

國立教育研究院籌備處  
第 104 期候用主任專題研究集

教師角色衝突之研究

指導教授：陳清溪博士

組 員：翁育民 林世昌 林書漢 陳鴻銘

劉堂盛

# 教師角色衝突之研究

## 壹、緒論

### 一、研究動機與研究目的

學校教育工作主要的目的是在培育健全人格的學生，而教師可說是學校教育工作的實際推動者，教育要進步必須要有服務熱誠的教師，尤其在國小階段，教師更是擔負著培育民族幼苗的重要角色。

傳統上，教師扮演著傳道、授業、解惑的角色，但由於時代的進步與變遷，社會的工業化、流動化、教育化與價值多元化，使得現代教師除了傳統的角色，也扮演著協助學生社會化、適當選擇與評鑑學生成就的角色，因此現代教師是一位知識的「專業者」，擁有教育的專業知識與專門知識，了解教育相關問題，其為充份掌握教育的內涵，除了教學，更需從事教育研究及接受新知；現代教師是一位「顧問」，教師需擁有專業、專門知識，對於人格發展與心理衛生要有確切的認知，能夠幫助學生解決遭遇的問題，給予學生建議，教師要能破除學生的成見與陳腐觀念，並引導與開導學生各種創造力，使學生朝向適當的方向發展；現代教師是一位「創新者」，教師要能著時代的演進、學生的才能及周圍的環境因素，隨時改變與創新其教學方法，以使教學效果更加良好，並且由於制度化的影響，教師不僅是一位強調專業自主的專業者也是一位科層體制下唯命是從的成員，教師在學校組織中必須依照學校的法令規章行事，做事須依法辦理不可有私人的情誼，教師各自有自己的職責，不可超越權限，任何事須接受上級的監督與指導，由此可知，教師在學校中具有多重的角色。

教師處於學校社會系統中是學生的老師，教導學生各種知識；是校長的部屬，必須聽從校長指示行事，既是位「教學者」、也是位「專業者」、更是位科層體制下的「行政者」，而這些角色又有著不同的角色期望，然由於社會、文化變遷，造成了都市化，人口向都市集中，使得都市與鄉鎮人口結構的改變，社會結構與社會互動形式改變，以及文化的模式改變，並且由於社會、文化變遷快速，使得傳統與現代角色重疊，使得角色期望更加複雜，產生角色期望不一致，因此教師有角色衝突可說是不可避免的。

教師角色衝突是由各角色期望間的不協調、不一致所造成的，而使得教師無法

表現出適當的行為，並根據研究者之研究結果顯示，角色衝突會降低工作滿意度、工作士氣與工作效能、而使工作倦怠升高。因此，為避免這些缺失，對教師角色衝突有一明確的了解與深刻的認識是相當重要的。

因此根據上述之研究動機，本研究之研究目的為：

- (一)教師角色衝突現況分析。
- (二)角色衝突造成的影響分析。
- (三)綜合研究結果，提出具體建議，供教育行政機關與教育同仁能適當排除角色衝突之參考。

## 二、名詞定義

根據上述研究目的，本研究擬探討國民小學教師角色衝突之情形及教師如何處理角色衝突之因應策略等問題，以下先提出待答問題，作為蒐集資料與分析討論之依據，並將本研究所涉及的主要名詞加以界義，以使本研究的問題更清楚明確。

### (一) 角色

角色是指在社會系統中，參與社會生活的一種結構性的模式，而在社會互動的情境中表現，且代表著社會團體對居於某種社會地位或身分者認為其應表現之行為模式。」

### (二) 教師角色衝突(role conflict)

係指教師處於學校社會系統中，在學校社會系統交互過程中產生了不協調，角色期望不一致時，使得教師無法表現出適當的行為。

經由筆者對學者所提之分類加以研究及整理，將教師角色衝突類型分為下列三種類型：

#### 1. 角色間的衝突 (inter-role conflict)

教師在學校中主要扮演的角色有教學、行政與專業等三角色，而教師角色間衝突係指教師同時扮演著數種角色，而這些角色又各自有不同之期望，當其中之一的角色期望與其他角色期望不一致時；或滿足一角色要求可能無法滿足其他角色之要求時；或時間上無法同時滿足各種角色要求時，造成了角色與角色的衝突，而產生教師心理壓力，而無法表現出適當

的行爲衝突，例：校長要求教師嚴格控制學生的秩序，但教師站在專業的立場不願採用嚴格的方式，此爲教師行政角色與專業角色之衝突。

## 2. 角色內的衝突 (intra-role conflict)：

教師在學校中主要扮演教學、行政與專業此三種角色，而教師角色內衝突係指教師居於某一角色時（單一角色時），受到他人或團體之不同期望，然這些期望產生不一致時，而造成態度、行爲與時間上之衝突，即產生了角色內之衝突。例：一位教師被期望成爲與學生打成一片的教師，和藹可親的教師，又被期望與學生保持距離之教師，維護教師尊嚴的教師。

## 3. 個人角色衝突 (person-role conflict)：

係指當他人或團體所期望的角色和個人的價值觀產生矛盾時，即是個人角色間的衝突。例：由於社會變遷，家長、學生對教師尊重之程度，與教師對教師地位應受之尊重程度看法不同，二者產生的差距，即造成個人角色衝突。

### (三) 因應策略

係指由角色衝突所引起的教師角色緊張，而造成傷害或威脅，因此教師爲了減少或排除因緊張所引起的傷害或威脅之行爲。依據 Hall 之理論及研究者之整理，歸納出下列三種因應策略。

#### 1. 協商策略：

教師爲排除角色衝突，企圖去改變角色期望，其與角色期望者溝通、協議，以建立新的角色，達到雙方都能接受的角色期望。

#### 2. 再定義策略：

教師爲排除角色衝突，企圖改變自己內在的態度與知覺，即爲未曾與角色期望者有任何溝通與協商，只是以自己新的角度及觀點來重新衡量自己的和外角色期望，而達到減少角色衝突的目的。

#### 3. 順應策略：

教師爲排除角色衝突，企圖去改善自己角色行爲的品質，以使角色期望者滿意，個體認爲外在環境的角色要求均是不可能改變的，所以個體所能做的，就是去滿足所有角色期望者的要求，因此這是一種順應性的反應。

## 貳、文獻探討

本章旨在探討教師角色衝突的相關理論與實證研究，作為建立研究架構及蒐集資料的基礎。為充份了解教師角色衝突之涵義，首先必須了解教師在從事教育工作時必須扮演哪些角色，以及為何這些角色會造成衝突，因此本章擬分成四節：第一節、角色之內涵與性質；第二節、教師角色之特性；第三節、教師角色衝突之概念、類型及因應；第四節、角色衝突之相關因素。

### 一、角色之內涵與性質

角色 (role) 一詞最初是應用於戲劇上，原本之意是指舞臺上演員所扮演的人物而言，為社會心理學的概念，但因近年行為科學的發展，此一概念亦應用於社會學、人類學、人格心理學及精神醫學的研究，而在學校此一社會系統中「角色」亦受到重視。「角色」一詞之定義因應用之學門不同而有所不同，因此在探討角色衝突 (role conflict) 之前，應先對角色之意義有明白之確認，以下敘述先前學者對角色所下之定義，再經由這些定義歸納出明確的角色定義。

Parsons (1961) 曾為角色下此一定義：「一個人結構化底，亦即在規範約制下，參與一種具體的社會互動過程，而與特定的、具體的角色夥伴建立交互關係」。

Biddle & Thomas (1966) 下了一簡明之定義：「角色是個人行為的組型 (the person-behavior matrix)」，而此組型係指一組人所約定的一組行為類型。」

Allport (1961) 認為：「角色乃是參與社會生活的一種結構性的模式。」

由各學者對角色之定義可知，有些學者認為角色是一結構性的模式，亦有些學者認為角色是社會互動的過程，由互動中產生，並非是非常的結構化，因此學者提出之角色理論亦有所不同，經由角色理論之探討，可更明瞭角色之涵義。

由各學者所提出的角色理論得知，角色理論如同一連續體 (continuum)，在這連續體裡之一極端對角色理論持結構性觀點 (structural approach)，而另一極端則採用過程的研究策略 (processual strategy) (Turner, 1991)，在此連續體可以用扮演與遊戲的比喻來說明它的不同層面。在連續體的一端，個體被看作舞臺上的演員，而在連續體的另一端，個體又被看作處於遊戲 (pick-up game) 中的參與者。假如把人類行為看作是發生在舞臺上時，那麼互動似乎是由劇本、導演、演員和觀眾所形成高度結構化，而假如把人類行為概念化為遊戲時，那麼互動就不再是如此高度結構化，而是受到廣大範圍內各種為參與者利用的策略所影響。

### (一) 結構性角色理論

結構性角色理論的概念可用莎劇「請君入甕」(As You Like It)中的一段臺詞來說明：

全世界是一個舞臺 (All the world's a stage)，

所有男人女人都是演員 (and all the men and women merely players)。

他們有各自的入口與出口 (They have their exits and their entrances;)，

一個人在一生中扮演許多角色 (And one man in his time plays many parts.)。

對結構角色理論學家而言，社會是一個由各式各樣相互連繫的職位 (position) 或地位組成的網絡，其中個體在這個系統中扮演各自的角色。對於每一個地位，或每一群、每一類的位置，關於義務如何被實行的各種不同種類的期望都可以被辨識。因此，社會組織最終是由各種不同地位和期望的網絡所組成的。

地位被分析在於它們如何被相互連結而形成不同的社會單位，依據不同團體的大小；分化程度及連結的複雜度，地位網路被分類成形成範圍由同類的團體類型到大的集體組織，雖然形式的分析一直存在，但地位網路不能不對附加其上的期望類型加以分析，形式與內容能緊密的連結的原因之一，是因為期望類型的不同，形成了特殊地位網路的特徵。

總之，結構性角色理論認為，社會是由劇本、演員與各類觀眾等來源不同的期望所組織起來的，而哪一類型期望是與特定的地位或位置網絡相連繫這一重要的經驗性問題，就是從上面的假定中引發出來的。

### (二) 過程性角色理論

Turner (1962) 曾對結構性角色理論提出一連串的批評，包括下列幾點：  
1. 角色理論太過強調規範、地位以及規範性期望的實行，而使得社會世界太過於結構化；  
2. 角色理論太過著重非常態的社會互動過程的研究及理論的建立，如：角色衝突與角色緊張等，而忽略了常態的人類互動過程；  
3. 角色理論不是嚴謹的理論，而是一連串不連結的見解 (propositions)。

Turner 認為，大部分角色並不從屬於一個清晰的結構，如果角色的概念化要求我們運用結構位置和期望的概念來探究角色，這樣分析將會受到很大

的限制，其次人們在實現價值與信仰的過程中，新舊角色不斷的更替，結構角色理論並不能用來分析此一變化，另外結構性角色理論認為角色是固定和預先決定的，但事實上即使在高度結構性的情境中角色還是由個體協商的結果。

在社會接觸中，個人必須積極為自己製造角色，並與他人協商以扮演某一既定角色，這些角色並不只是期望的表現，而且也不總是固定在結構上的位置，在這些思想指導下，Turner 提出了自己的角色概念，強調互動過程而不是社會結構的支配。

Turner 指出互動通常是一個試驗過程，此連續不斷的過程用以驗證對他人角色的看法。人們總是在解釋他人所發出的新的暗示，以便驗證這些暗示是否與以前的一致，是否與其所歸屬的他人角色一致。如果這些都是連貫一致，那麼行動者將繼續根據其所歸屬的他人的角色調整自己的反應。但是暗示一旦出現不一致的情況，那麼行動者就要修改自己對他人角色的認識，而角色創造過程的試驗性本質又涉及角色的另一向度：角色驗證（role verification）過程。

行動者總是在謀求證明在某種情境下的行為者與人們發出的暗示實際上構成了某種角色。Turner 認為人們是運用內部與外部標準來實現這一驗證過程。最經常使用的內部標準是行動者對角色用來促進彼此互動的覺知程度。而外部標準則多樣態的，但一般來說包括具重要性的人物、參考群體或共同同意的標準對角色的評價。當一個被歸屬的角色以上述方法得到驗證以後，就成為行動者之間互動延續下去的穩固基礎。

由對結構性角色理論與過程理論之探討可知，如同先前所提，角色理論是一連續體，一端為結構性而另一端為交互性，兩者雖不相同但仍是可相互調和的，在交互與協商過程中決定彼此適當的角色與地位，漸漸的成為一組織中固定的結構，但由於組織的變革、變遷，因此固定的結構化角色已無法符合組織，因此再次經由交互與協商過程決定彼此適合的角色，故可說結構性與過程性是相輔相成的。

## 二、教師角色之特性

教師從事教育工作其主要工作地點為教室與教室外的整個學校，而在不同的領域教師也扮演著不同的角色，因此可分為教師在教室中與學校中的角色加以探討，如此更足以描述教師角色。故於第二節針對教師在班級中的角色與教師在學校中的

角色分別加以說明。

教室為學校最小的組成單位，也是教師從事教育工作最主要的場所，Parsons 於 1959 年發表「班級為一種社會系統」(School Class as a Social System) 一文中提出中小學班級教學的主要功能有：1.社會化的功能與 2.選擇的功能，此觀點是由社會學的觀點加以分析，由此可知，在班級中教師扮演著幫助學生社會化與從事適當選擇的角色。英國 Kelsall 夫婦研究英美兩國教師角色時亦對此兩種功能加以發揮，其歸納如下：教師社會化角色的第一項任務是指導兒童從家庭中解除其情感方面的依賴性；其次是以個人的成就來區別兒童在班級中的地位；第三、使學生對於社會價值與規範產生內化的作用，而這些社會價值與規範應比家庭所能接受的更高一層；第四、發展兒童對於未來社會生活中所需擔任特殊角色的「責任感」；第五、培養兒童將來適應社會生活的知識與技能；第六、發展兒童適應社會人際關係--盡其適當角色義務的能力。最後從社會的立場而言，有一種明顯的功能，就是根據成人的角色結構來選擇與分配人力資源。

首先就教師協助學生社會化的角色加以說明，由 Parsons 和 Kelsall 夫婦的觀點可知，社會化是社會與個人相互感應與學習模仿的歷程，係以培養學生學習社會的觀念與能力，以扮演未來的成人角色，進而圓滿參與社會生活，克盡社會一份子的職責。教室是一種特殊的個人社會化單位，其性質異於家庭，兒童從家庭所學到的為天賦角色 (ascribed role)，在教室中所學到的是獲得角色 (achieved role)，前者係居於天賦地位而自然形成的，而後者是必須依賴本身的能力及成就獲得，在家庭中兒童獲得父母的關愛與照顧，這些關愛與照顧可說是無微不至；而在學校教師必須同時照顧來自不同的家庭的兒童，因此必須以中立的態度來協助兒童的發展，因此事實上當兒童從家庭來到學校時他正經歷著社會化的過程，由天賦角色轉向獲得角色；由家庭特殊份子轉成班級中全體份子之一。個人在社會中必須學習許多的「獲得角色」而教室即在於培養這些態度與行為，兒童學習這些態度與行為時需得到適當的協助，如此才能使社會化的過程順利進行，而教師正是這種過程最好的協助者。

在探討教師在兒童社會化的過程中所擔任的角色時，Hoyle (1969) 指出教師可作為教導者及示範者，在社會化的過程中教師幫助兒童將來適應社會生活的觀念與行為，這些有關的知識、觀念或行為有些是必須教師直接加以傳授，但是教導並不與社會化的過程一致，社會所需的觀念與知識有些並無法直接傳授，因為有些是必須體會或加以認同而得，所以教師的示範也是相當重要的，教師以其崇高的人格加以示範，學生受此感召而在行為與思想上產生認同作用，經由認同作用，學生將教師的人格特質加以吸收產生內化的作用。



另外就教師從事適當選擇的角色而言，班級不僅是社會化的場所，也具有選擇人才與分配人才的功能，在傳統社會中，職業是世代相傳的，個人的地位、職業與教育的關係並不明顯，而在現代化社會中，因為社會繁榮，講求合作，需要高度專業的人才，傳統世代相傳的簡單技術，或經學徒制所學到的知識，在現代化的社會中已不敷使用，因此在現代化的社會中教育就常直接或間接的決定個人的社會地位或職業。並且在社會現代化的過程中造成了社會流動，因此人力供需的問題也頗受注目，使得學校教育不得不強調選擇與分配的功能，學校依照學生的能力安置他們於適當的位置，而在這過程中教師必須客觀與公正的評鑑與指導，使學生個個能往其最適合其個性才能的方向發展。

協助學生社會化以及適當選擇及分配是教師在班級中的兩大主要角色，而欲達到此二功能亦必須靠其他的角色加以協助，其一即為領導，有關教師領導研究之有名的學者 Lippitt 和 White (1967) 探討領導人員對青年的影響中將領導方式分為專制式、放任式與民主式，發現不同的領導方式會產生不同的行為，放任式的領導行為領導下的少年各方面都表現的較差；在專制式的領導下，青少年對領導者或其他同伴產生較大的侵犯性，淡漠及消極附從等行為；在民主式的領導行為下，青少年較能互相友愛，同時表現較具群性與自發性，依此而言教師若在班級活動中採用民主是領導行為最能完成其在教室中的角色。

除此之外，教師亦扮演教育輔導的角色，可分為學業輔導與生活輔導加以說明：在學業輔導方面，教師需幫助學生學習「如何學習」(learning to learn)，也就是學習追求知識的方法，了解知識誕生的過程，培養良好的學習態度，因此教師應熟悉輔導的技術，配合學生的學習能力，指導學生運用學習方法，以排除學習困難。而在生活輔導的方面，輔導學習「如何做人」，也就是說如何做個現代人，亦即輔導學生從生活中養成良好的生活習慣，學習生活的知能、待人處事的正確態度，以達到培養健全人格的教育目標。

教師除了擔任上述的角色外，教師也是學校的一員，而學校是一正式組織，既是正式組織必有其組織結構，教師在此組織結構中有其擔任的職務角色，教師在學校中是學校組織中的一份子，他必須遵守學校的規定，照章行事，配合學校科層體制，他亦是一位具有專業精神，專業知能的教育工作者，因此教師必須同時扮演唯命是從的科層體制角色與具有專業自主的專業體制角色，以下就兩種角色加以說明。

首先就教師在科層體制中的角色說明，學校科層體制的形成可分為內在與外在因素，就內在因素而言，知識的激增與進步，促使學校需要多的專門人才，如輔導人員、會計人員，並且各學年之教材也需專門人才加以統整；而外在因素有人口的

膨脹、都市化、學生人數驟增、流動快速的因素，使得學校走向科層化，而學校科層體制化對學校組織的優點有（潘文忠，民 82）：

- (一)科層體制可以提供學校法令規章，作為教務訓導施行的依據。
- (二)科層體制的階級體系能明確劃分學校權力與責任，促使學校教育措施職責分明，各自分層負責，以健全學校行政體系。
- (三)科層體制將釐訂確切的學校教育目標，俾供學校教育發展的指導。

科層體制（bureaucracy）理論由韋柏首先提出，他認為科層體制是最能發揮個人能力的最有效的方式，依照韋伯的看法，科層體制的內涵包括：

- (一)職位分層分類（Hierarchy of Offices）。
- (二)專職分工（Specialized Tasks）。
- (三)法定責任的訂定（Rules and Regulations）。
- (四)記錄檔案的建立（Files and Records）。
- (五)理性關係的建立（Impersonality）。
- (六)薪水制度（Salary System）。

而在學校此一組織中之特性為：

- (一)職位分層分類：在科層體制中每一種行政工作均有職責明確的職位，其編制如同一金字塔。在學校中層級分明，校長綜理校務，下設各處室，各有所司。
- (二)專職分工：組織中工作的分配均以功能來分工，一職位專司一職。學校因職務不同而有人力分化的的情況，無論教務或行政均有專人負責，教師各依所長教學。
- (三)法定職責的訂定：組織內每一職位均以法條明確規定工作準則，這些程序、標準通常都載於工作手冊內。學校具有正式的法令規章，作為推展校務的依據，成員依照法令規章行事。
- (四)記錄檔案的建立：組織內各項業務均以書面方式訂定，錄案存檔以備日後查考。在學校組織運作中，教師的人事和考核記錄，學生的成績、品行均有書面資料。

(五)理性關係的建立：組織依規定行事，不會因人而異，不會夾雜個人情感或私見。在學校中教師如有合理的理由有權利提出請假的申請，行政人員不可依個人好惡來行事。

(六)薪水制度：成員均為支薪的全時工作者，靠組織賺取所得。在學校裡，成員皆是全時制的薪水階級。

另外學者 Hage (1965) 提出不證自明理論 (axiomatic theory)，此組織結構的特徵，乃在於其內部的人際關係的類型層面，此層面可說此層面被認為是組織達成目的或目標之手段，此一理論共有八個組織變項，其中四個代表「方法」，另外四個代表「目的」，利用此四種方式來組織以達到組織之目標，其組織方法包括：

(一)複雜化：係指組織中專門化工作的多樣性 (the diversity of specialization)，強調執行專門工作所需的專精知識，海格認為每一組織中，職業專長的種類和每一專長所需訓練的水準可作為組織複雜化的指標。

(二)集中化：係指組織內行政決定集中於最高階層人員的比例，組織階層中，每一層級人員參與行政決定的領域之數目和工作比例可為組織集中化的指標。

(三)正式化：係指組織中對其成員明文規定的明細程度，及成員執行工作時不必受到有關規定約束的程度，正式化包括兩個指標：工作的分類、編配；工作具有層級的變異性。

(四)階層化：係指組織中成員工作為差別的數目及行政階層體系中所有層級的數目。其指標以工作收入和聲望的差異及高低地位工作間的流動率。

由韋伯與海格的理論歸納及配合小學的實際情況得知，國小學校的組織特性有「專業化」、「正式化」與「集中化」等特性，學校人力的分化，教學或行政是否皆有專門人才負責，教師是否能依其所學任教，行政人員是否具備專業知識按所屬各司其事，此為學校的「專業化」程度。教職員在職責上是否有明確的劃分，學校是否具有正式的法令規章，以作為推展校務的依據，各處室的行政是否有一定的程序與規則，各項業務均有細密的實施程序，如學校的行事曆、教學進度等，為學校「正式化」的程度。學校組織層級分明，校長綜理校務，下設各處室，各有所司，校長、主任與教師校務決定的權力之分配，為學校權力「集中化」的程度。

由上述可知，在科層體制的學校組織中，全校成員，均各有其明確的職務與責任，各項工作均有其明確的實施規定，例如：學校每學期均有行事曆，各年級均有其固定且各班一致的教學進度，學校之每日作息時間均有規定，教師在學校中必須

照章行事，依法辦理，不可以有私人的情誼。

而就教師專業化的角色而言，美國教育協會曾於 1948 年訂定專業規準，認為專業工作必須具備以下特徵：

1.應屬高度的心智活動；2.應具特殊的知識領域；3.應有專門的職業訓練；4.應需不斷的在職進修；5.應為永久的終身職業；6.應自定應有的標準；7.應以服務社會為目標；8.應有健全的專業組織。

另外陳奎熹（民 77）認為專業工作必須具備下列特徵：1.專門的知識與技能；2.長期的專門訓練；3.服務重於報酬的觀念；4.相當的獨立自主性；5.自律的專業團體與明確的倫理信條；6.不斷的在職進修。

由以上專業工作的特徵並以國小為焦點，提出下列三點來探討小學教師專業角色：

### （一）強調專業知能

專業人員提供的是專業的服務，因此必須具備專業的知識與技術，而這種知識與技術對外人而言具有某種程度的神秘性，因此要具備專業化的知識與技術，就必須接受長期的訓練，並須不斷的進修以增進新知，但過去許多學者對教育專業性質有所懷疑，其原因為由於教育具有普遍性與通俗性，使一般人認為只要具備某種學科知識，人人都可當教師；其次由於傳統學校教師本身忽略教育專業科目的進修，誤認教育工作只需靠經驗的累積；第三、有些學者認為教育並非一門系統的科學知識，教育只能將各種相關知識應用於教育情境而已，貶低教育的專業性質。

然近年來，教師的培育過程亦如其他專業一般，強調專業知識的基礎，一位學校教師除了精通所教的科目知識外也了解教育原理，並經過相當長時期的培養與實習，始成為一位合格教師，並時時參與進修活動以增進其專業知能，因此教師均具備了專業知能。

### （二）具有專業自主權

相當程度的專業自主權是專業工作所不可或缺的要害，此依規準可由兩方面來說明，第一、專業人員在執行業務時都能依據其專業知能做判斷與抉擇，並能擔負起專業職責，盡量避免外人干預；第二、係指專業人員所組織的專業團體本身應有權規定會員的資格與職業標準，避免外界的干預與控

制。適度的自主權是專業團體的普遍要求，一般而言，教師在班級中有相當的自主權，可自由選擇上課方式與班級管理的方式，由此可知，教師具有專業自主權。

### (三) 信守專業倫理規範

所謂「倫理規範」是指專業團體所訂定的道德規約，這些規約明定其從業人員的行為準則，以建立其專業形象，維持其服務水準，使能對服務對象與社會負起道德責任。

我國各級學校教師，向來以高尚的道德情操來教育學生，為教育而奉獻心力，雖有少數不肖教師不以作育英才為己志，而追逐名利，然大部分的教師是具有專業倫理的。

由本節之文獻探討得知，教師在從事教育工作時扮演者多重角色，整體而言，可分成教學、行政與專業等角色，協助兒童社會化與選擇的角色、輔導的角色、及班級領導的角色，這些角色可說是教師從事教育工作時扮演的「教學」角色，學校為一科層體制，教師必須服從上級的命令，此為教師的「行政」角色，另外教師從事教育專業工作具有專業知能，此為教師的「專業」角色。

教師在從事教育工作時扮演著多重角色，以學校整體而言，包括了學校組織的科層化與專業工作的專業化，雖是兩個平行發展的趨勢，兩者卻對教師有不同的期望，在科層體制下，教師常受制於正式組織中的權威結構，尊重行政體系，接受指揮，然而在專業化體制下，其工作態度必基於專業信念，為顧及專業水準，則要求教學的決定權，而這兩種體制觀念並不一致，可能產生角色期望的不一致。

而不同的民族、種族和社會--經濟群體，對教師角色的期望也會有所不同，兒童進入學校帶進了不同的行為模式，為了符合學生之需求，這些模式反過來逼迫教師調整其教學方式，教師可能變得更嚴、更寬容或強調死記死背，此可能與教師在師資培育機構所學的教育理念不同，另外教師從一社區調到另一社區，為符合社區之要求，也往往需要調整自己的角色行為。

## 三、教師角色衝突之概念、類型與因應

### (一) 角色衝突之涵義

角色代表著一系列被期望表現之行為模式，在社會體系中，每個成員在組織中都具有一定的地位或職位，角色與地位可說是一體的兩面，地位蘊含

著一系列的權力與義務的關係，角色則爲此一系列關係的動態面，地位是個人在社會結構中所居的一點，角色則指個人與社會體系的整個過程（林清江，民 60），個體在組織中都具有一定的地位或職位，此地位或職位即代表著他所必須扮演之角色，伴隨而來即是自己或他人所期望之行爲表現模式（王文科、林義男，民 67；林有洸，民 77；韓楷檉，民 75）。

當成員知覺到這些角色期望不一致、角色期望互相衝突時，產生猶豫而無法做出適當的行爲表現時，即產生了角色衝突。並且角色衝突將影響個人與組織發展的功能性結果(dysfunctional outcomes)(Kahn et al. 1964; Manning et al. 1981; Rizzo et al. 1970)。

除此之外亦有其他學者的不同界定，以下舉出一些學者曾對角色衝突所下的定義：

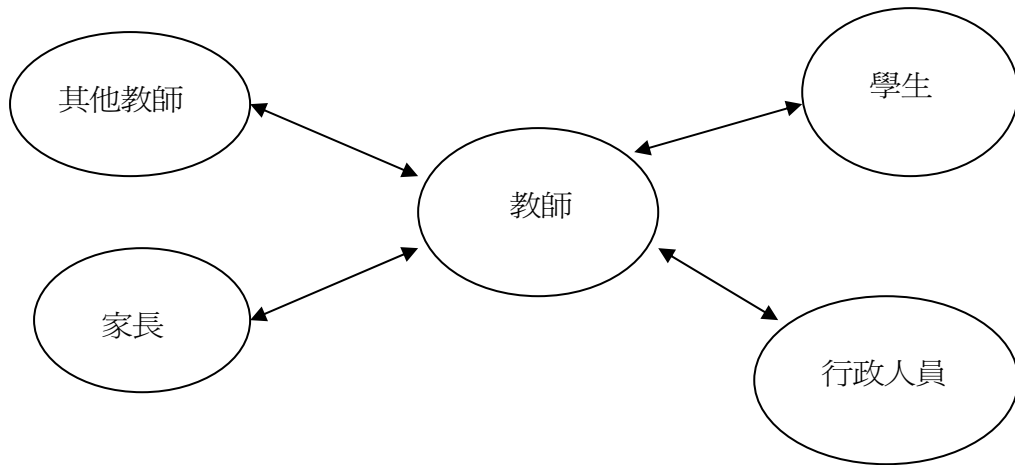
Parsons (1951) 認爲角色衝突是指：「角色踐行者面對兩組彼此衝突的合理期待時，因無法同時實現，所造成顧此失彼的一種現象。」

Woodward (1972) 界定角色衝突爲：「個體對其角色行爲難以選擇，而造成內心裡的一種混亂、敵視、緊張以及不確定性。」

鄭瑞澤 (民 71) 認爲角色衝突是指：「自我和角色、角色和角色之間難以統合，而使人困惑的情感。」

由上述各學者所提定義之歸納，本研究將角色衝突界定爲：「在社會系統中，個體由於彼此間的角色期望不同，在互動過程中，形成了角色期望不一致及角色期望彼此衝突，造成個體內心的猶豫、緊張、混亂、敵視、挫折，而無法作出適當的表現之情形。」

個人處於社會體系中經常同時具有兩個以上之角色，而社會對每一種角色均賦予某種期望性的行爲特徵，因此個體要達到角色一致性的目標就很難達成，角色若具有一致性對角色行爲者具有引導的建設功能 (Hard & Canway, 1978)，但在現實的社會中，當個體順應某一種角色時就很難完全其他之角色，順應了此一角色期望即很難再順應其他之角色期望，因此常會造成顧此失彼的心理困境，亦及產生了角色衝突。個體處於社會地位上有其權利與義務，隱含著個體被期望表現的行爲，每一個社會地位都有一系列的角色關連，稱爲角色組 (role set)，如圖所示。



上圖表示教師的一角色組，其中每一個角色關連均是雙向的，教師對學生或行政人員有期望，相對的學生或行政人員對教師亦有所期望。個體都有很多的社會地位，因此有很多的角色組，並且必須完成這些被期望的行為，當這些期望產生衝突時就會產生角色衝突。如同 Berger-Gross 和 Krant (1984) 認為，當一個人擁有許多角色時衝突即告發生。

由此可知，組織因素、個人因素與人際因素同時都對校長與教師產生了教師角色之角色期望，而當教師無法使角色期望產生一致性或教師之行為表現無法達到這些角色期望時，即產生了角色衝突。角色衝突的產生在於個人所處的社會系統中，因此教師角色衝突的成因和起源與學校此一組織具有密切之關連。

## (二) 教師角色衝突之類型

國內學者黃昆輝 (民 77) 根據社會系統理論將角色衝突分為三類：

### 1. 律則型角色衝突

律則型角色衝突 (nomothetic role conflict) 係發生在律則層面上，共有四種不同的類型：

- (1) 由於不同對象團體傳送分歧且競爭性的期望所產生的衝突。
- (2) 某一重要個人傳送分歧或不一致的期望所產生的衝突。
- (3) 某一個人的期望與其他人的期望彼此懸殊，互相矛盾所產生的衝突。

(4)被期望的行為因在當前情境中根本無法表現而產生的衝突。

## 2.個殊型角色衝突

個殊型角色衝突 (*ideographic role conflict*) 主要起因於某一個人懷有相互對立的「需求傾向」,或幾個人彼此懷有對立的需求傾向。個人因兩個或兩個以上同等重要但卻相當分歧之需求傾向的情境中,個人就會陷入何去何從的困境,再者個人的心理需求與別人的心理需求相互衝突時,亦會發生此類型的角色衝突。

## 3.交互型角色衝突

交互型角色衝突 (*transactional role conflict*) 是因個體人格 (即需求傾向) 與機關 (即期望) 兩者歧異懸殊而產生者。例如: 出自個人「需求傾向」的「固執」,可能與受「角色--期望」所支持的「屈從」不相一致。

角色衝突之分類因學者不同而有不同之分類,其中 Kahn (1964) 將角色衝突分為下列幾種類型:

Kahn (1964) 將角色衝突定義為:「個人同時擁有兩個或兩個以上的角色,當個體順從某一角色時即很難順從另一種角色,使得兩種角色期望產生相互的矛盾。」根據此定義 Kahn 將角色衝突分為四類。

### 1.角色間的衝突

角色間的衝突 (*inter-role conflict*) 係指一個人同時扮演數個角色,而這些角色各有不同的規範與期望,以致使其無法調適這些要求,完成角色義務與期望,形成矛盾狀態。

### 2.角色內的衝突

角色內的衝突 (*intra-role conflict*) 係指當事人同時擁有太多的角色期望,以致於感到左右為難、無所適從。其可分為來自同一施予者的不同期望所造成的角色衝突與來自不同施予者的不同期望所造成的角色衝突。

### 3.角色要求與個人之間的衝突

個人角色衝突 (*person-role conflict*) 係指衝突來自他人期望與自我期望或個人價值、態度不相符合的情形。



#### 4.角色的過度負荷

角色的過度負荷（role overload）係指不同的角色期望者期望角色行為者表現出不同的行為，以致於角色行為者無法在規定的時間內完成工作，超過個人所能負擔的範圍。

基於上述之認識，本研究將教師角色衝突分為三種類型：

##### 1.角色間的衝突（inter-role conflict）：

教師在學校中主要扮演的角色有教學、行政與專業等三角色，而教師角色間衝突係指教師同時扮演著數種角色，而這些角色又各自有不同之期望，當其中之一的角色期望與其他角色期望不一致時；或滿足一角色要求可能無法滿足其他角色之要求時；或時間上無法同時滿足各種角色要求時，造成了角色與角色的衝突，產生教師心理壓力，而無法表現出適當的行為衝突，例：校長要求教師嚴格控制學生的秩序，但教師站在專業的立場不願採用嚴格的方式，此為教師行政角色與專業角色之衝突。

##### 2.角色內的衝突（intra-role conflict）：

教師在學校中主要扮演教學、行政與專業此三種角色，而教師角色內衝突係指教師居於某一角色時（單一角色時），受到他人或團體之不同期望，然這些期望產生不一致時，而造成態度、行為與時間上之衝突，即產生了角色內之衝突。例：一位教師被期望成為與學生打成一片的教師，和藹可親的教師，又被期望與學生保持距離之教師，維護教師尊嚴的教師。

##### 3.個人角色衝突（person-role conflict）：

係指當他人或團體所期望的角色和個人的價值觀產生矛盾時，即是個人角色間的衝突。例：由於社會變遷，家長、學生對教師尊重之程度，與教師對教師地位應受之尊重程度看法不同，二者產生的差距，即造成個人角色衝突。

### (三) 教師角色衝突之因應

因應策略是個體為避免承受角色衝突情境引起傷害、威脅所產生的反應，因應策略會因個體遭遇的情境不同、認知過程不同而有不同的策略，這些因應策略因學者不同亦有不同的分類方法，其中 Gehrke（1982）認為教師克服角色衝突的策略有：

### 1.安排優先順序 ( setting priorities )

克服角色衝突的策略經常會利用其早期生活發展模式的一部份來處理其角色衝突的問題，其中一種策略即是只確定一種角色為最重要，其他角色為次之。

### 2.排除一種角色 ( eliminating a role )

第二種策略為排除其中一種角色所造成的衝突，教師可能覺得當任教師無法實現個人需求，而決定離職。

### 3.平衡角色行為 ( the balancing act )

若教師真正對教學工作感興趣，且視為終身職業，則要完全排除角色衝突實在不可能，所以他不可能把某一角色列為首要，於是他們必須平等對待各種角色，早期研究顯示，教師在克服角色衝突時，常會利用同等的方式來處理，將各種角色分為一半一半。

Pearlin 和 Schooler( 1978 )認為可由三個向度來探討角色衝突因應策略，其分別為行為向度、認知向度與情緒向度，而個別的策略為：

- 1.個體直接去處理問題本身，個體經由協商 ( negotiation )、交涉 ( bargaining )、妥協 ( comprimizing ) 等行為，進而減少或排除問題。
- 2.個體經由自己的認知層面，將問題的性質改變，如中和化 ( neutralization )，使問題不再對個體有威脅，而不管問題本身是否真正的解決。
- 3.個體只處理或控制自己的情緒，這是因為為認識問題的真正癥結，或因缺乏處理問題的技巧，只能消極的處理因問題而產生的情緒。

此三種因應策略簡單而言即為協商行為、理由化行為及情緒排遣行為。

除此之外，Hall ( 1972 ) 則依 Levinson ( 1959 ) 對角色所下之定義，而提出了角色衝突因應策略。依據 Levinson 對角色的看法，其認為角色並非一個固定的概念，而是個體與他人的社會互動過程，在此過程中包括了三部份：角色期望者、角色接收者與表現角色行為。在此過程中角色接收者接收了角色期望者對其傳達的角色期望，角色接收者接收到了這些角色期望而對這些角色期望加以解釋，進而表現出角色行為，Hall 根據角色過程提出了角色衝突因應策略：

### 1. 結構性角色再定義 (structural role redefinition) :

角色行為者與其他角色期望者溝通、協議，以便對角色重新定義，而調整出適合個人的角色，達到雙方都能接受的角色期望。其表現行為有：

- (1) 以減少一部份的角色負擔 (eliminating role activities, but not entire role)。
- (2) 爭取外在環境支持 (role support from outside the role set)。
- (3) 爭取內在環境支持 (role support from inside the role set)。
- (4) 與角色期望者解決問題 (problem solving with role senders)。
- (5) 角色統整 (role integration)。
- (6) 改變社會定義 (changing the societal definition of one's roles)。

### 2. 個人角色再定義策略 (personal role redefinition) :

角色行為者企圖改變自己角色期望的態度與知覺，相反於結構性角色再定義，即為未曾與角色期望者有任何溝通與協商，只是以自己新的角度及觀點來重新衡量自己的和外在角色期望，而達到減少角色衝突的目的。某表現的因應策略包括：

- (1) 確定優先權 (establishing priorities)。
- (2) 區分角色 (partitioning and separating roles)。
- (3) 俯看角色要求 (overlooking role demands)。
- (4) 改變態度 (changing attitudes toward roles)。
- (5) 排除角色 (eliminating roles)。
- (6) 輪流注意角色 (rotating attention among roles)。
- (7) 發展自我及自己的興趣 (developing self and own interests)。

### 3. 反應角色行為策略 (reactive role behavior) :

角色行為者並不改變結構性或個人角色，而是企圖去改善自己角色行為的品質，以使角色期望者滿意，亦即認為內外環境的角色要求均是不可能改變的，所以個體所能做的，就是去滿足所有角色期望者的要求，因此這是一種順應性的反應。其因應策略包括：

- (1) 做最好的計畫 (planning, scheduling, and organizing better)。

(2)沒有策略 (no conscious strategy)。

(3)努力工作 (working harder)。

由各學者所提出之因應策略之歸納，本研究以 Hall 之理論為主體，並配合其他學者理論，歸納為下列三種因應策略：

### 1.協商策略

教師為排除角色衝突，企圖去改變角色期望，其與角色期望者溝通、協議，以建立新的角色，達到雙方都能接受的角色期望。其表現行為有：與角色期望者合作以解決問題、將不同的角色做一統整，爭取外在與內在環境的支持，以減少一部份的角色行為。

### 2.再定義策略

教師為排除角色衝突，企圖改變自己內在的態度與知覺，即為未曾與角色期望者有任何溝通與協商，只是以自己新的角度及觀點來重新衡量自己的和外角色期望，而達到減少角色衝突的目的。其表現的因應策略包括自己重新衡量角色的重要次序，而排列出角色的優先順序，降低或根本忽略角色的期望，輪流重視某一角色以及將各種角色分為一半一半。

### 3.順應策略

教師為排除角色衝突，企圖去改善自己角色行為的品質，以使角色期望者滿意，個體認為外在環境的角色要求均是不可能改變的，所以個體所能做的，就是去滿足所有角色期望者的要求，因此這是一種順應性的反應。其因應策略包括更加努力，計畫更完善，好好安排各種角色實現，及被動的順應反應行為等。

## 參、研究方法

本研究係以文獻分析法探討教師角色衝突、因應策略之現況及其影響因素及結果。茲分述如下：

- 一、從教師角色衝突相關文獻，了解教師角色、角色衝突、因應策略之理論基礎。
- 二、從教師角色衝突之相關研究論文，了解教師角色、角色衝突、因應策略之現況及影響因素、造成的結果。

### 三、研究流程

- (一)資料蒐集
- (二)資料整理與分析
- (三)撰寫報告
- (四)歸納結論並提出建議

## 肆、研究結果分析與討論

筆者整理國內相關教師角色衝突的研究發現，主要有二個研究重點：一、教師角色衝突現況分析及二、角色衝突造成的影響分析，下面就分別論述：

### 一、教師角色衝突現況分析

本節歸納各研究者之結論，分析教師角色衝突現況，如表 1。

表 1 教師角色衝突現況

學者	研究結果
鄭世仁 (1984)	台北市國中小教師在教學、行政、專業三種角色上，自覺有壓力存在。
黃隆民 (1984)	國中兼任導師之角色衝突的知覺程度較行政兼職的教師為高。
廖貴鋒 (1985)	1.年輕未婚、任教年資短、師範院校畢業、兼任導師之台北市國中教師在角色衝突的知覺程度較高。 2.數理科與語文科國中教師在角色衝突的知覺程度較藝能科教師來得高。
韓楷櫻 (1985)	1.國中輔導教師在角色衝突的知覺程度趨近於中等，其中以時間衝突與資源衝突二向度的知覺程度最高。 2.除學校規模之外，性別、年齡、年資、教育背景、地區、職別等因素在角色衝突的知覺程度上未達顯著差異。
鄭彩鳳 (1990)	1.高中教師所感受到的角色衝突中以「現實理想」衝突較高。 2.未婚、任教年資 10 年以內、一般大學畢業、兼任導師之高中教師在角色衝突的知覺程度較高。
謝金青 (1991)	1.國小行政兼職教師對角色衝突的知覺程度屬於中等以下。 2.國小行政兼職之教師角色衝突在教學、行政、專業、社會角色衝突等向度間有顯著差異，其中以行政角色衝突最高。 3.男性、未婚、30 歲以下、未生育、任教年資 10 年以內、行政兼任年資 5 年以內、師範院校畢業、任職總務處及訓導處的國小行政兼職教師在

	<p>角色衝突的知覺程度較高。</p> <p>4.學校規模對國小行政兼職之教師角色衝突未達顯著差異。</p>
許寶源 (1995)	<p>1.國小教師在角色衝突的知覺程度趨近於中等，其中程度最高的是角色內衝突、其次為個人角色衝突、最後是角色間衝突。</p> <p>2.性別、年齡、任教年資、職別、教育背景等因素在角色衝突的知覺程度上達顯著差異。</p> <p>3.婚姻狀況、學校規模、學校所在地等因素在角色衝突的知覺程度上未達顯著差異。</p>
陳鴻銘 (1995)	<p>1.國小教師對角色衝突的知覺程度屬於中等程度。其中程度最高的是個人角色衝突、其次是角色內衝突、最後是角色間衝突。</p> <p>2.國小教師面對角色衝突時，最常用再定義策略，其次是順應策略，最末為協商策略。</p> <p>3.國小教師面對角色衝突中的角色內衝突時，最常使用順應策略；面對角色間衝突時，最常使用再定義策略；面對個人角色衝突時，最常使用再定義策略，而各項策略效果都屬中等程度。</p> <p>4.整體而言，國小教師面對各類角色衝突時，較常使用再定義策略及順應策略，較常使用協商策略，但通常以協商策略之因應效果最好。</p>
康思平 (2000)	<p>1.國中行政兼職教師對角色衝突的知覺程度屬於中等以下。</p> <p>2.國中行政兼職之教師角色衝突在教學、行政、專業、社會角色衝突等向度間未達顯著差異，其中以行政角色衝突最高。</p> <p>3.國中行政兼職之教師在整體角色衝突與社會角色衝突這二者向度上，女性高於男性。</p> <p>4.任教年資、行政兼任年資、學校規模對行政兼職之教師角色衝突達顯著差異。</p> <p>5.任職不同行政處室對行政兼職之教師角色衝突的知覺程度上未達顯著差異。</p>
游肇賢 (2002)	<p>1.國中行政兼職教師對角色衝突的知覺程度屬於中等以下。</p> <p>2.未婚、30歲以下、任教年資10年以內、行政兼任年資5年以內、師範院校畢業、兼任組長、任職輔導處(室)、學校歷史10年以內、學校規模25-48班的國中行政兼職教師在角色衝突的知覺程度較高，且均達顯著差異。</p> <p>3.不同性別的國中行政兼職之教師在角色衝突的知覺程度未達顯著差異。</p>
葉競聲 (2003)	<p>1.國中體育教師對角色衝突的知覺程度屬於中等以下。</p> <p>2.年齡、職別、教育背景、兼任教練等因素在角色衝突的知覺程度上達顯著差異。</p> <p>3.性別、任教年資、學校規模、學校所在地等因素在角色衝突的知覺程度上未達顯著差異。</p>
劉蓉錠 (2003)	<p>1.設科規模小之高中職觀光科教師角色衝突其角色內衝突較高，較常以協商策略來排除角色衝突。</p> <p>2.公立高中職之觀光科教師運用協商策略來排除角色衝突的情形較私立高中職高。</p>

	3.高中職觀光科之教師角色衝突愈高，運用再定義策略的可能性愈高。
陳釗文 (2004)	1.台中公立國中行政兼職教師對角色衝突的知覺程度屬於中等以下。 2.學歷、職別、學校規模、學校所在地對台中公立國中行政兼職之教師角色衝突達顯著差異。 3.年齡、職別及學校規模對對台中公立國中行政兼職之教師整體角色衝突有顯著影響力。

歸納上述研究，得到幾點研究結果：

#### (一)就教師角色衝突的知覺程度部份

- 1.整體而言，未婚、年紀輕、任教年資短、行政兼職年資短的高中、國中小教師對角色衝突的知覺程度較高（廖貴鋒，1985；鄭彩鳳，1990；謝金青，1991；許寶源，1995；康思平，2000；游肇賢，2002；葉競聲，2003）；
- 2.有兼任導師之國、高中教師對角色衝突的知覺程度較高（黃隆民，1984；鄭彩鳳，1990）；
- 3.擔任國中數理科及語文科教師，即主科教師對角色衝突的知覺程度較高（廖貴鋒，1985）。
- 4.有行政兼職之國中小教師在面對教師角色衝突中的教學、行政、專業、社會等衝突向度中，以行政角色衝突的知覺程度最高（謝金青，1991；康思平，2000）。
- 5.學校規模、學校所在地等因素對國中小行政兼職之教師角色衝突的知覺程度較高（康思平，2000；游肇賢，2002；陳釗文，2004），但對其他未行政兼職之教師而言，學校規模及學校所在地所等因素對教師角色衝突的知覺程度較不明顯（許寶源，1985；葉競聲，2003）。
- 6.國小教師對角色衝突中的知覺程度較高的是個人角色衝突及角色內衝突，對角色間衝突的知覺程度較低（許寶源，1995；陳鴻銘，1995）。

#### (二)就面對教師角色衝突時所採取的因應策略部份

國小教師無論在面對教師角色衝突中的個人角色衝突、角色內衝突或角色間衝突時，其因應策略較常用的是再定義策略及順應策略（陳鴻銘，1995）；而公立高中職之觀光科教師則較常運用協商策略來排除角色衝突（劉蓉錠，2003）。

## 二、角色衝突造成的影響分析

本節歸納各研究者之結論，探討教師角色衝突造成之影響，如表 2。

表 2 角色衝突造成的影響分析

學者	研究結果
黃隆民 (1984)	國中教師角色衝突與工作滿意二者之間呈現負相關，且達顯著水準。
廖貴鋒 (1985)	台北市國中教師的角色衝突、角色不明確與工作倦怠三者之間有顯著相關。
韓楷樑 (1985)	國中輔導教師的角色衝突對其輔導工作效能具有預測力。
梁瑞安 (1989)	南部國小教師角色衝突的知覺程度越大，組織承諾越低。
鄭彩鳳 (1990)	1.高中教師角色的衝突越小，學校的組織氣氛越開放。 2.高中教師擔任的職務、教師角色衝突與學校組織氣氛三者之間有顯著交互作用存在。
謝金青 (1991)	1.國小行政兼職之教師角色衝突與工作滿意二者之間呈現負相關，且達顯著水準。 2.國小行政兼職之教師角色衝突與工作滿意彼此互有可信之區別力。 3.國小行政兼職之教師角色衝突對工作滿意具有預測力。
許寶源 (1995)	1.國小教師角色衝突與學校認同二者之間呈現負相關，且達顯著水準。 2.教師角色衝突中的個人角色衝突與角色內衝突對學校認同具有預測力。
陳鴻銘 (1995)	國小教師之角色衝突與學校組織特性及其因應策略三者之間呈現顯著相關。
康思平 (2000)	國中行政兼職之教師角色衝突與工作士氣二者之間呈現負相關，且達顯著水準。
游肇賢 (2002)	1.國中行政兼職之教師角色衝突與工作滿意二者之間呈現負相關，且達顯著水準。 2.國中行政兼職之教師角色衝突各向度層面對整體工作滿意及其各層面具有預測力。
葉競聲 (2003)	國中體育教師角色衝突與工作滿意二者之間呈現負相關，且達顯著水準。
劉蓉錠 (2003)	高中職觀光科之教師角色衝突與學校組織因素二者之間呈現負相關，且達顯著水準。
陳釗文 (2004)	1.台中公立國中行政兼職之教師角色衝突與因應策略二者之間呈現顯著相關。 2.台中公立國中行政兼職之教師角色衝突對整體因應策略具有顯著影響力。



歸納上述研究發現：

- (一)教師角色衝突大致與工作滿意、工作倦怠、工作士氣、因應策略、學校認同、學校組織承諾、學校組織氣氛、學校組織特性、對角色的不明確感等有顯著相關，其中教師角色衝突與工作滿意、工作士氣、學校認同、學校組織承諾、學校組織氣氛呈現負相關；與工作倦怠、對角色的不明確感呈現正相關（黃隆民，1984；廖貴鋒，1995；梁瑞安，1989；鄭彩鳳，1990；謝金青，1991；許寶源，1995；陳鴻銘，1995；康思平，2000；游肇賢，2002；葉競聲，2003；劉蓉錠，2003；陳釗文，2004）。
- (二)教師角色衝突對輔導工作、工作滿意、學校認同等具有預測力（韓楷樾，1985；謝金青，1991；許寶源，1995；游肇賢，2002）。

## 伍、結論與建議

本章係依第四章蒐集國內諸學者研究之內容，透過文獻分析加以整理之後，歸納出結論，最後提出具體建議，以提供相關單位參考。本章共分為二節，第一節為結論，第二節為建議，茲分述如下：

### 一、結論

綜合整理前章國內各學者之研究，將結果歸納如下：

#### (一)就教師角色衝突的知覺程度及其採取的因應策略而言

就所蒐集資料中發現，國高中及國小老師，以年紀來看，年紀較輕者。婚姻狀況屬未婚者。以資歷來看，任教年資短、行政兼職年資短者。以兼任來看，兼任導師者，尤其國高中老師。以國高中擔任的科目來看，擔任語文科目及數理科目即所謂主科之教師。其角色衝突的知覺程度較高，表示其感受到自身角色衝突的情況較明顯。

再者學校規模和學校的所在地等因素亦會影響兼任行政教師的角色衝突知覺，但對未兼任行政教師卻影響不明顯。而兼任行政教師在教學、行政、專業、社會等面向中，卻又對行政之角色衝突感受較深。可見兼任行政工作對老師的角色衝突知覺亦有很大的影響。

另外學校內部的組織氣氛不祥和、學校組織的特性不佳、教師不願對學校組織承諾，以及教師個人對所扮演角色的不明確感，亦會造成教師的角色

衝突。因此學校本身組織的環境亦是影響教師角色衝突知覺的因素。

而就教師角色衝突時，所採取的因應策略而言。國小教師最常採取的是再定義策略及順應策略。高中職觀光科的老師所採用的卻是完全不同的協商策略。可見國小老師在面對角色衝突的問題時採用的是比較被動、求諸於己的方式；而高中職觀光科的老師面對角色衝突的問題採取的卻是比較主動，且求諸於人，請人協助的方式。

## (二)就角色衝突所造成的影響而言

歸納資料後發現，教師若出現角色衝突的現象時，將會影響工作的滿意度、造成工作倦怠、降低工作士氣、減低對學校的認同感、及不願對學校組織承諾。

如果一位教師因為角色衝突的影響而出現上述的狀況，那麼勢必會影響其在學校內的各種表現。情況若嚴重者，可能造成行政效率欠佳、教學品質低落、人際關係的冷漠疏離，甚至可能離開學校或扯學校的後腿，對學校呈現了各種負面價值，可說是有百害而無一利。

## 二、建議

茲根據上述研究發現與結論，對教育行政機關、學校、教師方面提出相關建議，希望對減輕教師角色衝突的狀況能有所助益。

### (一)教育行政機關方面

#### 1.給予學校較多的專職行政人員

本研究發現兼任行政工作會影響教師的角色衝突知覺，尤其學校規模愈小，兼任的行政工作反而愈多，其中又以小學更甚。尤其是兼導師又兼行政工作者，時常是分身乏術。況且教師的主要職責還是在教學工作，在師資培育過程中亦缺乏行政業務方面的訓練。故應儘量增加專職行政人員，減輕教師壓力，以利教師教學角色之扮演。

#### 2.提升兼辦行政工作教師的專業知能

在現實狀況無法避免要教師兼任行政工作之下，教育行政機關應提供相關的訓練課程，使新任兼任行政老師能更容易上手，減輕其業務及心理上的負擔，更能提昇整體的行政效率。

## (二) 學校方面

### 1. 協助新進人員

在研究中發現，年紀輕、教學及行政資歷淺者對角色衝突的知覺較明顯。因此學校方面若能針對此族群辦理相關專業訓練或講座等，亦或安排指導老師或所謂師傅老師等協助其更快融入學校環境，更了解教學技巧或行政業務內容與做法，時常給予鼓勵和關懷，定能降低其角色衝突現象的發生。

### 2. 做好知識管理

學校人員經常輪調更替，行政工作人員亦復如是。若能做好知識管理的工作，平時即將工作內容及程序分類、建檔並善用資訊媒體儲存及分享，並妥善的管理。如此新接任行政工作者亦能輕易上手不會感徬徨無助。

### 3. 暢通溝通的管道

學校若能利用各種機制，提供適當溝通管道，不僅增加教師與學校主管溝通的機會，也提供了教師參與校務決定的機會。如此將使教師與學校取得校務發展的共識，除能符合學校目標外，亦能較滿足教師個人需求。

### 4. 減輕教師工作負擔

在教師的工作中，除兼任行政者之外，兼導師者工作亦十分的龐雜瑣碎，因此教師除辛苦的班級經營外又須花費很多時間處理無關教學的工作，常使得老師疲於奔命，無暇好好的準備及實施教學和調整心理狀態。

### 5. 改善學校氣氛，營造友善校園

學校氣氛對教師工作時的心情具有重大的影響，如果教師經常能感受學校對其工作的支持，且同仁間彼此關心，則其工作一定愉快，因而樂意在行政、教學工作上努力。同理，反之亦然。因此學校應塑造良好氛圍，營造友善校園的環境，使教師覺得受支持、受關懷。

## (三) 教師方面

### 1. 提昇專業知能

教師在從事教學工作或行政工作上，都有其專業性。尤其在社會各層

面均不斷變遷的今天，教師本身必須不斷的利用各種途徑提昇自身的教學專業知能和行政素養，適應教學大環境的變遷，更有效率的從事教學與行政工作，如此自能減輕兼任導師或行政工作時帶來的壓力。

## 2.使用不同的因應策略

就前章所言，國小教師經常使用再定義或順應策略，此種只能求諸己，讓自己改變的方式，能應付一些輕微角色衝突的狀況。整體而言，如能與角色期望者溝通採用協商策略會是效果較好的方式。但各種因應方式仍與角色衝突類型，及年紀、資歷…等等上述背景因素有關，每人適合的策略亦不太相同，並不能一以論之。因此，若能因應角色衝突狀況，依據背景因素，而使用不同之因應策略，或嘗試使用各種策略，如此才能收最大之效果。

## 參考書目

- 涂燕玲（2002）。國民小學教師角色衝突之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳鴻銘（1994）。國民小學教師之角色衝突及其因應策略研究。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文。
- 謝金青（1992）。國民小學行政兼職教師角色衝突與工作滿意程度之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 梁瑞安（1989）。國小教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 游肇賢（2002）。國中兼任行政工作教師角色衝突與工作滿意之調查研究。國立高雄師範大學/教育學系碩士論文。
- 康思平（2000）。國民中學行政兼職教師角色衝突與工作士氣關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 韓楷檉（1985）。國民中學輔導教師的角色衝突對其輔導工作效能之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 許寶源（1995）。國民小學教師角色衝突與學校認同關係之研究。國立臺灣師範大學

教育學系碩士論文。

陳姚真(1987)。臺北市國民中小學教師角色衝突的因應策略及有關變項之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

黃隆民(1984)。國民中學教師角色衝突與工作滿意之關係。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

鄭世仁(1984)。國民中小學教師角色衝突調查研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

廖貴鋒(1985)。國中教師角色衝突、角色不明確與工作倦怠之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

鄭彩鳳(1990)。高級中等學校校長領導行為取向、教師角色衝突與學校組織氣氛關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

葉競聲(2003)。國中體育教師角色衝突與工作滿意關係之研究。國立臺灣師範大學體育學系碩士論文。

陳釗文(2004)。公立國民中學兼任行政職務教師角色衝突及因應策略之研究—以台中縣為例。銘傳大學教育研究所碩士論文。

劉蓉錠(2003)。國內高中職觀光科教師角色衝突與因應策略之研究。靜宜大學觀光事業學系碩士論文。

潘文忠(1993)。國民中學組織結構類型與教師士氣關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

