第二章　文獻探討

本章共分為四節，第一節對轉型領導之理論及相關研究進行探討。第二節對組織學習之理論及相關研究進行分析。第三節對組織創新之理論及相關研究進行探討。第四節分析轉型領導、組織學習、組織創新三者的關係及相關研究。

第一節　轉型領導理論及相關研究

領導是在組織或團體情境中，領導人員發揮其影響力，運用各項策略，結合人力、物力，建立團隊精神，激發成員工作動機，滿足成員需求，從而達成組織目標之行政行為(范熾文，2002)。學校藉由領導(leadership)而達到自我更新(self-renewal)並型塑願景(Senge, 1990)，透過領導而改進學校的整體表現。卓越的學校行政，有賴於領導功能的發揮，領導在學校組織中扮演著極為重要的角色，在教育研究中，有關領導理論的研究也一直是教育行政研究的重要主題(吳宗立，2000)。

Bryman(1992)將領導研究演變區分為四個取向：特質取向(trait approach)、型態取向(style approach)、權變取向(contingency approach)與新型領導取向(new approach)。Sadler(2001)提出領導理論發展的九個時期：偉人或特質時期(great man period or trait period)、影響力時期(influence era)、行為時期(behavior era)、情境論時期(situation era)、權變時期(contingency era)、互易時期(transaction era)、反領導時期(anti-Leadership era)、文化時期(culture era)、轉型時期(transformation era)。

綜合國內外有關領導理論的論述，大致可分為非科學實證研究與科學實證研究兩個階段，科學的實證研究可分為特質論(traits theory)、行為論(behavioral pattern theory)、權變論(contingency theory)及轉型領導

(transformational leadership)等四個時期(張德銳，1994；蔡進雄，2000)。特質論重視領導者的領導特質，行為論強調領導行為，權變論注重領導情境，而轉型領導強調領導者藉著個人魅力及建立願景，運用各種激勵策略，提升部屬工作態度，以激發部屬對工作更加努力。Cheng(2002)指出不同的學者對於領導的概念有不同的解釋，有人認為領導和影響他人行為的過程有關；領導和目標的發展和達成有關。

轉型領導理論源自於 Burns(1978)對政治領導者不同的領導方式，而有卓越與一般表現的差別，他將領導分為傳統領導理論與新領導理論，轉型領導即為新領導理論之一。Bass(1985)將領導分為轉型領導與交易領導(transactional leadership)。在 1990 年代初期，魅力與轉型領導理論引發了許多學者的高度關切與興趣(Howell & Avolio, 1993)。轉型領導成為領導研究的主流。其所強調的主題，如表 2-1：

表 2-1 轉型領導理論所強調的主題一覽表

較不強調	較強調
計劃	遠景／使命
分配責任	傳達遠景
控制和問題解決	引起動機和激發鼓舞
創造例行事項和均衡	創造變革和革新
權力維持	賦予成員自主力
創造順從	創造承諾
強調契約性責任	刺激額外的努力
重視理性、減少領導者對成員的依附	對成員感興趣並靠直覺
對環境的回應	對環境有前瞻作法

資料來源：Charisma and leadership in organizations (p.111), by A. Bryman,1992,Newbury Park, CA : SAGE Publications LTD.

學校轉型領導(school transformational leadership)，是將轉型領導理念與實際應用至學校情境中，將轉型領導各層面的行為，在學校情境中加以執行、檢驗和修正。近年來，轉型領導理論應用至學校情境的研究有越來越普遍的趨勢(林明地，2001)。游光昭、張明輝(2005)更指出，在校園民主化潮流的影響之下，發揮「轉型領導」對學校組織成員的影響，才能有效完成學校特定的目標或任務，以提升學校行政績效。

壹、 轉型領導的涵義

轉型領導是一個複合的、整合式的領導概念，在這概念中混合了認知、情意、行為與社會互動的多重層面。轉型領導可以是一種領導的通則，也可以是一種策略(呂明錚，2003)。張潤書(1998)認為轉型領導肯定人原有自我實現的需求，並有自立自動的能力，領導者透過激勵與引導，喚醒成員自發的意識與信心，而能心悅誠服的認同組織的目標；肯定組織與自已未來的發展；置個人私利於度外，來成就組織整體的事功。Peter 和 Waterman(1982) 指出轉型領導是建立在員工對意義的需求上，同時也創造出組織的目的。轉型領導包含三個要素，即成員的專業素養與領導者的授權概念、合作並共享做決定、變革的瞭解(Liontos, 1993)。

轉型領導可能在組織中的任何職位由任何人來表現，轉型領導可使個人在任何職位上影響同儕、上司和部屬；它可能發生在一般人日常的活動中，但它不是一般性或是共通性(Yukl,2002)。在學校轉型領導相關研究中，轉型領導被定義是引導部屬做知性的成長，進而對組織進行創新，其方法不外是授權(empowering)和支持教師參與決策(Conley & Goldman, 1994;Leithwood, 1994)。轉型領導的涵義，常因研究者主客觀因素的影響，而有不同的看法。茲將國內外學者對轉型領導的定義分述如表 2-2：

表 2-2 轉型領導的定義彙整表

學者(年代)	定　　義
Burns (1978)	轉型領導是領導者與成員相互提升道德及動機至較高層次的歷程。
Bass (1985)	轉型領導係創造超越期望的表現，藉由增加成員的信心及提升工作成果的價值，來引導成員作額外的努力。
Hater & Bass (1988)	轉型領導是部屬對領導者具有強烈的認同感；對未來的願景，領導者與部屬間享有共同看法；部屬能在領導者的影響下，超越以順從來獲取報償之原始自利心，在態度上做根本性的轉變。
Bosler & Bauman (1992)	轉型領導是領導者與成員互動的歷程，亦即藉由領導者與成員的彼此互動，以提升抱負水準，並承諾為變革而努力。
Sergiovanni (1995)	轉型領導者和部屬相互提昇和激勵的關係使部屬轉變為領導者，領導者轉變成為道德者的促進者。轉型領導啟發領導者去提昇部屬正面的道德價值和高層次的需求。
Waddell (1996)	轉型領導係指領導者能與成員共同創造專業的氣氛與態度，激勵部屬共同參與及分享決策，透過專業發展的途徑，提升自我價值觀，進而創造一個尊重、接納、友善、支持的成長與學習環境。
Robbins (1998)	轉型領導就是激發部屬為組織犧牲自身利益，並且對部屬有深厚特別的影響力。
Allix (2000)	轉型領導是領導者與成員的共同活動，藉由團體間交互作用的歷程，集合成員意志，以達成目標。
Cheng (2002)	領導者不只在特定的組織情境下採用特定的領導行為，還企圖改變情境，為了改變情境，使得他對組織願景具有前瞻性的看法，且能型塑成員的信仰、價值、態度，並對未來之發展做其選擇。
林合懋 (1995)	轉型領導是指追求卓越、促進創新，並讓組織成員轉變成功的主管領導行為。

表 2-2 (續)

廖春文 (1995)	轉型領導是指部屬對領導者魅力之認同，並強調領導者透過個人魅力，影響組織文化，激勵部屬追求自我實現之動機，並超越原有動機和短期利益之附加價值的領導。
秦夢群 (1997)	轉型領導是指領導者希望將部屬之工作動機提升至自我實現的境界，而非僅限於利益之交換以求自保。
濮世緯 (1997)	轉型領導可定義為領導者以前瞻的願景與魅力，訴諸道德理想與授權部屬，同時運用各種激勵策略，以提昇部屬工作動機及高層次的心理滿足，並帶動成員追求卓越、創新、突破現狀的領導行為。
張慶勳 (1997)	轉型領導為領導者以前瞻的遠景及個人魅力，運用各種激勵的策略，激勵部屬提昇工作動機及工作滿足感，以使部屬更加努力工作的一種領導。
彭雅珍 (1998)	轉型領導為領導者以個人魅力型塑願景，運用激勵策略激發部屬工作動機，並提昇其高層次需求，使部屬為組織目標努力，追求卓越創新的領導行為。
林碧真 (1999)	轉型領導是藉由領導者的願景、價值觀、技巧及行為等，以引導或提升成員的潛在能力與需求，使成員心甘情願為組織效命。
蔡進雄 (2000)	轉型領導可定義為領導者藉著個人魅力及建立願景，運用各種激勵策略，提昇部屬工作態度，以激發部屬對工作更加努力的一種領導。
詹益鉅 (2001)	轉型領導係指領導者擁有良好的人格特質，善用各種統御方法，具有前瞻的視野，塑造優質文化，激勵部屬，關懷部屬，讓部屬願意不斷學習與付出心力，追求組織共同願景而努力，以達精緻與卓越組織理想。
范熾文 (2002)	轉型領導乃是領導者能影響成員之態度與假定的重大改變，促使成員建立對組織願景、目標之承諾，進而帶動組織革新。

表 2-2 (續)

林金福 (2003)	轉型領導為領導者藉由個人魅力及共同願景，並運用各種激勵策略，激發成員工作動機，促進成員工作更加努力，以達成組織及個人成功轉型為卓越與創新的一種領導。
曾進發 (2004)	轉型領導為領導者企圖改變情境，以透過共同願景，發揮個人魅力影響，鼓舞激勵，主動關懷，滿足成員需求等互動歷程，重視策略，激發成員信心工作動機及額外努力，以獲得成員的信賴、支持與承諾，彼此提高期望與價值，真心分享，全心投入，實現組織的目標，並促進願景的實現，是一種高附加價值的領導行為。

資料來源：研究者自行整理

綜合國內外學者對轉型領導的定義，研究者將轉型領導定義為領導者藉其個人魅力及建立願景，運用各種激勵策略，引導部屬做知性的成長，提高工作動機及轉化觀念，增進其工作動機及激發潛能，以完成組織目標的一種領導方式。

貳、 轉型領導的相關理論基礎

隨著領導理論不斷的演進，使轉型領導融合不同的領導理論，具有其它領導理論之重要概念。轉型領導之相關理論層面甚廣，綜合國內外相關研究，與轉型領導相關的理論有魅力領導、願景領導、催化領導、文化領導、符號領導、道德領導、象徵性領導、需求層次理論、及道德認知發展論等理論，茲分述如下：

一、互易領導

傳統的領導理論似乎都把焦點放在互易行為的過程，互易領導強調以獎勵與懲罰為手段，以 Blau 所提出之社會交換理論(exchange theory)為典型之互易領導核心概念(濮世緯，2003)。領導人給與被領

導者物質或非物質，交換被領導者在工作的滿意努力和表現，強調外在動機，在人文主義與批判理論興起後，互易領導遭到批判，新的領導方式，一反過去的精神，不再以利益交換作為要求部屬努力的籌碼，重視上級與組織成員之間共同使命感的建立，以激勵鼓舞、個別關懷的方式，引導成員為組織奉獻心力，達成組織目標，此即為轉型領導的主要精神。轉型領導和互易領導各有不同的領導因素和成員努力的關係，但這兩種領導理念通常被視為是互補的，因此具有相當密切的關係(Leithwood, 1992)。許多學者在從事轉型領導相關研究時，互易領導也常被列入探討的內容。

二、魅力領導

根據 Hunt(1991)的研究，轉型領導的源頭是魅力領導，魅力領導是德國社會學家 Weber 所提出，著重於領導者具有獨特的影響力，而使部屬願意追隨的領導方式，魅力領導是領導者具有魅力特質和魅力行為，其中領導者的魅力特質包含了令人信服的特質、高度的熱忱，具有不凡的遠見、戲劇化及具說服力的說話方式、對於社會影響的需求、道德說服力、對權力運作的重視、高度自信等。而領導者魅力領導行為包括最終理想目標的闡述、傳遞給成員高度的信心與期望、強調符號的表達，願景的說明、團體的認同、及對個人危險與犧牲的承擔等。

近年來，不少學者曾針對魅力領導進行研究(Bass, 1985; Burns, 1978; Yukl, 2002；彭昌盛，1993)。House 認為魅力型領導者在其工作場景上，具有強烈的控制慾，希望把自己塑造成一位有能力的領導者形象，來維持部屬對領導決策的信賴與服從(引自黃傳永，1999)。魅力領導與轉型領導之相同處，在於強調領導者的魅力與自信，以及願景的建立與傳遞。 Fredman 等人也認為轉型領導者與魅力領導者都

具有激勵組織成員變革的能力，兩者都有激勵的特質可以有能力去影響部屬(引自曾進發，2004)，因此，魅力領導是為轉型領導的理論基礎之一。

三、願景領導

願景領導強調領導者的願景對組織的影響最遠，領導者是願景領導的核心所在，許多的研究發現，有效能的領導者往往是有願景的領導者(廖裕月，1998)。Duke(1987)指出願景能夠讓領導者超越目前的情境，預想到未來的發展，因為具有願景，對於每件事情都知道要以何種方式來進行最適當，因此，具有願景的領導者，能夠把組織運作的焦點，由現況的維持轉移至組織的改進與成長。願景領導與轉型領導相似處，為強調領導者是革新者、危機承擔者、有活力者、有自信者。差異處在於所強調的領導層面不盡相同，願景領導於建立願景、實現願景，而轉型領導除了願景外，尚強調智力啟發、個別關懷及魅力影響(廖裕月，1998)。

Friedman 等人認為轉型領導者對於未來應該有能力發展一個清楚的願景並且能夠建立達成願景的策略。可見，願景的建立對於轉型領導者是相當重要的。許多轉型領導研究中，有關轉型領導的層面都包括願景, 由此可知願景領導乃是轉型領導重要的理論基礎(引自梁丁財，2002)。如何引導部屬共同塑造願景，也是領導者所應重視的。

四、文化領導

領導和文化是一體兩面的，一個組織的文化決定了領導的運作(梁丁財，2002)。文化領導嘗試從哲學中的觀念分析與存在主義的觀點來詮釋領導行為，強調以遠景來成為領導行為的中心，使其真正存在，再融合溝通與輔導的技術，來得到成員的信賴，並運用心理學與

行政學上引發動機與激勵的方法來凝聚向心力、滿足成員需求，使成員自我實現。文化領導的內涵，在於其權威的建立來自於成員對他的信賴，領導者必需善於溝通與激勵士氣，為組織設定走向與藍圖，是以遠景作為組織發展的目標，「對話」是文化領導重要的機制，領導者要善於溝通與激勵部屬，可見文化領導是轉型領導重要的理論依據(林金福，2003)。良好的組織文化，也是領導者發揮領導知能的有利條件。

五、符號式領導

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、核心價值和共享符號的重要性，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。符號式領導的主要任務，是創造與增強足以提供意義與行動的文化，與轉型領導中的個別化關懷與激勵有著密切的關連，故符號式領導可視為轉型領導的理論基礎。

六、道德領導

道德領導(moral leadership)是以倫理道德為基礎的領導方式，它擺脫了傳統科層體制中以權力為導向的新型態領導方式，強調領導者道德權威的影響力之建立，利用本身的道德修為，展現道德勇氣，建立正確的世界觀與道德觀來引導組織成員，使得他人有感於領導者的道德魅力，讓追隨者心悅誠服的受影響，在潛移默化中對其成員發揮影響力，進而使成員因本身的義務感而完成組織所賦予的使命，因義

務心行使而建立領導者的道德權威(顏童文，2001)。Owens 指出道德領導包括三個相關理念：(一)領導者與被領導者，存在彼此間需求、期望和價值的真心分享的關係；(二)部屬能選擇要追隨的人，並瞭解追隨的原因；(三)雙方協商時，領導者有責任向部屬清楚的陳述其承諾所代表的立場(引自詹幼儀，2004)。

Sergivonnai 有鑒於過去的領導太重於領導行為與技術，而忽略領導者的信念、價值觀與個人願景等道德層面，無法使領導發揮最大的功能，因而提出道德領導(引自蔡進雄，2000)。轉型領導強調領導者應發展成為具有道德的人，且要成為道德的代理人(agents)，而道德領導正是創造道德領導者和道德環境的領導方式，因此，道德領導乃成為轉型領導的理論基礎之一。

七、催化領導

催化領導(facilitative leadership)又稱為促進型領導，是指領導者不依賴命令、獨裁、職權、支配等方式來領導部屬，強調部屬共同參與決定以發展學校願景。Conley 和 Goldman(1994)認為催化領導是一種增進組織全體成員調適、解決問題的共同能力，進而提升績效的領導行為。催化領導的主要目的在於增進組織成員自我調適、解決問題和改進工作成效的共同努力。領導者的主要任務在促使各階層的成員均能參與決定。Leithwood(1992)指出轉型領導包含了催化權力，轉型領導者會對成員加以尊重，並藉由其領導行為來促進成員改變思考模式，提高需求層次，團隊合作，期能達成願景；催化領導強調合作與授權，成員共同參與發展願景，且對成員尊重。二者具有許多相似處，故催化領導可視為轉型領導的理論基礎。

八、需求層次論

Maslow 所提出的需求層次論，強調人類行為的動機，由多種不同的需求所組成，各種需求之間，又有高低層次之分。其中自我實現為最高層次的需求，是形成個體對環境知覺的基礎，也是決定個體行為的重要因素(引自張春興，1996)。Bass(1985)認為欲激勵部屬付出更多的努力，可透過改變需求層次，或擴大其需求與需要而達成。Burs 於 1978 年提出轉型領導的概念時，就是以 Maslow 的需求層次論來界定轉型領導的意義，認為轉型領導是領導者與部屬相互提升道德及動機到較高層次的歷程，十分重視成員內發式的動機(引自朱淑子，2002)。轉型領導強調除了滿足部屬需求外，更進而提升其需求層次，達到自我實現。因此，需求層次論的「重視動機需求」與「自我實現」概念與轉型領導有相關(張慶勳，1997；蔡進雄，2000)，所以，需求層次論是轉型領導的理論基礎。

九、道德認知發展論

Kohlberg 提出三期六段的道德認知發展論，指出人類道德的發展，遵循著一種順序原則而改變，且道德判斷涉及價值問題，而價值或價值觀又必定帶有社會文化的意義。Burns(1978)指出轉型領導為領導者與部屬互動並相互提升到較高層次的道德與動機的歷程，轉型領導強調道德層次的發展，與此理論關係密切。

綜合上述有關轉型領導的相關理論，可發現轉型領導係整合不同的領導理論，包含多種領導理論基礎，兼重理論與實務，有別於傳統理論，但又具有傳統理論的優點，是一新型的領導理論，在目前社會變遷快速且多元的環境中，傳統的領導思維面臨考驗，領導者與被領導者的關係更加密切，學校組織當中，轉型領導理論亦受到重視，校長運用轉型領導，是推動校務發展最有利的領導方式。

參、 轉型領導的層面

探討轉型領導的層面，不僅有助於瞭解其內涵，建立正確的概念，更能作為編製轉型領導研究問卷之重要依據。茲將國內外有關轉型領導的層面，分析如下：

一、國外部份

(一) Bass 和 Avolio (1990)提出轉型領導包含四個層面：

1. 魅力/理想化的影響(charima/idealized influence)：領導者具有使命感及遠景，獲得部屬的信賴與尊敬，而願意付出心力。
2. 激發鼓舞(inspiration)：領導者表達高度期望，藉由象徵性符號及以身作則來激發部屬努力，傳達願景，使部屬充滿熱忱、信心。
3. 個別關懷(individualized consideration)：領導者關心部屬的需求，尊重部屬，並充分授權，以激發創造學習經驗。
4. 啟發才智(intellectual stimulation)：領導者促進部屬的才智，鼓勵部屬利用新的想法及整體的觀點，面對一切問題。

(二) Bennis 和 Nanus(1985)指出轉型領導具有四個層面：

1. 發展願景(attention through vision)：領導者能與部屬建立共同願景，激發、鼓舞部屬的信心、決心與動力。
2. 傳達意義(meaning through communication)：領導者透過溝通，傳達訊息，使部屬凝聚共識，同心協力，達成願景。
3. 信任(trust through positioning)：領導者言行如一，作為部屬的榜樣，互相信任，為願景貫徹到底。
4. 自我發展(development of self)：領導者與部屬從不同的業務中發展技能，從經驗中成長，促進自我實現。

(三) Kouzes 和 Posner(1987)提出轉型領導可分為五個層面：

1. 激發共同願景(inspiring a shared vision)：領導者透過溝通，傳達願景，吸引部屬支持，願為共同願景努力。
2. 向過程挑戰(challenging the process)：領導者願意求新冒險，勇於面對改革，因應各項挑戰。
3. 過程楷模(modeling the way)：領導者以身作則，循序漸進，建立可行的發展計畫。
4. 激勵人心(encouraging the heart)：領導者能採激勵的策略，肯定部屬的努力，培養團隊精神，使部屬奉獻心力。
5. 觸發成員行動(enabling others to act)：領導者強調合作、尊重，共同參與學習，讓部屬自作決定，使其自我肯定，以觸發成員行動。

(四) Roueche、Baker 和 Rose(1989)認為轉型領導有五個層面：

1. 願景(vision)：領導者與部屬共同規劃願景，共享願景。
2. 影響導向(influence orientation)：領導者與部屬共同面對問題，知道扮演何種角色的歷程，授權並賦予部屬自主性，彼此都能自我實現。
3. 人員導向(people orientation)：領導者重視與部屬的互動歷程，肯定組織中的每一個人，發揮最大的力量。
4. 激勵導向(motivational orientation)：領導者激勵部屬努力追求成就，對部屬的表現與結果，懷著熱忱的期望。
5. 價值導向(value orientation)：領導者表現自身的道德風範，以身作則，使部屬受其影響，獲得成長及提升價值觀。

(五) Jantzi 和 Leithwood(1996)認為轉型領導具有六個重要層面：

1. 提供願景：領導者將願景提供給部屬，激發部屬努力達成願景。
2. 提升對團體目標的接受度：領導者致力於部屬的合作關係。
3. 提供個別支持：領導者關心部屬的個別需求及感受，尊重部屬。
4. 啟發智能：領導者鼓勵部屬檢視工作，重新思考完成工作的方式。
5. 樹立典範：領導者樹立學習的榜樣，作為部屬學習的對象。
6. 高成就期望：領導者對部屬表現高度的期望。

(六) Leithwood、Tomlinson 和 Genge (1996)的學校轉型領導層面

Leithwood 等人將轉型領導理論應用於學校脈絡中，將校長視為領導者，教師視為追隨者。歸納出與學校相關的層面，包括魅力/激勵/願景、個別化關懷、智性啟發、目標共識、示範行為、高度表現的期望、文化建立與結構化七個層面，其中文化建立與結構化是學校轉型領導特有的層面。

(七) Yukl(2002)指出轉型領導的層面分為發展願景、承諾與信賴、促進組織學習三大方面：

1. 發展願景(developing vision)：領導者透過判斷、分析、直覺及創意，將部屬的意見加以整合，建立有吸引力、讓人信賴且可行的願景。
2. 承諾與信賴(commitment and trust)：領導者透過說服與激勵的方式傳達願景，調整組織結構，以身作則並取得成員信任，促進成員的承諾。

3. 促進組織學習(facilitating organizational learning)：領導者需要不斷學習，而且要帶動組織學習，以開展個人及組織的新能力。並從學習中獲得經驗，提供部屬學習與發展的機會，鼓勵部屬規劃長期的學習發展計畫。

二、國內部份

(一) 林合懋(1995)指出轉型領導具有七個重要層面：

1. 親近融合：領導者對待部屬常表現和善，建立親密友善的關係。
2. 遠景與吸引力：領導者對未來的遠景充滿信心，具有強烈的成就動機與魅力，吸引部屬共同努力。
3. 承諾與正義：領導者人品高尚，講義氣，能主持公道，做事有擔當，全心投入工作，達成共同願景。
4. 激勵共同願景：領導者能勉勵部屬見賢思齊，共同努力。
5. 尊重信任：領導者尊重專業自主、充份授權、分層負責、信任部屬、支持團隊活動。
6. 智識啟發：領導者營造創意的環境，主動爭取人才，本身不斷進修，傳達經驗，互相觀摩。
7. 個別關懷：領導者體諒部屬心理的感受與情緒，熱心幫助成員解決困難，主動關心新進教師。

(二) 張慶勳(1996)以國民小學為研究範圍，將轉型領導分成以下五個層面：

1. 願景：校長具有洞察力，前瞻性的視野，能將學校的遠景與教師分享。
2. 魅力：校長具有令人心悅誠服的特質或行為，受人尊重而信任，以激發教師的忠誠及參與學校活動的意願。

3. 激勵：校長對教師寄予厚望，向教師說明校務的重要目的及內容，藉由象徵性符號及具有情緒性的說服力，鼓勵教師達成目標。
4. 智能啟發：校長激發教師智能及提供問題導引的指針，強調以創新的方法處理舊問題。
5. 關懷：校長尊重教師個別的需求，尊重每一位教師。

(三) 吳清山(1996)研究指出轉型領導有六個重要層面：

1. 高度的自我信心：領導者對其判斷和表現，應具有高度的信心，影響部屬處理業務的態度，俾能克服各種困難。
2. 具有描繪遠景能力：領導者具有獨特的能力描繪其理想的未來，對未來充滿希望，是激勵部屬邁向理想最好的原動力。
3. 願意承擔各種風險：領導者願為追求理想付出代價，並勇於任事，面對挫折，仍甘之如飴。
4. 利用非傳統策略：領導者不固步自封，墨守成規，利用非傳統的方式，展現強烈的企圖心。
5. 扮演改變的角色：領導者會改革現狀，積極扮演改革者的角色，使組織能蓬勃發展。
6. 關懷部屬的成長：領導者對於部屬的卓越表現，予以高度的注意，提供各種在職訓練的機會，增進部屬成長和發展。

(四) 蔡進雄(2000)研究指出校長轉型領導有五個重要層面：

1. 建立願景：校長能預見學校未來的發展，提出前瞻性的遠景，並將願景傳遞給老師。
2. 魅力影響：校長具有親和力及自信心，言談之間會散發

出影響力，做事有擔當、有魄力。

3. 激勵鼓舞：校長表現出激勵鼓舞的行為，對教師深具信心，並勉勵教師見賢思齊，發揮所長。
4. 啟發才智：校長會營造開放的環境，鼓勵教師以創新的方式思考問題，主動發掘人才，樂於傳授經驗，本身也不斷進修，帶動學習風氣。
5. 個別關懷：校長能體恤教師的辛勞，主動聆聽教師的心聲，表達適度關心，提供個別協助。

(五) 濮世緯(2003)研究指出轉型領導可分成五個層面：

1. 個人人格特質與魅力展現：領導者以其具理想性魅力之情感表達，觸發與形塑成員建立共同規範、願景與價值觀，並能敏於察覺環境變遷與積極應變。
2. 組織願景建立與實踐：轉型領導重視願景，對領導者有道德要求。
3. 激發鼓舞，尊重專業：領導者主動與部屬溝通，一起發現問題，提出解決之道，並讓成員參與決策。
4. 智識啟發，專業成長：領導者營造成長開放的環境，提示部屬以創造、整體的觀點思考問題，對部屬表達高度期望。
5. 個別關懷，積極協助：領導者經由各種方式，瞭解成員的需求與感受，主動予以協助。

(六) 曾進發(2004)研究指出轉型領導分成五個層面：

1. 建立願景：校長具有前瞻性的遠見，建立學校共同願景，並傳遞給教師。
2. 魅力影響：校長發揮個人特質或行為，產生影響力，令

人願意追隨。

3. 激勵鼓舞：校長運用激勵鼓舞的策略與行為，激發教師更高層次的工作熱忱，勉勵教師貢獻所長。
4. 啟發才智：校長營造有創意的開放環境，主動發掘人才，帶動教師的學習風氣。
5. 個別關懷：校長能體恤教師的辛勞，積極關懷教師的權益，提供教師個別的協助。

綜合上述，國內外學者對轉型領導的層面的區分，大都以三到七個層面居多，其中又以五個層面為多數學者所認同，雖然對於轉型領導的各層面給予不同的名稱，但其包含之精神大致相同，綜合而言，仍然以 Bass(1985)將轉型領導區分為魅力影響、鼓舞激勵、才智啟發及個別關懷為主要依據，再加以擴充或精減而成，本研究以國小為研究範圍，國小屬於學校組織的一環，將依學校組織的特性將轉型領導區分為「建立願景」、「魅力影響」、「激勵鼓舞」、「尊重信任」、「智識啟發」、「個別關懷」等六個層面來探討。

肆、 轉型領導的測量

有關轉型領導的問卷調查所使用的研究工具，大部份是使用 Bass(1985)之「多元因素領導問卷」(Multifactor Leadership Questionnaire,MLQ)，或經由改編而成。茲將國內外相關的問卷分述如下：

一、 Bass 之多元因素領導問卷

Bass(1985)最早發展出轉型領導的問卷，事先採開放性的問卷，訪談 70 位資深領導者，根據轉型領導的定義，描述轉型領導行為，整理成 142 個題目，再挑選出 73 題，經因素分析後，歸類出七種因素，之後修正為四種因素，分別是(1)魅力(理想化影響)；(2)智性刺激；

(3)激勵鼓舞；(4)個別化關懷。此即為 MLQ 問卷的內容。

二、Bass 和 Avolio 的轉型領導與互易領導量表

Bass 和 Avolio（1990）使用其所發展的 MLQ 量表來進行轉型領導系統性的研究，將轉型領導理論推向實務，從具體的量表測量，進而探究轉型領導的議題(呂明錚，2003)。這個量表目前已經被廣泛的使用。此量表經過多次修正，在問卷中增加了可觀察的領導行為之項目，且包括自評與他評兩種方式。此量表將轉型領導分為魅力或理想化影響、激發鼓舞、啟發才智、個別關懷等四個部份。Bass 和 Avolio(1994)整理各有關文獻並選取較具代表性的題目，包括九個因素。

三、Baker、Roueche 和 Rose 的多元因素學院領導問卷（Multifactor College Leadership Questionnaire, 簡稱 MCQ）

Baker , Roueche 和 Rose 以美國 256 位社區學院院長為研究對象，發展出「多元因素學院領導問卷」，以探討轉型領導者與組織變革的關係。分為三個階段完成(引自林合懋，1995)。問卷包含遠景、影響導向、人員導向、激勵導向、價值導向五大量表，並分為自評與他評二部份，作答採用李克特式五點量表。

四、Kouzes 和 Posner 的領導實務量表

Kouzes 和 Posner 發展出「領導實務量表」（Leadership Practices Inventory, 簡稱 LPI），此量表著重於轉型領導行為（林合懋，1995；Kouzes & Posner, 1987），以公營與個人企業組織為樣本，採用定性及定量二階段發展問卷，分為五個類別，分別為向過程挑戰，激起共享的遠景，觸發成員行動，過程楷模與激勵人心，問卷型式分為管理者自評與給他人評定二種問卷，作答採用李克特式五點量表。

五、林合懋的轉型領導與互易領導量表

林合懋（1995）透過開放問卷的方式蒐集題目，施測對象為教育界與企業界，編製發展出具本土特色之轉型領導與互易領導量表。經因素分析結果，轉型領導抽出的因素個數有七：(1)親近融合，(2)願景與吸引力，(3)承諾與正義，(4)激勵共同願景，(5)尊重信任，(6)智識啟發，(7)個別關懷。問卷採用五點量表計分，經信度分析結果，轉型領導七個分量表的α值介於.86 至.96 之間，總量表α值為.98，問卷信度良好。

六、張慶勳的校長領導量表

張慶勳(1996)根據 Bass（1985）的「多元因素領導問卷」修訂為適合學校情境的問題，經過建立專家效度後，以 高雄市、台南市、高雄縣及屏東縣 31 所國小 927 位教師為施測對象，經過因素分析及內部一致性係數的分析，分成轉型領導與互易領導二個層面。轉型領導包含願景、魅力、激勵、智能激發與關懷五部份，本問卷正式量表之轉型領導的 Cronbachα係數為.9606，問卷的內部一致性良好。

七、白麗美的國民小學校長領導風格量表

白麗美（1998）以國內學者林合懋（1995）、張慶勳（1996）、濮世緯（1997）、劉雅菁（1998）所發展出的轉型領導和交易領導量表為參考依據，編製「國民小學校長領導風格量表」，本量表分為轉型領導與互易領導兩部份。將轉型領導分為「魅力關懷」及「激勵啟發」兩個因素。在信度分析方面，發現轉型領導總量表的 Cronbachα係數高達.9728，各向度的 Cronbachα係數亦高達.9711 及.9508。顯示量表之內部一致性高，信度頗佳。

八、劉珊宇的轉變型領導行為量表

劉珊宇（1998）的「轉變型領導行為量表」是採用 Podsakoff 等人 1990 年所編「轉型領導行為量表」（Transformational Leadership Behavior Inventory, TLI）來衡量領導者的行為，原量表將轉變型領導分為六個構面，其內涵如下：(1)清晰的遠景；(2)提供適宜的規模；(3)鼓舞性的目標；(4)高績效的期望；(5)個別化的關懷；(6)智力啟發。本量表採 Likert 五點評分方式，轉變型領導整體得分為六個構面的分數加總。本量表在預試時的一致性係數 Cronbach α 值很高，顯示內部一致性良好，適用於大樣本的測試。

九、廖裕月的校長領導型式知覺問卷

廖裕月（1998）根據 Bass 和 Avoio（1989）之多元因素領導問卷（MLQ），編製而成，「校長領導型式知覺問卷」，並以國小教師為研究樣本。量表將領導型式分為激勵共享願景、魅力、個別關懷、智力啟發四個層面，量表採用李克特式五點量表，經因素分析後，各層面的 α 係數均在.95 以上，顯示其問卷具有良好信度。

十、蔡進雄(2000)國民中學校長轉型領導及互易領導調查問卷

蔡進雄根據 Bass 和 Avolio(1990)、林合懋(1995)、張慶勳(1996)、廖裕月(1998)等人的問卷，編製「國民中學校長轉型領導及互易領導調查問卷」。分為轉型領導及互易領導兩部份，轉型領導分為建立願景、魅力影響、激勵鼓舞、啟發才智、個別關懷五個層面，問卷各層面的 α 值在.9345 至.9541 之間，總量表的 α 值為.9872，內部一致性佳，本問卷在建構效度上，使用 LISERL8.30 版統計軟體進行驗證式因素分析，顯示有良好的建構效度(蔡進雄，2000)。

十一、 何淑妃的轉型領導和互易領導量表

何淑妃（1996）發展之「轉型領導和互易領導量表」係以林合懋（1995）所發展之量表所修改而成，其中轉型領導分成六個因素，為親近融合、願景與承諾、激勵共同願景、尊重信任、智識啟發與個別關懷，其各分量表之信度介於.89 至.93 之間，總量表α值為.9758，信度良好。

國內外對於轉型領導的研究，研究方式已漸趨多元化，除了量化的問卷調查外，有研究者採質化的個案研究、訪談等方法，進一步了解釋轉型領導實際的運用現況，但仍以量表為主要的測量工具，足見量化研究為研究轉型領導主要的方法。由於學校情境不同於一般組織，對於學校從事轉型領導相關研究所使用之工具，應考量其施測對象及適用情境，尤其更應留意我國學校組織的特性。本研究主要針對國民小學作為研究對象，研究者參酌蔡進雄(2000)、林合懋(2001)、張昭仁(2001)、林金福(2003)、濮世緯(2003)等學者編製之轉型領導量表，修定成「國小校長轉型領導量表」。

伍、 轉型領導的相關研究

有關轉型領導，國內外近幾年的研究成果頗多，研究的對象包括企業組織、公民營機構及學校，本研究因以國民小學為研究對象，茲列舉相關研究如表 2-3：

表 2-3 轉型領導相關研究彙整表

研究者	研究主題	主要研究發現摘要
Stone (1992)	校長轉型領導多重因素領導問卷分析結果	1. 校長領導行為較傾向轉型領導。 2. 校長轉型領導的智能啟發與個別關懷需加強。
Coyle (1995)	教師及校長對轉型領導技巧之知覺	具備願景、常與教師溝通、期望專業成長特點的校長，願意協助教師發展領導行為。

表 2-3 (續)

Jensen（1996）	小學校長轉型領導行為與學校氣氛之關係	1. 校長轉型領導行為與學校氣氛呈顯著正相關。 2. 校長的轉型領導與教師的開放性有關。
Evans (1996)	小學校長如何運用轉型領導實務提升教師專業發展之解釋研究	1. 校長重視教師專業發展程度與專業發展機會有直接相關。 2. 轉型領導校長重視教師專業為個人與組織的發展
Hoernemann (1998)	轉型領導和小學校長之關係研究	1. 校長轉型領導與學生學習成就無關。 2. 校長的轉型領導能提升教師工作滿意度、願意特別努力以及加強對校長效能之知覺。
Chadwick（1999）	公立學校校長轉型領導和互易領導及其對學校文化影響比較分析	1. 轉型領導和交易領導與學校文化間具有顯著相關。 2. 領導魅力和權宜獎勵最能預測滿意度、工作投入和組織效能。 3. 領導魅力最能預測組織文化。
Ogle（2000）	一個轉型領導的個案研究	校長具有願景，常和教師溝通，不斷激勵鼓舞教師在職進修，相對的教師也會持續的提升自我，營造出良好的學校氣氛。
Weston（2001）	小學校長轉型領導、交易領導和性別角色間關係之研究	1. 小學校長的轉型領導與女性化角色、交易領導與中性化角色之間，具顯著相關。 2. 校長轉型領導與交易領導間，女性化、中性化角色間，皆具高度相關。
Anderson（2001）	新手校長如何有效領導－轉型或交易領導	1. 校長覺知其領導風格多屬轉型領導。 2. 校長領導風格、學區規模、人口背景變項間，有顯著正相關。 3. 校長領導風格與其種族、年資，有顯著相關。

表 2-3 (續)

何淑妃 (1996)	國小校長轉型領導行為與學校組織氣氛之研究	1. 教師所知覺的轉型領導行為各層面與交易領導行為各層面成正相關。 2. 教師所知覺的轉型領導行為各層面和轉型領導行為，分別與疏離性、干擾性及監督性的組織氣氛呈負相關，而與革新性、同事性及親和性的組織氣氛成正相關。
濮世緯 (1997)	國小校長轉型領導、教師制握信念與教師職業倦怠之關係	1. 在整體轉型領導及轉型領導各層面上，校長的高轉型領導、高個別關懷行為能提升教師個人成就感，降低部分教師職業倦怠感。 2. 國小校長轉型領導與教師制握信念對教師職業倦怠感受，僅有激勵共成願景具有顯著之交互作用。
劉雅菁 (1998)	國民小學校長運用轉型領導之研究	1. 國小校長運用轉型領導確能達成領導效能。 2. 目前國小校長應用轉型領導的程度偏低。 3. 國小校長運用轉型領導面臨學校、本身及教師三方面的困難。

表 2-3 (續)

林合懋 (2001)	國民小學校長的成就目標、終身學習經驗、轉型領導與其多元智慧學校經營理念之關係	1. 國小校長自認有非常高的轉型領導，其中以尊重信任最高，其次是承諾與正義，而遠景與吸引力最少，具有啟發性。校長也自認為有許多轉型領導的特色，而且都特別強調用以身作則的方式帶動成員，共同完成理想。 2. 男校長在轉型領導、學習導向成就目標、終身學習經驗及辦學理念符合多元智慧學校經營理念上，都較女校長低。 3. 最能夠預測國小校長多元智慧學校經營理念的變項是轉型領導。
吳明雄 (2001)	國民小學校長轉型領導行為與學校效能之研究	1. 校長運用轉型領導的各行為層面皆偏高，其中以「魅力的影響」為最高。 2. 「偏遠地區」的學校教師，較能知覺校長轉型領導行為。
陳秋容 (2001)	國民小學校長轉型領導與教師工作滿意關係之研究	1. 教師普遍知覺校長的轉型與交易領導行為。 2. 校長轉型領導行為與教師工作滿意之間有相關。 3. 轉型領導之個別關懷、啟發、魅力三個向度，可以有效預測教師工作滿意。
張昭仁 (2001)	國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究	1. 國小教師知覺校長轉型領導以激勵鼓舞最高，依序是型塑願景、智能啟發、個別關懷、魅力影響。 2. 性別、職務對知覺校長轉型領導有顯著相關。

表 2-3 (續)

林秀紅(2003)	國民小學校長轉型領導與教師自我實現之研究—台北縣之個案分析	1. 台北縣國民小學教師多數肯定校長的轉型領導行為。 2. 校長與教師所知覺的校長轉型領導行為有顯著差異。 3. 校長轉型領導行為與教師自我實現程度有顯著相關。 4. 校長轉型領導行為各層面對整體教師自我實現具有預測效果。
濮世緯(2003)	國小校長轉型領導學校文化取向與學校創新經營關係之研究	1. 國小校長最注重之轉型領導層面以「激勵共成願景」最高，其次為「願景與承諾」以及「尊重信任」，而「個別關懷」相對較低。 2. 國小校長運用轉型領導有助於學校創新經營之實踐；其中「智識啟發」、「激勵共成願景」、「願景與承諾」對學校創新經營最具預測效果。 3. 中型規模學校與私立學校校長轉型領導的程度較高。年長、資深、兼任行政職務教師所知覺校長轉型領導的程度較高。
王揚智 (2004)	國小校長轉型領導、互易領導與社區參與學校教育研究	1. 國小校長轉型領導、互易領導及社區參與學校教育的現況為中上程度。 2. 學校成員知覺國小校長轉型領導、互易領導及社區參與學校教育上有不同的差異情形。 3. 社區人士知覺國小校長轉型領導、互易領導與社區參與學校教育上有不同的差異情形。 4. 國小校長轉型領導、互易領導與社區參與學校教育有正相關。

表 2-3 (續)

詹幼儀 (2004)	國民小學校長轉型領導與教師變革接受度：以九年一貫課程變革為例	1. 國民小學教師對校長轉型領導的知覺程度屬於中高程度，以「承諾與正義」層面最高。 2. 國民小學不同性別、年齡、服務年資與職務的教師，所知學校長轉型領導具有顯著差異。 3. 不同學校地區與學校規模的教師，所知覺校長轉型領導具有顯著差異。 4. 小學教師所知覺校長轉型領導與九年一貫課程變革接受度之間具有顯著正相關。

資料來源：研究者自行整理

有關轉型領導的相關研究，分析國內外相關文獻，歸納如下：

一、研究方法方面：大部份的研究仍以問卷調查之量化研究為主，僅有少數研究採質性研究。對於轉型領導已建立良好的研究工具。

二、研究對象方面：就教育領域而言，中小學教師是主要的研究對象，高等教育、技職教育及教育行政部門未發現有相關研究。

三、研究變項方面：大都以轉型領導為自變項，探討與教師、學校、社區之關係為主。尤以學校效能及教師表現為研究者所重視。

綜合國內外文獻對於轉型領導的涵義、相關理論、層面、測量工具及相關研究，本研究將校長轉型領導分成(1)建立願景，(2)魅力影響，(3)激勵鼓舞，(4)尊重信任，(5)智識啟發，(6)個別關懷六個層面來探討。

一、建立願景：校長提出前瞻性的計畫，會主動與教師討論如何發展學校願景，對教師的工作和任務，會賦予重要性與使命感，激發他們為目標而努力，努力改善目前的狀況，具有正確的經營管理理念，工作認真，全心投入。

二、魅力影響：校長能和教師建立親密友善的關係，處理事情的方法及態度，讓教師心悅誠服，散發出他的影響力，具有強烈的動機和方向感，富有有民主包容的風度。

三、激勵鼓舞：校長會鼓勵教師積極參與，全力以赴，會提出一些教師認同的名言或座右銘，作為一起努力的目標，勉勵教師，激發團隊意識，表達出共同努力的理由，對教師的表現充滿信心，寄予厚望。

四、尊重信任：校長能尊重教師的專業自主，充份授權，分層負責，信任教師，重要事情和教師討論、溝通和協調，支持校內各種團隊活動，鼓勵有才能的教師發揮所長，讓大家為實現理想而努力。

五、智識啟發：校長會促使教師重新思考過去被視為理所當然的事物，營造具有創意的環境，讓教師發揮想像力，本身吸收新知，帶動學習風氣，使教師相互學習，分享成功的經驗，並能主動爭取或發掘人才。

六、個別關懷：校長能體恤教師的辛勞，瞭解他們的心情 會替教師設想，爭取更多的權利與福利，教師有困難時，會主動幫忙解決，並關心他們切身問題，主動聆聽教師的心聲，表達適度的關切。

第二節　組織學習理論及相關研究

在競爭激烈、變動快速的環境下，組織學習已成為必要的條件，因為外在環境的瞬息萬變，知識急遽增加，面對知識經濟時代的來臨，組織更需要學習。組織學習是時代的一種趨勢，也是促使組織進步及永續發展的基礎，快速而有效的組織學習，是組織因應快速變遷的全球環境及維持優勢競爭力的最佳利器(蔡志隆，2004)，所以組織學習已成為組織賴以生存及發展所不可欠缺的必要條件。

由於外在環境變遷和科技高度發展，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)。學習如同生產物品和服務一樣重要，組織可以學習，如同其可以生產一樣。組織的生產體系可以完全融入學習系統中。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。完整的教育與學習必須建立個人和組織學習的體系和發展策略。學習來自於組織與環境的互動，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更精密與複雜的觀點，並將許多管理的理論引進，並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，而不是結果；組織學習是一種創新，而不是適應。可見組織學習已不只是一個名詞而已，更是具有行動力的一股潮流。

綜觀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，學校已經從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遊戲規則，以便及時回應變革以及外在環境的要求。Wohlstetter、Van Kirk、 Robertson 和 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，較能直接及間接上接納較多的革新性教學方法，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要素，皆會使組織成員能考慮及外在環境及在組織系統內加以改變，以使組織更能達到其任務與使命。在充滿資訊的機構中，Stata(1989)主張個人和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。

隨著國內外學者的提倡與各公民營機構的普遍應用，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。茲將組織學習的起源與演進、組織學習的意義、理論觀點、種類、過程，以及相關的研究分述如下：

壹、 組織學習的起源與演進

「組織學習」一詞最早由 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 和 Schon(1978)所著「組織學習：行動理論的觀點」(Administrational learning:A theory of action perspective)一書。

組織學習乃是組織為了促進長期效能與生存發展，而在回應環境變化的實際過程中，對其根本信念、態度行為及結構安排所為之各項調整活動。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和應用修改兩個階段，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 和 Schon 的行動理論觀點，以及 Duncan 和 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結果間，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，引起學界高度重視，在當前與組織有關的議題上，成為一門重要的學問。

貳、 組織學習的意義

組織學習的意義，學者間的看法並不一致，意義亦不明確(Marks & Louis, 1999)。Calvert、Mobley 和 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，隨著社會的變遷，而有不同的轉變。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，從學習心理學的層面來說，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)。茲將國內外學者對組織學習的意涵，分述如表 2-4：

表 2-4 組織學習的定義彙整表

學者(年代)	定義
Simon (1953)	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。
March & Olsen (1975)	組織學習是人員對不確定的認知形成個人信念，此信念匯集、整合之後造成組織決策模式的改變，此決策行為又引起環境改變之循環過程稱為組織學習。
Argyris & Schon (1978)	組織學習係指對錯誤的偵測與矯正的過程，並藉由此一過程重塑組織規範、政策和目標。
Morgan & Ramirez (1983)	當面臨相同問題的組織成員，以共同學習的方式來一起解決問題時，即稱之為組織學習。
Fiol & Lyles (1985)	組織學習是透過知識和理解來促進行動的過程。
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)	組織學習是指組織中的個人團隊部門等各階層獲得工作知識或技巧的過程；組織透過資訊的處理而導致組織潛在行為的改變。
Dogson (1993)	組織學習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)	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。

表 2-4 (續)

Nevis, Dibella & Gould (1995)	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)	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
盧偉斯 (1987)	組織學習是為了促進長期效能與生存發展，在回應環境變化的實踐過程中，對其根本信念、態度、行為及結構所安排之各種調整活動。
萬以寧 (1995)	組織學習是藉由共同培養一套新的思考習慣，形成一套新的價值系統，建構一種新的生活方式以因應環境的變遷。
羅世輝 (1995)	組織學習是組織獲取及利用新知識、新工具、新行為和新價值的過程，它發生於組織內每一階層，包括個人、群體和整個系統。
朱愛群 (1997)	組織學習有五種意義：1.組織變革。2.將組織全體成員的學習視為一個抽象化的過程。3.可視為是組織菁英的學習。4.組織成員集體知能的改變。5.組織知能的利用、改變與發展。
林愛玲 (1997)	組織學習的定義涵蓋：1.不等於個別學習的總和。2.是過程而非結果。3.是為創新而非只是適應。
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。
黃明月 (1998)	組織學習是由個人、小組、部門到團體的互動下，相互學習，以使個人不斷地超越自我，組織不斷地成長，而相互學習是一個起點，亦是一個目標，藉由相互學習及學習環境的提供，使組織成員的「學習熱誠」永遠不衰，其學習能力亦歷久彌新。

表 2-4 (續)

林麗惠 (1999)	組織學習係透過組織中的個人、團隊及組織等層面共同進行學習的歷程，在此一歷程中包括單循環學習、雙循環學習及再學習等過程，以期調整並修正組織循環之常規，且將所學的知能轉化為實際的行動，以利妥善因應外在環境之變遷，在此一過程中不但有助於提升組織之績效，更有助於組織發展為學習型組織。
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)	透過持續性而有效的個人學習、團隊學習與整體組織的學習，進而有效解決組織面臨的問題，並提供組織創新與應變能力，以促進成員與整體組織的發展。
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和知識所採取的各種學習活動，它是組織不斷努力改變或重新設計調整自我，以適應持續變化環境的過程，是一個改變心智和創新的過程，以達到組織的願景。

資料來源：研究者自行整理

Marks、Louis 和 Printy(2000)更進一步將組織學習的定義分為組織結構、在增權賦能下參與決策的程度、彼此分享及合作式的活動、知識和技巧、領導及回饋和績效六個向度。Jones(2001)亦指出組織學習係一種程序，透過管理人尋求改善組織成員的渴望與能力，以瞭解與經營其組織及環境，使其所作的決定能持續提升組織的效能。

綜合國內外學者對組織學習的定義，本研究將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。

參、 組織學習的理論觀點

關於組織學習的理論，在不同的發展階段，具有不同的理論內涵。一般說來，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)。在此觀點下，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)，依此觀點，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，亦是組織適應的結果(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例規化後，基於「惰性原理」，常使組織面臨刺激時，利用原有的認知方式處理問題，形成「適應性學習」。但若舊有的決策例規未能滿足期望，將會受到懷疑，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 到 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 和 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，它是當事人宣稱自己所尊奉的理論，也是與外界溝通的說詞；但卻更有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遁辭，因此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 和 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，而投入和產出個人、組織學習層次問題的解決有賴於行動理論觀點(Lipshitz, 2000)。

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、意見分岐及不確定的情境，政治行為實乃無可避免，在組織學習上，得權團體掌握組織知識的決定權，其影響力呈現在組織決策上，透過主導不確定及掌握對事件詮釋來展現權力，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。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 和 Gould(1996)則將組織學習得過程統整為知識取得、知識分享、知識使用三個階段。藉由知識流通，凝聚個人、團隊與組織的知識，提高組織潛力，創造競爭力。

四、組織溝通觀點

組織溝通係從知識管理的角度看組織學習，探討如何進行組織的溝通，以利於組織知識的取得、分享、儲存與應用創新。組織溝通的流程、資訊的負載及媒介的飽合度都會影響到組織的學習型式、氣氛，甚至整個組織文化。組織如何營造一個具有效率及效能的溝通模式，以利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 和 Weick(1984)認為組織學習即為資訊處理和資訊詮釋的過程。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來完成。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度都會影響組織的學習型式。所以，組織的溝通方

式，對資訊的處理是組織學習成敗的關鍵。

五、學習型組織觀點

學習型組織的主要理論，主要以 Senge 的五項修練為代表，包括自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習與系統思考。而五項修練的學習，應依演練、原理與精髓三個層次來進行。組織學習和學習型組織在核心思想、起源年代、關注焦點和對象上雖均有所不同，但此二者都是管理思潮演變過程中，相當具有影響力的二股勢力。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層面來看，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 和 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，。

肆、 組織學習的種類

組織學習的種類，因不同的學習階段與內容，學者有不同的區分方式，茲分述如下：

一、單環學習、雙環學習、再學習

Argyris 和 Schon(1978)將組織學習分成單環學習、雙環學習與再學習，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和假設的認知，使組織實際表現和組織規範趨於一致，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)。

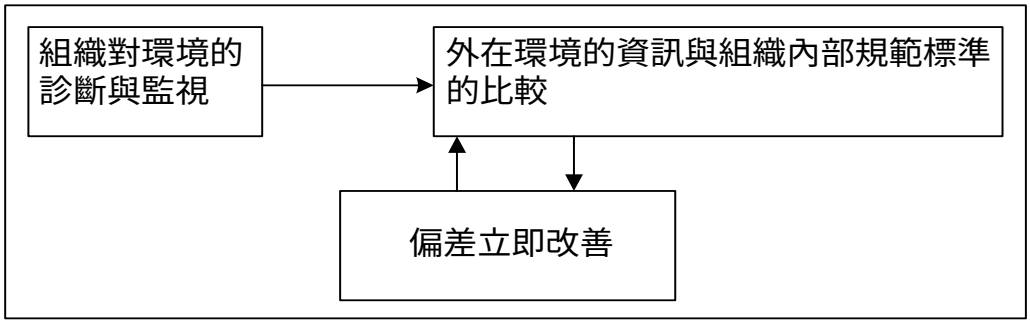

圖 2-1　單循環的學習模式

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 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，使其具備對外在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。

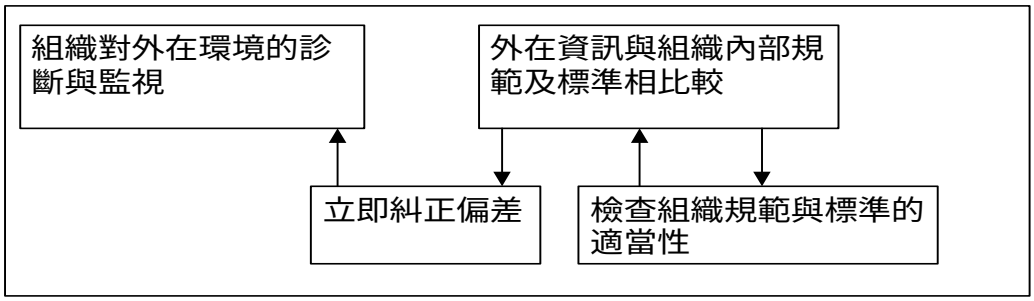

圖 2-2　雙循環的學習模式

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，將結果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。

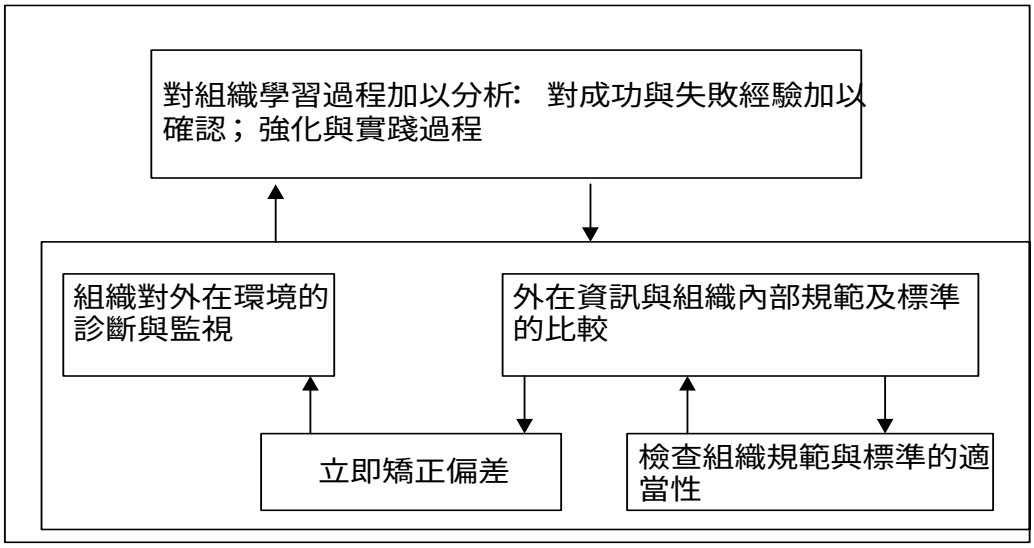

圖 2-3　再學習的學習模式

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(引自高淑慧，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、規範和價值觀，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（引自余錦漳，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(引自張奕華，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 和 Olsen(1975)的看法認為，組織學習可分為完整的組織學習循環及不完整的組織循環兩種。當組織處於不完整的組織循環時，組織將不斷的探索，直到達成一個清楚、完整的學習循環為止，因此，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 和 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和系統性的變革，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。

伍、 組織學習的過程

對於組織學習的過程，學者有多種不同的見解，茲整理如下：

一、Agyris 和 Schon（1978）認為應包含四個階段：(1)發現階段（discovery stage）：發現預期的結果與實際情形存在差異，顯示需要新的知識來解釋此現象；(2)發明階段（invention stage）：分析產生差距之因素，並且發展各種可能的解決方案；(3)生產階段（production stage）：執行與從事所發展出來的解決方案；(4)一般化階段（ generalization stage）：依此來評估過去經驗，且將其融入組織政策慣例及規範之中。

二、Daft 和 Weick(1984)將組織學習的過程分為下列三個步驟：(1)掃描階段(scanning stage)：組織進行對周遭環境之偵測及獲取資料的行動，屬於資料蒐集階段。(2)解釋資料階段(interpretation stage)：以前一階段所得之了解，加以對所面臨的事件進行解釋、說明及發展概念的過程，乃屬於賦予資料意義的階段。(3)學習階段(learning stage)：包括學習有關組織行動及環境變化間關係的知識，基於這些知識所採取的行動。

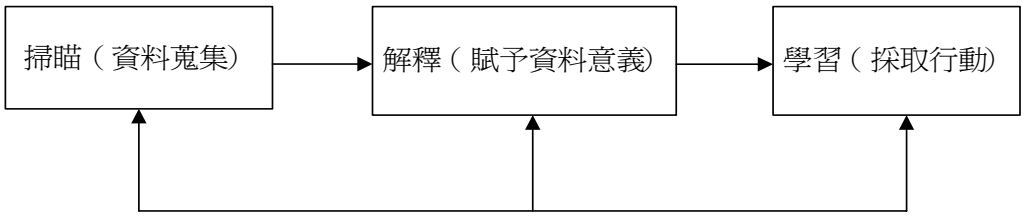

圖 2-4 組織學習的步驟

資料來源：Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organization asinterpretation systems. Academy of Management Revies, 9(2), p.286.

三、Huber（1991）認為組織學習有四個程序：(1)知識的搜集（knowledge acquisition）：指知識的取得可經由個人天賦、由經驗得來的知識、或經觀察他人的代理式學習、移植式及搜尋式學習而來；(2)資訊的擴散（information distribution）：指藉由與其他成員分享不同來源的資訊，而導致新的資訊或理解的過程；(3)資訊的解讀（informational interpretation）：指藉由散佈資訊的過程，賦予資訊意義、解釋及說明，而這一切會受組織成員的認知地圖或認知結構的影響；(4)組織的記憶（organiazational memory）：指將知識予以儲存，以供未來使用的方法，組織記憶對組織學習而言，是一相當重要的決定因素。

四、Dixon（1994）認為所謂組織學習乃指組織成員獲致新的理解或對當前理解重新確認的過程，換言之，學習是一種意義的重新建構，也是一種動力過程。他提出組織學習循環模式，包括四個過程：(1)廣泛蒐集資訊：此一階段強調獲得資訊，建立組織行動或組織事件的學習方法，組織成員可以產生學習。(2)整合新資訊到組織情境：過程中著重取得資訊的正確性。(3)集體詮釋資訊：包含促進組織成員詮釋階段的過程，經由賦予資訊新的意義，學習才有可能產生。(4)授權行動階段：讓成員在新詮釋意義的基礎上去行動，此一過程指明地方自主的重要性，亦即要增能才能授權去行動。

五、Slater 和 Narver(1995)指出組織學習的過程包含資訊的搜集、傳遞、分享與解析等三階段。組織學習是透過組織對內或外蒐集情報，經由傳遞分享，再加以解析與轉化，而成為組織內化的記憶，進而成為組織資訊的來源。

六、 Nevis、Dibella 和 Could(1996)修正 Huber 關於組織學習的過程，將組織學習過程整合為三階段：(1)知識取得：組織發展或創造技術、洞察力、關係等，均為知識取得的過程。(2)知識分享：擴散學習的成果，將所得知識散佈給其他成員分享。(3)知識使用：學習過程中的統整階段，使學習的成果廣泛被應用，且可適用於各種情境。

七、 Crossan、Lane 和 White(1999)將組織學習的程序定義為四種：(1)直觀：延續個人過去經驗的預先認知型態及可能性，會影響個人直觀的行為。(2)解釋：個人對自己和其他人的觀點或洞察力，經由文字或行動傳達，是由非語言發展為語言的經驗。(3)整合：個體和組織共同的行動調整過程，分享和理解的過程，可由非正式到制度化。(4)制度化：確保例行性行動的程序，將個人與群體學習融合在組織過程中。

八、 劉家鴻(2001)說明組織學習是經過三種溝通的過程而形成：(1)集體思考：整合不同的個人知識，彙整成為新知識。(2)反思：透過外部反思及內部反思，思考先前行為及經驗，提供現行及未來的實務作為參考。(3)匯談：藉由公開的討論，使參與者停止防衛性的交談，展現信任、尊重與開放的期望。

九、 邱繼智(2004)認為組織學習可分為五個程序：(1)建立共同願景：從個人的願景著手，平等對待每一個人，尋求相互合作，並容忍不同意見，透過深度匯談及過度的願景來鼓舞士氣。(2)將學習融入組織的政策：將學習活動融入組織各部門的運作，讓組織有系統的學習。(3)調整組織結構：減少組織階層，縮小規模，允許較大的彈性，設計扁平式的團隊組織。(4)強化學習的組織文化：專

注於人而非系統，製造學習的時間，鼓勵開放性的溝通，建立持續改進的文化。(5)重新績效評估系統：改變過去的績效評估模式，建立支持新組織型態的評估方式。

十、洪啟昌(2005)提出組織學習可分為下列步驟：(1)直接觀察：延續個人過去經驗的認知預先型態與可能性。(2)認知解釋：對自己和他人的觀點經由文字、行動、支援系統來傳達，從非語言發展成語言的經驗。(3)協調整合：是屬個體與組織共同行動的調整過程，是一種分享和理解的過程，從非正式一再協商而制度化。(4)制度化的回饋：確保例行性行動產生的程序，促使學習行動產生，將個人與群體學習融合在組織過程之中，並經由意見回饋修正學習程序。

綜合上述研究，發現研究者對於組織學習，大都以知識為核心，透過探討組織學習的過程，從知識取得到知識運用，界定組織學習的過程，也從個人到組織，更從觀察解釋到具體行動，瞭解組織學習如何進行及產生。

陸、 組織學習的層面

有關組織學習的層面，學者 Willard(1994)將其分為領導、文化、能力、結果與管理五個層面，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和溝通程序探討。茲列舉國內外學者的看法如下：

一、Watkins 和 Marsick 的個人學習、團隊學習、組織學習與社會學習四層面

Watkins 和 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層面，經由這四個層面的運作，有助於組織的轉型或改變。

(一) 個人學習：組織學習要先透過個人學習層面來進行，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，為了促進成員能熱衷學習，組織應建立一個開放的學習環境與自由對話的空間。

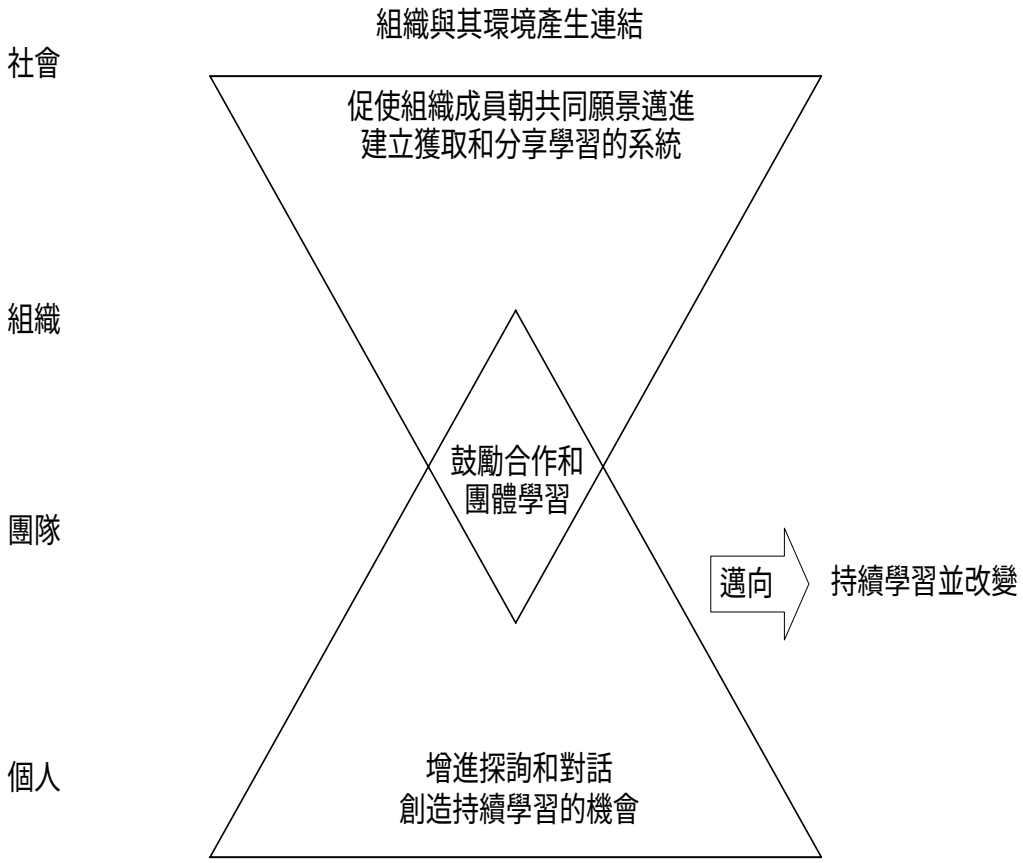

圖 2-5　組織學習的層面

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

二、魏惠娟的組織學習四層次

魏惠娟(1998)認為組織學習的層次，可依據能力建立、持續發展與改變分成下列四個層次：

(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。

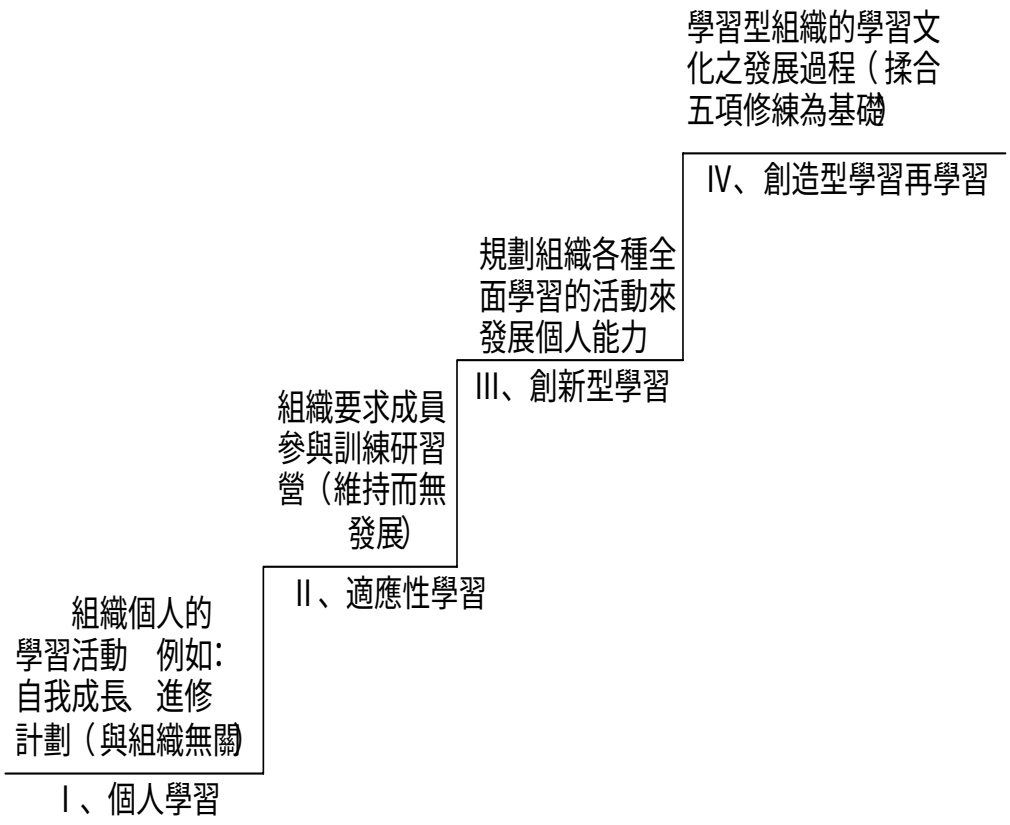

圖 2-6　組織學習層次

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。

三、 高玉琳的組織學習七層面

高玉琳(2001)結合各學者所提出之觀點，將組織學習歸納為七個層面：

(一) 組織學習意圖。

(二) 學習文化。

(三) 組織間的互動及支持程度。

(四) 員工本身的學習能力與滿意度。

(五) 創造及推廣有用的新意。

(六) 知識整合運作與資訊科技。

(七) 制度流程與回饋機制。

四、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層面：

(一) 個人學習：組織學習的基礎，組織應創造個人主動學習的能力，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。

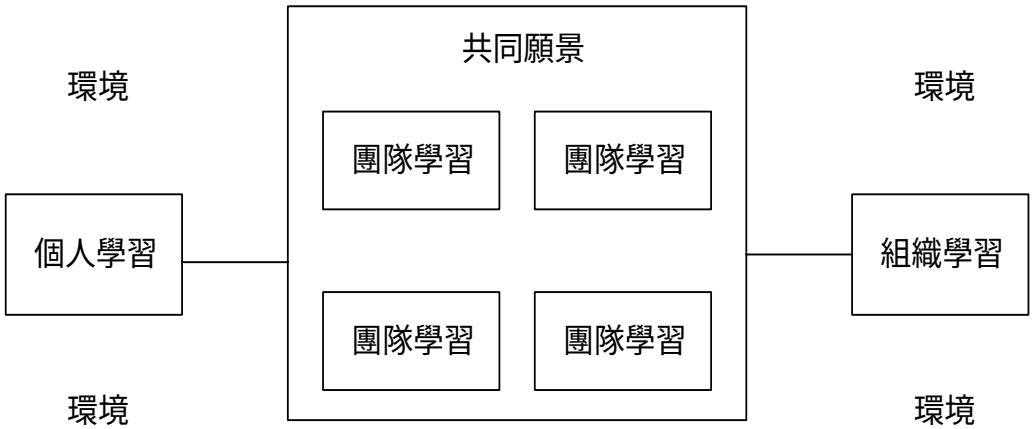

圖 2-7　組織學習層面

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。

五、蔡志隆的組織學習五個層面

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，將組織學習層面分成下列五個：

(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：包括對內外在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、氣氛的和諧等。

關於組織學習的層面，部份學者以組織學習的內涵來區分，部份以組織學習的範圍來區分，亦有以組織學習的歷程來區分，各種不同向度的分析，更能深入瞭解組織學習。本研究綜合相關研究，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」等五個層面來探討。

柒、 組織學習的衡量

關於組織學習的建構與衡量，大致可區分為四種面向，分別為團隊導向、學習導向、記憶導向、以及系統導向。團隊導向指的是在決策過程及執行的過程中，有跨部門的合作行為；學習導向為以組織長期利益為考

量，重視組織學習的價值；記憶導向則是著重知識的溝通及散布；系統導向與 Senge1990 年所提出的系統思考相同，認為以系統為出發點可以看清楚事物的全貌(引自 Hult & Ferrell, 1997)。目前組織學習相關的量表，大都皆是以學習導向為基礎來發展的，茲列舉如下：

一、國外部份

(一) Senge 的五項修練為各界所提及，也是作為組織學習重要的模式(魏惠娟，2002)，茲說明如下：

1. 系統思考(system thinking)：系統思考是學習型組織的核心概念，強調對事務的處理需有整體性的關照，藉以改變過去切割片段的思考模式。並認為透過全觀式的思考才能找到問題的槓桿解。
2. 自我超越(personal mastery)：自我超越的修練可不斷的釐清並加深個人的真正願望、集中精力及培養耐心，並客觀的觀察事實。組織應該鼓勵成員，以如同藝術家對藝術作品一般地全心投入及不斷創造與發展。
3. 改善心智模式(mental models)：心智模式是指人的思考方式，它會影響個人看待世界的觀點，以及採取行動的策略。個人的心智模式不易察覺，必須學習發掘自己內心的圖像，使這些圖像浮出表面，並針對它加以檢視，使思考模式不會被固著。
4. 建立共同願景(shared vision)：共同願景的建立有助於培養成員主動而真誠的奉獻與投入，而非僅是表面性的被動遵從。在建立共同願景的過程，必須採由下而上的方式進行，將每個人的願景整合至組織願景之中。
5. 團隊學習(team learning)：團隊學習主要目的在發揮綜效效應，透過「深度匯談」方式，找出有礙學習的互動模

式，促使團隊成員更有效率的學習，並且產出高效能的學習效果。

(二) Galer 和 Van Der Heijden(1992)建構學習查核表，訂定出八項原則，包括學習的文化(learning culture)、開放心胸(openness)、不受經驗所約束(freedom to experience)、對學習的承諾(commitment to learning)、計劃及行動是否相近(closeness in planning and action)、牢記習得的教訓(capture of lessons learning)、互信(mutual trust)、以及合作行為(coordination of activities)。

(三) Tobin(1993)建構學習的基礎量表，研究出五項構面，分別是有遠見的領導(visible leadership)、有內涵的思考(thinking literacy)、功能集中(functional myopia)、學習團隊(learning teams)、以及管理人擔任促進者角色(manager as enablers)。

(四) Wick 和 Leon(1995)建構學習要素量表，包括五個向度，分別是界定願景(defined vision)、行動計劃之衡量(action plan measurement)、資訊分享(sharing information)、創造性(inventiveness)及執行能力(implementation ability)。

(五) Sinkula、Baker 和 Noordewier(1997)發展之組織學習構面包括三項，分別是對學習的承諾(commitment to learning)、開放心智(openness)，共享願景(shared vision)等三項。

(六) Dorai 和 McMurray(2002)建構組織學習能力量表，分成訊息的分享程度和調查文化程度來衡量組織學習，如表 2-5。

表 2-5 Dorai 和 McMurray 的組織學習評量工具之層面與題目一覽表

層面	題目
訊息分享程度	1. 有辦法有效地將重要訊息傳達給組織成員。 2. 有辦法有效地將所得資料轉為有用的資訊。 3. 有辦法將資訊有效地儲存或記憶。 4. 有辦法利用所得的資訊有效地解決問題。 5. 有辦法有效地從錯誤中學習。 6. 瞭解學習型組織的概念。 7. 為了改善組織在做決定時，讓兩性都能參與決定。 8. 為了改善組織在做決定時，讓來自不同文化背景的人都參與決定。
調查文化程度	9. 有其歷史沿革的資訊。 10. 有鼓勵加強自己工作表現的制度。 11. 鼓勵我們為加強工作表現而做試驗。 12. 鼓勵我們常改變工作方式。 13. 鼓勵我們挑戰組織以往的作法。 14. 鼓勵我們與其他組織人員分享工作內容。 15. 以分組方式進工作效率。 16. 有辦法有效地記下已做過的決定。

資料來源：引自 A study of the organizational learning profile. (p.110)by R.Dorai., A.J. McMurray, 2002, Conference Proceedings of Academy of Human Resource Development, Honolulu, Hawaii.

(七) Jerez-Gomez、Cespedes-Lorente 和 Valle-Cabrera(2005)建構組織學習能力量表，分成四個層面，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來衡量組織學習，此量表是最新發展具有全面性的組織學習量表，如表 2-6。

表 2-6 Jerez-Gomez 等人的組織學習評量工具之層面與題目一覽表

層面	題目
組織管理承諾	1. 管理者時常讓員工參與重要決策。 2. 員工的學習活動被視為開支而非投資。 3. 組織的管理有利於在任何部份作修正，以適應未來為新環境做準備。 4. 員工學習能力在組織內被視為關鍵因素。 5. 組織內，創新思維是會被獎勵的。
系統觀點	6. 所有員工普遍具備發展組織目標的相關知識。 7. 組成組織的各部門、工作團隊、與個人，皆悉知自已如何促成最終目標的達成 8. 組織各部門、團隊、個人皆彼此協調一致並共同運作。
開放與經驗化程度	9. 組織推動試驗與革新，作為改進工作流程的一種方式。 10. 本組織貫徹同業其他組織的作法，採行有用而有趣的技術、方法。 11. 從顧問、顧客、職訓組織等此類外部得來的想法與體驗，被視為組織成長的有效手段。 12. 組織文化允許員工適當表達與建議達成任務的程序和方法。 13. 組織從每層面分析檢討所有錯誤與失敗。 14. 員工有機會相互討論對組織有用的新觀念、計劃與活動。 15. 團隊合作在這組織經常是行不通的。 16. 儘管員工已更換，組織有手冊、資料庫、資料夾、組織常規等此類方法，讓過去習得的教訓依然有用。

資料來源：引自”Organizational learning capability : A proposal of measurement.”,by Jerez-Gomez.P.,Cespedes-Lorente.J.,Valle-Cabrea,2005,.R Journal of Business Research, 58 (6) ,p.724.

二、國內部份

(一) 張奕華(1997)參考國內外相關文獻，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向度，各向度之α值皆大於.80，具有良好的信度。

(二) 白穗儀(1999)以國民中學組織學習與教師專業成長之關係為研究主題，將組織學習分成系統思考、暢通溝通管道、建立共同願景、團隊學習、運用教學資訊科技等六個層面，各層面之α值介於.78 至.93 之間，總量表.96，內部一致性高，具有高信度。

(三) 江志正(2000)研究國民小學團體動力、組織學習、學校發展策略與學校效能之關係，自編國民小學組織學習問卷，將組織學習分成資訊蒐集、系統思考、團隊學習、創意精進四個層面，各層面的α值介於.82 至.95 之間，整體α值.96，信度良好。

(四) 余錦漳(2001)參考國內相關文獻及融合 Senge(1990)之學習型組織理論，發展出國民小學組織學習量表，其內容包括資訊蒐集、深度匯談、科技運用、團隊學習、創意精進五個層面。各層面的α值介於.739 至.879 之間，全量表的α值為.897，信度良好。

(五) 呂明錚(2003)研究社會教育機構主管轉型領導與組織學習關係，依據高玉琳(2001)所編製的組織學習量表，編製組織學習量表，分為三個層面，分別為知識管理運作、組織間的支持互動程度與組織學習文化。其三個分量表之α值在.8971 至.9522 之間，總量表α值為.9709，具有良好的信度。

(六) 李瑞娥(2004)研究國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能之關係，參考國內外文獻，編製組織學習量表，分為個人學習、共享資訊價值、團隊合作與深度對話四

個部份。各分量表的α值介於.8234 至.8864 之間，總量表的α值為.9112，信度佳。

綜合以上的研究，發現國內外學者對於研究組織學習所使用的研究工具，大都以 Senge(1990)的五項修練為主要理論依據，本研究主要是以國小作為研究對象，使用的研究工具係研究者依據相關理論，並參酌張奕華(1997)、江志正(2000)、余錦漳(2001)、李瑞娥(2004)等學者編製之組織學習量表修訂而成之「學校組織學習量表」。

捌、 學校組織學習相關研究

由於近幾年國小積極推動實施九年一貫課程，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，藉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。

魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝和陳嘉彌(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結果最有影響的人物。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。國內外學者對於學校的相關研究，討論學校組織學習的研究，有越來越多的趨勢。茲列舉國內外組織學習相關之研究如表 2-7：

表 2-7 學校組織學習相關研究彙整表

研究者/年代	研究主題	主要研究發現摘要
Leithwood (1995)	組織學習觀點—學校對中央政策創新的反應	1. 各個學校的組織學習過程是相當不同的 2. 地區對學校組織學習的貢獻常被低估 3. 對於促進組織學習，組織成員間應具一致性的共識是相當重要的
Wohlstetter, Van Kirk,Robertson & Mohrman （1997）	組織一個成功學校本位之經營	1. 主動進行再建構的學校，較有助於組織學習及完整的學習過程。 2. 實施組織學習的學校，能直接及間接接納較多的革新性教學方法。 3. 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要素，皆會使組織成員能慮及外在環境及在組織系統內加以改變，使組織更能達到其任務與使命。
O’sullivan (1997)	建構學校為學習型組織之再思考	校長及中等階級的行政人員對改善學校的過程及影響組織學習的相關因素最具關鍵地位。
Scribner,Cockrell, Cockrell & Valentine （1999）	以組織學習來建立學校專業社區的過程	校長的領導型態、學校創校歷史、教師工作團隊的組織等，是影響學校專業社區建立的重要因素。
張奕華 （1997）	國民小學組織學習與學校效能關係之研究	1. 國民小學組織學習之現況尚可。 2. 國民小學組織具有學習型組織之條件。 3. 組織學習愈好，學校效能也愈佳。
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	1. 國民小學團體動力和組織學習間具有密切關係。 2. 國民小學組織學習和學校發展策略間具有密切關係。 3. 組織學習較佳的學校會有較高的學校效能。

表 2-7 (續)

張昭仁（2001）	國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究	1. 國小教師知覺學校組織學習能力，最高為「回饋與績效」。 2. 教師之性別、年齡、服務年資、任教職務、學歷背景對於組織學習能力存有顯著差異。 3. 學校背景變項在學校組織學習能力部分：學校規模、學校所在地區、學校試辦「九年一貫課程」均存有顯著差異。
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	1. 學校的組織學習愈佳，則教師專業成長情形愈好。 2. 男性教師、資深教師、及未兼行政工作之科任教師，在組織學習的現況較好。 3. 中型規模、創校十年以下、都會地區、參與九年一貫課程試辦之學校組織學習現況較好。
楊玉蘭（2003）	國民中學推展組織學習活動之個案研究	1. 個案學校推展組織學習活動有助於建構學習型組織。 2. 個案學校推展組織學習活動可以提昇學校效能。 3. 個案學校推展組織學習活動尚有多方面的困境。
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	1. 組織學習因應時空脈絡呈現不同發展階段。 2. 組織脈絡與組織學習是互為影響的動態關係。 3. 交互使用「由上而下」與「由下而上」的領導模式是較佳的組織學習推動策略。

表 2-7 (續)

黃瓊容（2004）	國民小學組織學習與組織創新之相關研究	1. 國民小學組織學習與組織創新的情況良好。 2. 規模 46 班以上與 24 班以下、位處都會地區與創校 10 年以下的學校，組織學習情況較良好。 3. 學校的組織學習情況愈好，則組織創新情況愈佳；學校組織創新情況愈好，則組織學習情況也愈佳。
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	1. 學校組織學習的過程循序漸進，可分為四階段的循環歷程。 2. 學校組織學習成效與學校領導者的理念相關。 3. 建立明確可信與流暢的實踐歷程，可引發學校組織學習能量。 4. 學校組織學習策略，焦點在教師團隊學習能力的提昇。
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	1. 共享資訊價值最能呈現組織學習效果。 2. 學校終身學習文化之任務導向文化，最能引導學校組織學習。 3. 組織學習之「共享資訊價值」最能促進組織創新，而且組織學習與組織創新具有交互影響關係。

資料來源：研究者自行整理

有關學校組織學習的研究取向，大致可分為三類，分別為理論取向、實務取向與實證取向(呂明錚，2003)。分析國內外近年來學校組織學習的相關研究，發現如下：

一、 在研究方法上：除了量化的問卷調查法外，質性的個案分析，有逐漸增加的趨勢，希透過不同的研究方法，深入探討學校組織學習。

二、 在研究對象上：大部份的研究仍以中小學教師為主，少數以大學院校及幼稚園為研究對象，亦有以校長為研究對象，對於其他類型學校及教育行政機關的研究較缺乏。

三、 在研究變項上：已由過去的單變項到雙變項，進而多變項，探討的層面多元化，除人口變項外，亦將環境變項列入研究的範圍。

四、 在研究目的上：大部份的研究以學校經營及管理為主，近來重視學習型組織的建構。係考量到透過組織學習而建構學校成為「學習型學校」，方能達成教育目標。

綜合國內外文獻有關組織學習之意義、理論觀點、種類、過程、層面、衡量工具及研究，本研究將學校組織學習分成(1)資訊共享，(2)系統思考，(3)團隊學習，(4)溝通對話，(5)科技運用五個層面來探討。茲分述如下：

一、 資訊共享：在國小，由於是包班制教學，級任教師擔負較多的班級教學任務，且由於授課時數偏高，以致於在各項資訊的流通較為不足，面對國內推動教育改革的聲浪，國小教師應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：社會的變遷快速，不宜再以舊的思考模式面對多元的環境，國小推動校務時，應作整體性的思考，規劃活動時，需考量因果關係，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。透過系統思考，更能建立有效而周延的處理模式。

三、 團隊學習：國內正推動九年一貫課程政策，國小教學產生重大的變革，由過去的學科統整為領域教學，應鼓勵教師成為學習團隊，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：過去國小的行政與教學之間，因仍具科層化的意味，教師與行政人員之間的溝通不足，目前更由於教師會組織形成，在許多事情的看法上有所不同，教師透過坦誠溝通，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，降低校園內部衝突的危機，營造和諧的氣氛。

五、 科技運用：隨著資訊時代的來臨，電腦成為學校教育必備的工具，學校均普遍設置電腦教室及電腦課程，教師能運用資訊科技處理行政工作、儲存教學檔案，將提升教學績效，同時運用資訊科技作為溝通媒介，縮短師生的距離，運用資訊科技輔助教學，改善教學技巧，將是必然的趨勢。

第三節　組織創新理論及相關研究

在競爭激烈與變遷快速的現代社會中，創新對於競爭力之提升有著舉足輕重的影響，創新管理促使企業成為一個創新組織，成為企業生存發展與永續經營的必要條件。在經濟學家 Schumpeter1934 年提出創新對經濟的影響後，創新受到經濟學者的重視，創新概念也成為組織研究的重要課題(引自蔡啟通，1997)。面對全球經濟環境的遽變，過去，創新是繫乎企業能否成功的道路；現今，創新是關乎企業存亡的活命丹(能力雜誌，2003)。知識經濟時代，任何組織要擁有競爭優勢，就必須要懂得創造知識並持續創新，因為創新活力是任何組織不斷往前推進的動力來源，更是獲得競爭優勢的關鍵(Nonaka & Takeuchi, 1995；劉蘊芳，2000)。

國小教育被定位為義務教育，且由於過去師資來源一元化的影響，再加上我國傳統的觀念所致，普遍認為國小不宜太多創新，凡事依照上級規定，造成大多數的學校未能創新，也不敢創新。近年來，我國面臨教育改革之熱潮，在不斷衝擊中，學校必需不斷進行蛻變與創新，才能因應相繼而來的挑戰，創新的智慧不但是企業組織在險竣環境中生存的關鍵，亦是學校組織提升教育品質、滿意社會需求創新的的關鍵(濮世緯，2003)。在許多情況下，創新的學校經營緣起於外部環境的挑戰、變遷、壓力，以及績效責任的要求(De Pree, 2002 p31)。雖然學校不同於一般企業組織，但面對多元社會，在社會各界、社區及家長的期許下，當學校面對外部環境不斷改變，其情境多樣性不斷增加，學校確實必需尋求創新與突破(林明地，2004,p132)。如何在國小推動組織創新，為基礎教育創造契機，是大家所期待的。

壹、 創新的意義

創新(innovation)一詞，有改變(change)之意，在知識經濟時代，「不創新，就滅亡」(innovate or die)，已成至理名言。國內外學者對於創新的意義，因使用繁雜而有不同的詮釋。Drucker(1995)指出創新是一個經濟性或社會性用語。它有組織的、有系統的、有目的尋求改變。Wolfe(1994)將創新區分為下列四種觀點：(1)產品觀點：衡量其創新是以具體的產品為依據。(2)過程觀點：著重從一系列的歷程或階段來定義創新。(3)產品及過程觀點：應以產品及過程的兩種觀點來定義創新，應將結果及過程加以融合。(4) 多元觀點：同時將「技術創新」及「管理創新」同時納入創新的定義中，茲列舉國內外學者對創新的定義如表 2-8：

表 2-8 創新的定義彙整表

學者	年代	定義
Gattiker	1990	以新技術為基礎的產品或程序，經由個人、群體或組織的努力與活動形成，使資源的分配更有效率。
Brown	1992	創新是一個有潛力開發新市場或是改變現存行為的新產品、新過程或新系統。
Rich	1992	創新乃指任何新觀念、方法或策略
Rogers	1995	創新是指經由一位個人或其它採用單位所知覺出的一種新觀念、實務或事物。
Amabile	1996	創新的觀念和物品要具有新奇與獨特的特質，而且必須是正確的、有價值、實用的、適切的。
Charles & Gareth	1998	一種由組織運用其技能與資源去建立新科技及產品的新方法或程序，而對客戶的需求可予以改變及提供較佳的回應。
Tang	1999	應用新點子達到有利目的的複雜過程
Robbins	2001	創新是指一種新概念，此概念可用來激發或增進某項產品、過程或服務；創新亦包括產品創新、新生產過程技術、新結構及新管理系統等。

表 2-8(續)

Hodge,Anthony & Gales	2003	創新通常用來說明技術創新（如過程創新）與新產品，同時亦涉及行政實務、組織結構與設計。
陳嘉彌	1997	1. 創新包括具體的事務以及抽樣性的思維。 2. 創新是個體主觀上的認定, 它是個體在過去從未具有的認知經驗和行為。 3. 個體可產生認知、態度、價值取向與行為等方向的變化。
林煌凱	2002	創新是一種抽象的觀念或行為，可以是一種具體的事與物，且從不存在於個體過去的認知經驗之中，其產生可能是由內在的衍生或外來的刺激，並影響個體的認知態度或價值觀。
張明輝	2003	創新是使創意成為一種有用的商品、服務或生產方法的過程，也是由不同想法、認知及資訊處理與判斷方式的結合而產生。
吳清山	2004	創新是運用創意點子，將其轉化為有用的產品、服務或工作方法的過程，使其促進組織品質改進與提升的過程。
李瑞娥	2004	創新是一種新概念或新事物，這種新概念或新事物會隨著認知經驗的改變，影響組織與個人的價值及行為；創新隱含創造力的開發，而創新行為則需藉由個人創造的「產品」的獨創性與實用性來呈現。
顏秀如、張明輝	2005	個人或團體系統化地採用其認為新穎的觀念、措施或是器物，來提升個人或組織績效的過程。

資料來源：研究者自行整理

賴士葆(1990)則以統整的觀點，界定創新的意涵包括下列事項：1.結合二種(或以上)的現有事情，以較新穎的方式產生。2.一種新的理念，由觀念化至實現的一組活動。3..新設施的發明與執行。4.對於新科技的社會改革過程。5.對於一個新理念，由產生至採用的一連串事件。6.組織、群體或

社會的新改變。7.對於既有形式而言，新的東西或事情。8.對於採行者而言，新的理念、實務或事項。9.使用者認知是新的。

綜合以上的研究，發現國內外學者對於創新，從具體的產品創新到抽象的觀念創新，也從靜態的結果觀點，到動態的過程觀點，從不同的角度審視創新，使創新的意涵不斷加深與加廣。

貳、 組織創新的定義

就組織創新而言，隨著研究者的興趣及觀點的不同，對組織創新的界定便有所不同。直到今日，對組織創新的界定問題上仍爭執未定(黃瓊容，2004)。在知識經濟時代，知識創新已成為組織維持競爭力的關鍵所在。Majaro(1988)認為創新為創造力的實現，且必需要同時考慮到創造力和吸引力，以及創新應符合組織本身的能力與條件。組織創新之定義，從產出結果觀點來看，組織創新是指組織生產或設計新產品，進而使該產品可以獲獎或成功上市(Burgess, 1989)。從過程創新觀點來看，學者多半認為組織創新是一種過程，並不是一種產出。Kanter(1988)認為組織創新為新的構想、程序、產品或服務的產生、接受與執行，因此，組織創新包含了新知識的轉化與運用、資訊連結、服務改變與資源再運用等。有關組織創新的定義，綜合國內外學者的看法，整理如表 2-9：

表 2-9 組織創新的定義彙整表

學　　者	年　　代	定　　義
Kim	1980	組織創新是綜合兩個以上的現有概念或實體創新配置的創造性過程；其基本涵義在新穎並可被個人或社會系統接受、發展並執行的創新過程。
Kimbery & Evanisk	1981	組織創新是指創新過程中組織所採用的活動。
Kanter	1988	組織創新是一種產生創意、結盟創意、實現創意、遷移創意等過程。

表 2-9 (續)

Damanpour	1991	組織內部自然產生或組織向外取得特定活動的採用，而此活動對組織而言是新的，包括設備、系統、政策、方法、過程、產品、服務等。
Collins	1996	組織創新就是在組織內部成功的執行創意概念。
Williams & Yang	1999	組織創新是突顯所創造的創意，應兼具實用與行動，而行動是須藉由管理來培育的，創新和資源要分配在發展與執行策略上。
Robbins	2001	組織創新事一種新奇的概念，可應用來啟動或促進某項產品、過程或服務，以提升組織效能。
Hodge, Anthony & Gales	2003	組織創新就是對現況的另類選擇，就是有計畫改變組織系統，改變輸入與輸出的關係、改變技術或轉換的過程、改變組織人員角色、改變組織文化，改革組織所有層面的情境。
蔡啟通	1997	組織經由內在產生或由外部購得的技術產品或管理措施之創新廣度及深度。
簡文娟	1999	組織創新包含技術創新與管理創新，只要能將組織中珍貴人力資產的創造力成功激發出來，藉由創新廣度與深度的展延，為組織帶來更多的效益，提升競爭力。
賴姿蓉	2000	組織創新是組織內部產生或外部取得的技術產品與管理措施之革新活動，包括技術創新及管理創新。
莊立民	2002	採用一個新的概念或行為相對於組織而言是新的，其中可能包括新產品、新服務、新技術、或是一項新的管理實務。
李瑞娥	2004	組織創新就是組織能運用新穎而有用的概念、方式，激發並改善組織成員與組織行為的過程。
吳思華	2005	是關於組織管理要素或影響組織的社會系統的創新作為，包括組織架構、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。

資料來源：研究者自行整理

關於組織創新的定義，歸納學者的定義，大概可區分為三大類：一為結果觀點：主張組織創新是指組織生產或設計新產品，重視產出結果；一為過程觀點：主張組織創新是一種過程，並不只是一種結果。最後為多元觀點，認為組織創新既是過程也是結果。對於組織創新的定義，因創新是一個多重屬性的構念，近代學者較為支持以多元觀點定義組織創新。本研究綜合國內外學者的觀點，採多元觀點，將組織創新定義為，組織為因應外在環境改變及內部需求，運用創意思考，轉化為有用的產品、服務或工作方法，以促進品質提升與改善的過程。

參、 組織創新理論基礎

組織創新的理論，分析國內外相關的文獻，可分為有機組織理論、開放系統理論、混沌理論、Damapour 的四種理論模式及知識創新理論，茲分述如下：

一、有機組織理論

對於組織的看法，在 1970 年之前，組織被視為一機械式的組織，然而，1970 年以後，另一股思潮興起，其視組織為有機式的，人類創作的，重視組織中個人對環境的認知，認為組織是一個複雜的實體，無論是做決策或是任務的執行，都是相當複雜的過程(Greenfield, 1993)。Damanpour 和 Evan(1990)認為有機式組織是採取持續不斷的創新，機械式組織是採取持續的不創新，而中間式組織則是採取持續介於兩者之中進行創新。在有機的組織結構中，溝通管道是平行的，具備技術或市場行銷知識的員工較有影響力，強調資訊的交換及接受新觀念。有機式的組織注重外部環境對組織內部的衝擊，內部回饋系統必需適時調整與創新，才能保有組織的競爭力。

二、 開放系統理論

開放系統理論認為任何一個組織或系統，皆為開放系統，不能遺世獨立，必需與其所屬環境互相影響，並由彼此相互依存的次級系統所構成，強調系統本身具有反饋作用及自我調適的能力，以調整組織本身的運作(秦夢群，2004；謝文全，1993)。開放系統認為，各次系統與環境之協調，必需視情況制定適當政策而非迷信標準答案，開放系統模式強調自外吸收能源而蛻變的能力，組織創新的壓力來自其所處的環境，組織與外界溝通的質與量影響組織的創新能力。面對外在環境的壓力，惟有組織不斷創新，才能化險為夷，更上一層樓。

三、 混沌理論

混沌理論興起於 1970 年代，其基本特徵為非線性、不確定性、隨機性，認為組織本身即是混亂而無規則，充滿了許多未可預知的事件。秦夢群(1997)參酌各家看法後，提出混沌理論四大理念：

(一) 耗散結構(dissipative structure)：組織為一個非穩定與開放的耗散結構系統，隨著組織內部能量的消長，必須隨時與外部交會，產生新型態，整個耗散結構是一連續的過程。它是開放系統中的非均衡結構，藉著自我重組的動力，在渾沌與不穩定中產生新的形式。

(二) 蝴蝶效應(butterfly effect)：混沌理論主張，任何現象均代表某些意義，不應被歧視的丟棄，忽視表面上看來支微末節之事件，可能無法了解各次系統之間的連結關係，進而造成巨大損失。

(三) 奇特吸引子(strange effect)：複雜組織中的吸引子數量、走向均不定，並非皆為明顯，隱藏其中者往往產生巨大能量而左右組織的走向。

(四) 回饋機能(feedback mechanism)：強調系統中回饋功能對於組織結構的重要性，組織必需靠回饋之訊息不斷強化內部的生命力。

四、 Damapour 的四種理論模式

Damanpour(1991)對組織創新理論，提出四種理論模式：

(一) 雙核心模式(dual-core model)：此模式將組織創新分為管理創新與技術創新，組織成員的專業性會影響管理創新及技術創新。一般而言，技術創新的實行情況較管理創新為佳，而實施技術及管理創新的組織其組織績效較高。

(二) 雙邊俱利模式(ambidextrous model)：此模式將創新區分為起始階段及執行階段，強調有機式組織有助於創新的起始，而機械式組織有助於創新的執行。Beyer 和 Trice(1978)研究發現正式化及集權化程度越高，越會抑制創新的執行。

(三) 雙核心模式及雙邊俱利模式(dual & ambidextrous models)：此模式在區分技術創新的起始階段及管理創新的執行階段，主張有機式組織有助於促進技術創新的起始階段，機械式組織有助於管理創新的執行階段。而有機式組織有助於技術創新的執行，而較不利於管理創新的起始(Damanpour, 1991)。

(四) 躍進式的創新模式(radicalness of innvation)：Hage(1980)提出躍進式的創新模式，主張組織若能使主控組織領域的結盟者之正向改變態度及集合專精主義者共同發揮作用，將會促進激進式的創新。

五、 知識創新理論

Nonaka 和 Takeuchi(1995)認為組織在創新的過程中，必先學習多

方知識，將組織整合而創造新知識，組織創新即是知識創新的歷程，其重要概念如下：

(一) 顯性知識與隱性知識：知識分為顯性知識及隱性知識，透過個人或組織的創意活動，彼此會互相轉化，新知識由不同類型知識的互動產生，並由社會化、外部化、組合化及內化四種知識轉換方式產生。

(二) 知識螺旋：個人隱性知識是組織知識之一部份，組織使個人層次的知識轉換和累積，隱性知識在組織內部擴大成為較高的本體論層次，即為組織知識創造螺旋(王如哲，2000；Nonaka,Umemoto, & Sasaki, 1998)。

(三) 知識創新五階段：Nonaka 和 Takeuchi 認為組織最可貴之處，是藉由知識轉換過程，創造出有助於組織發展的新知識。包含分享隱性知識、創造觀念，說明觀念的適當性與建立原型及跨層次的知識擴展五個階段。由於知識經濟時代的來臨，知識與變革將帶動組織之發展，知識創新顧及外部環境知識的接收，以增進組織的適應能力。

綜上所述，組織創新的理論基礎，係以組織理論為根基，再融合創新理論，尤其最近為大家所重視的知識管理理論，強調知識管理是競爭力的核心要素，真正的知識管理不是重複和模仿，而是將創新融入組織文化，落實於策略發展中(張鈿富，2004)，亦成為組織創新的強力基礎。以知識為核心的組織創新，將是當前探討組織創新的主軸。

肆、 組織創新的分類

對於組織創新類型的分類，常因學者們的觀點及研究重點的差異，而有所不同，Tushman 和 Nadler(1986)將組織創新活動，依照創新本質與創新層級兩大層面，分為九種創新型態。從創新本質來看，組織創新可分為

產品創新、製程創新與方法創新三種。而方法創新強調組織運作流程的創新，每一種創新可依創新程度的不同，而分為增值性創新、特殊性創新與突破性創新等三種不同的創新層級。茲將國內外對於組織創新的分類，分述如下：

一、 Knight 的分類

Knight（1967）認為可將創新分類為下列四種類型：

(一) 產品或服務創新：指新產品或新服務的生產或銷售。

(二) 生產製程創新：指組織中工作任務、決策資訊系統的創新，或在生產作業或技術上採用新元素或新方法。

(三) 組織結構創新：指組織中工作分派、權責關係溝通系統和獎賞制度的改變。

(四) 人員創新：指組織成員的改變或組織成員的行為或信念之改變。

二、 Daft、Damanpour 和 Robbins 的分類

Daft（1978）則認為創新種類為兩種：(1)管理結構創新：包含策略及組織結構組成要素的創新。(2)技術創新：包含產品、技術本身、工作流程與產品創意等創新。Damanpour（1991）和 Robbins（1998）也以技術創新（含產品、製程及設備）與管理創新（含系統、政策、方案及服務）來界定組織創新。其技術是指組織核心技術，有關於組織的產品/服務以及製造過程或為了提供服務所需的技術；而管理創新則指發生在組織的管理系統中，包括人、領導與管理流程等因素。

三、 Holt 的分類

Holt 將創新分成下列五類（Holt,1988）：

(一) 技術的創新：使用已有新的技術或創造新的技術，其結果可以是產品創新或製程創新。

(二) 管理的創新：使用新的管理方法或系統。

(三) 社會的或組織的創新：採用新的組織架構，建立新的人際互動型態。

(四) 財務創新：應用新的財務處理方法或系統。

(五) 行銷創新：應用新的行銷手法或策略、開創新的行銷通路等。

四、 Henderson 和 Clark 的分類

Henderson 和 Clark（1990）認為傳統的組織創新分類－突破式創新與漸進式創新，無法解釋某些創新現象，因為他們發現有時候些微的或直接的創新會使得整個產業生態發生改變，所以，將組織創新重新分類如下：

(一) 漸進式創新：針對現有產品的元件作細微的改變，強化並擴充現有產品設計的功能，而產品架構及元件之間的連結則並未改變。

(二) 模組式創新：針對現有產品的機種元件及核心設計作顛覆性的創新改變，但產品架構及元件之間的連結則為改變。

(三) 架構式創新：產品元件及核心設計基本上並未改變，但產品的架構則重新建構，且為配合新的架構，可能必須針對現有成分的大小及功能作強化，或針對附屬產品作改變，然而每種元件的基本設計則加以改變。

(四) 突破式創新：創造出新的核心設計概念，同時也為配合新的核心設計必須創造新的元件及新的架構加以連結，因此此類型的創新會有新的主宰設計產生。

五、 Drucker 的分類

Drucker（1998）認為現代企業的管理者必須致力於下列三項企業創新：

(一) 發展正在從事的每一項工作流程，可說是組織不斷自我精進。改善的目的是改善一種產品或服務，使它在兩、三年內成為一種完全不同、更好、更具競爭性的新產品或服務。

(二) 組織應學會活用知識，包含內部培養或外界吸取的知識，即是在現有產品或技術的基礎上，研發下一代的新產品。

(三) 組織應該使「創新」系統化，將創新系統組織起來，即創新、摒棄、再創新的過程。透過系統化，以知識為基礎的組織，持續其運行機能，並吸收和保留住組織所依賴的知識型員工。

六、 Sage(2000)四個主要組織創新向度：

Sage(2000)依組織改變與創新的程度關係，將組織創新區分為四個主要向度：

(一) 蛙進式跳躍創新：組織運用其原有的核心知識，開發出新產品的過程。

(二) 偏向功能上增強之創新：組織原有之核心技術的再伸展。

(三) 偏向結構上之創新：組織原有核心知識與技術再強化，產品功能再延伸。

(四) 產品核心部份之內容創新：產品核心部份之內容創新。

七、 Robbins(2001)組織創新四個觀點

(一) 結構創新：包括權威關係、合作機制、重新設計、多樣化結構。

(二) 技術創新：職場工作方式的流程、方式、設備。

(三) 物質創新：涵蓋變更職場空間和設計。

(四) 人員創新：改變員工的態度、技能、期望、概念或行為。

八、 Hodge、Anthony 和 Gales(2003)組織創新分類

(一) 計畫性增值性創新(planned incremental change)—以創新產品維持競爭力。

(二) 激進式創新(radical change)—架構上的創新，以組織策略作重大變革，改變組織結構、人員與組織程序。

(三) 非計劃性創新(unplanned change)—並非規劃創新而恰好發生組織創新現象，組織策略就在非正式組織的實務行動與脈絡中出現創新動力，引導組織創新。

九、 李仁芳(1997)之創新分類

李仁芳(1997)將創新之分類分成兩類：1.厚基創新：需要持續在同一組織長期累積能耐的創新；2.網路創新：強調彈性與組合，知識蓄積在各個角色中，透過不同角色的結合，達到創新的成果。

十、 吳思華(1998)之創新層面

吳思華(1998)依照創新影響的層面區分為：製程創新、產品創新、組織創新、及策略創新四大類，其中策略創新是指產品的新定位、新用途、價值活動鍵的重組等。

綜合以上對於組織創新的分類，不同的學者由於研究的對象不同，而出現不同的看法，研究者將其歸納為結果創新、過程創新、內容創新及功能創新四大類。從結果的觀點來看，是以組織生產的產品來分類；從過程的觀點來看，是以組織運作的過程來分類；從內容的觀點來看，是以組織的內涵來分類；從功能的觀點來看，是以組織所具有的能力及其目的來區分，從不同的觀點探討組織創新的類別，將更能深入瞭解組織創新。

伍、 組織創新測量工具

關於組織創新的測量，沈明權(1999)的研究探討「個人特質、組織特性與組織創新之間的關係」，其組織創新量表分為制度與領導創新、國際化與組織變革、產品創新、製程創新等四構面。國內外學者亦提出了多種測量工具，從不同的角度及不同方法來衡量組織創新，茲分述如下：

一、蔡明田、陳忠仁與莊立民(2000) 組織創新衡量模式

蔡明田、陳忠仁與莊立民(2000)以台灣高科技為研究對象，建構合適的組織創新衡量模式，透過文獻分析法、人員深度訪談及小群體技術之運用，建構初步之組織創新評估指標系統，並透過多變量統計分析與因素分析及層級分析程序法，建立評估指標權重，建構出組織創新評估模式，並發展出組織創新的計算公式，模式中系統構面分為技術創新與管理創新兩部份，技術創新之主要構面分為產品創新及製程創新；管理創新之主要構面分為人員創新、行銷與市場創新及組織結構與氣候創新。

二、Higgins 的 IQI 量表（innovation quotient inventory, IQI）

Higgins（1995）提出創新方程式的概念，以麥肯錫公司提出的 7S 為構面提出診斷組織創新，並引進創新商數量表(IQI)，來衡量組織中產品創新、過程創新、行銷創新及管理創新，加總產品創新、過程創新、行銷創新及管理創新的得分，衡量組織創新。

三、組織氣候，組織成員整體創造性與組織創新量表

蔡啟通（1997）的博士論文「組織氣候、組織成員整體創造性與組織創新關係」當中曾編製組織創新量表，採取 Daft（1978）的觀點，將「組織創新」區分成「管理創新」及「技術創新」等兩個構面，總量表 α 值為.96，在測量組織創新的問卷當中，包括了下列兩個分量表：

(一) 管理創新量表

在管理創新量表方面包括了 15 個題目，主要是根據組織的五種功能方向：組織、規劃、用人、領導、控制及服務等來編製管理創新的題目，包括用人與管理創新及組織與規劃創新兩個向度，分量表α值為.94 及.83，總量表α值為.75，此量表是採六點量尺進行測量，

(二) 技術創新量表

在技術創新量表方面則包括了 7 個題目。主要是由組織的產品、製程、設備等方面，來編製技術創新的題目。此量表是採六點量尺進行測量，分量表α值為.87。

四、劉碧琴的組織創新量表

劉碧琴（1998）的研究主要在探討「個人超越、企業文化對組織創新的影響」。而該研究組織創新的問卷主要取材自翁明祥（1989）所編製的創新問卷，共有九題，題項採七點量尺衡量之，得分越高表示組織創新成果越豐碩。透過大樣本問卷施測之後，其題項內整體 Cronbach’s α值為 0.963，信度良好。

五、高科技產業組織創新量表

王柏年（1999）的研究主要在探討「高科技產業革新性人力資源管理制度與組織創新之關係」，該研究的組織創新量表主要參酌蔡啟通（1997）的量表修改而成，透過大樣本問卷施測之後，兩個分量表「管理創新」的 Cronbach’s α值為 0.96，而「技術創新」的 Cronbach’s α值則為.0.9。其因素分析後的結果與蔡啟通（1997）的量表一致。

六、濮世緯(2003)的學校創新經營量表

濮世緯(2003)以台灣地區公私立國小教師為研究對象，進行「國

小校長轉型領導、學校文化取向與學校創新經營關係之研究」，依據相關研究的量表，參酌 2003 年全國經營創新獎項之評分標準，以及台北市九十學年度實施「創新教學九年一貫課程」執行檢核表編製而成「學校創新經營量表」，分成「行政管理創新經營」、「課程教學創新經營」、「教師分享創新經營」、「外部關係創新經營」、「資訊科技創新經營」五個向度，量表整體的α值為.9520，各分量表的α值介於.80至.89 之間，信度良好。

七、黃瓊容(2004)的學校組織創新量表

黃瓊容(2004)以嘉義縣市、台南縣市及高雄市的國民小學為研究範圍，進行「國民小學組織學習與組織創新」之相關研究，參考國內外文獻，自編「組織創新量表」，將組織創新分為教師教學創新及行政管理創新二部份，量表α分別為.9398,.9443，整體α值為.9603，量表信度良好。

八、李瑞娥(2004)的組織創新量表

李瑞娥(2004)以台灣省的國小教師為研究對象,「進行國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能關係之研究—學習型學校模型之建構」，探究理論文獻，並參酌相關研究問卷，及考量九年一貫課程革新指標與評鑑指標，，將組織創新分為「教學行為創新」、「設備資源創新」、「行政運作創新」、「組織氣氛創新」編製而成「組織創新量表」。各分量表的α值分別為.8234，.8594，.8602，.8864，整體α值為.8698，信度佳。

本研究主要在研究國小學校組織創新，研究工具係研究者綜合國內外相關理論及研究，並參酌林啟鵬(2003)、林偉文(2002)、濮世緯(2003)、李瑞娥(2004)、黃瓊容(2004)等人編製之組織創新量表，修訂而成之「學校組

織創新量表」。

陸、 組織創新相關研究

組織創新相關研究，目前大都以企業組織為主要研究對象，蔡明田與莊立民等人(2000)研究結果顯示，企業組織創新能力之發揮以「產品創新」、「製程創新」、「組織結構與氣候創新」較為重要。茲將組織創新相關研究分列如表 2-10：

表 2-10 組織創新相關研究彙整表

研究者（年代）	研究內容	研究主要發現
Damanpour & Even (1984)	組織創新的構面及其對組織績效的影響	1. 組織創新分為技術創新及管理創新。 2. 實施技術創新與管理創新的組織績效較高。
Walton (1987)	研究創新能量的觀念	影響創新能量的外部因素為環境與能力，創新能力的界定僅具雛型但缺乏明確定義。
Cohen & Levinthal (1990)	研究組織創新能力	1. 創新能力關鍵在於能否吸收與利用攸關組織專業領域及技術。 2. 影響組織創新之重要因素包括組織內外之溝通結構、公司研發投資、外在環境及組織內技術專家之能力。
Wolfe (1995)	組織創新研究的三種主要不同的取向	組織的擴散、組織的創新能力與歷程理論三種研究取向。
Damanpour (1996)	研究組織複雜性與組織創新間的關係	組織複雜性以結構複雜性及組織規模為衡量指標，權變因素包含環境不確定性、組織規模、產業部門、創新種類及創新引進階段。

表 2-10 (續)

Tushman & O'Reilly(1997)	探討組織變革、組織改造及組織創新	創新過程中企業除了順應科技循環之外，管理者應該將公司的文化、人員、正式組織、關鍵任務加以協調發展。
Hage(1999)	比較組織變革與組織創新之差異	導入考慮投入與回饋的概念進入組織創新之研究領域。
Tang(1999)	影響組織創新的因素	領導能力、任務特性、高階的支持、組織行為整合能力、專案規劃能力、執行能力、知識與技能、資訊交流與溝通管道
Damanpour & Gopalarishnan (2001)	探討組織內採用產品創新或製程創新的動態過程	1. 產品創新常被採用。 2. 「產品—流程創新」較「流程—產品」創新常見。 3. 產品創新與流程創新呈現正相關。
蔡啟通（1997）	組織因素、組織成員整體創造性與組織創新之關係	1. 越能積極鼓勵創新與充分提供資源，組織成員整體創造性及組織創新愈高。 2. 正式化程度越高，組織成員整體創造性及組織創新越高。
劉碧琴(1998)	個人創越、企業文化對組織創新的影響	影響組織創新的因素有組織結構彈性化、組織支持、承受風險、溝通協調及激勵制度五項因素。
張瑗真（2001）	企業知識管理與組織創新相關聯性之探討	組織的知識管理能力與組織創新應用之間具有關聯性。
曾智顯（2001）	我國企業知識管理與組織創新之相關性研究	1. 管理創新或技術創新，都以「獎酬與績效連結」、「現存知識的改善」對其有顯著性正向影響。 2. 「知識領導力」、「知識衡量的制度化」、及「有機式的組織架構」都對管理創新產生顯著正向影響。 3. 「學習性的文化」對技術創新有顯著正向影響。

表 2-10(續)

林義屏(2001)	市場導向、組織學習、組織創新與組織績效間關係之研究—以科學園區資訊電子產業為例	1. 市場導向對組織學習與組織創新有正向影響關係。 2. 組織學習對組織創新中的管理創新及技術創新有直接影響關係，對組織績效則是透過組織創新有間接的影響關係。 3. 管理創新對組織績效的影響效果則大於技術創新對組織績效的影響效果。
洪昆裕（2001）	知識管理機制與企業創新能力關係之研究	1. 知識管理機制與創新能力具有正相關，但受到調和變數的影響。 2. 知識分享傾向與組織規模，對創新能力類型，具有調和影響。 3. 產品生命週期影響外部社會機制與產品創新能力間關係。 4. 創新知識來源僅影響外部社會機制與產品創新能力間關係。
鄭雅嬪（2002）	組織文化、知識分享與組織創新關係之研究－以航運業為例	組織除可直接藉由組織文化來達成組織創新，亦可透過組織內員工的知識分享行為來增加組織創新的產生。
黃仁祺（2003）	企業文化、組織學習、組織創新與企業核心能力間之關係研究	1. 企業文化、組織學習、組織創新在運作過程中，存在正向關係。 2. 企業文化、組織學習、組織創新，對企業核心能力產生正面影響。
林啟鵬(2003)	我國高級職業學校組織創新影響因素之研究	組織結構、組織氣候及組織成員的創造性三種因素影響組織創新

資料來源：研究者自行整理

對於組織創新的研究，Amabile (1988)研究指出與組織創新相關聯的三大分析構面為(1)激勵創新的方式(2)工作領域中的資源及(3)創新的管理技巧。Scott1994 年的研究指出領導、工作團體、創新的心理氣候與個人屬性會影響組織創新(引自吳素菁，2004)。Rogers(1995)提出，個人或領導者特性、內在組織結構特性、外在組織特性會影響組織創新。國內外許多關於組織創新因素的研究發現，個人變項、組織變項與環境脈絡變項對於組織創新均具有解釋力(蔡啟通，1997；Amabile, 1988;Damanpour, 1991)。因此，影響組織創新的因素多元且複雜，不同的組織，其影響組織創新的因素也會有差異。Wolfe（1995）將創新的研究取向歸納成三大主流，並將相關學者所提出的創新階段整理成如表 2-11 所示：

表 2-11 組織創新的主要研究取向一覽表

研究取向	學　　者	主要觀點
組織的擴散	Tolbert & Zucker（1983）;Fisher & Carroll（1986）;Attewell（1992）	研究問題的焦點： 創新的潛在採用者研究其採用創新的擴散型態及速率為何？ 分析單位： 以創新本身作為分析單位。 研究模式： 機率的後勤成長模式。 主要的資料收集方法： 橫斷的問卷調查、專家判斷、及次級資料。
組織創新的研究	Baldridge & Burnham（1975）;Daft（1978）; Bigoness & Perreault（1981）; Kimberly & Vanisko（1981）; Ettlie（1983）	研究問題的焦點： 發現影響組織創新性的決定因素為何？ 分析單位： 組織本身作為分析單位。 研究模式： 變異／迴歸的模式。 主要資料收集方法： 橫斷面問卷調查。

表 2-11(續)

歷程理論	Zaltman, Duncan, & Holbek（1973）;Daft（1978）; Ettlie（1980）; Tornatzky et al.（1983）; Rogers（1983）; Meyer & Goes（1988）; Cooper & Zumd（1990）	研究問題的焦點： 組織在執行創新 的研究整個過程為何？ 分析單位： 以創新歷程作為分析單位。 研究模式： 階段／歷程模式。 主要的資料收集方法： 橫斷面的回溯調查及深度訪談研究。

資料來源：Wolfe, R.A .（1995）. “Human Resource Management Innovations: Determinants oftheir Adoption and Implementation”. Human Resource Management, 34(2), 313-327

由以上的整理分析，發現下列三點：

一、創新的擴散研究取向：主要是探討在組織中創新的潛在採用者，其擴散型態及速率為何？研究的焦點則以機率的後勤成長模式來探討創新擴散假設模型與實際的擴散情況配適的程度，旨在瞭解創新本身的發展狀況。

二、組織的創新性取向研究：研究的焦點是發現影響組織創新性的決定因素為何？這個研究主流將組織的創新性當作主要的因變數，以組織作為分析單位，用變異／迴歸的模式加以衡量，所發現的影響因素則有個人的、組織的、及環境的影響變數，藉由分析組織中影響創新的因素，探討組織創新。

三、程序理論模式的研究取向：是組織在執行創新時的整個過程為何？分析的單位是創新的歷程。這個研究主流的研究學者提出在組織中創新被採用的過程經歷哪些階段，檢驗創新如何及為何會

浮現、發展、成長、和結束等歷程。從組織創新的歷程中，採質化研究析論組織創新。

綜合有關組織創新之研究，由於企業界面臨到市場競爭的壓力，對於組織的要求與期許較高，也因為如此，追求組織創新成為管理領域上熱門的研究主題。由於組織創新的研究，已漸受各領域學者所重視，探討組織創新，已從組織成員到組織結構，亦由組織行為到組織文化，由內部環境延伸到外部環境，研究的範圍及層面有逐漸擴展的趨勢。

柒、 學校組織創新相關研究

由於學校受到內外部環境改變與衝擊，學校的經營策略管理模式，從1960 年代的 SWOT(Strengths-Weakness-Opportunity,SWOT)模式，學校透過科層體制建立內部管理體系，1980 年代後，Porter 的市場導向模式，市場機能影響學校之經營策略，1990 年代開始，知識經濟時代興起，Senge 的學習型組織理論及 Porter 的鑽石系統(diamond system)，強調組織成員不斷持續學習，追求創新，受到學校的重視，各校開始發展適合自身需求及特色的策略管理模式(引自吳天方、林建江、樊學良，2003；邱紹一、樊學良、林建江，2005)。要面對知識經濟時代的來臨，提升全民創造力的需求已是刻不容緩，經建會「知識經濟社會總體指標」的研究中指出，「創新教學與教育創新的積極性」是最重要的指標之一，目前台灣的中小學也逐漸面臨到教育市場中的競爭，學校必須具有創新的經營思維與型態(吳思華，2001；顏秀如、張明輝，2005)。

學校屬於一種「非營利組織」，管理學大師 Drucker(1995)認為「非營利組織」比誰都需要管理的概念，學校組織已從過去被視為一種靜態的結構，轉化成能適應社會變遷、能成長與發展的有機體。學校面對內外主客觀環境的快速變遷，應思考如何來評估及創造環境，使教師能接受並配合

變革策略，帶動革新，從而整體改善組織效能，並不斷創新，學校才能持續創新。為追求各類組織不斷創新，組織應努力型塑設計一個能有效誘發與激勵創意的「創新機制」(吳思華，2003)，如同企業組織一樣，學校想要尋求進步和獲得良好的辦學績效，學校領導者要有創新經營的理念、熱情與行動力(Bossidy & Charan, 2002; Cormican & O'Sullivan, 2003)。在願景經營、組織結構、運作流程、人力資源、活動推展、環境設施、學校與社區互動、績效目標等方面可能的創新(Whitaker & Moses, 1994;Poster, 1999)。學校組織運作無時無刻不在進行，而其興革總隨著時代的浪潮而起舞，然而，教育之興革決非一時興起的叫囂，需有周詳的計畫和策略，才能畢竟全功(秦夢群，2003)。有關學校組織創新的研究，因為學校主要的工作是教學，所以有較多的研究探討教學創新，如國內目前國中小推動九年一貫課程，即是一例。亦有部份研究探討學校行政管理創新，但對於組織創新之研究，仍屬少數。由於國內環境急遽變遷，國小校園近年來也因而產生各項改變，在行政、教學、課程及社區關係等方面更是明顯，直接衝擊學校文化及校園生態之發展，傳統的學校經營已受到考驗，學校組織創新成為學校改革的焦點。

國內外學者對於組織創新之相關研究，大部份都以企業界為主要研究對象，針對學校組織創新所進行的研究，仍是少數。學校組織與企業組織的根本差異，主要包括：(1)組織目標及需求不同，(2)組織結構與組織變革能力不同，(3)組織成員關係不同，(4)決策模式不同，(5)內外在影響因素不同，同時與其它組織相較，學校創新效果較為不彰(林啟鵬，2003)。學校為了提升學校教育品質及競爭力，應該學習企業界以創新管理，促進學校組織及個人的革新與進步。茲列舉重要的學校組織創新相關研究，分析如下：

一、國外部份

(一) Damanpour(1991)針對 1960 至 1980 年間，有關組織創新的 45

個研究，進行後設分析，發現專門化程度、功能分化程度、專業程度、管理者對變革的態度、科技知識資源、行政支持度、寬鬆資源、內部溝通與外部溝通等九個組織特徵和組織創新有正相關。

(二) Dianda 和 Corwin(1993)研究美國加州地區之特許學校(charter school) 學校創新經營情形，其行政管理、課程教學方面與一般公立學校大不相同，而受到社會大眾較多的肯定。顯示傳統之公立學校其內部運作與外部關係上皆有創新的必要(引自濮世緯，2003)。

(三) King(2003)探討國小如何進行學校課程創新，以 Smith 和 Andrews 所提出的教學領導為主變項，發現在課程創新中校長展機會的空間，才能讓學校之課程創新順利進行應扮演促進者的角色，並提升教師合作與教師領導。學校應重視教師專業發。

(四) Bellum(2003)探討學校組織創新之過程情形，以美國兩學區使用新資訊系統的情形做為基礎，瞭解學校在革新過程所遇到的困難與阻礙，發現新的資訊系統並不適用於每個學校。

二、 國內部份

(一) 蔡啟通(1997)研究組織因素、組織成員整體創造性與組織創新之關係，發現組織正式化高、鼓勵創新及提供資源，組織創新高；組織集權化高、專精化高、內部環境工作壓力大，組織創新低。

(二) 廖勝能(2001)研究學校組織創新氣氛與知識管理的關係發

現，就學校組織創新氣氛而言，服務年資及現任職務是兩個重要的影響因素，服務年資 25 年以上的學校行政人員及現任校長，對學校組織創新氣氛的知覺顯著較高。

(三) 楊智先(2002)的研究中發現，當教師在工作上擁有強烈的內在動機、對事情投入專一、樂觀面對挑戰時，則會有更豐富的創意經驗，在教學上，也會有更多樣的創新表現。

(四) 林偉文(2002)研究組織文化、創意教學潛能與創意教學之關係，提出「與教師學習有關的學習文化」，包括共享價值、學習結構管道、知識分享合作、與創意教學有關的組織文化、教師創意潛能，其與學校知識創新行為，似乎有相關存在。研究指出，教師間有越高的知識分享與資訊流通、合作、深度對話、組成或參與知識社群，則教師有越高的教學創新行為；而學校在經營管理上越支持教師學習，教師有越高的教學創新行為。

(五) 江羽燕、林珊如(2003)以 Amabile 的創造力理論為基礎，分析國小教師採用資訊科技於創新教學之情形，發現教師動機、知能、一般創意以及社會信念與回饋和資訊創新教學呈高度相關。顯示影響資訊創新教學因素糾結，創造行為受到社會情境下多向度、複雜性因素所影響。

(六) 林啟鵬(2003)研究我國高級職業學校組織創新之影響因素，發現影響職業學校組織創新相關因素共有組織特性、領導風格、組織學習、團隊運作、創造能力、集權化程度、正式化程度及資源提供等八個因素。

(七) 張明輝(2003)指出學校創新管理的內涵，包括教師創意教學策略、學生創意活動、校園規劃及校園美化、創新社會資源運用、建構知識管理系統及學校行政管理創新等。

(八) 濮世緯(2003)從文獻分析及學者之研究結果，歸納出五大學校創新經營面：(1)行政管理創新，(2)課程教學創新，(3)知識分享創新，(4)外部關係創新，(5)資訊科技創新。

(九) 黃瓊容(2004)研究國民小學組織學習與組織創新的關係發現，目前國民小學組織創新的情況良好，服務年資 21-30 年、擁有研究所學歷及擔任主任或組長的教師，知覺組織創新的情況較為良好。規模 46 班以上、位處都會地區、創校十年以下與創校 21-30 年的學校，組織創新的情況較好。

(十) 李瑞娥(2004)研究國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能之關係，結果發現組織學習與組織創新有顯著相關，亦即學校組織學習程度越高，則學校就有越高程度的組織創新。

國內外對於學校組織創新相關的研究，大都以課程及教學為主題居多，乃學校之功能及任務主要為教學，而課程為教學主要之內容，故成為研究者關注的焦點，但學校的功能及運作，隨著國內外大環境的改變，探討學校組織學習的層面應涵蓋較廣之層面。

綜合國內外文獻有關組織創新之意義、理論基礎、分類、測量工具及研究，本研究將學校組織創新分成：(1)行政管理，(2)課程與教學，(3)教師專業成長，(4)環境與設備，(5)組織氣氛，(6)公共關係六個層面來探討。

一、行政管理：就國小而言，屬於國民教育重要的一環，由於國小編制的限制，學校行政工作大都由教師兼辦，教師除了教學還要負責部份行政工作，非但影響教學，行政品質亦有待加強。校長應運用新的領導手段，帶動學校學習創新之風氣，提高工作士氣，並用實質的獎賞來鼓勵教師創新，設立創新的績效衡量方法，瞭解教師工作績效，將是國小追求組織創新當務之急。

二、課程與教學：目前國小的課程與教學，是教育改革的核心，尤其九年一貫課程政策強調創新，教師應會設計並運用創新之課程計畫，使用創新之教學媒體及教學方法，實施多元創新的成績評量方法，發展學生之創造力，主動爭取各項創新教學所需的資源，在課程與教學上的創新，直接影響到學生的學習，是最具體的創新。

三、教師專業成長：教育的成敗，教師的素質具有絕對的影響力，國小教師與學生的接觸頻繁，教師主導學生的學習，鼓勵教師透過各種方式，分享專業經驗與知識，經常辦理教師進修活動，成立教師教學研究組織，重視研究發展工作，將創新的教學理念，應用在課堂教學，從教師的教學技巧、班級經營的創新做起，提升教師專業知能。

四、環境與設備：良好的教學空間與設備，提供學生完善的學習環境。校園整體規劃應能考慮師生教學與學習需求，發揮境教的功能。鼓勵學校師生發揮創意，有效充實教學設備。學校應設有專屬網站，建立創新教學檔案系統，教師會運用資訊科技融入教學，創新教學技巧。

五、組織氣氛：欲建構學校組織創新的情境，使教師勇於創新、樂於創新，應重視教師福利，以激發服務熱忱，重視溝通協調，建立開放型溝通管道，經常辦理聯誼活動，增進教師間感情，建立回饋機制，教師關心校務並樂於提供意見，教師間互動良好，且能發揮合作精神，營造有利於組織創新的氣氛。

六、公共關係：學校不能孤立於社會，學校與外在環境互動日趨頻繁，應主動參與校際交流，相互觀摩，進行合作事宜，推動校務時，考量社區需求，並尋求支持，尊重家長對教學及行政的意見，運用各種行銷手段，提高學校聲望，利用社區資源，協助校務工作。

第四節　轉型領導、組織學習與組織創新之關係

本節主要是透過國內外相關的研究，探討轉型領導、組織學習與組織創新的關係。

壹、　轉型領導與組織學習的關係

在學校的組織中，領導人可以帶動學校組織「深層變革」(profound change)，同時也是學習型學校的靈魂，關係著學校的成敗(林慶國，2002)。從學校行政的角度而言，透過校長轉型領導，是助長學校組織學習的關鍵(林明地，2000)。根據 Leithwood 等人(1998)的研究，也發現助長組織學習的領導方式與轉型領導的內涵符合之處甚多，因此歸納出轉型領導有助於組織學習。

Bennis 和 Nanus(1985)以九十個領導者為研究對象，結果顯示有效能的領導者能促進組織學習。有效能的領導者，建立一個資訊網來獲得策略性規劃的訊息，鼓勵實驗與創新，認為錯誤是學習和發展的機會，促進成員之學習，以發展技能。

Leithwood、Tomlinson 和 Genge(1996)利用後設分析，研究 1985 年到 1994 年在教育領域有關轉型領導的研究，發現轉型領導對組織學習與組織氣氛具有影響，而轉型領導亦為組織變革的關鍵。在教師助長學校組織學習的研究中，也指出學校要進行組織學習的最主要關鍵，是促使校長轉變過去的領導方式，運用轉型領導的策略帶領同仁進行組織學習。

Sadler(2001)歸納組織學習與領導之研究指出，領導角色成為組織學習研究的主要趨勢主因有二；一為觀察到因應組織環境的急速變遷，領導角色成為主要關鍵，二為逐漸認知到若以傳統英雄式或是魅力式的領導型態

去營造組織績效，較轉型領導以鼓勵學習、強調團隊工作與參與的成效上，更顯不足。

Silins、Mulford 和 Zarins(2002)的研究指出，轉型領導的執行已被組織化，校長執行轉型領導，不論是直接或間接的，都影響了每個學校及成就變項(除了學生的參與度以外)，這些結果也支持校長在學校重組上以及促進組織學習的角色上之重要性。學校領導的三個層面和組織學習是有相關的。這三個層面是校長的轉型領導行為、領導團體的行為，以及學校中從不同層面和資源所呈現的領導程度。藉由領導的品質和程度，學校被定義為學習型組織，在學校中，領導總合的程度和組織學習的程度有正相關，而且經由教師在學校的涉入，以及經由教學工作，組織的領導和學習效果將會影響學生。

Lam(2002)進行一個包含香港、台灣、澳洲和加拿大跨國的大型研究，探討轉型領導與組織學習的關係，發現轉型領導能促進組織學習。

魏惠娟(1998)在邁向學習型組織的教育領導一文中，認為促進組織學習，建立學習型組織的關鍵在於領導人，其所提出良好的領導形象，與轉型領導的理念不謀而合。

張易書(2000)研究國中校長轉型領導、教師開放型與封閉性人格與學習型組織的關係，發現國中校長轉型領導整體及各層面的運用，能增進教師對學習型組織各層面的知覺。

張昭仁(2001)針對 1015 位國小教師進行「校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究」，發現國小校長領導行為以「激勵鼓舞」最常用，轉型領導與學校組織學習能力有正相關，教師知覺校長轉型領導

行為越高者，對學校組織學習能力越有幫助。

鄭明仁(2002)研究 11 家參與教育部「邁向學習型組織」專案的企業，探討企業推行學習型組織阻力與助力的研究中，發現領導人為推動組織學習的一大助力，領導人應該建立具有遠見的思考決策模式，時時自我反省，增加決策時對於推動學習型組織之正面影響。

呂明錚(2003)研究社會教育機構主管轉型領導與組織學習的關係，發現社會教育機構員工因不同年齡與服務年資，對主管轉型領導與組織學習知覺上有顯著差異，主管轉型領導對組織學習有良好的預測力。

綜合國內外有關轉型領導與組織學習的研究，發現轉型領導可以促進組織學習，轉型領導是從事組織學習的良好條件；組織學習提供轉型領導有利的契機，組織學習更可以引導轉型領導。國小校長如能善用轉型領導，對於學校組織學習將有正面的提升，有助於學校教育品質的改善，達成教育目標。

貳、 組織學習與組織創新的關係

近年來，組織學習的概念不斷的受到重視，許多研究指出，組織的知識管理、組織學習與組織創新有密切的關係(林偉文，2002)。Argyris 和 Schon(1978)認為在相同的組織條件下，組織學習在未來可使組織增加創新的能力。Senge(1990)認為學習型組織能不斷增進創造未來的能力。

Stata(1989)發現組織學習可導致創新，尤其在知識密集的產業中，個人與組織的學習而引導創新，才能成為組織中唯一可持久競爭優勢的來源。

Sinkula、Baker 和 Noordewier(1997)認為創新是需要仰賴高層次的學習，亦即產生性學習(generative learning)才能使組織在各階段克服創新障礙，一昧的搜尋組織記憶中舊有的情報與知識，只能產生適應性學習(adaptive learning)，並無法對創新有所助益。

學習型導向是建立創新文化的前導者，組織學習從行為的改變和執行的觀點，就形同創新。學校發展組織學習可將個人學習成長累積為組織的能力與成就，營造出支持、共享、積極、創新的校園文化。Senge 等人(2000)認為，要使學校能不斷創新，學校要成為一個學習型組織，其中，組織及其成員將學習、自我超越視為重要目標是關鍵的因素之一。

黃仁祈(2003)研究企業文化、組織學習、組織創新與企業核心能力間之關係研究指出，企業文化、組織學習、組織創新在運作過程中，存在著具體正向的互動關係，也確實對企業核新能力的建立產生正面的影響。

陳姵蓉(2004)研究組織學習、組織創新與團隊成員運作模式互動對新產品開發績效之影響發現：

一、研發部門之組織學習對於組織創新有顯著影響。

二、研發部門組織學習中的知識分享與知識應用對新產品開發績效有顯著影響。

三、組織學習會透過組織創新的中介作用，影響新產品開發績效。

李瑞娥(2004)研究國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能之關係，結果發現組織學習與組織創新有顯著相關，亦即學校組織學習程度越高，則學校就有越高程度的組織創新。其中組織學習的「共享資訊價值」越高，則越能促進「組織氣氛創新」，其次是「行政運作創新」，再其次是「設備資源創新」、「教學行為創新」。也就是「共享資訊價值」，

可激發「組織氣氛創新」，進而促進「行政運作創新」、「設備資源創新」，最後激發「教學行為創新」。

反過來說，組織創新現象越高的學校，則其組織學習情況也越好。學校重視組織學習，便會顯著促進組織創新，因此學校要促進組織學習與組織創新，首先要以「組織氣氛創新」及「共享資訊價值」理念，建構教師「深度對話」、「團隊合作」的機制，藉此促進「行政運作創新」與「個人學習」，並以「設備資源創新」，激發教師「教學行為創新」。

黃瓊容(2004)研究國民小學組織學習與組織創新的關係，發現學校組織學習情況越好，則組織創新的情況越佳，學校的組織創新情況越好，則組織學習的情況也越佳。從事於組織學習的學校，使得各階層的成員能夠合作且持續的學習，並且能使用這些學習應用在社會的需求以及環境的需要，將學校視為學習組織是一個前景看好的觀念，對於指引未來學校改變的方向，有著極高價值的貢獻。

綜合各學者的研究發現，組織學習與組織創新的關係密切，組織學習可以促進組織創新，組織學習提供組織創新的動力，營造組織創新的環境，相對的，組織創新是組織學習的目標，也是組織學習的理想。組織學習與組織創新相輔相成，是組織發展的兩大利器。學校長期以來，被視為是最不容易改革的組織，當前教育改革工作成效緩慢，如能從組織學習與組織創新出發，藉由組織學習促進組織創新，將可提高組織效能。

參、 轉型領導與組織創新的關係

領導是領導者與其追隨者之間的一種影響關係，在其中，領導者與追隨者均企圖追求能反應其相互目的的真實改變，組織領導者因為其個人位階、角色、或其擁有組織資源分配等，因此組織領導者是主導組織創新的

重要人物(Daft,1978; Kimberly & Evanisko, 1981)。

校長若能善加發揮教育領導精義中之影響力，就能掌握創意學校經營的精華，所以在領導方式上的革新，是最重要， (林明地，2004；Collins, 2002)。Schein 認為一個具創意的組織，其領導者應具備分享權力和掌握權力的能力和意願，鼓勵領導能力在組織中發展(引自王秀華譯，1996)，與轉型領導之精神不謀而合。

蔡幸芳(1998)研究創造性領導者與組織變革之關係，發現領導者的創造力與組織變革彼此有正向的回饋關係，在快速變革、競爭激烈的組織中，面對內外在環境變革最重要的武器是領導者的創造力，若領導者缺乏正確的轉型變革之技能，可能會是組織變革致命的缺點。

根據 west1994 年和 kerka1995 年的研究指出，官僚作風、科層體制、單向溝通、獨裁的領導行為，造成學校成員因無力感而拒絕學習，進而無法改變心智模式，組織創新的能力也大為減弱(引自秦夢群，1999)。

王振鴻(2000)研究國小教師對九年一貫課程之變革關注及其影響因素，結果發現參與九年一貫課程實驗的教師知覺轉型領導、學校成就目標與變革關注之積極層面呈正相關。教師教學創新行為、教與學的導向、學校目標結構、校長轉型領導與教師變革關注有顯著的典型相關。學校重視成就目標及校長展現轉型領導的風格，有助於落實變革的情境因素。

吳至慧(2001)研究企業特性、人力資本、產業環境與組織創新之相關性，發現高階主管的知識與願景能力對管理創新及技術創新有顯著正向影響。

曾兆堂(2002)研究中小企業主管領導型態、組織氣候對員工創造力之關係，發現主管若採目標型領導，可明顯提升員工創造力，若採商榷型領導型態，對員工創造力有不利影響。

濮世緯(2003)研究國小校長轉型領導、學校文化取向與學校創新經營之關係，發現國小校長運用轉型領導有助於學校創新經營之實踐；其中轉型領導之「智識啟發」、「激勵共成願景」、「願景與承諾」對整體學校創新經營最具預測效果。轉型領導與學校文化取向同為學校創新經營所需要，若校長轉型領導能同時配合促成有利於創新經營之團隊式、權變式學校文化風格，將有助於學校朝向各方面創新經營實務。

許嘉玲(2003)研究研發團隊領導者的核心職能對團隊創新效能及成員創新行為之影響，結果發現在團隊層次部份，團隊領導者的核心職能對團隊創新效能之影響，在團隊創新績效的部份較為顯著，而整體而言，團隊領導者核心職能確實會對團隊創新效能產生影響。在個人層次部份，團隊領導者的核心職能對個人創新行為之影響最為顯著，分別為領導能力、任務導向、問題解決能力與引導創新能力。

張宦民(2004)研究組織文化、主管領導型態、員工工作滿意度對企業創新能力之影響，發現組織文化、主管領導型態、員工工作滿意度、企業創新能力間有互動關聯；轉型領導型態較為員工接受，進而影響滿意度及創新能力。

綜合上述研究，校長為學校組織的領導者，領導者的態度深深的影響組織創新。轉型領導藉由願景建立、激勵關懷，提升組織效能，進而讓組織不斷創新，學校如要追求創新，校長利用轉型領導，將是最有效的途徑。轉型領導、組織學習與組織創新彼此關係密切，並相互影響。轉型領導是

促進組織學習的關鍵，轉型領導帶領組織學習，創造更好的績效與服務，組織學習更是組織創新的萬靈丹，促使組織持續創新，永續發展。近幾年社會變遷劇烈，校園生態轉變，校長的角色也隨之改變，對於學校的影響已大不如前，再加上各項法令及教師組織之形成，藉由全校教師由下而上的合作，教育改革工作將可事半功倍。