

國立政治大學教育學系教育行政組博士論文

指導教授：秦夢群 博士

國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係
之研究

A Study on the Relationships among Principals' Learning
Leadership, School Organizational Learning
and School Efficiency

研究生：賴連功

中華民國 一零七 年 六 月

國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究

摘 要

本研究旨在探討國民小學校長學習領導、學校組織學習與學校效能的相關性。研究採用問卷調查研究法，以台灣地區之台北市、新北市、桃園市、基隆市等四大區國小教師為研究對象。總共發出 692 份問卷，問卷回收總份數 626 份，佔 90.46%，其中有效問卷 577 份，而有效問卷回收率則為 92.17%。正式問卷回收之後，分別以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾森積差相關及逐步多元迴歸等統計方法加以分析。

本研究獲得以下六項結論，分述如下：

- 一、教師對於校長學習領導之觀察與感受具有高度知覺度。
- 二、教師對於學校組織學習之實況與感受具有高度知覺度。
- 三、教師對於學校效能之實況與感受具有高度知覺度。
- 四、不同背景變項在校長學習領導、學校組織學習及學校效能教師之差異情形：在性別、年齡、服務年資、最高學歷、學校規模、學校歷史等未有顯著差異，但在職務上，學校組織學習「系統思考」構面，教師兼行政較級任教師、科任教師有顯著差異，在學校地區上三個變項顯示都市較鄉鎮有顯著差異。
- 五、校長學習領導、學校組織學習及學校效能呈現正相關情形。
- 六、校長學習領導、學校組織學習對學校效能具有預測作用，以「系統思考」構面的預測力最佳。

最後，根據文獻分析、問卷調查、研究結果討論，作成結論分別向教育行政主管機關、學校教育人員以及未來研究提出建議，以供其參酌。

關鍵詞：國小校長學習領導、學校組織學習、學校效能

A Study on the Relationships among principals' Learning Leadership , School Organizational Learning and School Effectiveness

Abstract

The purpose of this study is to explore the relationship among the learning and leadership of principals, school organizational learning and school effectiveness. The study adopted questionnaire survey method. The Objects of study are elementary school teachers in Taipei, New Taipei City, Taoyuan, and Keelung cities in Taiwan. A total of 692 questionnaires were issued. The total number of questionnaires returned was 626, questionnaire accounting for 90.46%, of which 577 were valid, and the effective was 92.17%. After formal questionnaires were collected, they were analyzed by statistical methods such as descriptive statistics, t-tests, single-factor variance analysis (ANOVA), Pearson product difference correlation, and stepwise multiple regression.

The following are six conclusions :

1. Teachers have a high degree of awareness on Observation and perception of learning and leadership of the principals.
2. Teachers have a high degree of awareness on the facts and feelings of school Organization learning.
3. Teachers have a high degree of awareness on the facts and perceptions of school effectiveness.
4. Different background variables in the principal's learning leadership, school organization learning, and school effectiveness Differences in teachers: There were no significant differences in terms of gender, age, length of service, highest academic qualifications, school size, school history, etc. However, in terms of duties, the school organized learning "systematic thinking" facets, teachers and administrative officers, There are significant differences among the teachers of the Faculty, and three variables in the school district show that there are significant differences between the cities and townships.
5. There is positive correlations among the relationship among the learning and leadership of principals, school organizational learning

and school effectiveness.

6. Principals' learning leadership and school organizational learning have a predictive effect on school effectiveness. The "systematic thinking" aspect has the best predictive power.

In addition, this research intends to offer suggestion respectively on the aspect of practical application and future study.

Keywords: principal learning leadership, school organization learning, school effectiveness



目次

國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究

第一章緒論	1
第一節研究動機與目的	1
第二節研究問題	5
第三節研究假設	6
第四節名詞解釋	8
第五節研究方法與步驟	12
第六節研究範圍及限制	14
第二章文獻探討	15
第一節校長學習領導理論與相關研究	15
第二節學校組織學習理論與相關研究	46
第三節學校效能理論與相關研究	90
第四節校長學習領導、學校組織學習與學校效能的相關研究	146
第三章研究設計與實施	153
第一節研究架構	153
第二節研究對象	156
第三節研究工具	158
第四節實施步驟	161
第五節資料處理	162
第四章研究結果與討論	163
第一節校長學習領導、學校組織學習與學校效能之現況分析	163
第二節校長學習領導、學校組織學習與學校效能之差異分析	166
第三節校長學習領導、學校組織學習與學校效能之相關性分析	194
第四節校長學習領導與學校組織學習對學校效能之預測力分析	197

第五章結論與建議	204
第一節研究結論	204
第二節建議	212
參考文獻	216
附錄	251
附錄一：國民小學校長學習領導量表使用授權書	251
附錄二：國民小學學校組織學習量表使用授權書	252
附錄三：國民小學學校效能量表使用授權書	253
附錄四：國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能 關係之研究問卷	254



表 次

表 2-1 學習領導構面統計表	36
表 2-2 Pedler 的三種學習類型	67
表 2-3 組織學習構面分析摘要表	78
表 2-4 國內外組織學習相關研究之分析比較	89
表 2-5 效能與效率比較表	93
表 2-6 學者專家之學校效能構面彙整表	132
表 3-1 縣市抽取樣本學校數統計表	157
表 4-1 國小校長學習領導之現況分析摘要表	163
表 4-2 國小學校組織學習現況分析摘要表	164
表 4-3 國小學校效能現況分析摘要表	165
表 4-4 不同性別之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	166
表 4-5 不同年齡之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	167
表 4-6 不同服務年資之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	168
表 4-7 不同教育背景之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	169
表 4-8 不同現任職務教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	170
表 4-9 不同學校地區之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	171
表 4-10 不同學校規模之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	172

表 4-11 不同學校歷史在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表	-----173
表 4-12 不同性別之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----174
表 4-13 不同年齡之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----175
表 4-14 不同服務年資之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----176
表 4-15 不同教育背景之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----177
表 4-16 擔任不同職務教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----178
表 4-17 不同學校地區之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----179
表 4-18 不同學校規模之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----180
表 4-19 不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表	-----181
表 4-20 不同性別之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表	-----182
表 4-21 不同年齡之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表	-----183
表 4-22 不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表	-----184
表 4-23 不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表	-----185

異比較摘要表-----	186
表 4-24 不同現任職務教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表-- -----	187
表 4-25 不同學校地區之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差 異比較摘要表-----	189
表 4-26 不同學校規模之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差 異比較摘要表-----	190
表 4-27 不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差 異比較摘要表-----	192
表 4-28 國小校長學習領導與學校組織學習之積差相關分析摘要表---	194
表 4-29 國小校長學習領導與學校效能之積差相關分析摘要表-----	195
表 4-30 國小學校組織學習與學校效能之積差相關分析摘要表-----	196
表 4-31 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「行政領導」構面 之逐步多元迴歸分析摘要表-----	197
表 4-32 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「教師教學」構面 之逐步多元迴歸分析摘要表-----	198
表 4-33 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「學生學習」構面 之逐步多元迴歸分析摘要表-----	199
表 4-34 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「社區認同」構面 之逐步多元迴歸分析摘要表-----	200
表 4-35 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「環境設備」構面 之逐步多元迴歸分析摘要表-----	201
表 4-36 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能整體構面之逐步多 元迴歸分析摘要表-----	202

圖 次

圖 2-1 學習領導與課程領導、教學領導間的關係圖	20
圖 2-2 學習領導理論架構	24
圖 2-3 影響學生學習的領導連結圖	25
圖 2-4 以學習為中心的領導架構圖	27
圖 2-5 學習型組織之概念架構	56
圖 2-6 組織學習與學習型組織關係	57
圖 2-7 組織學習的程序	61
圖 2-8 單循環的學習模式	62
圖 2-9 雙循環的學習模式	62
圖 2-10 再學習的學習模式	63
圖 2-11 組織學習的構面	73
圖 2-12 組織學習層次	74
圖 2-13 組織學習構面	75
圖 2-14 效能、效率與績效關係圖	94
圖 2-15 學校效能整合模式	108
圖 2-16 學校經營品質管理的認知架構資料來源	120
圖 2-17 學校效能架構	121
圖 2-18 學校效能整合模式資料來源	122
圖 3-1 本研究架構圖	153

國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究

第一章 緒論

未來的新世代為了因應教育的不斷變革學校也要不斷翻轉，以提升學生學習表現與培養學生帶得走的能力。學校革新除仰賴個體不斷精進外，也須藉由校長領導帶領學校成員共同努力於學校組織學習，以提升專業知能使學校效能達到最佳的成效。因此，即使在強調權力下放的決策參與下，以提升教學與學習成效的校長領導，仍具不可取代的重要性，校長須致力於專業成長，以回應新世代教改的挑戰。本研究以探討國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能之關係。

本章共分為五節，第一節為研究動機與目的；第二節為待答問題；第三節為重要名詞釋義；第四節為研究方法與步驟，說明本研究之實施流程；第五節為研究範圍與限制，說明研究內容的範圍及在實務上實施條件之限制。

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

臺灣近幾年的教育改革中，校長的領導能力普遍受到人民的關注，而隨著 PISA、PIRLS、TIMSS 等國際評比的出現，學校重視學生的學習過程與表現也日益加劇，從教育基本法的公布、教師法與國民教育法的修訂及十二年國民基本教育的全面施行，在在顯示學生為教育的主體，學校必須全力以赴提升教育品質（潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥，2014）。擔任學校領導者的校長，是否可以透過校長學習領導積極推行學校組織學習，使學校效能提升，是極為重要的課題。

Southworth(2003)指出：「只有以學習為中心的領導，才是一條唯一要走的道路」因此，學校應以學生與教師為核心，所以在教學領導、課程領導之後，研究校長領導與學生學習關係的校長學習領導(leadership for learning of principal)已成為目前國內重要的領導課題(吳清山、林天祐，2012)。雖然有許多研究顯示校長對於學生學習的影響是間接地且影響力是小的。但卻是重要(Hallinger & Heck, 1996)。因為身為學校領導者的校長若能善用學習領導構面，營造激勵性、合作的專業學習社群，建立學習的願景與目標，提升教師強烈的自我效能感，並且願意共同承擔責任，則能促使教師精進發展與增進學生學習的表現(秦夢群，2015)。教育部一〇七課綱

(十二年課綱，現已延至一〇八年實施) 選修課程規劃來勢洶洶，各中學莫不嚴陣以待的進行課程與教學的調整與設計；而來自基層的熱血教師也正全面進行教育的草根革命，希望教育能真正合符因材施教的目標，這也帶動國小課程與教學的積極改變，企盼帶給學生更好的學習成效。因此唯有學校領導的校長，能以校長學習領導來因應這劇烈的轉變？本研究藉由國小基層教師瞭解對學校校長學習領導的現況，並探究不同背景變項的教師是否有知覺上的差異？此為本研究動機之一。

管理大師 Peter Drucker 認為在競爭激烈、快速變遷的世界裡，只有學習型組織才能得到生存與發展，亦即唯有學習的組織才能得到生存與發展，組織需要具備更有效的學習能力方能因應環境的挑戰(余錦漳，2001；林麗惠，1999)。如何營造組織學習的機會，或轉化個別成員的學習，促使學校組織學習，更是學校成功的關鍵(Argyris & Schon, 1978; Leithwood, Leonard & Sharratt, 1998)；這就是提升學校效能的捷徑。

「組織學習」與「學習型組織」及「學習型學校」實際上是一脈相承，不可分的，而「學習型組織」更是源於組織學習(劉宏鈺，2004)。國小各層級組織屬於學校組織的一環，行政上具備科層組織的特性外，更是重要的教學系統。就當前國內的教育環境而言，雖然組織學習的理念與實務，已漸受各界重視，但是學校本身的組織學習，卻是方興未艾(吳明烈，2003)。在教育改革的浪潮中，學校組織比其他組織更應轉型為學習型組織，以因應教育改革的衝擊(Hoy & Miskel, 2001)。

國小的教學工作，主要由教師擔任，面對教育改革，教師在教學上務必要改變傳統的觀念，成為持續學習的學校，是學習型學校的主要目標(王世璋，2006)。而組織學習是去獲致此一狀況及過程的有希望觀點(江志正，2000；Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995)。在教育改革的浪潮中，學校組織比其他組織更應轉型為學習型組織，以因應教育改革的衝擊(Hoy & Miskel, 2001)，藉由持續性的過程，以改善工作流程及組織結構，協助教師創造新知識、分享經驗及持續改善工作的績效，提升學校組織競爭能力。而組織學習是去獲致此一狀況及過程的有希望觀點(江志正，2000；Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995)。探究國小學校組織學習的現況為何？不同背景變項是否會影響學校組織學習？是為本研究動機之二。

追求學校卓越及效能，是近年來教育改革所致力之焦點與目標，先進國家教育組織大都將教育改革政策聚焦於學校有效經營發展之系統能力(張

新基，2008、鄭彩鳳，2004、Hoy & Miskel, 2005、Omolade, 2007)。而學校組織效能是學校領導探究的核心話題之一(Townsend, 1993)，這顯示學校領導與學校效能有其密切關聯，如 Barth (2001) 所指，學校可以視為領導者的社群，如果要讓所有的學生都能學習，那麼所有的教師都必須是領導者。校長領導確實是學校領導的核心關鍵，但是校長越來越像是一群領導人物的領導者(林明地，2004)。運用校長領導策略，提高教與學的效率，以提升學校效能。

學習是每個受教育人的基本要件，對校長而言亦是如此。校長是學校的領導中樞，也是教師與學生學習的推手。組織效能(organizational effectiveness)更是組織理論的核心，亦為組織理論研究最終之目的(鄭彩鳳，1996)。教育人員及一般社會大眾普遍承認，相同的學生，在不同的學校環境會有不同程度的成就，社區與家長對於學校效能中「學生學習成就的表現」與「教師之教學品質」，確實相當在意，然而學校教育是「十年樹木、百年樹人」的工作，效能是長期的表現，有多少標準來衡量界定學校效能的高低，一直以來爭論不休(洪啟昌，2001)。因此，探究國小學校效能的現況為何？不同背景變項是否會對學校效能有所影響？是為本研究動機之三。

二十一世紀是知識經濟的時代，知識成為創造財富的根基，而透過知識分享，不僅可以轉化、創新知識，累積智慧的能量，更是促成學校教師追求專業成長的重要途徑；尤其校長的領導策略與學校氣氛能激發教師高度的知識分享意願，更重要的是校長領導策略與學校氣氛及教師知識分享三者的整合探討，可以增進學校效能，帶動教育全面革新(江滿堂，2003)。由上所述要使學校氣氛及教師知識提升，需要校長藉由學習領導策略來帶動學校組織學習增進學校效能。學校效能的重要指標在於，教師教學法的提升，學生學習成效的良窳；吳清山、林天祐(2012)亦認為學習領導意指學校領導者發揮其專業能力與運用其影響力，啟動學組織學習系統，以增進教師有效教學與學生有效學習的過程與行為。

因此國小校長學習領導對於國民小的學校效能影響甚鉅，因為它是帶動學校組織學習，能營造教師專業社群提升教學成效，唯有如此學生的學習成效才能普遍提升而達到學校效能目標；綜上所述，國小校長學習領導、學校學習組織與學校效能有密切的關聯，本研究探討國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能的關係為何？是為研究的動機之四。

貳、研究目的

依據上述的研究動機，本研究的目如下：

- 一、瞭解當前國小校長學習領導、學校組織學習及學校效能的現況。
- 二、分析不同教師背景、學校背景下，國小校長學習領導、學校組織學習及學校效能的差異情形。
- 三、探討國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能之間的關係。
- 四、以逐步多元迴歸分析，探討「國小校長學習領導」、「學校組織學習」等變項及各分層構面對「學校效能」變項及各分層構面的預測功能。
- 五、根據研究發現，提出可供教育行政機關、校長、學校與未來研究參考之建議。

第二節 研究問題

依據研究目的，提出下列問題，並針對這些問題，蒐集相關資料，進行分析以提出解答，本研究主要探討的問題如下：

- 一、國民小學校長學習領導、學校組織學習及學校效能的現況如何？
- 二、不同背景變項對國民小學教師所覺知之校長學習領導、學校組織學習及學校效能是否有顯著差異？
- 三、國民小學，校長學習領導、學校組織學習及學校效能之相關是否有顯著差異？
- 四、以逐步多元迴歸分析探討「國小校長學習領導」、「學校組織學習」等變項及各分層構面對「學校效能」變項及各分層構面的預測為何？



第三節 研究假設

依據本研究的研究目的、研究問題、文獻探討與研究架構，提出本研究的研究假設如下：

研究假設一

目前國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能的得分會集中在高分，呈現負偏態之分配型態。

研究假設二

不同教師背景變項所知覺的校長學習領導有顯著差異。

1. 不同性別之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。
2. 不同年齡之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。
3. 不同年資之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。
4. 不同學歷之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。
5. 不同職務之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。

研究假設三

不同學校背景變項下之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。

1. 不同地區學校之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。
2. 不同規模學校之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。
3. 不同歷史學校之教師所知覺的校長學習領導有顯著差異。

研究假設四

不同教師背景變項所知覺的學校組織學習有顯著差異。

1. 不同性別之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。
2. 不同年齡之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。
3. 不同年資之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。
4. 不同職務之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。
5. 不同學歷之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。

研究假設五

不同學校背景變項下之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。

1. 不同地區學校之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。
2. 不同規模學校之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。
3. 不同歷史學校之教師所知覺的學校組織學習有顯著差異。

研究假設六

不同教師背景變項所知覺的學校效能有顯著差異。

1. 不同性別之教師所知覺的學校效能有顯著差異。
2. 不同年齡之教師所知覺的學校效能有顯著差異。
3. 不同學歷之教師所知覺的學校效能有顯著差異。
4. 不同年資之教師所知覺的學校效能有顯著差異。
5. 不同職務之教師所知覺的學校效能有顯著差異。

研究假設七

不同學校背景下之教師所知覺的學校效能有顯著差異。

1. 不同地區學校之教師所知覺的學校效能有顯著差異。
2. 不同規模學校之教師所知覺的學校效能有顯著差異。
3. 不同歷史學校之教師所知覺的學校效能有顯著差異。

研究假設八

校長學習領導、學校組織學習與學校效能有顯著相關

1. 校長學習領導各構面及整體與學校組織學習各構面及整體有顯著相關。
2. 校長學習領導各構面及整體與學校效能各構面及整體有顯著相關。
3. 學校組織學習各構面及整體與學校效能各構面及整體有顯著相關。

研究假設九

以逐步多元迴歸分析，探究「國小校長學習領導」、「學校組織學習」等變項及各分層構面對「學校效能」變項是有顯著預測力。

第四節 名詞解釋

為使本研究能更清晰的瞭解所使用的重要名詞意義，使名詞更為具體明確，茲將本研究的重要名詞加以定義如下：

壹、校長學習領導

校長學習領導 (principals' leadership for learning) 係指：是學習領導中校長本身持有以學生學習為中心的思想，運用行政領導、示範、對話等方式凝聚學校的教師學生，共塑學生學習願景，並透過專業影響力的發揮，建置滿足教與學需求的一切有利環境、加強學校組織學習引領教師持續進行專業進修與成長，同時充分授權予教師，一起重視學生學習績效，以臻至教師有效教學與學生獲得有效學習的目標，提升學校效能。

本研究的操作型定義係採用秦夢群 (2015) 國中校長學習領導量表；九年一貫教育實施後，國中小校長之領導策略趨於一致之故此量表亦適合國小校長學習領導。因此本研究國小校長學習領導量表，採用此測量並歸納為：(一) 增進教師專業成長、(二) 共同塑造學習願景、(三) 重視學生學習績效、(四) 共創學生學習文化等四個構面。

(一) 增進教師專業成長

積極提供各種資源協助教師成立專業學習社群，並且向外界爭取各種資源，以提供教師教學專業知識之增長，積極參與各領域教學研究會議，以確保教師教學方法之精進，鼓勵教師進修與從事行動研究，以提升其專業知能，能利用各種活動（如同儕觀課、教學發表等），以促進教師團體之專業成長。

(二) 共同塑造學習願景

利用各種機會明確表達以「學生學習」為治校中心價值之願景向師生與家長說明希望達成學生學習之各階段目標，共同參與學生學習所希望達成目標之建構，運用各種管道向師生與家長進行對話，以使其支持學生學習之願景與目標，將學生學習相關的目標具體落實於校務發展計畫與教學策略，依據校內外情勢，機動調整相關學生學習之策略與內容。

(三) 重視學生學習績效

利用各種學習評鑑機制，定期檢視學生學習之績效，依據學生學習績效，進一步擬定相關改進之計畫，利用各種管道向教師說明學生學習績效，以引導教師進行教學之調整與改善，利用各種管道

向家長說明學生學習績效，要激發家長協助提升學生學習績效之意願，將學生學習績效列為學校發展之重點，並定期在各種會議中進行討論。

(四)共創學生學習文化

利用各種機會與活動，不斷提升學生學習之動機，設計多元課程與競賽，給予學生展現學習成果之機會，並適時表揚表現優秀學生，以創建學生之間相互學習的情境；有獨特的主張與策略，以形塑理想之學生學習文化，提供適當的校園環境與軟硬體設備，以增進學生的學習，教師要針對不同學生學習問題，擬定適當的教學改進計畫。

貳、學校組織學習

組織學習(organizational learning)，是組織因應世界各項改革的潮流，及為了適應環境需求與達成組織的目標所為的一種行動策略；學校組織學習是透過學校組織的運作、相互激勵、成立學習社群、團體共同學習，提供專業知識共同分享，以促進成員及學校組織達成學校組織的目標及整體持續發展，迎接變革挑戰的一種策略。

本研究的操作型定義係採用王世璋(2006)國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究的「國民小學學校狀況調查問卷」為本研究學校學習組織研究問卷量表，將學校組織學習的測量歸納為：(一)團隊學習、(二)資訊共享(三)、系統思考、(四)溝通對話、(五)科技運用等五個構面。

(一)資訊共享

教師會分享彼此的教學經驗與技巧，重視各項教學研究成果之應用，透過不同的管道取得資訊，注意辦理活動後學生的反應。

(二)系統思考

推動校務時，會作整體性的思考，規劃活動時，會考量因果關係，研擬各項工作計畫時，事先做好協調，對於學生表現，檢討各項工作時，都能整體性思考。

(三)團隊學習

教師成為學習團隊，運用合作或協同教學，進行課程統整教學，

彼此尊重，交換教學心得，社區及相關人士參加活動，各單位都能分工合作，一起完成任務。

(四)溝通對話

教師都能坦誠溝通，對他人不同的觀點，能以建設性方式面對，對於他人的質疑，願意接受且相互對話，在溝通時，會注意對方的感受。

(五)科技運用

能運用資訊科技處理行政工作、儲存教學檔案，利用資訊科技作為溝通媒介，使用資訊科技輔助教學，設置電腦教室及開設電腦課程。

參、學校效能

學校效能 (effectiveness)，是學校為配合教育的改革，學校在經營上領導者能規畫前瞻的校務發展計畫，整合學校內、外各種資源、善用學校組織系統與學校社區的支持，提供最優質的教與學的情境，發展學校特色帶動社區的認同，進而讓師生在各方面都有良好的績效表現，最終達成教育目標；完成學校共同願景。

本研究操作型定義係採用陳建志 (2013) 國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能關係之研究」之「學校效能量表」，將學校效能歸納為 (一) 教師教學、(二) 學生學習、(三) 社區認同、(四) 行政領導、(五) 環境設備等五構面。

(一)行政領導

學校在計畫與願景的訂定、目標達成程度、校長的領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量皆有良好的成效，使學校的行政能順利運作。

(二)教師教學

教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學檢討與反思等方面都有良好的成效。

(三)學生學習

學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、活動參與、身心狀況等方面皆有良好的成效。

(四)社區認同

指家長、社區對學校的認同及參與學校辦學理念及活動、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費補助、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面都有良好的成效。

(五)環境設備

係指校園環境及設備的規劃與運作符合教育學、資源利用能充分提供師生、專人管理各項設施、定時保養維護環境與設備維持高度安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。



第五節 研究方法與步驟

本研究係採用文獻分析及問卷調查法為主，利用「國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能研究問卷」為工具，針對北北基桃地區國民小學教師進行調查，蒐集取得有關校長學習領導、學校組織學習與學校效能的資料，再進行分析與討論。茲針對研究方法與研究步驟分述如下：

壹、研究方法

一、文獻分析

蒐集有關校長學習領導、學校組織學習及學校效能等研究之文獻資料，加以整理、分析並歸納，以建立研究之理論基礎，並做為編選問卷內容的依據。

二、問卷調查法

依文獻研究分析，將編選的問卷採分層比例隨機抽樣的方式寄發樣本國民小學，抽取學校教師施測，以了解國小校長學習領導、學校組織學習及學校效能的現況，並藉由統計分析方法，探討不同背景變項下，教師知覺差異的情形，並分析國小校長學習領導、學校組織學習及學校效能的關係。

貳、研究步驟

一、蒐集本研究相關文獻資料確定研究題目

研究者曾任國小教師、主任、校長，深深覺得學校效能要能提升，是要運用學校組織學習凝聚教師專業知能、提升教學技巧、這些唯有賴校長學習領導才能達此目標，因此校長學習領導、學校組織學習與學校效能是，有極高度的關聯基於教育思潮的趨勢及學校實務經驗，並考量研究本主題之可行性，本研究乃聚焦於校長學習領導、學校組織學習與學校效能。蒐集相關文獻後，構思研究構念以形成研究架構，最後確立研究題目。

二、擬定研究計畫進行文獻分析及探討

研究者確定研究題目後，廣泛蒐集相關文獻，參閱中外書籍、期刊論文、博碩士論文等，並廣泛閱讀之後加以綜合分析探討及統整歸納訂定研究計畫，以做為本研究的理論基礎，並做為研究工具選擇之參考依據。

三、編選研究工具

本研究工具經指導教授指導，在校長學習領導採用秦夢群（2016）所編製的「國民中學校長學習領導調查問卷」為校長學習領導的測量工具；學校組織學習量表係採用王世璋（2006）「國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究」之「國民小學學校狀況調查問卷」中之「學校組織學習量表」；學校效能量表係採用陳建志（2013）「國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能關係之研究」之調查問卷，之「學校效能量表」作為研究工具。

四、正式問卷測試

問卷選編選完成後與指導教授討論後，進行正式的問卷調查。本研究抽樣，以臺灣地區台北市、新北市、桃園市、基隆市公立國小教師為研究母群體（依據 106 年教育部全國國民小學學校狀況表，顯示三院轄市及基隆市教師人數佔全國三分之一並涵蓋偏鄉、郊區、都會型學校，可為台灣地區學國民小學校教育的研究指標），因此按各市國民小學校數比例、班級數、地區別、學校規模等抽取學校數，並依抽取適當比例之教師作為受試樣本。

五、問卷回收整理並進行統計分析

問卷回收後開始進行資料的整理與分析，進行各項研究假設考驗，並進行分析研究發現與討論。

六、做成結論並撰寫研究報告

本研究問卷施測回收後將發現分析討論，並針對研究發現提出結論與建議，逐步進行並撰寫完成最後完整之研究論文。

第六節 研究範圍及限制

壹、研究範圍

一、研究對象

本研究的對象，以台灣地區之台北市、新北市、桃園市、基隆市等四區國小教師為研究對象。

二、研究變項

(一) 背景變項：

1. 教師背景：性別、年齡、服務年資，學歷及職務。
2. 學校背景：地區、規模及歷史。

(二) 歷程變項：

1. 校長學習領導：包括「增進教師專業成長」、「共同塑造學習願景」、「重視學生學習績效」、「共創學生學習文化」等四個構面。
2. 學校組織學習：包括「團隊學習」、「資訊共享」、「系統思考」、「溝通對話」、「科技運用」等五個構面。

(三) 結果變項：

學校效能：包括「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「行政領導」、「環境設備」等五個構面。

貳、研究限制

一、研究對象

本研究抽樣樣本係以台北市、新北市、桃園市及基隆市國小教師為對象，不包括其它縣市學校之各級教師，因此在研究推論上僅適用於台灣區域之國小。

二、研究方法

本研究採用問卷調查法，利用分層隨機抽樣方式來選定研究對象，由於問卷填答過程之遺漏而有失真之處，並未抽取離島地區之樣本因此在資料分析解釋及發現在推論方面會有所不足，此為本研究之制。

第二章 文獻探討

本章旨在從相關文獻中探討校長學習領導、學校組織學習、學校效能概念意義與相關研究，以作為本研究的理論基礎及形成本研究之架構。故本章分為四節：第一節為校長學習領導理論與相關研究，第二節為學校組織學習理論與相關研究，第三節為學校效能理論與相關研究，第四節為校長學習領導、學校組織學習與學校效能之相關研究。

第一節 校長學習領導理論與相關研究

本節之文獻探討，首先探討領導的意義，接著闡述領導理論研究取向及校長學習領導的概念發展，並剖析學習領導的理論與發展，最後探討校長學習領導的相關研究，以作為本研究的理論基礎與選用校長領導量表之依據。

壹、領導意義與理論發展

一、領導的意義

人類是一種群居的動物，自遠古以來，只要有人與人之間的互動，就會有共同的目標需要去達成，為了達到共同目標自然就會有領導的行為產生。有關領導的定義各自有各調，因為每個人的觀點不同，因此對於領導意義切入的角度也不一，而造成各自表述的現象。Hemphil 與 Coons (1957) 指出領導是個人引導群體活動以達成共同目標的行為。Stogdill (1974) 表示，有很多人試圖去對領導的概念下定義，就會產生很多有關領導的定義。隨著時代潮流的不同，這幾年來比較有代表性的領導定義可分從下三方面敘述：

(一) 依領導為過程的觀點

1. 吳清基 (1989) 也將領導定義為以適當行為來引導組織成員，到達適當的方向，進而有效達成組織功能目標的歷程。
2. 黃昆輝 (2002) 則說明領導的六種主要觀點，其中之一是：領導是達成組織目標之歷程。
3. 謝文全 (2006) 定義領導乃是在團體情境中，藉著影響力來引導成員的努力方向，使其同心合意、齊赴共同目標的歷程。

(二) 領導為影響力的觀點

1. Yukl (1989) 認為領導是個體引導團體朝向共享目標的行為是在情境中的人際影響力，透過溝通的過程，達到特定之目標。
2. Bass (1991) 則認為領導是一種能力、一種影響、能鼓舞指引個

人或團體邁向目標的一種能力。

3. Koontz (1990) 將領導定義為一種影響力、一種技巧與程序，藉以影響他人，使其能自願的、盡力的致力於群體目標之達成。教育行政領導乃是教育行政人員發揮其影響力，以綜合成員意志，用團體智慧來達成目標的歷程。
4. 謝文全 (2006) 領導就是領導者發揮其影響力，指引組織方向目標，激發並導引成員心力，從而達成目標之行為。

(三) 領導為互動關係的觀點

1. Kotter (1999) 認為領導係指將組織的新方向傳達給成員，並使其達成目標。
2. Hoy 與 Miskel (2005) 認為領導是一種社會互動歷程，在此歷程中，團體或組織的一位成員影響著內外事件的詮釋、目標的選擇、工作的組織、個人的激勵與能力、權力的關係與共同的導向。
3. 黃昆輝 (2002) 從教育行政領導的觀點，強調領導的互動關係，認為教育行政領導是教育行政人員，採取交互反應的策略，引導組織方向目標，發揮其影響力，以糾合成員意志，利用團體智慧，激發並引導成員心力，從而達成組織目標之行政行為。

由上述從領導的過程、影響力與互動關係的觀點，對於領導會有不同的定義，但是皆因偏重的角度不同所致。學者們對於領導的定義，都有其獨特的見解，在看似雷同的元素中，總有一些相異之處，但看似相左的意見中卻有一些異曲同工之妙。因為從不同的角度來看領導，將會有不同的解讀，在如此多元的概念上要歸納一個精確的定義，反而會產生偏頗或狹隘的觀點。因此 Yukl (2009) 提出領導是個人特質、領導行為、互動方式、角色關係、與組織目標之整合行為為領導的意義最佳闡述：也將領導之範圍加以明顯擴大。(秦夢群，2010)

二、領導理論研究的發展

學者 Yukl (2009) 在《組織領導》(Leadership in Organizations) 一書中將領導研究走向分為：(一) 特質論走向(trait approach)；(二) 行為論走向(behavior approach)；(三) 權力影響力走向(power-influence approach)；(四) 情境論走向(situational approach)；(五) 整合走向(integrative approach)。

學者認為組織中領導所面對的是複雜的事務與情境，不可能只由單一因素所影響決定（Bolman & Deal, 1991, 2003、Hoy & Miskel, 2005、Kotter, 1996、Sergiovanni, 1994）。對於領導理論的途徑與分析趨向，應該避免將重心完全放在領導者身上，領導也不是靜態或是校長職權的運用；反之，應該將對於領導者的關注逐漸轉移到被領導者的身上，並且視領導為動態的權力交流型態。故領導應該是一過程，更是影響力的發揮（Pierce & Newstrom, 2003）。所以，探索領導容易並且有效的方法，是進入學校現場，對於領導行為加以實際觀察，並且展開實徵資料的蒐集與分析，並對於領導脈絡深入述說與理解。下面對領導理論的類型分述如下：

（一）特質論（trait theories）

1930 到 1940 年代，所進行的數以百計之特質論研究，在試圖發現領導者身上難以掌握與捉摸不定的特質，假如領導者擁有可使其與跟隨者加以區別的優秀特質，那麼便可能可鑑別或找出這些特質，此預設正是引導特質論發展之中心思惟（Bass, 1991）。特質論取向背後所潛藏的是人為天生的領導者，其擁有他人沒具有的某些特質。特質論為早期研究領導的取向強調領導者的特質，包括智力、人格、動機、價值、情緒、才能、責任、身心健康及技能等。由此論點來解讀領導，則是以領導者為重心，強調成功的領導者異於被領導的特質。

綜上所述：特質論研究重點仍在探討成功領導者，其所具有的個人特質與其影響程度。

（二）行為論（behavior theories）

行為論開始於 1950 年代早期，當許多研究者對特質論取向的研究感到失望之後，研究者即開始更密切關注什麼是領導者實際所從事的工作。Lewin、Lippitt 與 White（1939）將領導型態依其職權提出民主式（democratic）、獨裁式（authoritarian）及放任式（laissez-faire）三種領導風格理論，研究其對團體的社會氣氛造成何種影響。俄亥俄州立大學的 Halpin 與 Winer（1957）發展出來的「領導行為描述問卷」（Leadership Behavior Description Questionnaire，簡稱 LBDQ），主要用來測量部屬對於領導者行為的反應，經因素分析成「倡導」與「關懷」兩種領導行為構面。

羅虞村（1999）指出，行為論的研究者主要在分析領導者行為的構面，並將領導者行為的不同構面結合成不同的領導方式，部分研究者則進一步

求取各種不同領導者行為或領導方式與組織效能之關係。Yukl (2006) 表示行為論認為領導行為的探討，不像領導素質的分析屬於靜態的描述，而是注重領導者實際表現的行為，試圖去探究領導行為及諸多領導或組織效能指標之關聯性。

綜上所述：行為論是在探討領導者的實際領導行為，其影響的效能：其包含領導型態、管理哲學、與行為模式等。

(三) 權變論 (contingency theories)

在領導研究上，諸多權變取向的理論及模式將情境視為是權變因素，其會與領導者的特徵（如特質及行為）產生互動，而這些情境因素便會影響領導者與組織效能的關聯性。Fiedler (1967) 之領導效能的權變模式 (contingency model of leadership effectiveness) 使領導理論的研究進入一個新的領域，Fiedler 的理論結合了特質論與權變論，認為領導工作是一個過程，領導者的影響力在於領導者本身的特質及群體工作環境的配合，包括：領導者與部屬的關係，工作結構，管理者所擁有的權力大小等。Hersey 與 Blanchard (1977) 所提出依情境權變領導的理論 (contingency leadership theory) 則從被領導者的角度說明領導者無論怎麼做，領導的效能取決於組織內被領導者的作為，亦即說明了領導風格及領導方案的提出方式皆依被領導者的作為及情境而定。

綜上所述：權變論是領導者，運用其領導特質與風格視行政的情境改變調整的領導方式，使行政效能能順利達成預期目標。

(四) 權力與影響力理論 (power and influence theories)

Yukl (2006) 指出權力與影響力研究所做的研究大多數是領導者擁有多少權力、如何運用權力、運用權力的適當時機、運用權力的發現，以及權力是如何運用的觀點來闡釋。研究方法是問卷或訪談法蒐集研究資料，藉此以了解領導者的權力及各種領導效能的關聯。除將焦點置於領導者的研究之外，一些理論或研究則探討組織成員在權力及影響力上所扮演的角色，參與領導即為其中之一，其關注成員的權力分享及授權賦能的狀況，以及部屬所知覺的參與領導與領導或組織的效能之關聯性為何。

綜上所述：權力與影響力理論其焦點乃在於探討領導者藉由對組織權力之操弄，如何來影響其與部屬之間的關係及相對作為。

(五) 文化與符號理論 (cultural and symbolic theories)

美國學者伯利曼(Bryman)於1992年提出所謂新領導理論，係從互易領導理論轉為強調願景的新型領導理論。與這個概念相關的名詞，有轉型領導(transformational leadership)、魅力領導(charismatic leadership)、願景領導(vision leadership)、文化領導(cultural leadership)、激勵領導(inspirational leadership)等。是指領導者透過領導行為影響成員的信念、價值觀、與規範模式。換言之，文化領導也可說是領導組織創造、維護、與更新文化歷程。

符號式領導由Deal(1990)所提出，強調組織深層規範與社會性的動力學，重視信念、核心價值與共享符號的重要性，主要在努力平衡傳統的維持與持續性改革之間的矛盾，並且支持革新的信念與價值，著重意義共享感的創造，以及內部凝聚力與承諾的發展。Sergiovanni(1995)認為，符號式領導試圖定義實體、捕捉與闡明能夠溝通深層價值與信念的符號，且使人們加入儀式、慶典、戲劇與舞台劇，他們的主要動機是要注入一個有意義的深層感，使領導者成為擁有「心」、「頭」、與「手」之地。

綜上所述：文化與符號理論(cultural and symbolic theories)是在探討領導者如何詮釋組織的符號、信念與價值進而凝聚組織共識，建構組織文化的歷程。

(六) 整合取向理論(integrative approach theories)

吳勁甫(2003)與Yukl(2006)表示自1980以後，領導理論者或研究者想在一個研究中包含兩種以上的領導變項，例如：特質、行為、影響力、情境變項等，此種研究取向即是領導的整合研究取向。目前仍少見有理論同時將諸多變項或取向包括在其中，所以，近代新領導理論的研究，開始強調以領導者與部屬之間的需求與人格特質上的互動，甚至於文化環境等因素對領導行為造成的影響為主。

整合取向的領導理論將領導重心置於多元構面，包括：建立願景、建構使命、激勵努力、激發動機、改變與創新、創造承諾與變革、賦權於部屬、激發成員承諾、對環境有前瞻性作法與揭示多元性的領導。此一時期的研究重點為領導者與被領導者的互動與影響力的發揮，提升成員高層次的動機與道德，創造超越期望之表現(曾文鑑，2010)。

綜上所述：新的領導核心與各種領導行為真實的象徵性與整合性意義，跳脫以往的趨使力，而建構出組織領導之因地制宜、因勢利導的行為效果，這是詮釋後現代環境脈絡變化的依存性，追求整合取向的新境界。因此領導

理論的發展是對領導的闡述可知道領導者可運用領導的特質、行為，視情境而權變、運用影響力，提供組織優質的情境與環境，使組織成員學習與精進，促使組織效能提升。

貳、學習領導起源與發展

目前國外對於學習領導已累積一些研究，而國內尚在起步階段，這幾年國內外皆倡導學生學習的重要性，學習領導更有其探究的價值（呂悅寧，2013；張德銳，2015）。首先探討學習領導的相關概念，其次探討學習領導的定義，接著歸納校長學習領導的意義與內涵。

一、學習領導概念的起源

學習領導與教學領導、課程領導有許多相通之處，並非一個全新的領導理論。吳清山與林天祐（2012）認為：「學習領導是繼教學領導及課程領導之後，研究校長領導與學生學習兩者關係的重要課題。」學習領導較教學領導、課程領導更能直接表述領導的重點在學生學習，同時將領導相關影響因素、領導行為、學校運作與教室活動納入考量，全面關照影響學生學習的重要成分，「學習領導」一詞已經納入了教學領導、課程領導等特徵（賴志峰，2010、Hallinger, 2003、; Heck & Hallinger, 2009、; Macbeath & Cheng, 2008、Marks & Printy, 2003、Mulford & Silins, 2009）。因此，就上述學者提及學習領導與教學領導、課程領導之關係，可從圖 2-1 來瞭解。

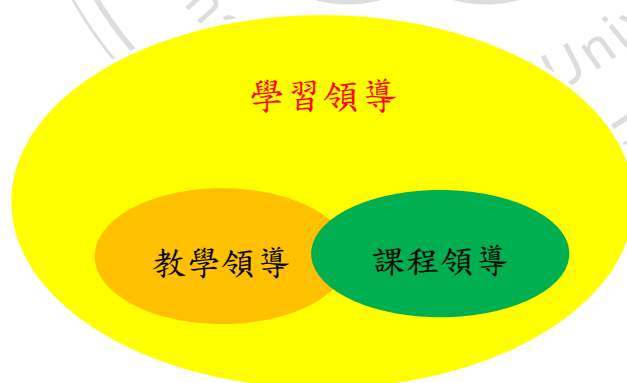


圖 2-1 學習領導與課程領導、教學領導間的關係圖

資料來源：呂悅寧（2013）

（一）教學領導

教學領導（instructional leadership）源自 1960-1970 年代「有效能學校運動」，其焦點在追求內部效能，政府單位為確實掌握教育品質，不

得不要求學校領導者必須走入教室觀察教師的教學情形，並監督、視導，考核之，同時肩負起提升學生學習品質的責任，此次改革方案是由政府權主導，校長則藉由推行教學領導，以掌握教師教教學成效，美國政府為了瞭解教育改革是否奏效，於是以「效能」的觀點來衡量學校經營成果（李安明 1999、涂淑雯，2014、陳佩英、潘慧玲，2013、潘慧玲等人，2014、鄭燕祥，2004）。李安明（1999）表示，教學領導非常重視「效能」二字，因此校長所採行的一切領導措施均得思考是否有助於教與學效能的提升。

楊振昇（2002）歸納 Austin、Edmonds 與 Fredericksen 的文獻，發現有效能學校的校長普遍具備的特色，除了一般所熟知的，對於校務經營要有明確的發展藍圖與願景外，對師生在教與學的過程中也要持有積極正向的期望，同時校長必須將實踐教學與課程相關的活動視為自身的重要工作，且在積極主動參與中展現行政領導與教學領導的雙重領導才能。

李安明（1999）彙整國內外學者對於教學領導的定義，認為校長對於校務經營有其預設的發展目標，及所欲實現的教育理想，在此目標下不論是親自示範，直接參與教學活動，或採用間接授權他人的方式，影響教學品質提升及學校改進的過程就是教學領導。因此，教學領導者可以是直接介入教學活動，或以間接迂迴方式改變教學活動，只要能促進教師的教學與學生的學習品質提升，就是教學領導。

Glickman、MacBeath、Dempster、Timperley 等人表示，教學領導與學習領導皆著眼於提升學生的學習效率為目的，但關心的焦點卻有差異。

教學領導的焦點在「教學的方法」上，其主張增進教師的教學效能，便能提升學生的學習；而學習領導的焦點則直接聚焦在「學生的學習」上，因此施行提升學生學習成效的一切領導作為皆屬之，故教學領導包含在學習領導之中（呂悅寧，2013）。如 Hallinger（2011）所言，學習領導是一個較寬廣的概念，吸納了更廣泛的領導領域在其中。

（二）課程領導

課程領導（curriculum leadership）來自 1970 末期-1990 年代的學校重整（school restructuring）運動，其焦點在追求外部效能，學校除了回應外界對於學校辦學品質的要求，也保證學校效能得以充分的發揮，因此政府單位釋放權力給各級學校，使其得以自由編列經費、聘用人員、發展課程等，雖然學校擁有的權力一時之間擴大許多，但為了滿足外界的需求，學校也得面對校內課程改革與提升校內教師專業的能力的壓力，此時課程領導、

與教師領導就順勢產生（涂淑雯，2014、陳佩英、潘慧玲，2013、潘慧玲等人，2014、鄭燕祥，2004）。

我國從民國 90 年實施九年一貫課程起，即漸次加重校長課程領導的責任，尤其為了回應社會對學校教育的期待以及強化國家競爭力，各校被授權發展學校本位課程以彰顯各校課程特色，課程領導（curriculum leadership）遂成為校長領導的重點工作（吳清山，2010、涂淑雯，2014、教育部，2014）。

課程一事，包括期初的課程規畫與設計、期中的課程實踐與修正、及期末的課程評鑑與更新，並非一人所能獨攬（吳清山，2010）。早期採用國定課程，教師授課採用部編本教材，教師無需設計課程，學校也少有課程發展，但今非昔比，發展學校特色課程已成為學校永續經營的條件之一，身為課程領導者宜提供必要資源與服務，協助教師共同合作，一起投入發展有益學生學習的內容，改善課程品質、提升學生學習與學校經營效能（吳清山，2010、葉連祺，2014、蔡清田、雲大維，2011）。

課程領導強調校長在統整、協調課程發展、實施及評鑑的過程中，達到增進學生學習成效的目的，其目標與學習領導一致，但課程領導的焦點大多在「學習的內容」上，學習領導所牽涉的範圍較為廣大，比課程領導還要強調「以學生為主體」的學習，課程領導為學習領導的部分內容（呂悅寧，2013、張德銳、丁一顧，2015）。

根據上述所探討的教學領導與課程領導，其與學習領導仍有幾處差異，除了上述討論中提到的領導範圍大小不同，及張德銳與丁一顧（2015）主張領導的焦點與領導的方式有差異外，在校長與教師的角色上也略有不相似之處。因此倡導教學領導與課程領導中的校長是主動且具有權威性，較偏向是指導者角色，而教師是較為聽話的配合者；而採用學習領導的校長則能透過學校組織學習以學習共同學習體，導引師生共同學習，並能提供資源或扮演激勵者的角色，促進教師積極的專業學習提升教學效率，增進學生學習成效。

所以教學領導與課程領導雖有些與學習領導有差異，但這可以說學習領導是這三者的綜合體其主要目的都是在於提升學校效能的概念。

二、學習領導之發展

學習與領導這兩個名詞，都瞭解各自有其不同的意義；人們皆認知到這兩者具有「互輔相成不可少」的緊密關係。然而，把兩個名詞組合而成為「學習領導」，應為最近一、二十年的事。學習領導（leadership for learning），

從字面涵義看來便是透過領導之影響力，來增進學習之成效。以精簡的用詞來說，有學者翻譯為「學習導向的領導」（何佳瑞，2011）；或將其譯為「學習為核心的學校領導」（陳智蕾，2012）。

學習領導的發展，最早可追溯到1960-70年代有效能學校(effective-ness school)運動的興起，當時對學生基本能力的重要性及學校對學生學習影響的研究相當重視（吳清山，2012）。1980年代以後，學者們(Glickman, 1985; Hallinger & Murphy, 1985)投入於教學領導(instructional leadership)的研究，發現校長應透過適當的領導行為，以提升學生學習成就，包括校長應協助教師教學改進、促進專業成長與發展，以及進行課程研究與行動研究等（吳清山，2012）。到了1990年代，學者們(Glatthorn & Jailall, 2008)倡導課程領導(curriculum leadership)係指校長對於教學方法、課程設計與課程評鑑提供支持與引導，以幫助教師有效教學與提升教學效果（吳清山，2012）。

此外，隨著近年全球化與知識經濟衝擊下所帶來的社會挑戰，以學生為學習中心，使每位成員都成為領導者，蔚為主流。從美國近年推動之《別讓孩子落後法案》(No Child Left Behind Act)、《邁向巔峰》(Race to The Top)、現任總統川普《學校選擇權》(school choice)到國內推動之十二年國民基本教育政策(一生一課綱)，亦隱含重視學生學習表現之意涵，顯見學習領導為推動目前教育政策不可或缺之領導議題。

最早探討學習領導並且以其為名的書籍，應以美國視導與課程發展學會(Association for Supervision and Curriculum Development)於2002年出版，由美國喬治亞大學C.D.Glickman所寫的《學習領導：如何協助教師成功》(Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed)一書（單文經，2013）。該書以淺顯易懂的論說方式提供教育主管人員、校長及教師實務的指導與分析，來幫助提升課堂的教與學。

英國劍橋大學教育學院(Faculty of Education, Cambridge Network)的J. MacBeath與N. Dempster於2009年合編出版《連結領導與學習：實務原則》(Connecting Leadership and Learning: Principle for Practice)一書。探討以學習為中心來領導學校的意涵，並透過七個不同國家(包括美國、澳洲以及五個歐洲國家)、八個不同區域、二十四所學校的研究，並提供實務上的五個關鍵原則，分別為聚焦於學習(A focus on learning)、學習對話(A learning dialogue)、學習的環境(An environment for learning)、

分享領導 (Shared leadership)、分擔績效責任 (Accountability; internal and external)；這就是實務上理論的基石。

美國明尼蘇達大學應用研究與教育改進中心 (The Center for Applied Research and Educational Improvement at the University of Minnesota) 及加拿大多倫多大學安大略教育研究學院 (The Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto) 的研究團隊，針對「從領導學習」(Learning from leadership) 進行超過五年的研究，於 2010 年提出「從領導學習：探究造成『有進步的學生學習』的關鍵」(Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning) 研究報告。該報告之結論描述成功的教育領導以及詮釋在實務中如何促進領導改變，以提升學生學習成效。

學者後續對於學習領導之研究，2011 年由 Townsend 與 MacBeath 合編的《國際學習領導手冊》(International Handbook of Leadership for Learning)，該書彙集了來自九個不同區域中的 31 個國家作者之文章，共計 66 篇，提供我們更清楚了解人們如何解釋學習領導，也為學習領導的理論與實務帶來了國際視野，亦導引近期探討學習領導最為完整之專書。

因此，學者們撰寫或編著以學習為領導的理論與實務為主題的專書或文集，以推廣此一「藉由領導促進學習理念」的作法，應屬近十多年來的事情 (單文經，2013)。而國內最早提出「學習領導」一詞，是由賴志峰於 2010 年於學校領導新議題-理論與實踐一書中提出，隨後雖陸續辦理相關學術研討會，並有學者發表相關研究文章，但以國內對於學習領導之研究，剛開始的階段，仍需國內教育學術學者、專家，共同投入發展出適合國內學校學習領導的模式，以提升學生學習成效。

三、學習領導的理論架構與定義

(一) 學習領導的理論架構

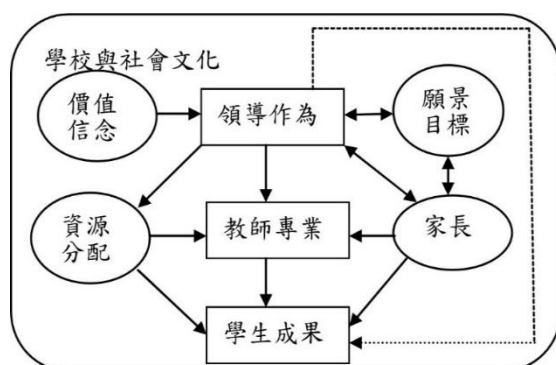


圖 2-2 學習領導理論架構

資料來源:呂悅寧 (2013)

將其分為三個構面論述，分別是影響領導作為的潛在因素、領導作為對於學校成員(教師、家長、學生)的影響、領導作為對於學校內、外部環境的影響。如圖 2-2 所示。(呂悅寧，2013)

1. 就影響領導潛在因素而言

領導者的價值與信念、學校的願景與目標會影響領導者的作為，而領導者秉持的價值信念所表現出來的一些作為，會影響學校願景及目標的設立，而願景與目標與社群(家長、社區)也存在著相互影響的關係，願景與目標應與學校領導者以及學校社群的核心價值相關聯。

2. 就領導作為對於學校成員(教師、家長、學生)的影響而言

領導者領導教師，對教師教學必然產生一定程度的影響，如領導者是否給予學校成員在專業成長的機會及增權賦能，讓教師有足夠機會分享與交流專業知識與教學技能等，會間接影響到學生學習，所以校長對學生學習有重要影響，而家長的期待也會對教師的專業及學生的學習產生影響。

3. 就領導作為對於學校內、外部環境的影響而言

領導者的作為會影響到學校內部資源的分配，而內部資源分配充裕及公平與否，都會影響教師的專業成長及學生的學習成效。而學校與社會文化(外在環境脈絡、結構特徵、組織型態)則是潛移默化地影響整體學校的發展，而領導者對於學校內、外部的作為及實踐，也是為學校整體文化形成的關鍵要素，進而影響到學生的學習。

根據 Louis 等人(2010)所提出「從領導學習：研究提升學生學習之連結」(Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning)之研究報告中說明領導與學習之架構，如圖 2-3。

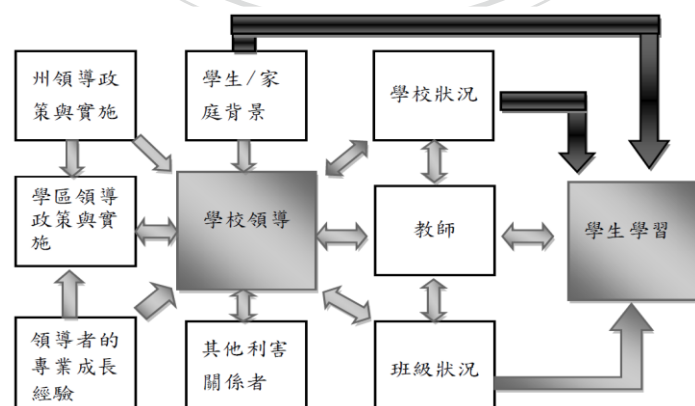


圖 2-3 影響學生學習的領導連結圖

資料來源：引自 Louis, K. S., Wahlstorm, K., Michlin, M., Gordon, M., Tomas, E., Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., Strauss, T. & Moore, S. (2010)。Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. New York, NY: The Wallace Foundation, 14。

這個架構可以瞭解學校系統中的各個方面，包括領導者在各個構面上影響學生學習的交互作用情形。而學校領導直接影響學校狀況、教師本身、教室狀況，間接的影響學生學習；學校領導者亦受到相關利害關係團體（家長會、民間團體、教師會等）及領導者個人及專業經驗之影響；而直接影響學生學習的因素包括學校狀況、教室狀況、教師教學與其專業社群，以及學生或家庭之社經背景。領導被視為促進教學與學習，以及管理校外相關運作之核心。

「學習領導」同時涵蓋「學習」與「領導」兩種概念，若以英文來說，leadership for learning（學習領導）是最普遍的詞彙（單文經，2013）潘慧玲（2015）表示與學習領導有類似概念的英文用字如下：

「領導學習」（leading learning）、「領導進行學習」（leading for learning）、「以學習為中心的領導」（learning-centered leadership）與「以學習為焦點的領導」（learning-focused leadership）等。若以中文述之，單文經（2013）認為：把學習領導解釋為「學習去領導」或是「以學習為導向的領導」或許是比較能為大家所接受的用法。

學習領導(leadership for learning)又可稱為「以學習為中心的領導」(learning centred leadership)(Southworth, 2004)；其意義是指領導者關注學生的學習，強化領導與學習的連結。其理念係以教育最核心的學生學習任務為焦點，希望藉由校長之領導行為，提升學生學習成效。

根據 Murphy、Elliott、Golding 與 Porter(2006)所提出另一個頗有價值的學習領導理論架構進行說明：其架構包括：領導前項、領導行為、影響路徑與領導成果四部分。如圖 2-4 所示

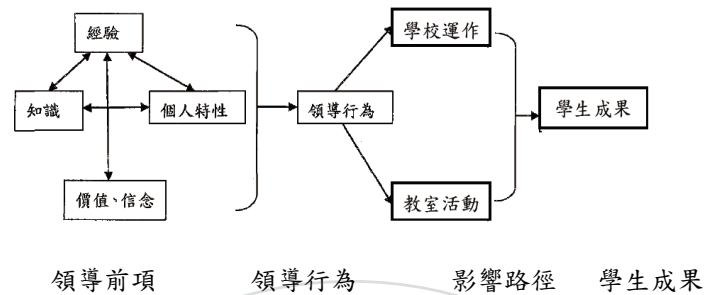


圖 2-4 以學習為中心的領導架構圖

資料來源：修改自 Murpyy, J., Elliott, S N., Golding, E., & Porter, A.

C. (2006). *Learnin – centered leadership : A conceptual foundation.* (p. 5). NewYork, NY : The Wallace Foundation.

林明地(2015)說明如下：

1. 領導前項

校長學習領導行為是受到個人特質、知識、經驗以及價值與信念所影響。

2. 領導行為

有六個具體實踐作為：建立學生學習願景、塑造有利教學環境、促進教師專業成長、鼓勵持續專業對話、提高學習領導密度、共同承擔績效責任。

3. 影響路徑

校長學習領導直接影響到學校運作及教室活動，不管哪個層級的運作，校長學習領導關心的是在課程設計、教學策略、學習評量、班級經營、親師溝通、學生輔導等領域品質的提升，而不是在行政事務的管理績效（張德銳、丁一顧，2015）。

4. 學生成果

沒有學生學習成果，校長學習領導將失去依附的價值。在學生學習成果方面，不能以單一學業成績取代多元的學習；不能偏重學生個人學

習，而忽視學校組織學習；不能以少數學生的學習代表全部，應讓每個學生都能充分學習。

(二) 學習領導的意義

Glickman(2002)：學習領導係指學校領導者應與教師合作，進行教學的觀察與視導、改善教學的環境脈絡，藉以增進教師課堂教學的能力、促進學生的學習與成長。

Southworth(2004)：學習領導係指以學習為中心的領導，領導者運用示範、監控、對話等方式來影響成員，使他們能在教室中更關注於學生學習，而領導者需培養並協助學校內的成員也成為領導者，彼此相互分享、共同擔負責任，以促進學生學習效益。

Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom (2004)：學習領導係指領導者為建立有效能的教學與學習環境，能與學校成員共塑願景與目標，推動校園中的合作學習社群，重組教師及學生的結構與模式，以發展教育及學習的文化。

Sergiovanni(2005)：學習領導係指強調每位成員都是領導者。僅憑校長進行學習領導還不夠，必須從學生學習、教師教學、學校學習、教育政策執行的角度看學習領導。

DuBrin(2007)：學習領導係指領導者發揮其學習領導的特質，透過對學校內部成員特性的瞭解與外部環境的觀察，改變其領導的行為，以形塑學校學習的文化與氛圍，發揮學習領導的效能。

Murphy, Goldring, Cravens, Elliott & Porter(2007)：指出學習領導是指領導者關注於學生的學習、教學、課程與評量，並使學校中的各個構面（包含行政、組織結構、資訊的通道、資源分配、財務）等皆能運作流暢，以利提供教師教學與學習的資源，並有效改善學生的學習。

Masters(2009)：學習領導係指領導者除了持續加強本身的領導能力外，亦鼓勵學校成員增進專業能力，並透過行政支援教學及檢視教師的工作，學生的學習與表現，以營造學校成員對於學校學習文化的認同與高期待，確保成功的學校系統與有品質的學習。

Dempster(2009)：認為學習領導是指領導者發展合適的組織管理並透過妥善分配資源去支持教師的教學與學生的學習，以及設計專業的學習過程去滿足教師的需求，以提升教師的教學專業能力。並促進彼此對於願景的共同瞭解，達成有效能的教學與學習。

Dempster, Robson, & Gaffney(2011)：學習領導係指領導者以學生學習為中心的價值理念，給予學校成員在專業學習上的需求及發展與學生間支持性的關係，並藉由分享領導的方式集結成員的集體力量與行動，共同支持學生的學習，以達成學校理想的願景。

Walker & Downey(2012)：認為學習領導是指領導者重視成員間合作的概念，並且將此概念與學生的學習連結，引領學校同仁朝著促進學生學習的正向目標邁進。

Seong(2013)：學習領導係指學校領導者透過價值願景的形塑、給予教師教學專業的進修及資源、重新調整組織的結構與程序，以及與家長、社區建立良好的關係，瞭解其對於學校與學生的期望，以提升學生學習與學校的效能。

賴志峰(2010)：學習領導是指領導者為了滿足學生的學習需求，以學習中心的領導方式聚焦於影響教室內部發生的事，並使用資料夾來分析及評估學生學習的表現，以有效改進教學與教室的品質，進而提昇學生的學習成就。

何佳瑞(2011)：學習領導係指學校領導者透過價值願景的形塑、給予教師教學專業的進修及資源、重新調整組織的結構與程序，並與家長與社區建立良好的關係，瞭解其對於學校與學生的期望，以提升學生學習與學校的效能。

吳清山、林天祐(2012b)：學習領導又可以視為學習導向的領導。學校領導者發揮其專業力與運用其影響力，以達到增進教師有效教學與學生有效學習的過程與行為。

吳俊憲(2012)：學習領導是促進學生學習為焦點的一種領導方式，一方面強調校長的領導角色，同時也彰顯出教師領導的重要性。凸顯出教師參與學校決策、發揮專業影響力，以改善教學實務，進而促進學生學習的過程。

林明地(2012)：指出學習領導是領導者強化其領導與學生學習的連結，並持續改善教室及學校其他的教與學，以解決學生在學習時所面臨的問題。

呂悅寧(2013)：校長學習領導是指領導者以學生為中心的價值信念，藉以建立學生學習的願景，將領導所能夠發揮影響力的核心放在學生學習的議題上。同時透過促進教師專業成長的方式，使教師能夠改進教學，增加

學生在學習上的興趣及成效，建構支持教師教學及學生樂於學習的文化，共同承擔績效責任。

秦夢群(2015)：學習領導乃是強調學校領導人與學校成員共同塑造學習願景、提供適當教學資源以促進教學效能、鼓勵教師與同儕合作與相互學習、協助教師專業成長、與重視學生學習成果之領導方式。

黃旭娟(2016)：學習領導係指領導者為提升學生學習成效，以學生學習作為核心的一種領導方式，由領導者發揮其專業力與影響力，加強學習與領導的連結與對話，並建立學生的學習願景以營造有利於學習的環境，其策略包括提供教學與課程的支持、促進成員間的專業成長等，引導教師、學生、家長、專業社群等成員，人人為學習者亦同時為領導的一份子，彼此共同肩負學習的績效責任，相互合作成長，使領導的影響力能透過每個成員在學習構面上的關注，以促進學生的學習。

周麗修(2016)：學習領導即是領導者將其思想言行動更聚焦於學生學習的需求上，學校領導者掌握具有影響學生學習的作為之關鍵要素，藉由學習領導增進與學生學習的連結，加強與學生、教師之間的對話，以提高學生在學習的自我效能及價值感，促使學校全體共同承擔學生學習的責任，實踐以學習者為中心的教育理念。

綜合以上學者所述本研究認為學習領導的意義：係指領導者能以本身的特質、行為、影響力、以權變領導的策略提供學校最有利教與學的環境，運用學校組織學習提升教師專業知能以及學生學習為核心，提供最適切的學習內容的一種領導方式，使學生能適性發展、學校效能提升。

參、校長學習領導的意義

校長是學校最關鍵的領導者，校長的價值信念能決定學校未來的發展走向，對學校的影響力不容小看(Murphyh 等人, 2006)。早期文獻探討校長領導時，總是強調校長的行政領導，目的在增進組織工作績效及促進管理效能的充分發揮，然而，學校是因為學生而存在，任何的學校經營、教育活動或領導行為都應該以確保學生福祉為依歸、促進學生學習為優先考量，這樣才能彰顯教育活動或領導行為的價值，校長不論採行政領導、教學領導或課程領導，其最終目的皆在協助學生學習，增進學習成果，這也是學習領導躍升為新興校長領導議題的原因(吳清山、王令宜, 2012、張德銳, 2015、張德銳、丁一顧, 2015)。

根據學習領導的定義，本研究將校長學習領導的意義為「校長本身持有以學生學習為主要的中心思想，運用示範、溝通、對話、權變的領導等方式凝聚學校成員與學生共塑學習的願景，並透過行政專業影響力的發揮，提供滿足教與學需求的一切有利環境、引領教師持續進行專業進修與成長，同時充分授權予教師，一起為學生學習承擔起應盡的責任，以臻至教師有效教學與學生有效學習的目標，提升學校效能。」

肆、校長學習領導的構面

秦夢群（2015）指出：學校教育系統面對時代變遷的挑戰，首當其衝的就是學校領導人的角色。校長與學生成就是學校效能上最能展現教育最佳成果，因此學校領導人的角色更需要聚焦在學校不斷進步成長、以及學生在學習上的表現以達到卓越的目標。學校領導者必須建立學習的願景與目標，營造組織的學習，鼓勵成立學習發展的專業學習社群，促使教師有強烈的自我效能感並願共同承擔責任，增進教師的專業知能發展與學生的學習成效。因此，校長的學習領導對於教師教學學生學習具有一定程度的影響。學習領導者需營造一個刺激、合作的專業學習社群，並分享對於學習共同的願景與目標，使教師有強烈的自我效能感與共同承擔責任，增進教師的發展與學生的成功（Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009）。所以，校長的學習領導作為對於學生將有直接與間接的影響，以下針對國內外專對於學習領導應有作為之構面彙整。如下：

Glickman(2002)認為 1. 關注影響學生學習的元素(內容、方法與評量)。2. 領導者應與老師合作(觀察重點、合作向、改善教學的結構與形式)。3. 改善教學的環境脈絡(願景目標、教師專業發展教學評鑑)。為學習領導的構面。

Southworth(2002)以 1.改善課堂教學為提升學生學習及學校改進的關鍵因素。2. 讓教師有足夠機會分享與交流專業知識與技能。3. 賦權教師，讓他們承擔責任推動改進力量。4. 確保改進項目能夠落實。5. 加強溝通，凡事以提升學生學習為學校使命。6. 鼓勵提升教學的創意。為探討構面。

Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom(2004)以 1.建立學生學習的願景與共識，並轉化為實際的目標與行動。2. 形塑學生樂於學習的文化。3. 透過合作的社群，促進彼此的專業成長。4. 改變組織冗長的流程，提升組織

的效能與效率。5. 從關注學生學習的基礎上，提升教師的教學效能與學生學習的就。作為研究構面。

DuBrin(2007) 以 1. 領導者特質：能勇於承擔責任與失敗、自我反省與改進的態度。2. 領導者行為與風格：領導者能以民主的領導風格，讓成員參與學校事務。3. 內部與外部環境：能與社群建立良好的夥伴關係，兼顧內部教師、學生的需求，營造利於學生學習的文化。4. 成員的特性：成員能積極地進修、樂於與人分享教學經驗。5. 領導的效能：領導者能發揮其影響力，引導學校成員朝學生學習願景前進。為研究構面。

Robinson, Hohepa, & Lloyd(2009)認為 1. 建立願景、目標與期望。2. 計畫、協調與評量教學與課程 3. 促進及參與教師學習與專業發展。4. 確保有秩序與支持的環境。是學習領導的研究構面。

MacBeath & Dempster(2009)認為的構面如下；1. 聚焦在學習活動：學生學習是領導的主要焦點，領導者應關注於學生的學習。2. 塑造有利的條件：建立良好的各項制度、爭取經費、更新學校設備、形塑有利於學生學習的文化。3. 持續對話：領導者能提供多元的溝通管道與媒介，與學生、教師對話，瞭解教師教學及學生學習的需求。4. 鼓勵支持：師生每一個人都被鼓勵在適當任務與脈絡下擁有領導的機會與事實。5. 分享責任：學校領導者能同時重視內部績效責任共享取向，以及外部績效責任。

Masters(2009)1. 透過建立學校文化的高期待，促使學校系統與領導健全成功，確保有品質的學習。2. 建立學生學習的願景與學生學習改善的目標。3. 聘僱具有專業知識與瞭解領域內容的學校成員。4. 增強學校成員與領導者的能力。5. 持續地檢視教師的工作、學生的學習與表現。6. 平均分配資源去增進學生的學習；為探討構面。

Dempster(2009)以 1. 促進學校成員對於願景的共同瞭解及共同關注於學生的學習。2. 認同與發展教師領導的能力，以發揮教師專業的影響力。3. 發展合適的組織管理以及形塑學生學習的文化去支持學生的學習。4. 配合教師的需求設計專業的研習，特別是有關於教師主要學科的內容知識。為構面。

Timperley(2010)以 1. 領導者擁有與建構教學的知識：領導者成為知識的來源、將知識運用到實際中，並將知識及經驗與教師分享，促進教師的專業成長。2. 發展學習的關係：建立與教師、社群、學生的信任的關係，共同

關注於學生的學習。3. 發展所有人對於學習的期望：連結學生與教師的學習、發展教師與學生對於學習的高期望，建立共同學習的願景；為構面。

Reardon(2011)1. 建立高標準：將學生學習的高標準融入學生學習願景中，建立學校成員對於學生學習的高期望。2. 嚴謹的課程：領導者能協助教師進行課程規劃、課程實施，並發展完善的課程評鑑制度。3. 注重教學品質：透過促進教師專業成長，提升教師的專業知能及教學效能。4. 學習的文化與專業的行為：形塑學生學習的文化，並透過領導的專業影響力，促進領導與學習連結。5. 與外部社群的連結：發展與外部利害關係人良好的夥伴關係，獲取校內外環境的支持並加以學習。6. 系統性的績效責任管理，並共同承擔績效責任。以上為探究構面。

Hallinger (2011) 以 1. 價值領導：每間學校皆具有其價值，形塑著校長、教師與學的日常行為，領導者必須瞭解學校既有的價值，保護重要事物，並引領新的價值，創造健康、有生產力的學習文化。2. 領導焦點：領導者可以透過「願景與目標」、「學術結構與程序」、「人員」這些方法來影響學生學習。領導效果並非直接性，卻直接影響著學術改善學校的能力，再進而影響學生學習成長。3. 領導脈絡：領導者必須注意情境脈絡的影響，針對變動的環境來轉變其領導風格，領導的基礎是根據學校需求，而非依據所謂「好的領導」基準。4. 領導來源：透過各種不同的行為與策略分享領導，如輿論決定、投票、輸入、授權等。隨著學校發展的過程，領導的密度也需隨之增加；為探討構面。

Dempster, Robson, & Gaffney(2011)認為 1. 能向師生明確表達對學生學習願景的期望。2. 透過分享領導發展合適的組織管理，以集結全體的力量與行動。3. 給予學校成員在學習需求的關注、關注教師在教室教學的特質、學生於教學內容知識的獲得以及發展與學生間支持性的關係。4. 以學習為中心的領導角色為其價值理念。5. 強調以整合的角色促進學生學習與成就，進行專業的對話。6. 確保領導者與教師、家長與學生於學習中的角色。7. 學校領導者的角色在於運用資源去支持學生的學習。是學習領導研究構面。

Walker & Downey(2012) 認為 1. 建立學習的正向願景與目標。2. 重視教師間合作及分享教學經驗的概念，增進專業成長。3. 學校領導者能將正向願景與目標轉化為實踐的作為。4. 任何作為與行動皆與學生的學習連結。5. 建立與教師、學生間良好的關係，瞭解教師教學及學生學習的需求。是學習領導研究構面。

賴志峰(2010)以 1. 典範學習：藉由優秀校長領導學校成功的經驗，作為標竿學習的對象。2. 觀察並追蹤學生成就與進步、課堂教學品質。3. 藉由資料進行分析、評估學生學習表現，並與教師共同承擔績效責任。4. 持續地討論教學與關注學生的學習。5. 透過促進教師專業成長，增進其專業教學知能。6. 創造學校結構、系統與過程，以支持學習，形塑學生學習的文化。為學習領導研究構面。

何佳瑞(2011)1. 價值領導：學校是一個混合的價值體系，它型塑校長、教師與學生的日常行為。2. 領導焦點：領導得以間接影響學習的「手段」，如願景與標、學術結構與程序、人員。3. 領導脈絡：領導的有效性是依賴於領導者在其中運作的環境或脈絡的可辨認的特徵，並視這些特徵的狀況而定。4. 領導泉源：領導者不間斷地持續進修及學習。認為是學習領導研究構面。

吳清山與林天祐(2012)以 1. 建立夥伴關係：領導者為提供學生優質學習環境，與教育機構相關部門或社區家長建立積極互動關係。2. 參與分享權力：領導者重視共同參與與彼此合作分享。3. 教師專業發展：領導者鼓勵與激勵教師從事專業成長活動。4. 提供教學支援：領導者不僅進行教學領導，而且也提供教師各種教學支援，以利教師教學。5. 學生有效學習：瞭解領導對學生學習成效的影響。為學習領導研究構面。

林明地(2012)1. 給予教師同僚之間彼此相互學習的機會，促進專業成長。2. 塑造利於教與學的環境：提供完善的軟硬體環境及資源，以利於教師教學及學生學習。3. 對學習領導持續對話產生共識行動：透過與學校成員討論，建立對學生學習願景的共識。4. 提高領導密度：支持學校成員參與組織過程的結構，使學校發展成為學習社群，強化領導與學習的連結。5. 檢視學習發現共同承擔責任：定期檢視學生學習成果，並且據以改善。是學習領導研究構面。

呂悅寧(2013)的學習領導研究構面：1. 建立以學生為中心的價值信念。2. 形塑學生學習的願景。3. 將領導所能夠發揮影響力的核心放在學生學習上。4. 透過促進教師專業成長的方式，使教師能夠改進教學，提升學生在學習上的興趣及成效。5. 建構支持教師教學及學生樂於學習的文化，共同承擔績效責任。

秦夢群(2015)是以 1. 共同塑造學習願景 2. 增進教師專業成長、3. 共創學生學習文化 4. 重視學生學習績效等四個構面認為是學習領導研究最適切的構面。

陳淑雯(2016)認為 1. 建立學生學習願景。2. 塑造有利學習環境：校長身教的功能發揮，帶帶領行政團隊支援教師的教與學生的學，除了充實軟硬體設備外，還須兼顧對話環境的營造，促進相互合作的學習氣氛。3. 促進教師專業成長：校長藉由鼓勵、激勵等方式精進教師專業知能，而後透過製作教學檔案、觀課紀錄等反思教師教學，達成改善教育實務的理想。4. 提高學習領導密度：校長充分賦權予主任、組長、教師、社區家長，甚至是學生的過程，使更多學校成員也能發揮影響力去改善教師的教與學生的學習。5. 共同承擔績效責任：學校建立學生學習資料庫，隨時檢視、追蹤學生學習的內容、方法、過程及發現，使校長、行政人員、所有老師及家長能一起為學生的學習負責，以提升學校效能。為學習領導研究構面。

黃旭娟(2016) 1. 建立學生學習願景：透過建立學生學生學習願景，能據以產生一連串具體實踐願景之策略，共同致力於提升學生學習成效。2. 關注學生學習：領導者需發揮領導的影響力致力聚焦於學生學習構面將學生學習作為領導的核心，強化學習與領導之間的關係。3. 實施分享領導：學習領導強調領導者必須分享權力，鼓勵每一位成員在某些任務中有擔任領導者的機會與事實。4. 促進教師專業成長：為改善學生學習成效，學校領導者需鼓勵教師從事專業成長。5. 塑造利於學習的環境：學校領導者需建立以學生學習為中心，塑造利於教與學的環境。為學習領導研究構面。

周麗修(2016)以 1. 建立學生學習願景。2. 關注學生的學習。3. 促進教師專業成長。4. 型塑學生學習文化。5. 共同承擔績效責任。為學習領導研究構面。

探討上述學者、專家之觀點，將各研究所列學習領導具有的構面概念：「共同塑造學習願景」、「重視學生學習績效」、「增進教師專業成長」、「共創學生學習文化」、「提供教學及學習資源」、「與家長建立夥伴關係」、「共同承擔績效責任」等七項構面，統計整理如表 2-1：

表 2-1 學者構面統計表

研究者 \ 構面	增進 教師 專業 成長	共同 塑造 學習 願景	重視 學生 學習 績效	共創 學生 學習 文化	與家 長建 立夥 伴關 係	提供 教學 及學 習資 源	共同 承擔 績效 責任
Glickman(2002)	⊙	⊙	⊙				⊙
Southworth(2002)	⊙	⊙	⊙				⊙
Leithwood, et al. (2004)	⊙	⊙	⊙			⊙	
DuBrin(2007)		⊙			⊙	⊙	
Robinson et al. (2009)	⊙	⊙		⊙		⊙	
MacBeath & Dempster(2009)			⊙	⊙		⊙	⊙
Masters(2009)	⊙	⊙	⊙	⊙		⊙	
Dempster(2009)	⊙	⊙		⊙		⊙	
Timperley(2010)	⊙	⊙			⊙		
Reardon(2011)	⊙	⊙		⊙	⊙		⊙
Dempster et al. (2011)	⊙	⊙	⊙		⊙		
Walker & Downey (2012)	⊙	⊙	⊙				
賴志峰(2010)	⊙		⊙	⊙			⊙
何佳瑞(2011)	⊙	⊙		⊙			
吳清山與林天祐 (2012)	⊙		⊙		⊙	⊙	
林明地(2012)	⊙	⊙		⊙		⊙	⊙
呂悅寧(2013)	⊙	⊙	⊙	⊙			⊙
秦夢群(2015)	⊙	⊙	⊙			⊙	
陳淑雯(2016)	⊙	⊙	⊙			⊙	⊙

黃旭娟 (2016)	◎	◎	◎			◎	◎
周麗修 (2016)	◎	◎	◎	◎			◎
統計次數	19	18	14	11	5	10	10

資料來源：研究者整理

由上表之統計依次數多寡，由高而低依序為：「增進教師專業成長」19次、「共同塑造學習願景」18次、「重視學生學習績效」14次、「共創學生學習文化」11次、「共同承擔績效責任」10次、「提供教學及學習資源」10次、「與家長建立夥伴關係」5次。將上述統計最多次數之前四項：「增進教師專業成長」、「共同塑造學習願景」、「重視學生學習績效」、「共創學生學習文化」，作為本研究選擇研究工具校長學習領導之構面。茲分述如下：

(一)增進教師專業成長

積極提供各種資源協助教師成立專業學習社群，並且向外界爭取各種資源，以提供教師教學專業知識之增長，積極參與各領域教學研究會議，以確保教師教學方法之精進，鼓勵教師進修與從事行動研究，以提升其專業知能，能利用各種活動（如同儕觀課、教學發表），以促進教師團體之專業成長。

(二)共同塑造學習願景

利用各種機會明確表達以「學生學習」為治校中心價值之願景，向師生與家長說明希望達成學生學習之各階段目標，共同參與學生學習所希望達成目標之建構，運用各種管道向師生與家長進行對話，以使其支持學生學習之願景與目標，將學生學習相關的目標具體落實於校務發展計畫與教學策略，依據校內外情勢，機動調整相關學生學習之策略與內容。

(三)重視學生學習績效

利用各種學習評鑑機制，定期檢視學生學習之績效，依據學生學習績效，進一步擬定相關改進之計畫，利用各種管道向教師說明學生學習績效，以引導教師進行教學之調整與改善，利用各種管道向家長說明學生學習績效，要激發家長協助提升學生學習績效之意願，將學生學習績效列為學校發展之重點，並定期在各種會議中進行討論。

(四)共創學生學習文化

利用各種機會與活動，不斷提升學生學習之動機，設計多元課程與競賽，給予學生展現學習成果之機會，並適時表揚表現優秀學生，以創建學生之間相互學習的情境；有獨特的主張與策略，以形塑理想之學生學習文化，提供適當的校園環境與軟硬體設備，以增進學生的學習，教師要針對不同學生學習問題，擬定適當的教學改進計畫。

伍、校長學習領導之相關研究

近年來由於各種國際性的測驗積極舉辦與各國教育改革的影響，校長學習領導的課題漸漸成為受到重視之議題，例如：PISA、TIMSS、PIRLS 測驗、我國的十二年課綱實施等，各國都積極、重視學生的基本能力，而學校的領導者校長也逐漸擴及到學生學習的構面上。影響所及，國外對於學習領導的研究漸漸發展，而國內處於起步的階段。以下茲將國內外學者之研究及文獻進行整理與歸納如下：

Goldring, Huff, Spillane & Barnes (2009)以學校校長以學習為中心的領導之專業知識測量，問卷調查法訪談法；發現 1. 校長以學習為中心的領導之專業知識包含：以標準為基礎的改革、有效教學與學習的原則、以資料為基礎作決定、發展學校的學習環境、監控教學的改善、與社群發展良好的夥伴關係。2. 校長以學習為中心的領導之專業知識中的「以標準為基礎的改革」、「有效教學與學習的原則」、「以資料為基礎作決定」、「發展學校的學習境」、「與社群發展良好的夥伴關係」。3. 與校長個人背景變項中的「擔任校長的年資」有高度相關。校長的專業發展機會與訓練、領導的背景與先前經驗對於校長以學習為中心的領導之專業知識有差異。4. 學校背景(公私立學校、學校規模、學校歷史)對於校長以學習為中心的領導之專業知識有差異。

Reardon (2011)小學校長以學習為中心的領導與教育成果對校長專業發展的影響，問卷調查法；發現 1. 學習領導的核心要素：學生學習的高標準、嚴謹的課程、教學的品質、學習的文化與專業的行為、與外部社群的連結、系統的績效責任管理。2. 達成學習領導的核心要素過程包括：計畫、實施，支持、提倡、溝通、監控。3. 校長知覺其學習領導中的核心要素與學生於維吉尼亞的學習成就標準分數有關係。4. 在小學三、四、五年中，校長學習領導核心要素中的「學生學習的高標準」、「嚴謹的課程」與學生於維吉

尼亞州的學習成就標準分數呈現高度的正相關。5. 在學校背景變項中的「學校的城鄉差距」也是影響學生學習成就的關鍵因素 6. 學校背景變項中「有無提供免費午餐」與學生維吉尼亞州的學習成就標準分數有相關。7. 校長個人背景變項中的性別、年齡、種族對於校長的領導並無顯著差異。

Hallinger (2011) 學習領導—40 年的實證研究，文獻分析法；發現 1. 校長是個價值領導者。2. 校長很重要，但校長的成功必須透過學校成員共同合作才能達成目標。3. 領導的目標是提升學校改善的能力。4. 發展合適的領導策略前要了解組織脈絡。5. 領導者要挑對時間與方法分享領導與充分授權。

McPherson & Borthwick (2011) 自紐西蘭的學習領導，參與觀察法；發現 1. 學生本身是學習者亦為領導者，協助教師與其他學生，彼此相互成長，並結合社區、家長，形成學習社群。2. 紐西蘭支持教師領導與教師專業發展。3. 在師培課程中教導學習領導的知能。

Halverson、Kelley & Shaw (2014) 習領導的綜合評估—改善學校領導，問卷調查法；發現 1. 分散式教學領導提供學校改進的新管道。2. 績效責任不只在校長身上，而是學校成員共同承擔。3. 學校藉由回饋而非責怪以促進教師協作，來改善學校氣氛。4. 校長與教師都在改善教學方法。5. 支持有效能學校的關鍵是評估學校組織的領導力，以解決師生特別的學習需求。

Mombourquette & Bedard (2014) 的學習領導的綜合評估—改善學校領導，訪談法；發現 1. 學校成員合作設定學習領導方向，並以實踐支持學生學習。2. 善用學生學習成果以發展專業知識的分享。3. 學校提供專業發展要基於學校的需求，與工作的需要。

Malakolunthu、McBeat & Swaffield (2014) 藉由學習領導改善教與學：以迦納基礎學校為例，個案研究法；發現 1. 校長轉型、分工合作、教師專業成長、教學適應、家長與社區參與、學生發現為此研究的六個構面。2. 學習領導者需要與所有參與學校運作的工作人員共同合作，促進教師領導者有能力去振興社群成員及社區。

吳鳳嫻 (2007) 以學習為中心的領導—從一所中學的改進經驗說起，參與觀察法；發現 1. 學校透過以學習為中心的領導，提升教學領導能力，促進教師協作，以學習為中心地探討問題。2. 學校透過以學習為中心的領導，促進教師總結與分享經驗，強化學校組織內的知識。3. 學校透過以學習為中心的領導，建立共同願景，發展「賦權承責」的文化，提昇系統思維能力。

劉鎮寧 (2012)在學習領導的理論與實踐——一所國小校長的敘說故事，訪談法；發現 1. 校長要展現學習領導必須成為教師專業發展的首席教師。2. 校長是教師專業發展的學習典範，才能展現學習領導的行動力。3. 在運作策略上，包括了願景領導、專業對話、信任與公平、團隊產出式的反思與運作。4. 校長的學習領導需要教師領導者的相輔相成，但不可避免必須面對教師對專業發展的消極應付與對抗。

陳智蕾 (2012)以學習為核心的學校領導模式探究——以北市優質學校「學生學習」項度獲獎小學為例，文件分析、半結構式個別訪談；發現 1. 明確全面的學習策略及主軸、多方提供不同文化學習機會、特色化與系統化的學校本位課程、建立學習成果之檢測機制、強化教師專業提昇教學品質、社會資源的爭取利用、e 化的數位學習、校園學習氣氛的刻意營造，以上皆為學習領導的成功因素。2. 訪談發現顯示，學習領導的實踐與校長的作為、行政人員的規劃與準備與教師的成長密切相關。重視老師的意見與需求、投入時間凝聚願景與共識、資源取得與統整也是促進學習領導實踐的要素。

林國楨、張秉凱、廖昌珺 (2012)研究：校長運用學習領導策略於學校發展之個案研究——以臺中市某國中為例，個案研究法；發現 1. 學校校長運用學習領導策略乃以學習為核心概念。2. 學校校長運用學習領導的策略，明瞭家長、社區與社會的環境文化脈絡。3. 學校校長透過學習領導的實踐作為，尋找有關學習問題的真正原因。4. 學校校長能善加透過組織價值與社群理念的多元途徑，促使領導者與被領導者得到互動與互學的發展發現。

呂悅寧 (2013)國民小學校長學習領導之調查研究，以問卷調查法；發現 1. 北北基國小校長學習領導現況具有高度之表現。2. 不同背景變項在小學校長學習領導差異情形顯著。3. 國民小學校長學習領導理論模式與實際蒐集資料尚可契合。

劉語霏 (2013)研究：日本「民間人士校長」制度實施的經驗在學習領導改革上的意義，文件分析法；發現日本民間校長制度可作為國內推動十二年基本教育政策之參考，它帶來正反面之概念，正面為學校組織的學習領導需要相當於組織企業的经营管理能力；反之，這樣的經營模式有可能形成迎合學生、家長的生態，應正視學習領導的教育專業性。

陳品華 (2014)以國小校長學習領導之個案研究——以學習共同體之推動為例，個案研究；發現 1. 個案學校的原有傳統價值及校長教育理念的極力提倡，是以學習共同體進行學習領導的發展脈絡。2. 學習共同體的實際作

為根據學習領導一軸心五構面發展，分別為：「分散性領導」「建構學習願景及目標」、「促進教師學習及成長」、「計畫、協調及檢視課程與教學」、「取得與善用資源」、「型塑有助於學習的文化」。3. 推動學習共同體之影響因素為「人員參與程度不全面，恐影響參與中的成員」、「校長參與的深淺程度，影響成員積極度」。

羅文興 (2015)民小學校長學習領導之研究—以新北市五位校長為例，訪談法；發現 1. 瞭解學校的背景脈絡，有助於建立願景、目標；傾聽與溝通是解決困難的最好的方法。2. 校長要持續學習以提升領導力及形塑有利於學習的文化。3. 校長以具體行動關心學生學習。

林君屏 (2015)研究：一所推動理念學校校長學習領導敘說之研究，訪談法、觀察法與文件分析法；發現 1. 校長以身作則，全心付出，重視學校與其外部的合作關係。2. 校長以學習領導帶領全體組織全員，其具體作法為：「行政支持教學」，「精進教與學品質」並「建立共同學習體等」。3. 校長以真誠及實際行動帶領學校。

黃旭絹 (2016)：國民小學校長學習領導與教師教學關注關係之研究，問卷查；發現 1. 臺北市、新北市、基隆市國小校長學習領導情況良好。2. 新北市與基隆市的國小校長學習領導程度高於臺北市。3. 不同服務年資、學歷、學校歷史的國小教師，對於知覺校長學習領導沒有差異。4. 不同職務及學校規模的國小教師，對於知覺校長學習領導有顯著差異。5. 校長學習領導對教師教學關注為正相關，但為低度。6. 國民小學校長學習領導對教學關注的預測力呈現低度。

陳淑雯 (2016)：研究校長學習領導與教師領導關係之研究，問卷調查法；發現 1. 新北市國民小學教師所知覺的校長學習領導屬於中高程度。2. 各構面得分高低依序為塑造有利學習環境、促進教師專業成長、建立學生學習願景、提高學習領導密度及共同承擔績效責任。3. 新北市國民小學教師所知覺的教師領導亦屬於中高程度各構面得分高低依序為同僚協作、肯定認同、專業自主、共同參與及發展指引。4. 在各項背景差異分析中，教師的性別、擔任職務及學校規模對校長學習領導呈現顯著差異；學校規模對教師領導亦產生顯著差異。5. 校長學習領導不僅與教師領導有中度正相關，校長學習領導對教師領導也有正向預測力，其中以共同承擔績效責任最能有效預測教師領導。

周麗修 (2016)探討高級中學校長學習領導、教師專業發展與教師創新教學關係之研究，問卷調查法；發現 1. 高級中學教師對校長學習領導之現況具中度知覺。2. 高級中學教師對教師專業發展之現況劇中高度知覺。3. 高級中學教師對教師創新教學之現況具中度知覺。4. 高級中學校長學習領導與教師專業發展間具有顯著正相關。5. 高級中學校長學習領導與教師創新教學間具有顯著正相關。6. 級中學教師專業發展與教師創新教學間具有顯著正相關。7. 高級中學校長學習領導與師創新教學對於教師創新教學具有預測作用，其中以「學科知能」構面的預測力最佳。

依據上述彙整綜合國內外校長學習領導相關研究，分就研究主題、研究對象、研究方法、整體研究發現及背景變項歸納如下：

一、研究主題

目前學習領導的研究主題大多圍繞在探討改善學校效能的學習領導策略(吳鳳嫻, 2007、林君屏, 2015、林國楨等人, 2012、陳品華, 2014、劉鎮寧, 2012、羅文興, 2015、Goldring, Huff, Spillane & Barnes, 2009、Malakolunthu, McBeat & Swaffield, 2014、Halverson, Kelley & Shaw, 2014)，及歸納校長學習領導的因素(陳智蕾, 2012、Hallinger, 2011、Reardon, 2011、Mombourquette & Bedard, 2014)或應具備的專業知識(Goldring et al., 2009)，只有少數幾篇調查校長學習領導的現況，並據此提出建議(呂悅寧, 2013、黃旭絹, 2016、周麗修, 2016、陳淑雯, 2016、Halverson, 2014)。本研究是屬於調查校長學習領導的現況，及促進教師專業學習策略，提升學生學習成效，提升學校效能，並據此提出建議。

二、研究對象

研究對象大致以學校校長為主，有國小校長、國中校長、也有兼具國小、國中、高中及特教的校長、小學教師等為研究對象為研究對象。本研究是以國民小學教師為研究對象，探討國小教師對於校長學習領導的知覺。

三、研究方法

大多以質性研究(吳鳳嫻, 2007、林君屏, 2015、林國楨等人, 2012、陳品華, 2014、陳智蕾, 2012、劉鎮寧, 2012、張素貞, 吳俊憲(2013)、羅文興, 2015、Malakolunthu et al., 2014)為主，但也有少數幾篇量化研究(呂悅寧, 2013、黃旭絹, 2016、陳淑雯, 2016、周麗修, 2016、Halverson et al., 2014、Reardon, 2011)及質量兼備的綜合研究法(Goldring et al., 2009)。量化研究，皆採問卷調查法。但問卷調查的施測人數差異頗大。

四、研究結果

在量化研究方面，國小校長自我知覺學習領導顯示為高度表現，五個構面得分高低依序為「型塑學生學習文化」、「關注學生學習」、「促進教師專業發展」、「建立學生學習願景」、「共同承擔績效責任」(呂悅寧,2013)。臺北市、新北市及基隆市國小教師所知覺的校長學習領導情況良好，且新北市與基隆市國小教師所知覺的校長學習領導情況優於臺北市，五個構面得分高低依序為「促進教師專業成長」、「塑造利於學習的環境」、「關注學生學習」、「實施分享領導」、「建立學生學習願景」，除此之外，校長學習領導與教師教學關注呈現低度正相關(黃旭絹,2016、陳淑雯,2016、周麗修,2016)。校長的學習領導專業知識以「監督教學改善」得分最高，以「發展學校學習環境」及「融合社區參與」得分最低(Goldring et al., 2009)。

在質化研究方面，校長要在明瞭學校背景脈絡(林國楨等人,2012、羅文興,2015)後，凝聚共識(陳智蕾,2012)、建立學習願景(吳鳳嫻,2007、陳品華,2014、劉鎮寧,2012、羅文興,2015)；同時以身作則(林君屏,2015、劉鎮寧,2012)精進領導知能(羅文興,2015)，並且透過教學領導(吳鳳嫻,2007)、分散領導(陳品華,2014)及溝通(陳品華,2014、羅文興,2015)，營造學習氣氛(陳智蕾,2012)與形塑學習文化(陳品華,2014、羅文興,2014)，促進教師專業成長(林君屏,2015、陳品華,2014、陳智蕾,2012、羅文興,2015)，進而提升課程與教學品質(林君屏,2015、陳品華,2014)，最後藉由社區合作(林君屏,2015、Halverson & Shaw, 2014、Reardon, 2011)，共同承擔責任(羅文興,2015)以促進學生有效學習。

五、背景變項分析

(一) 性別

Reardon (2011) 以小學校長為研究對象，發現性別對於校長學習領導並沒有顯著差異。黃旭絹, (2016)、陳淑雯, (2016) 以小學教師為研究對象，其研究發現發現，不同性別的教師所知覺的校長學習領導也沒有顯著差異，不過在「實施分享領導」上卻呈現男性大於女性，黃旭絹陳淑雯推論可能是男性教師較多擔任行政職務，與校長有較多接觸的機會，所以比較能夠感受校長所實施的分享領導。

(二) 年齡

Reardon (2011) 以小學校長為研究對象，指出年齡對於校長學習領導並沒有顯著差異。而在研究者所搜尋到的四篇國內量化研究(呂悅寧, 2013、黃旭絹, 2016、陳淑雯, 2016、周麗修, 2016) 中，尚未出現以年齡為變項探討校長學習領導的現況，因此值得後續研究與討論。

(三) 最高學歷

Goldring 等人 (2009) 提到校長應具備充足的專業知識，以利校長展現學習領導行為，羅文興 (2015) 亦指出校長持續不斷的學習是促成學習領導的先備條件，可見進修學習的重要性。然呂悅寧 (2013) 的研究顯示，不同學歷的校長對校長學習領導並沒有差異。黃旭絹 (2016)、陳淑雯的研究發現也顯現，不同學歷的教師所知覺的校長學習領導同樣沒有差異。周麗修 (2016) 的研究發現顯現，不同學歷的教師所知覺的校長學習領導同樣有些差異，學歷高校長學習領導則較顯著。

(四) 教學年資

校長的年資與校長學習領導專業度具有顯著正相關(Goldring et al., 2009)。呂悅寧 (2013) 的研究顯示，不同的擔任校長年資對於整體的校長學習領導並沒有產生差異，不過在校長學習領導的「共同承擔績效責任」方面，校長年資在 17 年 (含) 以上者，其得分高於 4 年 (含) 以下。黃旭絹 (2016)、周麗修 (2016) 二位的研究發現為，不同年資的教師所知覺的校長學習領導並沒有差異。陳淑雯 (2016) 研究發現為，不同年資的教師所知覺的校長學習領導有差異，資淺教師較資深教師較顯著。

(五) 擔任職務

黃旭絹 (2016)、陳淑雯 (2016)、周麗修 (2016) 的研究發現，不同職務的教師所知覺的校長學習領導有顯著差異，其中在校長學習領導的「建立學生學習願景」、「關注學生學習」、「塑造利於學習的環境」構面上，及整體上均顯示兼任主任及組長的得分高於導師，也高於科任教師；在「實施分享領導」的構面上，兼任主任及組長的得分高於導師。

(六) 學校規模

呂悅寧 (2013) 的研究指出，學校規模大小不同，並不會對校長學習領導產生差異。不過黃旭絹 (2016) 的研究發現卻不同，黃旭絹的研究顯示，學校規模大小不同，會對教師所知覺的校長學習領導產生差異，整體上是 13 班至 24 班的學校規模高於 12 班以下、25 班至 48 班的學校規模，且 49 班以上的學校規模高於 25 班至 48 班的學校規。陳淑雯 (2016) 新北市國

小教師所知覺的教師領導整體，會受學校規模大小的不同而呈現顯著差異，其中「49 班以上」與「12 班以下」高於「25 班至 48 班」，亦即大型學校與小型學校的教師領導高於中型學校。周麗修（2016）不同學校規模之高級中學教師，在「促進教師專業成長」及「校長學習領導」整體上達統計分析之顯著水準，中型學校較大、小型顯著水準。



第二節 學校組織學習理論與相關研究

在這瞬息萬變，競爭激烈、變動快速的環境下，組織中的學習已成為必要的條件，因為外在知識急遽增加，及知識經濟時代的來臨，組織更需要學習，提升組織的競爭力，因此組織學習是時代的必要趨勢，也是促使組織進步及永續發展的基礎，所以組織學習已成為組織生存及發展所不可欠缺的必要條件。

學校是一服務性組織，隨著社會不斷的進步與變化，應全盤重新思考其定位及經營方式。管理大師 Peter Drucker 認為在競爭激烈、快速變遷的世界裡，只有學習型組織才能得到生存與發展，亦即唯有學習的組織才能得到生存與發展，組織需要具備更有效的學習能力方能因應環境的挑戰(余錦漳，2001、林麗惠，1999)。如何營造學校組織學習的機會，或轉化個別成，促使學校組織學習，更是學校成功的關鍵(Argyris & Schon, 1978、Leithwood, Leonard & Sharratt, 1998)。

由於外在環境變遷與科技高度發展，使組織充滿不確定性，傳統思維方式與組織型態不斷受到挑戰，藉由組織學習來提升競爭力，成為組織發展的最佳策略，增強了組織學習的重要性(林新發、邱國隆、王秀玲，2004、Sadler, 2001)。Drucker(1995)指出，知識社會的發展，不僅需要個人學習，更需要組織學習。完美的教育與有效學習必須建立於個人與組織學習的體系與發展策略上。學習來自於組織與組織人文環境的互動，組織學習是一個新的概念，最早的組織學習所關注的焦點是組織的持續性，近年來的組織學習對於學習抱著創新追求更精密與複雜的觀點，並將許多管理的理論引進，經由不同層次的學習與不同的學習系統來了解複雜、動態的組織與外在環境之間的互動。李瑞娥(2004)更指出組織學習是一種過程，而不是發現；組織學習是一種創新，而不是適應。學校是一完整的組織與企業組織一樣，追求創新與進步：但學校組織更負有教育未來國家棟樑之責，因此學校組織學習是各級學校的必要課題；所以學校組織學習已不只是一個名詞而已，是更具有行動力的一股潮流。若將學校視之為一個開放系統，則其經營運作的過程包含了輸入、轉換、輸出、回饋等步驟(秦夢群，1998)。面對外在環境的變遷、刺激與挑戰，學校必需透過必要的經營策略，提升組織適應環境的能力，方能達成既定的教育目標。

由國內外學者對於學校行政相關的研究，可以發現學校外在環境已經產生急遽的變化，學校的本質似乎也在逐漸被重新形塑中，學校已經為大家

熟悉的機構環境轉變成混亂的任務環境，例如：開放教育、個別化教學、有效能學校、學校本位、教師角色重新定位、校長遴選、學校與社區的關係及學校重建等(潘慧玲，2002、Hoy & Miskel, 2001、Lam & Pang, 2002)。因此，教育工作者必需要學習新的衝擊，及時回應變革及外在環境的要求。Wohlstetter、Van Kirk、Robertson Mohrman (1997) 研究發現組織一個成功學校本位之經營，主動進行再建構的學校，較能有助於組織學習及完整的學習過程。實施組織學習的學校，能直接及間接上，接納更多的革新性教學方法，能有目標的對話、由經驗中學習、成員之間的強烈連結、自我精進及所有成員皆參與學習過程等，皆會使組織成員能考慮大環境的變化及在組織系統內加以改變，使組織更能達到其任務與使命。在資訊的機構中，Stata(1989)主張個人與組織學習的比率將成為唯一可被接受的競爭優勢。學校組織要能在知識世紀成功發揮其使命，則必需學習。學習不是只有學生對知識的學習，其對象還包括校長、行政人員、教師、家長、社區民眾，所有與學校內外系統有關的人(Senge, & Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, & Kleiner, 2000)。因此，組織學習已成了當前探究學校組織與管理的熱門議題。

由於世界的潮流組織學習近幾年在國內有越來越受重視的趨勢，各組織紛紛透過組織學習，建構成學習型組織，提升組織效能。由上所述本研究之組織學習，就是以學校組織學習為鵠。

壹、組織學習起源與發展

「組織學習」一詞最始於 Simon 於 1953 年於「公共行政評論」中所提出，他認為政府組織重建的過程就是一種學習的過程。在 1960 年代，組織學習經常被提出來討論，後來為企業界所接受，用以促進組織中的團隊學習(楊國德, 2002)。正式將組織學習理論作為研究主題的，則是 Cangelosi 及 Dill 在 1965 年所發表的「組織學習：對理論之觀察」(Organizational learning: Observation toward a theory)一文(引自張奕華, 1997)。而對組織學習最有系統、最具代表性的著作，則是 Argyris 與 Schon(1978)所著「組織學習：行動理論的觀點」(Administrational learning: A theory of action perspective)一書。

組織學習是組織為了增進組織效能與長期發展，而對環境的變化過

程中，在已有的信念、態度行為及結構安排所做的各項調整活動自 1970 年以來，即成為組織與管理的要論，不僅對組織變革的計畫性活動具有重要的啟示，近來更結合全面品質管理概念，提供現代政府行政革新一套嶄新的理論依據(盧偉斯，1996)。組織學習的概念，從 1950 年開始，大致可分為三個發展階段，1970 年代之前為萌芽成長期，1970 年到 1980 年代，進入蓬勃發展期，1980 年代以後為整合應用階段(呂明錚，2003；蔡志隆，2004)。茲分述如下：

一、萌芽成長期(1950-1970)

在此時期，組織被視為是達成特定目的的工具，組織為了避免環境的威脅與危機，必需依據目標，進行問題探討，並尋求解決方案，從中分析各方案之利弊得失，再予以選擇。簡言之，組織學習就是組織適應行為，對環境的刺激，自然產生適應之行為，經由個別成員引發而具體表現在與決策有關的事情上。此一階段的組織是一種適應學習的狀態，包含了例行性及創新性的適應學習。依此觀點可將組織學習分為決策例規的形成與應用修改兩個階段，其目的主要為了提高工作效率，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重視。

二、蓬勃發展期(1970-1980)

此時期的組織學習導向，從早先的被動適應，走向主動發展。將組織學習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。此時期的組織學習，有時被視為是目標的一部份，通常由組織實際的績效，與預期目標間之落差所引發，組織學習能促進成員行為與認知的發展，以及組織信念、目標、策略、規範等改變。此時期的代表性學者有 Argyris & Schon 的行動理論觀點，以及 Duncan & Weiss 的知識應用觀點。

三、整合應用期(1980-至今)

整合應用期包含了三個組織觀點，分別為組織溝通觀點、系統動力觀點及學習型組織學習系統。將組織學習視為組織行動與行動發現間，因果關係之知識的累積與發展的過程。1991 年 Senge 在 MIT 成立組織學習中心(Center for Organizational Learning)，發展相關領域的新學習能力。1997 年「組織學習學會」成立，強調組織學習學會是全

球性的學習社群，要致力於建立有關機構變革的知識，達到研究、培養能力、實務的共同目的。

組織學習探究的歷史雖不長，但重要性卻與日俱增。學者認為組織學習能力的提升，在 90 年代是組織維持持久競爭優勢的唯一來源(高淑慧, 1995; Stata, 1989)。學習型組織是學校未來的希望，而組織學習則是去獲致此一狀況及過程的有希望觀點(Leithwood, 1995)。Senge 的理論，激起起學界高度重視，是為目前在與組織有關的議題上，重要的議題。

貳、組織學習意義

組織學習是促進組織在環境中取得平衡與持續進化的重要關鍵(Cayla, 2008)，其是一種借用心理學、管理學、社會學及組織理論等領域所建構出的一個概念 (Dowd, 2000)。組織學習的意義，學者間的看法並不一致，意義也不明確(Marks & Louis, 1999)。

Calvert、Mobley 與 Marshall(1994)認為透過適應與創新的學習、持續改善組織本身的行動力稱之為組織學習。國內學者林麗惠(1999)也指出「組織學習」的概念，隨著社會的改變，也有不同的轉變。

雖然有許多關於組織學習的定義被提出，但各方看法不一，造成組織學習的概念不易瞭解，從學習心理學的構面來說，組織學習是一種隱喻(metaphor)的使用，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，對環境的刺激產生調適的行為。(李佳霓, 1999、陳建宏, 1995、鄭金治, 2004、Morgan, 1986)。關於組織學習的概念意義，不同的研究者，隨著不同發展的時期與切入觀點，採取不同的意義與論述，對於組織學習的意義亦莫衷一是，茲將國內外學者對組織學習的意義，分述如下：

Simon (1953)認為組織學習是不斷進行的過程，在過程中，組織所呈現的型態，將顯現組織成員對組織問題的處理方式與觀念。

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。

Meyers (1990)組織學習是企業組織對內部與外部環境刺激，所進行的觀察、評估及行動的能力。

Huber (1991)組織學習係指組織中個人、團隊、部門等各階層獲得工作知能與專業發展的過程。

Dogson (1993)組織學習就是組織建立知識及利用員工技能來改善組織效能的方式。

Tobin (1993)就是組織以開放的態度迎接新觀念，鼓勵成員學習與創新，具有組織整體的願景與共同目標，並了解成員工作對組織的貢獻，稱為組織學習。

Nevis, Dibella & Gould (1995)提出組織學習是組織以經驗為基礎，用以維持或改進組織績效的能力或程序。

Marks & Louis (1999)組織學習為知識社會化的一個過程，或者個人透過分享以創造出一連串的新觀念的過程，並在這個過程留住知識或資訊。

Storck & Hill (2000)組織成員透過共同學習，建立密切互動及溝通模式，並創造、分享與傳播知識，進而建立休戚與共的認同感稱為組織學習。

Hodge, Anthony & Gales (2003)認為組織學習乃試圖創造一組織有能力的持續監測這環境且適應變動的情況。

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。

江志正 (2000)組織為促進長期效能與生存發展，對應環境狀況所做的回應及一切調整活動實踐過程中所表現而反應在資訊蒐集、系統思考、團隊學習及創意精進的特質能力。

余錦漳 (2001)當組織面對外界環境時，調整自身結構，持續的從事各項調整活動，以團隊學習的方式，進行共同學習，其目的在導致成員與組織同時成長與發展。

吳明烈 (2003)組織學習係指組織透過持續且有效的個人學習、團隊學習與組織整體學習，解決組織所面臨的問題，並提升組織創新及應變能力，以促進組織成員與組織整體發展。

李瑞娥 (2004)組織學習是組織內在的能力與程序，用來維持或改進基於經驗的績效表現，組織學習的重要觀點，便是組織學習是一種改進的程序，可提升例行性的工作效率與改進技術，同時亦是一種改進結果，是組織累積經驗與知識，而促使組織具有應付環境變遷的能力。

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與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，是一個改變心智與創新的過程，以達到組織的願景。

吳清山(2007)組織學習是指組織成員在其工作場域中，經由彼此有意義的個人或小組的行動學習，持續進行知識的分享與創新，形成組織的智慧，以提升組織的表現及經營成效。

王世璋(2006)組織學習定義為組織透過持續的個人學習與團隊學習，進行各種調整工作，有效解決問題，促進組織成員及整體之發展，以適應環境之過程。

賴協志(2008)組織透過持續而有效的個人學習、團隊學習與組織全員學習，培養成員系統思考、資訊運用及解決問題的能力，並透過溝通交流與深度匯談，了解彼此的需求與想法，以促進組織整體進步與發展的歷程。

張華鳳、蔡淑玲、林金穗(2008)組織學習是組織為了因應環境的變遷，藉由持續的個人與團隊的學習，透過成員間的共同學習、集體思考、反省與對話、經驗分享等溝通過程，持續修正、改善組織發展過程，以增進組織的能力，進而提升組織效能。

顏弘欽(2009)組織學習是組織為了適應環境需求與達成目標所為的一種行動策略，其透過組織的運作、系統的學習、知識的分享來促進成員及組織整體持續發展，係為組織變革的一種策略。

姚麗英(2014)組織學習是組織與成員為了因應環境的變動，進行個人與團隊持續性的學習，以因應及解決組織所面臨的困難，讓危機成為轉機，並使組織能夠創造、獲得及轉移知識，使組織內外產生調整與變革，以增進組織的能力，加強個人與組織的競爭力，進而達到成員與組織共同的目標與願景。

Marks、Louis 與 Printy(2000)進一步的將組織學習意義分為結構、增權賦能下參與決策的程度、彼此分享及合作式的活動、知識與技巧、領導及回饋、績效六個構面。Jones(2001)也指出組織學習是一種程序，透過領導者尋求改善組織成員的期望與能力，以瞭解組織運作及環境，使其所決定的能持續提升組織的效能。

綜合上述研究者對學校組織學習的意義，本研究將組織學習定義為：組織學習(organizational learning)，是組織因應世界各項改革的潮流，及為了適應環境需求與達成組織的目標所為的一種行動策略；學校組織學習是透過學校組織的運作、相互激勵、成立學習社群、團體共同學習，提供

專業知識共同分享，以促進成員及學校組織達成學校組織的目標及整體持續發展，迎接變革挑戰的一種策略。

參、組織學習理論發展

組織學習的理論，隨著不同發展的階段，具有不同的理論內涵。大致說來，目前對於組織學習的理論，大致可分為：理性抉擇、行動理論、知識應用、組織溝通與學習型組織學習觀點，茲分述如下：

一、理性抉擇觀點

1970 年代以前，組織學習以理性抉擇學派為基礎，組織學習即是透過不斷試誤的歷程，建立決策例規，面對外在環境刺激時，在維繫協調合作的前提下，組織成員自然會就組織目標，選擇可行方法，解決所面臨的問題，組織的行為表現就是人員理性抉擇的展現(盧偉斯，1996)。由這觀點，組織透過「調適的歷程」型塑、應用及修改相關的決策例規，消除對環境不確定的威脅(曹建文，2002)，由此觀點，組織學習可分為建立決策例規與修正及應用決策例規兩個階段：

(一) 建立決策例規

組織面臨環境刺激時，會根據「理性分析」來建立組織規，範組織成員就組織目標，選擇可行的方法來解決問題，若此方法都能有效的解決問題，以掌握環境的不確定及控制環境對組織所造成的衝擊(Thompson, 1967)，該種問題解決方式，就會例規化，故組織建立滿意決策例規的過程，亦是組織適應的發現(吳建華，2003)。

(二) 修改與運用決策例規

當組織解決問題的方法被成為例規後，基於人性「惰性的原理」，常使組織面臨刺激時，只利用原有的認知方式解決問題，形成「適應性學習」。但舊有的決策例規未能滿足望，將會受到猜疑，進而面臨調整與修改，即所謂「創新式的適應性學習」。

二、行動理論觀點

1970 至 1980 年間，組織學習理論，由先前理性抉擇時期之被動適應，趨向為主動發展(陳銘薰，2000)。行動理論觀點，主要從問題解決的循環歷程來看組織學習，以 Argyris 與 Schon(1978)

所提的行動理論最具代表性。行動理論可分為兩種，一種是信奉理論，是當事人宣稱自己尊奉的理論，這是與外界溝通的說詞；但卻更可能是希望外界如何看待他的方式，以及只是用來合理化的一種推托之辭，因此是較沒有實踐上的內涵。第二種是實用理論，它是從實際行動中所推論出來的，必需透過長期觀察才能逐漸澄清。也是實際影響人類行為的一種行動理論(Argyris & Schon, 1978)。

Argyris 與 Schon 的理論，受 Dewey 及 Lewin 的影響甚多，其理論架構建立在兩個基礎之上：第一、將組織擬人化，組織本身有學習能力；第二、穩定的問題解決方式，會引發新問題，他們認為組織同時持有知識的環境，又是個人學習累積及表現知識的地方(鄭金治, 2004)。當組織個別成員開始探詢行為表現時，組織學習就會發生，而投入與產出個人、組織學習層次問題的解決有賴於行動理論觀點(Lipshitz, 2000)。

總之，持此觀點的學者將組織學習視為組織生活中行動假定共同分享的過程，亦是成員反思組織行為是否出錯及如何更正的共同努力過程，透過此過程，建構有用、有效的知識，經由行動所產生的知識，不但描述出我們生存的世界，並且指出改善此一世界的可能途徑(林麗惠, 1999、盧偉斯, 1996、魏惠娟, 2002)。

三、知識應用觀點

知識應用觀點的組織學習係以組織知識為核心概念，但其組織理論則以權力政治的組織分析為基礎(盧偉斯, 1998)。組織學習被認為是透過權力運作的結盟過程，經由資訊分享方式獲取組織知識的決定與詮釋權。組織學習歷程顯示了組織內部運作受政治權力影響。由於組織資源有限、意見分歧及不確定的情境，在組織學習上，得權團體掌握組織知識的決定權，透過政治行為的操弄，使其影響力呈現在組織決策上，並以主導不確定性及掌握整體事件來展現權力；在組織知識的應用上，得權團體必需掌握各個部門或團隊的協調配合，當組織實際的表現與得權團體所預期的成果產生落差時，就會促進組織學習，透過組織成員的共同學習，以取得、分享及應用新知識，使學習成果能夠更加廣泛，以適用於新情境，並達到預期的發現(王世璋, 2006、Eran, 2000、Nevis et al., 1995)。Huber(1991)將組織學習分為知識取得、資訊擴散、資訊解釋及組織記憶。Nevis、Dibella 與 Gould(1995)則將組織學習的

過程統整為知識取得、知識分享、知識使用等三個階段。由知識流通，凝聚個人、團隊與組織的知識，提高組織潛在能力，創造出更強的競爭力。所以組織學習可說是組織決策過程中，組織知識增長、改變與發展的過程，而組織知識就是組織內部發生各種社會過程的發現，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）。

四、組織溝通觀點

組織溝通流程、資訊的負載及媒介的飽合都會影響到組織的學習型式、氣氛，甚至於整個組織的文化。組織如何營造一個最具有效率與效能的溝通模式，以助於成員對資訊快速的處理與詮釋，將會是組織學習成敗的關鍵。Daft與Weick(1984)認為組織學習即為資訊處理與資訊詮釋的過程。在資訊處理方面，透過知識的獲取、分享、記憶及應用創新四個階段來進行(Daft & Weick, 1984、Daft & Huber, 1987、Dixon, 1992)。在資訊詮釋方面，所關注的是如何在組織中發展一套能讓成員共通共享的詮釋架構，以理解這些資訊的意義（盧偉斯，1996）。Dixon(1994)認為組織學習乃指組織成員獲取新的理解或對當前理解重新確認的過程，提出組織學習循環（The Organizational learning cycle）模式，將組織學習分為廣泛蒐集資訊、整合新資訊到組織情境、集體詮釋資訊及授權行動四階段完成，組織溝通觀點中，組織溝通的流程、資訊的負載及媒介的飽和與都會影響組織的學習型式。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、學習型組織觀點

學習型組織是漸進與演化而來的概念，從1930到1950年代，以Dewey、Lewin等人的思想為起點，種下經驗學習、系統思考與創造性張力的種子；1950到1970年代，Forrester開始發展「系統動力學」的理論與應用，在組織管理上也開始出現新的思潮；1970到1990年代，Argyris與Schon開始合作探討「行動科學」，而Kiefer、Senge、Fritz等人開始創新顧問公司的發展，到了1990年，Senge出版《第五項修練：學習型組織的藝術與實務》一書；書中提出系統思考、自我超越、心智模式、共享願景、團隊學習等五項修練，成為學習型組織重

要指導原則(吳清山, 2007、楊國德, 1999)。Senge 五項修練的學習, 是依演練、原理與精髓三個層次來進行。組織學習與學習型組織在核心思想、起源年代、關注焦點與對象上雖均有所不同, 但這兩項都是管理思潮演變過程中, 具有相當影響力的兩股勢力。林麗惠(1999)指出: (1)組織學習是學習型組織的先決條件; (2)在學習型組織中仍需繼續進行組織學習; (3)組織學習與學習型組織二者具有生生不息的關係。學習型組織的觀點是從「建立共同願景」的歷程來談組織學習, Senge 認為組織學習是建立共同願景的必要過程與策略(郭進隆譯, 1995)。組織學習與學習型組織的關係, 可分為兩大觀點: 第一種觀點是把學習型組織視為組織努力的目標, 將組織學習視為型塑學習型組織的必要條件(林麗惠, 1999、Marquardt, 1996), 第二種觀點是從理論的構面來看, 認為學習型組織僅是組織學習理論中比較特殊的一支(楊國德, 1999; 吳建華, 2003、Easter-Smith & Araujo, 1999、Marquardt, 1996)。Lipshitz、Popper 與 Oz(1996)更指出學習型組織就是建立起組織學習機制, 且習慣、規律的操作該機制的組織, 將「學習型組織」與「組織學習」作一連結, 彼此關係密切, 皆強調在多變的環境下, 如何提升組織能力, 以適應環境。當前探討組織學習, 大都以學習型組織理論為重要依據。

學習型組織的主要論點, 係以 Senge 提出的五項修練為代表, 係指一個組織能夠不斷的學習, 以及運用系統思考從事各種不同的實與問題解決, 進而強化及擴充個人知識與經驗與改變整個組織行為, 以增強組織適應與革新的能力; 在學習型組織的文獻中, 常常會涉及到一些相關的概念, 例如: 組織學習, 它是指在組織環境中的學習, 學習過程包括了知識、技能與經驗的獲得(吳清山、林天祐 2003)。關於學習型組織的特徵, 在學習方面包括: 持續不斷的學習、團隊學習及終身學習理念; 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; 在環境方面包括: 資訊流通、感應環境、資源的利用等(秦夢群 1999)。

魏惠娟(2007)依據研究與思考發現, 提供建構學習型組織的一個概念架構(如圖 2-5); 此架構強調學習型組織是透過組織內一連串學習活動的過程, 創造所想要達到的終極理想, 這個理想的達成將

使組織的文化、領導及結構方面都產生變化；組織透過學習的過程，不但加強組織成員的能力，同時也提升組織的效能，這個變化的過程，包含四個核心概念，即學習、改變、轉化、能力建立；「學習」雖是造成改變的關鍵，但是，有效的組織學習設計，需要考慮學習者的特性與需求，並且綜合運用理論、方法與策略，同時加強觀摩不同組織個案的推動經驗模式，才能有效啟動組織內必要的改變。總之，組織學習發現所產生的是一種前所未有的綜效，短期可見的成效是一個在變化中的組織，長期而言，組織在文化、領導、結構，三個構面上都會逐漸改變，改變的發現將增強組織成員的能力，至終將使組織的效能提升，並能永續生存。

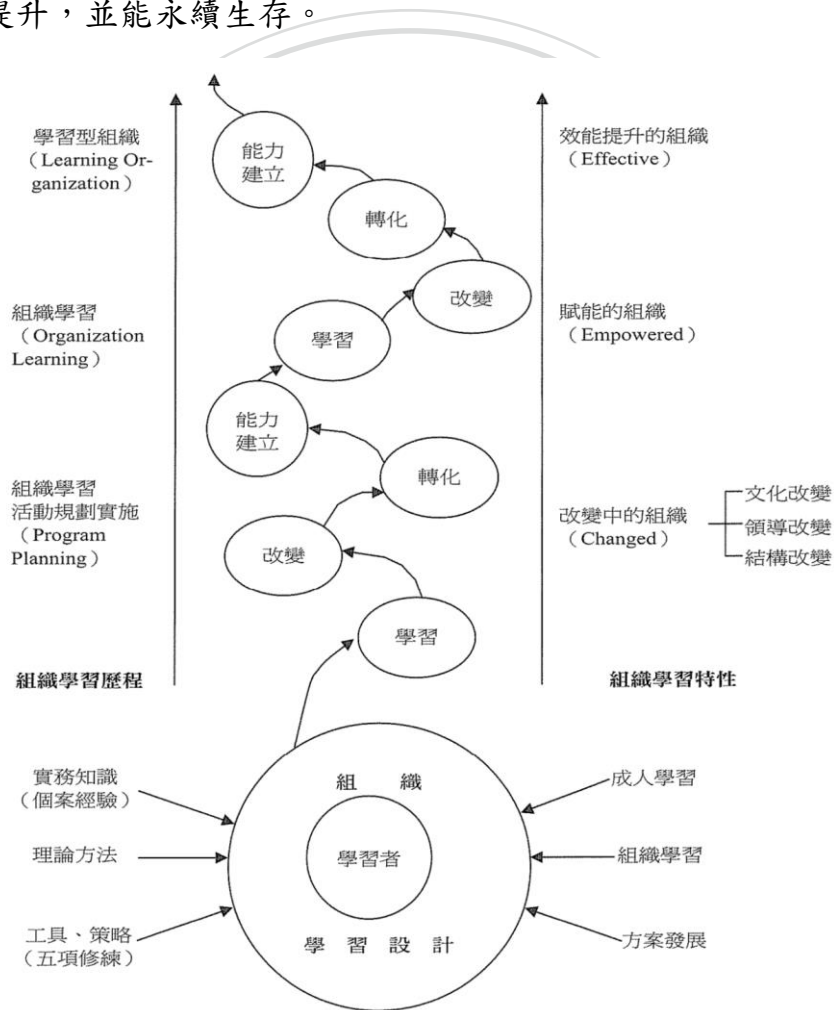


圖 2-5 學習型組織之概念架構

資料來源：魏惠娟 (2007)。學校組織全員學習：規劃架構與成效指標。教育研究月刊，153，頁 55。

組織學習是型塑學習型組織的必要條件，用來描述發生在一個組織某種類型活動的概念，而學習型組織係屬某一種類型的組織，是組織學習努力的目標；在學習型組織當中，仍需持續進行組織學習（林麗惠，1999、魏惠娟，2007、Marquardt, 1996）。林麗惠（1999）指出組織學習需透過個人、團隊及組織等學習構面來進行，經由聯結機制視組織為一個學習系統，使組織學習與學習型組織產生聯結，組織學習透過聯結機制功能之發揮，將朝學習型組織邁進，而學習型組織也透過聯結機制，持續不斷地進行組織學習，如此一來，組織學習與學習型組織之間將會形成生生不息的循環關係，如圖 2-6 所示。

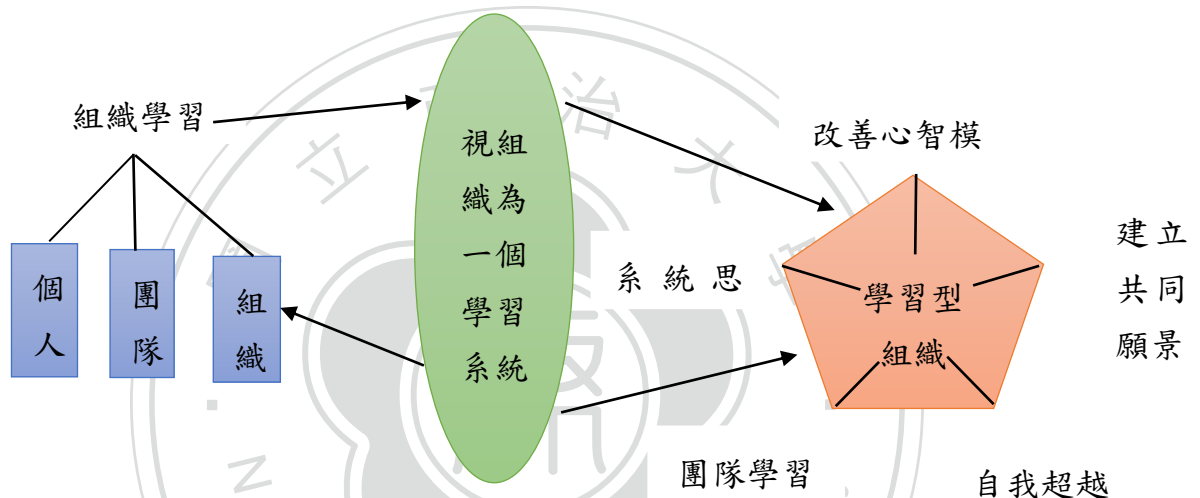


圖 2-6 組織學習與學習型組織關係

資料來源：林麗惠（1999）。組織學習與學習型組織。載於中華民國成人教育學會主編，學習型組織，頁150。臺北市：師大書苑。

由學習型組織觀點來看，此理論主要是由 Senge 及其研究團隊所建構與發展而成，體系架構尚稱完整，但並非已經成熟到完美無瑕的地步，不管在理論的發展，或是實務的應用上，仍有需要改進的空間，尤其處在網路科技、資訊科技與通訊科技發達的當前社會中，誘惑與危機無所不在，更多學習所帶來的改變是否全然是好，是否能達到我們真正的理想，實應深切反思。另外，需了解學習型組織與組織學習的關係，這二者經常交互使用，甚至被視為同義詞，難以明確區隔。簡言之，可將學習型組織視為一個擅長於團隊學習、組織學習的組織，而組織學習的目標在於建構一個永續經營與發展的學習型組織。（賴協志，2008）

肆、組織學習程序

組織學習是一種系統性組織發展方法，如果要讓組織學習能順利進行，必須有明確易行的程序為依據，方能展現其學習效果。茲將國內外專家學者們不同的看法彙整如下：

Argyris (1990) 將組織學習的過程分為以下四個階段：

- (一) 發現階段(discovery stage)：發現組織內部可能危及到組織未來發展的潛在問題，以及組織外部環境中存在的機會與挑戰。
- (二) 創造階段(invention stage)：在這階段裡，組織開始著手尋找解決問題的方法，其成果就是能形成具體的問題解決方案。
- (三) 執行階段(implementation stage)：在這一個階段，解決方法得到貫徹執行，即產生了新的或修改了原有操作程序、組織結構或報酬系統，即在問題解決的過程中，產生了一些與組織已存在而截然不同的程度，它有可能使組織在未來發生重大的變化。
- (四) 推廣階段(Promotion stage)：實施成功的新程序也不足以保證學習發生在組織運作上，因為學習必須傳播到織內所有相關區域，學習不僅從個人學習提升到組織學習，還應貫穿組織各個構面。

Huber (1991) 所建構組織學習過程之程序系統如下：

- (一) 知識獲取(knowledge acquisition)：指藉由不同方法及管道來獲取知識的過程
- (二) 資訊傳播 (information distribution)：指分享不同來源之資訊並藉此獲得新資訊及瞭解資訊的過程。
- (三) 資訊詮釋 (information interpretation)：賦予被傳播資訊的共同定義與瞭解，並發展共享的概念性架構。
- (四) 組織記憶 (information memory)：將知識儲存，並供未來之使用。

Crossan, Lance 與 White (1999) 將組織學習的過程定義為：

- (一) 直覺 (intuiting)：指延續個人經驗的認知型態，其會影響個人直觀的行為。
- (二) 解釋 (interpreting)：指個人對自己與他人的觀點，經由文字、語言或行動來傳達。
- (三) 整合 (integrating)：個體和組織的共同調整過程，經由分享和

理解的過程，從原先非正式的朝向可制度化。

- (四) 制度化 (institutionalizing)：是一種確保例行性行動產生的程序，定義並詳細描述行動，以確保特定行動的產生；制度化是將個人和群體學習融合在組織中，包括系統、結構、程序與策略等。

邱繼智 (2004) 則將組織學習的過程分為以下五個階段：

- (一) 建立共同願景：從個人的願景著手，過程中避免抽樣，需平等對待每一個人，尋求相互合作，而非意見一致，並容忍歧異，透過深度匯談及過度的願景來鼓舞士氣。
- (二) 將學習融入組織的政策：組織要有系統的學習，將學習活動融入組織各部門的運作是絕對必要的，所有員工都有責任取得與移轉知識。
- (三) 調整組織結構：組織可透過減少不必要的限制與程序，並縮小工作單位的規模，減少政策性的管制，允許較大的彈性，除不合時宜的規定，減少階層，設計扁平式的團隊組織。
- (四) 建立強化學習的組織文化：專注於人而非系統，相信員工可以改變所處的環境，並製造學習的時間，鼓勵開放性的溝通，與冒險持續改進的文化，另需建立學習的習慣，視績效不良為學習的機會。
- (五) 重新建立績效評估系統：組織學習以從控制導向、功能性層級制度的組織型態轉變成快速反應、較扁平的團隊組織，傳統的績效評估不能支持這種新的組織型態，需建立新的評估績效方式，如：平衡計分卡等。

洪啟昌 (2005) 則將組織學習的過程分為以下四個階段：

- (一) 直接觀察：延續個人過去經驗的認知預先型態與可能性。
- (二) 認知解釋：對自己和他人的觀點經由文字、行動、支持系統來傳達，從非語言發展為語言的經驗。
- (三) 協調整合：是屬個體和組織共同行動的調整過程，是一種分享與理解的過程，從非正式一再協商而制度化。
- (四) 制度化回饋：是一種確保例行性行動而產生的程序，定義工作、詳細描述組織學習行動，以確保學習行動的產生，此可將個人與群體學習融合在組織過程之中，並經由意見回饋來修正學習程序

賴協志（2008）則將組織學習的過程分為以下三個階段：

- （一）規劃階段：應進行組織內部及外部學習環境的分析，並蒐集、整理及解釋相關資訊，進而找出解決組織問題的具體方案。
- （二）執行階段：組織領導者及成員均能從事知識的學習、分享及運用，並實際執行解決組織問題的具體方案。
- （三）評估與改進階段：對於執行的成效進行檢討與評估，若發現問題，則透過腦力激盪，共同思考出有效良方，並予以改善。

顏弘欽（2009）則將組織學習的過程分為以下五個階段：

- （一）察覺問題：起源來自於現況與期望的落差，從中得到問題的資訊。
- （二）分析解釋：依據個體與組織認知，分析問題的各因素，並進一步定義問題與解釋問題。
- （三）策略形成：藉由資訊的傳播、分享，協調並整合個體及組織的知識系統，進而發展成可行策略。
- （四）實際運用：執行所發展的策略，並透過檢視、協商、修正的過程，調整策略的行動。
- （五）正式化及回饋：界定共同性行動，使其正式融入組織例行性程序，並依前述步驟持續的進行，產生回饋的系統。

姚麗英（2014）則將組織學習的過程分為以下五個階段：

- （一）察覺：得到資訊發現，需要建立組織事件或組織行動的學習方法，使成員產生學習。
- （二）資訊收集：過程中著重取得資訊的正確，並藉此獲得新資訊及瞭解資訊的過程。
- （三）解釋：依據個體與組織認知，分析問題的各因素，並進一步定義問題與解釋問題。
- （四）統整：屬個體和組織共同行動的調整過程，是一種分享與理解的過程，從非正式一再協商成為度化。
- （五）應用：將所發展的策略，透過檢視、協商、修正的過程，調整為學習的行動策略。

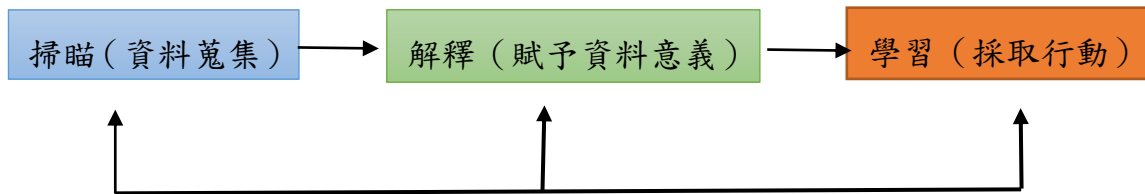


圖 2-7 組織學習的程序

資料來源：Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), p. 286.

綜合上述研究，發現研究者對於組織學習，以知識為核心，透過探討組織學習的過程，從知識獲得到可運用的知識，組織學習的過程、程序，是從個人到組織，更從觀察解釋到具體的行動，以瞭解組織學習如何進行及產生。本研究將組織學習過程分下四階段：

- (一) 準備階段：進行組織內、外部學習的環境分析以規劃組織的學習計畫，並獲得組織的共同願景。
- (二) 執行運作階段：組織領導者及成員均能利用合作學習、相互觀摩，學習群組等方式，從事知識的學習、分享及運用，並能實際執行解決組織問題的具體方案。
- (三) 整合階段：組織成員與組織共同的行動調整過程，將分享與瞭解的過程，可由非正式組織變成制度化。
- (四) 評鑑檢視階段：對於執行的成果進行檢討與評估，對於學習過程有礙無法推動問題，須透過組織成員腦力激盪，找出共同有效解決的方法，並予以修正改善，以成組織的規共同願景。

伍、組織學習的類型

組織組織學習的種類，因不同的學者習與不同的研究階段與內容，採用不同的分類方式，如「能否改變現有價值觀與規範」、「組織學習循環完整與否」、「知識的發展與型塑」、「技術的生命週期」、「連續性的習改變程度」、「組織競值途徑」等，會有不同的差異。以下有關組織學習的不同類型區分方式，敘述如下：

一、單環學習、雙環學習、再學習

Argyris、Schon(1978)將組織學習分成單環學習(圖 2-8)、雙環學習(圖 2-9)與再學習(圖 2-10)，單環學習是指當組織成員依事先預設的目標，經由對組織行為的偵測，發現組織行動與個人期望不同時，修改自己對組織策略與假設的認知，使組織實際表現與組織規範趨於一致，此一層次的學習內容著重於解決現有的問題以維持組織的生存能力，很少會造成組織徹底的改變，係基於產生「刺激-反應」的行為特徵，較適用於穩定的組織環境(魏惠娟，2002)。

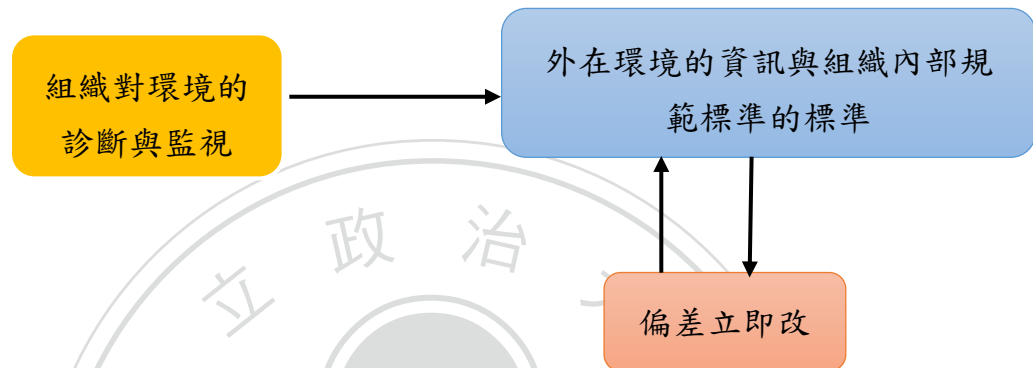


圖 2-8 單循環的學習模式

資料來源：改自黃清海(1999)。國民小學建立學習型組織策略之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。頁 22。

雙環學習不但具單環學習的程序外，更能探究、解釋各項規範及設定其優先順序，以發現在規範上的認知錯誤。除了適應內部環境外，更需進一步診斷與改革組織現有的規範、標準或價值，使其具備對外環境變動的適應能力。此一學習機制較易形成組織深層結構的改變如：圖 2-9 雙循環的學習模式

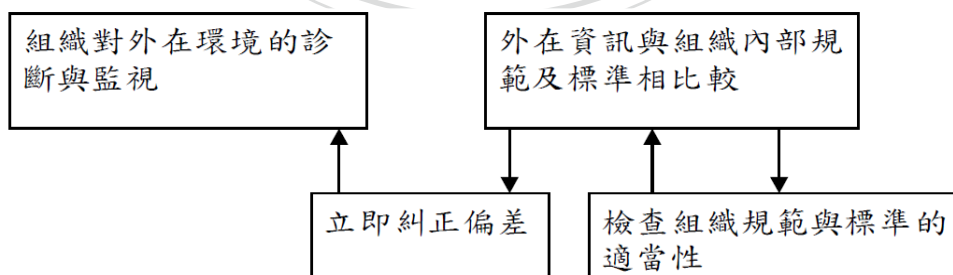


圖 2-9 雙循環的學習模式

資料來源：引自黃清海(1999)。國民小學建立學習型組織策略之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。頁 23。

再學習是指當組織成員從過去經驗中得到失敗的教訓後，尋找正確的學習方式，即是再學習，組織成員藉由再學習，找出有阻礙或有助於組織學習的因素，提出有效的組織學習策略，經過評估，將發現回饋於個人意象與圖形，便於運用於以後面對類似的問題與情境中的學習。

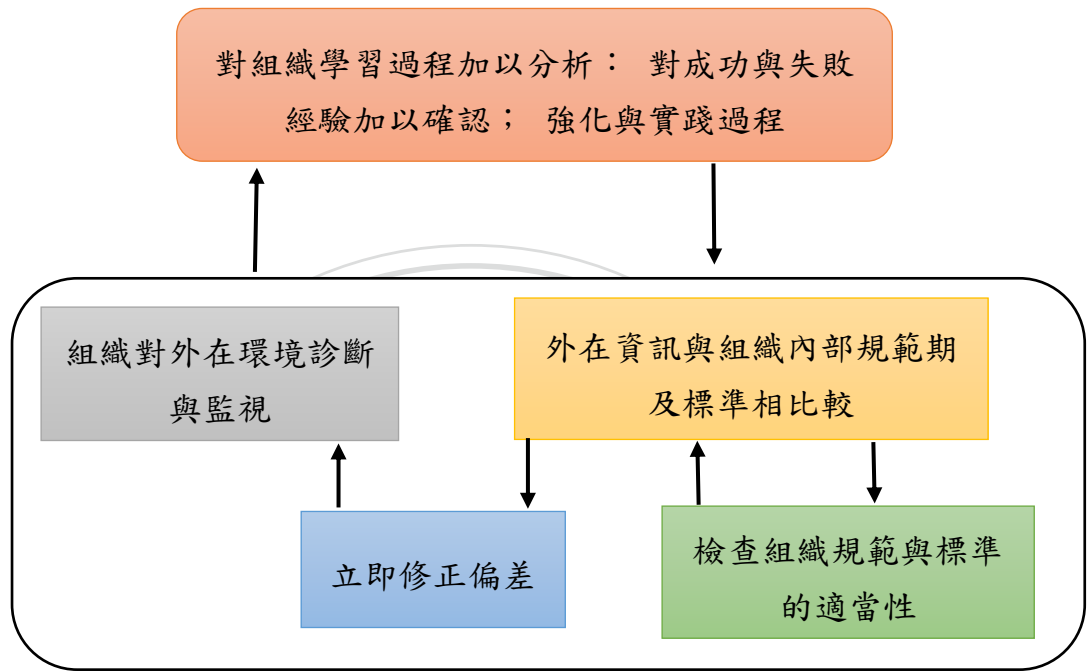


圖 2-10 再學習的學習模式

資料來源：引自黃清海（1999）。國民小學建立學習型組織策略之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。頁 23。

二、調整學習、轉換學習、改變學習

Hedberg 以連續性的學習改變程度來劃分組織學習的類型，將組織學習分為三種型態（高淑慧，1995）：

- （一）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。
- （二）轉換學習（turnover learning）：將現行的行為模式重新組織與改變。
- （三）改變學習（turnaround learning）：不但改變行為模式，且也改變認知程序。

三、高階學習與低階學習

Lyles 將組織學習分為「高階學習」與「低階學習」，此二學習類型的差異類似單環學習及雙環學習之間的差異，「低階學習」是在一個既定的目標下，嘗試各種可能達成目標的方法，在不斷的嘗試錯誤與矯正中，試圖找出達到既定目標之最有效方法；而「高階學習」的內容則涉及新的方法與知識，常需調整組織整體的基本信念、規範與價值觀，包括對環境的不斷偵測、對目標的制定與修正，乃至於對如何達到目標的可能方法之掌握，而這也需要低階學習為基礎（余錦漳，2001、鄭錦松，1997）。

四、維持性學習與創新性學習

Bokin 將組織所推動的學習型態區分為維持性學習及創新性學習。「維持性學習」乃是使組織成員精通於維持現有組織所需的技能，增強成員解決現有問題的能力，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；而「創新性學習」的目的在使組織煥然一新，增強組織重新研判問題的能力，使組織成員取得新知識、新工具、新行為，以及新價值。包含了使成員隨時考慮未來的環境趨勢，以預作規劃的前瞻性學習（張奕華，1997、戴夢萍 1995）。

五、完整的組織循環學習與不完整的組織學習循環

March 與 Olsen (1975) 「組織學習循環完整與否」的觀點出發將組織學習類型區分為完整的組織學習循環及不完整的組織學習循環。當組織處於不完整的組織學習循環時，組織將不斷地探索，直到達成一個清楚而完整的學習循環為止；而此不完整的組織學習循環又稱為「過渡學習」，其乃是為了後來的完整學習循環作準備；要有一個完整的組織學習循環，必需經歷不完整循環的過渡時期。

六、創造性學習、調適性學習、維持性學習及變遷性學習 Meyers

(1990)將組織學習分成四種不同的模式：

- (一) 創造性學習：對問題的定義及對活動、答案的建議，是技術創新階段的發展重點。
- (二) 適應性學習：適應性學習的重點在於建立各種程序、角色及法則，以塑造組織的運作系統，是技術成長階段的發展重點。
- (三) 維持性學習：以過去經驗及既存系統的修改來增加效率，是技術成熟期的發展重點。

- (四) 變遷性學習：重點在於如何解釋及認知外界環境的訊息，組織正處於學習模式變遷階段，沒有任何可依循的準則，是技術衰退時期的發展重點。

七、適應性學習與創造性學習

McGill、Slocum & Lei(1992)提出適應性學習與創造性學習的概念：

- (一)適應性學習：為了維持組織現存制度或既有的生存方式，組織成員除了擁有為了維持現況所需的技能外，還需增強其解決問題的能力，重在透過改變以尋求適應，改變的內容需符合組織舊有的規範，適用於較穩定的組織。
- (二)創造性學習：為了培養組織成員對問題質疑的態度，使成員獲得新價值、新知識及新行為的能力，強調積極開發新的資源與能力，其主要在解決複雜的問題，一方面適應未來環境變遷，一方面更可提升組織競爭力。

八、Garvin(1993)的五種組織學習類型

- (一)系統地解決問題：利用科學的方法收集數據，系統的分析問題產生的原因，把握不同因素之間的關聯，從中找出解決問題的關鍵，不僅要求組織成員掌握必要的方法與技巧，並要養成良好的思維習慣，即在觀察、分析問題的過程中，避免簡單隨意的反應。
- (二)試驗：分為二種類型，第一種是持續性試驗，指的是組織由一系列持續的小試驗所組成，逐漸累積組織所需要的知識。第二種為示範性試驗，通常屬組織內某單位進行比較重大與系統性的變革，為日後大規模推行作準備。
- (三)從過去的經驗中學習：審視組織過去的成敗得失，系統客觀地做出評價，讓員工澄清有價值的失敗與無意義的成功的不同，體會失敗比成功具有更大的學習價值。
- (四)向他人學習：分成二種類型，第一種是向同行的組織學習，即所謂的標竿學習，透過不斷的揭示、分析、採納與實施最佳標竿的學習方式。第二種是向顧客學習，從使用者所得到的回饋訊息最為直接，透過觀察捕捉潛在的需要，以引領顧客需求。
- (五)在組織內傳遞知識：促進知識與技能在組織內部快捷流暢的傳播，讓所有部門積極行動，組織才能發揮更大的效用。

九、執行學習、改善學習、整合學習

Pedler (1997) 為了描述不同的組織學習層次與風格，提出三種組織學習類型，包括：1. 執行學習類型 (implemental learning type)：學習的對象為技術性的作業，藉由教導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，建立有效的規範，強調從做中學；2. 改善學習類型 (improving learning type)：學習者經由自覺性的思考，在發生的事件中追尋背後的原因及意義，並將發現回饋至行動的改變上，在一次又一次的系統性思考中，持續提升組織的能力，增加作業的有效性，強調由事件中檢討與反思；3. 整合學習類型 (integrating learning type)：重視與環境的互動，以整體的系統性思考，觀察並偵測環境中的機會與威脅，經由與其他組織成員的對話與溝通，產生共同的願景，形成策略性目標，並改變組織行動，以適應不同的組織情境，這種學習類型強調集體思考的重要性，並將組織內所有學習加以整合。另外，他將上述三種學習類型加以描述，並分別說明所面臨的最佳情境與危機情境，整理如表 2-2 所示。

表 2-2 Pedler 的三種學習類型

學習類型		描 述	最佳情境	危機情境
類型一	執行	學習如何經由教導正確的方式來執行，並順利處理作業。	經由一致的指導，建立最佳的作業典範。	停滯、後、過於依賴。
類型二	改善	學習如何經由創意及系統化實驗程序來進行改善，把事情做得更好。	經由系統化的思考及回饋，持續進行改善。	混亂、不穩定、現有領域中有限的改善。
類型三	整合	學習如何整合；在其他類型的學習發生時，改變組織情境及關係，經由把握機會及創造新的可能性，發展出對整體系統更加完善的方法。	經由溝通產生創造性的想法。	自我認知的混淆、相互妥協、非真正合作創造。

資料來源：Pedler, M. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development* (2nd ed.), p. 37. London: McGraw-Hill.

由上述學者提出的組織學習的類型，大部份的學者（魏惠娟，2007、Argyris, 1990、Argyris & Schon, 1978、Swieringa & Wierdsma, 1992）以在於「能否改變現有價值觀與規範」為依據，將組織學習分為三種：1. 單環學習：組織能從錯誤中記取教訓，找出問題所在，並透過有效策略及行動加以改進，屬於操作程序上的學習；2. 雙環學習：組織發現錯誤後，除了以有效策略及行動來修正外，會藉由價值體系及規範的調整來回應，屬於概念層次上的學習；3. 再學習：組織以適應外在環境、實現內在自我概念為主要目標，並針對單環及雙環學習過程進行檢視及改進。這樣的分類方式有順序性、層次感，清楚容易懂，並且具體可行。而其他的類型，學者各有其獨到見解，其分類標準五花八門、太過龐雜，包含「組織學習循環完整與否」、「知識的發展與型塑」、「技術的生命週期」、「連續性的學習改變程度」、「組織競值途徑」等；其中，有的分類方式不易讓人明瞭之方面，例如：以「組織競值途徑」為分類標準，將組織學習分成實驗學習、不斷改良、標竿

學習、提升能力等四種，應詳細進一步的闡述當中的實施步驟，以提高其可行性。

研究者經上述的探討認為組織學習不外乎將組織的願景、組織價值、信念，透過學習媒介，共同學習，對學習過程要不斷檢視、修正以凝聚組織成員的共識以獲得組織最佳的學習成效，並創新組織的新效能；這也就是各種組織學習類型的內涵。

陸、組織學習的影響因素

在組織學習的推展過程，要考慮到組織內、外部環境的相關因素。魏惠娟、林怡禮（2006）指出，資源、領導、結構與規模是影響組織學習的重要因素；如何掌握相關因素以促進組織學習，以下列舉學者說法說明之：Garvin（1993）提出組織學習必須熟悉以下的要項：

（一）運用系統觀點解決問題

組織須利用科學的方法收集數據，系統地分析問題，掌握不同因素間的關聯，並找出解決問題的關鍵，同時要求成員掌握必要的方法與技巧，並養成良好的思維方式，避免簡單隨意的反應。

（二）嘗試創新的試驗

試驗與解決問題是互補的學習方式，解決問題主要事應付當前的困境，試驗則是為因應將來之需要，其中依試驗的性質，又分為持續性試驗與示範性試驗兩種。

（三）從經驗中學習

係最經濟有效的學習方式，即審視組織過去的成敗得失，系統客觀地做出評價，促使成員澄清有價值的失敗（productive failure）與無意義的成功（unproductive success）之不同，體會從過去經驗中學習的價值。

（四）典範學習

組織不能局限於自身的學習，組織外部有更多的知識技能值得學習，透過典範的學習，不但可以借取成功經驗，更可對組織的發展有創新的啟發。

（五）有效的傳承於組織內部

組織學習非僅限於某些部門或個人，需要求組織全體共同行動，促進知識與技能在組織內順暢的流通與傳播。

Redding 則歸納下列七項影響組織學習的因素（引自蔡志隆，2005）：

（一）願景與策略（vision and strategy）

願景與策略（vision and strategy）願景及策略可促使成員共識的產生，並將此能量擴散到組織的全面活動。

（二）文化與氣候（culture and atmosphere）

組織塑造鼓勵與支持成員學習的文化與氣氛，使成員能將組織資源運用於工作及知識上，使全體組織成員共享。

（三）組織結構（structure）

組織結構會隨著組織策略及環境而改變，學習型的組織，其結構趨於扁平化，具敏捷行動力，能將組織效能有效的發揮。

（四）回饋與支持系統（the system of feedback and supporting）

對於成員的創見給予獎勵，並形成一套訓練發展與績效目標的回饋機制，以強化學習效果，促進組織學習。

（五）分權式策略規劃（distinguishable strategy）

使員工有潛能發揮的機會，促進組織發展。

（六）溝通與資訊系統（communicational and informational）

組織建立系統性的溝通系統，運用資訊科技與成員分享，將有利於組織的發展。

（七）科技系統（technologic system）

善用科技與技術，使學習達事半功倍之效。

Popper & Lipshitz（2000）認為影響組織學習的因素如下：

（一）不確定的環境

組織在面對快速變遷及競爭激烈的環境，必須依賴自我的學習能力方能求生存，是以在不確定的環境中，可以檢視出組織的學習能力。

（二）關鍵性的錯誤

在不確定環境中，當關鍵性錯誤的發生，將使組織付出高度的代價，故能對組織成員有所警惕而促進學習的意願。

（三）成員的專業性

專業的要求，需組織成員在既有的水準上不斷的持續發展，成員如具有專業的水準，可成為組織學習的助力，尤其專業化的承諾可以提升組織學習中個人學習的意願。

(四) 組織的領導風格

領導者是具深切影響力的，透過系統的安排，領導者可以形塑一種結構化的組織學習文化，是決定組織成員學習的關鍵動力。

吳清山(2007)分析推動組織學習的影響因素，其可分為個人因素、結構因素、文化因素、制度因素等四個因素：

(一) 個人因素

組織係由個人所組成，組織學習則需以個人學習為基礎，受限於個人的性格、年齡、需求與教育程度不同，將影響其參與組織學習的意願及行為表現。

(二) 結構因素

組織結構是組織運作的骨幹，任何一個組織都會設置各種單位，以推動各項業務；倘若組織結構趨於僵化而缺乏彈性，均不利於組織的學習。

(三) 文化因素

組織均有其獨特的文化，其代表某種價值、信念與規範，可反應出組織的特性及目標的優先次序；組織文化的積極開放或平庸封閉，將影響組織學習的推動成效。

(四) 制度因素

組織為規範成員的行為與提供組織運作的準則，乃建立各種典章制度，以利組織有效運作；組織的制度需符應需求以作調整，如人事規定、獎勵措施及溝通機制等，方能有效推動組織學習。

組織學習的因素對學校組織的學習影響甚巨，由上闡述各學者研究者觀點提出本研究影響因素：

(一) 領導者的風格

組織的領導者是整個組織的靈魂、掌舵者，領導者的專業知能、魅力、態度、看法、充分的對話、溝通都是組織學習是影響重要因素。

(二) 組織行政管理態度

組織行政各部門的配合管理是組織成員學習的動力，能與組織成員共同擬定學習目標，並能安排充足的時間提供組織成員的學習活動，積極辦理學習檢視以提升學習成效。

(三) 組織的文化與組織氣氛

組織的文化是組織的信念、價值、規範等，它營造了組織的認同度讓組織成員能相互學習成長，主動參與學習，以提升組織的競爭力，融洽的組織氣氛，更能使組織學習產生更佳的效能。

(四) 資訊的暢通

充足的資訊讓組織成員能引起學習的動機，以營造組織的學習氛圍；資訊的流暢更可以刺激組織學習風潮的興起，左右組織學習。

(五) 外部網路關係

與其他組織學習團體積極交流，參與其他組織學習成長組織，鼓勵參與外部研究團體研究計畫，充實組織的拓展力與競爭力。因此外部網路關係是組織學習的關鍵因素之一。

(六) 資源與經費

學習組織要提供充裕的資源與經費才能推展，不足時推動困難，因此組織要編列充裕經費與學習的軟硬體資源設施，並能爭取組織外的經費與資源讓組織學習積極辦理；能提供適當的獎金鼓勵成員參與組織學習。因此資源與經費也是組織學習的影響因素。

柒、組織學習構面

組織學習的構面是測量組織學習的標的，也是組織學習是組織發的重要課題之一。有關組織學習的構面，學者 Willard(1994)將其分為領導、文化、能力、發現與管理五個構面，從領導者的承諾、組織人員的能力、組織文化的建立及組織結構與溝通程序探討。茲列舉國內外學者對構面的看法如下：

Senge(1990)提出學習型組織理論的核心為五項修練，其主要內涵是：

(一)系統思考(systems thinking)它是一套思考的架構，可幫助我們認清整個變化型態，以及確認問題背後真正的形成，使我們能夠有效的掌握變化，而且也能夠解釋複雜的情境。(二)自我超越(personal mastery)一種個人強烈的願景及追求真理的承諾，提供個人創作與超越的能力，能夠不斷實現個人內心身處最想實現的願望，由於個人的不斷精進，以及強烈的使命感與責任感，促使整個組織的成長與發展。(三)改善心智模式(improving mental models)心智模式常常是根深蒂固，會影響到我們如

何去理解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，甚至圖像、印象。為了改善心智模式，必須時時反觀自省，關照自己的內心世界，透視內心的感受。（四）建立共同願景（building shared vision）它是一種共同的願望理想、遠景或目標的能力。一個組織中有了共同願景，成員才會積極投入，為共同目標而努力，以確保組織績效。（五）團隊學習（team learning）在現代組織中，學習的基本單位是團隊不是個人，除非團隊能夠學習，否則組織也無法學習。團隊的學習，是一個團隊的所有成員，攤出心中的假設，進而一起思考的能力。

Tobin（1993）建構學習基礎（learning foundations）量表，研究出五個構面，分別是有遠見的領導（visible leadership）、思考能力（thinking literacy）、功能集中（functional myopia）、學習團隊（learning teams）及管理者擔任促動者角色（manager as enablers）。

Watkins 與 Marsick 組織學習構面是：個人學習、團隊學習、組織學習與社會學習四構面。Watkins 與 Marsick（1993）認為組織學習應包含個人、團隊、組織及社會四個相互依存的構面，經由這四個層的運作，有助於組織的學習或效能提升。如圖 2-11 所示；

- （一）個人學習：組織學習要先透過個人學習構面來進行，個人學習是組織學習不可或缺的條件，但達成個人學習不一定就能達成組織學習，以自我為出發點才有團隊學習，藉由個人的學習開始，培養組織學習的能力，促進組織學習，個人學習在組織中所扮演的角色是非常重要的。
- （二）團隊學習：團隊學習是從個人學習轉化到組織學習的重要關鍵，藉由團隊學習，促進團隊成員彼此合作，形成組織一起學習的風氣，除非組織成員能進行團隊學習，否則將無法推動組織學習，團隊學習更比個人更容易達成組織學習的目標。
- （三）組織學習：組織層級的學習包含個人與團隊的整體組織學習範圍，內容也比個人與團隊層級來的複雜。透過組織學習才能整合組織成員的個人經驗與行動，成為集體的動力。組織要能永續發展，必須透過組織學習，建立組織共同的願景，提高組織對問題解決與環境適應的能力。
- （四）社會學習：組織與其環境產生連結。建立全然開放的學習環境，多元化的資訊交換及知識分享是現代化組織的特色，為了促進

成員熱衷學習，組織應建立一個開放的學習環境與自由對話的空間。

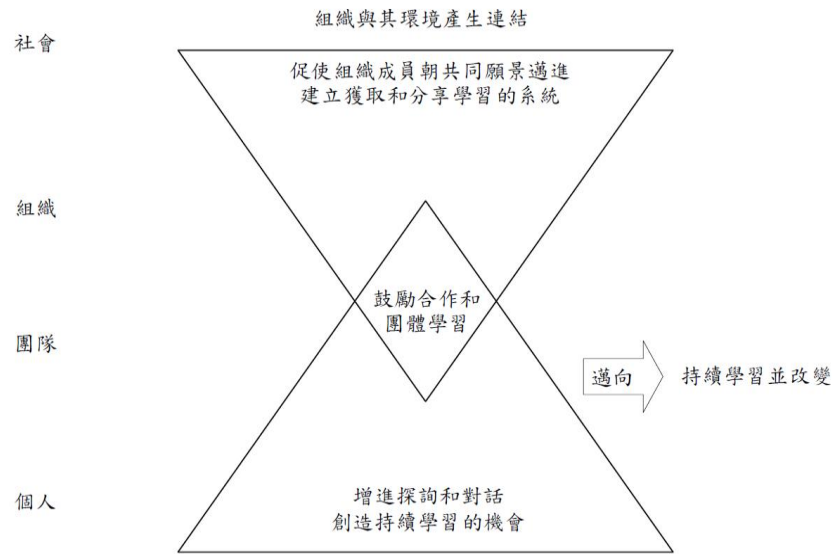


圖 2-11 組織學習的構面

資料來源：引自 *Scuptling the learning organization* (p.10), by K. E, Watkins & V. J. Marsick ,1993, CA:Jossey-Bass.

Wick 與 Leon (1995) 指出學習要素 (learning elements) 包含五個構面，分別是界定願景 (defined vision)、衡量行動計畫 (actionplanmeasurement)、分享資訊 (sharing information)、創造性 (inventiveness) 及執行能力 (implementation ability)。

Hult 與 Ferrel (1997) 認為組織學習的構面可分為以下四種：

(一) 團隊取向 (team orientation)：團隊取向係指組織在決策及執行過程中，有跨部門的合作行為。(二) 學習取向 (learning orientation) 學習取向係以組織長期利益為考量，重視組織學習的價值。(三) 記憶取向 (memory orientation) 記憶取向著重資訊、知識的溝通及傳播。(四) 系統取向 (system orientation) 系統取向與 Senge 所提出的系統思考相似，就是以系統為出發點，可清楚看出事物的全貌。

Sinkula, Baker 與 Noordewier (1997) 發展之組織學習構面，從探討市場資訊 (market information) 的觀點中，發展出對學習的承諾 (commitment to learning)、分享願景 (shared vision) 及開放心智 (open-mindedness) 等三個構面。

Dorai 與 McMurray (2002) 建構組織學習能力量表，分成二個構面，包含訊息分享程度與調查文化程度，用以衡量組織學習。

Jerez-Gomez 等人 (2005) 建構組織學習能力量表，分成四個構面，包括：組織管理承諾、系統觀點、開放與經驗化程度、知識轉移與涉入程度等，共計 16 個題目，用以評估組織學習。

張奕華 (1997) 以台灣地區九個縣市國小教師為研究對象，進行「國民小學組織學習與學校效能關係之研究」，並編製的組織學習量表，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構面。

魏惠娟(1998)認為組織學習的構面，可依據能力建立、持續發展與改變分成下列四個層次：圖 2-12。(一) 個人學習：組織個人的學習活動。(二) 適應性學習：組織要求成員參與訓練研習。(三) 創新性學習：規劃組織各種全面學習的活動來發展個人能力。(四) 創造型學習：學習型組織的學習文化之發展過程。

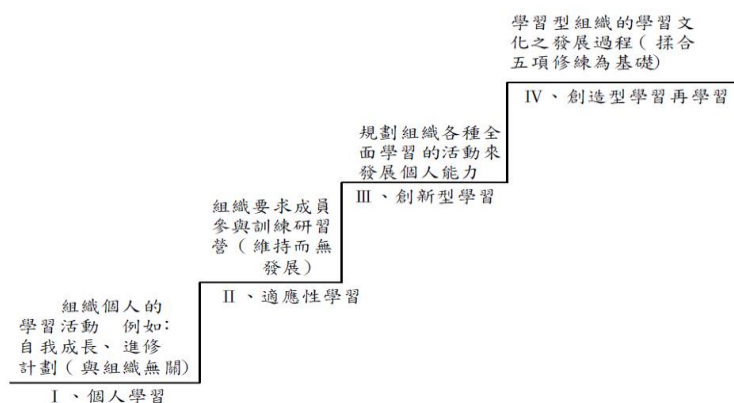


圖 2-12 組織學習層次

資料來源：引自魏惠娟(2002)。學習型學校-從概念到實踐。

台北：五南。頁 32。

江志正 (2000) 認為組織學習的四個構面(一) 資訊蒐集：乃指組織重視運用科技及強化各種資訊的引入、解讀、瞭解、省思、散佈並活用，以裨益組織各項行事的能力。(二) 系統思考：乃指組織同仁及各單位能以系統的觀點及環狀思考來面對及處理相關事務，並能做因果分析以促組織進步的能力。(三) 團隊學習：乃是指組織能以團隊的方

式，在自由、公開、坦誠充分溝通、對談、及磋商的方式來進行成長與學習的活動能力。(四) 創意精進：乃是指組織能在心智思考及模式上不斷精進，且能表現彈性創意觀念與開放的特質，不斷改進及自我超越的能力。

余錦漳(2001)認為組織學習有下面四個構面(一) 資訊蒐集：係指組織成員能蒐集業務相關訊息、情報，提供組織研發與改進業務資訊，俾力個人成長與組織發展。(二) 深度匯談：係指藉由對話互動的程序，提出不同的意見與看法，而彙整成共同意義。

亦即藉由公開對話，凝聚共識，暢通溝通管道，激發創新的想法與做法。(三) 團隊學習：係指組織成員充分利用資訊科技處理業務並分享經驗心得，使資訊科技的運用成為常態，成員所樂於接受。(四) 科技運用：係指組織內部成員能經由溝通協調、相互配合；革除自我防衛，合作學習，以實現組織的共同願景。(五) 創意精進：係指組織成員藉由持續的自我要求，及主動學習的過程，不斷的精進改善，期使組織創新與成長，以臻於理想的狀態。

吳建華(2003)提出組織學習包括個人學習、團隊學習及組織學習三個構面：如圖(2-13)。(一) 個人學習：組織學習的基礎，組織應創造個人主動學習的力，並將其轉化分享給團隊式組織，促使成為組織的記憶。(二) 團隊學習：團隊學習具有連結個人學習與組織需求的功能，並使個人學習轉化為組織學習。(三) 組織學習：組織學習透過個人學習與團隊學習而達成。

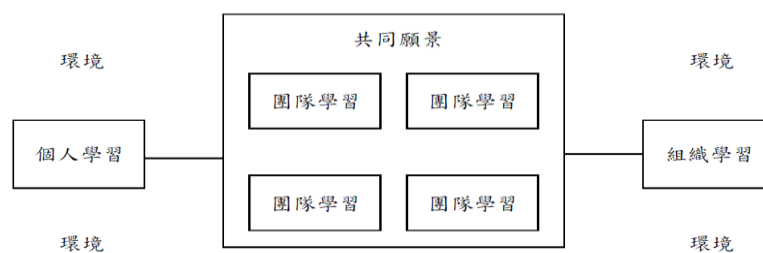


圖 2-13 組織學習構面

資料來源：引自張吉成、周談輝、黃文雄(2002)。組織、知識、創新：企業與學校贏的策略。台北：五南。頁 90。

蔡志隆(2004)以國民小學組織學習與組織氣氛的關係為研究主題

，將組織學習構面分成下列五個：(一)資訊蒐集與管理：包括資料蒐集、重視家長的意見、資料的有效儲存、資訊系統的建立等(二)組織學習方法與創新：包括實驗學習、提升能力、標竿學習、不斷改良、教材及教法的求新求變、事件的應變能力、反思探索及從失敗中學習等。(三)團隊學習與深度匯談：包括學習團隊及學習成長活動的推動、共同願景的建立、與同仁分享教學及研習心得、溝通對話、追求新知、深度匯談與討論等。(四)排除組織學習障礙：包括對內外環境的保持高度知覺、能找出影響績效好壞的原因、多元的獲得資訊、策略有助於提升績效、行政運作富有彈性、掌握執行新構想的時機、經驗的傳授等。(五)組織學習文化：包括對組織學習的了解程度、願意參與學校所提供的學習機會、能將改變視為一種機會、重視未來的發展及教師的學習成長、把工作視為是一種學習、學校能提供良好的學習環境、鼓勵教師進修、個人目標與學校願景的結合、氣氛的與諧等。

李瑞娥(2004)將組織學習分成四個構面，(一)個人學習指學校對教師參與學習或專業發展結構與途徑的重視程度，包括取得系統化知識與實際教學行為的學習管道。(二)共享資訊價值指學校教師與同事共享的價值觀，也就是教師知覺到學校教師透過共享資訊而學習的重視程度。(三)團隊合作指學校教師有參與團隊來促進教師的學習活動的程度，包括學年團隊、領域小組、行動研究小組等。(四)深度對話指教師知覺到在學校教師與教師之間能夠充分的會談、對話，以解決教學問題及促進專業成長。

洪啟昌(2005)認為組織學習可以從個人的學習超越、整體的系統分析技術與知能的提升與追求創新的發展來做為歸類，將組織學習構面歸納為四個構面：(一)改進革新：是指組織具有嘗試冒險的精神，經常保有組織中新創意思維與新作法的不斷湧現，進行革新提升績效。(二)提升知能：是指組織或個人透過學習，從自己經驗修正改進原有流程，或從他人標竿績效進行學習，以提升專業知能。(三)系統整合：是指組織以綜觀全局，有系統的整體觀念來考量問題，探討複雜現象背後的相關系統結構，整合彼此予以解決。(四)自我超越：是指組織或個人對於所嚮往的願景，不斷重新聚焦，不斷自我增強的過程，以期突破極限自我實現。

謝琇玲與蘇國禎(2005)的研究重點放在解析並驗證知識管理、組

織知識制度與組織學習能力間的相互關係；其中將組織學習構面分為系統思考、自我超越、心智模式、共同願景、團隊學習等五個構面。

王世璋(2006)將學校組織學習分成資訊共享、系統思考、團隊學習、溝通對話、科技運用等五個構面，(一)資訊共享教師會分享彼此的教學經驗與技巧，重視各項教學研究成果之應用，透過不同的管道取得資訊，注意辦理活動後學生的反應。(二)系統思考推動校務時，會作整體性的思考，規劃活動時，會考量因果關係，研擬各項工作計畫時，事先做好協調，對於學生表現，檢討各項工作時，都能整體性思考。(三)團隊學習教師成為學習團隊，運用合作或協同教學，進行課程統整教學，彼此尊重，交換教學心得，社區及相關人士參加活動，各單位都能分工合作，一起完成任務。(四)溝通對話教師都能坦誠溝通，對他人不同的觀點，能以建設性方式面，對於他人的質疑，願意接受且相互對話，在溝通時，會注意對方的感受。(五)科技運用能運用資訊科技處理行政工作、儲存教學檔案，利用資訊科技作為溝通媒介，使用資訊科技輔助教學，設置電腦教室及開設電腦課程。

吳昌期(2006)的研究在了解與分析國民小校校長變革領導、組織學習與組織文化三者的關係，其中將組織學習分為團隊學習、資訊蒐集、資訊分享、研究創新等四個構面。

賴協志(2008)的研究在了解與分析國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係，中將組織學習分四個構面來探究，(一)團隊學習：學校能組成學習團隊，在溫馨、與諧、開放的環境與氣氛中，從事學習與討論，並結合團隊力量，從事協同教學及課程發展，進而共同完成各項任務的歷程。(二)資訊運用：學校成員能透過適當的方式與管道，取得並善用相關資訊，進行有效的學習，並能經由研習與進修，具備資訊科技素養與能力，以輔助各項校務工作順利推展的歷程。(三)系統思考：學校的各單位及成員能具備整體性思考的架構與知能，敏銳覺察學校內部及外在環境的變化，並能確認問題背後的真正成因，進而提出有效解決之道的歷程。(四)溝通交流：學校能營造真誠一致、尊重包容的情境，讓成員願意敞開胸懷，樂於分享學習經驗與心得，並透過溝通對話及深度匯談，以了解彼此理念與想法的歷程。

顏弘欽(2008)將組織學習分為四個構面，(一)系統思考：係指透過系統性與整體性的思維，規劃各項學校事務與計畫願景，建立有

效且周延的運作及發展模式。(二)資訊蒐集：係指學校成員能依教學實務或專業發展之需求，有效的蒐集資訊與吸取知識。(三)團隊學習：係指學校成員透過正式與非正式的結合，透過合作與分工的方式進行學習。(四)溝通對話：係指學校成員能有效的進行溝通，促進資訊，知識與經驗的交流及分享。

姚麗英(2014)在於高級中學校長正向領導、學校組織學習與教師創新教學之關係研究，其中將組織學習分為；個人學習、系統思考、知識分享、團隊合作、共同願景等五構面。

許凱威(2015)在國民小學校長知識領導、學校組織學習與教師組織公民行為之關係，其中將組織學習分為；四大構面(一)系統思考係指透過系統性與整體性的思維，規劃各項學校事務與計畫願景，建立有效且周延的運作及發展模式。(二)資訊蒐集係指學校成員能依教學實務或專業發展之需求，有效的蒐集資訊與吸取知識。(三)團隊學習係指學校成員透過正式與非正式的結合，透過合作與分工的方式進行學習。(四)溝通對話係指學校成員能有效的進行溝通，促進資訊、知識與經驗的交流及分享。

表 2-3 組織學習構面分析摘要表

學者 (年代)	團隊學習	資訊共享	系統思考	溝通對話	科技運用	建立共同願景	自我超越	改善心智模式	學習文化	個人學習	適應學習	社會學習	組織學習	品質管理
Senge (1990)	◎		◎			◎	◎	◎						
Tobin (1993)	◎		◎											
Watkins & Marsick(1993)	◎	◎		◎		◎						◎		
Wick & Leon (1995)		◎		◎		◎								
Hult & Ferrel (1997)	◎	◎	◎	◎										

Sinkula 等人 (1997)						⊙		⊙						
Dorai & McMurray (2002)	⊙					⊙				⊙			⊙	
Jerez-Gomez 等人 (2005)	⊙		⊙	⊙				⊙						
張奕華 (1997)	⊙	⊙	⊙											⊙
魏惠娟 (1998)	⊙					⊙				⊙	⊙	⊙		
江志正 (2000)	⊙	⊙		⊙		⊙	⊙							
余錦漳 (2001)	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙									
吳建華 (2003)	⊙									⊙	⊙			
蔡志隆 (2004)	⊙	⊙				⊙				⊙		⊙		
李瑞娥 (2004)	⊙	⊙		⊙						⊙				
洪啟昌 (2005)			⊙			⊙	⊙			⊙				
謝琇玲、蘇國禎 (2005)	⊙		⊙			⊙	⊙			⊙				
王世璋 (2006)	⊙	⊙	⊙	⊙										
吳昌期 (2006)	⊙	⊙				⊙								
賴協志 (2008)	⊙	⊙	⊙	⊙										
顏弘欽 (2008)	⊙	⊙	⊙	⊙										
姚麗英 (2014)	⊙	⊙	⊙	⊙		⊙								
許凱威 (2015)	⊙	⊙	⊙	⊙										
次數統計	20	14	13	12	7	6	4	2	3	5	4	1	1	1

資料來源：研究者整理

本研究將上述組織學習的構面加以整理歸納，如表 2-3 所示；由此表中可知，各專家學者提出組織學習構面的統計發現，由多到少依序是：「團隊學習」20 次、「資訊共享」14 次、「系統思考」13 次、「溝通對話」12 次、「科技運用」7 次「建立共同願景」6 次、「個人學習」5 次、「自我超越」4 次、「適應學習」4 次、「學習文化」3 次、「改善心智模式」2 次、「社會學習」1 次，「組織學習」1 次、「品質管理」1 次等構面；本研究

在檢視各構面後，綜合相關研究，選擇次數最多的前五項為本研究，學校組織學習分為「團隊學習」、「資訊共享」、「系統思考」、「溝通對話」、「科技運用」等五個構面分述如下：

(一)團隊學習

教師成為學習團隊，運用合作或協同教學，進行課程統整教學，彼此尊重，交換教學心得，社區及相關人士參加活動，各單位都能分工合作，一起完成任務。

(二)資訊共享

教師會分享彼此的教學經驗與技巧，重視各項教學研究成果之應用，透過不同的管道取得資訊，注意辦理活動後學生的反應。

(三)系統思考

推動校務時，會作整體性的思考，規劃活動時，會考量因果關係，研擬各項工作計畫時，事先做好協調，對於學生表現，檢討各項工作時，都能整體性思考。

(四)溝通對話

教師都能坦誠溝通，對他人不同的觀點，能以建設性方式面對，對於他人的質疑，願意接受且相互對話，在溝通時，會注意對方的感受。

(五)科技運用

能運用資訊科技處理行政工作、儲存教學檔案，利用資訊科技作為溝通媒介，使用資訊科技輔助教學，設置電腦教室及開設電腦課程。

捌、學校組織學習相關研究

近年來國民小學積極推動實施九年一貫課程，並且十二年新課綱即將實施，教師需藉由組織學習達成目標。學校組織學習成為落實課程改革的最有效策略，由組織學習提升教師教學品質，促進教師專業成長，塑造組織學習文化，受到學校的重視，國小組織學習的研究，成為探討國小教育重要的主題。

Lipshitz(2000)綜覽許多關於組織學習的文獻提出，良好的組織學習，促進正向組織學習的需要建立包含下列條件的學習文化：(1)對學習

的承諾(commitment to learning)，(2)有效的知識(valid knowledge)，(3)工作的透明(transparency)，(4)議題導向(issue orientation)，(5)績效(accountability)。Kanold(2002)探討學校行政經營上的新取向，深入了解如何讓學校變成一個學習型組織，塑造一個專業之學習社區文化。魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝與陳嘉彌(2003)針對台灣地區 37 所國中、51 所小學進行驅動學校組織學習的因素分析研究發現：(1)單靠外在環境的刺激，並不能使組織產生持續的學習；(2)環境中的政策因素促進了學校組織學習；(3)學校內部才是促動組織學習與改變的最關鍵因素；(4)學校校長是啟動組織學習與發現最有影響的人物。茲列舉國內外組織學習相關之研究如表 2-9、2-10。

一、國內、外之相關研究

以往有關組織學習的研究多半偏重於企業營利組織而非學校之公部門。江俊賢(2015)指出經查詢美加地區碩博士論文索引摘要系統(ProQuest Dissertations and Theses)，共得 9 篇碩博士論文，國內近年以來教育的變革不斷衝擊，學校組織學習為研究領域，教師為研究對象的組織學習研究逐漸蓬勃發展，研究者以「組織學習」為關鍵字，查詢臺灣博碩士論文知識加值系統網站(106 年 7 月 15 日)即有 941 篇之多，再以「組織學習」與教師或學校有關且有電子檔者為篩選對象尚有 136 篇之多，且多在 2000 年之後發表，可見學校組織學習的研究為近十年成為國內許多研究者最關注的新興議題，茲將相關論文整理如下：

Hardoin(2009)校長領導對組織學習與學生的高水準學習成就持續的關係，以訪談、問卷調查；發現：1. 校長領導行為是創造組織學習及維持高水準的學生成就條件的一個關鍵因素。2. 校長有效地識別與模式化擁護價值觀的人被認為是極有願景，顯現更有效地分享領導、鼓舞人心的願景，並創造支持性的條件。3. 校長與教職員共享願景，聚焦於學生學習而不妥協，共同建立堅定的協同合作之文化。4. 這項研究結果顯示有效建立模式(Model the Way)、激發共同願景(Inspire a Shared Vision)、促使他人行動(Enabled Others)的校長，能在教職員間實施系統化導向的分散式領導。

Choi(2010)港中學組織學習障礙的教師觀點，問卷調查法、訪談法；發現：1. 香港中學的組織學習障礙問題並不嚴重。2. 關於組織學習障礙的七個因素，其中最主要的因素在於溝通問題，而且在學校構面的障礙比在個人

構面更嚴重。3. 所有關於組織學習障礙的因素皆呈現顯著相關。4. 在不同科目的教師，組織學習障礙各不相同，語言與通識教育科的老師問題較大。溝通是校務發展重要因素，有良好的溝通學校組織學習推展能更有效能。

Guthrie (2011) 學著去改變，改變學習－學區組織學習的條件，問卷調查法、訪談法；發現：組織學習的四個條件：1. 協同與諧的文化。2. 學區的任務、願景與做法與信念調合。3. 領導。4. 促進學習的政策與資源透過對利益關係人面談以及資料的內容分析出現了。5. 組織溝通。

Psychoyos (2012) 教師教老師：巴拿馬共與國境內學校2011 ProEd專業學習社群及其創建組織學習文化影響之個案研究，訪談法、焦點團體法；發現：1. 當教師有機會返回到他們的學校與分享他們所知道的东西時，他們變得更不只致力於他們的工作更及於他們的同事與學生的學習。2. 每月參加 ProEd教師專業社群群組的教師可能因而增能。

Umekubo (2012) 在學區及學校領導找到組織學習的平衡點研究，訪談法、焦點團體法；發現：1. 因有各層級行政人員之間的高程度的信任故能支援密集協同合作的網路、溝通與創新。2. 只要他們能展示學習成果，校長相當讚賞他們有自主權來執行選擇在學校網站上的程式，因此，發展出了一種以網站為基礎的高度的決策自主權，加上高度的學生成績的績效責任模式。

Manuel (2013) 組織學習探究團隊：獲得新成立的調查小組的工作及其對組織學習與專業事務的影響研究，人種學；發現：「組織的探究團隊」可作為一項促進組織學習、專業學習、學校變革問題的創新解決方案的策略。

Brennan (2013) 學校校長與虛擬學習－個人與組織學習的催化劑研究，訪談法；發現：校長參與虛擬社群中的實務，透過組織學習影響組織變革的領導能力。

Hoffman (2014) 非營利網路－組織學習如何發生在網路中研究，訪談法；發現：1. 當網路用於連接他們共同的利益與處理個人需要的服務時，周圍的個人團體會組成網路以制定組織學習。2. 參與網路群組的人，為了自己個人的成長與實務需要，投入關係的交易。3. 這些網路群組的功用有如社交網路，透過共享與協同合作將個人知識轉換成組織的知識。4. 一個非營利組織的承諾達到的程度，必需從網路的參與者與信任的參與者彼此依賴而產生的承諾以及網路的設計與便利化。

Petta (2014) 努力維持變革－都市翻轉學校提升組織學習的教師領導及其角色之檢驗，訪談法；發現：1. 常常更換教師或領導者的翻轉模式破壞

組織的學習與延遲翻轉。2. 翻轉不是一個可以透過外部施加任務來解決的技術過程，而是一種需要這些組織參與持續改善工作的文化挑戰。

江志正(2000)國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略與學校能關係之研究，問卷調查；研究結果：1. 國民小學整體組織學習狀況尚佳。2. 國民小學組織學習各構面之現況大致尚稱良好，其中以「系統思考」的平均數最高，其次為「創意精進」，再次為「資訊運用」，最後為「團隊學習」3. 就組織學習整體而言，小型學校高於中、大型學校；偏遠地區高於一般鄉鎮及都市學校。

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，問卷調查、訪談法；研究結果：1. 外在環境因素中的政策、財政、資源、社會價值、註冊人數與科技變化等，對於組織學習提供了初步的刺激，使組織開始進行學習活動，不過對於組織學習的過程與結果，只提供了部分的解釋。2. 學校內部因素才是促動組織學習與改變最有影響的因素，包括：校長表現出轉型領導的行為，學校正面積極的文化氣氛及支持性的結構。3. 組織學習的結果，產生許多突破結構限制的做法，如學校有許多構面在改變中，小組學習過程愈來愈令人滿意，以及跨單位的小組討論。

李瑞娥(2004)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，問卷調查法；研究結果：1. 目前國民小學的組織學習情況良好。2. 學校在組織學習之「共享資訊價值」最高，其次是「深度對話」、「團隊合作」、「個人學習」，皆呈現偏高程度。3. 男女老師在組織學習上的認知無顯著差異；服務年資 21 年以上的資深教師在組織學習上的認知顯著高於服務年資在 21 年以下的教師；而院轄市的教師在組織學習的「團隊合作」認同，顯著高於縣轄市的教師。

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，問卷調查法；研究結果：1. 從巨觀層次，發現當前學校推動學習型組織主要受到學校內部組織結構因素影響，它受外部環境因素影響不大 2. 從微觀層次，外界對學校的監督與期望、領導者能力與風格、工作情境適宜性、同儕合作風氣、組織文化氣氛、行政效能與革新等對學校發展成學習型學校有明顯的影響力。

劉玉珍(2005)國民中學組織學習與教師效能感關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國中組織學習的情況尚佳。2. 任教年資 26 年以上、研究

所(含四十學分班)學歷、校內外進修活動都有參與及擔任行政工作的教師，知覺組織學習的情形較佳。3. 規模 12 班以下有利於推展學校組織學習。

洪啟昌(2005)教育行政機關組織文化、知識管理與組織學習關係之研究，問卷調查、訪談法；研究結果：1. 教育行政機關整體組織學習的強化偏向「積極」。2. 在組織學習的各構面中，以「提升知能」表現較佳，其餘依序為「自我超越」、「系統整合」、「改進革新」。3. 在整體組織學習的推動上，因性別、年資、職務、學歷、學校規模、學校地區等變項不同而有顯著差異。

陳易昌(2006)國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小組組織學習現況良好。2. 國小組組織學習會因教師性別、齡、年資、職務、學校規模之不同，而有顯著差異情形。

張妙琳(2006)國民小學組織學習與創新經營之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小教師對於學校組織學習認知程度整體情況良好。2. 國小教師對於學校組織學習認知程度會因服務年資、教育程度、擔任職務、學校規模之不同有顯著差異存在，以年資 21 年以上、師專教育程度、兼任行政工作、小型規模學校之教師認知程度較高。

王世璋(2006)國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小在學校組織學習方面，普遍的得分集中於高分，表示目前國小的組織學習情況良好。2. 就各構面而言，以科技運用表現最好，而以資訊共享表現較差。3. 不同性別、學歷、學校歷史之國小教師，所知覺的學校組織學習無顯著差異。4. 不同年齡、職務、年資、學校規模、學校地區之國小教師，所知覺的學校組織學習有顯著差異。

魏惠娟、林怡禮(2006)學校學習型組織的發展型態及其影響因素之研究，問卷調查、訪談法；研究結果：1. 組織學習動態模型，有助於檢視學校學習型組織發展的情況。2. 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。3. 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。4. 校長的態度及其在促進學校邁向學習組織中所採用的策略，對於學校組織發展有關鍵的影響。當校長決定不採取任何行動時，學校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相關關鍵的影響力，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。

葉松海(2008)中部地區國民中學學校組織學習能力與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國中教師組織學習能力良好。2. 不同年服務資、職務的教師及不同校齡、規模的學校教師，其組織學習能力有顯著差異。

賴協志(2008)國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小組組織學習整體及各構面的表現良好。2. 省轄市的國民小學在組織學習的表現最佳，而鄉的國民小學表現較差。3. 不同校長性別、校長學歷、教師學歷、學校歷史對組織學習的影響無顯著差異。4. 男女教師所知覺的組織學習達顯著差異。5. 不同學校地區對組織學習的影響達顯著差異。

顏弘欽(2009)國民小學組織學習、組織創新與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小整體組織學習現況尚稱良好。2. 擔任職務、學校規模、學校歷史是影響教師知覺組織學習的重要背景因素。

張華鳳(2009)高雄市國民小學組織慣性、組織學習與組織效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小教師對組織學習知覺屬中上程度。2. 男性、本校年資深、教師兼主任之國小教師，感受到較佳的組織學習。

蔡博(2009)高雄市國民小學教師組織學習、組織創新與學校核心競爭力關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小教師組織學習屬中上程度。2. 教師兼主任、服務於小型學校、學校創校歷史短之教師，組織學習之表現較佳。

郭錦麗(2009)國民小學教師知覺校長靈性領導與組織學習關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小教師對於組織學習的知覺程度良好。2. 國小教師對於組織學習的知覺程度會因兼任工作、服務學校規模及服務學校所在地之不同而有顯著差異，即以兼任行政工作、小型規模學校及偏遠地區之教師知覺程度較高。

陳鈞泓(2011)屏東縣國民小學科技領導、組織學習、創新經營與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國小組組織學習之現況良好。2. 國小組組織學習在不同的教師性別、年齡、學歷、年資、職務以及學校規模學校地區上，並無顯著差異。

陳素貞(2011)高雄市國民中學教師專業學習社群、組織學習與教學效能關係之調查研究，問卷調查法；研究結果：1. 國中教師組織學習現況知覺

屬於中高程度。2. 國中教師因擔任職務及曾經參與教師專業學習社群，而在組織學習有顯著差異。

湯秀琴(2012)國民中學校長知識領導、組織學習與學校創新經營效能關係之研究—以桃竹苗四縣市為例之調查研究，問卷調查法；研究結果：1. 國中整體組織學習現況屬良好程度。2. 不同教師最高學歷背景變項之教師對於學校組織學習的知覺具有顯著差異。3. 校長在該校服務年資、擔任校長總年資等背景變項有顯著差異。

鍾佳容(2013)屏東縣國民中學校長分布式領導、創新經營、組織學習與學效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 組織學習對於分布式領導與創新經營間之關係不具調節效果。2. 組織學習對於創新經營與學校效能間之關係不具調節效果。

姚麗英(2014)高級中學校長正向領導、學校組織學習與教師創新教學關係之研究，文獻分析、問卷調查法；研究結果：1. 高級中學教師對校長正向領導之現況知覺良好。2. 高級中學教師對學校組織學習之現況知覺良好。3. 高級中學教師對教師創新教學之現況知覺良好。4. 校長正向領導與學校組織學習間具有顯著正相關。5. 校長正向領導與教師創新教學間具有顯著正相關。6. 學校組織學習與教師創新教學間具有顯著正相關。7. 校長正向領導與學校組織學習對於教師創新教學有正向預測力。

許凱威(2015)新竹市國民小學校長知識領導、學校組織學習與教師組織公民行為關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 教師知覺校長知識領導為高程度，以「充實領導知能」之知覺程度為最高「展現創新行動」之知覺程度相對較低。2. 教師知覺學校組織學習為中高程度，以「系統思考」之知覺程度為最高，「溝通對話」之知覺程度相對較低。3. 中高程度之教師組織公民行為表現，以「利他人行為」之表現為最高，「利組織行為」之表現相對較低。4. 其年齡、服務年資、學校規模與學校歷史之不同，而有不同的校長知識領導知覺感受。5. 年齡、服務年資、教育程度與擔任職務之不同，而有不同的學校組織學習感受。6. 校長知識領導、學校組織學習與教師組織公民行為的知覺及各分構面，彼此之間具有正相關。7. 校長知識領導對教師組織公民行為具有預測作用，以「展現創新行動」的預測力最佳。8. 民小學學校組織學習對教師組織公民行為具有預測作用，以「團隊學習」的預測力最佳。9. 校長知識領導、學校組織學習對教師組織公民行為具有預測作用，以「團隊學習」的預測力最佳。

江俊賢(2015)國中校長科技領導與學校永續經營關係之研究—以組織學習為中介變項，問卷調查法；研究結果：1. 國中教師對校長科技領導、組織學習具有正向的知覺，且認同學校永續經營。2. 不同性別、服務年資、職務與學校規模的國中教師，對「校長科技領導」部分構面的知覺有顯著差異。3. 不同學校規模的國中教師，對「組織學習」部分構面的知覺有差異。4. 不同性別、服務年資與學校規模的國中教師，對「學校永續經營」部分構面的知覺有差異。5. 國中校長科技領導、組織學習與學校永續經營兩兩之間有正相關。6. 國中校長科技領導、組織學習與學校永續經營之結構方程模式適配度良好。7. 國中校長的科技領導行為可以透過組織學習的中介作用，對學校永續經營產生正向影響。

由上述的歸納，依研究者之研究主題、研究對象、研究方法、學校及個人背景、主要研究發現等方面來加以分析，敘述如下：

一、研究主題

(一)在國外研究，第一是組織學習的相關因素(Brennan, 2013、Guthrie 2011、Hardoin, 2009、Hoffman, 2014、Petta, 2014、Umekubo, 2012)，第二是組織學習對師生及學校的影響，(Manuel, 2013、Psychoyos, 2012)，最後是組織學習的障礙(Choi, 2010)。

(二)國內組織學習的相關研究在領導主題方面有：理論探索(盧斯偉, 19996)、科技領導(陳易昌, 2006、陳鈞泓, 2011、江俊賢, 2015)知識領導(許凱威, 2015、湯秀琴, 2012、賴協志, 2008)、多元架構領導(姚麗英, 2014、簡裕人, 2009)、靈性領導(郭錦麗, 2009)、分布式領導(鍾佳容, 2013)、組織學習與教師相關主題有教師效能感(劉玉珍, 2005)、教師專業成長(吳采穎, 2008)、教師專業學習社群(陳素貞, 2011)、探討組織因素及發展(魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌, 2003、魏惠娟、林怡禮 2006)、探討組織學習與學校經營相關主題有：學校效能(江志正, 2000、李瑞娥, 2004、張華鳳, 2009、陳易昌, 2006、陳鈞泓, 2011、葉松海 2008、賴協志, 2008、顏弘欽, 2009)、文化管理、發展創(洪啟昌, 2005)吳昌其, 2006)、創新經營(王世璋, 2006、張妙琳, 2006、陳鈞泓, 2011)。

二、研究對象

研究發現國內外相關論文研究對象，大部分是以中小學教師為對象，少數一、兩篇是以教育行政人員為對象，也有針對大專院校

教師為對象。

三、研究方法

研究發現國外相關論文皆有使用質性方法，其中有兩篇同時使用量化的問卷調查（Guthrie, 2011、Umekubo, 2012）。

國內相關研究，經整理，發現有關組織學習之研究方法，九成以上皆採用問卷調查方法研究

四、研究結果

國內的研究主題相當多元，但主要可分為：各種領導與組織學習、組織學習與學校效能、組織學習與學校創新經營、組織學習與組織文化關係及其它；國外則偏重研究組織學習的相關因素、組織學習對師生及學校的影響以及組織學習的障礙，但是不管國內或國外的均指出良好的組織溝通為組織學習發展的重要條件，而且校長領導行為是創造組織學習及維持高水準的學生成就條件的一個關鍵因素。

由學者專家研究發現，校長領導行為是組織學習是否成功的重要因素，有良好的組織溝通也是成為組織學習發展的重要條件學；經常更換教師在領導者溝通方面會有問題而造成學校在推動組織學習時的障礙。下面列出國內外組織學習相關研究之分析與比較：(表 2-4)

表 2-4國內外組織學習相關研究之分析比較

項目	國內相關研究	國外相關研究
研究主題	<p>研究主題相當多元，但主要可分為：</p> <p>一、各種領導與組織學習</p> <p>二、組織學習與學校效能</p> <p>三、組織學習與學校創新經營及其它</p> <p>四、組織學習與組織文化關係</p>	<p>一、組織學習的相關因素</p> <p>二、組織學習對師生及學校的影響</p> <p>三、組織學習的障礙</p>
研究對象	中小學教師為主，教育行政人員	以中、小教師為主
研究方法	量化相關研究為主	質性相關研究為主
研究結果	<p>一、國中小教師對組織學習能力知覺普遍良好。</p> <p>二、組織學習與學校創新經營、學校效能之間具有正相關。</p> <p>三、教師專業學習社群與組織學習以及教學效能有顯著正相關。</p> <p>四、校長領導行為對組織學習的影響有顯著直接效果，是決定組織的關鍵人物。</p>	<p>校長領導行為是組織學習成功與否的關鍵因素，而良好的組織溝通也是組織學習發展的重要條件；常常更換教師或領導者及溝通方面的問題會造成組織學習的障礙。</p>

資料來源：研究者編修

第三節 學校效能理論與相關研究

教育成敗攸關國家發展的命運，學校是以學生學習為主體的組織，如何注重教育品質、追求卓越、以提升學校效能，確保所有受教者的學習效果，一直是教育改革的重點所在。學校組織一如企業界、產業界，有其既定的組織目標，對於組織的效能亦同等重視。學校本身是一個複雜的社會系統，其組織目標相較於一般企業組織，存有抽象、籠統的特性（秦夢群，1998）。因此於在效能的評估上，無法以具體且齊一的量化指標予以測量。

學校效能的研究，最早起源於1960年代起，一連串的教育報告書，如初等與中等教育法案、教育機會均等報告書與「危機中國家」評估報告書，均指出學生成就低落，教育資源投入不見效益等問題，因此，追求卓越教育品質的問題開始受到重視（吳清山，1991）；我國的九年國民教育實施，十二年課綱即將實施，至此學校效能運動與相關的研究蓬勃發展。

Murphy, Hallinger & Mesa(1985)的研究將效能發展分為因素確認期、概念發展期與模式發展期等三個階段，從早期單一構面的探索到後來多元構面整合的研究，其發展歷程正反應出學校組織因應時代變遷與改革的需求，必須整合組織所有的資源，並力求執行的效率，方能有高效能的產出。

全世界在一片教育改革聲中，不管是開發中國家還是已開發國家，學校效能與學校改進（school effectiveness and school improvement）都是最主要關心之議題。（Creemers & Scheerens, 1989、Creemers et al., 1998）。Reynolds 等人（1997）曾總結英國過去學校效能與改進的研究成果，認為「有效能（effective）」學校的關鍵因素，有下列九項：一、專業性的領導（professional leadership）：Gray（1990）指出，主任教師（head teacher）領導的重要性是過去有關學校效能研究最清晰的訊息之一。而成功的領導必須具備三項特質；即目的的力量、領導位置的分享、主任教師的角色乃「專業領導者」，意謂著主任教師須參與教室活動，包括課程、教學策略及監督學生的進步。二、共同願景與目標（share dvision and goals）：當學校教職員工對學校目標與價值具有共識，並以一致且合作之工作方式實施，則學校會變得越有效能。三、學習的環境（learning environment）：學校校風的形成一部份由教職員工的願景、價值與目標，與學生的工作氣氛決定，而後者包括兩個要項：（一）有秩序的氣氛；（二）、有吸引力的工作環境。四、高品質教與學（high quality teaching and learning）：由最大的學習時間：包括白天分配給學術科目的時間比例，課

堂中分配給學生學習的時間比例或與學生交互學習的時間比例，及良好的科目轉移銜接強調學術：如高比例的學生通過公開考試教職員查核學生的家庭作業是否完成。課程內涵：課程能否有效給予學生較高的學習機會（opportunity to learn）三項的產生。五、高度的期許（high expectations）：高度期許在教師幫助學生的過程中，似乎應該扮演更積極的角色。教師對學生個人與全班學生的期許，對各科內容之學習會有強烈進步的影響。六、正增強的回饋（positive reinforcement）：明確公平之管教與直接正面回饋，如誇獎及讚賞。七、監督學生進步（monitoring pupile progress）：建立良好監督學生、班級與全校表現及進步情形，有效改進計畫機制，是有效能學校的重要特徵。八、學生權利與責任（pupile rights and responsiblities）：在學校裡，讓學生享受權利，負起工作責任，對學生間之信任感與成熟行為會產生積極性的影響。九、有目的性的教學（purposeful teaching）：教師課前的充分準備對學生之學習會有積極性的效果，教室的教學活動很有效率的組織功能與教學時有的重點，對學生之學習亦產生積極性的影響。

上面的有關學校效能因素，是英國學者長期研究的發現，其對研究學校效能的研究將有莫大的助益。

壹、學校效能意義與內涵

學校教育是在追求教育目標的達成，而學校運作的核心，就是藉由學校效能來評鑑，是否達成學校的目標，並做為檢討改進之依據。學校是一個社會系統的正式組織，其核心價值是透過教學活動來傳承學生知識與文化。學校效能為一構念，而無客觀的具體可觀察，並且帶有模糊性、抽象性的特徵，難以量化表示，學校組織是複雜且多元的，因此，要對學校效能加以界定或測量事實上是有其困難之處。分析學者、專家不同的觀點予以整合歸納，了解學校整體效能，才能針對學校目標的達成做出一些評估。

在論及學校之前效能意義之前先就效能、效率、績效做一分別闡述。

一、效能、效率與績效

（一）效能的意義

效能（effectiveness）的意義，一般研究組織學者均同意，它並不是一個「概念」（concept），而是一種「構念」（construct），「構念」是無法由現實世界的具體事件直接接觸而獲得，而必須經過高層次「抽象化」

的推演（張竺雲，1986、Cameron, 1985）；此外，效能不是一件事，故單一層面的意義是不夠的（Hoy & Miskel, 2006），而在組織理論中，效能常常被給予更廣泛而多元化的意義（Scheerens, 1990）。綜合專家學者：效能係指一個系統在運作的過程中，參與成員投入其中所獲得的滿足感，系統對外在環境的適應力，以及在一個階段後，其產出成果與預期目標的符合程度；若同時將參與成員的工作滿足感、系統的適應力、及預期產出成果的數量與品質視為系統的目標，則效能可以更簡要的意義為系統發揮應有功能與達成預定目標的程度。

（二）效率的意義

由《韋氏辭典》之意義，「效率」（efficiency）的主要意義為：

1. 產生意欲發現的能力；2. 有效的操作性意義係依據測量的實際發現（actual results）與可能發現（possible results）的比較，或能力與表現的比較，抑或實際發現與精力、時間、與金錢等成本的比較；3. 企業的有效經營或企業的工作績效；4. 經濟生產力或生產財富的能力；5. 機器產生的能量或所作的功與輸入能量的比率。

綜上專家學者對「效率」所作的意義與詮釋，試著將效率意義為：「效率乃是一個系統之輸出（output）與輸入（input）的比值；此一數值愈大，即表示此一系統愈有效率」。就學校組織系統而言，輸入的部分包括人力（校長、教師、行政人員等）、資源（教育經費與籌募經費）、設備（學校建築、校園的綠化與美化、以及教學設備）、作息時間（校長與教職員工投入教育工作的時間、與學生從事學習活動的時間）等，輸出的部分包括學生的學習成就、學生的行為表現、學生的就業能力、學生的職涯發展、以及對社區所提供的服務等產出；如果學校能規劃有序而有效的運用投入的資源，而獲致最大的產出，則為一所富有效率的學校。

效能、效率與績效是組織運作及管理學上是經常被提起的概念，但卻有著不同的內涵與層次。能夠加以釐清分別，將有助於組織整體運作並發揮領導功能。早期研究中，效能係指組織目標的達成，而效率則是指組織成員個人需求的滿足（Barnard, 1938）。部分學者認為效能是指成果與目標之間的關係；而效率認為是輸入與輸出之間的關係。也就是，有效率的組織不一定是有效能的組織；反之，有效能的組織也不見得是有效率的組織，兩者之間沒有必然的關係（吳清山，1992）。張慶勳（1996）指出學界將效能簡單界

定為「做對的事情 (do the right thing)」；而將效率界定為「把事情做對 (do things right)」，他並將效能與效率做一清晰的比較如表 2-5：
表 2-5 效能與效率比較表

效 能	效 率
強調組織目標的達成	強調組織成員個人需求的滿足
強調資源運用的發現	注重資源輸入與產出發現間的比值
考慮輸入-運作過程-產出的循環	考慮輸入-產出的關係
強調做對的事	強調把事情做對
強調領導策略的運用	強調管理技術的構面
兼顧組織內外環境的要求與標準	較偏向組織內部的狀況
尋求解決問題的最佳方案	偏向解決問題的經濟構面
對有限資源做最佳的利用追求利潤	保護資源降低成本
講求績效	

資料來源：張慶勳（1996）。學校組織行為，頁 233。

換言之，效能是頂端上位的概念，而效率僅是效能的必要條件而非充分條件，組織領導者為追求組織效能，必須運用領導策略，調整內外環境的資源，不但講求效率並能使組織的靜態、心態、動態與生態構面達到某種程度的水準。

（三）績效的意義

績效(performance)就其字面上的意義係指執行某些工作的具體表現，是較為明確且易測量，可以做為衡量組織效能的規準，也就是說，績效是效能的具體衡量指標。然而，因研究旨趣及切入點的不同，其所分析的績效構面可能有所差異，績效可能指效果、效率、影響、數量、質量、表現或偏好(潘文章, 1992)。總之，績效是可以具體的衡量實作表現，可做為研究效能與效率的關鍵點。績效管理是指管理者與成員之間就目標與如何實現與目標上達成共識的基礎上，通過激勵與幫助成員取得優異績效從而實現組織目標的管理方法。績效管理的目的在於通過激發組織成員的工作熱情與提高員工的能力與素質，以達到組織的績效效果。

張慶勳(1996)曾說明三者的關係，即績效是效能的指標，包含效率，至於效能則強調環境資源的輸入，經組織系統的運作過程，而產出個人與組織的績效。他認為績效所強調的是實作表現，是組織工作效果、效率、影響、

數量、質量、時效、表現、偏好等綜合，且評量組織效能時，常以績效標準作為組織效能的指標。

由上述可知績效包含效率，而績效即指學校效能指標。吳清山、林天祐（2005）指出學校效能係指一所學校具有良好的績效，能夠達成學校所訂的目標，此與上述績效是效能指標的觀點不謀而合；而江志正（2000）也有類似的看法，惟其認為績效偏向於當時實際產出及表現的考量，而效率則會再加入投入資源的多寡的考量，此與張慶勳所認為績效包含效率的看法，在層級上有所不同。江志正所繪製績效、效能與效率之關係圖，如圖 2-14：

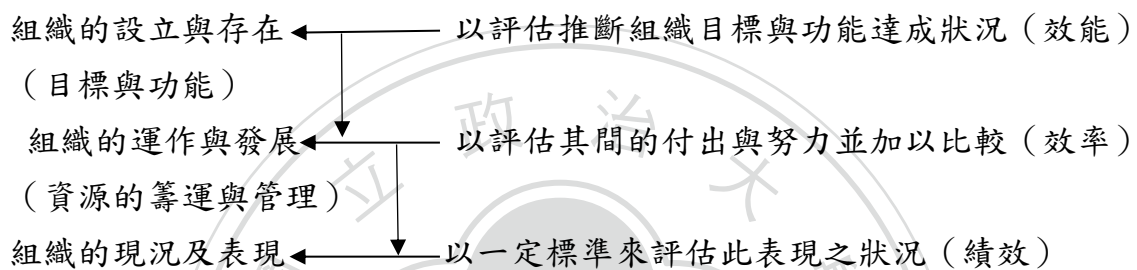


圖 2-14 效能、效率與績效關係圖

資料來源：江志正（2000：144）

由文獻探索（王保進，1993、江志正，2000、張慶勳，1996、潘文章，1992）的分析，組織目標的達成是效能，組織成員需求的滿足是效率，績效責在重視實作表現。效率是效能的條件而非必要條件，績效則是效能具體的衡量指標。綜合以上觀點，研究者歸納：效能是組織運用資源來達成組織的預期目標；而效率是指運用組織的資源程度與能力，讓組織的一切運作都是以達成效能為目的，而績效是組織現況的呈現，由此對組織而言，效能比效率、績效更為重要。

二、學校效能的意義

在這知識爆炸、快速變遷的時代，每件事物隨時隨地都在改變與革新；教育也不例外。學校效能研究發展之初始，焦點是置於如何辨識有效能的學校，以及區別「有效能學校」與「無效能學校」的各種因素。但是，學校是一複雜的組織，與企業界相較，其所訂的目標較為抽象與籠統，較難具體化與量化，所以要給學校效能明確的意義較為困難（吳清山，1992）。

隨著時代的腳步往前進，教育也在這百多年來受到各國的重視；紛紛在品質的提升與效能的追求上進行革新。而隨著大眾對學校教育成果的

要求呼聲漸高下，國內也形成一股重視學校教育績效的潮流(葉連祺,2005)。特別是近年的教育改革特著重於學校的績效責任制度上，所以學校的表現就成為社會期許的指標與共識。因此，學校效能有關的研究至今仍受到諸多學者的重視，且持續的探討學校效能的相關意涵。但學校效能的內涵相當複雜，涵蓋的構面有個人、內部組織、學校系統與外界系統等。且眾人常將效能與效率混為一談。但效能(effectiveness)效率(efficiency)是兩種完全不同的構念，卻經常當做分析與研究組織成效的兩個指標。而為了可以區辨「效能」的意義，學者常會提出「效率」的概念來加以對照。(蘇銘勳,2015)

而所謂效能多是指組織整體目標追求與完成的外在大目標，至於效率則是組織內部成員需求與資源運用程度的內在小目標(黃東城,2010、楊念湘,2011、Robbins,2001)。因此，效能可以說是組織所要完成的終極目標，其中包括工作效率、處理程序、內外資源與成員表現等；效率可以說只是效能的其中一部分亦是達成效能的必要條件，即效率是含括於效能中的。但學校本身是一種頗為複雜的組織，而其所訂的目標遠比一般公營或民營的企業界所訂之目標更為抽象與籠統。因此很難就學校效能具體化與量化，故學校效能很難給予一個明確的意義(吳清山,1998)。以下茲將就有關學校效能相關的意義文獻，敘述如下：

Cheng(1996)學校效能係指當學校輸入在固定的情況下，一個學校可能發展學校功能到最大極限的程度。

Young(1998)學校效能是學校運用現有教育資源，能提振教師工作士氣及學生學業表現的程度。

Morley & Rassool(1999)學校效能包括管理學與組織行為學，係指有效地作為自我證實之工作並對現狀進行改變，效能為評估學校成長機制表現的一部分，學校效能表現應依學校預定標準來評判。

Wolfendale & Bastiani(2000)學校效能指的是學校運用現有的教育資源，表現於學生學業成就與教師工作士氣的程度之上。

Hoy & Miskel(2008)在衡量時間構面、學校組織層次、學校成員及評鑑學校效能的規準等因素下，學校組織發揮適應、目標達成、統整及潛能等功能的程度。

張慶勳(1996)指出學校效能是學校領導者運用領導的策略，從學校外在環境中獲取必要的資源，並統整學校組織靜態、心態、動態、生態的構面，

經過學校組織的運作，以達成學校目標與教職員工生等個人需求及增進學校組織的發展。

江志正(2000)認為學校效能是指學校在各方面均有良好的績效。而這樣的狀況是學校整合運用資源，並以積極之策略作為來達成學校預定目標的結果，唯不論如何，其結果都不外反映在學校行政服務績效、教師教學服務品質、學生成就表現及社區認同、支持及滿意等方面。

鄭燕祥(2001)認為學校效能為校內、外部經營、運作之結果與績效，及其所達成學校目標之程度，且同時具有普遍且共同的特性。或學校能夠適應內在與外在的限制，並於最後能夠達成不同群體所要求的重要目標的程度，程度高者則稱為學校效能高；反之，則學校效能低。提出

侯世昌(2002)學校效能係指學校中的各個成員，能建立共識，齊心努力，以使學校在目標計畫、教師素質表現、教師工作滿意、校園規劃設施、校長領導、行政運作、師生表現等方面，均有良好的績效與表現，進而能達成學校預期的教育目標，並滿足學校組織內成員的需求。

李瑞娥(2004)學校效能係指學校在各方面都有良好的績效而能達成目標的狀況。包括課程教學發展、教師專業品質、行政績效表現與社區認同參與等構面。

潘慧玲(2006)學校效能係指學校教育在校長領導、行政管理、學校文化、課程與教學、學校環境、與社區家長的關係，以及學生學習表現上均具良好之績效。

蔡明芬(2007)學校效能係指學校組織達成學校教育目標的程度。其所意義之學校效能，係以內外部人員、學校組織、學校環境三方面之優異表現為主。

丁文祺(2008)指學校能以達成教育目標，並兼顧學生、教師、家長等成員需求，透過民主對待同仁，適切的組織自主調適等領導策略，建構井然有序的學校氣氛，營造優質永續的學習環境。使學生快樂學習、教師尊嚴教學、家長信任參與、社區共榮共生。

賴協志(2008)認為學校為因應外在環境變化及內部成員需求，有效運用教育資源，並積極從事經營與管理，使各方面表現，包括：學生學習效果、課程與教學品質、教師專業發展、校長領導、行政管理學校環境規劃、學校氣氛、學校文化與價值、公共關係、社區家長支持等，均有良好的成效，因而能達成學校教育目標。

顏弘欽(2009)學校效能係學校經由行政領導與管理、成員的專業與行動、資源的投入與支持,使學校在經營運作、教師表現、學生學習、組織氣氛與文化等方面,均能符合相關利害關係人的目標或期待,而能有良好且持續的績效表現。

范秀珠(2009)學校效能係指學校適應內外環境,獲取並運用各種資源,在行政績效品質、教師教學效能、學生學習表現與社區認同支持上均有良好的績效,使得學校能達成教育目標與滿足成員需求,並促進學校永續發展。

吳清山(2010)認為學校在各方面均有良好的績效,包括學生學習成長、校長領導,學校氣氛、學校文化與價值、教學技巧與策略、教師專業成長,以及社區家長支持等,因而能夠達成學校所指定的目標。

吳明雄(2010)指出學校領導者整合內外環境資源,強化組織系統運作,以促進學校目標的達成並滿足個人的需求,在行政績效品質、教師教學表現、學生學習成就與社區認同支持等方面具有實作表現的良好績效。

洪經綸(2010)指出是學校透過組織運作,達成辦學的理念與目標。構面有:資源整合與運用、學校行政效率、教師教學品質、學生學習成效以及學校公共關係建立等方面。

楊念湘(2011)認為學校效能係指學校在組織文化、組織氣氛、組織承諾、校長領導、行政管理、成員滿意度、教師教學、學生學習、校園環境規劃與設施、家長參與及社區支持等構面,都能達成預期目標,並有良好的成效。

王政智(2011)認為是學校組織成員為達成學校組織之教育願景與目標,整合校內、外之資源,所採取的各項行動與策略,包括硬體設施建設與軟體品質建構。已達學校效能。

陳昭蓉(2012)提出學校效能是為了達到目標程度、滿足組織需求及提昇教育品質,能夠有效整合校內外資源,妥善規劃校園環境設備,充分地運用人力、物力、財力等各項資源,並在行政服務績效、教師教學品質、學生學習表現、社區家長支持等各個構面均有良好績效表現,以達成既定教育目標的程度及增進學校組織發展。

王淑珍(2012)指出學校效能是達成學校教育目標為主,透過各種有效的領導及管理,建立和諧及學習的學校氣氛,並營造優質的學習環境及教學品質,激發學習動機,重視學生的有效學習,以提升學生的學習成效。

李建居(2012)學校效能係指學校經過計畫、系統性的有效整合內、外部資源，使學校對內在有形或無形的行政服務品質、教師教學輔導、學生學習表現、環境設備規劃或對外在家長社區互動的各部分，都有一定程度上的良好成果表現，進而達成學校既定的教育目標。

陳建志(2013)學校效能係指學校在組織文化、組織氣氛、組織承諾、校長領導、行政管理、成員滿意、教師教學、學生學習、校園環境規劃與設施、家長參與及社區支持等構面，達成預期目標之程度，以及相關成效之高低。

鄭國良(2013)學校效能係指學校在學生學習表現、家長參與、學校環境、行政管理、教師教學，為了達成學校的教育目標，依採用的各種方法，所表現出來的結果。

鍾佳容(2013)學校效能係指學校為了達成既定目標程度、滿足組織需求及提昇教育品質，有效整合學校內外資源，充份規劃及運用人力、物力及財力等各項資源，以達成親師生各項的教育目標。

黃啟峯(2014)學校效能是指學校能洞察時代趨勢與潮流，透過有效整合人力、物力與資源，善用本身的優勢與特點，透過校長領導、經營管理，營造良好學校組織氣氛與各種方法、策略的推動施行，校長、行政人員、教師、家長、學生共同努力，在行政服務績效、教師專業品質、學生成就表現及社區認同支持等方面均有良好的績效狀況，達成學校教育目標。

韓佩玉(2014)學校為了達成教育目標，能有效整合學校內外相關資源，並透過良好的領導作為、經營管理與行政運作，使學校各方面均有良好績效，以學校成員需求以及提升教育品質，進而增進學校組織發展，這就是學校效能。

蘇銘勳(2015)學校效能是指學校能順應整體教育局勢變化，有計畫的整合各類資源與把握各種機會；透過校內與校外人士共同努力合作，來符合各界的期待與希望。進而在各方面都有良好的表現，最終達成教育目標。

楊玲凰(2015)學校效能的概念包含多個構面，範圍不僅包括學校內部的行政管理、校長領導、教師教學、學生表現；也擴及到學校外部的社區與家長互動，彼此互相合作，維繫良好的關係，達成學校預期的目標。

張坤宏(2016)學校效能是指學校經過計畫、系統性的有效整合校內外外部資源，妥善規劃及運用各項人力、物力及財力等資源，提昇行政領導與管理、教師有效教學及持續專業成長、學生學習成就表現、家長參與及良好公

共關係等各項表現，簡言之，即是一所學校為達成其預定的教育目標而產生教學、行政預期的結果。

周宗正(2016)學校效能乃指學校在適當的教育資源投入及運作過程中，各方面皆有良好的績效，以能達成學校預期的教育目標，並滿足全體師生與家長的需求。

蕭雪玲(2016)學校效能係學校組織在運作歷程中，為因應外在環境變化與內部成員需求，有效從事經營與管理，促使各方面的表現，包括行政管理與運作，學校環境規劃與美化，課程與教學品質，教師專業發展，學生學習表現，學校組織文化與氣氛，校長領導，學校公共關係，家長及社區支持，學校教育行銷，經費運用，財務控管，設備使用、維護及管理等等，皆具有良好的成效，並能兼顧有關成員的需求滿足，因而充分達成預設之教育目標，使學校更臻於永續經營發展。

蕭怡婷(2016)學校效能是指學校在有限資源做最佳的利用，並且在校務行政與服務、教師教學與課程、學生學習與表現、學校文化與環境、公共關係與資源之構面上達到學校預訂的目標。

袁建銘(2017)認為學校效能可以說是學校領導者靈活運用領導策略，有效整合校內、外部的人力與社會資源，為達成其學校所設立的目標，滿足組織與成員需求，在行政管理績效、教師教學效能、學生的學習態度與行為表現，以及與社區家長間互動關係等各方面皆有良好的表現。

鄭軒志(2017)學校效能多以達成學校教育目標為主，並認為學校效能為達成教育目標所呈現的各種構面的達成。

綜合上述的研究可以發現，在學校效能意義的界定，以往的研究者都是從各種管理經營、組織氣氛、組織系統與資源整合的手段去達成學校既定教育目標與建構學校共同願景的構面去探究。質言之，所有的研究重點都是著重於追求學校的績效與卓越的效能。

研究者綜合上述的文獻，本研究將學校效能意義界定如下：學校為配合教育的改革，學校在經營上領導者能規畫前瞻的校務發展計畫，整合學校內、外各種資源、善用學校組織系統與學校社區的支持，提供最優質的教與學的情境，發展學校特色帶動社區的認同，進而讓師生在各方面都有良好的績效表現，最終達成教育目標，完成學校共同願景。

三、學校效能的內涵

要提升學校效能是學校運作的重心價值，若要深入了解學校效能的內涵，這對於校務整體的推展，將會有莫大的助益。學校效能的重要內涵有那些整理如下：

(一) 激勵學生學習動機提升學生學習成效

學生是受教育的主體，學校是為學生而存在，一所好的學校，就是要妥善照顧所有的學生，使所有學生都能夠有效學習；「所有學生都能學習」，乃成為有效能學校重要的理念之一；因此，如何激發學生學習動機、意願與興趣，進而提高其學習效果，是有效能學校的重要任務之一(吳清山, 2007)。

對學生而言，一所有效能的學校，應是一個安全而能起激勵作用的學習環境，給予學生更多學習機會，學習內容經過有效的組織及結構化，且透過教學，激發學生學習動機，且能連結其背景知識，使課程內容與其生活相關，規律地記錄學生的進步，並以提升學生學習成效為主要目標(Grift & Houtveen, 2006、Newell & Van-Ryzin, 2007)。所以，首先學校行政要求教師必須提升教學專業，發展有效的教學方法與策略，以激發學生學習動機與興趣，充分發揮其潛能，並鼓勵學生參與校內外的競賽或活動，讓學生有展現能力的機會；另一方面應建立學生評量有效的系統，評估學生學習表現，讓學生能修正學習的策略與方法，並針對學習落後的學生，能給予補救教學，以提升學生學習成效。

(二) 建立學校組織學習促進學校成員互動與成長

在學校中，促進成員之間的良性互動，以及建立合作信任關係，對提高學校效能有正向助益(Lenz, 2006、Wolfendale & Bastiani, 2000)。有效能的學校能營造一個良性互動的機會，賦權的行使，尊重老師的專業自主權，學校間形成一個多元開放式的互動網路，使教師間的溝通良好，形成教學團隊與教師社群，彼此相互尊敬，形成行動研究的批評性諍友，促發教師反思改進的機會，進而促進教學品質的提升(吳明隆, 2004)。以學校是一個社會系統的角度觀察，學校是由教師、學生、職工組合而成，為了教育目標的達成，經常需要經由正式組織之運作，分工、協調、合作，使學校行政轉化為服務師生的支援系統，充分支援教師教學與學生學習，而在互動過程中，建立共享的組織文化規範(吳宗立, 1998)。「團隊合作」與「不斷成長」是學校效能重要價值理念；就學校人員表現觀之，有效能學校與無效能學校區別為，前者人人以團體至上，重視整個目標的達成；後者人人為自己，固守本位主義，誠如古人所言：「個人自掃門前雪，莫管他人瓦上霜」的情

景，在這種情境下，自然無法結合眾人的力量，一齊努力，學校經營效果將是相當有限；所以有效能的學校，必須是相互合作，並不斷地進行知識與專業的成長（吳清山，2007）。由此可知，學校組織學習是團隊合作、不斷而成的最有效策略；並且學校行政、教學等系統應強化親師生的溝通與互動，增進彼此的了解，進而建立合作信任的親師、親子及師生關係，共同攜手，為個人及組織的成長而努力。

（三）追求學校教育品質與卓越創新

「追求卓越，提升品質」是全民的願望，也是所有教育工作者努力不懈的目標，而建立一所有效能的學校，提供受教者最佳的學習環境，遂成為學校教育及改革的重點（林天祐，2000a、謝琇玲，2002）。一所有效能的學校，其經營必是重視服務對象的滿意，並考慮服務對象的期望，正是符合有品質學校所標榜的核心理念—「零缺點」與「顧客滿意」；而有效能學校也會不斷改進，力求卓越與創新，此與卓越學校不謀而合，所以有效能的學校需要以「品質」與「卓越」做為後盾，才能讓它可大可久（吳清山，2007）。而要追求學校教育品質與卓越，學校應投入及運用更多的資源（包含基礎設備、教材、教師數等），且能改善教師教學及學生表現，提供更均衡的課程及更適切的教材，且讓學生有更多的學習時間與機會，並營造支持及鼓勵的學校環境系統，透過行動計畫的設計、執行，以及成果的評鑑之循環歷程，達成學校教育目標（Dimmock, 1990、Grygoryev, 2005、Lloyd et al., 2003）。因此，有效能的學校，是尋求對教職員工、學生、家長及社區人士等服務的滿意程度，並且能以「追求卓越，提升品質」為其目標，創新學校經營並致力於改進教師教學與學生表現，並能成為他校學習的標竿。

（四）展現學校辦學特色與績效建立師生自信心

在校務經營的過程中，發展學校特色，並融入多元文化，是學校品質與辦學績效能夠提升的途徑之一（Cheng, 1996、Lloyd et al., 2003）。吳明清（1997）認為學校的特色對象包含人、事、物；而特色規準則包含獨特性、符合教育目標、有優良品質、反映社會正義、發揮學校效能等五項；舉凡校園景觀、建築設施、課程教學、師生關係、師資素質、組織結構、領導方式、學校文化、家長參與等都是發展學校特色的素材。吳清山與賴協志（2007c）指出由於各校之資源與環境不盡相同，學校應進行背景分析或SWOT分析，並針對本身環境，評估成員需求，以作為建立學校特色依據；且將學校特色的發展，列入中長期校務發展計畫，並公布於學校網站；而每

學年度應公布學校特色成果，提供家長參考。吳財順(2002)認為學校成員可依學校的理想，建構具有特色的學校文化，可從學校的價值取向、師生的生活風格、學校的課程發展，以及學校的環境特色來看，都是可加以思考發展的角度；而優質的學校若能掌握學校的優勢條件，創造獨特的風格，必定能使校務欣欣向榮。由此可知，學校經營有特色，是展現辦學成效的證明；所以學校可從環境規劃、課程教學、學校文化、社區特色、價值取向、生活風格等構面，來發展學校當地的特色，並對各項校務工作的推展，以提升學校效能，讓教師樂於工作，學生勤於學習，家長對於學校的辦學深具信心。

(五) 呈現教育機會均等與公平

「教育機會均等與公平」的實現，是學校效能的極致表現。吳清山(2007)指出學校效能的具體表現是不論學生來自各階層、種族或者智能高低，都應該提供適切與適性的教育，使每位學生的潛能得以有效開展，所以不排斥任何學生、不歧視任何學生，意即接納所有學生，給予每位學生公平均等的教育學習機會，尤其對於文化不利或弱勢族群的學生，更給予特別協助與照顧，我國與英國所推動的「教育優先區」，以及美國的補償措施與致力改進都市貧窮學校，可以視為追求學校效能的一種積極性作為。楊瑩(1998)歸納綜合英、美與臺灣地區對教育機會均等問題不同階段的討論重點，分為三個時期：1. 教育機會均等問題探討的初期，重點在於接受免費基礎教育或初等教育的機會均等；2. 教育機會均等問題探討的中期，包含二階段的發展，前一階段的重點在於接受免費中等教育的機會均等；後一階段的重點在於個人所接受的教育內容的均等；3. 教育機會均等問題探討的後期，也有二種不同取向，一是探討接受高等教育的機會均等，一是探討不同社會經濟背景家庭的子女，其教育機會是否隨著教育的擴展而愈趨均等。吳清山與賴協志(2006a)指出我國「教育優先區計畫」於八十四年度試辦，八十五年度正式實施以來，迄今已有十幾年，對文化資源不利地區及相對弱勢群體之協助，以及促進「教育機會均等」之實踐，的確發揮一定的功能；惟目前國內貧富與城鄉差距，卻有逐漸加大的現象，部分文化資源不足地區及相對弱勢族群學生之學習弱勢的教育問題益形嚴重；透過教育優先區政策的持續推動，將能有效解決地區性的教育問題及縮短城鄉差距，進而提升學校效能，實現教育機會均等與公平。由此可知在學校效能的展現，不可忽略機會均等的教育，如：美國《不讓任何孩子落後》法案(No Child Left Behind Act, NCLB)，其中的學生可以獲得「補充性教育服務」(supplemental education

services)，這都是實現機會均等的教育的策略；所以補救教學、照顧弱勢學生，學校是否落實的情形，是學校效能的重要指標。

四、有效能學校的特徵

1960 年代，美國學者開始探究學校效能，試圖找出有效能學校的特徵；初期階段比較著重學生學習成就的提升，爾後陸續以教師效能、家長參與的觀點投入學校效能研究。根據這些特徵轉化為「學校改進方案」，並將其實施於原本缺乏效能的學校，發現都產生正向效果。因此，「如何提升學校效能」已成為學校領導者與教育工作者關切之議題(簡惠閔、高家斌,2007)。

一所有效能的學校，必定會有共同展現成效的特徵。有效能的學校被視為是高品質辦學的展現，其不僅是教育工作者學習的標竿與典範，更是與學校效能有關之研究所關注的研究對象。然因學者對效能的意義並不一致，因此在評估的方法也不盡相同，所以提出的學校效能特徵也有所差異。以下由國內外學者專家的研究發現，探討有效能學校所具有的特徵：

皇家督學 (Department of Education and Science, 1988) 12 項有效能中學的特徵：(一) 高階及中階主管 (校長、主任) 好的領導；(二) 可轉換於課堂施行的明確目標；(三) 高學術標準的要求；(四) 有意義及有序的課堂氣氛；(五) 與學生正向的關係，並鼓勵拓展視野；(六) 良好規劃的課程；(七) 關注學生全面的福祉 (權益) 及有效的輔導體系；(八) 具備學科教學知識的合格教師；(九) 合宜且有活力的物理環境；(十) 有效的資源配置；(十一) 與社區正向良好的關係；(十二) 明辨及解決問題，以及掌控改變及發展的能力。

Davis & Thomas (1989) 將有效能學校歸納出以下特徵：(一) 良好的班級經營實務；(二) 高度的學術參與；(三) 督促學生的進步；(四) 重視教學的改進；(五) 明確的組織目標。

Hopkins & Ellis (1991) 認為有效能學校有下列特徵：(一) 以課程為中心的教學領導；(二) 校內支持的氣氛；(三) 注重課程與教學；(四) 清晰的目標及對學生的高度期望；(五) 績效與成就的監視；(六) 成員的專業發展與進修；(七) 家長的參與與支持；(八) 教育行政機關的支持。

Levine (1992) 指出有效能的學校具備的特徵：(一) 具有高度學術氣氛與文化；(二) 強調學生應能獲得主要學習技能；(三) 對於學生學習進步特別督導；(四) 強調校內教師在職進修；(五) 傑出的行政與教學領

導；(六)家長對學校的支持；(七)強調行政支援教學；(八)對學生高度的期望。

Sammons、Hillmann & Mortimore (1995) 指出影響學校效能的 11 項因素：(一)專家領導；(二)有共享的願景與目標；(三)學習環境良好；(四)重視教學與學習活動；(五)有目的的教學；(六)高度的期望；(七)積極正面的增強做法；(八)具有督導進步的措施；(九)學生的權益與責任；(十)家庭與學校夥伴關係；(十一)學習型組織。

Brown (2002) 認為有效能學校的特徵為：(一)強勢的領導；(二)高度的期望；(三)學校文化；(四)定時的評量；(五)社區的支援；(六)共享願景；(七)清晰的任務使命；(八)適當的課程安排。

Ruth (2011) 提出 8 個學校效能關鍵因素：(一)強有力的校長領導；(二)聚焦在教學與學習上；(三)安全正向的學校氣氛與文化；(四)對學生及教職員高度期望；(五)有效運用學生成就資料；(六)教學技巧；(七)家長參與；(八)教職員專業發展。

吳清山(1998)歸納有效能的學校具下列特徵：(一)強勢的領導；(二)與諧的學校氣氛與良好的學校文化；(三)重視學生基本能力的習得；(四)對學生有高度的期望；(五)教師有效的教學技巧；(六)經常督導學生的進步；(七)教職員的進修與發展；(八)妥善的學校環境；(九)社區、家長的參與及支持。

張德銳(2000)認為有效能的學校具備下列八項特徵：(一)重視學校環境的維護；(二)學生紀律良好，老師能有效的控制教室秩序；(三)教師及行政人員皆能體認學生學習的重要性；(四)學生的學習成就與教師的教學成就受到肯定；(五)行政人員與教師享有專業自主權；(六)良好與諧的學校氣氛；(七)學校能提供學生自治、參與校務及服務的機會；(八)鼓勵家長參與校務。

侯世昌(2002)依行政、教師、學生與家長三個層次，歸納有效能學校的特徵如下：(一)就行政構面：完善的組織計畫、明確的目標、良好的氣氛與學校文化、合宜的校園規劃、強勢的領導、良好的公共關係、民主的決策；(二)就教師構面：師資水準優良、教師流動率低、教師研究進修風氣盛行、教師對學生有高度的期望；(三)就學生及家長構面：學生的表現優異、家長的支持並參與積極。

顏士程（2007）認為有效能的學校具備以下特徵：（一）行政領導：校長的優異領導、卓越的教學領導、正確的辦學理念；（二）教學品質：教師素質提升、教師專業發展、教師教法提升、教師工作滿意；（三）學生表現：學生行為表現、學生的學業表現；（四）社區家長支持：家長參與支持、社區學區支持、公共關係建立。

溫明麗（2008）認為有效能的學校特徵：（一）專業的領導者；（二）安全性的學習環境；（三）教與學的成效；（四）學習型組織社群；（五）對所有學習者皆抱有高期待；（六）教師教學有明確目標；（七）凝聚學校共同願景；（八）視教學為最重要的任務。

張奕華、顏弘欽（2012）指出學校效能的特徵：（一）行政管理服務符合學校、教師、學生、家長之需求，並有效達成既定目標；（二）課程符合學生學習需求，並能有效教學；（三）教師工作表現符合專業要求；（四）學生學習表現達到預期目標；（五）家長、社區對學校活動與校務給予支持。

蘇銘勳（2015）從四方面分述學校效能特徵：（一）學校行政績效：校長領導決策，學校成員互動溝通，教學視導評鑑，教學環境與設備，行政處室溝通協調；（二）教師專業表現：教師教學品質，教師專業成長，教師工作滿意與敬業，班級經營及親師生溝通互動；（三）學生學習成就：學生基礎學科表現，品德養成，同儕合作與社區服務；（四）社區資源統合：學校、家長與社區三者的互動關係，及學校可獲得外界協助與資源之程度。

蕭雪玲（2016）指出的學習成效能特徵：（一）行政領導與組織文化：1. 校長領導 2. 行政溝通與協調 3. 環境規劃及設備： 4. 組織氣氛及學習氛圍。（二）教師教學精進與專業成長 1. 教學專業及品質 2. 教師進修與成長（三）學生學習表現：學生學習成就，學生行為品德，學生學習活動，學生身心健康情形，均有良好的展現。（四）社區及家長的參與與支持：學校能與社區及家長良性互動，建立暢通的聯絡管道；家長能支持學校措施，參與親職活動。

依據上述學者專家對有效能學校的特徵，發現都聚焦於：學校行政、教師教學、學生學習及家長支持等四方面。本研究者認為有效能學校特徵不外乎下面幾項：（一）行政領導管理服務要符合學校、教師、學生、家長之需求，並有效達成預定目標；（二）學校組織氛圍：和諧的組織氣氛，暢通的溝通管道，自動自發的組織學習以提升教與學的品質；（三）課程符合學生學習需求，並能有效教學；（四）教師教學表現符合專業要求；（五）學生

學習表現達到預期目標，參與校外各項活動有優異表現；（六）家長、社區對學校活動與校務推展能給予支持。

貳、學校效能起源與發展

有關學校效能研究的發展，依據政策分析目的而言，可分為因素認定時期（factor specification period）、概念架構發展時期（conceptual framework development period）、模式發展時期（model development period）等三個階段（Murphy, Hallinger, & Mesa, 1985）。從學校效能的內涵，發現學校效能是在於「發展學校卓越特色，提昇學校教學品質，追求最佳績效」等，這一直都是近年來我國教育界大聲疾呼的目標，也是國家教育政策施行的重點；而能否達成此目標其實與學校效能的提昇與否有著直接的關連。因為，隨著社會的變遷與科技的進步，人們對學校教育品質的提昇日益殷切。所以學校教育必須精益求精並且提高績效，才能滿足社會大眾對教育的期盼；因此對學校效能的議題有深入的探討與研究之必要。

學校效能的研究發展起源，最早可追溯到 1960 年代中期至 1970 年代初期，當時美國於 1965 年提出初等及中等教育法案與 1966 年 Coleman 等人提出教育機會均等報告書之後，引起美國對於學校效能研究之重視，而後其他國家（如英國、澳洲、荷蘭等）的研究者也開始著手研究學校效能（吳清山，1998）Murphy、Hallinger & Mesa（1985）將學校效能研究發展，分為三個階段：因素認定（factor specification）時期、概念架構發展（conceptual framework development）時期與模式發展（model development）時期。分述如下：

一、因素認定時期（factor specification period）

此時期的學校效能研究，旨在研究學校效能的特徵，並發展指標與統整；主要影響因素，受到 Coleman 教育機會均等報告書影響，使後來研究朝向下述三個方向：（一）致力於研究學校真正造成學生差異之成因；（二）利用學生成就作為測量重要指標；（三）分析可變的變項與學校過程。

二、概念架構發展時期（conceptual framework development）

此時期主要研究在確定學校效能因素的功能，將因素衍生成架構，並將這些因素與功能加以組織，作為政策與方案發展的行動，成可實施的方案。在此階段，可用下述二組研究者為代表：

（一）Purkey 與 Smith（1983）之研究

提出學校效能架構的兩構面十三個因素，其一為結構構面，包括學校管理、領導、教職員工的穩定性、課程組織、教職員工發展、家長參與與支持、學校認可與成功，最大學習機會與社區支持等；其二為過程構面，包括了合作性計畫、同事關係、共同一致感、明確的目標與高度期望等。

（二）Murphy 等人（1985）之研究

將學校效能分為兩個構面：其一為技術構面，包括了課程的連結性、學習機會、直接式教學、明確的學術任務與目標、教學領導、結構性的成員發展等；其二為學校環境之氣氛構面，包括了學生參與機會、普遍的酬賞與認可、合作性的組織過程、高度的期望、家庭與學校間的合作、安全與諧的環境、教職員工的同心協力與支持等。由此可知，此階段已經發展出學校效能的架構性，包括了效能變項功能的認定，以及如何把這些功能轉化為方案與政策的行動。

三、模式發展時期（model development）

此時期在發展一些模式來解釋研究發現，並提供改進學校效能的指標，如 Scheerens（1990）所提出的模式（如圖 2-15）。此模式強調變項之間的互動性，並涵蓋不同構面的考量。這時期有兩方面的突破：（一）設法瞭解中介變項（mediated variables）對學生成就的影響。所以，此時期所建立的模式雖不明確，但本質上是互動的，學校效能因素不再只是簡單的發現變項。（二）此時期所建立的模式要比概念架構時期更為充實與複雜，尤其是在處理：1. 規範、價值、期望與時間、課程內容等因素的互動；2. 研究發展會影響到實施上的效果。模式發展時期有助於學校發展良好的氣氛，提高學生成就，故本時期所發展的模式以間接效果模式為主軸。

而 Reynolds 等人（1994）把學校效能發展分成三期：1. 第一期（1966-1979）：研究學校效能的教育產出與特殊表現之學校。2. 第二期（1979 - 1985）：將學校效能研究成果落實於學校改變計畫中。3. 第三期（1985-至今）：制度化機構的產生，使學校效能領域研究更加專精與分類。而概括來說，學校效能的研究可分為三大類，即：1. 學校效果研究：探討學校對學生所產生的影響；2. 有效學校研究：探討有效學校的學校過程；3. 學校改進研究：探討將學校變得更好的過程。以這三個分支出現的時代為基礎，近期美國學校效能研究可以劃分為四時期（蔡永紅，2005、Teddlie & Reynolds, 2000）。以下分述之：

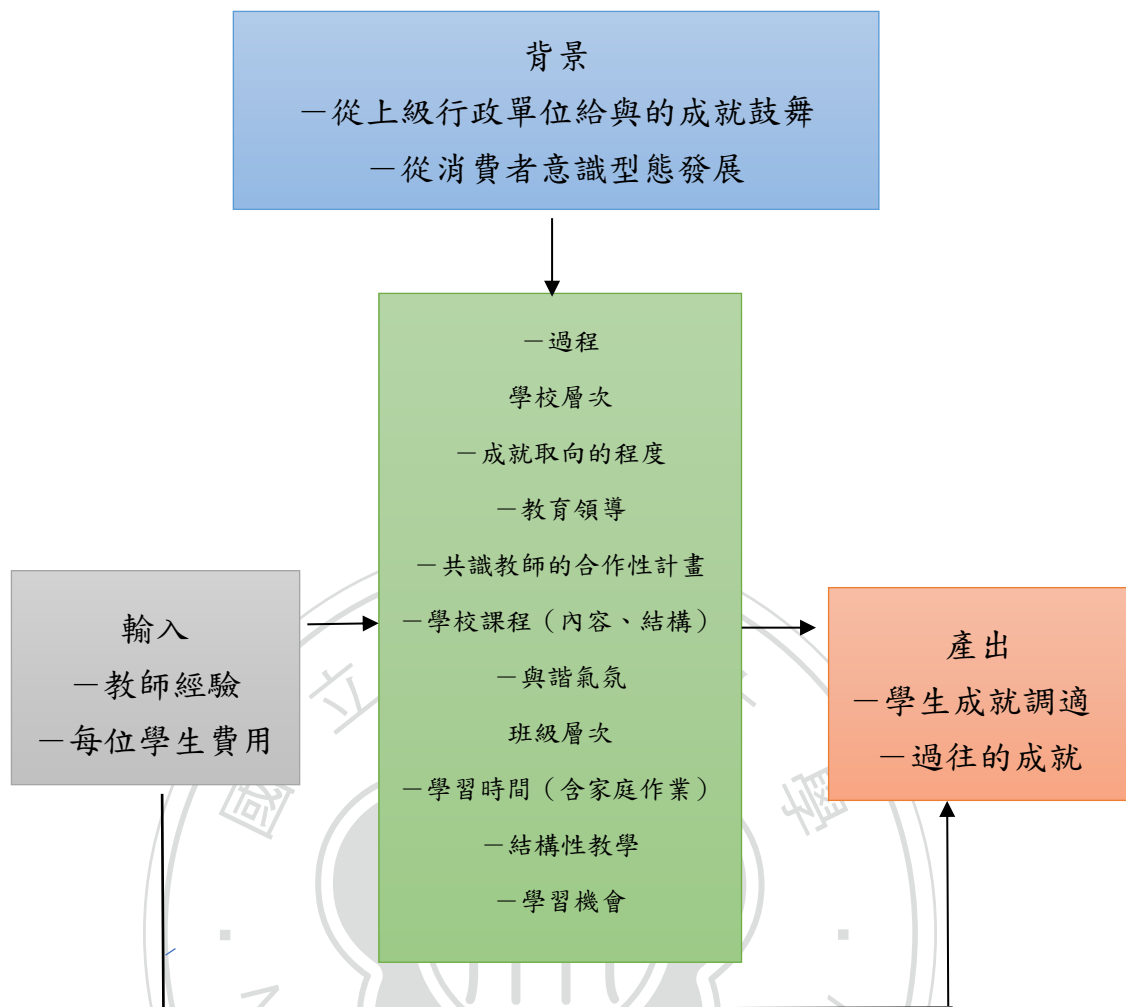


圖 2-15 學校效能整合模式

資料來源：出自 Scheerens (1990：80)

- (一) 教育產出期 (1960-1970)：是經濟學中「投入—產出」研究主導的時期，最初是美國國家教育統計中心的教育機會均等問題有關研究所引起的。該研究主持人 Coleman 發表了「教育機會均等」(Equality of Educational Opportunity) 的報告認為：學生的成就與學校幾乎無關。學生的家庭環境、人際關係與互動才是學習成就差異的主因。而後續相關研究的發現還仍發現：社經地位對於學生成就的差異有較高之關聯，亦即是學校並不能提供學生學習上成就。
- (二) 有效學校研究期 (1971-1979)：為檢視 Coleman 及其他人的研究結果，其他研究者也進行了大量的研究，特別是研究學生成員處於社

經地位極度惡劣狀況，但表現依然傑出的學校；且著重於描述這些學校內部運作歷程。相關研究也修正學校產出之意涵，將學生的態度與行為納入指標之內。此期特點如下：1. 開始測量教師的行為與態度。2. 開始測量學校或課堂過程的變項，如學生感受、教師期望與學校氣氛等。3. 開始採用與課程有較直接聯繫的發現測量。

(三) 有效學校改進期 (1979-1985)：研究者希望能化理論為實際，真正改造或建立出有效的學校來。而有效能學校則需具備下列因素：1. 校長為教學領導者，對教學有全面性的理解。2. 學校具有安全、有秩序之學習氣氛。3. 對全部學生都抱持有高成就期望。4. 用學生成就測驗來評量學校的效能。

(四) 有效學校背景研究期 (1985-至今)：此時研究者著眼於各種形式的學校背景，探討各類型的學校；試圖發掘讓學校發揮更大效能的因素。研究者並探討各種背景學校在效能上的差別，其中所涉及到的背景變項包括：學生的社經地位、學校類型與社區類型等 (蕭淳元, 2013)。而我國此時也有不少教育學者專家及教育行政人員以追求學校教育品質、提昇學校效能等主題發表論著，激起政府與人民對學校效能的重視。畢竟，學校是執行國家教育政策的第一現場，教育品質要改善關鍵在於學校教育目標的達成，而學校教育目標的達成則賴於於有效能的學校。因此，學校效能的提升在現今顯然是教育領域的首要課題。

綜上所述，可知學校效能的研究，以往較偏重於組織及成員的目標是否達成來作為衡量學效能的依據，而目前學校效能的研究發展，已漸漸從整合的角度著手，以獲得更為完整的資料，也使學校效能的研究發展趨於成熟，也有部分研究開始比較各學校彼此的特色與差異，或關注於社會文化因素對學校效能的影響。

參、學校效能理論立論基礎

學校是一個縮影的社會組織，也是一個社會系統，主要是由學校領導、行政系統及教學系統所組成，具有其特殊的體系、規範及價值觀，故各校常會表現不同的組織文化及氣氛，而這些獨特的文化及氣氛會對學校各方面的表現、組織創新、學校教育品質等方面的學校效能會產生深遠的影響；因

此，有關學校效能的探究，可以從領導理論、組織文化、組織氣氛、組織創新、學校教育品質等理論為立論基礎，茲敘明如下：

一、領導理論

「領導」係指「引導」(to lead)或「明示工作方向」(show the direction)，亦即引導團體成員向目標邁進，期能達到共同的目標(紀淑靜，2004)。領導具備以下三個特點：(一)是影響力的發揮；(二)目的在達成任務；(三)是一種存在於領導者與跟隨者之間的雙向互動。因此，領導應該是一種上下互動的關係。互動中，不僅主管會影響部屬，部屬對主管亦會有所影響(王榮春，2000)。

Bryman (1992) 將領導理論與研究發展區分為特質論、行為論、情境論(權變論)，及新領導取向等四個時期：(一)「特質論」時期在尋找成功領導者的特質，並強調領導者天生的特質是促成組織成功管理的原因。(二)「行為論」時期認為優異的領導者能夠表現出領導的有效作為，透過領導者外顯行為的觀察，以區分領導者的優異與拙劣。(三)「情境論」(權變論)時期主張並無單一的最佳領導模式，須視情境而定，也就是依情境差異而有不同策略，要探討領導行為必須要研究領導者的動機取向，及情境對完成目標的有利程度(秦夢群，2004)。(四)「新領導理論時期-轉型領導與互易領導」，House (1970) 提出以滿足部屬為主要論調的「途徑-目標理論」；其後又有「轉型領導」、「魅力領導」、「願景領導」、「競值領導」等理論產生。這種以分析領導者所具有的願景，充分溝通授權，激勵成員工作投入，啟發成員智能，對組織認同等，以增進成員工作績效的領導行為，稱為「新領導」(引自張慶勳，1996)。

Burns (1978) 將領導風格劃分為兩種類型，一種為轉型領導(trans-forming leadership)，另一種為互易領導(transactional leadership)。轉型領導以部屬的內在需求與動機作為其影響的機制，互易領導則以部屬外在需求與動機作為其影響的機制(引自吳明雄，2010)。傳統領導行為研究大多採用「倡導」與「關懷」的二元劃分，而轉型領導的構面將此二元加以延伸為「塑造願景」、「魅力影響」、「激勵士氣」、「智能激發」、「個別關懷」等五個構面(陳巧芬、蔡文榮，2011、蔡進雄，2000)。換句話說，轉型領導強調情感與價值，喚起共同努力促進能力的發展，並提升教師對學校目標的承諾。主張校長領導並不完全仰賴領導魅力或領導人的特質，但是重視教師能力的建立，鼓勵教師以新的方式來思考他們的工作(黃乃熒等

譯, 2008)。據此, 校長可以轉型領導為主軸, 提高教師對學校目標的承諾, 進而提升學校效能 (王明傑, 2012)。

由此可知, 領導是一種藝術與個人能力的融合, 領導者的風格、策略帶領學校組織的有效運作, 與營造與諧氛圍; 引領學校組成員發揮專業知能, 提高教學效率使學效能效能提升。

二、組織文化理論

有關組織文化的研究, 最早可追溯到 1930 年代美國西方電器公司 (Western Electric Company) 的霍桑廠 (Hawthorne plant) 所進行的實驗, 研究發現發現非正式組織出現, 會影響組織成員的行為、心理需求及行為方式對於工作績效影響極大, 以及組織成員人際關係會影響領導的效果, 這些發現多多少少隱含組織文化的意涵 (吳清山、林天祐, 2005)。組織文化來自人類學, 少部分來自社會學; 其意涵可從比較管理、組織認知、組織象徵與潛意識等構面分析文化理論與組織理論的交集 (Smircich, 1983)。

Schein(1985)認為組織文化係指組織成員所共有的價值系統或基本信念, 它能展現在行為規範、行動模式、穿著打扮、職場安排、工作產品、典禮儀式等構面之上; 其內容可分為三個層次, 包括: 1. 人造品與創造物: 是指人們所建構的物質環境與社會環境, 屬於可見到的有形文化, 如技術、藝術、可見的與可聽的行為模式等; 2. 價值: 是組織文化屬於知覺的較高層次, 可於物理環境中驗證, 或者只能於社會共識驗證; 3. 基本假設: 是屬於理所當然、不可見的、潛意識的, 可分為組織與環境的關係、實體與真理的本質、人性的本質、人類活動的本質、人際關係的本質等五項。

Robbins (2001) 認為組織文化是組織成員所共同抱持的意義體系, 使得組織能不同於其他組織。

張德銳 (1994) 認為組織文化是組織成員所共享的一套基本假定與價值, 並由這套假定與價值衍生出行為規範與行為期望; 組織的假定與價值不但可能被組織成員視為理所當然, 並具有指導成員行為的作用, 而且組織可能藉由儀式、典禮等象徵性手段, 將其價值傳輸給成員; 因此, 組織文化具有教化組織成員的功能。

張慶勳(1996)認為學校組織文化是指學校組織成員為解決組織內部統整與外在適應問題, 透過各種具有象徵性意義的人工製品 (如器皿、建築、

藝術、行為等)而予以認知,形成共識,並內化為成員的價值及假定,進而作為組織成員所運用的規範。

吳清山(1998)指出組織文化是一個組織經過其內在運作系統的維持與外在環境變化的互動之下,所長期累積發展的各種產物:信念、價值、規範、態度、期望、儀式、符號、故事與行為等,組織成員共同分享這些產物的意義後,會以自然而然地方式表現於日常生活之中,形成組織獨特的現象。

謝文全(2007)認為組織文化是組織成員所共享的價值與意義體系,由信念、價值、規範、態度、期望、儀式、符號、故事與行為等組合而成,界定了成員的價值觀與行為規範,讓成員自然而然地表現於日常生活與工作當中,形成有別於其他組織之組織特質。

Purkey 與 Smith(1983)指出學校文化與價值觀對於學生學習氣氛的促進,以及學習活動的進行有深遠的影響;而學校效能的高低,會對學生學業成就產生影響;一所學術上有效能的學校,具有顯著的文化:一個結構、過程、價值氣氛與規範引導教師與學生邁向成功的教學與學習。

Deal(1985)指出了解學校的文化與象徵是增進學校效能的重要條件,並提出強勢組織文化與有效能學校的特徵;如具有共享價值的強勢文化及「此處如何做事」的共識是組織文化的特徵;而做事方式的一致性、教學目標的一致性則是有效能學校的特徵。

Robbins(2001)認為組織文化會對教育組織的運作方式、成員的工作績效及滿意程度有所影響。

卓秀冬(1995)的研究發現學校組織文化表現愈佳,則學校效能不論在行政效能、教師效能、學生效能及社會資源應用上皆有較佳的表現;學校組織文化實然構面較應然構面在學校效能的影響力高;而實然構面的革新發展、追蹤評鑑對學校效能有顯著影響。

吳清山(1998)指出學校組織文化具有指導成員行為、激勵成員士氣、增進學校效能等功能,若能善用學校組織文化的內容,塑造優良學校組織文化,對於提升學校效能,是具有相當的意義與價值;而透過適當的活動,訂定適當的制度,以建立學校成員共享的價值,為實現教育目標而努力,乃是提升教育品質,增進教學效果的重要途徑。據此可知,組織文化是進學校效能的關鍵要素之一,會對學校成員的行為、處事態度、士氣、滿意程度、校務運作方式、學校效能等有重大的影響;因此,型塑優良學校組織文化,提升學校效能,乃是領導者與學校成員應共同戮力達成的目標。

由上諸學者專家的論述，可清楚的瞭解學校組織文化在提升學校效能上，扮演極重要的要素；以個人幾十年從事學校行政工作的經驗，也深深感受到，無形的組織文化如：信念、價值、規範、態度、期望，可運用組織的訊號、儀式都影響著學校的運作，所以學校領導者應善用學校組織文化凝聚學校組織成員意識，型塑共識提升學校效能達成學校的教育目標。

三、組織氣氛理論

在 1930 年代 Lewin 的場地論 (field theory) 中，重點是描述人類行為與一般環境刺激的動態關係，並曾提出心理氣氛的概念；此後相關之概念，如管理氣氛、領導氣氛、組織氣氛與組織文化等，乃如雨後春筍相繼出現在組織與管理的文獻中 (蔡培村，1983)。

而組織氣氛一詞，可追溯到美國芝加哥大學學者 Halpin & Croft 於 1962 年出版的專書《學校組織氣氛》(The Organizational Climate of Schools)；他們於 1963 年發展出「組織氣氛描述問卷」(Organization Climate Description Questionnaire, OCDQ) 來調查學校組織氣氛；並且認為學組織氣氛乃是校長與教師行為構面互為影響的發現；而各行為構面交互結合成六種組織氣氛類型，分別稱為開放(open)、自主型(autonomous)、控制型(controlled)、親密型(familiar)、管教型(paternal)及封閉型(closed)；此六種類型係從開放型到封閉型構成一個連續體(吳清山、林天祐，2005、謝文全，2007)。

Owens (1998) 指出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，此即是學校組織氣氛。Hoy, Tarter 與 Bliss (1990) 認為學校組織氣氛係教師對於學校工作環境的知覺，它受到正式組織、非正式組織、成員的人格及校長領導方式的影響。Lunenburg 與 Ornstein (2000) 認為組織氣氛係形容一個組織內部整體環境的品質。

張德銳(1994)認為學校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。

謝文全 (2007) 將組織氣氛界定為組織給人的一種可久可短的感受印象；當人一進入組織後，對該組織所知覺到的主觀印象，就是感受印象；這

個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；如感受到某組織的氣氛是溫馨的，則心裡會升起溫暖的感覺。

Codianni & Wilbur (1983) 指出學校組織氣氛的評估，應從教育目標的達成、分享式的決定、愉快的學習、學校建築的效果、合作性的氣氛、全校教職員對目標的共識、家長、教師及校長間的融洽、教師的效率、學校的風氣、師生間的與諧、高昂的教師士氣、教職員的計畫參與等方面著手；而學校組織氣氛愈佳，學校效能也相對地提高。

Reid, Hopkins & Holly (1987) 認為學校具備合作性的組織氣氛，以及和諧、有願景及愉快的學習氣氛，對學校效能的提升是有幫助的。

吳清山 (1998) 指出學校組織氣氛深深地影響到學校效能，進而影響到教育目標的達成；而掌握影響學校氣氛因素，營造開放型學校氣氛，以及建立良好師生互動關係，是建立良好學校氣氛，提高學校效能的有效途徑。

綜上所述：學校組織氣氛的營造是由學校組織裡的領導者、行政人員與學校組織中的正式、非正式團體凝聚而成的學校工作環境氛圍，這種無形的氛圍能感染教師的教學品質，也影響學生的學習成效，更會引起家長、社區人士的關懷讓學校效能提升。

四、組織創新理論

創新的觀念較早是由 Schumpeter 在 1930 年代提出，他認為企業組織經由創新，可使投入資產再創價值 (McGourty, Tarshis, & Dominick, 1996)。Mang (2000) 指出創新就是引入有用的事物使市場或社會產生改變，提供滿足顧客需求的服務。Robbins 與 Coulter (2002) 認為創新係指採用創意點子，將其轉化為有用的產品、服務或工作方法的過程。吳清山與賴協志 (2006b) 認為創新係指運用創意點子來開發新事物與改善品質，使其轉化為有用的產品、服務或工作方法的歷程。

Nonaka & Takeuchi (1995) 提出組織創新理論的建設性觀點，對傳統科學知識觀點提出批判，認為其容易忽略價值、經驗等無法量化的隱性知識，並將之排除在組織規劃與資源分配外，卻不知價值與經驗乃是組織生存的重要利器；據此，他們認為組織在創新的過程中，必先學習新知，並將知識加以整合與創造，組織創新即是知識創新的歷程。

Hage (1999) 認為組織創新常常會涉及求新求變的過程，它可能是漸進式改變 (incremental change)，也可能是激進式改變 (radical change)，這兩種改變過程是不一樣的；一般而言，組織創新的研究，偏重於創新的比

率，而非集中在單一的創新，因為從創新比率中所顯示的現狀，比單一事件的個案分析，更容易獲得一致性的發現。

吳思華(2005)指出組織創新係組織管理的要素，或是影響組織社會系統的創新作為，包含組織架構、作業流程、管理作為、激勵方式、產權規畫等，使得在營運上得到很大的效力。

Hodge et al., 2003、Robbins, (2001) 提出組織創新是一種新奇的概念，可用來啟動或促進某項產品、過程或服務，以提升組織效能；也是有計畫的改變組織所有構面的情況，包括：組織系統、輸入與輸出的關係、技術或轉換的過程、組織人員角色、組織文化等，以增加組織更多的產能與績效。

黃麗美(2004)的研究發現正向組織創新氣氛構面與學校效能構面呈正相關；組織創新負向氣氛(過度工作壓力)與學校效能呈現負相關；其中組織鼓勵、主管鼓勵、工作團隊支持、工作自主性、工作挑戰性對學校效能的影響性較大，在資源充分性、過度工作壓力對於學校效能表現之影響力相對較弱；而組織創新氣氛對於學校效能不同構面有不同的預測力；主管鼓勵對行政服務表現具預測力，工作團隊支持對教師教學品質構面最具預測力，在學生成就表現構面及家長社區認同支持構面皆以組織鼓勵最具預測力，可見組織鼓勵機制的重要性。

李瑞娥(2004)的研究發現組織創新與學校效能有顯著正相關，亦即組織創新程度愈高，則學校效能便愈高；組織氣氛創新對學校效能最具預測力，尤其是對行政績效表現的學校效能；故可知組織氣氛創新之組織創新能獲取最高的學校效能；整體而言，組織創新最能有效提升學校效能。由此可知，創新對現代組織而言，是順應社會潮流的活水源頭，是因應發展挑戰的不二法門，是適應多變環境的生存之道，也是提升組織效能的關鍵要件；學校若能致力於變革與創新，並鼓勵成員發揮創意與想像力，則能強化適應環境的能力，使校園煥然一新，學校效能也就相對地提升。

綜上所述，學校組織創新是激勵學校順應社會潮流的活水源頭，是因應發展挑戰的最佳策略，也是適應多元變化環境的生存之道，更是提升組織效能的關鍵，因此學校組織要不斷學習新知，並將知識加以整合與創新；讓學校具有優質的競爭力，提升學校效能。

五、學校教育品質理論

「全面品質管理」(total quality management, TQM)源於美國龐大國防採購需要而將「品質保證」、「品質改進」、「品質計畫」、「品質系

統」等觀念與做法融入，並力倡「全員參與」及「持續改進」，致使「品質管理」之範圍、體系更形完備。吳清山、林天祐（2005）認為全面品質管理是一個組織中所有成員、部門與系統，大家一起來不斷改進組織的產品及服務過程，以滿足或超越顧客的期望及需求，俾使組織得以永續發展的一套原則與程序。1990年代，產業界及服務業界使用全面品質管理的成功經驗，使得英、美國教育界逐漸重視，不僅研究其在高等教育的適用性，而且也逐漸擴及各級學校經營與應用（黃哲彬，2011）。

品質的概念受到重視是從1980年代企業界推動的「全面品質管理」開始，目前品質一詞已成為日常生活中常用的語彙（吳清山、林天祐，2005）。Scheerens, 1990提出在日常生活用語中，效能幾乎等同於整體品質（overall quality）或優良（goodness）。

在學校經營中，效能是品質的同義詞，亦是判斷行政品質的依據之一，如有效能的行政、有效能的學校（林天祐，2004b）。

而有效能的學校與有品質的學校或者是卓越的學校，可以說是同義詞；它是以「學生學習」為主體，建立在「品質、卓越與績效」的基礎之上，其目的在於增進學生學習能力與提升其學習效果（吳清山，2007）。

Sallis（1994）指出教育品質應植基於理想與實際表現之符合程度。Lloyd 等人（2003）認為教育品質是透過教育歷程，獲得良好的教育發現，包括：改善認知能力、提高入學率、達成教育機會均等、提高學生學業成就等。

吳清山（2001）指出教育品質可以視為教育過程或發現能夠達到一定的水準，具有一定的特色，符合民眾需求或期望的程度，以及達成目標的程度。吳明清（1998）指出教育品質的內涵，可從五個方面來構思：1. 教育活動能實現教育的目標；2. 教育成就能達到既定標準；3. 學校教育能滿足家長及學生的需求；4. 學校教育活動具有特色；5. 學校教育能顯示進步的教育活動與成果。

張明輝（1997）認為學校教育品質代表學校整體組織運作的發現，包括學校行政系統與教學系統的相互配合；其具體特徵，可依照四個構面加以分析：1. 學校整體組織效能；2. 學生課業及課外活動具體成績表現；3. 教育主管機關、社區人士及家長，對於學校教育的評價；4. 學校所具有的發展潛能及遠景。

王保進(2001)認為教育品質涉及構面廣，就教育工作的性質而言，它是屬於一種「培育優秀人才」的生產性工作，同時也要提供師生、家長、社區人士優質的服務。林天祐(2004b)認為不論是組織與行政、課程與教學、環境與設備或家長與社區，都必須經過系統的規劃、執行與評鑑，能達到學校經營的目標；而相關參考策略的運用，對學校經營品質的提升有所助益。

Madaus 等人(1980)認為學校效能是學校目標與其實際成效符合的程度。Wolfendale 與 Bastiani(2000)認為學校效能指的是學校運用現有的教育資源，表現於學生學業成就與教師工作士氣的程度之上。

吳清山(1989, 1998)認為學校效能是指一所學校在各方面均有良好的績效，它包含學生學業成就、校長的領導、學校的氣氛、學習技巧與策略、學校文化與價值及教職員發展等，因而能夠達成學校所預定的目標。

柳敦仁、李茂能與吳培源(2006)指出學校效能乃是學校為實踐其組織功能，在一定操作歷程及教育資源投注下，所獲得實際成效與學校組織目標符合的程度。由此了解，學校效能與學校教育品質可視為同義詞，意涵相近，均可指學校在各方面(包含行政管理、課程設計、教師教學、學生表現、環境規劃、家長參與、社區支持等)的實際表現與學校教育目標符合的程度；而學校教育品質的控管，能增進教育產出的績效，並提升學校整體的效能，達到學校經營的目標。

由上所述：學校教育品質可以代表學校整體組織運作的展現，因此學校應加強教師專業知能、改善認知能力、激勵學生學習動機、照顧弱勢族群達成教育機會均等、提高學生學業成就等。使學校教育品質達到最優質的程度，使學校效能提升。

肆、學校效能研究模式與構面

一、相關研究方向與模式

Hoy & Miskel(2005)認為無理論模式之指導，欲描述一所學校比另一所學校有效能，無疑是天方夜譚，而且學校效能的研究也會被批評缺乏理論(Scheerens, 1990)。因此，學校效能理論模式的建立與檢驗，是對於學校效能的研究、評鑑與特徵的描述而言，這是非常重要且不可或缺的要素。學校效能的研究，從早期的因素的界定與構念發展，在經過幾個時期的

發展後，雖然得到許多實證研究的發現，但卻仍未能有被普遍接受的學校效能理論發展出來。

Scheerens (1990) 提出學校效能統整模式，其中主要影響的四個主要變項，分別是：1. 背景：包含從較高行政單位給予成就鼓舞、教育消費者意識型態的發展、學校大小、學生的背景、學校類型、郊區/市區等；2. 輸入：包含教師經驗、每位學生費用、家長支持等；3. 過程：學校層次包含成就取向的程度、教育領導、共識、學校課程的素質、與諧的氣氛等，而班級層次包含學習時間、結構性教學、學習機會等；4. 產出：包含學生成就、調適等（賴協志，2008）。

近年來已發展出幾個頗為完整的研究學校效能的模式，綜合各學者的看法，將評量學校效能模式分為三種：目標中心模式、自然系統模式、參與滿意模式。

（一）目標中心模式的觀點

目標中心模式的基本假設，認為組織會主動去追求一套目標；因此，組織效能乃被視為組織達成目標的程度，所以該模式較偏重於組織目標達成的評量；而且該模式常以常模或效標參照成就測驗來評量學生在基本能力上的成就，其所評量的效能構面，包含安全與諧的環境、明確的學校任務、教學的領導、高度的期望、學生學習的時間、教學課程的協調，以及家庭學校的關係。

（二）自然系統模式

自然系統模式重視組織的動態性與開放性，而且組織的需求也不是少數目標所能界定；因此，溝通協調在自然系統模式中扮演著重要的角色，也成為評量組織效能的重要指標之一；而該模式對於組織的健康與生存極為重視；所以，為了使組織能夠生存，就必須注意足夠的資源流動、開放而流暢的溝通、高昂的士氣、參與式的問題解決；於是，士氣、共識、革新、適應能力即成為評量學校效能的重要指標之一；教職員的素質、整個教學課程、心理氣氛、組織氣氛、人際關係、溝通過程、決定過程、資源與設備、學區與社區的支持等成為該模式組織的重要結構。

（三）參與滿意模式

參與滿意模式是以組織成員之利益與滿足來衡量組織效能；所以，組織的活動必須有益於成員的福利，組織所追求的目標才有意義；因此，成員的滿意程度，乃成為評量組織效能的重要構面；而 Cameron 曾於 1978 年應

用參與滿意模式來評估高等教育機構的效能，在所研究出的九項組織效能指標中，前六項（學生教育上的滿意程度、學生學術上的發展、學生生涯的發展、學生個人的發展、教學與行政人員工作上的滿意程度、專業發展與教學人員的素質）與組織成員的參與有關，而後三項則與組織的（系統開放的程度以及與社區之間的互動關係、獲取資源的能力、組織的「健康」情況）則與環境有關；由此可知，Cameron 所建立的高等教育機構的效能指標，很明顯地偏重組織成員滿意度」的衡量。

林天祐（2004b）指出學校經營包括行政與教學兩大領域，可從橫向與縱向的角度來分析：

（一）橫向內涵

包含組織與行政、課程與教學、環境與設備、家長與社區等構面。

1. 組織與行政方面：包含各處室、委員會、小組的組織是否健全，是否發揮功能，行政運作是否有效能、有效率，都是品質的問題，在現階段，有關校務發展計畫、學校組織再造以及標準化作業流程，都是提升品質的重要課題。
2. 課程與教學方面：包含課程發展、課程設計、課程領導、教學設計、教學創新、教學研究等都是品質管理的重要內涵，其中有關潛在課程、品格教育、有效教學、學生基本能力等，應該是提升品質的焦點課題。
3. 環境與設備：是行政與教學的支援系統，舉凡辦公環境、教學環境、運動設施、安全設施、飲水設施、生活設施、教學設備、辦公設備等都是品質管理的重要內涵，而如何規劃與建立人性、人文、安全、科技的學校環境與設備，應該是提升品質的重要方向。
4. 家長與社區：是學校的重要支柱與資源，家長包括現在學生的家長、過去學生家長以及未來學生的家長，社區包括學校鄰近地區的人文、自然以及人為的環境，如古蹟、溪流、建築、商店、工廠等。家長對學校的信任、家長有效的參與、貧窮家庭學生輔導、校園開放、善用社區資源、參與社區改造等都是品質管理的重要議題。

（二）縱向內涵

不論是組織與行政、課程與教學、環境與設備或家長與社區，都必須經過系統的規劃與執行，才能達到學校經營的目標。這些規劃與執行牽涉到願景、目標、策略、方案、執行與評鑑等要項。願景是否清晰、目標是否明

確、策略是否正確、方案是否周延、執行是否徹底、評鑑是否落實，都是學校經營品質管理的要項；如圖 2-16 所示。

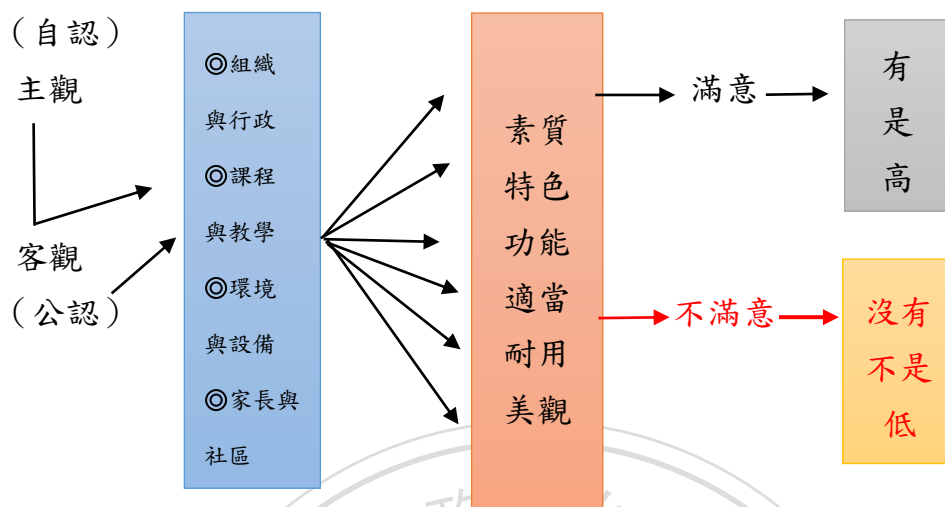


圖 2-16 學校經營品質管理的認知架構

資料來源：林天祐（2004b）。學校經營品質管理策略。教師天地，128，頁 25。

柯嚴賀（2007）綜合學校效能指標及研究模式，從學校內部成員與外部資源及組織目標達成來分析，將學校效能劃歸為四大類：分別為行政績效、教師專業、學生表現、社區認同等，並提出學校效能架構，如圖 2-17 所示。其中，行政績效與教師專業除了會影響學生表現，更是與社區認同彼此間有互相影響的作用。換言之，有優質的行政服務績效與教師教學專業表現，這所學校的學生表現必然不俗，也定能爭取高度的社區認同與家長支持。更有甚者，學校在高度的社區認同與家長支持之下，行政績效與教師專業表現也可持續有高峰表現。因此，以學校行政績效、教師專業、學生表現與社區認同來表徵學校效能是可行之道。

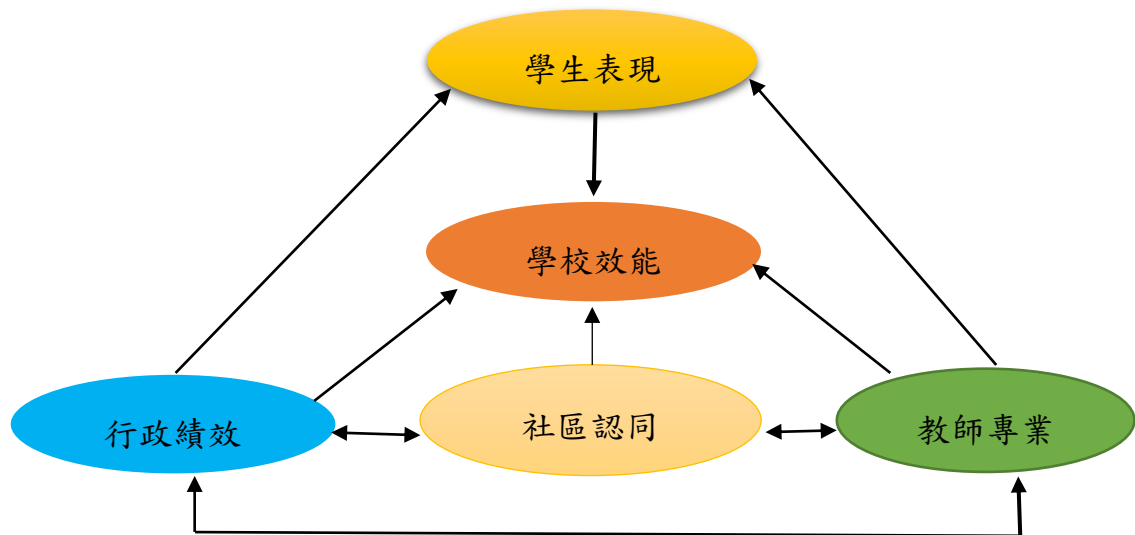


圖 2-17 學校效能架構

資料來源：柯嚴賀（2007）。國民小學團體動力、組織價值、組織創新與學校效能關係之研究—以高雄市為例，頁 78。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。

賴協志（2008）提出學校效能整合模式，如圖 2-18 所示；其中影響學校效能的四個主要變項是：1. 背景：包含「教育理念」、「教育政策」、「社會資源」、「資訊科技」、「組織結構」、「學校文化」、「學校氣氛」、「領導風格」、「學生特性」、「成員知能」、「經營策略」、「政治系統」等十二項；2. 輸入：在人員方面，包含「師資優良」、「行政支援」、「家長投入」、「社區參與」等四項，在設施方面，包含「建築堪用」、「物力充足」、「設備更新」等三項，在經費方面，包含「預算編列」、「經費撥補」、「家長贊助」等三項，共計十項；3. 過程：係指學校行政人員、教師、家長及社區人士之間的良性互動過程，以提供學生優質學習環境，進而提高學校的產出與效能；4. 產出：在人員方面，包含「提升學生學習效果」、「展現教師教學專業」、「促進成員信任合作」、「增進親師生的了解」等四項，在學校方面，包含「順利推展校務工作」、「展現學校辦學特色」、「營造溫馨與諧氣氛」、「達成學校教育目標」等四項，共 4552 計八項。

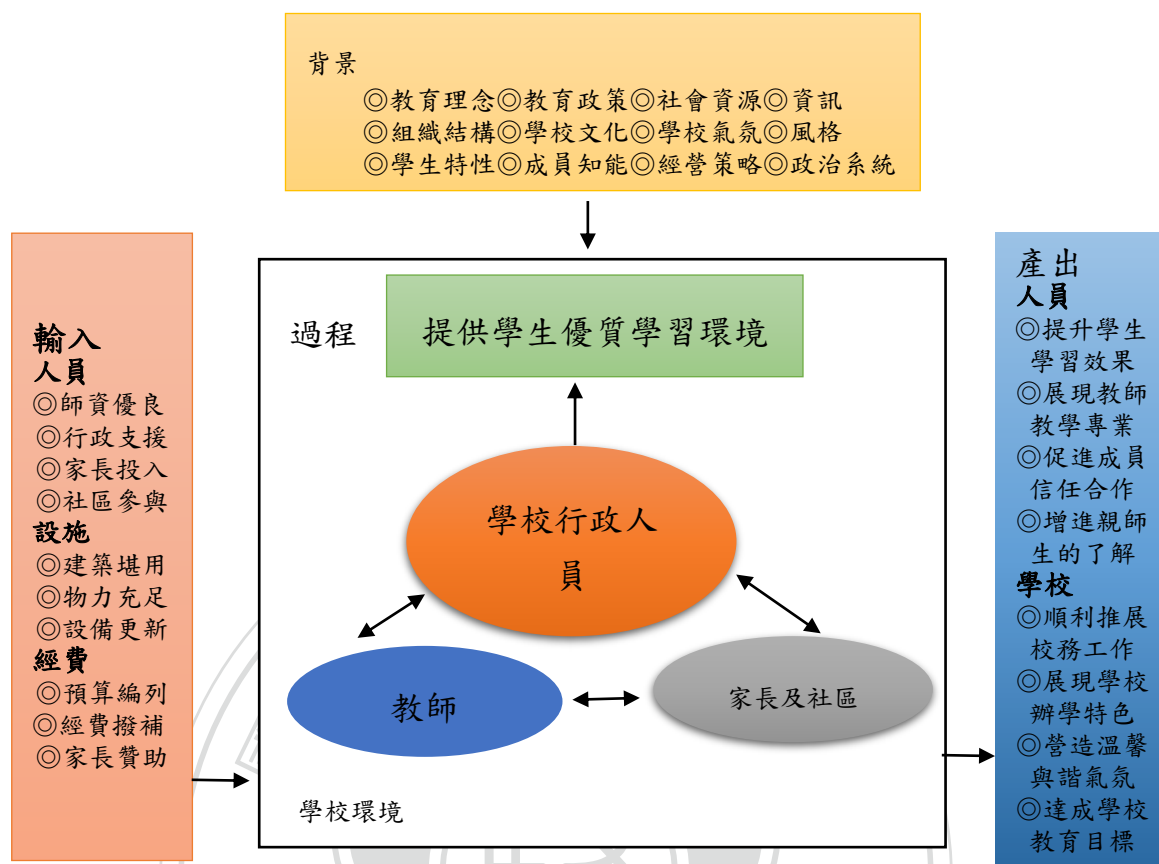


圖 2-18 學校效能整合模式

資料來源：賴協志（2008）國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究，119 頁。台北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，台北市。

陳建志(2013)的看法，研究學校效能模式可分為四種：目標中心模式、系統資源模式、參與者滿意模式與統整模式，茲說明如下：

(一) 目標模式

傳統上，組織效能被意義為「達成目標的程度」，所以，當組織可觀察的發現符合或超越其組織目標時，則為有效能的組織（Hoy & Miskel, 2005）。而組織目標可區分為正式目標（official goal）：指教育行政機關對學校目標的正式陳述，如各級學校教育目標；操作目標（operational goal）：反映出組織的真正意向，代表組織中所做的實際工作與活動，如學校教育目標；與作業目標（operative goal）：指學校為具體，有一定程序與標準而具有可評鑑的教育具體目標，如精熟、學習、目標等三種，不同層級所欲達成之目標也有所有不同。目標模式的基本假定為：1. 組織中有一群理性的決策者，其心中存有一套意圖追求的目標；2. 目標的訂定必須具體可

行，使參與者完全的瞭解並依循目標而執行（Hoy & Miskel, 2005），簡言之，組織會主動去追求一套目標。因此，組織效能被視為組織目標達成的程度，該模式亦較偏重於組織目標達成的評量（吳清山，2004）。

在目標模式中，作決定的權力掌握在決策者的手中，其以追求所訂的目標為本，釐定不同的策略來達成目標。因此，目標模式常以常模或效標參照成就測驗來評量學生在基本能力上的成就，其所評量的效能構面，包括安全與諧的環境、明確的學校任務、教學領導、學生學習時間、教學課程的協調以及社區與學校間的關係等（吳清山，2004）。雖然目標模式可提供組織參與者前進之方向及減少不確定性，提供評估組織的標準，而且研究組織效能或學校效能者亦以採用目標模式者最為普遍；然而，以目標為中心模式也遭受相關批評（方德隆，1986、Yuchtman & Seashore, 1967）。茲將其遭受之爭議說明如下：

1. 過分重視行政人員的目標，忽視教師、學生以及學校利害關係人與社會目標。
2. 研究者往往忽視學校組織追求的多重目標，而且也忽略這些目標往往具有矛盾與對立的性質。
3. 組織目標可用來確認學校與教育人員之作為，卻不能用來指導他們的作為。
4. 忽視環境對組織目標的影響。組織目標是動態的，但目標模式卻是靜態的，因此當背景因素與行為改變時，模式依舊維持原樣，但目標卻已改變。
5. 組織的官方目標不一定是目標模式之操作目標。
- 6 最後且最嚴重之爭議為，其指出目標模式是不適當且不成熟的研究模式。

（二）系統資源模式

學校是一個開放的系統，與其外部環境有交互的影響。由於目標模式將組織視為一種理性的封閉系統，忽視組織的動態性質，故 Yuchtman 與 Seashore（1967）乃提出系統資源模式。Seashore（1983）認為組織是完整的行動體，是獨立自主的，但與環境之間有不可分割、相互依存的關係，這種相互依存的關係，在於資訊與資源的互換。因此，就系統資源模式的觀點而言，組織效能乃是組織在其環境中取得有利的協議地位，並藉此地位獲取所缺資源及重要資源的能力，所以，效能的指標乃是組織獲取資源

的能力。據此，有效能的學校乃係經由與學生家長、學生或立法人員的有利協議，使學校持續成長（Hoy & Miskel, 2005）。系統資源模式的基本假定為：

1. 組織是一個利用其外部環境的開放系統。
2. 當組織在達到一個規模之前，其所面臨的需求已極為複雜，因此，不可能以少數幾個項目來訂定有意義的組織目標（Hoy & Miskel, 2005）。據此，系統資源模式重視組織的動態性與開放性。因此，溝通協調在系統資源模式中扮演著重要的角色，亦為評鑑組織效能的重要指標之一（吳清山，2004）。

此外，Hoy & Miskel（2005）認為研究者用來評估組織效能的最後效標乃是內部一致性（internal consistency），一個有效能的組織會明智地將資源分配給各種廣泛競爭與控制的機構。系統資源模式依據開放系統概念，視組織的與諧運作、適應的能力、完美的領導、決策與溝通過程為最有價值之處（Hoy & Miskel, 2005），惟系統資源模式應用到教育組織時，會有一些缺陷，茲歸納吳璧如（1990）與 Hoy & Miskel（2005）的觀點如下：

1. 過於強調輸入，可能會對發現有不利的影響；教育組織耗費在獲取資源時，其他的功能可能被忽略。
2. 由於增加輸入或獲取資源可說是組織的一項操作目標，因此系統資源可說是目標模式的一種。
3. 組織獲取資源的過程難以意義與衡量。

（三）參與者滿意模式

在人群關係學派中，將組織成員視為「社會人」而非「經濟人」；人之所以貢獻其心力於組織，主要原因是組織能給成員最大的滿足，故組織的生存與發展，必須先確定成員的滿足（吳清山，2004）。就此觀點而言，組織效能不是組織達成目標的程度或獲取資源的能力，而是滿足組織成員需求的程度。參與者滿意模式的基本假定為：1. 組織靜態結構的改善，並不能使組織發揮其最大成效，組織目標必須在幫助成員滿足其需求時才有意義（吳璧如，1990）；2. 組織的活動必須有益於成員的福利，組織所追求的目標方有意義（吳清山，2004）。

本模式係以組織成員之利益與滿足來衡量組織效能。因此，組織成員的滿意程度，遂成為評鑑組織效能的重要構面。參與者滿意模式將焦點置於組織的人性面上，以滿足組織成員之利益來衡量組織效能，著重如何提

升組織成員的滿意程度，由於本模式過於強調組織成員需求之滿足，因此本模式亦有一些缺陷（吳璧如，1990）：

1. 參與者的利益與滿足常常互相衝突矛盾，因此，學校效能指標究竟是由教師、社區家長或社會大眾來決定，此問題難以釐清。
2. 參與者滿意模式牽涉利益滿足的分配，究竟應重質或重量、最大利益或最小傷害的原則、絕對或相對的標準等問題均有爭議。
3. 在魅力型領袖領導的組織中，即使組織無法滿足甚至損害參與者個人的需求，參與者仍可能主觀地評定組織是有效能的，進而產生矛盾、無法解釋的狀況。

（四）統整模式

上述三種模式都各有所長，但卻不是無法互補，若能形成一個統整模式，則更可以發揮其長處以及優勢。例如 Steers (1977) 便提出了目標模式與系統資源模式兩者為互補之關係，藉由相互結合提升組織效能。組織為一開放系統，其目標是動態的，但目標模式卻是靜態的，因此當背景因素與行為改變時，模式要開始調整方能符應其環境之變動(Hoy & Miskel, 2005)。對於學校效能的評量，吳清山(2004)也綜合各研究歸納有三項學校效能評量的模式分為：目標模式、系統資源模式與參與者滿意模式。

綜合專家學者（吳清山，1998、林天祐，2004b、柯嚴賀，2007、賴協志，2008、蘇銘勳，2015）的看法，本研究將學校效能的研究模式區分為目標中心模式、系統資源模式、參與滿意模式及整合模式，茲分述如下：

（一）目標中心模式（goal-centered model）

目標中心模式是採以理性的觀點，認為學校組織會主動去追求一個目標，而效能就是指達成目標的程度。由此觀點，學校愈能符合其既定的目標，則可視為有效能的學校。

（二）系統資源模式（system-resource model）

此模式假定組織是動態且開放的系統，經由與環境的互動取得資訊與資源，而形成相互依存的關係，因此學校效能可視為在環境中獲得有利的地位，並利用此有利的地位獲得有價值的資源（蔡進雄，2000）。

系統資源模式對於組織的健康及生存極為重視，主張組織為求生存，必須有足夠的資源流動、開放且流暢的溝通、高昂的士氣、參與式的問題解決，是故，士氣、共識、新與適應力即成為評估學校效能的重要指標，而教師素

質、整體課程教學、組織氣氛、人際關係、溝通與決策、資源及設備、社區支持等，即成為學校組織系統中重要的結構（吳清山，1998）。

系統資源模式與目標中心模式較為理性與封閉，更顯出開放、多元，但也更為複雜，另一方面，其強調資源的輸入與獲取，很容易忽略學校初始的教育目標，加上其重視向度的評量不易，使得此模式在學校效能的運用上，顯得困難並且很容易掉入顧此失彼的窘境。

（三）參與滿意模式（participative model）

在人群關係學派中，將組織成員視為「社會人」而非「經濟人」；人之所以貢獻其心力於組織，主要原因是組織能給成員最大的滿足，故組織的生存與發展，必須先確定成員的滿足（吳清山，2004）。就此觀點而言，組織效能不是組織達成目標的程度或獲取資源的能力，而是滿足組織成員需求的程度。參與者滿意模式的基本假定為：1. 組織靜態結構的改善，並不能使組織發揮其最大成效，組織目標必須在幫助成員滿足其需求時才有意義（吳璧如，1990）；2. 組織的活動必須有益於成員的福利，組織所追求的目標方有意義（吳清山，2004）。

本模式係以組織成員之利益與滿足來衡量組織效能。因此，組織成員的滿意程度，遂成為評鑑組織效能的重要構面。參與者滿意模式將焦點置於組織的人性面上，以滿足組織成員之利益來衡量組織效能，著重如何提升組織成員的滿意程度，由於本模式過於強調組織成員需求之滿足，因此本模式亦有一些缺陷（吳璧如，1990）。

本模式不以組織目標為中心，而是依組織成員的利益需求與程度滿足來衡量組織效能，重視組織內部個人的良好發展、與諧的同僚關係與人力資源發展（潘慧玲，2006）。

所以參與滿意模式由於參與者的層次不同，所需求也有所差異，甚至相互矛盾或衝突。不同立場所訂定的學校目標，會造成混淆或無法理解，因此在學校效能的研究與評估上，很容易導致爭議及誤解。

（四）整合模式（integrated model）

整合模式認為組織效能是具多元層次的概念，因此綜合前述三種理論模式，一方面重視組織目標的達成，另一方面兼重組織成員的參與滿足及各環境變項的調適與資源爭取。

Steers(1977)便提出了目標模式與系統資源模式兩者為互補之關係，藉由相互結合提升組織效能。組織為一開放系統，其目標是動態的，但目標

模式卻是靜態的，因此當背景因素與行為改變時，模式要開始調整方能符應其環境之變動（Hoy & Miskel, 2005）。

整合模式視組織是一個開放的系統，組織的目標是動態而且需兼顧成員的需求，認為有效能的組織是同時能達成組織目標與滿足成員需求的。就學校而言，不僅應重視學校教育目標，亦應強調成員、參與者滿足，並關注各種環境變項的調適，才方能真正彰顯出學校的效能。

由上所述，目標中心模式、系統資源模式及參與滿意模式對於組織或學校效能，均有其獨特的看法，雖然學校組織的複雜特性，很難以依單一模式給與衡量，因此，多數有關於學校效能的研究或評量，均採整合模式，以多元化的規準來衡量學校的效能。

二、學校效能構面研究

學校效能的判斷方式，可由創造良好成員關係的學校文化、行為、規範、導引組織健全發展的價值及責任等方面著手，要判斷這些因素是不容易的，可使用一系列合乎科學、自我知覺的調查來探究（Newell & Van-Ryzin, 2007）。Hoy & Miskel（2005）以系統化組織的觀點看待學校系統，亦即學校本身是一種系統化組織，其運作具有輸入、過程、輸出三階段，並受到外在環境脈絡之影響。其中，參與運作的人員稱為利害關係人（stakeholders），包括學校內的校長、教師、學生以及學校外的家長及民意代表等，而教師工作滿意度、教師知覺的學校效能及學生學業成就，則為學校效能的輸出指標（陳順利，2007）。

學校效能係指學校在固定輸入下，可以表現功能之程度，學校效能可分為技術/經濟效能（technical/economic effectiveness）、人際/社會效能（human/social effectiveness）、政治效能（political effectiveness）、文化效能（cultural effectiveness）及教育效能（educational effectiveness）五個類別（鄭燕祥，2001）。茲將專家學者對學校效能構面的觀點如下：

Cameron(1978)的研究係從學生、教師、學校與社區關係等構面著手，最後歸納出學校效能的九項指標，包括：1. 學生教育上的滿意程度；2. 學生學術上的發展；3. 學生生涯上的發展；4. 學生個人的發展；5. 教師教學與行政人員的滿意程度；6. 專業發展與教學人員的素質；7. 系統的開放程度與社區間的互動關係；8. 獲取資源的能力；9. 組織的健康情況。

Genck（1983）認為評估績優學校的標準，可從如下四個構面來了解：

(一)學生學習情形包含學業進步情形與一般的發展。(二)家長滿意程度包含家長對學校的信心與支持。(三)教師滿意程度包含教師對學校計畫、工作條件、產能的滿意情形及工作士氣。(四)成本控制係指財務規劃情形。

Purkey & Smith (1983) 將有效能學校的特質分為組織結構與歷程兩方面，茲臚列如下：(一)組織結構的特質包含學校場所管理、教學領導、人事安定、課程規劃與組織、教職員的進修與發展、家長的參與及支持、對學術成就的肯定、社區的支持等。(二)歷程的特質包含合作性計畫與同事關係、共同體的感覺、明確的目標與高度的期望、秩序與紀律。

Davis & Thomas (1989) 從班級經營、教師教學、學生表現等層面歸納出學校效能的特徵有五：(一)良好的班級經營實務。(二)高度的學術參與。(三)督促學生的進步。(四)教學改進為優先次序。(五)明確的目標。

Townsend (1997) 從學生、教師、行政人員、學校與社區關係等構面來探討，發現學校效能的指標有：行政領導、溝通與協調、家長與社區參與、明確的教育目標、組織氣氛與文化、課程設計、教學領導、教師教學活動、教師工作滿意度、教師專業成長、教師對學生的期望、學生學習表現、學校環境規劃等。

Owens (1998) 認為學校組織效能的評量指標可概分為「客觀指標」(objective indicators) 與「主觀指標」(subjective indicators)，前者包含成就的測量(如測驗成績)、行為的測量(如學生中途輟學率、學生缺席率)；後者則包含學校公共關係的評定及對學校辦學績效的調查。

Schafer & Yen (2000) 認為學校效能的指標主要包含學生與學校兩個構面的變項；學生是學校重要的服務對象，應重視學生表現及成就；而學校有效運作才能達成目標，產生學校效能。

Hoy & Miskel (2005) 認為學校的重要產出指標有三，包含學業成就、工作滿意情形及能被知覺的組織效能；為了解學校效能的些許差異，可從時間、多樣化組成份子、多樣化標準等(一)就時間構面而言：以學校為例，短期效能代表性指標包含學生成就、士氣及工作滿意，中期效能指標為學校的適應發展、教育人員的工作進展及畢業的成就，而長期效能指標為組織生存。(二)就多樣化組成份子構面而言：效能標準通常反映一些個人與團體所持有的價值與偏見，學校有許多組成分子或利益團體，故效能標準通常是依許多觀點而定，對好學校的意義就涉及家長、行政人員、學生、教師、學校董事會委員、政治家、政府部門、新聞媒體、納稅人等；因此，須使用不

同標準來評估學校效能的多樣化組成份子。(三)就多樣化標準構面而言：發展組織效能的多構面指標或混合式測量，需要選擇一些重要概念；在開放系統循環的階段，所需的效能指標有：輸入（人力與經濟資源，包含財力資源、物質設備、學生準備、教師能力、技術資源、家長支持與滿意、政策與規範等）、轉換（內部過程與組織結構，包含與諧的氣氛、健康、動機水準、學校與班級組織、課程品質、教學品質、學習時間、領導品質、溝通等）、產出（成果，包含學生成就、工作滿意、輟學率、成果品質等）。

Newell & Van-Ryzin (2007) 指出學校效能的評估，不能只以標準化測驗分數及其他傳統評量方式為考量，應顧及學校背景支持學生核心發展需求的程度，如學生自律 (autonomy)、歸屬感 (belongingness)、能力 (competence) 等；而從發展心理學觀點而言，學生的學習承諾 (engagement) 及心理健康 (psychological health) 對學業成就也是重要的；此外，民主式學校文化 (democratic culture)、以計畫為基礎的學習 (project based learning)、真實評量 (authentic assessment)、教師所有權 (teacher ownership) 等，是具備教育願景學校的重要特徵，有助於創造良好成員關係、有效的學習經驗及精確的評量方式，進而提升學習效果及學校效能；(一)學生自律：相關教育研究證明，學生自律的價值所在，是能夠促進學業有成及個別發展；在童年及青少年時期，自律的缺乏，會導致不同的精神疾病、外化歸因 (externalizing) 或高風險行為。(二)歸屬感正向的同儕關係及師生關係能夠讓學生保持高度學習動機、承諾、成就及良好行為，亦能產生對學校的歸屬感與向心力。(三)能力：以學習目標為導向的學校，會強化學生的學習動機，讓學生自動自發學習，進而提升其能力與學業成就。(四)學習承諾：承諾與學生的行為及態度有關，良好的承諾使學生努力學習、全力以赴，並能享受生活，以及學習新事物。(五)心理健康學生擁有健全發展的心理，將能提高學生的自信心，清楚了解自己的能力與目標，並會依據目標來發展特定的策略，且在這些策略的基礎之上加以執行及完成。(六)民主式的學校文化：強調以學生為中心，鼓勵學生主動參與學校及社區活動，並由自己作決定。(七)以計畫為基礎的學習：每個學生都有個人的學習計畫，強調學生的興趣、目標、優勢、劣勢等。(八)真實評量：每位學生必須公開呈現多元方案，由教師及家長來評量方案成果，藉此了解學生的學習情形，並作為改進的依據。(九)教師所有權給予學校教師作決定的權力，但也必須確保個人具備最高水準的績效責任。

吳清山(1989)在其博士論文中，發展出十項指標來探究國民小學學校效能，包括：(一)學校環境規劃(二)教師教學品質(三)學生紀律表現(四)學校行政溝通與協調(五)學生學業表現(六)教師工作滿足(七)學校課程安排(八)學校與家長彼此關係(九)師生關係(十)校長領導能力。

劉春榮(1993)在其博士論文中，以六項指標來進行國民小學學校效能的探究，包括：(一)校長領導(二)行政溝通(三)學習環境(四)課程與教學(五)學生行為之表現(六)學生學習表現。

仲秀蓮與林新發(2004)指出在學校中，受教育的主體是學生，而與學生相關的人員為教師、行政人員與家長，所以在研究中，將「學生學習表現」、「教師教學品質」、「學校領導行為」、「社區家長支持」與「環境設備條件」列入學校效能的研究構面。

吳清山(2007)另提出學校效能的理論建構，可以學生效能、教師效能、行政效能與家長支持為主軸，四者缺一不可；敘述如下：(一)學生效能：學生效能應該包含學生學業成就以及態度與行為的表現，它是學校效能的主體。(二)教師效能：教師效能係指教師的教學表現、教學效果與教師專業成長的情形，它是提升學生效能的關鍵。(三)行政效能：行政效能泛指校長領導的能力與表現、行政工作效率、行政有效支援教學與行政溝通協調等情形，如果有良好的行政效能，將能夠有效協助教師效能與學生效能的提升。(四)家長支持：家長支持是對於學校的認同、支持與肯定，願意協助校務發展，建立好親師互動關係，對於學校效能的提升，將是如虎添翼；因此，家長支持宜列入學校效能的重要一環。

柯嚴賀(2007)將學校效能分為行政績效、教師專業、學生表現、社區認同等四構面來探究，(一)行政績效：係指學校在行政領導、各項計畫的訂定、執行與達成，及對支援教學之相關設備與環境規畫、運作等之適切性，以及行政人員服務熱忱、相互支援、行政效率佳等。(二)教師專業：係指教師專業進修成長、教學專業服務表現、個人身心調適及工作滿意度狀況等之適切性。(三)學生表現：係指學生學習參與、品德操守、學習成就、身心狀況及學習滿意度等之適切性。(四)社區認同：係指上級、社區及家長們的評價、家長親職教育的參與及成果、學校與社區之連繫、學校志工制度之推動與成果等。

顏弘欽(2009)將學校效能分為分為行政管理服務、課程教學品質、教師工作表現、學生學習表現、家長社區支持等五個構面進行探討。(一)行政

管理服務：係指學校在行政管理與相關服務上，能符合學校、教師、學生、家長之需求，並有效達成既定目標。(二)課程教學品質：學校與教師能規劃適合學校學習之課程，並能從事有效之教學，以確保教學品質。(三)教師工作表現：係指教師的工作、態度、發展能合計專業的要求。(四)學生學習表現：係指學生在課業、活動、及行為上的表現。(五)家長社區支持：係指家長、社區對學校活動與校務，所給予的支持、參與程度及認同程度。

賴協志(2008)將學校效能分為「學生學習表現」、「教師教學效果」、「行政管理績效」、「社區家長支持」等四個構面來探究，(一)學生學習表現：學生在學習過程中，能認真上課及參與討論，學習態度主動積極，生活常規與行為表現符合期待，學業表現能維持在一定的水準，且對於班級或學校事務能熱心幫忙，並能主動參與校內外各項活動，全力以赴，爭取良好的成績。(二)教師教學效果：教師能運用活潑多元的教學方式，增進學生學習效果，且能營造溫馨與諧的班級氣氛，讓學生樂於學習，並主動參與課程設計與發展，讓教學內容生動活潑，且教師間對於教學工作能相互支援與合作，增進教學品質，並積極參與進修研習，以提升專業知能。(三)行政管理績效：學校行政人員能夠帶頭做起，引領成員共同創造績效，且能展現創意與活力，建立品管機制，提高行政工作效率與品質，並能發揮行政團隊力量，有效支援教學工作，且暢通溝通協調的管道，與成員共同合作，順利推展各項校務工作。(四)社區家長支持：學校與社區能建立良好的互動關係，彼此相互合作，而學校在辦理各項活動時，常有社區資源的投入與支援，且家長及社區人士能支持學校的辦學理念，認同與肯定學校辦學成果，並能全力支持校務推動，幫助學校達成目標。

陳建志(2013)認為學校效能研究之重點，傳統上，大多數研究者僅將學生的智育成績視為評量學校效能的重要指標，但後續的研究逐漸擴大範疇，延伸至校長領導、行政管理、教師教學、學生學習、家長參與、社區支持與環境設備等構面，使學校效能指標更加周延。因此將學校效能分為分為：行政領導、教師教學、學生學習、社區認同與環境設備等構面，作為學校效能研究之構面。

蘇銘勳(2015)將學校效能分為分為：學校行政績效、教師專業表現、學生學習成就、社區資源統合等構面，作為評鑑校效能之參考，(一)學校行政績效：包含校長領導風格與決策模式、學校成員的互動及溝通、教學視導實施與評鑑、教學環境規劃與設備添購、行政處室溝通與協調。(二)教師專

業表現：包含教師教學技巧與品質、教師專業知能與進修成長、教師工作滿意度與敬業態度、教師班級經營及親師生溝通互動等。(三)學生學習成就：包含學生基礎學科成就表現、團體紀律與品德行為養成、同儕合作與社區服務的訓練。(四)社區資源統合：包含學校、家長與社區三者的互動關係。而此關係會影響學校可獲得外界協助與資源之程度。

周宗正(2016)將學校效能分為分為：行政管理、課程發展、教師教學、學生學習、環境營造、特色亮點、改善行動等七個構面。

蕭雪玲(2016)將學校效能分為分為：行政領導與管理、教師專業與教學、學生品格與成就、家長參與與支持四個構面。

袁建銘(2017)將學校效能分為分為：學校效能歸納為學校行政績效、教師教學效能、學生整體表現、及學校公共關係四大項，作為學校效能之研究構面。

表2-6 學校效能構面分析摘要表

學者 (年代)	構面	教師 教學	學生 學習	社 區 認 同	行 政 領 導	環 境 設 備	課 程 教 學 品 質	班 級 經 營	組 織 結 構	歷 程 的 特 質	客 觀 指 標	主 觀 指 標	學 生 學 習 表 現	學 校 行 政 績 效
Camero (1978)		⊙	⊙	⊙	⊙									
Genck (1983)		⊙	⊙	⊙			⊙							
Purkey & Smith (1983)						⊙				⊙				
Davis & Thomas (1989)		⊙	⊙					⊙						
Townse (1997)		⊙	⊙	⊙		⊙								
Owens (1998)											⊙	⊙		
Schafer & Yen (2000)			⊙				⊙							
Hoy & Miskel (2005)		⊙		⊙		⊙								

Newell & Van-Ryzin (2007)	◎	◎		◎				◎	◎				
吳清山 (1989)	◎	◎	◎	◎	◎								◎
劉春榮 (1993)	◎	◎		◎	◎								◎
仲秀蓮 & 林新發 (2004)	◎		◎	◎		◎							◎
吳清山 (2007)	◎	◎	◎										◎
柯嚴賀 (2007)	◎		◎	◎									◎
顏弘欽 (2008)	◎	◎		◎		◎							◎
賴協志 (2008)			◎	◎		◎							◎
陳建志 (2013)	◎	◎	◎	◎	◎								
蘇銘勳 (2015)	◎	◎	◎										◎
周宗正 (2016)	◎	◎	◎	◎	◎	◎				◎			
蕭雪玲 (2016)	◎	◎	◎	◎	◎								
袁建銘 (2017)	◎	◎	◎										
	17	16	15	11	8	6	1	1	2	1	1	6	2

資料來源：研究者整理

本研究依據前述的學者專家的觀點如表2-8之效能構面彙整表，由此表中可知，學校效能各構面的統計發現，由多到少依序是：「教師教學」17次、「學生學習」16次、「社區認同」15次、「行政領導」11次、「環境設備」8次、「課程教學品質」6次、「學生學習表現」6次、「班級經營」1次、「歷程的特質」2次、「組織結構」1次、「客觀指標」1次、「主觀指標」1次、「學校行政績效」2次等構面；學校效能研究已擴大研究領域並層面包含多個構面，有學生學業成就、校長的領導、學校氣氛、有效教學、教師工作滿足、學校環境規劃、學校與家長與社區的關係等。綜上所述本研究將各學者專家的統計，選擇次數前五項為本研究學校效能構面：教師教學、學生學習、社區認同、行政領導與環境設備等；其內容分述如下：

(一) 教師教學

係指教師在教材教法、教學實施、師生互動、專業發展、專業知能與素養、同儕間的知識與專業分享、成長進修、工作滿意度、教學

檢討與反思等方面的質與量，皆有良好的成效，促使教學工作順利，進而激勵教師自主專業成長，提升學校效能。

(二)學生學習

係指學生在學習態度、學習成就、學習滿意度、品德操守、行為紀律、身心狀況等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學生學習活動能順利運作，學生能積極參與校內外各項活動，進而提升學校效能。

(三)社區認同

係指家長與社區在認同及參與、親師關係、親職活動、家長會運作、學校義工制度、社區支持、經費挹注、學校與社區的公共關係、溝通互動等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校與家長及社區的關係能順利運作，並社區肯定學校辦學績效，進而提升學校效能。

(四)行政領導

係指學校在計畫與願景的訂定清楚、目標達成程度、校長領導、行政管理、組織文化與氣氛、溝通協調、成員滿意度、成員士氣、團隊合作等方面的質與量，皆有良好的成效，促使學校行政順利運作，追蹤考核達成情況良好，進而提升學校效能。

(五)環境設備

係指校園環境及設備的規劃與運作符合教育學、資源利用能充分提供師生、專人管理各項設施、定時保養維護環境與設備維持高度安全性、環境與設備的充足性、經費挹注等方面的質與量，皆有良好的成效，促使環境設備能順利運作，進而提升學校效能。

伍、學校效能相關研究

近年來教育的改革掀起洶湧的浪潮，學校要追求的是成為最高效能的學校，以提升學生學習成效，爭取社會大眾與家長的認同；然而，學校效能之內涵相當複雜，涉及個人需求、學校系統運作、內部組織與文化、外部組織與環境系統等各構面互動之關係，如何檢視與評量更顯困難。這也引發學者對學校效能的各種相關研究，有關學校效能的相關研究相當豐富，Botha (2010)指出，如何將學校效能概念化與如何去測量學校效能成為最近教育改革的熱門議題，雖然學業成績時常被拿來測量學校效能優劣於否，但我們需要其他評測準則與工具，來評鑑學校辦校過程、課程、與不同的成效發現；因此，綜合學者對學校校效能之相關研究文獻，分別進行討論。

一、國內外相關研究

(一) 國外相關研究

Taylor (2002) 發現有效能的學校具備的七大特徵，包括：1. 清晰而聚焦地陳述願景；2. 安全而有計畫的學習氣氛；3. 對於教師及學生有高度的期望；4. 善用時間與機會學習；5. 全體教師參與教學領導；6. 經常檢視學生的進步情形；7. 家長與學校正面互動關係。

Lenz (2006) 運用所蒐集的個案研究，藉由在美國賓夕法尼亞州西北部之伊利縣的鄉村和郊區的小學教師與學校委員會成員信賴關係，對學校效能影響的相關調查研究，來詳述及探究現況，並以訪談、文件及傳播媒介的分析，更深入了解每個學校的情形；研究結果發現教師與學校委員會之間具備信任關係的學校，會比缺乏信任關係者的效能要高；而領導者的角色，係在於溝通二者的想法，促進信任關係的建立；學校應促進信任關係，營造正向的學校文化，以提高學校效能。

Liu (2006) 為了解中國有效能學校的運作過程，藉此豐富學校效能的研究，係以教師、學生、家長為研究對象，進行問卷調查；；在中國，學校教育強調班級導師角色的重要性、學生考試分數的重要性未納入教師評鑑中、大班教學、資源分配不均、城鄉差距等，而教師的教學行為均強調班級活動甚於分組活動，且教師嚴格要求學生的常規與學習。

Ho, Lin, Kuo, Kuo, &Kuo (2008) 問卷調查學校效能是個多維的概念，每個階段、過程或成果的變項均可作為效能的指標，因此，許多研究試圖透過情感上或認知上的成果，去確認學校本位管理與學校效能之間的連結，情感上的成果包括：學校氣氛、社區意識、自我效能感和士氣，而認知上的成果主要指學生的成就。

Herrera (2010) 校長使用七種領導策略會影響學生的學習成就；校長和教師的知覺可以用來作為預測學校達成績效責任的依據；從校長的觀點觀之，資源、焦點和文化是作為預測學校成功的因素，若由教師觀點來看，資源和文化是作為預測學校成功的因素。

Ali & Yangaiya (2015) 為了解學校效能與學校的領導對分散式領導對學校效能的影響調查：教師承諾的中介效果之研究，發現：分散式領導對學校效能有顯著的影響。教師承諾對分佈式領導與學校效能關係上具有中介效果。

由上述國外學者的研究，發現主要的研究主題都在於校長的領導方式與對學校組織的管理，研究方法主要以問卷調查的研究方法，期研究結果在於領導者的風格、策略與學校效能均有較高相關。

(二) 國內相關研究

張慶勳(1996) 國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究，問卷調查法、訪談法；研究結果：1. 校長領導是影響學校文化特性與學校效能的導引者。2. 學校文化特性與學校效能相關，同時是校長運用領導策略增進學校效能的主要中介因素。4. 校長運用轉化領導，營建學校文化及增加學校效能，是校長領導與學校組織研究的新取向。

吳宗立(1998) 國民中學組織突、外在壓力、行政決策與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國民中學學校效能為中上程度。2. 組織衝突愈大、外在壓力愈大，則學校效能愈低；理性式決策、漸進式決策、分享式決策愈高、隨機式決策愈低，則學校效能愈佳。

李咏吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏(1998) 國民小學學校效能縱貫研究，問卷調查法、測驗評定、觀察；研究結果：1. 在學生的數學成就表現上，發現不同效能的學校在整體趨勢分析上，呈現穩定且一致的趨勢。2. 在學生的情意表現上，各樣本學校趨於正向與積極。3. 在教師的教學觀察上，高/低效能學校教師與中上/中下班教師，在教學型態或教學品質兩方面的差異不顯著。

張慈娟(1998) 國民小學校長教學領導與學校效能之研究，問卷調查法；研究結果：學校效能情況普遍良好，以「靈活性」之表現最佳，「適應力」則仍待加強。2. 不同性別、教育背景之教師在知覺整體組織效能上無顯著差異。3. 處於中小型學校、服務年資高於 21 年以上之教師在知覺整體組織效能上分別高於大型學校、資淺與新進師。4. 不同性別、服務年資與學校規模之校長在知覺整體組織效能上無顯著差異。

江志正(2000) 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，問卷調查法；研究結果：1. 國民小學整體學校效能狀況尚佳。2. 國民小學學校效能各構面之現況大致尚稱良好，其中以「教師專業品質」的平均數最高，其次為「學生成就表現」，再次為「行政服務績效」，最後是「社區認同支持」。3. 就學校效能整體而言，創校久之學校高於中生代學校；小型學校高於中、大型學校；偏遠地區及一般鄉鎮高於都市學校。

蔡進雄(2000)國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究，問卷調查、訪談法；研究結果：1.國民中學學校效能之現況良好。2.男性、年齡愈大、服務年資26年以上、兼任行政工作的教師感受到的學校效能高於女性、年齡較低、年資較淺、未兼職行政的教師；而大型學校的學校效能高於中、小型學校。

鄭彩鳳(2001)教育改革中校長工作滿意、校長效能與學校效能之研究：對國小校長之訪談研究，訪談法；研究結果：1.國小校長對工作滿意、校長效能與學校效能三者內涵之認知接近且具高度相關性。2.領導能力是校長效能之最重要指標，如應依法行事、營造安全的學習環境、具前瞻性的教育理念、有包容多元意見的氣度、執行教育政策的魄力等。3.領導與管理、氣氛營造、師生表現及與社區關係是國小效能之重要指標。

謝琇玲(2002)校長領導型式、教師效能信念與學校效能之研究—以高雄市國民中學為例，問卷調查法；研究結果：1.學校效能輸入構面中的「教學品質」、「同事互動」、「環境規劃」及「課程安排」都有正面反應；「行政溝通協調」則偏向負面反應；「學生紀律表現」與「師生互動」尚差強人意，「學生學業成就」方面則尚離滿意有一大距離。2.男性、已婚、擁有研究所學歷、服務總年資在二十年以上的教師，在各構面的反應皆較為正向。

吳宗立、張順發(2003)國民小學行政人員知識管理與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1.國民小學行政人員其性別、年齡、學歷、行政年資、行政職務、學校規模、學校地區等背景變項會影響學校效能。2.男性、年齡較長者、學歷較高者、行政年資較久者、行政職務較高者、學校規模較大者與學校地區位於城市者等，比較而言，其學校效能較佳。

仲秀蓮、林新發(2004)臺北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究，問卷調查法、訪談法；研究結果：1.國民小學學校效能屬於「普通效能表現」程度；各構面得分以「學校領導行為表現」最高，其次依序為「教師教學品質」、「環境設備條件」、「社區家長支持」，而「學生學習表現」得分最低。2.小型學校在學校效能之表現優於中大型學校。

李瑞娥(2004)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，問卷調查法；研究結果：1.目前國民小學的學校效能表現良好。2.教師對學校效能「教師專業品質」及「課程教學發展」的認知最為突出其次是「行政績效表現」及「社區認同參與」，皆屬於偏高程度。3.男女老師在學校效能上的認知無顯著差異；服務年資21年

以上的資深教師在學校效能上的認知顯著高於服務年資在 21 年以下的教師；院轄市學校在學校效能上有較突出的表現。

侯世昌(2004)國民小學家長參與學校教育與學校效能之研究，問卷調查法、訪談法；研究結果：1.正向的家長參與學校教育可提升學校效能。2.教師知覺到的學校效能與其年齡、服務年資、學歷、任教班級人數、學校模、服務於公立或私立學校、學校所在位置等有顯著差異。3.年長、資深、私立學校、小型學校、偏遠學校、班級人數 25 人以下的教師所知覺到的學校效能較佳。

吳國基(2006)國民小學學校知識管理的運作與學校效能感相關之研究，問卷調查法；研究結果：1.學校效能感之現況屬於中上程度。2.學校效能各構面的得分，由高到低依序為「教學效能」、「行銷效能」、「行政效能」、「環境設備」及「社區資源」。3.不同性別、年齡、職務、學歷等變項的學校教育人員在學校效能感上具有差異。

廖春文、石遠誠(2004)國民小學知識管理與學校效能之研究，問卷調查法；研究結果：1.國民小學教育人員對學校效能情況有正面評價。2.男性、兼任行政職務、年長、資深、師專畢業之教育人員對學校效能認知情況較理想。3.不同學校規模對學校效能有不同的認知。

柳敦仁、李茂能、吳培源(2006)雲嘉南五縣市國小初任校長行政表現與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1.國小初任校長學校效能屬中上表現，各構面以「教師效能」最佳，其次依序為「學校氣氛」、「環境設備」，而「學生效能」表現最後。2.不同性別的國小初任校長在行政表現及學校效能均未達顯著水準。3.偏遠地區及小型學校的國小初任校長在整體行政表現及整體學校效能上均優於城市或大型學校。

張盈霏(2006)國民中學校長科技領導、知識管理與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1.國民中學學校效能測量模型具有良好內在品質。2.知識管理對國民中學校長科技領導、學校效能的直接效果均達顯著水準，顯示學校具備有效知識管理策略條件時，促使校長善用科技領導策略，並提升學校之學校效能。

李三安、陳巧珣、陳文夏(2007)國民小學長遴選制度實施後對校長領導風格與學校效能之影響，問卷調查法；研究結果：1.校長遴選制度實施後，學校效能變得比較好，大致能符合學校行政管理運作、教師教學工作滿意、

學生成就行為表現與社區家長認同支持等構面。2. 學校效能會因教師年齡、學校規模的不同而有所差異。

柯嚴賀(2007)國民小學團體動力、組織價值、組織創新與學校效能關係之研究—以高雄市為例，問卷調查法；研究結果：1. 國民小學學校效能現況良好；而教師專業與學生表現之平均數均顯著高於行政績效與社區認同，教師專業也同時顯著地高於學生表現。2. 不同性別、服務年資、職別、學校歷史、學校規模的教師在學校效能上均達顯著差異。

蔡文杰(2007)國民小學校長領導行為、組織特性發展與學校效能展現關係之研究—以有機化組織觀點為例，問卷調查法；研究結果：1. 國民小學學校效能展現的現況屬於中上，尚有努力的空間。2. 不同背景變項教師在學校效能展現向度中，均達到顯著差異。3. 男女校長在學校效能展現上達顯著差異，男校長高於女校長。4. 十年以下學校歷史及學校規模 37-60 班教師所知覺的學校效能展現顯著優於其他組別教師。

顏士程(2007)國民小學組織變革、校長權力基礎運用與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 校長在行政領導效能上普遍良好，教學品質效能極佳，學生學習動機普遍相當積極，且家長參與校務相當熱烈 2. 不同職務之教育人員知覺學校效能之「行政領導」、「教學品質」、「社區家長支持」等三構面，均未達到顯著水準，只有在「學生表現」構面，達到顯著水準，校長均比主任及教師有較高的知覺。

賴協志(2008)國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國民小學校長知識領導整體及各構面的表現良好，其中以「充實領導知能」得分最高，而「展現創新行動」得分最低。2. 國民小學組織學習整體及各構面的表現良好，其中以「資訊運用」得分最高，而「系統思考」得分最低。3. 國民小學學校效能整體及各構面的表現良好，其中以「教師教學效果」得分最高，而「學生學習表現」得分最低。4. 省轄市的國民小學在校長知識領導、組織學習與學校效能的表現最佳，而鄉的國民小學表現較差。5. 不同校長性別、校長學歷、教師學歷、學校歷史對校長知識領導、組織學習與學校效能的影響無顯著差異。6. 男女教師所知覺的校長知識領導、組織學習與學校效能達顯著差異。7. 不同年資、擔任職務之教師所知覺的校長知識領導與學校效能達顯著差異 8. 不同學校地區對校長知識領導、組織學習與學校效能的影響達顯著差異。9. 不同學校規模對校長知識領導的影響達顯著差異。10. 國民小學校長知識領導、組織學習與學

校效能的結構方程模式之適配性檢定獲得支持，能解釋主要變項間的關係。11. 校長知識領導對組織學習的影響有顯著直接效果。12. 組織學習對學校效能的影響有顯著直接效果。13. 校長知識領導對學校效能的影響有顯著總效果。

吳明雄(2010)國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國民小學教師普遍認同學校效能，且對校長轉型領導及教師知識管理有積極正向的知覺。2. 不同職務、不同服務年資、不同學歷的國民小學教師對「校長轉型領導」構面的知覺有顯著差異。3. 女性、年資「11-20年」、都市地區的教師對「知識管理」的知覺較高。4. 擔任主任、年資「11年以上」、學歷高、學校規模大、都市地區的教師對「學校效能」的知覺較高。5. 國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能有直接正相關。6. 校長轉型領導之智性刺激、願景激勵與教師知識管理之知識應用、知識分享、知識取得是影響學校效能最重要的因素。7. 校長轉型領導、教師知識管理、學校效能測量模式及結構模式適配度佳。8. 校長轉型領導行為可透過教師知識管理的中介作用，正向影響學校效能。

黃哲彬(2011)民中學校長賦權增能領導行為、組織創新經營與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：目前國民中學的學校效能情況良好，並以「校園規劃設施」為最佳；國民中學校長賦權增能領導行為、組織創新經營與學校效能三者間具有正向的關聯；國民中學校長賦權增能領導行為及組織創新經營的分構面，對學校效能有正向的預測作用；國民中學校長賦權增能領導行為可透過組織創新經營，增強對學校效能的正向影響力。

陳建志(2013)國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國民小學組織內部行銷在「凝聚溝通」層面的表現最突出。2. 國民小學知識管理中以「科技設施」層面最獲肯定。3. 國民小學學校效能中以「教師教學」層面最獲認同。4. 不同背景變項在國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能之差異有其脈絡因素存在。5. 國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能三者間具有正向關聯。6. 國民小學組織內部行銷及知識管理的分層面能預測學校效能。7. 國民小學組織內部行銷可直接影響學校效能，亦可間接透過知識管理的中介機制，對學校效能產生正向影響。

陳玉玫(2013)國民小學校長多元架構領導、教師國民小學校長多元架構領導、教師國民小學校長多元架構領導、教師與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 臺灣地區國小教師對整體校長多元架構領導有中高度知覺，其中以教育領導知覺最高，象徵領導的知覺相較低 2. 臺灣地區國小教師對整體教師領導有中高度知覺，其中以精進教學知覺最高 參與決定及夥伴關係知覺較低。3. 臺灣地區國小教師對整體學校效能有中高度知覺，其中以教師專業品質知覺最高，社區認同支持知覺相較低。4. 不同教師性別、擔任職務及學校規模教師對校長多元架構領導、教師領導及學校效能的整體及部分構面知覺有顯著差異，以男性、擔任主任、「25-48 班」學校之教師知覺程度較高。5. 國小教師對校長多元架構領導、教師領導及學校效能的整體及分構面知覺幾乎不受學校地區影響，僅在政治領導構面有顯著差異，都會區高於偏遠地區。6. 校長多元架構領導、教師領導與學校效能彼此間關係密切。7. 校長多元架構領導透過教師領導提升學校效能結構模式之適配性，獲得證實。8. 依校長多元架構領導及教師領導強度作分類，國小學校可分為雙強動力領導學校、教師專業領導學校、多元中強領導學校及雙低自主領導學校，以雙強動力領導之學校效能教師知覺最高，雙低自主領導之學校效能知覺最低。

涂富焜(2013)桃園縣國民小學教師領導與校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：1. 桃園縣國小教師認為教師領導整體情形良好，尤以教師能展現教室領導構面較佳；而在帶領同儕進行教學合作方面表現相對較低。2. 桃園縣國小教師認為該校之學校效能整體情形良好，其中在環境規劃構面表現較佳，在行政績效構面表現較低 3. 教師對自身的工作能力及作為認為表現較佳，但行政事務的推動及帶領同儕教學合作上可更積極。4. 學校校齡在 11~30 年的教師認為該校教師領導及學校效能的作為表現較佳 5. 大型學校的教師認為該校教師領導及學校效能的作為表現均佳，而 13~24 班的學校教師認為該校教師領導與學校效能的作為相對較差。6. 教師領導表現越好，越能夠提升學校效能。

蘇銘勳(2015)國民小學校長正向領導與學校效能相關之研究—以教師組織承諾與學校組織氣氛為中介變項，問卷調查法；研究結果：1. 本研究以國小校長正向領導為自變項學校組織氣氛、國小教師組織承諾為中介變項與學校效能為依變項之 SEM 模式有良好適配度。2. 國小校長正向領導會直接影響國小學校效能。3. 國小教師組織承諾會間接影響國小學校效能。4.

國小校長正向領導會透過國小教師組織承諾去影響學校效能。5. 國小學校組織氣氛對國小學校效能沒有直接影響。6. 國小校長正向領導會透過國小學校組織氣氛去影響學校效能。7. 國小校長正向領導會透過國小學校組織氣氛與國小教師組織承諾去影響學校效能。

楊玲鳳(2015)國民小學教師知覺校長真誠領導與學校效能關係之研究 - 以學校組織氣氛為中介變項，問卷調查法；研究結果：1. 校長真誠領導的四個構面中，自我覺察、內化道德觀與訊息平衡處理對學校效能有正向影響；關係透明度對學校效能沒有影響。2. 校長真誠領導的四個構面中，自我覺察與訊息平衡處理對學校組織氣氛有正向影響；內化道德觀與關係透明度對學校組織氣氛沒有影響。3. 校長真誠領導對學校組織氣氛有正向影響。4. 學校組織氣氛對學校效能有正向影響 5. 校長真誠領導對學校效能有正向影響 6. 校長真誠領導也會透過學校組織氣氛對學校效能產生間接效果，亦即學校組織氣氛在校長真誠領導對學校效能的關係上，具有中介影響。

李天霽(2015)臺北市高級中學組織文化與學校效能之研究，問卷調查法；研究結果：1. 臺北市公立高級中學教師對學校組織文化與學校效能知覺程度為中上程度 2. 就教師之個人背景變項對學校組織文化與學校效能的知覺有差異。3. 就教師之學校背景變項對學校組織文化與學校效能的知覺無差異。4. 學校組織文化與學校效能之關係密切。

張坤宏(2016)國民小學校長科技領導、學校公共關係、組織創新經營與學校效能關係之研究，問卷調查法；研究結果：校長科技領導對學校效能、學校公共關係、組織創新經營有正向且顯著的影響。學校公共關係與組織創新經營對學校效能有正向且顯著的影響。組織創新經營在校長科技領導與學校效能之間的關係扮演部分中介角色。

蕭雪玲(2016)國民中學學校效能指標建構之研究，問卷調查法；研究結果：1. 國民中學學校效能指標包含「行政領導與管理」、「教師專業與教學」、「學生品格與成就」、「家長參與支持」等四個構面。2. 國民中學學校效能指標之構面下轄「校長領導」等十二個構面。3. 國民中學學校效能指標構面之下包括「校長能以其良好品格，專業知識及經驗來領導及綜理校務」等四十八個指標。4. 國民中學學校效能指標四個構面中最重要的是「學生品格與成就」構面。5. 國民中學學校效能指標十二個構面中最重要的是「敬業勤學」構面。6. 國民中學學校效能指標之四十八個指標中最重要的是「學生在校內外皆能遵守常規，行為表現得體、不逾矩」指標。

袁建銘(2017)高雄市國民中學校長分布式領導、學校組織氣氛與學校效能關係之研究，問卷調查法；1. 國民中學校長分布式領導整體表現屬中上程度，尤其在「成員的積極參與」表現比較高。2. 國民中學學校組織氣氛整體表現屬中上程度，尤其在「校長支持行為」表現比較高。3. 國民中學學校效能整體表現屬中上程度，尤其在「學校行政績效」表現比較高。4. 國民中學教師對校長分布式領導、學校組織氣氛的知覺較高，對學校效能的知覺也比較高。5. 校長分布式領導、學校組織氣氛對學校效能有顯著的預測力，其中「學校的情境氣氛」最能預測學校效能。

鄭軒志(2017)高雄市國民小學校長魅力領導與學校效能之相關研究，問卷調查法；1. 受試者對校長魅力領導現況持正面評價，普遍認為校長充分展現了魅力領導的特質或採用了相關策略。2. 受試者認為該校具有良好的學校效能，學校均有非常良好的表現。3. 「性別」、「職務」、「學校規模」等背景變項會影響受試者對於校長魅力領導與學校效能的知覺。4. 顯示校長越能展現魅力領導特質或使用相關策略則學校效能越佳。5. 在魅力領導三項分量表中，以「瞭解尊重」最能預測學校效能，其次是「冒險驚奇」，但「願景鼓舞」預測力相對較弱。

學校效能不是單一普遍的領導形式可以影響，校長領導必須依不同情境，採取權變的不同領導策略，並將相關的脈絡因素納入考量。所以在學校效能之研究分析時，常會以學校效能為依變項，並以相關之調節或中介變項作為其分析的脈絡因素，希望能夠讓校長或學校組織之相關作為，有更完整之詮釋。學校效能的研究由早期個案研究、方案評鑑方式，希望找出有效能學校的意義及特點；而後利用文獻分析法及問卷調查研究方式，試圖了解影響學校效能的重要原因，並找出形成背景及因素。綜合上述，對於學校效能的相關研究，有如下的發現：

(一) 研究主題

大部分的研究係在探討「學校效能」單一變項的指標、特徵及影響因素，以及分析其他變項與學校效能的關係，包括：管理模式、組織結構、組織承諾、組織變革、知識管理、行政決策、行政表現、領導行為、領導風格、領導型式、轉型領導、互易領導、教學領導、科技領導、協力領導、正向思考、權力運作策略、學校發展策略、組織學習、組織創新、全面品質管理、人力資源管理、成員信賴關係、家長參與、團體動力、組織文化、組織衝突、組織氣氛尚有關於效能指標等，研究主題相當多元。

(二) 研究對象

學校效能在教育領域方面的研究，研究對象大多數以國小教師為主，其次是高中職教師、國小校長及國中教師，少數則以國小行政人員、國中校長及行政人員、高中職校長及行政人員、國小學生、家長、教育行政人員、大學行政主管、專家學者、民意代表等為研究對象。學校教師為對象，有些會加上校長、學校行政人員為研究對象。

(三) 研究方法

在研究方法與工具上，每個研究都進行文獻的相關分析，探討學校效能之意涵，另外再佐以以下研究之方法，除部分研究以問卷調查、訪談或兩項兼俱，以及參與觀察、個案分析、懷德術之外其餘大多是以問卷調查法，進行學校效能與其他變項之實證量化分析，這是較多研究採用的方式，能較客觀去瞭解及評析普遍的概況。

(四)、研究結果

1. 國民小學學校效能實際情況良好，屬於中上程度，表示受試者認同組織之學校效能。且在大型學校服務或兼任行政職務之教師，在對學校效能的感受上，亦較其他類型之學校與教師有較高的認同感（丁文祺，2008、江滿堂，2008、徐易男，2009、黃哲彬，2011、賴協志，2008、蔡進雄，2000、陳玉玫，2013、李天霽，2015、袁建銘，2017、鄭軒志，2017）。

2. 整體而言，多數研究均指出學校效能與校長賦權增能領導行為、組織創新經營、教師組織承諾、公共關係、創新經營與知識管理變項等有正相關（吳宗立、張順發，2002、黃麗美，2004、賴協志，2008、徐易男，2009、黃哲彬，2011、李天霽，2015）。除此之外，學校效能亦可被校長分布式領導、轉型領導、校長賦權增能領導行為、師傅教導、組織創新經營、組織文化與知識管理等變項預測（蔡進雄，2000、吳宗立、張順發，2002、仲秀蓮、林新發，2004、廖春文、石遠誠，2004、張盈霏，2006、蔡文杰，2007、吳明雄，2010、黃哲彬，2011、Herrera，2010、陳國清，2012、陳玉玫，2013、陳建志，2013、涂富焜，2013、蘇銘勳，2015、楊玲凰，2015、張坤宏，2016、袁建銘，2017、鄭軒志，2017）。

3. 國民小學校長的領導行為與組織特性之發展，會影響學校效能的展現，組織特性的發展是一種中介變項，其對學校效能具有顯著影響效果（Ali & Yangaiya 2015）。以領導型態或方式而言，國民小學校長若能運用多元領

導型態，並透過團體動力、學校學習組織與學校文化特質，就能有效提升學校效能。

4. 校務的良窳直接反應在學校內、外師生、家長、社區人士的滿意情形，亦即他們對校務的滿意程度，對學校效能有具體影響，其中，校長的行政領導、學校能針對社區與家長的反應持續改進校務、顧客滿意校務的程度等，都會對學校效能產生實質上的影響（Lenz，2006、Ho, Lin, Kuo, Kuo, &Kuo，2008）。

5. 校長領導或其相關作為與學校效能之間具有顯著的正相關，且校長領導（學習領導、教學領導、分布式領導、轉型領導等）亦可有效預測學校效能，但其實校長領導與學校效能間關係並不單純，其影響往往是間接的（如透過教師知識管理、組織文化、學校學習組織等），因此，必須將一些相關因素（如學校特徵、環境與文化、家長社區的認同支持等）一併納入考量。



第四節 校長學習領導、學校組織學習與學校效能的相關研究

本節主要是探討校長學習領導、學校組織學習與學校效能的相關研究，由於校長學習領導是近年來才受重視的議題，因此研究文獻並沒有論及這三者的關係之資料可探討分析，本研究以相關領導議題引申研究，作為本研究的論述。

壹、校長學習領導、學校組織學習相關研究

校長學習領導係一個非常新的議題，在歐美先進國家是近十年來的事，近五年在國內則因為受到各種國際測驗之影響，再加上教育改革趨勢浪潮，教育單位回頭重視學生的基本與關鍵能力的培養，而學校的領導者也愈來愈重視學生學習的表現。國外對學習領導的研究漸成氣候，而國內尚處於起步階段。研究者於 107 年 7 月 20 日搜尋國內台灣博碩士論文知識系統精準查詢及相關文獻，有關校長學習領導只搜尋到有學習領導論文計十二篇，其中論及校長學習領導相關論文僅有八篇；因此校長領導領域有待研究空間。

學習領導是促使學生學習為焦點的一種領導方式，一方面強調校長領導的影響力，同時亦彰顯教師領導的重要性，更凸顯教師參與學校決策、發揮專業影響力，以改善教學實務，進而促進學生學習的過程。所以學校領導者用以提昇學生學習成就的作法，可統稱為學習領導(leadership for learning)。學習領導的重點是在於提升教與學的品質，除了強調學生學習(student learning)、專業學習(professional learning)、學校組織學習(school learning)外，其背後更蘊涵著權力分享及民主參與的精神。

Bennis 與 Nanus (1985) 以 90 個領導者為研究對象，發現顯示有效能的領導者能促進組織學習；並建立一個資訊網來獲得策略性規劃的訊息，且鼓勵實驗與創新，認為錯誤是學習與發展的機會，以促進成員的學習及技能的發展。Sadler (2001) 歸納領導與組織學習之相關研究指出，領導角色成為組織學習研究的主要趨勢有二個主因：1. 要能察覺及因應組織環境的急速變遷，領導角色居於關鍵地位；2. 逐漸了解到以鼓勵學習、強調團隊工作及參與的領導新型態，比傳統英雄式或魅力式的領導型態更能創造組織績效。

劉鎮寧(2012)指出校長要展現學習領導必須成為教師專業發展的首席教師。校長是教師專業發展的學習典範，才能展現學習領導的行動力。林國楨、張秉凱、廖昌珺(2012)指出學校校長能善加透過組織價值與社群理念的多元

途徑，促使領導者與被領導者得到互動與互學的發展發現。陳品華(2014)學校的原有傳統價值及校長教育理念的極力提倡，是以學習共同體進行學習領導的發展脈絡。羅文興(2015)校長要持續學習以提升領導力及形塑有利於學習的文化，校長以具體行動關心學生學習。林君屏(2015)校長以學習領導帶領全體組織全員，其具體作法為：「行政支持教學」，「精進教與學品質」並「建立共同學習體等」。陳淑雯(2016)校長學習領導不僅與教師領導有中度正相關，校長學習領導對教師領導也有正向預測力，其中以共同承擔績效責任最能有效預測教師領導。周麗修(2016)高級中學校長學習領導與教師專業發展間具有顯著正相關。

由上所述：可知校長學習領導是導引教師提升教學的掌舵者，因此運用學校組織學習就能凝聚教師的專業學習，提升教學效率，達成學校目標，的一條途徑。

貳、校長學習領導、學校效能相關研究

校長學習領導與學校效能的相關研究也十分有限，本研究將擴大校長領導領域將領導與學校效能之相關文獻列舉有關領導與學校效能的相關研究發現作為本研究之研究分析。然從實務經驗或是領導理論來看，校長的領導與學校效能兩者的關係極為密切。國內外大多數的研究發現皆顯示，校長領導與學校效能兩者間有正相關存在，而且校長的領導行為，可以用來預測學校之效能。然而，領導的內涵隨著時空、環境的變化，也持續不斷的在演變、革新，因此，值得教育行政研究者繼續探討。林明地(2000)在「校長領導的影響：近三十年來研究發現的分析」之研究中，歸納國內之相關學位論文、專書或專案報告以及期刊論文，詳加分析校長領導對學生、教師、家長或學校社區、校長自身以及整體學校組織之影響。林明地指出：校長領導的影響範圍廣泛，校長領導對學校的人員、過程與發現是可以發揮影響的。再者，特定的領導實際(如高倡導高關懷)之正向影響普遍性較高，雖具變異性，如影響可能因情境而有所差異，但仍可供參考。此外，其建議在研究校長領導時宜掌握較完整的研究模式，如將校長領導、學校內部過程、以及學校核心任務的變項納入其中，以探討變項彼此的關係。校長領導的確是影響學校效能的重要因素，校長學習領導與組織效能之間，確實有顯著相關存在。諸多研究顯示校長的領導模式對於學校效能有顯著正相關並具有顯著解釋力。

Reardon(2011)認為學習領導的核心要素：學生學習的高標準、嚴謹的課程、教學的品質、學習的文化與專業的行為、與外部社群的連結、系統的績效責任管理。校長在學習領導中的核心要素與學生於維吉尼亞的學習成就標準分數有關係，呈現高度的正相關。Hallinger (2011) 校長是個價值領導者領導的目標是提升學校改善的能力。Kelley 與 Shaw (2014) 指出校長與教師都在改善教學方法，支持有效能學校的關鍵是評估學校組織的領導力，以解決師生特別的學習需求。吳清山 (1989) 學校效能指標包括：校長領導能力、教師教學品質、學校環境規劃、學生紀律表現、學校課程安排、學校家長關係、師生互動關係、教師工作滿足、行政溝通協調及學生學業表現。張慶勳(1996) 校長運用轉化領導，營建學校文化及增加學校效能，是校長領導與學校組織研究的新取向。張瑞村(1998) 高級工業職業學校校長領導行為與學校效能呈顯著正相關。吳國基(2004) 國民小學學校知識管理的運作與學校效能感之現況屬於中上程度。張盈霏(2006) 知識管理對國民中學校長科技領導、學校效能的直接效果均達顯著水準，顯示學校具備有效知識管理策略條件時，促使校長善用科技領導策略，並提升學校之學校效能。顏士程(2007) 校長在行政領導效能上普遍良好，教學品質效能極佳，學生學習動機普遍相當積極，且家長參與校務相當熱烈。賴協志(2008) 校長知識領導對學校效能的影響有顯著總效果。黃哲彬(2011) 國民中學校長賦權增能領導行為、組織創新經營與學校效能三者間具有正向的關聯；國民中學校長賦權增能領導行為及組織創新經營的分構面，對學校效能有正向的預測作用。陳玉玫(2013) 校長多元架構領導、教師領導與學校效能彼此間關係密切；校長多元架構領導透過教師領導提升學校效能結構模式之適配性，獲得證實。賴協志(2013) 學校知識管理策略的使用，對校長科技領導行為與學校效能有重大的影響，學校具有優質知識管理條件時，將促使校長善用科技領導策略，提升學校效能。蘇銘勳(2015) 以國小校長正向領導為自變項、學校組織氣氛、國小教師組織承諾為中介變項與學校效能為依變項之 SEM 模式有良好適配度。張坤宏(2016) 校長科技領導對學校效能、學校公共關係、組織創新經營有正向且顯著的影響。袁建銘(2017) 國民中學教師對校長分布式領導、學校組織氣氛的知覺較高，對學校效能的知覺也比較高，並有顯著的預測力。鄭軒志(2017) 顯示校長越能展現魅力領導特質或使用相關策略則學校效能越佳。

由上文獻資料所述，校長各種領導策略能運用最佳的中介變項，對於學校效能的提升有很大相關；而校長學習領導是近年來最有效、最直接的提升

學校效能的領導策略，校長能運用學習領導結合學校學習組織學習，建立教師專業學習組織、專業學習社群、科技網路學習等，定能提升學校效能。

參、學校組織學習、學校效能相關研究

組織學習雖是存在已久的活動，然真正的研究時間並不長，且大多集中在行政管理領域，在學校組織中則仍少見。就組織學習與學習型組織之源起背景及意涵而言，其主要係對以往傳統官僚科層體制中有礙組織發展及成長狀況所做的覺醒與反動，更是迎向此一非均衡時代典範變遷的一種新因應型態（江志正，2000）。在知識密集的產業中，個人與組織學習，可以導引組織創新，以持續提升組織競爭優勢及組織產能（Stata, 1989）。組織學習具有能幫助學校提升其能力，並避免相同錯誤的發生（Thornton, Shepperson, & Canavero, 2007），係提升學校效能的有效策略。從組織競爭策略計畫的擬定與策略選擇的觀點出發，將組織學習策略視為提升組織競爭力的手段，透過組織學習，能有效進行知識獲取、處理、儲存及增補，以增進組織的核心知識，進而持續提升組織競爭優勢與績效（Simonin & Helleloid, 1994）。魏惠娟（2007）亦指出，組織學習能產生前所未有的績效，短期而言是一個可預期改變中的組織，長期而言，組織在文化、領導與結構上都會逐漸改變，且能提升組織效能並永續生存。然而，不容忽略的是，組織必須全面地檢討其效能所規範的內容，經常適時地修正目標值，引導組織正確地從事各項任務。組織學習在這當中是一種精神與態度，促使組織經驗累積、創意發揚、隨時跟上環境變遷的腳步，革除守舊不合宜的陋規與約制發展的弊病，使得組織目標與組織行為適時而變，靈活地因應內外需求，展現組織宏偉的價值觀與永續的生命力。

顏弘欽（2009）組織學習可以透過組織創新的中介作用，正向影響學校效能。簡言之組織學習及學習型組織旨在打破以往組織中固有的僵化等窘境，而企求以系統思維，重新建構我們已知的世界，並運用資訊的蒐集、運用與分享，及團隊學習，結合個人與組織能力，進而使組織具有創新成長及適應變遷與提高績效的能力

Popper 與 Lipshitz（2000）均認為組織學習可以由個人對知識的增加與了解，轉化為組織改善活動的程序，進而提高組織競爭優勢與產能。

有關國內學校組織學習與學校效能相關研究，分述如下：

在國民小學方面，有關國內學校組織學習與學校效能相關研究發現：

國民小學的組織學習狀況尚可，學校效能之現況大致良好。江志志（2000）在研究結論指出：組織學習較佳的學校，會有較高的學校效能；而組織學習及學習型組織旨在打破以往組織中片段思考、各自為政、固著僵化等之窘境。以系統思維，重新建構我們已知的世界，並運用資訊的蒐集、運用與分享，以及團隊學習，並結合個人與組織能力，進而使組織具有創新成長、適應變遷與提高績效的能力。陳易昌（2006）在「國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能」，研究發現指出，組織學習與學校效能具有顯著相關，即組織學習愈好，學校效能也愈佳，且組織學習對整體學校效能具有高度預測力。

張奕華（1997）「國民小學組織學習與學校效能關係之研究」為題進行探究中，以1245位國民小學教師進行研究，發現：國民小學組織結構與教師工作狀況各構面之相關均達顯著水準；國小學習組織具有學習型組織之條件，其在系統性思考構面頗佳，惟在應用科技資訊構面則仍不足；組織學習與學校效能有密切的關係；組織學習各構面中，以系統性思考最能解釋並預測學校效能；所有學校效能的預測變項中，以系統思考最具預測力，其次依序分別為團隊學習觀念、全面品質管理。

許顏輝（2004）在「國民中學學習型組織、學校組織氣氛與學校效能關係之研究—以中部地區為例」中，以中部五縣市公立國中教師為研究對象，發現：組織氣氛與學校效能之現況屬中高程度；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；國民中學學習型組織與學校組織氣氛對學校效能有顯著聯合預測力。

賴協志（2008）「國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究」以臺灣地區（含澎湖）之公私立國民小學教師為對象共抽100所國民小學之1,205位教師為樣本，發現：國民小學組織學習整體及各構面的表現良好，其中以「資訊運用」得分最高，而「系統思考」得分最低。校效能整體及各構面的表現良好，其中以「教學效果」得分最高，而「學生學習表現」得分最低；組織學習對學校效能的影響有顯著直接效果。

吳采穎（2008）「桃園縣國民小學組織學習與教師專業成長之研究」發現：國小組組織學習現況良好，國小組組織學習與教師專業成長有顯著正相關存在，國小教師對組織學習各構面或整體構面上的知覺會因擔任職務、學校地區及創校歷史的不同有顯著差異，學校組織學習與教師專業成長則學校效能提升。

陳素貞(2011)高雄市國民中學教師專業學習社群、組織學習與教學效能關係之調查研究發現：國中教師組織學習現況知覺屬於中高程度，國中教師因擔任職務及曾經參與教師專業學習社群，而在組織學習有顯著差異。歸納研究組織學習現況知覺屬於中高程度，並且教師對組織學習有參與的態度，因此對學校效能有極高度的關係。

由上研究發現顯示，學校組織學習與學校效能有密切的關係，在學校組織學習愈好，學校效能也就愈佳。但在學校組織學習的「系統思考」構面得分上最高，張奕華(1997)與賴協志(2008)的研究發現卻有極大的不同，是值得進一步探究。學校組織學習是激勵學校成員成長，以提升學校效能的動力來源，而學校效能的提升是學校組織學習努力的目標，也是學校組織學習希望達到的理想；長久以來，學校被視為是不容易改革、成長速度也是較緩慢的組織，若能從個人學習、團隊學習及組織全員學習著手，將可改變僵化的制式思維模式，強化適應變革的力量，以創造知識學習的價值，進而提升學校效能。

綜合上所述：學校組織學習是提升學校效能的最大中介因素也是動力的來源，由上文獻探討已很清楚的證明組織學習在營造、激發學校成員成長，以提高教學效率，提升學校效能的最佳策略。

肆、校長學習領導、學校組織學習與學校效能相關研究

經由實徵研究的發現發現，校長領導與學校效能之間具有顯著的正相關，且校長領導亦可預測學校效能，亦即校長領導可直接影響學校效能，是透過中介變項(如學校環境、學校學習組織、學校組織文化、人際關係等)間接影響學校效能。

學校效能的影響因素頗多，包括：校長領導、學校文化、學校氣氛、課程設計、教師教學、學生學習、教職員發展、家長及社區支持等；其中校長是一所學校的靈魂人物，正式負有學校行政領導的重任，從學校行政的觀點而言，校長必須透過計畫、組織、指揮、協調、溝通及評鑑的管理歷程，就人力、物力、時間等資源加以妥善運用，以遂行學校教育的目標(吳清山，1998；鄭彩鳳，2001)。

校長學習領導、學校組織學習與學校效能三者相輔相成，並且能相互影響；學校組織學習是校長學習領導的關鍵促動要素，校長學習領導運用學校組織學習引領個人及組織成員專業的學習成長，透過本身及成員的學習、分

享、創新及運用，創造出更多的產出與績效，進而提升學校效能，促使組織能夠永續經營與發展。而學校組織學習，肩負校長學習領導與學校效能的調節中介效用。

由上之論述，本研究可以瞭解校長學習領導是校長運用領導的策略，重視學生學習的成效與建立學生學習願景、關注學生的學習，利用學校組織學習，促進教師專業成長提升學校效能。



第三章 研究設計與實施

本研究主要目的在探討國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能的關係，為達成研究目的，本研究依據文獻探討，研究流程，並建構適當的研究工具，以獲取研究資料。本章共分為：研究架構、研究對象、研究工具、實施程序及資料處理五節。

第一節 研究架構

壹、研究架構

本研究旨在探討國民小學教師對校長學習領導、學校組織學習的知覺與學校效能之關係。依研究動機與目的，並且綜合第二章所述之文獻探討與相關學術論文，研討分析，而擬定本研究之研究架構如圖 3-1 所示。

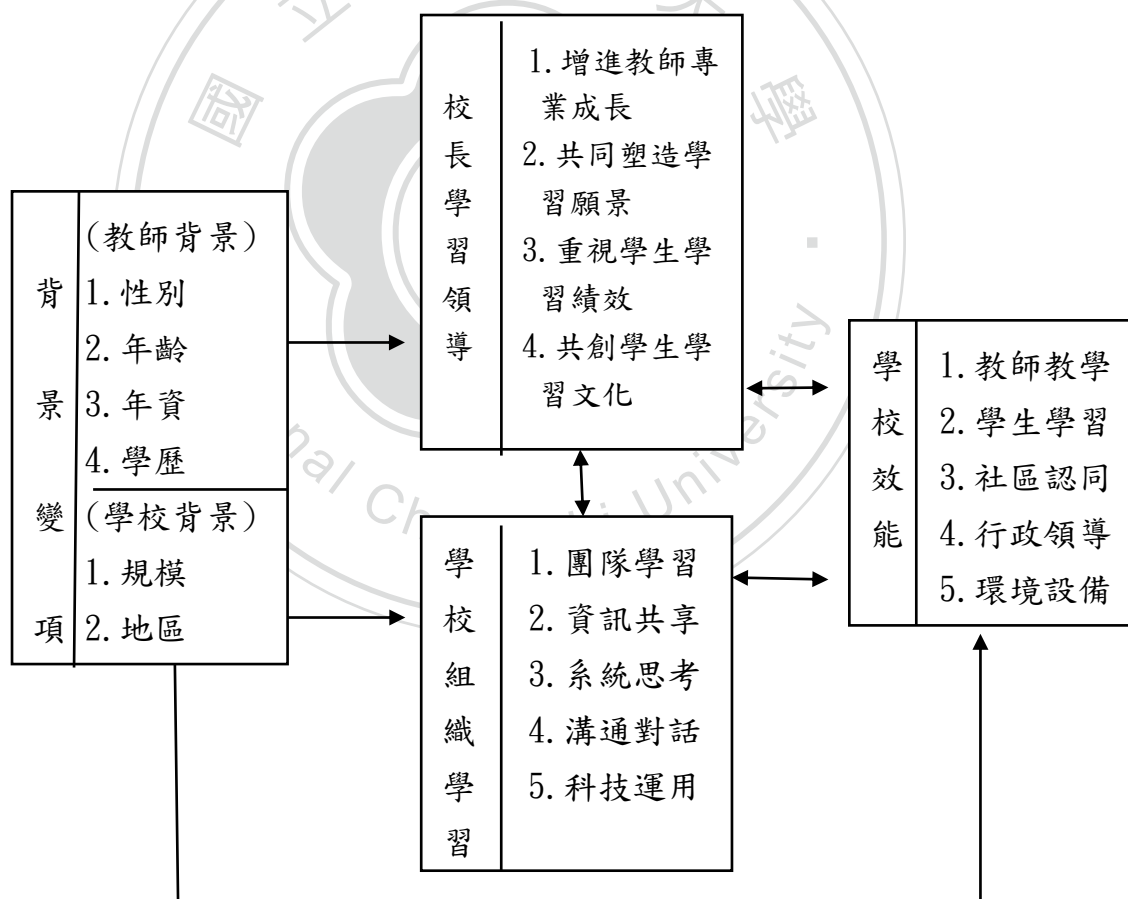


圖 3-1 本研究架構圖

- 一、國民小學教師的性別背景變項採用 t 考驗。
- 二、國民小學教師的年齡、最高學歷、現任職務、服務年資等背景變項，以及學校地區、規模、歷史等背景變項則採用單因子變異數分析，以瞭解國民小學教師背景變項、校長學習領導、學校組織學習、與學校效能的表現差異程度。
- 三、以積差相關來瞭解校長學習領導、學校組織學習與學校效能上的相關情形。
- 四、以逐步多元迴歸分析校長學習領導、學校組織學習對學校效能的聯合預測力。

貳、研究變項

本研究的變項主要包括：「背景變項」、「校長學習領導」、「學校組織學習」以及「學校效能」四項。

一、背景變項

(一) 教師背景變項

- 1、性別：分為「男」、「女」等二個類別。
- 2、年齡：(1) 30 歲(含)以下 (2) 31-40 歲 (3) 41-50歲 (4) 51歲以上
- 3、服務年資：(1) 10 (含) 以下 (2) 11-15年 (3) 16-20年 (4) 20年以上
4. 擔任職務：(1) 教師兼行政 (2) 級任導師 (3) 科任教師
5. 最高學歷：(1) 師範院校畢業(含師專等) (2) 一般大學畢業(含教育學程及師資班) (3) 碩士(含四十學分班) 含以上 (4) 博士

(二) 學校背景變項

1. 學校地區：分為「都市」(含直轄市及省、縣轄市)、「鄉鎮」及「偏遠地區」等三個類別。
2. 學校規模：分為「12 班(含)以下」、「13 班至48 班」、「49 班至60班」、及「61班(含)以上」等四個類別。
3. 學校歷史：分為「10年(含)以下」、「11 年至30 年」、「31年至 50年」及「51年(含)以上」等四個類別。

二、校長學習領導

本研究採用秦夢群（2015）之研究所提出的四個策略構面，將校長學習領導分為「增進教師專業成長」、「共同塑造學習願景」、「重視學生學習績效」、「共創學生學習文化」、四個構面作為本研究的變項。

三、學校組織學習

本研究採用王世璋（2006）之研究所提出的五個策略構面，將學校組織學習分為「資訊共享」、「系統思考」、「團隊學習」、「溝通對話」、「科技運用」五個構面作為本研究的變項。

四、學校效能

本研究採用陳建志（2013）之研究將學校效能分為「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」及「環境設備」等五個策略構面，為本研究的變項。



第二節 研究對象

本研究採分層比例隨機抽樣的方式進行樣本的選取與量表的施測。為求平衡區域上的差異，並期使樣本結構能與母體結構相適配，因此本研究挑選受試者時，依據教育部統計處 2016 年所彙編之《各級學校名錄》統計臺北市、新北市、桃園市、基隆市公立國民小學計有 589 校；據此本研究之母群體以臺灣地區之四大區：臺北市、新北市、桃園市、基隆市共 589 校之公立國民小學學校教師為母群體。

壹、區分班級類型

本研究之樣本選取係採取分層隨機抽樣的方式，以臺北市、新北市、桃園市、基隆市等四區，為研究對象。根據學校的規模大小，分為「12 班（含）以下」、「13 班至 48 班」、「49 班至 60 班」、及「61 班（含）以上」等四個類別。

貳、施測對象

本研究是以臺灣地區之國民小學教師為對象，研究範圍包括臺北市、新北市、桃園市、基隆市等公立國民小學，因為這四區國民小學校數及教師人數、學生學數較多並且皆分布在城市、鄉村、臨海與山地，發現能作為台灣地區國民小學的參考；因此本問卷調查，依四區學校數多寡，以分層比例隨機抽樣方式進行。

首先，統計出臺北市、新北市、桃園市、基隆市的學校總數（共計 589 校），決定以學校總數的十分之一作為樣本學校（約 59 校）。其次，分別依臺北市、新北市、桃園市、基隆市四個地區作為分層抽樣的依據，決定每個地區要取樣的學校數，樣本分配情形如表 3-1 所示。

最後，再就所抽樣之學校，函請學校主任或組長抽取校內 5 至 20 名教師作為樣本。取樣人數依各校班級數而有所不同，各規模學校取樣原則為：12 班（含）以下每校抽取 5 人，13 至 48 班每校抽取 12 人，49 班至 60 班抽取 15 人及 61 班（含）以上每校抽取 20 人則，本研究預計發出 692 份問卷。因研究者無法取得各個樣本學校詳細教師之名單，因此此階段研究者委請各個樣本學校之主任或組長協助，依學校不同規模大小，分配不同之問卷數量如下：

一、「12 班（含）以下」：主任 1 位、組長 1 位、級任教師 3 位。

二、「13 班 至 48 班」：主任 2 位、組長 2 位、科任 2 位、級任教師 6 位。

三、「49 班至 60 班」：主任 2 位、組長 3 位、科任 3 位、級任教師 7 位。

四、「61 班（含）以上」；主任 4 位、組長 4 位、科任 4 位、級任教師 8 位。

表 3-1 各縣市抽取樣本學校數統計表

縣市名稱	學校總數	校數所佔比率	樣本校數	班級規模	抽取校數	每校發出份數
臺北市	139 校	24%	14 校	12 班(含)以下 13	3	15
				班 至 48 班	7	84
				49 班至 60 班	2	30
				61 班(含)以上	2	40
新北市	216 校	37%	22 校	12 班(含)以下 13	6	30
				班 至 48 班	8	96
				49 班至 60 班	3	45
				61 班(含)以上	5	100
桃園市	190 校	32%	19 校	12 班(含)以下 13	5	25
				班 至 48 班	10	120
				49 班至 60 班	2	30
				61 班(含)以上	2	40
基隆市	44 校	7%	4 校	12 班(含)以下 13	2	10
				班 至 48 班	1	12
				49 班至 60 班	1	15
				61 班(含)以上	0	0
總計	589 校	100%	59		59	692

第三節 研究工具

本研究所使用的研究工具計有校長學習領導量表、學校組織學習量表以及學校效能量表等三種。其內容詳述如下：

壹、國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究問卷

一、國小校長學習領導量表

本研究校長學習領導的測量係採用秦夢群(2016)所編製的「國民中學校長學習領導調查問卷」為研究的測量工具；在九年一貫的國民教育實施後，國中、小學校有一致的關聯因此本研究採用秦夢群(2016)所編製的「國民中學校長學習領導調查問卷」為研究的測量工具是適合。本研究問卷為使題意更能有效導引受試教師回答，所以本研究問卷量表定為「國小校長學習領導量表」；研究問卷將校長學習領導分為「共同塑造學習願景」、「增進教師專業成長」、「共創學生學習文化」、「重視學生學習績效」等四個構面。

二、學校組織學習量表

本研究學校組織學習量表係採用王世璋(2006)「國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究」的「國民小學學校狀況調查問卷」中之「學校組織學習量表」，其主要是以國小作為研究對象。將組織學習的測量歸納為：資訊共享、系統思考、團隊學習、溝通對話、科技運用等五個構面。

三、學校效能量表

研究學校效能量表係採用陳建志(2013)「國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能關係之研究」之調查問卷，選擇其中之「學校效能量表」作為研究工具。本研究依據問卷內容將學校效能分為行政領導、教師教學、學生學習、社區認同、環境設備等五個構面。

貳、量表之計分方法

量表的計分方法採 Likert 五點量尺計分，依據受試者的實際知覺、觀察與現況符合之程度進行填答，受試者從非常符合到非常不符合的 5-4-3-2-1 中，在適當的選項上圈選，計分方式係按 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，各項分別計分，最後計算量表各構面的得分，得分愈高者，即代表受試者對該向度所知覺的符合程度愈高。

參、各量表之信度與效度

一、國小校長學習領導量表信度、效度

量表問卷的信度分析，採用內容一致性方法，求得 Cronbach's α 係數，瞭解量表問卷內容的一致性與可靠性。Cronbach's α 係數愈大者，表示題目間的一致性愈高，同時也表示問卷信度愈高。

(一)、量表信度

本量表信度方面整個量表的 α 係數為.960。各分量表的 α 係數分別為.916、.895、.880、.878。基本上，整個量表及分量表的 α 係數皆高於.85 以上，可見本量表的內部一致性程度可稱良好。

(二)、量表效度

量表中 4 個因，素可解釋的變異量分別為 21.139%、16.946%、15.248%、14.808%，總共可解釋 68.141% 的變異量。可看出每個題目在瑣屬因素之負荷量皆大於.50，且高於在其他因素上的負荷量。從試探性因素分析的結果可知，此量表之效度可稱良好。

二、學校組織學習量表之信度、效度分析

國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究之「國民小學學校狀況調查問卷」的「學校組織學習量表」之量表分析，原研究以結構方程模式之中的測量模式，進行驗證性因素分析來當作量表題目之篩選、信度、建構效度之標準。

(一)、量表信度

本研究以內部一致性係數當作整體量表信度之估計，學校組織學習量表整體之 Cronbach α 係數為 .969，各分量表分別為資訊共享.893；系統思考.947；團隊學習.882；溝通對話.936；科技運.891 由上述的統計分析發現可知，學校組織學習量表具有良好之信度。

(二)、量表效度

本研究以結構方程模式進行驗證性因素分析，來檢驗量表之建構效度。經由 LISREL 8.70 統計軟體所輸出的完全標準化與估計參數 t 值可知，估計參數皆達顯著水準。因此可知，學校組織學習量表的因素結構獲得確立，因此本量表具有良好的建構效度。

三、學校效能量表信度、效度分析

(一)、學校效能量表量表之信度

本量表經過預試後，信度分析的發現整個量表的 α 係數為.97，各分量表的 α 係數介於.87 至.95 之間。換言之，整個量表 及分量表的 α 係數皆高於.80 以上，可見量表的內部一致性程度相當、信度良好。

(二)、學校效能量表效度分析

本研究針對「學校效能量表」提出驗證性因素分析模式，然後以 LISREL 8.8 統計軟體進行分析，資料分析之發現指標皆可達到要求。因此，本量表之模式與資料適配的情形可稱良好，可知悉量表的建構效度實屬良好。



第四節 實施步驟

本研究之實施程序可分四個階段，第一個階段為準備階段，包括文獻資料蒐集、深度閱讀及文獻探討、調查問卷的選用。第二個階段為實施階段，為分送調查問卷並實施調查、分送資料彙整統計。第三個階段為問卷回收階段，包括施測回收、催促回覆問卷等。第四階段為所有問卷資料整理，並運用統計軟體進行資料分析、研究、討論後完成論文階段。

壹、準備階段

本研究經研究動機的思索後並經指導教授指導後，確定研究主題，並開始廣泛蒐集並閱讀、分析、整理相關文獻資料，並力求資料的周延與完整，使研究發現能趨近於真實，待閱讀過相關文獻資料後，開始進行文獻探討，並歸納統整國內、外相關研究，以決定研究構面。選用問卷方面，根據文獻探討所聚焦之相關研究發展之構面並經指導教授指導，選擇與本研究相符合構面之問卷作為本研究問卷。

貳、實施階段

問卷選編完成後分別依臺北市、新北市、桃園市、基隆市四個地區依照學校數、班級數、抽取 629 位教師為本研究樣本實施問卷調查。依計畫分送樣本學校調查，並積極追蹤已早日回收進行下一步驟。

參、問卷回收階段

正式調查問卷寄發 692 份，問卷回收總份數 626 份，佔 90.46%，其中有效問卷 577 份佔回收 92.17%，無效問卷 49 份，並於調查問卷施測回收後確認資料的正確性，並進行分析研究。

肆、整理分析、完成論文階段

將回收問卷統計後運用統計軟體，進行分析後完成研究發現並依整合文獻探討外，提出結論與建議，以撰寫論文初稿。論文初稿完成後，先請指導教授審閱及提供修正意見，再正式提出學位論文口試申請，經口試委員及指導教授之指導與修正後，提交研究論文並付梓印刷完成論文。

第五節 資料處理

本研究問卷回收後進行資料處理，其採用之處理方式敘述如下：

一、平均數差異檢定

本研究以 t 考驗 (t-test) 分析不同教師性別在「國小校長學習領導」、「學校組織學習」、「學校效能」上的知覺差異情形。

二、單因子變異數分析

以單因子變異數分析 (One-way ANOVA) 進行分析不同年齡、最高學歷、現任職務、服務年資、學校規模、學校歷史、學校地區位置在「國小校長學習領導」、「學校組織學習」、「學校效能」上的差異情形。若分析發現 F 值達到統計上之顯著水準，則進一步以 Scheffé 法進行事後比較。

三、皮爾森積差相關

以皮爾森積差相關分析 (Pearson Correlation Analysis)，進行「國小校長學習領導」、「學校組織學習」、「學校效能」各構面及各分層構面相關強度情形的分析。

四、逐步多元迴歸分析

本研究以逐步多元迴歸分析 (Multiple Stepwise Regression Analysis)，探討「國小校長學習領導」、「學校組織學習」等變項及各分層構面對「學校效能」變項及各分層構面的預測功能。分別「國小校長學習領導」、「學校組織學習」為預測變項，分析其對依變項「學校效能」的相關強弱及預測力大小。

第四章 研究結果與討論

第一節 校長學習領導、學校組織學習與學校效能之現況分析

本節旨在了解北北基桃國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能的現況，根據受試者在國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能問卷上的填答結果，進行有關整體與各分構面的平均數、標準差分析。

壹、校長學習領導之現況分析

本研究對國小校長學習領導的測量，採用李克特式(Likert-type)五點量表，以了解北北基桃國小教師對學校校長學習領導的認知程度。計分方式採用五點量尺計分，以減少受試者答題時集中填寫之習慣，增加其可信度。每個題目有五個反應選項，採用「完全符合」、「非常符合」、「有時符合」、「不符合」與「極不符合」五種選項，依序給予5分、4分、3分、2分和1分。各構面得分愈高者，表示北北基桃國小教師知覺該校校長學習領導之程度愈高，反之則愈小。本量表總分越高，表示學校教師知覺該校之校長學習領導之程度越高，總分愈低者表示其校長在學習領導方面仍有成長空間。本研究將校長學習領導分為「共同塑造學習願景」、「增進教師專業成長」、「共創學生學習文化」、「重視學生學習績效」等四個構面，以表4-1為校長學習領導現況整體及各構面分析摘要表。

表4-1 國小校長學習領導之現況分析摘要表

構面名稱	人數	題數	平均數	標準差
共同塑造學習願景	575	6	3.98	0.706
增進教師專業成長	575	5	3.98	0.785
共創學生學習文化	575	6	4.05	0.689
重視學生學習績效	575	5	3.78	0.828
校長學習領導(整體)	575	22	3.95	0.723

由表4-1統計結果得知，校長學習領導各構面之平均數，在「共同塑造學習願景」構面為3.98分、「增進教師專業成長」構面為3.98分、「共創學生學習文化」構面為4.05分、「重視學生學習績效」構面為3.78分，「校長學習領導」整體為3.95分，顯示國小校長學習領導程度介於「非常符合」到「有時符合」之間，而且是幾乎貼近「非常符合」也就表示北北基桃國小教師知覺校長學習領導情況是普遍認同的。由表也可發覺北北基桃國小教師

在學校長學習領導的分構面「共創學生學習文化」的每題平均數高於其他構面。

貳、學校組織學習現況分析

本研究對國小學校組織學習的測量，採用李克特式(Likert-type)五點量表，以了解北北基桃國小教師之專業發展的認知程度。計分方式採用五點量尺計分，以減少受試者答題時集中填寫之習慣，增加其可信度。每個題目有五個反應選項，採用「完全符合」、「非常符合」、「有時符合」、「不符合」與「極不符合」五種選項，依序給予5分、4分、3分、2分和1分。本研究將學校組織學習分為「資訊共享」、「系統思考」、「團隊學習」、「溝通對話」、「科技運用」等五個構面，其中，各構面得分愈高者，表示學校組織學習之程度愈高，反之則愈小，表4-2為學校組織學習現況整體及各構面分析摘要表：

表4-2 國小學校組織學習現況分析摘要表

構面名稱	人數	題數	平均數	標準差
資訊共享	575	6	3.97	0.632
系統思考	575	6	3.93	0.703
團隊學習	575	6	4.08	0.596
溝通對話	575	6	3.97	0.640
科技運用	575	6	4.23	0.582
學校組織學習(整體)	575	30	4.05	0.585

由表4-2統計結果得知，國小學校組織學習各構面之平均數，「資訊共享」構面為3.97分，「系統思考」構面為3.93分，「團隊學習」構面為4.08分，「溝通對話」構面為3.97分，「科技運用」構面為4.23分，整體「學校組織學習」構面為4.05分，因此國小學校組織學習程度介於「非常符合」到「完全符合」之間，因此國小學校組織學習屬中高程度認同。由表也可發覺北北基桃國小教師在學校組織學習的分構面「科技運用」的每題平均數高於其他構面。本研究與國內學校組織學習相關研究，皆屬中高程度認同。

參、學校效能之現況分析

本研究對國小學校效能的測量，計分方式採用五點量尺計分，以減少受試者答題時集中填寫之習慣，增加其可信度。每個題目有五個反應選項，採用「完全符合」、「非常符合」、「有時符合」、「不符合」與「極不符合」五種選項，依序給予5分、4分、3分、2分和1分。本研究將學校效能分為「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」等五個構面，各構面得分愈高者，表示教師教學效能之程度愈高，反之則愈小。本量表總分越高，表示學校效能之程度越高，總分愈低者表示學校效能的推動上仍有成長空間，表 4-3 為學校效能現況整體及各構面分析摘要表：

表 4-3 國小學校效能現況分析摘要表

構面名稱	人數	題數	平均數	標準差
行政領導	575	4	4.01	0.618
教師教學	575	7	4.05	0.628
學生學習	575	4	3.88	0.595
社區認同	575	5	4.04	0.631
環境設備	575	5	4.07	0.676
學校效能(整體)	575	25	4.03	0.556

由表4-3統計結果得知，國小學校效能各分構面與整體之每題平均數，「行政領導」構面為4.01分，「教師教學」構面為4.05分，「學生學習」構面為3.88分，「社區認同」構面為4.04分，「環境設備」構面為4.07分，整體「學校效能」每題平均數則為4.03分，因此學校效能整體程度介於「非常符合」到「完全符合」之間，根據上述結果，每題得分均介於3.88至4.07分，顯示北北基桃國小教師對於學校效能是普遍贊同，國民小學學校效能實際情況良好，屬於中上程度，表示受試者認同組織之學校效能。本研究與國內相關研究在學校效能實際情況良好，均屬於中上程度，且學校效能之分構面「環境設備」高於其他構面之得分。

第二節 校長學習領導、學校組織學習與學校效能之差異分析

本節旨在了解不同背景變項之北北基桃國小教師在校長學習領導、學校組織學習與學校效能之整體與各分構面上得分的差異情形，其中個人背景變項包含性別、年齡、服務年資、教育背景、現任職務；學校背景包含學校地區、學校規模、學校歷史、調查結果利用 t 檢定 (t -test) 或單因子變異數分析 (One-Way ANOVA)，以呈現其差異情形。

壹、不同背景變項之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異分析

一、不同性別之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同性別之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體的平均數、標準差及 t 檢定 (t -test) 的結果如表 4-4 所示。

表 4-4 不同性別之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
共同塑造學習願景	男	200	4.14	0.77	1.71
	女	375	3.96	0.81	
增進教師專業成長	男	200	3.96	0.86	-0.27
	女	375	3.97	0.86	
共創學生學習文化	男	200	4.01	0.82	-0.70
	女	375	4.06	0.81	
重視學生學習績效	男	200	3.80	0.85	-0.08
	女	375	3.74	0.87	
校長學習領導(整體)	男	200	3.96	0.83	0.65
	女	375	3.94	0.84	

由表 4-4 中得知，不同性別之北北基桃國小教師在校長學習領導整體 ($t=0.65$)、「共同塑造學習願景」($t=1.71$)、「增進教師專業成長」($t=-0.27$)、「共創學生學習文化」($t=-0.70$)、「重視學生學習績效」($t=-0.08$)均未達統計顯著水準，表示不同性別的北北基桃國小教師對於校長學習領導的認同沒有顯著的差異。本研究在性別上沒有顯著的差異其原因認為是在於國小教師平均年輕化的結果。

二、不同年齡之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同年齡之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-5所示。

表 4-5 不同年齡之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年齡	人數	平均數	標準差	F 值
共同塑造學習願景	1. 30 歲(含)以下	38	4.01	0.66	0.23
	2. 31-40 歲	188	3.96	0.79	
	3. 41-50 歲	284	3.97	0.83	
	4. 51 歲以上	65	4.06	0.76	
增進教師專業成長	1. 30 歲(含)以下	38	4.02	0.76	0.89
	2. 31-40 歲	188	3.94	0.84	
	3. 41-50 歲	284	3.95	0.90	
	4. 51 歲以上	65	4.10	0.78	
共創學生學習文化	1. 30 歲(含)以下	38	4.12	0.69	1.37
	2. 31-40 歲	188	4.06	0.80	
	3. 41-50 歲	284	4.00	0.83	
	4. 51 歲以上	65	4.14	0.82	
重視學生學習績效	1. 30 歲(含)以下	38	3.88	0.66	0.81
	2. 31-40 歲	188	3.77	0.88	
	3. 41-50 歲	284	3.71	0.85	
	4. 51 歲以上	65	3.86	0.95	
校長學習領導(整體)	1. 30 歲(含)以下	38	4.04	0.70	0.68
	2. 31-40 歲	188	3.94	0.83	
	3. 41-50 歲	284	3.92	0.86	
	4. 51 歲以上	65	4.04	0.83	

由表4-5中得知：不同年齡之北北基桃國小教師，在校長學習領導各分構面及整體均未達統計分析之顯著水準，亦即不同年齡之北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無顯著差異的。因為師資培育多元化，教師普遍年輕化是很大因素。

三、不同服務年資之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同服務年資之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-6所示。

表 4-6 不同服務年資之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
共同塑造學習願景	1. 10 年以下	97	3.98	0.75	0.60
	2. 11-15 年	136	3.97	0.81	
	3. 16-20 年	182	4.04	0.76	
	4. 20 年以上	160	3.94	0.87	
增進教師專業成長	1. 10 年以下	97	3.92	0.81	0.66
	2. 11-15 年	136	3.98	0.87	
	3. 16-20 年	182	4.00	0.83	
	4. 20 年以上	160	3.96	0.90	
共創學生學習文化	1. 10 年以下	97	4.05	0.74	0.59
	2. 11-15 年	136	4.10	0.81	
	3. 16-20 年	182	4.07	0.79	
	4. 20 年以上	160	3.97	0.86	
重視學生學習績效	1. 10 年以下	97	3.72	0.80	1.93
	2. 11-15 年	136	3.85	0.87	
	3. 16-20 年	182	3.77	0.81	
	4. 20 年以上	160	3.70	0.94	
校長學習領導(整體)	1. 10 年以下	97	3.93	0.78	0.78
	2. 11-15 年	136	3.98	0.84	
	3. 16-20 年	183	3.98	0.81	
	4. 20 年以上	160	3.90	0.90	

由表4-6中可得知：不同服務年資之北北基桃國小教師在校長學習領導分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即服務年資變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無顯著差異的，是也是在於師資普遍年輕化有關。

四、不同教育背景之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同學歷之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-7所示。

表 4-7 不同教育背景之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育背景	人數	平均數	標準差	F 值
共同塑造學習 願景	1.師範院校	122	4.00	0.75	0.73
	2.一般大學	98	3.91	0.70	
	3.碩士	345	4.00	0.83	
	4.博士	10	3.98	1.18	
增進教師專業 成長	1.師範院校	122	4.06	0.91	0.42
	2.一般大學	98	4.32	0.58	
	3.碩士	345	4.12	0.73	
	4.博士	10	3.76	0.68	
共創學生學習 文化	1.師範院校	122	3.88	0.98	0.20
	2.一般大學	98	4.16	0.72	
	3.碩士	345	4.04	0.76	
	4.博士	10	3.77	0.75	
重視學生學習 績效	1.師範院校	122	3.86	0.97	0.06
	2.一般大學	98	4.06	0.67	
	3.碩士	345	3.95	0.75	
	4.博士	10	3.89	1.27	
校長學習領導 (整體)	1.師範院校	78	3.88	0.67	0.21
	2.一般大學	98	4.13	0.38	
	3.碩士	345	3.98	0.72	
	4.博士	10	3.80	0.68	

【註】

1. 「師範院校」泛指師範大學、教育大學
2. 「碩士」包含四十學分班

由表4-7中可得知：不同教育背景之北北基桃國小教師在校長學習領導分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即教育背景變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無顯著差異；這可能國小師資學歷普遍具有大學學歷、學歷提高至「碩士」有極大關聯。

五、不同現任職務教師在校長學習領導上之差異情形

不同現任職務之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-8所示。

表4-8不同現任職務教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值
共同塑造 學習願景	1.教師兼行政	244	4.04	0.82	1.82
	2.級任導師	235	3.97	0.80	
	3.科任老師	96	3.88	0.75	
增進教師 專業成長	1.教師兼行政	244	4.01	0.88	1.23
	2.級任導師	235	3.96	0.85	
	3.科任老師	96	3.89	0.83	
共創學生 學習文化	1.教師兼行政	244	4.10	0.81	0.88
	2.級任導師	235	4.02	0.82	
	3.科任老師	96	3.96	0.79	
重視學生 學習績效	1.教師兼行政	244	3.79	0.90	0.58
	2.級任導師	235	3.74	0.85	
	3.科任老師	96	3.72	0.81	
校長學習 領導(整體)	1.教師兼行政	244	3.99	0.85	0.70
	2.級任導師	235	3.93	0.83	
	3.科任老師	96	3.87	0.80	

由表4-8中可得知，不同現任職務之北北基桃國小教師，在校長學習領導及各構面均未達顯著差異，亦即現任職務變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無顯著差異的。但本研究發現兼任行政教師知覺校長學習領導整體程度分別高於導師及科任教師。

六、不同學校(地區)位置之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同學校位置之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-9所示。

表4-9不同學校地區之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校地區	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
共同塑造 學習願景	1.都市	466	4.01	0.72	2.72	
	2.鄉鎮	80	3.81	0.64		
	3.偏遠地區	29	4.00	0.66		
增進教師 專業成長	1.都市	466	4.03	0.79	4.62*	1>2
	2.鄉鎮	80	3.76	0.78		
	3.偏遠地區	29	3.83	0.60		
共創學生 學習文化	1.都市	466	4.08	0.70	4.38*	1>2
	2.鄉鎮	80	3.84	0.65		
	3.偏遠地區	29	4.14	0.64		
重視學生 學習績效	1.都市	466	3.81	0.84	4.24*	1>2
	2.鄉鎮	80	3.54	0.75		
	3.偏遠地區	29	3.93	0.75		
校長學習 領導(整體)	1.都市	466	3.98	0.73	3.71*	1>2
	2.鄉鎮	80	3.75	0.67		
	3.偏遠地區	29	4.00	0.66		

* $p < .05$

由表4-9中可得知，不同學校(地區)位置之北北基桃國小教師，在「增進教師專業成長」、「共創學生學習文化」、「重視學生學習績效」和「校長學習領導(整體)」上，均已達統計分析之顯著水準，其中「都市」教師在知覺校長學習領導的程度上顯著高於「鄉鎮」教師；至於「共同塑造學習願景」構面未達統計分析之顯著水準。

七、不同學校規模之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同學校規模之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-10所示。

表 4-10 不同學校規模之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值
共同塑造學習 願景	1.小型學校	61	4.02	0.67	0.89
	2.中型學校	252	3.94	0.71	
	3.大型學校	91	4.08	0.69	
	4.特大型學校	171	3.98	0.72	
增進教師專業 成長	1.小型學校	61	3.97	0.77	0.37
	2.中型學校	252	3.96	0.74	
	3.大型學校	91	3.97	0.82	
	4.特大型學校	171	4.04	0.83	
共創學生學習 文化	1.小型學校	61	4.11	0.64	0.47
	2.中型學校	252	4.01	0.65	
	3.大型學校	91	4.08	0.67	
	4.特大型學校	171	4.05	0.77	
重視學生學習 績效	1.小型學校	61	3.75	0.81	0.59
	2.中型學校	252	3.77	0.82	
	3.大型學校	91	3.88	0.87	
	4.特大型學校	171	3.75	0.83	
校長學習領導 (整體)	1.小型學校	61	3.98	0.72	0.05
	2.中型學校	252	3.94	0.68	
	3.大型學校	91	3.96	0.74	
	4.特大型學校	171	3.95	0.77	

【註】

1. 各型學校規模以學校班級數定義之，如下所列：

小型學校：班級數 12 班以下。

中型學校：班級數超過 13 班至 48 班。

大型學校：班級數超過 49 班至 60 班。

特大型學校：班級數超過 61 班。

由表4-10中可得知，本研究不同學校規模之北北基桃國小教師，在校長學習領導及各構面均未達顯著差異，亦即學校規模變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無顯著差異的；但共同塑造學習願景在49-60班較高、增進教師專業成長在61班以上較高、共創學生學習文化在12班以下較高、共創學生學習文化、重視學生學習績效在49班至60班較高。

八、不同學校歷史之北北基桃國小教師在校長學習領導上之差異情形

不同學校歷史之北北基桃國小教師在校長學習領導各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-11所示。

表 4-11 不同學校歷史在校長學習領導各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校歷史	人數	平均數	標準差	F 值
共同塑造 學習願景	1. 10 年(含)以下	2	4.50	0.71	0.45
	2. 11 年至 30 年	115	4.00	0.74	
	3. 31 年至 50 年	83	4.00	0.72	
	4. 51 年(含)以上	375	3.97	0.70	
增進教師 專業成長	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.00	0.50
	2. 11 年至 30 年	115	4.03	0.78	
	3. 31 年至 50 年	83	4.05	0.80	
	4. 51 年(含)以上	375	3.95	0.79	
共創學生 學習文化	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.00	0.26
	2. 11 年至 30 年	115	4.09	0.68	
	3. 31 年至 50 年	83	4.06	0.71	
	4. 51 年(含)以上	375	4.02	0.69	
重視學生 學習績效	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.00	0.41
	2. 11 年至 30 年	115	3.78	0.80	
	3. 31 年至 50 年	83	3.86	0.80	
	4. 51 年(含)以上	375	3.75	0.85	
校長學習 領導(整體)	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.00	0.42
	2. 11 年至 30 年	115	4.00	0.69	
	3. 31 年至 50 年	83	3.99	0.72	
	4. 51 年(含)以上	375	3.92	0.74	

由表4-11中得知，不同學校歷史之北北基桃國小教師在校長學習領導及各構面均未達顯著差異，亦即學校歷史變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無顯著差異的；但共同塑造學習願景10年(含)以下較高、增進教師專業成長31年至50年以上較高、共創學生學習文化11年至30年以下較高、重視學生學習績效31年至50年較高。

貳、不同背景變項之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異分析

一、不同性別之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同性別之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體的平均數、標準差及t檢定(t-test)的結果如表4-12所示。

表 4-12 不同性別之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
資訊共享	1.男	200	3.93	0.62	-1.31
	2.女	375	4.00	0.64	
系統思考	1.男	200	3.95	0.66	0.62
	2.女	375	3.91	0.72	
團隊學習	1.男	200	4.05	0.59	-1.13
	2.女	375	4.10	0.60	
溝通對話	1.男	200	3.97	0.64	0.04
	2.女	375	3.97	0.64	
科技運用	1.男	200	4.22	0.60	-0.33
	2.女	375	4.23	0.57	
學校組織學習(整體)	1.男	200	4.04	0.57	-0.52
	2.女	375	4.06	0.59	

由表4-12中得知，不同性別之北北基桃國小教師在學校組織學習整體($t=-0.52$)、「資訊共享」($t=-1.31$)、「系統思考」($t=0.62$)、「團隊學習」($t=-1.13$)、「溝通對話」($t=0.04$)和「科技運用」($t=-0.33$)均未達統計顯著水準，表示不同性別的北北基桃國小教師在學校組織學習上沒有顯著的差異；在學校組織學習整體上女性較高於男性教師、但溝通對話構面上男性與女性教師得分一樣，表示在學校組織學習男性與女性教師都認為溝通對話十分重要。

二、不同年齡之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同年齡之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-13所示。

表 4-13 不同年齡之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年齡	人數	平均數	標準差	F 值
資訊共享	1. 30 歲(含)以下	38	4.05	0.517	1.452
	2. 31-40 歲	188	3.95	0.564	
	3. 41-50 歲	284	3.95	0.689	
	4. 51 歲以上	65	4.11	0.616	
系統思考	1. 30 歲(含)以下	38	3.89	0.689	1.442
	2. 31-40 歲	188	3.89	0.755	
	3. 41-50 歲	284	3.92	0.688	
	4. 51 歲以上	65	4.09	0.605	
團隊學習	1. 30 歲(含)以下	38	4.05	0.655	0.242
	2. 31-40 歲	188	4.09	0.560	
	3. 41-50 歲	284	4.07	0.605	
	4. 51 歲以上	65	4.14	0.634	
溝通對話	1. 30 歲(含)以下	38	4.11	0.606	2.180
	2. 31-40 歲	188	3.97	0.661	
	3. 41-50 歲	284	3.92	0.654	
	4. 51 歲以上	65	4.11	0.504	
科技運用	1. 30 歲(含)以下	38	4.24	0.590	1.215
	2. 31-40 歲	188	4.21	0.525	
	3. 41-50 歲	284	4.20	0.624	
	4. 51 歲以上	65	4.35	0.513	
學校組織 學習(整體)	1. 30 歲(含)以下	38	4.08	0.539	0.843
	2. 31-40 歲	188	4.05	0.569	
	3. 41-50 歲	284	4.03	0.600	
	4. 51 歲以上	65	4.15	0.592	

由表4-13中得知：不同年齡之北北基桃國小教師在學校組織學習上及各構面均未達顯著差異，亦即年齡變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無顯著差異的；但在學校組織學習整體上，51歲以上得分普遍較高，因為年紀較大教師在學校組織學習更感需求。

三、不同服務年資之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同服務年資之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-14所示。

表4-14不同服務年資之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年齡	人數	平均數	標準差	F 值
資訊共享	1.10 年以下	97	3.98	0.540	0.010
	2.11-15 年	136	3.97	0.632	
	3.16-20 年	182	3.97	0.639	
	4.20 年以上	160	3.98	0.682	
系統思考	1.10 年以下	97	3.79	0.776	2.118
	2.11-15 年	136	4.02	0.661	
	3.16-20 年	182	3.95	0.711	
	4.20 年以上	160	3.90	0.675	
團隊學習	1.10 年以下	97	4.05	0.651	0.218
	2.11-15 年	136	4.10	0.529	
	3.16-20 年	182	4.10	0.581	
	4.20 年以上	160	4.07	0.636	
溝通對話	1.10 年以下	97	4.01	0.653	0.368
	2.11-15 年	136	3.95	0.670	
	3.16-20 年	182	3.99	0.631	
	4.20 年以上	160	3.94	0.621	
科技運用	1.10 年以下	97	4.16	0.572	1.248
	2.11-15 年	136	4.20	0.555	
	3.16-20 年	182	4.29	0.602	
	4.20 年以上	160	4.21	0.587	
學校組織 學習(整體)	1.10 年以下	97	4.01	0.604	0.772
	2.11-15 年	136	4.07	0.539	
	3.16-20 年	182	4.09	0.592	
	4.20 年以上	160	4.01	0.604	

由表4-14中可得知：不同服務年資之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面與整體構面均未達顯著差異，亦即服務年資變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無顯著差異的。但在學校組織學習整體上，服務年資16-20年得分較高，因為務年資16-20年，中生代教師對學校組織學習有較高需求。

四、不同教育背景之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同教育背景之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-15所示。

表 4-15 不同教育背景之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	教育背景	人數	平均數	標準差	F 值
資訊共享	1.師範院校	122	3.98	0.589	0.308
	2.一般大學	98	4.02	0.642	
	3.碩士	345	3.95	0.636	
	4.博士	10	4.00	0.943	
系統思考	1.師範院校	122	3.91	0.739	0.225
	2.一般大學	98	3.93	0.692	
	3.碩士	345	3.92	0.691	
	4.博士	10	4.10	0.876	
團隊學習	1.師範院校	122	4.12	0.637	0.437
	2.一般大學	98	4.03	0.617	
	3.碩士	345	4.08	0.567	
	4.博士	10	4.10	0.876	
溝通對話	1.師範院校	122	4.04	0.648	1.640
	2.一般大學	98	4.01	0.565	
	3.碩士	345	3.92	0.652	
	4.博士	10	4.20	0.789	
科技運用	1.師範院校	122	4.28	0.593	0.530
	2.一般大學	98	4.19	0.568	
	3.碩士	345	4.21	0.581	
	4.博士	10	4.30	0.675	
學校組織 學習(整體)	1.師範院校	122	3.97	0.652	0.126
	2.一般大學	98	3.91	0.789	
	3.碩士	345	3.99	0.593	
	4.博士	10	3.42	0.568	

由表4-15中可得知：不同教育背景之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面與整體構面均未達顯著差異，亦即教育背景變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無顯著差異的。但在學校組織學習整體上，「碩士」背景得分較高；這就是各大學各級學校廣設碩士班的因素。

五、不同現任職務教師在學校組織學習上之差異情形

擔任不同職務之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-16所示。

表4-16擔任不同職務教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
資訊共享	1.教師兼行政	244	4.03	0.591	1.946	
	2.級任導師	235	3.91	0.648		
	3.科任老師	96	3.97	0.688		
系統思考	1.教師兼行政	244	4.08	0.572	10.376**	1>2
	2.級任導師	235	3.80	0.742		1>3
	3.科任老師	96	3.83	0.829		
團隊學習	1.教師兼行政	244	4.14	0.544	2.165	
	2.級任導師	235	4.04	0.583		
	3.科任老師	96	4.03	0.732		
溝通對話	1.教師兼行政	244	3.99	0.615	1.246	
	2.級任導師	235	3.98	0.640		
	3.科任老師	96	3.88	0.700		
科技運用	1.教師兼行政	244	4.27	0.574	1.687	
	2.級任導師	235	4.21	0.560		
	3.科任老師	96	4.15	0.649		
學校組織學習(整體)	1.教師兼行政	244	4.14	0.554	4.400	
	2.級任導師	235	3.98	0.570		
	3.科任老師	96	4.01	0.673		

** $p < .01$

由表4-16中可得知，不同現任職務之北北基桃國小教師在「系統思考」構面已達統計分析之顯著水準，表示不同現任職務之北北基桃國小教師在「系統思考」構面上有顯著的差異並且教師兼行政顯著於級任導師、科任老師；本研究與張嘉原(2008)、湯秀琴(2012)、鍾佳容(2013)、郭錦麗、劉玉珍(2005)、吳采穎(2008)、張妙琳(2006)、陳易昌(2006)、王世璋(2006)、洪啟昌(2005)等研究相符。本研究認為教師兼行政教師，是推動校務的第一線教師因此在「系統思考」必須較其他教師更需求縝密。

六、不同學校地區之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同學校地區之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-17所示。

表4-17不同學校地區之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校地區	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
資訊共享	1.都市	466	3.99	0.647	2.335	
	2.鄉鎮	80	3.84	0.561		
	3.偏遠地區	29	4.07	0.530		
系統思考	1.都市	466	3.94	0.706	1.215	
	2.鄉鎮	80	3.83	0.725		
	3.偏遠地區	29	4.03	0.566		
團隊學習	1.都市	466	4.11	0.594	3.036	
	2.鄉鎮	80	3.94	0.623		
	3.偏遠地區	29	4.03	0.499		
溝通對話	1.都市	466	3.98	0.647	0.439	
	2.鄉鎮	80	3.91	0.599		
	3.偏遠地區	29	3.93	0.651		
科技運用	1.都市	466	4.27	0.574	7.083**	1>2
	2.鄉鎮	80	4.01	0.584		
	3.偏遠地區	29	4.14	0.581		
學校組織學習(整體)	1.都市	466	4.08	0.586	4.003*	1>2
	2.鄉鎮	80	3.89	0.574		
	3.偏遠地區	29	4.00	0.535		

* $p < .05$ ** $p < .01$

由表4-17中可得知，不同學校地區之北北基桃國小教師，在「科技運用」構面以及整體學校組織學習均已達統計分析之顯著水準，表示不同學校位置之北北基桃國小教師在「科技運用」構面以及整體學校組織學習上有顯著的差異，並且都市地區較鄉鎮地區顯著。本研究與賴協志(2008)、王世璋(2006)、江志正(2000)、吳昌期(2006)、李瑞娥(2004)、洪啟昌(2005)等研究相符。本研究認為都市較鄉鎮地區顯著，主要原因在於都市資訊與環境較為有利。

七、不同學校規模之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同學校規模之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-18所示。

表 4-18 不同學校規模之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值
資訊共享	1.小型學校	61	4.10	0.569	1.742
	2.中型學校	252	3.91	0.599	
	3.大型學校	91	4.01	0.767	
	4.特大型學校	171	3.99	0.618	
系統思考	1.小型學校	61	4.03	0.576	0.642
	2.中型學校	252	3.90	0.723	
	3.大型學校	91	3.95	0.705	
	4.特大型學校	171	3.92	0.715	
團隊學習	1.小型學校	61	4.15	0.543	0.561
	2.中型學校	252	4.06	0.592	
	3.大型學校	91	4.05	0.705	
	4.特大型學校	171	4.11	0.558	
溝通對話	1.小型學校	61	4.00	0.632	0.312
	2.中型學校	252	3.98	0.608	
	3.大型學校	91	3.91	0.784	
	4.特大型學校	171	3.97	0.608	
科技運用	1.小型學校	61	4.10	0.569	1.683
	2.中型學校	252	4.21	0.578	
	3.大型學校	91	4.24	0.565	
	4.特大型學校	171	4.29	0.599	
學校組織學習 (整體)	1.小型學校	61	4.05	0.530	0.405
	2.中型學校	252	4.02	0.598	
	3.大型學校	91	4.09	0.644	
	4.特大型學校	171	4.08	0.553	

【註】

1. 各型學校規模以學校班級數定義之，如下所列：

小型學校：班級數 12 班以下。

中型學校：班級數超過 13 班至 48 班。

大型學校：班級數超過 49 班至 60 班。

特大型學校：班級數超過 61 班。

由表4-18中可得知，不同學校規模之北北基桃國小教師，在整體學校組織學習及各構面上均未達統計分析之顯著水準，亦即學校規模變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無顯著差異的。但在資訊共享、

團隊學習、溝通對話等分數在12 班以下學校皆高其他於規模之學校；因為此三個構面教師需要頻繁互動，而小型學校較易於操作因此高於其他變項。

八、不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校組織學習上之差異情形

不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-19所示。

表4-19不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校歷史	人數	平均數	標準差	F 值
資訊共享	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	0.790
	2. 11 年至 30 年	115	3.91	0.629	
	3. 31 年至 50 年	83	3.92	0.568	
	4. 51 年(含)以上	370	4.00	0.650	
系統思考	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	1.263
	2. 11 年至 30 年	115	3.86	0.847	
	3. 31 年至 50 年	83	3.83	0.730	
	4. 51 年(含)以上	370	3.97	0.649	
團隊學習	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	0.191
	2. 11 年至 30 年	115	4.08	0.637	
	3. 31 年至 50 年	83	4.04	0.614	
	4. 51 年(含)以上	370	4.09	0.580	
溝通對話	1. 10 年(含)以下	2	3.50	0.707	0.823
	2. 11 年至 30 年	115	3.97	0.642	
	3. 31 年至 50 年	83	3.89	0.644	
	4. 51 年(含)以上	370	3.98	0.642	
科技運用	1. 10 年(含)以下	2	3.50	0.707	2.165
	2. 11 年至 30 年	115	4.30	0.562	
	3. 31 年至 50 年	83	4.28	0.570	
	4. 51 年(含)以上	370	4.19	0.589	
學校組織 學習(整體)	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	0.486
	2. 11 年至 30 年	115	4.03	0.634	
	3. 31 年至 50 年	83	3.99	0.595	
	4. 51 年(含)以上	370	4.07	0.571	

由表 4-19 中得知，不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校組織學習整體及各構面均未達統計顯著水準，表示學校歷史變項在北北基桃國小教

師對學校組織學習的覺知上是無顯著差異的。但在學校組織學習(整體)上51年(含)以上歷史的學校分數較高，原因在於學校經過幾十年的磨合校內凝聚力夠，而容易在學校組織學習上形成共識。

參、不同背景變項之北北基桃國小教師在學校效能上之差異分析

一、不同性別之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同性別之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體的平均數、標準差及 t 檢定(t -test)的結果如表4-20所示。

表 4-20 不同性別之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
行政領導	1. 男	200	4.00	0.602	-0.150
	2. 女	375	4.01	0.627	
教師教學	1. 男	200	3.97	0.641	-2.300*
	2. 女	375	4.10	0.617	
學生學習	1. 男	200	3.95	0.565	2.007
	2. 女	375	3.85	0.608	
社區認同	1. 男	200	4.05	0.591	0.385
	2. 女	375	4.03	0.651	
環境設備	1. 男	200	4.05	0.667	-0.591
	2. 女	375	4.08	0.681	
學校效能(整體)	1. 男	200	3.99	0.562	-1.342
	2. 女	375	4.05	0.552	

* $p < .05$

由表4-20中得知，不同性別之北北基桃國小教師在「教師教學」構面達到統計顯著水準，表示不同性別的北北基桃國小教師在「教師教學」構面上有顯著的差異。本研究與林金福(2003)、林朝枝(2005)、周瓊婉(2005)、柯嚴賀(2006)、許德便(2012)、沈進成等人(2006)、黃哲彬(2011)、陳建志(2013)的研究結果，其認為學校效能知覺程度男性教師高於女性教師，但本研究則女性教師高於男性教師有所不同。其原因可能在於師資培育的改變、性別上女性教師培育多於男性教師之培育。

二、不同年齡之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同年齡之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-21所示。

表4-21不同年齡之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	年齡	人數	平均數	標準差	F 值
行政領導	1. 30歲(含)以下	38	4.11	0.509	2.567
	2. 31-40歲	188	3.94	0.631	
	3. 41-50歲	284	4.00	0.637	
	4. 51歲以上	65	4.17	0.517	
教師教學	1. 30歲(含)以下	38	4.18	0.652	1.167
	2. 31-40歲	188	4.09	0.618	
	3. 41-50歲	284	4.01	0.640	
	4. 51歲以上	65	4.03	0.585	
學生學習	1. 30歲(含)以下	38	4.05	0.567	1.104
	2. 31-40歲	188	3.87	0.633	
	3. 41-50歲	284	3.87	0.581	
	4. 51歲以上	65	3.86	0.556	
社區認同	1. 30歲(含)以下	38	4.08	0.712	0.443
	2. 31-40歲	188	4.01	0.637	
	3. 41-50歲	284	4.03	0.631	
	4. 51歲以上	65	4.11	0.562	
環境設備	1. 30歲(含)以下	38	4.08	0.712	0.202
	2. 31-40歲	188	4.05	0.597	
	3. 41-50歲	284	4.07	0.708	
	4. 51歲以上	65	4.12	0.740	
學校效能 (整體)	1. 30歲(含)以下	38	4.08	0.587	0.306
	2. 31-40歲	188	4.04	0.565	
	3. 41-50歲	284	4.01	0.564	
	4. 51歲以上	65	4.05	0.482	

由表4-21中得知：不同年齡之北北基桃國小教師在整體學校效能以及各構面上均未達統計分析之顯著水準，表示不同年齡的北北基桃國小教師在整體學校效能以及各構面上都沒有顯著的差異，研究者認為何種年齡之教師對於學校各方面的績效表現均會以正面肯定的態度看待，並希望在現今教育改革的浪潮中與學校共同成長，故年齡不會造成對學校效能認知的差異。

三、不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-22所示。

表 4-22 不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	服務年資	人數	平均數	標準差	F 值
行政領導	1. 10 年以下	97	3.91	0.647	0.996
	2. 11-15 年	136	4.02	0.626	
	3. 16-20 年	182	4.03	0.565	
	4. 20 年以上	160	4.02	0.649	
教師教學	1. 10 年以下	97	4.09	0.614	2.409
	2. 11-15 年	136	4.13	0.602	
	3. 16-20 年	182	4.07	0.622	
	4. 20 年以上	160	3.94	0.656	
學生學習	1. 10 年以下	97	3.90	0.604	2.145
	2. 6-15 年	136	3.88	0.559	
	3. 16-20 年	182	3.96	0.629	
	4. 20 年以上	160	3.79	0.573	
社區認同	1. 10 年以下	97	3.98	0.677	0.575
	2. 11-15 年	136	4.01	0.608	
	3. 16-20 年	182	4.08	0.635	
	4. 20 年以上	160	4.04	0.618	
環境設備	1. 10 年以下	97	4.01	0.621	0.529
	2. 11-15 年	136	4.04	0.643	
	3. 16-20 年	182	4.11	0.680	
	4. 20 年以上	160	4.08	0.732	
學校效能 (整體)	1. 10 年以下	97	3.98	0.595	2.352
	2. 11-15 年	136	4.10	0.529	
	3. 16-20 年	182	4.07	0.586	
	4. 20 年以上	160	3.95	0.512	

由表4-22中可得知：不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能整體與各分構面上均未達顯著水準，表示不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能實施現況上沒有顯著差異。

四、不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-23所示。



表4-23不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

名稱	教育背景	人數	平均數	標準差	F 值
行政領導	1. 師範院校	122	4.02	0.603	0.102
	2. 一般大學	98	4.00	0.518	
	3. 碩士	345	4.00	0.642	
	4. 博士	10	4.10	0.876	
教師教學	1. 師範院校	122	4.11	0.653	0.486
	2. 一般大學	98	4.06	0.639	
	3. 碩士	345	4.03	0.614	
	4. 博士	10	4.10	0.738	
學生學習	1. 師範院校	122	3.84	0.643	0.568
	2. 一般大學	98	3.85	0.484	
	3. 碩士	345	3.90	0.600	
	4. 博士	10	4.00	0.816	
社區認同	1. 師範院校	122	4.01	0.636	1.643
	2. 一般大學	98	3.93	0.677	
	3. 碩士	345	4.07	0.603	
	4. 博士	10	4.20	0.919	
環境設備	1. 師範院校	122	4.04	0.673	1.390
	2. 一般大學	98	3.97	0.710	
	3. 碩士	345	4.10	0.662	
	4. 博士	10	4.30	0.823	
學校效能(整體)	1. 師範院校	122	3.98	0.603	1.215
	2. 一般大學	98	3.97	0.527	
	3. 碩士	345	4.06	0.534	
	4. 博士	10	4.20	0.919	

由表4-23中可得知：不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能整體與各構面部分均未達顯著水準，表示不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能的程度上沒有顯著差異。與丁文祺(2008)、沈進成等人(2006)、柯嚴賀(2007)與鄭芳枝(2009)研究結果相同，但是與吳清山(1989)、

黃哲彬(2011)等人之研究結果不一致。研究者認為因全近年來各國民小學經常辦理校務評鑑、優質學校評選，或推動如「學習共同體」等政策理念，藉由這些評鑑機制普遍提升各國小學校效能，因此不管學歷為何，對學校效能的知覺程度無顯著差異。

五、不同現任職務教師在學校效能上之差異情形

不同現任職務之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-24所示。

表 4-24 不同現任職務教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	現任職務	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
行政領導	1.教師兼行政	244	4.05	0.575	4.143*	1>3
	2.級任導師	235	4.02	0.609		
	3.科任老師	96	3.84	0.716		
教師教學	1.教師兼行政	244	4.05	0.630	0.405	
	2.級任導師	235	4.08	0.615		
	3.科任老師	96	4.01	0.657		
學生學習	1.教師兼行政	244	3.95	0.561	3.110*	1>2
	2.級任導師	235	3.83	0.633		
	3.科任老師	96	3.84	0.568		
社區認同	1.教師兼行政	244	4.11	0.618	3.594*	1>2
	2.級任導師	235	3.96	0.629		
	3.科任老師	96	4.02	0.649		
環境設備	1.教師兼行政	244	4.16	0.602	3.918*	1>3
	2.級任導師	235	4.02	0.736		
	3.科任老師	96	3.96	0.679		
學校效能 (整體)	1.教師兼行政	244	4.07	0.533	1.835	
	2.級任導師	235	4.03	0.546		
	3.科任老師	96	3.94	0.629		

* $p < .05$

由表 4-24 中可得知，不同現任職務之北北基桃國小教師，在「行政領導」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」構面均達統計分析之顯

著水準，現任職務為「教師兼行政」之教師在「行政領導」上顯著高於「科任導師」，而現任職務為「教師兼行政」之教師在「學生學習」上顯著高於「級任導師」，而現任職務為「教師兼行政」之教師在「社區認同」上顯著高於「級任導師」，而現任職務為「教師兼行政」之教師在「環境設備」上顯著高於「科任導師」。本研究與丁文祺(2008)、吳清山(1989)、柯嚴賀(2007)、黃哲彬(2011)、賴協志(2008)、蔡進雄(2000)、鄭芳枝(2009)、劉春榮(1993)、顏曉湘(2012)、陳建志(2013)等研究結果一致，與周瓊婉(2006)研究結果「無顯著差異」不相符。本研究認為教師兼行政教師，是推動校務的第一線教師因此在「現任職務」較其他教師更顯著。



六、不同學校地區之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同學校地區之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-25所示。

表4-25不同學校地區之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校地區	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
行政領導	1.都市	466	4.03	0.607	2.224	
	2.鄉鎮	80	3.88	0.603		
	3.偏遠地區	29	3.97	0.778		
教師教學	1.都市	466	4.07	0.644	1.730	
	2.鄉鎮	80	3.94	0.536		
	3.偏遠地區	29	4.14	0.581		
學生學習	1.都市	466	3.90	0.599	1.614	
	2.鄉鎮	80	3.78	0.595		
	3.偏遠地區	29	3.86	0.516		
社區認同	1.都市	466	4.09	0.626	9.555**	1>2
	2.鄉鎮	80	3.78	0.595		
	3.偏遠地區	29	3.90	0.618		
環境設備	1.都市	466	4.09	0.685	1.745	
	2.鄉鎮	80	3.94	0.603		
	3.偏遠地區	29	4.07	0.704		
學校效能 (整體)	1.都市	466	4.06	0.555	5.704**	1>2
	2.鄉鎮	80	3.84	0.538		
	3.偏遠地區	29	4.00	0.535		

** $p < .01$

由表4-25中可得知，不同學校地區之北北基桃國小教師，在「學校效能」整體構面及「社區認同」構面均達統計分析之顯著水準，而且在都市之北北基桃國小教師在「學校效能」整體構面及「社區認同」構面上都明顯高於在鄉鎮之北北基桃國小教師。本研究與陳建志(2013)、許德便(2012)的研究在「學校效能」整體構面及「社區認同」相同。本研究認為學校效能(整體)都市高於鄉鎮市、是在於都市家長較高關注的原因。

七、不同學校規模之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同學校規模之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-26所示。

表 4-26 不同學校規模之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校規模	人數	平均數	標準差	F 值
行政領導	1.小型學校	61	3.95	0.669	0.708
	2.中型學校	252	4.03	0.560	
	3.大型學校	91	4.05	0.656	
	4.特大型學校	171	3.96	0.659	
教師教學	1.小型學校	61	4.13	0.591	0.699
	2.中型學校	252	4.02	0.608	
	3.大型學校	91	4.03	0.674	
	4.特大型學校	171	4.08	0.646	
學生學習	1.小型學校	61	3.82	0.563	0.617
	2.中型學校	252	3.87	0.603	
	3.大型學校	91	3.93	0.663	
	4.特大型學校	171	3.91	0.556	
社區認同	1.小型學校	61	3.95	0.617	4.870
	2.中型學校	252	3.94	0.654	
	3.大型學校	91	4.13	0.581	
	4.特大型學校	171	4.15	0.604	
環境設備	1.小型學校	61	4.05	0.669	1.264
	2.中型學校	252	4.02	0.659	
	3.大型學校	91	4.18	0.660	
	4.特大型學校	171	4.09	0.710	
學校效能 (整體)	1.小型學校	61	4.02	0.562	0.371
	2.中型學校	252	4.00	0.554	
	3.大型學校	91	4.07	0.593	
	4.特大型學校	171	4.05	0.540	

【註】

1. 各型學校規模以學校班級數定義之，如下所列：

小型學校：班級數 12 班以下。

中型學校：班級數超過 13 班至 48 班。

大型學校：班級數超過 49 班至 60 班。

特大型學校：班級數超過 61 班。

由表4-27中可得知，不同學校規模之北北基桃國小教師，在「學校效能」整體構面及各分構面均未達統計分析之顯著水準，表示不同學校規模之北北基桃國小教師在學校效能的程度上沒有顯著差異；本研究與陳建志，（2013）結果一致。



八、不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校效能上之差異情形

不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體的平均數、標準差及單因子變異數分析(One-Way ANOVA)的結果如表4-27所示。

表4-27不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校效能各構面及整體之差異比較摘要表

構面名稱	學校歷史	人數	平均數	標準差	F 值	多重比較
行政領導	1. 10 年(含)以下	2	4.50	0.707	0.545	
	2. 11 年至 30 年	115	3.98	0.701		
	3. 31 年至 50 年	83	3.98	0.584		
	4. 51 年(含)以上	370	4.01	0.598		
教師教學	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	0.234	
	2. 11 年至 30 年	115	4.06	0.653		
	3. 31 年至 50 年	83	4.10	0.637		
	4. 51 年(含)以上	370	4.04	0.622		
學生學習	1. 10 年(含)以下	2	3.50	0.707	1.216	
	2. 11 年至 30 年	115	3.94	0.639		
	3. 31 年至 50 年	83	3.80	0.712		
	4. 51 年(含)以上	370	3.88	0.551		
社區認同	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	0.206	
	2. 11 年至 30 年	115	4.08	0.690		
	3. 31 年至 50 年	83	4.02	0.624		
	4. 51 年(含)以上	370	4.03	0.620		
環境設備	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	2.917*	4>3
	2. 11 年至 30 年	115	4.02	0.725		
	3. 31 年至 50 年	83	3.89	0.699		
	4. 51 年(含)以上	370	4.12	0.649		
學校效能 (整體)	1. 10 年(含)以下	2	4.00	0.000	0.215	
	2. 11 年至 30 年	115	4.05	0.560		
	3. 31 年至 50 年	83	3.99	0.574		
	4. 51 年(含)以上	370	4.03	0.555		

* $p < .05$

由表 4-27 中得知，不同學校歷史之國小在「環境設備」構面達到統計顯著水準，表示不同學校歷史之國小在「環境設備」構面具有顯著的差異。其中 51 年（含）以上之學校在「環境設備」構面平均數顯著高於 31 年至 50 年之學校。本研究發現創校有歷史的學校在「環境設備」構面較歷史年輕的顯著。歷史變項的發現與江滿堂(2008)、林金福(2003)、吳清山(1989)、柯嚴賀(2007)、鄭芳枝(2009)、劉春榮(1993)等人相同。



第三節 校長學習領導、學校組織學習與學校效能之相關性分析

本節旨在分析國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能彼此之間的相關分析。本研究分別以校長學習領導之整體構面及四個構面：「共同塑造學習願景」、「增進教師專業成長」、「共創學生學習文化」、「重視學生學習績效」；以及學校組織學習之整體構面及五個構面：「資訊共享」、「系統思考」、「團隊學習」、「溝通對話」、「科技運用」，以及與學校效能之整體構面及五個構面：「行政領導」、「教師教學」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」，進行Pearson積差相關分析及檢驗其顯著性，了解彼此二者之間的相關情形。

壹、校長學習領導各構面及整體與學校組織學習各構面及整體之相關分析

本研究茲以國小校長學習領導各構面及整體之平均數與學校組織學習各構面及整體之平均數，進行Pearson積差相關分析與檢驗其顯著性，以驗證研究假設「國小校長學習領導與學校組織學習有顯著相關」。其相關摘要如表4-28所示。

表 4-28 國小校長學習領導與學校組織學習之積差相關分析摘要表

構面名稱	資訊共享	系統思考	團隊學習	溝通對話	科技運用	學校組織學習整體
共同塑造學習願景	0.514***	0.496***	0.434***	0.361***	0.349***	0.509***
增進教師專業成長	0.504***	0.468***	0.498***	0.418***	0.413***	0.533***
型塑學生學習文化	0.486***	0.474***	0.453***	0.366***	0.417***	0.508***
重視學生學習績效	0.524***	0.501***	0.437***	0.371***	0.354***	0.517***
校長學習領導整體	0.538***	0.542***	0.515***	0.441***	0.448***	0.579***

*** $p < .001$

由表4-28得知：北北基桃國小教師在「校長學習領導」之各構面及整體與「學校組織學習」各構面及整體之積差相關情形均達0.001的顯著正相關。在北北基桃國小校長學習領導整體構面與學校效能整體構面之相關係數為0.579，達0.001的顯著水準。其中，校長學習領導整體構面與學校組織學習

各分構面之相關係數分別為「資訊共享」0.538、「系統思考」0.542、「團隊學習」0.515、「溝通對話」0.441、「科技運用」0.448，皆達0.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

綜合以上研究分析，驗證研究假設：「國小校長學習領導與學校組織學習有顯著相關」，並得到完全支持。

貳、校長學習領導各構面及整體與學校效能各構面及整體之相關分析

本研究茲以北北基桃國小校長學習領導各構面及整體之平均數與學校效能各構面及整體之平均數，進行Pearson積差相關分析與檢驗其顯著性，以驗證研究假設「國小校長學習領導與學校效能有顯著相關」。其相關摘要如表4-29所示。

表4-29 國小校長學習領導與學校效能之積差相關分析摘要表

構面名稱	行政領導	教師教學	學生學習	社區認同	環境設備	學校效能 整體
共同塑造 學習願景	0.508***	0.364***	0.373***	0.377***	0.375***	0.472***
增進教師 專業成長	0.532***	0.408***	0.350***	0.388***	0.393***	0.472***
型塑學生 學習文化	0.482***	0.385***	0.404***	0.361***	0.405***	0.469***
重視學生 學習績效	0.489***	0.357***	0.389***	0.359***	0.372***	0.445***
校長學習 領導整體	0.555***	0.424***	0.417***	0.417***	0.442***	0.528***

*** $p < .001$

由表4-29得知：北北基桃國小教師在「校長學習領導」之各構面及整體與「學校效能」各構面及整體之積差相關情形均達0.001的顯著正相關。而北北基桃國小校長學習領導整體構面與學校組織學習整體構面之相關係數為0.528，達0.001的顯著水準。北北基桃國小校長學習領導整體構面與學校效能各分構面之相關係數分別為「行政領導」0.555、「教師教學」0.424、「學生學習」0.417、「社區認同」0.417及「教學設備」0.442，皆達0.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

綜合以上研究分析，驗證研究假設：「國小校長學習領導與學校效能有顯著相關」，得到完全支持。

參、學校組織學習各構面及整體與學校效能各構面及整體之相關分析

本研究茲以國小學校組織學習各構面及整體之平均數與學校效能各構面及整體之平均數，進行Pearson積差相關分析與檢驗其顯著性，以驗證研究假設「國小學校組織學習與學校效能有顯著相關」。其相關摘要如表4-30所示。

表 4-30 國小學校組織學習與學校效能之積差相關分析摘要表

構面名稱	行政領導	教師教學	學生學習	社區認同	環境設備	學校效能 整體
資訊共享	0.540***	0.526***	0.436***	0.444***	0.445***	0.557***
系統思考	0.599***	0.470***	0.496***	0.458***	0.516***	0.571***
團隊學習	0.571***	0.589***	0.484***	0.529***	0.492***	0.629***
溝通對話	0.538***	0.537***	0.429***	0.469***	0.443***	0.526***
科技運用	0.423***	0.482***	0.388***	0.438***	0.435***	0.475***
學校組織 學習整體	0.602***	0.604***	0.528***	0.576***	0.537***	0.643***

*** $p < .001$

由表4-30得知：北北基桃國小教師在「學校組織學習」之各構面及整體與「學校效能」各構面及整體之積差相關情形均達0.001的顯著正相關。而國小學校組織學習整體構面與學校效能整體構面之相關係數為0.643，達0.001的顯著水準。國小學校組織學習整體構面與學校效能各分構面之相關係數分別為「行政領導」0.602、「教師教學」0.604、「學生學習」0.528、「社區認同」0.576及「環境設備」0.537，皆達0.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

綜合以上研究分析，驗證研究假設：「國小學校組織學習與學校效能有顯著相關」，得到完全支持。

第四節 校長學習領導與學校組織學習對學校效能之預測力分析

壹、校長學習領導與學校組織學習對學校效能之預測分析

本部分以北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習各分構面為預測變項，學校效能各構面及整體構面為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，以檢驗各變項對學校效能之聯合預測功能，藉以驗證本研究之假設：「北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能具有預測力」。

一、北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「行政領導」構面之預測分析

北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「行政領導」構面的預測情形如表4-31所示。

表 4-31 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「行政領導」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R ²	ΔR ²	β	F 值
1	系統思考	0.599	0.358	0.358	0.217***	319.976
2	增進教師專業成長	0.663	0.440	0.082	0.132***	224.267
3	溝通對話	0.688	0.473	0.033	0.178***	170.894
4	團隊學習	0.696	0.484	0.011	0.163***	133.801
5	共同塑造學習願景	0.701	0.492	0.008	0.114***	110.161

*** $p < .001$

由表4-31可得知：

(一) 九個預測變項預測效標變項「行政領導」時進入迴歸方程式的顯著變項為學校組織學習之「系統思考」、「溝通對話」、「團隊學習」與校長學習領導之「增進教師專業成長」、「共同塑造學習願景」，多元相關係數為0.701，其聯合解釋變異量 R^2 可為49.2%，顯示學校組織學習中的「系統思考」、「溝通對話」、「團隊學習」三個分構面與校長學習領導的「增進教師專業成長」、「共同塑造學習願景」的分構面能聯合預測「行政領導」49.2%的變異量。由此結果得知，校長學習領導的分構面在與學校組織學習分構面同時對行政領導進行預測時，除了「增進教師專業成長」、「共同塑造學習願景」外，其餘的分構面都沒有顯著影響。

- (二) 就個別變項的解釋量來看，以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為35.8%，其次為「增進教師專業成長」構面，其解釋量為8.2%，最後為「溝通對話」、「團隊學習」、「共同塑造學習願景」構面，其解釋量為3.3%、1.1%、0.8%，這四個變項的聯合預測力達49.2%。
- (三) 在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.217$)、「溝通對話」($\beta=0.178$)、「團隊學習」($\beta=0.163$)及校長學習領導之分構面「增進教師專業成長」($\beta=0.132$)、「共同塑造學習願景」($\beta=0.114$)等層面的程度越高，學校效能「行政領導」構面的程度也相對越高。

二、北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「教師教學」構面之預測分析

北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「教師教學」構面的預測情形如表4-32所示。

表 4-32 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「教師教學」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R^2	ΔR^2	β	F 值
1	團隊學習	0.589	0.346	0.346	0.276***	303.699
2	溝通對話	0.631	0.398	0.052	0.201***	189.089
3	科技運用	0.650	0.423	0.025	0.193***	139.323
4	資訊共享	0.661	0.437	0.014	0.164***	110.497

*** $p < .001$

由表4-32可得知：

- (一) 九個預測變項預測效標變項「教師教學」時進入迴歸方程式的顯著變項為學校組織學習之「團隊學習」、「溝通對話」、「科技運用」、「資訊共享」，多元相關係數為0.661，其聯合解釋變異量 R^2 可為43.7%，顯示學校組織學習中的「團隊學習」、「溝通對話」、「科技運用」、「資訊共享」四個分構面能聯合預測「教師教學」43.7%的變異量。由此結果得知，校長學習領導的分構面在與學校組織學習分構面同時對教師教學進行預測時，所有的分構面都沒有顯著影響。
- (二) 就個別變項的解釋量來看，以「團隊學習」構面的預測力最佳，其解釋量為34.6%，其次為「溝通對話」構面，其解釋量為5.2%，「科技運

用」構面，其解釋量為2.5%，最後為「資訊共享」構面，其解釋量為1.4%，這四個變項的聯合預測力達43.7%。

- (三) 在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「團隊學習」($\beta=0.276$)、「溝通對話」($\beta=0.201$)、「科技運用」($\beta=0.193$)及「資訊共享」($\beta=0.164$)等層面的程度越高，學校效能「教師教學」構面的程度也相對越高。

三、國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「學生學習」構面之預測分析

國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「學生學習」構面的預測情形如表4-33所示。

表 4-33 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「學生學習」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R^2	ΔR^2	β	F 值
1	系統思考	0.496	0.246	0.246	0.218***	186.483
2	團隊學習	0.538	0.289	0.043	0.157**	116.526
3	共創學生學習文化	0.559	0.312	0.023	0.148***	86.375

** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-33可得知：

- (一) 九個預測變項預測效標變項「學生學習」時進入迴歸方程式的顯著變項為學校組織學習之「系統思考」、「團隊學習」與校長學習領導之「共創學生學習文化」，多元相關係數為0.559，其聯合解釋變異量 R^2 可為31.2%，顯示學校組織學習中的「系統思考」、「團隊學習」二個分構面與校長學習領導的「共創學生學習文化」的分構面能聯合預測「學生學習」31.2%的變異量。由此結果得知，校長學習領導的分構面在與學校組織學習分構面同時對「學生學習」進行預測時，除了「共創學生學習文化」外，其餘的分構面都沒有顯著影響。
- (二) 就個別變項的解釋量來看，以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為24.6%，其次為「團隊學習」構面，其解釋量為4.3%，「共創學

生學習文化」構面，其解釋量為2.3%，這三個變項的聯合預測力達31.2%。

- (三) 在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.218$)、「團隊學習」($\beta=0.157$)及校長學習領導之分構面「共創學生學習文化」($\beta=0.148$)等層面的程度越高，學校效能「學生學習」構面的程度也相對越高。

四、北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「社區認同」構面之預測分析

北北基桃國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「社區認同」構面的預測情形如表4-34所示。

表 4-34 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「社區認同」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R^2	ΔR^2	β	F 值
1	團隊學習	0.529	0.280	0.280	0.302***	223.217
2	科技運用	0.564	0.318	0.038	0.176***	133.265
3	溝通對話	0.581	0.338	0.020	0.165***	97.119
4	共創學生學習文化	0.594	0.352	0.014	0.122***	77.519

*** $p < .001$

由表4-34可得知：

- (一) 九個預測變項預測效標變項「社區認同」時進入迴歸方程式的顯著變項為學校組織學習之「團隊學習」、「科技運用」、「溝通對話」與校長學習領導之「共創學生學習文化」，多元相關係數為0.594，其聯合解釋變異量 R^2 可為35.2%，顯示學校組織學習中的「團隊學習」、「科技運用」、「溝通對話」三個分構面與校長學習領導的「共創學生學習文化」的分構面能聯合預測「社區認同」35.2%的變異量。由此結果得知，校長學習領導的分構面在與學校組織學習分構面同時對社區認同進行預測時，除了學校組織學習之「團隊學習」、「科技運用」、「溝通對話」與校長學習領導之「共創學生學習文化」外，其餘的分構面都沒有顯著影響。

(二) 就個別變項的解釋量來看，以「團隊學習」構面的預測力最佳，其解釋量為28.0%，其次為「科技運用」構面，其解釋量為3.8%，「溝通對話」構面，其解釋量為2.0%，「共創學生學習文化」構面，其解釋量為1.4%，這四個變項的聯合預測力達35.2%。

(三) 在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「團隊學習」($\beta=0.302$)、「科技運用」($\beta=0.176$)、「溝通對話」($\beta=0.165$)及校長學習領導之分構面「共創學生學習文化」($\beta=0.122$)等層面的程度越高，學校效能「社區認同」構面的程度也相對越高。

五、國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「環境設備」構面之預測分析。

國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「環境設備」構面的預測情形如表4-35所示。

表 4-35 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能「環境設備」構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R^2	ΔR^2	β	F 值
1	系統思考	0.516	0.267	0.267	0.236***	208.414
2	科技運用	0.569	0.323	0.056	0.190***	136.630
3	團隊學習	0.583	0.340	0.017	0.146**	97.847
4	共創學生學習文化	0.592	0.351	0.011	0.122***	76.962

** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-35可得知：

(一) 九個預測變項預測效標變項「環境設備」時進入迴歸方程式的顯著變項為學校組織學習之「系統思考」、「科技運用」、「溝通對話」與校長學習領導之「共創學生學習文化」，多元相關係數為0.592，其聯合解釋變異量 R^2 可為35.1%，顯示學校組織學習中的「系統思考」、「科技運用」、「溝通對話」三個分構面與校長學習領導的「共創學生學習文化」的分構面能聯合預測「環境設備」35.1%的變異量。由此結果得知，校長學習領導的分構面在與學校組織學習分構面同時對社區認同進行預測時，除了「共創學生學習文化」外，其餘的分構面都沒有顯著影響。

(二)就個別變項的解釋量來看，以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為26.7%，其次為「科技運用」構面，其解釋量為5.6%，「溝通對話」構面，其解釋量為1.7%，「共創學生學習文化」構面，其解釋量為1.1%，這四個變項的聯合預測力達35.1%。

(三)在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.236$)、「溝通對話」($\beta=0.190$)、「溝通對話」($\beta=0.146$)及校長學習領導之分構面「共創學生學習文化」($\beta=0.122$)等層面的程度越高，學校效能「環境設備」構面的程度也相對越高。

六、國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能整體構面之預測分析

國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能整體構面的預測情形如表4-36所示。

表 4-36 國小校長學習領導與學校組織學習對學校效能整體構面之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選出變項順序	R	R ²	ΔR^2	β	F 值
1	團隊學習	0.629	0.395	0.395	0.258***	374.656
2	共同塑造學習願景	0.666	0.444	0.049	0.119***	228.428
3	溝通對話	0.684	0.468	0.024	0.101**	167.263
4	系統思考	0.693	0.480	0.012	0.107**	131.559
5	科技運用	0.701	0.492	0.012	0.123***	110.029

** $p < .01$ *** $p < .001$

由表4-36可得知：

(一)九個預測變項預測效標變項整體構面時進入迴歸方程式的顯著變項為學校組織學習之「團隊學習」、「溝通對話」、「系統思考」、「科技運用」與校長學習領導之「共同塑造學習願景」，多元相關係數為0.701，其聯合解釋變異量 R^2 可為49.2%，顯示學校組織學習中的「團隊學習」、「溝通對話」、「系統思考」、「科技運用」四個分構面與校長學習領導的「共同塑造學習願景」的分構面能聯合預測「學校效能整體構面」49.2%的變異量。由此結果得知，學校組織學習之「團隊學習」、「溝

通對話」、「系統思考」、「科技運用」與校長學習領導之「共同塑造學習願景」有顯著影響。

(二)就個別變項的解釋量來看，以「團隊學習」構面的預測力最佳，其解釋量為39.5%，其次為「共同塑造學習願景」構面，其解釋量為4.9%，「溝通對話」構面，其解釋量為2.4%，「系統思考」構面，其解釋量為1.2%，「科技運用」構面，其解釋量為1.2%，這五個變項的聯合預測力達49.2%。

(三)在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「團隊學習」($\beta=0.258$)、「溝通對話」($\beta=0.101$)、「系統思考」($\beta=0.107$)、「科技運用」($\beta=0.123$)及校長學習領導之分構面「共同塑造學習願景」($\beta=0.119$)等構面的程度越高，「學校效能整體」構面的程度也相對越高。



第五章 結論與建議

本研究以問卷調查法探討校長學習領導、學校組織學習及學校效能的現況，希冀透過資料分析了解北北基桃國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能之關係。本章總共分成二節，第一節係根據第四章的研究結果歸納出結論；第二節則依據研究結論提出具體建議，供國民小學校長、教師及未來研究之參考。

第一節 研究結論

本研究採問卷調查法，針對北北基桃國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能之關係進行探討。首先以平均數、標準差等來描述北北基桃國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能的現況；另以 t 檢定(t -test)和單因子變異數分析(One-Way ANOVA)來檢定不同背景變項的北北基桃國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能之知覺反應差異情形；再以 Pearson 積差相關檢視其相關性；最後再採逐步多元迴歸分析法，檢驗校長學習領導與學校組織學習之各分層面對學校效能的預測力。

壹、國小校長學習領導、學校組織學習及學校效能之現況

一、教師對於校長學習領導之觀察與感受具有高度知覺度

本研究對校長學習領導的測量，採用李克特式(Likert-type)五點量表，以了解北北基桃國小教師對學校校長學習領導的知覺程度。校長學習領導各構面之平均數，在「共同塑造學習願景」構面為3.98分、「增進教師專業成長」構面為3.99分、「共創學生學習文化」構面為4.05分、「重視學生學習績效」構面為3.78分，「校長學習領導」整體為3.95分，顯示國小校長學習領導程度介於「非常符合」到「有時符合」之間，而且是幾乎貼近「非常符合」也就表示北北基桃北北基桃國小教師知覺校長學習領導情況是普遍認同的。

二、教師對於學校組織學習之實況與感受具有高度知覺度

國小學校組織學習各構面之平均數，「資訊共享」構面為 3.97 分，「系統思考」構面為 3.93 分，「團隊學習」構面為 4.08 分，「溝通對話」構面為 3.97 分，「科技應用」構面為 4.23 分，整體「學校組織學習」構面為 4.05 分，因此國小學校組織學習程度介於「非常符合」到「完全符合」之間。由表也可發覺北北基桃北北基桃國小教師在專業發展的分構面「科技運用」的每題平均數高於其他構面。

三、教師對於學校效能之實況與感受具有高度知覺度

國小學校效能各分構面與整體之每題平均數，「行政領導」構面為 4.01 分，「教師教學」構面為 4.05 分，「學生學習」構面為 3.88 分，「社區認同」構面為 4.04 分，「教學設備」構面為 4.07 分，整體「教師創新校學」每題平均數則為 4.03 分，因此學校效能程度介於「非常符合」到「完全符合」之間，根據上述結果，每題得分均介於 3.88 至 4.07 分，顯示北北基桃國小教師對於學校效能是普遍贊同的，且學校效能之分構面「教師教學」高於其他構面之得分。

貳、不同背景變項在校長學習領導、學校組織學習及學校效能教學之差異情形

一、不同背景變項造成教師知覺校長學習領導之差異

(一)就性別而言：

不同性別之北北基桃國小教師在校長學習領導整體($t=0.65$)、「共同塑造學習願景」($t=1.71$)、「增進教師專業成長」($t=-0.27$)、「共創學生學習文化」($t=-0.70$)、「重視學生學習績效」($t=-0.08$)均未達統計顯著水準，表示不同性別的北北基桃國小教師對於校長學習領導的認同沒有顯著的差異。表示不同性別的北北基桃國小教師對於校長學習領導並沒有不同差異。

(二)就年齡而言：

不同年齡之北北基桃國小教師，在校長學習領導各分構面及整體均未達統計分析之顯著水準，亦即不同年齡之北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無差異的；但在重視學生學習績效構面外，其餘構面在 51 歲以上之平均數較高於其他構面。

(三)就服務年資而言：

不同服務年資之北北基桃國小教師在校長學習領導分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即服務年資變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無差異的。在分構面上：共同塑造學習願景服務年資 16-20 年較高，增進教師專業成長 16-20 年較高，共創學生學習文化 11-15 年較高，

(四)就最高學歷而言：

不同教育背景之北北基桃國小教師在校長學習領導分構面與整體構面均未達顯著差異，亦即教育背景變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無差異的。

(五)就現任職務而言：

不同現任職務之北北基桃國小教師，在校長學習領導及各構面均未達顯著差異，亦即教育背景變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無差異的。

(六)就學校地區而言：

不同學校地區之北北基桃國小教師，在「增進教師專業成長」、「共創學生學習文化」、「重視學生學習績效」和「校長學習領導(整體)」上，均已達統計分析之顯著水準，其中「都市」教師在知覺校長學習領導的程度上顯著高於「鄉鎮」教師。至於「共同塑造學習願景」構面均未達統計分析之顯著水準。

(七)就學校規模而言：

不同學校規模之北北基桃國小教師，在校長學習領導及各構面均未達顯著差異，亦即學校規模變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無差異的。

(八)就學校歷史而言：

不同學校歷史之北北基桃國小教師在校長學習領導及各構面均未達顯著差異，亦即學校歷史變項在北北基桃國小教師對校長學習領導的覺知上是無差異的。

二、不同背景變項造成教師知覺學校組織學習之差異

(一)就性別而言：

不同性別之北北基桃國小教師在學校組織學習整體($t=-0.52$)、「資訊共享($t=-1.31$)」、「系統思考」($t=0.62$)、「團隊學習」($t=-1.13$)、「溝通對話」($t=0.04$)和「科技運用」($t=-0.33$)均未達統計顯著水準，表示不同性別的北北基桃國小教師在學校組織學習上沒有顯著的差異。

(二)就年齡而言：

不同年齡之北北基桃國小教師在學校組織學習上及各構面均未達顯著差異，亦即年齡變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無差異的。

(三)就服務年資而言：

不同服務年資之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面與整體構面均未達顯著差異，亦即服務年資變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無差異的。

(四)就最高學歷而言：

不同教育背景之北北基桃國小教師在學校組織學習各構面與整體構面均未達顯著差異，亦即教育背景變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無差異的。

(五)就現任職務而言：

不同現任職務之北北基桃國小教師在「系統思考」構面已達統計分析之顯著水準，表示不同現任職務之北北基桃國小教師在「系統思考」構面上有顯著的差異。

(六)就學校地區而言：

不同學校地區位置之北北基桃國小教師，在「科技運用」構面以及整體學校組織學習均已達統計分析之顯著水準，表示不同學校地區之北北基桃國小教師在「科技運用」構面以及整體學校組織學習上有顯著的差異。

(七)就學校規模而言：

不同學校規模之北北基桃國小教師，在整體學校組織學習及各構面上均未達統計分析之顯著水準，亦即學校規模變項在北北基桃國小教師對學校組織學習的覺知上是無差異的。

(八)就學校歷史而言：

不同學校歷史之北北基桃國小教師在學校組織學習整體及各構面均未達統計顯著水準，表示學校歷史對於學校組織學習的認同沒有顯著的差異。

三、不同背景變項造成教師知覺學校效能之差異

(一)就性別而言：

不同性別之北北基桃國小教師在「教師教學」構面達到統計顯著水準，表示不同性別的北北基桃國小教師在「教師教學」構面上有顯著的差異。

(二)就年齡而言：

不同年齡之北北基桃國小教師在整體學校效能以及各構面上均未達統計分析之顯著水準，表示不同年齡的北北基桃國小教師在整體學校效能以及各構面上都沒有顯著的差異。

(三)就服務年資而言：

不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能分構面與整體均未達顯著水準，表示不同服務年資之北北基桃國小教師在學校效能實施現況上沒有差異。

(四)就最高學歷而言：

不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能整體與各構面部分均未達顯著水準，表示不同教育背景之北北基桃國小教師在學校效能的程度上沒有差異。

(五)就現任職務而言：

不同現任職務之北北基桃國小教師，在「行政領導」、「學生學習」、「社區認同」、「環境設備」構面和整體學校效能均達統計分析之顯著水準，現任職務為「教師兼行政」之教師在「學生學習」、「社區認同」上顯著高於「級任導師」，而現任職務為「教師兼行政」之教師在「行政領導」、「環境設備」上顯著高於「科任老師」。

(六)就學校位置而言：

不同學校位置之北北基桃國小教師，在「學校效能」整體構面及「社區認同」構面均達統計分析之顯著水準，而且在都市之北北基桃國小教師在「學校效能」整體構面及「社區認同」構面上都明顯高於在鄉鎮之北北基桃國小教師。

(七)就學校規模而言：

不同學校規模之北北基桃國小教師，在「學校效能」整體構面及各分構面均未達統計分析之顯著水準，表示不同學校規模之北北基桃國小教師在學校效能的程度上沒有差異。

(八)就學校歷史而言：

不同學校歷史之國小在「環境設備」構面達到統計顯著水準，表示不同學校歷史之國小在「環境設備」構面具有顯著的差異。其中 51 年（含）以上之學校在「環境設備」構面平均數顯著高於 31 年至 50 年之學校。

參、校長學習領導、學校組織學習及學校校能呈現正相關情形

北北基桃國小教師在「校長學習領導」之各構面及整體與「學校組織學習」各構面及整體之積差相關情形均達 0.001 的顯著正相關。在北北基桃國小校長學習領導整體構面與學校效能整體構面之相關係數為 0.579，達 0.001 的顯著水準。其中，校長學習領導整體構面與學校組織學習各分構面之相關

係數分別為「資訊共享」0.538、「系統思考」0.542、「團隊學習」0.515、「溝通對話」0.441、「科技運用」0.448，皆達0.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

北北基桃國小教師在「校長學習領導」之各構面及整體與「學校效能」各構面及整體之積差相關情形均達0.001的顯著正相關。而北北基桃國小校長學習領導整體構面與學校組織學習整體構面之相關係數為0.528，達0.001的顯著水準。北北基桃國小校長學習領導整體構面與學校效能各分構面之相關係數分別為「行政領導」0.555、「教師教學」0.424、「學生學習」0.417、「社區認同」0.417及「教學設備」0.442，皆達0.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

北北基桃國小教師在「學校組織學習」之各構面及整體與「學校效能」各構面及整體之積差相關情形均達0.001的顯著正相關。而國小學校組織學習整體構面與學校效能整體構面之相關係數為0.643，達0.001的顯著水準。國小學校組織學習整體構面與學校效能各分構面之相關係數分別為「行政領導」0.602、「教師教學」0.604、「學生學習」0.528、「社區認同」0.576及「環境設備」0.537，皆達0.001之顯著水準，呈現顯著正相關。

肆、校長學習領導、學校組織學習對學校效能具有預測作用，以「系統思考」構面的預測力最佳。

一、學校效能「行政領導」構面：

以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為35.8%，其次為「增進教師專業成長」構面，其解釋量為8.2%，最後為「溝通對話」、「團隊學習」、「共同塑造學習願景」構面，其解釋量為3.3%、0.9%、0.8%，這四個變項的聯合預測力達49.2%。在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.217$)、「溝通對話」($\beta=0.178$)、「團隊學習」($\beta=0.163$)及校長學習領導之分構面「增進教師專業成長」($\beta=0.132$)、「共同塑造學習願景」($\beta=0.114$)等層面的程度越高，學校效能「行政領導」構面的程度也相對越高。

二、學校效能「教師教學」構面：

以「團隊學習」構面的預測力最佳，其解釋量為 34.6%，其次為「溝通對話」構面，其解釋量為 5.2%，「科技運用」構面，其解釋量為 2.5%，最後為「資訊共享」構面，其解釋量為 1.4%，這四個變項的聯合預測力達 43.7%。在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「團隊學習」($\beta=0.276$)、「溝通對話」($\beta=0.201$)、「科技運用」($\beta=0.193$)及「資訊共享」($\beta=0.164$)等層面的程度越高，學校效能「教師教學」構面的程度也相對越高。

三、學校效能「學生學習」構面：

以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為 24.6%，其次為「團隊學習」構面，其解釋量為 4.3%，「共創學生學習文化」構面，其解釋量為 2.3%，這三個變項的聯合預測力達 31.2%。在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.218$)、「團隊學習」($\beta=0.157$)及校長學習領導之分構面「共創學生學習文化」($\beta=0.148$)等層面的程度越高，學校效能「學生學習」構面的程度也相對越高。

四、學校效能「社區認同」構面：

以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為 27.9%，其次為「科技運用」構面，其解釋量為 3.6%，「溝通對話」構面，其解釋量為 1.9%，「共創學生學習文化」構面，其解釋量為 1.4%，這四個變項的聯合預測力達 35.2%。在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.302$)、「科技運用」($\beta=0.176$)、「溝通對話」($\beta=0.165$)及校長學習領導之分構面「共創學生學習文化」($\beta=0.122$)等層面的程度越高，學校效能「社區認同」構面的程度也相對越高。

五、學校效能「環境設備」構面：

以「系統思考」構面的預測力最佳，其解釋量為 26.5%，其次為「科技運用」構面，其解釋量為 5.6%，「溝通對話」構面，其解釋量為 1.5%，「共創學生學習文化」構面，其解釋量為 1%，這四個變項的聯合預測力達 35.1%。在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「系統思考」($\beta=0.236$)、「溝通對話」($\beta=0.190$)、「溝通對話」($\beta=0.146$)及校長學習領導之分構面「共創學生學習文化」($\beta=0.122$)等層面的程度越高，學校效能「環境設備」構面的程度也相對越高。

六、學校效能整體構面：

以「團隊學習」構面的預測力最佳，其解釋量為 39.5%，其次為「共同塑造學習願景」構面，其解釋量為 4.9%，「溝通對話」構面，其解釋量為 2.4%，「系統思考」構面，其解釋量為 1.2%，「科技運用」構面，其解釋量為 1.2%，這五個變項的聯合預測力達 49.2%。在 β 係數方面皆為正值，可見學校組織學習之分構面「團隊學習」($\beta=0.258$)、「溝通對話」($\beta=0.101$)、「系統思考」($\beta=0.107$)、「科技運用」($\beta=0.123$)及校長學習領導之分構面「共同塑造學習願景」($\beta=0.119$)等構面的程度越高，「學校效能整體」構面的程度也相對越高。



第二節 建議

根據研究發現，本節將依據主要研究發現及結論，提出具體建議，以供教育行政機關及學校行政單位、國小教育人員及後續研究參考。

壹、教育行政主管機關的建議

一、提升校長學習領導的專業知能

本研究教師對於校長學習領導之觀察與感受具有高度知覺度；因此如何升校長學習領導的專業知能，是教育行政主管機關應要有良好的政策；如；協助成立校長專業社群或讀書會、辦理校長學習領導

二、校長培訓加強校長學習領導之課程

校長儲訓課程安排要加強校長學習領導之課程，確實建立校長師傅制度，讓初任校長能有辦學的資訊能共享，在綜理校務時能順利推展。

三、能有具體策略舒解不同地區學校的壓力

積極研擬具體策略，來有效舒解不同地區學校的壓力，目前都會地區學校，規模大型學校佔很大比率，以研究者擔任小、中、大型校長感到，在小型學尚有教師不足與汰換率高的問題；中型學校在經費不足是中型校長的首要之工作，大型學校校長要忙於公關事務，因此教育行政機關要減少這些非辦學的工作，讓校長落實校長學習領導的專業工作，並且應多訂定獎勵辦法，來增進校長學習領導的落實。

貳、對北北基桃國小校長之建議

一、關注學生學習，共創學生學習文化

本研究結果發現，在校長學習領導各層面對學校效能整體的預測力中，以「共同塑造學習願景」的預測力最高，亦即校長學習領導之「共同塑造學習願景」層面的程度越高，學校效能整體層面的程度也相對越高。因此，本研究建議校長以具體的領導行為共同塑造學習願景、營造有利的學習環境、增進教師專業成長、鼓勵持續專業對話、共同承擔績效責任，以積極營造校園學生學習文化；並關心課堂裡的學習活動，舉凡教師課程設計、社區認同、學習評量、班級經營、學生輔導、親師溝通等領域品質的提升，應視為與行政事務的管理績效同等重要。校長是學校的靈魂人物及首席教師，其領導力的展現不僅關係到學校經營的成敗，也會影響到學生的學習。為了學生學習，

校長要積極發揮對教師教學的直接影響力，建構一個以學習為中心的學校組織文化，利用校內外資源協助支持教師，策動課程與教學改善工程，以提升學生學習成果。校長能強化建立學生學習願景的過程，讓學生、教師等相關人員皆能參與願景的訂定，以強化對願景的共識，並於願景實施的過程中，相互溝通並修正願景，使學習目標更為具體。

二、提升教師的參與能量，共同承擔績效責任

本研究結果顯示，在校長學習領導、學校組織學習對學校效能相關性分析，雖然兩兩皆呈現正相關，但校長只能間接影響學生學習，不管校長領導管理能量多強，皆必須透由第一現場教師去實踐執行，學校領導人必須與教師充分溝通合作，讓教師多參與校務計畫擬定，才能達成教育使命。至於兼行政的教師因參與重要會議瞭解教育政策、校長理念、學校實況，是較能形成與校長行成共識執行政策承擔績效責任的重要推手，所以透由持續積極專業對話，讓更多教師有機會參與行政，掌握學校運作機制匯集更多創新的能量，甚至常以走動式管理強化與非行政人員之互動，同時善用學校網路資源即時傳遞重要資訊，讓學校所有成員對各項新的措施都能「知其然，且知其所以然」，並且能共同承擔績效責任，如此方能形成有效能的校園學習文化，帶動教學動能促進學生學習。

三、建立地區聯盟加強橫向的共同學習體

各區鼓勵成立，多元的專業社群讓教育專業能拓展並能相互觀摩與、分享交流以建立區域的共同體提升學校的學生學習成效。效能提升；本研究發現不同地區之國民小學教師知覺校長學習領導整體的表現有顯著差異，因此需要以地區聯盟來均衡城鄉的教育。

參、對國小教育人員之建議

一、強化系統思考，建立團隊學習形象

本研究結果發現，在學校組織學習對學校效能整體的預測力中，以「系統思考」的預測力最高。所謂「系統思考」乃指教師對任教的學科應具備的知識與技能，並能掌握學科精髓以簡馭繁地幫助學生發展出相關的知識與技能。由此可知教師在創新教學的「教師教學」、「行政領導」、「社區認同」、「學生學習」、「環境設備」所有的構面皆以學校組織學習的「系統思考」為主。這個結果顯示教學活動不管如何創新發展，教師本身的系統思考及幫助學生系統化的發展相關的知識與技能才是本務。這也彰顯了一個

事實:萬變不離其宗。教學戲法人人會變,但教師學科專業知能才是教師成為人師的基本要求。建議教師在發展專業知能除了自我不斷進修,也要透過社群與夥伴共同探究與分享、經常反思教學實務與評估成效,並系統性地整理與建構經驗知識,才能幫助自己在教學實務中穩定成長,並協助學生達成學習的目標。

二、追求發展勇於創新,溝通對話與時俱進

本研究結果發現,在學校組織學習各構面對學校效能的預測分析中,學校組織學習另一構面「溝通對話」也在「行政領導」、「教師教學」、「社區認同」及「環境設備」具有預測作用。教師基於團隊學習的理想、價值和信念,對於專業抱持著正向積極的態度,認真敬業、精進研究、主動負責、熱忱服務,才能在教育改革的浪潮中不被取代。尤其台灣在實施十二年國民基本教育後,以往教育界所重視的「有效能的教」,正逐漸走向「適性化的學」,國內現正風行的「翻轉課堂」、「學思達教學法」、「學習共同體」、「分組合作學習」等創新教學方法,再加上數位科技帶動的智慧學習校園,對基層教師而言是挑戰也是教學更上一層樓的新契機。優秀的教師不應只會澆水他必須還要會點火,要以本身的溝通對話榜樣為學生點燃心中熊熊學習之火;同時也是深諳學習之道的好教練,掌握時代趨勢與時俱進,提供學生最適切的學習指引與協助。

三、協助教師建立學生學習資料庫,鼓勵教師建立教學檔案及教學行動研究,以促進其教學之反思

學校的教是在幫助學生學習未來的生活知能為要,並讓學生也能知道努力和學習的方向,邁向優質學習的目標,進而達成學生學習願景的理想藍圖。建立學生學習資料庫,以作為追蹤及改進的依據。因此建議校長,主動協助教師利用資料庫追蹤學生學習表現,不僅使教師認同校長辦學,亦能幫助教師改善教學。根據本研究發現,在國民小學校長學習領導作為之增進教師專業成長是教師的首要工作,因此校長可透過鼓勵、獎勵、提供資源及降低教師行政業務之方式或舉辦相關的教學檔案及教學行動研究的研討會讓教師有資源、時間、能力進行教學的行動研究並建立自身的教學檔案;此外,校長亦可透過將優秀的教學檔案與教學行動研究成果公開展示及予以表揚獎勵之方式,讓教師同儕間都能彼此互相學習、激勵與分享,以促進教師主動建立教學檔案或進行教學行動研究,增進其專業成長及教學省思之能力,進而提升學生的學習成效。

四、加強資訊教育，推動遠距教學

利用資訊教育推展遠距教學利用電腦課程，指導學生利用網路成立學習群體，增進學習效率；也能發揮補救教學及共創學習文化及達到重視學生學習績效。

肆、對未來研究之建議

根據研究發現與結論，研究者分別針對研究對象、研究變項與研究方法三方面來對後續研究提出相關建議如下：

一、研究對象方面

本研究係以臺北市、新北市、基隆市以及桃園市之北北基桃國小教師為研究對象，因此研究結果之推論僅較適用於北北基桃地區之公私立國小，未來可針對臺灣地區之各級學校作整體研究，以進一步瞭解國內教師對於校長學習領導、學校組織學習與學校效能之看法及其相關研究。

二、在研究變項方面

本研究以北北基桃國小教師為背景變項，以校長學習領導、學校組織學習探討學校效能。但是影響學校效能的相關變項眾多，校長學習領導與學校組織學習之間的關聯也存在許多直接與間接的影響，未來的研究方法可以考慮增加更多變項：如校長領導前項(個人特質、知識、經驗)、學校組織氣氛、學生學習成效等，以期獲得更深入的研究結果。

三、在研究方法方面

本研係採用問卷調查法進行研究，問卷回收有效問卷率達91%經統計分析後究獲致珍貴數據，但是量化研究不容易瞭解受試者真正想法，對於填答時的情境也無法掌握。未來研究應加入長期觀察、行動研究等以個案與深入訪談的質性方法，以期更深入了解校長學習領導、學校組織學習與學校效能的內涵與現況，以期賦予研究更具多面向與客觀性。

參考文獻

中文部分

- 丁文祺(2008)。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 方德隆(1986)。國民中學組織結構與組織效能關係之研究。國立臺灣師範大學未出版之碩士論文，臺北市。
- 王保進(1993)。高等教育表現指標之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版。台北市。
- 王榮春(2000)。部屬對主管領導行為知覺、相關情境因素二者與部屬對主管反應及工作行為的關係。國立政治大學未出版博士論文，臺北市。
- 王保進(2001)。國民中小學校務評鑑模式之內涵分析。教育研究，91，52-62。
- 王世璋(2006)。國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究。國立政治大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- 王政智(2011)。高雄市立完全中學組織溝通、學校組織氣氛與學校效能之研究。未出版之碩士論文，國立高雄應用科技大學人力資源發展系，高雄市。
- 王明傑(2012)。提升學校效能的領導。師友月刊，538，20-24。
- 王淑珍(2012)。探討雲林縣轉型優質特色課程與學校效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立雲林科技大學資訊及管理系碩士班，雲林縣。
- 古椿宏(2008)。高雄縣國民小學組織學習、組織文化與創新管理關係之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東。
- 江志正(2000)。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。國立高雄師範大學未出版之博士論文。高雄市。
- 江照男(2003)。國民小學知識管理與學校效能之相關研究。未出版之碩士論文，國立臺北教育大學，臺北市。
- 朱愛群(1997)。學習型組織意涵之探索。警學叢刊，27(5)，153-176。
- 江俊賢(2015)。國中校長科技領導與學校永續經營關係之研究—以組織學習為中介變項。國立嘉義大學碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 仲秀蓮、林新發(2004)。臺北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究。彰化師大教育學報，6/7，129-154。

- 沈進成、楊琬琪、郭振生（2006）。內部行銷、組織承諾、工作滿意與學校效能影響關係之研究-以台南地區國民小學為例。人力資源管理學報，6(1)，47-74。
- 余錦漳（2001）。國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李咏吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏（1998）。國民小學學校效能縱貫研究。教育研究資訊，6（3），1-25。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。教育政策論壇，2（2），158-203。
- 李佳霓（1999）。國民中學組織學習、教師個人學習與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 李幸（2001）。國民中學學習型組織、教師個人學習與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 李瑞娥（2004）。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。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 李三安、陳巧珣、陳文夏（2007）。國民小學校長遴選制度實施後對校長領導風格與學校效能之影響。謝寶梅（主持人），校長辦學績效評鑑。中小學校長專業發展論壇國際學術研討會，國立臺中教育大學。
- 李建居（2012）。創新領導、公共關係與學校效能關係之研究-行銷策略之調節效果。國立屏東教育大學未出版之碩士論文，屏東縣。
- 李天霽（2015）。臺北市高級中學組織文化與學校效能之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 何佳瑞（2011）。學習導向之領導：40年來經驗研究的教導。教育究月刊。
- 吳清山（1989）。國民小學管理模式與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山（1991）。學校行政。台北：心理。
- 吳清山（1998）。學校效能研究。臺北市：吳清基（1989）。教育與行政。台北：師大書苑。
- 吳璧如（1990）。國民小學組織文化與組織效能之關係。國立高雄師範大學未出版之碩士論文，高雄市。
- 吳培源（1995）。臺灣省高級中學校長領導型態、學校氣氛與學校效能關係

- 之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 吳明清（1997）。發展學校特色理念與做法。北縣教育，18，21-26。
- 吳明清（1998）。鬆綁後的學校教育改革課題。教師天地，95，8-14。
- 五南。
- 吳宗立（1998）。國民中學組織衝突、外在壓力、行政決策與學校效能關係之研究。國立政治大學未出版之博士論文，臺北市。
- 吳清山（2001）。教育發展研究。臺北市：元照。
- 吳宗立、張順發（2003）。國民小學行政人員知識管理與學校效能關係之研究。國民教育研究集刊，11，41-59。
- 吳財順（2002）。掌握優勢條件，營造學校文化。北縣教育，43，5。
- 吳明烈（2003）。組織學習與學習型學校。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐（2003）。教育小辭書。臺北市：五南。
- 吳建華（2003）。國民小學推動組織學習之個案研究：以九年一貫課程實施為例。國立臺灣師範大學教育系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳勁甫（2003）。競值架構應用在國民小學校長領導行為與學校組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所未出版之碩士論文，高雄。
- 吳明隆（2004）。新時代有效能的學校特性與校長角色。學校行政，30，127-136。
- 吳百祿（2004）。學校領導—願景、領導與管理。高雄市：復文。
- 吳清山（2004）。學校組織創新經營與策略。教師天地，128，30-44。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育新辭書，臺北市：高等教育。
- 吳清山、賴協志（2006a）。國民教育政策檢討與策進。教育資料集刊，31，61-89。
- 吳清山、賴協志（2006b）。國民中小學學校創新經營成效、阻力與因應途徑之研究。教育研究月刊，141，58-74。
- 吳清山、賴協志（2007a）。國民小學校長知識領導之研究：角色知覺與踐行。教育與心理研究，30（2），1-29。
- 吳清山、賴協志（2007b）。知識領導理念及實施策略。教育研究，159，60-69。
- 吳清山、賴協志（2007c）。桃園縣國民中小學教育品質之研究—判斷指標、影響因素及提升途徑。當代教育研究，15（1），1-38。
- 吳清山（2007）。教育行政新議題研究。台北：高等教育。

- 吳清山 (2010)。學校效能研究 (二版)。臺北市：五南。
- 吳清山 (2010)。校長課程領導 vs. 教師教學品質。師友月刊，514，8 -13。
- 吳清山、林天祐 (2008)。教師領導。教育研究月刊，173，136-137。
- 吳清山、林天祐 (2012)。學習領導。教育研究月刊，217，139-140。
- 吳清山、林天祐 (2012a)。學習領導。教育研究月刊，217，139-140。
- 吳清山、林天祐 (2012b)。校長學習領導的理念與實踐策略。教育研究月刊，2 (2)，1-21
- 吳清山、王令宜 (2012)。校長學習領導理念與實踐策略。教育行政研究，2 (2)，1-21。
- 吳國基 (2004)。國民小學學校知識管理的運作與學校效能感相關之研究。國立高雄師範大學未出版之碩士論文，高雄市。
- 吳思華 (2005)。知識經濟要以創新為引擎。天下，315，40。
- 吳昌期 (2006)。國民小學校長變革領導、組織學習與組織文化關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 吳鳳嫻 (2007)。以學習為中心的領導：從一所中學的改進經驗說起。取自 <http://www.fed.cuhk.edu.hk/~cthk/paper/206.pdf>
- 吳采穎 (2008)。桃園縣國民小學組織學習與教師專業成長之研究。玄奘大學碩士論文，未出版，新竹縣。
- 吳明雄 (2010)。國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能關係之研究。國立臺中教育大學未出版博士論文，臺中市。
- 吳俊憲 (2012)。推動高中職學校優質化 「學習領導」之觀點分析。台灣教育評論月刊，1 (10)，39-42。
- 呂悅寧 (2013)。國民小學校長學習領導之調查研究。臺北市立教育大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂明錚 (2003)。社會教育機構主管轉型領導與組織學習關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林天祐 (2000a)。教育行政革新。臺北市：心理。
- 林天祐 (2004b)。學校經營品質管理策略。教師天地，128，23-29。
- 邱繼智 (2004)。建構學習型組織。臺北市：華立。
- 林新發 (1995)。教育與學校行政研究：原理和實務分析。臺北市：師大書苑。
- 林愛玲 (1997)。知識網路-組織學習提升策略之探討。人力資源發展月

刊，122，4-9。

- 林麗惠（1999）。**組織學習與學習型組織**。臺北市：師大書苑。
- 林金福（2003）。**高中職校長轉型領導、知識管理與學校效能之研究**。國立政治大學之博士論文，未出版，臺北市。
- 林明地、王如哲、王瑞堦等譯、Hoy, W. K. & Miskel, C. G 著（2003）。**教育行政學－理論、研究與實際**。高雄：麗文。
- 林新發、邱國隆、王秀玲（2004）。**學習型組織在國民小學之應用**。**國民教育**，44（3），62-79。
- 林保良（2004）。**學校組織學習障礙及其因應策略之研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林朝枝（2005）。**臺北縣國民小學知識管理與學校效能之研究**。國立臺北教育大學未出版之博士論文，臺北市。
- 林金穗（2008）。**高雄市國民小學教師知識慣性、學校組織學習與學校效能關係之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林國楨、張秉凱、廖昌琿（2012）。**校長運用學習領導策略於學校發展之個案研究-臺中市某國中為例**。「邁向學習領導學術研討會」發表之論文摘要，國立臺灣師範大學。
- 林俊傑（2011）。**國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系之博士論文，未出版，高雄市。
- 林明地（2012）。**學習領導的理念與實際：十二年國教下的學習領導**。「邁向學習領導學術研討會暨十二年國教地方教育論壇」發表之論文，國立台灣師範大學。
- 林明地（2015）。**校長學習領導：協助學生學習觀點**。「校長學習領導國際研討會論文集」。2015年教育部中小學教師專業發展評鑑研討會，臺北市。
- 林君屏（2015）。**一所推動理念學校校長學習領導敘說之研究**。國立屏東大學，未出版博士論文。屏東市。
- 卓秀冬（1995）。**臺灣省高級中等學校組織文化與學校效能之關係**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 周瓊婉（2006）。**知識管理策略、學校本位管理與學校效能關聯性之探討**-

- 以台南市國民小學為例。立德管理學院之碩士論文，未出版，臺南市。
- 周麗修（2016）。高級中學校長學習領導、教師專業發展與教師創新教學關係之研究。國立政治大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 范秀珠（2009）。桃竹苗四縣市國民小學校長角色知覺與學校效能關係之研究。國立新竹教育大學之碩士論文，未出版，新竹。
- 洪經綸（2010）。校長溝通行為與學校效能關係之研究—以臺北縣小型國民小學為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所之碩士論文，未出版，臺北市。
- 洪啟昌（2005）。教育行政機關組織文化、知識管理與組織學習關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 侯世昌（2002）。國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究。國立台灣師範大學之博士論文，未出版，台北。
- 侯世昌（2004）。國民小學家長參與學校教育與學校效能之研究。管理與教育研究學報，2，23-50。
- 孫俊國（2010）。桃園縣國民小學創新經營與學校效能關係之研究。私立中原大學教育研究所之碩士論文，未出版，桃園縣。
- 涂富焜（2013）。桃園縣國民小學教師領導與學校效能關係之研究。國立臺北教育大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 涂淑雯（2014）。淺談「領先計畫」的學習領導。教師天地，192，22-25。
- 秦夢群（1998）。教育行政—理論部分。台北市：五南。
- 秦夢群（1999）。營造學習型組織學校：教育行政人員應有的體認與策略。教育資料與研究，27，9-12。
- 秦夢群（2003）。由組織興革觀點談活化組織的策略。教師天地，129，17-21。
- 秦夢群（2004）。教育行政—理論與實務。臺北市：五南。
- 秦夢群（2005）。教育行政—理論部分。臺北市：五南。
- 秦夢群（2015）。學習領導的行政策略與實施。「校長學習領導國際學術研討會論文集」。2015年教育部中小學教師專業發展評鑑研討會，臺北市。
- 高淑慧（1995）。學習型組織理論之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高玉琳（2001）。員工自我導向學習傾向對組織學習成效的影響—以壽險

- 服務業為例。朝陽科技大學企業管理研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 周宗正（2016）。國民中學教育行政人員協同領導與學校效能關係之研究—以中部地區為例。國立彰化師範大學博士論文，未出版，彰化縣。
- 柯嚴賀（2007）。國民小學團體動力、組織價值、組織創新與學校效能關係之研究—以高雄市為例。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 郭進隆（譯）（1995）。第五項修練：學習型組織的藝術與實務。臺北市：天下。
- 柳敦仁、李茂能、吳培源（2006）。雲嘉南五縣市國小初任校長行政表現與學校效能關係之研究。嘉義大學通識學報，4，75-139。
- 教育部（2014）。九年一貫課程綱要與教學網。取自
<http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief2.php>
- 姚麗英（2014）。高級中學校長正向領導、學校組織學習與教師創新教學關係之研究。國立政治大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 曹建文（2002）。組織學習理論的模式及其重要論辯議題之探討。研習論壇月刊，16，36-44。
- 許顏輝（2005）。國民中學學習型組織、學校組織氣氛與學校效能關係之研究—以中部地區為例。國立彰化師範大學教育研究所之碩士論文，未出版，彰化縣。
- 許凱威（2015）。新竹市國民小學校長知識領導、學校組織學習與教師組織公民行為關係之研究。國立政治大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳銘薰（2000）。組織學習理論的發展和內涵—知識管理與組織學習的互動。中衛簡訊，148，26-31。
- 陳冠年（2006）。論組織效能與組織學習。高醫通識教育學報，1，125-142。
- 陳順利（2007）。學校效能階層模式建構之探究。學校行政，49，16-44。
- 陳易昌（2007）。國民小學校長科技領導、組織學習與學校效能之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳怡君（2007）。我國高級中學行政人員協力領導與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 陳巧芬、蔡文榮（2011）。臺灣近年來有關校長轉型領導與學校效能博碩士論文實徵研究之分析。教育科學期刊，10（1），125-150。

- 陳素貞 (2011)。高雄市國中教師專業學習社群、組織學習與教學效能調查研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳鈞泓 (2011)。屏東縣國民小學科技領導、組織學習、創新經營與學校效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所之碩士論文，未出版，屏東。
- 陳智蕾 (2012) 學習為核心的學校領導模式探究：以臺北市優質學校「學生學習」向度獲獎小學為例。「邁向學習領導學術研討會」發表之論文摘要，國立臺灣師範大學。
- 陳昭蓉 (2012)。知識創新、資訊素養、終身學習與學校效能關係之研究—以高屏地區高中職校為例。國立屏東教育大學教育行政研究所之碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳建志 (2013)。國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能關係之研究。國立政治大學博士論文，未出版，臺北市。
- 陳玉玫 (2013)。國民小學校長多元架構領導、教師領導與學校效能關係之研究。國立中正大學博士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳佩英、潘慧玲 (2013)。校長的學習領導。領導踐行與能力發展的初探。教育研究月刊，229，50-70。
- 陳品華 (2014)。國小校長學習領導之個案研究：以學習共同體之推動為例。淡江大學碩士論文，未出版，新北市。
- 陳淑雯 (2016)。新北市公立國民小學校長學習領導與教師領導關係之研究。天主教輔仁大學碩士論文，未出版，新北市。
- 溫明麗 (2008)。教育 101 教育理論與實踐。台北市：高等教育。
- 湯秀琴 (2012)。國民中學校長知識領導、組織學習與學校創新經營效能關係之研究。國立政治大學學校行政碩士在職專班之碩士論文，未出版，臺北市。
- 郭錦麗 (2009)。國民小學教師知覺校長靈性領導與組織學習關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育所之碩士論文，未出版，嘉義。
- 曾文鑑 (2010)。國民小學校長領導架構取向、教育人員組織認定與學校效能之關係研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所之博士論文，未出版，臺北。
- 萬以寧 (1995)。組織學習，世紀挑戰。戰略生產力雜誌，475，62-63。
- 楊 瑩 (1998)。當前臺灣地區教育機會均等問題的探討。載於中華民國比

- 較教育學會與中國教育學會主編，社會變遷中的教育機會均等（第1-28頁）。臺北市：揚智。
- 楊國德（1999）。學習型組織的理論與應用—成人教育領域的實踐經驗。臺北市：師大書苑。
- 楊國德（2002）。知識社會與組織學習。成人教育，65，10-18。
- 楊念湘（2011）。國民小學校長混合教練、師傅教導與學校效能關係之研究。國立政治大學教育學系行政組博士論文，未出版，臺北市。
- 楊玲鳳（2015）。國民小學教師知覺校長真誠領導與學校效能關係之研究—以學校組織氣氛為中介變項。國立台南大學碩士論文未出版，台南市。
- 葉松海（2008）。中部地區國民中學學校組織學習能力與學校效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 袁建銘（2017）。高雄市國民中學校長分布式領導、學校組織氣氛與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學未出版碩士論文，高雄市。
- 張清濱（1991）。學校效能與教育評鑑。師友月刊，291，34-37。
- 張慶勳（1996）。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。國立高雄師範大學教育系博士論文，未出版。高雄市。
- 張竺雲（1986）。組織社會學。台北：三民。
- 張明輝（1997）。學校組織的變革與教育品質。載於國立教育資料館主編，現代教育論壇（三）（第258-261頁）。臺北市：國立教育資料館。
- 張奕華（1997）。國民中學組織學習與學校效能關係之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 張瑞村（1998）。高級工業職業學校校長領導行為、教師組織承諾與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 張慈娟（1998）。國民小學校長教學領導與學校效能之研究。新竹師院國民教育研究所論文集，3，79-99。
- 張德銳（2000）。教育行政研究。臺北市：五南。
- 張吉成、周談輝、黃文雄(2002)。組織、知識、創新：企業與學校贏的策略。台北：五南。
- 張妙琳（2006）。國民小學組織學習與創新經營之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張盈霏（2006）。國民中學校長科技領導、知識管理與學校效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

- 張華鳳 (2009)。高雄市國民小學組織慣性、組織學習與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系之碩士論文，未出版，高雄市。
- 張奕華、顏弘欽 (2012)。國民小學組織學習、組織創新與學校效能之關聯性。學校行政，79，178-198。
- 張德銳、丁一顧 (2015)。校長學習領導在教師專業發展評鑑中發展與應用。「校長學習領導國際學術研討會論文集」。2015年教育部中小學教師專業發展評鑑研討會，臺北市。
- 張德銳 (2015)。學習領導在教學輔導教師制度中的發展與實踐。市北教育學刊，52，1-20。
- 張坤宏 (2016)。國民小學校長科技領導、學校公共關係、組織創新經營與學校效能關係之研究。國立屏東大學博士論文，未出版，屏東市。
- 黃明月 (1998)。學習社會的心理學基礎。載於中華民國成人教育學會主編，學習社會 (頁 157-176)。臺北市：師大書苑。
- 黃清海 (1999)。國民小學建立學習型組織策略之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃昆輝 (2002)。教育行政學。臺北：東華。
- 黃麗美 (2004)。國中小組織創新氣氛與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學工業科技教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 黃昱璋 (2006)。雲林縣國民小學團體動力與組織學習關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃乃瑩等譯 (2008)。學校領導新潮。臺北市：華騰。
- 黃怡雯 (2008)。組織學習理論與其在學校行政的運用。學校行政雙月刊，55，15-31。
- 黃東城 (2010)。國民小學營造學習型學校與學校效能關係之研究-以百大特色小學為例。中臺科技大學碩士論文，未出版。臺中市。
- 黃哲彬 (2011)。國民中學校長賦權增能領導行為、組織創新經營與學校效能關係之研究。國立政治大學之博士論文，未出版，臺北市。
- 黃啟峰 (2014)。高雄市國民小學校長人格特質、課程領導、組織創新與學校效能關係之研究。國立屏東大學博士論文，未出版，屏東市。
- 黃旭絹 (2016)。國民小學校長學習領導與教師教學關注關係之研究。臺北市立大學碩士論文，未出版，臺北市。

- 單文經 (2013) 試釋學習領導的意義。教育研究月刊, 229, 5-17。
- 楊振昇 (2002)。析論「教學領導」之內涵與前瞻。課程與教學季刊, 5 (2), 37-54。
- 廖春文、石遠誠 (2004)。國民小學知識管理與學校效能之研究。教育理論與實踐學刊, 12, 19-45。
- 潘文章(1992)。企業管理：導論、功能、革新。台北：三民。
- 葉連祺 (2004)。鳥瞰教育領導理念之叢林— 教育領導理念之初步綜觀。教育研究月刊, 124, 96-108。
- 葉松海 (2008)。中部地區國民中學學校組織學習能力與學校效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文, 未出版, 彰化縣。
- 葉連祺 (2014)。國小校長課程領導之實踐課題。學校行政雙月刊, 91, 1-32。
- 潘慧玲主編 (2002)。學校革新：理念與實踐。臺北市：學富。
- 潘慧玲 (2006)。彰權益能評鑑之探析。當代教育研究, 14 (1), 1-24。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥 (2014)。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。市北教育學刊, 45, 1-28。
- 鄭錦松 (1997)。外資企業的進入模式，組織學習與人力資源管理之研究。國立政治大學企業管理研究所博士論文, 未出版, 臺北市。
- 鄭彩鳳 (2001)。教育改革中校長工作滿意、校長效能與學校效能之研究：國小校長之訪談研究。教育學刊, 17, 163-180。
- 鄭燕祥 (2001)。學校效能及校本管理：發展的機制。臺北市：心理。
- 鄭燕祥 (2004)。教育改革三大浪潮：內部、外界和未來。教育改革與教師專業發展論文集。第十屆海峽兩岸暨港澳地區教育學術研討會, 香港。
- 鄭金治 (2004)。國民小學組織學習運作實際之研究—以校長觀點為例。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
- 鄭芳枝 (2009)。台北市國民小學知識管理與學校效能關係之研究。國立臺北教育大學之碩士論文, 未出, 版臺北市。
- 鄭國良 (2013)。國小教師社會支持、教師自我效能與學校效能關係之研究。國立臺東大學之碩士論文, 未出版, 台東縣。
- 鄭軒志(2017)。高雄市國民小學校長魅力領導與學校效能之相關研究。國立屏東大學碩士論文, 未出版, 屏東市。
- 羅世輝 (1995)：全新領導力。戰略生產力雜誌, 473, 58-62。

- 羅虞村(1999)。領導理論研究。臺北：文景。
- 賴協志(2008)。國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究。臺北市立教育大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 賴志峰(2009)。教師領導的理論及實踐之探析。教育研究與發展期刊，5(3)，113-144。
- 賴志峰(2010)。學習領導新議題-理論與實踐。臺北市，高等教育。
- 鍾佳容(2013)。屏東縣國民中學校長分布式領導、創新經營、組織學習與學校效能關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 蘇銘勳(2015)。國民小學校長正向領導與學校效能相關之研究—以教師組織承諾與學校組織氣氛為中介變項。國立嘉義大學博士論文，未出版。嘉義縣。
- 盧偉斯(1987)。組織學習理論之研究：行動理論觀點與行政組織應用的探討。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 盧偉斯(1996)。組織學習的理論性探究。國立政治大學公共行政研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 顏弘欽(2009)。國民小學組織學習、組織創新與學校效能關係之研究。國立政治大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 顏曉湘(2012)。國民小學校長課程領導、組織學習與學校效能關係之研究。國立嘉義大學博士論文，未出版，嘉義市。
- 蔡培村(1983)。學校行政與教學。高雄市：復文。
- 蔡進雄(2000)。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。國立臺灣師範大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡志隆(2004)。雲林縣國民小學組織學習與組織氣氛關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡永紅(2005)。美國學校效能研究的回顧與反思。比較教育研究，26(11)，1-6。
- 蔡明芬(2006)。國民小學校長學校行銷組合策略運用與學校效能之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。嘉義縣。
- 蔡文杰(2007)。國民小學校長領導行為、組織特性發展與學校效能展現關係之研究—以有機化組織觀點為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，臺北市。

- 蔡淑玲 (2008)。高雄市國民小學兼任行政職務教師組織學習、組織公民行為與行政效能關係之研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡博 (2009)。高雄市國民小學教師組織學習、組織創新與學校核心競爭力關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡清田、雲大維 (2011)。透過課程領導經營教師專業學習社群之研究。教育資料與研究雙月刊，101，107-134。
- 劉春榮 (1993)。國民小學組織結構、組織承諾與學校效能關係研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 劉玉珍 (2005)。國民中學組織學習與教師效能感關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 劉鎮寧 (2012)。學習領導的理念與實踐——一所國小校長的敘說故事。「邁向學習領導學術研討會」發表之論文摘要，國立臺灣師範大學。
- 劉語霏 (2013)。日本「民間人士校長」制度實施的經驗在學習領導改革上的意義。教育研究月刊，229，129-141。
- 顏士程 (2007)。國民小學組織變革、校長權力基礎運用與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 蕭淳元 (2013)。家長式領導與差序式領導對學校效能之影響——以調節焦點與學校組織文化為中介變項。國立嘉義大學教育學系之博士論文，未出版，嘉義市。
- 蕭雪玲 (2016)。國民中學學校效能指標建構之研究。臺北市立大學博士論文，未出版，台北市。
- 蕭怡婷 (2016)。國小學校效能指標之研究。國立嘉義大學碩士論文，未出版，嘉義市。
- 羅文興 (2015)。國民小學校長學習領導之研究——以新北市五位校長為例。淡江大學碩士論文，未出版，新北市。
- 謝金青 (1997)。國民小學學校效能評鑑指標與權重體系之建構。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 謝琇玲 (2002)。校長領導型式、教師效能信念與學校效能之研究——以高雄市國民中學為例。社會科學學報，10，65-90。
- 謝琇玲、蘇國禎 (2005)。我國大學校院知識管理與組織學習能力之關係研究：組織知識制度的中介效果。教育學刊，24，149-173。

- 謝文全 (2007)。教育行政學。臺北市：高等教育。
- 魏惠娟 (1998)。邁向學習型組織的教育行政領導。教育行政論壇，1 (1)，135-173。
- 魏惠娟 (2002)。學習型學校—從概念到實踐。臺北市：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)，153-189。
- 魏惠娟、林怡禮 (2006)。學校學習型組織的發展型態及其影響因素之研究。彰化師大教育學報，9，1-22。
- 魏惠娟 (2007)。學校組織全員學習：規劃架構與成效指標。教育研究，153，52-61。
- 簡裕人 (2009)。高雄縣國民小學校長多元架構領導、組織學習與學校文化關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版之，屏東市。
- 簡惠閔、高家斌 (2007)。提升學校效能之具體策略-學習型學校的觀點。教育資料與研究，79，155-168。
- 戴夢萍 (1995)。從組織學習的概念探討行政能力的重建。東海大學公共行政研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 韓佩玉 (2014)。國民小學校長科技領導、教師知識分享、教師資訊素養與學校效能關係之研究。國立屏東大學碩士論文，出版之，屏東市。

貳、英文部分

- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organization learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating Organizational learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Austin, G. R. (1978). *Process evaluation: A comprehensive study of outliers*. Baltimore, MD: State Department of Education.
- Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015). Investigating the Influence of distributed leadership on school effectiveness: A mediating role of teachers' commitment. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1 S1), 163-174.
- Barnard, Chester (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barrow, J. C. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 4, 23-3
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with change in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Urban Development.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- Bass, B. M. (1991). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3th ed.)*. New York: The Free Press.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: SAGE.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers
- Calvert, G., Mobley, S., & Marshall, L. (1994). *Grasping the learning organization*. *Training*, 31(6), 41-48.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: *A multi-frame, multi-sector analysis*. *Resource Management*, 30 (4), 509-534.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations:*

- Artistry, choice, and leadership* (3th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Brennan, W. V. (2013). *School principals and virtual learning: A catalyst to personal and organizational learning*. (Order No. 3551332, Fordham University). ProQuest Dissertations and Theses, 181. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1287967372?accountid=10076>. (1287967372).
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weifeld, F. D., & York, R.L. (1966). *Equality Of educational opportunity*. Washington, D.C.:US Government Printing Office.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administration Science Quarterly*, 23, 604-629.
- Codianni, A. V., & Wilbur, G. (1983). *More effective schooling from Research to practice*. New York: Clearing House on Urban Education.
- Coyle, S. K. (1995). *Teachers' and principals' perceptions of the transformational leadership skills of principals*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, Flagstaff, AZ.
- Creemers, B.P.M., & Scheerens, J. (1989). Developments in school effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 685-825.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management : A mechanism for development*. London: Falmer.
- Creemers, B.P.M. et al. (1998). The future of school effectiveness and improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125-134.
- Crossan, M. C., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organization learning framework: *From intuition to institution*. *Academy*

- of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8, 343-362.
- Cayla, D. (2008). Organizational learning: *A process between equilibrium and evolution*. *Journal of Economic Issue*, 42(2), 553-559.
- Choi, O. L. (2010). *The organizational learning obstacles in Hong Kong secondary schools from teachers' perspective*. (Order No. 3484710, The Chinese University of Hong Kong (Hong Kong)). ProQuest Dissertations and Theses, , 412. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/906797393?accountid=10076>. (906797393).
- Daft, R. L. (1978). A dual-core model of organizational Innovation. *Academy of Management Journal*, 21(2), 193-210.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9, 286.
- Daft, R. L., & Weick, K. L. (1984). Toward a model of Organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-295.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.
- Daft, R. L., & Huber, G. P. (1987). How organization learn: A Communication framework. In D. Nancy & B. B. Samuel (Eds.), *Research in the sociology of organizations* (pp. 1-36). Greenwich, CT: JAI Press.
- Davis, G. A., & Thomas, M. A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dixon, N. (1994). Organizational learning cycle: *How we can learn*

- collective*. London: McGraw-Hill.
- Dodgeson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literature. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Dimmock, C. (1990). Managing for quality and accountability in Western Australian education. *Educational Review*, 42(2), 197-206.
- Drath, W., & Palus, C. (1994). Making common sense: *Leadership as meaning-making in communities of practice*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dowd (2000). *Organizational learning and the learning organization In health care*. Hospital Management Quarterly, 21(3), 1-3.
- Dorai, R., & McMurray, A. J. (2002). *A study of the organizational learning profile*. Hawaii, Honolulu, Conference Proceedings of Academy of Human Resource Development.
- DuBrin, A. J. (2007). *Leadership: Research findings, practice, and skills*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- DuBrin, A. J. (2007). *Leadership: Research findings, practice, and skills*. New York, NY: Houghton Mifflin. Easter-Smith, M., & Araujo, L. (1999). Organizational leaning: Current debates and opportunities. In M. Easter-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organization learning and the learning Organization (pp. 1-21)*. London: Sage.
- Dale, K., & Fox, M. L. (2008). Leadership style and organizational commitment: Mediating effect of role stress. *Journal of Managerial Issues*, 20, 109-131.
- Dempster, N. (2009). Leadership for learning: A framework synthesizing recent research. *Journal Articles*, 1(13), 1-11.
- Dempster, N. (2009). *Leadership for learning: A framework synthesizing Recent research*. Canberra, Australia: Australian College of Educators.
- Dempster, N., Robson, G. & Gaffney, M. (2011). Leadership for learning: Research findings and frontiers from down under. In

- T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 143–163). London, England: Springer.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor* Educational Leadership, 37, 99–111.
- Eran, V. (2000). Internal politics in public administration systems: An empirical examination of its relationship with job congruence, organizational citizenship behavior, and in-role performance. *Public Personnel Management*, 29(2), 185–210.
- Fiedler, B. (1967). The effect of leadership and cultural heterogeneity on group performance: *A test of the contingency model*. *Journal of experimental psychology*, 2(3), 237–264.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Genck, F. H. (1983). *Improving school performance*. New York: Praeger.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gray, J. et al. (1990). Estimating difference in the examination performance of secondary schools in six LEADS: A multi-level approach to school effectiveness. *Oxford Review of Education*, 16(2), 137–158.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71, 78–91.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(5), 122–132.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and
- Southworth, G. (2004a). *Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London, England: Routledge.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Grygoryev, K. (2005). *Systems approach to managing educational quality in the engineering classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Canada.
- Grift, W. J. C. & Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in Primary school. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 255-273.
- Glatthorn, A. A & Jailall, J. M. (2009). The principal as curriculum leader: *Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, V. A. (2011). *Learning to change, changing to learn: District conditions for organizational learning*. (Order No. 3488233, University of California, San Diego). ProQuest Dissertations and Theses, 239. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/915016924?accountid=10076>. (915016924).
- Hemphil & Coons (1957) : Leadership is a personal guide to a group of people to achieve common goals.
- Hemphil, J. K. & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill, & E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its Description and Measurement*. Columbus, Ohio : Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Halpin, A. W. & Winer, B. J. (1957). *A factorial study of the leadership behavior description questionnaire*. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.). *Leader Behavior: Its description and Management*. Bureau of business Research, Ohio State University
- Hult, G. M., & Ferrel, O. C. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing, construct and measurement. *Journal of Business Research, 40*, 97-111.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. NJ: Englewood Cliffs

- Prentice-Hall.
- Hallinger, P. ., & Murphy, J.(1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P. ., & Murphy, J.(1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Hopkins, D., & Ellis, P. D. (1991). The effective small primary school: some Significant factors. *School Organization*, 11(1), 115-121.
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: *The contributing process and the literatures*. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P., & Gales, L. M. (2003). *Organization theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hage, J. H. (1999). Organizational innovation and organizational change. *Annual Review of Sociology*, 25, 597-622.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on The practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on thepractice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2006). *Educational administration: Theory, research, and practice (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: theory, research, and practice* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill. analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Ho, L. A., Lin, C. Y., Kuo, T. H., Kuo, Y. K., & Kuo, Y. L. (2008). Applying deeper learning and confucian values in enhancing school effectiveness: Empirical results and findings. *Urban Education*, 43(5), 561-586.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46,
- Hardoin, L. J. (2009). *The relationship of principal leadership To Organizational learning and sustained academic achievement*. (Order No. 3370707, Texas A & M University). ProQuest Dissertations and Theses, 235-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305121465?accountid=10076>. (305121465).
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46,
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 Years of empirical research*. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 Years of empirical research*. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 Years of empirical research. *International Journal of Educational Management*, 49(2), 125-142.
- Halverson, R., Kelley, C., & Shaw, J. (2014). *A CALL for improved school leadership*. *Phi Delta Kappan*, 95(6), 57-60.
- Hoffman, Y. (2014). *The networked non-profit: How organizational*

- learning occurs in networks.* (Order No. 3618459, Northeastern University). ProQuest Dissertations and Theses, .198. Retrieved from :
- <http://search.proquest.com/docview/1530421747?accountid=10076>.
(1530421747).
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.
- Jacobs, T. O., & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark, & M. B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership* (pp. 281-295.). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership
- Jones, G. R. (2001). *Organizational theory-text and cases*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Jerez-Gomez, P., Cespedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715-725.
- Koontz, H., & O' Donnell, C. (1972). Principles of management: *An analysis on managerial function*. New York: McGraw-Hill.
- Koontz, H. (1990). Management: *A systems and contingency analysis of managerial functions*. *Journal of Management*, 12, 55-58
- Koontz, H. (1990). Management: *A systems and contingency analysis of Managerial functions*. *Journal of Management*, 12, 55-58.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kanold, T. D. (2002). *The power of a learning community: Implications For leadership practices and beliefs in a learning organization*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University of Chicago, Chicago, IL.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). *Patterns of Aggressive behavior in experimental created social climates*. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Levine, U. D., & Lezotte, W. L. (1990). *Unusually effective school*. The National Center for Effective School Research and

- Development.
- Levine, D. U. (1992). An interpretive review of US research and Practice dealing with unusually effective schools. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds), *School effectiveness research, policy and practice* (pp.25-47). London: Cassell.
- Levine, D.U. (1992). An interpretive review of US research and practice dealing with unusually effective schools. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds), *School effectiveness research, policy and practice* (pp.25-47). London: Cassell.
- Levine, T. (1994). A computer-based program can make a difference: *The case of the rediscover science program*. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 283-296.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). *An organization learning perspective on school responses to central policy initiatives*. *School Organization*, 15(3), 229-252.
- Lipshitz, R., Popper, M., & Oz, S. (1996). Building learning organizations: The design and implementation of organizational learning mechanisms. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(3), 292-305.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). *Conditions fostering organizational learning in schools*. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). *Conditions fostering organizational learning in schools*. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration: Concepts and practices*(3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Lipshitz, R. (2000). Chic, mystique, and misconception: Argyis and Schon and the rhetoric of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(4), 456-473.
- Lam, Y. L. J., & Pang, N. S. K. (2002). *The relative effects of*

- environmental, internal and contextual factors on organizational learning: The case of Hong Kong schools under reforms.* Paper presented at HKERA 2002 Internal Conference, Hong Kong, China.
- Lloyd, C. B., Tawila, S. E., Clark, W. H., & Mensch, B. S. (2003). The impact of educational quality on school exit in Egypt. *Comparative Education Review*, 47(4), 444-467.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research how leadership influences student learning.* New York, NY: The Wallace Foundation.
- Louis, K. S., Wahlstrom, K., Michlin, M., Gordon, M., Tomas, E., Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research how leadership influences student learning.* New York, NY: The Wallace Foundation.
- Lenz, P. A. (2006). *Teacher-school board member trust Relationships And their perceived influence on school effectiveness.* Unpublished Doctoral dissertation, Duquesne University, Pennsylvania.
- Liu, S. (2006). *School effectiveness research in China.* Unpublished Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural College, Louisiana.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., Strauss, T., & Moore, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links To improved student learning.* New York, NY: The Wallace Foundation.
- March, J.G., & Olsen, J. G. (1975). *The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity.* *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.
- Madaus, G. F., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: A reassessment of the evidence.* New York: McGraw-Hill.
- Morgan, G., & Ramirez, R. (1983). *Action learning: A holographic*

- metaphor for guiding change*. Human Relations, 37(1), 1-28.
- Murphy, J., Hallinger, P. & Mesa, R. R. (1985). School effectiveness: Checking progress and assumptions and developing a role for state and federal government. *Teachers college Record*, 86 (4), 616-641.
- Meyers, P. W. (1990). *Non-linear learning in technological firms*. Research Policy, 19, 97-115.
- McGill, M. E., Slocum, J. W., & Lei, D. (1992). *Management practices in learning organization*. Organizational Dynamics, 21(1), 5-17.
- McGourty, J., Tarshis, L. A., & Dominick, P. (1996). Managing innovation: Lessons from world class organizations. *International Journal of Technology Management*, 11(3/4), 354-368.
- Measuring learning-centered leadership. *East China Normal University Journal*, 1(1), 1-38.
- Marquardt, M. J. (1996). Building the learning organization: *A System approach to quantum improvement and global success*. New York : McGraw-Hill.
- Morley, L., & Rassool, N. (1999). *School effectiveness: Fracturing the discourse*. London: Falmer.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). *Teacher empowerment and the capacity for organization learning*. Educational Administration Quarterly, 35, 707-750.
- Mang, P. Y. (2000). Strategic innovation: constantinos markides On Strategy and management. *The Academy of Management Executive*, 14(3), 43-45.
- Marks, H. M., Louis, K. S., & Printy, S. M. (2000). The capacity For organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Greenwood, CT: JAI Press.
- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and Conceptua

- ization of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (Eds.), *Successful school principalship in Tasmania* (pp. 157-177). Launceston, Tasmania: Faculty of Education, University of Tasmania.
- Marks, H. , & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Golding, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: a conceptual foundation*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Golding, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: a conceptual foundation*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2007). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership.
- MacBeath, J., & Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- MacBeath, J. (2008). Leadership for learning: Concluding thoughts. In J. MacBeath & Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives* (pp. 327-334). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Masters, G. (2009). *A shared challenge: Improving literacy, numeracy and science learning in Queensland primary schools*, Melbourne, Australian: Australian Council for Educational Research.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds) (2009). *Connecting leadership And Learning Principles for practice*. London, England: Routledge Education.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. New York, NY Routeledge.

- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership And learning: Principles for practice*. London, England: Routledge Education.
- McPherson, S., & Borthwick, A. (2011). Lessons from New Zealand: leadership for learning. *Learning & Leading with Technology*, 38(5), 20-25.
- Manuel, A. C. (2013). *Organizational inquiry teams: Capturing the work of a newly formed inquiry team and its influence on organizational learning and professional practice*. (Order No. 3592329, University of Pennsylvania). ProQuest Dissertations And Theses, 196. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1436228562?accountid=10076>. (1436228562).
- Malakolunthu, S., McBeath J., & Swaffield, S. (2014). *Improving The quality of teaching and learning through leadership for learning: Changing scenarios in basic schools of Ghana*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 701-717.
- Nevis, E. C., Dibella, A. J., & Gould, M. (1995). Understanding organization as learning system. *Sloan Management Review, Winter*, 73-85.
- Newell, R. J., & Van-Ryzin, M. J. (2007). Growing hope as a determinant of school effectiveness. *Phi Delta Kappan*, 88(6), 465-471.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies, create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(3), 427-452.
- Pedler, M. (1997). *The learning company: A strategy for Sustainable development(2nd ed.)*. London: McGraw-Hill.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: *Mechanisms, culture and feasibility*. *Journal of Management Learning*, 31, 181-196.
- Pellicer, L. O. (2003). *Caring enough to lead: How reflective Thought leads to moral leadership (2th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Psychoses' D. L. S. (2012). *Teachers teaching teachers: A case Study of the 2011 ProEd professional learning community and its influence on creating a culture for organizational learning in schools in the republic of panama*. (Order No. 3530842, University of Missouri - Columbia). ProQuest Dissertations and Theses, 205. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1114895584?accountid=10076>. (1114895584).
- Petta, K. E. (2014). *Working to sustain change: An examination of teacher leadership and its role in promoting organizational learning in urban turnaround schools*. (Order No. 3622205, University of Massachusetts Boston). ProQuest Dissertations and Theses, , 256. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1547725249?accountid=10076>. (1547725249).
- Rauch, C. F. & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J.G. Hunt, D.M.Hosking, C.A. Schriesheim & R. Stewart (Eds.) *Leaders and Managers:International Perspectives on Managerial Behaviorand Leadership*. NY: Pergamon Press.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1987). *Towards the effective School: The problems and some solution*. Oxford: Basil

- Blackwell.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Cheng, Y. C., Dundas, B., Green B., Epp, J. R., Hauge, T. E., Schaffer, E. C., & Stringfield, S. (1994). *School effectiveness research: A review of the international literature*. In D. Reynolds, B.P. M. Creemers, P S. Nesserlrodt, E. C.
- Reynolds, D. et al. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Reynolds, D. (1997). School effectiveness: retrospect and prospect. *Scottish Educational Review*, 29(2), 97-113.
- Reardon, R. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Robbins, H., & Finley, M. (2000). *The new why teams don't work: What goes wrong and how to make it right*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2002). *Management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership And Student outcomes: Identifying what works and why best evidence synthesis*.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand:

- Ministry of Education.
- Reardon, R. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools, 10*(1), 63-83.
- Ruth C. Calman, M. A., (2011). School Effectiveness: Eight Key Factors. Education Quality and Accountability Office, available at.
http://www.eqao.com/en/Our_Data_in_Action/articles/Pages/school-effectiveness-eigh-key-factors.aspx.
- Reardon, R. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools, 10*(1), 63-83.
- Simon, H. (1953). Birth of an organization: *The economic cooperation administration*. *Public Administration Review, 13*(4), 227-236.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leaderships: A survey of literature*. New York: Free Press.
- Steers, R. M. (1977). Problems in the measurement of organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 20*, 546-558.
- Stata, R. (1989). Organizational learning: *The key to management innovation*. *Sloan Management Review, 34*, 63-74.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organization analysis. *Administrative Science Quarterly, 25*, 339-358.
- Schein, E. H. (1985). *Organization culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 72-80.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning.

- School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-68.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Stoll, L., & Fink, D. (1992). Effecting school change: The Halton approach. *School effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Moral leadership: *Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sallis, E. (1994). From systems to leadership: The development of the Quality movement in future education. In G. D. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 226-241). London: Routledge.
- Simonin, B., & Helleloid, D. (1994). Organization learning and a forms core competence. *Academy of Management Review*, 19(3), 213-234. (p.185)
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63-74.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389 826)
- Sinkula, J. M., Baker, W. E., & Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organization learning: linking values, knowledge, and behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(4), 305-318.
- Storck, J., & Hill, P. A. (2000, Winter). Strategic Communities.

- Sloan Management Review*, 63-74.
- Schafer, W. D., & Yen, S. R. (2000). School effect indices: Stability of one and two-level formulations. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 239-250.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sadler, P. (2001). Leadership and organizational learning. In D. Meinolf, A. B. Antal & J. Child, & I. Nonaka, *Handbook of organizational Learning and Knowledge* (pp. 415-427). New York: Oxford University Press.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical Evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92
- Southworth, G. (2004b). *Learning centred leadership: How leaders influence what happens in classroom*. Nottingham England: National College for School Leadership.
- Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 75-92) Thousand Oaks, CA: Sage.
- The Center for the Future of Teaching and Learning (2011). *School leadership: A key to teaching quality*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Sergiovanni, T. (2005). Strengthening the heartbeat: *Leading and learning together in school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seong, D. N. F. (2013). Assessing leadership knowledge in a principalship preparation programme. *International Journal of Educational Management*, 27(4), 425-445.
- Tannenbaum, R., Wechsler, I. R., & Massarik, F. (1961). *Leadership and organization: A behavioral science approach*. New York: McGraw-Hill.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizational in action*. New York:

- McGraw-Hill.
- Tobin, D. R. (1993). Re-educating the corporation: *Foundations for the learning organization*. Essex Junction, VT: Oline Wight.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Taylor, B. O. (2002). The effective schools process: alive and well. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 375-378.
- Thornton, B., Shepperson, T., & Canavero, S. (2007). A systems approach to school improvement: Program evaluation and organizational learning. *Education*, 128(1), 48-55.
- Timperley, H. (2010). *Using evidence in the classroom for professional learning*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Umekubo, L. A. (2012). *District-school leadership for Organizational learning : finding the balance*. UC San Diego: b7343925. Retrieved from:
<http://escholarship.org/uc/item/75h9f88w>
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Yuchtman, E., & Seashore, S. E. (1967). A system resource approach To Organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 32, 891-903.
- Young, K.L. (1983). *Understanding accreditation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yukl, G. A. (1989). Managerial leadership: *A review of theory and research*. *Journal of Management*, 15, 251-289.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Wick, C. W., & Leon, L. S. (1995). From ideas to action: *Creating a Learning organization*. *Human Resource Management*, 34(2), 299-311.
- Wohlstetter, P., Van Kirk, A. N., Robertson, P. J., & Mohrman, S. A. (1997). *Organizing for successful school-based management*. LA: University of Southern California.
- Wolfendale , S., & Bastiani , J. (2000). *The contribution of Parents to school effectiveness*. London: David Fulton.
- Walker, D., & Downey, P. (2012). Leadership for learning. *The Educational Forum*, 76, 13-24.
- Walker, D., & Downey, P. (2012). Leadership for learning. *The Educational Forum*, 76, 13-24.



附錄：
附錄一

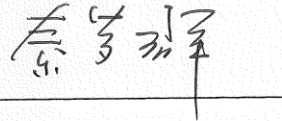
國民小學校長學習領導量表使用授權書

國民中學校長學習領導調查問卷

使用授權書

茲同意國立政治大學教育系博士班研究生賴連功，使用本人(2016)所編製的「國民中學校長學習領導調查問卷」作為博士論文「國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究」之研究工具。

授權人：秦夢群



中華民國 106 年 月 日

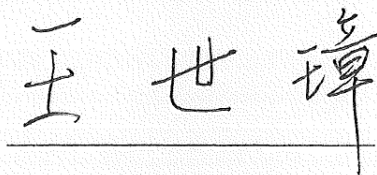
國民小學學校組織學習量表使用授權書

國民小學學校組織學習調查問卷

使用授權書

茲同意國立政治大學教育系博士班研究生賴連功，使用本人（2006）所編製之「國小校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究」之「學校組織學習量表」，作為博士論文「國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究」之研究工具。

授權人：王世璋



中華民國106年11月21日

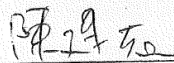
國民小學學校效能量表使用授權書

國民小學學校效能調查問卷

使用授權書

茲同意國立政治大學教育系博士班研究生賴連功，使用本人（2013）所編製之「國民小學組織內部行銷、知識管理與學校效能關係之研究」之「學校效能量表」，作為博士論文「國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究」之研究工具。

授權人：陳健志



中華民國106年11月21日

附錄四

國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究問卷

指導教授：秦夢群博士

敬愛的教育先進：您好！

首先向您致謝，在忙碌的學期中，煩請您撥空填寫問卷。

本問卷旨在瞭解國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能之現況與關係。本問卷之調查純屬學術研究性質，您所填答的資料絕對保密，調查結果僅做整體統計分析，絕不做個別學校的探討，請您放心依實際經驗與感受來填寫，並請於106年12月30日前將問卷填寫後交給貴校請您填寫的組長或主任，謝謝您！

您的意見非常寶貴，對本研究具有決定性的幫助，您的鼎力協助銘感五腑！

敬祝 教祺

國立政治大學教育系博士班

博士候選人 賴連功 敬上

中華民國 106 年 12 月

基本資料（請將合適的選項填入題號前括弧內）

- () 1. 性別：(1) 男 (2) 女
- () 2. 年齡：(1) 30 歲 (含) 以下 (2) 31-40 歲 (3) 41-50 歲
(4) 51 歲以上
- () 3. 服務年資：(1) 10 年 (含) 以下 (2) 11-15 年 (3) 16-20 年
(4) 20 年以上
- () 4. 擔任職務：(1) 教師兼行政 (2) 級任導師 (3) 科任教師
- () 5. 最高學歷：(1) 師範院校畢業 (含師專等) (2) 一般大學畢業
(含教育學程及師資班) (3) 碩士 (含四十學分班)
含以上 (4) 博士
- () 6. 學校地區：(1) 都市 (含直轄市及省、縣轄市) (2) 鄉鎮 (3)
偏遠地區
- () 7. 學校規模：(1) 12 班 (含) 以下 (2) 13 班至 48 班 (3) 49 班
至 60 班 (4) 61 班 (含) 以上
- () 8. 學校歷史：(1) 10 年 (含) 以下 (2) 11 年至 30 年 (3) 31 年
至 50 年 (4) 51 年 (含) 以上

填答說明：

- 一、本問卷分為三大部份，每題均請填答，謝謝您。
- 二、本問卷每題後面列有五個選項，依序代表「完全符合」5 分，「極不符合」1 分，請依您的實際感受，於適當的選項上「圈」起來。

【第一部份】校長學習量表

	完 全 符 合	非 常 符 合	有 時 符 合	不 符 合	極 不 符 合
1. 校長利用各種機會明確表達以「學生學習」為治校中心價值之願景。-----	5	4	3	2	1
2. 校長會向師生與家長說明希望達成學生學習之各階段目標。-----	5	4	3	2	1
3. 校長會與師生及家長共同參與學生學習所希望達成目標之建構。-----	5	4	3	2	1
4. 校長會利用各種管道向師生與家長進行對話，以使其支持學生學習之願景與目標。-----	5	4	3	2	1
5. 校長會將學生學習相關目標落實為具體之校務發展計畫與教學策略。-----	5	4	3	2	1
6. 校長會衡酌校內外情勢，機動調整相關學生學習之策略與內容。-----	5	4	3	2	1
7. 校長會積極提供各種資源協助教師成立專業學習社群。-----	5	4	3	2	1
8. 校長會向外界爭取各種資源，以提供教師教學專業知識之增長。-----	5	4	3	2	1
9. 校長會積極參與各領域教學研究會議，以確保教師教學方法之精進-----	5	4	3	2	1
10. 校長會鼓勵教師進修與從事行動研究，以提升其專業知能。-----	5	4	3	2	1
11. 校長會利用各種活動（如同儕觀課、教學發表），以促進教師團體之專成長。-----	5	4	3	2	1
12. 校長會利用各種機會與活動，不斷提升學生學習之動機。-----	5	4	3	2	1

完 非 有 不 極
 全 常 時 符 不
 符 符 符 合 符
 合 合 合 合

13. 校長會利用多元課程與競賽，給予學生展現學習成果之機會。-----5 4 3 2 1
14. 校長會適時表揚表現優秀學生，以創建學生之間相互學習的情境。-----5 4 3 2 1
15. 校長會具有自我獨特的主張與策略，以形塑理想之學生學習文化。-----5 4 3 2 1
16. 校長會提供適當的校園環境與軟硬體設備，以增進學生的學習。-----5 4 3 2 1
17. 校長會要求教師針對不同學生學習問題，擬定適當的教學改進計畫。-----5 4 3 2 1
18. 校長會利用各種學習評鑑機制（如資料庫之建立），定期檢視學生學習績效。-----5 4 3 2 1
19. 校長會依據學生學習績效，進一步擬定相關改進之計畫。-----5 4 3 2 1
20. 校長會利用各種管道向教師說明學生學習績效，並引導教師進行教學之調整與改善。-----5 4 3 2 1
21. 校長會利用各種管道向家長說明學生學習績效，並激發家長協助提升學生學習績效之意願。-----5 4 3 2 1
22. 校長會將學生學習績效列為學校發展之重點，並定期在各種會議中進行討論。-----5 4 3 2 1

【第二部份】學校組織學習量表

完 非 有 不 極
 全 常 時 符 不
 符 符 符 合 符
 合 合 合 合

1. 本校教師會分享彼此的教學經驗與技巧。-----	5	4	3	2	1
2. 本校重視各項教學研究成果之應用。-----	5	4	3	2	1
3. 本校會透過不同的管道取得資訊。-----	5	4	3	2	1
4. 本校會注意辦理活動後學生的反應。-----	5	4	3	2	1
5. 本校會蒐集各校的相關資訊。-----	5	4	3	2	1
6. 本校教師對各項訊息快速的流通。-----	5	4	3	2	1
7. 本校在推動校務時，會作整體性的思考。-----	5	4	3	2	1
8. 本校在規劃活動時，會考量因果關係。-----	5	4	3	2	1
9. 本校在研擬各項工作計畫時，會事先做好協調。-----	5	4	3	2	1
10. 本校對於學生表現，會考慮因果關係。-----	5	4	3	2	1
11. 本校在檢討各項工作時，都能整體性思考。-----	5	4	3	2	1
12. 本校在檢討各項工作時，會考慮因果關係。-----	5	4	3	2	1
13. 本校教師經常互助合作，成為學習團隊。-----	5	4	3	2	1
14. 本校教師會運用合作或協同教學，進行課程統整教學。	5	4	3	2	1
15. 本校教師會彼此尊重，交換教學心得。-----	5	4	3	2	1
16. 本校辦理活動，會邀請家長、社區及相關人士參加。--	5	4	3	2	1
17. 本校各單位都能分工合作，一起完成任務。-----	5	4	3	2	1
18. 本校會成立各種專業成長團體，鼓勵教師專業成長。--	5	4	3	2	1
19. 本校教師都能坦誠溝通，互相傾聽。-----	5	4	3	2	1
20. 本校教師對他人不同的觀點，能以建設性方式面對。--	5	4	3	2	1
21. 本校教師對於他人的質疑，願意接受且相互對話。---	5	4	3	2	1
22. 本校教師都能有禮貌的溝通，平心靜氣的討論事情。--	5	4	3	2	1
23. 本校教師在溝通時，會注意對方的感受。-----	5	4	3	2	1
24. 本校教師會利用不同的時機及地點進行溝通。-----	5	4	3	2	1
25. 本校能運用資訊科技處理行政工作。-----	5	4	3	2	1
26. 本校能運用資訊科技儲存教學檔案。-----	5	4	3	3	1
27. 本校能運用資訊科技作為溝通媒介。-----	5	4	3	2	1
28. 本校能運用資訊科技製作教材。-----	5	4	3	2	1
29. 本校有設置電腦教室及電腦課程。-----	5	4	3	2	1
30. 本校會利用資訊科技評量學生的學習成果。-----	5	4	3	2	1

【第三部份】學校效能量表

完 非 有 不 極
 全 常 時 符 不
 符 符 符 合 符
 合 合 合 合

1. 本校擬定的校務計畫清楚明確而具體可行。-----5 4 3 2 1
2. 本校有明確的經營目標與健全的組織體系。-----5 4 3 2 1
3. 本校各項目標經追蹤考核達成的情況良好。-----5 4 3 2 1
4. 本校各處室人員在執行公務時能相互支援，俾提升行政
 效率。-----5 4 3 2 1
5. 本校教師具備足夠的學科領域基礎知能。-----5 4 3 2 1
6. 本校教師主動參與進修研習活動，提升教學專業知能。5 4 3 2 1
7. 本校教師會不斷精進教學方法與策略。-----5 4 3 2 1
8. 本校教師會不斷評估學生學習進步情形。-----5 4 3 2 1
9. 本校教師間對於教學工作能相互支援與合作，提升教學
 品質。-----5 4 3 2 1
10. 本校教師會主動分享教學心得。-----5 4 3 2 1
11. 本校教師會針對自己的教學方法與學生學習成效進
 行反思。-----5 4 3 2 1
12. 本校學生有良好的學習態度。-----5 4 3 2 1
13. 本校學生有良好的生活常規。-----5 4 3 2 1
14. 本校學生積極參與校內外各項活動。-----5 4 3 2 1
15. 本校的弱勢學生受到良好照顧而不被欺負或放棄。----5 4 3 2 1
16. 本校與家長的互動關係良好。-----5 4 3 2 1
17. 本校家長認同學校的辦學理念與作法。-----5 4 3 2 1
18. 本校家長積極參與學校的各項活動。-----5 4 3 2 1
19. 社區普遍支持校務的推動。-----5 4 3 2 1
20. 社區肯定學校的辦學績效。-----5 4 3 2 1
21. 本校的校園環境規劃滿足師生的教學與學習需求。----5 4 3 2 1
22. 本校的各項設備滿足親、師、生使用所需。-----5 4 3 2 1
23. 本校的環境設備有專人負責管理。-----5 4 3 2 1

完 非 有 不 極
 全 常 時 符 不
 符 符 符 合 符
 合 合 合 合 合

24. 本校的環境設備會定期保養維護。----- 5 4 3 2 1
 25. 本校會統整與妥善運用來自各處的資源。-----5 4 3 2 1

《本問卷結束感謝您的協助！》

