

第二章 文獻探討

本章目的在探討有關學習型組織和校園組織氣氛的意義和理論基礎，並分析國內外對於此二者的有關研究。本章分六節，各節之內容如下：

- 第一節 學習型組織理論的起源與發展
- 第二節 學習型組織理論的意義與內涵
- 第三節 學習型組織的相關研究
- 第四節 校園組織氣氛的意義與理論基礎
- 第五節 校園組織氣氛的的相關研究
- 第六節 學習型組織與校園組織氣氛關係之研究

第一節 學習型組織理論的起源與發展

壹、學習型組織理論的背景淵源

學習型組織的理念源起，最早可追溯到1920年代的研究文獻，但受到全球關注卻和近年的產業界發展有關。在後工業社會中，資訊和知識帶來的革命增加了全球競爭的速度，促使「學習」從1980年代後期，開始成為許多公司長保競爭優勢的生存之道。也就是說，學習的速度越快愈能適應變遷，越能掌握市場新趨勢，越有創新的能力，當然也就愈有機會在國際性的市場佔有一席之地(何桂禎，民90)。

一、全球經濟競爭：

「大趨勢」一書的作者J. Nalsbitt 指出：我們正從孤立而自足的國家經濟體，逐漸變成互相依存的「全球」經濟體(詹宏志譯，民75)。由於許多企業展開國際的製造及行銷，這些跨國

企業競相提供更多的產品與服務，使今日的經濟走向全球化競爭。這種競爭環境不但對全球經濟帶來重大影響，也形成企業巨大的壓力。在全球化之下，越來越多廣及全球的顧客出現，消費者在品質、型態、式樣、服務上，不斷要求新標準，企業組織為求生存發展，必須改變以求因應，促使組織朝向學習型組織發展(黃富順，民88)。企業組織及個人需具備的能力包括促成組織變革、創造學習的環境、追求卓越、眼光久遠、全球化共識，領導並積極與多文化的工作團隊等(洪瑞璘譯，民85)。

二、知識時代的來臨：

隨著科技的日趨發達，很多工作被機器所取代，但相對的更多工作需要高的教育及技巧，世界已進入了知識的世紀。知識將超越資金、土地、勞力，成為未來社會最重要的資源(Drucker，1994)。新的經濟是一種知識的經濟(knowledge economy)。企業越來越依賴知識，包括追求專利、管理技巧、科技及供需資訊等均需要新的知識(黃富順，民88)。個人或組織需要不斷的吸收新知，組織如何透過系統化的學習獲取、運用、發展知識，已成為其核心問題。而學習型組織的發展，可使個人與組織不斷獲取新知。

三、組織與管理典範的變遷：

隨著組織變遷的趨勢，傳統的組織與管理理論觀點存在嚴重的侷限，舊有的信念與心智模式將無法幫助管理者(Stacey，1992)。越來越多的企業發現，知識、資訊和創意是企業重要的資源，而產生了組織的新觀點，造成企業重組，組織更具彈性，甚至在大小、型態和運作上改變。而在全球經濟化中，透過提供高品質的產品和服務來迎合顧客需求的全面品質管理

運動，也帶動組織學習的必要(黃富順，民88)。在新的組織與管理典範下，對組織的發展另有一項特色：強調擴展對於學習的工具觀，整合個人成長與有關工作的發展，將組織視為學習系統，致力於個人學習與團體學習，關切批判思考、問題設定與解決，將組織發展成適合學習的環境(Watkins & Marsick，1993)。

貳、學習型組織理論的發展

學習型組織的概念並非無中生有或革命、激進，而是漸進與演化而來，茲參考楊國德(民88)之觀點，以下分為概念萌發、理論整合充實、理論應用三個時期來說明：

一、概念萌發期：1930年~1960年代

以Dewey、Lewin、Forrester等人的思想為起點種下經驗學習、創性張力與系統動力學的種子。

(一) 經驗學習

其發展淵源從古希臘的經驗概念至英國的經驗主義，到1938年Dewey 出版「經驗與教育」所提出的觀點，成為學習型組織概念的理論基礎。Dewey 認為，傳統教育與進步主義教育雖提供經驗給學生，但這些教育活動的經驗品質有待商榷，使教育的成效有限。因此他為教育經驗提出繼續性(contunity)和互動性(interaction)兩項基本原則；要把各種經驗融入傳統教育型態中，並提出經驗學習的方法。對於經驗學習的過程，後來的人更加以推展開來，例如Kolb(1984)在「經驗學習」一書中，提出四種階段的週期模式加以描述，每一階段都需要學習者不同的能力，如圖2-1-1。

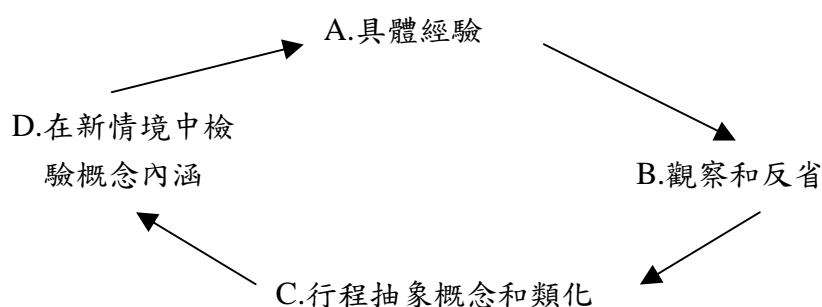


圖 2-1-1 經驗學習模式

資料來源：Kolb, D. A.(1984)

經驗學習的研究，分為機構的和個人的兩個途徑進行；機構的途徑如做中學教育或訓練(各種培訓、工業、農業訓練方案)，個人的途徑如教室中的經驗學習、(角色扮演遊戲和模擬、社會心理劇)。這種經驗學習的探討對學習型組織很有幫助(楊國德，民88)。

(二) 創造性張力

二十世紀以來，許多學者投入團體動力發展和社會環境變項的研究；1946年，社會科學家Lewin 在麻省理工學院(Massachusetts Institute of Technology)成立團體動力研究中心，Lewin認為團體就如同一個心理場地，此一心理場地由一些力量或變項組成，影響團體成員行為的重要變項。Lewin的團體動力學理論及國家訓練實驗室，成為組織發展學派重要的基礎，而組織發展學派又對組織學習與學習型組織產生深遠的影響。Lewin 並提出「創造性張力」的理念，用以說明個人所提願景與現實情況之間的差距(楊國德，民88)。Lewin另提出行動研究(action research)的策略，強調經由行動研究以影響社會變遷。爾後，Senge所提出的組織變革策

略，受行動研究影響極大；Senge建議組織變革應從案主本身做起，根據實際的需要設計變革的計畫，試著去做，並在實踐的過程中，隨時透過事實回饋來檢討得失、修正計畫構想，如此可以對問題具有更深一層的了解，也能使後續的行動更為可行(盧偉斯，民85)。

(三) 系統動力學

學習型組織理論的形成與麻省理工學院教授Forrester有很深的關係。Forrester原先是研究自動控制，在40年代發明動態存取記憶體，使電腦步入高速時代。之後，他領導一個非常龐大的高科技研究機構，發現人類最複雜的問題是管理，轉而投入麻省理工學院的史隆管理學院，研究管理的課題，進而創造了「系統動力學」(system dynamic)。系統動力學是一種增加個人和組織學習的有力工具；對瞭解人類動態性複雜系統，提供了全面性的研究方法，以瞭解整體動態運作的基本機制，尋求以簡馭繁的智慧(鍾燕宜，民85a)。1950及60年代是Forrester的系統動力學時代，而Forrester的學生Senge，繼續以系統動力學為基礎來研究如何建立一種理想的組織。

二、理論整合充實期

1960年至1990年間Argyris和Schon受Dewey和Liwin的影響，共同合作探討「行動科學」(Action Science)，帶領學習型組織的發展。1970年至1985年間，Argyris & Schon共同發展出行動理論，來說明個體或組織行動與學習過程。他們認為人類具有意圖、深思熟慮的行為都是基於某種認知的基礎「行動理論」，至於學習的結果就是行動理論的持續修正(盧偉斯，民85)。

組織學習是一個組織透過適應和革新的學習，以持續改變自己行動的過程。Argyris & Schon可說是討論組織學習的先驅，學習型組織理論可以追溯到他們所提的雙循環學習與單循環學習等概念，及個人學習與組織變遷的討論(Woolis, 1994)。

Argyris & Schon(1978)提出組織學習的三個層次：第一層「單循環學習」(Single-loop learning)，組織內部的適應過程。第二層「雙循環學習」(Double-loop learning)，組織對外在環境的適應。第三層「再學習」(deutero learning)，具有自我轉換的能力；當組織成員從過去學習的經驗中得到失敗的教訓後，便會尋找正確的學習方式。單循環學習與雙循環學習之差異如圖2-1-2：

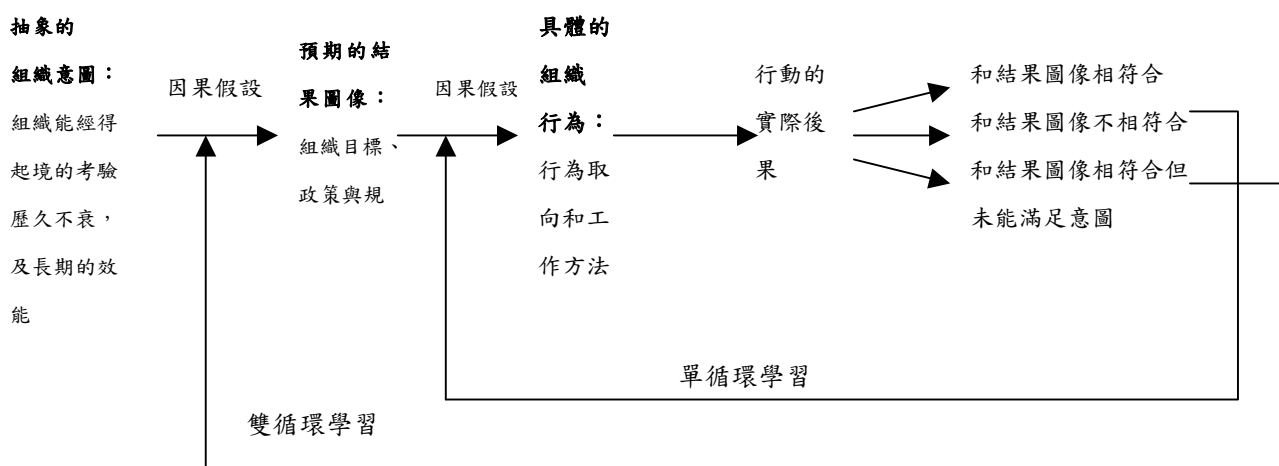


圖 2-1-2 單循環學習與雙循環學習之差異

資料來源：盧偉斯(民 85)

1972年，學者Meadows等人運用Forrester的系統動力學，探究羅馬俱樂部(Club of Rome)有關世界的問題，引起經濟學者熱烈反應(楊國德，民88)。1975年，「管理變遷」的顧問大師Forrester的學生Senge，和「創造過程」研究者Fritz 共同規劃「領導與超越」研習營，之後即成立「創新顧問公司」(Innovation Associates)，運用系統動力學於企業上，強調結合系統思考、自我知覺技術及組織變

革的取向。在80年代中期，創新顧問公司開發了一套可複製的系統原型圖，讓企業界用做討論的起始點，再深入探討企業普遍存在的因果模型。同一時期，Senge匯集了一群傑出的企業家共組學習型團隊，定期在美國麻省理工學院聚會，融合了幾項出色的理論、方法與工具，而發展出學習型組織的藍圖。這個小組體認到，不管是個人或整體組織，唯有不斷開發能力，才能使企業或組織達到所要獲得的成效(郭進隆譯，民83)。1989年量子物理學家Bohm提出「對話」是建立團隊能力過程的概念。Bohm在群體「深度匯談」方面研究卓著；他利用量子物理學的引喻，指出深度匯談的字義，是要在人們之間自由流動，就像在兩岸之間流盪的水流，目的在超越個人見解，可以獲得獨自無法達到的見解(楊國德，民88)。1990年，Senge出版「第五項修練」，書中運用很多的理論文獻：包括系統思考(以Forrester的系統動力學為基礎)、自我超越(基於創造性張力的概念)、心智模式(運用Argyris的觀點)、共同願景(運用創新顧問公司有關組織變革的傳承)、團隊學習(引用對話和Bohm的概念)。Senge和麻省理工學院的同事，致力於將系統動力學與組織學習、創造原理、認知科學、群體對話與模擬演練遊戲融合，發展出一種理想組織，在其中人們得以由工作中活出生命的意義，實現共同願望的學習型組織(楊國德，民88)。

三、理論應用期

自1990年起，學習型組織的概念進入擴展時期。1991年，Senge等人為了進一步深入試驗與研究學習型組織的概念，脫離傳統學術與顧問的途徑，於麻省理工學院設立組織學習中心(Center for Organizational Learning)，以Senge為主席，成員包括Argyris、Schon、Kim等人(楊國德，民88)。1992年，在美國

紐漢布夏州的布立頓伍茲召開研討會，全世界各地有三百多人參加，可見學習型組織正蓬勃發展中(楊國德，民88)。1994年，Senge 與學習中心的一群顧問合作完成「第五項修練實踐篇」，書中清楚描述如何實踐學習型組織的修練與原則；讓五項修練不再只是理論，而是整個實務社群所能獲得的經驗與反應。1995年，組織學習中心進行兩年的轉型過程，在威士卡創辦總裁Hock的協助下，改組為組織學習學會（Society for Organizational Learning）的國際性組織，Senge 被選為首任主席，經常舉辦一系列專題研討會及研習班。截至1999年1月，美國醫學會、克萊斯勒、聯邦快遞、福特汽車、惠普、IBM 電腦、英特爾、殼牌石油、世界銀行等二十多家知名大企業或團體均紛紛加入組織學習學會，希望自己的組織能成為「學習型組織」，並致力於建立有關機構變革的知識，以完整的團隊建立學習能力，開發新的組織學習基礎架構(楊國德，民89)。

由上述之學習型組織理論的發展可知，學習型組織由原來的初始概念，吸收了很多不同來源的相關概念，逐漸成為具體理論架構，在麻省理工學院擴展開來，未來的發展也將是更為寬廣。這其中，Senge可說是承先啟後，算是學習型組織研究團隊的代表，學習型組織理論的關鍵所在。

第二節 學習型組織理論的意義與內涵

壹、學習型組織的意義

美國哈佛大學佛睿斯特教授在 1965 年「企業的新設計」一文中運用系統動力學的原理構想出了學習型組織的一些基本特徵：組織結構扁平化、組織資訊化、組織更具開放型、組織不斷學習、不斷調整組織內部的結構關係等。

學習型組織的塑造，即是一個組織能洞察其周遭環境的變化與危機，加以正確分析，進而運用有效的方法，進行組織內外部的調整、提昇與再造，以應變於機先，並持續超越自我、朝向組織願景昂首邁進的過程。簡而言之，「學習」涵蓋了組織在追求永續經營過程中的一切調適與成長作為，而且在這個過程中，學習與改變的主體是「組織」，而組織的所有部門及成員乃係依循組織的學習目標而共同學習，以達成組織成長的團隊任務。

成功的組織學習，需要具備旺盛的團隊學習動機、明確的目的，以及正確與有計畫的方法，才能以有限的時間、人力，學所當學、學以致用，在工作績效的提昇上，發揮最佳的效果。組織學習源自於「洞燭先機」，因此組織本身，包括幹部與成員，對外界的變化或危機須培養敏銳的偵測力與判斷力。又由於學習型組織的塑造並不僅是更多學習活動的安排而以，往往還涉及組織結構、任務分派、財務配置、人力資源規劃、流程、決策模式乃至組織文化等深度改變，而且學習的主體既然是「組織」而不僅是個人，因此在組織學習的起始階段，應儘量予全體員工充分的尊重與授權，鼓勵參與，開啟溝通大門，讓員工共同檢視組織立於何地、欲往何處，描繪內心對組織未來的美好期待，表達個人的需要與意見，釐清組織的核心價值觀，以建立共同

願景，強化組織認同，凝聚旺盛的團隊學習動機，進而誘發組織內部更多正向的物理與化學變化，為後續的努力蓄積足夠的動能。當願景確立後，則需進一步檢視組織在達成願景上所具備的優點與不足之處，界定哪些是主要問題，並分析造成問題之原因，找出最需改變的事項，規劃可行的改善策略，訂定目標，以及展開行動。在這個過程中，除了作問題的分析，更可以同時從全局、各科室、各股到個人等不同層次，進行資源運用（包括人力、財務、設備、時間、知識等之配置）與作業模式的檢視，透過「資源管理」與「流程改造」，協助個人及組織在主要問題的解決上達成更好的成效。所有在組織學習過程中的檢視與改變，均是為了使個人及團隊”Work Smarter”，而不是要增加額外的工作負荷，使大家”Work Harder”。

學習型組織的理念，是吸收多種相關概念交互影響下的產物。Calvert(1994)認為：要了解學習型組織，猶如瞎子摸象，各言其是。可見，學習型組織之定義見仁見智，尚無定論。為分析比較國外學者對學習型組織的定義，研究者將其整理如表2-2-1。

表 2-2-1 國外學者對學習型組織的定義

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Simon(1955)	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。簡言之，就是組織決策智能的發展及連帶決策行為的改變。
Cyert & March(1963)	組織的調適行為。組織會產生如同個體般的學習程序，在經歷一段時間後，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，以因應環境的變動。
Argyris & Schon(1978)	當組織實際的成果與原先預期的結果發生差距時，組織會對這種差距進行主動的偵察與矯正過程，這種過程就是組織學習。
Fiol & Lyles(1985)	指透過良好的學習與了解，以改善行動之過程。

表 2-2-1 國外學者對學習型組織的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Levitt & March(1988)	從組織歷史事件中歸納為學習檔案，進而導引組織行為的過程。
Stata(1989)	組織學習的發生係透過願景、知識、人智模式以及過去知識經驗的分享。
Senge(1990)	學習型組織是一種理想型的理論概念，也是具體行動的藍圖和線索；其精意在於鼓勵每一種類型的組織都能從實作經驗中發展出屬於自身獨特風格的實際作法，所以任何組織只要躬身力行都有可能成就其學習組織，而每一種學習型組織也都不會一樣。一群人經由組織運作，建立起個人與團隊的學習、思考能力。
Grratt(1990)	「學習型組織」是一種組織發展與應用，一般組織若要成為學習型組織，管理者需發展出如同個人或工作團隊的學習能力，更須培養出促使組織進行學習的氣候及過程。
Pedler (1991)	學習型組織會不斷促進組織成員學習並獲致組織的轉變，他們認定學習型組織具有十一項特徵，包括：以學習的方式發展策略 (the learning approach to strategy)、參與式的政策制定 (participative policy-making)、成員能得到所需要的資訊 (information)、組織成員間能開放地交談與交換資訊 (internalexchange)、符合組織成員需要以及鼓勵成長、實驗、創造性解決問題的彈性結構 (rewardflexibility and enabling structure)、學習的文化 (learning climate)、所有人都有自我發展的機會 (self-development opportunities for all)。
Huber(1991)	藉由資訊處理，潛在行為改變的範圍。
Senge(1992)	學習型組織是組織裡的人們不斷地〔永續地〕擴張他們的能力來創造他們真正想要的結果；學習型組織裡可培育出新的思考模式、釋放出集體靈感、以及大家不斷學習如何一起學習。
Swieringa & Wierdsma (1992)	學習型組織不只有能力學習，還能夠學習如何學習；換言之，學習型組織不只變得有競爭力，更能夠持續維持競爭力。
Galer & Kees(1992)	認為「學習型組織」是能促其所屬的個別成員學習並運用其學習成果的組織，並能經由時間的推展來增進自我的知識，以及對自我與所屬環境做進一步理解的組織。

表 2-2-1 國外學者對學習型組織的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Dodgson(1993)	公司建立、提供組織在其文化之內關於活動的知識與常規，並藉由改善其人力技能來調整與發展組織之效率。
Haeckel & Nolan(1993)	資料模式、預測模式或程序模式等各種資訊模式改變的程式。
Kim(1993)	幾乎所有的組織都會學習，不管其是有意還是無意。學習型組織是指那些有意識地激勵組織學習，使自己的學習能力不斷增強的組織，而非學習型組織則對組織學習聽之任之，從而一步步削弱了其學習能力。增進組織採取有效行動的能力。
Garvin(1993)	學習型組織是一個精於獲取知識、轉換知識以及創造知識的組織，而且能不斷修正組織行為來反應新知與創見的組織。
Mcgill & Slocum (1993)	學習型組織具備自我察覺、內省及持續偵測環境的能力，並從組織本身的經驗中學習，進而產生效能。
Jashapara(1993)	是以「競爭性學習型組織」(competitive learning organization)一詞，做為學習型組織的同義詞，其主要內涵係為一個能持續調適的企業，透過滿足變動性的顧客需求、理解競爭對手之動態、以及鼓勵系統性思考等方式，來提昇個人、團體與組織學習的組織。
Watkins & Marsick(1993)	學習型組織是一種不斷在學習與轉化的組織，學習起點是發生在成員個人、工作團隊、整體組織，甚至在與組織間互動的社群中，而學習結果會導致知識、信念及行為的改變，並可強化組織創新與成長的能力。
Bennet(1994)	根據對 25 家成功執行組織轉型之企業，觀察其特色，把學習型組織界定為將學習、調適及變遷能力轉化為組織文化的組織，而其所屬之價值、政策、實踐、體制及結構等，均能有助於員工進行學習。「學習型組織」是一種能將學習、適應與變革等能力深植於組織文化的組織，是以組織文化所蘊藏的價值觀、政策、訓練、制度系統、結構及其實踐等均能支援成員進行學習。
Nonaka (1994)	學習型組織中創造新知識並不是一種什麼特別的活，而是一種行為模式。事實上，創造知識已經成為員工思想中的一部份。換言之，所有人都是知識工作者。

表 2-2-1 國外學者對學習型組織的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Dixon(1994)	認為學習型組織是一個組織有意圖的從事活動，並藉由適應性學習及革新性學習使組織自身持續的轉型。
Kofm & senge(1995)	學習型組織裡每個人一直在成長，學習，和創造；學習型組織裡大家互相尊重，願意檢視自己的看法和假設，願意嘗試新的實驗，並且認知失敗有時是冒險的代價。
Daft(1995)	界定「學習型組織」為有關組織的性質、和員工角色的一種態度和哲學。在學習型組織中，每個人從事確認和解決問題，能使組織不斷的實驗、改進，以增加組織的能力。
Wick & Leon (1995)	學習型組織是藉由快速的知識創造和精練未來成功所需的能力，達成持續的改善。
Laws & McLeod (1996)	被稱為學習型組織的機構一般都會嘗試不同的工作，其價值觀促使人們不斷尋找新的方向，同時讓人們預先考慮到，或甚至領先市場及整體社會的轉變。
Guns (1996)	「快速學習型組織」是能認清現實環境、釐清並全力發展願景、因應社會變遷的組織。
Marquardt (1996)	學習型組織系統化的定義是：能夠有效和集體地學習，不斷改善自身收集、管理與運用知識的能力,以獲得成功的一種組織。
Robbins (1996)	指出「學習型組織」是一個組織已經發展出對適應和改變的持續能力。
Slocum & Dilloway (1996)	學習型組織的組織文化和體制使組織裡的人們繼續不斷地受到挑戰來幫助塑造其組織。
Fiol & Lyles (1996)	組織學習意味著透過更多的知識和了解達到改善行為的過程。
Wick (1996)	一個學習型組織是藉由創造和精益求精的能力來不斷地改良進步。
Wishart,Elam & Robey(1996)	學習型組織精於取得資訊，並將其儲藏至記憶中，再經由選擇性的取出記憶而引導適當的行動；通往學習型組織的途徑須透過廣泛實驗，且以團隊為活動焦點，並在實際運用中使用電子網路。
Daft(1997)	針對環境的動盪，管理者必須應用創新思考，全新的領導方式，建立新的組織，使每一位員工都能從事工作變革，亦即人人都能確認組織的問題，並主動加以解決，進而促使組織不斷實驗、改變、增進，而有不斷增加的專長去成長、學習，並達成組織目標，這種組織稱為學習型組織。

表 2-2-1 國外學者對學習型組織的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Kovach(1997)	學習型組織強調分享靈感、組織成員彼此學習，主動蒐集組織內部及外部資訊；並與供應商及客戶共同解決問題、創造價值及獲得競爭優勢。
DuFour (1997)	學習型組織中，所有成員得以不斷突破自己的能力上限，創造真心嚮往的結果，培養全新前瞻而開闊的思考方式，全力實現自己的抱負以及反復不斷一起學習如何共同學習。
Goh (1998)	學習型組織是一個專精於知識的吸收、移轉和創造，並且能針對新知識修正其行為和見解的組織。

資料來源：由研究者根據相關文獻整理而成

國外學者對學習型組織之看法不一，如 Senge(1990)、Grratt(1990)、Galer(1992)、Watkin & Marsick(1993)等從持續學習的觀點，認為學習型組織是不斷在學習與轉化的組織；Garvin(1993)從創造知識的觀點，認為它是精於創造知識的；Jashapara(1993)、Robbins (1996)、Dixon(1994)從組織調適的觀點，認為是持續調適轉變及具有適應、改變環境的能力；Bennett(1994)、Daft(1995)由融入組織文化的觀點，認為學習型組織能將學習、調適、變革等能力深植於組織文化。

近年來，由於學習型組織概念的引進，及教育部於1998年公佈「邁向學習社會」白皮書後，社會大眾對學習型組織此一名詞已耳熟能詳，國內學者也提出他們的看法(如表2-2-2)。

表 2-2-2 國內學者對學習型組織的定義

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
黃及熒(民 84)	強化個體間學習角色的結果。
萬以寧(民 84)	藉由共同培養一套新的思考習慣，形成一套新的價值系統，建構一種新的生活方式以因應環境的變遷，將是未來進入 21 世紀所要面臨的競爭大趨勢。
孫本初 (民 84a:28)	把學習型組織定義為一種不斷在學習與轉化的組織，其學習的起始點在成員個人、工作團隊、整體組織及其他與組織互動的社群中，學習與工作結合並且是一種持續的過程，學習的結果將導致知識、信念及行為的改變，並且可以強化組織創新與成長的能力。
孫本初(民 84)	認為學習型組織是一種全體動員的學習，其學習的層次從個人、團隊、擴及組織全體，而學習的歷程是動態的、持續的、無終止的極境。
高淑慧(民 84)	學習型組織是心靈的轉換，及成員透過心靈的潛移默化，由工作中活出生命意義，獲得真正的學習。透過學習，重新創造自我；認知這個世界及自我與世界的關係，具備關照全體的能力及擴展創造未來的能力。
羅世輝(民 84)	組織獲取及利用新知識、新工具、新行為和新價值的過程，它發生於組織內每一階層，包括個人、群體和整個系統。
鍾燕宜(民 85)	強調學習型組織是由成員間相互學習，創造新知，不停的進行個人、團體以及組織自我更新的一種組織型態。
盧偉斯(民 85)	組織學習係指當組織的實際工作成果與預期產生差距時，組織對這種差距所進行的預測、矯正過程。
鍾燕宜 (民 85a)	學習型組織由成員間相互學習，創造新知，不停進行個人，團體以及組織自我更新的一種型態。
朱愛群(民 86)	學習型組織是一個團體，此一團體善於創新，學習並且轉化知識，經由組織成員與精英的學習及其知能的改變，促成一個團隊做必要的調整，以便能創造知識、運用知識、轉化知識，因而能持續其整體的生命力與適應力，如此的團體即是學習型組織。
吳清山(民 86)	學習型組織是指一個組織能夠持續不斷的學習，以及運用系統思考從事各種不同的實驗與問題解決，進而增強個人知識與經驗和改變整個組織行為，以強化組織變革和創新能力。
孫本初、 陳菁雯(民 86)	學習型組織是一種能完全調適的組織，所屬員工必須自我思考及設想，並能主動辨認問題與機會，進而去掌握。

表 2-2-2 國內學者對學習型組織的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
王冠惠(民 86)	謂學習型組織並非只是個人學習的集合，學習經常發生在集體的層次，不但促進個人學習能力、同時也界定出組織的架構，文化與工作設計，創造出一種不斷在學習以及轉化的組織。
張菟珍(民 87)	1.學習型組織的本質在促進知識創造和轉化。 2.是組織網絡間持續性、循環性學習的有機體。 3.是一種學習的環境與文化，用以培養終身學習。 4.順應社會變遷即創造永續發展。
林金源(民 87)	學習型組織，顧名思義，最直接的解釋就是一個可以促進個體不斷互動反省學習與成長，而導致團隊學習與不斷的擴充其能力，厚植組織耐力與開創未來的組織。
吳定(民 87)	學習型組織基本上是指能夠應用組織學習型理論以增進組織績效的一種組織型態。亦指一個組織的成員能夠持續擴展能力，以創造所欲的結果，並於其中培育嶄新且嶄新且周延的思考型態，促進集體鬥志的自由伸展，同時持續的學習如何去學習。它強調個人學習的重要，並透過團體合作使組織基礎結構產生變革，強化組織成長及創新能力。
洪明洲(民 87)	學習型組織簡單的講就是全員參與組織價值創造的組織。
陳思明(民 87)	學習型組織是指一組織，支持並鼓勵每一位成員不斷並有效的學習，以滿足市場的變遷，同時達成組織的目標。
林新發(民 87)	學習型組織是組織在動態的環境中，能不斷學習，及運用系統思考，結合成員的自我超越，嘗試各種不同的問題解決方案，進而擴充個人知識和經驗，以改變組織行為，並透過建立共同願景，結合團隊學習的方法，以增進組織的適應、革新的能力。
楊國德(民 87)	所謂學習型組織，係指組織能支持成員學習活動，同時組織的功能、結構與文化亦能繼續的創新與成長，最終目的在導致成員與組織同時進步與發展。換句話說，學習型組織是一種新型的組織概念，強調分權、扁平化、有彈性、能夠不斷學習、不斷超越自我與創造未來的組織。學習型組織的成員可以不斷擴展能力，創造其所期望之結果；也可以培養創新的思考方式，自由發揮靈感，大家一起學習如何學習。因此，學習型組織會持續的進行轉型，使組織不斷進行變革，不單是為了適應環境，而是要創造未來。

表 2-2-2 國內學者對學習型組織的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
管康彥(民 87)	學習型組織是一個創造、累積與內化知識，並且能因應新的知識及觀念，改變其行為的組織。
魏惠娟(民 87)	學習型組織的核心概念為改變，學習首重知行合一，不只是一要創新知識，更要轉化知識而產生改變，講求持續的學習、轉化與改變，是一種演進的過程，而不是終結的狀態。改變、轉化與持續進行，可以說是學習型組織的核心要素。
林益昌(民 88)	經由綜合上述各專家的界定後，認為有關學習型組織的界定，可謂是莫衷一是，有人重視組織學習的結果，如行為的改變；有人視學習型組織為一種過程而非結果，與知識的獲取、累積、轉化有關；亦有人認為是一種新的思考方式，而所謂的新的思考方式是指組織為回應環境改變的刺激，整合過去經驗、當前情勢及未來評估，所產生具有個別特性的推論邏輯。
秦夢群(民 88)	認為學習型組織的重點是追求新知，以因應變革；重視團隊工作的方式；重視系統性思考，以觀照整體解決組織問題。
楊國德(民 88)	學習型組織是組織使學習不斷在個人、團隊、組織、社群中持續進行，並運用策略使學習與生活、工作各層面相結合，促使成員的潛能不斷發展，創造出真心嚮往的成果，也培養出全體成員創新、前瞻而開闊的思考方式，及共同學習的習慣，結果是不斷改變成員的知識、信念及行為，持續強化組織的創新與成長能力，大家齊心協力實現共同的抱負。
黃富順(民 89)	認為學習型組織的產生，主要受到四種力量的激發，包括： <ol style="list-style-type: none"> 1.經濟、社會和科學環境的改變：如全球化、經濟和商場上的競爭、環境及生態的壓力、知識的爆炸。 2.工作環境的變遷：如資訊科技的發展及訊息化組織的產生、組織與結構大小的改變、全面品質管理運動的發展、勞工的多樣化與流動頻繁、短期工作者的興起。 3.顧客期望和要求的改變：全球化競爭的結果，使得顧客有更多樣的期望和要求更高的品質。為求符合顧客求新、求變、求好的需求，組織必須不斷學習與調整，才能加以因應。 4.工作者新期望的產生：如新工作技巧的要求--具備理清問題、解決問題的策略性技巧，新工作角色的要求，還有希望成員能經由對話、互動，使他們能夠改進自己，因而促進公司- 進步的新工作者期望。

資料來源：由研究者根據相關文獻整理而成

國內研究者對學習型組織的定義，大多總括國外學者的論點，作成綜合性的定義，其內容又以Senge為宗。孫本初、吳清山、林新發、鍾燕宜均強調學習型組織是持續不斷的學習；高淑慧則從心靈轉換觀點，認為是心靈的轉換及重新創造自我；秦夢群以系統性思考觀察整體解決問題觀點；楊國德從研究與實踐的層面，認為學習型組織包括不同層次的學習，要結合學習與生活和工作，且必須獲致共享成果。

綜合國內外學者的見解，研究者為學習型組織定義如下：有關學習型組織的定義，可謂莫衷一是，不過無論對學習型組織抱持何種看法，可以肯定的是：學習型組織乃是一種藉由持續不斷學習如何學習的態度，回應環境的改變，具有強化組織創新與成長的動力，而不斷的擴展及開創未來的能力，以實現共同願景的一種組織。綜合中外學者的看法，學習型組織的定義歸納下來有以下幾個重點：

- 一、學習型組織追求新知，以因應變革。
- 二、學習型組織重視團隊工作的方式。
- 三、學習型組織重視系統性思考，以關照整體解決組織問題。

學習型組織是使學習不斷在個人、團隊、組織中持續進行，並與生活及工作各層面相結合的組織，並運用系統思考解決問題，進而擴充個人知識與經驗，改變組織的行為運作，以增強組織適應環境的變遷及組織自我革新的能力。

貳、學習型組織的特徵

Senge(1990)以「metanoic organization」來形容學習型組織；“metanoic”的意思是心靈意念的根本改變，這就是學習型組織的真諦。Mumford(1991)指出，有效學習組織學習必須建立在個人學習之上。持續性的以工作為中心的學習，是建立在交互作用、實務、整

合、以及重複的連續過程。學習型組織應針對改善個人能力，進而認識及利用學習機會。國外學者Marquardt(1996)認為討論學習型組織，應強調「什麼」(What)，及描述組織的系統、規則及特徵。因此要瞭解學習型組織的真義，可從掌握學習型組織的特徵及要素著手。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Pedler(1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1.擁有一鼓勵個別成員學習且發展其全部潛能的氣氛。 2.將此種學習文化延伸至顧客、資源供應者及與組織產生重要利害關係的第三者。 3.使人力資源發展成為組織策略的中心。 4.持續進行組織變革的過程。
Ellerington(1992)	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習必須持續不斷。 2.所有成員具有潛在力、專業能力之水準。 3.成員動機與承諾是基本要素。 4.良好的組織文化扮演重要角色。
Isaacson & Bamberg(1992)	學校欲獲得變革及轉換成自我更新的學習型組織，需發展五項訓練：自我超越、改善心智模式、分享願景、團隊學習、系統性思考。
Watkins & Marsick(1993)	<p>根據美國Johnsonville Foods及Chapral Steel 兩家公司採行學習型組織的管理方式，具體的描繪其主要特徵：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.領導者採風險承擔及實驗性模式。 2.分權式決策，以便給予員工潛能發展機會、授權賦能予員工，並記載及審核員工學習能力。 3.有系統地分享資訊，並運用至實務上。 4.獎賞員工的創見，並形成一套制度。 5.將行為的長期結果、及對他人工作之影響等系統思考概念，列入決策考量之依據。 6.經常運用跨功能性團隊。 7.從日常工作的經驗中提供員工學習的機會。 8.培養出回饋與坦承的組織文化。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Marsick & Watkins (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1.繼續不斷(continuous)的學習：促使自己學習的更有效率，帶動個人與組織的進步。 2.親密合作(collaborative)的關係：經由合作學習與共同參與加強成員間彼此支援的能力與良性互動。 3.彼此聯繫(connected)的網路：促使成員增進互動，及組織與社會環境相連結。 4.集體共用(collective)的觀念：個人或小組間的學習分享，凝聚成組織成長的力量。 5.創新發展(creative)的精神：促使組織運作的改良與多方發展。 6.系統存取(captured & codified)的方法：善用科技與方法，建立組織的學習文化。 7.建立能力(capacity building)的目的：培養成員終身學習的習慣與能力，及因應改變、解決問題的能力，以促進組織發展。
Galbraith & Lawler III(1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1.組織設計會隨著組織策略和環境而改變。 2.不斷地將組織資源運用於發展技巧和知識，並與全體組織成員共享。 3.組織更趨扁平化與行動敏捷。 4.組織擅長於整合許多任務團隊。 5.組織與環境中其他組織形成密切的網路聯結，可互相分享學習。 6.使學習的過程和組織整體皆能符合績效要求。 7.管理者需負責確立並與組織成員溝通清晰的組織遠景。 8.人員除了被期待做好工作之外，還需思考改善工作方式並持續學習。
Garvin(1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1.系統性問題解決模式。 2.勇於試驗新方法。 3.向過去經驗及標竿企業學習。 4.迅速移轉知識並有效率地佈滿整個組織。
Morris(1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1.個體與組織的發展相結合。 2.側重創造與適應。 3.強調學習與工作結合。 4.網路的建立至為重要。 5.系統思考是基本要素。 6.成員具有清楚的願景。 7.組織不斷的進行蛻變與成長。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Tobin(1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1.以開放的態度迎接新觀念、鼓勵並提供學習與創新機會之文化。 2.具有明確的組織整體任務及目標，並對組織目標的達成有廣泛的共識。 3.了解成員工作對組織的貢獻。
Meyer(1994)	<ol style="list-style-type: none"> 1.重視成員。 2.參與式領導。 3.鼓勵創新的工作風格。 4.強調客戶導向。 5.每位成員致力追求最理想的績效表現。
Marquardt & Reynold(1994)	學習型組織須具備適當的結構、學習文化、授權賦能、環境偵測、知識創造與移轉、學習技術、品質、策略、支持氛圍、團隊與網路化、願景等十一項要因。
Calvertet (1994)	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習型組織是一種集體性、開放性及跨越組織範疇的學習。 2.學習型組織對於學習過程和結果同樣重視，是等量齊觀的。 3.組織能夠以快速及聰穎的學習來取得有利的競爭優勢。 4.能夠快速地、適時適地將資料轉化為組織有用的知識。 5.能使每位員工均感受到每次的工作經驗，皆是提供其學習有用事物的機會。 6.組織中的成員較不會表現出恐懼與防衛的心態，並能從錯誤中獲得獎勵欲學習。 7.具有承擔風險的勇氣，但不會危害到整體組織的安全。 8.能致力於實驗性與相關性的學習。 9.組織會對想從事行動學習的個人或團隊予以支持。 10.鼓勵組織中的個人或團體相互分享所得的資訊及結論，以利學習的產生。
Luthans(1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1.緊張的呈現：鼓勵矛盾的存在、容許質疑與爭論、鼓勵挑戰與批判組織現狀。 2.系統思考的呈現：組織成員必須具備宏觀視野與系統思考能力，具有觀照全局的管理風格。 3.促進學習的組織文化：獎勵實驗、鼓勵冒險、能夠真誠接受部屬的建議。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Otala(1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解組織內部優點、缺點及威脅。 2.開放式管理，流線型組織運作過程。 3.團隊精神。 4.終身學習。 5.免除焦慮，充分授權。 6.成員具有持續致力於改進的動機。
Kerka(1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1.提供不斷學習機會。 2.利用學習達到組織目標。 3.連結個人與組織的表現。 4.促進面質與對話。 5.勇於革新創造。 6.不斷知覺感應環境。
O'neil(1995a)	<p>以經驗、結構、文化、資訊四個層面來檢驗組織是否為學習型組織，衡量特徵如：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.視錯誤為學習的機會。 2.充分的資源支持各種學習活動。 3.主管鼓勵嘗試及實驗。 4.同等重視檢討與行動。 5.學習促使組織結構轉型與工作程序改變。 6.績效評量的項目包括學習成果。 7.鼓勵共同學習。 8.積極宣導雙向溝通。 9.創新是為了滿足內部及外部顧客的需求。 10.為了追求卓越可向傳統挑戰。
Slater & Narver(1995)	<p>企業轉型為學習型組織，必須具備：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.創業的精神。 2.市場導向。 3.有機結構。 4.促進式領導。 5.分權式策略規劃。
Kovach(1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1.對新資訊採開放態度。 2.具有鼓勵創新的文化，並提供充份機會及資源實現創新。 3.成員了解工作的目標及貢獻為何。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
Marquardt(1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習與組織系統的運作同時發生，組織形同單一的大腦。 2.為了組織的現在與未來之成功，組織成員瞭解在組織中不斷學習的重要性。 3.學習是一個持續與策略運用的過程，與工作統合是並行不悖的。 4.重視創造力與創發性學習。 5.系統思考是基本的組織運作型態。 6.對組織重要的資訊與資料庫，必須有效予以獲得。 7.組織必須有鼓勵加速個體與團隊學習的機制。 8.組織的內外部應有革新式與社區式的聯繫網。 9.變革、未預期的情況，甚至於失敗皆可被視為是學習機會。 10.組織必須是敏捷與彈性的適應變化。 11.組織中的每一位成員均有追求品質與持續改進的渴求。 12.組織中的特徵是組織成員的抱負、反省與概念化。 13.良好的核心能力是新產品與服務的重要起點。 14.組織擁有持續調整、更新與重建的能力，以回應變遷環境的需求。
楊碩英(民 85)	<ol style="list-style-type: none"> 1.應變的能力，以「改善心智模式」、「團隊學習」與「系統思考」為主。 2.實現內心偉大願景、自創未來的能力，以「自我超越」和「建立共同願景為主」。
吳明烈(民 85)	<p>從物質文化、制度文化與精神文化三個層面顯現：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.物質文化層面：完善學習環境與設施，以提供成員學習活動。有適當誘因，獎勵自我學習積極者及促進他人學習有貢獻者，對於能將學習成果回饋的工作者亦給予報酬。 2.制度文化層面：具有完善的訓練、學習系統、及增進組織成員專業成長的管道，協助成員的自我成長。因此進修計畫須制度化，組織須依計畫實施，並不斷反省組織學習的成效是否以達成預期目標。 3.精神文化層面：組織成員須具有追求自我成長與自我實現的期望，成員間能彼此密切交流互動，相互支持，建立起組織成員間良好的人際網路。進一步結合整個社會環境，成為整體社會環境的一個實體。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
黃淑馨(民 86)	<ol style="list-style-type: none"> 1.有計劃促進學校教育的革新，建立學校共同願景。 2.重視教學領導與教學視導工作。 3.建立學校成為學習社區。
吳清山(民 86)	<ol style="list-style-type: none"> 1.持續的學習。 2.系統的思考。 3.開放的文化。 4.工作的激勵。 5.不斷的嘗試。
魏惠娟(民 87)	<ol style="list-style-type: none"> 1.學習型組織的核心觀念為改變。 2.學習型組織的學習首重知行合一，換言之，不只要創造知識，獲取知識，更要轉化知識而產生改變，也就是說組織成員學習的結果，必須變成組織的行為。 3.學習型組織講求持續的學習、轉化與改變，是一種演進的過程，而不是終結狀態。
彭淑珍(民 87)	<p>是一種自我組織系統，重視團隊學習甚於個人學習，重視雙回饋圈學習而非單回饋圈學習，是建構在行動學習的原則上，係以系統思考為核心架構而成。</p>
張莞珍(民 87)	<ol style="list-style-type: none"> 1.強調學習者自我導向與學習能力的鍛鍊。 2.重建領導人的角色與功能。 3.培養組織的學習文化。 4.激發組織成員創新潛能。 5.實現終身學習社會的願景。
吳清山(民 87)	<p>歸納 Garvin(1993)、Daft(1995)、Robbins(1996)的說法認為學習型的特徵為以下五點：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.持續的學習：他重視組織中個人、團隊和組織三個層面不斷的學習，以建構新的組織，增加對外在挑戰的能力。 2.系統的思考：組織是為一系列問題的組合體，因此必須用系統的和整體觀，才能有助於問題解決。 3.開放的文化：組織成員彼此接納，坦誠相見，相互信任，故組織文化不是封閉的，他是開放的，在此文化裡有利於成員相互的學習。 4.工作的激勵：提供成員工作的回饋，具有優良表現者，給予獎勵和認可，以激發成員潛能，促進組織革新。 5.不斷的嘗試：能夠承擔風險，勇於嘗試，吸取經驗，改進缺失，激起組織以新的方式處理事務，使組織具有更大的適應能力及創新力。

表2-2-3國內外學者對學習型組織特徵的定義(續)

研究者(年代)	研究者對學習型組織的定義
楊國德(民 88)	運用「組織」、「學習」、「過程」、「成果」四組中心概念為分析架構，提出學習型組織的四類特徵與要素： 1.具有因應變遷的組織型態與結構。 2.繼續不斷進行各種層次的學習。 3.強調系統思考的心靈轉化過程。 4.實現共同創新成長的體成果。

資料來源：由研究者根據相關文獻整理而成

綜合上述中外文獻，對於學習型組織的特徵可歸納為以下幾方面。在學習方面包括：持續不斷的學習、團隊學習以及終身學習理念；在組織方面包括：良好的組織文化、進步的文化、開放的文化、免除恐懼、支持的氣氛等；在個人方面包括：成就動機、專業能力提昇、自我超越、改善心智模式、系統思考等等；在環境方面包括：資訊流通、感應環境、資源的利用等。換言之，學習型組織在學習方面，抱持的是不斷學習的信念；在組織結構方面，秉持的是良好的校園組織氣氛與組織文化；在個人方面，堅持的是自我的超越與專業的提昇；在目標與環境方面，則是願景的塑立與環境的感應。綜上所述，可知學校要成為學習型組織，應該具備以下的條件：明確可行的目標：使得組織內的成員能夠清楚了解組織的方向，而目標的設定則由領導者與成員共同努力產生。良好的組織文化：使得成員能共同建立願景，以達成團隊學習的目標。流暢的資訊系統：使得成員因資訊的完備而作系統性思考，並不斷的反省與思考。自我超越的個人：組織若想有強大的競爭力，成員自我超越的意願極為重要。他們在鼓勵創新的團體中，互相衝擊以改變既存的心智模式，以使組織脫胎換骨。

研究者認為上述中外學者對學習型組織特徵之探討，主要基於 Senge 所提的五項修練，即自我超越、改善心智模式、建立共同願景、

團隊學習、系統性思考等五項特徵，據此，研究者將學習型組織的特徵歸納如表 2-2-4 所示：

表 2-2-4 學習型組織特徵之歸納表

學習型組織 內涵 主張者(年代)	自我超越	改善心智模式	團隊學習	系統思考	建立共同願景
Pedler (1991)	組織鼓勵其成員發展潛能，並鼓勵成員進行改革，以創造新的機會。		將學習視為組織的重點，並提供顧客與生產第一手資料。		
Isaacson & Bamberg (1992)	自我超越	改善心智模式	團隊學習	系統思考	建立共同願景
Ellerington (1992)	學習必須不斷		良好的組織文化		成員動機與承諾
Morris (1993)	學習與工作應不斷進行，並創造新的機會。		組織與個人的結合	系統思考的網路	成員的願景
Watkins & Marsick (1993)	員工應不斷學習，並提供學習的機會。	發展及獎勵新精神、新承擔、新精承、策度創的險實式決制	跨團隊、跨組織、跨功能的合作關係	網路取法的訊考	
Calvert (1994)	學習應與工作相結合，並提供學習的機會。	現防，中勵；風力於表與態，誤與弱身擔勇致性性會懼心錯得學承的、驗關習不恐衛從獲與有險氣實相學	跨團隊、跨組織、跨功能的合作關係		

資料來源：由研究者根據相關文獻整理而成

由上表之整理，可看出Senge 之五項修練較能涵蓋整個學習型組織的特徵，尤其是許多有關教育的文獻都認為學校若欲成為學習型組

織，應該要包括以上五項特徵(Isaacson & Bamberg, 1992; wonser & Damme, 1993)。研究者綜合表2-2-4，歸納學習型組織的特徵如下：

- 一、自我超越：藉由持續的自我精進及主動學習的過程，學習如何產生和延續創造性張力，並不斷釐清並加深個人的願望，追求自我成長與自我實現。
- 二、改善心智模式：消除習慣性防衛、檢驗是否言行如一，並透過反思與探詢技巧，把內在想法攤出來，不斷釐清、反省及改進我們內在根深蒂固的想法。
- 三、建立共同願景：培養成員主動而真誠的奉獻和投入，藉由一連串探詢的過程，將個人願景整合為共同願景。
- 四、團隊學習：運用深度匯談與討論的交談技巧，消除習慣性防衛，建立整個組織共同學習的習慣，及視彼此為工作夥伴的關係。
- 五、系統性思考：組織能以整體性的視野與具前瞻性的思考方式，觀察事件發生的因果和互動關係，並了解如何有效的掌握變化、開創新局。

根據上述的歸納，得知Senge 的五項修練內容的確可以涵蓋近年來有關學習型組織的各項主要特徵，因此，本研究決定以Senge的五項修練為基礎，來發展問卷內容。

參、學習型組織的理論核心—五項修練

學習型組織的目的是使組織不斷學習創新，因應改變，得以永續生存和發展。楊碩英(民84)就指出，要在變化快速的環境中，邁向學習型組織必須以五項修練不斷提升兩套基本能力：應變的能力以及實現內心遠大願望、自創未來的能力。前者以「改善心智模式」、「團隊學習」與「系統思考」為主，後者則以「自我超越」和「建立共同

願景」為主。以下就Senge(1990)在研究結晶「第五項修練—學習型組織的藝術與實務」書中提出邁向學習型組織的五項修練分述如下：

一、自我超越(Personal Mastery)

學習如何擴展自己的能力，創造出我們想要的結果，並且塑造一種組織環境，鼓勵所有成員自我發展，實現自己選擇的目標和願景。Senge 認為只有透過個人學習組織才有學習，任何研究發展、公司管理及組織活動其最重要的活力來源是「人」。而每個人都有自己的意願、心智和思考方式，如果組織成員不能被激勵去挑戰成長目標，當然不會成就組織的成長、生產力的提升，和產業技術的發展。自我超越的意義在於以一種「創造」的觀點來面對自己的生活與生命，而不是對環境被動的「反應」。這種創造性的學習主要在培養組織成員實現生命中真正想要達成的結果的能力。自我超越是學習型組織的精神基礎，精熟自我超越的人，能夠不斷的實現他們內心深處最想實現的願望，他們對生命的態度就如同藝術家對藝術作品一樣，全心的投入、不斷的創造和超越，是一種真正的終身學習。Senge 認為可以透過以下的練習，來達成自我超越的基礎工作，如表 2-2-5：

表 2-2-5 達成自我超越的基礎工作

自我超越基礎工作	主要行動說明
建立個人願景	1.想像實現願望後的情景。 2.思考願景中的要素。 3.形容個人願景。 4.闡述並釐清願景。 5.不定期檢視現狀，以修正願景，使願景更明顯。

表 2-2-5 達成自我超越的基礎工作(續)

自我超越 基礎工作	主要行動說明
保持創造 性張力	願景與現況的差距是一種力量，是創造的來源，可將個人朝向願景推動。精熟創造性張力，可使我們看待現況的心態產生根本的改變。
看清結構 性衝突	是一個各方力量互相衝突的結構，當尋求願景時，如有無力感或不夠格的想法時，結構性衝突的力量就會開始活動，阻止邁向成功。唯有辨認出結構性衝突，才能找出解決的槓桿點。
誠實面對真相	看清障礙，並不斷挑戰心中所隱含的假設。誠實的面對真實情況的意願愈強，創造性張力也愈有力量。
運用潛意識	透過心靈描繪的景象與視覺化呈現，將焦點對準心中真正在意的結果，在不斷對焦和反應中，體認生命存在的意義。

資料來源：第五項修練學習型組織的藝術與實務（頁315-381），齊若蘭譯，民84，Senge,P.M.等著，臺北：天下文化公司。

二、改善心智模式(Improving Mental Models)

「心智模式」是根深蒂固於心中，影響我們如何瞭解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，或甚至圖像、印象。Senge認為我們的腦中無法裝進整個世界，我們腦中所裝的只是一些對事物的印象和假設，而這些印象和假設，不僅決定我們如何認知周遭的世界，並影響我們如何採取行動，簡單的說：「我們的理論決定了觀測的結果。」 Senge認為在組織中新的想法無法付諸實施，常是因為它和人們深植心中、對於周遭世界如何運作的看法和行為相抵觸，因此學習如何將我們的心智模式攤開，並加以檢視和改善，有助於改變心中對於周遭世界如何運作的既有認知。改善心智模式的修練就是要我們，透過反思與探詢的技巧，放開心胸虛心的接受他人的建議，持續不斷的釐清、反省以及改進我們內在的世界圖像，並且檢視內在圖像

如何影響我們的行動及決策。

Senge 指出個人要改善心智模式：

- (一) 首先應徹底審視自己，把鏡子照向自己，由此學習發覺內心世界的圖像，使這些圖像浮上表面，嚴加審視。
- (二) 要進行一種有學習效果、兼顧質疑與表達的交談能力，可以有效地表達自己的想法，並以開放的心靈容納別人的想法。
- (三) 在組織方面：首先進行檢視心智模式，去除系統思考的阻力。其次，凝聚團體的心智模式，分析未來情境的變化趨勢。再去除組織階層的病根，要從行動中反思，去除思考上的盲點，不要只依自己的想法做為行為的準則。

三、建立共同願景(Building Shared Vision)

「願景」是一種共同的願望、理想或目標。「共同願景」是組織成員所共同持有的意象或景象。「建立共同願景」係以自我超越、個人願景為基礎，藉由一連串的溝通、分享、聆聽、及深度匯談，逐步的釐清、融匯、修正、發展出共同想要實現的未來。「共同願景」不是一個想法，他是人們心目中一股令人深受感召的力量，剛開始時可能只是被一個想法所激發，然而一旦進而發展成感召一群人的支持時，就不再是個抽象的東西，而是一種具體的存在。共同願景簡單的說就是：「我們要創造什麼？」它是統合組織的明燈，導引出組織的整體感，並遍布到組織的所有活動與運作中，而使各種不同的活動，融匯起來。建立共同願景的修練，從組織的目標著眼，強調願景的形成必須由組織成員共同策定，透過由下而上的程序使組織成員都能表達對組織目標的看法，彼此互動參與、凝聚共識，進而激發對組織的承諾與熱望，孕育組織無限的創造力，共同願

景的形成步驟係由個人願景出發，經由組織成員的分享、探詢、反思、聆聽、討論逐漸發展出更好的構想，進而塑造出團體的圖像。

建立共同願景修練的要點：

(一) 鼓勵個人願景：每一位組織成員都有一個完整的組織圖像，每個人都對整體分擔責任。

(二) 絕非官方說法：共同願景不單是領導者的願景，而且必須是團體所凝聚出的願景。

(三) 尋求相互合作，而非意見一致：需學習聆聽，容納不同意見，相互合作，逐漸融匯出好的構想。

四、團隊學習(Team Learning)

「團隊學習」是發展團隊成員整體搭配與實現共同目標能力的過程。在現代組織中，學習的基本單位是團隊而不是個人，除非團隊能夠學習，否則組織便無法學習。

Senge 指出在運動、表演藝術、科學界及企業中，有許多的實例顯示出團隊的智慧高於個人智慧，當團隊真正在學習的時候，不僅團隊整體表現出色，個別成員成長的速度也比其他的學習方式為快，然而要讓團隊產生真正的學習並不容易，「團隊學習」的修練，旨在透過「深度匯談」(dialogue) 的技術，轉換對話及集體思考的技巧，讓群體發展出超乎個人才華總和的偉大智識和能力。「深度匯談」是指一個團隊的所有成員，攤出心中的假設，而進入真正一起思考的能力。若能有效的利用深度匯談的技巧，則可以讓組織成員正視自己思維的遮蔽，覺察習慣性防衛的心態，進而面對現實，學會欣賞不同的意見，逐步的凝聚共識。

Senge 認為學習型組織是管理理論上的一項創新，而五項修練便是這項創新工程中缺一不可的技術，所謂「修練」(Discipline) 的境

界並非是靠強制力量或威逼利誘來達成，而是發自內心的身體力行，每習得一項修練便向學習型組織的理想跨進一步。它跟藝術、工程等任何其他的修練一樣，有人學的快，有人學的慢，但任何人都能透過學習而熟能生巧，且每一種修練之間會互相影響，精熟一種修練可以幫助其他修練的發展，每一項修練都跟團體如何思考、互動和共同學習息息相關。在組織內部，團隊學習有三個面向需要顧及：

- (一) 當需要深思複雜的議題時，團隊必須學習如何萃取出高於個人智力的團隊智力。
- (二) 需要既有創新性又協調一致的行動。
- (三) 不可忽視團隊成員在其他團隊中所扮演的角色與影響。

團隊學習的修練，必須著眼於整合組織的力量，強調組織成員必須同步成長，全體成員均進入學習狀態，每一位員工都要有邊做邊學的觀念與作法；且必須精於運用「深度匯談」與「討論」。因此，營造團體學習的氣氛與環境，導引所有成員有機會、有管道進入學習狀態，並安排定期的「深度匯談」與「討論」，使參與之成員有機會經驗交流。表 2-2-6 是建立團隊學習修練的方法：

表 2-2-6 建立團隊學習修練的方法

建立團隊學習的方法	主要行動說明
深度匯談	<p>持續的探詢團隊中習以為常與理所當然的經驗，使共同認知的意義更加清晰與擴大。深度匯談的要素有：邀請、建設性聆聽、自我觀察、懸掛假設；並包括以下四階段：</p> <p>面對各方歧見帶來混亂→攤開自身看法，面對衝突的根源→大容器中的探詢，意識到新的認知→激發出共同的創造力，具共同語言。</p>

表 2-2-6 建立團隊學習修練的方法(續)

建立團隊學習的方法	主要行動說明
投影機與螢幕	不同觀點討論問題的方法(三人一組,一人為投影機,其餘兩人為螢幕。):投影機說話→螢幕說話,投影機聆聽→投影機重新思考(向螢幕回報聆聽的感覺)→全體共同分享經驗。
眼罩練習	進行深度會談的團隊戴上眼罩討論,以加強聆聽的注意力。
有技巧的討論	介於深度匯談與辯護式討論的團隊溝通方式,五個基本形式如下: 1.注意自身意圖:先確定目標。 2.兼顧主張與探詢。 3.建立共同意義:措辭精準,刻意浮現每個字的涵意。 4.將自覺當作溝通資源。 5.找出大家發生歧見的原因。
金魚缸討論法	1.半數成員參與討論,另一半人專心聆聽,並於討論結束時,進行評論,然後兩組對換重複上述之程式。 2.選定話題,以六步驟進行:每兩位成員組成搭檔,建立關係→每對搭檔派一人進行討論(甲組),另一位聆聽、評論員(乙組)→第一次評論五分鐘:搭檔間討論與交換意見→重複 2、3 的步驟→乙組進行兩次討論、兩次評論→全體就同樣話題進行討論,自我觀察,並下結論。
錄影帶的金魚缸討論	兩個團隊進行討論,並把過程拍攝下來,討論結束後,兩組交換錄影帶,將由影帶中觀察到的情況,向對方報告。

資料來源:齊若蘭譯(民84)

五、系統思考(System Thinking)

為解決組織的問題,應摒除僵化、片段、的思考方式,並以整體性的視野,觀察事件發生的環狀因素和互動關係,以及組織問題的一連串變化過程,而非片段的個別事件,避免為立即解決問題,

而忽略了問題的整體性。

Senge 認為企業和其他人類的活動都是一種「系統」，也就是說宇宙萬物之間都有一種關係存在而相互牽連彼此互相影響，而這種影響通常是輕微而不易察覺的，我們通常習慣把焦點放在系統中的某一片段，而看不清問題的癥結所在，因此就出現了歸罪於外、侷限思考、專注於個別事件、煮蛙效應等問題，缺乏整體的思考，而系統思考的修練就是要讓我們擺脫思考上的屏障，由看片段到看整體、從迷失在複雜的細節中，到掌握動態的均衡搭配，是一項「看見整體」的修練。系統思考是統合五項修練的理論與實務，少了系統思考就無法探究各項修練之間如何互動，透過系統思考可以強化其他的每一項修練，並融合整體得到大於各部分加總的力量。

表 2-2-7 建立系統思考修練的方法

建立系統思考的方法	主要行動說明
故事描述法	藉由事件、行為模式、系統架構及心智模式等四個層式，對組織內問題發生之原因做逐一深入描述，以尋求最佳解決途徑。
五個為什麼透視法	先挑出問題的症狀，再由連續問五次「為什麼」作追根究底的探詢，不滿足於問題表面的症狀解，深入尋求問題的影響因素。
因果回饋圖	所有因果回饋圖都由增強環路、調節環路及時間滯延等三個基本元件所組成，從情況中的任一要素開始追蹤會影響其他要素的環鏈，以顯現彼此之間的關聯。
系統基模	為因果回饋圖之基本組合，可用其迅速架構出與系統主導力量有關之各種可靠以及有效的假設，協助系統分析者認清系統行為。

表 2-2-7 建立系統思考修練的方法(續)

建立系統思考的方法	主要行動說明
行為基模比對圖	利用行為基模比對圖，配合系統基模來繪製因果回饋圖，以找出行為背後結構之簡易方法。
組織鎖格突破法	根據「捨本逐末」基模鎖發展出來的七步驟系統修練，用來發覺急迫解組織間糾結的問題，步驟如下：指出問題的最初症狀→找出症狀解→找出負面影響→找出根本解→描繪症狀解的副作用→找出根本解環路之間的關連→找出高槓桿解。
庫存流量	於最短時間中，利用電腦軟體再螢幕上看出系統產生的行為，並提供了行動前測試假設的新方式。

資料來源：齊若蘭譯(民84)

學習型組織係透過整合並精熟上述五項修練，使組織能不斷學習與創新。雖然這五項修練是分開的，但每項修練對於建立學習型組織都是不可或缺而且是互相搭配的(楊國德，民88)。五項修練無法以強制力量達成，必須精熟整套理論、技巧，進而付諸實踐。要實踐修練，就必須成為終身的學習者。個人或組織沒有永恆的卓越，必須不斷實踐對於學習的修練，以求精進。五項修練的融合，整合新的修練方法，建構組織、設計政策與結構，以增強組織革新與創造的能力。學習型組織所勾勒的遠景，是要發展自己和組織的潛能，成為不斷創造未來的組織。

由上述可知，建構學習型組織，需要同時將五項修練一起實踐，從不斷建立個人願望與共同願景、實施團隊學習與心智模式技能，到發展成員的系統思考能力。又根據Scott(1997)研究指出，Senge的五項修練是促成學校形成學習型組織的重要條件。因此研究者擬以Senge的五項修練「系統思考、自我超越、改善心智模式、建立共同願景及

團隊學習」作為研究工具「高職學習型組織現況知覺調查問卷」的五個層面，並參考國內外專家學者的看法，形成研究之問卷。

第三節 學習型組織之相關研究

從Senge倡導學習型組織以來，學習型組織的研究不僅在學術界引起廣泛討論，實務界也興起了一股發展學習型組織的旋風。例如：美國漢諾瓦保險公司、蘋果電腦公司、福特汽車等，在企業界都極具影響力(郭進隆譯，民83)；而Senge在回答美國「教育領導」和國內「天下」雜誌的專訪中亦提到(O'neil，1995b；蘇育琪，民84)。美國許多學校都已開始將系統思考的概念，應用到學校的管理和課程規劃上，且成效驚人。例如：Draper指出，亞利桑那州吐桑的橘樹中學在麻省理工學院教授Brown協助下，進行一系列教室中的系統思考實驗。結果顯示，運用這種學習方式，能為課堂注入新活力，學生對自我教育產生了新的責任感(齊若蘭譯，民84)。Myers在賓州的私立美譜友誼學校，設計持續合作而終身學習的學習實驗室，把學校變成不分年齡、職業、地域，大家一起學習的地方。學習實驗室亦和社區融合在一起，進入博物館、科學中心、大學、保健會服務機構，以進入企業和家庭之中。社區逐漸發展出比個人才智的總合還要偉大的集體智慧(齊若蘭譯，民84)。然而，學習型組織的理論是否適用在國內企業界或學校組織，則是大家所關心的問題。茲將國內外學者對學習型組織之研究情形整理如表2-3-1：

表2-3-1 國內外學者對學習型組織之相關研究

研究者	研究主題	研究方法	主要研究發現
高淑慧 (民 85)	學習型組織理論之研究	文獻調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.組織設計會隨著組織的策略和環境而更趨扁平與行動敏捷。 2.組織擅於整合許多任務團隊；並互相分享學習。 3.組織加速設計和管理實務的多樣性使學習的過程和組織全體符合績效要求。 4.管理者負責確立組織遠景並與成員溝通，組織要思考改善工作的方式與持續的學習。
王冠惠 (民 86)	學習型組織建立之研究—以天然文化事業公司為個案探討	個案研究、深度訪談法	<ol style="list-style-type: none"> 1.不只著重「學」的過程，更重「習」的能力培養；學習如何去學習。 2.建立學習型組織的關鍵人物：領導者的角色與任務。 3.系統思考是理論核心。
巫柏青 (民86)	組織成員對學習型組織概念的態度之研究—以個案企業為例	公司主管使用訪談法 員工使用問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.組織成員對於積極性的個人學習與組織學習的概念，持高度認同，也實際在做。 2.組織成員對於系統概念與學習型組織核心修練的精神持正面肯定的態度，但認為要在組織中推廣有其困難處。 3.組織成員的個人價值觀較具有和諧、自在導向時，對於學習型組織概念會持較正面的態度與評價。 4.企業文化愈強調溝通、協調、創新、團隊合作與充分授權，則成員對於積極性的個人學習及團隊修練，所持的態度愈正面。 5.企業文化愈強調「為達目的不擇手段」，且對員工的品德要求越低，則成員愈不具有系統思考的概念。
林鈺欽 (民 86)	個人創越、組織氛圍與學習型組織關係之研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.支援性的組織氛圍有益於學習型組織的塑造及個人創越行為的產生。 2.個人創越與學習型組織之間沒有相關。
張奕華 (民86)	國民小學組織學習與學校效能關係之研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學組織學習與學校效能之現況大致良好。 2.不同背景變項教師在組織學習知覺上有顯著的差異。 3.組織學習與學校效能有顯著的正相關。 4.教師人口變項、學校情境變項及組織學習對學校效能有顯著的預測作用。

表2-3-1 國內外學者對學習型組織之相關研究(續)

研究者	研究主題	研究方法	主要研究發現
彭淑珍 (民 87)	學習型組織理論在國民中學行政應用之研究	文獻分析法 問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長與教師的系統思考能力有待加強。 2. 僵化的學校科層組織結構會限制教育革新發展。 3. 資淺教師的自我精進理念需要強化。 4. 性別對共同願景的建立存有顯著性差異 5. 學校規模小有利團隊學習的進行。 6. 學校對校長與教師心智模式的改善及自我精進意願存有顯著差異。
徐慧純 (民 88)	我國企業在建立學習型組織之探討——三個個案的研究	個案研究法、 參與觀察法、 深度訪談法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 領導者是「學習型組織」成功與否的最關鍵角色；其態度是影響學習型組織成敗的原因之一。 2. 願景的地位應永遠高於領導者的地位。 3. 創業家型組織未必是學習型組織。 4. 發生在各層次的學習行為必須產生交互作用，才有助學習型組織的形成。 5. 積極參與學習型組織的組織網路，是成為學習型組織的必然捷徑。
黃清海 (民 88)	國民小學建立學習型組織策略之研究	文獻分析法 訪談法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小建立學習型組織有其適用性與必要性。 2. 國小建立學習型組織的有利條件可分環境、人、事三方面條件。 3. 國小建立學習型組織的困境，可分為學校內部、外部的問題。 4. 國小建立學習型組織的困境因應可從學校領導者、時間與設備、建立公共關係爭取資源、建議產學合作、同儕視導增進教師合作學習等方面著手。
林益昌 (民 88)	建構企業學習型組織之研究	個案研究法 深度訪談、 比較研究法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 企業學習型組織的建構需考量經濟發展、社會變遷、教育改革、科技創新等環境背景因素。 2. 學習型組織是理想型的理念，也是具體行動的藍圖和線索。 3. 偏向於研發製造、行銷及服務等之高科技產業特性之企業頗適合推動學習型組織。 4. 推動學習型組織的企業均有明確願景、企業文化或核心價值；其組織結構均呈現精簡及扁平化。 5. 學習型組織導入初期常運用讀書會或研習營，以營造互動氣氛及理論認識。

表2-3-1 國內外學者對學習型組織之相關研究(續)

研究者	研究主題	研究方法	主要研究發現
			<ol style="list-style-type: none"> 6. 領導者的遠見、重視及投入是推動學習型組織最關鍵因素。 7. 建構企業學習型組織可從基本概念、導入方法、運作機制、行動步驟等四個構面著手。 8. 建構企業學習型組織的基本概念有：啟發深層學習、自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習、系統思考、價值鏈創新七項。 9. 建構企業學習型組織的導入方法可從塑造學習型環境、學習型領導、學習型文化三個層面著手。
賴燊雲 (民 88)	學習型組織在臺灣省國民小學發展現況之調查研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學學習型組織現況知覺大致良好。 2. 國民小學組織具有學習型組織之認知，尤其在自我超越層面頗佳。 3. 不同性別及服務年資校長知覺的國小學習型組織發展現況並無差異。 4. 不同學歷校長所知覺的國小學習型組織發展現況有差異。 5. 國小學習型組織發展會因教師人口變項的不同而有差異。 6. 不同學校地區的校長與教師知覺的國小學習型組織發展現況並無差異。 7. 不同學校規模的校長與教師所知覺的國小學習型組織發展現況有差異。 8. 在校長不同背景變項中，以「最高學歷」最能解釋並預測學習型組織。 9. 在教師不同人口變項中，以「擔任職務」最能解釋並預測學習型組織。 10. 在不同學校背景變項中，以「學校規模」最能解釋並預測學習型組織。
林貝絲 (民 89)	國民小學學校校長領導行為與學習型學校之研究	文獻分析法問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學已具備學習型學校的雛型。 2. 學習型學校特質中，以「系統思考」最為突出，在「改善心智模式」部分尚待加強。 3. 男性、師專畢業之教師、資深教師較能知覺學習型學校特質。 4. 小型學校有利於學習型學校的建立；鄉村學校較能形成學習型學校特質。「低倡導低關懷」不利於形成學習型學校的「系統思考」及「團隊學習」特質。 5. 高關懷的領導型式利於形成學習型學校的「自我超越」、「改善心智模式」及「建立共同願景」特質。

表2-3-1 國內外學者對學習型組織之相關研究(續)

研究者	研究主題	研究方法	主要研究發現
周芸薇 (民 89)	「學習型組織」評鑑量表之建立	問卷調查法	量表基礎架構及意涵，共包含組織行為、組織制度、知識管理系統等三個觀念性構面；及共同願景與策略、團隊合作、組織規範、結構與程序、知識取得、知識創造、知識儲存與移轉等七個衡量性構面。
李祈龍 (民 89)	國民小學實施學習型組織可行性與符合程度之意見調查	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學實施學習型組織可行性高，而目前符合學習型組織情形尚可。 2.國小實施學習型組織可行性會因不同人口變項而有差異。男性、資深、學歷較高之國小教師及現職校長均認為實施學習型組織之可行性較高。 3.國小實施學習型組織可行性會因不同環境變項而有差異。偏遠地區學校校長與教師認為實施學習型組織之可行性較高。 4.國小符合學習型組織情形會因不同人口變項而有差異。男性、資深、學歷較高之國小教師及兼任行政工作者，知覺學校符合學習型組織情形較好。 5.學校組織與學習型組織符合情形會因不同環境變項而有差異。偏遠地區或規模較小之學校校長與教師，其知覺學校符合學習型組織的情形較佳。
O'Sullivan (1997)	建構學校為學習型組織之再思考	問卷調查法	校長及中等階級的行政人員對改善學校的過程及影響組織學習的相關因素最居關鍵地位，也最瞭解。
Coe(1998)	學習型組織和革新、效能的中學相關研究	問卷調查法	教師對學校革新和效能的知覺和教師對學校學習型組織特質有顯著相關。
Brunner (1997)	加速學校成為學習型組織：紐奧良加速學校網路個案	個案研究法	<ol style="list-style-type: none"> 1.學校採用系統思考方式檢討問題根源，成員在探索問題和研擬行動方案的過程，改變了心智模式。 2.參與成員自我能力增進。 3.學校透過集體對話及團隊學習過程，使學生學習成就獲得顯著改善。

資料來源：由研究者根據相關文獻整理而成

由上表可發現：

一、在研究方法上：

國內外對學習型組織的相關研究，大都以文獻分析、個案研究與訪談為主。但近年來，使用問卷調查法有漸增的趨向，例如：Coe(1998)，O'Sullivan(1997)，張奕華(民86)，彭淑珍(民87)，林貝絲(民88)，賴燦雲(民88)。

二、在研究變項上：

教育組織普遍著重在學習型組織與學校效能、革新、校長領導的關係為探討主題(O'Sullivan, 1997; Coe, 1998; Brunner, 1997; 張奕華, 民86; 林貝絲, 民88)。

三、學習型組織理論已應用到美國的中小學，並獲得正面效益(Coe, 1998; Brunner, 1997; O'Neil, 1995)。

四、國內關於企業推行學習型組織的相關研究大都認為領導者、凝聚明確的共同願景、團隊合作、建立有助於學習的氣氛、環境或企業文化是推行學習型組織的成功因素。尤其是支援性的組織氛圍有助於學習型組織的塑造(高淑慧, 民85; 王冠惠, 民86; 巫柏青, 民86; 林鈺欽, 民86; 林益昌, 民87; 徐慧純, 民87)。

五、國民小學對於建立學習型組織的知覺大致良好(張奕華, 民86; 林貝絲, 民88; 賴燦雲, 民88)。

六、小型學校有利學習型組織的建立(彭淑珍, 民87; 林貝絲, 民88)。

研究者基於上述第一、第四點的啟示：

(一) 在研究方法上

國內外對學習型組織的相關研究，大都以文獻分析、個案研究與訪談為主。但近年來，使用問卷調查法有漸增的趨向，

因此本研究擬採用問卷調查法。

(二) 在研究變項上

企業界普遍認為校園組織氣氛對建立學習型組織有重要之影響，而目前國內教育組織對於學習型組織與校園組織氣氛關係之探討大部分以國中、小學為研究對象，對高中職則較少論及因此研究者擬探討高職學習型組織與校園組織氣氛之關係。

第四節 校園組織氣氛之意義與理論基礎

本節主要在探討校園組織氣氛的意義和概念，以釐清校園組織氣氛的層面，並尋求測量校園組織氣氛的方法和工具，以做為本研究設計和編製量表的依據。

壹、校園組織氣氛理論的演進

組織是一種協合人類行動的系統，為一群人彼此間分工合作，產生交互行為，為達成某一目標而形成的一種有機的結構，而此一有機的結構，乃由其內在環境與外在環境所組成。因此，組織並不是單獨存在於一個空無旁物的世界裡，它必須時時與圍繞組織的複雜環境發生互動關係。有關組織內在環境之研究，最早可追溯到1930年代Lewin的場地論(Field Theory)描述人類行為與一般環境刺激的動態關係，曾提出心理氣氛的概念。此後相關之概念，如管理氣氛(managerial climate)、領導氣氛(leadership climate)、校園組織氣氛(organizational atmosphere)與組織文化(organizational culture)的概念等如雨後春筍相繼出現在組織與管理的文獻中(蔡培村，民76)。

校園組織氣氛是管理學派的產物，是以人的行為為研究重點，特別重視人的動機、團體動力、個別傾向及人際關係的探究。校園組織氣氛理論的演進可分為下列四個時期:(李安明，民83;黃月麗，民78)。

一、1930-1940年代

自1930年代，Lewin以場地力學的觀點描述校園組織氣氛與個人行為的關係，並提出心理氣氛的觀念以來，類似的概念如雨後春筍般紛紛出籠，校園組織氣氛即為其一。另美國行為派大師Mayo(1993)所主導的霍桑實驗(Hawthorne study)，其研究理

論雖無校園組織氣氛的概念，卻於研究實驗過程中意外的發現了許多校園組織氣氛的重要特徵；他們發現了某種管理的方式不僅可以誘發員工們團體協力(affiliation)的感覺，甚至可以提升其工作能力(competence)、工作成就感與工作滿意度(satisfaction)。校園組織氣氛一詞也因各時期研究特色不同而有變化。據Owens(1991)的說法，在1930年代末期Barnard(1938)首先將之界定為「人們為賦予工作與生活某種意義而創造出一種虛構的社會故事(a social fiction)，並稱之為文化(culture)。

二、1940-1950年代

Lewin(1951)及他的同僚進行有關改變管理者與員工社會規範的研究工作，在維爾登背心製造公司(Weldon Manufacturing Company)的實驗研究中，他們發現了校園組織氣氛的另一項重要特徵--社會價值觀與社會規範，會直接影響管理者的管理理念及員工的價值觀，進而影響其行為模式。

三、1950-1960年代

這個時期校園組織氣氛的理論架構逐漸確立，在學術領域中也佔有一席之地，各種以校園組織氣氛特徵為主要的研究漸次被運用於不同的學科中，校園組織氣氛漸成一門「泛學科」的學問，並廣泛的被運用於政治、社會、經濟、教育組織中。另外，在1960年代「校園組織氣氛」一詞不但名稱確立，且廣為教育組織機構所熟悉與認同，其主要原因在於Halpin & Croft(1962)兩位學者設計了「校園組織氣氛描述問卷」(organizational climate description questionnaire，簡稱OCDQ)。後來，Stern & Steinhoff(1963)也編製了「校園組織氣氛指數問卷」(organizational climate index，簡稱OCI)，並擴大運用至各種組

織團體中，直到1968年，Litwin、Stringer、Tagiuri 等人將校園組織氣氛予以概念化並作有系統的研究後，校園組織氣氛才成為學者興緻勃勃、積極探討的主題。

四、1960-1980年代

此時期在一片追求卓越，講求績效聲中及經濟不景氣，政府大力改革之際，校園組織氣氛學更成為各行各業爭相研究的一門顯學。至1970年代，除了沿用原校園組織氣氛一詞外，Clark(1975)會使用「組織傳奇」(Organizational Saga)；Rutter et al.(1979)則首度使用「社會思潮」或「風氣」(ethos)這類的名詞。1980年，Fegley(1980)用德懷術(delphi technique)對校園組織氣氛的主要因素進行研究，發現其主要因素有41項之多。因此研究者從事研究時，常因研究重點不同，而對校園組織氣氛有不同的定義。而在1980年代初期，另一新興名詞「組織文化」，因其範圍涵蓋原「校園組織氣氛」，就逐漸取代「校園組織氣氛」的地位，如Owens & Steinhoff(1988)就曾引用組織文化的概念來發展其理論，並建立評量工具(assessment inventory)。

貳、校園組織氣氛的意義

Litwin和Stringer (1968)認為校園組織氣氛是介於組織系統因素與動機傾向之間的中介變數。組織系統因素包括了技術、組織結構、領導、管理假定及實施、決策行為與成員需求等，而動機傾向是指組織成員的成就、隸屬、權力、攻擊與恐懼。客觀的組織系統因素會經由個體主觀的知覺後引發其動機傾向，並導致個體的外顯行為，進而影響組織效果。

Hellriegel和Slocum (1974) 認為校園組織氣氛應該具有下列四種特質：

- 一、校園組織氣氛代表著組織的特色，並非其成員對於該組織的愛惡或評價。
- 二、此構念所包含的項目及層面，都是屬於整體性而非個體性的。
- 三、此構念的分析單位是一組織體系或其單位，而非個別員工。
- 四、隨著成員對其所屬校園組織氣氛知覺的不同，其行為亦受到影響。氣氛(climate)本身是一種模糊的概念。因此要為校園組織氣氛做一明確的定義，實為不易(吳清山，民81)。茲列舉國內外學者對校園組織氣氛的定義及說明如下：

校園組織氣氛並非具體可觀的實體，而是一種不可見、不可聞的狀態(顧蓬生，民64)。且校園組織氣氛具有一個組織有別於其它組織的獨特風格，它是否和諧關係到組織成員之士氣與組織效能。為幫助瞭解校園組織氣氛，茲將目前國內外學者專家對校園組織氣氛或校園組織氣氛的意義整理歸納如表2-4-1:

表2-4-1 校園組織氣氛的意義

研究者/年代	校園組織氣氛的意義
Halpin & Croft(1962)	校園組織氣氛是校長與教師間交互影響所構成的特性。每一所學校給人的感覺不相同，這種不同的感覺就是學校特有的氣氛，比喻學校氣氛與學校的關係，就好比人格與個人的關係。
Litwin & Stringer(1968)	校園組織氣氛是指在一特定環境中，個人直接或間接對此一環境的知覺。
Owens(1970)	學校氣氛是「學校之間除了成員特性、目標、建築等不同外，仍可感到無形的差異，此種差異乃為學校本身獨具的特性」。
Stern(1970)	校園組織氣氛是一種社會力量或壓力，會對個人行為造成影響。

表2-4-1 校園組織氣氛的意義(續)

研究者/年代	校園組織氣氛的意義
Pritchard & Karasick(1973)	校園組織氣氛是組織內在環境獨特的持久性特質，其特徵如下：(1)是組織政策與成員行為交互作用的成果；(2)能被成員所知覺；(3)可據以解釋情境；(4)是引導組織活動的力量。
Forehand & Gilmer(轉引自 Johnnesson,1973)	其為描述組織的一組特徵，該特徵能用以區辨該組織與其它組織之不同，具有某種程度的持久性，並能影響組織成員的行為。
Hall & Schneider(轉引自 James & Jones,1974)	校園組織氣氛是個體對組織環境的一種概括或整體的知覺(A set of summary or global perception)。
Wiggins(1975)	校園組織氣氛是一種社會力量或壓力，會對個人行為造成影響，校園組織氣氛可界定為校長與教師社會互動的結果。
Owens(1981)	校園組織氣氛是組織成員對於組織內部環境的知覺，此一知覺係來自成員的經驗，具有持久性，並且可以利用一系列的組織屬性來加以描述。
Sergiovanni & Starratt(1993)	校園組織氣氛係描述一個學校的持久性特徵，會影響教師學生的行為，並能與其它學校區別，同時也是教師學生對學校的一種感受。
蔡培村(民 74)	校園組織氣氛是組織人員對組織結構、工作特性與人際關係的感受或認知所形成的一種特質，其屬性可經由成員主觀認知加以衡量。
劉興漢(民 74)	校園組織氣氛是在一特定環境中，每個工作人員直接或間接的對於該工作環境的察覺。
張潤書(民 77)	校園組織氣氛是組織人員的個性、目標和組織目標融合與一致的一種變化過程。
黃昆輝(民 77)	指出校園組織氣氛即是校長、行政人員、教師及學生為了兼顧學校教育目標的達成極其個人需要傾向的滿足，彼此交互作用所產生的結果。
林新發(民 79)	認為校園組織氣氛是學校環境中，校長與教師互動所形成的一種內在環境持久的特質，可透過成員的知覺加以衡量與描述。

表2-4-1 校園組織氣氛的意義(續)

研究者/年代	校園組織氣氛的意義
游進年(民 79)	認為學校氣氛是指學校內部，經由環境及成員交互作用所形成的持久性的知覺，同時亦能以學校特性的價值加以描述。
張鈿富(民 79)	校園組織氣氛是知覺的一種研究，受正式組織、非正式組織、成員的人格和組織中的領導方式影響較大。
吳培源(民 81)	認為學校氣氛是學校組織內校長與教師行為互動結果所產生，具有持久的特質，需從整體來分析，經由組織的特性來描述，透過教師的知覺來測量，具有獨特性，一時不易改變，但仍可加以塑造。
林新發(民 82)	校園組織氣氛是學校環境中，校長與教師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。
張德銳(民 83)	校園組織氣氛是學校內部相當持久的或獨特風格；這種特質或風格是由學校組織成員交互反應所構成的，它不但能為學校成員所體會，並且能影響學校成員的行為，同時亦能以學校組織特性的價值加以描述。
張簡憶如(民 85)	校園組織氣氛乃是在學校環境中，學校成員交互影響所形成的一種內在相當持久的特質，此一特質能為成員所知覺，並加以測量和描述。

資料來源：由研究者參考有關資料整理而成

由上述定義可知，學者因所持觀點不同而說法並不一致。但是定義的範圍則都著眼於：

一、成員間的互動

校園組織氣氛的形成，是人與環境交互作用的結果；包括成員間的互動(校長與教師間、教師與教師間)，及成員與環境交互反應的結果。

二、具有持久的特質

校園組織氣氛受各種內在環境(成員人格、領導方式)和外環境(建築設備、社會環境)所影響，係經過長時間的蘊育形成的。

三、對整體組織的知覺

校園組織氣氛是從整個單位所表現來獲知，且是無形、抽象的，但能為組織成員所感受和體驗。

因此，本研究界定校園組織氣氛為「在學校環境中，成員彼此互動而形成的持久性特質，此特質會影響學校成員的行為，且可透過成員的知覺加以描述。」綜合歸納整理，為校園組織氣氛下一定義如下：校園組織氣氛是在學校環境中，學校成員(校長與教師、教師與教師)交互影響而成的一種內在相當持久的特質，此種特質會影響學校成員的行為，且可透過學校成員的知覺加以描述和衡量，衡量分析的單位為整體的學校而非個別的教師；其性質可利用一系列的數值加以描述。此一定義包括以下五項要點：

一、持久性

校園組織氣氛屬學校內在環境的持久性質，係經過長時間的蘊育所形成的，短期間內不會改變，且受校內各種情境因素及校長與教師行為的影響。

二、整體性

校園組織氣氛這個構念所包含的層面，都是屬於學校總體性的，因此校園組織氣氛之分析單位是整體的學校而非個別的教師，校園組織氣氛無法單從個人的行為表現獲得，而是校內各種人、事、物等因素交互作用的結果，唯有經由整體的測量，才能正確的描述校園組織氣氛的特質。

三、知覺性

校園組織氣氛並非具體可見的，是個體對整體組織內在環境之主觀的、心理的知覺感受，經由概念化與抽象化的心理歷程所形成的，因此校園組織氣氛只能藉組織成員的知覺方能發現其

顯著的特徵。

四、描述性

校園組織氣氛旨在「描述」教師知覺組織內在環境之「實際」情況，如氣氛是開放的或封閉的等等，而不涉及價值的評估。

五、互動性

校園組織氣氛的形成，是人與環境交互作用的結果。故學校組織氣氛的形成為學校校長與教師、教師與教師間以及所有成員與環境(包括文化、社會、學校組織目標、組織結構、領導方式....等)交互反應的結果。

參、校園組織氣氛的層面與類型

許士軍(民66)認為校園組織氣氛層面不僅是校園組織氣氛的內涵架構，也是編製校園組織氣氛測量工具之重要依據。行政學者張潤書(民77)認為，研究校園組織氣氛首要的工作是在確立其層面(dimension)，它可幫助人們對某一事物的瞭解及概念化。校園組織氣氛是一種主觀的心理層面，所以必須加以確立，以作為測量的依據；層面在校園組織氣氛中具有下列的作用：

- 一、可以據以描述組織的狀況。
- 二、可將各層面與具體的動機作用及動機行為進一步的加以關聯。
- 三、可藉以衡量組織狀況的改變。

校園組織氣氛的層面內容，常因研究者所持研究途徑的不同而有所差異。目前被用來分析校園組織氣氛的層面甚多，學者根據不同的研究概念所界定的層面並不一致。茲參考陳長士(民89)之觀點，依據有關學者所提的各因素層面，分類為：

- 一、特質論：以研究組織中成員特質、或組織中運作歷程特性為主，

如Halpin & Croft、Hoy& Clover 和Likert。

二、情境論：以組織中成員覺知的組織情境為研究構面，如Dellar & Giddings、蔡培村和顏秉嶼。

三、統合論：研究組織環境與人格特質交互作用的結果，如Stern & Steinholf, C.。

以下就特質論、情境論、統合論三類提供各學者的看法，再提出本研究所選定的層面，以做為編製校園組織氣氛測量工具之用。

一、特質論：以研究組織中人員特質、或組織中運作歷程特性為主。

(一) Halpin & Croft

Halpin & Croft (1962) 認為校園組織氣氛的形成，是由校長與教師行為、教師與教師行為間交互作用發展而成。他們以美國71所小學為對象，研究校園組織氣氛的性質，發展出「校園組織氣氛描述問卷」，以八個層面來描述校園組織氣氛，有四個層面描述教師行為，另有四個層面描述校長的行為。

茲描述如下：

1. 教師的行為

- (1) 阻礙(hindrance):指教師感到校長增加其例行性工作、會議、其他的要求及與教學無關的文書工作加在他們身上的程度。
- (2) 親密(intimacy):指教師彼此之間感受到溫暖、友好的關係、密切交往、相互信賴的程度。
- (3) 疏離(disengagement) :指教師彼此間及對學校所保持的心理與生理的距離，或教師個人的意向和學校整體之間不一致的傾向。

(4) 工作精神(esprit):指教師士氣、工作成就感或活力高低程度。

2.校長的行為

(1) 強調成果(production emphasis):指的是校長嚴密監督的行為，校長高度的管理而沒有對教師的回饋有所反應。

(2) 疏遠(alloofness):指的是校長正式和非人情化的行為，一切照章行事和老師保持一種距離。

(3) 關懷(consideration):指校長溫暖友善的行為，並關心體恤教師的程度。

(4) 以身作則(thrust):指的是校長嘗試推動組織工作的程度，並由自己樹立的楷模來激勵老師。

(二) Halpin與Croft對OCDQ的因素分析，校園組織氣氛分成六種類型從開放到封閉的連續性，茲分別描述如下：

1.開放型氣氛(open)：在這種氣氛中校長以身作則，對教師表現出支持和關心，校長和教師之間彼此的凝聚力強；教師表現出高度的團隊精神且投入教學工作。開放型氣氛明顯的特色是高度的工作精神和低的疏離。

2.自主型氣氛(autonomous)：校長給教師極大的自由空間，教師能自由自在的行事，工作的阻礙小，能滿足其所期望的社會需要；教師所表現的工作精神和相互親和的程度很高，校長和老師保持相當的距離，以照章行事的方法來處理校務。

3.控制型氣氛(controlled)：校長要求教師努力工作，以爭取工作績效，教師工作精神雖高但工作負擔重，彼此之

間的互動很少，校長和教師疏遠，對教師不關心；校長以身作則並對教師嚴加督導，強調工作績效。

4.親密型氣氛(familiar)：主要的特色為校長和教師的關係良好。教師對工作不投入，但同事之間的情誼很好，校長對教師關懷體諒，彼此之間沒有疏離；惟校長不重視工作成效。

5.管教型氣氛(paternal)：此種氣氛的特色為沒有明顯的疏離，而校長關懷的程度很高。校長無法使教師達到工作上的要求，又無法滿足教師的社會性需求。教師工作效果不彰，彼此相處不融洽，校長很有活力具有慈悲的心腸，但不是專業的領導者。

6.封閉型氣氛(closed)：封閉型氣氛和開放型氣氛相反，工作士氣很低及離心力很高。校長不能以身作則，每日強調瑣碎的事情及不必要的文書工作，缺少對教師的關心，教師反應冷淡、很少滿足，教師的挫折感大，是一種封閉非人情味的氣氛。

Halpin & Croft 區分出這六種學校的氣氛，並指出這六種氣氛從開放到封閉是一連續性的層面而不是分離的；不同類型的氣氛間彼此僅是程度上的不同，而非個別獨立。Hoy & Miskel (1991)指出有一種明確的方法可決定一個學校的氣氛是開放的或封閉的，建議使用以下的「學校開放指數」：開放指數=「以身作則」分數+「工作精神」分數-「疏離」分數，指數越高，學校愈屬於開放型的氣氛，開放型學校氣氛有很高的以身作則和工作精神，及低的疏離，而封閉型學校氣氛則相反。

(三) Hoy & Clover

Hoy & Clover(1986)根據Halpin & Croft 發展的「校園組織氣氛描問卷」的缺點加以修訂，成為「修訂校園組織氣氛描述問卷」(The Revision of Organizational Climate Description Questionnaire，簡稱OCDQ-RE)。其基本仍認為學校氣氛是由校長和教師行為交互作用而成，將校園組織氣氛分成六個層面，前三個描述校長行為，另三個描述教師行為。其六種校園組織氣氛層面的分數可計算得出教師行為的開放性和校長行為的開放性。這兩類的開放性可交織成下表2-4-2 四種校園組織氣氛的類型：

1.校長行為

(1)支持行為(supportive behavior):指校長對教師真誠的關懷和支持。如校長能安排足夠的時間與教師交換意見，傾聽教師的建議、協助教師解決問題、關心教師的福利、讚美教師優良的表現、重視教師們在校務會議或行政會議上所決定的事項。

(2)監督行為(directive behavior): 指校長為達成學校任務，表現出高度工作傾向的行為，對教師個人的需求很少給予關懷。如校長對教師的工作內容和工作要求都很清楚、校長對於所有的教師與學校活動，經常維持嚴密控制，大小事都要親自處理、且嚴格要求檢核課程計畫與教學活動、處理事情依據法令規章缺乏彈性，表現專制獨斷行為。

(3)干擾行為(restrictive behavior):指校長給教師額外的工作負擔、過多的行政工作或給一些與教學無關的工作，以致阻擾或影響教師正常教學之程度。如例行性事務、

出席會議等影響教師教學的工作，且校長常更改進行中的工作計畫，無形中增加教師的工作負擔。

2.教師行為

- (1)同僚行為(collegial behavior):指教師和同事間，彼此給予支持，進行專業與教學互動。如教師喜歡和同事一起進行學術研討和教學研究，積極參與各種專業方面之在職進修，勤於閱讀專業書刊，熱衷追求新知，努力克服或解決教學上的問題，對同仁的專業能力，表現接納、相互尊重的態度。
- (2)親和行為(intimate behavior):指教師們不論在校內或校外都建立起密切的私人情誼。如教師們彼此了解與信賴，一起參加社交活動，常至學校同事家聚會，遇有急難互相給予支持和協助。
- (3)疏離行為(disengaged behavior):指教師彼此之間以及對學校所保持的心理距離。如大多數的教師不關心其他教師，對專業及工作並不投入，形成小團體，相互指責，沒有共同的目標。教師們常有勾心鬥角及爭執情事且在許多場合批評同事或學校事務，有不如另謀他職之感。

表 2-4-2 四種校園組織氣氛的類型

		校長行為	
		開放	封閉
教師 行為	開放	開放型氣氛	投入型氣氛
	封閉	隔閡型氣氛	封閉型氣氛

資料來源:Hoy & Clover(1986)

3.四種校園組織氣氛的類型:

(1)開放型(open) :最明顯的特色在教師之間與教師和校長之間彼此尊重和互相合作。校長對教師的意見能傾聽和接納並經常讚美、尊重具專業能力的老師(高支持性)。校長也給教師在教學上很大的自由空間而沒有嚴密的監督(低監督)，並提供有利的領導行為而避免官僚體制瑣碎之事務(低干擾)。同樣的，教師在成員中支持開放和專業的互動(高的同事關係)。教師彼此認識且有很好的朋友(高親和性)，教師們合作且投入教學工作(低疏離)。

(2)投入型(engaged) :最明顯的是校長控制是無效的，教師有高度的專業性表現。校長是嚴格和專制的(高監督)，沒有尊重教師專業能力和全體教師的社會化需求(低支持)，校長阻礙教師教學使他們有煩人的工作和活動(高干擾)。另一方面，教師彼此尊重和支持，以其同事為榮，在一起工作很愉快。(高的同事關係)，老師不只尊

重相互的能力還彼此親近(高親和性)。簡而言之，儘管是弱勢的校長領導，教師實為專業性的人員，教師們有凝聚性，很投入，彼此支持和開放。

(3)隔閡型(disengaged) :隔閡型氣氛和投入型氣氛是明顯的相反，在此氣氛中校長的行為是開放、關心和支持，對教師的意見能傾聽及接納(高支持性)，給教師在教學上很大的自由空間來表現他們的專業性知識(低監督)，並減低教師的文書工作和不必要的會議(低干擾)。但教師不願去接受這樣的校長，忽視校長，妨礙校長這樣的領導行為;老師不只不喜歡校長，且彼此不互相尊重(低親和)和當成專業(低的同事關係)，老師對工作不投入。總而言之，雖然校長很支持、關心、彈性、有所助益和無控制等等，但教師彼此不和，不能寬容和沒有投入。

(4)封閉型(closed):封閉型氣氛是和開放型氣氛相反，校長強調例行性瑣碎的事務及煩人的工作(高干擾)，而教師的反應很少，對教學工作很少投入(高疏離);校長無效能的領導行為是控制、嚴格(高監督)及不共鳴、不關心和沒反應(低支持)。這些錯誤會讓教師有挫折感、冷淡和採行監控行為，也缺乏彼此尊重，沒有把教師當成是朋友或專家(低親和、低的同事關係)。封閉型氣氛校長是沒有支持、非彈性和控制，教師彼此不和、不能包容、冷淡和不投入到教學工作。

(四)Litwin & Stringer(1968)以九個層面描述校園組織氣氛

- 1.結構(structure):指組織成員感覺受到拘束的程度。如法規秩序等限制之類。
- 2.責任(responsibility):指組織成員感覺可以自主而不必請示主管的程度。

3. 獎酬(reward):指組織成員感覺做好一件事情將可獲得嘉獎的程度。
4. 風險(risk):指組織成員感覺其工作所具之冒險或挑戰性之程度。
5. 人情(warmth):指組織成員彼此之間感覺融洽的程度。
6. 支持(support):指組織成員彼此之間感覺在工作上互助的程度。
7. 標準(standard):指組織成員對於組織目標及績效衡量之重要性程度的看法。
8. 衝突(conflict):指組織成員願意聽取不同意見的程度。
9. 認同(identity):指組織成員對其組織所具有之隸屬感的程度。

此外Litwin與Stringer(1968)根據邁克里蘭與艾肯遜(McClelland & Atkinson)的動機理論，將校園組織氣氛歸為三類:

1. 成就取向(achievement-oriented):指的是激發成員動機、創造力及革新的氣氛，此種氣氛可以引發成員的創造力與從事有效的革新，故適合於具有高度競爭性的組織，如商業組織。其特徵為：
 - (1)重視個人人格。
 - (2)允許有計劃的嘗試和革新。
 - (3)對表現良好的工作績效給予獎勵。
 - (4)成員覺得自己是傑出團隊中的一員。
 - (5)組織結構有彈性，限制較小，使成就動機高者能得到自我實現。
2. 親和取向(affiliation-oriented):此種氣氛成員彼此之間互助、互信、互賴和支持，間接引起成員的成就動機;這種氣氛較適於工作需要親密關係的組織，如醫療機構、教育機構等。其特徵為：

- (1)有親近、溫暖的人際關係。
- (2)給予個人支持和鼓勵。
- (3)個人很自由，結構上的限制少。
- (4)成員覺得自己被接納。

3.權力取向(power-oriented):此種氣氛可以引起成員的權力動機，滿足個人的權力需求，這種氣氛較適用於高度層級化的組織，如軍事組織。其特徵為：

- (1)有明顯的結構。
- (2)允許個人追求權威及地位。
- (3)運用正式的權威來解決衝突。

這三類型的組織在實際的組織中，並非排斥，而是並存，只是較偏向某一類型而已。上述的校園組織氣氛層面和類型用下表2-4-3 加以比較:

表2-4-3 校園組織氣氛層面和類型

		校園組織氣氛類型			
		開放	投入	隔閡	封閉
組織 氣氛 層 面	支持性	高	低	高	低
	監督性	低	高	低	高
	干擾性	低	高	低	高
	同僚性	高	高	低	低
	親和性	高	高	低	低
	疏離性	低	低	高	高

資料來源:Hoy & Miskel(1991)

(五) Rensis Likert

Rensis Likert(1968)主張校園組織氣氛是組織的內在特徵，以組織的七項特徵來研究管理類型：領導歷程、激勵力量、溝

通歷程、交互影響歷程、決定歷程、目標訂定、管制歷程。

Likert歸納出四種不同的氣氛類型(黃昆輝，民77)。

- 1.系統一「剝削－權威式」(exploitive－authoritative)：管理者和成員之間無法互相信任，也少有支援及鼓舞。以古典的管理概念和動機之X理論，主張採行指示性的領導方式。
- 2.系統二「仁慈－權威式」(benevolent－authoritative)：又稱「管教－權威式」，強調領導者與成員間一對一的個別關係，同事間相當孤立，有很大隔閡。
- 3.系統三「商議式」(consultative)：領導者大都採取參與式的領導方式，在做決定的過程中，能讓成員做雙向溝通，有較多交互影響，但僅止於討論即提供意見，而非真正參與。
- 4.系統四「參與式」(participative)：係以Y理論為基礎，認為人性本善，與成員間彼此信任、支援、分層授權，進行多向溝通，共同參與決策，組織目標與成員需求能適當配合。

(六) Kottkamp,et al.以五個層面描述校園組織氣氛

Kottkamp,et al.(1987)把校園組織氣氛分成兩部分，一是校長行為，包括兩個層面；另一個是教師行為，則有三個層面，共有五個層面，分述如下：

- 1.校長支持行為(supportive)：校長努力工作、以身作則，並採建設性的批評以激勵教師；他真誠地關懷教師的個人福利和前途，完全以教師的社會需求和工作成就為行為導向。
- 2.校長指示行為(directive)：校長採取嚴厲的監督，嚴密控制教和學校的大小活動。
- 3.教師投入行為(engaged)：教師以校為榮，有很高的士氣，同事間彼此支持；對學生的成就有使命感，信任學生，對學生

的成功抱持樂觀態度。

- 4.教師挫折行為(frustrated)：學校的例行事務、行政報告、或指派非教學的任務常阻礙教師的教學工作；甚者，教師與教師間也會互相杯葛或干擾。
- 5.教師親密行為(intimate)：教師形成一個凝聚的社會關係圈，彼此相當清楚，私下是好朋友。

其次，Kottkamp,et al.認為以這五個層面描述校園組織氣氛的類型可分為「開放」和「親密」兩種。開放的學校氣氛不一定有親密的教師交互行為，親密也不是開放的充分或必要條件。開放指數的公式是：

$$\text{開放指數} = (\text{支持} + \text{投入}) - (\text{指示} + \text{挫折})$$

開放指數愈高，學校氣氛就愈開放 (Kottkamp & Mulhern,1987)。

二、情境論：以組織中成員覺知的組織情境為研究構面，如蔡培村和顏秉嶼。

(一)蔡培村

蔡培村(民74)認為校園組織氣氛是指學校組織成員對工作環境的整體知覺，在他編製的「校園組織氣氛描述問卷」將校園組織氣氛分成十二個層面：

- 1.工作要求：學校對組織成員工作表現之要求程度。
- 2.工作主動性：成員能由自己的判斷主動做事，不必事事請示上級。
- 3.擔負責任：組織內成員做事擔負責任的程度。
- 4.領導授權：學校領導主管對各級幹部授權的程度。
- 5.意見表達：學校對各種不同意見開放的程度。

- 6.團體認同感：學校成員對於團體認同的程度。
- 7.關懷支援：校長和各級幹部對於員工整體福祉的體恤和關心的程度。
- 8.溝通協調：組織中的上行溝通順暢及不同部門間協調良好的程度。
- 9.人際和諧：組織中一般人際相處和睦的程度。
- 10.獎賞公平性：學校福利、升遷級酬賞制度公平的程度。
- 11.制度明確性：學校中各種規章制度職責明確的程度。
- 12.制度合理性：學校中各種規章制度是否合理的程度。

(二)顏秉嶼

顏秉嶼等人(民79)於「台灣省國民中小學初任校長行政效能評量研究」中，參考(1) Halpin & Croft 設計的「校園組織氣氛描述問卷」。(2) 新竹縣市十位受訪的國中校長回答「您認為一所理想的國民中學應具有哪些校園組織氣氛？」此一問題；然後自編「國民中學校園組織氣氛問卷」，調查臺灣省46所國中的933位教職員，經因素分析結果，找出衡量校園組織氣氛的四層面：

- 1.工作的投入：指學校成員的工作精神與參與程度。
- 2.團體的凝聚力：學校成員的協調、溝通、和整合的程度。
- 3.對校長的信賴：成員對校長辦學、待人處事和衝突解決能力的信心程度。
- 4.親和關係：學校同仁情感的融洽程度。

(三)Dellar & Giddings

Dellar & Giddings (1991) 認為學校的氣氛是影響學校效能的重要因素，也是預測教師教學成效的重要指標

(predictor)，他們設計了校園組織氣氛問卷 (School Organizational Climate Questionnaire, SOCQ)。並將校園組織氣氛分為六個層面：

- 1.學校承諾：教師對學校支援和承諾的態度。
- 2.同僚凝聚力：教師友善相對並互相支援。
- 3.專業投入：教師關心他們的工作，並承諾專業發展。
- 4.決策參與：教師踴躍參與學校決策過程。
- 5.成員自主：學校中的成員在工作已經自主。
- 6.革新：學校鼓勵多樣性、改變和新的方法。

三、統合論：研究組織環境與人格特質交互作用的結果。

Stern & Steinholf (1963) 根據Lewin 的理論並採納Murray的「需要壓力」概念，發展校園組織氣氛的理論架構。Murray 認為Lewin的內在和外在力量，即為「需要與壓力」。因此Stern & Steinholf認為學校氣氛的形成，並非只有在校長與教師的行為交互作用才能產生，心理層面和環境壓力交互亦可能形成學校的氣氛。因此他們提出「需求和壓力」理論來解釋學校氣氛的形成。(吳清山，民81；黃昆輝，民77；游進年，民79)：

(一)發展壓力因素：

- 1.智性氣氛(intellectual climate):一種使人從事於學術活動的社會力量。在智性氣氛高的學校，較重視人文、藝術及科學等學術活動的興趣和追求。
- 2.成就標準(achievement standards):一種努力工作、堅信組織目標以獲得成功的社會力量。在成就標準高的學校，強調個人高成就標準，重視任務完成，工作動機強，教師與學生會主動參與。

- 3.實用性(practicalness)：在實用性高的學校環境中，師生強調實用性目標，並能把知識和技能應用到日常工作環境中。
- 4.支持性(supportivness)：個人的尊嚴的壓力。在支持性高的學校，重視個人尊嚴，顧及個人依賴需求的滿足，強調謙和、成規和團體凝聚力。
- 5.秩序性(orderliness)：指要求秩序的、系統的以及對組織傳統權威的尊重。在秩序性高的學校，強調好的品行、整潔，及尊重教師權威。

(二)控制壓力因素：

- 1.反智性氣氛(nonintellectual climate)：其所表現的特徵和智性氣氛相反。如果學校具有這種氣氛，會缺乏探究、好奇和活力，降低學生對人文、藝術及科學等學術活動的興趣和追求。
- 2.反成就標準(nonachievement standards)：學校如具有高度的反成就標準壓力，則是被動與停滯的，教師工作熱忱不足，學生學習動機不強，師生缺乏主動參與的態度。
- 3.衝動的控制(impluse control)：屬於一種壓抑個人特性而認可組織特色的社會力量。如學校具有高度衝動控制壓力，師生會感受到高度的限制和約束；師生雖努力工作，但都屬例行性質，個人少有表現機會。

藉由兩種壓力的消長與交互作用，可將校園組織氣氛分成四個類型：高發展高控制、高發展低控制、低發展低控制、低發展高控制。綜合上述中外學者對於校園組織氣氛的探討，雖有不同的層面，但都微觀的描述了成員對成員之間、團體、組織歷程或組織環境的知覺。研究者將上述學者對校園組織氣氛層面的看法，加以彙整歸納，並列表予以對照，如表2-4-4：

表2-4-4 校園組織氣氛層面

研究者	學校承諾	同儕凝聚力	專業投入	參與決策	成員自主	革新
Halpin & Croft (1962)	阻礙、隔閡	親密、疏離、關懷	工作精神以身作則	強調成果		
Stern & Steinholf (1963)	秩序性	支持性	實用性、成就標準			智性氣氛
Likert (1968)	目標擬定、控制歷程	交互影響歷程、激勵力量	工作目標及訓練標準	領導過程 決定歷程 溝通歷程		
Litwin & Stringer (1968)	結構、獎酬、認同	人情、支持		風險	責任衝突	
Hoy & Clover (1986)	疏離的行為、干擾的行為	親和的行為、支援的行為	專業的行為	監督的行為		
Kottkamp, et al.(1987)	教師挫折行為	教師親密行為	校長支持行為 教師投入行為	校長指示行為		
Dellar & Giddings (1991)	學校承諾	同儕凝聚力	專業投入	參與決策	成員自主	革新
蔡培村 (民 74)	工作要 求團體 認同感	關懷 支持 人際 和諧	擔負 責任 工作 主動 性	領導授權 意見表達 溝通協調		制度明 確性、獎 賞公平 性、制度 合理性
顏秉嶼 (民 79)	對校長的信賴	團體的 凝聚力、親 和關係	工作 的投 入			

資料來源：研究者整理

依據上表綜合整理校園組織氣氛的層面，本研究參考中外學者所探討的校園組織氣氛層面，將校園組織氣氛大致分為學校承諾、參與決策、同儕凝聚力、專業投入、革新等五個層面來探討：

- 一、學校承諾：教師支持和認同學校，願意為學校的進步付出心力。
- 二、參與決策：教師能參與學校校務等各項計劃之擬定及決策。

- 三、同僚凝聚力：教師彼此友善相對並互相支援。
- 四、專業投入：教師關心工作，和對專業發展投入。
- 五、革新：學校鼓勵多樣性、改變和創新的方法。

肆、校園組織氣氛的測量

一九六〇年代中期以後，很多學者致力發展校園組織氣氛的評量工具（吳清山，民81）。由於學者對校園組織氣氛理論看法分歧，選取的層面、適用的對象也有所不同，發展出來的測量工具相當多，僅依本研究之目的，說明幾種與校園組織氣氛相關的問卷如下：

一、校園組織氣氛描述問卷

Halpin & Croft(1962)是最先研究校園組織氣氛的測量和概念，他們於1962年發展出「校園組織氣氛描述問卷」，適用於測量中小學的校園組織氣氛。以OCDQ 調查美國71所小學，經因素分析分成八個層面，有四個層面描述教師行為，另有四個層面描述校長的行為。問卷本身包括八個層面六十四道題目，以四點量表的形式填答，主要用於中、小學校園組織氣氛的測量。

二、校園組織氣氛指標（Organizational Climate Index，OCI）

由Stern & C.Steinholf 在1963年所發展出來的，適用於大、中、小學及其他組織。問卷共有三百題，內容為對團體情況的敘述，基本上是測量團體內個人的壓力。由教師依服務學校的實際情形回答「是」或「否」，係運用三十個變項，來測量組織壓力及校園組織氣氛。可歸納為六個校園組織氣氛的層面和兩校園組織氣氛的因素類型。1975年該問卷經過修訂，測驗長度已縮短，統計分析也簡化，使用起來較簡單。

三、校園組織氣氛描述修訂問卷

Hoy & Clover(1986)針對 Halpin & Croft「校園組織氣氛描述問卷」，將其缺點修訂成「校園組織氣氛描述修訂問卷」，修訂後共有四十二個題項，具有六個分量表，主要在測量學校氣氛組織的六個層面，前三個描述教師行為，另三個描述校長行為。

四、學校剖析問卷(The Profile of School Questionnaire，簡稱POS)

由Likert R. & Likert J.G.在1968年從研究工商企業組織特徵剖面圖(Profile of Organizational Characteristics，POC)發展出來；學校剖析問卷有幾種版本，可適用於教師、學生與校園組織氣氛之行程有直接關係者。POS的題目均為連續變項，受試者敘述其與組織相符的程度，來得知學校四種管理系統，再根據剖面圖來描繪校園組織氣氛。問卷的題項依組織特徵編製而成，頗能反映氣氛的組織變因。POS測量的層面包括：領導歷程、激勵力量、溝通程度、互動歷程、決策歷程、目標設定、管制考核歷程等七項(引自秦夢群，民86，336-343頁)。

五、校園組織氣氛尺度問卷

(一)Litwin & Stringer (1968) 蒐集有關組織內部環境之描述性

文字，根據管理理論及實證性研究，發展出九個校園組織氣氛的層面：

- 1.結構(structure)：組織成員感覺受到拘束的程度。如法規秩序等限制之類。
- 2.責任(responsibility)：組織成員感覺可以自主而不必請示主管的程度。
- 3.獎酬(reward)：組織成員感覺做好一件事情將可獲得嘉獎的程度。

- 4.風險(risk)：組織成員感覺其工作所具之冒險或挑戰程度。
- 5.人情(warmth)：組織成員彼此之間感覺融洽的程度。
- 6.支持 (support)：組織成員彼此之間感覺在工作上互助的程度。
- 7.標準(standard)：組織成員對於組織目標及績效衡量之重要性程度的看法。
- 8.衝突(conflict)：組織成員願意聽取不同意見的程度。
- 9.認同(identity)：組織成員對其組織所具有之隸屬感的程度。

(二) Litwin & Stringer (1968) 根據McClelland & Atkinson的動機理論將校園組織氣氛歸為三類：

- 1.成就取向的氣氛 (achievement-oriented climate)。
- 2.親和取向的氣氛 (Affiliation-oriented climate)。
- 3.權力取向的氣氛 (power-oriented climate)。

六、校園組織氣氛問卷

Dellar & Giddings (1991) 認為學校的氣氛是影響學校效能的重要因素，也是預測教師教學成效的重要指標，他們設計了校園組織氣氛問卷。Dellar & Giddings 在一九八九年首次發展SOCQ，最初提供運用在西澳柏斯的十一個主要都市學區二十三個中學。而後又再給予改良，並應用在一些中小學。改良和應用的SOCQ分為：學校承諾、同僚凝聚力、專業涉入、決策參與、成員自主、革新六個層面，是一個測量校園組織氣氛的工具，透過這個機制，能指導學校致力於改善。問卷共分成六個量表，每一量表有八個題目，每一題目用Likert 五點量表的型式填答，區分為極同意、同意、不確定、不同意、極不同意五等級。共有四十八題，其中大概有一半是以反向

計分。

七、學校環境綜合評量（Comprehensive Assessment School Environment，簡稱CASE）全美中學校長協會（National Association of Secondary School Principals，NASSP）在1982年發展的「學校環境綜合評量」，涵蓋學校革新的輸入到輸出整個過程。此一調查包括十個分量表，分別瞭解：師生關係、持續性與安全感、行政效率、學生的學術取向、學生行為的價值、學業與職業輔導、學生同儕關係、家長社區與學校的關係、班級經營和學生生活動。此一量表較偏重於學生學習氣氛測量（張碧娟，民88）。

綜合上述的校園組織氣氛測量問卷可知，研究者對於氣氛的探究，大多採用主觀知覺的測量方法，而其測量的重點因所根據的理論基礎與研究旨趣不同，所發展出來的評量工具亦有所差別。本研究以高職教師知覺的校園組織氣氛為研究題材，亦採主觀知覺的測量方法為研究途徑。以往在測量測量校園組織氣氛方面，多以Halpin & Croft(1966)的校園組織氣氛描述問卷來進行，由於社會及學校狀況的改變，許多題目已不能測量所欲的特質(郭聰貴，民78；李冠儀，民89)。故本研究計畫以校園組織氣氛問卷之各層面為架構，再輔以相關研究之問卷及各家學者之看法，並參酌我國高職實際情況，形成本研究之問卷。

第五節 校園組織氣氛的相關研究

有關校園組織氣氛的相關研究非常多，在國內外一直沒有間斷，不只在行政層面上做相關探討，甚至對學生學習成就、教師特質也有很多的討論。茲將校園組織氣氛相關的研究列於表2-5-1：

表2-5-1 國內外校園組織氣氛的相關研究

研究者/年代	研究主題	研究方法	研究結果
黃耀卿 (民74)	國民中學組織結構與組織氣氛關係之研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師知覺校園組織氣氛開放程度，不因性別、年齡、任教年資、擔任職務、教育背景而有不同；但因學區及班級數大小而有差異。 2. 偏遠地區學校的校園組織氣氛較城市及鄉鎮學校開放。 3. 24 班以下之小型學校，校園組織氣氛較50 班以上的大型學校開放。 4. 學校組織結構各層面，對校園組織氣氛的開放性，有決定的預測作用。
張保光 (民74)		問卷調查法	國中校園組織氣氛開放程度，小型學校優於大型學校；鄉鎮優於城市。
劉麗慧 (民75)	國民中小學男女校長領導方式與學校校園組織氣氛之關係	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 女校長領導下之教師知覺學校之組織氣氛較男校長領導的學校氣氛為佳。 2. 教師知覺之校園組織氣氛隨性別，擔任職務之不同而有顯著之差異，不因學校規模之不同而呈顯著的差異。 3. 教師所知覺之校園組織氣氛隨其校長不同之領導方式而有顯著的差異。
黃月麗 (民78)	台北市國民中學校長與教師對校園組織氣氛知覺差異之研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同性別教師所知覺的校園組織氣氛在同事情誼層面有顯著差異。 2. 不同教育背景的教師所知覺的學校組織氣氛在工作精神層面有顯著差異。 3. 不同任教年資的教師所知覺得學校組織氣氛在工作精神和開放指數層面有顯著差異。

表2-5-1 國內外校園組織氣氛的相關研究(續)

研究者/年代	研究主題	研究方法	研究結果
謝琇鈴 (民 79)	國民中學 學校組織 氣氛、教 師工作壓 力及其因 應方式之 調查研究	問卷調 查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師知覺的校園組織氣氛因性別、教育背景、服務年資及擔任職務而有差異；但不因婚姻狀況、任教學校所在地不同而有顯著差異。國中教師對校園組織氣氛的開放性之知覺趨於中等。 2. 國中教師對校園組織氣氛的知覺與對工作壓力的感受有顯著相關存在；教師背景變項與校園組織氣氛對教師整體工作壓力有顯著的預測力。
游進年 (民 79)	國民中學 學校組織 氣氛與學 校效能關 係之研究	問卷調 查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中學校氣氛及其開放程度，不因學校規模大小及其所在地區而有顯著差異。 2. 教師知覺校園組織氣氛開放程度不因性別而有差異，但因任教年資、年齡、擔任職務及教育背景而有差異。 3. 國中學校氣氛各層面與學校效能有密切關係，學校氣氛開放程度與學校效能具正相關。 4. 學校氣氛「投入」「支援」「親密」三層面與氣氛開放程度，對學校效能具有決定性預測作用。
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	理論分 析問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工專的校園組織氣氛以開放型氣氛略居多。 2. 開放型氣氛下之工專組織績效高於封閉型，而其他各型氣氛下之績效彼此無差異。 3. 公私立工專校長領導行為、校園組織氣氛與組織績效有所不同。 4. 不同領導方式會產生不同工專校園組織氣氛。 5. 校長領導行為、校園組織氣氛對組織績效有中度以上的解釋力。

表2-5-1 國內外校園組織氣氛的相關研究(續)

研究者/年代	研究主題	研究方法	研究結果
鄭彩鳳 (民79)	高級中等學校校長領導行為取向、教師角色衝突與校園組織氣氛之研究	文獻分析問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.高級中等學校的校園組織氣氛應予改善。 2.研究所程度、公立學校之女校長。其校園組織氣氛較開放。 3.未婚、一般大學畢業、服務十年以下、兼任導師或專任教師所知覺的校園組織氣氛較差。 4.高系統高個人取向的領導行為，校園組織氣氛最為開放。 5.教師角色衝突越小，校園組織氣氛越開放。 6.校長領導行為取向變項是有效預測校園組織氣氛的指標。 7.校長性別、教育背景及教師擔任職務等背景變項、校長領導行為取向及教師角色衝突對校園組織氣氛有顯著交互作用。
侯世昌 (民83)	國民小學校園組織氣氛與教師教學態度關係之研究	文獻分析問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.小型校園組織氣氛比大型校園組織氣氛佳。 2.服務年資較久的教師，較易感到校長支持性行為和同儕間的同僚性、親密性行為。 3.不同學歷之教師在支持、同僚、隔閡上的知覺有顯著差異，在指示、限制則無顯著差異。
吳培源 (民83)	高級中等學校校長領導型態、學校氣氛與學校效能關係之研究	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.開放型學校效能較封閉型學校效能佳。 2.校園組織氣氛與校長領導型態有關。
張簡憶如 (民85)	國民小學校園組織氣氛知覺及其工作動機關係之研究	文獻分析法問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學校園組織氣氛屬於開放型與封閉型的學校約各佔三分之一。 2.國民小學校園組織氣氛是中度「支援」、「指示」、「限制」、「同僚」、「親密」和低度「疏離」氣氛。 3.國民小學教師校園組織氣氛知覺與工作動機具有密切相關。校園組織氣氛知覺對工作動機具有高度的解釋力。 4.屬於開放型氣氛的國小，教師工作動機最高。

表2-5-1 國內外校園組織氣氛的相關研究(續)

研究者/年	研究主題	研究方	研究結果
王令宜 (民85)	教育創新的 推廣與校園 組織氣氛關 係之研究— 以淡江大學 實施全面品 質管理體系 之個案為例	問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師對校園組織氣氛的知覺大致屬於中等開放程度。 2.不同年齡、性別、任教年資、職務及等級之教師對校園組織氣氛的知覺，皆出現顯著差異情形。 3.教師知覺校園組織氣氛開放的程度，與教師對教育創新關切的程度具相關性。
邱憲義 (民85)	國民小學校 園組織氣氛 與教師工作 壓力關係之 研究	問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.國小教師對校園組織氣氛開放程度的知覺趨於中等。其中以支援性行為的知覺較高，疏離性行為的知覺較低。 2.國小教師對校園組織氣氛知覺因年齡、服務年資、擔任職務、教育背景、婚姻狀況、學校規模及任教地區的不同而有顯著的差異。 3.國小教師對校園組織氣氛的知覺與工作壓力的感受有顯著的相關。
陳文瑜 (民85)	國民小學校 長領導型 式、校園組織 氣氛與教師 疏離感之關 係	問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.學校背景變項對國小的校園組織氣氛有顯著差異。 2.國小教師整體疏離感及各層面疏離感，因校園組織氣氛的不同有顯著差異。 3.部份校長領導型式與校園組織氣氛各層面，對教師整體疏離感及各層面疏離感有預測能力。
何淑妃 (民85)	國小校長轉 型領導行為 與校園組織 氣氛之調查 研究	問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.國小教師所知覺到的校園組織氣氛，在革新性、同事性、疏離性、干擾性、親和性與監督性的層面，平均指數介於1.64和3.80之間。其高低依序為同事性、革新性、親和性、干擾性、監督性、疏離性。 2.教師所知覺到的校園組織氣氛，因教師的人口變項有顯著差異。
蔡金田 (民86)	國民小學組 織通與校園 組織氣氛之 關係以中部 地區國小為 例	問卷 調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.不同組織溝通方式的校園組織氣氛有差異。 2.中部地區國小校園組織氣氛投入型為多。

表2-5-1 國內外校園組織氣氛的相關研究(續)

研究者/年 代	研究主 題	研究方 法	研究結果
張正霖 (民86)	國民小學全面品質教育、校園組織氣氛與學校效能之研究：以臺北地區為例	文獻分析法 問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.國民小學校園組織氣氛現況多數呈現封閉型氣氛。 2.國小全面品質教育與校園組織氣氛呈正向典型相關之關係。 3.國民小學校園組織氣氛與學校效能呈正向典型相關之關係。 4.全面品質教育與校園組織氣氛之交互作用對學校效能無顯著影響。 5.校園組織氣氛各向度對學校效能具有顯著的預測作用。 6.教師人口變項、學校環境變項、全面品質教育、校園組織氣氛可以有效預測學校效能。
陳長士 (民89)	高屏地區國民小學組織氣候與組織決策關係之研究	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.組織氣候開放指數於教師服務年資與學校規模等兩變項差異達顯著水準。 2.組織氣候類型與組織決策參與類型的關聯強度達.378。 3.高屏地區國民小學組織氣候類型同質性高，偏向開放型氣候。而組織決策參與類型大致分佈平均。 4.組織氣候類型屬封閉型、離心型與投入型時，偏向理性式決策；而組織氣候屬開放型時，偏向參與式與政治式決策。
邱國隆 (民89)	國民小學校園組織氣氛與教師士氣關係之研究——以臺北縣、桃園縣、新竹縣為例	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1.目前國小校園組織氣氛是高度的「支持」、「同僚」氣氛與中度的「監督」、「親和」氣氛，和低度的「干擾」、「疏離」氣氛。 2.不同規模的學校在校園組織氣氛各層面均達顯著差異。 3.不同地理位置的學校在校園組織氣氛各層面除「校長行為的開放度」外，餘均達顯著差異。 4.不同性別的校長在校園組織氣氛各層面均達顯著差異的有「校長監督行為」「教師親和行為」兩個層面，餘均未達顯著水準。 5.不同縣學校在校園組織氣氛各層面，除「教師親和行為」達顯著差異外，餘均未達顯著差異。

表2-5-1 國內外校園組織氣氛的相關研究(續)

研究者	研究主題	研究方法	研究結果
Mentz (1993)	南非白人社區學校之校園組織氣氛研究 - OCDQ-RS 之效度	問卷調查	1.OCDQ-RS 之工具具有信度。 2.小校園組織氣氛較大學校開放。 3.創造開放型的校園組織氣氛較易達成教育目標。
Theunissen (1994)	校園組織氣氛成員發展與工作關係之研究	問卷調查	1.正向的校園組織氣氛有助於減輕校長的行政負擔，並能激發教師工作的效能，達成工作目標。 2.校長應多採取關懷態度，使學校易管理，教師易達成工作目標。
Riehl (1996)	校園組織氣氛教師工作環境與教師承諾之研究	問卷調查	校園組織氣氛與教師承諾有相關。
Meoli (1999)	學校氣候和藝術之間的關係	問卷調查	藝術教育方案和學校整體的氣氛有較少的相關。
Connie (1999)	國小學校願景教師自主學校氣氛和學生成就	問卷調查	1.教師自主和學校氣氛有顯著相關。 2.教師自主、學校氣氛和學生成就有顯著相關。 3.校長的願景和教師自主、學校氣氛沒有相關。

資料來源：研究者自行整理

綜合國內外專家對校園組織氣氛的研究方向與結果，可以歸納出以下結論：

- 一、學校氣氛愈開放，對學校行政表現、教師工作效能、教師教育創新等愈有利（游進年，民79；吳培源，民83；王令宜，民85）；

張正霖，民86；Mentz，1993；Theunissen，1994）。

- 二、性別方面：有些研究顯示，不同性別的教師所知覺的學校組織氣氛層面上無顯著差異（黃耀卿，民74；游進年，民79；鄭彩鳳，民79；邱憲義，民85；蔡金田，民85）。有些研究顯示男性教師對開放指數的知覺顯著高於女性（謝琇玲，民79；何淑妃，民85）。另外有些研究則顯示相反結果，女教師或女校長對校園組織氣氛有較積極正面的知覺（黃月麗，民78），男教師的離心程度較女教師高（劉麗慧，民75）。
- 三、教育背景方面：有些研究顯示，不同教育背景的教師所知覺的校園組織氣氛無顯著差異（黃耀卿，民74；何淑妃，民85）。有些研究顯示教育程度較高，所知覺得校園組織氣氛越正向（黃月麗，民78；游進年，民79）。另有些研究則呈現相反結果，師專或師範畢業和一般專科畢業的教師知覺校園組織氣氛的開放度高於普通大學畢業的教師（張簡憶如，民85）。
- 四、學校規模方面：有些研究顯示學校規模對教師所知覺的校園組織氣氛無顯著差異（劉麗慧，民75；林新發，民79；游進年，民79；鄭彩鳳，民79；謝琇玲，民79）。有些研究發現小型學校的組織氣氛較大型學校為積極正向開放（張保光，民74；黃耀卿，民74；侯世昌，民83；邱憲義，民85；陳文瑜，民85；蔡金田，民85；Mentz,K.1993）。
- 五、服務年資方面：有些研究顯示，不同年資的教師所知覺的校園組織氣氛無顯著差異（黃耀卿，民74）。有些研究顯示年資越久，所知覺得校園組織氣氛越積極正向（游進年，民79；鄭彩鳳，民79；謝琇玲，民79；侯世昌，民83；何淑妃，民85；張簡憶如，民85；蔡金田，民85）。

六、不同職務方面：有些研究發現不同職務的教師，所知覺的校園組織氣氛無顯著差異（黃耀卿，民74）。有些研究顯示兼任行政工作的教師，所知覺的校園組織氣氛較積極正向（劉麗慧，民75；黃月麗，民78；游進年，民79；鄭彩鳳，民79；謝琇玲，民79；鄭進丁，民83；侯世昌，民83；蔡金田，民85；邱憲義，民85；張簡憶如，民85）。

上述研究結果對本研究的啟示：

- 一、學校氣氛愈開放，會影響學校效能、教師工作、教師教育創新等；因此本研究擬探討校園組織氣氛與學校成為學習型組織是否有相關。
- 二、教師性別、職務、教育背景、年資不同，及學校規模大小，在校園組織氣氛上的影響，尚無一致結果，仍有待更多的實證研究。據此，本研究在個人背景變項中，將性別、職務、學歷、年資及學校規模大小列入探討的項目。

第六節 學習型組織與校園組織氣氛關係之研究

本節僅就學習型組織與校園組織氣氛之關係的相關研究分述之。

壹、國外部份

- 一、Pedler(1989)認為學習型組織的重要特徵之一是：擁有鼓勵個別成員學習且發展其全部潛能的氣氛。
- 二、Garratt(1990)對英國各大型公司所從事組織變革的研究經驗得知，一般組織若要成為學習型組織，需培育出使組織進行學習的氣氛及過程。
- 三、Bennett 及O' Brien(1994)提出影響組織學習與變革能力的因素，包括願景、經營者施為、管理施為、校園組織氣氛、組織工作結構、教育訓練等十二個要素；其中氣氛是指組織中公開及信任的氣氛，同仁不害怕分享，協力完成任務。
- 四、Guns(1996)認為當我們要建立以知識為基礎的企業時，首要的步驟為發展一個鼓舞學習的氣氛。
- 五、Marquard & Reynolds(1994)曾針對有關學者的說法，歸結學習型組織的特性二十六項，其中二項為：有回饋和開放的文化氣氛，塑造組織的信任氣氛。
- 六、Nevis,et al(1995)經由對四家公司的觀察，得出十項組織學習促進因素，以利組織轉型為學習型組織：(一)掃描命令；(二)績效差距；(三)關心衡量；(四)實驗的心智模式；(五)開放氣氛；(六)持續教育；(七)操作多樣化；(八)多元的倡導者；(九)領導者的參與；(十)系統觀點。其中開放氣氛 (climate of openness) 是指：組織中開放的溝通，資訊具易接近性，問題、錯誤及教

訓能與他人分享而不隱瞞。

七、Brunner (1997) 研究美國加速小學個案：美國的加速學校，由於學校改革理念、推動方法和實施步驟，與學習型組織的實務極為相似，因此，被視為是學習型學校的範例。Brunner 針對加速小學—皮尼維里小學作為研究個案。皮尼維里小學位於美國南方的鄉村地區，屬於紐奧良加速學校網路(accelerated schoolnetwork)中的一所小學。學校發現正面臨一些困境：學生缺乏安全感、自尊心及信心，教師及父母對活動不熱心、亦不支援；於是學校成立了紀律訓練小組和學校氣氛小組。工作小組經過腦力激盪，開始對師生進行意見調查，尋找問題對策，並擬出行動計畫。師生及家長透過塑造共同願景、合作學習等行動計畫，使整個學校氣氛煥然一新，是一個成功的加速小學。研究發現：學校透過學習型組織的方式，解決了面臨的問題，也徹底改變了組織成員的心靈意念和組織氣氛，使學校不僅是學生的學習場所，更成為教師、行政人員、父母共同學習的地方。

貳、國內部份

高淑慧 (民84) 認為創造學習型組織首先組織要有提倡學習的文化與價值。學習的文化即創造一種組織學習的氣氛，澄清假定使心智模式外顯。

- 一、彭淑珍(民87)認為學校要建立學習型組織，以學校本位管理，營造校園學習型校園組織氣氛為先決條件。
- 二、林益昌(民88)研究企業學習型組織之建構，認為建構學習型組織基本要素，是要有開放與信任的校園組織氣氛，使成員能無

懼的相互對話與分享，培養出坦承的組織文化。

三、黃清海(民88)研究國民小學建立學習型組織之策略，發現學校建立學習型組織可行的策略有七項重要策略，其中兩項與學校校園組織氣氛有關：

- (一) 須營造學習氣氛，以協助團隊學習，帶動學習風潮。
- (二) 在組織環境方面，行政上需營造有利的氣氛，使教師會凝聚向心力、家長會發揮組織功能。

綜合上述中外學者的論述，學校或企業組織中培養公開及信任的氣氛，能促進成員的對話，減低自我防衛，改善心智模式。學校或企業組織中發展鼓舞學習的氣氛，能使成員共同學習，培養團隊合作、建立工作夥伴的關係。據此可知，校園組織氣氛對學習型組織之建構可能為重要因素之一。

