

# 教師背景變項對教師專業團隊運作態度影響 程度之後設分析

蔡宜倫\*

台中縣神岡國小

教師

洪榮照\*\*

台中教育大學特殊教育學系

教授

## 摘要

本研究旨在透過後設分析法 (Meta-analysis)，整合並分析國內過去以「教師對於專業團隊運作態度」為主題的 19 篇研究。研究者採用 Hedges 與 Olkin(1985)的後設分析技術，並使用電腦軟體 Comprehensive Meta-analysis 2.0 進行後設分析。其中，教師背景變項包括：服務年資、聘任資格以及任教階段等三項；專業團隊運作態度變項則包括：專業知能、參與態度、參與程度、滿意程度及需求程度等五項。

本研究結果發現：不同聘任資格之教師在專業團隊專業知能、參與態度及參與程度上達顯著差異：聘任資格為未修習特教學分之教師，在專業團隊參與程度上顯著低於整體教師；服務年資為「11-20 年」的教師在專業團隊專業知能具備程度與參與程度上，顯著高於整體教師；服務年資為「21 年以上」教師在專業團隊專業知能具備程度與參與程度上，顯著低於整體教師。

關鍵字：專業團隊、教師背景變項、後設分析

# The Effect of Teachers' Demographic Characteristics on Teachers' Disciplinary Team Attitude : A Meta-analysis.

Yi-Lun Tsai\*

Shengang Elementary School

Jung-Chao Hung\*\*

Department of Special Education,  
National University

## Abstract

The aim of this research attempted to provide an objective analysis on 19 studies with theme of teachers' disciplinary team attitude via Meta-analysis. This research was applied and conducted the software of comprehensive meta-analysis by Hedges and Olkin's (1985) . The variables of teachers' demographic characteristics was service seniority, qualifications and educational stage of teaching . Otherwise, the teachers' disciplinary team attitude was covered professional knowledge, participative attitude, participation, satisfaction and needs.

The results of the research yielded positive evidence as follows: (1)There was significant difference between different qualifications in professional knowledge, participative attitude and participation of disciplinary.(2)Teachers that had no background in special education had less participation than the whole ones.(3)The teachers who had been teaching for 11~20 years had better professional knowledge and participation than the whole ones. The teachers who had been teaching for more than 20 years had lower ability in professional knowledge and participation than the whole ones.

**Key words:** disciplinary team, teachers' demographic characteristics, meta-analysis.

## 壹、前言

因應全球社會福利理念的轉變，1970年代及1980年代時期，特殊教育潮流由回歸主流逐漸轉變為融合教育的理念，但因身心障礙學生個別差異較大，依其障礙類別及障礙程度不同，所需的特殊教育及服務也因而有所不同，甚至有些身心障礙學生會伴隨一些生理上的問題。這時，單憑一位教師一己之力已無法滿足學生的個別需求（周天賜，1994；陳怡秀，2006；Thomas, Correa & Morsink, 1995）。

有鑑於此，近年來提供特殊教育服務不再僅是讓教師面臨單打獨鬥的局面，而是需結合其他領域之專業人員，透過溝通合作的過程，以專業團隊的模式提供身心障礙學生更全面性的評估、診斷與教育服務（Giangreco, Edelman, & Dennis, 1991），因此在專業團隊的合作過程中，教師已不再僅侷限於傳統的被動角色，需同時扮演教學諮詢者、個案管理者以及團隊促進者等多重角色，才能提供個案更完善健全的服務（李重毅，2003；洪榮照，2008）。也因教師於特殊教育專業團隊的運作過程中佔有相當重要的角色定位，因此教師所具備的運作能力及服務態度，往往也影響專業團隊運作之成效（Thomas, Correa, & Morsink, 2001）。

近年來國內有關專業團隊相關研究蓬勃發展，然而各篇研究所得之研究結果卻不盡相同。以教師的任教階段為例，一些研究指出任教國小階段的教師所具備的專業團隊運作能力優於國中教師（林佑真，2009；陳素苓，2004），然而一些研究則指出教師任教階段與其所具備的專業團隊運作能力無顯著相關（陳怡秀，2006；劉斐文，2002）。除此之外，在各研究中其他的教師背景變項如教師年資、學歷、職務及任教班別等，所得的研究結果也多不一致。由此可知，雖相關研究眾多，其結果卻常令人有「眾說紛紜，莫衷一是」的感覺，這也使得後續研究者在進行文獻探討時，常感到不知所措，僅能憑著自己的主觀或直覺來統整與下結論（詹志禹，1988）。

為彌補上述傳統文獻分析法之缺失，美國心理學家 Class 與其研究小組的工作伙伴於1976年以一個更為嚴謹的計量性次級研究的方式發表其研究成果，並將此種研究方法命名為「Meta-analysis」，亦稱為後設分析法或統合分析法（黃寶園，2006）。此研究法為一種將個別的研究結果運用統計的方式重新整合，其研究結果多探討各研究變項間關聯的強度，此種強度即以效果值（effect size，簡稱ES）表示（蔡明富、林幸台，1999）。而效果值即為

兩組分述差異情形的標準分數，可以用以互相比較，亦可透過疊加平均計算出所有研究結果的平均效果值，以作為所有研究結果的綜合解釋之依據。

另外，後設分析法的特性歸納如下：(一)此研究法為一種「量化」的分析方法，主要是由為數龐大的相關資料中粹取資訊並進行量化統計與分析；(二)主要目的在於尋找一個一般性結論，因此蒐集資料時，是依研究主題進行資料彙整，其數據不僅只有相同結果之研究，亦包含不同結論之研究報告；(三)不做預先的判斷、推測，只是客觀的將研究結果整合在一起（張紹勳，2008；應立志、鍾燕宜，1999）。而黃寶園（2006）強調後設分析法不對原始資料的品質進行預先判斷，亦即任何的原始資料只要與研究主題相關都可使用後設分析法進行探討。總而言之，後設分析法是一種強調使用科學化、系統化、客觀的角度進行文獻分析，目的是整合某個研究領域內之現有的研究結果，給予再分析，以尋求一般性結論。

因此，本研究將運用以量化統計為取向的後設分析法，將國內教師對於專業團隊運作態度之實徵性研究進行統整，藉由客觀的量化統計分析方式計算各變項間的統計效果量，並由這些不同的研究結論中

歸納一般性的結論，以瞭解不同背景變項之教師對於專業團隊態度的各項層面的差異情形為何，並做為相關單位未來培訓教師參與專業團隊運作時，可依據不同背景變項之教師給予適宜需求的參考依據。

## 貳、研究方法

本研究主要利用研究樣本中各篇研究結果的各項平均數、標準差等數據進行後設分析。而在後設分析的幾種分析技術中，Hedges 和 Olkin（1985）所提的技術主要處理兩組變項之間的平均數及標準差，並將資料轉化為效果值，且以  $d$  值作為效果值的指標（黃寶園，2006）。因此本研究依據研究目的，採用 Hedges 和 Olkin（1985）所提的技術整合 19 篇研究之研究結果，並利用 CMA2.0 統計軟體進行分析。

### 一、研究資料的篩選

本研究於資料蒐集時，先利用「國家圖書館全國碩博士論文索引」、「中華民國期刊論文索引」、「國立教育資料館論文索引」以及「師大教育論文線上資料庫索引」等資料庫，輸入「專業團隊」及「團隊運作」進行關鍵詞檢索。

另依據研究目的，擬定研究樣本篩選條件如下：(一)研究主題必須與教師對於專業團隊運作態度有關之實徵性研究；(二)研究方法必

須是調查研究法，且自變項為教師個人背景變項；(三) 研究結果需提供量化數據包含平均數、標準差及各變項樣本人數。(四) 本研究所使用之研究報告以國內發表之研究報告為範圍。

本研究所需研究主題利用上溯法進行初步搜尋，至 2010 年 3 月止，共搜尋 131 篇。並依據篩選標準初步篩選後，最後統計可使用篇數為 19 篇。。

## 二、資料處理

本研究需先整合 19 篇研究中不同研究變項（或細項），以 Hedges 和 Olkin (1985) 技術計算每一個向度個別效果值  $d$ 。接著整合各篇研究相同研究變項的效果值  $d$  值以計算平均效果值  $d_u$  以及 95% 的信賴區間，並進行同質性檢定。

### (一) 效果值

效果值  $d$  值意指「在母體中此特徵現象出現的程度」或「虛無假設是錯誤的程度」，而平均效果值則表示研究結果拒絕虛無假設（即自變項與依變項之間無關的假設）的整體強度，數值越大則表示自變項與依變項兩者的關係越強。

本研究在效果值  $d$  值的解釋上，依據 Cohen (1977) 所建議的標準，認為平均效果值  $d_u$  值為 0.2 以下是屬於低效果，0.5 左右為中效果，0.8 以上則是高效果。

### (二) 信賴區間

為求得平均效果值的信賴區間，一般需先求出平均效果值的標準誤，再以平均效果值求得信賴區間，若信賴區間含 0，表示需接受虛無假設，亦即所檢定的兩變項之間沒有相關。一般而言，以 95% 的信賴區間最常被使用。

### (三) Fail-Safe N(Nf.s)

由於後設分析法所使用的研究樣本皆為二手資料，容易產生「出版偏差」的問題。而 Nf.s 則是表示此研究尚須幾篇未達顯著差異的研究方可推翻後設分析的研究結果，其標準值為  $5k+10$  ( $k$ =樣本數)。一般而言，Nf.s 若大於標準值  $5k+10$ ，其研究結果所蘊含的出版偏差的因素越少，意即其可信度越高。

### (四) 同質性檢定

為確定所得各研究有同質性的假設，需進行同質性檢定，並取得同質性檢定統計量  $Q$ -value 以及檢定後之  $p$ -value，若  $p$ -value 達顯著差異 ( $p<.05$ )，則表示拒絕各研究具有同質性的假設，並需進一步刪除異質性過高的研究結果。本研究採用標準化殘差法 (standardized)，利用 CMA2.0 統計軟體計算出固定模式之標準化殘差值 (fixed model)，將各篇研究中殘差最大的研究逐項刪除，直到滿足同質性檢定為止。

### 三、研究變項

本研究所採用之自變項為 19 篇研究中所探討之教師背景變項。而研究者整合國內針對教師對於專業團隊運作態度之各篇研究後，發現各篇教師背景變項以「教師任教階段」為自變項之研究共 16 篇；以「教師服務年資」為自變項之研究共 13 篇；以「教師聘任資格」為自變項之研究共 7 篇。以上述三項自變項為研究主題之研究，不僅篇數較多，在合併變項的處理上也較為簡易。其餘如探討「教師性別」、「教師年齡」或「教師專業背景」則受限於研究篇數過少，或是研究結果之同質性過高，因而在後設分析上的價值較低。故本研究以「教師聘任資格」、「服務年資」以及「任教階段」等三個教師背景變項為研究之自變項。

另外，本研究所採用依變項為國內探討有關教師背景變項對專業團隊運作態度中，所探討教師專業團隊運作態度的不同變項。各研究所探討的專業團隊運作能力之變項，經由研究者整理後發現，在所蒐集的 19 篇研究中，探討專業知能共 13 篇；專業團隊參與程度與滿意程度各 11 篇；討論需求程度的篇數為 9 篇；而探討參與態度之篇數僅 7 篇，比例最少。顯示在教師對於專業團隊運作態度的相關研究方面，對於教師專業知能的具備程度、滿

意程度、需求程度、參與程度以及參與態度等變項最常列入探討對象，同時也是最被重視的變項。

因此本研究以專業團隊運作態度之專業知能、參與態度、參與程度、滿意程度以及需求程度等五個變項為本研究之依變項。

### 四、使用的統計軟體

目前可用於後設分析的統計軟體有 Comprehensive Meta-analysis、Mata Win、DSTAT、NCSS、RevMan 等等（張奕華、許正妹，2008；張紹勳，2008）。另外，也有一些研究採用 SPSS 統計軟體，以單因子變異數分析（ANOVA）檢驗各研究變項與效果值之間的差異性（鄭美嫻，2003；蔡慧君，2004）。

本研究欲採用專為後設分析法設計的 Comprehensive Meta-analysis 2.0 軟體（簡稱 CMA）輔助分析各項研究結果。

## 參、研究結果

### 一、不同聘任資格之教師對於專業團隊運作態度之差異性

在本研究所蒐集 19 篇研究樣本中，計有 7 篇討論聘任資格變項與特殊教育專業團隊運作態度之相關性。由於各篇研究對於聘任資格分類的劃分不甚相同，為能整合各研究結果，本研究將聘任資格變項採

用「合格特教教師」及「非合格特教教師」(一般教師、代理教師)二組,若蒐集的資料中無法依照此方式整合分類,即摒除在分析之列。綜合以上不同聘任資格變項之教師與特殊教育專業團隊運作態度之間的差異性後,將其比較篇數、平均效果值、95%信賴區間等資料整理如表一。

由表一可知,合格特教教師在專業團隊專業知能與參與程度上,顯著高於非合格特教教師;在專業

團隊參與態度上則顯著低於非合格特教教師;而在專業團隊滿意程度與需求程度上則無顯著差異。

在專業團隊專業知能與參與程度上,推測可能是因非合格教師多為普通班教師或是代理教師,在師資培訓過程中較缺乏完整的特殊教育相關知能,也較少有機會接觸特殊教育學生,連帶使專業團隊合作的機會減少許多,因此對於專業團隊各方面的專業知能,都較合格特教教師缺乏。

表1 不同聘任資格變項教師與特殊教育專業團隊運作態度之分析摘要表

探討變項	比較篇數	平均效果值 $d_u$	95%信賴區間	$p-value$	結果
專業知能	4	0.408*	0.198~0.619	.000	(1) $0.5 > d > 0.2$ 介於低效果與中效果之間 (2) 合格 > 非合格
參與態度	4	-0.290*	-0.510~-0.070	.010	(1) $0.5 > d > 0.2$ 介於低效果與中效果之間 (2) 合格 < 非合格
參與程度	3	0.398*	0.174~0.623	.001	(1) $0.5 > d > 0.2$ 介於低效果與中效果之間 (2) 合格 > 非合格
滿意程度	3	-0.024	-0.207~-0.158	.794	
需求程度	3	-0.083	-0.250~-0.085	.334	

\*  $p < .05$

整體而言,合格特教教師雖在專業團隊專業知能與參與程度均有

高於非合格特教教師的表現,但這可能是因特教合格教師雖在養成階

段皆有充分的相關專業知能的培訓（洪榮照，2008）。然而在專業團隊參與態度的認同感卻稍嫌不足，似乎意味著教學現場的教師仍須多加強與其他領域「合作互動」之訓練，提升教師對於自我在專業團隊中角色定位的認同感。

## 二、不同服務年資之教師與整體教師對於專業團隊運作態度之差異性

在本研究所蒐集 19 篇研究樣本中，計有 13 篇討論不同服務年資之教師與特殊教育專業團隊運作態度之相關性。為瞭解各篇研究中不同服務年資的教師對於特殊教育專業團隊運作態度是否有差異性存在，本研究將各篇研究中不同服務年資教師之得分與各篇研究之整體平均進行比較，求得各篇研究之個別效

果值，再計算出相同背景變項之平均效果值，並藉由得到的平均效果值進行分析討論。

由於各篇研究所採用的服務年資組別不盡相同，因此進行後設分析前，本研究整合各篇研究，將年資組分為「5 年以下」、「6-10 年」、「11-20 年」以及「20 年以上」四組年資組，若資料不全或而無法併入此三組的研究則摒除於分析之列。進行後設分析時，為將每篇研究所採用的年資整合，研究者試圖將不同的年資組進行合併，然有些研究採用的變項仍因抽樣重疊的因素而需予以刪除。例如「1-10 年」（林佑真，2009）或「16-25 年」（潘國慶，2006）的研究取樣皆無法併入任何一組，僅能摒除於分析之列，造成在分析上難免有所缺失。

表 2 不同服務年資之教師與整體教師對於專業團隊運作態度後設分析整理表

	5 年以下		6-10 年		11-20 年		21 年以上	
	篇數	平均效果值	篇數	平均效果值	篇數	平均效果值	篇數	平均效果值
專業知能	8	-0.041	8	-0.014	9	0.136*	6	-0.373***
參與態度	5	-0.008	5	-0.115	7	0.120	5	0.126
參與程度	8	-0.084	8	-0.036	9	0.155**	6	-0.265*
滿意程度	5	-0.008	5	-0.115	7	0.120	5	0.126
需求程度	3	0.046	5	-0.017	6	-0.025	5	0.050

\*\*\*  $p < .001$  , \*\*  $p < .01$  , \*  $p < .05$

由表二可知服務年資在 11-20 年的教師對於專業團隊專業知能之具備程度或是參與程度上其平均效果值均為正值且屬低效果值 ( $0.2 < |d_u|$ )，且皆達顯差異，意即服務年資 11-20 年之教師在專業團隊專業知能及參與程度上皆有高於整體教師的表現。另外，由研究結果中亦發現，服務年資為「21 年以上」的教師，在專業知能及參與程度上，其平均效果值均為負值，且皆達顯著差異，表示服務 21 年以上的教師對於專業團隊專業知能具備程度及參與程度與整體教師相較皆較不足。

依我國特殊教育發展過程，1997 年公布特殊教育法後，直至 2001 年時台灣各縣市方才陸續將特殊教育專業團隊提供的相關服務列為特殊教育重點供作項目之一（孫世恆、王天苗，2004）。而研究者發現本研究所取用之研究樣本皆為 2002 年以後針對專業團隊所做的研究，因此各篇研究中所指服務年資「21 年以上」之教師，方踏入教學現場約為 1990 年前後，此時特殊教育在起步初期，仍有需多不成熟之處，可能也是影響這些教師在專業團隊專業知能及參與程度上較不足之因素。

相較之下，服務年資為「11-20 年」之間的教師，其師資培訓過程階段，已是特殊教育發展上進趨於

成熟的階段，不論是特殊教育法或是專業團隊相關規定上都有明確的依據可循，在專業團隊的整合及概念上都更加成熟。另外，此階段的教師除了師資培訓過程中的特殊教育相關知能較為豐富外，在教學經驗上的累積亦較為豐富，且對於專業團隊之運作流程與模式亦較為熟悉，使其在專業團隊運作態度上有較為正向的態度。

整體而言，本研究所採用四組服務年資之教師，服務年資為「5 年以下」及「6-10 年」之教師對於專業團隊運作態度與整體教師相較之下無顯著差異；服務「11-20 年」之教師在專業團隊專業知能具備程度與參與程度上顯著高於整體教師；而服務「21 年以上」的教師在專業團隊專業知能具備程度與參與程度上則明顯低於整體教師。

### 三、不同任教階段之教師與整體教師對於專業團隊運作態度之差異

在本研究所蒐集 19 篇研究樣本中，計有 17 篇討論不同任教階段之教師與特殊教育專業團隊運作態度之相關性。

整合本研究所蒐集之各項研究中，發現各研究對於研究樣本之任教階段與取樣人數皆不盡相同。為能瞭解各篇研究中不同任教階段的教師對於特殊教育專業團隊運作態

度是否有差異性存在，本研究整合國內各篇研究後，將本研研究所欲討論之教師任教階段分為「學前」、「國小」、「國中」及「高中職」四組，並將各組之得分與各篇研究之整體平均進行比較，求得各篇研究之個別效果值，再計算出相同背景變項之平均效果值，並藉由得到的平均效果值進行分析討論。

茲將不同任教階段之教師與整體教師對於專業團隊運作態度之後設分析整理如表三。

由下表可知，在專業團隊參與

程度上，任教於國小及學前幼稚園的教師與整體教師相較，其效果值達顯著差異，亦即任教於國小及學前的教師有較高的參與程度。任教於國中與高中職的教師，在專業團隊運作態度上，無論是專業知能、參與態度、參與程度與滿意程度上，其平均效果值多為負，亦即在得分上皆低於整體教師的現象，其中國中組的教師在專業團隊滿意程度上更是顯著低於整體教師的滿意度。

表 3 不同任教階段教師與特殊教育專業團隊運作態度之分析摘要表

	高中職		國中		國小		學前	
	篇數	平均效果值	篇數	平均效果值	篇數	平均效果值	篇數	平均效果值
專業知能	4	-0.103	7	-0.090	10	0.024	5	0.035
參與態度	2	-0.014	3	-0.135	4	0.036	2	0.136
參與程度	4	-0.105	6	-0.097	8	0.100*	5	0.311*
滿意程度	2	-0.064	6	-0.228*	8	-0.014	4	0.035
需求程度	2	0.051	3	-0.072	4	0.021	3	-0.002

\*  $p < .05$

不同任教階段之教師，在對特殊教育專業團隊運作態度上，會有不同的看法。推測可能是學前與國小教師多採包班制，與學生相處時間長，全盤掌握學生的學習情況，

並較能全方位的落實專業人員的建議（李佩珊，2007；張芳滋，2007）。而進入了國中及高中職後，由於教師採科任制，與學生相處時間有限，連帶影響在特殊教育專業團隊

的參與程度與滿意程度。另外，學生的年紀不同，所需的專業團隊服務項目亦有所改變，此原因也可能影響不同階段的教師對於專業團隊參與程度上出現不同情形。

研究者亦發現在 19 篇研究中，研究對象為高中職教師時，多取樣特殊教育學校高中職部，而王武義（2004）及徐筱婷（2008）雖無說明，但取樣人數偏低（皆未達取樣總人數的 10%）。而在進行後設分析時，各分析變項中的高中職組篇數皆不滿 5 篇，甚至在參與態度、滿意程度與需求程度三變項中的分析篇數僅 2 篇，影響了其分析的穩定性。

整體而言，不同任教階段的教師與整體教師相較之下，對於專業團隊參與程度與滿意程度有顯著差異存在，但對於專業知能、參與態度與需求程度則無太大的差異。

## 肆、建議

### 一、對主管機關的建議

#### （一）整合特教優良教師，作為新進教師的輔導教師

研究中發現，服務年資 11-20 年的教師，在專業知能與參與程度上皆優於整體教師。這些教師不論是在相關知能的具備程度與教學經驗都相當的豐富及完整，相較之下，特殊教育相關專業知能不足、

教學經驗缺乏或是對於教學現場中專業團隊整合方式不熟悉的教師，常易影響其在專業團隊運作上的參與程度及成效。而教學經驗是無法透過短時間的研習而學習成長的，因此建議相關行政單位整合在特殊教育教學現場中的優良教師，藉由這些教學經驗豐富、對於專業團隊運作模式熟悉的教師，在教學現場中輔導新進教師。不僅可提升這些年輕教師教學經驗上的不足，對於專業知能、人際互動以及參與態度，必定都會有所成長。

#### （二）辦理專業團隊服務宣導及相關知能研習

研究中發現較少接觸特殊學生或是未修習特教學分之教師，對於專業團隊專業知能及參與程度皆低於整體教師。因此建議各教育行政單位應多辦理專業團隊研習、個案研討會、經驗分享等，並加強宣導專業團隊服務內涵，同時鼓勵教師參與相關研習及活動，以協助教師能更瞭解專業團隊服務各項內容，進而促使特殊教育學生獲得更完整的專業團隊相關服務。

#### （三）強化國中及高中職教師參與專業團隊運作的能力

本研究發現，與任教於國小及學前的教師相較之下，任教於國中及高中職的教師在專業團隊運作態度上較整體教師低。因此建議相關主管行政單位，可強化任教於國中

及高中職的教師對於專業團隊的相關知能，除辦理研習外，亦可配合教學觀摩或經驗分享等方式，增進教師實務性的相關知能，使教師不但能瞭解專業團隊的重要性，更能落實於教學現場中。另外，亦可建立專業團隊的網路體系，將專業團隊成員、服務內容即可提供資源透過網路讓更多教師認識，使教師不僅能認識身邊資源，更能有效善用資源，促進專業團隊服務成效。

## 二、對未來研究之建議

### (一) 各研究取樣可多元

研究者整理國內有關教師對於專業團隊運作態度實徵性研究後，發現各篇研究取樣地區與樣本人數特性差異性相當大。以地區而言，幾乎都集中於西部；以教師任教階段而言，則取樣多集中於國小與學前，尤其是任教於高中職的教師，幾乎都是取樣於特殊教育學校，對於任教於一般高中職的教師，19 篇研究都未提及。因此建議未來進行相關研究者，可將取樣對象多元化，以瞭解更多教學現場的教師對專業團隊是否有不同的看法或建議。

### (二) 探討其他可能存在變項

經研究者整理國內有關教師對於專業團隊運作態度實徵性研究發現，各篇研究主要以教師個人背景變項為主，然而影響教師專業團隊

運作態度可能存在其他因素，例如學校背景變項、家長配合度以及團隊成員的態度等因素皆可能影響其結果。建議未來研究可朝這些變項加以探討，相信對於特殊教育專業團隊整體運作能有更全面的瞭解。

### (三) 探討其他研究樣本來源

本研究雖盡力搜尋相關資料庫，但在搜尋過程中，發現除碩博士論文外，在期刊論文及研討會報告上，可能受限於篇幅，所提供的相關數據都因不足而無法列入分析之列。建議未來研究者可嘗試與原作者或相關單位進一步取得原始數據及資料，將其納入討論範圍，可促使分析結果上更為完善。

### (四) 相關軟體使用的普及性

本研究進行統計分析時，發現目前國內針對後設分析所使用的統計軟體並不豐富。而本研究所使用的 Comprehensive Meta-analysis 2.0 軟體，目前未出現中文版，且國內相關使用說明及書籍不普及，使得研究者進行統計分析時，在操作上難免有些困擾。因此建議未來研究者可嘗試爭取 Comprehensive Meta-analysis 軟體的中文化，或是出版後設分析軟體使用手冊，以利未來研究者進行相關研究。

## 參、考文獻

### 一、中文部分（加註\*者為本研究後設分析之文獻）

- \*王武義 (2004)。高雄市身心障礙教育專業團隊服務現況及其成效之研究。國立中山大學高階公共政策碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- \*江煒堃 (2002)。特殊教育專業團隊運作現況及需求之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳亭芳 (2008)。相關專業服務團隊。載於林寶貴主編，**特殊教育理論與實務二版**，449-475。台北：心理。
- \*李小梅 (2008)。高雄縣國小特教班教師參與專業團隊運作現況調查研究。國立台東大學特殊教育學系暑期在職進修專班碩士論文，未出版，台東縣。
- \*李佩珊 (2006)。臺中縣國民中小學教師對身心障礙專業團隊服務意見及滿意度之研究。國立臺中教育大學特殊教育學系在職專班碩士論文，未出版，台中市。
- \*李重毅 (2003)。由團隊合作理念談特殊教育教師角色。**特教園丁**，19(2)，47-59。
- \*周天賜 (1994)。特殊教育相關服務的問題與趨勢。**特殊教育季刊**，53，1-7。
- \*林佑真 (2009)。國民中小學教師對專業團隊服務之研究~以臺中縣為例。國立臺中教育大學特殊教育學系在職專班碩士論文，未出版，台中市。
- \*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學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 洪榮照 (2008)。特殊教育專業團隊運作之探究。**特殊教育與輔助科技**，1，5-9。
- \*徐筱婷 (2008)。特殊教育學校教師與特殊教育相關專業人員合作狀況之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化縣。
- \*張芳滋 (2007)。特殊教育學校教師對專業團隊服務態度之研究。國立台中教育大學特殊教育學系在職專班碩士學位論文，未出版，台中市。
- \*張奕華、許正妹 (2008)。研究方法与軟體應用—概念及實例。台

- 北：心理出版社。
- 法。台北：華立圖書。
- \*張紹勳（2008）。**研究方法：理論與統計**。台中：滄海書局。
- \*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。
- \*郭育菁（2010）。**學前特教教師對專業團隊的需求及滿意度調查**。國立臺中教育大學早期療育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- \*楊敏芸（2005）。**中部地區國民教育階段特殊教育相關專業服務模式：直接與間接服務之相關研究**。國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文，未出版，台中市。
- \*陳怡秀（2005）。**特殊教育教師對專業團隊專業知能之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- \*詹志禹（1988）。後設分析：量化的文獻探討法。**思與言**，26(4)，311-325。
- \*陳俊辰（2008）。**宜蘭縣特殊教育專業團隊服務現況及成效之研究**。國立台東大學特殊教育暑期碩士專搬碩士論文，未出版，台東縣。
- \*趙威宜（2005）。**台北市國小特殊教育教師對專業團隊運作現況與需求之研究**。臺北市立教育大學身心障礙教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- \*陳素苓（2004）。**特殊教育專業團隊運作現況之研究**。國立彰化師範大學特殊教育學系研究所碩士論文。未出版，彰化縣。
- \*劉斐文（2002）。**啓智學校教師參與專業團隊合作之基本能力的研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- \*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**。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修班碩士論文，未出版，台北市。
- \*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
- \*黃寶園（2006）。**心理與教育研究**

學，特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

\*蔡明富、林幸台（1999）。認知行為取向介入方案對攻擊傾向學生的輔導效果之後設分析。《**特殊教育研究學刊**》，17，275-295。

蔡慧君（2004）。合作學習對學生學習成效影響之後設分析。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

\*鄭美嫻（2003）。性別、電腦經驗、電腦課程及科系對教師電腦態度影響之後設分析。《**新竹師院國民教育研究所論文集**》，8，127-157。

\*賴安柔（2008）。台北縣幼稚園教師對專業團隊服務知能與需求之研究。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。

\*應立志、鍾燕宜（1999）。整合分析方法與應用。台北：華泰文化。

羅湘敏（1999）。特殊教育專業團隊的理念、模式和運作之探討。載於《**特殊教育文集（三）**》。屏東：屏東師範學院特教中心。

## 二、英文部分

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral science*. New York: Academic Press.

Giangreco, M. F., Edelman, S., & Dennis, R. (1991). Common professional practices that interfere with the integrated delivery of related services. *Remedial and Special Education*, 12(2), 16-24.

Hedges, L. V., & Olkin, I. O. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.

Thomas, C.C., Correa, V. I., & Mor-sink, C.V. (1995). *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Thomas, C.C., Correa, V. I., & Mor-sink, C.V. (2001). *Interactive teaming: Enhancing programs for student with special needs*. (3rd ed.). New Jersey: Merrill.