

國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班
碩士論文

指導教授:魏俊華 先生

高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作現況
調查研究

研究生:李小梅 撰

中華民國九十七年八月



國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班
碩士論文

高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作現況
調查研究

研 究 生：李小梅 撰

指導教授：魏俊華 先生

中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系碩士班

本班 李小梅 君

所提之論文 高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作現況調查研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：林坤燦
(學位考試委員會主席)

劉明松

張俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月 日

國立台東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育學 系(所)
碩士在職專班 97 學年度第 暑期 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作現況調查研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			✓

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。
上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：張修華 (親筆簽名)

研究生簽名：李小梅 (親筆正楷)

學 號：1994022 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 14 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

誌謝辭

四個暑假的研究所生活晃眼即過，在甘苦交集的研究歷程中，首先要感謝指導教授魏俊華先生所給予的指導和觀念的啟發，無論在研究方法或是論文撰寫方面，魏老師均給予莫大的啟示，僅此致上最誠摯的謝意。其次感謝劉明松教授與林坤燦教授對論文的細心審閱與建議，使我獲益良多，亦使本論文得以更加周延完善。

此外，在我需要的時候，老公俊欽體貼照顧兒子，協助整理家務讓我無後顧之憂；王惠宜治療師、朱璧瑞主任對論文內容惠賜卓見，岳宏老師在統計軟體的運用上給予指導，他們使我充滿溫馨與感激。另外感謝秀琴、曉卿、千瑜、瑩如、妮穎在論文寫作過程中的相互打氣，在這一路苦痛與歡愉的歲月裡，得幸遇著許多善意的人們，因為他們的善意，提供有形或無形的協助，才能成就今日的我。

最後，僅以此書獻給我的父母，李萬立先生及徐辛庚女士，感謝他們的培育與教養。

李小梅 謹識

2008.08.14

高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作 現況調查研究

作者:李小梅

國立台東大學特殊教育學系

摘 要

本研究主要目的在探討高雄縣國小特教班教師對於參與專業團隊運作時之了解程度、基本態度、參與程度以及所面臨困難。研究方法採調查法及訪談為主，調查對象為 174 名高雄縣國小身心障礙類特教班老師，並引用曾美娟(2003)所編之「台北市國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查研究問卷」作為研究工具，所得資料以 t 考驗、單因子變異數分析、Scheffé 事後比較法、多元迴歸分析等統計方法進行處理。

本研究之主要發現如下：

- 一、特教老師大致了解專業團隊運作的基本內容，但在申請到校服務的程序上較不熟悉。
- 二、國小特教班教師對於參與專業團隊運作，基本態度都是抱持著正向且肯定的態度。
- 三、特教老師對於專業團隊運作之參與程度為中等程度，在「專業成長」之參與程度較高，其次為「融入教學」，在「專業合作」之參與程度最低。
- 四、特教老師在參與專業團隊運作時所面臨的困難，主要在於「溝通問題」與「行政支援」兩方面。
- 五、不同年齡的特教老師，在專業團隊運作之態度上有顯著差異。
- 六、不同區域的特教老師，在專業團隊運作之參與程度上有顯著差異。
- 七、特教老師對專業團隊運作的了解程度與基本態度，可解釋其參與程度 75.9% 的變異量，其中以基本態度變項的角色定位向度的預測效果最高。

最後，本研究根據上述發現，提出對教育相關單位、特殊教育教師、專業團隊人員及未來研究等四方面的相關建議。

關鍵詞:專業團隊運作、國小特教班教師

A Study on Participation of Elementary Special Teachers in Collaborative Team in Kaohsiung County.

Hsiao-Mei Li

Abstract

The purpose of this study was to understand the knowledge, Attitude, participation and difficulties of elementary special educators in collaborative team in Kaohsiung County.

The questionnaire designed by Mei-Chuan Tseng(2003) "The participation of elementary school special education teachers in collaborative team" was used in this survey study. The sample was drawn from 174 elementary special teachers in Kaohsiung County. The obtained data were analyzed by t-test, one-way ANOVA, Scheffé post hoc multiple comparisons and multiple stepwise regression.

The main findings were as follows:

1. The special teachers generally have a basic understanding of the content of collaborative team service, but not familiar with the procedure of seeking for the assistance of professionals.
2. The special teachers have a positive attitude toward the collaborative team service.
3. The level of participation of special teachers in the collaborative team is on the average. The highest domain they participate is "professional growth", "integrating therapies into instruction" is next, and the lowest is "professional collaboration".
4. The difficulties special teachers encounter in the collaborative team service is mainly in "communication" and "administrative support".
5. There were significant differences in the knowledge, attitude and the level of participation among special teachers with different age.
6. There were significant differences in the knowledge, attitude and the level of participation among special teachers with different area of teaching.
7. The knowledge and attitude of special teachers toward collaborative team service can explain 75.9% variance of the participation, and the "their roles in the collaborative team of attitude" domain assumes a better forecast effect.

Further discussion was made on the basis of the previous findings, and suggestions on the education units, professional team services, special educators and future research were offered.

Key Words: Collaborative team service, Elementary special educators.

目錄

中文摘要	i
英文摘要	ii
目錄	iii
表次	vi
圖次	x

第一章 緒論

第一節 研究問題背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	5
第三節 名詞釋義	6
第四節 研究範圍與限制	8

第二章 文獻探討

第一節 專業團隊的定義與發展	9
第二節 專業團隊的組織成員	17
第三節 特殊教育專業團隊的運作模式	22
第四節 高雄縣專業團隊的組織與運作	27

第三章 研究設計

第一節 研究架構	31
----------	----

第二節 研究對象-----	33
第三節 研究工具-----	35
第四節 實施程序-----	39
第五節 資料處理與分析-----	40

第四章 結果與討論

第一節 基本資料分析-----	41
第二節 國小特教老師參與專業團隊運作之現況分析-----	43
第三節 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-----	64
第四節 了解程度與基本態度對特教老師參與度之預測效果-----	91
第五節 特教老師訪談內容分析-----	94

第五章 結論與建議

第一節 結論-----	97
第二節 建議-----	101

參考文獻

壹、中文部份-----	106
貳、西文部份-----	110

附錄

附錄一 高雄縣國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查問卷

-----112

附錄二 同意書-----117

附錄三 受訪者訪談記錄-----118



表 次

表2-1-1各國在特殊教育專業團隊之發展沿革相關法令彙整表-----	13
表2-1-2我國特殊教育專業團隊相關法令彙整表-----	16
表2-2-1特殊教育專業人員職稱與角色-----	17
表2-2-2專業團隊人員職掌分工-----	19
表2-2-3特殊教育專業人員之服務重點說明-----	20
表 3-2-1 高雄縣國民小學特教班設置概況-----	33
表3-2-2訪談教師一覽表-----	34
表3-3-1問卷架構-----	36
表3-3-2訪談大綱-----	38
表4-1-1教師基本資料-----	42
表 4-2-1 國小特教老師在前三分量表之平均數與標準差-----	43
表 4-2-2 國小特教老師在「了解程度」的分量表，各題次的得分-----	44
表 4-2-3 特教老師在基本態度分量表各項度之平均數、標準差-----	45
表4-2-4特教老師在基本態度-融入教學各題之得分-----	46
表 4-2-5 特教老師在基本態度-專業合作各題之得分-----	48
表 4-2-6 特教老師在基本態度-角色定位分量表各題之得分-----	49
表 4-2-7 特教老師在參與程度分量表各項度之平均數、標準差-----	50
表 4-2-8 特教老師在參與程度分量表-融入教學各題之得分-----	52

表 4-2-9 特教老師在參與程度分量表-專業成長各題之得分-----	53
表 4-2-10 特教老師在參與程度分量表-專業合作各題之得分-----	55
表 4-2-11 特教老師在面臨困難之勾選排序-----	56
表 4-2-12 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於 「溝通問題」部份之分析-----	58
表 4-2-13 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於 「教師知能」部份之分析-----	59
表 4-2-14 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於 「行政支援」部份之分析-----	61
表 4-2-15 勾選其它困難內容彙整表-----	62
表 4-3-1 不同性別特教老師在「了解程度」之得分差異比較-----	64
表 4-3-2 不同性別特教老師在「基本態度」之各分向度得分差異比較----	65
表 4-3-3 不同性別特教老師在「參與程度」各向度之得分差異比較----	66
表 4-3-4 不同年齡特教老師在「了解程度」之得分差異比較-----	67
表 4-3-5 不同年齡特教老師在「基本態度」各向度之得分差異比較----	68
表 4-3-6 不同年齡特教老師在「參與程度」各向度之得分差異比較----	71
表 4-3-7 不同服務年資特教老師在「了解程度」之得分差異比較-----	72
表 4-3-8 不同服務年資特教老師在「基本態度」各向度之得分差異比較-	74
表 4-3-9 不同服務年資特教老師在「參與程度」各向度之得分差異比較-	76

表 4-3-10 不同服務區域特教老師在「了解程度」之得分差異比較-----	77
表 4-3-11 不同服務區域特教老師在「基本態度」之各分向度 得分差異比較-----	78
表 4-3-12 不同服務區域特教老師在「參與程度」之各分向度 得分差異比較-----	80
表 4-3-13 不同聘任資格特教老師在「了解程度」之得分差異比較-----	81
表 4-3-14 不同聘任資格特教老師在「基本態度」之各分向度 得分差異比較-----	82
表 4-3-15 不同聘任資格特教老師在「參與程度」之各分向度 得分差異比較-----	83
表 4-3-16 不同任教班別特教老師在「了解程度」之得分差異比較-----	85
表 4-3-17 不同任教班別特教老師在「基本態度」之各分向度 得分差異比較-----	86
表 4-3-18 不同任教班別特教老師在「參與程度」之各分向度得分差異比較 -----	87
表 4-3-19 不同變項因素教師於參與專業團隊運作時所面臨 最大困難彙整表-----	89
表 4-4-1 了解程度、基本態度對參與程度之逐步多元迴歸分析摘要表--	91
表 4-4-2 了解程度、基本態度對參與程度(融入教學)之	

逐步多元迴歸分析摘要表-----	92
------------------	----

表 4-4-3 了解程度、基本態度對參與程度(專業成長)之

逐步多元迴歸分析摘要表-----	92
------------------	----

表 4-4-4 了解程度、基本態度對參與程度(專業合作)之

逐步多元迴歸分析摘要表-----	93
------------------	----



圖 次

圖 3-1-1 研究架構-----	31
-------------------	----



第一章 緒論

第一節 研究問題背景與動機

一、研究問題背景

在當前「融合教育」與「回歸主流」的趨勢下，特殊教育當不能獨立於普通教育之外，因為特殊教育最終的目的仍希望特殊學生回歸於主流社會。適逢教育部於八十九學年度實施九年一貫課程，九年一貫課程提供了跟以往很不一樣的教學目標與課程內容，課程變得彈性、多元化與人本化（王國華，2000）。而隨著時代社會之變遷、回歸主流與融合教育等特教理念之推展，再加上法令對於身心障礙者教育權之保障，使得愈來愈多之身心障礙者得以進入原本拒絕他們之普通學校（鈕文英，1998；蕭夙娟，1996）。但因為身心障礙者個別差異大、障礙類別多，障礙程度也各有不同，嚴重者常伴隨其他障礙而成多重障礙的情況，他們會因其不同障礙而有不同的需求，單一的專業服務已無法滿足身心障礙者的所有需求，宜有效結合其他專業人員為他們提供完整而全面性的評估、診斷和教育（洪麗瑜、鈕文英，1997），因此在順應融合教育潮流的同時，特殊班也應走出以往固守的象牙塔，尋求更開放的教學環境與來自各方的教學資源，包含學校的資源、家長的資源、社區的資源等，都應予以整合並有效運用。而特殊教育的服務，除了提供專業的教學服務之外，還包括相關專業人員的服務如醫師、職能治療師、語言治療師、物理治療師、社會工作師、臨床心理學家及其他相關專業人員等等（簡明建、邱金滿，2000）。

以高雄縣而言，目前學齡兒童中，經鑑輔會安置的總人數共有4015人，扣除學習障礙的學生795人後，其餘障礙類別的學生尚有3220人（高雄縣政府，2007a）。在普通班中不只是輕度障礙的學生增加，許多中度甚至重度的學生也安置在普通

班並接受不分類資源班的服務，更遑論以安置中重度為主的自足式特教班，多重障礙及極重度的學生原本更是佔了絕大多數。這些安置在身心障礙類特教班的學生，單純的特教教師服務已無法滿足學生需求，需要完整的特殊教育服務，而相關專業團隊服務更是不可獲缺的一環（鈕文英，1998）。為了使身心障礙學生在教育環境中得到適性教育，乃必須配合實施適當的醫療或復健服務，以便能將教育服務的潛在障礙予以去除。可見在身心障礙者的教育體制中，仍無法脫離醫療復健服務的提供。此觀點使對特殊學生的教育系統不再只考量學生的認知學習問題，而能全面性地思考學生的發展需求（陳麗如，1994）。綜合性的復建已是世界趨勢，而隨著障礙嚴重的學生逐漸回到學校體系，學生問題的複雜性已不是特殊教育教師單一專業可以解決的，為了提供障礙學生合適而周全的服務，應結合教育、醫療、社工及福利體系等各領域的專業人員，形成一個專業整合的服務系統（簡明建、邱金滿，2000）。

在目前特殊教育中，除了特教專業人員外，其他相關專業人員投入教育體系的問題似乎逐漸受到重視，因此與專業人員之間的合作，建立特教教師週邊的專業支持系統，是許多實務工作者及特教學者專家一致的期望（蕭夙娟，1996）。Rapport (1995)認為特教相關專業服務的提供，是為了使學生獲得基本的學習機會(basic floor of opportunity)及平等參與學校生活的機會(access to equal opportunity)。鈕文英（1998）指出Dodge和Mallard在1992的文獻中認為：專業團隊的做法對很多不同障礙類型的兒童都顯出成效。而專業團隊的建立是為了使有限的資源，透過整合以發揮最大的功能，以避免因各單位的橫向聯繫不夠、各自為政，而使得資源或被過度、重疊使用，或有不足、缺乏的現象，因而造成資源浪費；並清除因本位主義而造成的溝通、聯繫、合作的障礙，以避免家長或因此而過度且重疊使用資源或遍尋不著所需的弊端，使得身心障礙學生的特殊需求能獲得充分滿足。

二、研究動機

根據研究背景可知專業團隊在特殊教育上具有具足輕重的角色，但專業團隊包含各類具有專業背景人員，不同專業背景其專長及服務內容各不相同，由於身心障礙學生差異性大，同一障礙類別所需專業人員不盡相同，因此當特教教師或特教業務承辦人員發覺校內有需要專業團隊服務需求之學生時，必須有能力去辨別學生所需之專業服務為哪一類，且也須了解要如何替學生申請專業團隊服務，因此特教教師對於專業團隊是否有足夠的了解就相當的重要，此為本研究動機之一。

由於在不同縣市的專業團隊運作有著不同的方式，在專業人員的聘任方面，部分縣市以專任人員為主而兼任人員為輔、有些縣市以專任人員為主醫療院所為輔，而以高雄縣而言則是以兼任人員為主專任人員為輔；而以服務方式來看，均為實施到校服務，而不同的運作方式對身心障礙學生而言帶來的功能與成效也不盡相同，特殊教育專業團隊因此與醫療模式在對象上最大的不同，是在醫院中專業人員接觸的對象主要為個案及其家長，但在學校中，除了個案之外教師及行政人員則是主要的對象，特別是特教教師與專業人員的互動最為密切，但國內外針對教師參與專業團隊運作情形的研究至今仍不多見，因此了解特教教師對於專業團隊的參與情形，為本研究動機之二。

九十四學年度研究者服務學校承辦專業團隊分區中心，在與治療師溝通服務方式時發現，雖然教育處一直與治療師宣導以實施間接服務模式為主要，但前往學校實施服務時，學校所負責的人員及家長卻並未完全具有如此的觀念，常常是治療師獨自實施直接服務，相關人員並未到場，甚至部分學校只負責提供場地及協助通知個案到場，對於服務內容卻是不聞不問，專業團隊成員中特教教師是其中的一份子，但卻在專業人員到校服務時有部份教師置身事外，這往往導致服務成效不彰；而家長及教師卻是時常反映團隊到校服務時數過少，不如到醫療院所治療，殊不知醫療體系之復健治療與教育體系之團隊服務是有其差異性，而這更顯示出教師對專業團隊的不了解及團隊人員與老師、家長之間的溝通出現問題，何以會造成這樣的狀況，了解特教教師在參與團隊運作時是否有所困難，為本研究動機之三。

特教教師與專業人員之間的合作若能夠更為密切，在經費短缺的情況下不浪費每一次專業人員到校時間，能透過充分的溝通與協調，提供身心障礙學生最完整的特殊教育服務，因此希望藉由本研究，探討特教班老師對專業團隊的了解程度、基本態度與參與的程度，並討論其在參與團隊服務是否遭遇到無法解決的困難，進而提供建議給教育主管單位，將來在推行專業團隊服務及辦理提升教師專業素養相關研習課程時做為參考，以期提昇高雄縣特殊教育服務品質。



第二節 研究目的與待答問題

本研究旨在探討高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作情形，其中包含了對於目前高雄縣專業團隊運作情形的了解程度、基本態度、參與程度及在參與專業團隊運作時是否遭遇困難，研究目的與待答問題如下：

一、研究目的

- (一)探討高雄縣國小特教班教師對「專業團隊」的了解程度、基本態度、參與程度以及面臨的困難處。
- (二)比較不同背景因素的國小特教班教師對「專業團隊」的了解程度、基本態度、參與程度以及面臨的困難處的差異情形。
- (三)高雄縣國小特教班教師對「專業團隊」的了解程度與基本態度對其參與度之預測效果。
- (四)綜合上述研究結果，針對規劃專業團隊服務及提昇特教班教師參與度提出建議，作為教育行政機關及學校單位實施專業團隊合作之參考。

二、待答問題

依據上述研究目的，研究者將本研究之待答問題概述如下：

- (一)國小特教班教師對「專業團隊」的了解、態度、參與程度以及面臨困難為何？
- (二)不同背景變項之特教班教師，其在「專業團隊」的了解、態度、參與程度及面臨困難上的差異情形為何？
- (三)國小特教班教師對「專業團隊」之了解程度與基本態度，對其參與程度之預測效果為何？

第三節 名詞釋義

本節針對研究中重要的名詞及易混淆的基本概念進行解釋，茲將本研究有關之重要的名詞涵義界定如下：

一、國小特教班教師

依據師資培育法第八條至第十一條規定(行政院，2005)，完成師資職前教育訓練課程，進行半年之教育實習課程，獲頒修畢師資職前教育證明書後，始能參加教師資格檢定。俟通過檢定後，由中央主管機關發給教師證書。而取得特殊教育教師證書後，經過教師甄試或公費分發，進入國小特教班擔任教師職務工作者，即為國小特教班教師。

本研究所指高雄縣國小特教班教師，係指目前任教於高雄縣普通國小之身心障礙類特教班(不分類資源班、自足式特教班及巡迴輔導班)之特殊教育教師，包含長期代理及短期代課之教師，其教師員額編制為一班兩名。

二、專業團隊

於特殊教育法第十七條與第二十二條(教育部，2004)中規定，特殊教育學校(班)，應依實際需要置特殊教育教師、相關專業人員及助理人員；而身心障礙者的診斷與教學，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助。另外在「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」(教育部，1999a)第二條中所稱之專業團隊是指：「為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務。」

而本研究所指的專業團隊，係指在高雄縣實際提供治療服務的專業人員，包括物理治療師、職能治療師、心理諮商師、語言治療師與專科醫生等，以巡迴的方式，對身心障礙學生進行直接服務、間接服務及諮詢服務，並與個案家長及教

師，透過團隊合作模式共同致力於個案的學習上。

三、參與專業團隊運作

係指特教班教師於專業團隊人員到校時，以共同協助合作方式對學生進行輔導，且將專業團隊人員到校服務後所填之家庭作業單轉交給家長，讓家長可以根據家庭作業單讓學生在家持續練習，並透過討論將相關專業人員每次到校的建議，融入教學與個別教育計畫中，進而於每次專業人員到校時，提供教學回饋及建議並隨時討論與修正。

本研究所指參與專業團隊運作，為當每個專業團隊成員到校服務時，該校特殊教育教師以合作的方式和專業人員共同進行個案評估、擬定、執行IEP，以及將治療融入教學等項目之參與程度。受試者在曾美娟(2003)所編之問卷「參與程度」部分的得分分數越高，表示受試者對專業團隊的參與程度越高。

第四節 研究範圍與限制

一、 研究範圍

(一) 研究對象

本研究以任教於高雄縣國小特教班之教師為對象。

(二) 研究內容

本研究指在探討高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作情形，並探究不同背景變項之教師是否會有所差異，及探究對於專業團隊的了解程度及基本態度是否可以預測其在參與專業團隊運作的程度。

(三) 研究方法

本研究主要採用問卷調查法，研究工具為曾美娟(2003)編制之問卷內容。

二、 研究限制

(一) 研究對象

本研究僅以高雄縣國小特教班教師為研究對象，結果不宜推論至其他教育階段之特教班，亦無法推論至其他縣市特教班。

(二) 研究工具

本研究所使用之問卷是以特教教師為主要考量而設計，因此並不適用於專業團隊中其他成員。

第二章 文獻探討

第一節 專業團隊的定義與發展

一、專業團隊的定義

諮商及合作是團隊分享的兩個特徵，透過合作的過程以專業化的能力完成分攤的工作，在團隊工作的合作上，容許參與者從事同事間學習，增長自己的能力 (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005)。還有許多學者都曾提出其對於團隊的定義，但因研究觀點的不同，在定義上也有些許的差異，歸納起來可以發現，學者認為團隊至少要符合下列三個條件：(一)成員在兩個以上、(二)藉由成員的互相依賴與協調來完成工作、(三)成員為了共同目標而努力(張翊祥, 2004)。而吳亭方、孟令夫(2000)指出所謂的「團隊」(team)，是指「一群人因工作或某種活動聚集在一起」；而 Golin 和 Ducanis (1981) 所提出之「團隊合作」(teamwork) 之定義為「一群人中每人各司其職，使整個團隊能有效運作」。而法規對於專業團隊服務即明訂應視個別之需要提供綜合性的服務，對個案之評估、鑑定與安置以及教育目標的訂定與實施應以專業團隊合作的方式來進行(吳亭方、孟令夫, 2000；趙可屏, 1997)。

依據Carr-Saunders認為「所謂的專業是指一群人在從事一種需要專門技術之職業，專業是需要一種特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於專門性服務」(引自何福田、羅瑞玉, 1996, 1-30頁)。而廖榮利(1982)指出所謂的專業，需要具備下列八種特性：(一)應有一定的職稱和職位、(二)受到社會的認定和社會地位、(三)具有科學的社會體系、(四)有專業的哲理信念、(五)必須經過專業的教育訓練培養、(六)頒給實施者專業的執照或證明文件、(七)形成專業的組織團體與遵守其專業守則、(八)有其服務的案主。

就教育而言，專業團隊是指「二個或二個以上來自不同領域專業人員所組成的團隊，透過彼此的協調、合作，一同提供有特殊需求學生之服務，以協助學生

接受適性之教育」(蕭凤娟、王天苗, 1998; Golin & Ducanis, 1981)。而一個成功的專業團隊合作, 須具備下列六項特色: (一) 共同關切的目標、(二)專業的分享、(三)共識的決定、(四)不同專業領域的認知、(五)團隊成員是平等的及(六)責任的分享與績效(Westling & Fox, 2004)。而專業團隊工作運作的主要目的有: (一)協助障礙者及其家庭恢復心理平衡。(二)促進障礙者各方面潛能發揮。(三)提供障礙者一般人的生活經驗, 使其將來容易融入常態社會。(四)防止次發性併發症形成(如畸形、不良社會情緒發展、失用性萎縮)。(五)提供生活自理或特殊技能訓練, 以協助其獨立於家庭與社會。(六)引導患者及其家人面對障礙事實, 滿足享受人生(林寶貴, 2000)。

就特殊教育服務來說, 所謂的專業團隊是指受過各種不同專業訓練的專業人員, 透過彼此的協調, 整合不同的專業, 並以合作的方式對身心障礙兒童提供完整性的服務, 並為其解決所面臨的問題。因此, 為因應身心障礙學生之學習、生活及升學或就業轉銜等的需求, 結合教育、衛生、醫療、社會福利及就業服務等不同的專業人員, 以團隊合作的方式, 透過彼此分享的諮詢方式、共同參與和努力的合作方式以及團隊共識的決策的三要素, 提供統整性的特殊教育及相關服務, 此即為專業團隊服務的精神(鈕文英, 1998)。王麗玲(2002)也提到, 特殊教育的專業團隊成員是以團隊合作(collaborative team)的方式, 彼此間經過充份溝通、建立共同信念, 各自發揮專長, 以避免資源浪費、重疊、分配不均及各自為政的現象, 在共同成長中, 協助老師、家長解決問題, 並促進與達成個案整體性服務方案之效能。Morsink (1992)指出專業團隊合作是由各專業人員與父母組成的團隊, 他們一齊分享資訊及專業技巧; 團隊至少包括兩個或兩個以上的成員一起工作, 期能提供障礙學生最好的教育服務計畫。

從法的定義來看, 國外的「障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act, PL94-142)中提及相關服務意指「協助身心障礙兒童從特殊教育受益所需之服務, 包含語言病理、聽力學、心理學服務、物理治療、職能治療、休閒活動、殘障兒童之早期篩檢及評量、諮商、以診斷及鑑定為目的之醫學服務、學校健康服務、學校社會工作服務、家長諮商與訓練等」; 而在 The Individual with Disabilities Education Act, IDEA, P.L.101-476 (身心障礙者教育法)中, 除了公法 94-142 所規定的相關服務外, 還增加復健諮商和社工服務, 並強調轉銜

服務，規定聯邦政府撥款協助各州或地方，改進其特殊教育及相關服務措施，以協助在學或剛畢業的身心障礙學生，獲得轉銜服務、職業訓練、成人教育、支持性就業、獨立和社區生活或其他成人服務等(引自周天賜，1997：59-76 頁)。上述法案皆說明了相關專業人員的重要性及其必要性（吳亭方、孟令夫，2000）。以國內而言，教育部（1999a）所訂定發布之「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」第二條規定「為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務」和「身心障礙教育專業團隊由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及教育行政人員共同參與為原則，並得依學生之需要彈性調整之」。

因此所謂專業團隊，即為了讓身心障礙者在學習上或是生活上更能夠適應進而獨立自主，而有目的聚在一起的一群具有專業背景之人員，可能包含了學校人員、家庭人員、醫療工作人員甚至是其他具有專業背景的人，其中相關專業團隊即是醫療工作人員中的醫師、治療師、心理師及其他專業背景的人員如社工師。

二、發展沿革

專業團隊並非近代才有的產物，早在1940 年代以前，已有許多專業人員組成團隊，在類似兒童發展中心的場所工作。在國外1970 年代專業合作主要運用於虐待兒童、復健醫療服務及身心障礙兒童的問題（Golin & Ducanis, 1981；Thomas, Correa, & Morsink, 1995）。1970年代早期的想法較偏向於以諮詢性質的合作模式，而許多特殊教育專家及學校心理學家陸續發表評論指稱：要提供障礙學生適切的教育服務，必須有衛生、社工等相關人員的配合，相關專業人員應從專業的觀點出發，提供學校教師對於障礙兒童教學上的協助（Thomas, 1991）。

以下簡介教育專業團隊於國外的法令發展沿革，美國於1975年頒布的「障礙兒童教育法案」(Education for All Handicapped Children Act, PL94-142)即開始有專業團隊的規定。其中聲明，每個身心障礙兒童必須經由專業團隊予以評鑑，該團隊乃必須同時肩負特殊教育及治療策略的設計工作，以使身心障礙學生能夠

在最少限制環境中接受特殊教育服務(Parette & Bartlett, 1996)。在該法要求之前提下，教師、心理治療師及其他相關專業人員於1975 年發展出正式的合作關係（曾美娟，2003；Thomas,1991），其內容中所提及之相關服務項目包含聽力學服務、諮商服務、早期篩檢、醫學服務、職能治療、家長諮商與訓練、物理治療、心理學服務、休閒活動、學校健康服務、學校社會工作人員、語言病理學服務、交通服務等十三項，且公立學校應該提供所有身心障礙學生免費而適當的教育及相關服務（Smith & Littlejohn,1991）。接著在一九八六年的障礙兒童教育法修正案（P.L.99-457）宣稱，「一個全國性、廣泛性、協調性、專業團隊的整合方案乃設計IEP 之原則」（American Academy of Pediatrics,1992）（引自林佩欣、周玫君，2002：27-39頁），其中將障礙兒童接受免費教育的年限往下延伸至三至五歲，並說明聯邦政府將逐年提供經費，協助各州在五年內，對零至三歲障礙兒童籌建全州性的（statewide）、全面性的（comprehensive）、協調的（coordinated）、多專業的（multidisciplinary）、跨機構的（interagency）服務體系，（引自吳亭方、孟令夫，2000：557-592頁）；而一九九〇年《障礙者教育法案》（IDEA）以及一九九七年的《障礙者教育法修正案》等，除了重申94-142 公法《全體殘障兒童教育法》的相關服務為取得適性教育之必要措施外，《障礙者教育法案》（IDEA）中更明確提出為使相關服務周延，在所定義的相關服務中增加「復健諮商」服務，（引自林佩欣、周玫君，2002：27-39頁），除了公法94-142 所規定的相關服務外，尚增加復健諮商和社工服務，並強調轉銜服務，規定聯邦政府撥款協助各州或地方，改進其特殊教育及相關服務措施，以協助在學或剛畢業的身心障礙學生，獲得轉銜服務、職業訓練、成人教育、支持性就業、獨立和社區生活或其他成人服務等。上述法案皆說明了相關專業人員的重要性及其必要性，（引自吳亭方、孟令夫，2000：557-592頁）。

除了美國之外，其他國家也都訂有與專業團隊相關服務的法規。英國1993年的教育法案(Education Act)中提到學校應以跨專業團隊的合作，評估有特殊需求的學生，而醫療及社政部門必須提供教育行政部門所需的協助(羅湘敏，2001)。

法國於1975年公佈之「殘障福利導向法」(Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées)強調特殊教育除改善環境外，並需結合教育、心理、社會、醫療等服務措施，以協助殘障者適應其生活、學業與就業，而1990年新成立

之「適應困難學生特殊輔導網」(RASED)其成員包括小兒科醫生、精神科醫生、心理師、職能治療師、物理治療師、語言治療師、特殊教育教師、社工師等，以提供在學習上或生活上有困難或適應問題之學生符合其特殊需求之服務，在1991年制定的教育法規定自1992年起，有特殊需求之幼兒由社會醫療體系提供早期療育的服務，而學齡兒童則由學校教師、專業團隊與家長共同合作，提供符合身心障礙學童需求的相關服務措施，以協助其適應社區及學校生活的能力，(引自林貴美，2001：41-58頁)。除此之外在亞洲鄰近國家韓國亦在1977年通過「特殊教育振興法」法案，並於1987年修訂通過，其中除了規定對身心障礙學生提供免費教育外，並提供相關服務，而其成員除特殊教育教師外並可增聘專業人員(引自鈕文英，1998)，將以上所提及的各國相關法令彙整如表2-1-1。

表2-1-1各國在特殊教育專業團隊之發展沿革相關法令彙整表

國家	年份(西元)	法令名稱	主要內容
美國	1975	障礙兒童教育法案	每個身心障礙兒童必須經由專業團隊予以評鑑，該團隊乃必須同時肩負特殊教育及治療策略的設計工作，以使身心障礙學生能夠在最少限制環境中接受特殊教育服務。
	1986	障礙兒童教育法修正案	一個全國性、廣泛性、協調性、專業團隊的整合方案乃設計IEP 之原則，其中將障礙兒童接受免費教育的年限往下延伸至三至五歲。
	1990	障礙者教育法案	明確提出為使相關服務周延，在所定義的相關服務中增加「復健諮商」服務
	1997	障礙者教育法修正案	
英國	1993	教育法案	學校應以跨專業團隊的合作，評估有特殊需求的學生，而醫療及社政部門必須提供教育行政部門所需的協助
韓國	1977	特殊教育振興法	除了規定對身心障礙學生提供免費教育外，並提供相關服務，而其成員除特殊教育教師外並可增聘專業人員
	1987	特殊教育振興法修訂	

(續下表)

表2-1-1各國在特殊教育專業團隊之發展沿革相關法令彙整表(續)

國家	年份(西元)	法令名稱	主要內容
法國	1975	殘障福利導向法	特殊教育除改善環境外，並需結合教育、心理、社會、醫療等服務措施，以協助殘障者適應其生活、學業與就業
	1991	教育法規	有特殊需求之幼兒由社會醫療體系提供早期療育的服務，而學齡兒童則由學校教師、專業團隊與家長共同合作，提供符合身心障礙學童需求的相關服務措施，以協助其適應社區及學校生活的能力

以國內而言民國七十六年制訂之特殊教育法施行細則第七條：各級主管教育行政機關應設置特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請有關專家學者及機關學校人員為委員；必要時，並得商請學術、醫療或社會福利機構協助。七十七年對特殊教育學生的就學及升學即訂有「特殊教育學生入學年齡或修業年限及保送甄試辦法」，其中在第十七條除規定：為辦理身心障礙學生提高或降低入學年齡或延長修業年限，各級學校應組成輔導小組。並對學校輔導小組的成員有明確的說明：輔導小組由學校之行政人員、教師、醫護人員及其他有關人員組成(朱璧瑞，2004)。民國八十三年之兒童福利法施行細則第十二條之內容，所稱早期療育服務，係指由社會福利、衛生、教育等專業人員以團隊合作方式，依發展遲緩之特殊兒童之個別需求，提供必要之服務。於民國八十六年四月修正發布的「身心障礙者保護法」第二十三條：各級教育主管機關辦理身心障礙者教育及入學考試時，應依其障礙狀況及學習需要，提供必須之專業人員、特殊教材與各種教育輔助器材、無障礙校園環境、點字讀物及相關教育資源，以符合公平合理接受教育之機會與應考條件。同年五月新修訂的「特殊教育法」，其中第五條、第十五條、十七條分別述及教育、醫療與社政單位相互結合的團隊合作事宜，第二十二條更明確規定，「身心障礙之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助；身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，由中央主管教育行政機關定之」，上述條文，乃實施專業團隊服務之基本法源(王武義，2005)。

八十七年修訂頒佈的特殊教育法施行細則之內容中，說明對於特殊學生的鑑定安置與教育事項應以綜合服務及團隊方式辦理。但是最早在民國81年賴慧貞等人，開始在省立豐原醫院復健科與台中啓智協會開辦的兒童發展中心合作，對學齡前發展障礙兒童提供復健治療與特殊教育的專業團隊服務（鈕文英，1998）。針對特殊教育法之規定，教育部於八十八年即公布的「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」第七條規定：「專業團隊每學年應至少召開三次團隊會議。專業團隊置召集人一人，負責團隊會議召集、意見整合及工作協調，召集人之產生方式由專業團隊設置單位定之」，第八條更特別針對家長參與規定「專業團隊於提供身心障礙學生專業服務前，應徵詢學生家長同意；實施專業服務時，應主動邀請學生家長參與；服務後之結果，應通知學生家長，並做成記錄，建檔保存」。同年頒佈之「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」第五條明訂特殊教育相關專業人員應任用公務人員高等考試及格者，或經專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定，取得專業證照及轉任公務人員任用資格者為原則。以上二法對特殊教育相關專業人員之界定、任用與職責，以及專業團隊的界定、設置與合作方式等有宣示性的原則說明(曾美娟，2003)。民國九十年修正公佈的「身心障礙者保護法」第十五條和第十七條亦規定身心障礙兒童應由不同專業人員以合作方式介入。而民國九十六年修正通過的「身心障礙者權益保障法」第六條、第七條及第三十條均提及在身心障礙者鑑定及學習均需透過專業團隊的評估及提供所需之專業人員需求。由特殊教育相關法令之不斷修正，可看出我國特殊教育發展之趨勢，而依據特殊教育相關法令之精神，也非常強調提供統整性專業服務之重要性（羅湘敏，2001）。

綜合以上法條，從七十六年必要時，並得商請學術、醫療或社會福利機構協助，七十七年為辦理身心障礙學生就學及升學，學校應組成包含校之行政人員、教師、醫護人員及其他有關人員之輔導小組，到八十六年修訂的特殊教育法中明文規定專業服務人員之遴用由中央訂定，而八十八年專門為專業團隊服務訂定的相關法規，及九十六年為保障身心障礙者權利而訂定的各項法令(內政部，2007)均可以看出國內特殊教育在專業團隊的推行上雖然比起歐美各國起步較晚，但在近幾年的實施下，專業團隊服務已在國內特殊教育的實施上佔有極為重要的地位。彙整我國專業團隊相關法令如表2-1-2。

表2-1-2 我國特殊教育專業團隊相關法令彙整表

年份 (民國)	法令 名稱	主要 內容
76	特殊教育法施行細則	各級主管教育行政機關應設置特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請有關專家學者及機關學校人員為委員；必要時，並得商請學術、醫療或社會福利機構協助。
77	特殊教育學生入學年齡或修業年限及保送甄試辦法	為辦理身心障礙學生提高或降低入學年齡或延長修業年限，各級學校應組成輔導小組。並對學校輔導小組的成員有明確的說明：輔導小組由學校之行政人員、教師、醫護人員及其他有關人員組成。
83	兒童福利法施行細則	早期療育服務，係指由社會福利、衛生、教育等專業人員以團隊合作方式，依發展遲緩之特殊兒童之個別需求，提供必要之服務。
86	身心障礙者保護法	各級教育主管機關辦理身心障礙者教育及入學考試時，應依其障礙狀況及學習需要，提供必須之專業人員、特殊教材與各種教育輔助器材、無障礙校園環境、點字讀物及相關教育資源，以符合公平合理接受教育之機會與應考條件。
86	特殊教育法	身心障礙之診斷與教學工作，應以專業團隊合作進行為原則，集合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等專業，共同提供課業學習、生活、就業轉銜等協助；身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法，由中央主管教育行政機關定之。
87	特殊教育法施行細則修訂	對於特殊學生的鑑定安置與教育事項應以綜合服務及團隊方式辦理。
88	身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法	專業團隊於提供身心障礙學生專業服務前，應徵詢學生家長同意；實施專業服務時，應主動邀請學生家長參與；服務後之結果，應通知學生家長，並做成記錄，建檔保存。
88	特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法	相關專業人員應任用公務人員高等考試及格者，或經專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定，取得專業證照及轉任公務人員任用資格者為原則。
90	身心障礙者保護法	身心障礙兒童應由不同專業人員以合作方式介入
96	身心障礙者權益保障法	身心障礙者鑑定及學習均需透過專業團隊的評估及提供所需之專業人員需求

第二節 專業團隊的組織成員

美國的身心障礙者教育法案（Individuals with Disabilities Education Act）在針對提供三至廿一歲的身心障礙學生特殊教育相關專業服務之專業人員包括專科醫師，物理治療師、職能治療師、語言治療師、社會工作師、臨床心理師、職業輔導及定向與行動等之專業人員（引自羅湘敏，2001：205-242頁）。法國於1975年公佈之「殘障福利導向法」（Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées）強調特殊教育除改善環境外並須結合教育、心理、社會、醫療等服務措施，以協助殘障者適應其生活、學習與就業（引自林貴美，2001：41-58頁）。

我國身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法（教育部, 1999a）第二條即指出：身心障礙教育專業團隊應因應身心障礙學童之需求，結合衛生、醫療、教育、社會福利、就業服務等不同之專業人員，提供統整性之特殊教育及相關服務；除此之外更指出專業團隊由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及教育行政人員的共同參與。曾進興（1999b）亦認為專業團隊的組織成員應涵蓋醫師、物理及職能治療師、語言治療師、心理師、聽力師、社工師、職業輔導員等足以協助身心障礙學童的任何專業人員。而專業團隊人員的職稱與角色，依據Bigge & Stump(1999)的彙整如表2-2-1。

表 2-2-1 特殊教育專業人員職稱與角色

職稱	角色
特教教師	指具有特殊教育教學資格的教育人員(具有合格證書)。
資源班教師	指提供身心障礙學生資源班教學服務的教育人員。
巡迴教師	指往返於學校和家庭之間的教師或資源協商者。可提供教材給學生，或直接教學。
說話和語言病理學家	指為語言障礙學生評估和擬定治療方案的專業人員
擴大替代溝通專家	指為溝通困難者提供服務的專業人員，以滿足其溝通需求。
職能治療師	指專精於設計精細動作或功能性活動的專業人員，這些活動可促進動作、社會心理或智能發展。

(續下表)

表 2-2-1 特殊教育專業人員職稱與角色(續)

職稱	角色
物理治療師	指預防或減少動作障礙、減輕疼痛及改善動作功能的專業人員。
聽力師	指評量聽覺程度和聽力缺陷的非醫療專業人員。
教育心理學家	指擅長於心理施測與解釋結果的專業人員，亦可能擅長諮商與協助學生危機處理。
學區特殊教育行政人員或協調者	指在學區內監督特殊教育業務的專業人員，可協助診斷鑑定流程，參與個別化教育計畫會議及提供教師支援服務。
診斷專家	指擅長施測測驗及解釋的專業人員。
融合專家或融合促進家	指在特定特殊教育領域管理學生參與融合方案的專業人員，負責在融合情境中與普通班教師諮詢與協同教學等。
教育治療師	指擅長評量流程，解釋評量結果與擬定補救教學方案的專家，同時教育治療可兼當個案管理者，支援個案家庭、學校與其他專業人員間溝通協調。
定向行動專家	指教導視覺障礙者獨立定向行動的專業人員。
特殊適應體育教師	指為身心障礙學生設計符合其特殊需求體能方案的人員。
社工師	指提供身心障礙學生家訪、社區支援服務等家庭服務的人員。
諮商顧問	指合格的社工員、心理師或諮商者，其功能在幫助兒童改善行為適應與自我控制，以便他們參與教育方案。
復健諮商師	指協助身心障礙學生由學校轉銜到職場的合格諮商人員。

資料來源：引自 Bigge & Stump. Curriculum Assessment and instruction for students with disabilities, 1999, p12-13.

王天苗(2003)指出專業團隊的成員是採任務編組，其專業人員則是依據身心障礙學生的專業服務需求所組成的，更指出學校可根據校內身心障礙學生的需求，可以納入如復建相關治療師等「特殊教育相關專業人員」，而這些相關業人員及包括了醫療、社會福利、心理等具有專業證照或修必專業課程三百六十小時，並曾經從事該專業工作一年以上經驗者，而現今各縣市專業團隊的運作情形，相

關專業團隊則以職能治療師、物理治療師及語言治療師為主，其餘人員如心理師及社工師因需求量增加，有逐漸納入縣市相關專業團隊成員的趨勢，而如醫師等其他專業人員，則視需求提供諮詢服務。每一位特殊教育專業人員均有其不同的服務重點，依Mowder, Winderstrom, & Sandall. (1989)的看法，其工作執掌可以彙整如表2-2-2(引自蔡昌原，2002)。

表 2-2-2 專業團隊人員職掌分工

職稱	工作職掌
專科醫師	1.小兒科，診斷、篩選、處方、轉介及協調各部門。 2.小兒神經科：神經學評估、診斷、癲癇等治療。 3.小兒精神科：性格、行為異常之診斷與指導。 4.復健科：復健評量輔具運用指示、殘障鑑定。 5.骨科：肢體矯正與手術。 6.腦神經外科：癲癇手術、神經手術、神經阻斷。 7.眼科：視覺障礙的診斷與治療。 8.耳鼻喉科：耳、鼻、喉相關疾病之診斷與治療。
治療師	1.物理治療：評量與治療動作、肢體與心肺功能。 2.職能治療：評量與治療感覺動作、感官知能、日常生活等功能。 3.語言治療：評量與治療口腔功能及各種溝通障礙。 4.聽力檢查：評量及治療聽力損傷。 綜合性的工作，包括定期評估並對治療訓練計劃做修正，依據個案的發展及需求進行訓練、矯正及輔具的使用或調整環境，以增加功能上的表現，並提供教師、家屬及個案諮詢工作。
社會工作師	評估個案的家庭及社會問題，尋求各種社會資源的補助及協助，提供教師、家屬及個案諮詢工作。
臨床心理人員	評估心智功能及行為問題，訂定認知行為治療計畫，協調學校及家長執行，提供諮詢工作。
職業輔導人員	職前評估及訓練，以及各種就業訓練。
定向行動專業人員	訓練視障兒童定向行動能力。
營養師	診斷、擬定成長及營養計畫、飲食禁忌，提供諮詢。
特教教師	評估認知學習及生活適應能力、擬定並執行個別化教育計畫、監控並評量學生之發展、協調專業團隊事宜。
行政人員	協助計畫表件之整理、經費之核發、召開會議、辦理教育宣導、協調聯繫等事宜。
教師助理員	幫助教師，協助學生各項學習及生活輔導。
其他	1.醫工人員：負責科技輔具之設計、製作及維修。 2.音樂治療師、諮商人員等。

資料來源：引自蔡昌原，2002，國小啓仁班實施專業團隊服務模式之行動研究。

廖華芳(1998)也曾將特殊教育專業人員之服務重點曾做詳細的說明，整理如表2-2-3，而周文麗(2000)亦提出通常一個團隊的團隊成員包含有：父母、通報者、特教老師、語言治療師、職能治療師、物理治療師、學校心理師、社工師、聽力師、視力師、小兒科醫師、護士、權力倡導者、行為治療專家。但並非每一團隊都需要這麼多人，應按照小孩的需要來選擇團隊人數及專業人員。

表2-2-3特殊教育專業人員之服務重點說明

團隊成員	服 務 內 容
小兒科醫生	健康管理、營養指導、身心發展評估
小兒神經科醫生	神經學評估、診斷癲癇及各類併發症治療
小兒精神科醫師	性格、行為異常的診斷與指導、發展評估
復健科醫師	復健醫囑評量、用藥、輔具應用指示、殘障鑑定
骨科醫師	肢體矯正手術
腦神經外科醫師	癲癇手術、背根神經切除手術、神經阻斷術
眼科醫師	視覺障礙的診斷與治療
牙科醫師	牙齒、口腔功能之診斷與治療
耳鼻喉科醫師	聽語障礙之診斷與評量
小兒物理治療師	預防、評估與治療功能障礙與機能損傷，著重知覺動作，肢體與心肺功能；嬰幼兒發展治療師
小兒職能治療師	評量與治療影響重要職務之身心障礙，著重日常生活活動；嬰幼兒發展治療師
小兒語言治療師	評量與治療口功能及溝通障礙
小兒心理治療師	心理衡鑑與心理治療，嬰幼兒發展治療師
社工師	個案管理員，使案主能有效運用周遭各項資源和服務，進而養成獨立解決問題的能力
護理師	門診護理、公衛護理、居家護理、學校衛生保健護理
特殊教育人員	補救一般教育中無法為特殊兒童所提供之服務、改善其既能、增進未來生活能力
醫工人員	設計、製作與維護科技輔助
營養師	營養諮詢
行政人員	協調統籌等規劃、經費核銷、人員聯絡與工作協調、文書處理

資料來源：廖華芳，1998，發展遲緩兒童早期療育專業團隊合作模式，106-119 頁

因此專業團隊之組織成員依我國教育部於民國 88 年 1 月所頒布的「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」之規定，除教育人員以外還包括專科醫師、物理、職能、語言等治療人員、社工師、臨床心理師、職業輔導及定向行動等相關專業人員兩類，且依據身心障礙學童的專業服務需求，採任務編組，提供統整性之特殊教育及相關服務。更於同月頒布的特殊教育相關專業人員及助理人員遴選用辦法第五條中規定特殊教育相關專業人員應任用公務人員高等考試及格者，或經專門職業及技術人員轉任公務人員條例規定，取得專業證照及轉任公務人員任用資格者為原則，但政府未辦理專業證照或考試之特殊教育相關專業人員，得聘用下列人員之一擔任：一、國內外大專院校該專業本學系、所畢業後，曾任該專業工作一年以上者。二、國內外大專院校該專業相關系、所畢業，且於修畢該專業課程三百六十小時後，曾任該專業工作一年以上者。同年三月所頒布的「特殊教育設施及人員設置標準」第九條中亦提及在特殊教育學校或特殊幼稚園的員額編制中，特殊教育相關專業人員除專任護理師或護士外，亦可聘用醫師、物理治療師、職能治療師、社會工作師、語言治療師、臨床心理人員、職業輔導人員及定向行動專業人員(教育部，1999b)。

統整以上文獻可知，特殊教育專業團隊成員為專科醫師、治療人員、社工師、職業輔導員、定向行動訓練人員、學校特殊教育教師及行政人員等，且依據身心障礙學生個別需求，而對個案提供專業合作及服務者。

第三節 特殊教育專業團隊的運作模式

一、專業團隊的設置

依據「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」第四條規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應視學校規模及身心障礙學生之需求，以任務編組方式，於高級中等以下學校或直轄市、縣（市）設置專業團隊(教育部，1999a)。但置有專（兼）任特殊教育相關專業人員之特殊教育學校（班）應於校內設置專業團隊。高級中等以上學校得於校內設置專業團隊，或由該管主管教育行政機關協調當地專業團隊提供相關專業服務。」各縣市教育局(處)可以考量學校規模及學生需求，設置專業團隊，但當特殊教育學校(班)內設置有特殊教育相關專業人員的時候，就應設置專業團隊，專業團隊的設置服務型態有兩種：一種為定點服務模式，另一種為巡迴服務模式(王天苗，2003)。相關說明如下：

(一)定點服務

所謂的「定點服務」，是指在縣市或指定的中心學校，駐守在學校裡之約聘僱專職或鐘點兼職之專業人員，提供校內或其他學校(單位)的身心障礙學童及其家長和教師所需的專業服務；或在醫院裡運用原本聘任的治療師來服務學校系統的身心障礙學童，此種模式通常是需要家長或教師在固定時間將孩子送到固定的地點接受服務，對於偏遠地區學童及其家長、教師而言，相當不方便，路程往往比服務時間更久，也常因此而放棄接受服務。

(二)巡迴服務

「巡迴服務」則指的是由縣市教育局或指定的中心學校聘用的約聘僱專職或鐘點兼職之專業人員，到縣市內或區域內的學校，提供身心障礙學童及其家長和教師所需之專業服務，團隊成員依據本身的時間調配，並依據學童需求決定服務次數及時間。

一般而言，以上兩種專業團隊的服務型態，均可能由專業人員提供身心障礙學童直接的治療服務或運用指導、協助、監督等不必由專業人員親為的間接服務方式，或提供身心障礙學童之家長和其教師之諮詢的服務（朱璧

瑞，2004)。

二、專業團隊運作模式

特殊教育專業團隊的整合模式，依據國外專業人員合作的實施，主要包括多專業合作模式(multi-disciplinary model)、專業間合作模式(inter-disciplinary model)以及資源整合模式(trans-disciplinary model)三種(朱璧瑞，2004)，三種服務模式定義如下：

(一)多專業合作模式 (multi-disciplinary model)

此模式是由專業人員分別為學生評估和提供服務，各專業人員負責屬於自己專業內的目標，不同專業間彼此對於個案問題進行討論意見或彼此合作情形非常有限，因此專業間彼此不瞭解其他專業之治療內容，而這一概念來自於醫療機構的運作方式，屬於平行性的服務模式，團隊成員各自獨立，直接對身心障礙學生提供服務，成員間並未做正式的職責分配，彼此間少有互動協調，合作關係表面化；可能不定期召開會議討論個案情況，彼此間不分享資料，因此專業間治療內容可能重複或衝突，令教師與父母無所適從（蕭鳳娟、王天苗，1998；鈕文英，1998；羅湘敏，2001；Rainforth & York – Barr, 1997）。

(二)專業間合作模式 (inter-disciplinary model)

專業間合作模式的定義，是專業人員個別評量個案，依評量結果大家一起討論個案問題，交換意見(沈麗盡，2003)。每位專業人員各自負責個案的評估、擬定服務計畫並依計畫執行治療活動，但專業團隊成員之間經由討論、協調和溝通分享彼此的評估結果，同時進一步討論介入的策略或共同擬定服務計畫。雖然事後仍需各自負責執行各自的專業訓練活動，但專業間有較多溝通的機會，專業之間是既合作又分工。因此，專業間的合作模式雖然包括家長在內的專業團隊成員透過討論、溝通和協調的合作方式運作，仍以「直接服務」的方式為主，此種模式的運作往往流於表面合作而無法深入(朱璧瑞，2004)。

(三)資源整合模式 (trans- disciplinary model)

其定義為專業之間彼此以合作方式提供服務，由其中一個專業人員統整協調並執行各專業的建議，教師往往是提供直接服務的角色，其他相關專業人員則是扮演提供教師諮詢或支援的角色，此種模式為小組成員最高的互動層次（洪麗瑜，鈕文英，1996）。不過，專業人員之間時間上的配合、理念上的共識與行政上的支持與配合，往往是此種模式執行上可行與否的重要因素。（朱璧瑞，2004）

綜合上述可知，不論是哪一種運作模式都各有其優缺點，要選擇何種運作模式，取決於學生的需求及專業團隊之間的互動關係，以目前高雄縣的運作模式而言，則是偏向於資源整合模式。

三、專業團隊服務模式

專業人員服務的運作可分為直接服務、間接服務及諮詢服務三種（蔡昌源，2002；王天苗，2003），以下分別說明這三種服務的模式及其實際服務的內容

(一)直接服務

直接服務的方式是指，由專業團隊的成員（治療師）直接對身心障礙學童進行個案評估（王天苗，2003），針對個案之需求直接進行訓練，採取的方式或可抽離學童之原班級或上課情境做隔離的訓練，或整合於學童的個別化教育計畫和上課情境中做訓練（鈕文英，1998），其服務內容為個案評估的進行、治療計畫的設計、治療活動的執行和成果的追蹤評鑑等項目（王天苗，民2003），但此種方式較無法達到專業整合的目的（楊俊威，2003）。

(二)間接服務

間接服務是指專業團隊的成員運用指導、協助、監督身心障礙學童之教師在校內或由家長在家裡執行訓練活動，不必由專業人員親自執行的服務方式（鈕文英，1998）。治療師所提供的間接服務，則主要是透過示範和指導（Bundy, 1995），協助老師學會教導學生的其他技巧，讓學生因此能在平日各種學習情境中多加練習。專業人員可以在評估身心障礙學童的情況後，依據其需求，參與個別化教育計畫之設計，並與老師一起設計在教學或日常生

活中可以進行之訓練活動，指導並協助老師或家長正確的執行訓練活動計畫，而後定期監督計畫的執行並掌控學童的進展情形，再視需要決定是否逐步調整訓練策略或修改計畫（王天苗，2003；鈕文英，1998）。在這種監督的模式下，專業人員只要負責評估及設計可由他人執行的訓練計畫，並定期監督計畫的執行，決定是否要修改計畫等，通常此計畫的執行不需要很專門的技術獲知識，因此執行工作可以交由其他專業人員、助理人員或學生家長負責，另外藉由課堂教學與協同教學，專業人員也可以進入教室生態中，進行觀察、教學及與教師合作(曾進興，1999a)。而針對需求比較少或障礙程度較輕微的學生，專業團隊的其他成員只要提供教師或家長一些課程或教學方面的諮詢服務即可，例如醫藥的諮詢或學生學習輔具的建議等（鈕文英，1998）。

(三)諮詢服務

此項服務方式，有別於間接服務的方式，是針對障礙程度較輕微或需求較少，不需要提供直接治療或訓練的身心障礙學童，僅需要提供其教師或家長一些再課程上或教學方面的調整或輔具使用上的建議，以創造一個有利於學習且符合身心障礙學童特殊需求之環境（鈕文英，1998；吳亭方、孟令夫，2000）。諮詢服務的對象包括普通班老師、特教教師和家長，主要在使老師及家長能設計適合學生能力的學習活動；必要時還需要提供學校行政人員專業上的諮詢，以改善學校的環境設施。國外學者還建議，治療師在學校提供服務時，應採取諮詢服務及間接服務為主的方式，這樣才能真正協助身心障礙學生以及老師解決學習和教學的問題（Bundy, 1995）。

可見因為有提供諮詢服務及間接服務方式的專業人員，可以協助老師、家長或學校行政人員處理有關環境調整、個案評估、訓練目標設計、學習和生活上的問題的指導，並視實際需要提供專業上的具體建議，而不會像醫療復健體系一般，雖然學生可以直接從專業團隊人員中獲得服務，但當團隊人員服務時數不足的情況下，教師及家長又不知如何協助個案，如此一來就失去了專業團隊合作的精神。

四、專業團隊運作的工作原則

江煒堃(2003)認為，成功的專業團隊運作有下列的重要工作原則：

- (一)資源整合、經驗分享：綜合各方的人才，成為專業團隊的成員。
- (二)互補的專業：成員們彼此各有其不同的專長，可互相學習他人的專業知能。
- (三)充分的溝通：成員們不斷的相互確認他人的想法與做法，可在教室教學、協同教學、間接諮詢或直接抽離等方式中，選擇最合適的模式進行。
- (四)專業的分享：成員們將自己專業的知識與技能傳授給其他成員，讓其他成員也能了解自己的專業領域。
- (五)相互的信任：成員們彼此相信他人的專業及所做的建議，屏除個人的本位觀點，以有利於個別化教育計畫的實施來做取捨。
- (六)積極的互動：在診斷、安置、實施中能共同融入與投注心力，並建立起與教師、家長的良好互動模式。
- (七)社區本位、融入課程：就語言治療來說，目前大量的文獻都指出，自然情境的介入方式比孤立的診療室更有利於語言的獲得，溝通障礙的專業服務既然走入學校，就應利用環境的優勢與課程結合，把學童的社區是為服務內容的經緯。

從以上的專業團隊工作原則可以看出，專業團隊人員進行服務，唯有充分的溝通與互動才能家專業團隊的功能發揮到最好，這樣才不至於變成專業間各做各的，而學生所接受的服務也是零散片段的。

第四節 高雄縣特殊教育專業團隊的組織與運作

一、專業團隊成員

高雄縣專業團隊成員主要包含物理治療師、職能治療師、語言治療師、心理師，其中在教育處特教科約聘語言治療師1位，主要協助高雄縣整個特殊教育專業團隊的運作及統籌，而兼任治療師計有物理治療師9位、職能治療師8位、語言治療師7位、心理師4位，其餘相關專業人員則視個案需求聘請。

二、專業團隊服務的對象

經鑑輔會評估鑑定後需接受專業團隊服務之身心障礙學生或經學校發覺提報專業團隊分區負責學校後，由分區負責學校派出治療師進行評估，評估後確定需要服務者（高雄縣政府，2007b）。

三、專業團隊服務的目的

依據高雄縣身心障礙教育專業團隊服務實施計畫（高雄縣政府，2007b），其專業團隊服務目的有下列幾項：

- (一)促進身心障礙學生相關動作機能之發展，提高工作與自理能力。
- (二)提供身心障礙學生簡單機能復健治療服務，改善其身體適應況。
- (三)整合相關專業，參與學生個別化教育計畫，提供統整性之特殊教育及相關服務。
- (四)透過專業團隊針對個案進行診斷、家屬諮詢，提供個別化需求之各專業領域教育訓練及復健計畫。

可見在高雄縣，專業團隊服務並不單只限於對學生的直接服務，更重要的是間接提供家長及教師諮詢，並提供建議融入學生個別化教育計畫之中。

四、專業團隊服務的內涵

依據高雄縣身心障礙教育專業團隊服務實施計畫（高雄縣政府，2007b），其專業團隊服務內容有下列幾項：

- (一)評量學生能力及其生活環境。
- (二)參與學生個別化教學計畫。
- (三)提供學生個別性之教育、衛生醫療及轉銜輔導等專業服務。
- (四)提供身心障礙學生家長、老師、學校行政人員等，針對個案現階段之表現提出具體教育建議。
- (五)提供其他特殊教育相關專業服務。

由此可見，高雄縣專業團隊服務除了提供相關醫療服務外，最重要的是在教育學習階段的協助與提供具體建議。

五、目前所採取的運作模式

高雄縣自八十九年本縣成立特殊教育課(現經已更名為特殊教育科)，對全縣國民中小學身心障礙學童提供身心障礙教育專業團隊服務，而其行政業務及實施計畫的擬定則由專人負責

(一)民國92年以前採定點直接服務

朱璧瑞(2004)研究指出，在醫療體系中多數採取直接服務模式，此種服務模式最大的優點是只要治療次數夠密集時間夠多，大多數的個案都可以看到不錯的成效，在醫院進行復建的病人就是採取此種模式，但最大的限制也在於所要花費的時間較長，次數較多才能在個案身上看到治療的成效。高雄縣於八十六學年由設置知動教室之學校提供定點且實施直接治療的服務，治療師到校時將須接受服務之個案帶至知動教室進行服務並依據學生個別需求排定一系列的治療計畫，至民國92年，因應中重度障礙學生安置於資源班中的學生量增加，設有啓智班及資源班但無設置知動教室學校之學生亦有專業團隊服務需求，為提供這些學生也能接受專業團隊服務又可免除舟車勞頓之苦，專業團隊服務由定點服務轉型為巡迴服務。

(二)民國92年以後採巡迴間接服務

高雄縣的專業團隊服務運作模式，主要以到校巡迴服務為主，實施間接服務模式輔以諮詢服務，而專業團隊服務分區進行，其負責學校分別為梓官國中、前峰國小、溪洲國小、文山國小、新甲國小、五甲國小等，依照區域內負責的學校提出服務申請，承辦學校則依學生需求類別，接洽治療師前往評估並提供到校服務。

1.申請專業團隊服務之方式

各校特教業務負責人於每學年初調查校內有專業團隊服務需求之個案，並經家長同意後，依據個案個別需求，填寫高雄縣身心障礙教育專業團隊個案服務申請表，並經主管單位核章後，彙整校內所有申請專業團隊服務個案資料，連同申請表一同送至分區負責學校，再由分區負責學校依據校學生需求，安排治療師前往學校服務的時數，但學生平均每學期所能接受到的服務大約三至五次，偏遠地區的學生服務量更少。

2.專業團隊服務之內容

①學期初

治療師於每學年初，由分區負責學校得知自己這一學年的個案資料後，依據個案狀況安排到校服務時間，並通知服務學校到校服務之時間，學校得知治療師到校服務時間後，應以書面或是電話聯繫通知個案教師及家長於服務時間內到場，每一學期初治療師必須先到學校進行新個案評估並填寫綜合評估表及進行入班觀察，隨後與教師及家長討論個案 IEP 的執行重點與實施方法，且與教師及家長討論如何將練習帶入家庭及學校活動中，並交由學校教師或家長進行相關的練習。

②學期中

治療師依據學期初所擬定之目標，定期前往學校評估學生的練習情形，適時的調整練習方式及目標，再與家長及教師討論於練習期間是否遇上困難，及如何解決或變通之道。

③治療師未到校時間

個案教師於治療師未到校時間內，依據治療師的建議為個案進行練

習，之後治療師於每一次到校時間觀察個案進步情形，並與教師討論接下來的時間個案所要訓練的主要目標為何，並於每一次服務後，填寫紀錄表並請教師於實施治療師之建議後填寫特殊教育紀錄之欄位，及填寫回家作業單，讓無法親至到校參與治療之家長也能清楚了解，治療師對個案提出的規劃及建議及如何在家中幫個案練習。

④於學年末或是個案結案時

治療師依據這一學年來個案之狀況及表現填寫期末摘要報告，若是個案狀況已不需要繼續接受專業團隊服務，治療師於期末報告中註明此個案已結案，以避免個案所在學校特教業務承辦人於新學年時再次提出申請，而排擠到其他更有需要個案的權益。

⑤其他

校內若有特別個案，需召開個案研討會並邀請相關專業團隊出席者，亦可填寫專業人員出席會議申請表向分區負責學校提出申請。

綜合以上資料可以看出，目前於高雄縣服務之專業團隊人員其類別除了社工師及醫師沒有外，已包含了各類專業人員，而服務模式從 92 年以前的到分區中心知動教室中進行直接服務，發展至 92 年以後到各校的巡迴間接諮詢服務，並提供教師建議融入教學之中，而平時除了服務時間外，每個學期均會提供家庭作業單，讓家長在家中也幫學生加強練習。

由於各校對於身心障礙學生之鑑定與輔導工作越來越積極主動，身心障礙學生申請專業團隊服務之個案量日益增加，而教育部每年所能給予的經費有限，目前高雄縣在學校現場服務的專業人員均為兼任，每一個案所能接受的服務與次數與時間越來越少，因此如何運用有限資源，為個案帶來最大的效益是高雄縣專業團隊運作的最大目標。

第三章 研究方法

第一節 研究架構

本研究主要在於透過問卷調查的方式，了解高雄縣國小教育階段之特教班教師，對於專業團隊運作的了解程度、基本態度、參與程度以及面臨的困難，根據以上之研究目的，蒐集相關文獻，進行整理歸納，以擬定出本研究的架構，與進行研究的步驟，另外為彌補問卷之不足，並對參與填寫問卷之教師進行訪談。本研究架構如圖 3-1-1 所示：

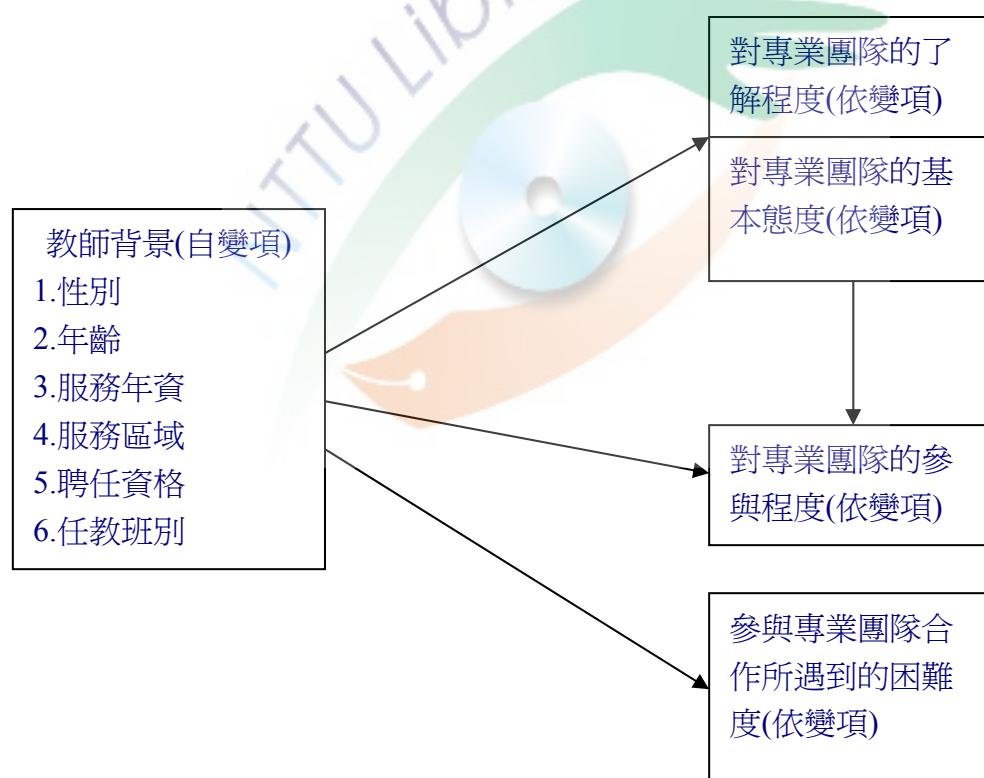


圖 3-1-1 研究架構

一、研究變項說明

（一）自變項

本研究之自變項為教師背景變項，包含性別、年齡、服務年資、服務區域、聘任資格、任教班別，為要探討不同背景變項之國小特教教師再參與專業團隊運作的差異性。

（二）依變項

- 1.受試者在填寫問卷時，第二部份題目包含三大向度「了解程度」、「基本態度」、「參與程度」的各題得分情形，及在「面臨困難」向度中各題的勾選情形。
- 2.透過統計推估受試者在「了解程度」與「基本態度」得分情形，對「參與程度」的預測效果。



第二節 研究對象

一、問卷調查部分

以目前任職於高雄縣國小教育階段之特教班教師為研究對象。依據目前九十六學年度高雄縣特殊教育通報系統資料之國民小學階段身心障礙類特教班設置概況，國小身心障礙類特教班總共有 110 班，共計 218 位特教老師（見表 3-2-1），對其中曾接觸過特殊教育專業團隊之教師共 198 位進行問卷調查，總共回收問卷 192 份，扣除缺答之無效樣本，共計有效問卷 174 份，有效回收問卷比例為 87.9%。

表 3-2-1 高雄縣國民小學特教班設置概況

鄉鎮市	學校	班數	教師數	鄉鎮市	學校	班數	教師數	鄉鎮市	學校	班數	教師數
大寮鄉	永芳國小	3	6	岡山鎮	岡山國小	2	4	鳳山市	鳳山國小	1	2
	忠義國小	2	4		前峰國小	3	6		文山國小	5	10
	昭明國小	1	2		嘉興國小	1	2		中正國小	3	6
	潮寮國小	1	2		兆湘國小	1	2		五甲國小	4	8
	大寮國小	1	2		後紅國小	1	2		誠正國小	1	2
	山頂國小	1	2		竹圍國小	1	2		南成國小	1	2
林園鄉	後庄國小	1	2	路竹鄉	路竹國小	2	4		五福國小	2	4
	林園國小	3	6		大社國小	2	4		中山國小	1	2
	中芸國小	2	4		下坑國小	1	2		新甲國小	3	6
	港埔國小	1	2		一甲國小	1	2		忠孝國小	1	2
	金潭國小	1	2		阿蓮國小	3	6		鎮北國小	1	2
	王公國小	2	4		復安國小	1	2		鳳西國小	2	4
鳥松鄉	鳥松國小	1	2	橋頭鄉	仕隆國小	2	4		文德國小	1	2
	仁美國小	1	2		興糖國小	2	4		瑞興國小	1	2
大樹鄉	大樹國小	1	2	梓官鄉	梓官國小	3	6		正義國小	1	2
	九曲國小	2	4		蚵寮國小	1	2		福誠國小	1	2
旗山鎮	旗山國小	1	2	彌陀鄉	彌陀國小	1	2	六龜鄉	六龜國小	2	4
	溪洲國小	1	2		南安國小	1	2	內門鄉	內門國小	1	2
	鼓山國小	2	4		壽齡國小	1	2	大社鄉	大社國小	2	4
	圓潭國小	1	2	湖內鄉	文賢國小	1	2		觀音國小	1	2

(續下頁)

表 3-2-1 高雄縣國民小學特教班設置概況(續)

鄉鎮市	學校	班數	教師數	鄉鎮市	學校	班數	教師數	鄉鎮市	學校	班數	教師數
美	美濃國小	2	4	那瑪夏	民權國小	1	1	仁	仁武國小	2	4
濃	吉洋國小	1	2	茄萣鄉	茄萣國小	1	2	武	登發國小	2	4
鎮	龍肚國小	1	2		成功國小	1	2	鄉	特教學校	1	2
燕巢鄉	橫山國小	1	2	甲仙鄉	甲仙國小	1	2	桃源鄉	興中國小	1	1
總計				72 校		110 班		218 名教師員額			

資料來源:教育部通報系統,2007,教育部特殊教育通報網。檢索日:97.03.03。

取自 World Wide Web <http://www.set.edu.tw/spcs2003/frame.asp>.

二、實地訪談部分

問卷回收後，為深入探討回收問卷之疏漏、疑點或建議，及了解未來高雄縣專業團隊運作之可行性，故在對研究對象進行深入訪談，訪談抽樣說明如下：

本研究採取立意取樣，從填寫問卷之特教班老師中，尋找背景差異性較大之教師進行訪談，以區域不同（鳳山區、岡山區及旗山區）及性別不同（男及女）、教學年資、服務班別等為考慮要項，選擇 6 位老師進行訪談(見表 3-2-2)，訪談前並先經過電話聯繫，確定訪談時間及地點。

表 3-2-2 訪談教師一覽表

姓名	A1	A2	B1	B2	C1	C2
區域	鳳山區	鳳山區	岡山區	岡山區	旗山區	旗山區
性別	男	女	男	女	男	女
服務年資	6-10 年	3-5 年	6-10 年	6-10 年	3-5 年	11-15 年
班別	資源班	資源班	自足式	巡迴班	自足式	巡迴班

第三節 研究工具

本研究主要用以蒐集資料的工具為取得曾美娟老師同意後，使用其民國92年於「台北市國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查研究」中所編製之問卷，針對高雄縣所有曾接觸專業團隊運作之特教班教師，進行參與專業團隊運作之現況調查，並設計訪談大綱對不同背景變項之6位老師(區域、性別、經歷、學歷及年資)進行訪談，且為因應調查所需，更改問卷名稱為「高雄縣國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查研究」。

一、調查問卷

(一)問卷編製依據

本研究調查問卷之編製，係曾美娟(2003)探討Dunn (1991)、Rainthorpe (1992)、Idol (1994)、Orelowitz (1996)有關專業團隊之論著，及趙可屏(1997)、蕭夙娟(1996)、顏秀雯(2001)、蔡昌原(2001) 等有關專業團隊整合服務之學位論文，並以台北市教育局九十學年度特殊教育相關專業人員(職能、語言、物理治療人員)到校輔導之相關公文、台北市九十年度特殊教育相關專業人員輔導有關事宜會議記錄，以及與相關行政人員、專業學會教授、專業人員、特殊教育教師之實地訪談內容為依據，做為編製問卷之參考。

(二)問卷內容及架構

1.問卷內容

①第一部份為基本資料，性別、年齡、服務年資、服務區域、聘任資格、任教班別共六題。

②第二部份為問卷題目，問卷內容包括「了解程度」、「基本態度」、「參與程度」以及「面臨困難」等四個分量表，各分量表所含題數依次為「了解程度」5 題；「基本態度」20 題；「參與程度」22題；「面臨困難」23 題。

2.問卷架構：問卷計分方採五點計分式，其中只有在第二部份「基本態度」題目中，第2題、第4題、第9題及第10題為反向題，其餘各題為正向題，

其架構詳見表3-3-1。

表3-3-1問卷架構

	問卷內容	題號	反向題	題數
第一部份	性別、年齡、服務年資、服務	1-6		6
基本資料	區域、聘任資格、任教班別			
第二部份	對專業團隊的了解程度	1-5		5
問卷題目	對專業團隊的之基本態度	1-20		20
	1 團隊建議融入教學	5.6.7.8.12. 13.14		7
	2 與團隊的專業合作	15.16.17.18.19.20		6
	3 團隊角色定位	1.2.3.4.9.10.11	2.4.9.10	7
	對專業團隊的參與程度	1-22		22
	1 團隊實際融入教學	1-8.17		9
	2 教師專業成長	9.10.11.14.18.20		6
	3 教師與團隊互動合作	12.13.15.16.19.21 22		7
	參與專業團隊合作所遇到的 困難	1-23		23
	1 溝通問題	1-8		8
	2 教師知能	11-15		5
	3 行政支援	9-10.16-22		9
	4 其他	23		1

(三)問卷信效度

以台北市等特殊教師70名為預試對象，依據修正意見修飾措辭，及修改不適當的題目及選項，並經過專家審查編製成正式問卷。

1.信度考驗

根據正式問卷調查台北市95位啟智班與多障班老師之填答結果，進行問卷之「內部一致性分析」，以Cronbach alpha係數（ α 係數）考驗該量表

之內部一致性，其結果為「了解程度」 α 係數為.837、「基本態度」 α 係數為.921、「參與程度」 α 係數為.916，各分量表 α 值介於.751至.921之間，顯示此評量表題項能評量一致內涵，亦即此評量表題項的信度甚佳。

2.效度考驗

以正式樣本95人於正式問卷中之三個分量表（了解程度、基本態度、參與程度）所得分數進行因素分析。採用主成份分析法抽取因素，以最大變異法（varimax）進行直交轉軸，再根據陡坡測驗判斷及問卷架構決定因素個數，因素分析結果顯示在「了解程度」分量表，其KMO 取樣適當性檢驗值為.812，Bartlett 球面性考驗值為190.815， $p < .001$ ，經因素分析萃取出一個因素，特徵值為3.088，解釋變異數為61.759%；在「基本態度」分量表分為「融入教學」、「專業合作」、「角色定位」三向度，其中KMO 取樣適當性檢驗值為.874，Bartlett 球面性考驗值為995.796， $p < .001$ ，特徵值分別為4.198、3.536、3.514，解釋變異數分別為20.989 %、17.680 %、17.572 %，可解釋的總變異數為56.241%；在「參與程度」分量表三向度分別為融入教學、「專業成長」、「專業合作」。其中KMO 取樣適當性檢驗值為.873，Bartlett 球面性考驗值為1004.049， $p < .001$ ，特徵值分別為4.890、3.543、3.127，解釋變異數分別為22.226%、16.106%、14.215%，可解釋的總變異數為52.547 %。

二、訪談大綱

本研究之訪談大綱(見表3-3-2)，依本研究之研究目的與問卷調查編製，訪談大綱初稿與高雄縣特教科專業團隊承辦人王惠宜科員、劉明松教授及指導教授魏俊華先生等學者專家三人討論，依據建議修正多餘的題目後，完成此訪談大綱，直接與教師進行正式訪談。

表3-3-2訪談大綱

項度	內容
對專業團隊的了解程度	您認為特教老師與專業團隊人員在哪些部份可以進行合作，要如何進行?
對專業團隊之基本態度	您覺得特教老師是屬於專業團隊的一份子嗎?為什麼? 您覺得目前專業團隊的服務模式，是否能滿足特教老師及學生的需求? 您覺得特教老師在專業團隊合作中的角色是什麼?
對專業團隊的參與程度	您覺得在課程設計或IEP時，將專業團隊的建議納入設計中是否會有困難，為什麼? 您覺得將團隊的建議設計成回家作業，讓學生帶回練習，是否會有困難，為什麼??
參與專業團隊合作所遇到的困難	您認為影響專業團隊合作成效的因素有哪些? 您覺得影響老師與專業人員之間互動及溝通的因素有哪些? 您知道教育處在規劃專業團隊服務時，對老師的期望為何? 您覺得目前專業團隊的人力是否足夠，服務的質與量是否都符合需求? 您覺得專業團隊人員的異動是否會影響服務的品質，為什麼? 您對於目前高雄縣的專業團隊有什麼期待，或是其他建議?

第四節 實施程序

一、確定研究主題

在本研究的預備階段期間，研究者首先與指導教授討論並構思研究方向，確定研究主題。

二、蒐集及分析國內外相關重要文獻

蒐集相關的研究文獻開始閱讀，並蒐集高雄縣提供身心障礙學童特殊教育專業團隊服務之相關文件，及縣內申請相關專業團隊之學校概況，以提供問卷對象選擇之依據。

三、問卷分發與回收

將問卷分送至縣內設有特教班之學校，於一週內回收，對於未於期限內回收之問卷，則以電話進行催收。

四、進行訪談

爲了彌補問卷的資料的不足，及增加問卷內容的有效性，研究者擬定訪談大綱，依據需求以高雄縣特有的區域性，將三區各取兩名已填寫問卷且性別不同之教師，選定爲訪談對象；並與對方確認訪談意願及選定訪談時間及地點後，依據訪談大綱進行錄音訪談後，再轉換成文字稿。

五、資料整理與分析

根據問卷所取得的資料進行整理與統計分析，並依據結果撰寫成研究報告。

第五節 資料處理與分析

一、實地訪談部分

實地訪談時，先徵求受訪者同意，同時進行錄音與記錄，訪談之後，將訪談內容歸納整理，直接以文字方式表達。

二、問卷調查部分

本研究以電腦套裝軟體程式SPSS/PC+（Statistic Packages of Social Science/pc+），進行下列統計分析：

(一)次數分配、百分比統計

以次數分配，百分比統計研究樣本的「背景變項」部分，以了解其基本特質，及透過百分比統計了解不同背景變項之特教老師於參與專業團隊時所面臨的困難差異。

(二)平均數、標準差

用以了解現今高雄縣國小特教班教師對「專業團隊」的了解、態度以及參與程度之現況。

(三)t檢定（t-test）

本研究以t檢定之方式，檢定不同性別之特殊教育教師對「專業團隊」的了解程度、基本態度及參與程度之差異情形。

(四)單因子變異數分析（One Way ANOVA）

本研究以單因子變異數分析（One Way ANOVA）考驗不同年齡、服務年資、服務區域、聘任資格與服務班別之特殊教育教師對「專業團隊」的了解程度、基本態度及參與程度之差異情形。

(五)多元迴歸分析

本研究以「逐步迴歸法」之分析方式，探討以「了解程度」與「基本態度」等兩變項各向度，對特殊教育教師對專業團隊運作之「參與程度」各向度預測效果。

第四章 結果與討論

依據研究目的，本章將分為四節：第一節為基本資料分析，第二節為探討特教老師參與專業團隊運作之現況，第三節是探討不同背景變項之特教老師再參與專業團隊運作之差異情形，第四節是探討特教老師對於專業團隊運作之了解程度與基本態度兩個預測變項，對於參與程度之預測效果為何，第五節為特教老師訪談內容分析，第六節為綜合討論。

第一節 基本資料分析

問卷調查部份採高雄縣所有國小特教班裡，曾參與過專業團隊服務之特教老師為取樣，全部樣本共計198人，共取得有效樣本174人佔全部樣本87.9%。樣本教師之性別、年齡、服務年資、服務區域、聘任資格、任教班別之背景變項之分部情形如表4-1-1，將樣本教師基本資料分析說明如下：

由表4-1-1的樣本資料可知，性別為男性的教師有39人，佔總數的22.4%，女性的教師有135人，佔總數的77.6%；以年齡而言，29歲以下教師有65人，佔總數的37.4%，30-39歲教師有72人，佔總數的41.4%，40-49歲教師有31人，佔總數的17.8%，50歲以上教師有6人，佔總數的3.4%；在服務年資中，服務1-2年教師有30人，佔總數的17.2%，服務3-5年教師有45人，佔總數的25.9%，服務6-10年教師有61人，佔總數的35.1%，服務11-15年教師有26人，佔總數的14.9%，服務16-20年教師有9人，佔總數的5.2%，服務21年教師有3人，佔總數的1.7%；服務區域而言，在鳳山區服務之教師有91人，佔總數的52.3%，在岡山區服務之教師有52人，佔總數的29.9%，在旗山區服務之教師有31人，佔總數的17.8%；就聘任資格而言，正式具特教教師資格教師有133人，佔總數的72.4%，正式不具特教教師資格教師有0人，佔總數的0%，代理具特教教師資格教師有39人，佔總數的22.4%，代理不具特教教師資格教師有2人，佔總數的1.2%；以任教班別而言，任教於自足式特教班教師有69人，佔總數的39.7%，任教於不分類資源班教師有82人，佔總數的47.1%，任教於巡迴輔導班教師

有23人佔總數的13.2%。

表4-1-1教師基本資料 (n=174)

	背景因素	人數	百分比
性別	男性	39	22.4
	女性	135	77.6
年齡	29歲以下	65	37.4
	30-39歲	72	41.4
	40-49歲	31	17.8
	50歲以上	6	3.4
服務年資	1-2年	30	17.2
	3-5年	45	25.9
	6-10年	61	35.1
	11-15年	26	14.9
	16-20年	9	5.2
	21年以上	3	1.7
服務區域	鳳山區	91	52.3
	岡山區	52	29.9
	旗山區	31	17.8
聘任資格	正式具特教教師資格	133	76.4
	正式不具特教教師資格	0	0
	代理具特教教師資格	39	22.4
	代理不具特教教師資格	2	1.2
任教班別	自足式特教班	69	39.7
	不分類資源班	82	47.1
	巡迴輔導班	23	13.2

第二節 國小特教老師參與專業團隊運作之現況分析

本研究以探討特教老師在「了解程度」、「基本態度」、「參與程度」、「所遭遇到的困難」等四個分量表中所得之分數，在第一部分「了解程度」方面，國小特教老師對於專業團隊運作之服務內容，其平均分數為 3.18 分，介於了解與非常了解之間，其中以 3 分「了解」佔了 67.68%，4 分「非常了解」佔了 25.16%；在第二部分「基本態度」方面，國小特教老師對於專業團隊運作之態度其平均數為 3.23 分，介於了解與非常了解之間，以抱持著肯定且正向的態度為主，其中 3 分為「同意」、4 分為「非常同意」；在第三部分「參與程度」方面，國小特教老師對於專業團隊運作之參與為中等偏高，其平均數為 2.96 分，介於有時做到與很少做到之間，其中以 2 分「很少做到」佔了 18.47%，3 分「有時做到」佔了 48.02%。

從前三個分量表中可以看出，國小特教老師在對於專業團隊運作中「了解程度」得分較高，其次為「基本態度」，而在「參與程度」得分較低。這與曾美娟(2003)所做的研究結果相同。顯示高雄縣的國小特教老師雖然是對於專業團隊運作情形大都了解而且對於專業團隊運作的基本態度也偏向正向且肯定，但實際在參與專業團隊時的程度卻沒有因此而跟著提升。各分量表的平均數、標準差如表 4-2-1。

表 4-2-1 國小特教老師在前三分量表之平均數與標準差

分量表	答題人數	總題數	平均數	標準差
了解程度	174	5	3.18	.55
基本態度	174	20	3.23	.86
參與程度	174	24	2.96	.84

一、「了解程度」現況分析

國小特教老師在對於專業團隊運作的內容上，其了解程度分量表各題次的得分情形，以第一題「目前教育局所提供進入學校系統的專業人員的類別」之得分較高，可以得知大部分國小特教老師清楚教育處目前提供支援學校系統之專業人員類別中包含了物理治療師、職能治療師、心理諮商師、語言治療師與專科醫生

等。其次為第五題「專業人員進入學校提供服務的目的」，即國小特教老師清楚教育處聘請之專業人員進入學校提供服務的目的為何。而得分最低的是第三題「教師尋求專業人員到校服務的程序」，可以看出國小特教老師雖然知道學生對於專業團隊的需求為何，不過對於如何去提出申請及尋求協助的程序來說大部份老師在尋求專業人員到校程序上的了解程度是比其他部份略顯不足。第一部分的分量表各題次的得分如表 4-2-2。

表 4-2-2 國小特教老師在「了解程度」的分量表，各題次的得分

排序	題目	答題人數	平均數	標準差
1	1.目前教育處所提供進入學校系統的專業人員的類別。	174	3.28	.58
2	5.專業人員進入學校提供服務的目的。	174	3.26	.44
3	2.各專業人員的特色與資格。	174	3.18	.52
4	4.當專業人員到校服務時，老師可以配合輔導學生的方法。	174	3.10	.50
5	3.教師尋求專業人員到校服務的程序。	174	3.06	.66

朱璧瑞於(2004)研究指出，當時高雄縣因教育行政單位的宣導不足，以致特教老師對於專業團隊的不了解，因而個案轉介的項目不符治療師的專長，無法即時提供服務，造成服務即時性的延誤。可見高雄縣在當時對於向特教老師宣導專業團隊的運作是刻不容緩的，唯有加強特教老師對於專業團隊的了解，才能順利推行專業團隊之合作。而在王天苗、孫世恆(2004)的研究中指出大多數國中小特教老師在轉介特教相關專業服務時，能清楚知道應該轉介的治療師類別，不過其中仍有 22.1%的國中小特教老師，僅約略知道該轉介的類別。而在本研究中，國小特教老師對於專業團隊的了解卻高達 92.84%，可見高雄縣經由這幾年來的宣導，九成以上的特教老師均能了解專業團隊的運作。而從表中可以看出，特教教師對於尋求專業人員到校服務的程序所具備的能力較弱，可以推論是因為在高雄縣申請專

業團隊通常是校內特教業務承辦人或是特教組長的工作，其他特教老師的角色只是協助提供個案相關資料，較少實際參與申請流程，加上每年業務承辦人的更迭快速，因此常常出現之後承辦的人會有忘記替學生提出申請的狀況。因此爲了業務上的順利銜接與避免造成學生的權利受損，未來在教育行政單位的申請程序上的宣導部分，除了針對業務承辦人外，特教老師亦是需要納入參與的部份，另外如何加強特教老師尋求專業團隊協助的能力，這方面的知能是未來首要注重的。

二、「基本態度」現況分析

爲了解國小特教老師對專業團隊運作所抱持的基本態度，本研究將基本態度分量表分成「融入教學」、「專業合作」、「角色定位」三個分向度加以探討，其得分彙整如表 4-2-3。

從表 4-2-3 可以看出，在基本態度中，以角色定位平均得分最高 3.28 分，3 分代表同意、4 分代表爲非常同意，顯示特教老師對於本身在特殊教育專業團隊中的「角色定位」是肯定及認同的；其次爲「融入教學」平均得分爲 3.26 分，顯示特教老師對於專業團隊的意義需將之融入日常教學亦是覺得肯定及認同；得分最低的爲「專業合作」平均得分 3.13 分。總體而言，平均得分均在 3 分以上，顯示國小特教老師在對於專業團隊的基本態度，普遍都是抱持著正向且肯定的態度。

表 4-2-3 特教老師在基本態度分量表各項度之平均數、標準差

排序	向度	題數	人數	平均數	標準差
1	角色定位	7	174	3.28	0.70
2	融入教學	7	174	3.26	0.51
3	專業合作	6	174	3.13	0.55
量表合計		20	174	3.22	0.55

以下就各向度各題次作分析說明：

(一)「融入教學」部份各題分析

將融入教學部份之各題得分彙整如表 4-2-4，從表中可看出得分最高的是第 6 題「特教老師應利用各種機會主動尋求專業人員的協助」及第 7 題「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」其平均得分均爲 3.34 分，而在王天苗、孫世恆(2004)的研究中也指出，老師對於

專業團隊人員專業服務的提供有七成以上感到滿意及非常滿意；而賴明莉、顏倩霞(2006)的研究也指出，特教老師對於相關專業團隊在協助教師方面的滿意度是偏向正面的，可見大多數的特教老師對於專業團隊所能給予的協助持著認同的態度。

其次依序為第 8 題「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」其平均得分為 3.33 分、第 12 題「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」其平均得分為 3.30 分、第 13 題「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」平均得分為 3.24 分、第 14 題「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」平均得分 3.21 分，及最低分的第 5 題「特教老師應負責統整、執行各專業人員所給的建議」，其平均得分 3.09 分。

由以上資料可以看出，特教老師雖然覺得專業團隊的協助是重要的且可以在學校中協助特教教師，而和專業人員之間的合作可以解決學生問題及獲得成就感，並需要將專業人員的建議融入 IEP 及日常教學中，但是卻認為專業人員所給的建議並不一定需要由特教老師來執行與統整。

表 4-2-4 特教老師在基本態度-融入教學各題之得分

排序	題目	答題人數	平均數	標準差
1	6.特教老師應利用各種機會主動尋求專業人員的協助。	174	3.34	.50
1	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。	174	3.34	.50
3	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。	174	3.33	.57
4	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。	174	3.30	.51
5	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	174	3.24	.43
6	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。	174	3.21	.45
7	5.特教老師應負責統整、執行各專業人員所給的建議。	174	3.09	.58

(二)「專業合作」部份各題分析

從專業合作各題次彙整期各題得分如表 4-2-5，從表中可以看出得分最高的為第 19 題「特教老師和專業人員之間，應互相鼓勵並給予回饋」其平均得分為 3.30 分，顯示特教老師們大多認為，與專業人員之間的互動應該是正向且彼此支持的。潘國慶(2006)指出，專業團隊要有良好的表現，團隊成員除了要承擔責任績效外，彼此共同承諾、建議積極正向互動的關係也很重要，這與本研究結果相呼應。

其次依序為第 20 題「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起討論並修正之」其平均得分為 3.26 分、第 18 題「對於學生的進步狀況，特教老師有必要提供回饋給專業員」其平均得分為 3.22 分、第 15 題「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」其平均得分為 3.16 分、第 16 題「為了讓專業人員更能了解學生在自然環境中的行為表現，特教老師應該讓專業人員做入班觀察」其平均得分為 3.02 分，及最低分第 17 題「為了提昇教學效果，特教老師應和專業人員一起協同教學」其平均得分為 2.82 分。

由以上資料可以看出特教老師認為和專業團隊的合作方式，在專業人員給的服務過程中及給予建議時，應該給予相互回饋及適時的修正，並且定期的去討論執行情況及學生的進步情形，但有一半的教師不認同為了提升教學效果必須與專業人員進行協同教學，這可能是因為協教學必須經過不斷的討論與協商，這需要花費相當多的時間，而專業團隊人員到校的時間有限，無法在一個學校長時間的停留，加上平時並未有合作默契，若是在團隊人員到校的時間內要進行協同教學，會有實務上的困難。

表 4-2-5 特教老師在基本態度-專業合作各題之得分

排序	題目	答題人數	平均數	標準差
1	19.特教老師和專業人員之間，應互相鼓勵並給予回饋。	174	3.30	.47
2	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起討論並修正之。	174	3.26	.48
3	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。	174	3.22	.46
4	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。	174	3.16	.42
5	16.爲了讓專業人員更能了解學生在自然環境中的行爲表現，特教老師應該讓專業人員做入班觀察。	174	3.02	.52
6	17.爲了提昇教學效果，特教老師應和專業人員一起協同教學。	174	2.82	.56

(三)「角色定位」部份各題分析

將角色定位各題次得分彙整如表 4-2-6，可以看出得分最高的是第 9 題「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」其平均得分爲 3.33 分，其中 3 分爲不同意、4 分爲非常不同意，顯示特教老師大多是肯定專業人員進入學校，所提供的協助是對教學有貢獻的。

其次各題次依序爲第 1 題「特教老師是屬於專業團隊的一份子」，及第 4 題「特教老師和專業人員各有其任務，彼此沒有交集之處」，其平均得分爲 3.30 分；第 10 題「和專業人員一起合作，並不能提昇特教老師的專業能力」，其平均得分爲 3.29 分；第 11 題「爲了增進對各專業的了解，特教老師應參與相關的研習」，其平均得分爲 3.24 分；及最低分的第 2 題「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」、第 3 題「老師和專業人員在團隊中的地位是平等的」，其平均分數均爲 3.22 分。

由以上資料可以看出，特教老師認為專業團隊人員的協助對教學效果是有幫助的，而且認為特教老師是專業團隊的一份子和專業人員之間各有其任務並且地位是平等的沒有尊卑之分，和專業人員之間的合作可以提升老師的專業能力，爲了增進老師對專業團隊的了解應該要參加各類與專業團隊相關的研習，且當專業人員到校服務時特教老師必須到場並與其配合瞭解專業團隊服務的情形，可見特教老師對於自我在專業團隊中的角色定位是正向且認同的。

表 4-2-6 特教老師在基本態度-角色定位分量表各題之得分

排序	題目	答題人數	平均數	標準差
1	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。	174	3.33	.58
2	1.特教老師是屬於專業團隊的一份子。	174	3.30	.59
2	4.特教老師和專業人員各有其任務，彼此沒有交集之處。	174	3.30	.60
4	10.和專業人員一起合作，並不能提昇特教老師的專業能力。	174	3.29	.62
5	11.爲了增進對各專業的了解，特教老師應參與相關的研習。	174	3.24	.49
6	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。	174	3.22	.62
6	3.老師和專業人員在團隊中的地位是平等的。	174	3.22	.52

綜合以上資料可以發現特教老師在對於參與專業團運作的基本態度上，大都持著認同且肯定的態度，除了認為與專業人員之間互動應該是正向且彼此支持外，更是肯定專業人員的介入對於學生及特教老師本身的專業成長是非常有貢獻的；但是在主動積極部分卻略現不足，特教老師對於自己是否應負責統整、執行各專業人員所給的建議，及當專業人員到校提供服務時，自己是不是需要在場配合與瞭解，均尚有存疑；其次對於學生的進步狀況，是否有必要提

供回饋給專業人員也不是相當的肯定。

因此建議教育行政單位可以邀請與學校教師配合互動良好的專業團隊人員及特教老師，辦理實務經驗分享的相關研習，讓現場的特教老師可以透過實務分享，來了解當專業團隊人員到校服務時可以如何與專業人員進行配合與互動，進而提升自我主動積極性。

三、「參與程度」現況分析

為了解國小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，其得分彙整如表 4-2-7。

表 4-2-7 特教老師在參與程度分量表各項度之平均數、標準差

排序	向度	題數	人數	平均數	標準差
1	專業成長	6	174	3.19	.77
2	融入教學	9	174	3.12	.66
3	專業合作	7	174	2.56	.95
量表合計		22	174	2.96	.84

由表 4-2-7 可看出參與程度分量表中，得分最高的為「專業成長」平均得分 3.19 分，其中 3 分為「有時」參與、4 分為「經常」參與，顯示特教教師在參與專業團隊運作上，以能幫助自己專業成長的部份參與程度最高。其次為「融入教學」平均得分為 3.12 分，最低為「專業合作」平均得分只有 2.56 分，其中 2 分為「很少」參與、3 分為「有時」參與，顯示有將近半數的特教教師，很少參與專業團隊的運作是融入在教學中的，甚至有部分的老師是從未曾參與此部分的運作，將各向度分析如下：

(一)「融入教學」部份各題分析

將融入教學部份之各題得分彙整如表 4-2-8，從表中可以看出得分最高的是第 6 題「我曾經將專業人員提供服務後的結果，主動通知家長」，其平均得分為 3.45 分，這可能是因為自從 95 學年度第一學期開始，高雄縣專業團隊服

務徹底執行家庭作業單制度(每學期專業人員在服務結束後，至少需要為每位個案設計一張家庭作業單)，並由學校將作業單轉交給家長，因此也提升了特教老師將服務結果通知家長的比率。

其次依序為第5題「我曾經將專業人員建議的策略，運用在教學過程中」其平均得分3.29分，第3題「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」其平均得分3.24分，第8題「我常常主動吸收各專業的長處，以便融入在教學中」、第17題「在教學過程中，我和專業人員有著共同努力的目標」，其平均得分3.17分，第1題「對於專業人員的建議，我曾經將之融入學生的IEP中」平均得分3.09分，第2題「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」平均得分2.96分，第7題「我曾經協助家長了解專業人員所給的建議，並監督學生在家執行的情況」平均得分2.90分，及最低的第4題「我曾經將專業人員提供的建議，轉化為學生的回家功課」，平均得分為2.87分，楊俊威(2003)指出多位學者均曾提出相關專業人員的治療服務，最好能融入生態評量的理念，除了治療室外，也必須進入班級，甚至家庭，與特教老師及家長一起合作，將復健內容融入特教教師教學課程與家長家庭作業中，藉由反覆持續的練習，對身心障礙學生助益較大（曾進興，1999b；鈕文英，1998；蔡昌原，2002）；而有家長的參與專業團隊，往往能給予學生相對的協助，然而不少家長礙於種種因素，並沒有能夠熱心的參與，以至事半功倍。(賴明莉、顏倩霞，2006)

表 4-2-8 特教老師在參與程度分量表-融入教學各題之得分

排 序	題目	答題 人數	平均 數	標準 差
1	6.我曾經將專業人員提供服務後的結果，主動通知家長。	174	3.45	.69
2	5.我曾經將專業人員建議的策略，運用在教學過程中。	174	3.29	.58
3	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。	174	3.24	.51
4	8.我常常主動吸收各專業的長處，以便融入在教學中。	174	3.17	.65
4	17.在教學過程中，我和專業人員有著共同努力的目標。	174	3.17	.60
6	1.對於專業人員的建議，我曾經將之融入學生的 IEP 中。	174	3.09	.59
7	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。	174	2.96	.61
8	7.我曾經協助家長了解專業人員所給的建議，並監督學生在家執行的情況。	174	2.90	.75
9	4.我曾經將專業人員提供的建議，轉化為學生的回家功課。	174	2.87	.81

(二)「專業成長」部份各題分析

將專業成長部份之各題得分彙整如表 4-2-9，從表中可以看出得分最高的是第 10 題「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」，平均得分 3.45 分；Coster 等人於 1998 年設計的「學校功能評估量表」即在強調必須在學生學校生活情境中進行評估，而且老師、家長或主要照顧者也應該參與評估過程，並描述學生在學校遭遇困難，提出優先關注事項等

資訊。因為當專業人員到校評估時，必須在限的時間內充分了解學生的狀況，以便給予最適切的建議，因此與學生接觸最密切的老師，若能主動提供精確的相關資訊，減少團隊人員評估時的摸索，避免因為時間太短而接收錯誤資訊，將可以大大的提升服務的品質。

其次得分依序為第 9 題「當學生有需求時，我曾經主動諮詢相關專業人員」，平均得分為 3.39 分；第 11 題「當專業人員到校輔導班上的學生時，我曾經在場配合輔導」，平均得分為 3.30 分；第 14 題「我曾經和專業人員彼此互相交流經驗並分享資訊」，平均得分為 3.14 分；第 18 題「我清楚專業人員每個月到校提供服務的時間」，平均得分為 3.13 分；及最低分第 20 題「我曾經極力爭取參加專業團隊相關的研習」，平均得分 2.74 分。其中除了第 20 題外，其餘各題平均得分均高於 3 分，顯示在專業成長部份，絕大部份的特教老師，除了在積極參加研習的部分偏向很少參與外，其他部分至少均呈現介於有時參與跟經常參與之間的狀態。至於為什麼在積極爭取相關研習部份參與度特別低，推論原因是因為在高雄縣辦理特教研習只要有報名幾乎都可以參加，極少會有報名額滿的現象，因此特教老師在這個方面根本不需要積極爭取。

表 4-2-9 特教老師在參與程度分量表-專業成長各題之得分

排 序	題目	答題 人數	平均 數	標準 差
1	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。	174	3.45	.58
2	9.當學生有需求時，我曾經主動諮詢相關專業人員。	174	3.39	.69
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。	174	3.30	.75
4	14.我曾經和專業人員彼此互相交流經驗並分享資訊。	174	3.14	.73
5	18.我清楚專業人員每個月到校提供服務的時間。	174	3.13	.83
6	20.我曾經極力爭取參加專業團隊相關的研習。	174	2.74	.79

(三)「專業合作」部份各題分析

將專業合作部份之各題得分彙整如表 4-2-10，表中可以看出得分最高的是第 15 題「我曾經定期地和專業人員討論學生的進步狀況」，其平均得分為 2.92 分（2 分為很少參與、3 分為有時參與），其次依序為第 19 題「我曾經定期地和專業人員討論學生的進步狀況」，平均得分為 2.77 分；第 16 題「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」，平均得分為 2.74 分；第 22 題「我曾經協助專業人員了解學校各項資源」，平均得分為 2.71 分；第 21 題「我曾經協助準備專業人員到校輔導時所需之教具或材料」，其平均得分為 2.26 分；第 12 題「為了幫助專業人員更能了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」，其平均得分為 2.17 分；及最低分第 13 題「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學」，其平均得分為 2.01 分。其中第 21 題、12 題及 13 題平均得分均低於 2.5 分，顯示超過一半的老師對於這部份的參與是很少或是沒有，以上三題未達 2.5 分的因素推論是因為專業人員到校所需之物品除非有特別提出，一般特教教師並無法得知其需求；而在入班觀察部份尚需取得普通班教師同意，及考量專業人員的意願，另外協同教學的部份則需要有事前準備的時間及事先的溝通協調，因此對特教教師而言會有執行上的困難。

王武義(2005)的研究結果指出，高雄市實施專業團隊服務時，教師、相關專業人員與家長在個別化教育計畫的計畫擬定、協同教學、學期末評量、家長參與以及教師對於輔具的瞭解等部分，還有進步的空間，這與本研究結果相同，顯示雖然是在不同縣市，而且高雄市還是屬於直轄市的情況下，卻還是面臨了相同的問題。

表 4-2-10 特教老師在參與程度分量表-專業合作各題之得分

排 序	題目內容	答題 人數	平均 數	標準 差
1	15.我曾經定期地和專業人員討論學生的進步狀況。	174	2.92	.86
2	19.我曾經主動邀請專業人員參與學生的 IEP 會議。	174	2.77	.93
3	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。	174	2.74	.77
4	22.我曾經協助專業人員了解學校各項資源。	174	2.71	.85
5	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。	174	2.26	.89
6	12.爲了幫助專業人員更能了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。	174	2.17	.94
7	13.爲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學。	174	2.01	.99

綜合以上資料可以看出，特教老師對於提供專業人員學生的資訊，及提供家長專業人員服務的狀況是比較爲積極主動的，但是在於提升自我專業上和與專業人員協同教學或是主動參加相關研習上，卻仍顯不足。這與本研究中基本態度部份相呼應，顯示特教老師不僅在態度上不認爲與專業人員協同教學是有必要的，在實際參與專業團隊運作時，也很少真正與專業人員進行協同教學，這與楊俊威(2003) 針對特殊學校的專業團隊服務結果一致，即多數相關專業人員進入班級協同服務的比例不高。而曾進興(1999a)指出，課堂教學與協同教學的服務方式，相關專業人員較能進入教室生態中，進行觀察、教學及與教師合作，才能達到專業整合的目的。可見與專業團隊人員進行協同教學，是重要且必要的，而這也是未來所要加強宣導的重點。

四、特教老師所面臨困難之現況分析

爲了解國小特教老師在參與專業團隊運作時所面臨的困難有哪些，本研究針對特教老師可能面臨的困難做成勾選題，總共 23 選項，並以特教老師所勾選的情形作分析與探討。從表 4-2-11 特教老師在面臨困難之勾選排序中可以看出，對特教老師而言，面臨的困難前五名依序爲，第 22 題「每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接」佔了 14.9%；第 9 題「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」佔了 12.7%；第 21 題「缺乏適當的設備器材或場地」佔了 12.3%；第 8 題「各專業各作各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性」佔了 11.9%及第 10 題「班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每位學生的目標」佔了 10.8%。這與曾美娟（2003）所做的研究結果相似。

表 4-2-11 特教老師在面臨困難之勾選排序(續下頁)

排 序	題目內容	勾選 人數	百分 比
1	22.每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接。	69	14.9%
2	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。	59	12.7%
3	21.缺乏適當的設備器材或場地。	57	12.3%
4	8.各專業各作各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性。	55	11.9%
5	10.班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每位學生的目標。	50	10.8%
6	16.課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間。	49	10.6%
7	3.專業人員所給的建議不切實際，難以落實在日常教學中。	20	4.3%
8	20.目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求。	18	3.9%
9	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。	14	3.1%
10	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。	13	2.8%

表 4-2-11 特教老師在面臨困難之勾選排序(續)

排 序	題目內容	勾選 人數	百分 比
11	13.不知道如何和專業人員合作。	11	2.4%
11	18.缺乏管道去認識各專業的特色和功能。	11	2.4%
13	5.專業人員經常使用難懂的專業術語，讓人難以理解和執行。	8	1.7%
14	19 學校行政人員不支持、不重視。	7	1.5%
15	專業人員本位主義太重，不易接受他人的想法或意見。	6	1.3%
16	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	1.1%
17	專業人員的專業能力不足，無法正確切入學生問題。	4	0.9%
18	不知道要將學生轉介給何種專業人員。	3	0.6%
19	對於各種專業人員的功能並不清楚。	2	0.4%
20	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。	1	0.2%
20	各專業人員所給的建議經常互相矛盾衝突。	1	0.2%
22	學校沒開 IEP 會議，所以無從請專業人員參與開會。	0	0%

將面臨困難之 23 題細分為溝通問題、教師知能與行政支援等三方面，分別分析如下：

(一)「溝通問題」方面

在各個題項中，以第八題「各專業各作各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性。」勾選人數最多，佔了總勾選人數的57.8%，這結果與曾美娟2003年於台北市所做的研究結果相同，而近年來幾篇國內關於特殊教育專業團隊服務之實證研究亦均發現，專業人員間彼此缺乏溝通合作，是目前國內特殊教育推動專業團隊服務較需要改進之部分（汪宜霏、王志中，2002；劉斐文，2003），這均可以看出對於國小特教老師而言，同一個案可能同時申請不同的治療師服務，但由於以目前高雄縣的做法，大都以治療師各自與申請學校約定時間前往服務為主，通常每一類別的治療師所到校的時間大多不相

同，而治療師大都平時各自有專職工作，彼此之間能溝通的時間很少，這也造成雖然是服務同一位學生，可是由於缺乏溝通，對於現場特教教師而言所接收到的訊息都是片段的，需要靠老師自己統整，加上每一類專業人員所著重的要點不同，在沒有充分協調下，造成各說各話，特教老師根本無所適從，增加了老師的困擾。

其次依序為第三題「專業人員所給的建議不切實際，難以落實在日常教學中。」佔了 21.1%，顏倩霞(2005)的研究結果顯示專業人員的建議有時不切實際，無法正確切入學生問題，而難以落實於教學中，與本研究結果相同；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。」，佔了 8.4%；第一題「專業人員本位主義太重，不易接受他人的想法或意見。」佔了 6.3%；第五題「專業人員的專業能力不足，無法正確切入學生問題。」佔了 4.2%；而第二題「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。」、第六題「各專業人員所給的建議經常互相矛盾衝突。」均佔了 1.1%；第七題「學校沒開 IEP 會議，所以無從請專業人員參與開會。」未有任何人選取，推論是因為近幾年在特教法及特教法施行細則的規範下，學校已經都知道必須要為校內身心障礙學生召開 IEP 會議，因此這個部分並不會讓特教老師在參與專業團隊時產生任何的困難，其結果彙整如表 4-2-12。

表 4-2-12 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於「溝通問題」部份之分析
(續下頁)

排序	題目內容	勾選人數	百分比
1	8.各專業各作各的，彼此沒有共同討論的時間，並且缺乏統整性。	55	57.8%
2	3.專業人員所給的建議不切實際，難以落實在日常教學中。	20	21.1%
3	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。	8	8.4%
4	1.專業人員本位主義太重，不易接受他人的想法或意見。	6	6.3%

表 4-2-12 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於「溝通問題」部份之分析

(續)

排序	題目內容	勾選人數	百分比
5	5.專業人員的專業能力不足，無法正確切入學生問題。	4	4.2%
6	6.各專業人員所給的建議經常互相矛盾衝突。	1	1.1%
6	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。	1	1.1%
8	7.學校沒開 IEP 會議，所以無從請專業人員參與開會。	0	0%

(二)「教師知能」方面

在各個題項中，勾選人數最多的是第十四題「不清楚教育局規劃專業團隊的目的，以及其對老師的期望。」這結果與曾美娟 2003 年於台北市所做的研究結果相同，由於在問卷第一部分段「專業團隊的了解程度」中，第五的選項「專業人員進入學校提供服務的目的」平均數是高於 3 分，這顯示特教老師雖然於了解專業團隊服務的目的，但對自己在團隊中「所被賦予的期望」，卻不是相當的清楚，這也造成老師們在執行團隊建議時的困難。

其次依序為第十五題「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」佔了 30.2%；第十三題「不知道如何和專業人員合作」佔了 25.6%；第十二題「不知道要將學生轉介給何種專業人員」佔了 6.9%及第十一題「對於各種專業人員的功能並不清楚」佔了 4.7%，其結果彙整如表 4-2-13。

表 4-2-13 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於「教師知能」部份之分析

排序	題目內容	勾選人數	百分比
1	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。	14	32.6%
2	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。	13	30.2%
3	13.不知道如何和專業人員合作。	11	25.6%
4	12.不知道要將學生轉介給何種專業人員。	3	6.9%
5	11.對於各種專業人員的功能並不清楚。	2	4.7%

(三)「行政支援」方面

在各個題項中，選人數最多的是第二十二題「每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接」佔了 21.2%，這也與曾美娟於 2003 年的研究相符合。由於治療師彼此之間互動不高，統整與執行每一位治療師的建議變成是特教教師的工作，而專業團隊分區中心，也只是負責安排專業人員的時間（有些區域還是由團隊人員自行依據自己的空閒的時間來安排服務時間），而並未深入了解服務的內容與過程，且由於高雄縣內目前的治療師，除了一位主要負責行政業務的語言治療師為專任外，其餘均為兼任治療師，因此一但有人離職，在安排另一位治療師前往學校服務的銜接上就無法如此即時，通常是有人離開後才會再另外找人遞補，這樣在銜接上就會出現很大的問題，而一位新的治療師到學校服務時，在沒有確實進行交接的情況下，通常對於個案的狀況根本無法順利銜接，導致到校後無法直接進入服務階段，反而常常要再一次的重新評估，而特教老師也要重新提供專業人員，學生的相關資訊，這樣除了浪費許多時間外，也讓特教老師覺得在參與專業團隊運作造成很主要的困難點。

其次為第九題「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」佔了 18.2% Faas (1984) 調查 273 位特殊教師，結果顯示出「工作報告太多」是最大的壓力來源，因此當特教教師平時工作就太多時，根本無法還有其他時間可以去協助專業團隊的相關工作。

接著依序為第二十一題「缺乏適當的設備器材或場地」佔了 17.5%、第十題「班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每位學生的目標」佔了 15.4%、第十六題「課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間」、第六題「目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求」佔了 15.1%、第十八題「缺乏管道去認識各專業的特色和功能」佔了 3.4%、第十九題「學校行政人員不支持、不重視」佔了 2.1%及第十七題「校內主事者(負責人)疏於做好和專業人員之間的聯繫工作」佔了 1.6%，其結果彙整如表 4-2-14。

表 4-2-14 特教老師在參與專業團隊所面臨困難中屬於「行政支援」部份之分析

排序	題目內容	勾選人數	百分比
1	22.每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接。	69	21.2%
2	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。	59	18.2%
3	21.缺乏適當的設備器材或場地。	57	17.5%
4	10.班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每位學生的目標。	50	15.4%
5	16.課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間。	49	15.1%
6	6.目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求。	18	5.5%
7	18.缺乏管道去認識各專業的特色和功能。	11	3.4%
8	19.學校行政人員不支持、不重視。	7	2.1%
9	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	1.6%

(四) 其他困難

總共有 18 人勾選此題，彙整如表 4-2-15，其中共有 16 位填答教師認為「服務時間太短或是次數太少」，1 位認為「缺乏心理諮商師及精神科醫師」，一位認為「專業團隊之間沒有溝通，所給的建議各說各話，造成教學上的困擾」。與本研究結果相似的尚有江煒堃於 2003 年，針對國內的特殊教育教師及家長所作的研究，其顯示相關專業人員不足、接受服務時間太短、成效普遍不佳、沒有完整的服務計畫及建議等。

表 4-2-15 勾選其它困難內容彙整表

內容整理	
1	專業團隊服務時間太少
2	專業團隊服務時間太少
3	專業團隊服務時間太少，成效有限
4	時數太少導致治療無法長期且持續
5	缺乏心理諮商師及精神科醫師
6	與治療師很難聯繫，服務次數太少且時間太晚
7	需求學生多，服務時數少
8	每個個案的服務時數少，看不出成效
9	治療務數太少，看不出成效
10	服務時間太短，若個案多，治療師常會急著趕去下一個學校
11	服務時間不夠
12	服務次數太少，給予的建議指適合個別指導不適合團體教學
13	到校服務次數太少效果不大。學校有專業介入需求學生多，但不符合申請資格。家長參與度不高，難以落實於日常生活中。
14	專業團隊之間沒有溝通，所給的建議各說各話，造成教學上的困擾
15	每學期的服務次數太少效果不彰
16	服務時間太短
17	服務時間過少，看不出效果
18	服務時間短、間隔時間長，成效有限。

綜合以上所述，特教老師在「溝通問題」方面，覺得面臨比較大的困難是「各專業之間沒有共同討論的時間，給予特教老師的建議缺乏統整性甚至有些

不切實際，加上專業人員經常使用難懂的专业術語，讓特教老師難以理解和落實在日常教學中；在「教師知能」方面，特教老師認為最大的困難在於，不清楚教育處為何要規劃專業團隊服務，以及在服務過程中對老師的期望，而特教老師也不清楚自己在團隊中的角色定位，更不知道要如何和其他專業人員合作；在「行政支援方面」，特教老師認為每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接，加上自己平常工作量太大，又缺乏適當的設備器材或場地，無法協助執行或配合專業人員所給的建議。在「其他困難」方面最主要的就是專業人員到校的時間及次數都太少，覺得無法有良好的成效。朱璧瑞(2004)所做的研究結果提及「高雄縣學校系統的相關專業人員因由各承辦學校自行聘用

且屬兼職的性質，在運作上則有因服務時數的規定；或因到校服務時間排滿，彼此之間的討論時間短促，或因彼此之間時間配合的問題等而有未臻理想之處。而專業人員與特教老師之間的互動，雖然專業人員一致表示互動很頻繁，且能主動與特教老師溝通，共同討論，但與特教老師的合作，則因時間的問題而無法充分合作。加上因為服務時間不固定、學校系統的服務為兼職工作，沒有多餘的閒暇餘力、欠缺平行溝通管道、討論平台未建立等因素，專業人員之間的合作則難以落實。只能在有需要的情形時，透過轉介其他醫療單位或請特教老師申請其他專業人員的服務。」這與本研究結果相呼應。

因此建議專業人員到校進行服務時，應保留與特教教師討論的時間，主動詢問教師是否有需要協助及提供建議的部份；與老師之間應保持良好且頻繁的互動，並能提供特教教師日常可以融入教學中之專業建議，並且在溝通的過程中，儘量以淺顯易懂的辭彙，避免使用過多艱澀的專業名詞造成特教教師的困擾及誤解。而教育相關單位在規劃辦理專業團隊相關研習時，應充分的宣導專業團隊服務的內涵及運作模式，並明確的告知個教教師在參與專業團隊運作時要如何去配合與協助專業人員，避免讓特教教師在對自我於專業團隊中的定位不夠清楚時，即在參與團隊運作過程中遇到困難而不知如何去協助身心障礙學生。

由於專業人員到校服務時間，特教教師通常都有既定的課程在進行中，無法為了協助團隊服務的學生而不進行原本的教學，若學校行政單位能在專業人員到校期間，協助安排代課教師，讓特教教師能有充分的時間參與團隊運作，除了給予充足的時間之外，專業人員由於是到校巡迴，而且每一位學生所需的工具不同，因此無法隨身攜帶所有學生需使用的物品，因此各校若能提供支援給予適當的場地及所需的物品，將可以讓專業人員到校服務的流程更為順暢，而特教教師也不會因為專業人員缺乏相關協助而感到困難。

第三節 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

一、 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

(一)不同性別之特教老師，對專業團隊運作之了解程度

以所回收之有效問卷分析，其中男性的特教教師共 39 名，佔總數的 22.4%，女性的特教教師共 135 名，佔總數的 77.6%。經由統計其結果顯示，其男性特教老師之平均為 3.23 分，女性特教老師為 3.16 分，可以看出男性特教老師對於專業團隊運作的了解程度略高於女性特教老師。進行獨立樣本 t 檢定，發現 t 值為.87，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的了解程度，並不會因為性別而有所不同。將不同性別特教教師在「了解程度」之得分差異比較整理如表 4-3-1。

表 4-3-1 不同性別特教老師在「了解程度」之得分差異比較

性別	人數	平均數	標準差	t 值
(1)男性	39	3.23	.42	.87
(2)女性	135	3.16	.44	

(二)不同性別之特教老師，對專業團隊運作之基本態度

經由統計其結果顯示，其男性特教老師之平均為 3.16 分，女性特教老師為 3.25 分，可以看出男性特教老師於專業團隊運作的基本態度的得分平均稍低於女性特教老師，但因均高於 2.5 分所以傾向於抱持著正向的態度。進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為-1.44，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為性別而有所不同。將不同性別特教教師在「基本態度」之得分差異比較整理如表 4-3-2。

表 4-3-2 不同性別特教老師在「基本態度」各分向度之得分差異比較

各向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
融入教學	(1)男性	39	3.22	.37	-.77
	(2)女性	135	3.28	.38	
專業合作	(1)男性	39	3.09	.33	-.79
	(2)女性	135	3.14	.38	
角色定位	(1)男性	39	3.17	.37	-.12
	(2)女性	135	3.18	.46	
總量表	(1)男性	39	3.16	.33	-1.44
	(2)女性	135	3.25	.35	

以各向度而言，融入教學部份，男性組平均得分 3.22 分，女性組平均得分 3.09 分，進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為-.77；在專業合作部份男性組平均得分 3.09 分，女性組平均得分 3.14 分，進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為-.79；在角色定位部份，男性組平均得分 3.17 分，女性組平均得分 3.18 分，進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為-.12，而此三部份均未達.05 統計顯著水準，顯示樣本教師對於專業團隊運作的基本態度三個向度，並不會因為性別而有所不同。

另外不論是男性教師或是女性在融入教學部份平均得分均較高，而不論是哪一部份，女性教師的平均得分均略高於男性教師，且其平均得分均有高於 2.5 分，這顯示對高雄縣的國小特教教師而言，對於將團隊的建議融入教學部分，都是持正向且肯定的態度。

(三)不同性別之特教老師，對專業團隊運作之參與程度

經由統計其結果顯示，其男性特教老師之平均得分為 2.99 分，女性特教老師平均得分為 2.96 分，可以看出男性特教老師於專業團隊運作的參與程度的平均得分稍高於女性特教老師，但因不論何種性別其得分均於 2.5~3.0 之間，所以傾向於中等的參與態度。進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為.33，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為性別而有所不同。

以各向度分析而言，融入教學部分男性組平均得分 3.13 分，女性組平均得分 3.12 分，進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為.16；在專業成長部份男性組平均得分 3.12 分，女性組平均得分 3.21 分，進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為-1.02；在專業合作部份，男性組平均得分 2.68 分，女性組平均得分 2.53 分，進行獨立樣本 t 檢定發現 t 值為.13，而此三部份均未達.05 統計顯著水準，顯示樣本教師對於專業團隊運作的參與程度三個向度，並不會因為性別而有所不同。

另外男性特教教師在「專業團隊融入教學」及「專業團隊之間的專業合作」兩個向度，稍高於女性特教教師，但在教師本身的專業成長卻是低於女性特教教師，顯示高雄縣的國小男性特教教師於參與專業團隊時，能透過專業團隊而對自我的專業有所成長的意願及需求略低女性特教教師。而在將不同性別特教教師在「參與程度」之得分差異比較整理如表 4-3-3。

表 4-3-3 不同性別特教老師在「參與程度」各向度之得分差異比較

各向度	性別	人數	平均數	標準差	t 值
融入教學	(1)男性	39	3.13	.40	.16
	(2)女性	135	3.12	.45	
專業成長	(1)男性	39	3.12	.44	-1.02
	(2)女性	135	3.21	.51	
專業合作	(1)男性	39	2.68	.57	1.33
	(2)女性	135	2.53	.62	
總量表	(1)男性	39	2.99	.42	.33
	(2)女性	135	2.96	.47	

由以上資料可以看出，對參與專業團隊運作而言，不論是對專業團隊的瞭解程度、基本態度或是參與程度，教師的性別均不會有太大的影響，這與楊俊威(2003)於特殊學校所作的研究結果相同，不過還是可以看出在參與專業團隊運作的程度上，不論是何種性別的教師，得分比例上都是偏低，顯示雖然對於參與專業團隊的運作基本態度都是正向且肯定的，不過面臨實際的參與時，卻是還有其他因素，造成參與程度較低。

二、 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

(一)不同年齡之特教老師，對專業團隊運作之了解程度

經由統計其結果顯示，其 29 歲以下特教教師人數為 65 名，佔總數的 37.4%，其平均為 3.27 分，30-39 歲特教教師人數為 72 名，佔總數的 41.4%，其平均為 3.09 分，40-49 歲特教教師數為 31 名，佔總數的 17.8%，其平均為 3.21 分，50 歲以上特教教師數為 6 名，佔總數的 3.4%，其平均為 3.07 分，從資料可以看出 29 歲以下特教教師對於專業團隊運作的了解程度最高，50 歲以上特教教師對於專業團隊運作的了解程度最低。可能是因為有關專業團隊的申請與運作模式及方法的相關宣導活動及研習，多舉辦於週三進修時間或是假日，且由於研習資訊及報名方式均要透過使用特教通報網，而 29 歲以下的教師大多尚未結婚或是生孕小孩，且在網路及電腦系統的使用上也較為普及因此推論在未有家庭的牽絆及資訊能力的足以應付的情況下，此年齡層的特教教師參與研習與宣導活動的意願較高，因此也較易獲得相關訊息，林忻慧（2008）研究也指出 51 歲以上教師在專業成長的部分的工作壓力顯著高於其他年齡教師，可見 50 歲以上教師在參與自我專業成長的相關活動及研習時，是有阻礙及困難的。進行單因子變異數分析發現 F 值為 2.18，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的了解程度，並不會因為年齡而有所不同。將不同年齡特教教師在「了解程度」之得分差異比較整理如表 4-3-4。

表 4-3-4 不同年齡特教老師在「了解程度」之得分差異比較

性別	人數	平均數	標準差	F 值
(1)29 歲以下	65	3.27	.42	2.18
(2)30-39 歲	72	3.09	.43	
(3)40-49 歲	31	3.21	.46	
(4)50 歲以上	6	3.07	.39	

(二)不同年齡之特教老師，對專業團隊運作之基本態度

經由統計其結果顯示，其 29 歲以下特教教師其平均為 3.31 分，30-39 歲特教教師其平均為 3.16 分，40-49 歲特教教師其平均為 3.26 分，50 歲以上特教教師其平均為 2.99 分，從資料可以看出 29 歲以下特教教師對於專業團隊運作的基本態度分數最高，50 歲以上特教教師對於專業團隊運作的基本態度分數最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 3.09，達.05 統計顯著水準，以 Scheffé 法進行事後比較，顯示 29 歲以下組比 50 歲以上組的國小特教教師，對於專業團隊的參與程度而言，得分高出許多，並達顯著差異，這有可能是因為 50 歲以上教師對於專業團隊運作的了解程度較低，不了解將造成面對專業團隊運作時，態度上就會有所質疑其成效及運作模式。將不同年齡特教教師在「基本態度」之各向度得分差異比較整理如表 4-3-5。

表 4-3-5 不同年齡特教老師在「基本態度」各向度之得分差異比較(續下頁)

各向度	性別	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé 事後比較
融入教學	(1)29 歲以下	65	3.33	.38	3.13*	1>4
	(2)30-39 歲	72	3.20	.36		
	(3) 40-49 歲	31	3.32	.39		
	(4) 50 歲以上	6	2.95	.22		
專業合作	(1)29 歲以下	65	3.18	.38	1.45	
	(2)30-39 歲	72	3.12	.35		
	(3) 40-49 歲	31	3.11	.39		
	(4) 50 歲以上	6	2.86	.29		

表 4-3-5 不同年齡特教老師在「基本態度」各向度之得分差異比較(續)

各向度	性別	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé 事後比較
角色定位	(1)29 歲以下	65	3.18	.48	1.47	
	(2)30-39 歲	72	3.13	.43		
	(3)40-49 歲	31	3.26	.40		
	(4) 50 歲以上	6	3.45	.25		
總量表	(1)29 歲以下	65	3.31	.35	3.09*	1>4
	(2)30-39 歲	72	3.16	.34		
	(3)40-49 歲	31	3.26	.36		
	(4)50 歲以上	6	2.99	.24		

*p<.05

在融入教學部份，29 歲以下教師平均得分 3.33 分，30-39 歲教師平均得分 3.20 分，40-49 歲教師平均得分 3.32 分，而 50 歲以上教師平均得分 2.95 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 3.13，達.05 統計顯著水準，以 Scheffé法進行事後比較，顯示 29 歲以下組比 50 歲以上組的國小特教教師，對於專業團隊的中融入教學的基本態度而言，得分高出許多，並達顯著差異，這可能是因為 50 歲以上組教師由於年紀較大，在教學時已有自己一套習慣的模式與方法，因此會覺得要將專業團隊的建議融入教學之中，並不是絕對有必要的，而 29 歲以下組教師，由於剛進入教職，還在積極吸收學習各式的教學方式與技巧，因此就比較能夠接受要將專業團隊建議融入教學的模式。

在專業合作部份，29 歲以下教師平均得分 3.18 分，30-39 歲教師平均得分 3.12 分，40-49 歲教師平均得分 3.11 分，而 50 歲以上教師平均得分 2.86 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.45，未達.05 統計顯著水準，顯示在此部份，在基本態度的專業合作部份，並不會因為年齡的差異而有所不同。

在角色定位部份，29 歲以下教師平均得分 3.18 分，30-39 歲教師平均得分 3.13 分，40-49 歲教師平均得分 3.26 分，而 50 歲以上教師平均得分 3.45 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.47，未達.05 統計顯著水準，顯示在此部

份，在基本態度的角色定位部份，並不會因為年齡的差異而有所不同。

(三)不同年齡之特教老師，對專業團隊運作之參與程度

經由統計其結果顯示，其 29 歲以下特教教師其平均為 2.96 分，30-39 歲特教教師其平均為 2.96 分，40-49 歲特教教師其平均為 2.98 分，50 歲以上特教教師其平均為 3.02 分，從資料可以看出 50 歲以上特教教師對於專業團隊運作的參與程度分數最高，39 歲以下特教教師對於專業團隊運作的參與程度分數最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為.05，未達.05 統計顯著水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，不會因為年齡而有所不同。

將不同年齡特教教師在「參與程度」之各向度得分差異比較整理如表 4-3-6。在融入教學部份，29 歲以下教師平均得分 3.08 分，30-39 歲教師平均得分 3.11 分，40-49 歲教師平均得分 3.23 分，而 50 歲以上教師平均得分 3.57 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.15，未達.05 統計顯著水準，顯示在此部份，在參與程度的融入教學部份，並不會因為年齡的差異而有所不同。

在專業成長部份，29 歲以下教師平均得分 3.25 分，30-39 歲教師平均得分 3.11 分，40-49 歲教師平均得分 3.23 分，而 50 歲以上教師平均得分 3.36 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.15，未達.05 統計顯著水準，顯示在此部份，在參與程度的專業成長部份，並不會因為年齡的差異而有所不同。

在專業合作部份，29 歲以下教師平均得分 2.54 分，30-39 歲教師平均得分 2.64 分，40-49 歲教師平均得分 2.48 分，而 50 歲以上教師平均得分 2.26 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.08，未達.05 統計顯著水準，顯示在此部份，在參與程度的專業合作部份，並不會因為年齡的差異而有所不同。

表 4-3-6 不同年齡特教老師在「參與程度」各向度之得分差異比較

各向度	性別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1)29 歲以下	65	3.08	.50	1.15
	(2)30-39 歲	72	3.11	.43	
	(3) 40-49 歲	31	3.20	.37	
	(4) 50 歲以上	6	3.57	.25	
專業成長	(1)29 歲以下	65	3.25	.52	1.19
	(2)30-39 歲	72	3.11	.49	
	(3) 40-49 歲	31	3.23	.49	
	(4) 50 歲以上	6	3.36	.39	
專業合作	(1)29 歲以下	65	2.54	.68	1.08
	(2)30-39 歲	72	2.64	.54	
	(3) 40-49 歲	31	2.48	.57	
	(4) 50 歲以上	6	2.26	.89	
總量表	(1)29 歲以下	65	2.96	.51	.05
	(2)30-39 歲	72	2.96	.42	
	(3) 40-49 歲	31	2.98	.41	
	(4)50 歲以上	6	3.02	.46	

綜合以上結果可以看出，年齡的差異對於國小特教教師在參與專業團隊的過程中，以了解程度或是參與程度而言均不會造成太大的差異，但在基本態度上 29 歲以下教師顯著高於 50 歲以上教師。

在了解程度上，以 50 歲以上組教師得分最低；在基本態度上，也是以 50 歲以上組得分最低，而且可以明顯看出，29 歲以下的特教教師對於參與專業團隊的基本態度上，以融入教學部份得分遠高於 50 歲以上教師，這兩者之間差異性最大，另外 29 歲以下組、30-39 歲組及 40-49 歲組的特教教師，在基本態度的得分均是以融入教學部份最高，50 歲以上組是角色定位得分最高，而不論是哪一個年齡組，均以專業合作部份得分最低；在參與程度上以 29 歲以

下組及 30-39 歲組教師得分最低，且不論是哪一年齡組的特教教師，在於參與程度之專業合作部份，均是所有向度中得分最低，29 歲以下組及 40-49 歲組以專業成長得分最高，而 50 歲以上組則以融入教學得分最高。

三、 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

(一)不同服務年資之特教老師，對專業團隊運作之了解程度

經由統計其結果顯示，其服務年資 1-2 年特教教師人數為 30 名，佔總人數之 17.2%，平均得分為 3.18 分；服務年資 3-5 年特教教師人數為 45 名，佔總人數之 25.9%，平均得分為 3.24 分；服務年資 6-10 年特教教師人數為 61 名，佔總人數之 35.1%，平均得分為 3.19 分；服務年資 11-15 年特教教師人數為 26 名，佔總人數之 14.9%，平均得分為 2.98 分；服務年資 16-20 年特教教師人數為 9 名，佔總人數之 5.2%，平均得分為 3.27 分，服務年資 20 年以上特教教師人數為 3 名，佔總人數之 1.7%，平均得分為 3.13 分；從資料可以看出服務年資 16-20 年特教教師對於專業團隊運作的了解程度最高，服務年資 20 年以上特教教師對於專業團隊運作的了解程度最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.33，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的了解程度，並不會因為服務年資而有所不同。將不同服務年資特教教師在「了解程度」之得分差異比較整理如表 4-3-7。

表 4-3-7 不同服務年資特教老師在「了解程度」之得分差異比較

服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
(1)1-2 年	30	3.18	.41	1.33
(2) 3-5 年	45	3.24	.38	
(3) 6-10 年	61	3.19	.45	
(4)11-15 年	26	2.98	.52	
(5)16-20 年	9	3.27	.41	
(6)20 年以上	3	3.13	.61	

(二)不同服務年資之特教老師，對專業團隊運作之基本態度

經由統計其結果顯示，其服務年資 1-2 年之特教教師，其平均得分為 3.39 分，服務年資 3-5 年之特教教師其平均為 3.20，服務年資 6-10 年之特教教師，其平均得分為 3.17 分，服務年資 11-15 年之特教教師，其平均得分為 3.27 分，服務年資 16-20 年之特教教師，其平均得分為 3.09 分，服務年資 20 年以上之特教教師，其平均得分為 3.22 分，從資料可以看出服務年資 1-2 年之特教教師對於專業團隊運作的基本態度分數最高，服務年資 16-20 年之特教教師對於專業團隊運作的基本態度分數最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.93，未達.05 統計顯著水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為服務年資而有所不同。將不同服務年資特教教師在「基本態度」之各向度得分差異比較整理如表 4-3-8。

以各向度而言，在融入教學部份，1-2 年組之特教教師，其平均得分為 3.40 分，3-5 年組之特教教師其平均為 3.24，6-10 年組之特教教師，其平均得分為 3.22 分，11-15 年組之特教教師，其平均得分為 3.30 分，16-20 年組之特教教師，其平均得分為 3.17 分，20 年以上組之特教教師，其平均得分為 3.24 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.12，未達.05 統計顯著水準；在專業合作部份，1-2 年組之特教教師，其平均得分為 3.25 分，3-5 年組之特教教師其平均為 3.08，6-10 年組之特教教師，其平均得分為 3.13 分，11-15 年組之特教教師，其平均得分為 3.14 分，16-20 年組之特教教師，其平均得分為 3.04 分，20 年以上組之特教教師，其平均得分為 3.06 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.95，未達.05 統計顯著水準；在角色定位部分，1-2 年組之特教教師，其平均得分為 3.15 分，3-5 年組之特教教師其平均為 3.20，6-10 年組之特教教師，其平均得分為 3.14 分，11-15 年組之特教教師，其平均得分為 3.22 分，16-20 年組之特教教師，其平均得分為 3.29 分，20 年以上組之特教教師，其平均得分為 3.29 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.30，未達.05 統計顯著水準；以上三部份均未達顯著差異水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為服務年資而有所不同。

表 4-3-8 不同服務年資特教老師在「基本態度」各向度之得分差異比較

各向度	性別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1)1-2 年	30	3.40	.43	1.12
	(2) 3-5 年	45	3.24	.33	
	(3) 6-10 年	61	3.22	.36	
	(4)11-15 年	26	3.30	.41	
	(5)16-20 年	9	3.17	.31	
	(6)20 年以上	3	3.24	.50	
專業合作	(1)1-2 年	30	3.25	.43	.95
	(2) 3-5 年	45	3.08	.27	
	(3) 6-10 年	61	3.13	.39	
	(4)11-15 年	26	3.14	.40	
	(5)16-20 年	9	3.04	.34	
	(6)20 年以上	3	3.06	.42	
角色定位	(1)1-2 年	30	3.15	.50	.30
	(2) 3-5 年	45	3.20	.43	
	(3) 6-10 年	61	3.14	.39	
	(4)11-15 年	26	3.22	.55	
	(5)16-20 年	9	3.29	.34	
	(6)20 年以上	3	3.29	.14	
總量表	(1)1-2 年	30	3.39	.37	1.93
	(2) 3-5 年	45	3.20	.29	
	(3) 6-10 年	61	3.17	.36	
	(4)11-15 年	26	3.27	.38	
	(5)16-20 年	9	3.09	.29	
	(6)20 年以上	3	3.22	.50	

(三)不同服務年資之特教老師，對專業團隊運作之參與程度

經由統計其結果顯示，其服務年資 1-2 年之特教教師，其平均得分為 2.92 分，服務年資 3-5 年之特教教師，其平均得分為 2.98 分，服務年資 6-10 年之特教教師，其平均得分為 2.96 分，服務年資 11-15 年之特教教師，其平均得分為 2.93 分，服務年資 16-20 年之特教教師，其平均得分為 3.13 分，服務年資 20 年以上之特教教師，其平均得分為 3.08 分，從資料可以看出服務年資 16-20 年之特教教師對於專業團隊運作的參與程度分數最高，服務年資 16-20 年之特教教師對於專業團隊運作的參與程度分數最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為.36，未達.05 統計顯著水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為服務年資而有所不同。將不同服務年資特教教師在「參與程度」之各向度得分差異比較整理如表 4-3-9。

以各向度而言，在融入教學部份，1-2 年組之特教教師，其平均得分為 3.08 分，3-5 年組之特教教師其平均得分為 3.12 分，6-10 年組之特教教師，其平均得分為 3.11 分，11-15 年組之特教教師，其平均得分為 3.13 分，16-20 年組之特教教師，其平均得分為 3.24 分，20 年以上組之特教教師，其平均得分為 3.37 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.35，未達.05 統計顯著水準；在專業成長部份，1-2 年組之特教教師，其平均得分為 3.22 分，3-5 年組之特教教師其平均得分為 3.17 分，6-10 年組之特教教師，其平均得分為 3.18 分，11-15 年組之特教教師，其平均得分為 3.16 分，16-20 年組之特教教師，其平均得分為 3.35 分，20 年以上組之特教教師，其平均得分為 3.28 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.25，未達.05 統計顯著水準；在專業合作部分，1-2 年組之特教教師，其平均得分為 2.46 分，3-5 年組之特教教師其平均得分為 2.64 分，6-10 年組之特教教師，其平均得分為 2.57 分，11-15 年組之特教教師，其平均得分為 2.48 分，16-20 年組之特教教師，其平均得分為 2.79 分，20 年以上組之特教教師，其平均得分為 2.52 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.68；以上三部份均未達顯著差異水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為服務年資而有所不同。

表 4-3-9 不同服務年資特教老師在「參與程度」各向度之得分差異比較

各向度	性別	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1)1-2 年	30	3.08	.52	.35
	(2) 3-5 年	45	3.12	.43	
	(3) 6-10 年	61	3.11	.37	
	(4)11-15 年	26	3.13	.58	
	(5)16-20 年	9	3.24	.33	
	(6)20 年以上	3	3.37	.17	
專業成長	(1)1-2 年	30	3.22	.53	.25
	(2) 3-5 年	45	3.17	.50	
	(3) 6-10 年	61	3.18	.45	
	(4)11-15 年	26	3.16	.63	
	(5)16-20 年	9	3.35	.48	
	(6)20 年以上	3	3.28	.10	
專業合作	(1)1-2 年	30	2.46	.64	.68
	(2) 3-5 年	45	2.64	.62	
	(3) 6-10 年	61	2.57	.51	
	(4)11-15 年	26	2.48	.83	
	(5)16-20 年	9	2.79	.42	
	(6)20 年以上	3	2.52	.44	
總量表	(1)1-2 年	30	2.92	.52	.36
	(2) 3-5 年	45	2.98	.45	
	(3) 6-10 年	61	2.96	.37	
	(4)11-15 年	26	2.93	.60	
	(5)16-20 年	9	3.13	.37	
	(6)20 年以上	3	3.08	.15	

綜合以上結果可以看出，服務年資的差異對於國小特教教師在參與專業團隊的過程中，不論是瞭解程度或是參與程度均不會造成太大的差異。其中可以看出在了解程度及參與程度上，均是 11-15 年組教師得分最低，而 16-20 組得分最高；在基本態度上，是 16-20 組得分最低但 11-15 年組得分最高，是呈現正好

相反的狀態。

在基本態度部分服務年資 15 年以下各組，得分最高的均是融入教學部份，而 16 年以上 2 組得分最高的是角色定位，除了 1-2 年組得分最低分的是角色定位外，其餘各組得分最低的均是專業合作部份；在參與程度部分除了 20 年以上組得分最高是融入教學部份外，其餘各組均是以專業成長部份得分最高，而得分最低的部分則是全部在於專業合作上。

四、 不同服務區域之特教老師在參與專業團隊運作得分之差異情形

(一)不同服務區域之特教老師，對專業團隊運作之了解程度

經由統計其結果顯示，其服務區域在鳳山區的特教教師人數為 91 人，佔總人數 52.3%，其平均得分為 3.17 分；服務區域在岡山區的特教教師人數為 52 人，佔總人數 29.9%，其平均得分為 3.10 分；服務區域在旗山區的特教教師人數為 31 人，佔總人數 17.8%，其平均得分為 3.33 分；從資料可以看出服務區域在旗山區的特教教師對於專業團隊運作的了解程度最高，服務區域在岡山區的特教教師對於專業團隊運作的了解程度最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 2.67，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的了解程度，並不會因為服務區域而有所不同。將不同服務區域特教老師在「了解程度」之得分差異比較整理如表 4-3-10。

表 4-3-10 不同服務區域特教老師在「了解程度」之得分差異比較

服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
(1)鳳山區	91	3.17	.45	2.67
(2)岡山區	52	3.10	.39	
(3)旗山區	31	3.33	.46	

(二)不同服務區域之特教老師，對專業團隊運作之基本態度

經由統計其結果顯示，其服務區域在鳳山區及岡山區的特教教師之平均得分均為 3.22 分，服務區域在旗山區的特教教師之平均得分為 3.27 分，從資

料可以看出服務區域在旗山區的特教教師對於專業團隊運作的基本態度得分最高。進行單因子變異數分析發現 F 值為.20，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為服務區域而有所不同。將不同服務區域之特教教師在「基本態度」之得分差異比較整理如表 4-3-11。

以各向度而言，融入教學部份鳳山區組教師評分得分 3.27 分，岡山區組平均得分 3.26 分，旗山區組平均得分 3.26 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.01，未達.05 統計顯著水準；專業合作部份鳳山區組教師評分得分 3.12 分，岡山區組平均得分 3.14 分，旗山區組平均得分 3.16 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.11，未達.05 統計顯著水準；角色定位部分鳳山區組教師評分得分 3.13，岡山區組平均得分 3.19 分，旗山區組平均得分 3.33 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 2.47，未達.05 統計顯著水準。顯示樣本教師對於專業團隊運作的基本態度內的各向度，並不會因為服務區域而有所不同。

表 4-3-11 不同服務區域特教老師在「基本態度」之各分向度得分差異比較

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1)鳳山區	91	3.27	39	.01
	(2)岡山區	52	3.26	39	
	(3)旗山區	31	3.26	31	
專業合作	(1)鳳山區	91	3.12	37	.11
	(2)岡山區	52	3.14	40	
	(3)旗山區	31	3.16	31	
角色定位	(1)鳳山區	91	3.13	41	2.47
	(2)岡山區	52	3.19	45	
	(3)旗山區	31	3.33	50	
總量表	(1)鳳山區	91	3.22	.37	.28
	(2)岡山區	52	3.22	.36	
	(3)旗山區	31	3.27	.27	

(三)不同服務區域之特教老師，對專業團隊運作之參與程度

經由統計其結果顯示，其服務區域在鳳山區的特教教師之平均得分為 2.93 分，服務區域在岡山區的特教教師之平均得分為 2.96 分，服務區域在旗山區的特教教師之平均得分為 3.09 分，從資料可以看出服務區域在旗山區的特教教師對於專業團隊運作的參與程度得分最高，服務區域在鳳山區的特教教師對於專業團隊運作的參與程度得分最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.51，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為服務區域而有所不同。將不同服務區域之特教教師在「參與程度」之得分差異比較整理如表 4-3-12。

以各向度而言，融入教學部份鳳山區組教師評分得分 3.09 分，岡山區組平均得分 3.14 分，旗山區組平均得分 3.19 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.63，未達.05 統計顯著水準，顯示樣本教師對於專業團隊運作中融入教學的參與程度，並不會因為服務區域而有所不同；在專業成長部份鳳山區組教師評分得分 3.13 分，岡山區組平均得分 3.18 分，旗山區組平均得分 3.40 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 3.65，達.05 統計顯著水準，以 Scheffé法進行事後比較，旗山區組教師平均得分遠高於鳳山區組教師，這可能是因為旗山區教師透過參加研習專業成長的便利性及機會較低，因此當專業團隊到校服務時，他們就會較積極把握從團隊人員身上直接獲得資訊及成長的機會；專業合作部分鳳山區組教師評分得分 2.54，岡山區組平均得分 2.54 分，旗山區組平均得分 2.69 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.77，未達.05 統計顯著水準，顯示樣本教師對於專業團隊運作時專業合作的參與程度，並不會因為服務區域而有所不同。

表 4-3-12 不同服務區域特教老師在「參與程度」之各分向度得分差異比較

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé 事後比較
融入教學	(1)鳳山區	91	3.09	.41	.63	
	(2)岡山區	52	3.14	.43		
	(3)旗山區	31	3.19	.55		
專業成長	(1)鳳山區	91	3.13	.48	3.65*	3>1
	(2)岡山區	52	3.18	.50		
	(3)旗山區	31	3.40	.52		
專業合作	(1)鳳山區	91	2.54	.60	.77	
	(2)岡山區	52	2.54	.52		
	(3)旗山區	31	2.69	.76		
總量表	(1)鳳山區	91	2.93	.42	1.51	
	(2)岡山區	52	2.96	.43		
	(3)旗山區	31	3.09	.56		

*p<.05

由以上資料可以看出，在參與專業團隊運作時，服務區域的不同並不會造成教師對於了解程度及基本態度的差異，這可能是因為這幾年國道十號開通後交通便捷度提升，城鄉差距逐漸縮小，加上網際網路的盛行更是有助於知識及訊息流通，但是不論是在瞭解程度、基本態度或是參與程度上，旗山區教師的得分均是最高。

在基本態度各向度方面，旗山區教師得分最高的是在角色定位部份，而鳳山區及岡山區教師則是在融入教學部份得分最高，不論是哪一區域的教師，得分最低的均是專業合作；在參與程度各向度上，不論是哪一區的教師均是在專業成長的部份得分最高，而專業合作部份得分最低。

五、 不同聘任資格之特教老師再參與專業團隊運作得分之差異情形

(一)不同聘任資格之特教老師，對專業團隊運作之了解程度

經由統計其結果顯示，其為正式教師且具有特教資格之特教教師人數為 133 名，佔總人數 76.4%，其平均得分為 3.19 分；代理教師且具有特教資格的特教教師人數為 39 名，佔總人數 22.4%，其平均得分為 3.14 分；代理教師且不具有特教資格的特教教師人數為 2 名，佔總人數 1.1%，其平均得分為 3.10 分；從資料可以看出正式教師且具有特教資格之特教教師對於專業團隊運作的了解程度最高，代理教師且不具有特教資格的特教教師對於專業團隊運作的了解程度最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為.18，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的了解程度，並不會因為聘任資格而有所不同。將不同聘任資格在「了解程度」之得分差異比較整理如表 4-3-13。

表 4-3-13 不同聘任資格特教老師在「了解程度」之得分差異比較

服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
(1) 正式教師且具有特教資格	133	3.19	.46	.18
(2) 代理教師且具有特教資格	39	3.14	.38	
(3) 代理教師不具有特教資格	2	3.10	.14	

(二)不同聘任資格之特教老師，對專業團隊運作之基本態度

經由統計其結果顯示，其為正式教師且具有特教資格之特教教師平均得分為 3.20 分，代理教師且具有特教資格的特教教師之平均為得分 3.32 分，代理教師且不具有特教資格的特教教師之平均得分為 3.10 分，從資料可以看出代理教師且具有特教資格之特教教師對於專業團隊運作的基本態度得分最高，代理教師且不具有特教資格的特教教師對於專業團隊運作的基本態度得分最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.80，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為聘任資格而有所不同。將不同聘任資格在「基本態度」之得分差異比較整理如表 4-3-14。

以各向度而言，融入教學部份正式教師且具有特教資格組平均得分為 3.25 分，代理教師且具有特教資格組平均得分為 3.33 分，代理教師不具有特教資格組平均得分為 3.14 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.92，未達.05 統計顯著水準；專業合作部份正式教師且具有特教資格組平均得分為 3.11 分，代理教師且具有特教資格組平均得分為 3.08 分，代理教師不具有特教資格組平均得分為 3.19 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.69，未達.05 統計顯著水準；角色定位部份正式教師且具有特教資格組平均得分為 3.19 分，代理教師且具有特教資格組平均得分為 3.29 分，代理教師不具有特教資格組平均得分為 3.15 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.19，未達.05 統計顯著水準；顯示不論是在基本態度的哪一個向度，樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為聘任資格而有所不同。

表 4-3-14 不同聘任資格特教老師在「基本態度」之各分向度得分差異比較

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1)正式教師且具有特教資格	133	3.25	37	.92
	(2)代理教師且具有特教資格	39	3.33	20	
	(3)代理教師不具有特教資格	2	3.14	41	
專業合作	(1)正式教師且具有特教資格	133	3.11	36	.69
	(2)代理教師且具有特教資格	39	3.08	12	
	(3)代理教師不具有特教資格	2	3.19	41	
角色定位	(1)正式教師且具有特教資格	133	3.19	43	.19
	(2)代理教師且具有特教資格	39	3.29	20	
	(3)代理教師不具有特教資格	2	3.15	49	
總量表	(1)正式教師且具有特教資格	133	3.20	.35	1.80
	(2)代理教師且具有特教資格	39	3.32	.35	
	(3)代理教師不具有特教資格	2	3.10	.14	

(三)不同聘任資格之特教老師，對專業團隊運作之參與程度

經由統計其結果顯示，其為正式教師且具有特教資格之特教教師平均得分

為 2.98 分，代理教師且具有特教資格的特教教師之平均得分為 2.90 分，代理教師且不具有特教資格的特教教師之平均得分為 3.07 分，從資料可以看出代理教師且不具有特教資格之特教教師對於專業團隊運作的參與程度得分最高，代理教師且具有特教資格的特教教師對於專業團隊運作的參與程度得分最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為.61，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為聘任資格而有所不同。將不同聘任資格在「參與程度」之得分差異比較整理如表 4-3-15。

以各向度而言，融入教學部份正式教師且具有特教資格組平均得分為 3.13 分，代理教師且具有特教資格組平均得分為 3.04 分，代理教師且不具有特教資格組平均得分為 3.50 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.81，未達.05 統計顯著水準；專業成長部份正式教師且具有特教資格組平均得分為 3.21 分，代理教師且具有特教資格組平均得分為 3.14 分，代理教師且不具有特教資格組平均得分為 3.08 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.81，未達.05 統計顯著水準；專業合作部份正式教師且具有特教資格組平均得分為 2.60 分，代理教師且具有特教資格組平均得分為 2.43 分，代理教師且不具有特教資格組平均得分為 2.50 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.26，未達.05 統計顯著水準；顯示不論是在基本態度的哪一個向度，樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為聘任資格而有所不同。

表 4-3-15 不同聘任資格特教老師在「參與程度」之各分向度得分差異比較

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1) 正式教師且具有特教資格	133	3.13	.44	.81
	(2) 代理教師且具有特教資格	39	3.09	.48	
	(3) 代理教師且不具有特教資格	2	3.50	.24	
專業成長	(1) 正式教師且具有特教資格	133	3.21	.50	.32
	(2) 代理教師且具有特教資格	39	3.14	.53	
	(3) 代理教師且不具有特教資格	2	3.08	.12	

(續下頁)

表 4-3-15 不同聘任資格特教老師在「參與程度」之得分差異比較(續)

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
專業合作	(1) 正式教師且具有特教資格	133	2.60	.61	1.26
	(2) 代理教師且具有特教資格	39	2.43	.60	
	(3) 代理教師且不具有特教資格	2	2.50	.51	
總量表	(1) 正式教師且具有特教資格	133	2.98	.45	.61
	(2) 代理教師且具有特教資格	39	2.90	.48	
	(3) 代理教師且不具有特教資格	2	3.07	.03	

由以上資料可以看出，在參與專業團隊運作時，不論是瞭解程度、基本態度或是參與程度，聘任資格的不同均不會造成太大的影響。

在基本態度各向度方面正式教師且具有特教資格組及代理教師且具有特教資格組教師均是在融入教學獲得最高分，而專業合作部份獲得最低分，代理教師且不具有特教資格組教師卻正好相反，在專業合作獲得最高分，而融入教學獲得最低分；在參與程度各向度部分，正式教師且具有特教資格組及代理教師且具有特教資格組教師均是在專業成長獲得最高分，代理教師且不具有特教資格組教師是在融入教學獲得最高分，而不論是哪一種聘任資格教師最低分則均是，專業合作部份。

六、 不同任教班別之特教老師在參與專業團隊運作得分之差異情形

(一)不同任教班別之特教老師，對專業團隊運作之了解程度

經由統計其結果顯示，其任教於自足式特教班之特教教師人數為 69 名佔總人數 39.7%，其平均得分為 3.17 分，任教於不分類資源班的特教教師人數為 82 名佔總人數 47.1%，其平均得分為 3.20 分，任教於巡迴輔導班特教教師人數為 23 名佔總人數 13.3%，其平均得分為 3.13 分，從資料可以看出任教於不分類資源班的特教教師對於專業團隊運作的了解程度最高，任教於巡迴輔導

班特教教師對於專業團隊運作的了解程度最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為.21，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的了解程度，並不會因為任教班別而有所不同。將不同任教班別特教教師在「了解程度」之得分差異比較整理如表 4-3-16。

表 4-3-16 不同任教班別特教老師在「了解程度」之得分差異比較

服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
(1) 自足式特教班	69	3.17	.43	.21
(2) 不分類資源班	82	3.20	.45	
(3) 巡迴輔導班	23	3.13	.43	

(二)不同任教班別之特教老師，對專業團隊運作之基本態度

經由統計其結果顯示，其任教於自足式特教班之特教教師平均得分為 3.01 分，任教於不分類資源班的特教教師之平均得分為 2.96 分，任教於巡迴輔導班特教教師之平均得分為 3.00 分，從資料可以看出任教於自足式特教班的特教教師對於專業團隊運作的基本態度得分最高，任教於不分類資源班特教教師對於專業團隊運作的基本態度得分最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.67，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的基本態度，並不會因為任教班別而有所不同。將不同任教班別特教教師在「基本態度」之各分向度得分差異比較整理如表 4-3-17。

以各向度而言，融入教學部份自足式特教班組教師平均得分 3.28 分，不分類資源班組教師平均得分 3.24 分，巡迴輔導班組教師平均得分 3.29 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為.23，未達.05 統計顯著水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作基本態度的融入教學部份，並不會因為任教班別而有所不同；專業合作部份自足式特教班組教師平均得分 3.18 分，不分類資源班組教師平均得分 3.08 分，巡迴輔導班組教師平均得分 3.18 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.79，未達.05 統計顯著水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作基本態度的專業合作部份，並不會因為任教班別而有所不同；在角色定位部份，自足式特教班組教師平均得分 3.28 分，不分類資源班組教師平均得分

3.10 分，巡迴輔導班組教師平均得分 3.14 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 3.33，達.05 統計顯著水準，以 Scheffé 法進行事後比較，顯示自足式特教班組教師比不分類資源班組教師，對於專業團隊的基本態度的角色定位而言，得分高出許多，並達顯著差異。推論原因為自足式特教班中學生對專業團隊之需求遠大於不分類資源班，教師與專業團隊的接觸經驗也較多，在與團隊人員頻繁及長期的互動下，對於自我在團隊中所扮演的角色也就較為能夠認同與接受。

表 4-3-17 不同任教班別特教老師在「基本態度」之各分向度得分差異比較

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé 事後比較
融入教學	(1) 自足式特教班	69	3.28	.39	.23	
	(2) 不分類資源班	82	3.24	.37		
	(3) 巡迴輔導班	23	3.29	.37		
專業合作	(1) 自足式特教班	69	3.18	.39	1.79	
	(2) 不分類資源班	82	3.08	.35		
	(3) 巡迴輔導班	23	3.18	.35		
角色定位	(1) 自足式特教班	69	3.28	.42	3.33*	1>2
	(2) 不分類資源班	82	3.10	.46		
	(3) 巡迴輔導班	23	3.14	.41		
總量表	(1) 自足式特教班	69	3.28	.38	1.67	
	(2) 不分類資源班	82	3.18	.33		
	(3) 巡迴輔導班	23	3.26	.33		

*p<.05

(三)不同任教班別之特教老師，對專業團隊運作之參與程度

經由統計其結果顯示，其任教於自足式特教班之特教教師平均得分為 3.04 分，任教於不分類資源班的特教教師之平均得分為 2.89 分，任教於巡迴輔導班特教教師之平均得分為 3.01 分，從資料可以看出任教於自足式特教班的特教教師對於專業團隊運作的參與程度得分最高，任教於不分類資源班特教教師對於

專業團隊運作的參與程度得分最低。進行單因子變異數分析發現 F 值為 2.27，未達.05 統計顯著水準。亦即樣本教師對於專業團隊運作的參與程度，並不會因為任教班別而有所不同。將不同任教班別特教教師在「參與程度」之各分向度得分差異比較整理如表 4-3-18。

以各向度而言，融入教學部份自足式特教班組教師平均得分 3.20 分，不分類資源班組教師平均得分 3.06 分，巡迴輔導班組教師平均得分 3.14 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.78，未達.05 統計顯著水準；專業成長部份自足式特教班組教師平均得分 3.27 分，不分類資源班組教師平均得分 3.13 分，巡迴輔導班組教師平均得分 3.19 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 1.48，未達.05 統計顯著水準；在專業合作部份自足式特教班組教師平均得分 2.64 分，不分類資源班組教師平均得分 2.46 分，巡迴輔導班組教師平均得分 2.70 分，進行單因子變異數分析發現 F 值為 2.32，未達.05 統計顯著水準，亦即樣本教師對於專業團隊運作參與程度的各向度部份，並不會因為任教班別而有所不同。

表 4-3-18 不同任教班別特教老師在「參與程度」之各分向度得分差異比較

各分向度	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
融入教學	(1) 自足式特教班	69	3.20	.43	1.78
	(2) 不分類資源班	82	3.06	.44	
	(3) 巡迴輔導班	23	3.14	.46	
專業成長	(1) 自足式特教班	69	3.27	.47	1.48
	(2) 不分類資源班	82	3.13	.52	
	(3) 巡迴輔導班	23	3.19	.50	
專業合作	(1) 自足式特教班	69	2.64	.57	2.32
	(2) 不分類資源班	82	2.46	.63	
	(3) 巡迴輔導班	23	2.70	.63	
總量表	(1) 自足式特教班	69	3.04	.43	2.27
	(2) 不分類資源班	82	2.89	.46	
	(3) 巡迴輔導班	23	3.01	.49	

由以上資料可以看出，在參與專業團隊運作時教師所任教的班別不同，並不會對於了解的程度及參與的程度帶來影響，但是在基本態度的角色定位上，任教於自足式特教班的教師顯然比不分類資源班教師更為肯定自己在專業團隊的角色及定位。

在基本態度各向度方面，三種任教班別教師均是在融入教學部份得分最高，得分最低的自足式特教班教師及不分類資源班教師均是專業合作部份，而巡迴輔導班教師得分最低的則是角色定位部份；在參與程度各向度方面，三種任教班別教師均是在專業成長部份得分最高，而專業合作部份得分最低。

七、不同背景因素教師所面臨困難差異

將所有不同變項因素教師，於參與專業團隊運作時，所面臨困難最大困難做比較，彙整如表 4-3-24。

由表中可以看出在「溝通問題」方面，除了年齡 50 歲以上組教師及服務年資 20 年以上組教師在這個部分沒有任何問題，而除了「代理不具特教教師資格」組教師在第 1 題「專業人員本位主義太重，不易接受他人的想法或意見」及第 3 題「專業人員所給的建議不切實際，難以落實在日常教學中」均有遇到困難外，其餘不論是何種背景變項之教師，在溝通問題方面所遇到的最大困難均出現在第 8 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」。

在「教師知能」部分除了服務年資 20 年以上組沒有遇到任何困難外，男性組、年齡 30-39 歲組、年齡 40-49 歲組、服務年資 6-10 年組及服務區域鳳山組之教師，所遭遇最大的困難均在於第 15 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」；而女性組、年齡 29 歲以下組、服務年資 1-2 年組、服務區域岡山區組、聘任資格正式具特教教師資格組及分散式資源班組所遭遇到最大的困難則在於第 14 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」；年齡 50 歲以上組、服務年資 11-15 年組及任教班別巡迴輔導班組教師所遭遇到最大的困難則是在於第 13 題「不知道如何和專業人員合作」；服務年資 3-5 年組、服務年資 16-20 年組、服務區域旗山區組、聘任資格代理具特教教師資格組、聘任資格代理不具特教教師資格組及任教班別自足式特教班組教師則是覺得第 13、14、15 題的

內容不只一樣是目前所遭遇的最大困難。

在行政支援部份在女性組、年齡 30-39 歲組、50 歲以上組、服務年資 6-10 年組、11-15 年組、服務區域旗山區組、聘任資格正式具特教教師資格組及任教班別分散式資源班組教師所遭遇到最大的困難在於第 22 題「每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接」；年齡 40-49 歲組、服務年資 1-2 年組、服務區域鳳山區組及聘任資格代理具特教教師資格組教師所遭遇最大的困難在於第 21 題「缺乏適當的設備器材或場地」；任教班別自足式特教班組教師所遭遇最大的困難在於第 10 題「班上有專業介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每位學生的目標」；年齡 29 歲以下組、服務區域岡山區組及任教班別巡迴輔導班組教師所遭遇最大的困難則在於第 9 題「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」；服務年資 16-20 年組教師所遇到最大困難在於第 16 題「課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間」；聘任資格代理不具特教教師資格組教師所遇到最大困難在於第 18 題「缺乏管道去認識各專業的特色和功能」；而其餘男性組、服務年資 3-5 年組、20 年以上組教師則是覺得第 9、10、16、21 題的內容不只一樣是目前所遭遇的最大困難。

表 4-3-24 不同變項因素教師於參與專業團隊運作時所面臨困難最大困難彙整表

背景變項		面臨困難		
		溝通問題	教師知能	行政支援
性別	男性	8	15	9、10
	女性	8	14	22
年齡	29 歲以下	8	14	9
	30-39 歲	8	15	22
	40-49 歲	8	15	21
	50 歲以上	無	13	22

(續下頁)

表 4-3-24 不同變項因素教師於參與專業團隊運作時所面臨困難最大困難彙整表

(續)

背景變項	面臨困難			
	溝通問題	教師知能	行政支援	
服務年資	1-2 年	8	14	21
	3-5 年	8	13、15	10、21
	6-10 年	8	15	22
	11-15 年	8	13	22
	16-20 年	8	13、14、15	16
	20 年以上	無	無	16、21
服務區域	鳳山區	8	15	21
	岡山區	8	14	9
	旗山區	8	13、15	22
聘任資格	正式具特教教師資格	8	14	22
	代理具特教教師資格	8	14、15	21
	代理不具特教教師資格	1、3、8	13、14、15	18
任教班別	自足式特教班	8	14、15	10
	分散式資源班	8	14	22
	巡迴輔導班	8	13	9

第四節 了解程度與基本態度對特教老師 參與度之預測效果

本節乃在探討高雄縣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，對效標變項「參與程度」之預測效果。

由表 4-4-1 可以發現，四個預測變項對「參與程度」有顯著預測力的變項共有二個，依序為基本態度(角色定位部份)、了解程度，二個預測變項與「參與程度」依變項的多元相關係數為.87、決定係數(R^2)為.76，最後回歸模式整體性考驗的 F 值為 269.25 ($p=.03<.05$)，因而二個預測變項共可有效解釋「參與程度」76%的變異量。

從個別變項預測力的高低來看，對「參與程度」最具預測力者為基本態度(角色定位部份)自變項，其個別解釋變異量為 75%，其次為了解程度，其個別解釋變異量為 1%。從標準化的迴歸係數來看，回歸模式中的二個預測變項之 β 值分別為.84、.09，均為正數表示其對「參與程度」的影響均為正向。

表 4-4-1 了解程度、基本態度對參與程度之逐步多元迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元相關 係數 R	決定係 數 R^2	增加量 ΔR^2	F 值	淨 F 值 (ΔF)	B	Beta (β)
基本態度 (角色定位)	.87	.75	.75	522.74***	522.74	.87	.84
了解程度	.87	.76	.01	269.25*	4.66	.09	.09

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

由表 4-4-2 可以發現，四個預測變項對參與程度中的「融入教學」有顯著預測力的變項只有基本態度(角色定位部份)，此預測變項與「融入教學」依變項的多元相關係數為.91、決定係數(R^2)為.83，最後回歸模式整體性考驗的 F 值為 844.64 ($p=.00<.001$)，因而此預測變項共可有效解釋「融入教學」83%的變異量。從標準化的迴歸係數來看，回歸模式中的預測變項之 β 值為.03，為正數表示其對

「融入教學」的影響為正向

表 4-4-2 了解程度、基本態度對參與程度(融入教學)之逐步多元迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元相關 係數 R	決定係 數 R ²	增加量 ΔR^2	F 值	淨 F 值 (ΔF)	B	Beta (β)
基本態度 (角色定位)	.91	.83	.83	844.64***	844.64	.92	.03

***p<.001

由表 4-4-3 可以發現，四個預測變項對「參與程度」有顯著預測力的變項共有二個，依序為基本態度(角色定位部份)、了解程度，二個預測變項與「參與程度」依變項的多元相關係數為.84、決定係數(R^2)為.71，最後回歸模式整體性考驗的 F 值為 205.95($p=.00<.001$)，因而二個預測變項共可有效解釋「參與程度」71%的變異量。

從個別變項預測力的高低來看，對「參與程度」最具預測力者為基本態度(角色定位部份)自變項，其個別解釋變異量為 67.0%，其次為了解程度，其個別解釋變異量為 3.7%。從標準化的迴歸係數來看，回歸模式中的二個預測變項之 β 值分別為.76、.20，均為正數表示其對「專業成長」的影響均為正向。

表 4-4-3 了解程度、基本態度對參與程度(專業成長)之逐步多元迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元相關 係數 R	決定係 數 R ²	增加量 ΔR^2	F 值	淨 F 值 (ΔF)	B	Beta (β)
基本態度 (角色定位)	.82	.67	.67	351.76***	351.76	.86	.76
了解程度	.84	.71	.04	205.95***	20.42	.22	.20

***p<.001

由表 4-4-4 可以發現，四個預測變項對參與程度中的「融入教學」有顯著預測力的變項只有基本態度(角色定位部份)，此預測變項與「融入教學」依變項的多元相關係數為.60、決定係數(R^2)為.36，最後回歸模式整體性考驗的 F 值為 97.58($p=.00<.001$)，因而此預測變項共可有效解釋「融入教學」36%的變異量。從標準化的迴歸係數來看，回歸模式中的預測變項之 β 值為.60，為正數表示其對

「專業合作」的影響為正向。

表 4-4-4 了解程度、基本態度對參與程度(專業合作)之逐步多元迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元相關 係數 R	決定係 數 R ²	增加量 ΔR^2	F 值	淨 F 值 (ΔF)	B	Beta (β)
基本態度 (角色定位)	.60	.36	.36	97.58***	97.58	.83	.60

***p<.001

綜合以上可以看出，基本態度「角色定位」部份對於國小教師參與專業團隊運作的參與程度不論是總體或是各個向度，均是可以正向預測，亦及當教師對於角色定位基本態度越肯定越正向，則對於專業團隊運作的參與程度則會越高；而瞭解程度則是對於國小教師參與專業團隊運作的參與程度總體及專業成長可以正向預測，亦及當教師對於專業團隊運作的了解程度越高，則對於專業團隊運作的參與程度特別是在專業成長向度則會越高。

第五節 特教老師訪談內容分析

為瞭解高雄縣國小特教教師參與特殊教育專業團隊的運作現況，本節乃依照問卷調查結果，選擇在可行性填答部分之平均數為最低的幾個選項，及第四部份遭遇困難中最多人選的部份，作為訪談大綱的基本架構，並從高雄縣鳳山區、岡山區及旗山區選擇不同背景變項的特教教師做為訪談對象。

一、對專業團隊的了解程度

彙整六位教師訪談內容可以看出，教師認為和專業團隊的合作對學生直接進行教學合作部份，包含了專業團隊人員與教師直接在課堂中進行教學合作(包含了生活常規、動作訓練、認知訓練、對話等)、專業人員示範教學技巧及復健技巧，及間接合作部份，包含了特教老師將團隊建議融入學生 IEP 之中及教學之中、團隊人員與行政人員協助提供適當的軟硬體設備，及與家長進行溝通在家中也能讓學生有足夠的練習。

二、對專業團隊之基本態度

從訪談中可以得知特教教師認為不論從法或是實務的觀點，他們均是專業團隊的一份子，且在團隊中擔任溝通協調、執行運作及整合資源的角色但是，因為溝通協調及時間配合的問題，無法滿足教師及學生的需求。彙整六位教師訪談內容如下：

- (一)從法的觀點專業團隊成員中即包含特教老師，從實務的觀點而言，特教老師將團隊建議融入 IEP、提供教學、生活的建議以及目標設定並實際執行教學中，因此特教老師是專業團隊的一份子。
- (二)各個專業之間無法充分協調，團隊的服務時間有限無法與教師或其他團隊成員作充分溝通，加上為了配合團隊服務時間，家長能參與的機會少，因此目前高雄縣專業團隊的服務模式，尚無法滿足特教老師及學生的需求。
- (三)特教老師在專業團隊合作中變演著溝通協調者、執行運作者及整合資源者的

角色，以利不同專業之間的合作順暢，潘國慶(2006)研究指出專業團隊教師的角色除了直接提供服務之外，也可能在團隊運作中扮演諮詢者、團隊促進者的角色。

三、對專業團隊的參與程度

特教教師認為參與專業團隊運作程度其影響因素除了本身外，家長的配合、普通班教師的協助、團隊人員之間的溝通均會影響。彙整六位教師訪談內容如下：

- (一)在課程設計或 IEP 時，要將專業團隊的建議納入設計中，必須要每一位專業團隊成員包含特教教師、普教教師及家長，目標均需一致且都願意去執行才有成效，另外學生可能不只接受一類別專業團隊成員的服務，若是每位成員的重點目標不同，要將所有的內容均要融入 I E P 中將會有困難。
- (二)將團隊的建議設計成回家作業，讓學生帶回練習，最主要的困難在於家長是否願意配合執行及是否有能力執行，因為在學生大都無法自行練習的情況下，若是家長沒有協助，設計回家作業也沒有用處，學者研究指出家長在家時配合教師或專業人員教學與治療，亦可提高學生之學習效率，亦能使學生將在學校中所學到之技能運用在實際生活中（陳麗圓，1998；蔡昌原，2002）。
- (三)與專業團隊人員進行協同教學，是必須要有適當的溝通協調，包含教學目標的設定及教學實施的內容均需要透過充分的溝通與討論才能達到共識，另外時間的配合也很重要，這兩樣只要缺一在進行上就會有困難。

四、參與專業團隊合作所遇到的困難

特教教師認為影響團隊服務成效的因素包含了團隊人員的用詞艱深、服務的量不足、溝通協調出現困難、人員的異動等。彙整六位教師訪談內容如下：

- (一)影響專業團隊合作成效的因素有觀念、配合度、執行力及是否有適當溝通。
- (二)影響老師與專業人員之間互動及溝通的因素有特教教師是否積極詢問、專業人員是否有時間討論及彼此使用的用語是否都能了解，在施孜姿(2004)的研究也指出特教教師、普通班老師及家長對於專業團隊所設計的諮詢服務方式最

不滿意，可能是因為專業團隊人員的治療用語有些教師無法了解，諮詢服務效果會打折扣，因此要有良好的互動與溝通再用詞的選擇上一定要簡易易懂避免艱深的用詞。

(三)教育處在規劃專業團隊服務時，對老師的期望包含直接執行專業團隊的建議將建議融入 IEP 之中，並與相關人員進行溝通協調。

(四)目前專業團隊服務的品質上是受到肯定的，但是在量的方面明顯不足，因為經費的限制，所以專業團隊服務的時數也受限，如此就無法依據學生的需求給予較多的服務，。

(五)專業團隊人員的異動一定會影響服務品質，因為要重新了解評估學生，與老師之間有要重新配合及培養默契，浪費許多時間。

(六)對於目前高雄縣的專業團隊期待與建議包含減緩專業團隊人員的替換、能依學生需求調整服務時數及安排團隊人員彼此了解與溝通協調時間。



第五章 結論與建議

使用曾美娟(2003)編製之「台北市國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查研究問卷」，改編基本資料變項後作為研究工具，並配合訪談曾經參與過專業團隊運作的老師，進行調查研究。本章依據資料分析結果，歸納出結論，並嘗試提出具體建議，以提供教育相關單位、特教教師、專業團隊人員及後續研究之參考。

第一節 結論

一、 國小特教班教師對「專業團隊」的了解程度、基本態度、參與程度以及面臨困難

- (一) 了解程度：國小特教班教師大多能夠了解目前專業團隊運作的服務目的及人員的類別有哪些，但是在申請到校服務的程序上稍微比較不清楚。
- (二) 基本態度：國小特教班教師對於參與專業團隊運作，基本態度都是抱持著正向且肯定的態度，特別是在於角色定位上，對於專業團隊的貢獻及老師與專業團隊之間的互動，更是肯定與支持。惟一比較有疑慮的，是在專業合作部份的態度，有部分教師對於是否需要與專業團隊進行協同教學，抱持著懷疑不支持的態度。
- (三) 參與程度：高雄縣國小特教班教師，對於參與專業團隊運作的程度為中等，介於有時這麼做及很少這麼做之間，其中特別是專業合作部份以曾經與專業人員共同協同教學的參與程度最低，其次是邀請專業人員做入班觀察，這兩個部份均是有超過半數的教師是很少做到甚至是沒有做到，但老師在尋求諮詢及提供學生相關資訊上則是參與度較高的項目。
- (四) 面臨困難：高雄縣國小特教班教師在參與專業團的運作上，前五個比較多人面臨的困難全都出現在溝通問題及行政支援部份，在溝通問題上主要是

個案接受服務的專業人員很多，但是各專業各作各的，彼此缺乏共同討論的時間，造成無法有一個統整的服務，而困難最多的行政支援則包含專業人員的流動率太高，治療服務銜接造成困難、老師平常的工作量就已經太大，無法再去協助執行或配合專業人員所給的建議、專業人員到校服務時，學校缺乏適當的設備器材或場地可以提供、在班上有專業人員介入的需求學生太多，老師難以兼顧到每位學生的目標。

二、 不同背景因素的國小特教班教師對「專業團隊」的了解程度、基本態度、參與程度以及面臨的困難處的差異

(一)不同背景因素並不會造成國小特教班教師對專業團隊的「了解程度」有所差異。

(二)不同背景因素的國小特教班教師對專業團隊的「基本態度」差異

除了 29 歲以下的國小特教班教師高於 50 歲以上國小特教班教師及自足是特教班教師在角色定位部份高於不分類資源班教師外，其餘不論是性別、服務年資、服務區域、聘任資格或是任教班別哪一種背景因素，均不會造成國小特教班教師對專業團隊的「基本態度」有所差異。

(三)不同背景因素的國小特教班教師對專業團隊的「參與程度」差異

除了旗山區國小特教班教師對於專業團隊的專業成長部分參與程度高於鳳山區國小特教班教師外，其餘不論是性別、年齡、服務年資、聘任資格或是任教班別哪一種背景因素，均不會造成國小特教班教師對專業團隊的「參與程度」有所差異。

(四)不同背景因素的國小特教班教師對參與專業團隊的所遭遇困難差異

1. 性別

不論是何種性別教師，對於參與專業團隊的所遭遇困難主要均在於行政支援部份，男性教師困難最大的部份在於平常工作量大跟需要專業團隊介入的學生太多，造成無法有那麼多的時間可以去針對每一個學生執行專業團隊的建議；女性教師困難最大的部份在於專業人員的流動率太高，造成服務無法順利銜接。

2. 年齡

不論是何種年齡層教師，對於參與專業團隊的所遭遇困難主要均在於行政支援部份。29 歲以下教師主要困難為工作量大，無法配合執行專業人員所給的建議；30-39 歲教師主要困難為專業人員的流動率過高，造成服務無法順利銜接；40-49 歲教師主要困難為服務時學校缺乏適當的設備器材或場地；50 歲以上教師主要困難為缺乏管道去認識各專業之間的特色和功能。

3. 服務年資

除了服務年資為 1-2 年教師主要困難在於溝通問題部份，而服務年資 11-15 年教師主要困難在於溝通問題及行政支援兩部份，其餘不同服務年資教師主要困難均是在於行政支援部份。

4. 服務區域

不論是服務於哪一區教師，其所遭遇的最主要困難均是在於行政支援部份。鳳山區教師主要是覺得專業團隊服務時，學校缺乏適當的設備或是場地；岡山區教師則是認為平時的工作太大，無法協助執行或配合專業人員所給的建議；旗山區教師則是認為專業人員的流動率太高，造成服務無法順利銜接最感到困難。

5. 聘任資格

正式教師且具有特教資格者及代理教師且不具有特教資格者主要困難在於行政支援部份，而代理教師且具有特教資格者主要困難在於溝通問題部份。正式教師且具有特教資格者最大困難是每年專業人員流動率太高造成服務無法順利銜接；代理教師且具有特教資格者最大困難在於各專業之間各做各的彼此之間缺乏討論時間，造成服務沒有統整性；代理教師且不具有特教資格者則是認為缺乏管道去認識各專業的特色和功能是最大的困難。

6. 任教班別

不論是任教於何種班別教師，所面臨最大的困難均出現於行政支援部份。任教於自足式特教班教師最大困難為班上有介入需求的學生太多，老師難以兼顧到每一位學生的目標；任教於不分類資源班教師最大的困難是

專業人員的流動率太高，造成服務無法銜接；任教於巡迴輔導班教師則覺得平時工作量太大，無法協助執行或配合專業人員所給的建議最為困難。

三、高雄縣國小特教班教師對「專業團隊」的了解程度與基本態度對其參與度之預測效果

- (一) 基本態度之角色定位向度對特教教師參與專業團隊運作的參與程度不論是總體還是各個分向度而言，均具有正向的預測力，即在基本態度角色定位部份態度越正向越肯定，則在參與專業團隊運作的程度就會越高。
- (二) 了解程度對特教教師參與專業團隊運作的參與程度總體及專業合作分向度而言具有正向的預測力，即對於專業團隊運作模式了解程度越高，則在參與專業團隊運作的程度就會越高。



第二節 建議

一、 對於教育相關單位的建議

(一)政府教育行政單位

1.增加專任專業團隊人員

由研究結果可以看出，教師在參與專業團隊運作時，對於人員的流動率過高及服務時間不足均是感到相當的困難，特別是旗山區的教師，主要原因在於旗山區範圍很廣加上都是山區為主，兼任相關專業人員大多不願意前往，或是無法持續前往，加上兼任人員是以時數計算，礙於經費限制無法補助交通費或是將路程時數包含進服務時數內，更是降低了兼任人員前往服務的意願，因此增加專任的團隊人員，一來可以減少流動率，二來也可以增加服務時數，解決這部份的問題。

2.增聘專業人員種類，建構全方位的服務

由於在訪談老師的過程中，有老師認為目前團隊的種類還不足以滿足學生的需求，如需要的是心理諮商師來的卻是心理師，因為目前部份相關專業人員的需求沒有這麼多，所以建議先建立所有有意願且不同類別之相關專業人員的資料庫，並且在經費許可的情況下，只要當學生有需求時，則可以從資料庫中尋求符合的人員，並且用兼任的方式去提供服務，這樣不僅可以並免經費的浪費，也可以讓學生得到適宜的服務。

3.事前溝通協調，增進專業人員相互瞭解彼此的工作

由於團隊間缺乏溝通互動是特教教師在參與團隊運作所遇到困難的主要因素，因此建議在進行服務前，行政單位可以邀集團隊成員進行事前溝通協調，並且在服務過程中可以定期邀請團隊成員進行聚會，透過分區的模式及個案研討的方式，讓團隊成員依據自己的專長提供建議，如此不僅可以讓團隊成員之間有互動的機會，也可以增建團隊成員自己本身的專業知能。

4. 辦理專業團隊相關研習及宣導

由於部分教師對於團隊運作的情形並不是充分了解，且對於自己在專業團隊中的角色定位也不是很清楚，而由研究結果中指出，對於角色定位越是持肯定及正向態度的教師，參與專業團隊運作的程度越高。因此行政單位在辦理相關研習活動時，應將重點放在對於教師的角色定位及期望，讓教師充分明白自己在參與專業團隊運作時，能夠發揮自己的角色；另外由研究結果得知了解程度越高，參與的程度就會越高，可見要提升老師的參與程度，一定要先在提升了解程度上著手。目前專業團隊研習每年大約每一區域均只有1-2場，建議應增加編列這部份的經費辦理相關研習，特別是在於專業團隊成員之間如何進行專業合作，更是需要實務上參與教師的演示及指導。

5.加強鳳山區教師對參與專業團隊運作時的程度

由研究中顯示，鳳山區教師對於參與專業團隊專業成長部份的程度低於旗山區教師，因此當行政單位在鳳山區辦理相關研習時，可以邀請旗山區教師上台說明及示範其參與歷程及方法，以作為鳳山區教師參考。

(二) 師資培訓單位

從研究中可以看出，年資 1 到 2 年的教師在與專業團隊的溝通問題方面出現困難，因此建議在師資培育課程中，能夠加強特殊教育專業團隊服務的介紹與參與專業團隊運作時的基礎能力及相關知能，透過對專業團隊足夠的了解，讓即將進入職場的特教教師對於自我的角色定位更為清楚，以利於未來擔任特教教師時能夠順利的與專業團隊人員互動、溝通與配合。

(三) 學校行政單位

1.協助提供適當的場地及相關設備

從問卷中可以看出，教師對於專業團隊到校服務時，學校無法提供合適的場地及設備，覺得會造成參與團隊運作時的困難，因此學校行政應積極提供團隊服務時的需求，

2. 充分利用相關資源，減輕特教教師工作份量

而從問卷結果中也可以看出教師認為平時工作量太大，無法去配合執

行專業人員給的建議，因此建議學校能充分運作行政支援及義工協助特教班業務，減輕特教教師工作分量，讓特教教師能在有限的時間內配合執行專業團隊給予的建議。

3. 配合專業團隊服務時間，提供代課教師協助上課

從問卷上和訪談中可以看出教師課務上調整困難，和專業團隊的時間配合上也會有問題，所以很難和專業團隊進行合作，因此學校可以在團隊到校服務時提供老師協助，在那一段服務時間中，利用代課教師的方式，或是配合學校家長義工系統協助教學，讓特教教師可以專心且安心的與專業團隊進行互動與合作，不會因為課務問題，造成參與的時間被切割甚至因此無法參與。

二、 對於特教教師的建議

(一) 鼓勵家長參與，提供正確相關訊息

從訪談資料中可以看出特教教師認為要將專業團隊的建議融入 IEP 之中並配合教學，及製作回家作業讓學生練習都需要家長的配合才能達到成效，因此建議教師與家長能密切聯繫，必且適時將團隊服務的方式及結果提供給家長，讓家長在家中能協助配合執行，當專業團隊人員提供服務時亦能夠鼓勵家長積極參與，以了解學生在學校學習情況，如此一來在家中也知道要如何去練習。

(二) 與團隊成員充分溝通討論

從研究中指出，大多是教師對於各專業之間各做各的，彼此沒有時間充份進行討論感到困擾，因此特教老師應把握專業團隊來的時間，針對如何將對於多位學生所需使用的策略及建議融入同樣的活動中深入討論，並避免造成因為需服務的學生過多，而無法於課堂中依學生需求執行全部的建議的情形。

三、 對於專業團隊人員的建議

(一) 避免使用專業用語

從問卷中及訪談中可以發現部分教師反應專業人員會使用難懂的專業用語，因為團隊中每位專業人員各自擁有不同的專業文化與工作習慣，使用的語

言也會有所不同，因此團隊人員之間若要有有效及完整的溝通，避免使用專業用語可以避免不必要的猜測時間及造成誤會增加溝通效能。

(二) 避免安排過密的行程以充分與教師進行溝通

從訪談資料中及問卷中可以得知，專業人員之間及與特教老師之間缺乏充分的溝通，及彼此之間的了解亦不足，由於在高雄縣服務的專業人員除了承辦人外其餘均為兼任人員，因此在安排服務時間上，專業人員就會為了配合有限的時間及路線的順暢上多安排幾間學校進行服務，可是這樣也會造成部分人員有趕場的情況發生，一個學校服務結束後沒有多少時間可以跟教師進行討論就要趕去下一所學校，常常要等到看到報告才會知道是否有問題，再去進行溝通及協調這已經是失去時效性了。

四、 對於後續研究的建議

(一) 研究對象

本研究的調查對象為國小特教班教師且校內有申請專業團隊服務者，未來的研究可針對國中及高中職階段特教班教師或是針對不同團隊成員如相關專業團隊、家長或是行政人員進行研究，如此可瞭解各教育階段特教班教師或是其他團隊成員對參與團隊運作的參與程度的差異性，使研究結果更具應用性。

(二) 研究區域

本研究的調查區域為高雄縣，因每一縣市在聘任專業團隊成員的模式有所差異，未來研究可以擴展至其他縣市，如此可以了解在不同縣市的教師對參與團隊運作的參與程度的差異性，使研究結果更具拓展性。

(三) 研究方法

本研究使用調查研究法進行資料蒐集，雖可獲得表面數據分析，但其深入的原因及參與團隊運作歷程卻無法深究，因此，未來可搭配質性研究，深入探討教師參與團隊運作的困難成因，以便能更有效的提供建議去提升專業團隊運作的效益。

(四) 研究變項

除了原本的變項之外，教師的教育程度、學歷背景等因素及其他雖然也是

服務於特教班但卻未曾接觸過專業團隊服務的教師，亦可納入研究背景因素，以增加研究討論的廣度。



參考文獻

壹、中文部份

- 王天苗(2003)。**特殊教育相關專業服務作業手冊**。台北：教育部。
- 王天苗、孫世恆(2004)。台灣地區特殊教育相關專業服務實施現況及意見調查之研究。**特殊教育研究學刊**，26期，19-23頁。
- 王國華(2000)。從課程綱要談九年一貫課程與智能障礙類課程融合的可行性。**高雄縣八十九學年九年一貫課程徵文專輯**，104-109頁。
- 王麗玲(2002)。「專業團隊合作」之意義、法源、發展與任務。
線上檢索日期：2007年01月10日。
網址：http://www.tmd.tp.edu.tw/sysmaintain/user/upload/new_page3~Lilin.htm
- 王武義(2005)。**高雄市身心障礙教育專業團隊服務現況及其成效之研究**。國立中山大學社會科學院高階公共政策碩士學程碩士論文，未出版，高雄市。
- 內政部(2007)。**身心障礙者權益保障法**。台北市：內政部。
- 江煒堃(2003)。**特殊教育專業團隊運作現況及需求之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 朱璧瑞(2004)。**高雄縣身心障礙教育專業團隊服務現況**。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 行政院(2005)。**師資培育法**。台北：行政院。
- 何福田、羅瑞玉(1996)。**教育改革與教師專業化**。中華民國師範教育學會，**教育專業**(1-30)。台北：師大書苑。
- 沈麗盡(2003)。**早期療育專業團隊之研究-以台北縣市社會福利機構為例**。中國文化大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 汪宜霈、王志中(2002)。**高雄市身心障礙兒童專業團隊中之職能治療**。**職能治療學會雜誌**，20，75-94頁。
- 林寶貴主編(2000)。**特殊教育理論與實務**。台北：心理。
- 林貴美(2001)。**中法融合教育的比較**。**中華民國特殊教育學會2001年刊特殊教育品質的提升**，41-58頁。
- 林佩欣、周文君(2002)。**如何有效溝通以促進特殊教育資源整合**。**特殊教育資源整**

- 合，27-39 頁。**中華民國特殊教育學會** 2002 年刊。
- 林忻慧(2008)。**國中小學特教班教師工作壓力與教學效能之研究**。國立台東大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台東縣。
- 吳亭方、孟令夫（2000）。相關專業服務團隊。**特殊教育理論與實務**，頁 557-592。台北：心理。
- 周天賜（1997）。特殊教育相關服務的問題與趨勢。**中華民國特殊教育學會主編：身心障礙教育的革新與展望**，59-76頁。台北：心理。
- 周文麗(2000)。**民間療育機構與政府單位的分工與合作—以科州兒童早期服務體系為例**。台北:中華民國智障者家長總會。
- 洪麗瑜、鈕文英（1996）：其他專業人員參與學校教育之現況與展望。特殊學生的學習與轉銜。**中華民國特殊教育學會85年年會專輯**，153-179頁。
- 施孜姿(2004)：台中市國民小學身心障礙學生對專業團隊服務滿意度及需求之研究，國立彰化師範大學特殊教育行政碩士論文，未出版，彰化縣。
- 高雄縣政府（2007a）。各校特教學生安置概況(所有教育階段)。高雄縣：高雄縣政府。
- 高雄縣政府（2007b）。高雄縣身心障礙教育專業團隊相關服務實施計畫。高雄縣：高雄縣政府。
- 高雄縣國民小學特教班設置概況(2008)。**教育部特殊教育通報網**。
線上檢索日期:2008 年 03 月 03 日。
網址 World Wide Web <http://www.set.edu.tw/spcs2003/frame.asp>。
- 陳麗圓（1998）。個別化教育方案發展模式之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳麗如（2004）。特殊教育論題與趨勢。台北：心理。
- 張翊祥(2004)。**團隊成員人格特質對團隊效能影響之研究-以團隊護動過程為中介變項**，中原大學企業管理學系碩士論文，未出版，桃園縣。
- 教育部(1999a)。**身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法**，台北市：教育部。
- 教育部(1999b)。**特殊教育相關專業人員及助理人員遴選用辦法**，台北市：教育部。
- 教育部(1999c)。**特殊教育設施及人員設置標準**，台北市：教育部。
- 教育部(2004)。**特殊教育法**，台北市：教育部。
- 教育部（2005）。**特殊教育統計年報**。特殊教育工作小組，台北：教育部。

- 鈕文英(1998)。「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」之制定研究。台北：教育部。
- 曾進興(1999a)。也談專業團隊—兼談語言治療人力資源。**特教新知通訊**，第六卷 第三期，1-4頁。
- 曾進興(1999b)。專業整合介紹。高雄市八十八年身心障礙教育專業團隊服務研討會議手冊，1-21 頁。
- 曾美娟(2003)。台北市國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 楊俊威(2003)。特殊學校專業團隊服務之調查研究。國立屏東師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 廖榮利(1982)。社會工作專業。台灣省政府社會處編印。
- 廖華芳(1997)。發展遲緩兒童早期療育專業團隊合作模式。**中華物療誌**，23(2)，127-140頁。
- 趙可屏(1997)。台灣地區國民教育階段在家教育學童專業整合服務之現況研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡昌原(2002)。國小啓仁班實施專業團隊服務模式之行動研究。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 潘國慶(2006)。特殊教育學校教師參與專業團隊運作需求與應具備能力研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 劉裴文(2003)。啓智教師參與專業團隊合作之基本能力的研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 鄭玉慈(2006)。國民小學教師對普通班身心障礙學生巡迴輔導滿意度與需求之研究。國立台中教育大學特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 賴怡君(2006)。國小不分類巡迴輔導教師服務現況、期待及滿意度調查研究。國立花蓮教育大學身心障礙與輔導科技研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 賴明莉、顏倩霞(2006)。國小特殊教育教師對專業團隊運作之滿意度分析。**身心障礙研究期刊**，4卷1期，18-31頁。
- 簡明建、邱金滿(2000)。特殊教育的發展與指標。摘錄至林寶貴主編**特殊教育理**

論與實務。台北，心理。

蕭夙娟（1996）。**國中小啓智班實施專業整合之意見調查研究**。國立台灣師大特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

蕭夙娟、王天苗（1998）。**國中小啓智班實施專業整合之意見調查研究**。**特殊教育學刊**，16期，131-150頁。

顏秀雯（2001）。**以教師爲個案管理員的專業團隊運作---以一個國小爲例**。台灣師大特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

顏倩霞(2005)。身心障礙專業團隊服務評鑑之初探。**身心障礙研究期刊**，3卷4期，216-228頁。

羅湘敏(2001)。特殊教育身心障礙教育團隊的理念、模式和運作之探討。**特殊教育叢書**(三十六)之特殊教育文集(三)，205-242頁。



貳、西文部份

- Bigge, J. L. ,& Stump, C. S.(1999). *Curriculum Assessment and instruction for students with disabilities*. : Wadsworth Publishing Co.
- Bundy, A. C.(1995). Assessment and intervention in school-based practice: answering questions and minimizing discrepancies. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 15*, 69-88.
- Coster, W., Deeney, T., Haltiwanger, J., & Haley, S. (1998). *School Function Assessment*. San Antonio (TX) : The Psychological Corporation.
- Dunn, W. (1998). Models of occupational therapy service provision in the school system. *American Journal of Occupational Disability, 42* , 718-723.
- Dettmer P.A.,Thurston L.P. & Dyck N.T.(2005).*Collaboration, and Teamwork*(5th ed). Boston : Allyn and Bacon.
- Fass, L. A. (1984). **Stress producing factors and their effects on learning disabilities specialists, regular educators, and other special educators**.Paper presented at the Annual Conuention of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities, 21st, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 249706).
- Golin, A. K., & Ducanis, A J. (1981) .**The interdisciplinary team**. London : Aspen.
- Morsink , Catherine V (1992) . The Delivery of Special Education Program sand Services. Remedialand Special Educati n (RASE) , 13 (6) 33-43 .
- Parette, H. P.,& Bartlett, C. S.(1996). Collaboration and ecological assessment:Bridging the gap between medical and educational environments for students who are medically fragile. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 15(1)33-45.
- Rainforth , B .& York-Barr, J. (1997) .Collaborative teams for students with severe disabilities : integrating therapy and educational services . Baltimore : Paul H . Brookes .
- Rapport, M. J. K. (1995). Law that shape therapy services in educational

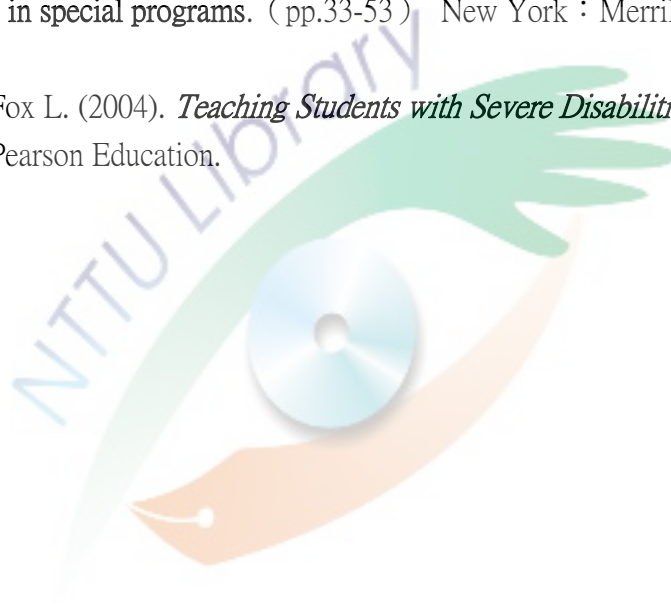
environments. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 15 ,5-32.

Smith, D. J., & Littlejohn, W. R. (1991) .**Related services for school aged children with disabilities**. NICHCY News Digest, 1 (2) , 1-24.

Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (1995) .Interactive teaming:Consultation andcollaboration in special programs (2nd ed.) Englewood Cliffs,NJ:Prentice-Hall.

Thomas, C. C.(1991) . Historical foundations of consultation and teaming. In C. V. Morsink, C. C. Thomas & V. I. Correa (Eds.) , **Interactive teaming : Consultation and collaboration in special programs**. (pp.33-53) New York : Merrill.

Westling D.L. & Fox L. (2004). *Teaching Students with Severe Disabilities*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.



高雄縣國小特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查研究

填答日期： 年 月 日

親愛的老師：

您好！這份問卷的主要目的，在於了解您對學校系統之專業團隊合作的看法，以作為規劃與修正專業團隊計劃的參考，您的意見非常寶貴，期盼您的協助。請就您個人的狀況或感受，在每一題的描述句之前，圈選最適當的數字。請每一題都要作答。本問卷採不記名的方式，請您放心作答，謝謝您的合作與協助。本研究所指之特殊教育相關專業人員，乃依據高雄縣96學年度「特殊教育專業申請注意事項」中，所指進入國民中小學教育系統為身心障礙學生及其教師與家長提供專業服務之專（兼）任人員，包括物理治療師、職能治療師、語言治療師等相關專業人員。

國立台東大學特殊教育研究所

研究生 李小梅 敬啟 97 年 2 月

指導教授 魏俊華先生

第一部份 基本資料

下列各項，請您在適當的☐內打「✓」

1. 性別：☐ (1) 男 ☐ (2) 女
2. 年齡：☐ (1) 29 歲以下 ☐ (2) 30-39 歲
☐ (3) 40-49 歲 ☐ (4) 50 歲以上
3. 服務年資：☐ (1) 1-2 年 ☐ (2) 3-5 年 ☐ (3) 6-10 年
☐ (4) 11-15 年 ☐ (5) 16-20 年 ☐ (6) 21 年以上
4. 服務區域：☐ 鳳山區 ☐ 岡山區 ☐ 旗山區
5. 聘任資格：☐ 正式教師 ☐ (1) 具特教教師資格
☐ (2) 不具特教教師資格
☐ 代理教師 ☐ (3) 具特教教師資格
☐ (4) 不具特教教師資格
6. 任教班別：☐ (1) 自足式特教班 ☐ (2) 不分類資源班
☐ (3) 巡迴輔導班

第二部分

一、對專業團隊之了解程度

請就您對高雄縣教育處目前實施之『特殊教育相關專業人員到校輔導』（亦即：專業團隊合作）的內容了解程度，在以下各題前面圈出最適當的數字。

- | 完 | | | |
|--|--------|--------|---|
| 非 | | 不 | 全 |
| 常 | | 太 | 不 |
| 了 | 了 | 了 | 了 |
| 解 | 解 | 解 | 解 |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (1) 目前教育局所提供進入學校系統的專業人員的類別。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (2) 各類專業人員的特色與功能。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (3) 教師尋求專業人員到校服務的程序。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (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） | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (5) 專業人員進入學校提供服務的目的。 | | | |

二、對專業團隊之基本態度

下面的說法您同意嗎？請您依照自己的意思，圈出每題最適當的數字，表示您對這個說法同意或不同意的程度。

- | 非 | | | |
|-----------------------------------|--------|--------|---|
| 非 | | 不 | 常 |
| 常 | | 同 | 不 |
| 同 | 同 | 同 | 同 |
| 意 | 意 | 意 | 意 |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (1) 特教老師是屬於專業團隊中的一份子。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 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。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (3) 老師和專業人員在團隊中的地位是平等的。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (4) 特教老師和專業人員各有其任務，彼此沒有交集之處。 | | | |
| 4----- | 3----- | 2----- | 1 |
| (5) 特教老師應負責統整、執行各專業人員所給的建議。 | | | |

- 4-----3-----2-----1 (6) 特教老師應利用各種機會主動尋求專業人員的協助。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (10) 和專業人員一起合作，並不能提昇特教老師的專業能力。
- 4-----3-----2-----1 (11) 為了增進對各專業的了解，特教老師應參與相關的研習。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (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
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (16) 為了讓專業人員更能了解學生在自然環境中的行為表現，特教老師應該讓專業人員做入班觀察。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (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。
- 4-----3-----2-----1 (19) 特教老師和專業人員之間，應互相鼓勵並給予回饋。
- 4-----3-----2-----1 (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起討論並修正之。

三、對專業團隊的參與程度

下列的活動您參與的情形如何？請逐題考慮這幾年來您參與的「現況」，從「經常」到「沒有」四個選項中圈出一個最合乎您現況的數字。

經 有 很 沒
常 時 少 有

- 4-----3-----2-----1 (1) 對於專業人員的建議，我曾經將之融入學生的

IEP 中。

- 4----3-----2-----1 (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。
- 4----3-----2-----1 (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。
- 4----3-----2-----1 (4) 我曾經將專業人員提供的建議，轉化為學生的回家功課。
- 4----3-----2-----1 (5) 我曾經將專業人員建議的策略，運用在教學過程中。
- 4----3-----2-----1 (6) 我曾經將專業人員提供服務後的結果，主動通知家長。
- 4----3-----2-----1 (7) 我曾經協助家長了解專業人員所給的建議，並監督學生在家執行的情況。
- 4----3-----2-----1 (8) 我常常主動吸收各專業的長處，以便融入在教學中。
- 4----3-----2-----1 (9) 當學生有需求時，我曾經主動諮詢相關專業人員。
- 4----3-----2-----1 (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。
- 4----3-----2-----1 (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。
- 4----3-----2-----1 (12) 為了幫助專業人員更能了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。
- 4----3-----2-----1 (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學。
- 4----3-----2-----1 (14) 我曾經和專業人員彼此互相交流經驗並分享資訊。
- 4----3-----2-----1 (15) 我曾經定期地和專業人員討論學生的進步狀況。
- 4----3-----2-----1 (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。
- 4----3-----2-----1 (17) 在教學過程中，我和專業人員有著共同努力的目標。
- 4----3-----2-----1 (18) 我清楚專業人員每個月到校提供服務的時間。
- 4----3-----2-----1 (19) 我曾經主動邀請專業人員參與學生的IEP 會議。
- 4----3-----2-----1 (20) 我曾經極力爭取參加專業團隊相關的研習。
- 4----3-----2-----1 (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。

4-----3-----2-----1 (22) 我曾經協助專業人員了解學校各項資源。

四、當您在參與專業團隊合作過程中，遇到哪些困難？請在□內打

「 . 」（可複選）

- ☐ (1) 專業人員本位主義太重，不易接受他人的想法或意見。
- ☐ (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。
- ☐ (3) 專業人員所給的建議不切實際、難以落實在日常教學中。
- ☐ (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。
- ☐ (5) 專業人員的專業能力不足，無法正確切入學生問題。
- ☐ (6) 各專業人員所給的建議經常相互矛盾衝突。
- ☐ (7) 學校沒開IEP 會議，所以無從請專業人員參與開會。
- ☐ (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。
- ☐ (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。
- ☐ (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。
- ☐ (11) 對於各種專業人員的功能並不清楚。
- ☐ (12) 不知道要將學生轉介給哪種專業人員。
- ☐ (13) 不知道如何和專業人員合作。
- ☐ (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。
- ☐ (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。
- ☐ (16) 課務上調整困難，難以配合專業人員到校的時間。
- ☐ (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。
- ☐ (18) 缺乏管道去認識各專業的特色和功能。
- ☐ (19) 學校行政人員不支持、不重視。
- ☐ (20) 目前專業人員的類別太少，不足以滿足學生的特殊需求。
- ☐ (21) 缺乏適當的設備器材或場地。
- ☐ (22) 每年專業人員的流動率太高，導致治療服務無法銜接。
- ☐ (23) 其他

辛苦了！非常感謝您盡心填寫，煩請再確認每題都已填答之後，裝入

信封並交給特教業務承辦人統籌回收。謝謝您的寶貴意見！

同意書

茲同意國立台東大學特教研究所研究生李小梅，
於其碩士論文高雄縣國小特殊教育教師參與專業團隊
運作現況調查，引用本人九十二年編著之台北市國小
特殊教育教師參與專業團隊運作現況調查問卷。

同意人：曾于(美)娟

中 華 民 國 九 十 六 年 11 月

受訪者訪談記錄

一、您認為特教老師與專業團隊人員在哪些部份可以進行合作?

- A1：由特教教師扮演橋樑角色，以學生為單位，針對所需要服務學生進行會議討論，個人傾向應該以跨專業團隊服務合作，治療師應該以類似鑑定安置會議的方式請家長、各領域治療師、教師、行政人員（這個出席機會不大）來進行討論。
- A2：可以在教學上合作，教學就是包含了生活常規、動作訓練、認知訓練、對話等都可以進行；將教學融入 IEP 計畫中，教師除課堂中可進行外，也可請家長配合訓練。
- B1：可以上課的時候互相合作，或者是下課的時候給我們一些建議。
- B2：團隊成員共同評估後擬定服務內容融入 IEP 計畫中，教師除課堂中可進行外，也可請家長配合訓練。
- C1：第一在老師教學方面能透過與專業人員充分溝通，及教學技巧的交流(示範)。第二在家長溝通方面能透過面談方式，協助老師與家長溝通孩子的能力，以使家長能真正了解孩子的問題，尋求解決之道。第三在行政溝通方面能協助老師能與行政人員溝通，以便在軟硬體上能盡量符合孩子的需求。
- C2：在對學生進行復健治療的時候，可以告訴我們怎麼做，然後之後我們可以照著做。

二、您覺得特教老師是屬於專業團隊的成員嗎?

- A1：因為治療師提供醫學專業的建議以及目標設定，教師需提供教學、生活的建議以及目標設定，所以兩者是平起平坐一起討論的。
- A2：當然是，因為特教法就有規定專業團隊中就是有包含特教老師。
- B1：我想應該是，我記的以前研習有提過，專業團隊成員是有包含特教老師的。
- B2：是，沒有為什麼，本來就是！
- C1：是的。因為真正執行者是普教及特教老師。
- C2：應該是吧，因為特教專業團隊裡面沒有老師，那誰來將團隊的建議融入 IEP 中。

三、您覺得目前專業團隊的服務模式，是否能滿足特教老師及學生的需求?

- A1：以高雄縣為例的話，並不能，感覺各領域的治療師只是定期來看看學生狀況有沒有變差或便好，教師僅能給予在校表現的資訊來提供治療師目標的設

定，家長參與的機會（或者是說治療師來的時間，家長根本無法參與）相當少。

A2：各個專業人員之間還可以協調的更好一些。

B1：因為每此治療師來都是把學生帶到一邊，所以我也不知道他們到底能滿足我什麼需求，至於學生也不會講阿，我怎麼知道他有沒有被滿足。

B2：否，大多為專業間團隊模式，對彼此的專業瞭解有限，亦產生評估與服務結果的落差。

C1：我覺得視老師的心態而定，但目前服務的情形則不均衡，時間、治療師的專業素養及是否固定都會影響服務品質。

C2：沒有辦法，時間實在是太短了，有些服務期初來評估一次，期末來服務一次就沒有了，這樣怎麼會能夠滿足需求，而且有些團隊成員來服務後，趕著要去下一間學校，根本就沒時間跟我們溝通，常常搞不清楚他們到底做了哪些服務。

四、您覺得特教老師在專業團隊合作中的角色是什麼？

A1：個人認為扮演兩種角色，其一，教師本身就是專業團隊的一份子，一樣提供自己本身的專業來為學生設定目標，其二，教師也是專業團隊合作中的橋樑、整合者，促使每個領域的角色都能夠提供自己的專業、安排適當的會議討論時間。

A2：進行教學、執行、溝通、整合每一個團隊成員的建議。

B1：恩，就是協助通知家長治療師來的時間還有把學生帶去給治療師進行服務吧，因為我還有其他學生要顧，也不能丟下其他學生阿。

B2：協調執行、整合服務及訓練融入環境

C1：主要的執行者及提供導師問題解決的協助者。

C2：我覺得是要整合每一位團隊成員的建議，運用在學生身上。

五、您覺得在課程設計或 IEP 時，將專業團隊的建議納入設計中是否會有困難？

A1：會有困難，因為治療師能給的建議多數侷限在他們的專業領域，但是要特教教師將醫學的領域轉化成可以應用在教學上，不太容易，以物理治療為例，

除非治療師可以多提供不同的動作可以達到何種成效，讓特教教師更能嘗試放入教學中，並且在下次治療師來訪時，能互相分享教學成果。但最重要的，個人認為是特教教師願不願意去發問。

A2：有些部分沒有問題，有些部份是有困難的。班級導師或家長能配合，大家目標一致時，執行效果會很好，但若目標不一致時，效果會較差。

B1：因為我們的學生很多都不只一位治療師來，如果每一位治療師的建議都要納入學生 IEP 根本不可能，而且也不是說剛好我們這學期就是要上這些課程，等治療師來給了建議又要改實在是會有困難。

B2：是，因為有些個案的班級導師或家長的配合度較低，無法切實執行。

C1：我覺得會有些困難，第一專業團隊評估時間安排在學期中此時IEP已擬定好，第二不同治療師所著重的點可能不同。

C2：恩，要看學生接受的服務多不多，如果只有一種服務那還 ok，如果超過兩個以上，除非目標相同，不然時在很難在那麼少的時間內可以達成。

六、將團隊的建議設計成回家作業，讓學生帶回練習是否會有困難？

A1：設計成回家作業單，當然相當好，但能否執行，會不會遇到困難，這應該取決於家長的態度。

A2：能配合的家長就能配合練習；不能配合的家長，雖然給予作業單，會有執行的困難。

B1：我們的學生哪能寫回家作業，如果是動作訓練方面，也要家長能配合阿，不配合就算是出了作業也是浪費。

B2：是，若是認知能力較低的學生可能無法理解回家作業要如何操作，或是忘記帶回家練習；另外，要是家長配合度較低的話，也很難執行。

C1：這與家庭功能及家長效能非常有關，若家長沒有實際參與，面對面與治療師諮詢溝通，則一般家長很難了解練習的重點與其中的技巧。

C2：設計成回家作業，除非是寫的非常詳細，不然如果家長完全沒有概念，基本上也不會執行，而且就算有回家作業，家長也不見得會配合去做。

七、與專業團隊人員進行協同教學是否會有困難？

A1：我覺得不會，不過兩者之間的時間安排、上課內容、教學的目標，這都需要

事前先安排。

A2：應該不會。協調溝通良好的時候，還可以藉由協同教學找出更適合學生的教學方法。

B1：那也要專業團隊人員願意，他們來的時間不固定，協同教學是要事先討論的，我們也沒有多的時間可以討論，怎麼進行協同教學。

B2：會，因為相關專業人員時間常無法配合。

C1：這需視協同教學的進行方式而定，上課前治療師是否能空出時間與老師溝通教學內容則有待商討。

C2：會有困難，因為去學校的時間不見得配合的上，加上如果沒有充分的溝通，在默契上也會有問題。

八、影響專業團隊合作成效的因素有哪些？

A1：教育經費經費是否足夠，特教教師、家長還有普通班老師的態度，特教教師願不願意去扮演好自己的角色，還是只是讓治療師來看看，家長願不願意執行回家作業單，治療師時間的配合程度，特教科是否能統籌安排時間

A2：應該是在於觀念是否相同、彼此之間的配合度及是否都有執行力。

B1：彼此之間是否溝通的順利，可不可以達到共識，還有時間上能不能配合，對學生瞭不了解，這些都是影響的因素。

B2：觀念上的差異、家長配合度、學生接受服務及練習時數。

C1：第一是否有擬定一套基本的合作機制，第二專業人員的專業素養是否足夠，第三老師(普通及特教)的參與意願、配合度及執行力，第四家長的參與意願及配合度還有就是多方的溝通協調是否足夠。

C2：時間上是否能配合、彼此之間是否能溝通還有是不是有心要去做。

九、影響老師與專業人員之間互動及溝通的因素有哪些？

A1：其一，教師想問不敢問，或是教師懶得問，其二，專業人員想說不知如何說，說了又擔心老師聽不懂。

A2：觀念上的差異。

B1：時間還有態度吧，有些治療師來了都趕著走，根本沒時間跟我們溝通和互動，還有些是要理不理的，另外他們很喜歡講一些我們聽不懂的名詞，常常是雞

同鴨講。

B2：彼此互相尊重的態度。

C1：老師(普通及特教)的參與意願、配合度及執行力，還有專業人員的親合力、說服力及公信力。

C2：專業人員的時間太少了，所以常常會遇不上，更別說要溝通及互動。

十、您覺得教育處在規劃專業團隊服務時，對老師的期望為何？

A1：以目前縣府的規劃，感覺是希望治療師教老師如何去執行，間接的提供服務給學生。

A2：能將專業團隊所建議的觀念或模式，融入課程教學及 IEP 計畫中，讓老師能在教學中執行，並與家長溝通、配合進行。

B1：應該是要能跟專業團隊共同為學生擬訂學習目標及討論如何透過不同的專業讓學生可以學的更好吧，還有就是當團隊有建議的時候，我們要去作執行的動作。

B2：透過專業團隊針對個案進行診斷、諮詢，提供個別化需求之各專業領域教育訓練及復健計畫。

C1：希望老師能實際參與團隊服務，透過與專業人員意見交流後、能將學習重點融入 IEP 中，並在教學中實際實施。

C2：應該就是要去執行專業人員的建議吧，還有能邀請家長一同參與團隊服務。

十一、目前專業團隊服務的質與量是否足夠？

A1：不夠，只有質沒有量。

A2：不夠，有時候分配給學生的時數太少，很難針對學生的問題處理。

B1：一點都不夠，像心理諮商師之前申請是一直說沒有，後來有了又說經費不夠，所以只能很少的次數，這樣怎會有效果，而且我們要的是心理諮商，結果之前來的是心理師，根本不符合需要，像我知道青年國中的心理師，都是長時間介入的，這樣才會有成效 阿，像現在這樣蜻蜓點水，才是浪費錢。

B2：不夠，「質」的部分是因人而異，但是在「量」明顯不足。

C1：人力不足，僧多粥少，對學生問題較多者則均顯不足。

C2：質是還不錯，因為每一個人都很專業，不過在量上，實在是太少了，根本就

不夠。

十二、專業團隊人員的異動是否會影響服務品質?

A1：當然會，無論團隊人員對學生、對老師之間的熟悉、溝通方式都必須重新適應，就類似年年換代課，當然會有所影響品質。

A2：會，因為新的人員可以還要花一段時間了解學生的狀況，而且跟我們配合的默契也要重新培養。

B1：一定會的，常常換人對學生就要重新了解重新評估，本來時數就不多，還要浪費時間在做重複的事情，這樣服務的品質怎麼會好的起來。

B2：會，服務的延續性及重複評估的浪費都是影響。

C1：當然影響很大，因為每位治療師著重的內容不同，對教學的建議亦會不同，此會令老師與家長無所適從。尤其是專業素質佳的專業人員影響更大。

C2：當然會，像我們學校的治療師之前常常換來換去，有時候一學期換兩個，每次來都在跟他們講解學生的基本資料跟概況，浪費掉很多時間，而且每一個人來看的點都不太相同，這樣在銜接上就有問題。

十三、對於目前高雄縣的專業團隊期待與建議?

A1：增加服務時間，提供類似鑑定安置會議的方式來進行期初的跨專業團隊討論。

A2：時數的分配能依各校需求調整，不然都是每一個學生 2-3 次，但是有些學生需求比較多，有些學生需求比較少，這樣不符合實際需要。

B1：希望能依據學生的需求多給一點服務時間還有多聘請一些治療師，另外不要再常常換人了。

B2：希望能降低相關專業團隊的異動率、提高服務時數還有增加專業團隊人員彼此專業的瞭解。

C1：能夠擬定一套基本的合作機制，明確規定各個成員的職責並且充分實際掌握專業團隊服務的狀態。

C2：時間可以多一點啦，還有不要常常換治療師。