

國立臺東師範學院特殊教育學系、特殊教育中心
特殊教育學術研討會論文集，民 92, 49-70 頁

特殊教育學校組織結構與 學校效能關係之研究

劉錫吾

國立大甲高工

摘 要

本研究以自編量表為工具，對林口啟智學校等十六所特殊教育學校 205 位教師進行問卷調查，進行特殊教育學校組織結構與學校效能關係之研究，以單因子多變量分析、單因子變異數分析、Pearson 積差相關進行資料統計分析，本研究獲得以下的結果：

1. 在組織結構方面：

- (1)不同建校規模的教師對特殊學校「組織結構」的知覺無差異。
- (2)建校 15 年以下的特殊教育學校比十六年以上者其「集中化」運作品程度較高。
- (3)位於城的特殊教育學校在「正式化」、「專門化」運作程度高於位於鄉鎮者。
- (4)國特殊教育學校組織結構整體而言，「正式化」與「專門化」的行政運作程度最高，其次是「集中化」，「傳統化」程度最低。

2. 在學校效能方面：

- (1)不同性別、專業背景、最高學歷的特殊教育教師對「學校效能」的知覺無差異。
 - (2)兼行政之教師的工作滿意度高於班級導師與專任教師。
 - (3)大型特殊教育學校在學校效能中「課程與教學的進行」、「學校的建築環境」上高於中小型者。
 - (4)建校年數較少特殊教育學校在學校效能中「課程與教學的進行」高於建校年數較者，但在「校長領導上」則相反。
 - (5)位於城市之特殊教育學校整體學校效能高於位於鄉鎮之特殊教育學校。
 - (6)目前特殊教育學校效能中依程度強弱排序為「學生的學習成果」、「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「教師工作滿意度」、「家長參與」。
3. 特殊教育學校組織結構與學校效能有相關。

關鍵詞：特殊教育學校、組織結構、學校效能

緒 論

一、研究動機

學校效能是指一所學校在各方面均有良好的績效，能達成學校所定的教育目標。吳清山(民81)與蘇皇妃(民86)研究認為學校效能能以校長領導、學校建築環境與設備、教師工作滿意度、學校組織氣氛與文化、教學與評量、課程、家長參與和社區關係、行政支持等八項為指標。

學校是一教育組織，是人們為達成其教育目標結合而成的有機體，藉由「成員」與「職位權責結構」的交互作用及環境的調適來完成其任務(謝文全，民78)。學校內在層面，諸如正式化(formalization)、集中化(centralization)、專門化(specialization)及傳統化(traditionalism)，為學校組織結構的精義所在，學校組織結構與學校效能是否有密切的關係，研究的結果頗不一致；Newell(1975)認為學校改革遭受失敗或學校效能不佳，是由於企圖改革學校組織結構內容的努力，受到限制的緣故。

學校效能運動的發展約略可被劃分為三個時期：第一期為因素確認期，第二期為概念架構發展期，第三期為模式建立期，目前仍在持續的發展之中(Murphy, 1985)。國內有關學校效能研究，以國民小學為對象(吳壁如，民79；李皓光，民84；張品芬，民84；陳慧芬，民86)、國民中學(方德隆，民75；游進年，民79)、高級職業學校(卓秀冬，民80；陳培文，民84)、工業專科學校(林新發，民79)、特殊學校(蘇皇妃，民86；曾信榮，民88)等等。有關我國特殊教育學校學校效能或組織結構之研究為數不多，目前尚處發展階段，研究者服務於特殊教育界，對此領域的研究深感興趣。本研究擬探討不同教師人口變項與學校環境變項的特殊教育學校組織結構與學校效能間的關係。

二、研究目的

依據研究動機，本研究之目的如下：

(一)分析特殊教育學校教師人口變項類別與學校效能各變項的關係。

(二)分析特殊教育學校環境變項類別與特殊學校組織結構、學校效能各變項的關係。

(三)瞭解特殊教育學校組織結構及學校效能的現況。

(四)探討特殊教育學校組織結構與學校效能的關係。

三、待答問題

根據研究目的，提出下列之待答問題：

(一)不同的教師人口變項在學校效能各變項上是否有所差異？

(二)不同的學校環境變項在組織結構各變項上是否有所差異？

(三)不同的學校環境變項在學校效能各變項上是否有所差異？

(四)特殊教育學校組織結構各變項間是否有所差異？

(五)特殊教育學校效能各變項間是否有所差異？

(六)特殊教育學校組織結構各變項與學校效能各變項是否有相關？

四、名詞解釋

(一)特殊教育學校

是指為身心障礙者所專設之學校，此處簡稱特殊學校。本研究以公立特殊學校為主包含有國立林口啟智學校、國立桃園啟智學校、國立彰化啟智學校、國立嘉義啟智學校、國立台南啟智學校、國立花蓮啟智學校、國立台中啟聰學校、國立台南啟聰學校、國立台中啟明學校、國立彰化仁愛實驗學校、台北市立啟明學校、台北市立啟智學校、台北市立啟聰學校、高雄市立成功啟智學校、高雄市立楠梓特殊學校、高雄市立啟智學校等十六所特殊學校之教師，但不包含剛成立且未招滿各年級學生之公立特殊學校，主要在於剛成立之

特殊學校不容易測得其學校組織結構、學校效能，因為剛成立之特殊學校教師人員不多，行政組織尚未完備。

(二)教師

是指服務於公立特殊教育學校之教師，包含導師、專任教師、兼任行政之教師。

(三)師人口變項類別

是指與教師個人人口屬性有關的基本變項。參考劉春榮(民82)及林姿君(民84)之研究，教師人口變項類別包括性別、教育程度、職務、服務年資等四項。

(四)學校環境變項類別

是指與學校有關之變項。參考劉春榮(民82)及林姿君(民84)之研究

校環境變項類別包括班級數、學校所在地區及學校建校年數等三項。

(五)學校組織結構

學校為了執行事務，經由成員的權責分配、需求與層級的結構交互作用所形成之持久性之系統關係，並且不斷適應環境的需要，以達成共同目標。本研究是以自編的「特殊教育學校組織結構量表」所得的分數為代表，包含集中化、正式化、專門化、傳統化四個因素，著重於動態的組織結構，所謂特殊教育學校組織結構實際的運作。集中化是學校組織中決策過程之集權與分權的程度。正式化是學校組織中形諸於文字的正式規定，以作為教學及行政工作的依據。專門化是學校組織中人員依據功能分化的原則，並依專長任用工作人員。傳統化是學校組織中各項行政措施的施行，是否墨守成規，缺乏創意的程度。以上四個指標，得分高者代表教師所知覺的學校組織結構程度較高，反之則較低。

(六)學校效能

是指學校在各方面皆有良好的績效。本研究的學校效能分為校長領導、學校的建築環境、課程與教學的進行、學生的學

習成果、行政支持、教師工作的滿意度、家長參與等七項指標(吳清山，民81；蘇皇妃，民86；曾信榮，民88；Hoy & Miskel, 1996)。本研究學校效能指組織成員在研究者自編「特殊教育學校學校效能量表」得分越高，即表示成員在學校效能之知覺越高。

文獻探討

一、學校組織結構的理論與相關研究

(一)組織結構的意義

學校是社會組織，由一群人來執行組織內的工作。Robbins(1991)指出組織結構有複雜化(complexity)、集中化(centralization)、正式化(formalization)三項要素。蔡培村(民74)認為組織結構是一個組織藉著層級體系、權責分配的明確安排形成成員間相互關係的一種模式。換言之，組織結構是組織成員行事和組織工作推展的依據，以組織運作結合人力和物力，達成組織的目標，組織的運作呈現出正式化、集中化、傳統化、專門化等較為持久的組織特質。

(二)組織結構的理論

組織結構的理論可作為分析組織運作依據。分述五種組織結構的理論如下：

1. 科層體制理論：Weber 按照領導者根據實施統制之名義和部屬要服從指令的理由，將權威分為三類：

(1)精神感召的權威：主要來自領導者本身的魅力和風範。

(2)法理的權威：是基於法律規章，普遍受到社會認同與信仰。

(3)傳統的權威：是源於代代相傳的世襲地位(方德隆，民75)。

2. 聯接鬆散理論：Weick 視學校為科層體制和鬆散結構雙重系統的結合，對於學校組織結構的運作具有另一層的啟示作

用，此理論可讓人了解學校組織並非全依科層體制而行(林姿君，民84)。

3. 不證自明理論：Hage 將結構視為方法，將功能當作目的，方法與目的的關聯是雙向的，方法可以導致目的的達成；目的可以引發方法的出現(吳清山，民81；劉春榮，民82)。

4. 雙重系統理論：在一九八〇年代Meyer 和 Rowan 提出雙重系統論，認為學校各部門或舉辦活動可因功能不同，而有不同的結合型態，如在教學系統及學生組織上具有鬆散的特質，在非教學的行政組織卻是高度的結構化，具有科層體制的特性(秦夢群，民77)。

5. Mintzberg 的組織結構理論：Mintzberg(1979)所提出的理論中，組織結構有五種類型：

- (1)簡單結構。
- (2)機械科層體制。
- (3)專業科層體制。
- (4)授權形式。
- (5)幕僚式。

這理論是一種抽象的理念，用以評析學校時，可發現其類型並非單一類型而是混合類型。

由上述可知組織結構的運作，以組合各類型進行運作較為常見。

(三)學校組織結構測量工具與相關研究變項

目前國內組織結構測量工具以自編為主，大都含傳統化、正式化、集中化、專門化四個層面。黃三吉(民81)、以自編量表包含專門化、正式化、標準化、集中化、傳統化五個層面來測量國民小學的組織結構。蔡培村(民74)自編量表含專門化、標準化、正式化三個層面來測量國民小學的組織結構。劉春榮(民82)和林姿君(民84)皆以自編量表包含傳統化、正式化、集中化、專門化四個層面來測量國民小學的組

織結構。

林姿君(民84)以學校環境變項(包含學校的班級數、所在地區及建校年數)，與學校組織結構所含的正式化、集中化、專門化與傳統化等四個層面來探討彼此的關係。方德隆(民75)以學校環境變項(包含學校的班級數、所在地區及建校年數)，與學校組織結構所含的正式化、集中化、標準化、專門化與傳統化等五個層面來探討彼此的關係。本研究擬以學校環境變項(包含學校的班級數、所在地區及建校年數)，與學校組織結構就其正式化、集中化、專門化與傳統化等四個層面來探討彼此相關的關係。

(四)學校組織結構的相關研究

林姿君(民84)從事國民小學組織結構與內部公共關係及組織溝通行為關聯性之研究，發現小班級數與大班級數的學校組織結構程度，以專門化與正式化較高，中班級數者以集中化與正式化的運作程度較高；位於城市之學校以正式化較高，位於鄉鎮者以正式化與專門化的運作程度較高，位於偏遠者以集中化程度較高。

劉春榮(民82)研究國民小學組織結構、組織承諾與學校效能的關係，發現大型或中型學校在組織集中化與傳統化高於小型學校，但是在正式化與專門化沒有因學校規模而有差異；大都會地區學校其組織正式化、集中化之運作程度高於位於城鎮及鄉村地區者，位於城鎮及鄉村地區學校在傳統化運作程度高於位於大都會者；創校較久者在組織傳統化運作程度高於晚近成立者。

方德隆(民75)研究國民中組織結構與組織效能關係之研究，發現偏遠和城市學校專門化的運作程度高於鄉鎮者；偏遠學校正式化行政運作程度高於城市與鄉鎮者；鄉鎮學校在集中化行政運作程度高於城市與偏遠者。小班級數學校正式化行政

運作程度高於大班級數者；中班級數學校集中化行政運作程度高於小班級數與大班級數的者；中班級數與大班級數學校傳統化行政運作程度高於小班級數的者。

二、學校組織效能的理論與相關研究

(一)學校效能的意義

學校組織結構運作的效能良窳關係著其辦學績效。Chapman(1993)認為學校效能的意義應包括下列要件：

1. 辦學目標的性質和成就的獲得。
2. 客觀目的的獲得。
3. 測量目標獲得所使用的標準。

謝小芩(民 77)認為有效能的學校是指學生智育成績優良的學校，智育成績一般以閱讀和數學兩科成績為代表。

學校效能的意義應是指學校本身的特性，必須顧及其整體性，不是偏重於學生成就的測量，必須統整各層面與向度，兼顧質與量。

(二)學校效能研究工具與相關研究變項
國內學者以自編問卷調查從事學校效能相關研究為主。蘇皇妃(民 86)自編問卷以校長領導、行政配合、學校的氣氛、課程的進行、輔導、師資與設備、教學與評量為指標；蔡培林(民 82)所編之問卷以組織產能、組織健康、工作滿意為指標。林金福(民 81)使用問卷調查法從事學校效能研究，以適應力、生產力、工作滿意及主要生活情趣為指標。

Levine(1992)認為有效能的學校其特性有：營造學校氣氛和文化、強調學生主要學習技能的獲得、對學生進步的適當監督、校內教師在職進修、卓越的領導、家長的參與、有效安排支援教學、對學生高度的期望、其他可能的因素等九項。Edmonds and Fredrickson (1979)提出六項效能因素有：校長強力領導、對學生抱高度期望、強調基本技能、良好的秩序、有效的運用教學時間、明定課程進度、每一階段的教

學目標和成績考核標準；Hopkins(1987)認為學校效能因素有：課程為主的學校領導、學校內的支持性氣氛、強調課程和教學、對學生有明確目標和高度期望、監督表現和成就的系統、學校成員的發展、家長的參與和支持、地方教育授權者的支持。綜合上述，本研究擬以校長領導、學校的建築環境、課程與教學的進行、學生的學習成果、行政支持、教師工作的滿意度、家長參與社區關係等七項為學校效能指標。

(三)學校效能的相關研究

國內在學校效能的研究結果，可作為教育工作者的重要參考。吳清山(民 78)研究發現：學校管理模式與學校效能有密切關係。在教師人口變項中，不同的性別、學歷、年齡、職務、進修、年資對學校效能的影響具有顯著的差異。在學校環境中，不同地區、班級數及創校歷史對學校效能的影響達顯著水準；其中，鄉村學校、學校規模小、創校歷史短，則其學校效能較佳。

蘇皇妃(民 86)研究發現特殊教育學校教師不同性別、年齡、職務對學校效能的知覺程度無差異；但不同任教部別、專業背景、年資則有顯著差異；未修畢特教學分教師對「校長領導」、「行政配合」、「學校的氣氛」、「課程的進行」、「輔導」、「學校效能」的知覺程度皆高於特教系所畢業的教師；年資淺的教師在「校長領導」、「行政配合」、「師資與設備」、「教學與評量」、「課程的進行」、「輔導」、「學校效能」的知覺程度皆高於年資深的教師。

曾信榮(民 88)研究發現特殊教育學校教師不同年齡、學歷、專業背景、年資、學校類別對學校效能的知覺程度無差異；但不同性別、職務、任教部別、學校成立年數、所在地區則有差異，男教師高於女教師，教師兼行政人員高於導師，成立十

年以下的學校高於成立十年上者。

由上述可知，學校效能與教師的人口變項、環境變項之關係，因不同研究對象各有異同。

三、組織結構與學校效能之關係

組織結構與學校效能之關係頗為多樣性。劉春榮(民 82)整理歸納 Sigelman 之研究，組織結構與組織效能呈現五個關係模式：

(一)結構與組織效能呈正相關模式：組織結構程度越高，則組織效能越大。

(二)組織結構與組織效能呈負相關模式：組織結構越深，則組織效能就越低，因為結構中某些層面如發展過度則陷於僵化，如過度的傳統化則缺乏創新，如過集中化則陷於專斷獨裁。

(三)組織結構與組織效能呈倒 U 型相關模式：組織結構當各層面普遍制度化時，理性程序取代非理性程序，則組織效能呈增加之趨勢；但是到達某一程度時，假如沒有適度調整或賦予彈性，則易使組織效能降低。

(四)結構與組織效能呈 U 型相關的模型：組織效能隨著組織結構的程度，呈先下降再上升的趨勢。

(五)組織結構與組織效能呈 S 型相關模型：組織結構與組織效能的關係是呈動態的、連續性的。

研究方法

本章擬以研究架構、研究假設、研究樣本、研究工具、實施程序與資料處理分述如下：先就說明研究架構，其次是樣本之選取，再說明研究工具的編製及實施的程序，最後使用適當的統計方法，處理研究所得之資料，考驗假設所獲得的結果。

一、研究架構

依據文獻探討、參考劉春榮(民 82)之研究及綜合相關之研究，本研究之架構包括前置變項、歷程變項、結果變項三部份。前置變項包含有教師人口變項及學校環境變項：教師人口變項含有教師的性別、服務年資、職務、教育程度；學校環境變項含有學校的班級數、所在地區及學校建校年數。歷程變項是學校組織結構含有正式化、集中化、專門化及傳統化四個變項。結果變項是學校效能含有校長領導、學校的建築環境、課程與教學的進行、學生的學習成果、行政支持、教師工作的滿意度、家長參與等七個變項。研究架構如圖一。

二、研究對象

(一)研究母群

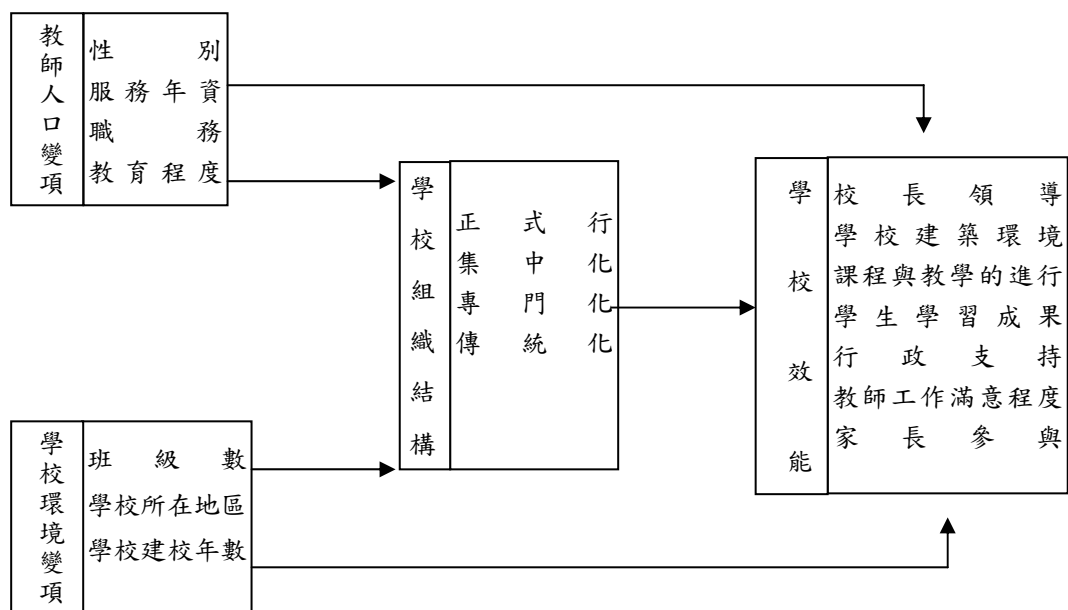
本研究以公立特殊教育學校為主有國立林口啟智學校、國立桃園啟智學校、國立彰化啟智學校、國立嘉義啟智學校、國立台南啟智學校、國立花蓮啟智學校、國立台中啟聰學校、國立台南啟聰學校、國立台中啟明學校、國立彰化仁愛實驗學校、台北市立啟明學校、台北市立啟智學校、台北市立啟聰學校、高雄市立成功啟智學校、高雄市立楠梓特殊學校、高雄市立啟智學校等十六所特殊學校之教師。

(二)預試樣本

本研究的預試樣本是抽取林口啟智學校、桃園啟智學校、台中啟明學校、彰化仁愛實驗學校、彰化啟智學校、嘉義啟智學校、台南啟聰學校、高雄啟智學校、楠梓特殊學校、成功啟智學校、花蓮啟智學校等十一所特殊學校之教師共 100 位為預試樣本。

(三)正式樣本

本研究正式樣本是從林口啟智學校等十一所特殊學校抽取 250 位教師為研究對象有效樣本 205 位，樣本基本資料如表一。



圖一 研究架構

表一 樣本基本資料

項 目	類 別	人 數
性 別	男	78
	女	127
服務年資	5 年以下	46
	6—10 年	54
	11—15 年	33
	16—20 年	35
	21 年以上	37
職 務	班級導師	81
	專任教師	59
	教師兼行政	65
專業背景	特教系所畢業	53
	已修畢特教學分	142
	尚未修完或尚未	10
	修特教學分	
最高學歷	一般專科、大學(學院)	51
	師大、師院或教育學院	90
	研究所(含四十學分班)	64
學校規模	24 班以下	54
	25 班以上	151
建校年數	15 年以下	116
	16 年以上	89
學校所在地區	城	110
	鄉	95

三、研究工具

本研究以自編問卷為研究工具。問卷內容包含：

(一)基本資料

(二)學校組織結構問卷

(三)學校效能問卷等三部份，分別說明如下：

1. 基本資料：本研究之問卷基本資料有教師個人背景資料含性別、服務年資、專業背景、所擔任之職務、教育程度等五個項目；學校環境變項含學校所在地區、學校班級數及學校建校之年數等三個項目做為前置變項。

2. 學校組織結構問卷編擬與信、效度的建立：本問卷係參考林姿君(民 84)、范熾文(民 82)與劉春榮(民 82)個別所編製之組織結構問卷所編製而成總共有二十三題，經項目分析與因素分析刪除預試題目其中 6 題，經因素分析得四個因素為專門化、集中化、正式化及傳統化，其 KMO 值為 0.89，四個因素的解釋量合計為 51.58%，進行 Cronbach α 內部一致性分析得全量表與四個分量表之 α 值為 0.47、0.70、0.74、0.81、0.68，本問卷採李克特氏五點量表法，依照受試者勾選的答案而計分，由「非常不贊同」、「不贊同」、「無意見」、「贊同」、「非常贊同」分別給 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分。反向題則採相反計分方式。

3. 學校效能問卷的編擬與信、效度的建立：本量表係參考蘇皇妃(民 84)、曾信榮(民 88)個別所編之學校效能問卷所編製而成共有 56 題，經項目分析與因素分析刪除預試題目其中 9 題，因素分析得校長領導、學校的建築環境、課程與教學的進行、學生的學習成果、行政支持、教師工作的滿意度、家長參與等七個因素，其 KMO 值為 0.91，七個因素的解釋量合計為 54.97%，進行 Cronbach α 內部一致性分

析得全量表與七個分量表之 α 為 0.95、0.86、0.82、0.85、0.89、0.84、0.73、0.66，本問卷計分方式如上述學校組織結構問卷。

四、實施程序

本研究擬定實施程序如下：

(一)資料蒐集。

(二)文獻探討。

(三)研究計劃之撰寫。

(四)問卷編製。

(五)問卷預試與分析。

(六)正式問卷編製及施測。

(七)資料分析。

(八)論文撰寫。

五、資料處理與分析

本研究資料處理有兩個階段：

(一)預試階段：

本階段擬形成標準化量表。預試結果以 SPSS 套裝統計程式中 Factor 副程式作因素分析，以其結果作為選題的參據。進行 Cronbach α 內部一致性分析求得全量表與每個分量表的 α 係數，以建立特殊學校組織結構問卷、學校效能問卷的信、效度。

(二)假設考驗階段：

本階段以 SPSS 套裝軟體作統計分析

1. 以單因子多變量變異數分析分別考驗問題一、二、三，如有達顯著水準，再以雪費法(Schaffer)進行事後考驗。

2. 以單因子變異數分析分別考驗問題四、五，如有達顯著水準，再以 Least-Significant difference 法進行事後考驗。

3. 以 Pearson 積差相關對問題六進行相關分析。

研究結果與討論

本研究擬探究不同人口變項與學校變

項之特殊教育學校教師對組織結構與學校效能的知覺差異程度，並且探討組織結構與學校效能之關係，下列陳述研究結果與探討；

一、不同學校規模、建校年數、學校所在

地區之教師知覺組織結構的差異：

由表二得知不同建校年數、學校所在地區的教師對特殊學校「組織結構」的知覺有差異；不同建校規模的教師對特殊學校「組織結構」的知覺則無差異。

表二 不同學校規模、建校年數、學校所在地區之教師知覺組織結構的單因子多變量變異數分析摘要表

項 目	Wilks' Lambda 值	自由 度	顯著性
學校規模	0.992	1	0.799
建校年數	0.897	1	0.000
學校所在地區	0.906	1	0.001

1. 不同建校年數之教師知覺組織結構的差異比較

由表三得知建校年數十五年以下與十六年以上之教師知覺特殊學校在「正式化」、「傳統化」、「專門化」等三個層面的

行政運作程度並無差異，在「集中化」則有差異；由表四得知建校 15 年以下的特殊教育學校比十六年以上的教特殊學校在「集中化」行政運作的程度較高。

表三 不同建校年數之教師知覺組織結構之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F	
建校年數 (組間)	正式化	30.119	1	30.119	2.335	***
	集中化	127.921	1	127.921	19.207	
	傳統化	31.133	1	31.133	1.907	
	專門化	0.478	1	0.478	0.158	
誤差	正式化	2596.632	203	12.791		
	集中化	1352.001	203	6.660		
	傳統化	614.127	203	3.025		
	專門化	4472.646	203	22.033		

備註：***p<.001

表四 不同建校年數之教師在「集中化」分量表得分的平均數

不同建校年數	平均數
15 年以下	11.67
16 年以上	10.08

2. 不同學校所在地區之教師知覺組織結構的差異比較

由表五得知城、鄉特教教師知覺特殊

教育學校在「集中化」與「傳統化」行政運作的程度並無差異；而在「正式化」與「專門化」則有差異，由表六得知位於城

的特殊教育學校在於形諸文字的正式規定，以作為教學及行政工作為依據的行政運作程度高於位於鄉的特殊學校，位於城的特殊教育學校在組織人員任用以功能分化的原則為依據的行政運作程度高於位於鄉鎮的特殊教育學校。

討論一：

1-1：研究發現特殊教育學校成立十五年以下學校在「集中化」運作高於成立十六年以上之學校，此發現與劉春榮(民 82)的研究結果發現創校較久學校在傳統化的運作程度高於晚近成立的學校有所不同，顯示特殊教育學校在此方面的運作異於一般學校。這樣的結果可能造因於成立年數較少的特殊教育學校的行政事務的決策慣

常由少數行政人員，來做決定。易言之，兼任行政之教師沒有釋放行政決策權，讓更多教師參與決策事務。

1-2：此項研究特殊教育學校在正式化的運作方面與劉春榮(民 82)、林姿君(民 84)之研究結果相同皆認為位於城市的學校在正式化運作程度高於位於鄉鎮的學校。在專門化方面與林姿君(民 84)、方德隆(民 75)的研究相異，他們研究發現位於鄉鎮的學校在專門化的運作程度高於位於城市的學校。這樣的結果可能是城鄉行政文化的差異，城市的學校較注重以文字明示規定，做為行事管理與教學等之依據；鄉鎮學校較注重因人置宜，重視教師能力之發揮，較不拘於訴諸文字之規定。

表五 不同學校所在地區之教師知覺組織結構之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F	
所在地區 (組間)	正式化	121.149	1	121.149	9.815	**
	集中化	4.500	1	4.500	0.619	
	傳統化	13.536	1	13.536	1.966	
	專門化	31.120	1	31.120	10.827	***
誤差	正式化	2505.602	203	12.343		
	集中化	1475.422	203	7.268		
	傳統化	1397.712	203	6.885		
	專門化	583.485	203	2.874		

備註：* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；*** $P \leq .001$

表六 不同所在地區之教師在「正式化」與「專門化」分量表得分的平均數

不同所在地區	「正式化」平均數	「專門化」平均數
城	22.64	11.32
鄉	21.09	10.54

二、不同性別、服務年資、專業背景、最高學歷、學校規模、建校年數、學校所在地區之教師知覺學校效能的差異：

由表七得知不同服務年資、職務、

學校規模、建校年數、學校所在地區之特殊教育教師對特殊教育學校「學校效能」的知覺有差異；不同性別、專業背景、最高學歷的特殊教育教師對特殊教育學校

「學校效能」的知覺無差異。

表七 不同性別、服務年資、專業背景、最高學歷、學校規模、建校年數、學校所在地區之教師知覺學校效能的單因子多變量變異數分析摘要表

項 目	Wilks'	Lambda 值	自由 度	顯著性
性別	0.982		1	0.817
服務年資	0.785		4	0.011
職務	0.882		2	0.034
專業背景	0.940		2	0.585
最高學歷	0.952		2	0.778
學校規模	0.856		1	0.000
建校年數	0.868		1	0.000
學校所在地區	0.924		1	0.028

1. 不同服務年資之教師知覺學校效能的差異比較：

由表八得知經單因變異數分析發現不同服務年資之教師對「學校效能」總量表與其分量表的各個知覺並無差異。

表八 不同服務年資之教師知覺學校效能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F
服務年資 (組間)	學習成果	70.408	4	17.602	1.626
	課程與教學	105.598	4	26.399	0.649
	校長領導	162.500	4	40.625	2.335
	建築環境	16.527	4	4.132	0.338
	行政支持	76.797	4	19.199	10145
	工作滿意度	18.479	4	4.620	1.089
	家長參與	17.697	4	4.424	1.126
	整體效能	1044.117	4	261.029	0.660
誤差	學習成果	2165.104	200	10.826	
	課程與教學	8134.041	200	40.670	
	校長領導	3479.520	200	17.389	
	建築環境	2441.883	200	12.209	
	行政支持	3353.613	200	16.768	
	工作滿意度	848.282	200	4.241	
	家長參與	785.991	200	3.930	
	整體效能	79078.303	200	395.392	

備註：* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；*** $P \leq .001$

由表九得知經單因變異數分析發現不

2. 不同職務之教師知覺學校效能的差異比較：

同職務之特殊教育教師分別對特殊教育學

校的「學校效能」、「學生的學習成果」、「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「家長參與」等各層面的知覺並無差異，但在「教師工作的滿意度」的知覺有差異，經由事後考驗

發現教師兼行政的教師在工作的滿意度高於班級導師，而班級導師與專任教師，或專任教師與教師兼行政之教師之間的工作的滿意度並無差異。

表九 不同職務之教師知覺學校效能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F	事後比較
職務 (組間)	學習成果	28.408	2	14.204	1.300	
	課程與教學	36.851	2	18.426	0.454	
	校長領導	67.535	2	33.768	1.908	
	建築環境	38.619	2	19.310	1.612	
	行政支持	0.904	2	0.452	0.027	
	工作滿意度	40.179	2	20.089	4.909	1<2;1<3*;2<3
	家長參與	15.538	2	7.769	1.991	
	整體效能	838.262	2	419.131	1.068	
誤差	學習成果	2207.104	202	10.926		
	課程與教學	8202.788	202	40.608		
	校長領導	3574.484	202	17.695		
	建築環境	2419.791	202	11.979		
	行政支持	3429.506	202	16.978		
	工作滿意度	826.582	202	4.092		
	家長參與	788.150	202	3.902		
	整體效能	79284.158	202	392.496		

備註：1：班級導師；2：專任教師；3：教師兼行政；* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；

*** $P \leq .001$

3. 不同學校規模之教師知覺學校效能的差異比較：

由表十得知經單因變異數分析發現不同學校規模之特教教師對特殊教育學校之「學校效能」、「學生的學習成果」、「校長領導」、「行政支持」、「工作滿意度」、「家

長參與」等各層面的知覺並無差異，但對「課程與教學的進行」、「學校的建築環境」則有差異，由表十一得知大型特殊教育學校在學校效能中課程與教學的進行、學校的建築環境上高於中小型特殊教育學校。表十不同學校規模之教師知覺學校效能之單因子變異數分析摘要表

表十 不同學校規模之教師知覺學校效能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F
學校規模 (組間)	學習成果	1.011E-02	1	1.011E-02	.001
	課程與教學	171.511	1	171.511	4.31*
	校長領導	5.286E-03	1	5.286E-03	0.000
	建築環境	169.471	1	169.471	15.030***
	行政支持	13.418	1	13.418	0.797
	工作滿意度	0.176	1	0.176	0.041
	家長參與	7.005	1	7.005	1.785
	整體效能	1035.440	1	1035.440	2.658
誤差	學習成果	2235.502	203	11.012	
	課程與教學	8068.128	203	39.744	
	校長領導	3642.014	203	17.941	
	建築環境	2288.939	203	11.276	
	行政支持	3416.991	203	169.832	
	工作滿意度	866.585	203	4.269	
	家長參與	796.682	203	3.925	
	整體效能	79086.980	203	389.591	

備註：* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；*** $P \leq .001$

表十一 不同學校規模之教師在「課程與教學」與「建築環境」分量表得分的平均數

不同學校規模	「課程與教學」平均數	「建築環境」平均數
24 班以下	44.78	21.43
25 班以上	46.85	23.49

4. 不同建校年數之教師知覺學校效能的差異比較：

由表十二得知經單因變異數分析發現不同建校年數之特教教師對特殊教育學校之「學校效能」、「學生的學習成果」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「工作滿意度」、「家長參與」等各層面的知覺並無差異，但對「課程與教學的進行」、「校長領導」則有差異，由表十三得知建校年數較少特殊教育學校在學校效能中課程與教學的進行上高於建校年數較久特殊教育學校，建校年數較久特殊教育學校在學校效能中校長領導上高於建校年數較少特殊教育學校。

5. 不同所在地區之教師知覺學校效能的差異比較：

由表十四得知經單因變異數分析發現不同所在地區之特教教師對特殊教育學校之「校長領導」、「學校的建築環境」等各層面的知覺並無差異，但對「學校效能」、「學生的學習成果」、「課程與教學的進行」、「行政支持」、「工作滿意度」、「家長參與」則有差異，由表十五得知位於城市之特殊教育學校在學校效能中整體學校效能、學生的學習成果、課程與教學的進行、行政支持、工作滿意度、家長參與上高於位於鄉鎮之特殊教育學校。

表十二 不同建校年數之教師知覺學校效能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F
建校年數 (組間)	學習成果	20.769	1	20.769	1.906
	課程與教學	158.528	1	158.528	3.982*
	校長領導	90.779	1	90.779	5.982*
	建築環境	14.236	1	14.236	1.182
	行政支持	16.959	1	16.959	1.009
	工作滿意度	12.251	1	12.251	2.910
	家長參與	8.998E-03	1	8.998E-03	0.002
	整體效能	19.100	1	19.100	0.048
誤差	學習成果	2214.743	203	10.910	
	課程與教學	8081.111	203	39.808.	
	校長領導	3551.240	203	17.494	
	建築環境	2444.174	203	12.040	
	行政支持	3413.451	203	16.815	
	工作滿意度	854.510	203	4.209	
	家長參與	803.679	203	3.959	
	整體效能	80103.319	203	394.598	

備註：* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；*** $P \leq .001$

表十三 不同建校年數之教師在「課程與教學」與「校長領導」分量表得分的平均數

不同建校年數	「課程與教學」平均數	「校長領導」平均數
15 年以下	47.08	30.13
16 年以上	45.30	31.47

表十四 不同所在地區之教師知覺學校效能之單因子變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	Df	MS	F
建校年數 (組間)	學習成果	130.732	1	130.732	12.609***
	課程與教學	436.663	1	436.663	11.360***
	校長領導	56.483	1	56.483	3.198
	建築環境	36.108	1	36.108	3.026
	行政支持	151.579	1	151.579	9.385**
	工作滿意度	27.965	1	27.965	6.768**
	家長參與	19.210	1	19.210	4.971*
	整體效能	4601.939	1	4601.939	12.370***
誤差	學習成果	2104.780	203	10.368	
	課程與教學	7802.976	203	38.438	
	校長領導	3585.537	203	17.663	
	建築環境	2422.302	203	11.933	
	行政支持	3278.831	203	16.815	
	工作滿意度	854.510	203	4.132	
	家長參與	784.478	203	3.864	
	整體效能	75520.480	203	372.022	

: * $P \leq .05$; ** $P \leq .01$; *** $P \leq .001$

表十五 不同所在地區之教師在「學校效能」、「學生的學習成果」、「課程與教學的進行」、「行政支持」、「工作滿意度」、「家長參與」分量表得分的平均數

不同所在地區	「學生的學習成果」平均數	「課程與教學」平均數
城	28.791	47.664
鄉	27.189	44.737

不同所在地區	「學生的學習成果」平均數	「課程與教學」平均數
城	29.745	11.109
鄉	28.021	10.368

不同所在地區	「學生的學習成果」平均數	「課程與教學」平均數
城	10.445	182.291
鄉	9.832	172.798

討論二：

2-1：研究發現不同性別、專業背景、最高學歷的特殊教育教師對特殊教育學校「學校效能」的知覺無差異，此與曾信榮(民88)的研究結果相同。顯示特殊教育教師不因性別、專業背景、最高學歷的不同，對學校效能的知覺程度有所差異。究其原因可能是不同性別、專業背景、最高學歷的特殊教育教師對學校效能的發展皆有類似的觀點與期盼，這也可能是促進學校效能發展的一股力量。

2-2：研究發現教師兼行政的教師在工作的滿意度高於班級導師與專任教師，此與曾信榮(民88)的研究結果相同，與蘇皇妃(民86)的研究結果相異。兼任行政之教師可能有較多參與學校事務決策的機會，如此提升個人對工作的滿意度。故應讓教師皆有兼任行政的機會，增加其自我實現的機會，增進對工作的滿意度。

2-3：研究發現位於城市之特殊教育學

校在整體學校效能、學生的學習成果、課程與教學的進行、行政支持、工作滿意度、家長參與上高於位於鄉鎮之特殊教育學校，此與吳清山(民78)以一般學校教師為對象的研究結果相異。會有這樣的結果，可能是位於城市之特殊教育學校較易獲得教學資源；亦可能是城市的學生家長較常參與學校事務，對學校效能的發展產生一定程度的督導作用。

三、我國特殊教育學校組織結構的現況：

由表十六得知四個組的平均數差異達顯著水準。由表十七得知特殊教育教師對特殊教育學校組織結構的「正式化」與「專門化」的知覺沒有差異，對上述兩項的知覺皆顯著大於「集中化」、「傳統化」，對「集中化」的知覺又顯著大於「傳統化」；亦即我國特殊教育學校組織結構整體而言，「正式化」與「專門化」的行政運作程度最高，其次是「集中化」，「傳統化」程度最低。

表十六 相依樣本單因子變異數分析摘要

變異來源	SS	Df	MS	F
組間 A	193.348	3	64.449	152.331***
組內(誤差)				
受試者間	63.023	204		
殘差	258.930	612		0.423
全體 Total	515.301	819		

$F(.95)(3, 612) = 2.68$

表十七 特殊教育教師對特殊教育學校組織結構的「正式化」、「集中化」、「專門化」、「傳統化」分量表知覺程度事後考驗之平均數差值、標準誤、顯著性

類別	平均數差值	標準誤	顯著性	類別	平均數差值	標準誤	顯著性
							0.000**
va-vb	0.909	0.074	0.000***	va-vc	1.028	0.075	*
va-vd	0.002	0.036	0.964	vb-vc	0.119	0.043	0.006**
vb-vd	-0.907	0.072	0.000***	vc-vd	-1.026	0.072	0.000**
							*

備註：va：正式化； vb：集中化； vc：傳統化； vd：專門化；

* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；*** $P \leq .001$

四、我國特殊教育學校效能的現況：

由表十八得知七個組的平均數差異達顯著水準。由表十九得知特殊教育教師對特殊教育學校效能中「學生的學習成果」的知覺程度顯著大於對「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「教師工作滿意度」、「家長參與」等的知覺程度；而對「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」的知覺程度沒有差異，但上述三項顯著大於

對「行政支持」、「教師工作滿意度」、「家長參與」等的知覺程度；對「行政支持」、「教師工作滿意度」的知覺程度沒有差異，但對上述二項顯著大於對「家長參與」的知覺程度；亦即我國目前特殊教育學校效能中依程度強弱排序為「學生的學習成果」最強，其次是「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」，第三是「行政支持」與「教師工作滿意度」，最後是「家長參與」。

表十八 相依樣本單因子變異數分析摘要

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	54.809	6	9.135	56.775***
組內(誤差)				

受試者間	267.791	204	
殘差	196.936	1224	0.965
全體 Total	519.536	1434	

$F(.95)(6, 1224) = 2.17$

表十九 特殊教育教師對特殊教育學校效能的「學生的學習成果」、「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「教師工作滿意度」、「家長參與」分量表知覺程度事後比較之平均數、標準誤、顯著性

類別	平均數差 值	標準誤	顯著性	類別	平均數差 值	標準誤	顯著性
sa-sb	0.153	0.029	0.000***	sa-sc	0.173	0.037	0.000***
sa-sd	0.186	0.054	0.000***	sa-se	0.394	0.031	0.000***
sa-sf	0.423	0.044	0.000***	sa-sg	0.625	0.043	0.000***
sb-sc	0.020	0.037	0.590	sb-sd	0.033	0.039	0.412
sb-se	0.241	0.033	0.000***	sb-sf	0.270	0.046	0.000***
sb-sg	0.472	0.045	0.000***	sc-sd	0.013	0.037	0.732
sc-se	0.221	0.033	0.000***	sc-sf	0.251	0.042	0.000***
sc-sg	0.452	0.044	0.000***	sd-se	0.208	0.035	0.000***
sd-sf	0.238	0.046	0.000***	sd-sg	0.439	0.044	0.000***
se-sf	0.029	0.039	0.448	se-sg	0.231	0.037	0.000***
sf-sg	0.202	0.047	0.000***				

註：sa：學生的學習成果；sb：課程與教學的進行；sc：校長領導；sd：學校的建築環境；se：行政支持；sf：教師工作滿意度；sg：家長參與；* $P \leq .05$ ；** $P \leq .01$ ；*** $P \leq .001$

五、我國特殊教育學校組織結構與學校效能之相關分析：

由表二十得知組織結構中的正式化、集中化、傳統化、專門化與學校效能中的學生的學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行政支持、教師工作滿意度、家長參與之間有顯著正或負的相關。正式化、專門化分別與學生的

學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行政支持、教師工作滿意度、家長參與有顯著正相關。集中化、傳統化分別與學生的學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行政支持、教師工作滿意度、家長參與有顯著負相關。

表二十 特殊學校組織結構與學校效能分量表得分相關矩陣

層面名稱	正式化	集中化	傳統化	專門化
學生的學習成果	0.455***	-0.142*	-0.243***	0.525***
課程與教學的進行	0.594***	-0.209**	-0.397***	0.574***
校長領導	0.679***	-0.510***	-0.492***	0.571***
學校的建築環境	0.569***	-0.295***	-0.332***	0.484***
行政支持	0.620***	-0.320***	-0.361***	0.535***

教師工作滿意度	0.519***	-0.307***	-0.312***	0.492***
家長參與	0.527***	-0.296***	-0.280***	0.452***

* $P \leq .05$; ** $P \leq .01$; *** $P \leq .001$

討論三：

3-1：我國特殊教育學校組織結構整體而言，「正式化」與「專門化」的行政運作程度最高，其次是「集中化」，「傳統化」程度最低。而「正式化」、「專門化」分別與學生的學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行政支持、教師工作滿意度、家長參與有顯著正相關；「集中化」與「傳統化」則呈負相關。由上可知我國特殊教育學校組織結構運作是有助於學校效能的發揮。

3-2：我國目前特殊教育學校效能中依程度強弱排序為「學生的學習成果」最強，其次是「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」，第三是「行政支持」與「教師工作滿意度」，最後是「家長參與」。由上可知我國特殊教育學校在學校效能較著重於「學生的學習成果」這是值得慶賀之處，但是「家長參與」卻是極需要加強的部分，因為家長的參與與學校的教學品質、學生的學習成效等有密切關係，促進家長參與有助於學校效能的發揮，家長是學校最佳的合作伙伴與督導者之一。

結論與建議

一、結論

根據第四章研究結果與討論，本研究獲得以下的結論：

(一)不同建校規模的教師對特殊學校「組織結構」的知覺則無差異。

(二)建校年數十五年以下與十六年以上

之教師知覺特殊教育學校在「正式化」、「傳統化」、「專門化」等三個層面的行政運作程度並無差異，但建校十五年以下的特殊教育學校比十六年以上的教特殊教育學校其決策較集中於校長或主任，偏向由上而下的單向溝通，教師較少參與決策的機會。

(三)城市、鄉鎮特教教師知覺特殊教育學校在「集中化」與「傳統化」行政運作的程度並無差異，但位於城市的特殊教育學校在於形諸文字的正式規定，以作為教學及行政工作為依據的行政運作程度高於位於鄉鎮的特殊教育學校，位於城市的特殊教育學校在組織人員任用以功能分化的原則為依據的行政運作程度高於位於鄉鎮的特殊教育學校。

(四)不同性別、專業背景、最高學歷的特殊教育教師對特殊教育學校「學校效能」的知覺無差異。

(五)不同職務之特殊教育教師分別對特殊教育學校的「學校效能」、「學生的學習成果」、「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「家長參與」等各層面的知覺並無差異，但教師兼行政的教師在工作的滿意度高於班級導師，而班級導師與專任教師，或專任教師與教師兼行政之教師之間的工作的滿意度並無差異。

(六)不同學校規模之特教教師對特殊教育學校之「學校效能」、「學生的學習成果」、「校長領導」、「行政支持」、「工作滿意度」、「家長參與」等各層面的知覺並無差異，但大型特殊教育學校在學校效能中課程與教學的進行、學校的建築環境上高於中小型特殊教育學校。

(七)不同建校年數之特教教師對特殊教

育學校之「學校效能」、「學生的學習成果」、「學校的建築環境」、「行政支持」、「工作滿意度」、「家長參與」等各層面的知覺並無差異，但建校年數較少特殊教育學校在學校效能中課程與教學的進行上高於建校年數較久特殊教育學校，建校年數較久特殊教育學校在學校效能中校長領導上高於建校年數較少特殊教育學校。

(八)不同所在地區之特教教師對特殊教育學校之「校長領導」、「學校的建築環境」等各層面的知覺並無差異，但位於城市之特殊教育學校在學校效能中整體學校效能、學生的學習成果、課程與教學的進行、行政支持、工作滿意度、家長參與上高於位於鄉鎮之特殊教育學校。

(九)我國特殊教育學校組織結構整體而言，「正式化」與「專門化」的行政運作程度最高，其次是「集中化」，「傳統化」程度最低。

(十)我國目前特殊教育學校效能中依程度強弱排序為「學生的學習成果」最強，其次是「課程與教學的進行」、「校長領導」、「學校的建築環境」，第三是「行政支持」與「教師工作滿意度」，最後是「家長參與」。

()特殊教育學校組織結構以正式化或專門化運作，也就是形諸於文字的正式規定，作為教學及行政工作的依據或以功能分化的原則為依據，並依專長任用工作人員的行政運作程度愈高，則學生的學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行政支持、教師工作滿意度、家長參與等效能程度就愈高；特殊教育學校組織結構以集中化或傳統化運作，也就是在學校組織決策過程由校長、主任等少數人來決定或學校組織各項行政措施墨守成規，缺乏創意來施行，上述兩項行政運作愈高，則學生的學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行

政支持、教師工作滿意度、家長參與等效能程度就愈低。

二、建議

(一)對教育行政單位的建議：

1. 宜進一步探究大型特殊教育學校在學校效能中課程與教學的進行、學校的建築環境上其效能高的原因，以強化中小型特殊教育學校在課程與教學的進行、學校的建築環境上的效能。

2. 進一步探究建校年數較少特殊教育學校在課程與教學的進行其效能高的原因，以加強建校年數較久之特殊教育學校在課程與教學的進行的效能；建校年數較久特殊教育學校在校長領導上效能高的原因，以加強建校年數較少特殊教育學校在校長領導的效能。

3. 應強化位於鄉鎮特殊教育學校在學生的學習成果、課程與教學的進行、校長領導、學校的建築環境、行政支持、教師工作滿意度、家長參與等效能，以加惠就讀位於鄉鎮特殊教育學校的學生。

(二)對學校單位的建議

1. 學校組織結構之行政運作應以正式化或專門化為主，以便發展高程度的學校效能。

2. 多讓班級導師與專任教師有機會參與學校行政事務與校務決策過程，使他們更投入校務，增進工作滿意度，發揮較高的教學效能，加惠於學生。

3. 應鼓勵家長參與學校事務，關心其子女的學習，促進家長參與學校事務，所產生的效能。

(三)對特殊教育學校教師的建議

由研究中瞭解學校組織結構的運作與學校效能的發揮，學校功能的發揮主要繫於教師角色功能的發揮，教師應投入特殊教育的工作，落實特殊教育學校之功能，加惠於學生。

(四)對未來進一步研究的建議

1. 量的研究往往對問題無法深入探究，可採質的研究或行動研究對建議(一)的 1.2.3 項進一步深入探究，以深入瞭解其原委，進一步解決實際問題。

2. 本研究的「組織結構量表」的解釋量為 51.58%，「學校效能量表」的解釋量為 54.97%，建議用其它因素進一步研究，以利對組織結構與學校效能的關係有更完整的瞭解。

3. 以質的研究來探究組織結構與學校效能的關係，搭配已研究出量的研究結果，更能深入瞭解組織結構與學校效能的關係。

參考書目

一、中文部分

- 方德隆(民 75)。國民中學組織結構與組織效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李皓光(民 84)。國民小學學校效能評量指標之研究。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳壁如(民 79)。國民小學組織文化與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳清山(民 78)。國民小學管理模式與學校校舍之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 吳清山(民 81)。學校效能研究。台北：五南書局。
- 林新發(民 79)。我國工業專科學校校長領導行為、組織氣氛與組織績效關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林金福(民 81)。國民中學校長領導型式與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林姿君(民 84)。國民小學組織結構與內部公共關係及組織溝通行為關聯性之研究。國立屏東師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 卓秀冬(民 80)。高級職業學校教學效能影響因素及其評鑑指標之探索。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 范熾文(民 82)。國民中學組織結構與教師工作倦怠關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 秦夢群(民 77)。教育行政理論與應用。台北：五南。
- 張品芬(民 84)。高雄地區國民小學教師組織文化知覺、學校環境特性與教師組織承諾程度關係之研究。國立台南師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 陳培文(民 84)。中部地區高職(中)工業類科學校組織文化與組織效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 陳慧芬(民 86)。國民小學組織文化之研究～一所台中市國民小學的個案分析。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 游進年(民 79)。國民中學學校氣氛與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃三吉(民 81)。台北市國民小學組織結構與教師工作倦怠關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 曾信榮(民 88)。特殊學校教師參與決定與學校效能關係之研究。國立彰化師範

- 大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 蔡培村(民 74)。國民中小學校長領導特質、權力基礎、學校組織結構及組織氣氛與教師工作滿意關係之比較研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 蔡培林(民 82)。國民中學學校管理型態與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所論士論文，未出版，台北市。
- 劉春榮(民 82)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 謝小岑(民 77)。好學校的必備條件。教育資料文摘，216，4-3。
- 謝文全(民 78)。教育行政—理論與實務。台北：文景書局。
- 蘇皇妃(民 86)。我國啟智學校之學校效能探討。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 二、英文部份
- Chapman, J.(1993).Leadership, management and “The effectiveness of schooling”:A response to Mr. Gradgrind. *Journal of Educational Administration*,31(4),4-18.
- Edmonds, R., & Fredrickson, J. (1979). *Search for effective schools : The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. Washington, DC : National Institution of Education. (ERIC Document Reproduction ServiceNO.ED17396)
- Hopkins, D.(1987). *Improving the quality of schooling : Lesson from the OECD international school improvement project*. London : The Falmer Press.
- Hoy, W.K.& Miskel, C.G.(1996).*Education administration theory, research, and practice e*. McGraw-Hill, Inc. New York
- Levine, D.U.(1992).An interpretive review of US research and practice dealing with unusually effective schools. In Reynolds, D. & Peter Cuttance (Ed.), *School effectiveness-research, policy and practice*. London : Cassell.
- Mintzberg, H.(1979).*The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Murphy, J.(1985).School effectiveness :A conceptual framework. *The Educational Forum*,49(3),P.361-374.
- Newell, J.(1975).Organization development in schools. In Vincent Houghton, et al., (Ed.) *Management in education*. London: The Open University Press, P. 381.
- Robbins, L.F.(1991).*Organizational behavior*. N.Y.:McGraw-Hill.

The Relationships between organizational structures and school effectiveness in special education schools

Zi-Wu Lau
National Ta-Cha Technology High School

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationships between organizational structures and school effectiveness in special education schools. By using the self-made survey, this study surveys 205 teachers in 16 special education schools. Statistical methods of this study are single factor variance design, t test, and Pearson's product-moment correlation coefficient. Results of this study indicate:

1. Organizational structures in special education

(1) School size has no impact on teacher's awareness about the organizational structures in special education schools.

(2) Older schools tend to be less centralized than newer schools.

(3) The organizational structures in special education schools located in cities are explained "better" than those in rural areas.

(4) Among the organizational structures in special education schools, "formalization" and "specialization" are found most frequently, followed by "centralization" and "traditionalism."

2. School effectiveness in special education

(1) There are no differences in teachers' perception about school effectiveness across gender, professional background, and education level.

(2) Satisfaction tends to be higher among administrators than among classroom teachers or non-classroom teachers.

(3) Curriculum and instruction tend to be more effective in larger schools.

(4) Older schools tend to be more effective in curriculum and instruction, but less so in terms of principal's leadership.

(5) City schools are more effective than the rural ones.

(6) The orders of strength in school effectiveness among special education schools are student's learning results, curriculum & instruction, principal's leadership, school construction, administration support, teachers' job satisfaction, and parents' participation.

3. There is a relationship between organization structure and school effectiveness

in special education schools.

Keywords: special education schools organizational structures school effectiveness