

幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、 教學效能與接納態度之研究

周俊良*、李新民**

摘 要

本研究旨針對台灣南部高高屏三縣市地區曾經教過自閉症兒童的幼兒教師，發出 100 份有效問卷，調查教師們對園所收托自閉症幼兒的接納態度，釐清幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、教學效能，以及教育信念、教學效能對接納態度間的影響關係。研究發現：

- (一) 幼兒教師對於自閉症幼兒接受幼托機構的教育照顧持正面的看法。
- (二) 具特教專業背景的幼兒教師比一般幼教背景教師之教育信念更正向。
- (三) 有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師教學效能感更強烈。
- (四) 有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師接納態度更強烈。
- (五) 幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念與教學效能感影響接納態度。

最後，根據研究結果，提出具體建議，以供幼教現場工作與研究者參考。

關鍵字：自閉症幼兒、教育信念、教學效能、接納態度

* 樹德科技大學師資培育中心助理教授

** 樹德科技大學幼兒保育學系副教授

幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、 教學效能與接納態度之研究

周俊良、李新民

壹、緒論

一、問題敘述

對於正值成長中的兒童而言，0 至 6 歲是一個攸關兒童未來發展的時期。無論神經、認知、語言及人際關係...等各方面的發展，皆可視為黃金時期，一般幼兒甚或是障礙幼兒若能在此高可塑性（plasticity）時期接受教育，將有助於他們往後的身心發展（莊妙芬，1987；郭煌宗，1998；徐澄清，2003）。

自從 1943 年兒童精神醫學之父 Leo Kanner（1894-1981），發表「情感接觸的自閉障礙（Autistic Disturbances of Affective Contact）」一文，提出了「幼兒自閉症（Early Infantile Autism）」一詞，激起許多學者專家投入自閉症領域的研究（林寶山，1991；曹純瓊，1994；宋維村，2000；楊坤堂，2000；Quill, 1995）。而自閉症（autism）的病因，醫學上仍無確定說法，是一種不明原因的先天性腦部功能受損而引發的廣泛性發展障礙（Pervasive Developmental Disorder, PDD），常常伴隨著智障、過動及情緒障礙（孔繁鐘、孔繁錦，2005；曹純瓊，1994；宋維村，2000；Howlin, 1989；Harris & Handleman, 1994；Lord & Rutter, 1994）。自閉症者大多具有社交及溝通的障礙，更可能有刻板（stereotyped）或不斷重複行為的缺陷，這使得他們無法妥善處理人生不同階段的事物所帶來的變化，例如：入學、升學、就業...等。熊谷高幸（2000）指出，教育的工作在於培養學生的生存力量，唯有透過教育才能使自閉症患者堅強的超越每一個轉戾點。儘管，現今學者專家對於自閉症的成因、預防措施及治療方法未有定論；不過，其一致的共識就是：透過適切的教育訓練，不但有助於自閉症兒童往後的發展，更可增加其社會適應能力，能有效減輕自閉症各方面的障礙程度（曹純瓊，1994；宋維村，2000；楊坤堂，2000；Quill, 1995；Lord & Rutter, 1994）。

聯合國在 1994 年指出，各國政府在教育立法或政策上應採取融合 (inclusion) 的教育觀念，將所有學童安置在普通教育環境就讀 (林貴美，2001)。我國特殊教育法施行細則第七條也言明：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」。經由融合，不但可以促進特殊學生與一般兒童互動與學習，也可增進一般兒童對特殊學生的接納程度 (謝政隆，1998；王天苗、蘇燕華，2003；Stainback & Stainback, 1984)；不過，為自閉症兒童實際施行融合教育，卻困難重重 (Fulk & Hirth, 1994)。Andrews 和 Clementson (1997) 指出：普通教師往往是融合教育成功與否的關鍵因素，而自閉症學生在普通學校的適應程度，與老師的接納態度有極大的關係。

當自閉症幼兒進入學前教育機構時，家長常感憂慮和無助，擔憂自己的孩子會因為本身的障礙而難以適應學校的環境，也害怕孩子的異常行為或低下的認知能力將造成學前教師的教學困擾，進而左右教師接納自閉症幼兒的態度，甚而影響幼兒未來的學習與發展！所以，探究學前教育階段普通教師對於自閉症幼兒的教育信念、教學效能，及其影響自閉症幼兒的接納態度，將是一個非常迫切的教育議題。然相關研究附之闕如，實有實證研究的必要性與價值。

正如王恭志 (2000) 以及林進材 (1999) 所指，教師在教學歷程中本身的教育信念、教學效能，決定其在教學中的角色、教學歷程中要項的掌握等。教育信念與教學效能最大的功能就是決定教學行為表現，學前教育階段普通教師對於自閉症幼兒的教育信念、教學效能，是否影響其對自閉症幼兒的接納態度？有待實證研究釐清。畢竟，教育信念指涉教師因其個人經驗、專業背景形成，對於教學歷程與學生學習過程中相關因素價值判斷的個人想法，這種價值信念系統深深地影響學前教育階段普通教師對自閉症幼兒的接納態度；而教學效能牽涉教師對自己教學能力的肯定，並在教學過程中依照個人主觀知覺評價產生實際行為反應，高度教學效能的學前教育階段普通教師，理當對自閉症幼兒產生積極正向接納態度 (Wing, 1989)。

二、研究目的

根據問題敘述，本研究主要的研究目的如下：

- (一) 探究幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念
- (二) 探討幼兒教師對自閉症幼兒的教學效能
- (三) 瞭解幼兒教師對自閉症幼兒的接納態度

- (四) 對比不同背景之幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念
- (五) 比較不同背景之幼兒教師對自閉症幼兒的教學效能
- (六) 對照不同背景之幼兒教師對自閉症幼兒的接納態度
- (七) 釐清幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、教學效能與其接納態度間的影響關係

三、名詞解釋

以下定義本研究中所提及之專有名詞：

(一) 幼兒教師 (pre-school educators)

本研究所謂的幼兒教師，係指服務於高高屏三縣市公、私立幼稚園教師、托兒所的保育人員，其具有合格證照，且實際從事自閉症幼兒教育與照護工作者。

(二) 自閉症幼兒 (young children with autism)

根據我國【特殊教育法】之【身心障礙及資賦優異學生鑑定標準】第十二條中的定義，自閉症是指：「因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行爲及興趣表現上有嚴重問題，造成學習及生活適應上有顯著困難者」。而本研究所稱之自閉症幼兒，係指高高屏縣市地區學前階段公、私立幼稚園、托兒所收托安置之領有身心障礙手冊或被醫院、教育單位診斷為患有自閉症的兒童。

(三) 教育信念 (educational beliefs)

教育信念是教師對教育相關因素價值判斷的個人想法，此一想法影響著教師個人教學態度與實際行爲表現 (Johnson, 1994; Pajares, 1992)。本研究所謂的教育信念係指幼兒教師對於自閉症幼兒接受幼稚園、托兒所等幼托機構教育照顧的理念與想法，其操作型定義由「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」之得分來加以界定，得分越高表示幼兒教師越認同自閉症幼兒接受幼托機構的教育照顧之正面價值，而「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」主成分分析因素負荷量都在.4 以上， α 係數在.7 以上，信效度品質良好。

(四) 教學效能 (personal teaching efficacy, PTE)

教學效能是教師對個人教學工作的自我評價，與進行高效能教學行爲的自信心，其影響教師對教學經驗的詮釋以及實際的教學行爲 (Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Woolfolk, 1990)。本研究所指的教學效能乃是幼兒教師對於自閉症幼兒教

學工作的自信心，其操作型定義由「幼兒教師對自閉症幼兒教學效能量表」之得分來加以界定，得分越高表示幼兒教師從事自閉症幼兒教學的自信心越強，而「幼兒教師對自閉症幼兒教學效能量表」主成分分析因素負荷量都在.4 以上， α 係數在.7 以上，信效度品質良好。

(五) 接納態度 (reception attitude)

接納態度是個體對某一心理對象的包容、關懷、容許等情感性的反應趨向，其影響著個體對此一心理對象的互動行為方式 (Ajzen & Fishbein, 1980; Belcher, 1995)。本研究所謂的接納態度是指幼兒教師對於自閉症幼兒的包容與接受等反應心向，其操作型定義由「幼兒教師對自閉症幼兒接納態度量表」之得分來加以界定，得分越高表示幼兒教師對自閉症幼兒成爲其班級成員的心理傾向越積極，而「幼兒教師對自閉症幼兒接納態度量表」主成分分析因素負荷量都在.4 以上， α 係數在.7 以上，信效度品質良好。

四、研究範圍與限制

本研究囿於人力與物力，而有以下之範圍限制：

- (一) 本研究以學前階段一般教師之探究爲標的，並未涵蓋其他教育階段之教師，故研究結果亦不宜推論至其他教育階段或特殊教育學校(班)教師。
- (二) 本研究聚焦在學前普通教育機構收托自閉症幼兒之教師，自閉症與其他不同障礙類別的特性差異過大，所衍生的教育問題不盡相同，故研究結果也不宜推論到其他服務有不同障礙類別學生之一般教師。
- (三) 本研究之樣本取樣區域限定於台灣南部高高屏縣市地區，範圍涵蓋高雄市、高雄縣與屏東縣之公、私立幼稚園與托兒所的幼托機構教師；惟，各縣、市之教育條件、資源不同，城鄉教育發展亦有差距，研究結果不適推論至全國之幼托機構或兒童發展中心教師，但可提供爲屬性相近之幼教主管機關與幼托機構教師參考。

貳、文獻探討

一、自閉症的定義

自閉症 (autism) 一詞源自希臘的「autos」，意指「自我」；爾後，由 Bleuler 在 1913 年以精神病學的觀點來探討自閉症，認為自閉症會顯現出逃避人群、自我封閉、無法與人溝通之精神特質；Kanner 在臨床治療的 11 名兒童的案例中，發現了他們都具有「極端的孤獨，缺乏和別人情感的接觸」這個特徵，在公開發表的文獻中，又沿用此一名詞，自此「自閉症」成爲一個專有名詞，而廣爲世人所知（林寶山，1991；林貴美，1994；曹純瓊，1994；吳幸祝，2002）。

另外，根據民國九十一年修正之「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」第十二條中，所謂自閉症係指：「因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行爲及興趣表現上有嚴重問題，造成學習及生活適應上有顯著困難者」（吳清山、席榮維，2004）；自閉症係神經心理功能異常所引發的普遍性發展障礙，而缺乏溝通、社會互動與行爲偏異，則爲其主要的身心特徵，通常在 3 歲以前就可以發現徵候（孔繁鐘、孔繁錦，2005）。

二、自閉症的診斷基準

自閉症是一種行爲症候群 (syndrome)，非以某一種單純的行爲表現即可被判定爲自閉症；自閉症必須在人際互動、語言溝通及行爲表現三個主要行爲型態聚集出現時，才會作此診斷。早期自閉症的鑑定標準是依照 Kanner 在 1943 年所列出的 5 項特徵作爲判準：(1) 極端的孤獨，缺乏和別人情感的接觸；(2) 對環境事物要求同一性 (sameness) 的強烈慾望；(3) 對某些物品有特殊的癖好，且以極好的精細動作來玩弄這些物品；(4) 沒有語言，或者雖然有語言，但其語言似乎不是用來人際溝通；(5) 有語言者常以極佳的記憶力來表現，未具語言者則由良好的操作測驗表現其潛能（曹純瓊，1994；宋維村，2000；王大延、曹純瓊，2002；楊鴻儒譯，1995；Quill, 1995）。而世界衛生組織 (World Health Organization, 1973) 的國際疾病分類第十版 (International Classification of Diseases, ICD-10)、美國國家自閉症協會 (The National Society for Children & Adults with Autism) 及美國精神醫學會 (American Psychiatric Association, 簡稱 APA) 的心智異常診斷與統計手冊第四版 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fourth Edition, 簡稱 DSM-IV) 等也陸續提出自閉症的鑑定標準（曹純瓊，1994；王大延，1996；楊鴻儒譯，1995；鄒小蘭，2003）；但是，各診斷標準間仍然有些差別，以 1994 年 APA 之 DSM-IV 的自閉症鑑定標準較爲常見（孔繁鐘、孔繁錦，2005）。

三、自閉症學生的學習特質

自閉症學生在認知特徵及學習特質兩方面仍有許多獨特之處，以下就認知及學習特質兩方面說明：

(一) 自閉症者的認知特徵

自閉症患者雖然個別差異大，但在認知方面，大部份的疾患皆具有下列 5 種特徵（王大延，1996）：

1. 智能低下

自閉症患者在智能方面的差異相當大，從極重度智能不足到智力優異的情形都有；一般而言，約有 75%至 80%之自閉症者患有中、重度智能障礙；有 10%自閉症患者之智商界於輕、中度智能障礙之間；而智力接近正常或正常範圍以內者，約佔 25%；只有極少數是屬於資賦優異者（張正芬，2003；楊鴻儒譯，1995）；換言之，自閉症疾患的智力一般都有偏低的現象。

2. 過度選擇（over selectivity）

Lovaas、Schreibman、Koegel 及 Rehm 等人在 1971 年，研究一般兒童、自閉症兒童及智能障礙兒童在感官刺激出現時的反應情形；結果發現，許多自閉症患者都具有過度選擇的特性，當他們在學習時注意力範圍窄小，只能對眾多刺激中的某個特定刺激有反應，當特定的刺激消失之後，便無法繼續學習（引自王大延，1997）。過度選擇的特性造成自閉症者無法將所學的內容予以分析、綜合及類化，嚴重影響自閉症者的學習成效（Koegel et al., 1982）。

3. 偏窄視覺（tunnel vision）

Koegel 等人（1982）認為，自閉症患者對認知的事物其彼此之間的空間距離越近，其學習成果越好；相反的，若空間距離越遠，其學習成果越差，這些都是因為自閉症疾患之偏窄視覺現象所致。

4. 零碎天賦（splinter skills）

雖然，大多自閉症患者的智能落在中、重度障礙的範圍，卻有極少數擁有天賦異秉。然而，此一優異能力只表現在某一事物上，不像其他資賦優異者，都是擁有全面或多元的優異智能，此即所謂的「零碎天賦」。自閉症患者的零碎天賦通常表現在記憶、空間概念、時間概念、拼圖、圖形設計及音樂等方面（王大延、曹純瓊，2002）。

5. 缺乏傳送刺激（transient stimulus）能力

諸如語言、表情、動作等訊息，因為出現的時間過於短暫，不易形成記憶，自閉症者欠缺此所謂傳送刺激能力，而需藉由非傳送刺激之視、聽、觸覺、動作等管道，以增進學習。

(二) 自閉症者的學習特徵

基於上述認知缺陷的影響，使得自閉症者在學習事物的過程中，常會有一些不利於學習的特質出現：

1. 學習意願低落

自閉症患者普遍存有缺乏學習動機的特質，他們經常沉溺於自我刺激或從事些旁人看來無目的的行爲，因此無法自動的學習；當自閉症兒童學習時，因為抽象以及語言理解能力較弱，使得他們無法了解教師的授課內容，而出現缺乏主動參與課程的動機；或是，因為對刺激的偏好異於常人，他們可能對於某些特定的刺激有較高的學習意願；惟，亦有些學者認為是自閉症兒童缺乏學習動機所造成 (Richer, 1978)。

2. 類化困難

自閉症兒童無法將所學習的內容，運用到不同的類似情境中，也就是所學知識不易主動應用於日常生活中，越難習得的行爲越是不易類化 (宋維村, 2000)。

3. 行爲固著不變

自閉症疾患對環境事物要求同一性的強烈慾望，這種特質導致他們經常拘泥於同一形式或狀態，以至無法適應教學上的各種變化，造成學習上的困難。

4. 易對失敗產生挫折

當自閉症兒童無法達到成人的要求，或是在學習時無法達成難度較高的課程時，常會產生挫折；由於其挫折容忍度較低，通常會以一些負向且無助於解決問題的方式；例如，自傷行爲 (self-injurious behaviors)、生氣、尖叫等方式來面對挫折，較少使用正向且有效的排解策略。

5. 專注力缺陷

許多自閉症兒童常有不專注的問題，包括注意時間無法持久、只對單一刺激有反應而忽略其他刺激、或是容易被其他刺激吸引而轉移注意力，因而無法聚焦老師所提示的線索，很難長時間的參與課程 (Rosenblatt et al., 1995)。

6. 不明事物的脈絡關係

自閉症兒童常無法將生活上的片段經驗加以分析、綜合及類化，促使其無法瞭解生活經驗的意義與情境脈絡，也無法體悟、明白複雜的關係，致使出現認知困擾的現象（Pierce, Glad, & Schreibman, 1997）。

7. 過份執著事物的枝節

部份自閉症兒童的感官較為敏感，導致過分執著事物的細節，而忽略了重要的部分；例如，聽覺敏銳的孩子，他們可能會一直注意風扇轉動所發出的聲響，而忽略教師所說的內容。

8. 難以明悟抽象概念

自閉症兒童一般能夠明白具體概念，對於抽象的概念則較難意會，此因其在處理語言符號及意思的統合可能出現困難。他們在處理信息時通常只著重片面的資料，而未能對事件有通盤的了解。

9. 同時不易處理多項資訊

自閉症兒童只能在特定的情況下做出反應，不同的情境，概念的掌握運用則顯遲鈍，難以順序的完成工作，更無法在同一時間內分析多筆訊息。

10. 不佳的學習習慣

因為自閉症兒童之語言理解、環境感悟及模仿能力較為欠缺，與他人互動回應冷漠，常在教室內出現干擾上課的行為，如：離開座位、尖叫、不能順從指令...等，學習習慣不良，影響學習成效。

11. 難與他人建構良好人際互動

自閉症兒童志趣偏狹、模仿力弱，無法主動與人頻繁互動、表達自我，缺乏合作性活動、遊戲的參與，難以深入情境脈絡，體驗他人的感受與情緒，遑論與同儕或師長建立人際關係（Pierce, Glad, & Schreibman, 1997）。

12. 不當的行為問題

自閉症兒童溝通表達、語言理解能力常感困擾，溝通與問題行為常呈現消長關係。他們常利用問題行為來達成發洩情緒、吸引別人注意、逃避不喜歡的工作，也會出現自我刺激或是刻板行為（stereotyped behaviors），而干擾老師的教學（Koegel et al., 1995；王大延，1997）。

四、教育信念、教學效能與接納態度之定義與關連

（一）教育信念之定義

教育信念是指教師在教學情境與教學歷程中，對於教育目標、教學方法、課程設計、環境規劃、教師角色及幼兒學習與發展...等，有關教育的一切所持有的一種個人信以為真且獨特的想法、態度與價值觀，此信念會受教師個人特質、專業背景、先前生活經驗、教導對象和任教環境等因素所影響（Pajares, 1992）。

（二）教學效能之定義

教學效能一詞因不同研究者之目的、重點與觀點差異，而有不同的指涉，在教育心理學界，一般的共識將教學效能界定為教師對自己教學能力的肯定，並能在教學過程中，依照學生差異，安排適當且有效之教學活動，達成教育目標的主觀知覺及評價（陳木金，1997; Tschannen-Morana & Hoy, 2001）。

（三）接納態度之定義

態度是指個人對某種事物、情境、觀念或其他人的積極或消極反應傾向，在態度的產生必有對象的前提下，接納態度可以定義為教師對於自閉症幼兒教育照顧服務的感覺或評價（York & Thundior, 1995）。

（四）教育信念、教學效能與接納態度之與關連

根據 Clark 和 Peterson（1986）的「教師思考與行動模式」，教育信念使教學成為有意義的價值引導活動。教師的教學理念與信念會影響到教師教學行動中的思考與決定，因而對教師的接納態度產生有意義的關鍵作用。又根據 Bandura（1997）的自我效能理論，教育信念、教學效能之堅定與否，將會影響教師能否努力教學及對教學活動的選擇；同時，教育信念、教學效能之存在，影響了日後教師本身知覺與其對學生行為反應。換言之，根據理論推導，學前教育階段普通教師對於自閉症幼兒的教育信念、教學效能，理當影響其對自閉症幼兒的接納態度。

五、教師對自閉症教育態度之相關研究

雖然，多數自閉症幼兒在認知學習上會有困擾；但是，部分自閉症兒童也有一些異於常人的學習優勢；例如，他們具有優於常人的記憶能力，尤其以視覺記憶與聽覺記憶最為突出。有些自閉症兒童常用「視覺思考（visual thinking）」的

記憶與學習方式。所謂的視覺思考，即是自閉症學生在學習上，包含日常應對的學習，以照相的方式將一幕幕的情境記憶在腦海裡；另外，許多自閉症學童常會有過目不忘，或聽過幾次詩詞即能背誦的優越能力（Loveland & Tunalikotoski, 1997）。根據研究指出，自閉症學童縱使教育的時間短暫，不過卻能有不錯的成效，而且那些有教育進展的孩子，也有較好的預後情形（宋維村，2000）。近年來各國政府極力提倡正常化（normalization），包括自閉症幼兒也逐漸與一般兒童在相同的環境下接受融合教育；惟，融合教育立意雖美，在實際施行時，卻發現困難重重（吳淑美，2001）。

（一）影響學前教師對特殊幼兒就學之相關研究

學前教師是自閉症幼兒接受教育時期最先遇到的重要他人，學前教師的態度不但攸關幼兒是否能從教育中受益，更影響著其他同儕對自閉症幼兒的接納度。郭秀鳳（1996）以問卷調查法，了解幼兒家長及幼教工作者對融合式幼兒教育的態度，並探討他們對特殊幼兒的教育安置意見，以及對實施融合式幼兒教育問題與建議之看法；研究中發現，大部分的家長與幼教工作者同意「在普通班上課，另外安排一些特別的輔導」，其最適合患有輕度發展遲緩、輕度心智障礙、肢體障礙、身體病弱、語言障礙及情緒障礙之幼兒。

林敬鯉（2001）欲瞭解台北縣、市托兒所保育人員對收托身心障礙幼兒的態度，並探討他們對收托身心障礙幼兒在保育上的需求，研究結果顯示：保育人員認為適合安置於普通班的幼兒障礙程度，多數以「輕度障礙」為主，保育人員對收托身心障礙幼兒的態度，在年齡、教育程度、教保經驗...等並無顯著的不同，唯在接觸經驗與特殊教保訓練上有顯著的差異。

一份探討宜蘭地區學前教師對融合教育環境中發展遲緩幼兒的接納態度，並從中瞭解其對實施融合教育的看法和意見之研究（林鈺涵，2004）發現：（1）不同「年齡」、「與身心障礙親朋相處經驗」、「教學年資」、「任教班級」，以及「與身心障礙幼兒相處經驗」的學前教師，對融合教育中發展遲緩幼兒的接納態度，沒有顯著差異；（2）大學幼教系畢業的學前教師對融合教育環境中發展遲緩幼兒的接納態度，優於專科學歷幼兒教育師資科及高中畢業幼保科的學前教師；（3）有特教背景的學前教師對融合教育中發展遲緩幼兒的接納態度，優於修習特教未達3學分或研習時數未達54小時的學前教師，也勝於從未參加特教相關研習的學前教師；（4）學前特教老師對融合教育環境中發展遲緩幼兒的接納態度，優於鄉鎮托兒所、私立托兒所、國小附設幼稚園的普通班教師。

吳巧萍（2004）探討幼稚園大班教師對特殊幼兒態度，藉由訪談結果發現：教師會因不瞭解身心障礙幼兒特性而不敢接納他們；但是，接觸後態度轉為積極，遇到困難也都會主動尋求資源協助；另外，簡淑蓮（2004）則針對台東縣內各公私立幼托園所教師，以問卷調查方式探究學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求發現：學前教師傾向贊同輕度障礙幼生融合於普通班上課，但由老師在班上安排個別或小組的輔導；而較重度障礙的幼生則傾向安置在全時隔離的特殊班、特殊學校或社會福利機構接受教育之安置意見；而在公立幼稚園服務、有兼任行政職務、具有幼教教師資格以及有特教學分背景的教師對實施融合教育之重要性有偏向較高支持程度的看法。

（二）影響學前教師實施融合教育之因素

普通班老師是融合教育成功與否的關鍵，普通教師常感自身特教知能的缺乏，因而質疑本身的能力（Siegel & Jausovec, 1994）；換言之，當普通教師懷疑自己是否能勝任特殊兒童的教學時，便會妨礙融合教育的進行。王天苗、蘇燕華（2003）指出，當班上有特殊幼兒時，教師常會思考的兩個問題是：融合教育對於所有障礙程度不一的學生都有用嗎？另外，融合環境是否會影響一般學生的學習呢？這樣的疑慮將對融合教育實施之成敗具決定性的影響因素。黃慈愛與林書萍（2001）以為，教師的專業知能、教師的情緒調適能力、學校行政的支持、社會的支持度、親師合作的成功與否、兒童的成熟度、家長情緒調適能力、同學的接納、疾病的影響...等 10 個因素，將會影響自閉症學童就讀托育機構，其中教師的因素就佔了近 40%。郭秀鳳（1996）則強調，學前融合班老師的態度、能力、準備度與持續的支持度，是影響成功融合的四個要件。而張翠娥（1999）曾實際訪問 11 位融合班教師，結果發現：認同與配合度的問題、人力負擔、特教專業知能不足...等因素，皆會影響融合的成效。張翠娥（2003）則認為，妨礙融合教育實施的原因，教師的意願、特教知能的缺乏、認同與配合度的問題都是造成學前融合教育成效不彰的因素。

由以上文獻可歸納出，影響教師提供學前身心障礙幼兒融合教育服務的因素主要有以下三項：（1）教育信念－教師對特殊幼兒的看法、認知及特殊幼兒對一般學生之影響程度、（2）教學效能感－教師本身對自己的能力看法、自信及教師行為改變的意願與程度，以及（3）接納態度－教師對班上有特殊幼兒的接納度。國內實施融合教育仍屬起步階段，有關自閉症融合教育探討的文獻不多，並且也缺乏教師對於自閉症幼兒就讀托育機構之教育信念、教學效能感與接納態度的相

關研究。本研究擬就此做為研究主題，以期能提出未來自閉症幼兒就學與安置之參考。

參、研究方法

本研究採取個別施測的方法，由研究者召集熟悉自閉症幼兒實務議題的主題專家（subject matter experts, SMEs），對每一個被取樣幼兒教師進行問卷調查，茲將相關研究設計說明如後：

一、研究架構

根據研究目的，本研究初步架構如圖 1 所示其中教育信念與教學效能為主要自變項，接納態度為依變項，背景變項則純粹扮演調節變項的角色，其可能造成教育信念、教學效能和接納態度之差異。根基於此，本研究假設不同背景幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、教學效能與接納態度有顯著差異；幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念、教學效能顯著影響其接納態度。

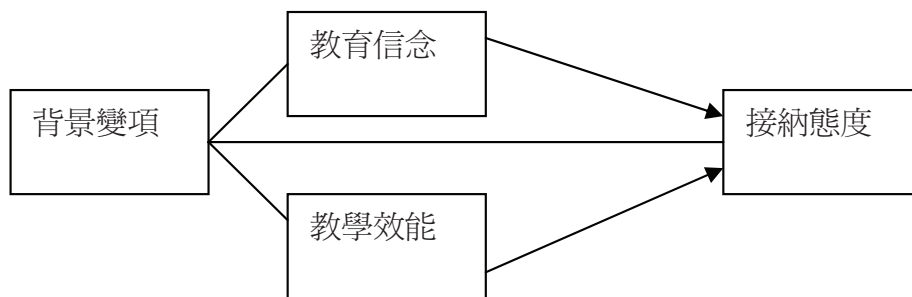


圖 1 本研究架構

二、研究樣本

為了避免沒有教育照顧自閉症幼兒經驗者以社會期許作答，或者以刻板印象反應；所以，本研究以高雄縣、高雄市、屏東縣立案公私立幼稚園及托兒所，曾擔任自閉症幼兒教育照顧的幼兒教師為研究對象。由於幼兒教師流動率以及自閉

症幼兒就讀幼稚園、托兒所人數的變動率非常大，實際參與自閉症幼兒教育照顧的幼兒教師數字並無法精確求得，而根據母群體比例進行樣本大小推估， $n=Z^2 \times p(1-p)/\varepsilon^2$ ，在 $\alpha=.05$ ， $p=0.5$ ， $\varepsilon=.1$ 時所需最少樣本數在 96 人以上。因此，研究者根據高高屏地方政府以及主題專家提供的名單，以分層隨機抽樣（stratified random sampling）方式，根據不同地區幼兒教師人數比率，抽取擔任自閉症幼兒教育照顧的現職幼兒教師為研究樣本。剔除遺漏值、無效問卷，填答問卷完整的有效樣本共計 100 人，樣本結構如下表所示：

表 1 有效樣本結構

變項名稱	人數	變項名稱	人數
年齡		教育程度	
(1)25 歲以下	27	(1)高中職	6
(2)26-30 歲	34	(2)專科	38
(3)31 歲以上	39	(3)大學以上	56
任教年資		專業背景	
(1)5 年以下	40	(1)特教學分	60
(2)6-10 年	34	(2)一般幼教	40
(3)11 年以上	26		
園所位置		工作性質	
(1)市區	40	(1)單純教學	65
(2)鄉鎮	60	(2)兼任行政工作	35

三、研究工具

本研究以「幼兒教師對自閉症幼兒教育照顧意見調查問卷」為研究工具，此一問卷包含「基本資料調查表」、「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」、「幼兒教師對自閉症幼兒教學效能量表」與「幼兒教師對自閉症幼兒接納態度量表」，茲分述如下：

（一）基本資料調查表

此一調查表包括年齡、任教年資、教育程度、專業背景、工作性質、園所位置。其中除了年齡、任教年資由受試者直接填寫數字之外，其他題項皆以名義尺度（nominal scale）編擬，由受試者依據實際情況勾選。

（二）幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表

此量表由研究者與熟悉自閉症幼兒教育照顧的主題專家討論編擬初稿，量表計分方式採 Likert 式 5 點量表，依照「非常同意」、「大部分同意」、「同意」、「不同意」與「極不同意」等反應程度分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分與 1 分。初稿經 10 位學者專家以焦點團體 (focus group) 討論方式，進行內容效度 (content validity) 分析，之後立意抽樣 (purposeful sampling) 40 人預試，以求取實證資料，刪除因素負荷量 (factor loading) 低於 .4 或者無法歸屬理論預設構面的題目之後，重新統計分析後求得正式量表 6 題，其信效度如表 2 所示。

(三) 幼兒教師對自閉症幼兒教學效能量表

此量表之編擬、計分形式，以及信效度考驗方式與「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」一致，其信效度如表 2 所示。

(四) 幼兒教師對自閉症幼兒接納態度量表

此量表之編擬、計分形式、信效度考驗方式與「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」一致，其信效度如表 2 所示。

根據表 2，每個量表題目的因素負荷量都在 .4 以上，各量表的 Cronbach's α 係數都在 .7 以上，「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」、「幼兒教師對自閉症幼兒教學效能量表」與「幼兒教師對自閉症幼兒接納態度量表」之信效度心理計量品質尚在可接受範圍，已然可為進一步實證研究的資料分析，建立統計分析的漸近合理性。

表 2 量表信效度考驗結果摘要

N=40

量表名稱	題目	主成分分析 因素負荷量	Cronbach's α
教育信念	1.自閉症幼兒應該在托育機構的自然環境中給予機會訓練	.638	.703
	2.自閉症幼兒的家長有權利為孩子爭取在托育機構就讀	.619	
	3.自閉症幼兒在托育機構有助於他將來的社會適應	.637	
	4.無論障礙程度如何，在托育機構中就讀是自閉症幼兒的基本權利	.612	
	5.一般幼兒會因班上有自閉症幼兒，而較願意主動幫忙自閉症幼兒	.449	
	6.教室的活動及常規會因自閉症幼兒出現而混亂(反向題)	.501	
教學效能	7.我有信心在園所的支持下，提高其他教師對自閉症幼兒的接納度	.494	.723
	8.我有信心在園所的支持下，提供自閉症幼兒正向學習環境	.615	
	9.我有信心能改編教材及活動配合自閉症幼兒的學習	.622	
	10.班上如有自閉症幼兒其學習進展是我的職責	.562	
	11.我有信心能處理自閉症幼兒的問題行為	.576	
	12.我認為自閉症幼兒在托育機構沒有學習效果(反向題)	.658	
接納態度	13.我有責任為班上的自閉症幼兒準備個別化教育計畫	.601	.708
	14.為了教導自閉症幼兒，我會主動閱讀有關書籍及文獻	.584	
	15.我願意多去參加研習，以學習如何教導自閉症幼兒	.468	
	16.我會主動對其他教師作說明，以提高其他教師對自閉症幼兒的接納度	.464	
	17.我要有充分的準備才願意教導自閉症幼兒(反向題)	.511	
	18.班上有自閉症幼兒會加重我的負擔(反向題)	.438	

四、實施程序

(一) 組織主題專家團隊

研究者邀請熟悉自閉症幼兒教育照顧實務的資深幼兒園所人員 5 人，以及就讀特殊教育研究相關系所的實務人員 3 人...等主題專家，組織研究團隊，協助研究者進行抽樣、問卷施測的工作。

(二) 研究工具發展

本研究工具由研究者與主題專家透過關鍵事件技術，發展具有實務代表性的題目，再邀請研究自閉症幼兒的學術專家 2 人，進行專家內容效度評估。根據專家意見修編的預試問卷，研究者就近立意抽樣 40 名高雄市幼兒教師進行預試，蒐集實證資料進行主成分分析，刪除品質不佳題目之後估算 Cronbach's α 係數，建立正式量表的信效度。

(三) 抽樣過程

研究者透過主題專家的協助，取得高高屏地區實際可掌握的自閉症幼兒教師名單，以此為抽樣的基礎，接著在政府公部門人士以及民間幼教協會的協助下進行配額抽樣。

(四) 施測過程

施測過程由研究者聯絡被取樣幼稚園、托兒所適當的施測時間之後，由研究者與主題專家對取樣的幼兒教師進行問卷調查的工作。

(五) 資料分析

透過實際施測蒐集實證所得實證資料，進行以下統計分析：

1. 相依樣本變異數分析 (variance analysis of dependent samples)

以相依樣本變異數分析來考驗幼兒教師對自閉症幼兒教育信念、教學效能、接納態度不同題項的差異。

2. 獨立樣本變異數分析 (variance analysis of independent samples)

以不同背景變項為自變項，教育信念、教學效能以及接納態度為依變項，透過獨立樣本變異數分析比較不同背景幼兒教師對自閉症幼兒教育信念、教學效能以及接納態度的差異。在進行多變量變異數分析的同時估計關聯強度 η^2 ，以便了解分析解釋量。

3. 結構方程模式 (structural equation modeling, SEM)

以結構方程模式採用最大概似法進行參數估計，統合考驗幼兒教師對自閉症幼兒教育信念、教學效能以及接納態度的影響關係，估算其影響效果量，並且進行模式適配度評鑑。

肆、研究發現

一、幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念

幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念如表 3 所示，而 F 考驗雖達.05 顯著水準，但事後比較並無任何比對達顯著差異水準情形，顯示幼兒教師對於自閉症幼兒接受幼托機構訓練機會、家長爭取社會福利服務權利、協助自閉症幼兒適應社會、滿足自閉症幼兒接受教育照顧福祉、維持原有班級教育常規...等議題的看法約略一致，並無特別贊成與反對的議題。

表 3 幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念各題項差異分析摘要

題目	平均數	標準差	F	事後比較
1.自閉症幼兒應該在托育機構的自然環境中給予機會訓練	3.60	.89	3.10*	n. s.
2.自閉症幼兒的家長有權利為孩子爭取在托育機構就讀	3.71	.84		
3.自閉症幼兒在托育機構有助於他將來的社會適應	3.80	.84		
4.無論障礙程度如何，在托育機構中就讀是自閉症幼兒的基本權利	3.75	.86		
5.一般幼兒會因班上有自閉症幼兒，而較願意主動幫忙自閉症幼兒	3.97	.82		
6.教室的活動及常規會因自閉症幼兒出現而混亂（反向題）	3.73	.91		

* p<.05

二、幼兒教師對自閉症幼兒的教學效能

幼兒教師對自閉症幼兒的教學效能如表 4 所示，而 F 考驗雖達.05 顯著水準，但事後比較並無任何比對達顯著差異水準，顯示幼兒教師對於自閉症幼兒教學中，有關提高同事接納度、提供自閉症幼兒正向學習環境、編制適合自閉症幼兒活動教材、履行照顧職責、處理自閉症幼兒問題行為、提高自閉症幼兒學習效果...等事項的自信心旗鼓相當，並無特別感到自信或者缺乏信心的事項。

表 4 幼兒教師對自閉症幼兒的教學效能各題項差異分析摘要

題目	平均數	標準差	F	事後比較
7.我有信心在園所的支持下，提高其他教師對自閉症幼兒的接納度	3.53	.90	2.52*	n. s.
8.我有信心在園所的支持下，提供自閉症幼兒正向學習環境	3.96	.91		
9.我有信心能改編教材及活動配合自閉症幼兒的學習	3.94	.99		
10.班上如有自閉症幼兒其學習進展是我的職責	3.93	.91		
11.我有信心能處理自閉症幼兒的問題行為	3.83	.96		
12.我認為自閉症幼兒在托育機構沒有學習效果（反向題）	3.73	.94		

* p<.05

三、幼兒教師對自閉症幼兒的接納態度

幼兒教師對自閉症幼兒的接納態度如表 5 所示，而 F 考驗雖達.05 顯著水準，但事後比較並無任何比對達顯著差異水準，顯示幼兒教師對於自閉症幼兒教學所衍生的事項，包含準備個別化教育計畫（IEP）、閱讀相關書籍文獻、參與相關研習、主動與其他教師溝通、準備教學工作、增加工作負擔...等事項的接受度等量齊觀，並無特別感到接納或者無法接受的事項。

表 5 幼兒教師對自閉症幼兒的接納態度各題項差異分析摘要

題目	平均數	標準差	F	事後比較
13.我有責任為班上的自閉症幼兒準備個別化教育計畫 (IEP)	3.17	.90	3.25*	n. s.
14.為了教導自閉症幼兒，我會主動閱讀有關書籍及文獻	3.43	.91		
15.我願意多去參加研習，以學習如何教導自閉症幼兒	3.90	.99		
16.我會主動對其他教師作說明，以提高其他教師對自閉症幼兒的接納度	3.71	.91		
17.我要有充分的準備才願意教導自閉症幼兒 (反向題)	3.40	.96		
18.班上有自閉症幼兒會加重我的負擔 (反向題)	3.73	.94		

* $p < .05$

四、不同背景的幼兒教師對自閉症幼兒教育信念之差異

不同背景的幼兒教師對自閉症幼兒教育信念之差異考驗結果如表 6 所示，達顯著差異的背景變項為專業背景，有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師教育信念更正向。比較關聯強度，則影響幼兒教師對自閉症幼兒教育信念差異的主要背景變項為專業背景和年齡。

表 6 不同背景幼兒教師對自閉症幼兒教育信念之差異考驗

變項名稱	平均數	F	事後比較	η^2
年齡		1.685		.066
(1)25 歲以下	3.50			
(2)26-30 歲	3.68			
(3)31 歲以上	3.78			
任教年資		.892		.032
(1)5 年以下	3.50			
(2)6-10 年	3.64			
(3)11 年以上	3.75			
園所位置		1.226		.026
(1)市區	3.61			
(2)鄉鎮	3.50			
教育程度		.984		.036
(1)高中職	3.17			
(2)專科	3.50			
(3)大學以上	3.70			
專業背景		10.265**	特教背景 > 一般幼教	.095
(1)特教背景	3.59			
(2)一般幼教	3.35			
工作性質		.444		.014
(1)單純教學	3.60			
(2)兼任行政工作	3.67			

** $p < .01$

五、不同背景幼兒教師對自閉症幼兒教學效能之差異

不同背景幼兒教師對自閉症幼兒教學效能之差異考驗結果如表 7 所示，達顯著差異的背景變項為專業背景，有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師教學效能感更強烈。比較關聯強度，則影響幼兒教師對自閉症幼兒教學效能差異的主要背景變項為專業背景和年齡。

表 7 不同背景幼兒教師對自閉症幼兒教學效能之差異考驗

變項名稱	平均數	F	事後比較	η^2
年齡		1.681		.036
(1)25 歲以下	4.05			
(2)26-30 歲	4.12			
(3)31 歲以上	3.91			
任教年資		.168		.007
(1)5 年以下	3.91			
(2)6-10 年	4.07			
(3)11 年以上	3.88			
園所位置		1.070		.022
(1)市區	3.97			
(2)鄉鎮	3.87			
教育程度				
(1)高中職				
(2)專科				
(3)大學以上				
專業背景		3.824*	特教背景>一般幼教	.046
(1)特教學分	4.18			
(2)一般幼教	3.82			
工作性質		.132		.004
(1)單純教學	3.92			
(2)兼任行政工作	4.00			

* $p < .05$

六、不同背景幼兒教師對自閉症幼兒接納態度之差異

不同背景幼兒教師對自閉症幼兒接納態度之差異考驗結果如表 8 所示，達顯著差異的背景變項為專業背景，有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師接納態度更強烈。比較關聯強度，則影響幼兒教師對自閉症幼兒接納態度差異的主要背景變項為專業背景和年齡。

表 8 不同背景幼兒教師對自閉症幼兒接納態度之差異考驗

變項名稱	平均數	F	事後比較	η^2
年齡		1.699		.052
(1)25 歲以下	3.45			
(2)26-30 歲	3.21			
(3)31 歲以上	3.13			
任教年資		1.131		.043
(1)5 年以下	3.46			
(2)6-10 年	3.06			
(3)11 年以上	2.98			
園所位置		.358		.007
(1)市區	3.18			
(2)鄉鎮	3.20			
教育程度		1.221		.037
(1)高中職	3.33			
(2)專科	3.08			
(3)大學以上	3.16			
專業背景		5.407**	特教背景>一般幼教	.062
(1)特教學分	3.47			
(2)一般幼教	3.17			
工作性質		.468		.014
(1)單純教學	3.22			
(2)兼任行政工作	3.23			

** $p < .01$

七、幼兒教師對自閉症幼兒教育信念、教學效能與接納態度間的影響關係

研究者參照 Bollen (1989) 的建議，效法 Williams 和 Anderson (1994) 的作法，以合成分數 (composite score) 作為觀察變項，進行幼兒教師對自閉症幼兒教育信念、教學效能與接納態度間影響關係的結構方程模式徑路分析，分析結果如圖 2 所示，適配度 (goodness of fit) 評鑑結果如表 9 所示。

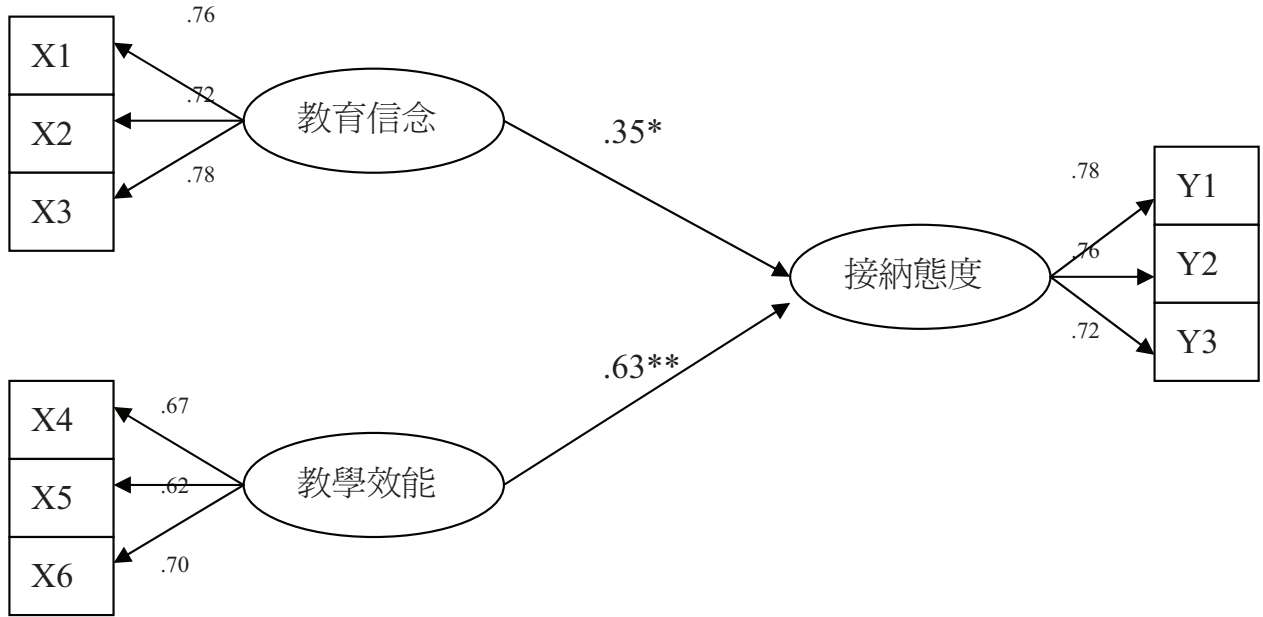


圖 2 幼兒教師對自閉症幼兒教育信念與教學效能對接納態度影響徑路圖
(標準化解)

註：X1 至 X6，Y1 至 Y3，為原有量表題目隨機組合的合成分數觀察指標

* $p < .05$, *** $p < .001$

表 9 模式適配度評鑑摘要

適配度指標 (理想數值)	本研究模式
卡方值 χ^2 (越小越好)	50.601
自由度 df	25
p 值 ($>.05$)	<u>.002</u>
卡方自由度比 χ^2/df (<3)	2.024
漸進誤差均方根 $RMSEA$ ($<.05$)	<u>.102</u>
適配度指數 GFI ($>.9$)	<u>.901</u>
常態適配度指數 NFI ($>.9$)	<u>.815</u>
非規範適配指標 $NNFI$ ($>.9$)	<u>.904</u>
比較適配指標 CFI ($>.9$)	<u>.879</u>
增值適配度指數 IFI ($>.9$)	<u>.807</u>

根據表 9 的模式適配度評鑑結果，大部分指標不是超過理想門檻值，就是接近理想門檻值，在小樣本的限制下，此一結果已然可以接受。進一步檢視圖 2 的徑路係數，可發現幼兒教師對自閉症幼兒教育信念與教學效能皆與接納態度有顯

著關聯，其中教學效能的解釋變異量為 $.63 \times .63 = .40$ ，教育信念的解釋變異量為 $.35 \times .35 = .12$ 。簡言之，幼兒教師對自閉症幼兒教育信念與教學效能和接納態度之關聯假設模式可以支持，教育信念解釋比率在 12%左右，教學效能的解釋比率在 40%左右。至於為何教學效能與接納態度的關聯性較高，有可能是因為本研究調查對象是教過自閉症幼兒的教師，然深層原因為何仍有待未來研究探討。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 具特教專業背景的幼兒教師比一般幼教背景教師之教育信念更正向

幼兒教師之任教年資、園所座落地點、教育程度與兼任行政工作的有無...等變項，都不足以影響教師對自閉症幼兒的教育信念；惟，曾受過特教專業訓練的幼教教師，對園所收托自閉症幼兒施予照顧與教育服務，秉持最正面的信念；另外，年齡較輕的幼兒教師比年長者之教育信念也較正向。

(二) 有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師教學效能感更強烈

幼兒教師之任教年資、園所位置、教育程度和兼任行政工作的有無...等變項，都不足以影響教師對自閉症幼兒的教學效能感；唯有受過特教專業訓練的幼教教師具有較為強烈的自閉症幼兒教學效能感。而年齡較少的幼兒教師，對自閉症幼兒教學的效能感也較強。

(三) 有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師接納態度更強烈

幼兒教師之任教年資、園所位置、教育程度和兼任行政工作的有無...等變項，都不足以改變教師對自閉症幼兒的接納態度；同樣的，影響幼兒教師對自閉症幼兒接納態度差異的主要背景變項亦為特教專業訓練和年齡。

(四) 幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念與教學效能感影響接納態度

幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念與教學效能感影響接納態度，而教學效能的影響力又高於教育信念對接納態度的影響力。

二、建議

（一）幼教行政主管機關

1. 提出適切的研習課程

縣市政府教育主管機關，可以根據九十三年修訂的【教育部補助直轄市縣(市)政府推動學前及國民教育階段特殊教育工作實施要點】申請補助，規劃自閉症幼兒教師的進修研習；園所也可藉由主管機關提供的補助計畫，如：「立案私立幼稚園幼教教師在職進修特教專業知能補助計畫」申請，來增進自閉症幼兒教師的教學效能。自閉症教育相關的學前特教課程，應該包含有溝通能力發展與治療、社會技能訓練，以及行為功能分析的問題介入策略，針對自閉症幼兒主要的學習與行為特徵來設計研習課程，並增加教室現場教師實用的技能訓練，配合園所或教師可及的（accessible）現有資源，協助教師將其融入於教學情境之中，以提昇自閉症幼兒教師的適性教學效能。

2. 晉用具備幼教專業與特教訓練的師資

既然學前融合教育儼然成為幼教的趨勢，幼教相關行政主管機關或園所行政主管可以直接就晉用具備幼教專業與特教訓練的師資；甚至，提高參加各縣市甄選幼教教師的必備特教課程門檻至 10 或更多學分，以增加一般幼教師的特教知能。

3. 鼓勵進修研究或提早退休

所謂「不進則退」，不適任資深教師過去所學或從未學習的知能，必須要利用時間精進，如果無法自我專業成長，就不應該「尸位素餐」，繼續佔著職位而無任何的作為。園所除了必須加強考核外，同時輔導不適任資深教師做好生涯的規劃，將需幼教與特教專業教導的幼兒服務機會，委任給「可畏」的後生晚輩，由其代償神聖的教育職責。

4. 協助教師善用特教資源

特殊教育服務的提供需要各類相關專業人員與器具的介入，資源的取得與適當的運用，就顯得格外的重要。各縣市政府的教育單位設有特殊教育資源中心、師範或教育大學的特殊教育中心，皆提供相關的諮詢服務與專業治療團隊，以及各大醫院備有發展遲緩的療育服務，教師若有需要，園所可以提供相關的資訊或協助教師就近諮詢、輔具借用，甚至是申請專業人員的介入服務。

（一）未來研究

1. 擴大研究對象

本研究以高雄縣、高雄市、屏東縣立案公私立幼稚園及托兒所，曾擔任自閉症幼兒教育照顧的幼兒教師為研究對象進行初步的實證探討，若欲擴大研究結果之推論廣度，未來研究宜擴大取樣，乃至於進行其他本土幼兒教保職場社群的關係人口（relational demographics）分析。

2. 不斷修訂評量工具架構與內涵

本研究根據文獻探討，召集實務主題專家合作編擬，並透過心理計量品質考驗，建構「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念量表」、「幼兒教師對自閉症幼兒教學效能量表」與「幼兒教師對自閉症幼兒接納態度量表」等研究工具；惟，教育信念、教學效能以及接納態度等概念映照的是現今本土脈絡，不同的時空對於這些概念的界定有不同的變化。為了確保評量工具能夠與時俱進，未來研究宜不斷修訂評量工具架構與內涵，以符應脈絡相依的理論概念轉化應用，並降低文化變異所可能造成的測量誤差。

3. 檢驗特異樣本影響

本研究結構方程模式驗證性考驗的「幼兒教師對自閉症幼兒教育信念、教學效能與接納態度間的影響關係」假設模式與觀察資料尚稱契合，然此一現象是否由於特異（idiosyncratic）樣本造成，仍需要未來研究進行複核效度（cross-validation）考驗來反覆驗證。畢竟，本研究樣本僅限於高高屏地區，其他地區樣本所得觀察資料是否依然未能拒絕假設模式？仍有待進一步探析釐清。

4. 進行模式比較分析

本研究採取所謂「肯證式（confirmation）」策略，根據理論基礎建構假設模式，直接進行單一模式的分析。然而，為了精益求精，未來研究可以考慮採取選替模型取向（alternative models approach），以理解那一個假設模式最能符應實際觀察資料。終究，在真實環境中仍有可能存在其他的解釋模式。但是，替代模式的提出仍需根據理論或是概念上的考量，不宜將各種等同模式皆納入，同時必須強調研究性質已非單純的理論模式檢定（theory-testing），而是帶有探索性的研究性質。

5. 納入質化研究設計

本研究實證數據統計分析發現幼兒教師對於自閉症幼兒接受幼托機構的教育

照顧持正面的看法、幼兒教師對於自閉症幼兒的教學效能感頗高、幼兒教師對於自閉症幼兒的接納態度在中等程度以上、具特教專業背景的幼兒教師比一般幼教背景教師之教育信念更正向、有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師教學效能感更強烈、有特教專業背景的幼兒教師較一般幼教背景幼兒教師接納態度更強烈，以及幼兒教師對自閉症幼兒的教育信念與教學效能感顯著影響接納態度；惟，構成上述統計分析結果的深層脈絡因素何在？這些研究發現對本土文化幼兒教師自閉症教育信念、教學效能、接納態度具有何種特殊涵義...，凡此種種皆有待未來質化研究去釐清其來龍去脈，以便研究發現能夠提供更豐富的建設性建議。

參考文獻

- 王大延（1996）：延宕時間策略對增進無自發語言之自閉症學生自發語言之成效研究。國科會專題研究計畫（NSC 84-2421-H-133-001）。
- 王大延（1997）：示範、時間延宕及提示對增進自閉症學童自發語言之成效研究。國科會專題研究計畫（NSC 86-2411-H-133-001）。
- 王大延、曹純瓊（2002）：認識自閉症。高雄縣：財團法人星星兒社會福利基金會。
- 王天苗、蘇燕華（2003）：融合教育的理想與挑戰－國小學前教育機構教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，24，39-62。
- 王恭志（2000）：教師教學信念與教學實務之探析。**教育研究資訊**，8(2)，84-98。
- 孔繁鐘、孔繁錦（2005）：**DSM-IV 精神疾病診斷準則手冊**。台北市：合記圖書。
- 吳清山、席榮維（2004）：**綜合教育小法規**。台北市：心理。
- 吳巧萍（2004）：**東部地區幼稚園大班教師對身心障礙幼兒態度之調查研究**。國立花蓮師範學院特殊教育研究所碩士論文。
- 吳幸祝（2002）：**國小級任教師對自閉症學生就讀學前教育機構態度之調查研究**。台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳淑美（2001）：談融合教育之現況與未來。**融合教育學術論文集**，頁 1-10。
- 宋維村（2000）：**自閉症學生輔導手冊**。教育部特殊教育小組發行。
- 林貴美（1994）：**運動治療對自閉症兒童學習影響之研究**。台北市：國立台北師院特殊教育研究所碩士論文。

- 林進材 (1999)：從教師教學信念與決定談教學實施與效能。**中等教育**，50(3)，9-21。
- 林貴美 (2001)：融合教育政策與實際。**融合教育學術論文集**，頁 11-36。
- 林寶山 (1991)：**特殊教育名人傳**。台北市：五南。
- 林敬鯉 (2001)：台北縣、市托兒所保育人員對收托身心障礙幼兒的態度及教保的需求研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 林鈺涵 (2004)：宜蘭地區學前教師對融合教育中發展遲緩幼兒接納態度之研究，國立花蓮師範學院特殊教育教學研究所碩士論文。
- 徐澄清 (2003)：發展遲緩兒童之早期發現與療育—法源及相關規範。**台灣精神醫學**，17(1)，頁 4-12。
- 陳木金 (1997)：國民小學教師教學效能評鑑量表編製之研究。**藝術學報**，61，221-253。
- 張正芬 (2003)：自閉症學生之特質與輔導。載於蔡明蒼、鄭淑里、陳慶順編，**自閉症教學手冊—學校如何協助自閉症學生** (pp. 3-12)。台北市：教育局。
- 張翠娥 (1999)：幼兒園融合教育方案實施探討。**樹德科技大學學報**，1(1)，15-33。
- 張翠娥 (2003)：融合教育幼小轉銜論題探討。**屏東師院學報**，18，307-329。
- 曹純瓊 (1994)：**自閉症兒與教育治療**。台北市：心理。
- 莊妙芬 (1987)：特殊兒童的早期介入。**特殊教育季刊**，22，8-11。
- 郭秀鳳 (1996)：幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 郭煌宗 (1998)：**麻煩小天使**。台北，遠流。
- 黃慈愛、林書萍 (2001)：融合教育的實務探討。載於**高雄市自閉症種子輔導老師第一階段培訓研習手冊** (pp.71-91)。
- 楊坤堂 (2000)：自閉症學生的認識與療育。**國教新知**，47(1)，1-13。
- 楊鴻儒譯 (1995)：**自閉兒童指導入門**。台北市：大展。
- 鄒小蘭 (2003)：自閉症族群中的資優生—高功能自閉症與亞斯勃格症。**國小特殊教育**，35，50-59。
- 熊谷高幸 (2000)：**自閉症的訊息**。台北市：國際村。
- 謝政隆 (1998)：**國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究**。國立台中師範學院教育研究所碩士論文。
- 簡淑蓮 (2004)：**學前教師對實施融合教育態度及專業知能需求之研究—以台東縣為例**。國立台東大學教育研究所碩士論文。
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitude and predicting social behavior. NJ :

Prentice-Hall.

- Andrews, A., & Clementson, J. J. (1997). Active learning's effect upon pre-service teachers' attitudes toward inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410217)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Belcher, R. N. (1995). Opinions of inclusive education: A Survey of New Mexico teacher and administrators. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 321)
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Fulk, B. J. M. & Hirth, M. A. (1994). Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374595)
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Harris, S.L., & Handleman, J. S. (1994). *Preschool education programs for children with autism* (Eds.). Austin, Texas: PRO-ED.
- Howlin, P. (1989). Changing approaches to communication training with autistic children. *British Journal of disorders of Communication*, 24, 151-168.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Organizational socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Koegel, R. L., Rincoer, A., Egel, A. (1982). *Educating and understanding autism children*. San Diago CA: College-Hill Press.
- Kogel, R. L., Kogel, L. K., Frea, W. D., & Smith, A. E. (1995). Emerging interventions for children with autism: Longitudinal and lifestyle implications. In Kogel, R. L., & Kogel, L. K. (eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interventions and improving learning opportunities* (pp. 33-42). Baltimore, MA: Paul H. Brooks.
- Lord, C., & Rutter, M. (1994). Autism and pervasive developmental disorders. In Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, L. (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (pp.569-593) . London: Blackwell Scientific Publication.
- Loveland, K. A., & Tunali-Kotoski, B. (1997). The school-age child with autism. In Cohen, D.

- J., & Volkmar, F. R. (2nd eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, 62(3), 307-332.
- Pierce, K., Glad, K. S., & Schreibman, L. (1997). Social perception in children with autism: An attentional deficit? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 265-281.
- Quill, K. A. (1995). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (Eds.). New York: Delmar publishers Inc.
- Rosenblatt, J., Bloom, P., & Koegel, R. L. (1995). Overselective responding: Description, implications, and intervention. In Kogel, R. L., & Kogel, L. K. (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interventions and improving learning opportunities* (pp. 33-42). Baltimore, MA: Paul H. Brooks.
- Richer, J. (1978). The partial noncommunication of culture to autistic children-an application of human ethology. In M. Rutter & Schopler (Eds.). *Autism: A reappraisal of concept and treatment* (pp.47-62).N.Y.: Plenum Press.
- Siegel, J., & Jausovec, N. (1994). *Improving teacher attitudes toward students with disabilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 120)
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of regular and special education. *Exceptional Children*, 51, 102-11.
- Tschannen-Morana, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1994). An alternative approach to method effects by using latent-variable models: Applications in organizational behavior research. *Journal of Applied Psychology*, 79, 323-331.
- Wing, L. A. (1989). The influence of preschool teacher' beliefs on young children's conceptions of reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 61-74.
- York, J., & Thundior, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students, *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20(1), 311-44.

A Study of Preschool Educators' Educational Beliefs, Personal Teaching Efficacy, and Reception Attitude toward Young Children with Autism

Chun-Liang Chou^{*}, Hsing-Ming Lee^{**}

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the preschool educators' educational beliefs, personal teaching efficacy, and reception attitude toward young children with autism. A questionnaire, consisting of 4 sub-type scales, was conducted to assess 100 preschool teachers in Kaohsiung County, Kaohsiung City, and Pingtung County. The gathered data was analyzed by variance analysis of dependent samples, variance analysis of independent samples, and structural equation modeling. The results indicated that:

1. Preschool educators have positive educational beliefs toward young children with autism.
2. Preschool educators with special education training have more positive educational beliefs toward young children with autism than those without.
3. Preschool educators with special education training feel more efficacious of personal teaching for young children with autism than those without.
4. Preschool educators with special education training have more positive reception attitude toward young children with autism than those without.
5. Preschool educators' both educational beliefs and personal teaching efficacy for young children with autism affect the extent of receptive attitude.

* Assistant Professor, Teacher Education Center of Shu-Te University

** Associate Professor, Early Childhood Care and Education Department of Shu-Te University

Based on those results, some concrete suggestions concerning the preschool educators' educational beliefs, personal teaching efficacy, and reception attitude toward young children with autism were drawn to those related people of preschool institutes and future research.

Key words: young children with autism, educational beliefs, personal teaching efficacy, reception attitude

