

教育科學研究期刊 第六十二卷第三期

2017 年，62 (3)，57-93

doi:10.6209/JORIES.2017.62(3).03



國民中學校長績效責任領導困境與 策略之研究：質性分析取徑

張文權

國立東華大學
教育行政與管理學系

范熾文

國立東華大學
教育行政與管理學系

陳成宏

國立東華大學
教育行政與管理學系

摘要

本研究目的為探究國民中學校長實踐績效責任領導的困境與實踐情形。採質性研究方法，以紮根理論進行編碼分析。第一階段焦點團體座談，主要在瞭解績效責任領導的困境及策略；第二階段個案學校訪談是延續焦點團體座談結果，並以立意抽樣選取其實務績效之個案學校，探求實務作為。研究結論發現：一、校長績效責任領導困境包含：衝突情境與權責失衡、信念落差與不信任感、成員觀望與保守文化及外界社區期望與阻力，此四項來自於個體與團體、制度與文化兩方面阻力之交互作用；二、校長績效責任領導之策略包含：發展願景與賦權增能、聚焦教育意義與承諾、形成承擔責任規範、推動親師共責並建立值得信任的品牌，此四項可建構個體與團體、制度與文化兩方面的交互支持系統；三、在校長實踐績效責任領導的個體歷程中，領導者信念及賦權增能等領導作為有其重要性；四、透過溝通歷程建立教師負起績效責任之共責的規範文化，是校長推動績效責任領導團體歷程中的關鍵作為。

關鍵詞：校長領導、國民中學、紮根理論、績效責任領導

壹、前言

本研究背景起源於少子化現象與社會氣氛對國民教育的影響，少子化直接影響學校生存，而家長對於學生的期望，也間接影響學校發展，上述均已衝擊學校生態環境，甚至對中小學生存產生直接威脅，但也代表教育精緻化的新契機（教育部，2011）。學校如何藉此展現出績效，並獲得親師生、社區與利害關係人的認同，迫切性不言可喻，學校教育現已形成準市場型態，決策權力除了取決於教育機構，也存在於消費者，在此家長參與及學生權益高漲的時代，這就屬於績效責任的議題（Feintuck, 1994）。同時，學校在此嚴格挑戰下，如何提出妥善策略，將是教育相關人員需要思索的問題。

績效責任（accountability）現今已成為組織發展的重點，對成功個人、團隊與組織，最大貢獻莫過於人的責任感（Carnoy, Elmore, & Siskin, 2003; Connors & Smith, 2009）。而領導者如能融合績效責任，除了可成為成功領導者，也可幫助學生學習，建立靈活與紀律的團體，幫助成員潛能發展（Froschheiser, 2009; Kraines, 2001）。因此，具體發展領導者具備績效責任，可促使績效責任從被動轉換成主動，同時也有益於決策，並提供組織訓練與發展領導者在關鍵發展的架構（Wood & Winston, 2007）。有責任的領導者是學校發展關鍵（Glasman & Glasman, 2006），校長的角色，更是與辦學績效密切相關（湯堯，2011），特別是國中同時面對少子化與十二年國教的關鍵階段，瞭解校長結合績效責任的新概念領導模式，有助於提升經營效能，誠如秦夢群（2013）所指出，社會結構日趨複雜，使得以往單靠某一走向的領導理論已不敷所用，必須整合各模式產生多元走向的領導理念。詳言之，現今學校領導已邁入團隊參與、專業學習社群與共同體的時代，並以「共責」的方式進行教育革新，以因應龐雜的組織生態，校長身為學校經營的靈魂人物，必須統整全盤校務，著重制度、政策及資源分配等巨觀方面，有別於教師較傾向課程、教學與親師溝通等方面，雖各有其重要地位，但校長綜理校務，負有整體的績效責任，更應以主動的態度，積極與教師合作，以期帶動教師員工生的全面績效責任，換句話說，具有責任感是校長領導的首要之務（吳清山，2016），因此不管就績效責任的承擔與影響力，校長更受到校內、外利害關係人的期待。承上述，本研究以聚焦校長績效責任領導的實際作為，作為開啟後續研究的重要起點。

前述雖然強調校長績效責任領導的重要，但臺灣地區相關研究仍有待強化。從 2000 年至今雖漸增加（范熾文，2007；鄭彩鳳，2004；Dworkin & Tobe, 2014），但多著墨教育績效責任的內涵、信念及策略，反觀近年國外研究（Brundrett & Rhodes, 2011; Richardson, 2015; Wood & Winston, 2007; Worrall, 2013），則興起以領導觀點探討如何推動責任或績效責任的研究趨勢，美國績效責任領導研究學會 2016 年更已邁入第 17 屆年會（Accountability Leadership Institute, 2016），而臺灣至今僅有張文權與范熾文（2015）及張文權、陳慧華與范熾文（2016）提出於

教育領域之績效責任領導觀點。再就實務觀點，落實教育績效責任仍有待強化，陳成宏（2015）的研究發現，學校領導失靈及缺乏擔當，為導致教育人員面對績效責任而集體作弊的可能原因，教育績效責任政策的策略配套仍需全面性規劃（陳成宏，2016）；國內校長評鑑也只偏重總結性，對於有助校長提升專業與績效，仍無法積極發揮功能（鄭新輝，2008）。由此可知，推動教育績效責任存在觀念迷失、喪失教育本質、制度未符需求等困境。因此，擬聚焦以績效責任領導遭遇困境為思維，進而探究策略，藉此瞭解實務價值，此為重要緣起。

本研究旨在瞭解校長績效責任領導實務運作的困境及策略，如同 Dalin（1998）指出，探討學校革新就要注意校長與親師間的信念、意願等問題；Ospina（2004）強調當領導者試圖回答文化、意義等問題時，質性研究成為受重視的研究方法；Reeves（2004）也認為分析數字背後的故事，更能真實瞭解績效責任，而在質性研究中，紮根理論著重於比較分析與理論建構，可透過社會研究中取得的系統資料建立理論（Glaser & Strauss, 1999）。賴志峰（2012）則認為個案研究可成為研究領導的常見質性方法，適用於探究如何改變、為什麼變成這樣、結果如何等問題。近年來除了已應用在校長領導的實踐外（溫子欣、秦夢群、陳木金，2015），也擴及至整體學校理念層面（張慶勳，2014）。可知，藉由個案分析教育領導作為，已蔚為國內、外的趨勢，因此，本研究以質性研究觀點探究校長實踐新型領導個案的困境與策略，再透過科學方法分析其成功經驗，闡述實踐智慧，應深具價值。

本研究核心問題為：

- 一、個案學校校長績效責任領導實踐所遭遇的困境為何？
- 二、個案學校校長績效責任領導因應策略為何？

貳、文獻探討

一、校長績效責任領導的基本概念

「責任」（responsibility）一詞，屬於行政倫理的重心，除了涉及主觀認定，也包括因法令規章所產生的客觀責任（Cooper, 2012）。而「績效責任」（accountability）係為負責任的一種狀態，就是指有義務或願意為行動負起責任（Accountability, n.d.），由此可知，績效責任包括責任的概念，兩者不可分離，前者更強調為過程與成果主動負起責任（Ng, 2013; Wood & Winston, 2005）。

校長綜理學校事務，無論就課程教學、行政管理、社區關係等，均屬於校長領導的績效責任（leader accountability）內涵。范熾文（2007）認為校長績效責任為校長與親師生共負教學成敗之責，應以學生學習為核心。Shippo（2012）指出校長績效責任和專業、道德、官僚、政治等有所關聯；Brundrett 與 Rhodes（2011）主張校長績效責任包括：在法律框架中擬訂課程、確保行動實施、為課程決策負責、提出預算監督報告；Gonzalez 與 Firestone（2013）發

現校長績效責任首要來源為自我良心，以學生為主的責任感。歸納上述，校長績效責任可說是一種主動為學生學習成敗負起責任的使命感。

領導對組織發展非常重要，可以有助正確決策並影響效能（Gill, 2011）。而校長如何推動績效責任，影響成員負起責任，提升學校效能，績效責任領導（accountability leadership）即為重要概念，原因此為領導結合績效責任的整合概念，強調為落實績效責任而領導（leadership for accountability），應該主動闡述信念，而不是被動等待問題，同時也願意接受領導角色所賦予領導的績效責任（leadership accountability），以開放心態，回應需求，健全組織發展（張文權、范熾文，2015；Wood & Winston, 2007）。其著重整合績效責任與領導、影響成員負起責任、校長變革的積極角色，正符合整合型領導理論的特徵（秦夢群，2013）。換言之，校長績效責任領導乃結合校長績效責任與領導的核心概念，可稱為校長績效責任運用領導思維或在校長領導觀點上發揮績效責任，兩者無異有其策略性的整合領導利基。事實上，國外學者已針對績效責任領導提出明確概念，Kraines（2001）認為績效責任領導的要義在於領導者致力承諾、激發潛力，讓成員參與決策，以開發專業能力，而 Worrall（2013）則認為績效責任領導的基礎為建立明確目標、透過信服成果，建立績效責任文化。綜合上述，本研究界定校長績效責任領導即為：「以校長個人領導角色為主，建立學生學習為最核心的辦學目標，為所承擔之角色任務負起完全責任，並提供適切的制度和信任文化，強化增權賦能，以激發同仁負起責任，推動教育績效責任」。

然而，績效責任領導涉及不同概念，國外相關名詞也不盡相同，包括績效責任領導、領導的績效責任、為績效責任而領導、領導者的績效責任、責任領導（responsible leadership）¹，本研究以績效責任領導概念為主軸，乃在強調領導與績效責任的整合。因此，適度統整名詞特性，責任領導說明個人本應肩負的責任，屬於核心「內涵」（Browning, 2012）；領導者的績效責任為績效責任領導的根本，等同重要「基礎」（Sink, 2009）；為績效責任而領導，代表領導者以推動績效責任為「目標」導向，應重視教師專業成長與學生學習（Larry, 2001）；領導的績效責任則代表績效責任已內隱於領導作為，需依賴領導者自身的「信念」決策（Williams, 2006）。上述應可合理涵蓋不同概念，如圖 1 所示。

二、校長績效責任領導的層面內涵

「績效責任領導」近年來受到各界關注，許多學者亦提出領導結合績效責任，為教育績效責任值得思考的議題（范熾文，2007；Brundrett & Rhodes, 2011；Reeves, 2004；Turnipseed & Darling-Hammond, 2015），從績效責任領導的相關內涵發現，績效責任領導如欲成功影響他人負起責任，領導者的角色如何發揮有利條件，至關重要。茲針對國、內外學者對於相關績效

¹ 因績效責任領導尚在開啟階段，本研究引用相關名詞概念時，均予以區隔說明，審慎推演至績效責任領導的意涵、困境與策略。

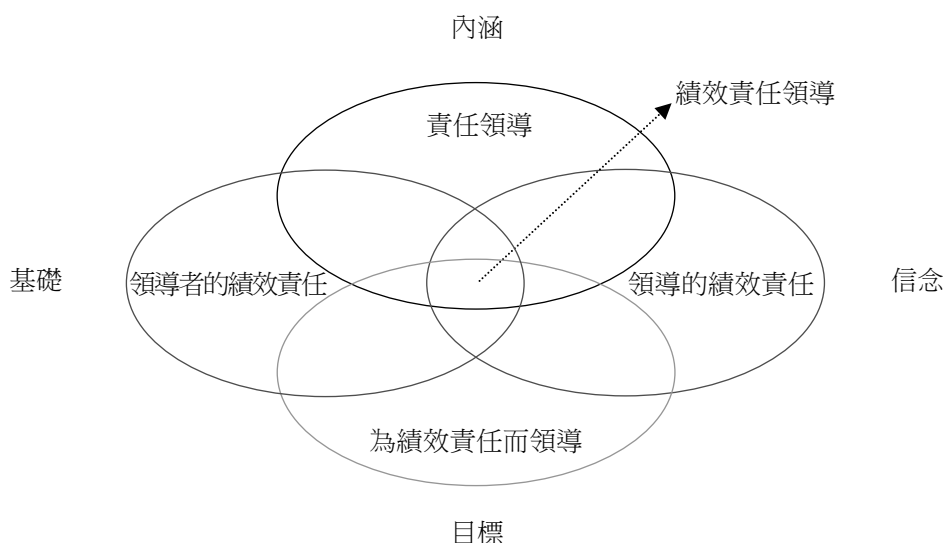


圖1. 績效責任領導相關名詞概念

責任領導的觀點（張文權、范熾文，2015；張文權等，2016；Bodenmiller, 2015; Kraines, 2001; Richardson, 2015; Worrall, 2013, 2014），歸納說明層面內涵，並整理如附錄所示。

（一）以學生學習為主要的目標

績效責任是行政管理的核心概念，強調在行政運作時需做好有效的目標管理（陳寶山，2014），Kraines（2001）也認為在績效責任領導要素中，組織要訂定一致性的目標脈絡，人們才可以完成。因此，建立目標為績效責任的內涵，而學生為教育主體，學習成效更屬於辦學的重點，故學生的學習成效理所當然屬於教育績效責任的核心（吳清山、蔡菁芝，2006）；Hoy與 Miskel（2008）也認為績效責任的基礎在於學校要提升學生成就。職是之故，績效責任領導應以「學生學習成效」為主要目標，校長無論就自身及影響他人展現績效責任作為的歷程中，都要以學習成效為標準，並據此作為判斷獎懲的依據。

（二）強調負責任的信念與特質

領導者要成功推動教育績效責任，本身就需要凸顯負責的信念與特質。誠如 Ulrich 與 Smallwood（2013）的觀點，領導者要建立績效責任，應先審視自我的特質，並將這種價值觀形塑成品牌。而應具備的特質層面為何，Wood 與 Winston（2007）指出「開放、責任與主動說明」的信念為領導者績效責任的內涵；Dealy 與 Thomas（2007）強調績效責任的核心概念，在於當事人為行動負起責任，並致力透過決策完成事情，領導者需灌輸「誠信與責任」於個人思維。上述論述，清楚說明績效責任領導著重領導者「肩負責任、以身作則、言行一致、反求諸己、呈現績效、建立誠信品牌」的信念、態度與特質。

（三）鼓舞成員應積極承擔責任

績效責任領導除重視自我負責的信念，影響成員主動肩負責任更是提升績效的關鍵，促進教育績效責任需要團體共同參與，因此績效責任領導著重激發成員負起責任。Molinaro（2015）就認為領導的績效責任首要關鍵作為就在於「幫助他人、促進團隊表現，為高標準績效負起責任」；Silverstein（2015）也指出組織績效責任的提升，應該以不找藉口（no more excuses）的態度，「每位成員」均要建立績效責任區。而激發的過程則應善用正面鼓舞，與成員有效溝通、調整並檢視預定的目標，獲得績效成果（Connors & Smith, 2009; Shallenberger, 2014）。

（四）以增權賦能促進專業成長

績效責任領導積極促進成員勇於承擔責任，提升績效。相對就應賦予相稱的權力及促進專業成長，建立權責相符的制度，才能有效推動績效責任。當組織包括增權賦能的要素，也才能讓個人負有績效責任（Fairholm, 2001）；范熾文（2008）也認為領導者運用增權賦能，方能让成員發揮責任意識，在教學現場，增權賦能確實可以引導教師擁有專業，並負起教學責任（Carpenter & Sherretz, 2012），當教師獲得在課程與教學的專業成長空間，自然容易形成學習社群，再透過互動分享與績優教師的楷模影響，均有助於建立著重績效責任的環境。

（五）建立信任公平的文化情境

成功的績效責任領導代表領導者與成員均願意勇於任事，面對困境積極解決，而如何創造此文化情境，「彼此信任、公平一致、透明公開、正向溝通」即為關鍵。Moody-Stuart（2014）從各國實務經驗出發，探討「信任感」為落實責任領導的重點，相互信任的氛圍可以形成積極而非逃避的行為，有利創造績效責任（Grimshaw & Baron, 2010）。而致力公平一致、透明公開的情境，則可以令人信服支持，原因在於公平、公開的倡導績效責任，等同尊重成員專業自主，並凸顯績效責任的正面價值，透過軟硬兼施（carrot and stick）、正向溝通，可以產生信服結果（Worrall, 2013, 2014）。

三、校長績效責任領導的困境與策略

（一）校長績效責任領導的困境

面對績效責任的要求，會改變學校、教師與社會之間的既定關係，個人或組織若缺乏正確認知，可能會導致書面作業或考試文化加重（Dworkin & Tobe, 2014），而沒有責任的領導，也會導致無法培育分享領導的過程（Pearce, Wassenaar, & Manz, 2014），此種「傳統保守文化」的束縛，再遇到績效責任領導重視個人與組織績效的特性，更容易發生質疑且抵制的阻礙。再就「國中升學文化」已根深蒂固，過於重視學生測驗，對於教育品質會有不良的影響（Turnipseed & Darling-Hammond, 2015），相較績效責任領導著重學生全方位的學習成效，在

十二年國民教育政策下，無法單一偏重學科，但家長對學科仍有高度期待，因此凝聚師、親、生對於教育績效責任的最大共識，無疑也是校長績效責任領導的一大挑戰。

再就科層化與專業化的隔閡，校長與教師的績效責任「信念」顯然不同，教師認為教育績效責任具有「缺乏時間、備課負擔、評量不易、人數負荷、權責失衡」等多種困境（張文權等，2016；Gilsdorf, 2000）；Ingram、Seashore Louis 與 Schroeder（2004）也發現教師雖願意接受績效責任，但對於「資訊有效性，以及效能判斷方式」感到疑慮；Levitt、Janta 與 Wegrich（2008）也提及績效責任應思考如何避免超過負荷，是否能有效激發專業的績效責任。因而，教師對於績效責任的認同、教育資源的挹注、評量制度的配套等因素，也是校長運用績效責任領導有待解決的難題，原因在於信念的不同將造成推動績效責任淪為一廂情願，資源與評量的不足，將讓教師感受到權責失衡，降低完全展現績效責任的動機。

整體來說，綜合其層面內涵和上述論述，因校長績效責任領導具有重視自我責任、學生學習的績效目標，以及要求成員肩負責任、專業成長、信任公平等特性，因此勢必面臨個人、團體與組織面向的困境。申言之，就重視成員責任與績效而言，可能讓個體觀點產生教師的不理解與不認同，也正因為著重學生學習及負責任的信念，因而在團體面向即可能產生信念的歧見、質疑的關係與權責失衡，進而衍生出保守文化、外界不當期待、評鑑制度及資源分配等組織面向的問題。

（二）校長績效責任領導的策略

本研究從內涵特性中，歸納「目標」、「領導者與被領導者」、「文化」及「制度」等面向，再依據相關文獻探究內涵。首先就目標方面，凝聚願景共識刻不容緩，近年來「意義學習」已成為教育績效責任的新典範，學校應運用專業技能與教育者的合作，並以適切資源來支持（Darling-Hammond & Snyder, 2015），此顯示績效責任除了透過測驗來加以確保外，有意義的教與學，以博得教師的認同支持更是關鍵。而如何擬訂意義學習，則應著重教師「共同參與」討論，以「清晰的目標」引導績效責任發展（Reeves, 2004; Worrall, 2013）。而就領導者與被領導者方面而言，領導者首先需「正視現實、承擔責任」（Connors & Smith, 2009），才能樹立績效責任的楷模，接著應「維持一致的價值觀、承諾與品牌形象，積極回應成員，鼓勵互動」，以利與被領導者建立「信任關係」（Kraines, 2001; Ulrich & Smallwood, 2013; Wood & Winston, 2007）。

再就文化與制度方面，Worrall（2013）強調正向績效責任已成為新觀點，透過對成員的溝通與肯定，建立正向的強勢文化（strong culture）已成為績效責任領導的原則，由此觀之，績效責任除了由下而上的推動，也應在信任關係、清晰目標的基礎上，形塑「正向、鼓勵、肯定與合作」的氛圍，以激勵而非脅迫的作為，激發個人提升績效成果（Molinaro, 2015; Worrall, 2014）。最後，制度面係指「增權賦能及權責相稱」的概念，校長應積極對教師增權賦能，提供專業成長資源，鼓勵參與專業評鑑、學習社群或專業研習，再經由獎勵制度，促

進專業績效責任的發展（張文權、范熾文，2015），此時自然也能促使教師展現績效，建立權責相稱的工作環境。

歸納策略相關論述，其策略面向正與校長績效責任領導層面意涵相互策應，首先就目標面向而言，重視以學生學習為績效責任，因而其目標即以意義學習、共同參與、清晰目標為原則。接續，在領導者與被領導者面向，則代表領導者本身應以身作則、負起責任，被領導者則應積極承擔責任。再以文化層面而言，則意指績效責任領導引領信任、公平、正向與合作的氛圍。最後，制度觀點則另包括增權賦能及權責相稱。

綜合困境與策略，除了其概念與層面呼應，也發現必須先瞭解存在於個體與團體、文化與制度等屬性，例如個體與團體，分別有不同信念、承擔責任，以及以身作則與負起責任等；而制度與文化屬性，則有權責不清、傳統升學文化，還有正向、信任文化等。瞭解這些屬性，有助於建立校長績效責任領導概念，據此，本研究聚焦於個體與團體、制度與文化屬性等困境與策略之議題分析。

參、研究設計

一、研究架構與歷程

（一）焦點團體座談

焦點團體座談的功能包括發展問卷、定義概念、測試新興概念等（Edmunds, 1999），因而為瞭解校長績效責任領導此新興概念內涵，採用焦點團體法。另外，參考 Stewart、Shamdasani 與 Rook（2007）的觀點，以同質性成員進行分組，藉此理解不同角色觀點，分成教育實務人員（校長、主任與教師）及學者專家兩組，為呼應背景並瞭解脈絡，則探討國民教育階段之校長績效責任領導作為。每組座談均採立意取樣，選取有意願之學者專家，並均為曾指導、研究績效責任議題或曾擔任校務評鑑委員，而實務人員也有豐富的績效責任校務及教學經驗。訪談方式上，採用漏斗式策略（funnel strategy），以逐漸聚焦重點的原則編擬訪談大綱（Morgan, 1997）。兩組座談包含半結構與開放性問題，列舉如表 1 所示。

表 1
焦點團體座談問題類型與訪談綱要

問題類型	半結構訪談綱要
開放式	介紹何謂焦點團體、何謂績效責任領導？
引導式	績效責任領導的體驗與經驗回顧
轉移式	績效責任領導的內外部情境、角色職責？
關鍵式	績效責任領導的困境、策略為何？
結束式	對於績效責任領導的其他觀點

（二）個案學校訪談及參與觀察

本階段個案學校訪談，主要從焦點團體的受訪對象中，立意取樣具有意願及績效之學校為樣本，個案研究可讓問題得以廣泛且深層描述社會現象（Yin, 2014）。因而本研究以個案學校訪談進行困境與策略之質性研究有其適切性，另再增加現場觀察（H 校校長與本研究團隊主持人為舊識，亦曾邀請進行教育領導的主題演講，深知其卓越領導的績效成果，其觀察時程為 2014 年 8 月至 2015 年 6 月，場景包括校內會議、行政處室、校內比賽等，觀察結束後，會以札記盡快記錄或事後回溯的方式進行）。要言之，本階段為求完整瞭解真實情形，乃以個案學校成員的深入訪談資料為主，再輔以觀察紀錄，作為研究分析的文本。

本研究選擇個案學校，必須是校長具備績效責任領導的信念特質，並已與同仁長期相處，以及推動績效責任領導曾面對困境且呈現出具體績效，才能有效理解實踐作為。因此，選取個案 H 校主要因其規模近 60 班共有 160 多位教職員，過去為了呈現教育績效，曾發生行政與教學衝突，登上新聞焦點，校內充斥不信任與檢舉氛圍，但透過校長努力，目前則為超額管制學校，升學與競賽表現傑出，辦學深獲社區與教育界肯定，符合具備績效成果條件，總計擔任 H 校校長超過 10 年，因此同仁多深入瞭解校長信念特質與作為。根據上述，選擇 H 校校長為個案應具有代表性，足以提供豐富的領導脈絡，有助於分析校長績效責任領導實踐情形。

訪談對象上，以理論取樣選取校長、主任、導師、組長與教師進行訪談（均服務年資 10 年以上，深入瞭解校務績效運作），訪談前充分說明績效責任領導的意涵，引導受訪者以此觀點對照校長領導作為再予以表達，並依 Charmaz（2006）的觀點，深度訪談是資料蒐集的有效方法，主要引發受訪者表達個人經驗，訪談者應該要傾聽、靈敏觀察並鼓勵回應。因而，深度訪談亦重視受訪者的真實想法與情境脈絡（綱要如表 2 所示）。

表 2
個案學校訪談綱要

半結構訪談	開放性訪談
訪談焦點：	訪談重點：
1. 績效責任領導之信念觀點	1. 注意微小與隱藏議題，深入發掘
2. 對績效責任領導之困境觀點	2. 觀察受訪者不同語氣
3. 因應績效責任領導困境之策略	3. 保持議題敏銳度
4. 其他相關看法	4. 遵守倫理規範

二、紮根理論編碼分析

本研究依據紮根理論進行編碼與分析，目的在建立理論、實地蒐集資料，同時再歸納、

分析與整合為某些類別，以求理論資料飽合（Glaser & Strauss, 1999）。質言之，即將資料不斷描述分類、編碼和比較，接著逐字逐句進行開放編碼（open coding）與主軸編碼（axial coding），最後為選擇性編碼（selective coding）（Corbin & Strauss, 2008），同時採用 Atlas.ti 質性分析軟體。編碼方式如表 3 所示。

表 3
本研究資料編碼方式

方式	對象	逐字稿節點	編碼範例
焦點團體座談	學者專家5人 實務人員5人	以會議發言序為節點	焦-專家08/11-A-1，即2014年08月11日焦點團體A專家第1次發言
個案學校訪談	學校：H校 校長：1人 教師：7人	以訪談內容主述句為節點	訪-教師03/20-E-2，即2015年3月20日之E教師訪談主述句節點2
個案學校觀察	學校：H校	以觀察內容摘要為節點	觀-校長03/03-B-1，即2015年3月3日之B校長觀察內容摘要節點1

三、研究之信實度

信實度（trustworthiness）是質性研究的重要概念，Guba 所提出標準，即是讓質性研究者得以完成值得信賴的研究（Shenton, 2004）。本研究信實度依據 Lincoln 與 Guba（1999）的四個標準，包括由信賴性（credibility）建立內在效度、轉移性（transferability）建立外在效度、可靠性（dependability）建立信度、確認性（conformability）建立客觀性。同時，研究者在過程中亦不斷省思，澄清背景與立場。茲就本研究建立信實度之方式，統整如表 4 所示。

表 4
本研究之信實度

信實度標準	建立信實度方法	實作說明
信賴性	三角檢證、長期投入	三角檢證包括焦點座談、個別訪談與紮根理論及觀察等多重驗證。長期投入的時間上，研究對象均具10年以上年資，瞭解校長領導作為，本研究投入時間也近1年，無論瞭解程度與信任程度，均有助於獲得真實資料。
轉移性	志願參與、厚實敘寫	著重研究者的參與意願與實際作為，訪談前均依照研究倫理，充分揭露資料運用、研究背景等資訊，並確實記錄背景脈絡，建立結果的轉移性。

（續）

表 4

本研究之信實度（續）

信實度標準	建立信實度方法	實作說明
可靠性	同儕審視、外部查核	除研究成員相互檢核，亦請兩位外部人員（一位為退休校長，現任大學兼任助理教授，一位為具教育學碩士學位之國中教師）進行研究結果分析之檢視，確認語意無誤。
確認性	參與者確認	在統整資料逐字和轉換成編碼文本時，同時邀請研究對象進行參與者檢核，是否語意模糊不清或誤解，確保內容真實性。

肆、研究結果與討論

一、校長績效責任領導之困境

本研究以紮根理論分析，共得 204 則主軸編碼總數，四項選擇性編碼（如表 5）。據此，論述困境核心類別與類別，並節錄資料部分編碼節點於內文，說明類目標題。再從編碼內涵發現，分別具有個體與團體、制度與文化等特性，此與 Dworkin 與 Tobe（2014）、Carnoy 等（2003）的論點相近。

表 5

校長績效責任領導困境之編碼

核心類別／選擇編碼	類別／主軸編碼
校長績效責任領導之衝突情境與權責失衡（52）	1. 校長績效責任領導遭遇衝突情境（20） 2. 校長績效責任領導權責失衡（32）
校長與教師對績效責任信念落差與不信任感（45）	1. 校長與教師之間的信念差異（24） 2. 彼此不信任與不信服的現象（21）
教師對於學校績效責任的觀望與保守文化（55）	1. 學校教師對績效責任的疑問與觀望（32） 2. 傳統學校文化的保守限制（23）
社區外界對於學校績效責任的期望與阻力（52）	1. 家長對於學校績效的複雜期望與迷失（21） 2. 外界對於績效管理的觀點與阻力（31）

（一）校長績效責任領導之衝突情境與權責失衡

1. 校長績效責任領導遭遇衝突情境

校長績效責任領導會遭遇何種情境？見解雖不相同，似有脈絡可循，卻又充滿衝突。

Barnett、Shoho 與 Bowers (2013) 認為績效責任時代，校長需減少外部需求與內部情境衝突，扮演「緩衝器」的角色。研究中也提到校長需面對不信任衝突的情境：

校長不要因為太過於追求績效責任，而損害到學生真正的權利，應以學生學習為核心。（焦-專家 08/11-A-8）

校長要能有效、明確的帶領學校成員，避免要求許多績效指標而讓老師排斥。（焦-專家 08/11-B-3）

實務人員更直接點出問題所在：

因為校長與教師之間在既定的政策上一定會有所衝突，這時間如果校長沒有扮演緩衝角色，教師一定會質疑。（焦-實務 08/21-E-1）

校長身為績效責任領導者，剛開始要求增加作業抽查的次數時，的確引起老師抱怨，還好他姿態軟、會溝通。（訪-教師 05/11-H-3）

可知，校長績效責任領導因涉及肩負與呈現績效責任，可能發生自己求好心切而忽略以學生為本質的初衷，形成衝突的情境。再深入分析，也發現校長善於溝通、願意積極傾聽，為面對此一衝突的緩衝方式。

2. 校長績效責任領導權責失衡

依國內學校文化與體制，校長為一校之長，需為學校事務負起全責，雖有權力，但相對其責任廣泛。Connors 與 Smith (2009) 曾強調績效責任是要讓「自己與別人」均負起責任，而責任廣泛、權責失衡的問題，則在座談及個案學校中，發現困境所在：

校長困境在於權責釐清的困難，必須承擔更多責任，但同時又無適當的權力能提升教師更多的專業及事務性的協助。（焦-專家 08/11-D-5）

不過即便說校長是有責無權，可是我覺得還是要做。（焦-實務 08/21-C-1）

在個案學校中也發現權責失衡是一大困境：

看看現在教評會、考績委員會等設計制度，就可以明顯發現校長推動績效責任時，權力與責任就顯然失衡了。（訪-校長 7/27-B-5）

全校師生使用的電費超過台電規定的標準，全校只有校長與總務主任需遭受行政處分，校長開會時不斷呼籲大家節約用電，會後總務主任向校長表達心中無奈。（觀-校長 03/03-B-1）

從教評會、考績委員會、電量超出標準等情形發現，校長績效責任領導所擔負職責廣泛但沒有相稱權力，若缺乏教師參與行政、認同肯定，以及上級支持，更凸顯出校長無奈與壓力。

（二）校長與教師對績效責任信念落差與不信任感

1. 校長與教師之間的信念差異

根植於公平與民主社會中責任主義的信念，是績效責任實踐的重要基礎（Sirotnik, 2004）。從座談的資料，也發現信念的重要性：

校長績效責任領導的內在促動因素，在於教育理念與企圖心。（焦-專家 08/11-B-1）

我認為正向、欣賞、開放心胸的信念很重要，也因此才能處理衝突情境。（焦-實務 08/21-E-2）

校長信念是需要分享交流的，包括與教師之間的對話溝通，Temes（2002）即指出學校的根本改革，應該以教師由下而上進行。校長倡導績效責任，如果未能獲得教師的認同支持，其效果也必將大打折扣。

校長與老師的想法要一致，如果不一致，就常常導致觀念不同，例如校長績效評鑑，到底是校長的事，還是老師的事情。（焦-實務 08/21-D-1）

在個案學校中亦發現同樣困境：

實在話，遇到校長調動要準備評鑑資料時，有些人會覺得這是校長的事情，為何要我們幫忙，這些又不關我們的事。（訪-組長 11/14-D-3）

因為資源整合利用的緣故，校長希望各位老師應準時出勤上班，因此要求「體育組教師離開原有體育老師專有的辦公室，導師及專任教師各回到原有的辦公室」，但體育老師當然也會很不習慣。（觀-校長 04/29-B-1）

校長與教師之間的信念落差，除了形成校內分工的歧見外，也會造成學校整體績效的低落。惟擁有正向、開放與積極的信念是值得思考的解決之道，特別以校長身為學校經營的關

鍵人物，更需以主動積極的態度與教師溝通，倡導責任觀念，營造願意共同承擔績效責任的共責文化。Green（2017）也認為藉由共同的績效責任可以推動教師專業學習社群，凝聚共識，並建立正向的工作關係。

2. 彼此不信任與不信服的現象

不管是校長或教師，均為學校績效責任管理重要的關鍵人物，但績效責任的想法，多少帶有不信任其評核對象的性質（Dworkin & Tobe, 2014），若未能互相信任，將不利於學校發展。

校長要展現鐵腕，如何讓教師信服是一大難題，校長要是能先贏得教師信服，則教師將更願意接受校長運用行政權威所作的裁示或校務規畫。（焦-專家 08/11-D-9）

因為彼此不信任，所以覺得校長要求績效一定會影響老師工作現況，或造成負擔。（焦-實務 08/21-D-3）

教師團體也會有所影響：

教師工會積極爭取權益的同時，容易產生許多不同的看法，這也會讓校長在績效責任領導上產生彼此不信任。（焦-實務 08/21-B-5）

就個案學校訪談的基層聲音：

談績效責任，相互不信任還真是大問題，就跟當初校長要推評鑑時，我們就有人在說，校長自己有參加過嗎？（訪-導師 10/21-A-8）

由上述分析，校長在推動績效責任時，所面臨的是同仁不信服的氛圍，以及校長和教師之間彼此不信任的情形。進言之，信任感可說是績效責任領導的關鍵問題，若能以正向的行為推動績效責任，學校則可以產生集體信任感（Forsyth, Adams, & Hoy, 2011）。

（三）教師對於學校績效責任的觀望與保守文化

1. 學校教師對績效責任的疑問與觀望

教師對於學校推動績效責任領導的意義與制度，多認為有所爭議。Valli 與 Buese（2007）認為在績效責任中教師角色改變是不可預料，並通常是負面的。在座談過程，首先是對績效責任的功能提出排斥與質疑：

有些老師不去研習、不去參與校務活動，教育法規他也不懂。（焦-專家 08/11-C-2）

後現代強調社會公平，在績效責任裡面有沒有真正把真正弱勢孩子帶起來？（焦-專家 08/11-A-5）

而推行的制度面則是讓教師觀望與抗拒的原因，並明顯出現在實務現場：

可以理解評鑑是要教育品質更好，但在績效評鑑之後，把評鑑結果當作獎懲的依據或是汰劣的依據？完全沒有。（焦-實務 08/21-C-2）

當初我們很多人想參加，但會覺得教師專業評鑑有沒有客觀呀？評量的方式適合嗎？（訪-教師 04/23-G-5）

在這些對談中，瞭解到實務者對於績效責任領導雖然認同，但是對於績效責任的功能概念感到疑惑，甚至質疑推動的制度不完善，因而可能已產生誤解與排斥的態度，專家與實務人員一致提及這些負面的影響層面廣泛。可知，此現象普遍存在於學校現場。

2. 傳統學校文化的保守限制

Ingram 等（2004）分析發現，一些學校文化假定與績效責任政策並未相符。從訪談中也發現會受到傳統保守文化的限制：

老師可能在螃蟹文化，就是平凡規範文化之下，他們都不會想要去成長，變得沒有責任想要成長。（焦-專家 08/11-C-1）

組織氣氛是影響績效責任領導的因素，因為老師有專業、有熱情，同時相處融洽，就能成為有效能團隊，反之如果是保守排斥，就會影響效能。（焦-專家 08/11-D-1）

實務觀點也支持學校文化的影響：

現在大家不願意承擔行政的現象，因為做行政，是多負責，老師覺得累人，又缺乏成就感，所以沒人做。（焦-實務 08/21-D-3）

傳統文化如產生衝突，就有如阻力，但如果想辦法，就可以產生助力，例如校長剛回任就懂得善用資深老師接任行政。（訪-教師 05/11-H-7）

這些不同的保守文化，包括行政意願、平凡規範、保守排斥與衝突等，已成為學校績效責任發展阻力，但也發現只要願意思考，助力也可能隨之而來。Molinaro（2015）也強調文化屬於領導的績效責任之一，領導者應秉持溝通價值、建立社群、激發熱情等思維，建立良好的文化。

（四）社區外界對於學校績效責任的期望與阻力

1. 家長對於學校績效的複雜期望與迷失

Robert (1989) 主張討論學生的績效責任應先思考學生被期望的情境，而來自於家長對學校的外在期望，即屬於績效責任來源 (Carnoy et al., 2003)。在座談中，均顯示出家長期望所產生的影響與迷思：

學校沒有績效，家長就不會選擇來此就讀。所以校長辦學績效跟家長選擇權有高度的關聯。（焦-專家 08/11-A-7）

我認為家長本身有智育掛帥的迷失，造成與學校全面的績效目標衝突。（焦-專家 08/11-C-2）

在實務座談及個案學校，看到基層的無奈：

家長對於校長領導績效不懂，也不太在意，許多社區家長只希望校長有沒有尊重他們……。（焦-實務 08/21-E-4）

校內曾遇到恐龍家長，因為學生考試成績，就到處投訴學校，要求轉班，讓大家不勝其擾。（訪-主任 09/03-F-11）

現今家長期望所產生的影響與無奈，是學校推動績效責任時所必須面對的難題，其複雜性牽涉國人教養觀念與學校所處的情境脈絡。諸如成績迷思、未能深入瞭解學校教育目標、投訴文化、不合理要求等。

2. 外界對於績效管理的觀點與阻力

Odia (2014) 曾指出公部門實施績效責任會受到外部因素影響。學校推動績效責任領導除了家長選擇權的影響外，校外單位與評量方式都有可能產生阻力，例如遇到外界的人情請託，都會影響績效責任領導的實行。

當天雖然有教學研究會，但因為臨時接受外界請託，下午有重要外賓參訪，校長立即聯絡社團表演、準備餐點、場地布置、活動流程等。（觀-校長 12/23-B-2）

在訪談中，亦發現績效責任領導的受限：

外部評量績效如何呈現出來是個疑問，因為在評量的方式上，是否包含了學生活動，還是只有課業？績效的著重應該是全方位的。（焦-實務 08/21-C-3）

尚有主管機關的部分看法亦會影響：

其實我認為績效的判定，與長官的看法有很深的關係。（訪-校長 07/27-B-3）

也有觀點認為，校長可以借力使力：

我覺得教育處會要求每個學校都要送評選，其實也是對於校長績效的助力之一……，教師也不會覺得只是校長想做的事情而已。（焦-實務 08/21-D-4）

上述發現績效責任的影響阻力相當多，包括評量方式、長官看法、教師觀點與無形人情壓力等，而校長即應以正向的心態，借力使力來展現解決的誠意、化解困境。Larry（2001）也認為校長面對績效責任挑戰，要以正向方法與整合資源等策略，保護學校價值與傳統。

二、校長績效責任領導之因應策略

本研究以紮根理論分析，共得 238 則主軸編碼總數，四項選擇性編碼（如表 6）。據此，論述策略之核心類別與類別，並節錄資料部分編碼節點於內文，說明類目標題。再從編碼內涵發現，策略具有個體與團體、制度與文化等屬性，此與相關研究論點相似（Kraines, 2001; Reeves, 2004; Ulrich & Smallwood, 2013）。

表 6

校長績效責任領導策略之編碼

核心類別／選擇編碼	類別／主軸編碼
建立績效責任領導的願景並賦權增能（45）	1. 建立績效責任的願景目標（20） 2. 建立賦權增能的夥伴制度（25）
聚焦意義性績效責任與遵守承諾（72）	1. 聚焦具意義性的績效責任（47） 2. 校長信守承諾及以身作則（25）
瞭解情境趨勢與形成承擔責任的規範（68）	1. 瞭解績效責任的情境趨勢（33） 2. 回應溝通以促進承擔責任的規範（35）
推動親師共責並建立值得信任的品牌（53）	1. 推動共同肩負責任之親師互動（19） 2. 結合外部資源建立值得信任的品牌（34）

（一）建立績效責任領導的願景及賦權增能

1. 建立績效責任的願景目標

校長績效責任領導的衝突情境應如何協調整合呢？H 校校長與教師訂定漸進可行的具體

目標，透過營造與分享願景，凝聚努力的共識。實際上，願景是有效領導的基礎，引導代表組織的方向，對於組織改革與成長影響頗深，領導者應致力將願景轉化為實際（Gill, 2011）。

反正校長會有短程目標，因為這可以激勵同仁，讓老師不會無所適從。（訪-導師 10/21-A-6）

願景與目標真的很重要，讓老師知道推動績效責任的意義與價值在哪裡。（焦-專家 08/11-B-3）

此外，願景目標也影響教師的社團經營與行政執行的意願：

校長會建立願景……，跟老師討論，再決定近程目標，這樣老師就不會抗拒，例如直笛隊就是先拿到縣賽代表權，再到全國賽，我覺得這就是願景與目標所達成的。（訪-教師 4/23-G-2）

校長在會議中向特教組長強調，申請語文資源班雖然辛苦，但卻是全縣第一個成立的榮譽，各處室都要支援，對於學校一定是加分的，你身為校友，絕對是功德一件，加油！（觀-校長 05/01-B-1）

對照衝突情境的困境，H 校校長以扮演塑造共享願景的領導者，藉由凝聚共識、減低衝突、激勵鼓舞，作為因應之道。Stone-Johnson（2014）也指出責任領導者需將願景、目標與需求相整合，「建立願景」確實為其重要角色。

2. 建立賦權增能的夥伴制度

校長面對廣泛的職責要求，究竟如何因應呢？H 校校長採取建立賦權增能夥伴制度的方式。導師對於校長在增能與行動支持上，令人難忘：

校長充分授權，應該說他用人不會懷疑，他會充分相信與支持。（訪-導師 10/21-A-29）

校長會兌現承諾，爭取補助提供給老師，例如上次的資源補助，讓我印象很深。（訪-導師 03/20-E-55）

校長也強調對於教師賦權增能的重要性：

成員願意做事的話，當然就支持他，……授權給他的。讓他覺得有安全感，給他足夠的支持力量。（訪-校長 7/27-B-4）

焦點團體成員的看法也認同賦權增能在績效責任領導的功能：

校長懂得賦權增能，提供專業發展的機會，就可以要求教師自己負起績效責任。（焦-專家 08/11-A-3）

賦權增能為領導的重要元素，可以讓成員同時擁有控制與責任（Fairholm, 2001）。校長賦予成員權力與資源，可與教師建立信任感，讓教師也願意負責任，前述作為也等同減輕校長的責任負擔，並提升專業權，亦屬於 H 校能克服「權責失衡」的具體作為。

（二）聚焦意義性績效責任與遵守承諾

1. 聚焦具意義性的績效責任

面對校長與教師信念的差異，H 校如何化解？校長以聚焦於具意義性的績效責任為策略。整體來說，校長對績效責任的倡導會尊重教師，充分向教師說明溝通，並重視過程中的付出，建立認同感：

我的帶班理念跟校長想法是契合的，因為校長在要求老師績效前，都會先與老師溝通說服此項行政的意義。（訪-導師 03/20-E-7）

常常看到老師不管是各種會議，校長都強調提醒老師教學準備的重要性，如何帶給學生東西是我們的責任。我覺得校長在這一方面做得很好。（訪-導師 9/11-C-29）

績效責任的落實一定要讓老師有意義感，不要作為了績效而紙本作業，老師對這些最反感。（焦-實務 8/21-D-7）

另外，校長也重視全方位的績效成果，以及有意義性的績效評估：

不管各項語文、音樂、藝術競賽他都會非常重視，譬如國語文比賽他會親自拜託訓練老師，親自個別致贈紅包，不是集合起來，這代表尊重老師。（訪-導師 10/21-A-1）

在校務會議時，校長認為雖然過去有教學認真、推動校務有功人員的投票，但投出來的名額很少，教師考核委員會形同虛設，建議未來名額增加，再由委員會審議，校長核定，讓更多努力的老師被肯定，請大家表示意見。（觀-校長 01/22-B-7）

成功教育革新的關鍵，在於和教師共享且受到認同，建立新的意義（Fullan, 2007）。對照信念差異，校長重視由下而上的改革過程，具體行為包括獎勵制度的修改、個別的尊重、觀念的溝通等，也就是透過尊重、參與、溝通和具意義性的評估，倡導以學生學習為中心，

讓教師感受到績效責任的意義價值，進而化解校長與教師信念的不同。

2. 校長信守承諾及以身作則

校長倡導績效責任時，教師難免產生不信任與不信服的現象，H 校校長則強調以身作則，並兌現承諾，獲得教師對校長的信任感。以教師的觀點，發現校長願意自我要求，並以身作則：

校長要求導師早自修要在班上，他自己也提早到校巡視，並不會多說什麼，他會以身作則，給導師示範。（訪-導師 03/20-E-76）

他不管再怎麼忙，一定每天都會把當天的公文給處理完……他當一個校長就要盡到做校長的責任。（訪-導師 10/21-A-11）

同時，校長也遵守對學校經營與教師的承諾，果斷決策，教師也感受到校長的魄力：

他對於學校老師的要求，會很積極回應，例如他一來學校，發現飲水是個大問題，就裝了十幾台飲水機，現在舊建築也要拆掉重建。聽說就要 3 億，這是校長讓人覺得很有魄力的地方。（訪-教師 05/11-H-6）

焦點團體中，也認為校長以身作則對於推動績效責任很重要：

因為要求績效責任一定有阻力，所以校長自己的以身作則就很重要，不然會功虧一簣。（焦-實務 8/21-B-4）

在領導的過程中，產生令人信服的結果為績效責任領導的原則（Worrall, 2013）。因此，校長秉持責任感辦學，願意自我要求，實踐承諾，積極解決困擾的問題，展現績效來說服教師，證明領導者在著重績效責任的同時，願意身先士卒、認真努力，這樣可以有助於化解教師對校長不信任等困境，並直接強化 H 校的績效責任領導。

（三）瞭解情境趨勢與形成承擔責任的規範

1. 瞭解績效責任的情境趨勢

分析情境的優勢、問題、機會與威脅，為建立個人績效責任的重要步驟（Worrall, 2014）。就教師對績效責任概念與制度的疑惑，H 校校長設法讓教師瞭解目前所處教育情境中，績效責任的發展趨勢：

像最近性別平等教育法非常重要，同事不是很清楚，校長會要求在不同場合宣導，讓老師了解責任。（訪-導師 9/11-C-23）

校長希望不要再針對遲到同學進行懲處，而是用補救教學的形式，因此學務處討論如何利用放假的時間，以正面積極的方式幫助學生學習，已成為趨勢。（觀-校長 10/29-B-1）

由上述可知，教育法規、輔導管教與補救教學等層面，校長積極讓教師瞭解如何因應。而從教師參與評鑑的人數，可知已逐漸有所成效：

處長表示 H 校參加教專人數全縣最多，這代表學校在提升教師專業的績效非常不錯。（觀-校長 08/28-B-1）

先鼓勵老師參與評鑑，體驗整個過程，的確是化解教師對於績效責任質疑的作法。（焦-專家 08/11-D-6）

H 校教師也認為，校長是以鼓勵正向的方式，邀請大家參與評鑑：

校長在校務會議表示，依規定參加教專評鑑要校務會議通過，但希望大家不要阻擋，因為根據私下調查，全校還是有很多老師有意願，我們應該要成就多數老師……學校人多，一有人參加，就有人跟著參加了。（訪-主任 09/03-F-5）

綜合上述，H 校校長是以積極態度因應，讓教師瞭解課程教學、輔導管教等情境趨勢，並鼓勵同仁參與教師評鑑。也就是說，理解才會參與、參與才有機會認同，校長面對教師普遍對於績效責任的質疑，一方面從研習、行政作為上著手，二方面則鼓勵透過同儕正向的力量，鼓勵參與及認同評鑑，可謂雙管齊下，澄清對於績效責任的疑問，提升績效表現。

2. 回應溝通以促進承擔責任的規範

面對落實績效責任，如何化解學校傳統文化的保守觀念與限制呢？H 校校長企圖藉由回應溝通，形塑承擔責任的規範：

校長原本在這裡服務，後來出去再回來……因為老師已經有所異動，所以常常勉勵我們不要忘了過去特色，要主動付出，並也會提到過去幾位認真資深老師的作法，讓我們參考。（訪-導師 09/11-C-7）

校長強調回應溝通來產生績效，會先個別討論，慢慢形成共識，才在校務會議上面講，希望老師對學生要有責任感。（訪-導師 10/21-A-20）

校長會用走動管理，到各處室與我們閒聊，不拘泥階層關係，積極回應困難，我覺得目的在於要我們不要怕，認真做就對了！（訪-主任 09/03-F-6）

而從社團參賽的情形，可以發現績效責任成效：

校長會藉由溝通與實際支持的行動，建立一種氛圍，像從他鼓勵一個社團出國之後，目前已影響其他社團都很盡責的教學，合唱、國樂今年都志願報名二個項目，很有企圖心，成績也全縣第一。（訪-教師 04/23-G-3）

焦點團體亦認同文化氛圍的影響：

文化具有規範的影響，因此透過正向的溝通建立績效責任的氛圍，應是可行的策略。（焦-專家 08/11-C-4）

由上述可知，欲收領導成效，需因勢利導才能水到渠成，H 校校長懂得利用優秀的資深教師作為品牌，等同樹立盡責教師的正向典範，再藉由回應對話、平行溝通，營造激勵教師承擔責任的氛圍，突破傳統文化的困境，同時也提升校長績效責任領導成效。可知，回應溝通是正向績效責任文化的典型指標，會影響成員對承諾負起責任，產生社群意識（Worrall, 2013）。

（四）推動親師共責並建立值得信任的品牌

1. 推動共同肩負責任之親師互動

校長落實績效責任領導，必須因應家長的期望與需求，但學校如欲與家長建立良好關係，也需讓家長瞭解責任（林清達，2003）。H 校校長的績效責任領導作為，認為績效應以家長及學生需求為主，親師互相尊重、家長宣傳、促使親師負起責任都有其重要性：

校長重視學生比賽的成績……，因為校長認為這個品牌的建立，除了教師專業的實力外，還要靠家長的宣傳，他重視家長的態度，親師要彼此尊重。（訪-導師 10/21-A-5）

校長在行政會議中為希望大家重視家長與學生的權益，舉例說明學生超額入學的問題很重要，應以利害關係人的需求優先處理、積極溝通，才是教育最重要的本質，也是最重要的績效。（觀-校長 10/27-B-1）

焦點團體也提及親師共識與家長績效責任是關鍵：

績效責任當然親師要有共識，絕對不是只有老師才有責任，家長一定也要負起很大

的責任才對。(焦-實務 08/21-A-3)

同時，H 校校長認為家長需負起責任的觀念也不可或缺：

例如現在體適能成績也算在超額比序，但學生就是不測，因此校長也會要求書面通知家長，需要負責，不是將學生送到學校，家長就不用關心負責，校長這樣子做是對的！（訪-教師 04/23-G-11）

承上述，就家長期望產生的影響，親師需建立共識，H 校校長認為遭遇問題時，應以解決利害關係人的需求作為重要績效，此外，也強調親師建立良好關係，教師尊重家長，與家長凝聚績效責任的共識。理論上，教育者為促進較佳的績效責任系統，確實有責任要促進親師對話（Griffith & Mellor, 2014），學校應多鼓勵家長確認其在維護教育的共同責任（de Waal, 2011）。這無疑即強調「共責」的重要性，校長透過品牌建立家長的信服，倡導教師重視親子需求，鼓勵教師積極溝通，這些都屬於促進共責的原則。

2. 結合外部資源建立值得信任的品牌

校外對於學校績效管理的期望與阻力，往往影響校長的績效責任領導。但 H 校校長化阻力為助力，爭取政策資源，建立值得外界信任的學校品牌：

例如科展，校長認為老師有沒有計畫去培訓，有沒有讓家長與社區了解，學校藉著這個成績，可以讓家長了解與信任，就會減少阻力，會有一個品牌的保證。（訪-導師 10/21-A-2）

像體育班學生住宿沒有洗衣機，我就想辦法募款……。上次總統召見學生，家長很高興也很支持我們，以學校為榮譽。（訪-校長 7/27-B-31）

除了藉由科展、體育班建立值得信賴的品牌外，校長也重視落實教育政策，並展現積極爭取基金會資源的決心，以獲得外界信任及肯定：

教育政策既然要推動，一定要配合。譬如說十二年國教，要應付指導學生選填志願也可以，可是我們要有責任感，想辦法找專家協助，家長就會信任我們，就有口碑。（訪-校長 7/27-B-7）

基金會到校訪視，評估是否給予學校補助，沒想到校長簡報結束後，親自一鞠躬，展現爭取績效資源的誠意，積極希望得到對方肯定，對方看到校長的動作，感覺也嚇了一跳。（觀-校長 09/09-B-1）

焦點團體同樣提及品牌形象為一項策略：

要推動績效責任領導，自己要建立值得信任的品牌形象，主動積極回應問題，解決困境，才能獲得外界的肯定。（焦-專家 08/11-B-5）

面對外界對於學校的阻力影響，H 校校長以主動積極的信念，爭取外界資源，並透過科展比賽、體育班、積極誠意等方式，以建立值得信任的學校品牌作為方針，此亦為績效責任領導的實務績效，同時也屬於實施原則（Ulrich & Smallwood, 2013）。信任可算是推展績效責任領導的重要基礎，在信任的基礎上，除了化解外界阻力，更是凝聚內部共責文化的關鍵。

綜合兩階段實徵研究，交叉分析困境與策略，藉此探索檢證校長績效責任領導的基本內涵，結果發現其策略除與困境相呼應，也與文獻探討結果大致相符，兩者均強調領導者應信守承諾、以意義性學習為目標，激勵成員負起責任，並建立文化規範及增權賦能的制度，惟就實務現場重視親師互動及信賴品牌，也正契合績效責任領導的背景，及強調凝聚共識及建立信任文化的概念。再深入剖析，困境與策略的概念均隱含「人」及「情境」的互動，也就是「個體」、「團體」、「制度」與「文化」的交互作用（如圖 2）。舉例來說，校長面對保守「文化」，懂得建立承諾的「個體」形象，鼓勵教師參與評鑑「制度」，再者，校長也透過「個體」溝通支持，營造社團積極參賽「團體」的「氛圍」。甚至，校長善用家長重視升學「文化」，要求共同負責，藉此獲得外界對校長「個體」的肯定與信服，可知上述脈絡合理存在且與文獻相符，雖然無法截然畫分，但透過分析背後的屬性，更可深入理解整體的實踐架構，Maak 與 Pless（2006）也認為責任領導為社會關聯現象，產生於交互作用的流程中。

總括而言，本研究梳理校長績效責任領導之成功作為，雖屬於有效領導的原則，但卻是以前曾遭遇績效責任重大困境之學校為個案，再對應焦點團體座談與理論文獻，萃取蘊藏實務中如何成功扭轉、激發績效責任之領導方式，從其結果所呈現之實踐智慧，可以作為建構國內校長績效責任之重要基礎內涵，加上目前臺灣聚焦此主題的研究稀少，更可進一步開創後續之相關研究，此即屬於主要價值所在。

伍、結論與建議

一、結論

- （一）國中校長績效責任領導的困境包含：衝突情境與權責失衡、信念落差與不信任感、成員觀望與保守文化及社區外界期望與阻力，此四項傾向個體與團體、制度與文化兩方面阻力之交互作用

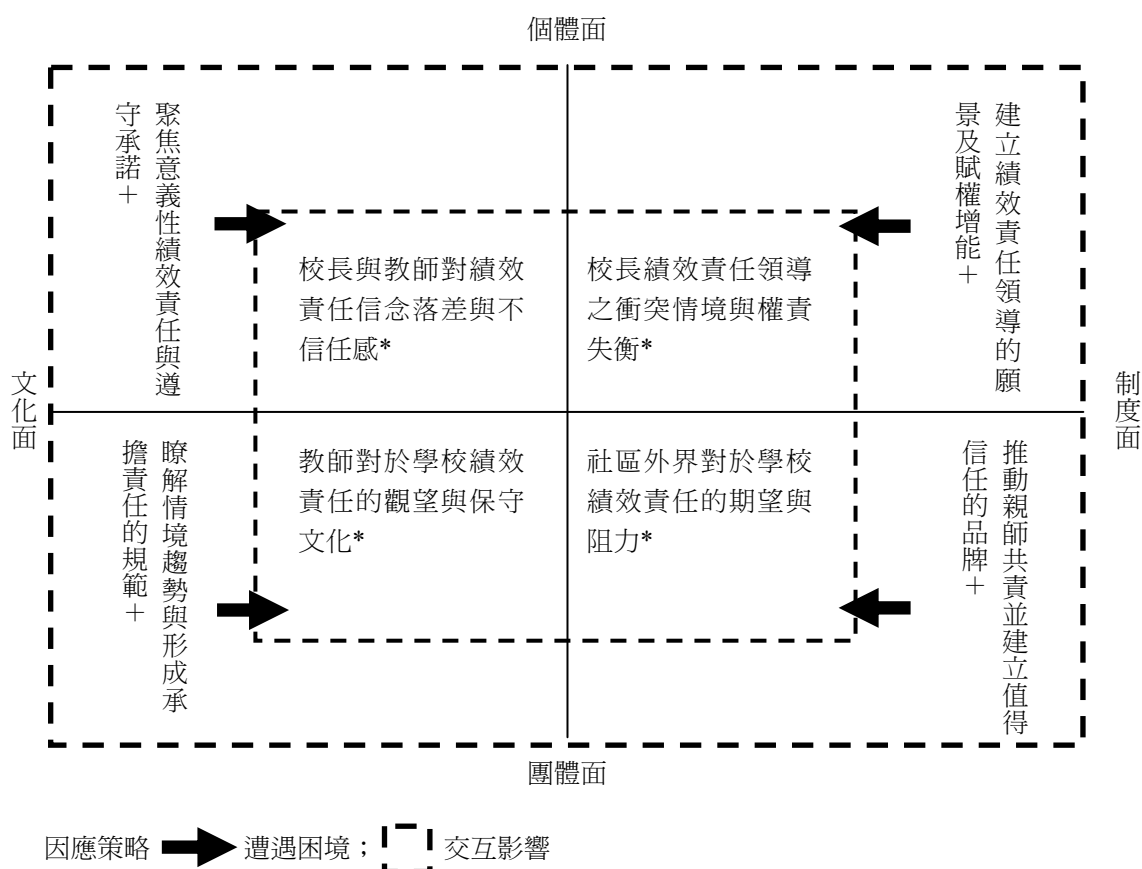


圖2. 國中校長績效責任領導遭遇困境及因應策略。+代表因應策略；*代表遭遇困境。

衝突情境、信念落差與不信任感，此兩項困境傾向微觀層面，主要源自校長與教師個體；另外，觀望與保守文化、外界期望與影響，這兩項困境傾向巨觀層面，主要源自於組織文化、外部情境等團體因素。而權責失衡、外界阻力則傾向制度面，信念落差與保守文化則傾向文化面。深入探討，發現個體與團體、制度與文化的困境產生四股阻力，阻力間又呈現循環交互影響，深入探究，當校長身處衝突情境且權責失衡時，容易形成彼此信念落差與不信任感，進而教師也會觀望並質疑成效，相對而言，教師對績效責任的觀望與保守文化，也與家長、外界的觀感與期望有所關聯，而校長的辦學信念也易動搖。

(二) 國中校長績效責任領導的因應策略包含：發展願景與賦權增能、聚焦教育意義與承諾、形成承擔責任規範、推動親師共責與值得信任品牌等，此四項可建構個體與團體、制度與文化兩方面的交互支持系統

策略是為解決困境所產生的正面助力，首先塑造願景並賦權增能、聚焦意義性績效責任與信守承諾兩者傾向微觀角度，屬於個體層面；後面兩項瞭解情境趨勢與形成承擔責任規範、

推動親師共責並建立品牌傾向巨觀角度，屬於團體層面，而賦權增能、建立品牌又傾向制度面，信守承諾與專業規範傾向文化面。具體來說，面對校長角色與職責模糊不清時，除了扮演願景規劃者，同時也需建立賦權增能的制度，藉此增加信任感，相對而言，在面對家長與外界的期望影響，除了積極建立值得信任品牌，也不能忽略整合教師信念以及缺少承擔責任的規範。因而，本研究認為經由策略間循環式的交互支持，可以建構績效責任領導實踐的互動支持系統。

（三）在校長實踐績效責任領導的個體歷程中，領導者信念及賦權增能等領導作為有其重要性

就社團績效，最終體育團隊得以獲得金牌，音樂社團可以履創佳績，與校長績效責任領導信念作為相關。例如，校長秉持開放態度與社團教師訂定目標，對體育團隊以承諾信念，積極爭取資源，均已對師生產生正向影響，彼此也建立信賴關係。另外，行政人員為推動績效責任的基礎，校長也以勇於承擔責任、尊重教師的信念，建立賦權增能的制度，全力支持與協助行政決策，以公平的信念，著重意義性的績效評估，提升教師擔任行政意願。由此可知，校長績效責任領導個人的信念與建立賦權增能制度等作為，確實在推動的個體歷程中，有其重要性。綜合來說，校長面對內、外績效責任拔河時，其個體信念與作為相當重要。

（四）透過溝通歷程建立教師負起績效責任之「共責」的規範文化，是校長推動績效責任領導團體歷程中的關鍵作為

就教師參與評鑑的比例，以及親師關係、社團競賽等，為何得以獲得良好績效，與校長透過溝通建立績效責任的規範有所關聯。校長重視以回應溝通作為重要媒介，例如在平行溝通上，透過倡導資深教師的貢獻，向教師表達校內過去盡責的傳統文化，以及倡導教師關注家長與學生的需求，建立親師彼此尊重的關係，至於由下而上的溝通，則強調傾聽回應，鼓勵教師參與評鑑，營造專業氛圍，並尊重教師，邀請教師訂定漸進目標，用心指導學生競賽，由上而下的溝通方面，則適時傳達最新的政策法令，透過會議研究讓教師清楚瞭解。據此，校長善用不同方向的溝通途徑，建立共同承擔起績效責任的文化，確實屬於團體歷程中的關鍵。

二、建議

（一）未來可針對相關變項與模式之實徵研究，完整瞭解績效責任領導內涵

校長績效責任領導策略交互影響，可建構個體與團體、制度與文化兩方面的交互支持系統，同時也發現，成功的校長績效責任領導與信念、文化、品牌、專業承諾均有所關聯。但本研究只採用質性研究進行國中階段初步探討，未來仍可再深入分析不同階段或變項的相關性，例如國小、高中職、大學校院或教育品質、教師專業成長等變項，再進而實徵分析模式適配度，透過不同方法論途徑的驗證，完整瞭解績效責任領導的實踐內涵，拓展應用價值。

此外，在文獻探討中績效責任領導乃涉及領導的績效責任、為績效責任而領導、領導者的績效責任、責任領導等面向，本研究僅期望先以質性取向探究困境與策略等層面，瞭解其實務內涵，作為後續研究參考，因此將來仍可由實徵研究，深入分析其層面的相關性及互動脈絡。最後，雖就本研究發現相關實務困境，可能影響組織領導與發展，但均以厚實文本審慎歸納，並與策略適切對應，惟後續研究者仍需視不同情境，審慎分析其不同困境的存在。

（二）校長應秉持承諾，主動承擔責任，並同時提升成員能力與權責，樹立績效責任典範

校長績效責任信念，對建立信任關係有其重要性，也能建立良好夥伴關係。因此，校長應先展現承擔責任、尊重互信、公平開放的信念，例如主動瞭解教師困境，回應教師需求，協助解決困境，在互動過程，強調學生學習，呈現專業說服而非權威壓迫，建立個人績效責任專業形象。同步再提升教師的能力、權力與責任，例如可讓教師參與決策過程，透明化遭遇困境與決策脈絡，讓教師瞭解權責的相對性，鼓勵課程研發與教學創新，讓教師擁有專業自主的情境，再配合訂定實質的獎勵，激發教師成長，簡言之，校長應建立個人的績效責任典範，作為教師學習楷模，讓教師信服且認同。

（三）校長可引領成員投入有意義的專長成長，藉由回應溝通途徑營造與教師的共責文化

領導者善用不同途徑的回應溝通，可以獲得成員支持，並進而建立責任承諾。因此，校長可藉著由下而上的溝通，辦理成員有興趣、具意義性或結合其專長的活動，例如語文讀報、英文歌唱、藝文展演、生態教學等，先讓教師認同喜愛，再配合平行溝通，建立教師專業社群，建立對話情境，也可再透過由上而下的溝通，爭取政策資源經費，支持教師專業發展，漸漸形成校內專業學習氛圍，簡言之，透過不同溝通途徑，結合教師專長，藉此可以喚起教學績效責任的承諾，營造校長與教師之間的共責文化。

參考文獻

一、中文文獻

- 吳清山（2016）。教育的正向力量。臺北市：高等教育。
- 【Wu, C.-S. (2016). *Positive power in education*. Taipei, Taiwan: Higher Education.】
- 吳清山、蔡菁芝（2006）。英美兩國教育績效責任之比較分析及其啟示。師大學報：教育類，51（1），1-21。doi:10.3966/2073753X2006045101001
- 【Wu, C.-S., & Tsai, C.-C. (2006). A comparative analysis of educational accountability in the UK and USA. *Journal of National Taiwan Normal University: Education*, 51(1), 1-21. doi:10.3966/2073753X2006045101001】
- 林清達（2003）。教育改革時代的學校與社區互動關係。花蓮師院學報，16，135-158。
- 【Lin, C.-D. (2003). Establishing school community relationship in the educational reform era. *Journal of National Hualien Teachers College*, 16, 135-158.】
- 范熾文（2007）。教育績效責任：市場模式及其啟示。中等教育，58（3），26-41。doi:10.6249/SE.2007.58.3.02
- 【Fan, C.-W. (2007). The implications of educational accountability for school management. *Secondary Education*, 58(3), 26-41. doi:10.6249/SE.2007.58.3.02】
- 范熾文（2008）。教育行政研究－批判取向。臺北市：五南。
- 【Fan, C.-W. (2008). *Education administrative research: Critical orientation*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 秦夢群（2013）。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 【Chin, M.-C. (2013). *Education leadership theory and application*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】
- 張文權、范熾文（2015）。促進教師專業發展的新取向－績效責任領導。載於吳清基、黃嘉莉（主編），師資培育法 20 年的回顧與前瞻（pp. 223-252）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 【Chang, W.-C., & Fan, C.-W. (2015). *New approach of promoting teacher professional development-accountability leadership*. In C.-J. Wu & J.-L. Huang (Eds.), *Retrospect and prospect of teacher education act in the past twenty years* (pp. 223-252). Taipei, Taiwan: Teacher Education Society of R.O.C.】
- 張文權、陳慧華、范熾文（2016）。當代績效責任領導：概念、理論及對校長領導之啟示。學校行政，101，34-54。doi:10.3966/160683002016010101003
- 【Chang, W.-C., Chen, H.-H., & Fan, C.-W. (2016). Contemporary accountability leadership: Concept, theory and inspiration for principal leadership. *School Administrators*, 101, 34-54. doi:10.3966/160683002016010101003】
- 張慶勳（2014）。一所新創民主教育理念小學的個案研究。教育研究月刊，241，17-33。doi:10.3966/168063602014050241002
- 【Chang, C.-H. (2014). A case study of new ideal elementary school management on democratic education. *Journal of Education Research*, 241, 17-33. doi:10.3966/168063602014050241002】
- 教育部（2011）。第 8 次全國教育會議實錄。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=3901E2A15835CD65

【Ministry of Education. (2011). *The report of the eighth national education convention*. Retrieved from http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=3901E2A15835CD65】

陳成宏 (2015)。美國各州教育人員集體成績作弊現象與原因之探討。《教育政策論壇》，18(2)，31-57。doi:10.3966/156082982015051802002

【Chen, C.-H. (2015). A study of the phenomena of and causes for American educators' collective cheating on students' standardized testing. *Educational Policy Forum*, 18(2), 31-57. doi:10.3966/156082982015051802002】

陳成宏 (2016)。「沒有孩子落後」之後：NCLB 豁免計畫的角色定位、法理基礎與實施爭議之探討。《教育科學研究期刊》，61(1)，69-89。doi:10.6209/JORIES.2016.61(1).03

【Chen, C.-H. (2016). Role, legal foundation, and implementation controversy of the NCLB waiver. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(1), 69-89. doi:10.6209/JORIES.2016.61(1).03】

陳寶山 (2014)。國民中小學辦學績效的現況與展望。《學校行政》，94，1-25。doi:10.3966/160683002014110094001

【Chen, B.-S. (2014). The current situations and prospect of the performance of running national high schools and primary schools. *School Administrators*, 94, 1-25. doi:10.3966/160683002014110094001】

溫子欣、秦夢群、陳木金 (2015)。校長教學領導個案研究。《教育科學期刊》，14(1)，123-146。

【Wen, T.-S., Chin, M.-C., & Chen, M.-J. (2015). Principal's instructional leadership: A case study. *The Journal of Educational Science*, 14(1), 123-146.】

湯堯 (2011)。給校長遴選一個淨樂空間。《臺灣教育評論月刊》，1(1)，39-40。

【Tang, Y. (2011). Giving the principal selection process a peaceful leeway. *Taiwan Educational Review*, 1(1), 39-40.】

鄭彩鳳 (2004)。教育績效管理與績效責任。《教育研究月刊》，124，5-21。

【Cheng, T.-F. (2004). Educational performance management and accountability. *Journal of Education Research*, 124, 5-21.】

鄭新輝 (2008)。以校長績效管理取代績效評鑑：英國經驗的啟示。《教育政策論壇》，11(2)，131-170。

【Cheng, H.-H. (2008). Transformation from principal performance appraisal to principal performance management: Lessons from Britain's experience. *Educational Policy Forum*, 11(2), 131-170.】

賴志峰 (2012)。不用數字的學校領導研究：以個案研究為主。《學校行政》，78，1-24。

【Lai, C.-F. (2012). Qualitative methods in school leadership research: A case study approach. *School Administrators*, 78, 1-24.】

Dworkin, A. G., & Tobe, P. F. (2014)。全球化、新自由主義績效責任體系與教育。《臺灣教育社會學研究》，14(2)，1-31。doi:10.3966/168020042014121402001

【Dworkin, A. G., & Tobe, P. F. (2014). Globalization and education within a system of neoliberal accountability. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 14(2), 1-31. doi:10.3966/168020042014121402001】

二、外文文獻

Accountability. (n.d.). *Merriam-Webster's online dictionary*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/accountability>

- Accountability Leadership Institute. (2016). *17th annual accountability leadership institute for English learner and immigrant students*. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/sp/el/t3/ali.asp>
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Bowers, A. J. (2013). Introduction. In B. G. Barnett, A. R. Shoho, & A. J. Bowers (Eds.), *School and district leadership in an era of accountability* (pp. 1-12). North Carolina, NC: Information Age.
- Bodenmiller, J. J. (2015). *A quantitative relational analysis of leadership style and leader-accountability in nonprofit organizations* (D.M. Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses A&I database. (UMI No. 3714860)
- Browning, H. (2012). *Accountability: Taking ownership of your responsibility*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. New York, NY: Routledge.
- Carnoy, M., Elmore, R., & Siskin, L. S. (2003). Introduction. In M. Carnoy, R. Elmore, & L. S. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing* (pp. 1-12). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Carpenter, B. D., & Sherretz, C. E. (2012). Professional development school partnerships: An instrument for teacher leadership. *School-University Partnerships*, 5(1), 89-101.
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.5565/rev/papers/v86n0.825
- Connors, R., & Smith, T. (2009). *How did that happen?: Holding people accountable for results the positive, principled way*. New York, NY: Penguin Group.
- Cooper, T. L. (2012). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781452230153
- Dalin, P. (1998). *School development theories and strategies*. New York, NY: Cassell.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Meaningful learning in a new paradigm for educational accountability: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 23(7), 1-9. doi:10.14507/epaa.v23.1982
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86). doi:10.14507/epaa.v22n86.2014
- Dealy, M. D., & Thomas, A. R. (2007). *Managing by accountability*. Westport, CT: Praeger.
- de Waal, E. (2011). Legal accountability for public school discipline: Fact or fiction? *South African*

- Journal of Education*, 31(2), 175-189.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Fairholm, G. W. (2001). *Mastering inner leadership*. Westport, CT: Quorum Books.
- Feintuck, M. (1994). *Accountability and choice in schooling*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College Press.
- Froschheiser, L. (2009). Be a passion maker: Become an accountability leader and inspire your team to exceed its goals. *Supervision*, 70(6), 15-17.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gill, R. (2011). *Theory and practice of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gilsdorf, J. G. (2000). *Accountability and the classroom: A study of selected beliefs and practices of Nebraska public school teachers and principals concerning student classroom assessment and grading* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine Transaction.
- Glasman, N. S., & Glasman, L. D. (2006). *The expert school leader: Accelerating accountability*. Washington, WA: Rowman & Littlefield Education.
- Gonzalez, R. A., & Firestone, W. A. (2013). Educational tug-of-war: Internal and external accountability of principals in varied contexts. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 383-406. doi:10.1108/09578231311311528
- Green, R. L. (2017). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the professional standards for educational leaders*. Boston, MA: Pearson.
- Griffith, D., & Mellor, M. (2014). Making accountability meaningful. *Policy Priorities*, 20(2), 1-7.
- Grimshaw, J., & Baron, G. (2010). *Leadership without excuses: How to create accountability and high-performance*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ingram, D., Seashore Louis, K., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00379.x
- Kraines, G. (2001). *Accountability leadership: How to strengthen productivity through sound managerial leadership*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.

- Larry, L. (2001). Leadership for accountability. *Research Roundup*, 17(3), 1-5.
- Levitt, R., Janta, B., & Wegrich, K. (2008). *Accountability of teachers: Literature review*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (Vol. 3, pp. 397-444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society—A relational perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99-115. doi:10.1007/s10551-006-9047-z
- Molinaro, V. (2015). Driving leadership accountability: A critical business priority for HR leaders. *People & Strategy*, 38(3), 32-36.
- Moody-Stuart, M. (2014). *Responsible leadership: Lessons from the front line of sustainability and ethics*. Sheffield, UK: Greenleaf.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.4135/9781412984287
- Ng, P. T. (2013). An examination of school accountability from the perspective of Singapore school leaders. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(2), 121-131. doi:10.1007/s10671-012-9127-z
- Odia, J. O. (2014). Performance auditing and public sector accountability in Nigeria: The roles of supreme audit institutions (SAIs). *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 3(2), 102-109.
- Ospina, S. (2004). Qualitative research. In G. Goethals, G. Sorenson, & J. MacGregor (Eds.), *Encyclopedia of leadership* (Vol. 3, pp. 1279-1284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearce, C. L., Wassenaar, C. L., & Manz, C. C. (2014). Is shared leadership the key to responsible leadership? *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 275-288. doi:10.5465/amp.2014.0017
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richardson, T. (2015). *The responsible leader: Developing a culture of responsibility in an uncertain world*. New York, NY: Kogan Page.
- Robert, B. W. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York, NY: Routledge.
- Shallenberger, S. (2014). *Becoming your best: The 12 principles of highly successful leaders*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201

- Shippo, D. (2012). Empowered or beleaguered? Principals' accountability under New York city's diverse provider regime. *Education Policy Analysis Archives*, 20(1), 1-40. doi:10.14507/epaa.v20n1.2012
- Silverstein, S. (2015). *No more excuses: The five accountabilities for personal and organizational growth*. Shippensburg, PA: Sound Wisdom.
- Sink, C. A. (2009). School counselors as accountability leaders: Another call for action. *Professional School Counseling*, 13(2), 68-74. doi:10.5330/PSC.n.2010-13.68
- Sirotnik, K. A. (2004). Holding accountability accountable-hope for the future? In K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education* (pp. 148-170). New York, NY: Teacher College Press.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674. doi:10.1177/0013161X13510004
- Temes, P. S. (2002). *Against school reform (and in praise of great teaching): Getting beyond endless testing, regimentation, and reform in our schools*. Chicago, IL: Ivan R. Dee.
- Turnipseed, S., & Darling-Hammond, L. (2015). Accountability is more than a test score. *Education Policy Analysis Archives*, 23(11), 1-8. doi:10.14507/epaa.v23.1986
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2013). *Leadership sustainability: Seven disciplines to achieve the changes great leaders know they must make*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558. doi:10.3102/0002831207306859
- Williams, C. (2006). *Leadership accountability in a globalizing world*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Wood, J. A., & Winston, B. E. (2005). Toward a new understanding of leader accountability: Defining a critical construct. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(3), 84-94. doi:10.1177/107179190501100307
- Wood, J. A., & Winston, B. E. (2007). Development of three scales to measure leader accountability. *Leadership and Organization Development Journal*, 28(2), 167-185. doi:10.1108/01437730710726859
- Worrall, D. (2013). *Accountability leadership: How great leaders build a high performance culture of accountability and responsibility*. Carlton, AU: The Accountability Codes.
- Worrall, D. (2014). *The personal accountability code: The step-by-step guide to a winning strategy*

that transforms your goals into reality with the new science of accountability. Carlton, AU: The Accountability Codes.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

附錄 校長績效責任領導層面內涵文獻分析

文獻引註	層面內涵 以學生學習 為主要的 目標	強調負責任 的信念與 特質	鼓舞成員 應積極承 擔責任	以增權賦能 促進專業 成長	建立信任 公平的文化 情境
范熾文（2007，2008）	✓	✓		✓	
張文權與范熾文（2015）	✓	✓	✓	✓	✓
張文權等（2016）	✓	✓	✓	✓	✓
Bodenmiller（2015）		✓	✓	✓	
Carpenter與Sherretz（2012）	✓			✓	
Connors與Smith（2009）		✓	✓	✓	✓
Darling-Hammond、Wilhoit 與Pittenger（2014）	✓				
Dealy與Thomas（2007）		✓	✓		
Fairholm（2001）				✓	✓
Grimshaw與Baron（2010）			✓	✓	
Kraines（2001）	✓	✓	✓		✓
Molinaro（2015）		✓	✓	✓	✓
Moody-Stuart（2014）		✓			✓
Reeves（2004）	✓		✓	✓	
Richardson（2015）		✓	✓		✓
Shallenberger（2014）		✓	✓		
Silverstein（2015）	✓	✓			✓
Ulrich與Smallwood（2013）		✓	✓		✓
Wood與Winston（2005）		✓			✓
Wood與Winston（2007）		✓	✓	✓	✓
Worrall（2013, 2014）		✓	✓		✓
合計	8	16	14	11	13

Journal of Research in Education Sciences

2017, 62(3), 57-93

doi:10.6209/JORIES.2017.62(3).03

Difficulties Facing the Accountability Leadership of Junior High School Principals and the Strategies They Employ: A Qualitative Approach

Wen-Chuan Chang

Department of Educational
Administration and Management,
National Dong Hwa University

Chi-Wen Fan

Department of Educational
Administration and Management,
National Dong Hwa University

Cheng-Hung Chen

Department of Educational
Administration and Management,
National Dong Hwa University

Abstract

This study investigated the difficulties junior high school principals face regarding accountability leadership and examined strategies for resolving problems. A qualitative research method was employed, and a grounded theory approach was used for coding and analysis. The first investigation stage consisted of a focus group discussion chiefly intended to gain an understanding of the difficulties encountered and strategies used in accountability leadership. The case interviews employed in the second stage built upon the results of the focus group discussion, and purposive sampling was used to identify the practical behavior of the interviewees. The results of this study are as follows: First, the difficulties encountered in accountability leadership—owing to resistance from “individual and group” and “structure and culture”—include: (1) conflict situations and an imbalance between power and responsibility; (2) school members’ belief gaps and distrust; (3) the conservative culture in the teaching community; and (4) community expectations and resistance. Second, the strategies used in accountability leadership—which involve the construction of mutual support systems for “individual and group” as well as “institution and culture”—include the shaping of vision and empowerment, emphasizing educational meaning and commitment, cultivating norms for assuming responsibility, improving parent-teacher coaccountability, and promoting a trustworthy

Corresponding Author: Wen-Chuan Chang, E-mail: runboy0423@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: May 4, 2016; Revised: Oct. 19, 2016, Jan. 18, 2017; Accepted: Feb. 16, 2017.

brand. Third, it is crucial that a principal's belief and empowerment be emphasized during the exertion of accountability leadership. Fourth, establishing a normative culture of teacher coaccountability through communication is critical if principals are to enforce accountability leadership among group members.

Keywords: accountability leadership, grounded theory, junior high school, principal leadership

