

《教育行政與評鑑學刊》
2010年12月，第十期，頁55-84

臺北市教學導師教師領導與專業學習社群 關係之研究

*丁一顧、**張德銳

摘 要

本研究旨在探究臺北市教學導師教師領導與專業學習社群之現況與關係。研究採問卷調查法，研究對象為臺北市教學導師與夥伴教師共 274 人，研究工具為「教師領導與教師專業學習社群調查問卷」，資料分析則採平均數、*t* 考驗、以及線性結構方程模式。研究發現：(1) 臺北市教學導師教師領導與專業學習社群均具中上程度表現；(2) 不同背景變項教師對教學導師教師領導看法有顯著差異；(3) 不同背景變項教師對專業學習社群看法無顯著差異；(4) 教師專業學習社群對教學導師教師領導有正向顯著影響。根據結論，本研究提出相關建議，俾供教學導師制度、教師領導、教師專業學習社群實務推動、以及未來研究之參考。

關鍵詞：教學導師、教師領導、專業學習社群

*丁一顧：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所副教授

**張德銳：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

電子郵件：tim@tmue.edu.tw、derray@tmue.edu.tw

收件日期：2010.11.01；修改日期：2010.11.30；接受日期：2010.12.10

Journal of Educational Administration and Evaluation
December, 2010, Vol. 10, pp. 55-84

The Relationship between Teacher Leadership of Mentor Teachers and Professional Learning Community in Taipei City

*Yi-Ku Ting **Derray Chang

Abstract

The main purpose of this study is to explore the current situation of teacher leadership of mentor teachers and the professional learning community in Taipei City. The study uses the survey method. There were 274 subjects including mentor teachers and partner teachers in Taipei City. The instrument was "The Teacher Leadership and Professional Learning Community Inventory". Data was analyzed by means, *t* test, and Linear Structural Relationship. The main findings of this study are as follows: (1)The degrees of teacher leadership of mentor teachers and professional learning community are at upper middle levels. (2)There are significant differences among teacher variables with regard to teacher leadership of mentor teachers. (3)No significant differences exist among teacher variables with regard to the professional learning community.(4)The professional learning community has positive and significant effects on the teacher leadership of mentor teachers. According to the research findings, this author proposes several suggestions for the implementation of teacher leadership and professional learning community and further studies.

Keywords: mentor teacher, teacher leadership, professional learning community

*Yi-Ku Ting: Associate Professor/Graduate School of Educational Administration & Evaluation,
Taipei Municipal University of Education

**Derray Chang: Professor/Graduate School of Educational Administration & Evaluation, Taipei
Municipal University of Education

E-mail: tim@tmue.edu.tw; derray@tmue.edu.tw

Manuscript received: 2010.11.01; Revised: 2010.11.30; Accepted: 2010.12.10

壹、緒論

長久以來，校長都是學校的主要領導者，其對學校經營與發展的影響不言可喻。然從教育改革角度來看，教師才應是教改的主體（Sergiovanni, 1991），也才是學校改革的關鍵因素（Cranston, 2000）。因此，學校若要改進，則所有教師皆應成為領導者（Barth, 2001），另 Katzenmeyer 與 Moller（2001）亦表示，當前教育脈絡更需對教師領導（teacher leadership）有較完全的支持與發展，顯見教師領導對學校發展與改變的重要性。

臺北市政府教育局自 90 學年度擇定臺北市立教育大學附設實驗小學進行教學輔導教師制度（簡稱教學導師制度）第一年試辦，至 97 學年度申請獲准辦理教學導師制度的中小學已達 79 所。此制度主要目的乃是希望透過教學導師對夥伴教師（含初任教師、新進教師、自願成長教師、及教學有困難教師）有計畫、有系統的協助、支持、引導與輔導，藉以促進教師專業發展與同儕輔導，而此種概念似乎與教師領導有異曲同工之妙。基此，本研究乃試圖探究臺北市教學導師的教師領導，而此則為本研究的研究動機。

而隨著學習型組織概念的倡導，另一種相關的概念——「專業學習社群」（professional learning community）亦慢慢開展與應用於教育情境中（Ostmeyer, 2003），諸如，Astuto、Clark、Read、McGree 與 Fernandez（1993）「學習者專業社群」（professional community of learners）的觀點，強調在專業社群中，教師賡續追求共享、進行學習。而此概念與 Dewey（1938）所主張的觀點相似，認為經驗發展的原則乃是一種社會互動過程，而品質則植基於個體形成社群團體的程度，而且，於學習社群中，教師與學生同樣都是學習者（DuFour, DuFour, & Eaker, 2005; Hord, 2004a）。另相關研究亦發現（Eaker, DuFour, & DuFour, 2002; Philips, 2003; Strahan, 2003），具專業學習社群特質的學校，將更能促進教師的士氣與學生學習成就，而臺北市教學輔導教師目的之一為帶領教師共同成長，亦具有教師專業學習社群的概念與實務。因此，探究臺北市教學導師辦理學校之教師專業學習社群概況，亦是本研究的重要研究動機之一。

再者，Patterson（2003）認為，在瞭解教育改革複雜性與動態特質之後，所有教育者更應擔起促進改革的責任；而學校要成為專業學習社群，則需依賴有效的領導，尤其是教師領導（Patterson, 2003），另專業學習社群實施過程，教師領導的角色將會有所轉變（Jackson, 2009），顯見教師領導與專業學習社群間可能有關係存在，而觀諸國內在此方面之相關實徵研究仍付諸闕如。因此，探究教師專業學習社群對教學

導師教師領導影響的可能因果關係模式，則又是本研究的另一研究動機。

準此而論，本研究旨在瞭解臺北市教學導師之教學領導與學校專業學習社群現況，並探究教學導師教師領導與專業學習社群的關係。具體而言，本研究之研究問題為：(1) 臺北市教學導師之教師領導狀況為何？(2) 不同背景變項之教師，其對教學導師之教師領導看法是否有差異？(3) 臺北市參與教學導師制度學校之教師專業學習社群狀況為何？(4) 不同背景變項之教師，其對專業學習社群看法是否有差異？(5) 教師專業學習社群對教學導師教師領導影響之可能因果模式是否獲得支持？

貳、文獻探討

雖然教師領導涵蓋面大、定義不易 (Muijs & Harris, 2007)，不過，一般來說，教師領導是教師協助教師 (Pellicer & Anderson, 1995) 的歷程，亦即，教師領導係在既定的組織目標或組織願景下，教師領導者運用影響力 (蔡進雄, 2007; Katzenmeyer & Moller, 2001)，與其他教師共同合作 (賴志峰, 2009; Leithwood & Jantzi, 2000; Muijs & Harris, 2007; Williams, 2003)、相互支援與學習 (賴志峰, 2009; Williams, 2003)、一起改進教育 (Katzenmeyer & Moller, 2001; Muijs & Harris, 2007)、共同為提升學生學習與成效負責 (賴志峰, 2009; Donaldson, 2001; Muijs & Harris, 2007)。

Katzenmeyer 與 Moller (2001) 將教師領導分為七個向度，經考驗發現具有高度內部一致性，其後 Dickerson (2003) 也以此進行實徵性研究，顯示渠等論點的可行性。因此本研究乃採 Katzenmeyer 與 Moller 教師領導七向度觀點：(1)發展指引：協助教師吸收新知識、技能，且鼓勵幫助其他教師學習，以及提供教師所需的幫助、指引及訓練；(2)肯定認同：認同且表彰教師所擔任之角色及其貢獻，且教師彼此互相尊重和關懷；(3)專業自主：鼓勵教師主動改善及創新、移除障礙並尋找資源來支持教師的努力；(4)同僚協作：與教師在教學及和學生相關的事務上互相合作；(5)共同參與：教師主動參與決策制訂，和提供對重要事件之建議；(6)開放溝通：教師經由開放、誠摯的心，提供和接受與學校有效運作之相關訊息；且當事情出錯時，教師也不會被責備；(7)有利環境：提供教師滿意的工作環境，使其感受到在此環境能受到同儕、學生、家長、及行政的尊重。

教師專業學習社群係指以教師為主的社群，在此社群中，教師們不但具有共享的價值 (林瑞昌, 2006; 林思伶、蔡進雄; 2005; Kruse & Louis, 1993)、共同目標、願景 (林劭仁, 2006; 林思伶、蔡進雄; 2005; DuFour & Eaker, 1998; Hord, 2004a,

2004b)，也能透過共同專業對話分享（林瑞昌，2006；林思伶、蔡進雄，2005）、合作學習（林劭仁，2006；DuFour & Eaker, 1998; Hord, 2004a, 2004b; Kruse & Louis, 1993），並透過支持與共享領導（林劭仁，2006；DuFour & Eaker, 1998; Hargreaves, 2003; Hord, 2004a），支持情境（Hord, 2004b; Kruse, Louis, & Bryk, 1994），實現社群的目標與願景，以促進教師們不斷地學習與成長（林劭仁，2006；DuFour & Eaker, 1998）。

在教師專業學習社群的內涵上，Kruse 等人（1994）認為應包括：共享價值、反省性對話、共享實務、關注學生學習、合作五種「核心」要素；而 Hord（1997）則特別指出「支持性情境」因素，強調「人際情境」與「物理情境」的重要性，而此種觀點恰與 Kruse 等人的看法類似，因此，本研究乃將將教師專業學習社群內容區分為：「核心要素」、「人際資源」與「結構情境」三個層面。在核心要素上，包括：共享價值、反省性對話、共享實務、關注學生學習、合作；在人際資源上，包括：支持的領導、信任和尊重、認知與技能的基礎、開放改進的管道、社會化；在結構情境上，則包括：會議和討論的時間、身體的接近、互相依賴的教學角色、授權教師與學校自主、溝通的結構。

有關教師領導的相關實徵研究，相關研究發現教師對教師領導的知覺屬中上程度（郭騰展，2007），教師領導與學校文化間具相關性（Xie, 2008）、教師領導可以改變學校文化（Leogrande, 1995; Wynne, 2004）、促進學校效能（Hook, 2006）、提高工作滿意度（Johnson, 2007）、提升教師專業（Johnson, 2007; Leogrande, 1995）、改進教師教學（Leogrande, 1995）、提高學生學習成效（Johnson, 2007; Leogrande, 1995）。此外，不同性別（男性高於女性）、職務（主任高於組長、導師與科任）、學校規模（12 班以下高於 37~72 班）（郭騰展，2007）、學歷（碩士高於碩士以下）（Whelan, 2002），其教師領導是有差異的。然亦有研究發現無顯著差異，如教師領導與學校表現（Estes, 2009）、教師領導與學生閱讀效果（Phillips, 2009）；不同性別（Whelan, 2002; Wynne, 2004）、年齡（郭騰展，2007; Whelan, 2002; Wynne, 2004）、學歷（郭騰展，2007; Wynne, 2004）、服務年資、學校歷史（郭騰展，2007），其教師領導得分是沒有差異的。

在教師專業學習社群的相關實徵研究上，研究發現國民小學學習社群發展狀況良好，其在「分享決策」與「分享實務」上表現較明顯（何文純，2006），至於其效果則有：對學校發展有正面影響（Fusco, 2001）、能促進教師專業學習與發展（Cheng, 2004; Willson, 2006）、提高教師教學技巧（Bunker, 2008; Waters, 2009）、促進人際溝通與合作（陳雅智，1997）、提升學生學習成效（Bunker, 2008; Croasmun, 2007; Waters, 2009）。此外，何文純（2006）發現，國民小學學習社群的形成，會因學校

規模（12 班以下、13~24 班、25~48 班高於 49 班以上）、學校地區（得分高低順序分別為偏遠地區、都會地區、鄉鎮地區）、學校歷史（得分高低順序分別為 6~10 年、11~20 年、21~30 年、30 年以上）而有所差異。然亦有研究發現與學生學校之間關係並不明顯（Johnson-Estes, 2009），另張淑珠（2008）亦發現，不同性別、職務、服務階段、教育背景、領域別、參與動機、年齡、輔導團年資等，其對學習社群知覺並無顯著差異。

郭騰展（2007）歸納相關研究發現，專業學習社群可為教師領導的理論基礎，至於，在教師領導與專業學習社群間關係的研究則有：專業學習社群實施過程，教師領導的角色會變得更積極，且更投入於學校的改革（Jackson, 2009），學校在倡導專業學習社群後，校長更願意與教師領導者分享權力、教師與教師領導者亦更願意全心投入學校改進（Jackson, 2009）；在專業學習社群運作過程中，便會自然產生支持教師領導的特質（McCabe, 2007）；經由專業學習社群的運作能建立教師合作文化與促進教師成為教師領導者，進而提升教師教學策略，以及回應學生學習需求（Rasberry & Mahajan, 2008），而此等結果似足以顯示教師專業學習社群的實施可能對教師領導的運作可有因果關係之影響。

綜上而論，教師領導與專業學習社群的實施可能有其效益，而且教師不同背景變項也有存在部份的差異。不過，上述研究都是針對一般教師群進行調查，並未曾以教學導師為研究對象，所以本研究乃以後者為研究對象，另因本研究之研究母群為臺北市中小學辦理教學導師的學校，因此，在背景變項則僅以參與教教學導師制度的教師類別（教學導師與夥伴教師）、以及學校類別（國小與國高中）進行探究，並進一步驗證專業學習社群對教師領導影響的因果模式。

參、研究方法

一、研究架構

本研究之研究架構如圖 1，從其中可知，本研究受試者之變項包括教師類別與學校類別。另本研究主要探究教師領導、專業學習社群之現況；也分析不同背景變項受試者，其對教師領導、專業學習社群等看法的差異；另亦驗證教師領導與專業學習社群間之因果關係模式。

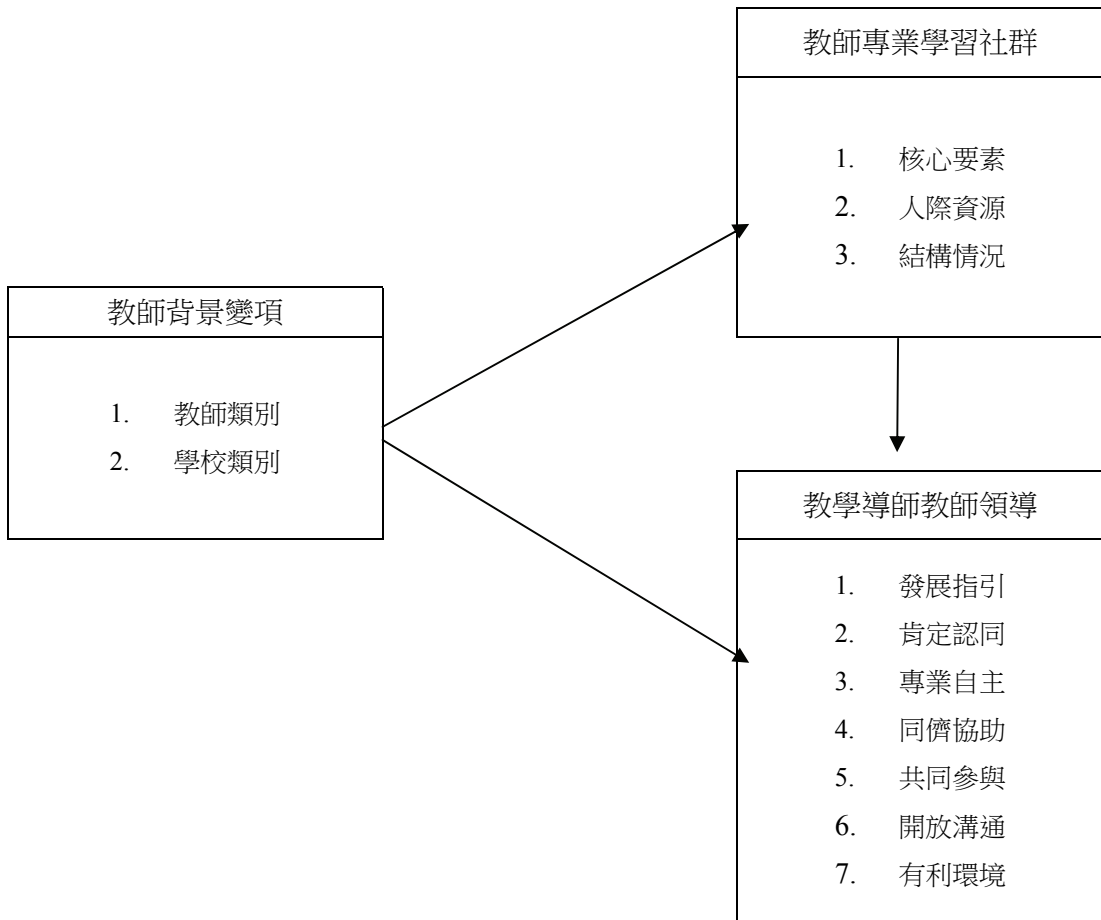


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究以 97 學年度參與臺北市教學導師辦理學校（共 79 所學校）的教學導師與夥伴教師為取樣範圍，然後隨機抽取 38 所（約一半學校）為施測學校，並以所抽取學校中 97 學年度實際參與教學導師制度的全體教學導師與夥伴教師為受測對象。

在問卷預試對象上，乃從受試學校隨機抽取國小 5 所、國中 3 所，共 116 名教師進行問卷預試。至於正式問卷之施測對象則為另外 30 所學校之教學導師與夥伴教師，亦即正式施測時，共發出問卷 351 份（教學導師 170 份、夥伴教師 181 份），問卷回收 313 份（教學導師 160 份、夥伴教師 153 份），回收率 89.17%；其中，教學導師有效問卷 145 份、夥伴教師 129 份，可用問卷比率為 78.06%。

三、研究工具

(一) 問卷編製

本研究問卷為「教師領導與專業學習社群問卷」，其中，「教師領導」分量表主要是參考 Katzemeyer 與 Moller (2001) 問卷，以及教師領導相關文獻編修而來；而「專業學習社群」分量表是參考 Kruse 等人 (1994)，以及專業學習社群相關文獻修訂而得。

(二) 問卷內容與架構

本研究問卷內容包括「基本資料」、「教師領導」與「專業學習社群」等三大部份。其中，基本資料包含：教師類別（教學導師與夥伴教師）、以及學校類別（國小、國高中）。

「教師領導」分量表包括七大向度：發展指引、肯定認同、專業自主、同儕協助、共同參與、開放溝通、有利環境，共計 35 題，主要在瞭解教學導師教師領導的情況；「專業學習社群」分量表包括三大向度：核心要素、人際資源、結構情況，共計 16 題，主要都是有關學校專業學習社群概況的行為描述。

(三) 填答與計分

問卷採 Likert 六點量表格式，請受試者就每題右方所列之答案：從「非常不符合」至「非常符合」六個選項，勾選最適合個人知覺情況的部份，而且每題皆為單選題。

問卷的計分方面，則是針對「非常符合」至「非常不符合」六個選項，分別以 6 分、5 分、4 分、3 分、2 分與 1 分計算，分數愈高者表示教師領導（或專業學習社群）之符合程度愈高，反之則愈低。

(四) 鑑別度與信效度

本研究問卷初稿完成後，隨即函請九位於教學輔導相關領域之學者專家，協助審核問卷內容、架構與題意的適當性，並於問卷修正後，進行問卷預試，藉以建立問卷之鑑別度與信效度。

1. 鑑別度分析

本研究問卷採臨界比進行鑑別度分析，經分析發現，「教師領導」分量表各題之臨界比介於 4.86~13.52；而「專業學習社群」分量表各題之臨界比介於 7.64~16.67，每題均超過 3.5 的標準，且都達統計上顯著差異，顯示本問卷之各題目均具有良好的鑑別度。

2. 效度分析

本研究以主軸法萃取特徵值大於 1 的因素，經分析發現，其特徵值介於 3.61-4.64，且「教師領導」第一個因素為「發展指引」，因素負荷量從.56~.79；第二因素為「肯定認同」，因素負荷量從.56~.78；第三因素為「專業自主」，因素負荷量從.52~.75；第四個因素為「同儕協助」，因素負荷量從.50~.68；第五個因素為「共同參與」，因素負荷量從.55~.80；第五個因素為「開放溝通」，因素負荷量從.57~.67；第六個因素為「有利環境」，因素負荷量從.50~.83，量表總解釋變異量為 81.09%，顯示具有不錯的建構效度。

「專業學習社群」之特徵值介於 2.99-4.97，分量表第一個因素為「核心要素」，因素負荷量從.61~.84；第二個因素為「人際資源」，因素負荷量從.59~.79；第三個因素為「結構情境」，因素負荷量從.55~.91，量表總解釋變異量達 80.20%，顯示亦具有不錯的建構效度。

3. 信度分析

本研究以 Cronbach α 係數考驗問卷的內部一致性，經分析發現，「教師領導」分量表七個向度之 α 係數：發展指引為.97，肯定認同為.93，專業自主為.95，同儕協助為.91，共同參與為.95，開放溝通為.94，有利環境為.95，總量表則為.98。至於「專業學習社群」分量表之 α 係數則是：核心要素為.93，人際資源為.92，結構情境為.89，總量表則為.97。顯示本研究兩份分量表的信度都頗佳。

四、實施程序

本研究於 98 年 4 月於問卷初稿編定後，乃邀請九位專家學者進行審題，其後抽取 116 位教師進行預試，以提供正式問卷修訂之參考。並於 98 年 6 月初再抽取 30 所學校進行正式問卷施測，且於兩週後進行問卷催收。98 年 6 月底於問卷催收後，先進行問卷檢視，並刪除不適用之問卷，其後再進行問卷資料之分析，並以 SPSS 12.0 與 Amos 7.0 進行相關統計分析。

五、資料處理與分析

資料處理與分析上，將本研究之問卷回收後，進行下述之資料分析：(1) 以平均數、標準差分析教師領導與專業學習社群現況；(2) 以 t 考驗來分析不同背景變項之教師，其對教師領導、專業學習社群看法之差異；(3) 以 Amos 線性結構方程驗證專業學習社群對教師領導影響的因果關係模式。

肆、研究結果與討論

一、教學導師之教師領導現況分析

表 1 為整體受試者在「教師領導」分量表之平均數與標準差之分析，由表中可知，教學領導七向度之平均數介於 4.63~5.31 之間，其中「發展指引」、「肯定認同」、「專業自主」、「同儕協助」四向度之平均數皆高於 5；而「共同參與」、「開放溝通」以及「有利環境」之平均數則介於 4.6~5 之間。

表 1 教學導師「教師領導」之平均數與標準差之統計分析表

向度	個數	平均數	標準差
發展指引	273	5.31	.74
1.協助新進教師成長與學習	274	5.36	.87
2.會提供教師同儕所需的幫助與指引	274	5.36	.76
3.會支持同事互相分享新觀念	273	5.37	.79
4.會鼓勵教師同儕相互學習	273	5.36	.76
5.重視教師的專業發展與專業合作	273	5.22	.82
6.會鼓勵教師同仁發揮所長	273	5.27	.80
肯定認同	273	5.30	.71
1.肯定教師同仁的教學技巧與能力	274	5.27	.77
2.重視及尊重教師同仁的意見	274	5.35	.73
3.會公開讚賞表現良好的教師	274	5.35	.78
4.與行政人員或家長對談時，會稱讚教師同仁的表	273	5.27	.82

(續下表)

表 1 (續)

專業自主	273	5.18	.72
1.支持教師同儕自主調配教學時間及使用教學資源	272	5.18	.80
2.鼓勵教師同儕推展創新教學	273	5.19	.83
3.鼓勵同事主動改善教學來提升學生學習成效	272	5.24	.79
4.激勵同事教學自主，不受外在因素干擾	272	5.07	.84
5.尊重教師同儕教學評量的專業自主	273	5.27	.76
同儕協助	273	5.03	.79
1.能經常與同儕對話，共同研討教學策略	274	5.15	.89
2.會與教師互相影響彼此的教學方式	274	4.97	.95
3.會與教師同仁合作解決彼此班級經營問題	273	5.31	.77
4.會與教師互相觀摩教學，汲取同儕成功經驗	274	5.08	.92
5.會與教師同仁進行協同教學	273	4.66	1.15
共同參與	273	4.63	.95
1.積極參與學校願景的擬定	273	4.49	1.05
2.積極參與學校本位課程的研究發展	274	4.61	1.05
3.積極參與學校的各項活動	274	5.10	.87
4.能與學校同仁共享校務規劃的決策權	271	4.45	1.18
5.會參與各項委員會運作與組織的規劃	272	4.54	1.15
6.會先與教師們達成共識，再做出重要的決策	271	4.75	1.13
開放溝通	273	4.93	.81
1.常常和教師同仁公開談論他們的感受	274	4.81	.97
2.與本校行政處室的溝通非常順暢	274	4.92	.90
3.會透過各種管道，提供教師們學校的相關訊息	273	5.01	.86
4.能將教師們的意見轉達給行政	274	5.00	.93
有利環境	273	4.93	.88
1.是受到尊重的專業人員	274	5.06	.95
2.對學校提供的教學環境感到滿意	274	4.95	.90
3.對學校提供所需的教學資源感到滿意	274	4.89	.95
4.對學校的領導效能感到滿意	274	4.80	1.04
5.與行政人員是共同合作的團隊	271	4.97	.99
整 體	273	5.04	.68

就教師領導各題項得分進行分析，五題全都高於 5 分；「同儕協助」向度中，「能經常與同儕對話，共同研討教學策略」、「會與教師同仁合作解決彼此班級經營問題」、「會與教師互相觀摩教學，汲取同儕成功經驗」三題得分較高且是高於 5 分；其餘各向度中，平均分數高於 5 分的則有：「共同參與」向度中的「積極參與學校

的各項活動」；「開放溝通」向度中的「會透過各種管道，提供教師們學校的相關訊息」、「能將教師們的意見轉達給行政」；以及「有利環境」向度中的「是受到尊重的專業人員」等題項。

如以六點量表來看，以平均數 3.50 為中數，則 3.50~4.50 之間屬「中度」表現；4.51~5.50 之間屬「中上」程度；而 5.51 以上則為「高度」表現。則本研究中「教學導師教師領導」七大向度與整體量表上，受試者認為其學校教學導師的表現屬「中上」程度；至於，在各向度中的各題項得分狀況，則除了「共同參與」向度中的「能與學校同仁共享校務規劃的決策權」一題是屬低於 4.50 的「中等程度」表現，其餘各題項亦皆屬於「中上程度」表現，由此顯示，目前臺北市教學輔導教師的「教師領導」表現大都屬於中上程度。

這樣結果與郭騰展（2007）研究發現是一致的，都認為教學導師的教師領導表現是屬於中上程度。再者，從實務角度來看，教學導師乃是臺北市各學校中、各領域、各學科的重要人物，其不管是教學技巧、班級經營、或是人際關係等，表現都是相當令人刮目相看的，因此，其對各年級或各學科教師的影響力就不言而喻，也就是說，應該具有正式或非正式教師領導者的意義，所以，本研究顯示其具有不錯的教師領導行為應該就不難理解。另外，值得一提的是，「共同參與」向度中的「能與學校同仁共享校務規劃的決策權」得分為所有題項中較低，而此或許是因為一般「校務規劃決策權」在各校都較屬學校行政的職責，所以，就算教學導師能參與，也是較少的內容，其後想要由教學導師再與教師同仁共享校務規劃決策的程度，當然就可能就略顯不足，所以受試者的感受就顯較低了。

二、不同背景變項教師對教學導師教師領導看法之差異分析

（一）不同類別教師對教學導師教師領導看法之差異分析

從表 2 可知，不同類別之教師對「教學導師教師領導」向度中之「共同參與」與「有利環境」兩項是有差異的，而且都是夥伴教師比教學導師覺得教學導師在「教師領導」的表現較高；其餘各項雖未達統計上顯著差異，。而此或許是因夥伴教師是教學導師協助的對象，是實際的受益者，基於教師領導教師，教師協助教師的概念，相對地對教學導師所展現的教師領導可能就較易有所感受。

表2 不同類別之教師對教師領導各向度看法之差異考驗

向度	教師類別	人數	平均數	標準差	t值
發展指引	教學導師	145	5.28	.67	.69
	夥伴教師	129	5.34	.82	
肯定認同	教學導師	145	5.26	.70	1.18
	夥伴教師	129	5.36	.73	
專業自主	教學導師	144	5.10	.71	1.92
	夥伴教師	129	5.27	.73	
同儕協助	教學導師	145	5.01	.75	.33
	夥伴教師	129	5.04	.83	
共同參與	教學導師	145	4.48	.95	2.86**
	夥伴教師	129	4.80	.92	
開放溝通	教學導師	145	4.88	.79	1.15
	夥伴教師	129	4.99	.83	
有利環境	教學導師	145	4.80	.87	2.38*
	夥伴教師	129	5.05	.86	
整體	教學導師	145	4.97	.66	1.90
	夥伴教師	129	5.12	.69	

* $p < .05$. ** $p < .01$.

(二) 不同學校類別之教師對教學導師教師領導看法之差異分析

從表 3 發現，在「同儕協助」向度上，國小教師比國高中教師更覺得「教學導師」在「教師領導」的得分較高，其餘各項雖未達統計上顯著差異。而此種結果或許是因為國小教師間互動較頻繁，國高中教師以學科為單位，相對學科間專業不同，互動較少。另「同儕協助」的內容有部份題目是「與教師進行協同教學」，此部份長久以來在國小也較國中實施頻率高，所以，整體來說對教學導師展現的教師領導的看法就會有所不同。

表 3 不同學校類別對教師領導各向度看法之差異考驗

向度	學校類別	人數	平均數	標準差	t值
發展指引	國小	183	5.34	.70	.77
	國高中	91	5.26	.82	
肯定認同	國小	183	5.32	.67	.57
	國高中	91	5.27	.79	
專業自主	國小	182	5.21	.69	1.15
	國高中	91	5.11	.78	
同儕協助	國小	183	5.10	.74	2.07*
	國高中	91	4.89	.86	
共同參與	國小	183	4.68	.90	1.18
	國高中	91	4.53	1.04	
開放溝通	國小	183	4.95	.80	.42
	國高中	91	4.90	.84	
有利環境	國小	183	4.95	.82	.86
	國高中	91	4.86	.98	
整體	國小	183	5.07	.64	1.15
	國高中	91	4.97	.75	

* $p < .05$.

三、教師專業學習社群之現況分析

由表 4 可知，辦理教學導師的學校，其「專業學習社群」三向度與整體量表之平均數介於 4.93~5.14 之間，其中「核心要素」向度與整體量表之平均數皆高於 5；而「人際資源」、「結構情況」向度之平均數則介於 4.9~5 之間。

就「專業學習社群」各題項進行分析發現，「核心要素」向度中七題，除「對於提升教學的共同願景與規範，能透過對話與行動來付諸實現」得分是低於 5 分外，其餘六題皆高於 5 分；「人際資源」向度中，僅「能嘗試新的觀念與技術來提升教學專業」、「視新進教師為學校社群重要的一份子」等題得分較高且是高於 5 分；而在「結構情況」向度中，則僅「對教學決定具有自主權」得分較高且是高於 5 分。

由此可知，本研究中「專業學習社群」三大向度與整體量表上，受試者認為其學校在「專業學習社群」上完全屬於「中上程度表現」。此研究發現則與何文純(2006)研究結果大致相同，都認為學校的教師專業學習社群狀況良好，另外，本研究之探究對象為教學導師辦理學校，以臺北市教學導師推展將近八年，從教學導師協助與支持夥伴教師、並進行共同學習成長的實務來看，其間充滿對話、分享、合作、理解等之互動歷程，也都充份彰顯出教師專業學習社群的核心要素，所以，其專業學習社群的表現達中上程度就不難理解。

表 4 「專業學習社群」之平均數與標準差之統計分析表

向度	個數	平均數	標準差
核心要素	273	5.14	.78
1.能與同儕省思對話彼此當前面臨的挑戰	273	5.17	.85
2.能共同分享、討論教學方法與理念	274	5.21	.85
3.能透過觀察與對話，與同儕討論彼此教學情形	274	5.11	.90
4.能關注學生學習，且願意協助學生學得更好	274	5.32	.79
5.能共同分享對學生學習的理解	274	5.23	.82
6.能共同合作來發展教材與活動以改善教學	274	5.00	.96
7.對於提升教學的共同願景與規範，能透過對話與行動來付諸實現	274	4.96	.94
人際資源	273	4.93	.83
1.能嘗試新的觀念與技術來提升教學專業	274	5.01	.92
2.能感受到來自校內外人士對他們專業的尊重與信任	274	4.79	1.00
3.能透過校內共同分享專業，讓教學有困難的教師得有見習的機會、改進教學	274	4.99	.92
4.能接受行政人員的邀請共同參與決策、精進教學	274	4.80	.98
5.視新進教師為學校社群重要的一份子	273	5.08	.96
結構情況	273	4.99	.83
1.能在學校所提供時間進行持續的自我檢視與教學更新	274	4.94	.91
2.擁有共同對話空間以討論教學實務	274	4.91	.99
3.經常有機會進行團隊、年級或學科等理念的交換與分享	274	4.94	.98
4.對教學決定具有自主權	274	5.19	.88
整 體	273	5.02	.77

四、不同背景變項教師對教師專業學習社群看法之差異分析

(一) 不同類別教師對「專業學習社群」看法之差異分析

從表 5 可知，不同類別之教師對「專業學習社群」各向度與整體量表之看法是沒有什麼差異的。此結果或許可從兩者所得之平均得分可看出端倪，也就是兩者對專業學習社群的看法都已達中上程度，且相差不多，所以其間就不會顯著差異存在。

表 5 不同類別教師對專業學習社群各向度看法之差異考驗

向度	教師類別	人數	平均數	標準差	t值
核心要素	教學導師	145	5.16	.94	1.57
	夥伴教師	129	5.13	.75	
人際資源	教學導師	145	5.04	.96	1.87
	夥伴教師	129	4.91	.80	
結構情況	教學導師	145	5.09	.96	1.80
	夥伴教師	129	4.97	.81	
整體	教學導師	145	5.10	.93	1.86
	夥伴教師	129	5.00	.73	

(二) 不同學校類別之教師對「專業學習社群」看法之差異分析

表 6 不同學校類別對專業學習社群各向度看法之差異考驗

向度	學校類別	人數	平均數	標準差	t值
核心要素	國小	183	5.18	.75	1.26
	國高中	91	5.06	.84	
人際資源	國小	183	5.00	.80	1.83
	國高中	91	4.80	.88	
結構情況	國小	183	5.05	.82	1.69
	國高中	91	4.87	.86	
整體	國小	183	5.08	.74	1.70
	國高中	91	4.91	.81	

從表 6 可知，受試者對「專業學習社群」各向度之看法，顯然不會因學校類別之不同，而有所差異。這樣的研究發現與張淑珠（2008）研究結果相似，認為因整體教師專業學習社群表現不錯，所以對專業學習社群的看法，並不會因教師所服務的學校階段或類別而產生不一樣的看法。

五、教學導師教師領導與專業學習社群之因果關係與模式適配性

為確認教學導師教師領導與專業學習社群之因果關係與適配度，本研究也進一步以結構方程模式進行驗證，分析結果詳如圖 2 所示。

（一）整體適配指標

有關因果關係模式的適合度評鑑指標的考驗上，綜合 Bagozzi 與 Yi（1988）、以及王保進（2004）之觀點，可從基本適配標準、絕對適配、增量適配、精簡適配、以及內在結構適配標準等五個面向加以檢核評估。

從表 7 可知，有關基本適配檢核結果發現，本研究在「誤差變異」、「參數間相關的絕對值」、「因素負荷量」三項之檢核大致接近理想標準，所以整體而言，教學導師教師領導與專業學習社群之因果關係在基本適配標準上是可被接受的。

在絕對適配、增量適配、以及精簡適配檢核方面上，首先 $\chi^2 = 922.63$ ，達.001 之顯著水準，表示理論上的共變數矩陣與實際調查所得的資料矩陣是不相符的。然而，由於 χ^2 較易受到樣本數大小的影響，所以本研究乃將 χ^2 值的顯著性當作參考之用。此外，在 GFI、RMSEA 等絕對適配檢核上也大致接近理想標準，所以在絕對適配指標檢核上，本研究所得數值可說接近可接受的範圍。

在增量適配檢定上，除 NFI、RFI 兩指標數值與理想數值有些許的差異，不過也已接近理想程度，其餘如 NNFI、CFI、IFI 等指標數值，都已高於.90 以上之理想值，表示本研究之假設模式大致是與獨立模式比起來是較佳的。另在精簡適配檢核方面上，PGFI、PNFI 等指標數值都已達理想（CN 值較低），顯現本研究之假設模式的精簡度還算是可以接受。

表 7 教學導師教師領導與專業學習社群之因果關係各項適配標準檢核評估表

	評估項目	理想結果	本研究結果	適配判斷
基本適配 標準	誤差變異	無負值、達顯著	符合標準	是
	參數間相關的絕對值	未太接近 1	最大值為.86	是
	因素負荷量	.5~.95	介於.45~.92	大多是
絕對適配 檢定	χ^2	不顯著	922.63	否
	GFI	$\geq .90$	.82	接近
	RMR	低於.05	.24	否
	RMSEA	.08~.10 中度適配	.11	接近
	AGFI	$\geq .90$	.77	否
增量適配 檢定	NFI	$\geq .90$	.88	接近
	NNFI	$\geq .90$	.90	是
	CFI	$\geq .90$	.91	是
	RFI	$\geq .90$	.86	接近
	IFI	$\geq .90$	.91	是
精簡適配 檢定	PGFI	$\geq .50$	.64	是
	PNFI	$\geq .50$	.75	是
	CN	>200	79	否
	χ^2/df	<3	4.29	否
內在結構 適配標準	所有估計參數	均達顯著標準	均達顯著	是
	個別項目的信度	$\geq .50$	.200~.840	是 (23 個) 否 (4 個)
	潛在變項的組合信度	$\geq .60$	.542~.961	是 (3 個) 否 (1 個)
	潛在變項的變異抽取量	$\geq .50$	.228~.777	是 (3 個) 否 (1 個)

(二) 各面向參數估計值結果

表 8 因果關係模式參數估計結果 (N=274)

參數	標準化參數 (標準誤)	參數	標準化參數 (標準誤)	參數	標準化參數 (標準誤)
$\lambda_{(X1)}$	0.899 (.051) ***	$\lambda_{(Y2)}$	.820 (.041) ***	δ_9	.257 (.026) ***
$\lambda_{(X2)}$	0.917 (.048) ***	$\lambda_{(Y3)}$	.859 (.048) ***	δ_{10}	.150 (.017) ***
$\lambda_{(X3)}$	.913 (.052) ***	$\lambda_{(Y4)}$	.834 (.053) ***	δ_{11}	.178 (.019) ***
$\lambda_{(X4)}$	.898 (.049) ***	$\lambda_{(Y5)}$	.802 (.062) ***	δ_{12}	.390 (.036) ***
$\lambda_{(X5)}$	0.896 (.050) ***	$\lambda_{(Y6)}$	.818 (.055) ***	δ_{13}	.488 (.068) ***
$\lambda_{(X6)}$	.807 (.042) ***	$\lambda_{(Y7)}$	.816 (.059) ***	δ_{14}	.595 (.078) ***
$\lambda_{(X7)}$	.836 --	γ_1	.363 (.068) ***	δ_{15}	.615 (.080) ***
$\lambda_{(X8)}$	.858 (.069) ***	γ_2	.438 (.082) ***	δ_{16}	.546 (.068) ***
$\lambda_{(X9)}$	.840 (.075) ***	γ_3	.634 (.155) ***	ε_1	.124 (.013) ***
$\lambda_{(X10)}$	.897 (.070) ***	δ_1	.121 (.013) ***	ε_2	.128 (.013) ***
$\lambda_{(X11)}$	.881 (.071) ***	δ_2	.091 (.010) ***	ε_3	.100 (.011) ***
$\lambda_{(X12)}$	.752 --	δ_3	.109 (.012) ***	ε_4	.134 (.014) ***
$\lambda_{(X13)}$	.504 (.123) ***	δ_4	.109 (.011) ***	ε_5	.204 (.020) ***
$\lambda_{(X14)}$	.476 (.127) ***	δ_5	.117 (.012) ***	ε_6	.154 (.016) ***
$\lambda_{(X15)}$	.483 (.132) ***	δ_6	.267 (.025) ***	ε_7	.175 (.018) ***
$\lambda_{(X16)}$	.447 --	δ_7	.220 (.021) ***		
$\lambda_{(Y1)}$	.826 --	δ_8	.197 (.021) ***		

註：--代表固定參數；括弧數字為估計標準誤；*** $p < .001$.

本研究各向度的參數估計如表 8 所示，由表中可知：(1)各題項因素負荷量皆達統計上顯著差異，表示各測量變項信度理想；(2) γ_1 、 γ_2 、 γ_3 皆達正向顯著水準，則顯示專業學習社群中之「核心要素」、「人際資源」、「結構情境」三項因素，對教學導師「教師領導」有正向的影響效果，而且其影響力的高低順序分別為：「結構情境」(.634)、「人際資源」(.438)、「核心要素」(.363)。

(三) 內在結構適配度檢定結果

在內在結構適配上，本研究所估計之各個參數均達顯著水準；而在個別指標的信度上，除了 X13、X14、X15、X16 等四個指標小於.50 的理想標準外，其餘各指標之信度皆高於.50。另外，在潛在變項組合信度上，有 3 個變項大於.60（僅結構情境未達標準）；而潛在變項變異抽取量上，則僅「結構情境」一變項未達理想的.50 值，其餘都符合理想值（如表 9）。

表 9 教學導師教師領導與專業學習社群關係模式之模式信度

變項	參數	因素負荷量	個別指標信度	組合信度	變異抽取量
核心要素	R^2 (X1)	0.899	0.808		
	R^2 (X2)	0.917	0.840		
	R^2 (X3)	0.913	0.834		
	R^2 (X4)	0.898	0.807	0.961	0.777
	R^2 (X5)	0.896	0.803		
	R^2 (X6)	0.807	0.651		
	R^2 (X7)	0.836	0.698		
人際資源	R^2 (X8)	0.858	0.737		
	R^2 (X9)	0.840	0.706		
	R^2 (X10)	0.897	0.805	0.927	0.718
	R^2 (X11)	0.881	0.777		
	R^2 (X12)	0.752	0.566		
結構情境	R^2 (X13)	0.504	0.254		
	R^2 (X14)	0.476	0.227	0.542	0.228
	R^2 (X15)	0.483	0.233		
	R^2 (X16)	0.447	0.200		

(續下表)

表 9 (續)

	R ² (Y1)	0.826	0.682		
	R ² (Y2)	0.820	0.673		
	R ² (Y3)	0.859	0.737		
教師 領導	R ² (Y4)	0.834	0.695	0.937	0.681
	R ² (Y5)	0.802	0.644		
	R ² (Y6)	0.818	0.669		
	R ² (Y7)	0.816	0.666		

準此而論，本研究之假設模式其內在品質應尚在可接受範圍，而對於其中幾項未符合理想標準，則亦顯現出些許的誤差存在，應是未來可進一步研究可思考與探究之處。另外，在此因果模式下亦顯示，教師專業學習社群對教學導師教師領導是有正向的影響效果，而此研究發現恰與 McCabe (2007)、Jackson (2009)、Rasberry 與 Mahajan (2008) 的研究結果類似，都認為在專業學習社群的運作過程，將促使教師領導者更具積極與投入，所以對教師領導的提升是有所助益的，而且也與郭騰展 (2007) 的看法雷同，認為專業學習社群是教師領導的理論基礎，即認為專業學習社群概念中的「共享領導」、「支持情境」、「人際支援」等，都恰為教師領導實施的重要概念，所以，透過教師專業學習社群的實施與運作，對教師領導的提升效果就顯而易見了。不過，本研究的教師領導係為教學導師之教師領導，未來還是可以探究其他教師群體之教學領導，並進一步分析教師專業學習社群對教學領導的影響效果。

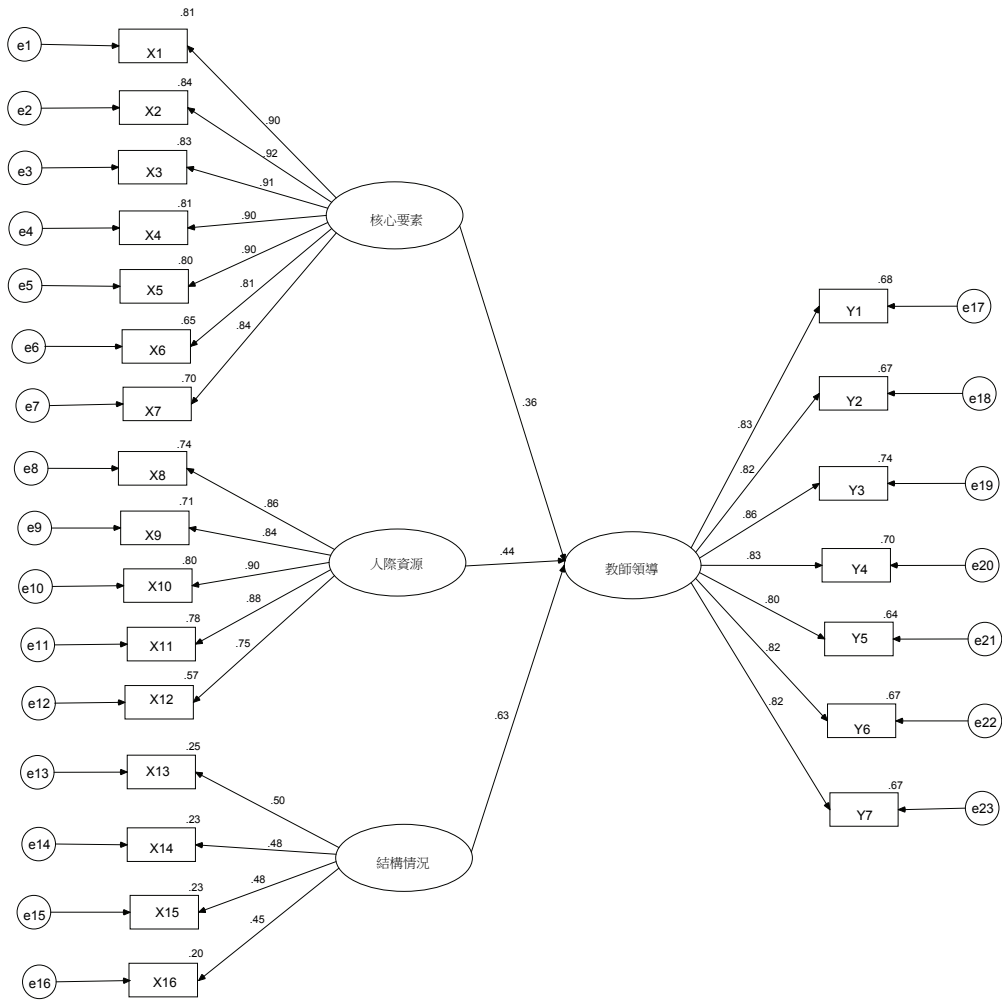


圖 2 教學導師教師領導與專業學習社群因果關係結構圖

伍、結論與建議

一、結論

根據研究結果分析歸納，研究者據以提出結論如后：

(一) 臺北市教學導師之教師領導表現屬中上程度

本研究發現，整體受試者認為臺北市教學導師在教師領導「發展指引」、「肯

定認同」、「專業自主」、「同儕協助」、「共同參與」、「開放溝通」以及「有利環境」等分量表及整體量表上之得分狀況，皆屬於「中上程度」表現，顯示目前臺北市教學導師大都能展現出不錯的「教師領導」作為。

（二）不同背景變項教師對教學導師教師領導看法是有所差異

1. 夥伴教師比教學導師認為教學導師有較高的教師領導表現

本研究發現，夥伴教師與教學導師覺得教學導師在「教師領導」向度中之「共同參與」與「有利環境」看法是有差異的，且都是夥伴教師比教學導師得分還要高，其餘五個分量表則看法沒有什麼差異。

2. 國小教師比國高中教師認為教學導師有較高的教師領導表現

本研究發現，國小教師比國高中教師認為教學導師在「教師領導」向度中之「同儕協助」有較高度的表現，至於在其餘六個分量表之得分上，則其看法並沒有什麼不同。

（三）臺北市辦理教學導師學校之教師專業學習社群現況有不錯的表現

本研究發現整體受試者認為「專業學習社群」整體與「核心要素」、「人際資源」、「結構情況」等分量表屬於「中上程度表現」，顯示目前臺北市辦理教學導師的學校，其在「專業學習社群」上有不錯的表現。

（四）不同背景變項教師對專業學習社群看法是沒有不同

1. 不同類別教師對「專業學習社群」看法沒有差異

本研究發現，教學導師與夥伴教師對「專業學習社群」各向度與總量表之看法，其間並沒有什麼不同。

2. 不同學校類別之教師對「專業學習社群」看法未達顯著差異

本研究發現，國小教師與國高中教師對「專業學習社群」各向度之看法，並不會因為其任教學校類別之不同，而有所差異。

（五）教師專業學習社群對教學導師教師領導具有正向影響效果

本研究發現，教師專業學習社群對教學導師「教師領導」的影響達統計上正向

顯著效果，顯示教師專業學習社群中之「核心要素」、「人際資源」、「結構情境」三項因素表現，對教學導師教師領導具有正向的影響效果。

二、建議

依據本研究結果，研究者據以提出建議如后，以供教育行政機關、國民中小學、國民中小學教師及後續研究之參考：

（一）全面推展教學導師制度，強化教師領導成效

本研究發現臺北市教學導師在教師領導上有不錯的表現，因此，為提升整體教學成效，本研究建議，未來應可全面推展教學導師制度，培育更多教學導師，並於學校中發揮教師領導的角色，藉以促進教師專業，並進而提升學校整體教師教學、以及學生學習成效。

（二）發展學科導向合作模式，提升國高中教學導師教師領導作為

本研究發現在教學導師教師領導的表現上，國小教師比國高中教師更認為教學導師有較高的教師領導表現。準此，為提升國高中教學導師教師領導作為，本研究建議，未來國高中教學導師實施模式還是應以學科導向為主，也就是說，可糾合同學科的教學導師，共同帶領同學科教師進行對話分享、相互進行教學觀摩、實施協同課程設計與教學等，以期透過同儕協助發現教學最佳實務，解決教學問題。

（三）強化人際與情境支持，促進教師專業學習氛圍與表現

本研究發現學校專業學習社群的展現為中上程度，且其各分量表之得分高低依序為：核心要素、結構情境、人際支援，雖然其間差異可能並未達統計上的顯著水準，不過，為促進學校專業學習社群表現達百尺竿頭，更進一步之效。本研究建議，學校未來還是應針對人際與情境等諸多要素，進行更進一步的強化與支援，諸如：提供教師同儕間對話時間、機會與空間；尊重與信任教師專業、共享與支持領導等，藉以提升教師專業學習社群之表現與成效。

（四）落實教師專業學習社群運作，提升教學導師教師領導作為

本研究發現教師專業學習社群對教學導師教師領導具有正向的影響效果，顯見教師專業學習社群對教學導師教師領導的發展是有關鍵性的影響力。所以，本研究建議，學校應落實與支持教師專業學習社群的運作，藉以提升教學導師教師領導作

為。其具體作法包括：(1)授權社群教師決定專業學習需求；(2)提供經費、時間、情境與支持，以達成各項專業成長需求；(3)提供教師於社群中共同探究、對話、共享、合作的機會，藉以發現教學與班級經營的最佳實務。

(五) 分析不同群體教師領導，完整探究教師領導與專業學習社群關係

本研究主要在探究臺北市教學導師的教師領導，並進而驗證各辦理教學導師學校專業學習社群對教學導師教師領導的因果關係模式，然此結果僅限於教學導師之教師領導作為，為完整探究教師領導與專業學習社群關係，本研究建議，未來相關研究似可以其他教師群體，諸如學年、學科、領域、輔導團等召集人，分析其教師領導與相關專業學習社群的關係，藉以更整全理解教師專業學習社群與教師領導的因果關係。

(六) 探究更具影響因素內容，建構較適配與穩定之因果模式

本研究初步發現教師專業學習社群與教學導師教師領導之因果關係模式適配度大致可接受，不過進一步思考其因果模式，尚發現教師專業學習社群「結構情境」因素，不管是因素負荷量，或是信度、變異抽取量都較顯略低，顯示此部份量表之內涵應可再予以改善。因此，為建構較適配與穩定之因果關係模式，本研究建議未來研究似可思考並找尋與「情境結構」因素較具關係之內涵，再實施二階段專家效度，並於其後進行複核效度分析。

參考文獻

- 王保進（2004）。**多變量分析**。臺北市：高等教育。
- 何文純（2006）。**國民小學社會資本與學習社群關係之研究**。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。載於歐用生（主編），**熱情卓越新典範**（67-76頁）。臺北市：國立臺北教育大學。
- 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。

- 陳雅智（1997）。國中理化教師的行動研究：專業改變與學習社群。國立高雄師範大學科學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 張淑珠（2008）。輔導員學習社群專業發展之研究——以彰化縣九年一貫課程與教學輔導團為例。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 郭騰展（2007）。臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 蔡進雄（2007）。國民中學教師教學領導之建構與發展：以學習領域召集人為例。學校行政雙月刊，52，20-43。
- 賴志峰（2009）。教師領導的理論及實踐之探析。教育研究與發展期刊，5（3），113-143。
- Astuto, T. A., Clark, D. L., Read, A. M., McGree, K., & Fernandez, L. (1993). *Challenges to dominant assumptions controlling educational reform*. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Island.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structure equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 76-94.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Bunker, V. J. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform*. Unpublished doctoral dissertation, Lewis and Clark College, Portland, Oregon.
- Cheng, H. (2004). *Teacher learning about and with technology: Sharing, support, and stretching through a professional learning community*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131.
- Croasmun, J. (2007). *The impact of a professional learning community on student achievement gains: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dickerson, P. L. (2003). *Principal leadership style and the dimensions of teacher leadership in Texas public schools*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, College Station, Texas.
- Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DuFour, R., DuFour, R. B., & Eaker, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Estes, K. R. (2009). *An analysis of the relationship between high school principals' perception of teacher leadership behaviors and school performance*, Unpublished doctoral dissertation, Tarleton State University, Stephenville, Texas.
- Fusco, M. A. (2001). *The study of shaping organizational culture and providing structures to support professional learning communities in elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teacher College Press.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, College Station, Texas.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004a). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teacher College Press.
- Hord, S. M. (2004b). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities* (pp. 5-14). New York: Teachers College Press.
- Jackson, B. L.(2009). *The impact of a professional learning community initiative on the role of teacher-leaders*. Unpublished doctoral dissertation, Boston College, Boston, Massachusetts.
- Johnson, R. J. (2007). *Teacher leadership: A case study of an elementary principal*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.

- Johnson-Estes, L. L. (2009). *An analysis of the relationship of professional learning community implementation in Texas high schools and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Tarleton State University, Stephenville, Texas.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358537).
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1994). *Building professional community in schools. Issues in Restructuring schools*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research. Retrieved September 12, 2008, from www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/ISSUES_NO_6_SPRING_1994.pdf
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leogrande, C. J. C. (1995). *Teacher leadership: Bridging two worlds*. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY.
- McCabe, K. C. (2007). *The emergence of elementary school school teacher leadership through the process of becoming a professional learning community in a rural area of New Hampshire: One group's story*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in action. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Ostmeyer, C. J. (2003). *Professional learning community characteristics: A study from a district perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, College Station, Texas.
- Patterson, D. J. (2003). *Teachers leading and changing: Case studies of teacher leadership in large-scale reform*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Canada.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Phillips, D. R. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self-efficacy on student reading outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Phoenix, Arizona.

- Philips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-258.
- Rasberry, M. A., & Mahajan, G. (2008). *From isolation to collaboration: Promoting teacher leadership through PLCS*. Carolina: Center for Teaching Quality.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Waters, C. D. (2009). *Case study: Teacher perceptions of professional learning communities in an elementary school setting*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.
- Whelan, N. B. (2002). *School culture and the potential for teacher leadership perceived by principals and teachers in New Jersey elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University, South Orange, NJ.
- Williams, J. S. (2003). Why great teacher stay. *Educational Leadership*, 60(8), 71-74.
- Willson, M. S. (2006). *Examining professional learning community factors related to educators receptivity to professional development*. University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.
- Wynne, S. M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the Eastern School District on Prince Edward Island*. Unpublished master's thesis, University of Prince Edward Island, Charlottetown, PE, Canada.
- 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, Michigan.

