

文章编号:1003 - 207(2010)02 - 0181 - 12

团队两种多样性、互动行为与学习能力关系的研究

赵慧群,陈国权

(清华大学经济管理学院,北京 100084)

摘要:团队学习的研究重点已由基本问题界定(定义、类型等)扩展到对其机理(前因、后果关系等)的详尽探讨,但团队多样性与团队学习关系的研究尚显不足。本文定义了团队目标偏好多样性与知识经验多样性两个概念,之后详细探讨两种多样性如何影响团队学习能力。实证研究结果显示:团队目标偏好多样性越高,团队学习能力越弱;团队知识经验多样性越高,团队学习能力越强;两种导向的互动行为是调节多样性与团队学习能力关系的重要变量,当事实导向互动行为与情感导向互动行为比较多时,目标偏好多样性对团队学习能力的负向影响作用减弱,知识经验多样性对团队学习能力的正向影响作用增强;两种多样性通过团队学习能力的中介作用而间接影响团队绩效。

关键词:目标偏好多样性;知识经验多样性;团队学习能力;事实导向互动行为;情感导向互动行为
中图分类号:C936 **文献标识码:**A

1 引言

在现代组织中,生产团队、产品研发团队、问题解决团队等多种多样的实践形式越来越多地得到广泛使用,团队的作用变得日益重要,团队被认为是组织学习的基本单位和核心^[1,2]。与此现状相伴随的是,很多学者将注意力集中于团队学习研究。所谓团队学习,是指团队成员不断获取知识、改善行为、优化团队体系,以在不断变化环境中使团队保持良好生存和健康和谐发展的过程^[3]。

团队是由具有多样化特点的成员组成的,这种多样性既表现在性别、年龄、工作年限、教育背景等人口统计特征上,也表现在价值观、态度、信念等深层特征上。多样性的特点决定了团队成员对团队内外环境、团队面临的问题、如何改善团队运行状况等基本问题的看法也往往存在差异,而这些差异则可能会影响到团队学习过程。因而,团队学习研究领域的一个重要研究题目即是:团队的各种多样性是

否对团队学习有利?目前,国内对此题目尚无人问津,国外为数极少的相关研究则得出一些颇有启发性的结论。

Offenbeek(2001)^[4]证实团队在合作之初的任务态度多样性(diversity in attitude)越高,成员最终感受到的团队学习数量越多。该结论是基于对心理学专业在校学生参加组织模拟活动的研究而得出的,这大大削弱了结论的价值。在模拟情境中,团队成员是临时组合在一起完成一项特定团队任务的,被试者确实可以比较清晰地表达自己在与其他成员合作伊始接到任务时对任务的态度,然而,在现实工作情境中,除某些问题解决团队外,多数团队不仅成员合作时间较长而且承担着不止一项(且常常彼此相关)的任务,因此既难判断团队合作的始点也不易准确测量成员任务态度。本文认为,相对于任务态度多样性而言,团队目标偏好多样性更能反映实践团队中成员在团队基本问题认知上的多样化程度。Miller等人(1998)^[5]在研究高层管理团队的战略决策问题时,将偏好多样性定义为高层管理团队中的管理者对公司目标偏好的多样化水平。本研究将该定义扩展到一般团队中,认为团队目标偏好多样性是指团队成员对团队运行目标的偏好的多样化程度。具体而言,是成员对如下问题的看法的多样化程度:在多样化的目标中,哪一目标最为重要?不同目标的优先顺序是什么?每个团队目标的重要程度如何?当团队中存在目标偏好多样性时,团队学习

收稿日期:2009-08-31;修订日期:2010-01-13

基金项目:国家杰出青年基金项目(70625003);国家自然科学基金重大项目(70890081);国家自然科学基金资助项目(70572005,70272007,70321001,70972024);教育部人文社会科学重点研究基地基金重大项目(06JJD630013);教育部博士点基金资助(20090002110037)

作者简介:赵慧群(1977-),女(汉族),山西人,清华大学经济管理学院博士后,研究方向:组织行为、组织学习、团队学习等。

可能会受到影响,本文将就此影响作用加以深入研究。

Van der Vegt 等(2005)^[6]在对荷兰一家大型石油和燃气公司的研发团队(大多由科学家、工程师和技术人员组成)调查研究的基础上,发现专业背景多样性与团队学习行为间存在曲线关系。而这种曲线的方向则取决于团队认同感(Collective Team Identification,CTI),当CTI低时,二者呈U型关系;当CTI高时,二者呈倒U型关系。值得注意的是,专业背景只能反应一个人在学校接受的正规教育情况,却无法体现其在日常工作和生活中所积累的其他知识、承担过的任务、遇到过和解决过的问题及其所拥有的特长,而对团队学习而言,成员在后边这些方面的多样化水平远比专业背景的多样性更为重要^[6]。本文将成员知识、经验、专长、技能等方面的多样性简称为知识经验多样性,并将深入探讨这种多样性如何影响团队学习。

综上,本研究将重点探讨团队目标偏好多样性与知识经验多样性分别对团队学习存在怎样的影响作用。考虑到当团队成员间有良好互动时团队内不同的观点和多样化的知识经验能够得到充分交流,而有效的沟通则可能改善多样性对团队学习的影响,我们还将引入团队互动行为两维度(事实导向、情感导向)作为调节变量,验证在调节变量的作用下两种多样性对团队学习的影响作用是否会有所改变。此外,还将考察两种多样性是否通过对团队学习能力的影响而最终影响团队绩效。

2 基本假设

2.1 两种多样性与团队学习能力

一般而言,团队成员的目标偏好越一致对团队越有利。例如,在新产品开发团队中,目标及目标优先性越清晰,团队绩效水平越高^[7]。相反,目标偏好的多样化则可能引发沟通失败、合作困难、恶性竞争甚至相互拆台等问题,降低团队绩效。

本研究认为,成员目标偏好的多样化同样会削弱团队学习能力。首先,当目标偏好比较多样化时,成员发现团队问题(如团队内外环境的变化)、寻找解决方案的出发点不同,在讨论过程中往往会产生根本性的分歧,而且很难达成一致意见,降低团队学习能力。其次,偏好多样性与决策承诺和决策质量有很强的负相关关系^[8,9],因此,即使团队成员能就团队问题和问题解决方案等达成统一的意见,方案的质量和每位成员对方案的认可度也不一定很

高,最终影响方案的执行过程,降低学习能力。第三,在很多情况下,成员为解决问题不得不先讨论团队目标,这不仅增加了团队学习的时间和成本、降低了学习效率,而且可能引发成员的自我防卫(self-protection)行为或攻击性行为(aggression behavior)^[8],更不利于团队学习过程。

当目标偏好较一致时,成员在发现团队问题、寻找解决方法、改善团队行为等过程中会有比较统一的、明确的基本出发点,处理问题会更理性而全面^[10],基于上述讨论,提出假设H11。

H11:目标偏好多样性对团队学习能力有负向影响。

知识经验多样性是团队成员知识、经验、专长、技能等方面的多样性的简称。成员的教育背景、工作年限、工作背景等多样性可以在一定程度上反应其知识经验多样性水平^[11]。专业背景和职业背景多样性与团队学习间关系的研究得出了比较复杂的结论。Van der Vegt 等(2005)^[6]的研究证实专业背景多样性与团队学习行为间存在曲线关系,这种曲线的方向则取决于集体团队认同,当团队认同低时,二者呈U型关系,当团队认同高时,二者呈倒U型关系。

那么,知识经验多样性对团队学习能力的影响方向如何呢?我们认为,知识经验多样性是比专业背景多样性更深层、更本质和更综合的一个概念,其对团队学习能力的影响作用应该是正向的。首先,多样化的知识经验使成员有更广的信息来源,这不仅表现在对熟悉信息的搜集上,也表现在对不熟悉信息的获取上^[9],这对成员发现团队问题、寻找解决方案、反思、获取知识、输出知识、建立知识库等都是非常有利的。其次,专业背景、工作经验等的多样化使团队内部存在多样化的视角、观点^[12]和思维框架,从而以较低成本对问题进行更深入的思考分析^[13],并引发更多的创造性和创新性^[14,15]、提升团队学习能力。第三,当团队成员的知识、经验和技能等方面比较多样化时,每个人都更能感受到别人的价值,而相互分享知识和经验的过程使成员间彼此认同和支持,这些都会促进团队整体发现内外变化和针对变化进行创新的能力,因此有助于提升团队学习能力。

与多样化的群体相比,成员来自相似社会网络(教育背景、工作背景等)的群体在知识、经验、视角等方面往往是相对冗余的^[16],其结果是团队比较善于发现和解决某些问题却对其他问题处理能力较

低,弱化他们的学习潜力、洞察力和问题解决的效果^[11]。综上,提出假设 H12。

H12:知识经验多样性对团队学习能力有正向影响。

2.2 团队互动行为的调节作用

在本研究中,我们沿用陈国权和赵慧群(2009)的观点,认为团队互动行为有两个重要维度,即事实导向与情感导向。事实导向是指团队成员在互动过程中关注相关事实真相的陈述和分析,具体而言是指:团队成员彼此交流事情的真实情况、如实地提供自己掌握的相关信息,而不是加以歪曲或隐瞒;团队成员客观地分析相关事情出现的真正原因,而不是有所忽视或加以掩饰;团队成员理性地预测相关事情的各种可能结果并对结果进行客观的评价,而不是隐瞒或忽略可能的结果;等等。情感导向是则指团队成员在互动过程中注意照顾听众的情绪和感受,具体而言是指:团队成员在陈述自己的观点时注意照顾他人的情绪、照顾别人的面子,避免令对方产生挫败感;团队成员在交流中给对方以鼓励、支持和尊重,避免挫伤对方的自信心;等等。良好的互动意味着较高的事实导向水平与情感导向水平。

2.2.1 互动行为两维度对目标偏好多样性与团队学习能力关系的调节作用

团队成员讨论团队内外环境变化、寻找应对方案、选择最佳方案、推广经验等学习过程都是彼此互动的过程。对于目标偏好比较多样化的团队而言,由于互动的出发点(即各自的目标)不同,成员之间容易产生分歧,很难形成建设性争论,不利于团队学习。此时,如果团队互动的事实导向水平比较高,即成员能够如实提供各自掌握的相关信息、客观陈述事情的真实情况、理性分析事情的原因及可能结果,这种情况下成员之间的交流质量会提高,问题讨论过程更深入而透彻,有利于最终形成统一的意见和方案,成员对方案的认可度高,方案执行效果更好,因此团队学习能力较高。此外,良好的事实导向互动中,成员也容易就团队目标问题展开沟通,更准确地了解彼此目标偏好差异的原因,力求达成目标认知的一致,减少目标偏好不一对团队学习的阻碍,有助于提升团队学习能力。

在目标偏好多样的团队中,成员处理问题和思考问题的出发点不同,如果团队内互动行为的事实导向水平较低,成员隐瞒甚至歪曲真实情况,则更难形成有效沟通,难以真正发现团队问题、难以达成合理的解决方案,即使制定出行动方案也不易获得成

员认可,阻碍方案的执行,因而更降低了团队学习能力。基于上述分析提出假设 H21。

H21:团队互动行为的事实导向水平对目标偏好多样性与团队学习能力之间的关系存在调节作用,即事实导向水平越高,则目标偏好多样性对团队学习能力的负向影响作用越弱。

在目标偏好多样化程度比较高的团队中,如果互动行为的情感导向水平比较高,则将弱化目标偏好多样性对团队学习能力的负向影响作用。团队互动过程中,每个成员的情绪体验(emotional experience)会受其他成员言行的影响,而且,成员情绪会通过情绪感染(emotional contagion)而传递给其他成员^[17]。团队成员的这些情绪反应(emotional responses)会对团队互动产生影响,例如,是否要与其他成员合作、是否要继续参与其他成员间的社会和经济交换^[18]。如果在互动中比较注意照顾彼此的情绪,成员会产生比较积极的情绪反应,尽管团队内存在目标偏好的不一致,成员也能以积极的合作态度在良好的沟通氛围中更好地发现团队中存在的问题、积极讨论问题解决方案、并全力执行新方案,提升了团队的学习能力。在中国情境中,个体非常重视面子问题^[19],而工作团队又是个体所隶属的极为重要的一个群体,互动中照顾彼此的面子尤为重要,而这样的互动可以使沟通更和谐,有助于问题的发现和解决。在目标偏好多样化的团队中,如果互动行为的情感导向水平比较低,成员不顾及对方的情绪、面子和自信心,则容易引发相互攻击行为,阻碍团队问题的发现与解决,因此更加弱化了团队学习能力。基于上述分析,得出假设 H22。

H22:团队互动行为的情感导向水平对目标偏好多样性与团队学习能力之间关系存在调节作用,即情感导向水平越高,则目标偏好多样性对团队学习能力的负向影响作用越弱。

2.2.2 互动行为两维度对知识经验多样性与团队学习能力关系的调节作用

团队成员知识经验多样性对团队学习能力有正向影响作用。该假设隐含着—个基本前提,即这些知识、经验和技能能在一定程度上得到有效利用。Nonaka 和 Takeuchi(1995)^[20]在讨论促进群体绩效的组织条件时就曾指出,如果工作群体的成员不能有效利用信息多样性的话,群体很难从信息多样性中受益。具有不同专业知识、技能的成员汇聚到同一个团队中并不能确保每一成员的知识经验得到充分利用,只有当团队成员能够准确识别出彼此的

知识经验储备和专长,并将这些知识和专长与团队所要解决的具体任务相对应的时候,知识经验多样化的效能才能发挥出来^[21, 22]。可见,知识经验的有效利用程度会影响知识经验多样性对团队学习能力的正向作用。有效利用程度越高,则正向作用会越强。本研究认为,如果团队互动行为的事实导向水平与情感导向水平比较高,则团队知识经验有效利用度比较高。

在知识经验多样性高的团队中,如果成员倾向于如实提供自己掌握的相关信息、客观地陈述自己对问题的看法,则可以充分展示其知识经验,使成员彼此了解各自在知识经验储备、技能等方面的优势,从而在问题发现和解决过程中发挥各自优势,通过相互协调确保问题解决质量,提高了团队的学习能力。相反,如果成员彼此隐瞒自己掌握的真实情况,则多样化的知识经验很难为彼此所知晓,其作用发挥不出来,不利于团队学习。基于此,提出假设 H23。

H23:团队互动行为事实导向水平对知识经验多样性与团队学习能力之间的关系存在调节作用,即事实导向水平越高,则知识经验多样性对团队学习能力的正向影响作用越强。

在知识经验多样性高的团队中,如果成员在表述各自的观点时能照顾到其他成员的情绪和感受,成员处于比较积极的情绪体验中,将更易于对问题及他人做出比较正面的评价和判断^[23-25],易于消除冲突而接纳他人所拥有而自己欠缺的知识和经验,易于相互合作、彼此帮助^[26, 27],因此有助于团队学习能力的提升。相反,在知识经验多样性较高的团队中,如果成员不在乎其他成员的感受、甚至挫伤对方的自尊心和积极性,则易引发自我防卫或相互攻击,多样化的知识经验则难以得到充分的传递和利用,不利于团队学习,降低团队学习能力。因此,提出假设 H24。

H24:团队互动行为情感导向水平对知识经验多样性与团队学习能力之间关系存在调节作用,即情感导向水平越高,则知识经验多样性对团队学习能力的正向影响作用越强。

2.3 团队学习能力对两种多样性与团队绩效关系的中介作用

目标偏好多样性对团队绩效存在负向影响^[5, 7]。教育背景、专业背景等多样性、信息类多样性对团队绩效有正向影响^[17, 28, 29],因此团队知识经验多样性也可能对团队绩效存在正向影响。那么,

两种多样性对团队绩效的影响是直接作用么?已有一些研究注意到,团队多样性对团队绩效的影响作用并不是直接发生的,而是通过一些过程变量如团队内冲突^[29]、外部沟通^[7]的中介作用而间接产生。在本研究中,团队学习能力是两种多样性与团队绩效关系的中介变量,换言之,两种多样性并不会直接引发团队绩效的提高或降低,而是首先影响团队学习能力,进而由团队学习能力而影响团队绩效。具体而言,目标偏好多样性首先对团队学习能力产生负向影响作用,目标偏好多样性越高,团队学习能力越低,而较低的团队学习能力会产生较低的团队绩效^[3, 30];知识经验多样性首先对团队学习能力产生正向影响作用,知识经验多样性越高,团队学习能力越强,而较高的团队学习能力可以带来较高的团队绩效^[3, 30]。

H31:团队学习能力对目标偏好多样性与团队绩效关系存在中介作用。

H32:团队学习能力对知识经验多样性与团队绩效关系存在中介作用。

综上,本研究的假设如图 1 所示。

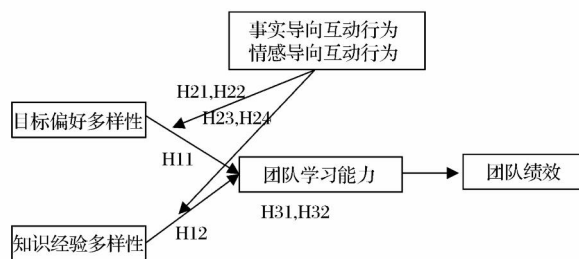


图 1 总体研究框架

3 研究方法

3.1 抽样

采用便利抽样方法,通过两类渠道抽取样本。一是以清华大学经济管理学院各类 MBA 学生、重庆大学 MBA 学生为调查对象。二是获得在位于武汉、重庆、贵阳等地的 8 家公司(行业领域涉及银行、房地产、保险、电子、影视、制造业、医药等)展开调查,调查遵循的基本原则是保证同一单位内每位被试均来自不同团队。共发放问卷 410 份,收回问卷 272 份,回收率 66.34%,最终剩余有效样本数 233 个。

在所有被试中,填写性别的被访者有 229 人。其中男性 126 人,占 55%;女性 103 人,占 45%。被调查者所在团队人数最少 3 人,最多 30 人,平均团队规模 11.31 人。被访者在团队工作时间从 3 个月

到 240 个月不等。填写团队角色(是否是团队领导)的被访者 221 人,其中是团队领导者的 133 人,占 60.18%,不是团队领导者的有 88 人,占 39.82%。填写年龄项者共有 181 人,年龄分布为 22 - 64 岁之间,平均年龄 33.81 岁。

3.2 变量测量

对所有变量的测量采用李克特 5 分量表。

(1) 团队目标偏好多样性

基于 Miller 等(1998)^[51] 的高层管理团队认知多样性问卷中测量偏好多样性的两个条目,开发了目标偏好多样性问卷。一方面,修订条目内容,将原量表中的两条目扩展到一般团队中;另一方面,在遵循量表原意的基础上增加两个新条目。最终形成一个包含 4 个条目的量表,要求被试根据其所在工作团队内部对团队目标优先性问题的看法的一致性程度,在不一致、较不一致、中间、较一致、一致五个选项中做出选择。所有测量条目均为反向条目,例如,“团队的首要目标是什么?”

(2) 团队知识经验多样性

由于没有成熟的量表可以使用,请一名教授和三位博士生共同开发了知识经验多样性测量问卷。该问卷包含 6 个条目。测量条目如“团队成员的专业背景多样化”、“团队成员进入团队前的工作经历多样化”。

(3) 团队事实导向互动行为与情感导向互动行为

采用陈国权和赵慧群(2009)开发的互动行为量表,两种行为各有 4 个测量条目。测量事实导向互动行为的条目如“团队成员彼此交流事情的真实情况”,测量情感导向互动行为的条目如“团队成员在陈述自己的观点时注意照顾他人的情绪”。

(4) 团队学习能力

采用陈国权(2007)^[31] 开发的问卷,每个分能力有 3 个测量条目,共计 27 个条目。条目如“本团队能及早准确地发现团队内外各种新变化、新动向”。

(5) 团队绩效

采用 Barker 等(1988)^[31] 开发的团队绩效量表(陈国权 2007 年翻译)^[29],共分 6 个条目,例如“本团队成员能有效地工作”。

(6) 任务互依性和目标互依性

Bossche 等(2006)^[32] 研究显示,两种互依性对团队学习均存在正向影响作用。因此本研究将任务互依性(task interdependence)与目标互依性(goal interdependence)两个变量作为多样性与团队学习

能力关系研究中的控制变量。

任务互依性的测量条目是对 Van Der Vegt 等(2001)^[33] 所使用的问卷修订后形成的。原问卷有 5 个测量条目,测量层面是个体,条目如“我需要依赖其他成员才能完成工作”等。本研究中数据的收集方式决定了需要将条目修订为团队层面问题。修订后有两个条目合并为一个条目,原条目分别为“为完成我的工作,我需要从其他成员那里获得信息和建议”、“为完成他们的工作,团队其他成员需要从我这里获得信息和建议”,合并后的条目为“为完成自己的工作,成员需要从团队中的其他成员那里获取信息”。最终形成 4 条目测量问卷。

目标互依性采用 Campion(1993)等^[34] 年开发的问卷,原问卷只有两个测量条目,我们按照作者原意增加了一个新条目(成员面临的是团队目标而非个人目标)。

4 实证研究

4.1 效度信度检验

4.1.1 探索性因子分析

本研究共有 9 个变量。其中,团队学习能力条目多,且已经过多次使用并被证明有良好的信度效度,为简化数据运算,在使用 SPSS16.0 软件进行探索性因子分析时将其排除,对其余 8 个变量的相关条目加以分析。KMO 和 Barlett 球形检验显示,KMO 值为 0.860,且通过了 Barlett 球形检验($P < 0.001$),说明这些数据适合进行主成分分析。采用主成分分析方法,进行 Varimax 正交旋转,共提取出特征值大于 1 的 8 个因子。所有条目均按照预期载荷到了相应的因子上,因子载荷最小值为 0.532。

4.1.2 团队学习能力的验证性因子分析

团队学习能力包含 9 个分能力,每个分能力有 3 个测量条目。由于本研究的主要目的是探讨团队总体学习能力(而非各项分能力)与其他变量间的相关关系,可以从九个学习分能力的测量条目(TLC1、TLC2、TLC3), (TLC4、TLC5、TLC6), ..., (TLC25、TLC26、TLC27)中各选取一个条目,共形成 9 个条目,然后以这 9 个条目的平均值代表团队对总体学习能力的得分^[29]。为确定合适的代表性条目,采用 LISREL8.7 软件对团队学习能力进行一阶和二阶验证性因子分析,一阶与二阶的拟合度良好,选取每项分能力的 3 条目中一阶 CFA 和二阶 CFA 标准载荷相对最高的一条,最终选取的代表性条目如下:TLC2(发现能力)、TLC6(发明能力)、TLC8(选择

能力)、TLC10(执行能力)、TLC15(推广能力)、TLC17(反思能力)、TLC20(获取知识能力)、TLC22(输出知识能力)、TLC27(建立知识库能力)。

4.1.3 所有变量的验证性因子分析

采用 LISREL 8.7 软件对所有的 8 个变量进行验证性因子分析,其中团队学习能力以代表性条目数据匹配。结果显示,所有因素的标准化载荷都显著不等于 0(T 值从 7.32 到 16.20),大多数载荷值都大于 0.6,最小值为 0.49。验证性因子分析结果表明所有构念具有良好的结构效度。

为更好证明问卷效度,确定 4 个备择模型以与八因素测量模型相比较:(1)七因素模型 a,即合并

事实导向互动行为与情感导向互动行为为一个因素;(2)七因素模型 b,即合并目标偏好多样性与知识经验多样性为一个因素;(3)七因素模型 c,即合并任务互依性与目标互依性为一个因素;(4)五因素模型,即分别合并两种互动行为、两种多样性与两种团队互依性,与其余三种因素一起构成五种因素。五个模型的验证性因子分析结果如表 1 所示,八因素模型的绝对拟合指数 RMSEA 最低(为 0.057,其余从 0.066 到 0.091 不等),卡方/自由度最低(1.75,其余从 2.01 到 2.92 不等),NFI、IFI、CFI 最高,均在 0.90 以上,与其他模型相比,八因素模型与数据最为匹配。综合这些指标,八因素模型最佳。

表 1 八因素模型与备择模型的验证性因子分析拟合指数比较

模型	卡方	自由度	卡方/自由度	CFI	NFI	IFI	RMSEA
八因素模型	1248.69	712	1.75	0.962	0.916	0.962	0.057
七因素模型 a	1538.57	719	2.14	0.947	0.901	0.947	0.070
七因素模型 b	1660.03	719	2.31	0.943	0.897	0.943	0.075
七因素模型 c	1444.40	719	2.01	0.953	0.907	0.953	0.066
五因素模型	2131.55	730	2.92	0.917	0.872	0.918	0.091

4.1.4 信度检验

利用 SPSS 16.0 软件对各变量进行信度检验。各变量的 Cronbach 系数介于 0.757 到 0.911 之间(事实导向互动行为:0.803;情感导向互动行为:0.802;知识经验多样性:0.877;目标偏好多样性:0.757;团队学习能力:0.879;团队绩效:0.911;任务互依性:0.764;目标互依性:0.828),对各因子的测量均具有良好的一致性,量表信度较好,能够进行进一步的分析。

4.2 同源方法偏差检验

由于调查时所有变量问卷均由一人填写,可能

存在同源方法偏差。为检验自变量与因变量之间的共变到底在多大程度上是由同源方法偏差引起的,本研究采取两种技术对同源方法偏差进行检验^[35]。(1) Harman 单因素检验。(2) 不可测量潜在方法因子效应控制(controlling for effects of an unmeasured latent methods factor)法。按照这两种方法的要求,建立两个比较模型:一是单因素模型,即将所有条目都载荷在一个公共因子上;二是九因素模型,即各个条目除了载荷在各自的对应变量上外,还载荷在一个公共因子上。采用 LISREL 8.7 软件分别对两个比较模型进行验证性因子分析,所得结果见表 2。

表 2 同源方法偏差检验

模型	卡方	自由度	卡方/自由度	CFI	NFI	IFI	RMSEA
八因素模型	1248.69	712	1.75	0.962	0.916	0.962	0.057
单因素模型	4029.17	740	5.45	0.833	0.792	0.833	0.138
九因素模型	1106.38	664	1.67	0.969	0.925	0.969	0.051

从单因素模型的各项拟合指数来看, RMSEA 偏高且 IFI、CFI、NNFI 均偏低,可知各个变量之间并不存在非常严重的同源方法偏差。当在八因素模型中加入一个公共方法变异因子后,模型的卡方/自由度有所改善,降低了 0.08,而 RMSEA、IFI、CFI、NNFI 的改善程度并不高,均在 0.01 以下,说明相对于八因素模型而言,九因素模型拟合数据的程度并未获得非常大的改善^[36]。因此可以判定,在本研

究中,各个变量间并未存在同源方法偏差问题,以此数据分析变量之间的关系是可信的。

4.3 各变量的描述性统计分析

所有研究变量的均值、标准差和相关系数如表 3 所示。可以看出,团队目标偏好多样性与团队学习能力存在显著的负相关关系,而知识经验多样性则与团队学习能力存在显著的正相关关系,与假设 H11、H12 相一致。两种多样性与团队绩效也分别

存在负相关与正相关的关系。团队学习能力与团队 绩效正相关。

表 3 各变量描述性统计分析

	均值	标准差	1	2	3	4	5	6	7	8
任务互依性	3.797	.717	1							
目标互依性	4.033	.817	.420 **	1						
目标偏好多样性	1.947	.597	-.223 **	-.402 **	1					
知识经验多样性	3.853	.805	.160 *	.238 **	-.207 **	1				
事实导向互动行为	4.161	.613	.205 **	.293 **	-.432 **	.204 **	1			
情感导向互动行为	3.968	.693	.113	.120	-.286 **	.154 *	.345 **	1		
团队学习能力	3.813	.593	.328 **	.488 **	-.517 **	.434 **	.422 **	.246 **	1	
团队绩效	4.043	.669	.254 **	.493 **	-.490 **	.284 **	.461 **	.248 **	.570 **	1

*代表在 p < 0.05 水平上显著; **代表在 p < 0.01 水平上显著

4.4 假设检验

4.4.1 两类多样性与团队学习能力之间影响关系假设检验

对于 H11,本研究采用层次回归分析方法进行检验。分析结果见表 4。模型 1a 和模型 1b 均通过 F 检验,对两模型加以比较可以看出,在控制了任务互依性与目标互依性的基础上,目标偏好多样性对团队学习能力有显著的负向影响作用(= - 0.375, p < 0.001),解释的变异量增加了 11.6%。因此 H11 得证。

对于 H12,也采用层次回归分析方法进行检验。分析结果见表 4。模型 2 通过 F 检验,对模型 2 和模型 1a 加以比较可以看出,在控制了任务互依性与目标互依性的基础上,知识经验多样性对团队学习能力有显著的正向影响作用(= 0.329, p < 0.001),解释的变异量增加了 10%。因此 H12 得证。

4.4.2 事实导向互动行为与情感导向互动行为的调节作用检验

(1) 互动行为对目标偏好多样性与团队学习能力间关系的调节作用假设检验

首先将团队目标偏好多样性、团队学习能力、两种互动行为中心化处理。

在模型 1a、1b 的基础上,分层引入事实导向互动行为、事实导向互动行为及事实导向互动行为与目标偏好多样性的乘积项对团队学习能力进行回归,构成模型 3a 和 3b。由表 4 可知,所有模型均通过了 F 检验,每一层回归都比上一层有显著改善, Adjusted R² 分别提高了 0.116、0.026 和 0.007。事实导向互动单独进入模型的回归系数(= 0.191)显著,加入交叉项后,事实导向互动行为(p < 0.01)及交叉项(p < 0.1)均显著。这说明团队事实导向互动行为对目标偏好多样性与团队学习能力间关系存在调节作用。

为进一步检验事实导向互动行为调节作用的模式,采用简单斜率分析法画出调节效应图 2。先将数据按照高于调节变量中位数与低于调节变量中位数分为两组,对两组数据分别进行回归分析,然后画图。由图 2 可知,事实导向互动行为为比较高的情况下,目标偏好多样性对团队学习能力的影响作用减弱。H21 得证。

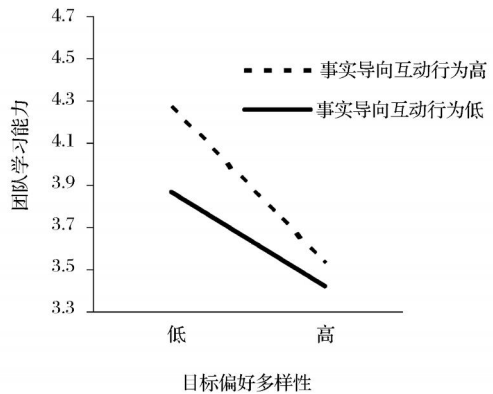


图 2 事实导向互动行为对目标偏好多样性与团队学习能力关系的调节作用

在模型 1a、1b 的基础上,分层引入情感导向互动行为、情感导向互动行为及情感导向互动行为与目标偏好多样性的乘积项对团队学习能力进行回归,构成模型 3c 和 3d。由表 4 可知,所有模型均通过了 F 检验,模型 3c 比 1b 有所改善, Adjusted R² 提高了 0.006,模型 3d 比 3c 的 Adjusted R² 提高了 0.008。情感导向互动行为单独进入模型的回归系数不显著,加入交叉项后,情感导向互动行为为不显著但交叉项(p < 0.05)显著。这说明团队情感导向互动水平对目标偏好多样性与团队学习能力间关系存在调节作用。采用简单斜率分析法画调节效应图 3,图形显示,在较高的情感导向互动行为下,目标偏好多样性对团队学习能力的负向影响作用减弱。H22 得证。

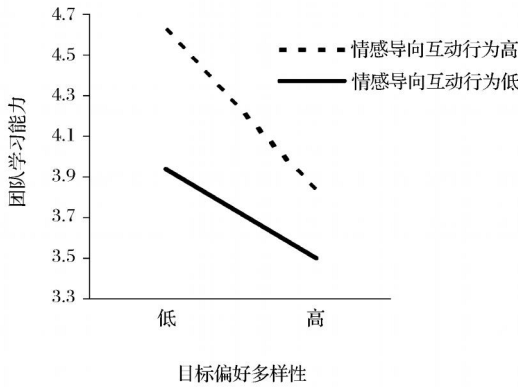


图3 情感导向互动行为对目标偏好多样性与团队学习能力关系的调节作用

(2) 互动行为对知识经验多样性与团队学习能力之间关系的调节作用假设检验

将团队知识经验多样性中心化处理。在模型1a、2的基础上,分层引入事实导向互动行为、事实导向互动行为及事实导向互动行为与目标偏好多样性的乘积项对团队学习能力进行回归,构成模型4a和4b。由表4可知,所有模型均通过了F检验,每一层回归都比上一层有显著改善,Adjusted R²分别提高了0.100、0.055和0.009。事实导向互动单独进入模型的回归系数($\beta = 0.263$)显著,加入交叉项后,事实导向互动行为($p < 0.001$)及交叉项($p < 0.05$)均显著。这说明团队事实导向型互动行为对知识经验多样性与团队学习能力间关系存在调节作用。画调节效应图4,显示在较高的事实导向互动行为下,知识经验多样性对团队学习能力的影响作用

用得到增强。假设H23得到验证。

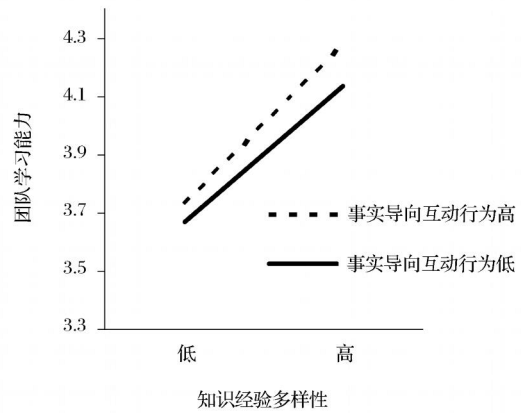


图4 事实导向互动行为对知识经验多样性与团队学习能力关系的调节作用

在模型1a、2的基础上,分层引入情感导向互动行为、情感导向互动行为及情感导向互动行为与知识经验多样性的乘积项对团队学习能力进行回归,构成模型4c和4d。由表4可知,所有模型均通过F检验,模型4c比2有所改善,Adjusted R²提高了0.017,模型4d比4c的Adjusted R²提高了0.01。情感导向互动单独进入模型的回归系数($\beta = 0.143$)显著,加入交叉项后,情感导向互动行为与交叉项均显著。这说明团队情感导向互动行为对知识经验多样性与团队学习能力间关系存在调节作用。画调节效应图5,显示在较高的情感导向互动行为下,知识经验多样性对团队学习能力的影响作用得到增强。假设H24得到验证。

表4 回归分析结果

		因变量:团队学习能力(TLC)										
		模型1a	模型1b	模型2	模型3a	模型3b	模型3c	模型3d	模型4a	模型4b	模型4c	模型4d
控制变量	TI	.149 *	.124 *	.125 *	.11	.130 *	.119 *	.115 *	.103	.114 *	.116 *	.101
	GI	.425 ***	.285 ***	.357 ***	.264 ***	.248 ***	.287 ***	.282 ***	.301 ***	.298 ***	.348 ***	.350 ***
自变量	GPD		-.375 ***		-.304 ***	-.329 ***	-.347 ***	-.372 ***				
	KED			.329 ***					.295 ***	.292 ***	.311 ***	.307 ***
调节变量	I1				.191 **	.197 **			.263 ***	.262 ***		
	I1 × GPD					-.104 #						.148 **
	I2						.098	.077			.143 **	
	I2 × GPD							-.109 *				
	I2 × KED									.110 *		
	I2 × KED											.113 *
	F	39.66 ***	45.56 ***	42.63 ***	38.41 ***	31.84 ***	35.33 ***	29.48 ***	40.44 ***	33.83 ***	34.64 ***	29.09 ***
	Adjusted R ²	.250	.366	.350	.392	.399	.372	.380	.405	.414	.367	.377
	Adjusted R ²		.116	.100	.026	.007	.006	.008	.055	.009	.017	.010

注:(1) TI代表任务互依性;GI代表目标互依性;GPD代表目标偏好多样性;KED代表知识经验多样性;I1的代表事实导向互动行为;I2代表情感导向互动行为
(2) #代表在p < .1水平上显著;*代表在p < .05水平上显著;**代表在p < .01水平上显著;***代表在p < .001水平上显著

4.4.3 团队学习能力的中介作用检验

采用 LISREL 8.7 软件来检验这组假设。模型

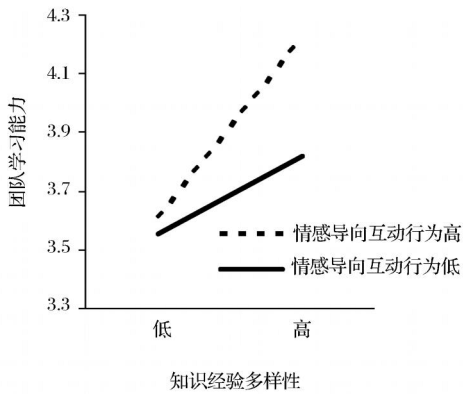


图 5 情感导向互动行为对知识经验多样性与团队学习能力关系的调节作用

5a 为假设模型,备择模型有四个:(1)全模型 5b,目标偏好多样性、知识经验多样性既通过团队学习能力间接影响团队绩效,也直接影响团队绩效;(2)模型 5c,目标偏好多样性以学习能力为中介,知识经验多样性直接影响团队绩效;(3)模型 5d,知识经验多样性以学习能力为中介,目标偏好多样性直接影

响团队绩效;(4)模型 5e,目标偏好多样性、知识经验多样性与团队学习能力均直接影响团队绩效。从表 5 可以看出,全模型和假设模型的各项拟合指标均优于其余三个模型,而全模型与假设模型的 CFI、IFI 和 NFI 指标值相同,可见全模型与假设模型之间的差异不存在^[37]。进一步的观察发现,全模型中知识经验多样性与团队绩效的关系并不显著(T 值 = 0.78),因此最优模型是完全中介模型,即本组假设 H31、H32 得证。团队学习能力的中介作用路径系数如图 6 所示,各显变量在潜变量上的标准载荷均在 0.59 以上。



图 6 团队学习能力的中介作用路径图
注:图 5 中 *代表在 p < .05 水平上显著

表 5 团队学习能力中介作用检验(假设模型与备择模型拟合指数比较)

模型	卡方	自由度	卡方/自由度	CFI	NFI	IFI	RMSEA
模型 5a(假设模型)	535.21	271	1.975	0.97	0.94	0.97	0.065
模型 5b(全模型)	513.97	269	1.911	0.97	0.94	0.97	0.063
模型 5c	567.53	271	2.094	0.96	0.93	0.96	0.069
模型 5d	549.41	271	2.027	0.97	0.93	0.97	0.067
模型 5e	587.00	271	2.166	0.96	0.93	0.96	0.071

5 讨论

团队多样性与团队学习的关系是团队学习研究领域的一个重要选题,但国内尚无人问津,国外仅有的少量研究也显薄弱。本研究没有简单沿用常用的团队多样性类型,如人口统计特征多样性、价值观多样性、态度多样性等,而是选取两种特殊的多样性作为切入点。其中,目标偏好多样性源自 Miller 等(1998)^[5]研究高层管理团队的战略决策问题时提出的偏好多样性概念,我们将该概念扩展到了一般团队中,并修订其量表使之适用于一般团队;而知识经验多样性概念则是首次提出,有别于工作年限、教育背景、职业背景等多样性,也有别于信息类多样性,是团队更本质、更深层和更综合的一种多样性特征。这些努力填补了团队多样性与团队学习两个研究领域的部分空白。相对于国外已研究过的任务态度多样性与专业背景多样性而言,本文研究的两种多样性对现实工作情境中的团队学习也更有意义。

本研究深入探讨了两种多样性分别会对团队学习能力、进而对团队绩效产生怎样的影响作用,并引入团队互动行为作为调节变量,主要得出如下结论:

首先,团队成员对团队多种目标的偏好越一致,团队学习能力越强。当成员目标偏好较多样化时,在发现团队问题、获取相关知识、寻求解决方案、实施方案等过程中就缺乏一致的出发点,不易达成共识,甚至需要先在统一团队目标的问题上花费更多的时间和精力,影响问题解决的速度和质量,降低团队学习能力。

其次,团队成员在知识、经验、技能等方面的多样化水平越高,团队学习能力越强。多样化的知识经验使成员能够获取更广泛的信息、并用多样化的视角、观点和思维框架去思考问题,更具有创造性和创新性;并且,团队成员有多样化的知识、经验和技能使彼此能感受到对方的价值,带来彼此认同和支持,促进团队整体发现内外变化和针对变化进行创新的能力,有助于提升团队学习能力。

第三,当团队内存在良好互动时,团队两种多样性对团队学习能力的影响作用会有所改善。良好的互动意味着成员在相互沟通和彼此合作完成任务过程中遵循事实导向和情感导向,事实导向要求成员如实地提供各自掌握的相关信息、客观陈述事情的真实情况、理性分析事情的原因及可能结果,情感导向则强调成员注意照顾他人的情绪和面子,注意对方的感受,维护对方的自信心,避免令对方产生挫败感。如果团队中的确存在多样化的目标偏好,则在良好的互动中成员能将各自的偏好以委婉的方式真实地展示给他人,并客观分析和接纳他人观点,促进团队成员在目标偏好上趋同,弱化偏好多样性对团队学习的负向作用。而当知识经验多样时,成员在良好互动过程中将各自的知识经验充分展示给大家且彼此借鉴,从而强化知识经验多样性对团队学习的正向作用。

事实上,目标偏好多样性属于一种认知多样性,即对目标偏好这一问题的认知的多样性^[5];而知识经验等方面的多样性所产生的直接结果则是成员在对待不同问题的认知上的多样性。从这一角度看,本研究得出的上述结论给我们的一个启示是:成员的某些认知多样性会影响团队学习,而当团队存在良好互动时,这种影响作用得以改善。这与 Driver (2003)^[37]的观点有相似之处。在 Driver (2003)看来,当团队内部存在认知多样性时,可能出现三种不同的反应并进而产生不同类型的学习:一种反应是包容(accommodation)多样性,即允许不同的认知存在于团队内部,但并不做进一步的融合,避免发生任何可能的冲突,结果只能形成常规性的(routine)学习甚至没有学习发生;第二种反应是解释(elaboration)多样性,尝试在一定范围内整合不同的观点和视角,但不会根本性地改变团队处理问题的方法,可以产生利用式(exploitative)学习或常规性学习,偶尔形成探索性(exploratory)学习;第三种反应是转换(transformation)多样性,整合不同观点,成员个人和团队整体都尝试以不同的方式处理问题,提高问题解决能力,从而产生探索性学习^[37]。Driver (2003)建议团队应该尽可能地整合不同认知资源,从包容多样性发展成为转换多样性,以产生更好的学习即探索性学习。Driver (2003)所强调的转换多样性与本文指出的良好互动一致,都要求成员不能因担心冲突而对团队内存在的不同认知置若罔闻或仅做有限的关注,而应该充分展示不同的认知,并深入分析和讨论,在整合多样性认知的基础上改善团

队解决问题的方式从而形成更深入和更有效的学习。区别在于,Driver (2003)关注的似乎只是团队互动的事实导向一面,并未注意到处理认知多样性时情感导向的重要意义。

第四,两种多样性均通过团队学习能力的中介作用而影响团队绩效。已有一些研究注意到团队多样性对团队绩效的影响作用并不是直接发生的,本研究也得出了相似的结论:两种多样性并不会直接引发团队绩效的提高或降低,而是首先影响团队学习能力,进而由团队学习能力而影响团队绩效。

6 结语

基于对 233 个样本的问卷调查,本研究证实了目标偏好多样性与知识经验多样性分别对团队学习能力有负向和正向的影响作用,而当团队内保持良好互动时,两种多样性的影响作用均会得到改善,此外,两种多样性还通过对学习能力的影响而最终影响团队绩效水平。

此结论不仅丰富了团队多样性理论与团队学习理论,并且对团队实践有重要启示。首先,在组建团队时,应尽可能选取具有不同经验、知识和技能的人员,给团队带来更丰富的信息、多样化的思维方式和视角。其次,在管理团队时,应建立明确的团队目标,统一成员对团队目标的偏好。但是,在很多工作团队中却不乏如下现象:团队有明确的口号式目标,实际行动的出发点却是其他目标;团队要求的是一个目标,鼓励的却是另一个目标;团队没有明确的目标,只是始终按照惯例运行着……这些现象出现的时候,成员对团队目标的偏好可能存在多样性,应该采取有效措施避免这种偏好多样性的存在。第三,在团队培训时,培训师的来源或者团队成员前往培训的单位也应多样化,以促进成员获得的知识、信息和技能等更多样而不是更趋同。最后,在团队运行中,应该鼓励与培养团队内注重事实陈述与分析、关注他人情绪、面子和自信心的行为。

本研究的一个局限在于未采用最佳的数据收集方式。论文的研究层面是团队,最佳数据收集方式应是每个团队所有(或多数)成员均填写问卷。但是鉴于条件所限,并且考虑到本研究尚属探索性研究,在正式调查阶段采用了方便抽样方式,每位被调查者根据自己所在某一个团队的情况填写问卷。后续研究将考虑调整数据收集方式。此外,本研究只探讨了团队总体学习能力与其他变量之间的关系,但团队总体学习能力实际上包含九种相互影响的分能

力,即发现能力、发明能力、选择能力、执行能力、推广能力、反思能力、获取知识能力、输出知识能力以及建立团队知识库能力。不同分能力与两种多样性、团队互动行为及团队绩效之间的关系可能会存在差异性,后续研究将进一步深入分析团队学习分能力与其他变量之间的关系。

参考文献:

- [1] Senge, P. . The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization [M]. New York, NY et al. 1990.
- [2] Edmondson, A. C. . The local and variegated nature of learning in organizations: A group - level perspective [J]. Organization Science, 2002, 13(2): 128.
- [3] 陈国权. 团队学习和学习型团队:概念、能力模型、测量及对团队绩效的影响[J]. 管理学报, 2007, 4(5): 602 - 609.
- [4] Van Offenbeek, M. . Processes and outcomes of team learning [J]. European Journal of Work and Organizational Psychology, 2001, 10(3): 303 - 317.
- [5] Miller, C. C. , Burke, L. M. , Glick, W. H. . Cognitive diversity among upper-echelon executives: Implications for strategic decision processes [J]. Strategic Management Journal, 1998, 19(1): 39 - 58.
- [6] Van der Vegt, G. S. , Bundersow, J. S. . Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification[J]. The Academy of Management Journal, 2005, 48(3): 532 - 547.
- [7] Ancona, D. G. , Caldwell, D. F. . Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams [J]. Administrative Science Quarterly, 1992, 37(4).
- [8] Olson, B. J. , Parayitam, S. . Strategic decision making: The effects of cognitive diversity, conflict, and trust on decision outcomes[J]. Journal of Management, 2007, 33(2): 196.
- [9] Olson, B. J. , Bao, Y. , Parayitam, S. . Strategic decision making within Chinese firms: The effects of cognitive diversity and trust on decision outcomes [J]. Journal of World Business, 2007, 42(1): 35 - 46.
- [10] Dahlin, K. B. , Weingart, L. R. , Hinds, P. J. . Team diversity and information use[J]. Academy of Management Journal, 2005, 48(6): 1107 - 1123.
- [11] Jackson, S. E. , May, K. E. , Whitney, K. . Under the Dynamics of Diversity in Decision-making Teams [M]. Team effectiveness and decision making in organizations, R A Guzzo E S, San Francisco: Jossey-Bass, 1995: 204 - 261.
- [12] Stasser, G. . Information salience and the discovery of hidden profiles by decision-making groups: A thought experiment [J]. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1992, (52): 156 - 181.
- [13] Bower, G. , Hilgard, E. . Theories of Learning [M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1981.
- [14] Bantel, K. A. , Jackson, S. E. . Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference? [J]. Strategic Management Journal, 1989, (10): 107 - 124.
- [15] De Dreu, C. , West, M. . Minority dissent and team innovation: The importance of participation in decision making [J]. Journal of Applied Psychology, 2001, 86(6): 1191 - 1201.
- [16] Granovetter, M. S. . The strength of weak ties [J]. American Journal of Sociology, 1973, (78): 1360 - 1380.
- [17] Barsade, S. , Ward, A. , Turner, J. , et al. To your heart 's content: A model of affective diversity in top management teams[J]. Administrative Science Quarterly, 2000, 45(4): 802 - 836.
- [18] Lawler, E. J. . An affect theory of social exchange [J]. American Journal of Sociology, 2001, 107(2): 321 - 352.
- [19] 黄光国. 人情与面子:中国人的权力游戏[M]. 台北: 远流图书公司, 1989.
- [20] Nonaka, I. , Takeuchi, H. . The Knowledge Creating Company [M]. New York: Oxford University Press, 1995.
- [21] Littlepage, G. , Robison, W. , Reddington, K. , et al. Effects of task experience and group experience on group performance, member ability, and recognition of expertise [J]. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1997, 69(2): 133 - 147.
- [22] Hollingshead, A. B. . Communication, learning, and retrieval in transactive memory Systems [J]. Journal of Experimental Social Psychology, 1998, 34(5): 423 - 442.
- [23] Morris, W. N. . Mood: The Framework of Mind [M]. New York: Springer-Verlag, 1989.
- [24] Schwarz, N. , Clore, G. L. . How Do I Feel About It? Informative Functions of Affective States [M]. Affect, cognition, and social behavior, Fiedler K, Forgas J, Toronto: Hogrefe International, 1988: 44 - 62.
- [25] Clore, G. L. . Cognitive Phenomenology: Feelings and

- the Construction of Judgment [M]. The construction of social judgments, Martin L L, Tesser A, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992: 10, 133 - 163.
- [26] Isen, A. M.. Toward Understanding the Role of Affect in Cognition [M]. Handbook of social cognition, Wyer R S, Srull T K, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984: 3, 179 - 236.
- [27] Baron, R. A.. Environmentally-induced positive affect: It's impact on self-efficacy, task performance, negation, and conflict [J]. Journal of Applied Social Psychology, 1990, 20(5): 368 - 384.
- [28] Carpenter, M.. The implications of strategy and social context for the relationship between top management team heterogeneity and firm performance [J]. Strategic Management Journal, 2002, 23(3): 275 - 284.
- [29] Jehn, K. A., Northcraft, G. B., Neale, M. A.. Why differences make a difference: A field study in diversity, conflict, and performance in workgroups [J]. Administrative science quarterly, 1999, 44(4): 741 - 763.
- [30] 陈国权, 赵慧群, 蒋璐. 团队心理安全、团队学习能力与团队绩效关系的实证研究[J]. 科学学研究, 2008, 26(6): 1283 - 1292.
- [31] Barker, J., Tjosvold, D., Andrews, I. R.. Conflict approaches of effective and ineffective managers: A field study in a matrix organization [J]. Journal of Management Studies, 1988, 25(2): 167 - 178.
- [32] Van, B. P., Gijssels, W. H., Segers, M., et al. Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors [J]. Small Group Research, 2006, 37(5): 490.
- [33] Van der Vegt, G. S., Emans, B. J. M., Van de Vliert, E.. Patterns of interdependence in work teams: A two-level investigation of the relations with job and team satisfaction [J]. Personnel Psychology, 2001, 54(1): 51 - 69.
- [34] Campion, M. A., Medsker, G. J., Higgs, A. C.. Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups [J]. Personnel Psychology, 1993, 46(4): 823 - 850.
- [35] 谢宝国, 龙立荣. 职业生涯高原对员工工作满意度、组织承诺、离职意愿的影响 [J]. 心理学报, 2008, 40(8): 927 - 938.
- [36] Cheung, G. W., Rensvold, R. B.. Evaluation goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance [J]. Structural Equation Modeling, 2002, 9(2): 233 - 255.
- [37] Driver, M.. Diversity and learning in groups [J]. The Learning Organization, 2003, 10(3): 149 - 166.

A Study on the Relationship among Team Diversity, Interaction Behavior and Team Learning Capability

ZHAO Hui-qun CHEN Guo-quan

(The School of Economics and Management, Tsinghua University, Beijing 100084, China)

Abstract: The emphasis of research on team learning has been shifted from basic problems (e. g. definition and typology) to the exploration of its inner mechanisms (e. g. the causal relationships). Yet, there are still not a significant numbers of studies on the relationship between team diversity and team learning. We define the concepts of team goal preference diversity and knowledge and experience diversity, and then discuss in detail how the two types of diversity affect team learning capability. Our result shows: Teams with higher goal preference diversity tend to have lower learning capability; The higher team knowledge and experience diversity will lead to higher team learning capability; The interactions of the two orientations are important moderating variables between the two types of diversity and team learn capability, that is, when the two types of interactions are frequent, the negative effect of team goal preference diversity on team learning capability are weakened, and the positive effect of knowledge and experience diversity on team learning capability are strengthened; The effect of knowledge and experience diversity and team performance are mediated by team learning capability.

Key words: goal preference diversity; knowledge and experience diversity; team learning capability; fact-oriented interaction; feeling-oriented interaction