

國立台東大學教育系(所)
碩士論文

指導教授：魏俊華 先生

臺東縣國中教師管教學生之探究

研 究 生： 尤淑貞 撰

中 華 民 國 九 十 八 年 六 月



國立台東大學教育系(所)
碩士論文

指導教授：魏俊華 先生

臺東縣國中教師管教學生之探究



研 究 生：尤淑貞 撰

中華民國九十八年六月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所) 教育行政碩士在職專班(夜)

本班 尤淑貞 君

所提之論文 台東縣國中教師管教學生之探究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

范熾文

(學位考試委員會主席)

鄭耀男

魏俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：98年 06月 17日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育研究 系(所)
組 97 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：台東縣國中教師管教學生之探究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒ 同意 ☐ 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：張你華 (親筆簽名)

研究生簽名：尤淑貞 (親筆正楷)

學 號：1796015 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 7 月 1 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

致謝

此刻，我忍不住高喊：「我畢業了！」。

兩年的研究所生涯，終於告了一段落。回首剛回到校園進修時的懵懂，以及現在收成時的喜悅，這一切都要感謝許多人對我的提攜、包容與幫助。

這一篇論文能夠順利完成，首先要感謝我的指導老師—魏俊華教授。老師您在繁忙的公務之餘，仍辛勞的叮嚀與關心我的論文進度，時常與我討論並指點我正確的寫作方向，使我在這兩年中獲益匪淺。老師對學問的嚴謹更是我輩學習的典範。論文能夠如期完成，這一切都要感謝老師對於我的指導。

此外，感謝口試委員范熾文教授與鄭耀男教授，您在口試時給予我很多懇切與寶貴的建議，讓我的論文得以更臻完整。

在此也要特別感謝四位參與本研究的受訪者，願意在百忙之中，抽空接受我的訪問，並且在訪談時毫無保留的提供自身的經驗與故事分享。在你們的協助下，我的論文才得以完成。

當然，我也要在此感謝我的一群好朋友們，你們在這段時間給予我許多的關心與協助，在我陷入瓶頸時，你們讓我體會到我不是一個人在孤單奮鬥。謝謝詹永名主任，不厭其煩的指出我研究上的缺失；謝謝簡世隆老師，總是能在我迷惘時為我解惑；謝謝曹仲宇老師，熬夜幫我校對論文，謝謝池中的所有同仁對我的包容與體恤，尤其是瑞文、曉慧、薇先、勇志、秋菊、愛霖、彥鴻...等好朋友們，謝謝你們！在大家的殷殷關心下，我才得以順利完成兩年的學業。

最後，要感謝的是王月英女士。在我熬夜寫作時，是妳為我準備宵夜，讓我有體力繼續奮鬥；在我為了論文苦思不解而煩躁不安時，是妳適時給我安慰與鼓勵。因此，我要將這份畢業的喜悅與榮耀獻給您：媽媽，謝謝您！

淑貞 于 臺東
2009/6

台東縣國中教師管教學生之探究

作者：尤淑貞

國立臺東大學 教育研究所

摘 要

本研究旨在進行台東縣國中教師管教學生之探討，了解目前國中教師的管教學生現況與所遭遇的問題，及提出國中教師管教學生遭遇困難時之因應策略。採用質性研究中的訪談法，利用立意抽樣，針對國中訓導主任與專任教師各兩人，進行深度訪談。總結本研究結論如下：

壹、目前教師管教學生的現況

- 一、零體罰政策讓校園體罰減少但並未消失。
- 二、「柔性勸導」與「通知家長」成為新的管教主要策略。
- 三、管教學生前，教師會多方考慮背後因素，如：「犯錯行為的嚴重性」、「學生家庭功能狀況」、「學生年齡」、「犯錯的動機」、「學生人格特質」、「族群」及其「這些因素的交互作用」。
- 四、教師偶爾會出現情緒失控的情況。

貳、管教學生所遭遇的問題

- 一、學生不服管教，讓教師感到挫折。
- 二、家長無法配合，教師孤軍奮戰。
- 三、異性交友問題，教師難以處理。
- 四、「零體罰」影響教師的管教。

叁、教師管教學生遭遇困難時的因應策略

- 一、尋求訓導處與輔導室的協助。
- 二、尋求社區人士的協助。
- 三、尋求警政單位的協助。

綜合上述結論，並對國中教師管教學生、單位主管機關及後續研究者分別提出參考建議。

關鍵詞：管教學生、管教方式、管教策略。

A Study on Teacher's Discipline on Taitung County's Junior High School Students

Yu Sh chen

Abstract

The purpose of this study is to explore how Taitung County's junior high school teachers to discipline students in order to understand the current junior high school teachers' discipline conditions and the problems encountered, and to propose coping strategies for junior high school teachers to discipline students while encountering the difficulties. The study adopts the qualitative research method of purposive sampling while conducting the interviews, aiming at two respective subjects of junior high school deans of students, and full-time teachers to conduct in-depth interviews. The study conclusions are summarized as follows:

I. The current teacher's discipline conditions

1. Zero corporal punishment policy has reduced school corporal punishment, but it has not disappeared completely.
2. "Soft persuasion" and "notify the parents" have become the main new discipline strategies.
3. Before disciplining students, teachers tend to consider the multi-factors behind it such as "the gravity of wrongdoings," "functional status of the students in the family," "the students age," "the motivation of wrongdoings," "the personality traits of the students," "ethnic group," and "the interaction of these factors."
4. Teachers may get carried away occasionally while disciplining the students.

II. The encountering problems while disciplining the students

1. Students refuse to accept the discipline, letting teachers to feel setback.
2. No cooperation from parents, teachers are fighting the lone battle.
3. Problems of opposite sex friendship, teachers are unable to handle.
4. Zero corporal punishment is a stumbling block in teacher's discipline.

III. The copy strategies of teacher's discipline while encountering difficulties

1. Seek assistance from discipline office or counseling office.
2. Seek assistance from community members.
3. Seek assistance from police units.

Summing up the above-mentioned conclusions, we would like to propose the study as a guidance for junior high school teachers to use in disciplining students, and to serve as a reference for respective competent units, authorities and follow-up researchers.

Keywords: Discipline students, discipline methods, discipline strategies

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究問題背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	3
第三節 名詞解釋	4
第四節 研究範圍與研究限制	4
第二章 文獻探討	5
第一節 教師管教之相關概念	5
第二節 教師管教學生之內涵	16
第三節 現代管教學生的新趨勢	24
第四節 影響管教的因素與困境	33
第五節 教師管教學生之相關研究	39
第三章 研究方法	51
第一節 研究架構	51
第二節 研究對象	52
第三節 研究工具	54
第四節 研究程序	55
第五節 資料處理與分析	57
第六節 研究之信效度	58
第七節 研究倫理	60
第四章 研究結果與討論	63
第一節 管教學生的現況	63
第二節 管教學生所遭遇的問題	75
第三節 教師管教學生遭遇困難時的因應策略	79
第五章 結論與建議	83
第一節 結論	83
第二節 建議	85
參考文獻	89
壹、中文文獻	89
貳、英文文獻	94

表次

表 1-1	各縣市中小學生受體罰的比例表.....	3
表 2-1	管教之概念.....	5
表 2-2	體罰、懲戒、訓導、輔導、管教的共同性與區別性表.....	11
表 2-3	教師常用之管教方式.....	17
表 2-4	「教師輔導與管教學生辦法」中教師的管教方式與相關措施.....	17
表 2-5	美國中小學教師常使用的管教方式.....	18
表 2-6	「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中教師的一般管教方式.....	18
表 2-7	「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中管教學生之態度.....	20
表 2-8	教師管教程序表.....	22
表 2-9	學生懲戒程序表.....	23
表 2-10	正向心理學的管教態度改變.....	26
表 2-11	教師管教學生之相關研究.....	39
表 3-1	研究對象基本資料表.....	53
表 3-2	訪談對象編碼說明表.....	53
表 3-3	專家效度名單(依姓氏筆畫排列).....	60

圖次

圖 2-1 體罰、懲戒、訓導、輔導、管教關係圖	11
圖 3-1 研究架構圖	51
圖 3-2 研究流程圖	56

附錄

附錄一 台東縣國中教師管教學生之訪談大綱	95
----------------------------	----



第一章 緒論

本研究在對於台東縣國中教師管教學生進行探討，並提出因應策略，本章共分四節，第一節敘述論文的研究問題背景與動機，第二節說明研究目的與待答問題；第三節為名詞解釋；第四節探討本研究的範圍與限制。

第一節 研究問題背景與動機

我國傳統觀念認為教師擁有對學生的管教權是理所當然的事，「教不嚴，師之情」，教師應負有管教學生的責任和義務。然而，社會已從傳統威權的生活形態，轉變成自由民主的型態；這種轉變不僅發生在政治、經濟等大環境中，亦發生在學校、班級與家庭等小環境裡。過去強調長幼有序、尊卑有別的威權式人際關係，已轉變為彼此尊重、各自平等的民主式人際互動。也因為如此，今日的孩子或學生已不再扮演昔日順從角色，在其生長環境中，所講求的是平等(王以仁、陳靖允，2008)。故在此社會多元化之後，個人意識愈來愈鮮明，分工也愈來愈精密，過去屹立不搖的師道尊嚴受到威脅，導致教師對學生天經地義的管教權產生質變(張明輝，1996)。聯合國將 2006 年訂為「終止兒童受暴年」，並要求全世界一百多個會員國簽署「兒童人權公約」，立法禁止教育體系與中小學校園對學童採取體罰方式。而目前台灣教師管教學生的法源來自如「教師法」第十六條第六款規定：「教師之教學及對學生之輔導依法令及規章享有專業自主」；同法第十七條第一項第四款規定：「輔導或管教學生，導其適性發展，並培養其健全人格」為教師之義務。除此之外，教師法對於教師輔導或管教學生之細部規定，授權行政機關—教育部訂定辦法規範之。教育部依據「教師法」之規定，與「教師輔導與管教學生辦法」，使我國教師對於學生的輔導與管教正式走上法規時代。再者，我國為積極因應聯合國對於兒童人權的呼籲，在人本教育基金會的推波助瀾下，凝聚政府、民間及學界的高度共識，並於 2006 年 12 月 12 日立法院三讀通過「教育基本法」的第 8、15 條條文修正案，亦即所謂的「禁止體罰條款」，首度明文訂定禁止體罰，使台灣成為繼蒙古之後第 109 個立法零體罰的國家(吳芝儀，2007；何琦瑜、吳毓珍，2007)。故國家更應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，使學生不受任何體罰造成身心侵害，期待能有效解決中小學校園普遍存在的體罰問題，對於教師管教權的使用無疑更顯具體規範。

但人本教育基金會在 2005 年 6 月 16 日，年度中小學體罰調查報告出爐，有 65.1% 的中小學學生，從 2004 年九月至今曾在校被體罰。再者，根據教育部 2007 年 3 月所進行的「國中學生校園生活問卷調查」結果指出，在 2006 年約有 44% 的國中生遭受體罰，顯示體罰在現在教育體制仍難以根除。根據上述可知教師管教學生受法令具體規範，但目前實際現況如何？是否已經如法令規範達成「零體罰」？輔導管教是否已趨成熟？由以上所述，在探討教師管教學生現況為本研究動機之一。

台中縣一名國小學生日前在安親班疑似中暑，教師為他刮痧後，家長看了很

生氣，還以為兒子被體罰痛打，擬報警，經中醫師解釋後才罷手，也讓安親班教師大嘆好人難為(聯合報，2008)。南投縣水里國中楊姓代課老師去年 8 月間，見陳姓學生和班長爭吵，趨前了解，陳姓學生推開老師後揮拳，楊老師還手，打傷學生的鼻樑，陳姓學生控告老師傷害。法官認為，楊老師挨打後，基於正當的防衛才還手，楊老師獲判無罪(聯合報，2008)。由上述新聞事件可知，目前社會上充斥著教師與學生對立、體罰問題、親師衝突...等問題，令人目不暇給，原本應是快樂學習的學校，卻充斥著緊張的氣氛。師生間或親師間動輒怒目相向，更甚者於法庭相見。而目前台灣學生逃學、中輟、犯罪...等，至今仍是不斷，以內政部警政署統計在民國 96 年中，12 歲~17 歲的犯罪件數有 10881 件(內政部，2007)，犯罪年齡不但有下降趨勢，逃學、中輟的數字更是繁不備載。故而如何改善教育環境，重建學校教育功能是亟待努力之事。在這當中，教師正確的管教學生其極重要之一環，根據美國教育家榮譽協會於 2002 年出版，社會大眾對於學校的態度民調指出，從 1969 年到 1999 年，三十年間，管教問題一直位居學校每年所必須面臨的挑戰之首，2000 年至今雖稍在財務問題之後，但仍是列居第二名。故美國社會大眾已將管教問題視為教師的重大挑戰，所以美國教師管教學生與學生的管教問題，相當被重視，並持續被討論與延燒(Werner,1995)，如美國中小學教師任職三年內，竟有百分之三十至四十離職，另謀他業，主要原因是學生難以管教(Woolfolk, 2004)。在英國也約有二十萬名教師感受到過重的工作負擔壓力，其中約有六分之一的老師認為「壓力來自於學生的言語或肢體暴力，有八分之一認為壓力來自於家長(謝雅惠，2000)。

由此可知，國外在教師管教學生上也同樣出現了不少問題。而在台灣也承接著哲學思潮-後現代主義的重視「他者」，反對基礎主義、反決定論、反權威，對抗著「巨型論述」，主張解構、去中心化、多元、存異(謝文全，2003)，故其強調組織結構的鬆綁，重視學生的主體性。在此環境下易造成學生主體過度彰顯、學生發聲過於事實，使得教師專業地位逐漸下降。因而教師與學生互動產生了變化，教師不再是過去的「天、地、君、親、師」中備受尊敬的地位，也非是 Bubber 所說「I-Thou」的平等關係，而是處於一個不穩定的狀態，如同耗散結構般，隨時間可能消長、崩潰及重組，難以定位，故導致教師、學生之間的衝突更加頻繁與激烈，管教問題之衝突甚多，故在探討目前教師管教學生問題所在為本研究動機之二。

再者，研究者任職訓導主任已有三年多，對於教師管教學生問題接觸頻繁，瞭解亦頗深，學校中不同教師有著不同的管教風格。曾經接觸教師在管教態度上採取極端強壓、嚴格管教的行為方式之教師，亦接觸過較合乎理性的管教學生方式及消極管教學生的教師，並出現了各種不同的狀況與情形。在學校的管教環境中，很多時候是需要與家長的一起配合、努力，才能產生顯著成效，但是有家庭功能不彰者，教師與學校則需負擔更多的責任與義務來管教學生。而學校中難免亦會碰到教師與家長的衝突、協調與和解之狀況，情形之多，常繁不及備載。而在探討教師管教學生問題方面，國內目前相關研究甚少，再以台東縣教師管教學生上，因地處偏遠，家庭社經地位普遍低落，出現了與目前台灣相關研究不同的情景，故此方面研究更是匱乏，尤以人本教育基金會在 2005 年所調查全台台東縣體罰率居全國最高，為 83.54%，高於全國各縣市與全國總平均之 65.1%(見表 1-1)，原因為何，待本研究進行探討。故研究者欲結合管教學生理論研究及將本身實務經驗，探討教師管教學生問題及因應策略為本研究動機之三。

表 1-1 各縣市中小學生受體罰的比例表

名次	縣市	百分比	名次	縣市	百分比
1	台東縣	83.54 %	12	台北縣	63.17 %
2	彰化縣	77.48 %	13	高雄市	63.10 %
3	台中縣	74.37 %	14	苗栗縣	61.86 %
4	高雄縣	74.24 %	15	新竹縣	61.02 %
5	屏東縣	73.61 %	16	嘉義市	60.98 %
6	南投縣	72.00 %	17	新竹市	58.04 %
7	桃園縣	70.66 %	18	雲林縣	55.43 %
8	嘉義縣	69.89 %	19	基隆市	54.44 %
9	台南市	67.89 %	20	台北市	52.43 %
10	台南縣	65.18 %	21	花蓮縣	52.04 %
11	台中市	63.50 %	22	宜蘭縣	45.00 %
全 國		65.1 %			

資料來源：人本教育基金會(2005)到底多痛？只有小孩知道。2008年11月29日，擷取自
<http://hef.yam.org.tw/research/94/0616tfar/index1.htm>

第二節 研究目的與待答問題

根據上述研究動機，提出研究目的及待答問題如下：

壹、研究目的

- 一、探討國中教師管教學生現況與所遭遇的問題。
- 二、探討國中教師管教學生遭遇困難時之因應策略。

依據本研究動機及目的，進行現況之研究與探討，並提出對現況之改進對策與相關建議。

貳、待答問題

- 一、探討國中教師管教學生現況與所遭遇的問題。
 - 1-1 目前國中教師的管教學生現況為何？
 - 1-2 目前國中教師的管教學生所遭遇的問題為何？
- 二、目前國中教師管教學生遭遇困難時之因應策略為何？

第三節 名詞解釋

壹、台東縣國中教師

本研究所稱之台東縣國中教師，是指於九十七學年度任職於台東縣內公立國中在職教師，包含兼行政職教師、導師。

貳、管教學生

「管教學生」指學校對於學生的行為，運用合理的教導、影響與控制權，除了使學生能順從於學校規範，並使學生能因而向上向善的過程。而教師管教學生是指教師運用合理的管教，使得學生能因而越變越好。本研究將教師管教學生分為管教方式、管教態度、管教程序與管教範圍等四類。並以受試者在研究者訪談大綱中，所陳述的管教學生代表之。

第四節 研究範圍與研究限制

壹、研究範圍

一、研究對象

本研究以深度訪談法進行，以台東縣國中全體教師為研究對象，並立意抽樣選取台東縣立國民中學教師4人，包含資深訓導主任、資淺訓導主任、資深導師、資淺導師各一人，以半結構式訪談法進行訪談。

二、研究內容

(一) 理論部分

進行教師管教學生的理論探討。

(二) 實務部分

探討教師管教學生現況與遭遇問題，進行訪談調查研究。

貳、研究限制

一、研究地區

本研究著重於台東地區，故研究成果若類推到全台灣，恐有過度推論之嫌。

二、研究方法

使用深度訪談法，但只著重於質化與深入研究，對於研究的廣度上恐有不足。

第二章 文獻探討

本章根據研究動機與目的，主要在整理國內外有關教師管教學生之相關文獻與研究，作為本研究調查工具之設計與其他相關研究任務與論述依據。主要分成五節，首先說明教師管教理論、接著再論述教師管教學生之內涵、現代管教的新趨勢、影響管教的因素與困境，最後教師管教學生之相關研究，分別論述如下。

第一節 教師管教之相關概念

壹、管教的意義

在『教師法』第十七條第四款明定：輔導或管教學生，並導引其適性發展、培養健全人格為教師之義務。管教一詞出現在法律條文裡，顯示其重要性，所以下必需就『管教』一詞加以說明，並定義之。

「管教」(discipline)，在國語活用辭典(1987)及當代國語大辭典(1984)中，對其解釋為：「約束與教導」。牛津英文辭典(Oxford English Dictionary)對此則作如下解釋：「教導學生，使其表現適當行為」(Simpson & Weiner, 1989)。另外根據韋氏辭典解釋：「1.訓練個體，使其依規則行事。2.設計教學訓練個體，使其表現適當的行為或行動。3.透過矯正和訓練所科予的處罰。」，以下整理各學者觀點如表2-1。

表 2-1 管教之概念

作者(年代)	管教的定義
歐陽教(1996)	認為學生管教是指運用一切合理可行的措施來引導學生，這些措施包含訓導、輔導等方法在內，目的是促進適應發展，啟發身心潛能。
周志宏(1997)	管教包含權力性的懲罰、制裁性等強制手段，也包含非權力性的建議、勸導、指示等手段來管理學生的外在行為，以事先避免或事後矯正偏差的產生。
傅木隆(1999)	「管教」兩字，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習慣，使得教育活動能夠順利進行的一種過程，這整個活動本身就是教育活動的一部份。因此，管教活動是教育活動的一部份。
黃馨儀(2000)	管教為我國社會生活中慣用的詞彙，常予人濃厚的權威感，隱含一種上對下的控制與約束關係。
楊昌裕(2000)	「管理與教導」亦即包含教室情境佈置、課程安排、團體紀律等以團體為中心的管理，及以個別學生為中心，導正學生不當行為，養成良好生活與學習習慣，進而陶冶健全人格與群性的教導。狹義的管教界定為：「管而教之」，換言之是指教師於班級教學或學校中，為達成教育目的，對於干擾教學活動進行、破壞團體秩序或規定、有礙學生正常發展的不當行為，立即加以管束、禁止或懲戒的措施，以使學生心生警惕，從而向善或習得良好習慣的措施與過程。
吳其鴻(2001)	管教就字面上的意義為教師對學生所做的管理、教導、約束及指示等手段，蘊藏透過管理而達成，管理終究非是目的，而是達成目的的手段。「管」是建立在「教」之上，學生有「教」的可能，才有「管」的意義，故「教」的意義在「管」之上。

表 2-1(續)

邢泰釗(2004)	管教是基於教育的正當性，為維持紀律與秩序，對於違反一定義務者所施予之行為。
陸建國(2006)	管教的定義：有管理與教導；教導學生，使其表現適當的行為與行動。因此管教本身具有教導、訓練及處罰之意，其目的在使個體表現良好行為。
教育部電子報(2007)	管教是指教師基於輔導與管理學生的目的，對學生需強化或導正的行為，所實施的各種不利或有利的個別或集體處置，所以管教除了應以學生人權為基本前提外，真正的管教應扎根於教育理念上，才能真正達到正向管教的意義。
李美華 譯(2007)	聯合國教科文組織(UNESCO)於2006年出版「接納、友善學習的教室：正面管教法」一書，認為管教是教導或訓練一個人，無論現在或未來，都懂得遵守規則與行為規範。
教育部(2007)	「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」指出管教是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。
周志宏(2007)	管教在學校中是基於教育目的來規範及管理學生之行為。「管教」並非為「管」而「教」，而是為「教」而「管」、寓「教」於「管」。管教必須是基於教育目的且能達成教育效果，管教必須保障多數學生的學習權與受教權，對於接受管教者也必須基於教育目的使其在管教過程中得到教育，而又不致侵害其權利。
王紹先(2007)	認為管教的字義包含了約束與教導，教師在管教時應注意手段的必要性及目的正確性。常有許多教師把「管」「教」字混為一談，而誤用管教的本質與精神。尤其是過於注重「管」字部分，用權威式的高壓，甚至暴力手段，以達到「管」的目的，但是卻是缺乏人性化、同理心的教化。
林來利(2008)	管教可分為「消極的一般管教」與「積極的一般管教」。「消極的一般管教」是指教師單純在避免體罰及違法處罰之目的下，以剝奪學生部分權利與施予合法懲戒的方式，糾正約束學生不當行為並訓練要求學生遵守規範。
阮凱利(2008)	管教不再是傳統的「上施於下」的權力拉鋸，而是「我-汝」的陪伴關係；管教也不是行為對錯、好壞的「仲裁」，而是自覺自省的「澄清」。
Charles(1999)	管教是教師針對學生的行為表現所給予的回應行為，而學生的行為可分為適切與不良，端賴當時學生行為表現的情境而定。

由上敘述可知，管教除了是消極的「管理」，更有積極的「教導」，在對象上是指對於干擾或妨礙教育活動，教育行為偏差為主。手段上不只是嚴厲的懲罰，還包含柔性的勸導與積極的輔導；目的上要引導學生行為積極向上，期待其符合善良風氣、並可自律自省，成就健全的人格，並兼顧團體利益。同時管教的定義已隨著過去的「上對下」的高壓逐漸轉變為「平等式」的對談；從過去的行為約束，轉變為行為者自己的價值澄清。故由此可知，管教有下列特色：

一、兼具「管」與「教」，而「教」凌駕在「管」之上

管教不但有管理的成分，更重要的是教導，而且「教」的重要性更重於「管」，故管理是為了進一步能夠教導，使其達到良善；失去了教導，管理就沒有了意義。

二、兼具強制的訓導與柔性的輔導

手段上不只是嚴厲的懲罰，還包含柔性的勸導與積極的輔導，前者在抑制偏差錯誤的行為，而後者是引導人們可透過自身的反省，積極向善。

三、目的在引導學生趨於良善風格

管教的目的是使得個體可以改進錯誤的行為，並可自律自省，使其趨於良善，不但是個人的進步，也是整體的和諧。

四、管教意義有隨著時代改變的趨勢

管教的意義也隨著時代改變，原來是較偏於強硬的、高壓的管教方式逐漸轉變成平等式、對談式的管教。從過去的行為約束，轉變為行為者自己的價值自省。

貳、管教的目的是與規準

一、目的

教育部訓委會(1993)指出管教目的在塑造有力的教學環境，使學習活動能順利進行，讓受教者了解及接受教育環境中的行為準則，進而能遵守社會規範。鄭石岩(1993)認為賦予教師管教權的目的，在培養學生健全的人格，矯正不良行為、排除干擾或不良行為的產生，其皆以善意為出發點，以維護學校正常學習環境為前提。吳清山(1996)研究認為「任何管教學生的目的，在達到提升學童的自我概念，增進學生的學習動機，即使是以強制方式為之尚可被接受，被視為教育上必要之惡；反之，如果管教學生若已傷害學生身心健康，即是教育裁量權的濫用，視為教育之惡。」

教育部頒定的教師輔導與管教學生辦法第三條中，明定教師管教學生時應符合四項目的：一、鼓勵學生優良表現，培養學生自尊、自治及自律之處事態度；二、導引學生身心發展，激發個人潛能，培養健全人格；三、養成學生良好生活習慣，建立符合社會規範之行為；四、確保班級教學及學校教育活動之正常進行。

傅木龍(1999)認為管教係指教師對學生外在行為與立即性處置之措施，是教育過程中的重要活動。教育活動乃施教者意圖使受教者養成或學得良好的行為習慣，進一步的說，其目的可從積極與消極兩個層面來說明。積極目的有：一、要能適時鼓勵學生的優良表現，以激勵學生表現更多的優良行為；二、要能塑造有利的教學情境，使各種學習活動順利展開；三、要能養成學生守法守紀的良好習慣。消極的目的有：一、管教活動是在避免破壞秩序或不當行為的發生；二、管教活動是要有效處理學生的問題行為。

教育部(2007a)學校施行輔導與管教辦法須知中指出教師基於下面四點目的，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。包括：

- (一) 增進學生良好行為及習慣，減少學生不良行為及習慣，以促進學生身心發展及身體自主，激發個人潛能，培養健全人格並導引適性發展。
- (二) 培養學生自尊尊人、自治自律之處世態度。
- (三) 維護校園安全，避免學生受到霸凌及其他危害。
- (四) 維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行。

二、規準

綜上所述，管教的目的為對學生行為的指導，不僅是對問題行為的修正或常規管理的預防措施，更以發揮教育向上的提升作用，以培養學生主動向學、自律自制、具民主素養的人格為鵠的。除了個人人格的培育，亦重視教學環境與活動的順利進行，最終是達成團體、班級及校園健全、正常的進行。

由管教目的可知，其目的包含著個人與團體維護之特色，分別描述如下：

一、培育健全人格(含積極與消極)

管教的目的是除了避免破壞秩序或不當行為的發生外，要能適時鼓勵學生的優良表現，以激勵學生表現更多的優良行為，促使其塑造成為健全的人格。

二、維護教學環境，使教學活動能順利進行

除了維護個人健全人格外，亦要適時維護教學環境，確保學生在教室及校園的安全，使得教學活動能正常進行。除上述管教目的之外，吳清山(1996)認為：「教師不管採取何種管教措施，都應該具有教育的意義和目的。」並提出面對學生管教時，教育人員應有的三大規準：

一、合專業性

教育人員是受過一定程度的專業訓練，是具有教育的專業知識和技能的人。因此，在處理學生不當行為時，應憑藉其教育之專業素養，採取有效的管教措施，才能顯示出管教的意義。亦即教師應本著「尊重關懷、冷靜傾聽、愛心耐心、出於教師自身之善意」等教育專業原則來管教學生。換言之，教師管教學生，是為鼓勵學生改過遷善，幫助學生成長為目的，所以，教師在處理學生問題行為，要多鼓勵少責難，更不可存有惡意的思想來管教學生，唯有學生體會教師管教所付出的心力，方能達到管教之效益。

二、合適當性

管教學生尺度的拿捏是件不易之事，除須考量學生犯錯之動機外，也要考慮其行為後果，再施以適當的管教。也就是說在管教方式上，應符合「比例原則」，亦即教師在必要的範圍內，以適宜的方式，來進行學生問題行為的管教。

三、合價值性

教師管教學生，應以學生問題行為層面為要，善用各種的管教方式來處理學生問題，以使學生表現更佳。因學生來自不同的環境，有其不同的背景差異，所以，教師在管教時也要因材施教，方式要因人而有差別，不可採齊頭單一式的方法，如此才能使管教的效果產生，教育的價值方能呈顯。

叁、管教之相關名詞

一、體罰

邢泰釗(1998)認為體罰係指：「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。不以有形為限。如長時間端坐或站立等亦是。」

謝文全(1999)將體罰定義為「用手、腳或器械打擊學生的身體，或其他足以造成學生身體痛苦的處罰方式，來處罰學生。」

吳清山(1996)體罰乃是基於教育目的，直接或間接造成學生身體上痛苦的懲罰行為。

秦夢群(2002)將其定義為「校方或教師對於學生加以懲戒，使之身體疼痛或造成疲勞之行為。常見的體罰有罰站、罰抄書、罰跑操場等。」

陳佩英和洪嘉敏(2004)認為在教育領域中，廣義的體罰指的是教師施於學生身上，使學生的身體與精神上產生疲勞或痛苦的一種懲罰。廣義的體罰包括「身體的直接處罰」、「身體的間接處罰」、「精神上的處罰」三類；狹義的體罰通常排除了精神上的懲罰。也有從矯正或改變學生行為的結果來界定體罰行為。人本教育基金會(2005)認為體罰是經由製造身體上的痛苦，或經由控制身體，造成心理上的痛苦，所為之懲罰。

教育部公告之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中所謂體罰是指教師親自對學生身體施加強制力之體罰(例如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等)、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(例如命學生自打耳光或互打耳光等)、責令學生採取特定身體動作之體罰(例如交互蹲跳、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)及所謂體罰以外之違法處罰，包含誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等(教育部，2007a)。

教育部電子報(2007年6月28日)定義「體罰」係指教師基於處罰的目的在教育的過程中，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侵害的行為。

由上敘述可知體罰為以侵害學生身體為懲戒之內容方法，用造成學生身體痛苦(如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部等)、身體的疲勞(罰站、罰抄書、罰跑操場等)或學生精神上的處罰(公然責罵、恐嚇等)之方式，以使得學生因心生懼怕，而改善行為。

二、懲戒

陳棋炎、黃宗樂和郭振恭(1993)認為「懲戒」係指「對於子女施以身體上或精神上之痛苦，以匡正其非行，而使其改過遷善之行為」。

吳清山(1996)將懲戒界定為「當個體表現不當行為或違反規範時，施予個體痛苦的經驗，使其有良好行為表現」。

謝瑞智(1996)將懲戒定義為「加痛苦於子女之身體與精神，使其改過遷善為目的之行為。」

故由上可知，懲戒為對於個體施加痛苦的經驗，其包含身體與精神，使其獲得行為改善為目的之行為。為其不同於體罰是其施加個體痛苦程度較體罰為輕、亦較間接。

三、訓導

就字面而定義之訓導是「訓而導之」，其是指在教育活動的進程中，因學生不當行為，教育人員應對學生之行為實施導正的過程；由此述知曉，在教育情境裡，訓導是包含於管教中，屬於管教中較狹義與較務實面的部分。訓導工作注重的是外在行為的規範與要求，其主要之目的在於幫助學生認識與了解團體的行為標準，以及培養學生判斷力和自制力，使學生具有明是非、擇善惡之能力(林美伶，1999)。舉凡始業指導、常規訓練、班級自治、安全教育、家庭聯絡、健康指導、國民生活須知等，都是訓導工作的範圍。其非消極的禁止、懲罰，而是積極的導引，亦即除了「訓」之外，更要有「導」。

故訓導是注重學生外在行為的規範，目的在改善學生不良行為，培養學生優良行為，培養其自制力，以達成團體共同的優良規範。

四、輔導

輔導原文為 Guidance，原意為「引導的行動」，是指引導人給予監督或指揮。用於教育上是指教師或輔導員對學生在生活、學業、情緒、社交及職業等各項問題與困擾給予的協助與導引，使學生能自己糾正改進，而做良好的適應(吳鼎，1981)。吳武典(1997)亦認為輔導是一種教育協助的過程，乃是一種助人的歷程或方法，由輔導人員根據某種信念，提供某種經驗，以協助學生自我瞭解與充分發展。即輔導是一種教育的歷程，透過專業訓練之輔導人員，運用輔導知能協助受輔導者了解自己，認識世界，並依其自身條件建立有益於個人及社會的生活目標，使之在教育、職業及人際關係等方面能獲最佳發展(張春興，1995)。

賴保禎、周文欽和張德聰(1993)認為輔導是輔導人員給予學生或受輔者的協助，使其瞭解自己、適應環境與做明確的抉擇，並有計畫的安排自己將來發展的方向，以達到自我實現的境界。陸建國(2006)也認為輔導是專業人員，運用其專業知識，協助個體認識自我及環境，以幫助個體成長與發展的歷程。

周志宏(1997)認為輔導偏重於心理上的內在歷程與長期行為之導正，而管教則著重於外在行為與立即性的處置。但秦夢群(1997)認為然就廣度而言，舉凡日常生活中會影響正常教育活動進行者，均屬管教的範圍。而管教乃是校方或教師為達教育目的，運用輔導等手段，來變化學生氣質，以端正其偏差行為的處置措施。依此觀之，可知管教的範圍較輔導工作來得廣(傅木龍，1999)。

再加上「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中以名稱來看，輔導與管教是處於平等、同等重要性的地位，但從條文來看，從頭到尾不曾對「輔導」一詞做任何可茲論述的定義，似乎是一相情願的與「管教」同義。從第22條「教師之一般管教措施」附表所列的各項方法中，發現「輔導」的態度與方法，意味著該條文中，「輔導」僅指涉「正向的管教措施」，如此一來輔導就居於「管教」之下了(吳芝儀，2007)。

綜上所述，本文亦將輔導包含於管教之下。而以下將懲戒、訓導、體罰、輔導的共同性與區別性分別表示於表2-2、圖2-1。

表 2-2 體罰、懲戒、訓導、輔導、管教的共同性與區別性表

共同處					
目的	主要目的都在減低不當行為或不當行為發生的頻率，進而使學生表現良好行為，達成教育目的。				
對象	適用對象均係針對學生行為不當或違規行為，而不是學生個體本身，即所謂的對事不對人。				
差異處					
	體罰	懲戒	訓導	輔導	管教
範圍	最窄	次窄	次廣	次廣	最廣
嚴厲度	最高	次高	居中	無	很小
傷害度	最高	次高	居中	無	很小

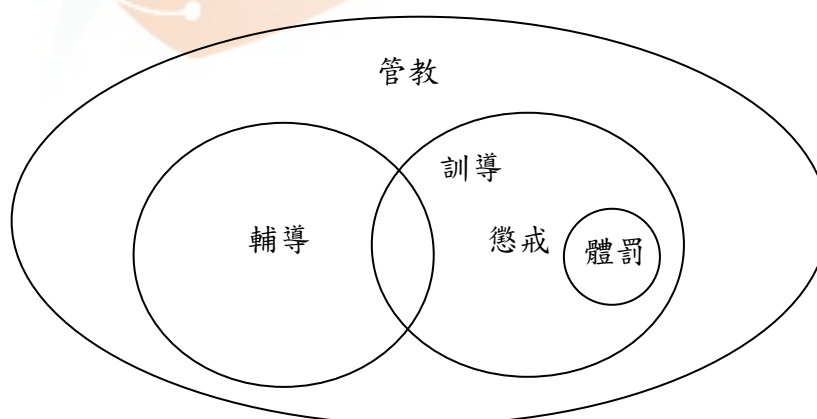


圖 2-1 體罰、懲戒、訓導、輔導、管教關係圖

資料來源：國中教師對管教權的認知與管教學生之研究，林美玲，1999，P21。

肆、管教的法律概念

教師過去自傳統「天、地、君、親、師」尊貴的地位，地位崇高，擁有極大

的管教學生權力，但隨著時代的轉變，慢慢改變，逐漸走向法律為主的概念，以下針對教師法律概念的演變論述如下。

一、過去輔導管教學生的時代

國家或公共團體等行政主體，基於特別的法律原因，在一定的範圍內，對相對人有概括命令的強制權力，得不受法治主義及人權保障的拘束，相對人則負有服從之義務，此即為「特別權力關係」理論。在特別權力關係的涵攝下，行政主體常無須法律授權，不受法律保留原理的拘束，亦可限制相對人的權利與義務，相對人對行政主體有不服者，則亦不得尋求任何救濟，致使居於特別權利關係下的人民有軍人、公務員、教師、學生、受刑人...等，其基本權利遭受漠視(吳庚，2007)。改制前行政法院即指「學校與官署不同，學生與學校之關係，亦與人民與官署之關係有別，學校師長對於違犯校規之學生予以轉學處分，如有不當，意指能向管理監督機關請求糾正。」1970年代，特別權利關係的理論與適用備受質疑(林石猛，2002)。自德國公務人員也漸漸享有各種權利，並非完全不適用法律保留，台灣受其影響，特別權利關係也慢慢鬆動。1995年對受處分的學生，司法院則以重要性理論指陳：「各級學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身份並損及受教育之機會，自屬對人民憲法上受教權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法之行政處分。」此一解釋宣告否定學生於學校關係中，當然即受特別權利關係之約束(許禎元，2006)。自此學生不再是與國家的特別權利關係。

故檢視教育部於1997年7月16日就已頒佈且不斷修正內容的「教師輔導與管教學生辦法」條文內容可發現，教師對於學生的輔導管教權力範圍是受到時代變遷因素的影響。從日治時代、早期的戒嚴時代，學校的角色像軍隊與警政單位一樣，負責了對人民加以規訓與控制的責任。對於學生的管理，常見的以體罰作為立竿見影的快速手段來使學生規訓化，體罰也成為規訓學生的合理行為。這種司法模式的輔導管教，通常能收到立即的效果，但缺點是無法長久，也難深入人心，學生也失去自動自發的自省精神(王恭志，2007)。

二、管教法律的演變

修正前教師法關於輔導管教學生辦法，係授權「由教育部定之」，教育部即於1997年7月16日訂定發佈「教師輔導與管教學生辦法」以為規範。惟2002年立法院第五屆第2會期第14次院會三讀，關於教師輔導管教學生辦法的修訂，將行政院原提案內容：「除大學及專科學校自訂外，高級中學以下學校，由各該主管機關定之」，更改為「由各校校務會議定之」，以示「尊重教師及學校自主精神」。及教師法關於輔導管教學生辦法，係授權於各校校務會議，非是由教育部統一制訂(許禎元，2006)。管教可能會涉及學生甚至家長的權利與義務，過去依照教師法第17條第2項是授權給教育部訂定「教師輔導管教學生辦法」，然而教師法於92年修正時卻修正現行規定，改為授權各校校務會議訂定，其修正雖係強調學校本位管理，「尊重教師及學校自主精神」。但此也會造成教師輔導管教學生辦法性質之轉變(周志宏，2007)。故而，輔導管教辦法已經由中央將權責逐漸移向學校，符合各學校本位的精神。

三、管教法律的現狀

教師法第 17 條第 1 項第 4 款課予教師「教師應負輔導與管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格義務；因此教師應善盡輔導與管教學生的責任，以輔導代替懲罰，並採取合於教育專業的管教方式。」的義務。第 2 項說明至其辦法則由「各校校務會議定之」，因應各學生特質差異、各地方的差異性，並融入家長管教意見。更為尊重教師的教學判斷，教師法第 16 條第 1 項第 6 款亦規定：「教師之教學及對學生之輔導依法令及學校規章享有專業自主權。」並同教育基本法第 8 條規定：「教師對於專業自主應予以尊重。」所謂專業自主權(或講學自由權)，係指決定或實施具體教育內容的權能，教師依其專業知能從事教學活動時，能自由裁斷決定，不受第三人干擾或控制，教師擁有自主權目的不在尊崇其地位，而係授課與教學之成敗繫於教師情感之投入、師生互信與教師專業之純熟，過渡規範將使教學活動無法進行。由於，在諸多學校教育活動中，如教材編列、授課方式、學業評量及品行考核...等，概涉及高度專業性、屬人性及經驗性，教師於此應享有判斷與行為餘地(董保城，1995)。

我國於民國 95 年 12 月 27 日教育基本法第 8 條修正內容：「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，造成身心之侵害。」第 15 條：「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。」修正重點除了學習權與受教育權外，在於增列「身體自主權及人格發展權」，故管教不只不侵害其學習權、受教權、身體自主權與人格發展權，就連其他基本權利也不應受侵害。例如：言論自由、宗教自由等一般人民的基本權利，甚至包括兒童的遊戲等。

96 年 6 月 22 日教育部又修正公布「學校訂定教師輔導與管教辦法注意事項」，具體的對學生輔導管教辦法訂定有效的實施作為。在計畫內容中，其目標是：「一、透過專業成長教育，增加教育人員對體罰影響之認知與對學生偏差行為之類型、成因及合理有效處置措施之輔導知能，並加強教育人員班級經營及情緒管理之知能。二、了解教育人員輔導與管教學生之現況，針對常使用違法或不當管教方式之教育人員，提供繼續教育與輔導，協助其採用正向管教方法。三、要求學校在教育人員違法處罰學生之事件發生後，進行通報與處置，以預防體罰之再發生。」

規範學校訂定教師輔導與管教學生辦法，應本於教育理念，依據教育之專業知能與素養，透過正當、合理且符合教育目的的方式，達到積極正向協助、教育、輔導學生之目的，指出教師專業知能與素養的不可或缺性。又另外公布了「教育部推動校園正向管教工作計畫」，要求各縣市政府及學校積極協助教師專業成長，建構相關支持資源，以達正向管教學生之目的。其中，強調各級學校教育輔導與管教學生應本「平等原則」及「比例原則」並審酌學生行為之動機與目的、人格特質、知識程度、家庭狀況以及外在情境等影響因素，妥善且積極處置學生之學習與行為問題。並特別提出教育人員使用違法或不當管教學生方式之三級預防措施和應負之法律責任，明確建立並公告教師嚴重違法處罰學生之處理標準作業流程，全面嚴格要求教師以教育專業正向管教學生，禁止體罰或不當管教學生(徐秀鈴，2008)。

過去教育部訂定之輔導管教學生辦法，雖然係基於教師法上概括授權，授權目的、內容、範圍並不明確，不完全符合授權明確性之要求，但至少性質上仍屬於法規命令，其內容對教師如何履行輔導管教之義務有所規定外，亦對於學校之輔導管教有所規定，同時其效力拘束公、私立各級學校及其教師。然而修正後之教師法，直接規定由各校校務會議訂定教師輔導管教學生辦法，此一規定難以認為是授權全國各級學校校務會議訂定法規命令之授權依據。教師要履行輔導與管教之義務，必須能夠行使輔導或管教之義務，必須能夠行使輔導與管教之權力，因此，為使教師履行義務時有所遵循，教師管教學生之權力過去係來自教育部所訂定之教師輔導管教學生辦法(法規命令)，現在則是依據各校校務會議所訂定之教師輔導管教學生辦法(行政規則)(周志宏，2007)。

教師真正的教育專業就表現在如何發展出各種有創意的「積極性之管教措施」，以有教育效果的、非權力性的、有建設性的管教措施來經營班級，並透過各種有效的「積極性之管教措施」的發展與推廣，由教師協助教師、學校影響學校的方式，逐步取代「消極性之管教措施」，甚至懲戒處分或行為的實施，才有可能真正建構一個「零體罰」及「友善校園」的環境(周志宏，2007)。

邢泰釗(1998)則指出學生入學的目的就是求學，發展身心健全的人格，因此不論基於特別權力關係或在校契約說，學生都必須服從老師的教誨、認真學習、接受測驗考試、遵守學校校規，與同學和睦相處並愛護學校公物等義務。尤其在今日社會中，家庭教育不彰、社會存在諸多反教育現象時，學生未必個個都能以情理服之，自然應賦予教師管教必要時訴諸強制手段的權利。

既然學校對於教化學生負有重大之任務，法律或行政命令都應鼓勵教師發揮其影響力，在合價值、合知識、並符合學生的身心發展與狀態的規準下，積極引導學生價值觀與行為，而不應該有過多不必要的限制，或造成教師不必要的疑慮(歐陽教，1988)。

由上可知，無論依據「憲法」、「教育基本法」、「教師法」、「輔導管教辦法」或理念上的探討，教師都具有一定程度強制學生的權利與義務，相對地，學生也有接受教育、輔導與管教的義務。因此，接受教育對學生而言，從某一個角度來看是權利，但換一個角度來看是義務，施教對教師而言，從某一個角度來看是義務，但換一個角度就是權利(賴光祺，2008)。

四、新版「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」的優點

賴光祺(2007)認為新版的「輔導與管教辦法注意事項」較過去的改變有著極大的變化，如下：

(一) 強調學生人權

除學習權與受教權外，也明訂保障學生之身體自主權、人格發展權，明白指出管教不得使用之方法，如體罰、罰款、刑事、民事與行政違法之行為，並於附表明確禁止各種違法處罰。

(二) 強調程序正義與民主機制

不論是辦法的訂定或管教的程序，都加以詳細規定，並規定應有學生代表及

家長代表參與。此為重視相關人士參與教育事務的表現，有其正面意義。

(三) 重視個別差異

明訂對特殊學生應保持彈性，並注意高風險家庭學生，以及給予高關懷班設置法源依據，為有中輟之虞的學生安排有別於一般課程之特殊課程，這些積極的差別待遇，值得肯定。至於一般學生之管教也要求應注意其人格、身心、家庭等因素，在管教目的的方面，將舊版中協助學生「建立符合社會規範之行為」一項刪除，改為協助「適性發展」。

(四) 區辨不同範疇

明白指出知識上的落後，不等於品行上的不良，要求教師不得對低學業成就學生進行處罰，而是應該給予或尋求適當的協助，改進其學習能力。

(五) 標舉「比例原則」

除舊版中平等原則之外，也要求教師對學生之管教應符合比例原則，要求處罰必須符合適當性、必要性與衡量性，亦即必須選擇可以達成目的且又損害最輕的處罰，避免一些教師將事件任意擴大處理的傾向。

(六) 給予名詞明確定義

如管教、處罰與體罰都給予明確的定義，盡可能避免有模糊的焦點爭議部分。

(七) 注重說明與避免無對話式的「責令」

(八) 增加家長或監護人之參與及責任

舊版辦法多直接由教師對學生進行規範與要求，新版草案則增加對家長或監護人的要求，監護人從單純被動的旁觀者被要求轉為積極參與的協助者。相對於家長的教育權，也加強要求家長負起義務教育。

五、各校自訂「教師輔導與管教學生辦法注意事項」的疑慮

經由各校自訂「教師輔導與管教學生辦法注意事項」，產生不少問題，如林孟皇(2006)認為各校缺乏法治人才，授權各校自行訂定教師輔導與管教辦法，顯然造成學校的困擾。再者，賴光祺(2007)認為正式辦法的處遇理念與待改進之處有：

- (一) 辦法中的附表將「非暫時保管之沒收或沒入學生物品等」視為違法處置，顯然過於不周延，不如辦法本文第 30 條區分違法物品、應沒收沒入或移送，相關權責單位處理物品，與純屬妨礙學習或教學者而需暫時保管之物品的規定來得詳細清楚，應予刪除。
- (二) 宜增加有關於對行為特殊偏差之學生輔導或強制轉換環境之配套措施，特別是針對涉及性侵案件之學生。因為現況可能造成被害人轉學而加害人不必轉學的荒謬結果。在加害人方面，依現有程序，學校依照性侵害防治法的程序通報，到達少年法庭後，通常法院對初犯者都判以保護管束之處分，加害人回到原學校上課。在被害人方面，相當弔詭，目前各項對被害人的保護措施，都是基於維護其「隱私權」而協助其轉學。於是往往造成犯錯者不需轉換環境，被害者卻是轉換環境，承受交通、經濟與生活上重新適應的痛苦，這種情況不符合社會正義。

由上可知，新版的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」更加重視公平性與個別差異，並且進行積極性的正向管教學生，也更重視與家長的溝通與輔導。但東部學生情況特殊，新的輔導與管教辦法認為需倚賴家長或監護人一起

配合管教，良意甚好，在於東部學生有相當多比率並沒有家長或監護人的關心，或家長屬於不理會型，故造成此一法規範的漏洞，帶回家輔導管教只是使得學生再次脫離規範拘束，無管教效果，將造成日後更大的問題出現。綜上所述，可知管教是基於對學生的輔導與管理，但不只是包含管理，還兼具教導，且手段是硬性的訓導與柔性的輔導都有，希望能改變學生不當行為，引發其積極向善。管教的主要目的是培育健全人格、維護教學環境，使教學能順利進行，並要符合專業性、適當性與價值性。況且目前我國管教的觀念已經逐漸走向法律概念，並由中央將職權逐漸轉向學校，符合學校本位精神。而新版的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」更加重視公平原則與差異性。

第二節 教師管教學生之內涵

林孟皇(1995)認為「管教學生」是指施教者(父母或教師)在行使教育權時，對於學生偏差行為，基於專業上的判斷，所為的一種矯正措施。但教師管教學生，由於時代的變遷、教育改革的浪潮，受到社會的爭議。本節依照「教師輔導與管教辦法」、黃明珠(2001)、蔡綺芬(2007)等人分類，將教師管教學生分為四類，分別為管教方式、管教態度、管教程序、管教範圍分別論述：

壹、管教方式

管教方式是學生出現不當行為所採取的具體措施，而教育乃在於透過知識的傳遞，與生活經驗的培育，讓學生有著適性的發展。然因社會環境的變動，使單純的教育環境，充滿著無數不確定的因子，進而影響學子們的身心，為防止學生有脫序的行為產生，教育人員的管教是必然有之。然而在眾多管教的方式中，因學生的成長背景、性格等許多因素的不同，因此，教育人員在採用管教措施時，理應顧及學生的個別差異，不可有一套放諸四海皆準的管教法(張淑倩，2003)。

故以莊耀隆(1999)的分類來說，其認為權力的行為，在於控制影響他人的各種工具，由於控制工具的差異，故權力有以下之不同類型，所以不同權利類型的教師，產生不同的管教方式，其類型如下：

一、強制型權力

係指運用生理壓力作為控制的工具。其方式可以是生理的懲罰，也可以是生理上的獎賞。生理上的懲罰有威脅，或實際施予鞭打、禁閉、斷食、罰站、半蹲、勞動服務或在操場兔跳等；生理上的獎賞則是給予食物、飲水、自由活動、減少考試等。

二、利酬型權力

係指贈送或減少物質資源作為控制的工具。其方式是可以是物質上的懲罰，也可以是物質上的獎賞。物質懲罰有，沒收其身上私有物品或違禁物品；

物質上的獎賞，如給予文具、給予獎勵金等。

三、規範型權力

係指運用象徵性工具來進行控制。其方式包括象徵性的懲罰與象徵性的獎賞。國民中學常見的象徵性懲罰有訓斥、警告、記過等；獎賞方面，如公開表揚、記嘉獎、記功、頒發獎狀等。

而根據陳寶山(1996)研究教師經常採取的管教方式有17種，如表2-3所示。而依研究者本身經驗，除了此17項外，國中教師目前常用的管教方式尚有記功嘉獎、記過處分、帶回管教、公開訓誡四種。

表 2-3 教師常用之管教方式

項目	方法	項目	方法
1	鼓勵優良表現者	10	角色扮演
2	勸導	11	通知家長
3	暫時忽視不當行為表現	12	施加痛苦於身體
4	引導全班檢討行為問題	13	罰做反覆抄寫性活動
5	小團體輔導	14	增加勞務工作
6	個別談話	15	剝奪生理需求
7	價值澄清	16	施加勞苦於身體
8	利用團體制裁行為問題	17	轉介其他專業機構輔導
9	移轉注意焦點		

資料來源：體罰問題與學生管教，陳寶山，1996，P124。

再者，對於國內已廢止的「教師輔導與管教學生辦法」之規定，教師管教學生所採取下列管教方式，見表 2-4，除了這些管教措施是必須所為的管教方式外，教師還需通知家長或監護人，得請訓導處、輔導室或其他相關單位協助之。再依「教師輔導與管教學生辦法」第 17 條第 1 項的規定，若所為的這些管教方式無效時，或違規情節重大者，教師得移請學校再為下列措施，如表 2-4。

表 2-4「教師輔導與管教學生辦法」中教師的管教方式與相關措施

項目	管教方式	項目	管教無效與情節重大之措施
1	勸導改過、口頭糾正	1	警告
2	取消參加課程表列以外之活動	2	小過
3	留置學生於課後輔導或矯正其行為	3	大過
4	調整座位	4	假日輔導
5	適當增加額外作業或工作	5	心理輔導
6	責令道歉或寫悔過書	6	留校察看
7	扣減學生操行成績	7	轉換班級或改變學習環境
8	責令賠償所損害之公物或他人物品等	8	家長或監護人帶回管教
9	其他適當措施	9	移送司法機關或相關單位處理
		10	其他適當措施

資料來源：教育部,2007a,「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」2008年11月13日，擷取自 <http://osa.shu.edu.tw/new/097.htm>

再者，由於國中小為義務教育，不得為勒令退學處分。而美國中小學教師管教學生之權責，主要係依據法令及學校規章之規範，就教職員得使用之管教措施，並考量學生年齡、事件性質、懲戒效果等因素下，依專業自主權選擇適當措

施執行。一般而言，各學區教委會均會訂定學生行為規則，依據聯邦及州之法令規定，參酌學區教育需求，列舉各種應受懲戒之學生偏差行為及懲罰措施類型。而通常在班級教師層級可對學生使用下列一般管教措施，如表 2-5(林斌，2006)。

表 2-5 美國中小學教師常使用的管教方式

項目	方法	項目	方法
1	口頭警告	6	停止下課休息
2	書面警告	7	校內停學
3	家長書面通知	8	額外指定書面作業
4	課後留校服務	9	賠償損毀之公物
5	命其離開班級向指定職員或校長報到	10	體罰(以州法律同意或授權之學區為限)

資料來源：中美學生管教制度之比較研究：教育法學之觀點，林斌，2006， P1-26。

其中校內停學有多種方式，除全日期間之校內停學外，亦可採取禁止參加或接觸：(1)體育課或運動練習(2)課外活動(3)使用電腦等網路設備等方式。而全日期間之校內停學，通常係學生安置未使用之辦公室、會議室或教室，亦可能安置於專用管教教室，在有適當人員監督下完成原班教師指定作業。同時，受到校內停學處分之學生，其作息與原班同學隔離，單獨用餐並有人陪同上廁所，行為紀律要求亦比一般班級嚴格。

隨著時代變遷，時間轉移，教育部於 2007 年 6 月 22 日所修正公布之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，內容中亦有相關管教方式，其中一般管教方式如表 2-6，內容較「教師輔導與管教學生辦法」更詳細、更人性化，方式也更多元、具體。並且更加重視個人之反省與親師的溝通。教師還得視情況於學生下課時間實施前項之管教措施。學生反映經教師判斷，或教師發現，學生身體確有不適，或確有上廁所、生理日等生理需求時，應調整管教方式或停止處罰。

表 2-6 「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中教師的一般管教方式

項目	管教方式	項目	管教方式
1	適當之正向管教措施	9	要求課餘從事可達成管教目的之公共服務，如學生破壞環境清潔，罰打掃環境。
2	口頭糾正	10	取消參加正式課程以外之活動
3	調整座位	11	經監護權人同意後，留置學生於課後輔導或參加輔導課程
4	要求口頭道歉或書面自省	12	要求靜坐反省
5	列入日常生活表現紀錄	13	要求站立反省。但每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時
6	通知監護權人，協請處理	14	在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限
7	要求完成未完成之作業或工作	15	經其他教師同意，於行為當日，暫時轉送其他班級學習
8	適當增加作業或工作	16	依該校學生獎懲規定及法定程序，予以書面懲處。

資料來源：教育部,2007a,「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」2008年11月13日，擷取自 <http://osa.shu.edu.tw/new/097.htm>

綜上所述，教師管教的方式，除了教師內在主觀的權利認知外，還有外在施予學生的管教方式。並且除了外在的要求學生管教措施外，亦重視學生心理

的價值澄清與輔導。目的皆是為了減少學生不良行為，增加良善行為。

貳、管教態度

態度是內心對某件人、事、物或特殊情境、價值觀所持有的一種認知、評價、感覺及行動，具有一致性、持久性、直覺性的傾向。態度本身不是行為，但卻可預測部分的行為傾向，不過態度與行為並非全然相符。簡言之，態度是個人對人、事、物及周圍世界，憑其認知及好惡所表現的一種相當持久且一致的行為傾向(張春興，1995)。Kuck (1992)在其研究中指出，教師的法律知識、態度和教室經營具有相關性；教師的法律知識會影響其態度，態度則影響教師的行為。引伸而言，教師對學生人權的認知會影響其管教態度，而管教態度將影響管教學生的實踐。因此，教師的管教態度對管教學生的實踐扮演相當重要的關鍵性角色。

教師在管教學生時，應該清楚讓學生知道管教的目的是要讓學生改正偏差的行為，而有效的管教最重要的就是讓學生心服口服，因此，教師必須站在學生的立場來思考其管教態度。

陸建國(2006)認為管教學生要有的態度原則：

- (一) 尊重學生人格尊嚴。
- (二) 重視學生個別差異。
- (三) 配合學生心智發展需求。
- (四) 維護學生受教權益。
- (五) 發揮教育愛心與耐心。
- (六) 啟發學生反省與自制能力。
- (七) 不因個人或少數人錯誤而懲罰全體學生。
- (八) 不放棄任何一位學生。

根據教育部「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第十四點規定「教師輔導與管教學生，應先了解學生行為之原因，針對其原因選擇解決問題之方法，並視狀況調整或變更。」而教師輔導與管教學生之基本考量如表 2-7。基於此，教師在管教學生態度上至少應具備下列幾點：

一、遵守比率原則、平等原則

管教時必須考慮學生是否基於平等的原則，不得因不同個體而有差別待遇；在進行管教後，要辨別是否符合比率原則，同樣能達成目的之措施時，應選擇對學生權益損害較少者及所採取之措施所造成的損害不得與欲達成目的之利益顯失均。

二、尊重學生人權與尊嚴

教師管教權之行使，應考量受教學生身心成長之需要，尊重學生之隱私與人權，方符合管教目的之正當性、手段與方法之相當性、侵害法益之輕微性，以免造成反效果(邢泰釗，2004)。且在管教學生時，要注意口吻或態度，避免傷害其自尊及人格。

表 2-7「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中管教學生之態度

條 文	目 的	內 容
第十一條	平等原則	教師輔導與管教學生，非有正當理由，不得為差別待遇。
第十二條	比例原則	教師採行之輔導與管教措施，應與學生違規行為之情節輕重相當，並依下列原則為之： (一)採取之措施應有助於目的之達成。 (二)有多種同樣能達成目的之措施時，選擇對學生權益損害較少者。 (三)採取之措施所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡。
第十三條	管教時應斟酌情形	教師輔導與管教學生應審酌個別學生下列情狀，以確保輔導與管教措施之合理有效性： (一)行為之動機與目的。 (二)行為之手段與行為時所受之外在情境影響。 (三)行為違反義務之程度與所生之危險或損害。 (四)學生之人格特質、身心健康狀況、生活狀況與家庭狀況。 (五)學生之品行、知識程度與平時表現。 (六)行為後之態度。
第十四條	輔導與管教學生之基本考量	教師輔導與管教學生，應先了解學生行為之原因，針對其原因選擇解決問題之方法，並視狀況調整或變更。 教師輔導與管教學生之基本考量如下： (一)尊重學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權。 (二)輔導與管教方式應考量學生身心發展之個別差異。 (三)啟發學生自我察覺、自我省思及自制能力。 (四)學生表現良好行為與減少不良行為，應多予讚賞、鼓勵及表揚。 (五)應教導學生，未受鼓勵或受到批評指責時之正向思考及因應方法，以培養學生承受挫折之能力及堅毅性格。 (六)不得因個人或少數人之錯誤而處罰全班學生。 (七)對學生受教育權之合理限制應依相關法令為之，且不應完全剝奪學生之受教育權。 (八)不得以對學生財產權之侵害(如罰錢等)作為輔導與管教之手段。但要求學生依法賠償對公物或他人物品之損害者，不在此限。

資料來源：教育部,2007a,「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」2008年11月13日，擷取自 <http://osa.shu.edu.tw/new/097.htm>

三、管教時需考慮學生的個別情形、動機與態度

教師在進行管教時，需注意學生的個別差異、與行為動機及態度等，不可過於堅守法規或制度，須知制度是為人所設，而非人去適應制度，如此可達到態度的公平，避免使得價值觀物化。

四、重視學生個別差異，不得歧視待遇

教師必須面對眾多學生，於教育工作上應對所有學生一視同仁，不應有私心偏頗(辛年豐，2006)。不得因自己價值觀或意識型態而對某些學生有所偏頗。

五、應事先瞭解學生行為動機，並明示必要管教之理由

教育上的管教應重視其行為動機，而非只注重行為結果，因此，教師施予任何形式管教前，應瞭解學生行為的背後因素。

六、不得為情緒或惡意性之管教

教師管教學生，是為了幫助學生成長，教師應出於善意來管教學生，不能因為自己工作的挫折、倦怠或諸事不順，任意處罰學生或故意為難學生(顏國樑，2004)。

七、不因個人或少數人錯誤而懲罰全班學生

因個人或少數人犯錯而處罰全體學生的措施，對於沒犯錯的學生是不公平的，不符合公平與比率原則。

綜而言之，教師的管教態度在於是否能瞭解學生的行為動機、注重其平等性和比率性，並考慮其個人特質、行為動機，尊重其人權與尊嚴，不可為情緒或惡意性之管教及因個人或少數人錯誤而懲罰全班學生。

參、管教程序

在學理和國外實例上逐漸重視「正當法律程序」之遵守，希望藉由懲處程序上之正當合法，確保學生之權益(邢泰釗，2004)。正當法律程序就是依據法律所規定來進行目的的達成，這是程序法的基本原則，如行政程序法、刑事訴訟法、民事訴訟法等等之類，國家行使公權力往往和人民的權利相衝突，而為了確保人民的權利保障，立法機關訂出一套程序讓公務員進行公權力的行使，達到人民權利受到保障又能使公權力順利進行，避免機關權力濫用，完成國家和人民間的互動達到必要的目的，這就是正當法律程序的精神。於教育上也希望管教處分可以依照正當的程序來執行。學生和學校行政人員都應該嚴肅看待懲戒和傳統的審訊，強制的懲罰或處罰常是嚴肅且直接的，由於其具有改變生命的潛在影響，學校行政人員應採合理的程序法去提供一個公平和有意義的審訊以擔保學生的正當程序權(La Roche, 2005)。

在美國立法規定，學校對學生的管教若侵犯學生權益時，受處分的學生，可要求學校提供正當法律程序的保障。正當法律程序包括程序上及實質上的適法程序。而程序性的正當程序是指正當的合法程序，即要求在剝奪生命、自由或財產前，需事先通知並予公平聽證及答辯的機會；實質上的正當程序是指法律內容的合理性，亦即要求法律需明確使人民瞭解其所允許與不允許的範圍(秦夢群，1996；Altischuler & Sgroi, 1992)。

學生輔導與管教上被剝奪的權益並非如法律上所剝奪如此嚴重，故在教育上僅需掌握其「正當法律程序」的精神與隱含的公平性，不必如同法律上的要求。參考教育部修正之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」、教育基本法及學者見解將管教程序論述如下(吳宗立、蔡綺芬，2008)：

- (一) 管教應有明文規定，並且公告周知
- (二) 各校應設置學生獎懲委員會
- (三) 教師管教前應瞭解事實經過並負舉證責任

(四) 應提供學生對管教措施申訴之救濟途徑

根據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」規定，管教學生應符合下表 2-8：

表 2-8 教師管教程序表

程序	條文	目的	內 容
1	第 2 條	學校訂定教師輔導與管教學生辦法	學校訂定教師輔導與管教學生辦法，宜依循民主參與之程序，經有合理比例之學生代表、教師代表、家長代表及行政人員代表參與之會議討論後，將草案內容以適當之方法公告，廣泛聽取各方建議，必要時並得舉辦公聽會或說明會，以訂定之。
2	第 13 條	瞭解學生的情況、動機與目的、過程	教師輔導與管教學生應審酌個別學生下列情狀，以確保輔導與管教措施之合理有效性： (一)行為之動機與目的。 (二)行為之手段與行為時所受之外在情境影響。 (三)行為違反義務之程度與所生之危險或損害。 (四)學生之人格特質、身心健康狀況、生活狀況與家庭狀況。 (五)學生之品行、知識程度與平時表現。 (六)行為後之態度。
3	第 15 條	事實的調查及處罰程序	學校或教師處罰學生，應視情況適度給予學生陳述意見之機會，以了解其行為動機與目的等重要情狀，並適當說明處罰所針對之違規行為、實施處罰之理由及處罰之手段。 學生對於教師之處罰措施提出異議，教師認為有理由者，得斟酌情形，調整所執行之處罰措施，必要時得將學生移請學務處(訓導處)或輔導處(室)處置。 教師應依學生或其監護權人之請求，說明處罰過程及理由。
4	第 35、36、37 條	通報家長、及相關單位	教師或學校知悉兒童及少年保護、家庭暴力、性侵害及校園性騷擾事件，應於知悉事件二十四小時內依法進行責任通報(一一三專線)，並進行校園安全事件通報，由校長啟動危機處理機制。 學生須輔導與管教之行為係因監護權人之作為或不作為所致，經與其溝通無效時，學校應函報主管教育行政機關、社政或警政等相關單位協處理。
5	第 25、26 條	家長與監護人的協助	學生違規情形，經學校學務處(訓導處)或輔導處(室)多次處理無效且影響班級其他學生之基本權益者，學校得視情況需要，委請班級(學校)家長代表召開班親會，邀請其監護權人出席，討論有效之輔導管教與改進措施。 或擬採取交由其監護權人帶回管教、規劃參加高關懷課程、送請少年輔導單位輔導，或移送警察或司法機關等處置。
6	第 43 條	應提供學生申訴途徑	學校應依教育基本法第十五條及相關法令規定，提供學生對教師之輔導與管教措施提出申訴之救濟途徑，以保障學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，增進校園和諧。
7	第 33 條	學生之追蹤輔導及長期輔導	教師、學務處(訓導處)及輔導處(室)對因重大違規事件受處罰之學生，應追蹤輔導，必要時應會同校內外相關單位共同輔導。 學生須接受長期輔導時，學校得要求監護權人配合，並協請社政、輔導或醫療機構處理。

資料來源：教育部,2007a,「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」2008年11月13日，擷取自 <http://osa.shu.edu.tw/new/097.htm>

邢泰釗(1998)學生懲戒程序應符合基本法律程序之要求，所包括的要件，如表 2-9 所示。

表 2-9 學生懲戒程序表

步驟	程序要件
1	書面告知懲戒事由
2	給予足夠的時間提出申辯
3	公正之聽證程序
4	對證人之交互詢問
5	調查證據
6	律師與家長之協助

資料來源：校園法律實務，邢泰釗，1998， P84。

由上述可知學校或教師對學生所做的管教措施均應秉持正當程序的精神，並符合公正、客觀、合理的原則。其程序為應有明文規定，且公告周知；設置學校獎懲委員會；瞭解學生的情況及適時的經過；通知家長及相關單位；提供學生管教措施申訴之救濟途徑；持續追蹤及長期輔導。

肆、管教範圍

從一般常理判斷，只要在學校中，教師所安排的活動皆屬於教師管教權的範圍，即使活動地點並非在學校內，教師依然要負管教之權責。謝瑞智(1996)指出，教師管教學生應以學校教育範圍為限；換言之，教師對學生校外生活不具有監督義務，教師若對學生校外生活加以懲罰，有逾越教師權限之嫌，因教師不具有警察權，所以教師的管教範圍，乃以學校所辦的各種活動為主。鍾任琴 (1997)認為，教師的管教權之範圍應以學校教育範圍為限。LaMorte(1993)則認為，學校或教師的監督管理責任，除以校園為必要範圍外，校外活動如遠足、實地考察、校際活動等，教師仍應負與校內相同的監督管理責任。

教育部(1998)提出教師對學生校外生活不負有監督義務；學生的校外生活不屬於教師管教範圍，若有教師對學生校外行為加以懲處，似已逾越教師之權責。故教師對學生之管教，原則上僅限於學校教育之範疇，學生在校外的生活則屬於父母教育與懲戒監護，及社會教育之範疇，學校既不必負擔學生校外行為的責任，亦無權力管理；例外及於校外情況，則僅止學生校外行為影響學校教育以及學校或教師所安排的教育活動是校園以外。

因此，學校之監督責任範圍，應有下列幾種(邢泰釗，2004)：

- (一) 從時間與地點而言，學校擁有排他性之監督責任之領域。學生在學校上課時間內(自上學至放學為止)之行為，以及學校舉辦各種活動中心行為，如校外教學參觀、旅遊活動等。
- (二) 學校周圍地區與學校通學之路段(通常以學區內通往學校之道路為限)，在上下學及前後時段，尤其在上課時間，學校周圍地區之安寧秩序仍受法律之限制，而為學校監督責任之範圍。

- (三) 是否影響學校教育為準則：若學生之偏差行為對現有學校有重大障礙、影響或對其他同學有更大不良示範作用時，使懲罰對象，如鬥毆、毒品交易、開設賭場。
- (四) 在管教對象上，其認為學校教師除對其輔導之班級特別負責外，在校內對全校學生亦有教育指導之責，但以學校教育為範圍，不及於校外之生活或家庭教育。

因此，只要在管教範圍內，教師管教之對象包含全校學生。通常教師對學生之管教輔導以學校教育為範圍，不及於校外之生活或家庭教育。通常校外行為應委由司法體系與雙親來處理，但如果學生之校外生活行為對學校教育有重大影響，或在校內所準備而完成之校外偏差行為，則學校必須依校規等有關規定處理(邢泰釗，2004；林佳範、趙翊伶，2004)。

由上所述，可知教師的管教範圍對象為全校師生，從上學至放學為止之校內活動，亦包含於上下學時段之校外行為。而其他於校外時，若為學校所安排的教育活動，或影響學校教育亦屬教師管教範圍。

綜合上面敘述可知，管教學生可分成管教方式、管教態度、管教程序及管教範圍。管教方式是為了抑制不良行為與啟發良善行為而所為的具體措施，如鼓勵優良行為、勸導、調整位置、價值澄清等，不只是外在的行為規範，更重要的是學生自身的反省與體悟。而管教態度為教師管教學生時的個人態度與想法，及是否瞭解學生行為動機、個人特質，並重視其積極性差別待遇，尊重學生的人權尊嚴。再者，管教程序是指管教學生需符合正當的程序，如同法律所言的「正當法律程序」，一般學校作法包含設立輔導管教機構、訂定輔導管教辦法、瞭解學生動機與目的、事實的調查及處罰程序、通報家長及相關單位及提供申訴途徑等。最後，管教範圍是指學校管教學生的涵蓋面，地點是否以學校為分界、時間是否以在校時間為界定，本研究指出教師的管教範圍是全校師生，從上學至放學為止，都是教師管教範圍，在校外若為學校所安排之活動也屬於教師管教範圍。

第三節 現代管教學生的新趨勢

過去的管教方式，教師常以負面的口語管教及要求學生，即是一種「負面管教法」，其也算是一種懲罰，目的是要控制學生的行為，但它通常只是一些簡短的口頭命令或陳述，不涉及立即、嚴重的懲戒行為，雖然其不體罰，但是就像體罰一樣，這些方法會提高孩子的憤怒和攻擊性，或貶抑他們的自尊。

負面管教法包含：命令語句、禁止性的陳述、情緒性的陳述、批判性的陳述、威脅性的陳述、羞辱性的陳述等。但「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」其中第一項開宗明義的說明要實行「適當之正向管教措施」。正向管教的時代意義符應世界潮流，2006年，我國成為全世界第109個「零體罰」的國家，明確指出正向管教的未來方向與期許：(一)保障基本人權：根除任何傷害學生肢體或心靈的管教方式，是正向管教的最基本原則；(二)端正社會風氣：什麼樣的老師教出什麼樣的學生，什麼樣的學生形成什麼樣的社會。正向管教有其高瞻遠矚

的教育理念，良好的社會風氣指日可待；(三)增強教師專業：正向管教的內涵包括同理心、需教師專業成長，不斷精進，與時俱進、增強知識與能力；(四)活絡有效學習：學生在關懷、尊重、合作、協助的學習環境中學習、成長，可以活絡學習能力與有效學習(江書良，2008)。

而何謂正向管教學生、措施呢？研究者認為其應該包含「新的管教態度(正向心理學)」與「新的管教方式(正向管教)」，本節先從論述管教態度的「正向心理學」，接著再論述「正向管教」及管教原則，最後，再說明「零體罰」的概念與意義於後。

壹、正向心理學

一、正向心理學的淵源

心理學發展至 1990 年以前，重視以負向情緒為主，據此所建立的理論，也多半是解釋負向情緒的發展或影響，如憂鬱、生氣、焦慮或恐懼等主題的研究，遠超過以快樂、愛、滿足或好奇等情緒為主題的研究(Peterson, 2006)。

從西元 1960 年開始，反對精神分析學派與行為主義學派，號稱心理學第三勢力的一些人本心理學家就注意到「正面價值」的瞭解與提倡，對於紛擾不已的人類社會，或許有更重要的意義。人本心理學的基本哲學就是「以把每個學生帶起來」、「以學生為中心」。代表人物 Maslow 從需求的角度，探討價值的本質、意義，以及「心智健康」的特質，如自我實現、人格健全、朝向創新、美善、沈穩、仁慈寬厚、勇敢、誠懇、愛心、無私與善良等。Rogers 指出教師的積極關注對學生有著重要性的影響，這指的是每個人都希望別人以積極的態度與方式來支持他自己，因個體直接感受到他人以積極關注的方式與態度來對待他時，則其自我的觀念將會更明確，且更能以健康與合宜的方式成長。並以同理心及真誠一致為其教育的主要施行作為。在同理心方面，更要使一種設身處地、為他人著想的感覺彰顯出來，讓相對者能有被重視的感覺(陳文家，2008)。

二、正向心理學的意義

真正的「正向心理學」名詞由 Seligman 於 1990 年提出，強調個人功能與經驗的正向觀點，漸漸成為教育的主流，其核心概念不是近年出現，早在人本心理學或 Rogers 的個人中心治療中出現，教師或諮商人員的目的就是在使案主與學生能夠充分發揮個人的潛能與自我實現。換句話說，協助一個人能夠創造與豐富他自己的生計，當有壓力時能夠快樂面對，展現高度的容忍力，在挫敗中找到正向的能量，解決困境(連廷嘉，2007)。

正向心理學不同於過去的心理學家，總是偏向重於治療與改善負面的情緒，正向管教心理學者打破既往的觀念與作法，轉而重視個人樂觀、正向情緒、正向意義及內在動機等特質。

正向心理學最重要的重點有四：一是強調樂觀，他們認為樂觀有助於個人產

生正向經驗。樂觀包含有認知、情緒和動機的成分，樂觀的人有較好的心情，較高的挫折容忍力、並且身體會比較好(Peterson, 2000)。二是強調正向的情緒，有助於身體健康。三是強調正向意義的價值，也就是我們早期生命中的正向意義對我們是一項難得的資源，有助於我們未來的事物產生正向的意義。四是強調人們的內在動機，Ryan&Deci(2000)提出的自我決定論中提到人類的三種需求，就是勝任感、歸屬感與主動感，這三項都是內在動機的主要成分。

Nelsen、Lott 與 Glenn 曾發表過學校經營的「正向常規理論」，和正向心理學的基本概念有異曲同工之妙，主張如下(引自張民杰，2005)：

- (一) 學校中人際之間相互尊重，學生即使失敗也不會受到污辱。
- (二) 當學生表現不當行為時，首先要瞭解行為成因，避免懲罰或放縱。
- (三) 避免使用障礙物(不受尊重與不被鼓勵的行為)，而是使用增進物(受尊重與被鼓勵的行為)。
- (四) 教師和家長仁慈、尊重、堅決和鼓勵，是最為重要的元素。

連廷嘉(2007)認為正向心理學管教態度的改變為「強迫灌輸」變成「助人自助」、「學生人權傷害」變成「教師專業自主」、「痛苦學習」變成「快樂學習」、「負向體罰」變成「正向管教」、「齊頭對待」變成「個別差異」、「恨與絕望」變成「愛與希望」，如下表 2-10。

表 2-10 正向心理學的管教態度改變

過去管教	正向管教
強壓灌輸	助人自助
學生人權傷害	教師專業自主
痛苦學習	快樂學習
負向體罰	正向管教
齊頭對待	個別差異
恨與絕望	愛與希望

資料來源：學生管教輔導的議題與省思-正向新理學觀點，連廷嘉，2007， P16-23。

綜上所述，可知正向心理學是樂觀且重視正向思考，對於樂於接受挑戰，既使受挫仍充滿鬥志，而且這些正面能量不是外在而來，而是內化於個體本身，如此感受到希望與充實。

貳、正向管教法

一、正向管教的意義

現今的教育是以一個積極鼓勵的態度來對待學生的問題與議題，也因此可看出是一種正面的方式來實施，這也符合正向管教的原則，即教師以教導協助學生為教學之經師工作外，更應協助學生生活態度、為人處事、民主素養、公民道德之人師，因此在上課之中培養學生生活紀律養成，型塑良好之行為，正化學生氣質，合理、合法地導正其不正確之舉動和觀念，即是正向管教的用意(陳文家，2008)。

正面管教的方法，正可避免教師「管教」的誤用，讓管教更有效且符合教育的意義。因此，我們要確認的是「管教」應注重內化過程，強調自律與自我及他人的尊重，強調正向的語氣、鼓勵與協商的技巧，應避免在管教的過程中，對孩子說「不」，及其他負面的話。學校因素是造成學生中輟的主因之一，因此聯合國教科文組織在2006年，出版「正向管教法」一書，提供了教師在管教上的另類思考，其過程包含四個步驟：1.描述適當的行為；2.清楚說明原因；3.必須進行確認；4.強化適當的行為(李美華譯，2007)。一般教師最常忽略的就是未能在學生表現優秀時，立即給予學生獎勵，而這正是「正面管教法」的精髓所在。其中並建議全球老師使用正向管教法，表揚學生優良行為次數和糾正錯誤次數四比一的比率，長期下來，有助於師生關係和諧，且能達到管教效果(林志成，2007)。

教育部於2007年積極推動校園正向管教，鼓勵教師提升輔導管教專業，發展正向管教策略，落實教師輔導管教的功能，培養學生健全人格並導引其適性發展。再者，教師發揮專業知能，為孩子營造一個安全的教育環境，以幫助孩子穩定心性，減輕焦慮及無助感，同時減少問題行為的產生。避免不當的體罰、落實生活輔導機制(童鳳嬌，2007)。

老師常把管教和懲罰劃上等號，但是管教不應該只是暫時隔離、教訓孩子或不准做某種行為。在管教上，應著重於教導學生，管教不是控制或貶低學生，管教是要幫助學生成功，重點不在他們沒有做到什麼，而是著重於老師希望他們做什麼。因此教師實施「正向管教」時，必須把握下列七項原則(謝傳崇，2008)：

- (一) 重視孩子的尊嚴。
- (二) 發展正面的社會行為、自律能力和人格。
- (三) 鼓勵孩子盡量主動去參與。
- (四) 重視孩子的發展需求和生活品質。
- (五) 重視孩子的動機和生活觀。
- (六) 確保公平(即平等和零歧視)及正義。
- (七) 促進團結。

謝傳崇(2008)認為正向管教不是只有稱讚，在學生犯錯時，仍然要「管」和「教」，但不是用罵的，而是要讓學生知道他犯了錯、錯在何處。老師斥喝學生「在教室不要亂跑」是負面管教，輕聲說「在教室內慢慢走」就是正向管教，兩句話說同一件事，但聽在學生耳朵，有刺耳與悅耳的差別。如果學生聽的進去，才能跟學生分析道理，也才能知道孩子心裡在想些什麼。

「積極的正向管教」則是在民主化與同理心的基礎下融入輔導理念，首先在品德、禮貌、態度上，師生以民主化的方式共同討論訂立最低限度之要求，由教師引導學生知道何種行為會傷害他人或班級團體，若是違反，則應受到合理處置，以協助學生自我管理。教師應單純針對學生不良行為給予指正，而非全盤否定其人格；其次在課業學習上，教師應瞭解每位學生之特質與程度，尊重每位學生之個人差異，給予不同標準要求，並施予賞識教育，啟迪學生優勢智能並促進其明朗化。簡言之，積極的正向管教方式強調教師以教育愛為出發點，針對學生個別過錯導引其瞭解缺失原因並協助改善，以鼓勵欣賞代替羞辱懲罰，多運用稱讚而減少責罵(林來利，2008)。

Oklahoma State Department of Health (2007)也提出正向管教的概念即彼此尊重，讓雙方能夠了解行為背後的信念，如此才能達成有效的溝通。

綜上所述可知，正向管教是目前當今與未來管教的趨勢，其是要描述清楚學生行為的來龍去脈，多鼓勵優良的行為，並瞭解學生內心想法，重視其尊嚴，在師生良好的互動與溝通下，使其學生更加良善、進步。

二、正向管教的方式

Adorno 把教師管教方式分為民主、權威與放任三種方式加以研究，結果發現民主式管教下的學生具有良好的學習態度和精神，班級經營亦較融洽；而權威型管理下的班級秩序雖較良好，但學生表現則較被動；至於放任式管教下的班級，各方面的表現均較差。Blair、Simpson 和 Jones(1968)把教師管教方式分為嚴厲專制、開明專制、放任制、民主制，結果發現學生在嚴厲專制管教下容易諉過，而且情緒亦多不穩定；開明專制管教下學生容易養成依賴，缺乏自動自發的精神；在放任管教下學生之情緒亦較不穩定，只有在民主管教下的學生情緒較為穩定，自動自發且自律自愛(引自孫旻儀、王鍾和，2006)。

吳清山(1984)為了了解學生生活適應與教師管教態度的關連，將教師管教態度分為民主型、嚴格型、冷淡型及放任型，以問卷調查法，針對台北市九所國民中學 2094 名學生進行研究，結果發現導師「民主型」的管教態度最能預測學生個人適應、社會適應和總適應。

由上述可知，民主型的管教方式較權威型與放任型的管教方式來的佳，故正向管教法屬於民主型的管教方式。又上述知道了正向管教的意義後，便需實踐正向管教的方式，如何去實踐，如王紹先(2007)認為正面管教技巧、學習與應用並非一蹴可及，需要去熟悉、體驗與實踐，「正面管教法」在實施時，有許多技巧及注意事項，一般而言，正向管教法的注意事項如下：

- (一) 正向的溫和和堅定的語氣。
- (二) 學童良好表現時適時的獎勵(點頭、口頭、給予代幣等)，重點是讓學生知道老師已注意到。
- (三) 對事件的判斷(觀察、傾聽)需謹慎。
- (四) 尊重及包容學生的態度。
- (五) 適切的期望與約定。
- (六) 具體明確的口頭表達。
- (七) 強調學童努力學習與態度。
- (八) 練習做選擇，為自己的選擇負責。
- (九) 從不好的事件中，找出正向的行為。

故「正向管教法」並非只有正增強，適時的糾正也是必須的，但糾正時要注意語氣、內容，應避免羞辱、負向的語言讓學童難堪。老師若能時時反省並調整管教策略，學童將擁有更美好的學習與回憶。

而謝傳崇(2008)認為教師可以運用願景領導於正向管教策略有下列幾點：

- (一) 教師體認輔導與管教學生是教師的重要職責。
- (二) 教師提升正向管教知能，加強願景領導能力。
- (三) 建構班級共同願景，訂定團體可及目標。
- (四) 設計多元彈性的活動課程，建立團體信任關係。
- (五) 發展適性教育課程，創造成功的經驗。
- (六) 給予學生支持與鼓勵，激勵自我成長力量。
- (七) 利用學生崇拜英雄心理，鼓勵學生向善。
- (八) 強化同儕輔導措施。
- (九) 規劃團體會談活動，培養表達、溝通和分享能力。

賴麗雯(2008)認為學校實施正向管教的行動策略，為營造校園正向管教風氣，是以師生的倫理行動為核心，則需要各方面教育措施的配合。有關校園實施正向管教應有的行動策略，建立如下：

- (一) 落實「一個都不能少的教育理念」，必須有教無類，讓學生感受到「愛」。
- (二) 協助導師全方位地照顧學生。
- (三) 改善教師與學生的溝通技巧。
- (四) 建立學生獎懲與申訴管道。
- (五) 妥善面對家長的陳情事件。

而根據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中的附件二，詳細規定教師可以使用的正向管教方法如下：

- (一) 與學生溝通時，先以「同理心」技巧了解學生，也讓學生覺得被了解後，再給予指正、建議。
- (二) 告訴學生不能做出某種行為，清楚說明或引導討論不能做的原因。而當他沒有或不再做出該行為時，要儘速且明確地對他沒有或不再做該行為加以稱讚。
- (三) 除具體協助學生了解不能做某種不好行為及其原因外，也要具體引導學生去做出某種良好行為，並且具體說明原因或引導孩子去討論要做這種好行為的原因，並且，當他表現該行為時，明確地對他表現這種行為加以稱讚。
- (四) 利用討論、影片故事或案例討論、角色演練及經驗分享，協助學生去了解不同行為的後果(對自己或他人的正負向影響)，因而認同行為能做或不能做及其理由，以協助孩子學會自我管理。
- (五) 用詢問句啟發學生去思考行為的後果(對自己或對他人的短期與長期好處與壞處)，以增加學生對行為的自我控制能力；並給予學生抉擇權，用詢問句與稱讚來鼓勵學生做出理性的抉擇，以鼓勵學生的自主管理。
- (六) 注意孩子所做事物的多元面向，在對負向行為給予指正前，可先對正向行為給予稱讚，以促進師生正向關係，可增加學生對負向行為的改變動機。
- (七) 針對不對的行為或不好的行為加以糾正；但也要具體告訴學生是「某行為不好或不對」，不是「孩子整個人不好」。

連廷嘉(2007)亦認為正向管教法的具體作法為下列：

- (一) 增進專業知能，適切管教輔導
教育是專業，法律也是專業。因此，教師與輔導人員在進行管教或輔導時，應該熟悉相關的法律知能，方能保障學生與自己，以收輔導管教之最大效益。
- (二) 運用鼓勵欣賞，代替指責唾罵
學生做的好時，教師給予稱讚與鼓勵，並陪伴學生好好欣賞自己是如何成功的，但是學生犯錯時，更需要教師的關心，而不是一味的責罵。
- (三) 聚焦學生優勢，而不足病態
過去的教師或諮商心理師習慣去診斷學生問題的原因，如何矯正學生使其符合社會規範，因此，當學生行為不符合預期時，就會非常生氣，希望扭轉學生照我們的方式前進，而忽略了學生原先的優點。
- (四) 積極同理聆聽，平等尊重對待
與其「其實你不懂我的心」，不如用心傾聽學生的想法？教師必須放下身段，接納學生，平等並設身處地的為學生設想，瞭解其彼此感受，一切無謂的爭端，就自然能化解於無形。
- (五) 學生問題外化，尋找例外解決
讓學生重新思考問題的例外可能性，不受原有問題困擾，重新建構自己的生活。
- (六) 尋找諮詢協助，善用各項資源
教師不是萬能，若覺得超乎自己能力限制或師生衝突、師生關係不佳時，可以尋求專家諮詢協助，善用各項資源(如輔導教師、諮商心理師、社工師、精神醫師等)之整合運用，發揮團隊合作輔導成效。

美國伊利諾州派樂坦市的溫士頓小學所使用之全校性獎懲系統(PBIS)，其中心概念在於強調學生自身紀律的養成，以及學生自我控制之能力，它倡導對於學生的行為，校方、教師等應與介入、鼓勵與支持學生的正向、積極的行為表現。該校實施 PBIS 系統，藉此系統來幫助以及控制學生的行為表現，能符合該校所設定的準則。PBIS 系統並不是只有懲罰單獨存在，而是同時有鼓勵與懲罰並存。其設定有五項準則，該五項準則為(潘淑華，2007)：

- (一) 尊重。
- (二) 負責。
- (三) 控制好自已的行為。
- (四) 遵從指示。
- (五) 準時進教室，隨時準備好。

沈碩彬(2008)認為正向心理學的管教為：

- (一) 教師不先以負面來思考學生的不當行為，而是首先瞭解成因。
- (二) 強調師生之間的相互尊重，發展和諧的師生關係。
- (三) 儘量少用懲罰來管教學生，而重在鼓勵學生，發展學生的能力感。

其亦認為正向心理學的管教學生的具體作法為：

- (一) 教師培養正向歸因的習慣，協助自己從教學中獲得正面情緒。
- (二) 教師型塑本身正向心理，從積極面培養學生習得適當的行為。
- (三) 教師宜融合班級經營理論，協助學生建立正向特質。

然而在社會多元化、校園民主化之後，整個社會的文化價值觀的改變，不能把學生管教責任壓縮在老師身上，必須結合學校行政與教師教學專業，更需要家長參與，讓家長成為學校教育監督者、精神支持者、親師溝通者與教育合夥者，鼓勵家長用正確的方法，適當疏導孩子情緒，與教師一同導正孩子的偏差行為，共同擔起管教孩子的責任，進而培養孩子正面思考的能力；學校行政也必須給予支援，提供教師更多輔導方法，並透過行政規劃與督導、協助教師專業成長、降低教師管教負擔並給予教師支持資源，並協助解決問題，提升校園內輔導管教的知能，才能培養出主動積極、有競爭力的未來人才(葉金鳳，2008)。

由上可知，教師實施正向管教時，有些是可以運用的管教方法，目的在使得學生的積極向善，而其方法有以下：

- (一) 動機必須是良善的：教師在進行正向管教時，必須出自於良善的動機，不可出現不恰當的想法，亦即是無條件的積極關注。
- (二) 語氣要溫和：進行正向管教時，語氣要溫和和藹，循循善誘，充分跟學生進行溝通，不能以高壓方式對談。
- (三) 鼓勵要適時：學生有良好行為，教師要不吝於鼓勵之，並要立刻，效果最佳，不要有延宕行為出現。
- (四) 良好的溝通：對於學生的正向管教必須建立於良好的溝通，如此才能深入其心，教師也才能獲知學生的想法，進而誘導其改善行為。
- (五) 學生內心的價值澄清：學生儘管接受教師管教再多，要是自身無法進行思考、澄清價值觀，亦無法獲得良好的行為改善。
- (六) 教師必須擁有同理心：教師進行正向管教時，必須設身處地為學生著想，以學生的觀點思考，較能瞭解其所思所為。
- (七) 多看見學生的優點：教師在進行管教學生時，除了看見其缺點外，也要多觀察每位學生的優點，如此更能激發學生的自信心與才華。
- (八) 學生要學會負責：正向管教有著存在主義的觀點，希望學生可以自行體悟，自行改進，進而自行負責，達到真正的改進。

叁、零體罰

一、零體罰之意義

根據「天下雜誌」2007 親子專刊有關體罰的調查發現，有 83%以上家長贊成體罰，有 77%的家長，同意體罰是管教孩子有效的方法，家長常成為體罰的「共犯」。故在落實零體罰政策時，不能只是規範教師，而忽略教育的「親密合夥人」之關鍵作為，以及學校教育的主體(學生)之行為規範。反則「零體罰」充其量也不過是個跛腳法律，終難順利執行(黃木蘭，2007)。

贊成體罰者多半是大抵為務實派，或從事基層教學的教師，咸認為社會風氣敗壞，學生嬌生慣養，浮誇放逸，在學校備受百般呵護，「出了學校，進了監獄」，無法適應社會活動，且班級學生人數過多，不乏暴戾之徒，挑釁教師，往往一人搗亂，教學活動即被迫中止，班級管理畫餅充飢，教師若裝聾作啞，明哲保身，勢必影響多數學生受教權，教師在教室沒有教鞭，如同軍人在戰場沒有槍，乃是體罰為「必要之惡」。反對體罰者大抵為學院派，持教科書談理想主義，以理性和平為出發點，讚頌人性「本善」，認為教育的目的在追求真、善、美、聖，以及自我潛能的實現，體罰並非達到教育目的之最好手段，樂觀期待學生反省與自制，且又不乏從人權角度，冀望校園禁絕一切暴力，任何形式足以傷害學生者，特別是積極性攻擊行為，在監獄及軍隊皆被嚴格禁止(顏厥安，1995)，何況是求學地方的學校。

「零體罰」不是「不處罰、不管教」，學校行政應積極協助教師了解政策，透過專業對話、研習、成長營的方式，讓教師提升班級經營及輔導管教技巧。並應調整過去過度強調認知教育忽略情意教育的文化，以生活為重心，落實「新生活運動」的推行，才能與正向管教相輔相成，回歸教育的本質(王紹先，2007)。

故「零體罰」是要透過平等的方法與學生進行溝通的管教方式，不再是過去威權式的打、罵，注重過去我們所少涉及的情意部分，以「心」帶領學生，習得更好的行為、邁向更好的未來。

二、零體罰政策的立法

2006年12月12日經立法院三讀通過「教育基本法」第8、15條條文修正案，也就是所謂的「零體罰」條款，使台灣成為第109個禁止校園體罰的國家，期待能解決中小學校園普遍存在的體罰問題。

教育基本法第八條修正內容：「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，造成身心之侵害。」第十五條：「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。」修正重點除了學習權與受教育權外，在於增列「身體自主權及人格發展權」此法一通過後家長及人本團體均大表贊同，認為教育改革向前邁向一步，而給予高肯定與認同。但許多位第一線的教師們卻憂心擔心未來怎麼管教學生，雙方有不同立場亦有不同看法，但可預見的是「禁止體罰條款」通過後未來教師所背負的教學責任將更加辛苦，而學生是否能得到更完善的教學情境，已獲得的更加的學習成效是大家所關心的關鍵(邱傳森、陳培基，2007)。

自從「禁止體罰條款」通過後不久，教育部更明確的提出體罰的定義，除了教師施加於學生的鞭打、打耳光、打屁股、交互蹲跳、扶地挺身、罰站等，且罵學生「笨」、「豬」等等這些會對學生身體及心理造成傷害的言行都算是體罰(教育部，2007b)。劉承武檢察官認為：「體罰」的定義是變動的，而是否構成體罰也必須根據處罰的「正面教育意義」，以及是否造成「人格貶抑」等指標來判斷。例如：「罰站」就不一定是體罰，必須視「罰站」的正面教育意義及手段來看，如

果是在該學生可忍受的範圍，並且教師有說明罰站的目的與意義等，就不構成體罰；但如果罰站的時間過長，超過孩子的忍受範圍或叫身心障礙生罰站，當然就是體罰。而罵學生是「豬」屬於人格貶抑，可能會觸法(國語日報，2006)。

教育是良心事業，教師在點滴經營中，除了需要行政的支援，亦需家庭際遇的配合及教師本身的專業素養支持。今日，型塑友善校園的文化也刻不容緩，教師必須深刻體認全方面的努力，才能達到「教師用心、學生開心、家長放心」的願景。「正向管教」能改善教育現場的許多問題，讓學生能正向思考自己的行為，也避免了體罰所產生的懊悔與困擾，雖然現在教育的環境更加複雜，更為困擾，但只要大家用心，當個讓孩子會想念你的老師，相信的教育「心」樂園將指日可待。

「零體罰」後的管教方式應多採正向管教法，重視各種方式的配合，而非被動的管教或懶得管教。邱傳森、陳培基(2007)認為未來教師專業能力必須加強、且面對問題學生，應多尋求協助，不再是以前的單打獨鬥；再者，多與家長溝通協調，促進新思維，達成新時代教育新思維。

歸納以上所述，可知現代管教學生的新趨勢由正向心理學演變出新的管教態度；再者，進一步延伸出的管教方式，為「正向管教法」。正向心理學是對於教育、學生充滿樂觀、信心及正向的意義、正向的情緒。在管教態度上，以正面的態度去看學生，對於行為結果，其更重視行為動機，培養學生良好的情緒、高度的鬥志與挫折容忍力，面對未來是充滿希望的。而正向管教法摒棄過去只是重視處罰、體罰的方法，認為教育孩子要語氣溫和、以鼓勵代替責備、同理心、無條件的積極關注及以學生的優點改正其不良行為，引導其內心的正向成長。

最後，探討「零體罰」政策的實行，強調未來管教學生的方法不是以前侵犯學生身體自主權及人格發展權，而是以正向心理學及正向管教法才實行輔導管教學生，期待孩子能在身體健康、開朗活潑、快樂學習、安全環境及教師幫助下，順利成長。

第四節 影響管教的因素與困境

後現代主義中，消費主義入侵教育制度之後，學生到校當成是消費，在顧客至上輿論喧囂之下，學生人權無限伸張，傳統的管教方式受到質疑。遇到不當管教情形，不是檢舉函滿天飛，要不就是撕裂僅存淡薄的師生關係。國民中小學時有學習或行為偏差而採取懲罰或體罰的情形，常造成師、生、家長之間的緊張對立(李鴻生，2006)。教育過程中不當管教的情形也就層出不窮，因為威嚇、記過、體罰具有殺雞儆猴之功效，可以壓制不當的行為。至於校園內部造成管教困境的主要兩個方面，一是師生關係淪喪，另外則是學生權力高漲(李鴻生，2006)。徐秀鈴(2008)亦認為校園難管教的因素有：教師專業學養受評價、學生的自主意識逐漸高漲、輔導與管教政策透明化、家庭倫理與教育功能式微、老師班級經營出現問題等。

在教育現場遇到的管教問題更是不勝枚舉，有來自思想及價值觀的物化傾向、學生管教的法令無法有效落實、家長教育功能不彰、教師或訓導人員輔導專業知能不足、社會變遷教師權威角色受到衝擊、教師不當的情緒反應等。

根據文獻可知環境的改變，傳統與現代的鴻溝極大，加上多元元素不斷的加入管教的內容，而深深影響教師的管教學生行為，本節即論述影響管教學生的因素與困境，大致可分為以下數點：

壹、大環境的轉變

由於當今社會無法提供良好的道德範本，社會是多元且價值異質紛亂，使校園鬆綁。教育價值的共識未能凝聚，師生互動斷裂，使師生關係陷於低迷。李琪明(2003)認為目前教育價值判斷的虛無，文憑主義掛帥，學生未能尊師重道，使教師喪失教導學生的熱誠。傳統以情感為主軸的感性道德式師生關係，師生情誼濃厚且長遠，對於學生人格也有正面的潛在關係，管教問題也較少。目前之師生缺少情感聯繫，也難以產生心靈匯通的感覺，師生關係淪喪為失去情義的物化關係，在此情況下，學生問題滋生，「絳帳侍坐」渺不可及，教育人員使用管教時缺乏情感基礎，也常有不當的處置之發生。

黃怡雯(2007)認為科學發展造就了人類物質的文明；交通與通訊的發達縮短了空間的距離，由於距離縮短，人與人、社會與社會、國家與國家、文化與文化的互動變的非常密切，處於這樣的環境中，人心卻顯的益不安定，即使把心放在物質享受，往往造成個人與個人、國家與國家競爭，引發種種不安與危機，整個社會思想及價值觀物化傾向。

陳秉璋和陳信木(1998)明白指出：由於現代社會之不健全與不穩定，而無法為新道德提供附著的客體，以致成為無道德狀態，再以家長而言，常有升學第一及文憑主義之功利取向，把學校殿堂視為知識販賣的物化場域，對教育人員之尊崇早已今不如昔，相對的也影響家中子弟對教師之尊敬，使教育人員的管教充滿了無力感。同時在E世代環境下，學生管教所面臨的管教困境為資訊網路教育的不足、教育人員對法治教育的欠缺、家長及社會大環境的壓力及人際關係的壓力。

故教育人員之管教受到社會環境的制肘，外在環境已深深影響到校園管教之運作機制。呂俊甫(1996)曾舉例六項給教育帶來莫大衝擊之社會變遷，使得管教益形困難：

- (一) 優良傳統價值逐漸式微，現在學生不再順從父母，越來越多的學生不再尊敬師長，這自然減低家庭教育和學校教育的效果，也增加管教的困難。
- (二) 經濟成長使得國人物質生活趨於富裕，中上家庭子女零用錢充足，傾向享樂，中下層家庭的子女產生自卑感，甚或有人以不正當手段取得錢財或玩樂的機會。
- (三) 民主思想高漲，導致父母和師長的權威低落，對於子女和學生的行為，約束的力量大不如前，以致部分子女和學生，為所欲為，肆無忌憚。
- (四) 兩性觀念開放，成年男女追求自主，各行其是，產生不少離婚或未婚生子的單親家庭，未成年的子女，仿效成人開放的生活，行為不免流於放蕩。

- (五) 媒體係社會公器，但有些資訊著眼於商業利益，引誘學生接受暴力、色情之負面資訊，導致偏差行為。
- (六) 社會趨向多元，以致有不同的價值標準，有各種利益的衝突，也有多方面的機會與誘惑，易使學生陷於迷惘。

林來利(2008)也認為大環境中，教師面臨管教困境的原因有：

- (一) 後現代社會權威價值觀的解構
- (二) 資訊媒體促使學生思維的轉變
- (三) 全球化競爭下績效壓力的倍增
- (四) 學校人力組織機構運作的僵化
- (五) 教師偏安不願改變心態的固著
- (六) 新課程在品格教育塑造的欠缺

故承襲後現代多元因素的融入教育，使得教育環境也因而有著極大的改變，如資訊化設備、傳統價值觀的改變、人性彼此的不信任、社會價值物質化的改變、新課程的改變及各種競爭環境下，而造成教育管教的困境。

貳、法律的約束

根據公立高級中學等以下學校教師成績考核辦法第六條第四款規定，輔導管教不當，以致造成學生身心傷害之教師應予以記過懲處。教育基本法第八條也明訂學生的受教權，國家應予保障。礙於相關法令，教師動輒得咎，因此不敢嚴格管教學生。

「教師輔導與管教學生辦法注意事項草案」的頒佈，引起不少的爭議與反對聲浪，從之前的解除髮禁、「性別平等教育法」的頒佈，到現在的禁止體罰，過程中都出現了不少的批評與反彈，但仍無法阻止威權文化逐漸解構的社會思潮。雖管教的威權解構是人權、平等意識抬頭的象徵，縱然短期內勢必面臨許多爭議，但這些新潮、新作法將帶領我們邁向更平等、更相互尊重的社會。但過度迅速進行與配套措施的不及產生，將讓許許多多第一線教師產生寒蟬效應，不容忽視(林美珠，2007)。教師在學校等於是第一線執法人員，但多數教師對於法律與法治教育的欠缺，對於教師輔導與管教學生只賦予義務與責任，但欠缺權力與保障，導致教師管教學生常遊走在法律邊緣，造成立法從嚴，但執法從寬，使得學校教師在管教學生方面無法有效落實。

尤其教育部已經通過「零體罰」條款，故在管教上衝擊必會極大，不少教師必會有適應不良，或為了保護自己，乾脆放棄管教的心態出現。但這些都是過渡期，希望有關單位儘速進行安排管教方面的相關課程，讓教師可以儘速度過這段難熬的蛻變期。

參、教師角色定位的改變

教師角色的定位由過去傳統的權威之「地位偶像」已經解構；師道觀念趨於現實勢利，影響教師的形象；教師應隨大環境之改變而調整管教時之角色；教師

的功能已經被現代化社會副產物給取代(如網路、參考書等)。黃怡雯(2007)認為社會變遷，教師權威角色受到衝擊，教師對於學生再也不是權威者，而是平等之間的關係，更也使得教師地位不如過去。況且大環境下教師所必須擔待的事情更多，面臨的困難更多、更廣、更複雜，教師在面對的壓力逐漸增大，若未妥善疏導，亦導致部分教師會有不當的情緒出現，進而影響管教學生的不當情緒反應，致使教師失去過去的威權地位，進而也失去了專業的地位。

肆、教師本身的自廢武功

黃怡雯(2007)認為隨著時代的進步，教師或訓育人員已太久未進修，或觀念未加以改變，將導致輔導專業知能不足，使其管教學生行為上有待努力。而亦有教師自己不思進取，影響本身的專業能力，如徐秀鈴(2008)認為影響教師管教態度之因素有：

- (一) 價值影響
- (二) 心中缺乏愛
- (三) 忽視學生的能力
- (四) 專業不足
- (五) 情緒管理能力薄弱
- (六) 彈性不足：無法針對學生個別差異，做不同的管教。
- (七) 班級經營權責不清
- (八) 不得善用資源

教育部(2007b)亦針對教育人員體罰學生的成因，根據文獻加以整理，可能包含下列幾點：

- (一) 教育人員對兒童人權的認知較為不足。
- (二) 教育人員認為體罰可快速有效的矯正學生行為，而不了解體罰的危害。
- (三) 教育人員對於學生行為之認知與解釋的偏差易懲罰學生。此外，師生之間的威權關係，亦容易產生體罰的管教方式。
- (四) 教育人員較缺乏對各種學生偏差行為合理有效處置策略的輔導知能，只能採取體罰之管教方式。
- (五) 教育人員的情緒管理技巧不佳時，容易體罰學生。
- (六) 升學風氣及學校管理主義，易忽略個別差異，使教育人員常採用體罰。
- (七) 輔導資源不足、訓輔人力相當有限，不能運用有效的學習輔導與各種學生偏差行為的有效處置策略與技巧。

針對教育人員體罰學生之成因，教育部擬定相關對策，以協助教育人員放棄體罰及其他違法或不當之管教方法，採用其他正向管教方法。

許多的教師的專業素養不夠、心中缺乏教育愛、情緒管理不佳、受升學主義影響或自己不求上進，造成許多管教上困難，也危害學生的受教權，學校部分及有關當局必須盡快輔導之，使得其儘速上軌道成為學生的益師與明燈，而非視為危害學生之徒。

伍、學生的問題

林朝夫(1996)認為造成學校學生行為偏差行為的因素有:1.課業太重或缺乏彈性 2.分數主義、升學主義，使大部分學生生活在焦慮緊張中，有礙身心發展 3.課外活動功能不彰 4.訓輔未能發揮，或教師處理學生衝突事件不夠妥當 4.師生之間人際關係日漸淡薄 5.同儕團體的影響或結交到行為偏差的朋友。

李美華(2007)也認為影響孩子行為不當的原因，有 1.教學內容太容易或太艱難。2.教學過程枯燥無趣，學生覺得厭煩。3.老師學習的方法與學生的學習方式不相符合。4.學生的準備程度不夠。5.老師對學生的期待不夠清楚或不合理。6.學生的社會技巧貧乏，無法和老師或其他人妥善溝通，或自我價值過低。

除上述原因，李美華(2007)還認為孩子也會利用不當行為，達到下面四個目標：

一、獲取注意力

為了獲取教師或同儕的目光，使得一些無法在學業、體育...等正規教學活動上有所表現，只得表現不當的行為來達到他的目的。

二、權力

學生無時無刻都在測試自己的力量，希望他們可以擁有與成人般的權力，故時常會做出一些挑戰大人的事情，或欺侮同學，來顯示自己的權力。

三、報復

青少年時常在現實環境中，養成報復的心態，只要有得罪他們的人，就會被進行報復。

四、逃避失敗或無能的感覺

McClelland 與 Atkinson 認為人類有追求成就的內在心理傾向，稱為成就動機。Covington 提出「自我價值論」，他個體知道成功是難以追求的，會以逃避失敗來維持自我價值(張春興，1996)。學生問題也是目前教師難以管教的主因之一，現在學生權利高漲、常因社會資訊化的訊息傳遞或家長的態度，造成許多學生態度跋扈。或因為升學主義關係，使得學校教育變成另類式的補習班，犧牲掉許多孩子的成長空間，也造成了許多問題。再者，甚至學生為求得教師及同儕注意力、避免失敗、要求權利等，都會使得學生越加難以管教。

陸、家庭功能無法彰顯

張春興曾言：「病因種於家庭，病象顯現於學校，社會使病情惡化」。現在家庭常常因生育較少，故形成過度保護的現象。或者，處於邊緣的家庭孩子，缺法家庭的關愛與照顧，造成不少的教育問題。家庭是孩子人格養成最重要的培育

所，人格的養成多半在小時候，就已經決定大多因素，如 S. Freud 認為六歲以前的發展，就能決定終身；E. H. Erikson 也論述孩子在面臨發展危機時，若無法順利發展時，會無法順利發展至下一階段，由此可知孩子還年幼時家庭教育的重要性。但有時候孩子無法選擇自己的出生地方，面對家庭功能的不足、沒有功能，甚至負功能，造成很多問題與現象。尤其台東地處偏遠及有著為數眾多的原住民學生，家庭功能常有著零功能及負功能的現象，都造成學校教師在管教學生上的問題與困難。

綜上所述，影響教師管教學生困境的原因極多，包含大環境的轉變、法律的約束、教師角色的改變、教師本身的自廢武功、學生本身的問題及家庭功能的缺乏...等，使得教師在輔導管教學生上遭受許多挫折，除了影響教師的教育熱誠、自尊心與信心外，對於學生亦非是好事。故期待相關單位可以針對這些問題訂定配套措施與相關政策，使教師有政策法源可依循進行輔導管教學生；除此之外，教師自我的教育愛、專業能力及教育態度，都需自我檢視、自我提升，努力為學生付出與努力，進而達成良好成效，讓教師與學生都能是互益與雙贏的結果。



第五節 教師管教學生之相關研究

教師管教學生目前處於非常過渡的時期，為了更清楚管教的行為與意義及求得相關的研究成果，但關於管教學生的相關研究並不多見，尤其是現況研究的部分，更是缺乏，本研究將與研究目的相關之研究按年代將相關研究羅列如下表2-11，再進一步進行探討相關議題：

表 2-11 教師管教學生之相關研究

研究者	研究主題	研究發現
林美伶 (1998)	國中教師對管教權的認知與管教學生之研究	1.教師管教權的法理基礎，係植基於責任觀點、專業自主觀點、義務觀點及代理父母觀點四方面。 2.國中教師對管教學生在法律上的認知尚不甚明確。 3.國中教師對管教權的法理基礎多抱持不同意代理父母的立場。 4.國中教師的體罰情形仍非常普遍。 5.國中教師會對學生的校外行為作選擇性的介入與管教。 6.國中教師在管教上已然落實「正當法律程序」的精神。 7.國中教師對管教權的認知與管教學生間有關聯性存在。
黃明珠 (2001)	國民小學教師人權教育認知與管教學生之研究	1.國小教師採用體罰方式管教學生的情形有減少之趨勢 2.大多數的國小教師管教學生並不侷限於校園範圍，只要學生行為影響學校，無論校內或校外，都會介入加以管教。 3.國小教師在管教學生時，都會顧及學生的行為動機、年齡、身心狀態及家庭因素對其行為的影響。 4.教師在管教學生時，都會重視程序上及實質上的正當性。 5.國小教師人權教育認知與管教學生之間有部份相關存在。
何政隆 (2001)	高職教師輔導與管教策略之探究	1.教育部頒布的「教師輔導與管教辦法」，多數行政人員(包括校長、教務主任、訓導主任、輔導主任、教師、主任教官都是清楚知道的，但是高職導師及專任教師卻有四成左右不清楚。 2.高職學校的「學生獎懲委員會」及「學生申訴委員會」的設置與運作情況，行政人員都表示正常，而有四成多的高職導師及專任教師是不知道或認為其設置、運作不正常。 3.高職學生常犯的重大違規項目之排行榜前十名是：(1)抽菸(2)無照駕駛(3)燙染髮(4)使用行動電話(5)考試作弊(6)騎乘機車未戴安全帽(7)蹺課(8)打架(9)買校外攤販飲食(10)無故不參加重要集會。 4.高職學生發生重大違規時，會受到的處分，由頻率最高的排序是：(1)記大過(2)留校察看(3)輔導其轉學(4)輔導其休學(5)交學生獎懲委員會處理(6)通知家長領回管教(7)勒令其退學(8)予以體罰(9)報警處理。 5.高職學校多數用以輔導學生的「其他適當措施」，最常使用的排序是：(1)勞動服務(2)由輔導老師輔導(3)交由認輔老師輔導(4)靜坐(5)禪修(6)靈修。 6.高職學生發生重大違規之主要原因，高職教師們認為其排序是：(1)交友不慎受不良朋友影響(2)學生自己懶散不負責任(3)父母離異或是單親家庭(4)情緒控制不佳一時衝動(5)價值觀不正確貪圖享受(6)學習興趣低落、學業成就太低(7)學生已有煙癮(8)打工太頻繁生活不正常(9)父母溺愛寵壞子女(10)來自文化不利地區(11)居家社區環境複雜 7.輔導與管教高職學生可採用下列有效的策略： 本研究所提的二十三項策略，依據第四章的研究結果已証明其贊同率甚高，每一項策略均是可行、值得運用的。

表 2-11(續)

李孟文 (2001)	國中教師實施 教訓輔合一課 堂管教的策略 與改進之研究	1.教師對課堂管教的定義隨年資逐漸明確，強調管教在使學生遵守規範，預防與矯正不當課堂行為。 2.課堂管教以糾正學生不專心的行為最多，教師最在乎的是授課不受到干擾。 3.影響課堂管教信念的主要因素為求學時的受教經驗，而面對時代轉變，部分教師並未能適當調整其管教信念。 4.重視預防性管教，其策略包含訓導、教學與輔導，但偏向以訓誡及懲罰方式矯正學生課堂不當行為，不重視學生自律能力的培養。 5.不滿意部分同仁在課堂管教上過於放任或過於嚴苛。 6.得到訓導處的支援較多，而輔導室的專業功能仍未發揮。 7.肯定多數家長的配合，但部分個案家庭造成教師極大的困擾。 8.對教育部相關政策不太注意，但部分教師樂見政策的推動。
余博文 (2002)	國中學生偏差 行為輔導與管 教成效之研究 ---以嘉義縣國 民中為例	1.研究結果發現：常見的偏差行為有抽菸、嚼檳榔、喝酒、打架、逃學、逃家、濫交異性朋友、流連網咖、偷竊、上課不專心，胡思亂想，討厭上學，遲到早退。 2.發生偏差行為的主要原因：(1)個人因素：挫折容忍力較差，急急學習，缺乏向上的精神，價值觀念與道德觀念無法一致。(2)家庭因素：父母不良示範，管教態度不一，破碎家庭缺乏父母照顧，沒有與學校配合。(3)學校因素：學校教育的偏頗，學習遭遇困難，生活在緊張中成長，成績低落困難。(4)社會因素：提早過成人生生活，傳播媒體誤導，社教功能沒有辦法發揮，引誘學生競逐物慾。 3.目前國中對於偏差行為輔導與管教成效，大部分受訪者認為一般的偏差行為，只要老師肯投入時間以及家長密切配合是很有成效的，若是經常與有犯罪習性的人在一起，或是有焦慮症候，精神病症，學校輔導有困難，務必轉介。 4.為要減少偏差行為的發生，學校的主要改善措施包括：辦理親職教育，親師合作，教師要以身作則，加強生活教育，設立申訴制度，使學生有說明的管道。 5.政府須加強設置中途學校，提供彈性課程，落實家庭教育法，嚴懲未善盡職責的家長，發揮影響力，讓媒體盡到社會責任。 6.根據研究所得，研究者提出個人的淺見：(1)在學生個人方面應有之觀念：破除虛擬概念，瞭解生命意義；扮演階段角色，確定努力方向；愛惜自己羽毛，避免身敗名裂。(2)在父母方面：扮好父母角色，建立和諧家庭；父母情緒穩定，作為子女表率；孩子挫折失敗，父母積極引導；注意子女生活，減少偏差行為。(3)在學校方面：強化五育並重，力求均衡發展，落實親職教育，促進家庭和諧；親師密切合作，造就有為青年；善用輔導技巧，嚴禁體罰學生；結合社區資源，教訓輔新體制；經師人師兼備，做有效能教師。(4)在政府方面：增設休閒場所，藉以調劑身心；淨化傳播內容，發揮社教功能；加強法治教育，實踐守法精神；能夠落實執行家庭教育法案；廣設中途學校，安置中輟學生。
黃姬芬 (2002)	國小教師管教 信念與管教學 生相關之研究	1.國小教師整體之管教信念同時兼具中上程度的行為主義與人本主義取向，而管教信念各層面之取向並不一致。 2.國小教師整體之管教信念類型以統合型最多，權威型最少。在背景變項中，僅不同都市化地區與不同之班級人數之教師，在管教信念類型上有顯著差異，其餘變項皆無顯著差異。 3.國小教師在管教學生時，大多符合管教程序；在體罰的情形方面不普遍，而尋求家長協助的情形十分普遍。 4.不同性別、不同專業背景、不同職務及不同學校規模之國小教師在管教學生上有顯著差異，其餘變項則無顯著差異。 5.國小教師管教信念與管教學生間有關聯性存在。

表 2-11(續)

李宗誼 (2002)	國中教師體罰 學生成因及處 置措施之研究	1.教師所知覺及印象較深刻的學生問題行為 (1)教師所知覺的學生問題行為：包括違規行為、犯上行為、不良學習行為、反社會或虞犯行為、違反道德行為與其他問題行為。 (2)學生行為問題中，印象較深刻者：首推留連網咖。 2.教師所知覺學生問題行為產生的原因 包括家庭因素、學校因素、社會因素、學生個人因素。 3.學校或教師對學生行為問題的處置措施 (1)校內資源：包括適度體罰及「教師輔導與管教學生辦法」所規定之各項處置措施。 (2)校外資源：包括請家長到校會同處理、家長會、請民代或社會人士幫忙、請警政、司法機關依法究辦、社工單位、校外會與救國團。 4.學生較易受到「體罰」之行為及造成教師體罰學生的成因 (1)學生何種行為較易受到「體罰」：任何問題行為皆有可能被體罰，考試成績不合標準者是被體罰最常見的。 (2)造成教師體罰學生的成因：包括 a.社會文化因素：如信守傳統權威、對「人本與愛的教育」之反動；b.法制因素：如立法不明確、父母或監護人交代體罰與法定處置措施，不一定具成效；c.教師認知或人格因素：如恨鐵不成鋼式的求好心切、師生互動不佳，欠缺良好溝通與「教育愛」的另類表現；d.學校因素：如教師兼職過多且上班時間長，為求速效不得不罰、為達成教育目標或保障大多數學生權益、教師的專業的訓練不足與建立教師權威；e.學生因素：如反抗權威與信守傳統體罰權威。 5.教師對「處置措施」與賦予「適當懲戒權」之觀感 (1)教師對「處置措施」之觀感 a.對記警告及記過的看法：初期可對學生產生一些嚇阻作用，或對三年級即將畢業的學生較有效；對有嚴重行為問題的學生是無效的。 b.對課後輔導的看法：因學生通常怕被留下，較會收斂其行為；可減少學生放學後的遊蕩及結交不良夥伴；課後輔導通常實施勞動服務、罰站、罰寫作業及唸書等。但要花費較多的時間與精力。 c.對假日輔導的看法：較難實施也較少實施。 d.對心理輔導的看法：花費時間長，一時難見成效；對嚴重心理偏差的學生，成效有限；但較無副作用。 e.對留校查看的看法：無效。因學生的問題行為常會「故態復萌」，要完全變好有一定程度的困難。 f.對轉換班級或改變學習環境的看法：大部分難有成效。 g.對家長或監護人帶回管教的看法：難達成效；但具嚇阻作用。 h.對移送警政或司法機關究辦的看法：考慮學生前途，多未依法究辦；但對於嚴重不改者則依法究辦。 (2)對賦予教師「適當懲戒權」之觀感：大部分認為有必要賦予；否則應增加管教、輔導或社工人員或增設懲戒單位及人員。
林華中 (2003)	台灣原住民族 地區國中教師 管教與學生學 習適應之研究- 以桃竹苗為例	1.原住民族地區教師管教學生與學生學習適應有顯著的相關。 2.原住民族地區教師管教學生對學生學習適應具有預測力。

表 2-11(續)

張淑倩 (2003)	苗栗縣國民小學教育人員管教學生之研究	1. 苗栗縣國民小學教育人員對教師輔導與管教學生辦法修訂狀況知悉度是有待加強。建議由中央訂定管教辦法，並成立專責組織，明定管教權責，授予教育人員適當的懲戒權。 2. 苗栗縣國民小學教育人員的管教方式相當多樣化，贊成以適當的體罰作為管教方式，認為家長干預是管教時的最大阻力。 3. 苗栗縣國民小學教育人員的管教態度是以學生行為動機當為管教時考量的主因，並兼顧學生的人格特質、身心狀況、家庭背景、過去的行為表現、年齡等因素。 4. 苗栗縣國民小學教育人員的管教程序為了解事實經過，告知家長學生管教原委，給予學生陳述機會，此係符合具正當性的管教過程。 5. 苗栗縣國民小學教育人員的管教範圍只要學生在校內或校外的任何違規行為，教育人員都會加以勸導管教，鮮少會視若無睹。 6. 不同背景變項與環境變項的國民小學教育人員對管教辦法修訂狀況、管教方式、管教態度、管教程序與管教範圍的看法差異情形不一。
朱倫萱 (2005)	國小教師與家長對學生之管教態度及其因應策略之研究	1. 國小教師的管教態度趨於正向；其因應策略則傾向與家長合作的方式。 2. 家長的管教態度屬於正向；其因應策略雖然有不同，但仍會採取接受教師建議的方式。 3. 國小教師的管教態度與因應策略，在年齡、任教年資、職務與教育程度上有差異。 4. 年齡愈大的家長，其管教態度愈傾向「嚴格型」。 5. 家長的因應策略，在性別、年齡、教育程度與職業上有差異。 6. 國小教師與家長的管教態度與其因應策略不盡相同。
朱廣忠 (2005)	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	1. 各校訂定本辦法時，均能夠遵循國民教育法、行政命令等相關法規，依法定程序與精神辦理。 2. 學校學生常發生之偏差行為可分為四類，包括：學習態度不佳、生活常規不良、違規行為、違法行為等四大類型。 3. 學校在實施本辦法時所面臨的困擾，主要來自：辦法本身的不週延、學生人格特質、家庭因素或學區環境影響、家長的態度、學校行政的效能、以及教師的專業知能等。 4. 「零體罰」政策部分，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。 5. 「解除髮禁」政策部分，教師期待學生自律與自愛，能自我澄清髮禁的意義與價值，不要為追求外表的特色而迷失了自我。 6. 受訪者提出多項看法，針對不同困擾的因素，提供各種改進的意見與建議，以提供各相關業務人員參考使用。
麥幼萍 (2006)	論中小學教師對學生之懲戒權—訂定教師輔導管教辦法之研究	1. 我國教師對學生輔導管教制度。 2. 英美日對學生輔導管教制度。 3. 中小學教師之懲戒權及體罰作為懲戒權之爭議。 4. 我國教師輔導管教在教育政策之相關問題。 5. 我國教師輔導管教辦法制定之必要。
陳啟軒 (2006)	國民中學學生知覺導師管教態度與學業成就之相關研究	1. 雲林縣導師人力資源呈現失衡，小規模學校比例高。 2. 整體而言，國中導師管教態度偏人本取向 3. 不同背景變項對國中導師管教態度有顯著差異 4. 不同背景變項對學生學習成就有顯著差異 5. 導師管教態度與學生學業成就有顯著「微弱」負相關。 6. 不同背景變項及導師管教態度對學生學業成就具低解釋量的顯著預測

表 2-11(續)

林弘杰 (2006)	宜蘭縣國民小學教師管教學生與友善校園成效之相關研究	1.宜蘭縣國小教師在「管教學生」現況上，屬於中上程度符合。 2.宜蘭縣國小教師對「友善校園成效」持中上程度肯定。 3.宜蘭縣國小教師其「管教態度」較符合教師管教學生；「管教方式」之符合情形最少。 4.不同職務的教師只有在「管教範圍」層面上有顯著差異，擔任「教師兼行政」的老師管教範圍上的得分高於擔任「科任教師」。 5.不同「學校規模」的教師，在管教態度、管教方式及整體管教學生上達顯著差異，皆是學校規模為 25 班以上的教師在管教態度、管教方式及整體管教學生層面上得分會高於 13-24 班的教師。 6.就「服務學校所在地區」而言，處於市區的教師在管教態度、管教方式層面上的得分，高於處於郊區的教師。 7.國民小學教師對於友善校園之「性別平等教育」向度實施成效最佳；而以「強化學生輔導新體制」之實施成效最差。 8.不同「性別」、「職務」、「年資」、「學歷」、「校務評鑑成績」在「友善校園成效」各向度上並無顯著差異。 9.不同學校規模中，25 班以上的教師其整體友善校園成效暨各個層面得分皆高於學校規模 13-24 班的教師。 10.在「零體罰」層面上，發現修過輔導學分班的得分高於其它系所的教師。而學校規模在「6 班以下」的教師，其「零體罰」層面得分高於學校規模 13-24 班的教師。 11.宜蘭縣國小教師管教學生與友善校園成效之關係達顯著正相關，即教師「管教學生」愈佳，則「友善校園成效」亦愈高。
陳怡如 (2006)	屏東縣國小教師工作壓力對管教學生影響之研究	1.管教學生部份 (1)大部份教師都會落實正當的管教程序，但仍有部份教師會以體罰來管教學生。 (2)男性、研究所在學的教師較常使用體罰。 (3)主任對於非任教班級學生及其校外行為較常會介入管教。 (4)屏東市的教師較具正向的管教態度。 2.教師管教學生預測解釋力情形 教師工作壓力可以有效預測管教學生，其中以工作負荷、學生行為、人際關係具預測力。
宋宗樺 (2006)	國民小學教師管教學生之刑事責任問題	探討的主要對象是國民小學教師，第一章探討教師管教學生的內涵及其法律性質，嘗試將教師實務上的管教學生予以分類。 第三章分析教育部教師輔導與管教學生辦法的內容，藉由探討學生權利的內涵，分析教師管教學生與學生權利可能發生的衝突。 第四章從教師管教學生的類型上，分析是否具備刑法上構成要件。 第五章從教師的管教學生中，探討是否具備阻卻違法的條件，可用以阻卻違法性。 第六章針對具違法性的教師管教學生，在具備完全責任能力的基礎上，探討是否可以主張違法性認識的錯誤以及欠缺期待可能性，來迴避有責性。 第七章綜合上列各章，提出對於教師管教學生合理界限的具體建議。
黃翊筠 (2006)	台南市國小教師人權態度與管教學生之研究	1.大多數的國小教師其人權態度屬正向、積極。 2.大多數的國小教師的管教態度是積極、正向的。 3.在教師管教學生部份，除「性別」、「專業背景」、「職務」、「學校規模」未對教師管教學生造成顯著影響外，「年齡」、「學校所在地」、「服務年資」、「最近五年有無參加人權教育相關研習」皆呈現顯著差異。 4.國小教師人權態度與管教學生之間呈現顯著正相關。

表 2-11(續)

洪榮鍵 (2006)	國中生知覺之補習班教師管教方式、學習壓力與數學科學習成就關係之研究	1.不同性別的國中生知覺到教師採取「專制權威型」及「忽視冷漠型」管教方式，具有顯著差異存在。 2.不同性別的教師在「專制權威型」及「寬鬆放任型」管教方式，具有顯著差異存在。 3.補習班教師若採取「專制權威型」管教方式，則國中生的「課業壓力」、「考試受罰」、「同儕取笑」和「強迫學習」的壓力會愈高。 4.補習班教師若採取「寬鬆放任型」管教方式，則國中生的「課業壓力」和「強迫學習」的壓力會愈高。 5.補習班教師若採取「開明權威型」管教方式，則國中生的「課業壓力」、「強迫學習」的壓力會愈低。 6.補習班教師若採取「忽視冷漠型」管教方式，則國中生的「課業壓力」、「同儕取笑」和「強迫學習」的壓力會愈高。 7.補習班教師若採取「專制權威型」、「寬鬆放任型」和「忽視冷漠型」管教方式，則國中生的學習成就會愈低。 8.補習班教師若採取「開明權威型」管教方式，則國中生的學習成就會愈高。 9.學習壓力與學習成就，呈負相關。學習壓力愈高，則國中生的學習成就會愈低。
郭詠菁 (2006)	零體罰下的國小教師管教信念及自我效能信念之研究——以高雄縣為例	1.年齡越高的教師對零體罰所持的負向態度越高，且實施零體罰對其管教態度的影響也最大。 2.服務年資越高的教師，實施零體罰對其管教態度的影響越大。 3.在零體罰政策之下，不同性別的教師對零體罰所持正向態度或負向態度並無顯著的不同，但管教態度卻有所差異。 4.任教於旗山區的教師因零體罰政策而影響其管教程度的程度大於岡山區及鳳山區。 5.實施零體罰政策對教師的班級經營效能無顯著影響。 6.任教於班級學生數 21-30 人的教師，對零體罰政策的正面態度最高，且在零體罰政策下的一般教學效能最高。 7.對零體罰政策持正面態度越高的教師，其教師管教信念及教師自我效能信念也越高。 8.零體罰下的教師一般教學效能信念與管教態度呈負相關，教師一般教學效能信念與管教範圍呈正相關。 9.零體罰下的班級經營效能信念與管教方法、管教程度及管教範圍呈正相關。
郭湘婷 (2006)	桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究	1.教師之哲學觀是主要影響國民小學教師對體罰學生成因的看法。 2.民主開放策略、獎懲並用策略、奉公守紀策略為國民小學教師較常使用的管教策略。 3.不同的性別、擔任不同的職務為影響國民小學教師對體罰學生成因看法的重要因素。 4.不同的性別、不同的年齡、不同的服務年資及擔任不同的職務為影響國民小學教師管教策略之重要因素。 5.整體教師體罰學生的成因與整體教師管教策略具有相關性，且有二組典型相關存在。 6.教師體罰學生成因各因素能有效預測教師管教策略。
李永龍 (2007)	家長對國中教師管教學生的看法之分析——以屏東縣萬丹國中為例	1.對於學生校外不良行為，家長期望教師應適當的介入管教。 2.家長持高度認同教師採取懲罰方式來管教學生。 3.家長認為教師應以正面的管教學生態度來管教學生。 4.教師與家長多聯繫溝通，使雙方瞭解學生的校內外生活與管教的方式，可避免雙方在管教上的落差與誤解。 5.有八成以上的家長認同「管教教室」的設立。

表 2-11(續)

蘇耿輝 (2007)	國小教師工作壓力、情緒管理與管教信念之相關研究	1. 國小教師具有中等的工作壓力，中等偏高之情緒管理能力，以及正向管教信念。 2. 不同背景的國小教師，情緒管理沒有顯著差異。 3. 不同性別、年齡、教學年資的國小教師，管教信念有顯著差異。 4. 國小教師工作壓力與情緒管理無顯著相關；國小教師工作壓力與管教信念有顯著但微弱的負相關；國小教師情緒管理與管教信念有顯著但低的正相關。 5. 國小教師之工作壓力與情緒管理在管教信念上無交互作用。 6. 國小教師之情緒知覺對其整體管教信念具較高之預測力，惟其解釋量不大。
蔡怡蓉 (2007)	高雄市國小教師的人權態度與管教學生之研究	1. 大多數的國小教師的人權態度是正面、積極的。 2. 大部分的國小教師對於人權教育的實施持肯定的態度，也同意將人權教育融入各領域教學與日常生活中。 3. 大多數的國小教師的管教態度是積極、正向的。 4. 大多數的國小教師不認同體罰，在管教學生時會以理性的態度面對，落實程序的正當性，會提供學生解釋的機會。 5. 國小教師人權態度與管教學生總量表及各分量表之相關均達顯著水準，且呈現正相關，顯示國小教師人權態度越高，其管教學生就越趨於積極與正向。
陳寶卿 (2007)	高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教學生之研究	1. 高雄市大部分的國小教師普遍具有人權教育素養。 2. 高雄市大型與中型學校的國小教師在人權教育素養有差異，但性別、婚姻狀況、教學年資、現行職務及教育背景則沒有差異。 3. 高雄市大部分的國小教師普遍採用零體罰的管教學生。 4. 高雄市國小教師的「學校類型」、「性別」、「婚姻狀況」、「教育背景」在零體罰管教學生有差異，但「教學年資」及「現行職務」則沒有差異。 5. 高雄市國小教師人權教育素養愈高，其零體罰管教學生情形也愈高。 6. 高雄市國小教師人權教育素養愈高，愈能有效預測出教師零體罰管教學生。
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	1. 教師對零體罰教育法規的認知具中高程度的理解且管教學生趨於正向 2. 近四成教師不同意法規內容清楚規範教師管教學生。 3. 不同的年齡、服務年資、最高學歷和班級規模是造成教師對零體罰教育法規認知差異的重要因素。 4. 擔任不同職務為造成教師管教學生情形差異的重要因素。 5. 教師管教學生情形與零體罰教育法規的認知具有相關性。 6. 教師對法規的認知會影響教師管教方式。 7. 管教信念對教師零體罰教育法規的認知較具解釋力。 8. 法令規定限制與家長干預是造成教師管教阻力的重要因素。 9. 教師在管教困境上的因應措施傾向建立良好的親師溝通與尋求落實法規的配套措施。
莊煥綱 (2007)	國民中學教師權威性格、教師集體效能與管教風格之研究	不同性別國民中學教師在權威性格上有顯著差異；不同任教年資、任教科目(學習領域)之國民中學教師集體效能有顯著的差異存在；不同任教科目(學習領域)之國民中學教師管教風格有顯著的差異存在；其他個人背景變項之國民中學教師在權威性格、教師集體效能，以及管教風格上，並無顯著差異。國民中學教師權威性格、教師集體效能以及管教風格三者之間有顯著相關；三者各面向之間的相關，多數達到顯著水準。

表 2-11(續)

蔡東霖 (2007)	國小現職教師對 管教學生之法律 責任的相關態度 之研究	1.大多數的教師同意家長和學生有權利知道「輔導與管教學生辦法」的內容。 2.大多數的教師都會依據「教師輔導與管教學生辦法」的規定來管教學生。 3.絕大多數的教師在管教學生之前，會事先問清事情的原由；絕大多數的教師會明白告知學生哪些偏差行為會受到處分的作法；如果學生有偏差行為出現，大部分教師會通知家長並溝通管教方式。 4.在處理學生偶爾犯的錯誤時，大多數的教師選擇以包容的態度來接納這些過錯。如果學生只是犯小過錯時，絕大部分的教師會以勸導的方式取代管教學生。 5.在管教學生之前，大部分教師會考慮學生的行為動機、年齡、家庭背景、身心狀態等各方面因素。 6.學校環境變項對教師管教學生之民事責任的態度影響較大。 7.「比例原則」為教師的管教學生是否成為「不當管教」或「違法管教」之重要準則。
蔡綺芬 (2007)	屏東縣高中職教 師的學生人權認 知與管教學生關 係之研究	1.屏東縣高中職教師已具備正向學生人權概念，且都能依據正當程序、以合理態度管教學生。 2.屏東縣高中職女性教師比男性教師對學生平等權有更深的瞭解。 3.在學生自由權認知方面，資淺教師比資深教師、大專學歷教師比研究所以學歷教師對學生自由權有更深的瞭解。 4.在學生教育權認知方面，資深教師比資淺教師、公立學校教師比私立學校教師對學生教育權有更深的瞭解。 5.屏東縣高職教師比高中教師對學生程序基本權有更深的瞭解。 6.在管教範圍方面，屏東縣高中職兼任行政教師比專任教師對於非任教班級學生及其校外行為更常會介入管教。 7.屏東縣高中職教師對學生人權的認知愈高，其管教學生愈正確、合理。 8.屏東縣高中職教師對學生之平等權、自由權、人格權與程序基本權的認知，都是影響其管教學生的重要因素。
Joan Gaustad (1992)	School discipline	1.學校管教兩個目的 (1)確保師生安全 (2)創造有益學習環境 2.學校與管理的問題：規則不清楚且實行不一致。 3.減少不適切的行為：規則與犯錯後的結果需明確，且可透過校刊、手冊讓全體教職員、學生與父母了解。 4.增加正面行為的方式： (1)替學業低成就的學生增加其成就感。 (2)讓學生了解學習是充滿樂趣。 (3)教導學生實用的社交技巧。
Wolfgang (1995)	Solving discipline problems	一般教育人員管教學生，依權威使用的多寡，將教師的課堂管教學生歸為四種類型： 建立關係—聆聽(一種治療的過程)、加以面質—訂約(一種教育與諮商的過程)、引用規則與行為後果(一種控制的過程)，及強制威脅—訴諸法律(一種限制、驅逐與法律的過程)。 當學生問題必須付諸法令時，須依一定程序處置，教師無權選擇。除此，教師在面對一般管教問題時，會依個人的哲學主張出現「建立關係—聆聽」、「加以面質—訂約」、「引用規則與行為後果」三種管教相貌，形成其管教風格。不同的類型並無優劣、對錯之分，事實上，教師的管教學生應在這個連續體上隨著環境、對象、教學內容等而變動，靈活運用各種模式。

由上述相關研究可知，國內外研究上有以下數點發現：

一、教師輔導管教學生的方式

在教師輔導管教方式上有勸導改過、口頭糾正、調整座位、責令道歉、寫悔過書等。而何政隆(2001)認為最常使用的方式是勞動服務、由輔導老師輔導、交由認輔老師輔導、靜坐、禪修、靈修。蔡東霖(2007)研究發現教師在處理學生偶爾犯的錯誤時，大多數的教師選擇以包容的態度來接納這些過錯。如果學生只是犯小過錯時，絕大部分的教師會以勸導的方式取代替管教學生。Joan Gaustad(1992)也認為管教方式可以用增加學生正面行為的方式，如替學業低成就的學生增加其成就感、讓學生了解學習是充滿樂趣、教導學生實用的社交技巧。

但若是管教學生遇到發生重大違規時，必須使用的管教方式，使學生受到的處分如記大過、留校察看、輔導其轉學、輔導其休學、交學生獎懲委員會處理、通知家長領回管教、勒令其退學、予以體罰、報警處理(何政隆，2001)。但自從2006年12月12日「零體罰條款」的通過，使得在管教方法上，有轉移至與家長互相配合的情況，蔡東霖(2007)認為教師會明白告知學生哪些偏差行為會受到處分的作法；如果學生有偏差行為出現，大部分教師會通知家長並溝通管教方式。朱倫萱(2005)教師的管教態度趨於正向；其因應策略則傾向與家長合作的方式。

二、教師管教學生符合管教程序

國內外在法律上重視「正當法律程序」，而在學校的管教上亦然，必須依照一定的管教程序，如必須先訂定各校之學生管教辦法及相關組織，如蔡東霖(2007)認為大多數的教師都會依據「教師輔導與管教學生辦法」的規定來管教學生。Gaustad(1992)則表示為減少不適切的行為，規則與犯錯後的結果需明確，且可透過校刊、手冊讓全體教職員、學生與父母了解。何政隆(2001)指出高職學校設置「學生獎懲委員會」與其運作。朱廣忠(2005)各校訂定教師輔導管教學生辦法時，均能夠遵循國民教育法、行政命令等相關法規，依法定程序與精神辦理。接者，必須瞭解學生犯錯動機、行為與告知家長瞭解，如蔡東霖(2007)的研究指出絕大多數的教師在管教學生之前，會事先問清事情的原由。張淑倩(2003)指出教育人員的管教程序為了解事實經過，告知家長學生管教原委，給予學生陳述機會，此係符合具正當性的管教過程。再者，給予學生申訴機會，以保障學生的權利，如何政隆(2001)指出學校設有「學生申訴委員會」，而余博文(2002)也認為學校必須設置申訴制度，讓學生有捍衛自己權利的機會。而研究指出目前台灣的教師在管教上已然落實「正當法律程序」的精神，並重視程序上及實質上的正當性(林美伶，1998；黃姬芬，2002；黃明珠，2001；蔡綺芬，2007)。

三、教師管教學生之範圍常不限於校內

教師在管教學生範圍，教育部及學者認為通常只侷限於校內(邢泰釗，2004；教育部，1998；鍾任琴，1997；謝瑞智，1991；Lamorte, 1993)，其認為校外通常是家長管教權及社會管教權，教師不該逾越。故學校管教權利為在校期間，包含上放學，及校外時，學校所安排之活動。但研究實務上，我國教師對於管教範圍常不限於校內，認為只要是學生，教師或教育人員，便會進行管教，充分說明師

道與責任國內更加以顯現。如林美伶(1998)指出國中教師會對學生的校外行為作選擇性的介入與管教。張淑倩(2003)認為教育人員的管教範圍只要學生在校內或校外的任何違規行為，教育人員都會加以勸導管教，鮮少會視若無睹。說明了大多數的教師管教學生並不侷限於校園範圍，只要學生行為影響學校，無論校內或校外，都會介入加以管教。對於非任教班級的學生大多會加以管教(黃明珠，2001；黃姬芬，2002；張淑倩，2003)。而在各種職務的管教態度上，陳怡如(2006)研究發現主任對於非任教班級學生及其校外行為較常會介入管教。蔡綺芬(2007)認為職兼任行政教師比專任教師對於非任教班級學生及其校外行為更常會介入管教。

四、教師管教學生之態度

目前教師在管教學生的態度上，都會重視平等與比率原則，並確實瞭解其動機，如蔡東霖(2007)研究指出絕大多數的教師在管教學生之前，會事先問清事情的原由。除此之外，還需瞭解其身心狀態及家庭因素的行為影響，故黃明珠(2001)、張淑倩(2003)與蔡東霖(2007)皆認為教師在管教學生時，會顧及學生的行為動機、年齡、身心狀態及家庭因素對其行為的影響。而且黃翊筠(2006)與蔡怡蓉(2007)更進一步指出教師的管教態度是積極、正向的，故教師的管教態度必須是正向與積極的，不可存在負面思維與情緒性行為，影響教師管教的態度，故如同陳啟軒(2006)所認為的國中導師管教態度偏向人本取向。

五、「零體罰」政策已逐漸盛行，但仍待努力空間

早期我國基層教師體罰情形嚴重，不打不成器的概念，充諸於當時的教師心中，林美伶(1998)就指出國中教師的體罰情形仍非常普遍，但經政府不斷的宣導與鼓吹，已經逐漸改善，黃明珠(2001)認為國小教師採用體罰方式管教學生的情形有減少之趨勢；張淑倩(2003)苗栗縣國民小學教育人員的管教方式相當多樣化，贊成以適當的體罰作為管教方式。故在此階段，體罰已經減少許多，但仍是許多教師心中認為的利器；陳怡如(2006)大部份教師都會落實正當的管教程序，但仍有部份教師會以體罰來管教學生。最後階段，立法院於2006年12月12日三讀通過「教育基本法」的第8條、第15條修正條文，即所謂的「零體罰」條款正式誕生，至此「零體罰」首度納入法律，明確正式的規範了全國的所有教師，也使得體罰人數急速下降，如洪依如(2007)教師對零體罰教育法規的認知具中高程度的理解且管教學生趨於正向；陳寶卿(2007)高雄市大部分的國小教師普遍採用零體罰的管教學生；蔡怡蓉(2007)大多數的國小教師不認同體罰，在管教學生時會以理性的態度面對，落實程序的正當性，會提供學生解釋的機會。到此管教方法已逐漸改變，體罰的教師人數已經漸漸減少，不可諱言的是政府雖然已訂定法規，但在政策法規說明與配套措施的不足及教師的自我的意識型態與自主性仍使得體罰仍無法完全根除，如洪依如(2007)近四成教師不同意零體罰法規內容清楚規範教師管教學生；朱廣忠(2005)「零體罰」政策部分，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。故要真正達成完全零體罰政策的時代，全國教師仍需努力。

六、親師合作越顯普遍

親師合作來管教學生，對於學生的進步是相當重要的，過去自此都是，如黃

姬芬(2002)、余博文(2002)尋求家長協助的情形十分普遍、辦理親職教育，親師合作。而現今因時代的轉變，使得家長們更重視孩子的教育，再加上禁止體罰的訂定後，教師與家長的溝通合作變成更加重要了，藉此來改善學生問題，增進學生的品格與學習，洪依如(2007)即認為教師在管教困境上的因應措施傾向建立良好的親師溝通與尋求落實法規的配套措施。而蔡東霖(2007)也指出大多數的教師同意家長和學生有權利知道「輔導與管教學生辦法」的內容。故讓家長知道各種管教學生的內容，在持續不斷的與其溝通協助，可讓學生在家裡、學校都可以獲得良好的互動與管教，效果更甚於教師一人的單打獨鬥。但台東縣有相當多學生家庭功能不健全，未有家長可以協助、溝通，因此也衍生出許多問題，亟待相關單位與教師一同來解決。

七、目前教師管教學生所面臨的困境

根據上述相關研究，目前教師管教學生所面臨的困境為：

(一) 教師對於政策與法律的認知不足

林美伶(1998)、和張淑倩(2003)即認為教師對管教學生在法律上的認知尚不甚明確；Joan Gaustad (1992)也認為學校與管理的問題是規則不清楚且實行不一致；李孟文(2001)與何政隆(2001)認為教師對教育部相關政策不太注意，但亦有部分教師樂見政策的推動，基本上多數行政人員都是清楚知道的，但是導師及專任教師卻有四成左右不清楚。

(二) 資深教師的觀念不易改變

郭詠菁(2006)指出年齡越高的教師對零體罰所持的負向態度越高，且實施零體罰對其管教態度的影響也最大。而服務年資越高的教師，實施零體罰對其管教態度的影響越大。李孟文(2001)認為影響課堂管教信念的主要因素為求學時的受教經驗，而面對時代轉變，部分教師並未能適當調整其管教信念。想必資深教師任教多年，觀念與價值觀已根深蒂固，對於我國近來的政策與環境改變，其在管教學生的適應與改變有困難。

(三) 管教學生未重視學生自身的自律與輔導室功能不足

目前管教學生不論是訓導與輔導或懲戒，都是直接告訴學生對與錯的地方，甚少讓其思考原由，也甚少培養其自律的能力，李孟文(2001)就指出教師管教學生重視預防性管教，其策略包含訓導、教學與輔導，但偏向以訓誡及懲罰方式矯正學生課堂不當行為，不重視學生自律能力的培養。其再指出學校與教師得到訓導處的支援較多，而輔導室的專業功能仍未發揮。

(四) 家長的過渡干預管教

雖然親師溝通是管教學生的良方，但卻非絕對，有時會遇無理的家長挑釁、質疑及干預教師的管教，使得教師在進行學生的管教上遇到極大的困難，如張淑倩(2003)便認為家長干預是管教時的最大阻力。故親師溝通雖是良方，但亦需有相當的智慧與選擇，所謂「水可載舟，亦可覆舟」即是如此。

上述即為本相關研究之教師管教困境的探討，但管教學生問題應不止於此，尚有學生的家庭功能不健全、教師或專業人員的專業知能不足、社會變遷，教師

權威角色所受的衝擊、教師本身自廢武功...等等繁不及載，如朱廣忠(2005)認為學校在實施零體罰所面臨的困擾，主要來自：辦法本身的不週延、學生人格特質、家庭因素或學區環境影響、家長的態度、學校行政的效能、以及教師的專業知能等。

八、建立管教學生合理程序與轉介制度

討論管教學生與如何管教學生最終的目的是期望可建立合理的管教制度，以應付各種管教的困境，余博文(2002)認為要減少偏差行為的發生，學校的主要改善措施包括：辦理親職教育、親師合作、教師要以身作則、加強生活教育、設立申訴制度，使學生有說明的管道。其並認為目前國中對於偏差行為輔導與管教成效，大部分受訪者認為一般的偏差行為，只要老師肯投入時間以及家長密切配合是很有成效的，若是經常與有犯罪習性的人在一起，或是有焦慮症候，精神病症，學校輔導有困難，務必轉介。故在教師管教上必須盡力，也該訂定一合理有規則的行序與制度，但若事件已超過學校所能應付、無法處理時，必須尋求適當的轉介機構進行治療或管教。

綜上所述，教師在進行輔導與管教學生上多會注重管教程序與管教態度，一定要符合正當的管教程序，除在設置輔導與管教組織外，並瞭解學生不同的背景及動機，並給予陳述理由及申訴的機會，絕不損害學生的權利。而在管教範圍上，絕大多數的教師不論學生在校內或校外、上學或放學、是否為自己班上，教師都會進行輔導管教。而國內在零體罰條款的訂定下，教師在管教學生上，體罰的情形已經急速減少；但學生若犯錯，多伴採用處罰或輔導的方式，再與家長進行親師溝通，以期待學生可改進其行為。但是管教學生及辦法已經演變至此，仍有許多尚未解決的困境：如教師對政策與法律的不足、觀念的不易改變、訓導功能大於輔導及家長過度干預...等，仍須我們進一步解決。最後管教辦法希望可以建立制度化，包含管教、輔導及轉介等，讓教師可以更明確、安定及瞭解管教程序的進行輔導與管教學生，才是學生之福、教師之福。

第三章 研究方法

本研究旨在探討國中教師管教學生，而本章就研究架構、研究對象、研究工具、研究流程、研究方法、資料處理與分析、研究信效度、研究倫理等分別敘述之。

第一節 研究架構

根據研究動機與研究目的，提出研究架構如圖3-1：



圖 3-1 研究架構圖

本研究主題為教師管教學生問題之探討，依研究目的，探討目前國中教師的管教學生現況、瞭解目前國中教師的管教學生所存在問題為何、提出國中教師管教學生之因應策略，進行文獻的深度理論探討，將教師管教學生分為教師管教學生之理論與現況、教師管教學生之問題與因應、教師管教學生之相關研究。接著，再依此進行深度訪談，了解目前教師管教的現況、所遭遇的問題及因應策略，以獲得研究結果及建議。

第二節 研究對象

質性研究一般採取立意抽樣(Purposive Sampling)，因為研究者最大的關心點並非將研究推論到廣大的母群體，而是詳細的去瞭解某一特殊現象與問題。教師管教學生並不容易去界定，因為涉及整個社會價值觀、政府政策的變動、教師個人的教育理念等，故本研究對象，於台東縣內國中進行立意抽樣，分別於資深訓導主任(任職5年以上)、資淺訓導主任(任職5年以下)、資深導師(任職10年以上)、資淺導師(任職1~5年)各抽取一人，進行深入的訪談研究，基於研究倫理的考量，本研究將以代碼來稱呼受訪者，根據所選取的研究對象介紹及其編碼說明分別論述如下：

壹、研究對象介紹

一、A1

A1 導師新竹人，28 歲，已婚，畢業於高雄師範大學工教系，並於成功大學取得工業設計研究所碩士，曾經在台北市某國中代課一年，並同時於私立淡江大學進修數學第二專長，教書年資今年第三年，任教科目是數學，目前為台東縣某國中九年級導師，先生亦在同學校單位服務。此教師雖是資淺老師但對於班級經營與管理，有自己的想法與方法，總是將所帶班級管理的井然有序。

二、A2

A2 教師為屏東人，42 歲，未婚，畢業於高雄師範大學英文系，喜歡台東的單純環境，於是 80 年畢業後到台東服務至今，教師年資已 18 年，1 年體衛組長、導師 17 年，服務過 3 個學校，93 年調至目前任教的學校服務至今，除第一年擔任行政體衛組長工作，其餘皆擔任導師，因由於自己本身個性上關係，不喜歡也不適合擔任行政工作，所以一年體衛組長後即回任導師工作，多年的導師經驗，對於學生在課業上及生活管理上有相當的心得，更深感時代的交替變化，學生素質的差異，過去的學生與現在學生明顯之不同，使得教師工作越感難為，每年其所帶之班級，總是在生活常規、課業方面出類拔萃，是學校的資深教師。

三、A3

A3 教師為台東本地人，48 歲，已婚，有 2 個兒子，畢業於台北師大英文系，教師年資至今已 23 年，擔任訓導主任工作 10 年，之前皆從事生教組長工作，在目前任教的學校已服務 20 年，夫人亦在同校服務。以其多年訓導工作的經驗，對於學生輔導與管教從過去至今的改變，相關的方法、對策及其管教學生，自有一番深刻的體悟與見解。

四、A4

A4 教師為新竹人，46 歲，已婚，有 3 個女兒，先生亦在同學校單位服務，畢業於文化大學中文系，並於政治大學修畢教育學分，教師年資至今邁入第 19 年，曾擔任訓導主任 1 年，曾擔任過國中各組組長、導師、專任教師、國小代課 1 年、國中代課 1 年，民國 78 年到任目前學校任教至今，現為台東縣某國中總務主任第五年，擔任訓導主任其間壓力過大，即辭去訓導主任職務，對於學生輔導與管教工作有深刻體悟與感受。

表 3-1 研究對象基本資料表

代碼	性別	年齡	教學年資	目前任職	曾經擔任職務	附註
A1	女	28	3	九年級導師	導師	資淺教師
A2	男	42	18	七年級導師	導師、體衛組長	資深教師
A3	男	48	23	訓導主任	生教組長、訓導主任	資深訓導主任
A4	女	46	19	總務主任	各處室組長、訓導主任	資淺訓導主任

貳、訪談對象編碼的說明

研究者尊重受訪者的隱私權，並方便整理訪談資料，以利其進行建檔與分析，因此將其有系統的分類。故本研究將研究訪談的資料，各項代碼所代表之意義整理如表 3-2

表 3-2 訪談對象編碼說明表

資料代碼	說明
A1、2、3、4..	受訪者的編號
M	男性教師
F	女性教師
D	訓導主任
T	導師
S	資深
J	資淺
090218	訪談日期

例【A1-FTJ090225】訪談對象為 2009 年對 A1，女性資淺導師，進行研究訪談。

第三節 研究工具

質性研究常透過研究者與研究對象之間對話來蒐集資訊，以瞭解研究對象的內在經驗與主觀價值的感受，一般小型研究中，因侷限於人力與財力，研究者本身擔任訪談員，以及研究者本身即是一種研究工具。亦即是質性研究的精神在於研究者自己的觀察、訪談、感受、理解、歸納、分析等能力，研究者原有的生活經驗、知識、信念等，做為認識和了解受訪者的工具(引自陳美惠，2002)，此外，在訪談的研究過程中，研究者必須時時檢核與反省自己主觀意識、價值觀、情感與舊經驗，甚至是偏見等，才不至於造成訪談失真(詹永名，2007)。故除了研究者自己為研究工具外並根據研究目的以自編問卷「台東縣國中教師管教學生之訪談大綱」作為研究工作進行訪談調查。根據專家內容效度審查之建議時所獲得的效度進行修改成正式訪談大綱，予以施發。除此之外，還有其他的輔助工具，如錄音筆、現場札記等，茲說明如下：

壹、研究者本身

研究者本身為台東縣人，國中畢業後北上求學，從小學至專科都是學校的游泳校隊，長達 15 年的運動選手生涯，歷經無數大小比賽，高中畢業後保送台北體育專科學校，83 年畢業後於私人健身俱樂部工作 6 年，在這期間大部分從事游泳教學工作，深深的感覺到自己的個性並不適合服務業，且父母期望很深，於是再於 89 年返回母校台北體育學院(台北體專前身)修習 2 年夜間部大學課程，並於應屆畢業後考上台北體院第一屆特殊教育學程，92 年畢業後於嘉義啟智學校實習一年，93 年應屆考上故鄉台東縣教師甄試，於目前學校服務至今，為一名國中特殊教育教師，第一年擔任資料組長兼特教班導師，承蒙校長提拔，接著繼續擔任訓導主任三年多，除了對於國家管教政策的改變知之甚深，對於學生行為偏差及相關的管教與輔導經驗豐富。常常覺得台東的學子單純、真誠，但是對於課業較無很大期望，也無法清楚規劃自己的未來，很多問題行為學生的背後都是一段難過的故事，單親、隔代教養或失親、失養...等等，於是自上任訓導主任滿三年以來，致力於中輟生及問題行為學生的輔導工作，三年多來幸逢長官的支持，校內所有同仁一起的努力，學校自此「零中輟、零逃學」，學校風氣良好，使得學生可以在健全的環境中成長與學習。故以研究者本身為研究工具，融入訪談情境，如實呈現訪談調查結果，並參酌自身經驗，定可順利圓滿的完成研究工作。

貳、訪談大綱

一、訪談大綱編製過程

(一) 以文獻分析法擬出初步研究架構

本研究蒐集教師管教學生問題相關文獻，將資料統整後，擬出初步研究架構。

(二) 編製訪談大綱初稿

依據文獻探討的結果與研究架構，編製訪談大綱初稿，在與指導教授討論後，加以修改，確定訪談大綱初稿。

- (三) 專家學者審查訪談大綱初稿，建立其內容效度
寄發訪談大綱初稿，請教專家學者對訪談大綱內容效度給予建議，提供意見修改不當題目、與鑑定內容是否符合。
- (四) 發展成正式訪談大綱
根據上述專家學者的意見，刪除不當的題目，修改不適的用語，並與指導教授討論後，修正訪談大綱後，編制成正式訪談大綱。

二、訪談大綱內容

在訪談法中，訪談大綱是相當重要的，訪談大綱是研究者根據研究主題、文獻探討中，事先擬定想探求的問題，這個清單可以使研究者檢查確認所有關聯的主題都在裡面，然後在實地情境進行訪談。並依據觀察者與受試者之間的互動情形，來調整訪談的方式與順序。同時經過預試，以及請專家來指導之檢視修正後，才能成為研究的正式研究訪談大綱。本研究根據文獻探討及專家意見指導後，編製「台東縣國中教師管教學生之訪談大綱」，本訪談大綱採半結構式方式進行訪談，訪談大綱內容如下(詳見附錄)：

- (一) 教師管教的方式。
- (二) 不同學生的管教方法的差異。
- (三) 教師管教無效的情形。
- (四) 教師管教是否曾體罰與失控。
- (五) 大環境下所遇的管教困境。
- (六) 教師未來管教上的因應之道。

第四節 研究程序

本研究步驟如圖 3-2 所示，分述如下：

一、選定研究主題

經由閱讀文獻後，選定研究主題。

二、文獻探討與分析

閱讀有關教師管教問題的相關文獻，針對主題加以分析與綜合歸納，以作為研究之理論分析，並計畫擬定研究計畫初稿。

三、建立研究架構

根據蒐集的文獻為基礎，以建立研究架構。

四、決定研究方法

本研究根據研究目的及待答問題，採用訪談研究法進行。

五、進行訪談

先依據文獻探討的結果，編製訪談大綱初稿，再與指導教授討論後，確定大綱初稿。然後寄發訪談大綱初稿，請教專家學者對訪談大綱內容效度給予建議，提供意見修改不當題目、與內容。最後則進行訪談。

六、資料整理與分析

訪談大綱回收後，進行資料統整與分析，彙整出一結果。

七、結論與建議

根據文獻分析、實地訪談的結果，提出本研究之發現與結論，並做成具體之建議。

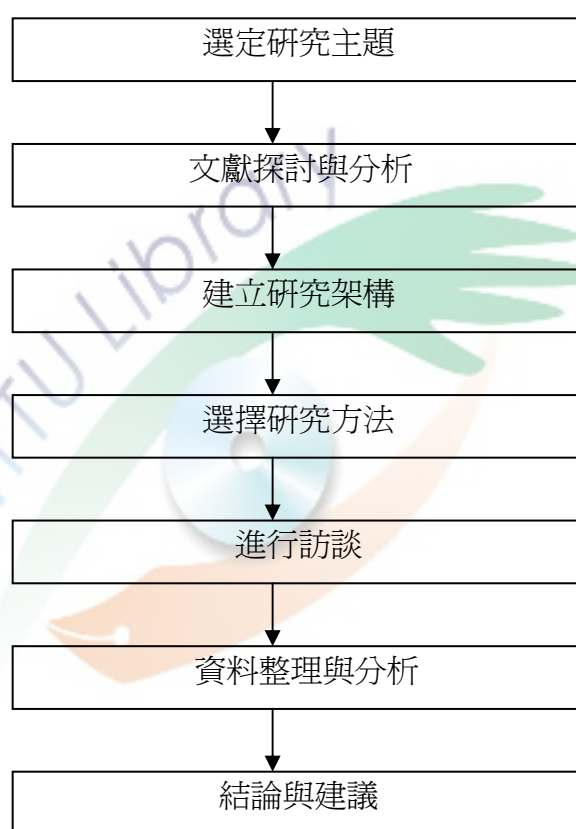


圖 3-2 研究流程圖

第五節 資料處理與分析

質性研究的最終活動是分析、詮釋及呈現發現結果，然而要從大量的資料中搜尋意義之所在，減少訊息的數量，辨別出所研究之事物中具有重大意義者，並為整理出的資料作合理的架構與處理，實在是質性研究的一大挑戰(吳芝儀、李奉儒，1995)。質性研究對於訪談結果，依題目類別及受訪者意見分類進行分析，但因受訪者樣本不大，無法比較不同背景變項的受訪者對各項問題看法的異同。而質性研究是將訪談資料謄成逐字稿，再與訪談者核對，看是否為其所表達的意思，確保資料內容可以如實呈現受訪者的原始面貌，也符合研究者所欲探討的相關概念。接著並不斷的檢視研究對象所呈現的經驗，從中發現潛在的意義與研究概念的相關。

本研究根據研究動機及目的，將資料與分析處理論述如下：

- (一) 將訪談紀錄撰寫逐字稿
將「台東縣國中教師管教學生之訪談大綱」訪談所獲得的一切資料，包含訪談內容、受訪者心情、語調及氣氛等形成書面文本資料，並盡可能的如實呈現受訪者的經驗與想法，逐一撰寫成逐字稿，如同現象學的概念將作者的想法「放入括弧」。
- (二) 將逐字稿資料簡化、整理
將本研究的文獻探討及訪談內容逐字稿資料進行聚焦、簡化及整理出重點，簡化的標準依研究者的判斷與選擇，達到去蕪存菁的目標，使資料精緻化。
- (三) 開放性登錄與編碼
本研究為詳細閱讀訪談資料，以研究目的為導向，從訪談資料中找出關鍵字句、訪談者身份以及研究者要表達的信念，針對這些關鍵字給予編碼命名，之後對這些現象進行特質有系統的進行分析，並經由歸納過程，將相同的現象聚焦在一起。如本研究的編碼類別為：管教方法、管教範圍、管教程序、教師對新式管教理論的看法...等。
- (四) 統整共同經驗與具特殊性之個人經驗
統整每位受訪者對於訪問研究問題的見解，瞭解研究對象的想法與作法，藉由循環反覆思考，找出具代表性之處以做為分析之用。所謂代表性除了指受訪者共同的經驗外，還包括具特殊性之個人經驗與見解。
- (五) 記錄研究者想法與反省日誌
在每一次完成訪談或觀察後，盡力在最短的時間內記錄研究者的感受與想法。當研究者發現對象的共同現象時，在如實記錄外，並且呈現研究者本身的想法與心得，同時記錄著所有訪談時的反省記錄，不斷的保持客觀與想法。
- (六) 發展與檢視研究結果
把研究對象訪談文字稿分析得出的結果，置回研究的整體脈絡情境或背景中，做一完整描述，已掌握現象本質，形成現象的基本架構。使得訪談所獲得的教師管教學生做其結果呈現，檢視其是否符合研究目的，並再賦予研究者自身的想法，進而形成本研究的重要結果。

第六節 研究之信效度

質性研究偏重的信效度強調主觀性，並注重全貌分析其強調可信性、遷移性、可靠性、驗證性。LeCompte、Prissle 和 Tesch 確認為質性研究採用後實證分析的概念，亦可將信效度分為內在信度、外在信度、內在效度與外在效度(引自石建華，2007)。

本研究亦採此方式，分別探討如何提高研究信、效度的方法，依序論述於下：

壹、研究之信度

質性研究信度可分為外在信度(external reliability)和內在信度(internal reliability)。故在提高內在信度與外在信度上，分別描述之。

一、提高內在信度

內在信度指的是以同樣的研究方法，重複在相同研究背景、情境下，所獲得的結果有極高的一致性。若質性研究缺乏內在信度，資料就成為蒐集者的函數，而非實際發生之事件的函數。本研究為提高研究的內在信度提出相關作法如下：

- (一) 完整的呈現原始資料
本研究盡量保有完整的原始資料，包含文獻探討、訪談資料等，完整呈現教師管教學生的內涵與現況，並不隨意更改任何資料。
- (二) 研究者的省思
透過訪談者的協助來確認記錄的內容、及其對該意義的詮釋。同時研究者針對教師管教行為，應不斷省思訪談調查、文獻，將其綜合之後，可互相加以檢核，避免受研究者主觀意識干擾。
- (三) 輔以工具及科學儀器來記錄
本研究使用錄音筆、訪談札記、研究者省思記錄、照相機等工具，以增加內在信度。

二、提高外在信度

外在信度是指獨立的研究者在相同或類似的情境中，能發現相同現象的程度(王文科，2002)。本研究為提高研究外在信度所使用的方法如下：

- (一) 訪談者的選取與檢核
研究者對於訪談者的背景與選取的歷程加以瞭解，所選取的研究對象必須具有客觀性與代表性，研究者並應詳細論述其選取理由。
- (二) 資料蒐集與分析策略
研究者描述資料蒐集與分析的綜合方法，如實呈現教師管教學生，以及確證與詮釋資料的一般策略。

(三) 研究者公開記錄該研究的架構，並以該架構整理與統合各種研究發現。

貳、效度分析

一般討論質性研究的效度時，多指其研究結果是否可接受的、可信賴的或是可靠的，其亦包括內在效度、外在效度。本研究依序論述提高效率度的方法如下：

一、提高內在效度

內在效度是指研究發現真正能代表的真實程度。內在效度想證明的，係指在研究中各環節對特定事件、議題或某組資料所做出的解釋，是否能被所獲得的實際資料所支持，就某種程度而言，可將其視為研究的準確度，即研究發現必須能精確地描述所研究的現象(徐振邦、梁文蓁、吳曉青、陳儒晰譯，2006)。本研究為提高研究內在效度的方法如下：

(一) 蒐集資料的齊全性

本研究長期蒐集資料，經由不斷的比較、確證，期望可以增加資料的效度。

(二) 訪談的用語的平易性

本研究在進行訪談中，盡量使用訪談者可瞭解的用語進行訪談與記錄，不使用過於抽象的專業用語。

(三) 研究者自身的能力要求

研究者在進行研究前與同時，已接受研究所各種課程、教育研究方法及訪談課等的教育與訓練。同時要求自己不斷的增進相關能力，且在研究的歷程中，時時自我監控、反省。

(四) 文獻的正確與即時性

本研究在進行教師管教學生相關文獻探討時，考慮資料的時效性及適切性，以避免資料引用的謬誤或偏失。

(五) 研究的誠信原則

本研究以誠信原則與訪談者、訪談大綱研究效度專家、指導教授等保持良好關係，並確保資料之蒐集持續，與研究的客觀與順利進行。

二、提高外在效度

外在效度是研究結果通則性，亦指研究結果可概括較廣的母體、個案或情境的程度(朱柔若譯，1996)。本研究為提高研究外在效度的方法如下：

(一) 研究的可比較性

研究者適當地描述與界定教師管教學生的要素，包括各種學校、訪談者特徵、使用的文件等，以便使研究者可以使用本研究為基礎去擴充其他類似主題為焦點的研究。

(二) 訪談者的檢核

研究者應將每次的訪談內容撰寫成逐字稿，並請受訪者檢核，確定所描述內

容符合受訪者的原意。

(三) 專家檢核

研究中所獲得的資料將由多位專業人員、專家為訪談大綱進行專家審查，針對不適宜題目進行修改、刪除或增列，再與指導教授討論，獲得教授的建議與回饋，以增進本研究訪談大綱之內容效度，產生新的思考角度，以助於研究者保持客觀。專家效度名單如表 3-3。

表 3-3 專家效度名單(依姓氏筆畫排列)

姓名	職稱
梁忠銘	國立台東大學教育系教授
劉明松	國立台東大學特教系副教授
鄭耀男	國立台東大學教育系副教授
魏俊華	國立台東大學特教系教授

第七節 研究倫理

本研究屬於質性研究，以深度訪談法進行，在可能遭遇研究困難時，會盡力去排除困難，及教育研究以「人」為研究，所以涉及一些道德價值的約束，研究者必須切實遵守，即所需注意的研究倫理(吳明清，1991)。研究都會存在研究倫理的考量，倫理可視為對研究對象的保護。對質化研究而言，更應將保護研究對象免於傷害列於首項，其次為對於研究對象的隱私與秘密的保護；再者，不可有欺騙行為出現。本研究訪談對象為教師與訓導主任，在研究呈現上恐有涉及隱私的疑慮，故必須以保護受訪者為前提，故本研究之研究倫理描述如下：

一、研究進行前

- (一) 尊重受訪者自由抉擇的權利，其是否願意接受調查研究？相關問題是否願意回答...等，都尊重他們，不強迫其接受。
- (二) 本研究者研究進行之前，就該將影響研究對象參加意願的因素，告知研究對象。對於其他層面的疑問，研究者也儘可能的回答。

二、研究進行中

- (一) 初次訪談時，研究者將簡單做一說明，關於訪談目的、訪談所需時間、次數、問題內容與訪談資料的匿名處理，與是否可進行錄音，都經過受訪者同意。
- (二) 尊重受訪者的情緒及感受，不管是場地的選擇、時間的決定，以及個人隱私的維護等，都儘量替受訪者設想周到。
- (三) 訪談過程中，需使受訪者回溯過去經驗，若引起其不愉快或負面情緒，研究者立即進行安撫，且受訪者有權利隨時中止訪談，不需任何理由與解釋。

三、研究進行後

- (一) 尊重受訪者的隱私權，本研究所得的資料，都列為機密，也重視研究對象的隱私，不將其資料背景曝光，增加其不必要的麻煩，甚且影響其安全等。如本研究個案採化名，情境描述避免讓人找到資料來源。
- (二) 訪談資料的詮釋與分析，要如實呈現事實真相，避免誤解及過度臆測。
- (三) 當研究者的專業追求真相與訪談者的個人權益及隱私有衝突時，以後者為優先考量。
- (四) 謹慎處理各種相關訪談資料，例如將現場筆記、訪談記錄與錄音帶等資料放置於專屬置物櫃中，所有的資料皆不外流。





第四章 研究結果與討論

本章根據研究設計所施行的結果進行分析與討論，主要是針對管教學生進行深度訪談與討論。本章分為三節，第一節為教師管教學生的現況、第二節為管教學生所遭遇的問題，第三節是教師管教學生遭遇困難時的因應策略論述之。

第一節 教師管教學生的現況

壹、教師管教學生時考慮的因素

不同學生會有不同的背景，因此也會因應了不同的管教方式，即孔子所言的「因材施教」，不能以同一種方式對待所有的學生，這樣常常會產生管教上的問題。故本研究關於管教學生的考慮因素為行為嚴重性、家庭功能、年齡、行為動機、學生人格特質、族群及各種交錯因素等，分別羅列如下：

一、考慮行為嚴重性

管教學生最先考慮的是其行為的嚴重性，再探討管教方式。學生犯錯行為有很多，如：罵髒話、說謊、蹺課、逃學、逃家、打架及破壞公物...等，各種犯錯情形，程度差異不同，教師必須根據不同的犯錯情形給予不同的管教方式。

比較輕微的行為或是比較懂事比較受教的學生，其實就是好好跟他講就好了，那如果是比較嚴重的問題啦，比如說跟老師頂嘴，或是集體一起去做一些不好的事情，...一定會依校規做處分(A1-FTJ090225)。

學生的行為問題很多，最常見的是上課吵鬧、睡覺、遲到、逃學、離家、打架、破壞公物、抽煙喝酒、吸毒(A2-MTS090226)。

二、家庭功能

管教學生亦必須考慮其家庭功能，如果其家庭功能健全，管教就可以學校、家庭兩方面一起來，但是東部地區有很多是家庭功能不健全如單親、隔代教養、父母工作忙碌常不在家、父母不管孩子的行為...等，甚至有毫無功能的情況，故教師在管教上，特別需要更多的愛心與耐心，來教育孩子。家庭不彰的孩子常常有嚴重的學習低落、缺乏目標及愛交男女朋友以求得心靈上的慰藉。

我們這邊的家庭，有很多是單親啊、隔代教養啊，或是父母因為工作忙碌所以常常不在家啊，自然就對孩子缺乏關心，所以我們這邊學生就不愛唸書，那因為你學生如果沒有把心力放在課業上的話，他在家就是打電動看電視嘛，沒事就在想東想西一些搞怪的事，所以其實我覺得如果可以好好了解學生的狀況啊，其實在管教他會比較知道要用怎麼樣的方法也比較可以切重要點(A1-FTJ090225)。

很多問題是出自於家庭因素，父母親離婚隔代教養。上課睡覺很多是由於晚上打電腦熬夜，趁父母睡著後，偷偷打電腦，白天到校精神不繼，開始睡覺，成績一落千丈。與家

長溝通，常常得不到改善，交友不慎不想上學，甚至逃學逃家也是常有的事。這種情況常發生在父母親婚姻不美滿時，父母離婚分居，在家中得不到正常家庭父母的關愛，往往靠交男女朋友得到精神的慰藉，有傾訴的對象(A1-FTJ090225)。

一方面除了讓家長知道他孩子在學校的狀況，一方面我認為學生的管教不是只是學校的責任，家長應該跟學校一起配合、一起開導、一起合作，才能發揮最大效果，那如果是遇到那種阿公阿嬤年紀都很大，又管不動，那我就會徵求阿公阿嬤的同意，我來管、我來處罰，通常阿公阿嬤也都會願意，並且很感謝呢(A4-FDJ090310)。

三、年齡

年齡在國中階段，是一個重要且影響相當大的因素，絕非表面上所看到的，國中最多也只有三年啊！但從國一至國三中，學生生理、心理的改變是相當大的。國一基本上是從國小升上來，如同小孩子般乖乖的、呆呆的，但是到了國三卻已經是個小大人了。所謂的叛逆期也是在這三年中，所以國中教師對於年齡的不同必須有著不同的管教措施與行為。對於國一的管教方式只要嚴肅一點就很好管教，但是到了國三通常需要跟他如朋友般的講道理，讓他們知道錯從何來，如何改進...等。

我在決定管教學生的方式時，當然會考慮年齡，像我現在是在帶九年級，其實我們看國一到國三的學生，好像才差兩三歲，可是說真的實際上那種相處的感覺，你會覺得很不一樣，國一的學生因為剛進到一個新環境，其實我們覺得他是很乖也有點呆的，自然管教上比較不會有一些大問題，可是像國二或是國三啊，在心態上就有點油條，他一個脾氣上來，也有可能跟老師噙聲大吼的，所以對待國三學生的方式，我自己是比較傾向跟他做朋友，有事情就好好講，其實也比較懂事就很好處理(A1-FTJ090225)。

學生的年齡不一樣，成熟度、思想也會不同，況且犯的錯也會不一樣呢！好笑吧！比如說：七年級的，唉唷！剛小學畢業天真...還不是一些小問題，愛玩、惡作劇、沒什麼殺傷力，有時候板起臉孔來兇他，他就會哭了呢！哈！哈！哈很好解決，如果是高年級，那當然也要看他犯的是甚麼錯，為什麼這麼做？通常我會先聽聽他自己怎麼說，當時情形又是怎樣，然後分析給他聽，晚上我也會去他家家訪，請求他的家長協助(A4-FDJ090310)！

四、行為動機

管教學生還必須注意他們的行為動機，才會知道為什麼他們會有這樣的行為，分析其來龍去脈，有時不能只有著眼於行為結果，就對學生做出處置，這樣對學生都是不公平的，因為每個學生都有他的行為動機，都有他的目的性。或者學生狀況特殊，當時有酗酒、吸毒等情況，學生意識已經不清楚了，教師要更加注意處理情形。

另一個可能會考慮動機吧，因為我覺得有些時候學生跟某個老師頂嘴...，要去瞭解這個孩子真正背後的動機是為什麼會這樣做，把學生錯誤的地方分析給他聽，讓他懂讓他下次可以改進(A1-FTJ090225)。

管教學生上，動機一定要弄清楚，至於精神狀況上比較麻煩的，是遇到吸毒的問題。他會產生亢奮、就會有那種強烈...就像老師罵他，他會有那種回嘴的企圖心(A3-MDS090302)。

五、考慮學生人格特質

每個學生都有每個學生的人格特質，必須根據其人格特質給予管教，如有些學生吃軟不吃硬，硬是用強壓的方式只會加劇其錯誤行為；而有的學生是吃硬不吃軟、有的怕被留下來、有的怕記過...等等，所以要根據學生不同的性質給予不同的管教方式，才能達到良好的管教目的。需注意的是有些學生有情緒上的障礙，常常會有情緒失控的狀況，故在管教上要需特別注意。

有些學生很容易情緒化，表現激烈的行為，有些人挫折容忍度很低，不堪老師責罵或同學刺激、取笑、懷疑，這種人格特質屬於心理層面，不容易改變，需要輔導完全配合，找認輔老師長時間開導(A2-MTS090226)。

六、族群

在台東地區原住民學生特別多，有各個不同原住民族群，再加上客家人、閩南人，故在台東地區有族群多元的現象，在管教上當然需要多加注意與認同。通常原住民學生有著較嚴重的家庭環境問題與對自我的認同，教師不可對其存在偏見，反而更須多加用心幫助他們，甚至以他們的角度來看事情，以訪談對象有位布農族主任就是一個很好的例子。

像我同一個族群的，有布農族的阿，那我就用布農族的話，或是用我們族裡的方式來跟他講，談一下、勸一下，他們就會有認同感，覺得說，老師也不錯，照顧我們村莊的人，也不要讓他沒有面子，他們就會支持我們這邊，有時候像我們這邊的家長，我跟他私下很要好，像是村子裡面的里長阿，他就會覺得，主任也不像別人說的那樣兇，是可以溝通的！村子裡的婚喪喜慶，我也都會出現，也適時讓他們知道，老師也不是不食人間煙火，也會出來、也會應酬之類的(A3-MDS090302)。

經過我的觀察我們這邊的原住民學生，他的偏差行為沒有說很嚴重，他就是逃課、逃學、不交作業，懶惰...這些。至於打架、碰碰毒品、吸食強力膠，他基本上做不到，因為家裡沒有什麼錢。比較嚴重的倒是偷騎摩托車。騎摩托車的原因是要載阿公、阿嬤去醫院看病。這個部份有時候我們也不知道要怎麼去處罰他。所以有時候我們會告訴他，你就不要穿校服，然後記得要戴安全帽，這樣就好了。或者是抄小路，騎沒有警察的地方，因為家裡就是要靠他去照顧阿公、阿嬤。總不能叫他去坐計程車，計程車費到這邊至少都要兩三百塊(A3-MDS090302)。

另一個原住民管教問題是閩南族教師與原住民學生的隔閡，一般說來，教師會把過去的經驗套諸於現在的學生，但是閩南族教師的生長背景，與原住民學生相差迥異，會造成一些彼此的誤解，例如教師常覺得為何原住民學生這麼慵懶，原住民學生會覺得老師都會看不起他們，有時候教師常常不小心的一句話，卻傷害了學生的心靈。故兩者之間彼此的互相認識是很重要的。

在學生的部份，有時候就會向我們抱怨，有老師看不起他們，很輕蔑的語氣，或是說你們原住民本來就是這麼懶惰。如果是上課這樣講，我會利用導師會報的時間跟他們講，老師說出去的每一句話，學生都會聽。如果不經意的這樣開玩笑，或許在他的內心就是畫了一把刀，很難復原。至於學生，我也會對學生被老師這樣的情況做安撫，說我們在團隊的生活中，總是會有講話會傷人的那一種人，去反向思考一下，他講話的思考是什麼，其實這樣反而可以讓你的學習能力或是你未來的發展，讓你的心更寬廣。還有你認為不爽的事情，但是團體裡面其他人都可以接受，大家都可以做到，即使是不好，你也可以學著接納，學習少數服從多數的那一種民主心態(A3-MDS090302)。

七、各種交錯因素

影響管教學生很多因素，大多非是單純的一個原因，有的甚至是錯綜複雜，多半是有很多原因交錯影響產生，如家庭功能不健全進而影響學生的人格特質。故在管教時必須多方面向觀察，逐一釐清楚，進而進行適材適所的管教。

事實上和學生發生衝突在所難免，學生來自不同的家庭，個性、觀念、想法...等等都不一樣，而我們卻時常習慣用同一種方式去對待學生，一廂情願的想法來管教，很容易遭受挫折。所以我覺得在面對學生不同的行為問題，所使用的管教方式也會有所不同，因為學生年紀不同、動機不同、能力不同、情節輕重程度也不同，當然就要用不同的管教方式。而且管教學生時，要考慮學生當時的身體狀況、精神狀況，以避免再次去刺激他，有一句話說：凡事先處理心情，再處理事情，這句話說的滿好的，如果一個學生正在抓狂，我想應先等他冷靜，再來處理(A4-FDJ090310)。

大致上都會考慮到很多層面，年齡、家庭背景、當時的身心狀況、這些都是我們在處理問題時都會注意到的，譬如說，他們一進來的時候，我們學校的輔導室有一個很好的作法，他會做一個篩選，哪些學生是屬於高關懷的學生，哪一個是單親家庭，還有就是被移去法院的還是怎樣的，我們都會做一個資料。那這樣，他那個學生如果犯案的話，或是觸犯校規的話，我們都會看情形(A3-MDS090302)。

貳、教師管教學生的原則

本節針對教師管教學生之原則，分別論述如下：

一、即時處理學生問題

教師在處理學生問題時，一定要即時，不能拖延，過了最佳的黃金時期，使得管教學生事倍功半，最好是發生事情完，馬上處理。故在進行勸導或處罰都要立即，使學生可以記取當下的錯誤與能夠立即改善。若是過了一段時間，學生對於自己做過的行為，很多都已經忘記或失去感覺了，如此，管教與懲罰變較無意義了。鼓勵學生亦然，當學生有好的表現時，要適時的給予獎勵與讚美，學生當下會強烈的知道他的行為是好的，會得到教師的讚許，變成一種很好的正增強。

其實這兩個方式就是當學生做錯事或是不好的事時，一定要馬上叫過來訓誡他，因為當下馬上處理是比較好的，然後告訴他不對的地方，並說明不對的原因，讓他了解為什麼會受到老師的責備，並且從心裡面體悟進而改進(A1-FTJ090225)。

學生在校任何表現，好的方面也要適時給予獎勵、讚美，讓學生有榮譽感；當表現不良時，老師要了解原因，事先規定清楚，口頭訓誡要及時，不可以姑息，選適當時機與學生溝通想辦法說服學生，讓他們了解犯了什麼錯誤(A2-MTS090226)。

二、與學生建立良好關係

管教學生要有成果，有一點非常重要，就是學生要喜歡你、服從你，亦即是與其建立良好的關係。學生知道老師是為他們好的，或是在乎老師的感受想法，學生就會去改變自己，努力向善，不使教師失望。若學生不喜歡你，往往做得再多，學生也不會感激，甚至認為老師是在找他麻煩，變成更加的反彈，如此情況，

教師所有的努力就成為反效果了，所謂既有偏見，就無事實即是如此。

學生感受到老師的用心，師生關係才能保持良好，溝通也才不會有問題，先與學生建立良好的關係，讓學生了解我們對他們的關心，老師會教他們是為他們著想，而且是公正無私不對人，也不是找他們麻煩，相信大多數的人都可以接受(A2-MTS090226)。

三、配合政府法規政策管教

現今教師大多數已經符合法規政策在管教學生，有些教師本來就不曾在用體罰、棍子管教學生，有的是為了自我管教能力的提升，亦有因害怕觸犯法規、怕被罰款而不再使用體罰，不論如何，體罰的數量確實已經大量降低，且大多數教師也都符合政府法規規定在管教學生，實是一種好的轉變。

不過到現在喔，不打學生已經也一年多了吧，其實後來想想管教方法很多啦，其實也不一定要用打的，打是很速效沒錯，可是其實傷感情，也怕給學生一種不良示範就是說是不是遇到不好的不對的事情就要用打的不可，我們都教學生說君子動口不動手，可是我們自己在管教學生的時候如果也是用打的，其實也不好啦，而且說真的也很怕打受傷，我們真的也賠不起。所以到現在我漸漸有這樣的觀念跟想法，就覺得說其實也沒有什麼困擾啦，因為我們學校現在也算蠻穩定安定的狀況，就我前面有提到說我們訓導處功能算很健全，訓導處的主任跟組長都把學校秩序掌控的蠻好的，所以幾乎也沒有校內打架、恐嚇勒索的大事情啦，所以今年我自己感覺在管教上其實沒有什麼很大的困境。現在我大多只會用罰站或是校規來處罰學生，或是愛班服務，就是像打掃之類的，我會盡量配合教育政策，但我相信我也會一直尋求有沒有更好的管教學生的方式(A1-FTJ090225)。

一開始會覺得學生難管教，但是老師用棍子解決問題，學生也會起而效法，校園處處充滿暴力氣氛和事件，自從校園收起棍子後，老師在管教方面反而輕鬆了，因為暴力減少了。我深刻體認到自己改變，給了學生身教的影響，因此這是教育上的重大進步，任何人不能使用暴力解決問題，暴力無法根本解決問題，教育活潑化，學生思考更不再受壓抑，老師和學生關係更良好，一些認為難管教的人是因為想要用捷徑解決問題，一開始表面上風平浪靜，其實暗潮洶湧，隨時都會引發另一波衝突和暴力(A2-MTS090226)。

四、思考多元管教方式

教師在面對不能體罰的挑戰，對於過去已經習慣體罰的教師，必定有相當一段時間無法適應，但總是不能以消極的態度來管教學生。所以，此時教師本身必須多去思考管教方式，有些點子可以從前輩或同事身上學到，更甚者特別是曾經還未有人使用過的創意管教，常常會達到很不錯的管教效果。

但是到近期，因為零體罰政策的實行，所以已經不會打學生了，最常用的方式變成罰站，其實我也可以認同零體罰政策，因為人本的用意是想要給孩子一個沒有恐懼的學習環境嘛，我也知道是因為有些老師...有零體罰這樣的趨勢啦，我想在這樣的時代，的確是考驗著老師們的智慧跟專業，不能打，罵也不能罵太難聽，這樣的話到底我們要怎麼樣來處置學生的不當行為呢？...遇到什麼事情都無所謂的學生，實在也沒輒，所以後來我也學聰明了，對於這種學生喔，我就把他放學後留下來，就是要他做完，這樣一次兩次他知道你跟他是玩真的，他以後就盡量會在課堂上或是回家時間就把該做的事情做完。所以說其實零體罰實施之後，初期的確有感到困擾啦，那後來自己也就想說那不能打，也不想放棄學生嘛，還是要管嘛，那就一直去想有沒有其他的管教方法啦，向同事請益啦，其實方法很多啦，就是看有沒有想到，所以說管教的方式真的有因為政策而改變，那因應策略就是多想一些其他的管教方法(A4-FDJ090310)。

五、教師以身作則

教師的管教方式，使用最多的是言教，教師會將自身的觀念與是非對錯給予學生，有些學生能體會老師的用心，可以知道何是何非，犯錯在何處，進而改變自己的行為。但是仍有很多學生無法體會老師的用心，認為老師是跟他們活在不同世界的人，老師的話猶如天方夜譚一般，常常是左邊聽右邊出。這種情況時，教師應該採用另一種方式-身教來教育孩子，教師的一言一行常常在不知不覺中，漸漸深刻的影響著學生，慢慢的潛移默化，故身教之重要性更甚於其他教育。

零體罰是一種尊重人權的充分表現，更是管教上的長足進步，化解校園暴力氣氛，讓學生了解解決問題，不可以靠暴力。面對零體罰，老師要與學生建立良好關係，更要以身作則，言教、身教並用，常常教師的各種行為會讓學生形成模仿行為，以致使教師應更重視自己的各種行為(A2-MTS090226)。

六、管教方式軟硬兼施

管教方式千奇百種，每個老師有每個老師的特質，有人習慣用強硬、嚴格的管教方式管教學生，達到讓學生嚇阻的功效，進而在逐漸改變學生的錯誤行為與態度，使學生變好益善。也有教師習慣用軟性的管教方式，如愛的教育勸說，讓學生可以從心中醒悟而改變不良行為。但每個學生適用的方法卻不一樣，有些學生只要稍加勸說一下就能有所體悟，進而改變行為；而有些學生卻是常執迷不悟，把老師所說的話當成空氣，但是他卻怕教師的強硬處罰；有些學生吃軟不吃硬，有些則吃硬不吃軟，各有各種不同的情況。加上現今零體罰政策實施後，各種管教方式有不同的變化，教師在面對大環境及各種管教的挑戰，為適應各種不同的學生，必須進行各種不同的管教方式，兼具軟硬兼施的方式，除了威嚴的懲罰，適時的給予正向的鼓勵，讓學生可以真的信服於教師。

在學生的行為上面、秩序上面可以掌握，差別只是在時間上，就像以前可以打，效果是立竿見影的，馬上就可以收到成效。我當訓導人員很久了，從當組長時開始，我不斷的反覆使用，譬如說累犯的話，我不一定會每次都暴跳如雷，或者是做嚴厲的校規處分。我有時候會私底下跟他講，用另一種方式說，例如說你這個禮拜表現得特別好。我本來以為你已經變得不錯了。怎麼又犯這個案了，讓他會覺得有被認同的感覺。訓導主任也不是看到你不對就是暴跳如雷，我有時候會站在你的立場，想說你為什麼會犯這個校規，讓他說出他的理由，了解他的犯案動機，然後我們在適時的定奪一下給他處分或是怎麼樣，還是用輔導的方式，這些都可以交叉使用(A3-MDS090302)。

最有效的管教方式，或許可以因人而異，針對不同學生，做不同的反應，有不同的處理方式去對待，除了處罰外或許鼓勵會得到較好的回應吧！我覺得(A4-FDJ090310)。

七、親師溝通，協同管教

教師在學校負責管教學生的行為，但是學生在家時間遠遠超過在校時間，故家長的管教與影響也深深的影響孩子，所以家庭與學校的配合對於學生行為的改變才能有深長的影響，否則有時只靠學校教師的努力，效果極為有效。況且國家實施零體罰政策以後，許多體罰行為，教師就不再進行，很多教師將很大部分管教權回歸予家長，故未來學生問題，教師通知家長與家長協同管教的情形，必愈加明顯，如此對於孩子行為的改善實是一種良善幫助。

所以現在老師的管教方式也都在變，盡量輔導，說不聽就告知家長，由家長來打吧！學校老師只有輔導權，把管教權回歸給家長(A4-FDJ090310)。

八、以正向的態度管教學生

管教學生以現今趨勢來看，管教正向心理學與正向管教法是目前最新的管教態度與方式，而「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中的附件二，詳細規定教師可以使用的正向管教方法，引導教師逐漸走向正向管教的方式。目前很多教師認為必須使用正向管教的方式，亦逐漸改變著手於正向管教，多去瞭解孩子，加強孩子對自己看法的正面性，多鼓勵少責備，必能改善目前管教所面臨的困境。

我覺得管教態度應該是要正向的，總是希望學生能夠改正過錯，能夠糾正學生的偏差的想法和行為，好引導他們走向正規的道路，所以個人正向的管教態度是無庸置疑的。至於積極性，自己感覺上還可以再努力，如果可以再付予學生關心，多加了解，多次晤談，相信輔導的功效會更大才是，現在的學生有他自己的想法，自主性也強，只要不要有太離譜的錯誤，讓他適性的自我成長，自我學習，有時候不要干涉太多，就只陪伴他走過叛逆的國中歲月。學生都是聰明伶俐的個體，隨時常常都會有狀況發生，所以老師也必須要有面對挑戰的心情來面對學生(A4-FDJ090310)。

回首來時路越來越能體會學生需要愛與鼓勵，畢竟孩子總是孩子，大人都需要掌聲，更何況是孩子呢？我覺得自己的管教尺度越來越寬鬆了，以前的嚴厲、以前的堅持，好像卻不那麼重要了，當我有所改變時，才發現上課原來也會有笑聲了，那種緊張氣氛很自然的就不見了(A4-FDJ090310)。

九、管教學生也要教育家長

目前管教孩子面臨一嚴重問題，就是家長的態度常常不積極，或放任不管。但也出現很多家長有心於管教孩子上，卻苦於沒有方法，或以錯誤的態度或方式在管教孩子，導致對於孩子更無法產生正面效果，甚至產生反效果或嚴重的衝突。故未來學校或社會團體應多開家長教育的相關課程，教導家長與孩子的相處與管教方式、訣竅，不但有利於其家庭教育，亦有利於親職教育，在學校與家長的雙面配合管教下，對於孩子一定有很大的助益。

社區大學應再多開一些家庭教育的課程，教導家長一些正確有效的管教子女的方法、做法和想法(A2-MTS090226)。

十、教師自我不斷成長

洪蘭教授曾言：教師不能用「過去的知識，來教現在的學生，去適應未來的生活。」故教師必須不斷的進修與增進新知，才能避免數位落差。教師不論在管教學生上或專業知識上亦然，必須精益求精，不斷的追求進步，若是停留在原地不求進步，就是一種退步。故教師持續的進行專業成長是必然之勢。

對於管教呢？老師最好要多參與相關研習增進教學知能、注重學生的個別差異、尊重學生的人格，避免傷到他的自尊心，還要具備愛心、耐心，學生犯錯了，能夠了解一下他的動機，聽聽他陳述的理由，避免造成不必要的誤解。我很贊同人本教育的說法，我也很同意打罵教育的錯誤和缺失，但是，如果正確的觀念沒有建立，只是因為要提倡人本而人本，教育的本義將會被抹煞。大概在 90 年我去修了 32 個輔導學分，在這 2 個暑假

的學習中，打開了視野，學習更多有關輔導的技巧和觀念，當然為我自己充了很大的電。之後我努力去改變自己，時常的告訴自己，學生是很可愛的、學生是很無辜的、學生是需要鼓勵的、學生是需要指引的(A4-FDJ090310)。

一位好的老師不得不與學生同步成長，面對一群活潑可愛的孩子，怎麼可以教導他們成為有暴力傾向、思想備壓抑的一群，這樣國家下一代怎會有競爭力呢(A2-MTS090226)？

十一、教師控制好情緒

教師自己是學生的表率與楷模，所作所為將會影響學生良多，故教師對於本身的情緒必須好好掌控，一來才不會成為學生仿效的對象，造成不良的反教育。再者，教師情緒失控，會影響判斷，對於學生的管教做出錯誤的判斷，有害於學生。更甚者，甚至因情緒失控而傷害學生，嚴重有損師道並觸犯法律，故教師在自身情緒上的控管必須謹慎與冷靜。

最重要的我認為是老師在自己的情緒上更要好好注意控制一下，不要發生情緒失控而對學生造成一輩子的傷害，如果可以做到以上這些，相信師生之間的衝突會減少許多，這也應該是比較好的管教模式吧！我個人認為(A4-FDJ090310)。

我們在處理學生問題的時候，我們的情緒不可以失控，你在處理問題的時候，你要跳脫這個。而不是在針對你的情緒，你這樣的話，會比較心平氣和，不要因為他這樣的事情發生，你也融入在裡面。這樣很容易產生不良的後果。比如說：你會做比較強烈的手段，這是第一點。第二點，你要知道學生犯案動機，最重要的就是不要動怒，有些人就是很容易就上火、就失控，講沒幾句就把學生弄到牆壁那邊。不說實話，像這種我們就儘量用愛心，譬如說我們就先問他，還不講真實話，沒有關係。我會找一個老師把他帶出去，或是他比較信任的老師或他的認輔老師，或許會用到一節課，他才會把他犯案的動機講出來。所以像這樣的學生，你不要一開始就生氣，這可能就要考慮你個人的修養問題。我們以前也都是看他講話就馬上踹下去，他馬上就講出來。現在就不行了。還有當然就是處理完之後，你就必須做一個輔導的動作，不一定要請輔導室輔導。譬如說有學生被我們抓到後，被記過，心理可能會不平衡，我會跟他說，人非聖賢孰能無過？你今天犯錯，錯了就要改，你今天要學的就是這個。你就要會懂得修正自己，這樣對你來說是有幫助的(A3-MDS090302)。

叁、教師管教學生時常用的方式

針對學生發生不良行為時，教師在管教學生上常使用的管教方式，逐一呈現如下：

一、訓誡、勞動、罰站、罰寫、靜坐、剝奪下課及打手心

目前多數國中教師對於學生犯錯的管教常使用的有口頭訓誡、勞動服務、罰站、罰寫、抄寫經書、剝奪下課、靜坐等方式，亦有打手心...等。除此之外，放學後將學生留下來唸書或處罰也是一個相當受用的方式，唯獨要注意留置時間、學生放學安全及與家長充分的溝通。

罰寫是我常用的方式，之前像是離開教室沒有關窗戶或電扇，全班都會被我罰寫「我離開教室時要記得關窗戶和電扇」這樣的句子，也有打學生手心，可是因為後來零體罰政策立法通過之後，再加上報章媒體有時報導那個老師因為體罰學生被罰錢，就越來越少打了；...不過後來罰站就是我比較常使用的方式了，比如說：上課時沒有寫作業，或是沒有帶課本、考卷等等，都會被我罰站大約 20~30 分鐘左右(A1-FTJ090225)。

之前在帶七、八年級的時候，因為沒有第九節，如果說沒有寫完功課就要留第九節，這樣的效果其實還蠻好的，因為學生都會想要趕快回家，...如果被留下來，那種眼睜睜看著同學回家的感覺一定很不是滋味，所以他被留下來的話，他也會趕快把作業完成好趕快回家，到下一次，他因為不想再被留第九節，所以就會盡量把功課提早完成，也藉以改掉他習慣遲交作業或是不寫作業的壞習慣(A1-FTJ090225)。

訓導處的學生問題可說是層出不窮，沒有一天沒有問題發生，所以對於學生的管教有不一樣的方式。譬如勞動服務、打手心、剝奪下課時間，我們幾乎樣樣都來。還記得有一個班級的導師給他的班上學生抄寫經書，經過他的大力推薦，我們訓導處也曾經使用過罰學生抄寫經書，或使用過讓學生靜坐的方式，成效很不錯(A3-MDS090302)。

要看事情的情節輕重，如果只是小小事情就用口頭訓誡、柔性勸導及勞動服務也是不錯的方式。但有些學生也都很怕同學都放學了，而他被留下來愛校服務或做一些勞動的工作，以上這三種對於不常犯錯的學生還滿有效的(A4-FDJ090310)。

二、柔性勸說

除了上述處罰性質較高的管教外，不能缺乏正向的柔性勸說，管教學生最終的目的不外乎希望學生能改進、進步。故除了外在行為高壓的懲罰外，仍需要柔性的勸說，重視學生內心的想法，使其能主動改善，將教師的勸導內化成自身想法，如此才能使學生真正的不再犯錯，進而誠心悔改。

在訓導處時除了一些管教外，大部分也都是使用柔性勸說的方式來管教學生，因為在我懷第一個孩子時我就沒有拿過教鞭了，所以幾乎都是用柔性勸說的方式，那如果說不聽的話，我就會一直找他來約談(A4-FDJ090310)。

打手心、罰寫、罰站、剝奪下課時間都是下下策，學生會反彈，但是對些調皮不愛讀書的學生，老師要多多為他們著想，欣賞他們的優點。如：當學生學習有問題，可能課程、教材、做法與評量要做適當的調整，讓學生學習產生興趣。愛的教育是必要的條件和前提，溫和的勸導才能使得學生感受到老師的用心(A2-MTS090226)。

但是在管教學生上，絕不能只有使用柔性勸說或愛的教育，這樣對於原本就較沒問題的學生是有效的，但對於那些已經長久有行為問題的學生來說，效果極為有限，甚至是罔顧教師的用心。故其實管教是必須軟硬兼施的，並且多種方式併行，才會有較大的效果。

至於愛的教育唷！我想如果是針對不常犯錯、而第一次犯錯或者是無心之錯，或只是觀念上有一點偏差的學生，我想會有效，但是我們台東城鄉差距關係，學生很多家庭功能不彰，沒有人關心他、愛他，對讀書又沒有興趣，讀書對他而言，只是來學校而已，每天惡作劇、捉弄、破壞，無所不用其極，書也不念、作業不寫、態度又不好、沒有學習意願、頂撞師長、打同學...等等，這樣的孩子只用愛的教育，他怎麼會聽、會改啊，他都當你是在唸經了，所以往往都是要各種方法都要用囉(A4-FDJ090310)！

三、通知家長，協同管教

處理行為較嚴重一點的學生問題，就必須與家長聯繫，藉由學校、家庭的配合使學生行為達到良善。尤其是在目前零體罰條款訂定後，國家將教師的管教權一部份轉移至家長身上，故在此時此刻，家長的管教權更為重要。且學生從小到大自家庭長大，故家庭對他們的影響力必高於學校許多。但有時需考慮台東縣的讀書環境，若要通知家長之前常要考慮是否家長具有管教能力。同時聯絡家長是

一個好方法，但卻非萬能丹，在行為受到約束改善後，可能一段時間，又會復發。

有些學生態度散漫，做什麼事情都不認真，比如說打掃啦、寫功課啦，對他好說歹說都沒有用，他嘴巴上跟你應說好好好，可是實際後來去做就是做不好，甚至也不去做，好像都聽不進任何人說的話一樣，比如說上課很愛講話影響其他同學上課的啦，或是上課常常打瞌睡，打掃工作不認真的啦，這樣子的狀況，如果他講不聽的話，我就會選擇跟家長溝通，希望家長方面也可以多加輔導，協助其改正散漫的態度，畢竟是他自己的小孩子，雖然學生不是很喜歡老師打電話給家長，但是我想學生或多或少還是可以了解到老師對他的關心，應該可以讓他對他自己的態度或行為有一點點改進吧(A1-FTJ090225)。

通知家長是讓學生了解老師會時時與家長溝通，學生也會收斂行為。有些家長對學生有管束力的，學生其實都很怕老師打電話到他家裡去，因為他就會被狠狠罵一頓，甚至被修理，其實遇到學校老師都到家裡去了，都會很願意配合學校的(A4-FDJ090310)。

另外通知家長的話，其實這個方式要看這個家長有沒有管教的能力，也可能在通知後，只能維持一個禮拜或半個月，學生嘛～總是不斷犯錯，不斷被糾正，所以等到他再犯時，再通知家長(A3-MDS090302)。

而通知學生家長時需注意，必須讓學生知悉，瞭解情況，告訴他們你的原則，哪種情況會通報。並切勿事事都通報，或時時在通報，不然會讓學生對老師產生反感，甚至覺得你在破壞他們的親子關係。重點是讓學生能對自己的行為自我覺醒、自我覺察知道錯誤，進而改善之。

通知家長的部份，除非學生犯了較大的錯誤，...因為我覺得大可不必事事用家長來對學生施壓，最好的方式是學生能夠自我覺醒、自我覺察知道錯誤，給他機會去做簡單的自我反省，不通知家長是為了保留他的自尊(A4-FDJ090310)。

不過倒也不是要一天到晚打電話，我覺得老師應該很清楚的告訴孩子老師的原則，怎麼樣的事情會打電話，怎麼樣的事情不會打，因為千萬不要給學生一種感覺就是老師動不動就打電話通知家長，這樣學生會對老師產生反感，而且嚴重一點的還會覺得老師在破壞親子關係(A1-FTJ090225)。

肆、教師管教學生時偶會情緒失控

自古教師被賦予「天、地、君、親、師」如此崇高的地位，一般人認為教師品格是高尚的。即使現今因時代的變化，教師已經不如以前如此崇高，仍有著受尊敬的志業。但是教師也是人，有感情、有脾氣，因此在管教學生上或許可能因管教無效或學生行為過於乖張有時候也會有情緒失控時，尤其是現在學生人權過於高漲，但卻也日益難以管教，學生不當的行為越來越顯的荒謬乖誕，教師要避免生氣、情緒激怒的情形似乎不容易。如本研究的受訪者幾乎每個人都曾經情緒失控或體罰過學生。但是這種行為在教師專業上，顯然有重大的瑕疵，教師不應出現。教師應以時時提醒自己，勿讓情緒影響自己，做出不當的行為，不小心傷害學生，造成自己的錯誤、過失與甚至自責終身。使教師最容易情緒失控的原因，本研究說明如下：

一、學生故意挑釁教師

在教師管教之後，非但不聽從，反而變本加厲挑釁教師，這種調皮行為著實惱怒，這時此行為非但可惡，也是在挑戰教師的權威，常常最容易引發教師的情

緒反應，教師一生起氣來，可能會體罰學生，甚至使用暴力解決事情，不可不慎之、戒之。

其實我剛開始教書的時候，的確我是會拿藤條打手心或屁股來給予學生處罰，教學歷程初期是會針對成績和行為都會打，可是到後來，漸漸體悟到孩子的成績沒有辦法強求，而是與個人的能力有關，就變成偶爾只會針對行為不良來處罰(A3-MDS090302)。

其實說真的我任教到現在快三年了，真的有一次我的情緒快失控，不過不是因為體罰而失控，是因為學生太過份，先把我惹毛我才打他的，這件事情是發生在我帶第二年的時候，那天應該是他單字沒有背完或是功課沒寫完被我留下來吧，他降完旗回到教室就在那邊大叫「臭～豆腐」(台語發音)，我就他不要再講了，他就是故意又繼續講，然後我就擺起臉色很嚴肅的告訴他不要再講那句話了，好，然後他就不講了，可是過了幾分鐘他又在教室裡面當著很多同學的面還有我的面前又再叫「臭～豆腐」，我就很生氣，幾乎快抓狂，我就抄起藤條，就叫他出去教室外面，我就打他，我就跟他說你真的很討厭，讓人很生氣，我就把他留在教室外面走廊，後來當天晚上我就通知他爸爸，告訴他這樣的情況(A1-FTJ090225)。

其實我真的很受不了那些講不會聽的人，他好像就是故意在挑戰你，可是我也知道這樣的學生一定有，所以到現在我也慢慢的體悟、反省，想說可以用怎樣的方法來處理，那我就想說講一遍兩遍你不聽，那我就再講多遍一點，好，那如果你還是聽不進去，那我就麻煩你每節下課到我辦公室罰站，我就是要讓你知道你這樣的行為有多不對，多讓人討厭，我要你知道，所以我處罰你，直到你真的可以了解你做的這件事是不對的，即使你覺得好玩，可是如果會把別人惹毛那最好不要做，因為這樣做對你自己也不會有好處，對別人也造成困擾或是傷害(A2-MTS090226)。

二、學生自恃甚高、目中無人

有些學生不懂尊師重道，尤其常覺得自己很了不起，根本不尊重老師，甚至揮拳相向，這廂嚴重違反師道，有時也會使得教師大動肝火，進而怒目相向，甚至更嚴重時，與學生扭打一團，師道至此盪然無存。

我曾管教學生，學生不服，結果要與我打架。另一位上課吵鬧，我請他下去訓導處，避免影響我上課，而與我打架，結果我出手太重，打到鼻樑，流了很多血，很多學生前來圍觀，想想以前種種管教情形，有些真的是不當管教和處罰(A2-MTS090226)。

三、屢勸不聽，一犯再犯

教師在管教學生時，常常會遇到管教無效、管教不聽的時候，除了有種「恨鐵不成鋼」的感慨，更生氣學生不尊重自己，明明才剛講過，或剛處罰過，為何很快的忘記，又再度犯錯，這也常使得教師怒火燃燒，因此會有體罰與情緒失控的狀況出現。

有一次一個女學生，不知道犯了什麼錯，早上我才跟她約談完，以為一切 OK，沒想到她下午又再犯了。我記得我一氣之下，左手抓了她的領子，右手握拳，把她整個人架在冰箱上，差一點打了下去，她嚇了很大一跳，而我因一時衝動，太過激動了，也好險當時我沒有真的打下去，不然後果不堪設想啊！其他曾經的體罰，倒是都沒有很激動、很誇張，還不就是打手心，通常我都會打一下，但是是會很痛的那種，因為就是要你痛，不痛幹嘛打不痛打很多下也沒有用啊！你說是不是咧！所以通常我只要打個一下，學生就需要去保健室擦藥了(A4-FDJ090310)。

四、學生對教師說出不雅字眼

現今很多學生不懂的尊師重道，常常開老師玩笑，對老師沒禮貌，甚至與老師有所衝突時，會向老師辱罵髒話，這也是會使得教師情緒難以控制，會大發雷霆進而可能產生體罰與情緒失控。

我想這個要看個人的特質，我如果在公開的場合我是比較不會失控的。我失控的地方是會在他的家裡，像我去捉學生的時候，他若向我說三字經，我就會捉狂，我就會打下去。有好幾次是這個樣子的，他的阿公、阿嬤很早就下田，叫他起床他不起床，他一回來呢，他就把們鎖起來，他們就沒辦法進去，然後我就會進去，我就會把門踹開，當然那都是犯法的，就把他捉出來拳打腳踢一番。當然，不是打的很出力，但是很氣在頭上，我就不知道下去的拳頭有沒有很大力。被修理之後，當然阿公、阿嬤很高興，但是私底下我都會想說這樣其實不好。但是這樣的事情一傳開來，很多學生就會很怕我，雖然事後都要再對學生做輔導，告訴學生如果你沒有做這樣的事情，我就不會這樣。你看老師平常不是嘻嘻哈哈和你很好嗎，故意用這樣的方式來緩和這樣的氣氛，讓他把心中怨恨的氣氛消除掉(A3-MDS090302)。

伍、討論與省思

縱上所述可知，教師的管教方式多半是柔性勸說、愛的教育、通知家長、口頭訓誡、勞動服務、打手心、罰寫、罰站、剝奪下課時間、通知家長、其他等，同時要與學生建立良好關係，在處理學生事務上亦要即時，不能一拖再拖。而管教學生必須注意每個學生不同的背景、根據其行為嚴重性、家庭功能、年齡、行為動機、學生人格特質、種族及整體原因來看，給予不同的管教方式，方能達成因材施教的效果，使學生獲得最佳的行為改善。而這些管教行為即為第二章中所論及管教意義的方式，包含強制的訓導與柔性的輔導，目的在引導學生改善向上。而這些管教方法都必須符合法律規定，強調學生的人權與個別差異。而這些管教方式包含鼓勵優良表現者、角色扮演、勸導、通知家長、暫時忽視不當行為表現、施加痛苦於身體、引導全班檢討行為問題、罰做反覆抄寫性活動、小團體輔導、增加勞務工作、個別談話、剝奪生理需求、價值澄清、勸導改過、口頭糾正、調整座位、假日輔導、適當增加額外作業或工作、家長或監護人帶回管教口頭道歉或書面自省、靜坐反省、通知監護權人，協請處理、要求完成未完成之作業或工作...等。由這些管教方式可知與本章所調查的管教方式極為相似，且管教學生除了外在的要求管教措施外，亦重視學生心理的價值澄清與輔導。

所以現今教師的管教方式是多元的，且重視各種不同類型學生的行為因素，實屬可貴，且本節在蒐集資料上，感謝訪談對象大力、熱切的提供寶貴意見，使得本研究可以獲得很多珍貴的資料。又在本節訪談對象意見有極大的一致性且都在教育第一現場所經歷，故所獲得資訊及研究結果相當豐富，亦相當符合研究的信效度。而此些研究對象對於這些管教方式覺得是以前傳統教師比較不易思考的地方，其皆認為現今教師必需更用心在管教學生上，一來學生問題比以前複雜，二來是大環境的改變，教師不能再體罰，要如何在更複雜的環境，使用不一樣的管教方式，是現今教師多需要思考的地方，也是現今教師幫助未來主人翁成長及自身成長的動力。

第二節 管教學生所遭遇的問題

教師在管教學生上必會存在某些問題，如經歷管教無效，或者經歷管教的無力感等，但現今影響更甚者，是 2006 年 12 月 12 日立法院三讀通過「教育基本法」的第 8、15 條條文修正案的「禁止體罰條款」影響最為重要，國內首度將零體罰納入法律，亦即教師體罰學生就是觸犯法律，在教育界無疑是顆震撼彈。

教師在管教學生上，會遇到各式各樣的不同情況，宛如連續劇般的劇情，一幕一幕的上演著，教師扮演著與學生進行一場艱辛的拉鋸戰，過程中許多的挫折會讓教師們感到無力，甚至習得無助。但種種挑戰也會讓教師知道需不斷的自我成長。以下即針對教師管教學生時所遭遇的問題，論述如下：

壹、學生不服管教，讓教師感到挫折

學生不服管教的情形其實千奇百怪，問題也極為多元，影響學生的行為，進而造成管教無效，許多時候，教師盡了最大的努力，也轉介給訓導處、輔導室及學校相關單位，甚至校外相關專業單位組織，依然無法改變現狀，也讓人感到很無助，如受訪者的經歷。

有時候遇到一些特別調皮或是講不聽的學生，的確會有一種力不從心的感覺，覺得很無力，雖然不會放任他自生自滅，但是這些學生的不當的行為，甚至會危及其他同學，令人沮喪(A1-FTJ090225)。

還有偷竊成性的學生，也很難改變他的行為，有一位學生沉迷電動和賭博電玩，一再偷同學的錢，甚至連同村子裡一些住家都被他偷過。儘管父親打罵，老師開導也無法改變他的行為(A2-MTS090226)。

此外，很多學生歷經七、八年級到九年級後，覺得自己是學校的老大哥了，行為開始油條了起來，做起事情馬馬虎虎，對於老師的管教也愛理不理，此時多半會造成教師的灰心與無力。

學生到了九年級之後，因為可能也比較油條了，也知道老師的個性，所以比較不怕了，就開始一些不好的習慣，像是功課常常不寫，屢勸不聽，老是遇到這樣的狀況，我也覺得很討厭(A1-FTJ090225)。

貳、家長無法配合與協助

一個孩子的成長，受到家庭、社區與學校等三方面的影響，家庭的關愛、社區的資源以及學校的正規教育，在在都影響著孩子的基本人格素養。這三者缺一不可，若只靠學校的教育，勢必讓教師的管教成效大打折扣，然而，並非所有的家庭都可以負起管教孩子的責任，常常因為下列因素而使得家庭功能無法彰顯，茲將家長無法配合教師管教與協助之問題，分別羅列如下：

一、家長放任孩子，缺乏管教

家庭是孕育孩子成長最早接觸的地方，影響著孩子的一生更甚於學校，有些家長不重視孩子教育，或溺愛、放任管教等，常會造成許許多多的問題，如隔代

教養、父母離異、忙於工作，更甚至忙於賭博，這種情形在東部地區頗為常見，以致孩子自小就缺乏關愛、缺乏管教，所以孩子自小就有很多不良習慣、不當行為，到了最後更會產生嚴重的偏差行為，到國中階段不易管教，也造成了很多教師及學校的管教無力與管教困境，可見家庭教育與家庭環境之重要。

家庭教育一旦無法發揮功效，老師要加倍的心力處理問題行為，每個問題行為要導正往往要花費相當多的心力，連專家進行輔導也常告失敗。家長的理念有時也不認同老師的想法和做法。如：未成年騎乘機車，有些父母親鼓勵學生騎機車，甚至騎機車到學校，完全爲了方便不顧法令，等出事了才後悔莫及，因此家長在教育也是很重要的(A2-MTS090226)。

家庭教育的問題很無奈，一個孩子最早接觸的就是家庭了，每個問題學生的背後都有一段故事，他的家庭功能薄弱、缺乏關心、缺乏愛，從小養成的很多習慣都不好，沒有人教，到了國中之後，老師當然就更難管教了，也常常因爲你明明是爲他好，可是他卻不領情，你的關心他都感受不到，也不能打、不能罵，你跟他講道理，他也不聽，你處罰他，他還比你兇咧！這真是很傷老師自尊心，不然還有就是完全都不鳥老師的！但是我們學校就有一個導師，他很認真又很資深，他就常常被學生頂撞，被學生罵，導師叫他站起來他也不要，導師叫他到辦公室來他也不來，反正老師說什麼他都不用就是了，這個導師常常氣的半死，但是又能怎樣咧(A1-FTJ090225)！

還有另外一個學生更好笑，每次被老師留下來他就很開心，在學校也都沒甚麼問題，但是只要離開學校，他就不想回家，寧願在外遊蕩惹事生非，了解過後才知道，因爲他不喜歡回家，一回家爸爸就在家賭博，因爲家裡是小型賭場，不然就是喝醉了，再不然就是跟阿姨吵架，這我們也跟家長溝通多次無效，結果是學校輔導室，每天都把他留在輔導室寫作業，並教導他功課，天黑了才讓他回家。所以我覺得學生不過是孩子嘛！能有多壞，家庭功能與家庭教育真的很重要，這也是我們學校教育管不到的區塊(A4-FDJ090310)。

二、隔代教養

隔代教養常常是父母親不在孩子身邊，給爺爺奶奶養育，有的會與伯伯、叔叔一起，因為爺爺奶奶從小會過於溺愛，到了大了一點，常常出現無力管教的情形。這些孩子常常會與社會上的成年人或青少年在一起，也常沾惹到一些惡習，或流連於外面導致逃學、逃家，問題甚多。

隔代教養的小孩子阿公阿嬤比較管不動，像這種情形我們一定都會請家長來學校了解學生狀況。他們都會說管不動，或者說我的孩子很早就回來了，卻不知孩子就是趁他們睡著後，就偷騎摩托車出去，第2天再回來。...學生在學校犯案的事情也都會跟家長講，我們會通知阿公阿嬤，這個學期我們一定要至少見一次他父母親，如果沒有的話，我們就會恐嚇他，說要改變環境，就是轉學，那父母親就會來，讓他來處理他孩子的事情，在台東地區，城鄉差距與隔代教養是讓我們最難處理的(A3-MDS090302)。

我最怕的就是遇到隔代教養的孩子，真的很難管教，父母親不在身邊，而阿公阿嬤又溺愛，那真是讓人受不了，或者是家裡是開廟的，常常練八家將之類的這種學生，因爲他常常接觸一些大人、社會人士啊，很多習性、習慣都不好，抽菸啦、喝酒、三字經啦...等等這些，你說他他又不高興還會頂撞你，不然就是不來學校，尤其是遇到一些節日慶典根本是不會來的，家裡的環境也讓他根本就不可能唸書(A4-FDJ090310)。

三、單親或父母離異

隨著社會環境日趨複雜，離婚人數與日俱增。然而，父母的離異往往最受傷

害的就是孩子。無論是失去父親或母親，對於孩子心理所造成的影響與衝擊都需日後更多的資源、更大的社會成本來彌補。教師在面對單親或是父母離異的學生時，總是需要付出更多的心力卻成效有限。

一位與單親媽媽同住的女孩子，母親晚上擺夜市，疏於管教，後來認識了一位阿姨住玉里，阿姨對她很好，帶她買東西送給她，滿足她物質方面的需求。...但該生常以要自殺威脅母親，她母親也只好依她的要求，後來與那位阿姨離家到北部居住，經過我多次的輔導，最後卻還是中輟了(A4-FDJ090310)。

還有一個學生是從嘉義轉來，爸媽離婚，媽媽已經改嫁，以前就有案底，也中輟不去學校，每天泡網咖！一頭染髮、站沒站樣、態度也不是很好，上學情況當然也不好囉！上課情形更是不用說了，我也報過他中輟阿，也跟媽媽溝通過無數次了，媽媽就只能表示已經管不動他，說也說不得，況且他跟繼父感情又不好，害她每天生活的很痛苦，一直跟我抱怨她無能為力。...有一次也跟繼父吵架，甚至還不小心推傷了媽媽呢！那我就報中輟啊，請求台東縣警察局少年隊的協助，他們就到他家去，那很巧的在他家門口巧遇他，二話不說就要打那兩個少年隊，結果當然是被制伏了，帶去收容了(A4-FDJ090310)。

叁、兩性交友，問題複雜難處理

國中階段，孩子已到青春期的階段，一方面是學生已經到了欣賞異性、想交異性朋友的時刻，另一方面常因家庭因素導致學生內心的空虛，希望有人來愛他，故使得戀情更容易激發。但學生常常因為本能反應或賀爾蒙分泌的影響，常有了過度的關係發生，甚至懷孕，導致影響學生身體、觸犯法律、影響孩子的課業及前途等，影響甚大。

管教學生上，比較困難的應該是兩性的方面，真的是很多。因為現在性平法已經改到訓導處為通報窗口，像這種男生教師比較難插手，譬如說要怎樣去調查？調查的時候4個中需要3個是女性，而且必須要有專業背景的，因為如果由男老師、或是訓導處去做調查，我們很怕會造成學生的二度傷害，所以我認為這是目前遇到最大的難題，其他部分就都還可以。我就是怕遇到這樣的事情而已(A3-MDS090302)。

我最怕有女生像花癡一樣，家庭不健全功能不彰，可能是缺乏父愛，反正就是一直渴望要交男朋友，交學校裡的還好，至少我們都還可以管還看的到，最傷腦筋的就是去教一些外面的，年紀比較大或者是網友，這就都很傷腦筋，拉都拉不回來，就很容易中輟不讀，這種例子在我們學校也發生過幾件，不然就是懷孕了，那就只好請家長出面處理了，我們就必須通報上去，再事後協調看家長要如何處理(A4-FDJ090310)。

肆、教師管教學生受「零體罰條款」影響

在零體罰條款訂定後，位於第一線的教師有種措手不及的感覺，因為以前的體罰、打罵變成不允許了，教師在專業能力與心態上未改變前，會有許多管教上的問題與疑惑。教師對於此政策訂定後，行為上雖有改變，但是心態上卻是仍有不服，常會有很多消極的負面情緒出現，也未能體會上級制訂此法的用意，更多的是管教上的困擾，亦有大半原因是教師能力不及提升，故造成管教的無效，很多教師因此身心煎熬。

其實零體罰剛開始施行的時候，我的確有感覺到困擾，因為我本來是有打的，那後來因為看到新聞報導啊，哪個老師因為體罰所以被罰了多少錢，其實多少也會怕，那有時我會很消極的覺得說，教育當局這樣的政策，這樣推行下來，不知道有沒有想過我們這些

在第一線的老師怎麼管教學生，有時候跟同事之間這樣聊啊，就覺得說，「啊...乾脆不要管啦，反正現在只有輔導權沒有管教權，孩子就不要管算了，萬一打了還惹禍上身，得不償失」，當然我知道這樣想不對，畢竟老師就是有教導學生的義務，不過因為這個政策我也只能就是不打啊，那就只能用勸說的，罰寫啊、罰站啊這樣，剝奪下課時間啊等等(A1-FTJ090225)。

現在這樣的教育政策，是不是教育當局可以有明確一點的方法來提供給我們老師，看遇到這樣的狀況我們該怎麼處理？我也聽過一句話，叫做「省了棍子，寵壞了孩子」，到底體罰施行與否，我們在基層老師的心聲，教育當局聽的見嗎(A1-FTJ090225)？

現在電視上常常會報導，又有老師怎樣怎樣，而學生又怎樣怎樣了，所以家長提告，學校跟老師道歉又賠錢，我想很多老師都不敢再體罰了吧！而且我覺得有些學生的態度啦！言語啦！真的會讓一個老師失控咧！當然就會發生狂打事件或打傷事件，但是我覺得這樣真的還是不好，畢竟何必跟自己過不去，跟學生計較呢？他三年就畢業，而我們當老師要幾十年呢？他的父母親都無力管教了，老師何必去承擔家庭教育的責任呢(A3-MDS090302)？

其實我還是一點點反對零體罰。因為有些學生真的是還是需要用這樣的方式。像我們學校現在也還是有這樣的學生，你跟他規勸、請他的家長來，他還是不改。這樣一而再再而三，還是不改。但被我打了幾下，又把他多踹幾下，體罰過後，過了幾天之後，果然情況好很多了(A3-MDS090302)。

零體罰之後，報章雜誌、新聞媒體一直報導，哪個老師又被告了，又要賠多少錢，我想現在的老師應該不會再打了！零體罰政策是人本教育基金會推的，所以很多老師都很討厭人本教育吧！他們不懂第一線教師的辛苦與危險！怎知道有的學生有多惡劣。當然我也反對老師打得太離譜，情緒失控、抓狂、殺紅了眼，把學生打傷了很不應該，還有事後的心理輔導很重要，不是只有打完就沒事了。要打學生之前應該先讓他知道自己錯在哪裡才是，還有我也很不贊成說學生成績不好用打的，因為我覺得成績本來就有好壞啊！但是行為常規就不一樣了，每個學生都是要有正確的想法、觀念、良好的學習態度、良好的習慣。我想不是只有我吧！應該很多老師都有改變，因為零體罰政策實施後，新聞常常報阿，不過那些老師太誇張了啦，被報、被罰也是活該，本來就不應打傷人，所以體罰要適當、要讓學生心甘情願、心服口服吧！這樣是不是就比較沒有問題了，還有也可以事後家訪，先讓家長知道，這樣就不會鬧上新聞，把事件擴大了！其實時代在變，家長知識水準也提高、要求也多了，學生更是不用說了，不懂禮貌、尊師重道蕩然無存，學生真的是越來越難管教嚕(A4-FDJ090310)！

伍、討論與省思

綜上所述，教師在進行管教學生的行為上，會遇到很多各式各樣的問題，而目前所遇到的管教問題，為學生不服管教、家長放任孩子、隔代教養、單親與父母離異、兩性問題...等，而本文參考文獻中亦指出，管教問題的來源為大環境的改變、法律的約束、教師地位的改變、教師本身自廢武功、學生本身的偏差問題、家庭功能無法彰顯...等。兩者間其實基本問題是相同的，文獻中所論及的問題是整個大環境的問題，而本節除了擁有文獻中的問題外，更有台東縣與原住民社會、文化特色的問題，相當符合鉅觀與微觀面，也突顯出本研究的價值所在。

此外，零體罰政策實施後，再覆以報章雜誌、新聞媒體等經常性的紕漏、家長動輒提告要求教師道歉與賠償。因此造成許多老師寧願明哲保身也不太敢管教學生。然而，這樣的現象對於學生的人格發展著實令人擔憂。教育主管單位實應提出更具體、更完善的管教配套措施，讓站在教育第一線的教師們，在管教學生上能有所依循。

第三節 教師管教學生遭遇困難時的因應策略

教師在管教上的方法眾多，但在大環境改變下，也遇到很多管教無效的情況，茲將教師面臨管教遭遇困難時的因應策略，論述如下：

壹、尋求校內資源

當教師在管教學生上或班級經營上，遇到自己難以解決的事物，亦即是遇到管教無效及管教困境時，會適時的尋求訓導處、輔導室及學校支援處理，如此才能打破僵局，改變孩子的行為，對孩子絕對是一件好事。

偶爾有一些學生血氣方剛，聽不進我說的，我就會尋求訓導處的協助，因為我們學校的訓導處算是功能很健全，也很有管束力的，尤其是我們訓導主任，雖然是女性，可是很有魄力，對於輔導學生很有一套，因為我們班上特別有一些比較愛作怪的男學生，調皮愛搞怪，有時處理不來，我就常常請我們訓導主任幫忙，而我們主任也相當願意協助，每次請她處理，她都處理的相當好、相當完滿；不過如果有一些是心理上有問題的學生，不是說他有病啦，就是說有些女生有心事，而導致常常缺課的這種狀況，我也會請訓導主任或是尋求輔導室的協助，我覺得換個人跟學生溝通，即使說的話都差不多，可是還是會給學生有不同的感受，所以我認為遇到困難時不要只是想把責任往自己身上扛，也不用覺得是自己無能，而是轉換一個環境或是對象，對於輔導與管教學生有他的好處(A1-FTJ090225)。

以上提到的是很多行為問題導師常常要藉助學校各處室的協助，才能改變學生的問題行為，家庭功能不彰時，往往無法達到預期的效果，其實學校的輔導室都備有輔導老師，也都是受過專業的輔導知能，對於青少年的心理也都很了解，所以我個人覺得...恩...提報輔導室也是不錯的選擇(A2-MTS090226)。

貳、尋求校外資源

一般來說當個案轉送到訓導處，大多屬於教師無法處理或遇到困境的事，訓導處會給予管教、訓導，在進一步給予輔導，一般說來訓導處的介入，會幫助教師解決許多管教上的困境。然而，有時遇到極為特殊的個案，訓導處與輔導室的協助下都無法解決問題時，只好尋求校外的社會資源。一般來說，可以尋求的資源為孩子的觀護人、警察、心理師、少年隊等，分別為下列敘述：

一、觀護人

觀護人是該孩子的輔導師，其擁有對孩子環境決定的權利，對於孩子會有很大的嚇阻作用，因為再不乖，就會被進去關。而孩子也都很聽觀護人的話，所以尋求觀護人給予管教、開導對於心靈受創的孩子，也是一條有用的道路。

管教無效，以我們學校的話，就我民國 79 年到現在這個學校，管教無效的學生是比較少之又少，大概就是學生經由法院管束之後回來，要跟這個大環境，比如說跟他的同儕團體，做一個互動，要不然，不然他之前都在少監所的話，也不好。像這樣的學生一回來的話，就是輔導他，但罰他的成效就不大了。所以在這個方面我們就會尋找第 2 個資源，就是他的觀護人。請他協助幫忙，說他最近不乖，怎麼樣啊。因為他是心靈受創的人了，不使用這種方式或激烈的手段來處罰，所以我們就說來麻煩觀護人，跟他講一下，

輔導一下，喔~也順便幫我們和學生提醒，也就是他再犯的時候，就會被關回去(A3-MDS090302)。

二、轄區警察

有時候學校可以請轄區派出所員警或社區人士協助處理，例如協助尋找中輟生、重大衝突事故、校外肇事者及校園安全維護等，都可請求附近派出所幫忙。或者請求在地社區人士給予協助，如村里幹事、強迫入學委員會...等。

我們就會尋找這種的方式，也有幾個案子也就是會請我們當地派出所的警員來協助、幫忙。以前是學生都比較怕警員，現在他們都比較不怕了。但是還是可以用社區的資源幫忙一下(A3-MDS090302)。

管教學生的方式當然要跟隨著時間跟著變化...不好管教的學生，我們可以尋找資源，社區資源都可以，一有學校難以處理的狀況，會借用我們的社區資源，如請村長過來，了解事情，而針對中輟生，有時候也會請鄉公所裡的強迫入學委員會去家訪勸導，再不來學校就會開單(A4-FDJ090310)。

三、少年隊

少年隊的警察是針對少年事件的事情在處理，他們通常很積極很努力，也很有愛心，相關問題都可以請求他們的幫助，如中輟生、或是一些比較重大的學生犯錯，都可以請求其幫忙、協助，效果很不錯。

但如果遇到沒有家長的，或家長也管不動的，那就無能為力了，以前還可以提報少年隊，請警察協助，但聽說現在也不行了，除非有犯罪事實(A3-MDS090302)。

有些頑劣的學生，之前該說的都說過了，該輔導的都輔導過了，他還是照犯的話，那我就會用打的，然後我也會請家長到學校來懇談，除了記過之外，每節下課我也都會叫他去訓導處來，剝奪他的下課時間，讓他失去自由，這樣至少我還比較好監控他，如果這樣還無效的話，那表示很多方法都試過了，家長也無能為力，導師也沒辦法，連我訓導處也束手無策，那我就會尋求協助，當時我都是請求警察局少年隊的協助，效果是都還不錯(A4-FDJ090310)。

叁、討論與省思

在管教學生常常會遇到許多的問題，教師在班級經營上遇到無法自己解決的事情，可尋求學校訓導處、輔導室一起解決，但若是訓導處遇到的問題，或情節較為嚴重的狀況，就可能必須尋求校外的社會資源，這些資源常包含校外會、少年隊、心理師、社工單位、社區等等，一起幫助個案學生來解決問題，希望幫助這些學生可以改變行為，變善變好。

在面對管教遭遇困難時，教師不能閉門造車，需要去尋求資源，與其他教師、學校及社會上其他專業人員、團體的合作解決問題。故由此可知悉，教師多多少少皆會遇到感覺困境與無效時，教師除了去尋求資源，亦必須提高自己的管教能力，方能使眾莘莘學子受益。再者，教師需要不斷的進修與提升自身的專業能力，才能避免自己出現體罰與情緒失控的情形，也可以使得學生獲得更佳更好的管教方式與精神。在東部有更多的學生，有著文明的西部地方所沒有的問題，他們所缺乏的不只是經濟資本，更甚缺乏的是如法國知名社會學家 P.Bourdieu 所言的文

化資本，故需要更多教師來幫助這些孩子成長與改善環境。因此，多數教師在面對管教無效、灰心之餘，仍應繼續努力的幫助這些最需要幫助的孩子，不忘當初為人師表的初衷。





第五章 結論與建議

本研究主要在探討國中教師管教學生的現況及所遭遇的問題，及所對應的因應策略。本章根據前述的研究成果，將成果分成兩節來說明，第一節是結論，第二節是建議部分。

第一節 結論

根據研究結果可知，本研究的結論可分目前教師管教學生的現況、管教學生所遭遇的問題及教師管教學生遭遇困難時的因應策略，分別描述如下。

壹、目前教師管教學生的現況

一、零體罰政策讓校園體罰減少但並未消失

目前國中教師管教學生受「零體罰」政策的影響，雖然改採其他的管教方式在管教學生上，例如：口頭訓誡、勞動服務、剝奪下課、靜坐、柔性勸說、通知家長...等方式。比起以往教師處理學生問題的方式，現今教師管教學生多改採非體罰的方式來管教學生。然而，體罰亦是目前教師管教學生的方式之一，尤其是學校訓導人員，體罰學生的情形並未徹底消失。而體罰的方式如：罰站、罰寫、打手心...等。

二、「柔性勸導」與「通知家長」成為新的管教主要策略

隨著處罰性質較高的管教方式逐漸被限制使用下，正向的柔性勸說方式，已漸漸獲得教師們的使用與肯定。管教學生最終的目的不外乎希望學生能改過向善。而柔性的勸導，除了符合社會的規範，更重視學生內心的想法，使其能主動改善，將教師的勸導內化成自身想法，使學生真正誠心悔改。

在不能體罰的情況下，處理行為較嚴重的學生問題，教師則會選擇與家長聯繫。藉由學校、家庭的配合，使學生行為達到改善。尤其是在目前零體罰條款訂定後，國家將教師的管教權一部份轉移至家長身上，故在此時此刻，家長的管教權更為重要。且學生從小到大自然長大，故家庭對他們的影響必高於學校許多。

三、管教學生前，教師會多方考慮各種因素

教師管教學生前，會從多個面向去瞭解學生，充分了解學生犯錯的動機與隱藏的原因，再來決定管教的方式，否則恐怕產生更多管教上的問題。本研究得出教師在管教學生前，會考量的因素為：「犯錯行為的嚴重性」、「學生家庭功能狀況」、「學生年齡」、「犯錯的動機」、「學生人格特質」、「族群」及其「這些因素的交互作用」...等因素。

四、教師偶爾會出現情緒失控的情況

教師不是聖人、不是神，故教師在管教學生時，有時會因學生不禮貌或者過度不成熟的行為，而致使情緒不穩，甚至導致情緒失控，而這些原因不外乎學生故意挑釁教師、學生與教師立場對立，產生肢體衝突、對於管教屢勸不聽、學生對教師說出不雅字眼...等。由以上可知，教師會情緒失控基本上是學生非但沒有尊師重道，甚至對於教師極度的不禮貌與態度惡劣、無視於教師管教的情況下而發生的。

貳、管教學生所遭遇的問題

一、學生不服管教，讓教師感到挫折

教師在教職生涯中，多多少少必定會遇到管教無效或遇到管教困難的情況，學生自主性高漲、自以為是，因此常常無法聽從老師的管教，動輒頂嘴、故意作對，挑戰教師權威，讓教師有時會有「孤臣無力可回天」的惆悵感。尤其是少數學生心態早已變質、有著非常的不安全感，或過渡社會化，教師很難去突破他們的心房，進而幫助他們，改變他們。

二、家長無法配合，教師孤軍奮戰

「家長放任的態度」、「雙親外地工作」、「單親家庭」、「隔代教養」...等，都易使家庭功能無法彰顯，尤其是台東地區，家長對於孩子的教養態度較為不重視，且家長至外地工作，而將孩子交由祖父母教養的情形十分普遍，使得教師不僅無法從家長身上獲得協助，甚至必須負擔起部分家庭教育的責任，使教師常感覺到孤軍奮戰的無奈心情。

三、異性交友問題，教師難以處理

青春期階段孩子情竇初開，對於異性容易產生好奇，再加上部份孩子家庭功能失衡，長期缺乏家人關愛，進而轉求異性的慰藉。異性交友問題常處於私下行為而不易察覺，往往到了東窗事發才發覺事態嚴重。後續衍生的問題都已超過學生能力所能負荷，而對教師而言，亦是難以處理的燙手山芋。

四、「零體罰」影響教師的管教

「零體罰條款」實施後，並未提出完善的配套措施。使得現階段的教師有種措手不及的感覺。因為以前的處罰、體罰等方式都不能再使用。讓教師容易產生很多的不適應及管教態度轉趨消極。政策太過匆忙的推行，多數教師來不及改變自身的態度、觀念，亦來不及提升及轉變自己的管教能力與方式。故教師起初是態度敷衍，或口服心不服的情況。不過逐漸的國中教師管教的方式與觀念逐漸在改變中，教師管教學生，轉而取代的是另一些管教方式。如以勞動服務代替體罰、以柔性勸導代替責罵。故教師在管教學生由過去強勢的態度逼學生就範的方式，而改變為鼓勵、平等、溝通的方式，讓學生是由心中有所體悟而改變自身行為，

非再是因害怕被懲罰而強制改變外在的行為，內心卻無一絲悔改。

叁、教師管教學生遭遇困難時的因應策略

一、尋求訓導處與輔導室的協助

教師面臨管教遭遇困難時，第一個想到的便是尋求校內相關處室的幫忙。這種方式往往是最即時、最迅速的。同樣身為校內的教師，甚至曾任教該學生，對於學生較能有一定的了解與認識，在處理學生的問題行為時，較能立即進入狀況。而輔導室的認輔制度，提供學生專業的心理輔導，讓學生多一個可以傾訴或發洩的對象與平台。

二、尋求社區人士的協助

對於中輟、逃學的學生，教師會轉而尋求強迫入學委員會、村長...等社區人士的協助。尤其在原住民部落裡，社區耆老的地位崇高，對於家長與學生認識已久，甚至是看著他們長大，所以對於學生、甚至是學生家長都深具影響力。教師在面臨管教無效、屢勸不聽或不服管教的學生時，社區人士無疑是教師的另一個選擇。

三、尋求警政單位的協助

對於行為問題較為嚴重，甚至已經是觸犯法律的保護管束個案，教師則會藉由觀護人的約束力來管教學生。由於觀護人會視學生的改善狀況及再犯的可能性，來決定是否轉送至少年觀護所收容，面對此種特殊個案的學生，教師的管教成效通常遠不及觀護人的一句話。因此，教師往往會與警政單位作密切的聯繫與配合，雙互合作藉以約束學生的問題行為，並進而改善。

第二節 建議

本節根據上述的研究結果，本研究對於國中教師、教育主管單位及未來研究者，分別論述其建議於後。

壹、對於國中教師管教學生的建議

一、運用多元管教的方式

教師在管教學生上，承認使用體罰的確可以達到立竿見影的效果，可以迅速改變學生行為，但是有時會產生一些副作用，例如使學生心靈受創、破壞師生關係及讓學生學習用暴力解決問題等。況且國家已經訂立「零體罰」政策，教師體罰就是違法，不可不甚之。而真正有經驗、有方法的教師會使用其他方式管教學生，並達到使學生改善行為的目的。除了體罰外，教師可以使用的方式有很多，

如前所述，且教師還可以針對不同的學生使用不同的管教方法，產生所謂因材施教，並可自行創意、發明及產生一些有趣的管教方式，讓學生因藉由教師的管教改變之前不良的行為，讓其回至正途，並可順利成長。

二、考量學生問題行為的成因

根據結論可知，教師在管教學生必須注意的因素為家庭功能差異、年齡的差異、行為的動機、學生本身的人格特質、族群...等因素。這些因素影響教師管教學生的態度與方法甚多，但除了個別的因素影響外，更重要的是其各種因素交互作用的影響，使得教師在進行管教學生上必須多留意其各種差異與各種可能，讓教師在管教學生方面上可以更加公平也更加有成效，才能幫助更多需要幫助的學生。

三、尋求多方的管道與資源解決

教師或學校在管教學生上，必定會遇到許多問題或困難，此時就必須尋找多方的資源管道。一般教師再遇到無法解決的問題時，會轉介到學校訓導處或輔導室等，進行輔導管教。但是若是學校各處室管教再無效時，就必須尋求外面的資源協助，如社區資源、觀護人、警察、少年隊、心理醫師等其他政府或民間專業機構。孩子在轉換地方後，接受更專業的協助與輔導、更豐富的資源，對學生、教師都是一種極大的助益。

四、以正向管教代替體罰

教師管教學生應摒棄過去那種負面語氣與體罰學生的作法，而是使用正向的管教方式，重視學生人格差異，有教無類、因材施教，發展學生的長處。教師看見的不是學生的缺點，而是學生的優點，肯定其優點，並鼓勵學生正確、優良的行為。讓學生對自己有自信，並願意改變自己不足、錯誤之處，慢慢改變、逐漸成長。

五、教師做好自我情緒管理

邇來教育現場中，學生行為問題越來越多元、狀況亦越來越嚴重，很多時刻學生會有很多不尊重的態度與脫序行為產生，使得學生越來越不易管教。故教師也會出現情緒不穩定的時候，甚至情緒失控。身為教育工作者，也是學生榜樣的教師，切勿讓情緒影響了自己的判斷與處理事情的能力，情緒失控除了有失教師身份外，更會傷害學生，故教師不可不慎。在進行教育工作時，平時除了要提升自己的管教專業知能外，遇有不開心或甚至情緒不穩時，需提醒自己要穩定自己的情緒，才是學生的好榜樣，也才能幫助學生解決問題。

貳、對於主管單位的建議

一、推行「零體罰」，必須教育教師管教知能

教師在政府推行零體罰政策後，風行草偃的推行到全國，很多教師未來的及準備，還來不及提昇自己的管教態度、能力與技能時，就已經要執行了，造成第一線教師措手不及，非但議論紛紛，還怨聲載道。故政府應重視此現象，要多花時間教育教師管教技巧與方式，例如舉辦研討會、說明會、研習、教師受訓等，務必將管教的觀念與技巧教導予全國教師，並且給予教師緩和時間，讓其有機會時間熟悉、沈澱自己的教育理念，並進而改變管教態度與管教方式，如此對於此政策的確實推行才是上上之策。

二、對於管教方式，應更具體規範

教師管教方式雖規定禁止體罰，但是法規上的規範仍是模糊，讓許多第一線的基層教師倍感困擾，使得讓教師在管教學生上綁手綁腳，不知所措。故建議主管單位應該對於教師的管教方式有具體的詳述與規範，讓教師可以有例可循，何者是不可為的事，何者是被允許的管教，讓教師可以知道各種管教的具體規範下，充分發揮管教的功能。

三、應保障教師的用心與管教權

現今社會大環境的轉變，學生家長權力地位大增，教育現場上一有狀況，教師即馬上成為「過街老鼠」，更在媒體大力渲染下，教師似乎成為十惡不赦之徒。有些情況是教師本身行為有缺失，該受到檢討，但是更有一些情況是教師出自一片苦心，循序誘導教育學生，很多學生非但不領情，反而促擁家長、民意代表、媒體，攻擊教師，逼使教師不得不道歉，也使得更多的優秀教師因為心寒，而只願獨善其身，只求不犯錯，再也不願用心，失去了當初那股熱誠、衝勁。教育主管單位遇此狀況，應清楚的調查清楚，不應懼怕民代與媒體的勢力，對於用心良苦的教師應給予支持鼓勵，不然教育界上教師相頓成為弱勢，如此只會抹煞、流失更多的好老師，受最大傷害的是我們的學生與國家。

四、發展出管教的替代方案

教師在管教上因為零體罰開始，不少教師仍有管教的困難，或許是教師管教專業不夠，但亦有可能是學生本身狀況特殊，教師實是難以管教，加上學生家長地位高漲，使得教師在管教上困難重重。政府可以採如採取第三人體罰模式，由相關專業機關來行使體罰、或建議可以由相關單位來協助教師管教，或讓學校少數教師擁有更多的管教權力等等。體罰不體罰非絕對，重要的是讓學生改善行為，尤其在東部有更多的學生的家庭是沒有功能的，故學校必須扮演家庭與學校的雙重功能，必須有更多更寬廣的管教權力，對於某些特殊學生才能更有幫助。

叁、對於後續研究的建議

一、可以更多樣本瞭解目前教師對於管教的方式及態度

本研究上採用訪談法，針對教師及訓導處人員對於目前教師管教方式，做一調查研究，但研究的廣度不夠。故未來的研究者可以採用調查研究法，針對目前全國教師所採用的管教方式，作一探討，可以知道目前教師所使用的管教方式為何。再者，可以針對目前零體罰政策下，全國教師對於管教的看法與意見，如此可以知道目前整個管教的概況。

二、可針對個別難管教問題，作更深入的探討

目前教師管教現況會遇到許多的困境，同理，全國的教師多半也會遇到，故後續研究者，可針對這些難以管教的問題，進行深入探討，看看是否可以發現良好的解決之道，或者更深入調查相關的管教問題，提供建議予教育現場的教師們預防或良好的管教態度與方式。



參考文獻

壹、中文文獻

- 人本教育基金會(2005)到底多痛？只有小孩知道。2008年11月29日，擷取自
http://b3m.netfirms.com/chinese/articles/ar_2004/ar_2004_peiying_history.htm
- 內政部統計處(2007)。刑案嫌疑犯按年齡分。2008年10月19日擷取自
<http://hef.yam.org.tw/research/94/0616tfar/index1.htm>
- 王以仁和陳靖允(2008)。溝通觀念以有效推展校園正向管教。研習資訊，25卷1期，33-38。
- 王恭志(2007)。美學化倫理學的內涵及其對教師輔導管教的啟示。竹縣文教，36，45-49。
- 王紹先(2007)。零體罰的關鍵--正面管教。竹縣文教，36，41-44。
- 石建華(2007)校園開放政策與校園安全之研究-以高雄縣路竹高中為例。國立中山大學高階公共政策碩士學程在職專班碩士論文，未出版，高雄縣。
- 朱柔若(譯)(1996)。Thomas Herzog著。社會科學研究方法與資料分析。台北市：揚智。
- 朱倫萱(2005)。國小教師與家長對學生之管教態度及其因應策略之研究。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。
- 朱廣忠(2005)。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。國立政治大學教育行政碩士在職專班碩士論文，未出版，台北市。
- 江書良(2008)。發展班級社區意識邁向正向管教。學生輔導，105，59-69。
- 何政隆(2001)。高職教師輔導與管教策略之探究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 余博文(2002)。國中學生偏差行為輔導與管教成效之研究---以嘉義縣國民中為例。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 何琦瑜、吳毓珍(2007)教出品格力。台北市：天下文化。
- 吳其鴻(2001)。民主校園中教師管教的兩難。台灣教育，612，44-51。
- 吳宗立、蔡綺芬(2008)。學生人權對教師輔導管教學生之啟示。教育學術彙刊，2卷1期，1-26。
- 吳庚(2007)。行政法之理論與實用，增訂十版。台北市：三民。
- 吳武典(1997)。輔導原理。台北市：心理。
- 吳芝儀(2007)輔導與管教。教育研究月刊，164，05~77。
- 吳芝儀、李奉儒(譯)(1995)。M.Q.Patton著。質的評鑑與研究。台北市：桂冠。
- 吳清山(1996)。教師管教權責之探討。初等教育學刊，5，123-136。
- 吳鼎(1981)。輔導原理。台北市：五南。
- 呂俊甫(1996)。台灣社會的變遷與學生管教。載於「見春風化雨點石成金—面對學生管教問題」系研討會，台北市：國立師範大學。
- 宋宗樺(2006)。國民小學教師管教學生之刑事責任問題。國立中山大學中山學術研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李永龍(2007)。家長對國中教師管教學生的看法之分析—以屏東縣萬丹國中為例。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 李孟文(2001)。國中教師實施教訓輔合一課堂管教的策略與改進之研究。國立台

- 灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李宗誼(2002)。國中教師體罰學生成因及處置措施之研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 李美華(2007)。《接納、友善學習教室的正面管教法：教師暨教師培訓者指導手冊》之三--快來了解你的學生。人本教育札記。212，100-106。
- 李美華(譯)(2007)。UNESCO著。接納、友善學習的教室：正面管教法。台北市：人本教育基金會。
- 李琪明(2003)。倫理與生活。台北市：五南。
- 李鴻生(2006)。教育人員使用管教之研究--以技專校院為例。耕莘學報，4，115-129。
- 沈碩彬(2008)。從正向心理的理念談班級管教。研習資訊，25卷1期，45-50。
- 辛年豐(2006)。淺論教師懲戒權之違法性問題。立法院新聞，34卷8期，50-68。
- 邢泰釗(1998)。校園法律實務。台北市：教育部/法務部。
- 邢泰釗(2004)。教師法律手冊，2版。台北市：教育部。
- 阮凱利(2008)。從「班級經營」優選範例的後設分析，談「故事」應用在正向管教的意涵。學生輔導，105，49-58。
- 周志宏(1997)。教育法與教育改革。台北市：稻香。
- 周志宏(2007)。學生管教法制之再檢討。國民教育，47卷4期，4-13。
- 林弘杰(2006)。宜蘭縣國民小學教師管教學生與友善校園成效之相關研究。國立花蓮教育大學學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 林石猛(2002)。行政訴訟類型之理論與實務。台北市：學林。
- 林志成(2007年4月27日)。聯合國教科文組織建議，把「不要」拿掉 正面管教更有效。中時電子報。
- 林來利(2008)。創造雙贏！營造積極正向的管教環境。學生輔導月刊，105，129-137。
- 林佳範和趙翊伶(2004)。學生權利義務之內涵與校園規範：台灣與美國的法律案例見解與「校規」之比較研究。教育部訓委會委託專案研究報告。研究單位：國立台灣師範大學。
- 林孟皇(1995)論教師的教育權與管教學生的合理界限。師說，84，9-23。
- 林美伶(1998)。國中教師對管教權的認知與管教學生之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林美伶(1999)。國中教師對管教權的認知與管教學生之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林美珠(2007)。老師！你累了嗎？如何應對輔導與管教辦法新制的衝擊。教育研究月刊，164，40-45。
- 林重新(2001)教育研究法。台北市：揚智。
- 林斌(2006)。中美學生管教制度之比較研究：教育法學之觀點。稻江學報，1卷1期，1-26。
- 林朝夫(1996)。偏差行為輔導與個案研究。台北市：心理。
- 林華中(2003)。台灣原住民族地區國中教師管教與學生學習適應之研究-以桃竹苗為例。國立台灣師範大學政治學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 邱傳森、陳培基(2007)。廢除體罰與學生管教問題之探討。內湖高工學報，18，115-119。
- 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。

- 國立台中教育大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 洪榮鍵(2006)。國中生知覺之補習班教師管教方式、學習壓力與數學科學習成就關係之研究。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。
- 孫志麟(2007)。舊問題／新挑戰：學生輔導與管教政策。竹縣文教，36：1-6。
- 孫旻儀、王鍾和(2006)。國中教師管教方式與學生生活適應關係之研究。彰化師大教育學報，9，65-92。
- 徐秀鈴(2008)。「校園正向管教」向前行--扎根教師教育專業與班級經營。學生輔導，105，70-79。
- 徐振邦、梁文蓁、吳曉青和陳儒晰(譯)(2006)。L. Cohen, L. Manion, K. Morrison 著。最新教育研究法。台北市：韋伯文化。
- 秦夢群(1996)。美國教師工作權之研究-以立法院教師解聘判例為主。國立政治大學學報，72，21-26。
- 秦夢群(1997)。教育行政-實務部分。台北市：五南。
- 秦夢群(2002)。教育行政。台北市：五南。
- 國語日報(2006月12月19日)。零體罰定義人本、全教會各執一詞，A3。
- 張民杰(2005)。班級經營：學說與案例應用。台北市：高等教育。
- 張明輝(1996)學校行政變革與學生管教。載於國立台灣師範大學教育研究中心(編)，「春風化雨，點石成金—面對學生管教問題」系列研討會會議資料。台北市：國立台灣師大。
- 張春興(1995)。現代心理學。台北市：東華。
- 張春興(1996)。教育心理學。台北市：東華。
- 張淑倩(2003)。苗栗縣國民小學教育人員管教學生之研究。國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部(1998)。校園法律實務。台北市：作者。
- 教育部(2007a)。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。台北市：作者。
- 教育部(2007b)。禁止體罰的定義。台北市：作者。
- 教育部訓委會(1993)國民小學管教問題調查研究。台北市：作者。
- 教育部電子報(2007年6月28日)。用愛心找對方法，營造校園零體罰，262，25-27。
- 莊煥綱(2007)。國民中學教師權威性格、教師集體效能與管教風格之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 莊耀隆(1999)。高雄市國小教師管教權力類型與班級氣氛關係之研究。國立台中師範學院國民教育所碩士論文，未出版，台中市。
- 許禎元(2006)。中、小學生輔導與管教之探討。醒吾學報，31，1-23。
- 連廷嘉(2007)。學生管教輔導的議題與省思-正向新理學觀點。教育研究月刊，164，16-23。
- 陳文家(2008)。「小小童心、教師愛心」共築正向管教。學生輔導，139-149。
- 陳佩英和洪嘉敏(2004)。反體罰的思想演進。2008年10月31日擷取自 <http://www.moi.gov.tw/stat/year.aspx>
- 陳怡如(2006)。屏東縣國小教師工作壓力對管教學生影響之研究。國立屏東教育大學初等教育學系碩士班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳秉璋和陳信木(1998)。道德社會學。台北市：桂冠。
- 陸建國(2006)。教師管教學生與法律問題。教育社會學通訊，66，21-24。
- 陳美惠(2002)。彰化縣東南亞外籍新娘教養子女經驗之研究。國立嘉義大學家庭教育研究碩士論文。未出版，嘉義縣。

- 陳啟軒(2006)。國民中學學生知覺導師管教態度與學業成就之相關研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班碩士論文，未出版，雲林縣。
- 陳棋炎、黃宗樂和郭振恭(1993)。民法親屬新論。台北市：三民。
- 郭湘婷(2006)。桃園縣國民小學教師體罰學生的成因與管教策略之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班學位論文碩士論文，未出版，新竹市。
- 郭詠菁(2006)。零體罰下的國小教師管教信念及自我效能信念之研究——以高雄縣為例。國立台南大學社會科教育學系碩士班碩士論文。未出版，台南縣。
- 陳寶山(1996)。體罰問題與學生管教。載於「春風化雨，點石成金--面對學生管教問題」系列研討會(121-131)。台北市，國立台灣師範大學。
- 陳寶卿(2007)。高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教學生之研究。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。
- 麥幼萍(2006)。論中小學教師對學生之懲戒權—訂定教師輔導管教辦法之研究。國防管理學院法律研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 傅木龍(1999)。讓我們落實「教師輔導與管教學生辦法」之精神。學生輔導雙月刊，601，102-113。
- 童鳳嬌(2007)。從少子化挑戰談創新輔導管教策略。竹縣文教，36，51-56。
- 黃木蘭(2007)。教育難以面對的真相--學生管教問題。師友月刊，482，22-26。
- 黃怡雯(2007)。學校行政對學生管教困境之因應策略。學校行政，47，250-265。
- 黃明珠(2001)。國民小學教師人權教育認知與管教學生之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 黃政傑(2000)。教育研究的倫理。輯於黃光雄、簡茂發(編)，教育研究法(頁83-88)。台北市：師大書苑。
- 黃姬芬(2002)。國小教師管教信念與管教學生相關之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 黃翊筠(2006)。台南市國小教師人權態度與管教學生之研究。國立台南大學社會科教育學系碩士班，未出版，台南市。
- 黃馨儀(2000)。論我國中小學教師管教權的合理界限。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 楊昌裕(2000)。學生輔導與管教的基本觀念。訓育研究，66，77-81。
- 葉金鳳(2008)。我們的話--教師的正面管教藝術。師說，203，1。
- 董保城(1995)。論教師法教師輔導與管教。政大法學評論，54，117-133。
- 詹永名(2007)。外籍教師來台生活適應與教學經驗之研究-以台東縣為例。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 潘淑華(2007)。以『學校總體營造』談學校輔導與管教制度。竹縣文教，36，28-33。
- 歐陽教(1988)。德育原理。台北市：文景。
- 歐陽教(1996)體罰問題與學生管教。載(編)於「春風化雨，點石成金-面對學生管教問題」系列研討會論文集(頁87-109)。台北市：台灣師大教育研究中心。
- 蔡怡蓉(2007)。高雄市國小教師的人權態度與管教學生之研究。國立台南大學社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版，台南縣。
- 蔡東霖(2007)。國小現職教師對管教學生之法律責任的相關態度之研究。國立台北教育大學社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡綺芬(2007)。屏東縣高中職教師的學生人權認知與管教學生關係之研究。國立屏東教育大學社會發展學系碩士班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 鄭石岩(1993)。心理分析與教育。台北市：遠流。

- 賴光祺(2007)。輔導與管教辦法絆住老師了嗎。**師友月刊**，482，16-21。
- 賴光祺(2008)。「輔導與管教辦法注意事項」修訂過程評析。**中等教育**，59 卷 2 期，100-113。
- 賴宏昇(1999)。**國小學童因應父母不當管教之歷程研究**。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴保禎、周文欽和張德聰(1993)。**輔導原理與實務**。台北市：空大。
- 賴麗雯(2008)。從師生衝突事件談校園正向管教的省思與行動。**學生輔導**，105，120-128。
- 聯合報(2008，8 月 17 日)。**師幫學童刮痧，紫黑被疑體罰**，A3。
- 聯合報(2008，9 月 24 日)。**老師毆傷學生，正當防衛無罪**，A3。
- 謝文全(1999)。**學校行政**。台北市：五南。
- 謝文全(2003)**教育行政學**。台北市：高等教育。
- 謝傳崇(2008)。班級運用願景領導以進行正向管教減少中輟學生。**學生輔導**，105，80-91。
- 謝瑞智(1996)。**教育法學**。台北市：文笙。
- 鍾任琴(1997)。從教育法學觀點論教師管教權。**教師之友**，38 卷 3 期，1-6。
- 顏國良(2004)。**教育法規**。高雄市：麗文。
- 顏厥安(1995)。台灣教育法制的檢討-建立以實踐基本權利為目的之教育法制。**教改通訊**，11，21-22。
- 蘇耿輝(2007)。**國小教師工作壓力、情緒管理與管教信念之相關研究**。私立致遠管理學院教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 顧瑜君(譯)(1998)。H.F.Wolcott 著。**質性研究寫作**。台北市：五南。

貳、英文文獻

- Altischuler, B. E., & Sgroi, C. A.(1992). *Understanding law in changing Society*. New Jersey: prentice-Hall Inc.
- Charles, C. M.(1999).*Building classroom discipline*(6th ed). New York:Longman.
- Gaustad, Joan. (1992). *School Discipline*. ERIC Digest,78. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350727).
- Harford, J. (1998). Easing the way for teachers. *Educational Leadership*, 55(3), 33-36.
- Kuck, C. L. (1992). *A study of public and parochial teachers's knowledge, attitudes, and practices relating to student rights*. PhD., University of Illinois at Chicago, AT 9310136.
- La Roche, C. R.(2005).Student rights associated with disciplinary and academic hearings and sanctions. *Colledge Student Journal*, 39(1). Retrieved Tuesday, February 06, 2007 from the ERIC database.
- Lamorte, M. W.(1993). *School law: cases and concepts*. Boston: Alln and Bacon.
- mpson,J.A , & Weiner, E.S.C. (1989). *The Oxford English Dictionary*. New York : oxford University Press.
- Oklahoma State Department of Health (2007). *Positive discipline*. Retrieved Dec. 28, 2007 from: <http://www.health.state.ok.us/program/mchedd/posdisc.html>.
- Peterson, C.(2006). *A primer in positive psychology*. NY: Oxford University press.
- Peterson, C.(2000). The future of optimism. *American Psychology*, 55, 44-55.
- Ryan, R. M.&Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55,68-78.
- Werner,A.R.(1995). A responsive evaluation study of in-school suspension programs In three south Texas secondary schools. *Dissertation Abstracts International* , 55(11) , 34-68.
- Woolfolk, A(2004).*Educational psychology* (9th ed). Boston: Pearson Education, Inc.

附錄一 台東縣國中教師管教學生之訪談大綱

- 一、您平常都適用怎樣的方式在管教學生，如：柔性勸說、愛的教育、通知家長、口頭訓誡、勞動服務、打手心、罰寫、罰站、剝奪下課時間、其他等等？成效如何？
- 二、面對學生不同的行為問題，您所使用的管教方式分別為何？當您在決定管教學生的方式時，會考慮哪些因素？如：年齡、家庭背景、身體狀況、精神狀況、動機等等？
- 三、您是否曾經發生過管教無效的情形？當時又是如何處理？
- 四、您是否曾經體罰學生、甚至發生過情緒失控的狀況？情形又是如何？
- 五、您在管教學生問題行為上所遇到的困境為何？
- 六、因應大環境的改變與法律的約束，(95 年我國正式通過零體罰的政策)，您是否因此感受到管教學生日趨困難？您管教學生的方式，是否因此而改變？有何因應策略？

