

南 華 大 學

生死學系

碩士論文

國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度之調查研究

—以臺南縣市為例

The survey of elementary school teachers' attitude toward corporal
punishments and the educational policy of zero corporal punishments

—Take Tainan for example :

研 究 生：林美秀

指 導 教 授：歐慧敏博士

中華民國九十七年十二月十六日

南 華 大 學
生 死 學 研 究 所 碩 士 學 位 論 文

國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度之調查研究

—以臺南縣市為例

研究生：林美秀

經考試合格特此證明

口試委員：李仲榮

蔡明昌

歐慧如

指導教授：歐慧如

系主任(所長)：蔡明昌

口試日期：中華民國 97 年 12 月 16 日

謝 誌

生死所走一回，這是一趟神奇豐收之旅，漫漫旅途中有驚奇、有困頓、有失去、有獲得，正如同四季交替所帶來的各種試煉與洗禮、培養與薰陶，甘美、辛酸缺一不可；人生也如此，迎向任何，才知道為何。

亦師亦友的歐慧敏老師是這本論文得以完成的最大推手，從「一個想法」到「一本論文」，若不是老師不厭其煩的引領我釐清問題、分析資料、指導各項統計上的操作、細心審閱內容加上不斷的鼓勵與包容，就沒有完成論文的^我，在這段與老師互動的時光中所感受到的一股堅定而溫柔的力量，總讓我一再體會「為師之道」，深思如何成為學生生命中的貴人，是完成論文以外的另一項大豐收。雖然論文已暫時告一個段落，但是學習過程中所有的訓練，卻已帶領我來到浩瀚學海的入口，我想，今後獨行已不再害怕。

風趣又平易近人的蔡明昌老師，為學嚴謹，對待學生有無盡的包容，講學深入淺出，把統計變得有點可愛，上課時抄下來的筆記是陪伴我與 SPSS 奮戰時的武功祕笈，感謝老師從初審、建立專家效度到畢業口考，一路上給我的指導與協助，而靜謐不語的 S252 教室及老師引人掉入陷阱的提問對我來說，更是迎我來，又送我走的深刻記憶。

李坤崇老師明快俐落的風格令人印象深刻，為學嚴謹、愷切斧正、提問不愠不火，真恰到好處也，更令人感動的是同理心十足，提攜學生之情溢於言表，翩翩學者風範立現，因此原本令人畏懼的畢業口考，卻成了美好經驗之一。

南華歲月中，有五分之三的時間浸淫在蔡昌雄老師的臨終關懷、超個人意識及存在心理分析裡，老師總能理路清晰地把抽象概念化為言語，扣人心弦，直接撞擊腦海中最遠端、最隱微的意念，雖然我心有戚戚卻難以言語，那一段腦筋糾結的日子、欲哭無淚的感覺，真是刻骨銘心，不過這種思考的訓練已經對我的生活產生極大的影響，而反思和默會的習慣也逐漸成為生活中的一部分。

莊嚴的學海堂、湛藍的北海岸、純樸的九份都曾有班上同學同遊駐足、切磋討論的蹤跡，歌聲笑聲盈耳，相遇，自是一份難得的緣。感謝熱心的建江處理各項班務，講義

書籍從來不缺，伊文的陪伴，孟育、玉芳的陪考，政達的經驗傳授，宜臻在英文上的協助，讓一切變得順利，尤其孟育，早在半年前就說口考當天會來幫忙，因此我彷彿吃了一顆定心丸。

打從女兒送我一片翠玉般的幸運草，讓我順利考上南華後，已經記不得有多少個深夜，或獨自挑燈夜戰，或與外子國樑討論彼此論文上的問題，這一段時光裡開口閉口都是零體罰、社會地位、存在、統計方法、臨終關懷、憂鬱……等話題，一對寶貝兒女佳勳、威宏，也常加入我們的討論中，回應著一些哲學上的可愛問題，還提出頗多嚴肅的質疑，這種全家讀書、一起成長的感覺好特別，幸好有你們的支持、打氣、陪伴以及全年無休 24 小時幫我維修電腦，否則，要完成這篇論文大概比登天還難！

自小至今，永遠在背後全力支持我的是慈愛父親—林掘山先生，以及來不及分享畢業喜悅的溫柔母親—陳彩鈴女士，今生何其有幸成為您們的女兒，您們的呵護、包容、教導、祝福，是我今生最大的資產，也是使我不斷前進的動力，是您們用青春歲月、年少容顏換今天的我，寸草之心難以回報，而我所能做的只有將自己化作陽光，將這一份美好的感覺、熱與愛繼續傳遞下去……

論文完成的意義在於使我了解每一個「完成」的背後需要多少祝福、愛與鼓勵，僅以這項「完成」，獻給我生命中所有的貴人……

林美秀 謹誌 2008.12.16

摘 要

本研究旨在探討臺南縣市國小教師對體罰態度及對零體罰教育政策態度，包含比較不同背景變項的國小教師其體罰態度及對零體罰教育政策態度的差異、體罰態度及對零體罰教育政策態度之間的相關性，以及國小教師對零體罰教育政策各項相關配套措施在應然面與實然面的意見。本研究採問卷調查法，使用研究者自編的「臺南縣、市國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度」量表為工具，以臺南縣市教師為研究對象，發出問卷 738 份，回收 604 份，回收有效問卷率為 81%。資料分析採用描述性統計分析、相依樣本 t 考驗、單因子變異數分析、Pearson 積差相關等統計方法。綜合研究發現，歸納結論如下：

- 一、國小教師體罰態度上，在「彈性使用」層面偏向「有點同意」，在「實際效用」及「有害無利」二層面偏向「有點不同意」。
- 二、國小教師對零體罰教育政策態度上，在「政策理想性」層面略偏「有點同意」，在「政策負面影響」層面也略偏「有點同意」。
- 三、國小教師在不同服務年資、專業養成方式、擔任職務、班級學生數、有無子女的背景變項下，其體罰態度在三層面均無顯著差異。
- 四、國小教師在不同服務年資、專業養成方式、擔任職務、班級學生數、有無子女的背景變項下，其對零體罰教育政策態度在二層面均並無顯著差異。
- 五、國小教師體罰態度三層面與零體罰教育政策態度二層面之間有顯著相關。
- 六、國小教師認為「明確界定體罰、處罰與管教的範圍」、「依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生」、「確實協助教師提昇輔導知能」、「確實協助教師提昇正向管教技巧」、「確實協助教師提昇情緒管理能力」、「明確規範學校行政

單位的職責」、「明確規範家長的職責」、「設置學生問題懲戒單位」、「設置教師體罰申訴管道保障教師權益」、「明確訂定學生違規等級分級處理」這十項配套措施在應然面與實然面有顯著差異。

關鍵詞：國民小學、教師、零體罰、零體罰教育政策、配套措施

Abstract

The main purpose of this research is inquiring into the elementary school teachers' attitude toward "corporal punishment" and "the educational policy of zero corporal punishment" in Tainan. The research including the comparison and discrepant conditions of teachers' attitude in different backgrounds to "corporal punishment" and "zero corporal punishment educational policy", the relation between them, and elementary school teachers' opinions about "should-do" and "real-do" on measures relative to "zero corporal punishment educational policy". The method of this research is questionnaire and the instrument constructed by this researcher is "the scale of elementary school teachers' attitudes toward the corporal punishment and the zero corporal punishment educational policy in Tainan." Subjects are teachers chosen from elementary schools of Tainan, 738 questionnaires were sent out, 604 questionnaires were collected and the effectiveness of recovery rate was 81%. The investigated data is analyzed by the descriptive statistics, paired t-test, one-way ANOVA and Pearson product-moment correlation. By summarizing analyses, the research induced conclusion as follows:

1. The elementary school teachers' attitudes toward "corporal punishment" tend to a bit agree in "elasticity used corporal punishment" aspect, and in "real efficacy "and "pernicious and no benefits" aspect tend to a bit don't agree.
2. The elementary school teachers' attitudes toward "corporal punishment" tend to a bit agree in "ideal policy" aspect, and in "policy negative influence" aspect tend to a bit agree also.
3. There are no significant differences at all the three aspects in the attitude of the teacher corporal punishment depending on the seniority, level of education, position, the number of class students and having possession of children or not.
4. There are no significant differences at all the two aspects in the attitude of the teacher zero corporal punishment education policy depending on the seniority, level of education, position,

the number of class students and having possession of children or not.

5. There are obvious negative correlations between the attitude at all the three aspects toward corporal punishment and at all the two aspects of zero corporal punishment education policy.

6. In elementary school teachers' perspective, there are significant differences between "should-do" and "real-do" on 10 relative measures about the clear definitions to "corporal punishment, punishment and management", "school administrative positions and responsibilities", "parents' duties", "the solution scales of students' violation"; the assistants of "increasing teachers' capability", "polishing teachers' positive management skills", "advancing teachers' emotional control" indeed; to set up "the organizations of students problems punishments", "the access of teachers corporal punishment to ensure teachers' right", "the assignments of abundant professional staffs to help students based on the scale and real needs of schools".

Keyword : national elementary school, teacher, zero corporal punishment, zero corporal punishment educational policy, relative measures.

目 次

第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞釋義	5
第四節 研究範圍	7
第五節 研究限制	8
第二章 文獻探討	
第一節 體罰相關概念的意涵及體罰政策之演變歷程	9
第二節 中西方懲戒觀及國際體罰現況	21
第三節 教師體罰態度、零體罰政策態度及相關研究	27
第三章 研究設計與實施	
第一節 研究架構	41
第二節 研究假設	42
第三節 研究對象	43
第四節 研究工具	45
第五節 實施程序	50
第六節 資料處理	51
第四章 結果與討論	
第一節 國小教師體罰態度及對零體罰政策態度現況分析	53
第二節 不同背景變項國小教師體罰態度差異分析	55
第三節 不同背景變項國小教師對零體罰教育政策態度差異分析	59
第四節 國小教師體罰態度與對零體罰教育政策態度相關分析	63
第五節 國小教師對零體罰教育政策相關配套措施在應然面與實然面的差異分析	64

第五章 結論與建議

第一節 結論與發現 69

第二節 建議 75

參考書目

中文部分 79

西文部分 84

附錄

附錄一、全球禁止學校體罰國家 85

附錄二、預試問卷 86

附錄三、正式問卷 93

附錄四、「教師體罰態度量表」預試題本題目分析結果摘要表 97

附錄五、「教師零體罰政策態度問卷」預試題本題目分析結果摘要表 98

附錄六、「教師對零體罰教育政策配套措施意見調查問卷」預試題本題目分析結果摘要表 100

附錄七、量表內容效度學者專家審查名單 101

附錄八、專家意見統整 102

表 次

表 2-1 國內外學者對管教定義一覽表	10
表 2-2 國內外學者對懲戒定義一覽表	11
表 2-3 國內外學者對體罰定義一覽表	13
表 2-4 亞洲地區國家體罰現況	24
表 2-5 美洲及大洋洲地區國家體罰現況	25
表 2-6 歐洲地區國家體罰現況	25
表 2-7 非洲地區國家體罰現況	26
表 3-1 臺南縣市各規模學校抽樣分配表	44
表 3-2 臺南縣市各規模學校樣本分配表	44
表 3-3 樣本變項分配表	45
表 3-4 預試樣本抽樣分配表	47
表 3-5 研究實施程序表	50
表 4-1 國小教師體罰態度各層面之平均數與標準差	53
表 4-2 國小教師對零體罰政策態度各層面之平均數與標準差	54
表 4-3 不同服務年資的國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表	56
表 4-4 不同師資養成方式國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表	56
表 4-5 擔任不同職務國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表	57
表 4-6 不同班級學生數國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表	57
表 4-7 有無子女國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表	58
表 4-8 不同服務年資的國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表	60
表 4-9 不同師資養成方式國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表	60
表 4-10 擔任不同職務國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表	61
表 4-11 不同班級學生數國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表	61
表 4-12 有無子女國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表	62

表 4-13 體罰態度與零體罰教育政策態度各層面之相關分析 64

表 4-14 零體罰教育政策相關配套措施在政策應然面與實然面的成對樣本檢定 . . . 66

圖 次

圖 2-1 輔導、管教、懲戒與體罰之關係圖 15

圖 2-2 管教、懲戒與體罰三者概念關係 16

圖 3-1 研究架構圖 42

第一章 緒論

全章共分為四節，第一節為研究動機；第二節為研究目的與待答問題；第三節為名詞釋義；第四節為研究範圍；第五節為研究限制。

第一節 研究動機

體罰存在於校園中久矣，尤其在國民中小學階段，常常被教師認為是最直接有效的管教學生措施，這和傳統家庭教育「不打不成器」的管教方式及學童年幼、自律性不足有關（呂阿福，1999）。而比較東西方教育文化也發現，東方國家如臺灣與日本，較常見體罰問題（王紹先，2007）。自古以來許多人視教師的管教權為親權的延伸，所謂「一日為師，終身為父」，將師者與天、地、君、親並列，夫子地位之高可見一斑，而夫子本身也誠惶誠恐地謹守著「教不嚴，師之情」的信念，盡責地嚴苛管教學生，唯恐學生表現不佳，日後要背負師之情的惡名，因此更為嚴格管教賦予了一層崇高而合理的意義。早期多數家長教育程度不高甚或不識字，殷殷期盼子女能透過嚴師的指導，步上仕途、出人頭地，擺脫低下階層的命運，因此容許教師對學生嚴格要求甚至主動要求教師體罰，因為「玉不琢，不成器」。而父母本身也施行體罰，「養不教，父之過」道出了為人父母的責任，「棒下出孝子」即是家訓傳統中的嚴教觀、打罵觀使然（林文瑛，1992）。因此，雖然「打在兒身，痛在娘心」，但是「愛之深，責之切」，相信孩子長大必然了解父母的一番苦心。

以往，當社會所期待的教師角色與教師自我定位一致時，教師地位是崇高的，社會價值觀與教師站在同一陣線，何來親師衝突？然而隨著時代的演變，社會對教師角色的期待已經改變，學生人權受到極大的重視，加上家長教育程度普遍提高，也都各自有一套教養觀，社會所期待的教師角色與教師自我定位已漸行漸遠，倘若，教師的自我認定

仍停留在親權的代理人，忽略環境中的各項改變，或仍以「愛之深，責之切」的信念為之，那麼親師衝突便隨之而來。近年來有關學生管教之爭議頻傳，動輒媒體報導或家長提告，引起社會大眾關注，帶給學校及教師諸多困擾與壓力，導致學校教育人員無所適從，唯恐在管教學生過程中動輒得咎，引起親師或師生間之衝突。特別是學生管教問題涉及層面廣泛，絕非侷限於特定管教方式（如體罰）採用與否之討論所能涵蓋，且現行制度中，體罰與合理管教行為之界限模糊，往往成為學生管教爭議之重要原因（林斌，2006）。

自1945年以來，教育主管機關再三重申禁止體罰的規定，但體罰事件仍時有所聞，不過教師因違法體罰而被判民事侵權行為損害賠償、國家賠償，甚至有罪的案例，並不常見。何以體罰事例不斷發生，卻不常受到法律制裁，其主要原因是因為欠缺明確的體罰規定，加上以往的社會價值觀，或不管是家長、媒體、教育行政機關等……對於體罰都採取比較包容的態度。近年來人本主義（humanism）興起，尊重受教者個體的理念受到重視，漸成為教育思潮主流，加上近代專業主義（professionalism）的自主、自律主張，以及法院對於體罰過當的判決，漸漸對教師施行體罰產生警惕的作用（吳清山、林天祐，2005），社會環境也不再容忍體罰存在校園當中，因此在各方潮流的推波助瀾下，臺灣於2006年12月正式通過教育基本法修正條文，明文訂定禁止體罰於具體化的條文上，使得校園零體罰有了正式的法律依據（吳清山、賴協志，2007）。頒布施行零體罰教育政策，成為第109個校園禁止體罰的國家。這對第一線教師來說，無疑是一項挑戰，其挑戰在於以往的「適度」體罰，目前已是模稜兩可，而新標準——「零」體罰，卻是一個極限值，雖然代表了完美，似乎也透露了其不易實現的可能，體罰如何判定呢？由誰來判定呢？即使每位教師心中都有一把尺，但這把尺的標準是否經得起時代或社會的檢驗？

教育基本法增訂禁止體罰規定後，許多教育人員擔心無法管教學生，但禁止體罰是否代表無法再管教學生呢？在立法院三讀通過「禁止體罰條款」的同時，也通過附帶決

議，必須要建立校園「完整的輔導管教機制」，以避免以下兩種情形：一、避免在「禁止體罰」條例立法通過後，基層教師因管教學生動輒得咎、無所適從，對學生輔導改採消極態度；二、避免校園中學生的偏差行為（霸凌、恐嚇、勒索、偷竊…等），因無法約束而危害學生及他人，致使教育基本法修正案通過後，多數學生未蒙其利反受其害。因此，教育部與全國教師會共同研擬「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，也就是要使基層教師對於輔導管教有一套明確可循之處理原則，也同時避免本案通過對於學校教育所產生之負面影響。

2007年6月「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」如期出爐，在附表中也明文列出教師違法處罰措施參考表，為各學校訂定教師輔導與管教學生辦法的依據，各學校已於2007下半年也就是96學年度完成此項辦法的擬定並於校務會議通過實施，因此，此辦法已為目前各級學校教職員工最為熟悉的輔導管教處理原則，只是這套原則是否已經完善？立法之初所擔心的「教師改採消極態度」及「多數學生未蒙其利、反受其害」是否因這套原則的實施而避免了？或者因施行倉促、配套措施不完善，導致良法美意無法如預期的理想展現？

「正向管教」是目前最常被提及應該用來取代體罰或不當處罰的一種管教方式，而正向管教是否萬能或體罰到底該不該存在？其實爭議不斷。由於民主意識抬頭，師生間特別權力關係中基本人權逐漸受到保障，使得體罰由教育問題走向法律問題，而師生關係由倫常層次走向法律層次（郭昭佑，1995）。法律具有明確、具體的特性，但法律並非萬靈丹，事實上即使是在已經禁止體罰的國家，此一爭議並未因為立法而獲得真正地解決，充其量僅是在法律與政策層面定於一尊。因此體罰問題的複雜程度，不僅是法律的問題，更是人權與價值判斷的問題。換言之，此一議題也牽涉到法律規範與個人價值判斷能否調和的問題。

十年教改過去了，但是由各項校園事件的報導與調查資料看來，我們卻看到校園中更多的暴力、程度低落的學生與教育現場中挫折的教師，加上師生衝突、親師關係緊張，

這種種的現象，有複雜的社會變遷因素，也有現代與傳統價值的衝突，但其核心問題應在於對教育本質的爭論、起因於對「人」價值看法的差異性（周麗玉，2008）。「人權」是一種普世價值，「人」的主體性與尊嚴已是全人類共同追求的生命意義與價值，但在教育問題上，我們對於「人」的看法卻仍爭論不休，多數家長與教師卻仍然捍衛教育的工具性與形式的價值，忽略以學生為本位的教育本質與目的。威權與集體化的思考使「人」的價值在教育的系統中嚴重扭曲，尤其在長期盛行的「升學主義」與「管理主義」下，體罰便成為快速又簡單的懲罰方式。到底學生成績不好、沒交作業、頭髮太長、擾亂秩序……等的原因，可否被教師拿來當成處罰或體罰的充分理由？難道學生的表現不符師長的期待，就喪失了身為「人」的主體性與尊嚴？而這些所謂必要之「惡」一體罰一是否為不合理對待與各項強迫措施的合理化說法，是值得我們深思的！立法禁止體罰其立意良善，這是一個邁向相互尊重的起點，也無怪乎許多學者呼籲要從友善校園著手，因為友善校園的推動不僅彰顯校園教育的價值性，更是未來社會和諧健全發展的基石（李坤崇，2008）。

自零體罰教育政策實施後，身處第一線的國小教師對於這項政策其實是有不同意見的，當然這種管教方式的改變，必然對於校園現況有所影響，它既是壓力也是契機，而我們站在歷史的十字路口，需要更多的省思與判斷、討論與抉擇，才能正確地選擇未來的方向！到底國小教師本身的體罰態度為何？對零體罰教育政策的態度為何？而體罰態度是否與對零體罰教育政策的態度有相關性存在？或是教師本身對此政策的配套措施在應然面與實然面的態度為何？以上種種疑問都是本研究所要探討的主題。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

本研究旨在探討不同背景變項的國小教師之體罰態度以及對零體罰教育政策之態

度是否有顯著差異，了解教師體罰態度及對零體罰政策態度之間的相關性，以及國小教師在零體罰政策各項相關配套措施在應然面與實然面的差異。具體陳述如下：

- 一、了解國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度之現況。
- 二、了解不同背景變項國小教師體罰態度之差異。
- 三、了解不同背景變項國小教師對零體罰教育政策態度之差異。
- 四、了解國小教師在體罰態度及對零體罰政策態度二者之間的相關。
- 五、了解國小教師對零體罰政策各項配套措施在應然面與實然面的差異。

貳、待答問題

基於前述的研究目的，本研究將回答以下問題：

- 一、國小教師對體罰態度及零體罰教育政策態度之現況為何？
- 二、不同背景變項的國小教師其體罰態度是否有顯著差異？
- 三、不同背景變項的國小教師對零體罰教育政策的態度是否有顯著差異？
- 四、了解國小教師在體罰態度及對零體罰政策態度二者之間是否有顯著相關？
- 五、了解國小教師對零體罰政策各項配套措施在應然面與實然面是否有顯著差異？

第三節 名詞釋義

本研究所引用之變項及重要概念，在此詳述，以使其意義能具體而明確，茲將重要名詞加以定義並分述如下：

壹、國小教師

本研究所謂國小教師係指具有正式教師資格，服務於臺南縣、市之公立國民小學且實際擔任教學工作者，包括兼任行政教師、級任教師、科任教師、特教教師，不包括校

長、實習教師、代理代課教師及支援教師。

貳、體罰 (corporal punishment)

本研究關於體罰的定義是以 2007 年 6 月教育部與全國教師會依據修正後的教育基本法精神共同研擬完成的「教師輔導與管教學生辦法注意事項及須知」中的前三項規範：1. 教師親自對學生身體施加強制力的體罰，如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等。2. 教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰，如命令學生自打耳光或互打耳光等。3. 責令學生採取特定身體動作之體罰，如交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等。

參、零體罰教育政策 (The educational policy of zero corporal punishment)

「零體罰教育政策」乃指：一、我國於 2006 年 12 月教育基本法第 8 條及第 15 條所修訂後明文禁止體罰的政策，修正內容如下：1. 將第 8 條第 2 項修正為「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」。2. 第 15 條則修正為「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道，並予以賠償。」。二、各校依據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之原則，所具體訂定的「教師輔導與管教學生辦法」。

肆、體罰態度及對零體罰政策態度

態度是個體對某一特定事物、觀念或他人所持之穩固的心理傾向。本研究所指稱

的「體罰態度」係指臺南縣、市的國民小學教師，對體罰所抱持的心理傾向，研究者採用自編而成的「教師體罰態度量表」加以施測，將同一分量表各題得分相加，即為該層面之總分，得分愈高表示對該層面主題之同意程度愈高。

本研究所指稱的「對零體罰政策態度」係指臺南縣、市的國民小學教師，對 2006 年 12 月教育基本法第 8 條及第 15 條所修訂之零體罰教育政策及各校依據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」所訂定的「教師輔導與管教學生辦法」的心理傾向，研究者採用自編而成的「教師對零體罰政策態度量表」加以施測，將同一分量表各題得分相加，即為該層面之總分，得分愈高表示對該層面主題之同意程度愈高。

第四節 研究範圍

為使本研究之結論合宜，不致過份推論，因此有必要將研究範圍界定清楚。研究範圍係指研究結論不應延伸至樣本所屬的母群體之外（吳明清，1998），茲將本研究之研究範圍敘述如下：

壹、就研究地區而言

本研究以臺南縣、市之公立國小為範圍，並未包括臺灣地區其他縣市之公私立國民小學。

貳、就研究對象而言

本研究以服務於臺南縣、市國小實際擔任教學工作者且具有正式教師資格的合格教師，包括兼任行政教師、級任教師、科任教師、特教教師為研究對象，不包括校長、實習教師、代理代課教師及支援教師。

參、就研究內容而言

本研究之背景變項包含臺南縣、市國小教師的年資、擔任職務、師資養成方式、班級學生數、有無子女五部份。研究宗旨乃在了解臺南縣市國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度的現況，及不同背景變項的臺南縣市國小教師之體罰態度、對零體罰教育政策態度的差異、同時探討體罰態度及對零體罰政策態度二者之間的相關性和教師對零體罰政策各項相關配套措施在應然面與實然面看法的差異。

第五節 研究限制

本研究關於體罰的定義是以 2007 年 6 月教育部與全國教師會依據修正後的教育基本法精神共同研擬完成的「教師輔導與管教學生辦法注意事項及須知」中的前三項規範：1. 教師親自對學生身體施加強制力的體罰。2. 教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰。3. 責令學生採取特定身體動作之體罰。但此定義或許並非人人認同，因此填寫問卷時，受試者可能會受到自身認知的影響，因此在推論上尤須留意。

關於本研究所抽取的樣本中，碩士所佔的比例超過四成，與母全體碩士應約有兩成相較顯然高出許多，究其原因，教師進修的風氣頗盛，而以教師為研究對象的研究數量極多，教師填寫問卷的機會過多造成負擔，因此受委託收問卷的主任常利用同理心，央請「碩士」填寫，故造成樣本數中碩士學歷偏高的現象。

另外，需留意特殊事件，如本研究調查期間，正值臺南縣各校處理考績事宜，由於縣政府規定，各校考績甲等人數不得超過 90%，而縣內教師並未認同此規定，因此許多學校因為此事的影響，校內氣氛顯得相當緊張，問卷也因而收不回來，研究者擔心，收回的問卷是否也帶著教師的防衛？因此研究者認為，解釋及推論時亦須留意。

第二章 文獻探討

本章主要在探討國小教師對零體罰教育政策的態度之相關文獻，以期對本研究有更深入的了解，並藉以形成本研究的理論基礎及研究架構之依據，本章共分為三節加以探討闡述。第一節探討體罰相關概念的意涵及體罰教育政策之演變歷程；第二節探討中西方懲戒觀及國際體罰現況；第三節為教師體罰態度、零體罰政策態度及相關研究。

第一節 體罰相關概念的意涵及體罰政策之演變歷程

欲探討國小教師對零體罰教育政策的態度，就必須先對體罰相關概念有所了解，事實上長久以來對於體罰的概念，在教師、家長、學生和相關人員之間並不盡相同，彼此基於認知上的差異便導致了許多誤會與爭執，因此本研究在作體罰相關問題討論時有必要對體罰及其相近概念一併釐清。

壹、管教、懲戒與體罰的意涵

管教、懲戒與體罰三者都在針對學生不當的行為進行矯正，令其能夠表現出良好的行為，此三者概念上雖有重疊的部分，但指涉範圍、傷害程度不盡相同，以下先就三者的定義分別探討，再談談三者之間的關係。

一、管教 (discipline) 的意義

「管教」一詞，依《簡明大陸英漢辭典》主要有四種解釋：1. 訓練、鍛鍊、訓導；2. 紀律、風紀、教養；3. 教規、戒律；4. 懲戒、處罰。此為一般常用的經驗性用語，並非現代教育的專有名詞，一般而言，隱含著一種上對下的控制與約束，具有較濃厚的權威感，適用於一般家長管教子女、長官約束部屬…等，在教育專業上我們一般使用「訓育」或「行為改變」來指稱管教的概念。攸關我國教師權利與義務的「教師法」於1995年完成立法程序，其中第17條明定輔導「管教」學生是教師的義務，「管教」一詞便

成為國內學校教育之常用名詞，然而法條上對於管教的定義及範圍並不明確，專家學者的看法也不盡相同，此種不符明確性原則的「法」實在令人無所適從，是未來在修法上必須努力之處。本研究試圖對管教的定義及範圍加以明確規範，在此加以探討。以下茲將國內外學者對管教一詞所下的定義，整理列表 2-1 敘述於下：

表 2-1 國內外學者對管教定義一覽表

學者	管教的定義
毛連塹、吳清山、但昭偉、柯平順、陳寶山、萬家春（1993）	在教育情境中，管教所指的是一個動態的歷程，而此種歷程之起點係指施教者試圖建立其適合從事教育活動環境之形成，是以管教稱得上是「約束學生行為以使得教育活動得以順利進行」的活動。
秦夢群（1997）	管教係指校方或教師為達教育之目的，運用管理與輔導的各種手段，變化學生氣質，以端正其偏差傾向之行為。並認為管教包括懲戒，懲戒包括體罰。
李希揚（1999）	學生管教的意涵，可歸納為：「在教育情境中，教師為維持教學情境，促進教學活動的順利進行，所採取的一種上對下的控制、約束、管理、教育的活動。並且此一活動為教師所應盡之義務與必然之責任。」
黃馨儀（2001）	管教的定義為：「為使學校教育目的能夠順利達成，在尊重學生權益之前提下，個別教師基於專業上的判斷，對於學生行為問題所採取的矯治措施，藉以達成導引學生適性發展、健全學生人格、養成學生良好生活習慣，建立符合社會規範行為之目的。」
夏紹彰（2003）	「管教」含有濃厚的威權色彩，意指針對教學活動或學生日常生活行為，以發生或預防學生問題行為發生的矯治措施，較偏重於行為層面的處理，多為立即性、短暫性的處理方式，就時間性而言，較為普遍、隨時隨地都可能發生，就性質而言較為消極。
傅木龍（2004）	認為「管教」實際上含有「管而教之」的意涵，乃是施教者意圖讓受教者養成與表現良好的行為習慣，使得教育活動能夠順利進行的一種過程。
吳清山（2004）	管教可界定為「教師於教學過程中，發現學生有良好或不良行為時，採取適當的措施（如獎勵、增強、勸戒、糾正或處罰……等），以強化其優良行為或阻止學生不當行為再發生，進而使其能夠持續表現良好的行為。」

2007 年 6 月教育部所決議的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，是各校訂定輔導與管教學生辦法的依據，此辦法中也對「管教」一詞加以定義，「管教係指教師基於輔導與管教學生之目的，對學生須強化或導正之行為，所實施之各種有利或不利之集體或個別處置。」

綜而觀之，有些學者認為管教之意涵，是著重在當學生行為偏差時，施予一種威權式、上對下的控制、約束，其目的為導正；也有些學者著重在「管而教之」精神的延伸，不僅做到「管理」學生、養成好習慣，更重要的是必須包含「教育」的目的在內，也就是輔導與管教學生辦法中提到的「基於輔導與管教學生之目的」。因此研究者認為黃馨

儀（2001）、吳清山（2004）兩位學者的定義涵蓋較廣，也符合現代尊重人權的教育思潮理念，因此歸納出管教的意涵為「在教育情境中，為使教育目的順利達成，在尊重學生權益之前提下，教師基於專業判斷，對於學生良好或不良行為採取適當的措施，以強化學生優良行為或阻止不當行為再發生，藉以達成引導學生適性發展、健全學生人格、養成學生良好生活習慣、建立符合社會規範行為之目的。」

基於此涵義，反觀與各國中小關係最密切的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中管教的定義，則不免讓人覺得定義內涵似有所不足，更何況「不利的處置」與教育目的相牴觸，也不應是管教學生時可以為之的，因此研究者認為此注意事項本身並不周延，含藏著極大的矛盾，尤其在目前，此注意事項是被各校拿來當作擬定辦法所依據的參照標準，影響範圍很廣，定義時更應該慎重為之。

二、懲戒 (punishment or sanction) 的意義

懲戒一詞在百科大辭典中被認為與懲罰同義，有「懲治過錯，警戒將來」之意，亦即當出現犯錯行為之時，針對偏差行為加以處罰以收警戒之效，以下表 2-2 是多位學者對懲戒的定義：

表 2-2 國內外學者對懲戒定義一覽表

學者	懲戒的定義
秦夢群（1997）	係指校方或教師對學生之偏差傾向，施以身心上的痛苦，或是剝奪其應享權益之行為。
邢泰釗（1999）	基於特別身分關係，為維持紀律與秩序，對於違反一定義務者所為之管教措施之謂。可分為事實行為之懲戒，如訓誡、叱責、罰站、罰值勤（日）等。法律行為之懲戒，如退學、休學、警告等是。
黃馨儀（2001）	在學校教育情境中，為使學校之教育活動能夠順利進行，對於具有行為問題的學生施以制裁，使學生心理上產生不愉悅感，以避免學生再有行為問題的發生，並自發地遵守行為規範。
周志宏（2003）	所謂之學生「懲戒」，是指學校或教師為達成教育目的，藉由物理上的強制力或心理上的強制力，對於違反特定義務之學生，所採取的具有非難性或懲罰性的措施，學生因此受到某種不利或精神上、身體上之痛苦。在現行法規中，多稱為對學生之「懲罰」或「懲處」，學理上則多以「懲戒」稱之。
傅木龍（2004）	教師或學校於學生觸犯校規、班規、或學生表現出不當的行為時，加諸學生之上的一些措施。
吳清山（2004）	當個體表現不當行為時或違反校規時，施予個體痛苦的經驗，使其有良好的行為表現。他並認為「懲戒」是「懲處」、「處罰」、「懲罰」的同意詞。

由此看來，研究者認為懲戒具有以下特點：1. 懲戒是針對偏差行為的矯正措施。2.

懲戒的實施可能是藉由物理的或精神上的強制力為之。3. 懲戒的使用會造成學生產生精神上或身體上的不愉悅感。4. 懲戒的目的是要達成教育目標，避免學生再有行為問題的發生。

因此若將懲戒與管教二者相比，懲戒的施行範圍不若管教廣泛，而且僅用於矯正負向行為，屬於管教的措施之一。

三、體罰 (corporal punishment) 的意義

「體罰」，是指對受罰者身體上的懲罰。在古時西方社會中，體罰是屬於一種習俗，也被視為一種合乎人道且具有社會控制作用的合理方式 (Maurer, 1977)。早期的體罰多屬肢體性的懲罰，亦稱為肉刑 (Corporal Punishment) 也就是對違規犯誡者施以身體處罰的方式，包括鞭笞、炮烙、斷肢、割體、挖眼及上枷...等方式，受刑人所受到的痛苦、傷害、羞辱，無非是要處罰錯誤並阻絕日後再犯，以往實施這些刑罰時，都是在大庭廣眾之下，除了對受刑人有更深一層的心理傷害之外，對於觀看者也有「殺雞儆猴」的作用，有利於社會控制。德國哲學家康德並不贊成體罰，他認為體罰就是拒絕兒童的要求，或給予肉體痛苦的懲罰。拒絕兒童的要求類似道德的懲罰，屬於消極性的。但給予兒童肉體痛苦的懲罰，在施行時必須小心，不然就會導致一種奴隸式氣質的結果 (Ozmon & Craver, 1986)。時至今日，此種不人道的體罰各國紛紛禁止，而且目前所指體罰，多用來指稱家庭或學校懲戒兒童之範疇。人本教育基金會近年來致力於消除校園體罰，其認為體罰為「經由製造身體上的痛苦，或經由控制其身體造成心理上的痛苦所為之懲罰」是一種野蠻的行為。1948年，鄰近國家日本法務部對文部省、警察單位發出解釋函，說明兒童懲戒權的界限，並認定「涉及身體之懲戒即體罰」，隨後即常為日本教育界所引用，而體罰又分為兩種，一是侵害身體的懲戒，如毆打、腳踢等，另一則是造成身體痛苦的懲戒，如要求長時間保持特定姿勢等。聯合國教科文組織則認為，肉體或生理處罰是由父母、教師或照護者要對兒童造成生理疼痛或不適所採取的行動。

在臺灣，臺北市曾提出體罰定義，市教育局長吳清基在 2004 年 12 月向全市校長表示，體罰不等於管教，而體罰有兩種，身體上的體罰定義為「不當使用各種器具或肢體造成學生肉體上的傷害或痛苦，例如用木條將學生打到瘀血等」；另一種是心理上的體罰，也就是「在公開場合以嚴重傷害學生自尊心的方式責罰學生」，但管教學生時，在學生能夠負荷的情況下，依校規輕度罰站、罰跑操場、留校訓勉等則屬於合理的管教（張淑媚，2006）。

如同管教與懲戒的概念一般，體罰的定義多所爭論，以下就各學者之定義加以整理列表 2-3 如下：

表 2-3 國內外學者對體罰定義一覽表

學者	體罰的定義
陳榮華、盧欽銘、洪有義、陳李綱 (1980)	體罰為：「對違規犯過的學生或子女給予身體上感到痛苦或極度疲勞的一種懲罰方式，其目的在使被體罰者能改變行為。」
林玉體 (1992)	體罰係指：「出以手腳或使用器具以造成肉體上的痛苦。」
林靜淑 (1998)	教師施於學生使其身體感到疲勞或痛苦之一種懲罰方式。
呂阿福 (1999)	體罰一詞在教育上的意義極為籠統。最廣義的體罰指：以不當的強制手段，影響學童身心發展的管教措施；狹義的體罰則指：直接對身體施予苦痛的強制性措施，如罰跪、蹲立或打手心……等。比較可以接受的體罰定義是：舉凡對學生個人或團體，直接施予身體上或心理上的苦痛的強制性措施，皆屬體罰。
邢泰釗 (1999)	體罰為：「懲戒之內容係直接以受懲戒人之身體為對象，亦即以侵害身體為懲戒之內容或予被懲戒者身體肉體上感到痛苦或極度疲勞，不以有形力量為限，如長期端坐或站立等亦是。」
顏國樑 (2000)	體罰廣義上係指教師施於學生使其身體上與精神上感到疲勞或痛苦的一種懲罰方式；狹義上係指懲戒的內容直接以受懲戒人的身體為對象，而使被懲戒者的身體感到痛苦或極度疲勞的一種懲戒方式。
盧映潔 (2000)	所謂的體罰應當不止指身體機能及健康的傷害，亦可以包括行動自由的限制、當眾辱罵等等會造成心理與精神上的強制或壓迫的一切措施。
王淑俐 (2000)	其實不僅是「打」（打手心、打耳光、打臀部）、某些被認為「替代體罰」的方式，仍然算是體罰。如：罰站、半蹲、舉重物等較長期持續一項特定姿勢，跑操場、蛙跳、伏地挺身等較激烈的運動，罰寫功課許多遍、長時間的勞動服務等「過度」從事的活動。
洪玉女 (2001)	對於違規犯過的學生，給予身體上感到痛苦或極度疲勞的一種方式，包括：打手心、罰站或罰跪。
吳清山 (2004)	當個體表現不當行為時或違反校規時，施予暴力，讓個體身體上或心理上感到痛苦的經驗，使其有良好的行為表現。
Bauer, Dubanoski, Yamauchi 和 Honbo (1990)	使小學生或小孩感受身體上的痛苦以作為犯錯的懲罰，而非以懲罰方式作為基準。
Orso (2002)	以身體力量使學生經驗痛苦，但不是傷害，其目的在於糾正或控制學生的行為。

研究者認為法律學者邢泰釗（1999）對體罰的定義最為完善，不僅定義清楚而且其

解釋有助於實務上的判定。因為在「懲戒之內容係直接以受懲戒人之身體為對象」和「涉及身體的懲戒即體罰」都能清楚指出體罰的兩個重點：1. 體罰是懲戒的一種措施。2. 體罰以身體為對象；並且提到「不以有形力量為限，如長期端坐或站立等亦是」及「造成身體痛苦的懲戒，如要求長時間保持特定姿勢等」此為以非有形力量致使身體疲勞的部分。

教育部於2007年1月提出體罰定義：「教師於教學或教育過程中實施體罰，而該懲罰是採用讓學生身體疼痛或身體不舒服的方式來執行；其中除由教師本身施加者外（如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部等），由教師命學生自行為之（如交互蹲跳）亦屬之。」

以臺灣而言，現今最直接與教師管教相關的是2007年6月教育部與全國教師會依據修正後的教育基本法精神共同研擬完成的「教師輔導與管教學生辦法注意事項及須知」，其中前三項即為體罰的類型：1. 教師親自對學生身體施加強制力的體罰，如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等。2. 教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰，如命令學生自打耳光或互打耳光等。3. 責令學生採取特定身體動作之體罰，如交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等。此三點也是本研究關於體罰的定義。

四、管教、懲戒與體罰三者之間的關係

諸多法律學者及教育學者雖對「管教」、「懲戒」、「體罰」加以定義，但是由於三者的概念有重疊之處，一般社會大眾及學校教育在使用上常感混淆，因此有必要將三者之間的關係加以闡明：

（一）就管教與懲戒二者的關係來說

管教所包含的概念範圍較廣，不止具有非權力性的建議、勸導、正向獎勵、讚美，還包括權力性的懲戒，因此懲戒僅為管教措施之一。

(二) 就懲戒與體罰二者的關係來說

懲戒可分為懲戒行為（事實上的懲戒）及懲戒處分（文字上的懲戒），懲戒行為中若具有直接侵害的行為（如：辱罵、鞭打、抓頭髮、踢。）以及命令其做或不做某些特定肢體動作、或無法忍受的動作（如：罰站、青蛙跳、跑操場、半蹲。），均會造成身體的痛苦或疲勞，則謂之體罰；另外懲戒處分的部分，則屬於學校對學生施以警告、申誡、記過、留校查看、輔導轉學、退學、開除學籍等措施，並不造成身體上的痛苦，因此，就範圍而言，體罰僅為懲戒行為的部分，故體罰包括在懲戒的範圍之內（圖 2-1）。

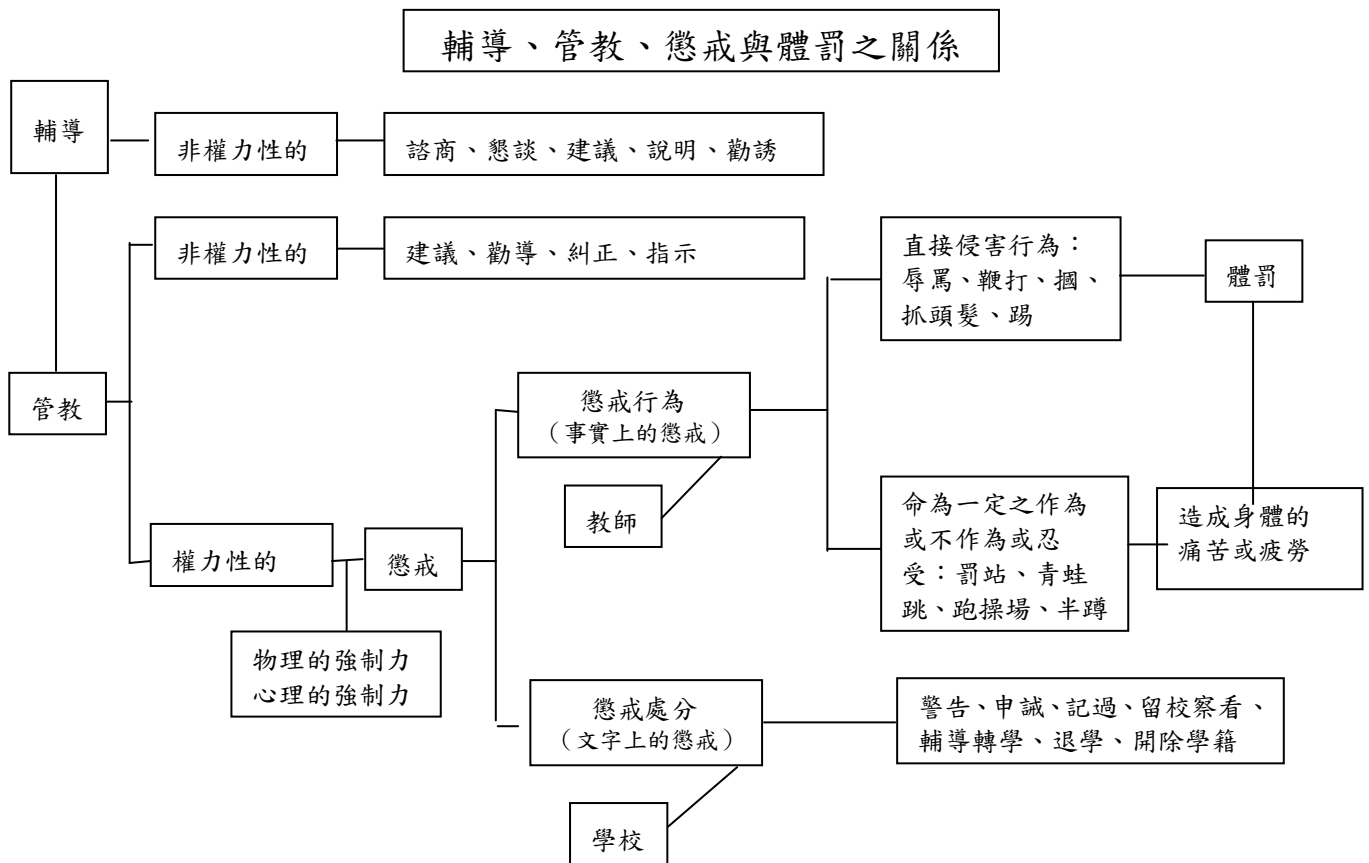


圖 2-1 輔導、管教、懲戒與體罰之關係圖

資料來源：教育法與教育改革（頁 310），周志宏，2003，臺北市：高等教育。

(三) 就管教、懲戒與體罰三者之間的關係來說，具有共通處及差異處：

1. 共通處：

(1) 對象相同：管教、懲戒與體罰三者所處理的對象皆為行為本身，而非學生個人。

(2) 目的相同：管教、懲戒與體罰三者，其主要目的都是為了削弱、降低、改善不當行為，進而使個體表現出合乎規範的行為。

2. 差異處：

(1) 範圍不同：就概念範圍來說，「管教」所涵蓋的範圍最大，「懲戒」次之，「體罰」最小。（圖 2-2）

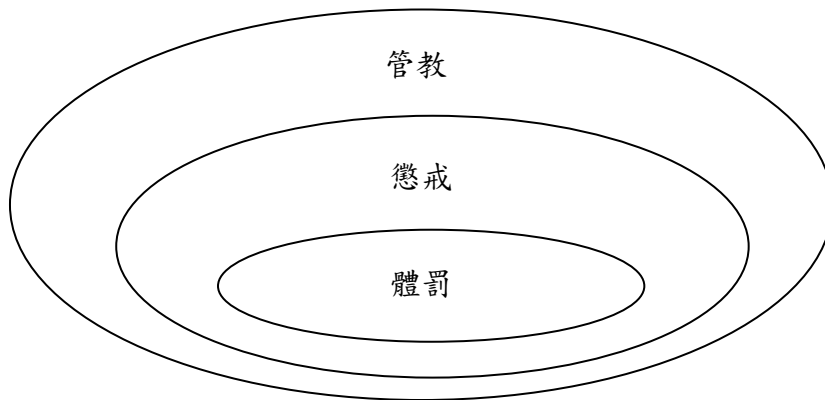


圖 2-2 管教、懲戒與體罰三者概念關係

資料來源：“**教師管教權責之探討**”，吳清山，1996，初等教育學刊，5，127。

(2) 方法不同：就方法而言，「管教」所使用的方法是一種權力性及非權力性的使用，具有獎勵性、鼓勵性、命令性、禁止性，可謂「軟硬兼施」；「懲戒」所使用的方法具命令性及禁止性，是一種權力性的介入，但僅止於懲戒處分；「體罰」所使用的方法則是直接或間接的傷害或痛苦，是一種權力性的介入，並屬於懲戒行為。

(3) 傷害程度不同：因為方法不同，所以傷害程度也不一，「管教」所使用的方法屬於非權力性的方式，因此傷害性最小；「懲戒」雖屬權力性的方式，但是若不施以體罰，則僅有心理上的傷害，整體而言其傷害程度介於管教與體罰之間；「體罰」因為涉及身體上的痛苦及疲勞，使用上難以掌握，過度使用的話不管是對身體或對人格發展都會產生極大的影響，因此傷害最大。

貳、我國體罰政策之演變及相關法規介紹

在國民政府遷臺之初，國家雖仍處於動盪之際，但是對於教育所秉持的原則，卻具有相當的人權概念，1945年，臺灣省行政長官公署（臺灣省政府前身）教育處電令：「全省各中小學校，應即一律廢除體罰」，是臺灣當局最早出現的體罰禁令（蘇麗春，1996）。但是體罰並未因此銷聲匿跡，仍時有所聞，因此在隔年，1946年8月，臺灣省行政長官公署教育處代電各省立中等學校及縣市政府，重申：「中小學生不得濫用體罰」（臺灣省行政長官公署公報，1946）。

1947年，臺灣省行政長官公署法字第39060號令：「各級學校禁止體罰」並說明體罰為不正當之管教方法，如違反並經查有據者，該教師應予懲處，該管校長並負連帶責任。（臺灣省政府公報，1947）

1949年，臺灣省政府教育廳令：「嗣後如再發現各小學體罰學生情事，各該校長及施行體罰之教員，均應受懲處。」（臺灣省政府公報，1949）

1951年，臺灣省政府教育廳令：「嗣後如再發現國校教員懲罰兒童害及身心情事，該校校長應受連帶處分。」（臺灣省政府公報，1951）。

1968年，臺灣省政府教育廳函令各省立中小學、補習學校嚴禁體罰。此事件是因臺灣省桃園縣立南崁國民中學童子軍教員陳00體罰學生游00重傷致死，因此教育廳除了指示「速派員督導辦理善後事宜，慰問死者之家屬。」、「該陳00應即依法究辦。」、「重申前令嚴禁體罰，如有違者一律從嚴議處。」（臺灣省政府公報，1968）

1970年，考試院頒《教育專業人員獎懲標準》：體罰學生，影響其身心健康者記過。（全國法規資料庫，1970）

1978年，臺灣省政府教育廳函各縣市政府：「為禁止國民中小學及私立小學、初中實施體罰一案，請轉知各校遵照。」（臺灣省政府公報，1978）

1982年，臺灣省政府教育廳函各縣市政府：「嗣後各國中教師聘書，應將『不實施不當補習』及『不實施體罰』兩項，列入聘約，以便應聘教師切實遵守，函請查照，

並轉各國中照辦。」（臺灣省政府公報，1982）

1989年，在陳定南任內，宜蘭縣擬《改過遷善實施懲戒要點》草案，並製作四種戒具（包括竹尺、藤條、桂竹枝與九芎木板），允許體罰，但一經公佈，即遭到教育部及省教育廳的負面評價而未實施（蘇麗春，1996）。

1996年，教育部擬《教師輔導與管教學生辦法》草案，納入所謂「暫時性疼痛管教」實施部位只限於手心，並需監護人同意（全國法規資料庫，1996）。

1997年，教育部頒布《教師輔導與管教學生辦法》，因民間教改團體強烈譴責「暫時性疼痛管教」為「打手心」政策，因此移除此規定。

2000年，全國教師會公布《全國教師自律公約》草案中規定「教師不應在言語及行為上對學生有暴力之情形發生」。

2003年10月，教育部公告廢止依據教師法第17條而訂定的《教師輔導與管教學生辦法》，其中第9條「教師管教學生，應事先瞭解學生行為動機，並明示必要管教之理由。教師不得為情緒性或惡意性之管教。」；第12條「教師應秉客觀、平和、懇切之態度，對涉及爭議之學生為適當勸導，並就爭議事件為公正合理處置，力謀學生當事人之和諧。」；第18條「依第16條第9款與第17條第10款之規定，以其他適當措施管教學生時，其執行應經適當程序，且不得對學生身心造成傷害。」（全國法規資料庫，2003）其中「管教」的概念多所爭議，常為親師的衝突點，主要原因是因為管教的觀念較廣，包含了體罰在內，因此教師管教學生之際，體罰就會被歸於合理的管教範圍之內，各方爭議不斷，因而廢止，並要求各校校務會議自訂輔導與管教學生辦法。

2005年9月，教育部頒《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》，以防各校自訂前法時允許體罰。10月，教育部修訂《公立學校教職員成績考核辦法》，並改名為《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》（全國法規資料庫，2005），其中第6條第1項第4款規定教師「體罰或以言語羞辱學生，影響其身心健康。」「輔導管教不當，致造成學生身心傷害。」之情形者，記過。

2006年12月，立法院三讀通過教育基本法修正案，其中第8條及第15條，明文禁止體罰；修正內容係將第8條第2項修正為「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，第15條則修正為「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」（全國法規資料庫，2006）此法令不但符合積極的人權發展趨勢，也使我國成為第109個禁止校園體罰的國家。

回顧1945年至今，各項教育主管單位的行政命令、規定，絕大多數為體罰禁令，要求各校禁止體罰，認為體罰學生不但有違師道，而且造成學生身心傷害，並提及違者將處以記過處分；唯有1996年公佈的「暫時性疼痛措施」乃是基於要矯正學生重大偏差行為，決定賦予教師適度管教權，必要時可在家長或監護人書面同意下，對學生採取「暫時性疼痛」的管教，實施部位僅限於手心，但是，此措施被認為等同於允許體罰而遭人本教育基金會、四一〇教改聯盟等60多個團體批評為教育部讓體罰合法化，籲教育部收回成命，教育部順應民意，確未實施。

自2000年以來，零體罰的概念漸起，教育部召開記者會宣示消除體罰、2001年臺北市公私立中等學校校長會議將「推動零體罰」列入議程，並重申「零體罰」政策，宣布校長及主管若執行「零體罰」不力，將列入年終考績參考，且召集全市高中小校長，宣誓簽署「零體罰」公約。教育部也贊成「零體罰」政策，並在全國教育局長會議中，要求各縣市比照臺北市實施「零體罰」政策，其中彰化縣宣誓簽署「零體罰」公約、屏東縣推動「零體罰」政策、臺東縣簽署「零體罰宣言」。當然其中也不乏反對的聲音，認為零體罰的理想性無庸置疑，但是落實上有困難，如2004年全國教師會認為簽約宣誓「零體罰」無法禁絕體罰。臺東縣教育局則認為，「零體罰」政策「動作太大」，臺東縣教師會也認為，「零體罰」政策打擊教師士氣。但是在各項條件的推波助瀾下，「零體罰」終於在2006年12月入教育基本法，此法被認為符合時代潮流、國際趨勢，具有

象徵性的意義。

自國民政府遷臺以來已逾半世紀，在這一段不算短的期間當中，我國體罰政策之演變在嚴禁與寬鬆之間擺盪，這或許便是政策的應然面與實然面的落差以及各種價值觀拉扯所致，尤其在保障學生身心健康與矯正學生重大偏差行為之間，教師的介入與作為更常處於兩難的狀態，如此看來，似乎總沒有一套放諸四海皆準的完美法條，可以解決所有的問題，因此配套措施的輔助益形重要。

在立法之前，立法委員曾燦燈認為，教師的管教權不應受到嚴重剝奪，因而欲提出「學生行為管教法」草案，作為零體罰的配套措施，其中將明訂學生違規行為等級，輕則由任課教師處理，如上課打瞌睡、講話等；重則由「學生管教委員會」討論，如考試作弊或逃學、曠課等；並設置「學生申訴委員會」，讓學生有反映管道。而教育部也正研擬相關配套措施，包括：要求地方政府督導學校檢討修訂「教師輔導與管教學生辦法」，同時檢視不合理校規，並邀學者專家及親師生代表，研擬「學生行為分級管教措施」（楊惠芳，2006）。

隨著零體罰入法，各界分歧的意見從未減少過，以教育部2007年5月7日公開的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項修正草案」內容看來，其中便有一些問題點，高光義（2007）提出了一些看法，也引發了研究者對各項配套措施的提問：1. 學校依特殊教育法考量特殊教育學生身心特性及需要，融入普通班學習，為原本就存在個別差異的班級成員增添更大的歧異度，因此在課程進行中易產生更多相互干擾的情形，進而加重教師負擔，教師是否有足夠的能力、耐心及輔導技巧來兼顧各種特性孩子的需求？2. 教師應尊重學生之學習權、受教權、身體自主權及人格發展權，但是嚴重行為偏差應該接受管教之學生與大多數學生的受教權相衝突時該如何權衡？3. 管教應合乎正當法律程序，與學生先行溝通，給予充分陳述意見的機會，並了解行為動機、明確說明管教所針對的違規行為、實施管教的理由及管教的手段始得實施，依實際情形還須調整管教措施或請求學務處或輔導室協助處理，但是，輔導與管教工作本來就極為耗費時間

與精力，教師極有可能要暫停教學活動來處理，如此一來，多數學生的受教權是否被剝奪？如果學校設有專任輔導教師協助處理個案，是否可減低負面的影響？又以臺南縣許多六班小校為例，其人力配置是否能夠承擔輔導與管教學生愈來愈多的工作量？行政是否真能支援教學？學校行政單位的明確職責為何？4. 一般管教措施中如靜坐反省、經家長同意後留校輔導…等，若管教無效，學生依然干擾、家長不配合時該如何處置？是否該明確規範家長的職責？

零體罰教育政策實施已近兩年，各方意見所提出的配套措施是否已一一就定位發揮其功能？研究者將以上種種提問，以問卷方式來探討國小教師對於本政策各項配套措施在應然面與實然面的看法，因此提出假設4：臺南縣市國小教師，在零體罰政策相關配套措施的應然面與實然面有顯著差異。

第二節 中西方懲戒觀及國際體罰現況

壹、 中西方懲戒觀

懲戒觀與文化息息相關，在希臘時期，斯巴達的教育實施是嚴格的軍事教育，帶有軍國主義的色彩，這種極端國家主義至上的教育實施是罔顧個人的，兒童被視為國家的財產，教育的最主要目的是實現國家利益，此時的國家目標即征服及軍事的勝利。孩童體格健壯者七歲以前由父母養育，七歲以後一律禁入公共住宿學校學習軍事生活與技能，學校宛似軍營，軍事教師具有無上之權威，施以命令處罰兒童權利至大（徐宗林，1988）。長輩有鞭打下輩的習俗，還舉行鞭打比賽，與賽者不僅要表現出堅忍的毅力，還得對執鞭者行最敬禮，以感謝「教鞭」施打在身心之恩；被體罰時不得痛哭或臉部表現惡行惡狀，相反的卻要展現一副大無畏精神的優雅樣貌。

羅馬時期，坤體良（Quintilian）是少數反對體罰者，其理由如下：他認為體罰之

反效果甚大，會引起兒童憎惡教師，厭惡教材的心理，會因在眾人面前斥責而產生心理的憤恨與不滿，而且體罰是對待奴隸的一種手段（徐宗林，1988），也是大欺小的一種可恥行為，因此主張教師應多用獎賞及鼓勵方式代替斥責與打罵（林玉體，2005）。

中世紀時期的奧古斯丁（Aurelius Augustinus）是一位基督教哲學思想家，他認為當時的教育方式——體罰、恐嚇、威脅，使得兒童的學習成為一種強制性的學習活動，其效果是消極的，而不為一般學童所接受（徐宗林，1988）。1720年拉薩爾（La Salle）的「學校經營法」問世，對學童實施體罰有詳細規定，包括有體罰的對象、方式及專設懲戒室等。體罰之風仍普遍存在於歐美之教育機構，其間雖有洛克（Locke）極力主張免除體罰之論、盧梭（Rousseau）也倡導自然懲罰之說，但仍改變不了體罰對西方傳統教育深遠的影響（林玉體，1980）。

17世紀末，法蘭西修道院院長費內隆所倡導的教學法，適用於男女學童，其觀點在於減少形式的教學，不要成天教訓，他認為要善用學童的好奇心及強烈的求知慾，並且不厭煩於學生提出的問題，隨機教學，他也不放棄使用威嚇法來管制難駕馭的學童，這是在無計可施之後，才訴諸此法作為解決的手段，也是不得已的「最後一招」（林玉體，2005）。歐洲啟蒙運動之前，在基督教「原罪觀」的影響下，許多人相信人類是具有獸性的，教育因之具有消除獸性的神聖意義，從這樣的教義中引申出來的教育觀，不但不反對體罰，反而多所鼓勵，因此箴言說：「鞭傷除淨人的罪惡，責打能入人的心腹」。新教神學教授路德也指責惡魔乃是人類災難之源，不過在糾正人性的措施上並未採取毫無限制的措施，他認為即使體罰孩童時，內心仍要洋溢愛意，若是帶著怒氣，只不過是火上加油而已（林玉體，2005）。

十九世紀中葉開始，有一種對學童天性的善良面及新看法出現，這種現象部分來自盧梭的浪漫主義，部分來自一般性的人道主義，也部份來自於民主政治新觀念的醞釀而成。此種醞釀，漸漸形成一股穩定的信念，即認為學童在遭受權威壓抑之下成長，以及要求學童只為服從而服從，則學童不能獲得自由，也不能把學童培養為根基於自由原則

之下的良好國民，如果更因體罰還得感恩，則奴性更強（林玉體，2005）。

在中國社會中，人性之善惡問題影響了教育工作者的管教態度。中國思想以儒家為主流，儒家中的孟子主張的性善論，雖居中國傳統人性論的顯赫地位，但在教育實際措施中，荀子的性惡說才大行其道。人性本惡，其善者偽也，得大力剷除人性中的惡根，在教育上最直接的表現就是體罰，「教鞭」變成教師用來「扭轉」人性、「糾正」人性不可或缺的教具，體罰遂成為教育上重要的手段（林玉體，2005）。此外，中國歷代政權專制又集權，威權當道，在位者以嚴刑峻法來對待「不聽話」的百姓，「先生」對待「不聽話」的學生當然也是以「夏楚二物，收齊威也」。體罰深受文化的影響，它是從社會控制轉化為自我控制必經之路，而教育的現實意義也在於建立社會生活的規範，假如體罰並未違反社會道德的基本原則，那麼即使目前在教育心理學上已經有了更好的管教方法，還是沒有什麼因素可以阻擋體罰的盛行（王震武、林文瑛，1994），除非立法加以規範，有明確的罰則，才能收杜絕體罰之效。

貳、國際社會體罰現況

隨著人權的呼聲愈來愈高，體罰行為漸漸的與野蠻畫上等號。到了十八世紀以後，西洋各國有逐漸放棄體罰的趨勢，唯亞洲國家大致仍然維持體罰的傳統，如新加坡與馬來西亞兩個國家，法律仍然允許體罰。從1928年以來瑞典陸續在中學校園禁止體罰、刑法中廢除照護者體罰的抗辯權、學校禁止體罰、兒童照護機構和矯正學校中禁止體罰、親職法中刪除准許輕微體罰的規定，歷經51年的時光，在1979年瑞典成為全球第一個全面禁止體罰兒童的國家。

許多國家都在憲法中保障每個身為人的價值，同等適用於成人及兒童，因此讓兒童遭受體罰而成人卻受法律保護，這是矛盾的。再者從學習論的角度看體罰，暴力是學習而來的，許多國家基於犯罪率節節升高，體認到以暴制暴徒使暴力循環複製，因此世界各國紛紛立法禁止體罰，期待以立法改變輿論價值觀、積極限制體罰，使得政府有權力

介入處理。

以下表 2-4、表 2-5、表 2-6、表 2-7 各為亞洲地區、美洲及大洋洲地區、歐洲地區及非洲地區各國家體罰現況，整理如下：

表 2-4 亞洲地區國家體罰現況

國家	體罰現況
菲律賓	家庭法禁止所有教育機構體罰學生。
蒙古	禁止學校體罰。
俄羅斯	教育法明訂：禁止體罰學生，違反之教師將視情節輕重施以罰款，或終身褫奪教師資格證書以及擔任教師權利。
日本	1879 年明治政府教育令禁止所有學校體罰。1886 年各級學校教育令中刪除體罰禁令。1890 年新頒小學令禁止小學體罰。1947 年學校教育法規定：校長及教師認為基於教育指導上必要措施之時，可依據文部科學大臣（部長）之規定，給予學生及兒童懲戒。但是，不得施以體罰。
南韓	初中等教育法：「學校首長依法進行指導時，除於教育上不可避免之情況外，對學生應採行非施予身體痛苦之訓育、訓誡等方法」。2000 年教育部授權各校自行規範體罰，等於解除一切限制，體罰問題因而惡化，因而被聯合國糾正。
北韓	以政府政策禁止中小學體罰。
泰國	1950 年代，泰國許多教師習慣以竹條鞭答學生，常引發糾紛。2000 年，教育部規定，徵得學生與家長雙方同意，就能在非公開場合體罰。2003 年，兒童保護法第 65 條禁止學校體罰。
新加坡	1957 年立法允許校長或獲得授權者體罰學生。
馬來西亞	教育部允許校長或訓導人員體罰學生，但也建議不得因「輕微冒犯」而體罰，並規定「中級冒犯」可打一至二下，「嚴重冒犯」可打三至七下。2003 年，教育部曾有意將體罰權開放給所有教師。
印尼	於兒童保護法中規定：「兒童就學於學校等教育機構，應免於受教職員之暴力與虐待。」但並未使用「體罰」一詞。
沙烏地阿拉伯	以行政命令禁止學校體罰，體罰之教師會受到停職處分。
以色列	1998 年禁止學校體罰。2000 年禁止家長體罰，以色列是歐洲以外第一個立法禁止父母體罰的國家。

資料來源：體罰論述研究室（2004）。**全球各國體罰法規索引**（2004/10/21）。2008/03/02
擷取自 <http://tfar.info/archives/2004/10/21/310/>

表 2-5 美洲及大洋洲地區國家體罰現況

國家	體罰現況
美國	美國各州對禁止體罰規定不一，共有二十七州立法禁止體罰。但州政府與州內學區的做法也未必一致。全美前一百大學區內，有九成以上學區禁止體罰，即使不禁體罰也大都對體罰的執行方式有所限制。
加拿大	2004 年最高法院於判決中允許教師及家長合理的使用強制力，並說：對公私立學校教師而言，所謂「合理的強制力」，指「以有形力去制止或預防學生對人員或財產造成立即的傷害」，這等於禁止教師體罰。
巴拉圭	以法律明訂：「教育者不得對學生施用有損及尊嚴及個人身心發展之身體或心理上之不當對待。」
哥斯大黎加	兒童青少年保護法的受教權中規定：如果學生、教職人員遭受身體、精神上的不當對待，學校必須向教育部舉發，而教育部必須建立機制，有效地採取適當的回應措施。
澳大利亞	共有六州及二特區，各地對學校體罰規定並不相同，有些立法禁止公私立學校體罰；有些僅禁止公立學校體罰，但未規範私校；有些州以行政命令禁止體罰，但允許合理管教；更有些州及行政區，允許體罰。
紐西蘭	1990 年立法禁止學校體罰。
美屬薩摩亞	刑法允許教師合理管教，教育部則於 1998 年禁止公立學校體罰。
千里達與托巴哥	2000 年，立法禁止學校體罰。
斐濟	1997 年教育部允許校長體罰學生，直至 2005 年未明文禁止體罰。

資料來源：體罰論述研究室(2004)。全球各國體罰法規索引(2004/10/21)。2008/03/02
擷取自 <http://tfar.info/archives/2004/10/21/310/>

表 2-6 歐洲地區國家體罰現況

國家	體罰現況
瑞典	1928 年教育法明定中學校園禁止體罰。1957 年在刑法中廢除照護者體罰的抗辯權。1958 年學校禁止體罰。1960 年兒童照護機構和矯正學校中禁止體罰。1966 年親職法當中刪除准許輕微體罰的規定。1979 年新的親職法規定：「兒童有受照護、保護和妥善撫育的權利。兒童應被尊重對待，不被體罰或遭受其他任何羞辱的對待。」，瑞典成全球第一個全面禁止體罰兒童的國家。
丹麥	1967 年立法禁止學校體罰。
挪威	1936 年立法禁止學校體罰。
英國	教育技能部載明有關學生管教之注意事項：校內不可直接對學生體罰，亦不容許集體處罰；教師是被允許使用合理、適當的力量維持秩序，但只能在自衛或緊急情況下使用，並且必須防止學生受傷，過度體罰是一種暴力及犯罪行為，教師可能接受法律制裁。
愛爾蘭	1982 年立法禁止學校體罰。
法國	現行法律並未明文禁止學校實施體罰。1991 年行政命令對幼稚園及小學規定：「任何體罰均嚴格禁止。」中學部份，2000 年行政命令規定：「施以之處罰必須尊重學生身體及其尊嚴：因此對學生所有形式之肢體或言語暴力、侮辱、激惱、貶抑態度，均在禁制之列。」
德國	1980 年，規定父母應「與孩子討論有關照護和撫育他們的問題，努力達成共識」。學校法也規定：「制定校規特別需要注意事項：打擾課堂或其他學校活動或違反校規所採取之維護秩序方法，禁用體罰、傷害心靈或其他手段

	諸如集體處罰。」1998年修訂民法，禁止體罰和心理虐待。2000年，民法親屬篇：「兒童有權接受非強制力的撫育；禁止肢體懲罰、心理傷害以及其他羞辱行為。」
比利時	中小學禁止教師體罰學生，但並未以法律明文禁止學校體罰。
奧地利	1986年學校授課法規定：「體罰、侮辱之言語及集體處罰是被禁止的。」
瑞士	1970年立法禁止學校體罰。
葡萄牙	1950年立法禁止學校體罰。
希臘	1983年立法禁止學校體罰。
塞普勒斯	1967年立法禁止學校體罰。

資料來源：體罰論述研究室（2004）。**全球各國體罰法規索引**（2004/10/21）。2008/03/02
擷取自 <http://tfar.info/archives/2004/10/21/310/>

表 2-7 非洲地區國家體罰現況

國家	體罰現況
突尼斯	1998年，教育部要求各中小學建立良好的師生關係，嚴禁體罰學生。
南非	1996年國家教育政策法案：沒有人應執行體罰或使學生在任何教育機關內遭受心理上或肉體上的虐待。
肯亞	2001年立法禁止學校體罰。
桑比亞	2000年立法禁止學校體罰。
辛巴威	1999年立法禁止學校體罰。
那米比亞	1990年立法禁止學校體罰。
賴比瑞亞	教育部規定，學生若違反校規，學校可罰學生停學回家，等家長帶小孩返校，問明理由，再帶小孩回家作必要的處罰（處罰由家長執行）。
坦桑尼亞	教育法規定：「對於嚴重違反學校紀律或在校內外犯下影響學校聲譽等重大過失之學生，校長可直接或指令任何教師用教鞭懲罰。所有懲罰均應詳細記錄備案，並由校長簽字。如果學生家長出面袒護尋釁，校方有權停止其子女學業乃至開除學籍。」

資料來源：體罰論述研究室（2004）。**全球各國體罰法規索引**（2004/10/21）。2008/03/02
擷取自 <http://tfar.info/archives/2004/10/21/310/>

綜合各國體罰禁令的演進及現況看來，我們可以約略看出幾點共通處：1. 體罰禁令都從校園開始，再擴及養護機構進而普及家庭，也就是先從公領域開始規範進而擴及私領域，而達到全面零體罰。2. 體罰禁令之內容多包括防止身、心兩方面受創。3. 有些國家明定了體罰之程序、適用時機及執行人員。4. 有些國家明定違反禁令之罰則（如：罰款、取消教師資格）。5. 各國的體罰禁令的制定都會受到世界潮流、人權概念的影響。6. 從演進過程看來，政策常在寬鬆與嚴厲之間擺盪，需要一段長時間來醞釀形成，並非一蹴可幾，像瑞典也花了半世紀才全面禁止體罰兒童。

臺灣也早在 1945 年就有體罰禁令出現，於 2006 年 12 月躋身禁止校園體罰國家之列，正如各國體罰禁令演進過程，校園零體罰只是一個開始，要達到全面禁止體罰的境地，確實還需要一番的努力，我們感受到人權的價值，期待能以立法的方式彰顯零體罰精神，雖然宣誓的意義大於實質的意義，但畢竟向前邁了一步。在輿論價值觀或實行上，目前還處於一種適應的階段，法令規範也未臻周詳完善，因此還有待各界提供意見不斷修正，期待在激盪中前進、在前進中進步。

第三節 教師體罰態度、零體罰政策態度及相關研究

態度是社會科學研究主題之一，且由於態度內涵相當複雜，故亦為社會心理學家積極努力的重點。政府在民國 2006 年 12 月公佈零體罰禁令，正式將零體罰入法，體罰禁令已由行政命令提高到法律的層次，倘若違反則觸法，國小教師勢必在管教態度與行為上更為謹慎，但是國小教師們對此政策的態度為何呢？這是個相當值得探究的課題。本節將從態度理論出發，闡釋態度之定義、性質和測量方式，對教師體罰態度加以了解，並進一步探討教師對零體罰教育政策的態度。

壹、態度理論

一、態度的定義

因為許多學者對態度的看法並不一致，所以態度是社會心理學中定義最多的一個概念。而此概念被提出已將近 150 年，是社會心理研究中最古老、最重要的領域。最早在科學領域中提出「態度」概念的是十九世紀中葉的學者史賓塞和邊恩，他們認為個人心理會形成一套固定形式或者態度，影響其對情境的知覺，甚且賦予情境以色彩(徐光國，1996)。強調一個人的態度對爭論事項的鑑別有重要的影響，由於態度經常是指向某些事體，因此它可以解釋為指向某種價值的個人心理狀態。

基於觀點上的不同，對於「態度」一詞，許多學者在概念上或強調的現象也有所差異，一般而言多從行為學派的觀點、認知學派的觀點、社會心理學的觀點及態度的組成及特性的觀點來描述。

行為學派的觀點，強調生活經驗在態度形成中所扮演的作用，如 Allport(1935)受行為主義影響，認為態度是一種透過生活經驗，在心理和神經的準備狀態，對於個人在反應一切相關對象和情境時，具有直接和動態的影響力。Eagly & Chaiken (1993)認為態度具有評價的意思，「評價」是指對某些事物持肯定或否定的反應組合，在行為科學的研究上，被認為是心理的準備狀態。

認知學派的觀點強調現在的主觀經驗，認為人懂得思考並能主動將事物加以建構，如 Krech (1948)認為態度是個體對自己所生活世界中某些現象的動機過程、情感過程及知覺過程的一種持久組織。他的定義忽略了過去經驗，強調現在的主觀經驗，把人當成懂得思考並主動將事物加以建構的個體，反映了認知學派的理論主張。溫世頌(2003)認為態度為對事物的信念、情感，與行為傾向。對某特定事物，人常表現其喜愛而趨向，或常表現厭惡而迴避，此種愛則趨、惡則避的心理及行為傾向，統稱為態度。

社會心理學的觀點，則認為態度是一種穩定的心智狀態，可以依照態度而預測行動，如徐光國(1996)提到，1918年社會心理學家 W. I. Thomas 及 Znaniecki 認為，藉由態度，我們可以瞭解個人在社會中採取行為時的意識過程，或可能採取行為時的意識過程，也就是說態度具有預測行為的作用。賀滄華(1977)提及「態度」一詞，其含義係指個體對人對事的看法，這種看法會進一步的影響到個體之行為傾向。張春興、楊國樞(1987)在社會心理學中，認為「態度」一詞通常係指個體對任何事物(社會的或非社會的)所特有之協調一致的、有組織的及習慣性的內在心理反應，而此一複雜的心理歷程係由該事物所引發的各種思想、情感及行動傾向所組織而成的。方俊明(1993)認為態度是一種綜合了認知與情感的行為傾向，也代表了某種行為傾向，但是這種傾向的表現形式是因人而異的。張春興(1994)認為所謂態度是指個人對人、事、物以及周

圍世界，憑其認知及好惡所表現的一種相當持久一致的行為傾向。林建煌（2002）認為態度是指對一個特定的對象，所學習到的持續性的反應傾向，此一傾向代表著個人的偏好與厭惡、對與錯等等的個人標準。黃順良（2002）將態度視為個體對其生活環境中的人（包括個人與團體）、事（如問題、事件、政策）、或物（如組織、制度、商品）所抱持的一種組織性和一致性的心理趨向，足以對這些刺激現象做出評價性的反應。

組成及特性的觀點，即認為態度是由認知、情感和行為三者所組成，也就是所謂的三位一元理論，或是稱為ABC模式，ABC模式認為構成態度的成分為情感(Affect)、行為(Behavior)與認知(Cognition)，並具有持久、穩定的特性；夏征農（1992）在辭海中解釋「態度」一詞為：在社會心理學中指一種包含認知成份、情感成分和行為傾向的持久系統。認知成份指個人對有關事物的信念；情感成份指與這些信念有聯繫的情感體驗；行為傾向指行為反應的準備狀態，通常無法直接觀察，只能從他人的言行反應中去推斷。如 Freedman, L. Jonathan and C. Fraser（1966），周正秋（1998）都認為態度是個體對某一特定事物、觀念或他人所持之穩固的心理傾向，它是由認知、情感和行為傾向三個成分所組成，他的定義強調了態度的組成和特性。丁興祥（1991），Weber（1992）綜合多數學者的意見，認為態度是一個人對他人或外界事物、環境所持的一種較具持久性和一致性的行為傾向，其本身包含有三個主要成分（1）信仰或知識—認知成份（2）情感—感情或動機成份（3）行為傾向—實行成分。固態度具有下列特質：一定有一個態度對象、一個假設性概念建構，具有相當的持久性，是一種行動的傾向。

「態度」是一個複雜的心理歷程，由個體的觀念、感覺、印象等混合而成，並能使個體對所處的環境做選擇性的反應。因此綜而言之，態度乃是由生活經驗累積而成，是個人對人、對事物所抱持的一種組織性和一致性的內在心理傾向，具有整體性、持久性的評價，並包括認知、情感及行為三種成分訊息。此三種成分訊息目前被使用得最廣。

二、態度的特質

心理學百科全書 (Encyclopedia of Psychology) 認為態度具有持久性、個別差異、涉及評價或感情，是為建設性架構，雖然無法直接觀察，但可透過外顯行為予以推論。以下是多位學者對態度所提出的特質看法。

賀淦華 (1977) 提及態度的特質如下：1. 態度與行為傾向有一致性。2. 態度的產生受對象刺激的特質影響。3. 態度是有組織的認知。4. 態度之間有一致性。

郭金池 (1989) 從眾多態度的定義，推知態度具有下列特質：1. 是一種假設性的建構，必須藉外顯行為推知。2. 是行為傾向而非行為本身，雖然可由態度預測行為，但行為為受到許多因素的影響，因此常會預測錯誤。3. 有一定的對象：人、事或物或某種概念。4. 經由人與環境交互作用的後天經驗習得。5. 是有組織的，具有三種成份：認知性成份、情感性成份、行為性成分。6. 具有一致性與持久性。7. 具有方向性：積極或消極，喜歡或厭惡，贊成或反對等正反傾向。8. 具有不同的強度。9. 具有複雜性：瞭解程度愈深，經驗愈豐富，則態度愈複雜。

陳秋燕 (1994) 進一步分析 Allport (1935) 的態度定義，說明態度概念的幾個特點：1. 態度是自經驗中學習而來。態度並非天生，乃是後天經由學習、累積而來的。2. 態度是有組織的系統。所謂「組織」指的是態度是由若干成分所組成的。而這些成分稱為「態度的構成成分」(component of attitudes)。一般認為態度的組成份子有三項：認知成分(cognitive component)、情感成分(effective component)、行為傾向成分(behavioral component)。3. 態度只是內在心理狀態，並非外在行為，僅是介在情境刺激與行為反應間的中介變項(intervening variable)。4. 態度必有取向的對象及相對應的目標或情境。態度的取向對象包括環境中的人、事、物。

周正秋 (1998) 也依據學者對態度的闡述，提出幾項態度的基本特質：1. 態度只是行為的傾向，而非行為本身。2. 態度有其對象，必須是個人能夠經驗到、知覺到或想像到的，其可以是具體的人、事、物，也可以是抽象的觀念或象徵。3. 態度包含評價的成分。4. 個人的態度來自其價值體系。5. 態度具有相當的持久性及一致性。6. 態度具有類

化的傾向，個人對相關對象的態度會趨於一致。7. 態度是一種假設構念，屬於一種內在心理歷程。8. 態度是有組織的，包括認知性、情感性及行為性等三種成分。

黃順良（2002）則認為態度是一種內在的心理歷程，故無法對它加以直接觀察，只能從個體所表現的外在行為（口述、文字、行動）來加以判斷。並指出態度真有下列特性：1. 態度非與生俱來，而是個人後天習得的。2. 態度是一純心理反應傾向，對個人行為有其影響力。3. 態度具有一致性與持久性，但是在某種條件下，態度仍有發生改變的可能。

綜合上述學者的觀點可以發現，態度確實具有多樣且複雜的特質，學者們隨著觀看的面向不同而論點或有些許差異，但彼此之間卻不矛盾，研究者認為態度普遍具有下列特質：1. 有其特定對象，包括具體的人、事、物，或是抽象的某種觀念或象徵。2. 是一種內在心理歷程，也是一種假設性的建構，僅是介在情境刺激與行為反應間的中介變項（intervening variable）。3. 具有相當的一致性、持續性，但在某種狀態下仍有改變的可能。4. 具有方向性，如積極或消極、喜歡或厭惡、贊成或反對等正反向的態度傾向。5. 態度是一種行動傾向而非行為本身，屬於一種動機引起的準備狀態，雖然可以預測行為，但由於行為受到許多因素的影響，因此常會預測錯誤。6. 具有關連性，各種態度多以態度群方式存在，態度間關聯性的和諧，對於個人態度的穩定具有重大的影響力。7. 具有社會性，因為態度由後天習得、由生活經驗累積而來，是個體社會化的過程。8. 是有組織的系統，具有三種成份：認知性成份、情感性成份、行為性成份。9. 具有不同的強度，如沒感覺、有好感、喜歡、愛死了。10. 具有複雜性，瞭解程度愈深，經驗愈豐富，則態度愈複雜，反之亦然。

三、態度的測量

態度的測量方式依侯玉波（2003）可分為（一）直接測量：直接測量包括自陳法（或稱自我報告）、行為觀察法和問卷法。自陳法一般採用態度量表測量，而行為觀察法透

過行為觀察推斷，問卷法則是把我們所要調查的問題編成問卷。李克特量表 (Likert scales) 是常用的態度量表，通常是 5 點或 7 點量表，讓受試者用 1~5 或者 -3~+3 應答；塞斯通量表 (Thurstone scales) 與李克特量表類似，唯一不同的是它是一個 11 點量表，它可以良好地反映所比較對象之間的細微區別；另外語意區分量表 (semantic differential scales) 也被使用。(二) 間接測量：間接測量包括投射技術、生理指標測量、反應時間測量。在投射技術中最有代表性的是主題統覺測驗；生理指標測量如膚電反應、腦波；反應時間測量則是以反應時間為指標，衡量人們在從事自我一致或不一致的判斷時的心理差異。本研究採用的測量工具，係屬於李克特量表。

貳、體罰、零體罰政策相關實徵研究探討

「體罰」是教育界不斷討論且備受爭議的議題之一，從古希臘羅馬時期盛行體罰，以接受體罰為榮譽的象徵，直至現代，力倡人本主義，推行零體罰愛的教育政策，可見人們對體罰的看法有巨大的改變。Bergstrom (1989) 對瑞典和美國華盛頓做跨國的研究，均認為體罰可能傷及學生的自尊 (self-esteem)。瑞典更強烈同意，體罰對學習有負面影響，無視於自我價值尊嚴。華盛頓則見解不一致，瑞典亦認為暴力滋長暴力 (Violence breeds violence)。

體罰是懲罰的一種，而多數懲罰的研究均傾向於負面態度，因其若運用不當，易滋生流弊。2005 年校園體罰問卷調查報告發現，被訪問的學生中雖然只有 30% 的學生認同教師使用體罰的方式，但卻有近 70% 表示如果將來當教師還是會使用體罰。這種現象或許解釋了現在許多教師依賴體罰，正因為他們從小是被打大的；今天的教師是當年的學生；今天的學生是將來的教師。體罰極可能產生惡性循環 (人本教育基金會, 2005)。

從 1999 年以來每年所作的全國性調查顯示，近年來臺灣體罰的風氣還是有所改善，1999 年在臺北市、臺中市以及高雄市三大都會區有超過 80% 的中小學生在學校被體罰，2001 年降低一成 (約 70%)，2004 年下降比率並不明顯，大約還有 69%，2005

年，將調查範圍擴大到全國 23 縣市，結果顯示約有 65% 的中小學生有在校被體罰的經驗。其研究結果顯示，六年來校內的體罰有逐年下降的趨勢，這些數據所顯示的改變已經代表了社會某個程度上在兒童人權上的進展（人本教育基金會，2005）。不過卻也有學者擔心，究竟面對巨變，教師的觀念調整了嗎？「零體罰」立法公告後的校園文化走向是值得注意的，體罰案件下降的現況背後所顯示的意義，究竟是正向管教的落實抑或是放棄管教的結果（涂志宏，2008）。

在立法禁止學校體罰後，人本教育基金會所作的「2007 臺灣校園體罰狀況調查報告」顯示：1. 仍有超過半數學生曾被體罰。2. 體罰率持續下降，目前為 52.8%。3. 直接打的比例下降，由 2005 年的 51% 降到 27.3%。4. 罰站的比例上升，由 2005 年的 9.7% 上升為 35%。由此可見教師多避開了傷害性較大的「直接打」，改採傷害性較小的「站立反省」（人本教育基金會，2007）。

並沒有任何教育理論支持體罰，但為何從師資培育機構訓練出來的專業教育人員必須使用體罰管教學生？當然專業養成是依理論而為之的理想，但是一個人生活於家庭社會中，受到社會、文化、宗教等的影響可能更甚於專業訓練，因此體罰問題所牽涉的層面其實相當廣泛。零體罰教育政策實施前，體罰相關研究就持續有學者關注，並且多關注於體罰態度部分，至於對體罰禁令政策的態度方面，由於 2006 年 12 月修正案剛通過實施，因此至目前為止雖有許多討論資料，但相關實徵研究並不多。以下就各實徵資料統整如下：

一、教師體罰態度相關研究

丁振豐、陳英豪、吳裕益、洪碧霞、劉明秋（1990）研究指出教師超過半數贊成體罰。張四明（1988），張壽山、陳蜜桃、吳松林（1991），陳榮華、林坤燦（1991），李秀娟（2006）研究指出約有七、八成的教師贊成有條件及適度的體罰。謝小苓（1990）研究指出 70% 受訪者認為適度體罰是有效的教育方法。陳榮華和林坤燦（1991），林美伶（1999）的研究指出，將近 60% 的教師認為體罰是立即有效的管理方式。

黃明珠（2001），李秀娟（2006）的研究則提出相反結果，其認為大多數的國小教師都不認同採用體罰來維持學生秩序或遏止學生不良行為，也不認為體罰是最有效的管教方式。超過一半的教師是認同零體罰的，並認同零體罰是現階段教育趨勢之所必須，但仍認為體罰對於維持班級紀律是快速而有效的。

早期曾有人認為教師在學校行使管教的權利應是親權的延伸，因此如游美惠（1994），周祝瑛、陳威任（1996）的研究則指出，約八、九成的教師贊成教師應有懲戒權，且懲戒權中應包括體罰。

綜觀以上研究發現，體罰現象仍普遍存在，而且不管是教師、家長，贊成體罰之比率仍相當高，但值得一提的是，贊成體罰的比例有下降的趨勢，從原本高達 80-90% 的贊成率，到近期相關研究中發現，贊成體罰與反對體罰的比例幾乎到了各半的狀況，多數教師開始認同零體罰是現階段教育趨勢之所必須，但仍認為體罰對於維持班級紀律是快速而有效的，可見許多人對於「體罰」顯現出又愛又恨的矛盾情感，這其中的矛盾處，正是教師目前必須克服的難題。

二、影響教師體罰態度相關因素

哪些背景變項會影響教師的體罰態度呢？以下就「年資與體罰態度」、「職務與體罰態度」、「教育背景與體罰態度」、「班級學生數與體罰態度」、「子女有無與體罰態度」五部份進行探討。

1、年資與體罰態度

林金悔(1977)認為年資是影響國小教師體罰最重要的因素。陳榮華和林坤燦(1991)發現資深教師仍肯定體罰有約束學生行為的作用。林文瑛（1992）調查發現，87 位平均年資 15 年的教師，對學生體罰比例高達 95.4%。黃順利（1999）調查發現，資深教師（11-20 年及 21 年以上）體罰態度較低。黃明珠（2001）調查發現，不同服務年資的國小教師，其管教方式及管教程序二層面有顯著差異。李秀娟（2006）調查發現，服

務年資 16-25 年者，對於零體罰態度的認同度，高於服務年資 6-15 年及 26 年以上的受試者。

由上述各研究得知，年資因素對教師體罰態度確有影響，但呈現結果並不一致，隨著年資的增加，可能因班級經營的能力增加、教學技巧熟練，對於學生身心發展狀況亦能充分掌握，因此有可能已較不需要依賴以嚴厲的體罰方式約束行為偏差的學生（林金梅，1977；李秀娟，2006），但在年資 26 年以上者不認同零體罰的比例較多，極有可能是與其早期價值觀有關，因此年資因素是否對體罰態度有所影響，實有必要再做進一步探討，依此發展研究假設 1-1：不同教學年資的國小教師，其體罰態度具有顯著差異。

2、職務與體罰態度

游美惠（1994）發現不同職務教師在管教學生時，對體罰的使用有差別，級任教師高於科任教師，科任教師高於主任、組長。馮莉雅（1996）研究指出，高雄市國中專任教師與導師對體罰認同態度高於兼行政者。林美伶（1999）研究指出教師對學生的管教方式「專任教師兼導師」比「專任教師」更傾向於採用體罰。黃順利（1999）在職務狀況上，兼任導師及科任教師比兼行政工作者有較高的體罰態度；兼行政工作者比科任教師及兼任導師，有較低之體罰態度。黃明珠（2001）研究指出，不同現行職務背景的國小教師，其管教方式有顯著差異。李秀娟（2006）發現職務為教師兼主任者，對於零體罰態度的認同度高於職務為級任教師；教師兼行政工作者，對於零體罰態度的認同度高於未兼行政工作職務教師。

綜上所述，這些研究有頗為一致的結果，也就是所擔任職務不同，的確會影響其體罰態度。一般而言級任教師高於科任教師，科任教師又高於兼任行政職務之教師。一般認為以級任教師而言，在班級經營所花的時間，佔工作中的一大部分，級任教師必須肩負常規管理、確保學生表現合於規範並要時時與家長保持聯繫，好似學生在學校中的「監護人」責任重大，因此極有可能較認同使用體罰這種速效的方式來管理學生；而行政人員無帶班壓力、授課時間少、授課科目通常為「非主科」，行政人員也無須對班級常規

負責任，至於是否還有其他因素則需要進一步探討。依此發展研究假設 1-2：不同職務的國小教師，其體罰態度具有顯著差異。

3、師資養成方式與體罰態度

游美惠（1994）發現師範院校與非師範院校教師，對體罰態度並無顯著差異；黃順利（1999），李秀娟（2006）指出師資養成方式在教師體罰態度上並無顯著差異。

黃明珠（2001）研究指出，不同專業教育背景的國小教師，其管教方式有顯著差異。非師範院校畢業的教師比師範院校的教師更常使用體罰方式來管教學生。黃明章（1973）、Lumpkins（1970）、Brog&Ascione（1982）的研究也指出，受過正統專業背景訓練的教師比僅受過短期師資培育的教師，在管教學生的方式上較為適當。

專業背景訓練的確形塑一個人的價值觀，在師資多元化的今天，本研究想要進一步探討不同教育背景的教師之體罰態度差異情形，依此發展研究假設 1-3：不同師資養成方式的國小教師，其體罰態度具有顯著差異。

4、班級學生數與體罰態度

黃順利（1999）指出，在班級學生數上，班級人數多者較人數少者（1-20 人），有較高之體罰態度。李秀娟（2006）指出，班級人數在 31 人以上的受試者，對於零體罰態度的認同度明顯高於班級人數在 16-30 人的受試者。

班級人數多的情況下，教師必須面對較大的管理壓力，因此教師極有可能較認同使用體罰來控制秩序，但是目前面臨學生自主意識抬頭、家庭失功能比例上升、學生問題增加……等各種因素的影響下，即使人數少的小班級也可能帶給教師極大的壓力，因此在不同班級學生數的因素上，實有必要再做進一步的探討，依此發展研究假設 1-4：任教於不同班級學生數的國小教師，其體罰態度具有顯著差異。

5. 子女有無與體罰態度

文獻探討中並未見到國小教師有無子女，會影響其體罰態度，但洪依如（2007）對中部四縣市的國小教師進行調查發現，有否子女是造成教師對零體罰教育法規認知差異

的重要因素，雖然不是直接證據，但似乎也透露出有子女的教師似乎更能體會家長的需求，了解學生的學習困境以及各項需求，並較有意願把時間花在「教」學生，而不是「管」學生，研究者對於此項因素相當感興趣，故依此提出假設 1-5. 國小教師有無子女，其體罰態度有顯著差異。

綜合上述結果發現，教師體罰態度因個人背景因素之差異而有不同結果，尤其現今社會的多元價值以及環境的遽變，加上零體罰政策的施行，這些變項對體罰態度的影響可能因時空的更迭，而有不同結果，故本研究將以教師年資、擔任職務、教育專業背景、班級學生數、教師有無子女五部份為自變項進行探討。

三、教師對體罰禁令態度相關研究

學校禁止體罰的命令，早已頒行多年。至於學校教育能否達到不用體罰的理想，教師對這項政策的反應，實居於關鍵性地位。因為有效的政策執行，不僅需要教師知悉政策的意旨，同時要具備行事的能力，而且更需要教師們誠願執行此項政策。對體罰禁令的調查方面，毛連塏、吳清山、劉春榮、陳明終、湯志民（1992）的調查，約半數教師對「嚴禁教師體罰」表示支持。林文瑛（1994）的研究中發現多數教師與家長認為體罰禁令是不合理的。朱文雄（1980），陳榮華等人（1980），陳榮華、林坤燦（1991）的研究指出，體罰禁令對於教師所造成的最大影響是：教師不再嚴格管教學生，採取一種消極的、陽奉陰違的態度。此種結果代表這項禁令並不是能夠完全解決教育現場的問題，因此或許也意味著法令本身不足之處。

時空更迭，在 21 世紀的今日，體罰問題仍舊普遍存在國中小校園中（張茂源，2006），體罰禁令也同樣一再被宣導，在世界各國一片禁止校園體罰的風潮影響下，臺灣也難置身事外，零體罰已是一種不得不為的世界潮流，在 2006 年修正案通過之前，教育部曾於 2005 年 2 月全國局長會議中要求各縣市比照臺北市實施「零體罰」政策，彰化縣、屏東縣、臺中市都響應此宣言，希望在校園中推動愛的正向力量，教師應以鼓

勵代替懲罰協助孩童健康成長。校園中推動友善校園，零體罰當然也被列為參考指標之一，這項體罰禁令，教師的反應為何？李秀娟（2006）在調查臺北市教師對零體罰教育政策的態度研究中指出，雖有 53% 的人贊成零體罰，卻有 63% 的教師不認同臺北市政府教育局所宣示的零體罰政策；研究者並指出教師認為零體罰政策的實施使得「班級經營的困難度升高」、「教師消極處理學生的問題」、「教師因而不再嚴格管教學生」因此，贊同零體罰的精神是理想，而實施零體罰政策所帶來的負面影響才是令教師卻步之處。朱廣忠（2006）的研究指出，對於零體罰政策部份，教育主管單位、校長、訓導人員、輔導人員、教師、家長等，角色職責不同，其看法分歧，亟待整合，這也是此政策的推行該努力的方向。

四、影響教師對零體罰政策態度相關因素

當 2006 年 12 月修正案通過後，體罰禁令已提高至「法」的位階，在法的規範下，對於教師的約束力想必會顯現出相當的效果。由於現階段對零體罰政策研究的參考文獻有限，本研究希望進一步將教師背景變項納入分析，並以教師服務年資、擔任職務、專業養成背景、班級學生數、子女有無五部份為自變項進行探討。以下就「年資與零體罰政策態度」、「職務與零體罰政策態度」、「師資養成方式與零體罰政策態度」、「班級學生數與零體罰政策態度」、「子女有無與零體罰政策態度」五部份進行探討。

1. 年資與零體罰政策態度

周怡君（2008）認為國中教師教學年資深者，對零體罰教育政策的認同度較高，也認同實施零體罰教育政策會帶來正面效益，並且自認不再施以各種體罰的比例較高。洪依如（2007）對中部四縣市的國小教師進行調查發現服務年資是造成教師對零體罰教育法規認知差異的重要因素。但陳惠倫（2007）對國中教師的調查發現，年資不同的教師在零體罰政策態度方面並無差異。

由上述各研究得知，年資因素對教師零體罰政策態度可能有影響。或許隨著年資的

增加，對於教學技巧純熟，也體認到人權價值的可貴，不再只注重教育的工具性或形式化，因此對零體罰教育政策的認同度較高，依此理由提出假設 2-1. 不同服務年資的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

2. 職務與零體罰政策態度

周怡君（2008）認為國中擔任行政職務教師對零體罰教育政策的認同度較高，也認同實施零體罰教育政策會帶來正面效益。陳惠倫（2007）對國中教師的調查發現，教師擔任行政職務與否會在零體罰教育政策的態度上有顯著差異。

綜上所述，這些研究有頗為一致的結果，也就是所擔任職務不同，的確會影響其對零體罰政策態度。兼任行政職務之教師可能無需肩負帶班壓力，並且在教育行政單位宣導政策時，行政人員通常是參與者，因此有較多溝通與澄清理念的機會，這些可能都是導致擔任行政職務教師認同政策的因素，至於是否還有其他因素則需要進一步探討。並依此提出假設 2-2. 不同職務的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

3. 師資養成方式與零體罰政策態度

陳惠倫（2007）對國中教師的調查發現師資養成方式的不同，在零體罰教育政策的態度上有顯著差異。專業背景訓練，乃是提供教師價值觀的一項重要因素，在師資多元化的今天，本研究想要進一步探討不同師資養成方式的教師對零體罰政策態度的差異情形，並依此提出假設 2-3. 不同師資養成方式的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

4. 班級學生數與零體罰政策態度

洪依如（2007）對中部四縣市的國小教師進行調查發現，班級學生數的不同是造成教師對零體罰教育法規認知差異的重要因素，班級學生數多的教師較不認同零體罰教育政策。在教學現場中，班級規模大小差異頗大，多則 35 人，少則個位數，但是班級學生數與管理壓力可能並非成正比，教師對零體罰政策態度也可能不一，因此研究者想在「班級學生數」因素再做進一步的探討，並依此提出假設 2-4. 不同班級學生數的教師

對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

5. 子女有無與零體罰政策態度

洪依如(2007)對中部四縣市的國小教師進行調查發現，有否子女是造成教師對零體罰教育法規認知差異的重要因素，有育兒經驗的教師似乎更能了解學生的需求，並較有意願把時間花在「教」學生，而不是「管」學生，研究者對於此項因素相當感興趣，故依此提出假設 2-5. 教師子女有無，對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

綜合上述結果，本研究將以教師年資、擔任職務、專業養成背景、班級規模、子女有無五部份為自變項進行探討。



第三章 研究設計與實施

本研究根據研究目的及文獻探討的結果自編量表，利用問卷調查法來了解實施零體罰政策後，國小教師對體罰態度及相關政策態度之現況以及兩種態度之間的相關，並進一步探討國小教師對該政策相關配套措施在應然面與實然面的各項看法統整意見，期能透過資料及理論、實務的分析，為目前雖已成法卻爭議不斷的政策提供基層教師最真切的感受及意見。本章將分別就研究架構、研究假設、研究對象、研究工具、實施程序、資料處理六個章節詳述本研究。

第一節 研究架構

由圖 3-1 可得知本研究的教師個人背景變項共包含五項：1. 服務年資 2. 擔任職務 3. 師資養成方式 4. 班級學生數 5. 有無子女。以個人背景變項為自變項，教師體罰態度及對零體罰教育政策態度為依變項，探討自變項與依變項之間的關係；並探討教師體罰態度、零體罰教育政策態度二者之間的關係以及教師對零體罰教育政策的配套措施在應然面與實然面的意見。

本研究背景變項說明如下：

- 一、服務年資：分為 5 年內、6-10 年、11-15 年、16 年以上四類。
- 二、擔任職務：分為教師兼主任、教師兼組長、級任教師、科任教師、特教老師五類。
- 三、師資養成方式：分為師範院校體系（含師範、師專、師院、師大等）、一般大學（含教育學程、師資班）二類。
- 四、班級學生數：分為 1-10 人、11-20 人、21-30 人、31 人以上四類。
- 五、有無子女：分為有、無二類。

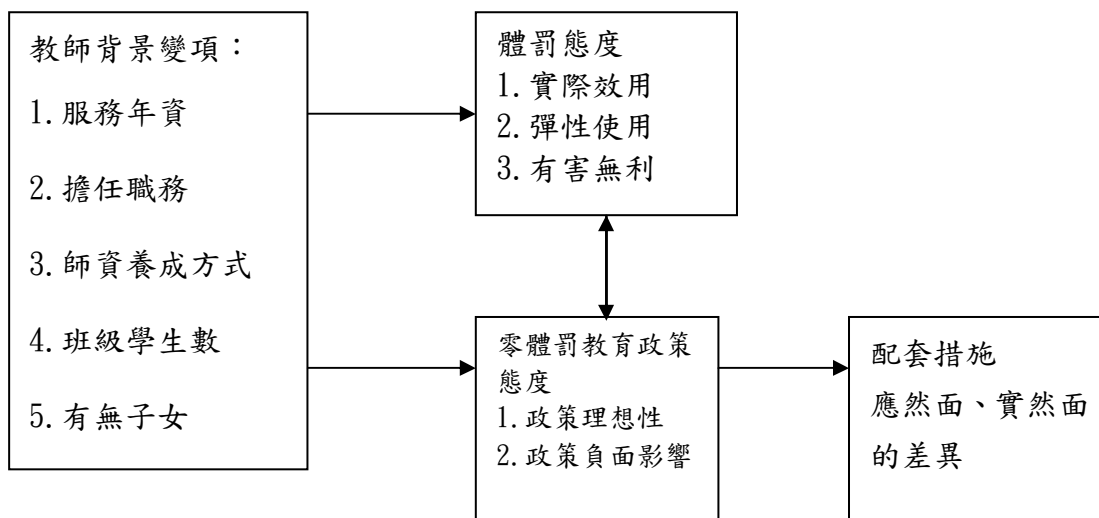


圖 3-1：研究架構圖

第二節 研究假設

基於上述之研究架構，本研究之具體假設如下：

假設 1：不同背景變項之國小教師，其體罰態度有顯著差異。

1-1. 不同服務年資的國小教師其體罰態度有顯著差異。

1-2. 不同職務的國小教師其體罰態度有顯著差異。

1-3. 不同師資養成方式的國小教師其體罰態度有顯著差異。

1-4. 不同班級學生數的國小教師其體罰態度有顯著差異。

1-5. 國小教師有無子女其體罰態度有顯著差異。

假設 2：不同背景變項之國小教師，其對零體罰教育政策的態度有顯著差異。

2-1. 不同服務年資的國小教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

- 2-2. 不同職務的國小教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。
- 2-3. 不同師資養成方式的國小教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。
- 2-4. 不同班級學生數的國小教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。
- 2-5. 國小教師有無子女對於零體罰教育政策的態度有顯著差異。

假設 3：國小教師其體罰態度及對零體罰政策態度二者之間有顯著相關。

假設 4：國小教師認為零體罰政策相關配套措施的應然面與實然面有顯著差異。

第三節 研究對象

壹、母群體

本研究係以臺南縣、市公立國小教師為研究母群體，包括教師兼主任、教師兼組長、級任教師、科任教師，不包括不包括校長、實習教師、代理代課教師及支援教師。依據教育部統計處網路資料(2008)，96 學年度臺南縣公立小學 165 所，教師人數 4626 人；臺南市公立小學 46 所，教師人數 2750 人。臺南縣市學校總數 211 所，教師總人數 7376 人。

貳、樣本選取與抽樣方法

為使樣本具有代表性，且兼具經濟性及便利性，本研究採分層叢集抽樣，分層的方式是先將學校依班級數的不同，分為三層，即小型、中型、大型學校三種不同規模，依各層人數比例算出該層應該抽出的教師人數。學校規模之界定並未有絕對的標準，人口密集處如臺北地區以 20 班以下為小型學校、21~60 班為中型學校、60 班以上屬大型學校；偏遠地區則以 12 班以下為小型學校、13~24 班為中型學校、25 班以上屬大型學校，本研究則採臺南縣、市一般的分法，將學校依班級數的不同，分為小型、中型、大型學校（12 班以下、13~48 班、49 班以上）三種不同規模。

根據蓋依指出，研究之樣本須佔母群體的10%（王文科，1995），本研究母群體總計7376人，故樣本數抽出738人（如表3-1）。本研究先以電話聯絡方式與被抽中學校（如表3-2）的教務主任聯絡，禮貌性拜訪，再採郵寄方式收發問卷，委託各校教務主任代為轉發給校內符合資格的教師填寫，並請三週內（97/09/19前）彙整寄回。

表3-1 臺南縣市各規模學校抽樣分配表

縣市別	學校規模	學校數	教師人數	教師所佔比率	抽樣人數
臺南縣	大型	12	1176	15.94%	118
	中型	50	2122	28.76%	212
	小型	103	1328	18.00%	133
臺南市	大型	16	1680	22.77%	168
	中型	22	960	13.01%	96
	小型	8	110	1.49%	11
總計		211	7376	100.00%	738

資料來源：研究者參考96學年度教育部統計處網路資料自行整理

表3-2 臺南縣市各規模學校樣本分配表

縣市別	學校規模	學校名稱	人數
臺南縣	大型	永康國小、大灣國小、大橋國小、佳里國小、六甲國小、新民國小、新進國小、崑山國小、永信國小。	118
	中型	歸仁國小、歸南國小、關廟國小、五甲國小、三村國小、復興國小、新化國小、大新國小、山上國小、大成國小、安定國小、南安國小、仁愛國小、西港國小、後營國小、漚汪國小、學甲國小、東陽國小、東興國小、隆田國小、公誠國小、鹽水國小、白河國小、柳營國小、信義國小、新泰國小、紅瓦厝國小。	212
	小型	依仁國小、仁和國小、崇和國小、龍崎國小、口碑國小、層林國小、左鎮國小、茄拔國小、善糖國小、大山國小、港尾國小、延平國小、成功國小、篤加國小、苓和國小、錦湖國小、宅港國小、甲中國小、林鳳國小、嘉南國小、二溪國小、新生國小、仁光國小、竹門國小、重溪國小、永安國小、聖賢國小。	133
臺南市	大型	勝利國小、崇學國小、永華國小、大港國小、億載國小。	168
	中型	德高國小、協進國小、立人國小、大光國小、永福國小、忠義國小、石門國小、土城國小。	96
	小型	安佃國小、學東國小。	11
合計		78(所)	738(人)

正式樣本施測後，回收有效問卷計604份，回收有效問卷率為81%。其樣本基本背景資料分佈情形如表3-3。

表3-3 樣本變項分配表

教師背景變項	組別	人數 (位)	百分比 (%)	教師背景變項	組別	人數 (位)	百分比 (%)
性別	男	201	33.3	師資養成	師範院校	464	76.8
	女	403	66.7		一般大學	140	23.2
年齡	29歲(含)以下	88	14.6	最高學歷	研究所	249	41.2
	30-39歲	246	40.7		大學	355	58.8
	40-49歲	227	37.6	研究所背景	教育類	210	84.3
	50歲以上	43	7.1		非教育類	39	15.7
婚姻狀況	未婚	157	26.0	擔任職務	兼主任	75	12.4
	已婚	445	73.7		兼組長	111	18.4
	其他	2	0.3		級任教師	305	50.7
子女有無	有	411	68.0		科任教師	78	12.9
	無	193	32.0		特教教師	34	5.6
教學年資	5年內	85	14.1		主要任教年級	低年級	135
	6-10年	144	23.8	中年級		196	32.5
	11-15年	110	18.2	高年級		272	45.0
	16年以上	265	43.9	班級學生數	1-10人	30	5.0
學校規模	1-12班	114	18.9		11-20人	92	15.2
	13-48班	267	44.2		21-30人	155	25.7
	49班以上	223	36.9	31人以上	327	54.1	

第四節 研究工具

本研究採用問卷調查法進行調查，調查工具為「臺南縣、市國小教師對零體罰教育政策的態度調查問卷」，此問卷先以文獻探討分析的結果為架構擬定問卷初稿，進行預試、預試量表分析，並送請學者進行內容效度考驗建立專家效度，輔以現職國小主任、教師之經驗，再與指導教授進行討論修正，最後再形成正式問卷以調查臺南縣、市國小教師對零體罰教育政策的態度。以下就問卷編製程序逐一說明：

壹、訂定量表架構

根據研究動機、目的及文獻探討，訂定教師體罰態度及對零體罰教育政策態度調查問卷，體罰態度量表分為三個層面；零體罰教育政策態度量表，分為兩個層面。

一、體罰態度量表架構

(一)「實際效用」：係指教師認為體罰是必須存在的，可以消除不良行為，與傳統中

不打不成器的概念相似，其目的是為了讓學生有更好的表現，因此傾向贊成使用體罰。

(二)「彈性使用」：係指教師認為體罰與愛的教育合併使用效果最好，使用時機或運用方式需視情境、因人而異，體罰只是管教的其中一種方法，因此傾向贊成彈性使用體罰。

(三)「有害無利」：係指教師認為體罰的使用屬於反教育行為，將產生身、心、發展上無法彌補的傷害，因此傾向不贊成使用體罰。

二、零體罰教育政策態度量表架構

(一)「政策理想性」：係指教師認為零體罰教育政策在精神上是一項應為、合理、保護師生的政策。

(二)「政策負面影響」：係指教師認為零體罰教育政策將造成教師權威受到挑戰、學生行為放蕩不羈、家長無理取鬧等不良影響。

貳、問卷初稿擬定

本研究「臺南縣、市國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度調查問卷」的問卷編擬，其中包括四部份，一、基本資料。二、教師體罰態度調查。三、教師對零體罰教育政策態度調查。四、零體罰教育政策配套措施意見調查。其中「教師體罰態度調查」部分主要參考，一、黃順利(1999)「國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究」之問卷內容。二、李秀娟(2006)「臺北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究」之問卷內容，編製而成。「教師對零體罰教育政策態度調查」「零體罰政策配套措施意見調查」部分，因參考文獻不足，乃參酌各項教育論壇及學者專家、實務工作者所發表之文章、專業對話，綜合整理而成，期望藉由本研究能將近期各方意見加以統整。擬定量表問項後，與指導教授進行討論，將有疑義的部份加以修正，完成量表初稿(附錄二)。

參、進行預試量表分析

本研究於 2008 年 5 月進行量表預試，預試樣本採立意取樣，取自全國小學教師 220 名（表 3-4），回收量表 202 份，扣除無效量表 3 份，可用量表 199 份。本研究預試量表之實施，回收率為 91%，可用率為 90%。

表 3-4 預試樣本抽樣分配表

樣本所在縣市	發出份數	回收份數	有效份數	樣本所在縣市	發出份數	回收份數	有效份數
宜蘭縣	20	18	17	嘉義縣	25	25	25
臺北市	30	27	27	臺南縣	30	30	30
新竹縣	20	11	11	屏東縣	20	18	17
臺中縣	30	30	29	花蓮縣	20	18	18
南投縣	25	25	25	合計	220	202	199

預試問卷回收後，以 SPSS 10.0 for Window 中文版套裝統計軟體的相關（CORRELATION）、因素分析（FACTOR）和信度（RELIABILITY）等指令來分析 199 位國小教師的預試結果，探討各分量表題目與總分間的統計量、內部一致性分析、鑑別度分析、各分量表與主成分分析因素負荷量、以及共同性及各題目分別與分量表間的相關後，進行選題。

體罰態度預試量表係依據「實際效用」、「彈性使用」、「有害無利」等三項因素，進行項目分析與因素分析。預試量表所進行的分析檢驗有同質性檢驗（相關係數、因素負荷量）、信度分析（Cronbach's α 係數）等三項指標，選題依據下列四項原則：（1）刪除刪題後 α 係數提高的題目；（2）刪除因素負荷量為低的題目；（3）選取與所屬分量表總分相關為高的題目；（4）選取量表架構和分量表具代表性之題目。

「教師體罰態度」預試量表三項指標的數據如附錄四，第 21、24 題刪題後 α 係數提高，第 3、7、12、19、21、24、26 題因素負荷量低於 .5，第 13、22、32 題，經專家審議後認為題目不具代表性（附錄八），因此將第 3、7、12、13、19、21、22、24、26、32 題優先刪除，保留 25 題。

針對選取的版本，再進行同質性檢驗（相關係數、因素負荷量）、信度分析（Cronbach's α 係數）等三項指標，各項分析結果可發現：全量表、各分量表 α 係數為 .9560、.9043、.9218、.9310，共可解釋 66.158% 的總變異量。

「教師對零體罰政策態度」預試量表係依據「政策理想性」、「權益保障」、「政策負面影響」等三項因素，進行項目分析與因素分析。預試量表所進行的分析檢驗有同質性檢驗（相關係數、因素負荷量）、信度分析（Cronbach's α 係數）等三項指標，選題依據下列四項原則：（1）刪除刪題後 α 係數提高的題目；（2）刪除因素負荷量為低的題目；（3）選取與所屬分量表總分相關為高的題目；（4）選取量表架構和分量表具代表性之題目。

「教師對零體罰政策態度」三項指標的數據如附錄五，「政策理想性」層面，第 3、5 題刪題後 α 係數提高，第 2、6、9、10、11、13、14、15、16、17、18、19、20、21、22、23、24、25、26、27、28、29、30、31 題，專家審議後認為題目不具代表性（附錄八），因此將第 2、3、5、6、9、10、11、13、14、15、16、17、18、19、20、21、22、23、24、25、26、27、28、29、30、31 題優先刪除，保留 5 題。「權益保障」層面，因專家建議，此部分的 7 道題目已包括在前項第 8 題內，應不必要再具體呈現，因此即使 α 係數為 .8146 仍予以刪除。「政策負面影響」層面，第 25、26、27 題刪題後 α 係數提高，第 1、2、3、4、5、6、7、20、28 題因素負荷量低於 .5，第 10、11、17、18、19、22、23、29 題，專家審議後，認為題目不具代表性，因此將第 1-7、10、11、17-20、22、23、25-29 題優先刪除，保留 9 題。

針對選取的版本，再進行同質性檢驗（相關係數、因素負荷量）、信度分析（Cronbach's α 係數）等三項指標，各項分析結果可發現：全量表、各分量表 α 係數為 .8010、.7179、.8680，共可解釋 57.404% 的總變異量。

「教師對零體罰教育政策配套措施意見調查」三項指標的數據如附錄六，第 4、6 兩題組及 41 題刪題後 α 係數提高，第 1、3、5、7、11、13、17、19 題組，經專家審議

後，認為題目不具代表性（附錄八），因此將第 1、3、4、5、6、7、11、13、17、19 題組及 41 題優先刪除。本量表刪題後保留 10 個題組， α 係數為.9364，共可解釋 72.990 % 的總變異量。

參、建立專家效度

為提高問卷的內容效度，委請相關研究領域之專家學者五位（附錄七），請其就問卷初稿題目的適切性、文句敘述的清晰性、變項與題目的周延性等項目與以審查，提供修正之意見及建議（附錄八），以建立專家效度。

肆、正式量表定稿

專家效度量表回收後，根據專家所提供之建議，加以補充及修正，使問項更具體明確，並輔以現職國小主任、教師之經驗，請指導教授審閱，做最後的修正，完成正式量表的定稿（附錄三）。

正式量表共分為四部份，第一部份為受試者基本資料；第二部份為「教師體罰態度量表」，分為三層面「實際效用」6 題、「彈性使用」7 題、「有害無利」12 題，共有 25 題；第三部份為「教師對零體罰政策態度問卷」，分為二層面「政策理想性」5 題、「政策負面影響」9 題，共有 14 題；第四部份為「教師對零體罰教育政策配套措施意見調查問卷」，應然面部份有 10 題，實然面部份有 10 題，實然面部份採反向計分，共計 59 題。

本量表採李克特式（Likert-type）六點量表法，由受試者依其同意程度，從「非常同意」、「同意」、「有點同意」、「有點不同意」、「不同意」、「非常不同意」六個選項中，勾選適當選項，分別給予 6-1 分，若為反向題，則反向記分。若有漏填則以遺漏值處理，漏填過多或亂答者以無效問卷處理。將同一分量表內各題得分相加，即為該層面之總分，得分愈高表示對該層面主題之同意程度愈高，反之亦然。

正式問卷回收後，針對各量表資料進行信度分析，「教師體罰態度量表」三層面 α 係數分別為.9044、.9210、.9315；「教師對零體罰政策態度問卷」二層面 α 係數分別為.8623、.8820；「教師對零體罰教育政策配套措施意見調查問卷」其中應然面部份 α 係數為.9270，實然面部份 α 係數為.9458，由此結果可知，本研究結果信度良好。

第五節 實施程序

本研究的進程序，依四階段九步驟完成，各階段工作內容如表 3-5：

表 3-5 研究實施程序表

四階段	九步驟	工作內容	期間
一、準備階段	(一) 收集、研讀分析文獻。	蒐集並閱讀國內外相關文獻，加以分析整理，以作為研究之理論基礎。	96/01/01 —97/11/30
	(二) 確定研究主題。	經廣泛收集及研讀文獻後，決定研究的架構，確定各變項的範圍與性質。	96/01/01 —96/06/30
	(三) 撰擬研究計劃。	依據研究動機、目的、所蒐集到的文獻資料以及研究的方法和設計，撰寫研究計畫。	96/07/01 —97/03/10
二、發展階段	(四) 發展編製研究工具。	參考相關文獻理論，準備並編擬相關測驗工具。	97/01/01 —97/04/30
	(五) 進行問卷預試。	選定樣本後，將編製的問卷進行預試並將預試的結果進行統計分析，以 SPSS10.0 版的套裝軟體進行信度、因素分析對題目進行篩選或修正題目，以確保問卷的品質。	97/05/01 —97/06/30
	(六) 編製正式問卷。	將經過預試的問卷，篩選及修正題目後，編製成正式問卷，作為本研究的研究工具。	97/07/01 —97/08/31
三、研究階段	(七) 進行調查研究。	聯絡有關學校進行施測，問卷調查以郵寄方式進行。	97/09/01 —97/09/30
	(八) 電腦資料處理與分析。	將施測資料完成回收後，以 SPSS10.0 套裝統計程式進行資料的整理、統計和分析。	97/10/01 —97/10/31
四、完成階段	(九) 撰寫論文報告	將研究結果撰寫論文，提出研究結論與建議。	97/11/01 —97/12/31

第六節 資料處理

正式問卷回收後，將有效樣本之量表資料編碼及登錄，並以 SPSS10.0 for windows 統計套裝軟體進行資料處理與分析，以驗證各待答問題：

壹、資料整理

一、**資料檢核**：正式問卷回收後，逐一檢視每份問卷之填答情形，凡資料不全者予以剔除。

二、**資料編碼**：對於每份有效問卷進行編碼並登錄電腦儲存建檔。

三、**資料核對**：進行核對工作修正錯誤，以提高結果正確度。

貳、統計分析

茲將本研究所使用之統計方法分別說明如下：

一、平均數與標準差

1. 分析臺南縣市國小教師「體罰態度」之現況。
2. 分析臺南縣市國小教師對「零體罰教育政策態度」之現況。

二、單因子變異數分析 (one-way ANOVA)

1. 利用單因子變異數分析探討不同服務年資、師資養成方式、擔任職務、班級學生數及有無子女之國小教師，在體罰態度上，是否有顯著差異，若達顯著水準，再進行薛費法 (Scheffe method) 事後比較，以考驗假設 1-1、1-2、1-3、1-4、1-5。
2. 利用單因子變異數分析探討不同服務年資、學歷背景、擔任職務、班級學生數及有無子女之國小教師，在對零體罰教育政策的態度上，是否有顯著差異，若達顯著水準，再進行薛費法 (Scheffe method) 事後比較，以考驗假設 2-1、2-2、2-3、2-4、2-5。

三、相關分析

以 Pearson 積差相關來探討國小教師體罰態度與對零體罰教育政策態度二者之間

的相關情形，以考驗假設 3。

四、相依樣本 t 考驗

以相依樣本 t 考驗來探討零體罰教育政策的各項配套措施，在應然面與實然面是否有顯著差異。

第四章 結果與討論

本章將問卷收集後所得資料，根據研究目的及研究問題進行統計分析並針對所得結果輔以文獻探討進一步做綜合討論。本章共分五節，第一節國小教師體罰態度及對零體罰政策態度現況分析；第二節不同背景變項國小教師體罰態度差異分析；第三節不同背景變項國小教師對零體罰教育政策態度差異分析；第四節國小教師體罰態度與對零體罰教育政策態度相關分析；第五節國小教師對零體罰教育政策相關配套措施在應然面與實然面的差異分析，茲分述如下：

第一節 國小教師體罰態度及對零體罰政策態度現況分析

壹、結果

由表 4-1 得知，臺南縣市國小教師的體罰態度在「實際效用」及「有害無利」層面，按六點量表計分標準界於「有點不同意」到「有點同意」之間，略偏「有點不同意」；「彈性使用」層面的意見則界於「有點不同意」到「有點同意」之間，略偏「有點同意」，也就是臺南縣市國小教師在體罰態度上，認為體罰是屬於管教的其中一種方式，較為贊同應該視情況「彈性使用」，而體罰具有「實際效用」或「有害無利」是教師較不認同的。

表 4-1 國小教師體罰態度各層面之平均數與標準差

體罰態度層面	題數	層面平均數	標準差	題平均數
實際效用	6	19.74	6.02	3.29
彈性使用	7	29.95	6.80	4.28
有害無利	12	40.33	10.68	3.36

由表 4-2 得知，臺南縣市國小教師對零體罰教育政策的態度，在「政策理想性」層

面，按六點量表計分標準界於「有點不同意」到「有點同意」之間，略偏「有點同意」；在「政策負面影響」層面，界於「有點同意」到「同意」之間，略偏「有點同意」，也就是臺南縣市國小教師對於零體罰教育政策在理想性上頗為認同，不過也認為該政策的實施，在實際的教育現場中產生了一些負面影響。

表 4-2 國小教師對零體罰政策態度各層面之平均數與標準差

政策態度層面	題數	層面平均數	標準差	題平均數
政策理想性	5	18.19	4.86	3.64
政策負面影響	9	37.30	7.51	4.14

貳、討論

臺南縣市國小教師在體罰態度上的「彈性使用」層面偏向「有點同意」，表示教師仍然認為體罰應該可以視情況使用；至於「實際效用」及「有害無利」二層面偏向「有點不同意」，則表示教師較難以認同，研究者推論，或許基於各種教學情境具有的複雜度及多樣性，很難以有「實際效用」或「有害無利」此種偏兩極端的贊成或反對概念來下定論，因此教師傾向於選擇「彈性使用」。早期研究，如張四明（1988），丁振豐、陳英豪、吳裕益、洪碧霞、劉明秋（1990），謝小芬（1990），陳榮華、林坤燦（1991），張壽山、陳蜜桃、吳松林（1991），游美惠（1994），周祝瑛、陳威任（1996）的研究指出，約七至九成的教師贊成體罰；人本教育基金會自 1999 年以來逐年所做調查顯示體罰比例有逐年下降的趨勢；而由本研究結果我們則發現，國小教師「有點同意」「彈性使用」體罰，似乎顯示了教師仍認為體罰有一定程度的必要性，與過去文獻相較得到部分的驗證，本研究並進而發現教師並不因零體罰教育政策的施行而揚棄體罰的必要性。而研究者認為，表面上看來，教師仍贊成體罰似乎有違教育本質，但是若從教師並非一味地贊成或反對體罰看來，或許我們應該說教師並不是只實施體罰卻不加以思索，而是想把體罰彈性的列為管教方法之一，備而不用。

而國小教師在對零體罰教育政策的態度上，在「政策理想性」層面略偏「有點同意」；

在「政策負面影響」層面也略偏「有點同意」，這顯示出，臺南縣市國小教師對零體罰教育政策在理想性上是頗為認同的，不過也認為該政策在教育現場中，確實產生了一些負面影響。李秀娟（2006）指出多數的教師認同零體罰為現階段教育趨勢之所必須，但又覺得體罰的立竿見影，是班級經營不可或缺的法寶。由此，也呼應了本研究的結果，我們似乎看到教師在理想與現實間的矛盾與衝突，而或可推論國小教師認為零體罰教育政策立意良善，符合人權概念，為時勢所趨，但是可能政策本身「零」的概念太過於極端，而且在實務工作中產生了負面影響，因此教師在態度上才會出現此種令人玩味的結果。

第二節 不同背景變項國小教師體罰態度差異分析

本節旨在探討不同服務年資、擔任職務、師資養成方式、班級學生數、有無子女的國小教師其體罰態度是否有顯著差異。統計分析時，分別以上述五項背景變項為自變項，另以體罰態度的三個層面「實際效用」「彈性使用」「有害無利」為依變項，進行t考驗或單因子變異數分析（One Way ANOVA），若變異數F值達顯著水準，再進行薛費法（Scheffé method）事後比較，以瞭解各組間的差異。

壹、不同服務年資國小教師體罰態度差異分析

如表 4-3 所示，不同服務年資國小教師體罰態度在「實際效用」、「彈性使用」、「有害無利」三層面均未達顯著差異。

貳、不同師資養成方式國小教師體罰態度差異分析

如表 4-4 所示，不同師資養成方式國小教師體罰態度在「實際效用」、「彈性使用」、「有害無利」三層面均未達顯著差異。

表4-3 不同服務年資的國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表

	服務年資	人數	平均數(M)	標準差(SD)	題平均數	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	均方和(MS)	F檢定
實際效用	5年以下	85	18.73	6.72	3.12	組間	176.113	3	58.704	1.624
	6-10年	144	19.95	5.83	3.33	組內	21683.596		36.139	
	11-15年	110	20.58	5.47	3.43					
	16年以上	265	19.60	6.08	3.27					
彈性使用	5年以下	85	29.24	7.57	4.18	組間	228.478	3	76.159	1.654
	6-10年	144	30.59	6.18	4.37	組內	27620.224		46.034	
	11-15年	110	30.76	6.00	4.39					
	16年以上	265	29.50	7.13	4.21					
有害無利	5年以下	85	42.41	10.72	3.53	組間	373.923	3	124.641	1.094
	6-10年	144	44.90	10.84	3.74	組內	68357.512		113.929	
	11-15年	110	43.70	9.73	3.64					
	16年以上	265	43.39	10.94	3.62					

N=604

表4-4 不同師資養成方式國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表

	師資養成方式	人數	平均數(M)	標準差(SD)	題平均數	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	均方和(MS)	F檢定
鞭策向上	師範	464	19.91	5.99	3.32	組間	59.271	1	59.271	1.637
	非師範	140	19.17	6.12	3.20	組內	21800.437		36.213	
軟硬兼施	師範	464	30.24	6.79	4.32	組間	163.263	1	163.263	3.550
	非師範	140	29.01	6.75	4.14	組內	27685.439		453989	
百害無利	師範	464	43.87	10.78	3.66	組間	81.938	1	81.938	.719
	非師範	140	43.00	10.35	3.58	組內	68649.498		114.036	

N=604

參、擔任不同職務國小教師體罰態度差異分析

如表 4-5 所示，擔任不同職務國小教師體罰態度在「實際效用」、「彈性使用」、「有害無利」三層面均未達顯著差異。

肆、不同班級學生數國小教師體罰態度差異分析

如表 4-6 所示，不同班級學生數國小教師體罰態度在「實際效用」、「彈性使用」、「有害無利」三層面均未達顯著差異。

表4-5 擔任不同職務國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表

	不同 職務	人 數	平均數 (M)	標準差 (SD)	題平 均數	變異 來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F檢定
實際	主任	75	19.21	6.70	3.20	組間	49.028	4	12.257	.337
	組長	111	20.05	5.70	3.34	組內	21810.681		36.412	
效用	導師	305	19.69	5.83	3.28					
	科任	78	20.15	6.21	3.36					
	特教	34	19.44	6.90	3.24					
彈性	主任	75	28.45	8.53	4.06	組間	330.050	4	82.512	1.796
	組長	111	29.64	6.39	4.23	組內	27518.652		45.941	
使用	導師	305	30.45	6.31	4.35					
	科任	78	30.44	6.12	4.35					
	特教	34	28.68	8.88	4.10					
有害	主任	75	41.07	12.65	3.42	組間	709.087	4	177.272	1.561
	組長	111	44.19	10.32	3.68	組內	68022.348		113.560	
無利	導師	305	44.12	10.31	3.68					
	科任	78	43.03	9.81	3.59					
	特教	34	45.18	11.83	3.77					

N=604

表4-6 不同班級學生數國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表

	班級 學生數	人 數	平均 數(M)	標準差 (SD)	題平 均數	變異 來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F檢 定
實際	1-10人	30	18.87	6.70	3.15	組間	178.724	3	59.575	1.649
	11-20人	92	19.32	6.11	3.22	組內	21680.985		36.135	
效用	21-30人	155	20.63	6.09	3.44					
	31人以上	327	19.52	5.88	3.25					
彈性	1-10人	30	29.33	8.65	4.19	組間	173.331	3	57.777	1.253
	11-20人	92	28.87	6.70	4.12	組內	27675.371		46.126	
使用	21-30人	155	29.87	7.12	4.27					
	31人以上	327	30.35	6.46	4.34					
有害	1-10人	30	42.73	12.34	3.64	組間	356.371	3	118.790	1.042
	11-20人	92	42.37	10.35	3.53	組內	68375.065		113.958	
無利	21-30人	155	43.23	10.52	3.60					
	31人以上	327	44.33	10.68	3.69					

N=604

伍、有無子女國小教師體罰態度差異分析

如表 4-7 所示，有無子女國小教師體罰態度在「實際效用」、「彈性使用」、「有害無利」三層面均未達顯著差異。

表4-7 有無子女國小教師體罰態度各層面之變異分析摘要表

	有無 子女	人 數	平均 數(M)	標準差 (SD)	題平 均數	變異 來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均 方 和 (MS)	F 檢定
實際 效用	有	411	19.74	6.16	3.29	組間	5.471E-03	1	5.471E-03	.000
	無	193	19.75	5.74	3.29	組內	21859.703		36.312	
彈性 使用	有	411	29.91	6.98	4.27	組間	3.030	1	3.030	.065
	無	193	30.06	6.40	4.29	組內	27845.672		46.255	
有害 無利	有	411	43.51	11.00	3.63	組間	33.762	1	33.762	.296
	無	193	44.02	9.98	3.67	組內	68697.674		114.116	

N=604

陸、綜合討論

以 t 考驗及單因子變異數分析來探討不同服務年資、擔任不同職務、不同師資養成方式、不同班級學生數及有無子女的國小教師後發現，在體罰態度各層面方面，均未達顯著差異，結果相當一致。

一、以不同服務年資的國小教師在體罰態度的各層面而言，本研究結果發現並無顯著差異，與黃順利（1999）、李秀娟（2006）不同，究其原因，極有可能因為法令已經確立「零」體罰的正當性，因此不管年資多寡，大家的觀念漸趨於一致。因此假設 1-1. 不同服務年資的教師其體罰態度有顯著差異，並未獲得支持。

二、以擔任不同職務國小教師在體罰態度的各層面而言，游美惠（1994）、馮莉雅（1996）、林美伶（1999）、黃順利（1999）、李秀娟（2006）都發現級任教師高於科任教師，科任教師高於主任、組長，不過本研究發現擔任職務不同的國小教師在體罰態度的各層面上並無顯著差異，究其原因有可能因為多次體罰事件被報導後，教師們可能在心態及管教行為上已朝著規範做調整，故而並未見不同職務的教師在態度上有顯著差異。因此假設 1-2. 不同職務的教師其體罰態度有顯著差異，並未獲得支持。

三、以不同師資養成方式的國小教師在體罰態度的各層面而言，本研究結果發現並無顯著差異，此結果與游美惠（1994）、黃順利（1999）、李秀娟（2006）的發現相同，也就是師範院校與非師範院校教師，對體罰態度並無顯著差異；與 Lumpkins（1970）、黃明章（1973）、Brog & Ascione（1982）、黃明珠（2001）的結果相異。研究者推論，

在現今社會中，學習是多元化的，雖然正統專業訓練有其一定的價值，但是透過在職進修不斷成長以及教師本身正向的教育信念，都有助於教師提升專業能力，因此假設 1-3. 不同師資養成方式的教師其體罰態度有顯著差異，並未獲得支持。

四、以不同班級學生數國小教師的體罰態度而言，黃順利（1999）、李秀娟（2006）指出，在班級規模上，教師班級學生人數多者較人數少者有較高之體罰態度，可能是來自班級人數過多產生壓力所致，不過本研究發現不同班級學生數的教師其體罰態度在各層面並無顯著差異，究其原因，或許在目前多元化的時代中，班級學生數多固然有其管教上的壓力，班級學生數少也同樣面臨裁併校、減班以及發展學校特色的壓力；都會區有學業競爭的壓力，偏遠地區也有弱勢文化的壓力，因此假設 1-4. 不同班級學生數的教師其體罰態度有顯著差異，並未獲得支持。

五、以教師有無子女其體罰態度而言，本研究發現教師有無子女其體罰態度在各層面並無顯著差異，究其原因可能是家庭教育、親子講座等課程已相當普及，只要具備足夠的同理心，肯花時間來了解學童心聲的老師，即使本身沒有子女，也能同理為人父母對小孩疼惜的心，因此假設 1-5. 教師有無子女其體罰態度有顯著差異，並未獲得支持。

綜上所述，我們不難發現，與零體罰教育政策實施前的文獻資料相比較，大家在體罰態度上變得更一致了，探究其原因，有可能因為在政策公佈實施後，法令已經確立「零」體罰的正當性，因此，即使本研究調查結果顯示許多教師雖仍贊同彈性使用體罰，但遵守法令規範卻是絕對必要且優先的作為，先不論這是積極的正向改變或是消極的被動配合，抑或受試者在填答時帶著心理防衛機轉，似乎可以印證，法律的制定的確是引導風氣改變的第一步。

第三節 不同背景變項國小教師對零體罰教育政策態度差異分析

本節旨在探討不同服務年資、擔任職務、師資養成方式、班級學生數、有無子女的

國小教師對零體罰教育政策的態度是否有顯著差異。統計分析時，分別以上述五項背景變項為自變項，另以零體罰政策態度的二個層面「政策理想性」、「政策負面影響」為依變項，進行t考驗或單因子變異數分析(One Way ANOVA)，若變異數F 值達顯著水準，再進行薛費法(Scheffé method)事後比較，以瞭解各組間的差異。

壹、不同服務年資國小教師對零體罰教育政策態度差異分析

如表 4-8 所示，不同服務年資國小教師其零體罰政策態度，在「政策理想性」、「政策負面影響」二層面均未達顯著差異。

表4-8 不同服務年資的國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表

	服務年資	人數	平均數(M)	標準差(SD)	題平均數	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	均方和(MS)	F檢定
政策理想性	5年以下	85	18.59	4.74	3.72	組間	61.841	3	20.614	.871
	6-10年	144	18.08	4.49	3.62	組內	14194.642		23.658	
	11-15年	110	17.60	4.55	3.52					
	16年以上	265	18.37	5.21	3.67					
政策負面影響	5年以下	85	37.82	7.62	4.20	組間	205.120	3	68.373	1.214
	6-10年	144	37.69	7.73	4.20	組內	33779.238		56.299	
	11-15年	110	37.95	7.59	4.22					
	16年以上	265	36.65	7.30	4.07					

N=604

貳、不同師資養成方式國小教師對零體罰教育政策態度差異分析

如表 4-9 所示，不同師資養成方式國小教師其零體罰政策態度，在「政策理想性」、「政策負面影響」二層面均未達顯著差異。

表4-9 不同師資養成方式國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表

	師資養成方式	人數	平均數(M)	標準差(SD)	題平均數	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	均方和(MS)	F檢定
政策理想性	師範	464	18.23	4.82	3.65	組間	3.156	1	3.156	.133
	非師範	140	18.06	5.01	3.61	組內	14253.327		23.677	
政策負面影響	師範	464	37.49	7.57	4.17	組間	71.549	1	71.549	1.270
	非師範	140	36.67	7.30	4.07	組內	33912.808		56.334	

N=604

參、擔任不同職務國小教師對零體罰教育政策態度差異分析

如表 4-10 所示，擔任不同職務國小教師其零體罰政策態度，在「政策理想性」、「政策負面影響」二層面均未達顯著差異。

表4-10 擔任不同職務國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表

	不同 職務	人 數	平均數 (M)	標準差 (SD)	題平 均數	變異 來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F檢定
政策 理想 性	主任	75	19.23	5.30	3.85	組間	184.534	4	46.134	1.964
	組長	111	18.80	4.52	3.76	組內	14071.949		23.492	
	導師	305	17.94	4.94	3.59					
	科任	78	17.59	4.48	3.52					
	特教	34	17.53	4.76	3.51					
政策 負面 影響	主任	75	35.51	7.93	3.95	組間	288.023	4	72.006	1.280
	組長	111	37.32	6.92	4.15	組內	33696.335		56.254	
	導師	305	37.60	7.74	4.18					
	科任	78	37.50	6.48	4.17					
	特教	34	37.97	8.31	4.22					

N=604

肆、不同班級學生數國小教師對零體罰教育政策態度差異分析

如表 4-11 所示，不同班級學生數國小教師其零體罰政策態度，在「政策理想性」、「政策負面影響」二層面均未達顯著差異。

表4-11 不同班級學生數國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表

	班級 學生數	人 數	平均 數(M)	標準差 (SD)	題平 均數	變異 來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方和 (MS)	F檢定
政策 理想 性	1-10人	30	18.47	4.89	3.69	組間	71.671	3	23.890	1.011
	11-20人	92	18.40	5.16	3.68	組內	14184.812		23.641	
	21-30人	155	18.66	5.05	3.73					
	31人以上	327	17.88	4.68	3.58					
政策 負面 影響	1-10人	30	36.57	9.24	4.06	組間	45.781	3	15.260	.270
	11-20人	92	36.88	6.49	4.10	組內	33938.577		56.564	
	21-30人	155	37.59	8.06	4.18					
	31人以上	327	37.35	7.35	4.15					

N=604

伍、有無子女國小教師對零體罰教育政策態度差異分析

如表 4-12 所示，有無子女國小教師其零體罰政策態度，在「政策理想性」、「政策負面影響」二層面均未達顯著差異。

表4-12 有無子女國小教師零體罰政策態度各層面之變異分析摘要表

	有無子女	人數	平均數(M)	標準差(SD)	題平均數	變異來源	平方和(SS)	自由度(df)	均方和(MS)	F檢定
政策理想性	有	411	18.29	5.00	3.66	組間	12.445	1	12.445	.526
	無	193	17.98	4.57	3.60	組內	14244.039		23.661	
政策負面影響	有	411	37.37	7.51	4.15	組間	7.563	1	7.563	.134
	無	193	37.13	7.53	4.13	組內	33976.794		56.440	

N=604

陸、綜合討論

以 t 考驗及單因子變異數分析來探討不同服務年資、擔任不同職務、不同師資養成方式、不同班級學生數及有無子女的國小教師後發現，在對零體罰教育政策各層面的態度上，均未達顯著差異。

一、以不同服務年資的國小教師在對零體罰教育政策的各層面態度而言，本研究發現年資因素並非影響零體罰教育政策態度的因素，與洪依如（2007）、周怡君（2008）的結果不同，與陳惠倫（2007）的結果一致，究其原因，極有可能因為法令已經確立零體罰的正當性，大家認為守法為要，因此不管年資多寡，在態度上並沒有差異。因此假設 2-1. 不同服務年資的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異，並未獲得支持。

二、以擔任不同職務的國小教師在對零體罰教育政策的各層面態度而言，本研究發現擔任不同職務因素並非影響零體罰教育政策態度的因素，導師並沒有特別不認同零體罰教育政策，與陳惠倫（2007）、周怡君（2008）的研究結果不同，究其原因可能因為政策實施已近兩年，這一段時間內，政策所帶來的影響大家有目共睹，原本認同者應該還是堅守其核心價值，而原本不認同者或許也在改變中，極端的看法會與現況慢慢調合，因此假設 2-2. 不同職務的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異，並未獲得支持。

三、以不同師資養成方式的國小教師在對零體罰教育政策的各層面態度而言，本研究結果發現不同師資養成方式的國小教師在態度上並無顯著差異，究其原因可能因為守法為要，再者以現今資訊發達的條件看來，大家接觸到的訊息大同小異，議題很容易引起討論，或許這種討論與辨證也是使得觀念趨於一致的原因，因此假設 2-3. 不同師資養成方式的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異，並未獲得支持。

四、以不同班級學生數的國小教師在對零體罰教育政策的各層面態度而言，本研究發現不同班級學生數的教師對於零體罰教育政策的態度並無顯著差異，與洪依如（2007）的研究結果不同，究其原因可能是因為不管班級人數多寡，教師都可能會遇到管教上的問題或狀況，更何況其發生的機率與班級人數並非成正比，因此假設 2-4. 不同班級學生數的教師對於零體罰教育政策的態度有顯著差異，並未獲得支持。

五、以教師有無子女的國小教師在對零體罰教育政策的各層面態度而言，本研究發現教師有無子女，並非影響因素，與洪依如（2007）的結果並不相同，究其原因可能是「有育兒經驗」與「了解學生需求」並不能劃上等號，即使未有育兒經驗，有意願把時間花在「教」學生，而不是「管」學生的老師大有人在，因此假設 2-5. 教師有無子女對於零體罰教育政策的態度有顯著差異，並未獲得支持。

第四節 國小教師體罰態度與對零體罰教育政策態度相關分析

本節欲探討國小教師體罰態度與對零體罰教育政策態度二者之間的相關，茲先以散佈圖了解教師體罰態度與對零體罰教育政策態度的線性關係，並以 Pearson 相關係數表示線性相關強度。

如表 4-13 所示，體罰態度三層面與零體罰教育政策態度二層面的關係如下：

一、在「實際效用」層面而言，其與「政策理想性」層面呈現顯著負相關，與「政策負面影響」層面呈現顯著相關。表示贊同體罰具「實際效用」的教師並不認同「政策理想

性」，並且認為「政策負面影響」很大。

表 4-13 體罰態度與零體罰教育政策態度各層面之相關分析

	政策理想性	政策負面影響
實際效用	-.536**	.451**
彈性使用	-.615**	.618**
有害無利	.678**	-.395**

**表 $p < .001$

二、在「彈性使用」層面而言，其與「政策理想性」層面呈現顯著負相關，與「政策負面影響」層面呈現顯著相關。表示贊同體罰應「彈性使用」的教師並不認同「政策理想性」，並且認為「政策負面影響」很大。

三、在「有害無利」層面而言，其與「政策理想性」層面呈現顯著相關，與「政策負面影響」層面呈現顯著負相關。表示認為體罰「有害無利」的教師相當認同「政策理想性」，並且不認為有「政策負面影響」這件事。

大致上說來，認為體罰具有實際效用或贊同體罰應彈性使用的教師，並不認同政策的理念，而且認為此政策對校園帶來負面影響；另一方面，認為體罰有害無利的教師則相當認同零體罰教育政策的精神，並認為此政策並未給校園帶來負面影響。研究者認為這項結果與現況相當吻合，教育現場中的確有部分教師堅守著尊重人權的核心價值，在教學工作中以正向管教的方式耐心輔導學生，其深知體罰所帶來的負面影響，因此謹言慎行，欲樹立最優良的典範；當然也有部分認真的教師，相信因材施教的背後可能要冒一點風險，因此認為需要彈性嘗試各種管教方式來協助學生成長；當然，相信人性本惡的教師，就傾向於利用各種約束、管理的方式來與學生互動，尤其目前校園亂象叢生，因此零體罰政策的施行可能會被認為是雪上加霜之舉。由上述結果看來，體罰態度與零體罰教育政策態度二者之間的確有顯著相關，因此，假設 3：國小教師在體罰態度及對零體罰政策態度二者之間有顯著相關，是獲得支持的。

由此結果我們或可推論，教師本身的體罰態度會左右其對政策的態度，因為態度本身所代表的價值觀是長時間經驗及知覺的累積，而個人面對情境時，常是依照自身的知覺經驗加以解釋及判斷，因此了解教師體罰態度甚至改變教師體罰態度，可能有助於改變教師對零體罰教育政策的接受度。

第五節 國小教師對零體罰教育政策相關配套措施在應然面與實然面的差異分析

本節欲探討國小教師對零體罰教育政策相關配套措施在應然面與實然面的差異情形，茲採用相依樣本 t 考驗來分析兩者間有否差異，文中顯示之 p 值為雙尾，顯著水準為 0.05。

壹、結果

由表 4-14 得知，本研究所列十項配套措施在政策應然面與實然面的成對樣本檢定均達顯著差異 ($p < .001$)，也就是國小教師認為「明確界定體罰、處罰與管教的範圍」、「依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生」、「確實協助教師提昇輔導知能」、「確實協助教師提昇正向管教技巧」、「確實協助教師提昇情緒管理能力」、「明確規範學校行政單位的職責」、「明確規範家長的職責」、「設置學生問題懲戒單位」、「設置教師體罰申訴管道保障教師權益」、「明確訂定學生違規等級分級處理」等十項配套措施亟需到位以補政策之不足。

貳、綜合討論

本研究所列出的十項配套措施，在應然面與實然面均達顯著差異 ($p < .001$)，也就是國小教師認為政策相關配套措施在應然面與實然面仍有一段差距，因此配套措施的不完善，可能也是造成國小教師認為政策產生負向影響卻無法解決的原因之一。

表 4-14 零體罰教育政策相關配套措施在政策應然面與實然面的成對樣本檢定

相關配套措施		平均數	個數	標準差	t	顯著性 (雙尾)
1. 明確界定體罰、處罰與管教的範圍	應然面	5.53	603	.66	33.17	***
	實然面	3.28	603	1.53		
2. 依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生	應然面	5.66	603	.63	40.35	***
	實然面	2.80	603	1.56		
3. 確實協助教師提昇輔導知能	應然面	5.48	603	.72	33.09	***
	實然面	3.49	603	1.29		
4. 確實協助教師提昇正向管教技巧	應然面	5.51	603	.69	33.96	***
	實然面	3.49	603	1.30		
5. 確實協助教師提昇情緒管理能力	應然面	5.50	603	.72	33.53	***
	實然面	3.45	603	1.31		
6. 明確規範學校行政單位的職責	應然面	5.57	603	.68	34.86	***
	實然面	3.23	603	1.47		
7. 明確規範家長的職責	應然面	5.58	603	.71	44.86	***
	實然面	2.57	603	1.43		
8. 設置學生問題懲戒單位	應然面	5.58	603	.65	42.63	***
	實然面	2.62	603	1.49		
9. 設置教師體罰申訴管道保障教師權益	應然面	5.61	603	.67	44.56	***
	實然面	2.71	603	1.43		
10. 明確訂定學生違規等級分級處理	應然面	5.57	603	.70	45.53	***
	實然面	2.56	603	1.42		

N=604 ***p<.001

以下就本研究所列出的十項配套措施一一討論：

在「明確界定體罰、處罰與管教的範圍」這項配套措施中，國小教師認為並未明確界定體罰、處罰與管教的範圍，雖然 2006 年立法禁止體罰的同時，已經在「教師輔導與管教學生辦法注意事項及須知」中對體罰、處罰與管教提出四項規範，但是教育現場中親、師、生各方解讀不一，因此教師仍然覺得規範不夠具體完善。

「依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生」是教師們殷殷期盼的，除了班級人數過多造成教師的壓力之外，一般學校缺乏專業人力輔導學生，除了少數大型學校設有專任輔導教師外，大多數的國中小並無此編制。兒福聯盟、全國教師會等單位也呼籲教育主管單位，國中小應比照高中職每 15 班應該有一名專任輔導教師。於 97 學年度開始，臺北市有三年增設計畫，希望逐步補齊，而其他縣市則因經費問題，由教

育部補助經費各國小以減授 2 節課的方式，由現職一般教師兼任的方式為之，輔導專長教師仍屬缺乏，而國中部分從 99 學年度才開始補助。在教育現場，這些兼任的輔導教師確實協助了部份的行政業務，但尚無法真正造福需要幫忙的師生。

以目前無法配置足夠專業人力輔導學生的狀況下，「確實協助教師提昇輔導知能」、「確實協助教師提昇正向管教技巧」、「確實協助教師提昇情緒管理能力」、就顯得更加重要，教師認為應該獲得足夠的協助去提昇自己的情緒管理能力、正向管教技巧及輔導知能，以便應付教育現場的需要，畢竟為人師表，身教、言教對學生的影響相當深遠，若能和諧處理師生關係，班級經營的成效將達到雙贏的境地。

現代家長忙於事業疏於教養孩子，安親班、補習班又取代了父母生活指導及課業指導的功能，因此有許多父母常不了解自己小孩在生活及課業的問題。教育主管單位有鑑於此，從 95 學年度開始重視家庭教育，希望透過學校舉辦活動把家長拉進來，共同為學童的教育盡一份力，當然這並不具強制性，其成果也絕非等同於一本本的成果冊，成效仍有待觀察。以賴比瑞亞為例，其教育部規定，學生若違反校規，學校可罰學生停學回家，等家長帶小孩返校，問明理由，再帶小孩回家作必要的處罰（處罰由家長執行）。因此除了鼓勵家長重視學童的家庭教育受教權之外，「明確規範家長的職責」於法令當中是必要的，除了可以保障學童受家庭照顧的權益外，也使教師要對家長提出合作的要求時變得更具正當性及合法性。

「設置學生問題懲戒單位」與配置足夠專業人力輔導學生同等重要，是類似公正第三人的單位，可避免師生雙方在不悅及非理性的情況下產生衝突，而造成無法彌補的缺憾，此外，將違規罰則具體明確訂出，可避免標準不一的情形。況且教師有教學進度的壓力，在授課時數有限的狀況之下，不僅各項新興議題都要融入課程、各校又努力地發展特色，因此教師在教學、輔導及兼任行政工作的繁忙事務中，亟需要有專責單位協助教師處理學生問題，俾利於教師專業的發揮。

校園中除了有因不當管教而被以不適任教師處置之案例，也有教師的管教無法獲得

家長認同而被以各種形式指責的案例，到底真是不當管教或純屬家長無理取鬧？實在有必要「設置教師體罰申訴管道保障教師權益」，否則用心教學的教師，一旦遇上親師衝突的狀況，又無法釐清是非的話，士氣將會受到嚴重的打擊。在實務工作中我們已發現，有許多教師更積極地與家長進行溝通，以取得家長的認同與協助；當然在親師衝突中，因缺乏申訴管道，而致權益受損，對教育工作打退堂鼓的教師，也不乏其人，因此如何避免教師習得無助感，出現「多一事不如少一事」的消極心態，則有待此項配套措施盡快落實。

學校的權威管理及升學主義常影響教師班級經營的走向，教師必須在各項競賽中提高成績、維持優異的表現，因此部分教師便採用體罰方式，企圖以權威快速警告學生，要求認真學習，然而在學生的個別差異下，教師其實更需花費較多的心思在提高學生的學習動機及養成學習方法的有效性上，才是教育的本質。因此「明確規範學校行政單位的職責」是要求學校行政單位應提供教學更多的支持、給教育更多的彈性，確實成為教師與縣市政府教育處的橋樑，積極爭取各項外界資源、反應修訂不合理的規範，才不會使教育只剩下工具性。

「明確訂定學生違規等級分級處理」也是教師們覺得有必要施行的配套措施，若能明確列出學生違規行為等級、具體管教措施、處理流程及處理相關人員，則有助於清楚規範各個層級教育人員的職責，讓整個校園中支持體系完整建立，才能避免班級導師單打獨鬥、求助無門。

國小教師認為上述十項配套措施在應然面與實然面有極大的差距，因此完善的配套措施是教育主管單位應該努力加緊腳步跟上的部份，否則只是立法禁止體罰，卻無具體相應的配套措施，那麼立法之初各界所擔心的「基層教師因管教學生動輒得咎、無所適從，對學生輔導改採消極態度。」及「因無法約束校園中學生的偏差行為而危害學生及他人，致使教育基本法修正案通過後，多數學生未蒙其利反受其害。」恐將成真。

第五章 結論與建議

本研究主要的目的在於探究國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度之現況、不同背景變項的國小教師對體罰態度及對零體罰教育政策的態度之差異情形，並了解體罰態度及對零體罰教育政策態度之間的相關，再進一步探究零體罰政策各項相關配套措施在應然面與實然面之差異。

在研究過程上，首先經由相關文獻探討，了解有關體罰、體罰禁令、中西方懲戒觀、國際體罰現況及各項實徵研究，建立本研究架構，並形成假設，再以 96 學年度現職臺南縣市國小教師為母群體，進行抽樣輔以問卷調查法進行研究調查，本研究共得 604 份有效問卷。

在資料處理上，先以平均數、標準差及次數分配分析受試者各項背景資料，再以單因子變異數分析考驗不同背景變項的受試者對體罰態度及對零體罰教育政策的態度之差異情形，以積差相關來考驗體罰態度與對零體罰教育政策態度二者之間的相關情形，並以相依樣本 t 考驗來探討零體罰教育政策的各項配套措施，在應然面與實然面是否有顯著差異。

本章依據問卷調查統計分析的結果，歸納整理出主要的研究發現，做成結論並提出建議，以供教育行政單位、學校、教師以及未來研究者之參考。本章分為二節，第一節為結論與發現；第二節為本研究所提出之建議。

第一節 結論與發現

本節依據本研究所探討的問題，根據實徵調查結果，經分析與討論，整合研究結果，發現了一個有趣的現象，也就是國小教師不論其背景變項為何，其對體罰、政策、配套措施等的各項看法上均呈現相當一致的結果，與現況相對照，的確能解釋各種現象，茲

將結論依序臚列於下：

壹、臺南縣市國小教師體罰態度的現況與差異情形

一、臺南縣市國小教師體罰態度上，在「彈性使用」層面偏向「有點同意」，在「實際效用」及「有害無利」二層面偏向「有點不同意」

國小教師「有點同意」「彈性使用」體罰，似乎顯示了教師仍認為體罰有一定程度的必要性，本研究並進而發現教師並不因零體罰教育政策的施行而揚棄體罰的必要性。但若從教師在「實際效用」及「有害無利」二層面偏向「有點不同意」看來，教師也並非一味地贊成或反對體罰，或許我們應該說教師並不是只實施體罰卻不加以思索，而是想把體罰彈性的列為管教方法之一，備而不用。

二、不同服務年資的國小教師，其體罰態度並無顯著差異。

雖然早期研究發現年資高者使用體罰的比例較高，卻也有研究發現隨著年資的增加，管教技巧成熟，使用體罰的比例反而下降，而現今「零」體罰的正當性已經確立，因此不管年資多寡，大家的觀念正隨著法令的制定而漸趨於一致。

三、不同專業養成方式的國小教師，其體罰態度並無顯著差異。

現今社會中，學習是多元化的，雖然正統專業訓練有其一定的價值，但是透過在職進修不斷成長與新知接軌以及教師本身正向的教育信念體認「人」的主體價值，都有助於教師提升專業能力。

四、擔任不同職務的國小教師，其體罰態度並無顯著差異。

多次體罰事件被報導後，對所有教師都產生了一定程度的影響，不論擔任何種職務，教師必定在心態上有所警惕、在管教行為上有所調整與注意，漸漸與「零」體罰的要求趨於一致。

五、不同班級學生數的國小教師，其體罰態度並無顯著差異。

在多元化的時代中，班級學生數多固然有其管教上的壓力，班級學生數少也同樣面臨裁併校、減班以及發展特色的壓力；都會區有學業競爭的壓力，偏遠地區也面臨弱

勢文化的壓力，簡而言之，只要是負有帶班級的责任，都會在管教的拿捏上深思熟慮。

六、國小教師教師有無子女，其體罰態度並無顯著差異。

家庭教育、親子講座等課程相當普及，因此，只要具備足夠的同理心，肯花時間來了解學童心聲的老師，即使本身沒有子女，也能同理為人父母對小孩疼惜的心，肯多花時間精力來提升教育品質。

貳、臺南縣市國小教師對零體罰教育政策態度的現況與差異情形

一、臺南縣市國小教師對零體罰教育政策態度上，在「政策理想性」層面略偏「有點同意」，在「政策負面影響」層面也略偏「有點同意」。

國小教師對零體罰教育政策在政策理想性上頗為認同，不過也認為該政策在實際的教育現場中產生了一些負面影響。由此，我們或可推論國小教師認為零體罰教育政策立意良善，符合人權概念，為時勢所趨，但是可能政策本身「零」的概念太過於極端，而且在實務工作中產生了負面影響，因此教師在態度上才會出現此種令人玩味的結果。如何降低負面影響，提高教師對政策的接受度，是相關單位值得深思及努力的方向。

二、不同服務年資的國小教師，其對零體罰教育政策的態度並無顯著差異。

法令已經確立零體罰的正當性，因此不管是老兵或新手，大家咸認為守法為要，不管是積極的認同或消極的配合，隨著政策的運作及實務上的適應，極端的看法會與現況慢慢調合。

三、不同專業養成方式的國小教師，其對零體罰教育政策的態度並無顯著差異。

守法固然是所有教師的基本信念，以現今資訊發達的條件看來，大家接觸到的訊息大同小異，不論所學背景為何，各項議題都很容易引起廣泛的討論與專業對話，或許這種討論與辨證也是使得觀念趨於一致的原因。

四、擔任不同職務的國小教師，其對零體罰教育政策的態度並無顯著差異。

政策實施已近兩年，這一段時間內，政策所帶來的影響層面相當廣泛，幾乎遍及校

園的每一個角落，並沒有人可以置身事外，可謂人人有責，因此不論擔任何種職務，都必須面對該政策所帶來的挑戰。

五、不同班級學生數的國小教師，其對零體罰教育政策的態度並無顯著差異。

多元化的社會中，不管班級人數多寡，每一位教師都可能遇到管教上的問題或狀況，更何況其發生的機率與班級人數並非成正比，可謂「班班有本難唸的經」，因此每一位教師都需面對此政策所帶來的影響。

六、國小教師教師有無子女，其對零體罰教育政策的態度並無顯著差異。

「有育兒經驗」與「了解學生需求」並不能劃上等號，成為稱職的父母或專業的教師同樣需要學習，因此即使未有育兒經驗，只要有意願把時間花在「教」學生，而不只是「管」學生，透過學習與修正，都可以成為一位具有專業能力的教師。

參、臺南縣市國小教師體罰態度與對零體罰教育政策態度二者之間的相關情形

一、臺南縣市國小教師體罰態度三層面與零體罰教育政策態度二層面之間有顯著的負相關。

1. 在「實際效用」層面而言，其與「政策理想性」層面呈現顯著負相關，與「政策負面影響」層面呈現顯著相關。
2. 在「彈性使用」層面而言，其與「政策理想性」層面呈現顯著負相關，與「政策負面影響」層面呈現顯著相關。
3. 在「有害無利」層面而言，其與「政策理想性」層面呈現顯著相關，與「政策負面影響」層面呈現顯著負相關。

亦即，認為體罰具有實際效用或贊同體罰應彈性使用的教師，並不認同政策的理念，而且認為此政策對校園帶來負面影響；另一方面，認為體罰有害無利的教師則相當認同零體罰教育政策的精神，並認為此政策並未給校園帶來負面影響，這項結果與現況

相當吻合。因此，教師本身的體罰態度會左右其對政策的態度，而或許了解教師體罰態度甚至改變教師體罰態度，可能有助於改變教師對零體罰教育政策的接受度。

肆、臺南縣市國小教師對零體罰教育政策相關配套措施之意見

一、臺南縣市國小教師認為「明確界定體罰、處罰與管教的範圍」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

臺南縣市國小教師認為，雖然 2006 年 12 月立法禁止體罰的同時，已經對體罰、處罰與管教的範圍提出定義，但仍未明確，尤其教育現場中親、師、生各方解讀不一，因此有必要更周嚴、更具體。

二、臺南縣市國小教師認為「依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

校園中專業輔導人力的嚴重缺乏急需改善，尤其在社會環境快速變遷、家庭功能逐漸式微之際、需要專業協助的學生相對增多，一般導師負責初級輔導工作，接下來更專業的部份就需要輔導專長的人力介入，更何況輔導工作原本就需要長期耕耘，因此，配置足夠專業人力輔導學生更形重要。

三、臺南縣市國小教師認為「確實協助教師提昇輔導知能」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

以目前缺乏足夠專業人力輔導學生的狀況下，教師認為應該確實協助教師提昇輔導知能，以便應付教育現場中各類學生的需要，教師除了傳道、授業之外，解惑的部份可能更需要輔導技巧的協助。

四、臺南縣市國小教師認為「確實協助教師提昇正向管教技巧」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

推動友善校園相當重視正向管教技巧，與以往使用「禁止」式口吻的管教方式相較有很大的差別，教師認為應該確實協助教師提昇正向管教技巧，以正向方式引導學生學

習。

五、臺南縣市國小教師認為「確實協助教師提昇情緒管理能力」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

學生有犯錯的權利，需要教師穩定的情緒來協助引導學生成長，因此教師認為應該確實協助教師提昇情緒管理能力。雖然縣市政府教育處不定期舉辦一些情緒管理工作坊，但是在辦理的時間上似乎對級任導師的誘因不強或是需要提昇情緒管理能力的教師並不願意參加此課程。

六、臺南縣市國小教師認為「明確規範學校行政單位的職責」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

明確規範學校行政單位的職責，是要求學校行政單位應提供教學更多的支持、給教育更多的彈性，確實成為教師與縣市政府教育處的橋樑，積極爭取各項外界資源、反應修訂不合理的規範。

七、臺南縣市國小教師認為「明確規範家長的職責」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

教師認為應該明確規範家長的職責於法令當中是必要的，除了可以保障學童受家庭照顧的權益外，也讓教師要對家長提出合作的要求時，變得更具正當性及合法性，畢竟在教育現場中，我們經常發現學童的問題與家長的失責有密切的關係。

八、臺南縣市國小教師認為「設置學生問題懲戒單位」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

設置學生問題懲戒單位是類似公正第三人的單位，可避免師生雙方在不悅及非理性的情況下產生衝突，而造成無法彌補的缺憾，此外，將違規罰則具體明確訂出，可避免標準不一的情形。

九、臺南縣市國小教師認為「設置教師體罰申訴管道保障教師權益」此項配套措施，在政策應然而與實然而有顯著差異。

教師認為有必要設置教師體罰申訴管道保障教師權益以保障自身的權益。在實然面發現，導師認為實際上並未「設置教師體罰申訴管道保障教師權益」的態度上，顯著高於擔任主任職務的教師，也就是導師認為申訴管道缺乏，自己的權益容易受到損害，因此擔心教師極有可能出現「多一事不如少一事」的消極心態來處理學生問題。

十、臺南縣市國小教師認為「明確訂定學生違規等級分級處理」此項配套措施，在政策應然面與實然面有顯著差異。

教師們覺得若能明確列出學生違規行為等級、具體管教措施、處理流程及處理相關人員，則有助於清楚規範各個層級教育人員的職責，讓整個校園中支持體系完整建立，將有助於學生問題合法合理的處理。

第二節 建議

本節根據上述研究發現與歸納之結論，提出對教育行政機關推動教育政策、實施配套措施及學校推展教育與輔導工作的建議：

壹、對教育行政單位的建議

一、強化配套措施，減低負面影響，提高教師配合政策意願

根據本研究發現雖然教師贊同零體罰教育政策的理想性，但配套措施不完善、政策產生不良影響以及教師贊成彈性使用體罰的態度，都可能是造成教師配合意願不高的原因，因此，明確界定體罰處罰與管教的範圍、設置學生問題懲戒單位、明確訂定學生違規等級分級處理、明確規範學校行政單位的職責，及暢通申訴救濟管道保障師生權益都是亟需強化的配套措施，唯有配套措施到位，減低負面影響，才能提高教師配合政策的意願。

二、設置專任輔導教師，提供對師生的協助

根據本研究發現，在體罰態度上，教師不大認同體罰可發揮實際效用或百害而無一利，但大多贊成應可彈性使用體罰，也就是在實際的教學工作中，可能針對某些行為偏差、霸凌，難以管教的學生而言，體罰會是可以拿來使用的最後一招。因此，本研究建議應設置專任輔導教師，一方面可使學生真正得到專業的協助與關懷，二來教師也可藉由與專任輔導人員的專業對話中，學習到多樣化的輔導技能，降低使用體罰的機會。

三、推動立法，明確規範家長職責

根據本研究發現，教師普遍認為未明確規範家長職責，是一項美中不足之處，畢竟家庭教育與學校教育同為學童健全人格的基礎，而家庭教育尤其重要，因此唯有雙管齊下，學童才能獲得最大保障。不過我們從世界各國體罰禁令的演進及現況經驗也得知，體罰禁令都從校園開始，再擴及養護機構進而普及家庭，也就是先從公領域開始規範進而擴及私領域，而達到全面零體罰，因此以現況看來，還需要一段時間來醞釀形成，並非一蹴可幾，但卻是努力的方向。

貳、對學校及教師的建議

一、學校應給予教師支持、友善的環境，揚棄效率至上的信念

根據本研究發現，教師認為應明確規範學校行政單位的職責，是要求學校行政單位應提供教學更多的支持，給教師更多的彈性與自主，簡化行政業務，避免舉辦太多與教學無關的活動，回歸正常教學；許多活動與規範雖然有其美意，但必須定期檢討其必要性、時代性及教育性，否則徒流於形式，增添教師負擔，剝奪教師教學與輔導學生的時間；學校行政單位經常只有奉命行事，淪為製作成果冊的機器，忽略其本身也具有溝通的角色，學校行政單位應確實成為教師與縣市政府教育處的橋樑，積極反應修訂各項不合理的規範。

二、教師應主動爭取在職進修機會，確保觀念與時俱進

根據本研究發現，教師認為應被協助提升輔導知能、正向管教技巧及情緒管理能

力，以應付難度日漸增加的班級經營、教學及輔導管教工作。研究者認為教師應化被動為主動，把握現有資源，盡量爭取在職進修機會，透過學習提升自己的各項專業能力，因為教育工作者是「心力」勞動者，在多元的後現代時代中更需要具備開闊的包容度來面對教學工作，唯有不斷的進修並從經驗中培養反思與默會的習慣，在細微處轉化與提升，才有進步的機會，也才能確保觀念與時俱進。

三、教師應尊重「人」的主體性與尊嚴

根據本研究發現，教師認為體罰仍有其必要性，究其原因，除了老師的愛和期許之外，不外乎體罰可維持紀律、快速有效的消除不良行為或孩子必需成器的傳統價值觀影響，不過，當我們回歸到教育本質來思考問題時就會發現，教師應當正確認知不當管教對學童所造成的深遠影響，以及正確了解學生行為所代表的意義，因為「人權」是一種普世價值，而「人」的主體性與尊嚴已是全人類共同追求的生命意義與價值，唯有教師肯認此種價值，體罰問題才能獲得真正解決。

參、對未來研究的建議

一、在研究對象方面

本研究因限於時間、人力以及經費的關係，僅以臺南縣市之公立國小教師為研究對象，因此，研究結果也只能推論到臺南縣市之公立國民小學教師。所以，未來研究者若能克服上述限制，擴大取樣範圍，如國中教師、家長、學生或社會人士，並比較其差異，將使研究更具代表性。

二、在研究變項方面

本研究僅以個人背景變項探討國小教師體罰態度及對零體罰教育政策的態度等相關問題，但從其他國內外的研究中也發現，教師個人人格特質、學校組織氣氛、社區、家長、學生與學校及教師的互動等，也將是影響因素。所以，未來的研究，可將更多的變項納入探討，以探討更深入及更具參考價值的研究結果。

三、在研究工具方面

本研究之研究工具，乃是參酌專家學者的問卷內容以及研究者的實務經驗編擬而成，然而教育政策與時代環境不斷變遷，因此，未來研究時，研究工具的編寫上更需要注意配合當時的教育時空情境，才能編擬更合適的調查問卷。

四、在研究方法方面

本研究以調查研究為主，是典型的量化研究，研究結果能顯示出一般的現象，卻無法了解更深層的意涵。因此未來研究者可輔以訪談，或質量並重的方式，加上實地觀察、探討，使質的研究與量的分析，可以互為驗證，而使研究結果更為充實完善。

參考書目

壹、中文部分

人本教育基金會(2005)。**2005年校園體罰問卷調查報告**(2005/6/16)，2008/01/01
擷取自 <http://hef.yam.org.tw/research/94/0616tfar/index1.htm>

人本教育基金會(2007)。**2007臺灣校園體罰狀況調查報告**。**人本教育札記**，217，84-98。

丁興祥(1991)。**社會心理學**。臺北：國立空中大學。

丁振豐、陳英豪、吳裕益、洪碧霞、劉明秋(1990)。**第一屆中華民國教育問題調查研究**。
中國教育學會研究出版委員會。

方俊明(1993)。**認知心理學與人格教育**。臺北市：水牛。

王文科(1995)。**教育研究法**。臺北市：五南。

王紹先(2007)。**零體罰的關鍵—正面管教**。**竹縣文教**，36，40-44。

王淑俐(2000)。**現在的孩子打不得—從教育及法律觀點探討體罰問題**。**中等教育**，4
(51)，39-46。

王震武、林文瑛(1994)。**教育的困境與改革的困境**。臺北市：桂冠。

毛連塏、吳清山、但昭偉、柯平順、陳寶山、萬家春(1993)。**國民小學學生管教問題
調查研究**。臺北市：教育部。

毛連塏、吳清山、劉春榮、陳明終、湯志民(1992)。**一九九二年國民教育政策及問題
調查報告**。臺北市：國立教育資料館。

朱文雄(1980)。**不同年齡、區域、性別的學生及不同區域的教師與家長之於體罰觀的
比較研究**。屏東：慈恩。

朱廣忠(2006)。**臺北市立國民中學教師輔導與管教學生現況與問題之研究**。國立政治
大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

全國法規資料庫(1970)。**教育專業人員獎懲標準**。2008/03/02 擷取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/NewsDetail.asp?no=1H0150029>

全國法規資料庫(1996)。**教師輔導與管教學生辦法**。2008/03/02 擷取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Newsdetail.asp?NO=1H0020042>

全國法規資料庫(2003)。**教師輔導與管教學生辦法**。2008/03/02 擷取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Newsdetail.asp?NO=1H0020042>

全國法規資料庫 (2005)。公立高級中等以下學校教師成績考核辦法。2008/03/02 擷取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/NewsDetail.asp?no=1H0150002>

全國法規資料庫 (2006)。教育基本法。2008/03/02 擷取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/NewsDetail.asp?no=1H0020045>

呂阿福 (1999)。從法律觀點看體罰之正當性。國教世紀，185，49-50。

吳明清 (1998)。教育研究-基本觀念與方法分析。臺北市：五南圖書。

吳清山 (1996)。教師管教權責之探討。初等教育學刊，5，127。

吳清山 (2004)。教育法規—理論與實務。臺北市：心理。

吳清山、林天祐 (2005)。零體罰。教育資料與研究，62，178。

吳清山、賴協志 (2007)。臺灣初等教育改革的省思：1994-2007。教育資料集刊，33，1-27。

李希揚 (1999)。校園民主與學生管教。訓育研究，4 (38)，12-24。

李坤崇 (2008)。友善校園是社會發展的基石。研習資訊。1 (25)，1-2。

李秀娟 (2006)。臺北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究。國立臺北教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

邢泰釗 (1999)。教師法律手冊。臺北：教育部。

周正秋 (1998)。高雄市專業人員休閒態度與生活型態之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

周志宏 (2003)。教育法與教育改革。臺北市：高等教育。

周怡君 (2008)。臺北市國民中學零體罰教育政策執行之研究。國立臺灣師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。

周祝瑛、陳威任 (1996)。國中日常教學活動之生態研究。行政院教育改革審議委員會。

周麗玉 (2008)。友善校園。研習資訊。1 (25)，25-32。

林文瑛 (1992)。體罰實態、理論及心理因素之探討。應用心理學報，1，53-77。

林文瑛 (1994)。從體罰現象探討中國人的懲罰觀及教育觀。國科會專題研究，NSC 81-0301-H-030-504。

- 林玉體 (1980)。西洋教育史。臺北市：文景書局。
- 林玉體 (1992)。教育概論。臺北：東華。
- 林玉體 (2005)。西洋教育史。臺北市：三民書局。
- 林美伶 (1999)。國中教師對管教權的認知與管教行為之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 林金悔 (1977)。我國國小教師體罰態度與人格特質的關係。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，19，399-482。
- 林建煌 (2002)。消費者行為。臺北：智勝文化。
- 林斌 (2006)。中英學生管教制度之比較研究--教育法學之觀點。教育研究集刊，52 (4)，107-139。
- 林靜淑 (1998)。臺灣有關體罰教育政令的演變及其影響因素之探討。新竹師院國民教育研究所論文集，3，61-78。
- 侯玉波 (2003)。社會心理學。臺北市：五南。
- 洪玉女 (2001)。身心健全教育—中等學校體罰制度存廢之探討。大明學報，2，73。
- 洪依如 (2007)。國民小學教師對零體罰教育法規之認知與管教學生情形之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 涂志宏 (2008)。形塑友善校園過程與省思。研習資訊，1 (25)，101-105。
- 徐光國 (1996)。社會心理學。臺北市：五南。
- 徐宗林 (1988)。西洋教育思想史。臺北市：文景書局。
- 高光義 (2007)。零體罰與管教權的問題。2007/08/10 擷取自 <http://pub.mlc.edu.tw/viewitem.jsp?itemid=000000000138696>。
- 秦夢群 (1997)。教育行政—實務部份。臺北：五南。
- 夏征農 (1992)。辭海。臺北市：東華。
- 夏紹彰 (2003)。認識「體罰」—及學校「人權教育」應有的作法。學校行政雙月刊，28，頁143。
- 楊惠芳 (2006.08.21)。零體罰入法立委擬提配套方案。國語日報，第2版。

- 陳秋燕（1994）。**北高兩市國中學生政治認知與態度之研究**。國立臺灣師範大學公民訓育系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳惠倫（2007）。**國民中學教師對零體罰政策態度之研究—以臺北縣為例**。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳榮華、林坤燦（1991）。國民中小學體罰問題之調查研究。**師大學報**，**36**，65-116。
- 陳榮華、盧欽銘、洪有義、陳李綢（1980）。教師學生及家長對體罰意見的調查研究。**教育心理學報**，**13**，57-74。
- 郭金池（1989）。**國民小學教師價值觀念進修態度與教學態度之研究**。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 郭昭佑（1995）。體罰必要性之論辯—談體罰癥結。**研習資訊**，**2**（12），10-14。
- 教育部統計處網路（2008）。**國中小概況**。2008/09/10 擷取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/e.xls。
- 張四明（1988）。執行人員意向與政策執行：我國體罰禁令執行個案分析。**公共行政學報**，**4**，357-417。
- 張茂源（2006）。**友善校園論述基礎與實踐之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 張春興、楊國樞（1987）。**心理學**。臺北市：三民。
- 張春興（1994）。**現代心理學**，臺北市：東華。
- 張淑媚（2006年11月）。**正當的教育目的無法合理化不正當的教育手段！—談體罰問題 教育權（二）**。人權教育資訊電子報，36，2007/12/10 擷取自 http://www.hre.edu.tw/report/epaper/no36/topic3_1.htm。
- 張壽山、陳蜜桃、吳松林（1991）。**國民教育問題民意調查研究**。國立教育資料館。
- 傅木龍（2004）。從輔導與管教談教師作為的迷思與突破。**學生輔導**，**93**，18-20。
- 賀淦華（1977）。**現代心理學**。臺北市：國家。
- 黃明珠（2001）。**國民小學教師人權教育認知與管教行為之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 黃明章（1973）。**影響國中教師對學生態度之差異因素**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 黃順利(1999)。**國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 黃順良(2002)。**國中生活科技合作學習對學生學習態度及認知測驗影響之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃馨儀(2001)。論我國中小學教師管教權之內涵。**三民主義學報**，20，249-274。
- 游美惠(1994)。**體罰之法規範及其實證基礎—以桃園縣中、小學教師為對象**。國立師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 馮莉雅(1996)。高雄市國中教師體罰觀念與教師角色自我觀念之調查研究。**教育資料文摘**，3(38)，53-78。
- 溫世頌(2003)。**心理學**。臺北市：三民。
- 臺灣省行政長官公署公報(1946)。秋字，44，697。
- 臺灣省政府公報(1947)。春字，42，665。
- 臺灣省政府公報(1949)。冬字，59，763。
- 臺灣省政府公報(1951)。春字，59，839。
- 臺灣省政府公報(1968)。冬字，66，8。
- 臺灣省政府公報(1978)。冬字，43，2。
- 臺灣省政府公報(1982)。秋字，17，3。
- 盧映潔(2000)。以刑法觀點淺論體罰之適法性。**新竹律師會刊**，1(5)，14-16。
- 謝小苓(1990)。準教師們的體罰態度問卷分析。**人本教育札記**，8，24-27。
- 顏國樑(2000)。從教育法學的觀點談學生的輔導與管教。**桃縣文教**，17，105-119。
- 蘇麗春(1996)。**宜蘭縣教育發展策略之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 體罰論述研究室(2004)。**全球各國體罰法規索引**(2004/10/21)。2008/03/02 擷取自 <http://tfar.info/archives/2004/10/21/310/>

貳、西文部分

- Allport, G. W. (1935). "Attitude." In C. Murchison (Ed.), *Hand-book of Social Psychology*. Worcester, Mass: Clark University press.
- Bauer, G. B, Dubanoski, R., Yamauchi, L. A. & Honbo, K. A. M. (1990). *Corporal punishment and the schools*. Education and Urban Society.
- Bergstrom, M. E. (1989). *A cross-national study of attitudes of educational leaders toward children's rights and corporal punishment* (Washington, Sweden). Doctoral dissertation, The Seattle university of America.
- Borg, W. R., & Ascione, F. R. (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classroom. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 85-95.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitude*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Freedman, L. Jonathan and C. Fraser (1966), "Compliance without Pressure: The Foot-in the Door Technique," *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, August, pp.195-202.
- Krech, D. (1948). *Theory and Problems in Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lumpkins, B. G. (1970). The relationship between experienced elementary school teachers role-preferences and their attitude toward behavior problems of children. *Dissertation Abstracts International*, 31(4-d), 1625.
- Maurer, A. (1977). *Corporal punishment handbook*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 236770).
- Orso, D. M. (2002). Effect of corporal punishment on survival and coping beliefs. *MAI*, 40(3), 782.
- Ozmon & Craver (1986). *Philosophical Foundation of Education*. Coiumbus, ohio: charles E. Merrill Pub. Co.
- Weber, A. L. (1992). *Social psychology*. New York: Harper Collins.

附錄一 全球禁止學校體罰國家

依據 2006 年「全面終止體罰全球陣線」(Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, GI)的資料，目前全球禁止學校體罰國家共有 109 個，如下所列：

1. 阿爾巴尼亞 Albania；2. 阿爾及利亞 Algeria；3. 安道爾 Andorra；4. 安哥拉 Angola；5. 亞美尼亞 Armenia；6. 奧地利 Austria；7. 亞塞拜然 Azerbaijan；
8. 巴林 Bahrain；9. 白俄羅斯 Belarus；10. 比利時 Belgium；11. 波士尼亞赫塞哥維納 Bosnia and Herzegovina；12. 保加利亞 Bulgaria；13. 布吉納法索 Burkina Faso；
14. 喀麥隆 Cameroon；15. 加拿大 Canada；16. 中國 China；17. 克羅埃西亞 Croatia；
18. 賽普勒斯 Cyprus；19. 剛果民主共和國 Democratic Republic of the Congo；20. 丹麥 Denmark；21. 吉布地 Djibouti；22. 多明尼加 Dominican Republic；23. 厄瓜多 Ecuador；24. 埃及 Egypt；25. 薩爾瓦多 El Salvador；26. 愛沙尼亞 Estonia；27. 衣索匹亞 Ethiopia；28. 福克蘭群島 (大英國協海外領土) Falkland Islands；29. 斐濟 Fiji；30. 芬蘭 Finland；31. 加彭 Gabon；32. 喬治亞 Georgia；33. 德國 Germany；34. 希臘 Greece；35. 格林蘭 (丹麥自治區) Greenland；36. 幾內亞 Guinea；37. 幾內亞比索 Guinea-Bissau；38. 海地 Haiti；39. 宏都拉斯 Honduras；40. 香港 (中國特別行政區) Hong Kong；41. 匈牙利 Hungary；42. 冰島 Iceland；43. 伊朗 Iran；44. 伊拉克 Iraq；45. 愛爾蘭 Ireland；46. 以色列 Israel；47. 義大利 Italy；48. 日本 Japan；
49. 約旦 Jordan；50. 哈薩克 Kazakhstan；51. 肯亞 Kenya；52. 吉里巴斯 Kiribati；
53. 科威特 Kuwait；54. 吉爾吉斯 Kyrgyzstan；55. 拉脫維亞 Latvia；56. 賴索托 Lesotho；57. 大利比亞阿拉伯人民社會主義群眾國 Libyan Arab Jamahiriya；58. 列支敦斯登 Liechtenstein；59. 立陶宛 Lithuania；60. 盧森堡 Luxembourg；61. 馬拉威 Malawi；62. 馬爾地夫 Maldives；63. 馬利 Mali；64. 馬爾他 Malta；65. 馬紹爾群島 Marshall Islands；66. 密克羅尼西亞 Micronesia；67. 蒙古 Mongolia；68. 莫三比克 Mozambique；69. 納米比亞 Namibia；70. 荷蘭 Netherlands；71. 紐西蘭 New Zealand；
72. 挪威 Norway；73. 阿曼 Oman；74. 巴布亞紐幾內亞 Papua New Guinea；75. 菲律賓 Philippines；76. 皮特康群島 (大英國協海外領土) Pitcairn Islands；77. 波蘭 Poland；78. 葡萄牙 Portugal；79. 波多黎各 Puerto Rico；80. 摩爾多瓦共和國 Republic of Moldova；81. 羅馬尼亞 Romania；82. 俄羅斯 Russian Federation；83. 聖赫勒拿島 (大英國協海外領土) Saint Helena；84. 薩摩亞 Samoa；85. 聖馬利諾 San Marino；86. 聖多美與普林西比 Sao Tome and Principe；87. 塞內加爾 Senegal；88. 塞爾維亞與蒙特內哥羅 Serbia and Montenegro；89. 賽席爾 Seychelles；90. 斯洛伐克 Slovakia；91. 斯洛維尼亞 Slovenia；92. 南非 South Africa；93. 西班牙 Spain；
94. 斯瓦爾巴 Svalbard；95. 瑞典 Sweden；96. 瑞士 Switzerland；97. 泰國 Thailand；
98. 馬其頓 The Former Yugoslav Republic of Macedonia；99. 土耳其 Turkey；100. 烏干達 Uganda；101. 烏克蘭 Ukraine；102. 阿拉伯聯合大公國 United Arab Emirates；
103. 大英國協暨北愛爾蘭 United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland；
104. 烏茲別克 Uzbekistan；105. 萬那度 Vanuatu；106. 委內瑞拉 Venezuela；107. 葉門 Yemen；108. 尚比亞 Zambia；109. 臺灣 Taiwan。

資料來源：Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2007/6/6
擷取自 <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>

附錄二、預試問卷

國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度調查問卷

敬愛的老師您好：

研究者為現任國小教師，自從零體罰教育政策實施後，作為第一線的教學工作者，體認到政策改變所帶來的各種影響，期望藉此研究能對於目前現象有更進一步的了解。

本問卷旨在了解國小教師在零體罰教育政策實施後，對於體罰及該項政策的態度之調查研究，以做為決策當局及相關學術研究之參考依據。本研究關於體罰的定義是指教師親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力的體罰以及責令學生採取特定身體動作之體罰，懇請根據您本身的想法據實作答。感謝您的支持與協助！順頌教祺！

南華大學生死學研究所碩士班
指導教授 歐慧敏 博士
研究生 林美秀 敬上
中華民國 97 年 5 月

聯絡電話：0921-734-462 (0) 06-6353170

第一部分：基本資料

- () 1. 性別：(1) 男 (2) 女。
- () 2. 年齡：(1)29 歲 (含) 以下 (2)30-39 歲 (3)40-49 歲 (4)50 歲以上。
- () 3. 婚姻狀況：(1)未婚 (2)已婚 (3)其他。
- () 4. 子女狀況：(1)有 (2)無。
- () 5. 教學年資：(1)5 年內 (2)6-10 年 (3)11-15 年 (4)16 年以上。
- () 6. 學歷背景 (可複選)：
 - (1) 師範院校體系 (含師範、師專、師院、師大等)。
 - (2) 一般大學 (含教育學程、師資班)。
 - (3) 研究所 (含四十學分班) 及以上，_____ 學系研究所。
- () 7. 擔任職務：(1) 教師兼主任 (2) 教師兼組長 (3) 級任教師
 - (4) 科任教師 (5) 特教老師。
- () 8. 主要任教年級：(1) 低年級 (2) 中年級 (3) 高年級。
- () 9. 任教班級學生數：(1) 1-10 人 (2) 11-20 人 (3) 21-30 人 (4) 31 人以上。
- () 10. 學校規模：(1) 1-12 班 (2) 13-48 班 (3) 49 班以上學校。

第二部分：教師體罰態度量表

請問您對於「體罰」的看法為何？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1. 我認為體罰是維持學生紀律問題的好方法。	1	2	3	4	5	6
2. 體罰在學校是必須存在的。	1	2	3	4	5	6
3. 體罰可以產生殺一儆百的效果。	1	2	3	4	5	6
4. 我認為「不打不成器」是正確的。	1	2	3	4	5	6
5. 體罰對小學生而言是消除不良行為的好方法。	1	2	3	4	5	6
6. 我認為對大部分學生而言體罰是有效用的。	1	2	3	4	5	6
7. 如果不使用體罰，我認為將無法做好班級管理。	1	2	3	4	5	6
8. 如果體罰與愛的教育合併使用，我認為效果最好。	1	2	3	4	5	6
9. 只要不造成身心的傷害，體罰是可以容許的。	1	2	3	4	5	6
10. 我認為體罰是最落伍的管教方式。	1	2	3	4	5	6
11. 我認為體罰會造成學生心理上的傷害。	1	2	3	4	5	6
12. 我認為體罰會造成學生身體上的傷害。	1	2	3	4	5	6
13. 我認為體罰會忽視學生的自我價值。	1	2	3	4	5	6
14. 使用體罰就是老師教導學生以暴力解決問題。	1	2	3	4	5	6
15. 體罰會使師生關係緊張。	1	2	3	4	5	6
16. 我認為體罰忽視了學生的自我尊嚴。	1	2	3	4	5	6
17. 我認為體罰是教師缺乏愛心的表現。	1	2	3	4	5	6
18. 我認為體罰是教師缺乏專業的表現。	1	2	3	4	5	6
19. 在法律權限內，為維持紀律，我認為應允許適度體罰。	1	2	3	4	5	6
20. 體罰會使學生產生陽奉陰違的影響。	1	2	3	4	5	6
21. 在學校，我認為老師應可代替父母體罰學生。	1	2	3	4	5	6
22. 我有足夠能力判斷應該施以多大強度的體罰。	1	2	3	4	5	6
23. 體罰是反教育的行為。	1	2	3	4	5	6
24. 體罰是教師管教學生的最後手段。	1	2	3	4	5	6
25. 體罰對於部分學生是有必要的。	1	2	3	4	5	6

(接續上頁)	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
26. 只要父母授權，我就可以體罰學生。	1	2	3	4	5	6
27. 只要慎選體罰方式，就可避免對學生人格發展造成影響。	1	2	3	4	5	6
28. 我認為體罰是不良示範，會影響學生的人格發展。	1	2	3	4	5	6
29. 只要老師是出於教育良知，體罰學生應被允許。	1	2	3	4	5	6
30. 體罰制度的存在可以使學生知道，在真實的社會中，「違法者必須接受處罰」。	1	2	3	4	5	6
31. 我認為如果能讓學生更好，體罰又何妨。	1	2	3	4	5	6
32. 學生做錯事就該接受體罰。	1	2	3	4	5	6
33. 體罰是管教的其中一種方式。	1	2	3	4	5	6
34. 我認為體罰百害而無一利。	1	2	3	4	5	6
35. 我認為無論何種情況都不該使用體罰。	1	2	3	4	5	6

第三部分：教師對零體罰教育政策態度量表

一、請問您對於實施「零體罰教育政策」看法為何？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1. 我認為「零體罰」是合理的教育觀念。	1	2	3	4	5	6
2. 我認為「零體罰」是人道的教育觀念。	1	2	3	4	5	6
3. 我認為體罰案例確實有減少。	1	2	3	4	5	6
4. 我認為這是有助於教師發揮教育專業的政策。	1	2	3	4	5	6
5. 我認為法律約束有助於防止教師使用體罰。	1	2	3	4	5	6
6. 我認為有些學生必須體罰才有效，不應以法律禁止。	1	2	3	4	5	6
7. 我認為零體罰政策是保護教師的作法。	1	2	3	4	5	6
8. 我認為零體罰政策是保護學生的作法。	1	2	3	4	5	6
9. 我認為零體罰政策增加了教師班級經營的困難度。	1	2	3	4	5	6
10. 我認為零體罰政策根本不完善。	1	2	3	4	5	6
11. 我認為零體罰政策有盲點。	1	2	3	4	5	6
12. 我認為禁止體罰是必要的。	1	2	3	4	5	6
13. 我認為管教過程造成學生「心理傷害」是教師不夠專業。	1	2	3	4	5	6
14. 我認為管教過程造成學生「心理傷害」是學生抗壓性太低。	1	2	3	4	5	6
15. 我認為管教過程造成學生「心理傷害」很難歸因於教師或學生。	1	2	3	4	5	6

(接續上頁)	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
16. 只要學生自認為教師的管教令其不適都可稱為「心理傷害」。	1	2	3	4	5	6
17. 我認為「心理傷害」是一項無法清楚定義的標準。	1	2	3	4	5	6
18. 我認為教師可以使用「罰款」來作為處罰。	1	2	3	4	5	6
19. 違規行為以「罰款」來處罰，與成人社會處罰相符，應被允許。	1	2	3	4	5	6
20. 教師可使用「暫時保管學生物品」來中止學生的不當行為。	1	2	3	4	5	6
21. 我認為教師無權暫時保管學生物品。	1	2	3	4	5	6
22. 教師語帶威脅，不管動機為何，都可稱之為「恐嚇」。	1	2	3	4	5	6
23. 我認為「恐嚇」是一項無法清楚定義的標準。	1	2	3	4	5	6
24. 我能明確判斷「身心虐待」的分際。	1	2	3	4	5	6
25. 我認為「身心虐待」是一項無法清楚定義的標準。	1	2	3	4	5	6
26. 在公開場合罵學生豬或笨等，涉及「公然侮辱」。	1	2	3	4	5	6
27. 在公開場合指責學生，稱之為「公然侮辱」。	1	2	3	4	5	6
28. 我認為「公然侮辱」是一項無法清楚定義的標準。	1	2	3	4	5	6
29. 只要在三人以上場合指責學生，都可稱之為「毀謗」。	1	2	3	4	5	6
30. 我認為「毀謗」是一項無法清楚定義的標準。	1	2	3	4	5	6
31. 我認為此政策並無實質效用。	1	2	3	4	5	6

二、請問您覺得「零體罰教育政策」實施後，對於學生權益保障的看法為何？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
此政策的實施規範了						
1. 國家應提供學生完整充足的教育相關軟硬體。	1	2	3	4	5	6
2. 教師應提供學生完整充足的教育相關軟硬體。	1	2	3	4	5	6
3. 學生的身體不受侵犯。	1	2	3	4	5	6
4. 學生不被忽略。	1	2	3	4	5	6
5. 學生不被羞辱。	1	2	3	4	5	6
此政策的實施保障了						
6. 學生的言論自由權。	1	2	3	4	5	6
7. 學生的隱私權。	1	2	3	4	5	6

三、請問在「零體罰教育政策」實施後，您認為在哪些方面產生了影響？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1. 教師管教學生的方式獲得改善。	1	2	3	4	5	6
2. 教師班級經營的情況獲得改善。	1	2	3	4	5	6
3. 家長對人權的觀念獲得改善。	1	2	3	4	5	6
4. 學校行政單位處理體罰事件的壓力獲得改善。	1	2	3	4	5	6
5. 師生之間的互動關係獲得改善。	1	2	3	4	5	6
6. 親師之間的互動關係獲得改善。	1	2	3	4	5	6
7. 教師專業形象獲得改善。	1	2	3	4	5	6
8. 會增加校園霸凌現象。	1	2	3	4	5	6
9. 學生行為更為放蕩不拘。	1	2	3	4	5	6
10. 教師不再嚴格管教學生。	1	2	3	4	5	6
11. 學校紀律無法維持。	1	2	3	4	5	6
12. 教師消極處理學生的問題行為。	1	2	3	4	5	6
13. 教師的權威受到挑戰。	1	2	3	4	5	6
14. 家長常因管教問題找學校或教師理論。	1	2	3	4	5	6
15. 行政單位更有權力對於教師不當管教的行為進行處分。	1	2	3	4	5	6
16. 影響守規學生的各項權利。	1	2	3	4	5	6
17. 在管教上我變得不知所措。	1	2	3	4	5	6
18. 我嘗試使用口語的正向引導，解決學生問題。	1	2	3	4	5	6
19. 我認為禁止體罰後部分學生的行為更加無法無天。	1	2	3	4	5	6
20. 我與同事更常因管教問題相互切磋討論。	1	2	3	4	5	6
21. 我認為禁止體罰後家長更加無理取鬧。	1	2	3	4	5	6
22. 我認為禁止體罰後教師動則得咎。	1	2	3	4	5	6
23. 我認為禁止體罰後，少管學生就不會出事。	1	2	3	4	5	6
24. 我比以前較常請家長協助處理學生問題。	1	2	3	4	5	6
25. 我更常鞭策自己學習各種正向管教方法。	1	2	3	4	5	6
26. 我比以前較常請同事協助處理學生問題。	1	2	3	4	5	6
27. 我覺得體罰禁令可以提醒自己要尊重學生。	1	2	3	4	5	6
28. 我花費更多時間處理學生行為問題。	1	2	3	4	5	6
29. 花費更多時間處理學生行為問題，影響我班級上課的進度。	1	2	3	4	5	6

第四部分：「零體罰教育政策」配套措施意見調查表

在「零體罰教育政策」實施後，您對配套措施的看法為何？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1. 應明確界定體罰、處罰與管教的定義。	1	2	3	4	5	6
2. 已明確界定體罰、處罰與管教的定義。	1	2	3	4	5	6
3. 應明確界定體罰、處罰與管教的範圍。	1	2	3	4	5	6
4. 已明確界定體罰、處罰與管教的範圍。	1	2	3	4	5	6
5. 應明確界定處理體罰事件的流程。	1	2	3	4	5	6
6. 已明確界定處理體罰事件的流程。	1	2	3	4	5	6
7. 應明確界定處理體罰事件的單位及相關人員。	1	2	3	4	5	6
8. 已明確界定處理體罰事件的單位及相關人員。	1	2	3	4	5	6
9. 應明確釐清教師不當體罰的法源依據。	1	2	3	4	5	6
10. 已明確釐清教師不當體罰的法源依據。	1	2	3	4	5	6
11. 應明定對體罰教師的罰則（輔導到解聘的處分）。	1	2	3	4	5	6
12. 已明定對體罰教師的罰則（輔導到解聘的處分）。	1	2	3	4	5	6
13. 應明確訂定學生輔導與管教辦法。	1	2	3	4	5	6
14. 已明確訂定學生輔導與管教辦法。	1	2	3	4	5	6
15. 應依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生。	1	2	3	4	5	6
16. 已依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生。	1	2	3	4	5	6
17. 應確實協助教師提昇輔導知能。	1	2	3	4	5	6
18. 已確實協助教師提昇輔導知能。	1	2	3	4	5	6
19. 應確實協助教師提昇正向管教技巧。	1	2	3	4	5	6
20. 已確實協助教師提昇正向管教技巧。	1	2	3	4	5	6
21. 應確實協助教師提昇班級經營能力。	1	2	3	4	5	6
22. 已確實協助教師提昇班級經營能力。	1	2	3	4	5	6
23. 應確實協助教師提昇情緒管理能力。	1	2	3	4	5	6
24. 已確實協助教師提昇情緒管理能力。	1	2	3	4	5	6
25. 應已明確規範教育行政機關的職責。	1	2	3	4	5	6
26. 已明確規範教育行政機關的職責。	1	2	3	4	5	6
27. 應明確規範學校行政單位的職責。	1	2	3	4	5	6
28. 已明確規範學校行政單位的職責。	1	2	3	4	5	6
29. 應明確規範家長的職責。	1	2	3	4	5	6
30. 已明確規範家長的職責。	1	2	3	4	5	6

(接續上頁)	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
31. 應設置學生問題懲戒單位。	1	2	3	4	5	6
32. 已設置學生問題懲戒單位。	1	2	3	4	5	6
33. 應設置學生體罰申訴管道保障學生權益。	1	2	3	4	5	6
34. 已設置學生體罰申訴管道保障學生權益。	1	2	3	4	5	6
35. 應設置教師體罰申訴管道保障教師權益。	1	2	3	4	5	6
36. 已設置教師體罰申訴管道保障教師權益。	1	2	3	4	5	6
37. 應對問題學生家長進行輔導教育。	1	2	3	4	5	6
38. 已對問題學生家長進行輔導教育。	1	2	3	4	5	6
39. 應明定學生違規等級分級處理。	1	2	3	4	5	6
40. 已明定學生違規等級分級處理。	1	2	3	4	5	6
41. 分享成功輔導案例可提升教師輔導技巧。	1	2	3	4	5	6

其他意見： _____

本問卷到此結束，非常感謝您的作答！

附錄三、正式問卷

國小教師體罰態度及對零體罰教育政策態度調查問卷

敬愛的老師您好：

自從零體罰教育政策實施後，我們都深刻體認到政策改變所帶來的各種正面及負面的影響，後學期望藉此研究，能對於目前現象有更進一步的了解。

本問卷旨在了解國小教師在零體罰教育政策實施後，對於體罰及該項政策的態度之調查研究，以做為決策當局及相關學術研究之參考依據。本研究關於體罰的定義是指教師親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力的體罰以及責令學生採取特定身體動作之體罰，懇請根據您本身的想法據實作答。感謝您的支持與協助！順頌教祺！

南華大學生死學研究所碩士班

指導教授 歐慧敏 博士

研究生 林美秀 敬上

中華民國 97 年 9 月

聯絡電話：0921-734-462 (0) 聖賢國小 06-6353170 聯絡地址：73352 臺南縣東山鄉聖賢村田尾 29 號

第一部分：基本資料

- () 1. 性別：(1) 男 (2) 女。
- () 2. 年齡：(1)29 歲 (含) 以下 (2)30-39 歲 (3)40-49 歲 (4)50 歲以上。
- () 3. 婚姻狀況：(1)未婚 (2)已婚 (3)其他。
- () 4. 子女有無：(1)有 (2)無。
- () 5. 教學年資：(1) 5 年內 (2) 6-10 年 (3) 11-15 年 (4) 16 年以上。
- () 6. 專業養成背景：(1) 師範院校體系 (含師範、師專、師院、師大等)。
(2) 一般大學 (含教育學程、師資班)。
- () 7. 研究所背景 (若有，請填)
(1) 教育類。
(2) 非教育類，_____ 學系研究所。
- () 8. 擔任職務：(1) 教師兼主任 (2) 教師兼組長 (3) 級任教師
(4) 科任教師 (5) 特教老師。
- () 9. 主要任教年級：(1) 低年級 (2) 中年級 (3) 高年級。
- () 10. 任教班級學生數：(1) 1-10 人 (2) 11-20 人 (3) 21-30 人 (4) 31 人以上。
- () 11. 學校規模：(1)1-12 班 (2)13-48 班 (3)49 班以上學校。

【請接續下頁】

第二部分：教師體罰態度量表

請問您對於「體罰」的看法為何？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1. 體罰是維持學生紀律問題的好方法。	1	2	3	4	5	6
2. 體罰在學校是必須存在的。	1	2	3	4	5	6
3. 「不打不成器」是正確的。	1	2	3	4	5	6
4. 體罰是消除小學生不良行為的好方法。	1	2	3	4	5	6
5. 對大部分學生而言體罰是有效用的。	1	2	3	4	5	6
6. 體罰與愛的教育合併使用，效果最好。	1	2	3	4	5	6
7. 只要不造成身心的傷害，體罰是可以容許的。	1	2	3	4	5	6
8. 體罰是落伍的管教方式。	1	2	3	4	5	6
9. 體罰會造成學生心理上的傷害。	1	2	3	4	5	6
10. 使用體罰會養成學生以暴力解決問題。	1	2	3	4	5	6
11. 體罰會使師生關係緊張。	1	2	3	4	5	6
12. 體罰忽視了學生的自我尊嚴。	1	2	3	4	5	6
13. 體罰是教師缺乏愛心的表現。	1	2	3	4	5	6
14. 體罰是教師缺乏專業的表現。	1	2	3	4	5	6
15. 體罰會使學生產生陽奉陰違的行為。	1	2	3	4	5	6
16. 體罰是反教育的行為。	1	2	3	4	5	6
17. 體罰對於部分學生是有必要的。	1	2	3	4	5	6
18. 只要慎選體罰方式，就可避免對學生人格發展造成影響。	1	2	3	4	5	6
19. 體罰是不良示範，會影響學生的人格發展。	1	2	3	4	5	6
20. 只要老師是出於教育良知，體罰應被允許。	1	2	3	4	5	6
21. 體罰可以使學生知道，在真實的社會中，「違法者必須接受處罰」的道理。	1	2	3	4	5	6
22. 如果能讓學生的行為表現更好，體罰又何妨。	1	2	3	4	5	6
23. 體罰是管教的其中一種方式。	1	2	3	4	5	6
24. 體罰百害而無一利。	1	2	3	4	5	6
25. 無論何種情況都不該使用體罰。	1	2	3	4	5	6

【請接續下頁】

第三部分：教師對零體罰教育政策態度量表

一、請問您對於實施「零體罰教育政策」看法為何？請您就實際工作情形及自身感覺，選擇一個與您的情況最為符合的答案，圈選之。	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1. 「零體罰教育政策」是合理的教育觀念。	1	2	3	4	5	6
2. 「零體罰教育政策」是有助於教師發揮教育專業的政策。	1	2	3	4	5	6
3. 「零體罰教育政策」是保護教師的作法。	1	2	3	4	5	6
4. 「零體罰教育政策」是保護學生的作法。	1	2	3	4	5	6
5. 制定「零體罰教育政策」是必要的。	1	2	3	4	5	6
6. 「零體罰教育政策」會增加校園霸凌現象。	1	2	3	4	5	6
7. 學生行為更為放蕩不拘。	1	2	3	4	5	6
8. 教師消極處理學生的問題行為。	1	2	3	4	5	6
9. 教師的權威受到挑戰。	1	2	3	4	5	6
10. 家長常因管教問題找學校或教師理論。	1	2	3	4	5	6
11. 行政單位更有權力對於教師不當管教的行為進行處分。	1	2	3	4	5	6
12. 影響守規學生的各項權利。	1	2	3	4	5	6
13. 禁止體罰後家長更加無理取鬧。	1	2	3	4	5	6
14. 和以前相比，教師更常請家長協助處理學生問題。	1	2	3	4	5	6

【請接續下頁】

第四部分：「零體罰教育政策」配套措施意見調查表

在「零體罰教育政策」實施後，您對**配套措施**的看法為何？以下共有十項配套措施，請您逐一就每個配套措施左邊的「應然面」與右邊的「實然面」各選擇一個與您的意見最為符合的答案，圈選之，以利研究者了解理想與現況之間的差距。

【填答說明】

例如：我覺得真的「**應該要**」天天吃五蔬果（請圈選左邊應然面⑥：表示非常同意），

但「**實際上**」根本完全沒做到（請圈選右邊實然面①：表示非常不同意）。

應然面 (應該要...)						健康配套措施	實然面 (實際已...)					
非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1	2	3	4	5	⑥	1. 天天吃五蔬果。	①	2	3	4	5	6

【請開始作答】

應然面 (應該要...)						「零體罰教育政策」配套措施	實然面 (實際已...)					
非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意		非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1	2	3	4	5	6	1. 明確界定體罰、處罰與管教的範圍。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	2. 依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	3. 確實協助教師提昇輔導知能。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	4. 確實協助教師提昇正向管教技巧。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	5. 確實協助教師提昇情緒管理能力。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	6. 明確規範學校行政單位的職責。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7. 明確規範家長的職責。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	8. 設置學生問題懲戒單位。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	9. 設置教師體罰申訴管道保障教師權益。	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	10. 明確訂定學生違規等級分級處理。	1	2	3	4	5	6

(請記得圈選右側的實然面)

(請記得圈選左側的應然面)

其他意見：_____

【本問卷到此結束，麻煩您檢視是否漏答，非常感謝您用心提供寶貴的看法！】

附錄四、「教師體罰態度量表」預試題本題目分析結果摘要表

實際效用層面		刪題後Alpha=.9043		
預試題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	刪題
1	.662	.6194	.9212	
2	.771	.7323	.9199	
3	.401	.3587	.9240	刪題
4	.567	.5473	.9220	
5	.665	.6402	.9209	
6	.520	.5015	.9225	
7	.443	.4148	.9234	刪題
21	.107	.1007	.9444	刪題
22	.623	.5779	.9217	刪題
24	.232	.2140	.9258	刪題
26	.499	.4988	.9225	刪題
31	.711	.7026	.9205	
32	.327	.3293	.9243	刪題
彈性使用層面		刪題後Alpha=.9218		
預試題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	刪題
8	.725	.7067	.9203	
9	.776	.7528	.9198	
19	.437	.4012	.9235	*
25	.570	.5590	.9220	
27	.706	.6810	.9207	
29	.762	.7461	.9202	
30	.664	.6381	.9213	
33	.662	.6226	.9215	
有害無利層面		刪題後Alpha=.9310		
預試題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	刪題
10	.594	.5295	.9222	
11	.527	.4767	.9228	
12	.461	.3969	.9236	刪題
13	.608	.5540	.9220	刪題
14	.701	.6430	.9209	
15	.681	.6201	.9211	
16	.711	.6572	.9209	
17	.613	.5433	.9221	
18	.654	.5893	.9216	
20	.548	.4829	.9227	
23	.704	.6360	.9211	
28	.598	.5415	.9222	
34	.475	.4084	.9235	
35	.638	.6122	.9215	

附錄五、「教師零體罰政策態度問卷」預試題本題目分析結果摘要表

政策理想性層面				刪題後Alpha = .7179
預試題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	
1	.611	.3865	.7143	
2	.666	.2336	.7222	刪題
3	.331	.0766	.7290	刪題
4	.611	.3223	.7181	
5	.297	.0610	.7300	刪題
6	.595	.4671	.7114	刪題
7	.552	.2874	.7189	
8	.532	.0998	.7296	
9	.518	.3805	.7140	刪題
10	.771	.5646	.7089	刪題
11	.743	.5295	.7104	刪題
12	.523	.5625	.7055	
13	.105	.1439	.7266	刪題
14	.326	.1943	.7243	刪題
15	.378	.2073	.7237	刪題
16	.271	.2447	.7215	刪題
17	.633	.4562	.7129	刪題
18	.469	.3564	.7154	刪題
19	.500	.3849	.7143	刪題
20	.559	.4017	.7158	刪題
21	.396	.3088	.7189	刪題
22	.518	.4077	.7137	刪題
23	.419	.2720	.7199	刪題
24	.392	.2483	.7214	刪題
25	-.131	-.1134	.7404	刪題
26	-.236	-.1030	.7382	刪題
27	.472	.4158	.7123	刪題
28	.251	.1675	.7257	刪題
29	.538	.4540	.7105	刪題
30	.197	.1359	.7275	刪題
31	.214	.2081	.7817	刪題
學生權益保障層面				Alpha = .8146
題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	
1	.839	.4547	.8096	刪題
2	.822	.4684	.8056	刪題
3	.763	.6132	.7813	刪題
4	.675	.6844	.7660	刪題
5	.662	.6923	.7675	刪題
6	.530	.5092	.7974	刪題
7	.536	.4895	.8004	刪題
政策負面影響層面				刪題後Alpha = .8680
題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	
1	.279	.3030	.8898	刪題

2	.307	.4355	.8588	刪題
3	.325	.3882	.8599	刪題
4	.318	.3735	.8603	刪題
5	.362	.5049	.8572	刪題
6	.308	.4426	.8587	刪題
7	.326	.4588	.8582	刪題
8	.677	.5936	.8559	
9	.749	.6861	.8533	
10	.770	.6667	.8528	刪題
11	.728	.6827	.8532	刪題
12	.822	.7235	.8523	
13	.739	.6260	.8544	
14	.716	.5844	.8550	
15	.561	.3870	.8599	
16	.616	.5339	.8564	
17	.535	.4376	.8587	刪題
18	.457	.2760	.8624	刪題
19	.740	.6459	.8541	刪題
20	.414	.2809	.8623	刪題
21	.685	.5818	.8548	
22	.738	.6604	.8536	刪題
23	.576	.4729	.8576	刪題
24	.569	.3728	.8604	
25	-.398	-.2383	.8716	刪題
26	-.312	-.1932	.8735	刪題
27	-.167	.0066	.8680	刪題
28	.466	.2978	.8620	刪題
29	.666	.5560	.8560	刪題

**附錄六、「教師對零體罰教育政策配套措施意見調查問卷」預試題本題目
分析結果摘要表**

題組	題號	主成分分析之 因素負荷量	修正的項目 總相關	題目刪除後的 α 係數	刪題
1	1	.610	.5348	.9565	*
	2	.518	.5632	.9564	*
2	3	.636	.5529	.9564	
	4	.555	.5985	.9562	
3	5	.569	.4868	.9568	*
	6	.533	.5786	.9563	*
4	7	.535	.4526	.9570	*
	8	.563	.6096	.9561	*
5	9	.594	.5127	.9567	*
	10	.508	.5504	.9565	*
6	11	.447	.3647	.9575	*
	12	.570	.6173	.9561	*
7	13	.623	.5300	.9566	*
	14	.480	.5238	.9567	*
8	15	.721	.6263	.9562	
	16	.680	.7064	.9555	
9	17	.681	.5879	.9564	
	18	.560	.5940	.9562	
10	19	.669	.5731	.9564	
	20	.618	.6549	.9559	
11	21	.564	.4745	.9569	*
	22	.584	.6269	.9560	*
12	23	.691	.5995	.9563	
	24	.624	.6590	.9558	
13	25	.626	.5406	.9565	*
	26	.643	.6786	.9557	*
14	27	.759	.6751	.9559	
	28	.638	.6747	.9557	
15	29	.724	.6365	.9561	
	30	.680	.6977	.9556	
16	31	.715	.6268	.9561	
	32	.692	.7068	.9555	
17	33	.587	.4987	.9567	*
	34	.508	.5326	.9566	*
18	35	.705	.6167	.9562	
	36	.665	.6895	.9556	
19	37	.634	.5408	.9565	*
	38	.733	.7507	.9552	*
20	39	.744	.6571	.9559	
	40	.674	.6879	.9556	
	41	.281	.2090	.9584	*

*：表該問項刪除
 刪題前Alpha = .9573 (41題)
 刪題後Alpha = .9364 (10題組)

附錄七、量表內容效度學者專家審查名單

量表內容效度學者專家審查名單（依姓氏筆畫排序）

姓名	職稱	學歷及服務單位
吳金香	教授	美北科羅拉多大學教育博士 國立嘉義大學國民教育研究所所長
吳瓊洳	副教授	國立臺灣師範大學教育博士 國立嘉義大學師資培育中心
林怡光	教務主任	國立暨南國際大學輔導諮商所博士生 臺中縣潭子國小教務主任
蔡明昌	副教授	國立高雄師範大學教育博士 南華大學生死學研究所所長
劉錫吾	特教組長	國立彰化師範大學特殊教育學博士 國立大甲高工特教組長

附錄八、專家意見統整

題號	第一部份【基本資料】	適合度	專家意見
1	性別：〈1〉男〈2〉女。	適合	
2	年齡： 〈1〉30歲以下 〈2〉31-35歲 〈3〉36-40歲 〈4〉41-45歲 〈5〉46-50歲 〈6〉51-55歲 〈7〉56-60歲 〈8〉60歲以上	修正後 適合	6.7.8組人數會很少，而造成組別人數懸殊。
3	服務年資： 〈1〉1-10年 〈2〉11-15年 〈3〉16-20年 〈4〉21-25年 〈5〉26-30年 〈6〉30年以上。	修正後 適合	分類標準何在？
4	學歷背景（可複選）： 〈1〉師範院校（包括師範、師專、師院、師大） 〈2〉一般大學（學院）教育學程 〈3〉學士後教育學分班 〈4〉研究所（含四十學分班）以上，_____ 學系研究所	修正後 適合	為何複選？應填最高學歷。
5	擔任職務： 〈1〉教師兼主任 〈2〉教師兼組長 〈3〉級任教師 〈4〉科任教師 〈5〉特教老師	適合	
6	主要任教年級：〈1〉低年級 〈2〉中年級 〈3〉高年級	適合	
7	任教班級學生數： 〈1〉1-10人 〈2〉11-20人 〈3〉21-30人 〈4〉31人以上	適合	
第二部分：【教師體罰態度量表】			
1	我認為體罰是維持學生紀律問題的好方法。	修正後 適合	體罰是維持學生紀律的好方法。
2	體罰在學校是必須存在的。	適合	
3	體罰可以產生殺一儆百的效果。	適合	
4	我認為「不打不成器」是正確的。	修正後 適合	我認為「不打不成器」的觀念是正確的
5	體罰對小學生而言是消除不良行為的好方法。	修正後 適合	體罰是消除小學生不良行為的好方法。
6	我認為對大部分學生而言體罰是有效用的。	修正後 適合	對大部分學生而言體罰是有效的。
7	如果不使用體罰，我認為將無法做好班級管理。	修正後 適合	不使用體罰，我無法做好班級經營。
8	如果體罰與愛的教育合併使用，我認為效果最	修正後	我認為體罰與愛的教育合併使

	好。	適合	用效果最好。
9	只要不造成身心的傷害，體罰是可以容許的	修正後 適合	只要不造成身心的傷害，我認為體罰是可以容許的
10	我認為體罰是最落伍的管教方式。	修正後 適合	我認為體罰是落伍的管教方式。
11	我認為體罰會造成學生心理上的傷害。	適合	
12	我認為體罰會造成學生身體上的傷害。	修正後 適合	體罰會造成學生身體上的傷害。
13	我認為體罰會忽視學生的自我價值。	修正後 適合	體罰會忽視學生的自我價值。
14	使用體罰就是老師教導學生以暴力解決問題。	適合	
15	體罰會使師生關係緊張。	適合	
16	我認為體罰忽視了學生的自我尊嚴。	修正後 適合	體罰忽視了學生的尊嚴。 與 13 題重複
17	我認為體罰是老師缺乏愛心的表現。	適合	
18	我認為體罰是老師缺乏專業的表現。	適合	
19	在法律權限內，為維持紀律，我認為應允許適度體罰。	修正後 適合	為維持紀律，我認為應允許老師適度體罰。
20	體罰會使學生產生陽奉陰違的影響。	修正後 適合	體罰會使學生產生陽奉陰違的行為。
21	在學校，我認為老師應可代替父母體罰學生。	適合	
22	我有足夠能力判斷應該施以多大強度的體罰。	適合	
23	體罰是反教育的行為。	適合	
24	體罰是老師管教學生的最後手段。	適合	
25	體罰對於部分學生是有必要的。	適合	
26	只要父母授權，我就可以體罰學生。	不適合	無論如何法律已明文禁止體罰了
27	只要慎選體罰方式，就可避免對學生人格發展造成影響。	適合	
28	我認為體罰是不良示範，會影響學生的人格發展。	修正後 適合	體罰是不良示範，會影響學生的人格發展。
29	只要老師是出於教育良知，體罰學生應被允許。	修正後 適合	只要老師是出於教育良知，體罰應被允許。
30	體罰制度的存在可以使學生知道，在真實的社會中，「違法者必須接受處罰」。	修正後 適合	體罰的道理可以使學生知道，在真實的社會中，「違法者必須接受處罰」。
31	我認為如果能讓學生更好，體罰又何妨。	修正後 適合	如果能讓學生的行為表現更好，體罰又何妨。
32	學生做錯事就該接受體罰。	適合	
33	體罰是管教的其中一種方式。	不適合	較屬於認知性問題
34	我認為體罰百害而無一利。	修正後 適合	體罰百害而無一利。
35	我認為無論何種情況都不該使用體罰。	不適合	無論如何法律已明文禁止體罰了

第三部分：【教師對零體罰教育政策態度量表】			適合度	專家意見
一	您對於實施零體罰教育政策的政策理想性為何？			
1	我認為「零體罰」是合理的教育觀念。	修正後適合	我認為「零體罰教育政策」是合理的教育觀念。	
2	我認為「零體罰」是人道的教育觀念。	修正後適合	我認為「零體罰教育政策」是符合人道的教育觀念。	
3	我認為體罰案例確實有減少。	修正後適合	我認為實施零體罰教育政策之後，體罰案例確實有減少。	
4	我認為這是有助於教師發揮教育專業的政策。	修正後適合	我認為零體罰教育政策有助於教師發揮教育專業。	
5	我認為法律約束有助於防止教師使用體罰。	修正後適合	我認為實施零體罰教育政策有助於防止教師使用體罰。	
6	我認為有些學生必須體罰才有效，不應以法律禁止。	修正後適合	我不贊成零體罰教育政策。	
7	我認為零體罰教育政策是保護教師的作法。	適合		
8	我認為零體罰教育政策是保護學生的作法。	適合		
9	增加了教師班級經營的困難度。	適合		
10	我認為零體罰政策根本不完善。	修正後適合	我認為零體罰教育政策不完善。	
11	我認為零體罰政策有盲點。	不適合	太抽象了	
12	我認為禁止體罰是必要的	修正後適合	我認為制定禁止體罰的政策是必要的	
13	我認為管教過程造成學生「心理傷害」是教師不夠專業	不適合	13-31 題與其他題目內涵不同，是老師對該政策的態度嗎？應屬於認知性的問題。	
14	我認為管教過程造成學生「心理傷害」是學生抗壓性太低	不適合		
15	我認為管教過程造成學生「心理傷害」很難歸因於教師或學生	不適合		
16	只要學生自認為教師的管教令其不適都可稱為「心理傷害」	不適合		
17	我認為「心理傷害」是一項無法清楚定義的標準	不適合		
18	我認為教師可以使用「罰款」來作為處罰	不適合		
19	違規行為以「罰款」來處罰，與成人社會處罰相符，應被允許	不適合		
20	教師可使用「暫時保管學生物品」來中止學生的不當行為	不適合		
21	我認為教師無權暫時保管學生物品	不適合		
22	教師語帶威脅，不管動機為何，都可稱之為「恐嚇」	不適合		
23	我認為「恐嚇」是一項無法清楚定義的標準	不適合		
24	我能明確判斷「身心虐待」的分際	不適合		
25	我認為「身心虐待」是一項無法清楚定義的標準	不適合		
26	在公開場合罵學生豬或笨等，涉及「公然侮辱」	不適合		
27	在公開場合指責學生，稱之為「公然侮辱」	不適合		

28	我認為「公然侮辱」是一項無法清楚定義的標準	不適合	
29	只要在三人以上場合指責學生，都可稱之為「毀謗」	不適合	
30	我認為「毀謗」是一項無法清楚定義的標準	不適合	
31	我認為此政策並無實質效用。	不適合	
二	「零體罰教育政策」實施後，對於學生的權益保障為何？	適合度	
1	此政策的實施規範了國家應提供學生完整充足的教育相關軟硬體。		1-7 在前項第八題就包括在內了，應不必要再具體呈現。
2	教師應提供學生完整充足的教育相關軟硬體。		
3	學生的身體不受侵犯。		
4	學生不被忽略。		
5	學生不被羞辱。		
6	學生的言論自由權。		
7	學生的隱私權。		
三	「零體罰教育政策」實施後，產生了何種影響？	適合度	
1	教師管教學生的方式獲得改善。	適合	
2	教師班級經營的情況獲得改善。	適合	
3	家長對人權的觀念獲得改善。	適合	
4	學校行政單位處理體罰事件的壓力獲得改善。	適合	
5	師生之間的互動關係獲得改善。	適合	
6	親師之間的互動關係獲得改善。	適合	
7	教師專業形象獲得改善。	適合	
8	會增加校園霸凌現象。	適合	
9	學生行為更為放蕩不拘。	適合	
10	教師不再嚴格管教學生。	適合	
11	學校紀律無法維持。	適合	
12	教師消極處理學生的問題行為。	適合	
13	教師的權威受到挑戰。	適合	
14	家長常因管教問題找學校或教師理論。	適合	
15	行政單位更有權力對於教師不當管教的行為進行處分。	適合	
16	影響守規學生的各項權利。	適合	
17	在管教上我變得不知所措。	修正後適合	老師在管教上變得更加不知所措。
18	我嘗試使用口語的正向引導，解決學生問題。	不適合	與第1題同
19	我認為禁止體罰後部分學生的行為更加無法無天。	修正後適合	學生的行為更加無法無天。
20	我與同事更常因管教問題相互切磋討論。	修正後適合	與26題合併為：教師之間對於管教問題之專業對話增加。
21	我認為禁止體罰後家長更加無理取鬧。	修正後適合	家長更加無理取鬧。
22	我認為禁止體罰後教師動則得咎。	修正後適合	教師動則得咎。
23	我認為禁止體罰後，少管學生就不會出事。	不適合	與第1題同。

24	我比以前較常請家長協助處理學生問題。	不適合	與第6題同。
25	我更常鞭策自己學習各種正向管教方法。	修正後適合	教師本身對正向管教的學習更加積極。
26	我比以前較常請同事協助處理學生問題。	修正後適合	與20題合併為：教師之間對於管教問題之專業對話增加。
27	我覺得體罰禁令可以提醒自己要尊重學生。	修正後適合	教師對學生人權的尊重獲得改善
28	我花費更多時間處理學生行為問題。	不適合	與2.8同
29	花費更多時間處理學生行為問題，影響我班級上課的進度。	不適合	與2.8同

其他意見：1. 同一層面的主詞要一致，「我」或「教師」？

第四部分：【零體罰教育政策】配套措施意見調查表

專家意見

1	應明確界定體罰、處罰與管教的定義。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
2	已明確界定體罰、處罰與管教的定義。	不適合	
3	應明確界定體罰、處罰與管教的範圍。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
4	已明確界定體罰、處罰與管教的範圍。	不適合	
5	應明確界定處理體罰事件的流程。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
6	已明確界定處理體罰事件的流程。	不適合	
7	應明確界定處理體罰事件的單位及相關人員。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
8	已明確界定處理體罰事件的單位及相關人員。	不適合	
9	應明確釐清教師不當體罰的法源依據。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
10	已明確釐清教師不當體罰的法源依據。	不適合	
11	應明定對體罰教師的罰則（輔導到解聘的處分）	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
12	已明定對體罰教師的罰則（輔導到解聘的處分）	不適合	
13	應明確訂定學生輔導與管教辦法。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
14	已明確訂定學生輔導與管教辦法。	不適合	
15	應依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
16	已依學校規模及實際需求，配置足夠專業人力輔導學生。	不適合	
17	應確實協助教師提昇輔導知能。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
18	已確實協助教師提昇輔導知能。	不適合	
19	應確實協助教師提昇正向管教技巧。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
20	已確實協助教師提昇正向管教技巧。	不適合	
21	應確實協助教師提昇班級經營能力。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
22	已確實協助教師提昇班級經營能力。	不適合	
23	應確實協助教師提昇情緒管理能力。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
24	已確實協助教師提昇情緒管理能力。	不適合	
25	應已明確規範教育行政機關的職責。	適合	建議統一採「應」的陳述句，如此即可了解老師們的看法。
26	已明確規範教育行政機關的職責。	不適合	

27	應明確規範學校行政單位的職責。	適合
28	已明確規範學校行政單位的職責。	不適合
29	應明確規範家長的職責。	適合
30	已明確規範家長的職責。	不適合
31	應設置學生問題懲戒單位	適合
32	已設置學生問題懲戒單位	不適合
33	應設置學生體罰申訴管道保障學生權益	適合
34	已設置學生體罰申訴管道保障學生權益	不適合
35	應設置教師體罰申訴管道保障教師權益	適合
36	已設置教師體罰申訴管道保障教師權益	不適合
37	應對問題學生家長進行輔導教育	適合
38	已對問題學生家長進行輔導教育	不適合
39	應明定學生違規等級分級處理	適合
40	已明定學生違規等級分級處理	不適合
41	分享成功輔導案例可提升教師輔導技巧	不適合
其他意見：1. 題數太多應該精簡。		