

第二章 文獻探討

本章共分為四節，第一節將探討學校組織健康之相關理論與內涵；第二節將探究學校組織學習之相關理論與內涵；第三節將分析教師效能感之相關理論與內涵；第四節則將歸納學校組織健康、學校組織學習與教師效能感之相關研究成果，以建構本研究之架構，並作為相關之依據與參考。

第一節 學校組織健康之理論與內涵

研究學校組織氣候，大致有兩種取向，分別以學校的「性格」或學校的「健康」為比喻，來描述學校的組織氣候（Hoy, Smith, & Sweetland, 2002）。Halpin 和 Croft（1963）首先以「性格」做為學校組織氣候的比喻，而認為學校組織氣候是由開放到封閉的連續性概念。在開放的學校中，教師與校長的行為都是可靠的，且校長與教師能夠相互尊重，校長的領導行為會適時且合適出現，且能夠同時使教師或行政團體都能感到滿足。開放的學校並非僅關注於追求任務成果，或僅偏向於滿足組織成員需求使人滿意（gratification），而是能將二者做適當地調適，且同時達成二者。

Miles（1969）首先以學校的「健康」來描述學校組織氣候，形容健康的學校是「不僅在現有的環境中生存，在面對往後的困難時亦能持續地發展、擴展其生存的能力(not only survives in its environment, but continues to copy adequately over the long haul, and continuously develops and expands its coping abilities.)」。然而，直到 Hoy 和 Feldman（1987）才開始真正地建構、測量組織健康的概念。在健康的學校氣候中，學生、教師與行政人員之間充滿著正向良好的關係。教師喜歡他們的同事，喜歡他們的學校、工作，以及他們的學生，且追求卓越的教學。教師相信自己也相信學生能夠達到高但可達成的目標。學生們也會很努力，且尊重那些學業表現很好的同學。校長的行為也是正向的，是友善的、支持性的。校長對教師有高度的期待，且會以各種方式給予教師適當的支援。健康的學校與社區有良好的關係。質言之，學校中的人際動力是正向的。

壹、學校組織氣候之意涵

一、學校氣候 (school climate) 的意義

學校組織氣候，可以簡單的解釋為學校組織讓他人所感受的印象。

Hoy、Tarter 與 Kottkamp (1991) 即用人格來表示組織氣候的意義，認為學校組織氣候其實就是學校的「人格特質」，是學校給人的感覺與印象。事實上學校組織氣候的概念不同學者有不同的論述，Lunenburg 與 Ornstein(2000) 便認為組織氣候係形容一個組織內部整體環境的品質 (引自謝文全，2003)。Hoy 與 Miskel (2001) 也用人格特質的概念來解釋學校組織氣候，並更深入解釋學校組織氣候是教師對學校一般工作環境的知覺，而正式組織、非正式組織成員特質以及組織的領導方式都會影響學校的組織氣候。學校組織氣候是區別不同學校的一種內在特徵，並能影響學校組織成員的行為。故而學校組織氣候其實就是學校組織成員對學校整體情境的感受與知覺，然而這樣的感覺並非第一印象，而是經過一段時間的感受，且不僅會影響教職員生的工作與學習士氣，也會影響其對學校的滿意度 (吳清山、林天祐，2005)。組織氣候是一套內在的特徵，始能與其他學校有所區別，且會影響其成員的行為。亦即，學校氣候是學校環境中一種相當穩定的特性，不但為其參與者所經驗 (感知)，亦能影響其行為，且是植基於他們對學校行為的集體知覺 (Hoy& Sabo, 1998)。

質言之，學校組織氣候就是學校為人所感受的「人格特質」，亦即學校組織整體情境所讓人感受到的品質印象，這種品質印像就像學校的人格特質，具有鮮明性，可以用以與其他的學校相互區別。謝文全 (2003) 也有類似看法，認為當人一進入組織，對該組織所知覺到的主觀感受印象即為組織氣候，此印象標示著該感受者對該組織的評價，進而影響該感受者的行為反應。此外，秦夢群 (2001) 定義組織氣候為團體中各組織份子交互作用所形成，是成員對組織團體的感受、知覺與看法。故而學校組織氣候的形成乃是團體中各組織份子 (如主管與成員) 交互作用與反應所形成，是一種內在環境相當持久的特質，可透過成員的知覺加以描述 (林新發，1990。引自謝文全，2003)，不僅為組織成員所知覺，且能影響組織成員的行為，亦能以學校特性的價值加以描述 (丁一顧，2003)。

綜合上述，學校組織氣候就是學校組織內部環境中相當持久的特質，這

種特質是由組織成員交互反應所構成，可視為是學校組織的人格或個性，不僅是學校組織給人的感受與印象，也會影響成員的行為。Marshall Poole (1985) 整合相關概念，歸納出組織氣候的四項特性（引自 Hoy & Miskel, 2001）：

- (1) 組織氣候與組織規模有關，是整個組織或主要次級組織的特性。
- (2) 組織氣候是描述組織的一種單位，而不僅是評估或指出組織的情緒反應。
- (3) 組織氣候源起於對組織及其成員都很重要的例行性慣例。
- (4) 組織氣候會影響成員的行為及態度。

顏童文(2007)綜合其他學者的看法，對組織氣候定義也有類似的分析：

- (1) 組織氣候是一種持久性的特質，會影響組織成員的行為。
- (2) 組織氣候是一種獨特性的概念，可用以和其他組織作區別。
- (3) 組織氣候是一種動態性的關係，是環境行為的交互作用。
- (4) 組織氣候是一種主觀性的知覺，來自於成員心中的感受。

綜上所述與表 2-1-1 學者對組織氣候之定義彙整表，組織中成員彼此之間或與環境之間的交互作用會形成一種獨特性的概念。而成員對組織的獨特性所感受到的主觀知覺，就是組織氣候。組織氣候不但具有獨特性，可用以和其他組織作區別，更會影響組織成員的行為。是故，學校組織氣候就是學校為人所感受的「人格特質」，亦即學校組織整體情境所讓人感受到的特質印象，而這樣的特質印象乃是經過長時間的感受所形成的認知，是組織成員彼此之間以及與環境之間的交互作用與反應所形成，這種特質印像具有鮮明性，可以用以與其他的學校相互區別，也會影響學校成員的行為。

在此將學校組織氣候定義為：「學校組織成員對學校組織的特性所感受到的印象與知覺，就是學校組織氣候。而不同學校的學校組織氣候可能不同，且影響成員行為亦不同。」

表 2-1-1 學校組織氣候定義彙整表

學者	學校組織氣候的意義
林新發 (1990)	認為組織氣候是組織環境中，主管與成員交互反應所形成的一種內在環境相當持久的特質，可透過成員的知覺加以描述（引自謝文全，2003）。
秦夢群 (2001)	定義組織氣候為團體中各組織份子交互作用所形成的，是成員對組織團體的感受、知覺與看法。
丁一顧 (2003)	學校組織氣候可定義為學校組織內部環境中相當持久的特質，這種特質是由組織成員交互反應所構成，不僅為組織成員所知覺，且能影響組織成員的行為，亦能以學校特性的價值加以描述。
謝文全 (2003)	將組織氣候定義為組織給人的一種可久可短的感受印象。當人一進入組織，對該組織所知覺到的主觀印象，此印象標示著該感受者對該組織的評價，進而影響該感受者的行為反應。
吳清山、林天祐 (2005)	學校氣氛係指學校教職員生對學校整體情境的感受與知覺，這種感覺是經過一段時間之後的感受，並非第一印象。學校氣候不僅會影響教職員生的工作與學習士氣，也會影響其對學校的滿意度
顏童文 (2007)	(1) 組織氣候是一種持久性的特質，會影響組織成員的行為。 (2) 組織氣候是一種獨特性的概念，可用以和其他組織作區別。 (3) 組織氣候是一種動態性的關係，是環境行為的交互作用。 (4) 組織氣候是一種主觀性的知覺，來自於成員心中的感受。
Halpin & Croft (1963)	認為學校組織健康可視為學校組織的人格（個性）。組織氣候是校長與教師、教師與教師交互反應所構成的特性，可經由組織成員的知覺加以測量（引自丁一顧，2003）。
Hoy 等人(1991)	用人格來表示組織氣候的意義，認為學校組織氣候其實就是學校的「人格特質」，是學校給人的感覺與印象。
Lunenburg & Ornstein(2000)	認為組織氣候係形容一個組織內部整體環境的品質。
Hoy & Miskel (2001)	認為學校組織氣候是教師對學校的一般工作環境的知覺，而正式組織、非正式組織成員特質以及組織的領導方式都會影響學校的組織氣候。學校組織氣候是區別不同學校的一種內在特徵，並能影響學校組織成員的行為。質言之，學校組織氣候就是學校為人所感受的「人格特質」。

資料來源：研究者自行整理

二、學校氣候之測量

Tagiuri 認為組織氣候的形成乃是四個層面的交互作用結果：(1) 生態層面 (ecology dimension s)，係指組織外顯的特徵，如學校大小、年齡、設備

等；(2) 環境層面 (milieu dimensions)，指組織的社會層面，包括與成員特質有關的因素，如教師的教育背景、教育理念或工作滿意度等；(3) 社會系統層面 (social system dimensions)，指組織的行政結構，如組織的溝通或決策程序，員工參與的程度高低等；及 (4) 文化層面 (culture dimensions)，指組織內既定的價值觀、信仰、常模等，亦即團體處事的規範或理念 (引自秦夢群，2001)。應用在學校上，可探討不同學校氣候形成的背景，如學校大小或位置不同，均使成員感受有所差異。

根據前述學校組織氣候的定義探討，亦可發現學校組織氣候乃由組織成員的互動而來，且為成員所感受到。因此在組織氣候的測量對象上，便應以組織成員為對象，而學校組織氣候的測量對象也大多定位為學校的教師。Halpin 與 Croft (1963) 在其專書《學校組織氣候》(The Organizational Climate of Schools) 中指出學校氣候是由校長的行為、教師的人格特質、教師的社會需求以及教師的士氣所組成，學校成員經過一段時間就會感覺到學校的氣候 (引自吳清山、林天祐，2005)。Halpin 與 Croft 在 1962 年利用所發展之「組織氣候描述問卷」(Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ)，針對國小學校氣候進行研究。將施測結果進行因素分析，結果發現學校組織氣候有八個主要因素，其中四個是教師相關的行為，四個為校長相關的行為 (引自秦夢群，2001)。有關教師行為的因素包括：(1) 疏離程度 (disengagement)，表示教師間的關係並不融洽，對處理校務的觀點也不一致，且執行業務不認真只求交差了事；(2) 騷擾 (hindrance)，指教師受校長指派的行政瑣事影響而無法全力投入工作；(3) 士氣 (esprit)，即指教師的工作精神；(4) 親密感 (intimacy)，表示教師間的人際互動以及信任的程度。有關校長行為的因素包括：(1) 刻板 (aloofness)，指校長太過強調行為的正式律例而缺乏人情，使人感到刻板無彈性；(2) 生產掛帥 (production emphasis)，為求成果，校長主動督導教師以求最高的效率；(3) 以身作則 (thrust)，校長以己身的行為作為努力工作的榜樣，以促動教師努力；(4) 關懷 (consideration)，指校長重視、強調教師的尊嚴、福利以及權益。從問卷調查結果發現教師之間以及教師與校長之間行為的互動不同，所形成的學校組織氣候也不同。Halpin 與 Croft (1962) 將之分為六種類型，包含開放型氣候 (the open climate)、自主型氣候 (the autonomous climate)、控制型氣

候 (the control climate)、親密型氣候 (the familiar climate)、父權型氣候 (the paternal climate)、封閉型氣候 (the closed climate) 等 (引自秦夢群, 2001)。

OCDQ 雖然被廣泛的使用以評估學校氣氛, 但許多的學者專家均發現其具有相當之問題與限制。例如 Paula Silver (1983) 認為 OCDQ 的架構缺乏清楚的邏輯且太過簡單; Halpin 與 Croft (1962) 自己也質疑「關懷」(consideration) 以及「生產掛帥」(production emphasis) 這兩個概念在測量與評估上有錯誤存在; Andrew Hayes (1973) OCDQ 量表的信效度有問題, 但修訂之後仍很適用 (引自 Hoy & Miskel, 2001)。

Hoy 與 Clover (1986) 乃修訂「小學組織氣候描述問卷」(The Revised Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools, OCDQ-RE), 其中有六個分測驗, 代表校長的三個行為以及教師的三個行為 (秦夢群, 2001; Hoy & Miskel, 2001)。校長行為:(1) 支持行為 (supportive behavior), 對教師的關懷與支援;(2) 指示行為 (directive behavior), 偏向於工作取向, 對教師較少關懷與支援;(3) 限制行為 (restrictive behavior), 指校長給予教師多餘的工作成為教師工作的阻礙。教師行為:(1) 同僚行為 (collegial behavior), 指教師同僚間的行為是專業性與支援性的互動;(2) 親密行為 (intimate behavior), 指教師之間不論在校內或校外, 都具有密切的情誼與關係;(3) 疏離行為 (disengaged behavior), 表示教師之間的關係是疏離且獨立的。

OCDQ-RE 量表經因素分析後, 發現組織氣候的概念與評估方式可根據兩個因素 (引自 Hoy & Miskel, 2001):(1) 評估教師之間互動情形的開放程度 (即同僚行為、親密行為);(2) 評估校長與教師行為的開放或封閉程度 (即限制行為、指示行為、支持行為)。這兩種因素是獨立的, 故理論尚可發展出四種不同的學校氣候。第一種是開放的氣候 (open climate), 即教師與教師、教師與校長之間的關係都是開放的, 教師與校長相互尊重與合作, 校長給予教師自主空間並給予關懷與適當支援, 教師間的關係是開放且專業互助, 關係密切; 第二種是約束型氣候 (engaged climate), 校長表現封閉行為, 而教師表現出開放行為, 如校長表現出限制、干擾教師的行為, 但教師彼此間仍相互支持與幫助; 第三種是疏離型氣候 (disengaged climate), 校長行為是開放的, 但教師行為卻是封閉的, 校長支持並關懷教師, 但教師並不

領情，且教師間關係冷漠而疏離；第四種是封閉型氣候（closed climate），校長和教師行為都是封閉的，校長強調無意義的瑣事控制教師行為，教師反應則冷淡且疏離。

以上分析了學校組織氣候的意義與內涵，可瞭解學校的組織氣候可用量化的方式加以測量得到。自 1960 年代以來即有學者發展量表作為測量學校氣候的工具。其基本導向有兩種：（1）檢測學校的開放性；（2）檢測學校的健康程度。

OCDQ 與其後所發展之工具，皆以開放—封閉的連續性概念來解釋學校組織氣候，且在研究的應用上也有相當之成果。實則學校組織氣候的概念，也可利用另一種方式來加以評估與解釋，亦即學校組織健康的概念，以下敘述學校健康氣候的意義與內涵，並介紹測量學校健康氣候的工具。

貳、學校組織健康之意涵

一、學校組織健康之意義

學校組織健康是學校組織氣候的另一種觀點，主要描述學生、教師以及行政人員之間專業互動的活力與動力情形。易言之，學校組織健康是描述學校中學生、教師與行政人員的人際動力的情形，它是一種學校氣候的概念（Hoy & Sabo, 1998）。

誠如前述，OCDQ 及其後所發展量表帶動了學校組織氣候的研究，而這一類的量表即是以「開放—封閉」的連續性概念來解釋、說明學校組織氣候。而學校組織健康則是另一種解釋說明學校組織氣候的觀點。此一概念起初見於 Miles (1969) 的研究，其認為健康的組織是：「不僅在現有的環境中生存，在面對往後的困難時亦能持續地發展、擴展其生存的能力。」亦即健康的組織不僅能存於現狀，更能不斷成長，克服困境與低潮，並維持其榮景，使組織處於良好的狀態。

Parsons, Bales 與 Shils (1953) 認為所有的社會系統，包括學校，如果要能生存、成長並成功，都必須解決四個基本的問題，即適應環境、設定並達成目標、維持系統的凝聚力以及創造並保存其特殊的文化（引自 Hoy & Sabo, 1998）。此外，Parsons (1967) 認為學校需要技術層面（technical）、管理層面（managerial）、以及制度層面（institutional）等三種責任。技術層

次即指教學過程，整個技術層面的相關問題都與能否達成有效教學與學習有關。管理層面則指溝通與管理組織內的成果，亦即行政管理的過程，行政管理必須支援技術層次，故行政人員應作為親師生三者之溝通橋樑，且應尋求達到有效教學的資源。制度層面指組織本身及組織所處的環境，例如高度的社區支持與信賴以及沒有過度的外界干擾與壓力。由此觀之，健康的組織必須在技術、管理及制度上都能相互協調。如此不僅能適應外界要求，處理外界壓力，以達成自身目標（引自 Hoy & Miskel, 2001）。

綜上所述，Parsons, Bales 與 Shils（1953）；Hoy 與 Tarter（1997）以及 Hoy 與 Miskel（2001）等學者，將「組織健康」當成是使組織適應於環境的能力，促成組織成員之間可以和諧相處，並且達成組織目標的一種組織特質。健康的學校組織有三個面向與十個特性（Miles, 1969）：

1. 工作需求（Task needs）

- （1）目標聚焦（goal focus）：成員瞭解組織目標為何，且目標是清楚、合理、真實、適當的，可為成員所接受。
- （2）適當的溝通（communication adequacy）：成員間可透過正式或非正式的管道充分溝通，使成員清楚瞭解彼此的感受與訊息，且成員瞭解如何讓工作更有效率。
- （3）理想的權力均等（optimal power equalization）：健康的組織強調民主，權力的分配是平衡的。管理者重視權力分配的平等與合理，較少使用強迫權，且下屬可向上層發揮其影響力。

2. 維持需求（Maintenance needs）

- （1）資源運用適當（resource utilization）：健康的組織能整合組織內外的資源，且在資源運用與分配上相當合理。
- （2）團結（cohesiveness）：組織充斥合作的氣氛，組織會影響成員，成員對組織也有相當影響力。成員與組織彼此互依互存、團結一致。
- （3）士氣（moral）：組織成員相互開放與扶持，並以高昂的士氣面對各種挑戰。

3. 成長與發展需求（Growth and development needs）

- （1）創新（innovativeness）：面對環境競爭與變遷，創新對於組織的生存發展與永續經營有舉足輕重的影響，以維持組織的競爭力。

- (2) 主動自發 (autonomy)：組織不僅被動地因應外部環境變遷，組織內部也能主動加以回應之。
- (3) 適應力 (adaptation)：組織面對環境變遷，必須調整其經營管理的模式，以適應外部的壓力與挑戰，並避免被環境淘汰。
- (4) 適當的問題解決 (problem-solving adequacy)：健康的組織面對各種挑戰能快速地發展適當的問題解決策略。

Hoy, Smith 與 Sweetland (2002) 亦對組織健康提出幾點結論：(1) 健康的學校組織其成員間的關係良好，教師間相處融洽；(2) 教師樂於工作且喜歡和學生相處，給予學生高度的學校目標，且相信學生都有能力可以完成；(3) 校長的管理行為友善且支持教師，並高度肯定教師；(4) 健康的學校和社區關係密切，和學校的互動積極且良好。

上述 Parsons 的觀點為學校組織健康的定義與測量提供了理論基礎，而 Miles 則將組織健康整理成三個層次七個層面 (Miles, 1969; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Sabo, 1998)：

1. 技術層次 (Technical Level)

- (1) 工作士氣 (Moral)：組織成員間友善、開放、熱忱與信任等共同的感覺。教師們喜歡自己的同僚、工作，且能相互幫忙，以學校為榮，且可從工作中獲得成就感。
- (2) 著重學業成就 (Academic emphasis)：為學校追求學術卓越的程度。學校為學生設定的學業成就目標雖然較高，但仍可達到，學習環境井然有序且嚴謹，教師相信學生的能力，學生努力用功，且尊重在課業上表現突出的同學。

2. 管理層次 (Management Level)

- (1) 校長的影响力 (Principal influence)：校長能夠影響上級決策的能力或程度。此類校長可以影響上級，且能得到額外的資源，且具有相當的獨立性。
- (2) 關懷 (Consideration)：校長的行為是友善的、支持性的、開放的，且同僚間的相處和諧。
- (3) 倡導結構 (Initiating structure)：校長的行為是任務與成果取向。校長會將工作期望、成果的標準與程序等清楚交付。

(4) 資源提供 (Resource support)：教師獲得充足的支援與教學資源的程度，且若有需要，教師可輕易的獲得額外的資源。

3. 制度層次 (Institutional Level)

機構的主體性 (Institutional integrity) 指學校面對環境問題時能夠維持教育的整合性的能力。亦即學校不會因社區和家長不合理的要求，而侷限學校的課程內容，且能成功處理外界的壓力。

綜合上述，本研究將學校組織健康定義為：「學校組織成員對學校組織特性所感受到「健康或不健康」的印象與知覺，是描述學校成員之間以及學校組織內外的互動情形，可分為技術層次、管理層次與制度層次等加以探討。」

不同學校組織氣候的健康或不健康，對學校組織的表現有相當的影響。歸納而言，學校氣候若是健康的，則學校比較容易避免社區與家長的不合理的壓力。學校也較能成功地抗拒利益團體對學校政策影響。健康學校校長的領導是動態 (dynamic) 的，亦即其領導同時兼顧任務取向與關係取向。典型的行為就是提供教師支持，且提供指引並維持高度的績效標準。此外，校長對上級也具有一定之影響力，且能執行其想法與行動。健康學校的教師對教學與學習有使命感，他們會為學生設定高標準但可達成的目標，學習環境是井然有序且嚴謹的。學生更是努力在學業上，學生具有高度動機，且尊重學業成就高的其他學生。教室與教學資源十分充足，教師彼此相處融洽且信任，工作態度積極且以學校為榮。然而，若是學校組織氣候是不健康的，則學校將無法抵抗外界的壓力。教師與行政人員會飽受家長與社區團體不合理的要求。學校會受到大眾的攻擊。校長無法展現有效能的領導，學校沒有方向，校長極少關懷教師，也極少提供支援，校長對上級更沒有影響力，教師士氣低落。教師之間相互猜忌，教師對工作也失去熱忱，教師的表現是冷漠的、猜疑的與防衛性的。學校在追求學業表現也是有限的，每個人都在虛應故事(Hoy & Miskel, 2001)。

二、學校組織健康之內涵向度

有關測量學校組織健康內涵向度之探討，國內僅有二篇相關的研究，而國外的研究則發展的較為完整，以下分別說明之。

(一) 組織健康調查-中學版 (OHI-S)

學校組織健康的概念起源於 Parsons 建構的理論架構，而後 Hoy 與其同僚間便以此開始發展學校組織健康的測量工具。根據上述文獻分析，中等學校的組織健康量表是由學校內的七種特定互動情況所定義，且能呈現出三種層面的責任與學校內部管理。

首先在制度層面 (Institutional Level) 上是以機構的主體性 (Institutional integrity) 為判斷，是學校適應周遭環境，與保留學校課程良善的能力。具有具體性的學校可免於社區及家長無裡的要求。其次在管理層面

(Management Level) 尚須考量四個方面，包括校長的影響力 (Principal influence)、關懷 (Consideration)、倡導結構 (Initiating structure)、資源提供 (Resource support)。校長的影響力指校長影響上級做決策的影響程度。關懷指校長的行為是友善的、開放的，且樂於支援教學。倡導結構指校長追求工作成果的程度，指校長對教師職務的明確指示、教學的標準與成果期許等。資源提供是指校長在教學、教材上的各種充分支援。而在技術層面

(Technical Level) 上包含工作士氣 (Moral) 與著重學業成就 (Academic emphasis)。工作士氣指教職員間所散發的信賴、熱誠、自信及成就感。著重學業成就指學校在教學成果上的壓力 (Miles, 1969; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Sabo, 1998)。

(二) 組織健康調查-小學版 (OHI-E)

接續上述組織健康調查-中學版的研究之後，Hoy 及其同僚開始將研究對象轉變為國民小學，進而發展出組織健康調查-小學版 (OHI-E)。OHI-E 顯示學校組織健康有五個因素：機構的主體性 (Institutional integrity)、資源的影響性 (Resource influence)、教師的凝聚力 (Teacher affiliation)、著重學業成就 (Academic emphasis) 與同儕領導 (collegial leadership)。

有關國民小學組織健康氣候的內涵，由原本的七個向度分為五個向度。

其中倡導結構 (Initiating structure) 與關懷 (Consideration) 被合併修改為同儕領導 (collegial leadership)。而原本的工作士氣 (moral) 被改命名為教師的凝聚力 (Teacher affiliation)，因為所採用之題目不僅顯現出學校的士氣，更涉及到對於學校、工作、學生與同事間的知覺。此外，校長的影響力 (Principal influence) 以及資源提供 (資源提供) 被合併命名為資源的影響性 (Resource influence)。

(三) 組織健康調查-國中版 (OHI-M)

接續前述組織健康調查-中學版與小學版之後，Hoy 與 Sabo (1998) 便發展組織健康調查-國中版(OHI-M)。OHI-M 顯示學校組織健康有 6 個因素：機構的主體性 (Institutional integrity)、資源的影響性 (Resource influence)、校長的影響力 (Principal influence)、同儕領導 (Collegial leadership)、教師的凝聚力 (Teacher affiliation)、著重學業成就 (Academic emphasis)。茲以表 2-1-2 比較學校組織健康的內涵層面。

(四) 國民中學學校組織健康量表

秦夢群、吳勁甫與鄧鈞文 (2007) 以組織健康的觀點，探討我國國民中學的學校組織健康之現況，並進行層面的建構與衡量，並建構出七個因素：「關懷」、「著重學業成就」、「機構的自主性」、「校長的影響力」、「資源支持」、「工作士氣」與「倡導結構」。

(五) 學校組織健康量表

顏童文 (2007) 進行國民小學組織動態能耐、組織健康氣候與學校創新經營關係之研究。所編製之學校組織健康量表將組織健康分為 5 個因素：「同儕領導」、「教師凝聚力」、「重視學業成就」、「資源的影響性」、「機構主體性」。

表 2-1-2 三種學校組織健康之量表比較

OHI-E	OHI-S	OHI-M
機構的主體性 (Institutional integrity)	機構的主體性 (Institutional integrity)	機構的主體性 (Institutional integrity)
同儕領導 (Collegial leadership)	倡導結構 (Initiating structure)	同儕領導 (Collegial leadership)
	關懷 (Consideration)	
資源的影響性 (Resource influence)	資源提供 (Resource support)	資源提供 (Resource support)
	校長的影响力 (Principal influence)	校長的影响力 (Principal influence)
教師的凝聚力 (Teacher affiliation)	工作士氣 (Moral)	教師的凝聚力 (Teacher affiliation)
著重學業成就 (Academic emphasis)	著重學業成就 (Academic emphasis)	著重學業成就 (Academic emphasis)

資料來源：Hoy, W. K., & Miskel, C. J. (2001). *Educational administration:*

Theory, Research, and Practice (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

有關於組織健康的測量向度，因不同的研究對象有不同的分類方法。本研究之對象設定為國民小學，故將採取 OHI-E 的看法，將國民小學組織健康氣候分為：「機構的主體性」、「同儕領導」、「資源的影響性」、「教師的凝聚力」、「重視學業成就」等五個向度，

其主要內涵分別說明如下：

一、機構的主體性

「機構的主體性」為涉及學校進行教育方案的主體意識與行動的持續力。機構的主體性代表學校能夠在家長與社區等外界壓力下，能夠持續發展學校本位政策、做出專業決定、執行且達成教育目標的程度。

二、同儕領導

「同儕領導」結合「倡導結構」與「關懷」兩個向度而來，如同社會團體一般，以支持與關懷的方式來設定目標與視導任務。「同儕領導」意指校

長的行為是友善性的、支持性的、開放性的與平等性的。教師知道校長對他們的期望，而設定高度的表現水準。校長對待成員一視同仁，讚揚教師表現，且能為成員謀取福利。教師也知道校長期望他們可以維持高水準的表現。同儕領導可被視為小學的結構特徵，領導者可以引導成員建立共同目標與共識，且能給予組織與成員支援，不需給予額外的正式控制。小學的校長比較像是教學領導者，而非教學管理者。

三、資源的影響性

「資源的影響性」結合「資源提供」與「校長的影響力」而來，意指校長對上級決策的影響力，以為教師提供支援。教師可獲得適切的教室資源、額外的教學資源等。

四、教師的凝聚力

「教師的凝聚力」可說是教師對其工作、學生、同儕與學校等的投入感程度，係指學校中友善與強烈的凝聚力的知覺感受。教師彼此間相處融洽，且都對教學工作有使命感。教師對學生以及同儕都有相當之承諾，且願意對工作付出努力與熱忱。

五、重視學業成就

「重視學業成就」係指學校對於學業成就的追求程度。學校對高水準表現的期望、學生努力的程度、學生合作的程度、學生接受額外的作業並尊重其他獲得好成績的學生。

參、學校組織健康相關的研究

有關學校組織健康的相關研究成果，國外相關的研究論述數量較多；而學校組織氣候在國內相關的研究雖不少，卻多以「開放性」作為探討的向度。故以下探討學校組織氣候的相關研究，先探討以「健康性」作為研究向度的成果，再整理國內以「開放性」的研究成果。

一、以「健康性」作為研究主軸的學校組織氣候相關研究

學校組織健康被發現與教師效能感、學生成就、學校生命力、教師承諾、組織信任、教師投入程度以及教師工作滿意度等有密切相關。此外，轉型領導對學校組織健康也有正向關係；組織動態能耐更透過組織健康氣候對學校創新經營有所助益（顏童文，2007）。

與本研究有密切相關的研究，是 Hoy 和 Woolfolk (1993) 以 New Jersey

的 37 所小學中隨機選取 179 位教師為樣本，研究學校組織健康與教師效能感之關係，結果發現健康的學校氣候，如強調學術成就、校長對上級有相當之影響力以及願意提供教師教學資源之支持等，能夠促進教師效能感的發展，使教師相信其對學生學習會有正向的影響。研究結果顯示一般教師效能感與個人教師效能感乃相互獨立的概念，其中機構的主體性與教師士氣能夠預測一般教師效能感。

此外，Hoy、Tarter 和 Bliss (1990) 以美國東部某一工業州的 58 所小學之 872 位教師為對象，研究比較學校組織氣候和學校組織健康對學校效能之影響，研究發現相較於 OCDQ-RS 的工具與架構，OHI 的架構與工具對於預測學校效能更為有效。其中 OHI 的各層面與學生成就有強烈的關係。且學校「強調學業成就」(academic emphasis) 較之學生的社經地位，對解釋學生成就有明顯之貢獻。且發現校長的影响力會影響學校重視學業成就的氣候，而進接地影響教學成效。

Tsui 和 Cheng (1999) 以香港 20 所小學的 423 位教師為對象，研究學校組織健康與教師承諾的關係，結果發現學校組織健康的「士氣」、「關懷」及「機構的主體性」，會對「職位」、「婚姻狀況」及「服務年資」等背景變項不同之教師有所影響。例如學校的「士氣」對學校一般的帶班教師，以及服務年資較長的教師，能有效促進其教師承諾的程度。因此學校應積極營造學校教師間友善性、支持性、信任性以及親密性的氛圍。行政人員更應該透過工作的重新設計 (work redesign)、增權賦能以及適當的酬賞等，強化教師的成就感。另外校長對於新任教師以及服務年資較短的教師，應給予特別的指導、支持與關懷等行為，以強化其教師承諾。

另外，Madison(2002)探討小學管理者的領導風格、學校氣候與教師工作滿意度之關係，發現學校組織健康的「教師凝聚力」越高，教師欲傾向於貢獻心力，且教師工作滿意度越高；學校組織氣候越健康，成員對組織與校長的信任程度就越高，同僚間更能友善相處 (引自 Hoy, Taretr, & Wiskoskie, 1997)；Hoy 與 Hannum(1997)發現學校組織氣候越健康，學校就越重視教學成效，學生也越易接受額外的作業，以提高學習表現 (引自顏童文，2007)。

秦夢群與吳勁甫 (2006) 首先發表國內有關組織健康氣候的相關研究，所編制之「學校組織健康量表」(OHI) 具有良好信效度。且發現校長轉型

領導、教師組織承諾等，與學校組織健康氣候有正向關係，且校長轉型領導可透過學校組織健康，間接對教師組織承諾造成正向之影響。

顏童文(2007)進行「國民小學組織動態能耐、組織健康氣候與學校創新經營關係之研究」，結果發現組織動態能耐、學校組織健康與學校創新經營有高相關，組織能耐能透過組織健康氣候，對學校創新經營有所助益。此外，國民小學組織健康氣候以「教師的凝聚力」最高，其次為「同儕領導」、「資源的影響性」及「重視學業成就」，而「機構主體性」相對較低。而教師背景變項中，年長、資深、兼任行政之教師對學校組織健康的知覺程度較高；學校背景變項中，私立、位於都市、小型與新設學校所知覺的學校組織健康較高。

二、以「開放性」作為研究主軸的學校組織氣候相關研究

(一) 學校組織氣候對教師專業或效能感的相關影響探討

歸納而言，學校組織氣候對教師專業或效能感之影響，主要與工作滿意度、教師專業評鑑意願、教師自我導向學習傾向、教師專業自主、教師行政兼職意願、教師知識分享意願、教師士氣、課程革新教師專業現況、工作價值觀、專業承諾、工作壓力。

苑承偉(2004)研究國小教師的制控信念、學校組織氣氛與工作滿意度之關係，其制控信念包括外控信念與內控信念；學校組織氣氛包括校長低關懷領導、嚴格領導及無效能領導，除了嚴格領導外，其餘對於工作滿意度都有顯著的影響力。其中外控信念、校長低關懷領導、無效能領導及學校教師間的緊張關係，對工作滿意度有負向影響；而內控信念與學校教師間的社會支持，對工作滿意度有正向影響；其中以學校教師間緊張關係及教師間社會支持的影響力最大，而這二個變項可以視為學校教師間人際關係。此研究雖然揭示了教師效能感(制控信念)與學校組織氣候對教師工作滿意度有所影響，然而二者之關係如何卻未深入探討。此外，陳立人(2007)、劉耀榮(2007)也發現國小學校組織氣候與教師工作滿意度有正相關，彼此關係密切。賴怡卉(2004)也有類似結果，其進行「國民小學學校組織氣氛、組織溝通與教師工作滿意之研究」，發現學校組織氣氛中「支持行為」和「親密行為」，對教師工作滿意有較高的預測力。

學校組織氣候更與其他教師專業的表現有密切關係。如鄭文實（2006）探討國小組組織氣氛、教師自我效能感與專業評鑑意願之間的關係，發現國小教師的專業評鑑意願與學校組織氣氛呈顯著正相關；亦即學校組織氣氛愈良好，教師的專業評鑑意願愈高。且國小教師的專業評鑑意願與教師自我效能感呈顯著正相關；亦即教師自我效能感愈高，教師的專業評鑑意願也愈高。故國小組組織氣氛與教師自我效能感對教師的專業評鑑意願具有預測力。吳怡君（2006）探討台中地區國民小學學校組織氣氛與教師自我導向學習傾向之關係，發現台中縣市國民小學學校組織氣氛在「校長支持行為」、「教師專業行為」、「教師親和行為」層面與教師自我導向學習傾向有密切相關。且台中縣市國民小學學校組織氣氛「教師專業行為」、「教師疏離行為」、「教師親和行為」、「校長支持行為」層面對教師自我導向學習傾向具有預測力。

蔡淳安（2006）進行「國民小學組織氣氛與教師專業自主關係之研究——以台北縣國民小學為例」之研究，發現學校組織氣氛越開放，教師在專業能力、自主權力與整體專業自主的表現越好；且知覺「開放型」學校氣氛之教師，具有較充足之專業能力、自主權力與專業自主程度。此外，台北縣國民小學開放氣氛對教師專業能力與自主權力具有預測力，就學校組織氣氛各層面而言，以「教師親密行為」的影響最為顯著。許明仁（2006）進行「學校組織氣氛與教師行政兼職意願之研究--以台灣北區國立高職為例」之研究，發現北區國立高職學校組織氣氛與教師行政兼職意願之間，具有典型相關存在，其中以「投入行為」對教師行政兼職意願之「組織認同」的解釋力最大。江滿堂（2004）進行「國民小學校長領導策略與學校氣氛對教師知識分享意願影響之研究」，發現教師知識分享意願因學校氣氛的不同而有顯著的差異。林振成（2003）探討目前我國國民中學學校氣氛與教師士氣的相關性，發現國民中學學校氣氛與教師士氣各因素具有顯著的相關；國民中學學校氣氛對教師士氣各因素與整體教師士氣均具有中度以上的解釋力，且屬於「開放型」學校氣氛的學校，其教師士氣最高。廖麗君（2002）進行「國民小學學校組織氣氛與課程革新教師專業現況關係之研究」，結果發現國民小學教師所知覺之學校組織氣氛開放程度與課程革新教師專業現況之間呈現正相關。李冠儀（2000）進行「國小教師對學校組織氣氛知覺、工作價值觀與專業承諾之相關研究」，發現知覺「開放型」氣氛的國小教師，在教師專業承

諾各層面與整體上，都高於知覺「封閉型」與「離心型」。在學校組織氣氛類型、教師工作價值觀對教師專業承諾預測方面，以「人際關係」最具預測力。

學校組織氣候更與教師工作壓力有負相關的關係。例如林純文（1996）研究發現學校組織氣候與教師工作壓力有負向的關係，即學校組織氣候開放程度高時，教師工作壓力亦相對減低。楊淑麗（2003）進行「國民中學學校氣氛、教師工作壓力與教師身心健康之研究」，發現國中教師知覺學校氣氛以及教師工作壓力，與教師身心健康有顯著相關，且國中學校氣氛與教師工作壓力對教師身心健康具有顯著預測力。謝琇玲（1990）的研究發現國中教師對學校組織氣氛的知覺與對工作壓力的感受有顯著相關存在，當所知覺到的校長支持行為與教師投入行為愈高，則對工作壓力的感受相對地減少；而對校長指示行為與教師離心行為感受愈深，則感覺工作壓力愈重。此外，教師的背景變項與學校組織氣氛對教師整體工作壓力有顯著的預測力。

（二）學習型組織、校長領導形式與作為等為影響學校組織氣候的因素

歸納而言，與學校組織氣候有相關的因素，大致與學習型組織、校長領導形式、校長領導作為等有關係。例如許顏輝（2005）探討國民中學學習型組織、學校組織氣氛與學校效能之間的關係，發現國民中學學習型組織、學校組織氣氛與學校效能之間有顯著相關。

此外，校長領導方式與學校組織氣候的關係密切，例如轉型領導、服務領導等，均有關係。有關領導形式的探討包括蔡培村（1981）探討國中校長領導型式，教師人格特質與學校組織氣氛的關係，發現學校組織氣氛確因校長領導型式之不同而有差異，且教師人格特質與學校組織氣氛有相關存在，此外，校長領導型式的運用若能配合教師人格特質之不同而異，則學校組織氣氛較佳。劉麗慧（1985）探討國民中小學男女校長領導方式與學校組織氣氛之關係，發現教師所知覺之學校組織氣氛隨其校長不同之領導方式而有顯著的差異。「關係導向」型男校長所領導的學校，其教師知覺之組織氣氛較佳；「工作導向」型女校長比「關係導向」型女校長領導之學校，其教師感受的組織氣氛較佳。陳華樹（2004）進行「國小校長遴選制度實施後校長領導風格與學校組織氣氛之研究」，發現遴選制度實施後校長領導風格與學校

組織氣氛均變得稍好，且校長領導風格與學校組織氣氛具有正相關。張毓芳（2002）進行「台北縣市國民小學校長轉型領導與學校組織氣氛關係之研究」，發現台北縣市國小校長轉型領導與學校組織氣氛個層面具有密切的相關，且校長轉型領導對學校組織氣氛大多具中度以上的解釋力。

陳美君（2007）進行「國民中小學校長服務領導行為與學校組織氣氛關係之研究--以桃竹苗四縣市為例」之研究，發現就相關性而言，「校長服務領導行為程度」各層面與「學校組織氣氛」各層面間為正相關。而「校長服務領導行為程度」分數越高，「學校組織氣氛」就越好。就預測性而言，校長服務領導行為對學校組織氣氛各層面均具有預測力。就教師角度而言，教師普遍期待校長能傾聽教師聲音，尊重教師意見。維護教師權益，使教師在受到關懷照顧的環境下，願意付出。並使教師在工作上獲得成就感。最後建議學校需要建立「信任的環境」，充分授權與教師，以發揮其專業自主的能力，並能做其後盾與支持力量，給予協助，成就他人。劉耀榮（2007）的研究也發現校長僕人領導與學校組織氣氛有顯著正相關。

學校組織氣候更與校長的溝通行為、行政決定運作方式、全面品質管理與學校本位管理的管理思維有關係。例如張正霖（1997）的研究發現國民小學全面品質教育與學校組織氣氛具有顯著而正向典型相關情形存在。林貴芬（2006）探討高雄市國民小學本位管理、組織氣氛與學校效能之關係，發現學校本位管理程度高，學校組織氣氛愈好，且學校組織氣氛愈開放，學校效能愈高。黃金茂（2005）的研究發現校長溝通行為與開放型氣氛，兩者高度相關且具有中度預測力，彼此關係密切。王永昌（1992）探討我國公立高職校長行政決定運作方式與學校氣氛的關係，發現高職學校氣氛會因校長行政決定運作方式之不同而有顯著差異。且高職校長行政決定運作行為對學校氣氛之間有密切的關係與預測效果。

（三）教師背景變項與學校背景變項在學校組織氣候上之差異探討

歸納各學者的相關研究（表 2-1-3），可發現不同背景變項對學校組織氣候可能會有不同的感受。在教師背景變項上，不同的「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」與「現任職務」等在學校組織氣候的感受有差異；而在學校背景變項上，不同的「學校規模」、「學校位置」、「學校歷史」對學校組織

氣候的感受有差異。惟在背景變項的差異上各學者所得研究成果不盡相同，故本研究便將以前述背景變項進行探討，以瞭解不同背景變項的教師是否在學校組織氣候的感受上有差異。

表 2-1-3 學校組織氣候在背景變項之差異彙總表

學者 (年代)	教師背景變項								學校背景變項				
	性別	年齡	學歷	服務年資	參與進修	教師職務	婚姻狀況	任教科目	學校位置	學校規模	學校歷史	校長性別	校長學歷
劉麗慧(1985)	v					v						v	
謝琇玲(1990)	v		v	v		v							
王永昌(1992)	v	v				v		v		v			
李冠儀(2000)				v					v	v			
廖麗君(2002)	v	v		v		v				v			
張毓芳(2002)										v	v		v
林振成(2003)	v	v	v	v		v			v	v	v	v	
陳華樹(2004)	v	v							v	v		v	
江滿堂(2004)	v	v	v	v		v				v			
許顏輝(2005)	v	v	v	v	v				v	v	v		
鄭文實(2006)	v					v			v	v			
吳怡君(2006)	v	v	v	v		v	v			v			
蔡淳安(2006)				v									
許明仁(2006)		v		v						v			
林貴芬(2006)	v		v	v		v			v	v	v		
黃金茂(2006)	v		v	v		v			v	v			
劉耀榮(2007)	v					v							
總和	13	9	8	12	1	12	1	1	7	13	4	3	1

資料來源：研究者自行整理

第二節 組織學習之理論與內涵

本節旨在探討組織學習之起源與發展，並探究組織學習之意涵、階段與類型，並將分析組織學習之內涵向度與相關研究成果，以作為本研究之相關參考。

壹、組織學習之起源與發展

現代社會環境瞬息萬變、競爭激烈，科技高度發展，加以知識經濟時代隨之來臨，面臨種種挑戰，不僅個體需要學習，組織更要學習，才能因應挑戰，維持競爭力。正由於環境變遷帶來的種種挑戰，使組織環境充滿變動與不確定性，組織需藉助組織學習來提升競爭力，並維持組織發展，組織學習的重要性不言可喻。李瑞娥(2004)指出組織學習是一種過程，而不是結果；組織學習是一種創新，而不是適應。可見組織學習本質上是一種持續性的動態概念，並沒有結束的時刻。組織與個人都一樣，必須不斷學習，才能生存。組織學習是一種潮流，學校作為社會組織之一環，更不能忽略組織學習的重要性。尤其學校組織面臨外在環境的激烈變化，學校組織的本質已然面臨重新定位的挑戰。學校組織為回應現代各種外部環境以及組織變革的需求，如開放教育、學校效能、學校本位、學校社區化、以及教師效能之重視等，學校更需重視組織學習的重要性。以下分就組織學習之起源與發展探討之。

一、組織學習之起源

組織學習就字面而言，可拆成「組織」與「學習」兩個概念。所謂學習，在心理學上意指個體因經驗而使行為或行為潛勢發生持久改變的歷程(張春興，2005)。而組織學習即是將學習的主體由個體轉換為組織，組織透過與外界的互動而獲得知識或技能，這樣的活動皆可稱為組織學習(江志正，2000)。提倡科學管理的 Taylor 首先視組織為學習系統(learning systems)，其認為精確與測量乃是管理的真諦，而組織學習是以經驗為基礎，並傳達給其他成員，以改善組織績效(Ulrich, Jick, & Glinow, 1993)。而 Simon 更在 1953 年發表的文章中提到政府組織重組的過程就是一種學習的過程，組織學習就是一種組織適應政治及技術環境的過程(引自江志正，2000)。然而，正式將組織學習作為研究主題者，首見於 Cangelosi 和 Dill 於 1965 年所發表

的文章「組織學習：對理論之觀察」(Organizational learning: Observation toward a theory)(引自張奕華,1997)。組織學習理論發展過程中,則以 Argyris 和 Schon (1978) 合著的「組織學習：行動理論的觀點」(Administrational learning: A theory of action perspective), 最具系統與代表性。此後, 組織學習便成為組織理論探討的重要概念之一(盧偉斯, 1996)。

組織學習理論開始時重視的焦點乃是組織的持續性, 之後的發展隨著典範的轉移, 不僅轉化為更精密與複雜的觀點, 更將許多管理的理論加以引進, 以瞭解複雜、動態的組織與外在環境的互動(王世璋, 2006)。以下將探討組織學習發展之階段與著重的焦點內涵。

二、組織學習之發展

綜合學者觀點, 組織學習的理論發展在不同的時期有不同的觀點, 1970 年代以前, 組織學習理論主要採理性抉擇觀點; 1970 至 1980 則為 Argyris 和 Schon 的行動理論觀點; 1980 至 1990 年代為 Duncan 和 Weiss 的知識應用觀點; 1990 年代以後則有組織溝通學習觀點、系統動力觀點以及學習型的組織學習系統觀點等, 以下分述之(Shrivastava, 1983; 呂明錚, 2003; 陳銘薰, 2000; 蔡志隆, 2004; 曹建文, 2002):

(一) 理性抉擇觀點

1970 年代以前屬於組織學習概念的萌芽成長期, 以 Cyert 和 March 為代表學者(Shrivastava, 1983)。採理性抉擇觀點的組織學習, 目的著重在協助組織選擇決策、適應環境, 以解決問題, 提高工作效率。故此時期組織被視為是達成特定目的的工具, 組織必須因應環境變化, 被動地適應環境, 為避免威脅與危機, 必須依據目標, 探討問題, 進而尋求解決方案。所以組織學習乃是組織的適應行為, 包含例行性與創新性的適應學習, 可分為決策例規的形成以及應用修改兩個階段, 其目的在提高工作效率, 過程中停留在被動的「刺激--反應」學習模式, 個人及組織主動學習的積極性未受到重視。此時期的組織學習。

(二) 行動理論觀點

1970 至 1980 年代屬於組織學習概念的蓬勃發展期, 此時期的代表學者為 Argyris 和 Schon。70 年代的系統理論權變觀點雖然盛行, 但受到自然科學界強調動盪環境、不可預測的混沌理論影響, 原本強調組織應漸進適應環

境的主張已無法因應混沌多變的環境特性，促使組織學習取向由被動適應，走向了主動發展。組織學習被視為複雜的認知系統調整過程，以及由問題意識所形成組織成員共享的知識，進而導致人員認知與行為改變的過程（陳銘薰，2000）。亦即組織學習被視為目標的一部份，由實際達成與預定達成目標間的落差，促使成員發動改變、發展其認知與行為的行為，進一步促成組織學習，以改變組織目標、策略、信念等。亦即組織學習的引發，乃是組織績效的落差引發出加以因應的行動，組織績效的落差，乃是引發組織學習行動的要引。

（三）知識應用觀點

1980 至 1990 年代的知識應用觀點，以 Duncan 和 Weiss 為代表，著重以封閉系統的角度描述組織內部的學習過程，尤其是組織內部權力運作的影響（黃湘玲，2006）。延續了行動理論觀點，進一步認為組織績效的落差是組織知識不夠完備所致，而組織知識所以不夠完備，是因為組織內部運作受到權力政治影響的現實。所以組織學習可說是組織決策過程中，組織知識增長、改變和發展的過程，而組織知識就是組織內部發生各種社會過程的結果，組織知識不僅是個人的學識經驗，更必須溝通、交流與應用（蔡志隆，2004）。故組織學習乃是組織知識的產生、交流、改變、發展與應用的過程，而組織知識受限於權力政治的現實，受到組織內部得勢團體的影響頗大。

（四）組織溝通觀點

1990 年代以後稱為組織學習的整合應用期，組織學習的概念開始出現整合的觀點。其中組織溝通觀點是以 Daft 和 Weick 為代表，其以組織溝通的過程與原理來說明組織學習，認為組織學習就是組織資訊處理與詮釋的過程。組織透過資訊的獲取、分分配、解釋與記憶活動來實踐組織學習，包含了掃瞄階段、解釋資料階段以及學習階段等階段歷程（黃湘玲，2006）。就外部環境而言，強調組織成員間的溝通互動；就內部環境則主張成員改變、共享心智模式及建立組織記憶的重要性，乃進一步擴大組織學習的內涵（曹建文，2002）。

（五）系統動力觀點

系統動力觀點與學習型的組織學習觀點係以 Peter Senge 為代表學者。Senge 假定組織是一種心、物聯合構成的相對實體，系統雖由次級系統所組

成，但次系統間並非孤立關係，而是相互依存、影響的關係。故組織學習是組織以系統思維創造未來的過程，組織為實現成員共同願景而學習，組織學習從個人學習開始，但須以工作團隊為基本單位來進行，才能形成組織集體的學習。組織學習的具體行動是把組織推像學習型組織（陳銘薰，2000；曹建文，2002）。

（六）學習型的組織學習系統

學習型的組織學習，是由共同願景、自動自發的動機、開放的心靈與團隊精神，所維繫的有機式、開放系統、全像圖的組織，主要重點在鼓勵創新、嘗試實驗，屬於創發性的學習（陳銘薰，2000）。Senge 認為組織永續經營的關鍵在於組織能夠「真正的學習」。但真正的學習不應只是獲得新資訊或產生新構想，而是一種開創性的學習，學習應包含心靈根本的轉化，而培養實現生命目標的能力。故 Senge 認為學習型組織不僅為適應與生存而學習，更必須結合開創性的學習，使組織及成員能夠在工作中展現生命的意義（郭進隆譯，1994）。

貳、組織學習之意涵、階段與類型

組織學習的概念相當複雜，迄今也尚未有定論，以下針對組織學習之意涵、階段與類型等加以探討之，以期能夠更加瞭解組織學習的概念。

一、組織學習之意義

探討組織學習概念之發展，可理解組織學習開始時是為因應環境變遷所做的改變，組織學習是被動的。隨著時代與典範的轉移，組織學習開始化被動為主動，強調個人、團體與組織整體的學習，亦即組織學習由個人開始，影響部門，進而擴及整個組織。質言之，組織學習是組織面對、解決問題的能力，不但可改變個人行為與認知，也可能使組織改變舊有的價值、文化、政策或目標等。綜上所述，學者對組織學習的觀點有所不同，對其定義迄今也未有共識。為更深入理解組織學習之意涵，以下先行探討不同學者對組織學習之定義，茲列表如表 2-2-1。

表 2-2-1 組織學習定義彙整表

學者（年代）	定 義
盧偉斯（1996）	組織學習是為了促進長期效能與生存發展，在回應環境變化的實踐過程中，對其根本信念、態度、行為及結構所安排之各種調整活動
張奕華（1997）	為了促進長期效能與生存發展，而在回應環境的實踐過程中，所為之各種調整活動。
吳明烈（2003）	透過持續幸而有效的個人學習、團隊學習與整體組織的學習，進而有效解決組織面臨的問題，並提供組織創新與應變能力，以促進成員與整體組織的發展。
洪啟昌（2005）	組織為了形成其核心競爭力，在領導者的帶領下有系統整合訊息和知識，所採取的各種學習活動，它是組織不斷努力改變或重新設計調整自我，以適應持續變化環境的過程，是一個改變心智和創新的過程，以達到組織的願景。
吳清山、林天祐 （2007）	組織學習係指組織成員在其工作場域中，彼此經由有異議的個人和小組的行動學習，持續進行知識的分享和創造，形成組織智慧，以提升組織表現。
Cyert & March （1963）	組織學習是組織的調適行為。組織會產生如同個體般的學習程序，經歷一段時間後，對環境的刺激產生調適的行為。
March & Olsen （1975）	組織從經驗中學習採取新的行動，以因應環境的變遷。
Arguris & Schon （1978）	當組織的實際與預期績效出現落差時，組織會進行主動的偵測與矯正，以重塑組織規範、政策和目標。
Senge (1990)	組織學習乃是一群人經由組織的運作，建立起個人與團隊的學習及思考能力，並持續地擴展，以開創未來。
Garvin (1993)	組織學習是創造、獲得與轉移知識，並進而修正其行為，以反映新知識與看法的過程。
Simon (引自李佳 霓，1999)	當組織受到外界科技及政治環境的影響，而進行組織結構的重組，此一過程即為組織學習。

資料來源：研究者自行整理

由學者對組織學習定義的相關論點，可以歸納組織學習大致有幾項要點：在組織學習的起源上，係因應環境變遷所進行的學習行為；在組織學習的目的上，係克服組織面臨的問題，並促進組織的效能與生存發展；在組織學習的內容上，係使組織能夠創造、獲得、轉移知識；在組織學習的方式上，係始於個人學習，透過團隊學習促進組織整體的學習。故本研究茲將組織學習定義如下：「組織學習是組織為因應環境變遷所進行的學習行為，藉由個人、團隊與組織整體的學習，使組織能夠創造、獲得、轉移知識，以解決組織面臨的問題，並促進組織的長期效能與生存發展」。

二、組織學習的層次

組織學習並不是一個結果 (thing)，而是一個過程 (process) (Jimenez, 2004)。由上述組織學習的定義可以瞭解，組織學習不僅是一個動態性的概念，更是一個連續性的過程，其涉及之內容亦具有層次性的關係。Watkins 和 Marsick (1993)認為組織學習應包含個人、團隊、組織及環境等四個相互依存的層次。Marquart 和 Reynolds 則將組織學習畫為一個同心圓，最內圈為個人學習和團隊學習，第二圈是組織學習，最外圈則是全球的學習。Leithwood 和 Louis 認為組織學習分為個人、團隊與組織等三個層次。Miner 和 Mezias 則將組織學習分為個人、團體、組織、組織群體等四個層次 (引自陳木生, 2002)。魏惠娟 (2002) 將組織學習的層次依據能力建立、持續發展與改變，分成四個層次：(1) 個人學習，即組織成員個人的學習活動；(2) 適應性學習，即組織要求成員參與訓練與研習；(3) 創新性學習，即規劃組織各種全面學習的活動來發展個人能力；(4) 創造性學習，即學習型組織的學習文化之發展過程。

有關組織學習的層次，歸納學者論點，大致是由個人學習開始，推展至團隊學習，並發展為組織性的學習，過程中則應隨時與環境接軌進行學習，以適應變化萬千的環境。這是一種連續性、層次性的關係，可見組織學習並非單獨成員的責任，而需要整體組織的共同努力，才能達成組織學習的目標。以下分別簡述組織學習的三個層次，以期能對組織學習的概念更加瞭解：

(一) 個人學習

Senge(1990)強調組織學習必須先透過個人學習才能完成，個人學習乃是

組織學習的必要條件，但達成個人學習，卻不一定就能達成組織學習。Argyris 和 Schon(1978)也有相同的看法。陳易昌（2006）歸納林英峰、Kim 等學者的看法，認為個人學習所以為組織學習的必要條件，有兩個主要原因：(1) 組織學習的核心在成員，因為個人才是進行學習及創造知識的主體，而非組織本身；(2) 組織個別成員的頭腦才是儲存知識的主要地方，這些知識通常又是隱性、無法捉摸的資產。故而組織必須創造持續學習的機會，並增進個別成員間的探詢與對話，以強化個人學習。據此，組織本身無法創造知識，必須由個人學習開始，進而藉由團體互動轉換為組織知識，以發展、推動組織學習。

（二）團隊學習

團隊學習是指組織成員具有共同願景，因互動緊密而自動組成團隊，以合作的方式分別貢獻己力，使眾人的智慧與能力能夠朝向共同的方向前進（陳易昌，2006）。故而團隊學習的重點在希望能促進團隊成員彼此相互合作，並帶動其他團隊，以形成整個組織共同學習的風氣，以達成共同目標。團隊學習是組織學習的基本學習單位，且團隊學習具有連結個人學習與組織需求的功能，並能使個人學習轉化為組織學習。（陳易昌，2006）。團隊學習包含個人學習的層次在內，個人學習在增加知識與能力，團隊學習則在分享交流個人學習所得之知識與能力，團隊學習形成風氣之後，便能發展整體性的組織學習。

（三）組織學習

誠如前述，組織學習是組織為因應環境變遷所進行的學習行為，藉由個人、團隊與組織整體的學習，使組織能夠創造、獲得、轉移知識，以解決組織面臨的問題，並促進組織的長期效能與生存發展。在層次的概念上，組織學習包含個人與團隊學習，故組織學習是整合個人學習、團隊學習的關鍵。Kim 認為個人學習雖然是組織學習的基礎，但必須透過組織學習才能整合個人的經驗與行動，Kim 據此提出整合性的組織學習模型（如下圖），模型中心強調心智模式乃是個人學習與組織學習的橋樑，並以單迴路學習將個人心智模式轉換成組織共享的心智模式（引自廖秋萍，2001）。

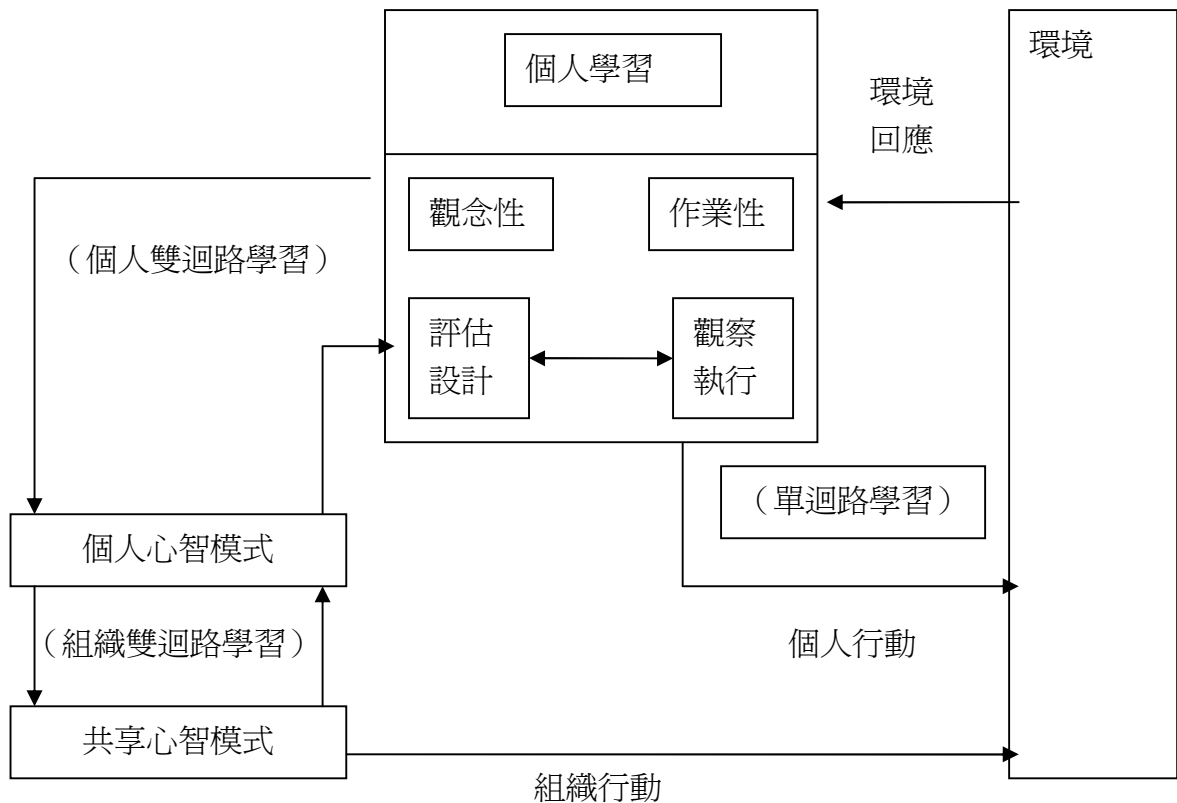


圖 2-2-1 整合性組織學習模型

資料來源：廖秋萍（2001：10）。

歸納而言，組織學習是組織永續發展的關鍵，組織成員彼此透過心智模式的表達與交流，建立共同的心智模式，進而發展組織的共同願景，以提高組織對問題解決與環境適應的能力，過程中則包含個人學習和團隊學習，而個人學習、團隊學習以及組織學習之層次關係則可以 Watkins 和 Marsick (1993)的論點說明，組織學習具有個人、團隊與組織三層次，彼此間相互依存與影響，個人學習是組織學習的基礎，而團隊學習則是連結組織學習與個人學習的橋樑，最終組織學習則統整團隊學習的成果，將個人學習的經驗與智慧轉化至組織層級之中。由此可知，組織學習起自於個人學習，發展於團隊學習，而轉化成組織學習。三者之層次關係可以下圖表示之：

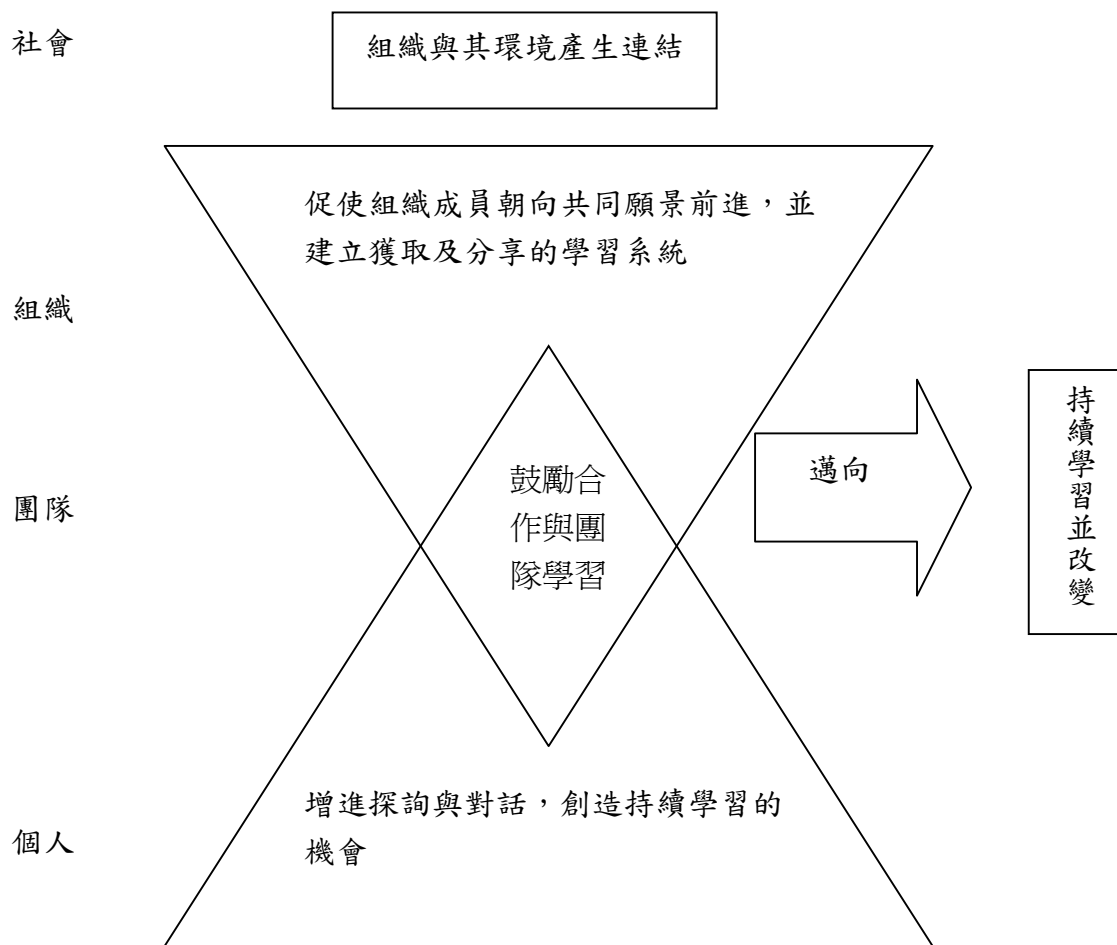


圖 2-2-2 組織學習的層次

資料來源：Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993:10).

三、組織學習之階段

組織必須持續的學習，以吸收新資訊與知識，使組織能夠因應環境變遷，提升創新與應變的能力。談及組織學習的過程，不同學者有不同看法，以下分別加以敘述之（Argyris & Schon, 1978; Daft & Weick, 1984; 陳易昌，2006；黃湘玲，2006；王世璋，2006；蔡志隆，2004）：

（一）Argyris 和 Schon(1978)

Argyris 和 Schon(1978)依循組織學習行動理論的觀點，認為組織學習是為了改善預期目標與實際結果之落差，而發展各種解決方案，進而促進組織學習，故而將組織學習分為四階段的過程：

1. 發現階段 (discovery stage)：發現預期目標與實際結果之間的落差。
2. 發明階段 (invention stage)：分析產生績效差距的因素，並發展可能的

解決方案。

3. 生產階段 (production stage)：執行所發展之各種可能的解決方案。
4. 概化階段 (generalization stage)：評估經驗，以納入組織的政策、文化與規範等。

(二) Daft 和 Weick(1984)

Daft 和 Weick(1984)依據組織學習的溝通觀點，認為組織學習是訊息處理和詮釋的過程，而將組織學習分為三階段的過程：

1. 掃瞄階段 (scanning stage)：組織對環境進行偵測與資料蒐集的行動。
2. 詮釋階段 (interpretation stage)：組織將所蒐集之資訊，對所面臨之事件進行解釋與說明，並發展概念。
3. 學習階段 (learning stage)：學習有關組織行動及環境變化間關係的知識，並據以採取行動。

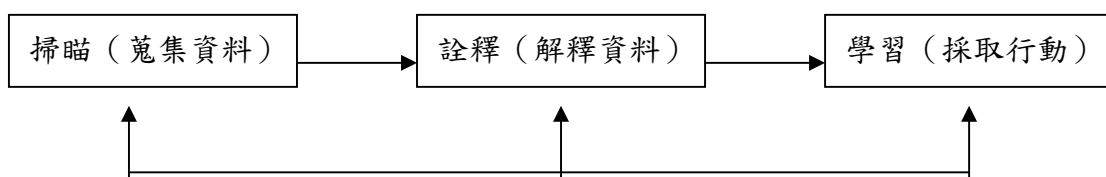


圖 2-2-3 組織學習過程圖

資料來源：Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984:286).

(三) Huber(1991)

Huber(1991)將 Daft 和 Weick 的觀點加以擴充，而將組織學習分為四個階段：

1. 知識獲取階段 (knowledge acquisition stage)：經由天賦、經驗、移植、觀察、搜尋等方法，來獲取知識的過程。
2. 資訊散佈階段 (information distribution stage)：與組織成員分享不同來源的資訊，進而獲取新的資訊或理解的過程。
3. 資訊詮釋階段 (information interpretation stage)：分析所獲得的資訊，賦予其意義，並加以解釋、說明，以發展共同的瞭解與概念架構的過程。
4. 組織記憶階段 (organizational memory stage)：將所得的知識以檔案或

標準等方式加以儲存，以提供未來使用。

(四) Nevis、DiBellag 和 Gould(1995)

Nevis、DiBellag 和 Gould(1995)以 Huber 上述觀點為基礎，將組織學習的過程整合為三階段：

1. 知識獲得：指組織發展或創造技術、洞察力、關係等過程。
2. 知識擴散：散佈學習的成果，將所得之知識與其他成員共同分享。
3. 知識應用：及學習的統整階段，使學習成果能廣泛運用，並將之普遍化，以適用於新情境。

(五) Crossan、Lane 和 White(1999)

Crossan、Lane 和 White(1999)則次將組織學習的過程分為四個 I：

1. 直觀 (intuiting)：是一種延續個人過去的經驗與認知型態，此過程會影響個人直觀的行為。
2. 詮釋 (interpreting)：是個人自己和他人的觀點或觀察，經由文字或行動傳達，是由非語言發展為語言的經驗或過程。
3. 整合 (integrating)：是調整、協調個體和組織共同行動的過程，也是分享和理解的過程，進而由非正式發展成制度化的過程。
4. 制度化 (institutionalizing)：定義工作、詳細描述行動，以確保特定行動產生的程序，將個人與群體學習融合在組織過程中，包括系統、結構、程序和策略。

綜合上述，學者對組織學習的看法雖略有不同，但大致可統整為五個主要階段，亦即「發現問題」、「蒐集資訊」、「資訊分享」、「詮釋知識」，與「知識應用」等階段。茲以下表加以整合：

表 2-2-2 組織學習之階段

階段 學者	發現問題 階段	蒐集資訊 階段	資訊分享 階段	詮釋知識 階段	知識應用 階段
Argyris & Schon(1978)	發現階段	發明階段		生產階段	概化階段
Daft & Weick(1984)		掃瞄階段		詮釋階段	學習階段
Huber(1991)		知識獲取 階段	資訊散佈 階段	資訊詮釋 階段	組織記憶 階段
Nevis、 DiBellag & Gould(1995)		知識獲得	知識擴散		知識應用
Crossan、 Lane & White(1999)	直觀			詮釋	整合 制度化

資料來源：研究者自行整理

四、組織學習之類型

組織學習的類型有不同的分類方式，茲簡述如下（引自黃湘玲，2006；陳易昌，2006；王世璋，2006；蔡志隆，2004；高淑慧，1995；余錦漳，2000；洪啟昌，2004）：

（一）單環學習、雙環學習、再學習

Argyris 和 Schon(1978)以是否涉及既有價值與規範，將組織分為單環學習、雙環學習，以及再學習，分述如下：

1. 單環學習（single-loop learning）--組織內部的適應過程

單環學習指組織成員發現組織行動與個人期望不合時，傾向於修改自己對組織策略和假設的認知，使二者趨於一致。單環學習著重於偵測整體環境以發現錯誤，解決現存問題，以維持組織生存能力。單環學習是一種組織內部的適應過程，也稱第一級學習。

2. 雙環學習（double-loop learning）--組織外部的適應過程

雙環學習具有單環學習的特徵，能夠偵測並修正組織的認知錯誤，更能

重新修正組織目標、政策、規範等，以探究、解釋各項規範及其優先順序，以發現規範上的認知錯誤。故雙環學習不僅重視內部環境適應，更進一步針對組織規範、標準或價值進行診斷與改革，使組織具備適應外在環境變動的能力。故雙環學習是一種組織外部的適應過程，又稱第二級學習。

3. 再學習 (deutero-learning)

再學習指成員從過去的經驗中得到失敗的教訓後，從而尋找正確的學習方式。組織進行再學習時，成員會探究組織學習的過程，找出阻礙組織學習的因素，並提出新策略促進組織學習，最後藉由評估與概念化的過程，將結果移植到個人，以在往後的組織學習過程中進行運作。

(二) 調整學習、轉換學習、改變學習

Helberg(1981)以學習改變的歷程，將組織學習分為三種類型：

1. 調整學習 (adjustment learning)：不改變認知觀念，以現行的行為模式掌握外部的改變。
2. 轉換學習 (turnover learning)：將現行的行為模式重新加以組織及改變。
3. 改變學習 (turnaround learning)：不但改變行為模式，也改變認知程序。

與 Argyris 和 Schon(1978)的分類方式相比，可發現改變學習即如同再學習，除改變行為模式外，更修正基本的認知程序規範；轉換學習如同雙環學習，重新修正組織目標與策略；調整學習如同單環學習，是單純的適應行為 (黃湘玲，2006)。

(三) 高階學習、低階學習

Lyles(1988)將組織學習分為高階學習與低階學習二種，二者的差別類似於單環學習與雙環學習之間的差異，茲分述如下：

1. 低階學習 (higher-level learning)：低階學習是在既定的目標下，嘗試各種可能達成目標的方法，在不斷的常識錯誤與矯正中，試圖找出最有效的方法。故低階學習似乎也可視作是組織的內部適應行為，目的在解決問題，維持組織的生存。

2. 高階學習 (lower-level learning)：高階學習涉及到調整組織整體的基本信念、規範和價值觀，而必須不停偵測環境，並制訂、修正組織目標，同時也必須掌握有效達成組織目標的各種方法。故高階學習需要低階學習為基礎，以獲得新方法與新知識。高階學習是創新性的學習方式，相當於雙環學習、再學習，為因應外在環境改變，而可能改變既定的信念或目標 (黃湘玲，2006)。

(四) 維持性學習、創新性學習

Bokin(1990)將組織學習分為維持性學習和創新性學習：

1. 維持性學習：維持性學習是一種為維持現存制度或已有的生活方式所設計的學習型態，意使成員精熟維持現有組織所需的技能，並強化成員解決現有問題的能力。
2. 創新性學習：創新性學習欲使成員能思考未來的環境趨勢，以預作規劃的前瞻性學習。故創新性學習使成員學習新知識、新工具、新行為以及新價值，目的在使組織革新，並增強組織重新思考問題的能力。

(五) 創造性學習、調適性學習、維持性學習及變遷性學習

Myers(1990)依組織在不同的技術生命週期階段，將組織學習分為四種不同類型：

1. 創造性學習 (creative learning)：著重於對問題的定義、活動與答案的建構，屬創新期的學習類型。
2. 調適性學習 (adaptive learning)：著重於發展組織運作系統，如規制程序、角色、法則，屬成長期的學習類型。
3. 維持性學習 (maintenance learning)：著重於以過去經驗，或修改現存系統，以增加效率，屬成熟期的學習類型。
4. 變遷性學習 (transitional learning)：著重於認知、理解、解釋外界環境的訊息，屬衰退期的學習類型。

(六) 維持性學習、震撼性學習、預期性學習

Fulmer(引自陳易昌，2006)將組織學習分為三種類型：

1. 維持性學習 (maintenance learning)：針對組織已能處理的事情，提出更

有效的處理方式。此種學習僅重視維持現狀，相當於單環學習。

2. 震撼性學習 (shock learning)：若產生危機，組織將近入震撼性學習。採取震撼性學習能夠使組織迅速反應，但可能會惡化原欲解決的問題。
3. 預期性學習 (anticipatory learning)：預期性學習兼顧目前行動的長期影響與因應未來環境的最佳方法，重視參與性與未來導向。

(七) 執行學習、改善學習、整合學習

Pedler(引自陳易昌，2006)提出三種組織學習的類型：

1. 執行學習 (implemental learning type)：指藉由教導而學習到正確的作業方式，並在實際作業中找出最佳的作業方式，建立有效的學習規範。
2. 改善學習 (improving learning type)：指經由自覺性的思考，追尋事件背後的原因及意義，並回饋結果至行動的改變上
3. 整合學習 (integrating learning type)：強調與環境的互動，以整體性的系統化思考來觀察、偵測環境中的機會與威脅，經由與其他成員的溝通與對話，產生共同願景與策略性目標，並改變組織的行動以適應不同的組織情境。

(八) 適應性學習與創造性學習

McGill、Slocum 和 Lei(引自王世璋，2006)認為組織學習有二種：

1. 適應性學習：為維持組織制度與生存方式，成員除需具備維持現況的技能外，亦需強化解決問題的能力，故學習重在改變以適應環境，而改變的內容需符合組織規範，適用於較穩定的組織。
2. 創造性學習：創造性學習強調發展新的資源與能力，培養組織成員質疑的態度，使成員獲得新價值、新知識與新行為的能力，以解決複雜的問題，不僅要適應環境變遷，也要提升組織競爭力。

歸納而言，學者對於組織學習的類型大多以 Arguris 和 Schon (1978) 的分類為出發，其中 Swieringa 和 Wierdsma (引自陳易昌，2006) 認為單環學習主要關注在組織的改善，重視改善法則；雙環學習則不僅重視改變法則，同時亦改變組織的基本洞察力與原則；而再學習則是組織期望能適應外

在世界，其主要目的在實現所追求的內在自我概念。此外更進一步分析三者之關係，其認為再學習乃是針對前二階段的學習過程加以批判和分析，並加以改善之（引自陳易昌，2006）。

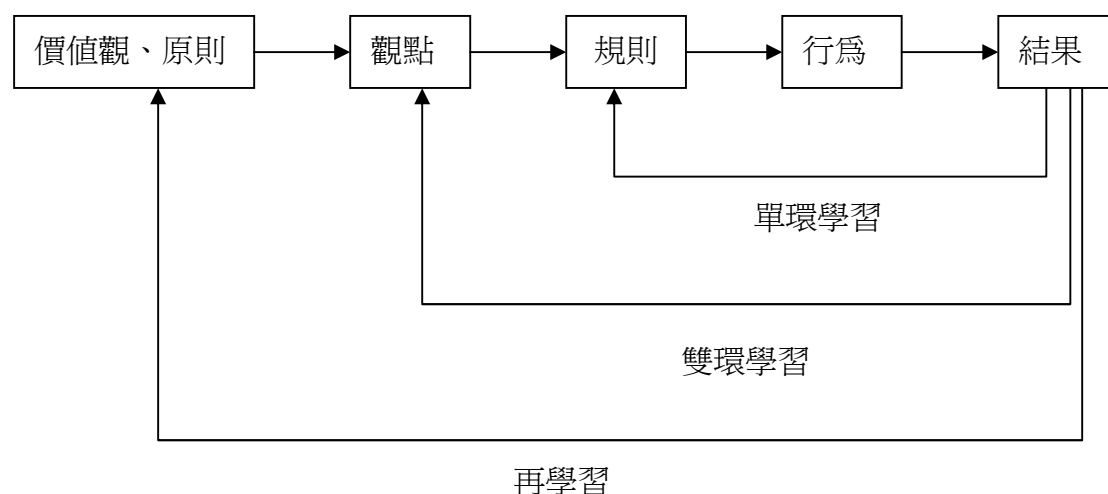


圖 2-2-4 組織學習歷程圖

資料來源：陳易昌（2006：36）。

綜合上述，本研究對於組織學習的類型採取三向度的觀點，將組織學習分為「維持性學習」、「調整性學習」與「整合性學習」。所謂「維持性學習」指組織因應環境變化的單純性的適應行為，其組織學習的目的在改變組織的行為以解決問題，適應環境變化，是改變行為方式的學習。「調整性學習」的目的在進行更進一步的調整，修正組織目標、規範與策略等組織的基本運作模式，以更彈性的組織結構來適應環境，是調整組織結構的學習。

「整合性學習」目的在修正組織基本的認知與文化，可以說是組織進行大幅度的改造，由於組織的文化、基本價值觀與認知已然改變，故組織可發展出完全不同的風貌，以更適應環境的變遷，是修正組織文化的學習。

表 2-2-3 組織學習類型彙整表

學者 \ 類型	維持性學習 (因應環境變化的適應行為)	調整性學習 (調整組織目標、規範與策略)	整合性學習 (修正組織基本的認知、文化與價值觀)
Argyris & Schon(1978)	單環學習 (single-loop learning)	雙環學習 (double-loop learning)	再學習 (deutero-learning)
Helberg(1981)	調整學習 (adjustment learning)	轉換學習 (turnover learning)	改變學習 (turnaround learning)
Lyles(1988)	低階學習 (higher-level learning)	高階學習 (lower-level learning)	
Bokin(1990)	維持性學習	創新性學習	
Myers(1990)	創造性學習 (creative learning)	調適性學習 (adaptive learning) 維持性學習 (maintenance learning)	變遷性學習 (transitional learning)
Fulmer(引自陳易昌, 2006)	維持性學習 (maintenance learning)	震撼性學習 (shock learning)	預期性學習 (anticipatory learning)
Pedler(引自陳易昌, 2006)	執行學習 (implemental learning type)	改善學習 (improving learning type)	整合學習 (integrating learning type)
McGill、Slocum 和 Lei(引自王世璋, 2006)	適應性學習	創造性學習	

資料來源：研究者自行整理

歸納而言，本研究茲將組織學習定義如下：「組織學習是組織為因應環境變遷所進行的學習行為，藉由個人、團隊與組織整體的學習，使組織能夠創造、獲得、轉移知識，以解決組織面臨的問題，並促進組織的長期效能與生存發展」。

故而組織學習的起源是為了因應環境變遷所進行的學習行為；組織學習的目的是為了克服組織面臨的問題，並促進組織的效能與生存發展；組織學習的內容是為了使組織能夠創造、獲得、轉移知識；組織學習的方式是始於個人學習，透過團隊學習促進組織整體的學習。

組織學習具有個人、團隊與組織三層次，彼此間相互依存與影響，個人學習是組織學習的基礎，而團隊學習則是連結組織學習與個人學習的橋樑，最終組織學習則統整團隊學習的成果，將個人學習的經驗與智慧轉化至組織層級之中。由此可知，組織學習起自於個人學習，發展於團隊學習，而轉化成組織學習。而組織學習主要有五個階段，亦即「發現問題」、「蒐集資訊」、「資訊分享」、「詮釋知識」，與「知識應用」等。本研究對於組織學習的類型採取三向度的觀點，將組織學習分為「維持性學習」、「調整性學習」與「整合性學習」。所謂「維持性學習」指組織因應環境變化的單純性的適應行為，其組織學習的目的在改變組織的行為以解決問題，適應環境變化，是改變行為方式的學習。「調整性學習」的目的在進行更進一步的調整，修正組織目標、規範與策略等組織的基本運作模式，以更彈性的組織結構來適應環境，是調整組織結構的學習。「整合性學習」目的在修正組織基本的認知與文化，可以說是組織進行大幅度的改造，由於組織的文化、基本價值觀與認知已然改變，故組織可發展出完全不同的風貌，以更適應環境的變遷，是修正組織文化的學習。

參、組織學習之內涵向度

綜合上述文獻分析，可瞭解組織學習的理論發展隨時帶演進而有不同的觀點，近來組織學習的概念可謂集大成於「學習型組織」的提出。Senge(1990)在「第五項修練」一書中並未給予學習型組織明確的定義，只強調其真諦在於「真正的學習」(郭進隆譯，1994)。但這並不表示學習型組織與組織學習即是同義詞歸納學者對組織學習與學習型組織之辯證，李幸(2001：22-23)認為：

組織學習是一種過程，比較傾向目標導向及強調機構本位的學習；學習型組織包含個人學習、團隊學習、組織學習，它必須進行組織學習的過程且要持續的進行，二者具有生生不息的循環關係；進一步而言，『組織學習』是『學習型組織』的必要條件，但非充分條件。由此推知，一個組織在進行學習，還不能斷定它已是建構成學習型組織了，重要的是有否將學習來的知識加以轉化，變成組織的行為。

學習型組織的真諦雖然在於真正的學習，但學習型組織並不是組織學習，學習型組織的意義更為廣泛、完整與周全，質言之，組織學習乃是邁向學習型組織之途（林麗惠，1999）。而學習型組織理論的核心則是五項修練，主要內涵如下（謝文全，2003；丁一顧，；黃富順，1999）：

- （一）自我超越（personal mastery）：是一種強烈的願景及追求真理的承諾，提供個人創作和超越的能力，以實現個人內心深處最想實現的願望，培養個人使命感與責任心，讓個人不斷精進，並促進組織的成長與發展。
- （二）改善心智模式（improving mental models）：心智模式是個人心中思考的模型，影響人們的思考與行動。改善心智模式是藉學習發現真正的內心世界，並嚴格審視之，鼓勵反觀自省，開放心靈，吸納不同論見。
- （三）建立共同願景（building shared vision）：共同願景是成員間共同理想、願望或目標，他會創造出成員一體的感覺。領導者應鼓勵成員將各個人願景融入共同願景當中，使成員能為共同的願景而主動奉獻與投入，並激發成員的工作承諾感。
- （四）團隊學習（team learning）：團隊學習是指團體成員共同且相互的學習。Senge 指出要做到團隊學習就必須善用「深度匯談（dialogue）」，團隊中所有的成員應暫停個人的主觀思維，彼此用心聆聽，一起共同思考討論不同看法，獲取更具深度的共識，以解決問題。
- （五）系統思考（systems thinking）：是一套思考的架構，可以整合、強化其他各項修練，協助組織有效整合，掌握變項、開創新局，以關照整體的視野，使成員認識自己、世界，擴大思考格局，釐清組織的亂象。然而，有關組織學習的概念內涵，學者間的看法仍有歧異。本研究綜合

上述文獻分析對於組織學習的定義、層次、階段、類型等之探討，認為組織學習的意涵可分為幾個重要的部分。根據本研究對組織學習的定義：「組織學習是組織為因應環境變遷所進行的學習行為，藉由個人、團隊與組織整體的學習，使組織能夠創造、獲得、轉移知識，以解決組織面臨的問題，並促進組織的長期效能與生存發展」，可理解組織學習的緣起是為因應環境變遷，而採取的學習行為。目的在克服組織面臨的問題，並追求組織效能的維持與永續的發展。組織學習的基礎在於學習的文化，而要塑造組織學習的文化，必須始於個人學習，透過團隊學習，以促進組織整體的學習。就內容而言，組織學習其實是在進行知識的獲得、創造、轉移等管理的工作。

因此，組織學習的過程其實就是發現組織的問題，並開始進行資訊的蒐集，此時組織更必須發展資訊分享的網絡，藉由深度的匯談，使成員彼此得以分享知識與經驗，接著將所得知識加以詮釋與應用，以使組織得以生存。因此組織學習不僅要進行維持性的單向適應學習，也必須發展調整性學習，以調整組織的目標、規範與策略，最終組織必須進行整合性的學習，將所得之知識加以詮釋應用，進一步修正組織基本的文化與價值觀，以使組織得以永續的經營與發展。

分析學者對組織學習內涵向度的觀點，仍未發現一致的看法。諸如 Wick 和 Leon(1995)將組織學習界定為五個層面，包括界定願景 (defined vision)、行動計畫之衡量 (action plan measurement)、資訊共享 (sharing information)、創造力 (inventiveness) 及執行力 (implementation ability)。Dorai 和 McMurray(2002)則以訊息的分享程度和調查文化程度二層面來衡量組織學習。國內部分，張奕華 (1997) 將組織學習分為系統性思考、全面品質管理、團隊學習觀念、應用資訊科技等四個層面。黃湘玲 (2006) 綜合組織學習層面衡量的探討，將組織學習層面界定為「資訊蒐集」、「深度匯談」、「科技運用」、「團隊學習」、「創意精進」等五大向度。

歸納而言，組織學習在目標方面表現在適應環境並追求永續發展，在方法層面則運用組織學習的共享文化以發展整合性的學習；在內容方面則表現在強調知識或資訊的創造、延續與分享等知識管理的內涵上。故而本研究認為組織學習可分為四個主要向度：「組織學習文化」、「知識轉化與管理」、「組織互動網絡」、「組織品質承諾」，並嘗試將學者的觀點整合至其中（如表

2-2-4)。

一、 組織學習文化

就「組織學習文化」而言，代表著組織學習慣性的展現，包括個人學習、團隊學習、對學習的承諾、系統性的思考等內涵。

二、 知識轉化與管理

所謂「知識轉化與管理」係指組織學習能力的展現，包括知識的獲得、儲存、創造、轉移等，也包含應用資訊科技的能力。

三、 組織互動網絡

「組織互動網絡」是促成組織團隊的溝通網絡，要達成團隊學習就必須仰賴深度匯談，透過塑造開放性的環境，促進成員相互聆聽與分享，共同思考，以獲取更有深度的共識。包含開放性、互信、合作、資訊分享、溝通對話等。

四、 組織品質承諾

「組織品質承諾」係組織追求維持效能與永續發展之展現。包括精確的計畫與行動、建立共享願景、組織品質與管理的承諾、創意精進、改進革新等。

表 2-2-4 組織學習之層面歸納表

學者	組織學習文化	知識轉化與管理	組織互動網絡	組織品質承諾
張奕華 (1997)	系統性思考	應用資訊科技	團隊學習觀念	全面品質管理
白穗儀 (1999)	系統性規劃與思考 團隊合作	運用資訊科技	深度匯談與討論	建立共同願景 自我精進
江志正 (2000)	系統思考 團隊學習	資訊蒐集		創意精進
余錦漳 (2001)	團隊學習	資訊蒐集 科技運用	深度匯談	創意精進
呂明錚 (2003)	組織學習文化	資訊管理與運作	組織互動網絡	
李瑞娥 (2004)	個人學習	共享資訊價值	團隊合作 深度對話	
王世璋 (2006)	系統思考 團隊學習	資訊共享 科技運用	溝通對話	
洪啟昌 (2004)	自我超越	提升知能	系統整合	改進革新
陳易昌 (2006)	個人學習 學習承諾	資訊共享	團隊合作	其他
黃湘玲 (2006)	團隊學習	科技運用 資訊蒐集	深度匯談	創意精進

表 2-2-4 組織學習之層面歸納表(續)

學者	組織學習文化	知識轉化與管理	組織互動網絡	組織品質承諾
Galer & Van Der Heijden (1992)	學習的文化 (learning culture) 對學習的承諾 (commitment to learning)	跳脫經驗束縛 (freedom to experience)	開放性 (openness) 互信 (mutual trust) 合作行為 (coordination of activities) 牢記習得的教訓 (capture of lessons learning)	計畫及行動的密切程度 (closeness in planning and action)
Wick & Leon (1995)		資訊共享 (sharing information) 創造力 (inventiveness)		界定願景 (defined vision) 行動計畫之衡量 (action plan measurement) 執行力 (implementation ability)
Dorai & McMurray (2002)	調查文化程度		訊息的分享程度	
Jerez-Gomez、Cespedes-Lorente & Valle-Cabrera (引自王世璋，2006)	系統觀點	知識轉化與整合	開放與經驗化程度	組織管理承諾
Tobin (引自王世璋，2006)	思考素養 (thinking literacy) 學習團隊 (learning teams)	明確的領導 (visible leadership)	管理人擔任促進者角色 (manager as enabler)	功能集中 (functional myopia)

資料來源：研究者自行整理

肆、組織學習之相關研究

有關組織學習的相關研究成果數量頗多，以下列出幾點過去相關研究之成果加以說明之：

一、組織學習對學校效能或教師專業等有正向影響效果

探討以組織學習作為自變項之一的相關研究中，可發現組織學習對學校效能、學校創新經營、教師效能感以及教師專業成長等，具有正向的影響效果。例如王世璋（2006）的研究發現國小校長轉型領導透過學校組織學習而影響學校組織創新；張妙琳（年代）也發現學校組織學習與學校創新經營整體及各層面有顯著正相關，且學校組織學習對於學校創新經營具有解釋力。此外，吳昌期（2005）發現女性校長比男性校長更重視團隊學習，且國民小學校長與教師對學校組織學習的知覺有差異。此外，校長變革領導、組織學習與組織文化三者，兩兩之間均存在高度正相關且國民小學校長變革領導、組織學習對組織文化具有顯著的影響效果；且黃湘玲（2006）的研究發現臺北縣市國民小學組織學習與知識創造具有顯著的正相關，且臺北縣市國民小學組織學習各層面對整體學校知識創造具有高度預測力。黃瓊容（2004）探討國民小學組織學習與組織創新之關係，發現學校的組織學習情況愈好，則組織創新的情況也愈佳；學校的組織創新情況愈好，則組織學習的情況也愈佳。

組織學習對學校效能也有正面影響，陳易昌（2006）的研究發現臺北市國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能具有顯著典型相關；臺北市國民小學校長科技領導、組織學習對整體學校效能或學校效能各層面具有高度預測力。楊瑞麟（2005）探討國小教師組織學習與教學效能之相關，發現國民小學教師組織學習與教學效能有正相關存在，組織學習越佳教師教學效能就越好，反之，教師教學效能越好其組織學習就越佳。李瑞娥（2004）進行「國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能關係之研究－學習型學校模型之建構」，以終身學習文化之意涵為核心理念，統合組織學習、組織創新的理論，探討其與學校效能之相關因素探討。結果發現共享資訊價值最能呈現組織學習效果，且學校終身學習文化之任務導向文化，最能引導學校的組織學習、組織創新，進而提升學校效能；而且終身學習文化與組織學習、組織創新具有因果關係。而組織學習之「共享資訊價值」最能促進組

織創新，而且組織學習與組織創新具有交互影響關係；而組織學習、組織創新交互作用之中，以組織氣氛創新最能有效預測學校效能，對行政績效表現與課程教學發展之學校效能最具影響力。

張奕華（1997）探討國民小學組織學習與學校效能的關係，發現組織學習與學校效能有密切關係，且組織學習各層面中，以系統性思考最能解釋並預測學校效能，其次為團隊學習觀念，全面品質管理，服務年資，學校地區。李佳霓（1999）進行「國民中學組織學習、教師個人學習與學校效能關係之研究」，發現國民中學組織學習與學校效能具有正相關，且在背景變項、組織學習與教師個人學習對學校效能的預測方面，以自我學習最具預測力。

組織學習對教師效能感或教師專業成長的影響也相當明顯。劉玉珍（2005）分析國民中學教師組織學習與教師效能感關係，發現學校的組織學習情況愈好，則教師效能感的情況也愈佳；學校教師的教師效能感情況愈好，則組織學習的情況也愈佳。簡嘉瑩（2006）進行「特殊教育學校組織學習與教師專業成長之研究」，發現特殊教育學校組織學習與教師專業成長各層面之相關，均呈現正相關。陳玉美（2004）探討國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素，結果發現學校組織學習愈佳，則教師專業成長情形愈好；教師專業成長情形愈好，則組織學習也愈佳，且組織學習對教師專業成長具有預測力，尤以組織學習中的「知識管理」最具有預測力。

黃權松（2002）進行「國民中學組織學習教師專業成長及其相關因素之研究」，發現國民中學組織學習情形愈佳，則教師專業成長情形亦愈佳，且學校的組織學習情形與教師專業成長情形有典型相關存在，此外，在教師背景變項、學校背景變項及組織學習對教師專業成長的預測作用，以組織學習最具預測力，其次為教師背景變項，再其次為學校背景變項。可見組織學習能夠預測教師專業成長。余錦漳（2001）探討國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素，結果發現學校的組織學習與教師專業成長具有正相關，且在教師背景變項、學校背景變項及組織學習對教師專業成長的預測作用中，以組織學習最具預測力。此一結果與黃權松（2002）相同。白穗儀（1999）的研究發現國民中學組織學習與教師專業成長有密切關係存在，即組織學習愈好，教師專業成長情形也愈佳。且在教師背景變項、學校背景變項及組織學習對教師專業成長的預測力方面，以建立共同願景最能解釋並預測教師專

業成長。

蔡志隆（2004）探討雲林縣國民小學組織學習與組織氣氛之間的關連性，發現雲林縣國民小學的組織學習與校長的支持行為、教師的同僚行為、教師的親和行為及教師開放度呈現中度正相關；與校長的監督行為及校長開放度呈低度正相關；與教師的疏離行為呈現低度負相關。可見學校組織學習與組織氣氛之間有相關存在，關係如何值得更進一步加以探討之。

二、學校組織文化、行政領導、團體動力等與組織學習有密切相關

探討以組織學習作為依變項的相關研究結果中，可發現學校組織文化、校長領導行為、團體動力等，對促進組織學習有密切的關係。在組織的文化影響中，李瑞娥（2004）的研究點出學校終身學習的文化能引導學校組織學習，進而題升學校效能。洪啟昌（2005）探討教育行政機關組織文化、知識管理與組織學習之現況及其關係，結果發現教育行政機關「組織學習」會因人口環境變項不同而有差異，且教育行政機關的「組織文化」能有效預測「組織學習」。足可見組織文化對組織學習的影響力。

而校長的領導行為也是影響學校組織學習的重要因素，例如楊智雄（2007）探討「國民小學校長授能領導與組織學習之研究」，發現校長授能領導與組織學習歷程及組織學習結果均有顯著相關，校長授能領導愈好，組織學習歷程及組織學習結果愈佳，且校長授能領導、組織學習歷程、組織學習結果三者存在路徑關係。張昭仁（2001）探討國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力之間的關係，發現校長轉型領導總量及各向度；以及校長互易領導總量表，與學校組織學習能力總量表及各向度之間呈顯著正相關，惟互易領導的「被動例外管理」與整體組織學習能力及各向度為負相關。此外，教師知覺校長高轉型領導，其整體及各向度之學校組織學習能力亦較高；教師知覺校長高互易領導其整體及各向度之學校組織學習能力亦較高。值得注意的是，互易領導之高「被動例外管理」，對於整體學校組織學習能力及其各向度上之影響，有降低學校組織學習能力情形。黃慧真（2006）應用模糊德菲法與模糊層級分析法，探討學校組織學習能耐衡量指標之建構，結果發現學校組織學習能耐衡量指標可分為兩大部分，共計包含六大構面、18項主指標、以及88項次指標，其中以「行政領導」最為重要。

此外，團體動力對組織學習亦有相當影響。江志正（2000）進行「國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略與學校效能關係之研究」，發現國民小學團體動力和組織學習間具有密切關係，而組織學習和學校發展策略間具有密切關係，且組織學習較佳的學校會有較高的學校效能。故國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略對學校效能具有預測力，且國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略與學校效能間具有因果徑路及影響關係。

若採用質性的研究方法，亦可發現類似的結果。例如陳欣華（2006）採用質性方法探討「影響學校組織學習歷程因素之個案研究」，結果發現：（1）各學程的教學研究會成立改變學校組織結構促動學校組織學習；（2）校長的轉型領導特質是影響學校組織學習的主要因素；（3）面對面的互動溝通與經常性的聚會會影響學校組織學習的組織文化因素；（4）教學自主的授權、學習機會的提供確實是影響教師學習的環境影響因素；（5）校長的轉型領導與學校組織文化會影響教師學習，對學生學習的影響在本研究無法得到具體明顯的關係。

此外，鄭金治（2004）採用質性研究法，透過訪談及內容分析法，進行「國民小學組織學習運作實際之研究—以校長觀點為例」之研究，其提出幾項重要結論：（1）學校組織學習的過程是循序漸進，可分為四個階段的循環歷程。首先學校會先找到著力點，成為啟動學校組織學習的動力；接著蒐集資訊，整合運用有效的資訊，增權賦能；並建立支持的環境，發展團隊學習，激勵教師專業成長；最後，掌握資訊，整合資源，轉化行動，不斷創造績效。（2）學校組織學習的成效與學校領導者的理念與全心投入息息相關。（3）組織學習運作的歷程脈絡，包括理念引導、組織建構、溝通暢通、資源整合、團隊行動、有效執行、持續改善，可以引發學校組織學習的能量。（4）學校組織學習的策略就是提昇教師團隊學習的能力，進而學校組織學習能力也會提昇。例如提供教師多元的分享管道包括專題報告、主題研討、協同教學、讀書會、網路互動等方式，焦點都放在教師對話擴散的學習。（5）校園學習文化的開展是以學習者為核心，激勵教師有意願的學習，並兼顧學校組織的特性，才能促使校園的學習文化不斷開展，產生學習的正向循環。（6）願意改變的學校，會掌握環境的脈動，整合各項資源，創造學校的績效。（7）鼓勵學校成員共同參與，有認同感、歸屬感，可以減少學校成員的異動。（8）提

昇工作的意義及內涵並給予合理的期待，可以化解成員學習的壓力

三、教師背景變項、學校背景變項對組織學習的差異探討

以下先以表2-2-5整理歸納相關研究在教師背景變項與學校背景變項上對組織學習的差異探討。

歸納學者的相關研究，可發現不同背景變項對學校組織學習可能會有不同的感受。相關研究大多發現，在教師背景變項上，不同的「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」與「現任職務」等在學校組織學習的感受有差異；而在學校背景變項上，不同的「學校規模」、「學校位置」、「學校歷史」對學校組織學習的感受有差異。惟在背景變項的差異上各學者所得研究成果不盡相同，故本研究便將以前述背景變項進行探討，以瞭解不同背景變項的教師是否在學校組織學習的感受上有差異。

表 2-2-5 組織學習在背景變項之差異彙總表

學者	教師背景變項						學校背景變項		
	性別	年齡	學歷	服務年資	參與進修	教師職務	學校位置	學校規模	學校歷史
白穗儀 (1999)	v			v		v		v	v
張昭仁 (2001)	v	v	v	v		v	v	v	
余錦漳 (2001)	v			v		v	v	v	v
黃權松 (2002)	v	v	v	v		v	v	v	v
陳玉美 (2004)	v					v	v		
黃瓊容 (2004)			v	v		v	v	v	v
蔡志隆 (2004)		v					v	v	
吳昌期 (2005)							v	v	
楊瑞麟 (2005)						v			
劉玉珍 (2005)			v	v	v	v	v	v	v
王世璋 (2006)		v		v		v	v	v	
張妙琳 (2006)			v	v		v		v	
黃湘玲 (2006)	v			v			v	v	v
陳易昌 (2006)	v	v		v		v		v	
楊智雄 (2007)	v	v		v		v			v
總和	8	6	5	12	1	11	11	13	6

資料來源：研究者自行整理

第三節 教師效能感之理論與內涵

有關教師效能感的研究，其理論基礎主要源自 Rotter 的制控觀及 Bandura 的自我效能理論。教師效能感的概念發展迄今，學者在理論上的看法多有不同，也因此有不少的爭議存在，故以下將梳理這些爭議。近年來，有關教師效能感的理論發展更引入了教師教學工作的分析，如 Tschannen-Moran、Woolfolk Hoy 和 Hoy (1998)，更擴大了教師效能感的內涵。以下先行簡介教師效能感之理論基礎，接著探討教師效能感的意義與內涵，並探討測量教師效能感的工具發展，以作為本研究基礎之一。

壹、教師效能感的理論基礎

教師效能感的理論發展主要是以「制控信念理論」與「自我效能理論」為主要理論基礎，其相關的研究也多由此發展而來，如開啟教師效能感相關研究的先驅，美國 RAND 公司，其研究開端即以控制信念為基礎；教師效能感研究的重要學者，Gibson 與 Dembo，所進行的研究則以自我效能理論為基礎。以下茲先行介紹其相關內涵。

一、J. B. Rotter 的制控信念 (locus of control) 理論

Rotter 的制控信念是指個人在日常生活中對自己與環境關係的看法。有的人相信凡事操之在己，自己能夠掌握自己的命運，而將成功歸因於自己努力，將失敗歸因於個人疏忽，抱持這種自願承擔責任的看法者，稱為內控 (internal control)；有另一種看法是相信凡事操之在人，認為個人的命運受外在因素所控制，而將成功歸因於運氣，將失敗歸因於他人影響，抱持這種不願承擔責任的看法者，稱為外控 (external control) (張春興，2005)。由此可知制控信念乃用以說明個體如何解釋行為與行為後果的關係，持外控信念的人多認為成功有賴他求，成敗受外在因素所操控，自己並無法控制，故持外控信念的人可能因此而不願努力。相反地，持內控信念的人則認為成功是自己的責任，成功或失敗乃係於自己的努力或疏忽，外在因素的影響不大，故持內控信念的人較能夠有持續的成就動機。

若將制控信念的理論運用於教師效能感之研究，持內控信念的教師有很

大的信心認為自己有能力能教導學生，促進學生學習，無論是學習困難或成就動機低落的學生也一樣，故而持內控信念的教師認為自己的影響力大過於環境的影響，能夠克服環境的困難而發揮教育的功效。持外控信念的教師則認為學生學習的成敗受限於外在的環境因素，認為教師的教學影響力並沒有那麼大，教師的教學最終仍受限於外在環境因素（例如家庭、能力等）的限制。

總歸而言，Rotter 的制控信念理論對教師效能感的影響，主要是引入了「內控型」或「外控型」的概念，如此影響了 RAND 公司對教師效能感的研究，而將教師效能感定義為「教師相信自己能夠影響學生學習表現的能力範圍或程度」（Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977, 引自 Tschannen-Moran et al., 1998）。而 Rand 公司依據制控信念理論所編制以測量教師效能感的研究工具，主要有兩個題目：

蘭德 1 (Rand item 1)：當學生動機和表現低落時，教師通常無法改變太多，因為多數學生的動機與表現，主要受到家庭環境的影響。

蘭德 2 (Rand item 2)：如果我很努力地嘗試，我便能夠帶好那些有嚴重學習困難或失去學習動機的學生。

蘭德 1 是屬於外控信念；蘭德 2 是屬於內控信念。由於此一工具太過簡略，是以後來常被擴充修正，但此一量表工具對於研究教師效能感的影響相當深遠。

二、A. Bandura 的自我效能感 (self efficacy) 理論

Bandura(1997)認為自我效能感 (self-efficacy)、自我效能知覺 (perception of self-efficacy) 及效能感 (efficacy) 三者意義相同，而在其著作中交互使用。所謂自我效能感乃是個體對自我的一種感知，意指：「個體為達成預期成果，而自行評估並認為能夠組織並採取足夠行動能力的信念」。所以自我效能感是一種未來導向的信念，是關乎個體對達成預期目標的目前所具備能力的信念，此種信念會影響個體的思考型態與動機，以達成預定之目標。質

言之，自我效能感理論有幾項重點：

(一) 自我效能感乃是「個體認知」、「行為」及「環境」交互作用的結果。

Bandura 的社會認知理論對自我效能理論有相當之影響，社會認知理論指出個體的行為、所處環境與個體的認知三者間存在著相互影響的因果關係。如圖所示，個體會因不同情境產生不同的行為，也會因個體認知不同，而有不同的詮釋(Bandura, 1997)。而自我效能感是個人對其某方面工作能力的自我評估(張春興，2005)，故而個體自我效能感是來自於環境、行為及個體認知交互作用的結果。所以在探討自我效能感的同時，除行為結果外，亦應考量環境脈絡以及個體的認知。所以 Bandura (1986) 認為自我效能 (self efficacy) 是在欲達成特殊任務的情境下，個人判斷自己能夠組織與執行計畫，並相信自己有能力達成任務之信念(引自蘇馨容，2005)。故而自我效能感是對自我能力的評估，而非實際表現出來的能力(蘇馨容，2005)。

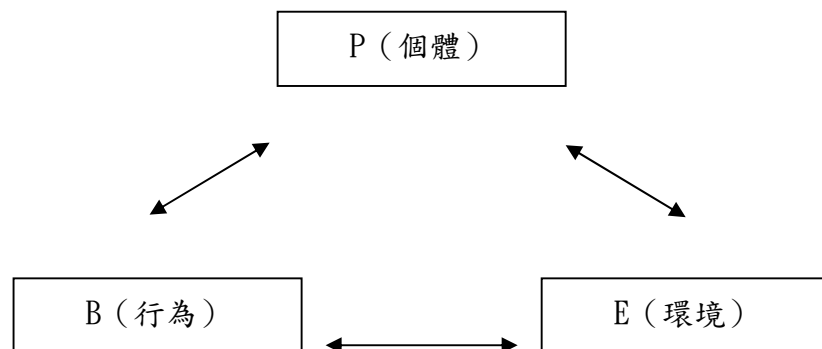


圖 2-3-1 交互決定論中個體認知、行為與環境之關係圖

資料來源：Bandura, A. (1977: 191-215).

(二) 「精熟性經驗」、「替代性經驗」、「言詞的說服」及「生理激勵」為自我效能感的訊息來源

Bandura(1977, 1986, 1997)認為自我效能感的來源主要有四，即「精熟性經驗(mastery experience)」、「替代性經驗(vicarious experience)」、「言詞的說服(verbal persuasion)」及「生理激勵(physiological arousal)」。所謂「精熟性經驗」是最重要的訊息來源，個人成功的經驗會增強自我能力的知覺信念，

相對的，多次的失敗經驗則會削弱自我效能的信念。「替代性經驗」是個體觀察到他人成功的表現或經驗時，而受到鼓舞與激勵相信自己在同樣的情況下也能有相同成功的表現；反之若觀察到的是他人失敗的表現與經驗，則會降低自我對能力表現的認知信念。「言詞的說服」所呈現的形式，可以是提供有關教學工作的訊息並給予鼓勵，或者是克服情境障礙的策略，常常在回饋之中傳遞給表現者，目的在使個體相信自己具有成功達成目標的能力。「生理激勵」是個體在情境中所經驗到的生理或情感的感受狀態，會影響自我效能的知覺判斷。個體會因激動的情緒而使表現降低，平靜的情緒狀況則會使個體有自信並產生成功的預期。

(三) 自我效能感理論衍生出「效能預期」與「結果預期」兩個概念

Bandura (1997) 的自我效能感理論主要有兩大概念：效能預期 (efficacy expectations) 與結果預期 (outcome expectations)。效能預期為有關個人能否成功地執行計畫並達成某種結果之必要的行為能力判斷，也就是個人可以成功執行行動並達成結果的行為 (吳璧如，2000；洪瑞淦，2000)。效能預期後也改稱為效能信念 (efficacy beliefs) (引自洪瑞淦，2000)。故，效能預期其實就是個體自我的能力評估或判斷，應用於教師效能感的探討上，效能預期其實就是所謂的「個人教學效能感」(PTE)，也就是教師對其自身的教學能力評估。

所謂的結果預期為某一行為導致某一結果的估計，亦即個人對特定行為導致預定結果的評估 (吳璧如，2000；洪瑞淦，2000)。實際上，結果預期其實就是個體對其行為結果的自我評估或判斷，應用於教師效能感的探討中，結果預期其實就是「一般教學效能感」(GTE)，亦即教師對其教學的預期效果的評估。效能預期與結果預期的區別可由下圖說明之：

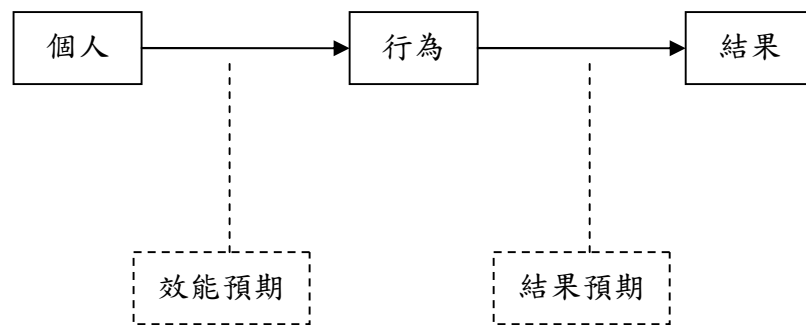


圖 2-3-2 效能預期與結果預期之區別

資料來源：Bandura, A. (1977: 191-215).

貳、教師效能感之意涵

一、教師效能感之意義

國內學者對 Teacher efficacy 的譯法不盡相同，其中教師效能感、教師自我效能、教師效能、教學自我效能、教師自我效能感、教師效能信念、教師教學效能、教學效能、教師自我效能信念等，均曾在相關文獻中出現（吳璧如，2002）。無論是何種名詞，實際上學者欲表達的意義均為教師內在的「感知」或「信念」之意。然而，Teacher efficacy 與 Teacher effectiveness 卻是不同的概念，後者應名為「教師效能」，實乃教師在教學情境與歷程中所表現一切有助學生學習的行為（張春興，1994）。故而 Teacher effectiveness 其實是一種客觀的結果，是教師在專業表現上實際的成效評估，而 Teacher efficacy 則是一種教師對自身專業能力的理解，以及對自身所能達成成果的預期或信念，是一種主觀的感知。

「教師效能感」一詞可追溯到 Barfield 與 Burlingame (1974) 的研究，而將其所使用的研究工具改稱為教師效能量表 (Teacher Efficacy Scale) (引自 Woolfolk & Hoy, 1990)。1970 年代美國蘭德公司 (Rand Corporation) 針對教師效能進行研究，不僅影響深遠，更為教師效能研究之濫觴。其進行了兩項評鑑研究，其報告指出教師效能感是影響學生閱讀成就以及教育革新的成敗關鍵 (引自孫自麟，1999)。諸多的研究指出，教師效能感與學生的學

習表現有密切相關，高效能感的教師能盡心盡力投入教學工作，促使學生有效學習；而低效能感的教師則相反，甚至可能對學生學習有負面效果（孫志麟，2001）。由此更可理解教師效能感的研究為何如此受到重視。

有關教師效能感之研究雖然已有相當歷史，然而，迄今學者間對教師效能感的定義、內涵或研究向度等，均尚未有所共識。例如 Ashton 認為教師效能感是「教師相信自身的能力對學生學習有正向影響的信念。」(Ashton, 1985)。亦即教師效能感是為教師對其能力能夠對學生學習有促進效果的信念程度。而 Tschannen-Moran 等人(1998)則認為教師效能感是教師對於自己在特定脈絡情境下，達成特定教學任務知能力的信念。二者之差異主要在於教師效能感的意涵以然開始重視情境的脈絡，而不僅止於教師能力的信念而已。由此觀之，隨著相關研究與理論的日新月異，教師效能感的意涵也正不斷的修正與擴大。

儘管迄今學者間對教師效能感之定義與內涵仍有不同的見解，但均贊成教師效能感是教師的知覺或信念（吳璧如，2002）。表 2-3-1 整理國內外學者對教師效能感的定義。

表 2-3-1 教師效能感定義彙整表

研究者	教師效能感的定義
周新富 (1991)	教師知覺到的效能的信念。亦即教師從事教學工作時，對其本身所具有的教學能力能對學生產生影響的主觀評價。
王受榮 (1992)	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能信念與預期。
孫志麟 (1999)	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念。此一信念包括教師對於自己能正向影響學生學習表現，及抗衡外在環境對教學產生負向影響的認知與判斷。
邱柏翔 (2001)	教師影響學生認知、行為及情境等方面學習表現所具備之特徵，其內含涉及教師的人格特質、教學行為及教育信念等層面。
林意苹 (2001)	教師對於自己是否能夠成功完成各項教學任務的能力判斷。此一教學任務的能力判斷界定在國小英語教學情境中，教師對自己能夠運用專業教學知能，有效達成教學目標的能力。
王怡琦 (2001)	教師對自己能夠影響學生的能力信念，此能力信念經過研究者實地觀察蒐集研究資料歸納而成，包括教學能力、班級經營、調和學生不良價值觀等。此信念是一種自我能力的知覺，也是自我能力的預期。
簡佳珍 (2002)	教師從事教育工作，對學校教育的功效與自身教學能力影響學生學習程度的整體性知覺與信念。教師效能感的內容分為兩個層面：一般教學效能感與個人教學效能感。
鍾文琳 (2004)	教師在教育情境中，對自己的教學能力、技巧及經驗，具有專業的主觀知覺、堅持的信念，透過教學的活動，能夠有效地預期並掌握學生的學習表現或學習態度的一種特殊情境的構念。
劉秋珍 (2004)	教師在教學情境中，對自己能否成長專業能力，妥善經營班級，達成有效教學的任務，協助學生有效學習所持的信念與預期。
王淑珍 (2005)	教師在從事教學工作時，對於自己的教學技巧、能力以及影響學生學習之程度，所抱持的一種知覺或信念。

表 2-3-1 教師效能感定義彙整表(續)

研究者	教師效能感的定義
Gibson & Dembo (1984)	<p>指教師對於自己能夠正面影響學生的一種信念。此信念又分為個人教學效能和一般教學效能等二個向度。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 個人教學效能：是教師對自己所具有的教學能力和技巧的信念。 2. 一般教學效能：是教師即使在顯著地受到外在環境的限制下（家庭環境背景、父母影響），仍有能力改變學生的信念。
Ashton (1985)	<p>教師相信自身的能力對學生學習有正向影響的信念。</p>
Guskey & Passaro (1993)	<p>教師認為自己可以影響學生學習的能力信念，即使對那些最困難或最無動機的學生，亦能改善其行為。教師效能感分為：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 內在效能感：教師相信自己能影響學生學習的程度。 2. 外在效能感：教師對於能夠克服課室外影響因素的知覺。
Berman (引自 Tschannen-Moran et al., 1998)	<p>教師相信自己能夠影響學生學習表現的能力範圍或程度</p>
Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998)	<p>教師效能感是教師對於自己在特定脈絡情境下，達成特定教學任務知能力的信念。（因此，評估教師效能感必須考慮「個人教學能力的評估」，評估自我的強項與若項，及「教學任務及脈絡分析」，分析教學任務的難易度。）</p>
Tschannen-Moran & Hoy (2001)	<p>教師效能感是教師面對普通學生，甚至學習困難或毫無動機的學生，教師對其自身能力能夠為學生的參與和學習帶來預期成果的判斷。其將教師效能感分為三個層面：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 引導學生效能感 2. 教學策略效能感 3. 班級經營效能感
Ashton (引自鍾文琳，2004)	<p>教師對自己能夠完成所有教學責任的信心。包括三個向度：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 個人效能：指教師對於個人成為一位有效率教師的一般意識。 2. 教學效能：指教師對教學與學習之間關係的一般信念。 3. 個人教學效能：是統整上述二個概念而成，指教師個人對成為有效率教師及對教學與學習之關係的統合性信念。

資料來源：研究者自行整理

歸納而言，教師效能感的定義可由三項要點加以析論：

（一）教師效能感是內在主觀性的概念

分析上述定義，教師對自身專業能力以及對影響學生學習的「信念」乃是教師效能感中相當重要的意涵（Ashton, 1985; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran et al., 1998）。而信念是一種內在性的主觀認知，而非對其外在表現的客觀評估。如同前述，Teacher effectiveness 是對於教師在教學情境與歷程中所表現一切有助學生學習行為的客觀評估，主要來自於他人，評估並非教師主動的。而 Teacher efficacy 則是一種教師對自身專業能力的理解，以及對自身所能達成成果的預期或信念，是一種內在性的主觀認知。故而教師效能感是一種主觀性的概念。

（二）教師效能感是教育專業性的認知信念

教師效能感的定義主要涉及到有關影響學生學習表現的能力，包括教學能力、教學技巧、教學策略、克服環境阻礙的信念、教學任務的分析、班級經營的能力、調和學生價值觀等（Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; 王怡琦, 2001; 王淑珍, 2005; 簡佳珍, 2002; 林意苹, 2001; 鍾文琳, 2004）。故而教師效能感主要涉及到教師對教育專業的認知與行為的自我評估，是教師對其專業能力、技巧，以及對學生學習的影響力的程度或範圍的認知，因而與教育專業無關的內涵並非教師效能感所要討論的重點。

（三）教師效能感涉及情境脈絡的分析

綜合上述學者論述，在教師效能感的定義當中，可發現教育情境或教學脈絡的分析亦相當重要（Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran et al., 1998; 王受榮, 1992; 邱柏翔, 2001; 鍾文琳, 2004）。由前述教師效能感的理論基礎分析，可瞭解教師效能感受到制控信念以及自我效能感理論之影響。而二者均提及環境的阻礙或影響。簡而言之，制控信念理論是一種個體評估自身能力和環境阻力孰強孰弱的理論；而自我效能信念主要受到個體的認知、行為與環境所影響。是以在分析教師效能感時，實不應忽略環境的影響，而必須將其納入考量。

綜合上述理論與學者的論點分析，可理解教師效能感是教師對其與教育

專業的行為能力與認知信念，且依據自我效能理論，教師效能感亦應考量環境脈絡之情境。故而隨著時間演進，教師效能感的概念已然擴張，實應將教學行為、教學環境及教師認知信念等均含括在內，是以本研究乃將教師效能感定義為：「**教師在教學情境脈絡中，對自身是否具備教育專業能力，順利達成教學任務，並對學生參與與學習有正向影響的自我認知信念**」

由上述理論分析，可以發現制控信念或自我效能理論均主張個人認知信念會影響行為結果。制控信念的理論認為個人對於自己能力的判斷，主要是依據「行為結果」作為依據，所推論之效能感為一「單向度」的概念。而自我效能理論認為效能預期和結果預期為不同的概念，由此推論而得的效能感為一「多向度」的概念。由此可說明何以相關文獻對於教師效能感的定義缺乏一致性。然而，主張教師效能感涉及教學全面過程的任務，且教師效能感具相當之穩定性，亦具備改變的可能性，此種看法倒是無甚爭議（Moore & Esselman, 1994, 引自吳璧如，2000）。

二、教師效能感的研究內涵與向度分析

目前為止，教師效能的研究估計約有 89 個主要的研究領域，以及 973 個教師效能的研究假設和研究架構（Shahid & Thomponson, 2000, 引自簡佳珍，2002）。足可見教師效能感內涵的複雜程度。孫志麟（2003）認為**教師效能感的內涵發展可分為三種觀點**，（1）**整體性的觀點**：認為教師效能感是教師知覺到自己的教學影響學生學習表現的程度，是將教師效能感視為一個整體性的信念認知；（2）**雙向度的概念**：主張教師效能感是由二種不同的向度所構成，例如 Gibson 和 Dembo(1984)依照自我效能理論，將教師效能感分為「個人教學效能感（personal teaching efficacy, PTE）」與「教學效能感（teaching efficacy）」兩個向度；（3）**多向度的觀點**：認為教師效能感是一個複雜的概念，無法被化約為整體的或雙向度的概念。因為教學工作相當複雜且廣泛，只要與教學有關的效能預期，都可能成為教師效能感的一個向度。這樣的分類方式也描繪出教師效能感內涵發展的歷史脈絡。而也由於這樣的複雜性，使的學者在定義教師效能感時，不僅無法有一致性的共識產生，甚至在研究內涵向度上也出現許多的爭議。誠如前述，教師效能感的理論基礎主要依據制控信念理論以及自我效能理論，近年來由於研究內涵不斷的擴

大，也促使一種新的整合模式出現。以下分別概述之：

(一) 教師效能感—制控信念理論取向的內涵

依據制控信念理論發展教師效能感的研究，則以美國 Rand 公司為先。其依據制控信念理論將教師效能感分為「內控型」或「外控型」。Emmer 與 Hickman (1990) 依據 Rotter 的制控理論，將「外控型」的概念稱之為外部影響 (external influences) (引自 Tschannen-Moran et al., 1998)。而 Guskey 和 Passaro(1994)則也依據制控信念理論，將教師效能感分為「內在效能感 (internal)」與「外在效能感 (external)」。**持內控信念的教師認為自己的影響力大過於環境的影響，能夠克服環境的困難而發揮教育的功效。持外控信念的教師則認為學生學習的成敗受限於外在的環境因素，認為教師的教學影響力並沒有那麼大，教師的教學最終仍受限於外在環境因素（例如家庭、能力等）的限制。**

事實上，Gibson 與 Dembo(1984)雖然依據 Bandura 的自我效能理論將教師效能感分為「個人教學效能感」與「教學效能感」，但其認為「個人教學效能感」與 Rand 公司的第一個題目相符 (RAND2)，而「教學效能感」則與第二個題目相符 (RAND1)，由此可見 Gibson 與 Dembo 亦曾嘗試將二個不同理論加以整合。

(二) 教師效能感—自我效能理論取向的內涵

以自我效能理論來看，效能感可分為「效能預期」與「結果預期」兩個概念。「效能預期」是個體對自身能否成功執行某一行為以產生某一結果的信念；「結果預期」則是個體對行為將導致某一結果的估計 (王受榮，1992)。質言之，「效能預期」是個體對自身「能力」的信念，「結果預期」則是個體對行為可能產生的「結果」評估 (Bandura 在 1997 年已將「效能預期」改稱為「效能信念(efficacy belief)」)。

Gibson 和 Dembo(1984)便依照自我效能理論，而將教師效能感分為「個人教學效能感 (personal teaching efficacy, PTE)」與「教學效能感(teaching efficacy)」兩個向度。而 Woolfolk、Rosoff 和 Hoy (1990) 的研究也測得這兩個向度，而將「教師效能感」重新命名為「一般教學效能感(generate teaching

efficacy)」。Riggs 與 Enochs (1990) 也依據 Bandura 的自我效能理論，將「一般教學效能感」名之為「結果預期(outcome expectancy)」(引自 Tschannen-Moran et al., 1998)。所謂「個人教學效能感」對應於「效能預期」的概念，強調教師對自身所具備教學能力、技巧的信念；「一般教學效能感」則對應「結果預期」的概念，強調教師受到外在環境的限制（如家庭環境背景、家庭社經地位等）時，教師仍然有能力可以改變學生的信念。

（三）教師效能感內涵發展之爭議

教師效能感的內涵發展爭議頗多，但大致可以兩點加以探討之。其一在教師效能感的向度數量上，二向度的看法似乎不足以解釋教師效能感的內涵；其二為教師效能感的向度定義上，學者間有不同見解。

首先教師效能感的向度數量方面，Woolfolk 和 Hoy(1990)的研究發現，教師效能感的概念雖然可以萃取出二個主要因素，即個人教學效能感 (PTE) 與一般教學效能感 (GTE)，但個人教學效能感 (PTE) 卻可以再分為兩個主要因素，分別是「對學生產出的正向責任感(responsibility for positive student outcomes)」與「對學生產出的負向責任感(responsibility for negative student outcomes)」。此一成果也代表著教師效能感的內涵相當複雜，以二向度的觀點加以區分似乎無法有效描繪出教師效能感的內涵。此外，Bandura(1997)認為在多樣性的教學任務，以及不同的學科議題上，教師效能感乃是多面向的概念。故其將教師效能感分為七個向度：(1) 影響決策的效能感(efficacy to influence decision making) (2) 影響學校資源的效能感(efficacy to influence school resources) (3) 教學效能(instructional efficacy) (4) 紀律的效能(disciplinary efficacy) (5) 促進家長參與的效能感(efficacy to enlist parental involvement) (6) 促進社區參與的效能感(efficacy to enlist community involvement) (7) 創造正向學校氣候的效能感(efficacy to create a positive school climate)。以嘗試著要描繪出教師效能感的多元面向，

另外在教師效能感的向度定義方面，可發現 Gibson 與 Dembo 的教師效能感內涵似乎嘗試著要將制控理論與自我效能理論加以融合

(Gibson&Dembo, 1984)。但事實上有相當之困難，因為「外控」與「結果預期」二者基本上是不同的概念。此外，即使是採用相同的理論基礎，仍然

有爭議出現。例如 Woolfolk、Rosoff 與 Hoy 於 1990 年首度質疑 Gibson 與 Dembo 的觀點，認為「一般教學自我效能」不宜視為「結果預期」，因為這與自我效能的概念並不符合（引自孫志麟，2003）。事實上，Bandura 認為結果預期是對特定行動的可能結果所做的判斷，期望能夠表現出來的程度（即個人對其表現所持的期望程度）。Bandura 指出結果預期可補充解釋動機，由於個體期望的結果是由個體評估自己具備的能力與期望能表現的程度，而不是源於其他個體在相同情況下完成相同任務的可能性（Tschannen-Moran et al., 1998）。因此，用以測量教師效能的第二個因素不能被稱做「結果預期」（Woolfolk & Hoy, 1990）。除此之外，Woolfolk 與 Hoy(1993 p.357)在研究學校組織健康與教師效能感的關係時，也將教師效能感分為「個人教學效能感」與「一般教學效能感」的二向度概念，然而，其分析表示：「一般教學效能感」是反映出教師對有關於「把學生教好的能力(power)」以及「教師對於傳統保守或自由開放的教育態度」的一般性信念。由此可發現教師效能感的概念內涵除了是多向度的觀點，亦顯示出，教師效能感的內涵難以明確加以定義之。

（四）教師效能感—整合模式取向的內涵

由於教師效能感的內涵難以明確區分，教師效能感的結構問題再度引起討論，其中在理論架構上，逐漸有企圖將內外控理論與自我效能理論相互融合，並引入 Tschannen-Moran 等人（1998）的教師效能感統整模式；而在理論內涵上，則更著重情境脈絡的因素與影響，而將教學工作分析與教師效能感的來源納入測量範圍，提供了另一種測量的觀點（引自孫志麟，2003）。

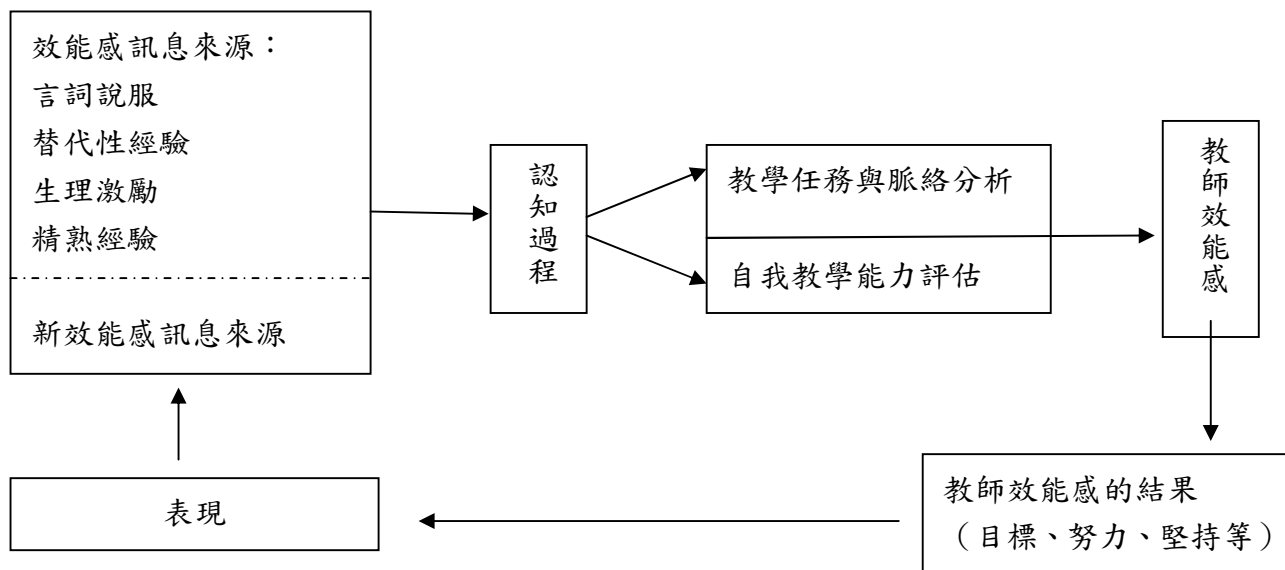


圖 2-3-3 教師效能感整合模式的循環本質

資料來源：Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998: 202-249).

Tschannen-Moran 等人（1998）的教師效能感統整模式如圖所示，其與過去的教師效能感相關理論的不同之處主要有三個地方：首先，整合模式將教師效能感界定為循環的概念；其次，整合模式將情境脈絡的分析納入教師效能感的探討之中；第三，整合模式試圖解決教師效能感內涵向度的爭議問題。以下分就三點，分析教師效能感整合模式之主要內涵：

1. 將教師效能感界定為循環的概念

如圖所示，Tschannen-Moran 等人(1998)分析教師效能感其實是一種循環的概念。教師接收環境中訊息感的來源（分別為言詞說服、替代性經驗、生理激勵、精熟經驗），經過個人的認知過程後，會轉變為教師效能感的兩個向度，「教學工作與脈絡分析」以及「自我教學能力評估」，而產生教師效能感的效果，並影響教師的表現，最後教師的表現又會成為教師效能感訊息的來源（附註）。教師教學獲得良好的結果回饋，則會增強其效能感的訊息來源，而使得教師能更增強其效能感。舉例而言，感受到高效能感的教師會比較願意付出更多的努力，以試圖獲得更好的效果，良好的表現會轉化為效能感的訊息來源，進一步強化教師的效能感信念。反之低效能感的教師會較容易放棄，而使成果低落，終將導致更低落的教師效能感，甚而可能循環不已。

2. 將教師效能感的理論內涵融入情境因素的探討

如圖所示，教師會接收訊息感的來源，並經由認知過程將其轉化效能感的感受。所謂認知過程，強調的是教師效能感應考量教師在不同的情境中所感受到的有效程度並不相同。質言之，教師效能感應考量情境因素，例如教師可能在不同的班級進行教學，但在對成效的判斷上則會有程度上的差別。因此在探討教師效能感的同時，應考慮教師的工作及其脈絡因素。

因此 Tschannen-Moran 等人(1998, p.228)指出：「分析教學任務與脈絡時，阻礙教學或壓迫其行動的相關因素皆應考量之，且應評估教學可利用的資源。在評估自我教學能力時，即在特殊脈絡下，教師判斷個人的能力，如技巧、知識、策略、個人特質、個人弱點或不足等。這兩個成分的交互作用將導致對未來教學工作的自我效能感之判斷。」Tschannen-Moran 等人(1998)的整合模式延續 Bandura 的自我效能感理論，著重特殊情境脈絡下教師的效能信念之探討，教師透過對教學任務與脈絡的分析以及自我能力的評估，以判斷自身教師效能感之程度。

3. 試圖解決教師效能感的內涵爭議

誠如前述，有關教師效能感的第二項因素「一般教學效能感」與「結果預期」的概念難有明確區分。Tschannen-Moran 等人（1998）認為教師效能感是教師對於自己在特定脈絡情境下達成特定教學任務之能力的信念，將所謂的「一般效能感」改為「教學工作脈絡分析」，是教師對教學工作脈絡的難易分析，以符合教師效能感是指在特定脈絡情境下的能力評估。且評估教師效能感亦必須考慮「個人教學能力的評估」（評估自我的強項與弱項），即「個人教學效能感」，是教師在特定脈絡情境下自我教學能力的評估，是教師對自己教學工作能否勝任的知覺（Tschannen-Moran et al., 1998；蘇馨容，2005；洪瑞澤，2000）。

其中，「教學任務與脈絡分析」之概念與 Gibson 與 Dembo (1984)所稱的「一般教學效能感」類似，但仍有所不同。洪瑞澤（2000）認為「教學任務與脈絡分析」是教師透過對個體表現某種教學行為所能達成之教育成效，以推論教學工作的難易度。故所謂「教學任務與脈絡分析」是在特定的教學情境脈絡中，教師自身對教學任務的難易度分析。

Tschannen-Moran 等人(1998)認為有關測量個人教學效能感的量表題目，並未將「現在」與「未來」的概念加以釐清，例如：「我有足夠的訓練

可應付所有學習的問題」，此為「現在」的問題；而「若學生不能熟記我已教過的課程，我將有把握在教授下一課時增強他的記憶」，此為「未來」的問題（Tschannen-Moran et al., 1998）。而 Bandura 也認為自我效能感的評量應著重在「可以（can）」，而非「將（will）」（引自洪瑞澤，2000）。「可以」表現現在，「將」則暗示著未來，教師效能感的衡量，應以「現在」的效能知覺為基礎，據以才能預測未來教師可能的效能。所以教師效能感應強調教師對「現在」的感受，而非教師對「未來」的猜測，故而需著重「可以（can）」的問題。「個人教學能力的評估」也延續這樣的觀點，而被定義為教師在特殊的教學情境脈絡下，評估自身的教學技巧、知識、策略或特質的能力，而且是兼顧正面與負面的能力不足之教學信念」（引自洪瑞澤，2000）。

（五）小結

綜合上述，可發現不同學者依據理論基礎不同，對教師效能感的內涵也有不同看法（引自蘇馨容，2005）。依據 Rotter 制控信念理論者，通常將效能感分為「內在」、「外在」效能感二種向度；依循 Bandura 自我效能理論者，通常分為「個人教學效能感」及「一般教學效能感」等，涵蓋了結果預期與效能預期；而 Tschannen-Moran 等人（1998）以整合的觀點，提出教師效能感的整合模式，認為教師效能感應由「個人教學能力的評估」及「教學任務及脈絡分析」加以探討。歸納而言，可發現教師效能感的理論內涵發展，有幾項重要的特性：（1）教師效能感的內涵複雜性過高，且內涵向度難以明確區分；（2）教師效能感的研究內涵趨向多向度發展；（3）教師效能感的理論基礎趨向結合制控理論與自我效能理論；（4）教師效能感的研究範圍開始納入情境因素而發展完整性的循環模式。

基此，教師效能感是教師對其與教育專業的行為能力與認知信念，且依據自我效能理論，教師效能感亦應考量環境脈絡之情境。故而隨著時間演進，教師效能感的概念已然擴張，實應將教學行為、教學環境及教師認知信念等均含括在內。教師效能感的定義可由三項要點加以析論：

1. 教師效能感是內在主觀性的概念：

教師效能感是一種教師對自身專業能力的理解，以及對自身所能達成成果的預期或信念，是一種內在性的主觀認知，故而教師效能感是一種主觀性

的概念。

2.教師效能感是教育專業性的認知信念：

教師效能感主要涉及到教師對教育專業的認知與行為的自我評估，是教師對其專業能力、技巧，以及對學生學習的影響力的程度或範圍的認知，因而與教育專業無關的內涵並非教師效能感所要討論的重點。

3.教師效能感涉及情境脈絡的分析：

教師效能感受到制控信念以及自我效能感理論之影響。而二者均提及環境的阻礙或影響。簡而言之，制控信念理論是一種個體評估自身能力和環境阻力強弱理論；而自我效能信念主要受到個體的認知、行為與環境所影響。是以在分析教師效能感時，實不應忽略環境的影響，而必須將其納入考量。

參、教師效能感之內涵向度

如同前述，教師效能感是一種教師信念，屬於認知層次，是教師對其教學能力及教學情境的知覺，而非對教師教學表現的客觀評估。所以教師效能感其實就是一種理論上的「構念」(construct)，無法直接觀察，而必須以推論的過程才能理解(孫志麟，2003)。

國內學者洪瑞澤(2000)為求對教師效能感有另一種理解的觀點，不以Gibson與Dembo(1984)的理論為基礎來建構教師效能感的構念，而以Tschannen-Moran等人(1998)所提出的教師效能感整合模式為基礎，並依此發展研究工具，其理由有三：(1) Tschannen-Moran等人的整合模式是以教師對「自我」的評量為主，不再詢問教師對其他教師的觀點；(2) Tschannen-Moran等人認為教學「工作與脈絡的分析」以及「自我能力的評估」應將正向的助益以及反向的阻礙均包括於內，以解Gueskey與Passaro(1994)的研究質疑，將正反向評估均羅列，以瞭解正反向評估是否為影響教師效能感的潛在因素；(3)在教師效能感的整合模式中，包含Bandura對自我效能感的循環及訊息來源，讓教師效能感較為有完整的概念。洪瑞澤(2000)以Tschannen-Moran等人(1998)所提出的教師效能感整合模式為基礎，將教師效能感分為「教學工作與脈絡分析」與「自我教學能力的評估」，「教學工作與脈絡的分析」是：「教師在特定的情境脈絡之下，自我對

教學相關工作的難易度分析。」；「自我教學能力評估」是：「教師在特殊脈絡下評估自我現在教學技巧、知識、策略或個人特質的能力。」後經過專家效度修正後，又分為「教師效能感之正向評估」、「工作脈絡之負向評估」與「自我能力之負向評估」等三個層面。

孫志麟（2003）同樣也引入 Tschannen-Moran 等人（1998）的整合觀點作為測量教師效能感的理論基礎，將教師效能感分為六個因素，分別為「環境轉化」、「教學革新」、「班級管理」、「親師溝通」、「教學執行」以及「教學評量」。其中「環境轉化」的解釋力最大，主要在評估教師改變社會環境及學生家庭背景對教學不利影響等能力的信念；「教學革新」是評估教師參與教學改進活動及從事教學變革等能力的信念；「班級管理」則是評估教師處理班級常規及學生秩序等能力的信念；「親師溝通」是評估教師與學生家長互動、溝通教學理念等能力的信念；「教學執行」在評估教師對於運用教學方法、輔助媒體及設計新教材等能力的信念；「學習評量」則在評估教師評量學生學習成就及其解釋評量結果等能力的信念。

另外 Bandura(1997)認為在多樣性的教學任務，以及不同的學科議題上，教師效能感下並非是一成不變的而是多面向的概念，將教師效能感分為七個向度：（1）影響決策的效能感(efficacy to influence decision making)（2）影響學校資源的效能感(efficacy to influence school resources)（3）教學效能(instructional efficacy)（4）紀律的效能(disciplinary efficacy)（5）促進家長參與的效能感(efficacy to enlist parental involvement)（6）促進社區參與的效能感(efficacy to enlist community involvement)（7）創造正向學校氣候的效能感(efficacy to create a positive school climate)。

Tschannen-Moran 與 Hoy（2001）引用了 Coladarci 與 Fink 對不同量表的分析，並以 Tschannen-Moran 等人（1998）的教師自我效能統整模式為基礎，將教師效能感分析為三個因素分別為「運用教學策略的效能感(efficacy for instructional strategies)」、「班級經營的效能感(efficacy for classroom management)」以及「引導學生投入學習的效能感(efficacy for student engagement)」等。

教師效能感的內涵應是多向度的，而本研究為求以最完整的角度來探求教師效能感的內涵，乃融合前述理論之探討與相關研究之論點，而欲以

Tschannen-Moran 等人（1998）的教師自我效能統整模式觀點，作為本研究探討教師效能感的為基礎。在教師效能感的向度方面，Tschannen-Moran 與 Hoy（2001）強調教師效能感的測量需著重教學脈絡的分析，乃符合 Bandura(1997)所強調特殊情境考量之主張，加以經由嚴謹的分析與研究所得之結果具有相當之信效度，故本研究傾向採取 Tschannen-Moran 與 Hoy（2001）的觀點，將教師效能感分為「教學策略效能感」、「班級經營效能感」以及「引導學生效能感」等三個層面。王怡琦（2001）採用質性方式進行實徵資料蒐集與分析，以一位自信具高效能感且任教於完全中學國中部老師為研究參與對象，其研究發現教師效能感呈現出教學能力之效能感、班級經營之效能感、提供多元觀點調和學生價值觀之效能感三方面，此恰好與本研究對教師效能感的內涵向度觀點雷同，亦可作為本研究的重要基礎。

本研究將教師效能感的向度分為「教學策略效能感」、「班級經營效能感」以及「引導學生效能感」等三個層面，茲定義如下：

- 一、**教學策略效能感**：教師在特殊情境脈絡下，對於教學方法、教學技巧、輔助媒體、教材設計、教學評量等教學的能力信念。
- 二、**班級經營效能感**：教師在特定情境脈絡下，對於建立班級常規、維持班級秩序以及塑造學生良好上課習慣等班級經營的能力信念。
- 三、**引導學生效能感**：教師在特殊情境脈絡下，對於提升學生學習動機、建立學生學習信心、促進家庭支持學生學習、引導學生進步與思考，以及提升學生創造力等引導學生投入學習的能力信念。

肆、教師效能感的相關研究結果

有關教師效能感的相關研究成果數量頗多，以下列出幾點過去相關研究之成果加以說明之：

一、教學情境、師生互動關係和教師效能感息息相關

依據文獻探討，可理解教師效能感的探討已逐漸重視教學情境脈絡的影響。郭明德（1990）進行「國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究」也發現教師特質、教室情境、學校情境、社區情境、學生特質等情境知覺變項與教師自我效能有顯著的典型相關。此外，Allinder(1994)具高度效能感的教師較具有教學熱忱，且會進行教學創新、嘗試不同的教學

方法，Allinder推測這可能是因為教師對自身的角色設定或和學生的互動關係不同所導致（引自李欣慧，2006）。王受榮（1994）的研究也支持教師效能感與教學情境有交互的因果關係存在。Ross、Cousins和Gadalla(1996)的研究支持這樣的觀點，亦即教師在不同教學情境下會有不同的效能感判斷（引自李欣慧，2006）。其研究結果顯示，教師對班級教學成功經驗、教學準備程度以及學生投入程度等與教師效能感有顯著相關，但其中只有學生投入程度能預測教師效能感。足見學生的投入程度對教師效能感有相當程度之影響力。

二、教師效能感對於教師專業成長與表現有幫助

沈敏慧（2007）進行「國小教師資訊融入教學之教師自我效能感、學校行政支援與創新接受度相關研究」，發現教師自我效能感與資訊融入教學創新接受度有顯著正相關。林秋榮（年代）探討「特殊教育教師自我效能與教學行為之研究」，發現特殊教育教師自我效能會影響教學行為，兩者具正向直接影響。孫志麟（碩士）的研究發現國民小學教師教學自我效能與學生控制取向呈負相關，教學自我效能愈高者，愈採取人文的管理方式；反之，教學自我效能愈低者，則採取監控的管理方式。此外，國民小學教師教學自我效能與動機信念呈正相關，教學自我效能高者，會使用自主式的問題解決策略；而教學自我效能低者，則使用控制式的問題解決策略。郭明德（1990）的研究發現教師自我效能愈高，其班級經營策略愈優異、班級經營成效愈好。其中中、高自我效能教師比低自我效能教師較熱愛教師工作；大多數低自我效能教師想離開教師這行業。洪瑞淦（2000）的研究發現教師效能感與家長參與班級教育活動具有顯著的相關。簡玉琴（2002）也發現國民小學教師自我效能與教學效能間呈顯著的正相關。鍾佳伶（2006）針對國立高職學校學習型組織、教師自我效能與教師專業成長之關係進行研究，發現學習型組織、教師自我效能與教師專業成長存有顯著正相關，且「個人教學自我效能」對教師專業成長之整體及各層面最具預測力。苑承偉（2004）的研究發現教師的制控信念會影響教師的工作滿意度，其中外控信念對工作滿意度有負向影響；而內控信念對工作滿意度有正向影響

綜而言之，以教師效能感作為探討教師專業表現與發展的變項時，可發

現教師效能感不僅會正向影響教師的教學行為，更與教學創新接受程度、班級經營方式、動機信念、親師交流、教師教學熱忱等方面有正向關係存在，足可見教師效能感在教師專業表現與發展上的重要程度。

三、與促進教師效能感有關的因素

由於教師效能感的相關研究甚多，探討與其相關的因素更無法細數。王受榮（1994）的研究認為教師效能感影響因素應從整體教學生態環境，依屬性變項及知覺變項兩個層面，分別就**教師個人因素**、**教室情境因素**、**學校情境因素**及**社會情境因素**四方面加以探究，並作綜合性分析。為求系統性的統整相關研究結果，以下參考王受榮（1994）的觀點，將以「教師個人相關因素」、「教室情境相關因素」、「學校組織相關因素」等項目，將相關研究成果加以分析探討之：

（一）教師個人相關因素

教師效能感的相關研究中，涉及教師個人屬性的相關因素，包含參與教學行動研究、教師專業知能教師情緒智慧、教師信任知覺以及教師專業承諾、態度等因素，以下分析之。

王淑珍（2005）的「國小教師教學行動研究及其對教師效能感影響之研究」主要採不等組前後測準實驗設計、半結構式訪談等方式進行探究，發現**參與教學行動研究可以提升國小教師之個人教學效能感**。陳貴財（2005）的研究發現教師信任知覺與教師自我效能呈正的相關，並具預測能力。陳勝福（2005）的研究發現台北市國民小學教師專業承諾與教師效能感呈現正相關，即教師專業承諾程度高的教師在教師效能感的表現亦高。在探討教師專業承諾各變項中，對教師效能感的預測情形，以專業素養預測力最佳。另外，陳美娟（2005）發現教師認同**教師評鑑會提昇教師自我效能**。且鄭文實（2006）的研究發現國小教師的專業評鑑意願與教師自我效能感呈顯著正相關，亦即教師自我效能感愈高，教師的專業評鑑意願也愈高。

李幸（2001）也發現國中教師知覺到學習型組織、教師自我效能與學校效能彼此間皆有顯著的正相關。朱陳翰思（2002）的研究發現國小教師自我效能感與專業知能的確存在中度的正向關係，表示**國小教師的專業知能越高**

其自我效能感亦越高。足可見教師職前訓練與專業發展的重要性。李欣慧（2006）「教師情緒智慧、教師權能與教師效能感之相關研究—以桃園縣公立國民小學教師為例」的研究指出「任教年資」、「情緒的注意和辨識」、「情緒的調整」與「教師效能感」有顯著相關。足見教師的情緒智慧，也是影響教師效能感的重要因素來源。其中有關教師情緒智慧的觀點，與王怡琦（2001）的研究成果相同。

（二）教室情境相關因素

教師效能感的相關研究與教室情境相關者，主要即為教師效能感會受到家長的參與以及師生溝通之影響。王怡琦（2001）教師效能感來源有三：（1）學校行政及同事支持；（2）良好的自我情緒管理；與（3）積極於專業上的成長。此外，王怡琦（2001）認為教師效能感是變動的概念，會受到家長介入以及師生訊息傳遞程度影響。因其發現當家長負向介入導致教師效能感低落、家長正向介入時教師表現出高程度之教師效能感，且師生訊息傳遞不良導致教師效能感降低。蘇馨容（年代）針對幼稚園組織學習、教師效能感與家長參與的關係進行探討，也發現「家長參與」與「組織學習」、「教師效能感」成顯著正相關。

（三）學校組織相關因素

所謂與學校組織相關之因素，在此界定為發生在學校組織中的行為，例如領導、組織承諾、組織氣氛、教師增權賦能、全面品質管理以及組織學習等相關組織行為。

林漢政（2003）研究雲嘉南地區五縣市國民小學教師所知覺校長轉型領導行為與教師效能感的關係，發現二者具有顯著的正相關。且小學教師所知覺校長轉型領導行為、教師個人背景變項、與學校環境變項對教師效能感的迴歸預測，以校長的「智性刺激領導行為」最具有預測力。陳佳燕（2005）的研究發現校長教學領導與教師自我效能感呈正相關，且校長教學領導對教師自我效能感有預測力，其中以「營造支持性教學環境」最具預測力。

李慧碧（年代）發現不同學校規模的教師，在內控性教師效能上有顯著差異，小型與中型學校的內控性教師效能，比大型學校的教師高；但就抗衡

性教師效能而言，不同學校位置或規模的教師在抗衡性教師效能上則未達顯著差異。此外，李慧碧（1998）教師知覺到的學校組織氣氛開放程度與內控性教師效能有顯著正相關，但是教師知覺到的學校組織氣氛開放程度與抗衡性教師效能相關不顯著。而就教師效能感的預測因素方面，學校位置，規模與學校組織氣氛開放程度對內控性教師效能具有顯著的預測力，其中又以學校組織氣氛開放程度對內控性教師效能的預測較高；而對抗衡性教師效能而言，學校情境因素中，只有學校位置有顯著的預測能力。

簡佳珍（2003）發現桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感呈現正相關。而洪嘉鴻（2003）探討國民小學教師增權與教師自我效能關係，發現國民小學教師增權與教師自我效能之間有正相關，且教師增權向度可以有效預測教師自我效能，其中以「專業地位及影響力」最具預測力。蔡東呈（2004）探討全面品質管理與教師自我效能之關係，發現全面品質管理與教師自我效能之間，呈現高度之正相關。其中，以「組織領導與承諾」對教師自我效能最具預測力。劉玉珍（2005）的研究發現學校的組織學習情況愈好，則教師效能感的情況也愈佳；學校教師的教師效能感情況愈好，則組織學習的情況也愈佳，蘇馨容（2005）也有類似的成果。李欣慧（2006）的研究指出「專業成長與決策參與」、「專業地位與自主權」、「專業對話」與「教師效能感」有顯著相關。足見教師增權賦能程度，也是影響教師效能感的重要因素來源。

四、教師背景變項、學校背景變項對教師效能感的差異探討

表2-3-2整理歸納相關研究在教師背景變項與學校背景變項上對教師效能感的差異探討。

歸納表 2-3-2 之各學者的相關研究，可發現不同背景變項對教師效能感可能會有不同的感受。歸納相關研究大多發現，在教師背景變項上，不同的「性別」、「年齡」、「學歷」、「服務年資」與「現任職務」等在教師效能感的感受有差異；而在學校背景變項上，不同的「學校規模」、「學校位置」、「學校歷史」對教師效能感的感受有差異。惟在背景變項的差異上各學者所得研究成果不盡相同，故本研究便將以前述背景變項進行探討，以瞭解不同背景變項的教師是否在教師效能感的感受上有差異。

表2-3-2 教師效能感在背景變項之差異彙總表

學者	教師背景變項										學校背景變項				
	性別	年齡	婚姻狀況	學歷	服務年資	任教階段	任教領域	參與校外進修	專業訓練	教師職務	學校位置	學校規模	班級規模	校長領導風格	學校歷史
孫志麟(1992)		v	v		v	v					v				
洪瑞烽(2000)			v		v	v			v		v	v			
李幸(2001)	v	v		v	v					v					
朱陳翰思 (2002)	v			v	v			v		v			v	v	v
李清華(2002)					v					v					
林漢政(2003)		v			v					v	v	v			
洪嘉鴻(2003)	v	v			v					v					
蔡東呈(2004)	v	v			v		v					v			
陳佳燕(2005)	v				v					v					
陳美娟(2005)		v		v	v										
吳煥烘(2005)	v	v									v	v	v		
蘇馨容(2005)					v										
劉玉珍(2005)				v						v	v				
李欣慧(2006)					v										
陳貴財(2005)	v									v		v	v		
陳勝福(2005)		v			v										
總和	7	8	2	4	13	2	1	1	1	8	5	5	3	1	1

資料來源：研究者自行整理

第四節 學校組織健康、組織學習與教師效能感之相關研究

本研究旨在探究國民小學學校組織健康、組織學習以及教師效能感等之關係。經過文獻蒐集與分析，雖並未發現直接探討三者關係之相關研究或文獻，但仍有部分研究發現變項兩兩之間的關係存在。以下分別就學校組織健康與組織學習之關係、學校組織健康與教師效能感之關係，以及組織學習與教師效能感之關係等進行探討。

壹、學校組織健康與組織學習之關係

有關於學校組織氣候與學校組織學習的關係，B. M. Jimenez(2004)的論文是少數直接探討二者關係的研究，其以紐約市的公立國中作為研究對象，並探討組織氣候能否預測學校組織的學習能力。Jimenez(2004)在探討組織氣候與組織學習的理論與文獻後，發現二者在理論的起源上，**Talcott Parsons的理論同時影響組織健康氣候與組織學習概念的發展**(Hoy & Feldman, 1987; Argyris & Schon, 1978)。此外，觀察相關的文獻可以發現組織氣候與組織學習二者均提及組織的文化或氣候、均提到同儕領導、團隊概念、專業意識、績效以及參與式決策等，而且組織氣候與組織學習均強調組織必須健康、開放，且具有高倡導高關懷的領導，才能進一步提升組織的目標。由此組織氣候與組織學習勢必有相當的關係存在。而組織為了因應外在環境變遷或組織理論的發展（如混沌理論等），組織在結構與氣候上勢必有所改變，在邏輯上，組織若必須改變，則組織也勢必要發展學習新事物的能力，因此組織氣候會影響組織學習，似也是一個邏輯性的結果。

Jimenez(2004)將學校組織氣候分為四個向度：「同儕領導 (collegial leadership)」：意指校長的行為是支持性的、平等的，而非避免命令是或約束性質的行為。「學術壓力 (academic press)」：是綜合教師-學生之間的行為以及教師-校長之間的行為，包括強調學業成就、資源支持與校長的影響力。學校若具有高度的學術壓力，代表教師會為學生設定高但合理的目標，讓學生可以有適當的挑戰。而校長對上級主管有相當的影響力，故可以提供充足的資源給教師。「教師專業主義 (teacher professionalism)」：是教師之間情感與態度的各種反應。例如教師對學生承諾、教師同儕對彼此能力的相互尊重，且同儕間能表現出溫暖與友善，且對教學工作有相當的投入。「環境壓

力 (environmental press)」：表示來自家長與社區的壓力，可以改變學校政策，並影響學校的功能性。Jimenez(2004)也依照 Watkins 與 Marsick (1997) 所發展的 DLOQ 量表(dimensions of the learning organization questionnaire)，將組織學習分為三個層次的學習，分別是個體層面 (individual level)、團體層面 (group level) 與組織層面 (organizational level)。

Jimenez(2004)的研究結果發現學校組織氣候對學校的組織學習有相當的影響。組織氣候的同儕領導、教師專業、學業壓力與環境壓力等向度，對組織學習有整體性的正向影響，其中以同儕領导向度對團體層次的組織學習向度有顯著的影響力。

國內針對學校組織氣候與組織學習之關係進行研究的論文約有兩篇，但其中學校組織氣候仍以「開放-封閉」的描述方式為主，仍未發現以學校組織健康為描述方式的研究論文。目前國內以組織健康為概念探討學校組織氣候的研究論文僅有一篇，但其主要在探討國民小學校組織健康與組織動態能耐以及學校創新經營之關係。

學校組織健康也是組織氣候的描述方式之一。在國內探討組織學習與組織氣候關係的研究論文中，僅有蔡志隆 (2004) 研究雲林縣的國民小學，發現學校組織學習與組織氣候有正向關係存在，其中校長的支持行為、教師的同僚行為、教師開放度等，與組織學習各層面及總體層面的相關屬中度正相關。教師的親和行為除了與資訊蒐集與管理為低度正相關外，其他均屬中度正相關。校長監督行為、校長開放度與教師參與組織學習各層面及總體層面屬低度正相關。教師的疏離行為與組織學習各層面及總體層面的相關屬低度負相關。校長干擾行為與教師參與組織學習各層面及總體層面無相關性存在；另外，開放型的學校在排除組織學習障礙的能力明顯優於投入型的學校。

組織學習的概念發展多年，直到 1990 年由 Peter Senge 集其大成，而發表「學習型組織」的概念，進一步將組織學習納入組織結構與文化的層面加以探究，也使學習型組織成為當代組織與管理理論中的顯學。在國內教育領域中，探討學習型組織與組織氣候的研究論文有兩篇，許顏輝 (2005) 發現國民中學學習型組織與學校組織氣氛間彼此有顯著相關，而整體學習型組織與整體學校組織氣氛間呈現低度正相關。此外，整體學習型組織與整體學校效能間呈現高度正相關。而國民中學組織氣氛與學校效能關係密切，整體學

校組織氣氛與學校效能之「教師教學效能」、「學生成就表現」等層面間呈現低度正相關，與整體學校效能及其他個層面間則未達顯著相關。國民中學學習型組織與學校組織氣氛對整體學校效能有顯著聯合預測力。綜而言之，學習型組織發展越好，學校組織氣候之校長與教師行為越開放，則會有較高的學校效能。故學習型組織、學校組織氣氛與學校效能彼此間有顯著相關。此外，謝鳴鳳（2001）針對桃竹苗四縣市國民小學進行研究，發現學習型組織與學校組織氣氛關係密切，即學習型組織之整體與學校組織氣氛各層面有顯著的正相關，故學習型組織愈好，學校氣氛愈積極、正向，且學習型組織之整體與學校組織氣氛整體及各層面之間，呈現高度的正相關，其中自我超越、改善心智模式及團隊學習，與學校組織氣氛整體及各層面之間，均呈現中度的正相關。此外，建立共同願景與整體學校組織氣氛和參與決策、革新兩個層面之間，呈現高度的正相關；與學校組織氣氛的學校承諾、同僚凝聚力、專業投入各層面之間，均呈中度的正相關；而系統思考與整體學校組織氣氛和學校承諾、參與決策、革新各層面之間，呈高度的正相關；與學校組織氣氛的同僚凝聚力、專業投入兩個層面之間，均呈中度的正相關，且達顯著水準。

江滿堂（2003）進行「國民小學校長領導策略與學校氣氛對教師知識分享意願影響之研究」，發現教師知識分享意願因學校氣氛的不同而有顯著的差異，在開放型氣氛上，高分組優於中分組及低分組，中分組優於低分組；在封閉型氣氛上，則反之。知識分享為組織學習中相當重要的一項內涵，而組織氣候越開放，則教師知識分享的意願越高，如此是否暗示學校組織氣候對學校組織學習有正向的影響，此種現象值得深入探討之。

綜合上述，組織學習或學習型組織，與學校組織氣候具有正向關係，其中學校的組織氣候乃是影響學校組織學習的重要因素。且學習型組織以及學校組織氣候，均與學校效能有正向關係存在，許顏輝發現學習型組織與學校組織氣氛對整體學校效能有顯著聯合預測力，且組織氣氛更與教師教學效能有相關存在。

貳、學校組織健康與教師效能感之關係

Moore 與 Esselman（1994）探討影響教師效能的情境因素—學業成就與

氣氛，研究歷時三年（1991-1993），研究結果發現情境因素，包括正向學校氣氛，有效教學障礙的去除及以班級為主的決策都會影響到教師效能感。學生學業成績長期低落的學校，傾向於出現對學校氣氛印象差的教師，因而導致教學有效性的低落。Taylor 與 Tashakkori（1995）的研究發現教師效能感最好的預測因素是學校氣氛的因素，包括行政人員間溝通、無教學的阻礙（引自李慧碧，1998）。

由上述兩項研究可理解學校組織氣候與教師效能感有相當之關係存在，學校氣氛更是預測教師效能感最有效的因素。Hoy 和 Woolfolk（1993）是第一個以組織健康為名，而將之與教師效能感一起進行研究的學者，以 New Jersey 的 37 所小學中隨機選取 179 位教師為樣本，研究學校組織健康與教師效能感之關係，結果發現健康的學校氣候，如強調學術成就、校長對上級有相當之影響力以及願意提供教師教學資源之支持等，能夠促進教師效能感的發展，使教師相信其對學生學習會有正向的影響。研究結果顯示一般教師效能感與個人教師效能感乃相互獨立的概念，其中機構的主體性與教師士氣能夠預測一般教師效能感。

較之於 Hoy 和 Woolfolk 的成果，李慧碧（1998）亦發現教師知覺到的學校組織氣氛開放程度與內控性教師效能有顯著正相關。但教師知覺到的學校組織氣氛開放程度與抗衡性教師效能的相關不顯著。李慧碧更進一步解釋，細看學校組織氣氛開放程度的分層面，包括校長支持行為、指示行為、教師投入行為與挫折行為，由此可知，若學校校長支持行為多而指示行為少、教師投入行為多而挫折行為少，則教師對其內控性教師效能的知覺自然較高。而學校組織氣氛開放程度與抗衡性教師效能的關係未達顯著，顯示抗衡性教師效能不會因為學校組織氣氛開放程度的不同而有所差異。此外，學校位置、規模與學校組織氣氛開放程度對內控性教師效能具有預測作用，其中又以學校組織氣氛開放程度對內控性教師效能的預測能力較高。

苑承偉（2004）進行「國小教師的制控信念、學校組織氣氛與工作滿意度—以台東縣國小教師為例」之研究，其制控信念包括外控信念與內控信念；學校組織氣氛包括校長低關懷領導、嚴格領導及無效能領導，除了嚴格領導外，其餘對於工作滿意度都有顯著的影響力。其中外控信念、校長低關懷領導、無效能領導及學校教師間的緊張關係，對工作滿意度有負向影響；

而內控信念與學校教師間的社會支持，對工作滿意度有正向影響；其中以學校教師間緊張關係及教師間社會支持的影響力最大，而這二個變項可以視為學校教師間人際關係。此研究雖然揭示了教師效能感（制控信念）與學校組織氣候對教師工作滿意度有所影響，卻未深入探討教師制控信念與學校組織氣候二者之關係如何。

綜合上述，學校組織氣候不僅與教師效能感有正向關係，更可預測教師效能感。質言之，學校組織氣候越開放，則教師效能感越高。即使以「健康-不健康」的向度來探討組織氣候與教師效能感的關係，及其果仍大同小異。

參、組織學習與教師效能感之關係

有關組織學習與教師效能感關係探討之相關研究數量並不多，國內部份以組織學習為主題探討與教師效能感關係的研究論文僅有3篇，其中楊瑞麟（2006）主要聚焦於教師教學效能上。而以學習型組織為主要變項探討與教師效能感關係的研究，國內也僅有李幸（2001）一篇，中國大陸也只發現郭本禹、姜飛月（2006）有相關的研究成果。

Moore 與 Esselman（1992）的研究發現教師增權賦能和學校組織內有效學習及教師合作舒暢的氣氛與教師效能之間有高度相關性（引自郭本禹、姜飛月，2006）。國內部分，劉玉珍（2005）的研究發現，學校的組織學習情況愈好，則教師效能感的情況也愈佳；學校教師的教師效能感情況愈好，則組織學習的情況也愈佳。其中國民中學的「資訊蒐集」、「系統思考」、「團隊學習」、「創新改變」情形愈佳，則「個人教學效能感」、「一般教學效能感」情形亦愈好。反之，「個人教學效能感」、「一般教學效能感」情形愈好，則「資訊蒐集」、「系統思考」、「團隊學習」、「創新改變」情形亦愈佳。亦即學校組織學習與教師效能感有正相關存在。

廖秋萍（2001）研究促進自我效能之組織學習因素，結果發現組織中團隊學習氣候、知識管理效率、溝通網絡、資訊技術應用、個人學習傾向、領導者促進學習特質、開放的學習氣候、學習資源等，對員工自我效能知覺具顯著正向影響。且個人學習傾向、領導者促進學習特質、團隊學習氣候及組織溝通網絡能有效預測員工自我效能知覺。可見組織學習的重要層面對於自我效能有一定之影響力。

蘇馨容（2005）針對幼稚園進行研究，發現幼稚園組織學習與教師效能

感有顯著相關，其中組織學習與教師效能感的「有效教學」、「克服外在環境及學生因素」、「專業知能」等達顯著相關，其中與「有效教學」相關度最高；而教師效能感整體與組織學習各層面均達顯著相關，其中與組織學習的「資訊分享」相關度最高。楊瑞麟（2006）的研究發現，就國小教師整體的組織學習與整體的教師教學效能有正相關存在，而就個別層面而言，組織學習的各分層面與教學效能的分層面中，除「集體單循環回饋學習」與「個體雙循環回饋學習」與教學效能之「系統呈現教材」、「多元教學策略」無相關以外，其餘均為正相關的關係。

除此之外，李幸（2001）的研究也發現國民中學整體學習型組織、整體教師自我效能與整體學校效能間具有密切關係。其中整體學習型組織與整體教師自我效能間均呈現高度相關。即學校形塑學習型組織且運作狀況良好時，教師自我效能也高；而教師自我效能愈高時，則學校的學習型組織運作也愈佳。

郭本禹、姜飛月（2006）針對中國大陸江蘇、安徽以及上海等三地的27所小學進行研究，結果發現學校學習型組織與小學教師效能感具顯著正相關，且學校學習型組織對小學教師效能感具有預測性，其中鼓勵合作與團隊學習、提供學習的策略型領導、創造獲取和共同學習的體制等三向度，對總體教師效能感、集體教師效能感均有顯著預測作用；而鼓勵合作與團隊學習、提供學習的策略型領導二向度對小學教師個體效能感有顯著的預測作用。

歸納而言，學校組織學習或學習型組織與教師效能感相關之研究雖然不多，但均能顯示組織學習與教師效能感之間，具有相當之關係。而組織學習乃是學習型組織的內涵層面之一，也是學習型組織理論的主要論點，而在組織學習與教師效能感之相關研究中，均發現二者具正向關係。如此亦間接暗示了學校學習型組織與教師效能感之間的關係。故有關組織學習或學習型組織與教師效能感之關係，仍值得進一步加以探究。

肆、學校組織學習、學校組織健康與教師效能感之關係

本節主要探討學校組織學習、學校組織健康以及教師效能感之關係。經文獻與相關研究之探討，可發現三變項之間乃具有相當之關係。其中組織學

習以及學校組織氣候，均為影響教師效能感的重要因素。學校組織學習或學習型組織之發展越良好，則教師效能感越高；學校組織氣候越開放、越健康，則教師效能感亦愈高。此外，學校組織學習或學習型組織以及學校組織氣候亦有正向關係存在，亦即組織學習或學習型組織發展愈好，學校氣氛愈積極、正向，且組織學習或學習型組織以及學校組織氣候對學校效能有顯著的預測力，其中學校組織氣候更與教師教學效能有顯著相關。

由此可發現組織學習、學校組織氣氛以及教師效能感之間，必存在某種關係，在影響教師效能感上，組織學習與學校組織氣候是獨立，各自影響教師效能感，抑或先相互影響，再共同影響教師效能感。這個問題值得進一步加以探究，也是本研究的中心課題之一。

綜合上述，可發現組織學習與組織健康氣候，乃是教師效能感的重要預測因素，而組織學習與組織健康氣候二者之間也具有正向關係。根據上述影響組織氣候相關研究的討論，Jimenez(2004)發現學校組織氣候的同儕領導、教師專業、學業壓力與環境壓力等向度，對組織學習有整體性的正向影響，其中以同儕領導向度對團體層次的組織學習向度有顯著的影響力。此外江滿堂(2004)的研究發現組織開放氣候會影響教師知識分享意願的表現。而教師知識分享的意願與表現，也是本研究定義組織學習的重要內涵之一。故如此是否暗示學校組織氣候對於學校組織學習有正向的影響力，本研究亦將探討此一問題。

有關三者之間的關係探討，蔡立旭(2000)以台灣中部地區的民營企業為研究對象，結果發現組織氣候對組織學習有顯著正向關係；組織氣候以及組織學習，對自我效能有正向關係存在；此外，透過路徑分析，研究指出組織氣候有助於組織學習的養成，而組織學習則有助於成員的自我效能。這樣的研究成果恰好與上述問題相符合。綜合上述，組織學習與組織氣候，在組織成員效能感上有差異存在，至於組織氣候與組織學習的關係，由於尚未有明顯的研究成果，故本研究亦將加以探究之。

