

學校學習型組織的發展型態及其影響 因素之研究

魏惠娟

林怡禮

中正大學成人及繼續教育學系 教授 加拿大布蘭登大學 榮譽教授

摘 要

本研究的目的是有二，其一是在探討學校組織學習發展的型態；其二則是在分析加強或滯延組織學習轉型成為學習型組織的因素。

本研究以台灣地區國民小學及國民中學為對象進行調查，量化研究的目的是希望分析這些在不同組織發展階段的學校發展之主要型態。資料分析採用區辨分析的方法，目的是要了解那些因素驅動而且協助學校朝向學習型組織發展。本研究輔以訪談校長的質性研究方法，質性資料分析的目的是在瞭解校長的態度與所用的策略對於學校朝向學習型組織發展的影響。

從研究結果在本研究所建構的模型分佈看來，台灣地區樣本學校組織學習結果呈現兩極的情況，多數的學校似乎是沒有什麼動靜的，而某些學校則已朝學習型組織發展的成熟階段。本研究發現對於組織學習發展有影響的因素為：資源、領導、結構與學校大小。整體而言，本研究所建構的組織學習動態模型，有助於檢視學校朝向學習型組織發展的情況，此外，研究發現校長的態度及其所採用的策略，對於學校朝學習型組織發展也有關鍵的影響。

關鍵字：學校組織學習、學習型組織、學習型學校



研究背景

關於組織學習議題的探討，是教育研究領域中新興熱門的主題，不只是因為組織學習、學習型組織觀念的流行，更是基於學習才能應變、學習方能生存的觀點已被深切的感知。如何透過組織學習，促使學校邁向學習型組織，是學校革新中相當迫切的主題，本研究的進行，是基於以下的背景：

一、教育改革驅使學校以開始進行組織學習，做為對於政策要求的回應

台灣地區的教育改革可以說是從 2002 年九年一貫課程的實施開始，為了因應這一波的革新，許多以教師為對象的研習活動，早在全台各地辦理，研習主題多是以培養教師統整課程的能力為主，目標是希望加強教師發展學校本位課程的能力。然而相關的研究也發現改革的成功，還是在於教師體認自己是革新的中心，而不是被動的回應政策需要而已(潘慧玲主編，2002；魏惠娟，2000)。

學校改革是全球普遍的趨勢，改革要求領導人權力下放，擴大參與，但是更重要的是改革的結果應該能提昇學校的品質與成效。分權化管理象徵對於集權、官僚式管理的放棄，以及對於第一線工作者的信任。從心理學的角度而言，自我管理應該可以加強老師、家長甚至學生們的滿意度，當他們可以主動參與形成決定的過程，而不只是被動的接受已被決定的結果時(潘慧玲、王麗雲，2001；曹志宏，2004；David,1989；Brown, 1990；Collins & Hanson,1991)，他們更有被增能的感覺。

二、學校組織學習如何促使其發展成為學習型組織，現階段的相關研究似未完全扣緊 Peter Senge 的理論精髓

回顧國內外有關學校組織學習的研究，比較多研究在論述學習型組織的概念與發展背景、分析組織學習障礙與特徵因素、發展學習型組織的實踐途徑及策略，至於在學校的脈絡中如何發揮組織學習的本質與效能，這一類的研究很少，也沒有回答下列的問題，例如：那些型態的學習可以改善組織的績效？個人的學習一定促進組織的學習嗎？



Marsick 與 Neaman (1996) 曾指出由於個人的學習，創造了學習的組織，然而，從組織學習的定義及對組織學習現象的觀察看來，個人的學習似乎並不必然會創造出組織的學習，單單依賴個人的學習不保證能創造出學習的組織。假如他們不能以和諧一致的方式來學習，則組織面對來自各種不同方向的拉力，學習的力量可能因此相互中和了，如此一來組織學習反倒沒有促使組織產生任何明顯的改變，組織學習最重要的特質是合作的學習。如果學習是爲了組織整體的利益，現階段許多有關組織內的學習之文獻，卻並沒有從組織的脈絡來探討。綜言之，自從 Senge(1990)第五項修練一書於 1990 年出版之後，有關學習型組織理論與實踐的方向還需要更深的探索與整合的研究，如果相關的研究岔出主要議題，反而去探討次要的論點，對於這個領域研究的進展相當不利，本研究的進行乃是基於上述的背景。

文獻分析

檢視組織理論的發展，大概沒有一個理論像學習型組織理論一樣受重視、被討論。不過學習型組織的研究，截至目前爲止，多在討論學習型組織的可行性、教師的態度與認知、學習型組織的指標等，但是到底組織如何發展成爲學習型組織？在組織發展的過程中，有哪些促進因素？組織在發展成爲學習型組織中，對學生的學習有什麼影響嗎？這類研究卻相當不足，這種研究的缺口，說明了研究者對於學習型組織的注意力大多集中在其邊緣的價值，而不是核心的議題，長此以往，學習型組織將逐漸成爲一個名詞或術語，其理論精髓可能逐漸被忽視，因此有必要透過研究，再恢復其核心概念。

Jack Lam 及其研究伙伴於 1985 年開始，就對於組織學習與工具不斷進行研究發展 (Lam, 2001; Lam & Pang, 2003; Lam & Punch, 2001; Lam, Wei, Pan & Chan, 2002; Lam, Chan, Pan & Wei, 2003)，他在探討組織學習的文獻時，發現先前的研究對於究竟是外在環境的迫切或者是領導的策略機會促進了組織的學習，有不同的主張，然而 Lam 等人 (2002) 的研究已經證實是領導的決策，深深的影響有意義的組織學習之產生。至於環境因素對組織學習的影響也有以下重要的發現：



外在環境因素對於組織學習的重要性，從 Lam, Wei, Pan 及 Chan (2002) 針對相關研究的綜合分析結果，可以歸納出過去的研究者在這一方面所探討的重點大致包含下面四個不同的議題：組織學習的動機、外在環境與組織互動所產生的關係型態、刺激組織變革的因素分析以及組織變革與變革結果的關係。至於究竟是哪些外在因素推動組織變革呢？研究發現組織變革不是自然發生的，乃是組織與對其生存有威脅的外在環境互動所產生的。綜合文獻分析的結果，至少與下列的因素有關，例如：造成學校結構重整的潛在因素為科技之變革；政治情況的混亂也是促使變革產生的因素之一，此外，環境變革對於組織造成限制、不確定性及資源依賴等 (Astley, 1985; Carroll, 1987)，所有這些直接或間接的因素，都影響組織成員參與學習的情形。

至於，學校內部因素對組織學習的影響，可以從轉型領導、組織文化與組織結構來看 (魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌，2003; Lam, Wei, Pan & Chan, 2002)。校長在組織學習過程中扮演很重要的角色。例如：課程整合、資訊科技融入教學過程、學校本位管理的分權化決策、學校績效等。這些變革都需要校長表現出轉型領導的行為來加強組織成員合作學習以面對挑戰。此外，領導人如果致力於改變組織內部的情形，也可能促進組織的學習 (Kofman & Senge, 1993; Leithwood, Leonard & Sharatt, 1998)。例如：校長在改變學校的規範、價值、信念與假設上都扮演很重要的角色，校長在這些方面努力的結果會影響學校的決定模式以及實踐的方式。組織結構則是另一個很重要的學校內部因素，領導人在改變組織結構方面，也可以發揮相當的影響力，綜言之，組織結構對於學校改革的各個層面，例如：課程統整、創意教學、團隊討論、合作學習等都有很深的影響。

過去的研究也顯示驅動學校組織學習的因素是由轉型領導、支持性的學校文化及彈性的學校結構所形成，前述因素都有促進教師學習的效果。同時，Smylie, Lazarus 及 Brownlee-Conyerr (1996) 在一份縱貫研究中指出，當老師知道他們對自己的工作環境有更大的控制力時，會更願意學習；當他們更能自主時，也會更有學習動機；當有更多的學習機會提供給他們，他們就更有學習的能力。總之，轉型領導、支持性文化與彈性結構對於教師學習有正面的影響。至於與學校及教師背景有關的脈絡變項如：組織本身的特色及組織中的個人特色，在相關研究上並沒有受到足夠的重視。所謂組織特色包括：學校大小、歷史傳統、品質、規範等。而個人的特色則包括：教師經驗、資格、角色等。這些要素對於組織學習過程與學習結果，都會產生相當的影響 (潘慧玲、王麗雲，2001; Marks & Louis,



1999；Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine, 1999)。

國內外相關研究的情況，從文獻分析中，可以發現台灣地區有關學校組織學習的研究大致是以理念的闡述或是個案的觀察或訪談為主（吳清山，1997；陳文彥，2001；楊國德，2000；鄭金治，2003；賴嫦卿，2002；魏惠娟，2002；魏惠娟，張明輝，2000；Beck, 1992；Bennett & O'Brien, 1994；Senge, 1990；Watakins & Marsick, 1994），少部分是以行動研究的方式來進行（李麗玉，2000；林茂生，2004；蔡依佑，2004）；量化研究方面，著重在調查學校教師與行政人員對於學習型組織的態度或現況（李福榮，2004；張簡天瑞，2001；賴桑雲，1999）；另外是有關指標建構的研究（胡夢鯨、魏惠娟，2000；楊仁壽、艾昌瑞，2000；廖錦文，2002；劉鎮寧，2003；蔡秀美、楊國德，2001）。至於以理論為基礎的實證研究並不多，例如：組織學習及其與學習型組織發展的關係（陳嘉彌、潘慧玲、魏惠娟、張明輝、王麗雲，2004；魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌，2003；Lam & Punch, 2001；Lam, Chan, Pan & Wei, 2003；Lam, Wei, Pan & Chan, 2002；Leithwood, Leonard & Sharatt, 1998）。

基於相關研究的分析，可以發現學校組織學習現階段的研究，缺乏對下列兩大議題的深入探討：

- (一)在不同的學校脈絡中，如何進行組織學習呢？
- (二)學校組織學習的結果是否發展成為學習型組織呢？

研究目的與待答問題

整合有關本研究背景與相關文獻的分析，引導本研究進行的假設如下：學校組織學習會經過不同的發展階段，產生不同的型態；最終目標是在發展成為學習型組織；在組織學習的過程中會由於某些因素而加強或阻礙學校朝向學習型組織的發展。本研究的目的聚焦於下列兩點：其一是在探討學校組織學習發展的型態；其二則是在分析加強或滯延組織學習轉型成為學習型組織的因素。

所謂組織學習是指為了達成共同的目標，透過正式設計或非正式設計所進行的團隊學習過程，在學習過程中，團隊成員對學習目標有承諾，並且能定期衡量且修正這些目標的



價值，持續發展更有效率與效能的方法，以達成目標。組織學習結果會使組織在文化價值與對變革的態度方面都產生明顯的改變，學習者也會自覺能力增強，對學習更有熱望，而組織學習的最終目標則是學習型組織的建立（潘慧玲，魏惠娟，張明輝，林明地，2003）。

為達本研究目的，本研究所要探討的具體問題如下：

- (一) 學校組織學習的發展，在程度上是否有不同的階段？各個階段是否代表了不同的學校學習型組織發展型態？
- (二) 在學校組織學習過程中，有哪些因素加強或滯延學校發展成為學習型組織呢？

概念架構

本研究的設計與實施係以 Lam 及其研究伙伴對於組織學習系列研究的結果為基礎，建構了一個組織發展的動態模型成為本研究的概念架構(Lam, Chan, Pan, Wei, 2003)。

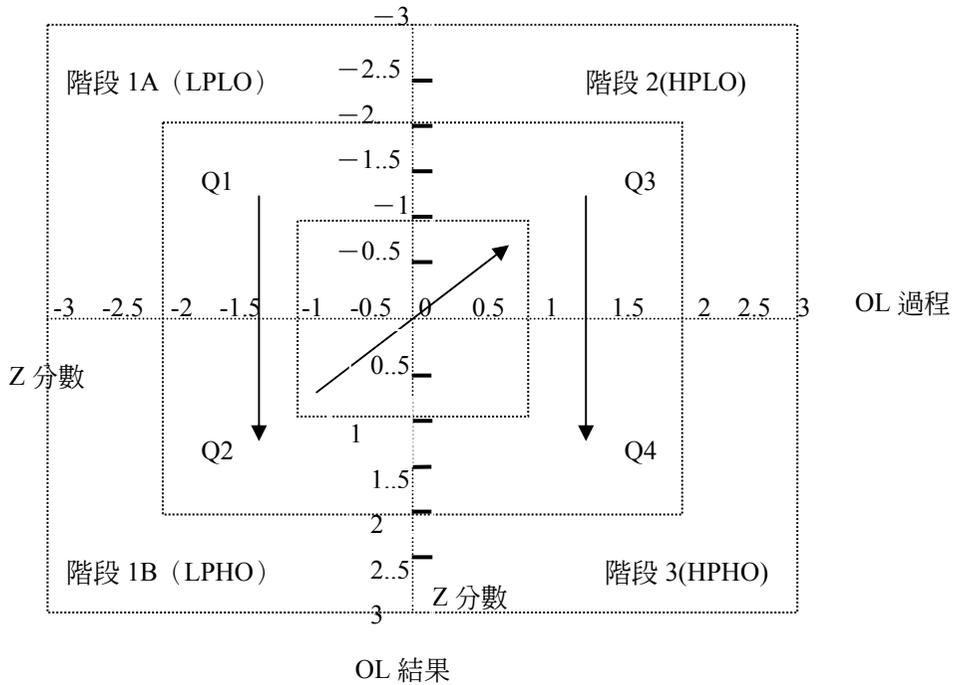
組織學習的動態模型指出，為了更正確的處理組織學習的議題，可以透過仔細的探究組織內共同學習的情況及其成效來了解。從組織學習的脈絡分析中，例如：資源多寡、學校大小、結構設計、領導型態等，可以看出學校教師真正介入並參與組織學習的程度。換言之，可以從老師對組織學習過程（Organizational Learning Process, OLP）與組織學習結果（Organizational Learning Outcomes, OLO）的效能之知覺程度，依其得分的「高」「低」所組成的四種可能情況，來把組織學習的情況加以歸類。

先前的研究結果發現與組織學習過程有關的因素包括：共同合作以適應變革的能力、對於參與合作解決問題的方式之光榮感、對小組學習的滿意度、對於合作成果的光榮感、持續尋求以改善同事間合作的方法、團隊工作對於促進個人觀點與經驗的幫助、達成小組目標的效能（Lam, Wei, Pan, Chan, 2002）。至於評估組織學習結果的指標可能包括：對於目標方向持續的修正、為了輔助學生學習與父母建立起伙伴關係、實驗各種加強教學與學習的多元方法、大規模的修正課程、為了研發出創新的教學策略所做的努力、發展不同的手冊以改善行政程序等。整體而言，組織學習過程聚焦於對組織個人及組織整體的關心，組織學習結果則是強調組織內各個職位的人之工作結果與達成組織目標的程度。

先前的研究對於前述各項用以評量組織學習過程與學習結果的項目已獲得統計考驗



的顯著性 (Lam, Wei, Pan, Chan, 2002; Lam & Pang, 2003)，它們有相當高的內部一致性。Lam 進一步利用圖形及標準分數「高」與「低」的向度來呈現組織學習過程與組織學習結果交互作用下可能產生的情形，Lam 等人的研究建構了如圖一 所示 2×2 的架構，交織出四種組織學習結果可能的發展型態。



圖一 組織學習發展的動態模型

象限一即階段 1A 代表學校組織發展的第一種情形，也就是組織處於低度學習過程與低度學習結果(LPLO)的情形。換言之，這一類的學校與他們過去的情形相較，沒有經過太多的變革，這些學校的組織學習過程並不明顯，因此也沒有具體的組織學習成果，這類學校多數的權威仍掌握在校長手中，老師多半仍維持他們過去傳統的教學角色，不過這也不意味著老師們對學校不滿意，只是說出這些學校的教師是接受傳統既定的角色責任。對於這種學校而言，穩定是重要的精神，為了維持學校的穩定，老師們對於任何學校改革行動的抗拒心理是可以理解的。象限二即階段 1B 代表學校組織發展的第二種情況，即低度的組織學習過程與高度的組織學習結果 (LPHO)，這類學校已經有組織學習的觀念，不過，



學校仍尚未開始進行合作學習，而校長卻急於要展示初步的一些學習成果。在這種情況下，學校領導事先就被許多工作霸佔，他們因此對於校務工作中能有明顯產出的工作會更為敏感，也更有興趣。一般會吸引他們注意的活動包括：課程再革新、教學目標再設定、政策的制訂以及校外活動的參與。在學校變革的過程中，校長扮演了主導的角色，並且把一切努力都歸因於為了使學校表現更好。這個理由或許可以解釋這些學校團隊學習過程的得分很低，學習成果的得分卻頗高的原因。在這種情況下，階段 1A 與 1B 所描述的學校情況，大致是屬於組織學習的第一階段，可以說是萌芽階段。

組織學習的第三種情況即第二階段，出現在象限三，屬於這個象限中的學校，在學習過程方面的得分很高，不過，學習結果之得分卻低（HPLO），意即學校教師們開始經歷到透過團隊學習形成了多元的學校政策、課程再重整與教學資訊交換，不過，這種完全顛覆傳統的決定模式，也就是由垂直變為水平的決定方式，對於多數校長與同仁而言都是痛苦的，對校長而言，決定模式的改變代表失去權力與控制力，逐日以往，他們的角色將愈來愈模糊，任務重疊的情形將愈來愈多。對於教師而言，更廣泛的參與學校決定，有時候是耗時又沒有報償的事，他們或感覺被強迫參與這些事務。在這個階段的學校成員多少開始了資訊的交換並且開始學習系統思考，只是這樣的學習要花時間才可能有結果。這一階段可以說是轉型階段的開始。

第四種情況即組織學習的第三階段出現在第四象限，由圖中可以發現，這類學校無論是學習過程或學習結果的得分都很高（HPHO）。這種學校已經到達成熟的階段，學校中有不同的團隊在進行學習，教師之間有很多的機會可以共同工作，這樣的學習過程很有效果，學習結果的產出很多元化，這種學校可以說已經臻於組織學習成熟的階段，可謂已邁向學習型組織了。

綜合分析組織學習過程與結果，發現學習是由不斷變動的外在環境、內部學校情況與個人特色所構成的，不會永遠停留在前述四種情況中的某一種情況，而且，學校由一個階段發展到另一個階段也並不是必然的循環方式，學校有可能由一個階段前進到另一個階段，也有可能退化到另一階段，此亦說明了組織學習發展是動態模型的原因(Lam, Chan, Pan, Wei, 2003)。



研究方法

爲達研究目的，本研究以台灣地區國民小學及國民中學爲對象進行調查，本研究假設這些學校是處於不同的組織發展階段，量化研究的目的希望分析這些在不同組織學習階段的學校之發展型態。資料分析採用區辨分析的方法是要了解那些因素驅動，並且協助學校朝向學習型組織發展。本研究並且從研究結果中，分佈在動態模型中四個象限內的學校，選擇二十位校長來訪談。質性資料分析的目的，一方面希望提供其它的資訊來源以驗證本研究之概念架構，另一方面訪談的進行也有助於了解校長在學校組織學習轉型過程中的態度。

一、研究工具

本研究發展了兩個階段的工具，第一個階段採用研究者在先前的研究中所發展出來的工具，那份工具主要在檢視驅動組織學習的力量，該問卷工具包括以下四個部分：第一部份是有關學校及教師的背景，第二部分則是從 Lam 於 1985 年所發展出來的學校環境限制工具(School Environmental Constraint Instrument, SECI) 中八個外在環境因素簡化而來。第三部份則是在評量學校內部環境因素的影響，這些因素是由 Leithwood 等人於 1998 年的研究中所發展出來的因素加以修正 (Leithwood, Leonard & Sharatt, 1998)。第四部分則是聚焦於學校目前組織學習的發展程度。本研究工具中的每一個項目都是透過組織學習文獻分析而來(例如：Cohen, 1996; Lam, 2001; Preskill & Torres, 1999)。透過此一研究調查工具可以瞭解學校組織學習的發展型態與對組織學習有影響的因素。本研究在量化研究後，從研究結果中，選擇分佈在四個不同象限的學校校長來進行訪談(註1)，訪談的目的主要是希望了解校長在學校組織學習發展過程中的態度，同時進一步了解他們在組織轉型階段的領導策略。

¹ 註：訪談對象的選擇是從本研究所調查的學校中，北、中、南地區的國中與國小各選擇十位，校長是否有意願接受訪談以及時間能否配合是主要的考量。



二、抽樣與資料處理

爲了驗證本研究所建構出來的動態模型之效度，同時了解校長在學校轉型階段時的態度，本研究的抽樣分成兩個階段，爲了達到第一個研究目的，本研究抽取台灣地區 88 所學校，其中 51 所小學，37 所國中。所有學校都是公立學校。爲達第二個研究目的，本研究從四個象限中選取 20 個校長進行後續的訪談，其中有 11 所小學校長，9 所中學校長同意提供進一步的資料（註2）。

研究結果分析與討論

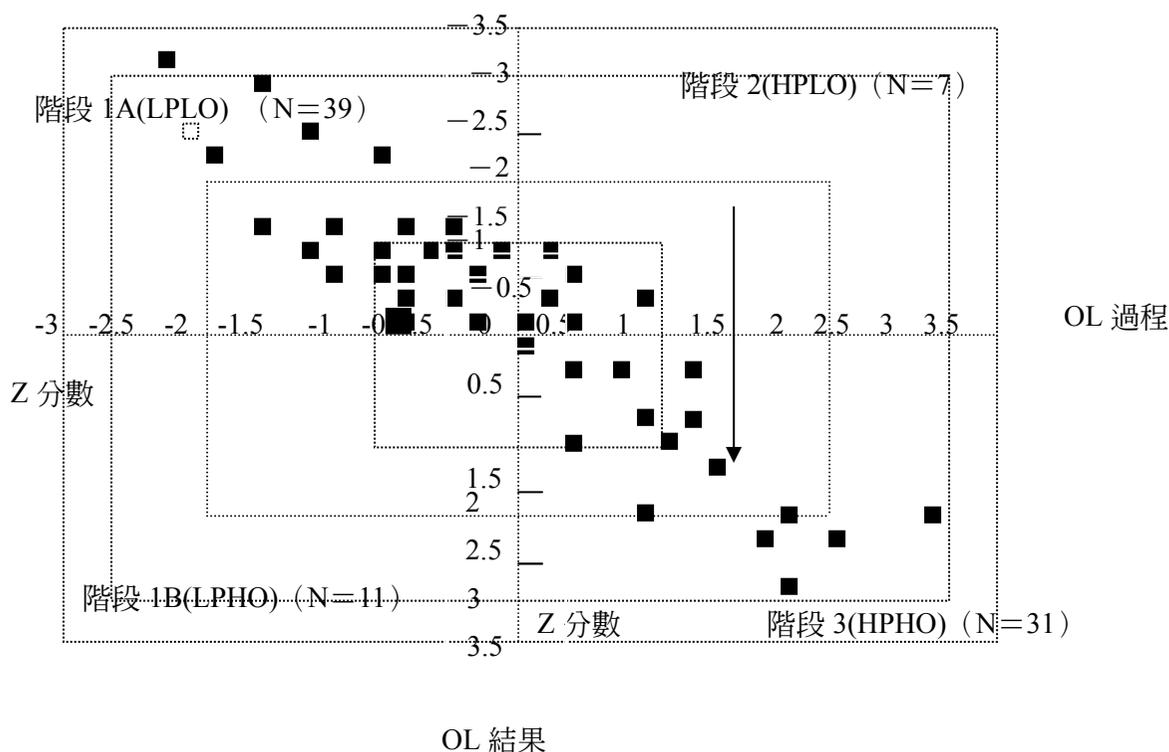
基於本研究架構及擬考驗的問題，利用上述的研究工具，本研究把研究對象中各個學校在組織學習過程與結果的得分，分別計算，轉換成標準分數並以本研究架構爲模型，將研究結果分析如下：

一、學校組織學習呈現階段性發展的型態

從研究結果分佈圖（圖二）看來，本研究對象學校組織學習結果呈現出兩極的情況，大約有一半的學校（N=39）停留在象限 1A，另外，大約有相同數量的學校（N=31）則屬於象限四的情形。只有少數的學校屬於象限二（N=11）與象限三（N=7）。本研究結果說明了一個現象：從組織學習的觀點而言，多數的學校似乎是沒有什麼動靜的，也就是沒有進行有計畫的組織學習。對於那些在轉型中的學校而言，他們在邁向學習型組織一事上，似乎是成功的。本研究對象中只有 18 個學校的組織學習與發展是屬於混雜的型態：換句話說可能出現學習成果高而學習過程低或者相反的情形。

² 註：本研究工具、研究對象、抽樣方法與實施程序，詳見魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌（2003）「驅動學校組織學習的因素分析」一文。





圖二 組織學習發展的動態模型分佈圖

從圖二的研究結果分佈中可以看出另一個有趣的現象是：學校在邁向學習型組織的階段，呈現不均衡的現象，例如：學校由第一個階段發展到第二個階段有很顯著的差異，但是由第二個階段到第三個階段則並沒有顯著的不同，這種情形跟處於第一階段靜止不動的學校以及那些在第三階段臻於組織學習成熟階段的學校有很大的差別。至於為什麼出現這種情形需要有更進一步的資料才能解釋。

二、對於推動組織學習有影響的因素為：資源、領導、結構與學校大小。

從組織學習的觀點來思考，究竟是那些因素造成學校由一個階段發展到另一個階段呢？本研究利用一系列的區辨分析來探討，每一次都比較處於相鄰兩個階段的學校，分析結果如表一。比較那些落於階段 1A ($N_1=39$) 與階段 1B ($N_2=11$) 的學校，本研究發現區辨指標 Wilk's lambda 值為 0.609 達於顯著。由研究結果的分析可以發現有四個因素似乎影響學校組織學習的發展型態，它們分別是學校外在環境因素，如：學校經費，學校內



部情況如：轉型領導、學校結構與脈絡因素如：學校大小等。很明顯的，對於那些財務狀況比較好的學校，雖然他們或許並不習慣合作學習，不過學校經費較為充裕還是更有利於他們把學校由傳統的階段推向改革發展的階段。假如校長心理上已經準備好，他的學校不太大也不太複雜，他也想要創造一個新的實驗性質的學校及彈性的學校結構，在這種情況下，校長可以善用學校的經費，有更大的自由來引導變革的發生。整體而言，對於那些處於幾乎沒有什麼改變的學校校長（象限一），他們在接受訪談時典型的回應如下：

表一：影響學校學習型組織型態的因素之區辨分析

因素	N1	N2	Wilks' lambda	F	df1	df2	Significance
階段 1A (LPLO) vs. 階段 1B (LPHO)							
經費	39	11	0.88	6.37	1	48	0.01
結構			0.83	9.25	1	48	0.00
領導			0.81	11.23	1	48	0.00
大小			0.92	4.46	1	48	0.04
階段 1B (LPHO) vs. 階段 2 (HPLO)							
領導	11	7	0.83	5.22	1	16	0.05
階段 2 (HPLO) vs. 階段 3 (HPHO)							
結構	7	31	0.80	8.96	1	36	0.00
領導			0.84	6.73	1	36	0.01
階段 3 (HPHO) vs. 階段 1A (LPLO)							
資源	31	39	0.94	4.60	1	68	0.03
政策			0.84	13.30	1	68	0.00
文化			0.49	70.65	1	68	0.00
結構			0.42	93.88	1	68	0.00
領導			0.40	99.45	1	68	0.00
大小			0.91	6.14	1	68	0.01



我還沒有重整學校以因應現在的改革，我與其它的學校校長保持密切的接觸，持續注意我們都在同一艘船上。

權力下放使學校的運作更複雜，到底那些應該分權，那些應該集權仍然不清楚，我會先邀請所有同仁來建立新的辦法再說。

上述這些回應，反映了校長們心中的矛盾，他們似乎無法抗拒快速變遷的政策環境與要求，在這種混亂的情況下，他們採取小心的態度延緩採取一些行動，似乎也是合理的。其它的校長則採取做父母的態度，試圖保護他們的成員，使他們不必做太多他們所不熟悉的工作，這些校長因此自己扛起很多原本應該授權給屬下做的事。這些學校與傳統的學校並沒有什麼差別，這種學校仍然是本研究中最多的類型。對於那些處於象限二的學校，校長個人為學校做了很多的事，他們的訪談呈現出下列的反應：

當我發現學校文化還不能適應改革，我會自己負責，這本是校長的責任。

校長不必為了滿足改革所帶來的各種要求而成立不同的委員會，除非是政府強制規定的。

我不要我的同仁負擔太多的行政工作，因為分權已經給我的同仁帶來超過的工作量，我盡可能為我的同仁分擔我所能分擔的。我不覺得我需要建立團隊來解決問題，我相信我們現在的結構運作得很好。

很明顯的，這類學校校長由於擔心學校同仁無法承擔太多的挑戰，他們寧可自己擔負起主要的變革責任，這個現象加強了從前的研究發現，意即當學校大小合宜且有合適的經費時，校長會願意試試新的構想與不同的途徑。

上述無論是哪一種情況，這些校長的觀念都還是很傳統，他們保守的認為他們學校的老師無法適應緊急而來的挑戰。他們的因應策略大多是等到政府有明確的指示才行動，否則就是自己承擔更多額外的工作。由於對於團隊工作低度的承諾，因此，在象限一與二的學校，其學習過程都很低，也是很合理的結果。比較處於象限二（ $N_2=11$ ）與三（ $N_3=7$ ）的學校，發現這兩類學校的差異比較小，研究發現只有一個因素造成這兩類學校有差異，即轉型領導。明顯的，當學校長願意把決策權下放給屬下，而且他們在心理上也準備好要忍受一開始團隊學習時所出現的沒有效率的現象，如此，學校就開始進入了組織學習的階段。處於象限三的學校校長，接受訪談時的回應大致如下：

分權化是為鼓勵更多老師參與決定，我將會提供無限的精神支持，甚至金



錢誘因，以便兼顧團隊的精神。

爲了獲得更多同仁對於參與共同決定的支持，對那些志願的老師我會向上級爭取優秀證明，我也會開始以茶點方式召開一些非正式的小組會議，使老師感覺更輕鬆一些，這也是爲未來轉型成爲更正式的小組會議做準備。

爲了使學校同仁明白學校改革是大家共同的責任，我會試著強調同仁們的角色是一個團隊，而不強調我的領導角色。

受訪的中小學校長普遍傳遞上述的看法，爲使改革的精神能融入學校文化，學校同仁對於組織結構重整與自己的角色調整必須有所承諾、需要一些誘因與支持、同時減少對學校校長過份的依賴，這是這些校長在經歷轉型階段時所採用的策略。校長也都看見了在這個階段，修正自己以往過度干預的角色，提供同仁成長發展的空間是很必要的。

再比較象限三 ($N_3=7$) 與象限四 ($N_4=31$)，這兩類學校並沒有顯著的不同，不過內部學校因素對於學校從象限三轉型到象限四頗爲重要。這些因素如：彈性的結構與轉型領導。換言之，有利的學校內部環境如：彈性的工作時間安排，熱心於改變的校長，這些因素有助於加速組織學習並且邁向成熟的狀態。對於在象限四的學校校長，他們接受訪談時的回應如下：

爲了使團隊學習更穩固，我會邀請有興趣的同仁，來規劃設計新的方式，並使同事間有機會分享。我會讓他們覺得公開的發表是一種榮譽，我對結果很重視，但是我會使同仁們自己去找出有效的方法來達成結果。

我們也跟鄰近學校密切合作，以建立更穩固的學習網及團隊。

我們利用週三研習時間來分享教學的新觀念，並鼓勵大家反思，以便從團隊學習中，得到最大的收穫。

爲了獲得大家對於改革必要性的共識，我會盡量確保資源的有效使用，使同仁們覺得自己的福利沒有受損，這也可以減輕他們對於不確定性的害怕。我也會花時間準備與各小組的主席，開誠佈公的討論，以便達成相同的觀點，若情況允許，我們也會動員家長會及資深老師來加強團隊學習。

在這個階段的校長對於組學習的程諾度更高，不同團隊學習的差異在於他們對於達成共同目標所採取的策略不同。

研究發現台灣地區學校文化中一個共同現象是校長們大多很關心同仁的福利，或許教



師的增權益能已經到了一個相當的程度，所以校長們不願意做出任何不受教師們歡迎的決定。綜合比較處於不同轉型階段的學校，並不是都達到顯著的不同，不過，那些在第一階段的學校與在第三階段的學校有很明顯的不同，造成如此不同的因素為：外在環境因素，例如：對於政策清楚的知覺程度，資源的合適性；理想的學校內部環境，例如：彈性的學校結構、支持性的團隊學習規範，有能力的轉型領導人以及更簡單與更小的學校組織。當政府政策更明確，校長更積極利用資源以減輕屬下的焦慮時，學校的情況更合適改變時，就促使學校組織學習的發生。藉著比較這兩種極端類型的學校，可以看出外在環境對於學校內部組織與脈絡因素的影響。

結論與建議

根據本研究目的、資料分析結果與討論，可以歸納出以下的結論

一、組織學習動態模型，有助於檢視學校朝學習型組織發展的情況。

本研究所建構的概念架構，有助於行政人員及研究者從組織學習的理論來檢視學校的發展，提供學校行政研究一個新的觀點。

二、學校組織學習雖呈現階段性發展的型態，但是整體而言，不同發展階段的學校，並沒有非常顯著的差異。

台灣地區學校雖然經歷了教育改革政策的衝擊，但是，本研究發現多數學校在經過短暫的混亂與變革的痛苦之後，雖然開始透過組織學習來因應變革，但是，從本研究結果看來，多數學校學習結果對於學校整體的革新似乎是沒有什麼差別，只有少數學校經歷組織學習過程後，結果促使學校逐漸成熟的發展。

三、校長的態度及其所採用的策略，對於學校組織發展有關鍵的影響。

本研究提供未來更全面探索組織學習的基礎，在現階段從這些有益於組織學習的因素分析中，可以發現校長的態度與在促進學校邁向學習型組織中所採用的策略，這兩大因素是影響學校能否邁向學習型組織的關鍵。當校長決定不採取任何行動時，學校也不會有什



麼事情發生。不過，當他們決定要改變學校時，他們的領導角色就扮演了相當關鍵的影響力，校長可以有效的協助他們的學校由一個階段邁向另一個階段。

本研究之架構，雖有助於檢視學校組織學習發展的型態，爲了提供更完整的參照架構，本研究仍有以下的限制，這些限制同時也建議了後續研究需要進一步探討的面向：

一、探討教師對於學校組織發展的觀點。

本研究調查發現領導的角色是驅動組織學習的關鍵因素之一，訪談資料也反映了校長對於組織學習的態度以及所採用的策略，對於學校組織學習結果是否朝向學習型組織的型態來發展是有影響的。至於，參與組織學習第一線的教師，他們的觀念、態度與組織學習的策略，對於組織學習過程與結果的影響如何呢？後續的研究可以從教師的觀點來分析學校組織學習與發展的情況。

二、進一步探討更多可能影響學校組織學習與發展的因素。

從相關研究的發展看來，在逐日混亂的環境中，大眾對教育要求更多的情況下、學校所面臨的問題更爲複雜，學校變革的腳步也更加快速的現象，未來宜鼓勵學校在團隊學習的脈絡中來促進組織內的學習。本研究從三大因素來區辨組織發展的階段，這三大因素分別是：外在因素、內在因素與脈絡因素，可能並沒有把所有促進組織學習的重要因素都納入檢驗。



參考資料

- 吳清山 (1997)。學習型組織理論及其對教育革新的啓示。載於國教月刊，43，5，1-7。
- 李福榮 (2004)。嘉義縣國民中小學學習型學校自我評估之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 李麗玉 (2000)。學校施行組織學習之研究——一個國中個案之探討。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 林茂生 (2004)。我國成人教育專業職能培訓方案理論與實際之評析。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 胡夢鯨、魏惠娟 (2000)。學習型補校及進修學校評鑑指標及評估。教育部委託研究計畫報告。
- 張簡天瑞 (2001)。學習型組織發展對課程統整知識管理系統影響——以高屏地區國民小學為例。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文。
- 曹志宏 (2004)。國民小學學習型組織與學校本位課程發展之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳文彥 (2001)。中小學推動學習型學校之個案研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 陳嘉彌、潘慧玲、魏惠娟、張明輝、王麗雲 (2004)。當前影響學校發展學習型組織因素之探討。教育與心理研究，17 (2)，307-324。
- 楊仁壽、艾昌瑞 (2000)。教育部學習型企業專案研究報告，未出版。
- 楊國德 (2000)。學習型組織理論初探。學習型組織，41-71。台北：師大書苑。
- 廖錦文 (2002)。職業學校學習型組織指標之研究。國立台灣師範大學工業教育學系博士論文，未出版，台北。
- 劉鎮寧 (2003)。學習型學校指標之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 潘慧玲主編 (2002)。學校革新：理念與實踐。台北：學富出版社。



- 潘慧玲、王麗雲（2001）。**學校彰權益能組織之研究－以教師會為例**。國科會學校革新之研究整合型計畫。
- 潘慧玲、魏惠娟、張明輝、林明地（2003）。**推動九年一貫課程的組織學習研究**，教育部委託專案研究成果報告。
- 蔡伊佑（2004）。**型塑學習型學校校長之行動研究－知識管理策略**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蔡秀美、楊國德（2001）。**建構學習型醫院評鑑指標及評估計畫**。教育部委託研究計畫報告。
- 鄭金治（2003）。**建構學習型學校之合作行動研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 賴桑雲（1999）。**學習型組織在臺灣省國民小學發展現況之調查研究**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 賴嫦卿（2002）。**邁向學習型組織：一所國民小學之個案研究**。國立新竹師範學院職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 魏惠娟（2000）。台灣教育改革方案：迷思與反省。載於**香港教育研究學會 2002 年國際研究研討會**（2002 年 12 月 20 日）。香港：中文大學。
- 魏惠娟（2002）。**學習型學校：從概念到實踐**。台北：五南。
- 魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌（2003）。**驅動學校組織學習的因素分析**。**教育研究集刊**，49(4)：153-190。
- 魏惠娟、張明輝（2000）。**學習型學校願景發展之研究**。（國科會專題研究計畫成果報告，計畫編號：NSC89-2420-H-003-002-F19）

西文部分

- Astley, W. G. (1985). The two ecologies: population and community perspective on organizational evolution. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 30, 224-241.
- Beck, M. (1992). Learning organization : How to create them. *Industrial & Commercial Training*, 21(3), 21-28.
- Benneett, J. K. & O'Brien, M. J. (1994). The building blocks of the learning organization. *Training*. 31(6), 41-49.



- Brown, D. J., (1990). *Decentralization and School-Based Management*, The Falmer Press : London and New York.
- Carroll, G. R. (1987). *Publish or perish: the organizational ecology of newspaper industries*. C. T.: JAI Press.
- Collins, R. A., & Hanson, M. K., (1991). *Summative Evaluation Report School-Based Management/Shared Decision-Making Project 1987-1988 through 1989-1990*. Miami : Dade Country Public Schools.
- David, J. L., (1989). Synthesis of Research on School-Based management, *Educational Leadership*. 46(8), 45-53.
- Kofman, F. & Senge, P. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 5-22.
- Lam, Y. L. (1985). *Toward the construction of a school environment instrument : a conceptual Framework*. Canadian Journal of Education, Vol 10(4), 362-382.
- Lam, Y. L. J., (2001). "Toward reconceptualizing organizational learning : a multimedia interpretation", *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 NO. 5, pp. 212-19.
- Lam, Y. L. J., & Punch, K. F. (2001). External environment and school organizational learning : Conceptualizing the empirically neglected. *International Studies in Educational Administration*, 29, (3), 28-39.
- Lam, Y. L. J. & Pang, N. S. K. (2003). *The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms*.
- Lam, Y. L. J., Wei, H. C. P., Pan, H. L. W. & Chan, C. M. M. (2002). *In search of basic sources that propel organizational learning under recent Taiwanese school reforms*. The International Journal of Education Management, 16 (5), 216-228.
- Lam, Y. L. J., Chan, C. M. M., Pan, H. L. W. & Wei, H. C. P. (2003). *Differential developments of Taiwanese schools in organizational learning: exploration of critical factors*. The International Journal of Educational Management, 17(6), 262-271.



- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharatt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools, *Educational Research Quarterly*, Vol. 34, 243-276.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35, Supplement, 707-750.
- Marsick, V. J. & Neaman, P. G. (1996). Individuals who learn create organizations that learn, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 72, .97-104.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H. & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process, *Educational Administration Quarterly*, 35(1) , 130-160.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday.
- Smylie, M., Lazarus, V., & Brownlee- Conyers, J., (1996). Instructional Outcomes of School-Based *Participative Decision Making*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 18(3), 181-198.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J., (1994). *Sculpting the learning organization*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, USA.



Analysis of typologies and factors in development of school learning organization

H.C.P. Wei

Professor

National Chung Cheng University, Chia-Yi, Taiwan

Y.L. Jack Lam

Professor Emeritus

Brandon University, Canada

Abstract

There are two specific purposes of the present paper. First is to analyze the typology of organizational learning in schools. The second purpose is to identify key factors that facilitate or delay the progression of schools towards becoming “learning organizations”. To address these two purposes, a survey instrument was constructed for both elementary and secondary schools in Taiwan. The quantitative analyses of data intend to identify major patterns among Taiwanese schools in different stages of organizational learning. Discriminant analyses were employed to identify key propelling factors that assisted schools’ progression towards “learning organizations”. This was followed by more in-depth interviews of principals selected from schools falling into four respective conditions described in the model.

From the distribution of a sample of 88 elementary and secondary schools, a bipolar concentration of schools in the relatively unchanged conditions and advanced stages of organizational learning were found. Further exploration of factors that promote organizational changes revealed that funding, leadership, structure, and school size play some part in



organizational learning. The constructed typology provides a convenient way of distinguishing differential stages of school development in terms of organizational learning. Additional interviews with principals of schools located in differential stages of development clarify how their perception and mentality shape their schools' development.

Keywords: Schools organizational development, Learning organizations, Learning schools

