

國民小學教師績效責任領導量表 之發展與運用

張文權* 范熾文**

本研究目的在發展適切的國小教師績效責任領導量表，並依此評估現況。首先，參考相關文獻確立概念結構，繼而發展測量題項，再透過預試樣本進行項目分析與探索性因素分析，確立因素層面。接續，取樣 612 位國小教師為正式樣本；為確認測量模式之適切性，利用模型競爭策略，選定二階單因素模型做為量表之驗證模型；並藉由個別項目信度、組成信度、平均變異數抽取量、幅合效度、區別效度、效標關聯與複核效化等方法，檢驗模型之信效度。最後，依據量表衡量現況。研究結果顯示，本研究發展量表包括重信守諾的領導作為、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任、合作的專業學習社群等四個潛在因素，共計 19 題，均具良好之信效度。此外，量表整體及各層面的表現為中上程度，以學生學習為績效責任認同度最高，而不同性別、職務別之教師，在知覺程度上有所差異。

關鍵字：績效責任領導、教師領導、量表發展、教師專業

* 作者現職：花蓮縣立國風國中學生活動組長/國立東華大學教育學博士

** 作者現職：國立東華大學教育行政與管理學系教授兼花師教育學院院長

通訊作者：張文權，e-mail: runboy0423@gms.ndhu.edu.tw

壹、緒論

近年因為社會發展與少子化的現象，大眾普遍期待學校教育的高度品質。同時，隨著教師專業的確立，校內民主的氛圍已成為主流，學校領導已不適宜單方面的強勢要求，因而在現今學校內外的潮流下，如何滿足社會期望且貼近校內氛圍，進而催化教師專業，已成為核心議題。回顧過去相關教師之研究，教師領導（teacher leadership）被視為與教師專業發展有密切的關係，教師領導因融合任務與角色，本質就是增權賦能、激發專業承諾，所以已被視為一種合作團隊與專業領導，可以成為教師的角色模範（Darling-Hammond, Bullmaster, & Cobb, 1995; Wang, 2016）。換言之，實施教師領導乃是為促進教師合作及彰權賦能，也就是鼓勵同儕擔任領導者的角色，以促進成就動機（Hickey & Harris, 2005）。職是之故，教師領導實值做為促進教師專業發展的重要概念，以教師為主體，著重以團隊合作的方式，精進彼此的專業。

傳統認為校長需負起校務興衰的領導之責，但教師身為專業成長的主體，如果教師也願意擔任領導者，可領導同儕精進專業成長，有助於學業成績（Hamzah, Noor, & Yusof, 2016），Hairon、Goh 與 Chua（2015）亦認為，教師領導的重要性在於可以支持專業學習社群的發展，推動意義性的互動脈絡，與班級經營、教學效能均有顯著相關性（Harris, 2013）。可知，教師擔任領導者的重要價值除了可以提升個人專業成長外，也有助於同儕共學的氣氛，就班級經營、教學專業、學生學習等面向均有其助益。

但教師領導不是為了領導而領導，也需負有績效責任（張德銳，2010），教師擔任領導者不在謀取領導地位與權力，而是透過領導功能，鼓勵合作，建立共同的績效責任（Sahlberg, 2010）。因而，績效責任儼如教師領導的催化劑，透過教師領導的同儕角度，激發共同的承諾與責任，致力於專業提升，張文權與范熾文（2015）亦指出，教師領導結合績效責任是為教師績效責任領導，可透過個人、團體與組織等途徑，促進專業成長。具體來說，教師領導所負績效責任的範疇，包括個人省思、教學精進、社群領導、組織革新等面向（吳清山，2016；Danielson, 2006）。

在學校情境中，校長與教師均為影響學生學習的重要因素，教師如能發揮領導功能，將能與校長領導有相互加乘的效果（Sebastian, Allensworth, & Huang, 2016），甚至，教師領導發揮時，校長在結構、專業、關係與情緒等支持，都有必要性（丁一顧、黃智偉、王佳蕙，2016）。可見，校長領導目的在於整合學校社群、建立願景，應在領導者的社群中領導（Sergiovanni & Green, 2014），其範疇包括師生對話、了解需求、家長互動、處理公眾壓力等（DeWitt & Slade, 2014; Gonzalez & Firestone, 2013），且需為學校整體發展負起全責，屬於鉅觀

層面，相對教師領導目的為串起教師合作的契機，對於教師社群、班級經營、教學效能均有所幫助，且最終責任在於關注學生學習（Wenner & Campbell, 2017），較傾向微觀層面。然而，教師領導與校長領導雖就目的、責任與範疇略有差異，但兩者目的均在提升學校效能，可謂殊途同歸，絕非相互衝突或彼此取代，教師領導者的理念應本於促進教師專業，經由下而上、社群運作的方式，結合校長領導的願景方向，積極合作、爭取資源。

隨著績效責任領導概念的開啟，相關研究漸受重視，例如 Worrall（2013）指出績效責任領導基礎在於明確目標、使命、策略與文化，張文權、范熾文與陳成宏（2017）則強調以學生學習為目標、負責任的信念特質、鼓舞成員承擔責任、增權賦能促進專業成長、建立信任公平的文化情境，均為績效責任領導重要層面。是以，亦有部分研究針對測量工具探究，Wood 與 Winston（2007）研究發現領導者的績效責任量表包括責任、回應與開放，范熾文（2016）進行校長績效責任領導量表建構，指出承擔責任、公平開放與回應交待為基礎架構。整體觀察，國內外績效責任領導的理論探究與工具發展已不斷興起，加上正值臺灣鼓勵社群對話，倡導校長與教師領導合作之際（丁一顧，2014），教師績效責任領導的工具編製有待開發但仍付諸闕如。基於此，本研究目的有：

- 一、編製適宜之國小教師績效責任領導量表。
- 二、瞭解目前國小教師績效責任領導的實際表現。

貳、文獻探討

一、教師績效責任領導的相關概念

（一）教師績效責任的內涵

責任（responsibility）係為有義務需處理或控制某些事物的情形（Responsibility, n.d.），而績效責任（accountability）則是指負起責任的狀態（Accountability, n.d.）。Cooper（2012）提及，責任可分為主觀與客觀兩種，主觀責任涉及信念價值，屬於個人認定應表現的良好行為，客觀責任泛指法律規範，傾向上級或法規所要求應展現的行為。另以績效責任，張文隆（2011）主張其意義在於要算清楚、需報告、能解釋、負後果，換句話說，績效責任除了著重面對現實、履行義務的責任，尚需主動公開與回應（Wood et al., 2007）。綜上，單以責任的本質可說是一種面對人事物所需面對與處理的義務，其來源包括主觀認知及客觀規範，而績效責任則是強調個人應完成前述責任義務外，更需要積極的回應闡述、公開透明，且願擔負成敗，能為過程與結果均負起責

任。直言之，責任就是績效責任的基礎（Hargreves & Shirley, 2012）。

深究於教育領域，教師績效責任的關鍵在於為誰負責？負責什麼？如何負責？（吳清山，2016），亦即對象、內涵、方式三層面。首先就對象，Gonzalez等（2013）指出，績效責任普遍存在於高效能的學校，而教師身為教育品質的核心，教師擁抱績效責任的重要性更加顯而易見，有意義的學習也為績效責任的焦點（Darling-Hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014）；而就內涵與方式，Rosenblatt與Shimoni（2001）表示，績效責任可提升教師效能，教師績效責任分為專業標準、法規明定和道德的努力，Jamal、Tilchin與Essawi（2015）也提出教師績效責任模式，明確指出學生學習為其重要職責，要素包括專業、自我省思、參與社群、執行及領導等，此觀點突顯除了省思與社群成長，領導執行也屬於運作方式，再就教師專業發展評鑑中專業精進與責任的向度，亦鼓勵教師發揮領導功能，對同儕產生互動發展，依此查覺，領導角色的發揮，已成為教師績效責任的促動方式。

承上述，本文以績效責任為基礎，教師為主體，綜合文獻，認為教師績效責任的對象包含個人專業與學生學習；內涵計有道德及法律的責任；方式即為發揮領導的功能，主動積極的提升專業、自我省思、參與社群，與同儕精進成長。具體而言，教師績效責任係指「教師願意藉由個人精進、參與社群，以及領導同儕成長等途徑，履行法律職責義務，發揮專業承諾與熱忱，致力於教師專業與學生學習效能的提升」。

（二）教師績效責任領導的意涵

教師績效責任與教師領導兩種概念的健全發展，皆有其相互需求，Jamal等（2015）提出，教師績效責任以提升教師專業與學生學習為目標，此即需要教師領導的發揮，評估與呈現成果，Crowther、Ferguson與Hann（2009）亦主張，教師領導可以促進分享與責任的文化。另一方面，教師領導著重藉由社群運作，建立學生為本的責任體制，也正需要績效責任，來激發個人與團體的責任承諾，透過績效責任培養教師成為領導者是唯一管道（Jumani & Malik, 2017），Reeves（2004）也認為，教師績效責任可幫助教師領導者建立以學生為主的制度，引發成長動機。上述可知，教師績效責任側重呈現成果、積極回應，需教師領導加以營造文化，教師領導傾向社群合作、專業成長，需教師績效責任來催化激發，整體而言，兩者雖有所不同，然皆指出學生學習的重要性，且有其相輔相乘之效（張文權等，2015）。

循此，績效責任領導（accountability leadership）之概念適切對應，原因在於其要旨在透過領導作為激發成員肩負責任，領導者自身願意重信守諾，與成員互動也呈現出主動回應與溝通的態度，積極建立信任的合作關係，達成目標

(Kraines, 2001; Worrall, 2014)，此已統整績效責任與領導的相關概念，強調成果、回應、目標與社群合作(張文權等, 2017)。教師運用績效責任領導相關概念，可有助於教師專業成長，並營造正向、信任的氣氛，提升學生學習的表現(吳清山, 2016; Jumani et al., 2017; Reeves, 2004)。

實際上，目前國際針對績效責任領導研究已逐漸興起，並認為對於推動績效責任極具助益，Kraines (2001)認為績效責任領導為組織的關鍵，善於利用潛力、致力承諾、齊心判斷、開發能力為重要基礎。Wood與Winston (2007)則主張領導者的績效責任應主動解釋信念，積極回應、責任感與開放態度為核心概念。Richardson (2015)提倡責任領導者應以價值觀建立責任文化，不只影響責任的品牌信任感，也會對公眾產生影響。Reeves (2004)強調教師擔任推動績效責任的領導者，應運用觀察、反思、綜效及複製有效能的教師實踐等四個步驟。Sink (2009)將績效責任領導操作架構應用於學校輔導計畫，指出領導者應該建立願景、創造環境，鼓勵成員完成任務。

就國內觀點，張文權等(2017)認為績效責任領導係指以個人領導角色為主，建立學生學習為核心目標，為所承擔之角色負起完全責任，並提供適切制度和信任文化，強化增權賦能，以激發同仁負起責任，推動教育績效責任。范熾文與莊千慧(2009)則指出教師績效責任的信念包括教學目標明確性、課程內容價值性、學生學習成就、教師專業發展、自我責任省思。而郝德天(2014)歸納文獻，主張績效責任領導是領導者發揮個人影響力，對相關人員進行教育投入的判斷，評估是否負起責任，並予以應有獎懲。

綜合上述，可以發現教師如欲建立專業地位、喚起績效責任，促進學習成效，即需進行績效責任領導等個人、人我與組織面向的作為。依此而論，個人需反思、負責和承諾，而人我之間應信任、合作及回應，組織要綜效、公平與成長，個人、人我與組織等領導面向為其隱含之基礎架構。本文將教師績效責任領導意涵歸納如下：「教師為履行法律義務與專業承諾，進而提升學生學習成效，所採行之秉持責任、精進教學專業，並積極參與社群、影響同儕合作，以凝聚共同承擔責任的氣氛等領導作為。」

二、概念結構的探討

教師績效責任領導研究已逐漸開啟，因此本文綜合文獻，歸納主要包括「展現重信守諾的領導作為」、「營造公平開放的正向文化」、「聚焦學生學習為績效責任」、「建立合作的專業學習社群」等要素(張文權等, 2015; 張文權等, 2017; Barnett, Shoho, & Bowers, 2013; Fullan, Rincón-Gallardo, & Hargreaves, 2015; Moore, 2016; Wood et al., 2007; Worrall, 2013)，說明如下：

(一) 展現重信守諾的領導作為

學校教師本身具備責任感、言行一致，且能夠正向思考，協助教師肩負責任，將能發揮極大的影響力，提升教學與班級經營效能（范熾文等，2009；張民杰，2016），吳清山（2000）也認為欲推動學校績效責任，領導者必需以身作則，培養成員的績效責任意識，價值觀才會逐漸形成，可見以身作則的重要性。同時，建立信任有益於責任感的培養（Sahlberg, 2010），教師擁有重視承諾、建立信任的特質，也將培養以專業責任為主的品牌形象，具備專業責任之教師，傾向於在教學過程中隨時督促、改進自己，以期增進學生學習成效及自我的專業發展（張文權等，2015；劉芳玲、王文伶，2015）。由此觀之，教師本身能先反求諸己，秉持責任、誠信等信念，將能展現勇於承擔責任的領導行為，並正向的影響成員，與成員之間建立信任的關係，激勵成員負起績效責任。

(二) 營造公平開放的正向文化

公平與開放的機制對於建立學校績效責任甚為重要，Sirotnik（2004）就強調，責任主義需以公正和公平民主的社會為基礎，因而學校領導者必須建立組織公平的機制，使管理階層與員工產生互信機制（顏國樑、任育騰，2013），而開放透明的作為，也是確保組織績效責任的重要機制（張文權、陳慧華、范熾文，2016；Tate, Kabia, & Nair, 2016）。緣此，開放不只是一種教師領導的技能（Jackson, Burrus, Bassett, & Roberts, 2010），更屬於領導者績效責任的層面（Wood et al., 2007）。同時，營造公平、開放的情境，主要即期望營造正向的氛圍，Connors與Smith（2014）指出，只要能發揮正向的個人績效責任力量，就可以克服阻礙，轉以正向積極的觀點，看待績效責任，將成為一種新型態的責任主義（Worrall, 2013），賴協志與吳清山（2015）研究亦查覺，領域召集人正向領導對創新教學成效有顯著影響，可見正向思維對教師專業的效益。依此而言，教師領導者需建立公平、公正、開放與透明的情境，並以正向、肯定、鼓勵的角度，營造同儕正向的績效責任文化。

(三) 聚焦學生學習為績效責任

學校如要建立新的專業績效責任模式，首先即需承諾持續的促進學生成功（Fullan et al., 2015），學生學習乃為績效責任領導的核心內涵（張文權等，2017），同時也是教師專業發展評鑑中專業成長的重要目標（張民杰，2016），張德銳（2010）也指出，教師領導為影響他人改進教學，進而提升學生學習的歷程，教師責任之一就在於促進團體合作，並致力學生學習的實踐（Gordin, 2012），因此「課程與教學」應當是教師領導最重要能力（張世璿、丁一顧，2016）。進言之，聚焦於學生學習，確實屬為教師績效責任領導核心目標，但品格、生活等行為表現，還有弱勢學生學習，皆屬教育績效責任內涵（吳清山，

2014；范熾文、張文權，2016），更甚之，師生互信與學生自信，均為影響學生學習的重要條件（Hoy, 2012），整體校園應透過校長與教師領導者的合作，凝聚所有利害關係人共同致力於學生學習的責任文化（Hannaford, 2011）。綜合來說，教師績效責任領導者可透過影響同儕的過程，一同精進課程與教學的品質，並激發學生自信、建立親師信任關係，藉此關注與提升學生的課業、生活、品德等全方面學習成效。

（四）建立合作的專業學習社群

績效責任時代，成功領導者需創造學習社群（Barnett et al., 2013），質言之，專業學習社群可以成為平臺，讓教師合作以促進教學，提高學業成就（Benson, 2011），因此教師專業學習社群為推動績效責任的媒介，並有益於學生學習；深入來說，教師專業學習社群培養一種支持的氣氛，在這種氛圍中可以反省與討論，並建立績效責任（吳清山，2012），Hord（2009）也認為尊重、信任、關懷均可歸類於社群的基礎，關係的信任也與績效責任的發展有關（Whalan, 2012）。可知，教師領導者應體認到幫助同儕、社群和學校的專業責任（張民杰，2016），並積極推動合作與尊重的專業學習社群，一同研發教材（簡杏娟、賴志峰，2014），領導者與同儕的相互盡責，才屬於傑出的績效責任（Moore, 2016）。歸納上述，教師績效責任領導者為促進學生學習成效，應積極協助同儕專業成長，營造專業學習社群，建立信任、合作氛圍，鼓勵無私分享知識、經驗、心得，並得以激發自我省思，追求專業成長。

三、相關測量工具

目前績效責任領導研究尚待開啟，針對教師為對象更是稀少，因而除了績效責任領導，亦參照教師領導測量工具的相近內涵。Worrall（2014）以績效責任領導為基礎，提出準備就緒、願景、反思、狀態、計劃、航行等階段，並設計調查檢核表，可用來評量個人績效責任現況。Wood等（2007）所發展領導者的績效責任量表，先經由專家小組審查題項與結構的相關性，再進行統計分析，結果信度均達.97以上，共包括責任感、開放性與回應共三個層面，此量表也為後續研究引用，包含學校、醫院及非營利組織等方面（Bodenmiller, 2015; Frederick, Wood, West, & Winston, 2016; Sink, 2009）。郝德天（2014）研究自編校長績效責任領導量表，共含學校目標、課程內容、學生學習、專業發展、學校適應等五個層面21題，各題因素負荷量均達.05以上，解釋變異量達59.245%以上，總量表信度高達.947。范熾文（2016）研究編製國小校長績效責任領導量表，分為承擔責任、公平開放與回應交待三構面，題項因素負荷量均大於.597，累積解釋變異量為83.13%，總量表係數為.957，顯示量表信效度良好，研究發現國小教師知覺校長績效責任領導整體及各層面現況普遍受到認同。

Kilinc (2014) 研究之教師領導量表包括組織革新、專業革新與同儕合作，共計25題皆為五分量表，能解釋57.23%之總變異量，信度為.87至.92，顯示良好信效度。范熾文等(2009)研究教師績效責任信念問卷，分為教學目標明確性、課程內容價值性、學生學習成就、教師專業發展、自我責任省思，此問卷的總量表Cronbach's α 係數為.953，各構面信度均在.789以上，並經專家評定具有內容效度，可知此量表信效度頗佳。張夏銘、李新鄉、陳聖謨、丁文生(2012)所發展之教師領導問卷，共計教室領導、分散領導與學校領導三個層面，各層面的 α 係數在.871至.942，而總量表之 α 係數為.936。賴協志等(2015)研究學習領域召集人正向領導問卷，層面有引導正面思緒、善用溝通知能、建立良性互動、營造正向氣氛及創造意義價值等，特徵值均大於1，累積解釋變異量為71.56%；整體之Cronbach α 係數為.89，顯示具有良好的信度與效度。謝傳崇與謝宜君(2016)研究之教師正向領導領導量表，採五點計分，共包含營造正向氣氛、建立正向關係、保持正向溝通、展現正向意義四層面，信度介於.771~.845，累積解釋變異量為82.69%，信效度佳。

綜言之，本研究在綜合教師績效責任領導層面時，主要依據上述重要文獻的研究發現與量表內涵整理，就重信守諾、正向文化、學生學習、學習社群等層面，多數學者均提出相近語句，部分層面儘管不同，但其相似概念亦突顯本研究層面價值。另外，上述相關測驗工具，主要係經由文獻及理論探討，發展調查問卷，再由項目分析、因素分析及內部一致性分析來考驗信效度，據此調查現況，反之針對教師績效責任領導的測驗模式或因素結構，進行嚴謹發展與驗證，則明顯缺乏。如能藉由文獻探究與實徵驗證，發展出適合國情之教師績效責任領導概念結構與量表內容，深信有助於對於教師績效責任領導的理解。

參、研究方法

一、研究對象

在預試階段，本研究採取隨機抽樣進行。以新北市、花蓮縣、彰化縣公立國小為對象，每所學校寄發15份問卷，發放21所學校315份問卷，回收扣除品質不良問卷，共計預試有效問卷為302份(樣本A)。

正式施測方面，本研究以全國公立國小教師為研究母體，樣本採分層抽取進行，首先依北、中、南、東四個地區，抽取臺北市、桃園縣、臺中市、彰化縣、臺南市、屏東縣、花蓮縣、宜蘭縣等八個縣市進行調查，再依班級數區分為12班以下、13至48班、49班以上，三種類作為分層依據，從各校抽取5位、10位、15位教師填答量表，扣除無效資料後，共計612份有效問卷，此已超過500

份問卷，符合進行SEM統計分析的良好標準（張芳全，2008），基本特性如表1所示，整體樣本結構大致符合母群體特性概況（教育部統計處，2017）。此外，因應研究需求，本研究以隨機方式將正式樣本分為二組，第一組306份問卷為「測定樣本」（樣本B），做為量表信效度檢證，第二組306份問卷為「效度樣本」（樣本C），做為複核效度檢定，最後再以測定樣本和效度樣本進行現況分析（樣本B+樣本C）。

表1 正式樣本人數分配表

變項別	類別	人數	百分比(%)	母群體特性概況(%)
性別	男	192	31.4	29
	女	420	68.6	71
年齡	30歲(含)以下	49	8	7
	31至40歲	222	36.3	30
	41至50歲	271	44.3	49
	51歲(含)以上	70	11.4	14
學歷	大學	227	37.1	45
	研究所以上	385	62.9	55
年資	5年(含)以下	68	11.1	17
	6至10年	64	10.5	6
	11至20年	282	46.1	44
	21年(含)以上	198	32.4	32
職務	兼任行政者	229	37.4	/
	導師	309	50.5	
	科任教師	74	12.1	
樣本總數		612		

二、量表編製歷程

本研究歷經相關文獻探究，主要參考 Wood 等（2007）、Kilinc（2014）、范熾文（2016）、郝德天（2014）之量表內容，並依照相關資料（范熾文等，2009；張文權等，2017；賴協志等，2015；Dive, 2008；Kraines, 2001；Reeves, 2004；Sink, 2009；Ulrich & Smallwood, 2013；Worrall, 2013, 2014），同時再結合國小情境特性，初步擬訂包含「重信守諾的領導作為」、「公平開放的正向文化」、「學生學習為績效責任」、「合作的專業學習社群」等四層面的量表結構與題

項，分別為 6、5、6、6 題，合計 23 題。

再者，進行專家評定，對象包括在績效責任議題、教育行政等領域有研究之專家學者、國小校長與教師、教育處督學、科長共十位，檢視層面內容及相符性，希冀透過委員參與，建構問卷內容效度。本研究依據題目適切性，共分為「適合」、「修改後適合」、「不適合」，結果發現六位以上專家勾選「不適合」的題目有 2 題，「修正後適合」的題目有 4 題，其餘題目則依建議進行語意修改。按照上述，確立預試量表的四個層面和題項，包括重信守諾的領導作為（1-6 題）、公平開放的正向文化（7-11 題）、學生學習為績效責任（12-16 題）、合作的專業學習社群（17-21 題），共計 21 題，量表設計採 Likert 五點量尺。

三、研究工具

（一）「教師績效責任領導量表」

「教師績效責任領導量表」用於測量教師績效責任領導的程度。此量表主要為本研究參考相關文獻所編製之工具；初步包含四個分量表，分別為重信守諾、正向文化、學生學習與學習社群，共計 23 題，均為 Likert 五點量表。經由專家評定、項目分析、探索性因素分析的發展後，共保留 19 個題項，總解釋變異量為 71.12%，各分量表的 Cronbach's α 係數皆大於 .86，表示此量表內部一致性良好，信效度頗佳。

（二）「教師專業承諾量表」

范織文與陳靖娥（2014）自編「教師專業承諾量表」，本研究採用其中三個分量表做為考驗之外在效標，依序為「專業認同」意指教師能認同專業價值與辦學信念；「專業成長」係指教師能隨時充實專業能力，遇到困難能尋求解決；「專業投入」為教師能主動參與，並能勝任教學，具有留任學校的意願。各分量表採五點量表，得分愈高，代表信念愈高。該量表預試時的總解釋變異量為 79.549%，總量表 Cronbach's α 係數為 .952，各分量表信度介於 .873 至 .936 之間，可見信效度良好。另外，本研究將此量表作為效標的原因，在於教師績效責任領導目的在於激發教師承諾、促進專業成長，而教學精進與投入正屬於其範疇，傾向微觀層次，因此教師績效責任領導應與教師專業承諾有所相關性。

（三）「學校競爭優勢量表」

許素梅（2010）綜合文獻編製「學校競爭優勢量表」，本研究採用三個分量表做為考驗之外在效標。「行政管理」代表學校領導與行政管理策略；「組

織能力」指學校具組織學習、教學創新能力，且教職員專業表現、組織文化有助於學校競爭優勢。「績效優勢」則指學校整體績效表現，包括評鑑結果、競賽成績、學生學業與行為表現等。量表採四點量表，得分愈高，代表績效愈高，其累積解釋變異量達 66.983%，總量表 Cronbach's α 係數為 .939，各分量表信度都在 .732 以上。總的來說，此量表具有不錯信效度，而教師績效責任領導係強調透過教師專業的精進，提升學生學習成效，亦包括社群領導、教學專業、學生表現與組織革新等範疇，這些均與學校競爭優勢各分量表的概念相契合，所以將此量表列為效標。

四、資料分析

本研究以 SPSS 17.0 軟體進行預試之項目分析、探索性因素分析與信度分析。首先，進行「同質性檢驗」與「極端組考驗」分析，求得相關係數、決斷值，以做為選項根據。再進行「探索性因素分析」，藉以探索量表因素結構，此係由主成份法抽取具有意義因素，刪除因素負荷量過低以及具有跨因素之題項，並以特徵值大於 1 來決定因素數量。信度估計則採用內部一致性的估算方式。

接續，則以 AMOS 20.0 版進行結構方程模式的驗證性因素分析，檢驗量表的因素結構，依據 Bagozzi 與 Yi (1988) 觀點，從模式的整體與內在適配度來確認量表的建構效度，方法包括絕對、相對與簡效適配指標，和因素負荷量、個別信度、組成信度、平均變異抽取量、幅合效度、區別效度、複核效化等，同時也以 Pearson 相關係數進行效標關聯效度分析，呈現量表與效標測量的關聯性。最後，以相依樣本單因子變異數分析，檢定整體及各層面差異情形，再由多變量分析不同背景教師知覺程度的差異情形。

肆、研究結果與討論

一、預試（樣本 A）

（一）項目分析

依據預試分析結果顯示，各題項決斷值介於 11.01 與 18.57 間，均達 .001 顯著水準，顯示有良好鑑別度。其次，修正後各題項與總分之相關方面，其值介於 .581 至 .738 之間，符合大於 .30 的標準。上述代表各題項品質良好，且具備鑑別度與同質性。

(二) 探索性因素分析

預試樣本顯示，KMO 值為.93，表示量表中的相關矩陣有共同因素存在，並以主成份分析進行因素抽取，使用最大變異法進行直交轉軸分析，選取特徵值大於 1 的因素，再經刪除具交叉負荷情形（第 1、17 題）之題項後，共保留 19 題，得出四個主要因素，分別命名為「重信守諾的領導作為、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任、合作的專業學習社群」。總解釋變異量為 71.12%，符合通常至少 60% 的標準（Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010），而總量表 Cronbach's α 值為.93，各分量表介於.86~.91 之間，亦高於標準.70 以上（吳明隆、涂金堂，2005），均顯示信效度良好。因素分析結果如表 2 所示。

二、正式施測（樣本 B）

(一) 競爭模式的界定

由預試結果得知，教師績效責任領導可分為四個向度探究，接續根據 Noar（2003）觀點，將其建構為不同模式，並採一階直交模式、一階斜交模式以及二階單因素模式作為競爭模式。

表 2 教師績效責任領導量表之因素分析結果摘要

題號	題目	因素			
		1	2	3	4
1	我在組織中會對自己的行動承擔責任。	.723			
2	我會正向看待組織的績效結果。	.799			
3	我會對決策信守承諾。	.755			
4	當績效成果不滿意時，我會優先自我檢討。	.716			
5	我會為績效不佳而盡力提出改善方法	.587			
6	我會公平對待學校的每位老師、學生與家長。		.690		
7	我會以正面的態度與他人建立關係。		.700		
8	我遇到不同意見時，願意開放接納。		.763		
9	我的決策與領導作為會考量公平性。		.695		
10	我會與他人建立彼此的信任關係。		.720		

表 2 教師績效責任領導量表之因素分析結果摘要 (續)

題號	題目	因素	題號	題目	因素
11	我會關注學生各方面的學習成效。		.767		
12	我會重視激勵學生學習的自信心。		.814		
13	我會重視與學生建立信任的關係。		.815		
14	我會時時精進課程與教學品質。		.761		
15	我會關注弱勢學生的學習情形。		.732		
16	我會帶領同儕教師進行專業成長。				.857
17	我會帶領同儕教師，幫助學生得到高品質的學習經驗。				.840
18	我會鼓勵社群教師經常聚在一起討論教學問題、彼此分享經驗、或相互學習。				.812
19	我會邀請社群教師依據相互學習結果來改善教學計畫。				.855
轉軸後解釋變異量%		19.46	17.46	17.14	17.05
各層面 Cronbach's α 值		.86	.89	.90	.91

(二) 競爭模式的評鑑

進行模式分析前，檢視樣本資料特性後發現，偏態係數絕對值小於 3、峰度係數絕對值小於 10，屬常態分配 (Kline, 2016)，可採最大似估計法估計模式。接著，檢視是否產生違反估計，包括不能有負的誤差變異、標準化迴歸係數避免大於 1 或過於接近 1、標準誤不能太大 (黃芳銘, 2007)，經檢定結果無違犯估計現象，進行整體模式適配度評鑑，為便於比較，整理三個模式適配指標於表 3。

根據表 3，一階直交模式只有少數符合標準，而一階斜交及二階單因素除了卡方值受樣本數大於 200 而易達顯著外 (吳明隆, 2007)，其餘評鑑指標均達標準，且兩者差距極小，再比較 ECVI、AIC 與 CAIC 等指數，一階斜交分別為 1.23、375.25、583.09，而二階單因素則為 1.25、380.91、579.30，依據邱皓政 (2011) 觀點，兩個模式無顯著差異時，基於簡效原則，應採取二階單因素模式。因此本研究認為樣本的二階單因素模式解釋力較佳，國小教師績效責任領導適合以二階單因素模式來解讀。依此，圖 1 呈現路徑圖與標準化參數估計值。

表 3 各模式驗證性因素分析的適配評鑑

模式	絕對適配指標				相對適配指標			簡效適配指標		
	χ^2	df	GFI	RMSEA	NFI	TLI	CFI	χ^2/df	PGFI	PNFI
一階直交模式	895.92*	152	.77	.13	.78	.79	.81	5.59	.61	.70
一階斜交模式	287.25*	146	.91	.06	.93	.96	.96	1.97	.70	.79
二階單因素模式	296.91*	148	.91	.06	.93	.96	.96	2.01	.71	.80
理想標準	$p > .05$	-	$\geq .90$	$\leq .08$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .90$	< 3	$> .50$	$> .50$

* $p < .05$ ；註：□代表數值未達理想標準。

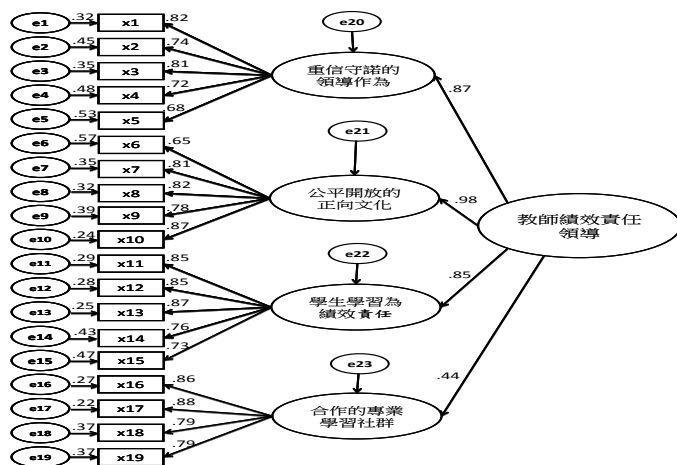


圖 1 教師績效責任領導量表二階單因素模式之路徑圖

(三) 信度與效度驗證

本研究以參數估計結果檢驗題目及量表信度，19 個觀察觀項的個別信度與 4 個潛在變項的組合信度，整理如表 4。可知單一變項信度介於 .43~.78 間，組合信度介於 .87~.90 間，高於 .60 (Fornell & Larcker, 1981)，表示二者皆具可靠信度。再者，所有觀察變項對其因素負荷量皆達 .001 顯著水準，並大於 .50，平均變異抽取量也高於 .50 (Bagozzi et al., 1988)，表示幅合效度良好。接續，如表 5 所示，根據區別效度檢定法標準 (Fornell et al., 1981)，所有層面平均變異抽取量的平方根介於 .76~.84，絕大多數均高於各層面相關係數，此分析結果

顯示各層面滿足判斷標準，量表具有區別效度。

表 4 因素負荷量、個別信度與組合信度整理表

因素	題目	因素負荷量	個別信度	組合信度	平均變異抽取量
重信守諾的 領導作為	1	0.82***	.68	.87	.57
	2	0.74***	.55		
	3	0.81***	.65		
	4	0.72***	.52		
	5	0.68***	.47		
公平開放的 正向文化	6	0.65***	.43	.89	.63
	7	0.81***	.65		
	8	0.82***	.68		
	9	0.78***	.61		
	10	0.87***	.76		
學生學習為 績效責任	11	0.85***	.71	.90	.70
	12	0.85***	.72		
	13	0.87***	.75		
	14	0.76***	.57		
	15	0.73***	.53		
合作的專業 學習社群	16	0.86***	.73	.88	.71
	17	0.88***	.78		
	18	0.79***	.63		
	19	0.79***	.63		

*** $p < .001$

表 5 量表構面間相關整理表

因素層面	項 目 數	相關係數			
		重信守諾的 專業形象	公平開放的 正向文化	學生學習為 績效責任	合作的專業 學習社群
重信守諾的 領導作為	5	.76			
公平開放的 正向文化	5	.77**	.79		
學生學習為 績效責任	5	.65**	.75**	.83	
合作的專業 學習社群	4	.40**	.38**	.42**	.84

** $p < .01$ ；備註：對角線數值代表平均變異抽取量的平方根

相關文獻指出，績效責任領導相關變項與教師專業承諾（張文權、范熾文，2015；Smith & Rowley, 2005）和學校競爭優勢相關概念（Silverstein, 2015）有所關聯。因此本量表以范熾文與陳靖娥（2014）之「教師專業承諾量表」及許素梅（2010）之「學校競爭優勢量表」測驗分數作為效標。表 6 顯示，本研究量表與教師專業承諾、學校競爭優勢都達顯著正相關，介於.23~.64 之間（ $p < .01$ ），表示當教師知覺教師績效責任領導愈高時，教師專業承諾、學校競爭優勢愈高。本量表測驗分數與外在效標已達顯著相關，可知此量表具有良好的效標關聯效度。

表 6 「教師績效責任領導量表」與效標間之相關係數表

量表名稱	向度	教師績效責任領導				總分
		重信守諾的 領導作為	公平開放的 正向文化	學生學習為 績效責任	合作的專業 學習社群	
教師專業承諾	專業認同	.40**	.38**	.42**	.33**	.47**
	專業成長	.36**	.36**	.36**	.28**	.42**
	專業投入	.57**	.56**	.50**	.48**	.64**
學校競爭優勢	行政管理	.31**	.23**	.23**	.34**	.34**
	組織能力	.40**	.42**	.36**	.37**	.47**
	績效優勢	.32**	.32**	.27**	.42**	.41**

** $p < .01$

三、複核效化之驗證（樣本 C）

本研究以第三組獨立樣本作為效度樣本，進行複核效化分析，運用巢套模式（nested model）比較。從表 7 可知，上半部雖然 p 值均小於.01，但卡方值易受樣本數影響，再從 NFI、IFI、RFI 及 TLI 等指標觀察，顯示均大於.90，模式適配度極佳，代表模式可推論到同一母群不同組樣本。其次，檢定寬鬆至嚴謹複核策略的卡方值， $\Delta\chi^2$ 均未達顯著（ $p > .01$ ），也表現模式具有組間不變性，模式穩定性通過最寬鬆到最嚴格統計考驗，表示從測定到效度樣本的複核效度獲得支持，量表具有跨樣本之穩定性。

表 7 模式穩定性之評鑑

模式	<i>df</i>	CMIN	<i>p</i>	NFI	RFI	IFI	TLI
①基線模式 (不做任何模式參數限制)	296	627.07	.00	.93	.92	.96	.96
②測量係數限制模式 (設定測量係數相同)	311	646.93	.00	.92	.92	.96	.96
③結構係數限制模式 (設定測量係數、結構係數相同)	315	649.12	.00	.92	.92	.96	.96
④結構殘差限制模式 (設定測量係數、結構係數、結構殘差相同)	319	651.85	.00	.92	.92	.96	.96
⑤測量誤差限制模式 (設定測量係數、結構係數、結構殘差、測量誤差相同)	338	674.61	.00	.92	.92	.96	.96
②-①	15	19.86	.18	.00	.00	.00	.00
③-②	4	2.19	.70	.00	.00	.00	.00
④-③	4	2.73	.60	.00	.00	.00	.00
⑤-④	19	22.76	.25	.00	.00	.00	.00

本研究經由一系列檢驗，顯示量表信效度良好，同步也驗證量表因素結構，發現研究結果與理論架構符合。范熾文（2016）研究肩負責任、公平開放為內涵層面，張文權等（2017）指出承擔責任、學生學習、合作社群、正向文化為關鍵要素。Frederick 等（2016）、Reeves（2004）、Wood 等（2007）也強調，績效責任領導需以領導者負起責任為基礎，願意由公平、正向的態度，促進組織溝通，提升效能；亦言之，以個人承擔責任為基礎，營造正向開放的文化與信任合作社群，進而達成組織目標，已成為相關研究共識，本研究發現與相關論述相近。

四、教師績效責任領導之運用結果分析與討論（樣本 B+C）

由表 8 顯示，整體教師績效責任領導平均數為 4.12，再觀察各層面之平均數介於 3.75~4.36 間，代表教師在整體及各層面的知覺程度位於「尚認同」至「認同」之間，呈現中上表現。再以相依樣本單因子變異數分析檢定差異情形，

專論

發現各層面均達顯著差異水準 ($p < .001$)，以「學生學習為績效責任」顯著高於所有層面，這發現與吳清山 (2016)、林志成 (2015) 主張相符，顯示教師普遍認同教師在進行績效責任領導時，應該聚焦於學生學習，才能產生績效責任意義，此即表示，欲獲取教師對於教育績效責任的認同，建立以學生意義學習為本的績效責任制度，重要性不言可喻。而其各層面得分以「合作的專業學習社群」最低，且顯著低於其他層面，此與張世璿等 (2016)、蔡進雄 (2011) 論述相近，教師對教室外的教師領導意願並不強烈，因此可能較缺乏積極建立社群的概念，同時這也代表教師績效責任領導的概念雖已受到認同，唯仍應該透過政策補助、政策行銷、合作平台，亦或成功案例的分享，讓教師深刻體認社群對專業發展的幫助，鼓勵教師走出教室和校外，參與社群合作，建立信任關係，一同精進成長。

表 8 教師績效責任領導整體及各層面之現況摘要

構面	平均數	標準差	F 值	事後比較
A.重信守諾的領導作為	4.15	.54	289.125***	A>D、B>A
B.公平開放的正向文化	4.25	.54		B>D、C>A
C.學生學習為績效責任	4.36	.54		C>B、C>D
D.信任的專業學習社群	3.75	.67		
整體	4.12	.47		

*** $p < .001$

由表 9 顯示，不同性別的多變量 Wilk's Λ 值為 .97 ($p < .001$)，表示不同性別教師，在教師績效責任領導知覺上，具顯著差異，其中男性教師在重信守諾的領導作為、合作的專業學習社群，皆高於女性教師，這和張夏銘等 (2012) 發現相似，但就國外研究表示，性別並非屬於影響教師知覺的因素 (Aliakbari & Sadeghi, 2014)，這可能是就臺灣學校普遍文化特性所致，男性教師一般在學校運作的參與較深，更能深刻體認教師績效責任領導的運作，因此有較高的認知與覺察。另外，不同職務的多變量 Wilk's Λ 值為 .94 ($p < .001$)，也表示不同職務之教師，在教師績效責任領導知覺上，具有顯著差異，其中兼任行政教師在重信守諾的領導作為、合作的專業學習社群，皆高於導師，此和林和春與楊佩禎 (2016) 研究發現相近，合理推論，應為兼任行政者普遍較貼近行政領導角色，所以對於教師績效責任領導者本身應以身作則，並推動合作社群，有較高

的知覺與認同，Anderson（2004）也指出，教師領導者可與教師、校長形成領導互惠的關係。

表 9 不同背景變項之教師知覺程度差異分析摘要

構面	性別		學歷		年資		職務	
	A.男 B.女		A.大學 B.研究所		A.5 年以下 B.6-10 年 C.11-20 年 D.21 年以上		A.兼任行政者 B.導師 C.科任老師	
	Wilk's Λ .97***		Wilk's Λ .99		Wilk's Λ .98		Wilk's Λ .94***	
	F 值	事後 比較	F 值	事後 比較	F 值	事後 比較	F 值	事後 比較
重信守諾的領導作為公平開放的正向文化	7.15**	A>B	.53	-	.30	-	6.07**	A>B A>C
學生學習為績效責任	.30	-	.20	-	1.57	-	.82	-
信任的專業學習社群	.08	-	.40	-	.57	-	.07	-
	10.47**	A>B	.78	-	.40	-	8.42***	A>B

** $p < .01$; *** $p < .001$

伍、研究結論

一、結論

（一）國小教師績效責任領導量表模式預試信效度良好

本研究目的在於發展適合評估國小教師績效責任領導的測量工具。首先，以預試樣本進行探索性因素分析後，確立重信守諾的領導作為、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任、合作的專業學習社群等因素層面，此和文獻探討大致相近，上述四因素的總解釋變異量為 71.12%，各構面的 Cronbach's α 介於 .86~.91 之間，總量表信度為 .93。綜合上述，顯示效度良好且信度穩定。

(二) 國小教師績效責任領導量表整體模式獲得支持

本研究接著以測定樣本進行驗證性因素分析，經由競爭模式比較，發現以二階單因素模式解釋教師績效責任領導量表之測量模式較佳，除 χ^2 達顯著外，其 GFI、RMSEA、NFI、TLI、CFI、PGFI、PNFI 均達良好程度，適配度佳。其次，檢視題項信度、組成信度、平均變異抽取量、相關係數，均符合幅合效度、區別效度、效標關聯效度標準。最後，考驗量表之複核效化後，也顯示本量表模式具有相當的穩定度。整體來說，本研究量表之測量模式獲得支持。

(三) 國小教師知覺教師績效責任領導程度良好

在國小教師績效責任領導量表發展完成後，運用此量表進行評估，結果發現整體以及四個層面的得分為中上程度，學生學習為績效責任為各層面中的最高得分，其次分別為公平開放的正向文化、重信守諾的領導作為，最低則是合作的專業學習社群。可見，營造彼此合作的專業學習社群，仍是教師推動績效責任領導有待加強的環節，同時樹立以學生學習為績效責任的目標，則是最易獲得教師共鳴的地方。

(四) 不同性別與職務別之教師，在知覺程度具有部分差異

本研究針對不同背景變項之教師，進行知覺程度的差異分析。結果發現，不同學歷及年資之教師，在知覺教師績效責任領導並無顯著差異，但就知覺重信守諾的領導作為，以及信任的專業學習社群上，男性優於女性教師，兼任行政教師也顯著高於導師。再者，另在重信守諾的領導作為層面，兼任行政職務者，亦顯著高於科任教师。

二、建議

(一) 量表發展方面

依據結論，國小教師績效責任領導量表，具備良好的信效度，整體測量模式也獲得有效支持，可用來評量教師績效責任領導的表現，具有實務價值。所以，建議教師或者教育行政單位，應可透過績效責任領導量表進行評量，了解教師績效責任領導的真實現況，同時也可藉此維持特點與改善問題。

(二) 教師領導實務方面

依據結論，國小教師對於推動績效責任領導已受到認同，因此如欲有效推動績效責任領導，應該可先藉由學生學習為績效責任做為發展願景，主因此已

成為現今教師普遍的高度共識，相較來說，合作的專業學習社群得分最低，所以教育行政單位更應積極辦理教師績效責任領導工作坊，學習如何參與社群、凝聚共責意識，以喚起教師專業承諾，提升學生學習成效。

(三) 未來研究方面

本研究量表提供一種衡量教師領導的新方向，同時其主要價值，在於找出教師績效責任領導含括的相關因素，例如專業學習社群、學生學習成效、正向文化等。此外，針對教師專業承諾、學校競爭優勢等變項，深入分析其結構關係，也值得做為未來研究的重點，更也可建立更適切的常模分數，進而做為參照指標，最後，就實徵研究發現，績效責任領導仍存在國外與臺灣特性的不同，因此未來研究仍需全盤考量在地的文化脈絡，如教師參與專業發展的特性、教師工作的特質、學生學習績效的界定、家長對學校績效期望等差異，以更明確的分析其功能與影響。

參考文獻

- 丁一顧 (2014)。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。
課程與教學季刊，**17** (1)，209-232。
- 丁一顧、黃智偉、王佳蕙 (2016)。教學導師教師領導之研究：校長支持作為與影響。**教育政策論壇**，**19** (2)，65-92。
- 吳明隆 (2007)。**結構方程模式：AMOS 的操作與應用**。臺北市：五南。
- 吳明隆、涂金堂 (2005)。**SPSS 與統計應用分析**。臺北市：五南。
- 吳清山 (2000)。學校績效責任的理念與策略。**學校行政**，**6**，3-13。
- 吳清山 (2012)。教師專業學習社群與學生學習。**教育人力與專業發展**，**29** (1)，1-4。
- 吳清山 (2014)。落實品德教育、責無旁貸。**國家教育研究院電子報**，**23**。取自 <http://epaper.naer.edu.tw/>
- 吳清山 (2016)。**教育的正向力量**。臺北市：高等教育。
- 林志成 (2015)。聚焦學生學習的教師領導之挑戰、角色與策略。**教育研究月刊**，**256**，39-53。

專論

- 林和春、楊佩禎 (2016)。國民小學校長課程領導與教師領導關係之研究-以桃園市為例。**中等教育**，**67** (4)，57-84。
- 邱皓政 (2011)。**測驗原理與量表發展技術**。臺北市：雙葉。
- 范熾文 (2016)。**國小校長績效責任領導量表建構與實徵研究**。科技部專題研究成果報告 (MOST 105-2410-H-259-067-)，未出版。
- 范熾文、張文權 (2016)。**當代學校經營與管理新興議題**。臺北市：高等教育。
- 范熾文、莊千慧 (2009)。國小教師績效責任信念、知識管理與班級經營效能關係之研究。**學校行政**，**59**，113-136。
- 范熾文、陳靖娥 (2014)。國小校長故事領導與教師專業承諾關係之研究。**市北教育學刊**，**45**，69-98。
- 郝德天 (2014)。**宜蘭縣國小校長績效責任領導、行政服務品質與教師工作滿意度之研究** (未出版之碩士論文)。國立東華大學教育行政與管理學系，花蓮縣。
- 張文隆 (2011)。**當責**。臺北市：商周。
- 張文權、范熾文 (2015)。促進教師專業發展的新趨向-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** (頁 223-252)。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 張文權、范熾文、陳成宏 (2017)。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。**教育科學研究**，**62** (3)，57-93。
- 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。
- 張世璿、丁一顧 (2016)。國民小學教師領導核心能力指標建構之研究。**新竹教育大學教育學報**，**33** (1)，1-38。
- 張民杰 (2016)。教師專業發展評鑑 105 年版規準解析。**臺灣教育評論**，**5** (6)，115-118。
- 張芳全 (2008)。**統計就是要這樣跑**。臺北市：心理。
- 張夏銘、李新鄉、陳聖謨、丁文生 (2012)。教師領導與教師專業發展關係之研究-以台南市國民中學為例。**南臺人文社會學報**，**8**，29-55。

張德銳 (2010)。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，**41** (2)，81-110。

教育部統計處 (2017)。**教育統計查詢網**。取自<https://stats.moe.gov.tw/>

許素梅 (2010)。**國民小學人力資源管理、教師核心能力與學校競爭優勢關係之研究** (未出版之博士論文)。國立東華大學國民教育研究所，花蓮縣。

黃芳銘 (2007)。**結構方程模式：理論與應用**。臺北市：五南。

劉芳玲、王文伶 (2015)。國中小資源班任課教師數學專業知能及其受重視程度之研究。**教育研究與發展**，**11** (1)，1-32。

蔡進雄 (2011)。教師領導的理論、實踐與省思。**中等教育**，**62** (2)，8-19。

賴協志、吳清山 (2015)。國民中學學習領域召集人正向領導、教師教學省思與創新教學成效關係之研究。**課程與教學季刊**，**18** (4)，1-27。

謝傳崇、謝宜君 (2016)。國民小學教師正向領導對學生幸福感影響之研究：以學生學術樂觀為中介變項。**師資培育與教師專業發展**，**9** (3)，29-56。

簡杏娟、賴志峰 (2014)。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。**學校行政**，**90**，172-193。

顏國樑、任育騰 (2013)。透過組織公平與組織信任提升學校效能。**教育研究月刊**，**232**，48-64。

Accountability. (n.d). *Oxford living dictionaries*. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/accountability>

Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration and Leadership*, *42*(4), 576-592.

Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(1), 97-113.

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74-94.

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.
- Benson, K. (2011). *Teacher collaboration in context: Professional learning communities in an era of standardization and accountability* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/881736851?accountid=10534>
- Bodenmiller, J. J. (2015). *A quantitative relational analysis of leadership style and leader-accountability in nonprofit organizations* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1709458646?accountid=130237>
- Connors, R., & Smith, T. (2014). *The wisdom of Oz: Using personal accountability to succeed in everything you do*. 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.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 87-106.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1-38.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dive, B. (2008). *The accountable leader: Developing effective leadership through managerial accountability*. Philadelphia, Philly: Kogan Page.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with

unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.

- Frederick, H. R., Wood, J. A. A., West, G. R. B., & Winston, B. E. (2016). The effect of the accountability variables of responsibility, openness, and answerability on authentic leadership. *Journal of Research on Christian Education*, 25(3), 302-316.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.
- 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.
- Gordin, L. (2012). *Teachers as team leaders in a professional learning community: Empowering and equipping teachers leaders to lead*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership and Management*, 35(2), 163-182.
- Hannaford, B. (2011). *Teacher perceptions of a professional learning community: A new way to think about teaching, the professional learning community*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Hamzah, N., Noor, M. A. M., & Yusof, H. (2016). Teacher leadership concept: A review of literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(12), 185-189.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). The fourth way. In M. Preedy, N. Bennett, & C. Wise (Eds.), *Educational leadership: Context, strategy and collaboration* (pp. 11-44). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, A. (2013). Teacher leadership and organizational development. In C. Wise, P. Bradshaw, & M. Cartwright (Eds.), *Leading professional practice in education*

(pp. 38-46). Thousand Oak, CA: Sage.

Hickey, W. D., & Harris, S. (2005). Improved professional development through teacher leadership. *The Rural Educator*, 26(2), 12-16.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.

Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.

Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K., & Roberts, R. D. (2010). *Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice* (Vol. 2010). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Jamal, A.-H., Tilchin, O., & Essawi, M. (2015). A teacher accountability model for overcoming self-exclusion of pupils. *International Education Studies*, 8(9), 58-64.

Jumani, N. B., & Malik, S. (2017). Promoting teachers' leadership through autonomy and accountability. In I. H. Amzat & N. P. Valdez (Eds.), *Teacher empowerment toward professional development and practices* (pp. 21-41). Singapore: Springer.

Kilinc, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Kraines, G. (2001). *Accountability leadership: How to strengthen productivity through sound managerial leadership*. Franklin Lakes, NJ: Career Press.

Moore, L. (2016). *Feet to the fire: How to exemplify and create the accountability that creates great companies*. New York, NY: Business Expert.

Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling*, 10(4), 622-647.

Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders*

can take charge. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Responsibility. (n.d.). *Oxford living dictionaries*. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/responsibility>
- Richardson, T. (2015). *The responsible leader: Developing a culture of responsibility in an uncertain world*. Philadelphia, PA: Kogan Page.
- Rosenblatt, Z., & Shimoni, O. (2001). Teacher accountability: An experimental field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(4), 309-328.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108.
- Sergiovanni, T. J., & Green, R. L. (2014). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Pearson.
- 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.
- 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.
- Smith, T. M., & Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.
- Tate, T., Kabia, J., & Nair, S. (2016). Balancing respect while ensuring accountability in the funder-grantee relationship: Lessons from central Africa, Liberia and India. *Journal of Human Rights Practice*, 8(2), 1-15.
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2013). *Leadership sustainability: Seven disciplines to achieve the changes great leaders know they must make*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Whalan, F. (2012). *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks fro school reform*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Wood, J. A., & Winston, B. E. (2007). Development of three scales to measure leader accountability. *Leadership and Organization Development Journal*, 28(2), 167-185.
- 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.

The Development and Application of the Accountability Leadership Scale for Elementary School Teachers

Wen-Cheng Chang* Chi-Wen Fan*

This study aims to develop an accountability leadership scale for elementary school teachers so as to evaluate its accountability on the leadership. First, the conceptual structure of the scale was defined through the related literature reviews to develop the measurement items. Then, an item analysis and exploratory factor analysis were carried out with the pre-test subjects to establish the factors. Then, the formal data were collected from 612 elementary school teachers, and the 2nd-order single factor modeling was chosen through the competitive strategy to confirm the appropriateness of the measurement model. Next, the reliability and validity of the model were examined in terms of its reliability of individual items, as well as the composite reliability, extracted average variance, convergent validity, discriminant validity, criterion-related validity, and cross-validation. Finally, the actual results based on the scale developed were measured. The results show that in the accountability leadership scale for teachers appear in the 4 latent factors, including “promise-keeping leadership behaviors,” “an open and fair positive culture,” “student learning as the accountability,” and “a cooperative professional learning community,” in which 19 items consisted with good reliability and validity. In addition, the overall and individual performance of the scale developed were at an above-average level; “student learning as accountability” obtained the highest recognition among the 4 factors, and the teachers’ characteristics were considered significantly different from genders and job positions.

Keywords: accountability leadership, scale development, teacher leadership, teacher professional

專論

- * Wen-Cheng Chang, Teacher, Hualien County Guo-Feng Junior High School;
PhD, National Dong Hwa University
- ** Chi-Wen Fan, Dean of Hua-Shih College of Education; Professor, Department
of Educational Administration and Management, National Dong Hwa
University

Corresponding Author: Wen-Cheng Chang, e-mail: runboy0423@gms.ndhu.edu.tw