

教育研究集刊
2025年12月，71（4），頁1-41
[https://doi.org/10.6910/BER.202512_71\(4\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.202512_71(4).0001)



一位國小校長在學校與社區互動 的意義建構*

鍾敏芳、林明地^{ID}

摘要

研究目的

學校坐落於社區中，與社區關係密切，校長身為學校領導者，承載著帶領學校與外部環境互動之重責大任，校長所做的各項決定，往往建基於其對學校內、外部情境的理解與意義建構，並會對學校產生重要影響。然而，先前有關學校與社區關係的文獻，探討校長衡酌學校內、外部社區環境以領導學校的意義建構之研究，尚不多見，因此，本研究的目的主要在探討一位國小校長所解讀的與社區互動的關鍵事件、其意義建構的思考行動特徵，以及可能影響因素。

主要理論或概念架構

學校與社區關係之相關研究大多從互動類型、學校行銷、學校與社區

*改寫自碩士論文，指導教授：林明地

鍾敏芳，國立中正大學教育學研究所碩士

林明地，國立中正大學教育學研究所教授（通訊作者）

ORCID：0000-0003-3944-8745

電子郵件：edumdl2011@gmail.com

投稿日期：2024年10月09日；修改日期：2025年02月13日；接受日期：2025年11月20日

夥伴關係、學校實施特色課程或校長角色等角度進行分析，從意義建構（sensemaking）觀點探討校長如何篩選環境中的重要訊息或線索，並對其進行理解和詮釋，據此採取適當行動以因應不斷變化教育現場的相關研究尚不多見。由於探究校長意義建構有助於瞭解學校領導者思考及學習歷程的經驗與特性，因此，本研究採用意義建構觀點分析國民小學校長領導學校與社區互動之意義建構，盼能彌補現有文獻之不足，同時提供實務參考建議。

研究設計／方法／對象

本研究運用質性研究取向的個案研究法，探討一位國小校長與社區互動的意義建構特性。透過立意取樣中的效標抽樣（criterion sampling），選定一所國小及其所在的社區作為研究場域，於2023年8月初至11月中旬，以半結構式訪談瞭解個案學校與社區互動的實際情形，研究參與者共計五位，包含個案校長，以及與社區互動關鍵事件有關之校內外成員。研究者首先和校長討論其所認定個案學校與社區互動的關鍵事件，並從中瞭解校長對事件的解讀及行動，接續由校長所提及之事件找尋相關人士進行訪談，據此瞭解不同觀點，以及達到交互檢證之效。

研究發現或結論

根據研究目的，本研究獲得之結論如下：

- 一、個案校長所解讀與社區互動的關鍵事件包括家長會角色、學校特色課程、衝突化解、學區外學生增長，以及家校合作。
- 二、個案校長意義建構之思考行動特徵為優先提升學校品質，獲取社區認可、提供討論及交流機會，以及給予成員支持。
- 三、個案校長在關鍵事件中的意義建構受到少子女化趨勢、角色身分、職涯經驗與成長歷程影響。

理論或實務創見／貢獻／建議

根據研究結論，本研究對個案學校校長及未來研究的建議如下：

- 一、擴展入學面試至學區內的學生與家長，溝通理念，提升其對學校理念及特色課程的理解及認識。

- 二、建立較為全面分析與回饋機制，以促進學校發展；
- 三、進行更多以意義建構觀點分析學校校長領導的學習經驗研究。

關鍵詞：個案研究、校長領導、國小、意義建構、學校與社區關係

Bulletin of Educational Research
December, 2025, 71(4), pp. 1-41
[https://doi.org/10.6910/BER.202512_71\(4\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.202512_71(4).0001)

A Study on an Elementary School Principal's Sensemaking in the Interactions Between School and Community

Min-Fang Jhong, Ming-Dih Lin 

Abstract

Purpose

Schools are located within their communities and maintain close interactions with them. As school leaders, principals bear the responsibility of interacting with their surrounding environments. The decisions they make are often based on their understanding and sensemaking of the internal and external contexts of the school and have a significant impact on the school. However, previous literature on school-community relations has offered limited examination of how principals incorporate internal and external community contexts into their sensemaking processes. The study explores the key events of interaction with the community as interpreted by an elementary school principal, the thinking and action characteristics of his sensemaking,

Min-Fang Jhong, Master, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Ming-Dih Lin, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University,
Corresponding Author

ORCID: 0000-0003-3944-8745

Email: edumdl2011@gmail.com

Manuscript received: Oct. 09, 2024; Revised: Feb. 13, 2025; Accepted: Nov. 20, 2025.

and possible influencing factors.

Main Theories or Conceptual Frameworks

Previous studies have predominantly analyzed the types of interaction, school marketing, school-community partnerships, school implementation of featured curricula, or roles of the principals. They are, however, limited to how school leaders filter important information or cues from the environment, interpret them, and take appropriate actions in response to the constantly changing educational sites through the perspective of sensemaking. Therefore, this study adopts sensemaking to analyze the interactions between a principal and the surrounding community, which not only enriches existing research but also provides suggestions for the implementation in practice.

Research Design/Methods/Participants

This study utilizes a qualitative case study method to explore the sensemaking characteristics of an elementary school principal's interactions with the community. Through criterion-based purposive sampling, one elementary school and its surrounding community were selected as the research site. Between early August and mid-November 2023, semi-structured interviews were conducted to understand the actual interactions between the case school and the community. A total of five participants were involved in the study, including the principal, and key stakeholders within and outside the school who were related to key events in community interactions. The researchers first discuss with the principal who identified five primary critical events related to school and community interactions. With the aim to understand the principal's interpretations and actions on those events, the researchers conduct interviews with the stakeholders to capture multiple perspectives, and to achieve cross-validation.

Research Findings or Conclusions

Based on the research purposes, the conclusions of this study are as follows:

1. The critical events interpreted by the principal regarding the interactions between the school and the community include the role of parent-teacher associations, the school's featured curriculum, addressing conflict, the increasing enrollment of

students from outside the school district, and collaboration between families and the school.

2. Prioritizing efforts to improve school quality and to gain community recognition, providing opportunities to discuss and exchange opinions, and offering supports to all the parties are the sensemaking characteristics that appear repeatedly in critical events of the principal.

3. The principal's sensemaking in critical events was influenced by factors such as declining birthrate trends, role identity, career experiences, and the principal's professional development trajectory.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

Based on the aforementioned conclusions, this study presents suggestions for the principal of the case study school and future research as followed.

1. Implement the admission interview for students and parents within the school district to strengthen communications in order to enhance their comprehension of the school's ideology and featured curriculum.

2. Develop comprehensive analysis and feedback mechanisms to promote school development.

3. Conduct studies on the learning experience of school principal leadership from a sensemaking perspective.

Keywords: case study, principal leadership, elementary school, sensemaking, school and community relationship

壹、研究動機與問題

學校與社區關係乃教育領域持續關注的議題，且大致體現於開展學校行銷與經營策略、樹立校長個人或學校品牌、營造學校與社區的夥伴關係、實施在地特色課程、探討校長領導與溝通風格，以及調整辦學方式的相關研究中（何昕家等，2019；許舒皓、林明地，2023；陳幸仁、林慧芸，2021；劉依萍，2016；蔡金田、吳品儒，2017；Forrester et al., 2020; Preston & Barnes, 2017; Riley, 2013）。從學校與社區豐富且多元的互動模式可以瞭解到，校長選擇與社區互動的樣態，並無放諸四海皆準的形式，而是受到學校、社區與校長個人等因素的影響（Spillane et al., 2006）。換言之，事件或問題如何被賦予意義，會受領導者個人與環境間的交互影響。因此，校長對事件所秉持的觀點，會因為個人意義建構及參酌與衡量因素的差異，而對相同議題產生不同詮釋和反應（Maitlis & Christianson, 2014）。國小校長與社區互動意義建構的議題值得探究。

校長身為一校之首，身兼多重角色，其中即包含領導組織及與外部環境互動。由法規層面觀之，《國民教育法》第9條指出校長職責為綜理校務。在工作內容及角色方面，校長除扮演個人本身的角色外，亦扮演教育者、行政管理者、文化塑造者、專業社群成員，以及學校與社區關係的協調者等（林明地，2008）。有關學校與外部環境互動的研究，Goldring（1990, 1995, 1997）、Bolman與Deal（1989），以及Hoy與Miskel（1989）均指出學校場域具有動態性，並視管理學校與外部環境的邊界為校長重要職能。Goldring（1990, p. 53, 1995, p. 288）提到，國小校長扮演「邊界跨越者」（boundary spanner），必須在組織獨立性與對環境的依賴性之間持續取得平衡。而作為學校與社區組織邊界的跨越者，校長不僅需要設法加強學校與家長之間的關係，同時必須盡力減少外部環境過度介入校務運作的情形，透過居中緩和環境對組織的干涉，使組織能維持相對穩定的運作。儘管學校教職員、學生與社區成員或多或少都具有邊界跨越者的身分，會自然而然地主動蒐集周遭訊息，但唯有校長能夠掌握資源調配的最終決定權（Goldring, 1995），故而會對學校與社區關係產生直接且實質的影響。

在校長的諸多職能中，「診斷」（diagnosis）是其管理學校的一項技能，指

的是校長形塑與定義問題，並且根據對問題的理解蒐集和整理資訊及所建構的意義，提出執行策略與解決方案（Spillane & Coldren, 2015, p. 6）。以學校與社區關係的角度觀之，校長會藉由對所處環境的理解和詮釋及所建構的意義特性，參酌與外界的交流情形，設想學校與社區互動的理想狀態，來決定後續所欲採取的行動。所以，有關學校與社區關係的經營，無論是討論校長領導風格、學校與社區互動的類型及其特性，又或針對困境提出因應策略與解決之道等，都涉及校長診斷與詮釋學校內、外部環境與相關事件後，採取行動的結果。因此，學校與社區間多樣的關係，實則反映不同校長間多元的意義詮釋，並影響其後續所做之決定。然而，先前聚焦學校與社區關係的相關文獻，探討校長領導的意義建構研究尚不多見。

由於意義建構側重於剖析人們在特定事件或任務中的認知及思考，故而作為探討領導行為的核心要素，能夠有助於分析校長在面對改革或環境變化的學習特徵（Ganon-Shilon & Schechter, 2017）。目前針對校長學習與思考歷程所進行的研究仍較少，Ganon-Shilon與Schechter（2017）提到，很少有研究關注作為意義製造者（sensemaker）的校長對學校領導所產生的作用與影響。現今有關領導的研究，大多聚焦於分析領導者的領導特徵、風格與行為，至於探討領導者如何思考與意義建構的研究則不多見（Bolman & Deal, 1993; Spillane et al., 2006）。也就是說，對於領導者如何衡量形勢，從而令問題獲致解決，鮮少受到關注。因此，就探討組織革新、問題解決，又或實現願景而言，針對校長意義建構的思考特徵進行研究，即顯得十分重要且關鍵。

基於前述研究動機及相關研究的探討，本研究旨在分析一位國小校長領導學校與社區互動時的意義建構，透過瞭解校長領導學校與社區互動的關鍵事件，據此瞭解校長在事件過程中的思考特徵。研究問題如下：

- 一、個案校長所解讀的與社區互動的關鍵事件有哪些？
- 二、個案校長對於所解讀學校與社區互動關鍵事件意義建構的思考行動特徵如何？
- 三、影響個案校長解讀學校與社區互動關鍵事件及意義建構的可能因素為何？

貳、文獻探討

與本研究有關的文獻主題包括意義建構的意涵、學校與社區互動及校長扮演的角色，以及校長與外部環境互動意義建構及相關研究等。

一、意義建構的意涵

意義建構係由Weick（1995）所提出的組織學理論，後續研究重點相當多元，但Maitlis與Christianson（2014, p. 59）整合相關研究共同的主張認為，其意涵主要提到當組織成員面對生態變化所導致的不連續性及環境改變，如何透過「注意和覺察線索、創造解釋，以及採取行動」（noticing or perceiving cues, creating interpretations, and taking action）三個步驟，使組織能夠在變化的環境中恢復秩序或持續運作。組織中的意義建構始於意外或渾沌不清的特定事件，當人們遭遇違背期望的情境時，會引發對事件進行解釋的需求，透過找尋線索來建構事件或問題的意義（Kudesia, 2017; Louis, 1980; Maitlis & Christianson, 2014; Sandberg & Tsoukas, 2015）。並且，意義建構被認為是對環境的持續理解和採取行動的回顧性動態循環歷程（Louis, 1980; Maitlis & Christianson, 2014; Maitlis & Lawrence, 2007; Weick, 1995; Weick et al., 2005）。透過探討一系列問題，例如「『某件事如何成為組織成員的事件？』、『這件事意味著什麼？這裡有怎樣的故事？』、『現在我該怎麼辦？』」（Weick et al., 2005, p. 410），來反覆調整及修正對情境的理解，作為再次採取行動的依據（Sandberg & Tsoukas, 2015）。換言之，意義建構者的行動過程是執行與修正同時進行的。在此過程中，涉及個體對環境的認知改變，亦即個體透過對環境的持續解釋來更新既有理解，以利採取的行動更為符應當時情況，並且提升事件在特定情境下的合理性（Louis, 1980）。由於個體唯有在行動完成後，才能完整地回顧與檢視自身的所作所為，使得意義建構具有事後描述、觀察與解釋等特性（Weick, 1995; Weick et al., 2005）。鑑於前述，組織當前的行動與決策，乃成員基於先前事件所獲得之啟示與理解而來，過去事件所創造的意義，能夠合理化現在正在進行的事（Evans, 2007）。

意義建構涉及認知改變 (Louis, 1980)，認知框架被視為人類社會化歷程的產物 (Weick, 1995)，受到地域、文化與意識型態等形塑，進而成為影響個體思考與判斷的準則和價值觀 (Sandberg & Tsoukas, 2015)。角色身分和背景脈絡為影響個體意義建構的重要因素，身分結構 (identity construction) 提供個體理解世界的視角，能夠分析特定角色對事件的解讀為何如此 (Patriotta & Spedale, 2009)。

雖然以身分為基礎的特性強調個人意義建構的過程，但個人身分的維持涉及自我期許，以及他人期望的交互影響，因而使意義建構者會嘗試不斷地重新定義情境與角色 (Cornelissen, 2012; Weick, 1995)。換言之，個體對事件的認知，往往會受到組織背景、身分角色、信念與期望所影響，進一步決定環境中的哪些線索將被注意和提取 (Sandberg & Tsoukas, 2015; Weick, 1995)。這些被注意和保留的資訊進入行動者的認知框架 (cognitive frameworks)，使之能將線索進行組合，賦予連貫的解釋，同時借鑑既存的知識或經驗，來決定後續所欲採取之行動 (Sandberg & Tsoukas, 2015)。

意義建構相關研究的分析框架側重於關鍵事件的剖析 (Maitlis & Christianson, 2014)。早期的意義建構研究主要著重於釐清重大事故的肇因，這類計畫內或非預期性的重大事件對組織影響甚巨，會嚴重阻斷其運作，甚或摧毀組織，通常帶有毀滅性的後果。在後續的組織意義建構研究中，研究者也開始關注小規模計畫或非計畫性事件對組織帶來的影響 (Sandberg & Tsoukas, 2015)。這類事件相較於舉世矚目的計畫或非計畫性重大事件，可能不會使人們留下深刻印象，但卻廣泛地存在生活周遭，以各種方式頻繁地干擾或中斷組織原有運作，迫使成員必須藉由釐清情況和採取行動，來恢復遭到阻斷的行動或計畫 (Sandberg & Tsoukas, 2015)。探究小型事件意義建構的重要之處，在於微不足道的小事若未能妥善處理，可能惡化為嚴重干擾組織運作的危機或阻礙。現實條件的變化亦會引發組織意義建構的需求，儘管這類事件不至於使組織立即中斷運作，但卻可能導致組織無法完成預期目標或滿足相關人士的期待，對組織長遠發展造成負面影響 (Coburn, 2005; Jabbar & Creed, 2020; Maitlis, 2005)。相較於短時間內遭遇巨大壓力或危機等情境，針對歷時性長且情況相對普通的組織意義建構特性，相關研究結果相對較少 (Maitlis, 2005)。相對於短時間內破壞力強大

的重大事件，這類問題的持續時間較長，因而擁有更多緩衝與衡量的機會。

除了組織內部的改革，另一種引發意義建構的情境涉及組織和組織之間（Vlaar et al., 2006）。以學校為例，在與社區互動過程中，可能由於彼此背景文化的差異，以及成員擁有不同的組織結構和經驗，致使學校與社區間對於相同事件抱持相異的見解。學校與社區互動過程中所產生的歧見，將促使雙方藉由協商與溝通來達成對目標的共識。

對本研究而言，意義建構被用於探討個案校長認為學校與社區互動過程中的關鍵事件，亦即，選定校長領導學校與社區互動的工作內容中對校長領導至關重要的關鍵事件進行研究，據此瞭解校長對於關鍵事件的認知與決策，以及分析影響校長採取行動背後所參酌之因素。

二、學校與社區互動及校長扮演的角色

（一）學校與社區互動的意涵與類型

本研究探討學校與社區互動的過程，在學理及實務上，涉及學校公共關係、教育公共關係和學校與社區關係等範疇（林明地，2002）。

由國內外研究歸納學校與社區結合模式，能夠發現雙方互動具有資源互享、相互服務、互助合作與雙向溝通等特性，具體形式譬如舉辦親職教育、促進家長參與，以及學校與社區協作（何瑞珠，2002；林振春，1997；黃鴻文，1994；Epstein et al., 2018; Merz & Furman, 1997）。有鑑於學校與社區之間的互動方式多元，且相同目的可能透過不同類型的活動來達成，因此，研究者根據不同學者的見解及相關研究進行分析，並以事件目的進行歸納，將學校與社區之間的互動方式分為五類，分別為：1. 將社區資源帶入學校，包含人力資源、物力資源、財力資源、組織資源，以及關係資源的挹注；2. 家長參與和親師合作；3. 瞭解社區和讓社區接觸學校；4. 行銷與推廣學校的理念及特色；5. 學校提供社區回饋（林明地，2002；林振春，1997；張茂源，2004；陳幸仁、林慧芸，2021；黃義良，2002；謝文全，2020；Berger & Riojas-Cortez, 2021/2022; Merz & Furman, 1997; Olsen & Fuller, 2003/2010; Rockwell et al., 1996/2004）。

在嘗試歸納事件類型的過程中，也讓研究者瞭解到學校與社區的互動型態，往往涉及家庭、學校與社區三方不同程度的互動，因而儘管本研究是以探討校長

如何理解環境為主，在後續分析關鍵事件時，仍應適時蒐集與參酌不同身分受訪者對於關鍵事件的看法，目的是使研究者在重述事件時，能夠更全面地掌握事件過程及內容。

（二）學校領導者與外部環境互動所扮演的角色

有關學校與外部環境的互動關係，Goldring（1990, 1995, 1997）、Bolman與Deal（1989）以及Hoy與Miskel（1989）皆指出學校場域具動態性，並視管理學校與外部環境的邊界為校長重要職能。由上述文獻歸納學校領導者在其中所扮演的角色及工作內容，大致包括：

1. 管理組織邊界：校長是學校與外部環境之間的重要調解人，需要與外界進行談判和溝通，目的是使學校能成為與環境和諧相處的開放系統。

2. 設置緩衝機制：有時為了減少外部環境對組織運作所形成的干擾與介入，校長會採取緩衝措施，以維護學校運作的穩定性和自主性。

3. 篩選進入組織的訊息：校長接觸到大量且不同類型的訊息，藉由篩選進入組織的訊息，並決定接受訊息的對象和知情程度，以保護學校運作免於受到來自外部的壓力和干擾，同時能夠策略性地評估所做決策對學校公共關係和形象的影響。

4. 創造合理的環境：對於組織環境的描述並非是客觀的，而是藉由成員的感知所塑造。換言之，認定組織是否處於不穩定的環境，很大程度取決於邊界跨越者對環境的感知及解釋。

5. 平衡組織與外部環境的互動：以資源依賴與組織獨立性來看待組織與外部環境的互動。

6. 介於教育主管機關與學校的中層管理者：學校校長會收到來自教育主管機關的指示，並將計畫轉化為實際執行的任務。因此，校長需要釐清改革的性質和範疇，以及向成員解釋情況和闡明行動目標（Spillane et al., 2002）。

三、校長與外部環境互動意義建構及相關研究

本研究之主題著重於探討校長與社區互動之意義建構，故而在查找相關研究上，分別以「學區或社區」為背景的意義建構相關研究，以及「學校領導者」意義建構相關研究進行探討，據此瞭解現有研究採取的方法與結果。

首先，歸納以學校所在的學區或社區為背景的意義建構相關研究可以發現，研究主題側重於剖析當學校領導者及學校成員受到地區或社區現實條件或社會變遷所迫，如何重新解釋環境並採取行動（Evans, 2007; Grooms & Bohorquez, 2022; Zuckerman, 2019）。在研究方法上，相關研究以質性取向為主，透過半結構式訪談、文件分析和參與觀察等方式蒐集資料，據此掌握意義建構的背景脈絡與發展過程（Evans, 2007; Grooms & Bohorquez, 2022; McHenry-Sorber & Campbell, 2019; Tsakeni et al., 2020; Zuckerman, 2019）。在研究參與者選擇的部分，基於意義建構的社會互動性質，因此，在挑選研究參與者時，研究者會盡可能羅列事件相關人，使之能更完整地掌握事件的來龍去脈。例如，Zuckerman（2019）透過對一項跨學區合作推動學校與社區夥伴關係的計畫召集人進行訪談，據以確定組織中的活躍成員，並將之列為下一次的訪談參與者。換言之，這種具有目的性的選擇策略，有助於研究者準確且有效地確認相關受訪者。此外，研究者在文獻回顧的過程中，發現國內探討學校與地區或社區互動的意義建構相關研究尚不多見，故本研究盼能彌補現有文獻之不足。

再者，從探討校長意義建構的相關研究可以發現，以意義建構作為分析框架的適當性，在於校長不約而同地被指出身處複雜與需要不斷適應變化的教育現場（Comstock & Margolis, 2021; Hemmer & Elliff, 2020; Jabbar & Creed, 2020; Longmuir, 2021; Slegers et al., 2009; Spillane et al., 2002; Yurkofsky, 2022），無論是面對漸進式的教育改革（Brezicha et al., 2015; Coburn, 2005; Spillane et al., 2002），抑或突如其來的疫情（Longmuir, 2021）或風災（Hemmer & Elliff, 2020）所導致的學校運作中斷，校長皆需負起蒐集和解釋各類訊息之責任，並做出適當回應。意義建構側重於以認知角度出發，能夠分析校長對事件的解讀如何影響後續行動。並且對於校長認知及思考特徵的分析，聚焦於解釋線索的參照框架，這些影響認知的因素可能是基於領導身分（Gigliotti, 2016; Spillane et al., 2002）、過往經驗和價值觀（Longmuir, 2021; Slegers et al., 2009）、環境與法規制度（Jabbar & Creed, 2020; Yurkofsky, 2022）、專業知識（Yurkofsky, 2022）等。上述研究帶給本研究之啟示，在於能夠藉由相關研究歸納可能影響校長意義建構的因素，以及瞭解到這些因素如何影響校長的後續作為。

參、研究方法與實施

一、研究場域及參與者

(一) 個案學校的選擇

本研究採立意取樣中之效標抽樣 (criterion sampling) (Marshall & Rossman, 1999/2007)，衡量交通、研究時程等條件後，羅列特定學校，再徵詢專家學者之建議，請其推薦在學校與社區互動方面具有深度交流之個案。研究者在徵得個案校長同意後，選定一所大木國小（化名）及其所在之社區作為研究場域，並以半結構式訪談瞭解個案學校與社區互動實際情形，藉由選定校長領導學校與社區互動的工作內容中對校長學習至關重要的關鍵事件進行研究，探討其意義建構。而選擇這所學校作為研究場域的理由，乃基於學校與社區及地方上的重要人士、特色協會互動密切，並且現任校長於該校已任職多年，能夠針對本研究主題提供雙方互動的豐富資料。從個案的選擇上來看，這比較屬於Stake (1995, p. 3) 所主張的「工具型個案研究」 (instrumental case research)，因為校長能提供與社區互動過程與結果的豐富資訊，使校長在學校與社區互動的意義建構之議題能更清楚呈現。

個案學校背景部分，大木國小位於臺灣中南部以農業為主的平原地區，鄰近兩縣交界處，屬於縣政府認定之偏遠學校，校園周邊為棋盤狀稻田所環繞，點狀式的小型聚落散落其間。大木國小於約10年前轉型公辦公營實驗小學，包含國小及幼兒園，目前國小部教職員人數10餘人，學生數約60人，是一所小型實驗教育學校。

(二) 研究參與者之信任關係建立與訪談流程

本研究透過協助學校臨時課務支援、參與校內特色課程社群討論、校務會議、家長日、家長會議等正式活動與校長及其他研究參與者建立信任關係。在訪談流程上，本研究由訪談具備經營學校與社區關係經驗的個案校長出發，根據其所提及之關鍵事件，再與校長討論有哪些瞭解及涉及關鍵事件的相關人士能夠作為後續的研究參與者（包括實際參與開會決定者、主責教師、執行或協助關鍵事

件者或家長會成員），最終，研究參與者共計五位，包含校長及關鍵事件相關人士。訪談時間為2023年8月初至11月中旬，主要於個案學校進行訪談，除校長訪談四次外，其餘四位各訪談一次，平均訪談時間每次約60-70分鐘左右。有關研究參與者訪談時的基本資料及與本文關鍵事件之關聯，如表1所示。

表1

研究參與者訪談時的基本資料及與本文關鍵事件之關聯

化名	性別	職務／任教總年資	研究參與者及與本文關鍵事件之關聯
新一校長	男	校長／20餘年	擔任大木國小校長多年。領導學校轉型實驗教育學校。自覺性格上擇善固執，對的事應堅持做。提供學校與社區互動的關鍵事件。
高木主任	男	總務主任／約20年	資深教師，曾為特色課程主責教師，先後擔任過教師、組長和主任，教學行政經驗豐富。
康晴主任	女	代理教導主任／20餘年	資深教師，先前擔任教師，訪談時為學校特色課程的領頭執行教師。
步美前會長	女	前任家長會長	學區內家長及校友，子女過去曾就讀於大木國小。理解學校與社區互動的關鍵事件。
平次副會長	男	家長會副會長	學區外家長，認同學校與社區互動理念，3名子女皆就讀於大木國小。

二、訪談大綱

本研究以半結構式訪談為研究資料蒐集途徑，研究者於訪談前事先將擬定好的訪談大綱提供給受訪者。有關學校與社區互動關鍵事件的訪談，主要以校長為訪談參與者，並請校長指出其所認為在經營學校與社區關係上的重要事件，也是校長持續關注並採取領導行為處理的事件。另外，有關其意義建構的訪談大綱共有兩份，學校領導者訪談大綱為個案校長受訪問題，接續按照校長所提及的關鍵事件內容，擬定相關人士訪談大綱。學校領導者訪談大綱大致分為三個部分，分別為：（一）校長基本資料；（二）學校與社區互動的關鍵事件；（三）校長在

關鍵事件的領導行為。詳見表2。完成與個案校長的訪談之後，研究者與校長按關鍵事件逐項討論熟知這些事件的相關人士，並確認邀請這些研究參與者接受訪談的可行性。有關關鍵事件相關人士訪談大綱，共分為二個部分，包含：（一）受訪者基本資料；（二）關鍵事件的過程與細節。詳見表3。

表2
校長訪談大綱

第一部分 基本資料
• 年齡區間、學歷、擔任校長年資、過去任教經驗。
第二部分 校長對社區的整體理解
1. 您如何描述您在學校與社區互動過程中的角色與職責？
第三部分 學校與社區互動的關鍵事件
1. 請分享4-5項目前您認為與社區互動的「關鍵面向」。
2. 請分別說明這些面向的內容，以及為什麼對您而言是重要的。
3. 您對於這些關鍵事件的回應或因應策略分別為何？是基於什麼理由或原因採取這樣的回應或因應策略？
• 追問題：
（1）如果是您從一而終的認知或行動，哪些辦學成果可以印證您的想法。
（2）如果在經營學校與社區的互動關係中，有前、後做法上的差異，請問導致認知與行動改變的原因為何？過程中您考量了哪些因素。
（3）從前有哪些經驗或者經歷，影響您後來擔任校長時，在做決定或採取行動時，選擇了某些做法。這些經驗或者經歷，可能來自於您擔任教師、主任時累積的實務經驗，或者生命中的體悟。

表3
「關鍵事件」相關人士訪談大綱

第一部分 基本資料
• 學校教職員：在校（曾）擔任的職位、任教年資。 • 家長會暨社區人士：在家長會中的職稱、擔任時間。
第二部分 關鍵事件
研究者依序詢問相關人士對五項「關鍵事件」的看法。

（續下頁）

-
1. 請問您在關鍵事件中扮演的角色。
 2. 校長對事件的解釋對您的影響。
(包含如何與您溝通、告訴您可以怎麼做,以及對您理解事件有哪些幫助?)
 3. 校長透過哪些場合傳達或強調理念?
 4. 校長在希望您完成目標或達成理念時,提供您哪些支持?
(例如資源或心理上的支持)
 5. 從關鍵事件的逐步落實,您知覺到學校的改變為何?
-

三、資料整理與分析

研究者於訪談結束後將錄音檔透過軟體轉譯成初步的逐字稿,並藉由重複聽取音檔對文字及標點符號加以修正。後續引用逐字稿呈現研究發現與結果時,研究者透過底線標記出引文中與本研究主題相關之內容,作為閱讀及陳述上之輔助。逐字稿後方括弧所註記之內容,分別為「研究參與者化名」與「訪談日期」。另一方面,由於研究發現所呈現之逐字稿,係經由摘錄重點的方式引用,考量對文字的擷取可能造成語境和脈絡的不連貫,因此,研究者藉由括弧適時補充主詞或受詞,使讀者不至於對引述內容或所指稱之人物產生混淆。

在質性研究中,有關資料分析的方法,往往由於不同的研究取徑而有所差異(李藹慈,2013)。儘管如此,進行資料分析的目的皆在於將逐字稿中的重點內容,以精簡、化約之方式呈現。研究者參考多種質性編碼方式後,選擇以主題分析法進行資料整理。這種方法主要將資料整理區分成三階段,依序為「敘述編碼」(descriptive coding)、「詮釋編碼」(interpretive coding)和「最高主題」(overarching themes)(李藹慈,2013,頁75),使資料呈現趨於漏斗狀,逐漸朝回應研究目的與問題聚焦,最後歸納研究發現與結論。

四、研究倫理與信實度

本研究以半結構式訪談為主,為保障受訪者權益,研究者先向受訪者說明訪談同意書內容,並於訪談前獲得簽名同意,亦即遵守知情同意原則。訪談同意書包含四項要素:(一)尊重意願部分,包含告知研究主題、能夠自行決定哪些內容願意公開,以及隨時保有退出研究的權利;(二)誠實告知部分,說明資料用

途，若有疑慮，受訪者可隨時聯繫研究者詢問；（三）隱私保密部分，將資料妥善儲存及去識別化處理；（四）完整呈現部分，包含訪談後將逐字稿提供給受訪者確認內容，研究者擷取逐字稿時也應留意語境脈絡，盡可能雙面俱陳。

研究信實度方面，本研究運用三角檢證來確保研究品質（高淑清，2008）。本研究在資料蒐集過程中，儘管研究主題聚焦於個案校長的意義建構，然而，針對五項關鍵事件，也分別蒐集其他學校成員及家長的觀點，據此佐證及厚實校長所提及的關鍵事件內容，並將整理後的逐字稿交還受訪者確認，以確保內容的正確性。此外，研究者也透過參與校內特色課程社群討論、校務會議、家長日、家長會會議等正式活動，以瞭解相關課程計畫、實施內容，以及改善回饋等，充實對推動特色課程脈絡之理解。並將之與訪談資料進行對照，以運用不同形式之資料及方法達三角檢證之目的。

肆、研究結果與討論

一、個案校長所解讀與社區互動的關鍵事件，包括家長會角色、學校特色課程、衝突化解、學區外學生增長及家校合作等

由於意義建構觀點著重於關鍵事件的探討，因此，本研究首先聚焦於探討個案校長與社區的互動中，那些被校長定義為「重要的」、「需要持續運作和推廣的」，或者「能夠為學校帶來改變的」關鍵事件。在本研究中，校長一共歸納出五項事件，分別為改變與傳達家長會的角色及職能、推動學校特色課程、化解學校與社區的衝突、因應學區外學生增長的趨勢，以及落實家校合作的理念。以下說明五項關鍵事件的事件經過及校長在事件中的領導行為，並以敘述的方式加以呈現。相關訪談佐證資料請參閱鍾敏芳（2024）。

（一）事件一：改變與傳達家長會的角色及職能

1. 事件經過：個案校長到任後，發現大木國小與社區的交流大多透過聚餐聯誼進行。然而，這種方式容易導致議事效率不彰，無法確切針對需要協調或決策的校務進行討論。儘管透過情感交流已經成為學校與社區習慣的互動方式，然而，大木國小正面臨少子女化的衝擊，倘若未能針對校務進行長遠規劃，可能導

致學校在五年內面臨裁併校的危機。

2. 領導行為：校長決定改變家長會的議事風格，轉而遵照正式會議的流程進行討論和記錄，並且採取「點對點」的溝通方式，亦即利用家長委員接送子女上下學的時間，或僅召集與事件有關之人士前來討論，而非每次開會或討論皆勞師動眾地邀請所有學校和家長會成員參與。面對部分家長委員及社區人士無法認同改革，校長選擇委由認同改變的家長會成員來說服其他委員及社區人士。另一方面，儘管近年來跨區就學學生人數逐年增加，校長仍堅持選擇學區（社區）內的有力人士擔任會長，希冀借助其人際網絡瞭解及回應社區，以及協助調解學校與外界的衝突。

（二）事件二：推動學校特色課程

1. 事件經過：在轉變聚餐聯誼的交流方式後，個案校長選擇透過「學校課程」作為連結社區的媒介，目的在使學校與社區的互動能有益於提升學生對家鄉的瞭解與認同，進而促進文化傳承與傳統產業的復甦。這類課程主要與文教基金會合作，由基金會提供開展特色課程所需的經費及教師培訓管道。

2. 領導行為：校長認為，本於教育專業的精神和立場，透過學校課程與社區進行互動，是自己認為比較合適的方式。由於課程本身需要校內同仁的合作方能順利推行，因此在本項關鍵事件中，校長談到較多的是自己如何協助同仁落實這類結合在地的課程，校長提到的具體方法包含建構完善的社群討論機制、營造尊重互助的氛圍，以及給予教師心靈上（對課程的關注）與資源（經費）等支持。

（三）事件三：化解學校與社區的衝突

1. 事件經過：衝突事件起因於學校對老舊建築及設施進行汰舊換新的做法，與社區惜物、囤物的風俗民情存在差異。因為社區本就對於一連串設施拆除工程頗有微詞，再加上當時受到教育部施行「國小遊樂設施品質政策」影響，拆除校內遊樂設施成為壓垮駱駝的最後一根稻草。社區居民對學校的質疑和不滿逐漸在社群媒體上發酵，也引來議員關切。由於事件發生於校長三年任期期滿之際，地方上的重要人士甚至欲利用權勢左右校長的調任結果。

2. 領導行為：校長面對與社區之間的衝突，主要委由民意代表和家長委員等有力人士間接對外說明拆除設施的原委。因為校長認為，自己理應將心力置於後續規劃與重建新器材之上。此外，對於校內教職員，校長選擇按照成員的身分決

定其知情程度，目的是減少外部環境對組織的干擾，盡可能使成員能夠專注於自己原本的工作。在經歷風波後，隨著新設施的落成，學校收穫來自外界的正面評價。對於校長而言，有助於使其確立爾後在面對外部環境干擾時，必須適時堅持己見的信念。

（四）事件四：因應學區外學生增長的趨勢

1. 事件經過：大木國小轉型實驗教育學校後，部分學區外家長因認同學校實驗教育的理念，選擇將子女送至大木國小就讀。而學生來源的改變，對於學校辦學亦產生一定程度的影響。學校成員提到，學區內家長在看待子女教育的觀念上，大多趨於保守，傾向子女只要在校學得快樂、平安就好，也因此對學校教育缺乏進一步瞭解的動機，連帶較少參與學校活動。相較之下，學區外家長則是由於認同學校的教育理念，選擇將子女送到這所學校就讀，所以在學校事務及活動的參與上，往往較為熱衷。

2. 領導行為：面對這群來自學區外的家長及學生，個案校長主要透過設置「學區外家長面試」（即為學生入學而進行的面試），以及邀請學生到校參觀之機制，來確保學生及家長瞭解學校理念，並且知曉在實驗教育體制中，家長需要配合的事項。此外，校長也希望借助學區外學生增長的趨勢，來引起社區對學校教育的重視。由於觀察到學區內與學區外家長的不同特質，校長也希冀藉由讓學區內家長看到學區外家長對於子女教養和教育的態度，使其願意更積極地陪伴子女。除了家長間的相互影響外，教師也提及學區外學生的特質大多較為活潑且閱歷豐富，故而期待這些特質能為同儕之間的學習及成長挹注正向刺激。

（五）事件五：落實家校合作的理念

1. 事件經過：在因應學區外學生增長的趨勢事件中，學校成員提及部分家長對於子女教養抱持著完全託付給學校的態度，因而忽略家庭教育在子女成長歷程中亦具有不可或缺的重要性。故而個案校長希冀透過傳達家校合作的理念，鼓勵家長陪伴子女，並與學校建立緊密連結。

2. 領導行為：為能讓家長理解家校合作的理念，個案校長透過懇親會、家長接送子女上下學等場合，向家長說明自身想法，並傳達家庭教育所應發揮的功能。此外，校長也藉由觀察學生特質向家長交流教養建議，讓家長有機會從不同角度欣賞子女表現。校內成員部分，校長希冀教師與家長間，能採取「點對點」

的溝通，並且在會議上讓同仁有機會討論和分享學生學習與生活情況。同時，也鼓勵同仁集思廣益，思考如何經營與維繫親師間的溝通及交流。此外，倘若教師和家長發生摩擦，學校則協助雙方進行調解，避免教師落入單打獨鬥的困境。

個案校長所詮釋的前述五項事件，大致能與文獻探討所歸納之學校與社區互動型態相呼應。其中，「改變與傳達家長會的角色及職能」之互動類型屬於家長參與學校事務（何瑞珠，2002；張茂源，2004；Epstein et al., 2018）；「推動學校特色課程」則包含運用社區資源融入課程與教學，同時增進學校與社區雙方彼此認識的契機（林明地，2002；林振春，1997；黃義良，2002；謝文全，2020）；「化解學校與社區的衝突」著重學校與社區間的溝過程；「因應學區外學生增長的趨勢」涉及行銷與推廣學校的理念及特色（謝文全，2020）；而「落實家校合作的理念」屬於家長參與及親師合作（何瑞珠，2002；張茂源，2004；Epstein et al., 2018；Olsen & Fuller, 2003/2010；Rockwell et al., 1996/2004）。基本上，個案校長所定義之五項關鍵事件，皆不同程度地與學者間所描述之學校與社區互動方式存在關聯。

另外，以意義建構觀點出發，儘管個案校長聚焦於關鍵事件的探究，然而，校長在因應事件的同時，也反映出其對社區整體的意義建構，這些對環境的理解可以視為影響決策的遠因，反覆地出現在個案校長的思考特徵中。在探討學校與社區互動關鍵事件的過程中，能夠得知五項關鍵事件之間，無論是發生的時態、牽涉的相關人士，又或事件內容等，皆存在差異。並且，對於校長而言，這五項事件在輕重緩急的程度上也不同，例如「化解學校與社區的衝突」事件屬於校長需要立即處理的公關危機；相較之下，「推動學校特色課程」與「因應學區外學生增長的趨勢」事件，則屬於校長因應少子女化衝擊以及學生來源改變所採取的措施，能擁有較多的時間進行規劃和討論。

本研究透過探討五項學校與社區互動的關鍵事件發現，從不同關鍵事件中能夠歸納出個案校長反覆出現的思考特徵。這類分析結果為意義建構相關研究帶來的啟示在於，儘管部分意義建構相關研究較側重單一關鍵事件或現象的探討（Maitlis & Christianson, 2014），倘若嘗試剖析數項不同的關鍵事件，則有助於從不同的事件中歸納出意義建構者對於環境的整體理解。

二、個案校長意義建構之思考行動特徵為優先提升學校品質，獲取社區認肯、提供討論與交流機會，以及給予成員支持

在本研究中，研究者藉由彙整個案校長意義建構之特性，一共歸納出三項貫串於不同關鍵事件的思考特徵，這些特徵多出現在不同關鍵事件之詮釋與行動上，分別為「將心力優先置於提升學校品質，藉由學校經營成果，獲取社區認肯」、「提供學校成員與家長討論及交流意見之機會」，以及「給予學校成員資源與心靈上的支持」，分述如下。

（一）將心力優先置於提升學校品質，藉由學校經營成果，獲取社區認肯

由於個案校長體認到社區中的人情糾葛實非一校之長所能解決，且身為校長理應以校內事務為重，故而，校長所定義之關鍵事件皆與增進學校成員的學習福祉有關。例如，在改變與傳達家長會的角色及職能事件中，校長到任後，即著手改革家長會過往交際應酬的風氣，轉而遵照議事流程，使會議能夠真正達到討論校務的目的。

我不太喜歡模糊焦點，就現階段我們該做什麼事情，就應該要很清楚，所以我會把每一件事情，就是現在是會議，不是聯誼，那麼就討論清楚。因為會議本身我不喜歡落入那種會而不議、議而不決、決而不行，這很可怕。所以應該回到那個會議本身，我們到底要討論哪些事情，如果沒有事情要討論那就不要開會。（新一校長，20230907）

我找進來的行政團隊，他們要花很多時間在課程跟教學的琢磨，所以我不能允許我自己跟我的行政團隊，花很多時間在聯誼。（新一校長，20230907）

領導者當前的行動或決策，乃建基於先前事件所帶來之啟示，對於過去經驗或事件的理解，有助於合理化現在正在進行的事（Evans, 2007）。意義建構乃奠基於身分結構之上，個體對外界情況的理解與自身如何看待自身的角色身分息息相關（Nardon & Hari, 2022; Patriotta & Spedale, 2009）。在推動學校特色課程事

件中，個案校長考量自己身為教育專業工作者，因而選擇將重心置於校內發展，希冀藉由學校內部的轉變，來改變社區對於學校教育的原有看法。秉持前述見解，校長認為透過學校課程結合在地，才是以教育為出發點，和社區互動較為適宜的型態。

我希望我能夠跟家長談，或跟社區談的是教育的想法，而不是這裡的風土民情。我會覺得說風土民情，應該從教育的角度融入課程，我帶領孩子去看，或者是邀請老師去面對這個社區的發展，我們怎麼把它寫入課程比較重要。所以會用教育的觀點看待我們課程的設計，而不是用校長跟地方保持友好關係的公共關係角度來看待怎麼和社區互動。（新一校長，20230801）

就組織運作的角度而言，當穩定環境中斷時，成員會由原本自動化的歷程轉為有意識地處理問題（Louis, 1980; Spillane & Coldren, 2015）。化解學校與社區的衝突屬於五項關鍵事件中，處理及應對過程較為緊迫的事件。儘管如此，校長面對學校與社區的衝突，選擇採取間接溝通的方式，亦即委由民意代表等有力人士向那些反對學校拆除遊樂設施的地方人士解釋情況，目的是為自己留有更多時間專注於新設施的規劃與重建。

我就透過地方民意代表跟家長會，對社區發聲「校長有在爭取啊！」。那個經費是排序的，我們是小型學校排序是比較後面的，校長已經申請計畫，但這些我沒有機會對社區人士說。（新一校長，20230801）

我認為那個地點的選擇跟整個設計跟規劃這件事情，我花了很多時間跟建築師還有設計師討論跟規劃，我甚至也換了不同的規劃廠商，提不同的設計圖讓我看，這些都需要花時間。（新一校長，20230801）

落實家校合作的理念著重於關注學生的身心靈成長，期望教師與家長建立良善的親師關係，考量到教師平時已有例行性的課務需要處理，並且與家長建立聯

繫也必須花費心力及時間，因此個案校長盡可能讓教師的工作單純化，例如上述改變家長會的議事風格即為一例，避免造成教師額外或不必要的負擔。

他要花時間放在跟家長的點對點的溝通，不管是例行性的，或者是問題來了需要做溝通，我覺得那些都要花去很多的心力。所以我認為，我們把會議的時間，或者是討論的時間，除了在課程討論以外，我希望老師是把時間放在學生跟家長身上，我們才有機會做到家校合作。（新一校長，20230907）

綜整上述，在不同關鍵事件中，皆分別呈現個案校長將心力優先置於學校事務之上的思考特徵。這種思考特徵源於校長體認到社區中的人情世故並非是自己可控的事項，因此與其藉由交際途徑來獲取社區對學校的認同與支持，不如藉由學校經營成果，以及讓社區感受到學校辦學的轉變來獲得認肯。這種做法也使學校與社區之間的關係，不致隨著社區對校長個人的觀感而輕易改變。

（二）提供學校成員與家長討論及交流意見之機會

由不同關鍵事件可以發現，大木國小成員間的溝通十分頻繁，組織內訊息流通自由，校長與學校成員皆為積極的意見表達者。並且成員在面對問題時，往往會藉由溝通、交換意見等方法來尋求解決辦法。「點對點」的溝通方式，是校長為了能夠提升訊息傳遞效率所採取的做法，主要體現於校長與家長會成員之間的交流。此外，前述談到的落實家校合作的理念事件中，校長也期待教師與家長間能以這種方式進行互動。

假設有人質疑家長委員都不開會，事情怎麼被決定？所以我說，我們可以比較「點對點」的溝通，而不是邀請大家來坐在這個地方，除非我們有很多很大的事情要一起決定。如果是一個非常例行性的工作，我們其實是不需要開會的。（新一校長，20230907）

授權增能領導係指領導者與成員分享權力，提供其專業成長的機會，透過讓成員參與決策，課予成員相應責任。這種領導模式可以理解為領導者授予部屬

權力，使部屬能夠運用其所得到的權力完成任務（謝文全，2020）。例如，在推動學校特色課程事件中，即呈現校長運用授權增能領導模式，藉由引進基金會資源，使教師擁有參與培訓課程的機會，以利其返回學校後，能夠借助對於推行相關課程的理解，著手規劃接下來的教學活動。另一方面，由於課程的進行需要幾乎全校教師通力合作，因此，學校也分別安排年級之間以及全校性的會議進行討論，頻繁的交流有益於組織成員對教學目標建構更清晰的理解，從而採取一致的行動。

我們會利用週三的進修時間。我們的課程安排在禮拜三早上，先進行第一部分的課程，每個禮拜三都會有，那禮拜三的下午就馬上做課後的討論，禮拜四再做一次實踐。對，就會變成這樣的一個迴圈的方式，不斷的去討論、確認、再實施。（新一校長，20230907）

落實家校合作的理念事件中，受訪教師也談到，校長會在會議中請教師分享譬如學生的個別學習情形，以及親師溝通經驗等事項，使同仁間能夠相互借鏡與學習。授權賦能領導注重給予成員充實能力之機會，除了參與進修活動之外，組織內的成員藉由專業對話與觀摩等方式，也有助於促進其對工作內容的反思與覺察（謝文全，2020）。考量到單純講述理念可能較為抽象，為了使教師能充分理解，校長會適時輔以實際案例解釋，或請同仁相互交流自己與家長互動的心得。

他（校長）應該會講一些例子，比如說有一些反例，就是小孩在念書的時候，家長是在旁邊滑手機。他可能會講一些不管是正例或反例提供給老師，比較理解什麼叫家校合作。如果理念它是一個比較上位的概念，可能要有一些實例。他應該在這些會議都會特別的講一下，或者會請老師他們提一下就是他們跟家長的互動，或孩子跟家長在家裡的互動，有時候他會聽到一些故事還不錯，他就會請某個老師把那樣的故事，在當場就是提出來給其他老師知道，就是一個討論的形式。（高木主任，20231011）

除了與家長會和校內成員的溝通，個案校長也注重教師和家長之間的聯繫。有關家長參與子女教育的正面影響，Epstein等人（2018）指出，透過建立家庭與學校的夥伴關係，有助於促進學生學習成就。在親師溝通部分，由於大木國小站在與家長同為子女教養合夥人的立場，因此，鼓勵教師與家長交流學生在校和在家的情形，以利學校與家長皆能掌握學生日常與學習情況，從而形塑對教養及教育的共識。

大人們的互動跟溝通，要非常的綿密，（因為）當其中有落差的時候，孩子可能被漏接了，他的情緒或學習生活沒有被接應住，我們後頭要花很多的時間去保證或者是挽救，我覺得這是一個浪費掉時間跟精力的一個不好的做法。所以當家長的角色是願意變成一個合夥人的概念的時候，我們必得要花更多的時間跟他們做互動，甚至是有機會去告訴他們這個學校的發展。（新一校長，20230801）

（三）給予學校成員資源與心理上的支持

個案校長希冀藉由辦學成果來轉變社區對於學校教育的看法，開展學校特色課程即為一例。透過課程與社區互動作為大木國小連結地方的主要方式，由於籌備及進行課程需要幾乎全校教師的參與，故而，校長藉由給予學校成員活動經費與心理上支持，據此建構以課程或學校活動為主的互動關係。校長的目的是在於，使學校成員得以無後顧之憂地各司其職，並且感受到校長的重視。在推動學校特色課程事件中，校長藉由引入像是文教基金會等外部資源，來提供開展學校與社區連結課程所需的經費與教師增能管道。而其他學校成員受訪時，也不約而同地指出，校長會透過申請各式計畫來取得課程或活動所需的經費。

其實很多研究的人才、基金會也好，很多研究單位、中央的單位，他們會進到這種偏鄉裡頭來執行一些專案，當我看到那樣的專案的時候，我都會忍不住要扒住他們，因為我做學校內部，他們學術專業做學校外部，可以合作啊！（新一校長，20230801）

家長會的操作基本上是沒有什麼困難在，因為學校很多活動就是校長他會去申請其他的經費，他不會動用到家長會這邊的經費。所以在經費上我們是不用煩惱這樣子，那學校就是校長他們團隊，就是老師團隊很厲害，他需要什麼計畫，他們就是會去寫計畫，然後去申請他需要的經費這樣子。（步美前會長，20231018）

我覺得這個校長很認真，就是他會去找一些經費，他寫了很多計畫，所以基本上他不太會把家長會的錢拿來用，因為他覺得我們家長會交的錢，就是要用在學生身上。（平次副會長，20231114）

另一方面，推動學校特色課程的過程中，個案校長藉由賦予教師在課程規劃及安排上的自主空間，亦即透過授權增能領導，展現領導者對部屬的尊重與信任，並適時地監督與提供成員必要的支持與協助（謝文全，2020）。

（這類課程）都是給老師構思，我主持過大概四、五屆，所以之前大概就是我構思然後跟老師討論這樣子。角色大概就是這樣啊，看今年的整個主題要怎麼走、課程要怎麼走。反正都會給主責的，不管是主任或者是老師，反正就給你們做，看看要做到什麼程度，學校就另外會再支援。（高木主任，20231011）

校長他比較少去左右我們的想法，但是他會聽我們的想法，那如果覺得說我們這樣做是OK的、沒問題的，他是不會再多什麼意見，頂多只是拋個問題，拋個問題讓你想一想這樣不可行，或是說那你們這樣做可能會有什麼樣的結果，或是遇到什麼困難、有沒有想過這樣子。（康晴主任，20231110）

基於教師對教學現場的瞭解，這種尊重與支持教師設計與規劃課程的方式，有助於使教學和課程的內容更貼近於學生的特質與需求。而根據受訪教師描述，校長會以觀課、協助教師釐清思考方向、給予回饋，以及提供課程所需的關係資源等方式，來表達自己對課程的支持與關注。

有時候他（新一校長）會過去觀課，看他們大概做到什麼樣的程度，然後有時候他會提供一些點子。有時候像上次這樣子大家一起坐下來討論，那他們會講他們的看見，然後我們會講我們可以給的意見這樣子……觀課是給老師建議的一個方式。（高木主任，20231011）

儘管在課程或活動方面給予成員資源和心理上支持，似乎並不屬於學校與社區的直接互動，然而，卻是校長經營學校與社區關係不可或缺的部分。因為特色課程內容涉及學生與地方人士和社區組織或機構的交流，並且也需要安排訪談及實地踏查等教學活動，故而，在教師備課及討論等過程中，校長會藉由觀課、協助教師釐清思考方向、給予回饋，以及協助引薦或聯繫社區人士或組織等方式，來表達自身對課程的支持與關注。由於前述做法大多透過校長的行為展現，因此，對於執行課程的學校成員而言，會將這些舉動理解為校長對於自身與課程的重視，並讓教師感受到獲得心理層面的支持，此亦為學校成員願意持續推動特色課程的因素之一。

三、少子女化趨勢、角色身分、職涯經驗與成長歷程是影響個案校長意義建構之因素

綜觀五項關鍵事件，歸納影響個案校長對於學校與社區互動意義建構之因素，包含少子女化趨勢、角色身分、職涯經驗與成長歷程四項。茲分述如下。

（一）少子女化趨勢與校長意義建構

由於校長意識到少子女化趨勢將導致學校面臨裁、併校的危機，因此，需要設法留住原有學區內的學生，同時吸引學區外學生前來就學。基於對前述情況的理解，校長意識到必須轉變家長會聚餐聯誼的議事風格，回歸以學校事務為主的討論，使家長會能夠確實發揮輔助校務運作的功能。

因應時代在變遷，我不能說過去的家長會這樣運作是錯的。因為情感的交流對這個學校當時候來說是重要的，過去他們不需要去擔心說學生的來源、學校的經營的方向，而且或許大部分的學校都這樣做。可是，在我幾年前來到這個學校，我認為課程的發展跟整個學校的轉型是很重要

的。（新一校長，20230907）

社會變遷或環境變化是觸發學校領導者意義建構的因素之一（Evans, 2007; Patriotta & Spedale, 2009; Weick, 1995），後續個案校長也將少子女化趨勢所帶來的威脅向校內教職員說明，作為後續推動課程與教學改革的理由。

我第一次的教師晨會，我就公布了我拿到上一任校長告訴我的五年的新生人數。我就告訴我們的老師，關起門來說，五年後這個學校的新生數來到個位數，假設我們（每個年級）只有六位學生， 6×6 等於36，只剩下36個。所以如果我們有一天走入了沒辦法保持進入3（字頭的學生人數）的那個樣態，修到3（字頭的學生人數）的時候我們就會面臨這種危機。（新一校長，20230801）

（二）角色身分與校長意義建構

角色身分和背景脈絡為影響個體意義建構的重要因素，身分建構是個體理解世界的視角，可協助分析特定角色對事件的解讀為何如此（Patriotta & Spedale, 2009）。重視校內事務甚於社區的思考特徵，即為個案校長基於教育專業工作者角色身分意義建構的結果。這種思考特徵使校長傾向將心力置於學校內部，連帶也影響了校長對於學校成員職責的理解。例如，校長改變家長會交際應酬的議事風格，某部分也是希望教師不需要額外將時間花費在籌備「賓主盡歡」的社交場合上，而是能夠更為專注地投入學生學習與親師合作的事項中。

我對家長會的說明，或對老師們的說明，就是我們的時間要花在刀口上，所以我們的時間，當一個老師，當一個教育工作者，最重要的時間應該花在關注學生上面。所以我寧願老師們把時間花在去關注、關心，甚至是觀察每個小朋友的動態。（新一校長，20230907）

在化解學校與社區衝突事件中，個案校長選擇按照成員身分決定其知情程度，不希望學校與社區之間的衝突影響教學和課程的進行，實則具有相似意涵。

這個就會關係到我要釋放訊息多少，讓哪些人知道。（跟）主任（溝通的時候）我就會說的很多……不然又要改這個，我會講得更清楚。但老師們比較不需要懂，所以這個就是在學校團隊裡頭，有些核心的幕僚人員，我希望他們能夠在這個事件裡，配合更多的工作事項，或調整時程的時候，我就會多說一些，其餘的我不想要影響他們教學，所以我面對社區人士的心情，我選擇不說。（新一校長，20230802）

（三）職涯經驗與校長意義建構

職涯經驗是影響個體意義建構的因素之一，先前所習得的問題解決經驗，會影響個體後續採取的行動（Slegers et al., 2009）。在化解學校與社區的衝突事件中，個案校長過去擔任主任的經驗，使其瞭解到可以借助具有公信力或社會影響力且為學校與外界雙方皆熟識的關鍵人物，運用其關係資源來調解學校與社區之間的衝突。

我會覺得說，我要掌握關鍵人物，發揮他的社會影響力。因為他們兩造雙方，如果我是對造，另外一個對造就會說，看到議員、看到會長都這樣講了，所以這一次我就跟學校好好合作……我通常會用學校的整體經營表現，或者重要場合，來邀請關鍵人物。（新一校長，20230907）

在改革家長會議事風格的過程中，校長同樣透過認同轉變的家長委員向社區及其他未能認同改變的委員傳達學校理念，「所以他（副會長）就告訴我說校長沒關係，這些顧問們，我有機會有時間利用下班，利用假日他會去拜訪他們，幫校長疏通」（新一校長，20230907）。這種藉由關鍵人物間接溝通的方式，不僅為校長留有更多時間專注於學校發展，也能避免加劇劍拔弩張的氛圍，屬於校長發揮設置緩衝機制的職能，目的是維持學校運作的穩定和自主性（Goldring, 1995, 1997; Goldring & Rallis, 1993, p. 81）。校長表示，鄰里間的地緣及血緣關係能一定程度地緩和輿論壓力，無論是透過社區中具有聲望的人士居中調解，或是運用親緣關係代為轉達，皆有助於雙方瞭解彼此想法。

我透過家長會對他們的解釋說明，這是我當時採取比較迂迴的一個做法，不直接面對。但是很重要的夥伴去向他們說明，那他們彼此之間，其實社區的地方人士彼此之間，不管是有親戚關係，或是生意上的往來，甚至是政治關係的結合等等。這些都有機會幫我把我的想法透過他們的嘴巴轉達出去。這是我對這個社區的觀察，那我就巧妙的運用他們的嘴巴幫我說話。（新一校長，20230801）

而個案校長採取間接溝通的做法，連帶反映在校長對於家長會長選擇的條件上，亦即運用關係資源來達到學校與外界溝通互動之目的。

沒有人規定（要由學區內家長當任會長），但是就是潛規則，就是情感的潛規則，所以我對家長會的說法，對他們的期待，也是他們未來規劃家長會長的人選，一定要是在地社區的人士。這個有一點點……我想要發揮兩種角色的功能，一是社區認同，二是社區的這個家長，要自己找出有能力的家長，找出有能力擔任會長的那個人，所以我都對外宣稱會長一定要是社區，住在社區的人。（新一校長，20230907）

（四）成長歷程與校長意義建構

過去事件或經驗所創造的意義會影響及合理化現在採取的做法（Evans, 2007; Longmuir, 2021），成長歷程對個案校長意義建構的影響，主要體現於落實家校合作的理念事件中。由於體認到成長過程中父母的身教及關懷，對子女價值形塑與學習態度培養的重要性，因此，希冀藉由家校合作理念的推廣，來提升家長對家庭教育的重視，進而與學校攜手合作。

那個（求學）階段裡頭，我的爸爸媽媽告訴我，如果學校要請你或老師需要你買什麼樣的學業用品或課本，你就盡可能的告訴爸爸媽媽，你自己去（買）。因為他們看不懂，所以我的爸爸媽媽其實不知道書局長什麼樣，他的（生活）經驗裡頭從來不會跟書局有關，可是我知道我要成為一個有知識的人。（新一校長，20230916）

除了把功課做完以外，買的參考書、學校的課本盡可能的去翻閱。但這些功課我的爸爸媽媽沒辦法教我，他只能陪著我一起生活，用他的生命告訴我，他是很認真在過生活。（新一校長，20230916）

藉由回顧成長經驗，也讓個案校長體認到家長以身作則對子女發揮的影響力，儘管不同家庭能夠給予子女在學業上的支持程度不盡相同，然而，校長認為透過陪伴和給予子女正向回饋，仍能讓其感受到來自父母的關愛和溫暖，而家庭教育的落實，對於學生往後人格及價值觀的形塑亦影響深遠，理應為父母所重視。

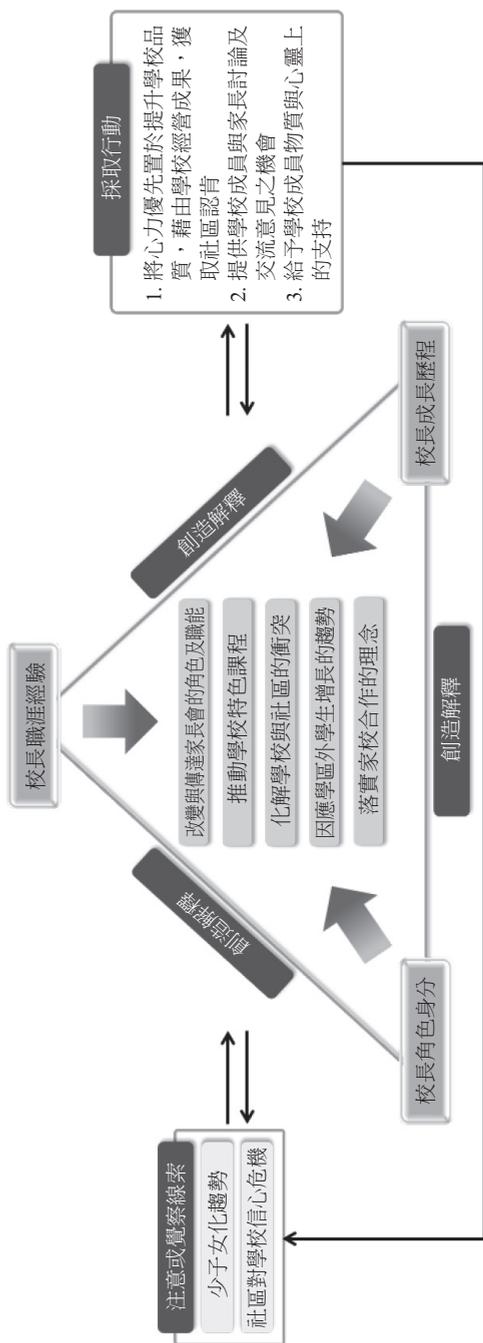
最後，本研究依據Maitlis與Christianson（2014）整合相關研究（如Sandberg & Tsoukas, 2015; Weick, 1995; Weick et al., 2005）所提出的意義建構三個步驟，將本研究所得到的發現彙集成圖1。

從圖1的資料可以發現，個案校長「注意或覺察」到大環境少子女化的趨勢，以及學區家長逐漸對學校教學品質的信心下降，基於校長的角色責任、職涯經驗與成長經驗認為，改變家長會的角色以及職能、透過實驗教育推動學校特色課程、化解社區居民誤解學校作為的衝突、面對學區內學齡兒童減少，必須因應學區外學生增長的趨勢，以及確實落實家庭與學校合作的理念等，是學校與社區互動的關鍵任務。根據這樣的詮釋（「創造解釋」），為使學校得以成長發展，校長領導學校「採取行動」，包括將心力優先置於提升學校品質、藉由學校經營成果以獲取社區認肯、學校廣泛提供成員與家長討論及交流意見之機會，以及給予學校成員資源與心理上的支持等，展現個案校長領導學校與社區互動之作為。

伍、結論與建議

本研究運用質性研究取向的個案研究法，探討一位國小校長與社區互動的意義建構特性與過程，透過立意取樣選定一所國小及其所在社區作為研究場域，以半結構式訪談瞭解個案學校與社區互動的實際情形。研究參與者共計五位，包含個案校長，以及與關鍵事件有關之校內外成員。

圖1 個案國小校長領導學校與社區互動之意義建構



根據本研究問題，本研究所獲得的結論包括：首先，個案校長所詮釋與社區互動的關鍵事件包含改變與傳達家長會的角色及職能、推動學校特色課程、化解學校與社區的衝突、因應學區外學生增長的趨勢，以及落實家校合作，同時個案校長在因應事件的同時，也反映出其對社區整體的意義建構。

其次，在前述關鍵事件中，儘管事件之間，無論就發生經過、時間、急迫程度，甚或涉及之相關人士，皆存在差異。然而，研究者依然從不同關鍵事件之間歸納出幾項個案校長反覆出現的意義建構的認知及思考特徵，包括「將心力優先置於提升學校品質，藉由學校經營成果，獲取社區認肯」、「提供學校成員與家長討論及交流意見之機會」，以及「給予學校成員資源與心理上的支持」。個案校長詮釋學校所面對情境所形成的三項意義建構的特徵，並依此採取領導行動，協助學校能生存並加以發展。

最後，影響個案校長意義建構的因素，包含少子女化趨勢、角色身分、職涯經驗，以及成長歷程。

本研究根據獲得之結論，分別針對個案學校校長、相似脈絡學校或辦學經驗之校長，以及未來研究，提供相關建議如下：

一、擴展入學面試至學區內的學生與家長，溝通理念，提升其對學校理念及特色課程的理解及認識

在因應學區外學生增長的趨勢事件中，提到伴隨學區外學生的增長，也讓學校成員意識到學區內與學區外學生、家長在特質上的不同。個案學校所設置的面試機制，主要是針對跨區就學的家長及學生，目的是增進家長對學校的認識，以及確認彼此的教育理念是否契合。而學區內的學生及家長，因為本就屬於在原學區就學，因此並不需要經過面試流程。本研究建議個案學校或實施類似做法之學校也能將面試機制擴展至學區內的學生及家長，其目的與學區外學生的入學面試之差異在於，針對學區內學生及家長的面談並非為了篩選學生，而是透過面談向家長傳達學校教育的理念與特色課程的內涵，並且有助於學校從中知曉學區內學生的學習特性及需求。

二、建立較為全面分析與回饋機制，以促進學校發展

從不同關鍵事件中，可以得知個案校長重視校內需求甚於社區事務的思考特徵，並且希冀透過學區外學生人數的增長、發展特色課程以及辦學成果等由內而外的改變，來轉變社區對學校教育的原有看法。從學校的情境及發展前景觀之，校長的思考及行動的確有助於減緩學校面對少子女化的衝擊，同時建構以教育專業立場出發與社區互動的方式。在本研究中，主要著重於探討校長的思考特徵及領導行為，較少針對那些使學校邁向正向發展的因素進行探究，例如學區外學生與家長選擇就讀的考量為何？學區家長與學校同仁對於學校與社區從較注重聯誼的互動轉為偏重學校課程與教學之互動的看法如何？等。因此，建議校長更全面地分析那些會影響自身決策有效的因素，並且除了校長本身的後設認知，也鼓勵聽取校內同仁或共同合作的組織、機構對其治理學校的看法，抑或藉由參與相關學術研究，來知曉校務經營能夠更臻完善之處。

三、進行更多以意義建構觀點分析學校校長領導的研究

有關未來研究的建議是，增加以意義建構的角度分析不同層級、類型學校校長在社會互動關鍵事件中的學習經驗之研究，以更全面理解校長領導與學習。

參考文獻

- Berger, E. H., & Riojas-Cortez, M. (2022)。親職教育與親師合作：家庭學校與社區（第二版）（林妮燕、陳銀螢、郭李宗文、孫麗卿、蔡嫦娟、王淑清、羅育齡，譯）。華騰文化。（原著出版於2021）
- [Berger, E. H., & Riojas-Cortez, M. (2022). *Families as partners in education: Families and schools working together* (2nd ed.) (N.-Y. Lin, Y.-Y. Chen, T.-W. Kuo Li, L.-C. Sun, C.-J. Tsai, S.-C. Wang, & Y.-L. Lo, Trans.). Far-Terng Culture. (Original work published 2021)]
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2007)。質性研究：設計與計畫撰寫（李政賢，譯）。五南。（原著出版於1999）
- [Marshall, C., & Rossman, G. B. (2007). *Designing qualitative research* (C.-H. Lee, Trans.). Wu-Nan Book. (Original work published 1999)]

- Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2010)。家庭學校關係：親師合作的成功策略（杜宜展，譯）。學富。（原著出版於2003）
- [Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2010). *Home-school relations: Working successfully with parents and families* (Y.-C. Du, Trans.). Pro-Ed. (Original work published 2003)]
- Rockwell, R. E., Andre, L. C., & Hawley, M. K. (2004)。親師合作（葉肯昕，譯）。桂冠。（原著出版於1996）
- [Rockwell, R. E., Andre, L. C., & Hawley, M. K. (2004). *Parents and teachers as partners: Issues and challenges* (K.-H. Yeh, Trans.). Laureate Book. (Original work published 1996)]
- 何昕家、林慧年、張子超（2019）。學校與社區的合作經驗之探討——以偏鄉國民中小學特色遊學為例。台灣社區工作與社區研究學刊，9（1），127-163。https://doi.org/10.3966/222372402019040901004
- [Ho, S.-J., Lin, H.-N., & Chang, T.-C. (2019). A discussion on the cooperative experience of schools and communities: Characteristic learning tours of junior high schools and elementary schools in remote townships. *Journal of Community Work and Community Studies*, 9(1), 127-163. https://doi.org/10.3966/222372402019040901004]
- 何瑞珠（2002）。家庭學校與社區協作：從理念研究到實踐。香港中文大學。
- [Ho, S.-C. (2002). *Cooperation among families, schools, and communities: From theory to practice*. The Chinese University of Hong Kong.]
- 李藹慈（2013）。訪談研究法。載於蔡清田（主編），社會科學研究方法新論（頁55-82）。五南。
- [Li, A.-T. (2013). Interview research method. In C.-T. Tsai (Ed.), *New perspectives on social science research methods* (pp. 55-82). Wu-Nan Book.]
- 林明地（2002）。學校與社區關係。五南。
- [Lin, M.-D. (2002). *School and community relationships*. Wu-Nan Book.]
- 林明地（2008）。校長學：工作分析與角色研究取向。五南。
- [Lin, M.-D. (2008). *Principalship: Work analysis and role research orientation*. Wu-Nan Book.]
- 林振春（1997）。社區與學校結合的模式與作法。教育資料與研究，15，23-25。
- [Lin, J.-C. (1997). Community-school collaboration models and practices. *Educational Resources and Research*, 15, 23-25.]
- 高淑清（2008）。質性研究的18堂課：首航初探之旅。麗文。
- [Kao, S.-C. (2008). *Eighteen lectures of qualitative research: A preliminary journey of the first voyage*. Li-Wen.]

- 張茂源（2004）。從家長參與談學校與社區關係。*學校行政*，**31**，266-275。https://doi.org/10.6423/HHHC.200405.0266
- [Chang, M.-Y. (2004). Discussing school-community relationships through parental involvement. *School Administrators*, *31*, 266-275. https://doi.org/10.6423/HHHC.200405.0266]
- 許舒皓、林明地（2023）。九陶實驗教育及學校與社區夥伴關係之個案研究。*學校行政*，**145**，40-60。https://doi.org/10.6423/HHHC.202005_(145).0003
- [Hsu, S.-H., & Lin, M.-D. (2023). A case study on Jiū-Táo experimental education and the school and community partnership. *School Administrators*, *145*, 40-60. https://doi.org/10.6423/HHHC.202005_(145).0003]
- 陳幸仁、林慧芸（2021）。以品牌忠誠度探討偏遠學校校長經營學校與社區關係的個案研究。*學校行政*，**136**，35-55。https://doi.org/10.6423/HHHC.202111_(136).0002
- [Chen, H.-J., & Lin, H.-Y. (2021). Exploring the relationship between school-community relationship and brand loyalty of principals in remote schools: A case study. *School Administrators*, *136*, 35-55. https://doi.org/10.6423/HHHC.202111_(136).0002]
- 黃義良（2002）。學校與社區資源的合作教學模式探討。*學校行政*，**21**，64-77。https://doi.org/10.6423/HHHC.200209.0064
- [Huang, Y.-L. (2002). Exploring collaborative teaching models between schools and community resources. *School Administrators*, *21*, 64-77. https://doi.org/10.6423/HHHC.200209.0064]
- 黃鴻文（1994）。社區與學校結合的模式。*社區發展季刊*，**66**，4-8。
- [Huang, H.-W. (1994). Community-school collaborative models. *Community Development Journal(Quarterly)*, *66*, 4-8.]
- 劉依萍（2016）。中小學校長的角色與職責：如何促進學校與社區、上級長官、民意代表的對話、溝通。*臺灣教育評論月刊*，**5**（12），41-47。
- [Liu, I.-P. (2016). The role and responsibilities of elementary and junior high school principals: Fostering dialogue and communication with the community, superiors, and elected representatives. *Taiwan Educational Review Monthly*, *5*(12), 41-47.]
- 蔡金田、吳品儒（2017）。少子化衝擊下國民小學社區互動模式與經營策略之研究：以南投縣國民小學為例。*教育行政論壇*，**9**（2），81-105。
- [Tsai, C.-T., & Wu, P.-R. (2017). A study on school-community interaction models and management strategies under the declining birth rate in Nantou County elementary schools. *Forum of Educational Administration*, *9*(2), 81-105.]
- 謝文全（2020）。*教育行政學*（第六版）。高等教育。

- [Hsieh, W.-C. (2020). *Educational administration* (6th ed.). Higher Education.]
- 鍾敏芳 (2024)。國民小學校長與社區互動意義建構之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- [Jhong, M.-F. (2024). *A case study on sensemaking of interaction between an elementary school principal and the community* [Unpublished master's thesis]. National Chung Cheng University.]
- Bolman, L., & Deal, T. (1989). Organization, technology and environment. In R. Glatter (Ed.), *Educational institution and their environments: Managing the boundaries* (pp. 23-28). Open University.
- Bolman, L., & Deal, T. (1993). Everyday epistemology in school leadership: Patterns and prospects. In P. Hallinger, K. Leithwood, & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership* (pp. 21-33). Teachers College Press.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132. <https://doi.org/10.1177/0013161X14521632>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Comstock, M., & Margolis, J. (2021). "Tearing down the wall": Making sense of teacher leaders as instructional coaches and evaluators. *Journal of School Leadership*, 31(4), 297-317. <https://doi.org/10.1177/1052684620969932>
- Cornelissen, J. P. (2012). Sensemaking under pressure: The influence of professional roles and social accountability on the creation of sense. *Organization Science*, 23(1), 118-137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0640>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin.
- Evans, A. E. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159-188. <https://doi.org/10.1177/0013161X06294575>
- Forrester, G., Kurth, J., Vincent, P., & Oliver, M. (2020). Schools as community assets: An exploration of the merits of an Asset-Based Community Development (ABCD) approach. *Educational Review*, 72(4), 443-458. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1529655>
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making.

- Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Gigliotti, R. A. (2016). Leader as performer; leader as human: A discursive and retrospective construction of crisis leadership. *Atlantic Journal of Communication*, 24(4), 185-200. <https://doi.org/10.1080/15456870.2016.1208660>
- Goldring, E. B. (1990). Elementary school principals as boundary spanners: Their engagement with parents. *Journal of Educational Administration*, 28(1), 53-62.
- Goldring, E. B. (1995). Striking a balance: Boundary spanning and environmental management in schools. In S. B. Bacharach & B. Mundell (Eds.), *Images of schools: Structures and roles in organizational behavior* (pp. 283-314). Corwin Press.
- Goldring, E. B. (1997). Educational leadership: Schools, environments and boundary spanning. In M. Preedy, R. Glatter, & R. Levacic (Eds.), *Educational management: Strategy, quality and resources* (pp. 290-299). Open University.
- Goldring, E. B., & Rallis, S. F. (1993). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Corwin Press.
- Grooms, A. A., & Bohorquez, D. G. (2022). What's your excuse? Sensemaking about chronic absenteeism in a rural, Latinx high school. *Journal of School Leadership*, 32(4), 384-405. <https://doi.org/10.1177/10526846211026260>
- Hemmer, L., & Elliff, D. S. (2020). Leaders in action: The experiences of seven Texas superintendents before, during, and after Hurricane Harvey. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 964-985. <https://doi.org/10.1177/1741143219873073>
- Hoy, W., & Miskel, C. (1989). Schools and their external environments. In R. Glatter (Ed.), *Educational institution and their environments: Managing the boundaries* (pp. 29-47). Open University.
- Jabbar, H., & Creed, B. (2020). Choice, competition, and cognition: How Arizona Charter school leaders interpret and respond to market pressures. *Peabody Journal of Education*, 95(4), 374-391. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2020.1800174>
- Kudesia, R. S. (2017). Organizational sensemaking. In O. Braddick (Ed.), *Oxford encyclopedia of psychology* (pp. 1-47). Oxford University Press.
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1-17. <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>

- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226-251. <https://doi.org/10.2307/2392453>
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.15993111>
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125. <https://doi.org/10.1080/19416520.2014.873177>
- Maitlis, S., & Lawrence, T. B. (2007). Triggers and enablers of sensegiving in organizations. *Academy of Management Journal*, 50(1), 57-84. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24160971>
- McHenry-Sorber, E., & Campbell, M. P. (2019). Teacher shortage as a local phenomenon: District leader sensemaking, responses, and implications for policy. *Education Policy Analysis Archives*, 27(87), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4413>
- Merz, C., & Furman, G. (1997). *Community and schools: Promise & paradox*. Teachers College Press.
- Nardon, L., & Hari, A. (2022). The sensemaking perspective. In *Making sense of immigrant work integration: An organizing framework* (pp. 15-29). Palgrave MacMillan.
- Patriotta, G., & Spedale, S. (2009). Making sense through face: Identity and social interaction in a consultancy task force. *Organization Studies*, 30(11), 1227-1248. <https://doi.org/10.1177/0170840609347036>
- Preston, J., & Barnes, K. E. (2017). Successful leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *The Rural Educator*, 38(1), 6-15. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v38i1.231>
- Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tightrope: Building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal*, 39(2), 266-286. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.658021>
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36, S6-S32. <https://doi.org/10.1002/job.1937>
- Sleegers, P., Wassink, H., Van Veen, K., & Imants, J. (2009). School leaders' problem framing: A sense-making approach to problem solving processes of beginning school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 152-172.

- Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2015). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Teachers College Press.
- 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>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2006). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. In I. Westbury & G. Milburn (Eds.), *Rethinking schooling* (pp. 196-230). Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tsakeni, M., Munje, P. N., & Jita, L. C. (2020). Instructional leadership sensemaking for science and maths in South African multi-deprived middle schools. *Issues in Educational Research, 30*(1), 345-364.
- Vlaar, P. W. L., Van Den Bosch, F. A. J., & Volberda, H. W. (2006). Coping with problems of understanding in interorganizational relationships: Using formalization as a means to make sense. *Organization Studies, 27*(11), 1617-1638. <https://doi.org/10.1177/0170840606068338>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Yurkofsky, M. (2022). From compliance to improvement: How school leaders make sense of institutional and technical demands when implementing a continuous improvement process. *Educational Administration Quarterly, 58*(2), 300-346. <https://doi.org/10.1177/0013161X211053597>
- Zuckerman, S. J. (2019). Making sense of place: A case study of a sensemaking in a rural school-community partnership. *Journal of Research in Rural Education, 35*(6), 1-18. <https://doi.org/10.26209/jrre3506>

