

科層體制下的教師領導：國小教學組長的經驗

阮光勛*

摘要

研究目的

本研究旨在透過探索國小教學組長的工作經驗，瞭解教學組長的工作意願、工作策略以及如何做出決定，進而構思教師領導的可能策略，期有助於改變學校領導生態，以發揮教師領導的積極影響力。

研究設計／方法／取徑

根據研究目的，本研究採取質性研究取向蒐集與分析資料。抽樣方式採用立意取樣，以「擔任教學組長1年以上經驗」與「服務於不同學校規模」為原則，隨機選取13位參與者進行半結構式訪談，並以分布式領導為理論基礎，與研究發現相互印證，以構思實踐教師領導之可能策略的建議。

研究發現或結論

本研究結論包括：一、職前、職後教師擔任教學組長的意願變化不大，理由卻大不同，初任行政職之教師行政知能值得關注；二、執行工作的計畫、分工、溝通、協調與評鑑皆由教學組長率先為之，「關係」良窳是工作順利推行的關鍵，而「尊重」、「服務」是建立良好關係的策略；三、僅有「合法任命」難保工作順利完成，還須加上工作自主才能獲得權威，這也是教學組長成為學校領導者的要件；四、教學組長基於尊重教師的意見蒐集，充分展現分布式領導精神，只是主任決定權高於組長，讓分布式領導嘎然中止，不過，共同參與決定是多數教學組長

喜愛的決定模式。

研究原創性／價值

目前國內關於中小學教學組長的研究稀少，少數幾篇研究是以探求工作壓力、工作倦怠、工作滿意與離職（續職）之彼此關係為主，有關教學組長領導概況的實證研究相對匱乏。本研究採取質性研究取徑，對教學組長的工作意願、工作策略和決定模式做探究。除了增進對教學組長工作現況的瞭解外，也有助教師領導領域的持續發展。

教育政策建議與應用

本研究除了可以提供研究發現供有關人士與機構瞭解當今國小教學組長的工作經驗外，亦根據結論，針對工作意願、工作自主、決定模式與未來研究方向提出建議，以更完全發揮教學組長的領導功能。

關鍵詞：分布式領導、教師領導、教學組長



DOI : 10.6869/THJER.202306_40(1).0002

投稿日期：2023年3月27日，2023年6月17日修改完畢，2023年6月21日通過採用

* 阮光勛，國立臺灣師範大學教育學系博士，E-mail: edurgx@gmail.com

壹、前言

學校具有校長的行政領導，為什麼還需要教師領導呢？答案很簡單，就是教師領導可以對學校產生不少的積極影響。學術界已有許多研究證明這一點，例如Lai和Cheung（2015）指出，教師領導者不僅參與專業發展，而且還對教學和學習實踐以及學校改進工作的效果作出貢獻；Sebastian等人（2017）透過大規模調查資料和文獻資料的整理，發現教師領導在校長領導和專業發展、學習氛圍、教師—家長信任之間起了中介作用，最終促成了學生的成就和成長。Schott等人（2020）更回顧93篇以「教師領導」為主題的相關理論性和實證性文章與書籍後，總結教師領導在教師、學校、校外（supra-school）與學生等四個層面的多項功能。在教師層面的功能包括：促進工作滿意度和降低辭職意願、成功解決問題的策略、在擔任新角色方面展現更大靈活性與對專業發展投資更多心力；在學校層面的功能包括：促成課程發展與教學改善、導致學校文化改變、強化對同事的支持與角色外行為（extra role behavior）；在校外層面的功能包括：促成家長參與、積極發聲、教育公平和影響政策；在學生層面的功能：包括提高學生成績、促成兒童發展與學習和影響學生參與探究式學習和科技素養的發展。「教師領導」功能如此強大，絲毫不遜於校長行政領導，因而頗受學術界與實踐界的關注。

我國國小教師可以發揮領導角色的職務包括組長、領域召集人、輔導教師與學年主任。不論哪種職位都各有其責，也各自具有隨著職位而來的職權。因此，想要創造一種教師領導的文化似乎不難。可是國內過去有關教師領導之研究結果卻顯示教師的領導潛能仍未發揮（王淑麗等人，2016；張德銳、張素偵，2013；張德銳、張素偵，2018；張慧美，2017；許籐繼、郭真善，2019；黃宏仁，2013）。不過，這些研究大多是聚焦於一般性的教師領導現象，少有分析特定職位的教師領導狀況，以致研究結果的精確性和應用性受到限制（張德銳，2020）。因此，針對特定職位之教師領導的研究亟待補強，以對教師領導現況有精確的瞭解，並對缺失謀求改善。

與領域召集人、輔導教師或是學年主任相較，組長是較具正式化的

角色，其中，教學組長的工作內容更是學校的核心任務：教學與學習，也是Cardno（2005）筆下所描述「在教學與管理教學資源之間的界面上工作」的人。因此，教學組長在學校行政系統的科層體制之下，能否發揮教師領導功能就特別值得關注，故本研究遂以國小教學組長為研究對象，探索其工作經驗，以瞭解教學組長在雙重角色之下，其擔任教學組長的意願、扮演何種角色，以及如何做成決定，進而找出實踐教師領導的不利因子，並提出可能的改善之道。迄今國內關於教學組長的研究僅有三篇，一篇是調查組織承諾、工作壓力與工作滿意度與續任的相關性研究（曾琬妤，2019），另一篇是調查工作價值觀、工作滿意度與離職傾向的相關性研究（郭詔維，2012），第三篇則是針對因工作壓力引發工作倦怠所做的詮釋性研究（楊泰和等人，2016）。本研究之目的是探索教學組長相關的工作意願、角色、決定、障礙與因應做法，應有補足前三篇不足部分的實用性價值。

Harris與Muijs（2005）認為分布式領導模式隱含著教師的領導實踐，無論是作為非正式領導者，還是作為部門主管、學科協調員或教師導師等正式領導角色。換言之，分布式領導可以做為教師領導的理論架構。Wenner與Campbell（2017）的文獻分析結果也指出，分布式領導是最常被引用為教師領導相關研究的理論基礎。因此，作者循例，援用分布式領導作為本研究的理論基礎。分布式領導強調學校領導不限於校長個人所為，而是一組人貢獻其主動開創、專門知識給學校所形成的整體效果（賴志峰，2008）。對照今日學校行政組織結構的專業分工，適於用來檢視當前國小教學組長的工作實踐，以之為理論基礎和分析視角。因此，本研究亦利用分布式領導的觀點，分析國小教學組長的工作實踐，探索實踐教師領導的具體作法。具體言之，本研究試圖回答下列問題：

- 一、國小教學組長的工作意願如何？
- 二、國小教學組長的如何執行工作？
- 三、國小教學組長的工作決定如何形成？

貳、文獻探討

一、教學組長沉重的工作負擔

《國民教育法施行細則》（2016）第13條規定國中小教務處的職掌包括：課程編排、教學實施、學籍管理、成績考查、教學設備、教具圖書資料供應、教學研究，並與輔導單位配合實施教育輔導等八項業務。以桃園市某中型國小為例，其教學組長之工作項目包括：擬訂課程計畫及章則、課務編排、作業處理、學藝活動及成績展覽、辦理學生成績考查、教師研究與進修以及辦理補習教育等七項業務；某大型學校教學組長的工作項目則包括：課程發展與教學環境布置、教師專業發展與課程編排、辦理各項教學事務、辦理各項學藝活動與SOP流程等業務。詳細對比其細項，二所學校教學組長工作內容占教務處八項業務中的課程編排、教學實施、成績考查、教學研究與教育輔導等五項業務。至於12班以下的小型學校更是一位組長統包前述八項業務。由此可知，教學組長的工作是何等繁重，難怪會有「天下第一組」的稱號。郭詔維（2012）在探討國民小學教師兼任教學組長工作價值觀、工作滿意度與離職傾向之關係的研究發現，雖然國小教學組長的工作價值觀良好，並對工作抱持正向滿意的態度，但離職傾向卻偏高。其中工作滿意度對離職傾向具有直接效果。楊泰和等人（2016：127）以七位國中教學組長為研究對象，探究影響教學組長工作壓力與工作倦怠的發展脈絡，結果發現：

教學組長普遍經歷「違」、「疲」、「迫」、「稱」這四個經驗歷程，從一開始出現「事與願違」之期待與要求的衝擊、「疲於應付」之業務與雜務的疲憊感與「迫在眉梢」之意外與期限的急迫性，以及「不相對稱」之付出與回饋的回應，其所產生的身心壓力，讓教學組長帶著負面情緒選擇了離開。

教學組長的工作本來就繁重，自從新課綱實施以來，更是重上加重。「各類課程發展、比賽，讓教學業務越來越多，每年開學，教學組最難找人」（趙宥寧，2020）。這也難怪臺北市國小校長會興起「修改

組別名稱，調整業務內容」的想法。

二、分布式領導的概念分析

目前對於分布式領導的定義無真正的共識（Torrance & Humes, 2015），本文遂綜合許多學者的看法，歸納出分布式領導具有以下三項原則：

（一）贊成多個領導者，所以對領導者的界限持開放態度

Spillane（2005）的「leader plus」觀點，將領導從「person solo」轉變為「person plus」，這暗示著多個層級的多個領導者。過去研究顯示：今天一個人能夠做出好的決定，並負起所有責任與績效的想法是站不住腳的（Mayrowetz et al., 2007），也證明了「改造學校的任務太複雜，以至於不能期望一個人獨自完成」（Lashway, 2003: 3），所以分布式領導強調領導來源不限於正式領導者，而是人人在不同職位或場合中都可以是領導者，充分貢獻其專長與發揮影響力（張奕華、顏宏欽，2012）。換言之，分布式領導的領導權力與責任是被分散到組織的許多地方，而非僅屬於組織中最上層的個人（引自張奕華、顏宏欽，2012）。這現象起於對「領導超級英雄形象」的幻滅（Sergiovanni, 2001），也突顯單一領導取向的限制，唯有透過權力的分享與下放，才能達成平衡領導的概念（林明地，2002）。

（二）領導是互動的一群人之一致行動或聯合行動

從分布式領導的角度來看，領導被認為是透過多個參與者的互動所形成的集體社會歷程（Uhl-Bien, 2006）。例如Spillane（2005）主張領導不應視為校長的特徵、知識或技能，而應視為學校中多位領導者日常互動的歷程。Fletcher和Käufer（2003: 22）將這種領導取向視為一種協作實踐：「它是由各級人員制定的，而不是位於高層人員的一系列個人特徵和屬性。」在此歷程中，分布式領導實踐與英雄式領導實踐形成對比，並強調成員之間的協作、相互影響與共同的目標和方法（Day et al.,

2004)。由此可知，誠如Harris和Lambert（2003）所言，分布式領導是在學校能力建設的前提下，承認領導實踐是透過共同行動和互動來構建的。Bolden（2011）也強調領導的分配是脫離組織階級，為各個階級的個人提供領導影響力和任務。這意味著將工作重點從職級概念轉移到協作完成工作的歷程。不過必須小心的是聯合行動必須出自於真誠，而不是裝個樣子。Hargreaves與Dawe（1990: 238）很早就提出警告，「做作的聯合領導」阻礙「更真正的協作教師文化」。

（三）各種專業知識分布在很多人手中，而不是少數幾個人

分布式領導是基於專業知識，而不是階級權威（Spillane, 2006）。Harris和Muijs（2005）也指出分布式領導的重點是在組織中的任何地方運用專業知識，而不是透過正式職位或角色尋找專業知識。它認可學校的每位人員都有其專業領域，並承認每個人可以為學校的整體使命做出貢獻（Elmore, 2000）。換言之，在分布式領導實踐中，重視由一群人組成的網絡，團體成員在此網絡中匯集了自己的專長（Bennett et al., 2003）。除了強調多元專業觀點之外，分布式領導也認可個人的專業刺激將可帶來整體的創新行動，讓創新成為大家共同行動的目標（陳佩英、焦傳金，2009）。這一觀點非常符合知識經濟中組織學習的趨勢。

三、教學組長工作實踐的可能挑戰

一些文獻指出學校實踐教師領導與分布式領導存在一些障礙。綜合各學者的看法，可以從學校科層體制、教師擔任領導的能力與意願、校長與教師權力共享，來說明學校脈絡中教師領導所遭遇的問題。

（一）學校科層體制

分布式領導的一個主要挑戰是學校中存在的科層體制結構。作為一個科層組織，學校階級管理結構的文化已經建立了與角色和責任有關的界限（William, 2011）。這種界線促成了學校階級定義與地位導向的角色。在一項國外有關分布式領導的研究中，受訪的學校負責人即指出，

官僚和階級結構阻礙了分布式領導的實施，他們會因此而很難分配領導（MacBeath, 2005）。國內研究也指出，學校科層體制的組織結構是教師領導的重重阻礙。科層體制的支配關係與區分上級和下屬的概念擴大了領導者和追隨者之間的界限。上級通常受到尊重，也是決策者，下屬則僅有建議權（黃宏仁，2013；孫淑偵，2014）。作者支持Urbanski和Erskine（2000: 368）的論點：

教育界的勞資關係文化必須轉變為共同責任制，以合作改善教學為特徵，而不是傳統的兩極分化的角色和對抗關係。

（二）教師的能力與意願

MacBeath（2005）在英國進行的一項研究指出，分布式領導的主要問題之一是工作量帶來的壓力。他強調教師的工作負擔往往會對其工作表現和道德產生負面影響。這項問題也在Torrance（2012）的案例研究中獲得證實，工作量增加是教師不願成為分布式領導之一分子的原因。在國內一項以教學輔導教師為對象的研究亦發現，工作負擔加重阻礙教師擔任輔導教師的意願（張德銳、張素偵，2013）。與工作量加重相關的問題是時間不足的問題。教師缺乏時間也是分布式領導實施的障礙（江嘉杰，2015；陳玉玫，2013；孫淑偵，2014）。

除了工作量這個問題之外，Tian（2016）發現因為缺乏領導的知識和技能，以及學校內部的微觀政治，導致教師不願意成為領導圈的成員。國內一項有關教師領導的個案研究亦指出，教師領導專業知能的不足，將導致領導不易施展（陳玉玫，2010）。「合法任命」是Torrance（2012）指出分布式領導可以落實的重要關鍵。因為他發現大多數教師認為沒有被正式任命而成為領導者，將會混淆同事之間的領導問題。同樣地，國內研究也指出未被賦予明確的法定職權會造成教師領導的困難（黃瓊閱，2013）。另外，一些研究指出激勵與誘因不足，以致教師不願意擔任領導者（黃宏仁，2013；孫淑偵，2014）。

（三）學校的權力共享與信任

分布式領導的實踐需要一些條件的支持，這些條件包括權力和權威的重新分配，以及建立信任關係。Muijs和Harris（2003）認為當校長賦予教師權力與鼓勵，那麼中層管理者就能擔任領導的共同生產者（co-producers of leadership）；當校長能有效率培養協作和合作的氛圍，中層管理人員就可以視為教育領導者，而不僅僅是高層管理人員決定的實施者或管理者。國內研究也發現校長未能充分授權，教師將難以發揮領導作為（陳玉玫，2013；孫淑偵，2014）。另外，Timperley（2005）的研究指出，學校環境缺乏信任會導致教師的不稱職，這將讓校長分享領導權面臨風險。國內研究則發現教師領導所遭遇的困境多來自同儕因素，包括同儕的不信任、同仁的不配合與同儕的誤會（王淑麗等人，2016；張德銳、張素偵，2013；張慧美，2017）。

就分布式領導來說，分配領導權並不意味著採取放任自由的方法，也不意味著放棄責任。Lumby（2013: 592）曾說：「分布式領導是一種深刻的政治現象，充滿了權力的使用和濫用」。Salahuddin（2011）的一項研究就證實，教師會利用分布式領導來挑戰和抵制占主導地位的政策議程。比利時的一項研究結果也指出，在沒有校長定期監督的情況下，讓教師團隊獨自工作可能會導致效率低下（Hulpia et al., 2012）。因此，Bellibas與Liu（2018）在其一篇分析研究的結論值得注意。他們主張透過有效的分布式領導實踐，可以建立教職員工的相互尊重和信任，而具體作法是讓教職員工參與決策過程，並要求他們在同事合作、教學改進和學生學習方面承擔責任。不過Hargreaves等人（2014）的研究卻指出相反的結果，分布式領導的主要挑戰之一是問責制和領導的責任。分布式領導可能無法增強對管理議程的承諾，原因是校長對實現政府目標負有責任。如果監督職能主要由學校領導者負責，那麼教師將很難從事領導。

參、研究方法

一、研究設計與對象

本研究旨在瞭解，在現行學校組織結構之下，國小教學組長擔任這一項職位的意願與做法，以及如何做成決定。根據上述目的，本研究採取質性研究取向蒐集及分析資料，因為它是一種能夠更深入瞭解人們行為之意義、經驗與價值建構的有效研究方法（Berg, 2011）。在採用質性研究取向下，本研究採用Stake（2000）所描述的集體案例研究。集體案例研究涉及多個案例的研究，以調查一種現象（phenomenon）、人群（population）或一般情況（general condition）。這種方法因調查較多的案例，將可導致更好的理解和更好的理論化。Miles和Huberman（1994）認為研究多個案例可以給研究人員信心，也讓我們能夠透過更強有力的描述與解釋，而有更深的理解。

研究者採用立意取樣選擇樣本。為了能獲取豐富的資料更精確地瞭解現場現況，遂以「擔任教學組長有1年以上經驗」與「服務於不同學校規模」者，作為訪談對象，而性別與學歷則不設限。「服務於不同學校規模」者是以10班為一個間距，每一間距至少隨機選取一所學校。根據此樣本選取原則，研究者選擇13位教學組長作為參與者，其中王老師為代理教師。有鑑於偏鄉小型學校由代理教師兼代組長的情形不少，遂將其納為參與者。這13位教學組長的基本資料如表1：

表1

參與者個人背景

代號	性別	學歷	服務年資	組長總年資	教學組長年資	學校規模
A蔡老師	男	碩士	21	15	6	30餘班
B李老師	女	碩士	4	2	2	20餘班
C林老師	男	大學	20	10	4	10餘班
D黃老師	女	碩士	19	6	2	60餘班
E謝老師	女	大學	2	2	2	40餘班
F王老師	女	碩士	10	3	2	10班以下
G鄭老師	女	大學	2	2	2	90餘班
H許老師	女	碩士	23	5	3	50餘班
I張老師	男	碩士	9	4	2	20餘班
J陳老師	女	碩士	24	2	2	50餘班
K楊老師	男	碩士	20	10	7	80餘班
L劉老師	女	大學	24	15	2	70餘班
M吳老師	女	碩士	9	4	2	60餘班

小規模案例研究具有一些固有的局限性，包括可推論性和可複製性（Yin, 2017）。研究者希望透過明確說明蒐集、分析和驗證資料的方法來抵消這些限制（Punch, 2013）。儘管本研究的結果不能輕易推論到其它環境，但研究者希望讀者能夠針對本研究所提出的結果，在其各自的脈絡下反思相似之處。

二、研究工具與資料蒐集

本研究透過13場個別訪談蒐集研究資料。13位參與者用自己的話分享了他們的故事，並表達他們的看法。根據研究問題，訪談內容著重於：他們接受教學組長的意願、他們推展教學組業務的做法與他們做成工作決定的過程等三大面向。受文獻探討的啟發，研究者編擬之訪談大綱如表2。除了上述問題，研究者也針對參與者對這些問題的回答，做進一步的詢問。這個過程讓研究者可以在詢問參與者主要問題的同時，

也能彈性地針對個別參與者設計問題（Kvale, 1996）。所有參與者皆在其所選之時間與地點進行面對面訪談。每一次個別訪談皆由研究者親自執行，時間約40分鐘。經參與者同意，採訪時同步進行錄音，以確保日後進行資料分析的準確性。

表2

訪談大綱

- 1 您是在什麼情形下接任教學組長一職？當時對自己的能力是否有信心？
- 2 您如何推展您的業務工作（計畫、分工、溝通、協調、評鑑）？
- 3 您覺得您是學校領導者之一？
- 4 工作面臨需要做決定時，您是如何做成決定？
- 5 當您的看法與主任相左時，您是如何處理？
- 6 現在您還願意繼續擔任教學組長嗎？是什麼原因讓您願意／不願意？

三、資料分析

研究者把所有的訪談錄音轉譯成文字後，利用持續比較法分析資料（鈕文英，2011）。首先，研究者反覆地閱讀訪談逐字稿及手札資料，以發現話題中的關鍵字句，將之分成有意義、可辨識的描述單元，並做註解，再將這些單元逐次歸納成類別；其次，透過不同參與者逐字稿的比較，以修正單元與類別。資料分類過程中，注意是否有反面資料的情況，隨時確認類別是否正確及完整，形成類別的實例如表3所示。

表3

形成類別的過程示例

參與者	註解	單元	類別
D、G、K	樂於挑戰	擔任前有意願	
J	自願犧牲		
C	同事情誼		
H	受重視		
M	好合作		
I	不想做導師		
E、F、L	別無選擇	擔任前無意願	意願
B	盛情難卻		
A	校長要求		
C、M、K、F	工作熟悉	擔任後有意願	
I	有成就感		
J	有好處		
H、G	有前提		
L、E、D、B	工作量大	擔任後無意願	
E、B	愛當導師		
E	缺成就感		
A	尋求新挑戰		

本研究為了確保質性研究的可確認性（confirmability），乃採取受訪者確認（respondent validation）方式以確認研究結果。根據Creswell（2002）的說法，研究者要求受訪者檢驗描述範圍內調查結果、主題、詮釋正確性的過程，可視為是受訪者確認。為了獲得受訪者確認，研究者邀請受訪者回顧他們的訪談內容逐字稿。一旦完成資料分析，並以文字描述調查結果，就會邀請參與者驗證結論的準確性。換言之，研究者會透過e-mail提供逐字稿與研究結果給受訪者，再詢問他們對結果報告之看法。所有參與者皆同意研究者在報告中的分析，並無誤用訪談內容，或其它不公正之情事。

四、研究倫理

知情同意與保密是研究者守護倫理的作法（Fraenkel & Wallen, 2003/2004）。徵求參與者加入本研究之前，研究者會告知訪談的問題、資料蒐集的目的與處理的方式，由參與者自行決定是否參與研究。訪談過程的錄音亦獲得參與者的許可。為了保持機密性，報告之撰寫採用假名的方式，並且保證錄音內容及轉譯的逐字稿，不會向他人透露。在資料分析完成初步詮釋後，研究者依承諾刪除有可能洩漏個人身分的細節，並以假名稱呼參與者，以確保研究的機密性。

肆、研究結果與討論

以下先說明教師擔任教學組長的意願變化，其後分析教學組長的工作角色及決定產生方式。茲分述如下：

一、教學組長的意願

（一）職前意願

13位參與者當中，有八位參與者願意擔任這項職務，另五位參與者無意願擔任這項職務。有意願的參與者是在主任（校長）的邀請後，隨即答應。他們的動力是：「樂於挑戰」、「幫忙同事」、「跳脫導師這個位子」、「學校找不到人，那我就來做」、「校長看重你的能力，那當然就來做」、「先前跟主任合作很OK」等。五位無意願卻接受這項職務的參與者當中，有三位是學校的新任教師，除了這個位置別無選擇；一位是在主任三顧茅廬後，難以拒絕；一位是在校長要求下調換職務。不論意願如何，有12位參與者有信心足以擔任此一職務，唯一沒信心的是李老師，她擔心其能力不足以應付：

如果是教師這一份工作的話，我可以勝任，但是這一次是跟教師截然不同的領域，他是有關行政、領導，然後你必須要有邏輯思考歸

納那些能力，那我又從來沒有受過訓練，也沒有當過行政的經歷，完全就是零，就是個行政新手，所以那時候我就覺得我的能力的確是不足以應付這樣子的工作。

（二）職後意願

在擔任教學組長一段時間後，如今13位參與者繼續擔任教學組長的意願又如何？黃老師、劉老師、李老師、謝老師與蔡老師無意願繼續擔任。「工作量大」、「缺乏成就感」、「喜歡當導師」與「尋求新的工作挑戰」是無意願續任的原因。其中黃老師是從「有意願」轉為「無意願」。「工作量大」是她意願轉變的主因，也是李、謝、劉三位參與者無意願續任的原因之一。她這麼描述擔任2年教學組長的感受：

會花掉你很多時間，但是你說對教學很排斥嗎，其實真的也還好。做兩年我沒有覺得教學沒有多麼的完全不能做。只是我想休息，因為教學的業務一年比一年多，就是工作內容只會越加越多，不會變少。

最資淺的謝老師除了工作量大以外，另為了追求「成就感」而不願意繼續擔任教學組長，她這麼說：

我做行政工作很沒有成就感，這些成果對我來說好像沒有讓學校老師、學生真心覺得成長，或是學到很多東西，所以我自己做起來很沒有成就感。

有趣的是同樣職務，卻帶給張老師與謝老師相反的結果，教學組長工作帶給張老師是一份成就感。他這麼說：

我覺得這個部分可以滿足到我。我可以完成我心中那份成就感，所以我覺得這份工作是蠻適合我的，所以我會繼續做。

八位願意繼續擔任教學組長的教師，鄭老師是從無意願轉為有意願。除了林老師不認為工作量大之外，其他七位參與者咸認為教學組長的工作量繁重。不過「工作熟悉」讓這八位參與者願意繼續做下去，就如王老師所言：「一回生，二回熟，三回巧。」陳老師另外說出行政人員「有權、有錢、課少」也是她願意繼續擔任的原因：

有權又有錢，那個加給啊，也不錯，還有那個不休假獎金一萬六勒。因為它有權，老師沒有權。行政的權讓我可以去做我想做的事情，然後它的課比較少，我有很多時間去做我想做的事情。我想做的事情是推食農教育，因為權力帶來理想實踐。我也在沒有權的時候推這件事情，好痛苦。

鄭老師與許老師的續任則是有一個附加前提。許老師的前提是與教務主任共進退；鄭老師的前提是：「其他組長和主任是原班人馬的話就願意。」許老師擔心的是人去政息，她如此說：

來了一個新官上任三把火，一下子去否認前面三年的習慣，然後有很多想法要做，又跟三年累積的東西牴觸，我覺得會很辛苦。

鄭老師則說她擔心的是換了同事之後，目前教務處良好的人際關係會隨之改變，她這麼說：

同一個處室影響蠻大的，如果你跟這個人不合的話，就會不好做事，或是影響心情等等等，我覺得處室間同仁的那個關係還蠻重要的，人的關係還蠻重要的。

二、教學組長的工作

(一) 工作角色

1. 第一執行者

根據參與者對於「如何推展業務工作」的回答內容亦可知，不論計畫、分工、溝通、協調，乃至評鑑，皆由教學組長率先為之，遭遇困難無法解決，再由教務主任處理。比較特殊的是楊老師與劉老師的情況。根據楊老師所言，他的工作內容隨主任更替有很大不同。新任教務主任「比較有想法，事情都要經過她」，因而涉入教學組的工作較深，會修改楊老師所擬的計畫，其它分工、溝通、協調也都親自出馬；劉老師則是未參與討論、決定校長推動的新做法，讓她在分工、溝通與協調時，代表性遭受質疑，因而只能由主任出馬，或是校長親自進行說明。她這麼說：

一般的人會這樣覺得，主任或是校長出馬就表示學校推行這件事情有決心，組長出馬，他們就會覺得還有商量的餘地。……一些比較新的改變就必須校長或主任出來說，不然大家就會質疑為什麼要變動。

2. 領導者角色有質疑

既然教學組長扮演計畫者、分工者、溝通者、協調者與評鑑者的角色，那麼參與者會認為自己是學校的領導者之一嗎？三位參與者自認為是學校領導者之一，10位領導者不認為自己是學校的領導者。「代課老師」、「年資太淺」分別是王、鄭二位參與者不認為自己是學校領導者的理由，其餘參與者判斷是否為領導者的標準是什麼？先看看幾位參與者的說法：

林老師：我們每個禮拜都有夕會，然後我都要報告下一周預訂的行事，然後各種學藝活動安排，各種工作分配，我感覺老師不太有意見啦，可是我要負責這些事情，去handle這些事情，所以我會覺得

我是學校領導之一。

黃老師：我覺得組長本來就是個執行者，是我的主任給我相當程度的自由，所以某些東西我可以自主決定，所以算是領導者。也許換個主任，就不是這樣了，也許就是他交代一個命令，我就做什麼。

許老師：我覺得不能夠算是領導，沒決定什麼東西，老師也不會相信我們的判斷，我們只能說，主任可能會這樣，校長應該會答應，但是最後還是要白紙黑字，（主任、校長）章蓋下去才算。

謝老師：我們四個組長的業務要經過主任的同意，那老師要做什麼也要經過主任的同意，那當然老師們來找我，我覺得我只是負責處理各項事情，把每一件事情處理好而已，那老師他們來問我，也是因為需要老師怎麼配合他們不清楚，所以他們來問我，而不是詢問我同不同意這麼做。

李老師：我捫心自問，我覺得不是，因為基本上還是遵從主任的裁示，或是主任的吩咐，所以我好像不會有怎麼樣決斷性的一些政策啊，或是意見啊，通常不會在我身上。

雖然每位教學組長所發揮的工作角色大致相同，不過從上述五位參與者的談話可知，是否擁有工作自主權是參與者判斷自己是否是學校領導者的重要標準。

（二）工作執行的關鍵

1. 「關係」是順利執行工作的關鍵

順利執行工作的關鍵是什麼？參與者異口同聲表示是「關係」。林老師說：「關係處得好，這樣人家才願意幫你」；許老師說：「如果同事關係好，在工作上絕對是助力」；陳老師認為「做人比做事重要，當大家都接受你，覺得你很好，要做什麼都比較容易」；吳老師則指出

「教學組在人和方面非常重要，平常要做好人際關係」。林老師、黃老師、楊老師、張老師也是自認為與同事關係良好，才願意接下教學組長這項職務。

2. 維持「關係」的作法

「關係」既然如此重要，參與者如何維持與教師的良好關係呢？「尊重」與「服務」是最常被提及的作法。許老師指出「老師都不喜歡有官威的人」，林老師也指出「如果你倚老賣老，橫著走路那一種，人家表面可能聽你的，背後不一定這樣」。因此，參與者對教師的態度都像林老師一樣：「對同事都很客氣，也很有禮貌」。有工作需教師配合時，都是用「拜託」的心態請求，例如蔡老師這麼說：

我都是拜託老師來幫忙，不是命令你去做，只是建議你可以怎麼做，可以在什麼時間做，他們提出自己的想法，我都可以接受。

另一種「尊重」作法是擬訂計畫或辦理活動前，詢問相關教師的意見。就如張老師計畫前一定會親自請教相關教師的看法。他這麼說：

我在推之前，我都會跟老師交流過。我會看他們的底在哪裡，我會跟他們說我準備要怎麼做，那你覺得這樣好不好？

「服務」的作法，是出自於參與者的同理心。譬如參與者們有感於教師的工作壓力大，需教師配合的事項都會如許老師一樣的「減量、簡化，幫他們做懶人包」。對於教師在工作上的困難，更是立即解決。例如吳老師受訪當日，一位教師臨時請病假，央求吳老師幫忙尋找代課教師。吳老師無法立即徵得代課教師，自己同時段亦有課。她的解決辦法是立即把自己的課務委請該班導師代理，自己去代理請假教師的課務。

另有二種個別參與者的作法是「聊天」與「六十分主義」。謝老師的工作已十分忙碌，但是她仍願意花時間與教師聊天，傾聽教師的聲音。她這麼說：

你今天如果願意跟老師噓寒問暖，願意跟他們聊天，或是聽他們說

工作上的困難，你願意去同理他，那你和教師的關係會比較好。

楊老師的六十分主義似乎不符合品質管理原則，卻帶給他良好的「關係」。他這麼說：

我要求的不多，我要求達標就好了，你不用做到什麼頂尖，該做有做就好了。如果想要做好一點就是你個人有興趣，願意多花時間再去成為專業。沒有的話，就是基本的該做做好就好了。

三、教學組長的決定

(一) 現實的決定模式

1. 純粹聽命者

教學組長有多少事情可以自主做決定？第一次擔任組長的陳老師、鄭老師、謝老師與李老師不會自己做決定，凡事請示主任。楊老師與王老師雖非第一年擔任行政職，但是因為主任的行事風格，而無法自主決定。楊老師的前後主任作風迥然不同，前主任他可以做所有決定，新主任上任後，他無需做任何決定，因為

她不讓我們做決定，什麼事情都要向她報告，讓她知道，然後她再做決定，我們直接做決定的結果，她認為是不尊重她。

王老師是偏遠小型學校的代理教師，教導處所有的決定都出自主任，雖有討論，但她等同被告知，似乎只是一個背書者角色。她這麼說：

不管是政策的推動，成果填報，乃至於校務要如何進行，我們都會先討論，她先提出她的想法，我也會站在導師的立場，就是說如果是這樣，老師可能會提出什麼，不過我只是講講而已，她已經有既定的想法，不太能改變什麼。

2. 完全自主者

張老師是唯一得到上級充分授權，可以自主做決定。他這樣形容自己的工作待遇：

我的業務我幾乎可以完全主導，基本上現在就算主任啊，可能都沒有我熟啊，他只是一個輔助型的角色，他比較像是我需要，就這樣講好了，要動到錢，或是動到課程這種，我必須要請示，不然大部分他都隨便我做。

3. 不完全自主者

其餘參與者則是「小事」可以自主決定，「大事」則須與主任討論。「小事」與「大事」如何區別呢？是以決定所產生的影響範圍來判定。例如許老師是屬於自主決定範圍較小的，她這樣說明：

如果業務只有我跟老師二人之間，我可以自己決定，但是如果我這個指令傳達下去，牽涉整個學年，或是要老師向家長宣導、去跟學生施做，影響有延伸出去的話，就會先跟主任請示。

吳老師的自主決定範圍稍大，她這樣說明大小事的區分：

如果說是影響的人、班級是少的，跟主任報告，那主任通常就說由我決定，例如硬筆書法推廣，就三個班而已，那我決定就好，但是只要關係到整個領域、一個學年，影響人數很多，那就由主任去評估。

行政資歷豐富的蔡老師對大小事的區分，全憑一己經驗判斷，也與主任的行事風格有關，他這樣說：

我之前行政經驗的累積，在我的經驗裡面就會瞭解到什麼事情是我可以自己決定，什麼事情是要往上送的，但是學校也沒告訴我什麼事情你可以自己決定就好，哪些事情你要往上送，不會，甚至我可

以告訴你說，上司不同，我可以決定的事情也會不同。

從上所述可知，除了張老師之外，其餘參與者的自主決定權有限。幾位參與者表面似乎有一些自主決定的空間，其實不然。因為所有向主任陳報「大事」的參與者，都需等待如劉老師所形容的「跟主任不謀而合」，其想法才有可能落實。否則與主任意見相左，除了蔡老師的主任沒那麼堅持，讓他有調整的空間之外，其餘皆接受教務主任的指示。縱使打從心裡認為教務主任的決定並未比自己的想法高明，亦是全盤接受。只有鄭老師會向其主任加說一句「我覺得你沒道理」，其他參與者就和劉老師一樣，依循行政倫理而接受：

會提醒會說明，對不對，但是最後他們還是會堅持的，那就是照他們的改啊，要不然呢，因為你用你的意見，他們不會蓋章啊，我們這邊還是有倫理，尊重主任、校長。

至於蔡老師有調整的空間，他是如何調整他的決定呢？他這樣描述他的調整歷程：

他（教務主任）講的也有他的道理，因為畢竟他的立場不一樣，那他說我們可以調整，那通常我就會找好一個調整的中間值，偏他偏我都有可能，再提出來，就取得共識。如果我覺得他的方法沒有很好，我會再去問，我會去找不同的人（教師）來，瞭解他們對這件事情有什麼意見，不同的意見進來，會有不同的結果出來。

（二）想要的決定模式

前面所述是實際的決定模式，而它們是不是參與者所喜歡的決定模式呢？根據參與者的訪談內容可知，多數參與者喜歡共同決定模式。

1. 授權決定模式

張老師喜歡目前其享有的授權決定模式。他充滿自信的說：「我要執行的工作，大家對我的支持度是高的，對於我要推展的業務的反彈相

對是少」，並堅定認為組長應具有自主做決定的權力，「如果我只是主任意志的延伸，那設這個組長的意義就不大。」

2. 接受指令模式

陳老師、劉老師與楊老師則希望一切聽從主任的裁示，姑且稱之接受指令模式。陳老師認為組長是主任的幕僚，只有建議權，

就像主任說校長最大，那整個處室也是主任最大，他要扛啊！我可以建議，如果他不聽就是他的事，跟我沒關係，我已經提出來了。

劉老師可能受於學校現場權力運作所限，被迫接受主任的指示。她有點不平的說：

我們只是螺絲釘，我們只是工具，我覺得你幻想太多行政權力了。除非是主任不做事，校長不管事，組長才有權力決定。

楊老師則是認為前教務主任完全授權決定，讓他要「掌控全局」、
「做頭做尾」，太辛苦，因而喜歡目前完全接受主任的指示。他這麼說：

以前是他（前教務主任）要什麼然後跟你（教學組長）講，你就要生出來，這個東西是我（教學組長）不想要的，我也去把它寫出來，我覺得這樣很累啊，現在就她（現教務主任）想推展的，她寫出來，我們再跟著做，這樣子比較輕鬆，我們去配合做一部分就好了。

3. 共同決定模式

其餘參與者皆喜歡共同決定模式，透過雙方討論、辯證取得共識。採用這種模式除了可以加入主任的經驗，讓決定更合理可行之外，也可以避免承擔完全責任，就如謝老師所舉的例，

例如說我處理老師的課務，牽涉到錢，也跟法律有關，牽涉到學生

的權利，又會影響到家長那邊的態度，不是我一個人就可以擔得起。

有趣的是張老師與吳老師談到對重大決定的產生，呈現對比的現象。張老師指出大型的活動計畫（如雙語課程），她無力獨立完成，也就無法負起完全責任，因而必須由主任出馬主導。她這樣說：

這個活動可能不只有教學組，可能還跨到別組，如果這件事情我可以百分之百吃下來，那當然我可以做決定沒關係，但今天也許你是10%，20%，那就不是我說的算，我先跟主任溝通，主任覺得一定要做，再由他來跟大家宣布我（主任）想要申請這個計畫。

吳老師的說法卻與張老師的作法明顯不同。他的說法顯示主任的主導功能未必是絕對的需要，似乎可以由組長彼此主動協作代替，而這種作法更符合分布式領導的精神：

我們處室做事有一個小小的文化，我們根本都可以單槍匹馬自己做，那我們會就是說有需要的話，我們提出，然後再由其他人協助，那像我在辦理活動的時候，大部分是我們內部說好就好。有時候我需要其他組員協助，那當然我們組員大家協調，他這樣做起來會不會有困難，或是這樣做他能不能協助，那我們得到明確的答案之後，我們再去執行。

與劉老師談論如何推展其業務工作時，她說的這段話似乎值得教師賦權倡議者深思，尤其是學校高層。縱使學校落實分布式領導，校長、主任仍不可放棄其監督之責，犧牲所有理想，完全妥協。這段話的內容是這樣：

在一個團體中，如果這件事情大家都希望這樣做，那你還要堅持你自己的想法嗎？不可能嘛，所以這就是我說的，如果大家都希望這樣做，我們本來的想法就可以修正，只要主任ok，校長ok，剛開始

你會覺得為什麼為什麼，可是後來就會覺得算了，因為沒時間去為什麼，還有好多事情等你去做。

四、綜合討論

（一）教學組長的意願

本研究發現參與者職前與職後的意願變化不大，僅有二位參與者發生改變（一位由無意願轉為有意願，一位由有意願轉為無意願）。工作繁重是影響擔任教學組長的重要因素，卻不是必然因素。除了林老師之外，工作繁重是每一位參與者都提到的現況，然而卻不是每一位參與者皆如楊泰和等人（2016：127）之研究所指出，經過「違」、「疲」、「迫」、「稱」四個歷程，而帶著負面情緒去職。工作繁重如張德銳與張素偵（2013）、MacBeath（2005）以及Torrance（2012）所言，影響教師從事領導工作的意願，但並非絕對。半數以上參與者在對工作熟悉後，雖繁重，亦願意繼續留任。另郭詔維（2012）的研究指出工作滿意度對離職傾向具有直接效果，在本研究獲得印證。謝老師因無法在成就感上獲得滿足而不願意留任，張老師卻因獲得成就感的滿足而願意留任。

第一次擔任行政職的李老師自覺無足夠能力勝任教學組長的工作，這也說明初任行政職的教師，有可能如陳玉玫（2010）與Tian（2016）的研究所指出的一樣，缺少領導知識與技能。謝老師所提出「瞭解學校生態」有助於領導力的提升，這也就是Tian（2016）所指出的，教師領導需要瞭解學校內部微觀政治。只是這項瞭解往往需要花時間在學校現場體驗而得，對新任教師，甚至是資淺教師都是相當不利的。

陳老師指出「有權、有錢、課少」是她願意續任的原因，對比黃宏仁（2013）對學年主任與孫淑偵（2014）對級任教師為主的研究結果可知，激勵與誘因確實影響教師擔任領導工作的意願。特別是陳老師指出的「權」，更令人印象深刻。先前她以教師身分推動「食農教育」，痛苦不堪，此刻以組長身分推動，卻實踐理想，這豈不證明分布式領導的重要性。唯有Spillane（2005）的「leader plus」能在學校獲得實踐，教

師才能貢獻其主動開創、專門知識給學校。許老師顧慮「人去政息」也是同樣的道理。若學校是「人人在不同職位或場合中都可以是領導者，充分貢獻其專長與發揮影響力」（張奕華、顏宏欽，2012），且將領導視為一種協作實踐（Fletcher & Käufer, 2003），許老師就不必有這種顧慮了。

（二）教學組長的工作

從本研究結果可知，參與者的工作包括其業務事項的計畫、溝通、協調與評鑑。雖然每位教學組長的工作內容大致相同，不過對於其是否是學校領導者的認知卻有歧異。僅有少數參與者認為自己是學校領導者之一，大多數參與者認為自己只是上級命令的執行者。從研究結果可知，是否擁有工作自主權是參與者判斷自己是否是學校領導者的重要標準。因此，想要讓教學組長成為學校領導者之一，校長、主任應該放棄「領導超級英雄形象」（Sergiovanni, 2001），放棄科層體制的支配關係，授予組長工作自主權，讓學校經營成為一種共同責任，而不是傳統的兩極分化角色（Urbanski & Erskine, 2000）。

僅是「合法任命」（Torrance, 2012）或是明確規定法定職權（黃瓊閱，2013），未必保證領導工作能順利進行。劉老師作為一位教學組長，其身分與權責正式明載於學校職掌表中，但其推動變革的代表性仍受教師質疑，顯示教學組長的權威，並不普遍讓教師接受。教師質疑的原因源於一切變革都是校長發動，劉老師只是奉命的執行者。如果劉老師能夠參與變革決策，在變革發言上更有聲量，成為學校領導者之一，不僅可以運用劉老師的專業知識，其推動變革所招受質疑的可能性將大為減少。

教學組長偏向於採用關係導向的領導策略是可以理解的。學校是相當講究人情的組織，工作目標的達成很難有明確的判斷標準，再加上多數教學組長不認為自己擁有自主權，關係取向策略因而成為最好的選擇。不過，關係取向策略重視信任、教師意見與感受，反倒有利於分布式領導的實踐。

（三）教學組長的決定

至於教學組長如何做決定，大多數教學組長自主決定的空間有限，甚至完全沒有。這將導致教學組長無法貢獻其專業知識，也失去藉由上、下雙方專業的相互刺激，以形成創新行動的可能。學校領導實踐是透過共同行動和互動來構建（Harris & Lambert, 2003），單由教務主任憑一己之力裁示，將淪為典型的「person solo」，無法達成平衡領導的理想。尤其是王老師的主任，形式上雖有討論，卻始終堅持自己的想法，恐將導致Hargreaves與Dawe（1990: 238）所言，「做作的聯合領導」阻礙「更真正的協作教師文化」。

其實分布式領導已在學校萌芽，參與者為了表達「尊重」，徵詢教師意見就是分布式領導的展現。這種決定方式讓參與者的領導行為符合Uhl-Bien（2006）所指稱的「透過多個參與者的互動所形成的集體社會歷程」。這種教學組長與教師們的互動，導致多元的專業觀點得以交融，進而帶來整體的創新行動（陳佩英、焦傳金，2009）。當今所需是將這種領導行為擴展到學校的更高層級（主任、校長），讓教師、組長、主任與校長形成一個網絡，各方在此網絡匯集彼此的專長，以做出最適切決定。

共同參與模式是最多參與者喜歡的決定模式，也是最符合分布式領導理念的決定模式。組長與主任意見不同時，是透過協商形成共識，而不是受科層體制的桎梏，上位者是領導者，握有決定權；下位者是跟隨者，只能聽命執行。如此，雙方更有可能擁有共同的目標和方法，彼此協作、相互影響（Day et al., 2004），以改善學校的教與學。不過分布式領導並不意味著採取放任自由的方法，也不意味著放棄理想與責任。校長與主任宜負起監督之責，在績效與授權之間拿好分寸，不讓分布式領導變為一種權力的濫用，成為挑戰或抵制政策的幫兇。最重要的是，教學組長本身要有自覺，拋棄科層體制所建立的角色和責任界限，勇敢承擔領導的角色與責任。

伍、結論與建議

不少學者指出教師領導具有正面功能，但是國內相關研究結果卻顯示我國實踐教師領導存有一些障礙。依據本研究對於國小教學組長工作實踐的發現與討論，以下說明本研究之結論與相應之可行做法建議。

一、結論

(一) 多數參與者願意擔任教學組長。職前、職後教師擔任教學組長的意願變化不大，理由卻大不同。初任行政職之教師行政知能值得關注。

本研究結果發現職前意願理由都與教學組長的「事」無關，職後意願理由與教學組長的「事」有關。「工作熟悉」是職後有意願的最大原因；「工作量大」是職後無意願的最大理由。其它如成就感、工作誘因、決策延續性與處室同事情誼是可能的影響因素。初任行政職教師的工作實踐知識與技能是否具備值得關注，對學校微觀政治瞭解不足亦是其缺陷。

(二) 推展業務工作的計畫、分工、溝通、協調與評鑑皆由教學組長率先為之。「關係」是工作推行的關鍵。「尊重」、「服務」是建立關係的策略。

從本研究結果得知有關工作的計畫、分工、溝通、協調與評鑑皆由教學組長先為之，遇及困難，再商請主任出面解決。僅一位參與者因主任行事風格所致，而免除部分工作。與教師維持良好的關係是順利執行工作的關鍵因素。「尊重」與「服務」是教學組長維持與教師良好關係的常見作法。

(三) 僅有「合法任命」難保工作順利完成，還須加上工作自主才能獲得權威，這也是教學組長成為學校領導者的要件

「合法任命」或是明確規定職權，無法保證教學組長能夠順利完成其工作，這顯示教學組長的法定權威，並不普受教師承認。至於教學組長是否是學校領導者之一，參與者持不同意者多於同意者，關鍵在於教學組長是否具有工作自主性。

(四) 教學組長基於尊重教師的意見蒐集，充分展現分布式領導精神。只是主任決定權高於組長，讓分布式領導嘎然中止。不過共同參與決定是多數教學組長喜愛的決定模式。

從本研究結果可知教學組長做決定前會蒐集教師的意見，充分展現分布式領導重視互動、專業知識散布成員的主張，甚至還為學校帶來創新。在現實中，教學組長自主決定的範圍僅限於少數的「小事」，至於「大事」就算有想法，也必須獲得主任認可，才能付之實施。主任對於跨組業務的決策功能常被視為必要，本研究卻發現這項功能可由組長彼此互動協商形成共識所代替。基於決定合理性與責任分擔，多數教學組長喜好共同參與的決定模式。不過採取這種決定模式時，校長與主任應負起監督之責，以避免權力分配變成權力濫用。

二、建議

(一) 對教學組長工作意願的建議

工作量大是教師不願繼續擔任教學組長的最重要原因。在學校教學組的工作只會增多，不會減少的情況下，教務處每位組長的工作內容有必要作調整，以減輕教學組的工作負擔。例如中大型學校可以考慮在不增加員額下，將資訊組與設備組合併，另增設一組別負責學校課程、教師研究與圖書資料供應等事宜。如此即可大大減輕教學組的工作量。

（二）對教學組長工作自主的建議

教學組長是與教師接觸的第一線人員，出任教學組長者有必要參加行政知能相關的課程，以減少工作適應期的挫折，更勇於拿回自己的工作自主權。更具體地說，這些課程應側重於瞭解教學組長的工作職責、分享快速辦理教學組業務的秘訣，並強化他們的領導能力，以利其不再自認為只是一位單純的執行者。

（三）對教學組長工作決定的建議

組長不應只是上級命令的執行者，而是參與學校決策的共同參與者，共同擔負學校發展的責任。學校的行政運作應放棄上級對下屬的支配概念，強調協作與合作的氛圍。決定的產生不是來自高層（主任、校長）的指示，而是雙方參與討論，透過論辯後產生雙方都可接受的共識。整個論辯過程是說服而非壓迫。

（四）對未來研究的建議

本研究發現工作喜好（導師／行政人員）、工作負荷、成就感、決定模式、人際關係、工作誘因是影響參與者擔任行政職意願的因素。每項因素的影響方向（有利／不利）如何，影響程度又如何，皆值得做進一步量化探究，以提升教師擔任行政職的意願，並激勵其士氣。再者，除了必須由教師兼任外，並無其他特殊任用資格，或需參加任何養成訓練之規定。教學組長所需的領導知識與技能，皆在工作實境中習得。工作實境中習得什麼與如何習得，值得進一步探究。

參考文獻

王淑麗、莊念青、丁一顧（2016）。臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程之研究。*教育研究與發展期刊*，12(1)，39-70。

【Wang, S.-L., Chuang, N.-C., & Ting, Y.-K. (2016). A study on the process of leadership development of mentor teacher in Taipei. *Journal of*

Educational Research and Development, 12(1), 39-70.】

江嘉杰（2015）。國民小學教師領導之個案研究：以教學卓越金質獎團隊為例（未出版之博士論文）。國立臺南大學。

【Jiang, J.-J. (2015). *A case study of teacher leadership in elementary school: Excellent teaching gold award team as example* (Unpublished doctoral dissertation). National University of Tainan.】

林明地（2002）。校長學：工作分析與角色研究取向。五南。

【Lin, M.-D. (2002). *Principalship: Job analysis and role research orientation*. Wu-nan Book.】

孫淑偵（2014）。國小教師領導實踐之研究（未出版之碩士論文）。長榮大學。

【Sun, S.-C. (2014). *A study of an elementary school's teacher leadership practice* (Unpublished master's thesis). Chang Jung Christian University.】

國民教育法施行細則（2016年7月1日）。

【National Education Law Enforcement Rules (July 1, 2016).】

張奕華、顏宏欽（2012）。學校分散式領導構面之探析——領導者、追隨者與情境三元互動之檢證。教育實踐與研究，25(2)，225-254。

【Chang, I.-H., & Yen, H.-C. (2012). Exploring the dimensions of school distributed leadership: Verification of the triarchic theory of interaction among the leaders, followers, and situation. *Journal of Education Practice and Research*, 25(2), 225-254.】

張德銳（2020）。我國教師領導研究成果分析與發展方向。教育研究與發展期刊，16(1)，101-154。

【Chang, D.-R. (2020). The result analysis and developing the directions of teacher leadership research in Taiwan, ROC. *Journal of Educational Research and Development*, 16(1), 101-154.】

張德銳、張素偵（2013）。臺北市中小學教師領導運作、影響因素、成效與困境之研究——以教學輔導教師為例。教育行政與評鑑學刊，15，1-30。

【Chang, D.-R., & Chang, S.-C. (2013). Teacher leadership operation and

- its influencing factors, effects and difficulties in Taipei elementary and secondary schools: Taking mentor teachers as examples. *Journal of Educational Administration & Evaluation*, 15, 1-30. 】
- 張德銳、張素偵（2018）。臺北市國中教學輔導教師之教師領導成效與困境之個案研究。 **教育行政與評鑑學刊**，23，1-45。
- 【Chang, D.-R., & Chang, S.-C. (2018). A case study of the results and difficulties of teacher leadership of mentor teachers in a junior high school. *Journal of Educational Administration & Evaluation*, 23, 1-45.】
- 張慧美（2017）。高中主任輔導教師領導經驗之探究。 **諮商心理與復健諮商學報**，30，7-34。
- 【Zhang, H.-M. (2017). The investigation for leadership experience of a chief of teacher counselors in a senior high school. *Journal of Counseling Psychology & Rehabilitation Counseling*, 30, 7-34.】
- 許籐繼、郭真善（2019）。有感？無感？國中小教育人員對國教輔導團教師領導知覺之分析。 **市北教育學刊**，62，1-27。
- 【Sheu, T.-J., & Kuo, C.-S. (2019). Senseless or not?—Analysis of primary school and junior high school teacher perceptions toward compulsory education advisory group teacher leadership. *Journal of Education of University of Taipei*, 62, 1-27.】
- 郭詔維（2012）。國民小學教師兼任教學組長工作價值觀、工作滿意度與離職傾向關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學。
- 【Kuo, C.-W. (2012). *A study of the relationship among work value, job satisfaction and turnover intention for the elementary school teachers with chief of curriculum and instruction section* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan.】
- 陳玉玫（2010）。國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例。 **嘉大教育研究學刊**，25，33-61。
- 【Chen, Y.-M. (2010). A study of an elementary school teacher leadership practice. *National Chiayi University Journal of the Educational Research*, 25, 33-61.】

陳玉玫（2013）。國民小學校長多元架構領導、教師領導與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立中正大學。

【Chen, Y.-M. (2013). *Research on the relationship between multi-structure leadership, teacher leadership and school effectiveness of national primary school principals* (Unpublished doctoral dissertation). National Chung Cheng University.】

陳佩英、焦傳金（2009）。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。**教育科學研究期刊**，54(1)，55-86。

【Chen, P.-Y., & Chiao, C.-C. (2009). Distributed leadership and professional learning community: A case study of innovative teaching in a high school. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(1), 55-86.】

曾琬妤（2019）。臺南市國小現職教師兼任教學組長之組織承諾、工作壓力、工作滿意度與其續任意願相關之研究。**教育研究論壇**，10(2)，99-118。

【Tseng, W.-Y. (2019). A study of the relationship among organizational commitment, job stress, job satisfaction and the willing of reappointment for the chief of academic affairs division in elementary schools in Tainan City. *Forum of Educational Research*, 10(2), 99-118.】

鈕文英（2011）。**教育研究方法與論文寫作**（修訂版）。雙葉。

【Niu, W.-Y. (2011). *Educational research methods and essay writing* (Rev. ed.). Yeh Yeh Book Gallery.】

黃宏仁（2013）。學年主任看實踐教師領導的難題與因應之研究——以推動希望國小學校本位課程為例。**中州管理與人文科學學刊**，2(2)，136-153。

【Huang, H.-J. (2013). A study on the difficult problems and resolutions of implementing teacher leadership from the viewpoints of elementary coordinators: Practicing the school-based curriculum of hope elementary school as an example. *Chung Chou Journal of Management and Humanities*, 2(2), 136-153.】

- 黃瓊閱 (2013)。臺北市國民小學學年主任教師領導之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學。
- 【Huang, C.-Y. (2013). *A study on the teacher leadership of the grade directors in elementary schools in Taipei City* (Unpublished master's thesis). Taipei City University of Education.】
- 楊泰和、王榮芳、陳展宇 (2016)。愛恨一線間、甘苦誰人知——國中教學組長的工作壓力與工作倦怠之經驗詮釋。《學校行政雙月刊》，105，111-132。
- 【Yang, T.-H., Wang, J.-F., & Chen, C.-Y. (2016). Ambivalence feelings and unknown hardships—The interpretation of job stress and burnout experience for the chiefs of curriculum section in junior high school. *School Administrators*, 105, 111-132.】
- 趙宥寧 (2020年8月21日)。教學組工作沒人想做，北市國小校長籲改名調業務。聯合報。https://udn.com/news/story/6885/4800408。
- 【Zhao, Y.-N. (2020, August 21). *No one wanted to do the work of the curriculum and instruction section, and the principal of Taipei City elementary school called for a change of name and business*. United Daily News. https://udn.com/news/story/6885/4800408】
- 賴志峰 (2008)。分佈式領導理論之探究——學校領導者、追隨者和情境的交互作用。《國民教育研究學報》，20，87-113。
- 【Lai, C.-F. (2008). The study on the theories of distributed leadership: The interaction among school leaders, followers, and situations. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 20, 87-113.】
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2004)。教育研究法規畫與評鑑 (黃光雄審閱總校訂)。麗文。(原著出版年：2003)
- 【Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2004). *How to design and evaluate research in education* (G. X. Huáng, Rev.). Liwen. (Original work published 2003)】
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*,

- 21(2), 226-244.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: Full report*. National College for School Leadership.
- Berg, B. L. (2011). Focus group interviewing. In B. L. Berg & H. Lune (Eds.), *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed., pp. 123-144). Pearson Publications.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Review*, 13, 251-269.
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: The quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 292-306.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill/Prentice Hall.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Fletcher, J. K., & Käufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 21-47). Sage.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education* 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. Jossey Bass.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions

- of distributed leadership & the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19(4), 3-5.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-366.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4), 437-448.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Salahuddin, A. N. M. (2011). Distributed leadership in secondary schools: Possibilities and impediments in Bangladesh. *The Arts Faculty Journal*, 4, 19-32.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher

- leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge Falmer.
- Spillane J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Sage
- Tian, M. (2016). Distributed leadership in Finnish & Shanghai schools. *Jyväskylä studies in education, psychology & social research*, (571). <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/52197>
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.
- Torrance, D. (2012). Distributed leadership: Still in the gift of the head teacher. *Scottish Educational Review*, 45(2), 50-63.
- Torrance, D., & Humes, W. (2015). The shifting discourses of educational leadership: International trends and Scotland's response. *Educational Management, Administration & Leadership*, 37(1), 67-84.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.
- Urbanski, A., & Erskine, R. (2000). School reform, TURN, and teacher compensation. *Phi Delta Kappan*, 81(5), 367-370.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- William, C. G. (2011). Distributed leadership in South African schools: Possibilities and constraints. *South African Journal of Education*. 31(2), 90-200.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

Teacher Leadership in a Bureaucratic System: Experiences of Elementary School's Curriculum and Instruction Section Chiefs

Guang-Xun Ruan*

Abstract

Research Purpose

This study aimed to examine the work experiences of curriculum and instruction section chiefs, including their willingness, strategies, and decision-making toward developing potential teacher leadership strategies that contribute to the transformation of school leadership and harness positive impacts of teacher leadership.

Research Design/Method/Approach

Based on the research purpose, this study adopted a qualitative research approach to collect and analyze data. Purposive sampling was employed, with the criteria of “having at least one year of experience as the curriculum and instruction section chief” and “serving in schools of different sizes.” Thirteen participants were randomly selected for the semi-structured interviews. Drawing on the theory of distributed leadership and mutually corroborating research findings, recommendations for possible strategies to implement teacher leadership were formulated.

Research Findings or Conclusions

The research findings are as follows: 1). The teachers' willingness to become curriculum and instruction section chiefs remained relatively stable before and after assuming the position, but their motivations varied significantly. Teachers' administrative competence in administrative roles is an important consideration. 2). The curriculum and instruction section chief takes the lead in planning, task allocation, communication, coordination, and work evaluation. The success of these efforts depends on building quality relationships, which can be fostered through strategies such as "respect" and "service." 3). Mere appointment to a position is not sufficient to ensure the successful completion of tasks. Work autonomy is also crucial for the chief of the curriculum and instruction section to gain authority and become an effective school leader. 4). The chief of the curriculum and instruction section demonstrated distributed leadership by collecting teachers' opinions respectfully. However, the director's authority often overrides that of the section chief's, limiting the full implementation of distributed leadership. Nonetheless, most section chiefs prefer participatory decision-making.

Research Originality/Value

In Taiwan, there is lack of research on the role of the curriculum and instruction section chief in primary and secondary schools. Some studies have focused on job stress, burnout, satisfaction, or turnover among section chiefs; however, empirical studies on their leadership profiles are relatively scarce. This qualitative research examines the work motivations, strategies, and decision-making patterns of curriculum and instruction section chiefs, aiming to enhance our understanding of their current status and contribute to the ongoing development of teacher leadership.

Educational Policy Recommendations and Applications

This study not only presents research findings on the work experience of current curriculum and instruction section chiefs, but also provides recommendations to enhance work willingness, autonomy, decision-making patterns, and future research directions. These recommendations aim to maximize the leadership potential of curriculum and instruction section chiefs.

Keywords: distributed leadership, teacher leadership, the curriculum and instruction section chief



DOI : 10.6869/THJER.202306_40(1).0002

Received: March 27, 2023; Modified: June 17, 2023; Accepted: June 21, 2023

* Guang-Xun Ruan, Ph.D., Department of Education, National Taiwan Normal University, E-mail: edurgx@gmail.com