

東海大學教育研究所

碩士論文

慈輝班教師師生衝突經驗之敘說研究

A Narrative Research on Teacher-student

Conflict Experience of Teachers in a

Tzi-Huei School



研究生：洪怡慧

指導教授：陳世佳博士

中華民國一〇六年六月

慈輝班教師師生衝突經驗之敘說研究

摘要

本研究旨在探討慈輝班教師師生衝突之經驗。研究參與者依立意取樣選取目前仍任職於慈輝班之六位教師。本研究採取 Lieblich、Tuval-Mashiach 與 Zilber (1999) 的敘說「整體-內容」與「類別-內容」分析模式作為研究方法，透過個別分析與綜合分析的方式，先針對個別的師生衝突故事脈絡進行詮釋與理解，再者將故事情節歸納分析出有意義的主題，並連結成一有系統之脈絡，以統整慈輝班師生衝突經驗對研究參與者的影響，並依據研究目的與問題歸納出以下結論：

- 一、慈輝班教師對慈輝班的初始認知為學生家庭功能不彰與行為偏差，無法適應正規教育，選擇到慈輝班任教的原因為願意轉換環境、自我挑戰。
- 二、師生衝突主因為住宿型學校規範限制多、教師資歷淺經驗不足、師生行為目標不一致。
- 三、教師遭遇角色轉換的瓶頸，承受言語挑釁與潛在肢體暴力威脅的衝擊。
- 四、教師採取整合與妥協策略，製造師生雙贏，進而昇華師生關係，以化解師生衝突。
- 五、師生衝突對於慈輝班教師的影響包括：
 - (一) 改變教學內容與策略，提供學生成就自己的機會，降低學習焦慮。
 - (二) 增加實作、體驗教育與校外團體課程，培養學生解決問題的能力。
 - (三) 每週例會討論個案，因應學生特質調整輔導管教策略，建立衝突處理流程。
- 六、根據研究發現，建議未來教育主管機構重視如何有效整合校內外輔導資源，以支持慈輝班訓輔工作，並推動慈輝班教師激勵方案，廣納人才，吸引更多教師投身慈輝班教育工作。

關鍵字：慈輝班、師生衝突、敘說研究

A Narrative Research on Teacher-student Conflict

Experience of Teachers in a Tzi-Huei School

Summary

The purpose of this study was to explore the experience of teacher-student conflict from the point of teachers in a boarding Tzi-Huei school. 6 teachers currently working in the Tzi-Huei School were selected as participants. This study uses Lieblich, Tuval-Mashiach and Zilber's (1999) narrative "holistic-content" and "categorical-content" as analysis models. The main findings are as the followings :

1. The teachers' first impressions about Tzi-Huei School students are from malfunctional family, misbehaved students and failure from formal education. These teachers choose to teach in the Tzi-Huei School for seeking new environment and self-challenge.
2. Teacher-student conflicts are mainly due to boarding restrictions of teachers' lack of experience, and different goals between teachers and students.
3. Teachers face the bottleneck of character conversion and the impact of verbal provocations and potential physical violence threats.
4. Teachers uses strategies of integration and compromise, create a win-win situation, and improve teacher-student relationship to resolve conflicts.
5. The impact of teacher-student conflict on these teachers includes:
 - (1) Changing teaching content and methods to provide students success and to reduce learning anxiety.
 - (2) Increasing manual practice, experience education and out-of-school group curricula to develop students' problem-solving ability.
 - (3) Regular meetings to discuss student cases, to adjust counseling strategies, and to set up conflict SOP.
6. Some suggestions are proposed according to the above findings.

Key words: Tzi-Huei School, teacher-student conflict, narrative research

致謝詞

兩年的東海教研所生涯即將在寫下這篇謝誌劃下完美的句點。論文從無到有，從計畫口試到學位口試，題目的發想、研究目的與問題的摸索與探討、文獻的閱讀與分析，以及訪談資料的蒐集與分析，研究過程既漫長又煎熬，要能兼顧事業、學業與家庭三者是非常不容易的事，終於克服困難走到最後一步了。至今能夠完成論文的撰寫以及通過口試的考驗，承蒙恩師陳世佳博士悉心指導，從研究方向的確定與論文書寫過程中給予學生諸多的教誨與指引，以及每一次溫暖的叮嚀與鼓勵，有您的支持讓怡慧在論文產出過程中心情是愉快享受的。此外，要感謝林國楨博士與鄧佳恩博士兩位師長在計劃口試與學位口試期間，撥冗審閱指正，並惠賜許多寶貴的修改建議。

再者，感謝六位全程參與本研究之六位教師，在教學與行政工作繁忙之餘安排時間接受訪談，因為有你們的故事才能成就這篇論文。在東海我認識了一群可愛耍寶又認真上進的同學，芳卉、小黃、馨寧、玉青、玉裡、碧珊、怡芳、宜靜.....等，謝謝你們這兩年來對怡慧的關照以及協助處理繁雜的班務，讓全班無後顧之憂；以及要感謝所辦的助教岱苹、秋雯與行政團隊們，提供許多課務與學業的協助。最後我要感謝我的家人，爸爸、媽媽、姐姐、姐夫及弟弟、弟媳與小姪女，給我打氣加油；最重要地要謝謝外子麟致兩年來每週六接送我上下課，為我分憂解勞，包容我的脾氣，默默地支持我完成學業；謝謝公公在我忙於工作、學業時能擔負照顧小女姿榮的責任；謝謝我的寶貝姿榮，雖然妳會抱怨媽媽不陪妳，可是當媽媽在讀書寫作業時妳總會自己乖乖地在旁陪伴，體恤媽媽。今日能順利完成研究所學業，願與你們共同分享成果與喜悅。

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	iv
附錄次.....	v
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	6
第三節 名詞解釋.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 中介教育類型下之慈輝班.....	9
第二節 慈輝班教師、學生與課程之研究.....	19
第三節 師生衝突理論與實務研究.....	32
第四節 慈輝班師生衝突實務研究.....	53
第三章 研究方法與設計.....	57
第一節 研究方法.....	57
第二節 研究程序.....	61
第三節 研究參與者.....	64
第四節 研究工具與資料收集.....	69
第五節 資料整理與分析.....	72
第六節 研究信實度與倫理.....	75
第四章 研究結果.....	79
第一節 T1 老師之師生衝突經驗敘說.....	79

第二節 T2 老師之師生衝突經驗敘說	82
第三節 T3 老師之師生衝突經驗敘說	85
第四節 T4 老師之師生衝突經驗敘說	89
第五節 T5 老師之師生衝突經驗敘說	92
第六節 T6 老師之師生衝突經驗敘說	95
第五章 研究發現與綜合討論	99
第一節 慈輝班教師對於慈輝班教育工作的認知.....	99
第二節 慈輝班教師師生衝突經驗之歸納與分析.....	105
第三節 慈輝班教師師生衝突化解歷程與因應策略.....	112
第四節 師生衝突對慈輝班教師之影響.....	116
第五節 綜合討論.....	127
第六章 建議與反思	131
第一節 研究建議.....	131
第二節 研究反思.....	133
參考文獻	135
一、中文部分.....	135
二、外文部分.....	142
附錄	145

表次

表 2-1	教育部 104 年度補助各縣市政府辦理中介教育措施統計表	10
表 2-2	全省慈輝班（學校）概況一覽表	13
表 2-3	慈輝班技藝課程一覽表	29
表 2-4	慈輝班團體（社團）課程一覽表	30
表 2-5	慈輝班諮商輔導活動課程一覽表	31
表 2-6	師生衝突經驗相關研究一覽表	44
表 2-7	國內外學者衝突歷程架構脈絡圖一覽表	47
表 3-1	研究對象基本資料表.....	65
表 3-2	訪談大綱修正表.....	70
表 3-3	約訪紀錄表.....	71

圖次

圖 2-1	中介教育措施型態與稱謂之演變.....	10
圖 2-2	慈輝班教師師生衝突歷程與建議流程圖.....	49
圖 2-3	Rahim (1983) 雙向度人際衝突處理模式.....	50
圖 3-1	研究流程圖.....	63
圖 5-1	慈輝班師生衝突歷程模式.....	114
圖 5-2	慈輝班師生衝突事件建議處理流程.....	123
圖 5-3	研究發現歸納圖.....	129

附錄次

附錄一	臺灣省國民中小學慈輝專案試辦實施計畫.....	145
附錄二	訪談同意書.....	147
附錄三	訪談大綱.....	148

第一章 緒論

本章緒論分為四節：第一節首先以統計數據點出中輟生與中介教育之關係，再者描述研究者從原來一般普通國中介聘至中介教育學校慈輝班任教之背景與心路歷程，說明研究者進行慈輝班教師師生衝突經驗之敘說研究的動機。第二節依據研究動機，擬定研究目的，並以研究目的，進行研究問題之發想；第三節解釋本研究之重要關鍵字，最後第四節則說明本研究之範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

行政院主計總處（2016）依據教育部統計公布我國 103 學年度國中、小中輟學生人數 4,214 人，較 102 學年度續減 102 人；翌年依統計 104 學年度國中、小中輟學生人數合計 3,934 人，較 103 學年度續減 280 人，占 6.6%。統計也點出中輟背景以單親家庭占六成最多，因生活作息不正常而中輟的國中生比率最高。家庭結構不佳、功能不彰顯，造成青少年時期的國中生尋求社會以及同儕的支持，將家庭排除在外，甚至於遠離家庭，寧可在外遊蕩、睡網咖、住朋友同學家也不願意回家睡，導致生活作息不正常、日夜顛倒，白天在學校夢周公、晚上夜夜笙歌，日復一日、惡性循環。鄭崇趁（2005）指出為預防輟學、有效輔導復學以及導入常態教育，除了建立缺課中輟通報系統外，對於中輟學生復學後不適應常態化的教學與課程者，以普及中介教育方案，實施多元中介教育措施，提供中輟復學生選替性教育。每一縣市由教育部補助籌設一所分校或專班式的中途學校，提供住宿安置家庭變故或失能，有中輟以及中輟之虞的學生，藉由集中管教導正其因家庭、個人因素造成的生活作息不正常，透過生活常規訓練，使其恢復正常穩定就學。

目前多元中介教育措施中慈輝班已全面貫徹住宿型態，透過生活常規、團體紀律的訓練，讓學生適應學校規律的學習生活，能有效降低輟學或再次輟學的機會。針對相關中輟之虞的學生與中輟復學生輔導及處遇的研究指出住宿型的中途學校不僅能解決各種因素所導致的中輟學生問題，亦能提供完整健全的生理需求以及穩定的就學環境，解決低社經地位家庭的文化不利因素所造成的輟學；且住宿型學校也能提升自我概念、自我接納到人際關係互動的正向認知，得到教師、生活輔導員、同儕等重要他人的重視與關愛，在加上多元、多實作、多體驗的課程設計安排較能留住學生，使其不再輟學，步入正軌（王麗雯，2000；李雅慧，2014；范玉保，2003；唐惠珠，2003；張朝忠，2006；劉素妙，2011）。

研究者本身進入慈輝班已經邁入第八年，教學工作已經超過十年以上。今年九月我領了第一個十年的優良教師獎勵金，看到學校寄發的通知電郵，我的心中五味雜陳。雖然老師工作是我生命中很重要的選擇，但是不可否認我曾經因為這個選擇而有所退怯。大學畢業修完教育學程後，選擇回鄉實習，當時的我對教學工作是有憧憬而且充滿衝勁；實習完隔年還沒體會到「流浪教師」的甘苦就非常順利擠身正式教師的行列，分發到山線市郊的小型國中，班級數少、學生特質單純又樸實、家長不會過度干預行政與教學、教師團隊相處融洽。我一直以為會在這所山線小型國中服務到退休，但計畫永遠趕不上變化，因為個人生涯規劃有了重大的改變，所以不得不離開服務只有三年的學校。經過每年一次的縣內介聘，我如願介聘回市區的大型國中附設的慈輝分校。校方希望我能先到慈輝班任教，因為在該領域中是最「資淺」的，所以只好硬著頭皮去接任分校導師的職位。這是一場未知與畏懼的旅程，未知的是「慈輝班學生屬性特殊？怎麼教？教什麼？他們會聽課嗎？」畏懼的是「如果他們不聽課搞破壞？學生上課打架怎麼辦？學生狀況層出不窮？我能 HOLD 得住嗎？」我因未知而感到畏懼、害怕。在慈輝服務七年後的我，告訴我自己，謝謝這些陪我走過七年慈輝教師生涯的孩子，因為你們，讓我成為教學與輔導游刃有餘、耐操又耐磨的慈輝班教師。

任教於慈輝班的過程中，我曾經一度想逃避，因為厭倦每天除了教課外還要

不斷地反覆處理學生的突發狀況，雖然身為導師仍還是要經常性的充當輔導老師以及心理諮商師，和家長以及原校之間溝通的橋樑。為了強大自己我選擇繼續進修，曾經選擇進入自己本科系在職專班研究所就讀，但與我所處的教學環境還是有落差，於是選擇休學，在一次因緣際會下選擇進入東海教研所進修，每週六的帶職進修，讓我每每回到教學現場都充滿著正面的能量迎接未知的挑戰。

東海教研所迎新活動上自我介紹後，陳老師也是我日後的指導教授的一句問候的話：「慈輝班的老師都很棒，很有愛心！」打開了我塵封已久的心房。後來才知道去年受到老師指導的在職專班學長、學姊也是曾經以及目前正在慈輝班服務的老師，此刻有種惺惺相惜的感受。教育是生命去感動生命的歷程，也唯有這樣的生命歷程，才能喚起最原始的初衷。

慈輝教學生涯邁入第八年，看到很多感動的生命故事，也經歷過感傷的生命故事。這些孩子的故事在此時此刻又在我的眼前一一浮現，慈輝班是這些孩子們漫長旅途的驛站，而慈輝班老師就是旅途中這些貴客們短暫的「師友」。

回到研究者的主題關鍵字「師生衝突」上，天下雜誌報導中指出求學時最容易發生師生衝突的階段就是國中時期，而且有將近七成的比例。若這個研究比例套用在慈輝班師生衝突上必定是超過的，在一般普通國中學務處一天可能處理幾位特定學生的衝突事件，但是在慈輝班一天處理的衝突事件是等同於一般普通國中一星期的事件。依據研究者在慈輝班多年教學經驗發現最常見的師生衝突就是因為對管理、管教方面認知上的差異。通過慈輝班新生審查的新生初入班時，通常都是當日早上被父母或原校訓輔人員捉到，直接帶上車直奔慈輝班的，所以有這種情況的學生普遍而言是無法順利適應慈輝班住宿管理生活的，故情緒的反彈以及行為的失序就成為慈輝班教師與輔導人員陷入疲於奔命的窘境。

研究者回憶過往，有三個令我印象最深刻的學生個案。三年前有一位學生叫「阿熊」，入班時是阿嬤、媽媽以及學校輔導老師與該縣市少年隊小隊長帶來的，與其說是「帶來的」還不如說是被「架著來的」。他有長期中輟的問題，每天只是「宅」在家裡，阿嬤疼孫，事事順著孫子；母親又有重度憂鬱的問題，無法處

理家務事，所以家中大小事務都是由阿嬤掌控。原校為解決「阿熊」長期中輟的問題連繫少年隊一起合作將他帶至慈輝班入學。「阿熊」不願意配合入班甚至於在辦理入班程序時上演脫序行為，因焦慮而開始狂拔頭髮，家人、輔導老師連哄帶騙下以及少年隊警官的威嚇利誘下勉強完成入班手續，但勉強入班的情形下卻是一個半天的「奔波」。下午第一節課是「阿熊」入班後的第一節課，「阿熊」仍然持續地因焦慮而出拔頭髮，不發一語；突然課程進行到一半，「阿熊」飆罵三字經並一股腦地跑出教室外，我與其他同學們丈二金剛摸不著頭緒，「阿熊」跑出教室後往校門口方向跑去。此時慈輝班內中輟輔導役男在後頭追著，一路從市郊追到市區，「阿熊」與役男都累了，役男極力去安撫「阿熊」，他表示「我根本不想來慈輝班，我想回家；如果你想要把我抓回去，我還是會繼續跑掉」。役男告訴阿熊：「我先帶你回去慈輝班收行李，然後打電話給阿嬤，請阿嬤來接你。」

「阿熊」卸下心防願意返回學校，但這只是暫時的因為最終仍留不住他，阿嬤又返回將他帶回。「阿熊」的例子就是反映出很多不願意入班的孩子，因為不願意接受住宿生活以及被管理約束遂造成認知上的差異而引發衝突與對立的行為，而這只是慈輝班師生衝突的冰山一角。

去年某學期班內接到一個非常棘手的個案。「阿祥」是個有嚴重的智能、情緒、精神等多重障礙且個性較為偏激的孩子，在原校的輔導紀錄輝煌，好比「武俠小說」，裡面都記錄著「阿祥」嗆人、打人與同儕、老師們的言語以及肢體的衝突，並且需要用藥來控制情緒以及定期至精神科追蹤的個案。入班就讀期間多次與師長、同學發生言語衝突，甚至於曾因不服課堂老師約束而預備用棍棒攻擊師長。最後在考量師生安全以及團體住宿管理的秩序問題，建議輔導轉介回原校並責付法院觀護人保護管束，並繼續進行藥物以及心理治療。阿祥的個案也凸顯出慈輝班教師所面對的孩子除了家庭重大變故失能外，還要面對孩子本身不同類型的行為問題。

記得國一時就入班的原住民「阿風」，單親依父，父親居無定所常酗酒，與體弱多病的祖母同住，無力管教，個案開始逃學翹家，原校輔導室提報中輟後轉

介至慈輝班就讀。剛開始入班時阿風不受慈輝班常規的約束，只要是假日收假就逾時逾假。等到要再度被報中輟時才會回到學校，而且每次回到學校就是滿口酒味、精神不濟。在校內配合度極差，即使在學校時大部分時間都是趴睡，多次試圖叫醒他時，他總是不予理會，自我防備心強，與同學容易起口角衝突，好言相勸，他總回「關我屁事」。輔導的過程中很想放棄他，但又不捨他的家庭處境，心想救一個是一個，「不信春風喚不回」。慈輝班的教育目標與其他一般普通學校不一樣，不是要這些孩子以「升學」為主，而是要求他們學習如何規律的「生活」。生活常規以前懶散習慣，所以到慈輝班更需要特別加強訓練；在原校沒翹課時，到學校上課也是趴睡，所以來到慈輝班學習態度需要導正；以前人際關係差，說話技巧不佳，容易得罪他人，所以來到慈輝班需要修養自己的言行舉止；在原生家庭父母放任，常晝伏夜出，所以需要慈輝班的住宿生活來約束作息。種種的改變都必須會有「陣痛期」，學生需要適應以及遵循校方的管理，當不能夠適應時抗拒的行為就會由內而外，形成外顯的反抗攻擊行為。此時慈輝班教師們必須陪伴這些孩子走過「陣痛期」的磨合，磨合的過程中焦慮就會變成不安，不安無法釋放時就會壓抑，長久的壓抑，衝突也會蓄勢待發、接踵而來。在慈輝班衝突是必然的過程，衝突的發生可視為一個危機，但換個角度，它未嘗不也是一個轉機（楊瑞珠，1996）。而身為慈輝班的教師就必須有角色的認知以及有「化危機為轉機」的能力。

本研究以研究者服務場域的教師為主要研究對象，希望透過慈輝班教師們在慈輝班教學與管理時所面臨的師生衝突經驗以及化解歷程進行深入敘說訪談研究，作為日後慈輝班教師與輔導員在處理師生衝突時，其因應措施與預防策略之參考。

第二節 研究目的與問題

本研究希冀透過慈輝班教師的敘說，探討師生衝突的議題，以期能拓展教育工作者人員對慈輝班及其學生之認識，研究之發現亦能提供教育實務工作者之參考。

依據以上本研究欲達成之目的，提出研究問題如下：

- 一、了解慈輝班教師對慈輝班的認知以及選擇到慈輝班任教的原因？
- 二、了解慈輝班教師印象最深刻的一次師生衝突經驗與過程？
- 三、了解慈輝班教師在面臨師生衝突時的化解歷程與因應策略？
- 四、了解師生衝突對慈輝班教師的影響？
- 五、了解慈輝班教師對師生衝突處理及預防之具體建議？

第三節 名詞解釋

依據上節所述之研究目的與問題，有以下重要之名詞解釋：

一、慈輝班

慈輝班是屬於多元中介教育措施之一，慈輝班的設立是依據 2001 年頒布「教育部補助直轄市、縣市政府及民間團體追蹤、輔導與安置中輟生實施原則」，招收單親、低收入戶、家境清寒或家庭功能不彰以及有中輟之虞或已中輟之國中生，須由原校輔導室轉介，再經過家長或監護人同意後提出申請，申請後依據各慈輝班之轉介評估會議審核通過始得入班就讀。目前慈輝班主要有兩種類型：一為分部式慈輝班、另一為分校式慈輝班；前者慈輝班建築物設立於原校地內，後者慈輝班建築物則設立於其他校地，兩種型式的慈輝班皆共用原校之人事資源（鄧仲玲，2013）。本研究中的研究對象為慈輝班教師，係指領有正式教師證書經教師甄試錄取分發至慈輝班服務的教師；抑或是經全縣統一辦理（自辦）國中代理、代課教師甄選獲錄取分發至慈輝班聘期一年的代理、代課教師。

二、師生衝突

Waller (1932) 指出學校是一種處於「暫時平衡狀態的專制組織」，而師生關係是一種制度化「支配—從屬」的關係，存在著對立、衝突、強制與不平等 (PP.10-11)。本研究所指的師生衝突係指在慈輝班教師與學生之間，在生活作息常規管理、課堂教學管理、同儕互動管理時，雙方因為理念、目標、認知與言行不一致時產生之對立不和諧的言語以及肢體上衝突。

三、敘說研究

敘說是一種人類思考與組織知識的方法，也是了解經驗、分析經驗與詮釋經驗的跨領域社會科學研究方法，而敘事研究、生命故事皆屬於該研究範疇。

Polkinghorne (1988) 認為敘說是一種以故事形式來闡述內在思維組織的基本模式。Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber (1999) 提出使用或分析敘事素材的研究就是一種敘說研究，著重於分析故事中的整體性與獨特的脈絡。本研究透過研究者與研究參與者以口語互動，一同解構與建構慈輝班師生衝突的經驗故事。

第四節 研究範圍與限制

針對本研究之研究範圍以及研究限制，分述如下：

一、研究範圍

本研究場域與所選取之研究參與者僅針對臺灣某縣市之一所慈輝班與慈輝班教師，故其他慈輝班不在本研究範圍內。

二、研究限制

本研究是針對慈輝班教師敘說其師生衝突經驗所進行的研究，每一經驗都有其不同的背景、成因與影響，具有特定性以及特殊性，故本研究不適合推論於其他慈輝班以及慈輝班教師的師生衝突問題。

第二章 文獻探討

本章第一節歸納分析中介教育類型下之慈輝班。第二節針對慈輝班的教師、學生與課程三方面進行相關研究文獻之整理與歸納。第三節則從理論面以及實務面探討國內外師生衝突相關之研究，並統整分析。第四節以慈輝班師生衝突為主，從實務的角度分析慈輝班師生衝突的成因與類型。

第一節 中介教育類型下之慈輝班

中介教育是針對國民中小學生在義務教育階段有中斷學業之虞所延伸之另類的選替性教育，透過中介教育措施之安排讓國中小中輟復學生得以回歸正規教育系統。在臺灣中介教育學校或機構之類型較為多元化，本節首先整理中介教育之緣起與概況，並歸納分析目前中介教育的類型；再者針對本研究之研究場域進一步探討其緣起與概況，與分析慈輝班之招收對象中輟生，進行中輟成因探究。

一、中介教育之源起與概況

教育部參考國外中輟生處遇方式，並於 2001 年開始協助地方政府推動中輟復學生的相關輔導任務，縣市政府結合民間團體資源並加以經費補助，辦理「多元型態中介教育措施」。賀孝銘、林清文（2007）指出依據 2005 年頒布實施《教育部補助直轄市、縣市政府及民間團體辦理追蹤、輔導與安置中輟生實施原則》，補助各縣市成立中途學校、慈輝班、合作式中途班、資源式中途班四種類型。而目前的四種類型是經過三個時期的演變而來的（圖 2-1），分為建立期、發展期與成熟期，初期建立階段分為獨立式、學園式、合作式、資源式四種類型的中途學校，發展階段時慈輝班專案被納入中途學校，屬於獨立式的中途學校（李曉晶，2002）。國內中介教育發展至今已屬於成熟階段，且型態、課程、服務的對象多

元，有助於降低各縣市各國中學校輟學的比率。依據教育部 104 年度補助各縣市政府辦理中介教育措施統計表（表 2-1）顯示由國中小學校依意願申請設置資源式中途班的班級與可供就讀人數最多且普及，在校內針對中輟復學生提供高關懷課程，上午在校內接受七大領域課程，下午以多元且彈性的技藝與體驗課程為主。再者合作式中途班之設立是透過地方政府與民間團體共同辦理，由原轉介學校申請，中輟復學生所有課程完全抽離原校，寄讀於該班，學籍之管理仍由原轉介學校負責，學習之課程有正式亦有非正式的技藝、團體輔導課程等，經費來源依民間團體支援為主，故非長久設置；中途學校之類型目前依教育部核定之學校數有三所，以招收違反性交易條例之青少年為主。本研究之場域在慈輝班，採全日的住宿集中管理方式，目前統計有九所，招收二十八班級，經費來源為教育部。

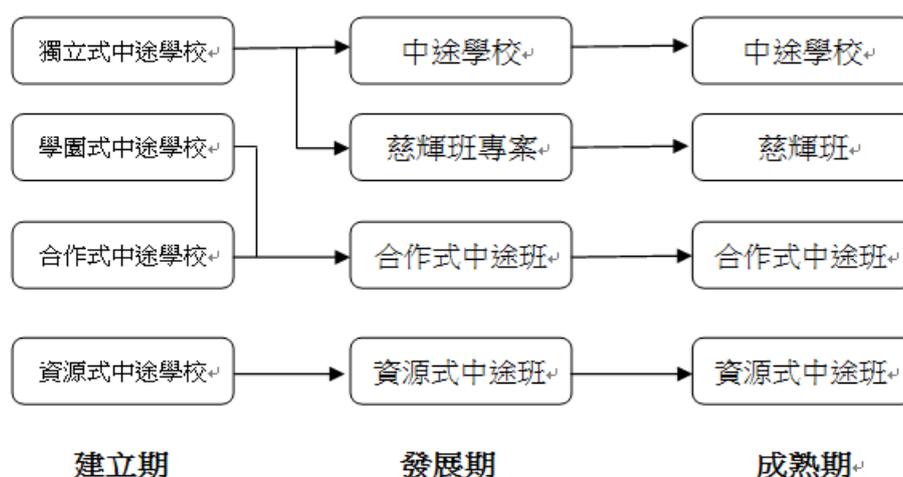


圖 2-1 中介教育措施型態與稱謂之演變

資料來源：研究者自行整理

表 2-1

教育部 104 年度補助各縣市政府辦理中介教育措施統計表

類型	學校/機構 (所)	開班數 (班)	可提供就讀人數 (人)
中途學校	3	15	300
慈輝班	9	28	542
合作式中途班	17	19	320
資源式中途班	81	81	1,062

資料來源：中華民國教育年報電子書 (104)、研究者自行整理

二、中介教育之類型

針對目前中介教育措施之類型進行以下分析：

(一) 中途學校

鄭崇趁(1999)指出中途學校之成立有法源依據，依據「兒童及少年性交易防制條例」，主要以安置違反該條例之性交易的兒童、少年為主。依據1999年「教育部補助直轄市、縣市籌設中途學校實施要點」設立，採取跨縣市收容，並提供輔導教育與住宿等安置服務。分為四類：獨立式中途學校(教育部核定有三所：新北市豐珠國中小學、高雄市楠梓特殊學校瑞平分校以及花蓮縣南平中學)、資源式中途學校、合作式中途學校、學園式中途學校(新竹市向陽學園屬於學園式中途學校，由前法務部長廖正豪與財團法人向陽公益基金會出資創設，輔導中輟生已有十五年之久，2016年10月因基金會補助結束，學園改由市府高關懷課程繼續追蹤輔導。)日前臺中市政府教育局宣佈於2016年8月正式成立善水國中小，是一所功能性的中途學校，共招收因家庭因素而導致中輟之虞與中輟的國小、國中男生共40名，以彌補臺中市中介教育措施不足的情況。

(二) 慈輝班

依據教育部「國民中小學中途輟學學生通報與輔導辦法」規定，「中輟學生」是指國民教育階段學生，未註冊入學或在學中未經請假而有三天以上未到學校上課者，校方必須通報並加以輔導，輔導過程中個案若因家庭重大變故或本身對於就學環境有的適應不良的問題，學校輔導室可向多元中介教育措施提出申請，經由父母或監護人同意，再由中介教育單位之規定流程給予入學條件的評估，評估通過後完成中介單位之入班規定始准予入班試讀，如：住宿型態之中介教育單位必須完成身體健康檢查，以做好團體住宿生活的疾病管理，避免造成恐慌。試讀期間各中介單位規定不一，由中介教育單位依學生適應狀況彈性調整。中介教育單位收受之對象主要以已中輟與中輟之虞的學生為主，中輟生復學管道很多元，故近幾年中輟比率持續下降，發揮了「將每一個孩子帶上來」以及「沒有落後的孩子」的目標。

(三) 合作式中途班

依據「教育部中途輟學學生通報及復學輔導方案」，由直轄市、縣（市）政府結合轄區內之民間團體、企業資源，由民間團體提供適合場所、專業輔導資源及中介教育措施，學校教師提供適性課程給國民教育階段中途輟學或中輟之虞的學生。部分提供住宿，經費來源有教育部補助款、縣市政府配合款以及民間團體的自籌款。如：臺北市嘻哈少年-以琳少年學園（中華基督教以琳關懷協會）、臺北市善牧學園（財團法人天主教善牧社會福利基金會）與臺北市乘風少年學園（臺北市財團法人基督教教會聯合會）、臺中市創路學園（社團法人臺灣圓愛全人關懷協會）、彰化縣晨陽學園（彰化縣愛鄰社會福利協會）、彰化縣向日葵學園（彰化縣基督教青少年福利促進協會）、高雄市路得學舍（財團法人勵馨社會福利事業基金會--高雄分會）。

(四) 資源式中途班

依據教育部「中途輟學學生通報及復學輔導方案」，由直轄市、縣（市）政府遴選有意願之國中小學校辦理，並與鄰近學區教學資源共享，分區設置資源式中途班，提供國民教育階段中途輟學或中輟之虞的學生，多元另類適性課程及輔導措施，但不提供住宿，經費來源為教育部之補助款與縣市政府配合款。如：新竹縣寶山鄉莒光分部，88 學年度核定，輔導社會局及少年法庭所轉介之中輟復學生。

三、慈輝班之源起與概況

慈輝班設立的基礎法源是 1987 年的「臺灣省國民中小學中途輟學追蹤返校學生復學輔導工作計畫」，直到 1990 年臺灣省教育廳訂出「臺灣省國民中學慈輝專案試辦計畫」（附錄一），並於 1993 年開始設立慈輝班，針對家庭遭逢變故而有中輟以及中輟之虞的國一至國三的學生，經過追蹤輔導而仍然無法適應原就讀環境者，由家長或者是監護人同意後入班，提供多元另類適性課程及輔導措施。1996 年「兒童及少年性交易防制條例」訂定後，籌設安置從事性交易的中途學校，1999 年推動各縣市成立中途學校，而後慈輝班因精省後欠缺法源基礎，故

慈輝班後來納入中途學校體系中。但慈輝班與其他中途學校仍有差異，包括承辦單位、經費來源、收受對象不同。慈輝班招生對象如前所述，經費來源為精省前的教育廳專款專用，精省後以教育部補助款與縣市政府配合款為主。1993年至2016年8月為止，期間共設有11所慈輝班或慈輝分校，目前已有3所停辦。以下依設立之時間、所屬縣市、學校名稱與最大容量數、模式，彙整成表2-2：

表 2-2

全省慈輝班（學校）概況一覽表

設立時間	所屬縣市	學校名稱	最大容量數	模式	備註
1993	新北市	江翠國中慈輝班	3班 60人	全校融入	通勤式（停辦）
1995	嘉義縣	民和國中慈輝分校	3班 60人	分校專班	
1996	臺南市	永仁高中國中部慈輝班	3班 60人	慈輝大樓	
1996	新北市	平溪國中慈輝班	3班 80人	全校融入	
1998	基隆市	中山高中大德分校	2班 36人	分校融入	原大德國中
1999	高雄市	大寮國中慈輝班	3班 100人	慈輝大樓	105學年度停辦
2000	花蓮縣	秀林國中慈輝班	3班 20人	全校融入	
2004	花蓮縣	化仁國中水璉分校	3班 60人	分校專班	102學年度停辦
2003	桃園市	楊梅國中秀才分校	5班 135人	分校專班	
2005	苗栗縣	建國國中慈輝分校	3班 60人	分校專班	原苗栗國中管理
2011	新北市	正德國中賢孝分部	1班 10人	分校融入	

資料來源：研究者自行整理

目前仍繼續招收學生的慈輝班或慈輝學校僅剩8所，主要是受到近年來少子化的影響，慈輝班專案本是一項計畫，能輔導學生回歸正常，重新適應學校生活，才是主要的目的，而非只是為了降低原轉介學校的中輟率。目前的慈輝班或慈輝學校的模式主要分為全校融入、分校融入、分校專班以及慈輝大樓四種型式，前二者屬於某些技藝以及社團課程抽離至校方安排之校內技藝教育中心或者是與鄰近高職技藝教育課程合作，另外抽離學生至其他場所上課；後兩者屬於所有正式領域課程以及技藝、社團課程全程抽離至分校集中上課。夜間會另外安排夜間社團或課後輔導課程，課程結束後學生回到宿舍區進行盥洗以及灑掃的工作，從基本的生活規範開始訓練，並從規範中學習人際相處，團隊合作的重要性，當然

人際互動之間磨擦到磨合是一個很重要的過程。

四、慈輝班與中輟生

行政院主計總處綜合統計處（2016）國情統計通報（第214號）顯示全臺灣地區國中、國小中輟學生人數年減6.6%。104學年度教育部「全國國民中小學中輟生通報及復學系統」中輟統計數據（2016）分析指出104學年度中輟學生總數3,934人，以性別比例分析男生2,133人（佔54.22%），女生1,801人（45.78%）；以國中小比例分析國小生434人（佔11.03%），國中生3,500人（佔88.97%）。國中小中輟生性別比例男生高於女生，中輟總人數中3,373人復學，561人未復學。統計分析104學年度中輟原因中，個人因素1,997人（50.76%）、家庭因素891人（22.65%）、學校因素411人（10.45%）、社會因素556人（14.13%）、其他因素79人（2.01%）。慈輝班招收對象的條件有家庭功能不彰以及有中輟列管或有中輟之虞，因此慈輝班學生幾乎每一位都有中輟之虞或中輟的問題。歸究其中輟的原因，可以從個人、家庭、學校、同儕以及社會五種因素面向來探討：

（一）個人因素

依據104學年度教育部全國中輟統計分析（2016），中輟個人因素前三名是「生活作息不正常」、「其他人因素」、「精神或心理疾病」。張春興（1996）指出身心失衡導致青少年容易有情緒困擾的問題，青春期因性心理成熟產生性驅力，且性驅力無法得到滿足時，再加上理性發展未成熟時，身體與心理失去平衡時容易導致情緒困擾。陳秀麗（2003）對中輟生進行問卷調查與訪談，研究分析指出中輟生因個人因素導致輟學的原因有「愛玩不想念書」、「喜歡在外遊蕩」、「迷上網咖」。吳芝儀（2000）研究指出中途輟學之個人因素可分為生理與心理層面，身心健康較差、濫用毒品藥物者、學習動機缺乏與人格特質都是影響輟學的成因。因此個人生理與心理因素造成生活作息不正常，生活作息不正常學生隔日到校就學意願低落，即便到校在精神不濟的狀況下課業難以吸收，慢慢地就選擇放棄課業，尋求外在的同儕團體次文化的支持，有了物質支援以及同儕共同知覺氛圍的影響下，就學對中輟生而言就不是必要的，而是可有可無的選項。慈輝

班學生未進入慈輝班前絕大多數曾經被通報過中輟，或目前現有中輟之虞的情形；若從個人因素觀察中輟的因素主要在校內人際關係不佳，個性獨來獨往，自我學習意願低落，對學校課業感覺乏味，尋求外在刺激，沉迷網咖以及線上遊戲，脫離現實社會，精神渙散、注意力無法集中。在學校的時間就是睡覺，生活作息不正常，惡性循環造成中輟以及再次中輟的機率大增。

（二）家庭因素

依據104學年度教育部全國中輟統計分析（2016），中輟家庭因素前三名是「父母、監護人管教失當」、「其他家庭因素」、「受父母、監護人職業或不良生活習性影響」，當年度3,934位中輟生中有2,343位來自於「單親家庭」，影響中輟的家庭因素在上述之統計數據中占第二位，家庭教育的影響程度遠高於學校教育。張春興（1996）指出傳統家庭教育的執行者是祖父母、父母或其他家中的長輩，但隨著社會變遷大家庭的形式已經轉為小家庭，因此現代親職教育以父母為主，雙親的言教與身教對子女的人格發展上有正面作用，父母要能洞察子女在青少年時期的心理與生理的變動，以因應有可能出現的行為問題。吳芝儀（2000）在實證研究資料整理顯示「家庭結構改變」、「親子關係不佳」、「父母管教方式失當」、「手足關係疏遠」、「社經背景低落」都是影響發生輟學行為的因素。而後針對家庭因素導致輟學的研究有：

鄧煌發（2000）研究顯示家庭結構是否健全對中輟形成原因的影響力最大。陳叔宛（2003）進行高雄縣、台南縣市的國中生中途輟學行為之相關因素研究，其中輟因素在家庭層面的部分是受到單親家庭、社經地位低以及父母親對子女要求放任不積極所致。劉素妙（2011）指出家庭的急性狀況、成員改變以及生命週期事件，皆會影響家庭系統的平衡。中輟行為的產生也會因為家庭系統平衡狀態出現失調時，為了引起家庭成員注意的手段。

劉雅文（2014）以某縣市之慈輝分校為例，選以102年度轉入就學滿一個月之學生為研究對象，合計100名。統計資料分析結果得知100名學生「家庭結構」中有63位是單親家庭，單親家庭在該校比率高，與教育部（2016）公布的104學

年度全國中輟統計分析不謀而合。家庭功能不彰是造成孩子無法穩定就學的重要影響因素之一，在其分析中也指出中輟學生中家長管不動、管不聽或放棄管教而採放任態度的家庭氣氛居多。

Baumrind (1984) 針對父母對子女的要求以及回應的程度分成四大類的管教方式：高回應高要求的民主型、高回應低要求的溺愛型、低回應高要求的權威型、低回應低要求的漠視型。

張春興 (1996) 提出父母管教方式有三種類型：

- 1.寬容型父母：即採放任式管教。子女犯錯不會苛責，也不會柔性勸導。此種類型父母的子女自信心較低，學習動機弱，人際關係不佳，不擅長處理人際問題。
- 2.威信型父母：即恩威並施型的管教。有合理明確的規範要求子女遵守，能溝通並交換彼此想法，與專制型的父母有所差異。此種類型父母的子女自信心強，情緒管理佳，人際關係良好，對自己有目標，屬於學業成就取向。
- 3.專制型父母：即虎爸虎媽型的管教。無條件遵守規範，有過錯必懲罰，懲罰次數比獎賞次數要多，不會去考慮孩子的需求。此種類型父母的子女習慣被支配沒有想法，欠缺目標，態度畏縮消極。

陳金定(2007)指出父母的管教方式會影響親子之間的互動關係，父母的「回應程度」會影響子女的諮詢對象，民主型與威信型的父母會影響子女成為子女最佳的諮詢對象；但權威型或專制型的父母則不以父母親為諮詢對象，而是轉而向同儕諮詢，反映前面所述中輟生家庭與父母親管教方式之間的關係密不可分。

青少年階段的孩子需要陪伴、需要諮詢、需要受重視，家庭教育中父母扮演的角色極其重要，要能滿足成長階段的孩子心理需求，運用合情合理的管教方式讓孩子感受到「愛之深，責之切」的用心良苦。

(三) 學校因素

依據 104 學年度教育部全國中輟統計分析 (2016)，中輟學校因素前三名是「對學校生活不感興趣」、「缺曠課太多」、「與同儕關係不佳」。陳奎喜 (2001)

指出學校是一種「教育性」的組織，學校一切教育活動絕對不可以悖離道德價值。教師在指導學生的習慣、態度以及行為、觀念等層面朝有價值的方向改變。當學生因個人心理與生理狀態因素、家庭功能以及結構因素的改變而影響到學校一切活動時，中輟的問題也就此萌發。梁志成（1993）發現青少年輟學行為中學校因素對中途輟學行為的解釋力最顯著。

吳芝儀（2000）歸納出學校層面的中輟因素有「課程壓力」、「同學疏離」、「教師責罰」三類。課業太多、太難，聽不懂導致考試成績不佳，不敢面對退縮，進而翹課、逃學，演變成中輟的問題。在學校因衛生習慣、長相、身體特徵、性別傾向等被同學排擠欺負，害怕上學，選擇不去學校，採逃避畏縮的心態。師生對課業與管教方式認知與觀念上的落差關係不佳、緊張，又害怕達不到老師的要求而被責罰，故選擇用懼學不到校的方式。單一因素不足以說明發生中輟的成因，個人、家庭、學校三者之間是交互作用，彼此影響的。隨著社會的變遷，科技時代的來臨，人人只跟網路、電腦、3C 產品互動，人際互動愈趨冷淡，人們選擇用最快速的方式取得資訊快速便利的情況下，人際互動最真實的情感就被忽略。

（四）同儕因素

依據 104 學年度教育部全國中輟統計分析（2016），中輟社會因素前三名是「受校外不良朋友影響」、「受已輟學同學影響」、「加入幫派或青少年組織」，皆受校內外同儕團體的影響。青少年時期因受生理以及心理的影響，產生情緒困擾時，若無家人以及師長的關愛陪伴下，尋求同儕以及青少年依附團體（八家將、陣頭）等外在的刺激以及慰藉就是必然的結果。吳芝儀（2000）指出青少年的發展過程中父母、師長以及同儕是「重要他人」，可是當青少年在國中階段渴望得到獨立自主時，父母與師長的影響力就逐漸降低，轉而追求同儕認同，將同儕視為比「重要他人」更重要的「重要他人」。王淑娟、洪麗芬（2002）研究分析指出因同儕關係導致輟學的因素有：受有偏差行為同學引誘或影響、與校內或班上同學關係不和睦、學長姐或同學之間的言語或肢體霸凌而不敢上學。青少年階段往往同學一句話甚過師長、父母的十句話，同儕團體成為主要依附對象，同儕間

會彼此模仿學習，模仿穿著打扮、肢體語言、喜愛的人事物，希望在同儕團體中得到成員之間的認同。同儕關係佳，樂於接觸人群，喜歡團體生活，即使在學校課業表現不甚理想，但有同儕的認可以及陪伴，上學不是一件困難的事；反之同儕關係不睦，被長時間言語與肢體霸凌，身心俱疲，精神耗弱，懼學、逃學到中輟情形就接踵而來。

（五）社會因素

依據 104 學年度教育部全國中輟統計分析（2016），中輟社會因素統計中有 6% 的中輟生，除了受到同儕團體的影響外，很重要地是逃學翹家之後涉足流連的場所，如網咖、KTV、宮廟、幫派份子之組織會館，皆是初次或再次中輟的因素之一，網咖對中輟生而言是尋求線上遊戲的感官刺激、而加入宮廟、幫派或會館組織能得到基本的食與住等生理需求以及次文化認同，加速提早社會化，企圖脫離家庭父母與學校師長的束縛。陳奎熹（2001）從社會變遷中看教育的問題，教育問題就是社會問題，教育問題的發生是社會變遷過程中可能發現的因素。當原本穩定和諧的社會，在經過時間的洗煉、制度的改革與價值觀的重整下，會歷經社會失調的過程；失調就有社會問題，問題必須解組、重組後，才能恢復穩定和諧的社會。升學主義掛帥，沒有經歷不要緊，但一定要有學歷；辦學要有績效，績效就是榜單、升學率，造成考試領導教學、教學不正常與填鴨式的教學方式阻礙學生的興趣以及潛質，當學生在被支配的教育體制時學習必定枯燥乏味，學習意願也跟著低落，反而學校之外的社會現況充滿好奇，進而尋求外在社會的刺激。社會變遷，科技進步，3C 產品推陳出新，青少年沉迷於網路線上遊戲，開口閉口嘴上談的都是破解遊戲的方法，沉迷遊戲的代價就是因日夜生活顛倒而中斷學業，造成中輟。陳富添（2002）分析「網咖中輟潮」指出長時間網路成癮的結果，輕則影響課業和親子關係，重則是從事網路賭博、網路詐騙、援助交際、性侵害、逃家、逃學等偏差行為。葉士如（2009）分析基隆市國中學生的網路成癮與偏差行為有顯著正相關，顯示網路成癮較嚴重的學生其偏差行為也較嚴重。劉焜耀（2005）以個案訪談探討國中生沉迷網咖與翹家、中輟經驗等經驗間的關係，指

出網咖是目前青少年翹家與中輟流連忘返的主要場所，是產生偏差行為成為少年虞犯的主要場所。王智弘（2007）也指出網路成癮的問題在於網路儼然是逃避生活的避難場所，自我認同感不足，在加上家庭功能失調缺乏情感的寄託，覺得生活無趣，以及遭受到課業挫折與人際不佳等問題影響。

綜合而論，慈輝班為中介教育措施之一環，招收家庭功能失常且有中輟以及中輟之虞的學生，由原校輔導後仍無法適應正規教育系統，且因個人、家庭、同儕、學校以及社會因素而有不良偏差行為，希望透過慈輝班全日型的住宿學校改變其生活作息以及著重日常生活常規教育以及導正其偏差行為，使其回歸學習正常化，並透過多元的課程安排，激發潛能，對生涯發展有所助益。

第二節 慈輝班教師、學生與課程之研究

針對慈輝班教師之相關研究顯少，目前僅有三篇是針對慈輝班教師工作壓力、教學效能以及師生關係；其他慈輝班學生相關之研究有十九篇，以研究慈輝班學生的自我概念與同儕關係、生活適應以及學習經驗、輔導成效為主，從學生的角度可探討之面向較多，可參考價值極高。慈輝班教師相關研究有葉哲維（2005）探討以激勵理論對慈輝班教師流動率與中輟輔導成效的影響，與徐禮知（2012）分析慈輝班教師工作壓力以及因應方式之研究，以及吳美菊（2006）探討慈輝班學校班級氣氛、教師教學效能及學生生活適應關係之研究。上述前兩篇之研究者都是曾經於慈輝班學校任教過，在教學歷程中發現教學現場的實際狀況與問題，並以深入研究探討提出結論與建議，提供相關慈輝班教師、輔導人員與主管行政單位作為參考與改善之目標。在慈輝班課程之相關研究論述中強調慈輝班規劃之多元彈性之實作技藝課程與參與體驗之課程，有助其重燃對學習的興趣以及未來職涯的試探（張朝忠，2005；邵在晉，2009）。以下針對慈輝班教師、學生與課程三個面向進行相關文獻之整理與分析：

一、慈輝班教師之相關研究

慈輝班教師與一般普通國中之教師選聘制度相同，但工作內容卻大相逕庭，慈輝班教師除了專業學科教學外，必須承擔所有學生訓育與輔導工作，集教訓輔於一身。相關文獻中有探討到慈輝班教師工作壓力與情緒管理，以及教師效能與師生關係，分述如下：

(一) 情緒管理與工作壓力

自由時報（2016年10月11日）報導：「家暴男童安置育幼院，遭保育員摔死，張姓保育員涉傷害致死羈押。」張姓保育員坦承因男童多次干擾其他院童且屢勸不聽，才會一時情緒失控怒摔男童，造成不可彌補的憾事。這個案件呈現出長時間全天社會安置機構的教師、教保員、輔導員以及社工師的處遇與困境，並非這位教保員沒有愛心，而是當愛心被用盡，耐心按耐不住時又無法覺察情緒、控制衝動時所造成情緒失控。

Phillips（1993）、Friedman（1995）研究證實會造成教師職業倦怠感的主要來源是工作壓力。Gugliemi 與 Tatrow（1998）指出沒有良好的師生關係加重教師的工作壓力，同樣地，令人滿意的師生關係是有助於緩和教師的壓力。教師在教學現場想獲得良好師生關係是需要經過不斷地自我調整與心態的轉化，因此擁有一套絕佳的情緒管理是很重要的。

「情緒管理」一詞源自於 Goleman（1995）的「EQ」（emotional quotient，情緒智商），是情緒能自我控制、堅持和熱誠且可以自我激勵的能力。王淑俐（1997）說明積極的情緒管理是為了增加處理情感的能力，而消極的情緒管理是在避免情緒失控。而教師工作在高壓且負面情緒較多的情緒下必須平時培養「積極的情緒管理」，而真正在處理棘手的學生問題時採取「消極的情緒管理」是必須的，得以不傷身又不傷心。依照國外學者 Solovey 與 Mayer（1990）對情緒管理能力的分類，除了自我情緒管理的能力，還有對他人情緒管理能力。王淑俐（1997）指出教師情緒管理必須要有隨時隨地覺知並認識自己的情緒、並能調節教學過程中不愉悅的情緒，進而克制情緒的暴衝，同時也要能覺察學生的情緒感受，適時處

理學生的不愉快與即將爆發的情緒，利人利己。洪福源、魏麗敏（2006）指出教師有效的情緒管理可協助個體覺察情緒、忍受壓力以及控制衝動與化解衝突、調節情緒，促進人際關係，改善教學氣氛。慈輝班是住宿型安置的學校，學生生活大小事情都需要管理，教師或相關人員若無有效情緒管理的能力，是很容易「擦槍走火」的，因此「工作壓力」與「情緒管理」之間的關連性就有其研究的必要性。

徐禮知（2012）以量化自編問卷調查，分析不同背景變項的慈輝班教師工作壓力與因應方式的差異情形。研究統計結論分析指出慈輝班教師以「工作負荷量」的壓力為最大，其次為「專業知能欠佳」、「行政支持不足」、「人際互動不良」，而慈輝班教師在處理工作壓力時以「情緒調適」為最多，其他層次由高而低依序為「理性分析」、「尋求協助」，不同背景變項對工作壓力感受與壓力因應方式均未達顯著差異，亦即在研究當中慈輝班教師的年齡、性別、職務、教學年資以及婚姻狀況的不同在面對慈輝班工作壓力以及處理方式無顯著的差別。慈輝班教師在面對龐大的工作壓力以及處理學生之行為問題，除了需要調適自己的情緒，課餘有休閒活動以及興趣是很重要的，能協助排解工作的壓力。當自身無法順利排解工作壓力時，外界的資源，如：在職進修、社會組織支持的系統以及相關心理諮商、輔導知能研習與情緒管理的課程，對慈輝班教師而言是有加分的作用。

（二）教師效能

孫志麟（2002）指出「教師效能」係指教師從事教學時，促進學生學習進步以達到教學目標的結果。張德銳（2002）「教師效能」研究指明每一位老師都要具備教學能力與技巧，有助於提升學生的基本能力。

教師效能可從認知、情意以及技能三個層面檢視，教師要有相信自己能影響學生學習的信念，並有不怕難、不畏苦的積極態度，隨時有吸取經驗的準備，獲得更佳的教学方法。

教師效能與教師專業發展是時代潮流的趨勢，但在研究慈輝班教師效能的相關文獻不多，慈輝班教師效能之提升有其重要性，有好的效能的教師才有影響學

生學習成效以及自我概念建立，協助其回歸正軌，減少再輟率。

葉哲維(2005)以量化研究數據結果，佐以文獻分析以及訪談資料分析得知，慈輝班教師的工作績效評估、訓練、團體協商、組織發展與教師效能（包括教學能力、教學方式、教學內容）之間有顯著的相關。其中前四項與教學內容上有很明顯的強相關，反映教學內容的安排影響慈輝班教師輔導中輟學生的成效最顯著。慈輝班學生對於一般學科接受度普遍低落，為了有效降低中輟再輟的機率，慈輝班安排的技藝課程時間會比一般普通班級多，希望透過技藝課程的多元課程內容以及實作實用的教學方式，吸引慈輝班學生鼓勵其習得一技之長。

吳美菊(2006)慈輝班學校班級氣氛、教師教學氣氛及學生生活適應關係之研究中指出教師教學效能現況中傾向中高度效能，並以「教學態度」最受重視。此外，不同地區的慈輝班的教學效能以基隆市、新北市與大高雄市三個地區最佳，學校的班級人數在 21-30 人，其教師教學效能的表現最佳。

綜合而言，慈輝班教師擁有良好的教學態度以及自我教學工作場域的正向認知，有助於提升慈輝班教師教學以及輔導的效能。

（三）師生關係

李曉晶(2002)指出非住宿型慈輝班學生的師生關係優於住宿型慈輝班，前者管理時間較短，後者需要長時間作息，所要遵守的生活規範更多且詳細，因此在長時間作息的規範下師生關係容易處於緊繃且易發生師生衝突。譚玟娟(2011)以立意抽樣之深入訪談研究發現，慈輝班師生關係是「漸入佳境」的，剛開始初入班時因心理狀態不穩定，尚未做好準備，在加上慈輝班學生服從性本來就不高；但只要肯花時間用心關懷這群孩子，最後都能受到老師們對他們的關心。慈輝班相關研究指出慈輝班的師生關係是和諧的（李曉晶，2002；劉素妙，2011；張書玲，2012），在慈輝班的師生衝突雖然發生次數多，但皆屬於因生活作息常規、教學管理上認知以及目標不一致所致，為偶發事件。

綜合以上慈輝班教師之相關研究中可以發現，慈輝班教師長期有工作負荷量大的問題，除了本身專業科目的教學工作外，還必須承擔輔導生活常規、輔導學

生有可能再犯的偏差行為的壓力，持續性的教訓輔工作，再加上輔導專業能力的不足，造成慈輝班教師的教學熱忱提早耗損、易產生疲憊感以及職業倦怠感漸增，故慈輝班在每年進行一年一度的正式教師以及代理代課的教師選聘時都遇到無人甄試的窘境，因此在關心這群慈輝的孩子之前，相關單位也應該重視照顧這群孩子的相關教輔人員，給予更多實質的協助與資源。

二、慈輝班學生之相關研究

慈輝班之研究中以學生為主體，相關研究有針對學生之自我概念與同儕關係以及學校生活適應，並進行學生復學輔導成效之探討，分述如下：

(一) 自我概念與同儕關係

黃德祥（2000）定義出自我概念是青少年時期自我體系（self-system）的核心，是青少年對自我理念、情感以及態度的總合，亦即是對自我的整體看法；青少年的自我概念可分為生理我、心理我、社會我、道德我、家庭我、理想我、自我尊重以及自我能力等八種內涵。林裕雄（2009）以某縣市之慈輝班一至三年級學生進行自我概念以及生活適應之相關研究，發現其中自我概念的「學校我」、「能力我」、「家庭我」、「生理我」、「情緒我」以及「學業我」均具有中等程度的發展且較偏正向，顯示學生經過一定時間的入班就學後，越趨穩定，自我概念的發展上會越趨正向且有助益。鄧仲玲（2013）研究臺灣地區慈輝班學生自我概念與同儕關係的調查，以自編之問卷調查進行量化研究，研究結果顯示臺灣地區慈輝班學生在整體自我概念相對於一般學生而言較為薄弱，「生理我」之認同程度較高，但「心理我」認同程度反之較低，主要是受家庭結構不佳、信任感不足且情緒管理較差。其研究中指出「成績」是影響臺灣地區慈輝學生自我概念最重要的因素，成績優異之自我概念認同度高於成績普通的學生，顯示慈輝班學生經過長時間人文關懷以及行為技術改變後願意重拾課本，作息正常並穩定就學，有助提升學業成績的表現。

另一方面談及慈輝班學生的同儕關係，李曉晶（2002）利用參與觀察法進行二個月，十五次的觀察紀錄發現慈輝班學生的重要他人是「同儕團體」，同儕適

應最佳。鄧仲玲（2013）研究結果顯示臺灣地區慈輝班學生同儕關係兩個層面中同儕互動程度高於同儕接納程度，因慈輝班住宿生活日久會將情感依附由家庭轉至同儕，再經過每天二十四小時的相處，與同儕更容易建立緊密的親密關係，除此之外，異性關係也會經由長時間的相處而產生情愫，發展出感情。因此未免青少年男女情竇初開、愛苗滋長，提早性行為的發生，故慈輝班的管理上早上男女合班，但到夜間住宿生活時必須採取男女分宿不同樓層或不同棟別，集中管理，分配男女舍監監督與擔負起如家人般的保護與照顧以及教育的功能。

劉雅文（2014）以某慈輝分校學生為例，藉由參與觀察法與文件分析統計顯示多數的中輟學生雖然在學業成就表現上不理想，但在校內與同學相處上還是很融洽、和諧，而且在同儕關係中「合群受歡迎」學生在慈輝班的輔導成效會優於其他同儕關係的學生，因與同儕關係的優劣會影響學生繼續就讀慈輝班的意願。

研究指出慈輝班學生在同儕關係相處上是和諧融洽的（李曉晶，2002；劉素妙，2011；張書玲，2012），但是根據研究者在實際教學現場參與與觀察，會發現慈輝班學生出出入入頻繁，有人入班就可能有人被退班。剛入班的學生通常都必須先適應環境後，才會開始慢慢適應同儕，取得同儕之間的認同。若同儕之間互動過程中有摩擦，就很容易擦槍走火，甚至於言語霸凌，進而集體的關係霸凌。在慈輝班集体關係霸凌是很常見的，甲同學跟乙同學好，乙同學與丙同學有摩擦欠缺溝通時；甲同學必定為乙同學發聲，甲同學若人緣好，吆喝其他同學，則丙同學勢必成為眾同學間的箭靶，因此擁有良好的同儕關係是需要衝突與磨合的過程。綜合而論，在慈輝班能合群並融入團體生活，且願意改變在學業上琢磨，力求成績表現的學生，能有效提升其自我概念與肯定自我的能力。

（二）學校生活適應

談到學校生活適應的問題，一定會探討住宿型學校對於學生在學校適應、生活適應或者行為改變有其影響力（王翠娥，2004；張朝忠，2006），正面的影響大於負面的影響，經過住宿型生活適應後能有效調整生活作息，日夜顛倒的惡性循環，白天精神耗弱的情形會降低許多，生理以及心理層面的改變會較為明顯。

Bass (2014) 指出住宿型學校是替代性的學校教育，能滿足弱勢族群的社會和教育的需求以及改善生活的機會，讓弱勢族群學生有通過滿足生理以及社會需求後進一步與真實社會接觸，與社會接軌，成為很重要的社會資本。

但從另一角度來看，住宿型的學校仍有其負面之影響，住宿生活與家人、鄰居互動較少(Bass,2014)。且住宿集體生活雖能脫離原本有偏差行為的同儕團體，但接觸到有同樣行為問題或習性的個人或團體容易被受影響，彼此之間行為模式的仿效，反而造成負面影響過大，行為問題加劇的隱憂。除此之外，住宿型的慈輝班容易產生標籤作用（王翠娥，2004），不易融入其他學校團體，甚至於受到鄰近社區的排斥。

李曉晶(2002)研究也提及臺灣慈輝班學生在校生活狀況及學校適應的情形，採參與觀察與問卷調查，有效樣本 254 人，發現慈輝班對學生最大的正向影響是在習得一技之長的部分，而最大的負向影響是家人互動機會與相處時間變少。此外認為慈輝班對自己全無幫助的只占樣本的 2%，顯示慈輝班的多元課程中的「技藝課程」的選修對慈輝班學生是有迫切需要的。另一方面，學生在總體適應的情形中對「常規適應」能力最差，對「同儕適應」最佳，楊雅筑（2008）研究結果也顯示學校生活適應程度以「同儕關係」與「自我接納」最高；在類型上分部混合編班的學生學校適應情形最佳，顯示全日住宿型的慈輝班學生在生活適應上在經過長時間的調適會有較好的適應能力。

王翠娥（2004）採用問卷調查法以自編之「慈輝班學校學生教學輔導對其生活適應及教學成效之影響研究」為調查工具，以九十二學年度九所慈輝班學校 495 人為研究對象，有效問卷回收率 86.3%。問卷經統計處理分析結果得知：不同性別的慈輝班學生在生活適應及教學成效上有差異，女生在生活適應與發展進路的規劃皆優於男生。不同年級的慈輝班學生的生活適應及教學輔導上有差異，但在教學成效上三個年級學生無明顯差異。此外，不同族群的慈輝班學生在教學輔導、生活適應及教學成效上並無差異，一般學生與原住民學生在教育境遇上是一樣的，實現教育機會均等的目標。

劉素妙（2011）採用量化研究探討十所國中慈輝班（分校）472名的學生，學生行為問題與學校適應相關影響因素。研究結果指出學生情緒困擾較大，女生比男生更容易情緒困擾的問題，女生生理與心理發展的成熟度比男生快，女生心思較細膩，渴望受到同儕團體的認同，故女生情緒困擾問題多。此外，曾經中輟的學生較易產生學校適應不良以及行為偏差的問題，再次中輟的比例偏高，而缺曠課即是再次中輟的前兆。學校適應部分常規適應良好，但是在學業成績表現上容易因挫折而選擇放棄學習，提高再次中輟的機會。

陳紫庭（2016）進行慈輝學校學生學校經驗之敘事研究，讓四位曾經於慈輝學校就讀的畢業生以回顧方式敘說慈輝學校的住宿、學習、人際互動等種種經驗，歸結出從住宿生活中學習自理以及自我約束，有助於為日後進入社會作準備。慈輝生活適應對慈輝學生而言是一個很重要的磨練，必須捨棄過去的生活習性、交友圈以及接受有規範、有紀律的住宿生活，慈輝班提供免費的食、住、行以及多元又能與社會接軌的課程，讓學生在按部就班規律的生活中回歸正常，不致於與社會脫節。

（三）慈輝班輔導成效

唐惠珠（2003）透過行動研究方式解決秀林國中原住民學生中輟比率偏高的問題，設立慈輝班提供食宿，讓中輟之虞與中輟的學生得以滿足其基本的生理需求，並藉由校內的多元課程增加其自信進而強化自我概念，達到愛與歸屬的社會需求；並引進花蓮地區的社福資源，配合「大手牽小手」的計畫，讓孩子們得到社會的愛與關懷，也彌補學校體系的結構性障礙，相關計畫推動後該校學生輔導成效明顯，學生願意把慈輝班當做自己的第二個家。

劉雅文（2014）在「生活屬性」與「生涯屬性」兩方面與輔導成效現況進行統計分析，「性別」方面男生優於女生，男生服從性高、穩定度高，女生較易受到各種因素的情緒困擾而時輟時學；「年級」方面九年級輔導成效優於七、八年級，高年級學生思想與行為會逐漸成熟穩定，或者擔心能否畢業拿到畢業證書而選擇穩定就學；「家庭結構與氣氛」方面指出「隔代教養」的學生輔導成效優於

其他家庭結構，家庭和諧優於普通以及不和諧的家庭，顯示家庭關係以及教養態度與方式對於慈輝班學生的影響力極大，因此慈輝班教師會比一般普通班教師更加著重於「親師溝通」；在「生理」方面「一般生理」學生輔導成效優於「特殊生理」學生，顯示目前慈輝班學生除了有中輟以及中輟之虞的問題，也伴隨情緒障礙、學習障礙的問題，針對該問題主管中介教育單位的教育部應該重視慈輝班特教資源不足的問題，要能因應各項的變遷，提供更完備的中介教育配套政策，達到的不只是「找回學生」的成效，更要能「適才適所」、「因材施教」的理想目標。

綜合以上研究發現慈輝班學生因本身所處之家庭社經背景、中輟問題有所不同，因此在自我概念發展上有所混淆，經過長時間的生活常規以及作息時間的規範等生活適應，有助於引導其迷途知返、回歸正常，提供另一選替教育的管道，並提升慈輝班在輔導中輟復學生之成效，逐年降低中輟生之人數。

三、慈輝班課程之相關研究

慈輝班課程為達到「臺灣省國民中小學慈輝專案試辦實施計畫」對中途輟學返校學生施以特殊教育及技藝訓練，以改善以及適應生活環境之目的，使其「適才適所」與「多元發展」。吳芝儀（2000）主張選替學校之課程須符合九年一貫課程之精神，並培養學生學習領域之基本能力，課程內容應涵蓋基本課程、技藝課程及輔導活動與心理教育課程。李雅慧（2014）目前所有慈輝學校（班）在課程的安排上主要有：一般課程、技藝課程、團體課程（社團）、諮商輔導活動課程（團體輔導諮商、戶外教學活動、生涯教育、兩性教育、法治教育等）。以下說明：

（一）一般課程

慈輝班安排之一般課程與一般普通國中無差異，有國文、英語、數學、自然（生物、理化、地球科學）、社會（歷史、地理、公民）、藝術與人文（音樂、美術）、健康與體育、綜合活動等領域課程，授課時數、教科書的選用版本、課程內容的安排都依照規定進行。除了輔導學生提早透過技藝課程培養興趣外，仍希

望學生基本學科能力也能兼顧，鼓勵其參加國中會考，繼續升學。因應學生住宿的生活方式，有些慈輝班會編列課後補教教學的經費，商請校內教師或外聘補救教學的師資額外為學生加強學科能力，讓慈輝班學生中途離校後也能銜接上原學籍學校的課程。張朝忠（2006）進行慈輝班教師以及學生訪談的研究結論中得知在慈輝班課程依九年一貫課程的安排，有兩個好處：一為降低中輟生「文化不利」標籤的感覺，二為重視學生需求，調整學習科目。

（二）技藝課程

二十世紀初期美國實用主義代表人物 Dewey 提出以「經驗」為基礎的實用主義，經驗取得之前必先行動與實踐；而實用主義的教育觀點是「教育即生活」、「生活即經驗」，主張學生在實際操作的經驗性活動中學習，進而從經驗中累積知識。接受實用技藝課程不必度日如年，又能擁有一技之長（吳芝儀，2000）。唐惠珠（2003）指出中介教育之適性課程應擺脫老師講學生聽的模式，讓學生體驗「做中學」，得到各種職業的正確觀念。所有多元中介教育措施中慈輝班因住宿時間長，學習時數多，為降低慈輝班學生再次中輟的比率，培養其帶得走的能力。邵在晉（2009）發現多元、適性、實用性較高的課程符合慈輝班學生屬性的需求，減少學生對學校生活的反感以及對課業的厭惡。在一般國中技藝教育是在國三階段時與鄰近高中職校合作開課，輔導學生進行職涯試探，習得專業技術，參加國中技藝教育競賽，表現優良的學生藉由技藝優良甄選入學的方式進入適合有興趣的高職學程就學；而慈輝班的技藝教育安排與一般國中不同在於讓學生國一就開始接觸技藝課程，提早進行職涯探索，激發學生對技藝學習的興趣；提早與未來社會生活接軌，對低社經地位家庭的慈輝班學生是有助益的（王翠娥，2004），也幫助學生從技藝的學習肯定自我與提升成就感。

依據「國民中學九年一貫課程綱要」、「教育部頒布國民中學技藝教育學程實施要點」、「國民中小學慈輝班實施計畫」，結合社會資源，協助復學返校學生，增進其身心健康，輔導其正常發展，並對中途輟學返校學生施以適性教育及技藝訓練，以改善並適應生活環境為目的。目前所有的慈輝班學校都有開設技藝課程

(表 2-3),提供慈輝學生在國中階段時能夠習得一技之長,培養其興趣以及專長,並為未來繼續升學或選擇就業作準備。

表 2-3

慈輝班技藝課程一覽表

校名	開設課程
基隆市中山高中大德分校	電腦、中西烘焙、美容美髮
新北市平溪國中慈輝班	電腦、設計、農業、中西餐飲、烘焙、美容美髮、 美工、綜合手工藝
桃園市楊梅國中秀才分校	美容美髮、陶藝、中西餐製作、園藝、汽機車修護、 電機「修水電」
苗栗縣建國國中慈輝分校	美容美髮、中西餐飲、烘焙、電子電機
嘉義縣民和國中慈輝分校	水電、美容美髮、烘焙、中餐
臺南市永仁國中慈輝班	電腦、調飲、烘焙、美容美髮、陶藝、電工
花蓮縣秀林國中慈輝班	電腦、中西餐飲、美髮美容、織布、木雕
新北市正德國中賢孝分部	餐旅、農業、設計、商管、家政、電子電機

資料來源：研究者自行整理

根據上表整理各慈輝班設立之技藝課程主要是依實作技藝課程為主,如:美容美髮、電腦、中西餐飲與烘焙等課程,並輔以參加國中技藝競賽,透過技藝競賽取得優異表現可以技優生申請免試入學進入理想合意之高職就讀,提前為生涯發展作準備。王翠娥(2004)指出只有少數的慈輝班學校與職場連結,建議與職場連結安排職業試探,輔導其考取丙級檢定之證照,尤其是慈輝班學生背景屬於低社經地位家庭,技藝教育課程對其是有幫助的;與陳紫庭(2016)研究結論中指出慈輝學校的適性多元的課程是有助於激發個別的潛質,以提升自我概念,增加自信心。

(三) 團體或社團課程

目前現存的慈輝班皆屬於住宿型，故除了一般課程、技藝課程的安排之外，在其他空白課程時間或夜間課程，會安排多元化之社團課程，如下表 2-4。師資由校方至校外尋找專門領域之教師，每一學期排訂之課程會有調整，盡量依學生的興趣外聘師資，讓學生有更多的選擇，以藝術的陶冶與體魄的訓練為主。

表 2-4

慈輝班團體（社團）課程一覽表

校名	開設課程
基隆市中山高中大德分校	樂器、球類活動、游泳、手工藝製作、柔道
新北市平溪國中慈輝班	十鼓、北管、陶笛、街舞、吉他、園藝
桃園市楊梅國中秀才分校	造型氣球、熱舞、烏克蘭麗麗、武術、手工藝、
苗栗縣建國國中慈輝分校	拼布縫紉、園藝植栽、舞蹈、生命教育、烏克蘭麗麗
嘉義縣民和國中慈輝分校	果雕、柔道、跆拳道、各式球類、生命教育
臺南市永仁國中慈輝班	舞獅、舞蹈、空手道
花蓮縣秀林國中慈輝班	棋藝社團、球類活動、電影欣賞、烏克蘭麗麗
新北市正德國中賢孝分部	體育、紙繡、書法、音樂、閱讀

資料來源：研究者自行整理

透過多元化動態社團課程的安排，讓學生不會感覺到所有的課程枯燥乏味，並藉由動態課程增加學生活動量，強健體魄，有助於生活作息正常，逐漸規律地生活型態，讓慈輝學生降低再次中輟的機會。

（四）諮商輔導活動課程

慈輝班需要特別諮商輔導課程的安排，平時編制內的專輔教師、社工人員與班導師會針對個別問題進行個別輔導，假日時住宿學生會有假日住宿生活，學生會另外結合其他校外社會福利團體資源以及大專院校、心靈成長團體進行團體輔導課程，藉由多元、活潑、動態的團體活動課程，讓學生在較為嚴謹的住宿生活之餘，能開闊視野與社會保持互動的機會，增進其人際互動的能力，有助於培養

將來適應社會的能力。團體諮商活動有靜態的心靈成長或宗教性的團輔活動，也有動態的戶外活動，一方面強身健體，另一方便堅定自我心靈層面的力量。慈輝班因諮商輔導活動的安排都是不固定，師資與團體需要對外招募以及藉由相關單位引薦，課堂之設計與安排多為短期的，故以下整理之諮商輔導活動課程一覽表（表 2-5）會與目前進行中的課程有落差。

表 2-5

慈輝班諮商輔導活動課程一覽表

校名	開設課程
基隆市中山高中大德分校	主題式成長團體、團體輔導、探索體驗課程
新北市平溪國中慈輝班	主題式成長團體、團體輔導、探索體驗課程
桃園市楊梅國中秀才分校	主題式成長團體、團體輔導、探索體驗課程
苗栗縣建國國中慈輝分校	生命教育協會、育達科大、得勝者、苗栗縣校外會
嘉義縣民和國中慈輝分校	番路長老教會生命教育課程
臺南市永仁國中慈輝班	臺南靈糧堂、成大攜手社、得勝者團體輔導課程
花蓮縣秀林國中慈輝班	東華大學、慈濟大學團體輔導課程
新北市正德國中賢孝分部	淡江大學史懷哲夏令營、小團輔課程

資料來源：研究者自行整理

慈輝班孩子的原生家庭結構、父母或監護人社經背景大都處於劣勢的狀態，基本的生理需求無法妥善得到照顧，更不用談「作育英才」這件事，因為無法在家庭教育中發揮。因此透過慈輝班課程的多元安排，讓缺少家庭教育支持的孩子，有培養以及發揮潛能的機會。一般課程的安排，讓慈輝班學生即使離開後也能回歸銜接上原轉介學校的課程，不至於脫節；技藝課程讓有可能已經放棄一般課程的學生，重新燃起對學習的渴望，不會在學校度日如年、如坐針氈，從實作課程中習得一技之長，提早與社會接軌，對自己的生涯規劃有所助益。社團課程動靜皆宜，讓學生體適能達到平衡狀態。諮商輔導課程的安排，藉由個別輔導、團體

輔導協助孩子習得處理生理、心理以及兩性問題的有效紓壓以及控制情緒的方式，尤其是現今國中階段的情緒障礙的學生比率較增，更需要宣洩以及被包容。吳芝儀（2000）對二十四位中輟（復）學生進行訪談，總結出中輟學生之理想學校願景，學校設施硬體設施要完備，提供娛樂設備，如：撞球室、卡拉 OK 等；學校教師態度要親切尊重、管教適當、幽默風趣、少一點紙筆測驗；學校課程內容安排，技藝課程要多元、課程活潑彈性。幫學生打造理想中的學校時，慈輝班師資的供給與專業程度以及能否符合特殊學生需求是亟待解決的問題。

第三節 師生衝突理論與實務研究

目前國內研究師生衝突的文獻為數不少，若以國家圖書館全國博碩士論文檢索結果有 52 篇博碩士論文題目關鍵字是以「師生衝突」為主。探討國中師生衝突的篇數有 25 篇、國小師生衝突篇數 20 篇、高中職 3 篇、針對學校社工人員的僅有 1 篇，普遍以探討國中小師生衝突的形成原因、類型與因應策略為主。所有師生衝突文獻中所探討的對象都集中於一般普通國中小之師生衝突問題研究，僅有一篇是以中介教育慈輝班教師處理師生衝突觀點轉化歷程的研究，教學對象特殊比一般普通學校在處理師生衝突問題的頻率會較多，也只有研究者是實際教學現場的參與者或參與觀察者才能得知教學現場的問題以及有機會深入進行研究。

以下針對國內外的衝突理論、師生衝突理論以及歷程與因應策略之相關研究進行以下各節的整理：

一、衝突理論（Conflict theory）

Coser（1956）認為衝突是社會事實，有其積極的意義，可透過意見的傳遞以及社會結構的調整來達到穩定社會的功能。但是當意見不同、目標不一致時對立與衝突就會產生。陳奎熹（2001）指出衝突理論是社會結構中團體之間對目標

不一致所引發的對立與衝突，而團體之間的利益衝突所引發的權利鬥爭會造成社會變遷。而當某一團體取得優勢時，會對其他團體採取強制的手段，但強制的結果就是反抗。衝突是描述社會最好的特徵，在社會資源有限的情況下，每個人都想掌控資源；控制資源者創造、維持與擴張自己的權力，進而剝削他人的資源，透過社會制度以保障自身之領導地位。無權者被當權者控制的情形下，對立與反抗就成為無權者反擊手段。徐震、李明政、莊秀美、許雅惠（2005）指出無權者是法律應用與執行的對象，故造成無權者高且不成比例的「犯罪率」。

（一）定義

韋氏大辭典對衝突定義，衝突是競爭、抵觸、相互反對或不相容力量的抗爭。

Pondy (1967) 衝突是動態的過程，有一連串互相連結的衝突事件組合而成。Raven 與 Kruglanski (1970) 衝突是兩個以上的社會團體，對於現實與實際的狀態反映不一致所導致的緊張狀態。Mcfarland (1974) 衝突是兩人或兩人以上或組織之間，眼前的或潛藏的利益受到他人或其他團體侵略或剝奪時的一種對立行為。Rahim (1986) 衝突是團體中因為利益、期望或目標的差異，而產生不同意見的結果，而結果導致對立與衝突。

龍冠海 (1986) 衝突是兩個以上的人或團體的直接或間接的鬥爭，並表現出敵對的行為與態度。黃光明 (1989) 社會是一種不均衡權力分配的團體，團體內的角色可分成支配者與從屬者，兩者之間具有利害關係。支配者對於權力的分配想維持現狀，而從屬者則欲奪取權力，故形成社會體系穩定性的對立與威脅。張春興 (1995) 彼此對動機、慾望或目標不一致，無法獲得滿足的時候，形成左右為難的心理困境。張德銳 (1995) 個人、團體或組織之間，因為目標、認知、行為或情緒的不同，產生對立與矛盾的互動過程。汪明生、朱斌好 (1999) 衝突是兩個（含）以上相互關聯的主體，因互動行為所引起的不和諧狀態。相關之利害關係人對某些議題的認知、意見、需求與利益的不同所導致的。

綜合學者對於衝突的定義為：兩個或兩個人以上或團體之間在同一個場域，對於同一件事情的觀念、目標、作法、欲望、動機不一致時；其中一方會先透過

心理的抗拒、不配合、不服從來表達，而占優勢的一方會以強制的手段要求其共同達成一致的目標。當弱勢的一方不願意接受強勢的一方時，心理的抗拒就會轉變成實際的行動，以行動表示。衝突的形成條件（王淑俐，2000；吳宗立，2002；范熾文，1999；張春興，1995；陳巨峰，2005；陳淑媛，2005；楊瑞珠，1996；謝淑敏，2003）：

- 1.衝突要有主體，兩個或兩個以上的人個體或團體、組織；
- 2.衝突是主觀感受變化的狀態，
- 3.衝突有對立行為的出現，
- 4.衝突是一種動態的互動歷程與情境。

（二）分期

Robbins（2005）將衝突觀點分為三個時期，一為1930至1940年代衝突是負面有害的，需要避免衝突產生的傳統觀點，其次是1940至1970年代衝突是不可避免的，且特定衝突對團體而言是有幫助的，此時期為人群關係的觀點；最後，1970年代之後衝突是被鼓勵存在的互動觀點。

（三）成因

Brailer與Kelley（1979）研究整理出衝突的原因，個人、團體或組織兩方之間在特定行為、權利與義務、人格特質、資源分配有限性、目標差異性、覺知分歧時的反感或未達到滿足時而造成衝突。

陳巨峰（2005）歸納國內外學者對衝突的原因，整理出六大原因：溝通不良、知覺差異性、目標不一致、資源分配不均、相互依賴、價值觀的差異。

（四）類型

Deutsch（1973）將衝突分為外顯與內隱兩種，前者會有較為具體的反抗行為，後者則屬於較為潛藏的心理層面的情緒壓抑。林靜茹（1993）、柯進雄（1994）依組織結構的關係將衝突分為垂直衝突（以上對下的衝突）、水平衝突（平行關係，互為主體）、斜向衝突（研發幕僚人員與實際現場作業人員對於完成工作因目標以及認知上的落差而產生的衝突）。Steers（1994）衝突依性質區分為目標、

認知、情感與行為的衝突。張慶勳（1996）依主體之個數可分為個人內在衝突、人際之間的衝突、團體間的衝突與組織間的衝突。其中個人內在衝突的動機又可分為雙趨衝突，兩者都想要，魚與熊掌不可兼得；雙避衝突，兩者都不要，避之唯恐不及；趨避衝突，想要其一、又不捨其二，進退兩難（張春興，1995）。

林義男、王文科（1998）依角色衝突區分為角色內衝突、角色間衝突、角色--人格衝突與角色不連續性。汪明生、朱斌好（1999）歸納出衝突類型有：程序衝突、資料衝突、價值判斷衝突、利益衝突、關係衝突與情緒衝突。鄭佩芬（2000）、吳宗立（2002）將衝突依升高的階段分為四大類：假性衝突、內容衝突、價值觀衝突、自尊衝突。其中價值觀的衝突需要時間的等待。Robbins（2005）依衝突的結果與功能區分為正功能性衝突與負功能性（失能性）衝突。前者有助於團體目標的達成，後者會減低團體效率，具有破壞性。

經由以上文獻整理探討可以得知人們對於衝突的認知會隨著社會變遷而有所改變，衝突是一體兩面的認同就能降低衝突的產生，不能認同則提高衝突的發生；即使衝突發生也毋須緊張，衝突是在協助雙方找到彼此都能接受的目標、認知、行為，是一個動態的歷程。本研究慈輝班教師師生衝突經驗與化解歷程之研究，並無法完全避免衝突再次發生，衝突是一定存在的，但如何理解師生衝突背後的動機與本質才是本研究之重點所在。

二、師生衝突（Teacher-Student Conflict）

師生衝突是一種人與人之間的人際衝突，也是一種教師與學生的角色衝突。依陳奎熹（2001）對於角色的定義，其認為角色是對特定職務或地位的「期待」與「規範」，角色不會只有單一個體，而是多重組合的集合體。會受到自我以及他人賦予的角色期望，可是當角色期望矛盾無法協調時衝突就會產生，即角色衝突。教師角色被賦予極高的角色期望，被學生、學校、家長以及社會期待，因此教師角色在受到多重期待時重擔也加重。但是隨著社會變遷、家長教育選擇權意識抬頭以及學生自主意識強烈，教師角色與期待也備受挑戰。

談論師生衝突前，首先要先理解師生關係。吳武典（2003）從微觀社會學的

角度去分析教師與學生的社會權力，教師有獎賞、強制、合法、參照、專家的權力，考試理想給予鼓勵、考試不理想或作業不交予以懲罰，教師可以透過專業知識的傳授以及身教、言教，讓學生有模仿學習的指標。同樣地，學生的社會權力有獎賞以及強制的權力，學生因為喜歡你的上課風格、教學方式而學業成績表現有所提升，在課堂上師生關係融洽，對授課教師而言是一種回饋、獎勵。反之，學生若感受不到你教學的專業以及熱忱，在課堂上因對課程沒有興趣而擾亂上課秩序以及學業成績低落時，師生關係疏遠，由無到有的衝突就趁勢而起。

Cothran 與 Ennis (1997) 從學生與教師衝突與權力的探討中得知，當學生的需要、價值觀以及興趣被排除在課程之外，被強制灌輸合乎標準的課程；反過來他們也會排除知識的參與，學生無法認知到這些標準的課程價值是否合乎自我本身的價值，若對目前現有的課程和教學實踐停留在原地而不去接受，則導致師生對於認知課程的重要性的差異，因此教師的責任在於讓學生知道學校內的知識是改變的力量，也是從衝突到同意和相互參與共同的教育目標。因此師生應有對彼此知覺的能力，去除不平等的權力知覺，得到學生的接納與認同，師生關係才能交互影響。

K.Mannheim (1952) 認為知識和思想皆是人類社會生活的產物，人類的思想結構中的本質上便含有意識形態，故必須承認每一社群所擁有獨特的觀點，也擁有特殊部分的真實道理。從知識社會學的理论去看師生衝突問題，教育現場有兩種類型的人，一種是直接參與知識並複製知識的人，另一種是單純接受主流世界觀，而無疑地追隨它活動的人，前者是教師，後者是學生。教師負責知識再製，學生負責再一次接受知識的再製，再製與接受的過程中存在著意識形態的衝突。知識的社會建構就在學校教育與知識傳遞，師生交流的過程中建構(引自周淑卿，1995)；而師生衝突的產生在於師生知識視野的碰撞，兩者存在的社會地位、角色、思想與行為模式的差異。教師的文化是在不同時間、不同階段形成的，學生文化是當下形成的，師生在不一樣的環境下獲取知識產生不同的視野，因不同視野的存在而難有共識，故分歧與對立也越顯頻繁，進而引爆師生衝突。

師生衝突的背後充斥著知識與社會權力的矛盾與鬥爭，知識就是權力，教師的知識有權威性，教師扮演權威者的角色，以強制、霸權的態度讓學生接受知識並維持地位；因此在師生傳遞知識的過程中就形成「捍衛權力」與「反抗權力」的關係。

師生衝突在國內研究成果中質性與量化研究兼具，質性研究部分主要以探討國中小階段師生衝突經驗，以實務歸納出師生衝突的形成原因、類型與化解歷程以及教師處理師生衝突中的內在轉化、情緒感受並提出具體的因應策略與建議提供未來教師在處理不同情境下的師生衝突的借鏡；另一方面，量化研究會探討國中小師生處遇師生衝突時與領導模式、情緒管理、人格特質，班級氣氛、工作壓力與教師自我效能相關之研究，以問卷調查以及統計分析不同變項與師生衝突的關聯性與交互影響。

(一) 定義

Waller (1932) 將衝突理論應用於學校的師生關係的解釋，其認為學校是一種處於「暫時平衡狀態的專制組織」，而師生關係是一種制度化「支配—從屬」的關係，存在著對立、衝突、強制與不平等 (PP.10-11)。

楊瑞珠 (1996) 指出由於社會變遷以及現代青少年自我意識抬頭，再加上不同世代價值觀的落差，學校教育的弊端也凸顯出教育體制的缺失；故今日的師生關係已經不再是和諧的互動，權威式的管教早已不符社會潮流。

王淑俐 (1996) 將師生衝突定義為兩方對於觀念、言行、目標以及需要方面的不一致，形式有外顯的與隱含的，前者會有言語以及肢體上的衝突；後者屬於內在心理知覺的不舒坦、不愉快，會在某種場合有不願意配合、不服從的抗拒心態。賈紅鶯 (1996) 提出有別於人際衝突、動機衝突、師生關係衝突與教育社會學師生互動研究的心理學角度以客體關係理論去解釋師生關係。認為師生關係是移情與反移情的互動，師生會形成客體關係，學生會自然而然地將教師連結到過去某個對象的互動關係，進而對教師產生移情作用，若師生之間意識到學生對教師出現負向移情時，以及教師對學生的負向移情共存時，導致衝突產生。

王叢桂（1997）在學校中相互依存的師生之間知覺到彼此欲達到的目標、欲獲取酬賞不能一致時，所表現出的對立以及不和的狀態。范熾文（1999）係指師生之間因生活背景、信念、動機與價值觀或社會態度的差異，造成一種緊張或不妥的狀態。李介至（2000）指師生之間因為認知上的差異、意見不合或是感情不和睦而引起爭執的情形。王桂芳、陳文進與王明忠（2007）指出師生衝突係師生之間察覺對於某一目的、認知、信念與意圖上不一致時所產生矛盾、對立以及一連串情緒與行為上對抗的狀態。王素芸（2010）師生間因為認知、目標與利益衝突或不一致時引發的負面情緒與矛盾對立的攻擊行為與狀態。

（二）成因

由以下國內相關研究中歸納出師生衝突成因可分為教師方面、學生方面、師生互動方面以及社會文化相關因素四個方面。教師方面成因的探討有針對教師管理、教學方式、教師個人特質、問題教師、教師不當權威運用與過度懲罰等成因。學生方面則針對學生不當行為、缺乏自省能力以及青少年心理特質進行分析探討師生衝突的原因。在師生互動方面則探討師生溝通不良、權力不平等與師生認知差異等成因。最後，也有文獻分析教師資源分配不均、家長制文化與社會文化性衝突的師生衝突原因。相關文獻之整理歸納分述如下：

1. 師生權力關係的不對等

首先從權力運用的角度去看師生衝突原因，Özgan（2016）以參與觀察以及半結構訪談進行個案研究，研究中指出師生之間主要衝突原因來自於溝通不良，教師在互動過程中扮演主導地位，當學生意識到教師利用職務權威且權力不對等時，學生會藉由心理反抗、偏差的社會行為或不理想的學業表現等負面影響，反而讓師生關係更提早惡化，因此正確的師生衝突危機管理是教師理應具備專業知能。國內許多教育學者對於師生衝突權力問題都有一致的見解。楊瑞珠（1996）、王叢桂（1998）、范熾文（1999）、劉清芬（1999）、張照璧（1999）、吳忠泰（2002）、吳武典（2003）指出師生衝突的原因基礎在於師生之間權力不平衡以及對於公平感受的問題。教師權力大、學生權力小；教師影響學生多，學生影

響教師少，教師身為支配權力者，擁有法定的權力，在教學現場中學生認知到教師的專業以及行為典範值得參考；適宜的運用權威在建立良好的學習環境、維持班級秩序以及激發學生的潛能是有必要的（楊瑞珠，1996）。但少數教師濫用權威，即使有合法權力，學生仍無法認同，無法發自於內心的服從。當學生透過外顯以及內在的行為反抗教師權威時，教師感受到權力被威脅時衝突就有可能發生，因此教師以其使用「威權」倒不如使用「威信」，學生對教師的威權一定要先建立在對教師的信任，以信任為基礎才能讓教師行使合法權力時得到尊重。

2. 學生不良行為表現

吳武典（2003）提出「過度懲罰」、「過度競爭」、「不當的增強與示範」以及對於彼此「認知期望差距」都是造成師生衝突的原因。首先會牽涉到懲罰問題的是「學生不良行為」的發生，國內教育人員的師生衝突相關研究中皆提及衝突會來自於學生因為行為問題而受到懲罰（張照璧，1999；吳忠泰，2002；謝汶伶，2002；鍾萬煌，2002；陳巨峰，2005；許珮蘭，2008；陳曉瑩，2013）；而對於班級導師、任課老師與訓輔人員的處置有認知上的差異，比較常發生「錯了不願意認錯」或「避重就輕」，甚至於「拖其他同學下水」，以合理化歸因其不良行為，導致師生認知、溝通不良而有言語上的爭鋒相對。陳曉瑩（2013）對十二位臺北市國中教師進行師生衝突成因以及處理策略的個案研究，發現學生不當的行為表現，包括：上課干擾秩序影響教師教學、學生行為不符規範、挑戰教師權威與學生另類但有違於常規的行為等，成為師生衝突的重要成因。教師在面對學生不良行為反應時出現對立攻擊行為，認為是不切實際且苛求教師期望，形成負面的教師情緒以及特定問題行為為學生產生偏見。

3. 教師個人背景、人格特質與管教方式

謝汶伶（2001）、李露芳（2002）研究說明教師「年資」較淺，對於學生違規行為會有較多的權威性歸因以及支配行為，因此權威性歸因會影響學生對教師的懲誡無法心服口服，反而醞釀反抗的情緒。吳忠泰（2001）同樣也指出師生衝突的來源，不因性別、任教年級以及任教班級人數而有顯著差異，只在年齡上有

明顯的差異，反應年輕教師與資淺教師因欠缺經驗而發生師生衝突的頻率較多。李翠英（2008）研究不同的「年齡」、「擔任職務」、「班級規模」與教師在處理師生衝突與情緒管理有顯著差異；國中教師的工作壓力為中等程度，其中「擔任職務」、「班級規模」、「任教科目」上有顯著差異。

劉念肯（1996）從「人」的因素去探討師生衝突的根源，點出學校內「問題教師」的問題。歸納出不同類型的问题教師，「虐待型」的教師會將師生衝突歸因於學生，無形之中因為言語譏諷或態度漠視，對學生造成心靈上的傷害；「自視甚高」型的教師太執著於自我，不會為學生而改變，無法融入學生或與學生文化脫離太久又不願意接受學生的文化。另一方面，家庭關係不睦或同事間關係不佳的教師，無法專心處理學校課務或學生輔導工作，置身於世外。提出針對「問題教師」的輔導建議早期發現、早期治療，但是如何去認定「問題教師」？或教師被標籤化為「有問題」後，如何自處以及如何接納自己的不完美？並接受相關人員的輔導，這些棘手的問題都是挑戰。

吳武典（2003）將教師管教方式分為權威型、民主型與放任型三種，其中民主型教師，較受學生歡迎，師生期望差距也較小。歸類出受學生歡迎教師的特質有：教學認真、因材施教、言行一致、公平公正、和藹可親、幽默風趣。最不喜歡的教師特質有：教學呆板、照本宣科、諷刺嘲弄、分數至上、衝動易怒。孫旻儀（2004）其研究指出教師管教方式有寬鬆放任型、專制權威型、開明權威型，研究結果顯示寬鬆放任型與專制權威型使用較多，開明權威型使用較少；且不同教師的管教方式類型不同，學生在校行為表現有顯著差異存在，顯示出開明又不失威信的管教方式比專制又權威的管理方式，讓學生在自我適應行為較佳，與教師衝突的機率也降低。

4. 師生情緒問題

情緒是一種衝突的狀態，教師與學生之情緒反應是彼此互相影響的，當情緒反應較強烈時較容易造成師生衝突（王淑俐，1997）。衝突是由於師生雙方不理性的情緒所造成，因此師生需具備良好的情緒管理以及溝通技巧、處理問題的能

力。教師可透過各種不同層次面向去習得管理情緒的能力，但是學生因受青春階段生理以及心理的變化，所以屬於不成熟的情緒反應，賴保禎等人（1999）指出青少年不成熟的情緒反應性特性有：

- （1）情緒反應僵化固執、極端強烈，且長期停滯某個情緒反應狀態。
- （2）情緒反應屬於擴散性反應，容易牽連至無辜的他人。
- （3）情緒反應會超過社會能夠包容的範圍，以反社會來宣洩不滿情緒。
- （4）情緒反應是封閉隱藏的，抗拒與他人溝通；卻又在意重要他人不能理解，是一種自我防衛機制的情緒反應。

因此讓青少年習得情緒管理的能力是需要教師的協助，因此教師在處理學生情緒前能有效管理自己的情緒是很重要的。黃筱雲（2008）進行國小教師情緒智慧、師生衝突知覺與因應策略之相關研究中發現，國小教師普遍具有穩定且正面的情緒智慧，在性別方面女教師比男教師處理人際關係的能力要高，擁有較理想的情緒管理能力。李翠英（2008）以量化研究方法，對六個縣市664位國中教師進行以「國民中學教師工作調查問卷」為工具並以t檢定、單因子變異數分析、典型相關與逐步多元迴歸方式分析國中教師情緒管理、工作壓力、師生衝突與因應策略之研究。研究結果得知六縣市有效樣本中的教師有中高度情緒管理能力，與陳淑媛（2005）對臺中市現職公立國中教師進行情緒管理與化解師生衝突之相關研究結果相同。在情緒管理與工作壓力的關聯性，李翠英（2008）國中教師的情緒管理與工作壓力為負相關、國中教師的情緒管理與師生衝突呈現負相關、工作壓力與師生衝突為正相關，且只有工作壓力對師生衝突有聯合預測力。陳淑媛（2005）研究也指出國中教師的情緒管理會因學歷與進修的狀況有顯著的差異，研究所學歷的教師在「情緒覺察」的能力會高於師專畢業的教師，此外有參加過情緒管理以及輔導知能相關課程的教師，在「情緒表達」能力方面會較佳，顯示持續的進修是有助於情緒管理，面對師生關係緊張時會以更理性、更寬廣的視野去檢視問題。

5. 青少年時期心理發展的影響

陳巨峰(2005)不同性別教師背景變項與師生衝突成因的相關研究中,在「青少年心理特質」與整體衝突達顯著,男教師高於女教師知覺衝突;此外分析青少年心理特質與行為所產生的師生關係緊張可歸結七大問題:犯錯不認錯,避免受罰;有苦難言,憤怒藏心中;眼光短淺,漫無目的;學習意願低落,得過且過;雞同鴨講,溝通不良;父母師長擺兩旁,同儕是重心;異性交往,偷嘗禁果。

青少年研究先驅霍爾(G.stanley Hall)有四個階段的個體發展期:嬰兒期、兒童期、少年期、青少年期,從複演論的觀點青少年時期被指為人一生中的「狂飆期」與「風暴期」。青少年時期會受到生理成長、性成熟與情緒變化以及對道德的體認會有整體性的改變(黃德祥,2000)。其指出青少年生理成長快速且熱量消耗大,活動量增加時容易產生倦怠感,睡眠不足、課業壓力大時未得到充分休息時也會產生倦怠感。再加上學生受到3C產品的影響,形成網路成癮,通宵玩線上遊戲,導致隔天上課作息不佳,上課教師頻繁的於課堂上提醒學生,學生不耐煩地情況之下容易與師長發生情緒性的言語衝突。

依據E.Erikson(1963)的心理社會理論將人類發展階段分為八個時期,青春前期會出現自我角色混淆的心理社會危機,青春前期階段的學生會因為對自我概念的模糊而迷失方向,不能承擔角色任務時就會選擇逃避或畏縮,進而選擇接觸與自己相似的團體與文化,開始反抗與自己背道而馳的人、事,透過外顯的抗拒行為凸顯自我隱藏的心理狀態。當抗拒行為外顯時,成人世界會急於針對青少年的「不當」行為予以價值判斷,而忽略了其社會文化與環境條件要素,反而造成師生衝突,無法幫助學生克服心理社會危機,反而讓其討厭學校教育體制。

依據Bandura的社會學習理論看師生衝突成因,社會學習理論重視內外因素對他人學習歷程的影響,透過觀察他人行為而學習(朱敬先,1997)。觀察學習者注意到楷模的行為,將其行為以象徵的形式納入自我系統之中,經過生理成熟的過程,重現類似的行為,當個體預期到該行為學習可能因此得到某項目標酬賞時,酬賞會因此誘發該行為之產生。故在家庭中父母是孩子的楷模,只會以暴力處理孩子教養問題的家庭,其日後也會以暴力去解決問題。學校教師是學生最

直接模仿與學習的對象，影響是長遠的；學生肯定教師進而學習模仿，學生否定教師時則容易為了反對而反對，反對進而抗拒。

以上從心理社會發展以及社會學習理論兩者作為探討師生衝突的成因，青少年時期身體與心理變化大影響情緒，追求自由想擺脫家庭以及父母的拘束，喜愛挑戰權威，發展出獨特的次級文化（李錫津，1993），社會變遷下的青少年新興次文化的崛起與傳統文化價值相互矛盾時衝突接踵而至。

（三）類型

劉惠琴（1999）將師生衝突分為五類：從青少年時期現階段生理與心理發展特徵形成以自我意識主張強烈、反抗權威、情緒敏感的發展性衝突。因師生互動過程中所產生不信任以及權威濫用的互動性衝突。對於教師教學方式、學習方式、評量方式的教學性衝突。學校行政管理與班級導師經營管理班務的管理性衝突，以及對於不同學生背景、家庭結構以及社會文化因素所造成的文化性衝突。

李介至（2000）以自編的師生衝突檢表隨機抽取教師64位與國高中生170位進行因素分析，並整理出的師生衝突類型：

- 1.教師觀點的衝突類型：課堂上的輕微干擾、課堂上的一般干擾、禮貌、個性與表現、課業、攻擊行為、不當行為。研究統計教師認為學生的課業表現是最主要造成衝突的主要因素，學生上課不專心、沒帶課本、未按時繳交作業以及上課讀課外書等行為。
- 2.學生觀點的衝突類型：依多寡分別為整潔與禮儀、課堂上的輕微干擾、個性與教師問題、課堂上的一般干擾、不適當行為。師生認知的一般干擾與輕微干擾有所不同，正因為如此師生認知上的差異才會造成後面的衝突。

三、師生衝突經驗、歷程與因應策略之研究

（一）經驗的概念

十七世紀英國哲學家暨經驗主義代表人物約翰·洛克（John Locke）主張經驗是所有觀念、知識的起源。但到了十八世紀康德（Immanuel Kant）則認為經驗雖能形成知識，但僅是在提供知識的資料，之前必須憑藉先驗（a priori），也

就是理性來提供形成知識的組織與架構。經驗有兩層意義：首先經驗是一種現象，反省思考（reflective thought）尚未產生時的經驗出現於感官前的片段，未經加工的「材料」。其次是指在某一時間內發生的意識過程，當心理意義的經驗推至最廣時，就包含「實驗」（experiment）在內。透過訪談所蒐集來的師生衝突經驗是作為分析師生衝突歷程、化解歷程與因應策略很重要的「材料」來源，材料在經過統整、歸納、分析的過程後得到知識，也驗證若干經驗的參考價值。

（二）師生衝突經驗

國內師生衝突之相關研究中用經驗分析師生衝突的問題，大部分是以質性研究為主（陳淑遙，2003；黃建衡，2004；鄒美芳，2004；洪筱琦；2008；莊武勳，2012；柯忠義；2012）。針對以上之相關研究以表列說明之：

表 2-6

師生衝突經驗相關研究一覽表

研究者	研究主題	研究對象	研究結果
陳淑遙	國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究	八位國中導師、任課教師兼組長	1.原因：背景因素（接觸多、管得多的教師角色；資淺教師經驗不足，課程難懂上課干擾；歸納出國三男生衝動易暴走的案例多）。原因（學生違犯行為或個人特質、師生標準不一、無法信服） 2.歷程：教師對學生有要求→教師感受到學生不尊重的態度→教師情緒（生氣）→師生對立行為→教師冷處理（第三者介入） 3.策略：事前說清楚講明白、當場要冷靜控制情緒、事後安撫溝通、經驗累積與自我調整
黃建衡	國民小學教師師生衝突經驗及化解歷程之研究	兩位國小教師（蔡老師、郭老師）	1.原因：潛在學生特質與不當行為態度 2.歷程：衝突潛在因素與導火線→情緒感受與內隱想法（學生反應）→採取因應策略→解決或未解決→影響（反思與師生互動） 3.策略：兩位教師使用明顯不同。蔡老師：置之不理、運用親師聯絡工具、尋

（續下頁）

			<p>求第三者協助；郭老師：權威管教、問題解決。</p>
鄒美芳	中學生師生衝突經驗之敘說研究	四位國中學生	<p>1.訪談學生敘說師生衝突的看法：痛苦的學習生活、對立的師生關係、期望被平等對待、以違規抵抗受教權</p> <p>2.原因：教師的言行舉止是師生衝突最大的刺激；學生行為想法另類，教師無法理解行為背後的意義，而產生認知上的衝突；集體式的師生衝突比單一個體的師生衝突破壞性更強；成績至上的教育體制，排除其他技術型導向的學生，資源分配不均的衝突。</p> <p>3.歷程：衝突來源→內隱的情緒感受與外顯的行為表現→師生對立與衝突→因應策略→解決或未解決→影響</p> <p>4.策略：從學生經驗中得知學生在面臨師生衝突時會顧及到被依校規懲處或影響畢業與否，而採取「道歉」之策略，日後師生關係漸行漸遠。</p>
洪筱琦	高雄市六所國中教師師生衝突經驗及其衝突管理之研究	十一位國中教師	<p>1.原因：師生期望認知落差、干擾行為、親師衝突的延伸</p> <p>2.歷程：衝突來源→知覺衝突、對立行為（對立行為、知覺衝突）←→因應衝突（第三者介入）→結果</p> <p>3.策略：忽略、隔離（資源介入）、運用幽默、延宕處理、當事人溝通</p>
莊武勳	敘說研究探究校園師生衝突管理之經驗	五位國中訓導人員	<p>1.從訓輔人員的角度去看師生衝突管理</p> <p>2.原因：法令政策不清易起爭執（髮禁、手機）；為符合利害關係人的期待（社區、家長、導師）；學生態度是衝突的導火線（違反校規、班級事務）；師生衝突演變為親師衝突。</p> <p>3.歷程：靜（冷靜反省）→說（說明立場）→聽（傾聽澄清）→情（親情感化）→施（恩威並用）</p> <p>4.策略：靜（寫自述表）→說（以理說服）→聽（澄清改進）→情（放下權威）→施（軟硬兼施）</p>

（續下頁）

探究國中導師
柯忠義 管理師生衝突
之經驗

三位國中導
師

- 1.依三位教師之訪談內容脈絡聚焦主題：「葡萄與藤條的兩難」、「雙面學生」、「恐龍家長」、「是嚴父更是慈母」、「『管理手法客製化』
- 2.原因：學生不當之行為與態度是師生衝突經驗中最大的癥結點。在三位導師處理師生衝突的經驗中發現親師衝突是師生衝突的延伸。
- 3.策略：平時師生關係要經營、親師溝通要持續

資料來源：研究者自行整理

從以上文獻整理中得知不同階段、不同校園角色的師生衝突最大的問題癥結點都在於「學生不當的行為與態度」，而引起日後的師生衝突。除此之外，師生衝突經驗中不難發現學生在校園中不當行為表現的處遇，成為後續的親師衝突；因為學生對於不當行為的陳述以及情緒反應會有「避重就輕」的情況出現，會以片段式且對自己有利的說法陳述事件，往往家長會因片段式的始末而到學校向教師興師問罪，當教師尚未處理完師生部分的衝突時，親師衝突便又會接踵而來。因此師生衝突問題在校園中是屬於多元的議題，不能單只從某一角度切入，而是由多元的面向去思考，重新思考校園中教師、訓輔人員、行政人員的角色定位；導師遇到學生問題時不會只想往學務處或輔導室送，而輔導室與學務處不能被動的等待學生問題的出現，而是協同導師關心以及輔導有狀況的學生。

（三）師生衝突歷程之研究

師生衝突之研究主要會探究衝突之歷程，而衝突之歷程主要國內學者會依據國外學者之歷程作為理論基礎。目前會引用 Pondy (1967) 與 Thomas (1976) 以及 Willams (1993) 與 Robbins (1998) 之衝突歷程模式作為探討教育以及企業管理方面的相關衝突研究。以上所提出支國外學者皆從人際衝突之觀點研究不同領域的衝突，衝突是一個動態之過程，亦是一組相關連續事件；且前一次衝突的懸而未決有可能成為下一次衝突的餘波，因此衝突之一個會受到衝突主體、衝

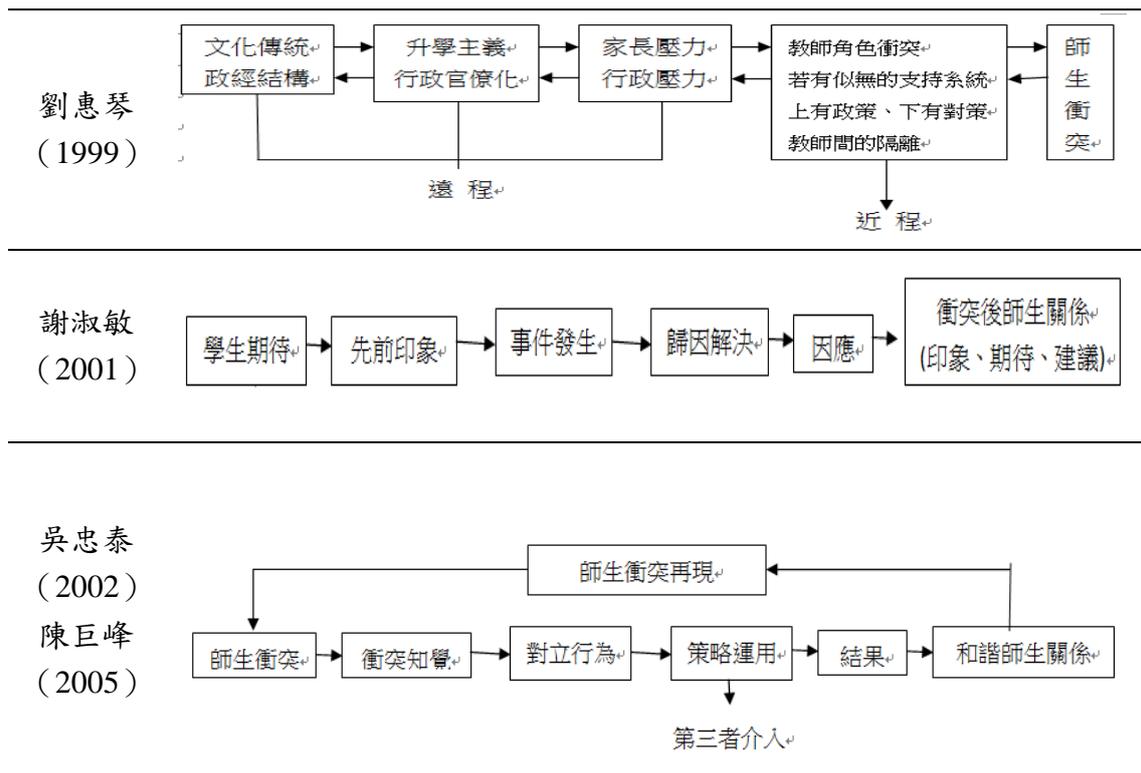
突知覺感受與衝突外顯行為以及衝突結果影響而不斷交互影響進行的歷程，故在處理衝突情境時不管是當事人或第三方個人、團體都必須要有掌握住衝突歷程的脈絡才能有效控制衝突的負面影響以及後續之衝突發生。以下針對國內外學者提出之衝突歷程進行表列架構脈絡式的整理：

表 2-7

國內外學者衝突歷程架構脈絡圖一覽表

研究者	衝突歷程脈絡
Pondy (1967)	<pre> graph LR A[潛在衝突期 (前置條件)] --> B[知覺期 (知覺衝突)] B --> C[感覺期 (衝突內化)] C --> D[外顯期 (行為外顯)] D --> E[結果期 (餘波階段)] </pre>
Thomas (1976)	<pre> graph LR A[挫折階段 (衝突前奏)] --> B[認知階段 (意識衝突存在)] B --> C[行為階段 (爭合分避應)] C --> D[結果階段 (利益評估)] </pre>
張鐸嚴 (1985)	<pre> graph LR A[潛在期] --> B[知覺期] B --> C[自我調適期] C --> D[平衡] C --> E[不平衡] E --> F[外顯期] F --> G[第三團體] F --> H[解決] </pre>
Galvin & Brommel (1986)	<pre> graph LR A[前置條件 (潛藏衝突)] --> B[挫折察覺 (當事人知覺)] B --> C[衝突顯現 (外顯衝突)] C --> D[解決與否] D --> E[結果] E --> F[徹底解決] E -- (衝突未解決時) --> A </pre>
Willams (1993)	<pre> graph LR A[一般期待 預期期待] --> B[起初印象] B --> C[衝突、權力] C --> D[可控制歸因] D --> E[策略應用] E --> F[最後評量 二次印象] </pre>
Robbins (1998)	<pre> graph LR A[潛在對立 (前置條件)] --> B[認知期 (知覺感受)] B --> C[推測意圖 (因應策略) (雙方衝突明顯化)] C --> D[行為期 (績效、再次衝突)] D --> E[結果期] </pre>
王叢桂 (1998)	<pre> graph LR A[歸因] --> B[辨識情緒] B --> C[傾聽同理心 (暫捨權威)] C --> D[衝突轉化] D --> E[衝突結果] </pre>

(續下頁)



資料來源：研究者自行整理

Robbins (1998) 衝突歷程模式中強調衝突的「先備要件」或「前置條件」，因其認為衝突的發生除了雙方互動的結構外，很重要就是衝突發生的要件，包括：溝通、結構與個人變項。師生關係最容易受到「溝通不良」挑戰（李錫津，1993；王淑俐，1995；鄭詩釗，1998；張照璧，1999；吳忠泰，2002；鍾萬煌，2003）。再者談論到結構問題，結構不全、設計不良與權責不清所引發的衝突（洪筱琦，2009），如：師生對於升學目標的不一致、教師領導風格以及對於酬賞制度認知上的差異，都有可能造成衝突。最後前置條件的個人變項中個人的人格特質、價值觀等差異所造成的衝突，在許多國內研究國中小教師人格特質與師生衝突相關之研究皆表示兩者之間會有明顯的差異，至於在學生人格特質與師生衝突的關連探究這部分顯少有人去處理這個問題，主要原因為國中小階段學生在生理發展與心理自我概念認知發展上尚未健全，再加上學生人格特質往往會受到重要家人的影響，故直接研究可能有失偏頗。劉惠琴（1999）在其師生衝突建構的社會脈絡中分為遠程與近程的社會脈絡結構，遠程的部分政治、經濟與社會文化傳統的結構會影響師生關係的發展，教師所傳遞的知識是受到普世價值的認同，教師教學

若是特異獨行往往會受公評，因此教師礙於社會地位的框架且升學主義、家長壓力與行政壓力的束縛，再加上與學生互動的頻率高，學生又受到新興社會文化的刺激之下，於是教師在維持傳統與挑戰創新之間彼此拉扯矛盾下衝突已經在社會建構的脈絡下潛伏已久。吳忠泰（2002）研究「國民小學教師對師生衝突來源知覺及因應策略---以臺中市為例」，在其師生衝突歷程脈絡中探討師生衝突的來源不只是師生衝突雙方，而是有其他因素影響，如：社會結構、家庭結構與學校組織。陳淑遙（2003）國中教師師生衝突經驗與化解歷程研究的過程模式觀點中也歸納出師生周遭環境，如：家庭因素、學校環境與社會變遷會在師生互動時產生認知的差異。綜合以上學者之衝突脈絡歷程，研究者先以本身之慈輝班教學實務經驗試繪製出與本研究主題「慈輝班教師師生衝突」之歷程與建議流程圖，待研究結果分析後再予以重新檢視，盼對本研究之結論發現具有參考價值。

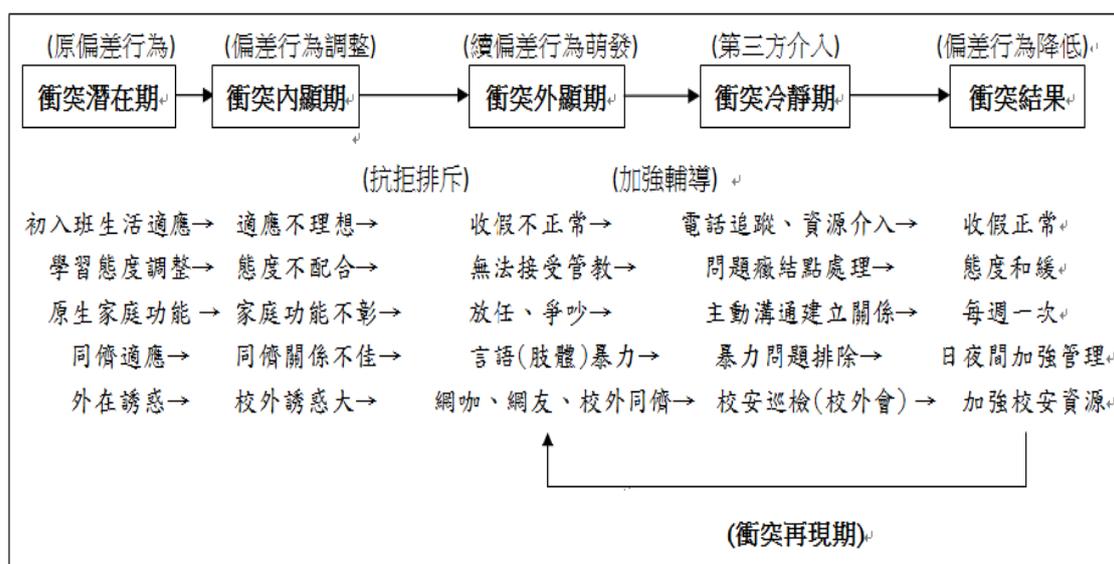


圖 2-2 慈輝班教師師生衝突歷程與建議流程圖

資料來源：研究者自行整理

(四) 師生衝突因應策略之研究

國外學者對於衝突的處理模式或反應方式、因應策略的觀點大抵都有類似的解釋，而今日國內師生衝突因應策略之研究中仍不脫離幾位重要國外學者的人際衝突處理因應模式。分述如下：

1.Deutsch (1949)「競爭與合作」的單一模式。人際衝突處理模式可能採取「一輸一贏」的競爭模式，或者是企圖「雙贏」的合作模式。

2.Blake & Mouton (1970) 採取「關心結果」與「關心他人」的雙向度模式，以補足 Deutsch (1949) 模式。將處理衝突的模式分為五種策略：一為退避或逃避，採取中立不涉入的方式處理衝突；二為迎合或安撫，企圖忽略衝突存在，不正面處理衝突，繼續維持和平的假象；三為脅迫或支配，擁有資源的強勢者迫使對方接受分配資源；四為妥協，彼此各退一步，雙方皆無輸贏之局面；五是問題解決，以客觀的角度分析問題，尋求以理性方式解決問題。

3.Thomas (1976) 根據 Blake 與 Mouton 的理論，將衝突因應策略分為「滿足別人」與「滿足自己」的合作與積極或獨斷、專斷的模式，再依衝突雙方堅持彼此的利益程度分為高中低層次。與 Blake 與 Mouton 的五種因應策略不謀而合，包括：逃避、順應、分配、競爭與合作。Thomas (1976) 認為衝突處理模式沒有最佳的或者是不佳的，必須視衝突的背景與情境，有時還必須顧慮到文化因素(洪筱琦,2009)。不同的衝突解決方式會有其適用與不適用的情境。

4.Rahim (1983) 將衝突處理模式歸納為「關注自己」與「關注別人」的雙向度模式，並依關注的程度分為高低兩者，形成五種衝突管理的模式。包括：整合，即合作，企圖達成高關注自己與他人的雙贏局面；逃避是低度滿足自我，低度滿足他人的需求，選擇忽視衝突的存在；退讓是低度滿足自我、高度滿足他人的需求，可以把自身的利益擺一邊；支配是屬於高度滿足自我、低度滿足他人的需求，通常有可能造成衝突的擴大；最後是妥協，屬於中度滿足自我與他人的相互禮讓模式。

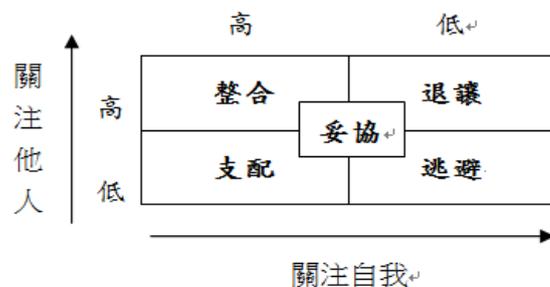


圖 2-3 Rahim (1983) 雙向度人際衝突處理模式

資料來源：研究者自行整理

以上國外學者對於人際衝突管理模式理論，國內研究將其衝突因應模式作為研究之理論基礎，本研究主要依以上之五種策略作為研究之基礎，並以此理論作為慈輝班教師師生衝突因應策略部分之基礎。

國內師生衝突相關研究中，鄭詩釗(1998)、張照璧(1999)、吳忠泰(2001)、沈煌寶(2001)進行國小教師與學生的衝突知覺以及不同變項的衝突管理相關研究，研究結果指出國小教師與學生的教室衝突管理模式以Rahim(1983)的「妥協型」或「統整」與Blake與Mouton(1970)的「問題解決模式」或「溝通協調」佔多數，且不同班級與不同性別、年齡、服務年資與學歷背景的國小教師，對於教師衝突管理模式有顯著差異存在。李露芳(2001)進一步的路徑模型檢示中發現教師權威傾向較強，被學生挑戰面子掛不住時會運用「支配」或「逃避」策略。但在謝汶伶(2002)、鍾萬煌(2002)的研究結果指出國小與國中學生在面對師生衝突時常採用「逃避」方式處理，此部分之研究結果與上述相關研究結果有出路，顯示不同背景變項會影響學生使用不同因應策略。黃美雯(2002)研究是針對導師師生衝突方式，對象鎖定在導師與學生的範圍，結果指出國中學生在處理與導師的衝突處理方式也是採取「不行動」，即「逃避」的方式為多，從衝突理論觀點而言，師生關係是一種支配與從屬的關係，教師在學生心目中的形象就是法定權威勝過專業權威，讓學生在面對學校科層體制時仍然無法跳脫權力被支配者的角色。

賈紅鶯(1996)將師生關係比喻為母嬰之間包容的關係，嬰兒由母親的包容而內化的過程，並學習包容他自己的情感。學生意識到教師的包容時，會感受到自己不被放棄，教師必須藉由學生擁有正向感受時立即要讓學生了解衝突的來源與意義。因此教師在師生衝突經驗過程中是個示範者，經過教師的包容與接納，學生會從內化好客體的經驗而學習包容與接納。

國內學者從輔導的角度提出師生衝突的因應策略，歸納如下(劉焜輝，1986；李錫津，1993；楊瑞珠，1996)：

- 1.師生衝突是危機也是轉機，將學生對教師表現出的負向反應當作是對教師的情感轉移，此時教師要有積極的輔導概念，以及正向的情緒轉換訓練。
- 2.強調師生衝突與教師規則之間的關係，主張教室規則由雙方藉由討論達成共識，讓學生有參與制定班規的權力。
- 3.切勿使用高壓手段以及公開處罰的方式，建議私底下面對面方式的溝通，避免對學生不當的暗示字詞。
- 4.採用一般衝突解決的程序，教師應先將衝突回歸到衝突本身的問題，有必要時尋求第三者的協調。
- 5.教師專業權威超越地位權威以及法定權威，強化專業教學能力、增進輔導技巧以及溝通能力，展現教師在專業上的權威，比使用法定、地位權威更具有影響力。
- 6.教師在輔導以及管教的方式上，要捨棄有破壞力且傷害力強的負面手段，如：體罰、記過；改採用非報復性的替代方式，如：額外自學、愛校服務。
- 7.隨著社會變遷的影響較不合時宜的校規進行修改，透過修改法規以及放寬尺度的方式，可降低師生衝突的發生。如：髮禁的開放、校園手機使用的規準。

最後「預防重於治療」，事先的預防比事後處理更重要。陳淑媛（2005）歸納社會、心理、輔導等學者對於衝突預防的策略：和諧愉快的校園以及班級氣氛很重要，教師時時帶著愉悅的心情上課，學生感受到上課愉悅的氛圍，衝突自然能夠降低。教師要能理解學生的次級文化，而非完全否定，未審先判，失去了解學生行為背後的因素。大開溝通管道，多傾聽、澄清與回饋。重視個別學生之差異，能夠因材施教，多鼓勵取代責罵。教師時時調整心態，沒有教不會的學生，只有不會教的老師，持續進修增能，以因應時代趨勢的變動。

第四節 慈輝班師生衝突實務研究

目前國內針對「慈輝班師生衝突」之研究篇數顯少，僅有譚玟娟（2010）針對某一慈輝分校中介教育教師處理師生衝突觀點轉化歷程之研究。譚玟娟（2010）以自身經歷之教學現場進行師生衝突歷程與因應策略之探究，研究指出慈輝班的師生衝突來自於「學生的不良態度」，當教師因為糾正學生違規行為時容易引起學生的不悅以及反抗的態度與行為。慈輝班學生在原生家庭父母、監護人或重要關係人因管教方式多採放任，因此導致學生在校外習得偏差之行為而回到學校，由無法正常的適應學校系統的管教，故學校教師會因為多數學生的權益為主，而犧牲少數有偏差行為或有嚴重干擾行為之學生，教師會採取「權威」、「置之不理」或者是「逃避」的因應策略去面對學生在校園或班級上的反抗行為（余姿瑩，2008；陳曉瑩，2013），以減少在課堂上去處理學生的衝突問題。學校教師的因應策略導致學生的行為惡性循環，體制內的學校教育無法有效改變學生之問題，於是只能藉由轉介至中介教育措施的學校改變學生原有的生活環境與價值觀。但是慈輝班教師在面對轉介來的學生要面臨的問題是原比在一般的學校要多許多，這也是身為慈輝班教師很大的考驗。譚玟娟（2010）也指出師生在面對衝突時情緒是高漲的，而且是無法克制的；因此慈輝班教師能臨危不亂又能冷靜的處理師生衝突是很難的，故其訪談研究結果中分析該校之教師在處理學生偏差行為會採取「先責罵、後喻理、再溝通」的方式，之後藉由冷靜的思考設法將負面的情緒轉化為正向情緒，並利用多元調適，讓自身的負面情緒得到紓解並且學習正向思考；最後在整個慈輝班教學生涯過程中少不了「同理心」，同理學生的背景，同理學生在面對壓力挫折時的負面情緒，若不能以同理的角度思考學生累犯之行為問題，無法得到學生之認同，也無法深入慈輝學生的心靈世界，反而只會造成更大的師生衝突。在慈輝班付出的要比在一般普通學校要多得多，加倍的負面情緒，確實容易耗損教師的工作熱忱，因此中介教育師資問題需要得到教育部學前暨國民教

育署主管單位的重視，但礙於現行法令的框架確實無法立即有效的處理師資缺乏的問題。

依研究者在慈輝班教學實務經驗發現歸納出慈輝班師生衝突之成因以及種類，其中指出慈輝班師生關係中在平時的生活以及教學上管理最容易引起師生衝突導致師生關係緊張，以下其分析之管理衝突之類型如下：

一、生活常規管理

目前所有的慈輝班或慈輝學校都屬於住宿型學校，每週一至週五進行全日住校，透過集中式生活管理，重新調整學生在原學校以及原生家庭日夜顛倒，作息不正常的惡習。生活管理中大小瑣碎的事情都要管，手機、電子產品以及金錢都要保管，放假時才能讓學生領回。學生在初入班時會因為各種的備受限制而產生抗拒行為，最常見的就是返校時蓄意偷藏夾帶至學校內，並在校內違規使用；一經查獲學生剛開始會堅決否認，等到告知其必須家長來校領回時，學生會因為無法接受長時間被剝奪而情緒失控，與老師或管理人員會因對違規行為、認知落差與溝通不良而起言語的衝突。慈輝班生活常規的管理更明顯的存在於師生權力不平衡的問題上，也是矛盾的地方，希望從生活常規的約束改變其長期累積的行為因素，使其透過教育機會的均等重新回歸學校主流的文化。

慈輝班成立宗旨在彌補家庭條件之不足，父母離異，隔代教養，家庭結構之不健全。故除了白天的正規學校教育外，晚間的生活教育也是在補足家庭教育之不足；慈輝班學生在原生家庭文化條件不利下，習慣養成不佳，有些孩子衛生習慣不佳，沒有照顧自己的能力，包括：個人衣物的整理、寢室內務的灑掃。很多剛入班的孩子不會刷洗衣服、衣物凌亂、衣櫥因衣物清洗不乾淨而發出惡臭。透過團體的生活管理，由同學彼此互相約束，通常不愛乾淨衛生習慣不佳的同學，容易被排擠甚至於被霸凌。因此往往因學生之間的霸凌，會變成師生衝突的導火線，老師會強烈譴責霸凌者對被霸凌者的行為，霸凌者會心生不滿，認為教師只關心弱者，而忽略另一方學生感受的問題；教師的立場會堅持「打人就是不對」，當學生無法接受時的反駁就會被以為「強詞奪理」，而轉而變成師生之間對於事

情認知與價值觀的落差。

二、放假返家、收假返校的管理

慈輝班仍需要有家庭親情的關注，因此在運作方式仍以假日返家為主。桃園市楊梅國中秀才分校的學生週五會由家長來校接回或者是校方派車載至火車站搭車返家，週日學生再由家長接回學校或學生自行搭車至鄰近火車站由校方派車接回學校。苗栗縣建國國中慈輝分校學生男女隔週可選擇留住學校或選擇返家，也是由校方派車送至鄰近之火車站，週日在規定時間內由家長接回學校或自行返校。每個慈輝班做法不同，管理之目的仍希望學生仍必須回歸家庭，讓父母或監護人善盡照顧之責，而非只是將照顧之職責丟給學校。但家庭之功能不彰並不會因為學生入班之後而有明顯之改變，學生週五離開學校後大部分不會立刻返家，反而繼續在外留，或又留宿在家庭功能失調的學生家中，而延伸後續偏差行為的發生以及強化，導致交友版圖變大，偏差行為更加惡化。每每等到週一時通常都是處理在校外行為的高峰期，家長默不關心，老師比學生家長還要關心學生，學生無法感受學校教師的關心，認為關心是個負擔，學生避重就輕，師生之間在溝通的過程中產生嫌隙，教師受不了學生一副事不關己的態度，學生受不了教師咄咄逼人的樣子，兩造雙方失去耐性時不良的師生關係就會出現不佳的狀態。

週五返家至週日假期結束後，掌握收假的情形又是另外一項挑戰。學生假日在外遊蕩，進出網咖、以及不良之聲色場所，流連於陣頭宮廟之民俗活動，會怠慢不想面對正經八百的學校生活，又受到其他同儕的影響。所以週日返校收假時會有逾時逾假，抽菸喝酒等不良的行為，老師、生活輔導員與中輟輔導役男會忙於處理學生收假的情況，直到深夜，這種情緒司空見慣。有些孩子不願意回班，與師長以及家長在糾纏拉扯之際，學生容易受情緒的困擾而挑釁師長、挑戰權威。所以在放假返家、收假返校的管理上確實對慈輝班運作最大挑戰，也是容易開啟師生衝突的一個導火線。

三、同儕互動管理

在慈輝班處理學生行為問題最多的就是「同儕之間的霸凌」，輕則言語上的

挑釁，重則肢體上的暴力相向。每位入班的學生進入的時間都不一定，在加上慈輝的學生在處於青少年時期在心理以及生理上的極大轉變。對於接觸到新的環境或新的人員會自我築起一到牆，深怕有人攻城掠地。新入班的學生與舊生之間會有適應上的磨合階段，使用原本的行為模式會比較容易與其他同學有摩擦，舊生會用已熟悉的行為規範去約束新生，而且往往都會因為舊生口氣態度不佳造成新生的距離感以及畏懼。新生因為過去行為模式較不受拘束，對於團體生活的認知不足，不適應的情況下容易會產生抗拒不配合的情形發生，甚至與同學對立，舊生認為新生沒進入狀況。因此教師在介入處理同儕互動時舊容偏袒其中一方，而引起另一方的不滿，讓單純的學生之間的衝突變成是更高一層的師生衝突。

四、課堂教學的管理

慈輝班教師在課堂教學管理是最容易引起師生衝突的。編制內的教師與學生相處時間較長，師生關係較為和諧；可是若是外聘技藝或社團課程師資則因為與學生相處時間少以及經驗不足的情形而容易有管理上的困擾，想管又不敢管的無力感，管了若兩方情緒都相互干擾時，情緒高漲時衝突也就發生了。因此慈輝班的運作中長期有外聘師資不足、難請的情形發生。至於編制內教師在課堂上的管理也是有一定的困難度，在於學生中輟已久沒有上課過或者即使有到校也是上課趴睡或被安排至其他的辦公室隔離，轉入班之學生剛開始因生活作息不正常而引起白天精神易渙散，所以要讓學生提起精神上課會有一段適應期，所以教師在課堂上因某位學生長時間趴睡時會介入處理，學師無法接受管教時與老師的衝突也會在那個課堂上引爆。

綜合以上慈輝班師生衝突之相關研究探討發現，目前針對慈輝班師生衝突之相關專文討論鮮少，多專注於一般國中小學師生衝突之成因以及化解歷程、因應策略之探究，慈輝班實際教學現場的困境必須要身歷其境且感同身受者才能對此議題有所觸發，此研究也在凸顯出慈輝班與一般學校的師生衝突是有其異同的。

第三章 研究方法與設計

本章節主要說明本研究之研究方法與設計。第一節為研究方法取向之敘述；第二節研究程序與架構之擬定；第三節為研究參與者之選取；第四節介紹本研究之研究工具；第五節說明本研究之資料整理與分析；第六節說明檢核本研究信實度之方法以及研究倫理之原則。

第一節 研究方法

本研究以慈輝班教師之角度去探討在實際教學場域中所發生的師生衝突，並從經驗的敘說與解釋中了解慈輝班師生衝突的成因、類型、歷程、化解策略與具體建議，作為日後中介教育措施慈輝學校（班）教訓輔人員處理師生衝突的借鏡與參考。是故本研究採質性研究（qualitative research）為研究方法取向，運用半結構性訪談法，依據研究參與者的訪談資料蒐集的內容以現象學研究之觀點進行分析探討。

一、質性研究（qualitative research）

質的研究，又稱為質性研究。質性研究與量化研究並稱為社會科學研究兩大典範，1960年代典範轉移不再是以客觀為標竿的量化研究為主，隨之而來的是美國質性研究領域再度興起。Creswell（1998）將質性研究分為傳記研究、紮根理論研究、現象學研究、民族誌、個案研究。潘慧玲（2003）認為Creswell的質性研究方法較為周全詳細。

國內外學者對於質性研究的特性有多種解釋，綜合歸納而論（Bogdan & Biklen, 1998；Merriam, 1988；Patton, 1980；王文科、王智弘，2014；黃瑞琴，1996；潘淑滿，2003）：

- (一) 質性研究的研究工具最重要的就是研究者本身。
- (二) 質性研究強調歷程（情境脈絡）的探究以及研究過程與結果為整個研究所帶來的意義。
- (三) 質性研究是利用自然的場域，且已經存在在這個現域的人、事、物進行自然不刻意安排，沒有先入為主的觀念強加在研究的過程中。
- (四) 質性研究的研究對象一定是研究場域的參與者，而研究者必須在該場域有一定程度的觀察以及涉及相關的田野調查工作。
- (五) 質性研究藉由訪談、觀察與文本進行描述性資料的蒐集，並採歸納方式進行資料的分析。
- (六) 質性研究是人性化的研究與學習的過程研究。

教育研究月刊（2004）有一段話寫著：「質性研究方法不只是一種技術，更是一種生命的態度；因此，學習靈活運用質性研究方法，我們將會有不一樣的生命體驗。」質性研究是在幫別人寫或是幫自己寫很多生命歷程的故事。量化研究做得到的，質性研究做不到；同樣地，質性研究做得到的，量化研究做不到。研究過程是享受的，而非是為了研究而研究。

五年前韓國一部小說改編的電影「熔爐」，揭發了南韓某聾啞學校驚悚的校園性侵事件，電影拍攝手法與細膩虐心的劇情，在電影播映後引起廣大南韓社會以及政府的高度重視，重新審視社會政策與法令的缺漏。透過影像的事件還原、文本、訪談的資料蒐集，讓一部電影成為改變南韓社會對於弱勢族群問題的重視，而質性研究的價值就是研究者與研究參與者在共同形塑意義的過程以及透過不斷地反思建構社會的真實。

質性研究是一門學問，更是一門展現生命「感動」與「勇氣」的學問，因為生命的經驗與歷程是沒有標準、沒有樣版的，個體生命的獨特性是無法用數據來詮釋的。因此本研究以質性研究方法蒐集資料進行深入的訪談，蒐集慈輝班教師的師生衝突經驗，從經驗中分析在慈輝班發生師生衝突的成因以及衝突的類型，並透過對話了解慈輝班教師在處理師生衝突的歷程中如何調適心理、自我轉化，

轉化後調整心態如何因應，以提供具體的建議作為慈輝班教師處理師生衝突問題的參考。

二、敘說研究

(一) 敘說與敘說研究的基本概念

敘說係指任何書寫或口語的表達方式，即是「說故事」，聽他人說自己的故事，用自己既有的認知去建構別人過去的事件。敘說研究又稱敘事研究，敘事是研究者將被研究者所陳述的經驗加以組織，作為進入被研究者生活經驗事件時空背景與一連串意義深遠的最原始的路徑，重新建構或解構研究者與被研究者的認同（王文科、王智弘，2014：448）。且該研究取向興起於1980年代，至今已發展將近三十年。敘說（敘事）研究是透過敘事分析的一種質性研究方法，用語言敘事來呈現並且解釋研究的發現，即闡述研究結果的一種方式。敘說研究是將語言轉化為文本，從文本資料去分析現實世界中的實際現象，可說是跨領域、跨學科分析的語言轉向具體實踐，不只是認知工具，也是在建構與存在於人們對於現實生活理解的基本方式（瞿海源等主編，2012：136）。敘事研究是後現代主義的產物，其存在並非只是為了打過現代理性主義的事實與通則，而是在創造更多新的意義（Freedman & Combs, 1996/2000）。Clandinin & Connelly（1999）指出敘說研究是詮釋生命的基本現象，以實踐為取向的研究，真實呈現個體生命發展脈絡以及理解的研究，敘說研究者在詮釋生命故事的主觀性以及過程的脈絡性是被允許的。

(二) 敘說研究的目的與時機

敘說研究的目的在於「發現」自己與「回顧」過去，協助個體選擇、修正以及重組過去的細節，整合過去的經驗，建構自我的認同，以因應現在與未來。在何種情境下適合運用敘說研究，王文科、王智弘（2014：449）指出當研究者以及被研究者兩造雙方都同意報導或被報導的情形下，以及述說故事的焦點是從微觀且具體的角度去分析個人的故事。

（三）敘說研究的過程與特徵

敘說研究過程中首先必須是研究者在某個場域中經過長時間的觀察發現某個特殊的現象，並試圖以敘說的方式去探究該場域現象的特殊背景與成因，進而於該場域中找到合目標的個體進行一系列有脈絡的研究。取得研究對象的同意後進行資料（故事）的蒐集，訪談錄音檔、訪談逐字稿以及訪談札記……等。接著研究者與受訪者共同檢視原始資料，再次確認故事中的元素並且重述與建構個體經驗故事，最後撰寫完成敘事解說。敘說研究的特徵在於每個研究聚焦於個別經驗，並且關注於不同時間、階段的故事敘說，研究者本身即是研究工具，研究者透過訪談蒐集到研究對象的生活故事。說故事的過程對敘說研究而言極為重要，故事不能瑣碎零散，必須有脈絡性，而且研究者能夠有重新再說故事的能力，從研究者重說故事的方式對研究對象的故事有新的詮釋。

敘說研究意味著經驗的再現，Riessman（1993/2003；胡幼慧，1996）提出透過經驗再現的關注、訴說、轉錄、分析與閱讀經驗五個歷程。本研究之研究者關注到慈輝班教師除了在教學工作外，還要面對到有別於一般普通學校更繁雜的慈輝班學生管理問題，每個學生家庭背景、價值觀、行為模式都有很大的差異，教學管理、生活常規管理、同儕管理甚至到住宿管理，眾多管理問題往往都是造成師生衝突的主因，而在面臨龐大壓力時慈輝班教師心態上的適應且繼續留任的理由為何？皆是研究者關注的焦點。透過合目標抽樣的受訪對象之敘說進行訪談內容的轉錄，以及編碼、主題歸納、文本分析，企圖理解慈輝班教師面對師生衝突之外顯行為以及內隱態度的變化。最終當文本呈現時，在不同的脈絡下給予閱覽者不同的建構與反思。

（四）敘說研究之方法運用

林美珠（2000）引用 Chase（1995）的論點，提出若想藉由敘說研究將經驗意義化並意義傳遞出來，則深度訪談是一個能夠探究生命故事的一個良好契機。一個的敘說研究要能呈現出說故事的人已經說出來的，同時也要注意到還未說出的。從訪談的脈絡中能用「話」說出生命的脈絡，這是一件不容易的事，考驗著

研究訪談者「問話」的功力，以及研究受訪者「答話」的熱忱；問話功力深厚，答話就深刻。

本研究藉由深度訪談的方式蒐集慈輝班教師對慈輝班運作以及學生屬性的認知，並藉由訪談選取敘說一次印象最為深刻的師生衝突經驗，從經驗中理解慈輝班教師師生衝突的成因、歷程以及因應策略，並分析師生衝突經驗對慈輝班教師的各方面影響，從現象中去詮釋師生衝突對慈輝班教師是危機，亦或是轉機。正式訪談前研究者先擬定訪談大綱，以研究主題之研究目的與研究問題相關，進行引導且開放的訪談；但是礙於研究者就是研究現場的研究參與者，未必避免對訪談大綱的主觀認知而影響研究的信實度，研究者會參考文獻探討相關研究中的訪談大綱，納入為本研究訪談大綱之題目，進行多角度、多元開放、引導式的訪談。本研究之研究者期許自己能秉持如 Peshkin 所說的：「我並非成為一位價值中立的參與者，而是成為一個腦袋空無一物之人。」（引自潘慧玲，2003）

第二節 研究程序

根據質性研究之特性，本研究之研究程序分為研究準備期、研究執行期、研究彙整期。

一、研究準備期

研究準備期主要為依研究者的實際教學經驗作為主題之發想，並針對主題進行問題的發掘以及目的之探討，配合相關文獻之蒐集與閱讀，聚焦研究之目的與問題，並確立研究對象。接著研究者著手依研究目的與問題以及文獻資料之蒐集與閱讀分析，安排符合適宜之訪談大綱；因本研究採取開放、不先入為主的引導式的半結構訪談，故訪談大綱題目避免封閉式的答案，而採開放彈性，不侷限於用字遣詞的題目。

二、研究執行期

研究執行期進行預訪，增修預訪之訪談大綱，並與指導教授討論訪談大綱，增進專家效度。確立訪談大綱後，正式聯繫訪談對象邀約訪談日期與時期，並於正式訪談進行前告知研究訪談對象，本研究之研究主題、研究目的，希冀研究對象能提供寶貴之經驗，協助本研究順利完成。正式簽署訪談同意書，明確告知本研究全程將以匿名、錄音的方式，尊重研究倫理，維護研究對象之身分，不會經由任何網路搜尋軟體之關鍵字查詢到本研究對象之工作地點及身分，以避免研究對象在研究的過程中因有所顧忌而無法暢所欲言，影響本研究之研究過程與結果。研究執行期間研究者與研究對象保持良好的研究關係，以利正式訪談過程順利，並明確告知本研究之訪談次數，希望研究對象訪談者能撥空參與訪談，本次訪談與下次訪談之間研究者書寫訪談札記、觀察過程與心情感受，提供最後資料彙整階段時能以此回顧當時訪談過程中心理層面的覺知。訪談結束後為感謝研究對象之協助，基於互惠原則，研究者回贈小禮物感謝研究對象之全力配合。

三、研究彙整期

下一步研究者進行訪談錄音之轉錄並繕打為逐字稿，並進行訪談內容之編碼工作；歸納出所有訪談逐字稿內容，進行摘要，讓摘要成為有意義的主題，並能回應本研究之研究目的與問題。最後進行研究結果之分析、研究建議之探討以及研究者對於本研究最後的反思，掌握本研究「研究者自己知道什麼？」、「參與者如何知道自我所認知的？研究者如何覺察參與者？」、「有關人士帶給研究者的觀點為何？研究者如何覺察他們？」三者之間的關係（王文科、王智弘，2014）。

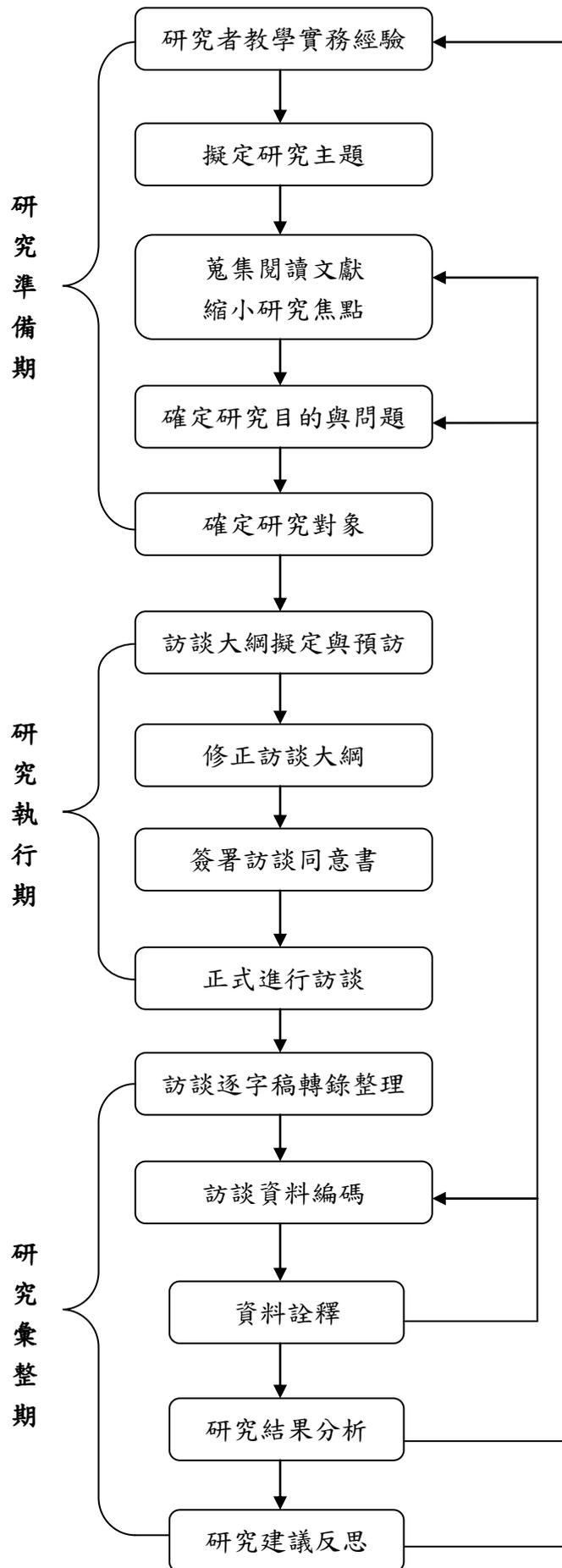


圖 3-1 研究流程圖

第三節 研究參與者

質性研究之價值不在自變項與依變項之間的關聯性，而是重在研究問題是在自然的情境發生，而且是有脈絡可循的，質性研究雖然不可推論在其他研究對象上，每個質性研究的對象都是有其獨特性以及不可替代性的，而且通常只有正處於該場域的人員，才能發現研究場域「真實」的問題、「深入」問題重點、並透過研究對象訪談所提供之「豐富」資訊進行問題的探究。黃瑞琴（1998）指出研究問題來自於身邊，在日常的生活情境或工作機會中蒐集資料而形成問題，同時也在生活或工作中蒐集資料以探究問題，研究因此即『開始於我所在之地』。

本研究之研究參與者即研究者針對本研究主題所選取的研究對象。研究主要焦點環繞於慈輝班教師師生衝突的經驗，而師生衝突之判定主要是依據人際衝突理論之觀點運用於師生衝突之解釋，再由選取之研究對象中對於在慈輝班任教期間印象最為深刻的師生衝突經驗進行資料之蒐集以及分析，探討慈輝班教師對於師生衝突經驗之歷程與心境轉換以及因應策略、建議之敘說分析，以下進一步說明本研究之研究場域、研究對象以及研究對象背景：

一、研究場域

以教育部慈輝專案計畫中的某一國中慈輝分校教師為研究對象，因學生屬性、教師經歷以及背景之不同，故此研究結果無法推論至其他的慈輝班。研究者能夠進入此研究場域的方法，是因研究者本身目前仍在該校服務，且透過研究所在職進修修習相關課程，對於本身所處之場域有高度之敏感度以及發現問題的能力，故選擇研究者最熟悉之場域作為研究場域；再加上研究者對於研究對象在該場域之觀察，發現別人的問題就是我的問題，所以希望藉由自己最熟悉的場域來發現問題、解決問題，從同儕教師的經驗中，尋找更好的處理方法，以及對現況的反思，以因應未來更艱鉅的挑戰。

二、訪談對象

陳向明(2002)認為質性研究的對象抽樣必須考量到樣本與研究問題之間的關係與樣本個人的條件，以及樣本與研究者間的關係。依據以上所述，本研究在訪談對象之選取上會以合乎本研究目標之樣本為主，亦即「合目標抽樣」或「立意」取樣，研究者藉此選取符合條件，可確知的小規模群體或個人以獲得豐富資料之樣本(王文科、王智弘，2014)。透過選擇資料豐富的個案做深度研究以發揮立意取樣在質性研究中之邏輯與效力(吳芝儀、李奉儒，1995)。研究參與者之選取條件如下：

- (一) 研究對象有一般普通學校以及慈輝班的教學經驗
- (二) 研究對象於研究場域教學資歷有三年(包括)以上，且願意多付出
- (三) 研究對象於研究場域中皆有師生衝突經驗，且印象深刻，能詳實描述
- (四) 研究對象認為師生衝突經驗對其在慈輝教學生涯有正面與負面的影響

依據上述條件，本研究共徵得六位慈輝班教師同意參與本研究。

三、研究對象背景

本研究之六位研究對象基本資料如下表 3-1：

表 3-1

研究對象基本資料表

編號	性別	年齡	教學年資		學歷	任教科目	目前職務
			一般	慈輝			
T1	女	47	12	3	研究所	健體	主任
T2	女	40	7	8	研究所	數學	導師
T3	女	51	13	3	大學	自然	專任教師
T4	女	45	16	4	大學	健體	導師
T5	男	30	2	3	研究所	自然	專任教師
T6	男	37	2	10	研究所	藝術人文	兼課教師暨生活輔導員

T1 教師是目前曾經在一般普通學校擔任健體領域教師，有一段很長的時間都是帶體育班的學生，也在學務處擔任過組長的職務。在一次因緣際會下校長指

派新任務---慈輝班主任一職，剛開始認為慈輝班的學生與之前的體育班學生雷同，都是家庭背景弱勢，但初來慈輝班的時候發現與心中所想的有很大的落差。因此剛來第一年進入摸索磨合階段，不時與學生有言語上的衝突，與教師也因為理念的不同而有摩擦，兩相交互打擊之下，T1 教師開始對自己能否勝任慈輝班主任一職產生質疑。第二年繼續接任慈輝主任也是誠惶誠恐，T1 表現出不畏懼且樂於挑戰的態度，決定繼續掌管整個慈輝班，過程仍然辛苦，兩年時間經歷校本部行政體系大換血，兩年慈輝主任就遇到兩任不同校長，行事風格大不同，校長能否全力支持慈輝班的運作很重要，會影響整個慈輝班所有人員的向心力以及組織團隊的氣氛。到現在任職第三年，也換了第三位校長，現任校長行事風格較為突顯，在慈輝班運作上希望在課程上有突破性的改變，可是在現有不足的資源下要改變確實對掌管慈輝班的 T1 教師而言確實是一大考驗。以上部分內容是本研究者在進行正式研究前有對 T1 教師進行第一次的預訪，預訪時間為 2016 年 11 月 7 日早上 10：20 至 11：20，地點為慈輝班會議室。

T2 教師研究所畢業，數學科授課教師。在慈輝班就職期間曾經擔任過主任一年、導師兼執行秘書七年，未到慈輝班任教之前曾經在一般普通偏鄉國中擔任訓管組長、註冊組長及專任數學科教師，教學經驗豐富，對教學有使命感、責任感，曾經兩度接受教育部中介教育績優有功人員表揚。T2 教師可為立意取樣中之「聲望個案」，能提供師生衝突經驗的資料豐富且深入。本研究者觀察 T2 教師對慈輝班學生非常有耐心，不會畏懼與學生衝突，而且每次遇到學生之行為問題皆能以公正公平之態度處理。七年擔任導師工作期間受到學生愛戴，學生對其接納度高，很多剛開始的師生衝突，最後她都能夠迎刃而解，而且許多畢業的學生都很感念 T2 教師對其諄諄教誨，不放棄、接納以及同理學生的行為。T2 教師曾經於 2016 年 8 月份某日下午接受研究者之預訪，陳述讓其印象最深刻的一次師生衝突是在任教慈輝班的前幾年，某位女學生在課堂上因為要求其他同儕幫助其完成教師指定作業，當下教師查覺給予口頭訓誡，該生因為單親，父親疏於管教，該名女同學剛入班時滿口髒話，人際關係不佳，容易與同學口角衝突，上課遇到

個性溫和之教師會企圖挑戰教師權威，干擾上課秩序。T2 教師逾到學生的挑釁不但未消極的置之不理，反而採取積極的問題解決模式，剛開始師生劍拔弩張，教師大聲喝斥學生不當之言語，學生在詞窮的情況之下暴怒，對著 T2 教師翻桌；T2 教師不畏學生之威脅，反而繼續動之以情、說之以理，經過三十分鐘的對話，該名女同學姿態放軟，接受教師的勸導，教師善用溝通的技巧，讓學生心悅臣服。T2 教師不畏懼師生衝突，處理師生衝突的經驗很豐富，從她身上可以學習到很多處理師生衝突的精神與態度，所以透過訪談得到的資料豐富，能深入分析師生衝突經驗的歷程。

T3 教師是護理學院畢業，原本不是在教育界服務，在醫院服務超過 11 年之久，在醫院任職期間擔任護理師兼護理長的工作，離開醫院後因緣際會下到私立中學擔任學校護理師兼健康與護理、生物之授課教師將近 13 年，資歷豐富。離開私立中學後到公立國中擔任生物及輔導活動課代理教師一年，該年在課餘時間會到慈輝分校輔導個案學生，因此與慈輝班結下良緣，深知慈輝班學生需要更多的引導以及關懷。第二年 T3 教師便藉由本校代理教師甄選進入慈輝分校工作，至今已經有三年慈輝班專任教師之經驗，T3 教師任教生物科、家政科、輔導活動科教師以及社團、技藝課程協同教師，擁有多張技術證照，多才多藝，手藝精湛；輔導學生之功力也是一流，擅長個案輔導以及團體輔導，是慈輝班師生很好的諮詢對象。輔導學生邏輯清晰、條理分明、思路縝密，能看到學生問題行為背後的原因，處理學生問題如魚得水、泰然自若。本研究者於 2016 年 11 月 7 日下午 3：50 至 4：50，地點為慈輝班會議室，有進行第一次的預訪，預訪過程中有陳述其在慈輝班任教期間所遭遇到的師生衝突困境，並分享其遭遇師生衝突的心路歷程與看法，能增加本研究資料的深度以及豐富性，與不一樣地思維與見解。

T4 教師為師範學院體系畢業，在國小擔任代理代課教師超過 10 年以上，在國小服務期間擔任科任教師以及級任教師。後轉入國中段擔任代理代課教師 9 年之久，在一般普通國中曾經擔任資源班助理、資源班導師以及體育專任教師與特教班導師。離開原本任教的國中後，因與 T2 教師共事多年，等待 T2 教師離開

一起共事的學校後，轉至慈輝班服務，一次的偶遇，T2 教師遂引薦 T4 教師到慈輝班服務。T4 教師沒有任何中輟生的教學經驗，進入該領域工作也是抱著嘗試的態度戒慎恐懼。這三年來擔任健康與體育專任教師，以及社團、技藝課程協同教師，帶領學生們開闢校園開心農場，種植各類蔬菜，課餘時 T4 教師都是出現在開心農場除草、撒水、種菜，學生膳食一定少不了開心農場的蔬食。本研究者於 2016 年 8 月份的某一日上午與 T4 教師慈輝班會議室進行第一次的預訪，訪談過程中 T4 教師告知在慈輝班剛任教期間，曾經因為糾正學生違規行為引起學生反彈與學生爆發激烈的口角衝突，讓其印象深刻，三年任教期間因管理問題師生衝突不斷，也讓其開始思考如何去調整自我的心態以及修正處理學生違規問題的方法。

T5 教師研究所畢業後，分發至慈輝班服務擔任中輟輔導役男，退役後應聘為一年一聘之代理教師，連續服務已滿三年，期間兩年曾經同時任教該校之校本部以及分校，擔任自然領域授課教師，接觸過普通班與慈輝班兩種不同之教學場域，能比較出兩處學生之特質與差異，以及在共事期間得知 T5 教師有慈輝班師生衝突之經驗，並樂於分享，故提出研究訪談之邀約，並於 2017 年 2 月 15 日下午 3：30-4：30 進行第一次預訪。

T6 教師研究所畢業，曾經於小學擔任代理藝術教師，後轉換跑道從老師變身為慈輝班行政人員以及生活輔導員，服務期間超過十年以上，期間曾經擔任慈輝班美術兼任教師，白天兼課、晚上擔任夜間輔導員，目前為日間生活輔導員以及社團之兼課教師。研究者看重 T6 教師在慈輝班豐富之教學資歷以及多重角色之觀點，能為本研究開啟另一扇門。研究者於 2017 年 2 月 20 日下午 2：30-3：30 進行第一次預訪。

第四節 研究工具與資料收集

本研究所使用之研究工具分述如下：

一、研究者背景

在質性研究方法中，研究者本身就是研究工具，並且質性研究資料的信度與效度，取決於研究者的方法論、技巧的敏感度以及誠實(吳芝儀、李奉儒譯,1999)，方法要學、技巧要磨、態度要誠實並且衷於自己的研究。質性研究最重要的就是研究者本身的知識與能力，有知識的人不一定有能力，同樣地有能力的人不一定具備豐富的知識。質性研究過程中問題的產生很重要，因此研究者有沒有聚焦問題的能力很重要，這種能力需要大量廣泛地閱讀，從閱讀中尋找靈感，形成問題抽象的概念，進一步發現主題，而發現主題需要更高的敏銳度。資料讀得越多。就有敏感度；背景知識不夠豐富，就沒有這個敏感度。本研究者大學時期就讀歷史學系，有接受完整的史學素養訓練。大學畢業後進入學士後教育學分班修習兩年的教育相關學分，從社會學、心理學、哲學不同面向去了解教育問題。進入學校工作後實際參與教育現場並發現問題，當研究者本身無法從有限的資源中找到理想的答案後開始反思，並藉由研究所課程的進修試圖尋求完善的解決方法與拓展視野。研一修習「教育研究法」、研二「質性研究」，透過老師們的精闢分析讓研究者在研究方法上有更深一層的了解，並將方法實際運用於論文研究中。

二、訪談大綱

本研究採取深度訪談方式，在訪談大綱的產出上首先參考國內外對衝突理論、人際衝突、師生衝突問題相關因素研究，以確定訪談的問題。再依據研究動機與目的及訪談問題，擬訂出初步的訪談大綱；初步訪談大綱先進行一位曾經發生過師生衝突的慈輝班教師進行訪談指引的試探性研究訪談，作為本研究之前導研究，從初步的訪談結果進行訪談大綱之調整(表 3-2)，以形成更完整之訪談大綱。並能藉由此份訪談大綱(附錄三)中深度訪談分析出研究對象之真正內幕、真實

意涵、衝擊影響、未來發展與解決方法（萬文隆，2004）。

表 3-2

訪談大綱修正表

題號	原題目	修正題目	原因
五	請問老師帶慈輝的孩子與帶普通班的孩子有差異嗎，可否說明？	請問老師覺得慈輝的孩子與普通班的孩子有何異同？	原題目屬於封閉式問法，已預設為有差異
六	請問老師慈輝班與普通班發生師生衝突發生的頻率有差異嗎？	請問老師慈輝班與普通班發生師生衝突發生的頻率有何差異？	原題目屬於封閉式問法，回答會過於簡略
七	請問老師您認為處理慈輝班師生衝突與處理普通班師生衝突有差異嗎？	請問老師您認為處理慈輝班師生衝突與處理普通班師生衝突有何差異？	原題目屬於封閉式問法，回答會過於簡略
十四	請問老師您認為第一年擔任慈輝班教師到現任慈輝班教師在面臨師生衝突時在想法以及具體的做法上會有什麼不同或影響嗎？	請問您現在面臨師生衝突時，想法以及具體的做法上，與第一年擔任慈輝班教師時有什麼不同嗎？	語意誤導受訪對象

資料來源：研究者自行整理

三、訪談同意書與訪談計畫

訪談同意書(附錄二)簽署之目的是建立研究者與研究對象之間的互信關係，讓受訪者在受訪全程是備受尊重的，以及確保受訪者在本研究之內文部分全程以匿名呈現並保障其隱私權。研究參與者同意接受研究者邀請參與本研究後，由研究者擬定訪談計畫，雙方討論後訂出約訪日期、時間以及次數、地點，以下為本研究之約訪紀錄表，如下表 3-3：

表 3-3

約訪紀錄表

代碼	受訪日期	受訪時間	受訪次數	受訪地點
T1	106.01.19	10:00-12:00	01	學校圖書室
	106.01.26	10:00-11:00	02	學校保健室
T2	106.02.24	13:00-15:30	01	學校圖書室
	106.03.03	13:00-14:00	02	學校保健室
T3	106.01.18	9:00-11:00	01	學校圖書室
	106.01.25	9:30-10:30	02	學校保健室
T4	106.02.15	10:30-12:30	01	學校圖書室
	106.02.22	9:00-10:00	02	學校保健室
T5	106.02.18	13:00-15:00	01	學校圖書室
	106.02.24	15:30-16:30	02	學校保健室
T6	106.02.23	13:00-15:00	01	學校圖書室
	106.03.01	14:00-15:00	02	學校保健室

四、訪談日誌

訪談全程會使用錄音筆或手機 App 錄音程式完成全程口述部分錄音，並透過電腦軟體（豆子讀稿機或 Transcribe 聽打逐字稿軟體）協助研究者將口述錄音檔轉打成逐字檔。口述錄音過程研究者會書寫訪談日誌，將受訪者訪談過程中情緒起伏、關鍵字與非口語的肢體動作做成紀錄，在資料分析整理階段提供更多的訊息。

五、社群網站

社群網站是大多數網路使用者用來抒發心情、分享資訊以及人際互動很重要的平台，可以透過文字、影音、圖像的分享傳遞即時的訊息。本研究蒐集研究場域中專屬網路社群所發佈之文字內容，選取與本研究問題有關之內容，並經過社群管理者同意後摘錄文字作為研究逐字稿資料，以增加本研究之信實度。

第五節 資料整理與分析

吳芝儀、李奉儒譯（1999）指出質性研究最關鍵的部分在於將研究者所收集來的資料進行深入分析、內容詮釋以及完整呈現出研究發現的結果。本研究之資料處理是依四位受訪者的背景資料、經驗敘說之受訪紀錄做出整體的分析、歸納以及比對。因本研究採取敘說研究，即敘事研究（Narrative Research），敘說強調對故事的厚實描述以及深入的詮釋，因此敘說研究之分析必須對敘說之資料進行反覆連續性的瀏覽閱讀，從文字中找尋其脈絡以及意義、假設。敘說分析是個人化、動力性以及部分性的，並沒有一套嚴格的標準可遵循（林美珠，2000）。

一、資料處理與轉錄

資料處理的過程是做研究最重要也是最費工耗時的，資料處理好壞關係到接續分析階段的成果。因此本研究在訪談過程中除了錄音檔訪談逐字稿的反覆聽取形成文字稿外，也會於每次訪談結束將訪談過程中受訪者的非語言情境或者是研究者反思記錄成訪談日誌，作為日後分析參考之用。訪談日誌的呈現會較為多元化，因研究者即為實際該場域之研究觀察者，故研究者會對四位受訪教師進行課室與課室外之觀察，觀察教師們在日後面臨自身或他人的師生衝突時的心態轉換以及策略之應用上是否有明顯的不同，希望本研究能顧及到過去、現在以及未來的發展歷程。

二、資料編碼

為了方便檢索以及查證資料，會將逐字稿部分進行簡易之編碼，並建立訪談對象之個人資料庫。資料庫內容包括受訪對象、訪談次數、訪談時間以及主要目的、地點與受訪者當時的非語言的情境以及反應的概述等。研究者將所蒐集來的資料進行編碼，編碼是以訪談紀錄之內容為主。本研究參與者之逐字稿編碼方式分為三組編碼，第一組編碼為研究參與者，即受訪者，以大寫 T 表示，本研究有六位受訪者，故以 T1、T2、T3、T4、T5、T6 代碼表示。第二組編碼為訪談次

數，若第一次以 01 表示、第二次以 02 表示，之後以此類推。第三組編碼為敘說行數序號 001~999。假設編碼為 T1-01-131，即為研究參與者 T1 第一次訪談的第 131 行之敘說內容。其他資料中的訪談日誌編碼也是分為三組編碼，第一組編碼為研究參與者，第二組編碼為訪談日期，第三組編碼為行數。本研究收集研究場域社群網站之貼文，有一組編碼，依序為前四碼為年份、中間兩碼為月份、後兩碼為日期，如：20161216 慈輝班臉書日誌。

三、資料分析

研究者將訪談逐字稿、訪談日誌、社群網站等相關資料反覆閱讀後，做出整體的分析以及資料統整歸納與分類整理的工作，協助研究者了解資料之間的意義與關係。研究者以 Lieblich, Tuval-Mashiach 與 Zilber (1999) 的兩個單獨向度以及四個取向的分析模式進行探討，並從中選擇出對本研究最有幫助且最佳的分析模式。以下先從兩單獨面向進行說明：

(一) 整體與類別 (holistic & categorical)

敘說研究是生命個體在敘述一段過去到現在生命發展的歷程，具有連續性、有脈絡性的整體生命歷程經驗。而類別，又稱為歸類或部分。即是將生命歷程的故事分成多個段落，就像一個歷史時代被後人賦予初期、中期、末期，一個歷史人物被分為青少年時期、青壯年時期、壯年時期、老年時期進行不同階段、背景的人物分析。類別就是將生命故事分成若干階段，從若干階段的文本進行切割，使其成為有意義的段落，而非零散的；將有意義的段落視為一個單位，給予定義並歸納整理成為適當的群體與類別，本向度類似內容分析法，該方法的類別中強調描述性的敘事，描述事件的細節，細節是為了展現故事的延續性，並與流程結合 (王文科、王智弘，2014)。

(二) 內容與形式 (content-form)

「內容」是了解敘說研究中要「說什麼」？研究者透過受訪者的自敘獲得故事背後的意義與片段，從受訪者所傳達的故事分析其動機、目的、特質。「形式」是了解敘說研究中要「怎麼說」？而「形式」與「內容」的不同在於其結構性強，

每個情節都有結構，事件有先後順序，故事內容有其複雜性。有形式才會支撐起內容，有內容才能分析故事的形式。

以下又從兩個向度延伸出四個取向分析模式：

1. 整體－內容 (holistic－content)

敘說研究在完整呈現一個整體的生命故事，從生命故事中的聚焦內容，將內容進行片段式的分析，分析出有意義的主題，將每個主題連結成一脈絡。與個案研究之特徵有相似之處，同樣需要深度研究，在自然環境中研究現象，並且敘說研究會有內觀（局內人）以及外觀（局外人）呈現（王文科、王智弘，2014）。

2. 整體－形式 (holistic－form)

此種敘說研究的分析模式重在生命故事的結構與細節的部分，著重於生命故事最有意義的事件或者是生命故事的轉折點，故事會高潮迭起，發展達到平衡、上升或減緩的局勢。

3. 類別－內容 (categorical－content)

此種敘說研究的分析模式在於類別已經定義十分清楚，內容經過摘取、分類後，形成不同群體與類別。類似傳統的內容分析法，較著重在單一特別的事件。

4. 類別－形式 (categorical－form)

此種敘說研究的分析模式重點不在於內容，而在敘說抽象的文章體例、敘事風格與語言特徵的形式分析上。

在選擇敘事研究分析模式中，未有一定的標準，端看該研究本身的研究問題、研究目的、研究對象與訪談之文本來決定使用哪一種分析模式（林美珠，2000）。故本研究在研究分析模式的選擇上會以「整體－內容」與「類別－內容」兩種為主，在「整體－內容」模式分析階段先呈現研究對象的慈輝教學生涯故事，再聚焦其印象深刻之師生衝突事件，並將內容以片段式分析出有意義的主題，將每一主題連成一脈絡，並從研究者角度去理解與詮釋研究參與者的師生衝突經驗。再者「類別－內容」模式分析階段是將所有研究對象之經驗敘說內容，經過摘取節錄、分類後，歸納形成不同的群體與類別，以回應本研究之目的與問題。

第六節 研究信實度與倫理

一、研究信實度

依據 Lincoln 與 Guba (1984); Kirk 與 Miller (1988) 提出之檢核質性研究信實度方法，包括可轉換性 (transferability)、可靠性 (dependability) 及確實性 (credibility) (引自胡幼慧與姚美華，1996)。可轉換性為研究對象所陳述之經驗以及情境的感受能有效地轉換為描述資料，並以此訪談逐字稿作為資料分析的工具，潘淑滿 (2003) 稱其為應用性或遷移性。可靠性是強調受訪者之經驗的獨一無二以及舉足輕重，而確實性是能確保該研究者蒐集資料之真實程度。以下針對學者所提及之質性研究信實度進行本研究之說明：

(一) 可轉換性

受訪者針對研究者擬定訪談大綱之題目進行口頭敘述，在敘述的過程中慈輝班教師對於師生衝突經驗之敘說與心理感受，能有效地做資料性的描述以及日研究者透過訪談工具轉換成為文字描述。本研究將訪談錄音謄錄成為逐字稿，並逐句或段落歸納成為一有意義的主題，配合研究者參與觀察的過程以及訪談、觀察的日誌，進行整體性的歸納與分析。研究過程中會進行訪談檢核以及當事人檢核，建立本研究之信賴度。

(二) 可靠性

潘淑滿 (2003) 整理出質性研究信賴程度評估指標，其中可靠性歸類在一致性，研究者如何運用有效資料收集策略收集到可靠的資料。可靠的資料取決於受訪者的真實經驗，以及這些經驗對於受訪者的生涯歷程的影響，而研究者在進行訪談擬定的過程中不斷地與本研究之指導教授進行訪談大綱的討論，透過對話深入研究主題、聚焦問題以及研究目的；再進行前導研究，即是進行預訪，實地訪談時發現問題是否能聚焦研究目的，不偏離主題，並繼續延伸更完善的訪談大綱，期盼受訪者能提供更具體、更詳細的資料內容。本研究之受訪對象一定是實際教

學現場的工作者，而且目前仍在服務中，能洞悉本研究主題，明白本研究之研究目的，期盼透過研究達到教學相長的目的，研究者與受訪者都有重新學習以及反思的機會。本研究從選擇受訪者、訪談大綱擬定、訪談過程以及訪談資料整理分析都是全程參與、親自完成，並針對每一類別之分類、分析、歸納以及組織都做持續性的設計以及完整資料處理與分析，藉以證明本研究的可靠性。

(三) 確實性

潘淑滿(2003)指出研究者所收集資料之真實程度為質性研究之可信性以及真實性。本研究透過錄音形成訪談逐字稿、訪談日誌以及實際教學觀察，確立本研究之確實性。資料編碼分析的過程中隨時隨地與受訪者進行書面以及口頭的檢核與共同討論，並於資料分析時清楚羅列重要訪談逐字稿之編碼，選取一份訪談逐字稿作為本研究之附錄，以供參考，並藉以提升本研究之真實性。

本研究除了應用學者所歸納出的三項評估指標外，另外會採取三角檢證法進行本研究之驗證。針對本研究之相關文獻資料整理、原始受訪者訪談內容以及結果分析進行三角交叉比對檢證，以增加理論以及資料的說服力(persuasiveness)。

二、研究倫理

質性研究之研究工具即是研究者本身，而研究者所面對到研究主體也是以人為對象，因此研究者在與被研究者，亦即受訪者之間的互動關係就極為重要。研究者本著遵循學術研究倫理的規範進行本研究，以下為本研究研究倫理要點：

(一) 本研究之研究目的、內容以及訪談時間、次數、地點以及工具的使用(錄音筆、手機錄音軟體或手札筆記)、資料處理過程中的保密措施等，會經過詳實列於本研究之「訪談同意書」中，受訪者經過研究者告知後完成同意書之簽署，研究者繼得開始進入訪談程序。

(二) 本研究之受訪對象若因身體狀況或心理狀況不佳時欲暫時停止訪談時，研究者基於受訪者之身心狀況以及情緒感受，會與受訪者討論另行安排訪談時間以及地點，盡可能讓受訪者身心愉悅的狀態下進行訪談。

(三) 本研究恪守「誠實與公開」以及「不欺騙與隱瞞」原則，維護受訪者之權

益與感受。受訪者之姓名不會公開出現在本研究之任一章節中，全文中有提及受訪對象時都以代碼方式匿名呈現。任何一位受訪對象不會經由本研究被披露、被透過任何搜尋引擎檢索到真實身分。

（四）質性研究之敘說分析因以說故事的形式為主，故所需訪談時間較長且次數較為頻繁，基於研究倫理中之互惠關係，研究者可提供報酬或車馬費，以及贈送禮物表達參與研究訪談之謝禮。

第四章 研究結果

本章共分為六節，每一節分別呈現六位研究參與者與研究者之間經過訪談的過程所建構出的慈輝班教師師生衝突的故事，並透過研究者對故事的理解與分析再重新詮釋。六位研究參與者依照順序排列分別 T1 教師、T2 教師、T3 教師、T4 教師、T5 教師、T6 教師，前面四位為女性慈輝班教師，最後兩位為男性慈輝班教師，兼顧性別平等，避免有是否女性教師師生衝突較多的疑慮。

本研究所擷取之故事敘說的部分，主要是依據研究者與六位參與者訪談口述的內容，逐字稿形成後已將口語化之贅詞以及無意義的語助詞予以刪除。透過第一人稱的敘說安排讓研究者以及未來的讀者能夠有身歷其境的感受，本章節內容有涉及到研究參與者敘說的部分，逐字稿會以 11 號大小的標楷體呈現，並與研究者所撰寫內容之 12 號大小的標楷體有所區分；敘說內文中有符號.....表示省略與之前有相關的說明，此外每一段摘錄的逐字稿末會進行編碼，例如 T1-01-57，即 T1 教師第一次訪談第五十七行的訪談內文。研究者以第三人稱的方式客觀地去詮釋研究參與者的故事以及經驗，避免受到研究參與者主觀感受的影響。

第一節 T1 老師之師生衝突經驗敘說

一、T1 老師慈輝教學生涯故事脈絡

T1 老師，活潑熱情的體育老師，喜歡從事戶外運動。教學年資二十年，在一般普通的國中年資將近十三年，其中前幾年曾經在私立五專擔任過專任體育教師，但是面臨到學校經營不善的情形，在加上少子化的影響，毅然決然離開熱愛的教學環境。離開的過程中還是對教學抱持著熱情以及希望，最後還是選擇回到自己最愛教學工作。選擇到國中任教，在國中任教的期間曾經擔任過體育班的導

師以及學務處的體衛組長，有一定的行政工作資歷。個性大而化之，不喜歡與人交惡，與她訪談的過程中她曾說自己在同事眼中就是一位不拘小節、不食人間煙火的「仙女」，不喜歡學校各處室之間的惡鬥，一心一意只想把教學工作做好的老師。考上主任資格後一直想要有可以發揮的工作，選擇來到其他同仁避之唯恐不及的分校---慈輝班。一待就是三年了，而且都是擔任分校主任的工作，同事之間配合她的勇氣，雖然她曾表示一度想放棄，但是為了慈輝班的孩子，她選擇繼續守護這群孩子。

訪談過程中 T1 老師告訴研究者自己越來越喜歡待在慈輝班，因為同事間偶有意見爭執，但其實目標都是一致的；加上這幾年慈輝班學生普遍在我們的關心與包容下都能留得住，所以要留任的意願很高。(訪談日誌 T1-0119-33)

研究者因與 T1 教師一同共事，也曾經與研究者分享慈輝班教學經驗以及師生衝突經驗，因此希望藉由故事的敘說有助於理解慈輝班教師面臨師生衝突時的經驗過程、化解歷程以及心態的轉換。

二、T1 老師的師生衝突經驗

(一) 新環境、舊思維

第一年來不太熟悉行政運作而且也還在適應學生的習性。T1-01-57

可能自己來自於先前是帶普通班，自己又是第一年帶慈輝班，那當然就是會發生師生衝突也是因為自己剛來經驗不足，所以面臨慈輝班的孩子，我還是停留在以往對於普通班或者是體育班孩子的一種模式，可能會採取比較高壓的姿態，覺得一個眼神或一個喝斥的動作，慈輝班的孩子就會有所畏懼而不敢太造次。T1-01-94

T1 老師剛接慈輝主任職務的時候，對於慈輝班業務是很陌生的，而且對於學生的管教可能都還是會停留在帶普通班學生的模式，因此初任時不只與學生有摩擦，與慈輝教師群也會有意見相左、分歧的時候。(訪談日誌 T1-0119-15)

(二) 失序的教室、失控的師生

有一次在課堂上剛開始就是學生兩造雙方，因為某件事情發生爭吵，當然我當時在課堂上第一個動作一定就是先制止，制止之後另一位男同學反而沒有辦法控制情緒，所以就在我的面前反彈的更嚴重，甚至出現更離譜的行為出現，所以我那時候我的作法，就是繼續大聲喝斥來制止她無理取鬧的行為，可是後來我發現當更嚴厲制止之後，這位同學的反彈又更加嚴重，所以我們就發生嚴重的師生衝突，所以這是我第一年來印象最深刻的。這是在課堂上發生的事情。原本我們只是言語上的衝突，他對我怒罵三字經，我也毫不示弱的斥責他，但是後來那個學生他生氣想要離開教室，那我當然是怕他離開教室之後會做傷害自己的事情，所以不允許他離開教室，

所以當下有拉他一下，而這拉他一下的動作引起更大的反抗，他大吼不要拉他，可是我還是使命的拉著他，我們就在拉扯之中氣氛更火爆，其他同學也在看著，我們當下兩人都僵持不下。T1-01-71

直到該生的導師介入處理，強行將該名學生帶離教室，學生被帶出教室的過程中還是止不住怒火，沿路踹桌椅以及教室後門，其實我當下與學生的衝突真得有種騎虎難下的感覺，我不想讓其他學生看笑話，心想怎麼可以讓學生的氣勢凌駕在我之上。以前在當體衛組長還有帶體育班的時候，即便學生也會有不服從的時候，但也不至於有太嚴重的肢體衝突。T1-02-33

（三）面對危機、迎接轉機

這個衝突發生時雙方都是在一個衝動的狀況之下僵持不下，結果剛好有同學去回報辦公室的老師，所以導師聽到了，導師有進來教室，然後來協助處理，就由導師將孩子支開，讓彼此冷靜。之後可能就是由導師再來引導，在這個衝突之下，那他犯了什麼錯誤，藉由孩子支開了的部分，然後我也冷靜下來，對於剛才的處理是否有不妥，我之後也來找孩子再來做一個溝通，孩子在情緒緩和的情況下，學生也承認自己的錯誤，那我也認為自己在處理衝突部分也有盲點，在處理事情的部分也是有點瑕疵，學生情緒高張的時候要讓自己不被他的情緒所影響。這一次可以作為日後在對於輔導慈輝分校學生過程裡的一個經驗，從危機中找到自己的出路。T1-01-115

（四）同理心、愛無限

對於慈輝班的孩子，如果採取高壓的方式去管理其實是沒有多大的作用，只是懼怕一兩次之後他們也會開始反抗，.....我忽然間發現如果對慈輝班孩子挹注更多的關心、關愛，給予他們更多正能量，這個正能量其實可以提高他們的自信心，增加他們的成就感，那時間一久我們就不需要一直採取高壓的手段管理孩子，甚至我們可以用情理這個部分去跟孩子做溝通。T1-01-202

三、研究者對 T1 老師師生衝突故事的理解與詮釋

T1 老師在慈輝班一開始就擔任分校主任的工作，職務內容龐雜，需要管理的工作項目比一般普通的學校的主任職務內容要多很多。通常都是要先熟悉分校的行政運作後，才能開始去適應學生。一般普通學校的主任不需要去接觸學生，可在慈輝班就不同了，反而是每一個學生的狀況要非常熟悉，甚至於瞭若指掌。剛開始面對慈輝班屬性以及特質不同的孩子，確實很難駕馭；因此 T1 老師表示她印象最深刻的一次師生衝突就是在她第一年剛到任的時候，她與學生的衝突來自於課堂上，剛開始學生之間的爭執，到後來反而變成是 T1 老師與學生的衝突。T1 老師經過這次的經驗，慢慢開始會去欣賞這群孩子的不完美，透過運用正向思考的方式去處理學生的行為問題以及背後的動機，也找出自己的處理學生衝突

的盲點，讓自己不被學生的行為以及情緒所影響，訪談的過程中 T1 老師一直強調同理心對慈輝班孩子的重要，感受得到 T1 老師對學生的關懷與包容。T1 老師三年的慈輝班行政與訓輔工作歷練下來，得心應手，主動關心學生，隨時傾聽學生的需求；盡可能在其行政權責下去滿足慈輝班學生的生理與心理的需求，對於棘手的個案無所畏懼，用愛與耐心去感動、教化這群孩子。T1 老師對某屆畢業生有一段勉勵的話：

「在慈輝的學習生涯中，除了從課本中得到的知識以外，最重要的是你們在與同學的相處中，學會人際關係、溝通協調、團隊精神；從老師身上學習到許多做人處事的道理；在社團活動中學習克服困難的方法；在技藝課程中學會職場倫理、發揚同理心。這些知識、技能、態度，會跟著你們一輩子，讓你們受用無窮。」(20170616 慈輝班臉書日誌)

第二節 T2 老師之師生衝突經驗敘說

一、T2 老師慈輝教學生涯故事脈絡

T2 老師，沉穩內斂，有強烈的俠女性格，遇到不公不義的事情會挺身而出，不向命運以及惡勢力低頭，勇敢做自己。與 T2 老師的相遇與其他研究參與者都早，研究者開始進入教職的第二年就一起共事，認真負責、盡忠職守。她的教職生涯很多時間都是在學務處，經歷過學務處組長職，以及主任職；在慈輝班任職期間就受到校長以及前任主任的賞識，在前任主任考上校長職後就被推薦擔任下一任的分校主任，一年的主任資歷再加上七年的慈輝班導師的歷練，T2 老師在慈輝班逐漸成長茁壯、歷練豐富的她，從失敗挫折中精進，堅持自己的教育信念，即使遇到頑強難以馴服的學生都能夠化干戈為玉帛，輔導孩子的能力一流，即使學生畢業後多年仍常感念她辛勤教誨，是慈輝班其他同仁的借鏡。訪談過程中她自我解嘲，她說能待在慈輝班多年靠得是一股不服輸的信念，比喻自己不是瘋子就是極度有愛心的人才會在慈輝班服務多年。T2 老師表示在慈輝班服務期間遇到很多難以輔導管教的學生，其實過程中也遇到很多的打擊，每一次與學生的衝

突磨合也是耗盡心力，越挫越勇；訪談過程中對於與學生之間的衝突敘說也是侃侃而談，句句切中問題，提供研究者很多書寫論文的靈感。

二、T2 老師的師生衝突經驗

(一) 轉換環境、自我調整

如果是個人最主要的原因，我當初在前一個學校工作壓力過大，然後精神負荷很大，然後又加上身體狀況不佳。以致於我懷孕過程中小產，所以我就覺得要調整自己的腳步。包括教學環境的改變，就是當初在原學校就是升學主義導向，我曾經待過比較不是那麼升學主義的學校環境，我覺得可以勝任，所以我想試著做改變。

T1-01-21

T2 老師歷任學校的工作職位都是與學務處有關，因此訓導工作對 T2 老師而言是熟悉的，所以並不會排斥慈輝班難度較高的訓輔工作。(訪談日誌 T2-0224-26)

(二) 不畏暴力、強勢應對

比較嚴重的應該有兩次，那我現在要先界定一下我所謂比較嚴重的師生衝突是其實我們在管教學生難免會遇到不服從管教的，然後我剛說我要強調衝突是學生反抗性比較嚴重甚至於肢體相向的。那首先第一個，喔！是一個女同學，是國二的學生，然後在課堂上她有一些言語還有態度不佳的情況，那我是立即給予糾正，因為這個女同學她來到學校的時間比較短，我到學校已經有一段時間了！他對我的了解可能不夠，所以她不明白我在糾正她的時候動機跟出發點是為了她好。所以她第一時間的反抗行為很明顯，比較主動攻擊，那我的口氣當然也是不干示弱，我不可能讓學生凌駕於我，所以她就會有很大的反抗，然後舉起旁邊的椅子作勢要砸向我，那我當時當然會予以反抗，我把她的手捉住，不讓她把椅子放下來，那旁邊的同學呢？看到當然是覺得很擔心所以趕快要立即通知其他的師長來協助處理，那在其他的師長到之前我已經讓他把椅子放下來。不過她的情緒還是很高張，那我當下我沒有請其他的同事支援，我是自己處理，因為我認為那位同學已經把椅子放下來，代表女同學的情緒已經沒有太大的起伏，所以我想利用這個時機點再跟她好好溝通，學生願意聽，我的處理才能繼續，還好這一次的衝突很快就能化解了！T2-01-103

那另外第二次比較印象深刻的衝突是跟一位男同學，那男同學也是因為上課的態度不佳，然後課後被我叫到辦公室，那叫到辦公室我也是糾正他，那他也是不服管教，甚至於言語頂撞，那我也是用比較高壓的方式去跟他對話，他也握著拳頭作勢要打我。那因為那次事件是發生在辦公室，所以現場有一位體型比較高大的役男，他看不過去那位學生的態度，所以有出面制止去威嚇那位同學，所以那位同學後面就有收斂，這是我覺得比較誇張的，因為他們已經有肢體的動作，那其他的在我個人感受下，我覺得那應該是說溝通上也還沒有達到共識，我可能太關注於他上課的態度，馬上就責罵他的上課行為，反而引起他的反感，他在辦公室被罵可能自己的面子也掛不住，所以情緒一定都處在高點；再加上我自己不干學生想用暴力，我更是不能示弱，這個時候我更要強勢面對！T2-02-85

(三) 持續關注、增強鼓勵

用最大的善意去讓他了解我對她的肯定，對她的期許，讓她知道說我會用這樣的方式去提醒他，讓她問題自己能夠清楚，如何去改變她自己，讓她慢慢可能接受說我的方式並不是真得是要找她麻煩。T2-01-154

我會有意無意的在課堂中或是生活瑣事上面當我發現她表現是好的時候，我會去放大她的好，然後我會當著她的面去鼓勵她說：「對！我就是知道你就是那麼棒！我會看得到你這麼棒，所以當初會這樣。」T2-01-165

T2 老師平時每週都會主動與家長聯繫，告知學生在校狀況，也了解學生在家與家長互動的情況以及在外的行為表現，學生一有狀況 T2 老師會立即處理，不厭其煩的對學生曉以大義。(訪談日誌 T2-0224-41)

(四) 堅持信念、永不放棄

所以當慈輝班的老師若心意不堅定的時候很容易被學生影響，甚至於被學生牽著走、被學生欺負，所以慈輝班老師的人格特質必須要能有堅定的信念；認為我現在做得事情是對的，我必須要堅持到底，不管用什麼方式軟硬兼施都還是要有所堅持，面對與學生溝通要能夠有身段，身段要能夠放得下，不是說我是老師就要高高在上。T2-01-268

三、研究者對 T2 老師師生衝突故事的理解與詮釋

在與 T2 老師邀約訪談的過程中，因為 T2 老師家務以及學校事務繁忙，老師身體以及心理上無法負荷，曾經多次告知研究者訪談改期。再加上第一次訪談前 T2 老師因病需要開刀休養，研究者也擔心訪談無法完成，但老師在公務以及家務繁忙之餘，仍在請病假的前一天與研究者進行訪談。訪談之前 T2 老師很用心地思考本研究之訪談大綱，並預先做筆記；因此在正式的訪談過程中 T2 老師非常有條理的回答每一個題目，提供很多寶貴的見解，為本研究增色不少。在我書寫本章節的過程中 T2 老師帶過的一名畢業生回校探訪她，那名畢業生之前就在讀慈輝班的階段曾經二度退班又回鍋，因為該名學生完全無家庭功能，單親依父，父親完全不理會甚至於放任孩子。女學生在班期間多次逃學翹家，與老師、同學經常發生口角衝突，異性交友觀念偏差，提早社會化。T2 老師長期持續關注輔導女學生，必須經常性的去糾正她的行為以及態度，也常需處理因她而起的衝突。女學生感受到 T2 老師對她長時間的重視與關懷，畢業之後再次回來時 T2 老師對她說：「我就是知道你這麼棒！所以看到現在的你就知道我當初的堅持是

對的。」該名女同學也回想著 T2 老師過去所說的每一句話以及每一次的叮嚀。T2 老師回憶起剛開始到慈輝班服務的前幾年經常因為糾正同學的態度與行為發生口角甚至言語上的衝突，每次的師生衝突都是很好的成長經歷，印象中的一次與國二女學生的衝突，雙方對立到已經有暴力相向了，可是 T2 老師不畏懼暴力，即使現場沒有老師，還有許多同學旁觀；她仍然靠她堅定的語氣以及信念說服那位女同學，讓女同學立刻放低姿態向老師道歉，並且能夠心悅誠服而非被逼迫地向老師賠不是。訪談過程中老師表示該名女同學事後與她的師生關係更佳，經常黏著老師吐露心事。慈輝班的孩子受到家庭背景環境以及外在社會化因素的影響提早接觸到人性中最黑暗的一面，所以遇到挫折時容易武裝自己，不願意讓他人看到自己的弱點，防禦性強，遇到困難選擇逃避，甚至於擴散負面的情緒給身邊周遭的人。

T2 老師表示並不會因為慈輝班師生衝突多而不想繼續留在慈輝班任教，反而覺得自己越待越有成就感。真正用心去對待這些學生，學生會有所感受，會對你敞開心房；孩子對你有足夠的認同感，慢慢地對慈輝班也會認同，會選擇穩定就學。T2 老師的堅持改變了很多在國中求學階段迷失的中輟生，畢業多年的孩子還是會記得曾經有一個國中老師對他（她）無私的奉獻。

第三節 T3 老師之師生衝突經驗敘說

一、T3 老師慈輝教學生涯故事脈絡

T3 老師，古道熱腸、多才多藝的全能老師，豐富的教學資歷以及學識涵養。研究者與 T3 的相識在慈輝班，當時 T3 是校本部的代理輔導教師，因緣際會下到慈輝班擔任每週二次的兼任輔導教師，因此對於慈輝班學生的屬性以及教學工作有初步的認知與了解。也深知慈輝班亟需專職的輔導教師，在慈輝班主任的請託下以及自身有意願加入慈輝班的工作團隊，一起與團隊共同為慈輝班的孩子服

務。T3 老師過去曾經服務於醫界，在醫院擔任護理長多年，轉職為教師後將其所學運用在學生上，平日在慈輝班除了教授學生生物科外，也會幫忙打理學生的日常生活起居以及衛生護理照料，既是慈輝班孩子們的老師又是媽媽的角色。T3 老師不只教授生物科，另外還教授家政科、中式餐飲以及西點烘焙，每天學生最期待的就是老師製作的點心。T3 老師擅長為學生之間的危機處理，以有條理的邏輯以及明瞭清楚的口語很快就能夠讓學生理解問題的根源；並用團體輔導的方式處理學生之間的衝突，其他導師難處理的學生問題或者需要加強輔導的個案，T3 老師都會義不容辭地接手，讓導師能夠暫時抽離、轉移目標去處理其他學生的突發狀況。

二、T3 老師的師生衝突經驗

(一) 慈愛光輝、捨我其誰

我本來是在校本部上綜合活動課，那就因為我常會利用我課餘的時間去慈輝班輔導學生，在間接的過程當中就認識了我們慈輝班的主任，那慈輝班這邊也非常欠缺輔導老師，那也徵求我的同意就說可不可以利用課餘的時間來做這樣的輔導支援工作。

T3-01-14

我真正接觸後發現慈輝班的學生其實是真得需要多一點的關懷與耐心。我認為一個良師真得要不怕去面對形形色色的學生，你有所害怕，你就越無法接納這群不是怎麼完美的孩子。T3-01-27

有護理背景的 T2 老師會協助孩子處理身體上的病痛，此外只要是學生的衣服要縫補，都會想到多才多藝的 T2 老師。老師叨唸學生不嘴軟，一心一意只想著如何讓學生變好、更好。(訪談日誌 T3-0118-26)

(二) 拒絕汗鱗、還我真相

記得是我在這裡代課的第一年，和一位三年級女同學發生言語上的衝突，女同學平時的在校表現尚可，但因為在家恃寵而驕，個性比較跋扈，在校內也是一名大姊頭，氣燄高張，較為弱勢的學生對其都要敬畏三分，但這個大姊頭很聰明會懂得察言觀色，所以很得師長們的喜歡，所以師長經常給予比較重要的工作與幹部職位。我是他的任課教師，我們師生之間衝突是來自於這個學生在我們慈輝班裡面算是一個表現不錯，所以我們的導師就會利用這個學生作一些行政上的協助，例如我們那一次的衝突是這樣子的。我們那一次的同學沒有回來，我們導師就想說利用同儕的方式，可以協尋到這個學生，很湊巧這個學生跟我們的家長也都認識，所以呢，我們導師就讓學生使用他的手機去連絡他的媽媽。結果在這過程當中，這個媽媽一直沒有回應，那他們的連絡方式就是用簡訊或 LINE 的方式，可是一直沒有回音，又剛好很

恰巧遇到我們夜間課程的時間，就是我們晚間五點就必須回到寢室進行打掃、洗澡等等。所以時間已經要到集合時間了，學生在打電話的過程我全程都在旁邊監督學生，就發現因為家長也沒回應啦！沒有利用這個手機真正在跟學生媽媽連繫，因為他在等待，所以就在利用等待的時間去跟他其他線上的同學對話。所以呢！我就看到時間也差不多要集合上樓，所以我就叫學生把手機關機收回去重要物品櫃中，後來學生很生氣地跑上樓向寢室同學轉述是我搶了他的手機，把他的手機丟到重要物品櫃裡面，所以他是非常生氣的。然後因為這樣子導致是一個誤會，所以第二天早上我就才處理這件事情，那學生當時是反駁，他沒有這樣子說，然後我就告訴他，其他的老師也有聽到。嗯！然後就是因為這樣的過程產生了我們這樣的衝突。可能那時候我會想要保護我自己一個老師的立場，所以我大聲斥責，所以產生我們倆的一個口角上的一個衝突。T3-01-88

（三）非惟我獨尊、事出必有因

雙方各自堅持自己的想法與做法，我太急於澄清自己的立場，女學生又氣不過，而且女學生認為我在所有同學面前喝斥他，讓他覺得很沒面子，雙方都處在衝突的高點上，僵持不下，對處理衝突是具有很大的殺傷力。T3-01-102

不要堅持自己的想法來想這件事情，想學生為什麼這麼做，衝突都是重疊性的。所以每一件事、每一次的衝突，它的原因、過程與發展是不一樣的，處理的方法真得不一樣。T3-01-145

研究者與 T3 老師共事一段時間發現其遇到任何師生的衝突都會以雙方各自的立場看待衝突的癥結點，不會完全偏向其中一方，給予其他慈輝班教師很多處理學生問題的寶貴意見。（訪談日誌 T3-0118-40）

（四）衝突無所不在，生活即教育

其實孩子他就像一張白紙，他們情緒有就必須慢慢去告訴他。我覺得課程上來講比較需要安排團體互動、團體活動的課程，因為在課程互動當中，可以觀察得到師生之間的衝突，語言上的挑釁，那針對不同的情況再去設計相關的課程，那可對學生的情緒方面的管理或者衝突上的管理才會有用處。T3-01-160

慈輝班的師生衝突在日常生活中經常上演，也不足為奇。能夠待在慈輝班這麼久的老師一定也有他的能耐，雖然現在這個慈輝班女老師居多，但是每個老師對於處理學生的問題都能駕輕就熟。遇到無法處理的，大家也都彼此互相支援、一起集思廣益，氣氛很好；過程中難免有意見相左的時候，但目的以及出發點都是好的，我們也都盡量從善如流。T3-02-98

你提到如何去提升學生情緒管理的能力以降低師生之間的衝突，我覺得要透過課程的設計以及安排去改變學生在處理情緒上的能力是緩不濟急的，有時候學生的情緒其實是說來就來，難以預料。衝突是發生在日常生活之間，我們認為雞毛蒜皮的事都還是會引起糾紛。所以我覺得最重要的還是從生活中去訓練他們處理情緒、處理問題的能力，學生的狀況我們所有老師都能清楚掌握，一遇到突發狀況隨時都有老師可以接手。T3-02-139

三、研究者對 T3 老師師生衝突故事的理解與詮釋

T3 老師在慈輝班老師群中是所有團隊中最理性也是最客觀的觀察家以及演說家，能觀察到其他老師所無法觀察到的問題，師生之間或學生之間若有嫌隙，T3 老師能以不同的角度去切入問題、處理問題，與學生溝通的能力也是深厚。與學生分析事情邏輯清晰，馬上點出學生問題；迅速點出問題的源頭，又不會讓學生感受的老師的爭鋒相對。T3 老師擅長運用團體輔導的方式公開陳述衝突的過程，並將過程一一做詳細的分析，舉出實例讓學生一點就通；透過公開的團體輔導的方式能夠降低後續事件的傷害，也較能開誠佈公不會有太多私底下的心機暗算以及角力鬥爭。T3 老師訪談表示初到慈輝班服務時之前已經接觸過慈輝班的學生，也固定時間到校個案輔導，因此正式進入慈輝班服務時能很快就進入狀況，如魚得水，在加上理性的思維以及清晰的邏輯成為老師之間最有的諮詢對象。但也曾經有讓她很挫折的學生，學生因為不滿她將其手機沒收，向其他同學抱怨辱罵老師，當下 T3 老師無法接受學生錯了還態度囂張，而與學生有言語上的衝突。T3 老師雖然當下無法接受孩子的態度，可是事後仍不厭其煩地向衝突的學師解釋老師會這麼做的用意，放下身段很重要；慈輝班的老師並非都是唯我獨尊的，他們學會用同理的角度去思考學生行為背後的問題以及動機，雖然管教很多，但是關心這群不完美的孩子更多。T3 老師對慈輝班的孩子而言既是護士阿姨、也是老師、更是廚師，生病不舒服幫忙擦藥量體溫看症狀，教孩子們做手工藝品，為孩子們縫衣褲、修拉鍊，下午固定時間準備愛心蛋糕麵包，滿足孩子們的生理需求，也給予安全感以及愛與歸屬感，不在意學生能回饋多少，在意的是學生能改變多少。訪談慈輝班主任的過程中也提及 T3 老師的加入為慈輝班注入許多的活力以及生命力，每一個慈輝班的成員都很重要，各司其職，有愛的地方才能繼續照亮這些孩子，不管過程如何艱困。

第四節 T4 老師之師生衝突經驗敘說

一、T4 老師慈輝教學生涯故事脈絡

T4 老師，沉穩內斂又直率敢言的慈輝園丁。來到慈輝班三年唯一全日待在校的老師，即使夜間無課程也會留在學校協助處理學生夜間可能發生的狀況，總是在人力不足的情形下隨時待命，機動支援；最值得稱揚的即是老師喜歡從事園藝、烹飪的工作，將校園後方的荒廢空地恢復成生機勃勃的菜園，讓學生可以吃到自己親手栽種的蔬果，無須擔心蔬果是否有農藥殘留，老師以有機的方式栽種，如果在辦公室或教室找不到老師，那她一定會出現在菜園，所以稱她為慈輝園丁一點都不為過。T4 老師與研究者曾經於前一個學校一起共事，共事期間擔任特教班的導師，班上的特殊生多位為智能障礙，精神耗弱、無行為能力的弱勢學生。研究者多次在校園內的廁所邊看到 T4 老師攙扶特殊生上廁所，還需要協助清潔擦拭，遇到特殊孩子情緒一來更是難以處理，通常在廁所前面可能需要花費半小時或一個鐘頭的時間，可見 T4 老師的耐心以及細心的程度。T4 老師從公立師範學院畢業後就進入教職，教過小學、國中以及慈輝班的學生，教學資歷經驗豐富，能在一起共事是緣分，而且又能夠先後共事兩所學校；從陌生到熟悉、從垂直到平行，與她的相識相處難能可貴，在慈輝班服務的過程中我們一起渡過喜怒哀樂、分享成長。

在 T4 老師的師生衝突故事中得知，與其衝突的學生是其導師班的學生，也是班內的問題人物；經常性的欺壓同學，囂張跋扈，無視學校校規，相同問題累犯而且習慣性避重就輕、推卸責任。該生影響範圍不只在該班，甚至於整個慈輝班，很多的衝突起因都是因為他而起；因此 T4 老師在班上常處於精神緊繃壓力的狀態，必須長時間觀察這個孩子的行為，預防因他而起的衝突。但就是因過度的關注，反而更容易引起兩人之間的衝突。一次夜間課程男同學與另一名男同學因為玩鬧而引發的衝突，卻引起 T4 老師與該名男同學的衝突。

二、T4 老師的師生衝突經驗

(一) 相逢既是有緣，教學生涯的另一個開端

在還沒有來慈輝班服務之前我是在一般普通國中擔任體育代課教師，之前共事的同事在慈輝班擔任主任，因為當時慈輝班有在缺老師，而且同事大力推薦，說這邊學生雖然難帶，問題較多，但較沒有課業壓力以及升學壓力，而且課程很彈性，所以我有點心動，想說可以轉換一下教職環境，而且又能跟老同事一起工作，又彼此熟悉，所以我就來這裡服務了。T4-02-35

(二) 滋事份子、劍拔弩張

上夜間課兩個學生在唱歌時，他們兩個應該也在玩吧！之後玩到後面 A 學生就開始情緒上來拳打腳踢，打 B 學生。他們是說兩個人在玩啦！玩到後面就變成打架事件，那慈輝班的小孩很奇怪，他們覺得跟人家動手動腳那是玩，可是玩到後面就會演變成暴力相向，雙方都會惱怒上來。因為經過那一次的衝突所有動手動腳，玩鬧我們都一律嚴禁。整個過程第一個他們在玩的時候，他們在扭那寶特瓶，那因為寶特瓶裡面會有空氣，玩得時候寶特瓶蓋彈到彼此，那 A 生玩久了之後，他就不爽，對 B 生有動手動腳的動作，那剛開始動手動腳剛開始是玩嘛！可是到後面那種拳打腳踢現象出現後，我們就立馬禁止。立即就停止那一堂課，將雙方同學都帶離現場，帶到操場吹吹風彼此冷靜。因為那個 A 生當下帶至操場，情緒還是非常高張，我當下並沒有緩和 A 生情緒，反而數落他的不是，當然他的情緒一定被我這樣一說更是難以平靜下來，彼此劍拔弩張，互不相讓。爭執的過程中我的情緒已經完全被該生的情緒所牽制住，在加上平時在班上他就是一位滋事份子，高度關注的情況下反而容易擦槍走火。T4-01-68

訪談過程中 T4 老師告知這次的衝突事件，那位滋事又打人的同學因為在法院有保護管束，在加上全程有人目睹，所以打人的行為校方也不寬貸，通知保護官，對其行為開出勸導單，以示警惕。(訪談日誌 T4-0215-16)

(三) 第三者介入，冷靜處理高 EQ

那次的衝突是發生在夜間，夜間人員不足，學生狀況又較多，剛好我們備勤的中輟輔導役男見狀馬上來協助我，並將該名男學生架離開現場並試圖緩和學生的情緒，而我也暫時得到呼吸新鮮空氣的機會，冷靜思考後我還是選擇要直接面對這個狀況，因為他是我班上的學生，身為導師的我不能坐視不管，雖然我知道他的行為難以教化。等他冷靜後我告訴他，你的暴力行為是在教室，教室內全程都有錄影監視系統，我們會將畫面翻拍給你的法院觀護人，並要求法院針對你肢體暴力予以書面的勸導；該生冷靜之後也想過自己是在保護管束期間，不得有重大違規事件，所以事後也願意向另一名被打的學生道歉以及對我的不禮貌道歉。其實很多慈輝班的孩子是有提早社會化的傾向，因此你必須利用強制性具有公權力的方式去嚇阻他，尤其是針對校園霸凌的事件更是不容寬貸。T4-01-109

(四) 謹言慎行，放下自我

有了這次的經驗後，凡是在處理學生之間的衝突時或者是師生之間的衝突時我會盡量注意細節的部分。針對即將有可能爆發的衝突我會特別謹慎的去處理，當然一定要先處理自己的情緒，盡量不要被學生的情緒牽引。慈輝班學生敏感又容易猜忌，為求生存往往放大自己，反而看不見自己的缺點，所以盡可能與學生是用同理溝通的而非直接就判斷是非對錯，讓學生有自我陳述的機會。T4-02-77

同事之間可以在這邊服務不會說你的能力很強就忌妒，我們來這邊就是為了這群小孩，沒有彼此一些勾心鬥角，大家都是無私的奉獻，沒有夾雜其他的心，盡可能放下自我。T4-01-154

三、研究者對 T4 老師師生衝突故事的理解與詮釋

T4 老師遇到的師生衝突是在夜間課程的時間，在他的課堂上學生之間開始互相起鬨鬧著玩，到後面演變成拳腳相向、失控教室。先動手的男同學之前就有對其他同學出手的行為，也包括這次被打的同學，該名被打的男同學長期處於弱勢的狀態，對於該名施暴者其實早已心生恐懼，但又敢怒不敢言，深怕告知老師可能會被報復，所以惡性循環下才造成那名施暴男同學更加肆無忌憚。T4 老師的處理方式如果只是使用勸導，可能效果有限；針對長期暴力者若無法透過行為改變技術導正其行為，則必須採取必要之消極手段，也就是使用社會規範中的最低標準法律去約束長期施暴者。T4 老師表示該名學生在少年法院為列管之保護管束個案，除了定期至法院向觀護人報到外，針對在校之行為也會受到管教。所以在處理該名學生的暴力事件則必須採用雙管齊下的手段，一方面口頭勸導，另一方面則需要強制力的介入，嚇阻不當的暴力行為。

T4 老師從這三年左右的慈輝班歷練下來，自己也有一套帶班的標準，嚴而不肅、剛中帶柔，依據學生屬性以及特質的不同，輔導的方式也不盡相同；表示在面對學生的狀況時要能強則強、遇弱則弱，要了解學生的行為之前先清楚其家庭背景與父、母或監護人教養的方式，有充分的理解就不難發現很多孩子行為的背後都來自於家庭教育的良窳。老師表示孩子的改變稍縱即逝，一旦回到原生家庭、熟悉的環境很多時候一樣是會被打回原形的，學生能否改變在於自己的一念之間，慈輝班老師在管教的過程中其實無形之中也在教育家長，因為在學校孩子小小的改變，可是對家長而言是大大的進步，家長感受到慈輝班老師的用心。

第五節 T5 老師之師生衝突經驗敘說

一、T5 老師慈輝教學生涯故事脈絡

T5 老師，熱血敢衝的理化老師，與老師的認識在他於慈輝班服兵役的階段；研究所畢業的 T5 老師實習完準備進入教職，對教職充滿理想的他，毅然決然選擇進入慈輝班服中輟替代役。詢問他為什麼想要來這裡服務，他毫不考慮地說：「我出生於單親家庭，在我成長的過程中曾經因為迷失自己而差點中輟，所以我很清楚在這些孩子迷失的過程中需要什麼？所以我希望藉由我的一己之力，幫助這些孩子能夠迷途知返。」大多數服義務役的男生都想選擇離家近而且輕鬆的單位，而老師選擇挑戰性極高的慈輝班，不只要輔導學生，有時候甚至需要隨時待命尋找逃家翹課的學生。中輟役男服役期間的 T5 老師並未退役後就馬上離開慈輝班反而是繼續留在慈輝班擔任理化的代理教師，從學生眼中的役男角色轉變成它們的任課老師，他需要適應、學生也需要適應。訪談過程中老師強烈表示這個轉變的過程除了學生難接受，連自己也不能夠接受；T5 老師表示「學生都很少跟我說內心話了，因為我是老師的角色，所以很多事情老師知道了都會見光死。學生說和役男哥哥說心事很放鬆，但和老師說差別就很大。」T5 老師的慈輝班經歷與其他老師很不同，在研究者選擇研究參與者之時並未將 T5 老師列入，但經過預訪階段以及指導教授、口試委員的建議下，將原本只有四位女性參與者的敘說研究增加兩位男性參與者，減少本研究男女比例失衡的問題，從兩性不同的角度進行師生衝突的探討，希冀藉由 T5 老師的特殊經歷以及見解擴大本研究不同的視野。

二、T5 老師的師生衝突經驗

(一) 初生之犢不畏虎，烈火始能見真金

因為當時我當兵的時候是服中輟替代役，然後當時選到是慈輝班，過來這邊待了一段時間，後來就因緣際會這裡需要代理教師，所以我退役之後就繼續待在這邊教書。

T5-01-13

在當中輟輔導易男的時候，偶爾會遇到學生不理性的言語挑釁，可能是學生覺得我們役男就比較像大哥哥，所以有時候對我們說話就會沒大沒小。當老師教學的時候，學生就會比較敬畏你三分，也不太敢在你面前放肆。多了從役男轉換成老師的過程反而讓我更能捉住學生的心態，之後處理師生關係更駕輕就熟，在慈輝班授課期間我也有教校本部一般生的理化課，兩者之間一定有差異，但我一擔任教職就有多方的歷練，這個機會是很難能可貴的。T5-02-31

（二）暴走又失去理智的女學生與社工、警察、老師們的大亂鬥

若硬要說得話是有一次，然後那是可是主要原因問題不是我跟學生發生問題，那是學生個人的一些因素，然後學生可能要被安置，那學生她不願意被安置，我跟他比較熟，我在旁邊勸導她，她可能無法控制她自己的情緒，所以會發生一點點衝突，她主要衝突的對象不是對我，她當下是因為不想要被法院以及社工的安置，所以當下她會有她的情緒爆發。過程是當時這名女同學不願意就範，一直跟社工人員拉扯，我在旁邊協助，直到社工尋求警察的協助。個案不斷的想要往外跑，然後他不願意被安置，她覺得這樣像被關著沒有自由，她不想要被束縛，覺得在外面比較自由自在，她如果在外面可以自由自在在外面可以過得很好也沒有問題，可是她的年齡在外面就是辦不到。所以就必須要有安心以及安全的地方，讓她去待在著。我很希望那主要是寒暑假並沒有辦法像正常家庭讓她穩定，所以我跟那個學生一直說，當下女學生脾氣很拗，情緒也一直很高張，然後等到社工以及警察要強制執行的時候，她才意識到不管怎樣她是無法改變結果的，所以她才慢慢接受事實。那過程中有肢體上的拉扯，因為她作勢要往外跑，過程中我有去拉住她，她想要掙脫，那我有告訴她不要再跑了。T5-01-74

T5 老師說這位同學到現在偶爾還會回慈輝班探望老師，對慈輝班以及老師們有難以割捨的感情，只要在學業上或生活上遇到不如意的事情，都會用 LINE 詢問我的意見。（訪談日誌 T5-0218-25）

（三）師生衝突雖然是因學生而起，但老師仍不離不棄，力抗失控的情緒

因為我本身沒有跟他發生衝突事件關係，所以沒有直接的利害關係，那是因為平常跟她關係是相對好，相對是好的關係，所以才會去介入去處理這件事情。T5-01-78 我認為慈輝班的師生衝突很多時候是火燒過來的，主要還是學生本身的問題以及情緒管理不當所造成的。其實衝突的過程中那名女學生的導師因事發之前已經和她溝通過不知多少遍了，可是當下她的情緒仍因受到強制力的刺激而暴走；因此她的導師也不願再介入，只想趕快結束女學生的鬧劇。那我的立場是平時女學生還和我有話聊，算是信任我的，所以我就想去試試看安撫女學生的情緒啦！T5-02-55

（四）忍耐與堅持是痛苦的，但它會逐給你好處

我盡量讓自己處理事情的時候可以讓自己去想，要教好他認清自己的錯誤，不能因為他罵我三字經或者有不理性的行為的時候，自己的情緒跟著被煽動。T5-01-201 我覺得最簡單的是容忍、包容吧！因為一定會有一些莫名其妙神奇的事情發生，然後就在你身旁發生然後就直接對應在你身上，那麼你不能夠容忍包容一些事情的時

候，這樣子你的情緒一直被帶動，心理層面會變得很不健康。所以你自己容忍度、包容度量要比較大，要用比較多的愛心去想說或是如果我今天是像他的背景，我是否可以一樣像他獲得怎麼多。T5-01-215

T5 老師表示自己很適應慈輝班的教學工作，他覺得在慈輝班當老師一定要有承擔「失落感」的準備，因為學生的改變並非一觸可幾的，唯有走入他們的內心世界才能懂得去欣賞他們的不完美。（訪談日誌 T5-0218-33）

三、研究者對 T5 老師師生衝突故事的理解與詮釋

T5 老師此次衝突的主因並非自己本身與當事學生的衝突，而是在事件中扮演居中協調的角色，衝突過程中雖有肢體的拉扯，但全程老師思緒是理智清楚的。T5 老師初任教師階段就挑戰其他老師不敢挑戰的教學場域，從役男到老師過程用不同的角色去面對情感豐富又敏感的學生，但是 T5 老師仍然對這些孩子不離不棄，即使曾經遭遇到教慈輝班學生的種種挫折仍然堅持自己的理念，教育這些不是那麼完滿的孩子。在研究者受教育成長的過程中顯少遇到心思細膩的男老師，男性教師一般給人的印象就是嚴肅較難親近，但是 T5 老師特別的是很愛和孩子聊天，並且經常透過桌遊與學生互動，從與學生互動的過程中去了解學生、走入學生的團體生活中，即便初出茅廬仍然有大將之風，很快就能適應慈輝班學生的特質與調整出適合慈輝班學生的一套教學模式。訪談過程中 T5 老師告訴我師生衝突案例分享的學生前段時間回來慈輝班探望師長，女學生離開學校後進入另一個人生旅程時才發現原來以前老師的用心良苦，心中充滿對慈輝班的感激之意，如果不是這些老師的支持以及無止境的包容，應該無法成就現在的自己。老師表示能夠看到畢業的學生有所成長，過去很多的不愉快也就煙消雲散了。他說：「我和一般國中教師領的薪水一樣，我也想選擇輕鬆好教的學生，但很奇怪地是對慈輝班有種難以割捨的情懷是當學生需要我時，我能及時伸出援手。」

T5 老師沒有其他男老師的粗枝大葉，反而是多了那股溫暖又心細的個性，就如同其單親家庭的背景，曾經迷失過也差一點成為中輟生，這樣的經歷讓他對慈輝班的孩子有更深刻的體會。慈輝班不需要教學技巧超高明的老師，而是需要無所不管，看到了不會坐視不管又有堅定信念的「叨念又雞婆」的老師，而 T5 老師的人格特質與人生閱歷就是慈輝班需要的。

第六節 T6 老師之師生衝突經驗敘說

一、T6 老師慈輝教學生涯故事脈絡

T6 老師，直白坦率、才華洋溢的藝術型老師，在慈輝班服務超過十年以上，分別擔任過日間生活輔導員、夜間男生宿舍管理員以及藝能科授課教師；大學、研究所主修美術以及相關工藝課程，具備合格小學教師證書，曾經於小學擔任美術班代理教師。除外對於樂器也涉獵頗深，在慈輝班任職期間教授吉他、烏克蘭麗以及爵士鼓等課程，屬於全才型的老師。在慈輝班不管是擔任行政職位或教學工作尚稱得心應手，曾經一度因地方政府財政問題精簡人力而去職，但之後又再度回聘；能夠回聘的原因係慈輝班運作以及學生屬性特殊，需要穩定的經營以及人力資源。T6 老師表示回聘的過程其實很掙扎，原本已經打算成立個人工作室，但主任看中其對慈輝班的業務運作極為熟稔，故希望其能重磅回歸，自己也承認對慈輝班仍有一份特殊的情誼。回聘後的 T6 老師繼續從事他的行政業務以及教學工作，一方面能發揮其藝術專長，另一方面又能有一份穩定的收入。

T6 老師有感於在慈輝班服務期間的酸甜苦辣，因此對於本研究非常樂於分享其慈輝班師生衝突經驗，尤其在擔任夜間宿舍管理員時與學生的衝突更是多。印象最深刻的一次就是面對一位多重障礙伴隨情緒障礙的男學生，該名男學生還未進入慈輝班時就已經在原就讀學校名聲響亮，原校輔導紀錄已經可以出刊為上下集的武打小說。衝動暴怒、嚴重肢體暴力者，必須定期就醫以及輔導追蹤，有巡迴輔導教師、心理諮商師、專輔教師以及法院觀護人多方提供支援服務，但最後介入輔導成效有限，就讀期間多次同學發生言語以及肢體扭打事件，一言不和就爆衝，逞兇鬥狠。T6 老師回憶與該名男同學發生嚴重衝突是在週日收假返校時，男同學無法服從老師的收假檢查管理，主動言語挑釁，T6 老師大聲喝斥更加劇男同學衝動的情緒；其拿身邊的掃除工具作勢毆打老師，老師知道該名男學生只是在虛張聲勢並不會毆打師長，當然老師在氣勢上就不能輸學生，持續維持

強硬的態度，直到老師意識到該名男同學有嚴重的情緒障礙，與其對立只會僵持不下、兩敗俱傷。T6 老師是在慈輝班屢次的挫敗中成長，歷經多屆的學生以及不同時期的行政團隊；老師表示每一屆的學生屬性不同，管教方式也會有差異；行政團隊的氛圍也深深影響團隊的默契、共識以及合作，T6 老師透過其慈輝班經驗來敘說其故事，為本研究增添更多樣性的觀點。

二、T6 老師的師生衝突經驗

(一) 一路走來始終如一，不變的是原則

我在慈輝班工作已經超過十年了，每二至三年就會換一位主任，行政團隊這幾年也大換血過幾次。雖然不同的行政團隊會有很多的磨合，但對於我而言我是都還算能適應，主要的原因在於做行政工作時我盡力完成主任交辦的事項，做生活輔導員時我會堅持我自己管教的原則，該管就要，需要時要嚴格管教，所以我是「黑臉」的角色，學生會比較怕我，有時候一個眼神或一個動作可能學生就知道我要表達什麼。

T6-02-13

(二) 夜間管理獨撐大局，以一擋多，放馬過來

一年半前我們有一個學生，他其實是情緒障礙的一個孩子，那因為我在管教他的時候那是在收假回來的時候，然後我管理他收假不穩定，我在唸他的時候罵他的時候，他就情緒來了準備拿垃圾桶要打我，那時候我情緒也不穩定，因為他講得話也是很激烈，差點就跟他起衝突，還好因為自己有告訴自己，他就是有精神上的障礙，不能跟這樣的孩子有太大的衝突，所以我自己也忍下這個衝動。T6-01-86

之前擔任夜間宿舍管理員的時候，學生曾經因為我夜間的管理較嚴格，在加上自己的個性也比較火爆，所以有時候在管教學生上我會用比較苛責甚至於刺激性的語氣去罵學生。記得當時有一年學生私底下竄連寫黑函到教育處去投訴我，體罰學生、辱罵學生，甚至於說我會在男生寢室走道上灑圖釘，惡意讓學生踩到受傷，但其實這些都並非事實，而我的上級長官沒有挺我，也沒有求證，我默默接受上級單位的調查以及懲處，對我來說這也是另外一件因為師生衝突引起的連鎖效應，變成是行政團隊之間的惡鬥，當時其實我對慈輝班的工作曾經一度抗拒排斥，甚至於厭惡這裡，也萌生退意。之後我的工作時間與內容也做了調整，回到白天擔任生活輔導員，所以對我來說真正辛苦的是夜間宿舍管理員要面對二三十個男學生調皮搗蛋，甚至於偶爾情緒失控暴走的學生，男舍監看到得是日間老師上課看不到的學生另外一面，所以對我而言那是挑戰，但就因為當時的一個人獨撐大局、以一擋多的經歷，讓我對這份工作有了新的體悟。T6-02-66

T6 老師的衝突個案是嚴重的情緒障礙，需要長期就醫以及用藥，其他的慈輝班教師以及外聘教師也曾經與該生發生衝突，多半都是由該生主動挑釁造成的，即便藥物控制仍然無法控制其暴力行為，該個案是慈輝班遇過很棘手的案例，因此凸顯出

慈輝班輔導資源不足的問題。(訪談日誌 T6-0223-11)

(三) 人必自重而後人重之：良好的師生關係在「尊重」

我覺得師生衝突的發生在於有沒有良好的師生關係，其實這邊的孩子跟我們相處的時間很長，有很強烈的依附感，因為他們很多是來自於家庭功能不健全，與父母或監護人關係是很疏離的。在慈輝班師生關係是很緊密的，尤其是跟夜間的宿舍輔導員，我們很像他們的家人，到了晚上卸下心房，很多事情都可以跟你傾吐，晚上反而可以看到他們最脆弱的一面。相處久了關係密切，很多事情就可以彼此在信任、尊重的基礎上去要求他們，進而改變他們偏激的價值觀。T6-02-89

(四) 心如止水，波瀾不驚；不以物喜，不以己悲；處變不驚，泰然處之

輔導畢竟是長期的工作，所以從以前熱情然後學生給你的回饋會讓你失望，失望以後後人的情緒會改變，改變以後就會用比較極端的方式看待他們，久而久之發現這些都沒有用的情況之下，也只能告訴自己，就是孩子不能用同樣的方式去對待他們。

T6-01-112

我心情上的調適我告訴我自己，孩子能接受你的管理管教，那自然好；那不能接受你的管教，我也不會讓孩子的行為與態度影響到我的情緒，在學生頂撞你的時候你也不需要跟學生強碰硬碰硬。T6-01-120

十年後還跟十年前帶學生的方式還是一樣的！那你這個人是沒進步的，我覺得我現在不錯啊！你需要你來跟我說我一定幫忙，但是說實在的啦不會因為小事主動去關心什麼，因為說實在我的角色要跟學生是有距離的，有距離感學生才會怕你。

T6-01-332

三、研究者對 T6 老師師生衝突故事的理解與詮釋

T6 老師的經歷與其他五位研究參與者的經歷不相同，在慈輝班身兼數職，每一天都需要轉換不同的角色。而 T6 老師的師生衝突經驗都不在教學的課堂上，反而都是在生活輔導管理上，慈輝班集中住宿型的管理，學生很多枝微末節的事情都要管；站在一個夜間輔導員與授課教師之間來看學生的管理確實有很大的差異，而且 T6 老師的衝突故事也呈現出所處慈輝班夜間人力不足的問題，晚上男女各一名住宿管理員協助監督學生夜間日常生活管理，一名男性住宿輔導員有時甚至於需要掌控將近三十位以上的男學生，而且男學生晚上出事的比例要比女學生高，包括打架鬧事、肢體霸凌等狀況不勝枚舉，身為夜間住宿輔導員經常是疲於奔命，也容易萌生退意。

曾經短暫的時間因上級主管機關的政策下離開過這個場域，但在人力缺乏的情形下重新回聘，回聘初期擔任夜間生活管理員以及兼任教師，夜間管理期間遭

遇棘手的案例，該生為領有身心障礙手冊，屬於多重障礙，個性極端偏激還帶有暴力傾向，很容易與人衝突，有言語以及肢體上的暴力行為；T6 老師擔任夜間生活管理員期間經常需要與個案接觸，日常生活以及假日返校的管理都曾經發生激烈的口角衝突，老師表示因為我面對的是有精神疾病的學生，所以我當下是不能勢弱的，需要讓個案知道我面對他時是強悍的，如果我退避或退讓他必定會被他牽制住，持續強悍他會有所退卻，不敢進一步。老師表示其實夜間生活管理員是一個非常辛苦的工作，很難被外界所理解，這個工作需要長時間經驗的累積與耕耘，而且很多時候是必須獨立去應對晚上的學生突發狀況；白天學校內的人力資源是充足的，有役男、日間生活輔導員、導師、專任教師等，可以一起共同面對學生的狀況；可是在晚上很多時候是求助無門的，必須自己獨挑大樑、以一擋百。在與 T6 老師訪談的過程中，很清楚地發現老師與其他研究參與的老師觀點不同，很直接、寫實又有許多無可奈何的負面情緒，過程中也像對研究者吐露心酸，但 T6 老師仍以寄情於山水、翱遊於藝術創作中來達到身心靈的平衡，也不斷提醒自己不要被慈輝班學生的情緒而影響，要以更成熟理智的思維去化解潛在性的師生衝突與以平常心去經營師生關係，因為總有人會懂你的。某屆畢業生在其臉書留下一段話給這位 T6 老師：

「在慈輝度過了兩年半的日子裡我變了很多，從一個不太有責任感的人變成現在的我，雖然還是拖線脫線的，但是我身邊的人們都告訴過我「噢！妳怎麼變這麼多？」每當自己意識到自己的改變，我就會想「如果我不去慈輝的話，那現在的我還是有成長的自己嗎？是否會駐足在同一個狀態一直下去？」好險，我有被○○大哥騙進去，謝謝你○○大哥，我會非常想念你的，.....，表面上裝機車，其實只要好好溝通，不要太白目，你一定會放軟，其實你很溫柔，所以，我相信會有下一個找到你的溫柔的學生！.....」(20170527 慈輝班臉書日誌)

T6 老師從不同的師生衝突中去反思自己的想法以及做法，剛開始血氣方剛，容易受到學生的情緒而影響其理智的判斷，一次又一次的挫敗，讓他在不同的事件中學會成長，學會如何去面對各式各樣的學生狀況，從每一次的經驗中取得平衡點，所謂「山不轉路轉，路不轉人轉，人不轉心轉」，起心動念都在一瞬間，用開闊的視野去包容這群不怎麼完美的孩子。

第五章 研究發現與綜合討論

本章依據六位研究參與者對於慈輝班教學生涯故事以及師生衝突經驗之敘說，整理出第一節是六位研究參與者對於慈輝班教學工作之共同認知，包括對慈輝班初始概念、教學工作以及學生屬性，並探討研究參與者選擇到慈輝班服務的原因；第二節依每位研究參與者之師生衝突經驗分析出慈輝班師生衝突之原因、類型以及對教學工作的衝擊，第三節則依研究參與者在處理師生衝突的歷程以及因應的策略的異同進行分類討論整合；第四節則針對研究參與者對於師生衝突在慈輝班教學方式、課程安排、管理模式以及師生關係的影響進行歸納分析，以作為慈輝班未來管理以及師生衝突等相關因應措施之建議。

第一節 慈輝班教師對於慈輝班教育工作的認知

依據 1990 年「臺灣省國民中小學慈輝專案試辦計畫」中明訂該計畫招收的對象是針對家庭遭逢變故而中途輟學，經過原學籍學校追蹤輔導返校而無法適應就學環境，由家長或其監護人同意願意接受中介教育學校輔導者，始得進入慈輝班就讀。目前全臺之慈輝班招收的對象主要是依計畫規定，但是因應社會變遷、青少年犯罪問題增加，慈輝班招收對象的條件也有所放寬。本研究之研究場域招收之對象可擴及全臺灣的國小六年級以及國一至國三的學生，單親、家庭功能失調以及行為偏差並伴隨中輟之虞、已經中輟或少年法庭觀護之對象。六位研究參與者在尚未進入慈輝班服務時已經透過各種管道去初步了解慈輝班學生屬性以及教學工作內容。

一、對慈輝班學生屬性的初始概念

(一) 專收家庭功能不彰的學生

慈輝班學生申請入班就讀最重要的條件，提供家庭遭逢重大變故的孩子一個臨時安身的場所，提供基本的物質以滿足生理需求。父母雙亡、隔代教養、單親依親以及家庭經濟弱勢為列冊之低收入戶等單一條件的子女都有申請入班的資格，透過慈輝班的輔助，讓這些家庭有困難的孩子能夠得到妥善的照顧，以發揮社會公平正義。

這裡是專門收中輟學生，然後這些孩子的家庭環境比較複雜，然後也是屬於相對經濟弱勢。T2-01-27

我以前同事的先生有大約跟我說明這邊孩子的屬性，主要還是家庭的問題，功能不彰、結構不佳，還聽說這裡的孩子有的是非婚生子女，甚至於家庭關係複雜，真得要深入了解才知道。T3-01-24

我到職之前別人都跟我說慈輝班都是照顧弱勢家庭的孩子，大部分的孩子都是單親依父或依母，甚至於有的隔代教養或由其他親戚或沒有血緣關係的人來照料。

T6-01-13

(二) 伴隨行為偏差，以及提早社會化的問題

教育部(2016)統計104學年度中輟生中輟的原因中有一半是個人因素所造成。依據吳芝儀(2000)提出中輟之個人因素可分為心理的以及生理的層面，作息不正常導致身心健康不佳，對於學習的缺乏動機，開始拒學逃學，脫離校園的規範。遠離校園後開始接觸校外生活，有可能因此而沉迷網咖或染上毒癮，甚至於為了滿足物質上的慾望，開始習慣性偷竊，在法律邊緣游走。以研究者在教學現場多年發現，慈輝班的孩子絕大多數除了有家庭功能不彰的問題，還伴隨有偏差行為的問題，從其平日的言談以及舉止行為就可發現這些孩子嚴重社會化的程度。慈輝班學生的語言模式粗俗不雅，三字經當口頭禪在使用，師長糾正時會不以為然、矢口否認使用三字經；與同儕的對話中會發現容易語帶恐嚇威脅的字眼，以及出現大欺小、強欺弱的言語霸凌。

對於這裡學生的既定印象都是負面的，尤其我在校本部服務的時候，其實老師們都很抗拒到慈輝班上課，上課秩序不好掌控、學生滿口髒話，對師長或勢弱的同學可能比較不友善禮貌。T1-01-10

對於慈輝班學生的描述都是蠻負面的，大家就覺得慈輝班就是壞小孩，抽菸、喝酒、打架鬧事、偷竊、混幫派、吸毒樣樣都有！聽起來就是都還蠻恐怖的，真得剛開始來的時候會有一些讓你抗拒的感覺。T5-01-22

(三) 無法接受正規教育系統，拒學進而輟學

慈輝班的學生對學習沒有興趣且低成就的，因為大部分會轉介過來就讀的孩子，已經被通報中輟有一段時間，他們寧可選擇在外遊蕩或流連網咖與校外人士結黨群聚，也不願意回到學校接受正規的教育，即使回到學校上課也是整天趴睡，而原校導師或任課老師採取消極逃避的態度面對，只要學生上課不搗亂秩序，老師通常會默許這樣的行為，久而久之學生也就習慣被放棄了。

這些孩子可能都已經脫離學校生活很久，因為畢竟都已經中輟了，所以要引起他們的學習動機，就不能再像普通學校一樣，你挹注了很多東西給他，其實他沒有辦法吸收。 T1-01-147

其實慈輝班的孩子大部分都是學習低成就的孩子，在原校本來就得不到肯定，對於課業已經呈現放棄的狀態；在加上有些孩子不喜歡寫作業，在原校的獎懲紀錄很多都是因為缺交作業被記警告，被記過也無動於衷，時間一久對學習也完全沒有動機，喜歡尋求刺激的生活。 T5-01-240

二、對慈輝班教學工作與學生特質的認知

(一) 多以學生輔導為中心，學科學習標準低，技術才藝帶得走

慈輝班成立的宗旨是讓中輟返校學生再次進入校園，但為避免其對正規的教育系統有不愉快或抗拒的負面影響，故施以特殊教育及技藝訓練，讓這些中輟的孩子能重回校園，適應正常的生活環境。以研究者的經歷以及觀察發現，慈輝班老師花在學生心理輔導與生理照顧的時間會比學業指導的時間來得多，主因是學生學習意願低落，學習低成就。因此任教慈輝班的老師在課業的要求以及標準要比一般國中要低，選擇授課內容要以基礎、簡化為主；尤其是在國英數自社五大學科的部分，盡量放低學習成效標準，透過多元化的測驗，提供慈輝班學生成就的機會。技藝以及社團課程多是慈輝班與其他普通國中最大的不同，王翠娥

(2004)、邵在晉(2009)研究指出慈輝班多元適性的實作課程，讓慈輝班的學生在學習技藝的過程中提升自我價值，以及提早與職場接軌。

之前還在服替代役期間與慈輝班老師一起共事時，覺得慈輝班老師很辛苦，因為除了教學工作外還要去大量的輔導工作。同儕互動不佳需要輔導、家人關係緊繃需要輔導、逃學翹家需要輔導、異性交友複雜需要輔導、生活習慣需要輔導。 T5-01-17
我自己教數學科的，我發現很多孩子小學的數學程度都不到，幾個來很久的孩子從

國一上到國三快畢業了，他們上課的狀態都是放空的，有時候考試題目已經提供給他們了，可能不見得會去拿這個基礎分數。所以我已經逐步在放低標準，可能他們有寫算式過程，但答案是錯的，我還是會酌量給分的。T2-01-345

我遇過幾個不愛讀書，但有繪畫天分的學生，就鼓勵他們以後去讀美工相關科系，最起碼有一技之長，以後找工作比較有方向。在慈輝班真得技藝課程和才藝課程比學科課程要多，又多樣化，選擇性多，聽說在一般國中能上技藝課程的學生都要被挑選過的，不是每一個學生都有機會，在慈輝想要又可以免費學，他們太幸福了啦！T6-01-252

(二) 自我認同感低，防禦心重又敏感

本研究之六位研究參與者在訪談過程中提及慈輝班學生對自我的認同感較低，缺乏自信心，對事情較為敏感，自我防禦能力強，遇到挫折或超過其能力的要求容易藉由其他方式逃避以及產生抗拒行為。學校有課業、人際以及師長的壓力時會想找尋逃避的處所，引起有相同狀況輟學的孩子就會群聚在一起，尋求認同以及安全感，如鄧仲玲（2013）研究指出慈輝班學生在「心理我」的認同程度會比「生理我」的認同程度低，受到家庭、個人、社會以及同儕的相互影響，自我概念薄弱，挫折容忍力低以及情緒管理不佳。

慈輝班的孩子很特別，對自我的要求很低，可是對別人的要求很高，他們很愛管其他同學，可是有時犯錯時都不自知。尤其是待在這裡久一點的同學，只要是新生入班，他們就會對新生有敵意，對新生的長相以及表情、態度評頭論足，有時候舊生與新生四目相交不友善時還會擦槍走火。T1-01-28

在這裡教書久了其實你會發現你要求學生的標準不能跟以前教普通班的時候相比，標準會降低，太強硬的去要求他們，他們的反彈會很大，甚至於可能就擺爛吧！T3-01-34

這裡的學生基本上由於家庭功能失調，所以只要一到假日一定都是泡網咖或者去住朋友家，要求他們要回家不要徹夜未歸，真得很難。因為這個時候的他們眼裡只有朋友、同學，只想尋求同儕的認同，朋友說什麼就跟著做，完全沒有獨立思考判斷的能力，甚至沒有家人以及親情，原本轉入慈輝班的時候和家人關係本來就不睦，是在這邊待上一陣子，和家人摩擦較少，關係才會稍微改善。T4-02-109

(三) 情緒控管能力不佳，衝動易怒，情障學生多

慈輝班發生師生衝突的原因中師生情緒管理不佳是主要的原因，其中又以學生的情緒不穩定、情緒管控不佳造成衝突的比例最高，而老師若容易受學生的情緒影響更是增加師生衝突的產生。六位研究參與者的師生衝突經驗主要是發生在

慈輝班教學生涯的初期，在第一年、第二年的初任階段。慈輝班學生的情緒反應與賴保禎等人(1999)提出之特性不謀而合，僵化固執又極端，出現擴散性反應，殃及無辜，會抗拒與他人溝通又在意重要他人不能理解他。除此之外近幾年慈輝班招收的對象中很多個案都伴隨情緒障礙的問題，需要透過就醫服藥來穩定情緒。情緒障礙的孩子與慈輝班衝動易怒的孩子在相處上就會有衝突存在，所以有些師生衝突通常都是從學生之間的衝突開始的。

慈輝班小孩子的情緒來得時候真得是很誇張，要讓他們情緒 DOWN 需要花一段時間，有經驗的老師可能會對他們的情緒先暫時冷處理，不會馬上喝斥他們；但如果沒有經驗的老師可能就會和學生吵起來，這是在慈輝班的一項修練。T4-01-32

慈輝班的孩子沒做好他們就會選擇放棄，想要表現但又敏感，而且脾氣容易暴躁，沒耐性。T5-01-31

不知道是否因為環境汙染，或者是黑心商品太氾濫，現在的孩子精緻的食物吃太多，攝取太多塑化劑的關係；我發現這幾年的國中階段的孩子有情緒障礙的問題越來越多，每個月慈輝班新生審查的時候，看到申請學生的狀況描述，大多都是情障的學生，而且可能從小學就有開始服藥的紀錄，理性的家長正式孩子情障的問題，但逃避的家長可能就不願意去面對自己孩子的症狀。T6-01-66

三、選擇到慈輝班任教的原因

(一) 因緣際會進入慈輝班服務

T1 老師因為之前就已經在校本部任教，本身已具備主任資格，校長看上 T1 老師的人格特質以及其本身擔任體育班導師時，學生屬性與慈輝班雷同，因此建議其能擔任慈輝班主任一職，T1 老師也有心想轉換環境、自我挑戰。T2 老師在前一個學校因一直都擔任行政職在加上生理、心理壓力大，因此透過縣內介聘的管道轉換環境，挑戰不一樣的學生屬性。T3 老師本身已有輔導慈輝班學生之經驗，認為慈輝班非常需要輔導老師，因其學經歷豐富，對於任教慈輝班本身沒有太大的抗拒，而且適應良好，極富教育熱忱。T4 老師受到前同事的引薦，知道慈輝班有缺一位代理教師，前同事給告知 T4 老師慈輝班的學生屬性，之前也帶過學生到慈輝班參觀，所以對慈輝班有初步的認識。T5 老師是在慈輝班服役後又擔任代理教師，因此對慈輝班的學生有更深一層的理解，角色不同，心境的轉換是 T5 老師與其他研究參與者敘說不盡相同之處。T6 老師擔任慈輝班輔導員以

及授課教師的年資是所有研究參與者最久的一位，當初會選擇進入慈輝班服務也是他人的介紹，中途因縣府精簡人事而解聘，但之後又再度回聘，訪談過程中會有較多負面以及消極的情緒，但對慈輝班還是有難以割捨的情感。

在校本部上綜合活動課，那就因為我常會利用我課餘的時間去慈輝班輔導學生，在間接的過程當中就認識了我們慈輝班的主任，那慈輝班這邊也非常欠缺輔導老師，那也徵求我的同意就說可不可以利用課餘的時間來做這樣的輔導支援工作。

T3-01-14

後來是之前同事介紹，因為第一年來得時候，同事說慈輝班有一個職務，是鐘點制兼任教師，問我要不要來試看看。喔！好啊！會來慈輝班是因為同事的極力推薦介紹。T4-01-16 因為當時我當兵的時候是服中輟替代役，然後當時選到是慈輝班，過來這邊待了一段時間，後來就因緣際會這裡需要代理教師，所以我退役之後就繼續待在這邊教書。T5-01-13

其實會進來沒什麼特別的想法就是因為自己還有研究所學業，剛好研究所課程快修完，就想說先出來找工作，因為我本身是具有小學教師資格，所以之前有在小學代課；後來別人介紹我這裡有一個生活輔導員的缺，所以我就來了。T6-01-44

(二) 轉換環境、自我挑戰

六位研究參與者中 T1 老師以及 T2 老師都對於來到慈輝班服務皆抱持自我挑戰，嘗試新環境的心態，T1 老師個性開朗活潑、積極樂觀，服務三年對於慈輝班工作有熱情、有想法，對學生付出極大的包容以耐性，不放棄任何一位學生。

T2 老師表示之前自己曾經在偏遠學校待過，擔任過訓導主任及訓育組長，管教學生的經驗豐富，勇於挑戰，對於馴服頑劣的學生有自己的堅持以及不畏學生情緒性言語與肢體的挑釁，T2 老師認為再怎麼頑劣的學生都有他脆弱以及敏感的一面。兩位老師在慈輝班是前後任的主任，對於行政工作以及教學輔導學生方面都有其不同的做法，但都有相同的理念就是「沒有無法管教的孩子，唯有同理以及耐心，才能打開他的心房」。

我覺得第一個是自我挑戰啦！第二個當然就是臨危受命，因為當時校長拜託，也想說慈輝班的性質，自己也想要挑戰看看。T1-01-15

我當初在前一個學校工作壓力過大，然後精神負荷很大，然後又加上身體狀況不佳。所以我就覺得要調整自己的腳步。包括教學環境的改變，就是當初在原學校就是升學主義導向，我曾經待過比較不是那麼升學主義的學校環境，我覺得可以勝任，所以我想試著做改變。T2-01-21

第二節 慈輝班教師師生衝突經驗之歸納與分析

敘說研究就是將經驗以文本方式呈現，並由研究者再次有組織、有脈絡的去建構研究參與者故事之經驗。Riessman (1993/2003) 與胡幼慧 (1996) 將經驗再現的過程分為五個階段，包括關注經驗、訴說經驗、轉錄經驗、分析經驗以及閱讀經驗。研究者透過本研究再次讓研究參與者關注慈輝班教學生涯過程中之師生衝突經驗，並透過經驗之訴說建構出有師生衝突之內容組織與情境脈絡；再藉由錄音方式後轉錄成為逐字稿之文本，由研究者選擇如何去詮釋以及理解這個經驗故事；接著進入文本之分析，將研究者與研究參與者之對話進行裁剪加工，分析歸納出有戲劇張力的後設故事。本節將針對師生衝突經驗進一步予以歸納與分析，並整理出慈輝班師生衝突的原因，以及探討慈輝班師生衝突之類型與師生衝突經驗對於慈輝班教師教學工作之衝擊，作為第三節探討慈輝班師生衝突化解歷程與因應策略之前導。

一、導致慈輝班師生衝突的原因

(一) 住宿型學校限制多、要求多，衝突自然多

目前臺灣的慈輝班皆以全日住宿的方式，本研究之場域為週一至週四住宿，週五下午課程結束後始能透過慈輝班安排之交通方式返家，仍有週末假日。假日留校之安排以不強迫的方式，採自願方式留校，顧及到學生情緒之感受與家庭關係之修復重建。週日於校方規定時間內返校，因此返校的狀況就是考驗學生的服從性以及認同感。本研究場域採取住宿時必須繳交金錢以及手機保管，斷絕與外界之聯繫，回歸最平實的校園生活；早上到晚上都有課程的安排，晚上有規定的就寢時間，讓學生再度恢復正常的生活作息，擺脫日夜顛倒的惡習；上課時嚴格要求學生不能趴睡，並要求按時繳交作業；服裝儀容力求整齊清潔，頭髮、指甲、衣著都會要求。入班初期的孩子都會有不適應的狀況，有的學生很快就適應，但有的學生會受不了集中管理、被剝奪自由的學校生活，初入班時會選擇用非理性

的方式達到轉回原校的目的，與老師抗爭、上課不配合、情緒失控甚至於對師長咆哮、怒罵等行為。若有適應良好的學生偶爾還是會對於慈輝班規範不遵守的行為出現，與師長爭鋒相對、負面情緒發洩等言語上的衝突。

慈輝班的孩子真得在管理這個部分，老師要花比較多的心力，尤其在生活常規這個部分，還有生活自理這個部分，還有自我要求的部分，會比較需要花更多的時間與力氣。T1-01-49

慈輝班的衝突較多，慈輝班因為學生住宿的關係，所以學生大小瑣碎的事情都要管，老師管多了，學生就覺得煩，衝突也自然變多了。T3-01-29

慈輝班學生情緒上是比較沒有辦法溝通的，所以當下就會發生衝突，所以可能發生的頻率就會比普通一般的學校要來得高。T5-01-38

(二) 教師經驗不足，資歷愈淺衝突愈多

六位研究參與者之師生衝突經驗大多發生在初任教的階段，由於剛開始進入慈輝班任教初期對於學生的管教會採取高壓以及強勢的手段去壓制學生的氣燄，此種管教方式對普通班學生有嚇阻的作用，但對於敏感以及社會化程度較深的慈輝班學生只會有反效果。因此資歷較淺的老師會在師生關係上有較多的摩擦，資歷較深的老師，經過長時間的歷練以及心態的調整，會有較多的反思，會慢慢找出自己一套的管理模式。

第一年剛來慈輝班的時候因為自己剛來經驗不足，所以面臨慈輝班的孩子，我還是停留在以往對於管教普通班孩子的一種模式，在校本部帶體育班的時候罵學生的次數都比罵慈輝班的學生要多，因為合理的要求是訓練、不合理的要求是磨練，但剛來慈輝班的時候這一套管教方式卻讓我踢到很多鐵板，所以我也自我調整了好長一段時間。T1-01-94

剛進來的前幾年可能自己就是年輕會比較血氣方剛，在這樣的管教上面就會控制不了，可是這麼多年下來應該都還好啦！所以我說近幾年來看這種事情應該是看淡了，只是就會覺得說用另外一種方式去對待這樣的孩子。T6-01-104

(三) 師生之間因認知、行為以及目標的不一致，造成對立的行為

師生衝突來自於師生之間對於單一事件的認知、理解的不同，以及欲達成之目標與價值觀的差異所造成之對立行為（王淑俐，1996；王叢桂，1997）。慈輝班師生衝突很多時候都是沒有共識，雙方堅持立場，溝通不足以及面子掛不住的情況下產生的。T1 老師在初任階段的師生衝突經驗在於該名男同學在課堂上情緒失控，而 T1 老師又在該生情緒高漲時與學生拉扯，導致雙方僵持不下，不肯

退讓；T1 老師顧及教師權威，而男學生情緒管理無法自理時，兩人爆發嚴重的肢體衝突。T3 老師敘說之師生衝突經驗之例是很明顯因為認知與目標之差異，又欠缺溝通的情況下導致 T3 老師與學生發生之言語衝突。T3 老師堅持學生應該要遵守校規，而與之衝突之女學生意識到老師的強硬作法，反而更加重對 T3 老師的誤解；T3 老師不干學生對其態度傲慢，而且讓老師當場面臨女學生在其他同學數落以及怒罵 T3 老師的窘境，T3 老師急於澄清解釋，與女學生據理力爭，女學生又不堪老師當眾責難之，兩人衝突一觸即發。

在他暴怒的狀況之下，因為是在自己的課堂上，所以總覺得自己應該壓制他的一個暴怒，正在壓制的過程中，其實雙方的情緒高張時，雙方都會僵持，所以在僵持不下的時候就會引爆這樣的肢體衝突。T1-01-104

雙方都是非常憤怒的，身為老師的我無法接受當下學生公然的頂撞我，以及向同學抱怨老師的不是，我想要澄清，所以兩個人就會聲音越來越大，就像一般人在吵架一樣，用音量的方式來控制對方、壓制對方，就是要要求對方低頭的感受。T3-01-107

(四) 慈輝班學生衝動易怒，遷怒他人；任性耍脾氣，禍及師長

依據六位受訪教師的師生衝突經驗中發現衝突的導火線多不在老師與學生的問題，而是老師在處理學生之間衝突時怒火延燒到老師身上，國中階段的青少年情緒反應屬於擴散性，會為了逃避處罰或責難，拖其他同學一起承擔罰責。而慈輝班老師們在面臨處理學生之間衝突時最容易因為學生錯了不認錯，而對學生的態度不佳表示憤怒，造成衝突的餘波；國中階段的青少年受到憤怒的刺激會採取的反應方式有：鬨鬧、發脾氣、反抗、攻擊行為（黃德祥，2000）。而慈輝班師生關係容易成為情感轉移的目標，從中得到依附感，連結過去親密的重要他人；學生無法拿捏對老師的依附感時反而老師會成為學生的「出氣筒」，負向移情作用產生時衝突也順勢而起（賈紅鶯，1996）。

慈輝班學生自我認同感不足，對自己缺乏自信心，又不太容易相信他人；從小可能父母或監護人對孩子用比較負向情緒以及尖銳諷刺的言語管教孩子，使得孩子在成長的過程中得不到肯定，在加上有些孩子是有家暴的受害人以及加害人的紀錄，家庭管教方式造就其完全沒有問題解決的能力，會有很多情緒上的發洩，發洩的方式通常就會比較極端，喜歡以暴制暴。T1-02-111

還記得上次訪談我和你分享的那個師生衝突的案例嗎？那個女同學就是很任性愛耍脾氣，甚至於被斷定可能有某種情緒障礙以及精神障礙的個案。女同學單親依父，

可是父親對其不聞不問，從小缺乏完整的家庭關愛，個性敏感又容易猜忌較沒有安全感；對導師有強烈的依附感，因為導師能捉住她的心，管教時有責難也會有說理，也會跟導師鬧彗扭，但導師都非常有耐心以及愛心，多次看到導師為了處理她跟同學之間的糾紛，反被女學生的言行激怒。T5-02-156

二、慈輝班師生衝突的類型

王淑俐（1995）將衝突之形式分為外顯和隱含兩種。李介至（2000）指出師生衝突可分為公開的言語或肢體衝突與尚未公開的敵意，前者屬於顯示於外在的具體表現，後者即為潛在內隱性的抗拒行為，包括鬧彗扭生悶氣、不配合以及對老師的態度冷漠與無言的抗議。以下是針對內隱性以及外顯性的衝突類型作為本研究之分析依據：

（一）內隱性師生衝突

經整理歸納出六位研究參與者的師生衝突經驗中顯少使用內隱性的衝突形式，因為慈輝班師生相處時間較長，學生對老師的認同感較強，管教上會有爭執與碰撞難免，老師們都有共識對於不配合以及生悶氣鬧彗扭的孩子，通常會以冷處理的方式，因為慈輝班的孩子需要被高度關注以及被重視，會藉由這些情緒性的反應來引起師長的注意，有時師長過度反應反而會有造成反效果。

有時候課堂上學生會因為不想上課，而故意擺臭臉或不寫老師吩咐的指定作業，其實當下我都會不予理會他，因為你明明知道學生就是要引起你的注意和關心，若她經常如此我可能會找他談一談了解原因，盡量不要跟他正面衝突。T3-02-66

慈輝班的孩子情緒說來就來，有不爽的事情他會憋不住想要發洩出來，比較不會用生悶氣或者是不配合上課的方式。T4-02-23

（二）外顯性師生衝突

本研究結果發現慈輝班老師對於印象深刻之師生衝突經驗，多屬外顯性師生衝突，輕則言語上的挑釁或怒罵不雅字眼，重者有學生作勢以物品攻擊師長或者是肢體上的拉扯；其中研究參與者中 T1、T5 老師與學生是發生肢體上的拉扯，T2 與 T6 老師的衝突經驗中學生較為失控，有作勢攻擊的動作，但依其敘說內容發現學生並未真正攻擊老師，虛張聲勢而已，純粹情緒上的不當發洩。T3 與 T4 老師與學生的衝突主要是言語上的衝突，彼此爭鋒相對，並無嚴重之肢體衝突。

以下依經驗歸納出慈輝班外顯性師生衝突的類型：

1. 言語衝突

女同學到二樓寢室時我聽到她對室友說：「○○○（不雅字眼）！那個某某老師故意摔我手機！」我當下很氣憤上去找她理論，問她：「你剛才說什麼？」，學生不屑地說：「我沒有說！」我告訴她：「我明明就聽到妳罵我！」然後我和學生聲音越來越大，已經吵起來了。T3-02-48

我問男同學：「為何要打同學？」男同學回答：「我又沒打他，是他玩保特瓶的時候打到我」。我喝斥他：「你還說沒有，監視錄影有拍到你打人的畫面，你還想賴！」男同學：「他也有動手啊！」我說：「動手就不對！要依校規記過。」男同學回說：「記就記，我沒在怕的！」學生態度傲慢，你說一句他回一句，真得有想揍他的衝動。T4-02-155

2. 肢體拉扯

不允許他離開教室，所以當下有拉他一下，而這拉他一下的動作引起更大的反抗，他大吼不要拉他，可是我還是使命的拉著他，我們就在拉扯之中氣氛更火爆。

T1-01-68

過程中有肢體上的拉扯，因為她作勢要往外跑，過程中我有去拉住她，她有掙脫。

T1-01-73

3. 攻擊行為

女學生舉起旁邊的椅子作勢要砸向我，那我當時當然會予以反抗，我把她的手捉住，她還企圖甩開我的手想要再次攻擊，我不甘示弱硬是要搶下她手上的椅子。

T2-01-88

我在唸他、罵他的時候，他就情緒來了準備拿垃圾桶要打我，我當時情緒也很不好，我說：「想打架是嗎？要打就徒手跟我打啦！不要還拿垃圾桶。」因為當下我很清楚那男學生有嚴重的情緒障礙以及精神疾病，所以我知道他之前有前例，他這些動作都是在嚇唬人的，所以我更是不能示弱。T6-02-112

三、慈輝班師生衝突對慈輝班老師教學工作上的衝擊

依本研究之研究者之觀察以及研究參與者之經驗分享，發現慈輝班老師的聘任與一般普通國中的聘任方式相同，在聘任的條件上對於慈輝班老師並無特殊的需求，而且在新進教師選聘或縣內外教師介聘時通常慈輝班的選項都是敬陪末座；主要是因對慈輝班既有之成見以及負面刻板印象，以及對於教育環境的變遷與改革造成教師對於教育政策的不確定性。研究參與者中有 T1 以及 T2 老師都擔任過主任行政職務，過往的經歷中最困難的就是教師的聘任，無法選擇優秀又有理想的教師到慈輝班服務。六位研究參與者皆有服務普通班以及慈輝班的經驗，研究發現兩者之間的教學工作會有角色轉換以及適應上的問題，在慈輝班教學的過

程中學生的屬性與普通班學生有所差異，管教模式也會有所因應改變，對於慈輝班學生的包容要更大，若無法承受學生經常性的不理性言語以及潛在的肢體暴力的老師，則無法接受如此的場域，因此在關懷特殊屬性的學生之餘，慈輝班老師的心理衛生應該要更受到重視，就承如徐禮知（2012）研究指出慈輝班教師的工作負荷量大、壓力大，因此要讓教師們擁有最佳的情緒調適、專業知能的增長以及完整的行政支持系統。

（一）角色轉換的瓶頸

T1 老師在慈輝班都是主任職位，所有慈輝班業務都必須總攬，經常是超時工作，有臨時狀況隨時待命，半夜需要回校處理緊急事件；雖然之前都在校本部做行政工作，但只要負責行政業務，可是在慈輝班須要承擔的責任就更多，包括處理教學課程的安排、計畫活動或定期評鑑參訪的進行以及學生輔導工作的管理，林林總總，事務繁雜，因此角色轉換過程勢必有所衝擊。而 T5 老師先後擔任中輟輔導役男以及代理教師的職務，在輔導學生的過程中不只是自我的角色混淆，學生也會因為 T5 老師角色的不同而有所顧忌，T5 老師表示這過程自我也曾經徬徨、失落過。

我剛開始到慈輝班服務的第一年又接主任職位，真得有時候常常睡不著覺，很怕手機會響，因為學生臨時有狀況，晚上人力又不足，所以我必須機動待命。在這裡學生可能每天都有狀況，動不動就罵三字經，同學之間一言不和就互嗆要單挑，然後三不五時學生就沒辦法正常收假回來，要幫忙通知原校又要協尋，遇到不負責任的家長更是無言。從校本部轉來這裡服務，真得剛開始有一段心態調整以及角色轉換的瓶頸，到現在第三年主任工作我才比較適應這裡。 T1-01-233

我在當役男的時候我只要當他們的好朋友或哥哥，然後陪他們聊聊天，關心一下他們的心事。他們有些動作或怎樣子其實我並不用太過於干涉，因為役男角色扮演就是跟老師不同。T5-01-120.....可是當老師的時候，角色就不同，我就是老師，有任何行為問題或價值偏差時就必須要糾正他，而且當了老師身分也不同的時候，我們的親疏關係真得會有差異性的，有些事情有時候役男哥哥知道的比較多。 T5-01-129

（二）承受學生不理性的言語辱罵以及潛在性的暴力威脅

六位研究參與者任教初期都遭遇過學生的言語頂撞、辱罵，即使任教到現在依然必須面對學生經常利用不雅字眼去發洩情緒，甚至於有可能的潛在肢體暴力，

皆表示任教初期較無法忍受；但經過長期的觀察與了解會發現某些慈輝班的孩子欠缺自我管理情緒以及處理情緒的能力，必須透過過度的情緒發洩來達到目的以及引起他人注意，而慈輝班老師若能有承受以及同理學生不當之言語以及暴力相向，較能繼續在慈輝班服務，否則會有隨時離開的可能性。

常常面對慈輝班孩子的突發狀況時，你可能要更多的耐心、愛心跟同理心，可是一般的老師對於這個部分如果沒有自己調適的很好的話，在面對慈輝班的孩子確實是很困難。T1-01-38

在言語上的羞辱一定會有，至於羞辱的程度，但是因為時間已經過了這麼久，他講過什麼我也沒有記憶那麼深。但是就是用髒話問候你的家人啊！對我的部分可能就是身材上的攻擊，然後能可想而知，學生大概就是言語上這樣子。衝突大部分是因為不堪這樣子的羞辱，才會罵他們，初任職的前幾年這樣的言語衝撞很多，可是最近這幾年反而少了，我覺得是學生屬性每屆不同，在加上自己變得更包容他們，因為有些事情真得不需要跟它們計較。T6-01-97

(三) 理想與現實的衝撞

研究參與者在面對師生衝突時確實都會有挫敗感，而且無法接受學生各種的反抗行為，研究者訪談到慈輝班與普通班學生教學以及管教上的異同時皆能說出兩者之間明顯的差異以及師生衝突發生頻率的多寡。任職慈輝班越久，對於教育理想的標準會逐漸修正，不再是作育英才的崇高理想，而是只要慈輝班學生有些微的成長與進步就值得了。

在普通班任教的時候學生的成績以及家長的期待是壓力的來源，而且學生都忙於課業以及升學，那有時間與老師衝突，老師的地位是比較高高在上的，學生對老師都比較尊重；可是在慈輝班學生較容易被情緒綁架，無法順其意就暴跳如雷，非要搞得天翻地覆。T1-02-67

我在慈輝班任教這麼久了，對學生的標準已經是降低、降低、再降低，因為要求太多或太快反而弄巧成拙。所以有些新生剛進來的時候我們都會有觀察期以及試讀期，等他適應了我們再來慢慢要求生活常規。T2-02-139

有時候會很生氣，慈輝班的學生都不懂老師們的用心以及苦口婆心，學生當下願意接受你的教導，但離開學校回到原生家庭或同儕影響下可能又都打回原形了，所以輔導工作在慈輝班不像在社工單位，是沒有結案的一天。T4-02-77

我對慈輝班雖然有特殊且深厚的感情，很願意繼續在慈輝班留任，但是當遇到難以輔導的個案也會感到挫折而有求去的念頭，因此在面臨現實與理想抉擇時是會天人交戰的。T6-02-119

第三節 慈輝班教師師生衝突化解歷程與因應策略

依據 Pondy (1967) 和 Thomas (1976) 認為衝突係一連串動態的歷程，由衝突情節互相串連起來，前一個衝突情節會導致下一個衝突情節的形成。兩位學者將衝突發展歷程劃分為四至五個階段，Thomas (1976) 將 Pondy (1967) 的衝突知覺以及感受階段合併為認知階段，除了意識到衝突的存在，還能感受到潛在的衝突充滿敵意與緊張的情緒反應。本研究整合兩位學者所提出之歷程，包括挫折、認知、行為以及結果四個階段，分析慈輝班老師師生衝突的化解歷程，並由其歷程中探討師生衝突的因應策略。

一、慈輝班師生衝突的化解歷程

(一) 挫折階段

師生雙方衝突的潛在階段，可以是新衝突的前置條件，也可以是前一次衝突未能處理完備而潛藏下一次的衝突危機。師生雙方對於達成某一目標或行為沒有共識，而感到挫折，此階段並未有明顯的情緒感受以及行為表徵。

因為這個女同學她來到學校的時間比較短，我到學校已經有一段時間了！他對我的了解可能不夠，所以她不明白我在糾正她的時候動機跟出發點是為了她好。

T2-01-85

我認為女同學該上樓準備盥洗了，但是她還繼續抱著手機不放，而且我看她並沒有真正在處理導師吩咐她的事，反而假借老師之名，偷用手机傳訊息給朋友；然後我口氣開始變得嚴肅，要求他把手機放回重要物品櫃時，接下來我搶下她手機放回櫃子，雙方已經在心中埋下衝突的導火線了！T3-02-132

(二) 認知階段

認知階段中包括知覺以及感受階段，師生雙方有了挫折感後，會知覺到衝突的存在，而且開始產生負面的情緒，可以界定出此次衝突的原因。

在課堂上男女同學已經互嗆起來，我對於男同學的態度不以為然，我要求他閉上嘴巴，可是他根本不用我，我當下情緒也上來了，雙方情緒都是負向的。T1-02-22
放學前女同學就看到社工已經先到學校，準備要帶她到緊急安置的住所，女學生情緒開始焦慮以及煩躁；放學時間到了，女學生不願意配合，社工也只好找來警察介入強行押到警車，女學生也豁出去了，硬是要掙脫重重的阻攔。T5-02-85

(三) 行為階段

此階段是衝突行為的外顯過程，師生雙方出現非口語或口語的訊息與行為，兩造雙方會啟動自我防衛機制，透過具體的反抗行為以及負向言語，達到壓制對方的目的。

後來那個學生他生氣想要離開教室，那我當然是怕他離開教室之後會做傷害自己的事情，所以不允許他離開教室，所以當下有拉他一下，而這拉他一下的動作引起更大的反抗，他大吼不要拉他，可是我還是使命的拉著他，我們就在拉扯之中氣氛更火爆。 T1-01-68

我的口氣當然也是不干示弱，我不可能讓學生凌駕於我，所以她就會有很大的反抗，然後舉起旁邊的椅子作勢要砸向我，那我當時當然會予以反抗，我把她的手捉住。

T2-01-88

我管理他收假不穩定，我在唸他的時候罵他的時候，他就情緒來了準備拿垃圾桶要打我，那時候我情緒也不穩定，因為他講得話也是很激烈。 T6-01-84

(四) 結果階段

師生衝突經過雙方外顯行為階段後，試圖運用因應策略來化解衝突，為單一衝突事件畫下句點，或可能造成下一次衝突的潛在條件。依本研究六位研究者之經驗可以發現，此次的衝突並未造成下一波的衝突，慈輝班老師了解學生不擅處理情緒，高壓時會暴走反抗；老師們會透過第三方的支援或師生針對事件本身進行深度溝通的方式將傷害降到最低，能顧及的慈輝班學生脆弱敏感的自尊心，使衝突結果是正向的雙贏局面。

因為發生衝突的時候是晚上的夜間課程，能夠支援的人力非常有限，第一時間能支援我的就是住宿的中輟輔導役男，役男平日與學生比較沒有直接利害的關係，與老師的角色不同；所以當下某一位備勤的役男見狀趕快從旁協助我，又再把那位學生帶離現場到安靜的地方，安撫情緒高張的學生。 T4-02-10

女學生和我們周旋拉扯了很久，可能也累了，在加上社工再次告知若繼續反抗可能會有更嚴重的懲處（因為該名女同學有法院的保護管束正在執行中），進去少年輔育院進行感化教育三年。最後她自知已無力抵抗了，才勉強的上警車離去了。這個對抗僵持不下的過程，真得有如八點檔劇情一般，高潮迭起。 T5-02-103

雖然我跟他有激烈的口角衝突，甚至於學生作勢要拿東西砸我，但我自己也不干示弱因為其他學生在旁觀，我也不想失去我的權威感，處理的過程我自己還算冷靜，直到過程中其他備勤的役男來支援，協助把該生架開才結束這一場衝突。 T6-01-149

依據 Pondy (1967) 和 Thomas (1976) 的衝突化解歷程階段，以及六位本研究參與者之師生衝突經驗，綜合分析其過程模式如圖 5-1 所示：

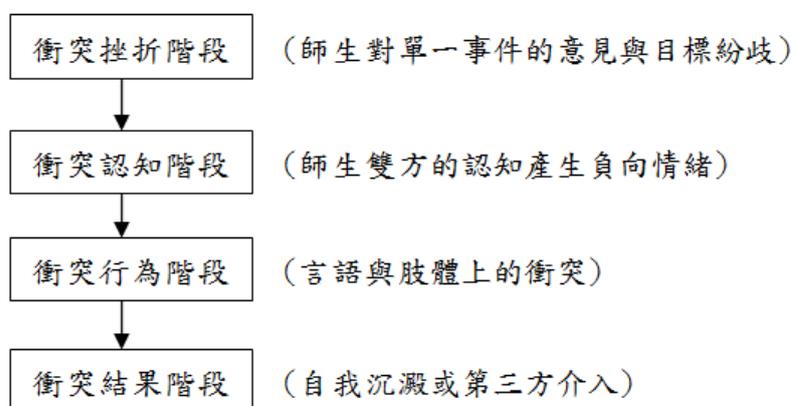


圖 5-1 慈輝班師生衝突歷程模式

資料來源：研究者自行整理

二、慈輝班師生衝突的因應策略

本研究針對慈輝班師生衝突因應策略的探討，以採用 Rahim (1983) 提出之雙向度人際衝突處理模式，包括整合、妥協、支配、逃避、退讓五個模式，分析六位研究參與者之師生衝突經驗。

(一) 採取整合模式，達成雙贏局面

係指雙方共同合作解決問題的因應模式，直接迎接衝突的挑戰，企圖找出雙方皆可接受之觀點，能滿足雙方之需求，屬於高度堅持、高度合作的取向 (王桂芳等，2007)。

我知道跟我衝突的男同學比較容易暴怒，還好當下有導師把他先帶離開，帶離開的過程中雖然男同學仍然口中髒話連篇以及踹門、踢桌椅等肢體動作，但了解那是情緒的宣洩。等他到辦公室其他同仁安撫他後，並且用同理角度先理解他的行為，他也慢慢平復下來，還跟我道歉，我也卸下自己的憤怒情緒，告訴他我知道你生氣的地點在哪裡？溝通的過程中我們的情緒都算平順，雙方都能放下自我。T1-02-175
女學生拿椅子準備攻擊我的時候，她知道其他同學都在看，所以她也輸人不輸陣；可是當下我是判斷這個孩子不敢真得砸向我，所以我先採取高度堅持的態度，先徒手擋下，並且要求其他圍觀同學不需要叫其他老師協助。學生也看到我強勢的態度，所以不敢進一步挑釁我，接著我調整情緒後，開始花很長的時間跟她溝通，盡量同理她的想法，不去數落她的不是，她也慢慢接受我的論點，主動跟我道歉。T2-02-238

(二) 採取妥協模式，相互禮讓

雙方需要放棄對某些事物的堅持，藉由說服退讓的折衷妥協方式，使雙方得以互蒙其利，由一輸一贏關係轉變為互信關係（黃曬莉，1999）。

那一次與女同學因為手機而引起的衝突事件，經過一夜的心態調整沉澱，我認為自己可能太急於糾正學生的錯誤，忘了顧及學生的感受。隔天我再次找學生來談，先把我的立場告訴學生，也放下身段讓學生知道老師處理過於激烈；學生感受到我不再是那麼高高在上，沒有用教師的權威去壓制她，她也退一步說自己也有不對的地方，我們倆也在退讓妥協的情況下化解衝突。T3-02-110

(三) 採取支配、逃避與退讓模式，無法認同學生，縮短慈輝班教學生涯

衝突處理之支配模式，有一強一弱之支配-從屬的權力關係，教師若使用威權去處理學生之間或師生之間的問題，恐有反效果，且反而造成衝突的擴大及延伸，屬於高度滿足自我，低度滿足他人。後兩者之逃避與退讓處理衝突的模式，係採取被動處理，或順從符應他人之解決模式，對於衝突避之唯恐不急，即使面對衝突也會使用隱忍漠視的方式，長久下來易導致內外矛盾之情緒失調與降低自信心，加重無力感（洪筱琦，2009）。

剛開始實在是沒有辦法接受孩子在我課堂上言語，就是態度不佳，或者是不好的言語辱罵我，而且影響整個教學的過程，當時我採取高壓方式，希望孩子乖乖遵守，可是我發現孩子就像皮球一樣，你越兇越採取高壓方式處理，用強勢的態度去支配他依你想要的方向走，其實他反彈得反而更嚴重。T1-01-80

來慈輝班任教的老師不管是正式或長代、短代的老師要能在慈輝班生存的久，一定要有自我獨特的管教模式以及風格，與學生相處久後，產生良好互動關係後你在管教上比較能得心應手，自己要有自己的堅持，不能被學生牽著走，不管是學生無禮的言語或者是粗暴的行為都不可以軟弱隱忍，甚至於逃避退讓，要有長期抗戰的心理狀態。T2-02-301

研究發現慈輝班教師最常使用之衝突處理方式有整合以及妥協之模式，使用支配、逃避與退讓之模式較容易在管教上力不從心以及無法適任慈輝班特殊之教學環境，而抗拒或倦勤。此外本研究亦顯示慈輝班教師在初任階段的第一、二年遭遇師生衝突時較容易採取消極逃避或忍耐退讓的模式面對衝突，而任教第三年（包括）的教師會善用整合模式，結合校內輔導支援，先請求第三方介入後經過自我沉澱後與當事學生進行衝突問題之釐清，從學生的角度分析其行為動機。

第四節 師生衝突對慈輝班教師之影響

本研究之六位研究參與者在慈輝班服務皆有超過三年（包括）以上的教學經歷，以及與學生衝突的經驗，對於教育慈輝班學生的工作都抱持正向積極的態度去面對艱困的教學環境，並從師生互動的經驗中自我調整，調整出適合自己也能讓學生適應的教學模式，也提供寶貴之建議作為慈輝班或其他中介教育機構等相關教育工作者的參考。依據本研究結果之分析歸納出師生衝突對於慈輝班教師產生之影響，依教學方式、課程安排、管理模式以及師生關係，分述如下：

一、教學方式

（一）不以升學為導向

慈輝班多數的學生已經喪失對課業求知的慾望，因為放棄學習並不是進入慈輝班開始，而是在原轉介國中或國小時期；因此許多原轉介學校的師長會灌輸孩子來慈輝班既可以有機會拿畢業證書，又能夠學習一技之長，魚與熊掌有機會兼得。研究結果也發現慈輝班的學生畢業後能夠繼續升學，就讀高中職的比例不高，即便有繼續升學，也很快速的面臨被退學或休學的窘境，或選擇直接進入職場。

慈輝班的孩子在課業上本來就比較低成就，所以在教學上面其實對於成績的要求沒有很大的衝突，又沒有回家作業，作業幾乎都在課堂上完成；段考範圍還有內容都很彈性，升學很少是他們的生涯首選。基本上慈輝班的孩子畢業後很多都不會繼續升學，即使有入高中職也很容易半途而廢，因為對課業本來就沒興趣，而且很多時候讀書都是被逼的。T1-01-43

之前想要輔導幾位資質不錯的孩子繼續升學，只是我試了幾次找他們額外的補救教學，可是發現剛開始幾次還願意配合，可是多了幾次他們真得會興趣缺缺。如果他們不想要我再逼他們，反而會有反效果。T5-01-249

（二）著重生活教育

慈輝班成立的目的主要是讓中輟復學生能夠再度適應學校的生活以及課程，因此對於剛入班的新生，校方必須先著重讓其能穩定就學為考量，因此研究場域針對初入班之新生會有觀察期，觀察期時間不一，完全取決於個案適應的程度，若無法適應者則會啟動校際之間的輔導機制，請個案家長以及原轉介學校之相關

輔導教師了解並安撫學生情緒，在其試讀期間以「熟悉環境，適應改變」的生活教育為目的，減少對轉換環境的焦慮感，使其能回歸正常的生活作息，始能進一步對學習上有所要求。

我這一年經常帶學生與校外會教官一起去戶外體驗，我把學生帶出去後，其他不熟悉慈輝班的人都會說：「他們不像我印象中的慈輝班！」真得平時在學校生活常規的訓練很重要，有規律的生活作息以及有紀律的校園生活，對他們而言是改變的開始。T1-01-211

剛來慈輝班的學生很多幾乎社會化程度很深，經常三字經問候你爸媽，有時候糾正他們，他們都還會辯解，已經變成是語助詞，完全沒有自覺。所以這一兩年來我們教職員都會聽到就馬上糾正處罰，剛開始學生會覺得老師不會緊迫盯人。可是後來他們發現老師抓得很兇，就會有所警惕。T2-02-219

因為我發現慈輝班的學生對於學習真得沒有動機，我相對性的會把比例著重在教為人處事的道理，反而課本的部分沒有這麼過分要求。.....他未來一樣要出社會，一樣要跟人家應對進退；所以基本的禮貌以及生活常規要有，教他們這些會比較實用。T5-01-243

(三) 教材內容簡化

本研究結果發現慈輝班老師們在師生衝突後對於自我的教學標準會有很明顯的降低。研究參與者皆有普通班教學經驗，會與慈輝班的學生進行前後的比較，發現慈輝班學生的學業成就普遍低落，肇因於中途輟學或懼學，選擇對課業半放棄或完全放棄。故慈輝班老師在安排教材內容之前，必須對學生的程度有初步的了解，進而自編教材或精簡課程內容，而且能夠逐年依學生的學習以及精熟的程度調整，以加強學科的基礎知識為主，捨去艱澀難懂的內容。

教學上我過去剛來的時候因為還不瞭解學生的狀況，我大部分上課的東西，拿著課本上課本的內容，後來發現不管是教國一、國二或者是國三那個程度大概有七成的學生都仍然是國一的程度，所以後來我就自己製作上課的講義，.....做適合題型去教，因為每一年學生的特質與屬性不太一樣，我會盡量去做學生程度的講義來上課這樣子，逐年調整。T2-01-345

我的任教科目是理化，其實第一年教的時候，學生的上課反應都很冷淡，甚至於趴睡；即使叫起來也會反噏說：「就聽不懂你在上什麼？」所以剛開始很受打擊，可是慢慢我調整內容和速度，有些基本概念我會重覆多教幾次，而且盡量用淺顯易懂的語言讓他們理解。T5-01-256

(四) 降低學生對學習的焦慮

慈輝班老師要比其他普通班的教師要付出要多的耐心以及愛心，課堂上學生

的突發狀況很多，會有很多理由去逃避學習，甚至於質疑讀書的用處。無法接受為何以前在原校可以上課睡覺，不影響上課即可，為何在慈輝班就會被要求認真上課？學生無法理解的情形下，老師就必須去承受學生有可能的情緒反彈以及抗拒學習的行為；因此受訪教師們不只是要控制自己不被學生的情緒影響，還必須要懂得去同理、安撫、說服學生，以及透過簡化課程的方式來達到降低學生對學習焦慮感。

初入班的學生都不習慣在慈輝班上課不能睡覺，他們都會說：「原校上課都可以睡，為什麼這裡不能睡？」那我們盡量安撫學生，初期有經驗的老師都會先觀察、不強迫新生一定要馬上進入狀況，等他習慣、認同這裡時他會慢慢地被潛移默化。

T1-02-188

每一堂課課程不要進太多，教幾個重點就好，教太多吸收不來，他們會很厭煩，而且他們的專注力時間很短，一堂課30分鐘後就會開始坐不住了，尤其是面對過動的學生。T3-01-234

(五) 為學生創造成就自己的機會

慈輝班學生自信心不足，而且過去受到肯定的機會很少，較尋求同儕的肯定以及慰藉。慈輝班需要給孩子有肯定自我價值的經驗，透過比賽的參與、社團與技藝成果的發表舞台，讓他們能夠有挑戰自我、展現自己的機會。

其實慈輝班的孩子在原校都被忽略的，甚至於自我放棄，所以為他們創造成功的機會很重要，雖然過程很辛苦，但成果是迷人的。我們每年的參訪活動以及畢業典禮就是為學生創造舞台的機會，另外今年度我們的木箱鼓和陶笛社團都有出去表演以及比賽。T1-02-216

今年的技藝競賽是學生表現最佳的一屆，美容美髮組、電子電機、汽修以及中餐組的同學每一個都很投入，其中讓我最感動的就是一位中餐比賽的阿仁，他緊張時手會抖而且還多次被切到手，他都還是很努力不喊累，而且還一路挺進複賽；記得他剛入班的時候是很暴躁衝動的學生。T3-02-316

教學過程中要給學生有成就感，課堂上多給學生回答的機會，聽到學生回答馬上給予立即的增強，即使答錯也要讓他們知道肯勇敢表達自己是值得鼓勵的。T4-01-164

慈輝班創下歷年來參與競賽最佳得獎紀錄，20人參賽，11人獲獎，獲獎率55%，其中參加家政職群的○○○與○○○拿下全縣冠軍。到慈輝班雖很想家，但可以學到很多以前學不到的課程，也從中找到自己喜歡的東西，畢業後想讀護理系，覺得幫助別人是一件很有意義的事情。○○○說在慈輝很快樂，因為老師們都很好，也願意協助每一位同學。(電子新聞 20170501)

(六) 啟動教師魅力

劉念肯（1996）探討師生衝突中「人」的因素，「自視甚高」的老師不會為學生而改變，躲在自織的外衣下；「自視甚低」的老師欠缺輔導技巧，放棄力爭上游。以上所述兩種類型的老師難於適應慈輝班的教學環境，慈輝班老師的特質除了要有莫大的耐力以及毅力，還需要有不向學生「妥協」的堅持。因為慈輝班學生社會化程度極深，價值觀念較為偏頗，自我中心強烈是有難以教化的可能，故導正觀念方面必須要能「以理說服」，且又能「心悅誠服」，當然首先姿態一定要能「收放自如」、「動靜皆宜」，展現獨特的教學魅力，顛覆教師傳統的刻板印象。

我們二年級的導師兼任課老師，在慈輝班資歷很久，對學生很有一套方式，學生要跟她吵架幾乎吵不贏她，因為她總能以理說服學生，教學、管理都自成一格，不管是畢業或在學的慈輝班學生對其都有所感念，我想可能就是她對慈輝班的堅持以及不放棄的那股毅力吧！T1-02-230

我覺得要能夠在慈輝班待久的老師都必須要有一套自己教學風格，而且上課過程中氣氛要掌控得宜，嚴而不肅、談笑風生、臨場反應要快，千萬不能被學生牽著走，凌駕於你之上。T3-02-140

二、課程安排

慈輝班屬於中介教育之一環，其教育宗旨即是透過多元化課程之選擇，讓拒學或輟學的孩子有更多的課程選擇；藉由適性課程激發學生潛在的能力以及找回對學習的熱忱，並且對未來的生涯規劃及早作準備。研究發現慈輝班教師認為多元的課程較能引起學生的注意以及分散對正式課程學習的焦慮，因此在課程安排影響會聚焦在動態課程的需求要比靜態課程多，分述如下：

（一）手動實作課程

目前慈輝班所安排之實作課程中以技藝訓練為主，藉由技能的培訓讓輟學復學生發揮潛能，找回對學習的興趣。慈輝班之技藝課程以校外鄰近高職合作，由一位外師以及校內協同教師共同授課，外師負責技術操作、校內教師負責學生紀律與秩序的掌控，因校內教師較為了解學生特質，能及時協助外師把握上課秩序。學生在手動操作的過程中一定會因害怕或避免失敗而有負面情緒反應，因此慈輝班教師必須包容學生因挫折而起的不耐以及暴躁情緒，盡可能引導其朝正向發展。

受訪教師皆認為實作課程能讓學生從挫敗中獲得較大的成就感。

我覺得利用童軍繩圍成一個圈，那每一個結需要他們一起來把它解開，在解開的過程，每個人都要去動腦、動手，可是在動手的過程中就會有同學解不開，解不開的時候旁邊可能會有怒罵或者是動手，那老師就利用機會去協助他們處理衝突、解決問題。T3-01-169..... 我們還有多元化的社團課程以及技藝課程，運用引導式的學習活動，從中學會包容以及尊重。T3-01-177

我覺得有些手作的課程，例如：蝶谷巴特、縫紉、彩繪、陶藝等課程或者是寒暑假也有一些操作性的課程，我覺得他們相對性很容易受到挫折，.....，他們很容易因為缺乏耐性就脾氣暴躁，這時候你要讓他去了解人生當中一定會有不斷的失敗；錯誤就給它錯誤，有錯就去承擔，下次再改進就好了。T5-01-180

(二) 戶外體驗課程

長期推動體驗教育的謝智謀老師曾說：「體驗教育就是一個真實生命，在真實場景中，與另外一個真實生命互動，產生的真實影響與改變。」透過體驗教育學習的內化去重新檢視、探索以及反思自我的價值系統，在極度正向的體驗下改變生命的模式。近兩年擁有體育專業背景的T1主任力推體驗教育於慈輝班，成效明顯，參與體驗教育的學生從剛開始的抗拒到接受，甚至於欲罷不能；近期參與的漆彈射擊與登山攀岩活動，讓師長們都對於學生的表現刮目相看，平時情緒管理差且辭話連篇的孩子，面對真實的體驗都有截然不同的穩重表現。

既上次生存遊戲後，今天再次挑戰知名的馬那邦山，.....，原以為孩子們會因為需耗費大量的體力而有很大的情緒反彈，結果出乎意料的表現讓人感到驕傲和開心不僅完成還展現平日教導的教育（禮貌、合作、互助）都那麼自然的呈現。謝謝校外會的輔導教官讓孩子有那麼棒的體驗。1406 攻頂一點都不難大家都完成！（20161216 慈輝班臉書日誌）

又再次挑戰成功，繼上次馬那邦山之後今天又和學生完成了鳶嘴山登頂，.....學生更是不簡單克服了恐懼，認真聽著登山教練指示，每個人都完成攻頂，體驗了大自然的洗禮更懂的珍惜自己所擁有的！當教練要大家分享此行的感想，都非常踴躍、積極、不差澀的分享，可見是感動、深刻的。（20170321 慈輝班臉書日誌）

(三) 校外團體課程

慈輝班長期有人力不足的問題，編制內的正式以及代理教師無法吸收大量的課程，因此需要更多的師資投入，但礙於慈輝班屬性特殊，好的老師留不住或者是找不到，因此需要藉助校外團體的課程進駐慈輝班。目前該縣市校外會與慈輝班結合安排一系列的活動以及表演，引進校外師資，發展社團特色，讓學生透

過戶外體驗課程以及音樂表演活動，展現自我、肯定自己，有助益暫時緩解師資匱乏的問題。另有其他單位，如：勵馨基金會、得勝者教育協會、生命教育協會、地方上家庭教會以及臺中市行動菩薩協會，開設短期或長期課程，挹注資源，用滿滿的愛關懷迷途知返的孩子，少了暴戾之氣，多了和諧的氛圍。

我擔任主任的這三年，我向來不排斥與校外團體結合，安排相關課程提供給慈輝班學生更多貼近社會、接觸大自然的課程。校外會將朱宗慶系統的老師請來教我們的孩子打擊木箱鼓，我們還受邀在紫錐花活動中開幕表演，練習中學生也經常抗拒練習，難免有情緒發洩，但當學生站上舞台時那份感動是無法言語的。T1-01-230
行動菩薩協會到校參訪，他們長期資助慈輝的孩子，給予孩子生活上的照顧，今天的相見歡讓孩子感到滿滿的溫暖，謝謝行動菩薩對於學校的肯定，我們會繼續努力的。相信孩子定能感恩在心，未來長大成人時也能回饋社會。(20161208 慈輝班臉書日誌)

我們這幾年一直都有得勝者教育協會志工老師的情緒管理以及問題處理的課程，一週一次，只有一節課的時間，效果有限；我認為慈輝班的情緒管理的訓練，還是要靠平時的生活以及機會教育去引導他們去看待問題、處理衝突。T2-01-277

下午東北季風增強感覺有點涼意，但我們的心是暖的！○○精舍的○○師父來到慈輝和孩子互動，除了鼓勵孩子要積極向上，樂觀面對，更分享到馬來西亞志工行的經驗，師父還瞭解時下流行的歌曲和孩子一起同樂，完全無任何違和感。(20161209 慈輝班臉書日誌)

三、管理模式

(一) 建立一套慈輝班處理師生衝突的流程

依據本研究結果發現，受訪教師之師生衝突經驗，在面臨衝突的危機時並無一套標準化處理流程，主要是因所遭遇衝突之學生特質、衝突原因以及衝突形式大相逕庭，所以老師對於衝突的處置作為也有所差異。大致上會先由第三方介入，暫時讓師生之間隔離，而第三方的考量順位為導師、生活輔導員、中輟輔導役男，有經驗之教師會採取自我調整後，雙方溝通的形式處理衝突，訪談過程中發現採取此種方式的老師，日後的師生關係會更加和諧以及緊密。

那原則上一定導師為優先，再來是輔導員，那因為役男是中輟役男，那他們的輔導經驗還不足，他們也可以試著來協助，但原則上希望先由現職的教育人員先來做這個第三者會比較適當。T1-01-131

如果我遇到學生有類似情緒激動的情況，我會把這個學生帶到空曠的地方，然後坐在那邊讓情緒慢慢地平復下來、沉靜下來.....就會請一個平常溫和的同學把他帶動

另一個場所。他先自己坐在那邊好好的冷靜後我們再去處理。T6-01-138

研究者依研究參與者之經驗，繪製出師生衝突事件建議之處理流程，分為三個階段：第一階段是接獲報告，了解事發現場狀況，隔離雙方由第三方介入；或者是第二階段接獲報告後直接現場處理，進一步安撫師生雙方，請學生書寫自述表；第三階段是後續處理，啟動進一步的輔導機制，化解衝突，如下表 5-2。

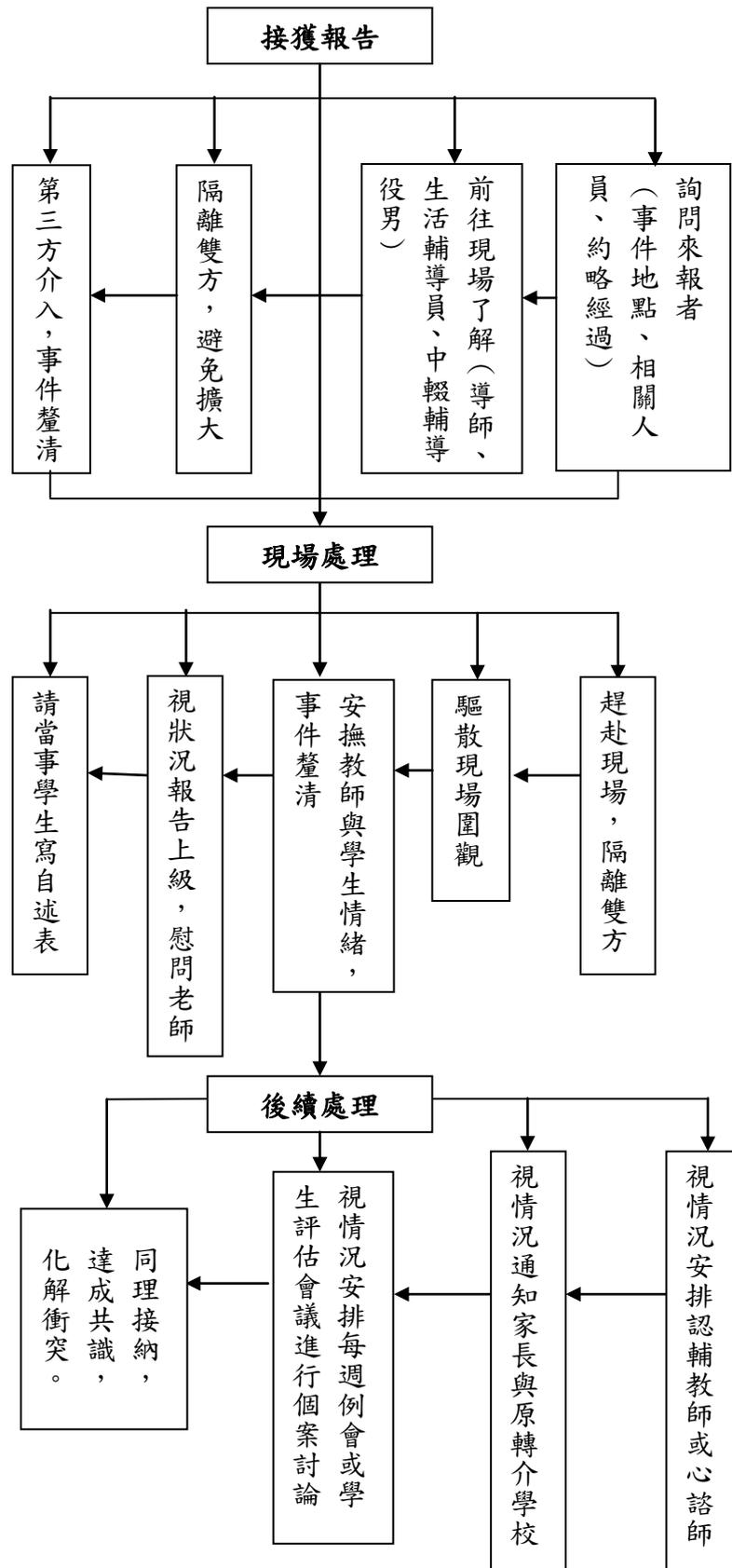


圖 5-2 慈輝班師生衝突事件建議處理流程

資料來源：研究者自行整理

(二) 每週召開慈輝班教職員的例會，共同討論個案問題，提出輔導建議

目前慈輝班會利用每個星期三早上召開一次例會，會議中會針對近期入班的新生或舊生進行個案輔導的討論，參與會議的人員有主任、導師、代理教師、日夜間生活輔導員以及中輟輔導役男，必要時會發文通知原轉介學校的個案專輔老師前往開會，共同討論對個案的輔導改進策略。透過每週例會確實能有效掌握學生狀況，因為日夜間教職員不同，而且學生日夜表現會有明顯的落差，能透過不同的角度去觀察學生問題，進行雙向交流，避免多頭馬車，管教無一致的準則。

那慈輝班每個星期三我們都會開一個例會，有這樣的例會，當然大家在輔導工作做一個分享，然後針對這一週學生的一些行為學習狀況做一個調整。T1-01-180
以前我們只有一個月開一次新生審查會議合併學生行為表現輔導會議，次數太少，而且每次討論的時間都很久；我認為一週開一次例會比較好，因為學生的狀況很多都是突發的，而且學生入班時間不一，有例行的會議來討論學生的狀況，比較能掌握學生，並集思廣益出進一步的輔導方案。T4-01-180

(三) 管理學生的方法與準則因每屆學生特質而調整

研究結果發現慈輝班學生每一屆的特質以及行為表現有很大的差異，早期學生家庭功能不彰外，行為偏差問題很多，受到法院保護管束之個案多，而且師資變動頻繁，故挑戰老師權威的衝突事件也多。近三年來學生特質也明顯改變，有案件的變少，主要是情緒障礙以及網路沉癮者，與伴隨家庭功能不佳的學生，行為表現較無重大偏差行為。早期採高壓的方式易與學生言語衝突，且學生定性不足，結夥翹課逃跑；近期師長們有調整對學生的管教方式，以包容和同理的方式較多，學生感受到被重視以及關愛，對於慈輝班的認同感會較高，顯少不假離校或逃跑。

前幾屆的學生行為偏差的問題蠻明顯的，因此師生衝突的情形很頻繁，甚至以前還讓老師氣到不想教，或者嚴重到要去告學生公然侮辱。但這一年學生屬性以及特質變得很不一樣了，較缺乏關愛，有時候可能是要你關注他、重視他而已，因此衝突的狀況也較少。T2-02-188

最大的改變是因為學生的結構，狀況不一樣，早期的孩子其實刑事案件更多，現在的孩子不見得都是刑事案件，有些是低收入戶，家庭功能不彰，你用同樣的方式去面對這些孩子是不對的，因為個性、特質、行為模式以及價值觀都大大不同。T6-01-327

(四) 慈輝班老師要走出教室，與其他中介教育機構交流

研究結果發現慈輝班老師需要更多與其他中介教育機構交流的機會，具體了解其他慈輝班或中途學校經營模式以及輔導中輟生的歷程，不是只看形式化的表揚，更想要從失敗的例子中去吸取經驗。所有慈輝班不同職務角色之間的雙向交流，例如：導師與導師、輔導員與輔導員……等，要多一點實務經驗的對話。

未來我們會傾向利用寒暑假時間由慈輝班的老師自發性組一個到鄰近或是跟我們是相關中介教育機構的單位學校參訪，做一個經驗的分享。T1-01-187

慈輝班的實施辦法應該逐年修正，不適宜的或需要加強的，應該透過全國中介教育會議中提出討論並做出決議，採納更多基層慈輝班教師以及生活輔導員的意見。

T3-01-210

我認為每年的全國中介教育會議已經淪為形式，只是在表揚有功人員，而且會議中中介教育團體的對話很少，我希望聽到更多個案輔導歷程的分享。T6-01-291

四、師生關係

本研究發現慈輝班之師生衝突對於後續之師生關係是有所助益的，雖然衝突當下情緒是一觸及發的，但是當雙方彼此冷靜後會有較為圓滿的結局；而且慈輝班的師生衝突都是發生在雙方信任感以及認同感不足的情況下造成的，學生適應慈輝班的作息與生活規範較能對慈輝班產生認同感，而慈輝班學生對既定老師的印象是較為負面的，不喜歡被約束，因此學生要對慈輝班以及慈輝班老師產生信賴感會比一般國中的普通班學生的困難度要高。當學生能認同學校、認同老師後，輔導才會有成效，學生的改變才會突顯出來，那怕是只有一點點的改變；因此身為慈輝班的老師要有面對頻繁師生衝突的挫折與勇氣，不怕面對學生各式各樣的學生狀況，持續用愛的力量去感化他們，他們慢慢會感受到慈輝的老師跟其他學校的老師不一樣，從信任關係昇華至依附關係。

(一) 接受師生衝突是必然的現象

社會衝突功能論學者 Coser (1956) 指出社會群體之間關係越緊密，情感投資越多，矛盾心理越有潛力，衝突越容易被激發，因此衝突是無可避免的；同樣地也會害怕緊密關係結束，因此會避免產生敵意與衝突。慈輝班的師生衝突是師生關係磨合很重要的過程，要接受頻繁衝突是「可接受的」以及「可鼓勵的」。

剛來的時候會很難適應學生的狀況，這裡會比一般國中發生師生衝突的比例要高；可是待久持續累積經驗，對於處理學生的問題也更游刃有餘，而且也越待越有成就感，在面對師生有可能發生的衝突也能以平常心看待。T2-01-325

在學生頂撞你的時候你也不需要跟學生硬碰硬。他現在不能接受你的管理，等到出社會之後必定也會遭受到挫折，如果他現在能夠接受指導並修正，未來遇到時會記得我們所說得話。那現階段我們能給他什麼建議就給他建議，

.....總不能拿他們的情緒來懲罰自己。T6-01-125

(二) 面對衝突要貫徹原則、堅持信念

身為慈輝班老師要有做好長期抗戰的準備，因為每一屆的學生屬性不同，而且每班學生的人數會因學生的突發狀況而經常變動；且每一個月都要接受有新生入班的準備，所以老師在處理任何的學生狀況時必須對慈輝班的規範以及原則有所堅持，不能被學生不理性的情緒以及行為所牽制。

我覺得慈輝班的老師必須要能屈能伸，要很有勇氣的去指責學生，也要很有擔當的去面對當我們處理不當的時候，能夠立即去溝通面對甚至於去面對學生能夠坦然認錯（T2-01-260）.....認為我現在做得事情是對的我必須要堅持到底，不管用什麼方式軟硬兼施都還是要有所堅持，面對與學生溝通要能夠有身段，身段要能夠放得下。T2-01-269

(三) 強調「吾--汝」的師生關係

從「上--下」的權力分配關係調整到「吾--汝」的平權關係，在慈輝班要有良好互動的師生關係，老師必須先放下身段，以及放棄權威的勇氣，處理任何學生的狀況都要先從學生的角度出發；當學生能感受到自己被受尊重以及被同理，學生也會願意坦誠相見、開誠佈公。

盡可能去聽當事學生的想法，讓他有足夠的時間去表達自己，找出關鍵衝突的因素。釐清楚事件的背景與動機，其實以理去說服學生，比用權威去壓制學生更容易得到學生的信賴與認同，更能拉近了師生之間的關係。T3-01-233

(四) 良好的師生關係建立在對彼此的認同感

慈輝班學生從原學校轉介過來後，初期會有不適應的狀況，主要是因在慈輝班行動被受限制，無法依照正常上下課時間回家，而且喜歡或想要做得事情都受到規範，不能使用上網以及玩手機。當所愛被剝奪後，心理就會對慈輝班產生抗拒；就學期間會經常使用不當的情緒以及實際的反抗行為對學校表達不滿，可是當畢業離開學校後，不管進入學校或職場，都會懷念著在慈輝班的點點滴滴以及

師長們的諄諄教誨；對慈輝班的孩子而言，這裡既是改變的起點，也是重生的中繼站，更是擺脫過去的轉運站。

那我們要先讓孩子有認同感，那認同就是認同這個學校，認同這裡的老師，那之後所有的輔導策略就會有效果。T1-01-143

我們在這些弱勢的生命第一線我們能陪伴他們，度過他們人生的低潮，其實是反而更有價值的。T2-01-386

在學的時候一直抱怨學校這裡不好、那裡不好，管太多、限制很多；這些孩子很多都是要等到畢業後才發現慈輝班的好，都會很懷念在慈輝班的一點一滴。T3-01-107

這些學生在原來的學校或者是在家庭沒有得到很多的關懷，來到這邊得到這麼多的關愛，是非常幸運的一件事。T4-01-157

第五節 綜合討論

依據本研究之研究結果分析，慈輝班教師對於慈輝班透過自我認識以及其他介紹進而對慈輝班有初始的概念，而初始概念多為負面認知為主，包括家庭失功能與行為提早社會化、行為偏差以及無法適應正規教育系統。透過慈輝班教學經驗之敘說發現慈輝班教學工作多半以輔導管教、生活訓育為主，以及技藝培訓為輔；在學生屬性認知上也藉由教學過程中得知慈輝班學生普遍自我認同感低、敏感且防衛心強，衝動易怒，情緒管控差且情緒障礙的學生有日益增加的趨勢。經過六位參與研究教師的經驗綜合歸納分析後發現慈輝班師生衝突的主要原因在於住宿型學校管理規範限制多，故衝突相對多；以及研究參與者的衝突經驗皆發生於初任階段，歸結出教師經驗不足的情形以及與難以跳脫過往以上對下的教學經驗與權威式的管教模式而造成適應不良，而容易與學生敵對產生歧見進而衝突；再者是師生之間對單一事件的價值觀、行為以及目標的不一致所造成的衝突，在加上學生抗壓性不佳，易受挫折而逃避，面對師長的指責無法接受，將責任歸咎於他人，藉由鬧情緒或不配合引起注意或將負面情緒轉嫁於師長，以達到目的。

面臨師生衝突頻繁的慈輝班，教師會有從普通班轉任慈輝班時角色轉換的瓶頸，教學與管教模式的不適應，以及必須要有承受學生不理性的言語以及潛在性

的肢體暴力，與任教的過程中會有許多理想與現實之間的衝撞，必須藉由自我心態與做法上調整或者是透過同儕團體支持與互助的力量，始能化危機為轉機。慈輝班師生衝突類型分為內隱性以及外顯性，其中以經驗歸納出教師印象深刻之衝突經驗以外顯性衝突為主，重者以器械企圖作勢攻擊師長，輕者有肢體之拉扯與言語之挑釁。教師在因應師生衝突之策略會採取整合與妥協模式，先斥責後喻理的方式，製造出以退為進的雙贏局面，讓學生感受到被同理與尊重，而師長也能不失教師權威。因慈輝班師生關係有受到長時間磨合，故學生對師長有高度的認同感以及依附關係，師生衝突的化解較快且不會延續太久。

慈輝班師生衝突會讓教師在教學方式、課程安排、管理模式以及師生關係四個方面產生影響。在個別教學的課堂上會盡量降低學生對學習的焦躁與不安，透過教材內容的精簡，著重基礎知識的加強，降低課業標準以及為學生創造成就的機會，不吝嗇給予學生鼓勵以及肯定，形塑出教師獨特的風格，嚴而不肅，隨和但不隨便，幽默又風趣的教學魅力。在課程方面，透過動態多於靜態課程安排，實作課程讓學生成為學習的主體，從動手做的過程中激發潛能以及培養定性；從戶外體驗課程中學習拋下自我主觀意識，融入團體活動，訓練解決問題的能力以及體悟團隊合作的重要性；並結合校外團體的社會資源，挹注於慈輝班，讓學生感受到社會各界的愛與關懷，進而對自己有愛，更能推己及人。在管理模式方面，團隊的共識與默契很重要，因此透過每週例會個案共同討論輔導策略，分工合作、各司其職，處理棘手個案問題；並建立一套處理師生衝突的流程提供慈輝班團隊參考（如圖 5-2），並利用寒暑假課餘時間與其他中介教育學校或機構交流，作實務上的交換以及分享，並強化慈輝班教師與行政團隊的輔導知能，以及整合所有輔導資源，提供更多的資源給第一線慈輝班教師，預防頻繁師生衝突的發生。

資歷豐富且有意願繼續服務的慈輝班教師，意識到師生衝突在慈輝班是必然的現象，不會有所排斥，且能堅持無所畏懼的教育信念與原則，更能夠同理學生的處境與心態，以寬容的心去包容這群孩子，從「吾--汝」的關係出發，讓慈輝班的孩子滿足生理以及心理的需求，並將慈輝班當作另一個家，視老師為家人。

以下為研究發現之歸納（圖 5-3）：

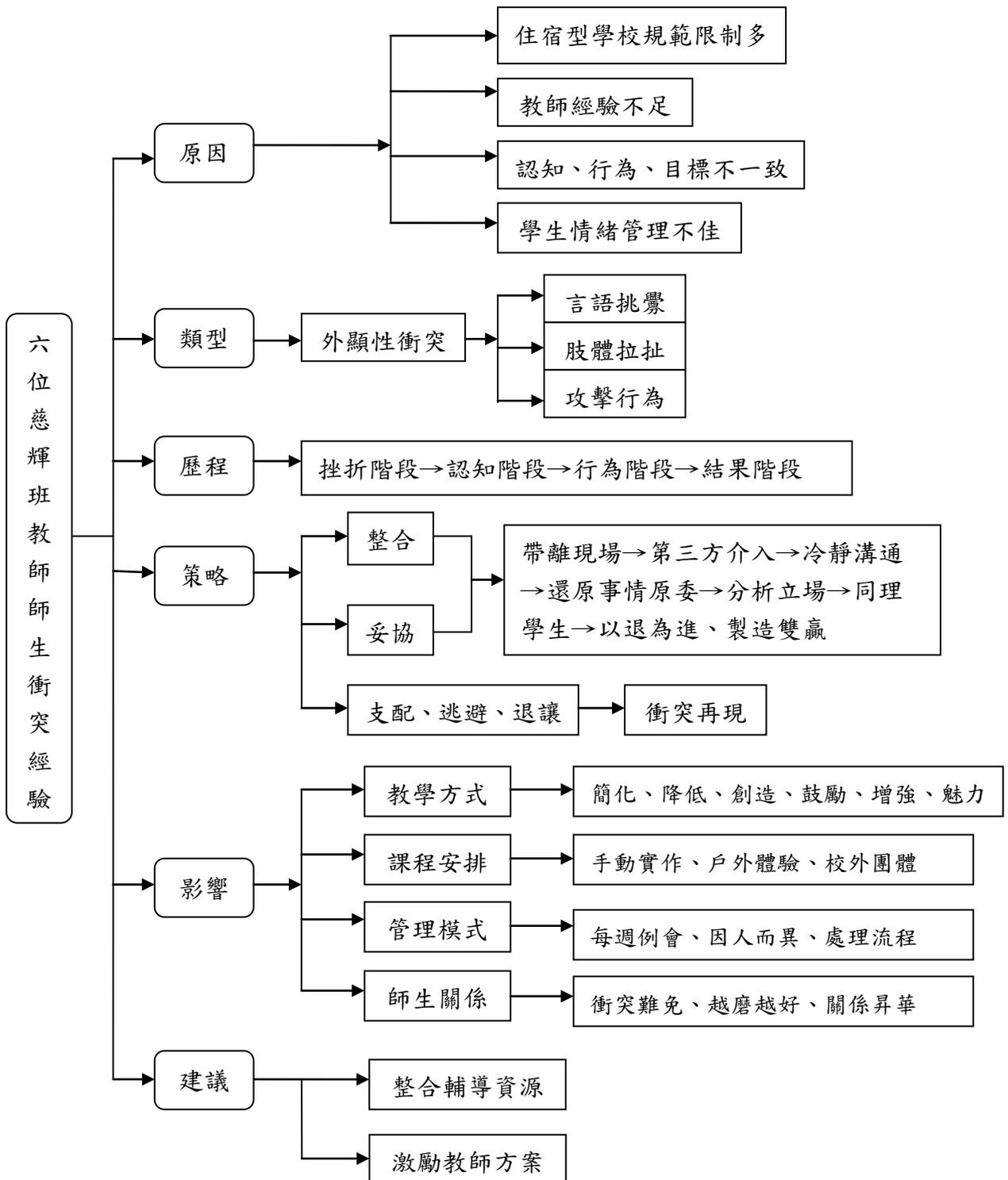


圖 5-3 研究發現歸納圖

第六章 建議與反思

本章第一節在針對本研究之結果與發現，提出對未來相關議題研究以及慈輝班實務工作之建議；再者，第二節研究反思的部分，係述說研究者對於整個研究過程的觸動、衝撞到反省思考的心路歷程。

第一節 研究建議

一、未來研究的建議

本研究之研究參與者為現職之慈輝班教師，未來針對「師生衝突」之主題可以將研究範圍擴大至其他的慈輝班或以輔導中輟生之中介教育機構，並將研究對象擴及至慈輝班學生，以學生的角度敘說慈輝班之師生衝突經驗，從其經驗中分析師生衝突的原因、過程以及影響，並以本研究之結果與發現交互佐證，作為慈輝班教育工作者之參考。此外，針對慈輝班相關研究中，建議不要只局限於師生之間的衝突，亦可延伸探討慈輝班學生與住宿生活輔導員、中輟輔導役男衝突與關係之研究，了解其他慈輝班輔導員、役男的衝突與師生衝突有無差異。

二、慈輝班實務工作的建議

慈輝班教學工作一直都是很多教育工作者不想，也不願意接觸到的一塊教學場域，在任何的縣內外介聘或新進教師甄選的過程中，也是容易被現職教師或新進教師排除在外，不會列入選項的選擇，長期下來慈輝班的刻板印象很難被打破，而慈輝班的學生也容易被標籤化，走到任何地方都是被投以異樣的眼光看待，唯有深入其中又有豐富教學經驗的老師，才能體會到慈輝班其實是充滿愛的地方。以下所提出之建議係研究者多年之慈輝班教學經驗的累積以及其他研究參與者經驗之分享，分述如下：

（一）強化慈輝班教師之輔導專業知能以及整合輔導系統

目前研究場域的六位慈輝班教師是沒有紮實的輔導專業訓練，多半必須透過經年累月的經驗慢慢累積出來的，尤其在面對情緒障礙的孩子更是有嚴重的無力感。因此建議慈輝班教師應該同時接觸輔導基礎理論課程以及實用課程，提升專業知能，並有效運用於輔導工作上。除此之外，在輔導資源系統上應該彼此整合而非多頭馬車，轉介至慈輝班的孩子不應該就變成是慈輝班教師的責任，慈輝的孩子是我們共同的承擔與責任，原校輔導資源、教育局處的學諮中心、校外社福團體與法院觀護人的挹注很重要，針對個案要有橫向聯繫的溝通管道，個案有任何的狀況再發生必須啟動整合輔導系統，由慈輝班教師通報後，依據權責之分配工作進行追蹤與輔導，多方資源的整合與投入應該能有效的救起一位迷途知返的孩子。

（二）慈輝班師資之任用與選聘制度應有別於一般國中教師之選聘

現行的慈輝班教師之任用方式與一般國中教師選聘之方式相同，通常在現職教師之介聘或新進或代理教師之選聘時，慈輝班的教師之缺額會一併開出，往往介聘或甄選的過程中，慈輝班的缺額都不會是優先被選填的，幾乎都是沒得選才會選的窘境。因此研究者建議一般國中師資應與慈輝班分開，獨立進行選聘工作，透過公開招考的方式，讓有志於從事慈輝班教育工作的教師能夠先了解學校的運作以及教學與輔導等相關工作的內容，在選擇是否報考，篩選出更適合之老師。

（三）推動慈輝班教師激勵方案，讓更多教師投身慈輝班之教育工作

社會變遷下尊師重道之觀念逐漸淡薄，加上社會氛圍，教職已經不再是師範生或師培生唯一的選擇，更何況是慈輝班教育工作。研究者建議應該對有志從事慈輝班教育工作的新進或現職教師推動激勵方案，以更多的福利保障吸引人力投入該場域，如：薪資上的特殊加給、校長或主任甄選的慈輝年資積分加倍或縣內外介聘慈輝年資積分加倍，並提供經費讓全國中介教育學校或機構有更多實質交流與學習的機會。

第二節 研究反思

一、研究過程的反思

回想最初研究者選擇研究題目的過程，曾經因為舉棋不定而摸不著頭緒，想寫自己最熟悉的領域，但又害怕因為研究過程中的角色而自我受限，還好我不斷地提醒自己在這個研究中我是個局外人，不預設立場、不劃地自限。以「慈輝班教師師生衝突」為題，主要是因為這個議題在慈輝班這個場域來說是最貼近，也是最敏感的；身為老師，面對師生衝突難免都會以教師權威不可侵犯的心態去面對學生的質疑，學生固然有其行為合理化的藉口，但如果我們能夠去剖析學生行為背後的動機，並且同理他們，藉此來說服自己，放棄我們原有的成見，師生雙方必定能維持其和諧。

研究者選定主題後，開始去思考研究的目的以及問題，回憶起自己過往在慈輝班的師生衝突經驗，當初初在慈輝班執教鞭的我，其實是既害怕又恐懼，這是一趟未知的旅程，好比我已經買了這張船票，也上了這艘船，我不能退票也不能跳船，這趟旅程中我曾經因暈船而身體感到疲累，有衝動想要中途跳船，我以為我撐不下去了，但這趟旅程中我遇到了六位旅客，他們陪我渡過許多旅途中的不適應，因此我寫下這六位旅客在這條船上的故事，因為他們的故事讓我暫時忘了暈船的感覺，也豐富了我這趟的旅程。

待相關文獻蒐集以及閱讀後，更加確立研究目的與問題，透過本研究了解慈輝班教師在面對師生衝突的經驗，從經驗故事的敘說過程中分析師生衝突的原因、化解歷程以及影響與因應策略。接著在尋找研究參與者時，並未遇到挫折與困難反而得到的是同事之間的大力支持，也非常願意參與這場研究。依據研究問題，擬定出訪談大綱時，也遇到題目過於封閉，讓研究參與者能延伸的內容有限，經過預訪階段後進行訪談大綱的微調。等待緊張刺激的論文計畫口試通過後，開始正式進入邀約訪談的階段，研究者為期二個多月的時間完成訪談以及訪談逐字稿

的繕打以及整理，這個過程較耗時費工。在訪談逐字稿完成整理編碼後，其實有一段時間心裡著實空虛，也停擺了一些時間，因為對於研究結果與發現的篇章如何呈現，更是煎熬；休息是為了走更長遠的路，經過與指導教授的討論以及其他敘說相關研究結果之參考，突然靈光乍現，頓時文思泉湧，一一完成六位研究參與者之師生衝突經驗之敘說以及經驗之詮釋與理解，再者綜合分析與歸納出研究發現，發現中也能扣緊本研究之研究問題與目的。研究初期题目的確定、目的與問題的擬定，文獻蒐集與閱讀整理以及訪談大綱题目的安排，預訪後的修正，擬訂訪談計畫到正式約訪階段，以及最後完成訪談後進入資料整理與歸納分析的階段，這些過程對心理與生理是漫長與煎熬的；遇到困境時除了自我沉澱外，也感謝指導教授每一次討論給研究者的建議，總有醍醐灌頂的感覺，也加速論文的進度，過程固然辛苦但是享受的、愉快的，收穫更是滿滿。

二、研究者與研究參與者的反思

研究者與六位研究參與者在研究場域中一同共事多年，也給予研究者在研究過程中很多寶貴的建議與精神上的鼓勵，不停鞭策著我論文的進度，而且不吝嗇分享在慈輝班師生衝突的經驗，訪談過程中研究者為了進行更深度的訪談會追加訪談大綱內容，他們也都願意在課務、公務繁忙之於抽空進行約訪。研究過程中最大的受益者是除了研究者本身，還有六位參與本研究之教師們以及慈輝班所有在學的學生，從訪談對話的過程中教師們重新檢視慈輝班教師工作的內容以及精神與態度，調整面對不同行為偏差學生問題的輔導技巧與因應、預防慈輝班師生衝突的策略與具體作法。研究者問 T2、T4 老師：「參與這個研究你有什麼感想？」T2 老師毫不考慮地說：「當慈輝班的老師一定要有足夠的精氣神，因為這是一場漫長而又曲折的旅程！」T4 老師堅定地說：「慈輝班老師要如水的三態變化，隨著外在環境的改變有不同的型態。」對於這份教學工作會有許多的疲倦以及無奈，但是在迷途的孩子需要這些有愛心肯付出的老師們，在路途中即時伸出援手，協助他們排除路障，突破重重關卡。

參考文獻

一、中文部分

- 行政院主計總處 (2016)。國中、小中輟學生人數續降。2016年1月28日，取自 <http://www.stat.gov.tw/public/Data/6128161032OM26MHO7.pdf>
- 行政院主計總處 (2016)。104 學年度國中、小中輟學生人數年減 6.6%。2016 年 11 月 15 日，取自 <https://www.dgbas.gov.tw/public/Data/61115163577RLW6MTZ.pdf>
- 教育部 (2017)。104 年度補助各縣市政府辦理中介教育措施統計表。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/28/pta_12974_7002717_05897.pdf
- 王文科 (2014)。教育研究法 (第十六版)。臺北市：五南。
- 王桂芳、陳文進、王明忠 (2007)。師生衝突的原因及其因應策略之探討。中華技術學院學報，36，315-334。
- 王智弘 (2007)。網路成癮青少年之家人陪伴與關懷—孩子網路沉迷的可能成因與因應策略 (上)。臺灣心理諮商通訊季刊，211。
- 王素芸 (2010)。實習教師準師生衝突與因應策略之探究。中等教育，61 (1)，74-95。
- 王淑俐 (1997)。教師的情緒管理與人際衝突 (上)(下)。師友月刊，356，17-20。
- 王淑娟、洪麗芬 (2002)。我國「國民中小學中途輟學生預防、輔導及復學政策簡述」。學生輔導，82，122-137。
- 王翠娥 (2003)。慈輝班學校學生教學輔導對其生活適應及教學成效之影響 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 王叢桂 (1998)。師生間的衝突事件與處理。學生輔導通訊，57，42-57。
- 王麗雯 (2000)。國民中學中輟生復學模式之分析研究-以中途學校與高關懷班為例 (未出版之碩士論文)。文化大學，臺北市。
- 朱敬先 (1997)。教育心理學---教學取向。臺北市：五南。

- 余姿瑩 (2008)。國中導師轉型領導行為、班級氣氛與學生處理師生衝突方式關係之研究—以臺北縣為例 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園市。
- 吳宗立 (2002)。班級經營導論。載於吳宗立 (主編)，班級經營—班級社會學。高雄市：復文。
- 吳忠泰 (2002)。國小教師知覺師生衝突因應策略 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 吳武典 (2003)。散播愛的種子 (初版十五刷)。臺北市：張老師文化。
- 吳芝儀 (2000)。中輟學生的危機與轉機。嘉義縣：濤石文化。
- 吳芝儀、李奉儒 (譯) (1995)。質的評鑑與研究。台北：桂冠。
- 吳美菊 (2006)。慈輝班學校班級氣氛、教師教學效能及學生生活適應關係之研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李介至 (2000)。師生衝突之類型與意涵。諮商與輔導，175，11-14。
- 李雅慧 (2014)。第二個學校第二個家—新北市慈輝班中介教育實施情形之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李翠英 (2008)。國民中學教師情緒管理、工作壓力、師生衝突與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 李曉晶 (2001)。臺灣慈輝班學生在校生活狀況及學校適應之調查研究 (未出版碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮市。
- 李錫津 (1993)。緩和師生衝突的青少年常規輔導策略。松商學報，1，3-11。
- 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 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。
- 汪明生、朱斌好 (1999)。衝突管理。臺北：五南。
- 沈煌寶 (2002)。國民小學教師社會態度、人格特質與衝突因應方式之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 周淑卿 (1995)。教育社會學的幾個重要概念。空大學訊，157，49-52。
- 林美珠 (2000)。敘事研究：從生命故事出發。輔導季刊，36 (4)，27-34。

- 林義男、王文科 (1998)。教育社會學。臺北：五南。
- 林裕雄 (2009)。臺南縣慈輝班學生自我概念與生活適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。長榮大學，臺南市。
- 林靜茹 (1993)。國民中小學校長人際衝突管理及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 邵在晉 (2010)。慈輝班學生一般課程與技藝課程學習歷程之研究—以南部某國中慈輝班為例 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 柯忠義 (2012)。探究國中導師管理師生衝突之經驗 (未出版之碩士論文)。私立崑山科技大學，臺南市。
- 柯進雄 (1994)。衝突理論與學校領導，臺北市：臺聯。
- 洪筱琦 (2009)。高雄市六所國中教師師生衝突經驗及其衝突管理之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 洪福源、魏麗敏 (2006)。師生衝突與教師情緒管理。教育研究月刊，150，14-24。
- 胡幼慧 (1996)。質性研究的分析與寫成。載於胡幼慧 (主編)，質性研究：理論、方法及本土女性研究實例 (159-170 頁)。臺北市：巨流。
- 胡幼慧、姚美華 (1996)。一些質性方法上的思考。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例，141-157。臺北：巨流。
- 胡幼慧編 (1996)。質性研究：理論、方法及本土女性主義研究實例。臺北：巨流。
- 范玉保 (2003)。國中生輟學成因、問題與輔導之研究--以某中途學校為例 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 范熾文 (1999)。師生間的衝突與管理之探討。班級經營，42 (2)，51-58。
- 唐惠珠 (2002)。解決國中生輟學問題之行動研究:以花蓮縣秀林國中慈輝班為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 孫志麟 (2002)。教師效能：三元模式的建構與應用。教育研究月刊，104，44-54。
- 孫旻儀 (2004)。國中教師管教方式與學生在校行為表現之關係 (未出版之碩士

- 論文)。國立政治大學，臺北市。
- 徐震、李明政、莊秀美、許雅惠，2005。社會問題。臺北：學富文化。
- 徐禮知（2011）。慈輝班教師工作壓力及其因應方式之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張春興（1995）。教育心理學-三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 張書玲（2011）。國中慈輝班經營運作與學生學習及生活適應之個案研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，臺北市。
- 張朝忠（2005）。分部式慈輝專班對中輟生在一般課程、技藝課程及家庭觀念影響之質性研究-以臺南縣永仁國中慈輝班為例（未出版碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 張照璧（1999）。國小學童師生衝突知覺之研究（未出版之碩士論文），國立臺北師範學院，臺北市。
- 張德銳（1995）。教育行政研究。臺北：五南。
- 張德銳（2002）。以教學檔案提昇教師教學效能。教師研究月刊，104，25-31。
- 張慶勳（1996）。管理技術、領導策略與組織行為的融合。屏師人的研究興趣，48-52。
- 張鐸嚴（1985）。國民小學教師與行政人員間衝突管理研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 梁志成（1993）。臺北市高級職業學校學生中途輟學因素及預防策略調查研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 莊武勳（2013）。敘說探究校園師生衝突管理之經驗—與五位國中訓導人員的對話與反思（未出版之碩士論文）。私立崑山科技大學，臺南市。
- 許珮嬾（2009）。嘉義縣國小教師師生衝突因素與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳巨峰（2005）。國民中學師生衝突成因及教師因應策略之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 陳秀麗 (2003)。我國國民中學中途輟學生處遇模式及其成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 陳叔宛 (2003)。國中生中途輟學行為之相關因素研究---以高雄、臺南縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南市。
- 陳金定 (2007)。青少年發展與適應問題—理論與實務。臺北市：心理出版社。
- 陳奎熹 (2001)。教育社會學導論。臺北：師大書苑。
- 陳淑媛 (2005)。教師情緒管理與師生衝突因應策略之研究—以臺中市國民中學為例 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳淑遙 (2003)。國中教師師生衝突經驗及化解歷程之研究 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳富添 (2002)。網咖青少年網路成癮相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。中央警察大學，臺北市。
- 陳紫庭 (2015)。慈輝學校學生學校經驗之敘說研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 陳曉瑩 (2013)。臺北市國民中學師生衝突成因與處理策略之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 賀孝銘、林清文 (2007)。諮商與輔導：中輟中介教育。教育研究月刊，164，112-114。
- 黃光明 (1989)。從衝突理論談現代師生關係的調適。師友月刊，261，27-29。
- 黃光雄主譯 (2001)。質性教育研究：理論與方法。嘉義：濤石文化。(原著 1998 年出版)
- 黃建衡 (2005)。國民小學教師師生衝突經驗及化解歷程之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，臺中市。
- 黃美雯 (2002)。國中學生處理導師生衝突方式之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 黃瑞琴 (1996)。質的教育研究方法。臺北市：心理。

- 黃曬莉 (1999)。人際和諧與衝突—本土化的理論與研究。台北:桂冠圖書公司
- 黃筱雲 (2008)。國民小學教師情緒智慧、師生衝突知覺與因應策略之相關研究
(未出版的碩士論文)。私立靜宜大學，臺中市。
- 黃德祥 (2000)。青少年發展與輔導。臺北市：五南。
- 黃瑩甄(2007)。E.Husserl 現象學思想對教育啟示之探究。網路社會學通訊期刊，
61，嘉義：南華大學社會學研究所。http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/61/61_51.htm
- 楊瑞珠 (1996)。學生同儕衝突與師生衝突之解決策略。臺灣省中等學校輔導通
訊，47，5-10。
- 葉士如 (2009)。國中學生網路成引與偏差行為之研究—以基隆市國中為例 (未
出版碩士論文)。私立銘傳大學，臺北市。
- 葉哲維 (2005)。國中慈輝班之研究：激勵理論之觀點 (未出版碩士論文)。私立
玄奘大學，新竹市。
- 賈紅鶯(1996)。師生衝突的成因與輔導---客體關係理論取向。諮商與輔導，123，
12-20。
- 鄒美芳 (2004)。中學生師生衝突經驗之敘說研究 (未出版碩士論文)。國立彰化
師範大學，彰化市。
- 劉念肯 (1996)。師生衝突的「人」的因素。諮商與輔導，123，21-24。
- 劉素妙 (2011)。國民中學慈輝班學生行為問題與學校適應之研究 (未出版之碩
士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉清芬 (1999)。師生衝突成因與解決策略。教育實習輔導，4 (4)，51-54。
- 劉惠琴 (2001)。中小學教師在師生衝突情境中的角色建構與行動。應用心理研
究，12，175-217。
- 劉焜輝主編 (1986)。諮商實例研究：諮商員的專業成長。臺北：天馬。
- 劉焜耀(2005)。國中生沉迷網咖、蹺家與輟學經驗之研究(未出版之碩士論文)。
國立中正大學，嘉義縣。
- 劉雅文 (2014)。慈輝班學生輔導之分析與探討---以苗栗建國國中慈輝分校為例

- (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- 潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。教育研究資訊，11 (1)，115-143。
- 鄧仲玲 (2013)。臺灣地區慈輝班學生自我概念與同儕關係之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 鄧煌發 (2000)。輟學少年之家庭與社會學習因素的比較分析。犯罪學期刊，6 期，233-275。
- 鄭佩芬 (2000)。人際關係與溝通技巧。臺北市：揚智文化。
- 鄭崇趁 (1999)。中途學校與中輟生輔導。訓育研究，38 (2)，46-58。
- 鄭崇趁 (2005)。中輟學生教育的理論基礎與具體措施。教師天地，137，22-27。
- 鄭詩釗 (1998)。國民小學班級氣氛、教室衝突管理與教師教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 賴保禎 (1999)。健康心理學。臺北：國立空中大學。
- 龍冠海 (1986)。社會學。臺北市：臺灣商務。
- 謝汶伶 (2002)。國小師生衝突因素及其因應方式之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 謝淑敏 (2003)。國中學生師生衝突化解訓練方案之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鍾萬煌 (2003)。苗栗縣國中學生對師生衝突知覺之研究 (未出版之碩士論文)，彰化師範大學，彰化市。
- 瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞 (2012)。社會及行為科學研究法。臺北：東華書局。
- 譚玟娟 (2011)。中介教育教師處理師生衝突觀點轉化歷程之研究---以民和國中慈輝分校為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。

二、外文部分

- Bogdan, R.C & Biklen, S.K.B. (1998) . *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.) . Boston: Allyn and Bacon.
- Coser, L. A. (1956) . *The functions of social conflict*. New York: Free Press.
- Creswell, J.W. (1998) .*Qualitative Inquiry and Research Design*. California : Sage Publication.
- Deutsch, M. (1973) . The resolution of conflict : *Constructive and destructive powers*.
New Haven, CT : Yale University Press.
- Erikson, E. H. (1963) .*Childhood and Society*. 2nd ed. New York : Norton.
- Galvin, K. M., Brommel, B. J.(1986) . *Family communication: Cohesion and change*.
Glenview, IL: Scott, Foresman & Cd.
- Goleman, D. (1995) . *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Kirk, J., & M. Miller, (1988) . *Reliability and Validity in Qualitative Research*,
London:Sage.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T.(1998) . *Narrative Research : Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1984) . *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Merriam,S.B. (1988) .*Case study research in education:A qualitative approach*.
San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton,M.O. (1980) .*Qualitative evaluation methods*.Beverly Hills,CA:Sage.
- Phillips, B. (1993) . Educational and psychological perspectives on stress in students, teachers, and parents. Brandon, VT: *Clinical Psychological Publishing*. Praeger.
- Polkinghorne, D. E. (1988) . *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

- Rahim (1986), M. A. (1986). *Managing Conflict in Organizations*. New York :
- Rahim.M.A(1983).*Organizational conflict inventories and professional manual*. Palo Alto Chicago : Consulting Psychologist press.
- Raven, B. H., & Kruglanski, A. W. (1970) . Conflict and power. In P. G. Swingle (Ed.) , *The structure of conflict* (pp. 69–109) . New York: Academy Press.
- Robbins, S. P. (1998) . *Organizational behavior: Concepts, controversies, and application* (8th ed) . *Upper Saddle River* , New Jersey : Prentice Hall.
- Robbins, Stephen P. (2005) , *Organizational Behavior*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson, Prentice Hall
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974) . Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Tuxedo, NY: Xicom.
- Thomas, K. W.(1976).Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL : Rand McNally.
- Waller,W. (1932) . *The Sociology of Teaching*. N.Y.: John Wiley.
- Williams, K. W. (1993) . *Teacher-student conflict: An exploration of student perceptions*. Southern Illinois University at Carbondale. (unpublished doctoral dissertation)
- Bass, L. R. (2014) . Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *Journal Of Educational Research*, 107 (1) , 16-35.
- Blake,R.R. & Mouton,J.S. (1970) .The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral*.6,413-426.
- Braiker, H.B. & Kelley, H.H. (1979) . Conflict in the development of close relationships. In R.L. Burgess & T.L. Huston (Eds.) *Social exchange in developing relationships*. New York: Academic Press.,135-168
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1997) . Students' and Teachers' Perceptions of

- Conflict and Power. *Teaching And Teacher Education*, 13 (5) , 541-553.
- Deutsch, M. (1949) . A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Friedman, I. (1995) . Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The journal of Educational Research*, 88 (5) , 281-289.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998) . Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1) , 61-99.
- McFarland. (1974) . *Management: Principles and practices*. New York: Macmillan Co., 252-257.
- Mannheim, K. (1952) . The problem of generations. In Kecskemeti (ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Özgan, H. (2016) . The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research & Reviews*, 11 (4) , 146-152.
- Pondy, L.R. (1967) .Organizational conflict : *Concepts and models*. *Administrative Science Quarterly*,12 (2) ,296-320.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. (1986) . Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Report*, 44, 1322-1344.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990) .Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*,9 ,185-211.

附錄

附錄一 臺灣省國民中小學慈輝專案試辦實施計畫

- 一、本計畫以結合社會資源，協助返校學生，增進身心健康，輔導其正常發展，並對中途輟學返校學生施以特殊教育及技藝訓練，以改善並適應生活環境為目的。
- 二、輔導對象為國民中學學生因家庭遭遇變故而中途輟學，經追蹤輔導返校而無法適應就學環境，經家長或監護人同意願意接受輔導者。
- 三、本專案班及之設立、變辦及停辦由學校之上及教育行政機關核定。
- 四、實施方式如下：
 - (一) 以集中輔導為原則。
 - (二) 北、中、南分區選定試辦學校，依區域背景、需求自行研商設立類型（包括大、中、小型）。
 - (三) 班級人數依特殊教育法規定辦理。
 - (四) 教師員額編制，依特殊教育法規定，並採雙導師制。
 - (五) 著重技藝課程，教材內容由承辦學校擬定實施計畫，報請所在地教育行政機關核備後實施。
 - (六) 教法以適性發展為原則。
- 五、本專案設立輔導班級之編制，依特殊教育法之規定辦理。
- 六、每班學生數依特殊教育法規定，以十五名以上，不得超過三十名為原則。
- 七、各縣市得設輔導鑑定委員會，聘請有關專家學者及機關學校人員為委員，辦理有關鑑定輔導事宜。
- 八、本專案輔導對象依左列各款順序辦理：
 - (一) 國民中學學生因家庭變故而中途輟學，經追蹤返校而無法適應就學環

境者。

(二) 經家長或監護人同意願意接受輔導者。

(三) 經各學校輔導室推薦者。

(四) 經縣市輔導鑑定委員會鑑定通過者。

九、學生來源依前項規定辦理，並具跨縣市特性。

十、輔導之課程，著重技藝教育，並依左列各款規定辦理：

(一) 依據教育部七十一年十二月三十日(71)參字第四九七四七號令「加強國民中學技藝教育辦法」辦理。

(二) 因地制宜者，由承辦學校擬定實施計畫，編輯教材，報請所在地教育行政機關核備後實施。

十一、輔導班之教學方法以適性發展為原則。

十二、學生之個案資料應由原就讀學校整理並隨學生轉移，以便追蹤輔導

十三、各縣市試辦學校應就設立(大、中、小)擬訂計畫、編制預算及工作預定進度，報請上級行政機關核定。

十四、各承辦學校所需經費，由該校編列預算循行政體系報請臺灣省政府轉請教育部補助。

十五、承辦本項工作成績優良學校或有關人員，應予獎勵。

附錄二 訪談同意書

親愛的師長，您好：

我是臺中市東海大學教育研究所碩士在職專班研究生洪怡慧，目前正進行碩士論文之研究撰寫，題目為「慈輝班教師師生衝突經驗之敘說研究」，研究目的主要是透過慈輝班教師對師生衝突之經驗敘說，以及從經驗之敘說中探究慈輝班教師在面對師生衝突之因素、化解歷程與因應策略，以其透過本研究作為日後慈輝班教師或其他相關輔導人員在處理師生衝突的借鏡與參考

本研究的訪談次數需要 2 次以上，以增加資料之深度；每次時間大約需要花費您 1~2 小時，訪談過程中為求真實且完整呈現您的經驗與想法，本次訪談將徵詢您同意後進行錄音紀錄，以便於後續資料整理以及分析歸納工作之執行，希冀您同意並惠予協助。錄音之內容會形成逐字稿，逐字稿中的訪談者全程會以編碼方式匿名描述，僅供本研究之學術分析使用，研究結束後錄音檔以及逐字稿會逕行銷毀，以保障訪談者之隱私權，敬請放心。

若您對本研究有任何意見與疑問，歡迎您隨時反映。為了保障您的權益，若您同意參與本研究，請您於本訪談同意書之空白欄位簽名，非常感謝您的協助。

東海大學教育研究所

研究生洪怡慧敬上

受訪同意書

在經過研究者之研究說明後，本人同意參與此研究，並瞭解本人提供之資料，研究者會絕對保密，並符合研究倫理。

受訪者簽名：_____

附錄三 訪談大綱

- 一、請問老師您的教學年資幾年？任教普通班的年資？任教慈輝班的年資？
- 二、請問老師您曾在慈輝班擔任什麼職務？現在的職務是什麼？
- 三、請老師敘述您當初會選擇到慈輝班任教的原因？
- 四、請老師敘述你未到慈輝班服務前自己或身邊周圍的同事對慈輝班的了解？
- 五、請問老師覺得慈輝的孩子與普通班的孩子有何異同？
- 六、請問老師慈輝班與普通班發生師生衝突發生的頻率有何差異？
- 七、請問老師您認為處理慈輝班師生衝突與處理普通班師生衝突有何差異？
- 八、請老師敘述一次印象最深刻的師生衝突經驗？是發生在何時？地點？過程為何？
- 九、請問老師您認為這次衝突原因為何？
- 十、請老師敘述衝突當下你的情緒反應以及學生的情緒反應如何？
- 十一、 請問老師您當下或事後如何處理這次衝突？
- 十二、 請問老師這次衝突有其他人（導師、輔導老師、輔導員、役男？）介入處理嗎？
- 十三、 請問老師這次的衝突對日後的師生關係有何影響？以及日後教學或行政工作上有影響嗎？或者日後您對師生衝突的預防以及因應策略、具體建議（如：慈輝班教學或課程設計方面）為何？
- 十四、 請問您現在面臨師生衝突時，想法以及具體的做法上，與第一年擔任慈輝班教師時有什麼不同嗎？