

校長領導對教師專業學習社群的影響探索： 一項混合研究

張佳*

浙江大學教育學院

滕梅芳

浙江理想教育研究院

本研究採用混合研究方法，探討中國內地中小學三種不同的校長領導類型（即分布式領導、轉變型領導和教學型領導）對教師專業學習社群產生的影響。研究向 173 位中小學校長進行問卷調查，發現三種領導均對教師專業學習社群產生了顯著的正向影響，其中分布式領導對教師專業學習社群的促進作用明顯大於轉變型領導和教學型領導。研究通過進一步的質性訪談，解釋三種校長領導類型影響教師專業學習社群的具體體現。文章就如何通過校長領導改進教師專業學習社群實踐，以及未來研究方向提出了建議。

關鍵詞：分布式領導；轉變型領導；教學型領導；專業學習社群

引言

自 20 世紀 80 年代以來，全球掀起了一系列教育改革浪潮。學校變革能力不足，成為各國教育改革面臨的最大挑戰。專業學習社群（professional learning community, PLC）的出現，為整體提升學校改革能力帶來了希望。研究一再證明，在學校中發展 PLC，為教師提供互相溝通、共享經驗、合作探究的環境，能促進教師專業發展（Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006），改進學生學習（Lomos, Hofman, & Bosker, 2011），為打破改革失敗的困境帶來希望，是有效的教育變革策略（Hargreaves, 2009）。

然而，PLC 的建立與發展是個長期的過程，受到學校層面校長領導、組織結構、

* 通訊作者：張佳（jiazhang2015@zju.edu.cn）

社會關係等一系列因素影響 (Stoll et al., 2006)，其中校長領導被視為影響 PLC 發展的關鍵要素 (Hallinger, Lee, & Ko, 2014; Harris & Jones, 2010)。已有研究揭示出諸多有益於 PLC 持續發展的領導實踐，例如為教師提供合作時間、專業培訓和資源等 (Dufour, 2004)。另有少部分研究聚焦於某種特定的校長領導類型，探討不同領導類型，如分布式領導 (DeMatthews, 2014; Harris, 2014)、轉變型領導 (Jason, 2000)、教學型領導 (Vanblaeere & Devos, 2016) 對 PLC 產生的影響。

綜觀有關學校領導與 PLC 關係的研究，或探討綜合性的校長領導實踐或行為對 PLC 產生的影響，或考察某種特定領導類型與 PLC 的關係，很少有研究同時探究不同領導類型對 PLC 產生的影響及其影響過程，因此目前關於哪種領導類型更有助於推動 PLC 發展的認識還不夠 (Vanblaeere & Devos, 2016)。同時考察不同領導類型與 PLC 的關係，有助識別出對 PLC 有更大促進作用的領導類型。另一方面，大多數研究從教師角度考察學校領導與 PLC 的關係，而從校長角度加以檢視 (特別是基於校長的量化研究或混合研究)，數量則很少。校長身為學校層面的核心領導，更能從學校層面考量其領導力與 PLC 的關係，因此能為理解此問題提供不同於教師的重要視角 (Cranston, 2009)。此外，現有研究大多基於西方的教育情境，關於亞洲 (特別是中國內地情境下) 的校長領導對 PLC 產生了怎樣的影響，研究相對較少 (Zheng, Yin, & Li, 2019)。實際上，探討不同教育情境下的校長領導對於 PLC 的影響具有重要價值，因為不論是校長領導還是 PLC，均在很大程度上形塑於其所處的特定歷史、社會和制度環境，帶有鮮明的情境烙印 (Wenger, 1998)。因此，加強關於不同社會文化情境下的校長領導與 PLC 關係的研究，關注學校領導如何在其自身社會背景中理解和轉化 PLC 實踐 (Hairon & Dimmock, 2012)，有助於深化對其內涵的理解。

鑑於存在以上研究缺口，本研究運用混合研究方法，探討中國內地背景下三種不同校長領導類型 (即分布式領導、轉變型領導和教學型領導) 是否對教師 PLC 產生影響，以及影響如何具體體現。本研究能為理解校長領導與 PLC 的關係提供中國內地的視角，同時增強關於校長領導與 PLC 實踐如何受制度、文化因素影響的認識。研究還能夠為中國內地及相似情境下的政策制定者和校長提供如何進一步促進 PLC 發展的啟示。

文獻綜述

PLC 的基本要素

Hord (1997) 在一項學校改進項目中，將學習型組織概念引進到教育領域，稱為 PLC，並把它界定為：學校教師和管理者持續探索和分享學習，並將所學付諸實踐，目的是促進其身為專業人員的效能，從而促進學生發展。

Hairon & Dimmock (2012) 在闡述 PLC 概念時，分析了兩個重要的理論來源，即學習型組織 (learning organization) 理論和實踐社群 (community of practice) 理論。Zhang, Yin, & Wang (2020) 以此為基礎，進一步闡述這兩個理論視角。具體而言，一些學者認為 Senge (1990) 提出的學習型組織概念是 PLC 的直接來源 (Hord, 1997; Nehring & Fitzsimons, 2011)。這一理論視角認為 PLC 應該具有學習型組織的文化規範和核心特質，且關注學校層面的 PLC，即認為 PLC 包含教師、管理者等學校全體成員 (Harris, 2014)。研究者從這一視角出發，探索 PLC 的概念框架。如 Hord (1997) 認為 PLC 應包含共享和支持的領導、共同的價值觀和願景、集體學習和運用、支持的條件、共享的個人實踐五個核心特質。這概念框架在不同的文化背景下得到了廣泛的應用和探討，如 Hipp & Huffman (2010) 開展了一系列研究，證實了這些特質的存在。

另一個理論視角即 Wenger (1998) 提出的實踐社群視角。該視角強調社群成員的互動和參與，即教師之間不斷就專業實踐進行意義協商並達成共識，從而促進教師教學和學生學習的發展。這一視角下的 PLC 往往是學科組而非學校層面的，即只包括專業教師。一些研究者立足於這一視角，探討 PLC 的基本內涵。如 Louis & Kruse (1995) 將 PLC 操作化為五個要素，包括共享規範和價值觀、集體關注學生學習、合作、去個人化實踐和反思性對話。這概念框架在 Leithwood, Aitken, & Jantzi (2006) 和 Lomos et al. (2011) 的研究中得到證明，即認為 PLC 包含共享目標、合作活動、集體關注學生學習、去個人化實踐和反思性對話五個特點。

由此可見，兩大理論視角下的 PLC 概念框架存在一定差異。學習型組織視角下的概念框架將校長領導和支持條件視為 PLC 的核心特徵，而實踐社群視角下的概念框架將其視作 PLC 的影響因素，而非構成要素。本研究採用實踐社群理論視角，即將校長領導和支持條件視為 PLC 的影響因素，而非核心特徵，主要原因有二：一是中國內地背景下的 PLC 往往只包括具有專業身分的教師，不包括行政人員等 (Wang, 2015)；二是一些研究 (如 Zhang & Pang, 2016) 發現學習型組織理論視角的概念框架 (如 Hord, 1997) 在中國內地的情境下不能得到證實，而另一些研究 (如 Yin & Zheng, 2018; Zheng et al., 2019) 則發現 Leithwood et al. (2006) 的框架適用於中國內地的情境。

校長領導與 PLC

校長在專業和資源上的支持，是 PLC 持續發展的關鍵因素 (Cranston, 2009)。研究發現，以下領導行為和實踐在 PLC 中發揮重要角色：領導通過共享願景和價值觀，而非規則和程序來領導學校 (Huffman, 2003)；給予教師參與學校決策過程，並賦權於教師 (Harris & Jones, 2010)；改善教師的工作環境以保證合作時間，為教師合作學習建立結構 (Dufour, 2004)；理解教師個體和群體的學習需求，幫助建立其專業發展機會，為教師提供信息、培訓和資源 (Harris & Jones, 2010)；保持對變革的開放，

具有變革信念，並成為改革的推動力（Kilbane, 2009）；持續監控變革的影響，並給予一定的評價（Wells & Feun, 2009）。

還有少部分研究探討特定的校長領導類型對 PLC 產生的影響。目前學校領導領域最具影響力的領導類型是轉變型領導和教學型領導（Hallinger, 2003），分布式領導亦在近年受到極大關注（Harris, 2014）。轉變型領導關注領導者對員工的賦能，指的是學校領導通過給予教師自下而上的參與，增強其改進教學質量的能力和動機（Burns, 1978）。Leithwood & Jantzi（2006）提出了轉變型領導的概念框架，包括確立方向、發展人、重構組織三個維度。Huffman & Jacobson（2003）發現，相對於其他領導類型，合作型領導和變革型領導更能促進 PLC 的成功實施。Vanblaere & Devos（2016）亦發現，轉變型領導有利於促進教師參與反思性對話，並形成對學生學習的集體責任。Wiley（2001）的研究同樣表明，轉變型領導與 PLC 的發展水平息息相關。

教學型領導強調領導者影響力的方向（Bush & Glover, 2014），指的是領導者聚焦於教育最核心的教學和課堂學習來開展工作（Hallinger, 2003）。Hallinger & Murphy（1985）提出的教學型領導概念框架得到了廣泛運用，認為教學型領導包括創建學校使命、管理教學項目、發展積極的學習氛圍三個維度。已有研究反覆揭示出教學型領導對於教師專業學習的重要作用。如 Liu & Hallinger（2018）的研究表明，教學型領導有助於教師的校本專業學習。近年一些研究開始關注教學型領導與 PLC 的關係，如 Vanblaere & Devos（2016）發現，教學型領導與教師共享實踐和反思性對話相關。Wang（2016）發現教學型領導在學校發展共同願景、塑造信任文化、支持及監測教師合作學習方面發揮重要角色。然而，教學型領導對 PLC 的影響有待通過更多實證研究加以證實。

分布式領導是一種強調領導實踐的理論，近十幾年受到極大關注。它強調組織由多個領導組成，每個組織成員都具備領導能力（Gronn, 2008）。Spillane（2006）對分布式領導實踐進行了系統闡述，即領導實踐是在領導者、追隨者和情境的互動中形成，它們構成了領導實踐的基本要素，在特定情境下相互作用。近年，愈來愈多研究開始關注分布式領導實踐與 PLC 的關係，發現分布式領導對於 PLC 的持續發展至關重要（Fullan, 2006; Hairon & Dimmock, 2012），因為它與創建合作規範相關，能直接改善結果；它要求給予專業者領導機會，從而使每個人都能產生積極的影響；它還意味專業者以教學型領導來影響課程、教學和其他專業實踐（Harris, 2014）。例如 DeMatthews（2014）通過對小學教師和校長的個案訪談和觀察，揭示出分布式領導推動 PLC 有效、持續發展的過程。

整體來看，目前校長領導對於 PLC 的關鍵作用已得到學界廣泛認可，且已有研究識別出一系列能夠有效推動 PLC 發展的領導實踐或行為。目前關於校長領導類型與 PLC 關係的研究不夠充分，特別是現有研究主要聚焦於分布式領導、轉變型領導，對

教學型領導與 PLC 關係的探討不多，同時探究這些不同領導類型對 PLC 影響的研究則很少。在研究方法上，有研究對校長或教師進行質性訪談和觀察，或對教師進行稍大規模的問卷調查，而基於校長進行的量化研究數量則很少，混合研究幾乎沒有。因此，需要更多基於校長的量化或混合研究，探究校長領導類型與 PLC 的關係。

中國內地背景下的 PLC

中國內地在 PLC 實踐方面具有很長歷史，早在 20 世紀 50 年代，各中小學便開始以學科為單位建立教學研究組織，即教研組。一些規模較大的學校還在年級層面設立備課組，即由同一年級的同學科教師組成的教師群體，其職能和活動形式與教研組相同。歷經半個多世紀的發展，教研組活動已自成一體，包括集體備課、共享材料、教師間互相聽課評課、就課堂教學進行討論、共同開展研究課題等（葉娜，2007）。這些合作學習活動已嵌入教師的日常工作，對教師專業發展產生重要的影響（Wong, 2010b）。基於中國特定歷史情境發展起來的教研組有以下特點：

1. 與西方國家自下而上建立 PLC 的方式不同，教研組是由教育當局以自上而下的方式推動建立的。因此一些研究者認為教研組的行政屬性過強，並非真正意義上的 PLC（胡艷，2013），如 Wong（2010a）稱其為硬造（contrived）的教師合作組織。儘管如此，經過幾十年發展，教研組的專業學習活動逐漸得到合法化和制度化。對於教師而言，參與教研組的合作學習活動已成為理所當然的事，在其專業發展中發揮重要的角色（Sargent & Hannum, 2009）。從這個角度看，教研組體現出 PLC 的根本特點。如 Wang（2015）對中國兩所學校的研究表明，儘管教研組等教師組織屬人為促成，卻存在真正的同僚合作，可視為 PLC。基於此，本研究將教研組視為中國內地背景下特殊的 PLC。
2. 教研組不僅承擔教學探究和改進的職能，而且具有行政管理功能。例如教研組長既有專業權力，在專業知識和能力方面得到大家認可，亦具有一定行政權力，負責教研組的活動安排和任務布置等。在這兩種職能中，專業職能佔主導地位。教研組的常規活動如集體備課、相互聽課、公開課研討、課題研究等，都屬專業活動。而且，教研組長對教師的影響更多是依靠專業能力和經驗，而非行政權力（胡惠閔，2005）。因此，研究者往往視教研組為 PLC，而非單純的行政組織。
3. 教研組體現為學科組而非學校層面的 PLC。一些西方學者提倡 PLC 包含學校所有成員，如教師、校長、職員、學生甚至家長和社區等（Hord, 1997; Stoll et al., 2006）。這種將整個學校建設為 PLC 的實踐在中國內地比較少見。相反，中國大陸的社群主要以教研組為單位，只包含具有專業身分的教師，因此可稱為教師 PLC。需要指出的是，本研究涉及的中國內地背景下的 PLC 均特指教師 PLC。

近年，愈來愈多研究者以 PLC 的名義，研究中國內地學校的教研組。現有研究多圍繞中國內地情境下 PLC 的核心特點 (Zhang & Pang, 2016)、發展障礙 (操太聖、喬雪峰, 2013) 和對教師產生的影響 (鄭鑫、沈愛祥、尹弘飈, 2018) 進行探討，對於 PLC 的影響因素關注不夠，特別是校長對 PLC 的影響。近幾年有幾項研究 (Yin & Zheng, 2018; Zheng et al., 2019) 開始涉及這一問題，但總體而言研究數量仍十分有限，有待進一步探究。

研究設計

本研究旨在回答兩個研究問題：(1) 分布式領導、轉變型領導和教學型領導能否促進 PLC 的發展？(2) 分布式領導、轉變型領導和教學型領導對 PLC 的影響是如何體現的？研究採用混合研究方法，首先通過問卷調查回答第一個問題，進而通過質性訪談回答第二個問題。

研究對象

量化研究部分採用便利抽樣方式，以浙江省、上海市 173 名中小學校長為研究對象。由於兩地均屬長三角發達地區，且在基礎教育領域（包括校長領導和教師 PLC 的發展水平）上處於中國內地的領先地位，同時亦是中國內地的改革先鋒地，例如新高考改革等率先以兩地為試點，因此兩地在基礎教育發展上的先進程度能夠為本研究探索校長領導與 PLC 的關係提供更加豐富的視角。問卷主要在浙江和上海校長培訓班期間統一線下發放，共發放 200 份問卷，回收有效問卷 173 份，回收率 86.5%。樣本的基本資料見表一。

質性研究部分採用目的抽樣策略，選取所在學校具有較高的 PLC 發展水平，且體現出上述三種領導類型中至少一種類型的典型特質的校長為研究對象，從而為本研究理解三種校長領導類型對 PLC 的影響提供豐富、多樣化的信息。具體由研究者通過在培訓班網絡群組中徵集（徵集時明確提出對參與者的要求）、且校長自願參加的方式，獲得 5 位校長為研究對象，他們均參與了前述量化研究。五位校長的基本資料見表二，其中領導類型資訊均通過校長在訪談前的自述方式獲得。

資料收集

為回答第一個研究問題，研究對 173 位校長進行問卷調查。問卷包含四個量表，即 PLC 量表、分布式領導量表、轉變型領導量表和教學型領導量表。PLC 量表在基於

表一：量化研究中校長的基本資料

維度	類別	人數	比例
性別	男	130	75.1%
	女	43	24.9%
學歷	大專及以下	16	9.2%
	本科	144	83.2%
	碩士及以上	13	7.5%
職務	校長	121	69.9%
	副校長	45	26.0%
	其他校長級別	7	4.0%
管理經驗	5 年以下	30	17.3%
	6 至 15 年	96	55.5%
	16 至 25 年	43	24.9%
	26 年及以上	4	2.3%
地區	城市	83	48.0%
	郊區／農村	90	52.0%

表二：質性研究中校長的基本資料

校長	性別	職務	工作經驗	領導類型
P1	男	分管教學副校長	28	分布式領導為主
P2	男	校長	30	變革型領導為主
P3	女	校長	32	分布式領導為主
P4	女	分管教學副校長	20	分布式領導為主
P5	男	分管教學副校長	25	教學型領導為主

實踐社群理論視角下的研究中加以選取，以更符合中國內地教師 PLC 的情境，具體基於 Leithwood et al. (2006) 的量表進行了語境語義上的本土化修訂，共 18 題，分為五個維度，分別是共享目標（3 題，如「我們學校的教師對教育的核心任務有着共通的認識和信念」）、合作活動（5 題，如「在我們學校教師之間的教學合作活動很多」）、集體關注學生學習（4 題，如「我們學校的教師都關注學生學習的有效性」）、去個體化實踐（4 題，如「我校教師經常互相聽課」）和反思性對話（2 題，如「我校教師會討論個別學生的學習問題，並思考怎麼幫助他們」）。此前已有學者 (Yin & Zheng, 2018) 運用該問卷於中國內地教師，問卷有良好的信效度。

教學型領導量表改編自 Louis, Dretzke, & Wahlstrom (2010) 的量表，共有 6 題，如「我經常就如何改進教師的課堂教學提供建議」。分布式領導量表改編自 Heck & Hallinger (2009) 的量表，共有 7 題，如「在學校課程發展上，教師具有較大程度上

的決策權」。轉變型領導量表改編自 Leithwood & Jantzi (2006) 的量表，共有 9 題，分為 3 個維度，分別是確立目標 (3 題，如「我會幫助教師在教學上設立短期目標」)、發展人 (3 題，如「對於如何實施改革或項目，我會為教師提供個別支持」)、重構組織 (3 題，如「我鼓勵教師之間進行合作」)。上述量表均由第一作者翻譯，並在中國內地情境下以校長的口吻改編，由第二作者核對檢查。同時，研究者對 4 位校長進行了試測，根據校長試測的反饋意見修正問卷並定稿。所有量表採用六級李克特量表形式，校長根據個人情況從「完全不同意」、「不同意」、「略不同意」、「略同意」、「同意」、「完全同意」中選擇。

為回答第二個研究問題，研究者對 5 位校長依次進行半結構式個人訪談。每個訪談持續 40 至 60 分鐘。在訪談期間，每位校長分享了其所在學校 PLC 的活動情況，他/她在 PLC 發展實踐中的角色和作用，以及他/她如何影響 PLC 的發展。在訪談之前，研究者向受訪者出示知情同意書，介紹研究目的和研究問題，並說明屬自願參加且隱私受到保護等。在獲取受訪者同意之後，研究者對訪談進行錄音。

資料分析

量化部分的資料依次通過 Amos 軟件和 SPSS 軟件進行驗證性因素分析、描述性分析和結構方程模型分析。在驗證性因素分析和結構方程模型的擬合度上，本研究採用了一系列擬合優度指數，包括卡方值 χ^2 、RMSEA (root mean square error of approximation)、CFI (comparative fit index)、TLI (Tucker-Lewis 指數) 等。當 CFI 大於 .90、TLI 大於 .90、RMSEA 小於 .08 時，模型為可接受水平。

在分析質性部分的資料前，研究者先將訪談錄音轉錄成文字稿；接着，依次採用開放編碼、主軸編碼和選擇性編碼的方式對資料進行分析 (Strauss & Corbin, 1998)。首先採用開放編碼方式，反覆閱讀文字資料，並將其分解為具有獨立含義的小節；對每一小節的含義用核心詞彙概括，形成最初關於校長領導影響 PLC 的編碼，如「調動教師合作的積極性」、「促進教師互相幫助」等。隨後，將含義相類似的小節組合成類別，形成不同的類別。在此基礎上，研究者進行主軸編碼，在每個類別下建立子類別。在這過程中，研究者同時結合已有理論和量化部分的研究結果，使資料與理論文獻之間進行溝通和對話，從而確定三個領導類型與 PLC 關係的類別。在主軸編碼的基礎上，研究者進一步進行選擇性編碼，即確定核心類別，為其賦予概念，並以此為中心將其他類別聯繫起來，形成最終的關於校長領導類型影響 PLC 的資料結構，如「轉變型領導的校長鼓勵教師共同開展課題研究來回應改革需要，進一步推動 PLC 的發展」。為保證效度，資料分析的結果發給研究對象進行了「參與者檢驗」。

研究發現

分布式領導、轉變型領導和教學型領導能促進 PLC 的發展嗎？

PLC 量表 ($\chi^2 = 243.39, df = 125, p < .01; RMSEA = .074, CFI = 0.94, TLI = 0.93$)、分布式領導量表 ($\chi^2 = 18.13, df = 10, p < .01; RMSEA = .069, CFI = 0.98, TLI = 0.96$)、轉變型領導量表 ($\chi^2 = 30.41, df = 25, p < .01; RMSEA = .043, CFI = 0.99, TLI = 0.98$) 和教學型領導量表 ($\chi^2 = 8.53, df = 6, p < .01; RMSEA = .049, CFI = 0.99, TLI = 0.99$) 的驗證性因素分析結果均顯示模型擬合良好，說明四個量表具有良好的結構效度。各維度的科隆巴赫 (Cronbach) α 系數值在 .66 與 .90 之間 (如表三所示)，說明量表具有較好的信度。

表三：描述性統計、科隆巴赫 α 係數與相關矩陣 ($n = 173$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.81									
2	.82**	.81								
3	.83**	.88**	.80							
4	.69**	.75**	.76**	.80						
5	.70**	.76**	.81**	.92**	.90					
6	.90**	.80**	.73**	.67**	.62**	.81				
7	.65**	.59**	.53**	.49**	.47**	.64**	.88			
8	.71**	.57**	.55**	.58**	.50**	.86**	.77**	.66		
9	.76**	.61**	.69**	.52**	.58**	.78**	.66**	.91**	.71	
10	.78**	.70**	.63**	.59**	.60**	.87**	.59**	.78**	.92**	.74
<i>M</i>	5.08	5.05	4.90	5.00	5.10	4.96	4.93	5.17	5.27	5.46
<i>SD</i>	.64	.61	.69	.69	.69	.62	.77	.62	.58	.49

** $p < .01$

註：對角線為各維度 α 係數；1 指共享目標，2 指合作活動，3 指集體關注學生學習，4 指去個體化實踐，5 指反思性對話，6 指分布式領導，7 指教學型領導，8 指轉變型領導—確立目標，9 指轉變型領導—發展人，10 指轉變型領導—重構組織。

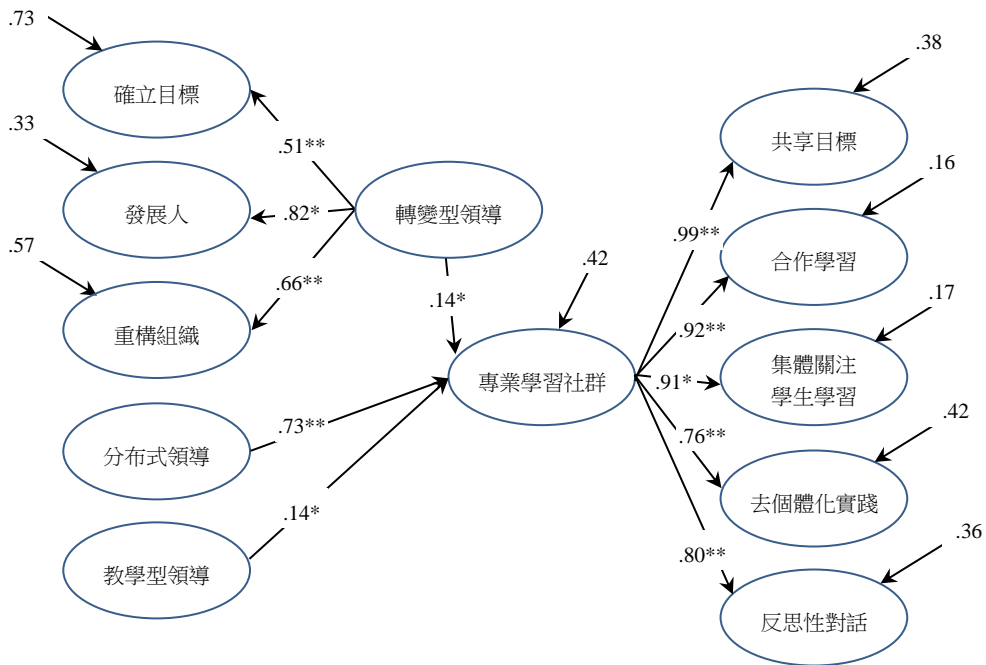
各維度的描述性因素分析結果如表三所示。可以看出，PLC 五個維度的平均分都較高，分別為 5.08、5.05、4.90、5.00 和 5.10，說明在參與校長看來，其所在學校的 PLC 具有良好發展水平。就領導類型而言，校長在轉變型領導的三個維度上得分最高，特別是在重構組織上得分很高，達到 5.46，在發展人和確立目標上得分亦相對較高，分別為 5.27 和 5.17，說明他們體現出明顯的轉變型領導特徵。參與校長在分布式領導上的平均分為 4.96，與教學型領導得分 (4.93) 相差不大，說明他們亦體現出較明顯

的分布式領導和教學型領導特徵。表三同時顯示出十個維度之間的相關，可以看出它們之間均存在顯著的相關。

為分析分布式領導、轉變型領導、教學型領導與 PLC 的關係，研究者建構了三種領導類型與 PLC 關係的結構方程模型。由於 PLC 五個維度之間存在較強的相關，轉變型領導三個維度之間亦存在較強的相關，因此 PLC 和轉變型領導的測量模型部分均採用二階模型，模型結果如圖一所示。該模型的擬合度良好 ($\chi^2 = 1092.51, df = 694, p < .01; RMSEA = .058, CFI = 0.91, TLI = 0.90$)。

如圖一所示，三種領導類型均對 PLC 產生了顯著的正向影響。其中分布式領導對 PLC 的影響最大，路徑係數為 .73，說明若校長願意與教師分享權力和責任，讓教師共同參與學校的重要事務，能夠為 PLC 的持續發展創造非常有利的環境。包含確立目標、發展人和重構組織三個維度的轉變型領導亦對 PLC 產生了顯著的正向影響，路徑係數為 .14，說明若校長鼓勵並帶領教師進行教育改革，並為教師改革提供支持，將有利於 PLC 的發展。教學型領導同樣對 PLC 產生了顯著的正向影響，路徑係數與轉變型領導相同，說明若校長關注教師的課堂教學，為教師改進教學實踐提供有利環境和專業支持，將得以促進 PLC 的發展。

圖一：分布式領導、轉變型領導、教學型領導與 PLC 的結構方程模型



分布式領導、轉變型領導和教學型領導對 PLC 的影響如何體現？

研究通過進一步的訪談，揭示三種領導類型影響教師 PLC 的過程。儘管根據 5 位校長的自述，他們身上體現出不同的領導類型，但 5 位校長一致表示其所在學校具有較強的 PLC 發展水平，具體有以下幾個共同特點：首先，教師基本上形成了共同的目標和願景，即認為其核心任務是促進學生學習和綜合素質的發展；其次，5 所學校均有豐富的教師合作活動，包括集體備課、公開課研討及反思等；再次，教師之間互相聽課、課堂展示等共享實踐活動十分普遍。這些特點在很大程度上解釋了 5 所學校 PLC 發展水平較高的原因。

首先，具有分布式領導特徵的校長通過與教師分享權力，調動了教師合作探討的積極性，且促進了教師專業學習和集體探究氛圍的形成，還使教師之間有民主交流、互相幫助，從而有效推動了 PLC 的持續發展。一位校長指出，他採用「扁平化管理」而非自上而下的領導方式，儘量放權給教師，尤其是教研組長給賦予較大的權力和責任，全權負責自身的專業學習活動：

我們是扁平化管理，教研組有自主學習權力。教研組長自己安排活動，比如學習好的文章，進修學習等，帶動教研組的學習和發展。

〔您的角色是甚麼？〕一是服務，為他們提供一些資料，更多是方向性的引導，比如根據學校的鑑定，看這段時間教學現狀怎麼樣，需要甚麼，有一個鑑定和發展規劃。第二是去教研組裏落實，有一個推進。（P1）

校長主要將自己置於服務和引導而非管理的角色，如提供「方向性的引導」、提供資料、鑑定與評量教師教學和專業學習等。各教研組有「自主學習權力」，由組內教師自行商討、策劃自己的專業學習活動，校長則為其提供具體支持。值得注意的是，該校教師的專業學習計劃是自下而上形成的，即先由備課組教師討論制定該組計劃，教研組長再根據各備課組計劃制定教研組計劃，繼而反饋到學校層面：

開學〔時〕每個備課組有整學期的規劃制定，比如每個單元的重點是甚麼。備課組幾個人討論好後，制定備課組的學期教學計劃、培養重點，包括活動有哪些……四個備課組全部制定好後，再制定教研組的計劃。是自下而上的，這樣可以調動老師的積極性。（P1）

自下而上的計劃制定方式體現出領導、權力和責任的共享，這有助於教師開展符合自身發展需要的專業學習活動，亦能激發他們參與集體討論的熱情和積極性，並促進教師之間的合作學習，從而推動 PLC 的發展。

另一位經常與教師分享權力的校長（P3）則通過領導聽課這一典型活動，推動學校形成了教師共同關注學生學習和集體探究的氛圍。她否定了一些校長通過「推門聽課」來監控教師教學的做法，認為校長聽課的目的不是「監控老師」，而是將「關注學生」的價值觀分享給教師：

我〔聽課〕是提前定好的，比如這個星期聽一班，會提前幾天告訴老師。不是推門課，推門課是直接進教室，是監控老師的。我們是關注學生為目標，比如幫老師分析一下學生的學習狀態。課後我也會跟他們溝通，比如他／她忽略了哪些學生，哪些學生的特點沒考慮到。然後他們會在〔教研〕組裏研討。（P3）

校長聽課的目的是關注學生學習，幫助教師一起分析學生學習的狀況，而非控制教師；而且校長會就課堂中學生的學習情況提出自己的專業意見，並促成教師之間的進一步研討。由此，校長通過聽課和課後反饋，將關注學生的價值觀分享給教師，亦即通過共享願景和價值觀而非規則和程序來領導學校。教師不僅能夠深化關注學生學習的目標和價值觀，而且會加強關於學生學習的集體探究和反思，促進專業學習和研討氛圍的形成。

此外，還有的校長「沒有架子」，與教師「打成一片」，平等地參與教師專業學習活動，並提供專業意見：

我沒甚麼架子，跟老師們打成一片，這樣他們比較容易交流進步。比如我負責語文的，我會參與他們〔語文教研組〕的公開課研討之類的活動。我會提意見，也會跟他們一起探討，平等的探討，不是下指令。（P4）

校長「平等」地參與公開課等活動中，與教師「一起探討」，而非專斷式地提出要求，說明校長與教師之間建立了相對平等的關係。這有助於教師之間建立一種民主交流和互相幫助的文化，有利於教師開展真正的合作學習，從而有效提升 PLC 的發展水平。

其次，具有轉變型領導特徵的校長通過鼓勵教師共同開展變革，並為教師變革提供支持，使教師合作開展課題研究來回應改革需要，從而推動 PLC 的發展。在中國內地持續深入推進課程改革的背景下，課堂教學正不斷經歷着從「關注教師教學」向「關注學生學習」轉變。一位校長通過鼓勵教師合作開展課題研究，既緩解了教師的改革壓力，又深化了教師的集體探究：

在現在這樣的〔改革〕時代，老師必須要變。怎麼變，只有大家一起思考、一起探索，才有出路。所以我要求他們一起做課題來回應改革。這樣才會有好的想法、思路產生。（P2）

學校課題都是老師們以團隊形式開展。比如走班教學活動就是語文組提出來的……他們需要甚麼資源、經費或專家支持，我會想辦法提供。(P1)

可見，校長不僅鼓勵教師開展改革，而且鼓勵他們以集體而非個人的形式合作進行改革。通過合作探究，教師能夠激發集體智慧，產生新的、好的「想法」或「思路」，從而開展更有效的改革。更重要的是，校長為教師課題的開展提供有利的專業支持和資源支持，這既能夠保證教師課題研究的質量，亦有助於提升教師集體探究的動力和水平，切實推進 PLC 的發展。

再次，具有教學型領導特徵的校長不僅鼓勵教師參加公開課等專業發展活動 (P3)，為教師合作學習活動 (如集體備課、公開課研討、師徒帶教等) 提供時間、空間和資源上的支持和制度保障 (P1、P5)，還直接參與到教師的專業學習活動中，為其提供指導，以改進教學：

我們有 AB 角，就是兩個行政，像我是數學組的 A 角，每次活動都參加，還有一個行政也是數學的，他是 B 角。基本上一個組裏有兩個角，如果我不在，他就一定參加。(P1)

我是英語組的，我會全程參與英語組的各項活動，也會給他們一些指導。因為我外面看的多一點，有時候比他們想的更多一些。(P4)

通過參與教師的專業學習活動並提供教學指導，校長對於教師的教學情況能有更深入的了解，從而提供更有針對性的支持。除了參與專業學習活動，校長還為教師爭取校外學習的機會，或引進外部專業資源：

有幾個老師參加區裏的名師工作室或骨幹培養班，會給我們帶來很多信息。區裏的聽課研討、優質課評比等活動，也儘量派老師出去，是很好的學習機會。(P2)

我聘請了一個退休的教研員，她每周會來一到兩次，參加老師們的教學研討。(P5)

無論是到校外的學習和交流，還是引進優秀的外部資源，都有助於打開教師的視野，為 PLC 帶來新的教學觀念和實踐，從而推動社群發展。

討論與建議

本研究通過混合研究方法，探討中國內地中小學校長的三種領導類型，即分布式

領導、轉變型領導和教學型領導對 PLC 產生的影響及過程。研究不僅深化了關於校長領導類型與 PLC 關係的理解，還豐富了關於不同領導類型影響 PLC 發展過程的認識。

量化部分發現分布式領導、轉變型領導和教學型領導均對 PLC 產生了顯著的正向影響，其中分布式領導對 PLC 的促進作用明顯大於轉變型領導和教學型領導。這一研究發現與過往研究（DeMatthews, 2014; Fullan, 2006）一致，即分布式領導能夠為 PLC 的發展提供重要的支持。換言之，本研究對中國內地情境下校長領導類型與 PLC 關係的研究結果跟西方的研究類似，都發現分布式領導是 PLC 最需要的校長領導（Harris, 2014）。這同時呼應了學習型組織取向的 PLC 概念框架為何視共享與支持的領導為 PLC 的核心特質（Hord, 1997）。

除了分布式領導，本研究還揭示出轉變型領導和教學型領導對 PLC 的重要作用。儘管轉變型領導和教學型領導對 PLC 的促進作用（即路徑係數）小於分布式領導，但兩種領導均對 PLC 產生了顯著的正向影響。亦即，本研究基於中國內地背景，從校長自身的視角，對轉變型領導和教學型領導與 PLC 的積極關係提供了進一步的證據（Jason, 2000; Vanblaere & Devos, 2016）。特別是在同時考察分布式領導、轉變型領導和教學型領導對 PLC 影響的情況下，轉變型領導和教學型領導依然對 PLC 產生了顯著的促進作用。

本研究的質性部分進一步揭示出三種領導類型對 PLC 影響的具體體現。首先，具有分布式領導特徵的校長通過分享權力，能夠調動教師參與合作學習的積極性，促進集體探究氛圍和民主交流文化的形成，從而對 PLC 產生積極影響。過往研究（Harris & Jones, 2010）反覆證明具有分布式領導特徵的校長通過與教師分享領導、權力和責任，能夠有效支持 PLC 的發展。本研究進一步揭示出校長分享權力與 PLC 發展之間的內在關係。一方面，自下而上的管理方式有助於激發教師參與集體探討的積極性，強化教師之間的合作學習。另一方面，校長、教師之間的權力距離縮短，能使校長更好地與教師分享願景和價值觀（Huffman, 2003），從而推動學校形成專業探討的氛圍。同時，校長與教師之間建立平等的關係，有助學校形成互相信任且允許個人表達的文化，能促進整個學校範圍的專業學習和文化變革（Fullan, 2006）。

其次，具有轉變型領導特徵的校長通過鼓勵教師合作開展課題研究，共同回應改革要求，促進 PLC 的發展。已有研究發現，當校長保持對變革開放，成為改革的推動力時，能夠有效推動 PLC 的發展（Cranston, 2009; Kilbane, 2009）。本研究進一步表明，若校長能切實支持教師合作探究、共同變革，並為教師改革提供有力的專業和資源支持時，能有效提升 PLC 的發展水平。

再次，具有教學型領導特徵的校長通過為教師合作學習和教學改進提供支持，能夠推動 PLC 的發展。本研究探索出一系列支持 PLC 實踐的教學型領導行為，包括校長鼓勵教師參加以改進教學為目的之專業學習活動，為教師合作學習提供結構性支持

(Dufour, 2004)；直接參與教師的合作活動，提供專業指導 (Harris & Jones, 2010)；充分挖掘校外資源，為教師教學提供專業意見和有價值的建議 (Kilbane, 2009) 等。

同時，本研究反映出中國內地特定的制度和情境對於校長領導類型與 PLC 關係的影響。一方面，自上而下的教研制度要求校長對 PLC 提供支持。中國內地的教研體系要求教師進行集體合作，同時要求校長對教師的合作學習給予充分支持，如每周為教師集體活動安排固定時間，為教師提供合作空間和相應的經費、資源等 (Zhang & Pang, 2016)。亦即，在校長的支持下，教師合作有了明確、正式、支持性的結構框架 (Sargent & Hannum, 2009)，因此 PLC 發展有了很大的促進。另一方面，集體主義文化使得校長容易對 PLC 施加影響。受傳統集體主義文化影響，中國內地教師普遍具有很強的分享意識，並形成了一種相互合作的文化，這使得教師在情感上聯繫起來 (Tan, 2013)。因此，校長較容易在學校教師之間建立起互助與合作的文化氛圍，從而有利於 PLC 的持續發展。

為進一步推動中國內地中小學 PLC 的發展，本研究對校長提出以下建議：

1. 針對所在學校 PLC 的發展情況，選擇適當的領導類型。本研究發現，分布式領導、轉變型領導和教學型領導均能顯著預測 PLC 的發展水平，亦即校長採用任何一種領導類型，均有助於促進 PLC 的發展。因此，校長應結合所在學校的內外部組織環境和 PLC 發展的特定階段，採用與之匹配的領導類型。同時，三種領導類型在實踐中並非完全互斥，可儘量追求三種領導類型的綜合融通 (Vanblaere & Devos, 2016)。
2. 校長應在一定程度上放權給教師，為教師提供參與學校決策、承擔學校事務的機會。本研究發現，分布式領導對 PLC 的促進作用最大，且具體體現在調動教師合作積極性、促進集體學習氛圍、推動教師互相幫助等方面。因此，校長應鼓勵教師參與合作研討，同時通過與教師分享願景和價值觀而非指令和控制來領導學校 (Huffman, 2003)，並加強與教師之間的平等交流，為教師提供充分的表達空間，促進學校民主交流、互信互助文化的建立 (Little, 2006)。
3. 採用轉變型領導方式，帶領教師共同開展教育改革。本研究發現，轉變型領導的校長通過鼓勵教師合作開展課題研究來回應改革需要，從而推動 PLC 的發展。因此，校長應積極培養教師的領導力，鼓勵他們主動、合作開展變革，共同回應改革需求 (Wells & Feun, 2009)。
4. 聚焦教學和學生學習，為教師提供專業指導和支持。本研究顯示，教學型領導的校長通過參與教師專業學習活動、為教師合作提供制度和專業支持等，促進教師 PLC 的發展。因此，校長要積極了解教師的專業學習需求，參與教師的合作學習活動，並提供適切的校內外資源 (Harris & Jones, 2010)，使教師不斷提升教學水平。

最後，本研究存在以下不足：一方面，量化研究部分的樣本採用便利抽樣方式，樣本數量較小，因此研究結果不能推廣到中國內地的校長總體。未來研究可在更多地區收集更多樣本，進一步驗證本研究的研究發現。另一方面，質性研究部分的樣本量不大，且僅以訪談來收集資料，因此可能無法充分展示三種領導類型對 PLC 的影響過程。未來研究可以運用多種資料收集方式，如訪談、觀察等，進一步探討校長領導類型影響 PLC 的具體過程。此外，未來研究可繼續探討不同類型的校長領導對 PLC 不同維度的可能影響。

鳴謝

本文為 2019 年度浙江省哲學社會科學規劃課題「鄉村教育振興背景下浙江省校長交流輪崗政策績效評估研究」（項目編號：19NDJC175YB）的研究成果。

參考文獻

- 胡惠閔（2005）。〈教師專業發展背景下的學校教研組〉。《全球教育展望》，第 34 卷第 7 期，頁 21-25。
- 胡艷（2013）。〈專業學習共同體視角下的教研組建設——以北京市某區中學教研組為例〉。《教育研究》，第 10 期，頁 37-43。
- 葉娜（2007）。〈教師對教研組活動期望的調查研究〉。《江西教育科研》，第 5 期，頁 63-65。
- 鄭鑫、沈愛祥、尹弘飈（2018）。〈教師需要怎樣的專業學習共同體？——基於教師教學滿意度和教學效能感的調查〉。《全球教育展望》，第 47 卷第 12 期，頁 77-88。
- 操太聖、喬雪峰（2013）。〈理想與現實：教研組作為專業學習社群的批判反思〉。《全球教育展望》，第 12 期，頁 51-59。
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571. doi: 10.1080/13632434.2014.928680
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- DeMatthews, D. E. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206. doi: 10.17583/ijelm.2014.1068
- DuFour, R. (2004). The best staff development is in the workplace, not in a workshop. *Journal of Staff Development*, 25(2), 63-64.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, 63(10), 10-15.

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158. doi: 10.1108/09578230810863235
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424. doi: 10.1080/00131911.2011.625111
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., Lee, M., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229–259. doi: 10.1080/15700763.2014.901396
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. doi: 10.1086/461445
- Hargreaves, A. (2009). The fourth way of change: Towards an age of inspiration and sustainability. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars* (pp. 11–44). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. doi: 10.1177/1365480210376487
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, J. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21–34. doi: 10.1177/019263650308763703
- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239–250. doi: 10.1080/1360312022000017480
- Jason, M. (2000). The role of the principal as transformational leader in a multicultural learning community. *The High School Journal*, 83(3), 1–9.
- Kilbane, J. F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*, 93(3), 184–205. doi: 10.1177/0192636509358923
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201–227. doi: 10.1080/09243450600565829
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, DC: National Education Association.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly, 54*(4), 501–528. doi: 10.1177/0013161X18769048
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement — A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121–148. doi: 10.1080/09243453.2010.550467
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315–336. doi: 10.1080/09243453.2010.486586
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nehring, J., & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education, 37*(4), 513–535. doi: 10.1080/19415257.2010.536072
- Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 258–276. doi: 10.1177/0022487109337279
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221–258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tan, C. (2013). *Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 57*, 26–38. doi: 10.1016/j.tate.2016.03.003
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(6), 908–930. doi: 10.1080/03057925.2014.952953

- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202–216. doi: 10.1080/02188791.2016.1148849
- Wells, C. M., & Feun, L. (2009). Seeking to make schools better for students: High school principals implementing professional learning communities (PLCS). In C. M. Achilles, B. J. Irby, B. Alford, & G. Perreault (Eds.), *Remember our mission: Making education and schools better for students* (pp. 213–222). Lancaster, PA: ProActive.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wiley, S. D. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1–33. doi: 10.1023/A:1011505709050
- Wong, J. L. N. (2010a). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 623–639. doi: 10.1080/03057920903553308
- Wong, J. L. N. (2010b). What makes a professional learning community to be possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131–139. doi: 10.1007/s12564-010-9080-6
- Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140–150. doi: 10.1016/j.tate.2018.09.002
- Zhang, J., & Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia Pacific Education Researcher*, 25(1), 11–21. doi: 10.1007/s40299-015-0228-3
- Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2020). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational Studies*. doi: 10.1080/03055698.2020.1834357
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management, Administration and Leadership*, 47(6), 843–859. doi: 10.1177/1741143218764176

附錄：質性研究訪談提綱

1. 請描述一下您自己的領導風格。
2. 請談談您所在學校專業學習社群的活動開展（教研組集體教研等）及發展情況。
3. 您如何理解您在貴校專業學習社群實踐中的作用。
4. 為了推動貴校專業學習社群的發展，您採取了哪些措施？取得了怎樣的效果？
5. 您認為如何進一步推動貴校專業學習社群的發展？

**Exploring the Influence of Principal Leadership on
Professional Learning Communities: A Mixed-method Study in China**

Jia ZHANG & Meifang TENG

Abstract

This mixed-method study explored the influences of three leadership styles (i.e., distributed leadership, transformational leadership, and instructional leadership) on professional learning communities (PLCs) in mainland China. A questionnaire survey was administered to 173 principals to examine the effect of the three leadership styles on PLCs. Results showed that all the three leadership styles had significant and positive effects on PLCs, and the effect of distributed leadership was larger than the effects of transformational leadership and instructional leadership. Follow-up qualitative interviews with principals were conducted to explain how such effects took place. Practical implications of the findings for principals and suggestions for future research were discussed.

Keywords: distributed leadership; transformational leadership; instructional leadership; professional learning communities

ZHANG, Jia (張佳) is Associate Professor in the College of Education, Zhejiang University, Zhejiang, China.

TENG, Meifang (滕梅芳) is Director of Zhejiang Research Institute of Ideal Education, Zhejiang, China.