

Rasplica, W. L., McGuire, M. V., Ruby, S. F., King, S., & Bellamy, G. T. From the middle out: Building MTSS Leadership capability through job-embedded administrator development. *Journal of Multitiered System of Supports*, 1(1), 49-64.

实践文章

Journal of Multitiered System of Supports

从中层向外拓展：通过在岗管理者发展培养 MTSS 领导胜任力

William L. Rasplica*, 华盛顿大学博塞尔分校 Goodlad 教育更新研究所

Mary V. McGuire, 华盛顿大学博塞尔分校跨学科艺术与科学学院

Susan F. Ruby, 东华盛顿大学

Stephanie King, 伊萨夸学区

G. Thomas Bellamy, 华盛顿大学博塞尔分校

通信作者: William L. Rasplica, 18115 Campus Way NE, Bothell, WA 98011; raspplw@uw.edu.

摘要

尽管充分的研究已证实，地方教育管理者的领导作用与学校改进举措的成效密切相关，管理者培养项目却很少提供有效领导多层级支持系统（MTSS）所需的专门知识。本文介绍华盛顿州“管理者改进多层级支持系统”（Administrators Improving Multitiered System of Supports, AIMS）项目的设计、理论框架及五年成果。该项目获得联邦资助，专门回应从技能到胜任力的发展挑战，于2021—2025年为华盛顿州82名持证学校管理者提供专业发展支持。AIMS 采用以实施科学和领导力发展研究为基础的同期群学习模式，通过围绕九个 MTSS 能力群组织的每月研讨、贯穿全年的发展性领导项目（DLP）及结构化同伴支持促进学习。五届学员的前后测自评数据一致表明，他们在全部九个能力领域中领导学校及学区 MTSS 工作的信心均有明显提高。质性反馈显示，学员的 MTSS 知识、跨学区专业联系及领导系统变革的准备程度均有所增强。研究结果支持将持续、嵌入岗位且以能力为本的专业学习作为发展地方 MTSS 领导胜任力的途径，并为在职专业发展与职前管理者培养项目的设计提供启示。

关键词：多层级支持系统（MTSS）、教育行政领导、专业发展、特殊教育、实施科学实践、领导能力

过去四分之一世纪的研究已证实，学校与学区管理者是决定学校改进举措成败的最重要影响因素之一（Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2019; Marzano & Waters, 2009）。这一结论在特殊教育与融合服务领域尤为突出：地方教育行政领导者显著影响州级举措能否切实改变课堂实践（Billingsley et al., 2017）、这些改变能否实现预期结果（Klute et al., 2016），以及成效能否长期维持（McIntosh et al., 2016）。然而，尽管其重要性已有充分证据，教育领域仍未能充分为这些领导者提供所需的专门知识（Bartholomew & De Jong, 2017; Billingsley et al., 2017; Casale et al., 2024; DeMatthews et al., 2020; Sailor et al., 2021）。教育领导者培养项目的国家认证标准，例如 National Policy Board for Educational Administration（2018）的指南，很少明确关注领导复杂 MTSS 改进工作所需的组织系统与领导能力。培养缺口影响深远：缺乏有能力的地方领导者，即使精心设计的州级与联邦举措，也可能止步于校门之外。

越来越多的组织研究明确指出，这项领导挑战最关键的位置在学区层级结构的中层，而非顶层（Burch & Spillane, 2004）。Ottino 和 Mau（2022）认为，问题具有不确定性与复杂性，需要能够跨领域解决问题并构建系统的领导者。依其观点，“枢纽型领导者”（nexus leaders）将组织视为复杂适应系统；员工认识到自身是系统不可分割的组成部分，而非彼此孤立的齿轮。这些领导者建设多元团队，使支持创造的发散型思考者与支持实施的聚合型思考者保持平衡。

Spillane 等（2002）发现，学校领导者对学区政策的理解根植于其专业训练、个人经历，以及在学区中央管理部门与课堂教师之间的中介角色。因此，改革“对于实施者而言究竟意味着什么，在很大程度上取决于其已有知识与经验的储备”（第738页）。州级政策向地方实践的转化并非机械的信息传递，而是受管理者知识、价值观和组织位置影响的解释过程；这些管理者连接政策意图与课堂现实。Honig（2006）借助“跨界联结”（boundary spanning）概念进一步说明：能够跨越学区中央管理部门、学校与社区机构开展工作的管理者，在得到适当支持与授权时，可以成为推动实施的有力杠杆。相反，Bjørk 和 Blase（2009）在一项历时十年的纵向个案研究中发现，无论有无正式指令，中层管理者在政治层面对学区整体改革的顺从或抵制，均可能决定学区总监变革议程的成败。由此可见，学区改革的成败主要取决于中层管理（枢纽）层，而不只取决于董事会会议室或课堂。

在这一中层管理层中，学区特殊教育管理者具有推动 MTSS 实施的独特支点作用，因为其职责处于联邦合规要求、教学领导责任与跨角色协作需求的交汇处，挑战尤为复杂。关于特殊教育主管及督导角色的现有文献多为小规模质性研究，指出了若干会放大一般中层管理作用的特征。

跨系统参与

Sonenblum（2003）从实践者角度指出，特殊教育管理者应被视为学校管理者：除回应学生、员工及家长的具体需要外，也应共同承担组织运行工作。特殊教育主管出席学区管理会议，“可以形成一种可见的提醒：任何行动的影响都必须从其对所有学生，包括残障学生教育的影响来分析”（Sonenblum, 2003, 第1页）。既作为普通教育合作伙伴，又作为专门的合规负责人，这种双重正当性在学区管理者中并不常见。

通过 MTSS 催化学区整体变革

Sonenblum (2003) 将特殊教育主管描述为“促进富有成效变革的催化者”，负责向同事示范融合原则，并理解校长与课程主管面临的挑战。在 MTSS 情境中，这意味着特殊教育主管往往能够跨越普通教育与特殊教育之间的分隔，而这一分隔常常阻碍学区实施。质性证据大体支持此观点，但也有一项保留。在美国中西部某州17名特殊教育主管参加的焦点小组中，多数人将自己在中学阶段干预反应模式中的角色理解为领导与管理变革，并认为需要与其他学区管理者，尤其课程主管，更紧密合作 (Sansosti et al., 2011)。不过，他们对法律要求、州级指导以及如何融合普通与特殊教育的担忧，也暗示其可能将自身角色视为辅助性的。当中层管理者的专业知识用于协作，而非仅保留用于合规事务时，这种跨界协调作用最为有力 (Honig, 2006)。

作为系统杠杆的教师留任

特殊教育管理者对特教教师留任的影响，会进一步作用于实施能力。长期的特教教师短缺削弱了 MTSS 第2及第3层级所依赖的教学基础。主管在改善影响教师留任的工作条件、个案负担与专业发展方面具有独特位置；而教师能否留任，又影响分层支持能否真正惠及学生。在一项针对高绩效融合学区的质性研究中，地方特殊教育管理者将培育覆盖全学区的有效特教教师共同体视为自身职责的一部分 (Bettini et al., 2017)。实施科学研究也证实，持续变革需要持续能力；MTSS 服务一线人员的高流动率会使实施进展重新起步 (Fixsen et al., 2019)。

知识基础优势

在基于数据的决策、进展监测及个别化密集干预这些 MTSS 核心技术能力方面，特殊教育管理者通常拥有学区中最深厚的相关专业知识 (Frigmanski, 2014)。特殊教育主管往往是学区中央管理部门中唯一亲自实施过个别化教育计划 (IEP) 层面进展监测、领导过问题解决团队，并处理过第3层级干预数据与资格认定之间关系的管理者。此类知识使其自然成为 MTSS 技术要求最高部分的领导者，前提是这些知识得到认可并被充分运用，而不是被封闭在合规事务之中。

由此可见，特殊教育管理者并非学区 MTSS 领导工作的边缘角色；在获得适当定位与支持时，他们是最不可或缺的设计者之一。华盛顿州 AIMS 项目明确考虑这一独特作用，将特殊教育管理者与督导、学校层面管理者及教学管理者共同作为关键培养对象，视其为学区 MTSS 能力及三个层级融合实践的共同设计者。缺乏学区行政管理层的直接支持，学区内的单个学校将难以持续推进创新。

在华盛顿州，学校人员难以持续推进创新的问题尤为突出：州级 MTSS 政策目标与地方实施能力之间存在明显差距。尽管法律允许学区采用多层级方法认定特定学习障碍 (SLD)，AIMS 项目启动时，全州 294 个学区中仅有一个完成这一转变。就残障学生每天至少 80% 的在校时间处于普通教育环境的比例而言，华盛顿州以 57.7% 位列全美第 44 位；国家与州级评估也持续显示残障学生存在显著成绩差距 (Washington Office of Superintendent of Public Instruction [OSPI], 2019)。这些差距反映的并非政策意图不足，而是地方领导能力不足；后者正是连接州级要求与学校、课堂实际行动的关键桥梁。

理解这一领导缺口，需要区分两个相关但不同的概念：技能与胜任力。在教育领导中，技能是可以学习、训练并具体执行的行为表现 (Murphy et al., 2017)，例如开展结构化课堂观察、主持数据团队会议、解读基准评估报告，或向教师提供纠正性反馈。领导者培养项目在发展此类技能方面相对有效 (Crow & Whiteman, 2017)。相比之下，胜任力是综合性的、依情境而定的能力，即在真实学校或学区领导条件下，有效运用这些技能；此时，相互竞争的优先事项、政治压力、员工抵触、资源限制与问责要求往往同时存在。

领导力发展研究持续表明，培训情境中的技能习得不会自动转化为真实情境中的领导表现（Dexter et al., 2020）；嵌入真实组织条件、具有挑战性的岗位责任，才是胜任力发展的主要动力（McCauley, 2008）。校长可能熟练掌握角色扮演中的反馈技巧，却尚不具备在劳资关系紧张时向资深教师提供同样反馈的胜任力。技能已具备，胜任力却尚未形成。在教育领导中，这一区分尤为重要，因为两者之间的距离通常很大。发挥领导胜任力，不仅需要个人能力，还需要关系信任、组织正当性与系统基础，而培养项目无法完整复制这些条件。关键在于，领导者的胜任力部分取决于其所领导的系统：改革“对于实施者而言究竟意味着什么，在很大程度上取决于其已有知识与经验的储备”，也取决于其行动所处的组织位置（Spillane et al., 2002, 第738页）。同一管理者可能在一个学区胜任，而在另一个学区受到限制；原因不是技能改变，而是周围的基础结构、文化与资源不同。实施科学研究对此亦有支持：持续变革需要持续的组织能力，任何层面的人员流动或不稳定都会使实施进展重新起步（Fixsen et al., 2019）。因此，建设地方 MTSS 领导能力，不能仅靠技能教学，而需要持续、嵌入岗位的学习结构，使领导者能在真实组织情境中发展领导复杂系统变革的胜任力。这正是 AIMS 项目旨在回应的挑战。

MTSS 与领导缺口

多层级支持系统（MTSS）是学区致力于缩小这些差距的主要框架。MTSS 将循证教学与干预按逐步增强的强度组织为多个层级，协调普遍筛查与进展监测数据以指导教学决策，并要求普通与特殊教育人员协作。该框架的潜力已有充分研究支持（Choi et al., 2020；Fuchs et al., 2012；Horner et al., 2010）。然而，全美各地将这些证据转化为可持续地方实践的情况仍不均衡，越来越多研究将教育行政领导视为连接 MTSS 政策与实践的关键中介变量（Arden et al., 2017；Klute et al., 2016；McIntosh et al., 2016）。因此，本领域最根本且尚未充分解决的挑战，是发展领导 MTSS 实施的地方能力，而不只是传播相关信息。

理论框架

通过 MTSS 回应领导缺口，依赖两类相互交汇的理论与研究：广义组织领域的领导力发展文献，以及教育领域有关有效专业学习的文献。有效的 MTSS 领导两者缺一不可。

领导力发展研究

跨领域研究持续发现，与单靠正式课程或培训相比，具有挑战性的岗位责任是最能促进领导力成长的情境（Brauckmann et al., 2023；McCauley, 2008；Ohlott, 2004）。发展性关系与结构化实践反思是其次最重要的因素（Murphy et al., 2017）。但研究者也提醒，单凭经验并不可靠；概念知识发挥关键支架作用，帮助领导者理解新情境并解释决策后果（Taylor et al., 2009）。

在教育情境中，Desimone（2009）提出与积极结果最相关的五项专业发展特征：内容聚焦、主动学习、连贯性、持续时间及集体参与。Temperley（2011）进一步强调嵌入日常专业实践的探究循环。综合来看，有效专业学习必须持续开展，以真实领导挑战为基础，通过结构化反馈与同伴共同体获得支持，并与连贯的知识基础保持一致。

实施科学

MTSS 本身深受实施科学影响。实施科学为循证实践如何被采纳、以忠实方式实施并长期维持，提供实证指导（Fixsen et al., 2019）。它认为，实践变革并非单次事件，而是从探索、建立实施条件，到初始实施及全面实施的分阶段过程；各阶段需要不同形式的领导支持。

研究目的

华盛顿州 AIMS 项目旨在直接回应 MTSS 的领导缺口。这一获得联邦资助、为期一年的专业发展项目，采用持续、嵌入岗位且以能力为本的模式发展地方教育管理者，而非依赖传统专业发展形式，使在职管理者在自身环境中主动领导 MTSS 变革。本文旨在介绍其设计依据，以及2021—2025年五届学员的五年自评结果；并深入考察学员在参与过程中，九个 MTSS 能力领域的自评领导信心如何变化。最后，我们讨论这些发现对在职专业发展设计，以及培养教育管理者承担 MTSS 领导角色的启示。

方法

本研究采用前后测重复测量描述性设计，涵盖连续五届年度学员。各届项目结束时通过年终自我反思与评估问卷收集数据；参与前基线则通过各学年第一次 AIMS 活动前施测的平行问卷获得。

参与者

每届计划招收约15—22名已承担 MTSS 实施职责的持证学校管理者。遴选同时强调其当前领导角色及所在学区支持 MTSS 工作的准备程度。各届有意混合学校与学区层面的不同管理者，包括校长、副校长、特殊教育管理者、教学管理者及学区副总监，以建立跨角色关系，并形成对系统性工作的共同理解。

五届共有82名持证学校管理者参与：第1届（2021年， $n = 12$ ）、第2届（2022年， $n = 21$ ）、第3届（2023年， $n = 20$ ）、第4届（2024年， $n = 14$ ）及第5届（2025年， $n = 15$ ）。学员来自华盛顿州不同管理岗位及不同类型学区。

测量

评估数据包括学员问卷，以及教师对学员发展性领导项目（DLP）的评分。下文分别说明。

自我反思与评估问卷

主要结果测量为研究者编制的问卷，要求学员评价：（a）参与 AIMS 在多大程度上拓展其领导各能力领域工作的能力；（b）对自己在学校与学区领导各领域工作的能力有多大信心。评分采用五点李克特式量表（1 = 没有／完全没有；5 = 非常多）。参与前与年终问卷均包含相同的信心题目，以便配对比较。第2至第5届另设开放题收集质性反思。

教师对 DLP 反思的评分

教师评估学员每月 DLP 反思在多大程度上体现能力群相关知识与技能。这些数据单独报告，以补充自我反思结果。

学员通过参与计划、每月书面反思及最终报告与展示记录 DLP 进展。月度反思将 DLP 活动与项目能力群相联系；最终成果说明目标、策略、结果及面向未来的领导学习。教师对每项成果提供书面反馈，并评价反思在多大程度上体现能力群知识。第2至第5年结束时，教师使用修订版完成核查表评估学员作业与表现。该表建立并保存在安全电子平台上。教师对“MTSS 领导”及另外八个能力群的“已展示能力”采用四点评分：4 = 优秀，3 = 很好，2 = 良好，1 = 合格。第5届的“MTSS 领导”平均分为3.0，八个能力领域的跨学员总体平均分亦为3.0；第4届分别为3.1与2.8；第3届分别为3.2与2.9；第2届分别为2.6与2.6。

第1年结束时，教师采用原版完成核查表评估第1届学员在 AIMS 中的作业与表现。该版本同样建立并保存在安全电子平台上。其四点评分中，4为高分“很好”，1为低分“很差”。第1届学员“MTSS 领导”的已展示能力平均分为3.2；八个能力领域的跨学员领导能力总体平均分为3.1，使用同一四点量表。

华盛顿州 AIMS 项目

AIMS 区别于传统专业发展模式的六项核心设计要素包括：

- 每年约15—22名管理者组成同期群共同学习，跨学校与学区岗位建立共享专业网络，包括校长、副校长与特殊教育主管。
- 发展性领导项目（DLP）：每名学员在当前岗位承担贯穿全年的领导责任，同时推进学校或学区 MTSS 实施，并作为应用学习的主要载体。
- 每月一次全天活动：结合学术学习（围绕各能力群的专家报告及结构化阅读）与同伴分析，讨论 DLP 进展和领导挑战。
- 按能力群精选学习资源：包括 OSEP 资助的技术支持中心所提供的材料，如 National Center on Intensive Intervention、Center for Research in Technology and Innovation、IRIS Center，以及 State Implementation and Scaling Up of Evidence-based Practices。
- 持续线上指导，以及由项目教师引导的小型专业学习小组。
- 系统评估与反馈：包括前后测自评、教师对 DLP 反思的评分，以及对每项 DLP 成果的书面反馈。

这一框架明确将学员定位为积极实践领导工作的人员，而非信息接收者；他们持续开展的工作，正是协作性专业探究的素材。

MTSS 能力群

AIMS 课程将专业学习组织为九个能力群，每个能力群是一场月度活动的重点。这些能力群以有效 MTSS 实施为依据，包括：

1. 全校多层级学业与行为预防系统
2. 发展并维持复杂系统
3. 发展学校与学区团队及工具
4. 基于研究的核心阅读与数学教学
5. 普遍筛查与进展监测
6. 识别并实施循证行为实践
7. 识别并实施循证学业教学实践
8. 基于数据的决策
9. MTSS 领导技能（贯穿全过程）

各能力群均配有具体学习目标、来自 OSEP 资助中心的精选资源，以及兼具研究专长与实践经验的受邀专家顾问。

发展性领导项目

DLP 是 AIMS 模式最具代表性的教学特征。每届学年开始时，学员与 AIMS 教师共同界定一项具有挑战性、为期一年的领导责任，使其与自身环境中真实的 MTSS 实施需要相匹配。这一协作界定过程确保 DLP 回应真正的组织挑战，而非人为设计的作业。该评估过程同时发挥形成性支持与问责作用。

数据分析

量化分析考察各届及各能力领域参与前后的平均信心评分、个体信心变化（分为提高、不变或下降），以及将项目拓展自身领导能力的程度评为4或5分的学员比例。对开放题质性回答进行主题审阅，以识别学员反思叙述中的突出模式。

结果

五届学员一致认为，AIMS 显著拓展了其领导九个能力领域工作的能力。表1列出各届、各领域的平均评分，以及给出4或5分的学员比例。

所有届别与能力领域中，认为 AIMS 拓展其领导能力的程度达到4或5分的比例为76%—100%。第5届高分最为集中：九个领域中有八个获得全体学员4或5分评价。基于研究的核心阅读与数学教学在各届中持续获得最低均分，但仍为4.00—4.53，远高于量表 midpoint。

表 1
按能力领域及届别划分的学员评价：AIMS 在多大程度上拓展其领导能力

能力领域	第1届		第2届		第3届		第4届		第5届	
	平均分	4或5分比例	平均分	4或5分比例	平均分	4或5分比例	平均分	4或5分比例	平均分	4或5分比例
全校多层次学业与行为预防系统	4.92	100%	4.43	86%	4.55	90%	4.31	92%	4.73	100%
基于研究的核心阅读与数学教学	4.25	83%	4.00	76%	4.40	80%	4.36	100%	4.53	93%
识别／实施循证行为实践	4.83	100%	4.29	86%	4.25	80%	4.29	79%	4.73	100%
识别／实施循证学业实践	—	—	4.45	90%	4.50	90%	4.36	86%	4.67	100%
普遍筛查与进展监测	4.83	100%	4.29	95%	4.65	100%	4.36	86%	4.80	100%
基于数据的决策	4.83	92%	4.38	86%	4.35	85%	4.64	100%	4.73	100%
发展学区与学校团队及工具	4.75	100%	4.43	86%	4.25	85%	4.64	93%	4.73	100%
发展、维持并整合复杂系统	4.75	100%	4.00	81%	4.25	80%	4.50	100%	4.67	100%
MTSS 领导技能	4.91	100%	4.48	90%	4.35	80%	4.64	100%	4.73	100%

注. 评分反映学员以五点量表回答 AIMS 在多大程度上拓展其领导各能力领域工作的能力。平均分 = 平均评分；4或5分比例 = 在五点量表中给予各题4或5分（非常多）的回答者百分比。破折号（—）表示未施测该题。第1届对普遍筛查与进展监测分别设题，后续届别将其合并。第1届未单设循证学业实践题目。

领导信心的变化：前后测比较

一项核心关注结果，是学员完成项目后在学校与学区情境中领导 MTSS 的信心是否提高。表2概述各届参与前后平均信心评分的范围。

所有届别、全部九个能力领域，在学校与学区层面的平均信心评分均从参与前到参与后有所提高。若干模式值得关注。首先，提高高度一致：没有任何届别或领域在参与后出现平均信心下降。其次，最大增幅持续出现在基线信心较低的领域，特别是“发展并维持复杂系统”和“发展学校与学区团队及工具”。第三，与传统管理责任最直接相关的领域，如基于数据的决策，往往增幅较小，反映了学员入项时已有较高信心。

表 2
按届别划分的参与前后平均信心评分范围（五点量表）

届别	参与前范围	参与后范围	平均增幅范围
第1届 (2021, n = 12)	3.17–3.92	3.67–4.73	+0.50 – +1.09
第2届 (2022, n = 21)	2.86–3.86	3.86–4.48	+0.48 – +1.14
第3届 (2023, n = 20)	2.68–3.74	3.70–4.45	+0.51 – +1.22
第4届 (2024, n = 14)	2.71–3.93	4.07–4.57	+0.28 – +1.58
第5届 (2025, n = 15)	2.60–3.67	3.73–4.40	+0.47 – +1.60

注. 范围表示每届18项信心测量（九个能力领域 × 学校与学区层面）的最低与最高平均分；各项采用五点量表（1 = 没有／完全没有；5 = 非常多）。平均增幅范围 = 18项测量中前后测平均分变化的最小与最大值。

个体层面的信心变化

个体变化分析补充了平均分比较。表3呈现各届的信心变化方向。

表 3
按届别划分的个体信心变化方向：各能力领域中提高、不变或下降的学员百分比中位数

届别	提高比例	不变比例	下降比例
第1届 (2021, n = 12)	67%	29%	0%
第2届 (2022, n = 21)	60%	38%	5%
第3届 (2023, n = 19)	66%	32%	5%
第4届 (2024, n = 13)	62%	31%	8%
第5届 (2025, n = 15)	80%	20%	7%

注. 数值为各届全部18项测量（九个能力领域 × 学校与学区信心）的百分比中位数。各行百分比合计约为100%。各届 n 仅包括同时提供前后测评分的学员（第3届20人中的19人，第4届14人中的13人）。

在全部届别与能力领域中，信心下降较为少见。未出现提高的学员通常在参与前后给出相同评分，这可能反映天花板效应，或其在特定领域确已具备较高信心。

质性主题

第2至第5届的开放题回答呈现若干突出主题，反映学员对项目影响的主观体验。

MTSS 知识增长与领导准备

各届学员一致描述，完成项目后，其概念理解与领导 MTSS 实施的实践准备均有所增强。以下代表性回答体现了这种成长的深度：

“在建立有效运作的 MTSS 这项工作上，AIMS 提供了丰富的学习机会和深入的背景理解。非常感谢！（第5届）”

“这真是一个出色的项目，我完全没有预料到这些学习会如此有价值！（第4届）”

“有了同事的专业知识，我觉得已经准备好以团队方式开展这项工作。我在数学与阅读第1层级循证教学方面的知识增长最大。（第5届）”

专家报告与研究资源的价值

多届学员特别提到受邀专家顾问与精选资源的贡献：

“我很珍惜向专家学习的机会。他们提供最新研究，也坦诚说明实施中的挑战。（第5届）”

“我已经多次引用我们学过的内容，并回头查阅不同活动中的资源。（第3届）”

跨学区专业网络是项目的关键要素

项目的同伴联系在各届均受到高度重视：

“与不同学区的其他教育工作者建立联系，也是本项目至关重要的一部分，让我更有信心领导这项工作。（第5届）”

MTSS 领导工作的情境挑战

第2及第3届学员描述了限制其将 MTSS 学习付诸实践的情境障碍。其中，新冠疫情是第2届最突出的挑战：

持续的人员短缺，对领导工作的影响最大。如果任何一天都有50%的领导者在上课、代任校长，或承担一对一助教工作，这项工作就不可能按照我们期待的速度推进。（第2届）

第3届学员亦提出系统性限制，包括集体谈判环境，以及针对中学与学区情境的 MTSS 资源相对匮乏。

希望增加应用性与角色针对性实践

若干学员提出项目改进方向，特别是增加应用性更强、针对具体角色的 MTSS 实践：

我希望能模拟一个 MTSS 第2层级团队。我想参与的一项活动，是拿到数据集后，通过角色扮演模拟团队审阅数据，再讨论可以考虑的干预策略。（第3届）

讨论

AIMS 项目五年成果持续表明，精心设计、有理论依据且嵌入岗位的专业发展项目，能够切实提升在职管理者在学校与学区层面领导 MTSS 实施的信心。五届学员经历全球疫情、不同学区情境及不同既有领导经验，却呈现一致增长；这增强了对项目设计理论的信心，也表明其结果并非某一届所特有。

这些发现与更广泛的专业发展研究一致。AIMS 体现 Desimone (2009) 提出的有效专业学习核心特征：持续时间（完整学年）、通过 DLP 主动学习、通过能力群形成连贯性，以及基于同期群的集体参与。DLP 作为代表性的应用学习载体，也呼应组织领导研究的核心认识：富有挑战性的岗位责任，比单纯讲授更能推动领导力发展（McCauley, 2008；Murphy et al., 2017）。

从实施科学实践的视角看，AIMS 使学员能够理解并回应影响循证实践扎根与持续的组织及领导条件。项目有意将内容明确组织为 MTSS 系统变革挑战，而非教学实践的简单集合。“发展并维持复杂系统”能力群的基线信心通常较低，却在多届中产生最大的一些信心增幅，说明这一知识基础对多数参与者而言确属新学习。

对管理者培养与专业发展的启示

这些发现对管理者职前培养及在职发展整个连续体系均有启示。在职前培养方面，学员在基于数据的决策等领域通常已有中高水平基线信心，却在系统发展及基于研究的读写教学方面信心较低，提示即使有经验的管理者，也可能存在初始培养未能弥补的 MTSS 概念缺口。大学管理者培养项目，尤其授予特殊教育管理者资格的项目，应审视其 MTSS 领导培养是否具备足够深度、具体性及应用机会。

对于在职专业发展，AIMS 提供了可复制的设计框架。学员最常认为有价值的要素，包括以最新研究为基础的专家咨询、跨学区同伴网络、嵌入岗位的应用，以及可持续获取的资源，均可因应不同地域及资源情境加以调整。

质性数据也凸显专业发展之外的结构性支持条件。多届学员指出，人员短缺、相互竞争的行政需求、集体谈判协议及学区层面对齐不足等系统因素，限制了其领导 MTSS 的能力。无论专业发展设计多么完善，单靠它都无法替代持续实施所需的政策、资源与组织条件。

局限与未来方向

本研究有若干局限。首先，主要结果来自学员自陈，可能受到社会赞许偏差影响，未必准确反映领导行为或学生结果的实际变化。问卷由项目人员编制，本研究未检验其信度。未来研究应考察管理者参与专业发展、MTSS 实施忠实度指标，以及学生成绩与资格认定结果之间的关系。

其次，参与者包括普通与特殊教育的学区及学校领导者，但本研究未将其数据分组分析。此外，缺乏比较组限制了因果推断。五届一致的前后测增长虽令人鼓舞，但未与未参与 AIMS 的管理者进行匹配比较，便无法排除成熟效应、向均值回归或选择效应等其他解释。未来可采用等候名单对照或匹配比较设计。

第三，参与者为自愿加入，可能代表动机与既有 MTSS 兴趣高于平均水平的管理者，因而限制结果的可推广性。第四，对 AIMS 结业学员开展纵向追踪，考察 MTSS 领导实践的持续变化及跨学区联系的持久性，将显著增进对项目长期影响的理解。

结论

华盛顿州 AIMS 项目表明，精心设计、持续且嵌入岗位的专业发展，能够切实增强管理者在不同学校与学区情境中领导 MTSS 实施的信心与胜任力。五届共82名参与者的前后测自评数据，一致显示全部九个 MTSS 能力领域在学校及学区领导层面的信心均有提高。质性证据亦显示实质性的专业学习、扩展的跨学区网络，以及逐渐形成的系统领导准备。

MTSS 的证据基础与学校持续、高忠实度实施之间仍存在差距。因此，建设能够弥合这一差距的地方教育行政领导能力，并非边缘问题，而是本领域的核心挑战。AIMS 等项目为此提供了理论连贯、具有实证支持且实践上可复制的路径。将州级 MTSS 政策转化为有效地方项目，最终取决于每天领导学区工作的管理者所具备的知识、技能及持续努力。支持这些领导者发展，应成为州政府、大学及专业组织的共同优先事项。

作者说明

作者无须披露的利益冲突。

本研究获美国教育部特殊教育项目办公室（OSEP）资助。本文观点属于作者，并不一定反映美国教育部的立场或政策。

参考文献

- Arden, S. V., Gandhi, A. G., Zumeta Edmonds, R., & Danielson, L. (2017). Toward more effective tiered systems: Lessons from national implementation efforts. *Exceptional Children*, 83(3), 269–280. <https://doi.org/10.1177/0014402917693467>
- Björk, L. G., & Blase, J. (2009). The micropolitics of school district decentralization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9078-y>
- Bartholomew, M., & De Jong, D. (2017). Barriers to implementing the response to intervention framework in secondary schools: Interviews with secondary principals. *NASSP Bulletin*, 101(4), 261–277. <https://doi.org/10.1177/0192636517743788>
- Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, 38(2), 111–126. <https://doi.org/10.1177/0741932516664790>
- Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2017). Leadership for inclusion, multi-tiered support, and universal design. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 361–375). Routledge.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Burch, P. E., & Spillane, J. P. (2004). Leading from the middle: Mid-level district staff and instructional improvement. *Cross City Campaign for Urban School Reform*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Leading-from-the-Middle.pdf>
- Casale, E. G., Green, A. F., Goldman, S. E., Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2024). Preparing special educators and school principals in special education law: An undervalued area of professional training? *Teacher Education and Special Education*, 47(3), 225–241. <https://doi.org/10.1177/08884064241234635>

- Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Achievement of students with IEPs and associated relationships with an inclusive MTSS framework. *The Journal of Special Education*, 54(3), 157-168.
<https://doi.org/10.1177/0022466919897408>
- Crow, G. M., & Whiteman, R. S. (2016). Effective preparation program features: A literature review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120-148. <https://doi.org/10.1177/1942775116634694>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554.
<https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D., & Watson, G. S. (2020). (Inter) Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 173-191.
<https://doi.org/10.1177/1942775120936299>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., & Van Dyke, M. (2019). *Implementation practice and science*. Active Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-practice-and-science>
- Frigmanski, T. (2014). *Administrators as change agents in implementing MTSS: Beliefs, skills, and challenges*. ProQuest Dissertations & Theses, 2014.3584761.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
<https://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6869>
- Honig, M. I. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383. <https://doi.org/10.3102/01623737028004357>
- Klute, M., Cherasaro, T., & Apthorp, H. (2016). *A review of the literature on principal professional development*. Regional Educational Laboratory Central. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519-539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Solution Tree Press.
- McCauley, C. D. (2008). *Leader development: A review of research*. Center for Creative Leadership White Paper. <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/leaderDevelopmentReview.pdf>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.

- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., & Hoselton, R. (2016). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 209–218. <https://doi.org/10.1177/1098300715599737>
- Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21–24. <https://doi.org/10.1177/003172171772827>
- National Policy Board for Educational Administration. (2018). *Professional standards for educational leaders*. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf.
- Ohlott, P. J. (2004). Job assignments. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *Handbook of leadership development* (2nd ed., pp. 151–182). Jossey-Bass.
- Ottino, J.M., & Mau, B. (2022). *The Nexus: Augmented thinking for a complex world: The new convergence of art, technology, and science*. MIT Press.
- Sailor, W., Skrtic, T. M., Cohn, M., & Olmstead, C. (2021). Preparing teacher educators for statewide scale-up of multi-tiered system of support (MTSS). *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/0888406420938035>
- Sansosti, F. J., Goss, S., & Noltemeyer, A. (2011). Perspectives of special education directors on response to intervention in secondary schools. *Contemporary School Psychology*, 15, 9–20. <https://doi.org/10.1007/BF03340959>
- Sonenblum, C. (2003). Decision-making in inclusive education: The role of special education directors. In V. Gaylord, T. Vandercook, & J. York-Barr (Eds.), *Impact: Feature issue on revisiting inclusive K–12 education*, 16(1). University of Minnesota, Institute on Community Integration. <http://ici.umn.edu/products/impact/161/over7.html>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Taylor, J. S., Cordeiro, P. A., & Chrispeels, J. H. (2009). Pedagogy matters: Designing field experiences that connect theory to practice. In C. A. Mullen (Ed.), *The handbook of leadership and professional learning communities* (pp 333–384). Palgrave Macmillan.
- Temperley, H. (2011). *Linking professional learning with student outcomes*. University of Auckland. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/linking-professional-learning-with-student-outcomes>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2019). *Washington state report card*. <https://reportcard.ospi.k12.wa.us> (Retrieved March, 2026).