

南 華 大 學

應用社會學系教育社會學碩士班

碩士論文

國小高年級學生合理化教師體罰行為之研究

A Study on the Fifth and Sixth Graders' Rationalization of Corporal
Punishment at Elementary School

研 究 生：吳文基 撰

指 導 教 授：張楓明 博士

中華民國一〇五年七月

南 華 大 學

應用社會學系 教育社會學研究所

碩 士 學 位 論 文

國小高年級學生合理化教師體罰行為之研究

研究生：吳文基

經考試合格特此證明

口試委員：周佩蘭
張佩明

郭川雄

指導教授：張佩明

系主任(所長)：蘇峰少

口試日期：中華民國 105 年 6 月 20 日

國小高年級學生合理化教師體罰行為之研究

中文摘要

本研究的目的是探討國小高年級學生合理化教師體罰行為之研究。研究對象為雲林縣國民小學高年級學生。採分層隨機抽樣方式，共抽選 12 校 737 人，再將所得資料以描述性統計、相關分析、多元迴歸模型進行處理與分析。

本研究結果顯示：(1) 國民小學仍有體罰現象存在，且部分高年級學生會合理化及接受教師採取體罰 (2) 國民小學高年級學生之內化經驗對接受教師體罰行為具有影響力。(3) 國民小學高年級學生之教師權威對接受教師體罰行為具有影響力。

最後，本研究根據研究結果進行討論並提出建議，以供教師及未來研究的參考。

關鍵詞：懲罰、體罰、合理化

A Study on the Fifth and Sixth Graders' Rationalization of Corporal Punishment at Elementary School

Wen-Chi Wu

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the fifth and sixth graders' rationalization of corporal punishment at elementary school. Stratified random sampling was used to draw 737 students among 12 schools. The descriptive statistics, correlation analysis, and regression model analysis were used in this study.

The results of this study showed that: (1) Corporal punishment is still being taken at elementary school and some fifth and sixth graders' are used to rationalize the corporal punishment from their teachers. (2) The fifth and sixth graders' experiences influence their attitude to the corporal punishment from their teachers. (3) The authority of the teachers influence the attitude of the corporal punishment in fifth and sixth graders'.

Finally, based on the findings, this study proposed some relevant suggestions for the teachers and researchers.

keywords: punishment , corporal punishment , rationalization

目 錄

中文摘要	I
英文摘要	II
目 錄	III
表目錄	V
圖目錄	VI
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	5
第三節 名詞解釋.....	6
第二章 文獻探討	7
第一節 中西方的懲罰思想.....	7
第二節 懲罰之相關概念.....	15
第三節 臺灣校園體罰的現況與學生合理化教師體罰之研究探析.....	19
第三章 研究設計與方法	31
第一節 研究方法與架構.....	31
第二節 研究問題與假設.....	33
第三節 問卷調查之樣本與實施.....	34
第四節 研究工具與變項測量.....	36
第五節 資料處理與統計方法.....	41
第四章 調查結果分析與討論	43
第一節 描述性統計分析.....	43
第二節 自變項與依變項間相關情形.....	47
第三節 合理化因素與體罰接受之關聯性.....	48

第四節 綜合討論.....	51
第五章 結論與建議.....	54
第一節 研究結論.....	54
第二節 研究建議.....	55
參考文獻	58
附錄 量表	62



表目錄

表 3-4-1	國小高年級學生學校生活狀況調查問卷各部分之變項名稱及意涵表	37
表 3-4-2	合理化因素-內化經驗之因素分析與信度考驗結果	38
表 3-4-3	合理化因素-明定規範之因素分析與信度考驗結果	39
表 3-4-4	合理化因素-情緒平復之因素分析與信度考驗結果	39
表 3-4-5	合理化因素-教師權威之因素分析與信度考驗結果	40
表 4-1-1	國小高年級學童學校生活狀況調查問卷分析摘要表	43
表 4-1-2	控制變項-性別與年級之次數分配表	45
表 4-1-3	控制變項-體罰目睹之次數分配表	46
表 4-2-1	自變項與依變項間之相關	47
表 4-3-1	合理化因素與體罰接受之迴歸分析	49
表 4-3-2	合理化因素、體罰接受與控制變項迴歸分析摘要表	50

圖目錄

圖 3-3-1 研究架構圖.....31



第一章 緒論

教師的獎懲行為經常伴隨教學而生，其中懲罰部分是學生不喜愛的，尤其體罰更為學生所畏懼。學生接受教師體罰的原因很多且複雜，本研究聚焦於學生內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威等四項心理因素，探討其與合理化教師體罰行為的關係。本章共分三節：第一節為研究動機，第二節為研究目的，第三節為名詞解釋。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

民國 105 年 05 月 20 日修正之「教師輔導與管教學生辦法注意事項及須知」第十九條規定：學生學業成就偏低，不得採取處罰措施。第三十八條亦規定：依教育基本法第八條第二項規定，教師輔導與管教學生，不得有體罰學生之行為(教育部，105)。然而透過各種媒體報導，如人本教育基金會於 2013 年所發表 1999 年到 2012 年五都校園的體罰調查情況報告(人本教育基金會，2013)，以及建置於 youtube 之體罰新聞影片，得知教師對學生不當的懲罰行為仍存在校園。

喜愛被獎賞，而厭惡被懲罰為人之常情，所以學校或教師通常會運用獎懲方式來管理學生，促使其達到教學目標，獎賞方面較少產生負面的影響，然而在懲罰的技術則為多樣，有許多的懲罰是屬於違法的體罰，如鞭打、半蹲、蛙跳等。在民國 95 年立法禁止教師體罰學生後，教師理當知道自己所使用的管教學生方式是違法的，但有些教師可能因覺得這類的懲罰效果較佳，所以仍不放棄使用。

很少聽到有學生因跑步慢、跳不遠、圖畫不好、音色不佳、交不到朋友，而被懲罰，關於這些五育中體育、群育、美育的問題，教師通常會將之歸因於天賦，交友問題更會投以關懷的眼神；因為學校偏重學生的德育、智育，致使大部分的學生被處罰了，常是因為品行不佳或和有關升學的課業達不到教師的要求；Gardner 曾提出人有九種以上的不同智力(張春興，2009)，再加上後天環境、學

習等因素的影響，個體自然在表現上會產生差異，但教師因秉持要求所有學生品學兼優的信念，所以除了使用獎賞外，經常是透過懲罰來管理對學習失去興趣之外顯行為，如作業不會寫、遲交、上課分心、講話等情況。

Lackledge 和 Hunt 認為：「懲罰是重要的，它向兒童顯示，規則正束縛所有的人，且值得尊敬。但體罰會產生反效果，因為它違反當代道德的基本原則——對人類的尊嚴的尊重。」(引自林文瑛、王震武，1995)；而 Bentham 也認為：「所有懲罰都是損害，所有懲罰本身都是惡。根據功利原理，如果它應當被允許，那只是因為它有可能排除某種更大的惡。」(引自時殷弘譯，2000)。Hirst 和 Peters 更認為：用於學校與社會的懲罰並非一種自新的，而是妨礙的措施。因若就功利的觀點來看，給罪犯一點痛苦所形成的傷害，比不執行法規所造成的傷害還要小，就不必使用懲罰，而且懲罰足以防止犯罪時，就表示懲罰已有良好的運作。痛苦是最明顯的「惡」，當懲罰實際被施展出來時，通常是不幸的。因此，懲罰是一種必然的傷害(劉貴傑譯，1994)。換言之，若懲罰可防止更多的罪惡產生，是可以存在，但因其可能傷及人的尊嚴，所以應避免使用。教師使用懲罰的最佳理由是：若不借助懲罰，則懲罰就會失去遏止犯罪的功能。因為目前許多懲罰的方式實際上有助於兒童，所以教師雖然要想出避免對兒童構成任何明顯傷害的懲罰方式，使其對個人不會有任何傷害，但是懲罰所造成的不幸結果可能會使學校與學生更加疏離，學生只把學校看成是強迫他們做不喜歡做的事的團體(劉貴傑譯，1994)。

此外，功利主義把幸福作為人生的最高目的，而幸福的具體化，就是趨樂避苦，快樂即善，痛苦即惡。行為的原動力，乃因行為後果所產生的快樂；反之，痛苦結果必定減少行為之次數。苦樂的多寡，成為行為善惡的客觀指標。功利主義以行為結果所帶來的快樂是否大於痛苦來判別是否合於道德。Bentham 說：「功利原理是這樣的原理，它根據增加或減少當事人的幸福的傾向，來認可或拒絕任何一種行為；我指的是任何一種行為，不僅包括任何私人的行為，也包括政府的任何措施。」(引自時殷弘譯，2000)。就功利主義而言，所謂「道德」乃是快樂

的總和大於痛苦的總和，當為了全體人民的更大利益而必要犧牲私人利益時，功利主義比一般更為嚴格地要求做到這一點(趙敦華，1988)。就此而言，「犧牲小我，完成大我」乃為功利主義者所推崇，推至教室內的教學，教師為顧及大多數人的學習權益，必得犧牲少數人，為獲得最大的教學成效，對於一切阻礙整體發展的學生行為，如上課說話、不專心、搗蛋等違規行為，甚至學業表現不佳，必須施予懲罰，以維護整體利益。

但教師卻忽略了將自己也加入計算，若教師願意花更多時間去了解每個學生，改變教材、教法以適應他們的學習，因材施教，實施個別化教學，為學生找出適合他的學習方式，則全體學生的快樂必大於教師一人努力準備的痛苦。同理，學校若願意投入更多有助於教學設施，安排學生喜愛且有助於其現在生活或未來就業的課程，學生因樂於學習其認為重要且必要的課程，時時都在期待上課所帶來的歡愉與學習的進步，怎會有曠課情形產生，每次缺課對學生而言都會被視為極大的損失，那裡需要以出缺席的紀錄來決定是否符合上課修習學分的要求。但今日的學校並不檢討課程安排與設施是否符合學生要求，反而對學生做出更多限制，以操行、學業成績、學分通過與否，甚至退學處分來進行懲罰，以達到學校要求的學習指標，學校管理者不願意犧牲自己少數人的利益，來符應學生的需求，反而以懲罰代之。如此看來，教師和學校都不想為大多數人的幸福而造成自己痛苦，既然無法改變在上位者(教師或學校)所規範的制度，在下位者(學生)只好服從權威，將它視為理所當然，合理化懲罰的公平性、必要性與正當性。

民國 102 年 12 月 11 日修正教育基本法第 8 條的內容：「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及霸凌行為，造成身心之侵害。」在重視學生基本權並以其為學習的主體下，教師不可能一意孤行對學生進行體罰，其作為必取得大多數學生、家長認同或默許，才可能實施，若只是教師單方認為體罰可以帶來某方面的成效，而學生群情反對，甚至申訴、提起訴訟，教室中的體罰將不可能存在，但就研究者所觀察目前校園體罰仍相當盛行。

貳、研究動機

教師的處罰行為雖可能危及學生權利，但學生可能會因為受限於學校規範制度、固守傳統管教思維、為獲取某種利益、懼怕或遵從權威、甚至以同理心對教師進行角色取替，依然順服教師作為，透過默許、認可，使教師體罰行為得以存續。可能被教師體罰的對象-學生，是受害者，其為何會對教師的體罰行為進行合理化的解釋，實令人好奇，故為文有以下幾個動機：其一為探討國小高年級學生合理化教師懲罰行為的因素為何？其二為這些因素與教師體罰行為究竟有何關係？其三為這些因素是否會影響教師體罰行為？希冀藉此研究探討出學生合理化教師體罰行為的原因及這些因素與合理化教師體罰行為的關係程度及影響。



第二節 研究目的

依據上述的研究背景與動機，本研究針對國小高年級學生合理化教師體罰行為因素加以探討，而本研究於眾多因素中，聚焦於「內化經驗」、「明定規範」、「情緒平復」、「教師權威」等四項心理因素，並加入背景因素共同探討其關聯性及是否對合理化教師體罰行為有所影響。茲將研究目的臚列如下：

- 一、探討國民小學是否仍存在體罰行為？
- 二、探討國小高年級學生合理化教師體罰行為的原因及其影響。
- 三、根據研究結果提出建議，以供學校、教師參考。



第三節 名詞解釋

壹、懲罰

依「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」定義，乃指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施之各種不利處置，包括合法妥當以及違法或不當之處置。違法之處罰包括體罰、誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等(教育部，105)。

貳、體罰

依「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」定義，乃指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為(教育部，105)。本研究之體罰行為為半蹲、打手心、打屁股。

參、合理化

學生不喜歡教師的體罰，但卻接受了教師的體罰，當此兩種認知產生衝突時，會促使其放棄或改變其中一種認知，當學生選擇接受教師的體罰時，則會為對方或自己找理由解釋，以恢復調和一致的心態。本研究之合理化係指個體對於某些不願接受的矛盾信念或行為，賦予一個合乎情理的解釋，使自己可以接受。

第二章 文獻探討

教師對學生的懲罰行為常涉及體罰，影響最深的莫過於學生的生理與心理，前人研究的焦點大部分集中在體罰的利弊得失、釐清懲罰與體罰區別及教師不當體罰的作為與責任。研究者從教育史出發，並以學生的觀點去探討體罰存在的原因。因此，本章根據研究動機與目的，蒐集相關於體罰的文獻，加以歸納、分析。其內容共分三節，第一節敘述中西教育史的體罰的演變；第二節探討懲罰與體罰之相關概念；第三節描寫臺灣校園體罰的現況與學生合理化教師體罰之研究探析。茲分述如下：

第一節 中西方的懲罰思想

懲罰，尤其是體罰，過去不論在中、西方皆被視為重要的教學方法，有效的處理學生違紀與偏差行為，極少顧及學生心理層面。但隨著歷史的進展，思想啟蒙、人本觀念的崛起，為維護學生尊嚴，更多的專家學者相信有比懲罰更好的方法來改善其不當行為，立法禁止體罰已成世界潮流趨勢。

本節分成二部份：首先簡敘中國教育史上的體罰觀；其次陳述西方反體罰思想的演進過程。茲分別說明如下：

壹、中方教育對懲罰的觀點

自四百多年前開始，大量漢人自中國移入臺灣，強勢的漢族文化同化了臺灣原住民文化，其間雖歷經荷、西、滿、日等異族統治，但漢文化影響臺灣父母與老師教育觀念極其深遠。依中國典籍所示，約三千年前開始即有教學上體罰的記載：《尚書·舜典》：「扑作教刑」；《孔傳》：「扑，榎楚也，不勤道業則撻之。」；《禮記·學記》：「夏楚二物，以收其威。」《史記·律書》「教笞不可廢於家」；《漢書·刑法志》：「笞者，所以教之也。」。「棒下出孝子」、「不打不成器」、「愛之深，責之切」、「養不教，父之過；教不嚴，師之情」、「嚴師出高徒」、「玉不琢，不成器」等耳熟能詳的口號，在過去幾乎是不變的真理，也出現於蒙童必背的經典上，

故以下論述中方教育即以漢人文化為主，由周朝至清朝代，以隋唐為界分成前後兩期，前期為周朝至魏晉南北朝；後期為隋唐至清朝。就學校制度而言，前後期大體無殊，而後期規制更為詳密；就選士而言，前期以選舉為主，後期以考試為主(玉鳳喈，1998)。列舉幾位教育思想家，或當代主要教育思想，分述如下：

一、周朝至魏晉南北朝

周朝時，老師普遍以體罰約束學生春秋時代當孔子，提出了不同於時下的意見，《論語·為政》「道之以政，齊之以刑，民免而無恥；道之以德，齊之以禮，有恥且格。」強調道德教化的功能(史習江，2001)。

到了戰國末期的韓非則主張「以法為教」、「以吏為師」，以法吏取代教師，以刑為教，在《五蠹》表示法勝於愛，他說：「今有不才之子，父母怒之弗為改，鄉人譙之弗為動，師長教之弗為變。夫以父母之愛、鄉人之行、師長之智，三美加焉，而終不動，其脛毛不改。州部之吏，操官兵，推公法而索奸人，然後恐懼，變其節，易其行矣。」所以他認為：「父母之愛，不足以教子，必待州部之嚴刑者，民固驕於愛、聽於威矣。」；在《六反》中比較「嚴」與「愛」的教育效果：「母之愛子也倍父，父令之行於子者十母；吏之於民無愛，令之行於民也萬父……故母厚愛處，子多敗，推愛也。父薄愛教笞，子多善，用嚴也。」所以「嚴愛之策亦可決矣」結論是《韓非子·顯學》：「嚴家無悍虜，而慈母有敗子。」。由於韓非不相信感化、教育的作用，只相信法制、體罰的效果，導致了錯誤的以法代教、用暴力手段取代教育(史習江，2001)。但其「法不阿貴，繩不撓曲。」是相當先進的思想。

漢朝的董仲舒強調任德教而不任刑罰，以「德治」取代「法治」，《漢書·董仲舒傳》「夫萬民之從利也，如水之走下，不以教化堤坊之，不能止也。是故教化立而奸邪皆止者，其堤坊完也；教化廢而奸邪並出，刑罰不能勝者，其堤坊壞也。」但是，他並未完全放棄刑罰的作用，《舉賢良對策》主張「爵祿以養其德，刑罰以威其惡」(喻本伐、熊賢君，1995)。

距今一千四百多年前的顏之推在《顏氏家訓》提到其教育主張，在家庭教育方面，認為應嚴慈結合，父母對孩子的愛應藏於心裡，在外表上要做到嚴厲、剛直，他說：「父母威嚴而有慈，則子女畏慎而生孝矣。」〈教子〉對孩子切不可溺愛和放任，不能「無教而有愛」，更不可實行「飲食運為，恣其所慾。宜誠翻獎，應訶反笑」的錯誤教育。應慈嚴結合，切不可溺愛偏愛，否則性格養成，「捶撻至死而無威，忿怒日隆而增怨。逮於成長，終成敗德。」顏之推認為鞭笞是提高威信的好辦法，且應在關鍵期罰之，否則性格一旦養成，雖打死亦無益(喻本伐、熊賢君，1995)。顏之推提示了教育孩子關鍵期的重要，也提醒父母管教時機與態度應得當，但其注重體罰的觀點，若用現代教育觀點分析，多有未當。

二、隋唐至清朝

唐宋時，學校訂定了管理學生的規定，從鞭打到開除學籍有更詳細的規定(喻本伐、熊賢君，1995)。韓愈將人分成三品，認為下品之人性情是劣質的，「畏威而寡罪」，要用嚴刑峻法彌補教育鞭長莫及之弊，刑威約束人的行為比施教來得快。宋朝京兆府小學規其中一條為：生徒有過犯量事大小行罰：年十五以下，行扑撻之法(玉鳳喈，1998)。《續通考·學校考》記載，太學學規五等最重者「比之死罪，夏楚屏斥，自此不與士齒矣！」(周愚文，2001)。

到了明朝更強化文教方面的專制，嚴格管控師生言行。政府在國子監設繩愆廳鉗制師生，各地學校置有「臥碑文」，令生員每天誦讀。一位監生抗議，竟遭以毀辱師長，懸首示眾(喻本伐、熊賢君，1995；玉鳳喈，1998)。而關於兒童教育的見解，當時的教育部長王陽明則提出不同於時下的看法，對傳統兒童教育弊端提出批判，在《訓蒙大意》一文中指出「惟督以句讀課仿，責其檢束」，「鞭撻緣縛，若待拘囚」的打罵教育，扼殺了兒童天性，使他們「視學舍如囹獄而不肯入，視師長如寇仇而不欲見」，導致「偷薄庸劣，日趨下流」。他主張以歌詩、習禮、讀書來栽培涵養。童子樂嬉遊，所以教童子必使其鼓舞、喜悅，自然成長。透過詩書習禮的潛移默化，以達到自蒙養正的教育目標。在其〈教約〉一文把德

育、智育、美育、體育都安排在教學內容中（王開府、井敏珠，2000）。

至清朝，因實施高壓政策，思想控制與文字獄的影響，故學者遠離政治，而轉向考古（玉鳳喈，1998）。嚴禁結社會盟，取締自由講學，並嚴定學規，違者從嚴、從重、從快定罪懲治。在京師同文館創建之前，最高學府國子監，名存實亡，完全淪為士人混取資格、撈取一官半職的的場所（喻本伐、熊賢君，1995）。

綜上所述，中國歷代，除王守仁明確提出應摒棄體罰，且主張以歌詩、習禮、讀書來達到自蒙養正的教育目標外，自古至清不論私塾或官學大抵皆以體罰為教學上的必要活動，懲罰種類有以教鞭、戒尺打手心、打屁股、罰站、下跪等。只是在當時民智未開，平民百姓對教育的渴望，加上名師難求，如「程門立雪」除表示古人的尊師重道外，更證明了「嚴師出高徒」的說法；而教師沒有發展出關教育心理學的相關理論，也沒有更深入的探討課程設計與研究教學方法，導致教育學生最好的方式就是透過古人訓誨、世代相傳的體罰；父母因為沒有管道以獲取良好教育孩子的資訊，對孩子品行的嚴厲要求，只好訴諸棍棒，藤條加身是家庭常見的現象，家規處理的方式就是體罰（王開府、井敏珠，2000；喻本伐、熊賢君著，1995）。

貳、西方教育對懲罰的觀點

目前臺灣教育思想、制度主要來自歐美國家的啟發，故對於西方的教育有較多的說明。西方的教育主要源自希臘時期以及基督教思想，而基督教乃源自希伯來人的猶太教，故論及西方教育上的懲罰觀念，即從希伯來及希臘開始，分成文藝復興之前、文藝復興及宗教改革時期、啟蒙運動開始三個時期。

一、文藝復興前

希伯來人之宗教教育特色為尊師與體罰。因「人性惡」的主張，因此認為應用懲罰使孩子的性情成善。如《舊約·箴言篇 22：15》、《13：24》、〈23：13〉、〈29：15〉皆強調對孩子體罰的必要（林玉体，1996，2002，2005）。

古希臘的斯巴達，兒童必須在軍營中接受訓練，軍官即教師，為了訓練學童

服從，乃對學童進行體罰。教師體罰任何兒童，是司空見慣，也是理所當然。甚至，每年皆在「月神」(Artemis)祭壇前舉行鞭打比賽，參加者皆為自願，贏者的名字將被刻於神壇上；雅典的教僕及教師身份低賤且受歧視。教僕是家中的奴隸，凡不能從事勞力工作的奴隸，就成為教僕，而因政治而被放逐，或因家道中落三餐無以為繼，則被迫當學校教師，教師厲行體罰。此時期的教育思想家 Protagoras 認為懲罰有必要，但懲罰乃在於防止做錯事的學生重蹈覆轍，並非在於報復。Plato 贊同在對孩子的品德教育上可採取體罰。他認為小孩是最狡猾、最機伶、也最難馴服的動物。所以應該讓教師管教，以免變成愚蠢(林玉体，1996，2002，2005；徐宗林，1991)。

羅馬學校盛行體罰。棍子是教室必備教具，「手拿棍子」即表示正在「教書」。學校教師以威迫、譴責、及體罰的方式來進行教學。此種教學方式為羅馬雄辯教育家 Quintilian 所斥責。Quintilian 認為體罰學生是下流及卑鄙的行徑，因為會傷及人格尊嚴，體罰不只未能根除惡源，還帶來仇恨，待長大成人，則以怨報怨，建議教師採取獎勵與競爭且注重個別差異，而教師必須作為學生楷模(林玉体，1996，2002，2005；徐宗林，1991)。雖然 Quintilian 大倡禁用體罰，但此戒律並不及於奴僕，未將所有人平等看待，是其學說的致命傷，而推行以競爭的方式學習，也為 Montessori 所反對。

二、文藝復興及宗教改革時期

在十四與十五世紀文藝復興(Renaissance)時期的知識分子認為人必須有智識、理性、情意、美感的融合發展，才是完美和諧的人生，所以其教育理想是要培養一個身心調和發展、有理性、智識、有情感而又富於美感情意與道德的文化人。主張脫離宗教與政府權威主義的束縛，以便能真正追求智識及理性的結合，並充分的發揮。積極倡導 Quintilian 的教育學說、教學法與全人的教育(國家教育研究院，人文主義，2000)。人文學者重視師生之間的親愛關係，認為管教不應太過嚴厲，主張教師應以關懷及親切取代壓抑及專斷的作風，用這種方式最能

達到教育效果。

此時期的教育思想大多認為教師要以仁慈的心來善待學童，應以和樂、教育愛來消弭師生之間的敵對，應分析學童心理現象，尊重兒童，熱愛學生，勿以大人標準來衡量小孩，勿貪近功，勿求速成，勿虐待學生，如 Vittorino、Erasmus、Vives。Comenius 則認為只有在學童有瀆神行為，公然違反上帝法則，淫穢、倔強又存心對抗教師，驕傲、輕蔑、又懶惰，才有必要體罰。Montaigne 推旅行教育，學習經驗較愉悅，師生感情也較好，自然較不會被鞭打，他極力反對教師使用體罰（林玉体，1996，2002，2005；徐宗林，1991；徐宗林、周愚文，1997）。

各教會的教育，如「喀爾文教派」認為需賴嚴厲的管教，方可把附體於兒童心靈的惡魔趕出。依循孩子的本性，並無法成善；「耶穌社」的教師熱心教學且教學法多種，因此訓導問題少，以罰額外的功課取代鞭打。體罰由特定人士為之。當所有處對學生皆無效時，則將他開除學籍；「小學校」活用教學法，教師透過日夜監視，來關照學童，期使學童品行善良端正，而對於問題學生，教師更加忍耐，以同情態度來對待學童；「路德教派」認為人性本惡，故極力提倡教育，抨擊當時學校教育不良：學校像地獄，教室如囚室，而提出改良的建議，認為鞭打及辱罵會傷害孩子的自尊，只讓孩子更無自信；「兄弟會」的校園十分肅靜。認為鞭打會敗壞學生心靈，所以只有對脾氣惡劣或有重大缺失的學生，才施以體罰（林玉体，1996，2002，2005；王連生，1990）。

三、啟蒙時代以後

Locke 認為良師應瞭解兒童天性，善於指導學生，又盡可能的不用體罰，體罰會減消學習興趣，更易養成學童奴隸式的性情，所以鞭打是最後才能行使的手段，勸教師應從改善教材、教學法著手，並了解學生心理，他主張「恩威並施、寬嚴並重」的教學原則（林玉体，1996，2002，2005；王連生，1990）。

Rousseau 認為用矯正、譴責、處罰、取悅、威嚇、約束教訓與和兒童講理論等方法，絕不可以當作兒童的教育。強調自然結果的懲罰，在《愛彌兒》中舉

玩火會被燙傷、破窗將被寒風侵襲、暴食則會嘔吐拉肚為例，不當行為造成痛苦自然產生，獲得自然的經驗與教訓作為警惕而不再犯(李平滙譯，1998)。

Kant 認為對兒童施予懲罰必須要他們知道懲罰的目的在使他們進步，而給兒童獎賞會造成他們自私和貪利的性情。想要樹立道德，必須廢除懲罰，孩子的正確行為必是出於自身的道德律。贊同自然懲罰的看法(賈馥茗等譯，2002)。

Pestalozzi 以愛、仁慈來贏得學童的心。他認為對小孩施暴是最兇殘的。然而在約束兒童的手段當中，偶有體罰情事，但應出自於關愛。輔以懼怕的愛，才有教育效力。師生應發揮「價值之愛」，只要有教育愛的具體感受，則體罰問題可以消失於無形(林玉体，1996，2002，2005；王連生，1990)。

Spencer 也贊同應以自然懲罰取代人為的教規，但大人除有責事先指出危險外，在有可能是無法挽回的行為中，必須斷然的拒絕孩子該種嘗試。他認為子女道德上的缺陷，多半肇因於父母，而對孩子的管教，師長應先檢討自己，不可把過錯全推給孩子(林玉体，1996，2002，2005；徐宗林，1991)。

Montessori 反對外在的獎賞與懲罰。她認為學童若不斷的受教師干涉、詬罵，會對自己的能力不清楚、不信任，又對環境產生恐懼，在童年與青年時羞縮，到成年便成為頹喪，一遇危機，連最低限度的骨氣、道德的抵抗力都沒有。她反對懲一儆百的責罰方式，即將有過失的兒童給以公開的接受團體的譴責，她認為這會形成永久的自卑或自餒的心理(林玉体，1996，2002，2005)。

此外 Hirst 和 Peters 也認為用於學校與社會的懲罰並不是一種自新的，而是妨礙的措施，而藉著提供獎品賄賂兒童去學習，是外在強迫性的紀律形式，這和運用懲罰來迫使兒童去學習沒有兩樣(劉貴傑譯，1994)。

先哲有些觀點亦為後人批評，如 Quintilian 認為奴隸是可以鞭打，即存有階級不平等與歧視的觀念；兄弟會在體罰學生之後，還要求學生跪拜謝恩的方式，被 Kant 撻伐；Locke「要和學童說理」的主張，就為 Rousseau 所反對；Spencer 補充了 Rousseau 自然懲罰的不足，認為應注意到自然懲罰所可能帶來的危險性，須預先告知，若危及生命即違反教育的真義。使得自然懲罰觀念更加完整。

教育的觀念不斷改變，時至今日，體罰造成的負面後果，以及對人權的傷害，已經成為國際共識，臺灣也已於民國 95 年底立法通過禁止校園體罰，成為全球第 109 個立法零體罰的國家(天下雜誌，2011)。雖然如此，但依人本教育基金會調查及新聞報導，臺灣校園的體罰事件仍然存在，而現況為何？待第三節說明。下節先釐清懲罰之相關概念。



第二節 懲罰之相關概念

壹、懲罰的意涵

一、懲罰

(一) 懲罰的意義：

「懲罰」一詞在學術上大部分皆使用「懲戒」(punishment)，於百科大辭典中與「懲戒」同義，乃對犯錯行為之人施予懲處，以防止偏差行為再度產生。吳清山(2004)認為「懲罰」與「懲戒」、「處罰」、「懲處」同義，本文敘述乃依此說。

進一步而言，檢視其他專家學者對於懲戒的定義：如歐陽教(1983)、秦夢群(1997)、周志宏(2003)、吳清山(2004)皆認為是對犯過或違規者給以身心上適量的痛苦或不適，或是剝奪其應享權益之行為，使學生因此受到某種不利或精神上、身體上之痛苦，使其有良好行為表現；張春興(2009)則定義懲罰為施予個體所厭惡的刺激，目的在消除學得的不良反應；Hirst & Peters 形容懲罰是強調規則或顯示紀律的重要性之生動方式，是將某些不愉快的事施之於違規者身上，違規者必須承受由他人或權威所施加的痛苦(劉貴傑譯，1994)。

綜合上述學者意見，研究者將懲罰定義為：「施加於違規者身心上的痛苦，或剝奪其權益，使其改過遷善之行為。」

(二) 懲罰的規準：

Bentham 在《道德與立法原理導論》表示有四種情況不予懲罰(時殷弘譯，2000)：

1. 懲罰無理由即不存在要防止的損害，行動總的來說無害。
2. 懲罰一定無效，即無法起到防止損害的作用。
3. 懲罰無益，或者說代價過高，即懲罰會造成的損害將大於它所欲防止的損害。
4. 懲罰無必要，即損害不用透過懲罰便可防止或停止。

故在無理由、無效、無益、無必要之條件下，不應施加懲罰。

此外，實施適當的懲罰也應注意以下幾項原則：施行範圍須在學校或教師安

排的教育活動內；必須合教育目的；教師的動機是良善的；手段必須合比例原則：適當性、必要性、衡量性；要有依據；懲罰前應先告知原因；要及時、把握時機；不情緒化；合法、合道德認知；顧及學生自尊；具程序正義與實質正義；了解學生個別差異，才能達到所欲的教育目的。

(三) 懲罰原理：

歐陽教認為有四種懲罰的類型：(歐陽教，1983)

1. 報復性原理 (Retributive theory of punishment)：

據「因果報應」或「報應性賞罰」的原理而施的懲罰。對於犯過或違規者施以報復，使其身心感到折磨、痛苦或不舒服。

2. 懲戒性原理 (Deterrent theory of punishment)：

這種懲罰的概念是想給違規者苦頭吃。而強調懲戒的作用，採「殺雞儆猴」的原理。

3. 感化性原理 (Reformative theory of punishment)：

不強調報復及吃苦頭，也不迷信「以儆效尤」等擬似的真理，而著重在改善及補弊。

4. 恕道性的懲罰 (Punishment by reciprocity)

處理犯過行為的方式中，最花時間與精神，其效果也非完美。以和諧、寬容的精神，化解彼此仇恨，改善對立，以回復初始的和平。是出於愛心與公平或公道的原理。

二、體罰

體罰在處置學生上是較激烈、暴力的手段。專家學者及法令對其定義，大概都有「透過身體或器具致受罰者感受到身體、心理傷害的行為。」的意涵，如謝文全(1993)認為是用手、腳或器械打擊身體，或用足以造成學生身體傷害(如青蛙跳)的處罰方式處罰學生；朱敬先(1995)認為凡直接或間接使兒童感受痛苦，妨礙其身心發育或傷害其心理健康的懲處；秦夢群(2002)認為校方或教師

對於學生不當行為，加以懲戒，使之身體疼痛或造成疲勞之行為；吳清山、林天祐（2005）認為個人有意讓人身體產生痛楚的一種處罰或矯正方式，目的在改正或制止某種行為的發生。人本教育基金會（2014）則認為是以「直接造成身體上的痛苦」或以「控制其身體而造成心理上的痛苦」為手段的懲罰。

貳、懲罰的缺失

依據社會學習理論，Bandura 發現，人們除了用連結與認知方式來進行學習，更多的時候是觀察模仿別人的行為以學習經驗或教訓(張春興，2009)。所以教師之懲罰行為，徒增社會暴戾之氣。此外，依 Erikson 的心理社會發展理論，若求學過程中所經驗到的是失敗多於成功，則將難免養成自卑的性格，不敢面對生活中現實的困難(張春興，2009)。若以 Seligman 的習得無助感(learned helplessness)理論而言，學生經歷了長期的失敗學習經驗後，在情感、認知和行為上產生出消極的特殊心理狀態，表現在形成自我無能的策略，對於任務，即使成功唾手可得，也在嘗試之前自我放棄(汪向東，2007)。漣漪效應則是教師可能因不當的責罰學生行為，如除了情緒上表現憤怒，且言詞上也對學生人格加以批評，這樣不但不能糾正該生錯誤的行為，反而造成全班學生對教師的反感與憎恨，轉而同情被處罰者(張春興，2007)。馬太效應的錦上添花與落井下石的對比。在教室裡，學生因在某方面表現突出使其總能得到獎賞與讚美，自認為對班上有所貢獻，伴隨而來的是自信與班級高階層地位，反觀在班上表現不佳的學生，即被羞辱與責罰，伴隨而來的是自卑與一無是處。此等是全然的反教育(中文百科在線，2015)。所以 Montessori 和 Kant 等人認為獎懲皆不應存在是有道理的。

肉體懲罰破壞了道德價值的核心--對人的尊敬，奪走人的自尊與道德自重。況且體罰的使用愈頻繁，愈沒效果，因為已破壞了個體原本的羞恥心與道德情操(劉宗為、黃煜文譯，2005)。雖然「不充分的處罰」會使學生產生認知失調，違規行為會減少，而有助於行為的改善(陳舜文，2013)。但體罰輕重、分寸拿捏相當困難，且究竟體罰是一種以暴制暴的形式、會削弱學童的學習興趣、養成學童奴隸式的性情、造成師生對立、產生報復心理、涉及學童身體自主權的傷害等，

其缺失罄竹難書，而之所以存在，也許如 Nietzsche 所認為：在懲罰事實中不僅存在著義務性的道德情感—還存在著積極享樂。懲罰他人可以滿足虐待與殘酷的衝動—人類心中所產生的一種支配他人的意欲(劉宗為、黃煜文譯，2005)。



第三節 臺灣校園體罰的現況與學生合理化教師體罰之研究探析

人本教育基金會自 1999 年到 2012 年對五都的體罰率調查數據顯示：立法禁止體罰後，體罰率確實驟降，但始終無法再降。而因本研究乃針對國小學童進行調查，故只擷取與國小相關部分，單對歸類為「專制暴力」項目：體罰率、目睹暴力情狀、語言暴力、不准下課描述。五都數據沒有明顯差距。台北在體罰率最高；新北市在語言暴力的比率居五都之冠；台中在體罰率及語言暴力比率，都屬比較低的（相對於其他都）；台南的體罰、不准下課跟輔導課，都屬高比率；而國小目睹體罰的比率，高雄最高(人本教育基金會，2013)。

僅國小校園部分，而不論及幼稚園及國中、高中或安親班與補習班，近期事件即有：控師體罰跪寫聯絡簿 女童怕上課(三立新聞台，2014)；作業簿沒帶 國小生屁股被打腫(中視新聞，2015)；小六生"當兵操"？跑 3 千米 4 人慘暈吐(年代新聞，2015)；沒帶課本狠師 K 頭？小三生控達 22 次(三立新聞台，2014)；男童拒絕背唐詩 竟遭校長罰跪 50 分鐘(三立新聞台，2015)；功課沒寫？小三生遭師熱熔膠毆打，傷痕累累(TVBS，2015)等。

由上可知，在立法規範後，校園體罰事件確實有明顯下降，卻因學生和家長刻意隱瞞，不去揭露、抗拒，所以至今仍不斷的運作，只有已經達到無法忍受的程度，才會經由媒體報導出來，台面下許多違法懲罰事件都被家長、學生隱匿了。為何學生會隱匿傷及其身心的體罰行為，實令人好奇，故緊接著探討學生如何對教師體罰行為進行合理化。

學生為何要合理化教師體罰行為之原因很多，也許是因為恐懼，當事人衡量自身可能能力不足，怕揭發了違法管教行為，非但制止不了老師的體罰，反而招致更多不利於自身的下場，所以未採取行動；但更多的是當事者對教師體罰的行為進行合理化，覺得理所當然。合理化因素繁多且複雜，研究者聚焦於內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威等四個因素，探討其與教師體罰的關係，分析與說明如下：

壹、合理化的意涵

一、防衛機制

「合理化」(rationalization)依精神分析學派的創始者 Sigmund Freud(1856~1939)之自我防衛機制來解釋，合理化有三種表現：酸葡萄心理、甜檸檬心理、投射作用，第一種是把得不到的東西說成是不好的；第二種是隱藏真正內心不好的感受，改以反面的說詞；第三種是將個人的缺點或失敗，推諉於其他人擔帶其過錯。三者均是掩蓋其錯誤或失敗，以保持內心的寧靜，是為減低痛苦與衝突，選擇性地相信特定解釋，或是刻意強調或忽視某些事實，以得到讓自己舒服的解釋(維基百科，2013)。

由 Freud 對合理化的解釋是個體對於某些不願接受之矛盾信仰、言論、想法、行為、動機等，賦予合乎情理、合乎邏輯的解釋，符合社會要求或勉強能被接受之理由，以掩飾原本的衝動或有助於緩和所受的打擊，並重新詮釋，藉由自欺的行為自圓其說，使其能說服自己或被他人接受。依張春興對合理化的釋義為：個體除不承認自己不合理的作為或缺點外，更加以扭曲，找理由賦予合理的解釋(張春興，2009)。合理化的目的是在意識上使自我感到舒適。個人如常使用此機制，借各種託詞以維護自尊，則不免有文過飾非，終非解決問題之道。

當學生被教師體罰了，明明很丟臉也很不願意接受，被打了以後常會自誇“一點也不會痛”，多次以後羞恥心不見了，體罰形成其變成班上英雄的需求；也可能自我安慰老師處罰我是為了我好，被打是老師關心的甜檸檬心理表現；或是使用投射的機制，即會說“很多人都被打，又不只我一個人”凡此，皆是進行合理化的防衛機制。

二、歸因理論：

依 Fritz Helder(1896~1988)的研究，若對他人的成功行為做解釋時，吾人通常會傾向使用環境歸因，對他人的失敗行為做解釋時，吾人通常會傾向使用個人歸因，但對於自身的成功則歸因於個人；自身的失敗則歸因於環境。當然此種歸因過於二分，所以後人又提出基本歸因誤差，所謂基本歸因誤差是指某人表現

某種行為時，別人對他行為原因所做的解釋與當事人自己的解釋有所不同，可能偏重個人或環境的因素，而忽略另一因素的影響。所以當一種行為發生後，不僅行為當事人與被行為當事人對該行為發生原因的解釋不同，在場若有多數觀察者，這些觀察者的歸因方式也未必一致(張春興，2009)。

Harold Harding Kelley(1921~2003) 提出了共變歸因論 (covaliation theory of attribution)，所謂共變歸因論，是指當我們觀察別人在某種情境中表現出某種行為時，不只應考慮到影響他行為的外在情境或內在性格，同時也要考慮到當事人的性格可能因情境不同而表現出不同行為的問題。即若要解釋別人某種行為時，要考慮到他的性格與情境兩者的共變關係。Kelley 認為必須根據以下三種特徵才能確定如何歸因解釋他人的行為表現，分別是：(1) 共同性：他的行為是否和別人相同；(2) 特殊性：他的行為是否只在此種特殊情境下才會表現；(3) 一致性：在同樣情境下，他的行為是否會重復出現。若要真正了解對方的為人，必須根據同樣情境和不同情境下多次觀察。(張春興，2009)

根據歸因理論，教室裡，學生和老師長時間相處與觀察教師言行，若符合 Kelley 的三種特徵對教師行為進行歸因，依據其看法，應該可以了解教師的為人，往後若有相同情境、相同事件，會期待老師應該表現出相同的行為，且學生會對其行為做出相同的解釋。當體罰行為發生時，學生會依其平日的觀察，對其行為做出歸因。一致性：如別班老師會體罰，全校老師都會體罰，體罰是普遍的現象，不體罰反而奇怪；特殊性：如體罰行為只有發生在學生行為偏差或老師很生氣時；一致性：如只要學生行為偏差，體罰的行為即伴隨而生。故學生會為教師的體罰行為找理由。

依 Helder 的理論言，當出現體罰行為時，若教師平常表現贏得學生的喜愛，學生會將之歸因於情境因素：因為每個老師都這麼做，或是學生太壞，老師是為我們好、是不得已的，比較偏正面歸因；反之，當教師的表現令學生厭惡，則學生將會進行性格歸因，老師是壞脾氣、愛打人、沒有愛心、殘忍，比較偏向負面的歸因。所以正面的歸因是合理化，為對方的行為或對方不利於己的行為找藉口。

三、斯德哥爾摩症候群

斯德哥爾摩症候群(Stockholm syndrome)又稱為人質情結，是指受害者對於加害者產生情感，甚至反過來幫助加害者的一種情結。定義的基準為：人質對犯罪行為人發展出正面之感覺、人質對解救者發展出負面之感覺、犯罪行為人對人質發展出正面之感覺(伍開遠，2009)。

斯德哥爾摩症候群的製造者，既可以是一人或兩人以上，也可以是組織。受害者可以是一人或一群人。斯德哥爾摩症候群之形成會經歷以下七個階段：1. 緊張狀態：因為突如其來的脅迫與威嚇導致現況改變。2. 時間：加害人與被害人在共度的時光有正面的聯繫。3. 人質與擄人者未隔離。4. 正面互動：為最重要的經驗，人質將虐待行為合理化。5. 認同：人質認為其處境與擄人者相同，認為救援者會對其生命構成威脅。6. 擄人者反應：隨著人質展現出感情移入，擄人者攻擊行為即減少。7. 人質反應：在犯罪行為人公平對待他們時，才會出現此症狀(伍開遠，2009)。

師生關係似乎有點像這種現象。每天看似有上學、放學，但學校、教室是學生無法逃脫的牢籠，不管轉學到那裡都一樣，每天聽老師說教，控制學生的思想，學習成績與畢業證書掌握在他們的手中，違規就可能遭受懲罰，存在緊張狀態，朝夕相處，亦有正面的互動，因長時間相處，體認到老師體罰行為是不得已的，加上教師公平的對待，因此產生了斯德哥爾摩症候群。所以在面對體罰時，將會配合、不逃脫，為教師找尋理由，為他辯白，合理化教師的體罰行為。

此外，認知失調、從眾行為等亦可能產生合理化作用。綜上所述，學生合理化教師體罰是複雜的心理因素，明明自己不想要，也要替教師找一個合乎情理的理由解釋。故研究者將其定義為：「個體對於某些不願接受之矛盾信念或行為，賦予一個合乎情理的解釋，使自己可以接受。」至於合理化行為的各面向探討，分述如下：

貳、合理化他人行為的相關理論探討

一、內化經驗與教師體罰行為關係

(一) 內化經驗

依 Bandura 觀察學習理論，學習受環境、個人對環境的認知以及個人行為三者的交互作用影響，得自對楷模的觀察與模仿，父母與教師為兒童模仿的主要楷模，觀察學習主要取自楷模人物的人格特徵、心理特徵與觀察學習的社會情境，經由四階段的心理歷程：注意、保持、再生、動機而成。但觀察與模仿並非機械式的反應，每個人的反應都是經過他的內在認知歷程之後才表現出來的。觀察學習的心理歷程觀察學習的產生是一個內在心理的活動歷程，是個體在社會情境中，受楷模影響而做出的主動性與選擇性的反應(張春興，2009)。

臺灣的傳統教育深受漢人的影響，在第一節已經探討過了，那些耳濡目染、根深柢固類似真理的傳統觀念，使家長、學生相信嚴格的、會懲罰或體罰的老師才是優秀的，他會造就出較好的學生，在此老師的教導下必可被打造成器；而較寬鬆、不雷吼鞭打的，則為較不負責任的老師，教出來的學生則較不成才。當然，若此屬實，為何嚴師之下的學生並非每個都是高徒？

文瑛與王震武的研究調查報告，在樣本數 1800 位台灣父母中，約有 80%認為禁止體罰是不合理的，約有 60%的父母則經常使用體罰管教子女，顯然仍有相當多的父母仍相信體罰的效用(林文瑛、王震武，1995)。顯示有許多臺灣家庭父母管教孩子的方式仍採取傳統的觀念。

是否會合理化教師懲罰行為的學生，可能和其家庭的管教方式及家庭或學校所灌輸的傳統師生地位有關。不論傳統教育觀念的灌輸或是家庭與學校的體罰都是學生的成長經驗，當這些經驗被內化以後，則將認同體罰的必要與合理性。

(二) 內化經驗與教師體罰行為關係

高年級學生，歷經幼稚園至小學五年級，有數年的時間體驗教師如何管理學生，若認為透過體罰管教學生有效且必要，自會合理化教師的體罰行為，且在面對體罰時，更能體會教師立場，也容易找到理由說服自己接受，並學習置於心中

保存，待他日機會來時，顯現所學行為。

Selman 提出的角色取替能力層級，國小五、六年級正處於第二及第三層級，明瞭人們的想法或感受是多重的，可站在第三者的立場看待事物，做一個客觀且公正無私的評判者(潘慧玲，1994)。所以在面對教師的責罰時，可同時以多面向的客觀思考，以過去的經驗反省自身行為是否妥當並分析、瞭解教師的處罰的行為與動機是否合理，在當他被處罰或觀看他人被處罰時，將依個人已經內化經驗進行角色取替，能更深入的瞭解教師背後的動機與情緒，較不會出現抗拒或報復行為。

二、明定規範與教師體罰行為關係

(一) 明定規範

涂爾幹認為懲罰能鞏固紀律的權威，假使違規的行為未被懲罰，則其權威將逐漸受到侵蝕。所以懲罰不只是對違規以及其所造成傷害的回應，即犯罪控制功能外，也具有重要的系統維持功能。他也認為雖然表面看來，懲罰是一種處置違紀者的手段，好讓其他人的生活能不被罪犯騷擾，但它實際上是一種社會制度，有助於界定社會的本質、各種構成社會的關係，以及社會中可行且可欲的生活方式。懲罰反映了社會的道德秩序，也維繫道德秩序，更是用來表達社會價值和釋放心理能量的制度。社會大眾之所以對懲罰制度沒有太多的質疑，並非因為其本身的合理性，而是因為既有體制蒙蔽民眾並喚起民眾信心所產生的結果，以為懲罰是一種營造美好社會的工具，可以使人性臻於完美的制度(劉宗為、黃煜文譯，2005)。

教育機構的規範固然重要，但是，更重要的是要明瞭懲罰只是維護紀律的方法之一。若只重視規範的重要性，強調硬梆梆、冷冰冰的規則，卻忽略了個人差異，過於理性，依法行事的正義，則少了人性的關懷，並失去了彈性；但若太過著重個別化，拿捏分寸、權衡輕重，無法一視同仁，恐又失制定規則的意義。

不論是制度的規範或明文規定，皆是個體無法逃脫的框架與不得不接受的枷鎖。Ludwig Andreas Feuerbach (1804~1872)認為人是追求快樂、避免不愉快、

權衡利弊得失之下進行活動的動物，如果把刑罰作為犯罪的後果，而預先予以規定，實施犯罪時立即執行法律上規定的刑罰，那麼人們就會把不犯罪而產生的小的不愉快和因受刑罰而產生大的不愉快，合理地加以比較，為了避免大的不愉快，所以抑制小的不愉快，而不去犯罪，所以有必要在法律上預先規定犯罪與刑罰的關聯(中文百科在線，2015)。

(二) 明定規範與教師體罰行為關係

學校或教師為了維持其權威，通常會訂定約束學生行為的特殊規則，而在堅持此規則的必要性時，一定會涉及紀律與懲罰。就小學、中學與大學分別發展出不同的懲罰制度，以維持自身制度的穩定。在個人的行為破壞了體制的可容忍限度或危及其權威時，懲罰即隨之而至，至於懲罰的內容及項目，通常會依違犯的嚴重程度來施行。

柯爾柏格以 Piaget 研究為本，在 1963 年提出道德發展階段論，而此三期六階段中的道德循規期 (conventional level) (九歲至二十歲) 的個體著重在關心社會和秩序。在階段三：人際關係和諧導向階段：關心他人的讚許，故行為判斷以附和大多數意見為標準。而階段四：法律和秩序導向階段 ((law and order orientation)) 信守法律權威和重視社會秩序的心理取向，在心理上認同自己的角色，在行為上有責任心，有義務感。關心的是權威、固定不變的法規及社會秩序。相信人民必須遵守法律的規定，才能維持良好社會秩序 (吳清山，2004)。就此而論，在第四階段的兒童會認為校規、班規是必要且不能違反的，而違規者必然應受懲罰的制裁，以維持秩序。如此，制度與規範在學生合理化懲罰行為上，亦應為其考量面向之一。

校園裡的懲罰行為也常有心理強制作用，校規、班規的使用，規定禁止學生某項行為，若違反規定則必須接受懲罰，使學生經由思考預見的結果而對自己行為有所節制。制度上的規定，預告了懲罰行為的出現，為教師對學生所施予的懲罰或因違規被罰的學生提供了合法且充分的理由與明確穩固的依據。

總之，在社會上懲罰固然有其必要性，但校園中的懲罰反而會導致對教育目標疏遠，學生將形同罪犯，教育則是強迫施加在學生身上的某些事物。而對違規者明顯的懲處，乃是希冀兒童有所醒悟，並能瞭解團體規範的重要性(劉貴傑譯，1994)。

三、情緒平復與教師體罰行為的關係

(一)情緒平復

Durkheim 認為：個體侵犯行為必須受到懲罰，不僅是因為他對個體所造成的傷害，更由於這些行為侵犯了大多數成員根深柢固的情緒與情感且對道德秩序本身造成影響，因而激起眾人強烈的心理反應，產生冒犯、生氣與憤慨的情懷，以及對報復的渴望。他認為：激情是懲罰的靈魂，而報復是支撐懲罰行動的主要驅力。而視報復性情感為懲罰的直接來源，極易以暴力激情的強弱來衡量懲罰形式。他也指出：就是我們一直存有應報的想法，所以才一直致力於讓懲罰與罪行相當(劉宗為、黃煜文譯，2005)。

如此看來，「懲罰」具有報復的心理成分，個體犯錯時要接受一些痛苦作為代價，痛苦純粹只是抵罪，和他所犯的錯誤並無因果關係，所以報復性的懲罰並無教育的意義，更可能造成個體恐懼；但懲罰活動對於群眾而言是重要的，不但可以平息眾怒，且有穩定組織的功能。

因此，懲罰罪犯除了犯罪者應為其所犯的過錯付出代價外，也有助於平復群眾激昂的情緒，而群眾要求對違規者做出懲罰並非要其改善，常只是洩恨，以平復其激憤的心情。在古代或原始部落，並不訴諸法律，而是依靠群眾集體的力量來進行懲罰，一旦有人違反約束彼此的紀律或慣習，則他將會遭受群體的排斥、苛責、驅逐、圍剿，甚至殺害，常以逐出村落、遊街示眾、圍毆、浸豬籠、活埋等方式來懲罰違規者；而現代社會主要依賴法律來制裁，透過媒體，可以取得相當多的例子。

在現代社會中，當某人犯下人神共憤的案件時，群眾便聚結懲罰兇嫌或要求法官定其重罪，如前兩年的食安問題：黑心油事件(東森新聞，2014)、殺人案：鄭捷(中天新聞，2014)、龔重安(東森新聞，2015年)、王景玉(中天新聞，2016)；或當法官對嫌犯所判的刑與其所犯下的罪，無法相抵時，也會引起群眾的不滿，如2015年頂新油品案6人全無罪！(動新聞，2015)因此可以了解群眾

可能為求平復情緒，而合理化懲罰制度的存在。

(二)情緒平復與教師體罰行為的關係

同樣的，在班上如出現打人、偷竊、上課故意搗蛋的學生，違規者在破壞了整體建構起來的共同價值、情感、信仰與和諧，造成失衡現象，而引起公憤時，輿論的力量致使違規者必須以被懲罰相抵，方能平息眾怒，而懲罰的強度要與違犯眾怒的嚴重程度相對價才算公平，在此的公平原則並非指懲罰的程度是按其犯錯程度或對每個學生的懲罰公正無私，此應報正義乃是對惡行的適當回應。

所以當學生違規的程度引起受害者或第三者的憤怒時，他們會選擇支持懲罰行動，因為有平復情緒的作用，所以會合理化教師的懲罰，視懲罰為正義的手段，而要求教師必須施加懲處。當所犯的過錯愈大時，所受的處罰應更嚴厲，方能平息眾怒。故為求得情緒平復，而教師的懲處就變成一種需求，學生視教師的懲處是理所當然，甚至連體罰也被視為是必要手段，合理化教師體罰行為，使得教師的體罰行為不斷的展現。因此，學生提供教師的體罰行為所需的社會支撐與穩定背景。

懲罰制度表面看來是有利於社會整體的，然而，事實上，其真正功能在於鞏固某階級的利益並以之對抗其他階級的利益。(劉宗為、黃煜文 譯，2005，148)其真正來源，應是來自統治菁英的需求。教室裡的學生特質差異相當大，就教師的課程與教學方法，並無法適用於所有學生，明瞭教師用語且能接受教師傳授方法的學生，即為教師的擁護者，並群起責怪分心或學習成效不佳的學生。學生是否愚騫仍有待商榷，也許是無法適應教師的方法，但那群教室的菁英與教師可能不這麼想，他們反而運用懲罰來支撐其所獲得的階級利益。

總之，在教室裡支持懲罰的必要性，是那群所謂的菁英學生，因為他們極少有機會成為被懲罰的對象，透過懲罰違規者，才能平息被激擾的憤怒情緒，而最大的原因是他們藉此抬高了身價、定位了階級，也鞏固了所欲求的利益。

四、教師權威與教師體罰行為的關係

(一)教師權威

教師權威除了來自韋伯 (M. Weber) 所認為的三種權威：人格感召的權威、傳統權威與法理權威外，尚包含提供獎賞的權威、能強制別人行動的權威、具專業知識的專家權威、掌握資訊的權威(曾寶瑩，2004)。其中傳統權威主要來自文化所產生而延續至今的影響力，如中國古代「天、地、君、親、師」、「一日為師，終身為父」的價值觀，教師即具有崇高的地位，最常見的理由就是「一向如此」；在現代社會，因法令賦予權威的正當性，依照角色責任賦予相對應的權力歸屬，每種角色各有其職權範圍而少相互干涉，也因「各司其職」所以「不在其位，不謀其政」。傳統權威與法理的權威具有時間發展性的關係，其來源和權威所能及的對象和影響力不同，雖未必相抗衡，使得法理權威可能危及傳統權威的存續，因法理規範可能消弭傳統文化的價值觀，就當前規範教師權威的相關法令並未能鞏固教師傳統權威，反而逐漸削減教師權威，甚至威脅到尊師重道的傳統文化(溫明麗，2008)，如「嚴師出高徒」的傳統權威隨著教育思維的轉變，教育主體轉移到學生身上，教師為使教學更吸引學生，再加上法律規範了教師對學生管理上的限制，使得「嚴師」被迫轉變為創新多元活潑的教師，隨著社會結構和價值觀的變遷，教師傳統權威中專業倫理的自我認同，已漸由明文的法令取代，而「師嚴然後道尊」的觀念也轉變成「道尊然後師嚴」了。

前兩種權威都是外在所賦予的，只有人格感召的權威是教師自我贏取的，所以教師人格感召的權威，彰顯了主體性(溫明麗，2008)。教師透過道德品格涵養、專業素養，感動學生，而使學生認為教師是值得尊敬與模仿的楷模權威，具有潛移默化的效果，不用訴諸外力的誘使與驅策，自願追隨善化，視教師是可參照學習的楷模，所以又稱為參照權，此種權威最佳，教師不費心力，學生歡喜學習，所謂「其身正，不令而行」，兩者關係是良善和諧的，參照權建立在教師自主性自律。

專業知識的權威：就教學言，權威乃源自專業訓練與精通有關的知識，所以

經驗豐富的人有時必須擔任權威的角色，也由於教師被假設為社會生活所必需的知識與技能的專家，因此他們就被視為教育機構的權威，當教師將知識傳給學生時，也就是將權力下放給學生，所以教師自認有權命令、要求學生；相對的，學生屬於知識和權力的獲取者，所以只有臣服於教師和接受教師知識的地位，卻沒有拒絕或質疑知識與權力的自由（劉貴傑譯，1995）。但擁有專業知識乃教師必備的基本條件，教師應熟稔教學專業知識與該領域的專門知識，所謂：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」若擁有此能力，當可樹立其在學生心中之權威形象，學生亦將服膺其指導而不悖。此權威也是較佳是權威形式。

當某人能夠精通社會所必需的知識與技能，且發揮其才能，由於有著豐富的經驗，而形成知識方面合理化的權威。為了要獲得成效，所以必須將權威制度化，教育機構即存在制度化的權威。（劉貴傑譯，1995）但知識典範會發生轉移，也常被質疑，原本被視為真理的知識，亦可能被棄如弊屣，如於宗教權威強盛的古代，日繞地說、神造人是不容置疑的真理，但當人類啟蒙後，科學實證的知識權威便對其感到質疑，甚至推翻此說。所以，教師是暫時性的權威，當學生成長之後，即不應依賴權威。

要求學生寫功課、打掃、或從事某項活動，甚至懲罰的指令，則屬強制權，有些學生可能認為是其本份，所以盡其義務，但孩子總是好逸惡勞，有時不想做又不得不做，深怕因抗拒而招致更多的懲罰。在強制權的使用，若教師其身正，則令而行，但就怕因教師其身不正，雖令不從的現象，或雖心有不滿，但仍服從教師權威，但因心中對教師充滿怨懟，兩者關係對立的情況產生，而教師若不明究理，一味施予懲罰，如此將促使師生關係惡化，所以強制權是較不佳的權力，因其後盾是懲罰，會帶給人不愉悅的感受。

（二）教師權威與教師體罰行為的關係

在學校裡，權威的合理化與教師的地位特別相關。教師每天都在要求學生做某些事或禁止學生做某些行為，如寫作業、打掃、甚至懲罰，這些要求絕大部分的學生卻不加思索的就順從了。一般人並不那麼容易順服別人，尤其是剝奪其權

利或盡某項義的指令，更容易讓學生產生抗拒的心理或行為，但如果提出要求的人擁有某種會影響人的權力，就比較容易要求對方完成工作。

教師很容易把學生那些和傳統不同的叛逆、不守規矩與開放行為或想法，當作是衝著教師權威而來的挑戰性舉動。反之，當學生把教師崇敬為權威人士並加以認同，教師可以運用合理的束縛，促使學生把對教師的吸引力轉變為其所要傳遞的價值事物產生興趣。但也造成教師沉醉於權力，以致學生聽命行事，少了獨立思考、能力發展的機會。(劉貴傑譯，1995)

由 Durkheim 的觀點來看，懲罰的動力是來自群眾的報復。當然，雖然很多行為被認為是違規，與集體情感並無關係，純粹是教育機構或教師個人決定，但在懲罰行動上仍有賴於擁有權威與象徵集體情感的保衛者—教師來執行。若學生認同教師權威，信服教師的作為，教師是公平且具有值得信賴的品德，則在面對懲罰時，較會認為過失在己，懲罰的產生是自己造成的，教師的懲罰是合理、適當且必要的。

因此，教師應妥善運用其權威，並應建立師生價值觀雙向交流管道、良好的師生情誼與觀念溝通，建立「我—汝」關係，而非主從關係，有了適當權威的建立，教師在領導學生、班級經營上會更加順利。

基於上述的相關理論陳述，此四種因素可能促使合理化作用的產生，故本研究擬探討此四種合理化因素對教師體罰學生行為的關係及其影響，其研究方法與設計，下一章說明。

第三章 研究設計與方法

本研究旨在探討學生合理化教師懲罰因素以及合理化因素對教師體罰行為的關係與影響。本章根據前述的研究目的，並透過文獻探討後的理論依據，規劃本研究之設計與實施程序，其內容共分為六節：第一節研究方法與架構；第二節研究問題與假設；第三節問卷調查之樣本與實施；第四節研究工具與變項測量；第五節資料處理與統計方法。

第一節 研究方法與架構

壹、研究方法

本研究於確定主題之後，為期能有效蒐集到與研究主題有關之實徵性資料，主要以問卷調查作為資料蒐集之方法，以便能進一步探究學生合理化教師懲罰因素以及與教師的體罰行為間的關聯及影響。蒐集研究對象為雲林縣國小高年級學生的量化資料。

貳、研究架構

根據研究動機與研究目的，規劃出研究架構，以探討學生合理化教師懲罰因素。其研究架構，如圖 3-1-1 所示。

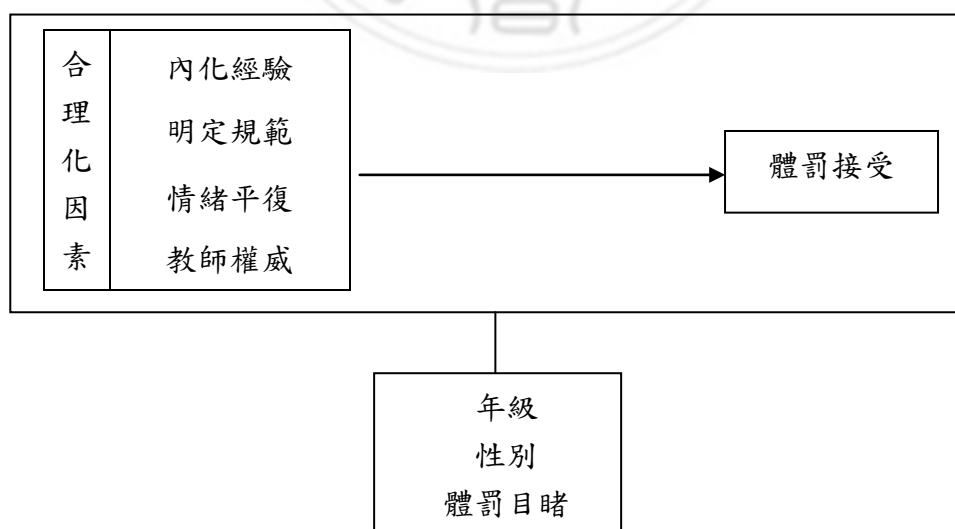


圖 3-1-1 研究架構圖

本研究之『國小高年級學童學校生活狀況調查問卷』為自編問卷，透過預試刪改題目而成。根據研究架構，分別說明研究變項之屬性：

一、自變項

本研究的自變項為「學生合理化教師懲罰因素」，各自變項說明如下：

- (一)內化經驗：依學生的成長經驗，觀察與體驗教師管教學生的行為的感受，內化而產生的取替認同。
- (二)明定規範：因違反明定規範而招致懲罰的後果是必然且正當的，必須坦然接受。
- (三)情緒平復：懲罰違規者，可以使人情緒上產生舒坦的感受，而覺得懲罰有必要存在。
- (四)教師權威：因教師的各種權威，致學生認同教師管教行為的正當性與必要性。

二、依變項

本研究之依變項為「體罰接受」。列出三種最常見的教師體罰學生的方法：半蹲、打手心、打屁股。

三、控制變項

本研究之控制變項為性別、年級、體罰目睹。性別為男、女；年級包括五年級及六年級；體罰目睹為有看過體罰的頻率。

第二節 研究問題與假設

壹、研究問題

本研究旨在探討影響國小高年級學童合理化教師體罰的因素及這些因素間之關聯性及對教師體罰行為的影響進行探究，故依據研究目的，提出三個研究問題，分列如下：

- 一、國民小學是否仍存在體罰行為？
- 二、國小高年級學生是否合理化體罰行為？
- 三、探討國小高年級學生之內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威等四項合理化因素與其體罰接受間是否具關聯性？

貳、研究假設

根據上述研究問題三，可提出以下假設：

- 假設 1：合理化因素中之「內化經驗」對「體罰接受」具有影響力。
- 假設 2：合理化因素中之「明定規範」對「體罰接受」具有影響力。
- 假設 3：合理化因素中之「情緒平復」對「體罰接受」具有影響力。
- 假設 4：合理化因素中之「教師權威」對「體罰接受」具有影響力。
- 假設 5：合理化因素中之「內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威」對「體罰接受」具有影響力。

第三節 問卷調查之樣本與實施

本研究是以雲林縣 104 學年度國民小學普通班高年級學生為母群體進行抽樣，分成預試問卷發放及正式問卷發放兩階段，茲就研究樣本說明如下：

壹、預試樣本

本研究在確認研究對象後，以自編之「國小高年級學童學校生活狀況調查問卷」初稿作為預試問卷進行施測，並以雲林縣之國小高年級學生為預試對象。預試多半使用立意抽樣或便利性抽樣，建立一個小型樣本，施以預試版本測驗(邱浩政，2013)。故本研究採立意抽樣進行預試，委請鄰近學校教師協助問卷發放及回收。依本研究之自變項、依變項及控制變項題項逐一刪除無效填答問卷後，共計回收有效問卷 211 份。接著，進行預試分析，以瞭解此量表對國小高年級學生之適用性，以做為正式問卷修訂依據。

貳、正式問卷樣本

依雲林縣教育處統計資料，雲林縣國小 25 班以上有 17 所；12~24 班有 27 所；11 班以下有 110 所。依雲林縣統計年報顯示(雲林縣教育局，2014)，五年級班級數為 304 班，學生人數約為 6,147 人；六年級班級數為 318 班，學生人數約為 6,533 人。此研究本應依教育部「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」將國民小學分為大型(49 班以上)、中型(13~48 班)、小型(12 班以下)三種學校作為劃分的標準，但雲林縣近六成為六班以下小校，且小校班級人數大多數可能未達十人，為確保有足夠的樣本數，故在比例上將學校分成 11 班以下(小)，12~24 班(中)，25 班以上(大)等三層，並依班級數 1:1.5:2 進行分層隨機抽樣調查，總計抽選出 36 個班級。

抽中該校後，即透過電訪該校教師，親自拜訪或以郵寄方式委託該校教師發放問卷，並說明施測的方式與附上施測時應注意事項。本問卷於 12 所學校共 36 班，發出 810 份，回收 760 份回收率為 93.83%，剔除填答不全的無效問卷 23 份，可用問卷有 737 份，問卷可用率為 90.99%。

Sudman (1976) 認為實施地區性的調查研究時，平均樣本人數應在 500 至 1000 人之間較為適合；若屬於全國性的研究，平均樣本人數應在 1500 至 2500 人之間較為適合(引自吳明隆，2011)，本研究樣本數，係在適合樣本數範圍內。



第四節 研究工具與變項測量

基於研究需要，研究者以文獻探討為基礎，並參酌相關研究自行編製「國小高年級學童學校生活狀況調查問卷」做為蒐集資料之主要工具，在進行修正後方完成預試問卷，並經由實施預試及預試問卷分析，始編成正式問卷。施測時，先由施測者說明問卷之研究目的與填答方式，再請受試者自行對問題填答。採匿名問卷以消除填答者怕被知道身份的疑慮，而受試者對於問卷內容之提問，施測者僅於釋疑的立場，解釋問題之詞意，並不引導，也不暗示或提示其作答，期使研究者能蒐集到真實狀況之資料。茲將問卷編製過程、問卷內容與填答計分方式敘述如下：

壹、問卷編製

一、問卷初稿內容

本研究問卷之編製，首先參考前述文獻所得之相關資料，初步將問卷初稿分為基本資料、學生合理化教師懲罰因素及學生對體罰的接受程度三部分，以下分別說明之：

(一) 基本資料

包括年級、性別、體罰目睹。本研究以年級、性別、體罰目睹為控制變項。

(二) 「合理化教師懲罰因素」與「體罰接受」問卷內容

「合理化教師懲罰因素」為自變項；「體罰接受」為依變項。此部分的問卷內容主要是以文獻探討與校園觀察的結果為基礎。「合理化教師懲罰因素」問卷內容分成四個面向，分別是：內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威；「體罰接受」問卷內容共兩題，為學生可接受教師體罰的程度，其中一題為「半蹲」、一題為「打手心或打屁股」，因打手心與打屁股皆屬於使用身體部位或器具施加於對方，使之感覺疼痛的行為，所以將兩者合併為一題。皆採四點量表計分方式，依受試者對問題的真实感受，加以填答，其選項分「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」等四個選項。計分時分別給予4分、3分、2分、1分計算。

各部分之意涵如表 3-4-1 所示。

表 3-4-1

國小高年級學生學校生活狀況調查問卷各部分之變項名稱及意涵表

變項名稱	意涵描述
體罰接受	列舉三種最常見的教師體罰學生的方式：半蹲、打手心與打屁股。
內化經驗	依學生的成長經驗，觀察與體驗教師管教學生的行為的感受，內化而產生的取替認同。
明定規範	因違反明定規範而招致懲罰的後果是必然且正當的，必須坦然接受。
情緒平復	懲罰違規者，可以使人情緒上產生舒坦的感受，而覺得懲罰有必要存在。
教師權威	因教師的各種權威，致學生認同教師管教行為的正當性與必要性。

二、建立內容效度

問卷初稿完成後，委請學校教師協助鑑定、審查本問卷內容之代表性與適切性，作為建立內容效度與修正問卷的重要參考依據，並於 105 年 2 月 24 日先請四年級 28 名學生實問卷初稿預試，進行修改並剔除用語較難且學生不易理解的題目，始形成預試問卷。

三、實施預試

對象為鄰近的 25 班以上之兩所國小，每校五、六年級學生各 2 班，取得樣本數為 8 班，共 216 名學生。預試問卷於 2016 年 3 月 1 日發出 216 份，委請該校教師協助發放及收回，於同年 3 月 4 日止收回 216 份，回收率 100%，經剔除 5 份作答不全的無效問卷後，可用有效問卷計 211 份，有效問卷率 97.69%。

四、信效度分析

首先，針對預試回收之有效問卷，以 SPSS 22.0 for Windows 版統計套裝軟體進行統計分析。本研究因依變項只有二題，故僅對自變項進行信效度考驗，採用相關分析、信度分析與因素分析以做為刪題依據。刪題原則：修正的項目總相關低於 .4 的題項；接著進行因素分析，係採主軸因子分析法萃取因素，以直接斜交法進行，刪除特徵值小於 1 且因素負荷量小於 .40 的題項；最後以 Cronbach

α 係數的高低，來考驗問卷的內部一致性， α 係數愈高表示信度愈高，凡刪除該題可以提高問卷的信度者，皆予以被刪除。保留了內化經驗 1、2、3、5、6、7、8、9；明定規範 1、3、4、5、7；情緒平復的第 1、2、5、6、7 題；教師權威的第 1、3、4、6 題。接著，將上述題項編製為正式問卷施測蒐集研究數據且刪除遺漏值後，最終以 737 位樣本進行變項之信度及效度分析如下：

(一) 自變項構面之信效度：

1. 內化經驗：

此構面的量表共 8 題，其修正的項目總相關介於 .56 至 .67 之間；其可解釋量表之總變異量 44.13%，因素負荷量則介於 .60 至 .73 之間；內部一致性 α 係數為 .86。如表 3-4-2 所示：

表 3-4-2
合理化因素-內化經驗之因素分析與信度考驗結果

(內化經驗) 題目	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
用懲罰處理問題行為，快速而有效。	.65	.72	.86
透過處罰可以讓犯錯的同學反省。	.62	.68	
處罰是維持團體紀律的好方法。	.67	.73	
處罰是解決學生違規行為問題的方法。	.59	.64	
處罰學生可以讓學生表現比較好。	.63	.69	
老師處罰學生是為了要讓團體更有秩序。	.57	.61	
老師處罰學生是為了要讓教學順利進行。	.56	.60	
老師處罰學生是為了要讓學生表現更好。	.60	.64	

2. 明定規範

此構面的量表共 5 題，其修正的項目總相關介於 .42 至 .62 之間；其可解釋量表之總變異量 41.27%，因素負荷量則介於 .48 至 .76 之間；內部一致性 α 係數為 .77。如表 3-4-3 所示：

表 3-4-3

合理化因素-明定規範之因素分析與信度考驗結果

(明定規範) 題目	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
老師應處罰那些違規而侵犯別人權益的人(如：打人、偷東西)。	.42	.48	
因為有了班規，可以讓我知道那些事情不能做。	.62	.76	
因為有了班規，所以我控制自己，不做出違規的行為。	.60	.74	.77
如果我違反了校規或班規，應該接受處罰。	.54	.62	
老師處罰學生是為了要讓學生改過。	.51	.58	

3. 情緒平復

此構面的量表共 5 題，其修正的項目總相關介於 .41 至 .62 之間；其可解釋量表之總變異量 41.54%，因素負荷量則介於 .46 至 .72 之間；內部一致性 α 係數為 .77。如表 3-4-4 所示：

表 3-4-4

合理化因素-情緒平復之因素分析與信度考驗結果

題目(情緒平復)	修正的項目總相關	因素負荷量	內部一致性信度 (α)
老師處罰那些欺負人的人，才是公平的。	.55	.72	
被害者的情緒反應愈大，老師的處罰應更重。	.60	.72	
透過被處罰，可以讓那些迫害者了解被害者的痛苦。	.54	.66	.77
老師處罰那些行為不良的人，是正義的手段。	.62	.63	
違規的人所犯的錯愈大，被處罰的程度應更嚴厲。	.41	.46	

4. 教師權威

此構面的量表共 5 題，其修正的項目總相關介於 .53 至 .73 之間；其可解釋量表之總變異量 52.53%，因素負荷量則介於 .59 至 .87 之間；內部一致性 α 係數為 .81。如表 3-4-5 所示：

表 3-4-5

合理化因素-教師權威之因素分析與信度考驗結果

題 目(教師權威)	修正的項 目總相關	因素負 荷量	內部一致性 信度 (α)
老師是公正無私的。	.66	.77	.81
老師的品德是值得信賴的。	.73	.87	
「教師」是令人尊敬的職業。	.57	.64	
我認同老師的處罰,是因為他的處罰是有效的。	.53	.59	

(二)控制變項：性別、年級、體罰目睹

本研究以性別、年級、體罰目睹等因素做為控制變項。檢視當納入這些控制變項後，觀察合理化因素與體罰接受間之關係是否因此而產生變化，藉以建立一個較為完整且系統化的分析模式。在輸入資料時，考量到迴歸分析之要求，故將其虛擬化，其中的「性別」是以 1 代表男生，0 代表女生；「年級」是以 1 代表五年級，0 代表六年級；「體罰目睹」則為看過半蹲與看過打手心或打屁股。

第五節 資料處理與統計方法

問卷調查資料回收後，逐一檢視、刪除無效問卷，將有效問卷資料整理編碼、輸入電腦與儲存建檔，並採用 SPSS 22.0 for Windows 統計套裝軟體，進行各項資料統計分析，以回答研究探討之問題，茲就資料處理與分析的方式，說明如下：

壹、資料檢核

當預試問卷或正式問卷調查回收後，逐一檢視每份問卷的填答情形，凡量表變項題目填寫不完全，即予以刪除。

貳、資料編碼

將有效問卷依序編碼，輸入電腦建檔，使問卷調查資料成為統計的數據。

參、資料核對

資料建檔完成後，即以 SPSS 之敘述統計進行尋找遺漏值、錯誤與除錯。

肆、統計分析

一、描述性統計分析

本研究透過描述統計以分析國小高年級學生合理化因素與可接受教師體罰的程度之現況，利用整理與描述變項之分佈情形，以找出各變項資料之最大值與最小值，集中與分散情形，偏態與峰度程度，以進一步進行資料處理。對於高年級學生的合理化因素進行描述性統計，以次數分配表及百分比法統計填答者的基本資料，以了解現況。

二、推論性統計分析

(一)相關分析 (correlation analysis)：

皮爾森的積差相關 (Pearson product-moment correlation) 可以分析變項間關係的程度大小與方向。故本研究以此統計方法檢視各自變項 (內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威) 與依變項 (體罰接受) 間彼此相關的程度。

(二)多元迴歸分析 (multiple regression analysis)：

當變項間呈現某種相關程度後，即可進行多元迴歸分析，因其參與計算之變項應為連續變項，故在將「性別」與「年級」等控制變項納入時，先將其轉成 0 和 1 等虛擬變項。多元迴歸分析的優點為可同時分析兩個以上的自變項對依變項的影響，並可控制自變項間的相互干擾因素以降低變項間之假性相關，而得到更真實的資料。故本研究採用多元迴歸分析來解釋國小高年級學生之合理化教師懲罰行為的因素對體罰接受的影響。



第四章 調查結果分析與討論

本章主要依據研究問題與假設，在進行問卷的資料分析與統計後，將統計分析結果，進行說明與討論，以下共分為四節來分述。第一節探討小學高年級學生在「國小高年級學童學校生活狀況調查問卷」上各部分之反應結果，進行現況分析與描述及其含意；第二節說明各自變項與依變項間相關情形；第三節探討小學高年級學生合理化因素對教師體罰管教方式的接受程度的影響。第四節則為綜合討論研究結果。

第一節 描述性統計分析

本研究之變項資料可分為兩部份，合理化因素與體罰接受。其中合理化因素包含內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威等四種，而在體罰接受則為三種最常見的體罰種類兩題。各變項之統計概況如表 4-1-1 所示：

表 4-1-1

國小高年級學童學校生活狀況調查問卷分析摘要表 (n=737)

變項	最小值	最大值	平均數	標準差	偏態係數	峰度係數
體罰接受	1	4	1.80	.70	.62	-.06
內化經驗	1	4	2.47	.59	-.39	.31
明定規範	1	4	3.16	.50	-.71	1.79
情緒平復	1	4	2.75	.61	-.50	.56
教師權威	1	4	2.83	.67	-.47	.27

壹、自變項之描述統計

自變項包含「內化經驗」、「明定規範」、「情緒平復」、「教師權威」等四種合理化心理因素，茲就各自變項之統計結果分述如下：

一、在內化經驗方面：

平均得分為 2.47，雖小於 2.5 但相當接近 2.5，偏向不同意。偏態係數為-.39，為負偏態，表群體中較多分數集中在高分方面，平均數落於中位數的左邊；峰態係數為.31 表示其為高狹峰。

二、在明定規範方面：

平均得分為 3.16，大於 2.5，介於同意與非常同意之間。顯示學生有相當的程度認同團體規範的必要性。偏態係數為 -0.71 ，為負偏態，表群體中較多分數集中在高分方面，平均數落於中位數的左邊；峰態係數為 1.79，表示其為高狹峰。

三、在情緒平復方面：

平均得分為 2.75，大於 2.5，傾向同意。顯示學生合理化教師的處罰行為，在情感的部分獲得支持。偏態係數為 -0.50 ，為負偏態，表群體中較多分數集中在高分方面，平均數落於中位數的左邊；峰態係數為.56，表示其為高狹峰。

四、在教師權威方面：

平均得分為 2.83，大於 2.5，傾向同意。顯示學生合理化教師的處罰行為多少有來自於對教師權威的肯定。偏態係數為 -0.47 ，為負偏態，表群體中較多分數集中在高分方面，平均數落於中位數的左邊；峰態係數為.27，表示其為高狹峰。

貳、依變項之描述統計

受試學生體罰接受方面，平均得分為 1.80，小於 2.5；偏態係數為.62，為正偏態，群體中較多分數集中在低分方面，平均數落於中位數的右邊，表大多數學生傾向無法接受教師體罰；峰態係數為 -0.06 ，表示其為低闊峰，分數稍微分散。

應該加以說明的是，當一個變項的數值分佈符合常態分配時，偏態係數(S)與峰態係數(K)應為 0，係數值越大，表示偏離常態的情況越趨明顯。

在偏態的意義上，指群體中大部分的分數落於平均數那一邊。當偏態係數大於 0，則為正偏態分配，表示群體中較多分數集中在低分方面，而極端分數偏向右側高分端；當偏態係數小於 0，則為負偏態，若為負偏態，則反之。

峰態是指，一個次數分配集中部分的陡峭程度。當峰態係數大於 0，表示其為高狹峰，高狹峰的分配曲線比常態分配高峻尖細，分數集中；當峰態係數小於

0 表示其為低闊峰，低闊峰分配曲線比常態分配低闊平坦，分數分散(邱浩政，2013)。

再者，Kline(2005)認為當偏態係數及峰態係數取絕對值後，倘若偏態係數低於 3 且峰態係數低於 10，偏態及峰度之狀況仍能符合常態分配原則(引自教育政策論壇，2013)，故本研究依變項仍符合常態化分配之假設。

參、控制變項(性別、年級、區別)之描述統計

本研究之控制變項包括「性別」、「年級」與「體罰目睹」等三個變項，其初步分析結果如表 4-1-2 所示：

表 4-1-2

控制變項-性別與年級之次數分配表 n=737

項目	類別	人數	百分比
性別	男	399	54.1%
	女	338	45.9%
年級	五年級	353	47.9%
	六年級	384	52.1%

1. 性別

本研究樣本中，男生有 399 人，佔總數之 54.1%；女生 338 人，佔總數之 45.9%，男女學生比例約為 1.18：1，顯示受試者之男女比例接近，男多於女。

2. 年級

本研究樣本之國小五年級學生有 353 人，佔總數 47.9%；六年級學生有 384 人，佔總數 52.1%，五六年級學生比例約為 0.92：1。顯示受試者五年級與六年級人數比例接近，六年級略多於五年級。

3. 體罰目睹

為本研究樣本之國小學生看過教師的體罰種類，其分成兩類及四種程度：

(1)在半蹲方面：從來沒有的有 441 人；很少有 165 人；偶爾有 87 人；經常有 44 人。平均值 1.64，標準差 0.91。

(2)在打手心或打屁股方面：從來沒有的有 382 人；很少有 172 人；偶爾有 103

人；經常有 80 人。平均值 1.84，標準差 1.03。

由以上人數可以了解，對學生來說體罰是比較無法令他們接受的。其所占的比例如表 4-1-3

表 4-1-3

控制變項-體罰目睹之次數分配表 n=737

變項		從來沒有	很少	偶爾	經常	
體罰	半蹲	次數	441	165	87	44
		百分比	59.8%	22.4%	11.8%	6.0%
目睹	打手心或打屁股	次數	382	172	103	80
		百分比	51.8%	23.3%	14.0%	10.9%



第二節 自變項與依變項間相關情形

本節針對研究者設計之「國小高年級學童學校生活狀況調查問卷」之問卷調查所得資料，以 Pearson 積差相關進行相關分析，探討自變項與依變項之間的相關性。各變項之相關情形分述如下：

壹、國小高年級學童在合理化教師體罰行為因素間與體罰接受的相關情形

由表 4-2-1 得知，合理化因素彼此間具有明顯的中到低度的相關，表示彼此間有所區隔，在進行多元迴歸分析時可避免「共線性」的問題；內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威和體罰接受間，皆呈現非常顯著的正相關。因此研究者進一步以多元迴歸分析來瞭解合理化因素與可接受的體罰種類間的因果關係。

表 4-2-1
自變項與依變項間之相關(n=737)

變項	體罰接受	內化經驗	明定規範	情緒平復	教師權威
體罰接受					
內化經驗	.265**				
明定規範	.122**	.391**			
情緒平復	.165**	.445**	.386**		
教師權威	.240**	.370**	.446**	.336**	

註：** $p < .01$

第三節 合理化因素與體罰接受之關聯性

前節採 Pearson 積差相關法對各別與整體合理化因素和學生可接受的體罰種類進行相關程度的分析，初步了解變項間的關聯性，研究者更進一步進行多元迴歸分析，以了解自變項對依變項的解釋情形。其內容如下：

壹、合理化因素與教師的體罰行為之迴歸分析

根據表 4-3-1 所示，在考量其他三項合理化因素後，「內化經驗」因素之未標準化迴歸係數為 .244 ($p < .001$)，表示內化經驗與教師體罰行為呈顯著的正相關，意味著內化經驗會趨使學生對教師的罰行為產生合理化作用，亦即學生成長過程中，學生心裡所認同的教師懲罰行為，會導致合理化教師體罰行為的發生。

在考量其他三項合理化因素後，「明定規範」因素之未標準化迴歸係數為 -.07，表示明定規範與教師體罰行為呈負向關係，但並未達顯著，即無法解釋國小高年級學生是否會因規範的有無而導致其合理化教師的體罰行為的發生。

在考量其他三項合理化因素後，「情緒平復」因素之未標準化迴歸係數為 .04，表示情緒平復與教師體罰行為呈正相關，但並未達顯著，即無法解釋國小高年級學生是否會因自身的情緒變化而導致其合理化教師的體罰行為的發生。

在考量其他三項合理化因素後，「教師權威」因素之未標準化迴歸係數為 .18 ($p < .001$)，教師權威與教師體罰行為呈顯著的正向關係，表示教師權威，會趨使學生對教師的體罰行為產生合理化作用，亦即學生心裡愈認同教師權威，愈會覺得教師的體罰合理。

再者，關於本研究的共線性情形進行診斷，由於「容忍度」(允差)、「變異數膨脹因素」(VIF)與「條件指標」(CI)可做為有無多元共線性判別標準，其中容忍度值介於 0 到 1 之間，容忍度值愈接近 0，表示多元共線性問題愈嚴重；VIF 值愈大，愈有共線性的問題，當 VIF 值大於 10 時，表示自變項間可能有線性重合的問題；CI 值愈大，愈有共線性的問題，若 CI 值在 30 以上時，表示有嚴重多元共線性的問題(吳明隆，2011)。因此，本研究之共線性情形不致太嚴重。

表4-3-1

合理化因素與體罰接受之迴歸分析(n=737)

變項	未標準化係數		標準化係數		容忍度	VIF
	B 之估計值	標準誤差	β	t 值		
常數	.79	.17		4.60***		
內化經驗	.24	.05	.20	4.93***	.72	1.39
明定規範	-.07	.06	-.05	-1.17	.71	1.41
情緒平復	.04	.05	.04	0.84	.74	1.36
教師權威	.18	.04	.17	4.27***	.74	1.35

註：*** $p < .001$ ； $R^2 = .10$ ；調整後的 $R^2 = .09$ ； $F = 19.33$ ***

接者，納入性別、年級與體罰目睹等控制變項，檢驗國小高年級學生合理化因素與體罰接受之關聯性是否發生變化。由表 4-3-2 得知各合理化因素與體罰接受之關聯性：內化經驗與體罰接受的未標準化迴歸係數為 .244($p < .001$)，表示兩者仍具有顯著的正向關聯。換言之，納入控制變項後仍呈現內化經驗愈多則體罰接受度也愈高；明定規範與體罰接受的未標準化迴歸係數為-.069($p > .05$)，表示兩者仍不具有顯著的負向關聯；情緒平復與體罰接受的未標準化迴歸係數為.032($p > .05$)，表示兩者的正向關聯仍不顯著；教師權威與體罰接受的未標準化迴歸係數為 .244($p < .001$)，表示兩者仍具有顯著的正向關聯。換言之，納入控制變項後仍呈現愈認同教師權威則體罰接受度也愈高。

控制變項方面：性別變項的未標準化迴歸係數為-.016 ($p > .05$)，表示；年級變項的未標準化迴歸係數為 .132 ($p < .01$)，表示五年級學生在體罰接受上顯著高於六年級學生；體罰目睹變項的未標準化迴歸係數為 .184($p < .001$)，表示看過半蹲和打手心或打屁股之情形多寡在體罰接受上有顯著差異。

決定係數是.143，調整後的決定係數是.135，可知四類合理化因素、性別、年級、體罰目睹等變項，對體罰接受的解釋力為 13.5%。

表 4-3-2

合理化因素、體罰接受與控制變項迴歸分析摘要表(n=737)

變項	未標準化係數		標準化係數	t 值	容忍度	VIF
	B 之估計值	標準誤差	β			
常數	.45	.18		2.54		
自變項						
內化經驗	.24	.05	.20	5.05***	.72	1.39
明定規範	-.07	.06	-.05	-1.21	.70	1.43
情緒平復	.03	.05	.03	0.68	.73	1.36
教師權威	.18	.04	.17	4.14***	.70	1.43
控制變項						
性別	-.02	.05	-.01	-3.22	.97	1.03
年級	.13	.05	.09	2.67**	.95	1.05
體罰目睹	.18	.03	.20	5.61***	.97	1.03

註：*** $p < .001$ ；** $p < .01$ ； $R^2 = .14$ ；調整後的 $R^2 = .14$ ； $F = 13.39$ ***

第四節 綜合討論

由相關與迴歸分析結果得知，內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威等四個因素彼此間皆存在不同程度的關係，對合理化教師體罰行為，也具有不同的影響力。以下將根據第二節相關分析與第三節迴歸模型分析的結果，先就各自變項與因變項關聯性做整體探討，再對迴歸之研究結果做討論。

本研究的合理化因素包含了內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威等四個因素，經相關分析顯示，此四個因素對體罰接受均存在顯著的正相關，表示愈存有懲罰合理的想法，愈容易合理化教師體罰行為，因此驗證結果分別為：假設 1、合理化因素中之「內化經驗」對「體罰接受」具有影響力。假設 2、合理化因素中之「明定規範」對「體罰接受」具有影響力。假設 3、合理化因素中之「情緒平復」對「體罰接受」具有影響力。假設 4、合理化因素中之「教師權威」對「體罰接受」具有影響力。假設 5、合理化因素中之「內化經驗、明定規範、情緒平復、教師權威」對「體罰接受」之影響力部分獲得支持。

再者，根據迴歸分析的結果顯示：

- 一、內化經驗對國小高年級學生可接受的體罰行為具有顯著，亦即國小高年級學生學習過程中，不論是觀察或體驗過教師懲罰或管教行為，其所獲得的經驗愈是認同的，則愈容易對教師的體罰行為產生合理化作用。假設 1 獲得支持。其原因可能在於，孩子的受教過程中，對於教師的管教行為甚至體罰造成學生的學行改善以及秩序變佳的結果，皆持正面的態度，因此內化經驗確實影響體罰接受。但畢竟體罰是違法的，教師應營造正向溫暖的情境，使學生默化學習到的是理性溝通與關懷，而非暴力，如此的潛在課程，更具教育意義。
- 二、明定規範對國小高年級學生可接受的體罰行為具有負向相關，但因未達顯著，所以無法以規範的有無來解釋接受體罰的行為。假設 2 未獲得支持。但在問卷得分大於 3，表示學生認為團體的規範是重要，也認為一旦違規，即

應接受處罰。因處罰不是體罰，也許學生是希望透過比較非暴力的處罰，如勞動服務、增加作業量、罰站等比較溫和的方式來使違規的行為改善。教師可以依其違規程度給予不同的處罰方式，重點在能使學生遷善，而非暴力相向。

三、在情緒平復對國小高年級學生可接受的體罰行為則具有正向相關，但亦未達顯著，故無法解釋情緒的變化是否會影響合理化教師的體罰行為的發生。假設 3 未獲得支持。此部分得分大於 2.5，表示學生支持報復性的懲罰，但畢竟懲罰並非體罰，故不可相提並論。情緒平復因素影響接受體罰的假設未獲得支持，其原因可能學生只是希望給違犯的人一點教訓，讓他可以知道錯在那裡，以自我反省並檢討改進，並不期待教師出現過於激烈的體罰行為。教師應使用恕道性及感化性的懲罰取代報復性的懲罰，不但較具教育上的意義，穩定的情緒表現也可以提供學生學習的典範。

四、教師權威對國小高年級學生可接受的體罰行為具有顯著的正向相關性，亦即學生愈認同教師權威，則愈容易對教師的體罰行為產生合理化作用。假設 4 獲得支持。眾多的教師權威中以專業權威與人格感召的權威較佳，也較具有教育意義，期待教師可以透過不斷的學習成長、道德涵養，重建教師權威，漸漸的摒棄傳統的、強制的權威。雖然法律賦與教師名正言順的地位，但也束縛了教師的言行，故教師應靠自己所掙得的專業權及參照權來贏取學生的認同與仿效。

加入控制變項後，檢驗接觸偏差同儕與偏差行為的關聯性：在性別變項中，男學生與女學生的對體罰接受並無明顯差異；在年級變項上，呈現六年級學生比五年級學生較無法接受體罰。也許是隨著年齡增加，個體思想愈成熟、愈具羞恥心，面對危及自尊及身心的體罰，就愈不能接受；在體罰目睹變項上，觀看過教師體罰行為者較為接受體罰，是因為在觀看教師使用體罰管教學生的經驗上是較有效的班級經營方式。

綜上所述，研究者在合理化因素對體罰接受的假設 5，看迴歸結果，研究假

設獲得「部分」支持，其中，「內化經驗」及「教師權威」獲得支持，至於「明定規範」及「情緒平復」並未獲得研究支持。



第五章 結論與建議

本研究主要目的在探討學生合理化教師懲罰與接受體罰之關聯性。首先進行文獻探討以建立研究的基礎，再以「國小高年級學童學校生活狀況調查問卷」做為研究工具，並將問卷所蒐集的資料進行相關與迴歸統計分析，研究結果歸納成結論。本章將針對研究發現，予以檢視本研究所提之研究假設支持與否，並提出具體建議予教師及未來研究參考。

第一節 研究結論

本節將整理學生合理化教師懲罰因素及接受體罰之研究結論，並檢視研究假設。

壹、學生合理化教師懲罰因素與接受體罰之關聯性探討

研究結果如第四章第四節所示。相關分析結果報告為，研究所取之四種合理化教師懲罰因素皆與「接受體罰」呈現顯著相關；而此四種合理化教師懲罰因素對體罰接受的影響的迴歸分析結果，為「內化經驗」及「教師權威」獲得研究支持。「明定規範」及「情緒平復」並未獲得研究支持。

此結果在「內化經驗」因素上，可能是學生受到固有的傳統觀念的濡化，認同那些如「嚴師出高徒」、「棍棒底下出孝子」的口號，亦可能是學生經過數年的觀察，認為教師以體罰管教學生是有效的，而接受教師的體罰；另一方面也發現教師權威仍影響著學生對體罰的接受，教師以參照權威、專家權威等贏得學生的認同，來支持其強制權威、懲罰權威，使得學生接受教師的體罰行為；而在「明定規範」與「情緒平復」因素的影響上，研究結果卻無法支持假設。

由研究結果顯示，年級、體罰目睹對於接受體罰具有影響力。在年級上呈現了明顯的差異，五年級比六年級較為接受體罰，表示隨著年齡的增長，個人更具自我意識，所以教師在管教學生上要更加顧及學生的自尊與心理感受，而輔導是取代打罵管教的另一途徑。

第二節 研究建議

本節將就研究分析結果，提出具體建議以供老師以及未來研究者之參考。

壹、對老師之建議

一、落實正向管教，營造良好的師生關係

本研究發現目前校園仍存在體罰，期望教師能知法守法，除了維護自身權益，也能顧及學生的身心健全發展，也表示教師的觀念與時俱進，放棄「不打不成器」等傳統思維，改以發展教學法、改變課程設計，來幫助學生學習。

教師應尊重每位學生、以正向的態度管教學生，建立良好的師生互動關係，以同理心對待學生。當學生的表現不如預期時，能適時以溫暖正向的話鼓勵他，甚至了解其困難所在，給予積極的協助。當學生的行為有所改善時，能夠肯定他的努力。具體的稱讚學生的良好行為，適時的導正其不良行為，使其肯定自己，明白那些事當為與不當為。如此，學生的學習不必來自教師嚴厲的管教，更可營造更好的師生情誼。

二、加強師生的情緒管理能力

本研究結果發現，部分學生傾向同意使用報復性的懲罰來處理違規案件，犯的錯愈大，則懲罰愈重的原則，但報復性的懲罰與所犯的錯並不具因果關係，也不具有教育意義，期望教師能以感化性及恕道性的懲罰合併輔導來處理，雖然花的時間較多，但所產生的問題較少，也是比較根本的解決方法。

師生的情緒管理能力是重要的。教師在面對桀驁不馴的學生或學生犯的過錯很大時，若沒有良好的情緒管理能力，通常會有失控難堪的場面出現。好的輔導管教能力可以使教師理性處理問題，所以應鼓勵教師彼此對話，分享輔導學生的心得，每位教師在教學實務及人生歷練上都有不同的經驗，如果能分享彼此經驗，不論在課程教學、輔導管教、溝通技能上都會大大提升。

教師有良好的 EQ，可以了解自己與他人的情緒，也能掌控情緒，可以給學生正面的學習典範。同時教師也應鼓勵學生在面對問題時，要穩定情緒、理性思

考、不意氣用事，方能有效評估解決方法的可行性和效果，以及預測可能產生的結果與影響。急著打罵，只是逞一時之快，激昂的情緒抒發了，但可能產生無法挽回的後果。

三、謹慎且善用教師權威

本研究結果發現，學生仍認為老師是公正無私且品德是值得信賴，且覺得「教師」是令人尊敬的職業，也肯定老師的處罰是有效的，可見教師權威並沒有因法令的規範及現代的教育觀而消失。

期望教師能將權威植基於合法性、專業素養、品德涵養上。固然研究顯示教師權威與學生接受體罰程度有明顯的正相關，但期望教師不因此而濫用權威，以威權治理班級，甚至形成校園暴力行為；相反的，教師應善用其所建立的權威，以身作則，循循善誘，殷殷教悔，讓學生在不知不覺中仿同學習，如此更富教育意義，教者輕鬆，學得自然，學生如入芝蘭之室，如蓬生麻中，耳濡目染的教化力量，能行更久更遠。

總之，教師除以其權威進行傳道、授業、解惑外，更應當學生的領航員，在茫茫人生、未知的旅途中引領船員航行在正軌上，教師的作為只要稍微偏差，即可能使所有船員招致不可回復的損害，所謂「失之毫釐，差以千里」，不可不慎。

貳、對未來相關研究之建議

一、研究對象

本研究對象由於人力、物力之限制，範圍侷限於雲林縣國小高年級學生，雖採分層隨機抽樣，樣本數亦具代表性，但研究結果僅能推論到雲林縣小學高年級學生，而無法及於全國。建議未來研究可以擴大範圍，納入全國北、中、南、東四區之各縣市國小高年級學生，除了可提升研究結果之推論性，更可以比較區域及城鄉差異的情形。

二、研究內容

(一)就因素方面的探討：

影響國小高年級學生接受教師體罰的因素相當廣泛，本研究的結果發現，在四個因素中只有內化經驗與教師權威對體罰接受有顯著的解釋力，建議未來在試題的編製設計上改變，納入不同的合理化因素進行分析，以求得其間更清晰的關係圖像。

(二) 增加背景變項：

本研究除了研究目的之探討，還增加了個人背景變項（性別、年級、體罰目睹）等為控制變項來探討合理化因素對接受教師體罰的影響。建議未來可增加更多的背景變項，如：父母親職業、父母親教育、父母親管教方式、家庭氣氛等變項，以分析出更多不同的關係結果。

三、研究工具及方法

本研究採用問卷調查法獲取樣本資料，來瞭解合理化因素及其接受體罰的現況，其優點雖可在短時間內取得大量資料，進行統計分析並獲致具意義性的研究結果，但對於其間的更細微的影響因素未能全然掌握。建議未來可採取質性與量化兼顧的方式，針對部分受試者進行訪談方式，以求更深入的分析與瞭解。

參考文獻

- TVBS (2015 年 7 月 23 日)。**功課沒寫？小三生遭師熱熔膠毆打 傷痕累累【部落格影音資料】**。取自 <http://news.tvbs.com.tw/life/news-609233/>
- 人本教育基金會 (2014 年 11 月 27 日) **體罰定義【部落格文字資料】**。取自 <http://enews.url.com.tw/education/79401>
- 人本教育基金會新聞稿 (2013 年 11 月 23 日) **體罰調查【部落格文字資料】**。取自 <http://enews.url.com.tw/education/75630>
- 人間衛視(2012 年 11 月 21 日)**民間團體調查 9 成國中小校園仍有體罰【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=XpujPuwIqdM>
- 三立新聞台 (2015 年 4 月 23 日)。**沒帶課本狠師 K 頭？小三生控達 22 次【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=-M9cFPRknPo>
- 三立新聞台(2014 年 6 月 22 日)。**控師體罰跪寫聯絡簿 女童怕上課【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=Ax32IEIL4T4>
- 三立新聞台(2015 年 5 月 25 日)。**男童拒絕背唐詩 竟遭校長罰跪 50 分鐘【部落格影音資料】**。2015 年 8 月 23 日，取自 <https://www.youtube.com/watch?v=QuSfufDybFA>
- 中天新聞 (2014 年 10 月 7 日)。**新聞龍捲風 part4 台灣「殺人免死」「鄭捷、恐怖情人」有恃無恐的連鎖效應！【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=SqGyy5pwmPQ>
- 中天新聞 (2016 年 3 月 29 日)。**氣憤民眾聚士檢 狠打王景玉洩憤【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=DYztkEThKgM>
- 中視新聞(2015 年 1 月 8 日)。**作業簿沒帶 國小生屁股被打腫【部落格影音資料】**。取自 https://www.youtube.com/watch?v=c3eiNONX_Xs
- 中文百科在線(2010 年 12 月 27 日)。**馬太效應**。取自 http://www.zwbk.org/zh-tw/Lemma_Show/100210.aspx
- 中文百科在線(2012 年 7 月 5 日)。**罪刑法定原則**。取自 <http://www.zwbk.org/MyLemmaShow.aspx?lid=249380>
- 中國報(2014 年 2 月 3 日)。**瑞典首禁體罰 各國跟進仍有爭議【新聞群組】**。取自 <http://www.chinapress.com.my/20140223/%E7%91%9E%E5%85%B8%E9%A6%96%E7%A6%81%E9%AB%94%E7%BD%B0%E5%90%84%E5%9C%8B%E8%B7%9F%E9%80%B2%E4%BB%8D%E6%9C%89%E7%88%AD%E8%AD%B0%E7%AC%AC%E7%AF%87/>

- 天下雜誌(2011年4月28日)。零體罰時代，孩子怎麼管教？。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5009286>
- 王開府、井敏珠(2000年12月)。訓蒙大意。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1308800/>
- 王連生(1990)。新西洋教育史。臺北市：南宏。
- 玉鳳喈(1998)。中國教育史。臺北市：正中。
- 史習江(2001)。中國古代的教育。臺北市：文津出版社。
- 朱敬先(1995)。教學心理學。臺北市：五南。
- 伍開遠(2009)。從刑事政策觀點論犯罪被害人斯德哥爾摩症候群。中央警察大學警學叢刊，39，105~118。
- 汪向東(2007)。關於心理學的100個故事。臺北：宇河文化。
- 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)。教育名詞-零體罰。教育資料與研究，62，178。
- 吳清山、林天祐(2010)。教育e辭書。臺北市：高等教育。
- 吳明隆(2011)。SPSS統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。新北市：易習。
- 李平滙(譯)(1998)。Jean Jacques Rousseau 著。愛彌兒。臺北市：五南。
- 邱浩政(2013)。量化研究與統計分析 SPSS(PASW)資料分析範例解析第五版。臺北市：五南。
- 林文瑛、王震武(1995)。中國父母的教養觀：嚴教觀或打罵觀？本土心理學研究，3，40~50。
- 林玉體(1996)。西洋教育史。臺北市：文景。
- 林玉體(2002)。西洋教育思想史。臺北市：三民。
- 林玉體(2005)。西洋教育史。臺北市：三民。
- 林永喜(2000年12月)。人文主義。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1301575/>
- 周愚文(2001)。中國教育史綱。臺北市：正中。
- 周志宏(2003)。教育法與教育改革。臺北市：高等教育。
- 周志宏(2012)。教育法與教育改革 II。臺北市：高等教育。

- 東森新聞(2014年9月6日)。**地溝油、黑心奶粉、假牛肉... 各國食安問題重判死刑，台灣呢？【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=xtV2MG-tDrY>
- 東森新聞(2015年5月29日)。**嫌犯龔重安到現場 民眾憤怒追打【部落格影音資料】**。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=9k2xSyHx4tE>
- 時殷弘(譯)(2000)。Bentham, J. 著。**道德與立法原理導論**。北京：商務印書館。
- 秦夢群(1998)。**教育行政-實務部份**。臺北市：五南。
- 秦夢群(2002)。**教育行政-實務部份**。臺北市：五南。
- 徐宗林(1991)。**西洋教育史**。臺北市：五南。
- 徐宗林、周恩文(1997)。**教育史**。臺北市：五南。
- 張春興(2007)。**教育心理學**。臺北市：東華。
- 張春興(2009)。**現代心理學(重修版)**。臺北市：東華。
- 教育部(2016年5月20日)。**學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項**。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000944>
- 陳舜文(2013年4月15日)。**從眾與服從：好人也會做出壞事？**。國立清華大學開放課程。2015年10月24日，取自 <http://ocw.nthu.edu.tw/ocw/index.php?page=chapter&cid=86&chid=1008>
- 陳玉娟(2013)。**高等教育服務品質、學習成效、滿意度與忠誠度結構模式之先驗性研究**。**教育政策論壇**，16，2，42。
- 動新聞(2015年11月27日)。**太扯 頂新魏應充6人無罪【部落格影音資料】**。2016年4月24日，取自 <https://www.youtube.com/watch?v=Xe9zH0FzrRo>
- 國家教育研究院(2000)。**體罰**。**教育大辭書**。2015年10月24日，取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/780659/>
- 國家教育研究院(2012)。**懲罰**。**教育大辭書**。2015年10月24日，取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/779656/>
- 喻本伐、熊賢君(1995)。**中國教育發展史**。臺北市：師大書苑有限公司。
- 曾寶瑩(2004)。**圖解心理學**。臺北市：易博士文化出版；城邦文化發行。
- 雲林縣教育局(2014)。**雲林縣統計年報**。2015年11月21日，取自 <http://pxweb.yunlin.gov.tw/Pxweb/Dialog/varval.asp?ma=ER0804A2A&ti=境內國>

民小學概況(102年起)&path=../PXfile/CountyStatistics&lang=9&strList=L

賈馥茗、陳寶山、黃漢昌、游振鵬、吳美瑤等（譯）（2002）。Immanuel Kant 著。
康德論教育(Vorlesungen uber Padagogik)。臺北市：五南。

溫明麗（2008）。**教育哲學：本土教育哲學的建構**。臺北市：三民。

劉貴傑（譯）（1994）。P. H. Hirst & R. S. Peters 著。**教育的邏輯**。臺北市：五南。

劉宗為、黃煜文（譯）（2005）。David Garland 著。**懲罰與現代社會**。臺北市：商周。

趙敦華（1988）。**勞斯的《正義論》解說**。臺北市：遠流。

維基百科（2013年10月24日）。**合理化**。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%90%88%E7%90%86%E5%8C%96>

潘慧玲（1994）。**角色取替的探討**。教育研究所集刊，35，193-207。15

歐陽教（1983）。**教育哲學導論**。臺北市：文景。

附件：「量表變項」題項

第一部分：自變項

一、內化經驗

- 1 用懲罰處理學生問題行為，快速而有效。
- 2 透過處罰可以讓犯錯的同學反省。
- 3 處罰是維持團體紀律的好方法。
- 4 處罰是解決學生違規行為問題的方法。
- 5 處罰學生可以讓學生表現比較好。
- 6 老師處罰學生是為了要讓團體更有秩序。
- 7 老師處罰學生是為了要讓教學順利進行。
- 8 老師處罰學生是為了要讓學生表現更好。

二、明定規範

- 1 老師應處罰那些違規而侵犯別人權益的人(如：打人、偷東西)。
- 2 因為有了班規，可以讓我知道那些事情不能做。
- 3 因為有了班規，所以我控制自己，不做出違規的行為。
- 4 如果我違反了校規或班規，應該接受處罰。
- 5 老師處罰學生是為了要讓學生改過。

三、情緒平復

- 1 老師處罰那些欺負人的人，才是公平的。
- 2 老師處罰那些行為不良的人，是正義的手段。
- 3 透過被處罰，可以讓那些迫害者了解被害者的痛苦。
- 4 違規的人所犯的錯愈大，被處罰的程度應更嚴厲。
- 5 被害者的情緒反應愈大，老師的處罰應更重。

四、教師權威

- 1 老師是公正無私的。
- 2 老師的品德是值得信賴的。
- 3 「教師」是令人尊敬的職業。
- 4 我認同老師的處罰，是因為他的處罰是有效的。

第二部分：依變項

體罰接受

- 1 半蹲
- 2 打手心或打屁股

第三部分：控制變項

- 1 性別(男、女)
- 2 年級(五年級、六年級)
- 3 體罰目睹(1 半蹲、2 打手心或打屁股)