

学校分布式领导与教师变革承诺的关系研究

李玲¹ 王建平¹ 何怀金²

(1. 西南大学 教育学部教育政策研究所, 重庆 400715; 2. 重庆市教育评估院, 重庆 400020)

摘要:分布式领导和教师变革承诺与学校治理现代化“赋权增能”这一本质诉求具有内在的一致性,能否通过分布式领导的“赋权”方式达成教师变革承诺的“增能”目前国内外尚未获得实证研究的验证和支持。选取1785名中小学教师进行问卷调查,以探讨分布式领导与教师变革承诺的特点及关系。结果发现:(1)分布式领导与教师变革承诺总体表现均处于中上水平,但各自维度表现都呈不均衡特点;(2)分布式领导和教师变革承诺各维度及总分在学校区位、层级、阶段、性质和规模等背景变量下都表现出不同的差异特点;(3)分布式领导各维度及总分与教师变革承诺各维度及总分呈显著的正相关,分布式领导对教师变革承诺具有显著的正向预测作用。有效地实施分布式领导可以进一步提高教师变革承诺的表现水平,在更高层次上激发教师参与变革的主观愿望和提升教师参与变革的自我预期。

关键词:分布式领导;教师变革承诺;决策合作;组织赋权;教师参与

中图分类号:G40-02 文献标识码:A 文章编号:1673-1298(2016)06-0040-13

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2016.06.006

一、问题提出

随着学校组织结构的分散化与去科层化趋势,传统的集权式领导模式开始朝向分权式领导模式发展,分布式领导(distributed leadership)逐渐成为领导理论研究的新取向。在分布式领导理论发展过程中,西尔·吉布(Cecil Gibb)最早在《社会心理学手册》一书中提出分布式领导概念^[1],而20世纪90年代以后,分布式领导研究开始向各个领域迅速拓展,并逐渐形成了比较完善的理论体系。目前,分布式领导的概念分析主要有情境学习视角^[2](Gordon)、行为视角^[3](Spillane)、权利与信息不对称视角^[4](Cope)、系统视角^[5](Thorpe)和过程视角^[6](Kempster)等。尽管研究视角差异较大,但研究者对其内涵解读大都包括了“领导轮换更替性”“领导者、组织成员和环境互动”“领导的实现是领导者与其他因素交互作用的结果”等要点。^[7]其中,在教育

管理和学校场域中,戈隆^[8-9](Gronn)、斯皮兰^[10](Spillane)和哈里斯^[11](Harris)等人的系列研究得到了学术界广泛认可,他们认为“分布式领导主张领导任务动态地分布于学校组织成员之中,注重组织成员的角色与功能互相依赖,强调领导职能由学校中多个成员轮流行使或共同承担,积极提倡全体成员共同参与学校事务决策”^[12]。关于分布式领导的结构维度,目前相关研究还存在较大分歧,主要有二维结构论^[13-14](Woods, Van Ameijde)、三维结构论^[15-16](Hulpia)、四维结构论^[17](Terrell)和五维结构论^[18](Sheppard)等。其测量模型在学校场域主要有两种取向:一种是以雷斯伍德(Leithwood & Mascall)等为代表的校长工作取向,主要包括构建学校愿景、建设组织文化、关注教师发展、管理教学事务和分享领导权五个因素;^[19]另一种是以哈克与贺灵杰(Heck & Hallinger)等为代表的教师感知取向,主要包括学校组织赋权程度、决策合作程度和教

收稿日期:2016-05-04

作者简介:李玲(1964—),女,重庆人,西南大学教育学部教育政策研究所、统筹城乡教育发展研究中心教授,哲学博士,主要从事教育政策、教育经济与管理研究,E-mail:2251983158@qq.com;王建平(1989—),男,四川人,西南大学教育学部博士研究生,主要从事教育政策研究;何怀金(1973—),男,四川人,重庆市教育评估院研究员,主要从事教育质量监督与评估研究。

基金项目:本文系2013年度教育部哲学社会科学发展报告项目“教育体制综合改革发展报告”(项目编号:13JBG040);2013年度国家哲学社会科学基金(社会学类)重点项目“城乡一体化教育体制的社会支持系统研究”(项目编号:13ASH005)研究成果。

师参与程度三个因素,^[20]已有实证研究较为倾向于教师感知取向的测量模型。简言之,学校分布式领导是由多个组织成员共同承担和动态更替领导角色的集体领导模式。从教师感知取向的角度,具体表现为以下三个方面:(1)组织赋权,表现为学校组织赋予其内部成员充分的权利,组织中任何成员都可以加入领导者行列,这表明分布式领导是开放性领导行为。(2)决策合作,表现为学校领导决策的职能不是某一个人单独拥有和行使,而是由组织中一群人共同实施,这表明分布式领导是协同性领导行为。(3)教师参与,表现为学校教职工能够主动参与学校领导事务和管理工作,自觉地履行、承担相应的义务和责任,这表明分布式领导是共享性领导行为。

与此同时,在以学校领导转型为核心的组织变革过程中,教师变革承诺(Teachers' Commitment to Change)伴随着学校组织由建构单一的、局部性胜任能力转向应对多元化、全局性变革挑战而逐渐兴起。^[21]国外研究者一般将变革承诺(Commitment to Change)与动机(Motivation)视为等同概念。^[22]班杜拉(Bandura)和福特(Ford)认为动机是个体学习知识、发展能力和改变行为的重要基础。基于班杜拉(Bandura)和福特(Ford)的动机理论,雷斯伍德(Leithwood & Jantzi)等人认为教师变革承诺本质上是一种自我效能感,它是学校变革和发展过程中的核心要素^[23],主要表现为教师在参与学校变革与教学改进过程中对学校组织、教学工作和学生发展的认同、期望和投入。^[24]在此基础上,雷斯伍德(Leithwood & Jantzi)等人相继又提出了教师变革承诺四维概念,即个人目标(Personal Goals)、情绪唤醒(Emotional Arousal Process)、环境信念(Context Beliefs)和能力信念(Capacity Beliefs);^[25]该四维概念先后得到余焯^[26-27](Huen Yu)、刘鹏^[28](Peng Liu)等人实证验证,目前已得到学术界广泛认可。概括而言,教师变革承诺是指教师对学校变革工作的认同、期望和投入而产生的一种持续的心理状态。具体而言:(1)个人目标,体现了教师对自己将来所处状态的内在渴望,它是一种必须被教师感知和拥有的、对其实践行为具有激励作用的品质;(2)情绪唤醒,其功能在于建立一种“行动准备”状态、激发迅速而精力充沛的行动、并保持行动模式的延续性,作为调节教师的日常工作,这些效果能够被

积极的情绪氛围所维持;(3)环境信念,是指教师相信当前所处的学校环境能够支持其主动改进教学工作,如学校领导提供资金、专业发展机会和其他所需条件等;(4)能力信念,表现在教师相信自己能够完成个人目标和实现个人价值,主要包括自我效能、自我观念、自信、自尊等心理特质。

从理论上讲,分布式领导和教师变革承诺与学校治理现代化强调给教师“赋权增能”这一核心诉求具有内在的契合性。分布式领导一方面打破了传统意义上领导者与被领导者的藩篱,强调充分授权与责任共享,重视每个成员的贡献和价值,有利于激发教师参与学校变革的主动行为;另一方面又注重人际互动与沟通,重视每个成员的参与和努力,强调建立开放的组织文化和团队氛围,为教师主动参与学校变革提供了良好的外部环境。同时,教师变革承诺是教师对自己能否适应、胜任学校变革与改进赋予其职责的自我效能感,它是个体、环境和行为等多种因素共同作用的结果,既受到教师个体诸如信念、观念和情绪等内部因素的影响,又受到学校环境诸如组织文化、团队氛围、同事关系等外部因素的制约。由此可以推断,分布式领导是教师变革承诺的重要驱动因素。然而,能否通过分布式领导的“赋权”方式达成教师变革承诺的“增能”目的尚未获得实证研究的验证和支持;加之,过去研究者多从个体心理特征入手对分布式领导和教师变革承诺进行研究,而基于学校群体变量探讨两者特点的相关研究较为缺乏。因此,本研究力图考察分布式领导与教师变革承诺在不同学校变量下的差异特点及两者关系,进而探讨分布式领导对教师变革承诺的影响效应,以期丰富和提升分布式领导与教师变革承诺的理论与实践品性。

二、研究方法

(一)研究工具

学校分布式领导问卷。本研究以哈克与贺灵杰(Heck & Hallinger, 2007)所编制的分布式领导问卷为基础,结合中国大陆的实际情况对其进行了修订,正式问卷分为三个维度,即组织赋权、决策合作和教师参与。问卷采用4点量表评定,其中1表示“不符合”,2表示“较为不符合”,3表示“较为符合”,4表示“符合”。探索性因子分析发现,三个维度的

总体方差解释率为 71.437%；验证性因子分析发现，各项拟合指标均达到可接受水平 (χ^2 df = 2.461, RMSEA = 0.076, GFI = 0.938, AGFI = 0.905, NFI = 0.941, CFI = 0.953)。在信度方面，总量表及三个维度的 Cronbach's Alpha 内部一致性系数分别为 0.873、0.900、0.797、0.810，这表明该问卷具有较高的可信度和稳定性；在效度方面，各维度之间的相关系数在 0.147~0.464 之间，呈中偏低相关，说明各维度之间具有一定的独立性；各维度与总量表之间的相关系数在 0.748~0.875 之间，达到了中高度相关，说明各维度能较好地反映所测量的内容；这表明该问卷具有较好的信效度。

教师变革承诺问卷。本研究以余煊、刘鹏等人所编制的教师变革承诺问卷为基础，结合中国大陆的实际情况对其进行了修订，正式问卷分为四个维度，即个人目标、情绪唤醒、环境信念和能力信念。问卷采用 4 点量表评定，其中 1 表示“不符合”，2 表示“较为不符合”，3 表示“较为符合”，4 表示“符合”。探索性因子分析发现，四个维度的总体方差解释率为 65.766%；验证性因子分析发现，各项拟合指标均达到可接受水平 (χ^2 df = 2.124, RMSEA = 0.061, GFI = 0.927, AGFI = 0.902, NFI = 0.910, CFI = 0.950)。在信度方面，总量表及四个维度的 Cronbach's Alpha 内部一致性系数分别为 0.903、0.806、0.867、0.780、0.769，这表明该问卷具有较高的可信度和稳定性；在效度方面，各维度之间的相关系数在 0.372~0.486 之间，呈中偏低相关，说明各维度之间具有一定的独立性；各维度与总量表之间的相关系数在 0.747~0.866 之间，达到了中高度相关，说明各维度能较好地反映所测量的内容；这表明该问卷具有较好的信效度。

(二) 研究对象

为保证样本的全面性和均衡性，避免方差变异，本研究采用分层抽样和立意抽样相结合的取样方式。首先在西部 X 省按学校背景变量分层选取 300 所中小学，然后在所选取的每所学校随机选取 5~7 名教师进行问卷调查。本研究共发放问卷 2 100 份，回收问卷 1 908 份，有效问卷 1 785 份，回收率和有效率分别为 90.9% 和 93.6%。有效问卷各个子样本的样本容量分布比较均衡，具体而言：在学校区位方面，城市学校 804 份（占 45.0%），农村学校 981

份（占 55.0%）；在学校层级方面，优质学校 1 023 份（占 57.3%），普通学校 762 份（占 42.7%）；在学校阶段方面，初中 912 份（占 51.1%），小学 873 份（占 48.9%）；在学校性质方面，公办学校 1 506 份（占 84.4%），民办学校 279 份（占 15.6%）；在学校规模方面，大型学校 693 份（占 38.9%），中型学校 615 份（占 34.4%），小型学校 477 份（占 26.7%）。需要特别说明的是，本研究的城市学校是指位于省会、市级和县级城市的学校，农村学校是指位于乡镇、乡村的学校；优质学校包括国家级、省级和市级示范学校，普通学校是指除国家级、省级和市级示范之外的学校；大型学校学生数在 3 000 人以上，中型学校学生数位于 1 000~3 000 人之间，小型学校学生数在 1 000 人以下。

(三) 数据处理与分析

问卷由教师分散填写并现场回收。问卷测试之初，研究者讲解指导语，研究对象根据要求自行填写问卷。问卷回收后统一编码处理，并使用 SPSS20.0 和 Amos17.0 对其进行统计分析。

三、研究结果

(一) 学校分布式领导的特点

1. 学校分布式领导的总体特点

将每位调研对象对分布式领导调查问卷的所有题项评分相加再求取其平均分，从而得到学校分布式领导的总体均分。统计结果发现：从总体上看，所有学校分布式领导的总体均分 ($M = 3.01$, $SD = 0.45$) 大于中间值 2.40，总体表现处于中上水平；从各维度来看，分布式领导各维度的表现水平由高到低依次为教师参与 ($M = 3.58$, $SD = 0.48$)、组织赋权 ($M = 2.90$, $SD = 0.65$) 和决策合作 ($M = 2.72$, $SD = 0.62$)，教师参与的均值在 3.5 以上，而组织赋权和决策合作的均值在 3.0 以下。这表明当前学校分布式领导总体表现较为乐观，但各维度的表现水平参差不齐，其中教师参与表现水平较高，而组织赋权和决策合作表现水平相对较低。

2. 学校分布式领导的差异特点

以分布式领导各维度及其总均分为因变量，分别以学校区位、学校层级、学校阶段、学校性质和学校规模为自变量进行方差分析（三级水平及以上自变量进一步使用 Post Hoc 多重比较），分析结果见表 1。

表1 不同学校背景变量下分布式领导的方差分析

| | | 有效值 | 组织赋权 (M±SD) | 决策合作 (M±SD) | 教师参与 (M±SD) | 总均分 (M±SD) |
|------|------|------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| 学校区位 | 城市学校 | 804 | 3.00±0.60 | 2.75±0.62 | 3.64±0.44 | 3.08±0.43 |
| | 农村学校 | 981 | 2.81±0.68 | 2.69±0.62 | 3.54±0.51 | 2.95±0.47 |
| | F 值 | | 13.742*** | 1.733 | 5.760** | 11.880*** |
| 学校层级 | 优质学校 | 1023 | 2.94±0.64 | 2.73±0.61 | 3.65±0.43 | 3.05±0.44 |
| | 普通学校 | 762 | 2.83±0.66 | 2.70±0.63 | 3.50±0.53 | 2.96±0.47 |
| | F 值 | | 4.048* | 0.228 | 13.809*** | 5.750** |
| 学校阶段 | 初中 | 912 | 2.80±0.63 | 2.69±0.62 | 3.52±0.50 | 2.94±0.45 |
| | 小学 | 873 | 2.99±0.66 | 2.74±0.62 | 3.64±0.47 | 3.07±0.45 |
| | F 值 | | 13.036*** | 1.096 | 7.710** | 11.325*** |
| 学校性质 | 公办学校 | 1506 | 2.90±0.65 | 2.72±0.60 | 3.60±0.49 | 3.01±0.45 |
| | 民办学校 | 279 | 2.89±0.64 | 2.71±0.64 | 3.57±0.47 | 3.00±0.46 |
| | F 值 | | 0.014 | 0.096 | 0.584 | 0.172 |
| 学校规模 | 大型学校 | 693 | 2.96±0.62 | 2.72±0.64 | 3.58±0.48 | 3.04±0.46 |
| | 中型学校 | 615 | 2.86±0.70 | 2.71±0.64 | 3.61±0.48 | 3.00±0.46 |
| | 小型学校 | 477 | 2.85±0.61 | 2.72±0.56 | 3.53±0.52 | 2.98±0.44 |
| | F 值 | | 1.698 | 0.048 | 1.222 | 0.785 |

注：*表示 $P<0.05$ ，**表示 $P<0.01$ ，***表示 $P<0.001$ ； $P<0.05$ 表示差异显著， $P>0.05$ 表示差异不显著；下同。

(1)分布式领导的学校区位差异。不同区位的学校在组织赋权、教师参与和总均分三个因素上差异显著，而在决策合作因素上差异不显著。在组织赋权因素上，城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.000, P<0.001$)；在决策合作因素上，城市学校略高于农村学校但差异不显著($P=0.189, P>0.05$)；在教师参与因素上，城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.017, P<0.05$)；在总均分因素上，城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.000, P<0.001$)。

(2)分布式领导的学校层级差异。不同层级的学校在组织赋权、教师参与和总均分三个因素上差异显著，而在决策合作因素上差异不显著。在组织赋权因素上，优质学校高于普通且差异显著($P=0.045, P<0.05$)；在决策合作因素上，优质学校高于普通学校但差异不显著($P=0.634, P>0.05$)；在教师参与因素上，优质学校高于普通学校且差异显著($P=0.000, P<0.001$)；在总均分因素上，优质学校高于普通学校且差异显著($P=0.017, P<0.05$)。

(3)分布式领导的学校阶段差异。不同阶段的学校在在组织赋权、教师参与和总均分三个因素上

差异显著，而在决策合作因素上差异不显著。在组织赋权因素上，小学高于初中且差异显著($P=0.000, P<0.001$)；在决策合作因素上，小学略高于初中但差异不显著($P=0.296, P>0.05$)；在教师参与因素上，小学高于初中且差异显著($P=0.006, P<0.01$)；在总均分因素上，小学高于初中且差异显著($P=0.001, P<0.01$)。

(4)分布式领导的学校性质差异。不同性质的学校在组织赋权、决策合作、教师参与和总均分四个因素上差异均不显著。在组织赋权因素上，公办学校略高于民办学校但差异不显著($P=0.905, P>0.05$)；在决策合作因素上，公办学校略高于民办学校但差异不显著($P=0.757, P>0.05$)；在教师参与因素上，公办学校略高于民办学校但差异不显著($P=0.445, P>0.05$)；在总体均分因素上，公办学校略高于民办学校但差异不显著($P=0.679, P>0.05$)。

(5)分布式领导的学校规模差异。不同规模的学校在组织赋权、决策合作、教师参与和总均分四个因素上差异均不显著。在组织赋权因素上，大型学校略高于中型学校($P=0.116, P>0.05$)和小型学

校($P=0.131, P>0.05$)但差异均不显著,中型学校略高于小型学校($P=0.873, P>0.05$)但差异不显著;在决策合作因素上,大型学校略高于小型学校($P=0.995, P>0.05$)和中型学校($P=0.778, P>0.05$)但差异均不显著,小型学校略高于中型学校($P=0.809, P>0.05$)但差异不显著;在教师参与因素上,中型学校略高于大型学校($P=0.500, P>0.05$)和小型学校($P=0.119, P>0.05$)但差异均不显著,大型学校略高于小型学校($P=0.309, P>0.05$)但差异不显著;在总均分因素上,大型学校略高于中型学校($P=0.377, P>0.05$)和小型学校($P=0.243, P>0.05$)但差异均不显著,中型学校略高于小型学校($P=0.687, P>0.05$)但差异不显著。

(二)教师变革承诺的特点

1. 教师变革承诺的总体特点

将每位调研对象对教师变革承诺调查问卷的所有题项评分相加再求取其平均分,从而得到教师变革承诺的总体均分。统计结果发现:从总体上看,所有学校教师变革承诺的总体均分($M=3.15, SD=0.42$)大于中间值2.40,总体表现处于中上水平;从各维度来看,教师变革承诺各维度的表现水平由高到低依次为情绪唤醒($M=3.32, SD=0.45$)、个人目标($M=3.23, SD=0.50$)、能力信念($M=2.99, SD=0.53$)和环境信念($M=2.88, SD=0.64$),情绪唤醒和个人目标的均值都在3.2以上,而能力信念和环境信念的均值都在3.0之下。这表明当前教师变革承诺总体表现较为理想,但各维度的表现水平差异较大,其中情绪唤醒和个人目标表现水平相对较高,而能力信念和环境信念表现水平相对较低。

2. 教师变革承诺的差异特点

以教师变革承诺各维度及其总均分为因变量,分别以学校区位、学校层级、学校阶段、学校性质和学校规模为自变量进行方差分析(三级水平及以上自变量进一步使用 Post Hoc 多重比较),分析结果发现(见表2):

(1)教师变革承诺的学校区位差异。不同区位的学校在个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和总均分五个因素上差异显著。在个人目标因素上,城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.019, P<0.05$);在情绪唤醒因素上,城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.025, P<0.05$);在环境信念因素上,城市学校高于农村学校且差异显著($P=$

$0.045, P<0.05$);在能力信念因素上,城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.002, P<0.01$);在总体均分因素上,城市学校高于农村学校且差异显著($P=0.003, P<0.01$)。

(2)教师变革承诺的学校层级差异。不同层级的学校对个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和总均分五个因素上差异均不显著。在个人目标因素上,优质学校略高于普通学校但差异不显著($P=0.882, P>0.05$);在情绪唤醒因素上,优质学校略高于普通学校但差异不显著($P=0.910, P>0.05$);在环境信念因素上,优质学校高于普通学校但差异不显著($P=0.104, P>0.05$);在能力信念因素上,普通学校略高于优质学校但差异不显著($P=0.726, P>0.05$);在总均分因素上,优质学校略高于普通学校但差异不显著($P=0.625, P>0.05$)。

(3)教师变革承诺的学校阶段差异。不同阶段的学校在情绪唤醒、环境信念和总均分三个因素上差异显著,而在个人目标和能力信念两个因素上差异不显著。在个人目标因素上,小学略高于初中但差异不显著($P=0.114, P>0.05$);在情绪唤醒因素上,小学高于初中且差异显著($P=0.004, P<0.01$);在环境信念因素上,小学高于初中且差异显著($P=0.000, P<0.001$);在能力信念因素上,小学略高于初中但差异不显著($P=0.114, P>0.05$);在总均分因素上,小学高于初中且差异显著($P=0.002, P<0.01$)。

(4)教师变革承诺的学校性质差异。不同性质的学校对个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和总均分五个因素上差异均不显著。在个人目标因素上,民办学校高于公办学校但差异不显著($P=0.193, P>0.05$);在情绪唤醒因素上,公办学校高于民办学校但差异不显著($P=0.367, P>0.05$);在环境信念因素上,公办学校与民办学校几乎相等($P=0.914, P>0.05$);在能力信念维度上,民办学校略高于公办学校但差异不显著($P=0.865, P>0.05$);在总均分因素上,公办学校与民办学校几乎相等($P=0.949, P>0.05$)。

(5)教师变革承诺的学校规模差异。不同规模的学校在个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和总均分五个因素上差异均不显著。在个人目标因素上,中型学校高于大型学校($P=0.391, P>0.05$)和小型学校($P=0.141, P>0.05$)但差异均不

显著,大型学校高于小型学校($P=0.441, P>0.05$)但差异不显著;在情绪唤醒因素上,中型学校高于大型学校($P=0.459, P>0.05$)和小型学校($P=0.287, P>0.05$)但差异均不显著,大型学校高于小型学校($P=0.649, P>0.05$)但差异不显著;在环境信念因素上,大型学校高于中型学校($P=0.861, P>0.05$)和小型学校($P=0.474, P>0.05$)但差异均不显著,中型学校高于小型学校($P=0.579, P>$

0.05)但差异不显著;在能力信念因素上,大型学校高于中型学校($P=0.940, P>0.05$)和小型学校($P=0.541, P>0.05$)但差异均不显著,中型学校高于小型学校($P=0.592, P>0.05$)但差异不显著;在总均分因素上,中型学校高于大型学校($P=0.649, P>0.05$)和小型学校($P=0.263, P>0.05$)但差异均不显著,大型学校高于小型学校($P=0.451, P>0.05$)但差异不显著。

表2 不同学校背景变量下教师变革承诺的方差分析

| | | 有效值 | 个人目标 (M±SD) | 情绪唤醒 (M±SD) | 环境信念 (M±SD) | 能力信念 (M±SD) | 总均分 (M±SD) |
|------|------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| 学校区位 | 城市学校 | 804 | 3.28±0.51 | 3.37±0.42 | 2.94±0.61 | 3.07±0.52 | 3.21±0.41 |
| | 农村学校 | 981 | 3.19±0.49 | 3.29±0.47 | 2.83±0.65 | 2.93±0.53 | 3.11±0.42 |
| | F 值 | | 5.567** | 5.073* | 4.044* | 9.633** | 8.601** |
| 学校层级 | 优质学校 | 1023 | 3.23±0.49 | 3.33±0.45 | 2.93±0.63 | 2.99±0.57 | 3.16±0.43 |
| | 普通学校 | 762 | 3.22±0.51 | 3.32±0.45 | 2.84±0.64 | 3.00±0.50 | 3.14±0.41 |
| | F 值 | | 0.022 | 0.013 | 2.656 | 0.123 | 0.239 |
| 学校阶段 | 初中 | 912 | 3.19±0.53 | 3.27±0.45 | 2.78±0.61 | 2.97±0.51 | 3.10±0.39 |
| | 小学 | 873 | 3.26±0.48 | 3.38±0.45 | 2.99±0.64 | 3.03±0.54 | 3.21±0.43 |
| | F 值 | | 2.500 | 8.220** | 15.536*** | 2.222 | 10.135** |
| 学校性质 | 公办学校 | 1506 | 3.21±0.49 | 3.34±0.46 | 2.88±0.66 | 2.99±0.52 | 3.15±0.42 |
| | 民办学校 | 279 | 3.26±0.52 | 3.31±0.44 | 2.88±0.61 | 3.00±0.55 | 3.15±0.41 |
| | F 值 | | 1.701 | 0.814 | 0.012 | 0.029 | 0.004 |
| 学校规模 | 大型学校 | 693 | 3.22±0.51 | 3.32±0.45 | 2.90±0.63 | 3.01±0.52 | 3.15±0.42 |
| | 中型学校 | 615 | 3.27±0.51 | 3.35±0.45 | 2.89±0.63 | 3.00±0.56 | 3.17±0.42 |
| | 小型学校 | 477 | 3.18±0.48 | 3.30±0.46 | 2.85±0.64 | 2.97±0.48 | 3.12±0.41 |
| | F 值 | | 1.113 | 0.613 | 0.265 | 0.205 | 0.629 |

(三)学校分布式领导与教师变革承诺的关系

1. 不同分布式领导表现水平下教师变革承诺的差异分析

以分布式领导总均分的前27%和后27%为临界点对其进行高中低分组,即小于2.75的样本为低分组,大于3.25的样本为高分组,在2.75与3.25之间的样本为中分组。方差分析发现(见表3):分布式领导表现水平不同学校的教师在个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和教师变革承诺总均分上五个因素上都呈现出非常显著的差异性($P=0.000, P<0.001$)。Post Hoc 多重检验发现,在个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和教师变革承诺总体均分五个因素上,高分组学校的得分显著

高于中分组学校的得分($P=0.000, P<0.001$)和低分组学校的得分($P=0.000, P<0.001$),中分组学校的得分显著高于低分组学校的得分($P=0.000, P<0.001$)。

2. 学校分布式领导与教师变革承诺的相关分析

对分布式领导各维度及总体均分与教师变革承诺各维度及总均分进行相关分析。分析结果发现(见表4),分布式领导各维度及总均分与教师变革承诺各维度及总均分均呈现出非常显著的正向相关($R>0, P<0.001$)。具体来看,组织赋权与教师变革承诺各维度及总均分呈非常显著的正相关(R 值分别为0.317、0.445、0.450、0.511、0.533; P 值均小于0.001),决策合作与教师变革承诺各维度及总

均分呈非常显著的正相关(R 值分别为0.365、0.438、0.551、0.464、0.560; P 值均小于0.001),教师参与与教师变革承诺各维度及总均分呈非常显著的正相关(R 值分别为0.276、0.512、0.217、0.330、0.435; P 值均小于0.001),分布式领导总均分与教

师变革承诺各维度及总均分呈非常显著的正相关(R 值分别为0.428、0.600、0.576、0.602、0.687; P 值均小于0.001)。这在一定程度上表明,分布式领导表现水平越高,其所在学校的教师变革承诺表现水平也越高。

表3 不同分布式领导表现水平下教师变革承诺的方差分析

| 教师变革承诺 | 学校分布式领导 | | | F 值 | Post Hoc |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|------------------------|
| | 高(a)(n=482) (M±SD) | 中(b)(n=821) (M±SD) | 低(c)(n=482) (M±SD) | | |
| 个人目标 | 3.51±0.45 | 3.20±0.42 | 3.00±0.54 | 51.588*** | a>b***, b>c***, a>c*** |
| 情绪唤醒 | 3.71±0.33 | 3.23±0.35 | 3.08±0.44 | 137.824*** | a>b***, b>c***, a>c*** |
| 环境信念 | 3.35±0.54 | 2.85±0.51 | 2.47±0.59 | 113.128*** | a>b***, b>c***, a>c*** |
| 能力信念 | 3.39±0.53 | 2.97±0.34 | 2.64±0.49 | 119.518*** | a>b***, b>c***, a>c*** |
| 总体均分 | 3.54±0.35 | 3.10±0.29 | 2.86±0.35 | 190.190*** | a>b***, b>c***, a>c*** |

表4 分布式领导与教师变革承诺的相关分析

| | 个人目标 | 情绪唤醒 | 环境信念 | 能力信念 | 总均分 |
|------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 组织赋权 | 0.317*** | 0.445*** | 0.450*** | 0.511*** | 0.533*** |
| 决策合作 | 0.365*** | 0.438*** | 0.551*** | 0.464*** | 0.560*** |
| 教师参与 | 0.276*** | 0.512*** | 0.217*** | 0.330*** | 0.435*** |
| 总均分 | 0.428*** | 0.600*** | 0.576*** | 0.602*** | 0.687*** |

3. 学校分布式领导与教师变革承诺的回归分析

为进一步考查分布式领导对教师变革承诺的影响效应,以分布式领导各维度为预测变量,以教师变革承诺各维度及总均分为结果变量,进行多元分层逐步回归分析。考虑到学校背景变量对教师变革承诺的影响,故第一步将这些非重点虚拟变量先进入回归方程(Enter),第二步再使需要探索的分布式领导各维度等重点变量进入回归方程(Stepwise),以考察在剔除非重点变量对因变量的贡献后,重点变量对因变量的贡献。

回归分析结果发现(见表5),在控制了学校背景变量等非重点变量之后,决策合作、教师参与和组织赋权先后进入回归方程,对“个人目标”维度具有非常显著的正向预测作用($\beta < 0$, $P < 0.001$),其解释率为19.0%($\Delta R^2 = 0.190$);教师参与、决策合作和组织赋权先后进入回归方程,对“情绪唤醒”维度具有非常显著的正向预测作用($\beta > 0$, $P < 0.001$),其解释率为43.4%($\Delta R^2 = 0.434$);决策合作、组织赋权和教师参与先后进入回归方程,对“环境信念”

维度具有非常显著的正向预测作用($\beta > 0$, $P < 0.001$),其解释率为36.7%($\Delta R^2 = 0.367$);组织赋权、决策合作和教师参与先后进入回归方程,对“能力信念”维度具有非常显著的正向预测作用($\beta > 0$, $P < 0.001$),其解释率为36.8%($\Delta R^2 = 0.368$);决策合作、教师参与和组织赋权先后进入回归方程,对“教师变革承诺”总均分具有非常显著的正向预测作用($\beta > 0$, $P < 0.001$),其解释率为50.2%($\Delta R^2 = 0.502$)。因此,分布式领导各维度对教师变革承诺各维度及总均分具有非常显著的正向预测作用。

4. 学校分布式领导与教师变革承诺的路径分析

根据回归分析结果,建立分布式领导与教师变革承诺的路径模型,即选取分布式领导各维度对教师变革承诺各维度具有显著解释效应的变量,建立结构方程模型,并对其路径分析。拟合指标是检验路径模型拟合效果的标准,“如果 χ^2/df 值小于2.00,GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI和CFI值大于0.9,RMSEA值小于0.05,说明模型拟合度非常好;如果 χ^2/df 值小于3.00,GFI、AGFI、NFI、IFI、TLI和

CFI 值大于 0.8, RMSEA 值小于 0.08, 说明模型拟合度良好^[29]。从模型拟合度来看(见表 6), $\chi^2/df=2.784$, GFI=1.000, NFI=1.000, IFI=1.000,

CFI=1.000, RMSEA=0.036, 这表明所建构的路径模型拟合程度较好, 说明分布式领导不同维度对教师变革承诺不同表现的影响具有一定的差异性。

表 5 分布式领导对教师变革承诺的多元分层逐步回归分析

| | 个人目标(β) | | 情绪唤醒(β) | | 环境信念(β) | | 能力信念(β) | | 总均分(β) | |
|----------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|
| | 第一步 | 第二步 | 第一步 | 第二步 | 第一步 | 第二步 | 第一步 | 第二步 | 第一步 | 第二步 |
| 学校区位(虚拟) | -0.024 | | 0.002 | | 0.013 | | -0.041 | | -0.011 | |
| 学校层级(虚拟) | -0.059 | | -0.068 | | -0.130*** | | -0.034 | | -0.092** | |
| 学校阶段(虚拟) | -0.020 | | -0.010 | | -0.101** | | 0.046 | | -0.028 | |
| 学校性质(虚拟) | -0.099* | | -0.001 | | -0.016 | | -0.008 | | -0.031 | |
| 学校规模(虚拟) | 0.041 | | 0.001 | | -0.027 | | 0.022 | | 0.008 | |
| 组织赋权 | | 0.143*** c | | 0.228*** c | | 0.228*** b | | 0.368*** a | | 0.294*** c |
| 决策合作 | | 0.254*** a | | 0.267*** b | | 0.413*** a | | 0.272*** b | | 0.371*** a |
| 教师参与 | | 0.209*** b | | 0.427*** a | | 0.109*** c | | 0.200*** c | | 0.318*** b |
| F 值 | | 12.881*** | | 39.783*** | | 30.351*** | | 30.502*** | | 51.944*** |
| R ² | | 0.206 | | 0.445 | | 0.379 | | 0.381 | | 0.511 |
| ΔR^2 | | 0.190 | | 0.434 | | 0.367 | | 0.368 | | 0.502 |

注:“a,b,c”表示逐步回归中先后进入回归方程的预测变量,“—”表示逐步回归中未进入回归方程的预测变量;*表示 P<0.05,**表示 P<0.01,***表示 P<0.001;P<0.05 表示差异显著,P>0.05 表示差异不显著。

表 6 分布式领导与教师变革承诺的路径分析模型拟合指数

| | χ^2 | df | χ^2/df | GFI | NFI | IFI | CFI | RMSEA |
|------|----------|----|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 拟合指数 | 5.568 | 2 | 2.784 | 1.000 | 1.000 | 1.000 | 1.000 | 0.036 |
| 评价标准 | — | — | <2.00 | >0.90 | >0.90 | >0.90 | >0.90 | <0.05 |

从路径系数来看(见图 1、表 7),所建构的分布式领导与教师变革承诺的 12 条路径均达到显著性水平(P<0.01),并且路径系数值均大于 0 (Esti-

mate>0),这一结果与以上多元分层逐步回归分析结果一致,再次表明分布式领导对教师变革承诺具有非常显著的正向预测作用。

表 7 分布式领导与教师变革承诺的路径系数表

| | | | 路径系数(Estimate) | 标准误(S. E.) | 临界比(C. R.) | 显著性概率(P) |
|------|---|------|----------------|------------|------------|----------|
| 个人目标 | ← | 组织赋权 | 0.108 | 0.033 | 3.276 | 0.001 |
| 情绪唤醒 | ← | | 0.142 | 0.025 | 5.716 | 0.000 |
| 环境信念 | ← | | 0.220 | 0.037 | 5.909 | 0.000 |
| 能力信念 | ← | | 0.266 | 0.031 | 8.628 | 0.000 |
| 个人目标 | ← | 决策合作 | 0.220 | 0.034 | 6.547 | 0.000 |
| 情绪唤醒 | ← | | 0.204 | 0.025 | 8.020 | 0.000 |
| 环境信念 | ← | | 0.445 | 0.038 | 11.701 | 0.000 |
| 能力信念 | ← | | 0.242 | 0.032 | 7.665 | 0.000 |
| 个人目标 | ← | 教师参与 | 0.207 | 0.040 | 5.238 | 0.000 |
| 情绪唤醒 | ← | | 0.387 | 0.030 | 12.941 | 0.000 |
| 环境信念 | ← | | 0.125 | 0.045 | 2.788 | 0.005 |
| 能力信念 | ← | | 0.222 | 0.037 | 5.978 | 0.000 |

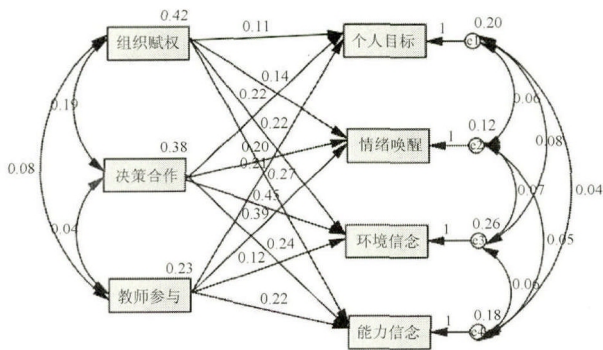


图1 分布式领导与教师变革承诺的路径模型

四、分析与讨论

(一) 学校分布式领导与教师变革承诺的特点分析

就分布式领导与教师变革承诺的总体特点而言,两者均分都处于“较为合理”水平之上,总体表现良好,且内部各维度表现都呈现不均衡特点;其中,前者在教师参与维度表现相对较好,而在组织赋权和决策合作维度表现相对较差;后者在情绪唤醒和个人目标维度表现相对较好,而在能力信念和环境信念维度表现相对较差。新世纪以来,我国中小学经历了由近代型向现代型学校转变的历程,其最大特征在于对学校组织的非科层化性质的认定和领导关系去科层化的趋势。^[30]在这种趋势下,教师作为“赋权增能”的重要主体,自觉、自发地在学校变革过程中扮演着越来越重要的角色。在当下学校教育中,所体现的“集思广益”“群策群力”“主人翁精神”“教师作为领导者”“教师赋权增能”等教育理念^[31]与分布式领导和教师变革承诺的精神实质具有内在的一致性,这就使得两者在学校领导和学校变革实践中表现得较为理想。然而,在官本位思想根深蒂固的现实境遇下,学校组织中上下级之间仍然存在着明确的等级特征,教师被赋予的权利还是比较有限^[32],很难与校长和行政管理人员共同、平等地享受学校事务的决策权,当教师被排斥于学校关键事务决策,甚至对学校的发展愿景、组织文化、专业发展等不甚知晓时,他们进而会怀疑自己缺乏参与变革的能力和学校尚不具备变革的环境,这又使得分布式领导和教师变革承诺内部各维度表现出不均衡特点。

就分布式领导的差异特点而言,不同区位、层级和阶段的学校在组织赋权、教师参与和总均分三个因素上差异显著,而在决策合作因素上差异不显著;

不同性质、规模的学校在组织赋权、决策合作、教师参与和分布式领导总均分四个因素上均无显著差异。已有研究(如埃里克(Eric)、霍尔(Hall)等)发现^[33-34],分布式领导在不同学校背景变量下的差异特点并没有得到一致结论,这可能与研究者所使用的研究工具和被试样本不同有关。整体上来看,分布式领导在城市学校、优质学校、小学阶段表现相对较好,农村学校、普通学校、初中阶段则处于较为弱势的地位。学校领导一般受到领导者自身特点、教职工特点、工作任务和组织结构等因素的影响。^[35]目前我国城乡教育、尤其是资源配置二元结构还未根本消除,城市学校、优质学校在人力资源上占据着相当大的优势,人力资源的优势使得其领导者更有足够魅力,更能积极、乐观地与教职工团结合作,教职工的“主人翁”意识更强,更愿意参与学校各项工作事务,这就使得分布式领导在这些学校表现更好。但值得注意的是,与初中阶段相比,小学阶段无直接的升学与考试压力,基础教育的各项改革多集中于小学阶段,加之小学的组织结构更为扁平化,决策更加开放,更加强调团队合作^[36],故工作任务、组织特点等决定了分布式领导在小学阶段表现更为良好。

就教师变革承诺的差异特点而言,不同区位的学校在个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和总均分五个因素上差异显著;不同阶段的学校在情绪唤醒、环境信念和总均分三个因素上差异显著,而在个人目标和能力信念两个因素上差异不显著;不同层级、不同性质、不同规模的学校在个人目标、情绪唤醒、环境信念、能力信念和总均分五个因素上差异均不显著。以往研究(如刘鹏)表明,教师变革承诺在学校背景变量下的差异特点并没有得到一致结果^[37],这可能与不同国家、不同地区的文化背景有一定联系。整体上看,教师变革承诺在城市学校、小学阶段优势较为明显,对应的在农村学校、初中阶段则处于较为弱势地位。城市学校比农村学校优势明显,这可能是由于城市地区经济发展水平和教育发展程度远高于农村地区。经济条件是影响教育发展的决定性因素,不仅制约着一个地区教育发展的规模、质量和速度,同时还影响着教育观念的转变、教育结构的变迁以及教育组织的变革等。^[38]城市地区经济发展水平相对较高,这就为该地区教育投入提供了重要的经济支撑与物质保障。较高的经济待遇也会吸引大批资历较深、学历较高的优秀教师聚集在城市学校,在加剧教师间相互竞争的同时,也使得

他们更愿意更新教育观念和参与学校变革。小学阶段比初中阶段优势明显,这可能与“小升初”和“初升高”入学政策有关。“小升初”实行划片招生和就近入学,教师无直接的升学和考试压力,他们更愿意通过投入额外时间和精力来参与学校变革,从而获得内心的情感满足和外在的名誉“光环”。“初升高”的升学考试将教师的教学效果纳入到其工作业绩的评价之中,教师在评价中处于被动地位而承受了太多压力^[39],竞争性评价体系使得教师的行为趋于封闭,这就使得他们缺乏共同、合作参与学校变革的热情和意愿。

(二)学校分布式领导与教师变革承诺的关系分析

就两者关系而言,分布式领导各维度及总分均与教师变革承诺各维度及总分呈非常显著的正相关,分布式领导各维度对教师变革承诺各维度具有非常显著的正向预测作用。尽管当前国内外尚无研究者从实证的角度直接探讨分布式领导对教师变革承诺的影响效应,但相关研究依然可以为这种正向预测作用提供有力佐证。如缪伊斯(Muijs)研究表明分布式领导与教师的参与度、决策、学习动力和自我效能感等因素均呈现显著的正相关^[40];卡布恩与韩(Camburn & Han)研究表明分布式领导对教师的教学改进具有积极的促进作用^[41];布莱克(Bryk)研究表明分布式领导能够促使教师的教学质量、对学生的投入等都能得到显著的改善^[42];希尔兹(Shields)研究表明分布式领导有利于教师在课堂教学中做出正确的教学决策。^[43]此外,斯托尔等人(Stoll & McMahon)从组织学习的角度,研究发现分布式领导对教师专业学习的目标制定,在群体中创造一种合作、分享甚至是批判性对话氛围都有着显著而积极的促进作用。^[44]上述研究充分说明分布式领导对于激励教师改进教学工作、促进专业发展和提升教学质量等事务具有良好的促进效果,而这些事务正是教师在参与学校变革过程中必须承担的最重要、最关键的责任。实施分布式领导使得教师更有能力兑现这些责任而获得积极的情绪体验,更加坚信学校环境有助于他们实现个人目标和自我价值,从而提高了教师承诺参与学校变革的水平。这在一定程度上反映了分布式领导通过积极影响教师参与学校变革过程中的关键环节,直接或间接地对教师变革承诺产生着积极的正向作用。

从分布式领导与教师变革承诺的路径分析来

看,教师所感知的分布式领导各因素均对教师变革承诺的各因素产生不同程度的激励作用。决策合作对教师变革承诺的个人目标、环境信念两个因素的变异解释率最大,因为决策合作反映了学校领导的决策机制由独断随意型向民主协商型转变^[45],使得学校领导的决策职责延伸、渗透到教师群体之中,通过多名领导者的相互作用来完成决策任务,可以创造出新型的组织文化环境,教师更加坚信学校变革环境有利于实现其自我发展的预期目标和价值诉求。教师参与对教师变革承诺的情绪唤醒因素的变异解释率最大,因为教师参与反映了学校领导的实施机制由上传下达、逐层执行向分工负责、协同推进转变^[46],每一教师当好各领域工作的“责任人”,教师群体之间建立良好的合作关系,从而形成“基于合作的自主”的意识和工作形态,这就激发了教师在学校变革过程中积极的、持续的情绪氛围。组织赋权对教师变革承诺的能力信念的变异解释率最大,因为组织赋权反映了学校领导的组织机制由科层化、集权式向扁平化、分权式转变^[47],这种组织机制使得广大教师享受充分的权利、拥有更多的机会参与学校领导和管理工作,教师在这些工作中逐渐形成了自信、自尊和自我概念等心理特质,更加相信自己有能力应对学校变革所赋予的责任和挑战。整体上看,决策合作、教师参与和组织赋权三个因素均对教师变革承诺总体具有显著的解释效应。因此,分布式领导所强调的赋权、合作和集体参与,颠覆了垂直式领导所体现的集权、控制和个人主义等传统领导理念^[48],使得学校总体领导职能最优化、领导能力最大化,从而提高学校领导的效能和效率,这表明了分布式领导下的治校机制对教师变革承诺具有激励和促进作用。

由于各种研究条件的限制,加上部分研究对象对于问卷填答的回避态度,在一定程度上可能影响本研究的结果。但本研究证实了作为重要预测变量,分布式领导对教师变革承诺具有非常显著的正向预测作用。因此,与科层制下传统的垂直式领导相比较,分布式领导可以赋予教师更多的权利,使得教师权利与教师责任之间的关系更加协调,促使教师更加愿意和更有能力兑现教师责任,有利于在学校治理现代化进程中实现给教师“赋权增能”的目的。本研究进一步表明,在当前学校场域,分布式领导作为传统的垂直式领导的重要补充及其发展趋势,有效地实施分布式领导可以进一步提高教师变

革承诺的水平,在更高层次上激发教师参与变革的主观愿望和提升教师参与变革的自我预期,从而促进教师更为积极、主动、共同地参与并推动学校变革和发展。

参考文献:

- [1] Gibb C A. Leadership[J] //G Lindzey (Ed). Handbook of Social Psychology (Vol. 2). Cambridge, MA: Addison Wesley,1954.
- [2] Gordon, R D. Conceptualizing leadership with respect to its historical – contextual antecedents to power [J]. The Leadership Quarterly, 2002,13(2), 151-167.
- [3] Spillane J P, Healey K. Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures [J]. The Elementary School Journal, 2010,111(2):253-281.
- [4] Cope J. Kempster S, Parry K. Exploring distributed leadership in the small business context[J]. International Journal of Management Reviews, 2011,13(3):270-285.
- [5] Thorpe R, Gold J, Lawler J. Locating distributed leadership [J]. International Journal of Management Reviews, 2011:13(3), 239-250.
- [6] Kempster S, Higgs M, Wuerz T. Pilots for change: Exploring organizational change through distributed leadership[J]. Leadership & Organization Development Journal, 2014,35(2):152-167.
- [7] 张晓峰. 分布式领导:缘起、概念与实施[J]. 比较教育研究,2011(9):44-49.
- [8] Gronn. P. Distributional leadership as a unit of analysis [J]. The Leadership Quarterly, 2002,13(4):423-451.
- [9] Gronn. P. The future of distributional leadership [J]. Journal of Educational Administration, 2008, 46(2): 141-158.
- [10] Spillane J P. Distributional leadership[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2006:9-18.
- [11] Harris. A. Distributional Leadership: According to the Evidence [J]. Journal of Educational Administration, 2008,46(2):172-188.
- [12] 郑鑫,尹弘飏. 分布式领导:概念、实践与展望[J]. 全球教育展望,2015(2):96-106.
- [13] Woods P, Gronn P. Nurturing democracy the contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2009,37(4):430-451.
- [14] Van Ameijde J D, et al. Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective [J]. Higher Education, 2009,58(6):763-769.
- [15] Hulpia H, Devos G, et al. Development and validation of scores on the distributed leadership inventory [J]. Education and Psychological Measurement, 2009, 69(6):1013-1034.
- [16] Hulpia H, Devos G. How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study [J]. Teaching and Teacher Education, 2010,26(3): 565-575.
- [17] Terrell H P. The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and students achievement[D]. The George Washington University, 2010.
- [18] Shappard B, et al. Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: Unraveling the leadership pathways to school success[R]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2010.
- [19] Leithwood K, Mascall B, et al. distribution leadership to maker schools smarter: Taking the ego out of the system [J]. Leadership and Policy in Schools, 2007,6(1):37-67.
- [20] Heck R H, Hallinger P. Assessing the contribution of distribution leadership to school improvement and growth in math achievement [J]. American Educational Research Journal, 2009,46(3):659-689.
- [21] Leithwood K, Dart B, et al. Building commitment for change and fostering organizational learning[R]. Final report for phase four of the research project: Implementing British Columbia education policy. Prepared for the British Columbia Ministry of Education, 1993.
- [22] Leithwood, K, Menzies T, et al. Earning teachers' commitment to curriculum reform[J]. Peabody Journal of Education, 1994,69(4):38-61.
- [23] Leithwood K, Jantzi D, et al. Secondary School Teachers' Commitment to Change: The Contributions of Transformational Leadership[J]. Educational Change, 1993,42(6):1-42.
- [24] Leithwood K, Jantzi D, et al. Transformational leadership and teachers' commitment to change [J]. In J. Murphy & K Louis (Eds). Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts [M]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994:77-98.
- [25] Leithwood K, Jantzi D, et al. Changing leadership for changing times [M]. Buckingham: Open University Press, 1999.
- [26] Huen Yu, Leithwood K, et al. The comparative effects of transformational leadership on teachers' commit-

- ment to change in Canada and Hong Kong[EB/OL].
http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/4970.
- [27] Huen Yu, Leithwood K, et al. The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong[J]. *Journal of Educational Administration*, 2002,40(4):368-389.
- [28] Peng Liu. *Motivating Teachers' Commitment to Change by Transformational School Leadership in Urban Upper Secondary Schools of Shenyang City, China* [D]. University of Toronto, 2013.
- [29] 林嵩. 结构方程模型原理及 AMOS 应用[M]. 武汉:华中师范大学出版社,2008:48-49.
- [30] 杨小微. 转型性变革中的学校领导[J]. *教育研究与实验*,2005(4):23-27.
- [31] 冯大鸣. 分布式领导之中国意义[J]. *教育发展研究*, 2012(12):31-35.
- [32] 刘胜男,赵敏. 教师增权赋能的实现机制——分布式领导活动中的要素及作用机理[J]. *教育发展研究*,2011(12):16-26.
- [33] Camburn Eric, Rowan Brian, Taylor James. Distributed Leadership in Schools; The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models[J]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2003,25(4):347-373.
- [34] Hall D, Gunter H, Bragg J. The strange case of the emergence of distributed leadership in schools in England[J]. *Educational Review*, 2013,65(4):467-487.
- [35] 陈孝彬,高洪源. *教育管理学报*[M]. 北京:北京师范大学出版社,2008:452-454.
- [36] 陈彬彬,史静寰. 科层和专业组织框架下的学校领导力量研究[J]. *教育学报*,2009(5):98-107.
- [37] Peng Liu. *Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools*[J]. *Journal of Educational Administration*, 2015, 53(6):735-754.
- [38] 靳希斌. *教育经济学* [M]. 北京:人民教育出版社, 2009:93-96.
- [39] 石中英. *公共教育学* [M]. 北京:北京师范大学出版社, 2008:282-286.
- [40] Muijis D, Harris A, Chapman C, et al. Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence [J]. *School Effectiveness and School Improvement*, 2004,15(2):149-175.
- [41] Camburn E M, Han S W. Investigating connections between distributed leadership and instructional change [M]//Harris A. *Distributed Leadership*. Netherlands: Springer, 2009:25-45.
- [42] Bryk A S, Sebring P B, Allensworth E. *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago* [M]. University of Chicago Press,2010.
- [43] Clutter-Shields J L. Does distributed leadership influence the decision making of teachers in the classroom; Examining content and pedagogy [D]. University of Kansas ,2011.
- [44] Stoll L, Bolam R, McMahon A. Professional learning communities: A review of the literature [J]. *Journal of Educational Change*, 2006,7(4):221-258.
- [45] 龚波. 学校组织的有限理性及对学校决策的实践反思[J]. *中国教育学刊*,2006(2):21-23.
- [46] 杨小微,等. *学校领导与管理改革指导纲要* [M]. 广西桂林:广西师范大学出版社,2009:66-74.
- [47] 李继秀. 教师发展与学校组织变革创新[J]. *教育研究*, 2008(3):79-83.
- [48] 蒋圆圆. 分布式领导概念辨析及对学校组织改善的作用[J]. *教育科学*,2008(6):11-15.

A Study of the Relationship between Distributed Leadership and Teachers' Commitment to Change in Elementary and Secondary Schools

LI Ling¹, WANG Jian-ping¹, HE Huai-jin²

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Chong Educational Evaluation Institute, Chongqing 400020, China)

Abstract: It has not yet acquired the empirical proof at home and abroad that whether the distributed leadership can promote teachers' commitment to change although both are internally consistent with "teacher empowerment", the essential pursue of school management modernization. This study investiga-

ted the characteristics of and relationship between distributed leadership and teachers' commitment to change based on a survey of 1785 elementary and secondary school teachers. The results indicate that: (1) the overall performance of distributed leadership and teachers' commitment were at the middle and upper level, but the performance of their dimensions varied at different levels; (2) the dimensions and total average of distributed leadership and teachers' commitment showed differences in the factors of the location, level, stage, property, and scale of school; and (3) all dimensions of the distributed leadership and its total average were significantly positively correlated to all dimensions of the teachers' commitment and its total average, and distributed leadership was a significantly positively predictor of the teachers' commitment to change. The paper concludes that implementation of distributed leadership can effectively improve the performance of teachers' commitment to change, and further stimulate their subjective desires and enhance their self-expectations to participate in the process of school reform.

Key words: distributed leadership; teachers' commitment to change; elementary and secondary schools; decision-making cooperation; organizational empowerment; teacher participation

(责任编辑 李 涛)

第三届大学发展与筹融资学术论坛召开

2016年11月6日,由北京师范大学高等教育研究所主办的第三届大学发展与筹融资学术论坛在北京师范大学举行。该论坛由北京师范大学高等教育研究所发起,深度关注大学筹资、融资与投资等系列问题,每年11月举行。本届论坛就筹融资事业在大学发展中的地位和作用、相关政策法律、伦理与风险控制以及大额捐赠项目设计等问题展开了深入讨论。此次论坛共有来自19所高校的60余位代表参加,包括高等教育研究界的专家学者、来自高校财经处、基金会和校友会的负责人,以及热心关注高教筹资工作的媒体朋友等,开幕式由洪成文教授主持。

参加论坛开幕致辞的嘉宾有北京师范大学教育学部分党委书记李家永教授、多伦多大学安大略教育研究院院长格林·琼斯教授等。李家永强调了发展筹融资对高校发展的重要性。格林·琼斯教授指出,大学发展要摆脱对单一资源的依赖,发展多方位的筹资渠道,筹融资要与校友、周围社区保持良好的关系。北京大学教授马万华认为,大学接受捐赠要保持学术的完整性,大学一定要走出去,加强筹资、融资和投资的研究。河北大学副校长李军凯提出,做好筹资工作需要解放思想、静心设计、用心投入、持续关注。中国高教学会副秘书长王小梅指出,要进一步保障公办高校的经费来源,畅通渠道,并肯定此次论坛中对政策和风险控制的探讨对筹融资体制机制的完善和创新具有重要意义。

北京师范大学洪成文教授、姚云教授、周海涛教授,清华大学袁本涛教授、中国人民大学李立国教授、北京大学蒋凯教授、首都师范大学李孔珍教授等专家学者围绕大学发展与筹融资主题,针对目前高校经费紧张的现状,结合国际一流大学筹融资案例和经验,从慈善法的颁布给高校筹资事业带来的机遇、民间资本进入教育领域对策研究、高校基金会发展、高校在校生捐赠意识培养、公益信托机制的建立、高校会计制度及审计制度的创新和完善、捐赠激励机制的建立及筹投资相关法律问题的完善等角度展开深入讨论,纷纷为高校发展建言献策,视角独特多样,实践针对性强。

(北京师范大学高等教育研究所)