至 .44，低分組標準差介於 .52 至 .83， t 值介於 -9.02 至 -3.85，各試題皆達顯著性；表 6 亦顯示，所有試題的 t 值（決斷值）皆達 .001 或 0.00 非常顯著水準，顯示所有試題皆有良好的鑑別度。

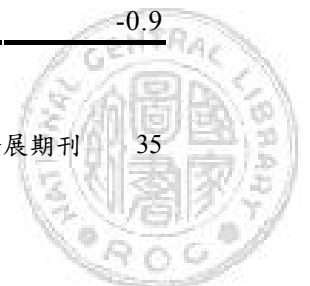
整體而言，表 4 至 6 得知，“INC”、“SJ”及“PER”各量表的各試題鑑別度，比較兩群受試者在各題得分上有無顯著差異，發現“INC”及“SJ”兩個分量表皆難以區分高低分組的受試者，可能指出兩個分量表所呈現之題目難以區分出樣本群體中態度不同的個體，不具有很好的區辨力。但，“PER”在每一題的差異皆有達顯著，顯示可以良好區分出不同態度的個體，因此可以判斷此分量表是較具有好的區辨力。



表 4

INC 量表的試題鑑別度、標準差、統計分析表

		N	平均數	標準差	<i>t</i>
inc_1	低分組	16	4.44	0.51	-0.19
inc_2	低分組	16	4.25	0.45	0.59
inc_3	低分組	16	4.06	0.57	-1.14
inc_4	低分組	16	3.44	1.15	-1.26
inc_5	低分組	16	2.69	1.30	0.24
inc_6	低分組	16	4.19	0.40	0.05
inc_7	低分組	16	2.75	1.39	0.10
inc_8	低分組	16	3.50	0.82	-0.75
inc_9	低分組	16	4.50	0.52	-0.84
inc_10	低分組	16	1.94	0.93	-0.44
inc_11	低分組	16	2.13	1.15	-0.66
inc_12	低分組	16	2.94	1.06	0.49
inc_13	低分組	16	3.06	1.12	0.50
inc_14	低分組	16	2.63	1.15	1.52
inc_15	低分組	16	3.19	0.75	-0.17
inc_16	低分組	16	2.94	0.93	-0.9



		N	平均數	標準差	<i>t</i>
inc_17	高分組	17	3.24	0.97	
	低分組	16	2.81	0.91	-0.24
inc_18	低分組	16	3.44	0.89	0.67
inc_19	低分組	16	2.06	0.99	-0.72
inc_20	低分組	16	3.38	0.89	-0.12
inc_21	低分組	16	2.06	0.68	0.02
inc_22	低分組	16	3.06	0.93	-1.12
inc_23	低分組	16	3.50	1.03	-0.28
inc_24	低分組	16	2.38	0.81	-0.62
inc_25	低分組	16	2.19	0.75	-0.66
inc_26	低分組	16	3.13	0.81	1.13
inc_27	低分組	16	2.06	0.77	0.26
inc_28	低分組	16	2.75	0.86	-0.06
	高分組	17	2.76	0.66	

註：皆未達 $p < .05$



表 5

SJ 量表的試題鑑別度、標準差、統計分析表

		N	平均數	標準差	t
sj_1	低分組	17	6.06	0.97	-1.11
sj_2	低分組	17	5.88	0.78	-1.09
sj_3	低分組	17	5.82	0.81	-0.78
sj_4	低分組	17	5.18	1.74	-1.18
sj_5	低分組	17	5.82	0.81	-1.02
sj_6	低分組	17	5.82	0.88	-0.51
sj_7	低分組	17	6.06	0.56	-1.38
sj_8	低分組	17	5.35	1.46	-1.93
sj_9	低分組	17	5.88	0.93	-0.35
sj_10	低分組	17	5.94	0.90	-0.83
sj_11	低分組	17	6.06	0.66	-0.03
	高分組	15	6.07	0.96	

註：皆未達 $p < .05$



表 6

PER 量表的試題鑑別度、標準差、統計分析表

		N	平均數	標準差	t
per_1	低分組	15	2.87	0.52	-7.59***
per_2	低分組	15	3.07	0.59	-4.61***
per_3	低分組	15	3.27	0.70	-5.57***
per_4	低分組	15	2.67	0.62	-9.02***
per_5	低分組	15	2.60	0.63	-5.24***
per_6	低分組	15	3.40	0.83	-5.72**
per_7	低分組	15	3.33	0.72	-3.85**
per_8	低分組	15	3.47	0.52	-5.71***
per_9	低分組	15	2.80	0.56	-5.41***
per_10	低分組	15	3.60	0.63	-8.57***
	高分組	17	5.00	0.00	

註： ** $p < .01$ ；*** $p < .001$

二、相關效度的結果分析

表 7 得知，INC 的相關係數介於，-0.156 至.22 之間；表 8 得知，SJ 的相關係數介於.03 至.25 之間，顯示內部一致性並不很好；SJ 中，呈現的現象與 INC 是相似的，可能代表這兩份量表都同質性低，

可能需修正或是重新進行分量表的分配。表 9 得知，PER 的相關係數介於.54 至.84 之間，顯示內部一致性，各題之間相關與題目和總平均間的相關皆有達顯著，代表此題目同質性高。



表 7

INC 量表的相關係數

	inc_1	inc_2	inc_3	inc_4	inc_5	inc_6	inc_7	inc_8	inc_9	inc_10	inc_11	inc_12	inc_13	inc_14
inc_1	1													
		5												
			10											
inc_14	-.117	-.133	-.165	-.202	.25	-.187	.168	-.256*	-.036	.106	.089	.209	.510**	1
inc_15	-.006	.04	.149	.407**	.167	.126	.05	.410**	.01	-.001	.189	.111	.012	.16
inc_16	.029	.136	.051	.075	.115	-.081	.413**	.13	.009	.014	.181	.331**	.194	.177
inc_17	.03	-.059	-.055	-.093	.136	-.089	.159	-.099	-.028	.203	.21	-.045	.375**	.201
inc_18	.078	.187	-.089	-.075	.143	.126	.178	-.028	.097	-.029	.203	.134	.001	.085
inc_19	-.21	-.083	-.025	.155	.425**	.01	.073	.057	-.347**	.257*	.267*	.106	.131	.182
inc_20	.061	.045	.033	.107	-.204	-.017	-.058	.218	.069	-.027	-.255*	-.032	-.09	-.23
inc_21	-.274*	-.282*	-.139	-.059	.329**	-.279*	.099	-.306*	-.278*	.1	-.047	.006	.218	.217
inc_22	-.139	-.108	.083	.255*	.279*	.059	.255*	.206	-.235	.269*	.467**	-.111	-.23	-.121
inc_23	.012	-.089	.111	.126	-.138	.135	.029	.13	.192	.136	-.061	-.136	-.341**	-.226
inc_24	-.034	-.055	.135	.318*	-.003	-.001	-.189	.23	-.05	.024	.069	-.288*	-.164	-.113
inc_25	-.165	-.201	-.065	-.052	.079	-.052	.173	.067	-.149	.310*	-.077	.216	.123	.047
inc_26	.101	.139	.257*	.292*	.257*	.121	.17	.342**	-.123	.096	.204	.197	.109	.125
inc_27	-.407**	-.326**	-.0111	0.098	.360**	-.0006	-.0099	0.065	-.0201	.418**	0.186	-.0022	0.005	.105
inc_28	-.14	-.238	.032	.361**	.189	.096	.028	.115	-.173	.222	.195	-.1	-.155	.143
inc_ave	.02	-.062	.134	.213	-.033	-.018	-.012	.021	.122	.088	.064	-.017	-.013	-.067



INC 量表的相關係數 (續)

	inc_15	inc_16	inc_17	inc_18	inc_19	inc_20	inc_21	inc_22	inc_23	inc_24	inc_25	inc_26	inc_27	inc_28	inc_ave
inc_1															
5															
10															
15															
20															
25															
inc_ave	.029	.099	-.03	-.088	.018	.06	.046	.22	.014	.045	.054	-.156	-.021	.015	1

註： * $p < .05$ ； ** $p < .01$



表 8

SJ 量表的相關係數

	sj_1	sj_2	sj_3	sj_4	sj_5	sj_6	sj_7	sj_8	sj_9	sj_10	sj_11	sj_ave
sj_1	-											
-		-										
-			-									
-				-								
-					-							
-						-						
-							-					
-								-				
-									-			
-										-		
-											-	
sj_ave	.101	.032	.088	.067	.117	.052	.194	.249	.048	.099	.01	-

註： * $p < .05$; ** $p < .01$

表 9

PER 量表的相關係數

	per_1	per_2	per_3	per_4	per_5	per_6	per_7	per_8	per_9	per_10	per_ave
per_1	-										
		-									
			-								
				-							
					-						
						-					
							-				
								-			
									-		
										-	
per_ave	.768**	.683**	.746**	.839**	.729**	.663**	.535**	.639**	.744**	.672**	-

註： * $p < .05$; ** $p < .01$



表 10 得知，INC、SJ、PER 各量表之間的相關檢定，三個分量表之間並沒有線性相關，可能代表三個分量表所測量之概念不相同或不互相重疊。

表 10
INC、SJ、PER 各量表之相關檢定

	inc_ave	sj_ave	per_ave
inc_ave	1		
per_ave	.021	.187	1

三、Cronbach alpha

Cronbach's α 可作為信度的指標之一，觀測量表內部是否同質， α 係數若小

於.35：低信度，介於.35至.70：尚可，大於.70：高信度。若刪掉低信度試題後，剩餘試題與總分間相關變高，表示該題就是造成內部同質性降低的其中一題，予以修正或刪除。表 11 得知，「INC」量表的整體 α 係數為.70，屬於尚可信度，「SJ」與「PER」各量表的整體 α 係數各為.91與.884，屬於高信度。

表 11
INC、SJ、PER 各量表的 α 係數

名稱	α 係數	項目個數
INC	.70	28
SJ	.91	11
PER	.88	10

表 12
INC 量表-項目整體統計量

項目	刪除的尺度平均數	項目刪除的尺度變異	修正的項目總相關	項目刪除的 α
inc_1	82.31	63.27	.10	.70
inc_2	82.63	62.89	.09	.70
inc_3	82.58	60.94	.31	.69
inc_4	83.06	57.57	.41	.68
inc_5	84.39	57.03	.42	.67
inc_6	82.60	61.92	.21	.69
inc_7	83.94	58.23	.31	.68
inc_8	83.15	60.42	.27	.69
inc_9	82.26	65.34	-.14	.71
inc_10	84.40	58.84	.25	.69
inc_11	84.44	55.82	.38	.68
inc_12	83.82	61.03	.16	.70
inc_13	84.02	62.67	.04	.71



項目	刪除的尺度平均數	項目刪除的尺度變異	修正的項目總相關	項目刪除的 α
inc_14	84.52	60.94	.16	.70
inc_15	83.60	59.72	.29	.69
inc_16	83.60	57.59	.40	.68
inc_17	83.87	60.57	.22	.69
inc_18	83.44	62.02	.11	.70
inc_19	84.53	57.14	.45	.67
inc_20	83.27	64.53	-.07	.71
inc_21	84.69	62.51	.11	.70
inc_22	83.58	59.17	.34	.68
inc_23	83.13	63.03	.06	.70
inc_24	84.23	62.34	.09	.70
inc_25	84.35	60.72	.23	.69
inc_26	83.82	57.89	.50	.67
inc_27	84.76	60.12	.31	.69
inc_28	83.94	59.64	.35	.68

表 13

SJ 量表-項目整體統計量

項目	刪除的尺度平均數	項目刪除的尺度變異	修正的項目總相關	項目刪除時的 α
sj_1	59.97	54.16	.36	.91
sj_2	60.18	50.08	.69	.90
sj_3	60.32	49.86	.64	.90
sj_4	60.76	48.22	.37	.93
sj_5	60.16	48.37	.84	.89
sj_6	60.23	47.26	.89	.88
sj_7	59.98	49.75	.81	.89
sj_8	60.39	46.93	.63	.90
sj_9	60.23	48.01	.80	.89
sj_10	60.18	48.38	.80	.90
sj_11	60.19	49.37	.76	.89



表 14

PER 量表-項目整體統計量

項目	刪除的尺度平均數	項目刪除的尺度變異	修正的項目總相關	項目刪除時的 α
per_1	34.66	24.59	.69	.87
per_2	34.71	25.91	.6	.87
per_3	34.48	25.47	.68	.87
per_4	34.71	23.82	.78	.86
per_5	34.98	24.84	.64	.87
per_6	34.39	26.01	.58	.88
per_7	34.44	26.48	.40	.89
per_8	34.42	26.22	.55	.88
per_9	34.84	25.38	.67	.87
per_10	34.15	26.45	.60	.87

四、群體之差異性檢定

本研究中以大三作為分界，將大二生分作一群，大四生分作一群，進行「INC」、「SJ」、「PER」各量表及各試題之獨立樣本 t 檢定，想了解在是否會因為特教系課

程的不同以及培養時間長短造成樣本群體在題目上有不同反應。表 15 表 16 得知，三個分量表在兩個群體的平均數差異並未達顯著，兩個群體並沒有明顯地差異不同。

表 15

INC、SJ、PER 各量表之群體差異性檢定

	大二	大四	t	顯著性（雙尾）
Inc_ave	3.14 (.30)	3.01 (.25)	-1.64	.11
Sj_ave	6 (.62)	6.17 (.86)	.92	.37
Per_ave	3.8 (.52)	3.98 (.63)	1.21	.23

表 16 得知，檢驗各題在大二及大四師培生間的平均數差異，使用獨立 t 檢定，發現僅二題有達 .05 顯著，顯示只有在“INC”的第十三題以及“PER”的第六 > 0.5

題在大二及大四師培生群體間有態度上的不同，皆為大四群體保持較為同意的態度。



表 16

大二與大四師培生在 INC 與 PER 兩量表的差異性檢定

	大二	大四	t	顯著性(雙尾)
Inc_13	2.58 (.91)	3.22 (1.17)	2.31	0.02
Per_6	3.91 (.81)	4.33 (.59)	2.01	0.04
Per_7	3.81 (.91)	4.39 (.85)	2.30	0.58
Per_8	3.88 (.73)	4.33 (.77)	2.16	0.45

表 16 得知，檢驗各題在大二及大四師培生間的平均數差異，使用獨立 t 檢定，顯示只有在“INC”的第十三題以及“PER”的六題在大二及大四師培生群體間有態度上的不同，皆為大四群體保持較為同意的態度。但，大四師培生的課程架構卻提供了至少三至四個學期各障礙類別的專業教材教法與實習實務課程等，提供了大四師培生能有較多的機會接觸與教導特殊需求學生，如此可能讓他們較能理解，特殊需求學生比普通學生需要更專業的特教教學策略與知能養成，以符合特殊需求學生的適切需求。

肆、結論與建議

整體而言，本研究 INS 全量表的 INC、SJ、PER 各分量表的信度屬於穩定且很不錯的試題編製；主要研究結果為：

- 一、INC 的 α 係數為.70，尚可信度，SJ 與 PER 的 α 係數各為.91 與.88，屬於高信度。
- 二、INC 量表是三個量表題數為最多達 28 題，本研究者認為，除了可能因試題

本質欲測量的向度會較多與較廣之外；其次，INC 量表中的反向題、倒裝句、比較或假設性的試題也較多，如此極可能也較易分散該量表中欲測量的向度聚焦，內在一致性可能也會略顯薄弱；最後，若再進行特定性因素分析時， α 係數可能就不會因試題越多而信度就越高、樣本數越多而信度就越高、甚至是試題與樣本數皆多而信度就越高；此點，冀望未來有更多的研究結果來驗證此推論，並能提出更精闢的論述。反觀之，SJ 與 PER 兩量表的試題數較相近也較少，各為 11 題與 10 題，統計數據顯示其內在一一致性的結果顯示也相當好，意即兩量表的大多數試題的內在一一致性相當穩定。

- 三、大四師培生對特殊需求學生之贊成情形比大二師培生為高。若能即早提供大一與大二師培生更多彈性的實務觀摩、志工或義工制度等，或許也能提高師培生即早能對特殊需求學生有所接觸與了解。

另外，根據研究結果顯示，本研究者



羅列幾點未來研究建議：

- 一、因本研究首要目的乃翻譯、檢驗與分析 INS 全量表是否適合使用，62 名預試樣本數過少且同質性高，變數間相關係數過低，未來正式樣本欲蒐集更多且異質高的研究參與樣本，若樣本數有達 100 以上，或許可以考慮進行因素分析，如此才能獲得較穩定的統計數據分析。
- 二、未來在蒐集研究樣本，建議可考量性別平均分配的問題，擴大蒐集男性研究參與者，並進行男女研究參與者在特殊學生需求的融合教育等議題是否有顯著的差異存在。
- 三、未來在蒐集研究樣本，建議擴大蒐集更多北、中、南等地區不同師資培育機構的職前師培生樣本。故，本研究擬將所蒐集與彙整的相關研究結果，提供給未來師資培育學系，甚至是非師資培育學系，以資未來強化職前教育、推動或落實融合教育領域的師資培育課程規劃。

總言之，社會福利較進步的國家，對於特殊需求學生與融合的重視不亞於其他公共議題，早已挹注於各階段國民義務教育，甚至於成人或社區教育的公民素教育裡，如此，融合的概念即能很自然地融入個體生活中，並真正具備了充權賦能與自我決定的權利、社會正義期許等養成教育。

參考文獻

王天苗 (2002)。發展遲緩幼兒在融合教育

環境裡的學習。《**特殊教育研究學刊**》，**23**，1-23。

王天苗 (2003)。學前融合教育實施的問題與對策：以臺北市國小附幼為例。《**特殊教育研究學刊**》，**25**，1-25。

何東墀 (2001)。融合教育理念的流變與困境。《**特教園丁**》，**16(4)**，56-60。

吳淑美 (1995)。完全包含 (full inclusion) 模式可行嗎？《**特教新知通訊**》，**3(3)**，1-2。

吳淑美 (1999)。融合教育的實施與困境。《**國教世紀**》，**188**，6-11。

吳淑美 (2003)。融合班常用的教學策略。《**國教世紀**》，**207**，57-70。

吳淑美 (2004)。融合班的理念與實務。臺北市：心理。

吳昆壽 (1998)。融合教育的省思。《**特教新知通訊**》，**5(7)**，1-4。

吳武典 (2005b)。融合教育的迴響與檢討。《**教育研究月刊**》，**136**，28-42。

邱上真 (1999)。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會 (主編)，《**特殊教育年刊—迎千禧談特教**》(頁 191-210)。臺北市：中華民國特殊教育學會。

唐榮昌 (2007)。改革中的省思—談融合教育的困境與突破。《**雲嘉特教**》，**6**，4-7。

鈕文英 (2006)。國小融合班教師班級經營策略之研究。《**特殊教育學報**》，**23**，147-184。

鈕文英 (2015)。擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北市：心理。



- 傅秀媚 (2002)。發展遲緩兒童社會互動研究。 *幼兒教育年刊*, **14**, 125-144。
- 傅秀媚 (2002)。融合班級中教學策略之應用－同儕教學法與示範教學法。載於國立臺中教育大學－特殊教育中心 (主編), *特殊教育論文集* (頁 167-180)。臺中市：國立臺中教育大學特殊教育中心。
- 蔡昆瀛 (2002)。從現況與需求析論北市學前融合教育的發展方向。花蓮市：中華民國發展遲緩兒童早期療育協會。
- 劉明松 (2009)。臺東地區國中小融合教育實施成效及問題之研究。 *東臺灣特殊教育學報*, **11**, 31-52。
- 鄭雅莉、何東墀 (2010)。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。 *東臺灣特殊教育學報*, **12**, 25-44。
- 盧明 (2011)。學前融合教育：理論與實務。臺北市：華都文化。ISBN/ISSN：9789866860980。
- 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。
- 賴翠媛 (2003)。實施融合教育的困難與普通班教師的因應策略。 *教師之友*, **44**(5), 2-7。
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Asante, S. (1996). *What is inclusion?* Retrieved from: <http://goo.gl/yBkaj7>
- Cohen, J. (1996). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fried, R. L., & Jorgensen, C. M. (1998). Equity and excellence: Finding common ground between inclusive education and school reform. In C. M. Jorgensen (ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level* (pp. 15-28). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- King-Sears, M. E. (1997). Best academic practices for inclusive classroom. *Focus on Exceptional Children*, **29**(7), 1-24.
- McHatton, P. A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward Inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, **29**(3), 25-32.
- Torres-Harding, S., Siers, B., & Olson, B. (2012). Development and Psychometric Evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, **50**(1/2), 77-88.
- Walther-Thomas, C. S., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. (2000). *Collaboration for effective inclusive education: Developing successful programs*. Boston, MA: Allyn & Bacon.



To Investigate Pre-Service Teachers' Supportive Attitudes toward Inclusive Education and Expectations of Social Justice for Children with Special Needs

Chiu-Hsia Huang

Assistant Professor
Dept. of Special Education
National Pingtung University

Abstract

This investigation mainly aimed to testify and analyze in translating the Inclusive Education Scale (INS) divided into three subscales, Concepts of Inclusive Education (INC), Expectations of Social Justice (SJ) and Perceptions of Disability Groups Scale (PER), based on Torres-Harding, Siers and Olson (2012); McHatton and McCray's (2007) theories. Firstly, it aimed to investigate 62 sophomore and senior pre-service teachers' supportive attitudes toward inclusive education for children with special needs. Secondly, all items of INS were analyzing and descriptive by the frequency, percentile, mean, SD, $p < .05$, Skewness, Kurtosis, Cronbach's α and item analysis.

Overall, the α of the Concepts of Inclusive Education Scale, Expectations of Social Justice Scale and Perceptions of Disability Groups Scale separately were .70, .91 and .88, which indicated that this entire set with three subscales was a very stable and reliable questionnaire. In addition, the senior pre-service teachers were more willing to support children with special needs than sophomore pre-services teachers did.

The investigator will advise all teacher training institutions providing all pre-service teachers more volunteering experiences to contact with children with special needs. Taiwan government may emerge the inclusion issues into K-12 even continuing education programs in order to educate all Taiwan's citizens civil with more supportive attitudes toward children with special needs in their daily lives.

KeyWords: inclusive education, inclusive education scale

