

嘉南藥理科技大學專題研究計畫成果報告

計畫編號：CN9641

計畫名稱：國民小學組織學習與教師生涯發展關係之研究

執行期間：96年1月1日至96年12月31日

<input type="checkbox"/> 整合型計畫	<input checked="" type="checkbox"/> 個別型計畫
計畫總主持人：	計畫主持人：施宏彥
子計畫主持人：	

中華民國 97 年 3 月 31 日

摘要

本研究主要探討國民小學組織學習與教師生涯發展的相關性，及不同背景變項的國小教師組織學習及生涯發展差異情形。本研究係採用問卷調查法，針對台南縣、台南市公立國民小學教師進行調查，共回收808份有效問卷。

本研究結果如下：

一、當前國小教師組織學習得分屬於中度。生涯發展得分以「投入成長」階段最高，「挫折倦怠」得分最低，顯示教師生涯發展處於成長階段人數最多。

二、不同性別、職務、年資的教師，在組織學習之層面，達顯著差異，不同年齡、學歷、畢業學校屬性之教師，在組織學習各層面及整體均未達顯著差異。

三、不同歷史、規模及地區的學校，在組織學習不同層面達顯著差異。

四、不同性別、年齡、職務、學歷及服務年資教師生涯發展不同層面達顯著差異。

五、不同學校規模及地區教師生涯發展不同層面達顯著差異。

六、國小教師組織學習之各層面與生涯發展之「投入成長」、「專業成熟」、「創新傳承」達中度正相關，與「困境瓶頸」、「挫折倦怠」及「撤離轉移」達中度負相關。

關鍵字：國民小學、組織學習、教師生涯發展

A Study of Organizational Learning and Teacher Career Development in Primary School

Shih Hung-Yen

Center for Teacher Education,
Chia-nan University of Pharmacy and Science,
Tainan, Taiwan 71710, R.O.C.

Abstract

The purposes of this study are to know the relationship between organizational learning and teacher's career development, the difference in school organizational learning and teacher's career development in different background of teachers and schools. The method of this study is investigation. There are 808 samples from Tainan city and Tainan county primary school.

This result of this study is as follows:

1. The teacher organizational learning scores are upper average. In career development questionnaire, the 'input-growing' stage is highest, 'the setback-languid' stage is the lowest. It shows that most of teacher's career are at input-growing stage.

2. There are obvious difference in organizational learning dimension beside different sex, teachers of position, age of service of teacher's background.

3. There are obvious difference in organizational learning dimension beside different school history, school size and school area.

4. There are obvious difference in teacher career development dimension beside different sex, age, position, academic credentials.

5. There are obvious difference in teacher career development dimension beside different school size.

6. There are positive relation between organizational learning and teacher career development dimension of 'input-growing', 'specialty', 'innovation', and negative relation between organizational learning and teacher career development dimension of 'bottleneck', 'setback' and 'withdraw'.

Key words: primary school, organizational learning, teacher career development.



目 錄

第一章 緒論.....	6
第一節 研究動機與目的.....	6
第二節 研究問題.....	8
第三節 名詞釋義.....	8
第四節 研究方法與步驟.....	9
第五節 研究範圍及限制.....	10
第二章 文獻探討.....	12
第一節 組織學習理論及相關研究.....	12
第二節 教師生涯發展理論及相關研究.....	36
第三節 國小組織學習與教師生涯發展之關係.....	50
第三章 研究設計與實施.....	59
第一節 研究架構架構圖.....	59
第二節 研究假設.....	61
第三節 研究對象.....	61
第四節 研究工具.....	64
第五節 資料處理及統計.....	76
第四章 結果與討論.....	78
第一節 國民小學組織學習及教師生涯發展現況分析.....	78
第二節 不同背景變項的國小教師組織學習之現況與差異情形.....	82
第三節 不同背景變項的國小教師生涯發展之現況與差異情形.....	84
第四節 國小教師組織學習與生涯發展之相關情形.....	87
第五章 結論.....	88
參考書目.....	90

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

一、研究動機

學習是一個人成長發展最重要歷程，在學校中學習活動更是重要，教師不但要教學生，還必須不斷學習成長，才能完成教師的使命。近年來，隨著科技的進步，社會環境變化快速，各行各業也起了很大的變化，以往閉門造車單打獨鬥的年代已過去了，企業界面對無所不在的劇烈競爭，非常重視團隊學習，以求取企業的生存。而現階段的教育職場環境也面臨非常多的挑戰，舉凡教育法令改變、開放教育、九年一貫課程革新、甚至教育面臨的經費短缺、少子化現象及招生壓力等等，教師生涯受到空前的挑戰。然而在學校的體制中仍然不難看到有些老師以不變應萬變，上有政策下有對策，以自己的思考解釋法令，無法體會社會的變化。學校組織如何因應這些改變，協助教師調適這種變化，是當前重要的課題。因此，本研究冀望了解現今國民小學如何推動組織學習？學校組織如何幫助教師學習？此為本研究動機之一。

教師是學校的最主要的人力資源，過去公費分發時代，教師進入師範體系，意味著終其一生投入教育工作，隨著師資培育的改革，教師來源已多元化，甚至供過於求，因此，不適任教師處理、教師分級制度及教師生涯發展等問題，已成為各界重視的議題。師資培育化多元化之後，雖在國小師資培育來源已多元，然而教師的成熟與社會化卻多是在投身教育行列後方才形成，因此，師資培育機構往往只能培育出「半個老師」，無法充分掌握教師日後的發展（莊國銛，2001），因此，有關教師生涯發展的研究相當重要，換言之，師資培育的歷程應兼顧教師職前教育及在職進修的全程，也就是教師生涯發展的歷程。自九年一貫課程實施之後，許多教師因無法適應課程的改革，紛紛申請提前退休，其意味著，教師面臨重大的變化時，選擇面對的方式。林幸台（1989）的研究亦指出，我國教師的生涯發展狀況，絕大多數處於挫折、停滯與轉移的階段，只有少數處於投入和學習的生涯階段。依據 Burden（1981）及 Sikes 等人（1985）的研究即

指出，教師在不同的生涯發展階段，將會有不同程度的知識、能力與教學技術，並會有不同的需求和態度；表現不同的行為與特質，而這些轉變會依循著一定的模式，呈現可預測的發展階段。因此，教師生涯發展的歷程如何？學校組織學習對教師生涯發展的影響為何？是值得深入探討的課題，此為研究者進行本研究的動機之二。

國內探討學校組織學習的研究不少，但大多偏向組織效能或學校效能的關係（林素瑜，1998；吳璧如，1990；陳建宏，1995；張奕華，1997；盧偉斯，1987），而與教師有所關係之研究則以教師效能感與教師專業成長為主如：劉玉珍（2004）國民中學組織學習與教師效能感關係之研究、陳羽珊（2005）組織學習對教師學習與學生學習影響之研究、蘇馨容（2004）幼稚園組織學習、教師效能感與家長參與之研究、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、黃權松（2001）國民中學組織學習教師專業成長及其相關因素之研究、簡嘉瑩（2005）特殊教育學校組織學習與教師專業成長之研究、白穗儀（1998）國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究、陳玉美（2004）組織學習與教師專業成長之相關研究。

以教師生涯發展為研究主題也偏向探討生涯發展之分期與專業成長關係之探討如：孫國華（1996）國民中學小學教師生涯發展與專業成長之研究、林逸貞（2002）台灣地區高中職舞蹈教師生涯發展與專業成長之研究、江慧萍（2004）國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究、曾玉瓶（2002）高職美容科教師生涯發展與專業成長需求之研究。

由以上的實證研究發現組織學習與專業成長具相關性，而教師生涯發展又與教師專業發展具有相關性，組織學習與教師生涯發展有間接性的關係，因此，研究者則以教師參與組織學習的歷程中對教師的生涯發展之影響為出發點，想透過此一研究來探討教師在國小組組織學習與教師生涯發展之直接相關性，作為教學與教育行政的參考依據，此為本研究動機之三。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究的目的如下：

- (一)瞭解當前國小教師組織學習、生涯發展的現況。
- (二)分析不同背景變項的國小教師組織學習之現況與差異情形。
- (三)分析不同背景變項的國小教師生涯發展之現況與差異情形。
- (四)探討國小教師組織學習、生涯發展之相關性。
- (五)探討組織學習在促進教師生涯發展上可提供的策略？
- (六)根據研究結果，提出可供相關單位與未來研究參考之建議。

第二節 研究問題

為達成上述的研究目的，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、國小教師組織學習、生涯發展的現況如何？
- 二、不同背景變項的國小教師其組織學習的差異性如何？
- 三、不同背景變項的國民小學教師生涯發展的差異性如何？
- 四、國小教師組織學習、生涯發展的相關性如何？
- 五、組織學習可在教師生涯發展上提供哪些方式與助益？

第三節 名詞釋義

一、國小教師

本研究所稱國小教師，係指台南縣、台南市政府所設立之公立國民小學編制內教師，包括級任教師、科任教師、教師兼組長、教師兼主任等，

不包含校長、代理代課教師及實習教師。

二、組織學習

組織學習活動係指學校根據成員需求、校務發展、學校特色及教育改革趨勢等，充分運用學校本身的師資、場地以及資源，規劃學校本位的進修活動，以幫助教師因應教育時勢、改進教學實務，增進教師專業知能的學習活動。

本研究國民小學教師組織學習係以受試者在「國民小學教師組織學習量表」上的得分而言，本量表包括：「自我學習」、「共同願景」、「資訊共享」、「溝通對話」、「領導者支持」等五個層面。

三、教師生涯發展

教師生涯發展係指教師於從事教職工作時，其個人特質、需求與時空條件交互作用，而使教職生活呈現出動態、彈性的發展過程。

本研究教師生涯發展以受試者在「國民小學教師生涯發展量表」的得分而言，此量表將教師生涯發展分成「探索適應期」、「投入成長期」、「專業成熟期」、「創新傳承期」、「困頓瓶頸期」、「挫折失落期」、「撤離轉移期」等七個分期。

第四節 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，訪談法為輔，針對台南縣、市公立國民小學教師進行調查，蒐集取得有關國小教師，在組織學習及生涯發展的資料，再進行分析與討論。茲針對研究方法與研究步驟分述如下：

一、研究方法

(一)文獻分析

蒐集有關國小教師，在組織學習、生涯發展等研究之文獻資料，加以整理、分析並歸納，以建立研究之理論基礎，並做為編製問卷內容的依據。

(二)問卷調查法

將所編擬的問卷寄發至台南縣、市公立國民小學為樣本學校，由各校教師填答，以了解國小教師在組織學習、生涯發展之現況，並藉由統計分

析方法，探討不同背景變項下，教師知覺組織學習、生涯發展差異的情形，並分析國小教師在組織學習、生涯發展的關係。

(三)訪談法

將問卷所得的結果以立意抽樣的方式選取分數較高的學校之教師，經徵求同意後，進行半結構式的訪談，從中再深入了解教師組織學習策略及在生涯發展各階段上可提供的策略與做法。

二、 研究步驟

本研究的研究步驟為：

- (一)擬定研究計畫，進行文獻分析及探討。
- (二)蒐集並整理有關國小教師組織學習及生涯發展資料。
- (三)編擬預試問卷。
- (四)進行專家效度並分析整理。
- (五)針對研究區域內之學校教師進行預試。
- (六)預試問卷統計分析與修訂，完成正式問卷。
- (七)正式問卷調查施測。
- (八)回收問卷並進行統計。
- (九)進行訪談。
- (十)問卷結果整理與分析
- (十一)訪談結果整理與分析
- (十二)撰擬研究結論與建議
- (十三)完成研究報告及付梓

第五節 研究範圍及限制

一、 研究範圍

(一) 研究地區

本研究係以台南縣、市的公立國小為取樣範圍，不包括私立學校。

(二) 研究對象

本研究對象包括級任導師、科任教師、教師兼組長、教師兼主任等。不包括校長、代課代理教師及實習教師。

(三) 研究變項

1.背景變項：

(1) 教師背景：性別、年齡、學歷、職務及服務年資。

(2) 學校背景：地區及規模。

2.歷程變項：

(1) 組織學習：包括「自我學習」、「共同願景」、「資訊共享」、「溝通對話」、「領導者支持」等五個層面。

(2)教師生涯發展：包括「探索適應期」、「投入成長期」、「專業成熟期」、「創新傳承期」、「困頓瓶頸期」、「挫折失落期」、「撤離轉移期」等七個分期。

二、 研究限制

(一) 變項部分：

組織學習與生涯發展是多元層面的組合，依不同的理論架構與立場模式而選取不同的構面，本研究雖以不同變項背景作為國小教師組織學習、生涯發展的共同變項，然而實際上影響教師生涯發展的因素很多，如個人特質、家庭因素…等均會造成影響，在研究上皆會受到主觀性的限制，本研究限於時間及經費無法逐一加以探討。

(二) 樣本方面：

本研究雖採分層叢集抽樣方式，抽取樣本學校，但是教師之選取則委由各校依委託信函之樣本分配代為選樣，因受學校實際狀況的限制，而將使樣本之分佈恐無法常態分配。

(三) 研究方法方面：

本研究主要是以問卷調查法為主，訪談為輔；研究者無法控制填答的情境，以及當受試者對問題的意義不了解時，無法當面給予澄清解釋，均可能導致結果的偏差，再者，由於問卷與訪談的部分題目，涉及受試者對自己表現及對學校情況評價等較敏感問題，因此受試者在填答時可能會因為心理防衛或社會期許作用，而對題目的反應有所保留，影響填答的客觀性。

第二章 文獻探討

本章共分為三節，第一節對組織學習之理論及相關研究進行探討。第二節對生涯發展之理論及相關研究進行分析。第三節分析組織學習、生涯發展二者的關係及相關研究進行探討。

第一節 組織學習理論及相關研究

學習是一個人成長發展重要的過程，尤其在 21 世紀是一個瞬息萬變、知識爆炸潮流中，個人必須不斷地學習進步，組織也必須學習才足以適應未來的挑戰。組織學習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延續發展的必要條件。

由於國內外學者的提倡與各公民營企業的推動，組織學習近年來在國內越來越受重視，各公民營機構紛紛透過組織學習，提升員工知識，增進組織效能。

組織學習是什麼？組織如何進行學習？以下將組織學習意義進行探討，然後依次論及組織學習的內涵、組織學習的層次與類型、組織學習的過程。

一、組織學習的意義

在了解組織學習之前，先釐清學習的意義。張春興（1991）將學習定義為「學習是因為經驗而使個體在行為表現或行為潛能上，產生較持久改變的一種歷程」。可見學習可以使個體之行為改變，而個體學習不同於組織學習，組織學習的定義因學者的不同而有不同的解釋。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)認為組織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。組織即不是有生命的個體，為何可以學習，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爲。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爲。（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 2-1：

表 2-1 組織學習定義彙整表

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。
Cyert & March	1963	組織學習乃是由組織中個別成員爲工具，來達到組織適應外在環境，而引領組織達到一較好狀態的過程。
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，此決策行爲又引起環境改變之循環過程稱爲組織學習。
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 & Ramire	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，即稱之爲組織學習。
Fiol & Lyles	1985	組織學習是透過知識和理解來促進行動的過程。
Levitt & March	1998	組織學習乃指組織藉由對歷史事件的歸納、推理所得之文件檔案，來引導組織行爲的過程。
Stata	1989	將組織獲得新的知識與看法，並藉以修正其行爲與行動之過程，稱之爲組織學習。
Senge	1990	組織學習乃是一群入經由組織的運作，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爲的改變。
McGill、Slocum Lei	1992	將組織學習的過程視爲藉由改變資訊被處理的方式，以求能反應新的資訊，並比較不同的學習方式所造成的影響。
Garvin	1993	組織學習是創造、獲得與轉移知識，並進而修正其行爲，以反應新的知識與看法的過程。
Haeckel & Nolan	1993	組織學習的過程包括資料模式、預測模式或程序模式等各種資訊模式改變的程序，因此，其認爲組織學習可以藉助資訊科技的運用。
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。
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。
Slater	1997	組織學習是一種能促使組織改善其行為績效的學習，且組織學習能增進對新知識或觀察力的開發。
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。
劉書寧	1995	組織學習即是組織有目的地建構其組織結構與策略，來提昇及最大化組織學習。
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。
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

		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。
黃權松	2002	為因應環境的快速變遷，為達成組織的共同願景，能調整組織內部的結構，並持續的從事各種調整活動，而組織內部的成員，也能自發性的知覺，隨著組織的學習環境而自動的組成學習團體，藉由組織內部共同培養一套新的思考習慣，形成一套新的價值系統，建構一種新的組織體系，經由組織的運作，建立起個人與團隊的學習、思考能力，以增進組織不斷進步與革新，採取有效動以適應社會變遷。
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。
洪啓昌	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。
王世璋	2005	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。
楊瑞麟	2005	透過組織中的個人、團隊及組織層面共同進行學習的過程，並因應整體環境的變遷以調整與修正因循之常規，將所學的知能轉化為實際行動，以讓組織發揮最大的效能。

資料來源：研究者自行整理

茲將以上組織學習的定義，闡述如下：

(一)著重於組織結構重組及改善的過程

Simon 認為當組織受到外界科技及政治環境的影響，而進行組織結構的重組之過程，即為組織學習。而學習的效果係指個別成員的心智成長、對問題的洞察力、直覺的成熟，並引發組織結構之反省與改變及其相關行動（引自張奕華，1997），此看法是將組織學習視為一種適應重組的過程。Argyris 及 Schon(1978)認為，組織學習係指對錯誤的偵測與矯正的過程；當組織實際表現與所期望的結果之間出現差距時，能對這種差距進行偵察、矯正，並將經驗保存在程序、形式、系統、規則、電腦程式或其他經驗形式之過程，便稱之為組織學習。此見解除了認為組織學習是一種結構重組的歷程外，更將組織學習看成是一種改善自己，以臻於較好狀態的過程，與此看法相似的，例如 Fiol 與衝突或相違悖的情形發生。而多數的心理學家則認為，學習乃是個體獲得並保存知識與技能的過程，其結果展現在個人思考與行為、傾向與能力的改變，此一變化是由於個體與環境間之交互作用而產生的（陳俊安，1994）。此與張春興等人的看法相去不遠，然而，其更強調的是個體與環境間交互作用產生的過程。

Cyert 與 March 則認為組織學習與組織適應息息相關，組織學習乃是由組織中個別成員為工具，來達到組織適應外在環境，而引領組織達到一較好狀態的過程（引自 Cook 及 Yanow，1993）。盧偉斯（1987，1996）結合 Argyris 及 Schon 與其個人意見，將組織學習定義為乃是為了促進長期效能與生存發展，而在回應環境變化的實踐過程中，對其根本信念、態度、行為及結構安排所為之各種調整活動。劉書寧（1995）認為組織學習即是組織有目的地建構其組織結構與策略，來提昇及最大化組織學習；而歷史悠久的組織都有驚人的組織學習改變能力，它們從一成不變，且能在環境中根據本身的資源適時發展出必要的能力。羅世輝（1995）則將組織學習視為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。

(二)強調團隊學習的過程與能力

Morgan 與 Ramirez（1984）則是結合了團隊學習的觀念以說明組織學習；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。Senge（1990）亦認為，所謂的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。此兩位學者所重視的是團隊學習的過程及由此建立的知識與能力，並認為組織學習應是一種團隊學習，即共同獲得與創造知識、能力的過程。

(三)著重資訊處理的觀點

Haeckel 與 Nolan 則是著重於資訊處理的觀點，認為組織學習的過程包括資料模式、預測模式或程序模式等各種資訊模式改變的程序，因此，其認為組織學習可以藉助資訊科技的運用（引自巫柏青，1997）；McGill、Slocum 及 Lei 亦將組織學習的過程視為，藉由改變資訊被處理的方式，以求能反應新的資訊，並比較不同的學習方式所造成的影響（引自巫柏青，1997）；相似的論點亦出現在 Huber（1991）的研究中，Huber 認為透過資訊的處理與解釋，而導致組織潛在行為範圍的改變，即稱之為組織學習。萬以寧（1995）亦持與 Haeckel 與 Nolan 相近的看法，認為組織學習乃係藉由共同的學習，培養一套新的思考習慣、形成一套新的價值體系、建構一種新的生活方式，以因應環境的變遷。組織學習包括了應用資訊科技創造競爭優勢（informational technology）、提昇跨國文化的管理能力以及全面品質管理（total quality management）。

(四)強調組織效能的觀點

Dogson（1993）及 Slater（1997）則將組織學習著重於組織的效能上。Dogson 認為，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；而 Slater 亦認為組織學習是一種能促使組織改善其行為績效的學習，且組織學習能增進對新知識或觀察力的開發。

(五)藉由推理歷史事件，來引導組織行為的觀點

Levitt 與 March（1988）對組織學習有其獨特看法，其認為組織學習乃指組織藉由對歷史事件的歸納、推理所得之文件檔案，來引導組織行為的過程；此文件檔案包括了組織建構及運作過程中的形式、規則、程序、習俗、策略及技能，亦包含了所有支持或反對正式文件檔案的信念、架構、法令、文化及相關的知識等。在此過程可知其看法乃是立基於三個概念上：

(一) 組織的行為是根據於文件檔案而來。(二) 組織的行為是與歷史相隨而生，是立基於過去而非未來。(三) 組織是被引導到其目的上去的。

(六)其他看法

張奕華(1997)則綜合學者的看法，界定組織學習是：(一)矯正、改善的過程。(二)組織結構重組的過程。(三)應用新器物、新工具的結果。(四)團隊學習、建立共同願景的過程。林麗惠(1999)則認為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。

綜合學者的見解，可以歸納出組織學習的共同特徵，包括：(一)組織學習是一種適應的過程，強調從經驗中學習與經驗的累積；(二)組織學習是一種獲得知識並修正組織常規的過程，以提昇組織解決問題之能力；(三)組織學習經由組織知能改變之實際行動有助於妥善因應外在環境之變遷，進而提昇組織之績效。

研究者將組織學習定義為：組織在面對環境的變化時，以團隊學習的方式，持續地重組自身的結構、決策模式及成員觀念的過程，以提昇組織效能。

二、學校組織學習之內涵

組織學習的內容為何？學者有不同的看法，陳建宏(1995)認為，組織學習的內容在於因應三項需求：(一)整體工作能力提昇的需要。(二)社會變遷的擴大。(三)個人能力精進的必要。Tichy & Ulrich(1984)指出，透過組織學習，組織得以提昇整體競爭能力。組織學習內容包括：就組織整體而言，宜學習如何提供新的產品及服務，以博取服務對象之青睞；就組織內的管理人員而言，需學習增進永續發展的策略能力，以具備有明晰的、技巧的管理能力；就組織內的個人而言，應藉由學習以增進全方位的工作技能與新知識的能力。

Calvert, Mobley 及 Marshall (1994)指出學習型組織係學習：(一)利用學習達成組織的目標。(二)幫助成員評估他們在組織中學習的效力。(三)避免重蹈覆轍，犯相同的錯誤。(四)利用方法分享資源，並提供適當行動方式。(五)連結人與組織的行為表現。(六)隨時接受環境資訊。(七)創造能支

援學習過程的結構與程序。(八)培育持續進行與有秩序的對話。(九)使成員能在安全、開放下分享經驗與從事冒險。

由 Tichy & Ulrich(1984)及 Calvert 等人的見解可知，組織中的成員宜學習提供優質的服務與精熟的工作技能；主管宜學習永續經營的管理能力；同時組織需要時時感應環境中的變遷，利用資訊與學習來完成組織的目標，並以團隊工作的方式，創造和諧的對話空間，樹立組織的願景（張奕華，1997）。

以學校而言，面對社會環境的改變，學校組織亦應進行組織學習，學校的行政人員與教師應當不斷的蒐集相關資訊，藉以改善校務。透過專業對話、深度匯談機制，確立學校發展方向；學校組織亦應自身要求高品質的教育水準，以做到自我超越的地步；並能成立學習團隊來共同學習及處理學校所面臨之問題，以收集思廣益之效；再者，在此現代科技資訊化的時代，不可或缺的便是能運用資訊科技來從事學校事務的運作及教學，這些都是學校組織所應學習的內容與適應現代社會所應具備的基本能力。

綜合上述，(一)組織應經常蒐集相關資訊，提供業務改進與組織發展的意見與策略。(二)要求成員能明確的表達其看法與意見，經由彼此相互討論的過程以達集思廣益之效。(三)強調應充分運用資訊科技、傳播及處理訊息、資訊，使資訊科技的運用成爲常態，而能普遍應用於組織之各項工作。(四)著重於組織內部及各部門的溝通、協調及相互配合，組成工作團隊，培養團隊合作的默契與共同學習的精神。(五)能要求改善自我、勇於組織的革新，以臻於理想之狀態，要求高品質的工作產出，以期建立組織的永續發展；組織並應具有全體成員衷心共有的目標、價值觀，亦即是共享目標的建立。

因此，本研究界定學校組織學習的內涵包括：(一)自我學習：係指教師重視自己的專業發展而主動參與學習，以取得系統化知識及現場教學經驗。(二)資訊共享：係指教師透過不同管道取得資訊，並將經驗與知識進行分享，以利個人成長與組織發展。(三)共同願景：係指組織之中所共同持有的意象。學校教師有參與決策的機會，將學校未來發展的願景與個人願景整合爲共同願景。(四)溝通對話：係指學校溝通管道暢通，教師對話中皆能關照他人的情緒、感受並以開放的胸襟接納他人不同的意見與看法，且能

以建設性的方式面對調整接受。(五)團隊學習：係指學校教師參與團隊或自組團隊共同合作與相互學習，並能妥善運用人力資源，加廣學習層面並整體搭配來實現共同目標的過程。(六)領導者支持：係指校長支持教師學習，能廣徵意見，並能建立與執行完整合宜的制度，獎賞公平分明。

三、組織學習之層級與類型

茲列舉國內外學者對組織學習的層面的看法如下：

(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。

1.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。

2.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。

3.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。

4.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。

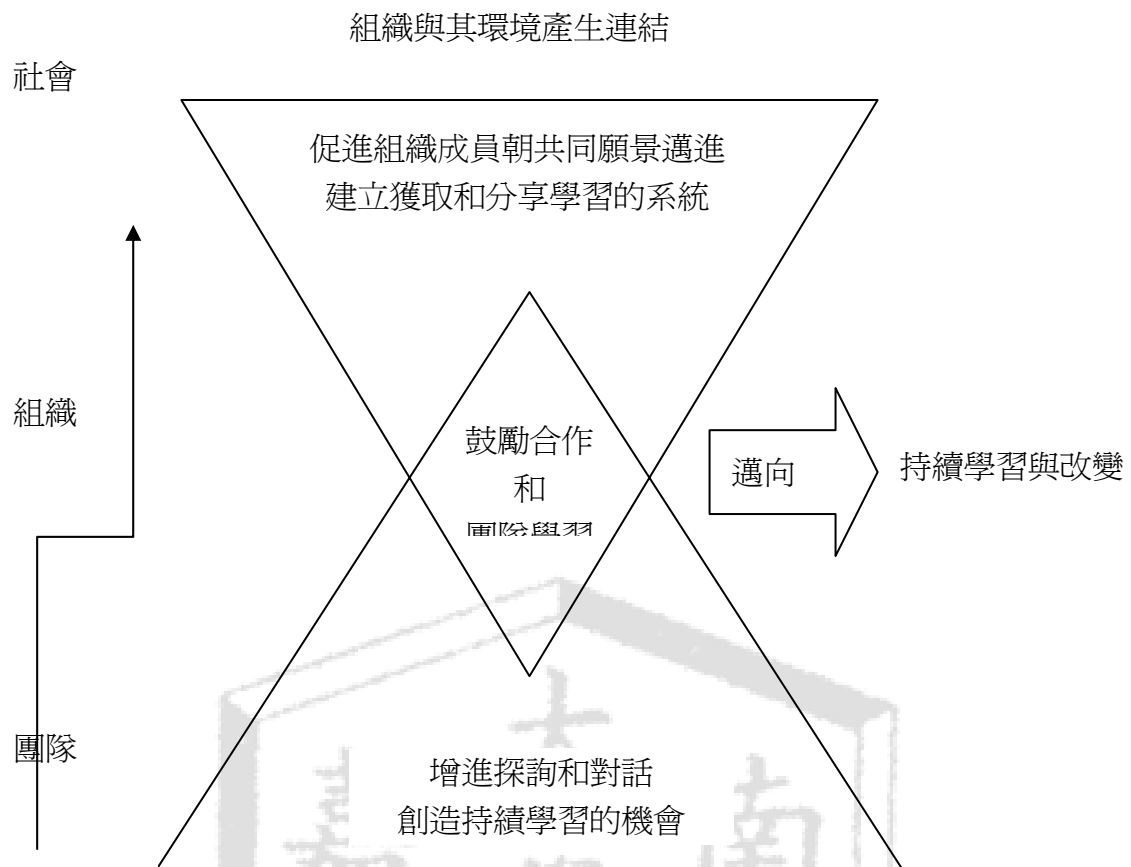


圖 2-1 組織學習的層面

資料來源：Sculpting 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：

- 1.個人學習：組織個人的學習活動。
- 2.適應性學習：組織要求成員參與訓練研習。
- 3.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。
- 4.創造型學習：學習型組織的學習文化之發展過程。

學習型組織的
學習文化之發
展過程（揉合項

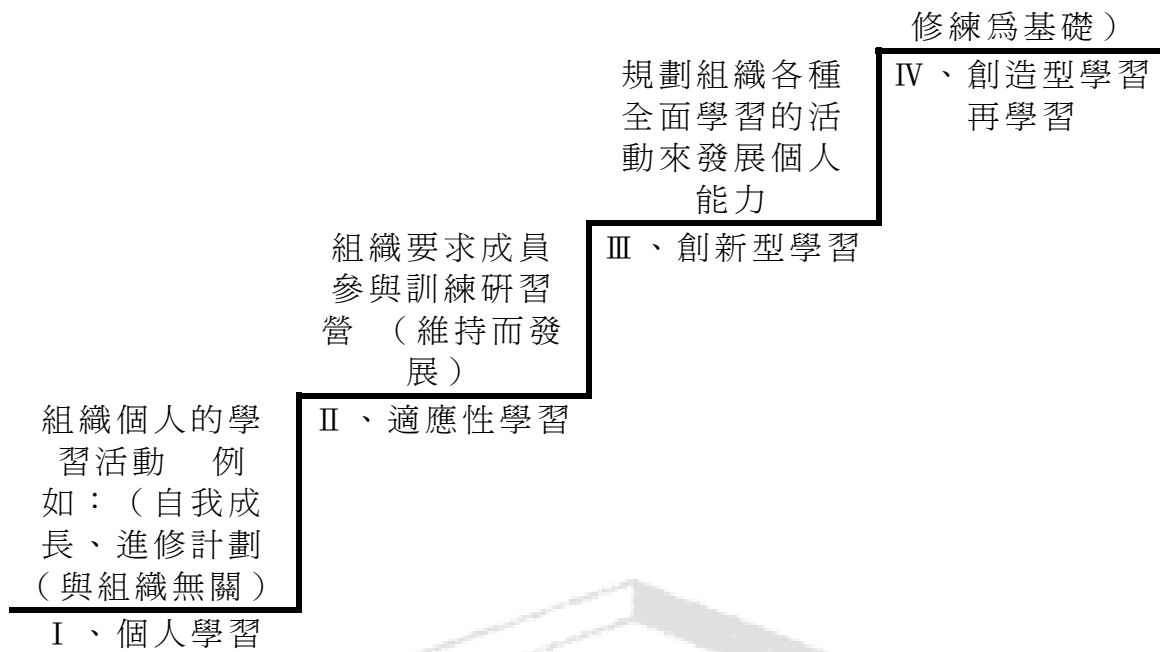


圖 2-1 組織學習的層次

資料來源：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：

- 1.組織學習意圖。
- 2.學習文化。
- 3.組織間的互動及支持程度。
- 4.員工本身的學習能力與滿意度。
- 5.創造及推廣有用的新意。
- 6.知識整合運作與資訊科技。
- 7.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：

1.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。

2.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。

3.組織學習：組織學習透過個人學習與團隊學習而達成。

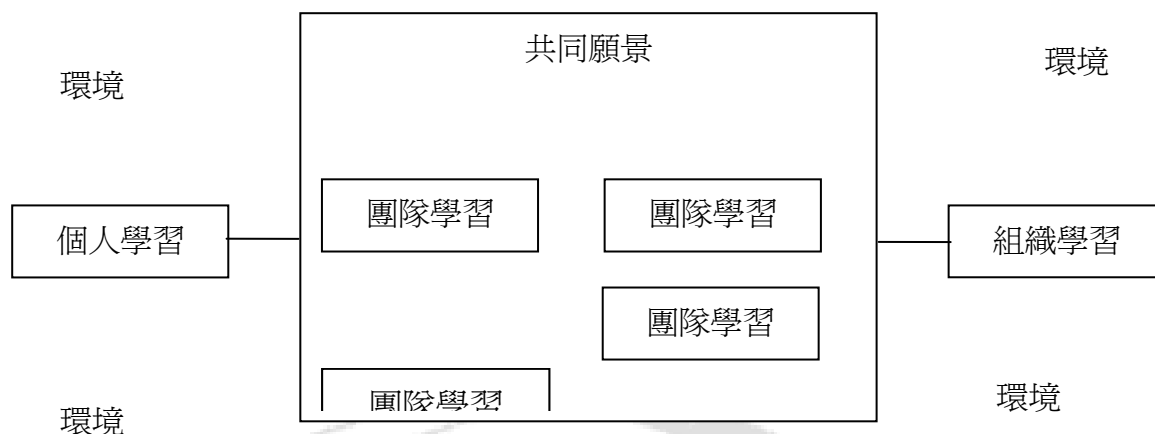


圖 2-3 組織學習層面

資料來源：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：

1.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。

2.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。

3.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。

4.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。

5.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。

(六)單環回饋學習、雙環回饋學習、再學習

Argyris 及 Schon (1978) 認為組織學習係指對錯誤的偵測與矯正的過程。兩人並將組織學習依其「是否涉及改變既有價值及規範」來劃分，可分為兩種型態：「單環回饋學習」(single-loop learning) 及「雙環回饋學習」(double-loop learning)。「單環回饋學習」為組織成員發現組織實際行動與個人期望不合時，成員傾向於修改自己的意象與認知，使二者歸於一致，亦即經由對組織行為的偵測，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；亦是組織在沒有質疑或改變系統基礎價值情況之下，進行偵測及矯正錯誤活動；更是組織成員依事先預設的運作指標，在環境中進行察覺及修正錯誤的能力。此一層次的學習內容著重於解決現存的問題以維持組織的生存能力，因此，在此一情況下，不去懷疑目標、政策、規範是否合宜，而只檢討對目標的認知是否有誤，因果推論是否有偏差及行為表現是否符合標準。

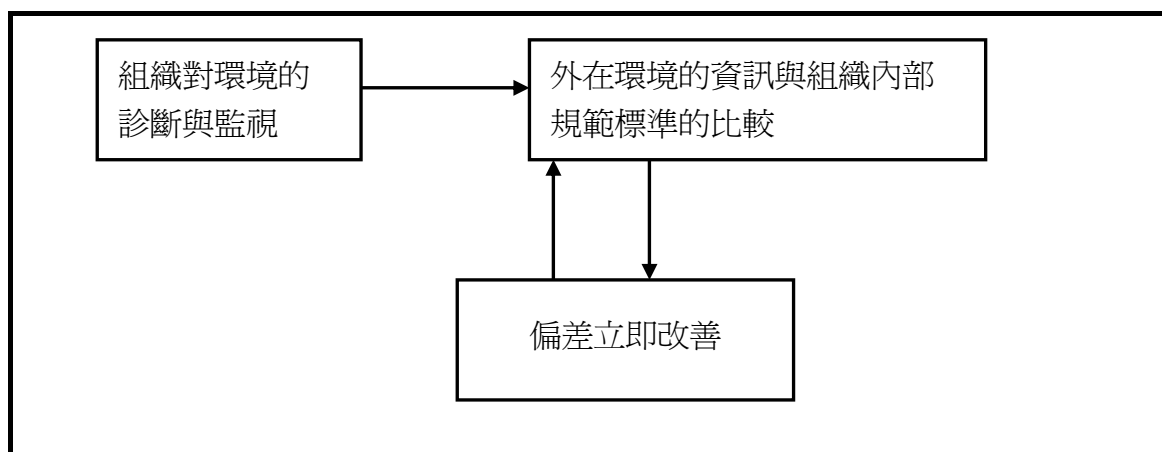


圖 2-4 單循環的學習模式

資料來源：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。

另一方面，「雙環回饋學習」則不但偵測及修改策略的認知錯誤，同時更深一層探究、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；亦是組織具有檢驗及改變的主導能力，採取行動策略來矯正組織錯誤；也是指在實際的操作情況下，能對組織的運作規則持一質疑的態度。

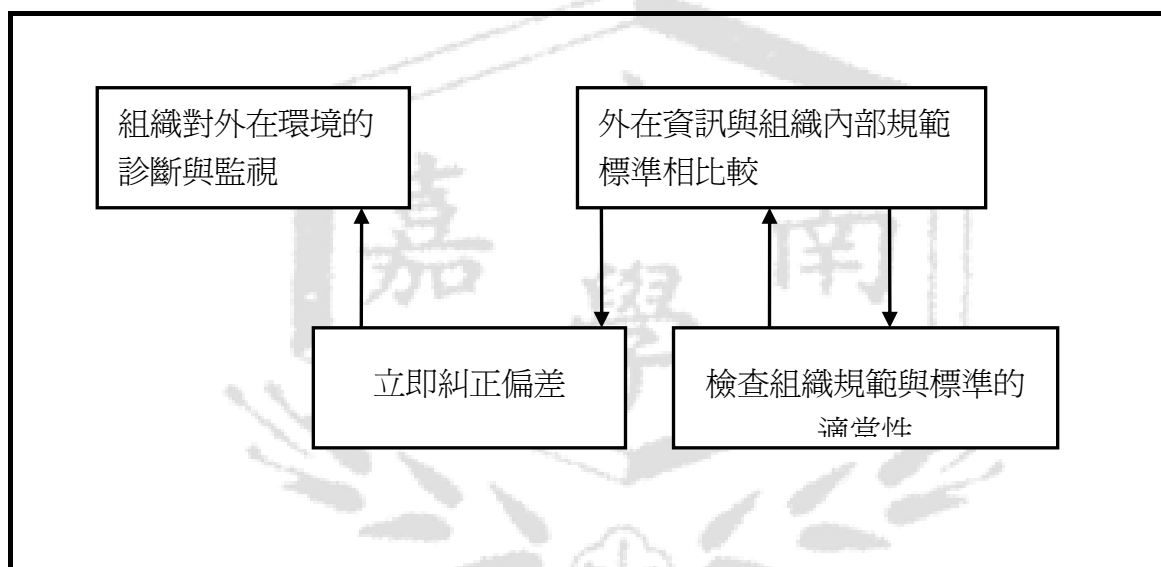
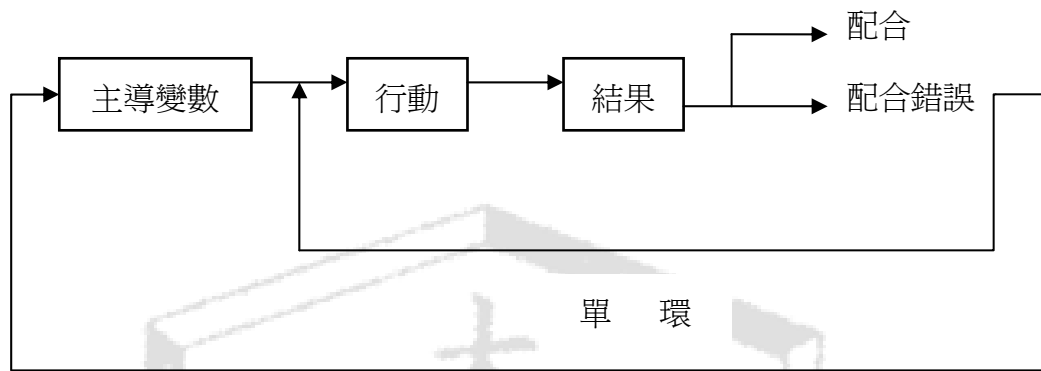


圖 2-5 雙循環的學習模式

資料來源：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。

此一層次的學習除了內部環境的適應外，更需進一步針對組織現有的規範、標準或價值來進行診斷與改革，經由組織階層結構性的變革，使其具備對外環境變動的適應能力（張奕華，1997；鄭錦松，1997；戴夢萍，1995；Argyris 及 Schon，1978；Morgan，1986）。

Argyris（1992）與 Morgan（1986）之單、雙環學習階段如圖 2-6 及圖 2-7 所示，說明如下。



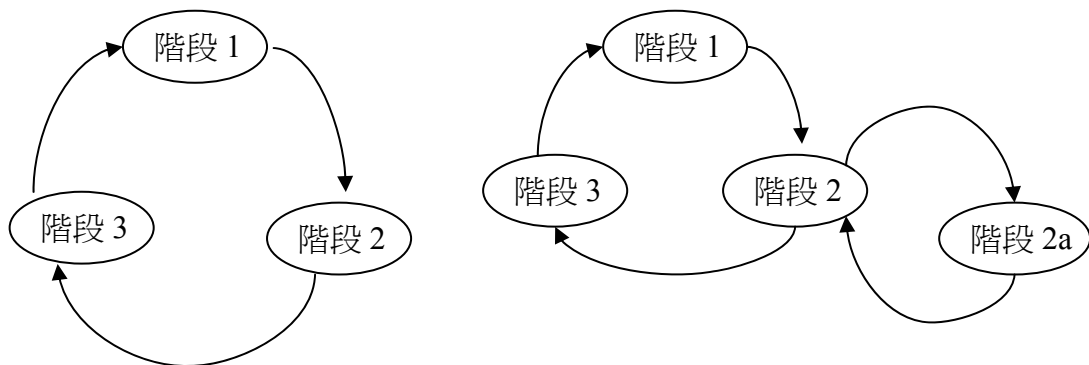
雙環

圖 2-6 單環與雙環回饋學習

資料來源：Argyris, C.(1992). On organizational Learning. Cambridge: Blackwell, p.8.

單環回饋學習

雙環回饋學習



階段 1：對環境進行感知、審視和監督的過程。

階段 2：此資訊與操作規範的比賽。

階段 2a：質疑操作規範是否合適的過程。

圖 2-7 單環學習與雙環學習

資料來源：Morgan, G.(1986). Images of organization.

單環與雙環學習之最大差異，主要是「雙環學習」具有能質疑既有規範、修正及改變的能力，系統性的思考方式來分析操作規範，並勇於面對問題，為一種概念層次的學習，強調「為什麼」作為某件事的背後原因，向被認為是理所當然的情況、程序或觀念挑戰；而「單環學習」則是一種奉行規範與信念的方法，不會質疑既有規範或信念的適當、真偽與否，是一種操作層次的學習不注重思索「為何要做」及「為何要那樣做」，透過單環學習所能獲得的新觀念、新方法很有限（林建安，1996；陳建宏，1995；張奕華，1997；鄭錦松，1997；戴夢萍，1995；Argyris 及 Schon，1978；Morgan，1986）。

此外，Argyris 及 Schon（1978）並再提出「再學習」（Deutero-learning）的概念，如圖 2-8，再學習指當組織進行學習時，組織成員將探究組織學習的過程中，找出有礙組織學習或有助於組織學習的因素，再提出有效的新策略來幫助組織學習，最後經過評估及一般化，將此結果植回個人意象與圖形，以便在以後的組織學習過程中運用。

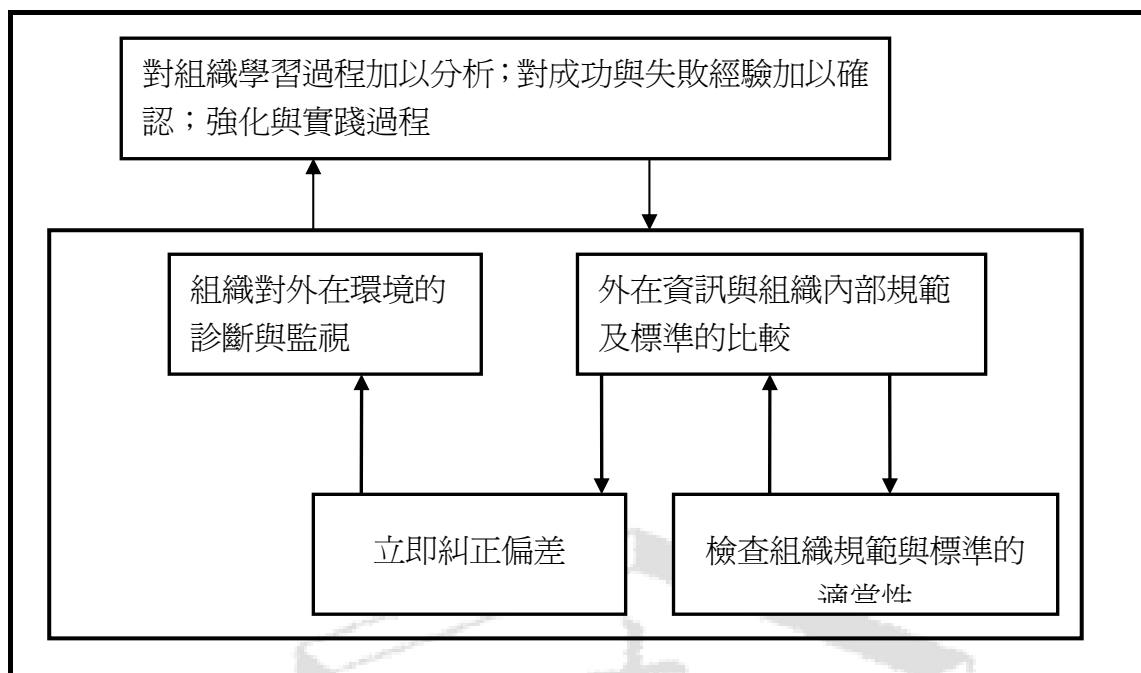


圖 2-8 再學習的學習模式

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

(七)調整學習、轉換學習、改變學習

Hedberg 以「連續性」(continuum)——即學習改變的程度，來劃分組織學習類型，將組織學習區分為下列三種型態(引自高淑慧，1995)：

- 1.調整學習 (adjustment learning)：不改變認知觀念，以現行的行為模式掌握外部改變。
- 2.轉換學習 (turnover learning)：將現行的行為模式重新組織、改變。
- 3.改變學習 (turnaround learning)：不但改變行為模式，且也改變認知程序。

此分類方法與 Argyris 及 Schon 的分類法有異曲同工之妙，改變學習便知如同雙環回饋學習，不只改變解決問題的行為模式，更對基本的認知程序規範加以修正。

(八)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

差異類似於「單環回饋學習」及「雙環回饋學習」之間的差異。「低階學習」就是一個既定的目標下，嘗試各種可能達成目標的方法，於不斷的嘗試、錯誤與矯正中，試圖找出達到既定目標之最有效的方法；而「高階學習」的內容則涉及新的方法、常識，需調整組織整體的基本信念、規範和價值觀，並包括對環境的不斷偵測，對目標的制訂與修正，乃至對如何達到目標的可能方法的掌握，而這一切則需有豐富的低階學習經驗為基礎（引自鄭錦松，1997）。

(九)維持性學習與創新性學習

Bokin 則是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。所謂「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。這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）。

(十)完整的組織學習循環與不完整的組織學習循環

March 與 Olsen（1975）的看法與前面四人較不相同，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學習循環二種。當組織處於不完整的組織學習循環時，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。此又與 Lyles 的高、低階學習具有相似的功用。

Argyris 等學者所提之組織學習類型，不論是單、雙環回饋學習；調整學習、轉換學習、改變學習；維持性學習、創造性學習，抑或是高、低階學習，其所強調者乃是希望透過一個具質疑性的、檢驗性的學習方法，使組織成員能具備新的知識。學校是一個開放的組織，面對這樣一變動不拘的環境，必須懷著雙環回饋學習，使學校行政人員及教師能不斷的勇於探究問題的本質，以發揮人類固有的學習本能，跳脫傳統組織的約束，以企

求組織的生存與發展，並期許學校組織的卓越教育品質與永續之經營。

(十一)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：

1.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。

2.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。

3.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。

4.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。

(十二)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：

1.適應性學習：爲了維持組織現存制度或既有的生存方式，組織成員除了擁有爲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。

2.創造性學習：爲了培養組織成員對問題質疑的態度，使成員獲得新價值、新知識及新行爲的能力，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。

(十三)Garvin (1993) 的五種組織學習類型

1.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。

2.試驗：分爲二種類型，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。第二種爲示範性試驗，

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。

3.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。

4.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。

5.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。

綜合以上學者對組織學習的分析，以下將各種組織學習之類型，臚列如表 2-2 所示。

表 2-2 組織學習種類對照表

學者	組織學習分類特色	在既有規範、認知上運作	質疑組織既有的運作規範、認知
Argyris 及 Schon(1978)		單環學習	雙環學習 再學習
Hedberg		調整學習 轉換學習	改變學習
Bokiiin		維持性學習	創新性學習
Lyles		低階學習 習的基礎	高階學習
March & Olse (1975)		不完整學習	學習的基礎
Meyers (1990)		適應性學習 維持性學習	創造性學習 變遷性學習
Garvin (1993)		系統地解決問題 試驗 從過去的經驗中學習 向他人學習 在組織內傳遞知識	
McGill、Slocum 和 Lei (1992)		適應性學習	創造性學習
Watkins 和 Marsick		個人、團隊、組織及	

(1993)	社會	
魏惠娟 (1998)	個人學習 適應性學習	創新性學習 創造型學習
高玉琳 (2001)	組織學習意圖。 學習文化。 組織間的互動及支持程度。 員工本身的學習能力與滿意度。	創造及推廣有用的新意。 知識整合運作與資訊科技。 制度流程與回饋機制。
吳建華 (2003)	個人學習、團隊學習及組織學習	
蔡志隆 (2004)	資訊蒐集與管理 排除組織學習障礙 組織學習文化	組織學習方法與創新 團隊學習與深度匯談
Hedberg	調整學習	轉換學習
Lyles	低階學習	高階學習

本研究將組織學習歸納為六個層面。茲將每個層面說明如下：

一、自我學習：教師重視自己的專業發展而主動參與學習以取得系統化知識與現場教學經驗。

二、資訊分享：教師透過不同管道取得資訊，並將經驗與知識進行分享，以個人成長與組織發展。

三、共同願景：組織之中所共同持有的意象。學校教師有參與決策的機會，將學校未來發展的願景與個人願景整合為共同願景。

四、開放對話：學校溝通管道暢通，教師對話中皆能關照他人的情緒、感受並以開放的胸襟接納他人不同的意見與看法，且能以建設性的方式面對調整接受。

五、團隊學習：學校教師參與團隊或自組團隊共同合作與相互學習，並能妥善運用人力資源，加廣學習層面並整體搭配來實現共同目標的過程。

六、領導者支持：校長支持教師學習，能廣徵意見，並能建立與執行完整合宜的制度，獎賞公平分明。

四、組織學習之過程

組織必須從事學習，已是一個現代組織所應具備的基本概念，然而組織究竟應如何學習，其學習的過程為何？乃是攸關組織學習成效的重要關鍵。對於組織的學習過程，Argyris 及 Schon (1978) 有其看法，認為組織學習的過程應包括下列階段：(一)發現階段 (discoverystage)：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；(二)發明階段 (inventionstage)：分析產生差距之因素，並且發展各種可能的解決方案；(三)生產階段 (productionstage)：執行與從事所發展出來的解決方案；(四)一般化階段 (generalizationstage)：依此來評估過去的經驗，且將其融入組織政策慣例及規範之中。Argyris 及 Schon 將組織學習過程視為解決預期結果與實際之間的差距，並據以發展解決方案以達成組織學習。Daft 與 Weick(1984) 則是將組織學習的過程分為下列三個步驟：(一)掃描階段 (scanningstage)：即指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；(二)解釋資料階段 (interpretationstage)：以前一階段所得之瞭解，加之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之階段；(三)學習階段 (learningstage)：包括學習有關組織行動及環境變化間關係的知識，及基於這些知識所採取的行動。此三個步驟如圖 2-9 所示

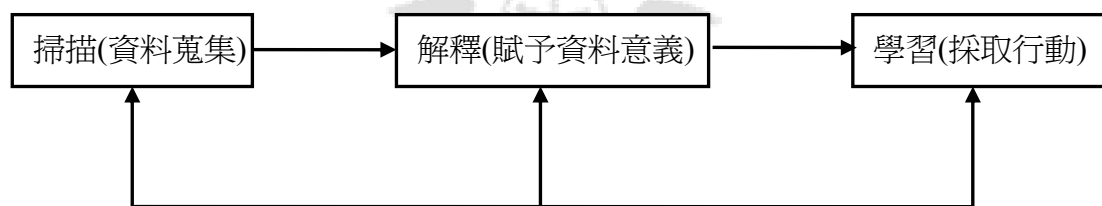


圖 2-9 組織學習的過程

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), p286.

Huber (1991) 則將 Daft 與 Weick 的三階段擴充為四階段。Huber 認為組織學習可分為：(一)知識攝取 (knowledgeacquisition)：指知識的取得可經由天賦即具有的知識、由經驗得來的知識、經觀察他人的代理式學習、

移植的及搜尋式的學習而來；(二)資訊散佈 (informational distribution)：乃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；(三)資訊解釋 (informational interpretation)：指藉由散佈資訊的過程，賦予資訊意義及解釋、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；(四)組織記憶 (organizational 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。Nevis, Dibella & Gould 進而修正上述 Huber 關於組織學習過程的描述，將組織學習過程整合如下三個階段：(一)知識取得：指組織發展或創造技術、洞察力、關係等，均為知識取得之過程；(二)知識分享 (擴散)：擴散學習的成果，亦即是將所得知識散佈給其他成員共同分享；(三)知識的使用：屬於學習過程中的統整階段，使得學習的成果可以被廣泛的應用，且能將其一般化、普遍化而適用於新的情境 (引自鄭錦松，1997)。綜合上述，研究者經歸納可得知組織學習的過程可分為資訊蒐集階段、資訊分享階段、知識理解階段、知識應用階段及學習回饋階段。茲將學者對組織學習的程序看法，臚列如表 2-3 所示。

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：(一)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。(二)整合新資訊到組織情境：過程中著重取得資訊的正確性。(三)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。(四)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。

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。

Nevis、Dibella 和 Gould (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：(一)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。(二)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。(三)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。

Crossan、Lane 和 White (1999) 將組織學習的程序定義為四種：(一)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。(二)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。(三)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。(四)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。

劉家鴻 (2001) 說明組織學習是經過三種溝通的過程而形成：(一)集體思考：整合不同的個人知識，彙整成為新知識。(二)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。(三)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。

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。

洪啓昌 (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，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。但對於組織學習與員工生涯成長與發展的證述並不完整。

第二節 教師生涯發展理論及相關研究

生涯發展是什麼？教師生涯發展包含那些過程？本節探討生涯發展的定義與內涵，然後依次論及教師生涯的內涵、教師生涯發展的理論基礎與教師生涯發展的分期。

一、生涯的定義及內涵

生涯一詞始於心理學與輔導理論，生涯（career）概念之演進可追溯至1950年代前之工作選擇（occupation choice），到了1960年代以後「生涯」才廣泛的被使用。Super（1957）定義生涯為人於其一生中所經歷之所有職位順序。Noe（1998）認為員工之生涯可由不同經驗、工作與職位組合而成。McDaniel（1978）定義生涯為一個人終其一生所從事工作與休閒活動的整體生活型態。

生涯的定義可從狹義與廣義方面來說明：

狹義的生涯是指與個人終其一生所從事的職業或工作有關的過程。McFarland（1969）認為生涯是一個人心目中所存的長期目標，形成職業訓練，工作選擇與支持其之教育訓練活動，是有計畫的工作史順序。Arthur和Lawrence（1984）認為生涯是指一個人在一連串的職位變換過程，而此種過程能帶給個人進步，成長，工作及生活的意義。

廣義的生涯如Hood和Banathy（1972）所作的定義：「生涯包括個人

對工作世界職業的選擇與發展，非職業性或休閒活動的選擇與追求，以及在社交活動中參與的滿足感。」，即生涯應包含個人的各種生活型態，包括工作、感情、婚姻、休閒、人際關係等。

Maanen 和 Schein (1978) 則將生涯區分兩種層面來探討，認為生涯分為外在生涯與內在生涯，所謂外在生涯是指個人在一生工作中，在組織內一連串顯而易見的與工作結果有關的發展過程。內在生涯是指個人在生活中一連串的活動設計、協助發展較清晰的自我概念，並使這一連串的計畫是對個人有意義的。

Ivancevich and Gleck (1989) 所作的定義則為：「生涯是個人工作生活中，與工作相關的經驗與活動，相結合的態度與行為的過程。學者對生涯的定義總表整理如表 2-3：

表 2-3 生涯學者對生涯的定義彙總表

學者	年代	定義
Shartle	1952	生涯是指一個人工作生活中所經歷的職業或職位的總稱。
Schein	1957	生涯係指個人在工作生涯上會經歷的一連串工作或職業。
Super	1957	生涯是指一個人終生經歷的所有職位之整體歷程。
Hood & Banathy	1972	包括個人對工作世界職業的選擇與發展，非職業性或休閒活動的選擇與追求，以及在社交活動中參與的滿足感。
Hall	1976	生涯係指一個人終其一生，伴隨與工作或職業有關的經驗和活動。
Super	1976	生涯是生活裡各種事件的演進方向與歷程，統合個人一生中的各種職業和生活角色，由此表現出個人獨特的自我發展組型；生涯也是人生自青春期以迄退休之後，一連串有酬或無酬職位的綜合，甚至也包含了副業、家庭和公民的角色。
VanMaanen & Schein	1977	1. 外在生涯 (External Career) 係指個人一生所經歷工作中，在組織裡創造一連串顯而易見與工作結果有關的發展歷程。 2. 內在生涯 (Internal Career) 係指個人在工作生活中，一連串的活動設計協助個人發展有較清晰的自我概念，並使這一連串的計畫對個人是有意義的。
McDaniels	1978	生涯的意義應比一個人的工作或職業更為廣

		泛，它是指一個人終其一生所從事工作與休閒活動的整體生活型態。
Beach	1979	指一個人一生所經歷、從事的工作以及投入工作時所抱持的態度與動機。
Gysbers&Moore	1981	以「生活的生涯發展」替代生涯的意涵，統整個人一生所有的角色、環境與事件對自我發展的影響。
London&Stumpf	1982	生涯是工作、職位與責任、挑戰的互動過程。
Raynor&Edtin	1982	生涯不僅是一個行爲的概念，也是一種現象的概念。聯結了「人在做些什麼」（行爲）和「人如何反應看自己」（現象）兩種不同的層面。
Arthur&Lawrence	1984	生涯是指個人在一連串的職位變換過程中，此種過程帶給個人進步、成長、工作的意義及生活的意義。
饒達欽	1984	生涯係指一個人生命歷程中所經歷的一系列職業、工作或職位，亦即生活中與諸工作角色有關的經驗程序。
Gutteridge	1986	生涯是個人一生中與工作相關的活動、行爲、態度、價值與抱負等之結果。
Webster	1986	生涯乃係個人一生職業、社會與人際關係的總稱。
牛格正	1986	工作是一個總名稱，如果把工作當作個人一生的事業來看即是生涯，生涯包括個人一生所涵蓋的職位、職務與職業。
Hall&Goodale	1986	一個人在一生當中，所知覺到與工作及活動有關的態度或行爲的先後順序。
美國公務人員研究委員會	1986	生涯是一個人自年輕至年老退休所正式從事之光榮職業。
Monday&Wayne	1987	生涯是一個人整個生命中所選擇追求的一般行動方案。
Hellrigel&Slozcum	1987	生涯是一個人所覺察到在其生活幅度中，與自己工作相關活動相聯結的重要事物。
林幸台	1987	生涯指個人一生中所從事的工作以及所擔任職務與角色，但同時也涉及其他非工作或非職業活動，亦即人生中食、衣、住、行、育、樂各方面的活動與經驗。
金樹人	1988	Career 原意為兩輪馬車，引伸為道路，即人生的發展道路，亦即個人一生中所扮演的系列角色與職位。
Cascio	1989	生涯指一個人工作生活所從事的職位、工作或職業順序。
Ivancevich&Gleck	1989	在個人工作生活中與工作相關的經驗及活動相結合的態度與行爲的過程。
楊朝祥	1989	生涯就是一個人在就業前、就業中以及退休後所

		擁有的各種重要職位與角色的總和。
Aryee&Leong	1991	一種工作相關的價值觀，反映個人對於工作型態、績效標準、工作內容認可等方面的偏好。
張添洲	1993	一個人生命歷程中所經歷的一系列執掌與工作，其涵蓋範圍及於個人一生。
羅文基等	1995	生涯為個人一生的道路或進展途徑，他統攝工作、家庭、休閒和愛情層面，可視為個人整個謀生活動和生活型態的綜合體。
孫國華	1997	生涯乃是個人一生中所有生活層面的總和。在縱的方面，強調個人生命全程的延續與發展；在橫的方面強調整體生活層面的整合。
胡冬吟	2002	個人在有限的生命歷程中，經由環境互動關係，發展出一連串與工作或職業有關的作為、經驗、活動等。

資料來源：研究者參考林春年（2000）擴充整理

由表 2-3 所列得知，學者對於生涯有各種不同的定義，本研究所採用的為狹義的生涯定義，即生涯之探討以生涯是指一個人在一連串的職位變換過程，而此種過程能帶給個人進步、成長、工作及生活的意義。如 Arthur 和 Lawrence（1984）所作之定義，「生涯」，是指一個人終其一生，伴隨著與工作或職業有關的經驗和活動。因此對於教師生涯的定義即為教師終其一生擔任教育或教學相關工作的經驗和活動。

二、生涯發展的內涵

生涯發展作為一個專門的名詞，最早可能是澳洲的學者 Charlotte Buhler 所提出（任東屏，1999）。再者，Stumpf, Colarelli, & Hartman（1987）將生涯發展定義為：個人藉著有目的之思索與認知，獲得關於職業工作等資訊，而所涉及的層面包含了對生涯探索的看法、進行生涯探索的行為，及對生涯探索的認知和情緒上的反應。

由於生涯概念內涵的轉變，近年來有許多學者採取多元觀點來解釋生涯發展的內涵。Super（1984）將生涯發展分為五個時期：成長期（growth）、探索期（exploration）、建立期（establishment）、維持期（maintenance）、衰退期（decline）。在時間上，探討人類一生自出生到死亡的過程中；在空間上，涵蓋了人類所扮演的各種社會及工作角色。

金樹人（1987）指出生涯發展必須包含三個重點：

1、生涯發展是一生當中連續不斷的過程。

- 2、生涯包括個人在家庭、學校和社會與工作有關活動的經驗。
- 3、此種經驗塑造了獨特的生活方式。

楊朝祥（1989）更進一步指出生涯發展應該具有下列四個概念：

- 1、生涯發展是完成自我概念的過程。
- 2、生涯發展是一個持續變化而逐漸改變的過程。
- 3、生涯發展是一個配合的過程。
- 4、生涯發展是一個增加選擇機會的過程。

蔡培村（1998）認為狹義的生涯發展係指個人一系列職業生活、職業發展的歷程，並包含相關的職能訓練與教育的活動。廣義的生涯發展係指個人一生中與環境交互作用，且隨著時間產生連貫、統整的成長歷程或改變，不但包括職業生活與發展，同時也包括其他非職業工作的家庭生活、公民角色、休閒與人際關係的經驗或活動。

綜合上述，生涯發展的廣義觀點涵蓋個人工作生活、家庭生活與社會生活範圍，因涉及的層面過於複雜，本研究的取向與強調重點，擬從狹義的工作層面來探討教師的生涯發展狀況。

三、教師生涯發展的意義

教育是專業性工作，教師生涯發展可視為專業人員成長的過程，教師在從事教職工作的過程中，其工作生涯有著不同的成長狀況、專業需求、發展改變等等，且具有持續動態、彈性變化的可能性。

國外有關教師生涯發展之研究，約始自 Fuller 在 1969 年對教師關注的研究，到 1970~80 年代，相關研究陸續展開，並遂逐漸受到重視，而國內則是從 1985 年方才受到注意。

Pickle（1985）認為每一位教師自新任教職至退休為止的成長，主要涉及三層面，並在此三層面尋求增進：

- 1、專業層面：包括從事教學工作所必須之知識與技能、對教育工作的使命感，以及為公正地執行教育任務所必須發展的情緒中立性。
- 2、個人層面：包括對自我與他人的了解、能不斷求上進的成就需欲，以及個人特殊風格等。
- 3、思考層面：包括抽象思考、批判思考及前瞻思考。

張添洲（1993）則指出教師生涯發展具有下列八項特性：

- 1、工作安定安全保障性高。
- 2、職位級別不明顯。
- 3、教學工作是良心的工作，無明確的績效考核標準。
- 4、升遷問題單純。
- 5、調動方便且自由有制度。
- 6、教師角色主要是與學生互動。
- 7、教學工作愈益困難，教師必須充實知識與技能。
- 8、重視學歷與資格的獲得，有良好的進修管道。

吳清山（1996）提到教師生涯發展可由四方面來說明：

- 1、本質上：它是一種成長的歷程，教師生涯發展是不斷接受新知、增長專業能力的歷程。
- 2、內涵上：它包括了工作、職位和角色，教師生涯發展含括了一生所從事的教學工作、擔任教師職務和角色，以及扮演家庭和公民的角色。
- 3、方法上：它在進行有效的規劃，教師生涯發展在於使教師工作更了解，且能適應未來社會的需要，故必須就自己未來發展做一適當有效的規劃。
- 4、目的上：它在使教師能達成自我實現，教師生涯發展最終目的，不僅要使教師勝任其職務角色，同時也希望教師能夠樂在工作，進而達到自我實現的境界。

總括來說，教師生涯發展的涵義主要為：教師在教學生涯中所經歷的工作、職位和角色，其隨著個人與環境、時間與空間相互作用，而產生持續、統整的生長與轉變，包含職位升遷、教學能力、專業角色、心理需求等各方面的改變。

研究者綜合上述各家看法，對教師生涯發展的定義為：「教師於從事教職工作時，其個人特質、需求與時空條件交互作用，而使教職生活呈現出動態、彈性的發展過程」。

四、教師生涯發展的理論基礎

隨著成人心理學的蓬勃發展，有關成人發展心理學與生涯發展的理論相繼開拓，為從事教師生涯的研究開拓了新的空間和途徑。由於國內外學者研究教師生涯發展理論，其採取的角度各不相同，於是形成不同的研究

取向。一般而言，可大略分為三種研究取向，即定期論（phasetheory，原譯為週期論）、階段論（stagetheory）、與循環論（cycletheory），茲分別敘述如下：

（一）教師生涯發展定期論

教師生涯發展定期論，是以教師年齡或服務年資為劃分依據，探討教師在不同生命時期的教學特徵、生涯需求等，其系統是以直線的（lineal）時間觀念來架構的。代表的學者有 Peterson（1979）、Newman（1980）、Burden（1981）等。茲介紹 Peterson（1979）以教師年齡取向的教師生涯發展論及 Newman（1980）以教學年資取向的教師生涯發展論如下：

1、教師年齡取向的教師生涯發展論

Peterson 於 1978 年對五十名已退休的老師進行研究，對教師生涯發展出一個概括的觀點，說明生涯發展中種種改變。Peterson 發現，從教師的回憶與描述中，教師的教學態度再其教學生涯中有三個時期的改變（Peterson，1979）：

（1）初期（教師年齡 20—40 歲）：教師在教學承諾（commitmenttoteaching）、工作士氣和其他方面都有很大的轉變。此時期正是教師建立其生涯的過程，也是選擇學校並適應家庭生活的時刻。當他選定一所學校後，就會進入專業承諾與成長期。

（2）第二期：（教師年齡 40—55 歲）：教師表現高度的教學承諾與教學士氣，他們的生涯達到了專業巔峰（professionalpeak）。

（3）後期：（教師年齡 55 歲—退休）：教師逐漸從教師專業生涯中退出（withdrawal），因此在態度、看法上呈現出差異極大的現象。雖然仍有高度的教育熱忱，但因生理上造成的老化，常有力不從心之感。

Peterson 以 15-20 年來分週期，間隔顯然太長，無法具體說明教師在生涯發展過程中的差異現象，而且指敘述正向部分，對教師生涯負向的發展並無著墨，內容稍嫌不足，但是他也清楚的說明教師生涯發展會隨著年齡不同而有所差異，值得我們進一步探究。

2、教學年資取向的教師生涯發展論

Newman（1980）以訪談方式進行質的研究，訪談 10 位教學年資從 19 到 31 年的公立學校教師，並建立以十年為時期單位的教師生涯發展理論。

其訪談內容包括了教師對教學情境的知覺、工作史、專業知識與技能的改變等。Newman 所劃分的時期如下：

(1) 任教前十年（教學年資 1-10 年）

在任教的前十年當中，教師的工作變動、職業改變較為明顯，而他們也試圖適應其工作型態和工作環境：「是否繼續任教或以教育為期職業生涯的決定」在此時期顯得格外重要，並成為教師抉擇其生涯的重要關鍵。

(2) 任教第二個十年（教學年資 10-20 年）

此時期的教師傾向於保持一個穩定的教學職位；他們的滿足感頗不一致，某些教師有愈來愈不滿的傾向。在接近四十歲的時候，部分教師有想調遷他校、改變任教年級、班級和學科的趨勢。

(3) 任教第三個十年（教學年資 21 年以上）

此時期的教師雖然不會後悔他們選擇了教師為其職業生涯的決定，但卻稍微存有「不滿足感」。他們對退休的問題感到困惑，而對學生時則傾向於採非正式的處理方式，具有更大的彈性空間。

Newman (1980) 的教師生涯發展理論，雖然缺乏客觀的驗證和支持，僅是屬於一種理論上的假設，但他卻具體提出不同時期的教師會出現不同的生涯發展特質，吸引其他學者家做進一步驗證，具有相當的貢獻。

(二) 教師生涯發展階段論

教師生涯發展階段論不以教師年齡及任教年資作為生涯發展的劃分階段，而以一些共同心理特徵、態度、需求等作為劃分生涯發展的依據（蔡培村，1996）。階段論者認為教師生涯發展的順序雖然大致相同，但是教師自身的發展速率卻有顯著的個別差異，因而針對定期論的限制，教師生涯發展階段論者提出了以階段劃分生涯發展的架構。代表的學者有 Fuller (1969)、McDonald (1985)、Steffy (1989) 等。茲介紹 Fuller (1969) 的教師生涯教學關注階段論及 McDonald (1985) 的教師生涯發展階段論如下：

1、Fuller 的教師生涯教學關注階段論

Fuller 於 1965 年起，曾訪談一些在校教師，並以教師所關注 (concerns) 的事物作為研究的對象。Fuller (1969) 指出：一個教師的生涯發展歷程必須經歷四個階段：

(1) 關注職前教學階段 (preteaching concerns)：此期為師資養成階段，所有教師仍是學生身分，其所關注者乃是如何成為一位好老師，但對於教師的角色仍處於想像的階段。他們是一群理想主義者，對現今的教師行為多抱持批評的態度，甚至懷有敵意。

(2) 關注生存初期階段 (early concerns about survival)：此期是剛踏入教育環境，初次任教的階段。此一階段的教師所關注的是如熟練前一階段所學的教學原理、增進教學能力、精熟教學內容以及班級經營的技巧，而且特別關注他們在評鑑者 (校長、督學) 眼中的印象和教學表現的評價。

(3) 關注教學情境階段 (teaching situation concerns)：此階段的教師，將注意力轉移至教學情境中的種種問題和限制，例如：學校是否能提供他們教學上所需的資源和條件。但是他們關注的仍是自己的教學表現，而非學生的學習需求或興趣。

(4) 關注學習影響階段 (impact concerns)：此階段的教師已將注意力，從自我身上轉移到學生的需求和學習上，他們能夠適應現實的教學情境和本身的工作任務，因此更能夠專注於學生的心理需求和學習成果。

2、McDonald 的教師生涯專業發展階段論

McDonald (1985) 於 1982 年針對一群公立學校教師進行研究，分析資料的結果發現教師的專業發展有四個階段：

(1) 轉換階段 (transition stage)：此階段的教師剛從學生的身分轉換為教師身分，擁有基本的教學能力，開始嚐試了解學生、學習班級經營和管理秩序的技巧。

(2) 探索階段 (exploring stage)：此階段之教師重視教學的效能，在班級經營和管理上也顯得較有技巧。

(3) 發明和實驗階段 (invention and experimenting stage)：此階段之教師嚐試運用新的教學策略，並依據教學情境的需要，自謀創造適當新的教學方法；此外，亦尋求專業發展以及進修的機會。

(4) 專業教學階段 (professional teaching stage)：此階段之教師具有專業的知識、能力和技巧，能指導其他教師改進其教學策略與困難所在。

McDonald 的生涯發展階段論從正向發展的角度切入，闡述教師生涯發展的模式，相當具有價值。但是，他沒有說明教師生涯發展不順遂時的因

應方式及其成爲專家教師後的生涯發展，乃其不足之處。

(三) 教師生涯發展循環論

教師生涯發展循環論者，擬從動態或多重途徑的方法說明教師生涯發展的情形。所謂生涯循環 (career cycle)，是強調教師的生涯軌跡並非一種直線式或階段的模式，而是一種動態的、複雜的、循環的發展模式。其中以動態循環爲主的 Fessler 理論和以多種途徑爲主的 Huberman 理論最具代表性。

1、Fessler 的教師生涯循環模式 (teacher career cycle model)

Fessler (1985) 於 1984 年而發展出動態的、多重途徑的生涯循環論，用以整體的、全面地探討教師的生涯發展。Fessler 借用 Getzels 社會系統論 (social system theory) 的觀點來說明影響教師生涯的因素及其關係，以代替固定發展階段的理論模式。以下即是 Fessler 提出的教師生涯循環模式及其影響因素的整體圖表 (圖 2-10)。

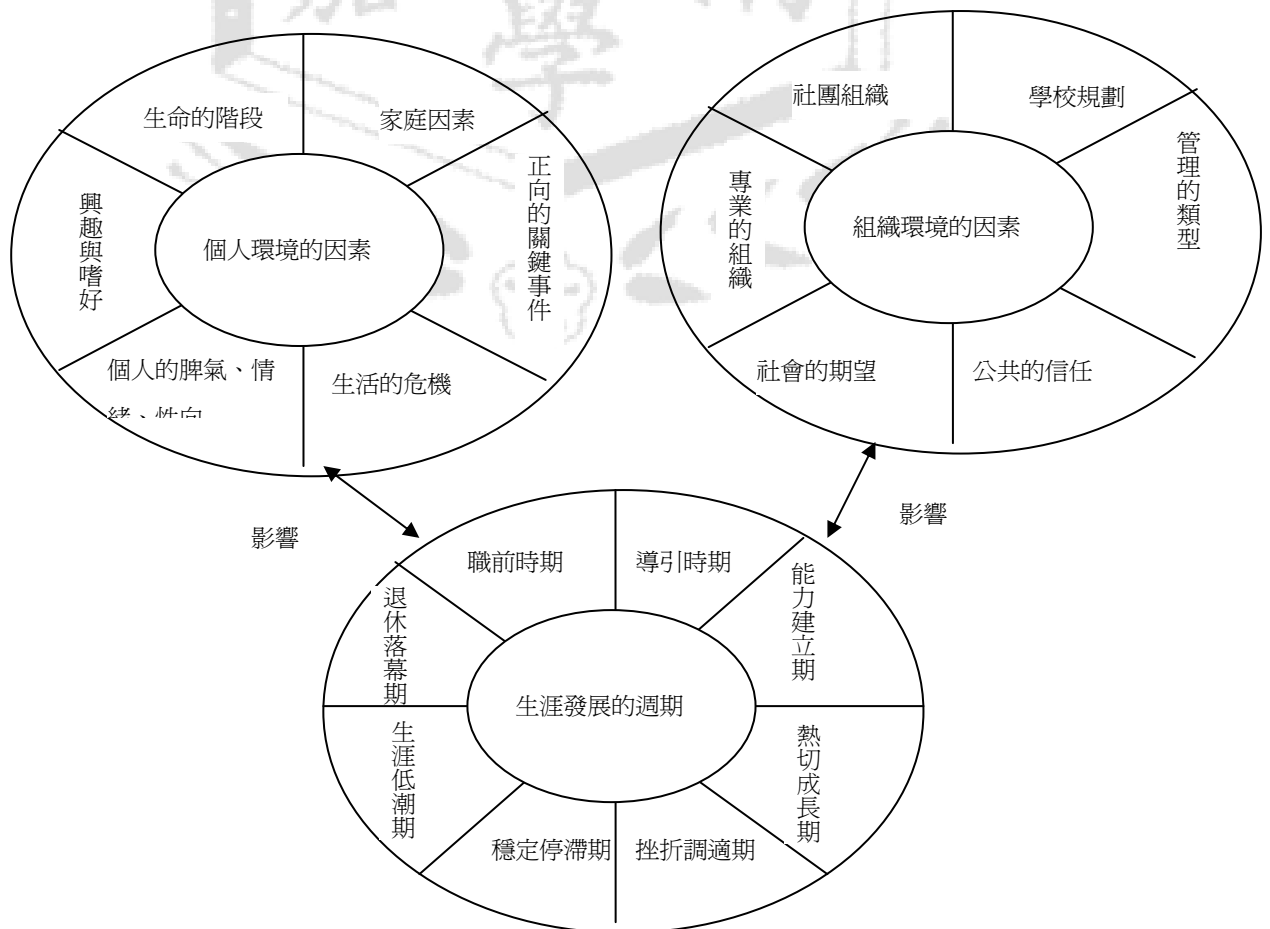


圖 2-10 Fessler 的教師生涯循環模式圖

資料來源：Fessler, R. & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. p36.

Fessler (1985) 根據多年研究教師生涯發展的成果，將教師生涯自新進人員至資深成熟教師的過程，分為下述八個階段：

(1) 職前階段 (preservice)：通常指師資培育系統中的學生而言，亦包括任何因職務調整或角色轉變所接受的在職訓練與教育，以及其他有關的教師專業發展活動。

(2) 新進階段 (induction)：指新任教職最初的數年適應階段，也是教師在現實教育系統中的社會化時期，此階段的重點在熟習工作環境、學習新的角色，並設法與同事、上司及學生建立良好的關係。此外，處於調換教學年級、學校環境、學科或學區的情況下，為適應新角色或新工作的要求，產生的「同化」或「調適」現象也屬於此階段。

(3) 增進知能階段 (competencybuilding)：教師努力尋求教學技巧和教學能力的改進，不斷地尋求新的教學資源和方法，並樂於接收新的觀念和批評，願意參與學校中的各種活動、工作和會議，他們的工作總是充滿挑戰性和活力。

(4) 投入與成長階段 (enthusiasticandgrowing)：教師除繼續以各種途徑增進其專業知能外，並表現熱愛工作及對工作成果感到滿意的反應。若干教師能維持其熱誠服務的態度而跳過下列挫折、遲滯階段。

(5) 挫折階段 (careerfrustration)：由於工作的壓力、環境的限制等因素，致使教師產生挫折、倦怠感，工作滿意度降低，甚而考慮離開教育工作崗位。

(6) 穩定但停滯階段 (stablebutstagnant)：教師在挫折、倦怠之後，仍從事教職，但參與程度無法提升，多將教學工作視為例行性事務，不再吸收新知。

(7) 轉移階段 (careerwind-down)：由於年齡或身體狀況的限制而準備離開教職。有些教師可能會因工作經驗與成就而感覺愉悅，並以積極的態度面對其生涯的改變或退休；有些教師則可能因感覺被迫離職而不能適

應。

(8) 引退階段 (careerexit)：此階段是指志願性或非志願性的退休，以及爲了教養子女而暫時離職的教師，同時也包括教師改變其職業生涯或參與其他非教學性質的職業（如教育行政人員）。

2、Huberman 的教師生涯發展模式

Huberman (1989) 綜合有關教師生涯發展的研究其將教師生涯發展劃分爲七個階段，茲說明如下：

(1) 生涯初探生存和發現 (survivalanddiscovery)

此一階段是指初任教職約 1-3 年。此階段教師的特徵在於求生存與求適應，會遭受「現實的衝擊」(realityshock)。此外，教師在工作中開始具教學熱誠，且具有認同感。

(2) 穩定階段 (stabilization)

大約是任教的 4-6 年。此時期教師對工作具有責任與承諾，且常會伴隨一種輕鬆、愉快與得心應手的安全感，同時有種免於直接收監督的自由。

(3) 試驗與行動階段 (experimentation/activism)

大約在任教 7-18 年。處於此階段的原因可能是由於教師教學能力逐漸強化，因此願意嚐試不同的教材教法與教學策略；或是因察覺到學校與教學方面的缺失，而想要有所改變；亦或由於已勝任教學，因此有時間可以從事新的挑戰。

(4) 評估自我懷疑階段 (takingstock : self-doubts)

大約是任教的 7-18 年。此時期的教師面臨所謂的「中年生涯危機」，他們對教學的例行性工作感到乏味，並逐漸產生去留的危機。

(5) 平淡階段 (serenity)

大約在教師任教的 19-30 年。教師以較高的自信與自我接納彌補逐漸失去的精力與熱誠。此時期教師對教學工作逐漸感到平淡，由於與學生的年齡的差距增加，與學生的關係也較爲疏遠。

(6) 保守主義階段 (conservatism)

大約在任教的 19-30 年。此時期的高齡教師感嘆新一代學生缺乏教養與動機，其對學校行政人員的散漫或對年輕教師缺乏專業承諾感到

難過，這個階段教師逐漸由平淡走向保守的發展順序。

(7) 撤退階段 (disengagement)

大約是任教 31-40 年，人在專業生涯的末期會有逐漸退出並內化的趨向，高齡教師會有撤退的傾向。這可能是因抱負的受挫與教師這一職業太早到「高原期」有關。

Huberman 以此七個教師生涯週期的特徵為基礎，進一步提出「教師生涯週期連續性模式」(Successivethemesoftheteachercareercycle)，如圖 2-11 所示。

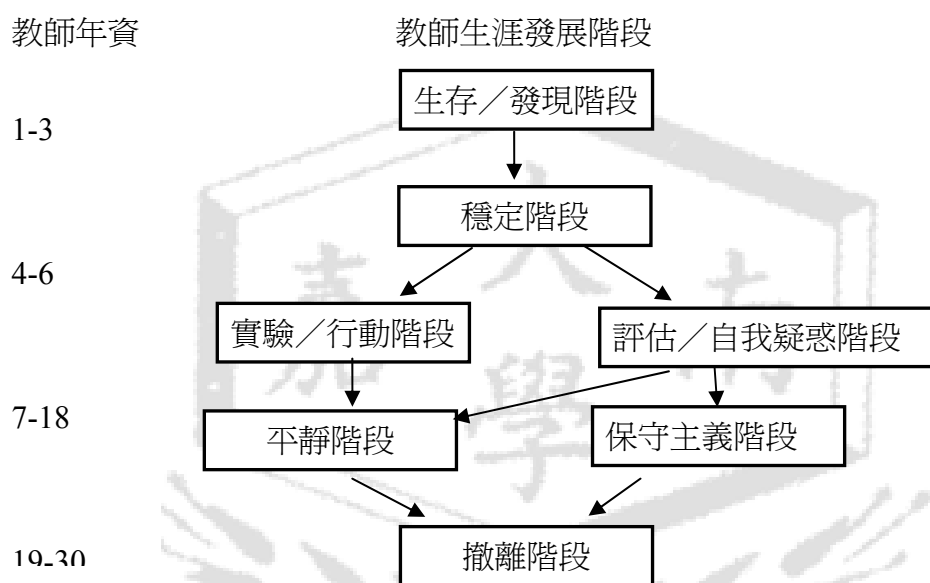


圖 2-11 教師生涯週期連續性模式

資料來源：Huberman, M (.1989) ..The Professional Life Cycle of Teachers.Teachers College Record, 91(1), p37.

由上述關於教師生涯發展理論的介紹可知，早期多數有關教師生涯發展階段的研究都是以時間作為劃分階段的依據。不過，由教師自身的發展速率有顯著的個別差異，若單以年齡或年資來研究則受限頗大。所以，在 1985 年以後，便逐漸以階段論和循環論為研究重心。

教師生涯發展定期論，是以教師年齡和服務年資為劃分各發展時期的依據，定期論者強調教師的年齡增長或教學年資的累積，會影響教師的教學士氣、態度與任教意願。階段論者不以教師年齡為生涯發展的劃分依據，而是以共同的心理特徵、態度需求等，作為劃分生涯發展的依據，階段論

者認為教師生涯發展的順序雖然大致相同，但教師個別的發展速率卻有顯然的差異。循環論者強調的是：教師生涯軌跡並非一種直線式的或階段式的模式，而是動態的、複雜的、循環的發展模式。三個理論取向中可以發現，教師在其整個教職生涯裡，會有不同的需求、感受。因此呈現不一樣的教學態度、技術和能力，對於其不同的型態表現，或隨時間而改變或者呈階段性亦或循環性的變化。

本研究亦以階段論為主，並結合循環論和定期論的觀點。一方面透過不同生涯階段的專業特徵、需求與態度，了解教師生涯的發展階段，一方面亦討論背景變項對教師生涯發展的影響，及各變項之間的可能關聯。本研究也因此將教師的生涯發展劃分為「適應探索期」、「學習成長期」、「專業成熟期」、「創新傳承期」、「挫折失落期」、「撤離轉移期」等六個分期。

一、適應探索期：教師初入新環境或熟悉新角色的適應階段，面臨理想與實際的磨合，理論在實務的摸索應用。

二、學習成長期：教師努力尋求新的教學資源、教學技巧和方法，願意接受新的觀念和批評，充滿活力與挑戰力。

三、專業成熟期：教師表現出成熟的專業知能與技巧，在教學信念與教學承諾上趨向穩定。

四、創新傳承期：教師追求生涯之價值與滿足，有自我實現的需求，探索、建立以求創新；並關心他人，期望理想傳承，價值再造。

五、挫折失落期：教師較少致力於教學革新及恐懼變革，其工作面臨瓶頸，表現出倦怠，成就感逐漸失落。

六、撤離轉移期：教師面臨生理、心理或環境變遷的因素，逐漸從工作崗位上衰退撤離、計劃退休或轉移開創另一生涯。

第三節 國小組織學習與教師生涯發展之關係

組織與個人在面對瞬息萬變的現代社會中，都需要尋求生存與發展；個人的發展與成就唯有在組織中才能實現，組織也唯賴成員才能達成目標。學校組織與教師的關係亦然，學校是由師生共同組成的動態社會體系，組織為一互動之實體，教師為其中之支柱，教師需要不斷的、持續的充實自身，增進各方面的能力，以促進在專業知能、技術與態度上的增進與改善，以促進自身的專業成長；然而，這一切必須在學校組織中才能加以實現。因此學校組織是否給予支持，其組織環境、組織的學習氣氛、學校行政人員、教師同儕、學校之各項軟硬體設備等等，是否支持或給予協助，都會影響教師的教學士氣、意願、態度，甚至會影響到教師生涯發展。

學校教育目標的達成與學校的特色發展，有賴於學校組織的行政規劃，使得組織各部門的運作正常，發揮其應有的組織功能，而組織功能要績效，又有賴於好的組織環境、組織學習氣氛，以及教師彼此之間有良好的互動、對話與學習，並共同努力奉獻服務，為達成組織與教師的共同願景，而不斷在自己的教育工作崗位上，持續不斷的努力進修，以促使教師有更好的專業成長，所以學校組織學習與教師的專業成長有密切的關係。

學校內部的溝通管道多元而暢通，提供良好的溝通情境，使學校教師同儕之間能互動討論、深度匯談、交換教學心得、教學經驗的傳承與擷長補短等，都有助於教師專業成長與生涯發展，這些教師彼此之間的互動成長，可以說是一種學習，而且是由組織所導引的學習，也就是組織學習。

一、組織學習相關實證之研究

近年來國內外關於組織學習的研究相當多，尤其在企業管理與行政管理方面的研究如雨後春筍，近幾年來也逐漸應用到教育與學校改革上。

由國內外有關組織學習的研究，發現不同型態的學校在面對環境挑戰時，應採取不同的因應策略，因為各個學校的組織文化、領導型態不同，因此，組織學習過程，對任何一個組織而言都是獨特的（Cook & Yanow, 1993；Leithwood, et al., 1995；O'Sullivan, 1997）。而影響學校組織學習的因素有組織成員間的共識、校長及行政人員對組織學習的認知與支持、校長的領導型態、學校創校歷史、教師工作團隊的組織等（Scribner,

Cockrel 1 , Cockrel , & Valentine , 1999) 。

此外，研究也發現組織學習有助於學校的變革及學校效能的提昇，亦即學校的組織學習情形愈佳，則教師專業成長情況愈好，可以改善教師的教學品質和學生的學習表現，進而提昇學校效能（Marks & Louis，1999；白穗儀，1999；李佳霓，1999；倪士峰 2001；張奕華，1997）。而李麗玉（2000）研究發現，即使在學校文化很差的學校，組織學習仍舊有助於學校建構為學習型組織。

組織學習乃指當組織面對外界環境時，調整自身結構，持續的從事各種調整活動來改善自我以臻於理想，並能運用新知識與資訊科技來回應環境的過程；其目的在促進組織不斷的進步與革新，進而掌握時代的脈動與適應社會的變遷。

陳俊安（1993）與張青傑（1995）經研究得知，有效的運用資訊科技對組織學習有正面助益，亦就是資訊技術會影響組織學習結果，將導向正面效果，二人所強調的是組織學習過程中資訊科技的應用。

Carley（1992）透過文件分析法亦發現：人事變動會影響組織的學習能力及其表現。由此可知，教師的穩定，是學校組織穩定的力量。

Cook 與 Yanow（1993）在研究中指出，一個組織並非只有單一文化，而是呈現多元文化並俱的情形，且由文化觀點而言，組織學習便著重在組織如何建構及再建構其本身。由此可知，

Wohlstetter，VanKirk，Robertson，Mohrman（1997）以文件分析法發現，實施組織學習的學校，能在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、整體性的思考、與外在環境的連結、自我精進及所有成員皆參與學習過程等要素，促使組織成員能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。

在個案研究方面，朱宜宏（1992）以訪談法進行個案研究發現，組織學習有其階段論，先有低階學習，再有高階學習；並發現人員的流動會侵蝕組織的知識基礎，而教育訓練則有助於知識基礎的累積。

在調查研究方面，張奕華（1997）以調查問卷方式，調查國民小學的教師得知，國民小學欲成為學習型組織，在應用資訊科技層面仍需加強，

且組織學習與學校效能有極密切的關係，即組織學習愈好，學校效能也愈佳。彭淑珍（1998）的研究發現，僵化的學校科層組織結構會限制教育革新發展，教師間的共同討論有利於促進教育共同願景的形成。Leithwood（1995）以半結構的晤談方法調查，訪問七十二位教師及六位校長得知：對於促進組織學習，組織成員間應具一致性的共識、團隊觀念是相當重要的。O'Sullivan（1997）在研究中指出校長及中等階級的行政人員對改善學校的過程及影響組織學習的相關因素最居關鍵地位，亦最瞭；Scribner，Cockrell，Cockrel，&Valentine（1999）在一篇有關建立學校專業社區的過程中，校長的領導型態、學校創校歷史、教師工作團隊的組織等等，是影響學校專業社區建立的重要因素。

由以上的實證研究發現組織學習與專業成長具相關性，而教師生涯發展又與教師專業發展具有相關性，組織學習與教師生涯發展有間接性的關係，因此，研究者則以教師參與組織學習的歷程中對教師的生涯發展之影響為出發點，想透過此一研究來探討教師在國小組組織學習與教師生涯發展之直接相關性，作為教學與教育行政的參考依據

二、教師生涯發展的研究

在生涯發展議題逐漸獲重視的同時，有關教師生涯發展的研究也日益增多，針對教師生涯發展所進行的國內研究亦有不少，茲分述如下：

朱俊淇(2000)進行國民小學教師生涯發展停滯期之研究發現如下：1.國小教師的生涯發展可分為師資培育階段、新進教師導入階段、專家教師階段、積極創新階段、生涯停滯階段、再成長更新階段、及退休或離職階段等七個階段。2.資深國小教師普遍出現停滯現象，出現的時機大多在成為專家教師之後到退休離職之間。3.國小教師的停滯類型可分為工作型停滯、升遷型停滯、人際型停滯、家庭型停滯、生理型停滯、混合型停滯等六類。4.女教師出現停滯期的時機較男教師早且類型有別。5.國小教師面對停滯期的因應策略可歸納為改變價值觀與工作目標、改變教學理念、擔任不同職務、追求專業成長、尋求外力協助、坦然面對與退縮逃避、專注個人休閒興趣等七種策略。6.國小教師面對停滯期的因應策略無性別差異卻有職務差異。

莊國銛(2001)進行台北市國小教師生涯發展與學習需求之研究發現如下：1.不同背景變項的台北市國小教師生涯發展狀況有顯著差異。2.台北市國小教師學習需求內容及各層面間重要性有所差異。3.不同背景變項的台北市國小教師學習需求整體層面無顯著差異，但在各層面有顯著差異。4.不同生涯階段的台北市國小教師其整體學習需求面及各層面有差異。

蔡孟翰(2001)進行中年教師覺知教育改革壓力、工作價值觀與生涯發展需求之關係研究發現如下：1.中年教師覺知教育改革壓力各層面中，以「教師專業自主」層面的壓力最高，「教育變革負荷」層面的壓力最低。2.中年教師工作價值觀各層面中，以「組織安全」層面的重要性最高，「成就聲望」層面的重要性最低。3.中年教師生涯發展需求各層面中，以「自我評估需求」層面的需要最高，「生涯諮商需求」層面的需要最低。4.在高雄市國小服務、40~45歲、研究所畢(結)業、年資16~20年及教師兼主任的中年教師有較高的生涯發展需求。5.中年教師覺知教育改革壓力愈大，其生涯發展需求愈高。6.中年教師工作價值觀愈重視，其生涯發展需求愈高。7.中年教師背景變項、覺知教育改革壓力與工作價值觀對生涯發展需求具有聯合預測力，其中以創新變化變項的解釋力最大。8.覺知教育改革壓力與生涯發展需求具有顯著的相關。9.工作價值觀與生涯發展需求具有顯著的相關。

許詩屏(2003)進行國小教師的性別角色態度、教育態度與生涯發展之相關研究發現如下：1.國小教師整體性別角色態度趨於現代化。2.女性、40歲以下的國小教師比較現代化。3.大多數教師處於學習成長階段和專業成熟階段。4.具有現代化性別角色態度的國小教師，整體教育態度較積極。5.具有較傳統性別角色態度的國小教師，整體在穩定停滯、挫折衰退層面的傾向較強。6.在適應探索、挫折衰退層面傾向較強的國小教師，其整體教育態度較不積極。

楊素惠(2003)進行國小特殊教育教師生涯發展及相關因素之研究發現如下：1.國小特殊教育教師之生涯發展階段以「成熟投入」最多，次為「穩定停滯」、「學習成長」、「挫折轉移」，「適應探索」最少。2.不同年齡、服務年資、特教背景、婚姻之國小特殊教育教師，其生涯發展階段有顯著差異。3.不同個人變項(家庭支持、個人志趣、價值觀念、生涯承諾)之國小特殊教育教師，其生涯發展階段有顯著差異。4.不同組織變項(教學回饋、

學校氣氛)之國小特殊教育教師，其生涯發展階段有顯著差異。5.個人變項的四項因素中，個人志趣、生涯承諾和價值觀念對國小 6.特殊教育教師生涯階段有某種程度的區分預測力，全體總預測正確率達 45.1%。7.組織變項的四項因素中，教學回饋對國小特殊教育教師生涯階段有某種程度的區分預測力，全體總預測正確率達 37.0%。8.個人與組織變項的八項因素中，個人志趣、生涯承諾與教學回饋對國小特殊教育教師生涯階段有某種程度的區分預測力，全體總預測正確率達 42.4%。9.家人的支持、教師本身對特殊教育工作的理想、從工作中建立的自信和成就，以及行政人員的支持與協助是影響資深特殊教育教師生涯發展之重要因素。

黃群豪(2003)進行高雄市高中職教師生涯發展與進修需求之探討發現如下：1.高雄市目前高中職教師整體上的生涯發展階段以探索成長及專業成熟階段特徵的得分較高。2.影響高雄市高中職教師生涯發展的因素主要為個人因素及價值結構因素，在進修方面則以教師專業知能方面的需求最為殷切。3.性別、學歷、年資、任教學科類別、服務學校類別、服務學校公私立別等背景變項都會造成高中職教師生涯發展、生涯影響因素、進修需求方面的差異。4.探索成長與專業成熟階段的高中職教師對於教師專業知能、一般知能提升、社會參與、家庭與生活等方面知能的進修，皆有極高的需求。而停滯衰退階段的高中職教師，對於教師專業方面的知能需求則大幅下降。5.高中職教師的進修需求會受到教師生涯影響因素、及教師生涯發展階段所影響；教師生涯發展階段則會受到教師生涯影響因素所影響。6.生涯影響因素中的個人因素、及學校環境因素對於教師生涯發展有最佳的預測力。7. 教師生涯發展階段中的探索成長階段對於教師進修需求有最佳的預測力。

陳珮琦 (2003)進行國民小學教師生涯發展狀況與組織承諾關係之研究發現如下：1.中部四縣市國小教師之生涯發展狀況以「滿足適應期」居多，且學習意願普遍低落。2.中部四縣市國小教師之組織承諾尚高，尤以「努力意願」層面最高，然「留職傾向」則不盡理想。3.不同婚姻狀況之國小教師，其生涯發展狀況有顯著差異；其中在「滿足適應期」以已婚教師居多，而在「成熟安定期」及「挫折徬徨期」則以未婚教師居多。4.不同性別、年齡、年資、婚姻狀況、職務之國小教師，其組織承諾有顯著差異；其中男性、

51 歲以上、任教二十一年以上、已婚、兼任主任之教師的組織承諾較高，而女性、30 歲以下、任教三年以下、未婚、擔任級任之教師的組織承諾較低。5.不同生涯發展狀況之國小教師，其在組織承諾上有差異；其中以「成熟安定期」的國小教師之組織承諾最高，其次為「滿足適應期」，而以「挫折徬徨期」之國小教師的組織承諾最低。6.背景變項及組織承諾可有效區別國小教師的生涯發展狀況，並可形成兩個有效的區別函數。分組命中率依序是：「成熟安定期」、「滿足適應期」、「挫折徬徨期」，全體總預測力達到 58.7%。

鐘仲億(2004)進行國民中學特殊教育教師專業角色知覺與生涯發展之研究發現如下：1.就整體專業角色知覺而言，特殊教育教師具備「高」(M=4.21)知覺程度，最高度向是「專業知能」，最低是「專業自主」；就教師生涯發展階段而言，人數最多的是「學習成長階段」(39.2%)，最少的是「挫折轉移階段」(5.1%)。2.不同個人背景變項（婚姻狀況、年齡、服務年資）之國民中學特殊教育教師，其專業角色知覺有顯著差異。3.特殊教育教師的專業角色知覺會因其學校背景變項(學校規模)因素的不同而有差異。4.不同個人背景變項（婚姻狀況、年齡、服務年資、最高學歷）之國民中學特殊教育教師，其生涯發展階段有顯著差異。5.特殊教育教師的生涯發展階段會因其學校背景變項(學校所在地區)因素的不同而有差異。6.特殊教育教師的生涯發展階段會因其專業角色知覺程度的不同而有所差異。

劉筱惠(2004)進行國小女性教師生涯發展歷程之敘說研究發現如下：1.傳統女性教師生涯的觀點及形貌有待重塑。2.女性教師生涯發展是一種多元且動態的歷程。3.社會文化造就女性教師生涯發展的種種束縛。4.女性教師對於生涯發展多採積極正面的態度。5.家人的支持是影響女性生涯發展的重要關鍵。6.傳統師範體系的專業迷思與意識型態有待破除。

劉曜睿(2004)進行導入階段國小教師生涯發展遭遇之問題與問題因應之研究發現如下：1.導入階段教師第一年任教大致可依正式帶班與否，面對新環境及新問題的適應狀況分成任教前、中、後等三個時期。2.導入階段教師遭遇的問題，大部分集中於與班級有關的問題，而其中的問題又較集中於教學活動方面的問題。3.導入階段教師在任教三時期中遭遇問題之內涵大部分相異，僅有少部分問題具有延續性。且因為人格的成長、對擔任職務

與學校文化的適應、以及與家長有良好的溝通，因此在本研究中，任教後期沒有發現如下：與學校層次、家長有關的問題。4.可能影響導入階段教師問題形成的因素包括個人人格特質、現實衝擊、學生背景、家長價值觀、同事態度與個性、學校文化、以及缺乏支持等七項因素，但在任教三時期的主要影響因素並不盡相同。5.學生、同事、行政人員與學生家長對導入階段教師施予支持的態度，以及給予正向的回饋有助於其成長與面對問題進而解決問題。6.研究對象服務的學校因為未針對導入階段教師擬定輔導計畫輔導之，且未衡量其能力，就交付超過其負荷力的工作，使之在適應教職生活時，衍生較多的問題與過高的壓力。7.家長對導入階段教師的不信任態度會阻礙其發展與增加問題的產生。8.研究對象在任教三時期中有不同的問題因應策略。其中積極的面對問題態度比消極的逃避問題態度較有助於擬定問題解決策略與解決問題。9.研究對象面對問題的態度在任教三時期中有明顯之改變，由任教前期之積極轉變為中期之消極，再轉變為後期之積極態度。

江慧萍(2004)進行國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究發現如下：1.屏東縣國小教師的生涯發展現況，以專業成熟階段及學習成長階段人數比例較高。2.屏東縣國小教師的專業成長需求屬於中上程度。3.屏東縣國小教師的生涯發展階段因教師性別、年齡、年資及擔任職務不同而有差異。4.多數國小教師同感專業成長需求的必要性，且在專業成長需求的內容上，較偏重於實務的需求。5.屏東縣國小教師的專業成長需求與其生涯發展階段有關。

何佳樺(2006)進行台中縣市國民小學教師生涯發展與工作滿意度之研究發現如下：1.台中縣市國民小學教師生涯發展以「生涯學習」層面的感受程度最高，以「生涯遲滯」層面的感受程度最低。2.台中縣市國民小學教師整體工作滿意度偏向中高度程度，其中以「同儕互動」層面的滿意度最高，以「工作報酬」層面的滿意度最低。3.不同年齡、婚姻狀況、擔任職務之台中縣市國民小學教師生涯發展感受程度不同。

呂淑美(2006)進行特殊教育學校教師生涯發展與專業成長之研究發現如下：1.我國特殊教育學校教師的生涯發展現況，有陷於遲滯、挫折與轉移的困境。2.我國特殊教育學校教師的專業成長現況傾於積極正向。3.我國特

特殊教育學校教師「生涯投入」之提昇是預測其專業成長的最重要因素。4.我國特殊教育學校教師的生涯發展與專業成長因教師「年齡」、「婚姻狀況」、「特教背景」與「特教服務年資」背景變項不同而有差異。5.未婚、年資淺與年齡輕的特教學校教師，其生涯學習高，生涯轉移也高。

劉芳秀 (2006)進行國小教師生涯瓶頸與在職學位進修之研究發現如下：1.國小教師不論兼行政工作與否，皆面臨生涯瓶頸。2.國小教師在職場中的生涯瓶頸有情緒的瓶頸、專業發展的瓶頸以及工作環境的瓶頸。3.國小教師生涯瓶頸影響因素包括教師自我覺察、職務角色需要、學生家長壓力、工作環境不良。4.國小教師遭遇生涯瓶頸時會採取尋求支持力量、攻讀研究所、生涯轉換等因應模式。5.影響國小教師報考研究所意願包括在個人理念方面有圓夢、興趣、充實自己、轉跑道，在家庭方面是家人的支持，以及師長鼓勵、加薪等。6.參加研究所進修提供國小教師，在工作倦怠的旋渦中有更多的體會與領悟。7.研究所生活，讓國小教師更近距離地體驗生命的感動。8.研究所進修期間，同儕彼此的互動對國小教師有直接的助益，教授的身教與言教亦有所啟發。9.國小教師參加研究所進修之後，從中習得自我反省、信心的再建立、外部資源的擴增以及獲致個人成就感，進而促使生涯瓶頸得以解套。10.國小教師的生涯瓶頸與研究所學位進修間的連繫脈絡源自於教師工作價值感的肯定、個人自尊感的提昇以及存在意義感的覺知。

三、組織學習與教師生涯發展之研究

Cotton (1987) 研究發現，教師的專業成長方案，應包括幫助教師建立同儕學習、改善教學技能等（引自白穗儀，1999）。由此可見，學校內能組織學習團隊，鼓勵教師主動多加參與的話，都有助於教師專業成長。

Comeron (1986) 指出，教師與同事共同關切學校的事情、享有認同及滿意度、準備教材、討論並改進教學等，有助於教師的專業成長。亦即學校中的團隊成員間的相互討論、匯談，有助於教師專業成長。Cotton (1987) 亦發現，教師的專業成長方案應包括幫助教師建立同儕學習、改善教學技能等。因此，學習團隊的建立亦有助於教師專業成長。

Mcevoy (1987) 認為校長可透過鼓勵教師實驗新教學技巧，來引導教師的專業成長。在學校組織中，校長要求學校中的教師應勇於改進並創新，

此乃為學習型組織的特點之一。誠如 Senge 所言，學習型組織的五項修練之一，即為自我精進，亦即是組織及組織成員應不斷的、持續的改善自己，以期邁向更好品質與較佳績效的理想境界，當然其中之要素是組織成員應不斷的勇於改進、創新，以臻於理想，校長的鼓勵不啻更加促進及催化了教師的創新意願。

Erffmeyer 與 Martray (1988) 提出了教師專業成長、發展及專業領導的目標，其中包含了與同儕組成研究小組，與行政人員、社區成員相互協助合作，致力於發展、革新課程；並提及教師應協助及促進學校的計畫、發展。同儕、行政人員之間的相互配合協助、同儕研究小組的致力於教學革新計畫，以收集思廣益之效，此等在在都屬於促進學校組織學習的重要因素。由此觀之，組織學習與教師專業成長之間有密切的關係。

Wohlstetter、VanKirk、Robertsons 及 Mohrman (1997) 研究發現，具有組織學習及完整的學習過程，能使學校接受及採納較多革新性的教學方式；Mulford (1998) 亦指出學習型學校的指標之一，在於學校成員勇於從事創新、實驗新的教學方法，在直接、間接的引導下，教師較能達到其專業成長，且對學校的組織學習狀況亦能有所促進。

Leithwood (1995) 以半結構的晤談方法，對七十二位教師及六位校長進行訪問，進而歸納出學習型組織的特色，其中之一便是：全體成員對持續成長的重要性，皆持有一致的信念，並致力於研擬可促進學校整體發展的個體成長計畫。由此可知，學校的組織學習與教師專業成長之間有其關係存在。

由上述分析得知，學校組織學習與教師生涯發展有關。然而，國內外對於探討組織學習與教師專業成長的相關研究並不多。有鑑於此，本研究即欲從學校的組織學習與教師的專業成長之關係進行探討。希望藉由本研究，能對組織學習與教師生涯發展的關係有更深入之瞭解；並經由研究發現，提出具體建議，俾供教育行政機關及學校推動組織學習與促進教師專業成長之參考。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討組織學習與教師生涯發展之關係，透過文獻探討及徵詢專家意見，編製成問卷，進行問卷調查，以作為發展教師專業成長策略之參考。茲將本研究架構、問卷調查的設計與實施，分節敘述如下：

第一節 研究架構架構圖

本研究根據文獻探討並配合研究動機與目的，設計本研究之架構，以了解各變項之相互關係。本研究之基本架構如圖 3-1，茲說明如下：

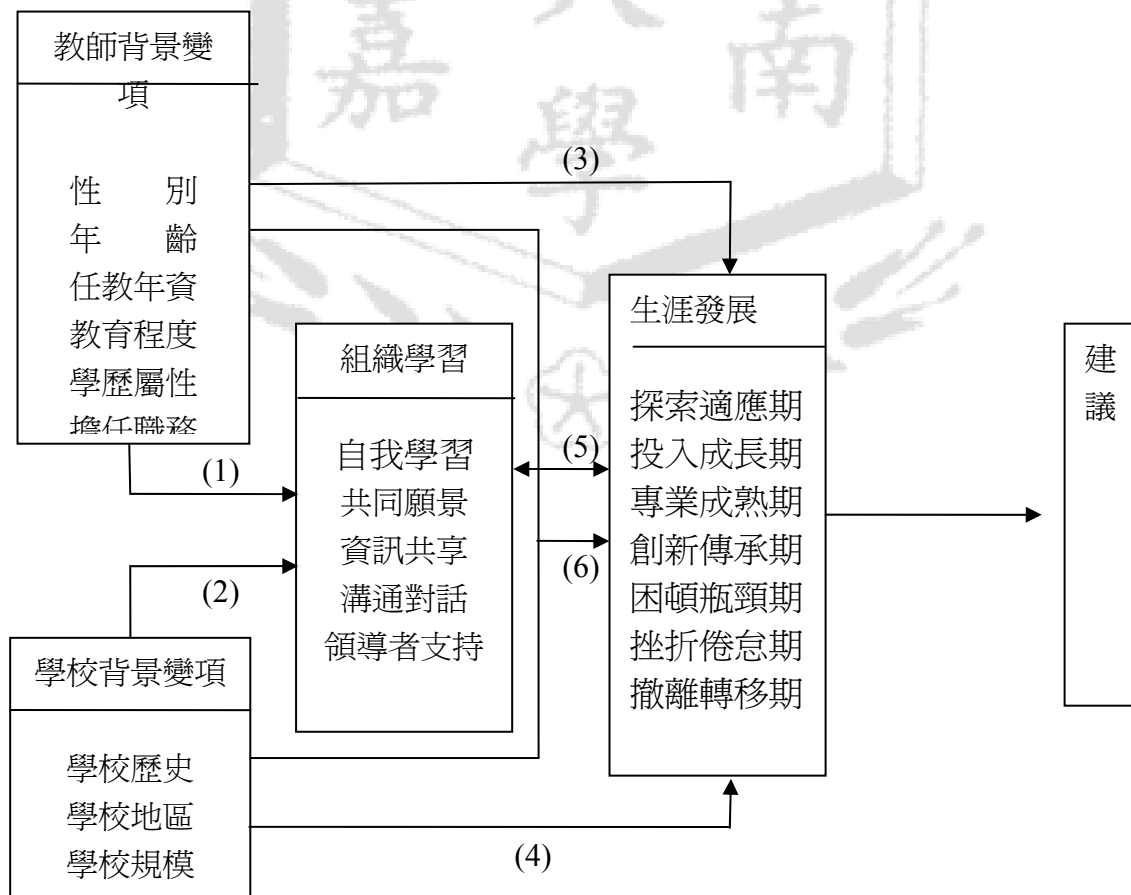


圖 3-1 本研究架構圖

關於本研究架構中的各研究路徑，分別說明如下：

一、研究路徑(1)：旨在探討不同教師背景變項的國小教師在組織學習

各層面及整體上的差異情形。

二、研究路徑(2)：旨在探討不同學校背景變項的國小教師在組織學習各層面及整體上的差異情形。

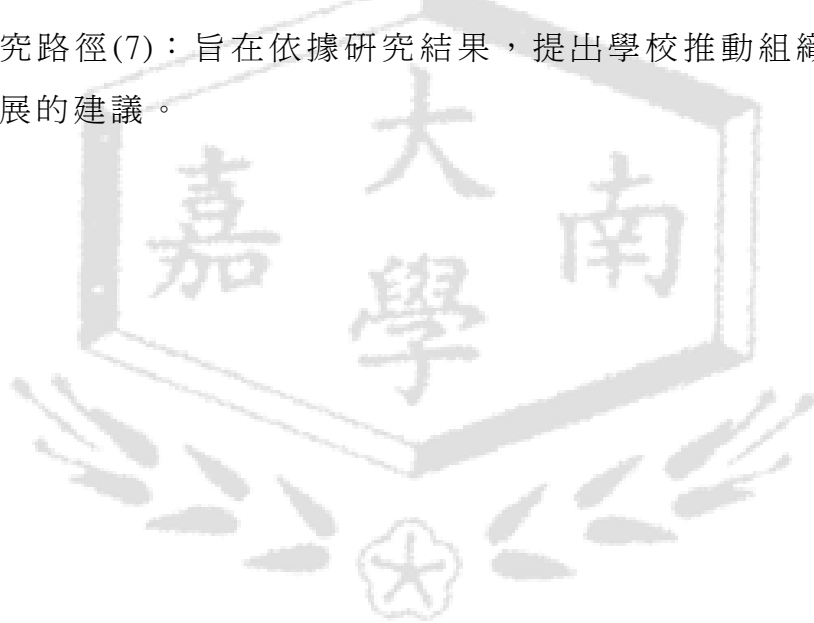
三、研究路徑(3)：旨在探討不同教師背景變項的國小教師在生涯發展各層面及整體上的差異情形。

四、研究路徑(4)：旨在探討不同學校背景變項的國小教師在生涯發展各層面及整體上的差異情形。

五、研究路徑(5)：旨在探討國小教師組織學習與生涯發展之相關情形。

六、研究路徑(6)：旨在探討教師背景變項、學校背景變項及組織學習對國小教師生涯發展各層面及整體上的預測情形。

七、研究路徑(7)：旨在依據研究結果，提出學校推動組織學習及促進教師生涯發展的建議。



第二節 研究假設

為回答上述研究問題，本研究提出下列六項假設：

一、假設一國民小學組織學習各層面與教師生涯發展各層面有顯著的相關。

二、假設二國民小學教師個人背景變項在組織學習各層面及整體上有顯著差異。

三、假設三國民小學教師個人背景變項在生涯發展各層面及整體上有顯著差異。

四、假設四國民小學學校背景變項在組織學習各層面及整體上有顯著差異。

五、假設五國民小學學校背景變項在教師生涯發展各層面及整體上有顯著差異。

六、假設六教師背景變項、學校背景變項及組織學習對教師生涯發展有預測作用。

第三節 研究對象

一、問卷調查對象

本研究是以台南縣市地區公立國民小學正式教師為研究對象（排除代課及實習教師），其抽樣方式說明如下：根據教育部（2006）統計處的教育統計資料，九十五學年度台南縣市共有 214 所國小。為兼顧樣本的代表性與抽樣的經濟性，本研究取樣的原則將採分層隨機抽樣調查，抽取 71 所公立國民小學進行調查，按照國小學校規模，劃分為小、中、大型三類學校，分成「12 班以下」、「13—36 班」、「37 班以上」三類，依其縣市的班級數規模比例，決定各層抽取學校數後，請各校的所有教師均填答，共發出 1210 份問卷。此乃符合地區性研究平均樣本數約在 500 至 1000 人之間的要求（吳明清，1991），而所得資料利用 SPSS for windows 12.0 進行建檔與統計分析。

表 3-1 施測學校及人數抽樣情形一覽表

施測縣市	學校規模	學校數目	抽樣學校數	抽樣比率(%)
台南市	12 班 以 下	8	2	25.00
	13-36 班	16	4	25.00
	37 班以上	13	3	23.08
台南縣	12 班 以 下	102	20	19.61
	13-36 班	41	8	19.51
	37 班以上	18	4	22.22
小計	12 班以下	110	22	20
	13-36 班	57	12	21.05
	37 班以上	31	7	22.58
總計		198	41	20.71

正式本研究於 96 年 11 月至寄發至台南縣、市公立國民小學共 41 所，寄發 1210 份，至 96 年 12 月 20 日止，回收 835 份，有效樣本 808 份，回收率 69.01%，有效回收率 66.78%。

回收樣本背景變項分析如表 3-2 所示。

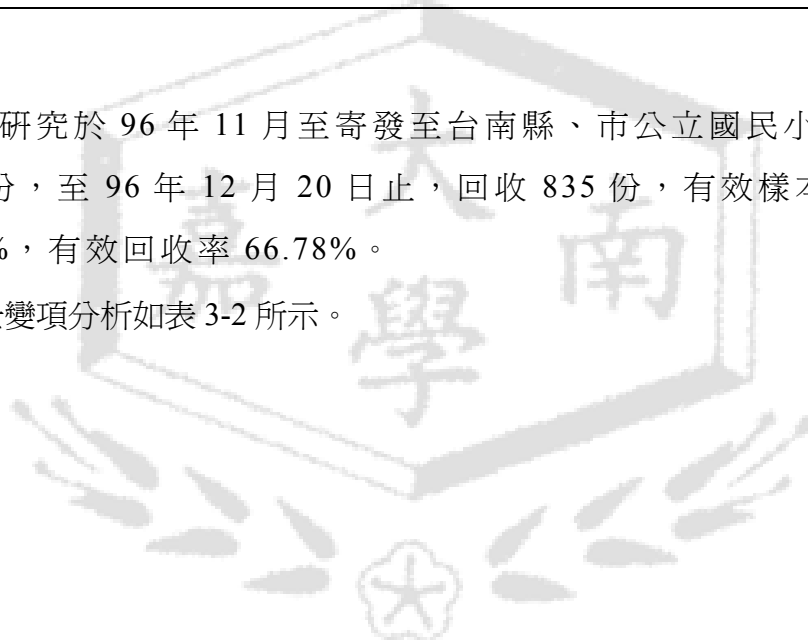


表 3-2 本研究樣本背景變項分析一覽表

類別	選項	次數	百分比(%)
性別	(1)男	280	34.7
	(2)女	526	65.1
年齡	(1)未滿30歲	92	11.4
	(2)30歲以上，未滿35歲	159	19.7
	(3)35歲以上，未滿40歲	208	25.7
	(4)40歲以上，未滿45歲	201	24.9
	(5)45歲以上，未滿50歲	82	10.1
	(6)50歲以上，未滿55歲	51	6.3
	(7)55歲以上	14	1.7
職務	(1)教師兼主任	85	10.5
	(2)教師兼組長	274	33.9
	(3)級任教師	222	27.5
	(4)科任教師	227	28.1
學歷	(1)研究所以上(含40學分班)	171	21.2
	(2)大學	612	75.7
	(3)專科	23	2.8
畢業學校屬性	(1)師範校院	574	71.1
	(2)一般大學(專)校院	234	28.9
服務年資	(1)未滿5年	96	11.9
	(2)5年以上，未滿10年	158	19.6
	(3)10年以上，未滿15年	174	21.5
	(4)15年以上，未滿20年	161	19.9
	(5)20年以上，未滿25年	126	15.6
	(6)25年以上，未滿30年	53	6.6
	(7)30年以上	40	5.0
學校歷史	(1)未滿20年	173	21.4
	(2)20年以上，未滿40年	132	16.3
	(3)40年以上，未滿60年	89	11.0
	(4)60年以上，未滿80年	64	7.9
	(5)80年以上	343	42.5
學校規模	(1)12班以下	192	23.8
	(2)13-36班	323	40.0
	(3)37-59班	82	10.1
	(4)60班以上	211	26.1
學校地區	(1)台南市	295	36.5
	(2)台南縣	513	63.5
總和		808	100.0

本研究係採用文獻分析及問卷調查法為主，針對台南縣、台南市公立國民小學教師進行調查，蒐集取得有關國小教師，在組織學習及生涯發展的資料，再進行分析與討論。

本研究自編「國民小學組織學習與教師生涯發展調查問卷」，經過專家效度，預試，並使用積差相關、t考驗、主成份分析進行問卷效度考驗，並進行內部一致性分析，求出 Cronbach α 係數，以瞭解問卷信度。

問卷回收後，經資料檢查，剔除無效問卷，輸入電腦，由研究者以 SPSS for Windows 12.0 套裝軟體進行次數、百分比統計，對於問卷選項為名義變項者以 χ^2 考驗進行百分比差異性考驗，對於等距或比率選項以變異數分析

考驗其平均數，經變異數分析達.05 顯著水準者，以 Scheffe 法進行事後比較，並以多元逐步迴歸分析教師不同背景變項及組織學習對國民小學教師生涯發展之預測力。

第四節 研究工具

本研究旨在探討台南縣市國小組織學習與教師生涯發展的相關情形，為研究之需要，除以文獻探討與專家諮詢的方法蒐集相關資料外，並根據研究目的與研究問題，編擬「國民小學組織學習與教師生涯發展調查問卷」(如附錄一)，作為本研究之調查工具。茲說明如下：

一、編製基礎

本研究調查問卷包含三部分：第一部分「個人基本資料」、第二部分「學校組織學習」與第三部分「國小教師生涯發展」。為避免引起對受試教師產生暗示並符合經濟效益，因而將此兩份調查問卷及教師個人基本資料合併成「國小組織學習與教師生涯發展調查問卷」，茲分別說明各問卷的編製基礎如下：

(一)個人基本資料：

包括教師個人背景資料的性別、年齡、擔任職務、最高學歷、畢業學校屬性及服務年資等六項。

學校背景變項包括：學校歷史、學校規模及學校地區等三項。

(二)學校組織學習量表

(一) 填答記分方式

每題均採用李克特氏四點量表 (Likert- five- point-scale) 計分法填答計分，勾選「非常符合」者給 4 分；勾選「符合」者給 3 分；勾選「不符合」者給 2 分；勾選「非常不符合」者給 1 分。

(二) 量表內容：

本研究所採用學校組織學習量表的架構，主要是以國小作為研究對象，使用的研究工具係研究者自編「學校組織學習量表」。量表初步編擬後，並請學者專家、國小校

長、主任、教師等，提供修正意見，並請指導教授指正，以建立專家內容效度，編製而成。經過項目分析之後，將組織學習的測量歸納為五個層面，分別如下：

(一)自我學習：係指教師重視自己的專業發展而主動參與學習，以取得系統化知識及現場教學經驗。

(二)資訊共享：係指教師透過不同管道取得資訊，並將經驗與知識進行分享，以利個人成長與組織發展。

(三)共同願景：係指組織之中所共同持有的意象。學校教師有參與決策的機會，將學校未來發展的願景與個人願景整合為共同願景。

(四)溝通對話：係指學校溝通管道暢通，教師對話中皆能關照他人的情緒、感受並以開放的胸襟接納他人不同的意見與看法，且能以建設性的方式面對調整接受。

(五)領導者支持：係指校長支持教師學習，能廣徵意見，並能建立與執行完整合宜的制度，獎賞公平分明。

(三) 量表信度、效度分析

問卷回收後，將有效問卷以 SPSS 統計套裝軟體進行項目分析與因素分析，建構本量表的信、效度。

1.項目分析

首先將受試者的資料以 SPSS12.0 統計分析進行項目分析，將受試者問卷總分選出前後各 27% 為高、低分組，並分別求出每一題決斷值(CR)及與總分之相關。決斷值愈大，表示該題鑑別度愈高，決斷值未達 3.0 則考慮刪題，再經校正後發現試題與量表總分相關未達 .05 顯著水準且相關係數在 .30 以下的題目，共計有題號 8、23、31、39 等 4 題，其餘試題皆達 .01 顯著水準且與總分相關係數在 .30 以上，故將題號 8、23、31、39 刪除，如表 3-3 所示。

表 3-3 組織學習量表決斷值、與總分相關摘要表

平均數相等的 t 檢定

題號	平均數	標準差	決斷值 (CR值)	顯著性 (雙 尾)	題目與總分 相關	結果
b2	3.47	.539	12.893	.000	.564(**)	保留
b3	3.28	.550	13.492	.000	.578(**)	保留
b4	3.53	.530	13.831	.000	.586(**)	保留
b5	3.56	.497	13.778	.000	.561(**)	保留
b6	3.63	.525	12.640	.000	.501(**)	保留
b7	3.59	.523	15.637	.000	.615(**)	保留
b8	4.08	.804	6.388	.000	.267(**)	刪除
b1	2.68	.885	11.289	.000	.418(**)	保留
b9	3.43	.517	16.563	.000	.672(**)	保留
b10	3.54	.520	14.194	.000	.618(**)	保留
b11	3.49	.540	17.476	.000	.686(**)	保留
b12	3.61	.500	16.126	.000	.656(**)	保留
b13	3.46	.538	17.768	.000	.688(**)	保留
b18	3.57	.506	14.698	.000	.600(**)	保留
b14	3.49	.521	19.792	.000	.750(**)	保留
b15	3.63	.505	17.193	.000	.697(**)	保留
b16	3.48	.521	16.765	.000	.729(**)	保留
b17	3.57	.516	16.761	.000	.699(**)	保留
b19	3.44	.537	21.054	.000	.706(**)	保留
b20	3.40	.531	20.158	.000	.715(**)	保留
b21	3.56	.546	17.811	.000	.716(**)	保留
b22	3.50	.558	16.726	.000	.691(**)	保留
b24	3.61	.519	16.869	.000	.678(**)	保留
b25	3.65	.479	18.867	.000	.721(**)	保留
b26	3.71	.456	18.527	.000	.669(**)	保留
b27	3.76	.426	19.705	.000	.660(**)	保留
b29	3.56	.582	19.286	.000	.726(**)	保留
b23	2.52	.920	5.317	.000	.218(**)	刪除
b28	3.62	.526	16.371	.000	.643(**)	保留
b30	3.53	.539	17.737	.000	.648(**)	保留
b31	3.70	.915	4.568	.000	.251(**)	刪除
b32	3.47	.510	16.846	.000	.681(**)	保留
b33	3.52	.521	16.419	.000	.685(**)	保留

b34	3.66	.474	18.017	.000	.701(**)	保留
b35	3.62	.497	19.384	.000	.740(**)	保留
b36	3.62	.487	16.533	.000	.700(**)	保留
b37	3.47	.593	17.779	.000	.662(**)	保留
b38	3.68	.479	16.182	.000	.627(**)	保留
b39	3.59	.995	3.909	.000	.164(**)	刪除
b40	3.56	.527	16.616	.000	.657(**)	保留

2. 因素分析

本量表經項目分析後的題項，以因素分析來建立本問卷的建構效度。因素分析首先以 KMO 值的大小來判別本量表是否適合做因素分析，本量表的 KMO 值為 .963，Bartlett 球形檢定達顯著 ($P < .001$)，表示適合做因素分析。續以主成分抽取因素並以直交法轉軸，發現因子數共計 5 組，分別為第一構面為領導者支持 7 題、第二構面為共同願景 10 題、第三構面自我學習 6 題、第四構面為資訊共享 6 題、第五構面為溝通對話 6 題，共計 35 題。

本量表因素分析結果如附錄，累積解釋總變異量為 62.816%，各因素特徵值及累積解釋變異量如表：

表3-4 組織學習量表主成份分析摘要表

成份	初始特徵值			平方和負荷量萃取			轉軸平方和負荷量		
	總和	變異數的%	累積%	總和	變異數的%	累積%	總和	變異數的%	累積%
1	15.773	45.067	45.067	15.773	45.067	45.067	5.235	14.958	14.958
2	2.481	7.088	52.154	2.481	7.088	52.154	4.795	13.699	28.657
3	1.478	4.223	56.378	1.478	4.223	56.378	4.398	12.565	41.222
4	1.202	3.434	59.812	1.202	3.434	59.812	4.189	11.969	53.191
5	1.051	3.004	62.816	1.051	3.004	62.816	3.369	9.625	62.816

萃取法：主成份分析。

表3-5 組織學習轉軸後的成份矩陣

	成份				
	1	2	3	4	5
b30	<u>.420</u>	.209	.180	.399	.215
b34	<u>.701</u>	.164	.162	.277	.234
b35	<u>.727</u>	.321	.093	.265	.172
b36	<u>.746</u>	.202	.119	.187	.258
b37	<u>.750</u>	.258	.100	.244	.030
b38	<u>.680</u>	.157	.190	.103	.270
b40	<u>.771</u>	.262	.111	.128	.115
b11	.338	<u>.587</u>	.114	.286	.142
b14	.270	<u>.517</u>	.330	.464	.072
b15	.185	<u>.430</u>	.338	.391	.242
b19	.286	<u>.615</u>	.103	.494	.045
b20	.264	<u>.604</u>	.069	.502	.127
b21	.460	<u>.612</u>	.182	.076	.171
b22	.222	<u>.618</u>	.252	.121	.298
b29	.445	<u>.562</u>	.107	.174	.274
b32	.411	<u>.464</u>	.166	.209	.240
b33	.282	<u>.421</u>	.200	.271	.382
b2	.090	.242	<u>.777</u>	.078	.119
b3	.134	.335	<u>.703</u>	.212	-.114
b4	.160	.168	<u>.776</u>	.118	.138
b5	.155	-.011	<u>.595</u>	.294	.302
b6	.075	.002	<u>.628</u>	.170	.357
b7	.104	.111	<u>.687</u>	.285	.270
b9	.181	.278	.450	<u>.524</u>	.112
b10	.298	.053	.338	<u>.529</u>	.200
b13	.239	.277	.295	<u>.635</u>	.090
b16	.176	.504	.251	<u>.528</u>	.167
b17	.248	.316	.177	<u>.604</u>	.244
b18	.186	.107	.188	<u>.676</u>	.234
b12	.198	.254	.337	.352	<u>.401</u>
b24	.209	.462	.278	.061	<u>.567</u>
b25	.215	.535	.260	.084	<u>.564</u>
b26	.260	.146	.246	.257	<u>.705</u>
b27	.274	.164	.229	.201	<u>.710</u>
b28	.341	.264	.072	.297	<u>.494</u>

表3-6 組織學習問卷各層面問題一覽表

層面	預試 問卷 題次	正式 問卷 題次	內容
自我 學習	2.	1	本校教師會對自我教學進行反思與檢討。
	3.	2	本校教師會從行動研究或實驗中創新教學。
	4.	3	本校教師會抱持終生學習的態度不斷追求新知。
	5.	4	本校教師會多方應用教學資訊網路系統獲取教學資源。
	6.	5	本校教師會主動請教同事，以解決教學問題。
	7.	6	本校教師會主動探求教學新資訊以提升教學品質。

共同願景	11.	7	本校能注意各種行政措施的後續反應及回饋意見。
	14.	8	本校教師對學校未來的發展目標都有清楚的認知。
	15.	9	本校教師覺得對學校未來發展都有一份責任。
	19.	10	本校願景的建立是彙整同仁的意見而成的。
	20.	11	本校願景建立是學校未來發展的願景與教師個人願景整合而成的。
	21.	12	本校溝通管道通暢，教師與行政人員之間皆有良好的互動。
	22.	13	本校教師願意接受他人的質疑(教學或行政方面)，且以建設性的方式面對。
	29.	14	本校具有讓全體教師真誠表達自我意見的組織氣氛。
	32.	15	本校在執行活動時，會考慮與各處室與學年間相互的配合。
資訊共享	33.	16	本校教師能進行合作或協同教學。
	9.	17	本校重視各種教學研究成果之應用。
	10.	18	本校建立流暢的資訊系統，提供教師使用。
	13.	19	本校教師運用科技作為教師之間與師生之間溝通媒介。
	16.	20	本校會將達成願景的策略落實於實際教學活動中。
	17.	21	本校會運用不同方式傳遞學校願景給學校同仁、學生、家長及社區人士。
溝通對話	18.	22	本校對於各項訊息能透過電腦網路或其他管道流通快速。
	12.	23	本校教師能彼此分享教學上的秘訣或交換新想法。
	24.	24	本校教師都能有禮貌的溝通，且注意對方的感受。
	25.	25	本校教師都能以開放的胸襟接納他人不同的觀點。
	26.	26	本校教師能針對教學或學生問題共同討論解決方法。
	27.	27	本校教師能利用不同的時機及地點進行溝通。
	28.	28	本校規劃與進行活動時會運用各種社會資源(社區、家長及相關人士資源)。
	30.	29	本校成立各種學習團隊(例如研究小組、教學團隊)。
領導者支持	34.	30	校長支持並鼓勵教師成立各種專業成長團體。
	35.	31	校長和教師能經常討論，共同解決學校的困難。
	36.	32	校長能持續不斷地學習新知，提供分享。
	37.	33	校長能訂定提升同仁士氣的獎勵措施。
	38.	34	校長鼓勵同仁進修與學習。
	40.	35	學校的校長與教師互動良好，對教師教學支持度高。

3.信度考驗－內部一致性分析

本量表採內部一致性 Cronbach α 來考驗量表之信度，結果如**錯誤！找不到參照來源。**，構面的 α 值從 .881 到 .907，量表的 α 值為 .946，表示本量表具內部一致性。

信度統計量

層面	自我學習	資訊共享	共同願景	溝通對話	領導者支持	全量表
Cronbach's Alpha 值	.861	.861	.918	.867	.904	.964

(三)國小教師生涯發展調查問卷：

(一) 填答記分方式

每題均採用李克特氏四點量表 (Likert- five- point-scale) 計分法填答計分，勾選「非常符合」者給 4 分；勾選「符合」者給 3 分；勾選「不符合」者給 2 分；勾選「非常不符合」者給 1 分。

(二) 量表內容：

本研究依據相關文獻資料自編「國民中小學教師生涯發展調查量表」、經過專家意見及預試而成。

本研究將教師的生涯發展劃分為「探索適應期」、「投入成長期」、「專業成熟期」、「創新傳承期」、「困頓瓶頸期」、「挫折倦怠期」、「撤離轉移期」等七個分期。

(一)探索適應期：教師初入新環境或熟悉新角色的適應階段，面臨理想與實際的磨合，理論在實務的摸索應用。

(二)投入成長期：教師努力尋求新的教學資源、教學技巧和方法，願意接受新的觀念和批評，充滿活力與挑戰力。

(三)專業成熟期：教師表現出成熟的專業知能與技巧，在教學信念與教學承諾上趨向穩定。

(四)創新傳承期：教師追求生涯之價值與滿足，有自我實現的需求，探索、建立以求創新；並關心他人，期望理想傳承，價值再造。

(五)困頓瓶頸期：教師在教學中無法實現我的教學願景，教育理念與當今教育改革觀念不同，正面臨教學瓶頸，困境無法超越突破。

(六)挫折倦怠期：教師較少致力於教學革新及恐懼變革，其工作面臨瓶頸，表現出倦怠，成就感逐漸失落。

(七)撤離轉移期：教師面臨生理、心理或環境變遷的因素，逐漸從工作崗位上衰退撤離、計劃退休或轉移開創另一生涯。

(三) 量表信度、效度分析

問卷回收後，將有效問卷以 SPSS 統計套裝軟體進行項目分析與因素分析，建構本量表的信、效度。

1.項目分析

首先將受試者的資料以 SPSS12.0 統計分析進行項目分析，將受試者問卷總分選出前後各 27%為高、低分組，並分別求出每一題決斷值(CR)及與總分之相關。決斷值愈大，表示該題鑑別度愈高，決斷值未達 3.0 則考慮刪題，再經校正後發現試題與量表總分相關未達.05 顯著水準且相關係數在.30 以下的題目，共計有題號 41、42 等 2 題，其餘試題皆達.01 顯著水準且與總分相關係數在.30 以上，故將題號 41、42 題刪除，如表 3-4-1 所示。



表 3-11 教師生涯發展量表決斷值、與總分相關分析摘要表

	個數	平均數	標準差	t	顯著性 (雙尾)	與總分相關	結果
c10	200	2.84	.749	7.122	.000	.265(**)	
c12	200	3.40	.521	6.509	.000	.309(**)	
c25	200	3.27	.624	6.370	.000	.264(**)	
c26	200	2.13	.810	5.381	.000	.301(**)	
c30	200	2.40	.873	6.421	.000	.276(**)	
c31	200	3.18	.624	7.092	.000	.351(**)	
c35	200	2.20	.777	4.031	.000	.243(**)	
c20	200	3.37	.651	5.777	.000	.232(**)	
c21	200	3.47	.529	7.361	.000	.306(**)	
c22	200	3.20	.573	10.589	.000	.411(**)	
c32	200	3.19	.621	7.165	.000	.357(**)	
c33	200	3.45	.508	9.256	.000	.391(**)	
c34	200	3.35	.565	6.094	.000	.294(**)	
c37	200	3.13	.558	3.710	.000	.170(**)	
c2	200	3.26	.542	8.197	.000	.339(**)	
c3	200	3.17	.541	8.144	.000	.315(**)	
c5	200	3.31	.534	6.996	.000	.321(**)	
c7	200	3.36	.557	7.998	.000	.319(**)	
c17	200	3.29	.527	7.229	.000	.331(**)	
c24	200	3.32	.519	7.982	.000	.341(**)	
c41	200	3.09	.782	.074	.941	-.023	刪除
c1	200	3.26	.569	6.258	.000	.247(**)	
c6	200	3.40	.521	8.317	.000	.309(**)	
c13	200	3.09	.681	14.058	.000	.518(**)	
c15	200	3.40	.521	6.769	.000	.298(**)	
c18	200	2.71	.774	10.079	.000	.415(**)	
c23	200	3.05	.640	12.773	.000	.452(**)	
c29	200	3.05	.685	7.262	.000	.286(**)	
c4	200	2.40	.770	3.439	.001	.189(**)	
c11	200	2.35	.775	5.765	.000	.308(**)	
c14	200	2.80	.822	6.152	.000	.313(**)	
c19	200	2.35	.819	5.996	.000	.334(**)	
c27	200	2.17	.807	6.631	.000	.346(**)	
c28	200	2.40	.902	5.649	.000	.277(**)	
c42	200	2.10	.814	4.528	.000	.232(**)	刪除
c8	200	2.49	.919	8.547	.000	.365(**)	
c9	200	2.11	.835	7.610	.000	.316(**)	
c16	200	3.03	.779	8.059	.000	.359(**)	
c36	200	2.18	.755	4.447	.000	.242(**)	
c38	200	2.46	.826	9.462	.000	.436(**)	
c39	200	2.48	.850	6.227	.000	.314(**)	
c40	200	2.62	.819	9.224	.000	.396(**)	

2. 因素分析

本量表經項目分析後的題項，以因素分析來建立本問卷的建構效度。因素分析首先以 KMO 值的大小來判別本量表是否適合做因素分析，本量表的 KMO 值為 .916，Bartlett 球形檢定達顯著 ($P < .001$)，表示適合做因素分析。續以主成分抽取因素並以最大變異法轉軸，發現因子數共計 7 期，分別為第一構面為投入成長期 11 題、第二構面為挫折倦怠期 5 題、第三構面專業成熟期 6 題、第四構面為創新傳承期 4 題、第五構面為因頓瓶頸期 5 題、第六構面撤離轉移期 5 題、第七構面探索適應 4 題，共計 40 題。

本量表因素分析結果如附錄，累積解釋總變異量為 53.017%，各因素特徵值及累積解釋變異量如表：



		成份						
層面	題次	1	2	3	4	5	6	7
投入成長	c12	<u>.675</u>	-.048	.158	-.040	.009	-.038	.149
	c25	<u>.352</u>	-.387	.349	.292	-.082	-.081	.072
	c20	<u>.543</u>	.017	-.035	.216	-.168	-.174	.033
	c21	<u>.704</u>	-.105	.129	.111	-.027	-.051	.084
	c37	<u>.408</u>	-.141	.192	.090	-.449	.061	.028
	c17	<u>.432</u>	.008	.318	.297	-.043	.030	-.053
	c24	<u>.569</u>	-.185	.218	.267	-.081	.082	-.077
	c6	<u>.630</u>	-.147	.382	-.023	-.125	.045	-.014
	c15	<u>.559</u>	-.164	.256	.172	-.082	.008	.101
	c33	<u>.521</u>	-.026	.254	.122	-.186	-.042	.455
c34	<u>.510</u>	-.124	.263	.050	-.159	-.128	.376	
挫折倦怠	c26	-.145	<u>.741</u>	-.186	.005	.139	.170	-.085
	c27	-.135	<u>.775</u>	-.151	.075	.236	.113	-.056
	c28	-.025	<u>.749</u>	-.151	-.138	.161	.148	-.060
	c36	-.260	<u>.554</u>	-.117	-.023	.349	.099	.072
	c39	-.140	<u>.566</u>	.065	-.161	.117	.231	.272
專業成熟	c2	.226	-.051	<u>.747</u>	.180	-.086	.014	-.069
	c3	.091	-.147	<u>.681</u>	.328	-.065	-.017	.015
	c5	.334	-.085	<u>.661</u>	.086	-.002	-.088	.002
	c7	.410	-.117	<u>.631</u>	.086	-.090	-.009	-.077
	c1	.328	-.286	<u>.556</u>	.133	-.173	-.060	.118
	c29	.148	.044	<u>.397</u>	.266	-.431	.029	.205
創新傳承	c22	.356	-.065	.147	<u>.675</u>	-.074	-.072	-.018
	c13	.199	-.019	.186	<u>.624</u>	.058	.146	.129
	c18	-.072	-.020	.272	<u>.636</u>	.038	.072	.176
	c23	.195	-.038	.121	<u>.768</u>	-.040	.024	-.057
因頓瓶頸	c35	-.201	.262	-.165	.069	<u>.490</u>	.058	.122
	c4	-.152	.133	.059	-.128	<u>.623</u>	.089	-.008
	c11	-.045	.349	-.263	.118	<u>.484</u>	.137	.050
	c14	.111	.183	-.047	.012	<u>.410</u>	.305	-.012
	c19	-.130	.237	-.092	.122	<u>.558</u>	.127	.167
撤離轉移	c8	-.111	-.043	-.170	.250	.070	<u>.602</u>	.103
	c9	-.219	.270	-.070	.034	.024	<u>.680</u>	.026
	c16	.172	.083	.023	-.037	.337	<u>.569</u>	.031
	c38	-.115	.326	-.044	.209	.305	<u>.386</u>	.143
	c40	-.020	.364	.084	-.031	.012	<u>.607</u>	-.029
探索適應	c31	.102	.022	-.031	.033	.225	.050	<u>.674</u>
	c32	.172	.002	-.070	.089	-.022	.081	<u>.767</u>
	c10	-.022	.037	.020	.020	.132	.154	<u>.694</u>
	c30	-.100	.288	-.139	.150	.079	-.073	<u>.655</u>

表3-13 教師生涯發展量表因素變異摘要表

成份	初始特徵值			平方和負荷量萃取			轉軸平方和負荷量		
	總和	變異數的%	累積%	總和	變異數的%	累積%	總和	變異數的%	累積%
1	9.499	23.746	23.746	9.499	23.746	23.746	4.453	11.131	11.131
2	4.242	10.605	34.351	4.242	10.605	34.351	3.808	9.520	20.651
3	2.010	5.026	39.377	2.010	5.026	39.377	3.424	8.560	29.211
4	1.795	4.487	43.864	1.795	4.487	43.864	2.651	6.628	35.840
5	1.275	3.188	47.052	1.275	3.188	47.052	2.345	5.863	41.703
6	1.200	3.001	50.053	1.200	3.001	50.053	2.112	5.279	46.982
7	1.186	2.964	53.017	1.186	2.964	53.017	1.819	4.549	51.531

萃取法：主成份分析。

表3-9 教師生涯發展量表各層面問題一覽表

層面	預試問 卷題次	正式問 卷題次	內容
探索 適應 階段	10.	1	我在教學上或做行政決定時，常需要請教同事。
	30.	2	我需要有經驗的教師來協助輔導我。
	31.	3	我需要學生、家長及同事對我的接納與認同。
	32.	4	我需要學習更多有關教學策略的知識。
投入 成長 期	6.	5	在教學中，我會以舊經驗融合新的教學觀念，嘗試突破教學瓶頸。
	12.	6	我努力尋求適合學生的教學方法。
	15.	7	我很樂於傳承我的教學技巧與生涯發展經驗。
	17.	8	我能隨時應付教學工作上的突發狀況。
	20.	9	我會主動參加研習與進修。
	21.	10	我會在教學工作上進行反思檢討。
	24.	11	我對我的教學工作能有效地做好時間管理。
	33.	12	我樂於與同事進行協同教學，並分享經驗。
	34.	13	我樂意為教學投入更多時間與精力。
	37.	14	我覺得我的教學都在持續進步中。
專業 成熟 期	1.	15	回顧我的教學生涯極具價值，且蘊含無限發展的潛能。
	2.	16	在教學上我已經熟悉各種教學方法與使用時機。
	3.	17	在教學上我獲得很高的評價與肯定。
	5.	18	在教學工作上，我能充分了解學校、家長、學生的需要。
	7.	19	在教學活動的經營上，我能穩定掌控自如。
創新	25.	20	我對教育工作充滿期待與理想。
	29.	21	我認為我有能力可以指導實習生或新進教師。
	13.	22	我希望有機會擔任教學顧問從事教學諮詢的工作。

傳承期	18.	23	我常常是教學團隊中的決策者。
	22.	24	我會爭取任何一個能讓我表現、成長的機會。
	23.	25	我會尋求機會發表我的教學成果。
困頓瓶頸期	4.	26	在教學工作上，我只抱持現狀，不要求太多。
	11.	27	我在教學中無法實現我的教學願景。
	14.	28	我的教育理念與當今教育改革觀念不同。
	19.	29	我現在正面臨教學瓶頸，困境無法超越突破。
	35.	30	我難以判斷我的教學成效。
挫折倦怠期	26.	31	我對教學工作常感到茫然無助。
	27.	32	我對教學工作提不起勁，充滿強烈的倦怠感。
	28.	33	我對當前的工作環境感到相當挫折。
	36.	34	我覺得我的工作環境呆板、單調、一成不變。
	39.	35	我覺得教師的工作繁重，讓我身心不堪負荷。
撤離轉移期	8.	36	在教職之外，我正計畫其他的副業發展。
	9.	37	我打算離開教職。
	16.	38	我相信退休後的生活會比現今教學更具有意義與價值。
	38.	39	我覺得從事別的行業，會讓我更有成就。
	40.	40	我覺得應把教學的工作機會讓給年輕的後輩。

3.信度考驗－內部一致性分析

本量表採內部一致性 Cronbach α 來考驗量表之信度，結果如**錯誤！找不到參照來源。**，構面的 α 值從 .606 到 .847，量表的 α 值為 .775，表示本量表具內部一致性。

生涯信度

層面	探索適應	投入成長	專業成熟	創新傳承	困頓瓶頸	挫折倦怠	撤離轉移	全量表
Cronbach's Alpha 值	.606	.847	.826	.731	.656	.833	.682	.775

第五節 資料處理及統計

本研究使用積差相關、t 考驗、主成份分析進行問卷效度考驗，並進行內部一致性分析，求出 Cronbach α 係數，以瞭解問卷信度。

問卷回收後，經資料檢查，剔除無效問卷，輸入電腦，由研究者以 SPSSforWindows12.0 套裝軟體進行次數、百分比統計，對於問卷選項為名義變項者以 χ^2 考驗進行百分比差異性考驗，對於等距或比率選項以變異數分析考驗其平均數，經變異數分析達 .05 顯著水準者，以 Scheffe 法進行事後比較，並針對開放性進行分析。

對於觀察結果進行文字敘述，並分析事實背後的深層意義，並與問卷調查資料進行交叉比較與分析。



第四章 結果與討論

第一節 國民小學組織學習及教師生涯發展現況分析

一、國小教師組織學習現況分析

由表 4-1 可知，國民小學學校組織學習整體得分為 3.06 分，屬於中高程度。就各層面而言，以「溝通對話」3.18 分最高、其次是「自我學習」，而以「共同願景」2.98 分最低。就全部問題內容，以「本校教師會主動請教同事，以解決教學問題。」(3.24)最高，其次是「本校教師能利用不同的時機及地點進行溝通。」(平均 3.22)，再次是「本校教師能針對教學或學生問題共同討論解決方法。」(平均 3.21 分)，以「本校願景的建立是彙整同仁的意見而成的。」(2.86)最低，其次是「本校願景建立是學校未來發展的願景與教師個人願景整合而成的。」(2.87)再次是「本校教師會從行動研究或實驗中創新教學。」(2.91)及「校長能訂定提升同仁士氣的獎勵措施。」(2.91)最低，顯示學校在願景建立上較少與教師溝通，並且未整個教師個人願景。而且訂定提升同仁士氣獎勵措施方面，也是得分最低的部分。

表 4-1 國小教師組織學習現況統計表

層面	題次	內容	個數	平均數	標準差	
自我學習	1	本校教師會對自我教學進行反思與檢討。	802	3.08	.544	
	2	本校教師會從行動研究或實驗中創新教學。	801	2.91	.557	
	3	本校教師會抱持終生學習的態度不斷追求新知。	802	3.12	.524	
	4	本校教師會多方應用教學資訊網路系統獲取教學資源。	799	3.16	.522	
	5	本校教師會主動請教同事，以解決教學問題。	799	3.24	.565	
	6	本校教師會主動探求教學新資訊以提升教學品質。	801	3.14	.559	
		自我學習層面平均	791	3.11	.424	
共同願景	7	本校能注意各種行政措施的後續反應及回饋意見。	807	2.97	.635	
	8	本校教師對學校未來的發展目標都有清楚的認知。	807	2.96	.583	
	9	本校教師覺得對學校未來發展都有一份責任。	804	3.12	.541	
	10	本校願景的建立是彙整同仁的意見而成的。	805	2.86	.655	
	11	本校願景建立是學校未來發展的願景與教師個人願景整合而成的。	799	2.87	.624	
	12	本校溝通管道通暢，教師與行政人員之間皆有良好的互動。	806	3.01	.646	
	13	本校教師願意接受他人的質疑(教學或行政方面)，且以建設性的方式面對。	802	3.02	.559	
	14	本校具有讓全體教師真誠表達自我意見的組織氣氛。	806	2.96	.662	
	15	本校在執行活動時，會考慮與各處室與學年間相互的配合。	805	2.99	.578	
	16	本校教師能進行合作或協同教學。	807	3.04	.579	
			共同願景層面平均	785	2.98	.462
	資訊共享	17	本校重視各種教學研究成果之應用。	803	2.98	.545
		18	本校建立流暢的資訊系統，提供教師使用。	802	3.11	.594
		19	本校教師運用科技作為教師之間與師生之間溝通媒介。	806	2.96	.585
		20	本校會將達成願景的策略落實於實際教學活動中。	806	3.00	.527
		21	本校會運用不同方式傳遞學校願景給學校同仁、學生、家長及社區人士。	807	3.09	.561
22		本校對於各項訊息能透過電腦網路或其他管道流通快速。	807	3.17	.553	
		資訊共享層面平均	796	3.05	.430	
溝通對話	23	本校教師能彼此分享教學上的秘訣或交換新想法。	804	3.13	.556	
	24	本校教師都能有禮貌的溝通，且注意對方的感受。	807	3.12	.551	
	25	本校教師都能以開放的胸襟接納他人不同的觀點。	807	3.12	.562	
	26	本校教師能針對教學或學生問題共同討論解決方法。	805	3.21	.492	
	27	本校教師能利用不同的時機及地點進行溝通。	806	3.22	.511	
	28	本校規劃與進行活動時會運用各種社會資源(社區、家長及相關人士資源)。	805	3.15	.530	
		溝通對話層面平均	799	3.18	.413	
領導者支持	29	本校成立各種學習團隊(例如研究小組、教學團隊)。	807	3.01	.642	
	30	校長支持並鼓勵教師成立各種專業成長團體。	807	3.11	.594	
	31	校長和教師能經常討論，共同解決學校的困難。	805	3.01	.656	
	32	校長能持續不斷地學習新知，提供分享。	804	3.10	.584	
	33	校長能訂定提升同仁士氣的獎勵措施。	806	2.91	.681	
	34	校長鼓勵同仁進修與學習。	805	3.17	.553	
		領導者支持層面平均	797	3.05	.496	
		組織學習整體平均	750	3.06	.388	

二、國小教師生涯發展現況分析

由表 4-2 可知，國民小學教師生涯發展各期得分不同，各時期分數「探索適應期」僅有 2.69 分，「投入成長期」3.15 分，「專業成熟期」3.01 分、「創新傳承期」2.61 分、「困頓瓶頸期」2.24 分、「挫折倦怠期」2.08 分、「撤離轉移期」2.20 分，顯示教師大部分處於投入成長期及專業成熟期，處於挫折倦怠期、撤離轉移期及困頓瓶頸期的教師人數最少。

就各別題目而言，以「我會在教學工作上進行反思檢討。」得分 3.24 分最高，其次是「我努力尋求適合學生的教學方法。」3.21 分，再次是「在教學中，我會以舊經驗融合新的教學觀念，嘗試突破教學瓶頸。」3.18 分及「我樂於與同事進行協同教學，並分享經驗。」3.18 分。顯示教師學習精神高。得分最低方面以「我打算離開教職。」得分 1.82 分最低、其次是「我對教學工作提不起勁，充滿強烈的倦怠感。」1.94 分再次是「我對教學工作常感到茫然無助。」1.96 分，顯示教師等待離職人數不多，所有倦怠感的教師也屬少數。

表 4-2 國民小學教師生涯發展現況統計表

層面	題次	內容	個數	平均數	標準差	
探索適應階段	1	我在教學上或做行政決定時，常需要請教同事。	804	2.62	.673	
	2	我需要有經驗的教師來協助輔導我。	801	2.18	.696	
	3	我需要學生、家長及同事對我的接納與認同。	801	2.95	.591	
	4	我需要學習更多有關教學策略的知識。	808	3.03	.733	
	探索適應		796	2.69	.422	
投入成長期	5	在教學中，我會以舊經驗融合新的教學觀念，嘗試突破教學瓶頸。	806	3.18	.455	
	6	我努力尋求適合學生的教學方法。	802	3.21	.483	
	7	我很樂於傳承我的教學技巧與生涯發展經驗。	802	3.17	.474	
	8	我能隨時應付教學工作上的突發狀況。	802	3.07	.446	
	9	我會主動參加研習與進修。	801	3.17	.579	
	10	我會在教學工作上進行反思檢討。	802	3.24	.450	
	11	我對我的教學工作能有效地做好時間管理。	802	3.08	.468	
	12	我樂於與同事進行協同教學，並分享經驗。	801	3.18	.447	
	13	我樂意為教學投入更多時間與精力。	802	3.14	.470	
	14	我覺得我的教學都在持續進步中。	801	3.02	.458	
		投入成長期		794	3.15	.306
	專業成熟期	15	回顧我的教學生涯極具價值，且蘊含無限發展的潛能。	807	3.08	.510
		16	在教學上我已經熟悉各種教學方法與使用時機。	807	3.02	.479
		17	在教學上我獲得很高的評價與肯定。	799	2.94	.497
18		在教學工作上，我能充分了解學校、家長、學生的需要。	803	3.09	.446	
19		在教學活動的經營上，我能穩定掌控自如。	805	3.12	.489	

	20	我對教育工作充滿期待與理想。	799	3.02	.559
	21	我認為我有能力可以指導實習生或新進教師。	802	2.78	.670
	專業成熟期		785	3.01	.366
創新傳承期	22	我希望有機會擔任教學顧問從事教學諮詢的工作。	801	2.59	.706
	23	我常常是教學團隊中的決策者。	800	2.33	.676
	24	我會爭取任何一個能讓我表現、成長的機會。	801	2.86	.571
	25	我會尋求機會發表我的教學成果。	800	2.66	.639
	創新傳承期		796	2.61	.484
困頓瓶頸期	26	在教學工作上，我只抱持現狀，不要求太多。	802	2.28	.650
	27	我在教學中無法實現我的教學願景。	802	2.14	.617
	28	我的教育理念與當今教育改革觀念不同。	798	2.56	.724
	29	我現在正面臨教學瓶頸，困境無法超越突破。	799	2.12	.619
	30	我難以判斷我的教學成效。	799	2.08	.625
	困頓瓶頸期		786	2.24	.422
挫折倦怠期	31	我對教學工作常感到茫然無助。	801	1.96	.626
	32	我對教學工作提不起勁，充滿強烈的倦怠感。	801	1.94	.639
	33	我對當前的工作環境感到相當挫折。	801	2.20	.747
	34	我覺得我的工作環境呆板、單調、一成不變。	799	2.06	.635
	35	我覺得教師的工作繁重，讓我身心不堪負荷。	800	2.26	.729
	挫折倦怠期		793	2.08	.523
撤離轉移期	36	在教職之外，我正計畫其他的副業發展。	804	2.11	.764
	37	我打算離開教職。	802	1.82	.723
	38	我相信退休後的生活會比現今教學更具有意義與價值。	799	2.68	.728
	39	我覺得從事別的行業，會讓我更有成就。	802	2.10	.672
	40	我覺得應把教學的工作機會讓給年輕的後輩。	795	2.29	.763
	撤離轉移期		783	2.20	.485
生涯發展整體			748	2.6561	.19297



第二節 不同背景變項的國小教師組織學習之現況與差異情形

不同背景變項教師組織學習差異情形如表 4.3 所示：

由表 4-3 可知，

(一)不同性別國小教師組織學習各層面差異情形，在共同願景層面，男性教師高於女性教師，且達顯著差異，其餘各層面及組織學習整體均未達顯著差異。顯示男性教師在學校共同願景上顯著高於女性教師。

(二)不同年齡國民小學教師在組織學習各層面均未達顯著差異，顯示教師對組織學習的看法不因年齡不同而有差異。

(三)不同職務國小教師在共同願景層面，主任高於組長及科任教師、在溝通對話層面級任教師高於科任教師、在領導者支持層面主任高於科任教師。在組織學習整體雖達顯著差異，但經事後比較，並無任何一組達顯著。

(四)不同學歷的國小教師在溝通對話層面達顯著差異，但經事後比較，並無任何一組達顯著。

(五)不同畢業學校屬性在組織學習各層面均未達顯著差異。

(六)不同服務年資教師在組織學習各層面均未達顯著差異。

(七)不同學校歷史各層面及整體層面均達顯著差異，在自我學習及共同願景層面，未滿 20 年學校顯著高於 20 年以上及 40 年以上未滿 60 年的學校、在資訊分享層面，未滿 20 年及 20 年至 40 年的學校均高於 40 年以上至 60 年及 80 年以上學校。在溝通對話層面，未滿 20 年、20~40 年及 80 年以上均高於 40~60 年的學校。在領導者支持層面，未滿 20 年、20~40 年及 80 年以上均高於 40~60 年的學校；在組織學習整體未滿 20 年、20~40 年及 80 年以上均高於 40~60 年的學校。

(八)不同規模的學校，在「自我學習」、「共同願景」、「溝通對話」、「領導者支持」及「整體」達顯著差異，12班以下學校得分高於13班至36班及37班至59班學校。而在資訊共享層面未達顯著差異。

(九)不同地區的學校，在「共同願景」、「資訊共享」領導者支持」及「整體」達顯著差異，以台南市得分高於台南縣。

表4-3 不同背景變項國小教師組織學習各層面差異情形

層面 變項	自我學習	共同願景	資訊分享	溝通對話	領導者支持	組織學習整 體

性別	t=-4.84	t=2.17 * 男>女	t=1.023	t=.466	t=.060	t=1.281
年齡	F=.888	F=1.398	F=1.087	F=.268	F=1.795	F=1.127
職務	F=.994	F=4.794 ** 主任>組長 主任>科任	F=2.337	F=3.061 * 級任>科任	F=4.532 ** 主任>科任	F=3.371 * NS
學歷	F=.756	F=1.317	F=.784	F=3.178 * NS	F=.825	F=1.398
畢業學校屬性	t=.181	t=.984	t=.081	t=-.205-	t=.277	t=-.039
年資	F=.891	F=.916	F=.648	F=.896	F=2.165 * NS	F=.609
學校歷史	F=5.098 *** 未滿20年 >40~60年 20~40年 >40~60年	F=6.169 *** 未滿20年 >40~60年 未滿20年 >60~80年	F=7.626 *** 未滿20年 >40~60年 未滿20年>80 年以上 20~40年 >40~60年 80年以上 >40~60年	F=5.359 *** 未滿20年 >40~60年 20~40年 >40~60年 80年以上 >40~60年	F=6.791 *** 未滿20年 >40~60年 20~40年 >40~60年 80年以上 >40~60年	F=7.277 *** 未滿20年 >40~60年 20~40年 >40~60年 80年以上 >40~60年
學校規模	F=5.916 ** 12班以下 >13-36班 12班以下>37 班以上	F=7.724 *** 12班以下 >13-36班 12班以下>37 班以上	F=1.029	F=9.393 *** 12班以下 >13-36班 12班以下>37 班以上	F=3.364 * 12班以下 >13-36班	F=5.233 ** 12班以下 >13-36班 12班以下>37 班以上
學校地區	t=.266	t=1.999 * 台南市>台南 縣	t=2.883 ** 台南市>台南 縣	t=.409	t=2.388 * 台南市>台南 縣	t=2.135 * 台南市>台南 縣

第三節 不同背景變項的國小教師生涯發展之現況與差異情形

不同背景變項國小教師生涯發展差異情形，如表4-4所示：

由表4-4可知：

(一)不同性別教師在「專業成熟」、「創新傳承」、「困頓瓶頸」、「撤離轉移」及「生涯發展整體」達顯著差異，男性教師得分高於女性。

(二)不同年齡教師在「探索適應」層面，未滿30歲教師高於40歲至45歲及46歲至50歲教師。

(三)不同職務教師在「專業成熟」及「創新傳承」及「整體」達顯著差異。

(四)不同學歷教師在「創新傳承」、「困頓瓶頸」層面達顯著差異。

(五)不同服務年資教師在「探索適應」、「專業成熟」、「撤離轉移」層面達顯著差異。

(六)不同學校規模教師在「探索適應」、「創新傳承」、「整體」達顯著差異。

(七)不同地區教師在「專業成熟」、「困頓瓶頸」達顯著差異。

(八)在不同畢業學校屬性、不同學校歷史的教師生涯發展各層面均未達顯著差異。

表4-4 不同背景變項國小教師生涯發展各層面差異情形

	探索適應期	投入成長期	專業成熟期	創新傳承期	困頓瓶頸期	挫折倦怠期	撤離轉移期	生涯發展整體
性別	t=-.306	t=1.053	t=2.599 ** 男>女	t=4.924 *** 男>女	t=2.602 ** 男>女	t=.714	t=3.102 ** 男>女	t=4.150 *** 男>女
年齡	F=9.407 *** 未滿30歲 >40歲以上，未滿45歲 未滿30歲 >45歲以上，未滿50歲 30歲以上，未滿35歲 >40歲以上，未滿	F=1.628	F=4.991 *** 35歲以上，未滿40歲、40歲以上，未滿45歲及45歲以上，未滿50歲均>未滿30歲	F=1.082	F=2.396 * NS	F=2.424 * NS	F=4.191 *** 55歲以上 >35歲以上，未滿40歲	F=1.224

	45歲 30歲以上,未滿35歲 >45歲以上,未滿50歲 35歲以上,未滿40歲 >40歲以上,未滿45歲							
職務	F=.316	F=2.085	F=5.019 ** 主任>組長 主任>級任 主任>科任	F=23.482*** 主任>組長 主任>級任 主任>科任	F=.814	F=.745	F=.987	F=3.992 ** 主任>級任 主任>科任
學歷	F=.2.815	F=1.200	F=1.572	F=5.468 ** 研究所以上(含40學分班)> 專科	F=3.121 * 大學>專科	F=1.575	F=1.891	F=1.007
畢業學校屬性	t=.829	t=.121	t=1.096	t=1.312-	t=1.235	t=1.426	t=1.177	t=1.771
年資	F=10.973 *** 未滿5年 >15年以上,未滿30年; 5年以上,未滿10年 >20年以上,未滿25年 10年以上,未滿15年 >20年以上,未滿25年	F=1.956	F=5.879 *** 15年以上,未滿20年 >未滿5年 20年以上,未滿25年 >未滿5年	F=.387	F=1.641	F=.479	F=3.942 ** 30年以上 >5年以上,未滿10年	F=1.361

學校 歷史	F=.745	F=2.013	F=1.943	F=1.841	F=1.841	F=1.377	F=.693	F=1.264
學校 規模	F=13.105*** 12班以下 >13-36班 12班以下 >37班以上	F=1.885	F=1.432	F=15.206*** 12班以下 >13-36班 12班以下 >37班以上	F=1.476	F=1.071	F=1.927	F=10.303*** 12班以下 >13-36班 12班以下 >37班以上
學校 地區	t=-.124	t=.472	t=2.245 * 台南市>台 南縣	t=.779	t=-2.570 ** 台南縣>台 南市	t=-1.151	t=-.429	t=.104



第四節 國小教師組織學習與生涯發展之相關情形

國民小學教師組織學習與生涯發展相關情形如表 4-5。

由表4-5可知：

(一)組織學習之各層面與生涯發展之「投入成長」、「專業成熟」、「創新傳承」達中度正相關。

(二)組織學習各層面與教師生涯發展之「困境瓶頸」、「挫折倦怠」及「撤離轉移」達中度負相關。

顯示，提高組織學習影響教師「投入成長」、「專業成熟」、「創新傳承」，有效提高教師的專業成長，減少教師的倦怠感。

表4-5 國民小學教師組織學習與生涯發展相關情形

	自我學習	共同願景	資訊共享	溝通對話	領導者支持	組織學習整體
探索適應期	.085(*)	.125(**)	.127(**)	.095(**)	.115(**)	.123(**)
投入成長期	.414(**)	.435(**)	.474(**)	.529(**)	.464(**)	.532(**)
專業成熟期	.353(**)	.502(**)	.454(**)	.474(**)	.451(**)	.530(**)
創新傳承期	.202(**)	.405(**)	.314(**)	.292(**)	.345(**)	.368(**)
困頓瓶頸期	-.174(**)	-.217(**)	-.199(**)	-.242(**)	-.200(**)	-.252(**)
挫折倦怠期	-.224(**)	-.318(**)	-.263(**)	-.300(**)	-.284(**)	-.332(**)
撤離轉移期	-.118(**)	-.080(*)	-.072(*)	-.113(**)	-.072(*)	-.110(**)
生涯發展整體	.177(**)	.277(**)	.280(**)	.249(**)	.268(**)	.287(**)

** 在顯著水準為0.01時 (雙尾)，相關顯著。

* 在顯著水準為0.05 時 (雙尾)，相關顯著。

第五章 結論

本研究結論如下：

一、當前國小教師組織學習、生涯發展的現況。

樣本國民小學組織學習得分屬於中度，3.1分。生涯發展得分從2.2至3.1，以「投入成長」階段最高，「挫折倦怠」得分最低，顯示教師生涯發展處於成長階段人數最多。

二、不同背景變項的國小教師組織學習之現況與差異情形。

(一)不同性別的教師，在組織學習之「共同願景」層面，達顯著差異，男性得分高於女性。

(二)不同職務教師，在組織學習「共同願景」及「領導者支持」「組織學習整體」有顯著差異，主任得分高於級任教師。

(三)不同年資教師，在組織學習「領導者支持」層面達顯著差異，但事後比較各組未達顯著差異。

其餘，不同年齡、學歷、畢業學校屬性之教師，在組織學習各層面及整體均未達顯著差異。

(四)不同歷史的學校，在組織學習各層面及整體均達顯著差異，創校未滿二十年的學校，得分高於創校二十年以上至四十年，及四十年以上，未滿六十年的學校。

(五)不同規模的學校，在「自我學習」、「共同願景」、「溝通對話」、「領導者支持」及「整體」達顯著差異，12班以下學校得分高於13班至36班及37班至59班學校。而在資訊共享層面未達顯著差異。

(六)不同地區的學校，在「共同願景」、「資訊共享」「領導者支持」及「整體」達顯著差異，以台南市得分高於台南縣。

三、不同背景變項的國小教師生涯發展之現況與差異情形。

(一)不同性別教師在「專業成熟」、「創新傳承」、「困頓瓶頸」、「撤離轉移」及「生涯發展整體」達顯著差異，男性教師得分高於女性。

(二)不同年齡教師在「探索適應」層面，未滿30歲教師高於40歲至45歲及46歲至50歲教師。

(三)不同職務教師在「專業成熟」及「創新傳承」及「整體」達顯著差異。

(四)不同學歷教師在「創新傳承」、「困頓瓶頸」層面達顯著差異。

(五)不同服務年資教師在「探索適應」、「專業成熟」、「撤離轉移」層面達顯著差異。

(六)不同學校規模教師在「探索適應」、「創新傳承」、「整體」達顯著差異。

(七)不同地區教師在「專業成熟」、「困頓瓶頸」達顯著差異。

四、國小教師組織學習、生涯發展之相關性情形：

組織學習之各層面與生涯發展之「投入成長」、「專業成熟」、「創新傳承」達中度正相關，與「困境瓶頸」、「挫折倦怠」及「撤離轉移」達中度負相關。顯示，提高組織學習影響教師「投入成長」、「專業成熟」、「創新傳承」。



參考書目

一、 中文部分

- 王世璋(2005)。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。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。台北。
- 白穗儀（1998）。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 白穗儀（1999）。國民中學組織學習與教師專業成長關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 任東屏（1998）碩士程度的女性國小教師專業發展研究。臺東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 朱宜宏（1992）。統一、味全兩家公司通路發展之個案研究-組織學習觀點。輔仁大學管理學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 朱俊淇（2000）。國民小學教師生涯發展停滯期之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。台中市。
- 朱愛群（1997）。學習型組織意涵之探索，警學叢刊，27(5)，153-173。
- 江志正（2000）。國民小學組織學習、教師個人學習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博士論文，未出版，高雄市。
- 江慧萍(2004)。國小教師生涯發展與專業成長需求關係之研究。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文。未出版。屏東縣。
- 何佳樺(2006)。台中縣市國民小學教師生涯發展與工作滿意度之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文。未出版。台中縣。
- 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。
- 吳明烈（2003）。組織學習與學習型學校。臺北市：高等教育。
- 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。
- 吳清山（1996）。教育發展與教育改革。臺北市：心理。
- 吳璧如（1990）。國民小學組織學習與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

- 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。
- 呂淑美(2006)。特殊教育學校教師生涯發展與專業成長之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文。未出版。台北市。
- 巫柏青（1997），組織成員對學習型組織概念的態度之研究—以個案企業為例，國立成功大學企業管理研究所碩士論文。
- 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研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 李瑞娥（2003）。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。
- 林素瑜(1998)，組織學習與創新績效關係之研究，靜宜大學企業管理學系研究所碩士論文。未出版。台中。
- 林逸貞(2003)。台灣地區高中職舞蹈教師生涯發展與專業成長之研究。中國文化大學舞蹈研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林愛玲（1997）。人力資源發展資訊系統架構之研究。國立臺灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林麗惠（2001）。組織學習與學習型組織。載於中華民國成人教育學會主編。台北：師大書苑。
- 邱繼智（2004）。建構學習型組織。臺北市：華立。
- 洪啓昌（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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 張奕華（1997）。國民小學組織學習與學校效能關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。

- 張春興（1991）：心理學。台北：三民書局。
- 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。
- 莊國銜（2001）。台北市國小教師生涯發展與學習需求之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 許詩屏(2003)。國小教師的性別角色態度、教育態度與生涯發展之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。未出版。高雄市。
- 陳玉美（2004）。組織學習與教師專業成長之相關研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 陳羽珊(2005)。組織學習對教師學習與學生學習影響之研究。國立中正大學成人及繼續教育學系碩士論文。
- 陳俊安（1994）。資訊科技對組織學習的影響。國立中央大學企業管理研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 陳建宏（1995）。組織學習理論應用於行政革新之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳建宏（1995）。組織學習理論應用於行政革新之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳珮琦（2003）。國民小學教師生涯發展狀況與組織承諾關係之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。台中市。
- 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。
- 曾玉瓶(2002)。高職美容科教師生涯發展與專業成長需求之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所未出版之碩士論文。未出版。雲林。
- 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。黃群豪(2003)。高雄市高中職教師生涯發展與進修需求之探討。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。未出版。屏東縣。
- 黃權松（2003）。國民中學組織學習教師專業成長及其相關因素之研究。

- 國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 楊素惠 (2003)。國小特殊教育教師生涯發展及相關因素之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。台中市。
- 楊國德 (1999)。學習型組織的理論與應用。臺北市：師大書苑。
- 楊瑞麟 (2005)。國小教師組織學習與教學效能之相關研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 萬以寧 (1995)。組織學習。世紀挑戰。戰略生產雜誌，475，62-63。
- 劉玉珍(2004)。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。
- 劉芳秀(2006)。國小教師生涯瓶頸與在職學位進修之研究。國立花蓮教育大學輔導碩士班碩士論文。未出版。花蓮縣。
- 劉家鴻 (2001)。組織衰退、寬鬆資源與組織創新之研究。國立中正大學企業管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 劉書寧 (1995)。學習組織：組織的新典範。人事管理，32(2)，20-31。
- 劉筱惠(2004)。我聽見花開的聲音－國小女性教師生涯發展歷程之敘說研究。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文。未出版。台中市。
- 劉曜睿(2004)。導入階段國小教師生涯發展遭遇之問題與問題因應之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。台中市。
- 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。
- 蔡孟翰 (2001)。中年教師覺知教育改革壓力、工作價值觀與生涯發展需求之關係研究。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。
- 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。
- 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，台北市。
- 戴孟萍 (1995)。從組織學習概念探討行政能力之重建。私立東海大學公

- 共行政研究所碩士論文，未出版，台中。
- 簡嘉瑩(2005)。特殊教育學校組織學習與教師專業成長之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文。未出版。彰化。
- 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。
- 羅世輝(1995)。全新領導力。戰略生產雜誌，473，58-62。
- 蘇馨容(2004)。幼稚園組織學習、教師效能感與家長參與之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學幼兒教育研究所。台北市。

二、英文部分

- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : A theory of action perspective*, MA: Addison-Wesley.
- Arthur & Lawrence(1984), "Attitudes Toward Social Welfare,Social Work", Public : Vol.29,pp139-144.
- C Crossan, M. C., Lae, H. W., & White, R. E. (1999). An organization learning framework: From intuition to instution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Calvert, G., Mobley, S., & Marshall, L. (1994). Grasping the learning organization. *Training & Development*, 48 (6) , 38-43.
- Calvert, G., Mobley, S., & Marshall, L. (1994). Grasping the learning organization. *Training & Development*, 48 (6) , 38-43.
- Comeron、J. S. (1986). Assessing school-based factors that facilitate teacher professional growth. *Dissertation Abstracts International*、47(7)、2385A. (University Micro- films No.AAC 8623269)
- Cook, S. D. N., & Yanow,D. (1993). *Culturre and organinational leraning*. In M. D. Cohen, & L. S. Sproull(Eds.),*Organination Learning*,CA:Sage.
- Cotton,K.(1987).Reducing teacher turnover in reservation schools; a guide for administrators.(ERIC Document Reproduction Service No.ED288686)
- Crossan, M. C., Lae, H. W., & White, R. E. (1999). An organization learning framework: From intuition to instution. *Academy of Management Review*,

24(3), 522-537.

- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Daft, R. L., & Weick, K. L. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-295.
- Dixon, N. M. (1992). Organizational learning: A review of some literature. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Dixon, N. M. (1994). *Organizational learning cycle: How we can learn collective*. London: McGraw-Hill.
- Dodgson, M. (1993), "Organizational learning: A review of some literatures", *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Easter-Smith, M., & Araujo, L. (1999). Organizational leaning: Current debates and opportunities. In M. East-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organization learning and the learning organization* (pp.1-21). London: Sage.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management*
- Garrin, D. A.(1993). Set up Learning Organization, *Harvard Bussiness Review* , Vol.4 , pp17-25.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4) , pp78-91.
- Haeckel, S. H., & Nolan R. L. (1993). Managing by Wire, *Harvard Business Review*, 71(5),122-132.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P., & Gales, L. M. (2003). *Organization theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hood and Banathy(1972)
- Huber, G. P. (1991), "Organizational learning: the contributing process and the literatures", *Organization Science*,2(1), 88-115. International, 41/08A.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

- Ivancevich & Gleck(1989). *Management and Organizational Behavior Classics*, Tex. : Business Publications.
- Levitt,B. & March,J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*,14,319-340.
- 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.
- 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.
- March, J.G., & Olsen , J. G.. (1975). The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3, 147-171.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organization learning. *Educational Administration Quarterly*, 35,707-750.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A system approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw- Hill.
- Mcfarland,D.E.(1969), *Management : Principles and Practices*(3rd ed.).London : Macmillan Company.
- McGill, M. E., Slocum, J. W., & Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17.
- McGill, M. E., Slocum. J. W., & Lei, D. (1992). Management practices in learning organization. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17.
- Meyers, P. W. (1990). Non-linear learning in the technological firms. *Research Policy*, 19, 97-115.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morgan, G., & Ramirez, R. (1984). Action learning: A holographic metaphor for guilding social change. *Human Relations*, 37,1-28.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J., & Could, J. M. (1996). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36, 73-85.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J., & Could, J. M. (1996). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36, 73-85.

- Nevis, E. C., DiBella, A. J., and Gould, J. M.,(1995) Understanding organizations as leaning systems, Sloan Management Review, Winter, 73-85.
- Noe,P.A.,(1998),"Employee Training &Development",New
- Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Dell Publishing.
- Sikes, P. J. & Measor, L. & Woods, P. (1985).Teacher Career: Crisis and continuities. Great Britain: Tayolr & Francis Ltd, Basing storke.
- Simon, H. A . (1953). Birth of organization: the economics cooperation administration, Public Administrative Review, 13(4), 227-236.
- Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). "Market Orientation and the Learning Organization", Journal of Marketing, 59(3) .
- Slater, S. F. (1997). Developing a Customer Value-Based Theory of the Firm, Journal of the Academy of Marketing Science, 25, Spring, 162-167.
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. Journal of Marketing, 59(3), 63-74.
- Stata, R. (1989). Organizational learning- The key to management innovation. Sloan Management Review, 63-74.
- Steffy, B.E.(1989). Career stages of classroom teachers. Lancaster, Basel: Technomic Publishing co.
- Storck, J., & Hill, P. A. (2000). Strategic Communities. Sloan Management Review, Winter, 63-74.
- Thompson, J. D. (1967). Organizational in action. New York: McGraw-Hill.
- Tichy & Ulrich(1984), Organizatioal Behavior and the Practical of Management,(5th ed.), Scott: Foresman and Company.
- Tobin, D. R. (1993). Re-educating the corporation: Foundations for the learning organization. VT:Oline Wight Pub.,Inc.
- Tobin, D. R. (1993). Re-educating the corporation: Foundations for the learning organization. VT:Oline Wight Pub.,Inc.
- Van Maanen.J. & E.H. Schein(1978),"Career Development,In Richard J.Hackman & J.Lloyd Suttle. Improving Life at Work.Santa Monica,CA : Goodyearpublishing Company,Inc.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). Sculpting the learning organization. San Francisco: Jossey-Bass.

Woolfork , A. E., Rosoff , B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Education* , 6 , 137- 148.

