

第四章 研究結果分析與討論

本章乃根據調查研究結果，加以進行分析與討論，以回答本研究之研究問題。依據研究目的，本章將分成以下三節：第一節探討特教老師參與專業團隊運作之現況。第二節探討不同背景變項之特教老師在參與專業團隊運作之差異情形。第三節探討特教老師對專業團隊運作之「了解程度」、「基本態度」等兩個預測變項，對校標變項「參與程度」之預測效果。

第一節 特教老師參與專業團隊運作之現況分析

為了解特教老師參與專業團隊運作之現況，本研究就特教老師在「台北市國小特殊教育教師參與專業團隊合作現況調查研究問卷」上之「了解程度」、「基本態度」、「參與程度」及「面臨困難」四個分量表之得分加以探討。在「了解程度」方面，特教老師對專業團隊運作

內容傾向了解程度(2為不太了解,3為了解),其平均數為2.989;在「基本態度」方面,特教老師對專業團隊運作抱持正向態度(3為同意,4為非常同意),其平均數為3.317;在「參與程度」方面,特教老師對專業團隊運作的參與程度為中等程度(3為有時做到,4為經常做到),其平均數為3.056。在該三個分量表中,特教老師在「基本態度」得分較高,其次為「參與程度」,在「了解程度」的得分較低。各分量表之平均數、標準差如表4-1。

表 4-1 特教老師在「台北市國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查表」三個分量表之平均數、標準差

分量表	題數	人數	平均數	標準差
了解程度	5	95	2.989	.532
基本態度	20	95	3.317	.351
參與程度	22	95	3.056	.467

壹、「了解程度」現況分析

特教老師在實施專業團隊運作內容的「了解程度」分量表之得分情形：以第五題「專業人員進入學校提供服務的目的」

之得分較高，亦即大部份之特教老師清楚專業人員進入學校的目的。其次為第一題「目前教育局所提供進入學校系統的專業人員的類別」，特教老師清楚教育局目前提供支援學校系統之專業人員類別主要有物理治療師、職能治療師及語言治療師三種。另外，特教老師在第三題「教師尋求專業人員到校服務的程序」之得分較低，亦即當學生有專業需求時，特教老師並不十分了解尋求專業人員到校服務的程序。此量表各題得分之排序如表 4-2 所示。

表 4-2 特教老師在「了解程度」分量表各題得分之排序

題次與題目內容	人數	平均數	標準差	排序
1. 目前教育局所提供進入學校系統的專業人員的類別。	95	3.137	.738	2
2. 各類專業人員的特色與功能。	95	3.011	.644	3
3. 教師尋求專業人員到校服務的程序。	95	2.653	.769	5
4. 當專業人員到校服務時，老師可以配合輔導學生的方法。（亦即：老師和專業人員合作的方式）	95	2.947	.608	4
5. 專業人員進入學校提供服務的目的。	95	3.200	.646	1

羅鈞令在民國 88 年參與台北市學校體系職能治療服務，發現學校老師不熱衷推薦學生接受服務或提供必要的協助，其原因可能與本研究結果之許多特教老師並不十分了解尋求專業人員到校服務的程序有關。而 Foley 於 1994 年針對 476 位班上有行為異常學生之特教

老師進行調查的研究中，發現特教老師與社區資源服務人員之間的合作頻率較少的可能原因為特教老師缺乏尋求社區資源的相關知識，此與本研究結果發現特教老師對於尋求相關資源程序所具知識不足的結果類似。因此，如何協助老師認識身邊可運用的相關資源，並熟悉尋求相關資源協助的程序，乃教育行政當局在推動專業團隊運作時需著力之處。

貳、「基本態度」現況分析

為了解特教老師對專業團隊運作所抱持之基本態度，本研究以特教老師在「基本態度」分量表上之「融入教學」、「專業合作」、「角色定位」等三個向度之得分加以探討。從表 4-3 可知，特教老師在「角色定位」得分較高（4 分代表非常同意，3 分代表同意），其平均數為 3.409，其次是「融入教學」，其平均數為 3.314，而在「專業合作」得分較低，平均數為 3.214。但整體而言，特教老師對於專業團隊運作抱持正向肯定的態度。表 4-4 為特教老師在「基本態度」分量表各題得分之平均數、標準差與排序。由該表可知，特教老師大致肯定自己在團隊中的角色與專業團隊的功能，惟對與專業人員協同教學、負責統整與執行專業人員建議之認同度則較低。

表 4-3 特教老師在「基本態度」分量表各向度之平均數、標準差

向度	題數	人數	平均數	標準差	排序
融入教學	7	95	3.314	.413	2
專業合作	6	95	3.214	.376	3
角色定位	7	95	3.409	.399	1
總量表	20	95	3.317	.351	

表 4-4 特教老師在「基本態度」分量表各題得分之排序

題次與題目內容	人數	平均數	標準差	排序
1. 特教老師是屬於專業團隊中的一份子。	95	3.516	.502	1
2. 當專業人員到校提供服務時，特教老師並不需要在場配合與瞭解。	95	3.421	.629	7
3. 老師和專業人員在團隊中的地位是平等的。	95	3.390	.589	8
4. 特教老師和專業人員各有其任務，彼此沒有交集之處。	95	3.474	.523	3
5. 特教老師應負責統整、執行各專業人員所給的建議。	95	2.990	.660	17
6. 特教老師應利用各種機會主動尋求專業人員的協助。	95	3.442	.520	5
7. 專業團隊在學校中是一個重要的支援系統，可以協助特教老師發揮教育上的功能。	95	3.484	.523	2
8. 特教老師和專業人員共同討論是一種有效解決問題的方式。	95	3.432	.519	6
9. 專業人員進入學校提供協助給特教教師，對教學效果沒有貢獻。	95	3.295	.599	12
10. 和專業人員一起合作，並不能提昇特教老師的專業能力。	95	3.337	.612	11
11. 為了增進對各專業的瞭解，特教老師應參與相關的研習。	95	3.432	.539	6
12. 和專業人員合作，一同為學生努力，能夠讓特教老師在教學過程中獲得成就感。	95	3.295	.599	12
13. 對於專業人員的建議，特教老師應該將它融入在學生的 IEP 中。	95	3.379	.530	9
14. 特教老師應在日常教學中，融入並執行專業人員建議學生的目標。	95	3.179	.545	14
15. 特教老師應定期與專業人員討論其執行專業人員所提建議的情形。	95	3.158	.469	16
16. 為了讓專業人員更能瞭解學生在自然環境中的行為表	95	3.168	.519	15

現，特教老師應該讓專業人員做入班觀察。				
17. 為了提昇教學效果，特教老師應和專業人員一起協同教學。	95	2.895	.660	18
18. 對於學生的進步狀況，特教老師有必要提供回饋給專業人員。	95	3.242	.499	13
19. 特教老師和專業人員之間，應互相鼓勵並給予回饋。	95	3.368	.506	10
20. 當專業人員給的建議不可行時，特教老師應隨時和專業人員一討論並修正之。	95	3.453	.500	4

Idol (1994) 認為「個人態度」是「合作諮詢」所包含的重要領域之一，可見態度是決定團隊合作效能之重要因素。Karge 等人 (1995) 針對加州中學資源老師所做有關合作之研究，發現多數老師對於合作抱持正向的評價，其中有 91 % 的老師認為老師的態度與人格是影響成功合作之重要因素，此與本研究之結果一致。目前特教老師大致皆能認同自己在團隊中的角色定位，也肯定團隊成員之間的關係、專業人員合作對提昇自我專業能力與教學效果的功能。特教教師也認為應將專業人員的建議儘可能的融入在日常的課程與教學中。在該分量表的三個向度中，特教老師在「專業合作」之得分稍低，其原因可能與特教老師並不十分了解「合作」的概念與作法有關。而隨著啟智班與多障班學生障礙程度日漸嚴重與多元，特教老師也感受到專業人員進入學校系統支援的重要性，因此對於專業團隊運作也抱持正向的態度。依據 Rainforth 等人 (1992) 的說法，以參與程度的標準，

教師應屬於團隊中的核心成員，因此教師的態度對於團隊合作的效能就顯得非常重要。

參、「參與程度」現況分析

為了解特教老師對專業團隊運作之參與程度，本研究以特教老師在「參與程度」分量表上之「融入教學」、「專業成長」、「專業合作」等三個向度之得分加以探討。從表 4-5 可知，特教老師在各向度之平均得分以「專業成長」(4 為經常做到，3 為有時做到，2 為很少做到)較高，其平均數為 3.311，其次為「融入教學」，其平均數為 3.302，以「專業合作」較低，其平均數為 2.523。在參與程度分量表之整體得分上，其平均數為 3.056，代表特教老師對於專業團隊運作傾向中等之參與程度。表 4-6 為特教老師在「參與程度」分量表各題得分之平均數、標準差與排序。

表 4-5 特教老師在「參與程度」分量表各向度之平均數、標準差

向度	題數	人數	平均數	標準差	排序
融入教學	9	95	3.302	.476	2
專業成長	6	95	3.311	.488	1
專業合作	7	95	2.523	.652	3
總量表	22	95	3.056	.467	

表 4-6 特教老師在「參與程度」分量表各題得分之排序

題次與題目內容	人數	平均數	標準差	排序
1. 對於專業人員的建議，我曾經將之融入學生的 IEP 中。	95	3.337	.724	9
2. 我所設計的課程內容，有助於達成專業人員為學生所設定的目標。	95	3.179	.668	11
3. 對於專業人員的建議，我曾經將其轉化為學生日常的學習目標。	95	3.432	.558	5
4. 我曾經將專業人員提供的建議，轉化為學生的回家功課。	95	3.158	.689	12
5. 我曾經將專業人員建議的策略，運用在教學過程中。	95	3.411	.555	6
6. 我曾經將專業人員提供服務後的結果，主動通知家長。	95	3.590	.610	2
7. 我曾經協助家長瞭解專業人員所給的建議，並監督學生在家執行的情況。	95	3.032	.706	14
8. 我常常主動吸收各專業的長處，以便融入在教學中。	95	3.368	.669	7
9. 當學生有需求時，我曾經主動諮詢相關專業人員。	95	3.358	.743	8
10. 當專業人員評估學生時，我曾經主動提供更精確的相關資訊讓專業人員知道。	95	3.505	.634	3
11. 當專業人員到校輔導班上的學生時，我曾經在場配合輔導。	95	3.747	.505	1
12. 為了幫助專業人員更能瞭解學生實際上課狀況，我曾經主動邀請專業人員做入班觀察。	95	2.411	.995	19
13. 為了提昇自我的教學專業能力，我曾經和專業人員一起協同教	95	1.853	.934	21

學。				
14. 我曾經和專業人員彼此互相交流經驗並分享資訊。	95	3.053	.817	13
15. 我曾經定期地和專業人員討論學生的進步狀況。	95	2.968	.881	15
16. 當專業人員所給的建議不可行時,我曾經主動回饋給他(她), 並一起修正計劃。	95	2.768	.831	17
17. 在教學過程中,我和專業人員有著共同努力的目標。	95	3.211	.784	10
18. 我清楚專業人員每個月到校提供服務的時間。	95	3.442	.740	4
19. 我曾經主動邀請專業人員參與學生的 IEP 會議。	95	2.126	.981	20
20. 我曾經極力爭取參加專業團隊相關的研習。	95	2.758	.884	18
21. 我曾經協助準備專業人員到校輔導時所需之教具或材料。	95	2.758	.942	18
22. 我曾經協助專業人員瞭解學校各項資源。	95	2.779	.925	16

由上述可知,當專業人員到校提供服務時,特教老師雖會在場配合或主動提供有關學生的訊息,或者,有時會在日常教學中自行融入或運用專業人員提供的建議,但仍屬較被動配合的立場。根據本結果發現,特教老師與專業人員之間的互動,或採取一些合作的方式(如邀專業人員參與 IEP 會議、協同教學、入班觀察)以解決教學方面的問題上是稍顯不足。此與王雅瑜等人針對台灣地區八十九學年度身心障礙學生之物理治療專業服務現況之調查結果一致,亦即只有少數兼任物理治療師曾參與學生個別化教育計劃會議。而特教老師或學校行政人員對物理治療的專業服務只定位於醫療服務模式,而不能接受物理治療師進入上課教室協助特教老師與提供專業諮詢服務。此研究結果亦與王淑仙(民 92)實際觀察國內目前的專業團隊合作的情況相似---即專業人員各作各的,彼此之間並無交流,亦與蔡昌原(民 90)

之研究發現—教學與專業間各自為政，專業團隊有團隊之名而無團隊之實的結果互相呼應。

Foley 與 Mundschenk 於 1997 年針對 1000 名中學特教老師，作類似之調查研究，其結果發現特教老師對於社區資源所具備的了解與相關知識非常稀少，導致其與社區專業人員的互動頻率低，也不清楚合作的程序，教師與專業人員之間似乎缺乏共同溝通的語言。由此可知，教師對於資源運用及專業合作所具備的知識基礎與經驗是否充分，再加上現今專業人員人力、時間與行政支援不足等之限制，皆影響特教老師對專業團隊運作的參與程度。

肆、「面臨困難」現況分析

為了解特教老師在參與專業團隊運作過程中所面臨的困難，本研究以「溝通問題」、「教師知能」與「行政支援」等三方面，共 23 個選項之勾選情形，以勾選人數百分比進行分析與探討。又，為進一步了解背景變項對特教老師在勾選方面所造成的差異，本研究以 χ^2 檢定進行分析。

一、「溝通問題」方面

以「各專業各做各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性」(62.1%) 勾選人數最多，其次依序為「專業人員所給的建議不切實際、難以落實在日常教學中」(29.5%)、「專業人員的專業能力不足，無法正確切入學生問題」(17.9%)、「各專業人員所給的建議經常相互矛盾衝突」(13.7%)、「專業人員本位主義太重，不易接受他人的想法或意見」(12.6%)、「專業人員自恃過高(態度高傲不友善)，常讓人有不被尊重之感」(9.5%)、「學校沒開 IEP 會議，所以無從請專業人員參與開會」(8.4%)、「專業人員經常使用難懂的專業術語，讓人難以理解和執行」(6.3%)。其結果如表 4-7。

在背景變項對勾選情形所造成的差異分析方面：由表 4-7 可知，不同學歷之特教老師在第四題(專業人員經常使用難懂的專業術語，讓人難以理解和執行)之勾選上達到顯著差異，亦即：師範院校特教系所畢業之特教老師勾選率 1/33 (3%)，具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分之特教老師勾選率 5/25 (20%)，學士後特教師資班之特教老師勾選率 0/37 (0%)；不同學歷背景之特

教老師在第八題(各專業各做各的,彼此沒有共同討論的時間,並且缺乏統整性)之勾選亦達到顯著差異,亦即:師範院校特教系所畢業之特教老師勾選率 24/33 (72.7%),具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分之特教老師勾選率 19/25 (76%),學士後特教師資班之特教老師勾選率 16/37 (43.2%)。

表 4-7 特教老師在面臨困難之「溝通問題」方面之分析

題次與題目內容	勾選人數 n (%)	排 序	2			
			性 別	年 齡	服 務 年 資	學 歷 背 景 接 觸 經 驗
1.專業人員本位主義太重,不易接受他人的想法或意見。	12 (12.6)	5				
2.專業人員自恃過高(態度高傲不友善),常讓人有不被尊重之感。	9 (9.5)	6				
3.專業人員所給的建議不切實際、難以落實在日常教學中。	28 (29.5)	2				
4.專業人員經常使用難懂的專業術語,讓人難以理解和執行。	6 (6.3)	8				**
5.專業人員的專業能力不足,無法正確切入學生問題。	17 (17.9)	3				
6.各專業人員所給的建議經常相互矛盾衝突。	13 (13.7)	4				
7.學校沒開 IEP 會議,所以無從請專業人員參與開會。	8 (8.4)	7				
8.各專業各做各的,彼此沒有共同討論的時間,並且缺乏統整性。	59 (62.1)	1				**

**p < .01

二、「教師知能」方面

以「不清楚教育局規劃專業團隊的目的，以及其對老師的期望」(12.6%)及「專業團隊服務流程不明確，不清楚自己在團隊中的角色定位」(12.6%)之勾選人數較多，其次依序為「不知道如何和專業人員合作」(8.4%)、「對於各種專業人員的功能並不清楚」(7.4%)、「不知道要將學生轉介給哪種專業人員」(2.1%)。其結果如表 4-8。

在背景變項對勾選情形所造成的差異分析方面：由表 4-8 可知，與專業人員不同接觸經驗之特教老師分別在以下各題之勾選達顯著差異：第十一題（對於各種專業人員的功能並不清楚），亦即：曾具接觸經驗之特教老師勾選率 4/88 (4.5%)，未曾具接觸經驗之特教老師勾選率 3/7 (42.9%) 十二題（不知道要將學生轉介給哪種專業人員），亦即：曾具接觸經驗之特教老師勾選率 1/88 (1.1%)，未曾具接觸經驗之特教老師勾選率 1/7 (14.3%) 十三題（不知道如何和專業人員合作），亦即：曾具接觸經驗之特教老師勾選率 6/88 (6.8%)，未曾具接觸經驗之特教老師勾選率 2/7 (28.6%) 十四題（不清楚教育局規劃專業團隊的目的，以及其對老師的期望），亦

即：曾具接觸經驗之特教老師勾選率 9/88 (10.2 %)，未曾具接觸經驗之特教老師勾選率 3/7 (42.9 %) 十五題 (專業團隊服務流程不明確，不清楚自己在團隊中的角色定位)，亦即：曾具接觸經驗之特教老師勾選率 9/88 (10.2 %)，未曾具接觸經驗之特教老師勾選率 3/7 (42.9 %)；又，不同學歷背景與性別之特教老師在第十三題 (不知道如何和專業人員合作) 之勾選達顯著差異，亦即：師範院校特教系所畢業之特教老師勾選率 7/33 (21.2 %)，具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分之特教老師勾選率 1/25 (4 %)，學士後特教師資班之特教老師勾選率 0/37 (0 %)；而男性特教老師在第十三題勾選率 4/17 (23.5 %)，女性特教老師勾選率 4/78 (5.1 %)。

表 4-8 特教老師在面臨困難之「教師知能」方面之分析

題次與題目內容	勾選人數 n (%)	排 序	2				
			性 別	年 齡	服務年 資	學歷背 景	接觸經 驗
11. 對於各種專業人員的功能並不清楚。	7 (7.4)	3					***
12. 不知道要將學生轉介給哪種專業人員。	2 (2.1)	4					*
13. 不知道如何和專業人員合作。	8 (8.4)	2	*			**	*
14. 不清楚教育局規劃專業團隊的目的，以及其對老師的期望。	12 (12.6)	1					*
15. 專業團隊服務流程不明確，不清楚自己在團隊中的角色定位。	12 (12.6)	1					*

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

三、「行政支援」方面

以「每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接」(54.7%) 勾選人數最多，其次依序為「缺乏適當的設備器材或場地」(36.8%)、「平常工作量太大，無法協助執行或配合專業人員所給的建議」(31.6%)、「班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每個學生的目標」(31.6%)、「課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間」(23.2%)、「目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求」23.2%)、「缺乏管道去認識各專業的特色和功能」(10.5%)、「學校行政人員不支持、不重視」(6.3%)、「校內主事者(負責人)疏於做好和專業人員之間的聯繫工作」(5.3%)。其結果如表 4-9。

在背景變項對勾選情形所造成的差異分析方面：由表 4-9 可知，不同服務年資之特教老師在第二十題(目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求)之勾選達顯著差異，亦即：服務年資 1-2 年之特教老師勾選率 4/19 (21.0%)，服務年資 3-5 年之特教老師勾選率 9/37 (24.3%)，服務年資 6-10 年之特教老師勾選率 1/13 (7.7%)，服務年資 11-20 年之特教老師勾選率 0/10 (0%)，服務年資 21 年以上之特教老師勾選率 8/16 (50%)；而與專業人員不同接觸經驗

之特教老師在第二十二題(每年專業人員的流動率太高, 導致治療服務無法銜接) 之勾選亦達到顯著差異, 亦即: 曾具接觸經驗之特教老師勾選率 51/88 (57.9 %), 未曾具接觸經驗之特教老師勾選率 1/7 (14.3 %)。

表 4-9 特教老師在面臨困難之「行政支援」方面之分析

題次與題目內容	勾選人數 n (%)	排 序	2				
			性 別	年 齡	服務年 資	學歷背 景	接觸經 驗
9. 平常工作量太大, 無法協助執行或配合專業人員所給的建議。	30 (31.6)	3					
10. 班上有專業介入的需求學生太多, 老師難以兼顧到每個學生的目標。	30 (31.6)	3					
16. 課務上調整困難, 難以配合專業人員到校的時間。	22 (23.2)	4					
17. 校內主事者(負責人) 疏於做好和專業人員之間的聯繫工作。	5 (5.3)	7					
18. 缺乏管道去認識各專業的特色和功能。	10 (10.5)	5					
19. 學校行政人員不支持、不重視。	6 (6.3)	6					
20. 目前專業人員的類別太少, 不足以滿足學生的特殊需求。	22 (23.2)	3			*		
21. 缺乏適當的設備器材或場地。	35 (36.8)	2					
22. 每年專業人員的流動率太高, 導致治療服務無法銜接。	52 (54.7)	1					*
23. 其他	14						

*p < .05

表 4-10 特教老師在面臨困難之前八項目

題目	勾選人數 n (%)	排序	所屬範圍
8. 各專業各做各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性。	59 (62.1)	1	溝通問題
22. 每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接。	52 (54.7)	2	行政支援
21. 缺乏適當的設備器材或場地。	35 (36.8)	3	行政支援
9. 平常工作量太大，無法協助執行或配合專業人員所給的建議。	30 (31.6)	4	行政支援
10. 班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每個學生的目標。	30 (31.6)	4	行政支援
3. 專業人員所給的建議不切實際，難以落實在日常教學中。	28 (29.5)	5	溝通問題
16. 課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間。	22 (23.2)	6	行政支援
20. 目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求。	22 (23.2)	6	行政支援

由表 4-10 可知，在特教老師面臨困難的前八項目中，溝通與行政支援方面的問題就各佔了二項與六項，而各專業之間毫無交集且缺乏統整性，以及每年專業人員高流動性的問題，是特教老師最感困擾之處。缺乏適當的設備或場地、特教老師工作負荷量過高而使其心有余而力不足、學生需求過多而難以兼顧到個別目標、專業人員的建議不切實際而難以落實、為配合專業人員到校時間而在課務上調整困難，以及專業人員類別供不應求等問題，皆影響了特教老師對專業團

隊運作的參與。

在其他困難方面，共有 14 人填答，將其內容簡單整理如下：專業人員到校服務的時間與次數不足，而有需求的學生人數太多，家長又未能參與配合，有些專業人員會挑選學生做服務，或是給了建議但缺乏可用的教輔具，老師與家長常感到一頭霧水；專業人員沒有時間參與 IEP 會議，使得專業團隊往往無法達到預期的成效而僅流為形式。

綜上所述，特教老師在「溝通問題」方面較感困難的是各專業之間毫無交集、缺乏統整性，而且專業人員的建議不切實際、無法正確切入學生問題而難以落實於教學中；在「教師知能」方面較感困難的是不清楚教育局規劃專業團隊的目的，與對老師的期望，以及專業團隊服務流程不明確，不清楚自己在團隊中的角色定位；在「行政支援」方面較感困難的是專業人員流動率太高與類別太少、學校缺乏適當的設備器材或場地，以及課務上調整困難而難以配合專業人員到校的時間等。在其他困難方面，為有限的專業人力與服務時間、專業人員的專業素養、家長配合度等問題。此與台北市教育局於 91 年 11 月舉辦之相關專業研討會中，提到目前專業團隊運作在人事時地物等各方面缺乏充分支援，以及在素養、共識、目標上缺乏良好模式之種種限制

一致。在目前受限於人力與時間，各種專業之間缺乏共同評估、溝通與討論的機會，也各自從自己的角度評估學生並給予建議之情況下，老師則必需具備很好的統整能力以協助執行專業人員的建議。然在互動的對象上，充其量只有老師與專業人員之間有所謂的「專業間合作」，其他專業人員之間則是毫無交流。上述研究結果可與王志全(民91)提出之專業團隊運作時，可能面臨的困境如：專業團隊成員間的立足點、結構與權力不同、對彼此的刻板印象、缺乏專業間的共同訓練等互相呼應。

不同學歷背景、接觸經驗、服務年資與性別等背景變項，對特教老師在面臨困難的勾選率所造成的差異分析如下：

在「溝通問題」方面：(一)具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分之特教老師在「專業人員經常使用難懂的專業術語，讓人難以理解和執行」項目勾選上，明顯高於師範院校特教系所畢業與學士後特教師資班之特教教師，此原因可能是具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分之特教老師的特教專業訓練時間不及其他兩組老師；(二)師範院校特教系所畢業與具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分之特教老師在「各專業各做各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性」項目勾選上，明顯高於學士後特教師資班之特教老師，此原

因則可能和特教老師與專業人員之接觸經驗有關。

在「教師知能」方面：(一) 未曾與專業人員接觸過之特教老師在「對於各種專業人員的功能並不清楚」、「不知道要將學生轉介給哪種專業人員」、「不知道如何和專業人員合作」、「不清楚教育局規劃專業團隊的目的，以及其對老師的期望」、「專業團隊服務流程不明確，不清楚自己在團隊中的角色定位」等項目勾選上，明顯高於曾經與專業人員接觸過之特教老師，此原因可能是未曾與專業人員接觸過的特教老師對於專業團隊運作的內容了解較少，使其在「教師知能」困難方面之勾選項目也明顯較有接觸經驗的特教老師多；(二) 師範院校特教系所畢業之特教教師在「不知道如何和專業人員合作」項目勾選上，明顯高於具一般教師資格且曾修習 20 個特教學分與學士後特教師資班之特教老師。此是否因不同學歷背景之特教老師對「專業合作」的界定有所差異，而造成在本研究中師範院校特教系所畢業之特教教師的勾選人數明顯高於其他兩組之結果，是需再進一步探討之處；(三) 男性特教老師在「不知道如何和專業人員合作」項目勾選上，明顯高於女性特教老師。此可能原因是因目前進入學校系統服務之專業人員性別以女性居多，兩性之間相處與合作的問題比起同性相處多了許多複雜變項，致使男性特教老師與專業人員合作時較容易感到困

擾。

在「行政支援」方面：(一)服務年資 21 年以上之特教老師在「目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求」之項目勾選上，明顯高於其餘服務年資組別之特教老師；(二)而曾經與專業人員接觸過之特教老師在「每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接」之項目勾選，明顯高於未曾與專業人員接觸過的特教老師。由以上可知，資深特教老師感受到學生的特殊需求高，以目前專業人員的類別並無法滿足，而專業人員高流動率的問題亦使得與專業人員有接觸經驗之特教老師感到困擾。

總結本節的研究結果可以發現，目前啟智班與多障班特教老師大致都能了解專業團隊內容，對其所抱持的態度傾向正向肯定。在實際參與方面，雖談不上非常積極，但也具有中等之參與程度。就各分量表之研究結果顯示，特教老師並不十分熟悉尋求專業人員到校服務的程序，對於互動性較高的專業合作（例如：入班觀察、協同教學、邀請參與 IEP..）項目上之參與程度較低。雖然特教老師對專業團隊運作抱持肯定的態度，然其實際的參與程度卻未能與之相當，可知特教老師在實際參與專業團隊運作過程中勢必遇到許多困難。此外，不同學歷背景、接觸經驗、服務年資與性別等背景變項，與特教老師在參

與專業團隊運作過程中所面臨的困難之間也存在著某種程度的相關性。

台北市教育局規劃專業人員進入學校系統提供服務的目的，主要在協助老師能有效解決學生問題，並期減輕其工作負擔與壓力。但根據本研究結果，發現多數特教老師覺得平常工作量太大，無法協助執行或配合專業人員所給的建議。班上有專業介入需求的學生太多，老師難以兼顧到每個學生的目標...。此不但反應了啟智班與多障班老師平常沉重工作量，且與教育局當初規劃該方案的美意似乎有些落差，專業人員給予老師的建議反而造成其額外的負擔，此是否與教師的統整、融入各專業建議之能力，或是行政支援不足有關，則是值得再進一步探討之處。

根據 Karge 等人 (1995) 對加州中學資源教師所做的相關研究，發現老師態度與行政支援是影響有效合作的因素，老師認為教育行政當局應提供老師更多的資訊、資源與在職訓練。從本研究結果顯示，目前特教老師既已對專業團隊介入抱持肯定的態度，教育行政當局或學校如何提供特教老師充分的行政支援以協助其解決面臨的困境則為重要之課題。

第二節 不同背景變項之特教老師在參與專業團隊運作之差異分析

壹、不同性別之特教老師在參與專業團隊運作得分之差異情形

根據本問卷之基本資料填答結果，男性特教老師佔 17.9%，女性特教老師佔 82.1%。不同性別之特教老師，對專業團隊運作的「了解程度」，經由統計結果，其平均數男性特教老師為 2.847，女性特教老師為 3.021，表示男性特教老師對專業團隊運作的了解程度稍低於女性特教教師。進行 t 檢定時，發現男性特教老師與女性特教老師在專業團隊運作的「了解程度」上並未達到顯著差異。茲整理如下表 4-11。

表 4-11 不同性別特教老師在「了解程度」得分差異比較

性別	人數	平均數	標準差	t 值
1.男	17	2.847	.590	-1.222
2.女	78	3.021	.517	

不同性別之特教老師，在專業團隊運作的「基本態度」，經由統計結果，其平均數男性特教老師為 3.241，女性特教老師為 3.334，男性老教老師稍低於女性特教老師，但皆傾向抱持正向肯定的態度。兩者均在「角色定位」之得分較高，在「專業合作」得分較低。進行 t 檢定時，發現男性特教老師與女性特教老師在專業團隊運作的「基本態度」上並未達到顯著差異。茲整理如下表 4-12。

表 4-12 不同性別特教老師在「基本態度」各向度得分差異比較

向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
融入教學	1.男	17	3.227	.398	-.963
	2.女	78	3.333	.416	
專業合作	1.男	17	3.118	.342	-1.168
	2.女	78	3.235	.382	
角色定位	1.男	17	3.361	.438	-.542
	2.女	78	3.419	.392	
總量表	1.男	17	3.241	.320	-.988
	2.女	78	3.334	.357	

不同性別之特教老師，在專業團隊運作的「參與程度」，經由統計結果，其平均數男性特教老師為 2.971，女性特教老師為 3.075，男性特教老師在專業團隊運作的「參與程度」稍低於女性特教教師，但兩者皆傾向中等之參與程度。兩者均在「融入教學」之得分較高，在「專業合作」得分較低。進行 t 檢定時，發現男性特教老師與女性

特教老師在專業團隊運作的「參與程度」上並未達到顯著差異。茲整理如下表 4-13。

表 4-13 不同性別特教老師在「參與程度」各向度得分差異比較

向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
融入教學	1.男	17	3.216	.589	-.821
	2.女	78	3.321	.451	
專業成長	1.男	17	3.186	.513	-1.161
	2.女	78	3.338	.481	
專業合作	1.男	17	2.471	.662	-.366
	2.女	78	2.535	.653	
總量表	1.男	17	2.971	.518	-.836
	2.女	78	3.075	.456	

綜上所述，本研究中男性特教老師對專業團隊運作之「了解程度」、「基本態度」與「參與程度」皆略低於女性特教老師。兩者皆在「基本態度」之『角色定位』向度得分較高；男性特教老師在「參與程度」之『融入教學』向度、女性特教老師在『專業成長』向度得分較高。而兩者皆在「了解程度」、「基本態度」與「參與程度」之『專業合作』向度得分較低。兩者對專業團隊運作均抱持正向肯定之基本態度，其實際參與傾向中等之參與程度。目前雖然沒有任何文獻記載性別變項對專業團隊運作之影響，但根據本研究之結果，其可能原因為進入學校系統服務的專業人員，在性別比例上以女性居多，而兩性合作與相處可能對團體動力有某種程度之影響。

貳、不同年齡之特教老師在參與專業團隊運作得分之

差異情形

不同年齡之特教老師，在「了解程度」分量表上各組得分差異情形整理如下表 4-14，其單因子變異數分析之 F 值為 5.376 ($p < .01$)，達顯著水準，以 Scheffe'法進行事後比較，結果顯示第二組 (30-39 歲) 的特教老師對專業團隊的了解程度顯著高於第四組 (50 歲以上)。

表 4-14 不同年齡特教老師在「了解程度」得分差異比較

樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值	差異比較
1.29 歲以下	29	2.869	.343		
2.30-39 歲	34	3.2	.435	5.376**	2 > 4
3.40-49 歲	19	3.063	.462		
4.50 歲以上	13	2.6	.876		

** $p < .01$

不同年齡之特教老師，各組在「基本態度」量表各向度得分差異情形整理如下表 4-15。其中在「角色定位」向度之 F 值達顯著性 ($F = 2.699, p < .05$)，以 Scheffe'法進行事後比較，結果顯示並沒有任何兩組人員間達顯著，此可能原因為 F 考驗之 F 值接近 .05 顯著水準

的臨界值。

表 4-15 不同年齡特教老師在「基本態度」各向度得分差異比較

向度	樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	1.29 歲以下	29	3.355	.364	.745
	2.30-39 歲	34	3.273	.414	
	3.40-49 歲	19	3.399	.451	
	4.50 歲以上	13	3.209	.469	
專業合作	1.29 歲以下	29	3.144	.288	1.798
	2.30-39 歲	34	3.299	.400	
	3.40-49 歲	19	3.272	.417	
	4.50 歲以上	13	3.064	.394	
角色定位	1.29 歲以下	29	3.483	.325	2.699*
	2.30-39 歲	34	3.420	.406	
	3.40-49 歲	19	3.466	.356	
	4.50 歲以上	13	3.132	.507	
總量表	1.29 歲以下	29	3.336	.276	1.425
	2.30-39 歲	34	3.332	.365	
	3.40-49 歲	19	3.384	.378	
	4.50 歲以上	13	3.138	.404	

* $p < .05$

不同年齡之特教老師，各組在「參與程度」量表各向度得分差異情形整理如下表 4-16。其中在「專業成長」向度之 F 值達顯著性 ($F = 3.392, p < .05$)，以 Scheffe'法進行事後比較，結果顯示第二組 (30-39 歲) 的特教老師在「專業成長」之參與程度顯著高於第四組 (50 歲以上)。

表 4-16 不同年齡特教老師在「參與程度」各向度得分差異比較

向度	樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值	差異比較
融入教學	1.29 歲以下	29	3.218	.415	.621	
	2.30-39 歲	34	3.382	.447		
	3.40-49 歲	19	3.298	.509		
	4.50 歲以上	13	3.282	.633		
專業成長	1.29 歲以下	29	3.212	.544	3.392*	2 > 4
	2.30-39 歲	34	3.490	.380		
	3.40-49 歲	19	3.316	.415		
	4.50 歲以上	13	3.051	.575		
專業合作	1.29 歲以下	29	2.458	.609	.234	
	2.30-39 歲	34	2.588	.696		
	3.40-49 歲	19	2.541	.600		
	4.50 歲以上	13	2.473	.752		
總量表	1.29 歲以下	29	2.975	.421	1.025	
	2.30-39 歲	34	3.159	.437		
	3.40-49 歲	19	3.062	.460		
	4.50 歲以上	13	2.962	.626		

*p < .05

綜上所述，本研究中，以年齡 50 歲以上之特教老師在「了解程度」之得分較低；在「基本態度」方面，29 歲以下、30-39 歲、40-49 歲等三個年齡組的特教老師皆在『角色定位』得分較高；29 歲以下、40-49 歲、50 歲以上等三個年齡組的特教老師皆在『專業合作』得分較低；在「參與程度」方面，29 歲以下與 50 歲以上兩組之特教老師均在『融入教學』向度得分較高，30-39 歲與 40-49 歲兩組特教老師在『專業成長』向度得分較高，而各年齡組皆在『專業合作』之得分

較低。由上可知，老師的年齡與其對專業團隊的了解、態度與參與程度之間的相關性，是可再作進一步探討之處。

參、不同服務年資之特教老師在參與專業團隊運作得分之差異情形

不同服務年資之特教老師，各組在「了解程度」量表得分差異情形整理如下表 4-17，其單因子變異數分析之 F 值為 9.055 ($p < .001$)，達顯著水準，以 Scheffe' 法進行事後比較，結果顯示第二組(3-5 年)、第三組(6-10 年)、第四組(11-20 年)的特教老師對專業團隊的了解程度分別顯著高於第五組(21 年以上)，而第四組(11-20 年)之特教老師對專業團隊的了解程度顯著高於第一組(1-2 年)。

表 4-17 不同服務年資特教老師在「了解程度」得分差異比較

樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值	差異比較
1.1-2 年	19	2.821	.305		2 > 5
2.3-5 年	37	3.086	.399		3 > 5
3.6-10 年	13	3.138	.427	9.055***	4 > 1
4.11-20 年	10	3.520	.402		4 > 5
5.21 年以上	16	2.513	.727		

*** $p < .001$

不同服務年資之特教老師，各組在「基本態度」量表得分差異情形整理如下表 4-18。在「角色定位」向度之單因子變異數分析之 F 值為 4.280 ($p < .05$)，達顯著水準，以 Scheffe'法進行事後比較，結果顯示第四組（11-20 年）之特教老師顯著高於第五組（21 年以上）。

表 4-18 不同服務年資特教老師在「基本態度」各向度得分差異比較

向度	樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值	差異比較
融入教學	1.1-2 年	19	3.338	.354	1.752	
	2.3-5 年	37	3.247	.348		
	3.6-10 年	13	3.363	.524		
	4.11-20 年	10	3.600	.322		
	5.21 年以上	16	3.223	.519		
專業合作	1.1-2 年	19	3.140	.348	1.692	
	2.3-5 年	37	3.185	.321		
	3.6-10 年	13	3.372	.442		
	4.11-20 年	10	3.400	.387		
	5.21 年以上	16	3.125	.433		
角色定位	1.1-2 年	19	3.436	.342	4.280**	4 > 5
	2.3-5 年	37	3.398	.352		
	3.6-10 年	13	3.516	.406		
	4.11-20 年	10	3.714	.233		
	5.21 年以上	16	3.125	.486		
總量表	1.1-2 年	19	3.313	.295	2.784*	4 > 5
	2.3-5 年	37	3.281	.303		
	3.6-10 年	13	3.419	.390		
	4.11-20 年	10	3.580	.276		
	5.21 年以上	16	3.159	.440		

* $p < .05$

** $p < .01$

不同服務年資之特教老師，各組在「參與程度」量表得分差異情形整理如下表 4-19。在「融入教學」向度單因子變異數分析之 F 值雖達顯著水準 ($F = 2.625, < .05$)，以 Scheffe'法進行事後比較，結果顯示並沒有任何兩組人員間達顯著，此可能原因為 F 考驗之 F 值接近 .05 顯著水準的臨界值。

表 4-19 不同服務年資特教老師在「參與程度」各向度得分差異比較

向度	樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	1.1-2 年	19	3.088	.471	2.625*
	2.3-5 年	37	3.369	.370	
	3.6-10 年	13	3.299	.474	
	4.11-20 年	10	3.622	.386	
	5.21 年以上	16	3.201	.639	
專業成長	1.1-2 年	19	3.167	.633	2.416
	2.3-5 年	37	3.396	.382	
	3.6-10 年	13	3.333	.414	
	4.11-20 年	10	3.583	.317	
	5.21 年以上	16	3.094	.564	
專業合作	1.1-2 年	19	2.383	.643	.848
	2.3-5 年	37	2.506	.710	
	3.6-10 年	13	2.571	.474	
	4.11-20 年	10	2.843	.378	
	5.21 年以上	16	2.491	.772	
總量表	1.1-2 年	19	2.885	.494	2.142
	2.3-5 年	37	3.102	.402	
	3.6-10 年	13	3.077	.376	
	4.11-20 年	10	3.364	.307	
	5.21 年以上	16	2.946	.628	

* $p < .05$

綜上所述，不同服務年資之特教老師對專業團隊運作之「了解程度」方面，以 11-20 年與 6-10 年資組別特教老師之了解程度較高，而 1-2 年之最資淺與 21 年以上之最資深特教老師的了解程度較低；在「基本態度」方面，1-2 年、3-5 年、6-10 年與 11-20 年等四個年資組別之特教老師皆在『角色定位』向度得分較高，而 1-2 年、3-5 年、11-20 年與 21 年以上等四個年資組別之特教老師皆在『專業合作』向度得分較低；在「參與程度」方面，1-2 年、3-5 年、6-10 年等三個年資組別之特教老師皆在『專業成長』向度得分較高，而 11-20 年與 21 年以上年資組別之特教老師在『融入教學』向度得分較高。所有年資組別之特教老師皆在『專業合作』向度得分較低。

羅鈞令於民國 88 年間，針對台北市專業團隊的運作現況，所提到的建議之一是--相關專業人員之間的溝通，包括特教老師和治療師之間，需要很多接觸和討論時間，透過雙向溝通才能建立一個好的、互相信任的關係，也才能有好的合作。由此可知，「合作」是一個動態的過程，需要時間的歷練與經驗的培養，再加上老師有自我改變的彈性，才能建立良好的合作默契與純熟的合作溝通技巧，而年資深淺多少可反應出老師在這方面的時間歷練與經驗多寡。由本研究結果，可知年資深淺將會造成特教老師在專業團隊運作的了解 態度與參與

程度上的差異情形。

肆、不同學歷背景之特教老師在參與專業團隊運作得分之差異情形

不同學歷背景之特教老師，各組在專業團隊運作的「了解程度」量表得分差異情形整理如下表 4-20。經由統計結果，其平均數以學士後特教師資班之特教老師得分較高 ($M = 3.070$)，其次依序分別為師範院校特教系（所組）畢業及具一般教師資格 ($M = 2.964$)，且曾修習 20 個以上特教學分背景之特教老師 ($M = 2.904$) 進行 t 檢定時，發現各組背景之特教老師在專業團隊運作的「了解程度」上並未達到顯著差異。

表 4-20 不同學歷背景特教老師在「了解程度」得分差異比較

樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值
1. 師範院校特教系（所組）畢業	33	2.964	.514	
2. 具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分	25	2.904	.742	.785
3. 學士後特教師資班	37	3.070	.353	

不同學歷背景之特教老師，各組在專業團隊運作的「基本態度」量表得分差異情形整理如下表 4-21。經由統計分析，在『融入教學』

向度之平均數以具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分特教老師為較高 ($M = 3.343$)；在『專業合作』向度平均數以具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分特教老師較高 ($M = 3.253$)；在『角色定位』向度之平均數以師範院校特教系（所組）畢業特教老師較高 ($M = 3.524$)。進行單因子變異數分析時，發現各組之特教老師在各向度之得分並未達到顯著差異。

表 4-21 不同學歷背景特教老師在「基本態度」各向度得分差異比較

向度	樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	1. 師範院校特教系（所組）畢業	33	3.333	.396	.234
	2. 具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.343	.476	
	3. 學士後特教師資班	37	3.278	.391	
專業合作	1. 師範院校特教系（所組）畢業	33	3.187	.363	.219
	2. 具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.253	.409	
	3. 學士後特教師資班	37	3.212	.374	
角色定位	1. 師範院校特教系（所組）畢業	33	3.524	.355	2.160
	2. 具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.337	.490	
	3. 學士後特教師資班	37	3.355	.354	
總量表	1. 師範院校特教系（所組）畢業	33	3.356	.316	.353
	2. 具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.314	.419	
	3. 學士後特教師資班	37	3.285	.336	

不同學歷背景之特教老師，各組在專業團隊運作的「參與程度」量表得分差異情形整理如下表 4-22。經由統計分析，在『融入教學』向度之平均數以具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分特教老師較 (M = 3.356)；在『專業成長』向度之平均數以學士後特教師資班之特教老師較高 (M = 3.419)；在『專業合作』向度之平均數以具一般教師資格，且曾修習 20 個以上特教學分特教老師為較高 (M = 2.669) 進行單因子變異數分析時，發現各組之特教老師在各向度之得分並未達到顯著差異。

表 4-22 不同學歷背景特教老師在「參與程度」各向度得分差異比較

向度	樣本組別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	1. 師範院校特教系 (所組) 畢業	33	3.209	.522	.965
	2. 具一般教師資格, 且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.356	.530	
	3. 學士後特教師資班	37	3.348	.389	
專業成長	1. 師範院校特教系 (所組) 畢業	33	3.222	.587	1.574
	2. 具一般教師資格, 且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.267	.511	
	3. 學士後特教師資班	37	3.419	.346	
專業合作	1. 師範院校特教系 (所組) 畢業	33	2.511	.685	.956
	2. 具一般教師資格, 且曾修習 20 個以上特教學分	25	2.669	.618	
	3. 學士後特教師資班	37	2.436	.644	
總量表	1. 師範院校特教系 (所組) 畢業	33	2.990	.518	.545
	2. 具一般教師資格, 且曾修習 20 個以上特教學分	25	3.113	.512	
	3. 學士後特教師資班	37	3.077	.385	

綜上所述,具不同學歷背景之特教老師大致了解專業團隊運作內容,對專業團隊運作亦抱持正向肯定的態度,在「參與程度」方面,三組教師皆在『專業合作』向度之得分較低,可見『合作』能力是特教老師需再加強的地方。

伍、不同接觸經驗之特教老師在參與專業團隊運作得分之差異情形

與專業人員不同接觸經驗之特教老師,各組在專業團隊運作的「了解程度」量表得分差異情形整理如下表 4-23。經由統計分析,其平均數曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師為 3.052,未曾有接觸經驗之特教老師為 2.200,表示曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師,其對專業團隊運作的了解程度高於未曾有接觸經驗之特教老師。進行 t 檢定時,發現不同接觸經驗之特教老師在專業團隊運作的「了解程度」上達到顯著差異 ($p < .001$)。

表 4-23 不同接觸經驗特教老師在「了解程度」得分差異比較

接觸經驗	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
1. 曾經接觸	88	3.052	.474	4.474***	1 > 2
2. 未曾接觸	7	2.200	.622		

*** $p < .001$

與專業人員不同接觸經驗之特教老師，各組在專業團隊運作的「基本態度」量表得分差異情形整理如下表 4-24。經由統計分析，其平均數曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師為 3.340，未曾有接觸經驗之特教老師為 3.029，表示曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師在專業團隊運作的「基本態度」高於未曾有接觸經驗之特教老師，兩者皆抱持正向肯定的態度，且均在『角色定位』向度得分較高，在『專業合作』向度得分較低。進行 t 檢定時，發現兩組特教老師在『專業合作』($p < .001$)、『角色定位』($p < .05$)之得分達到顯著差異。

表 4-24

不同接觸經驗特教老師在「基本態度」各向度得分差異比較

向度	接觸經驗	人數	平均數	標準差	t 值	差異比較
融入教學	1. 曾經接觸	88	3.334	.413	1.702	
	2. 未曾接觸	7	3.061	.349		
專業合作	1. 曾經接觸	88	3.239	.379	5.222***	1 > 2
	2. 未曾接觸	7	2.905	.131		
角色定位	1. 曾經接觸	88	3.433	.377	2.156*	1 > 2
	2. 未曾接觸	7	3.102	.558		
總量表	1. 曾經接觸	88	3.340	.345	2.315*	1 > 2
	2. 未曾接觸	7	3.029	.317		

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

與專業人員不同接觸經驗之特教老師，在專業團隊運作的「參與程度」量表得分差異情形整理如下表 4-25。經由統計分析，其平均數曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師為 3.086，未曾有接觸經驗之特教老師為 2.682，表示曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師在專業團隊運作的「參與程度」高於未曾有接觸經驗之特教老師。曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師在『專業成長』向度之得分較高，而未曾有接觸經驗之特教老師在『融入教學』向度之得分較高，而兩者均在『專業合作』向度之得分較低。進行 t 檢定時，發現與專業人員不同接觸經驗之特教老師在「參與程度」分量表之各向度得分皆未達到顯著差異。

表 4-25
不同接觸經驗特教老師在「參與程度」各向度得分差異比較

向度	接觸經驗	人數	平均數	標準差	t 值
融入教學	1. 曾經接觸	88	3.326	.442	1.091
	2. 未曾接觸	7	3.000	.780	
專業成長	1. 曾經接觸	88	3.341	.437	1.226
	2. 未曾接觸	7	2.929	.881	
專業合作	1. 曾經接觸	88	2.560	.629	1.979
	2. 未曾接觸	7	2.061	.812	
總量表	1. 曾經接觸	88	3.086	.426	1.361
	2. 未曾接觸	7	2.682	.777	

綜上所述，與專業人員不同接觸經驗的特教老師，在專業團隊運作之「了解程度」方面，曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師高於未曾有接觸經驗的特教老師；在專業團隊運作之「基本態度」方面，曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師明顯高於未曾有接觸經驗的特教老師，而兩組均在『角色定位』向度得分較高、『專業合作』得分較低；在專業團隊運作之「參與程度」方面，曾經與專業人員有接觸經驗之特教老師在『專業成長』向度得分較高、未曾有接觸經驗的特教老師在『融入教學』向度得分較高；而兩組皆在『專業合作』向度之得分較低。可見與專業人員有接觸經驗的特教老師，其對專業團隊運作的態度較為正向，也較為積極參與團隊合作並追求專業成長。

國內外的相關文獻中，提到「經驗」是影響合作溝通的因素之一。Foley (1994) 發現具有較多經驗的老師，其對於教育及專業人員角色責任與社區機構資源服務所具備之知識較多，其參與合作的頻率也較高。而 Pamela (1997) 亦認為所有的老師皆需具備合作的技巧、態度與經驗，並從中體會合作對自己與學生的益處。在廖華芳於 85 年度主持台北縣身心障礙學童專業整合介入計畫之研究結果中，有 88% 參與之專業人員都覺得經此計畫後，對學童服務共識度有加強，80% 認為參與此計畫對其專業品質與標準有提昇。團隊成員之間透過

不停的討論與溝通，也從中學習尊重彼此的專業，並且互相學習與支持。由此可見接觸經驗對專業團隊運作效能之重要性！

總結本節的研究結果，不論從性別、年齡、服務年資、學歷背景、任教班別、接觸經驗等任一背景變項切入，探討其與特教老師對專業團隊運作之「了解程度」、「基本態度」與「參與程度」之關係，研究結果顯示，目前啟智班與多障班特教老師普遍能夠了解專業團隊運作之內容，惟對於尋求專業人員到校服務的程序所具知識稍顯不足。啟智班與多障班特教老師對專業團隊運作亦抱持正向肯定的態度，其參與程度為中等之參與程度，然在『專業合作』方面稍低，可見「合作」的知識與技能是啟智班與多障班特教老師需再加強之重點。而專業之人力、時間、行政支援的缺乏，以及團隊運作模式的類型等，皆會影響特教老師對專業團隊運作之參與。

第三節「了解程度」與「基本態度」預測「參與程度」之分析

本節乃在探討國小特教老師對專業團隊運作之「了解程度」、「基本態度」等兩個預測變項，對校標變項「參與程度」之預測效果。

「了解程度」、「基本態度」與「參與程度」三變項間之相關係數如表 4-26 所示，此三個變項間之相關皆達顯著水準。其中，特教老師在「了解程度」與「參與程度」的三個向度（融入教學、專業成長、專業合作）之反應上，其之間的關係呈現顯著的正相關；特教老師在「基本態度」的三向度（融入教學、專業合作、角色定位）與「參與程度」三向度的反應關係上，亦呈現顯著的正相關。由此可知，對專業團隊內涵愈了解、對專業團隊抱持態度愈正向之特教老師，其對專業團隊的參與程度也愈高。

由表 4-27 可知，多元相關係數為.607，其聯合解釋變異量為.368，亦即「了解程度」、「基本態度」之『融入教學』兩變項可聯合預測「參與程度」之 36.8% 的變異量。就個別變項的解釋來看，以「了解程度」層面的預測力較高，其解釋量為 28.7%，其次為「基

本態度」之『融入教學』層面，其解釋量為 8.10 %。

表 4-26 「了解程度」、「基本態度」與「參與程度」三變項

與總量表間之相關係數矩陣

向度	參與程度			總量表	
	融入教學	專業成長	專業合作		
了解程度	.470**	.491**	.448**	.703**	
融入教學	.448**	.388**	.403**	.731**	
基本態度	專業合作	.397**	.394**	.361**	.692**
角色定位	.356**	.382**	.401**	.720**	

**p < .01

表 4-27 特教老師對專業團隊的了解程度與基本態度預測

參與程度之逐步多元迴歸分析摘要表

模式 (變項)	多元相關係 數 R	決定係數 R ²	增加解釋量 △R	F 值	淨 F 值	標準化 迴歸係數 Beta
了解程度	.536	.287	.287	37.431	37.431	.410
基本態度 (融入教學)	.607	.368	.081	26.781	11.789	.311

綜合上述分析，可知特教老師對專業團隊運作的「了解程度」與「基本態度」，對其「參與程度」具有預測效果。其中以「了解程度」預測參與程度之效果較高。此可與 Idol 在其「合作諮詢」相關論著中，認為所有團隊成員必須具充分的知識基礎與個人態

度之理論相互印證。因此，若要提昇特教老師對專業團隊運作之參與程度，首要激發特教老師對於「合作」的覺知，協助其了解「合作」的方式與內容，進而改變其對團隊合作的態度等為可行的切入策略。