

第二章 文獻探討

本章主要在探討師生衝突的成因與因應策略的理論及相關研究，做為建立研究架構的基礎，本章分為四節，第一節探討國民中學教師，第二節探討衝突的意涵，第三節分析師生衝突成因之探討，第四節說明師生衝突因應方式之探討及第五節師生衝突成因與因應策略的相關研究。今分述如下。

第一節 國民中學教師特質分析

壹、國民中學教師資格演進

在師資培育法施行前，我國師資培育是以民國 68 年制定公布的師範教育法為依據，師範大學、師範學院以培養中等學校或國民小學教師為目的，並兼顧教育學術之研究；師範專科學校以培養國民小學、幼稚園教師為目的。民國 83 年 2 月 7 日師資培育法施行之後，師資培育已由原來的師範校院負責培育中小學師資的一元化培育方式，轉變為一般大學校院，經教育部核准後亦得開設教育院、系、所或教育學程的多元化培育管道。師資培育法有關教師資格第七條之規定，凡具有下列情形之一者，為修畢師資職前教育課程：1、師範校院大學部畢業且修畢規定學分者。2、大學校院教育院、系、所畢業且修畢規定學分者。3、大學校院畢業修滿教育學程者。4、大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業，修滿教育部規定之教育學分者。前項人員經教師資格初檢合格者，取得實習教師資格，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。

「師資培育法」的公布施行，教師資格取得的管道有了極大的轉變，師範校院學生不再獨享教師培育管道，並將原來以公費培育師資的方式，

增加亦可由學生選擇以自費就讀，一般大學校院也可以申請設立教育學程而成為師資培育機構，學生可在自己就讀的學校經由修習教育學程，完成師資職前教育課程，並經初檢取得實習教師資格，再經實習一年成績及格，通過教師資格複檢之後，取得合格教師證書，使得師資培育管道多元化。因此，本研究之國民中學教師來源，包括：

- 一、師範校院大學部畢業者。
- 二、大學校院教育院、系、所畢業且修畢規定教育學分者
- 三、大學校院畢業修滿教育學程者
- 五、大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業，修滿教育部規定之教育學分者。

？、國民中學教師任教內涵

一、九年一貫課程的實施

迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動，政府必須致力教育改革，期以整體提升國民之素質及國家競爭力。教育部依據行政院核定之「教育改革行動方案」，進行國民教育階段之課程與教學革新，鑑於學校教育之核心為課程與教材，此亦為教師專業活動之根據，乃以九年一貫課程之規劃與實施為首務。為使國民中小學課程能適應時代變遷、及青少年身心發展需要，故教育課程應隨時改進，自 82 年 9 月及 83 年 10 月分別修正發布國民中小學課程標準，本次課程綱要的修訂，改革幅度相當大，為數十年來課程轉變最劇烈的一次，其衝擊性及影響層面極大故並分三階段進行，於九十學年度起逐年實施九年一貫課程。其修訂

的主要原則有五：重視中小學課程的一貫性與統整性、以學習領域與統整教學為原則、以基本能力為核心架構、規劃國小實施英語教學、以及縮短上課時數與建構學校本位課程（教育部，2005）。

二、國民中學教師任教領域

在學習領域，為培養國民應具備之基本能力，國民教育階段之課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，以統整學習領域的合科教學取代現行的分科教學，強調「學習領域與統整教學」原則，希望藉由教師群或師生互動設計主題或大單元主題及其內容，再由教師依專長進行教學，其教學歷程則儘可能彰顯協同教學及合作學習的特色與功能，以利於統整知識概念並與生活經驗的結合，故將國民中小學教師任教領域分成語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域。各學習領域主要內涵(教育部，2005)：

- (一) 語文：包含本國語文、英語等，注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習。
- (二) 健康與體育：包含身心發展與保健、運動技能、健康環境、運動與健康的生活習慣等方面的學習。
- (三) 社會：包含歷史文化、地理環境、社會制度、道德規範、政治發展、經濟活動、人際互動、公民責任、鄉土教育、生活應用、愛護環境與實踐等方面的學習。
- (四) 藝術與人文：包含音樂、視覺藝術、表演藝術等方面的學習，陶冶學生藝文之興趣與嗜好，俾能積極參與藝文活動，以提昇其感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養。

(五) 自然與生活科技：包含物質與能、生命世界、地球環境、生態保育、資訊科技等的學習、注重科學及科學研究知能，培養尊重生命、愛護環境的情操及善用科技與運用資訊等能力，並能實踐於日常生活中。

(六) 數學：包含數、形、量基本概念之認知、具運算能力、組織能力，並能應用於日常生活中，了解推理、解題思考過程，以及與他人溝通數學內涵的能力，並能做與其他學習領域適當題材相關之連結。

(七) 綜合活動：指凡能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思、並能驗證與應用所知的活動。包含原童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動、及運用校內外資源獨立設計之學習活動。

各學習領域學習節數：

(一) 語文學習領域佔領域學習節數之百分之二十至百分之三十。

(二) 健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動等六個學習領域，各佔領域學習節數之百分之十至百分之十五。

三、課程變化因應措施

課程的變革，改變幅度之大，是以往所沒有的，以統整學習領域的合科教學取代現行的分科教學，強調「學習領域與統整教學」原則，希望藉由教師群或師生互動設計主題或大單元主題及其內容，再由教師依專長進行教學，其教學歷程則儘可能彰顯協同教學及合作學習的特色與

功能，以利於統整知識概念並與生活經驗的結合，可是領域教師的來源並沒有隨著課程結構的改變而改變，造成教師負擔與教學上的困擾，教育部公佈國民中小學九年一貫課程綱要，實施要點如下

(一) 師資培訓方面：師資培育之大學應依師資培育法之相關規定，培育九年一貫課程所需之師資；國民中小學九年一貫課程教師之領域專長檢定，配合納入「原高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法、師資培育法施行細則」規範。

(二) 教育行政單位：

- 1.中央政府：(1)教育部應研擬並積極推動新課程實施之配套措施，以協助新課程之實施。(2)將學習領域課程綱要上網，提供各界參考。(3)協調師資培育之大學培育新課程之師資，並進行新課程種子教師培訓工作。(4)配合新課程之推動，檢討修正現行法令，並增訂相關法規。
- 2.地方政府：各級政府應編列預算，進行下列工作：(1)辦理教育行政人員、學校校長、主任、教師等新課程專業知能研習。(2)製作及配發相關之教具與媒體，購置教學設備及參考圖書。(3)補助學校進行課程、教學法之行動研究工作。(4)成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。此外，地方政府得依地區特性及相關資源，發展鄉土教材，或可授權學校自編合適之鄉土教材、應督導學校依計畫進行教學工作及配合地區與家長作息特性，訂定「國民中小學學生在校時間」之實施規定。

參、國中教師基本要項現況分析

一、性別

台中市編制內，男女教師共有 2641 人。性別是師生衝突產生的影響因素之一，葉興華(1994)調查研究指出，北部國小教師在班級管理觀念中，女性教師不贊成懲罰比例男性教師高，但男教師對學生犯錯的看法卻比女性教師寬容。

二、年齡

Pang(1992)研究指出，年齡越大及年資越深的教師對學校管教有較明確的認知，因而發生衝突的機會較少。

三、年資

吳明芳（2001）研究指出，不同年資之國民小學教師，在班級經營的策略上有顯著差異，且較資深的教師，其班級經營策略優於較資淺的教師。

三、最高學歷

國民中學教師來源有師範校院大學部畢業者、大學校院教育院(系)所畢業且修畢規定教育學分者、大學校院畢業修滿教育學程者及大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業，修滿教育部規定之教育學分者。鍾萬煌（2003）研究指出，教師會因教育背景的不同，對學生行為的認知上持有不同的觀點，因此造成師生衝突的發生。曾廣森(1983)針對

教師對學生行為知覺的研究指出，教師所受的专业教育訓練不同，對學生行為的知覺會產生差異。

四、擔任職務

國民中學校職務結構，分為行政、導師及專任三種職務，職務不同可能影響教師的管教態度。翁崇文(1996)針對國小教師研究指出，導師在學生行為管理上，本身認為具有較高的權力感，導師對學生的紀律管理比課任教師更傾向於權威的態度。賴朝暉(1998)研究指出，訓導處教師也易成為校園暴力衝突事件的對象。

五、任教年級

國中三年，正值青少年的狂飆期，年級越高的年級學生的衝突行為越多(程紋貞，1996；吳文棋，1999)，所以教師班級經營將受到影響。許朝信(1999)在其研究中發現，任教年級較高的教師，其教室內的困擾亦較多。

六、班級規模

班級人數的多寡影響著教師教室紀律管理的態度有關，王昭惠(1996)及葉興華(1994)研究指出，當班級人數多於四十人以上時，易形成常規管理的隱憂。Haroun 和 O'Hanlon(1997)針對一所中學 28 位教師進行訪談發現，班級人數過多時，教師管教常以權力的傾向。

七、任教領域

自九十學年度起，國民中小學教師任教領域分成語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域。

但領域教師的來源並沒有隨著課程結構的改變而改變，故造成教師負擔與教學上的困擾(教育部，2005)。

第二節 衝突的意涵

本節探討衝突的理論基礎，先由從衝突觀念的發展、衝突的定義、衝突的種類、衝突的原因、衝突的歷程最後探討衝突的影響。

壹、衝突觀念的發展

Robbins (2005) 提出對於衝突觀點的三個演變時期：從 1930 年代至今共有三種不同見解，如表 2-1-1 所示，說明如下：

一、傳統的觀點

自 1930 到 1940 年代之間認為衝突是不好的，對組織是沒有幫忙，有破壞性，具有負面的，因此應該要盡量避免衝突的擴散。

二、人群關係的觀點

到了 1940 到 1970 年代之間，認為衝突是所有團體和組織中必然發生的現象，衝突存在於組織中，是不可避免；故坦然的面對，將衝突合理化，更認為衝突對於團體的是有助益的，所以不必消除它。

三、互動的觀點

1970 年代以來，互動觀不僅承認衝突的存在，更是鼓勵衝突的存在。認為一個沒有衝突的團體可能變相忍為重、毫無活力及變動創新的團體。因此，衝突可以使團體保持活力、創造力以及自我反省能力。當

然互動論的觀點並不認為所有的衝突是好的，對於衝突的好壞應以團體是否能獲得利益為先，即使有人覺得衝突是負面的，但有助於團體達成目標，就是正面有建設性的衝突。

表 2-2-1 衝突觀念的演變

衝突觀念	盛行年代	主張
傳統觀	1930 到 1940 年代	衝突有害，對組織績效有負面影響，應避免。
人群關係觀	1940 到 1970 年代	衝突是自然的而且是不可以避免的，應予以接受。
互動觀	1970 年代以來	不僅接受衝突的存在，更進一步鼓勵其存在。

資料來源：江嘉杰，1997，頁 53。

？、衝突的定義

衝突所涉及的範圍相當廣，它可以是個人內在的衝突，如角色衝突、認知衝突、價值觀衝突、道德衝突等；或是人際間的衝突，如親師衝突、夫妻衝突、同儕間衝突、上司下屬間的衝突等；或是群體間的衝突，如勞資衝突、族群衝突、組織間衝突、國際間的衝突等(黃曬莉，1996)。「衝突」一詞因學者的立場與思考層面的不同，而沒有單一明確的定義衝突的定義，根據韋氏大辭典 (Webster Dictionary) 的解釋：它是抵觸、競爭、相互反對或不相容的力量的抗爭。衝突的定義歸納學者所述可分為下列幾點：

一、要有衝突的主體

衝突的主體可能是源自一個人、一個團體或一個國家，衝突也可能是兩個或以上的個人、團體或國家，出現兩個或數個彼此對立或不相容的衝突、動機、慾望或目標時，個體無法獲得滿足，但又不願將其中部分放棄的心理失衡現象。

二、衝突是一種主觀感受變化的狀態

此派學者認為衝突是一種心理上所發生的內隱行為，在情感層面所衍生出的憤怒、恐懼、不滿、冷漠的情緒反應，比較強調內在主觀的知覺。

三、衝突是一種對立的行為

此派學者認為衝突是對立的、有害的、是一種外顯行為，並以負面的態度看待，比較重視衝突的結果。

四、衝突是一種互動的歷程

此派學者認為衝突是呈現動態與靜態不斷交互的歷程，是由一連串首尾相接的事件所構成。組織內任何一件衝突事件，並不是一衝突就不可收拾，而是經過一段漫長的歷程所形成。

各家學者對於衝突的定義整理如表 2-2-2

表 2-2-2 衝突的定義

學者 時間	衝突的定義
Pondy (1967)	不僅是行為面的抗拒，凡是觀念上、知覺上的不一致 (Disagreement)，都算是衝突。
Pondy (1967)	認為衝突是一個動態的過程，是由一連串相互聯結的衝突事件組合而成。
Robin William Jr. (1970)	一方企圖剝奪、控制、傷害或消滅另一方，並與另一方的意志相對抗的互動行為。
Raven & Kruglanski (1970)	兩個或兩個以上的社會團體，由於實際或期望的反應不協調 (Incompatibility) 所導致的緊張態。
Schmitdt & Kochan (1972)	產生自個體與其他個體關係間，追求自我利益的過程中，明顯、公然對立或敵對行為。
Thomas (1976)	將衝突定義為凡是妨礙 (Impedes)、阻止 (Blocks) 或破壞 (Frustrates) 其他組織目標達成之所有行為。
Forst & Wilmot (1978)	衝突是具有相互依存的人或團體，感受到不能並存的目標，並且干擾對方、阻其獲取目標。因此，衝突是一種動態，不斷改變的歷程。

表 2-2-2 衝突的定義(續)

學者 (時間)	衝突的定義
Reeser & Lopper (1978)	衝突是他人與自己之間，對於目標的看法不一致，所形成的一種敵對感受。
Johnson (1985)	衝突是一種挫折、憤怒、不信任、拒斥的感覺。
Owens (1981)	認為衝突有兩個要素：一是雙方歧異的見解，對事情有不同的觀點，二是雙方互相呈現對立的狀況，即是在行為、言語、態度上採取相互敵對的行為。
Brown (1982)	衝突是指利益或利害相左，雙方互不相容的行為。
Preston & Zimmer (1983)	衝突是指兩個或更多團體在目標、方法、目的上處於對立地位的狀態。
Jonathan H.Turner (1986)	兩方之間公開與直接的互動，在衝突中每一方的行動都是意在禁止對方達到目標。
Hellriegel & Slocum & Woodman (2005)	個人或群體間任何目標、認知或情感上的不相容情境。
Rahim (1986)	衝突是組織中兩人以上，因為目標、利益、期望、或價值觀等的差異，所產生不同意見的結果。
Laue (1987)	兩個或多個團體間，在少量資源、權力與聲望上的一種擴大的、慣常的競爭。
Weber, A.L. (1992)	認為衝突是種緊張的經驗，源於兩個或兩個以上的個人或團體之間對於目標的不協調。
Verderber (1995)	衝突是不同的態度、觀點、行為、目標或期待，受到阻止時所產生的衝擊行為。
Nelson & Quick (2005)	衝突代表任何一種情境，在這種情境下，不相容的目標、態度、情感或行為導致兩造造成更多方面的扞格與對抗。
Canary & Cody (2000)	衝突為當事人之間察覺到其有難以共存目標之相互依賴的歧見。當表達出某些歧見的時候，不論是用語言或非語言的方式，就產生了衝突。
Robbins (2005)	衝突必須是當事人所知覺到的，其是對立性及不相容性的交互作用。
Luthans (2002)	是一種溝通互動的過程，只要當相互依賴的個體認知到他（她）們利益出現不相容、不一致或緊張的時候，衝突就產生了。
龍冠海 (1986)	衝突是兩個以上的人或團體之直(間)接的鬥爭，彼此表現敵對態度或行為。
張金鑑 (1991)	當兩個以上的角色（包含個人及團體的）或兩個以上的人（包括自然人與法人）因意識、目標的利益的不一致，所引起的思想矛盾、語文攻訐、權力奪取及行為爭鬥，謂之衝突。

表 2-2-2 衝突的定義(續)

學者 時間	衝突的定義
鄧東濱 (1992)	形式上的意義：衝突是泛指各色各類之爭議。 實質上的意義：衝突是指在既得利益或潛在利益方面擺不平。
盧瑞陽 (1993)	衝突是一種行為過程，對於某組織想達成之目標或獲利，故意採行對抗之努力。
俞文釗 (1993)	認為衝突是指工作群體或個人，試圖滿足自身需要，而使另一工作群體或個人受到挫折的現象，表現在雙方的觀點、需要、欲望、利益或要求的不相容，而引起的激烈鬥爭。
洪錦沛 (1995)	衝突是教育人員在工作情境中所察覺到、意識到甚至認知到權威及資源分配的不公平、不合理的對待，即不合法、不正當之存在，而在心理上有受權威牽制與壓抑的挫折感受。
張春興 (1995)	同時出現二個或數個彼此對立或不相容的衝動、動機、欲望或目標時，個體均無法獲得滿足，所形成左右為難或進退維谷的心理困境。
秦夢群 (1998)	將衝突定義為團體或成員與他方交會時，因利益、思想、作法上產生不相容的現象，而形成之對立情緒或行為的狀態。
汪明生 朱斌好 (1999)	兩個(含)以上相關聯的主體，因互動行為所導致不和諧的狀態。
帥韻儀 (2003)	兩個以上的主體，在觀念及知覺上的不一致，或在追求利益的目標過程中，實際與期望的反應不協調而引起的思想矛盾、語文攻訐、權力奪取及行為爭鬥的一種過程。
藍清水 (2004)	兩個或以上的個人或團體，知覺到彼此觀念及利益的對立，且在知覺、意圖上不一致，而產生行為與情緒反應的一種過程。

資料來源：本研究整理自邱新球(1999)，張照璧(1999)，帥韻儀(2003)。

綜合各家學者，衝突為個人與個人或者個人與團體，知覺彼此的觀念、目標不一致時，所產生負面的或對立的情緒及行為反應的過程。

參、衝突的種類

衝突的類型與層次相當繁多，不同領域的學者會對衝突做不同的解釋，也會提出不同的解決策略。

衝突的形式與層次，可以分為目標衝突(goal conflict)、認知衝突(cognitive conflict)、情感衝突(affective conflict)、行為衝突(behavioral conflict)，及程序衝突(procedural conflict)等五種。目標衝突是指雙方對所欲達成的目標(即所期望的結果)，無法獲得一致時而引發的衝突。認

知衝突是當一個人或團體持有與其他人或團體不同的觀念或思想時不同，所引發的衝突。情感衝突則是當個人或團體的感受或情緒（態度）彼此互不相容時，所導致的衝突。行為衝突是當個人或團體有一些舉止或行為無法見容於別人時所產生的衝突。程序衝突則是對於解決某種事情所採取的方法或過程，雙方意見相左且堅持己見而引發的衝突（吳復新等，2002）。

衝突的分類方式因研究的角度與需求有所不同，因而所做的分類各有殊異。研究者根據文獻，將學者對衝突的分類做一整理，並歸納為如下幾種類型：

一、以衝突是否可觀察區分

Deutsch(1969)依衝突的表象將其區分為外顯衝突(manifest conflict)與內隱衝突 (underlying conflict) 兩種類型。

- (一) 外顯衝突：衝突的行為表現於外，此時當事者的行為是可觀察的。例如：言語的角力、肢體暴力等。
- (二) 內隱衝突：衝突的一方已經知覺到衝突的存在，但仍未表現出外顯的行為。

當事者以憤怒、抗拒等情緒反應來對待衝突的另一方。以此觀之，師生衝突可能同時包含內隱及外顯的衝突，而外顯或內隱的程度，則由後續師生互動的結果來決定。例如：老師對問題學生的服儀不整，由於學生的陰奉陽委，使老師動用體罰，讓師生衝突外顯化。

二、以衝突的主體區分

張慶勳（1996）以主體之個數將衝突分為個人內在的衝突、人際間的衝突、團體間的衝突及組織間的衝突，茲分述如下：

（一）個人內在的衝突

個人內在的衝突，係指個人由於動機或心理需求未能滿足，而產生挫折的自我衝突。其內涵又可區分為三類：（1）雙趨衝突：係指兩個有利的目標同時並存，但必須擇其一時，所產生的內心矛盾，即是雙趨衝突。（2）雙避衝突：係指當兩個情境或目標皆非其所欲時，卻又不得不擇其所產生的心理困境，即所謂雙避衝突；及（3）趨避衝突：係指單一目標有其正面價值，亦可能會產生負作用，個人在取捨之間處於曖昧難決的狀態，此即所謂趨避衝突。

（二）人際間的衝突

人際間的衝突是人類衝突的基本形式之一，指兩個或兩個以上的個人所追求的目標，無法同時滿足所有參與者之情境。因此，參與者必須動員所有資源來追求目標，並且將對立的一方視為威脅、障礙的互動情境，此即人際衝突。人際衝突的原因可能源自：（1）人格特質的差異；（2）價值觀念的不同；及（3）溝通管道不暢通等所致。

（三）團體間的衝突

形成團體之間衝突的原因，通常是由於資源匱乏或利益分配不均所致。有時具有共同利益訴求的小團體會以聯盟的方式爭取共同的利益，或反對某一大團體。總之，當有利害之爭時，團體間就容易引起衝突。

（四）組織間的衝突

兩個或兩個以上不同的組織為爭取同一目標所產生的衝突，即是組織間的衝突。

由上述觀點可知，人際間衝突發生的原因可能是由於：人格特質的差異、價值觀念的不同、溝通不良等，從師生的角度來看，師生衝突亦是人際衝突的一種形式，師生之間可能因成長的時代背景不盡相同，在人格特質、思想觀念上有所殊異，或者因溝通無法達到彼此的需求，進而引發師生衝突。另一方面，師生衝突亦可視為團體衝突的一種類型，教師與學生團體可能因為利益與訴求的不同而有所衝突。

三、以衝突與組織結構的關係區分

以組織結構與衝突的關係來探討衝突的類型，可分為垂直衝突、水平衝突與斜向衝突（林靜茹，1993）。

（一）垂直衝突：係指上下階層之間，因角色型態、目標、任務及活動的不同而產生的衝突。其通常發生於主管企圖控制部屬，然部屬亦想抗拒控制的情境之下。

（二）水平衝突：係指平行的部門或單位因爭取資源或利益而產生的衝突。

（三）斜向衝突：係指實作單位與幕僚單位之間的衝突。實作單位主要負責實際的作業生產，而幕僚單位是提供有關科技的知識或理念，兩者常因觀念不一致而產生衝突。

若以組織結構與衝突的關係來看，師生衝突可歸類於垂直衝突之中。由前述可知，師生關係是一種統治與附從的關係，亦即上下階層的垂直關係，彼此間可能因為角色期望、目標、任務的不一致，甚或教師運用其權威來壓制學生時，進而引發衝突。例如：教師的權威應該是用於建立良好的學習環境與促進學生健全的發展上，若教師誤用其權威，且要求學生絕對的服從，沒有表達意見的機會，那麼就很容易引起學生的反抗，進而導致師生衝突。

四、以衝突的性質區分

Steers (1994) 依衝突的性質，區分為目標衝突、認知衝突、情感衝突及行為衝突等四種類型：

- (一) 目標衝突：當某一個人或團體在追求目標或利益時與另一個人或團體發生摩擦，此乃目標衝突。
- (二) 認知衝突：當個人或團體所堅持的價值信念與相對立之個人或團體不同時，產生認知上的衝突。
- (三) 情感衝突：當個人或團體在動機、態度或情感上與相對之個人或團體不同，所產生的行為結果。
- (四) 行為衝突：當個人或團體之行為不為另一個人或團體所接受時，所引發的衝突。

依據上述觀點來看，師生衝突的類型亦包含目標衝突、認知衝突、情感衝突與行為衝突等四項。如當學生與教師在目標與利益上發生爭執，例如：某位學生想參加跳高比賽，但教師為了班級的榮譽，指派另

一位能力較好的學生參加，彼此就可能發生衝突，此即目標衝突；若教師所堅持的班級常規受到學生的挑戰，又為了維護教師的尊嚴與地位時，就可能與學生產生衝突，此即認知衝突；教師與學生皆有情緒的表達與感受，若教師無法體會，不能以同理心去看待，不顧及學生自尊時，學生可能在態度、情緒上會表現出反抗、不穩定的情況，此即情感衝突；此外，當學生表現出偏差行為而不被教師接受時，可能會引發彼此間的衝突，此即行為衝突。

五、以衝突的功能區分

Robbins (2005) 指出，依互動論的觀點看來，並非所有的衝突都是不好的。有些衝突會妨礙團體績效，那麼，它們就是負功能性的，是破壞性的衝突；相反的，有些衝突可以支持團體目標和增進團體績效，這些即是功能性的，是建設性的衝突。

(一) 負功能性衝突：衝突對團體或組織而言，其帶來了破壞、傷害、敵對及仇視，不僅使團體或組織不能趨於和諧，亦阻礙了其創新與變革；就個人而言，衝突會造成個人人際關係不良。

(二) 功能性衝突：衝突對團體或組織而言，可以增進成員間的相互瞭解，促進其創造革新的能力，以達成目標、提昇績效；對個人而言，可使其更為他人之立場著想，增進其理性思考的能力。從互動論的觀點來看，師生間的衝突有可能是功能性衝突，是負功能性衝突。就負功能性衝突觀之，師生衝突不僅造成師生間關係的緊張、對立，尤有甚者，更會帶來校園的混亂與不安；以功能性衝突來看，師生間有衝突情況的發生，若教師與學生彼此皆能設身處地為對方著想，瞭解彼此的需求、利益、目標所在，那麼師生關係就會比較良好，班級與學校氣氛亦會更加和諧。

各家學者對於類突的分類整理如表 2-2-3 所示。

表 2-2-3 衝突的分類

區分	學者	衝突的分類	說明
一般區分	Coser (1956)	1. 真實衝突 (realistic conflict)	個體為要追求特定主張，預期可獲得某種實質而發生的衝突。
		2. 非真實衝突 (unrealistic conflict)	個體為了要宣謝某種侵略性的行動，而不是為了達到特定目標所產生的衝突
	Deutsh (1969)	以觀察維分類標準	外顯衝突經常是內隱衝突的表象，當內隱衝突的原因無法找出時，外顯衝突就很難加以解決。
		1. 外顯衝突 (manifest conflict) 2. 內隱衝突 (underlying conflict)	
	Pondy (1967)	1. 談判模式 (bargaining model)	有關各利害關係人之群體或個人，因爭取稀少資源而引起的衝突，屬於人際面的衝突。
		2. 科曾模式 (breaucratic model)	組織中「上級-部屬」或垂直體制中的衝突。
3. 系統模式 (system model)		組織系統中功能的衝突或部門間的衝突，屬於組織衝突。	
衝突功能性區分	Mcfarland (1977)	1. 功能性衝突	此種衝突可鞭策組織內停滯的現象，可以增進組織的團結、組織結構的穩定性，或促進組織變遷，是依種正面功能的衝突。
		2. 反功能性衝突	把衝突看作對的行為，這有可能事實，是依種反常的現象，為一些封閉系統傳統組織學者所抱持的觀點。
衝突行為區分	陳嘉皇 (1996)	1. 攻擊行為 2. 抗拒行為	為暴力行為，屬於衝突白熱化的行為，可分為身體暴力及語言暴力。 通常為衝突中的弱勢，為了不屈從強勢一方，而採取的對抗行為。

表 2-2-3 衝突的分類(續)

區分	學者	衝突的分類	說明
衝突與人際關係區分	柯進雄 (1994)	1.個人衝突	只個體對目標獲認知的衝突。
		2.人際衝突	一個人以上相互間之衝突。
		3.群內衝突	群體內，個人內心衝突或人際之衝突者。
		4.群間衝突	即兩個團體間相互間衝突，長由於資源之互依性或目標之互依性而產生。
	Verderber (1995)	1.假衝突 (pseudo conflict)	為一種即將發生的衝突,還不是真正的衝突,但會演變為真正衝突。
		2.內容衝突 (content conflict)	指因訊息的正確性所引起的衝突，這類衝突常在於爭論什麼是正確的答案。
		3.價值觀的衝突 (value system conflict)	價值體系為一個人對於政治、經濟、社會、宗教等等的態度及信任，並據以評價生活中的各種問題。若價值體系介入所爭論的問題中，則會變成較難處理的衝突，甚至無法處理的衝突。
		4.自我衝突 (ego conflict)	個人的自我價值、自我能力、自我權力等，產生相互矛盾的內心衝突。也是最難處理的衝突。
角色衝突區分	林義男 王文科 (1998)	1.角色內衝突 (intra-role conflict)	指居於某特定地位者所表現的角色行為，與他人對它的期待不一致時，所導致的角色衝突。
		2.角色間的衝突 (inter-role conflict)	指一個人擁有許多地位時，「魚與熊掌」不可兼得，亦可能產生的角色衝突。此人將發現若干適合於某種特殊地位，卻不見的適合於另一地位。
		3.角色—人格衝突 (role-personality conflict)	指位於某一地位者真正被期待的角色行為與某個人理想的角色期待或人格不一致時，產生的衝突。
		4.角色不連續性 (role discontinuity)	造成的衝突，即當個人擔任另一新職位時，其職位既經改變，它人便賦予新的角色期待，因而其角色期待行為不再適合新的職位，勢必改變既有的行為，但由於某種角色行為之歷練，非短時間所能完成的，因而產生不適應的現象,所形成的另一種角色衝突。
動機衝突區分	張春興 (1994)	1.雙趨衝突 (approach-approach conflict)	指兩個具有同等吸引力的目標，在同時存在時所產生的心理衝突。
		2.雙避衝突 (avoidance-avoidance conflict)	同時出現兩個具同等排斥力的目標，使個人感到左右為難所產生的衝突。
		3.趨避衝突 (approach-avoidance conflict)	為單一目標的情境下，個人同時受其吸引而趨近，但同時也是因厭惡而逃避時所產生的衝突。

表 2-2-3 衝突的分類(續)

區分	學者	衝突的分類	說明
組織結構衝突區分	柯進雄 (1994)	1.垂直性衝突	由於各階層間，角色型態、任務、目標即活動之不同而產生。
		2.水平性衝突	指在組織層級中同一層次的員工或部門，基於不同利益、背景、目標取向而產生的衝突。
		3.斜向式衝突	指實作人員和幕僚人員之衝突，幕僚人員大多具有較高的教育水準，年紀較輕，經常想擴大自己的影響範圍，而與實作人員產生衝突。

資料來源：張照璧（1999），國小學童師生衝突知覺之研究，P30-32 頁。

此外，張鐸嚴，林月琴，劉緬懷（2002）提出了師生間的衝突可分為以下主要類型

- 一、期望不一致的衝突：如服裝儀容的尺度、班級事務的管理。
- 二、角色不一致的衝突：如常見有角色內的衝突及角色間的衝突(老師角色有教學者、溝通者、調查者、監督者、學生輔導者顧問等等)。
- 三、決定不一致的衝突：常發生於權力行使、組織控制以及資源分配時引起的衝突。
- 四、爭議不一致的衝突：常發生於對於某些事的處理方式、價值判斷、知覺感受不一致所引起的衝突。
- 五、目標不一致的衝突：師生目標彼此不一致，所引發的衝突。

綜合上述學者對衝突之分類得知，師生衝突之分類，就表象而言，外顯與內隱衝突皆有可能發生；就主體來說，屬於人際間與團體間的衝突；就組織結構而言，屬於垂直衝突；以性質而言，目標衝突、認知衝突、情感衝突與行為衝突皆有可能發生；就功能來說，負功能性與功能性衝突皆可能發生。

肆、衝突的原因

個人與個人、個人與團體或團體與團體之間衝突的存在，是一種自然而不可避免的現象。既有衝突的存在，則必有其發生的來源與原因所在。然而，衝突的原因各家說法分歧不一，有些學者就組織的層面去探討，亦有專家針對個人因素加以描述。是故，衝突起因之探討可謂非常龐雜。本研究首先針對專家學者所提出之衝突原因，加以歸納整理，如表 2-2-4 所示，以期瞭解衝突的起因。

表 2-2-4 國內外學者對衝突原因看法

學者 (年份)	衝突原因
張鐸嚴 (1985)	1.彼此利害關係不同；2.彼此工作意見不一；3.彼此價值觀念互異；4.彼此誤會；5.彼此缺乏溝通的誠意；6.惡劣的語言或態度；7.漠視對方的權利；8.對方推卸應負的責任；9.對方的要求不合理。
吳秉恩 (1986)	1.群體的互依性；2.目標差異性；3.知覺差異性。
韓經綸 (1994)	1.任務的相互依賴性；2.地位上的不平等；3.管理權限模糊不清；4.溝通上的問題；5.缺乏統一的績效標準；與 6.人際間的差異。
蔡樹培 (1994)	1.溝通過程；2.角色定位；3.認知差距；4.相互依賴。
張德銳 (1995)	1.個人因素：包括年齡、人格特質、價值取向等；2.人際因素：彼此間的溝通障礙；3.組織因素：工作的互依性、目標不一致、有限的資源、責任不明確、酬賞不公平、權力不均、次級文化的矛盾與組織氣氛的影響。
吳百祿 (1998)	1.權益受損；2.職責不明確；3.價值觀的差異；4.意見歧異；5.目標的差異性；6.有限資源的競爭；7.工作的互依性；8.溝通失敗或不良。
張德銳 (2001)	1.個人、團體或組織互為敵對者；2.不一致的目標、認知、情緒和行為；3.因為不一致而肇致矛盾和對立的互動歷程。
沈煌寶 (2002)	歸納衝突的原因大致可以分為以下三類：1.個人屬性的因素：包括了個人的價值觀、社會態度、信念、知覺、認知差異以及人格特質上的不同。2.個人與他人(或環境)的互動：包括了對有限資源的競爭、與他人溝通上的障礙、意見相左或無交往的溝通等。3.組織結構上的因素：包括了資源的有限、地位上的差異、資源分配不公平、領導者控制衝突的權力、成員的自主性大小、組織文化的開放性、任務的相互依賴性等
Stern & Gorman (1969)	1.角色的不一致性；2.資源的稀少性；3.知覺上的差異性；4.期望上的差異；5.決策範圍的不一致6.目標的不協調性；7.溝通的困難。
Stern & Rosenberg (1971)	1.目標的不一致；2.範圍的衝突；3.知覺的差異；4.其他事件

表 2-2-4 國內外學者對衝突原因之看法(續)

學者 (年份)	衝突原因
Renwick (1977)	1.態度和意見上的差異；2.價值觀不同；3.人格特質的差異；4.無效的溝通引起的誤會；5.他人或團體的惡意中傷；6.情境的判斷觀點不同；7.知識上的差異；8.地位或權力的競爭。
Koehler (1978)	1.角色衝突；2.資源的爭取；3.知覺有所差異；4.期望不一致；5.決定權之爭取；6.目標對立；7.溝通不良。
Sebring (1978)	1.成員間缺乏足夠的時間做計畫與協商；2.成員缺乏面對問題和解決問題的溝通技巧；3.成員要求增加參與決策的機會。
Bowerson et al (1980)	1. 目標不一致；2. 範圍、地位角色不一致；3. 溝通不良；4. 知覺差異；5. 觀念差異
Lombana (1983)	1.由人性所引起：如專業權威受挑戰；2.由溝通過程所引起：如對角色的反應、個性等；3.由外在因素所引起：如時間、環境等。
Sashkin & Morris (1984)	1.個人層面：(1)溝通失誤；(2)實質的差異；(3)情感的衝突；及(4)價值的衝突。 2.組織層面：(1)角色模糊；(2)角色衝突；及(3)工作流程設計。
Schultz (1989)	1.互賴的情境；2.資源的缺乏；3.不相容的目標。
Johnson (1991)	1.歧異；2.利益的衝突。
Wexley & Yurk (1977)	1.資源的競爭；2.工作的依賴性；3.管轄權的爭取；4.地位的差異；5.溝通的障礙；6.個人的特質。
Forsyth (1990)	1.對有限資源的競爭；2.採取爭論性的影響策略；3.衝突雙方的人格特質與行為類型。
Stern & El-Ansary (1992)	1. 目標的不相容；2. 活動領域的不同；3. 對事實知覺的不同

資料來源：1.汪明生、朱斌妤(2003)，衝突管理。2.研究者整理。

表 2-2-5 國內外學者對衝突原因之彙整

編著者	編製年代	衝突因素															
		溝通不良	知覺差異性	目標的不一致	資源分配	相互依賴	價值觀念不同	角色定位	人格特質	權力	地位的差異	職責不清	期望	忽略	利害關係不同	衡量標準	推卸責任
Stern & Gorman	1969																
Stern & Rosenberg	1971																
Renwick	1977																
Koehler	1978																
Sebring	1978																
Bowerson et al	1980																
Lombana	1983																
Sashkin & Morris	1984																
Schultz	1989																
Johnson	1991																
Wexley & Yurk	1977																
Forsyth	1990																
Stern & El-Ansary	1992																
張鐸嚴	1985																
吳秉恩	1986																
韓經綸	1994																
蔡樹培	1994																
張德銳	1995																
吳百祿	1998																
張德銳	2001																
沈煌寶	2002																

資料來源：研究者整理

綜合上述及表 2-2-5 歸納了中外學者對衝突原因之分析可知，衝突產生的原因可謂相當複雜，且難有一定之分類標準。研究者依表，將衝突原因區分為以下六種：1.溝通不良：成員在溝通時，由於彼此缺乏誠意、溝通的過程遭遇阻礙，或溝通的技巧不足，因而產生衝突；2.知覺差異性：成員對事實知覺的不同，而產生的內心的不滿，形成了潛在的衝突；3.目標的不一致：成員間所追求的目標不一致，無法加以整合，則可能引發衝

突；4.資源分配：成員間為了爭取有限的人力、設備、經費等，往往產生衝突；5.相互依賴：成員在執行任務時，需依賴其他成員才能完成，而互依性愈大，接觸的頻率也愈高，就容易發生衝突；6.價值觀念不同：成員間對於事物的價值判斷不同，或觀念上有歧異時，經常會引發衝突。

伍、衝突的歷程

本研究以 Pondy、Thomas、Robbins 三位學者所提出的衝突觀點，分述如下：

一、Pondy (1967) 的論點

Pondy(1967)認為衝突是一種動態的歷程，每一個歷程階段都是衝突狀態，將衝突動態的歷程分成五個階段。這五個階段分別是：

- (一) 潛在衝突期(latent stage)：指衝突先在條件，例如競爭稀少資源，競爭共同或不同目標、責任畫分不清。
- (二) 知覺期(perceived stage)：指溝通崩潰使雙方知覺衝突的存在。
- (三) 感覺期(felt stage)：衝突內化於成員心理，產生敵意、緊張、憂鬱等情感，自我並涉入於衝突中，以打擊對方為己任。
- (四) 外顯期(manifest stage)：產生防衛陣線、攻擊、阻撓、冷漠的外顯行為。
- (五) 結果期(aftermath stage)：圓滿解決、和好或壓制衝突化為下一次更大的衝突。

二、Thomas (1976) 的論點

衝突是上一次衝突的延續，所謂衝突是一連串的動態歷程，每一個衝突情節，是在前一個情節結束之後殘留，而其本身結束時所產生的結果，又導致下一個衝突的開始。認為衝突可劃分為四個階段，分別是挫折期、認知期、行為期、結果期，分述如下：

- (一) 挫折期 (frustration)：當團體或是個人在追求某些目標感到不順利、挫折、沮喪而無法達成，挫折感就產生。
- (二) 認知期 (conceptualization)：在遭遇挫折之後，衝突的雙方開始意識到衝突的存在，於是以主觀的意識來界定衝突的本質或是對方和自己的籌碼，以及解決衝突的可行方案。
- (三) 行為期 (behavior)：指衝突的雙方執行自己所選擇的解決方式，試圖控制局勢來達成自己的目標。而解決的方式可能是競爭、順應、逃避、妥協、統合。在衝突的情境中，衝突的一方必須將對方行為的反應列入考慮，當看到對方的行為時，其對衝突的本質又再一次經歷認知過程，並採取適當行為，這樣的動態性質會造成雙方不斷地改變行為。
- (四) 結果期 (outcomes)：指衝突結果的顯現，可能分出優勝者與失敗者，或是雙方如果都很滿意，則在未來較有合作的機會。若有一方感到不滿意，勢將成為另一次衝突的導火線。如圖 2-2-1 所示：

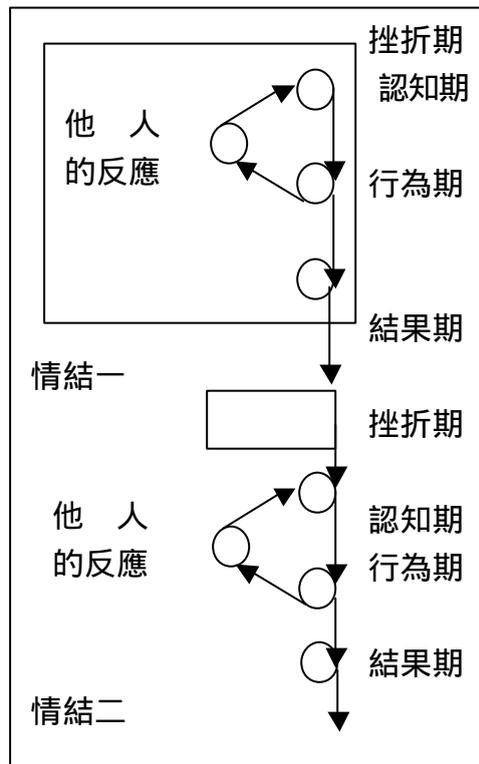


圖 2-2-1 Thomas 的衝突歷程模式

資料來源：引自謝汶伶，2003，頁 16。

三、Robbins (2005) 的論點

他將衝突的歷程分為五個階段，分述如下：

(一) 潛在對立或不相容 (potential oppositios or incompatibility)

在衝突之前所隱藏的情境，雖不一定直接導致衝突，然而卻是產生衝突的先要條件。可能有下列幾種要素：

- 1.人際溝通：包括溝通不良、語意表達困難或溝通管道受到干擾等。
- 2.組織結構：包括組織結構不明確、權責未能釐清、成員目標不一致、領導型態的僵化、酬賞制度、以及團體間相互依賴的程度等。

3.個人變項：例如個人價值體系、個人特質以及差異的性格亦是造成潛在衝突的因素。

（二）認知與個人介入（cognition and personalization）

由於第一階段的潛在對立的負面影響，而使第二階段的實質對立引發衝突。在此階段中，「認知」是必要條件，亦即雙方知覺到第一階段衝突情境，而產生了焦慮、挫折、以及彼此懷有敵意。

（三）意圖（intention）

當雙方知覺到彼此的敵意，產生了焦慮、緊張以及挫折感或彼此滿懷敵意時，便會推論他人的意圖，而進一步決定採取何種因應方式。Robbins 也和 Thomas（1976）一樣認為意圖包含了兩個向度，即合作性（cooperativeness）和肯定性（assertiveness），前者係指一方試圖滿足對方的需求程度，另一係指一方式圖滿足自己需求的程度。由這兩個向度作為座標軸，交織成五種衝突處理的意圖，分別是：競爭、統合、逃避、順應、妥協，分述如下：

1. 競爭（competing）：當某一個人或團體只追求滿足於自己的利益或需求，而不顧衝突對他人的影響時，即為競爭。
2. 統合（collaborating）：當衝突的雙方皆有意願去滿足對方的利益或需求時，便會以合作來尋求對雙方都有利的結果。在統合的情況下，彼此之間主要在澄清雙方的差異以解決問題，而非順從對方之觀點。
3. 逃避（avoiding）：個體或組織遭遇衝突時，採取退縮或壓抑的

方式，來避免衝突擴大。

4. 順應 (accommodating)：當一方為滿足對方，可能願意將對方的利益置於自己的利益之上。換言之，為了維持彼此的關係，某一方願意自我犧牲，此即為順應。
5. 妥協 (compromising)：當衝突的雙方皆必須放棄某些事物，或採取讓步，而共同分享利益時，將會形成妥協之結果。在妥協之下，沒有明顯的贏家或輸家，並接受不能完全滿足雙方需求的解決方案。如圖 2-2-2 所示：



圖 2-2-2 衝突的處理向度

資料來源：S. P. Robbins, 1992, p.452

(四) 行為 (behavior)

在這一個階段中，雙方可能採取直接或間接的行為，包括所作的言論、行動和反應，顯示衝突已由真正認知的心理狀態，轉為實際對外的行為反應，本階段的衝突明顯看得見，是一種動態的交互作用歷程。衝突雙方經歷上述四個階段之後，會產生一些結果。而這些結果可能是有良性的，可改善團體績效，也許是惡性的，會減低團體績效。

1. 建設性的結果：衝突能提供自我評量和改變的機會，增進決策品質，激創造力和創新發明，也能激勵成員的興趣與好奇心。
2. 破壞性的結果：惡性的衝突阻礙溝通，將成員間的鬥爭置於團體目標之上，降低了彼此的凝聚力，導致團體功能停頓甚至於瓦解。

如下圖 2-2-3 所示：

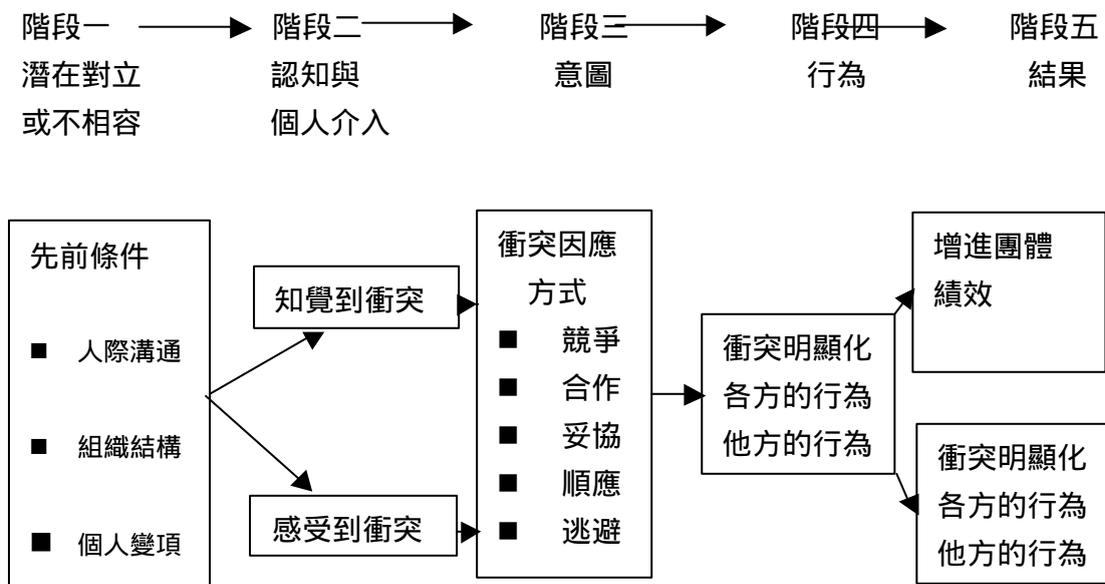


圖 2-2-3 Robbins 的衝突模式

資料來源：S. P. Robbins, 1996, p.448

陸、衝突的影響

隨著時代的演進 1930 到 1940 年代之間，人們對於衝突所造成的影響認為衝突具有破壞性，必須予以消除，來避免人際間、組織間的衝突。到了 1940 到 1970 年代之間，認為衝突是所有團體和組織中必然發生的現象，其實，衝突也有功能性的一面，1970 年代以來，互動觀不僅承認衝突的存在，更是鼓勵衝突的存在。以互動觀點看待衝突，能進一步利用衝突為組織帶來新的革新。因此，衝突的價值是中性的，適度的衝突一方

面維持組織的穩定發展，另一方面促進組織的革新、繁榮與進步(張德銳，1994)。衝突可能帶來哪些功能及負面影響，各學者的看法及歸納如表 2-2-6。

Robbins 將衝突程度、衝突的功能、組織內在的特性和組織績效配合列成表，由此可以了解不同衝突程度所造成的正負功能，及組織特性和組織績效的影響。如表 2-2-7。

蘇福壽(1998)研究教師在學校的人際衝突，認為衝突的正面影響有下列幾點：一、對教師能力的自我評估。二、提供教師反向思考的空間。三、增進教師的創造力及革新能力。四、提供教師問題解決能力磨練的機會。負面的影響則有：一、使教師的精神處於緊張狀態。二、使教師傾向非理性思考。三、降低教師工作的意願及工作效率。

表 2-2-6 衝突的正負面功能

學者 年代	正面功能	負面功能
Deutsch (1969)	<ol style="list-style-type: none"> 1.對個體喚起注意力及好奇心。 2.透過衝突可以揭發問題，甚至協助問題解決。 3.是個人與社會變遷的基礎。 4.對個體而言評估、測驗自我的作用。 5.衝突予個人充分表現和考驗能力的機會。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.造成溝通不暢或彼此互不信任，使溝通受阻。 2.企圖誤導或恐嚇對方，增加彼此的成見。 3.帶來更多的競爭，使衝突行為擴大。 4.個體之間由於衝突導致相互猜忌、懷疑，意見不易統整，內心充滿威脅感。 5.衝突引起個體憤怒、非理性行為，導致破壞、容忍力降低。
Owens (1981)	<ol style="list-style-type: none"> 1組織氣氛趨向開放。 2.有助於組織健康。 	<ol style="list-style-type: none"> 1組織氣氛日趨封閉。 2.不利於組織的健康。

表 2-2-6 衝突的正負面功能(續)

Robbins (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1.改善團體之效能、決策的品質。 2.刺激創造力和發明。 3.鼓勵團體成員的興趣及好奇心。 4.提供緊張時宣洩的管道。 5.提供自我評鑑和變革的環境。 6.刺激團體的創造力，使團體的緊張得以宣洩，因而使績效達到最高點。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.導致團體的瓦解。 2.阻礙了溝通的管道。 3.降低了團體的凝聚力，導致團體功能的停頓，嚴重的話將威脅到團體之存亡。 4.可能造成組織發展遲緩和革新的困難。 5.過於激烈、過於頻繁的衝突，可能導致組織的分裂和混亂。
張文雄 (1984)	<ol style="list-style-type: none"> 1.可以滿足個人之不同需要。 2.可以激發個人潛能，發揮最大的工作效率。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.因組織成員的情緒衝動而減少理性思考和控制能力。 2.影響組織成員的身心健康。
張鐸嚴 (1985)	<ol style="list-style-type: none"> 1.提供改革的機會，消除組織的陳腐及惰性。 2.給予個人充分的表現和考驗能力的機會。 3.提供評估個人及組織的機會。 4.外在的衝突可以促成內部的團結。 5.可促進對立雙方的了解及諒解。 6.可揭發問題，產生對問題解決的關注。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.破壞兩造的關係，使雙方溝通中斷，形成隔閡。 2.產生敵意和積怨，迫使雙方長期處於緊張狀態。 3.產生攻擊行為，使雙方陷於報復的漩渦中。 4.造成心理傷害，使衝突者失去自尊、信心和工作動機，甚至對人的信賴。 5.工作效能降低，使組織須付出更大之時間及人力物力等資源以防止衝突再次發生。 6.破壞和諧氣氛，形成不良之次級團體，造成組織團體的阻力。

資料來源：研究者整理。

表 2-2-7 衝突和組織績效關係一覽表

衝突程度	衝突功能	組織特性	組織績效
低或無	負功能	冷漠 對於改革無動於衷 缺乏新觀念 對環境變遷適應緩慢	低
適中	正功能	活力與生產力 能自我批評與檢討 革新和變遷	高
高	負功能	分裂 不合作 對活動的干擾 調適困難	低

資料來源：引自王振鴻，民 77，頁 16

謝汶伶(2003)研究師生衝突可能帶來的正面影響及負面影響，有下列幾點：

一、正面影響

- (一) 透過衝突可以發現教師與學生之間互動的問題，協助問題解決，提供改進的機會，並消除師生之間的誤會，促進對立雙方的了解及諒解。
- (二) 透過衝突可以提供教師思考的機會，增進教師的創造力及革新能力，也可以激發個人潛能，提供教師問題解決能力的磨練。
- (三) 對於班級組織的影響，衝突可以說是提供班級組織改善的契機，使班級氣氛更加和諧活躍，增進班級團體成員及老師的凝聚力。

二、負面的影響

- (一) 衝突可能造成師生之間溝通不暢或彼此互不信任，使溝通受阻礙，彼此的成見增加。師生之間由於衝突導致相互猜忌、懷疑，學生或老師的內心充滿威脅感，更甚的是引起憤怒、非理性行為、容忍力降低，導致破壞行為發生。
- (二) 衝突可能降低了班級團體的凝聚力，導致團體功能的停擺。
- (三) 造成心理傷害，使教師或學生失去自尊、信心，甚至對人的信賴，降低教師工作的意願及工作效率，另一方面，學生也不願意繼續學習。

綜合以上論述，在校園中，師生衝突，就如鏡子兩面，正向的功能促進了師生之間的內省，激彼此間的創造力及解決問題的能力。相反的，負面的影響往往造成師生之間的對立及緊張，無助於教學與學習的進展。

第三節 師生衝突成因之探討

壹、師生關係的意義

一、師生關係的意義

師生關係就是指教師與學生之間兩種角色交相互動及交流的關係。(朱文雄, 1995; 張盈婷, 1998; 謝如山, 1992; Downie & Gage, 1952)。在學校式教學活動中, 教師依據學習理論並運用適當的方法, 指導學生從事各項學習活動, 這就是師生的交互作用的活動。在課堂外教師以人格影響、價值觀念(態度)與行為的啟導也是師生關係的重要功能。在教學互動中, 以教師為主體言之, 師生之間的關係可以是支持教師教學熱忱的動力; 就學生言之, 師生之間的良好關係也是支持學生主動積極學習的動機。故張盈婷(1998)認為, 良好的師生關係可以提升學生的學習效果、使學生獲得良好的身心適應。

另外, Waller(1932)的「師生關係衝突論」認為師生關係是一種制度化的「支配-從屬」的關係, 彼此之間有潛在的對立情感。因為教師代表成人社會, 為維持班級紀律、增進學生的學習, 有必要採取適當的控制方式, 如命令、斥責、處罰、安排課程等等。但學生則希望以他們的興趣和方法從事學習, 未必喜歡教師為他們安排的的課程。因此教師必須費盡心思, 用盡方法使學生學習。又教師為了維持教室或是學校的秩序而限制學生的行為, 學生則不喜歡這些情形, 可能造成有些學生與教師之間長期對立, 教室有時因而失去控制, 不過 Waller 認為教師在相對狀態仍佔優勢, 簡單來說, Waller 對師生關係的看法是對立、衝突、強制與不平等的。我國學者也認為, 教師與學生的衝突及對立無法完全

消除。因師生關係，教師與學生並不具有平等的地位與權力。（林清江，1987；陳美玉，1994；蔡明若，1994）

二、影響師生關係因素

傳統的師生關係建立在「尊師重道」的文化背景。所謂「一日為師，終生為父」的觀念深植人心，彼此建立深厚感情。由於傳統文化，嚴密而有效的規範師生間的關係，因此極少，甚至不會出現彼此關係危機。但由於時代的變遷，傳統文化道德，不復以往，教師的社會地位與形象和過去有很大的落差。社會變遷中影響師生關係的因素有（陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥，1996）：

（一）升學主義影響師生關係

一般人認為「唯有升學，才有出路」。學校為了應付升學主義的壓力，迫使教師教學無法正常化，升學主義給教育帶來困擾與弊害，如教育專業無法實現、五育無法均衡發展、忽略生活教育、師生彼此功利等等，使教育工作充滿了功利，對師生關係帶來了很大的傷害。

（二）校園中倫理的危機

「只要我喜歡，有什麼不可以」的青少年流行文化充斥校園，與學校一成不變的訓輔形成很大的差距，面對社會快速的變遷，學校倫理與師道觀念均應加以調整。

（三）師生感情趨於疏淡

在古代師徒制中，一位教師只教少數學生，而且彼此可以自由選擇，師生關係自然密切。然而，當今學校組織中，一位教師擔任數學

學生的教學工作，且彼此無法相互選擇。加上社會工業化，教育型態趨向科層化與企業化，社會科技化教學技術可由資訊網路與遠距教學代替傳統，使得師生感情趨於疏淡。

（四）師生接觸趨於單向

教師對學生的教導偏於知識與技能的傳授，較忽略人格的陶冶。且學校組織擴大，教育的實施採分工制度，逐漸專門化，使師生關係越顯單純。

（五）教學評鑑趨於客觀

教育的實施逐漸制度化與標準化。教師面對眾多的學生，不得不祛除個人感情因素，維持超然的態度，做客觀的評鑑。如考試科目，多以智育取向，無法評斷學生的學習努力程度等。造成學生對老師的負面看法。

近年來，社會結構的急遽變遷，社會制度的不斷調整，社會關係的快速轉變，社會價值觀念日趨複雜，導致傳統的良好師生關係，有某些本質上的改變（朱文雄，1995）。朱文雄（1995）分析其原因如下：1. 班級人數多，師生接觸益形減少。2. 知識的途徑多元化，教師已非傳授知識唯一來源。3. 社會急速變遷，功利思想抬頭，教師尊嚴日漸式微。4. 師生工作日趨繁多，完美角色漸困難。5. 倫理道德日漸受人忽視，導師功能不彰。6. 教師素質良莠不齊。7. 教學評鑑趨於客觀化、制度化，卻缺乏彈性、人性化。8. 教學管理方式之適當性，有待商榷。9. 師生期望差距大，難以彌補。

三、建立良好的師生關係

優質的師生關係可以提升學生的學習效果、使學生獲得良好的身心適應。緊張的師生關係，不僅會降低學生的學習意願，同時也會造成師生衝突的產生。Thoms Gordon 認為良好的師生關係應具備下列五項特性 (歐申談譯，1993)：

- (一) 坦白或明朗 (彼此誠實無欺)。
- (二) 關心 (彼此都知道自己受對方所重視)。
- (三) 獨立性 (一方不倚賴另一方)。
- (四) 個體性 (一方允許另一方發展其獨特的個性與創造力)。
- (五) 彼此適應對方的需要 (一方需要的滿足不以另一方需要的犧牲為代價)。

駱芳美 (1988) 認為良好的師生關係，應具有下列特性

- (一) 人性化的關係。
- (二) 彼此合宜的期待。
- (三) 主動接觸。
- (四) 抱著一起學習及成長的心態。
- (五) 彼此互尊互愛。
- (六) 常以積極性的語言代替消極性的語言。

由此可知，教師擁有較大的權力，仍然佔有優勢的，是班級上具有影響學生的人物，教師是具有法定資格，對學生有賞罰能力，也擁有專業知能影響著學生的學習與行為表現，師生之間的關係是互為影響的。

貳、師生衝突的意義

在人際關係中，衝突是無可避免，但可化解，師生關係自不例外；「師生衝突」是指師生間的不合或不一致，包括觀念、言行、目標及需要等各方面。衝突的形式有隱含的，也有明顯，隱含的衝突較內斂、消極，只是內心不愉快的感受，及態度上的不願合作，明顯的衝突則會製造僵硬緊張的氣氛，甚至言詞的爭執及肢體的對抗（王淑俐，1995）。

李介至（2000）亦認為，師生衝突是指教師與學生之間因認知差異、意見不合或是感情不睦而引起爭執的情形。

Gordon 則認為，師生衝突乃是發生在師生之間的「交戰」或「互撞」；可能起因於一方的行為妨礙他方需求的滿足，或雙方的價值觀念不協調（歐申談譯，1993）。

「師生衝突」是指在學校中相互共存（inter-dependent）的師生之間覺得（perceive）彼此想要達成的目標不能協同一致，或者一方覺得另一方干擾了他達成目標與獲得某種酬賞時，表現出的對立和不和的狀態（expressed struggle）（王叢桂，1998）。根據這個定義，師生衝突的發生是在下列幾種狀況時：

- 一、師生間有不合、對立的狀態發生；
- 二、師生對於要達成的目標或如何達成目標有爭議；

三、一方覺得另一方干擾他達成目標或獲取酬賞。

吳忠泰(2002)認為師生衝突係指當師生之間彼此知覺到觀念、言行、目標及需要的不一致時，所表現出一連串行為或情緒上對抗的狀態。

「師生衝突」是指老師與學生之間的衝突，主體是老師與學生，起因是老師與學生之間的目標、觀念等的不同所產生的彼此不合、對立的狀態。反應有外顯性的行為，例如：語言、行為上的攻擊，或是內隱的行為，例如：逃避、不說話、不合作等謝文伶(2001)。師生衝突無論在靜態或是動態，都是持續性的互動過程。鍾萬煌(2003)。

綜合以上觀點，可知師生衝突是指師生間的不合或不一致，包括目標、認知、溝通、言行及需要等各方面。衝突的形式有隱含的，也有明顯，隱含的衝突較內斂、消極，只是內心不愉快的感受，及態度上的不願合作，明顯的衝突則會製造僵硬緊張的氣氛，甚至言詞的爭執及肢體的對抗。

參、師生衝突的原因

校園衝突在所難免，師生之間當然也會發生衝突，就教師、學生及其他等方面，來探討師生衝突的原因。

一、教師方面

Hargreaves(1992)認為，師生衝突來自教師教學上的衝突、管理上的衝突、性格上的衝突。朱文雄(1992)提出，造成師生衝突原因為教師管教上的過度的懲罰、過度競爭、不當增強與示範及巨大期望差距。陳皎眉(1998)及陳清輝(1996)指出，有五種特質老師易成為師生衝突事件中的受害者，有嘮叨不停型的老師、尖酸刻薄型的老師、體罰管

教型的老師、喜怒無常型的老師、過份放縱型的老師。王淑俐（1996）認為教師的人格特質、教師的情緒控制與說話技巧、教師的教學及管理方式是造成師生衝突的原因。

Osinchuk(1996)亦指出有五種教師的人格特質容易造成師生衝突，分別是權威主義的人格、教條主義的人格、控制性的人格：此種教師自視甚高，一味要求學生「聽我的」，過於專制獨裁，而自己彷彿不會犯錯。攻擊性的人格：教師的自我防衛太強，因過於看重教師權威、地位與尊嚴，一旦被學生侵犯，即會以言語、或肢體方式體罰學生，非要壓住學生不可。外控的人格：此種教師覺得自己受挫於外在環境，沒有信心靠一己之力獲得成功，一旦挫敗，也歸咎於他人。此種教師看待師生衝突，常從學生面、制度面或家長的觀念著眼。

劉念肯（1996）從教師的角度探討師生衝突的根源，認為「問題教師」是師生衝突的根源，原因如下：

- (一)、討厭和人接觸，不喜歡與人建立人際關係的教師：可分為兩類型，虐待型（sadistic type）及被虐待型（masochistic type）。
- (二)、太執著於自我的教師：可分為兩類型，其一為對於當老師感到很自豪；其二為自視較低的類型。
- (三)、同事間人際關係很差的教師。
- (四)、家庭的人際關係有問題的教師。

馮清皇（1993）認為，教師期望的偏頗，將衍生出下列不良的影響：

- (一)、學習資源與學習機會的不公平分配。

(二)、形成若干班級組群，以及造成組群間的對立。

(三)、破壞和諧的班級氣氛，阻礙正常人群關係的建立。

二、學生方面

張新仁、李佳琪、柳文卿、簡良燕（2005）綜合各家學者提出學生不當行為是造成教室師生關係的緊張與衝突，青少年都是在優裕的環境中長大，普遍具有懶惰與不負責任的特質，在面臨生理與心理巨變的成長階段，可能形成情緒不穩定、因應技巧（coping skills）不足、人生真義迷惘、人際技巧欠佳等狀況（黃德祥，1994）。根據 Erikson 的社會心理發展理論，青少年期的發展任務是『自我認同』，其認同的危機產生於青少年想擺脫情緒紊亂，而同化相互衝突的價值觀（王鐘和，1998）；所以青少年在評估許多價值觀後，認同了與老師們不一致的價值觀時，就可能產生師生衝突（陳淑遙，2003）。此外，由於社會進步與多元，造成學生價值觀的混淆，且與人互動重視自我，而不重團體，缺乏尊重他人的關懷、體諒與同理心（劉炳輝，2001），亦是造成師生之間關係的緊張。

師生互動的另一個主角為學生，陳淑遙認為（2003）為隨著青少年的認知發展，個體逐漸知覺到師生間文化之差異，知覺到學校中權力分配不均與尋求獨立自主，假使教師並不瞭解青少年時期之心理發展，則師生衝突可能因此發生。故探討師生衝突原因時，應將其納入，從學生的角度歸納師生衝突的原因，可能是由於學生的心理特質、期望、行為表現等方面的因素，茲分述如下：

（一）、青少年的心理特質與期望

1.青少年的定義

青少年是從未成熟的兒童期轉變到成熟的成人期的一個過渡的階段。青少年期的範圍眾說紛紜，學者 Joseph A.Micucci 將青少年的發展任務分成三期（唐子俊，唐慧芳，黃詩殷等譯，2004）

- (1) 青少年早期（11-13 歲）：青春生理變化的調適、學習運用新的認知能力、在同儕找到定位、處理與性別相關的期待。
- (2) 青少年中期（14-16 歲）：處理性慾、做出道德決定、發展和同儕的新關係、平衡自主性和責任感
- (3) 青少年後期（17-19 歲）：穩定認同感、體驗親密關係、離家。

在我國，青少年期習慣以年齡為標準，由行政院主計處編印的中華民國台灣地區八十一年度「青少年狀況調查報告」則將調查對象擴展為十二至二十四歲的青少年（行政院主計處，1994），美國學者愛德華特（Atwater，1992）將青少年分成三個年齡層；亦即青少年早期：從青春發動期到初中（約十~十四歲）；青少年中期：由初中到高中（約十五~十七歲）；以及青少年晚期：從高中的後段到成年早期的重疊（約十八~二十幾歲）。我國國中生的年齡一般在十二、十三歲至十五、十六歲屬青少年期的初期及中期，其特性及心理層面是本研究的不可忽視一環。

2.青少年特性

李惠加(1997)指出現代青少年的特性可分幾方面：生理快速成長、認知發展進入新階段、情緒容易不穩定、社會發展有很大的變化、人格發展上的轉機、行為表現的兩極化。

3.青少年心理發展特質

和成年人相比較，處在青少年的心理活動，顯得激烈、動盪，青少年在身體和心理方面，某些以往沒有或不明顯的心理體驗，隨著生理發育而開始出現。黃煜峰(1995)指出，青少年身心發展的特殊性表現，有身心發展的整體加速、青春期萌動、需要一個能夠與成年平等交流情感的空間和時間及在身心速發展中，情感和意志表現出相對的脆弱性。

高雄市政府教育局(1988)為強化「學校與家庭對青少年學生實施協同輔導」結合社會、學校各種輔導資源、人力及參考學校推薦有關之輔導專書，歸納出青少年身心發展的特質，心理發展特質等三方面，在青少年的心理發展的特質方面，在認知發展上開始進入形式運思期、情緒不穩定，缺乏安全感、理想與現實不符、性成熟引起困擾，對異性存有好奇、試探、喜悅的表現、反抗家庭、學校束縛，崇尚同儕團體肯定、強調自己的獨立，尋求自我的肯定與價值，常以自己為中心而不顧他人，甚至毫無理由的故意表示反抗、崇尚流行，趨向時髦，參照同儕團體的需求作為。在心理的需求方面，其需要長者的關懷，厭惡他們的干涉、需要長者的瞭解，痛恨他的的誤解、需要向長者傾訴，但討厭他們的囉嗦、需要長者愛他們，但不讓人指責他們、需要有歸屬感，因為他們容易迷失、需要安全感，否則太容易恐慌焦慮、需要有成就感，否則太容易喪信心、需要成人輔導他化解決問題，而不願

被看成問題、需要知心好友，因他們爭取獨立而感到孤立、需要父母師長的行為規範，而不願受厲聲教訓。在心理的困擾方面，感情豐富，心靈脆弱，容易受傷害、心智未完全成熟，情緒易激動，難免要得罪他人、體力旺盛，言行輕率，容易後悔愧疚、虛榮心強，妒忌心重，容易誤會自卑、父母期望與自身能力不合，容易自卑、對異性愛情的渴望，容易感受愛情的空虛、好冒險、找刺激，容易遭受指責、正義感強、責任心重，眼見社會不公，容易憤世嫉俗、自尊心高，對父母師長的訓示，頗感挫折、膽怯害羞，喜怒哀懼的情緒易受壓抑。

王淑俐(1995)指出，我國的國中生情緒反應的主要方式多為立即、外顯及強烈的表情和動作如快樂、悲傷、挫折、恐懼、嫉妒及自卑，並伴隨生理上的反應及情緒宣洩為主。青少年常為宣洩內心的不快而有情緒反應，他們希望朋友能分擔其情緒；但常不知如何適當表達情緒，故改採退縮、逃避及壓制等消極作法。又漸感社會規範的約束，所以知道要避免直接的攻擊及情緒爆發，而改採間接及內斂的情緒表現方式。消極反應多於積極反應，情緒易持續不散、對異性的愛，極需要重視與引導。

綜歸以上陳述，青少年由於生理方面的快速成長，加上現在營養充足，使得青少年的外觀形體上已和成人沒有兩樣，在思考方面，也進入了「形式運思期」，充滿了想像的空間，有抱負有理想，想要有一番的作為；但是青少年缺乏知識統整的能力，常無法表達其內心的想法；想獨立掙脫舊的束縛，可是卻未準備好，經濟要靠父母；想有作為，但又受到長輩的指示行事有所限制等等，造成了一些情緒的反應。

(二) 學生的行為問題

王淑俐(1996)亦指出師生衝突來自於學生「直覺」的不信任及排斥老師、個產倔強、叛逆、故意挑釁以及「無心」(不願)考慮任何事情的後果。劉念肯(1996)從學生的角度探討學生何以反抗教師？

- 1.否定權威：青少年行為的表現特質之一，是反抗成人，他們想要擺脫成人的權威，而教師亦為成人之一。
- 2.對於教師的印象：國、高中階段的師生關係有幾個特徵，隨著批判能力的發達，信賴關係趨於複雜，他們把教師分類為可以信賴的老師、敬而遠之的老師、抗拒的教師等，在信賴與抗拒的兩極搖擺；國中階段企圖以同儕關係滿足自己的需求；教師的態度可能因學生的智力、性格、對家庭的依賴度、及心理離乳的程度，而有差異。
- 3.對於教師的反抗：並無特殊理由，只是為了反抗而反抗。

高雄市教育局(1988)於創造子女光明前途談青少年心理與輔導書中指出，青少年在行為的特徵：很願意努力上進，但是意志不堅；很希望充實自己，但缺乏唸書動機；很願意服務犧牲，但需要師長鼓勵；吸收的知識廣博，但缺乏綜合能力；不斷地追尋自己，但不敢肯定自己；竭力地爭取自由，但無法自治自立；有很多意見主張，但思考不夠周詳；理想高、野心大，但流於幻想；缺乏實際行動、好奇心強，求知慾高，但缺乏鑽研的毅力和發問的勇氣；往往追求完美，但容易半途而廢。

Erikson (1968) 論及，學生在成長的過程有自我觀念的形成，每個觀念的形成，每個階段都有不同性質的自我心理發展危機，若無法克服困難，獲得心理需求的滿足，則將在社會環境中產生適應不良的障礙。此外，學者劉炳輝 (2001) 亦提出由於社會進步與多元，造成青少年價值觀的混淆，且與人互動重視自我，而不重團體，缺乏尊重他人的關懷、體諒與同理心。鄭淑敏(1991)觀察社會變遷快速，青少年知識取得容易，青少年在無良好的引導下，往往產生了不當的觀念，而產生了不少的問題，提出青少年九大問題有：1.我的孩子不願負任何責任；2.為什麼我的孩子心中充滿了憤怒；3.為什麼我的孩子對我說謊；4.我的孩子一天到晚無所事事；5.我的孩子功課很差；6.我的孩子和我無法溝通；7.我的孩子沒有朋友；8.我的孩子和壞孩子鬼混及 9.我的孩子對性事知道多少。

總結以上論述，於校園中，青少年因心理特質及行為所產生的師生關係的緊張，可歸納下列幾個問題。

1.不願意負任何責任

青少年學生因自尊心高，對於父母師長的訓示，容易產生挫折，加上犯錯往往隨之而來便是處罰，故多一事不如少一事，犯錯死不承認想掩飾犯錯的事實，而教師頻頻逼問，亦造成師生關係的緊張。

2.心中充滿了憤怒

青少年學生吸收的知識廣博，但缺乏綜合能力，有很多的意見主張，但思考不夠周詳，缺乏表達意見之能力，無法說清楚、講明白。和無法表達心中事或委屈，故常常心中充滿了憤怒。

3.生活無目標

青少年不斷追求自己，但又不敢肯定自己，沒有規劃自己的未來，根據統計國中畢業後，佔 95.74% 同學都選擇升學（中華民國統計年鑑，2004），至於什麼學校科系並沒有自己的主見，考上再說，以致態度懶散、沒有未來目標。

4.學習慾望低、功課不佳

沒有未來目標，伴隨著學習的慾望跟著降低，惡性循環後，功課不佳，學習毫無動力，上課睡覺、話說、隨意走動、傳紙條等一些脫序的行為，造成教師教學上的困擾。

5 和師長期望不同，溝通不良

青少年漸感社會壓力，知道社會期望他們表現成熟言行，也漸了解到社會文化背景所允許的情緒表達方式。故青少年試著擺脫兒童時期直接、外顯的情緒反應，改為間接的、內斂的方式。如把自己關在房內，或以不理人、不講話、提不起勁、不願將問題表達、悶悶不樂方式來反應情緒，而使教師無法了解學生的內心想法。

6.同儕團體的力量

小團體、小組織的排他行為，喜歡形成小團體、小組織，共同排斥某些同學、一起欺負某個對象，甚至帶動全班和老師對立，讓老師無法上課。尤其老師責罰精神領袖。

7.與異性交往問題

性成熟引起了困擾，對異性存有好奇，但往往心智未完全成熟，情緒易激動，造成了糾紛，如為異性同學打抱不平、爭風吃醋、父母干涉等等，老師為排解糾紛，導正正確的異性交友觀念而採取一些作法，往往造成了師生之間的緊張關係或衝突。

三、其他方面

除了教師與學生方面的因素之外，學者認為引發師生衝突的原因非常龐雜，分述如下

吳忠泰（2002）以教師觀點來探討師生之間的衝突情形，其認為師生衝突的原因有下列幾項：

（一）教師管理方式

師生關係為一種統治與服從的關係，處在此威權的結構體制之下，教師不自覺的有「唯我獨尊」的心態，並以理所當然的想法來管理學生。

（二）師生認知差異

教師與學生因為所處環境、人格特質、認知發展與生活經驗的不同，而有不同的思想觀念、價值信念與認知判斷，當彼此的差異增至互不相容時，即會產生衝突。

（三）師生溝通不良

溝通不良為人際衝突的重要因素之一，任何溝通上的問題都可能醞釀成衝突。再者，毫無溝通的誠意，甚至或沒有進行溝通的機會更會導致誤解、積怨或敵對。

（四）學生問題行為

學生的問題行為常是引發師生衝突的因素，例如：學生藐視教師、出言頂撞教師、上課不專心、交頭接耳及違反校規不服處分等。

謝汶伶(2003)認為國民小學師生衝突有以下幾個原因：

（一）學生不當行為態度

此指師生衝突的原因，是由學生自己或是同學所引起的不愉快經驗，容易與老師產生不良的互動，進而造成衝突的發生。包括態度、行為，例如：學生對老師頂嘴、偷竊、不合群、說謊話欺騙老師、同學之間打架、不聽規勸等。

（二）學生違規的處理

因為師生之間的地位不是很平等的，現在的教育制度下，師生之間存在著「支配 - 服從」的關係，老師擁有教化的權力，不自覺的會控制學生，一旦依賴這些權力，當學生違反校規、班規時，便會使用這些權力管教學生，如果使用不當而造成過度管教，便會引發衝突。例如：使用不當言詞責備學生、處罰方式不當等。

（三）師生認知差異

老師和學生的生長背景、認知的成熟度、年齡都不同，所以形成的價值觀、思想與生活的認知也不盡相同，對彼此的角色期望也不太一致，所以當雙方對同一件事的意見歧異增加時，就容易會產生摩擦。

（四）師生溝通不良

溝通是問題解決最佳的途徑之一，相反的，因為溝通不良引起誤會加深，反而容易加劇衝突的發生。師生溝通不良可能來自於以下幾個原因，例如：老師交代學生做事，並沒有說清楚，以至於造成了誤會而犯了錯；又學生害怕老師的權威，遇到問題不敢與老師溝通，透過第三者傳達以致造成誤解，使得衝突因此發生。

鍾萬煌（2003）綜合了各家學者論述，將師生衝突的影響因素，分從管教、溝通、認知、與期望落差等四個角度來作探討。

（一）管教上的衝突。在管教可分為教學和管理上的衝突，常見有：

- 1.教學上的衝突：教材教法單調艱澀、成績評量未適性化、作業多又難。
- 2.管理上的衝突：管理上方式的偏差、教師偏心、教師過度干涉、學生的不當行為及教師的性格。

（二）溝通上的衝突。1.教師的情緒控制不當。2.口語暴力的摩擦。

- 3.溝通技巧不佳。

（三）認知上的衝突

- 1.價值認知的差距。由於教師和學生的生長環境不同、認知的發展及生活經歷也不同，形成了不同的思想、價值觀、信仰及生活理念，加深了師生之間價值認知上的差距。由於教師除學業外，亦

將社會的文化價值、公設規範，傳遞給學生，而學生又處於「狂飆期」、「矛盾期」的心理特質，抗拒的教師的教授形成衝突。

2.對衝突認知的差異。教師身為教室的管理者，而學生是身為教室的被管理者。因此往往造成學生認為教師與學生的權力不平等與不公平感受。此一認知上差異，將對於師生以後的互動更有破壞力。

（四）期望的落差

教師喜歡學生守規矩、聽話、上課認真、成績好，然而學生卻是期望老師上課要幽默，不要管太多、太嚴，更要年紀不要太老才能與學生打成一片等等。因此如果師生彼此之間的期望不符或差距過大，可能引起衝突。

吳武典（1985）分析師生衝突的原因包含有以下幾個原因：

（一）過度的懲罰：教師過度的使用懲罰的方式下，造成學生心理不平衡，轉而攻擊，以其人之道還至其人之身。

（二）過度的競爭：教師忽略學生的個別差異，而一味要求學生或相互比較，學生產生挫折感，會對教師產生不滿。

（三）不當的增強與示範：當學生對教師有反抗的行為時，一旦受到教師、同儕或是大眾媒體的注意及模仿，則使學生的行為反而受到鼓勵及增強，使衝突行為愈演愈烈。

（四）巨大的期望差距：教師與學生相互的期望不符合，或差距過大的期望可能引起衝突。

謝榮坤（1993）指出，社會變遷對學校教育有下列幾點影響：1.過分強調功利主義，嚴重傷害師道尊嚴；2.對抗意識興起，校園倫理面臨挑戰；3.過分強調自我，人際關係冷漠。劉清芬（1999）亦指出，社會急速變化及多元訴求，造成了校園內師生的緊張關係，歸納其原因有：

1.師生權力的不平等

學生在學校中被視為沒有自主能力的人，要由老師來指導與教育，老師對學生有相當大的實際干涉權力，所以多數學生會有委屈的情緒產生。

2.家長制文化

從小家長、師長根據自己的成長經驗，為「沒有判斷能力」的學生規畫藍圖，常忘了孩子的能力與興趣，因為師長或父母常認為自己知道的多，我為了你好才規劃，由於師長在校中有相當的權力，而傳統文化又給了他們管教合理化的理由，孩子沒有說不的權利，長久下來便會積怨在心。

3.不符合多元化社會的校園結構

有些學校有分「人情班」與「後段班」，人情班的孩子在高壓下成為背知識的機器，生活上是低能兒，而分入後段班的學生自我放棄，老師也不敢管教他們，被學校分為可造之材與庸才，也是師生衝突的原因。

4.重視自我約束與內省的傳統價值體系逐漸解體

因為以金錢成就衡量個體價值的物質文化價值觀，成為社會主流，台灣居民歷經多次金錢遊戲及土地暴漲，有不少人習慣以金錢收入當作一個人的價值。在這種以金錢做為衡量一個人的價值觀中，教師不再是學生心目中值得效法認同的對象。

5. 中年世代對孩子的教養態度

中世代成長於貧困，因此在有了物質基礎之後，便會給予孩子過度的滿足與保護，孩子習於優渥的生活，欠缺感恩的心，也喪失了與他人互動時的社會禮儀能力，這種自我中心的學生，常會與老師發生衝突。

楊瑞珠（1996）探討師生衝突的原因有三項：

- （一）師生之間的需求衝突、目標及價值觀的衝突。
- （二）師生雙方地位不平等，教師擁有絕大多數的權力，使得師生衝突更加複雜。
- （三）教師權威被誤用，並未能正確的運用其角色的所賦予的權威，教師可能會要求學生必須絕對服從自己，在這些不合理的要求下，很容易引起學生的反抗，而導致師生衝突。

王叢桂（1998）以自身經驗及社會心理學課堂上收集的師生衝突經驗作素材，分析師生衝突背後兩項重要成因，認為師生衝突在課堂上容易發生師生衝突之重要原因有五項：

- （一）文化與社會變遷造成師生對立不合的狀態產生，例如，老師管教方式學生並不認同，導致以消極沉默或頂嘴回應。

- (二) 家長制文化造就了師生對於要達成的目標或達成目標的過程有爭議，例如，教師為了符家長的期望，犧牲了學生最喜歡的上課科目，電腦、藝文課等如。
- (三) 在重視自我約束與內省的傳統價值體系逐漸解體，師生之間相互干擾對方達成目標或者獲取酬賞，例如，對學生而言，下課是屬於他們的時間，教師準時下課，是學生樂見，但教師常常佔用學生下課時間，往往造成學生心中的不滿。
- (四) 師生權力的不平等，教師主要的工作是教學，但擁有知識及評分權力，以及傳統文化授與老師管教學生人格的權力，因此老師能控制與評價學生，並介入學生的生活，學生在傳統文化的薰陶下，對教師干涉學生之意志興趣，不太敢有意見。
- (五) 教師權力的公平感受，當教師在其專業上或管教上令學生覺得不公平，而且對其個人利益有損害時，會引發不公平感，而興起反抗之意願。

劉惠琴（1999）根據師生衝突的關鍵事件，依其產生原因的性質，將之區分為五類：

- (一) 發展性衝突：學生正處於青春發展階段，呈現自我中心、對抗權威及對性與情感的好奇等，因此所造成的師生衝突。
- (二) 互動性衝突：因師生間的互動，如信任問題、教師權威問題等所引起的師生衝突。
- (三) 教學性衝突：教學過程中，如學習方式或教師的教學方式等所

引起的師生衝突。

(四) 管理性衝突：校方的管理或班級的管理方式，所導致的師生衝突。

(五) 文化性衝突：因不同層次間差異所引起，如「好學生」與「壞學生」，「正常家庭」與「不正常家庭」，「男學生」與「女學生」等差異。

綜合上述及表 2-3-1 之整理，研究者認為師生衝突之成因有：

(一)、教師的管理方式：在傳統的觀念上，教室裡教師擁有絕對的權力來決定學生的生活管理、教室常規及教學方式，但往往過度或者不當的管理方式，往往造成師生關係的緊張。如教師不明瞭事件的原因，便驟下斷言處罰學生。

(二)、師生認知的差異：教師往往以團體為中心及大人的看法來認定學生該作什麼，而學生往往以自我為中心，雙方或者一方缺乏自省改進的能力時，造成了衝突。

(三)、師生溝通不良：教師和學生溝通時，用詞的不當、對談時間短促沒有收尾、說明不清等，造成師生的對立，不信任，終至衝突。如學生不瞭解教師所傳達的訊息，以致犯錯。

(四)、學生不當行為：在校園中，學生的不禮貌的言行態度、上課講話、服儀不整或者屢犯校規，教師為糾正學生行為，衝突自然而來。如學生常有意無意犯同一個錯誤，卻規勸不聽。

(五)、青少年的心理特質：國中階段的學生在成長過程有自我觀念的

形成，每個觀念的形成，都有不同性質的自我心理發展危機，若無法獲得心理需求的滿足，則將產生適應不良的障礙，造成了師生的衝突。如學生缺乏表達意見之能力，無法說清楚、講明白。

表 2-3-1 師生衝突成因歸納表

學者年代	過度之處罰	文化性衝突	教師不當權威	缺乏自覺能力	社會多元化	家長制文化	師生權利不平等	問題老師	期望的差距	教室資源不均	教師個人特質	相互依賴	教師教學方式	青少年心理特質	教師管理方式	師生溝通不良	師生認知差異	學生不當行為
Hargreaves (1992)																		
李錫津 (1993)																		
黃德祥 1994																		
王淑俐 (1995)																		
楊瑞珠 (1996)																		
劉念肯 (1996)																		
鄭詩釧 (1998)																		
王叢桂 (1998)																		
張照璧 (1999)																		
劉清芬 (1999)																		
劉惠琴 (1999)																		
謝汶伶 (2003)																		
劉炳輝 2001																		
鍾萬煌 (2003)																		
吳忠泰 (2002)																		
陳淑遙 (2003)																		
張新仁 (2005)																		

資料來源：研究者整理

肆、師生衝突的過程

一、師生衝突之過程模式

衝突的意涵中的所述，衝突是一種互動的歷程，歸納 Pondy(1967)，Thomas (1976) 及 Robbins (2005) 三位學者對衝突過程的模式，說明如下：

- (一) 衝突來源：教師方面，如人格特質、溝通技巧、教學與管理方式等；學生方面，如人格特質、行為表現、同儕文化等；其他如社會、學校組織、家庭等方面。
- (二) 師生感受：有了上述的衝突來源，師生均感受到、知覺到它的存在，衝突才會發生。
- (三) 對立行為：師生彼此間出現緊張、不和諧的狀態，並有內隱與外顯的對立行為產生，前者如師生間情緒、態度等對立，後者如師生間的口角、肢體衝突等。
- (四) 因應策略：雙方企圖採取某些因應策略來處理，例如溝通、脅迫、順從、逃避、妥協、第三者居中協調等。
- (五) 衝突結果：師生間的關係可能因衝突的化解而趨於和諧；反之，若因應策略無法奏效，則師生衝突持續存在，甚至引發新的衝突事件，造成師生關係更加緊張與對立。

從上述可知衝突為一連串的歷程可由圖 2-4-1 所示，衝突來源、雙方察覺衝突存在雙方對立的行為、雙方因應方式、正面或負面結果；其

中每一次衝突的結果可能成為另一次衝突的潛在因素，而衝突歷程的每一階段，亦為影響衝突結果的重要關鍵。其實，仔細去觀察每一個衝突事件，便會發現衝突往往不是在一開始就一發不可收拾，而是經過一段漫長的演變歷程而形成的。在雙方互動的過程中，任何一方的刺激會引發另一方的反應；這個反應又會變成一種刺激，再引發對方的反應。如此互相影響，結果可能是越演越烈，終至不可收拾，也可能握手言歡，一切不快煙消雲散（鄭美芳，1998）。

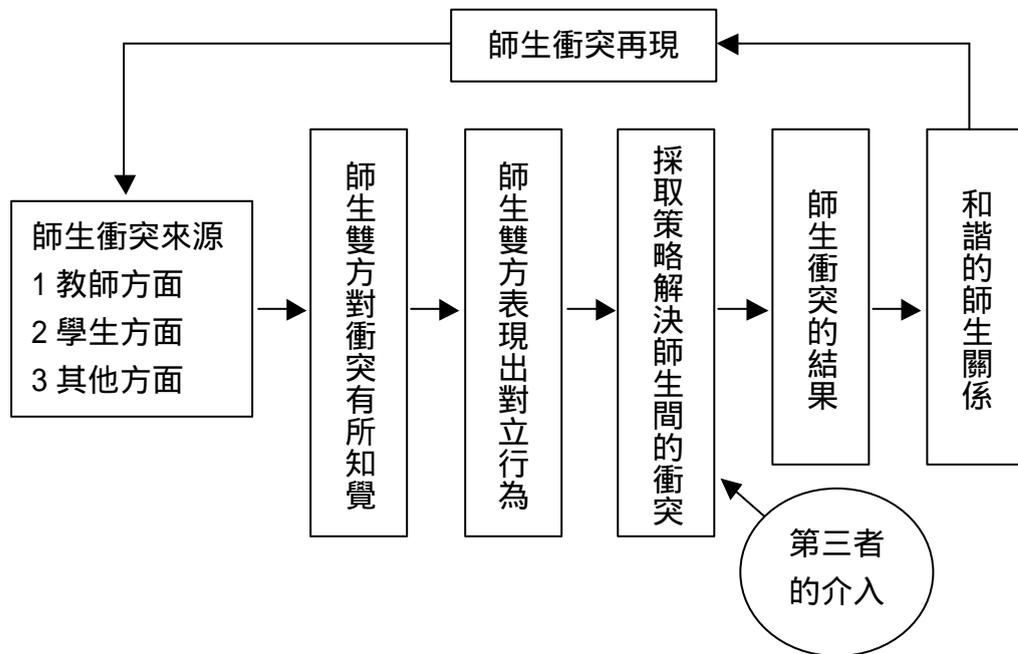


圖 2-3-1 師生衝突之過程模式

資料來源：研究者整理

二、師生衝突化解脈絡模式

李露芳（2002）研究結果顯示教師教學信念的部分，對教師處理師生衝突的過程影響並不高；而劉惠琴（1999）在質化資料與量的資料中亦得到相同的結果，即教師在師生衝突中的行動，較少受其個人內在態

度與風格之影響，而較受結構之脈絡性因素影響。根據劉惠琴（1999）所提出的一個衝突化解的脈絡性模式，如圖 2-4-2 所示：

由圖 2-4-2 之脈絡模式可知，引發師生衝突之事件因素，只是衝突當下可觀察到之導火線；其他因素雖非直接導致衝突之近因，如教師或學生個人因素、雙方互動或其他社會因素等，但它們卻深深影響到某事件是否會變成衝突之導火線。是以，看待衝突事件時，並非只解決眼前事件即告完成，探究其背後所隱藏之因素或脈絡，才能真正解決週而復始的師生衝突問題。

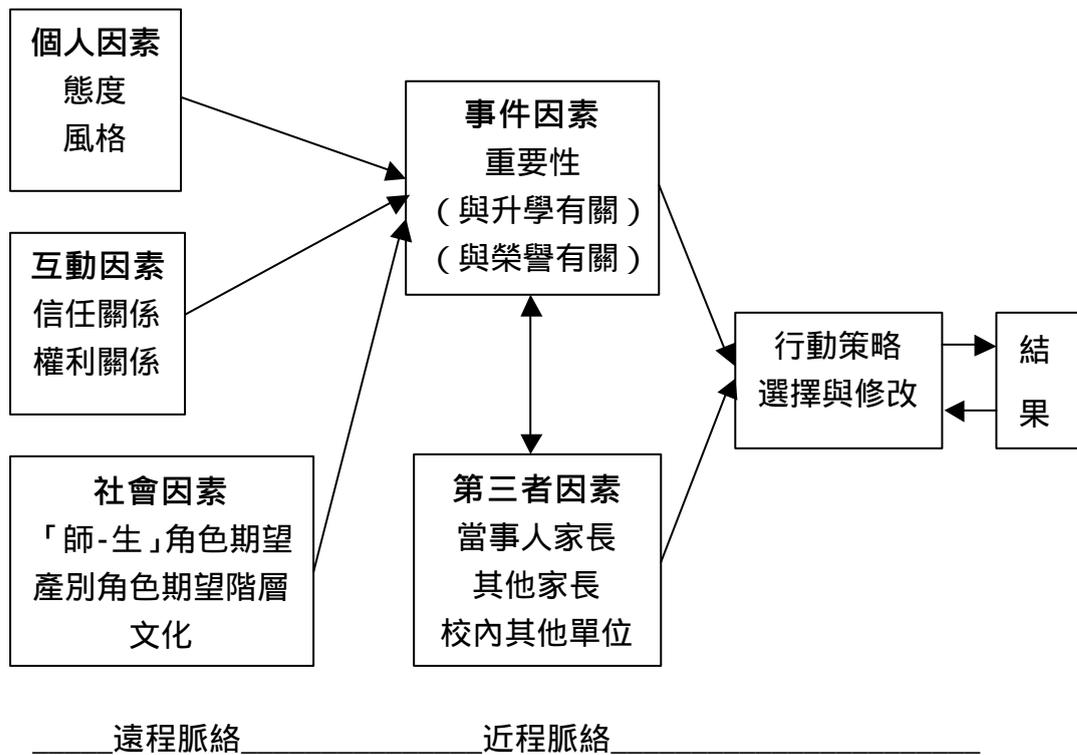


圖 2-3-2 衝突化解的脈絡性模式

資料來源：劉惠琴(1999) 中小學教師對師生衝突的建構與行動。

第四節 師生衝突因應方式之探討

壹、衝突的因應方式

人際衝突因應的策略，有時稱之為衝突的反應方式、衝突處理方式或衝突解決策略，乃指個人企圖在衝突情境中，運用影響力來改變對方的認知、感情和行為的歷程。然而，Thomas（1976）認為，從衝突的解決策略到對方的反應，並沒有所謂最好的處理策略，在策略應用時，個體必須配合當時衝突發生的情景或條件。雖然多位學者對因應策略並未有完全一致的名詞定義，但大多分成五種方式，且名稱亦是大同小異，研究者根據蘇福壽（1998）的整理稍加修改，如下表 2-4-1 所示。

表 2-4-1 衝突處理方式的名稱比較

學者年代	衝突處理方式				
Thomas (1976)	統整 (intergration)	妥協 (compromise)	競爭 (dominance)	順應 (compromise)	退讓 (accomodating)
Follete (1940)	統整 (intergration)	妥協 (compromise)	退避 (avoidance)	支配 (dominance)	壓抑 (accomodating)
Blake & Mouton (1970)	問題解決 (problem solving)	妥協 (compromise)	退避 (avoidance)	脅迫 (forcing)	安撫 (smoothing)
Twony (1978)	統整 (intergration)	妥協 (compromise)	退避 (avoidance)	控制 (control)	屈服 (submission)
Musser (1982)	問題解決 (problem solving)	談判 (bargaining)	退避 (avoidance)	競爭 (competing)	迎合 (apeasing)
Rahim (1983)	統整 (intergration)	妥協 (compromise)	逃避 (avoiding)	支配 (dominating)	忍讓 (obliging)

資料來源：蘇福壽，1998，p55

Blake & Mouton（1970）衝突處理之模式具以下兩個基本向度：直向為關心他人 - 同理他人之感受，並設身處地瞭解對方想法所做的努力；橫向為關心結果 - 站在自身利益著想，只一味追求利己之結果不顧對方之感受。由此兩向度引出五種衝突管理策略：

- 一、退避：衝突的處理者盡可能採取中立的立場，對衝突採退縮、避讓、不涉入衝突的方式處理。
- 二、安撫：處理者不正面去對待衝突，只安撫對方，或故意忽略衝突的存在，以維持表面和平共存的狀態。
- 三、脅迫：處理者站在競爭的強勢立場，以擁有的資源迫使對方就範，或交付第三者仲裁。
- 四、妥協：衝突處理者盡量使衝突的情境成為「雖然不滿意，但可以接受」的無輸贏局面。此一方式中雙方均各讓一步，但問題的癥結並未獲解決。
- 五、問題解決：衝突處理者直接面對問題，客觀的加以評估，尋求一個有效的衝突解決方案。



圖 2-4-1 Blake & Monton 的衝突格網

資料來源：Blake & Monton (1970). p.418

而 Thomas (1976) 則依據 Blake & Mouton 的雙向度模式，轉變成企圖「滿足別人」的合作程度，和企圖「滿足自己」的積極程度；較強調當事者面對衝突情境時的自身反應如圖 2-4-2。分成以下五種處理策略：一、競爭的局面 (win-lose) 二、統整的結果 (win-win) 三、妥協一種不輸不贏，有輸有贏得局面四、順應的局面 (lose-lose) 五、退讓的局面 (lose-win) (Thomas, 1976)。

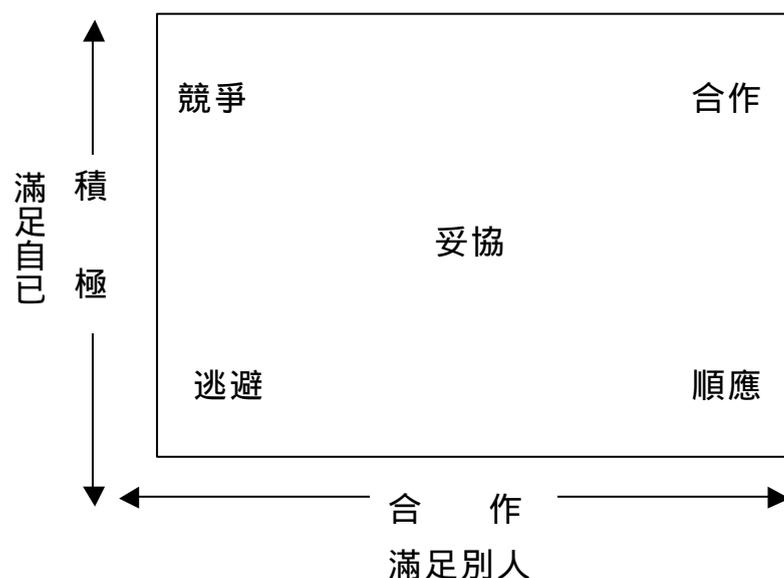


圖 2-4-2 Thomas 衝突解決模式

資料來源：Thomas(1976). pp.889-901

Rahim(1983) 亦是依據 Blake & Mouton(1970) 以及 Thomas (1976) 理論模式，以關心自己、關心別人兩個向度而形成統整、妥協、逃避、支配、及忍讓等五種衝突處理策略，其內涵與 Thomas 的相似 (Rahim, 1983, p.189)。因其名稱大同小異，內容亦是，且非本研究之重點，故只簡單說明幾項。事實上，對衝突的處理，每個人的因應方式是有很大的差異的，即使有些並不十分有效，但教師身在其中，一定得有所行動，將以個人特定模式或習慣採用的方式，回應各種不同的衝突事件。而 Gouran 指出下列四種錯誤的策略：逃避 - 衝突仍在；積壓 - 到承受不了時會一發不可收

拾；怪罪別人 - 形成對立；零和遊戲 - 你輸我贏，輸贏之間衝突仍在（江中信，1997）。

？、師生衝突的因應方式

學校既然是學生接受教育的正式場所，師生衝突或同儕衝突就要強調其教育性與預防性，而非消極地處分或息事寧人以粉飾太平。誠然，人際衝突是無法完全避免的，但卻可以有效預防（趙若男，1996）；學生也可從教師處理師生衝突或同儕衝突中，習得處理衝突的因應方式。

在研究師生衝突所運用策略的諸多問卷中，不管研究對象是學生或老師，其中許多都根據外國文獻諸位學者的分類，認為面對衝突時，仍不脫統整、競爭、妥協、逃避及順應等表 2-2 五種因應策略（李露芳，2002；吳忠泰，2002；陳秀碧，1992；陳秉華，1997；張照璧，1999；謝汶伶，2003；鍾萬煌，2003）。然而，這些因應策略各有其優缺點與適用的時機，並沒有任何一種是解決衝突的最佳策略。下列將根據國內外學者所提處理師生衝突的方式，加以論述。

Kreider（1984）提出了下列的解決步驟以供教師們參考：

- 一、教室規則的訂定方面：若教師平時的教室管理即訂定一些學生必須遵守的規則（最好是經過師生雙方共同討論及同意下所制定的規則），在衝突發生時，即可以指出學生的行為已觸犯了教室規則，並告知其行為將依照規則處置。
- 二、當學生強烈阻礙教師執行教室規則時：此時不要以強烈的手段，私底下和學生進行面對面的溝通，了解他之所以抗爭的原因，並與他一同討論其後果的相關問題。

三、將焦點集中在問題上面：經過前面兩個步驟處理之後，學生若仍持續其抗爭行為，可以考慮一般衝突解決的程序，如此，教師與學生暫時將注意力的焦點集中在問題上面，而雙方因衝突所引起的強烈情緒，可於這段緩衝時間而得以紓解。

四、尋求第三者的協調：協調者必須是雙方都信任的對象，不要讓學生認為協調者一定站在老師那邊。

五、請權威者介入：當所有策略都無效時，請更具權威者介入，協助問題的解決。

而李坤崇（1995）所編製的「教師因應策略量表」中，提出四項教師可能採取的因應方式，指教師在面對工作或生活上的問題及挫折時，所可能採取的行動，其內容如下：

一、解決問題策略：直接採取行動以克服障礙解決問題；包括理性思考、積極態度、和控制情境。

二、暫時擱置策略：接納壓力與挫折，自我負責，並且暫時擱置稍做調整以解決問題；包括轉移注意力、接納責任、順其自然。

三、改變策略：尋求他人支持或正向重估自己的認知和情緒狀態，藉由增強所擁有的資源，及調整認知、情緒狀態以解決問題；包括增強自我、重新評估、尋求支持。

四、逃避策略：採取逃避問題、責怪他人、訴諸天命及訴諸宗教的行動，或引發負向情緒，產生身心疾病等傾向以逃避問題；包括壓抑逃避、負向情緒或症狀、攻擊他人或自己。

鄭英敏（1992）提出幾項緩和師生衝突的策略，包括教師必須注意自己身心的健康、以較包容的態度接納學生、避免以不當的言辭責罵學生、加強教師與學生溝通技巧的訓練、善用幽默感、建立適當的申訴或溝通管道等。

趙若男（1996）提出三點化解師生衝突的因應策略，1.重視瞭解對方的情緒、感受與需要。2.降低音量，並控制肢體語言、動作。3.讓時間降溫，待情緒冷卻後，再溝通彼此的差異、誤解。范熾文（1999）歸納學者的觀點，整理出三點教師處理師生衝突之策略 1.認識並界定衝突。2.進行協調溝通。3.運用幽默策略。

上述提及各學者所建議教師在面對師生衝突時可行使之方式，此部份將討論教師在尚未發生衝突前的教室管理方式。首先，教師們在觀念上需體認衝突在所難免，解決之道在於善用衝突的正功能，減少負效應；是解決問題，不是製造問題；態度公平、客觀合理並尊重衝突的雙方。多數研究者提出師生衝突常導因於教師教室管理及學生不當行為，李輝華（1994）根據十二位美國傑出小學代表的回答，引伸出十一個如何創造良好教室秩序的原則有開學後立刻把教室規則定好、和學生一起訂定教室規則的內容、讓學生熟悉教室規則的內容、讓學生家長知道教室規則的內容、以身作則、做好教學準備、處理學生違規行為時態度要堅定且前後一致、學生犯錯後以一對一的方式處理、學生若犯了錯留到下課後再處理及如果學生繼續犯錯則加重處罰、學生表現好時即給予鼓勵。

上述前四點為訂定規則的原則，著重事前之預防；五、六點強調身教；七至十點在說明學生犯錯時處罰或處理的原則；此一循序漸進的說明，在於減少衝突之機率。事實上，師生相處時難免會發生意見不合或認知相異

之情形，若師生雙方皆能以健康心態面對衝突，並適時有效運用技巧以面對衝突，不但能避免更激烈之爭執，並且能滿足彼此之尊嚴與需求。

歸納以上各學者的看法，研究者認為教師因應師生衝突可分為下本研究對於教師面臨師生衝突時所採取的因應策略，分為「溝通協調」、「權力脅迫」、「置之不理」、「延遲解決」與「尋求協助」等五種類型，茲分述如下：

- 一、溝通協調：當師生衝突發生時，教師認為主動，以問題解決精神的藉由溝通協調、坦誠互信，並提出各自的意見與想法，找出問題之所在，產生解決的共識，使師生雙方皆獲得需求的滿足。
- 二、威權脅迫：當教師面對師生衝突時，以教師的立場而言，認為學生應服從教師的教導，沒有發言的機會。為了達到自己的目標，而以權力脅迫學生服從，且不顧及衝突對學生的影響。
- 三、置之不理：當師生面臨衝突時，教師可能故意忽略衝突的存在，任由其持續發展，不予以理會。此種策略，教師既不能達成自己的目標，也無法滿足學生的需求，雙方的問題仍然存在卻無法解決。
- 四、延遲解決：在師生發生衝突的當下，教師不立即對衝突做處置，等激情過後，情緒恢復平穩再予以處理。採用此策略，可避免教師因情緒化而誤罰學生，也可避免學生因情緒化而產生非理性作為。
- 五、尋求協助：當教師認為無法解決師生衝突時，可能會尋求第三者的協助，例如：家長、訓導或輔導人員。尋求協助一方面可以結合多人的意見，廣納解決問題的有效方法；另一方面，亦可緩和雙方對立的狀態與不滿的情緒。

第五節 師生衝突成因與因應策略的相關研究

研究者根據文獻的蒐集發現，與師生衝突相關的實徵性研究有個。茲將其研究之主要發現，依年份先後整理如表 2-5-1。綜合表 2-5-1 中，以教師觀點知覺師生衝突的有鄭詩釗(1998)，吳忠泰(2002)，陳竹英(2003)等。以學生觀點知覺師生衝突有張照壁(1998)，鍾萬煌(2002)，黃美雯(2003)及 Maureen(1995)。此外，以教師人格特質角度探討師生衝突的有謝文伶(2001)，沈煌寶(2001)，李露芳(2002)等。以衝突類型區別師生衝突的有劉惠琴(1999)。透過觀察記錄以質的研究的有吳麗雲(2001)，謝淑敏(2002)，陳淑遙(2003)等。Duer, Marg. Pariski(2002)則以透過人格教育效能來化解師生衝突。

表 2-5-1 師生衝突之相關研究

研究者 年份	研究題目	主要發現
鄭詩釗 (1998)	國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教學效能關係之研究	一、國民小學教師教室衝突管理模式以採取「妥協型」佔多數，「順應型」與「合作型」次之，而「逃避型」與「競爭型」佔少數。 二、不同班級所在地區與不同性別、年齡、服務年資、學歷背景的國民小學教師，對於教室衝突管理模式有顯著的差異存在。
劉惠琴 (1999)	中小學教師對師生衝突的建構與行動	根據師生衝突的關鍵事件，依其產生原因的性質，將之區分為五類： 一、發展性衝突：由於青春期在發展階段上呈現的自我中心，對抗權威及對性與情感的好奇等特徵所造成的師生衝突。 二、互動性衝突：由於師生間的互動，如信任問題或教師權威問題等所造成的師生衝突。 三、教學性衝突：由於教學過程，如學習方式或教師的教學方式等所引起的師生衝突。 四、管理性衝突：由於校方的管理或班級的管理方式所導致的師生衝突。 五、文化性衝突：由於不同層次間的差異，如「好學生」與「壞學生」，「正常家庭」與「不正常家庭」，「男學生」與「女學生」等差異所造成的師生衝突。

表 2-5-1 師生衝突之相關研究(續)

研究者 年份	研究題目	主要發現
張照璧 (1999)	國小學童師生 衝突知覺之研 究	<p>一、師生衝突因素層面</p> <p>(一) 國小學童所知覺的師生衝突因素來源，是學生本身的不當行為造成、教師不當權威、師生溝通不良及師生認知差異造成。</p> <p>(二) 師生衝突整體因素來源的知覺因年級、班級職務、社經背景等預測變項而有顯著差異。</p> <p>(三) 學童們認為：1.同學能接受教師的處罰，但應有適當的方式。2.應讓同學有陳述理由的機會。3.處罰不要採取連坐法。4.罰寫的內容要有意義。5.老師應避免使用分數來強迫同學做事。6.老師對同學應公平、公正。7.老師的想法應讓學生知道。8.避免用不當的言詞責罵學生。9.建立順暢的溝通管道。10.學生違反規定是造成衝突的主因。11.違反各種規定中，屬「學生不寫功課且屢勸不聽」，最常引起老師生氣。</p> <p>二、師生衝突因應策略層面</p> <p>(一) 全體受試學童面對師生衝突時的因應策略，最有可能採用的依序是妥協型、統整型、逃避型、順從型、競爭型等策略。</p> <p>(二) 整體衝突因應策略因性別、社經背景之不同而有顯著差異</p> <p>(三) 訪談結果學童的看法如下：1.老師應尊重學生的主體性。2.學生或老師有錯誤時均應改正。3.師生應共同面對解決問題。4.藉由彼此的溝通了解，增進良好師生關係。5.學生本身自信心不夠，或畏懼老師的權威將採取逃避的方式。6.部分學童缺乏成就感。7.學生應該尊師重道。8.一切以教師的意見為主。9.堅持教師應公平的處理班級事務。10.老師並非聖人，也可能犯錯。</p>
謝文伶 (2001)	教師特質與信 念對師生衝突 之知覺與因應 的影響	<p>一、個人的背景部分，除了教學年資對教師信念、認知和因應行為是比較有效的預測指標，其他如性別、婚姻狀況等則預測力偏低或不顯著。</p> <p>二、教學年資較淺，對學生違犯行為有較多的權威性歸因，也會出現較多的支配行為。</p> <p>三、教師個人特質傾向面子需求高或是權威傾向強時，容易將學生的違規行為解釋成威脅到教師面子或直接挑戰教師權威，同時伴隨生氣與難堪的情緒，並可能採取支配或逃避等不顧學生立場的因應策略。</p> <p>四、教師教育信念的部分，結果發現對教師處理師生衝突的過程影響並不高。</p>
沈煌寶 (2001)	國小教師社會 態度、人格特質 與衝突因應方 式之相關研究	<p>一、女性國小教師傾向採取避讓、妥協或順應的衝突因應方式。</p> <p>二、嚴謹自律性與和善性較高的國小教師，在與各種對象發生衝突時，傾向於採取避免衝突或避免競爭，且較可能採取統整的因應方式。</p> <p>三、權威價值觀和權力價值觀較高的國小教師，在與各種對象發生衝突時，都不傾向採取統整的因應方式，但是與學生衝突時，傾向採取競爭或疏離的因應方式，與家長衝突時，傾向採取表面順應的因應方式。</p> <p>四、親和價值觀較強的國小教師，在與各種對象發生衝突時，均較可能採取統整的因應方式。</p>

表 2-5-1 師生衝突之相關研究(續)

研究者 年份	研究題目	主要發現
吳麗雲 (2001)	衝突情境中的 師生互動	<p>一、老師回應訊息較少時，幼兒會另尋其他策略展現解決問題的能力；或者未再有後續的動作與行為。當老師回應訊息較多時，老師會主導整個介入的步調與內容，而幼兒的行為或回應符應老師的引導時，衝突即告一段落。在此主導的過程中，幼兒的聲音易被老師欲傳達的觀點所掩蓋而被忽略。</p> <p>二、老師在衝突中常傳達的價值觀有四：1.對不起與原諒的重要性；2.輪流與優先權的規則；3.「罵人罵自己」的安慰策略；及4.相親相愛好朋友的提醒。然而，相對於老師所要傳達的價值觀，幼兒亦表達了不同於成人的關切點（道歉的時機、友誼、動機、疼痛的感受等等）。</p>
吳忠泰 (2002)	國民小學教師 對師生衝突來 源知覺及因應 策略之研究 - 以台中市為例	<p>一、師生衝突來源層面</p> <p>(1)國民小學教師所知覺的師生衝突來源，以學生不當行為為最多，其餘依次為：師生認知差異、師生溝通不良與教師管理方式。</p> <p>(2)國民小學教師知覺師生衝突來源情形，並不因性別、職務、任教年級、任教班級人數，而有顯著差異。(3)教師隨著在年齡、學歷及服務年資的不同，亦有差異。</p> <p>二、教師因應策略層面</p> <p>(1)國民小學教師所採取之因應策略，以溝通協調最多，其餘依次為：尋求協助、延遲解決、權威脅迫、置之不理。(2)國民小學教師面對師生衝突時所採取之因應策略，並不因學歷、任教年級、任教班級人數，而有顯著差異。(3)性別方面，女性教師在面對師生衝突時比男性教師，較常採用「溝通協調」的因應策略；男性教師在面對師生衝突時比女性教師，較常採用「權威脅迫」及「置之不理」的因應策略。</p>
鍾萬煌 (2002)	苗栗縣國中學 生對師生衝突 知覺之研究	<p>一、國中學生知覺之師生衝突議題呈現多元化，其中以課業學習為主要焦點。</p> <p>二、國中學生知覺之師生衝突議題因性別、年級、及學業成就的不同而有差異。</p> <p>三、國中學生知覺之師生衝突因素來自管教方式與違規行為多於溝通技巧與認知期望。</p> <p>四、國中學生知覺之師生衝突來源因素因學業成就及社經地位之不同而有差異。</p> <p>五、國中學生面對師生衝突時較常採取逃避型的因應策略。</p> <p>六、國中學生面對師生衝突時採取之因應策略因性別、學業成就、及社經地位的不同而有差異。</p> <p>七、師生衝突的議題與來自溝通技巧、認知期望的因素有關。</p> <p>八、國中學生知覺之師生衝突議題及衝突來源因素對其採取的因應策略具有預測力。</p>
謝淑敏 2002	國中學生師生 衝突化解訓練 方案之成效研 究	<p>本研究主要目的為瞭解國中學生師生衝突化解歷程中的相關要件,及設計師生衝突化解小團體訓練方案,進行實驗研究,用以評估訓練方案對提昇學生師生衝突化解能力的效果。</p>

表 2-5-1 師生衝突之相關研究(續)

研究者 年份	研究題目	主要發現
李露芳 (2002)	教師特質與信念對師生衝突之知覺與因應的影響	<p>一、個人的背景部分，除了教學年資對教師信念、認知和因應行為是比較有效的預測指標，其他如性別、婚姻狀況等則預測力偏低或不顯著。教學年資較淺，對學生違犯行為有較多的權威性歸因，也會出現較多的支配行為。</p> <p>二、教師個人特質傾向面子需求高或是權威傾向強時，容易將學生的違規行為解釋成威脅到教師面子或直接挑戰教師權威，同時伴隨生氣與難堪的情緒，並可能採取支配或逃避等不顧學生立場的因應策略。</p> <p>三、教師教育信念的部分，結果發現對教師處理師生衝突的過程影響並不高。</p>
陳竹英 (2003)	國小教師處理學童人際衝突之研究	<p>一、國小教師知覺學童人際衝突類型可歸納為人際關係欠佳、行為不當、處事態度不良及溝通不良；因教師性別、學歷、學校規模等背景變項而有顯著差異。</p> <p>二、國小教師處理學童人際衝突因應策略分為四個向度，依序為溝通協調、經驗法則、權變因應及威權管理；因服務年資、教師學歷不同而有顯著之差異。</p> <p>三、教師處理學童人際衝突方法分為四個向度，依序為賠償、理智處理、增加工作、及處罰；並因教師的年齡及學歷不同而有顯著差異。</p> <p>四、教師處理學童人際衝突預防分為兩個向度，依序為衝突預防和尋求援助；會因教師的年齡、服務年資及學歷不同而有顯著之差異。</p> <p>五、教師處理學童人際衝突因應策略，運用「威權管理」策略與學童人際衝突類型之相關係數較高，「權變因應」策略方面則次之；在衝突處理方法上，教師若用「威權管理」、「經驗法則」策略時傾向於「增加工作」、「處罰」及「賠償」三個層面較多；在衝突預防上，採用「溝通協調」的因應策略與「衝突預防」及「尋求協助」間關聯性較顯著。</p>
黃美雯 (2003)	國中學生處理導師師生衝突方式之研究	<p>一、國中學生處理導師生衝突方式方面國中學生處理導師生衝突的方式，依序是「不採取行動」、「協議溝通」、「報復」。</p> <p>二、學校規模影響方面(1)就讀大型學校的國中學生，明顯比小型學校學生易採用「不採取行動」之衝突處理方式。(2)學校規模在「報復」與「協議溝通」之衝突處理方式上沒有顯著差異。</p> <p>三、導師管教方式影響方面(1)國中導師管教方式以「民主」居多、「專制冷漠」次之、「放任」最少。(2)國中學生與專制冷漠管教方式的導師發生衝突時，較易使用不採取行動、報復之衝突處理方式。(3)國中學生與民主管教方式的導師發生衝突，較不會使用報復之衝突處理方式，較易使用協議溝通之衝突處理方式。(4)國中學生與放任管教方式的導師發生衝突，較易使用協議溝通之衝突處理方式。</p> <p>四、導師生衝突頻率影響方面(1)國中學生有導生衝突經驗者佔六成。(2)導師生衝突頻率愈高的國中學生，明顯比導師生衝突頻率低之國中學生易使用不採取行動、報復之衝突處理方式。</p> <p>五、導師生關係影響方面(1)導師生關係欠佳的國中學生，明顯比導師生關係良好的國中學生易使用不採取行動之衝突處理方式。(2)導師生關係良好的國中學生，明顯比導師生關係欠佳的國中學生易使用協議溝通之衝突處理方式。</p>

表 2-5-1 師生衝突之相關研究(續)

研究者 年份	研究題目	主要發現
陳淑遙 (2003)	國中教師生 生衝突經驗 及化解歷程 之研究	<p>一、師生衝突之背景因素：良好師生關係尚未建立；接觸多、管得多、衝突自然多；資淺教師欠缺教學經驗；課程艱澀難懂；男女大不同。</p> <p>二、師生衝突之歸因：(1)教師自我歸因 - 說到做到、有錯就罰；彼此不友善的感受與行為會相互感染；感受到教學壓力；老師在做、學生在看；維護教師尊嚴當場不易控制情緒等。(2)學生問題歸因 - 問題人物；家庭因素；擾亂上課秩序；無法接受或不認同新導師；挑戰權威；沒禮貌、不尊重老師；學習意願低落；面子保衛戰；情緒失控、不耐煩、敏感等。</p> <p>三、化解師生衝突之歷程與因應策略：(1)衝突之歷程 - 與人際衝突化解歷程相似。(2)因應方式 - 多數採用改變策略，第三者介入處理。</p> <p>四、對教師之影響及未來之因應方式：(1)對教師之影響正面多於負面(2)未來因應方式三階段四步驟 - 事前說清楚，講明白；控制情緒，當場要冷靜；事後加強溝通或安撫；經驗累積，自我調整。</p> <p>五、教師所觀察之師生衝突：(1)師生衝突之肇因 - 學生違犯行為或個人特質；教師個人特質或行事風格；學校行政協調或管理問題；師生間認知差異雙方判斷是非標準不同；時代變遷學生不再信服教師權威。(2)新聞事件的影響 - 明則保身。</p> <p>六、教師在衝突當下易生氣、火大，難以控制情緒，將影響衝突的發展性。</p>
Maureen (1995)	學生知覺師 生衝突之研 究	<p>小學至高中學生面對師生衝突情境時的因應策略，分為以下四項： 1.對抗；2.逃避；3.仁慈的對待；及4.尋求第三者的協助。其中仁慈對待大部分只出現在小學階段。</p>
Duer, Marg. Pariski (2002)	人格教育效 能	<p>透過考察、觀察、問卷調查</p> <p>1.學習環境因為人格教育養成計畫變佳。</p> <p>2.課堂上實施強調尊重和責任心的人格教育養成計畫是很成功的</p> <p>3.人格教育養成計畫的目的地是企圖消弭最近在國內校園的衝突事件。</p> <p>4.不同模式的人格教育養成計畫是有具有潛力效能。</p>

資料來源：研究者整理。