

國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能  
關係之研究-以臺灣中部地區四縣市為例

---



# 國中教師對零體罰教育政策的態度與 教師效能關係之研究-以臺灣中部地區四縣市為例

王智弘

國立彰化師範大學教育研究所副教授

陳易昌

國立彰化師範大學教育研究所博士生

楊佩茹

國立彰化師範大學教育研究所碩士生

## 摘 要

本研究的目的旨在釐清零體罰的意義、零體罰教育政策的發展及教師效能的意涵，接著經由問卷調查的資料分析來瞭解國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的現況及不同個人背景變項造成之差異，進而分析國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的關係，最後，探討教師效能對零體罰教育政策態度的預測力。研究發現：一、教師對零體罰教育政策持正面支持態度。二、教師對其本身教師效能的肯定。三、教師兼任行政者比擔任純教學者更支持零體罰教育政策。四、國中教師的教師效能與其對零體罰教育政策的態度具有顯著典型相關。五、國中教師之教師效能對其零體罰教育政策態度有預測力。

**關鍵詞：**教師效能、教師態度、零體罰

# **Relationships between junior high school teachers' attitude toward zero-punishment education policy and teachers' teaching efficacy: using students from 4 counties in central Taiwan**

**Chih-Hung Wang**

Associate Professor, Graduate Institute of Education  
National Changhua University of Education

**I-Chang Chen**

Doctoral student, Graduate Institute of Education  
National Changhua University of Education

**Pei-Ju Yang**

Graduate student, Graduate Institute of Education  
National Changhua University of Education

## **Abstract**

The purpose of this study examined the relationship of teachers' attitudes towards the education policy on zero corporal punishment and teachers' efficacy among junior high school teachers in central Taiwan. A total of 568 teachers filled in a set of instruments, including the attitude towards the Education Policy on Zero Corporal Punishment Scale and the Teachers' Efficacy Scale. Descriptive statistics, one-way ANOVA, canonical correlation and stepwise multiple regression analysis were used to analyze data. The result of study indicated that (1) teachers were familiar with education policy on zero corporal punishment. (2) teachers were confident in their own teaching efficacy. (3) teachers with administrative duty were more supportive toward zero corporal punishment than their colleagues without administrative duty. (4) there were high positive canonical correlations between teachers' efficacy and the attitudes towards the educational policy on zero corporal punishment. (5) teachers' efficacy were able to predict towards the educational policy on zero corporal punishment.

**Keywords : teachers' efficacy, teachers' attitude, zero corporal punishment**

## 壹、緒論

「體罰」的問題從古至今一直都存在於教育現場對於體罰的存廢始終沒有一致的看法。直至2003年12月21日由中學生權利促進會、永和社區大學、後四一〇教改論壇、臺灣少年福利與權益促進聯盟、臺灣女性學學會、臺灣人權促進會、澄社、勵馨基金會、東吳大學張佛泉人權研究中心等，共同發動「友善校園聯盟－終結體罰運動」，第一步希望先讓臺灣學生免於體罰的恐懼（吳清山、林天祐，2005）。

「友善校園聯盟」主張基於民主人權觀念及尊重學生個人意識，進而建構一個「尊重、包容、多元」的友善校園，與建立一個零體罰（zero corporal punishment）校園的目標（臺灣人權促進會，2004）。爰此，希望藉由友善校園之倡導使學生免除對於肉體與精神懲罰之恐懼。吳清山、林天祐（2005）指出，友善校園的內涵包括：零體罰的訴求、人權法治教育、品德教育、生命教育、性別平等教育、學生偏差行為輔導等，藉由建立多元開放平等的校園，落實教師輔導與管教機制，達到校園友善目的。為回應友善校園概念中的零體罰訴求，我國於2006年12月12日立法院三讀通過《教育基本法》第8條與第15條條文修正案，並於同年12月27日公布，教育部亦隨即推動「零體罰教育政策」，以具體落實校園零體罰的理念。

提及「零體罰」的概念，瑞典是全球第一個零體罰立法的國家，在1928年即將體罰從中等學校中廢止，並於1957年廢止刑法中照護者體罰的抗辯權（盧貞穎，2007）。此後接受零體罰主張的國家有逐年增加的趨勢，我國則於2006年11月26、27日在臺大醫院國際會議中心，由人本教育基金會、全國家長團體聯盟、民間司法改革基金會和拯救兒童協會共同舉辦的「終止體罰國際研討會暨聯合國兒童受暴研究報告臺灣發表會」，邀請了來自英國、加拿大、法國、香港及蒙古等各國學者專家分享零體罰的經驗（古淑薰，2007）。零體罰的概念受到國內外人士的熱切關注，已是全球性的人權運動。為回應此國際趨

勢，我國零體罰教育政策亦正式推動，並引起各界熱烈的討論，也由於此教育政策仍在初步進行階段，因此，對於此方面的繼續研究實有其必要性。

而究竟零體罰教育政策推動後對教師產生如何的效應?國內論文雖有相關的研究，然而，近幾年對於零體罰教育政策研究的論文主題，多偏重在教育相關人員對此政策看法的意見調查，如中小學教師對零體罰教育政策知覺與態度的研究（吳如玉，2008；李秀娟，2006；李純純，2007；林紀庭，2008；洪依如，2007；陳玲芳，2008；陳惠倫，2008；劉怡君，2008），及鄧淑方（2008）對國中學生家長零體罰教育政策知覺的研究；此外，或是教師對此政策的實踐情況之研究（李純純，2007；劉怡君，2008；林紀庭，2008），或對教師管教行為的影響研究（吳如玉，2008；李孟倩，2008；洪依如，2007；陳寶卿，2008；劉怡君，2008）。

在國內仍未立法禁止的時期，黃順利(1999)指出，教師效能(teachers'efficacy)愈高，其對於體罰學生的傾向愈低。Woolfolk和Hoy（1990）及Woolfolk等人（1990）也指出，高自我效能的教師會採用民主的方式管理學生，而較少採取權威專制的方式，因此，體罰學生的情形也較少發生。然而，現今已立法禁止體罰，老師對零體罰的概念是否瞭解?是否認同零體罰的教育政策?在受到法律規範的情況下，教師對零體罰教育政策的態度與教師效能之間的關係，值得進一步瞭解。本研究的目的即在釐清零體罰的意義、零體罰教育政策的發展及教師效能的意涵，接著經由問卷調查的資料分析來瞭解國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的現況及不同個人背景變項造成之差異，進而分析國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的關係，最後，探討教師效能對零體罰教育政策態度的預測力。

## 貳、零體罰的意義及其相關教育政策

### 一、零體罰的意涵

由於體罰在管教上不能解決造成問題的真正因素，而僅可以暫時抑制學生不良行為或導致暫時的順從，然而帶來更多的壞處是破壞師生關係、造成兒童的低自尊與恐懼、教會孩子不滿時就使用暴力或攻擊（教育部，2007）。是故，教師應試著主動了解學生的性格與偏差行為背後的各種原因，並學會控制自我的情緒，採用非體罰的方式來管教學生，以防止因體罰所造成的負面影響。

#### （一）零體罰的意義

零體罰係指禁止任何形式的體罰，從法條的角度而言，指學校或主管教育行政機關不得以任何理由對學生的學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，進行體罰而造成身心之侵害（程薇，2006）。林天祐與吳清山（2005）則定義零體罰為：「零體罰係指嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長」。然而，立法明定禁止體罰者，以瑞典為全球第一個零體罰立法的國家，並於1979年進一步禁止學校與家長的體罰行為，此後歐洲隨即開始全面禁止校園體罰（Andero & Stewart, 2002）。另外，美國最高法院曾表示，學生有免於身體虐待的基本權利，是故，基於秩序社會的概念，學生有免於過度身體處罰的權利，地方政府與國家應受此判決的限制，顯示政府在教育上沒有施予對學生造成生理與心理傷害之處罰的權力（Roy, 2001）。然而，儘管體罰在美國缺少全國性的禁令，但州政府與地方學區採用法律或規定以禁止公立學校體罰者，則有逐漸增加的趨勢，而有超過一半以上的地方政府禁止公立學校施行體罰（McCarthy, 2005）。

爰此，零體罰即是全面杜絕學校中所有違法不當的體罰，取而代之的是激發教師更專業的教育知能，以非體罰的方式來管教學生。

## （二）零體罰條款在《教育基本法》中的意義

對於《教育基本法》第8條及第15條的修正，正式將零體罰入法代表著我國學生人權的保障已豎立了一個新的里程碑，並為未來校園的零體罰建立穩定的基石（王華，2006）。其中同法第8條第2項明文指出：「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」，此條文即明確保障學生的學習權、受教權、身體自主權及人格發展權等四項權利，並禁止對學生施以任何形式的體罰（古淑薰，2007）。未來教育部所推動的零體罰教育政策在其合法性的基礎下，相信地方政府與學校更能展現校園倫理，並朝向「友善校園」的目標邁進。

## （三）零體罰教育政策的相關法規

除了《教育基本法》的修正條文外，零體罰教育政策的相關法規可為：

- 1.教師法第17條中關於教師的義務規定，教師應「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。」
- 2.公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第6條規定，關於教師記過其中之一的情形為「輔導管教不當，致造成學生身心傷害」。
- 3.兒童及少年福利法第30條規定，任何人不得身心虐待兒童及少年，與第34條規定，教育人員在知悉兒童及少年遭受各種身心傷害之情形時，應立即向各地方主管機關通報。
- 4.家庭暴力防治法第50條規定，教育人員在執行職務時知有疑似家庭暴力情事者，應立即通報當地主管機關。
- 5.性侵害犯罪防治法第8條規定，教育人員於執行職務時知有疑似性侵害犯罪情事者，應立即向當地主管機關通報。

- 6.校園性侵害或性騷擾防治準則第11條規定，學校知悉校園性侵害或性騷擾事件時，應向所屬主管或上級機關通報。
- 7.教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法中，即明確規定學生申訴制度，以保障學生的權益。

由此可知，除了《教育基本法》外，各相關的法條規定皆在確保學生的各種權利，並使零體罰教育政策的推行更能依法有據。

## 二、零體罰教育政策的發展

2006年12月12日立法院三讀通過《教育基本法》第8條與第15條條文修正案，於《教育基本法》第8條第2項明文訂定之內容為：「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」，確定了體罰的違法性，及同法第15條修正內容明定為：「...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」。此外，教育部為因應此立法所推動的零體罰教育政策，其公布的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」即在避免因《教育基本法》修正通過後導致教師放棄輔導管教的責任，並提出當學生有違法或不當行為時，教師得採取的一般管教措施。對於零體罰教育政策相關說明如下：

零體罰教育政策形成的過程（教育部，2007）2006年12月12日，立法院三讀通過《教育基本法》第8條的「禁止體罰條款」以禁止對學生體罰，為臺灣教育界長期對於應否體罰的爭議，劃下漂亮的句點（古淑薰，2007）。2006年12月27日修正公布《教育基本法》修正案，明文規定體罰不當性之「零體罰入法」，並為協助解決教師在修法後的輔導與管教工作，立法院同時通過附帶決議，要求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」，讓教師在

管教上有所依循。其「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」政策共分成五個階段：

- (一) 第一階段：召開10次諮詢會議，草擬完成草案初步共識。
- (二) 第二階段：透過5場研習共250位縣市督學與種子教師蒐集意見。
- (三) 第三階段：與全國教師會正式代表5人小組召開2次研擬會議。
- (四) 第四階段：建置愛的教育網，以廣泛蒐集各界意見；同時分區辦理6場次說明會，以徵詢各界意見。
- (五) 第五階段：彙整各界意見，與全國教師會共同研擬最後版本，並經部務會議討論後尋行政程序簽核後，於2007年6月底公佈實施，以做為學校定訂和實施教師輔導管教學生的依據。

此外，教育部亦於2008年進行「獎勵推動正向管教績優學校實施計畫」，以推動校園正向管教，其目的在於獎勵執行正向管教並落實三級預防工作計畫之績優學校，藉以分享交流各績優學校之推動經驗，以導引學生適性發展、培養其健全人格及建立校園溫馨和諧最佳互動模式（教育部，2007）。

## 參、教師效能

教師效能可說是教師本身對於教育工作達成的效能信念，並且影響著教師實際教學與班級管理的行為與表現。因此，想要了解教師外顯行為背後所代表的內在信念基礎，並解釋教師行為表現形成的歷程，即需從教師效能的探討著手。

### 一、自我效能理論（self-efficacy theory）

Bandura（1997a）曾界定自我效能的意涵為：個人具有去組織與執行行動方向所需之能力的信念。此自我效能係為社會認知理論的一個面向，指個體對於自己能夠組織並執行一連串行動而產生某種成效的

信念，此信念包含兩個部分：1.個體對自己從事某項任務或表現某種行為所具備能力的知覺；2.對於工作或行為可達到某種程度的自我主觀評價（Bandura, 1977b）。亦即自我效能是一種對自我表現評價的信念。而自我效能信念（self-efficacy beliefs）的產生是一種交互的因果關係，因為信念會影響個體自己的任務成就表現與相關的目標設定（Dellinger et al, 2008）。成就表現與目標設定間即為一種交互的因果關係。

是故，就Bandura對自我效能的解釋可包括兩個向度：其一是個體為達成某種結果所必須具備某行為能力的判斷，稱之為「效能預期」；其二是有關某一行為造成某種結果的評估，稱為「結果預期」（吳璧如，2002）。由此可知，自我效能會影響個人投入某任務的努力程度與行為表現，其中即是受到效能預期與結果預期兩者的交互影響。

## 二、教師效能（teachers' efficacy）

將Bandura的自我效能概念應用於教學領域上即為教師效能。由於教師是教育成敗的關鍵，且教師所持的信念決定了教師的教學行為與表現，其中教師效能即為教師信念的核心。因此，對於教師效能的探討是重要的，其可視為教師有效教學的指標與教師班級管理取向的依據（孫志麟，1999）。

### （一）教師效能的意涵

國外對於「教師效能」（teachers' efficacy）的概念，部分學者將其與「教師效能感」（the sense of efficacy）、「教師效能信念」（teacher efficacy believe）、「教師自我效能」（teacher self-efficacy）等名詞視為同義的，係指教師對自我教學能力的預期、判斷或信念（Dellinger et al., 2008; Tschannen-Moran et al, 1998）。然而，Dellinger 等人認為教師自我效能與教師效能乃不同的概念，前者係指教師對自己具備教學所必須的能力之信念，而後者除了對自己教學能力的信念外，更包含了其教學影響學生行為程度的信念（2008）。因此，教師效能包含的範

圍是大於教師自我效能的。本文係以教師效能概念為主，以對效能作較完整的論述。

Dembo與Gibson（1985）界定教師效能為教師認為其能正面影響學生學習程度之信念，其中包括個人教學效能（personal teaching efficacy）與一般教學效能（general teaching efficacy）等兩個向度，而前者係指教師對本身教學能力的信念，後者係指教師對自己能夠正向改變學生學習能力與行為的信念。此外，Hoover-Dempsey, Bassler與Brissie（1987）表示教師效能的內容包括：1.教師本身能表現有效教學的信念；2.教師對學生學習能力的信念；3.教師認為自我的專業知識與能力在必要時能充分表現與發揮作用的信念。

由上述可知，教師效能的概念可為整體性的，即教師知覺自己的教學能正向影響學生學習表現與行為的程度，或是分為教師能力知覺與教學行為預期等兩面向以上的概念，由此也可了解到教師教學的複雜性，因而產生多種不同分類的教師效能內涵。

## （二）教師效能的測量

在教師效能的測量方面，Gibson 和Dembo於1984年發展出的教師效能量表（Teacher Efficacy Scale），此量表以Bandura自我效能理論為基礎，但後來被Woolfolk, Rosoff和Hoy批評，認為「一般教學自我效能」不應被視為「結果預期」（1990）。後來，Bandura主張教師效能是多向度的，便發展出Bandura教師效能量表（Bandura's Teacher Efficacy Scale）。而Tschannen-Moran 和Hoy（2001）則以Bandura自我效能理論為基礎，發展出俄亥俄州教師效能量表（Ohio State Teacher Efficacy Scale）。各量表介紹如下：

### 1.教師效能量表

Gibson 和Dembo（1984）編製了30題的教師效能感量表，經因素分析後得到個人教學效能感與一般教學效能兩項主要因素，個人教學效能反映教師對自己本身教學能力的信心，也就是Bandura自我效能理

論中的效能預期；一般教學效能則指在外在因素（如學生家庭背景、社經地位、學校環境）的影響下，教師能為學生的學習帶來顯著改變的能力信念，也就是結果預期。

## 2. Bandura 教師效能量表

Bandura 編製了30 題的教師自我效能量表，其中有七個分量表：影響做決定的效能、影響學校資源的效能、教學效能、班級經營效能、促使家長參與效能、促使社區參與效能和創造學效積極氣氛效能。此量表採用李克特式九點量表的形式，目的在於呈現教師效能信念的多方面樣貌，避免窄化教師效能感，將教師效能感侷限在特定情境中，但可惜的是，此量表的信度和效度並沒有被檢驗（Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001）。

## 3. 俄亥俄州教師效能量表（Ohio State Teacher Efficacy Scale）

Tschannen-Moran 和Hoy（2001）為了更能掌握未具體明確的教師效能感概念，以Bandura 的量表為基礎，與其他研究者共同討論，進行三階段的研究，發展出俄亥俄州教師效能量表，有24 題及12 題兩種版本，包括教學策略效能、班級經營效能和學生參與效能，此量表具有合理的信度和效度。本研究即以此量表為教師效能的測量工具。

# 肆、研究方法

## 一、研究對象

以臺中市、臺中縣、彰化縣及南投縣之公立國民中學教師為母群體，進行等比例分層叢集取樣，共抽樣600人，有效量表共572份。

## 二、研究工具

編製「零體罰教育政策態度量表」，包括二個向度，用以測量教師對零體罰的政策概念認知與政策認同。第一向度共4題，第二向度共11題，整份量表計15題。採用Likert五點量表，從「非常同意」到「非

常不同意」分別計為5至1分，分數愈高表示教師對該政策愈採正向支持的態度，量表的信度(Cronbach's  $\alpha$ )為.94。

採用Tschannen-Moran 與Woolfolk-Hoy(2001)之「俄亥俄州教師效能量表」(OSTES)，包括三個向度，來測量教師的教學策略之效能、班級管理之效能、學生參與之效能。每個向度分別有4題，整份量表計12題。同樣為五點量表，從「非常同意」到「非常不同意」分別計為5至1分，分數愈高表示教師效能愈高，量表的信度(Cronbach's  $\alpha$ )為.90。

### 三、資料分析

以平均數和標準差來瞭解國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能的現況;以單因子變異數分析來探討國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能是否會因不同的背景變項而有差異;以典型相關方法，分析零體罰教育政策態度及教師效能之相關情形；並以多元逐步迴歸分析，來瞭解教師效能對於零體罰教育政策態度的預測力。

## 伍、研究結果與討論

### 一、對零體罰教育政策之態度

依據表1所示，就整體教師對零體罰教育政策的態度而言，其單題平均數為3.32，則介於選項「無意見」到「同意」之間。其中，教師在對零體罰的「政策概念認知」向度之單題平均得分為4.01，而教師在「政策認同」向度之單題平均得分為3.07。可見國中教師在「政策概念認知」與「政策認同」向度之單題平均得分皆高於中間值，而其中「政策概念認知」得分高於「政策認同」得分，表示教師對零體罰教育政策普遍知悉，但對政策認同可能抱持較中立或較分散的看法。然就整體而言，教師對零體罰教育政策態度仍有中等以上程度的正向支持態度。

表1 國中教師對零體罰教育政策態度之平均數與標準差

向度	題數	平均數	標準差
政策概念認知	4	4.01	.57
政策認同	11	3.07	.85
總體政策態度	15	3.32	.71

$N=572$

## 二、教師效能的現況

如表2所示，教師在「教學策略之效能」向度之單題平均得分為3.87，在「班級管理之效能」向度之單題平均得分為4.00，在「學生參與之效能」向度之單題平均得分為3.68，而就整體教師效能而言，其單題平均數為3.87。可知國中教師在「教學策略之效能」、「班級管理之效能」、與「學生參與之效能」向度之單題平均得分皆高於中間值，顯示整體教師對其效能有中上程度的肯定，而能因應不同教學需求進行彈性的策略應用、做好班級常規控制與班級經營的工作、與能協助學生參與學習活動，亦即認同自我是屬於有效能之教師。

表2 國中教師知覺教師效能之平均數與標準差

向度	題數	平均數	標準差
教學策略之效能	4	3.87	.51
班級管理之效能	4	4.00	.53
學生參與之效能	4	3.68	.59
總體教師效能	12	3.87	.46

$N=572$

## 三、不同背景變項的國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能的差異情形

本研究以單因子變異數分析來探討國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能是否會因不同的背景變項(如服務年資、最高學歷，擔任職務、學校規模)而有差異。在教師效能方面，並無差異。而在對零體罰教育政策的態度方面，則只有「擔任職務」為主任與組長之教師的零體罰教育政策態度平均數顯著地高於擔任導師之教師。吳如玉

(2008)的研究亦表示彰化縣國民小學擔任不同職務之教師，其零體罰教育政策態度亦有顯著差異。李秀娟(2006)以臺北市國民小學教師為研究對象、林紀庭(2008)以臺北縣國民小學教師為研究對象、以及陳惠倫(2008)以臺北縣國中教師為研究對象，亦皆獲得相同結論。推測可能是零體罰教育政策係經由學校行政人員加以推動及宣導，因此主任及組長對零體罰政策支持態度會高於主要從事教學工作之教師。

表3 擔任不同職務之國中教師對零體罰教育政策之態度及教師效能之變異數分析摘要表

依變項	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
零體罰教育政策態度	組間	1983.92	3	661.31	6.04*	1,2>3
	組內	61758.84	564	109.50		
	總和	63742.76	567			
教師效能	組間	269.80	3	89.93	3.03	
	組內	16756.09	564	29.71		
	總和	17025.89	567			

註：1=教師兼主任 2=教師兼組長 3=教師兼導師 4=專任教師

\* $p < .05$

#### 四、對零體罰教育政策的態度與教師效能的關係

由表4可知，三個典型相關係數都達到顯著水準。第一對典型因素的相關係數為.64，相互的解釋量為41%；第二對典型因素的相關係數為.37，相互的解釋量為14%；而第三對典型因素的相關係數為.21，相互的解釋量僅有4%。

教師效能的第一典型因素 ( $\chi^1$ ) 可以說明教師對零體罰教育政策態度的第一典型因素 ( $\eta^1$ ) 變異量的41%。而教師對零體罰教育政策態度的第一典型因素 ( $\eta^1$ ) 可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的56%。而教師效能透過第一典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的26.31%。

教師效能的第二典型因素（ $\chi^2$ ）可以說明教師對零體罰教育政策態度的第二典型因素（ $\eta^2$ ）變異量的14%。而教師對零體罰教育政策態度的第二典型因素（ $\eta^2$ ）可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的15%。所以教師效能透過第二典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的2.09%。

教師效能的第三典型因素（ $\chi^3$ ）可以說明教師對零體罰教育政策態度的第三典型因素（ $\eta^3$ ）變異量的4%。而教師對零體罰教育政策態度的第三典型因素（ $\eta^3$ ）可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的18.79%。所以教師效能透過第三典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的0.83%。

綜合典型因素的解釋變異量，國中教師效能可透過第一典型因素（ $\chi^1$ ）解釋教師對零體罰教育政策態度變異的26.31%；國小教師效能可透過第二典型因素（ $\chi^2$ ）解釋教師對零體罰教育政策態度變異的2.09%；國小教師效能可透過第三典型因素（ $\chi^3$ ）解釋教師對零體罰教育政策態度變異的0.83%。整體來說，國中教師的教師效能可以透過三個典型因素有效地解釋教師對零體罰教育政策態度的關聯，其中第一典型因素解釋力最高，第二典型因素及第三典型因素解釋力較低。

綜上所述，在教師效能與教師對零體罰教育政策態度的典型相關中，共計有三個典型相關達到顯著（.64、.37、.21）。教師對零體罰教育政策態度的典型因素（ $\eta$ ）可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的89.79%（56%、15%、18.79%）。而教師效能透過典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的29.23%（26.31%、2.09%、0.83%）。教師效能各變項主要透過第一典型因素（ $\chi^1$ ）影響到教師對零體罰教育政策的態度。其中，「班級管理」對「政策認同」的影響力最高。

表4 國中教師的教師效能與教師對零體罰教育政策對態度的典型相關分析摘要表

教師效能	典型因素			對零體罰教育政策的態度	典型因素		
	X變項	$\chi^1$	$\chi^2$		$\chi^3$	Y變項	$\eta^1$
教學策略	.78	-.40	-.13	政策概念認知 政策認同	.72	-.22	-.15
班級管理	.81	.53	.14		.89	.66	-.15
學生參與	.76	.24	-.25				
抽出變異百分比重疊量	34.31	1.80	0.21	抽出變異百分比重疊量	56.00	15.00	18.79
	73.01	12.89	4.83		26.31	2.09	0.83
$\rho^2$	.41	.14	.04				
典型相關	.64 <sup>***</sup>	.37 <sup>***</sup>	.21 <sup>**</sup>				

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

## 五、教師效能在教師對零體罰教育政策的態度的預測力

表5可知，當教師效能各層面三個預測變項預測教師對零體罰教育政策態度效標變項時，三個變項都進入迴歸方程式中，多元相關係數（R）為.56，決定係數（R<sup>2</sup>）為.307，亦即表示班級管理、學生參與、教學策略三個變項能聯合預測教師對零體罰教育政策態度30.7%的變異量。

就投入個別變項而言，以班級管理層面的預測力最佳，其解釋量為26.5%，再依次為學生參與和教學策略，解釋量分別為2.2%和1.9%。就標準化迴歸係數而言，三個預測變項的迴歸係數（ $\beta$ ）均為正值，因此，教師有愈佳之班級管理、學生參與及教學策略，則其對零體罰教育政策的態度亦愈正向。

表5 教師效能預測教師對零體罰教育政策態度之多元逐步迴歸摘要表

投入變項順序	迴歸係數 (R)	校正後 決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 增加量	F值	標準化迴 歸係數( $\beta$ )
1.班級管理	.52	.265	.265	126.65***	.25
2.學生參與	.54	.292	.022	71.89***	.21
3.教學策略	.56	.307	.019	51.12***	.17

\*\*\* $p < .001$ 

## 陸、結論與建議

本研究旨在探討臺灣中部地區四縣市國中教師對零體罰教育政策態度及教師效能之間的關係。600位公立國中教師為研究對象，將問卷所得資料進行分析。研究發現：（1）教師對零體罰教育政策持正面支持態度，其中，「政策概念認知」高於「政策認同」。（2）教師對其本身教師效能的肯定，「教學策略之效能」、「班級管理之效能」與「學生參與之效能」皆為正向程度。（3）教師兼任行政者比擔任純教學者更支持零體罰教育政策，「擔任職務」為主任與組長之教師高於擔任導師之教師。（4）國中教師的教師效能與其對零體罰教育政策的態度具有顯著典型相關，其中，「班級管理」對「政策認同」的影響力最高。（5）國中教師之教師效能對其零體罰教育政策態度有預測力。

由研究結論得知，國中教師的教師效能與其對零體罰教育政策的態度之間是具整顯著典型相關的，並且國中教師的教學效能也是其對零體罰教育政策態度的重要預測指標，由此可知，零體罰除了制訂法規及作為教育政策來推動，亦可從提高教師效能著手。而研究亦發現，教師效能低落的教師，對於零體罰教育政策較不支持，當班級管理效能層面與政策法規有矛盾與衝突時，教師如何因應與改變?可以進一步探討此現象的相關因素並加以釐清。另外，本研究是以臺灣中部地區四縣市公立的國中教師為對象，由於公立學校受到中央教育部監督的程度較私立學校為高，故本研究選擇以公立學校教師為對象。當

零體罰的政策與理念愈來愈普及後，若以私立學校教師為對象，檢視其對零體罰政策的態度及教師效能，是否因公、私立學校不同辦學理念而有所改變？也是值得嘗試的方向。

## 參考文獻

- 王華（2006）。零體罰深入探討（二）。**教育趨勢導報**，19，140-143。
- 古淑薰（2007）。全球性的人權運動 終止體罰—終止體罰國際研討會特別報導。**人本教育札記**，211，12-14。
- 吳如玉（2008）。國民小學教師對零體罰教育政策態度與管教行為之研究—以彰化縣國民小學為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育名詞：友善校園。**教育資料與研究**，62，177。
- 吳璧如（2002）。教師效能感之理論分析。**教育研究資訊**，10(2)，45-64。
- 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。
- 李孟倩（2008）。零體罰教育政策對臺南縣國小教師因應師生衝突之策略影響。國立屏東教育大學教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李純純（2007）。國小教師對零體罰的認知、接受情形、實踐途徑和困境之個案研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 林天祐、吳清山（2005）。教育名詞：零體罰。**教育資料與研究**，62，178。
- 林紀庭（2008）。臺北縣國民小學教師對零體罰教育政策之認知、態度及實踐狀況研究。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北縣。
- 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。

- 孫志麟（1999）。教師自我效能：有效教學的關鍵。教育研究資訊，7(6)，170-187。
- 陳玲芳（2008）。國中教師對零體罰教育政策態度之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳惠倫（2008）。國民中學教師對零體罰政策態度之研究-以臺北縣為例。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳寶卿（2008）。高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教行為之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 教育部（2007）。愛的教育網。2010年6月11日，取自：<http://epaper.edu.tw/love-edu/d-o.php>
- 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。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 程薇（2006）。零體罰深入探討（一）。教育趨勢導報，19，128-139。
- 臺灣人權促進會（2004）。臺灣人權促進會電子報－終結體罰-建立友善校園。2010年7月5日，取自：<http://www.tahr.org.tw/index.php/article/2004/04/06/295>
- 劉怡君（2008）。桃園縣中小學教師對「零體罰」政策的認知、態度與其「班級經營策略」之研究。私立元智大學資訊社會學研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 盧貞穎（2007）。體罰工作在瑞典：零體罰•孩子的明天會更好。人本教育札記，211，28-34。
- 鄧淑方（2008）。國中學生家長零體罰知覺與對教師管教行為看法之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- Andero, A. A., & Stewart, A. (2002). Issue of corporal punishment: Re-Examined. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 90-97.

- Bandura, A. (1977a). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 751-766.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teacher' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, *86*, 174-184.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569 – 582.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contribution of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristic. *American Educational Research Journal*, *24*, 417-435.
- McCarthy, M. M. (2005). Corporal punishment in public school: Is the United States out of step? *Educational Horizons*, *83*, 235-241.
- Roy, L. (2001). Corporal punishment in American public schools and the rights of child. *Journal of Law & Education*, *30*, 554-564.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202-248.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, *82* (1), 81- 91.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*(2), 137- 148.