

第一章 緒論

本章主要在說明研究的動機與目的、待答問題、研究範圍與限制及相關名詞釋義，以下分節說明。

第一節 研究背景與動機

近年來，由於社會型態急遽變遷，社會結構發生巨大變化，使得原本純淨和諧的校園，遭遇前所未有的衝擊和挑戰。基本上，一個急速變遷的社會，常顯現二種特徵：其一為文化失調，另一為規範脫序（郭為藩，1989）。文化失調及規範脫序的現象，將直接或間接影響到學校，使傳統學校的功能，有逐漸式微的趨向。過去，學校倫理成功的傳遞了社會核心的價值觀，有效的維繫著學校秩序。如今，社會價值觀念常是混淆不清；死不認錯；功利主義的盛行，人際關係的淡薄，以及暴力事件的層出不窮，反而使學校倫理的兩大主體—學生與老師，面臨了重大的考驗危機。

現在的青少年自小生活在民主的大環境中，不再全然順服於傳統權威式的管教，也比以往更勇於表達自己想法。而師生間的關係本就不平等，在校，教師擔負著導引學生行為，使其符合情境要求或社會規範的責任，但老師的責任與學生對自主與獨立需求的本能，兩者間潛存著衝突危機。大部分青少年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』（self-identity），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（轉自王鐘和，1998）；如果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。

社會越多元化，老師有時實在不知如何管教學生，現在學生的偏差行為隨環境變得越益複雜，例如偷竊、說謊、恐嚇、自我傷害、憂鬱等行為，老師過去所受輔導培訓不足，也是造成教師管教不當、師生衝突的原因(潘彥妃，2000)。我們從各種媒體報導中不難發現，學生的違規行為增加了，青少年的犯罪行為也增加了，構成學校倫理關係最重要的一環——師生關係，出現了緊張、不愉快，甚至於衝突事件，亦時有所聞。

師生衝突所衍生而來往往是以處罰的方式來因應，但教師的管教權與權威感在一片教改聲中，逐漸失去傳統上強而有力的支持(張振成，1999)，一般老師動輒得咎，使師生間的關係丕變，老師在處理學生問題時，產生較多的挫折與衝突，甚至可能進一步惡化，導致師生之間暴力相向(Kelley, Loeber, Keenan, & DeLamatre, 1997)。臺北市教育局對於九十三年動員台北市 287 所各級學校校長於成淵高中召開落實零體罰政策會議，堅持嚴禁體罰的一貫立場。局長吳清基指出學生的管教可以施以處罰，但處罰並不同於體罰，教育局也說明體罰的概念為：因身體方面的責打、體能方面不適切的責罰或語言方面不符教育目的的責備，而造成學生身體及心理的傷害或影響學生的受教權者。吳清基表示，老師管教學生時可依學生不當行為的過程與動機，以勸導改過、口頭糾正、取消學生參加課表所列以外的活動、留置學生課後輔導矯正其行為、調整座位、適當增加額外的作業或工作、責令道歉或寫悔過書、責令賠償所損害的公物等方法，來達到輔導與管教的功能(臺北市政府教育局新聞稿，2004)。

長久以來社會上「不打不成器」的管教迷思，造成管教爭議不斷，教導方式應用正向的、非暴力的方式，學生希望得到老師的支持、讚美和鼓勵，而不是體罰、語言暴力。這一政策的宣達使教師在處理師生衝突的因應方式加上了一個無形的枷鎖。在過去，師資的養成教育中雖然沒有如何化解師生間衝突的課程，在傳統學生尊師重道的倫理下，校園中師生間倒

也沒有大的問題產生。但是隨著社會的開放，校園倫理的改變，教師又缺乏衝突處理的知能，當與學生有正面衝突，若處理不當則會演變成暴力行為（陳秉華，1998）。

讓大多數教師們困擾的是 - 校園內大同小異的瑣碎因素所造成的師生衝突，許多都已造成教學上的阻礙。天下雜誌（1998）的調查發現，師生因管教所發生的衝突，約有七成發生在國中階段，校園內的師生關係確有逐漸惡化的跡象，國中階段之師生衝突更不可小覷。特別是教師，因為負有教導學生的基本職責，因此，如何自我調適，以重整校園倫理，自是責無旁貸。不可諱言，處在今天這個多元而複雜的社會裡，部分教師或因社會因素衝擊，或因專業智能不足，對於本身的角色扮演，發生困惑或偏差。因此，在談促進良好師生關係時，對於居於主導地位的教師而言，應事先釐清其角色職責，使教師在面臨眾多不利因素的挑戰時，仍能成功的做好自身的工作，俾益師生關係的維繫，達成教育的目標。

以整體社會而言，教師不當體罰衍生的國賠事件、資訊爆炸、教改壓力、網咖亂象、師生關係改變等，致使部份老師患社會不適應症。更甚者，有的老師為了要保住「飯碗」，面對學生的不當行為，視而不見，以盡義務負責授業的「經師」，不願再作傳道、授業、解惑的「人師」，這將嚴重使學生失去了成長中的人格素養的重要參考。其實衝突的發生可視為是一個危機，但是，從另一個角度來看，它未嘗不是一個轉機（楊瑞珠，1996）。事實上，師生衝突可以預防、可以化解，但無法完全避免，一旦發生時，也不必逃避，因為如能面對與善用衝突，則可能弊少利多；從管理哲學的演變已知，衝突的觀念已由「衝突是罪惡的」，逐漸轉變為「衝突是可以接受的」，甚至於衝突是可以鼓勵的（張德銳，1993）。而許多學者將師生衝突歸因於社會變遷、學生不似以往、及教師未有適當應對之

道等，故希望老師們有機會藉著學習適當的因應方式，既可降低師生衝突的強度與傷害性，又可減少衝突發生之頻率。

從國內外文獻蒐集可知，有關師生衝突議題之研究，在質與量的方面皆有，然數量並不多見，且大部份以學生為主體來探討師生衝突，例如：張照璧（1999），Maureen（1995）等人的研究，皆是以學生知覺師生衝突為主軸，來探討師生衝突的因素或學生面對師生衝突情境時的因應策略。此外，亦有以觀察、訪談等方式，深入師生互動的情境，來探究彼此衝突發生的原因、類型與處理方式（吳麗雲，2001；劉惠琴，1999）。僅有鄭詩釧（1998），吳忠泰（2002），陳淑遙（2003）之研究是以教師為主體，來探究面對教室衝突情境時，教師所採用的管理策略。有鑑於此，研究者希冀從教師的角度，並基於地緣、人力、物力等因素的關係，以台中市公立國民中學教師為取樣對象，來探究師生衝突的來源與教師的因應策略。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

本研究綜合上述動機，教師面對及處理師生之間的衝突，不僅影響了日後教學的進行與師生間的關係，也間接影響學生日後處理衝突的方式，同時影響了學生身心發展以及學業成就。本研究為了探討國民中學師生衝突成因及教師可能採取之因應策略，研究目的如下：

- 一、瞭解國中教師對師生衝突成因的感受情形。
- 二、瞭解國中師生衝突成因教師因應方式的使用情形。
- 三、探討不同個人背景變項的國民中學教師對師生衝突成因的差異情形。
- 四、不同師生衝突成因高低分組，高低分組教師所採取的因應策略差異情形。

根據研究的結果，提出具體可行之建議，以供學校行政、班級經營、師資培育機構與教師面對師生衝突時之參考。

貳、待答問題

- 一、瞭解國中教師對師生衝突成因的現況情形為何？
- 二、瞭解國中師生衝突成因教師因應方式的現況為何？
- 三、不同個人背景之國中教師對師生衝突成因知覺的差異情形為何？
- 四、不同師生衝突成因高低分組，高低分組教師所採取的因應策略差異

情形為何？

第三節 研究假設

根據上述之研究問題，本研究提出列下之研究假設：

假設一、國中教師感受師生衝突成因的現況($M \geq 3.5$)。

假設二、國中師生衝突成因教師因應方式的現況為何。

假設三、不同背景之國中教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-1：不同性別之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-2：不同年齡之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-3：不同學歷之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-4：不同服務年資之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-5：不同職務之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-6：不同任教年級之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

研究假設 3-7：不同班級人數之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有

顯著差異。

研究假設 3-8：不同任教領域之國民中學教師，其師生衝突成因知覺有顯著差異。

假設四：不同師生衝突成因高低分組，高低分組教師所採取的因應策略有顯著差異。

研究假設 4-1：教師管理方式之師生衝突成因為高低分組時，教師所採取的因應策略有顯著差異。

研究假設 4-2：師生認知差異之師生衝突成因為高低分組時，教師所採取的因應策略有顯著差異。

研究假設 4-3：師生溝通不良之師生衝突成因為高低分組時，教師所採取的因應策略有顯著差異。

研究假設 4-4：學生不當行為之師生衝突成因為高低分組時，教師所採取的因應策略有顯著差異。

研究假設 4-5：學生心理特質之師生衝突成因高低分組為時，教師所採取的因應策略有顯著差異。

第四節 研究範圍與限制

本研究之問卷設計及實施過程，就研究範圍與限制兩方面，分述如下：

壹、研究範圍

- 一、本研究對象為台中市國民中學教師，並不涵蓋私立國中教師，也不包括代課或實習教師。
- 二、本研究旨在探討國民中學師生衝突成因及教師因應策略，至於教師與學生之人格特質、學校組織結構與氣氛等，對師生衝突之影響的深層探討，並未列入本研究之範圍。
- 三、本研究採實徵性調查，時間以九十三學年度為主，文獻資料則涵蓋九十三學年度以前之國內外文獻。

貳、研究限制

- 一、受試者在填答問卷時，惟因採受試者自填答方式，於填答過程中難免有防衛性、偽裝性及社會期望之反應，可能就個人情緒、認知和態度等主觀因素，影響研究之結果，將使研究結果出現測量誤差。
- 二、本研究係以量化研究，無法推論私立學校及台中市以外地區之國民中學教師。

第五節 名詞解釋

茲將本研究有關的重要名詞界定如下：

壹、國民中學教師

本研究的國民中學教師，是指領有合格教師證之正式教師，現任教於台中市立國民中學，且至少具有三年之國中教學資歷。

貳、師生衝突

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、師生衝突成因

研究者根據相關文獻，將師生衝突之成因分為：「教師管理方式」、「師生溝通不良」、「師生認知差異」、「學生不當行為」及「青少年心理特質」等五個層面。茲分述如下：

- 一、教師管理方式：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做什麼，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，就造成了衝突。

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，卻屢勸不聽。

五、青少年心理特質：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。

在本研究中，師生衝突成因的操作性定義，為受試者在「國民中學師生衝突成因及教師因應策略調查問卷」之「師生衝突成因」部分的得分。受試者在師生衝突成因部分的得分高低，表示該教師對師生衝突知覺程度之高低。

肆、教師對師生衝突因應策略

因應策略是指師生雙方本身在衝突情境中，教師面對衝突時所作的反應，教師對師生衝突因應策略包括：溝通協調、權威脅迫、置之不理、延遲解決與尋求協助等五個層面。分別說明如下：

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。

本研究中，教師因應策略的操作性定義，比較受試者在不同衝突成因得分之高低分組，高分組所採取的衝突因應策略順序為何。