



教師專業自主的理念、衝突與實踐

趙鏡中／國家教育研究院籌備處副研究員

一、問題背景

追求自主是人的基本需求之一，不單是個人，每個行業裡的專業人員也需要而且必須享有自主權，才能對其所服務的對象有所貢獻。這個道理看起來簡單，但是在現實的社會實踐中卻引發出眾多的爭議。

這些年教改的浪潮起落，針對各項教育議題，各界提出了各種的改革訴求與方案。「教師專業自主」這個議題，也經常被提及。從理想層面來說，教師本應具有專業自主的權利。但站在國家主導教育政策的立場，以及學校科層化組織更形完備的情況下，教師專業自主的論述往往只拘限在教學的部分，更有甚者，連教學都可能受到統一的課綱、教材、評量的規範，而無法體現教學的自主性，因此引發教師強烈的反彈。

而在每一次的教改風潮中，教師往往都成為改革的對象。在社會的認知中，教師必須為教育的成敗負責。但處在一個無法完全自主的教學環境中，要求教師必須為教育的成敗負起責任，基於權責相符的觀點來看，確實有失公允。另一方面，教師對本身為專業人員以及所從事的是專門職業的堅持，勇於衝撞政府、學校威權控制的藩籬，對其工作的實質意義及影響又如何呢？凡此都是值得深入去探討的。

因此，本文將嘗試從概念層面入手，釐清教師專業的現代意涵；再從結構層面進行分析，探究政府及科層組織與專業自主的衝突；最後從實務層面總結，教學專業自主如何落實，並提出建言。

二、對教師專業自主的理念與衝突探討

（一）教師專業的理念

1. 專業的興起

「專門職業」概念源起於歐洲前工業社會，指稱的是法律、醫學、神學等工作。所謂「專業」指的是一群人在從事一種需要專門技術的職業，這種職業需要特殊能力來完成，它的目的在提供專門性質的服務。但隨著工商業的發展與進步，在傳統所認定的專業之外，出現了許多新的職業類別，而這些職業也企圖納入專業的範疇，一時間，專業成為許多行業追求的目標。

專業之所以會成為新興職業企求獲致的身份或舊行業「晉身」的理想？不論是從功能主義理論（functionalist theory）或是階層化理論的觀點來看，均認為因為專業對社會的功能有相當的貢獻，因而理所當然能享有社會上較優勢的地位、高水準的決定權及物質與社會聲望報酬（Davis, 1966）。

2. 專業的界定

對於「專業」的界定雖然各家學者仍有一些分歧的意見，但由一般為大眾所共同認可的專業，如醫生、律師等傳統行業的特性分析，專業至少具備以下的特質要項（Lieberman, 1957：2-6）：

- （1）提供獨特、明確而重要之社會服務；
- （2）強調智慧的運用；
- （3）受過長期的專業訓練（教育）；
- （4）個別從業者及整個團體，必須享有相當大的獨立自主權；



- (5) 在享有專業自主權時，從業者必須為自己所作之判斷與行為負責；
- (6) 強調行業的服務性質，而非經濟收益；
- (7) 專業工作者需要遵守明確之倫理信條；
- (8) 應有健全的專業組織；

其中「專業自主權」一項，似為以上特徵的核心。一般在論述專業時，也往往將其列為專業的最基本的價值特徵及必要條件，將「專業」及「自主」視為一體的兩面，不可分割，自主必須以專業為基礎，而專業必須透過自主來完成（林彩岫，1987）。

所謂「自主」意謂專業人員在被認可的條件下，能依據本身所具有的專業知識、技能，行使其專業判斷，執行其專業任務，不受外力干預（高強華，1992；劉春榮，1998）。Baldrige（1978）則具體指出專業自主的標準有三：①在組織內有主要工作控制權；②只有專業才能評鑑同行的同儕評鑑；③有免於標準化、有自定工作時程和有免於瑣碎行政事務的自由。

3. 教師專業的迷思

在教育發展的過程中，教職是否為一專業工作，一直有所爭議。十九世紀中葉，由於女性大量投入教職，教職被視為只需要母愛天性，而不需要嚴格的理論知識，教學工作也被視為一種低層次的技術性、機械性的實踐，只是一種實務上的應用。這種女性化歧視與去技術化的過程，將教師的職業等同於一般勞工。及至二十世紀資本主義社會興起，專業主義盛行，各行各业紛紛企圖尋求一個異於一般勞動工作者的地位，教育團體也起而爭取教職為一項專業。

在討論教師行業是否為一專門職業，教師是否為一專業人員時，論述點多集中在是否符合前述專業的特質上，因此有主張教師為一專業人員，教職為一專業工作。

如聯合國教科文組織（UNESCO）1966年發表關於教師地位建議案（*recommendation concerning the status of teachers*），主張將教師視為專業工作：「教師職業必須被視為專業；教師職業是一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務，教師職業並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感」（中國教育學會，民71）。

也有學者以教師工作無論是在其自主性上；專業訓練上；在職進修的強制上，均無法與典型的專業（如：醫師、律師、會計師、工程師等）相比擬（陳奎熹，1980），差強也只能以「半專業」（*semi-profession*）視之。

Densmore（1987：140）則認為教學不是一項「專業」，教學實踐的因襲性、被動性是主要特徵，而不是自主性和創意性，將教師與專業主義掛勾只是一種意識型態，是國家控制教師的一種方式。例如學習科目的零碎化，套裝課程造成教師去技術化，教師只是執行由專家事先設計好的課程，教師在教學實踐中的控制性與自主性已被限制到很少。

而根據研究指出（沈珊珊，1997），台灣教師們所認定的教師專業是在並不完全瞭解所謂「專門職業」的定義，及其應包含哪些工作條件情況下的認知；或者教師們僅以教師工作中某些項目符合專業特質即認定教師行業為一種專業。因此，或可說教師專業自主已成為教師的一種迷思，或如Densmore所說的僅是一種意識形態而已。

（二）政府、科層組織與教師專業自主之衝突

如上所述，專業主義的特質係形成於特定的歷史背景中，但隨著社會的發展，在資本主義制度之下，工作組織與工作流程逐漸改變：分工愈細，任務分隔化、高層次任務例行化、增加對工作過程每一步驟的監督與



控制、技術層次降級等。這種趨勢不僅適用於勞工階層，也出現在專業人員的工作上，因此專業主義已與其實際的職業功能、工作條件及社會關係沒有必然的關聯，而成為一種理想形態。

1. 科層組織

最具代表性的就是科層組織的出現，科層體制基本上是建立一個縱向的權威階層系統（*hierarchy of authority*），配合橫向分工所確立的權限，再以成文之法律及規章做為權威（或權力）的來源與行事依據（沈珊珊，1997）。科層組織所強調的是層級節制的權威，低層職位者必須由高層職位者監督控制，在如此清楚的主從關係下，受雇之專業人員如何能夠保有所謂的專業自主權，並為自己的專業判斷與行為負責呢？因此，當專業人員愈來愈服從於受雇機構的管理、控制時，專業自主的條件顯然已逐漸流失。

2. 政府制度

另一方面，教師自主權除了受學校科層組織的規範而難以充份發揮之外，不同的政府教育管理制度（*forms of educational governance*）在本質上也會影響教師自主權的多寡。在中央集權教育管理制度下的教師，處理較多的例行性工作、具有明確及狹隘定義的責任，接受權威的學校管理，採取制式的溝通管道及控制的教學方法。而地方分權教育管理制度下的教師，則較有機會參加組織的決策與政策的執行，較能與地區團體接觸及獲得支持。在學校中也能扮演較多的角色，在教室內也較能採用多樣的教學法（Poppleton, P., Gershunsky, B. S & Pullin, R. T, 1994。引自沈珊珊，1997）

3. 教師專業自主的意涵

對於教師專業自主的意義，學者的看法較一致（Samuels, 1970：152-154；Packard, 1976：2-3；Gnecco, 1983：11；Hendley, 1983：21），主要在強調：專業自

主是基於專業知能；以及在行動上及心理上的獨立自由感。所謂「教師專業自主」意指：教師基於專業知識、技能從事與教學有關的工作或作專業之判斷時，不受外來的干擾，而能自由的處理有關的事務。

但對於教師專業自主的範圍、層面和限制，則有不同的看法。Conley 等認為，學校教師之專業自主權，主要表現在教學、學生管理、輔導及校務管理等事務上。針對這些事務，教師應擁有完整的計畫、執行及評鑑之權力。（Conley et al, 1988, p264）

Asking（1991）將教師的自主性分為個人的自主性（*private autonomy*）及團體的自主性（*collective autonomy*）。個人自主性是指教師個人所擁有的自主性，而團體自主性是指教師在工作團體中所擁有的自主性。

Raelin（1989）認為在學校中有三種型態的自主性，分別是：策略性的自主（*strategic autonomy*）、管理性的自主（*administrative autonomy*）、操作性的自主（*operational autonomy*）。策略性的自主是屬於學校委員會、督學所擁有，他們負有決定學校目標與政策的權力。而管理性的自主是學校校長的權力，至於操作性的自主則是賦予教師在教室內，能依據學校的教學目標而使用教學方法的自由。

Hanson（1990）則提出交互作用區域模式（*interacting sphere Model, ISM*）之概念，認為學校行政人員作決定之正式區域（*sphere*）及教師非正式區域會產生交互作用。兩者皆有其權威來源，兩者在交互作用的區域會產生競爭、影響和協調。

就現實層面來看，教師所擔任的工作可說是以技術層級的任務為主，所以教師的大部分自主性應是屬於與技術層級有關的專業自主性。諸如：教材的選擇、教學法的運用、教學進度的安排及對學生學習成效的評量，或創新或驗證更有效的課程與教學方法



以達成教學目標。(林彩岫, 1990; 羅文基, 1989; 郭秋勳, 1994)

但僅從教師本身之教學活動層面探討教師專業自主,似有不足之處。Feir (1985)認為教師若僅擁有在教室行為(或教學責任)有關的自主性是不夠的,這種自主性容易流於疏離,造成教師的孤立。其實教師也有權力在教室以外的活動,如全校事務的決定等,發揮他們的專業自主性。而Raelin (1989)認為教師除了能控制教學的方法和手段之外,他們也必須決定教室之外的程序和政策;包括選擇教科書、計畫課程、決定班級大小、測驗、評鑑、安置學生及擬定行事曆等。

綜合以上看法,教師個人的專業自主不僅應包含教室內教學活動,教室以外的事務,教師也有權做決定。但另一方面,教師專業自主雖有其必要性,但是否就意味著自主是沒有限度的?或如Eye&Netzer所言:「專業自主隱含著某一特定程度的自由和獨立,但並非意味著行動完全不受限制與管理。」(引自王為國, 1995)才不致導致自主的誤用。

4. 衝突與限制

如前所述,隨著資本主義制度社會的發展,專業主義已失去其原有的一些特色,而一旦專業人員成為受薪者,在實際工作上的自主性勢必受到影響。但是另一方面,教師們對專業主義的信仰與堅持,卻未因為工作條件及情境的改變而式微,反而更堅定的希冀成為專業團體,以維護自身權利與地位,因此衝突在所難免。

科層體制權威和專業自主權的衝突是源於「以法治為主的控制」與「專業知能的自主」的對立(Corwin, 1977; Hoy, 1982。引自彭富源, 1998)。這種衝突對立,是本質上的衝突,因此難以相容?(Friedson, 1973;

Deyoung, 1986)亦或是這種衝突只是邏輯上衝突?(張笠雲, 1993: 78)因此可透過制度的規劃與觀念的宣導,事先預防此衝突的產生。

根據研究發現(引自秦夢群, 1993: 82),學校中的衝突,有半數導源於科層與專業的對立。問題似乎不在事先的預防,關鍵乃在衝突發生時,如何消弭此一衝突,將此衝突視為一種考驗,消除解決後即成為校務推動的助力。

陳奎熹(1980: 197-199)在討論科層化與專業化之衝突時指出,學校教師在任教時即具備雙重角色,是附屬於科層體制下的一份子,也是具有獨立自主性之專業人員。學校教師若居前一角色,則必須尊重體制之權威結構,接受行政督導;若居後一角色,則基於專業理念,與維持專業水準之考量,則會反對過度之行政控制。

至於教師專業之限制從實際情況來看,可分為外在層面的限制:如政策、學校組織特性、職務升遷與薪資報酬等,以及內在層面的限制:如性別、專業素養、保守性格等(姜添輝, 2002)。要言之,教師自主權之消長常受其所處的學校組織結構的嚴密與否、教育行政管理之集權程度,與政治、社會及經濟環境之變遷以及教師個人性格、行為而變化。

以我國中小學教師為例,在中央集權的教育行政體制下,既受教育部制訂之課程綱要(或標準)、教學目標、能力指標、教學時數與教材審定之限制與影響,又受地方教育主管單位與學校當局層層權力階層之政策導引及規範教學進度、考試時間、考試科目與評量方式的侷限下,即便是在教室內教學層面,教師能夠擁有的自主權亦極有限,僅剩下提供補充教材、規定作業、批改作業等瑣碎事項,因此專業自主權確實是較萎縮的。



三、台灣教師專業自主權的實踐

我國教師在教學活動、學生管理及輔導方面的工作，在計畫層面多屬被動參與，而在執行與評鑑工作上，則教師責無旁貸，負起教學、管理與輔導的責任，可說是教師擁有充分的自主權。

但在校務管理方面，我國教師不論在參與、決定校務計畫、執行校務活動、及評鑑校務發展方面，均顯現權利薄弱與缺乏，一般教師也欠缺參與熱忱與專業。以下分述之：

（一）對專業自主的認知

對我國教師專業自主的研究顯現（林彩岫，1987；卯靜儒，1991；高新建，1991；游淑燕，1993；王為國，1995），性別、學歷、個人教育理念、服務年資、任教科目、是否兼任行政工作及學校規模等因素，影響教師對專業自主性的認知。而對於教學自主性的調查則發現（姜添輝，2002）：教師教學自主性受客觀結構：如課程標準（九年一貫後稱為課程綱要）規定、教學環境條件（如工作量、班級規模、學校設備）和監督機制。和個人教學能力：如學科知識及教學技能所影響。

（二）教室內的專業自主

根據調查：我國教師在教室內從事的所有教學活動，如決定教學目標、教科書、教學方法、教學進度、補充教材、作業指導、評量方式、班級常規輔導、生活輔導、學業輔導、教學設備、課程設計、學生編班等，雖會受到同事、行政人員、家長及校外人士的干擾，但大抵仍可獨立地依照自己的專業判斷來作決定。（林彩岫，1987；郭秋勳，1994；陳正昌，1993；鍾任琴，1994）。

進一步分析，多數教師認為自身具有工作自主權。然而其所認為擁有自主權之項目，大多出現在「教學方法」、「指定作業」、「班級經營」及「學生管理與輔導」等個別

自主權項目上，而在「參與校務及學校重大決策」及「教學進度」方面之集體自主權則並不充份。

換言之，我國教師雖然對單一課堂時間的運用具備相當的自由性，課堂中實施的教學活動，極少受到外來干涉，在教材的詮釋、教學方法與評量的多元化方面，教師享有相當大的自主空間。但是每學期必須要教授完的課程、每次考試要測驗的教材範圍，仍然受制於全校統一的進度規定，考試的進度壓力對教師在時間的運用上具有相當的影響力（姜添輝，2002），在考試的進度、時間、科目和測驗方式的統一規定下，教學很快的變成保守、僵化的例行公事（黃武雄，1997）。

（三）教師專業自主的隱憂

當專業自主成為教師團體的一種迷思；成為國家控制教師的手段時，在專業主義的糖衣包裹下，教師被要求對教育無私的奉獻，教師教學生活中因此充斥著眾多無關專業的瑣事，成為內耗教師能力的主要因素。如：教師受專業主義的意識型態所影響，以為參與學校的各種委員會，作一些無關學校政策的決定，就代表自己在教育工作上的重要性與責任感，藉以確保對學校的忠誠與奉獻，即便是額外的工作負擔或與專業無關的活動，均被視為教師專業角色的責任而欣然接受，而不會去質疑自己的教學自主被忽視或受到限制。

另一方面，專業主義的意識型態有可能造成教師團體的封閉性格，要求非教育社群（如家長、社區）不得干涉教學領域，專業自主成為教師的護身符，使之能獨立在被間隔出來的教室裡，避免受到外來的監督。而基於教師教學權威的考量，對於教師教學的評鑑，一般學校均較少採取直接進入課堂觀察的方式，而代之以學生的測驗成績及升學率來衡量。如此惡性循環下，學生的成績或



升學率與教師的教學成效劃上等號，反到綑縛了教師的教學自主。

四、結論建議

姑且不論「教師專業」之認定是來自實質教師工作條件之描述，或是設定為教師當努力或改革之方向，教師自主權已在此「專業」的認定之下，成為教師所力求保護或爭取擴充者。然而教師要擴充或增加之權力，究竟應該屬於哪方面之權力呢？是屬於自身教學範圍內的事務？學校整體的事務？或相關的教育行政事務呢？而一旦教師訴求增加權力而與所處之教育的行政體制與科層組織有所衝突時，又該如何看待與處理？

在分析及訴求教師自主權時，似不應以完全專業的理想來要求或譴責現狀，而忽略在教育行政制度及學校組織方面的考量。如此將會導致教師增權的手段變成目標來追求，而遺忘了教師增權是為了達成更好的教育目標。以下提供數點建議：

(一) 在概念方面

1. 「教師專業」之認定可能並不具有反映教師實質工作條件之意義，反而較易成為一種「意識形態」，以「專業」之門檻象徵社會階級與聲望，期與其他較低階級有所區隔。因而「教師專業」做為合理教師增權之訴求，以抗衡學校嚴密之科層組織，確實為一可行的發展方向。
2. 教學自主的可能性並非是全有與全無的二分結果，社會結構環境也非一成不變，教師的積極行動才是自主展現的關鍵。專業自主的實踐可能性，正是在社會結構與教師主體兩造力量的拉扯、角力、協商之中磨塑。
3. 教師專業自主並非意謂教師擁有無上權利為所欲為，自主是必須受到合理的規範，若只是單面向的強調尊重教師的自我抉擇、行使自我決策的自由，卻不去考慮其

決策是否合理，反而可能損及自身及社會的利益。

(二) 在制度方面

1. 政府及學校要體認教育潮流的變遷順勢而為，要增加教師參與教育決策的機會。為了化解科層體制與專業化的衝突，可能採取的解決方案，應由科層體制與控制形式的改良著眼。例如：建議學校行政管理改採「代表性模式」，即學校行政人員應改變其行政領導之權威，而以高水準專業能力之權威，以及政策形成的合理程序，獲得全體教師之合作。但根本的解決之道或許須從「權力結構的重組」來著手，即將學校權利進行重新分配，重組教師、學校行政人員、家長及教育行政單位的工作關係。
2. 教師增權的目的應包括提升教師地位；增加教師專門知識及教學法的應用；以及增加教師的決策權利。這些目的可透過師資培育制度方式及內容的調整；在職進修制度之改良；建立教師分級制；賦予教師更多工作場所的權力等方面著手。
3. 在現今的學校體制上，教師仍處於相對的劣勢地位，儘管教師法頒行之後，教師有拒絕與教學無關工作的權利，但有時教師很難拒絕行政上的要求，教師會宜釐清學校教師權利與義務的細節，阻斷外力對教學的干預。

(三) 在實踐方面

1. 九年一貫課程政策明顯提升教師的專業自主權，如：自編教材；發展本位課程等，但是教師並未展現出積極化的專業行為，在教學崗位上充斥等待心態，缺乏勇於探索的企圖，並且顯現出排斥發展自身專業知能的態度，以及關注實務上立即運用的需求，凡此均與專業自主之理念相違背。
2. 在訴求「教師專業自主權」增加的同時，也應力求「教師專業能力」的增進，與「專業熱誠」之培養。另一方面，在主張教師專



業自主的同時，建立明確的監督及制衡權利的機制，也是刻不容緩的工作。

3. 教師專業自主的精神重在參與，教師要能對教育工作認同，投入班級教學，輔導學生行為，也要參與學校在課程、教學、行政等各項決定。同時能參與教師專業組織，群策群力貢獻力量，爭取教育有利條

件與資源。

4. 自主必須以自律為基本原則，自律是自我立法、自我約束，目的在確保自主之行使，必須以維護個體及社會之利益為前提。

本研究由黃芃瑜助理協助：資料收集、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 王為國（1995）。國小教師專業自主：一所國小之個案研究。國立台中師範學院出等教育研究所碩士論文。
- 中國教育學會（1982）。教育組織與專業精神。台北：華欣。
- 卯靜儒（1991）。學校科層化及教師專業自主與專業自棄關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 沈珊珊（1997）。教師專業與教師自主權之社會學探討（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號NSC85-2413-H-134-010）。
- 林彩岫（1987）。國民中學教師專業自主之研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林彩岫（1990）。學校科層組織裡的教師專業自主性。現代教育，20，83-90頁。
- 姜添輝（2002）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。教育研究集刊。第48輯第二期，157-197頁。
- 秦夢群（1988）。教育行政理論與應用。台北市：五南圖書公司。
- 高強華（1992）。教育社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業。壹北市：師大書苑。
- 高新建（1991）。國小教師課程決定之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭秋勳（1994）。教育事業的發展。載於葉學志主編：教育概論。456-486頁。台北市：正中書局。
- 陳正昌（1993）。國小教師之專業自主及其影響因素。現代教育，30，53-73頁。
- 陳奎熹（1980）。教育社會學。台北：三民。
- 彭富源（1998）。教師專業自主分析 符合台灣現況的詮釋與建議。研習資訊：第15：2期，66-80頁。
- 張笠雲等（1993）。社會組織。臺北縣蘆洲鄉：國立空中大學。
- 游淑燕（1993）。國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 黃武雄（1997）。台灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題（二版）。台北：遠流。
- 劉春榮（1998）。教師專業自主。載於教育資料集刊第23輯，25-38頁。
- 鍾任琴（1994）。國小實習教師教育專業信念發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 羅文基（1989）。教育權價值取向及其相關因素之研究-理論建構與實證分析。國立政治大學教育研究所博士論文。



- Asking, B.(1991). Structural and organizational contexts of the teaching profession. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC No. ED 355353).
- Baldrige, J. V.(1978). Environmental pressure, professional autonomy, and coping strategies in academic organizations. (ERIC No. ED 062244)
- Conley, S. C., Schmidle, T. & Shedd, J. B.(1988). Teacher Participation in the Management of School Systems. *Teacher College Record*, Vol.90, No.2, PP.259-280.
- Davis K. and Moore, W.E. (1996). Some principles of stratification. In R. Bendix and M. Lipset (eds.). *Class, status, and power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Densmore, K.(1987). Professionalism, Proletarianization and Teacher Work, in Popkewitz, T. S.(ed.) *Critical Studies in Teacher Education*, London : Falmer.
- DeYoung A. J.(1986). Educational "Excellence" versus Teacher "Professionalism" : Towards Some Conceptual Clarity. *The Urban Review*, Vol.18, No.1, PP.71-84.
- Friedson, E.(1973). Dominant Professions, Bureaucracy and Client Services, in Rosengren, W. R. & Lefton, M.(eds.) *Organizations and Clients : Essays in the Sociology of Service*. Columbus, Ohio : Merrill.
- Gnecco, D. R.(1983). The perceptions of autonomy and job satisfaction among elementary teachers in southern Maine. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Hanson,E.M(1990). *Educational administration and organizational behavior*. (3rd ed.) .MA : Allyn and Bacon.
- Hendley. H. H.(1983). Perceived teacher autonomy and situation characteristics of school organizational level and principal's managerial philosophy. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.
- Lieberman, M.(1957).*Education as a profession*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Packard, J.(1976). *The norm of teacher autonomy / equality : measurement & finding*. Oregon University, Eugene. Center for Educational Policy and Management.(ERIC No. ED 143135).
- Raelin, J. A.(1989). How to give your teachers autonomy without losing control. *Executive Educator*, 11(2), 19-20.
- Samules, J. J.(1970). Infringement of teachers' autonomy. *Urban Education*, 5, 152-171.