

教師領導的三個重要概念及其對當前學校教育的啓示

吳百祿

正修科技大學幼兒保育系

摘 要

本研究探討教師領導的三個重要概念及其對當前學校教育的啓示。研究者首先闡述教師領導的第一個重要概念教師賦權增能，並說明它的緣起與發展、定義和主要理念，其次探討教師領導的第二個重要概念教師專業學習社群，並說明它的緣起、意義和特性，接著論述教師領導的第三個概念建構式領導，並說明它的緣起、定義和主要概念。最後，研究者根據對這三個重要概念的探討結果，提出對當前學校教育的六項啓示。

關鍵字：教師領導、賦權增能、建構式領導、教師專業學習社群



Three Important Concepts of Teacher Leadership and Their Implications for Contemporary School Education

Pai-Lu Wu

Department of Early Childhood Care and Education, Cheng Shiu University

ABSTRACT

This research explored three important concepts of teacher leadership, and their implications for contemporary school education. To begin with, the researcher delineated the origin, development, definition and main ideas of teacher empowerment. Second, the origin, definition and characteristics of professional community for teachers were discussed. Third, the researcher examined the origin, definition and main ideas of constructivist leadership. Based on the findings of the research, some implications for contemporary school education were suggested.

Keyword : teacher leadership, teacher empowerment, constructivist leadership, professional learning, community for teachers



一、前言

教師領導是 1980 年代中期的教育改革產物，也是對傳統學校領導的挑戰。教師領導理念包含許多重要概念，如果要進一步認識教師領導，確有需要澄清一些教師領導的重要概念。因此，本文擬探討教師領導的三個重要概念。

首先，Murphy (2005) 探討教師領導的邏輯架構，強調教師賦權增能 (teacher empowerment) 是教學專業化的重要層面之一，而教學專業化是教師領導的三個主軸之一，可見教師賦權增能是教師領導的重要概念之一。Muijs 與 Harris (2003) 指出教師賦權增能的形式與教師領導有關，教師賦權增能在分散領導理論中扮演著核心地位。Xie (2008) 認為教師賦權增能的觀點在於支持分散領導，教師賦權增能與教師領導在內容結構上是相似的，如能進一步探究教師賦權增能，以協助瞭解教師領導的核心價值是非常重要的。從上所述，可見教師賦權增能與教師領導有密切的關係。

其次，Murphy (2005) 在教師領導的邏輯架構中，指出學習社群 (在此係指教師專業學習社群)，是學校健康的重要層面，而學校健康亦是教師領導的三個主軸之一，可見教師專業學習社群也是教師領導的重要概念之一。

第三，Lambert (1998) 論及分散領導的主要概念時，曾指陳分散領導是一種建構式領導，主要在於集體地和合作地建構意義和知識。而 Muijs 和 Harris (2004) 也論及教師領導和分散領導分享著共同的理論和概念領域，依此推論教師領導也是一種建構式領導，可見建構式領導亦是教師領導的重要概念之一。

綜上所述，本文將依次探討教師賦權增能、教師專業學習社群和建構式領導等三個重要的教師領導概念。最後，針對這三個教師領導重要概念的探討結果，提出對當前學校教育的啓示。

二、教師賦權增能

本文探討教師賦權增能，分別說明教師賦權增能的緣起與發展、定義和主要概念，茲說明如次：

(一) 緣起與發展

教師賦權增能係由英文 teacher empowerment 翻譯而來，也有學者翻譯為授權增能、彰權益能或培力。教師賦權增能的觀點源於企業界員工賦權增能 (empowering employees) 的概念 (Robbins, 1994)。早在 1980 年代，為因應全球化經濟競爭的挑戰，許多公司開始發展賦權增能的策略。企業界發展賦權增能策略的主要目的在於對個別的員工賦權增能，並鼓勵團隊合作，以共同解決問題和共同做決定，最後達成歷程和產品改善的目標。

當企業界盛行員工賦權增能策略之際，其他學術研究領域亦深受影響。公共行政領域近年來強調的新公共管理 (new public management) 觀點也重視員工的賦權增能 (呂育誠、陳恆鈞和許立一譯, 2002)。教育領域則於 1980 年代中期開始，在學校做決定方面才出現教師賦權增能的概念 (Marks & Louis, 1999; Shen, 2001; Wan, 2005)。Edwards、Green 與 Lyons (2002) 也指出



有關教師賦權增能的研究文獻自 1980 年代晚期就開始出現。

從上所述，有關賦權增能的理念源於企業界，而教師賦權增能概念的出現，則到 1980 年代中期或晚期才出現，可見教師賦權增能的理念是時代變革的產物，也是近 20 年來教育革新的新措施。

(二) 定義

有關教師賦權增能的定義，自 1980 年代起即有許多學者提出，茲分別敘述如下：

Maeroff (1988) 認為教師賦權增能和專業化(professionalization)是同義的，教師賦權增能是改善教學的一項重要因素。

Ayers (1992) 認為教師賦權增能是教學的核心和靈魂，教師賦權增能是成功學校再造和學校改革的必須作為。他進一步指出：被動的教師無法產生主動的學生，不努力 (dull) 的教師無法激勵出表現亮麗 (bright) 的學生，粗心的教師無法培育出關懷 (caring) 的學生，難道教師不應該要賦權增能嗎？

Short、Greer 與 Melvin (1994) 認為教師賦權增能是一種歷程，在這歷程中，學校成員發展自己的能力，掌控自己的專業成長，並解決自己的問題。

Marks 與 Louis (1999) 研究教師賦權增能和組織學習能量，他們認為學校本位的做決定歷程，配合去中心化，將能使教師賦權增能。

Baillie (2000) 認為教師賦權增能的立論，植基於批判理論，強調經由學校組織的系統性反省，來開展教師能力，藉以促進學校革新。

Sweetland 與 Hoy (2000) 研究學校特性與教育結果，他們認為教師賦權增能的操作性定義係指教師參與做決定歷程的範疇與程度。

黃乃燮 (2002) 認為教師賦權增能的理念，強調每個教師有相同的行動機會，並經由不均衡權力關係、意識形態角色及弱勢者對於現狀改變之承諾的探索，來開展教師的能力。

綜上所述，教師賦權增能是學校改革和教學專業化的歷程，包含「賦權」和「增能」二個層面，「賦權」係指教師參與做決定，「增能」係指教師不斷地專業成長，進一步達成教學改善。

(三) 主要理念

教師賦權增能的理念極為多元，諸多學者分別提出不同的理念，經研究者歸納為下列五項：

1. 教師賦權增能的層面極為多元，其中以做決定、專業成長、地位、自我效能、自主和影響等六個層面較常被運用。

教師賦權增能的層面極為多元，Maeroff (1988) 指出教師賦權增能的相關因素有四個，包含：主動參與學校改革、教師地位、知識和做決定的歷程。爾後，Short 與 Rinehart (1992) 辨識教師賦權增能的六個層面，包含：做決定、專業成長、地位、自我效能、自主和影響。Wall 與 Rinehart (1997) 發現教師賦權增能包含做決定、自主、專業化、地位、影響和自我效能等六



個層面。Marks 與 Louis (1999) 認為教師賦權增能的四個層面包含學校政策、教師教學工作生活、學生學習經驗和教室控制。從上所述，Short 與 Rinehart (1992) 和 Wall 與 Rinehart (1997) 的看法接近一致，也較常被運用，茲就這 6 個層面說明如次：

Short 與 Rinehart(1992) 指出教師賦權增能包含六個層面，其一為做決定 (decision-making)：意指教師參與學校的重要決定，這些決定會直接影響到教師本身的工作，例如參與學校預算、教師甄選、學校行事曆以及課程等決定。教師參與學校決定必須要真誠且有信心，如此，做出的決定才會有效能。其二為專業成長 (professional growth)：意指教師知覺到學校提供專業發展和成長機會，讓教師能繼續學習，擴展教學知能。其三為地位 (status)：意指教師知覺到來自教師同儕的專業尊崇和讚賞，這裡所謂的專業尊崇是指教師的教學知識和行動得到其他教師的肯定，其四為自我效能 (self-efficacy)：意指教師知覺到他們具有足夠的知能，能幫助學生學習，具有能力幫助學生發展課程教材。其五為專業自主 (autonomy)：意指教師知覺到自我掌控各方面的職場生活，包含：每日作息時間表、課程發展、選擇教科書和計畫教學等。其六為影響 (impact)：意指教師知覺到他們能影響到學校生活。

2. 教師賦權增能是影響學校效能的重要因素

Wall 與 Rinehart (1998) 認為教師賦權增能是影響學校效能的重要因素。Bogler 與 Somech (2004) 認為如果選擇與學校效能有關的三個變項 (組織承諾、專業承諾和組織公民行爲) 而言。首先，Blau 與 Boal (1989) 發現組織承諾與教師工作投入 (教師賦權增能的層面) 呈正相關。其次，Wu 與 Short (1996) 研究教師賦權增能、教師工作承諾與教師工作滿足之關係。結果發現：教師賦權增能量表 (SPES) 的六個層面中，其中的「專業成長」、「自我效能」和「地位」等三個層面是工作承諾的顯著預測因素。第三，Port、Lawler 與 Hackman (1996) 發現：教師賦權增能的重要特性之一 (即參與做決定) 會導致組織公民行爲的參與。

3. 教師賦權增能被視為一種領導觀點或一種改革策略

Xie (2008) 綜合教師賦權增能的觀點，他認為教師賦權增能被視為一種領導觀點 (leadership approach) 或是一種改革策略 (reform strategy)。教師賦權增能的依據理念在於給予教師權力，使教師能參與做決定的歷程，如此將能促進學校改善。至於教師賦權增能的策略係由學校校長來決定，亦即校長是否願意採用參與做決定的觀點。

4. 教師賦權增能實踐的成功與否，受校長領導行爲的影響至深且鉅

Reitzing 曾經提出三種校長領導行爲可以增進教師賦權增能理想的實現，進而促進學校革新，它們包括支持行爲、促進行爲及可能性行爲。所謂支持性行爲，係指校長支持批判氣氛的環境；所謂促進性行爲，係指校長激勵批判後的反省實踐；所謂可能性行爲，是指校長接受批判的結果，並認為其有實現的可能性 (Keyes, Hanley-Maxwell & Capper, 1999: 206)。

5. 教師賦權增能有其實踐上的困難，必須輔予相當的實踐條件

教師賦權增能在實踐上通常有五項困難：(1) 學校組織領導者不願接受教師賦權增能的意



涵；(2) 組織政治隱喻的不當運用；(3) 無法接受別人的挑戰；(4) 真誠溝通充斥不安全感；(5) 學校組織文化經營之擴大，產生領導者與被領導者間權力關係的偏見。因此在教師賦權增能實踐的過程中，必須輔以相當的實踐先決條件。黃乃熒(2002)歸納多位學者的看法，認為教師賦權增能實踐的重要條件包含系統性知識的探索、社會關係的改善、倫理的實踐及專業的自我察覺等四項。

綜上所述，教師賦權增能的主要理念有五項：(1) 包含做決定、專業成長、地位、自我效能、自主和影響等六個層面；(2) 是影響學校效能的重要因素；(3) 被視為一種領導觀點或一種改革策略；(4) 受校長領導行為的影響至深且鉅；(5) 必須輔予相當的實踐條件。

三、教師專業學習社群

本文探討教師專業學習社群，分別說明教師專業學習社群的緣起與意義、教師專業學習社群的特性，以及教師專業學習社群的成效研究，茲說明如次：

(一) 緣起與意義

1. 緣起

就「教師專業學習社群」的用語緣起而言，「教師專業社群」用語源自於人類學的用語，如 Lave 與 Wenger(1991)提出的情境學習理論及 Wenger(1998)的實務社群(communities of practice)理論。也有社會學家提出類似的說法，如 Senge(2000)所提的學習社群(learning community)觀點。爾後，社群的概念更運用在情境學習與組織學習層面。在學術界使用社群的概念大致類似，但術語的使用並不相同。曾經出現的用語有實務社群(community of practice)(Wenger, 1998)；專業社群(professional community)(Louis, Marks & Kruse, 1996)；專業學習社群(professional learning community)(Hord, 2004)；與教師社群(teacher community)(Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001)。本研究為教育脈絡下的教師同儕互動，故採用「教師專業學習社群」。

其次，就教師專業學習社群實際運作的緣起而言，應追溯到 1980 和 1990 年代。當時美國推動學校改革運動，經檢討後成效不彰，且當時盛行的標準化測驗或評鑑方式亦廣受質疑。許多關切教育發展的人士，開始針對過去一連串的教育改革運動進行檢討，專業學習社群(professional learning community)的概念就在各界檢討下應運而生。當時美國的中小學開始被要求重視組織及團體的專業學習活動，強調組織成員應積極參與決策及發揮自省的力量，並認為在專業學習社群的學習動力將會是學校改革成功與否的重要關鍵(Handy, 1995; Covey, 1996; Louis, Kruse, & Raywid, 1996)，這也是教師專業學習社群的緣起。

依前面所述，可見教師專業學習社群的歷史也是 20 多年而已，是屬於新興的學校改革教育理念之一。

2. 意義

有關教師專業學習社群的意義，國內外學者各有界定，茲說明如次：

DuFour 與 Eaker(1998)界定教師專業學習社群是指一群教育人員，他們建立了一個能增進



互相合作、情緒支持和個人成長的環境，在這個環境中，他們達成了個人無法達成的目標。

林劭仁（2003）認為從心理學的角度來看，專業學習社群的理論基礎和社會學習論中的鷹架學習（scaffolding learning）理念非常相近，都強調在學習過程中，學習者透過與他人互動的形式，獲得知識並進一步建立較高層次的心理歷程。學習者在學習鷹架或社群內相互支援並扶持，透過彼此知識及訊息分享的交流與分享，促使學習者知識及技能更臻於成熟。

威斯康辛大學的學校組織與再造研究中心（CORS）的研究，提出全校性的教師專業社群概念包含五個元素：1.共享的規範與價值；2.反省的對話；3.實踐的公眾化；4.全校注重學生學習；5.合作（引自林瑞昌，2006）。

楊智先（2007）認為教師專業學習社群，係指一群持續相互支持、信任、倚賴與關懷的教師，擁有共識並願意於共同的規範與場域裡，一起分享、對話、研討、學習與反思專業實務知識，從而建構產生創新思維行爲、產品與行動。

綜上所述，教師專業學習社群是一群教育工作者，秉持鷹架學習理念，在一個相互合作、情緒支持和個人成長的情境中，進行分享、互動、對話、研討和反省教育實務，以進一步建構創新思維及實踐的歷程。

（二）教師專業學習社群的特性

對於教師專業學習社群的特性（或構面），學者的看法大致相同，茲舉例如下：

Hord（1997）認為教師專業學習社群提供一種情境脈絡，在這一種情境脈絡下，分散領導的概念得以發展，並經由下列的五種方式得以維持：（1）支持和分享的領導；（2）分享的價值與願景；（3）集體的學習和學習應用；（4）支持性的情境；（5）分享個人教學實務。

美國西南教育發展圖書館（the Southwest Education Development Library, 1997）綜合相關文獻，歸納成功的教師專業學習社群特徵包含下列五項：（1）校長邀請教師參予做決定，與教師分享權力與權威；（2）有共同的願景，這一項願景係由教職員共同發展而成，並對學生的學習堅守承諾，且落實於教職員的教學工作中；（3）教職員之間採集體學習，並運用集體學習解決學生需求之問題；（4）經由教師同儕對每一位教師班級教學行爲進行觀察與檢視，並提出回饋與協助，以支持每一位教師，甚至整個教師專業學習社群成員的教學改善；（5）考量教師體能狀況和能力（引自 McCollough, 2007：47）。

DuFour 與 Eaker（1998）認為專業學習社群包含六項特性，第一，分享任務、願景和價值；第二，集體探究：亦即檢視行動和修正行動的能力，以便在教學實務上做重大的改變；第三，不斷地改進學生的學習，採合作團隊方式；第四，行動取向和實驗：亦即願意實驗和考驗假設；第五，對繼續改善的承諾；第六，重視結果並運用資料做有關教學和評量的決定。

林劭仁（2006）綜合與歸納許多學者的觀點（Dufour & Eaker, 1998；Hord, 1997；趙金婷，2000；林思伶、蔡進雄，2005），提出專業學習社群的五個基本構面，分別為（1）分享與支持性的領導統御；（2）共同願景與價值；（3）團隊學習與合作；（4）行動與經驗導向；（5）持續性的改進。



林瑞昌（2006）認為專業社群的主要內涵可分成幾部份：（1）共享的專業價值：以學生及學校的福祉做為價值的核心；（2）專業的對話：對於課程、教學和學生等工作要項，經常有反省性、批判性的對話；（3）專業的支持：專業社群是一個在專業工作上相互支持的團體，相互支持專業的表現。在學校的系統中，校長或行政人員或要與教師成為專業社群，需強調其支持性的系統；（4）專業的合作與投入：能夠與專業伙伴一起成長，一起為專業工作上努力，創造共同的成果；（5）公開的檢視：對於專業工作的成效能夠進行公開的檢視，追求更好的績效表現。

研究者綜合上述，將教師專業學習社群的特性歸納為：（1）分享領導（包含支持和分享的領導）；（2）分享價值和願景（含任務）；（3）集體探究（包含集體學習、團隊學習和合作）；（4）分享教學實務（包含行動和經驗導向、行動導向和實驗）；5.支持性的環境（包含持續性的改進），茲分別說明如下：

1.分享領導

在教師專業學習社群中，學校校長或主任必須願意和教師、學生分享權力、權威、以及決策權，營造出平等對話與分享討論的學習型態，而不是由上而下威權式的階層關係。以下提出學者對分享領導的看法：

Wohlstetter（1995）訪談美國 13 個學區 44 所學校超過 500 位成員，包含董事會成員、行政人員、教師、學生和家長。這些學校包含國中小和高級中學，且都實施學校本位管理達 4 年以上。Wohlstetter 發現這些學校的教師專業學習社群成功地分享做決定和分享責任，包含：1.教師領導團隊參與做決定；2.分享學校相關資訊；3.校長承諾教職員參與做決定；4.教師領導者依據全國、州和學區的指導綱領（guideline），帶動變革和引導改革。

Hart（1999）訪談 22 所國小的 37 位教師領導者（lead teachers），主要在於探討教師領導者在學校管理和做決定所扮演的角色。Hart 發現教師領導者在教師專業學習社群中最經常做的決定包含：人事、預算、教師訓練、課程和學校政策等。Hart 進一步歸納這些分享領導有九項，包含：1.教師領導者介於校長和其他成員之間的溝通；2.教師領導者有正式領導角色和非正式領導角色；3.教師領導者發展教學策略，以因應他們的教學和領導責任；4.教師領導者參與做決定歷程；5.教師領導者參與學習並分享他們的教學改善策略；6.教師領導者的正式與非正式學習；7.校長正式宣誓實施教師領導。

Short 與 Greer（2002）曾指出學校或組織必須鼓勵成員參與，以及推動賦權增能，如此才能呈現出校園領導與文化創新的風貌。專業學習社群中領導統御不是單一領導者所獨有，領導者要能分享權威與權力，並訓練組織成員學習領導統御的能力，發展出合作性的領導統御。

2.分享價值和願景

分享價值和願景（shared values and vision）是教師專業學習社群的基礎，教師專業學習社群必須建構一個被學校每一個成員普遍接受的共同願景與價值。以下提出學者的看法：

Snyder, Acker-Hocevar 與 Snyder（1996）在一項關於校園工作文化的研究中訪談了 28 位校長，這些校長均接受過「產能學校的管理」（Management of productive schools, MPS）之訓練課



程。訪談中幾乎所有的校長都認為校園工作應從「自我中心文化」(me culture)轉變為「團體中心文化」(we culture)。透過連結校園中的利害關係人，以營造出共同追求成功的氛圍，取代相互競爭產生的危機意識，建構出持續充滿關懷與尊重的大家庭氣氛。

Hord (1997) 認為教師專業學習的益處很多，包含：1.減少教師的孤立；2.增加對學校任務 (mission) 和目標的承諾；3.建立為全體學生的分享責任。

Fullan (2000) 認為學校應妥予規劃並發展專業學習社群，以建構主義和成人學習理論為基礎，並提供不斷的支持，最後並檢視教師專業學習社群對課程、教師和學生的影響。

林劭仁 (2006) 認為專業學習社群中的學習活動，主要是透過成員合作、溝通、對話，以及分享的團體式學習歷程。也就是說，專業學習社群主要在提供一個整合的學習環境，在明確的共同目標下，成員必須在此環境中尋求學習機會，分享學習經驗並以實際行動來實踐學習。

3. 集體探究

在「集體探究」層面，有些學者用「集體學習」或「團隊學習與合作」來取代。雖然學者的用詞不一，但意義是相同的，亦即強調在教師專業學習社群中的學習活動，學校教師彼此合作、溝通、對話，以及分享的團體式探究學習歷程。以下提出學者進一步的佐證：

Szabo (1996) 認為教師專業學習社群成員的工作在於協助他人，產出新學習策略，以及自我省思。

DuFour 與 Eaker (1998: 25-26) 進一步認為教師專業學習社群的重要因素就是集體探究 (collective inquiry)。他們認為在教師專業學習社群中的改善、成長和創新動力就是集體探究。在教師專業學習社群的成員會不斷地質疑現狀，會找尋新的方法，會測試這些新方法，並反思運用這些方法的結果。

Love (2002) 描述到教師專業學習社群在科學領域的合作性探究，亟需教師團隊共同努力去改善科學教育，這種共同努力係指分享瞭解、分享每個人的問題以及分享每個人的解決策略。

4. 分享教學實務

在「分享教學實務」層面，有些學者用「行動和經驗導向」或「行動取向和實驗」等術語。這個層面主要強調教師專業學習社群是行動導向的，學校教師樂於將教學實務透過行動付諸實現。也唯有實際行動才能實踐理論的知識，發展出寶貴的教學實務經驗。以下提出學者進一步的佐證：

Kouzes 與 Posner (1995) 認為學校教師如果脫離集體團隊 (collective team) (此一指教師專業學習社群) 經常是低表現。相反地，有較高 (佳) 表現的教師專業學習社群成員，會有較多的機會與外界溝通新的教學理念。

Loucks-Horsley、Love、Stiles、Mundry 與 Hewson (2003) 描述到學校的學習社群 (study groups) (在此指教師專業學習社群) 是指一群同儕的和合的問題解決者，他們經常集合相互討論教學問題。他們在一個安全的和開放的環境，所有的成員從事省思和學習，並對數學和科學教育發展



出願景。

5.支持性的環境

在「支持性的環境」層面，有些學者用「持續性的改進」，其實二者是連貫的，亦即有支持性的環境，才能進一步持續性的改進。茲提出學者的看法如下：

Louis、Kruse 與 Bryk（1995）認為學校本位的教師專業學習社群需要結構性條件（structural conditions）和社會與人力資源等二方面的支持，在結構性條件方面的支持包含（1）會面和交談時間；（2）身體的接近性（physical proximity）；（3）互依的教學角色；（4）溝通結構；（5）教師賦權增能與學校自主。在社會與人力資源方面的支持包含：（1）對改善的開放；（2）信任和尊敬；（3）能接近專家；（4）支持性的領導；（5）社會化，如圖一。

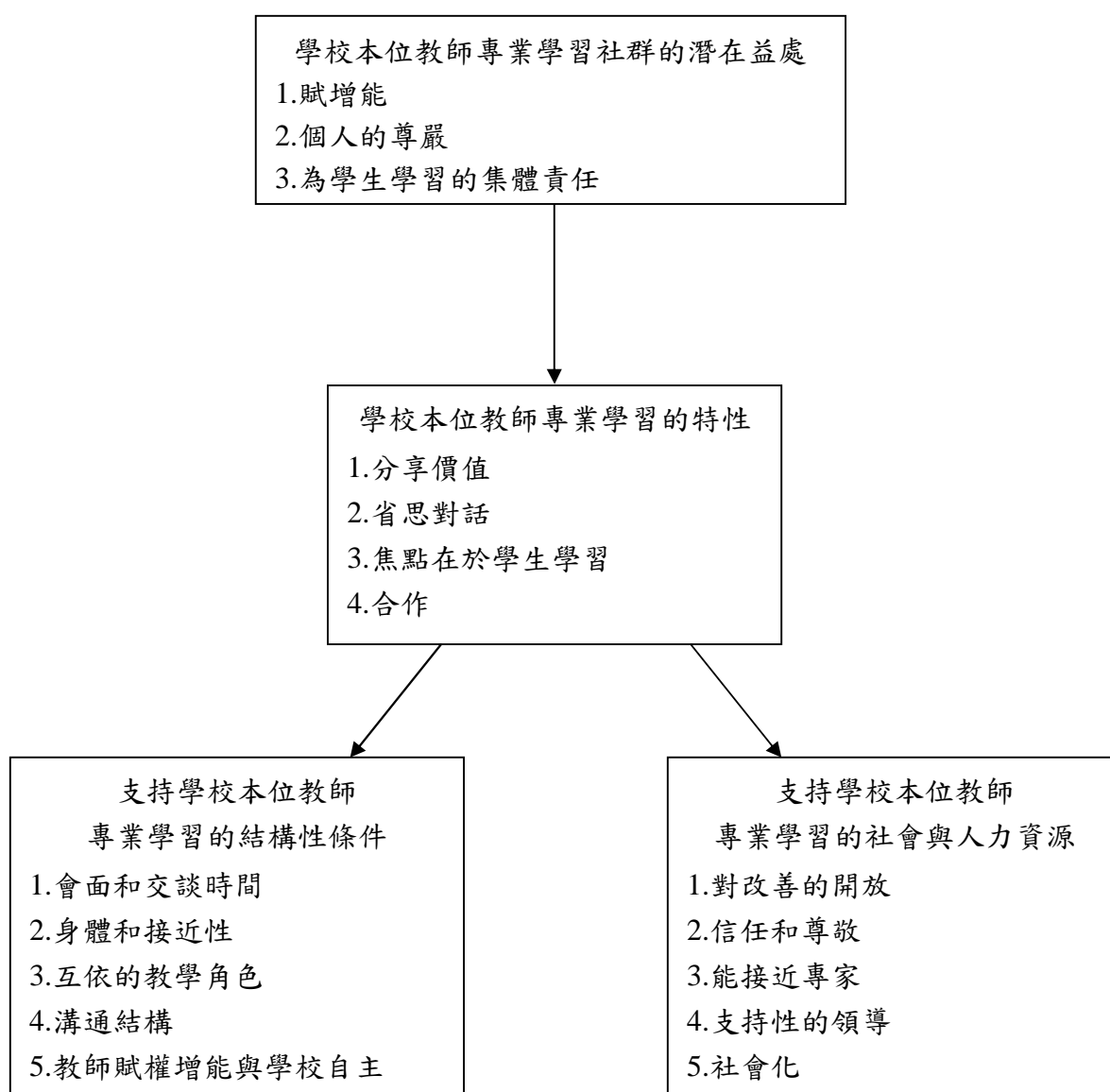


圖 1 學校本位教師專業學習社群的架構

資料來源：Louis, et al.（1995：25）



蕭英勵（2002）認為從現實的角度來看，專業學習社群不僅實踐了杜威（Dewey）「從做中學」（learning by doing）的哲學思維，更進一步推想，學習社群更提供了組織成員「從設計中學」（learning by doing）以及「從互動中學習」（learning by doing）的成長機會。

（三）教師專業學習社群的成效研究

有關教師專業學習社群成效之研究，國內學者大多探討教師專業學習社群與其他研究變項（諸如：教學效能、創新性轉化等）的關係，較少針對教師專業學習社群的成效直接進行研究，以下以國外的三篇研究，加以說明：

Newmann 與 Wehlage（1995）針對美國 400 所以上的學校做了 5 年的研究，結果發現這些學校因為有建立教師專業學習社群，以致在學生的學習表現有顯著的改善。

Forster（1997）研究發現：在教師專業學習社群的脈絡下，教師為自己 and 學生建立了支持性和生產性的環境，教師能承擔領導責任。在 Forster 的這項研究中發現：不僅教師受惠，成就較好的學生在數學、自然科學、歷史和閱讀的學業成就，都比傳統學校的學生有較好的學術獲得。同時也發現來自不同背景的學生，在學業表現的差距也較為減小。

Goldstein（2004）於加州的一個都市 K-12 學區針對同儕協助檢視（Peer Assistance Review, PAR），進行研究。PAR 是一種教師專業學習社群，這種專業學習社群的特性是同儕檢視和回饋。Goldstein 的研究共花了一年半，研究方法包含訪談和問卷，研究對象為 PAR 的成員，包含顧問教師（consulting teachers）（顧問教師係教學卓越的教師，擔任教師輔導教師，協助擔任教師和有教學上困難的資深教師）。Goldstein 研究發現：教師能有效地評估教師同儕，同時教師評鑑人員也同時被教師同儕和行政人員的高度接受和肯定。

從上所述，從國外的文獻顯示：教師專業學習社群確實有正向的成效，諸如：學生學習有顯著改善，教師能承擔領導責任並受惠，教師評鑑人員能有效評估教師同儕，並受到教師同儕的肯定。

四、建構式領導

建構式領導是新興的領導理論之一。顧名思義，建構式領導是引用學習理論中之建構主義理論（或稱建構論），並將它應用在學校領導上。建構主義的學習觀認為知識是學習者主動建構的，而不是教師寄給學生的知識包裹。建構式學習是指學生被視為運用個人價值觀間的一個互惠過程，而建構式領導是指領導被視為存於學校的成人信念和經驗來建構意義（葉淑儀譯，2000：8-10）。

本文探討建構式領導，將分別闡述建構式領導的緣起與定義，建構式領導的主要概念，以及建構式領導與教師領導的關聯。茲分述如次：

（一）緣起與定義

1. 緣起

領導一詞可以用很多方式來界定，且通常反應出一個組織的支配觀點（Kenyon, 2008）。在



20 世紀，整個領導的理念都受到工業模式（*industrial model*）的支配。在工業模式的理念下，領導的特性在於權力（*power*）和控制（*control*）的中心價值。當工業模式應用在學校情境時，校長就是學校領導者，而教師是班級的經營者（*Forster, 1997*），這種領導方式是屬於傳統的領導方式。在工業模式下的學校組織領導，其焦點包含：（1）組織成果和任務；（2）強調群體成果的擁有；（3）提供關懷給群體成員；（4）重視組織結構和程序，以影響群體注重成果（*Rogus, 1988*）。

而建構式領導恰好與工業模式相反，建構式領導的基本概念認為成人學習和中小學學生學習一樣，都是透過反思來建構知識。建構式領導可來自於教師專業學習社群的任何人、任何時間和任何地點（*Kenyon, 2008*）。

從上所述，可知建構式領導是一種領導變革，從工業模式、科層模式轉向建構式領導。當然，建構式領導也融合建構主義的理念，強調知識是學習者主動建構的。

2. 定義

有關建構式領導的定義，國內外學者較少論及，茲就學者所下的定義說明如下：

Lambert 將建構式領導（*constructivist leadership*）定義為：一種交互影響的歷程，這種歷程使得教育團體裡的參與者能夠建構意義，並因而導向學校教育的共同目的（引自葉淑儀譯，2000）。

單小琳（2001）認為建構式領導的理論與其他的理論最大的區別在於，前者強調教職員的專業成長；基於建構理論的原則，領導的目標不只是增進學生的學習，還包括增進教師與行政人員的學習。所以領導者受到自己先前經驗、價值等影響，經由學習、組織內參與皆可在他的層級成為領導人，領導是主動的，而不是被動的歷程；領導學習具有社會性的本質，所有參與者以共有探索及想法、一起解決問題；領導的學習，必須植基於個人和共有的經驗，再為新知訂定與創造意義；更重視領導者的反省以及後設新知，以助於理解領導知識的建構歷程。

Lambert（1995）認為建構式領導的意義包含：1. 每一個人都有權利、責任和能力成為一位領導者；2. 在學校中的成人學習環境是喚醒領導行動的最重要因素；3. 在成人學習環境中，最優先是參與的機會；4. 領導的界定在於人們如何參與領導；5. 教育人員渴望擁有目的感、專業人和領導，並認為這三項是專業生活的基礎；6. 建構式領導同意教師們瞭解他們的目的和方式。

綜合上述，建構式領導強調領導者與成員間交互作用的歷程，藉由這樣的歷程，學校成員平等專業對話，創造出支持互惠的學習環境，共同追求學校教育目標的達成。

（二）主要理念

研究者綜覽國外諸多文獻，歸納建構式領導的主要理念包含下列三大項。

1. 建構式領導包含關係、社群、學習和目的等四個層面

Lambert、*Walker*、*Zimmerman*、*Cooper*、*Lambert*、*Gardner* 與 *Szabo*（2003）認為建構式領導的理論基礎在於關係（*relationship*）、社群（*community*）、學習（*learning*）和目的（*purpose*）。

Lambert（2005）進一步認為建構式領導包含四個層面，第一個層面為相互的（*reciprocal*），



意指要為他人的學習負責，且期望他人承擔您學習的責任；第二個層面為目的（purpose），意指分享有關學校和學生學習的願景、信念、和目標；第三個層面為學習（learning），意指經由對話、省思、探究和行動去建構意義和知識；第四個層面為社群（community），社群是由一群人所組成，他們分享共同的目標，共同期待未來且彼此關懷。

綜觀 Lambert 等人（2003）與 Lambert（2005）的分類，其實僅其中的一個層面用詞稍有不同，Lambert 等人（2003）採用關係，Lambert（2005）採用相互的。二者的意義基本上是相似的。

2. 建構式領導重視履行行動

Lambert et al.（2003）認為建構式領導重視履行行動（performing actions），其目的在於使學校社群的每一位成員，都能經由有目的的意圖和行為而執行各種行動。建構式領導認為學校成員執行領導行動須具備下列 7 項品質：（1）目的感和倫理感：因為誠實和信任是關係的基礎；（2）增進技巧：因為教學對話的架構、深化和轉移是建構意義的基礎；（3）對人類的建構學習有所瞭解；（4）對變革與轉型要有深入的瞭解，因為變革意涵著我們不要有過去的想法；（5）能掌握發展脈絡，如此學習社群的發展紀錄才能繼續被引用和被充實；（6）權力與權威再分配（redistribute）的理解：如無法具備此項，建構式領導將無法實施；（7）要有個人的認同，包含：勇氣和冒險、低自我需求和各種可能的意義（Lambert et al., 2003：57-58）。

Lambert（2005）認為學習、教學和領導是相關的，學習就是要了解教學的本質，教學就是要了解領導的本質，建構式領導必須轉化為行動。他進一步提出建構式領導的行動實例，包含：（1）質疑傳統假設有誰能學習；（2）設定一個處理問題的新方法；（3）參與同事們的同儕指導（peer coaching）和共同計畫；（4）將分享的願景予以綜合；（5）傾聽同事們的意見；（6）鼓勵教職員針對問題進行省思；（7）增進行動研究。

3. 建構式領導的架構即領導能量

Lambert（1998）提出領導能量（leadership capacity）的概念，並於 2003 年開始研究學校的領導能量，他和一群同事研究 15 所學校，其中 12 所是個別差異極大的都市學校（Lambert, 2004），而且四年前這 12 所學校是低表現（low-performing）的學校。由於四年前這 12 所學校採用高領導能量學校的規範，包含：（1）在建構式領導的情境中擴大教師參與（broad-based involvement）；（2）從學校核心要務建構出一個分享的願景；（3）採用探究取向的方法（inquiry-based approach）改善教學實務；（4）各種角色、責任與合作形成集體的責任；（5）重視反思；（6）學生的高度表現已經維持 4 年。研究結果發現：實施建構式領導能帶來較高的領導能量。

總之，由於國內對於建構式領導的探討（如單小琳，2001；蔡進雄，2005）較少，研究者參考國外文獻歸納建構式領導的主要概念包含：（1）建構式領導的理論基礎在於關係、社群、學習和目的等四個層面；（2）建構式領導重視履行行動；（3）建構式領導的架構即領導能量等三大項。

三、建構式領導與教師領導的關聯

建構式領導與教師領導的關聯，國內在這方面的研究亦不多，研究者列舉國外之實證性研究如下：



Lambert、Walker、Zimmerman、Cooper、Lamber、Gardner 與 Szabo (2003) 訪談一群校長和教師後，認為當教師領導與建構式領導的意義相結合時，教師領導的概念將更為寬廣。Lambert 等人 (2003) 指出：在教育社群中透過彼此互動的歷程，將能使參與者建構意義，並產生一種專業成長的分享目的 (Lamber et al., 2003: 36)。

Reason 和 Reason (2007) 針對在教師領導社群 (teacher leadership consortium) 的 200 位教師進行研究，結果發現：教師領導與策略性的組織探究 (strategic organizational inquiry) 是相互聯結的且相互依賴的。他們認為如果沒有教師們熱情的進行探究，教師領導者將無法突破限制並產生新能量。

O'Hair 與 Reitzug (1997) 針對六所學校 (包含二所市區、二所市郊和二所郊區) 進行探究，結果發現：在建構式領導的運作中，教師參與問題和兩難情境的討論，並能從討論中建構出新知識。教師領導不僅要給予教師賦權增能，更要達成預期目標，提升教育品質和民主素養。

Lieberman 與 Friedrich (2007) 針對參與美國全國寫作計畫 (the National Writing Project) 的 31 位教師領導者進行研究，研究結果發現：教師領導者一方面加強學校改善，一方面加強自己的教學實務。他們一方面加強自己的教學技巧，一方面協助教師同儕。換句話說，他們在引導教師同僚之時，也積極的重塑自己的新教學理念，克服自己的恐懼並對學生重塑新承諾。亦即協助同儕並自我提昇。

LeBlanc 與 Shelton (1997) 針對五位不同的教師領導者進行個案研究，其中一位教師領導者表示：很多教師不曉得他們可以成為教師領導者，或許他們不想成為教師領導者吧。這份研究強調每天領導行動比偶然的領導角色還重要，也強調在教師領導中要重視終身學習，以及與教師同儕建立積極正向的關係。

Murphy (1995) 論及教師領導與建構式領導的關係，他指出教師擔任教師領導者需同時扮演班級教室以外和學校層級的角色。在班級教室的層級，建構式的觀點強調學習，亦即教師應走出班級教室並成為知識的建構者，教師的角色不是單打獨鬥，而是要有更多行動來幫助教師同儕。

綜上所述，建構式領導拓展了教師領導的概念 (Lambert, et al, 2003)。建構式領導結合了教師領導所重視的教師賦權增能和教師專業學習社群，進一步進行相互聯結的和相互依賴的討論、對話與探究。並符合教師領導所強調的不僅能改善自己的教學實務，更能協助教師同僚。最後並達成教師領導所重視的加強學校改善，以及產生新學習能量，包含學生學習成就的提昇。

五、對當前學校教育的啟示

本文探討教師領導的重要概念，分別進一步闡述教師賦權增能、教師專業學習社群和建構式領導等與教師領導的相關理念，並依據探討結果，提出對當前學校教育的啟示如下：

- (一) 運用教師賦權增能的六個層面，進行實證性研究，以瞭解中小學教師賦權增能的實情，並進一步檢討教師領導的實施

從本章對教師賦權增能的文獻探討，得知教師賦權增能包含做決定、專業成長、地位、自我



效能、自主和影響等六個層面。研究者認為可依據教師賦權增能的六個層面，編製一份調查問卷，並針對國內中小學進行預試，俟得到良好的信度和效度後，再進行較多樣本的正式施測，以充分瞭解我國中小學教師賦權增能的實際情形。

(二) 進一步探討教師賦權增能與校長領導行為和學校效能的關係，以做為教師領導改進的參考

本章探討教師賦權增能，諸多學者認為：教師賦權增能是影響學校效能的重要因素；教師賦權增能實踐的成功與否，受校長領導行為的影響甚巨等。可見教師賦權增能變項與校長領導行為變項和學校效能變項可能存在著某種程度的關係，研究者認為有進一步研究的必要，尤其國內這方面的研究較少，可採質性研究或量化研究進一步的探討，其研究結果將做為國內中小學教師領導實施和改進的參考。

(三) 結合教育部刻正推動之「教師專業發展評鑑」，鼓勵中小學申請辦理教師專業學習社群，增進教師領導的實施效果

目前教育部推動中之「教師專業發展評鑑」，正積極鼓勵中小學提出「教師專業學習社群的申請計畫」。教育部教師專業發展評鑑網中也有「中小學教師專業學習社群專區」，這個專區係由高雄師範大學張新仁教授提供，並提供很多資料供中小學發展教師專業學習社群的參考。這些參考資料包含：98 學年度教師專業學習社群申請計畫書國小和國中範例，98 學年度教師專業學習社群注意事項（包含申請方式和經費補助等）。各中小學可以參酌範例和注意事項提出申請。

(四) 加強師資培育機構與中小學之策略聯盟，並請師資培育機構之指導教授協助中小學教師專業學習社群的建構與運作，落實教師領導的功能

配合教育部推動教師專業發展評鑑，各中小學會陸續辦理教師專業學習社群。惟為使各中小學之教師專業學習社群能順利運作，建議中小學宜加強與師資培育機構合作，並請師資培育機構之相關教師予以指導。同時也可以參考師資培育機構辦理教師專業學習社群的成果，例如國立高雄師範大學教學發展中心（2009）已將該校的教師專業學習社群辦理成果發表，包含：新進教師精進專業社群、教育發展專業社群、通識 PBL 問題導向教學實務社群、多元性藝術治療教師專業社群等 12 項。

(五) 落實建構式領導，轉換學校校長權力，藉由教師賦權增能，並成立教師專業學習社群

實施教師領導務必落實建構式領導。首先，學校校長務必調整權力結構，從權力控制，轉成權力分享，再轉換成權力互惠，以建構式領導的理想。其次，藉由教師賦權增能，發展教師潛能，並提升教學專業能力。最後，希望中小學能積極成立教師專業學習社群，加強成員之間的專業對話，並培養教師領導者，使學校社群中，每一位教師是學習者，也是領導者。

(六) 加強中小學建構式領導的實證研究，有效培育建構式領導者

國內外有關建構式領導的相關文獻已日漸增多，可藉由建構式領導的理念基礎，發展不同的研究方法和研究工具，進入中小學現場，進行建構式領導的相關實證研究，以瞭解中小學教師實施建構式領導的情形，並作為有效培育建構式領導者的規劃參考。



六、結語

與教師領導相關的概念有很多，諸如：分散領導、教學專業化、專業生涯、教師賦權增能、教師專業學習社群、同僚領導、擁有權等。其中教師賦權增能、教師專業學習社群和建構式領導等三個重要概念較常出現於教師領導博碩士論文的關鍵字，因此研究者選取這三個教師領導的重要概念進一步分析。

教師賦權增能，教師專業學習社群，與建構式領導確是教師領導的重要概念，也是獨立性的重要概念或研究變項。這三個教師領導的重要概念可以說是未來中小學的教育趨勢，值得國內關心教育工作的同仁多加重視，更期待教育研究人員能更深入的探究。因為國內研究文獻（諸如：單小琳，2001；黃乃熒，2002，林思伶、蔡進雄，2005；林劭仁，2006）已有初步的研究成果，惟隨著時間的變遷和地域的不同，仍有諸多影響因素，或推動的不利條件或困境，都值得教育研究人員進一步的探索與省思。又本研究屬文獻分析，缺乏量化或質性探索，以致影響本研究之研究結果在國內的適用性，此乃本研究的限制，亦可供對教師領導主題有興趣的研究人員參考。

參考文獻

- 呂育誠、陳恒鈞、許立一（譯）（2002）。行政學。Rosenbloom, D. H. & Kravchuk, R. S. 原著。台北：學富文化。
- 林思伶、蔡進雄（2005）。論凝聚教師學習社群的有效途徑。教育研究月刊，**132**，99-109。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。中正教育研究，**5**(2)，79-111。
- 林瑞昌（2006）。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於95年度地方教育輔導叢書—熱情卓越新典範。台北市：國立台北教育大學。
- 金尙屏（2008）。高雄市高中職校教師專業社群互動、教學輔導創新與教學效能關係。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。
- 高雄師範大學教學發展中心（2009）。教師專業社群特色教學研究成果手冊。高雄：高雄師範大學教學發展中心。
- 單小琳（2001）。建構式的領導初探：以兩所教育實驗國小的關鍵領導人為例。教育學刊，**17**，181-197。
- 黃乃熒（2002）。以教師彰權益能觀點探究學校權力生態：一所國中教評會為例。師大學報，教育類，**47**(1)，59-82。
- 葉淑儀（譯）（2000）。教育領導-建構論的觀點。L. Lambert 原著。台北：桂冠。
- 楊智先（2007）。教師社群互動、工作希望感受與創新性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 趙金婷（2000）。學習社群理念在教學上的應用。教育資料與研究，**35**，60-66。



- 蔡進雄 (2005)。建構式領導與學校領導。載於蔡進雄 (主編)，學校領導理論研究 (頁 63-70)。台北：師大書苑。
- 蕭英勵 (2002)。學習社群對於推動九年一貫課程的省思。中等教育，53(5)，100-111。
- Ayers, W. (1992). Work that is real: Why teachers should be empowered. In G. A. Hess, Jr. (Ed.), *Empowering teachers and parents: School restructuring through the eyes of anthropologists* (pp.13-28). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Baillie, L. (2000). Using communicative action in the primary prevention of Cancer. *Health Education & Behavior*, 27(4), 442-453.
- Blau, G., & Boal, K. (1989). Using job involvement and organizational commitment interactively to predict turn-over. *Journal of Management*, 15, 115-127.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Covey, S. (1996). Three roles of the leader in the new paradigm. In F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (Eds.), *The leader of the future* (pp.149-160). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dinko, R. L. (2004). *The role of teacher leadership in science education reform: An examination of perceptions, implementation, and impact of a shared leadership model*. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate Faculty of the University of Akron, Akron, Ohio.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Forster, E. M. (1997). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, 19(3), 82-94.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(26), 173-197.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103, 942-1012.



- Handy, C. (1995). Managing the dream. In C. Sarita & J. Renesch (Eds.), *Learning organizations: Developing cultures for tomorrow's workplace* (pp. 45-55). Portland, OR: Productivity Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Hart, P. (1999). *Roles, functions, and collaborative relationships among lead teachers in learning communities*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa, FL.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Lab., Austin, TX. Office of Educational Research and Improvement (Ed). Washington, DC.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities* (pp.5-14). NY: Teachers College Press.
- Kenyon, C. L., (2008). *Reframed teacher leadership: A narrative inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Iowa, Iowa City, Iowa.
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell C., & Capper, C. A. (1999). "Spirituality? It's the core of my leadership", Empowering leadership in inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203-237.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1995). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lambert, L. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teacher College Press.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., & Szabo, M. (2003). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Lambert, L. (2004). *Lasting leadership: A study of leadership capacity in schools*. Oasland, CA: Lambert Leadership Development.
- Lambert, L. (2005). Constructivist leadership. In B. Davis (Ed). *The essentials of school leadership* (pp. 93-109). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-49.



- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2007). Teachers, writers, leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 42-47.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community, In Louis, K. S. & Kruse, S. D. (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*, (p.23-42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. & Raywid, M. A. (1996). Putting teachers at the center of reform. *NASSP Bulletin*, 80(580), 9-21.
- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring school. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Love, N. (2002). *Using data/getting results: A practical guide for school improvement in mathematics and science*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teacher: Overcoming the crisis of confidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalization. A *Bulletin* special. *NASSP Bulletin*, 72(511), 52-54, 56-60.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- McCullough, S. C. (2007). *Teacher leadership in standards-based reform: School standards coaches' reflections*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida, Florida.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment: An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Murphy, J. (1995). Changing role of the teacher. In M. J. O'Hair, & S. J. Odell, (Eds.), *Teacher education yearbook III* (pp, 311-323). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center for restructuring schools*. Madison, WI: University of Wisconsin.



- O'Hair, M. J., & Reitzug, U. C. (1997). Teacher leadership: In what ways? For what purpose? *Action in Teacher in Teacher Education*, 19(3), 65-76.
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1996). Ways groups influence individual work effectiveness. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and leadership at work* (pp. 346-354). New York: McGraw-Hill.
- Reason, C., & Reason, L. (2007). Asking the right questions. *Educational Leadership*, 65(1), 36-40.
- Robbins, T. L. (1994). Meaningfulness and community in the classroom: The role of teamwork in business education. *Journal of Education for Business*, 69(6), 312.
- Rogus, J. F. (1988). Teacher leadership programming: Theoretical underpinnings. *Journal of Teacher Education*, 34(2), 46-59.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and the practice of the leading organization*. New York: Doubleday Currency.
- Shen, J. (2001). Teacher and principal empowerment: National, longitudinal, and comparative perspectives. *Educational Horizons*, 79(3), 124-129.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (6), 951-960.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered school: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52.
- Short, P. M. & Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Snyder, K. J., Acker-Hocevar, M. & Snyder, K. M. (1996). Principals speak out on changing school work cultures. *Journal of Staff Development*, 17(1), 14-19.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*. Retrieved May 18, 2009, from http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4013/is_200501/ai_n9473825
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle school. *Educational Administration Quarterly*, 36 (5), 703-729.
- Szabo, M. (1996). Rethinking restructuring: Building habits of effective inquiry.
- In M. W. McLaughlin, & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies*,



- new practices* (pp.73-91). New York: Teachers College Press.
- Wall, R., & Rinehart, J. S. (1997, March), *School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Wall, R., & Rinehart, J. S. (1998). School-based decision-making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8, 49-64.
- Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842-861.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wohlstetter, P. (1995). Getting school-based management right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 22-26.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85-89.
- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003-2004*. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

