

中央警察大學犯罪防治研究所 博士論文

指導教授：馬傳鎮 博士

蔡田木 博士

高中職學生霸（受）凌行為相關因素之研究－
以桃竹地區特殊教育與普通學生為例

A Research on Bullying and Being Bullied Related
Factors on Senior and Vocational High School Students -
Taking Special Education Students and Regular Students in
Taoyuan and Hsinchu Areas for Example

研究生：黃開成

中華民國 108 年

謝誌

日本「經營之聖」稻盛和夫曾說：「偉大的成果都來自于辛苦努力的累積。」在修業年限即將屆滿前夕，終於完成學位論文並通過口試，九年的在職進修生涯，是一段辛苦而豐富的旅程。

論文能夠順利的完成，首先要感謝恩師馬傳鎮教授及蔡田木教授的悉心指導與鉅細靡遺的全力訂正。馬老師是「量化研究」方法論的權威，對於論文的要求是「字句斟酌、符合用法」；田木老師在兼職系主任及所長的繁重公務中，特別撥出時間，來指導我這個不怎麼靈光的學生，指引我一個明確的方向。口試委員吳武典老師、張平吾老師、林健陽老師、周文勇老師及鄧煌發老師，在論文寫作及口試的過程中，不斷的指導與鼓勵，讓論文能夠更臻完美，恩情令我銘感五內。

能夠進入警大犯防所繼續進修學習，是我個人最大的福報。犯防所老師的專業不僅令人佩服，對於學生的關心，更令人感到溫暖。許春金老師的「犯罪學理論」、黃富源老師的「犯罪心理學」、侯友宜老師的「重大治安事故處理」、沈勝昂老師的「性侵害犯罪處遇」、謝文彥老師的「質性研究」以及陳玉書老師的「社會結構與犯罪」、「多變項統計分析」等課程，奠定了論文寫作的紮實基礎，如今思來，更令人懷念與感恩。

在論文寫作的過程中，好友的協助與指點，更讓我獲益良多，國立台東大學林慧敏博士後研究員、洪煌佳學務長，警大王寬弘教官，以及台灣師大宋曜廷副校長等，對研究的方向與方法上都給予很多寶貴的意見，尤其是林慧敏研究員對於文獻探討、統計分析與結論給予我莫大的協助。新竹高商陳尚斌主任帶著資處科的同學們協助資料的輸入，謝淑娟秘書的英文摘要協助，犯防所擁連、家珍老師，以及惠蘋、文瑜助教在許多方面的協助，一併致謝。

英國教育哲學家 R. S. Peters 在他的《倫理學與教育》一書中認為，教育的規準有三，為合價值性，合認知性，合自願性，是一種達成真善美的歷程。個人在「修業學習」及「工作服務」的歷程中都與「教育」關係深厚，口試委員鄧煌發

教授要我以一句話形容論文的價值，我想「人生而平等，不可因為身心的缺陷，而受到不公平的對待！」「營造友善親和的校園環境」是我完成這篇論文最大的意義！最後要感謝我的太太田美鈴女士，因為她一直默默的支持我的決定…。

開成 合掌 2019 夏

摘要

學校霸凌事件對受凌學生身心傷害至大，且國內迄今未見同時研究霸凌與受凌行為，以及特教生與普通生之差異比較分析，故進行本項研究。本研究以桃竹地區 4,157 位高中職學生為對象，探討特教生（N=1,986）與普通生（N=2,171）的校園霸凌與受凌。經研究分析，獲得結果分述如下：

一、霸凌與受凌研究發現：

（一）特教生與普通生的霸凌與受凌，受不同背景因素的影響，只是背景因素對霸凌與受凌的影響很小；相對而言，其他因素對霸凌與受凌的影響大些。

（二）檢證特教生與普通生的家庭因素、學校因素、身心因素，對整體霸凌與受凌、四類霸凌與受凌的影響，多數獲得支持。霸凌方面，又以學校因素，如教師責罰越高霸凌越高、同學欺負越高霸凌越高、學校因應越佳霸凌越低，對霸凌有較全面的影響效果。另外受凌方面，也以學校因素，如同學關愛越高受凌越低、同學欺負越高受凌越高、學校因應越佳受凌越低，對受凌有較全面的影響效果。

（三）特教生與普通生的霸凌經驗與受凌經驗對整體霸凌與受凌、四類霸凌與受凌皆有正向影響力，也獲得證實。

二、比較研究發現：

（一）霸凌方面，僅發現特教生言語霸凌較普通生低。

（二）受凌方面，特教生整體受凌與肢體、關係、網路受凌皆較普通生高。

（三）特教生經由中介變項對霸凌、受凌影響的檢證，大致獲得支持。特教生對言語霸凌，整體受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌有直接影響外，部分影響還會間接透過如家庭因素、學校因素、身心因素，對依變項產生影響。

（四）此外也證實，霸凌、受凌經驗，不僅會升高霸凌與受凌發生的機會，同時也會升高受凌與霸凌發生的機會。

（五）最後檢視霸凌、受凌的淨影響：排除霸凌經驗或受凌經驗干擾後，仍顯示特教生言語霸凌較低的強健性。另一方面，排除霸凌經驗干擾後，仍顯示特教生

整體受凌，肢體、關係、網路受凌較高的強健性。

最後根據研究結果針對校園霸凌及受凌防制提出以下之建議；（一）對防制校園霸凌與受凌之建議：1.提升師生互動，強化霸凌的防禦；2.改善同儕互動降低霸凌與受凌；3.學校因應校園霸凌能力應再加強。（二）對防制特教生校園受凌之建議：1.學校因應得宜，乃是特教生不易遭受霸凌的關鍵（1）霸凌防制的各項宣導、措施、諮商、訓練必須清楚且具體；（2）霸凌防制有待嚴謹執行、紀錄與檢核；（3）霸凌防制策略宜定期修改與調整。2.改善特教生的自卑心理降低受凌機率（1）揚長避短運用代償法克服自卑感；（2）增進社交能力降低特教生的自卑。3.重視家人支持對特教生的保護功能。

關鍵詞：特教生、身障生、普通生、霸凌、受凌

Abstract

School bullying incidents have caused tremendous harm to the bullied students physically and psychologically and as yet no research has been conducted on both bullying and being bullied behavior as well as on the comparison analysis of the differences in special education students and regular students. That is the reason why the researcher intends to conduct the research. The study, including 4,157 senior and vocational high school students in Taoyuan and Hsinchu areas, explores school bullying and being bullied between special education students (N=1,986) and regular students (N=2,171). Regression Analysis is adopted and the findings are as follows:

1. Research Findings on Bullying and Being Bullied:

- (1) Bullying and being bullied between special education students and regular students are affected by various backgrounds. However, compared with background factors, other factors produce greater influence on bullying and being bullied.
- (2) When examining the family factors, school factors, and physical & psychological factors between special education students and regular students, the findings point out that most of these factors are related to overall bullying and being bullied as well as four types of bullying and being bullied. In terms of bullying, school factors play a more comprehensive role. For example, the more intense the teacher's punishment is, the higher the possibility of bullying is. The more serious the teasing and bullying between students is, the higher the possibility of bullying is. The better the school responds to and manages bullying behavior, the lower the possibility of bullying is. In terms of being bullied, school factors also play a more comprehensive role. For example, the more positive peers' caring is, the lower the possibility of being bullied is. The

more serious the teasing and bullying between students is, the higher the possibility of being bullied is. The better the school responds to and manages bullying behavior, the lower the possibility of being bullied is.

- (3) Previous bullying and being bullied experiences between special education students and regular students influence the overall bullying and being bullied as well as four types of bullying and being bullied positively, which is also proved.

2. Research Findings on Comparison:

- (1) In terms of bullying, the frequency of verbal bullying of special education students is lower than that of regular students.
- (2) In terms of being bullied, the frequency of overall being bullied as well as physical being bullied, relational being bullied and cyber being bullied of special education students is higher than that of regular students.
- (3) Intervening variables for special education students have significant positive relation with bullying and being bullied. Special education students have direct impact on verbal bullying, overall bullying, physical bullying, relational bullying and cyber bullying. Family factors, school factors, and physical & psychological factors also indirectly affect dependent variables.
- (4) It is also proved that previous bullying and being bullied experiences not only promote the occurrence of bullying and being bullied, but also promote the occurrence of being bullied and bullying.
- (5) A final look at the net effect of bullying and being bullied: After ruling out the intervention of previous bullying and being bullied experiences, the robustness of special education students with a lower possibility of verbal bullying is shown. Besides, after ruling out the intervention of previous bullying experiences, the robustness of special education students with a higher possibility of overall being bullied, physical being bullied, relational being

bullied, and cyber being bullied is shown.

3. Suggestions on School Bullying and Being Bullied Prevention

(1) Suggestions for Preventing School Bullying and Being Bullied:

- A. Enhancing teacher-student interaction to prevent bullying
- B. Improving peer interaction to decrease bullying and being bullied
- C. Reinforcing the school's management ability to handle bullying

(2) Suggestions on Being Bullied Prevention for Special Education Students:

A. Whether the school can handle bullying properly is the key to preventing bullying for special education students.

- a. Various educational propaganda, measures, counseling and training on bullying prevention must be clear and concrete.
- b. Bullying prevention measures need to be strictly carried out, recorded and examined.
- c. Bullying prevention strategies are suggested to be regularly modified and adjusted.

B. Improving special education students' inferiority complex to reduce the possibility of being bullied

- a. Developing the strong points to the full and compensating for the weak points to overcome inferiority
- b. Improving social skills to reduce inferiority

C. Emphasizing family members' support, which serves the protection function for special education students

Key Words: Special Education Students, Disabled Students, Regular Students, Bullying, Being Bullied

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 問題背景與重要性	1
第二節 研究動機與目的	3
第三節 名詞詮釋	6
第四節 研究範圍與限制	8
第二章 文獻探討	9
第一節 霸凌與受霸凌之相關理論	9
第二節 霸（受）凌行為之定義與相關研究	16
第三節 綜合評述	48
第三章 研究設計與實施	63
第一節 概念架構與研究假設	63
第二節 研究方法	66
第三節 研究對象與抽樣技術	67
第四節 研究變項測量、信效度分析	96
第五節 資料處理與分析	128
第六節 研究倫理	133
第四章 特教生與普通生霸凌行為狀況及影響因素分析	135
第一節 個人特性在霸凌行為上之差異分析	135
第二節 不同個人特性在家庭、學校及身心因素上之差異分析	140
第三節 家庭、學校及身心因素與霸凌行為之關聯性分析	162
第四節 霸凌行為影響因素之分析	165
第五節 假設驗證與討論	189

第五章 特教生與普通生受凌狀況及影響因素分析	193
第一節 個人特性在受凌行為上之差異分析	193
第二節 家庭、學校及身心因素與受凌行為之關聯性分析	199
第三節 受凌行為影響因素之分析	202
第四節 假設驗證與討論	226
第六章 高中職學生霸（受）凌行為因素之比較分析	231
第一節 全體學生霸（受）凌行為影響因素之差異與迴歸分析	231
第二節 特教生霸（受）凌路徑分析	257
第三節 霸凌、受凌經驗對霸凌與受凌之迴歸分析	261
第四節 假設驗證與討論	272
第七章 結論與建議	275
第一節 研究結果與討論	275
第二節 結論	283
第三節 建議	289
參考文獻.....	295
附錄一 教育部 102-106 年校園暴力與偏差行為摘要表.....	337
附錄二：高中職霸凌事件媒體報導	339
附錄三：預試問卷分析	341
附錄四：中學生學校生活經驗問卷-論文預試問卷(特教生用).....	381
附錄五：中學生學校生活經驗問卷-論文預試問卷(普通生用)	389
附錄六：中學生學校生活經驗問卷-論文正式問卷(特教生用)	397
附錄七：中學生學校生活經驗問卷-論文正式問卷(普通生用)	405

表目錄

表 2-3-1	霸凌與受凌研究之相關文獻.....	60
表 3-3-1	預試對象及問卷回收一覽表.....	67
表 3-3-2	正式研究對象學校與學生數一覽表.....	70
表 3-3-3	特教生背景變項平均數與百分比分佈.....	72
表 3-3-4	特教生整體霸凌的百分比次數分佈.....	73
表 3-3-5	特教生言語霸凌的百分比次數分佈.....	73
表 3-3-6	特教生肢體霸凌的百分比次數分佈.....	74
表 3-3-7	特教生關係霸凌的百分比次數分佈.....	75
表 3-3-8	特教生網路霸凌的百分比次數分佈.....	76
表 3-3-9	特教生整體霸凌與四類霸凌之平均數與因素分數.....	76
表 3-3-10	普通生背景變項的平均數與交叉百分比分佈.....	79
表 3-3-11	普通生整體霸凌的百分比次數分佈.....	80
表 3-3-12	普通生言語霸凌的百分比次數分佈.....	80
表 3-3-13	普通生肢體霸凌的百分比次數分佈.....	81
表 3-3-14	普通生關係霸凌的百分比次數分佈.....	82
表 3-3-15	普通生網路霸凌的百分比次數分佈.....	83
表 3-3-16	普通生整體霸凌與四類霸凌之平均數與因素分數.....	83
表 3-3-17	特教生背景變項平均數與百分比分佈.....	85
表 3-3-18	特教生整體受凌的百分比次數分佈.....	86
表 3-3-19	特教生言語受凌的百分比次數分佈.....	86
表 3-3-20	特教生肢體受凌的百分比次數分佈.....	87
表 3-3-21	特教生關係受凌的百分比次數分佈.....	88
表 3-3-22	特教生網路受凌的百分比次數分佈.....	89
表 3-3-23	特教生整體受凌與四類受凌之平均數與因素分數.....	89

表 3-3-24	普通生背景變項的平均數與交叉百分比分佈.....	91
表 3-3-25	普通生整體受凌的百分比次數分佈.....	92
表 3-3-26	普通生言語受凌的百分比次數分佈.....	92
表 3-3-27	普通生肢體受凌的百分比次數分佈.....	93
表 3-3-28	普通生關係受凌的百分比次數分佈.....	94
表 3-3-29	普通生網路受凌的百分比次數分佈.....	95
表 3-3-30	普通生整體受凌與四類受凌之平均數與因素分數.....	95
表 3-4-1	普通生父母管教方式因素分析與信度分析摘要表.....	98
表 3-4-2	特教生父母管教方式因素分析與信度分析摘要表.....	99
表 3-4-3	普通生與特教生父母管教方式因素分析與信度分析摘要表.....	100
表 3-4-4	普通生家人支持因素分析與信度分析摘要表.....	101
表 3-4-5	特教生家人支持因素分析與信度分析摘要表.....	102
表 3-4-6	普通生與特教生家人支持因素分析與信度分析摘要表.....	103
表 3-4-7	普通生班級氣氛因素分析與信度分析摘要表.....	104
表 3-4-8	特教生班級氣氛因素分析與信度分析摘要表.....	104
表 3-4-9	普通生與特教生班級氣氛因素分析與信度分析摘要表.....	105
表 3-4-10	普通生師生互動因素分析與信度分析摘要表.....	106
表 3-4-11	特教生師生互動因素分析與信度分析摘要表.....	106
表 3-4-12	普通生與特教生師生互動因素分析與信度分析摘要表.....	107
表 3-4-13	普通生同儕互動因素分析與信度分析摘要表.....	108
表 3-4-14	特教生同儕互動因素分析與信度分析摘要表.....	108
表 3-4-15	普通生與特教生同儕互動因素分析與信度分析摘要表.....	109
表 3-4-16	普通生學校因應因素分析與信度分析摘要表.....	110
表 3-4-17	特教生學校因應因素分析與信度分析摘要表.....	110
表 3-4-18	普通生與特教生學校因應因素分析與信度分析摘要表.....	111
表 3-4-19	普通生自我認同因素分析與信度分析摘要表.....	112

表 3-4-20	特教生自我認同因素分析與信度分析摘要表.....	112
表 3-4-21	普通生與特教生自我認同因素分析與信度分析摘要表.....	113
表 3-4-22	普通生同理心因素分析與信度分析摘要表.....	114
表 3-4-23	特教生同理心因素分析與信度分析摘要表.....	114
表 3-4-24	普通生與特教生同理心因素分析與信度分析摘要表.....	115
表 3-4-25	普通生霸凌類別因素分析與信度分析摘要表.....	117
表 3-4-26	特教生霸凌類別因素分析與信度分析摘要表.....	118
表 3-4-27	普通生與特教生霸凌類別因素分析與信度分析摘要表.....	119
表 3-4-28	普通生受凌類別因素分析與信度分析摘要表.....	120
表 3-4-29	特教生受凌類別因素分析與信度分析摘要表.....	121
表 3-4-30	普通生與特教生受凌類別因素分析與信度分析摘要表.....	122
表 3-4-31	普通生受凌傷害程度因素分析與信度分析摘要表.....	123
表 3-4-32	特教生受凌傷害程度因素分析與信度分析摘要表.....	124
表 3-4-33	普通生與特教生受凌傷害程度因素分析與信度分析摘要表.....	125
表 3-4-34	普通生受凌傷害程度四面向因素分析與信度分析摘要表.....	126
表 3-4-35	特教生受凌傷害程度四面向因素分析與信度分析摘要表.....	127
表 4-1-1	個人特性與霸凌行為.....	136
表 4-1-2	個人特性與霸凌行為.....	137
表 4-1-3	個人特性與霸凌行為.....	139
表 4-2-1	不同個人特性與家庭因素之差異分析.....	143
表 4-2-2	不同個人特性與學校因素-1	149
表 4-2-3	不同個人特性與學校因素-2	154
表 4-2-4	不同個人特性與身心因素.....	158
表 4-3-1	家庭與霸凌行為之積差相關.....	162
表 4-3-2	學校因素與霸凌行為之積差相關.....	163
表 4-3-3	身心因素與霸凌行為之積差相關.....	164

表 4-4-1	特教生整體霸凌之迴歸分析.....	166
表 4-4-2	特教生言語霸凌之迴歸分析.....	168
表 4-4-3	特教生肢體霸凌之迴歸分析.....	170
表 4-4-4	特教生關係霸凌之迴歸分析.....	172
表 4-4-5	特教生網路霸凌之迴歸分析.....	174
表 4-4-6	普通生整體霸凌之迴歸分析.....	176
表 4-4-7	普通生言語霸凌之迴歸分析.....	178
表 4-4-8	普通生肢體霸凌之迴歸分析.....	180
表 4-4-9	普通生關係霸凌之迴歸分析.....	182
表 4-4-10	普通生網路霸凌之迴歸分析.....	184
表 4-4-11	其他因素影響霸凌之摘要表.....	188
表 5-1-1	個人特性與受凌行為.....	195
表 5-1-2	個人特性與受凌行為.....	196
表 5-1-3	個人特性與受凌行為.....	198
表 5-2-1	家庭因素與受凌行為之積差相關.....	199
表 5-2-2	學校因素與受凌行為之積差相關.....	200
表 5-2-3	身心因素與受凌行為之積差相關.....	201
表 5-3-1	特教生整體受凌之迴歸分析.....	203
表 5-3-2	特教生言語受凌之迴歸分析.....	205
表 5-3-3	特教生肢體受凌之迴歸分析.....	207
表 5-3-4	特教生關係受凌之迴歸分析.....	209
表 5-3-5	特教生網路受凌之迴歸分析.....	211
表 5-3-6	普通生整體受凌之迴歸分析.....	213
表 5-3-7	普通生言語受凌之迴歸分析.....	215
表 5-3-8	普通生肢體受凌之迴歸分析.....	217
表 5-3-9	普通生關係受凌之迴歸分析.....	219

表 5-3-10	普通生網路受凌之迴歸分析.....	221
表 5-3-11	其他因素影響受凌之摘要表.....	225
表 6-1-1	全體學生背景變項平均數之差異分析.....	234
表 6-1-2	全體學生家庭、學校、身心等中介因素平均數之差異分析.....	236
表 6-1-3	特教生與普通生在受凌傷害程度平均數之差異分析.....	237
表 6-1-4	全體學生整體霸凌與整體受凌之迴歸分析.....	240
表 6-1-5	全體學生言語霸凌與言語受凌之迴歸分析.....	243
表 6-1-6	全體學生肢體霸凌與肢體受凌之迴歸分析.....	246
表 6-1-7	全體學生關係霸凌與關係受凌之迴歸分析.....	249
表 6-1-8	全體學生網路霸凌與網路受凌之迴歸分析.....	252
表 6-1-9	自變項對家庭因素之迴歸分析.....	254
表 6-1-10	自變項對學校因素之迴歸分析.....	255
表 6-1-11	自變項對學校及身心因素之迴歸分析.....	256
表 6-3-1	霸凌、受凌經驗對整體霸凌與整體受凌之迴歸分析.....	263
表 6-3-2	霸凌、受凌經驗對四類霸凌之迴歸分析.....	267
表 6-3-3	受凌、霸凌經驗對四類受凌之迴歸分析.....	271
表 7-2-1	特教生與普通生霸（受）凌比較研究摘要.....	288

圖目錄

圖 3-1-1	本研究之概念架構.....	63
圖 3-3-1	特教生整體霸凌的百分比次數分佈.....	73
圖 3-3-2	特教生言語霸凌的百分比次數分佈.....	74
圖 3-3-3	特教生肢體霸凌的百分比次數分佈.....	74
圖 3-3-4	特教生關係霸凌的百分比次數分佈.....	75
圖 3-3-5	特教生網路霸凌的百分比次數分佈.....	76
圖 3-3-6	普通生整體霸凌百分比次數分佈.....	80
圖 3-3-7	普通生言語霸凌的百分比次數分佈.....	81
圖 3-3-8	普通生肢體霸凌的百分比次數分佈.....	81
圖 3-3-9	普通生關係霸凌的百分比次數分佈.....	82
圖 3-3-10	普通生網路霸凌的百分比次數分佈.....	83
圖 3-3-11	特教生整體受凌的百分比次數分佈.....	86
圖 3-3-12	特教生言語受凌的百分比次數分佈.....	87
圖 3-3-13	特教生肢體受凌的百分比次數分佈.....	87
圖 3-3-14	特教生關係受凌的百分比次數分佈.....	88
圖 3-3-15	特教生網路受凌的百分比次數分佈.....	89
圖 3-3-16	普通生整體受凌的百分比次數分佈.....	92
圖 3-3-17	普通生言語受凌的百分比次數分佈.....	93
圖 3-3-18	普通生肢體受凌的百分比次數分佈.....	93
圖 3-3-19	普通生關係受凌的百分比次數分佈.....	94
圖 3-3-20	普通生網路受凌的百分比次數分佈.....	95
圖 6-2-1	特教生對言語霸凌的直接與間接影響路徑圖.....	257
圖 6-2-2	特教生對整體受凌的直接與間接影響路徑圖.....	258
圖 6-2-3	特教生對肢體受凌的直接與間接影響路徑圖.....	259

圖 6-2-4 特教生對關係受凌的直接與間接影響路徑圖.....259

圖 6-2-5 特教生對網路霸凌的直接與間接影響路徑圖.....260

第一章 緒論

本章共分為四節，第一節說明本研究之問題背景與重要性；第二節研究動機與目的；第三節名詞詮釋；第四節研究範圍與限制，以下為各節茲分述之。

第一節 問題背景與重要性

一、前言

臺灣校園霸凌事件發生頻繁，根據教育部 102-106 年各級學校校園安全及災害事件統計分析報告顯示，學生校園暴力與偏差行為有逐漸成長的趨勢（6,382 件、7,916 件、7,941 件、6,959 件、7,756 件），其中一般鬥毆事件以高中職學校為最高，其他暴力事件與偏差行為高中職學校也排名第二（詳附錄一）。校園霸凌問題嚴重，從 2018 年到目前為止，至少就有四起國高中生遭受霸凌而跳樓輕生的案件（中時電子報，2018；鏡週刊，2018；自由時報，2019；TVBS 新聞，2018），言語及網路霸凌，揮拳、拿椅子砸人，猛踹狠打等報導更是不勝枚舉（今日新聞，2018；ETtoday 新聞雲，2018；TVBS 新聞網，2019）；儘管黑數很多（大紀元，2012；今日新聞，2016；兒福聯盟，2017；聯合新聞網，2017），不過霸凌事件在各個教育階段頻繁上演，這也引發學者對此議題的高度關注與探究的熱情。

校園霸凌對當事人雙方的身心影響甚鉅。研究指出，校園霸凌對霸凌與受凌者的身體、心理及社會皆有很大的負面影響（Sherer & Nickerson，2010），是學校長期以來面臨的棘手問題（黃開成，2011；Altas & Pepler, 1998; Baldry, 2004; Cranham & Carroll, 2003; Schwartz, Farver, Chang, & Lee-Shin, 2002）。霸凌發生時的攻擊、防禦與回擊過程，雙方當事人都可能受到身體上的傷害外，受凌者很可能會出現焦慮、沮喪、低自尊、孤獨等心理症狀，嚴重時甚至有曠課、逃學、成績一落千丈等問題（Hodges, Boivin, & Vitaro, 1999; Mckay, 2003; Mullin-Rindler, 2003）；霸凌者則因惡行遭學校處罰與同儕唾棄，不良的副作用則是提高日後犯罪、暴力、欺凌、吸毒等行為發生的機率（國內兒福聯盟，2019；Berger, 2007; Farrington et al., 2011; Farrington et al., 2012; Luukkonen, et al., 2011; Ttofi et al., 2011; Ttofi et al., 2012；Olweus, 1999; Olweus, 2001）。例如 Olweus（2001）對青少年霸凌的長期追蹤發現，早期校園霸凌的學生，日後犯罪機率較一般人高出近 4 倍；國內兒福聯盟（2019）對校園霸凌的長期調查也指出，霸凌學生到 24 歲為

止，有六成至少有一次犯罪紀錄，四成有 3 次或 3 次以上的犯罪紀錄。換言之，校園霸凌對學生的身心健康有負面影響，也與學生成年後的犯罪行為有密切關係，霸凌者很可能是犯罪者，將對社會生活與秩序造成威脅。

隨著融合教育理念的推動，特教生被安置在普通班一起學習，然而多數文獻卻顯示，學障生有較高比例成為受凌學生（Beaty&Alexeyev, 2008; Nabuzoka, 2003），特教生受凌比例是普通生的 3 倍（Savage, 2005），輕障生較普通生更容易受同儕霸凌（Estell et al., 2009），特教生受同儕霸凌比例高達 31%，比普通生高 6 倍（羅丰苓、盧台華，2008）。看來霸凌事件，會因學生身分有狀況上的差異，特教生受凌較普通生高的現象，是普通生霸凌議題外，非常值得我們深入探討的問題。

校園霸凌深受同儕影響（楊士隆，2008；吳瓊洳，2008；蔡宗晃、詹毓玫、李家順，2011；陳景圓、董旭英，2006；張麗鵠，2003；Pellegriniet al., 2011），Krosnick 和 Judd（1982）指出，隨年齡增長，高中職階段的同儕影響力，相對較國中階段來得強。依此觀點，高中職階段的特教生可能更容易受到霸凌。不過，另一種看法是，高中職已經邁入青春期尾端，學生身心發展日趨完整，性格、思想逐漸成熟，此刻特教生是否比較不會受同儕的霸凌？其次，在霸凌事件中曾被欺侮或常被欺侮者，很可能痛恨受欺凌，不願意再扮演被霸凌的角色，轉而成為更兇狠的霸凌者，或是霸凌者的霸凌行為激怒了受凌者，反遭受凌者的報復，而使對方成為受凌者？然而霸凌經驗、受凌經驗對霸凌與受凌影響的驗證研究並不多見，值得本研究進一步探究。

第二節 研究動機與目的

一、研究動機

本研究為高中職學生霸（受）凌行為防制之研究－以桃竹地區身心障礙生與普通生為例，主要是本人曾擔任國立林口啟智學校（現名為：新北特殊教育學校）校長多年，後又擔任國立新竹高級商業職業學校暨台中市蕨格高中校長，同時也擔任桃園與新竹地區特殊生鑑定、安置、輔導委員會委員；有任職高中職特教校長多年經驗，與特教生教育深厚淵源及地緣關係，及目睹與處理許多校園霸凌案件，加上目前正於本校犯罪防治研究所學習被害人學理論，所以引起研究者之濃厚興趣，決定選擇桃竹地區安置特教生的高中職為目標，探討特教生與普通生校園霸凌與受凌的情形。

檢視過去霸凌研究，主要還是以國小、國中生為對象，甚少涉及高中職階段（邱珍琬，2002；鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰，2009；魏麗敏、黃德祥，2002，2003），但事實上高中職學生的霸凌事件層出不窮（詳附錄二），因此對高中職霸凌、受凌的了解，有其迫切性和重要性。再則，關於受凌經驗對受凌、霸凌的面向上，過去研究發現，受凌經驗會增加受凌的機會（陳淑娥、鄭瑞隆，2008；黃蘭嫻，2002；Fetchenhauer&rohde, 2002; Laycock, 2001; Schneider, 2001），受凌經驗也會增加霸凌他人的機會，如反擊型霸凌（林滄淞、徐芊慧，2011；林勝發，2018；Borg, 1999；Unnever, 2005）。此外，在霸凌經驗對霸凌、受凌的面向上，雖然這方面量化的數據不多，不過依常理推斷，霸凌他人者看受害者受苦，有勝利成就感，自覺高人一等，這種優越感會驅使其再霸凌他人；再者，有霸凌經驗者因常常霸凌他人，可能引發受凌者之反擊，霸凌者反而變成受凌者（柯清心譯，1995；Besag, 1989）。過去很少在一個研究中，同時探討受凌經驗對受凌、霸凌的影響，以及探討霸凌經驗對霸凌、受凌的影響，這將有待本研究加以釐清。

回顧國內校園霸凌之研究多以普通生為對象（林好容、吳文琪、李均揚、林岱嬋、江宜珍，2014；劉力豪，2013；賀欣音、郭丁熒，2012；邱獻輝，2012），極少對特教生作探討。在少數的特教生研究裡，羅丰苓（2011）發現，國中特教生遭受肢體、言語及關係霸凌較多，原因是特教生的學業表現不佳、舉止怪異、社交技巧差、干擾上課、不遵守團體秩序等影響他人行為，導致其成為不受歡迎

人物，因而激發同儕霸凌。遺憾的是，該研究只採用訪談與簡單描述統計分析，有研究設計不夠嚴謹之嫌，故特教生受凌原因仍有待釐清。另一篇，羅丰苓、盧台華（2013）的研究也發現，特教生遭受言語及關係霸凌較普通生多；不過特教生只有 28 人，有樣本代表性不足的問題，且未做統計控制，所得結果只能說是描述性百分比分析。再者，林明瑾（2012）雖然曾以迴歸分析，發現當學障生的情緒自我概念（類似自我認同）、社交技巧（類似與同儕或教師的互動）、家庭自我概念（類似與家人的相處）越差時，校園受凌機會越高。但該研究對象僅 101 人，男女生比例過於懸殊（男 70，女 31），除了有樣本偏誤的問題之外；統計分析時也未對性別以及可能影響學障生的背景如家庭社經地位、學校屬性等變項作控制，因此研究結果的外在效度受到限制。另一方面，在研究設計上，校園霸凌一般探討個人特質（羅丰苓、盧台華，2013）、背景變項對霸凌或受凌的影響之外，有些研究還會進一步探討背景透過中介因素如溝通技巧（吳文琪、李蘭，2001）、知覺學校支持（賀欣音、郭丁熒，2012）、同儕關係與學校獎懲（顏秀娟、陳政友，2002）等因素對霸凌或受凌的影響；可惜的是這類研究既獨立又分散，使人無法在一個研究裡看清楚學生霸凌與受凌的全貌。看來，特教生與普通生的霸凌、受凌研究，除了需要有足夠的樣本與基本描述性統計外，還需要對可能影響霸凌、受凌的背景加以控制，才是較周全的研究設計。

有鑑於國內高中職學生霸凌研究的缺乏，少見同時探討高中職特教生與普通生霸凌與受凌的研究，及少見對高中職特教生與普通生作比較，找出影響霸凌與受凌因果路徑的研究，更少見一併驗證霸凌經驗、受凌經驗對校園霸凌與受凌影響的研究。本研究對桃竹地區設有特殊教育學生安置的高中職進行調查，蒐集特教生與普通生霸凌與受凌的大樣本資料（N=4,157）下，並運用嚴謹的統計控制（如控制性別、族群、年級、家庭社經地位、學校屬性，家庭、學校、身心等因素），完成以下五項研究：1.對特教生之霸凌與普通生之霸凌作分析，且驗證霸凌經驗對霸凌的影響；2.對特教生之受凌與普通生之受凌作分析，且驗證受凌經驗對受凌的影響；3.對特教生與普通生作比較，探討特教生之霸凌情形，並進一步探究影響特教生霸凌之因果路徑；4.對特教生與普通生作比較，探討特教生之受凌情形，並進一步探究影響特教生受凌之因果路徑；5.在特教生與普通生比較下，同時釐清霸凌經驗對霸凌與受凌之影響，及釐清受凌經驗對受凌與霸凌之影響。

二、研究目的

本研究蒐集相關理論與文獻，作為研究設計與實施的基礎，更藉由問卷調查了臺灣桃竹地區高中職特教生與普通生霸凌與受凌的情形，以下為本研究欲達成之目標：

(一) 在霸凌方面，分析特教生、普通生之霸凌（整體霸凌與不同類別霸凌¹）分佈情形，及探討哪些因素會影響特教生、普通生之霸凌（整體霸凌與不同類別霸凌），並驗證特教生、普通生之霸凌經驗對霸凌（整體霸凌與不同類別霸凌）之影響。

(二) 在受凌方面，分析特教生、普通生之受凌（整體受凌與不同類別受凌）分佈情形，及探討哪些因素會影響特教生、普通生之受凌（整體受凌與不同類別受凌），並驗證特教生、普通生之受凌經驗對受凌（整體受凌與不同類別受凌）之影響。

(三) 在比較方面，以普通生為對照組，探究特教生影響霸凌的因果路徑，並驗證霸凌經驗、受凌經驗對霸凌的影響。

(四) 在比較方面，以普通生為對照組，探究特教生影響受凌的因果路徑，並驗證受凌經驗、霸凌經驗對受凌的影響。

(五) 最後根據研究結果，研擬適當的霸凌與受凌防制建議，俾供相關機關參考。

¹本研究不同類別霸(受)凌的分類是依據兒童福利聯盟文教基金會(2007)的分類。但為讓研究更聚焦，只探討言語、肢體、關係、網路等四類霸(受)凌，其他的性霸(受)凌與反擊型霸凌不做探討。

第三節 名詞詮釋

茲將本研究所涉及的重要變項與有關名詞涵義，說明如下。

一、特殊教育學生

本研究依據「高級中等學校就讀普通班特殊教育學生安置原則及輔導辦法」（教育部，2004）中，有下列情形之一者視為特殊教育學生：

（一）經直轄市及縣(市)特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定為身心障礙者。

（二）領有身心障礙手冊者。

（三）公、私立教學醫院鑑定為身心障礙，持有鑑定醫院所發之證明者。

特教生依教育部（2011）分類大致分成智障、自閉、學障、感官障礙（如視覺、聽覺、語障）、情障、肢障、其他（如身體病弱、多重障礙）等七大類型。

1.智障，指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現有嚴重困難者；智障又可依嚴重程度分成輕度、中度、重度、極重度。

2.自閉，是指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，造成在學習及生活適應上有顯著困難者。

3.學障，是指因神經心理功能異常而顯現注意、記憶、理解、堆裡、表達、知覺或知覺動作協調等能力有顯著問題，以致在聽、說、讀、寫、算等學習上有顯著困難者；其障礙非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果（教育部，2002）。

4.感官障礙，指視覺、聽覺、言語上之障礙。視覺障礙係指由於先天或後天原因，導致視覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，經矯正後對事物之視覺辨認仍有困難者。聽覺障礙係指由於先天或後天原因，導致聽覺器官之構造缺損，或機能發生部份或全部之障礙，導致對聲音之聽取或辨識有困難者。語言障礙係指語言理解或語言表達能力與同年齡者相較，有顯著偏差或遲緩現象，而造成溝通困難者。

5.情障，是指長期情緒或行為反應顯著異常，嚴重影響生活適應者；但此障礙並非因智能、感官或健康因素直接造成之結果。其症狀包括精神性、情感性、畏懼性、焦慮性等疾患，及注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為

問題者。

6.肢障，是指上肢、下肢或軀幹之機能有部份或全部障礙，致影響學習者。

7.其他，則是指身體病弱、發展遲緩、或有多重障礙的學生。

本研究所謂之特教生，是指安置在桃竹地區公私立高中職特殊教育學生，由於中度、重度、極重度智障生，無法填寫問卷將之排除，故研究對象特教生中除了智障生採用輕度智障外，自閉、學障、感官障礙、情障、肢障、其他類型也都包含在內。

二、普通學生

普通學生是指融合教育下，相對於特殊學生，未接受特殊教育需求之學生為普通生。

三、霸凌者

霸凌者是霸凌行為發生時之主角或策畫者之主動性角色，並以相當之權力關係，重複對某些特定對象進行傷害、恐嚇、威脅、或刻意排擠之人。隨著年齡增長，霸凌者常成為中輟生，與其他青年做比較，對暴力行為有較正向的看法（Bowers, Smith, & Binney, 1994; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999）。霸凌者經常會用暴力解決問題，導致其在社交上人際能力不佳。

四、受凌者

根據挪威學者 Dan Olweus（1993:9）對霸凌之定義，一個學生長時間並重複地暴露於一個或多個學生主導的負面行為之下，進行欺負、騷擾或鎖定某對象為出氣筒之情形。而受霸凌之解釋，意指一個學生長時間並重複地暴露於一個或多個學生主導的負面行為之下，受到欺負、騷擾或被鎖定成為出氣筒之情形。故受霸凌者為霸凌事件中之被動性角色，在承受權力關係不對等狀態下，長期遭受身體、言語、網路之攻擊或關係排擠之生理、心理或社會關係性傷害。

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究係在以 107 學年度第一學期，以桃竹地區高中職特殊教育學生為對象，並依特教生之年級、性別比率，選取相同人數之普通生做比較。因人力、物力與時間之關係，調查範圍僅以桃竹地區有附設身心障礙與普通生融合之高中職學校為限，不包含其他地區。

二、研究限制

由於在各教育階段、各地區學生特質可能有差異，故所得之結果不宜推論至其他教育階段或其他地區學生。

第二章 文獻探討

本章探討霸凌與受霸凌之相關理論，以及在本研究架構下，其他因素之相關研究，分為：第一節霸凌與受霸凌之相關理論，第二節霸（受）凌行為之定義與相關研究，第三節綜合評述，以下茲分述之。

第一節 霸凌與受霸凌之相關理論

一、犯罪學與犯罪受害者學理論

（一）社會控制理論（Social Control Theory）－社會鍵理論

在犯罪學者 Travis Hirschi（1969）出版的《造成犯罪的原因》（Causes of Delinquency）一書中，提出社會控制理論，又稱社會鍵理論（Social Bond Theory），認為當人們與社會聯繫薄弱或破裂時可能產生偏差行為，也就是當個人與社會連結不再堅強、緊密時，驅力與本我的行為會得到釋放，偏差行為因而產生。所以個人與社會連結堅強、緊密時，個人的行為就越受控制，越不會發生偏差行為。與探討人們為什麼不遵守社會規範而犯罪的一般少年犯罪理論，不同之處在於控制理論認為，與其解釋少數人的犯罪問題，不如解釋大多數人為什麼不犯罪的原因；也就是從不角度來探討人們為什麼要遵守社會規範而不犯罪。這樣的論述源自於社會控制理論認為，大多數人之所以不犯罪，是他們的內心或外部有良好控制因素的緣故。

Travis Hirschi 且認為人的行為與動物無異，天生有犯罪傾向，因此人需要社會鍵，即是社會聯繫（social bond），它可以減少犯罪的傾向。社會鍵包含四種：

1. 「依附（attachment）」：指與父母、朋友及學校的連結，個人對這些事物依附越高，彼此受共同規範的約束越高，犯罪的機會就越少；相反的，個人沒有依附的對象，愈可能不在意社會規範的拘束及他人的期望與看法（齊力、董旭英，2003；辜易天，2007），那麼就愈可能破壞規範。
2. 「參與（involvement）」：指個人投入非違法行為時間較多，便沒有時間與精力從事犯罪活動；如參與校內外的學術活動、運動、休閒活動，或參與家務、校外社團活動等越多，時間、精力耗盡，則從事犯罪活動的念頭自然降低。
3. 「抱負（commitment）」：指在日常生活中個人對事情做出的承擔、努力程度越高，犯罪的機會就越少，因為他會考慮犯罪所引起的代價；例如一個擁有高教育程度、好名譽的人（齊力、董旭英，2003，潘秉

松，2001），就越不願從事要付出代價的犯罪。4.「信念（belief）」：指相信社會共享的價值觀與道德標準，這能強化自我控制力減少犯罪機會。社會控制就是透過這四個社會鍵（依附、參與、抱負、信念）的連結而形成的。

社會控制理論很適合做為行為偏差的解釋（許春金，1986），如青少年在家庭與學校未獲得關懷、地位與聲望時，容易在同儕團體中尋求在家庭與學校沒有被滿足的需求，而做出與社會傳統規範不符的偏差行為（黃德祥，1994）；原因是，青少年的偏差行為可以獲得比偏差行為帶來的懲罰，更具吸引力的同儕鼓勵與酬賞。

（二）社會控制理論（Social Control Theory）一般性犯罪理論/自我控制理論

Travis Hirschi 與 Gottfredson（1990）以《一般性犯罪理論》（A General Theory of Crime）一書提出一般性犯罪理論，以自我控制為核心，又稱自我控制理論，是社會控制論的延伸。自我控制理論視自我控制為個人的內在特質，與社會鍵理論強調外部因素不同；認為社會控制是透過個人自我控制的強弱對犯罪產生作用，亦即犯罪是低度自我控制和適宜機會結合的產物。他們將犯罪分成：1.犯罪行為（criminal act），指以詐欺或力量追求自我滿足的行為；2.犯罪性（criminality），又稱衝動性或低自我控制，指追尋短暫立即享樂，無視於後果的傾向，例如以自我為中心、衝動、喜好刺激冒險、懶惰、偏好肢體活動、挫折容忍力低、認知與學業差、追求立即滿足傾向、人際關係或工作不穩定等。因此當低自我控制的性格衝動（犯罪性）與犯罪行為產生關連時，青少年常會陷在酗酒、吸菸、打架的偏差行為中，所以青少年的偏差行為可歸因於低自我控制，低自我控制是影響偏差行為的關鍵變項。而低自我控制如何產生？主要來自四項不健全的親職育兒技巧，如：父母 1.缺乏對子女的關懷；2.對子女未盡注意、監督、管教之責；3.未能辨識子女偏差或低自我控制行；4.未能對子女偏差行為做懲罰或矯正。而家庭與學校是影響青少年控制能力的重要場域，良好的家庭教養會產生依附、關懷與督促，使青少年產生高度自我控制能力，降低偏差行為；相對的，低自我控制的青少年，他們不喜歡留在紀律、監督或行為受限制的場所，容易脫離學校、工作、家庭，而受街頭青少年、幫派的吸引。此刻若學校又未能與家庭共同合作，一起協助子女適應環境，那麼子女就無法完成初期的社會化。

社會控制理論很適合做為行為偏差的解釋（許春金，1986），如青少年在家庭與學校未獲得關懷、地位與聲望時，容易在同儕團體中尋求在家庭與學校沒有

被滿足的需求，而做出與社會傳統規範不符的偏差行為（黃德祥，1994）；原因是，青少年的偏差行為可以獲得比偏差行為帶來的懲法，更具吸引力的同儕鼓勵與酬賞。

一般性犯罪理論以一個「低自我控制」因素來解釋不同的犯罪，使我們對犯罪外在因素的注意力轉為內在因素，讓我們更加注重家庭親子關係的早期教育。而社會鍵理論和自我控制理論的差異為何呢？可說社會鍵發生在個人與社會之間，當個人與社會連結薄弱時就容易犯罪；自我控制則發生在個人與個人之間，當個人低自控時就容易犯罪。所以社會鍵理論可看成青少年的犯罪理論，自我控制理論則可看成是一般犯罪理論。它們都能做為學生校園霸凌、受凌解釋的說明。

（三）日常活動理論（Routine Activity Theory）

犯罪受害者學是指，探討犯罪事件時，是從被害者的角度來看犯罪事件的發生，並認為犯罪事件的發生，是由加害人、被害人與犯罪情境交織而成的（張平吾，2001；鄧煌發，2000）。而日常活動理論則是由犯罪受害者學出發的一種觀點，日常活動理論由 Lawrence Cohen 和 Marcus Felson（1979）所提出，它能解釋日常生活的工作、社會互動及休閒活動間的相互影響，使犯罪率產生差異；亦即是犯罪事件會發生在特定時空、特定人、特定對象之意（Cohen & Felson, 1979）。此理論認為犯罪之所以發生的主要理由是：1.有能力、動機的加害者（probable offenders），指具有犯罪能力或犯罪傾向者，想犯罪而且有能力去犯罪的加害者；從霸凌角度可解釋為，有霸凌能力和動機的霸凌者，他們可從霸凌中獲得需求的滿足、社會地位或支配感（洪莉竹，1993；Boulton & Underwood, 1933），以及是擁有強壯身體、強勢的霸凌者（Stein, Dukes, & Warren, 2007）。2.有適合的標的物（suitable target），指犯罪者根據價值性、可見性、可接近性、防禦性等考量下的合適對象，例如缺乏自信、笨拙、體型瘦小、有學習障礙、不善交際特質的受凌者（邱珍琬，2001；洪嘉謙，2003；Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993；Rigby & Slee, 1993; Zarzour, 1994）。3.缺乏制止犯罪發生的監控者（absence of capable guardians），指可能嚇阻犯罪發生的抑制者不存在；也就是只能阻止霸凌發生的抑制者像師長、監控者不在（張平吾，1999；蔡德輝、楊士隆，2002）。以上三種要素聚合後所產生的犯罪行為，故這三要素只要缺少一項，就能防止犯罪的發生。

日常活動理論的觀點為加害者有犯罪傾向，在經過理性選擇、判斷犯罪成功機率後，才會貫徹其犯罪意志。因此加害者要犯案，除個人特質外，還須倚賴當

時出現適合的受害者及缺乏有能力的監控者，犯罪才有可能真正實行。如校園霸凌事件，受凌者與霸凌者多在日常生活中有密切接觸、朝夕相處，具可見性及可親近性，且校園監控者又不在場時發生的（許春金，2013：241）。而受凌者的行為容易招致受凌，是造成他們較高霸凌遭遇的可能性（Willard, 2008），如瘦弱、成績差、性情古怪、肢體動作笨拙等，以及受凌者往往畏懼霸凌者權勢不敢張揚，使之不易躲過霸凌者的霸凌，加上霸凌地點教師不可能隨時、隨處監控，校園隨處可發生霸凌事件。因此日常活動理論被視為犯罪加害與被害的機會理論，很適用於霸凌者與受凌者雙方的論述。

日常活動理論視犯罪者、受害者及情境都參與了犯罪發生的部份角色，相對的也承擔了犯罪發生的部份責任，這也呼應了一個銅板敲不響的諺語。換言之，霸凌若沒有適當的受凌人選，及適當霸凌情境的配合，無法單靠霸凌者上演霸凌。故從日常活動理論觀點來分析霸凌、受凌，更能掌握霸凌、受凌發生時的背景因素，也能進一步釐清霸凌、受凌發生的樣貌，對霸凌、受凌造成的原因有更深入的理解。

（四）其他受害者學理論（Victimology）

受害者學理論主張，受害者之所以被害，是因為他們具有某種被害特性或和加害者在時空上有互動，才激發被害發生。如此觀點看重的是被害者是影響和塑造被害發生的人，也就是被害是由受害者引發或鼓勵所產生的（Henting, 1940）。而與受害者學理論相關理論，除日常活動理論外，還有受害者促發理論與生活方式暴露理論。

由 Wolfgang（1958）提出的受害者促發理論，認為犯罪發生是加害者與受害者行為結合下的產物。受害者扮演了積極促發的角色，或因某些特殊個性消極的促發，導致犯罪事件發生（許春金，2003）。此理論引用至校園霸凌，可以說明受凌者成為霸凌者的目標，可能是課業上的競爭、同儕關係衝突、或在情感上遭遇挫折，使霸凌者感到壓力、威脅，引來不滿而霸凌他人達到報復的目的。

Hindelang（1978）所提出的生活方式暴露理論，主要在說明成為被害人，與被害人的生活方式如規範、態度、價值觀有關。換言之，被害人與加害人生活上產生某種互動，增高了犯罪機會（蔡德輝、楊士隆，2002）。此理論用在校園霸凌上，能解釋霸凌與受凌雙方都具有共同的特性，例如相同的運動習慣、喜愛上網等，使得受凌者經常暴露在危險情境中。

小結

本研究將以霸凌、受凌上具有相當解釋力的日常活動論為主（Vazsonyi, Pickering, Belliston, Helsing, & Junger, 2002 ; Wayne & Anderson, 2004），受害者促發理論及生活方式暴露理論為輔，並參酌社會控制理論做為解釋本研究的理論基礎。

二、社會支持理論與同理心理論

（一）社會支持理論

社會支持，是指個體經由與社會組織的互動感受到、察覺到，或實際接受到被他人的關心、尊重與被愛的感覺，這樣的感覺有促進個體身心健康，與協助處理壓力、處理所遇到問題等作用，讓人獲得較佳的生活（Cassel, 1974; Cobb, 1976; Mina, Jessica, & Nancy, 2009; Reber, 1995）。社會支持力量的取得，除了得自正式社會組織、團體、機構外，主要還是來自親近的家人、親戚、朋友的支持。

社會支持大致可歸納有以下四種分類：1.情緒支持：指個體受到支持提供者的關愛、關懷、同情及瞭解，而獲得情緒上的安慰與鼓勵（張俊一，2008；劉士華，2009；Cobb, 1976; House, 1981）。2.陪伴支持：指提供社會性友誼、使人有所屬感；而此支持的來源多樣，可來自配偶、朋友、同事或同伴等，其價值則依個人自覺社會支持的可利用性而不同（張俊一，2008；劉士華，2009；Robert & Angelo, 2001）。3.訊息性支持：指提供訊息、看法及建議，能協助個體瞭解與因應問題並提供適切的回饋（張俊一，2008；Cohen & Wills, 1985；House, 1981; Robert & Angelo, 2001）。4.實質性支持：指提供行動或物質資源上具體的協助，如金錢、物質或服務措施（張俊一，2008；劉士華，2009；Cohen & Wills, 1985; House, 1981; Robert & Angelo, 2001）。

社會支持的測量，大多著重在個人感受到社會支持（Perceived social support）高低程度的測量，即是個人感受到的社會支持與對支持結果的評估。通常個人內心能感受到他人支持，如情感支持、感受支持、享有親情、情感需求或與其他人關係的實際感受越高，就會獲得滿足（Sarason, Sarason, & Pierce, 1990）。而社會支持具有降低個人承受壓力衝擊作用，增進身心健康的功能，以及緩衝壓力對個人造成負面影響的緩衝效果功能（Cohen & Wills, 1985; House, Landis, & Umberson, 1988）。由於社會支持對一個承受壓力的人有緩衝（buffering）或保護（cushioning）

的作用（黃寶園，2010；Cassel, 1974; Mina, Jessica, & Nancy, 2009），所以社會支持是個體透過社會網絡協助，幫個體解決日常生活問題及維持生活運作的一種方式（劉士華，2009）。

（二）同理心理論

依據 Miller 和 Eisenberg（1988）的同理心定義：對他人情感狀態有間接感受與情緒反應的能力，包括表現出適合對方情緒的反應，及與他人情緒一致的間接感受經驗。簡言之，同理心是指個體能夠間接感受他人情緒反應及經驗的能力；也就是，個體對於他人的不幸遭遇，會產生認知理解對方遭遇、並產生與對方處境相稱之情緒感受的歷程（程景琳、廖小雯，2013；Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Strayer & Roberts, 2004），如個體看到受凌者的不幸遭遇後，會同理而出現生氣、憤慨的情緒。由於同理心會讓個體知道對方正在想什麼，感覺是什麼，及理解與感受對方情緒；而這些情緒、感理解又是之後行為反應的動機，所以同理心一直被視為是影響人際互動行為的重要能力。同理心的研究就指出，高同理心有助於青少年利社會行為的表現，但低同理心則與青少年的攻擊行為有關（程景琳、廖小雯，2013；Eisenberg, 2000; Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 2000; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988）。

學者們對同理心概念的看法不一，大致將之分成單向度與多向度同理心。單向度同理心，認為同理心即是了解他人情感狀態有間皆感受情緒反應的能力（Miller & Eisenberg, 1988），能了解、預測他人感受和行為洞察力（Feshbach & Feshbach, 1969）。另一方面，也有學者認為同理心非單一向度概念，應該包含幾種組成。如 Mead（1934）的同理心是指了解他人心理與情緒狀態的認知能力，即是個體有能力採納自己以外其他觀點的能力，此後來被發展成以觀點取替（perspective-taking）來代表同理心（Eisenberg, 2000），強調對他人的情緒經驗能有同感的情緒反應。而 Mehrabian 和 Epstein（1972）、Strayer 和 Roberts（2004）則重視同理心的情感面；即是個體了解受凌者的內在狀態後，產生同理苦惱的情感反應，雖然此感受未必是與受凌者完全相同的情緒，但是能對受凌者所處境遇表現出相稱的情感反應（Hoffman, 2000），強調個體對他人情緒感受的相似或一致程度。Davis（1983）經系統研究後發現同理心是多向度的，而將同理心分成認知成分即是了解他人觀點，情感成分即是感受他人情緒等兩種反應概念。本研究主要參酌 Davis（1983）「人際反應調查表（The Interpersonal Reactivity

Inventory)」IRI 量表，「觀點取替」認知同理及「關懷」情感同理兩個向度，做為同理心的內涵。

過去研究發現，男女在同理心的表現上有差異，女性關懷的情感同理表現顯著高於男性（Cohen & Strayer, 1996; Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman 1977; Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009），但觀點取替的認知同理上，男女性則沒有顯著的不同（Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 1977）。

同理心歷程理論認為，同理心至少包含認知與情感兩個面向，一般的測量方式為，個體若能理解與感受對方的情緒狀態，及情感層面上顯現出同情、憐憫、難過、不安等狀態，則表示具有同理心（程景琳、廖小雯，2013）。亦即是，當個體因他人遭到不幸，而對受害者遭遇有相稱的情緒反應，能在情感上關懷對分，情感同理觀點。當個體因他人遭到不幸，而表現出對情境當事人遭遇了解的反應，設身處地、理解他人的認知同理觀點。

小結：

社會支持理論大致可歸納為情緒支持、陪伴支持、訊息性支持、實質性支持等。當個人感受社會支持越高，易獲得生活滿足，增進身心健康，且有降低壓力衝擊，及緩衝壓力（例如受人霸凌的壓力），對個人造成負面影響的緩衝效果。同理心是一種能間接感受他人情緒反應及經驗的能力，如能理解對方遭遇、並產生與對方處境相稱之情緒感受。高同理心有助於青少年利社會行為的表現，較不會霸凌他人。以上社會支持與同理心理論，皆很適宜做為解釋受凌與霸凌的論述。

第二節 霸（受）凌行為之定義與相關研究

本節分成二個部份，第一部份探討霸凌行為的定義、類型與相關研究，第二部份探討受凌行為的定義、類型與相關研究。

一、霸凌行為之定義

挪威學者 Olweus（1993, 2001）對校園霸凌（school bully）行為提出一般性的定義：「校園霸凌是指學生被一個或多個學生長期、重複以負面行動對待，如打、推、踢、捏等肢體霸凌；威脅、辱罵、嘲笑或取綽號等言語霸凌；或以不好的手勢、散播謠言等方式，使同學被群體排擠等關係霸凌」。Cross（2001）則認為霸凌者不僅會以肢體的力量取勝，還會利用本身的社會地位或權勢，對受霸凌者造成看得見的或看不見心靈的傷害。Barton（2006）曾對霸凌定義提出三項準則：1.霸凌是一種衝突方式，可能是身體、言語的直接攻擊，也可能是採取高科技如網路方式的間接攻擊。2.霸凌是強迫受害者重複被攻擊的行為，且達一段時間以上，而對受害者身心產生不良影響。3.霸凌係發生在權力不對等的人際關係中，擁有權力且主導霸凌事件者，通常是體型壯碩或同儕間具有影響力的人。

在國內有洪福源、黃德祥（2002）從五個層面特徵來定義霸凌行為，1.形式上，涉及身體的、口語的或心理上的攻擊；2.對象上，施於被認為不會報復的對象上；3.動機上，在保持社會地位、支配優勢；4.時間上，長期的重複欺凌，且次數頻繁；5.結果上，造成受害者身心的傷害。其他學者則將霸凌行為定義為，同儕間權力不平等的惡意欺凌與壓迫的情形（吳銘祥，2007；張信務，2007）；指一個學生長期重複被一個或多個學生欺負、騷擾，或被鎖定為受霸凌對象，成為受欺凌學生，造成其身心痛苦的情形（吳清山、林天祐，2005）。

教育部（2010）參考挪威學者 Olweus（1993, 2001）的霸凌定義，與國內學者專家、民間團體、家長團體及教師會的觀點，將學校學生之間發生的 1.具有欺侮行為，2.具有故意傷害的意圖，3.造成生理或心理的傷害，4.雙方勢力（地位）不對等情形，來定義為霸凌行為。而本研究則依據教育部（2012）所公布的教育基本法第八條第五項，「校園霸凌防制準則」的校園霸凌定義：校園霸凌係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，

產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。

二、霸凌行為之類型與相關研究

依照兒童福利聯盟文教基金會（2007）對霸凌的分類，本研究將霸凌按欺凌手段、方式的不同，分成言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌等四類，分述如下：

（一）言語霸凌與相關研究

係指運用言語刺傷或嘲笑別人，包括取綽號、用言語刺傷、嘲笑弱勢同儕、恐嚇威脅等，是校園中最常出現且最不易發現的霸凌行為（鄔佩麗、洪儷瑜，1997；洪福祥、黃德祥，2002；邱珍琬，2002；魏麗敏，2003；鄭如安，2007）。因言語霸凌常包裹著為了無聊、好玩、有趣等糖衣，讓旁觀者或教師們降低對霸凌監控的敏銳度。言語霸凌會造成被害者的心理受傷，這種霸凌容易造成心理傷害，雖然肉眼看不到傷口，但造成的心理傷害有時比身體上的攻擊來得更嚴重，而且通常會伴隨關係霸凌。Wang、Lannotti 和 Nansel（2009）2005 年對全美 6-10 年級 7182 位青少年的調查發現，言語霸凌中不論是用卑鄙名字嘲笑對方，還是用種族、膚色或宗教的名字嘲笑與評論對方，都是男生高於女生。其次，Serra-Negra 等人（2015）對 366 位 13-15 歲的巴西青少年進行霸凌的調查，也發現有 18% 青少年曾為言語霸凌者，5.5% 青少年曾為言語受害者，且男生的言語霸凌高於女生。以及，近期 Chen 與 Huang（2015）對 1439 名臺灣大學生的調查指出，言語霸凌最多佔 36.9%，其次才是關係霸凌只佔 23.6%。過去大部分文獻也多支持，女性較常採用間接關係霸凌，而男性則以外顯的直接霸凌如肢體、口語霸凌的方式較多的看法（Björkqvist et al., 1992; Bjorkqvist, 1994; Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 1996; Galen & Underwood, 1997; Lagerspetz, 1998; Prinstein & Cillessen, 2003; Owens, Shute, & Slee, 2000; Werner & Crick, 2004）。不過，國內兒童福利聯盟（2009）卻指出，女性比男性更較易使用言語霸凌來對待他們不喜愛的人。國內、外言語霸凌性別比重調查的結果不一，所以國內有需要以大樣本做再次確認。

言語和關係霸凌可能對受凌者的人際關係有不利的影響，如對人信任的降低，因而導致社會逃避、自我孤立，甚至邊緣化等狀況，這也將促使受凌者社會關係的生活質量下降。然而，Chen 和 Huang（2015）對 1439 名學生調查他們在大學前、大學中、及兩個時期（包含大學前與大學中），三個時期遭受霸凌的情形，

經多元迴歸分析後卻發現：兩個時期(即包含大學前與大學中)的言語霸凌、關係霸凌學生，對社會關係的生活品質都有正向影響。兩個時期的言語霸凌、關係霸凌，會提高學生社會關係的生活品質，這與多數認為霸凌對霸凌者或受凌者身心健康有不良影響的觀點不一致。作者提出解釋，認為可能的原因是，這反應了霸凌者有好的言語和人際交往的能力，促使他們能從事言語和關係霸凌；另一原因是，當霸凌者的行為，於事後受到同儕好友的安慰、安撫時，相當霸凌者行為間接受肯定，這有助於霸凌者擺脫恐懼，且讓其他人誤解以為霸凌者受歡迎，這樣的假象將導致霸凌者自認為自己有更多的社會關係而提高了生活品質（Chen&Huang,2015）。

（二）肢體霸凌與相關研究

是指以肢體暴力行為霸凌他人，在臨床上有著相當的具體行為，所以最容易辨認，通常會在受害人身上留下明顯的傷痕，造成他人身體傷害的一種霸凌，例如踢打弱勢同儕、搶奪其物品等。國內 2017 年兒童福利聯盟，對臺灣校園霸凌的調查發現，霸凌類型中的肢體霸凌排序第 2，僅次於關係霸凌（兒童福利聯盟，2017）；不過，肢體霸凌卻是較為嚴重的霸凌類型，是校園裡常見現象，多發生於男學生身上（兒童福利聯盟，2009；陳怡君，2011；Philp，2007: 158; Baldry & Farrington, 2004:1-14; Reiff, 2003）。這些霸凌者通常容易衝動、自我感覺良好，喜好支配他人，不排斥暴力行為，有更多的精力與體力，與對受害者缺乏同理心等（Olweus, 1993; Siegel et al., 2002）的特徵。這些特徵的霸凌者卻未必一定是令他人厭惡的人，相反的現實裡，霸凌者往往較霸凌受害者更受同儕的歡迎（Powell & Ladd, 2010）。但確定的是，霸凌他人越多者，其焦慮，抑鬱和心身症狀等社會心理健康狀況，不會比較好反而是越差，如吸菸、打架、過度飲酒等危害健康行為行為也越多（Nasel et al., 2001; Kaltiala-Heino et al., 2000）。

肢體霸凌與性別的研究大都發現，男生霸凌較女生高，例如 Wang、Lannotti 和 Nansel（2009）對 2005 年全美 6-10 年級 7182 位青少年健康行為的調查發現，男生的肢體霸凌（18.1%）遠高於女生（8.8%）。就肢體霸凌與年齡年級的關係方面，Yodprang、Kuning 和 McNeil（2009）對泰國 244 位 12-19 歲學生的調查是，近六個月內曾肢體霸凌過他人者有 18.5%，且發現霸凌與年齡有顯著正相關，即是年齡越大肢體霸凌情形越嚴重。可是 Mok 等人（2014）對 11,876 位 7-12 年級香港、澳門與台灣中學生的研究卻發現，隨著年級的增加霸凌與受凌發生率會逐

漸下降。

校園霸凌進一步探討與日後犯罪行為的關係上，多數研究發現，學校裡的各類霸凌加害者，對其日後犯罪行為如犯罪、暴力、欺凌、吸毒等行為，有強大預測力（Farrington et al., 2011; Farrington et al., 2012; Luukkonen, et al., 2011; Ttofiet al., 2011; Ttofi et al., 2012），並估計算出，校園霸凌行為會增加約三分之二的後期暴力風險，其犯罪行為約在校園霸凌 6 年後發生（Farrington et al., 2012; Ttofi et al., 2012）；研究的意義意味著，校園霸凌者在未來日子裡很可能是犯罪者，將對社會大眾的生活與秩序造成威脅。再者，Bender 和 Lösel（2011）以 63 名德國男性為對象，調查他們 15 歲時霸凌和 25 歲時反社會行為關係，經迴歸分析後發現，霸凌幾乎預測了所有的反社會行為，並且肢體霸凌，比言語霸凌、關係霸凌還更具有預測力。

（三）關係霸凌與相關研究

Grotper 和 Crick（1996）將關係霸凌定義為，意圖透過操弄同儕關係，達到傷害他人的目的，包括不理對方、惡意散佈謊話和謠言，藉以打壓同儕的團體地位等的行為。關係霸凌是與操弄人際關係有關的「間接攻擊」（indirect aggression）、「關係攻擊」（relational aggression）和「社交攻擊」（social aggression）；是以非直接方式達到傷害的目的，如在背後閒言閒語、將受害者排除於社交外、或使之社交孤立等方式，造成人際的傷害（Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988）；甚至用貶抑的臉部表情、負向的身體姿勢等，非語言行為也都算是關係霸凌的範圍（Galen & Underwood, 1997; Paquette & Underwood, 1999; Underwood, Galen, & Paquette, 2001）。

關係霸凌行為大致可用「效益風險率假說」（effect-danger ratio hypothesis）來解釋，所謂「效益風險率假說」，是指霸凌者會先評估霸凌策略的效果，及對自己生理、心理與社交上的危險性，然後找出最能達到霸凌效果，危險性又最低的霸凌方法；亦即是，霸凌者嘗試將霸凌效果極大化，同時讓風險降到最低（Björkqvist, 1994）。例如在性別上，與男生相比，女生較常使用關係霸凌（王明傳、雷庚玲，2008；林淑菁，2005；莊季靜，2007；鄭明芳，2005；藍珮君，2006；Conway, 2005; Crapanzano, Frick, & Terranova, 2010; Marsee & Frick, 2007; Ostrov & Keating 2004; Prinstein & Cillessen, 2003; Werner & Crick, 2004）。原因可能

是女生體力較男性弱，若使用肢體霸凌所承擔的風險較高，傷害他人的效益相對不彰；也可能是友誼對女生而言更重要，關係霸凌對女生引起的痛苦也比男生更強烈(王明傳、雷庚玲, 2007; Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Crick, Grotpeter, & Bigbee, 2002; Prinstein & Cillessen, 2003)；或許也因社會賦予女性端莊形象、不公開衝突的期許，迫使用間接方式處理人際衝突 (Pellegrini & Long, 2002)。加上，女生的社會智能與口語能力發展的較男生早 (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992)，採用社交技巧或口語傳播方式會比用肢體霸凌來得容易的多；還可避免被害者的立即反撲與迴避他人的譴責 (王明傳、雷庚玲, 2008)。

此外，在 Simmons (2011) 探討女性霸凌真相的專書中，就針對女性關係霸凌提出精闢的解釋：對女生而言，人際關係比什麼都重要；因為女生渴望獲得認同，為了擠入受歡迎的小團體，會迎合他人的意見和想法，來操縱親密感彼此利用，提昇自己的社交地位以獲得權力。關係霸凌就出現在親密的友誼關係中 (Besag, 2006)。可是在這具歸屬感的小團體裡，若有人破壞彼此的默契或團體規範時，就會受排擠或處罰，而且其他人也會聯合起來一起霸凌她。研究就指出，少女間常以同性為霸凌對象，也會為了靠近異性，使用關係霸凌 (Pellegrini & Long, 2002)。不過，也有不一致的結果，如 Bailey 和 Ostrov (2008)，Forrest 和 McGuckin (2002)，Willoughby、Kupersmidt 和 Bryant (2001) 等人的研究則顯示，關係霸凌並無性別差異；甚至也有研究指出男生關係霸凌高於女生(王明傳、雷庚玲, 2007；蔡慧苓, 2006；Peet & Kikas, 2006; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Yeung & Leadbeater, 2007)。關係霸凌與性別研究結果的不一致，很可能與資料的分析方法、不同族群價值觀、及受測對象本身的發展階段有關。

(四) 網路霸凌與相關研究

隨著電子設備與網路溝通的快速成長，霸凌行為不只是僅限於學校，發展出與傳統校園霸凌不同的網路霸凌 (Juvonen & Gross, 2008)。Patchin 和 Hinduja (2006) 對網路霸凌提出簡單明確的定義：「透過電子媒介的文字故意且重覆的造成傷害」，係指利用網路如臉書 (FaceBook)、Line、微信、聊天室、留言板、MSN、即時通等，散佈謠言中傷他人、留言恐嚇他人等使人心理受傷或恐懼的行為。網路發展蓬勃，網路霸凌 (cyber bully) 已成為另一種新式的霸凌方式。人們處於資訊爆炸的環境，網路能快速、多元、便利滿足人們交友、聊天、玩遊戲的需求，且網路世界隱匿性高、傳播範圍無遠弗屆，青少年也就容易成為網路世

界的霸凌者。

網路霸凌事件多數發生在青少年身上，部份原因可能來自青少年正處於渴望同儕認同與尋求同儕認同階段有關（曾琬鈴，2010）。網路世界容易成為霸凌者的天堂，有幾個見解 1.網路匿名特性可能造成去社會化、去個人化，引發人從網路退回原始本性，而強化加害者的行為動機；例如日常生活中可能還不會有明顯的攻擊行為，但匿名狀況下則會讓加害者認為自己的行為不用負責，形成「去抑制化」作用，盡情在網路上肆虐（王智弘，2006）。2.網路霸凌加害者在第一時間，不會知道其行為對受害者造成多大傷害，所以心理負擔少沒有顧忌、限制能為所欲為；因此網路霸凌加害者的同理心較低，較無法體諒與憐憫他人（曾淑萍、蘇桓玉，2011）。3.加害者可能認為網路霸凌能顯現自己比受害者優越，能透過網路引發他人一同霸凌受害者，是一種權力的展現（陳怡儒、鄭瑞隆、陳慈幸，2010）。

三、受凌行為之定義

相對於 Olweus（1993:9）對霸凌的定義，將受凌定義為：「受害者（一個人或是團體）長期、重複性的暴露在霸凌者（一個人或是團體）所施予的負向行為中；霸凌者與受害者之間權力不平等；如故意傷害或是造成另外一個人不安，可能是言語（威脅、取綽號、嘲笑等）、身體接觸（推、擠、踢等）或是其他形式（比侮辱的手勢、社會排擠等）」。即是，擁有較大權力的霸凌者（個人或團體）有意識、故意的對於受害者（個人或團體），重複地施予負向的行為，而造成受害者身心的傷害。

一般而言，受害者可能具有以下特徵：人格特質上，內向、焦慮、沒有安全感、低自尊、對於暴力使用有負向態度、對於人或環境有負向、悲觀看法、對問題情境較少控制感、孤獨、社會焦慮、對同儕間衝突常歸因於自己、受到欺凌的反應多是哭泣、退縮（Andreou, 2000; Cassidy & Taylor, 2005; Graham et al., 2006; Olweus, 1993; Zarzour, 1994）。外觀上，明顯體型特殊如異於同儕的高、矮、胖、瘦，骯髒、生活習慣差、身上有異味、衣著特殊等（邱珍琬，2001；Besag, 1989）。學習表現上，學習成就低、低運動能力、對校園環境感到不安全、學習適應差、感受的校園氣氛也較差、害怕上學、曠課（胡瑋潔，2004；洪福源、黃德祥，2002；Andreou, 2000; Besag, 1989; Graham et al., 2006）。人際關係上，社會智能較低、遊戲時間較為孤單且擁有的朋友較少、親近與安全需求較高、同儕關係差、社交

技巧差 (Hoover & Hazler, 1991; Kaukiainen et al., 2002)。家庭關係上，家庭關係差，父母過度保護或溺愛、家中有跋扈的手足等 (Besag, 1989; Zarzour, 1994)。

受害者的因應策略相關研究發現，被霸凌後的受害者多有憤怒、自憐、冷漠或無助等情緒，多採取認為是自己的錯的內在歸因、消極、忍耐、間接的回應、假裝沒事、逃避等因應策略 (Andreou, 2001; Borg, 1998; Casey-Cannon et al., 2001; Kristensen & Smith, 2003; Remillard & Lamb, 2005; Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996; Warden & Mackinnon, 2003)。研究指出，小時候的被霸凌經驗會影響其生理、心理健康與幸福感 (Rigby, 1999)。加上受害者多採用忍耐、消極的因應策略，而學校或教師也無法做妥善的處置，將造成霸凌受害者身心重大的影響。他們的自信心與情緒受到傷害，這會影響學習造成學業退步，嚴重的話還會造成逃學、輟學或自殘等行為 (吳清山、林天祐, 2005; 吳若女, 2005)。

就受凌學生大致可分為兩類，分別是被動型受凌者 (passive victim) 及侵略型受凌者 (aggressive victim)。被動型受凌者，是指本身單方面被動遭受霸凌而沒有主動霸凌其它更為弱勢同學的受凌者，這一類孩子是受凌者中人數比例較高 (Hanish & Guerra, 2004)。而侵略型受凌者則同時是受凌者與霸凌者。除了自己遭受同儕霸凌之外，也可能針對其它被動型受凌者施予霸凌行為，通常這一類的人數比例相對是較少的 (Unnever, 2005)。

四、受凌行為類型與相關研究

(一) 言語受凌與相關研究

指受到言語上的攻擊、傷害行為，是一種直接、迅速的傷害，容易造成看不到的無形傷口，產生的心理傷害往往比肢體受凌更具殺傷力，如被叫難聽的綽號、用髒話罵、說壞話、言語威脅、嘲笑等。國小至高中職教育階段的研究大都顯示，言語受凌是校園霸凌中學生最普遍遇到的受凌型式 (邱珍琬, 2002; 魏麗敏、黃德祥, 2002, 2003)。Wang 等人 (2009) 對全美 6-10 年級 7182 位學生為對象，調查過去 2 個月內校園霸凌或受凌的頻率，其中以言語發生率最高 53.6%，關係次之 (51.4%)、肢體第三 (20.8%)、網路第四 (13.6%)。經多項式邏輯迴歸得知，父母對子女的高支持與各類霸凌參與降低有關，學生擁有更多朋友和更多霸凌有

關，也和更少肢體受凌、言語受凌、關係受凌有關；這顯示父母對的支持及擁有更多的朋友，能保護學生較不會遭到各式霸凌。

此外，Chen 和 Huang (2015) 對 1439 名大學生調查大學前、大學中、及兩個時期(包含大學前與大學中)，三個時期遭受霸凌的情形，經多元迴歸分析後發現，學生在三個時期的受凌對依變項都有負向影響，學生在大學前、大學中的言語受凌，對社會關係的生活品質負向影響的 β 值分別為-.042、-.012；在兩個時期(包含大學前與大學中)的言語受凌對社會關係的生活品質也有負面影響更大 β 值-.086，有加成的效果。在兩個時期都受凌者，對社會關係生活品質負面影響有加成效果的原因，作者推測是，先前暴露於霸凌的受害時對受害者產生潛在影響，後來影響的 β 值變大，可能是經由未來受凌創傷引發所致(Chen & Huang, 2015)。

(二) 肢體受凌與相關研究

肢體受凌是指遭受他人肢體上的暴力行為如強力碰撞，同學之間的踢、打、推擠、惡作劇等，在臨床上容易辨認，通常會在受害人身上留下明顯的傷痕，屬於較為嚴重的受凌，例如被同儕故意推擠、絆倒、搶奪物品或被拳打腳踢等，肢體的傷害將導致嚴重威脅受凌者的身心健康 (Fekkes, 2006; Farrington et al., 2012; Khoury-Kassabri, Benbenishty, & Astor, 2005)。

在肢體受凌上，文獻大致認同男生比女生更有可能從事實際霸凌並成為身體受害者 (Hinduja&Parchin,2008; Scheithauer,Hayer,Petermann,&Jugert,2006; Undheim&Sund , 2010; Wang et al.,2009; Wei, Jonson-Reid, & Tsao, 2007; Wong et al., 2008)。Wang 等人(2010)對全美 7475 位美國 6-10 年級青少年的調查發現，全部的受凌類型(包括肢體，言語，關係，傳播謠言和網絡等受凌類型)男生(9.7%)高於女生(6.2%)，顯示男生比女生更有可能成為所有類型的受害者。Undheim 和 Sund (2010)對挪威 2464 位 12-15 歲青少年的調查也發現，過去 6 個月內受到肢體霸凌男生有 14.0%、女生有 6.6%。以上顯示，肢體受凌有男生高於女生的現象，原因可能是青少年期男生年輕氣盛、較好鬥，且霸凌的對象大多是男生有關。

而霸凌受害者的描述，如受害者有行事過於小心謹慎、情緒特別敏感、對自我期許低、無安全感、少有親密朋友(Siegel et al., 2002);與同儕溝通技巧差(Blood, 2004)，與同儕關係差且較孤單(Nasel, 2001)等特質。受凌者擁有個性上的特質外，再加上缺乏同儕友誼的保護傘，使他們很容易被鎖定而成為受凌對象。

（三）關係受凌與相關研究

關係受凌是指受害者被他人以隱匿的、社交的、關係的方式，間接欺壓或攻擊，這可從 Hawker 和 Boulton（2000）對關係霸凌的定義來解讀關係受凌，關係霸凌是指有目的性的不讓受凌者成為團體中的一員、有意將受凌者保持在團體外，排斥受凌者、告訴他人不要喜歡受凌者，希望受凌者被孤立、無人與他談話、讓受凌者感到人際的拒絕等。所以關係受凌者，是處在團體中但又不屬於團體的一員，被他人排斥、討厭、孤立，無人可談話、被人拒絕的受害者。調查發現，關係霸凌是學生受凌中最常見、最容易被忽視，也最難被察覺的受凌類型，青少年時期會達到高峰（兒童福利聯盟，2013；Björkqvist et al., 1992），原因可能是青少年重視同儕關係與人際地位，才使得這種霸凌方式對受凌者更具殺傷力。

研究指出遭受關係受凌的學生可能會出現許多心理上的不適應，如焦慮、沮喪、低自尊、孤獨，甚至蹺課、逃學、低學業成就等行為問題（Hodges, Boivin, & Vitaro, 1999; McKay, 2003; Mullin-Rindler, 2003）。校園關係霸凌對學生造成的心理傷害，絕不低於肢體的外顯攻擊，Coyne、Archer 和 Eslea（2006）就發現，與肢體攻擊做比較，關係霸凌往往才是讓青少年最受傷、難過、影響最大的傷害。研究也證實關係霸凌受害者，比非關係霸凌受害者，容易有較高的社會心理適應不良，如焦慮、憂鬱、孤獨感等問題（Casey-Cannon et al., 2001; Crick & Grotpeter, 1995）；因被排擠而受傷害、社會名聲（social reputation）遭破壞，個體立足社會所需的親密感、被接納感、同儕友誼等被大幅剝奪，使幸福感（well-being）降低（Crick, Casas, & Nelson, 2002）。而且，關係霸凌比言語霸凌還更難防範（Mullin-Rindler, 2003），心理創傷的癒合也比肉體的恢復期還長（McKay, 2003; MacDonald & Leary, 2005; Merrell, Buchanan, & Tran, 2006）。

一般而言，關係受凌者除了因受凌者的人格特質之外，多數關係霸凌受害者有順從、優柔寡斷的特質（引自 Schwartz et al., 2000）；而且女生比男生更容易成為關係霸凌受害者（Crick & Nelson, 2002; Crick, Casas, & Nelson, 2002; Moretti, Holland & McKay, 2001; Ostrov & Keating, 2004）。但少數研究卻發現，女生在關係霸凌的受害經驗及人數比例上，並沒有比男生高，亦即是女生並不會比男生容易成為關係受凌的對象（林淑菁，2005）。

（四）網路受凌與相關研究

指受到數位或線上的霸凌，主要是遭電子郵件、手機、簡訊或網際網路散佈

不雅的圖片或辱罵的字眼，如在網路被批評、網路上散播關於被害者的謠言、網路上張貼被害這的不雅照片等。由於網路上的言行，無法確知是誰？在何處跟發表言論？互動過程往往是匿名無法追查來源，但訊息內容的針對性，卻足以傷害受凌者的聲譽，引起受凌者的負面情緒、恐懼和惶恐，比傳統霸凌對於受凌者的傷害更大(朱美瑰, 2008; 黃雅梅, 2014)。Sakellariou、Carroll 和 Houghton(2012)對澳洲 1,530 位中小學生的調查指出，有 11.5% 的學生曾遭受過網路霸凌。Li (2006) 對加拿大 264 位國中生的研究也發現，25.0% 的男生與 25.6% 的女生有網路霸凌被害經驗。網路霸凌被害者的感受為何？依 Mcloughlin 等人 (2009) 的調查，發現有 40% 的人感到沮喪、受傷、難過，30% 感到被霸凌、丟臉、不安全；20% 的人則感到憤怒、生氣、厭惡或失望；可見網路霸凌對青少年造成的傷害，可能比傳統霸凌還要嚴重 (Willard, 2006)。

就網路受凌與性別關係的研究上，部分文獻認為網路受凌以女性居多，如 Smith 等人 (2008) 發現，女性容易成為網路霸凌的受害者，特別是在電話與簡訊的使用上。Moessner (2007) 對 13-17 歲青少年的研究也發現，女性較男性容易成為網路霸凌的受害者。但也有不同的結果，如 Li (2005) 發現網路受凌是男性高於女性，則提出在傳統校園霸凌上，男性不管是霸凌或受凌都高於女性；而男性網路霸凌被害較高，也只是傳統校園霸凌的延伸。另外，Finkelhor、Mitchell 和 Wolak (2000) 卻發現，在網路被威脅或被騷擾的男性 (51%) 和女性 (49%) 機率近乎相同。如此看來，網路受凌與性別的關係仍分歧尚無定論。

而且多數文獻大致認同，網路霸凌受害者通常也是學校傳統霸凌受害者的看法。如 Hinduja 和 Patchin (2008) 及 Li (2005) 都發現，若在校園霸凌中是受害者，成為網路霸凌被害者的可能風險會升高，原因可能是加害者與受害者使用的網路社交工具相似，且被害者在學校已被加害者鎖定，加上學校監控者在網路上未發揮作用，導致網路霸凌的發生。不過 Steffgen 和 König (2009) 則認為校園霸凌的受害者，容易成為網路霸凌的受害者 (Li, 2005) 與加害者，如反擊網路霸凌 (朱美瑰, 2008; Beran & Li, 2007) 兩種角色。

五、個人屬性與霸凌、受凌行為之相關研究

(一) 性別與霸受凌行為之研究

傳統上，男性被賦予權力、氣概等刻板印象，使男性必須表現的理直氣壯、

據理力爭，這增加了霸凌的機會（魏麗敏，2003），以及男性經常展現出權利慾望與較高的控制慾，也被認為是展現霸凌行為的原因（Lane, 1989; Hoover, 1993）。而且多數研究也顯示男性較易霸凌或受凌（黃開成，2018；Abdirahman, Flening, & Jacobsen, 2013; Chen & Cheng, 2013; Hemphill, Tollit, & Kotevski, 2012; Mok et al., 2014），只有少數研究顯示，不同性別在霸凌和受凌發生頻率上無顯著差異（Slee, 1995；Underwood, 2001）。國內李志偉（2011）曾調查宜蘭 1070 位國中學生在校園的霸凌經驗，則發現男性在所有霸凌行為上都高於女性；但受凌方面，只有關係受凌與網路受凌，男女無差異，其餘受凌型態則皆以男性為多。

一方面，某些研究發現男生比女生更多關係霸凌（王明傳、雷庚玲，2007；蔡慧苓，2006）。但 Bailey 和 Ostrov（2008），Willoughby、Kupersmidt 和 Bryant（2001）的研究，並未發現關係霸凌有性別差異；所以關係攻擊受害者的性別差異，目前研究呈現不一致的狀況。藍珮君（2006）的研究發現，女生比男生更容易成為關係霸凌受害者（藍珮君，2006；Crick, Casas, & Nelson, 2002; Crick et al., 2001; Moretti, Holland, & McKay, 2001; Ostrov et al., 2002）。可是林淑菁（2005）卻發現，女生在關係霸凌受害經驗及人數比例，並沒有較男生高；而且女生在關係攻擊、外顯攻擊、關係兼外顯攻擊等三種受害類型的人數比例也沒有顯著差異，意即女生並不會比男生容易成為關係攻擊的對象。

另一方面，研究發現女生比男生更容易表現出利社會行為（Caputi, Leece, Pagnin, & Banerjee, 2012; Eisenberg & Lennon, 1983）。女生表現出良好人際關係顯著高於男生，衝突、攻擊等負面行為也較男生為低（羅品欣、陳李綢，2005；Van, Ter, & Raaijmakers, 2002）。亦即，男生有較多的不良人際關係，較多的同儕霸凌與受凌事件（洪福源，2003；黃德祥、李介至，2002）。在性別與霸凌關係的調查裡指出，女性霸凌者比例較男性低，通常會選擇同年級的女性進行霸凌；而男性霸凌對象則不一定，不過多半會選擇欺負年幼的學生。霸凌者的性別比例不同，可能是出於霸凌動機不同，男性用霸凌來展現權力、階級，而女性則用霸凌來宣告歸屬感或代表自己的結盟勢力（Wachtel, 1973）。

就性別採行霸凌類別的比重上，一般認為女性較常採用關係霸凌，如言語辱罵、造謠等（藍珮君，2006；Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001; Owens et al., 2000; Storch & Masia-Warner, 2004），而男性則使用外顯霸凌如肢體霸凌方式較多（Craig, 1998; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, & Onnel, 2005）。

研究也發現，關係霸凌常發生在女生之間的友誼關係中（洪福源，2003；魏麗敏、黃德祥，2003；Seals & Young, 2003; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Garipey, 1989; Morales & Cullerton-Sen, 2000）。原因可能是女生體力較男生弱，使用肢體霸凌風險較高，傷害他人的效益較不彰；此外，相較於男生，女生較注重關係，與朋友的親密度較高、情感交流和私密心事分享較多，所以關係霸凌對女生引起的痛苦也比男生更強烈（王明傳、雷庚玲，2008；Galen, & Underwood, 1997; Paquette, & Underwood, 1999; Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Crick, Grotpeter, & Bigbee, 2002）。況且，社會大多期待女生重視和平、不爭吵，採用關係霸凌，在表面上可以讓自己更符合社會刻板印象，而被社會接納。除此之外，女生的社會智能與口語能力發展較男生快（Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992），所以運用社交技巧或口語傳播的霸凌，要比運用肢體霸凌來得容易。

就受凌者而言，多數研究顯示，遭受霸凌的學生大都有缺乏自信、文靜、沉默、體型較一般同學瘦小、缺乏朋友、常被欺侮、默默忍受不會說出來等特性（邱珍琬，2001；洪嘉謙，2003；Hodges & Perry, 1996；Hoover et al., 1993；Olweus, 1993；Rigby & Slee, 1993；Zarzour, 柯清心譯，1995）。Floyd（1985）認為受害者給人有機可趁（vulnerability）的感覺，受害者的焦慮、過分依賴成人、被動、沒有防禦自己的能力等特質，容易陷自己於受霸凌的情境；而這樣的表現，可能究引發霸凌者的霸凌傾向，如笨拙、閱讀或學習障礙、其他能力不佳、缺乏與人交往的能力或缺乏朋友支持系統等，都可能導致他們成為被欺凌的目標（柯清心譯，1995；Whitney et al., 1992）。因此霸凌者也可能因為對方的反撲報復行動、同時也成為受害者（柯清心譯，1995；Besag, 1989）。

被害者學中的對等團體假設認為，被害者與加害人因生活型態與特性的相似，常讓他們有相同特質（許春金，2007），而霸凌者、受凌者與霸凌兼受凌者多半屬男性，男性不但易為霸凌者，也易成為受凌者。高雄醫學大學附設醫院兒童青少年精神科調查國高中生的霸凌經驗，結果發現除消極型態受凌經驗（如言語、關係以及謠言霸凌）外，男性在各種型態的霸凌經驗及積極型受凌經驗（如身體霸凌、脅迫霸凌與財物霸凌）皆高於女性（Yen, 2012）。美國麻薩諸塞州 2009 年的研究也顯示出，國中、高中男生較女生容易有霸凌與被霸凌的經驗（CDC MMWR, 2011）；及美國俄亥俄州對 79,492 名國、高中生的研究調查，也發現了男生在霸凌與被霸凌的比例都高於女性（Carlyle, 2007）。Scheithauer（2006）在

德國的研究也顯示，男生在身體、言語及關係三種霸凌型態都較女性多，受凌部份則僅在身體受凌比例較女性顯著。以上性別研究，有男性霸凌和受凌經驗比例較女性高，但也有無顯著差異的情形，所以從受凌的角度來看性別的差異，其結果仍十分分歧，還需要累積更多研究來釐清。

另外，受凌不同的發現有：女生受害者比男生多（胡瑋潔，2004；Baldry & Farrington, 1999; Kristensen & Smith, 2003），猜測可能是因為女生較男生弱小，因此受害經驗較男生多。可是，國中生校園暴力研究卻發現，男生受害者比女生多（周悛嫻、侯崇文，2000；鄔佩麗、洪麗瑜，1997；謝志龍，2005）；可能是男生活動較多且多以青少年同儕交往為主，比較容易起衝突，故受害機會較大（鄔佩麗、洪麗瑜，1997）。在關係霸凌上，Nj 和 Tsang（2008）對香港中學生的研究則發現，除關係霸凌之外，其他霸凌形式的男生受害者、霸凌者都比女生多。霸凌形式上，男性多遭受到如身體上的直接傷害或威脅；女性則多為如言語毀謗、散佈謠言、操控關係等間接傷害，（Baldry & Farrington, 1999; Crick & Grotpeter, 1995; Crick & Nelson, 2002; Olweus, 1993; Pateraki & Houndoumadi, 2001）。可能是男性較注重身體上的支配感，而女性比較注重社會互動和人際關係，因此採用不同的霸凌形式（Crick & Grotpeter, 1995）。綜合上述，霸凌行為在性別上有顯著的差異，男性較多涉入肢體霸凌，攻擊形式較注重身體上的支配感，多採肢體上的霸凌。而女性則較多涉入關係霸凌，注重社會互動與人際關係，多採用間接口語或關係的霸凌形式。

（二）族群與霸受凌行為之研究

有關族群影響霸凌行為的文獻指出，不同族群會影響校園暴力的發生。Cohen 等人（1990）針對不同族群霸凌行為有差異提出，不同族群代表不同地位特徵，這可能導致權力失衡，特別是少數族群成員與多數族群成員之間的權力失衡。一般社會大眾認同，少數族群成員較多數族群成員更容易受害（Mouttapaet al., 2004；Wolke et al., 2001；Verkuyten & Thijs, 2002）。

但也有不一致的報導，如 Wang 等人（2009）對四個族群（高加索人、非洲裔美國人、西班牙裔美國人和其他人）6-10 年級學生的調查，經邏輯迴歸分析發現，非裔美國青少年的肢體、言語霸凌很多，言語、關係受凌很少；與白種青少年做比較，西班牙裔青少年更容易成為肢體霸凌者。其次，Spriggs、Iannotti、Nansel 和 Haynie（2007）以 11033 位 6-10 年級青少為對象，調查白人、黑人和西班牙

裔青少年的霸凌與家庭、同儕和學校的關係，發現黑人受害人數明顯低於白人和西班牙裔學生，多變量結果顯示，霸凌與家庭，同儕和學校因素之間的關聯存在適度的族群差異。再者，Hanish 及 Guerra (2000) 對非裔美國人、西班牙裔和非西班牙裔白種人 1956 名小學生的研究也發現，校園裡非西班牙裔白種人受到霸凌的比例較非裔美國人高；相較於西班牙裔學生，非裔美國人與非西班牙裔白種人學生都較常被霸凌，並同時發現民族融合學校學生受霸凌的風險顯著較高。Barton (2000) 也發現族群較多的學校，其霸凌發生頻率，較同族群的學校要高。以上確定的是，不同族群的霸凌與受凌情況不相同，以及族群較多的學校，其霸凌發生頻率較高。不過，多個族群霸凌比較的研究，已不是能單純用少數族群成員較多數族群成員更容易受害做解釋，其中可能還牽涉到家庭、同儕和學校因素等的影響。

也有族群和霸凌沒有的差異情況。如 Seals 和 Young (2003) 對 454 位公立學校 7 和 8 年級學生的調查，24% 學生自陳霸凌過他人，但卡方檢驗卻顯示族群在霸凌上未達顯著差異。其他如 Moran 等人 (1993)，Siann 等人 (1994) 的研究結果也顯示霸凌沒有族群的差異。

國內不同族群霸凌的情形又是如何？這方面的文獻不多，但還是能從不同的面向思考。就漢族與原住民做比較，原住民屬少數族群（人數僅占臺灣總人口的 2.37%），學生可能會受種族的歧視而遭霸凌，加上家庭社經地位普遍較低，在校平均成績較差（巫有鎰，2007；李佩嫻、黃毅志，2011；林慧敏，2009，2012），推測他們可能容易受同儕的霸凌或惡意攻擊。

（三）年級與霸受凌行為之研究

校園霸凌與年級因素有相當程度的關聯，但各方研究結果對於其因果關係則是說法不一，有待進一步研究釐清。Shapiro 等人 (1998) 調查發現，年級越長的學生有較高的霸凌行為；Hemphill、Tollit 和 Kotevski (2012) 對澳洲 800 位 9 年級學生追蹤三年的調查，也獲得年級越高霸凌越嚴重的發現。可能是低年級學生較瘦弱，容易受到高年級學生的霸凌，同儕霸凌現象則多發生在高年級學生身上，低年級學生則較少發生（邱珍琬，2002）；但 Hill 等人 (1999) 表示，年級越低的學生越容易引發暴力行為；Weiler 等人 (1999) 則指出，14-15 歲之間的學生發生校園霸凌行為的比率最高。可是國內研究發現，國三生發生校園霸凌行為機會顯著低於其他年級學生（林坤松，2000）；原因可能是學生隨著年齡漸長，

多半已經學會如何阻擋霸凌或離開霸凌者所挑中的受害圈（張慧芝譯，2004）。

就受凌的年級而言，Kristensen 和 Smith（2003），Boulton 和 Underwood（1993）對國中小學生的研究，發現受害者較多為年紀較小的兒童，可能因為年紀較小的兒童較年紀較長兒童來得弱小，因此受害的風險也較大（Boulton & Underwood,1993）；Borg（1999）也發現國中小學生隨著年紀增長，受凌的嚴重性亦隨之減少；Bhang 等人（2012）對韓國 7 - 12 年級生的發現，也是受凌機率隨年級增加而降低；Owusu、Hart、Oliver 和 Kang（2011）以迦納 7,137 位高中生的研究結果也指出，高一生受凌的情形較高三生多出三倍；Liang、Flisher 與 Lombard（2007）以南非 5,074 位 8 至 11 年級生為對象的研究也發現，年級越低越容易成為霸凌受害者。以上研究一致顯示，年級越高學生的受凌機會越低。

但若考慮年級與性別來看受凌的情形，有較細緻的發現，如 Rigby 和 Slee（1991）對澳洲國小至國中學生的研究，發現隨著年齡增加，只有女生在口語、肢體受凌情況減少；推測這可能與女生心智較成熟有關，或是女生的霸凌形式轉變為關係霸凌的緣故。至於，男生受凌者，並沒有發現隨年齡增長而減少霸凌的情況，反而顯著發生在剛進國中時；這可能是男孩從國小進入國中時，校園內有許多比自己年紀大、身體強壯的霸凌者，因此較容易成為被霸凌的目標。

（四）家庭社經地位與霸受凌行為之研究

專家學者們一致認為，影響青少年偏差行為的因素大多發生在家庭與學校，張春興（1992）就曾指出，青少年問題根植於家庭，顯現於學校，惡化於社會。文獻調查大都顯示，來自低社經地位家庭的青少年應較易產生暴力行為，如夏以玲（1998）研究發現，暴力犯罪青少年的父母親職業以工人為多，暴力犯罪青少年的父母教育程度及家庭收入，比一般青少年父母親為低。許春金、馬傳鎮、陳玉書、謝文彥、蔡田木（1999）也發現一般青少年的父母親教育程度，顯著較犯罪青少年的父母教育程度高。以上是社經地位與暴力犯罪的關係，來自低社經地位青少年如父母教育較低、父親職業較低、家庭收入較低，都可能是暴力犯罪的影響因素。

那家庭社經地位與校園霸凌的關係為何？國外，Due（2009）追蹤調查 847 位國中學生發現，低社經階層的青少年易成為霸凌者。對韓國 1666 位七至八年級中學生的調查發現，來自低社經家庭的男生，與來自不完整家庭的女生，都會增高霸凌風險（Kim, Boyce, Koh, & Leventhal, 2009）。對德國小學的研究也發現，

低父母教育程度的學生，能顯著預測成為霸凌中的霸凌者、受凌者、霸受凌者(Von Mares & Peterman, 2010)。國內，早期對台灣 1224 位國中生的調查發現，家庭社經階層與國中生的霸凌行為呈現負相關(連秀鸞, 1998)。林和男(2003)的研究也顯示，來自破碎家庭的學生在校園中易受霸凌；張素秋(2007)的調查也發現，低社經階層國小學生在同儕中被排斥，而被拒斥的學生在團體中反而出現更多的霸凌行為，隔代教養家庭的學生比雙親家庭學生有更多的霸凌行為。另一份針對國中生的研究也顯示，來自低社經地位家庭的學生，較易有霸凌行為及受凌經驗(魏麗敏, 2002)。

此外，也有不同的結果，如楊翠娟(2005)發現最低階層青少年霸凌行為發生率最低，家庭社經地位在中低與中等階層的青少年發生霸凌行為的比率較高。張雅婷(2003)的研究也發現，青少年各種校園霸凌行為不會因為家庭地位不同而有所差異。賴朝輝(1998)的研究也顯示，青少年的霸凌行為與家庭社經地位未達顯著關係。以及，Magklara 等人(2012)對希臘 2,427 位 16-18 歲高中生的研究結果是，每月至少一次霸凌他人的學生約有 26.4%，在個人背景與霸凌的關聯性發現，學校表現較差與父親失業的學生比較有可能成為霸凌者，但霸凌與社經地位沒有顯著相關。探究其原因，父母親社經地位與青少年發生校園霸凌事件有關，可能是因為低社經地位家庭的父母親教育程度較低，對子女的關心與管教不足，或因社經地位低落，家庭經濟、貧窮等不利因素導致子女經常受父母負面言行影響形成錯誤的行為規範，使得青少年產生較多校園霸凌問題。

(五) 學校類別與霸受凌行為之研究

過去霸受凌研究，少見針對不同學校屬性如公立、私立、高中、高職的霸受凌做探討，所以不同屬性學校發生霸受凌的頻率高低或類型偏好並不清楚。這是本研究嘗試探索的地方，屬初探研究。

六、家庭因素與霸受凌行為之相關研究

霸凌行為的形成其中很重要的一項是家庭因素(兒福聯盟, 2004)。霸凌者通常是來自於缺乏關注、疏於管教、威權式管教、經常打罵孩子的家庭。孩子在耳濡目染之下，習慣以暴力來解決事情，這是造成校園霸凌行為的重要因素。而家庭生活經驗對青少年的行為、情緒與認知發展影響很大，如採內在控制的管教方式越多，子女發生暴力行為越低；如採外在控制的管教方式越多，子女發生毆

打、恐嚇等校園霸凌事件越多（吳嫦娥、余漢儀，2007；張楓明，2007；陳毓文，2006；鄭麗珍，2001）。以下分別對家庭因素中的父母管教方式、家庭氣氛、家人支持與霸受凌行為的相關文獻做回顧。

（一）父母管教方式與霸受凌行為之研究

家庭是個人成長基礎的所在，個人成長最先接觸到的是家庭，而子女養育過程中直接受到的影響即是父母管教。過去，管教子女的研究上，Kohn（1969: 91-100）發現，中產階級父母管教子女傾向內控，當子女犯錯，會以說理管教方式（類似開明權威）來修正子女的行為；相對地，勞工階級管教子女傾向外控，當子女犯錯，經常使用體罰管教方式（類似專制權威）。黃毅志（2009）與楊賀凱（2009）的研究也發現，父母教育越高，越不會採取責罵、體罰管教方式，越會採取說理與口頭稱讚管教方式（類似開明權威）。以上顯示不同職業、教育，父母管教子女方式不同。

不同家庭造就不同兒童行為表現，生長在溫暖和樂家庭中的孩子，較具和善、快樂的穩定情緒；生長在冷漠、缺乏關愛的家庭中孩子則容易表現退縮、逃避、拒絕甚至是攻擊等行為（黃妙玟，2008）。家庭教育影響一個人的一生，而父母對子女的教養態度也影響著子女是否會有霸凌行為（Olweus, 1993）。家庭危機因素的研究發現，家庭特徵與霸凌行為有顯著關係，如父母管教方式、親子關係、家庭暴力受創經驗等。家長使用暴力、高權威的方式管教孩子，會導致孩子成為同儕間霸凌者的危機群（Nelson & Crick, 2001）；慣用情感威脅（例如恐懼）無視子女感受的家長，亦容易讓孩子陷入關係霸凌中（Maccoby & Martin, 1983）。

霸凌者的家人在情感支持的提供上較少，家庭功能通常較不完整。Fraser（1996）的研究指出，父母管教使用打的方式、對孩子缺乏約束、或與孩子互動時採用強制的方式，都會助長孩子的攻擊行為。Baumrind（1971）及 Dusek（1987）也認為父母採用溫暖、關懷、寬容、開明等方式與子女相處時，子女會覺得受父母的尊重，進而發展出正向樂觀的看法；相反地，父母採取權威、限制、嚴格、冷漠等方式對待子女，子女會認為自己是個差勁的人，變得退縮、情緒低落，甚至產生心理問題及偏差行為。國內文獻也指出，父母管教與子女暴力行為相關（游福生，1995；康雪卿，1995；程又強，1995；曾坤暘，1996）；其中魏麗敏、黃德祥（2009）對受凌國中生的訪談究發現，學生容易受凌除了因肢體特徵如瘦弱、人格特質如獨來獨往、成績不佳、骯髒等因素外，他們與父母的關係大都較

差，也較少擁有家庭情感的支持，以及缺乏家庭凝聚力。

從以上探討可知，父母管教對子女的行為影響深遠。張雅婷（2003）研究指出，父母管教、家庭親密感、整體和諧感、等變項與校園暴力行為有顯著關係；「母親採開明權威管教方式」、「父親採專制權威管教方式」與國小學生偏差行為呈負相關。黃妙玟（2008）對北縣國小高年級生的調查研究發現，校園霸凌形成的原因不受學生家庭社經地位的影響，校園霸凌行為的發生與父母管教方式有所關聯，父母管教方式對校園霸凌具有預測力。

（二）家庭氣氛與霸受凌行為之研究

黃富源(1996)曾指出，如果個體處在病態家庭，親子關係不佳，將導致不良的社會化，甚至促成青少年的偏差行為。許憶真（2004）對小學生父母教養的家庭氣氛研究得到，父母教養形成不同家庭氣氛，這對學生偏差行為有顯著差異，而且當父母營造忽視冷漠的家庭氣氛時，學生的偏差行為分數最高。蕭世慧（2006）也發現，高中職生家庭氣氛與偏差行為的相關達顯著。許心儀（2013）的研究亦指出，高中職生知覺父母教養方式對偏差行為有顯著影響，學生知覺父母關愛、父母管教者，其偏差行為愈低；知覺父母忽視者，其偏差行為愈高。近期，張雲龍（2016）使用「臺灣教育長期追蹤資料庫」第三波學生問卷，以結構方程模式分析，更證實了家庭氣氛知覺(指被家人忽略、被家人使喚、被家人出氣)對偏差行為（如考試作弊、逃學、蹺課、在學校打架等）有正向影響，即是學生知覺不好的家庭氣氛越高，其偏差行為也高。這樣的結果也與李奎諺（2010）的研究結果相同。

（三）家人支持與霸受凌行為之研究

學者們大多同意社會支持能降低個人在家庭、學校或人際間的壓力，社會支持能幫助個人抵抗壓力，對壓力有直接負向的影響及間接的緩衝效果。亦即是，當社會支持越高時，個體面對壓力的能力就越好。而家人支持屬於社會支持的初級系統，透過家人的接納、實質支持與情緒支持，能幫助個體維持正常的生活機能。所以家人支持對霸凌行為的關係是，家人對子女支持越高，越能做子女的支援、協助與後盾，這會讓子女對自己有信心，於是較不會霸凌他人，也較不會被他人霸凌；反之亦然。

過去周秀玲（2008）的調查發現，高中職生的家庭支持度愈高其受凌遭遇愈低。鄭如安等人（2009）調查高雄市 1737 位國中、國小學生的研究也發現，學

生的家庭支持較佳，較不會發生霸凌行為，也較少受霸凌。當親子關係越是相互信任、溝通交流頻繁，子女在受凌知覺的感受上會較不明顯，子女較開朗、樂觀，不會因受一點霸凌耿耿於懷(吳紋如，2005)。不過，也有學者提出家人支持越高學生霸凌越高的看法，當家人支持高，可能對子女溺愛與縱容過度，形成子女霸氣、蠻橫，不講理，而容易霸凌他人(Oliver, Oaks, & Hoover, 1994; Olweus, 1993, Scott, 1998)。

當家人支持不佳時，學生有可能是霸凌受害者，也有可能是霸凌加害者。如魏麗敏、黃德祥(2009)深度訪談國中霸凌受害學生發現，家庭中較少情感支持的學生容易受霸凌。另外，Bowers、Smith 和 Binney (1992)，Olweus (1993)，Roberts (1988)，Scott (1998) 等人則認為，學生成長期間得不到家人的關愛與支持，甚至被家人虐待或處罰，會讓學生感到挫折與不安全，對週遭環境產生敵意，最終用暴力來對抗他人。這可用 Dollard 等人(1939)提出的挫折攻擊假說來解釋，當個體社會支持不足時，無法面對壓力，在挫折產生後其攻擊行為隨之增加，故學生在無法面對壓力下，霸凌行為可能增多。

家人支持與霸凌不顯著，如楊宜學(2009)的研究指出，父母管教與校園霸凌行為呈中度相關；但家庭親密感、整體和諧感與校園霸凌行為呈低度相關。

七、學校因素與霸受凌行為之相關研究

Chen (2007) 是最早將西方校園霸凌危機因素理論運用在臺灣地區的研究，並預測臺灣的校園暴力，結果顯示，部份西方校園暴力危機因素能預測臺灣校園暴力，如學校危機因素以學生成績、師生關係、同儕品質及校園有關連。青少年時期，若能發展良好的人際關係，將獲得更多的社會支持，而且青少年良好的人際關係，可以提高快樂感並降低偏差行為(徐美玲，2007)。即是，良好的人際關係，越是快樂，而不良的人際關係，易產生疏遠別人、自我孤立，並極易導致暴行(吳怡欣、張景媛，2000；吳嫦娥、余漢儀，2007)。推測很可能人際關係越佳，得以減少霸凌事件的發生，這包含霸凌與受凌。而影響校園霸凌行為的學校因素，根據相關研究歸納出幾項包含：班級氣氛、師生互動、同儕互動、學校因應方式與成績表現。

(一) 班級氣氛與霸受凌行為之研究

班級是由一群學生與教師所組成，擁有班級規範、班級組織、及師生階層，可

算是微型社會體系。每個班級都有其獨特的特徵，此獨特的特徵即是「班級氣氛」。班級氣氛是由老師與師生彼此互動產生的，經過一段時日，凝聚而成為班級特質，不知不覺地塑造每一個學生的態度和價值（呂學敏，2010）。因此，班級氣氛被認為是班級團體中各成員的共同心理特質、傾向，由各學生間交互作用而產生，而此獨特氣氛，瀰漫在班級之中，並反過來影響班級學生的思想、觀念、行為與學習效果（陳柏璦，2001）。簡言之，班級氣氛會因教師領導型態不同，師生交互作用及同儕關係形成的獨特情緒氣氛，而影響班級每一個成員的態度、動機與行為規範（陳櫻梅，2010）。

班級氣氛與偏差行為的研究發現，不良的班級氣氛，學生的情緒及行為問題有上升的趨勢（Somersalo et al., 2002），學生容易涉入同儕互動中的霸凌及受害（Yoneyama& Rigby, 2006）。Mikami、Boucher 和 Humphreys（2005）研究指出，如果能減少班級內小團體的存在，就能提升班級內同學支持，降低負向同儕關係，如排擠、偏見的減少。由此得知，班級團結與否可能會影響偏差行為的發生。班級若是團結，偏差行為就不易產生；反之，班級若不團結，就容易產生偏差行為。

（二）師生互動與霸受凌行為之研究

根據 Devoe&Kaffenberger（2005）對師生關係的研究發現，校園中師長採取正向支持態度，可以使霸凌行為減少。因為經由老師建立溫暖與接納的校園氛圍，不僅使師生互動與關係提升，同時也促進學生的人際發展。吳芝儀（2003）探討累犯暴力犯罪者對生涯事件與自我覺知暴力犯罪行為影響時，也發現受訪者在出現學習困難時，缺乏出現指點的良師，甚至指出師生衝突才是導致未能專注於課業。蔡德輝、楊士隆（2000）則發現暴力犯行青少年較一般青少年，更常在學校中出現反抗或不服從師長等行為。張雅婷（2003）指出師生關係與校園暴力行為有顯著關係。楊翠娟（2005）發現老師關懷程度低，則青少年暴力行為傾向複雜與嚴重。

綜上所述，當學校過度重視智育，容易使低成就學生不喜歡學校，若教師又無法給學生足夠關懷時，青少年與學校的連結關係低將會提高學生的霸凌行為（McNeedly&Falci, 2004）。除父母、同儕外，學校也是青少年主要的依附團體，也是他們社會化過程的重要機制，所以當學生與教師互動越佳，越重視教師的看法與接受教師的意見，師生間有較強的連結則較不會產生霸凌行為。

（三）同儕互動與霸受凌行為之研究

Boulton 和 Smith (1994) 及 Rigby 和 Slee (1993) 指出，學校同儕霸凌事件的發生，通常顯露出霸凌者和受害者缺乏朋友的事實，他們不受同儕歡迎，並且霸凌受害者比不是受害者更容易被同儕拒絕，因此霸凌行為會讓學生在學校適應不良。

同儕之於高中職生有極重大的影響，因學生的生活作息，在校時間已佔去一天的三分之一，其中又絕大部分是和學校同儕相處，因此若同儕有不良特質時，顯然就可能在日常互動中產生潛移默化的效果。高中階段是進入成年的過渡期，此時青少年在學習獨立與尋求自我認同的過程中，逐漸將社會關係的重心由家庭轉移或擴大至同儕團體（吳明燁，1999）。雖然交友或同儕互動應注意「近朱者赤，近墨者黑」，然而學生的次級文化卻往往因為追求流行，或英雄主義作祟產生群聚效應，形成學生彼此間的文化認同，形成一股影響力；如果無法接受這種文化認同勢必將遭排擠，輕者被言語霸凌、關係霸凌，重者如被肢體霸凌、恐嚇、勒索。同儕的影響力會隨著青少年的年齡增長而有不同，高中階段的同儕影響力，相對又較國中階段來得強（Krosnick & Judd, 1982）。

霸凌事件受害者的一般印象是，受害者普遍較內向、缺乏社交技巧，容易造成不良的人際關係（洪福源，2003；洪福源、黃德祥，2002；Tritt & Duncan, 1997）。受害者較容易感到孤單（Estévez et al., 2009; Storch & Masia-Warner, 2004）；受害者的同儕地位也較差（Juvonen, Graham, & Schuster, 2003），在學校不受歡迎；自覺自己缺乏社會支持與同儕、父母、手足關係較差（Khatri & Kupersmidt, 2003），顯示受害者在人際上比較孤獨，同儕地位也較低。總之，霸凌發生在社會背景關係裡，特別是在同儕背景裡。霸凌者和受凌者通常都有其獨特的同儕地位與社交網絡位置，缺乏人氣，同伴拒絕和缺少朋友，經常被認為是受害的強力風險因素（Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004）。相反的，有較多朋友、被同儕喜歡的人，則與較低的被害有關（Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Wang et al., 2009）。

據調查青少年時期曾有過被霸凌者，人際方面，往往較難與人建立友誼關係（Hung-Jones & Smith, 1999）。原因可能是被霸凌後，其他同儕因害怕自己也成為霸凌目標，因而疏遠受害者，造成對受害者與重要他人關係的傷害（Casey-Cannon et al., 2001; Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, & Fonzi, 1997）；也可

能造成低自尊 (Kokkinos & Panayiotou, 2004)、焦慮、孤獨等心理健康適應不良等情形 (Crick & Nelson, 2002)。不過，支持受凌者克服霸凌傷痛的力量，主要還是來自其他同儕的社會支持、安慰、陪伴與支持。學者們也贊同同儕支持對青少年受霸凌後的社會心理適應，有間接緩衝的效果的觀點 (Erath, Flanagan, & Bierman, 2008; Prinstein et al., 2001; Storch & Masia-Warner, 2004)。Marotta (2002) 的研究指出，青少年時期對家庭內人際關係的依附的逐漸減少，對家庭外人際情感的依附會增加，使青少年愈來愈重視同儕團體。Savin-Williams 和 Berndt (1990) 的研究指出，青少年時期的重要他人同儕，對其人格發展、社會適應與行為模式，有舉足輕重的影響力。Bukowski、Brendgen 和 Vitaro (2007) 的研究也指出，青少年時期同儕的影響對於成人後的心理健康，及犯罪率有顯著關係。周秀玲 (2008) 也發現高中職生在同儕支持越高，其受凌經驗遭遇的程度越低；縱貫性研究也顯示，受害者若得到同儕喜愛，可緩衝霸凌受害程度 (Pellegrini & Long, 2002)。

(四) 學校因應方式與霸受凌行為之研究

校園霸凌事件，不僅影響學生的學習與身心發展，更危害校園治安，若不即時處理矯正暴力行為，將來甚至會影響社會治安 (洪福源, 2004; 程薇, 2006)。校園霸凌事件發生頻率高低與學校危機處理好壞有密切關係。學校危機處理校園霸凌的影響因素，包括學校老師對霸凌的態度與因應技巧、師生關係、同儕品質、校園連結、校園成績表現、班級大小等。其中影響學生霸受凌發生頻率的重要兩大關鍵因素是，學校對霸凌行為的積極處理做為，以及教師對霸凌行為的態度和處理技巧。就學校積極處理做為上，學校公開、重複宣導反霸凌政策，對特教生霸凌事件擬訂處理機制，及辦理相關議題的研習 (邱靖惠, 2012; 林煜翔, 2013)。學校能夠做出公平的霸凌獎懲 (如程序公平、獎懲對等、處理公平等)，這會與校園霸凌呈負相關 (張雅婷, 2003; 陳郁瑾, 2010; 鄭鈞元, 1996)。而 Dake 等人 (2003) 也指出，學校因應霸凌事件最佳的處理方式是，連絡霸凌者的家長，並與霸凌者、被霸凌者的家長討論，如何防治霸凌問題與解決的方案。

另外，「師生關係」能預測校園霸凌的發生 (林項爵, 2009; 楊宜學, 2009)，所以教師對霸凌行為的態度和處理技巧也是關鍵因素，根據 DeVoe 和 Kaffenberger (2005) 研究指出，教師對學校霸凌處理採取正向支持態度，校園霸凌行為事件相對較少。魏春枝 (2007) 也指出，教師對霸凌行為處理不積極，學

生被霸凌現象會重複出現。金來寧（2007）研究更提到，受霸凌學生感受到的支持越多，會發生霸凌他人的比率越低。亦即是，老師建立溫暖接納的班級氣氛，使師生互動關係良好，同儕間彼此尊重、人際相處有良性的發展外；還要教師積極處理及投入霸凌事件的處理，才能讓學生更加信賴老師，進而對老師尊敬與認同學校。

（五）成績表現與霸受凌行為之研究

臺灣升學考試競爭激烈，學業分數至上多數人難以獲得成功的經驗，沉重課業壓力下促使無法得到課業成就的學生，轉而改以其他行為如排斥功課特優者或欺凌成績較差者，來展現能力滿足自己（江文慈，2004）。Hirschi 的社會控制理論，將學業成績差與少年犯罪因果關係解釋為，學習能力不佳的學生導致學業成績不良，學業成績不良容易讓學生產生拒絕或排斥學習，進而拒絕學校權威式的管教，同時也削弱對學校的依附，最後產生不良行為。（引自蔡德輝、楊士隆，2002）；且 Maguin 和 Loeber（1999）也認為失敗的學業表現與犯罪行為有相關性。另外類似發現是，較佳學業表現者，較能克制犯罪行為的發生（林慧芳，2001）。以上是學業成績與偏差、犯罪行為有關的發現。

那麼學生成績高低與霸受凌的關係又是如何？鄧煌發（2007）表示，學生的學業成績、能力分班政策、對學校的疏離感受，是形成校園暴力發生的主要原因之一。而學業成績對霸受凌的影響，一般看法是低學業成就學生容易被霸凌（洪福源，2003；Olweus, 1994）；黃凱柔(2016)對新移民與非新移民學生的研究也發現，非新移民國中一、二、三年級生，成績不及格者的校園霸凌被害經驗，顯著高於成績優良者。原因可能與學業低落學生的自尊心相對低落有關，他們容易感覺沮喪、孤獨、焦慮、不安全感（Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Craig, 1998; Hodges & Perry, 1997; Olweus, 1978; Slee & Rigby, 1993; Slee, 1995）；這樣的學生會自責且視自己為社會敗類，給予軟弱、笨蛋等負面標籤（Graham & Juvonen, 1998; Charach, Pepler, & Ziegler, 1995）。

其次，Jeong 等人（2013）用全美公、私立學校 12987 具代表性學生樣本，調查校園霸凌情形，經多項式邏輯迴歸分析後證實，保有高學業成績（GPA）的學生，不太可能成為肢體和情感霸凌的受害者。國內，洪文綺、黃淑貞（2015）對台灣地區國小三至六年級 4,826 位大樣本學生的研究，經多元迴歸分析後也證實了，學生成績表現能顯著預測霸凌與受凌行為，即是學業成績越高者越不會霸

凌他人；學業成績越高者也越不會成為霸凌受害者（黃開成，2018）。相反的，學業成績越低者越可能會霸凌他人，也越可能會成為霸凌受害者。學業成績越低者，越可能會霸凌他人，推測可能與課業落後缺乏成就感，無生活目標，對人生產生悲觀想法，情緒與理智難以控制，想藉霸凌他人來獲取刺激與快感有關。

再者，進一步對高學業成就學生的霸受凌研究面向來看，謝宛靜（2012）對台北市 246 位國中資優生的調查發現，資優生受同儕霸凌不低，約有四成六，其中遭受口語霸凌與關係霸凌的比率最高。資優生們自認被霸凌，主因是自己的才華遭他人忌妒，以及熟識的同儕不多缺乏保護因子所致（Peterson & Ray, 2006）。這些學業表現優異的資優生其實是另類的特殊生，像特教生或特殊生一樣，他們容易對某些事物的反應過度興奮或表現異常，這會引發同儕較高霸凌的風險。其他不同的研究發現，有 Francis 等人（2016）採系統文獻分析法，發現高學業成績資優生相較於普通生，在校的問題行為較少；Estell 等人（2009）對 484 位五年級學生做研究，以老師和學生提名方式分析霸凌情形，多變量變異數分析也得到，有學業優異的學生霸凌行為較低的結果。不過，Ryoo 等人（2017）對五至九年級 299 名資優生與 689 名普通生的調查，則發現資優生和普通生之間的受凌沒有差異。

八、身心因素與霸受凌行為之相關研究

以下身心因素與霸凌行為的相關研究，分別從運動參與、自我認同與同理心等面向做探討：

（一）運動參與與霸受凌行為之研究

運動與霸凌、受凌的關係如何？學者們大多認同，學生運動參與和霸凌有負向關係。近期，王振宇（2017）對 649 位國小高年級生的研究，經迴歸分析發現，運動參與對霸凌行為有直接負向影響，即是運動參與越高霸凌越低；並發現運動對霸凌的負向影響，部分還會透過情緒智力（如經營人際關係、認知自身情緒、察覺他人情緒、妥善管理自我情緒、情緒調整與反省等）這個中介變項，間接負向影響霸凌行為（如肢體、言語、關係、反擊式等霸凌）。如此看來，運動參與使霸凌行為減少，關鍵因素是運動提升了情緒智力，讓霸凌行為下降。運動提升情緒智力是因為，運動會增加腦部血流量，使腦正常運作從而改善情緒、降低焦慮，產生鎮定效果（沈連魁，2004；洪崇喜，2003；黃靜芳，2009；塗紫吟，2008；

Hall, Smith, & Keele, 2001; Turnbull & Wolfson, 2002; Szabo, 2003)。運動使負面情緒獲得改善、減緩焦慮，提升了社會適應力，進而降低霸凌他人的動機與行為。

另一方面，運動參與和霸凌有正向關係，即運動參與越高霸凌越高。此觀點假設，在校運動參與時會和同儕一起切磋或競賽，結交了志趣相投朋友，也間接助長了優越感與霸氣，同儕友誼成為霸凌他人的靠山。如 Burton 和 Marshall (2005) 測量 169 名蘇格蘭高中生，參與課外活動(如體育)和攻擊行為的關係，經分層多元迴歸分析後發現，參與運動者對攻擊行為有正向影響，也就是運動參與越頻繁攻擊行為越高；此研究的啟示是，青少年運動參與是攻擊行為的危險因子。陳玉芳(2006)的研究也指出，國中生參與校隊、每周運動次數較多者、運動階段較高階者，都會產生較多外向性問題行為如霸凌；顯現，國中生運動參與不能有效防制外向性行為的發生。

就受凌方面，主張運動參與和受凌為負向關係，即運動參與越高越不會被霸凌。理由是，運動情境能學習與他人良性互動，有機會建立積極的社會網絡，同儕間形成團隊環境，使自己成為團體的一部份，同儕接納與歡迎成為保護自己不受霸凌的保護傘。雖然目前尚無運動參與負向影響受凌的文獻，不過間接從 De Bruyn、Cillessen 和 Wissink (2010) 對 1207 名 13-14 歲青少年的迴歸初步分析的得知，同儕接納與受同儕歡迎程度對受凌皆有負向影響。由此結果大致可推測，參與運動所建立形成的同儕接納、受同儕歡迎，能夠降低遭受同儕的霸凌。

(二) 自我認同與霸受凌行為之研究

自我認同又稱為自尊，何謂自尊，Guidon(2002)將自尊定義為對自我價值、自我接納、自我肯定的看法與評價。簡單的說，就是對自我能力和自我喜愛的程度。高自尊者對自我肯定高、認為自我有價值，自我評估較正向，較主動與樂觀，因此較不會霸凌他人；反之，低自尊者自我肯定低，不認為自己有價值，自我評估較負面，較被動與悲觀，常陷入不喜歡自己、自覺被傷害的情境中，容易有退縮與脫離人群傾向，容易出現偏差行為或霸凌他人。

鄭秀足(2004)對 609 位台南公立六所國中生做研究，在逐步多元迴歸分析後，得到不論是能力感、控制感或價值感等自尊層面，皆負向影響偏差行為；亦即是，學生自尊越高偏差行為越低。蔡建生(2014)也經迴歸分析發現，學生自尊越低偏差行為(如恐嚇、威脅或勒索他人，徒手或以武器傷害他人，未經允許拿走他人錢財、物品)越高。不過，不少研究結果與低自尊較可能會霸凌他人的假設不

一致，如 Olweus (1993) 認為，霸凌者並不會有低自尊的問題；低自尊反而會有反社會行為(Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005)。Rigby(1996) 對 1991 年非同一世代澳洲青少年的調查發現，只有青少年的霸凌經驗與低自尊相關；Rigby (1992) 的發現是，霸凌他人的學生，低自尊的比例並不比控制組高，甚至有高自尊的現象。也有研究發現，高自尊與負向心理歷程，不良身心適應如誇大的優越感、攻擊行為、合理化歸因與人際疏離等有關聯 (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003)。以及，O'moore (2001) 對 1993-1994 世代 8249 位 8-18 歲愛爾蘭學生分析後發現，不管霸凌者或受凌者學生其自尊都比一般學生來得低。以上霸凌者的自尊是高還是低，不同的研究得出不同結果，原因可能是霸凌者原先低自尊，然後藉由長期凌駕他人提升了部份自尊所致。

在自尊與受凌研究方面，多數學者支持受凌經驗與低自尊有關 (O'moore, 1989; Neary, 1994; Myrard, 1997; Wild, Flisher, Bhana, & Lombard, 2004)。Wild 等人 (2004) 調查了南非 939 位 8-11 年級公立高中生，他們在 6 個領域 (同儕，學校，家庭，體育，身體形象和全球自我價值) 的自尊與藥物使用(如煙草，酒精，大麻)、霸凌、自殺、性行為等的風險關聯，結果發現霸凌受害者的自尊心低於非受害者。Egan 和 Perry (1998) 的研究也發現，霸凌受害者的自尊心低於非受害者，他並對低自尊與受凌的關係提出解釋：霸凌受害者的經歷會降低一個人的自尊，自尊心較低的人更有可能成為霸凌受害者 (Egan & Perry, 1998)。國內，李志偉 (2011) 的發現則是，言語霸凌及關係霸凌中的受凌角色有較低的自尊，其他類型霸凌並未看到相似發現。

此外，網路霸凌和自尊關係的研究也發現，低自尊和網路受害有相關 (Spade, 2007; Willard, 2006; Patchin & Hinduja, 2010; Katzer et al., 2009; Didden et al., 2009)。Patchin 和 Hinduja (2010) 也表示，參與網路霸凌比沒有參與的人顯示出較低的自尊，而且網路霸凌受害者比加害者和自尊之間的關係更強。

(三) 同理心與霸受凌行為之研究

同理心 (empathy) 是指能間接感受他人情緒反應及經驗的能力 (Mehrabian & Epstein, 1972)；亦即是，能設身處地以對方的立場去體會對方心境 (如當事人的感覺、需要、痛苦等) 的心理歷程。Benack (1984) 認為同理心的意義和功能在於「情感確認」和「認知分化」，情感需跳出自己觀點，想像取代別人角色。根據多向度同理心歷程的理論主張，心理學家 Hoffman (1981)，及 Duan 和 Hill

（1996）認為同理心的內涵包含認知、情感面向的影響過程，即是評估個體若能理解與感受對方的情緒狀態，在情感層面上顯現出同情、憐憫、難過、不安等狀態，則表示其有同理心。程景琳、廖小雯（2013）與 Hoffman（2000）解釋，情感同理：為當個體因他人的遭遇時，對受害者遭遇有相稱的情緒反應（即能在情感上關懷遭遇不幸的人）；認知同理：為當個體因他人的遭遇，而表現出對情境主角遭遇了解的反應（即設身處地、理解他人的心理觀點）。同理心一向被視為是影響人際互動行為的重要能力，能反映個體可以理解與感受別人的情緒，而這些情緒或感受也會成為後續行為反應的動機。

高度同理心有助於青少年的利社會（prosocial）行為表現，缺乏同理心則與青少年的攻擊行為有關（Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988）。回顧過去同理心與霸凌行為關係的研究發現，性別的同理心表現有差異，男生同理心較低，攻擊性較女生高（Mayberry & Espelage, 2007）；女生在情感同理反應上，顯著高於男生（程景琳、廖小雯，2013；Cohen & Strayer, 1996; Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman 1977; Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009）；顯示女生面對同理心情境時，會產生較多不舒服的情緒感受，同情受害者與想要幫助受害者的傾向較男生高。但在觀點取替的認知同理上，男女性則沒有顯著的不同（Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 1977）。

此外，多數學者認為同理心有助於抑制攻擊行為（Bryant, 1982; Carlo et al., 1999; Feshbach & Feshbach, 1969; Kaukiainen et al., 1999; Mayberry & Espelage, 2007; Miller & Eisenberg, 1988; Richardson et al., 1994）。可能是較有同理心的人，會因觀察他人痛苦時，間接感受到類似的痛苦，而認為自己對他人的痛苦有責任，進而減少攻擊行為；相反的，缺乏同理心的者，因較無法間接感受他人的痛苦，所以受害者的痛苦表現，反而會增加霸凌者的攻擊行為，特別是在霸凌者生氣情緒失控或被嚴重激怒時。Warden 和 Mackinno（2003）對英國 131 為 9-10 歲兒童，將之分成親社會型、霸凌者、受凌者三組，研究三組兒童與同理心的關係，發現親社會型兒童相較於霸凌者、受凌者，有較高的同理心。程景琳、廖小雯（2013），Eisenberg 和 Morris（2001），Hoffman（2000）等人的研究皆證實，同理心的情感反應與利社會行為指標具正相關，且與外顯攻擊有負相關。顯示同理情感反應越高，表現出利社會行為越高，也越少出現外顯攻擊行為表現。

國外，實證研究結果也幾乎都發現，如 Feshbach 和 Feshbach（1969）對 40

位 6-7 歲兒童的實驗研究發現，高同理心的男生比低同理心的男生較少肢體及言語攻擊行為。Bryant (1982) 對 256 位一、四、七年級學生的研究，也得到相同的結果，即一、四年級男生的同理心和攻擊行為呈負相關。Miller 和 Eisenberg (1988) 則對 47 篇關於同理心與攻擊行為的文獻進行後設分析，也發現同理心與攻擊行為、反社會行為、被肢體虐待的受暴經驗等有負相關。

早期 Feshbach (1987) 就指出，認知和情感同理是預防人身攻擊的重要因素，其中尤其是情感同理又具特別重要的意義。之後 Carlo、Raffaelli、Laible 和 Meyer 等人 (1999) 對 89 位 12-19 歲青少年的性別、同理心概念與肢體霸凌行為關係做研究，也有較深入的發現。Carlo 等人 (1999) 發現男生的同理心與肢體霸凌有負相關，女生則無相關；進一步探究不同層面同理心與肢體霸凌的關係時，發現對男生而言，情感層面的同理是肢體霸凌的中介變項，但認知層面的同理則不是。以上顯示，相較於認知同理，情感同理對性別和肢體霸凌的影響更大，也就是多數研究都支持情感同理與外顯攻擊呈現中度的負相關 (Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 2000)。另外，Richardson 等人 (1994) 對 189 位大學生進行同理心與人際霸凌行為 (如侵犯人身、關係攻擊、言語攻擊、易怒性等) 的研究，證實了無論男、女生，認知同理都與人際霸凌行為有關；而且同理心中的認知同理比情感同理，更能預測攻擊行為的減少。再則，同理心在網路霸凌關係的研究發現是，缺乏同理心容易促成網路霸凌行為。Renati、Berrone 和 Zanetti (2012) 及 Steffgen、Konig、Pfetsch 和 Melzer (2011) 等人也發現，網路霸凌者較缺乏情感同理心。歸納上述，得知霸凌與情感和認知同理心兩者低相關有關 (Ang & Goh, 2010)。

由另一面向來看同理心與社會行為的關係。許多研究發現，青少年同理心與利社會行為有關，如 Eisenberg 和 Fabes (1998) 發現，同儕關係對個體的同理心有提升作用，且有助於利社會行為及抑制霸凌行為。Laible、Carlo 和 Roesch (2004) 探討同理心和社會行為的關係，結果發現大學生同理心較高者，有較多的利社會行為表現，而且霸凌行為也較少。由此可知，同理心可能是個體表現正向行為的重要媒介，也是利社會行為的必要條件。除此之外，Laible 等人 (2000) 也發現，青少年與同儕關係的安全依附，比親子依附更能有效預測同理心，亦即是透過同儕間的良好互動，個體能與同儕建立信任、相互支持的關係，使個體學會同理心；由此推測，友誼關係和個體同理心的運用，可能有密切關聯。換言之，若能與同

儕有良好關係，將有助於青少年內化同儕利社會行為(Battistich, Schaps, & Wailson, 2004)。故青少年同理心的培養與提升，將有助於學生關懷、助人、合作行為的展現，也有利於校園霸凌行為的消弭(Gano-Overway, Newton, Magyar, Fry, & Kim, 2009)。

九、特教生霸受凌之相關研究

多數校園霸凌原因的研究顯示，受凌學生的一些特質，使其容易成為同儕霸凌的對象。Slee (1994)就提出，受凌學生常與不佳的外表有關，如學生過胖或過瘦、面貌醜陋等各種不良外觀而遭受霸凌(Batsche&Knoff, 1994；Olweus, 2001；Hodges, Ernest, Malone, & Perry, 1997)。Whitney 等人(1993)曾指出，受凌學生行為笨拙、有閱讀障礙或其他能力表現低落，皆可能會激發霸凌者的霸凌。Berry-Krazmien (2006)則提出，受凌學生有些愛哭、缺乏幽默感等行為，使他們容易成為受凌的對象。另外，學業成就低落，也可能是同儕霸凌的原因(Kochenderfer& Ladd, 1996)。

社交方面也 and 同儕霸凌有很密切的關係。缺乏社交技巧，敏感、過於小心等的特質都會增加成為受凌學生的風險(Cranham& Carroll, 2003; Mcfall, 1982)。研究也發現，受凌者大多是被同儕拒絕、或是不被同儕喜歡的學生，也會因班級地位低落，使其容易成為被霸凌的對象(Batsche&Knoff, 1994；Kochenderfer& Ladd, 1996)。此外，受凌學生內向、害羞、缺乏自信的特質，更易成為遭受霸凌的對象(Siann, Callaghan, Lockhart, & Rawson, 1993；Schwartz, Dodge & Coie, 1993；Berry-Krazmien, 2006)。

然而令人憂心的是，特教生很多特質如人格特質、行為外表、學業成績、社交技巧等和受凌學生相似，例如過動、注意力不集中、亞斯伯格、學習障礙的特教生，容易出現焦慮及意志消沈情形(Heinrichs, 2003)外；Sabornie (1994)也發現，學習障礙學生寂寞感較高且較難融入學校生活；Holmberg、Hjern (2008)與 Little (2002)更指出，注意力缺陷及自閉症孩子，可能因其情緒表達等問題遭受霸凌。其次，特教生因認知能力或身體功能的限制，使之容易受他人的排斥(Heinrichs, 2003)，像特教生的一些行為問題，如口吃、講話不清楚、語言或溝通能力差，對同儕互動常造成較負面的影響。國內心理師陳茉莉(2009)曾表示，有 83%口吃、講話不清楚的孩子曾經被嘲笑或欺負；Savage (2005)提出語言及

溝通能力低落是特教生遭受霸凌的原因之一；同樣地，聽障學生也遭受非聽障學生的嘲笑 (Kent, 2003)。學業表現上，學者大多指出相對於普通學生，特教生有較高比率出現學業成就低落的情形 (Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989; Kavale & Forness, 1996)；社交技能上，也發現特教生的社交能力較差 (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004)。以及在 Roberts 和 Smith (1999) 探討普通生與班上特殊教育學生互動關係的研究上，就發現近半數的普通生表示並沒有和班上的特殊教育學生有所互動。看來，特教生如自閉症、注意力缺陷等學生將較容易遭受霸凌 (Kowalski & Fedina, 2011; Taylor, Saylor, Twyman, & Macias, 2010; Van, Roekel, Scholte, & Didden, 2010)。

因特教生和受凌學生有許多共同的特質，多數研究一致指出特教生有較高比例的同儕霸凌現象。如國內，伊甸基金會 (2013) 表示，身礙生求學過程中，估計約有九成曾遭言語霸凌，約三成甚至遭受肢體上的霸凌。蔡翠華 (2012) 表示特殊學生因身心障礙形態的差異，常會成為同儕言語霸凌、關係霸凌的對象。羅丰苓、盧台華 (2008) 針對台中國中生的調查，結果顯示特教生遭受同儕霸凌比例高達 31%，是普通生的 6 倍。國外，Whitney、Smith 和 Thompson (1994) 對國中生的調查發現，有 62% 特教生受同儕霸凌，普通生只有 46% 遭同儕霸凌；Beaty 和 Alexeyev (2008) 也指出，普通生只有 25% 學生受同儕霸凌，但特教生高達 67% 受同儕霸凌。另外，從不同類別特教生的角度來看，多數研究也幾乎都指向他們確實較容易遭受霸凌，如學習障礙學生有較高比例遭受霸凌 (Nabuzoka, 2003; Mishna, 2003)；肢體障礙學生容易遭受霸凌 (Cummings, Pepler, Mishna, & Craig, 2006)。情緒障礙學生容易遭受霸凌 (Gumpel & Sutherland, 2010)；自閉症學生容易成為被同儕霸凌的對象，受霸凌比率是普通生的 20 倍 (Humphrey, 2008)；言語障礙學生遭受霸凌的比例是普通班學生的 3 倍 (Savage, 2005)。

近年國內實行的特教生與普通生的融合教育，讓特教生進入普通班級就讀，形成少數特教生和多數普通生同班的情形，對參與社會生活的特教生而言，是否更容易遭受同儕的霸凌？這是很值得深入探究的議題。

十、特教生與普通生霸受凌比較之相關研究

多數學者幾乎都同意，特教生較普通生容易遭受校園霸凌。國內少數研究方面，羅丰苓、盧台華 (2013) 對台中公立國中 2141 名一至三年級學生(特教生 86

人，普通生 2055 人)的調查結果發現，特教生遭受霸凌比率高達 33%，普通生只有 5%，並發現受凌特教生以遭受言語霸凌及關係霸凌為主。但此研究作者僅做基本檢定，不是普通生與特教生經由嚴謹統計控制後的比較結果。國外研究方面，Thompson、Whitney 和 Smith（2007）對 186 位（普通生 93 人，特教生 93 人）8-16 歲學生的訪談，獲得特教生被霸凌情形比普通生高。Beaty 和 Alexeyev(2008) 調查指出，遭受同儕霸凌，特教生高達 67%，普通生只有 25%。Nabuzoka(2003) 由老師與同儕提名受凌者，結果發現學障生有較高比例被提名為受凌者。Humphrey(2008) 也表示，自閉症學生容易成為同儕霸凌的對象，遭受霸凌比率是普通生的 20 倍。另外還有 Estell 等人(2009)，對 484 位五年級學生（普通生 369 人，成績優異生 74 人，輕度特教生 41 人），採教師與同儕提名方式探討霸凌與受凌，得到豐碩的成果：(1)輕度特教生更有可能被教師和同儕視為受凌者，而且教師認為輕度特教生被同儕霸凌顯著較高；(2)學業優異學生最不會被教師評為霸凌者和受凌者。(3)有攻擊性或受同儕歡迎的學生，會提高被視為霸凌者的可能性。(4)社交孤立學生比不受同儕歡迎更可能被霸凌。然而這研究和上述多數研究一樣，均有樣本不多代表性不足的問題，且此研究考量學生（普通生、輕度特教生、成績優異生）霸凌與受凌情形，故缺少了對人口變項如性別、族群、家庭社經地位，及家庭、學校、身心等因素對霸凌與受凌影響的探討。鑒於研究缺口的部份將有待本研究釐清。

近期，Blake 等人(2012)採用了特教初級長期資料與全國長期過渡資料，共兩個時間點，上萬筆學生樣本，研究美國特教生霸凌受害與重複受凌風險，結果顯示特教生受凌盛行率，從小學 24.5%到國中 34.1%，遠遠高於過去非特教生全國霸凌受害的平均水平（15%至 28%）一至一倍半。再次證實了特教生受凌確實較普通生高的事實。不過，國內特教生與普通生霸凌、受凌比較的研究不多，也少見以普通生為對照組，探討特教生霸凌、受凌是受那些因素影響的路徑，所以需要再次做檢證，探求特教生究竟透過那些因素對霸凌、受凌影響的路徑。

至於，特教生較普通生容易遭受校園霸凌的原因，依據 Finkelhor(2007)的發展受害者理論認為，霸凌行為的暴力風險，可歸因於被害者的背景和個人特徵。其中 Blake 等人(2012)將特教生霸凌受害風險較高，部分歸因於他們的身心障礙症狀所導致；羅丰苓、盧台華(2013)的調查指向，特教生主要是缺乏社交技巧才遭同儕霸凌(Estell et al., 2009)。Thompson、Whitney 和 Smith(2007)則提

出較完整的說明，一是特殊性格成為特教生被霸凌的藉口，二是朋友較少，特教生不太善於融入社會群體，導致被他人霸凌。

校園霸凌研究中，涉及受凌經驗對受凌的影響上，**Blake** 等人 (2012) 發現，曾經被霸凌的特教生，重複被霸凌的風險很高，這是採行兩個時間點的受凌比值計算達顯著水準，證實特教生受凌經驗會提高重複受凌風險。本研究在受凌經驗會提高重複受凌風險的啟發下，於本研究中加入霸凌經驗、受凌經驗，探討此經驗對霸凌、受凌的影響。

第三節 綜合評述

一、霸凌與受凌理論模式之建構

本研究對桃竹地區高中職學生校園霸凌與受凌做研究，以犯罪學與犯罪受害者學理論，社會支持理論，同理心理論等，做為校園霸凌與受凌的研究基礎。文中將犯罪學與犯罪受害者學理論，分成社會控制理論－社會鍵理論，社會控制理論－一般性犯罪理論/自我控制理論，日常活動理論，受害者學理論等四個子理論來探討。另外，在霸凌與受凌的影響因素上，分別採用社會支持理論與同理心理論，分述如下：

（一）**社會控制理論（Social Control Theory）－社會鍵理論之綜合分析**。本研究引用社會鍵理論，是從探討人們為什麼要遵守社會規範而不犯罪的角度，來解釋不犯罪的原因。理論主張，當個人與社會連結夠堅強、緊密時，個人行為就越受控制，越不會發生偏差行為。在此社會連結，指的是依附（attachment）、參與（involvement）、抱負（commitment）、信念（belief）等四個社會鍵。依據這四個社會鍵和不犯罪連結的解釋為：「依附」，當個人對父母、朋友、學校的依附越高，受到的約束越高，犯罪的機會就越少。「參與」，當個人投入非違法行為時間較多，如校內外的活動、運動、休閒，家務等，便沒有時間與精力從事犯罪活動。「抱負」，當個人對事情做出的承擔、努力程度越高，犯罪的機會就越少。「信念」，當個人相信社會共享的價值觀與道德標準時，能強化自我控制力減少犯罪。將社會鍵理論運用在本研究中，非常適合作為解釋學生為何不會霸凌他人，及學生為何不會被他人霸凌的說明。

（二）**社會控制理論（Social Control Theory）**。一般性犯罪理論/自我控制理論認為，社會控制是透過個人自我控制的強弱對犯罪產生作用，犯罪是低度自我控制和適宜機會結合的產物，即是當個體在低度自我控制下，又剛好處於對應的時間與地點時，犯罪行為就容易發生。社會控制理論認為，低自我控制主要來自不健全的親職教育，如父母缺乏關懷、未盡注意、監督、管教之責、未能辨識子女偏差行為、未能對子女偏差行為做懲罰或矯正，犯罪行為就容易發生。因家庭教育對子女的不良影響，造成子女自我控制力差，提高偏差行為的發生率。自我控制理論著重於家庭親子關係教育理論，將犯罪外在因素轉為內在因素。因此自我控制理論很適合以父母管教、親子關係、家人支持的角度，作為學生霸凌他人或

被他人霸凌的解釋。

(三) **日常活動理論 (Routine Activity Theory)**。日常活動理論表示，犯罪事件會發生在特定時空、特定人、特定對象身上 (Cohen & Felson, 1979)。犯罪發生是三個要素的聚合所促成的，1.有能力、動機的加害者，如有霸凌能力和霸凌動機，強壯身體、強勢的霸凌者 (Stein, Dukes, & Warren, 2007)。2.有適合的標的物，如缺乏自信、笨拙、體型瘦小、有學習障礙、不善交際特質的受凌者。3.缺乏制止犯罪發生的監控者，如師長、監控者不在場。換言之，這三要素只要缺少一項，就能防止犯罪的發生。本研究引用日常活動理論，主要是此理論能解釋校園霸凌事件的發生，是因為有能力、動機的霸凌者，有適合的標的物受害者，與制止霸凌發生的監控者缺席，三要素同時出現外，還能解釋受凌者為何被霸凌的理由，更能依此理論的要素提出有效防止霸凌發生的建議。

(四) **被害者學理論 (Victimology)**。被害者學理論的觀點是，被害者是影響和塑造被害發生的人，也就是被害是由被害者引發或鼓勵所產生的；被害者扮演了積極促發的角色，或因某些特殊個性消極的促發，導致犯罪事件發生 (許春金, 2003)。例如，課業上的競爭、同儕關係的衝突，讓加害者感到壓力、威脅，使用霸凌他人手段達到報復的目的。本研究引用被害者學理論，是因為這個理論也很適合解釋，學生遭遇霸凌是因為那些行為，觸發了霸凌者的行動。

(五) **社會支持理論**。是指個體與社會互動時，感受到或接受到被他人關心、尊重與被愛；這樣的感覺有助於身心健康，舒緩壓力等作用，進而提升幸福感。社會支持主要得自家人、親戚、朋友的精神或物質上的支援。社會支持大致可歸納為四種內涵：1.情緒支持如被關愛、關懷、同情與瞭解，而獲得情緒上的安慰與鼓勵。2.陪伴支持，如得到他人社會性友誼，使人有所歸屬。3.訊息性支持，如提供訊息、看法及建議，協助個體瞭解與因應問題。4.實質性支持，像提供行動如服務、物質資源如金錢等具體協助。由於社會支持有壓力緩衝 (buffering) 或保護 (cushioning) 等作用，透過社會網絡支持，能幫個體解決日常生活問題及維持生活正常的運作。本研究引用社會支持理論，是基於社會支持中的家人支持、同儕支持很適宜作為，解釋影響霸凌與受凌中介因素的說明。

(六) **同理心理論**。同理心是指，個體能夠間接感受他人情緒反應及經驗的能力；簡言之，個體對於他人的不幸遭遇，會對對方遭遇產生認知理解，與產生和對方處境相稱的情緒感受，例如個體看到受凌者不幸遭遇後，會同理而出現生氣、憤

慨的情緒。由於高同理心有助於青少年利社會行為的表現，低同理心則與青少年的攻擊行為有關。故以同理心理論作為影響校園霸凌與受凌中介因素的解釋是很恰當的。

二、霸凌與受凌之綜合評述

本研究依照兒童福利聯盟文教基金會（2007）對霸凌的分類，將整體霸凌分成，言語、肢體、關係、網路等四類霸凌，言語、肢體、關係、網路等四類受凌。以下針對各項霸凌與受凌之鄉關文獻做綜合分析。

（一）言語霸凌與受凌之綜合評述

因言語霸凌常包裹著為了無聊、好玩、有趣等糖衣，讓旁觀者或教師降低對霸凌監控的敏銳度；所以言語霸凌是校園中最常出現且最不易發現的霸凌行為。性別對言語霸凌有影響，只是性別與言語霸凌關係的研究，發現不一致，大部分研究支持男生高於女生，少數研究支持女生高於男生，這可能與地區不同、抽樣方式不同有關。

言語受凌指受到言語上的攻擊、傷害行為，是一種直接、迅速的傷害，容易造成看不到的無形傷口，產生的心理傷害往往比肢體受凌更具殺傷力。研究大都顯示，言語受凌是校園霸凌中學生最普遍遇到的受凌型式。全美 6-10 年級 7182 位學生的調查發現，四種霸凌類型中，以言語發生率最高 53.6%，且經多項式邏輯迴歸得知，父母對子女的高支持與各類霸凌參與降低有關，學生擁有更多朋友和更多霸凌有關，也和更少肢體受凌、言語受凌、關係受凌有關；這顯示父母對的支持及擁有的朋友，能保護學生較不會遭到各式霸凌。

（二）肢體霸凌與受凌之綜合評述

肢體霸凌是指以肢體暴力行為霸凌他人，臨床上有具體行為，通常會在受害者身上留下明顯的傷痕很容易辨認，例如踢打弱勢同儕、搶奪其物品。它是校園裡常見較為嚴重的霸凌類型，多發生在男學生身上。有關肢體霸凌的研究發現，大致認同男生肢體霸凌較女生高；和年級關係的研究結果不一致，有年級越高肢體霸凌情形越嚴重，也有隨著年級的增加霸凌發生率會逐漸下降。不過，肯定的是多數研究都發現，校園霸凌特別是肢體霸凌，對日後如犯罪、暴力、欺凌、吸毒等行為，有強大預測力。

肢體受凌是指遭受他人肢體上的暴力行為，如強力碰撞，同學之間的踢、打、

推擠、惡作劇等，通常會在受害人身上留下明顯的傷痕，屬於較為嚴重的受凌，例如被同儕故意推擠、絆倒、搶奪物品或被拳打腳踢等，肢體的傷害將導致嚴重威脅受凌者的身心健康。肢體受凌上，文獻大致認同男生比女生更有可能從事實際霸凌並成為身體受害者。肢體受凌有男生高於女生的現象，原因可能是青少年期男生年輕氣盛、較好鬥，且霸凌的對象大多是男生有關。男生較易遭受肢體霸凌，從一般霸凌受害者的描述大概能略知一二，如受害者有行事過於小心謹慎、情緒特別敏感、對自我期許低、無安全感、少有親密朋友；與同儕溝通技巧差，與同儕關係差且較孤單等特質。故受凌者擁有個性上的特質外，可能還缺乏同儕友誼的保護傘，才使他們容易被鎖定而成為受凌對象。

（三）關係霸凌與受凌之綜合評述

關係霸凌是指，意圖操弄關係，以達到傷害他人的目的，包括不理對方、惡意散佈謊話和謠言，藉以打壓同儕的團體地位等的行為；是一種以非直接方式達到傷害的目的，如在背後閒言閒語、將受害者排除於社交外，或使之社交孤立等方式，造成人際的傷害。關係霸凌可用「效益風險率假說」(effect-danger ratio hypothesis) 來解釋，意指霸凌者先評估霸凌策略的效果，及對自己生理、心理與社交上的危險性，然後找出危險性最低的霸凌方法。相較於男生，女生較常使用關係霸凌。原因可能是女生體力較男生弱，若使用肢體霸凌承擔的風險較高；也可能是友誼對女生更重要，關係霸凌對女生引起的痛苦比男生強烈；或許也因社會賦予女性端莊形象、不公開衝突的期許，被迫使用間接方式處理人際衝突。雖然多數研究指出女生較常使用關係霸凌。不過，部分研究發現關係霸凌並無性別差異；甚至也有發現男生關係霸凌高於女生。性別與關係霸凌的結果分歧，這可能與資料的析方法、不同族群價值觀、受測對象本身的發展階段有關。

關係受凌是指有目的性的不讓受凌者成為團體中的一員，有意將受凌者保持在團體外，排斥受凌者、告訴他人不要喜歡受凌者，希望受凌者被孤立、無人與他談話、讓受凌者感到人際的拒絕等。調查發現，關係霸凌是學生受凌中最常見、最容易被忽視，也最難被察覺的受凌類型。遭遇關係受凌的學生可能出現許多心理上的不適應，如焦慮、沮喪、低自尊、孤獨，甚至蹺課、逃學、低學業成就等行為問題，關係霸凌比肢體攻擊，對青少年的傷害最大、難過最多、影響最大。在關係受凌的研究上，多數發現大致都支持女生比男生更容易成為關係霸凌受害者。

（四）網路霸凌與受凌之綜合評述

網路霸凌是指，透過電子媒介的文字故意且重覆的造成傷害，如利用網路臉書（FaceBook）、Line、微信、聊天室、留言板、MSN、即時通等，散佈謠言中傷他人、留言恐嚇他人等，使人心理受傷或恐懼的行為。網路發展蓬勃，網路霸凌（cyber bully）已成為另一種新的霸凌方式。網路成為霸凌者天堂的理由：1.網路匿名可能造成去社會化、去個人化，引發人從網路退回原始本性，強化加害者的行為動機。2.網路霸凌加害者，不會知道其行為對受害者造成多大傷害，所以心理沒有顧忌、限制而為所欲為。3.加害者認為網路霸凌能顯現自己比受害者優越，能透過網路引發他人一同霸凌受害者，是一種權力的展現。

網路受凌是指受數位或線上霸凌，主要是遭電子郵件、手機、簡訊，或國際網路散佈不雅的圖片，或辱罵字眼等的欺凌；如在網路被批評、網路上散播關於受害者的謠言、網路上張貼受害者的不雅照片等。網路上的言行，無法確知是誰，匿名無法追查來源，但訊息內容卻足以傷害受凌者的聲譽，引起受凌者的負面情緒、恐懼和惶恐，比傳統霸凌對於受凌者的傷害更大。

網路受凌研究上，部分文獻認為網路受凌以女性居多。部分也有男生高於女生相反的結果，認為男生網路受凌較高，只是傳統校園霸凌的延伸。更有網路被威脅或被騷擾的男女生機率，近乎相同的發現。以上看來，網路受凌與性別的關係仍紛歧尚無定論。而且，網路受凌者通常也是傳統霸凌受害者；原因可能是加害者與受害者使用的網路社交工具相似，受害者在學校已被加害者鎖定，加上學校監控者在網路上未發揮作用，導致網路霸凌的發生。

三、個人屬性與霸凌與受凌之綜合評述

（一）性別與霸凌與受凌之綜合評述。性別與關係霸凌的研究上，某些研究發現男生比女生更多關係霸凌。有些則發現，女生比男生更容易成為關係霸凌受害者。性別在霸凌關係的特性上，通常女生霸凌者會選擇同年級的女生進行霸凌，而男生霸凌者多半會選擇欺負年幼的學生。霸凌者的性別比例不同，可能是出於霸凌動機不同，男性用霸凌來展現權力、階級，而女性則用霸凌來宣告歸屬感或代表自己的結盟勢力。

多數研究皆指出，霸凌者、受凌者多半屬男生，男生不但易為霸凌者，也易

成為受凌者。對國高中生的調查發現，除消極型態受凌經驗（如言語、關係以及謠言霸凌）外，男性在各種型態的霸凌經驗及積極型受凌經驗（如身體霸凌、脅迫霸凌與財物霸凌）皆高於女性。國中、高中男生較女生容易有霸凌與被霸凌的經驗；國、高中生的研究調查，也發現了男生的霸凌與被霸凌都高於女生。

另外，在受凌方面，女生受害者比男生多；可能是因為女生較男生弱小，因此受害經驗較男生多。在關係受凌上，除關係霸凌之外，男生受害者、霸凌者都比女生多。受凌形式上，男性多遭受如身體上的直接傷害或威脅；女性則多為如言語毀謗、散佈謠言、操控關係等間接傷害，。可能是男生較注重身體上的支配感，而女生比較注重社會互動和人際關係，因此採用不同的霸凌形式。

（二）族群與霸凌與受凌之綜合評述。社會大眾一般認同，少數族群成員較多數族群成員，容易成為霸凌受害者。不同族群代表不同地位特徵，可能會導致權力失衡，特別是少數族群成員與多數族群成員之間的權力失衡。但也有相反的報導，例如對高加索人、非洲裔美國人、西班牙裔美國人和其他人等，四族學生的調查發現，非裔美國青少年的肢體、言語霸凌很多，言語、關係受凌很少；與白種青少年做比較，西班牙裔青少年更容易成為肢體霸凌者。其次，對白人、黑人和西班牙裔青少年的調查也發現，黑人受害明顯低於白人和西班牙裔學生，多變量結果顯示，霸凌與家庭、同儕和學校因素之間存在適度的族群差異。更有族群和霸凌沒有的差異情況。至於，國內不同族群霸凌的文獻不多，但就漢族與原住民做比較，原住民屬少數族群（人數僅占臺灣總人口的 2.37%），學生可能會受種族的歧視而遭霸凌，加上家庭社經地位普遍較低，在校平均成績較差，推測他們可能容易受同儕的霸凌或惡意攻擊。

（三）年級與霸凌與受凌之綜合評述。研究發現，校園霸凌與年級的有正關係，即年級越高有霸凌行為越高；這可能是低年級學生較瘦弱，容易受高年級學生的霸凌，所以同儕霸凌多發生在高年級學生身上，低年級學生則較少發生。但也有相反的發現，年級越低的生越容易引發暴力行為；原因可能是學生隨著年齡漸長，多半已經學會如何阻擋霸凌，或離開霸凌者所挑中的受害圈。以上年級與霸凌的關係，研究發現結果不一，仍有待研究釐清。國中小學生年級與受凌的研究指出，校園霸凌受害者較多為年紀較小的學生；因為可能是年紀較小的學生，體材、身形較弱小，受害風險較大。隨著年紀增長，受凌的嚴重性與機率隨之減少。高中生的研究也發現，高一受凌的情形較高三生多出三倍。以上研究皆一致顯示，

年級越高學生的受凌越低。

（四）家庭社經地位與霸凌與受凌之綜合評述。青少年問題根植於家庭，顯現於學校，惡化於社會。青少年問題，可從青少年的家庭社經地位與犯罪關係來看，根據多數文獻調查發現，來自低社經地位家庭的青少年，較易產生暴力行為。如暴力犯罪青少年的父母職業以工人為多，教育程度及家庭收入，比一般青少年父母親低；如一般青少年的父母親教育，顯著較犯罪青少年的父母高。另外，從家庭社經地位來看青少年校園霸凌的關係：對國中生的研究發現，低社經青少年與來自不完整家庭的女生，都會增高霸凌風險；對小學生的研究也發現，低父母教育程度，能顯著預測學生成為霸凌者、受凌者。以上顯現，家庭社經階層（如低社經地位、家庭結構完整性）與學生霸凌行為有負相關。父母社經地位與青少年校園霸凌事件有關，可能是低社經地位家庭的父母親教育較低，對子女的關心與管教不足，或家庭經濟貧窮等不利因素，導致子女受父母負面言行影響，形成錯誤的行為規範，使青少年產生較多霸凌問題。

（五）學校類別與霸凌與受凌之綜合評述。過去研究很少對學校屬性（如公立高中、私立高中、公立高職、私立高職）的霸凌或受凌做探討，所以不同學校屬性的霸凌或受凌高低或偏好並不清楚，這屬本研究的探索性研究。

四、家庭因素與霸凌與受凌之綜合評述

家庭是個人成長的地方，不同家庭造就不同孩童的行為表現，特別是父母的教養態度，深深影響子女是否會有霸凌行為。家庭社經地位與父母管教的研究發現，不同職業、教育的父母，管教子女方式不同。國外研究指出，當子女犯錯時，中產階級父母會以說理管教方式（類似開明權威）來修正子女的行為；但勞工階級父母則較會使用體罰來管教子女（類似專制權威）。國內研究也發現，父母教育越高，越不會對子女採取責罵、體罰的管教方式，越會採取說理與口頭稱讚的管教方式（類似開明權威）。至於，父母管教與霸凌的關係，多數文獻則指出，父母暴力、高權威管教方式與子女暴力、霸凌行為有關。例如父母使用責打方式、對子女缺乏約束、或對子女採強制方式，會助長子女的攻擊行為；又如母親採開明權威管教方式、父親採專制權威管教方式，與學生的偏差行為有負相關。

父母教養形成不同家庭氣氛，這對學生偏差行為有顯著影響。研究發現，當

父母營造忽視冷漠的家庭氣氛，學生的偏差行為最高。對高中職的研究也發現，家庭氣氛與偏差行為相關達顯著；即當學生知覺父母關愛偏差行為愈低，知覺父母忽視偏差行為愈高。研究也證實家庭氣氛知覺(指被家人忽略、被家人使喚、被家人出氣)對偏差行為(如考試作弊、逃學、曠課、在學校打架等)有正向影響。

家人支持是種社會支持，能幫助個人抵抗壓力，對壓力有直接負向影響及間接緩衝效果。所以當家人對子女接納，實質與情緒支持越高，越能幫助子女，做子女的後盾，讓子女對自己有信心，因此較不會霸凌他人，也較不會被他人霸凌。相反的，當家人支持不佳，學生有可能是受凌者，也有可能是霸凌者；理由是，長期得不到家人的關愛與支持，會觸發學生的暴力對抗行為。這可用「挫折攻擊假說」做解釋，當個體社會支持不足時，無法面對壓力，在挫折產生後攻擊行為隨之增加。

五、學校因素與霸凌與受凌之綜合評述

班級氣氛是指老師與一群學生彼此互動，歷經時日後，凝聚形成所產生的一種班級氛圍，它會潛移默化的塑造學生的態度和價值。研究指出，不良的班級氣氛，學生的情緒及行為問題有上升的趨勢；不良的班級氣氛，學生容易成為同儕互動中的霸凌者與受害者。過去研究亦發現，暴力犯行青少年較一般青少年，更常在學校中出現反抗或不服從師長等行為。學校過度重視智育，容易使低成就學生不喜歡學校，若教師又無法給學生足夠的關懷時，青少年與學校的連結關係低，將會提高學生的霸凌行為。當青少年漸長，對家庭內關係的依附逐漸減少，對家庭外人際的依附會增強，此時同儕團體會愈加受重視，同儕團體是重要他人，對其人格發展、社會適應與行為模式，有舉足輕重的影響力。學校霸凌事件，通常顯露出霸凌者和受害者缺乏同儕朋友的事實，他們不受同儕團體歡迎，容易被同儕拒絕。研究也發現，霸凌者和受凌者通常都有其獨特的同儕地位與社交網絡位置，例如缺乏人氣、被同伴拒絕和缺少朋友等問題，其中特別是人際較孤獨，同儕地位較低，被認為是預測受害的強力風險因素。相反的，有較多朋友、被同儕喜歡的人，則與較低的被害有關。簡而言之，同儕互動關係較佳者，較不會霸凌他人，也較不會被他人霸凌。

校園霸凌研究一再指出，學校能夠主動積極處理霸凌危機，以及教師對霸凌行為的態度和處理技巧，能降低霸凌發生的頻率。在學校作為方面如學校公開、

重複宣導反霸凌政策，擬訂霸凌事件處理機制與落實執行，及辦理相關議題的研習等；如對霸凌事件做出程序公平、獎懲對等、處理公平的霸凌獎懲。在教師態度方面，教師對學校霸凌處理採取正向支持態度，校園霸凌行為事件相對較少；受霸凌學生感受到的支持越多，會發生霸凌他人的比率越低。相反的，教師對霸凌行為處理不積極，學生被霸凌現象會重複出現。

在學業成績的研究上，發現學業成績差與少年偏差或犯罪行為有密切的關係。理由是，學生學習能力不佳導致成績差，學業成績差者容易拒絕學習或排斥學習，進而拒絕學校權威管教，削弱對學校的依附，最後產生偏差行為甚至犯罪行為。學業成績與校園霸凌的關係為何？一般看法是成績差者容易成為受凌者，理由是，學業低落學生的自尊心較低，容易感覺沮喪、孤獨、焦慮、不安全感，散發如此訊息特質的學生容易遭受他人的霸凌。相對而言，高學業成績（GPA）的學生，不太可能成為肢體和情感霸凌的受害者；高學業成績學生較不會成為霸凌受害者，也越不會霸凌他人。

六、身心因素與霸凌與受凌之綜合評述

學者們大多認同，學生運動參與對霸凌有負向關係。研究亦發現，運動參與對霸凌行為有直接負向影響外，運動對霸凌的負影響，部分還會透過情緒智力（如經營人際關係、認知自身情緒、察覺他人情緒、妥善管理自我情緒、情緒調整與反省等），間接負向影響霸凌行為。運動能提升情緒智力主要是因為，運動增加腦部血流量，使腦正常運作從而改善情緒、降低焦慮，產生鎮定效果。另一方面，運動參與對霸凌有正向關係。研究則發現，運動參與對攻擊行為有正向影響，也就是運動參與越頻繁攻擊行為越高。原因可能是，運動參與和同儕一起切磋或競賽，結交了志趣相投朋友，也間接助長優越感與霸氣，同儕友誼成為霸凌他人的靠山。受凌方面，認為運動參與對受凌有負向關係，即運動參與越高越不會被霸凌。原因可能是，運動情境能學習與他人良性互動，有機會建立起積極的社會網絡，同儕間形成團隊環境，使自己成為團體的一部份，受同儕接納與受同儕歡迎成為保護自己不受霸凌的防護罩。

自我認同又稱為自尊，是對自我能力和自我喜愛的程度。高自尊者對自我肯定高、認為自我有價值，自我評估較正向，較主動與樂觀，因此較不會霸凌他人。

研究證實，不論是能力感、控制感或價值感等自尊層面，皆負向影響偏差行為。反之，低自尊者自我肯定低，不認為自己有價值，自我評估較負面，較被動與悲觀，容易出現偏差行為或霸凌他人。研究也證實，學生自尊越低偏差行為（如恐嚇、威脅或勒索他人，徒手或以武器傷害他人，未經允許拿走他人錢財、物品）越高。然而，不少研究結果與低自尊較可能會霸凌他人的假設不一致。如霸凌者並不會有低自尊的問題；低自尊反而會有反社會行為、霸凌行為。另外，也有發現，高自尊與誇大的優越感、攻擊行為等有關聯。不過，多數學者大致都支持受凌經驗與低自尊有關。

同理心是指能間接感受他人情緒反應及經驗的能力；即是，能設身處地以對方的立場去體會對方心境的心理歷程。多數學者認為高度同理心有助於抑制攻擊行為；這可能是較有同理心者，會因觀察他人痛苦時，間接感受到類似的痛苦，而認為自己對他人的痛苦有責任，進而減少攻擊行為。缺乏同理心則與青少年的攻擊行為有關。因缺乏同理心的者，較無法間接感受他人的痛苦，所以受害者的痛苦表現，反而會增加霸凌者的攻擊行為，特別是在霸凌者生氣情緒失控或被嚴重激怒時。

七、特教生與霸凌與受凌之綜合評述

多數校園霸凌的研究顯示，受凌學生因某些人格特質，使其容易成為同儕霸凌的對象。而特教生的許多特質，如個性孤僻怪異、行為笨拙、外表不佳、學業成績較差、社交技巧拙劣等和受凌學生相似，也使之容易成為同儕霸凌的對象。

一般性的調查發現，特教生受凌比例較普通生高。國內，如伊甸基金會指出，特教生求學過程中，有九成曾遭言語霸凌，其中三成還遭肢體霸凌；蔡翠華表示，特教生常成為同儕言語霸凌、關係霸凌的對象；羅丰苓、盧台華的調查，結果顯示台中國中特教生遭受同儕霸凌比例高達 31%，是普通生的 6 倍。國外，如 Whitney、Smith 和 Thompson 的調查發現，有 62% 國中生特教生受同儕霸凌，普通生只有 46% 遭同儕霸凌；Beaty 和 Alexeyev 也指出，普通生只有 25% 受同儕霸凌，但特教生高達 67% 受同儕霸凌。

在特教生的研究方面，多數研究發現特教生受凌較高，這可歸因於特教生是過動、注意力不集中、亞斯伯格、學習障礙者，容易出現焦慮及意志消沈情形；學習障礙學生寂寞感較高且較難融入學校生活；注意力缺陷及自閉症孩子，有情

緒表達問題易受霸凌；特教生因認知能力或身體功能限制，容易受他人排斥。學業表現上，相對於普通學生，特教生有較高比率出現學業成就低落的情形；社交技能上，也發現特教生的社交能力較差。普通生與班上特殊教育學生互動關係的研究上，就發現，近半數的普通生表示並沒有和班上的特殊教育學生有所互動。看來，特教生如自閉症、注意力缺陷等學生較容易遭受霸凌。

近年國內實行融合教育，讓特教生進入普通班級就讀，形成少數特教生和多數普通生同班的情形；對特教生而言，在學校不斷努力營造友善校園之下，是否依然容易遭受同儕霸凌？這是很值得深入探究的議題。

八、特教生與普通生霸凌與受凌之綜合評述

多數學者同意，特教生較普通生更容易遭受校園霸凌。國內羅丰苓、盧台華對台中公立國中 2141 名學生（特教生 86 人，普通生 2055 人）的調查發現，特教生遭受霸凌比率高達 33%，普通生只有 5%，並發現特教生以遭受言語及關係霸凌為主；但此研究僅做基本檢定，不是經由嚴謹統計控制後的比較結果。另外，國外 Thompson、Whitney 和 Smith 對 186 位（普通生 93 人，特教生 93 人）8-16 歲學生的訪談，獲得特教生被霸凌情形比普通生高。Beaty 和 Alexeyev 調查指出，特教生遭同儕霸凌高達 67%，普通生只有 25%。Nabuzoka 由老師與同儕提名受凌者，結果發現學障生有較高比例被提名為受凌者。Humphrey 也表示，自閉症學生容易成為同儕霸凌的對象，遭受霸凌比率是普通生的 20 倍。可是，以上研究都有樣本不多代表性不足的問題，且這些霸凌與受凌研究，缺少對人口變項如性別、族群、家庭社經地位，及家庭、學校、身心等因素對霸凌與受凌影響的探討。鑒於研究缺口的部份將有待本研究釐清。

雖然近期，Blake 等人採用了特教初級長期資料與全國長期過渡資料，共兩個時間點，上萬筆學生樣本，研究美國特教生霸凌受害與重複受凌風險，結果顯示特教生受凌盛行率，從小學 24.5%到國中 34.1%，遠遠高於過去非特教生全國霸凌受害的平均水平（15%至 28%）一至一倍半。再次證實了特教生受凌確實較普通生高的事實。不過，國內特教生與普通生霸凌、受凌比較的研究不多，也少見以普通生為對照組，探討特教生霸凌、受凌是受那些因素影響的路徑，所以有需要再次做檢證，探求特教生究竟透過那些因素對霸凌、受凌影響的路徑。

校園霸凌研究中，涉及受凌經驗對受凌的影響上，Blake 等人發現，曾經被

霸凌的特教生，重複被霸凌的風險很高。本研究在受凌經驗會提高重複受凌風險的啟發下，於本研究中加入霸凌經驗、受凌經驗，探討此經驗對霸凌、受凌的影響。

九、相關影響霸凌與受凌因素之綜合評述

綜關相關理論與國內外實證研究，歸納整理共通成因，包括個人屬性(性別、族群、年級、家庭社經地位、公私立學校、霸受凌經驗)，其他影響因素的家庭因素(父母管教方式、家庭氣氛、家人支持)，學校因素(班級氣氛、師生互動、同儕互動、學校因應方式、成績表現)，身心因素(運動參與、自我認同、同理心)。本研究綜合上述國內外相關研究，整理如表 2-3-1。

十、本研究方向與對象之綜合評述

(一) 研究方向同時兼顧霸凌與受凌：對於校園霸凌某些研究僅只從霸凌角度作探討，而某些研究也僅從另一受凌角度作探究，卻少見同時兼顧霸凌與受凌兩個面向一起作探討的研究。本研究認為僅探討霸凌或受凌一個面向，對霸凌事件的了解有不夠周全的疑慮，因此本研究將霸凌與受凌在本研究中同時探究。

(二) 研究對象同時兼顧特教生與普通生：過去校園霸凌研究多以普通生為對象，極少對特教生作探討，然而特教生在霸凌事件中卻經常扮演受害者。有鑑於此，本研究同時兼顧特教生與普通生，分別探討他們校園霸凌的狀況外，並探究校園霸凌上特教生與普通生作比較。

(三) 研究樣本大，對特教生幾乎採用普查方式進行研究：由於特教生占全國學生的比率不高(約 4%)，考量抽樣可能會抽不到外，而特教生又是本研究中除普通生外，另一個重要的研究對象；及受 Glueck 夫婦 (Glueck & Glueck, 1950) 取樣相對數量的非行少年與正常少年研究的啟發。故對特教生與普通生採用將近 1:1 的普查方式蒐集樣本。

表 2-3-1 霸凌與受凌研究之相關文獻

變項	項目	相關研究
個人屬性	性別	Serra-Negra et al., 2015; Björkqvist et al., 1992; Björkqvist, 1994; Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 1996; Galen & Underwood, 1997; Lagerspetz, 1998; Prinstein & Cillessen, 2003; Owens, Shute, & Slee, 2000; Werner & Crick, 2004; 兒童福利聯盟, 2009; 兒童福利聯盟, 2009; 陳怡君, 2011; Philp, 2007; Baldry & Farrington, 2004; Reiff, 2003; Wang, Lannotti & Nansel, 2009; 王明傳、雷庚玲, 2008; 林淑菁, 2005; 莊季靜, 2007; 鄭明芳, 2005; 藍珮君, 2006; Conway, 2005; Crapanzano, Frick, & Terranova, 2010; Marsee & Frick, 2007; Ostrov & Keating, 2004; Prinstein & Cillessen, 2003; Werner & Crick, 2004; Bailey & Ostrov, 2008; Forrest & McGuckin, 2002; Willoughby, Kupersmidt, & Bryant, 2001; 王明傳、雷庚玲, 2007; 蔡慧苓, 2006; Peet & Kikas, 2006; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Yeung & Leadbeater, 2007; Hinduja & Patchin, 2008; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006; Undheim & Sund, 2010; Wang et al., 2009; Wei, Jonson-Reid, & Tsao, 2007; Wong et al., 2008; Wang et al., 2009; Crick & Nelson, 2002; Crick, Casas, & Nelson, 2002; Moretti, Holland & McKay, 2001; Ostrov & Keating, 2004; 林淑菁, 2005; Smith et al., 2008; Moessner, 2007; Li, 2005; Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000; Abdirahman, Flening, & Jacobsen, 2013; Chen & Cheng, 2013; Hemphill, Tollit, & Kotevski, 2012; Mok et al., 2014; Slee, 1995; Bailey & Ostrov, 2008; Willoughby, Kupersmidt, & Bryant, 2001; 藍珮君, 2006; Crick, Casas, & Nelson, 2002; Crick et al., 2001; Moretti, Holland, & McKay, 2001; Ostrov et al., 2002; 黃開成, 2019; 洪福源, 2003; 黃德祥、李介至, 2002; 藍珮君, 2006; Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001; Owens et al., 2000; Storch & Masia-Warner, 2004; Craig, 1998; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, & Onnel, 2005; Yen, 2012; Carlyle, 2007; Scheithauer, 2006; 胡瑋潔, 2004; Baldry & Farrington, 1999; Kristensen & Smith, 2003; 周愷嫻、侯崇文, 2000; 鄔佩麗、洪麗瑜, 1997; 謝志龍, 2005; Nj & Tsang, 2008
	族群	Mok et al., 2014; Mouttapa et al., 2004; Wolke et al., 2001; Verkuyten & Thijs, 2002; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007; Hanish & Guerra, 2000; Barton, 2000; Seals & Young, 2003; Moran et al., 1993; Siann et al., 1994;

表 2-3-1 霸凌與受凌研究之相關文獻(續)

	年級	Shapiro et al.,1998; Hemphill,Tollit, &Kotevski, 2012; 邱珍琬，2002； Hill et al., 1999；林坤松，2000； Kristensen & Smith,200; Boulton&Underwood, 1993;Borg,1999; Owusu,Hart,Oliver,&Kang,2011;Liang,Flisher,&Lombard, 2007; Rigby &Slee,1991
	家庭社經地位	Due,2009; Kim, Boyce, Koh, & Leventhal, 2009; Von Marees& Peterman, 2010;連秀鸞，1998；林和男，2003；張素秋，2007；魏麗敏，2002；楊翠娟，2005；張雅婷，2003；賴朝輝，1998；Magklara et al., 2012
	霸受凌經驗	陳淑娥、鄭瑞隆，2008；黃蘭嫻，2002；Fetchenhauer&rohde, 2002; Laycock, 2001; Schneider, 2001; 林滄淞、徐芊慧，2011；Borg, 1999; Unnever, 2005; Blake et al., 2012
家庭因素	父母管教方式	Nelson & Crick, 2001; Fraser, 1996; Baumrind, 1971; Dusek, 1987; 游福生，1995；康雪卿，1995；程又強，1995；曾坤暘，1996；張雅婷，2003；黃妙玟，2008
	家庭氣氛	黃富源，1996；許憶真，2004；蕭世慧，2006；許心儀，2013；張雲龍，2016；李奎諺，2010
	家人支持	魏麗敏、黃德祥，2009；周秀玲，2008；鄭如安等人，2009；吳紋如，2005；Oliver, Oaks, & Hoover, 1994; Olweus, 1993; Scott, 1998; Bowers, Smith, & Binney, 1992; Olweus, 1993; Roberts, 1988; Scott, 1998; 楊宜學，2009
學校因素	班級氣氛	Somersalo et al., 2002; Yoneyama& Rigby, 2006; Mikami, Boucher,&Humphreys, 2005
	師生互動	Devoe&Kaffenberger, 2005; 吳芝儀，2003；蔡德輝、楊士隆，2000；張雅婷，2003；楊翠娟，2005；McNeedly&Falci, 2004
	同儕互動	Boulton & Smith, 1994; Rigby &Slee, 1993; Khatri &Kupersmidt, 2003 ;Bruyn, Cillessen, &Wissink, 2010; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004；Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Wang et al., 2009; Erath, Flanagan, & Bierman, 2008; Prinstein et al., 2001; Storch &Masia-Warner, 2004;周秀玲，2008；Pellegrini & Long, 2002
	學校因應方式	張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；鄭鈞元，1996；魏春枝，2007；金來寧，2007

表 2-3-1 霸凌與受凌研究之相關文獻(續)

	成績表現	江文慈，2004；林慧芳，2001；鄧煌發，2007；洪福源，2003；Olweus, 1994;黃凱柔，2016；Jeong et al., 2013;洪文綺、黃淑貞，2015；謝宛靜，2012；Estell et al., 2009 ;Ryoo, Wang , Swearer, & Park, 2017；黃開成，2019
身心因素	運動參與	王振宇，2017；Burton & Marshall, 2005; 陳玉芳，2006；De Bruyn,Cillessen,&Wissink, 2010
	自我認同	鄭秀足，2004；蔡建生，2014； Olweus, 1993; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Rigby, 1996；Rigby, 1992；Baumeister, Campbell, Krueger, &Vohs, 2003; O'moore, 2001；O'moore, 1989;Neary, 1994; Myrard, 1997; Wild, Flisher, Bhana, & Lombard, 2004; Wild et al., 2004；Egan & Perry, 1998；Egan & Perry, 1998; 李志偉，2011；Spade, 2007; Willard, 2006; Patchin& Hinduja, 2010; Katzer et al., 2009; Didden et al., 2009 ;Patchin& Hinduja, 2010
	同理心	Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988；Mayberry &Espelage, 2007; 程景琳、廖小雯，2013；Cohen &Strayer, 1996; Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman 1977; Malti, Gummerum, Keller, & Buchmann, 2009；Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 1977; Bryant, 1982; Carlo et al., 1999; Feshbach&Feshbach, 1969; Kaukiainen et al., 1999; Mayberry &Espelage, 2007; Miller & Eisenberg, 1988; Richardson et al., 1994 Warden &Mackinno, 2003；Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 2000; Correia &Dalbert, 2008;Endresen& Olweus, 2001; Nickerson et al., 2008; Feshbach&Feshbach, 1969; Bryant, 1982; Miller & Eisenberg, 1988; Carlo, Raffaelli, Laible, & Meyer, 1999; Carlo et al., 1999; Eisenberg & Morris , 2001; Hoffman, 2000; Richardson et al., 1994;Renati, Berrone, & Zanetti, 2012; Steffgen, Konig, Pfetsch, &Melzer, 2011; Ang & Goh, 2010; Laible, Carlo,&Roesch, 2004

資料來源：研究者自行整理

第三章 研究設計與實施

以下就第一節「概念架構與研究假設」，第二節「研究方法」，第三節「研究對象與抽樣技術」，第四節「研究變項測量、信效度分析」，第五節「資料處理與分析」，第六節「研究倫理」等面向加以說明。

第一節 概念架構與研究假設

一、概念架構

本研究從校園霸凌觀點，以特教生及普通生為對象，探討他們的霸凌與受凌，形成本研究之概念架構如圖 3-1-1。就其內涵而言，在自變項內個人屬性包含特教生及普通生。背景變項包括性別、族群、年級、家庭社經地位、公私立學校、霸（受）凌經驗。其他影響因素（中介變項）則包括下列個因素：家庭因素包含父母管教方式、家庭氣氛、家人支持；學校因素包含班級氣氛、教師互動、同儕互動、學校因應、成績；身心因素包含運動參與、自我認同、同理心。依變項包括兩大類，其中霸凌行為包含整體霸凌及言語、肢體、關係、網路等霸凌類型；受凌行為則包含整體受凌及言語、肢體、關係、網路等受凌類型。

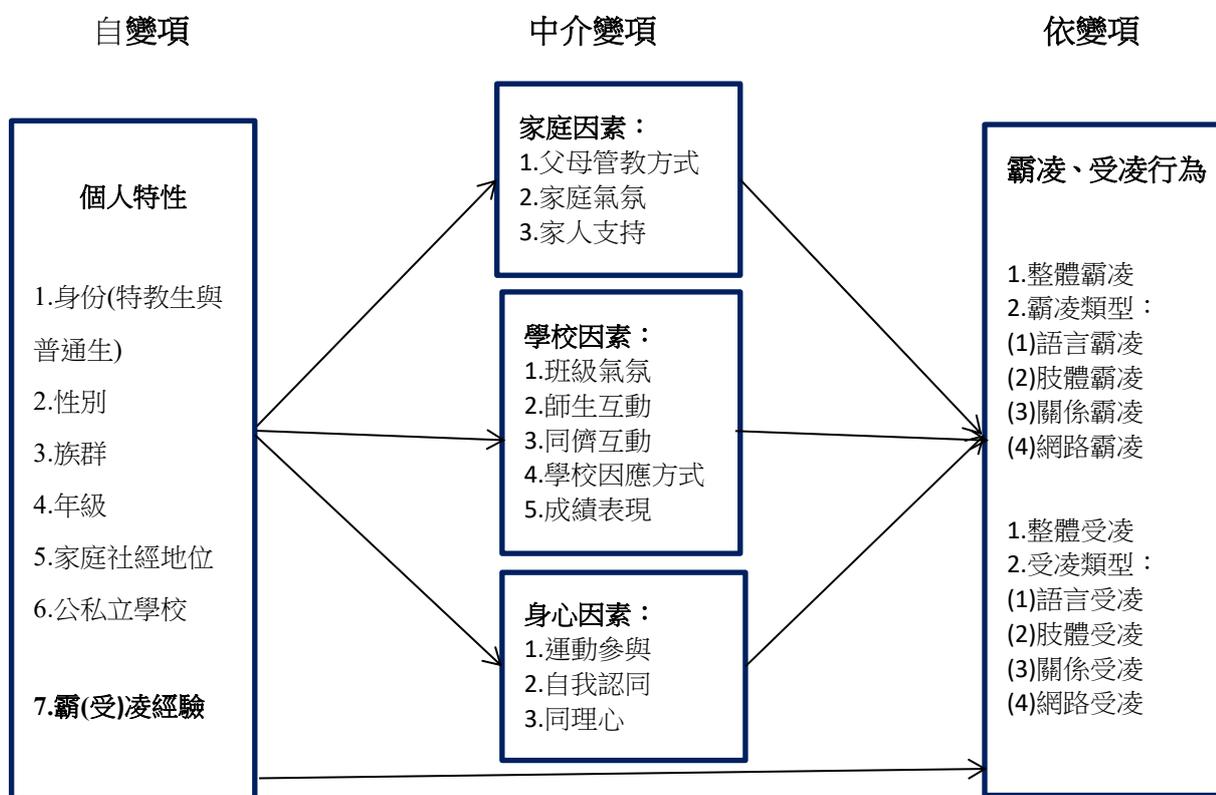


圖 3-1-1 本研究之概念架構

二、研究假設

本研究根據文獻探討中有關霸凌、受凌的相關研究結果，提出假設：

（一）自變項對依變項的假設

假設一：不同個人特性學生，在霸受凌行為上有顯著差異存在。

假設 1-1：男生霸凌顯著高於女生。

假設 1-2：男生受凌顯著高於女生。

假設 1-3：男生言語霸凌顯著高於女生。

假設 1-4：男生較容易採用肢體霸凌。

假設 1-5：女生較常採用關係霸凌。

假設 1-6：女生較容易成為關係霸凌受害者。

假設 1-7：網路受凌女生顯著多於男生。

根據原住民為少數族群，家庭社經地位較低，在校成績較差，因此提出：

假設 1-8：原住民學生霸凌他人顯著較非原住民低，遭受他人霸凌顯著較非原住民高。

假設 1-9：年級越高霸凌行為顯著較高。

假設 1-10：年級越高學生的受凌顯著較低。

假設 1-11：家庭社經越低，霸凌行為顯著越高。

假設 1-12：來自低社經地位家庭的學生，顯著較易受凌。

假設 1-13：特教生顯著較容易被霸凌。

（二）自變項對中介變項的假設

假設二：不同個人特性學生，在家庭因素上有顯著差異存在。

假設 2-1：父親教育越高，管教方式越開明權威。

假設 2-2：父親職業越高，管教方式越開明權威。

假設三：不同個人特性學生，在學校因素上有顯著差異存在。

假設 3-1：特教生的同儕關係顯著較差。

假設 3-2：特教生的學業成就顯著較低。

假設四：不同個人特性學生，在身心因素上有顯著差異存在。

假設 4-1：男生同理心顯著較低。

(三) 中介變項對依變項的假設

假設五：家庭、學校及身心因素不同者，其霸受凌行為有顯著差異存在。

假設 5-1：家人支持越高受凌顯著越低。

假設 5-2：被同儕喜歡，被害顯著較低。

假設 5-3：師生關係良好，霸凌行為顯著較低。

假設 5-4：學校積極處理霸凌事件，霸凌發生顯著較低。

假設 5-5：學業成就越高，霸凌顯著越低。

假設 5-6：低學業成就學生易成為霸凌受害者。

假設 5-7：運動參與越高，霸凌顯著越高。

假設 5-8：自我認同越低，受凌顯著越高。

假設 5-9：缺乏同理心攻擊行為顯著越高。

(四) 霸凌、受凌經驗對霸凌與受凌的假設

假設六：不同霸受凌經驗學生，在霸受凌行為上有顯著差異存在。

假設 6-1：受凌經驗越多，受凌顯著越多。

假設 6-2：受凌經驗會增加霸凌的機會。

常理推斷，霸凌他人者看受害者受苦，有勝利成就感，自覺高人一等，這種優越感會趨使之再霸凌他人。因此提出：

假設 6-3：有霸凌經驗者，更容易霸凌他人。

常理推斷，霸凌他人者，引發受凌者的反擊，使霸凌者反而變成受凌者。因此提出：

假設 6-4：霸凌經驗對霸凌行為有正向影響力存在。

第二節 研究方法

一、研究取向

為達研究目的，本研究採用嚴謹的量化研究方法，以問卷調查法蒐集資料，確實掌控研究工具的信度與效度，客觀具體呈現研究現象，在釐清普通生與特教生的霸凌與受凌情形及影響因素，普通生與特教生霸凌經驗、受凌經驗對霸凌、受凌的影響；以及以普通生為對照組，探究特教生影響霸凌與受凌的因果路徑，及霸凌經驗與受凌經驗對霸凌、受凌的影響之後，提出具體可行建議。

二、研究方法

（一）文獻探討

本研究參考理論、研究相關，依據文獻探討係蒐集與研究相關之國內外期刊論文、學術著作、論文、研究報告、網路資料等，加以整理歸納分析，並探討各變項間的關係，提出概念架構，以作為本研究之依據與參考。故本研究是根據相關研究文獻，確定問題與擬定假設，界定欲進行研究的範圍與相關概念，並藉相關文獻的分析歸納以做為本研究結果的解釋。

（二）問卷調查法

問卷調查法即是以紙筆測驗形式的問卷，對受試者施測，蒐集其自陳之資料，輔以統計方法衡量各變項的抽象概念。本研究依一個時間點的資料蒐集，屬橫斷面調查，相較於兩個時間點以上的縱貫性調查，橫斷面調查所花的時間較少，成本較低，也較無受試者流失的問題。

本研究以校園霸凌很少觸及的高中職學生為對象，因校園霸凌研究常將普通生與特教生分，針對此缺口，本研究同時對普通生與特教生進行調查。問卷得自閱讀相關文獻與理論的探討，編製成「中學生學校生活經驗量表（詳如附錄四、五）」。經預試，刪除不具解釋力的題項修正後，再編定完稿，才對研究對象進行正式施測「中學生學校生活經驗量表（詳如附錄六、七）」與項目分析。本研究之正式問卷經項目分析與信度、效度分析，皆達.05 顯著水準以上，是信效度都優的測量工具。

第三節 研究對象與抽樣技術

一、研究對象與抽樣技術

(一) 預試對象與抽樣技術

根據預試對象人數，應以問卷中包括最多題項之分量表 3-5 倍人數為原則（吳明隆，2008）；另外，預試樣本至少要有 100 人以上，才能滿足統計上的目標（王文科、王智弘，2007）。因此，本研究預試對象的選定，係以立意取樣方式挑選桃竹地區之外，有身障與普通生的高中職學生為對象進行預試，預試問卷包含四項分量表，包含「家庭因素」、「學校因素」、「身心因素」、「霸受凌行為」等共 128 題(參見附錄四、五：預試問卷)。發出問卷 976 份，剔除未填答與無效問卷後，回收有效問卷 808 份，回收率為 82.8%，預試對象及問卷回收情形如表 3-3-1。

表 3-3-1 預試對象及問卷回收一覽表

學校 編碼	學校	特教生人數		普通生人數		實收 總份數
		發出份數	實收份數	發出份數	實收份數	
28	文華高中	21	14	21	13	27
30	蕨格高中	7	7	7	7	14
31	員林農工	50	38	0	0	38
33	新北高工	240	125	240	224	349
34	達德商工	100	100	150	150	250
44	北斗家商	80	71	60	59	130
		498	355	478	453	808

將回收之預試問卷 808 份建立資料檔。在資料除錯後，進行問卷題項分析與信度、效度分析，並對未達題項要求之題目將之刪除，其問卷題項分析與信度、效度分析的要求標準如下：

首先作項目分析 1.以一般認知的極端組比較須達顯著水準與決斷值要大於 3，及題目與總分的相關值至少要高於.3 以上為標準，以及整體量表的內部一致性總 Cronbach's α 值須高於.7 以上外，且必須高於各分題題項的 Cronbach's α 值，才能被保留，如果某題題項的 Cronbach's α 值低於總 Cronbach's α 值時，此題題

項須被刪除，以提升內部一致性。

2.因素分析：進行因素分析係採主成分分析法，將眾多變數濃縮為較少的幾個精簡變數。至於，題項是否適合執行因素分析，則根據 Kaiser（1974）抽樣適配度判定準則（Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy；KMO），取 KMO 值至少達.7 以上，Bartlett 球形檢定須顯著，且因素萃取之共同性須高於.5 以上為判斷標準；因素萃取以選取特徵值大於 1 的因素，之後進行斜交轉軸，目的在獲得萃取後因素能更具實質意涵的解釋，而這些萃取後因素的負荷量也須大於.7 以上，以及整體因素累積的解釋變異量至少要達 60%以上，才具良好效度。

3.信度分析：最後再作信度分析，係對因素分析萃取的因素，進行每個因素的內部一致性檢定，以確定每個萃取因素的 Cronbach's α 值高於.7 以上。

問卷題項分析與信度、效度分析詳細的過程內容，請參見附錄三：預試問卷分析。

（二）正式研究對象與抽樣技術

1.研究範圍與抽樣方法

本研究以 107 學年度第一學期，桃竹地區有安置特教生的高中職，共有 56 所學校（桃園地區 34 所，新竹地區 22 所）為目標。採用隨機抽樣方法，抽取五成五學校為研究對象，共得 31 所學校（桃園地區抽取 20 所佔 58.8%（ $20/34=.588$ ）；新竹地區抽取 11 所佔 50.0%（ $11/22=.500$ ）），整體學校抽取率為 55.4%（ $20+11/34+22=.0554$ ）。

排除中度、重度、極重度智能障礙無法回答問卷之學生後，對特教生進行普查；同時依據特教生的年級與性別，再從各班抽出相對數量的普通生，也實施問卷調查，例如某一年級 A 班特教生共有 8 位（男 5 位，女 3 位），同步也需在一年級 A 班抽出 8 位普通生（男 5 位，女 3 位）與之對應。問卷總共得到有效樣本共 4,157 份（特教生 1,986，普通生 2,171），樣本回收率達 89.9%。

2.特教生問卷填答

本問卷題目共有 120 題，題數不少，為了讓輕度智能障礙或心智不全學生能順利填答，特別請施測老師協助、叮囑學生逐步完成填答，必要時為學生解說題意或唸出題目。

3.有效樣本數

本研究正式問卷（參見附錄六、七：正式問卷）以 107 學年度就讀桃竹地區

高中職安置在普通班一至三年級的特教生為對象（排除中度、重度、極重度智能障礙學生），同時選取相對數量的普通生進行正式問卷施測。選取特教生與普通生相對數量的原因：基於特教生人數占全國學生的 4.0%（教育部，2015），比例並不高，考量傳統抽樣可能蒐集不到特教生，而特教生又是本研究中除普通生外，另一個重要的研究對象；及受 Glueck 夫婦（Glueck & Glueck, 1950）取樣相對數量的非行少年與正常少年研究的啟發。所以對特教生與普通生採用將近 1:1 的普查方式蒐集樣本。總共發出問卷 4,625 份（特教生 2,312，普通生 2,313），剔除回收問卷裡各題皆選相同答案，及填答不完整問卷之無效問卷，得有效樣本數為 4,157 份（特教生 1,986，普通生 2,171），達成率高達 89.88%（ $4157/4625*100%=89.88%$ ）。正式研究對象學校與學生數如表 3-3-2。

表 3-3-2 正式研究對象學校與學生數一覽表

學校 編碼	學校	特教生人數		普通生人數		實收 總份數
		發出份數	實收份數	發出份數	實收份數	
1	成功工商	100	100	100	100	200
2	治平高中	110	103	110	50	153
3	桃園高中	46	44	46	46	90
4	陽明高中	10	10	11	11	21
5	永平工商	285	283	285	285	568
6	新興高中	100	97	100	100	197
7	武陵高中	33	30	33	33	63
8	北科附工	100	42	100	86	128
9	清華高中	120	114	120	117	231
10	育達高中	155	153	155	152	305
11	中壢高商	55	49	55	54	103
12	內壢高中	10	10	10	10	20
13	中壢家商	22	22	20	20	42
14	大興高中	90	90	92	92	182
15	啟英高中	250	221	250	238	459
16	六和高中	12	7	12	12	19
17	振聲高中	45	41	45	41	82
18	復旦中學	4	4	4	4	8
19	光啟高中	40	40	40	40	80
20	新竹女中	20	12	20	16	28
21	光復高中	160	150	160	159	309
22	竹北高中	120	66	120	119	185
23	新竹高中	28	11	28	28	39
24	竹東高中	20	11	20	14	25
25	關西高中	90	76	90	84	160
26	新竹高工	146	86	146	146	232
27	新竹高商	58	49	58	52	101
29	磐石高中	22	22	22	22	44
32	曙光女中	10	8	10	10	18
45	永豐高中	30	28	30	23	51
46	成德高中	21	7	21	7	14
		2312	1986	2313	2171	4157

二、特教生霸凌基本資料分析

表3-3-3特教生各背景變項的分佈，在性別上，男生1323人（67.1%），女生648人（32.9%）。在族群上，非原住民1821人（94.7%），原住民102人（5.3%）。在年級上，一年級757人（38.6%），二年級554人（28.2%），三年級652人（33.2%）。在父親教育上，國小以下89人（4.6%），國中386人（20.2%），高中職863人（45.1%），專科217人（11.3%），大學254人（13.3%），研究所以上106人（5.5%）；父親教育平均數為3.56，標準差為1.252。在父親職業上，非技術工、農林漁牧人員150人（9.4%），服務售貨、技術、半技術工851人（53.3%），事務工作人員65人（4.1%），半專業人員74人（4.6%），主管、一般專業人員456人（28.6%）；父親職業平均數為3.17，標準差為1.500。在家庭收入上，3萬元以下者593人（30.6%），3-5萬元者737人（38.1%），5-10萬元者467人（24.1%），10萬元以上者139人（7.2%）；家庭收入平均數為2.41，標準差為.889。在學校類別上，就學於公立高中者211人（10.6%），私立高中者218人（11.0%），公立高職者324人（16.3%），私立高職者1233人（62.1%）。在霸凌經驗上，有霸凌經驗者218人（11.08%），無霸凌經驗者1749人（88.92%）。在受凌經驗上，有受凌經驗者278人（14.06%），無受凌經驗者1699人（85.94%）。

小結

整體而言，特教生基本資料分佈大致為：男多於女；非原住民遠多於原住民；一年級人數較多，三年級次之，二年級較少；學生的父親教育，以高中職者為最多，之後依序為國中，大學，專科，研究所以上，國小以下者最少；學生的父親職業，以服務售貨、技術、半技術工者為最多，之後依序為主管、一般專業，非技術工、農林漁牧，半專業，職業為事務工作人員最少；學生的家庭收入，以3-5萬元者為最多，之後依序為3萬元以下，5-10萬元，10萬元以上者最少；學生就學的學校類別，以私立高職者為最多，之後依序為公立高職，私立高中，就讀於公立高中者最少。特教生在霸凌與受凌經驗上都不是很高，平均一成多（11.08%、14.06%）。

為進一步瞭解特教生整體霸凌與四類霸凌的分佈，分別以特教生整體霸凌與四類霸凌的百分比次數分佈表與圖來呈現。在表3-3-4中，特教生1,967人在整體霸凌的分佈，完全沒有霸凌者1,749人（占88.9%）；一個月1-2次霸凌者115人

(5.8%)，一個月2-3次霸凌者61人(3.1%)，每週1次霸凌者24人(1.2%)，每週數次霸凌者18人(.9%)；特教生整體霸凌頻率由低而高的長條圖(圖3-3-4)。此外，在特教生的四類霸凌上，由表3-3-5至表3-3-8可見，特教生的言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌的百分比次數分佈，及此四類霸凌頻率呈現由低而高的長條圖(圖3-3-5至圖3-3-8)。在依變項霸凌頻率高低分數上，見表3-3-9，整體霸凌平均數為1.19(標準差為.634)，四類(言語、肢體、關係、網路)霸凌的因素分數分別為-.063、.022、.021、.060。

表3-3-3 特教生背景變項與霸凌經驗之平均數及百分比分佈

背景變項		特教生(n=1986)		合計(百分比)
		人數	百分比	
		M/(標準差)		
性別	男生	1323	(67.1%)	1971(100%)
	女生	648	(32.9%)	
族群	非原住民	1821	(94.7%)	1923(100%)
	原住民	102	(5.3%)	
年級	一年級	757	(38.6%)	1963(100%)
	二年級	554	(28.2%)	
	三年級	652	(33.2%)	
父親教育	國小以下	89	(4.6%)	1915(100%)
	國中	386	(20.2%)	
	高中職	863	(45.1%)	
	專科	217	(11.3%)	
	大學	254	(13.3%)	
	研究所以上	106	(5.5%)	
父親教育		3.56/(1.252)		
父親職業	非技術工、農林漁牧人員	150	(9.4%)	1596(100%)
	服務售貨、技術、半技術工	851	(53.3%)	
	事務工作人員	65	(4.1%)	
	半專業人員	74	(4.6%)	
	主管、一般專業人員	456	(28.6%)	
父親職業		3.17/(1.500)		
家庭收入	3萬元以下	593	(30.6%)	1936(100%)
	3-5萬元	737	(38.1%)	
	5-10萬元	467	(24.1%)	
	10萬元以上	139	(7.2%)	
家庭收入		2.41/ (.889)		
學校屬性	公立高中	211	(10.6%)	1986(100%)
	私立高中	218	(11.0%)	
	公立高職	324	(16.3%)	
	私立高職	1233	(62.1%)	
霸凌經驗	有	218	(11.08%)	1967(100%)
	無	1749	(88.92%)	

表3-3-4 特教生整體霸凌的百分比次數分佈

	特教生整體霸凌					總和
	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次	
個數	1749人	115人	61人	24人	18人	1967人
百分比	88.9%	5.8%	3.1%	1.2%	.9%	100.0%

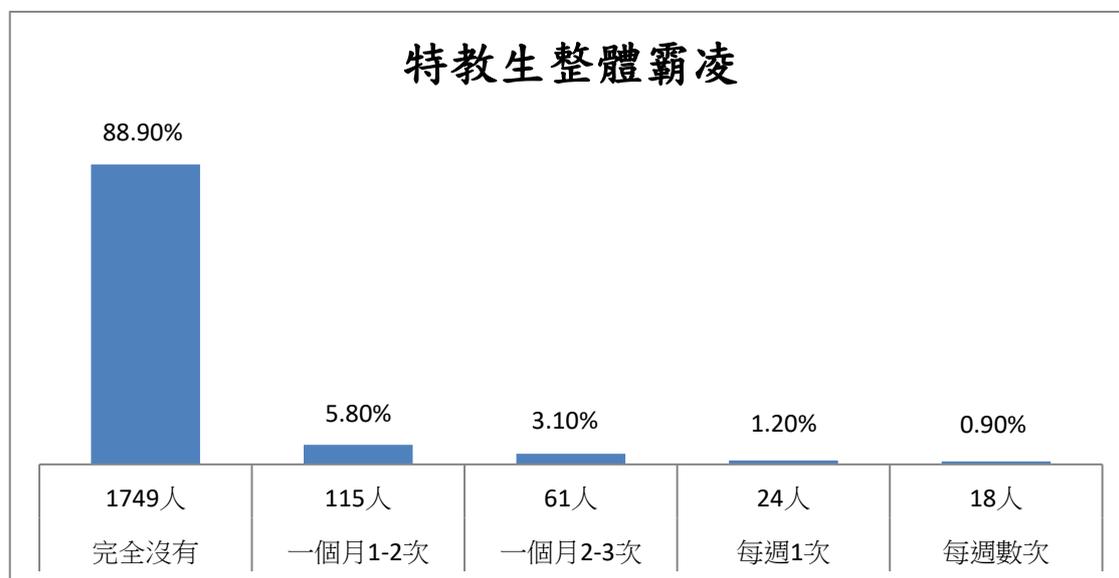


圖 3-3-1 特教生整體霸凌的百分比次數分佈

表3-3-5 特教生言語霸凌的百分比次數分佈

特教生言語霸凌 平均數 6.38/ 標準差 2.919			
頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
5	1354	68.5	68.5
6	154	7.8	76.3
7	88	4.5	80.8
8	88	4.5	85.2
9	68	3.4	88.7
10	62	3.1	91.8
11	32	1.6	93.4
12	22	1.1	94.5
13	15	.8	95.3
14	24	1.2	96.5
15	28	1.4	97.9
16	8	.4	98.3
17	7	.4	98.7
18	1	.1	98.7
19	6	.3	99.0
20	8	.4	99.4
21	4	.2	99.6
23	3	.2	99.8
25	4	.2	100.0
總計N=	1976	100.0	

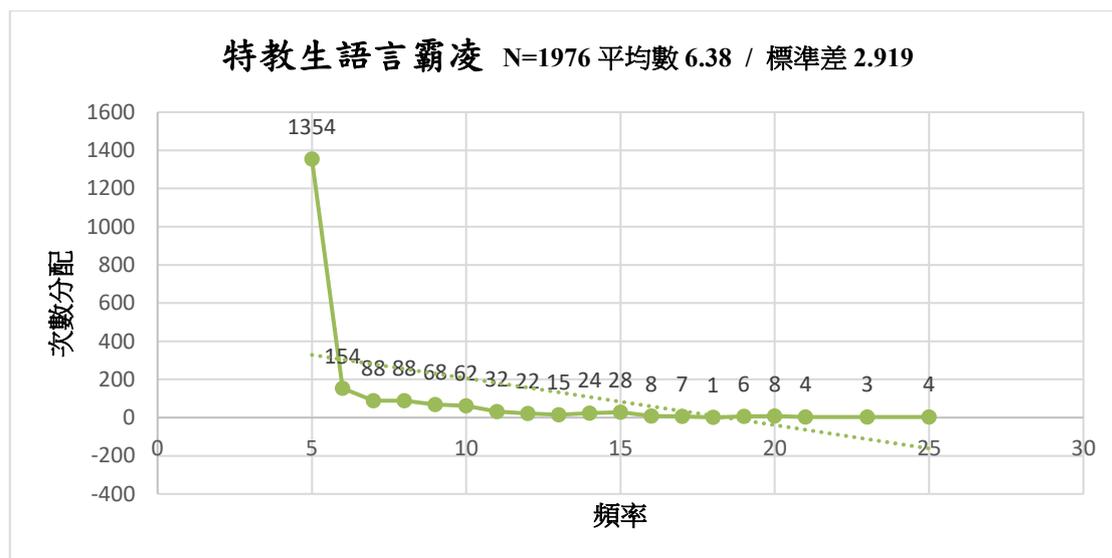


圖3-3-2 特教生言語霸凌的百分比次數分佈

表3-3-6 特教生肢體霸凌的百分比次數分佈

特教生肢體霸凌 平均數 3.38 / 標準差 1.468

頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
3	1786	90.9	90.9
4	37	1.9	92.8
5	15	.8	93.6
6	35	1.8	95.4
7	17	.9	96.2
8	6	.3	96.5
9	41	2.1	98.6
10	7	.4	99.0
11	6	.3	99.3
12	7	.4	99.6
13	2	.1	99.7
15	5	.3	100.0
總計N=	1964	100.0	

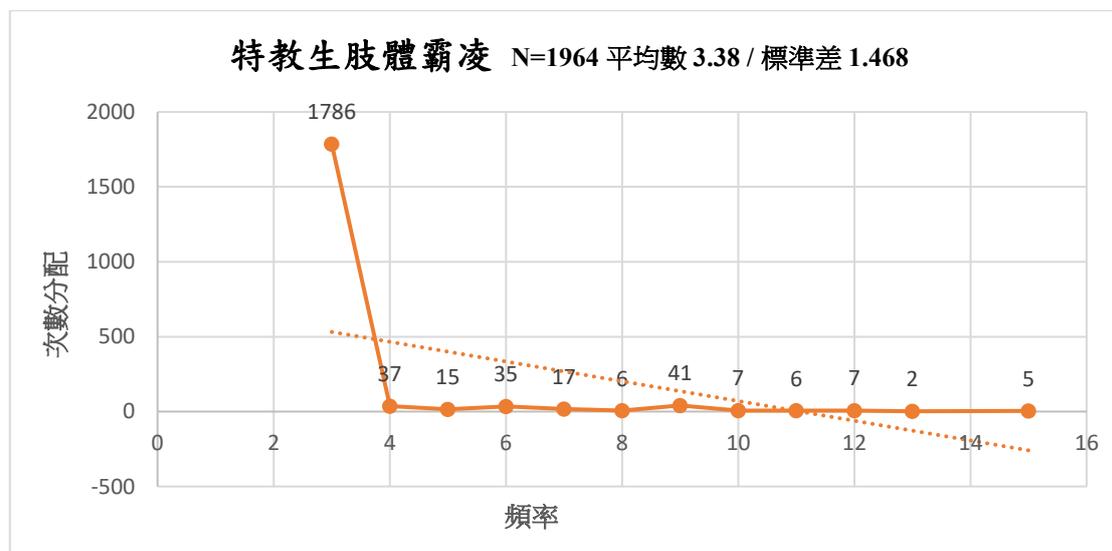


圖3-3-3 特教生肢體霸凌的百分比次數分佈

表3-3-7 特教生關係霸凌的百分比次數分佈

特教生關係霸凌平均數 5.67 / 標準差 2.275			
頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
5	1697	85.9	85.9
6	87	4.4	90.3
7	33	1.7	92.0
8	15	.8	92.8
9	25	1.3	94.0
10	31	1.6	95.6
11	10	.5	96.1
12	8	.4	96.5
13	8	.4	96.9
14	11	.6	97.5
15	32	1.6	99.1
17	3	.2	99.2
18	2	.1	99.3
19	2	.1	99.4
20	6	.3	99.7
21	1	.1	99.8
22	1	.1	99.8
24	1	.1	99.9
25	2	.1	100.0
總計N=	1975	100.0	

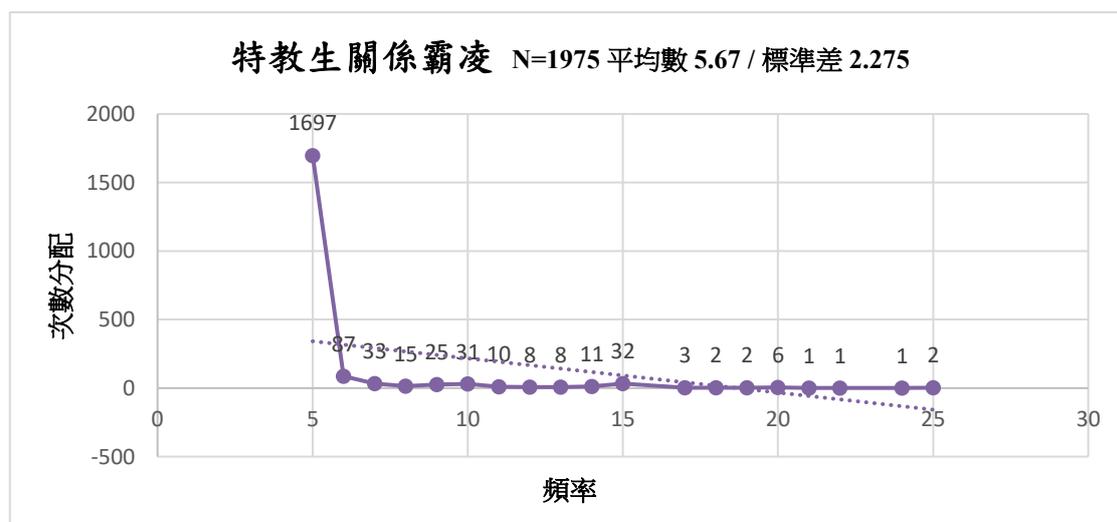


圖3-3-4 特教生關係霸凌的百分比次數分佈

表3-3-8 特教生網路霸凌的百分比次數分佈

特教生網路霸凌 平均數 3.38 / 標準差 1.372			
頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
3	1748	88.5	88.5
4	80	4.1	92.6
5	28	1.4	94.0
6	36	1.8	95.8
7	19	1.0	96.8
8	10	.5	97.3
9	30	1.5	98.8
10	9	.5	99.2
11	4	.2	99.4
12	5	.3	99.7
13	2	.1	99.8
14	1	.1	99.8
15	3	.2	100.0
總計N=	1975	100.0	

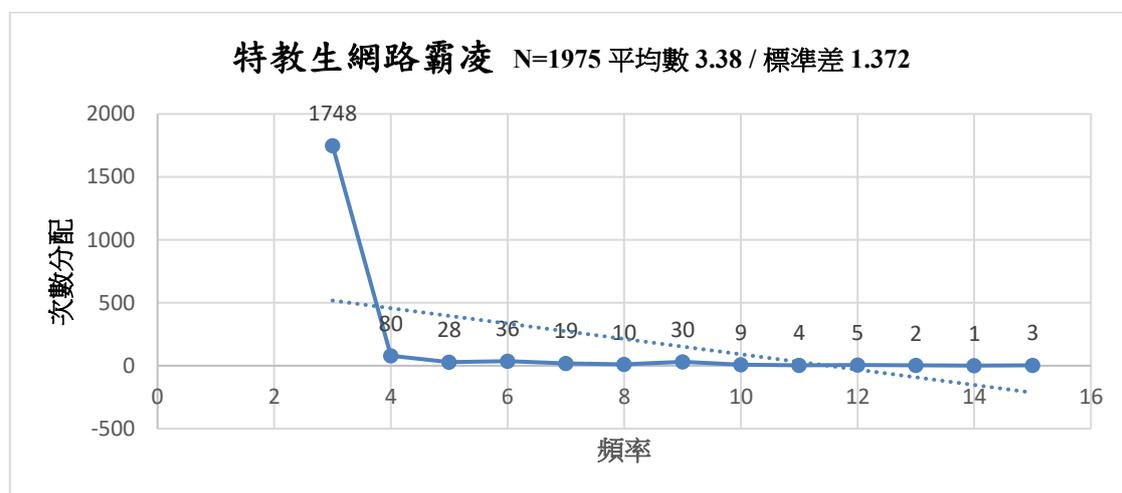


圖3-3-5 特教生網路霸凌的百分比次數分佈

表3-3-9 特教生整體霸凌與四類霸凌之平均數與因素分數

霸凌		特教生 (n=1986)	
		平均數(標準差)	因素分數
整體霸凌		1.19(.634)	-
霸凌 類型	言語霸凌	-	-.063
	肢體霸凌	-	.022
	關係霸凌	-	.021
	網路霸凌	-	.006

三、普通生霸凌基本資料分析

自表3-3-10看到，普通生各背景變項的分佈，在性別上，男生1273人(58.7%)，女生894人(41.3%)。在族群上，非原住民2074人(96.4%)，原住民78人(3.6%)。在年級上，一年級701人(32.5%)，二年級550人(25.5%)，三年級909人(42.1%)。在父親教育上，國小以下64人(3.0%)，國中299人(14.0%)，高中職889人(41.6%)，專科320人(15.0%)，大學385人(18.0%)，研究所以上179人(8.4%)；父親教育的平均數為3.56，標準差為1.252。在父親職業上，非技術工、農林漁牧人員140人(7.4%)，服務售貨、技術、半技術工880人(46.7%)，事務工作人員71人(3.8%)，半專業人員106人(5.6%)，主管、一般專業人員686人(36.4%)；父親職業的平均數為3.17，標準差為1.500。家庭收入上，3萬元以下者330人(15.4%)，3-5萬元者856人(39.9%)，5-10萬元者703人(32.7%)，10萬元以上者259人(12.1%)；在家庭收入的平均數為2.41，標準差為.889。在學校類別上，就學於公立高中者307人(14.1%)，私立高中者196人(9.0%)，公立高職者442人(20.4%)，私立高職者1225人(56.5%)。在霸凌經驗上，有霸凌經驗者186人(8.58%)，無霸凌經驗者1982人(91.42%)。

小結

整體而言，普通生基本資料的分佈大致呈現：男生微多於女生；非原住民遠多於原住民；學生三年級人數較多，一年級次之，二年級較少；學生的父親教育，以高中職程度者最多，之後依序為大學，專科，國中，研究所以上，國小以下程度者最少；學生的父親職業，以服務售貨、技術、半技術工者最多，之後依序為主管、一般專業人員，非技術工、農林漁牧人員，半專業人員，職業為事務工作人員最少；學生的家庭收入，以收入3-5萬元者最多，之後依序為5-10萬元，3萬元以下，收入10萬元以上者最少；學生就學的學校類別，以學生就讀於私立高職者最多，之後依序為公立高職，公立高中，就讀於私立高中者最少。普通生在霸凌經驗上不高，大約將近一成(8.58%)。

為進一步瞭解普通生整體霸凌與四類霸凌頻率的分佈，分別以普通生整體霸凌與四類霸凌的百分比次數分佈表與圖來呈現。表3-3-11看到，普通生2,168人在整體霸凌的分佈，完全沒有霸凌者1,982人(占91.4%)，一個月1-2次霸凌者86人(4.0%)，一個月2-3次霸凌者53人(2.4%)，每週1次霸凌者24人(1.1%)，每

週數次霸凌者23人（1.1%）；及普通生整體霸凌頻率由低而高的長條圖（見圖3-3-11）。此外，在普通生的四類霸凌上，由表3-3-12至表3-3-15可見，普通生的言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌的百分比次數分佈，及此四類霸凌頻率呈現由低而高的長條圖（見圖3-3-12至圖3-3-15）。

在依變項霸凌頻率高低分數上，見表3-3-16整體霸凌平均數為1.16（標準差為.616），四類（言語、肢體、關係、網路）霸凌的因素分數分別為.057、-.020、-.020、-.060。

表3-3-10 普通生背景變項與霸凌經驗之平均數及交叉百分比分佈

背景變項		普通生(n=2171)		
		人數	百分比	合計(百分比)
		M/(標準差)		
性別	男生	1273	58.7%	2167(100%)
	女生	894	41.3%	
族群	非原住民	2074	96.4%	2152(100%)
	原住民	78	3.6%	
年級	一年級	701	32.5%	2160(100%)
	二年級	550	25.5%	
	三年級	909	42.1%	
父親教育	國小以下	64	3.0%	2136(100%)
	國中	299	14.0%	
	高中職	889	41.6%	
	專科	320	15.0%	
	大學	385	18.0%	
	研究所以上	179	8.4%	
父親教育		M=3.56/(1.252)		-
父親職業	非技術工、農林漁牧人員	140	7.4%	1883(100%)
	服務售貨、技術、半技術工	880	46.7%	
	事務工作人員	71	3.8%	
	半專業人員	106	5.6%	
	主管、一般專業人員	686	36.4%	
父親職業		M=3.17/(1.500)		-
家庭收入	3萬元以下	330	15.4%	2148(100%)
	3-5萬元	856	39.9%	
	5-10萬元	703	32.7%	
	10萬元以上	259	12.1%	
家庭收入		M=2.41/(.889)		-
學校屬性	公立高中	307	14.1%	2170(100%)
	私立高中	196	9.0%	
	公立高職	442	20.4%	
	私立高職	1225	56.5%	
霸凌經驗	有	186	8.58%	2168(100%)
	無	1982	91.42%	

表3-3- 11 普通生整體霸凌的百分比次數分佈

	普通生整體霸凌					總和
	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次	
個數	1982人	86人	53人	24人	23人	2168人
百分比	91.4%	4.0%	2.4%	1.1%	1.1%	100.0%

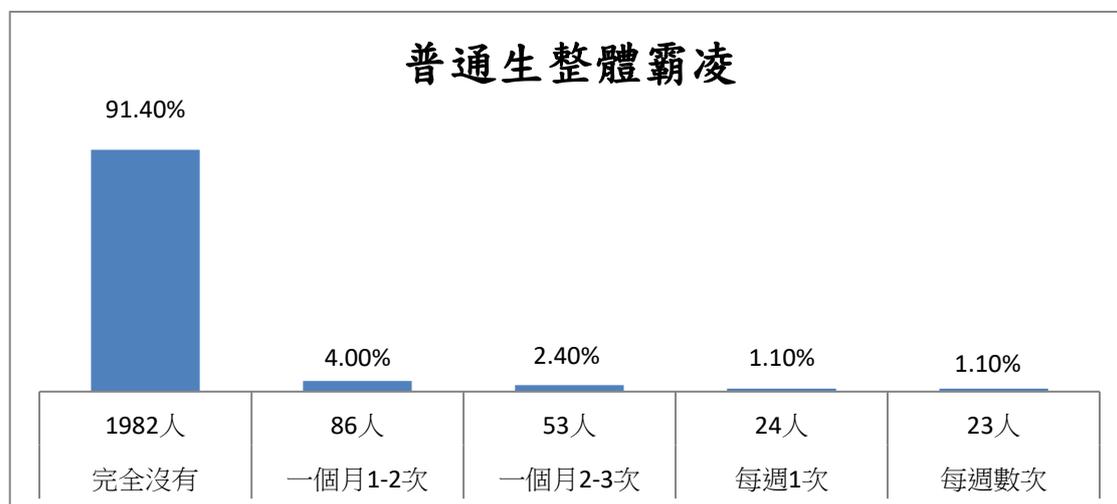


圖3-3-6 普通生整體霸凌百分比次數分佈

表3-3- 12 普通生言語霸凌的百分比次數分佈

頻率	普通生 言語霸凌		
	次數分配表	有效百分比	累積百分比
5	1292	59.7	59.7
6	206	9.5	69.2
7	135	6.2	75.4
8	103	4.8	80.2
9	126	5.8	86.0
10	70	3.2	89.2
11	39	1.8	91.0
12	24	1.1	92.1
13	37	1.7	93.9
14	15	.7	94.5
15	30	1.4	95.9
16	20	.9	96.9
17	23	1.1	97.9
18	9	.4	98.3
19	6	.3	98.6
20	5	.2	98.8
21	4	.2	99.0
22	5	.2	99.3
23	1	.0	99.3
24	2	.1	99.4
25	13	.6	100.0
總計N=	2165	100.0	

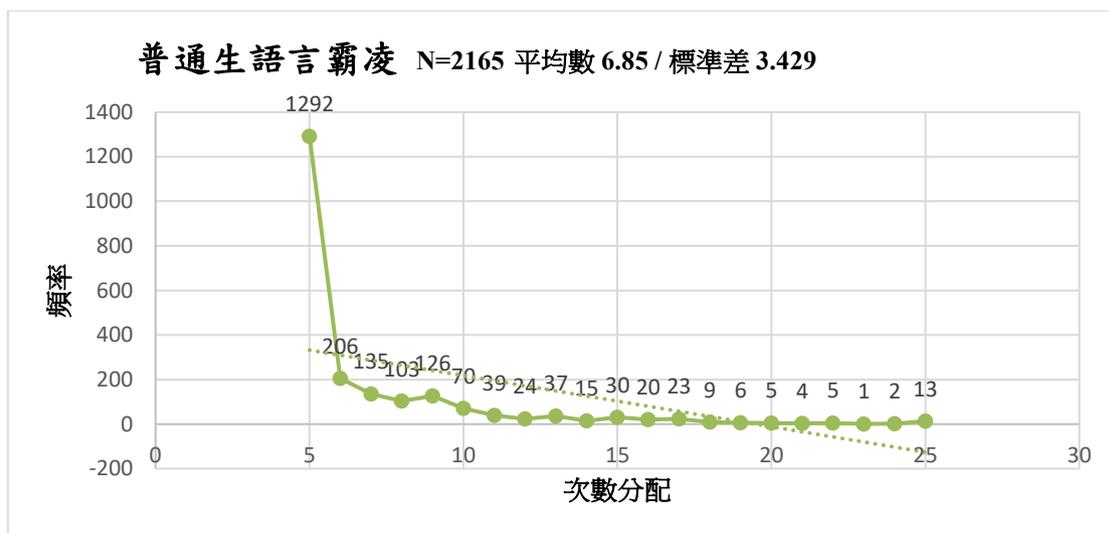


圖3-3-7 普通生言語霸凌的百分比次數分佈

表3-3-13 普通生肢體霸凌的百分比次數分佈

普通生肢體霸凌			
頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
3	1973	91.1	91.1
4	52	2.4	93.5
5	36	1.7	95.2
6	31	1.4	96.6
7	15	.7	97.3
8	4	.2	97.5
9	31	1.4	98.9
10	6	.3	99.2
11	3	.1	99.4
12	3	.1	99.5
13	1	.0	99.5
15	10	.5	100.0
總計N=	2165	100.0	

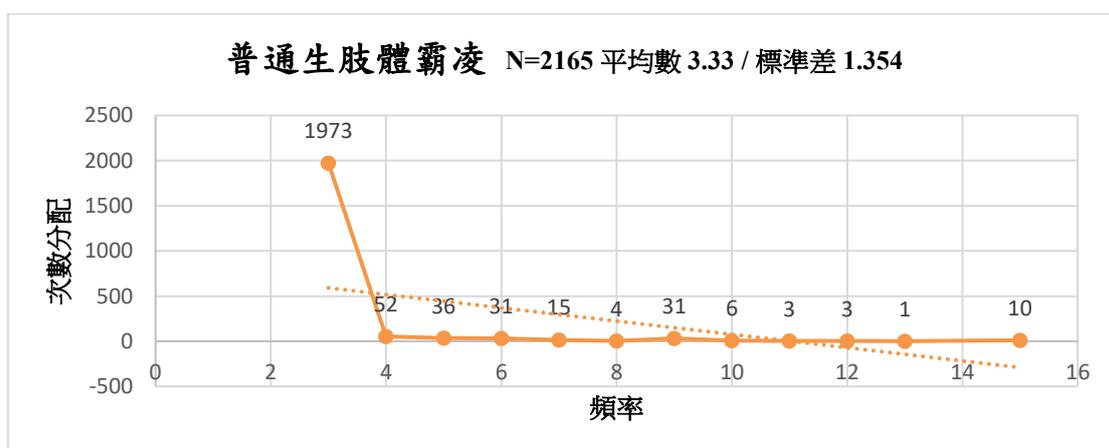


圖3-3-8 普通生肢體霸凌的百分比次數分佈

表3-3-14 普通生關係霸凌的百分比次數分佈

普通生關係霸凌			
頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
5	1870	86.4	86.4
6	110	5.1	91.5
7	45	2.1	93.6
8	25	1.2	94.7
9	14	.6	95.4
10	27	1.2	96.6
11	12	.6	97.2
12	4	.2	97.4
13	8	.4	97.7
14	7	.3	98.1
15	21	1.0	99.0
16	2	.1	99.1
17	2	.1	99.2
18	2	.1	99.3
19	1	.0	99.4
20	2	.1	99.4
21	1	.0	99.5
24	1	.0	99.5
25	10	.5	100.0
總計	2164	100.0	

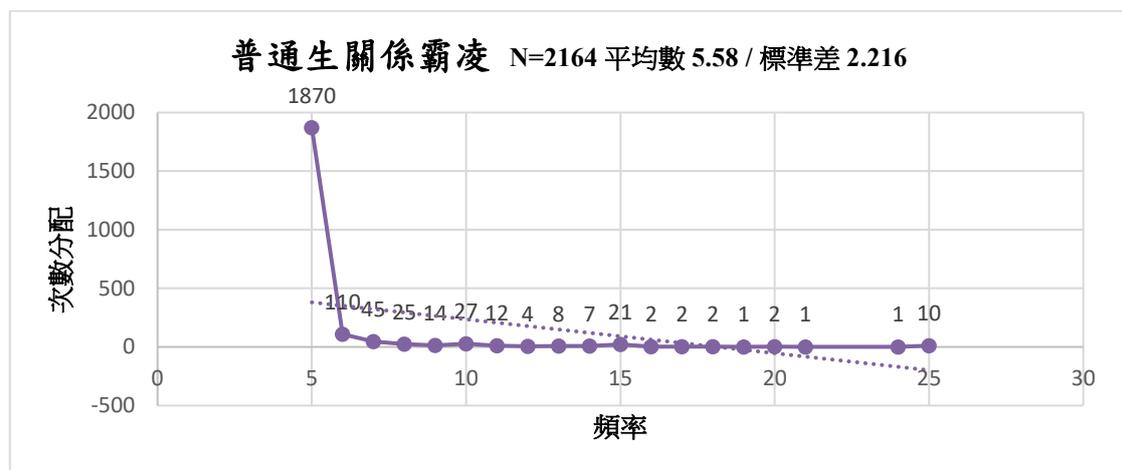


圖3-3-9 普通生關係霸凌的百分比次數分佈

表3-3-15 普通生網路霸凌的百分比次數分佈

普通生網路霸凌			
頻率	次數分配表	有效百分比	累積百分比
3	1909	88.3	88.3
4	106	4.9	93.2
5	36	1.7	94.8
6	35	1.6	96.4
7	17	.8	97.2
8	12	.6	97.8
9	22	1.0	98.8
10	6	.3	99.1
11	3	.1	99.2
12	4	.2	99.4
13	1	.0	99.4
14	1	.0	99.5
15	11	.5	100.0
總計	2163	100.0	

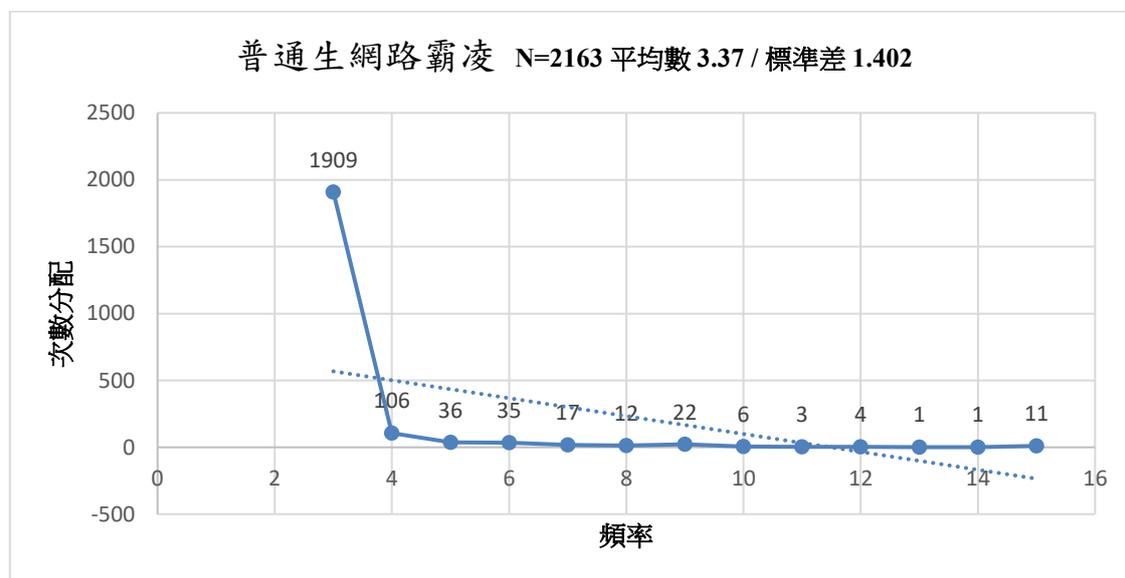


圖3-3- 10普通生網路霸凌的百分比次數分佈

表3-3-16 普通生整體霸凌與四類霸凌之平均數與因素分數

霸凌		普通生 (n=2171)	
		平均數(標準差)	因素分數
整體霸凌		1.16(.616)	-
霸凌 類型	言語霸凌	-	.057
	肢體霸凌	-	-.020
	關係霸凌	-	-.020
	網路霸凌	-	-.006

四、特教生受凌基本資料分析

前面表3-3-10已經對本表3-3-17特教生各背景如性別、族群、年級、父親教育、父親職業、家庭收入學校類別等變項的平均數與交叉百分比分佈，做了完整描述，故於此也就不再贅述。在受凌經驗上，有受凌經驗者278人（14.06%），無受凌經驗者1,699人（85.94%）。

特教生受凌經驗不低，將近達一成五（14.06%）。為進一步瞭解特教生整體受凌與四類受凌頻率的分佈，分別以特教生整體受凌與四類受凌的百分比次數分佈表與圖來呈現。表3-3-18看到，特教生1,977人在整體受凌的分佈，完全沒有受凌者1699人（占85.9%），一個月1-2次受凌者138人（7.0%），一個月2-3次受凌者80人（4.0%），每週1次受凌者37人（1.9%），每週數次受凌者23人（1.2%）；及特教生整體受凌頻率由低而高的長條圖（見圖3-3-18）。此外，在特教生的四類受凌上，表3-3-19至表3-3-22皆看見，特教生的言語受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌的百分比次數分佈，及此四類受凌頻率呈現由低而高的長條圖（見圖3-3-19至圖3-3-22）。

在依變項受凌頻率高低分數上，見表3-3-23整體受凌平均數為1.25（標準差為.723），四類（言語、肢體、關係、網路）受凌的因素分數分別為.005、.055、.059、.045。

表 3-3-17 特教生背景變項與受凌經驗之平均數及百分比分佈

背景變項		特教生(n=1986)		合計(百分比)
		人數	百分比	
		M/(標準差)		
性別	男生	1323	(67.1%)	1971(100%)
	女生	648	(32.9%)	
族群	非原住民	1821	(94.7%)	1923(100%)
	原住民	102	(5.3%)	
年級	一年級	757	(38.6%)	1963(100%)
	二年級	554	(28.2%)	
	三年級	652	(33.2%)	
父親教育	國小以下	89	(4.6%)	1915(100%)
	國中	386	(20.2%)	
	高中職	863	(45.1%)	
	專科	217	(11.3%)	
	大學	254	(13.3%)	
	研究所以上	106	(5.5%)	
父親教育		3.56/(1.252)		
父親職業	非技術工、農林漁牧人員	150	(9.4%)	1596(100%)
	服務售貨、技術、半技術工	851	(53.3%)	
	事務工作人員	65	(4.1%)	
	半專業人員	74	(4.6%)	
	主管、一般專業人員	456	(28.6%)	
父親職業		3.17/(1.500)		
家庭收入	3萬元以下	593	(30.6%)	1936(100%)
	3-5萬元	737	(38.1%)	
	5-10萬元	467	(24.1%)	
	10萬元以上	139	(7.2%)	
家庭收入		2.41/(.889)		
學校屬性	公立高中	211	(10.6%)	1986(100%)
	私立高中	218	(11.0%)	
	公立高職	324	(16.3%)	
	私立高職	1233	(62.1%)	
受凌經驗	1.有	278	(14.06%)	1977(100%)
	2.無	1699	(85.94%)	

表 3-3-18 特教生整體受凌的百分比次數分佈

	特教生整體受凌					總和
	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次	
個數	1699人	138人	80人	37人	23人	1977人
百分比	85.9%	7.0%	4.0%	1.9%	1.2%	100.0%

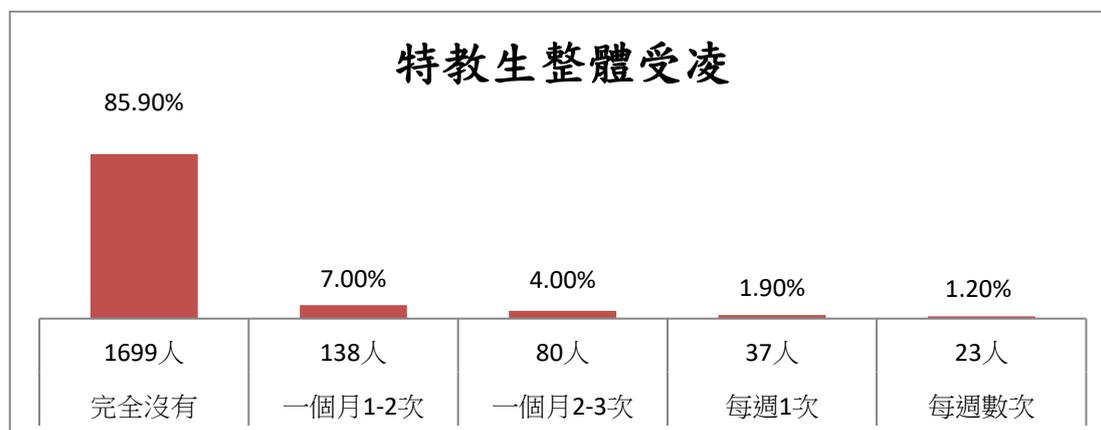


圖 3-3-11 特教生整體受凌的百分比次數分佈

表 3-3-19 特教生言語受凌的百分比次數分佈

特教生言語受凌平均數 6.69 /標準差 3.338				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
5	1275	64.2	64.5	64.5
6	163	8.2	8.2	72.7
7	120	6.0	6.1	78.8
8	74	3.7	3.7	82.5
9	68	3.4	3.4	85.9
10	62	3.1	3.1	89.1
11	33	1.7	1.7	90.7
12	32	1.6	1.6	92.4
13	33	1.7	1.7	94.0
14	16	.8	.8	94.8
15	31	1.6	1.6	96.4
16	16	.8	.8	97.2
17	18	.9	.9	98.1
18	5	.3	.3	98.4
19	7	.4	.4	98.7
20	7	.4	.4	99.1
21	3	.2	.2	99.2
22	4	.2	.2	99.4
23	2	.1	.1	99.5
24	1	.1	.1	99.6
25	8	.4	.4	100.0
總計N=	1978	99.6	100.0	

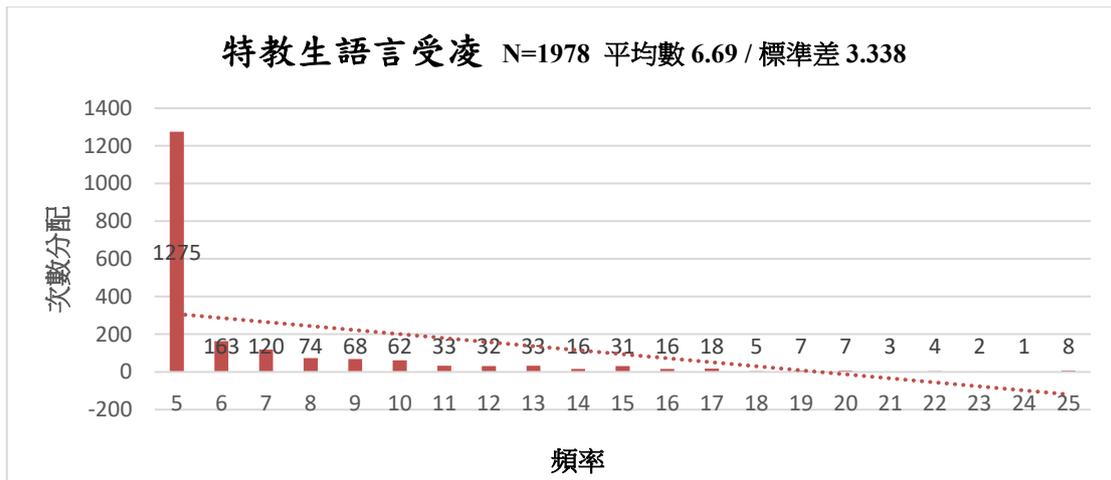


圖 3-3-12 特教生言語受凌的百分比次數分佈

表 3-3-20 特教生肢體受凌的百分比次數分佈

特教生肢體受凌 平均數 3.51 / 標準差 1.615				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
3	1696	85.4	86.4	86.4
4	64	3.2	3.3	89.7
5	39	2.0	2.0	91.6
6	51	2.6	2.6	94.2
7	31	1.6	1.6	95.8
8	15	.8	.8	96.6
9	37	1.9	1.9	98.5
10	5	.3	.3	98.7
11	5	.3	.3	99.0
12	9	.5	.5	99.4
13	2	.1	.1	99.5
14	2	.1	.1	99.6
15	7	.4	.4	100.0
總計	1963	98.8	100.0	

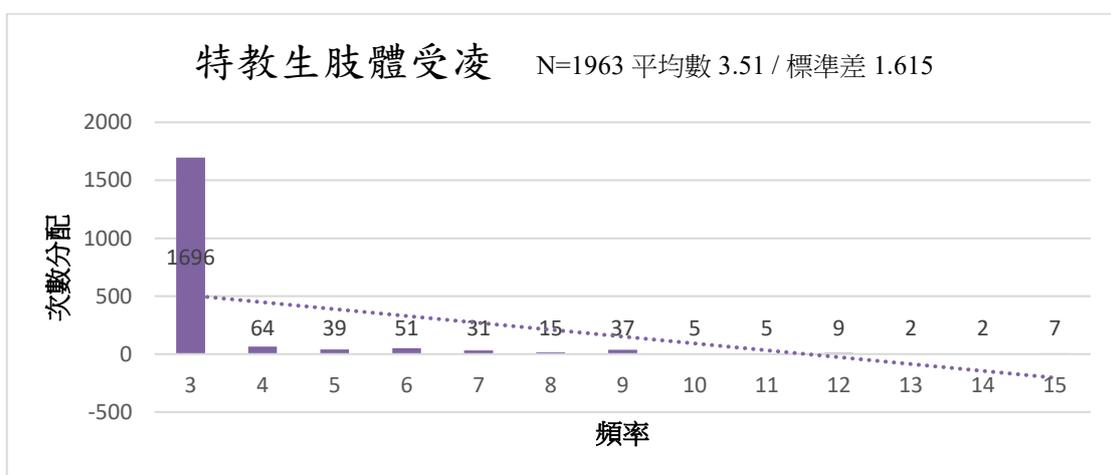


圖 3-3-13 特教生肢體受凌的百分比次數分佈

表 3-3-21 特教生關係受凌的百分比次數分佈

身障關係受凌 平均數 6.06 / 標準差 2.705				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
5	1504	75.7	76.4	76.4
6	122	6.1	6.2	82.6
7	77	3.9	3.9	86.5
8	49	2.5	2.5	89.0
9	48	2.4	2.4	91.5
10	37	1.9	1.9	93.3
11	18	.9	.9	94.3
12	14	.7	.7	95.0
13	19	1.0	1.0	95.9
14	11	.6	.6	96.5
15	25	1.3	1.3	97.8
16	11	.6	.6	98.3
17	14	.7	.7	99.0
18	5	.3	.3	99.3
19	2	.1	.1	99.4
20	6	.3	.3	99.7
21	1	.1	.1	99.7
23	1	.1	.1	99.8
25	4	.2	.2	100.0
總計	1968	99.1	100.0	

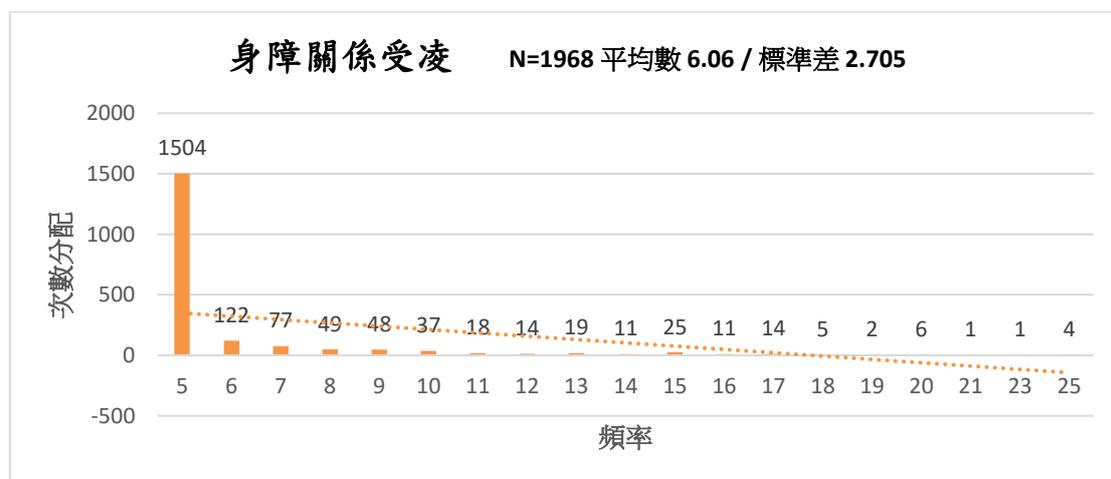


圖 3-3-14 特教生關係受凌的百分比次數分佈

表 3-3-22 特教生網路受凌的百分比次數分佈

身障網路受凌 平均數3.48 / 標準差 1.531				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
3	1703	85.8	86.2	86.2
4	80	4.0	4.0	90.2
5	46	2.3	2.3	92.6
6	42	2.1	2.1	94.7
7	20	1.0	1.0	95.7
8	21	1.1	1.1	96.8
9	31	1.6	1.6	98.3
10	10	.5	.5	98.8
11	8	.4	.4	99.2
12	9	.5	.5	99.7
13	2	.1	.1	99.8
14	1	.1	.1	99.8
15	3	.2	.2	100.0
總計	1976	99.5	100.0	

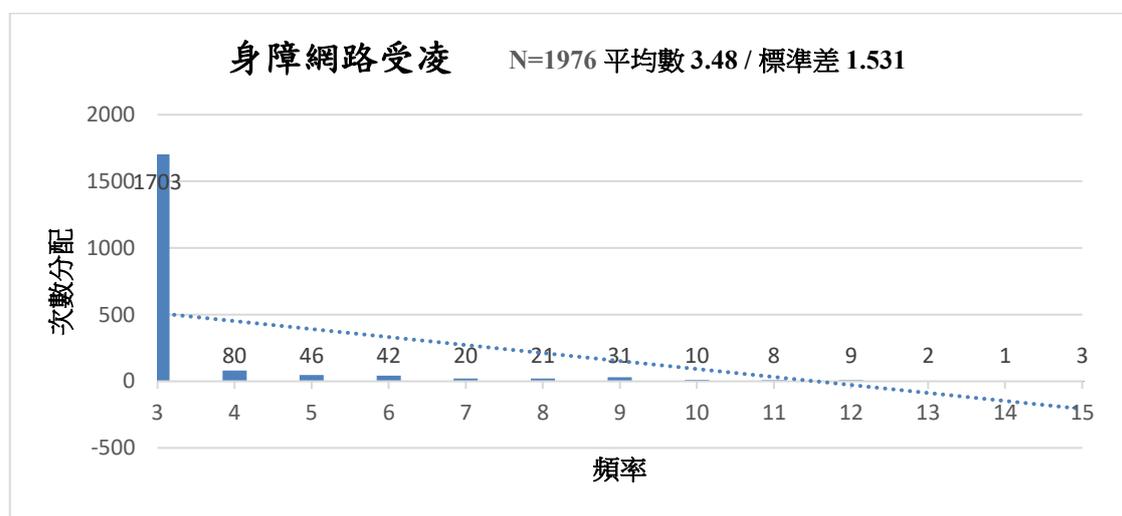


圖 3-3-15 特教生網路受凌的百分比次數分佈

表 3-3-23 特教生整體受凌與四類受凌之平均數與因素分數

受凌		特教生 (n=1986)	
		平均數(標準差)	因素分數
整體受凌		1.25(.723)	-
受凌 類型	言語受凌	-	.005
	肢體受凌	-	.055
	關係受凌	-	.059
	網路受凌	-	.045

五、普通生受凌基本資料分析

前面表3-3-10已經對本表3-3-24普通生各背景如性別、族群、年級、父親教育、父親職業、家庭收入學校類別等變項的平均數與交叉百分比分佈，做了完整描述，故於此也就不再贅述。在受凌經驗上，有受凌經驗者193人（8.91%），無受凌經驗者1,974人（91.09%）。

普通生受凌經驗不高，大約將近一成（8.91%）。為進一步瞭解普通生整體受凌與四類受凌頻率的分佈，分別以普通生整體受凌與四類受凌的百分比次數分佈表與圖來呈現。表3-3-25看到，普通生2,167人在整體受凌的分佈，完全沒有受凌者1974人（占91.1%），一個月1-2次受凌者106人（4.9%），一個月2-3次受凌者50人（2.3%），每週1次受凌者19人（.9%），每週數次受凌者18人（.08%）；及普通生整體受凌頻率由低而高的長條圖（見圖3-3-25）。此外，在普通生的四類受凌上，由表3-3-26至表3-3-29可見，普通生的言語受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌的百分比次數分佈，及此四類受凌頻率呈現由低而高的長條圖（見圖3-3-26至圖3-3-29）。

在依變項受凌頻率高低分數，見表3-3-30整體受凌平均數為1.15（標準差為.574），四類（言語、肢體、關係、網路）受凌的因素分數分別為.004、-.049、-.053、-.041。

表 3-3-24 普通生背景變項與受凌經驗之平均數及交叉百分比分佈

背景變項		普通生(n=2171)		合計(百分比)
		人數	百分比	
		M/(標準差)		
性別	男生	1273	58.7%	2167(100%)
	女生	894	41.3%	
族群	非原住民	2074	96.4%	2152(100%)
	原住民	78	3.6%	
年級	一年級	701	32.5%	2160(100%)
	二年級	550	25.5%	
	三年級	909	42.1%	
父親教育	國小以下	64	3.0%	2136(100%)
	國中	299	14.0%	
	高中職	889	41.6%	
	專科	320	15.0%	
	大學	385	18.0%	
	研究所以上	179	8.4%	
父親教育		M=3.56/(1.252)		
父親職業	非技術工、農林漁牧人員	140	7.4%	1883(100%)
	服務售貨、技術、半技術工	880	46.7%	
	事務工作人員	71	3.8%	
	半專業人員	106	5.6%	
	主管、一般專業人員	686	36.4%	
父親職業		M=3.17/(1.500)		
家庭收入	3 萬元以下	330	15.4%	2148(100%)
	3-5 萬元	856	39.9%	
	5-10 萬元	703	32.7%	
	10 萬元以上	259	12.1%	
家庭收入		M=2.41/ (.889)		
學校屬性	公立高中	307	14.1%	2170(100%)
	私立高中	196	9.0%	
	公立高職	442	20.4%	
	私立高職	1225	56.5%	
受凌經驗	有	193	8.91%	2167 (100%)
	無	1974	91.09%	

表 3-3-25 普通生整體受凌的百分比次數分佈

	普通生整體受凌					總和
	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次	
個數	1974人	106人	50人	19人	18人	2167
百分比	91.1%	4.9%	2.3%	.9%	.8%	100.0%

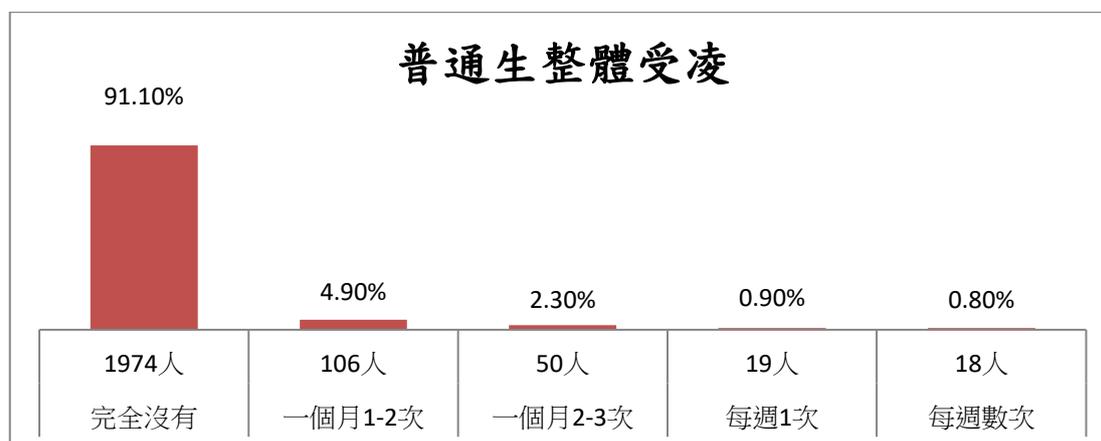


圖 3-3-16 普通生整體受凌的百分比次數分佈

表 3-3-26 普通生言語受凌的百分比次數分佈

普通生言語受凌 平均數 6.75 / 標準差 3.266				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
5	1329	61.2	61.3	61.3
6	224	10.3	10.3	71.7
7	118	5.4	5.4	77.1
8	61	2.8	2.8	79.9
9	129	5.9	6.0	85.9
10	80	3.7	3.7	89.6
11	35	1.6	1.6	91.2
12	22	1.0	1.0	92.2
13	43	2.0	2.0	94.2
14	21	1.0	1.0	95.2
15	27	1.2	1.2	96.4
16	11	.5	.5	96.9
17	34	1.6	1.6	98.5
18	6	.3	.3	98.8
19	1	.0	.0	98.8
20	6	.3	.3	99.1
21	12	.6	.6	99.6
22	1	.0	.0	99.7
24	1	.0	.0	99.7
25	6	.3	.3	100.0
總計	2167	99.8	100.0	

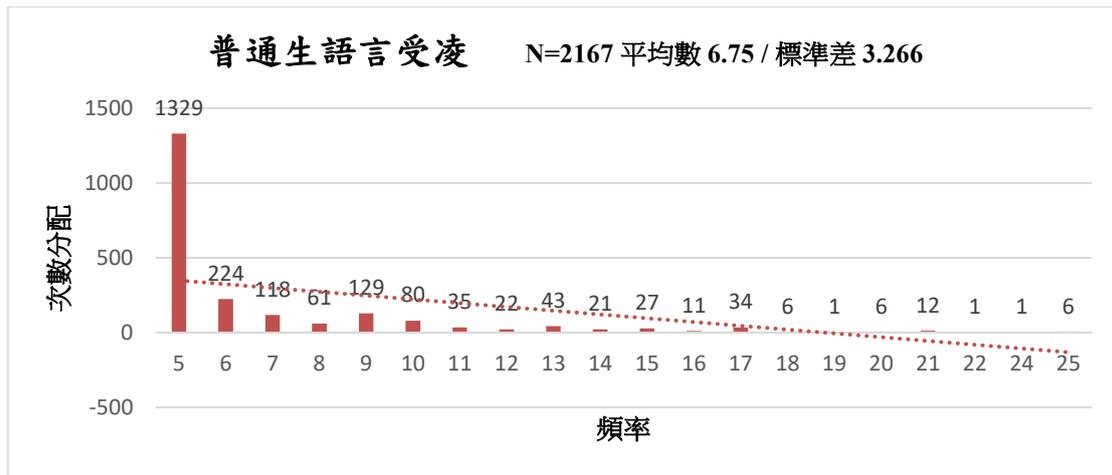


圖 3-3-17 普通生言語受凌的百分比次數分佈

表 3-3-27 普通生肢體受凌的百分比次數分佈

普通生肢體受凌 平均數 3.35 / 標準差 1.339				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
3	1931	88.9	89.2	89.2
4	81	3.7	3.7	92.9
5	27	1.2	1.2	94.2
6	52	2.4	2.4	96.6
7	18	.8	.8	97.4
8	10	.5	.5	97.9
9	27	1.2	1.2	99.1
10	2	.1	.1	99.2
11	2	.1	.1	99.3
12	6	.3	.3	99.6
14	1	.0	.0	99.6
15	8	.4	.4	100.0
總計	2165	99.7	100.0	

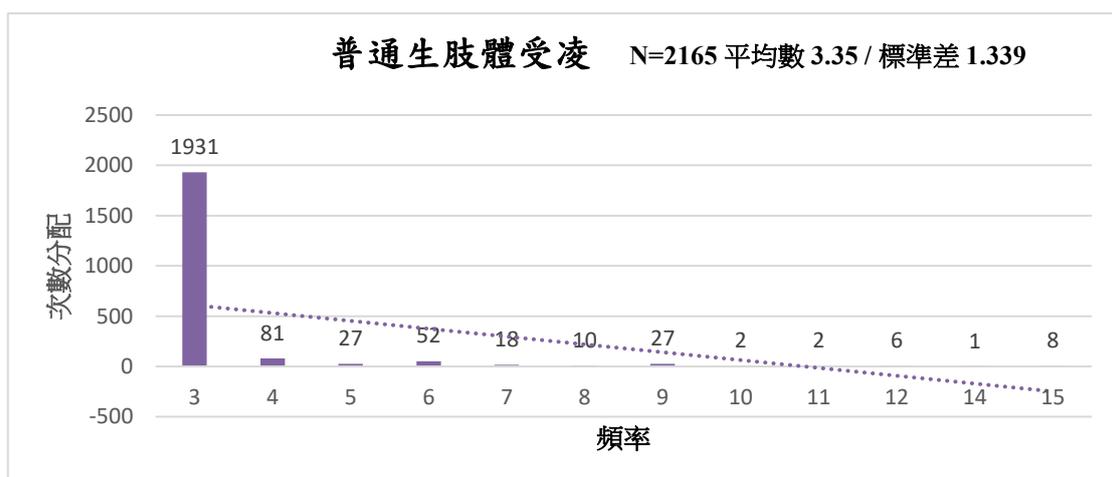


圖 3-3-18 普通生肢體受凌的百分比次數分佈

表 3-3-28 普通生關係受凌的百分比次數分佈

普通生關係受凌 平均數 5.78 / 標準差2.298				
頻率	次數分配表	百分比	有效百分比	累積百分比
5	1729	79.6	80.0	80.0
6	155	7.1	7.2	87.1
7	57	2.6	2.6	89.8
8	53	2.4	2.5	92.2
9	42	1.9	1.9	94.2
10	34	1.6	1.6	95.7
11	10	.5	.5	96.2
12	8	.4	.4	96.6
13	20	.9	.9	97.5
14	6	.3	.3	97.8
15	22	1.0	1.0	98.8
16	5	.2	.2	99.0
17	5	.2	.2	99.3
18	3	.1	.1	99.4
19	1	.0	.0	99.4
20	6	.3	.3	99.7
21	1	.0	.0	99.8
25	5	.2	.2	100.0
總計	2162	99.6	100.0	

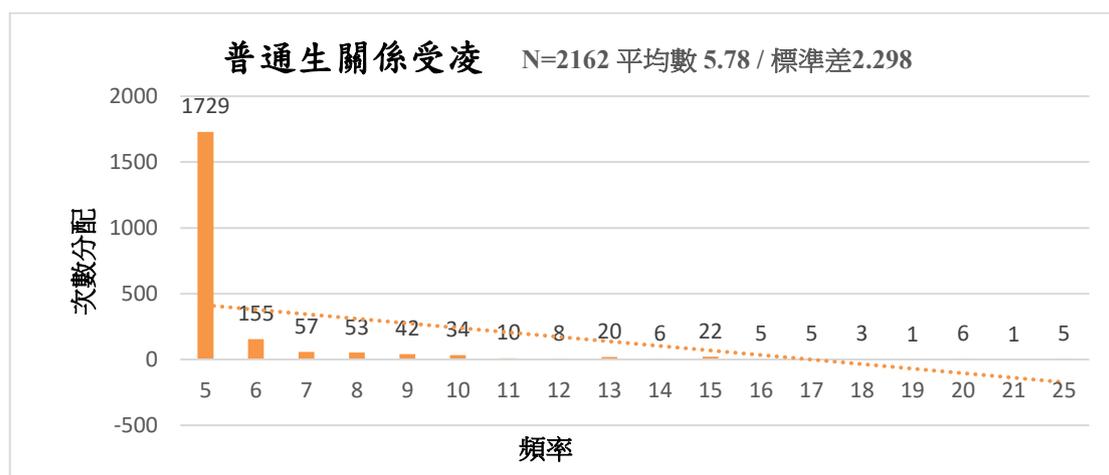


圖 3-3-19 普通生關係受凌的百分比次數分佈

表 3-3-29 普通生網路受凌的百分比次數分佈

普通生網路受凌 平均數 3.36 / 標準差 1.298					
頻率	次數分配表			有效百分比	累積百分比
3	1910	88.0	88.1	88.1	
4	87	4.0	4.0	92.2	
5	55	2.5	2.5	94.7	
6	47	2.2	2.2	96.9	
7	12	.6	.6	97.4	
8	10	.5	.5	97.9	
9	24	1.1	1.1	99.0	
10	7	.3	.3	99.3	
11	1	.0	.0	99.4	
12	7	.3	.3	99.7	
13	2	.1	.1	99.8	
15	5	.2	.2	100.0	
總計	2167	99.8	100.0		

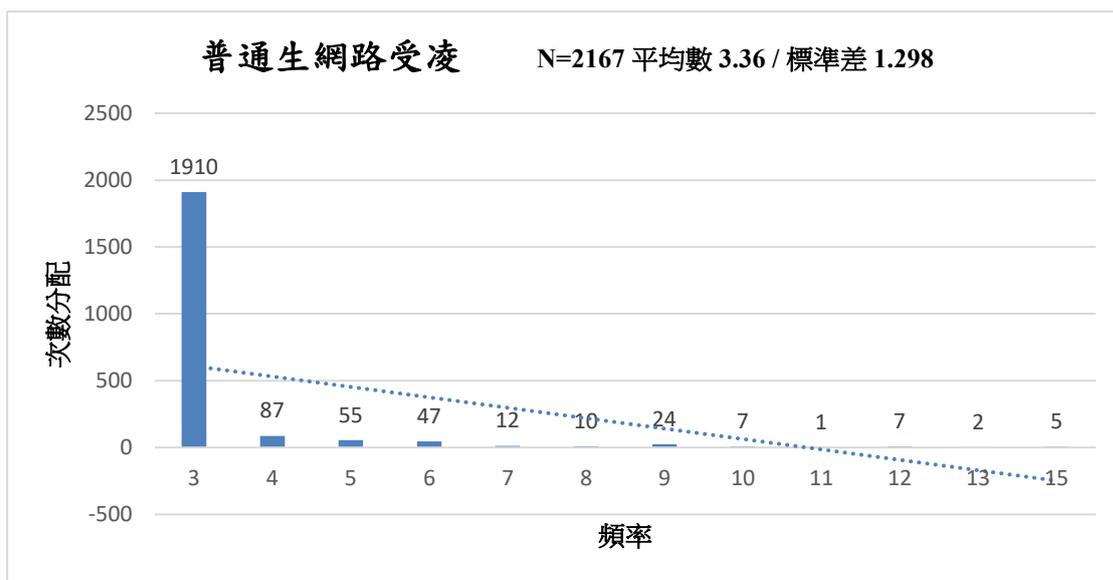


圖 3-3-20 普通生網路受凌的百分比次數分佈

表 3-3-30 普通生整體受凌與四類受凌之平均數與因素分數

受凌		普通生 (n=2171)	
		平均數(標準差)	因素分數
整體受凌		1.15(.574)	-
受凌 類型	言語受凌	-	-.004
	肢體受凌	-	-.049
	關係受凌	-	-.053
	網路受凌	-	-.041

第四節 研究變項測量、信效度分析

本研究採問卷調查法，根據研究目的、研究架構並參考相關文獻，編修合適之研究工具。問卷題目，主要參考自各學者的研究或量表（王鍾和，1995；李金治，2003；林淑娟，2014；屈寧英，2004；陸洛，1993；張綺瑄，2008；陳冠中，2000；Cheng, Chen, Liu, & Chen, 2011; Davis, 1983; Fraser, Anderson, & Walberg, 1982; Maccoby & Martin, 1983; Rosenberg, 1965），以及依研究目的進行編修，修訂製成「中學生學校生活經驗量表」（如附錄四、附錄五）。預試後做問卷預試分析（見附錄三），刪除或修改不恰當的題目，獲得良好信、效度；並依此完成編製正式的「中學生學校生活經驗問卷」（見附錄六、七），與進行正式問卷施測與分析。

本問卷內容共六個部份：第一部份為學生基本資料；第二部份為家庭因素量表，包括父母管教方式、家庭氣氛、家人支持；第三部份為學校因素量表，包括班級氣氛、師生互動、同儕互動、學校因應方式、成績表現；第四部份為身心因素量表，包含運動參與、自我認同、同理心；第五部分為霸受凌行為量表，包括霸受凌頻率、霸受凌類別。

將回收之正式問卷 4,157 份建立資料檔。於資料除錯後，再次進行問卷題項分析與信度、效度分析，其問卷題項分析與信度、效度分析仍必須達到以下標準：

（1）項目分析：極端組比較須達顯著水準與決斷值要大於 3，及題目與總分的相關值至少要高於.3 以上為標準，以及整體量表的內部一致性總 Cronbach's α 值須高於.7 以上外，且必須高於各分題題項的 Cronbach's α 值。（2）因素分析：採主成分分析法，將眾多變數濃縮為較少的幾個精簡變數。KMO 值至少達.7 以上，Bartlett 球形檢定須顯著，且因素萃取之共同性須高於.5 以上；因素萃取以選取特徵值大於 1 的因素，之後進行斜交轉軸，而這些萃取後因素的負荷量也須大於.7 以上，以及整體因素累積的解釋變異量至少要達 60%以上。（3）信度分析：對因素分析萃取的因素，進行每個因素的內部一致性檢查，以確定每個萃取因素的 Cronbach's α 值高於.7 以上。但信度分析 Cronbach's α 值若低於.7，信度不一致、不穩定時，有可能是因施測時間、環境不同或受試者不同所造成，故需再參考效度分析之因素解釋總變異量，若解釋總變異量的百分比高於 70%則保留，因考量研究的效度比信度更重要。

一、自變項

- 1.性別：分成男、女生，以女生為對照組。
- 2.族群：分成非原住民（包括本省閩南人、本省客家人、大陸各省市）與原住民，以原住民為對照組。
- 3.年級：分成一年級、二年級、三年級，以一年級為對照組。
- 4.家庭社經地位：
 - （1）父親教育程度：回答父親教育程度為「國小以下」者得 1 分、「國中」者得 2 分、「高中職」者得 3 分、「專科」者得 4 分、「大學」者得 5 分、「研究所以上」者得 6 分，得分越高代表學生的父親教育程度越高。
 - （2）父親職業：根據黃毅志（2013）臺灣地區新職業聲望與社經地位量表，將職業分成 9 類，並依職業五等級來配分。回答為「主管人員、一般專業人員」者得 5 分、「半專業人員」者得 4 分、「事務工作人員」者得 3 分、「服務售貨人員、技術工、半技術工」者得 2 分、「農林漁牧人員、非技術工」者得 1 分；職業得分越高代表學生的父親職業越高。
 - （3）家庭收入：將家庭收入分成四階，回答「3 萬元以下」者得 1 分、「3-5 萬元」者得 2 分、「5-10 萬元」者得 3 分，「10 萬元以上」者得 4 分；得分越高代表學生的家庭收入越高。
- 5.學校屬性：分成公立、私立高中，公立、私立高職，以公立高中為對照組。
- 6.霸凌經驗：霸凌經驗分成霸凌與無霸凌，以無霸凌為對照組。
- 7.受凌經驗：受凌經驗分成受凌與無受凌，以無受凌為對照組。

二、中介變項

1.家庭因素：

（1）父母管教方式：請學生就父母親與自己相處的情況填答，共 16 題；回答「非常不符合」者得分 1 分、「不符合」者得分 2 分、「還算符合」者得分 3 分、「符合」者得分 4 分、「非常符合」者得分 5 分；得分越高代表與父母的相處越佳。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。由表 3-4-1 得知，父母管教方式之因素負荷量為 .625~.882，特徵值為 3.679，可解

釋的總變異量為 65.789%，Cronbach's α 係數為.916，顯示量表的測量具相當的內部一致性，並能有效測量量表各概念之特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有三個，因素一命名為「父母管教寬鬆放任」；因素二命名為「父母管教開明權威」；因素三命名為「父母管教專制」。

表 3-4-1 普通生父母管教方式因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
		寬鬆放任	開明權威	專制權威
4	當我有困難時，會找父母討論與商量	.848		
6	父母會空出時間陪我	.835		
5	父母會開導我，幫我解決我的困擾	.831		
3	父母會實踐曾答應我的事	.799		
7	父母會關心我的心情好壞	.790		
2	我會和父母聊學校發生的事情	.751		
8	我喜歡的東西，父母會買給我	.676		
1	父母知道我有什麼朋友	.625		
10	父母會要求我待人要和氣有禮		.882	
11	父母會要求我不可以欺負別人		.878	
12	父母會要求我不可以亂發脾氣		.851	
13	父母規定我要主動整理自己的東西		.717	
9	父母會要求我的作息要正常		.683	
16	父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間			.823
15	父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道			.820
14	父母會規定我如何使用零用錢			.798
特徵值(Eigenvalues)		3.679		
解釋總變異量的百分比		65.789%		
Cronbach's α 係數		.916		

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-2 得知，父母管教方式之因素負荷量為 .641 ~ .893，特徵值為 4.295，可解釋的總變異量為 66.558%，Cronbach's α 係數為.929，顯示量表的測量具相當的內部一致性，並能有效測量量表各概念之特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有三個，因素一命名為「父母管教寬鬆放任」；因素二命名為「父母管教開明權威」；因素三命名為「父母管教專制」。

表3-4-2 特教生父母管教方式因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
		寬鬆放任	開明權威	專制權威
4	當我有困難時，會找父母討論與商量	.841		
3	父母會實踐曾答應我的事	.818		
7	父母會關心我的心情好壞	.815		
2	我會和父母聊學校發生的事情	.810		
5	父母會開導我，幫我解決我的困擾	.772		
6	父母會空出時間陪我	.769		
1	父母知道我有什麼朋友	.642		
8	我喜歡的東西，父母會買給我	.641		
11	父母會要求我不可以欺負別人		.893	
12	父母會要求我不可以亂發脾氣		.872	
10	父母會要求我待人要和氣有禮		.869	
9	父母會要求我的作息要正常		.679	
13	父母規定我要主動整理自己的東西		.651	
16	父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間			.838
15	父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道			.769
14	父母會規定我如何使用零用錢			.757
特徵值(Eigenvalues)		4.295		
解釋總變異量的百分比		66.558%		
Cronbach's α 係數		.929		

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-3 得知，父母管教方式之因素負荷量為 .634~.887，特徵值為 3.950，可解釋的總變異量為 66.187%，Cronbach's α 係數為.922，顯示量表的測量具相當的內部一致性，並能有效測量量表各概念之特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有三個，因素一命名為「父母管教寬鬆放任」；因素二命名為「父母管教開明權威」；因素三命名為「父母管教專制」。

表3-4-3 普通生與特教生父母管教方式因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
		寬鬆放任	開明權威	專制權威
4	當我有困難時，會找父母討論與商量	.848		
3	父母會實踐曾答應我的事	.808		
6	父母會空出時間陪我	.807		
5	父母會開導我，幫我解決我的困擾	.807		
7	父母會關心我的心情好壞	.804		
2	我會和父母聊學校發生的事情	.781		
8	我喜歡的東西，父母會買給我	.664		
1	父母知道我有什麼朋友	.634		
11	父母會要求我不可以欺負別人		.887	
10	父母會要求我待人要和氣有禮		.881	
12	父母會要求我不可以亂發脾氣		.867	
13	父母規定我要主動整理自己的東西		.695	
9	父母會要求我的作息要正常		.687	
16	父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間			.830
15	父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道			.799
14	父母會規定我如何使用零用錢			.791
特徵值(Eigenvalues)		3.950		
解釋總變異量的百分比		66.187%		
Cronbach's α 係數		.922		

(2) 家庭氣氛：回答「融洽、和諧」者得 1 分、「普通」者得 2 分、「冷漠、拒絕」者得 3 分；得分越高的學生代表其家庭氣氛越佳。

(3) 家人支持：詢問學生與身邊重要他人（包含父母或親人如兄弟姊妹、爺爺奶奶等）的相處情形，共 12 題；回答「從未如此」者得分 1 分、「很少如此」者得分 2 分、「偶爾如此」者得分 3 分、「經常如此」者得分 4 分、「總是如此」者得分 5 分。此 12 題依類似題，分成 1、4、6、7、9、12 和 2、3、5、8、10、11 兩面向²，對此進行主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。由表 3-

² 量表題項分析判斷：當題項構面很清楚時，對清楚構面的題項做驗證性分析；當題項構面不是很清楚時，採用投入全部題目的探索性分析。

4-4 得知，家人支持之因素一負荷量為 .872 ~ .923，特徵值為 4.896，可解釋的總變異量為 81.601%，Cronbach's α 係數為.955，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「家庭情緒與陪伴支持」；家人支持之因素二負荷量為 .781 ~ .903，特徵值為 4.259，可解釋的總變異量為 70.983%，Cronbach's α 係數為.917，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「家人訊息與實質支持」。以上家人支持量表的測量具有相當高信度及極佳效度。

表 3-4-4 普通生家人支持因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		家人情緒與 陪伴支持	家人訊息與 實質支持
6	在我沮喪時，他們會陪伴我	.923	
7	在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	.922	
9	他們會陪我面對不如意的情況	.910	
12	在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	.907	
1	在我難過時，他們會瞭解我的心情感受	.872	
4	他們會在乎我的感受	.885	
3	在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我		.903
2	他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議		.866
5	他們會主動分享社會經驗或生活樂趣		.840
8	在我身體不適時，他們會協助我或照顧我		.834
11	在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念		.826
10	他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我		.781
特徵值(Eigenvalues)		4.896	4.259
解釋總變異量的百分比		81.601%	70.983%
Cronbach's α 係數		.955	.917

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-5 得知，家人支持之因素一負荷量為 .873 ~ .921，特徵值為 4.800，可解釋的總變異量為 80.002%，Cronbach's α 係數為.950，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「家庭情緒與陪伴支持」；家人支持之因素二負荷量為 .826 ~ .899，特徵值為 4.328，可解釋的總變異量 72.135%，Cronbach's α 係數為.922，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「家人訊息與實質支持」。以上家人支持量表的測量具有相當高信度及極佳效度。

表 3-4-5 特教生家人支持因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		家人情緒與 陪伴支持	家人訊息與 實質支持
7	在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	.921	
6	在我沮喪時，他們會陪伴我	.914	
12	在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	.893	
9	他們會陪我面對不如意的情況	.890	
4	他們會在乎我的感受	.887	
1	在我難過時，他們會瞭解我的心情感受	.860	
3	在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我		.895
2	他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議		.861
5	他們會主動分享社會經驗或生活樂趣		.847
8	在我身體不適時，他們會協助我或照顧我		.846
11	在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念		.823
10	他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我		.822
特徵值(Eigenvalues)		4.800	4.328
解釋總變異量的百分比		80.002%	72.135%
Cronbach's α 係數		.950	.922

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-6 得知，家人支持之因素一負荷量為 .873 ~ .921，特徵值為 4.850，可解釋的總變異量為 80.840%，Cronbach's α 係數為.953，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「家庭情緒與陪伴支持」；家人支持之因素二負荷量為 .826 ~ .899，特徵值為 4.304，可解釋的總變異量為 71.739%，Cronbach's α 係數為.920，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「家人訊息與實質支持」。以上家人支持量表的測量具有相當高信度及極佳效度。

表 3-4-6 普通生與特教生家人支持因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		家人情緒與 陪伴支持	家人訊息與 實質支持
7	在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	.921	
6	在我沮喪時，他們會陪伴我	.918	
12	在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	.901	
9	他們會陪我面對不如意的情況	.900	
4	他們會在乎我的感受	.881	
1	在我難過時，他們會瞭解我的心情感受	.873	
3	在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我		.899
2	他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議		.864
5	他們會主動分享社會經驗或生活樂趣		.845
8	在我身體不適時，他們會協助我或照顧我		.842
11	在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念		.826
10	他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我		.803
特徵值(Eigenvalues)		4.850	4.304
解釋總變異量的百分比		80.840%	71.739%
Cronbach's α 係數		.953	.920

2. 學校因素

(1) 班級氣氛：請學生根據對這個班級的感受，選出最符合的答案，共 8 題。回答「非常不符合」者得分 1 分、「不符合」者得分 2 分、「還算符合」者得分 3 分、「符合」者得分 4 分、「非常符合」者得分 5 分；得分越高代表學生對班級氣氛的感受越佳。

a. 對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-7 得知，班級氣氛之因素負荷量為 .671 ~ .837，特徵值為 1.536，可解釋的總變異量為 59.825%，Cronbach's α 係數為 .644，表示此量表的測量仍有良好的信度與效度。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「班級氣氛嚴謹」；因素二命名為「班級氣氛鬆散」。

表 3-4-7 普通生班級氣氛因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		嚴謹的	鬆散的
1	班上同學會互相幫忙	.801	
8	大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	.790	
7	我們班是個做事有效率班級	.748	
2	不守班規的同學會被處罰	.706	
3	我有機會去認識班上的其他同學	.701	
4	班上的同學被要求遵守嚴格的班規	.671	
6	我們的班級事務，經常沒有很好的分工、分配與協調		.837
9	進行班級討論時，整個班級很混亂		.822
特徵值(Eigenvalues)		1.536	
解釋總變異量的百分比		59.825%	
Cronbach's α 係數		.644	

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-8 得知，班級氣氛之因素負荷量為 .634 ~ .830，特徵值為 1.493，可解釋的總變異量為 60.128%，Cronbach's α 係數為.709，表示此量表的測量仍有良好的信度與效度。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「班級氣氛嚴謹」；因素二命名為「班級氣氛鬆散」。

表 3-4-8 特教生班級氣氛因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		嚴謹的	鬆散的
1	班上同學會互相幫忙	.801	
8	大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	.790	
7	我們班是個做事有效率班級	.748	
3	我有機會去認識班上的其他同學	.701	
2	不守班規的同學會被處罰	.671	
4	班上的同學被要求遵守嚴格的班規		
9	進行班級討論時，整個班級很混亂		.822
6	我們的班級事務，經常沒有很好的分工、分配與協調		.817
特徵值(Eigenvalues)		1.651	
解釋總變異量的百分比		60.544%	
Cronbach's α 係數		.757	

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-9 得知，班級氣氛之因素負荷量為 .634~.830，特徵值為 1.493，可解釋的總變異量為 60.128%，Cronbach's α 係數為.709，表示此量表的測量仍有良好的信度與效度。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「班級氣氛嚴謹」；因素二命名為「班級氣氛鬆散」。

表 3-4-9 普通生與特教生班級氣氛因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		嚴謹的	鬆散的
8	大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	.821	
1	班上同學會互相幫忙	.818	
7	我們班是個做事很有效率的班級	.770	
3	我有機會去認識班上的其他同學	.718	
2	不守班規的同學會被處罰	.685	
4	班上的同學被要求遵守嚴格的班規	.634	
9	進行班級討論時，整個班級很混亂		.830
6	我們的班級事務，經常沒有很好的分工、分配與協調		.823
特徵值(Eigenvalues)		1.493	
解釋總變異量的百分比		60.128%	
Cronbach's α 係數		.709	

(2) 師生互動：問學生在學校與導師相處的情形，共 7 題；回答「非常不符合」者得分 1 分、「不符合」者得分 2 分、「還算符合」者得分 3 分、「符合」者得分 4 分、「非常符合」者得分 5 分；得分越高代表學生與導師的相處越佳。

a.對普通生進行主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-10 得知，師生互動之因素負荷量為 .832~.947，特徵值為 2.549，可解釋的總變異量為 78.851%，Cronbach's α 係數為.710，代表量表的測量達到內部一致性，且能有效測量量表各概念特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「教師關愛」，因素二命名為「教師責罰」。

表 3-4-10 普通生師生互動因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		教師關愛	教師責罰
2	他(她)很關心你的學業	.882	
3	他(她)很關心你的生活起居	.873	
1	你現在的導師與你相處得很好	.856	
4	他(她)很喜歡你	.846	
6	他(她)經常處罰你		.947
5	他(她)經常責備你		.911
7	他(她)經常嘲笑你		.876
特徵值(Eigenvalues)		2.549	
解釋總變異量的百分比		78.851%	
Cronbach's α 係數		.710	

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-11 得知，師生互動之因素負荷量為.817 ~ .946，特徵值為 2.615，可解釋的總變異量為 80.542%，Cronbach's α 係數為.775，代表量表的測量達到內部一致性，且能有效測量量表各概念特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「教師關愛」，因素二命名為「教師責罰」。

表 3-4-11 特教生師生互動因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		教師關愛	教師責罰
2	他(她)很關心你的學業	.901	
3	他(她)很關心你的生活起居	.885	
4	他(她)很喜歡你	.878	
1	你現在的導師與你相處得很好	.817	
6	他(她)經常處罰你		.946
5	他(她)經常責備你		.921
7	他(她)經常嘲笑你		.905
特徵值(Eigenvalues)		2.615	
解釋總變異量的百分比		80.542%	
Cronbach's α 係數		.775	

c.對普通生與特教生進行題項成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-12 得知，師生互動之因素負荷量為 .832 ~ .947，特徵值為 2.570，可解釋的總變異量為 79.750%，Cronbach's α 係數為.749，代表量表的測量達到內部一致性，且能有效測量量表各概念特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「教師關愛」，因素二命名為「教師責罰」。

表 3-4-12 普通生與特教生師生互動因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		教師關愛	教師責罰
2	他(她)很關心你的學業	.891	
3	他(她)很關心你的生活起居	.878	
1	你現在的導師與你相處得很好	.869	
4	他(她)很喜歡你	.832	
6	他(她)經常處罰你		.947
5	他(她)經常責備你		.917
7	他(她)經常嘲笑你		.892
特徵值(Eigenvalues)		2.570	
解釋總變異量的百分比		79.750%	
Cronbach's α 係數		.749	

(3) 同儕互動：問學生在學校與同儕相處的情形，共 7 題；回答「非常不符合」者得分 1 分、「不符合」者得分 2 分、「還算符合」者得分 3 分、「符合」者得分 4 分、「非常符合」者得分 5 分；得分越高代表學生與同儕間的相處越佳。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-13 得知，同儕互動之因素負荷量為 .804 ~ .932，特徵值為 2.483，可解釋的總變異量為 77.255%，Cronbach's α 係數為.739，代表量表的測量達到內部一致性，且能有效測量量表各概念特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「同學關愛」，因素二命名為「同學欺負」。

表 3-4-13 普通生同儕互動因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		同學關愛	同學責罰
3	他(她)們很關心你的生活起居	.883	
2	他(她)們很關心你的學業	.877	
4	他(她)們很喜歡你	.848	
1	班上同學與你相處得很好	.804	
6	他(她)們經常嘲笑你		.932
7	他(她)們經常作弄你		.910
5	他(她)們經常處罰你		.867
特徵值(Eigenvalues)		2.483	
解釋總變異量的百分比		77.255%	
Cronbach's α 係數		.739	

b.對此特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-14 得知，同儕互動之因素負荷量為 .825 ~ .946，特徵值為 2.678，可解釋的總變異量為 80.656%，Cronbach's α 係數為.799，代表量表的測量達到內部一致性，且能有效測量量表各概念特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「同學關愛」，因素二命名為「同學欺負」。

表 3-4-14 特教生同儕互動因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		同學關愛	同學責罰
2	他(她)們很關心你的學業	.886	
3	他(她)們很關心你的生活起居	.875	
4	他(她)們很喜歡你	.855	
1	班上同學與你相處得很好	.845	
6	他(她)們經常嘲笑你		.961
7	他(她)們經常作弄你		.933
5	他(她)們經常處罰你		.893
特徵值(Eigenvalues)		2.678	
解釋總變異量的百分比		80.656%	
Cronbach's α 係數		.799	

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

表 3-4-15 得知，同儕互動之因素負荷量為 .825~.946，特徵值為 2.573，可解釋的總變異量為 78.966%，Cronbach's α 係數為.772，代表量表的測量達到內部一致性，且能有效測量量表各概念特性。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「同學關愛」，因素二命名為「同學欺負」。

表 3-4-15 普通生與特教生同儕互動因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		同學關愛	同學責罰
2	他(她)們很關心你的學業	.882	
3	他(她)們很關心你的生活起居	.879	
4	他(她)們很喜歡你	.852	
1	班上同學與你相處得很好	.825	
6	他(她)們經常嘲笑你		.946
7	他(她)們經常作弄你		.923
5	他(她)們經常處罰你		.881
特徵值(Eigenvalues)		2.573	
解釋總變異量的百分比		78.966%	
Cronbach's α 係數		.772	

(4) 學校因應：請學生評估對學校處理霸凌的感受，共 8 題；回答「非常不符合」者得分 1 分、「不符合」者得分 2 分、「還算符合」者得分 3 分、「符合」者得分 4 分、「非常符合」者得分 5 分；得分越高代表學校因應霸、受凌的處理越佳。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-16 得知，學校因應之因素負荷量為.769~.900，特徵值為 5.789，可解釋的總變異量為 72.361%，Cronbach's α 係數為.943，顯示量表的測量具內部一致性信度好，並且能有效測量量表各概念之建構效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「學校因應」。

表 3-4-16 普通生學校因應因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量
		因素一
		學校因應
3	學校對霸凌事件有效率的處理	.900
4	培養、提高同學處理霸凌事件能力	.898
7	老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	.882
6	老師隨時主動關心學生身心狀況	.867
2	鼓勵同學師長報告霸凌事件	.863
1	學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	.824
8	我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	.794
5	本班訂有反霸凌公約	.769
特徵值(Eigenvalues)		5.789
解釋總變異量的百分比		72.361%
Cronbach's α 係數		.943

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-3-20 得知，學校因應之因素負荷量為.769~.900，特徵值為 6.120，可解釋的總變異量為 76.497%，Cronbach's α 係數為.955，顯示量表的測量具內部一致性信度好，並且能有效測量量表各概念之建構效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「學校因應」。

表 3-4-17 特教生學校因應因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量
		因素一
		學校因應
3	學校對霸凌事件有效率的處理	.922
4	培養、提高同學處理霸凌事件能力	.912
2	鼓勵同學師長報告霸凌事件	.912
6	老師隨時主動關心學生身心狀況	.889
7	老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	.888
1	學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	.863
5	本班訂有反霸凌公約	.801
8	我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	.800
特徵值(Eigenvalues)		6.120
解釋總變異量的百分比		76.497%
Cronbach's α 係數		.955

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

表 3-4-18 得知，學校因應之因素負荷量為.785~.912，特徵值為 5.963，可解釋的總變異量為 74.541%，Cronbach's α 係數為.949，顯示量表的測量具內部一致性信度好，並且能有效測量量表各概念之建構效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「學校因應」。

表 3-4-18 普通生與特教生學校因應因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生	
	內容	因素負荷量
		因素一 學校因應
3	學校對霸凌事件有效率的處理	.912
4	培養、提高同學處理霸凌事件能力	.906
2	鼓勵同學師長報告霸凌事件	.889
7	老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	.885
6	老師隨時主動關心學生身心狀況	.879
1	學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	.845
8	我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	.797
5	本班訂有反霸凌公約	.785
特徵值(Eigenvalues)		5.963
解釋總變異量的百分比		74.541%
Cronbach's α 係數		.949

(5) 成績：詢問學生最近一次段考總平均分數，回答「成績 0-39 分」者得 1 分、「40-59 分」者得 2 分、「60-69 分」者得 3 分、「70-79 分」者得 4 分、「80-89 分」者得 5 分、「90-99 分」者得 6 分；得分越高學生代表成績越高。

3.身心因素

(1) 運動參與：詢問學生每週的運動頻率（包含如慢跑、健行、游泳、打球、爬山、...等），回答「未滿一次」者得 1 分、「一次」者得 2 分、「二次」者得 3 分、「三次」者得 4 分、「四次」者得 5 分、「五次（含）以上」者得 6 分；得分越高代表學生運動參與越高。

(2) 自我認同：請學生選出最符合感受的程度，共 6 題；回答「非常不符合」者得分 1 分、「不符合」者得分 2 分、「還算符合」者得分 3 分、「符合」者得分 4 分、「非常符合」者得分 5 分；得分越高代表自我認同越高。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-19 得知，自我認同之因素負荷量為.838~.934，特徵值為 2.567，可解釋的總變異

量為 79.710%，Cronbach's α 係數為.492，顯示量表的測量具內部一致性信度雖然不佳，但有效測量量表各概念之建構效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為為「自卑」；因素二命名為「自信」。

表 3-4-19 普通生自我認同因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		自卑	自信
5	有時我感覺自己一無是	.934	
6	有時我確實感到自己是沒有用的	.908	
2	我常覺得自己是個失敗者	.844	
3	我覺得自己有許多優點		.925
4	我自信能和別人做得一樣好		.895
1	我覺得自己是個有價值的人		.838
特徵值(Eigenvalues)		2.567	
解釋總變異量的百分比		79.710%	
Cronbach's α 係數		.492	

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-20 得知，自我認同之因素負荷量為.859~.911，特徵值為 2.357，可解釋的總變異量為 79.004%，Cronbach's α 係數為.661，顯示量表的測量具內部一致性信度雖不佳，但有效測量量表各概念特性效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為為「自卑」；因素二命名為「自信」。

表 3-4-20 特教生自我認同因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		自卑	自信
6	有時我確實感到自己是沒有用的	.911	
5	有時我感覺自己一無是	.901	
2	我常覺得自己是個失敗者	.866	
3	我覺得自己有許多優點		.905
4	我自信能和別人做得一樣好		.886
1	我覺得自己是個有價值的人		.859
特徵值(Eigenvalues)		2.357	
解釋總變異量的百分比		79.004%	
Cronbach's α 係數		.661	

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-21 得知，自我認同之因素負荷量為.853~.919，特徵值為 2.424，可解釋的

總變異量為 79.302%，Cronbach's α 係數為.592，顯示量表的測量具內部一致性信度不佳，但有效測量量表各概念特性效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「自卑」；因素二命名為「自信」。

表 3-4-21 普通生與特教生自我認同因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		自卑	自信
5	有時我感覺自己一無是	.919	
6	有時我確實感到自己是沒有用的	.907	
2	我常覺得自己是個失敗者	.857	
3	我覺得自己有許多優點		.913
4	我自信能和別人做得一樣好		.889
1	我覺得自己是個有價值的人		.853
特徵值(Eigenvalues)		2.424	
解釋總變異量的百分比		79.302%	
Cronbach's α 係數		.592	

(3) 同理心：請學生從題目評估目前的感受程度，共 8 題；回答「從未如此」者得分 1 分、「很少如此」者得分 2 分、「偶爾如此」者得分 3 分、「經常如此」者得分 4 分、「總是如此」者得分 5 分。此 8 題依類似題，分成 1、6、7、8 和 2、3、4、5 兩面向，對此進行主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-22 得知，同理心之因素一負荷量為.778 ~ .881，特徵值為 2.682，可解釋的總變異量為 67.048%，Cronbach's α 係數為.834，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「感情同理」；家人支持之因素二負荷量為.810 ~ .901，特徵值為 2.963，可解釋的總變異量為 74.074%，Cronbach's α 係數為.882，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「認知同理」。以上同理心量表的測量具有相當高信度及極佳效度。

表 3-4-22 普通生同理心因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		感情同理	認知同理
7	對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	.881	
1	對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	.808	
8	在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	.804	
6	其他人的不幸會影響我的心情	.778	
3	在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考		.901
2	我能從別人的角度看事情		.872
5	我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們		.857
4	當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他		.810
特徵值(Eigenvalues)		2.682	2.963
解釋總變異量的百分比		67.048%	74.074%
Cronbach's α 係數		.834	.882

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-23，同理心之因素一負荷量為.782 ~ .879，特徵值為 2.756，可解釋的總變異量為 68.894%，Cronbach's α 係數為.849，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「感情同理」；家人支持之因素二負荷量為.824 ~ .894，特徵值為 3.039，可解釋的總變異量為 75.985%，Cronbach's α 係數為.894，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「認知同理」。以上同理心量表的測量具有相當高信度及極佳效度。

表 3-4-23 特教生同理心因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		感情同理	認知同理
7	對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	.879	
8	在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	.829	
1	對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	.827	
6	其他人的不幸會影響我的心情	.782	
3	在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考		.894
2	我能從別人的角度看事情		.884
5	我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們		.882
4	當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他		.824
特徵值(Eigenvalues)		2.756	3.039
解釋總變異量的百分比		68.894%	75.985%
Cronbach's α 係數		.849	.894

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

表 3-4-24，同理心之因素一負荷量為 .798 ~ .883，特徵值為 2.748，可解釋的總變異量為 68.699%，Cronbach's α 係數為.847，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「感情同理」；家人支持之因素二負荷量為 .824 ~ .900，特徵值為 3.035，可解釋的總變異量為 75.865%，Cronbach's α 係數為.893，因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「認知同理」。以上同理心量表測量具有相當高信度及極佳效度。

表 3-4-24 普通生與特教生同理心因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量	
		因素一	因素二
		感情同理	認知同理
7	對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	.883	
1	對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	.823	
8	在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	.809	
6	其他人的不幸會影響我的心情	.798	
3	在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考		.900
2	我能從別人的角度看事情		.883
5	我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們		.876
4	當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他		.824
特徵值(Eigenvalues)		2.748	3.035
解釋總變異量的百分比		68.699%	75.865%
Cronbach's α 係數		.847	.893

三、依變項

1. 整體霸凌：以一題詢問這半年內在學校欺負他人的頻率，回答「完全沒有」得 1 分、「一個月 1-2 次」得 2 分、「一個月 2-3 次」得 3 分、「每週 1 次」得 4 分、「每週數次」得 5 分；得分越高代表整體霸凌越高。

2. 整體受凌：以一題詢問這半年內在學校遭受他人欺負的頻率，回答「完全沒有」得 1 分、「一個月 1-2 次」得 2 分、「一個月 2-3 次」得 3 分、「每週 1 次」得 4 分、「每週數次」得 5 分；得分越高代表整體受凌越高。

3. 霸凌類別：詢問六個月內對待他人的方式，共 16 題；回答「完全沒有」得 1 分、「一個月 1-2 次」得 2 分、「一個月 2-3 次」得 3 分、「每週 1 次」得 4 分、「每週數次」得 5 分；得分越高代表霸凌現象越頻繁。此 16 題依類別，分成 1、3、6、7、10 和 13、14、16 和 4、5、8、11、15 及 2、9、12 四個面向，對此四個面

向進行主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-25，霸凌類別因素一因素負荷量為 .729 ~ .84531，特徵值為 3.148，可解釋的總變異量為 62.962%，Cronbach's α 係數為.820，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「言語霸凌」；霸凌類別因素二因素負荷量為 .882 ~ .917，特徵值為 2.406，可解釋的總變異量為 80.216%，Cronbach's α 係數為.874，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「肢體霸凌」；霸凌類別因素三因素負荷量為 .850 ~ .888，特徵值為 3.824，可解釋的總變異量為 76.482%，Cronbach's α 係數為.921，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「關係霸凌」；霸凌類別因素四因素負荷量為 .865 ~ .917，特徵值為 2.407，可解釋的總變異量為 80.246%，Cronbach's α 係數為.867，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「網路霸凌」。以上霸凌類別量表的測量其信度與效度均佳。

表 3-4-25 普通生霸凌類別因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		言語霸凌	肢體霸凌	關係霸凌	網路霸凌
6	我曾當眾說別人的壞話	.831			
10	我曾嘲笑別人	.828			
1	我曾叫別人難聽的綽號	.821			
7	我曾用言語威脅別人	.753			
3	我曾用髒話罵人	.729			
13	我曾故意推擠或絆倒別人		.917		
14	我曾私下拿別人的財物		.887		
16	我曾對別人拳打腳踢		.882		
5	我曾結合同伴排擠他人			.888	
4	我曾破壞別人的物品			.881	
11	我曾向老師打小報告讓別人難堪			.879	
15	我曾破壞別人的友誼			.874	
8	我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)			.850	
12	我曾在網路上張貼別人的不雅照片				.917
9	我曾在網路上散播別人的謠言				.904
2	我曾在網路上批評別人				.865
特徵值(Eigenvalues)		3.148	2.406	3.824	2.407
解釋總變異量的百分比		62.962%	80.216%	76.482%	80.246%
Cronbach's α 係數		.820	.874	.921	.867

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-26，霸凌類別因素一因素負荷量為.684~.867，特徵值為 3.269，可解釋的總變異量為 65.388%，Cronbach's α 係數為.834，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「言語霸凌」；霸凌類別因素二因素負荷量為.903~.933，特徵值為 2.551，可解釋的總變異量為 85.025%，Cronbach's α 係數為.910，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「肢體霸凌」；霸凌類別因素三因素負荷量為.822~.887，特徵值為 3.640，可解釋的總變異量為 72.803%，Cronbach's α 係數為.904，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「關係霸凌」；霸凌類別因素四因素負荷量為.851~.931，特徵值為 2.453，可解釋的總變異量為 81.776%，Cronbach's α 係數為.881，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「網路霸凌」。以上霸凌類別量表的測量其信度與效度均佳。

表 3-4-26 特教生霸凌類別因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		言語霸凌	肢體霸凌	關係霸凌	網路霸凌
6	我曾當眾說別人的壞話	.867			
10	我曾嘲笑別人	.858			
1	我曾叫別人難聽的綽號	.813			
7	我曾用言語威脅別人	.807			
3	我曾用髒話罵人	.684			
14	我曾私下拿別人的財物		.933		
13	我曾故意推擠或絆倒別人		.930		
16	我曾對別人拳打腳踢		.903		
5	我曾結合同伴排擠他人			.887	
4	我曾破壞別人的物品			.867	
11	我曾向老師打小報告讓別人難堪			.850	
8	我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)			.838	
15	我曾破壞別人的友誼			.822	
9	我曾在網路上散播別人的謠言				.931
12	我曾在網路上張貼別人的不雅照片				.929
2	我曾在網路上批評別人				.851
特徵值(Eigenvalues)		3.269	2.551	3.640	2.453
解釋總變異量的百分比		65.388%	85.025%	72.803%	81.776%
Cronbach's α 係數		.834	.910	.904	.881

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

表 3-4-27，霸凌類別因素一因素負荷量為 .712 ~ .845，特徵值為 3.195，可解釋的總變異量為 63.908%，Cronbach's α 係數為.826，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「言語霸凌」；霸凌類別因素二因素負荷量為.893 ~ .923，特徵值為 2.478，可解釋的總變異量為 82.610%，Cronbach's α 係數為.893，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「肢體霸凌」；霸凌類別因素三因素負荷量為.840 ~ .888，特徵值為 3.712，可解釋的總變異量為 74.244%，Cronbach's α 係數為.912，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「關係霸凌」；霸凌類別因素四因素負荷量為 .858 ~ .922，特徵值為 2.428，可解釋的總變異量為 80.924%，Cronbach's α 係數為.873，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「網路霸凌」。以上霸凌類別量表的測量其信度與效度均佳。

表 3-4-27 普通生與特教生霸凌類別因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		言語霸凌	肢體霸凌	關係霸凌	網路霸凌
6	我曾當眾說別人的壞話	.845			
10	我曾嘲笑別人	.841			
1	我曾叫別人難聽的綽號	.817			
7	我曾用言語威脅別人	.774			
3	我曾用髒話罵人	.712			
13	我曾故意推擠或絆倒別人		.923		
14	我曾私下拿別人的財物		.910		
16	我曾對別人拳打腳踢		.893		
5	我曾結合同伴排擠他人			.888	
4	我曾破壞別人的物品			.873	
11	我曾向老師打小報告讓別人難堪			.863	
8	我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)			.843	
15	我曾破壞別人的友誼			.840	
12	我曾在網路上張貼別人的不雅照片				.922
9	我曾在網路上散播別人的謠言				.917
2	我曾在網路上批評別人				.858
特徵值(Eigenvalues)		3.195	2.478	3.712	2.428
解釋總變異量的百分比		63.908%	82.610%	74.244%	80.924%
Cronbach's α 係數		.826	.893	.912	.873

4.受凌類別：詢問六個月內被他人對待的方式，共 16 題；回答「完全沒有」得分 1 分、「一個月 1-2 次」得分 2 分、「一個月 2-3 次」得分 3 分、「每週 1 次」得分 4 分、「每週數次」得分 5 分；得分越高代表受凌現象越頻繁。此 16 題依類別，分成 1、3、6、7、10 和 13、14、16 和 4、5、8、11、15 及 2、9、12 四個面向，對此四個面向進行主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-28，受凌類別因素一因素負荷量為 .680 ~ .855，特徵值為 2.928，可解釋的總變異量為 58.554%，Cronbach's α 係數為 .789，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「言語受凌」；受凌類別因素二因素負荷量為 .844 ~ .900，特徵值為 2.316，可解釋的總變異量為 77.207%，Cronbach's α 係數為 .852，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「肢體受凌」；受凌類別因素三因素負荷量為 .748 ~ .835，特徵值為 3.175，可解釋的總變異量為 63.498%，Cronbach's α 係數為 .854，萃取 λ 值大於 1 的因素

命名為「關係受凌」；受凌類別因素四的因素負荷量為.883～.872，特徵值為 2.321，可解釋的總變異量為 77.371%，Cronbach's α 係數為.852，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「網路受凌」。以上受凌類別量表的測量也有極佳的信度與效度。

表 3-4-28 普通生受凌類別因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌
10	別人曾嘲笑我	.855			
6	別人曾當眾說我的壞話	.822			
7	別人曾用言語威脅我	.736			
1	別人曾叫我難聽的綽號	.718			
3	別人曾用髒話罵我	.680			
16	別人曾對我拳打腳踢		.900		
13	別人曾故意推擠我或絆倒我		.891		
14	別人曾私下拿我的財物		.844		
4	別人曾破壞我的物品			.835	
5	別人曾結合同伴排擠我			.824	
11	別人曾向老師打小報告讓我難堪			.808	
15	別人曾破壞我的友誼			.766	
8	別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)			.748	
9	別人曾在網路上散播關於我的謠言				.884
2	別人曾在網路上批評我				.883
12	別人曾在網路上張貼我的不雅照片				.872
特徵值(Eigenvalues)		2.928	2.316	3.175	2.321
解釋總變異量的百分比		58.554%	77.207%	65.175%	77.371%
Cronbach's α 係數		.789	.852	.854	.852

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-29，受凌類別因素一因素負荷量為.757～.860，特徵值為 3.297，可解釋的總變異量為 65.947%，Cronbach's α 係數為.857，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「言語受凌」；受凌類別因素二因素負荷量為.888～.893，特徵值為 2.380，可解釋的總變異量為 79.323%，Cronbach's α 係數為.868，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「肢體受凌」；受凌類別因素三因素負荷量為.791～.842，特徵值為 3.323，可解釋的總變異量為 66.451%，Cronbach's α 係數為.872，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「關係受凌」；受凌類別因素四因素負荷量為.894～.918，特徵值為 2.463，可解釋的總變異量為 82.116%，Cronbach's α 係數為.891，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「網路受凌」。以上受凌類別量表的測量也有極佳的信度與效度。

表 3-4-29 特教生受凌類別因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌
10	別人曾嘲笑我	.860			
6	別人曾當眾說我的壞話	.856			
7	別人曾用言語威脅我	.819			
1	別人曾叫我難聽的綽號	.763			
3	別人曾用髒話罵我	.757			
16	別人曾對我拳打腳踢		.893		
13	別人曾故意推擠我或絆倒我		.891		
14	別人曾私下拿我的財物		.888		
4	別人曾破壞我的物品			.842	
5	別人曾結合同伴排擠我			.825	
11	別人曾向老師打小報告讓我難堪			.823	
15	別人曾破壞我的友誼			.794	
8	別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)			.791	
9	別人曾在網路上散播關於我的謠言				.918
2	別人曾在網路上批評我				.906
12	別人曾在網路上張貼我的不雅照片				.894
特徵值(Eigenvalues)		3.297	2.380	3.323	2.463
解釋總變異量的百分比		65.947%	79.323%	66.451%	82.116%
Cronbach's α 係數		.857	.868	.872	.891

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-30，受凌類別因素一因素負荷量為 .711 ~ .857，特徵值為 3.090，可解釋的總變異量為 61.792%，Cronbach's α 係數為.821，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「言語受凌」；受凌類別因素二因素負荷量為 .871 ~ .897，特徵值為 2.351，可解釋的總變異量為 78.381%，Cronbach's α 係數為.862，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「肢體受凌」；受凌類別因素三因素負荷量為 .772 ~ .835，特徵值為 3.259，可解釋的總變異量為 65.175%，Cronbach's α 係數為.865，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「關係受凌」；受凌類別因素四因素負荷量為 .884 ~ .902，特徵值為 2.398，可解釋的總變異量為 79.931%，Cronbach's α 係數為.874，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「網路受凌」。以上受凌類別量表的測量也有極佳的信度與效度。

表 3-4-30 普通生與特教生受凌類別因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌
10	別人曾嘲笑我	.857			
6	別人曾當眾說我的壞話	.838			
7	別人曾用言語威脅我	.776			
1	別人曾叫我難聽的綽號	.738			
3	別人曾用髒話罵我	.711			
16	別人曾對我拳打腳踢		.897		
13	別人曾故意推擠我或絆倒我		.888		
14	別人曾私下拿我的財物		.871		
4	別人曾破壞我的物品			.835	
5	別人曾結合同伴排擠我			.830	
11	別人曾向老師打小報告讓我難堪			.816	
15	別人曾破壞我的友誼			.782	
8	別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)			.772	
9	別人曾在網路上散播關於我的謠言				.902
2	別人曾在網路上批評我				.896
12	別人曾在網路上張貼我的不雅照片				.884
特徵值(Eigenvalues)		3.090	2.351	3.259	2.398
解釋總變異量的百分比		61.792%	78.381%	65.175%	79.931%
Cronbach's α 係數		.821	.862	.865	.874

5.受凌傷害程度：詢問若曾遭受過霸凌困擾，請回想一下過去六個月裡，是否曾出現過下列行為反應？共 12 題；回答「非常不符合」得 1 分、「不符合」得 2 分、「還算符合」得 3 分、「符合」得 4 分、「非常符合」得 5 分；得分越高者代表受凌傷害程度越高。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-1-31，受凌傷害程度之因素負荷量為.831~.937，特徵值為 9.571，可解釋的總變異量為 79.755%，Cronbach's α 係數為.976，顯示量表的測量具內部一致性信度好，並且能有效測量量表各概念特性效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「受凌傷害程度」。

表 3-4-31 普通生受凌傷害程度因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生	因素負荷量
	內容	因素一
		受凌傷害程度
5	我覺得不安、無助	.937
6	我覺得沮喪、悲傷	.932
4	我覺得很氣憤，但無能為力	.921
3	我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	.918
7	我每天都很緊張，心跳很快	.908
2	我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	.904
12	我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	.891
9	我覺得胸口悶悶的	.890
8	我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	.886
1	我覺得壓力很大，很煩躁	.855
11	我無法專心用功讀書	.836
10	我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	.831
特徵值(Eigenvalues)		9.571
解釋總變異量的百分比		79.755%
Cronbach's α 係數		.976

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-32 得知，受凌傷害程度之因素負荷量為.817~.914，特徵值為 9.145，可解釋的總變異量為 76.208%，Cronbach's α 係數為.971，顯示量表的測量具內部一致性信度好，並且能有效測量量表各概念特性效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「受凌傷害程度」。

表 3-4-32 特教生受凌傷害程度因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生	
	內容	因素負荷量
		因素一 受凌傷害程度
6	我覺得沮喪、悲傷	.914
5	我覺得不安、無助	.913
3	我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	.903
4	我覺得很氣憤，但無能為力	.899
2	我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	.894
9	我覺得胸口悶悶的	.886
7	我每天都很緊張，心跳很快	.873
8	我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	.870
12	我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	.842
10	我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	.832
1	我覺得壓力很大，很煩躁	.826
11	我無法專心用功讀書	.817
特徵值(Eigenvalues)		9.145
解釋總變異量的百分比		76.208%
Cronbach's α 係數		.971

c.對普通生與特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-33 得知，受凌傷害程度之因素負荷量為.831~.937，特徵值為 9.370，可解釋的總變異量為 78.080%，Cronbach's α 係數為.974，顯示量表的測量具內部一致性信度好，並且能有效測量量表各概念特性效度佳。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有一個，因素一命名為「受凌傷害程度」。

表 3-4-33 普通生與特教生受凌傷害程度因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生與特教生	
	內容	因素一
		受凌傷害程度
5	我覺得不安、無助	.925
6	我覺得沮喪、悲傷	.923
4	我覺得很氣憤，但無能為力	.911
3	我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	.911
2	我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	.899
7	我每天都很緊張，心跳很快	.890
9	我覺得胸口悶悶的	.889
8	我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	.879
12	我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	.866
1	我覺得壓力很大，很煩躁	.842
10	我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	.833
11	我無法專心用功讀書	.828
特徵值(Eigenvalues)		9.370
解釋總變異量的百分比		78.080%
Cronbach's α 係數		.974

6.受凌傷害程度分成四個面向：將受傷害程度測量 12 題依類別，分成 1、5、6 和 2、3、4 和 7、8、9 及 10、11、12 四個面向，對此四個面向進行主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。

a.對普通生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-34，受凌傷害程度因素一因素負荷量為 .915 ~ .962，特徵值為 2.684，可解釋的總變異量為 89.483%，Cronbach's α 係數為.939，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「心情低落」；受凌傷害程度因素二因素負荷量為 .948 ~ .968，特徵值為 2.758，可解釋的總變異量為 91.945%，Cronbach's α 係數為.956，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「負面思想」；受凌傷害程度因素三因素負荷量為.941 ~ .954，特徵值為 2.690，可解釋的總變異量為 89.661%，Cronbach's α 係數為.942，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「身體負面反應」；受凌傷害程度因素四因素負荷量為 .895 ~ .933，特徵值為 2.489，可解釋的總變異量為 82.960%，Cronbach's α 係數為.895，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「學習與人際不良影響」。以上受凌類別量表的測量也有極佳的信度與效度。

表 3-4-34 普通生受凌傷害程度四面向因素分析與信度分析摘要表

題號	普通生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		心情低落	負面思想	身體負面反應	學習與人際不良影響
6	我覺得沮喪、悲傷	.962			
5	我覺得不安、無助	.960			
1	我覺得壓力很大，很煩躁	.915			
3	我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好		.968		
2	我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望		.960		
4	我覺得很氣憤，但無能為力		.948		
8	我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)			.954	
7	我每天都很緊張，心跳很快			.945	
9	我覺得胸口悶悶的			.941	
12	我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來				.933
10	我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了				.904
11	我無法專心用功讀書				.895
特徵值(Eigenvalues)		2.684	2.758	2.690	2.486
解釋總變異量的百分比		89.483%	91.945%	89.661%	82.960%
Cronbach's α 係數		.939	.956	.942	.895

b.對特教生進行題項主成分因素分析與信度 Cronbach's α 係數分析。表 3-4-35，受凌傷害程度因素一因素負荷量為 .900 ~ .954，特徵值為 2.627，可解釋的總變異量為 87.580%，Cronbach's α 係數為.928，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「心情低落」；受凌傷害程度因素二因素負荷量為 .945 ~ .954，特徵值為 2.706，可解釋的總變異量為 90.197%，Cronbach's α 係數為.946，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「負面思想」；受凌傷害程度因素三因素負荷量為.929 ~ .940，特徵值為 2.630，可解釋的總變異量為 87.655%，Cronbach's α 係數為.929，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「身體負面反應」；受凌傷害程度因素四因素負荷量為 .890 ~ .912，特徵值為 2.445，可解釋的總變異量為 81.488%，Cronbach's α 係數為.885，萃取 λ 值大於 1 的因素命名為「學習與人際不良影響」。以上受凌類別量表的測量也有極佳的信度與效度。

表 3-4-35 特教生受凌傷害程度四面向因素分析與信度分析摘要表

題號	特教生 內容	因素負荷量			
		因素一	因素二	因素三	因素四
		心情低落	負面思想	身體負面 反應	學習與人際不 良影響
6	我覺得沮喪、悲傷	.953			
5	我覺得不安、無助	.954			
1	我覺得壓力很大，很煩躁	.900			
3	我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好		.954		
2	我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望		.950		
4	我覺得很氣憤，但無能為力		.945		
8	我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)			.940	
7	我每天都很緊張，心跳很快			.929	
9	我覺得胸口悶悶的			.940	
12	我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來				.912
10	我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了				.906
11	我無法專心用功讀書				.890
特徵值(Eigenvalues)		2.627	2.706	2.630	2.445
解釋總變異量的百分比		87.580%	90.197%	87.655%	81.488%
Cronbach's α 係數		.928	.946	.929	.885

第五節 資料處理與分析

正式問卷施測後，施行問卷資料整理，剔除無效問卷然後進行編碼、登錄、輸入等電腦作業，接著採用電腦統計軟體IBM SPSS Statistics 17於除錯後，執行問卷資料統計分析。本研究資料處理與分析方法如下：

一、次數分配(Frequency Distribution)

此為計算樣本在各類別變項的基本統計，適於分析樣本在各變項特性的分佈情形。本研究運用此統計方法呈現，分別對特教生與普通生兩組樣本的整體霸凌、言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌，整體受凌、言語受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌，及霸凌與受凌經驗做次數分配。

二、獨立樣本t檢定(Independent Sample t test)

當欲進行兩組平均數的顯著性考驗，可採用獨立樣本t檢定，來考驗二分類別變項於連續或次序變項間之差異情形。本研究先瞭解樣本在各變項上的平均數與標準差，然後進行平均數差異之t檢定，以檢驗其間的差異是否達顯著水準。如本研究中對特教生與普通生兩組的整體霸凌與四類霸凌，整體受凌與四類受凌，家庭社經地位（包括父親教育、父親職業、家庭收入）等，所做的平均數的顯著性考驗。

三、皮爾森積差相關(Pearson's Product-Moment Correlation)

皮爾森相關分析用於探討兩變數之間的線性關係，其r值介於-1~1之間。皮爾森相關分析在探討兩連續變數（X, Y）之間的線性相關，若兩變數之間的相關係數絕對值較大，則表示彼此相互共變的程度較大。一般而言，若兩變數之間為正相關，表示當X提升時，Y也會隨之提升；反之，若兩變數之間為負相關，則表示當X提升時，Y會隨之下降。一般認為，相關係數0.3以下為低相關，0.3~0.7為中等相關，0.7以上為高度相關。單純相關的分析是不足以直接斷定變數間的因果關係，因果關係的推論必須符合變數的獨立性、時序性及相關性，同時也需要參考文獻的邏輯推導過程。

四、卡方(χ^2)獨立性檢定(Chi-square test)

卡方檢定適用於兩組類別變數的關聯性分析，其前提假設視：所有的變項為類別變項 (categorical variable)；樣本須為獨立變項 (Independent variable)；且每一檢定細格(cell)內的數據應設為頻率或計數數目，而不是百分比或是經轉換之數據；同時至少有80%以上的細格，樣本數須大於5，亦即樣本數目至少要為細格數目的五倍。本研究的樣本有4157人（特教生1986，普通生2171）數目夠大，且所探討的變項100%細格樣本數都大於5；皆符合80%以上的細格，樣本數都大於5的規定。在本研究中，對不同類別之特教生與普通生的性別、族群、年級、家庭社經地位（包括父親教育、父親職業、家庭收入）、學校類別、及霸（受）凌經驗等，皆採用卡方檢定。

五、單因子變異數分析(Analysis of Variance, ANOVA)

變異數分析又稱ANOVA，是檢定兩個以上獨立樣本平均數之間是否有顯著差異的統計；其分析以F-分佈為機率分佈的依據，利用平方和 (Sum of square) 與自由度 (Degree of freedom) 計算組間與組內均方 (Mean of square) 估計出F值。檢視多元迴歸分析之結果的步驟裡，是先檢視整體模式之適合度 (goodness of fit)，這是看迴歸分析結果之ANOVA表中之F test是否達到顯著。故本研究的變異數分析，是運用在對整體霸凌與四類霸凌，整體受凌與四類受凌迴歸分析時，看所得的F值是否達顯著，若F值得 p 值 <0.05 達顯著，需拒絕虛無假說，表示此迴歸模型顯著，具有預測能力。

六、Cramer's V關聯分析

Cramer's V分析是以卡方為基礎的關聯量數，其指標主要目的在衡量兩個類別變項間的相關程度，也就是一般所謂的關係強度指標。其值介於0與1之間 ($0 \leq V \leq 1$)；數值愈接近1表示相關愈強（林清山，1992；謝廣全，2003）。在本研究中，對不同類別之特教生與普通生的性別、族群、年級、家庭社經地位（包括父親教育、父親職業、家庭收入）、學校類別、及霸（受）凌經驗等，採用Cramer's V的關聯顯著檢定。以上所作的Cramer's V的關聯分析，皆是為了之後進行多元迴歸分析所做的前行分析。

七、Cronbach's α 係數

Cronbach's α 係數是檢視信度的一種方法，以相關係數之期望值來表示，係數越高表示各題目性質與整個分量表越趨於一致；這是對同一個構念存在多道不同的題目或多份不同的量表，測出結果的一致性。一般而言，Cronbach's α 值至少要達到0.5以上萃取出因素才被接受。本研究在進行統計分析前，對所有將要投入之因素分析題項，進行Cronbach's α 係數分析以確定題項間的內部一致性，有良好的信度。

八、因素分析(Factor Analysis)

因素分析指將諸多相關變項簡化和摘要的統計程序，目的在掌握變項的群集概況和強度；其假設是，觀察變項間的相關存在可以精簡的潛在共同因素，用以解釋觀察變項間大量的共通(common)變異。本研究採用主成分分析法（principle component factor analysis）及用斜交轉軸方式，萃取主要構面因素，以進行資料之濃縮。而共同因素的數目則選取特徵值（eigenvalue）大於1的因素，因素選取後其累積解釋總變異量至少達60%以上。當因素負荷量大於0.6，表示該題項與所抽取的共同因素具有相關性高，即表示該題項能夠有效的且適當的解釋該研究變數。解釋變異量是指，個別研究變項可以被共同因素解釋的變異量百分比；解釋變異量愈大愈好，即表示該研究變數愈能有效的解釋所有研究的特質。本研究中，對中介變項的家庭因素包含父母管教方式、家人支持；學校因素包含班級氣氛、教師互動、同儕互動、學校因應方式；身心因素包含自我認同、同理心等變項，進行因素分析。

九、階層多元迴歸分析(Hierarchical- Multiple Regression)

多元迴歸又稱複迴歸，是用來探討一個依變數和多個自變數的關係，常用在解釋和預測二大方面。解釋方面，可以從取得的樣本計算出迴歸方程式，再透過迴歸方程式得知每個自變數對依變數的影響力(貢獻)，找出最大的影響變數，可進行統計上和管理意涵的解釋。在預測方面，迴歸方程式可以估算自變數的變動，會帶給依變數的多大改變，因此使用迴歸分析可預測未來的變動。

步驟：先檢視整體模式的適合度（goodness of fit），從迴歸分析結果ANOVA

表中的 F 檢定是否達到顯著；在檢視整體模式解釋力後，接著是逐一檢視各自變項的斜率（slope），即是迴歸係數是否達到顯著。如果某一自變項之係數達顯著水準，則其意義是在控制其它自變項的情況下，此一自變項對依變項之獨特影響力（unique effect）。運用逐步多元迴歸分析找出最具影響力的變項，並用檢定來檢驗迴歸係數的顯著程度。

本研究階層多元迴歸分析上，在霸凌方面，分別分析普通生與特教生的整體霸凌與四類霸凌；在受凌方面，也分別分析普通生與特教生的整體受凌與四類受凌；在比較方面，做整體霸凌與四類霸凌對特教生與普通生的比較，做整體受凌與四類受凌對特教生與普通生的比較。以上分析皆依背景變項，中介變項包含家庭因素、學校因素、身心因素等，先投入這些變項來瞭解普通生與特教生霸凌的影響路徑，及普通生與特教生的受凌的影響路徑；另外，再以普通生為對照組，來探討特教生在霸凌與四類霸凌及受凌與四類受凌之差異比較的影響路徑。

十、路徑分析（Path Analysis）

本研究依研究架構進行，特教生、普通生、特教生與普通生比較三種量化分析，探討不同類別學生的霸凌與受凌，與探討特教生的背景透過中介變項對依變項霸（受）凌的影響機制。本研究路徑分析採用迴歸分析來進行，因迴歸分析也是路徑分析（path analysis）的一種方式。

不採用SEM結構方程模式（Structural Equation Modelling），執行路徑分析的理由有：1.根據林清山（1991：245-249）與林南（Lin, 1976：321-326），認為傳統路徑方法可以迴歸分析來進行；2.本研究自變項如性別、族群、年級、公私立學校、霸（受）凌經驗等，皆為名義變項（nominal variable），運用迴歸分析較SEM容易操作與解說。此外，不採用多變量共變數分析的原因是，本研究旨在找出影響霸（受）凌的因果機制，即是尋找自變項-中介變項-依變項的因果關係，而多變量共變數分析只能分析霸（受）凌高低的差異，無法分析影響霸（受）凌的因果關係。

運用迴歸分析執行路徑分析的概念是：先依據理論文獻，提出路徑模型，將每個內衍變項視為一個迴歸模型，分別進行分析後加以組織，即可得到路徑分析結果。以下說明「特教生與普通生霸（受）凌比較」的路徑分析步驟：首先將內衍變項作依變項，以強迫進入法同時將所有自變數納入進行多元迴歸分析，取標

準化迴歸係數為路徑係數。於本研究的構面因果關係，每個路徑模型需處理十九次的簡單迴歸和一次的多元迴歸，十九次的簡單迴歸是自變項（包含不同類別學生、性別、族群、年級、父親教育、父親職業、家庭收入、學校類別），分別對中介變項的家庭因素（①寬鬆放任②開明權威③專制權威④家庭氣氛⑤家人情緒與陪伴支持⑥家人訊息與實質支持）；學校因素（⑦嚴謹的⑧鬆散的⑨教師關愛⑩教師責罰⑪同學關愛⑫同學欺負⑬學校因應方式⑭成績）；身心因素（⑮運動參⑯自卑⑰自信⑱感情同理⑲認知同理）等變項做簡單迴歸。一次的多元迴歸則為自變項（包含不同類別學生等的背景變項）及中介變項（包含家庭因素、學校因素、身心因素等變項），同時對依變項整體霸凌與四類霸凌及整體受凌與四類受凌的影響。

第六節 研究倫理

本研究研究者受過IRB (Institutional Review Board on Social Science Research) 相關專業訓練，符合研究規範。在研究進行中，將遵守以下之研究倫理：一、自願參與；二、不具名與保密；三、不欺騙研究對象；四、不傷害研究對象；與五、發揮客觀與專業，真誠執行研究與撰寫報告 (Babbie, 2005; Hagan, 2006; Neuman, 2006)。

一、自願參與

研究倫理中所謂的「自願同意參與」原則是指，不強迫任何人參加研究 (Neuman, 2006)，這是研究倫理中一項重要的規範，畢竟研究調查會干擾研究對象的生活。然而，自願同意參與這項規範實際上是不容易達成的，因研究或調查對象不可能都是自願的，否則科學的概推目標就受到威脅，研究結果就不能概推到所有的人 (Babbie, 2005)。在尊重個人意願的準則之下，從事研究時應做到下列三項。第一是避免蒐集非必要性的意見或個人資料；第二是儘可能不要個別記錄每一個人的每一行為反應或意見；第三是尊重當事人或其家長 (監護人) 的意願，如當事人缺乏參與意願，則不可勉強。而本研究對特教生與一般生的問卷調查，皆經過受試者本人的同意才進行施測。

二、匿名與保密

匿名是指，研究者無法從所蒐集到的資料，判斷出提供此資料的個人身分；保密則是指外界無法探悉某一特定對象所提供的資料。研究中匿名與保密的達成不容易，所以通常會使用系統化的化名或編號，取代受訪者的真實姓名，這是匿名最基本的處理。而問卷中的題目設計所透漏的訊息，往往使受試者身分一覽無遺，因此更需要謹慎處理資料，以盡到資料保密之責。

本研究問卷內屬個人基本資料部分，依受試者意願填寫。所蒐集的資料僅供整體統計分析；無論身分檔案或是紙本資料等，均不會外流給非相關人等知曉，以維護研究樣本的保密性。

三、不欺騙研究對象

Berg（2007）提醒問卷施測人員必須讓研究參與者理解具有選擇的權利，並排除欺騙、強迫的成分於研究過程中，尤其在於少數族群與心智損害群體的議題上格外重要，施測人員必須確保獲得參與者本身或所屬機構的許可，方能進行研究，亦即所謂的「告知後同意」（informed consent）。本研究於進行問卷施測前，皆先向受試者說明本研究之內容及施測人員之身分。

四、不傷害研究對象

研究者有責任及義務確保研究對象在研究進行過程中，不會受到生理或心理上的傷害，包括造成身體受傷、長期心理上的不愉快或恐懼等

（Neuman,2006）。另外，在研究設計時，研究者應慎重考慮，減低其他可能造成暫時、輕微的生理、心理上的影響。

本研究因不涉及人體實驗，亦不會對研究對象有身體或生理方面的接觸，因此較無生理層面的傷害問題。且施測時，施測人員會告知參與者，所有研究資料僅供學術使用，請放心答題，施測者也會恪遵保密原則，不洩露受試者之相關資料。

五、依法取得官方資料

本研究之受試樣本取得，均依照個資保護法及相關研究倫理委員會規定辦理，研究者不直接觸及第一手資料，所得資料也經過匿名處理，無法得知樣本真實身分，以維繫研究樣本的隱私權益。

六、發揮客觀與專業，真誠執行研究與撰寫報告

在科學社群裡對研究對象有倫理責任外，研究者對資料分析與結果撰述有倫理責任。研究者誠實地說出所經歷過的問題，使其他研究者可避免犯相同的錯誤，這就是對同儕與整個科學發現，做出貢獻（Babbie, 2005）。

本研究對所發現的現象，用客觀與專業的角度呈現，並寫明本研究所遇到的限制，使之後的研究者可免於重蹈覆轍。本研究遵守以上研究倫理原則，進行資料蒐集與分析，期望在不違反倫理原則的前提下，完成研究。

第四章 特教生與普通生霸凌行為狀況及影響因素分析

本章針對特教生與普通生霸凌行為狀況及影響因素作分析，分為：第一節個人特性在霸凌行為上之差異分析，第二節不同個人特性在家庭、學校及身心因素上之差異分析，第三節家庭、學校及身心因素與霸凌行為之關聯性分析，第四節霸凌行為影響因素之分析，第五節假設驗證與討論。以下茲分述之。

第一節 個人特性在霸凌行為上之差異分析

一、個人特性與霸凌行為

為聚焦研究，本節僅對統計分析有顯著差異的部分作說明。

在表 4-4-1 性別上，男生特教生的整體、言語霸凌，高於女生；男生普通生的整體、言語、肢體、關係霸凌，高於女生。族群上，原住民特教生的言語、肢體、關係、網路等霸凌，高於非原住民。年級上，特教生的關係、網路霸凌，有年級越高霸凌越高的現象。

在表 4-1-2 家庭收入上，家庭收入 10 萬以上特教生的言語、肢體、關係、網路霸凌最高，之後依序為 5-10 萬、3 萬以下者，以 3-5 萬者最低。

在表 4-1-3 學校屬性上，就讀於私立高中特教生的言語、肢體、網路霸凌最高，之後依序為私立高職、公立高職者，以公立高中者最低；另外，就讀於私立高中特教生的關係系霸凌最高，之後依序為公立高職、私立高職，以公立高中者最低。霸凌經驗上，有霸凌經驗特教生的整體霸凌、四項霸凌，皆高於無霸凌經驗者；有霸凌經驗普通生的整體霸凌、四項霸凌皆高於無霸凌經驗者。

表 4-1-1 個人特性與霸凌行為

個人特性			整體霸凌			言語霸凌			肢體霸凌			關係霸凌			網路霸凌		
			N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
特教生	性別	男生	131 9	1.215 (.660)	5.126*	1320	-.003 (.992)	16.351*	1316	.049 (1.085)	2.767	1320	.045 (1.063)	2.681	1319	.027 (1.032)	1.821
		女生	643	1.146 (.556)		648	-.183 (.768)		643	-.034 (.950)		647	-.0344 (.899)		648	-.037 (.905)	
普通生	性別	男生	127 0	1.197 (.680)	8.475*	1268	.155 (1.152)	27.350*	1268	.025 (1.024)	7.192*	1267	.023 (1.059)	5.881*	1267	.029 (1.063)	3.562
		女生	894	1.119 (.511)		893	-.085 (.878)		893	-.087 (.855)		893	-.081 (.874)		892	-.054 (.924)	
特教生	族群	原民	102	1.275 (.616)	1.655	102	.137 (1.123)	4.521*	102	.373 (1.531)	11.840*	102	.391 (1.640)	14.576*	102	.400 (1.637)	16.290*
		非原民	182 0	1.191 (.638)		1818	-.066 (.926)		1816	.006 (1.015)		1817	-.003 (.967)		1817	-.010 (.951)	
普通生	族群	原民	78	1.282 (.866)	2.953	78	.032 (1.185)	.048	78	.031 (1.289)	.247	78	.077 (1.367)	.796	78	.197 (1.463)	3.284
		非原民	207 2	1.160 (.606)		2069	.059 (1.054)		2069	-.023 (.944)		2068	-.025 (.970)		2067	-.014 (.988)	
特教生	年級	一	755	1.160 (.564)	1.905	755	-.109 (.862)	1.968	755	-.029 (.962)	2.064	755	-.066 (.839)	5.081*	754	-.071 (.786)	4.151*
		二	554	1.200 (.640)		553	-.056 (.905)		553	.0150 (1.039)		553	.010 (.985)		553	.022 (1.014)	
		三	652	1.226 (.699)		652	-.012 (1.014)		650	.083 (1.120)		651	.105 (1.177)		652	.079 (1.154)	
普通生	年級	一	699	1.139 (.529)	1.295	698	-.018 (.980)	2.910	698	-.027 (.990)	1.913	698	-.034 (.995)	1.958	697	-.035 (.966)	1.742
		二	550	1.160 (.639)		549	.073 (1.048)		549	-.078 (.717)		548	-.074 (.720)		548	-.043 (.860)	
		三	908	1.188 (.666)		907	.110 (1.125)		907	.023 (1.062)		907	.028 (1.118)		907	.043 (1.120)	

p* < .05

表 4-1-2 個人特性與霸凌行為

個人特性			整體霸凌			言語霸凌			肢體霸凌			關係霸凌			網路霸凌		
			N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
特教生	父親教育	國小以下	89	1.101 (.427)	.705	89	-.163 (.839)	.623	89	-.112 (.621)	.803	89	-.135 (.592)	.486	89	-.148 (.605)	.661
		國中	381	1.165 (.563)		485	-.110 (.762)		380	-.020 (.944)		385	.015 (.933)		385	-.003 (.909)	
		高中職	861	1.211 (.664)		862	-.052 (.953)		860	.059 (1.143)		861	.024 (1.026)		861	.024 (1.042)	
		專科	217	1.203 (.670)		217	-.065 (.927)		217	.009 (.964)		217	-.008 (.963)		217	-.004 (.965)	
		大學	253	1.186 (.650)		254	-.011 (1.064)		253	-.029 (.876)		254	.0244 (1.004)		254	-.044 (.868)	
		研究所上	106	1.170 (.624)		106	-.102 (.884)		106	.063 (1.145)		106	.060 (1.225)		106	.047 (1.130)	
普通生	父親教育	國小以下	64	1.328 (.960)	1.512	64	.233 (1.589)	.790	64	.180 (1.609)	1.118	64	.156 (1.665)	1.074	63	.212 (1.660)	1.406
		國中	299	1.161 (.580)		298	.000 (1.008)		298	-.022 (1.025)		297	.039 (1.074)		298	.038 (1.122)	
		高中職	888	1.178 (.644)		887	.0373 (.998)		887	-.022 (.932)		887	-.009 (1.032)		886	.016 (1.043)	
		專科	318	1.123 (.477)		318	.074 (1.054)		318	.0304 (1.116)		318	-.034 (.985)		318	-.043 (.962)	
		大學	385	1.135 (.610)		384	.056 (1.111)		384	-.042 (.860)		384	-.053 (.839)		384	-.059 (.842)	
		研究所上	179	1.145 (.531)		179	.135 (1.094)		179	-.116 (.543)		179	-.118 (.573)		179	-.102 (.703)	
特教生	父親職業	主管專業	453	1.23 (.704)	1.748	455	-.039 (.957)	.337	453	.001 (1.009)	.994	455	.033 (1.048)	.675	455	.007 (1.020)	.402
		半專業	73	1.274 (.692)		74	-.018 (.772)		73	.186 (1.188)		74	.104 (.928)		74	.088 (.995)	
		事務工作	65	1.369 (.928)		65	-.031 (1.013)		65	.078 (1.238)		65	.017 (1.029)		65	.071 (1.047)	
		服務銷售	849	1.176 (.628)		849	-.064 (.945)		846	.025 (1.063)		849	.014 (1.043)		848	.006 (1.010)	
		農林漁牧	150	1.207 (.616)		150	.029 (1.000)		150	.160 (1.305)		150	.157 (1.180)		150	.991 (1.104)	

表 4-1-2 個人特性與霸凌行為(續)

普通生	父親職業	主管專業	684	1.165 (.636)	.185	683	.145 (1.162)	2.109	683	-.019 (.938)	.048	683	-.013 (.964)	.131	683	-.027 (.938)	.098
		半專業	106	1.160 (.571)		106	.015 (1.165)		106	-.026 (1.038)		106	-.081 (.960)		106	.024 (1.125)	
		事務工作	71	1.197 (.576)		71	.005 (.911)		71	-.053 (.705)		71	.010 (.837)		71	-.048 (.775)	
		服務銷售	880	1.177 (.649)		878	.035 (1.014)		878	-.022 (.968)		877	-.024 (1.023)		877	-.015 (1.006)	
		農林漁牧	140	1.136 (.452)		140	-.099 (.695)		140	-.049 (.794)		140	-.018 (.755)		140	-.039 (.820)	
特教生	家庭收入	3 萬以下	589	1.204 (.633)	1.548	592	-.088 (.933)	3.482*	589	.027 (1.087)	2.849*	591	.014 (1.013)	3.259*	591	-.002 (.966)	2.652*
		3-5 萬	730	1.158 (.575)		736	-.102 (.839)		729	-.036 (.937)		736	-.033 (.898)		736	-.032 (.907)	
		5-10 萬	466	1.217 (.714)		467	-.031 (.960)		466	.040 (1.047)		467	.051 (1.052)		467	.020 (1.045)	
		10 萬以上	139	1.259 (.618)		139	.163 (1.224)		138	.242 (1.335)		139	.252 (1.383)		139	.226 (1.345)	
普通生	家庭收入	3 萬以下	330	1.170 (.644)	2.276	330	-.026 (1.001)	2.371	330	.012 (1.092)	.519	330	.027 (1.138)	1.069	330	.071 (1.237)	1.144
		3-5 萬	855	1.168 (.598)		853	.059 (1.022)		853	-.008 (.980)		852	-.005 (1.002)		852	.008 (1.019)	
		5-10 萬	703	1.131 (.549)		703	.051 (1.054)		703	-.054 (.876)		703	-.069 (.898)		703	-.046 (.910)	
		10 萬以上	258	1.248 (.804)		257	.207 (1.267)		257	.006 (.968)		257	.027 (1.006)		257	-.039 (.893)	

$p^* < .05$

表 4-1-3 個人特性與霸凌行為

個人特性			整體霸凌			言語霸凌			肢體霸凌			關係霸凌			網路霸凌		
			N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
特教生	學校屬性	公立高中	201	1.075 (.412)	16.159*	211	-.236 (.728)	10.265*	201	-.165 (.596)	23.897*	211	-.084 (.799)	20.757*	211	-.118 (.759)	21.430*
		私立高中	218	1.459 (.931)		218	.229 (1.239)		218	.564 (1.817)		218	.523 (1.690)		218	.500 (1.669)	
		公立高職	317	1.155 (.588)		317	-.123 (.916)		317	-.054 (.918)		317	-.023 (.973)		317	-.086 (.813)	
		私立高職	1231	1.176 (.597)		1230	-.070 (.885)		1228	-.023 (.905)		1229	-.038 (.862)		1229	-.037 (.877)	
普通生	學校屬性	公立高中	304	1.155 (.618)	.547	303	.086 (1.114)	.340	303	-.065 (.834)	.252	303	-.041 (.893)	.286	303	-.047 (.969)	.338
		私立高中	196	1.158 (.560)		196	.018 (1.042)		196	-.011 (.837)		196	-.068 (.775)		195	-.043 (.866)	
		公立高職	442	1.136 (.567)		441	.088 (1.120)		441	-.019 (1.051)		441	-.010 (1.51)		441	.013 (1.104)	
		私立高職	1225	1.178 (.636)		1224	.045 (1.023)		1224	-.012 (.991)		1223	-.006 (1.017)		1223	.002 (1.001)	
特教生	霸經驗	有	218	2.748 (.953)	5902.042*	218	1.122 (1.571)	497.631*	218	1.316 (2.098)	466.330*	218	1.319 (2.059)	514.991*	217	1.266 (2.152)	488.066*
		無	1749	1.000 (.000)		1747	-.208 (.684)		1745	-.139 (.664)		1746	-.148 (.619)		1747	-.149 (.563)	
普通生	霸經驗	有	186	2.914 (1.041)	6725.239*	186	1.621 (1.950)	558.598*	186	1.487 (2.309)	653.858*	186	1.539 (2.351)	661.374*	186	1.398 (2.411)	482.528*
		無	1982	1.000 (.000)		1979	-.090 (.787)		1979	-.162 (.524)		1978	-.166 (.547)		1977	-.138 (.604)	

 $p^* < .05$

第二節 不同個人特性在家庭、學校及身心因素上之差異分析

一、不同個人特性與家庭因素之差異分析

為聚焦研究，本節僅對統計分析有顯著差異的部分作說明。

（一）不同個人特性在父母管教方式上

在表 4-2-1 顯示特教生的父母管教寬鬆放任，低於普通生。特教生與普通生的父母管教寬鬆放任，皆女生高於男生。特教生與普通生的父母管教開明權威，皆非原住民高於原住民。

父親教育為研究所以上的特教生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為專科、大學、高中職、國小以下者，最低為國中者；父親教育為研究所以上的特教生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為大學、專科、國小以下、高中職者，最低為國中者；父親教育為研究所以上的特教生，知覺父母管教專制權威最高，之後依序為大學、專科、國中、國小以下者，最低為高中職者。父親教育為研究所以上的普通生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為專科、大學、高中職、國中者，最低為國小以下者；父親教育為研究所以上的普通生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為專科、高中職、大學、國小以下者，最低為國中者。

父親職業為主管專業人員的特教生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為半專業、服務售貨、事務工作者，最低為農林漁牧者；父親職業為主管專業人員的特教生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為服務售貨、半專業、事務工作者，最低為農林漁牧者；父親職業為主管專業人員的特教生，知覺父母管教專制權威最高，之後依序為事務工作、半專業、服務售貨者，最低為農林漁牧者。父親職業為半專業人員的普通生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為主管專業、事務工作、服務售貨者，最低為農林漁牧者；父親職業為半專業人員的普通生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為主管專業、服務售貨、事務工作者，最低為農林漁牧者。

家庭收入 5-10 萬元的特教生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為 10 萬元以上、3-5 萬元者，最低為 3 萬元以下者；家庭收入 10 萬元以上的特教生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為 5-10 萬元、3-5 萬元者，最低為 3 萬元以下者。家庭收入 5-10 萬元的普通生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序

為 10 萬元以上、3-5 萬元者，最低為 3 萬元以下者；家庭收入 5-10 萬元的普通生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為 10 萬元以上、3-5 萬元者，最低為 3 萬元以下者。

在學校屬性，就讀於公立高中的特教生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為私立高中、公立高職者，最低為私立高職者；就讀於公立高職的特教生，知覺父母管教專制權威最高，之後依序為私立高中、公立高中者，最低為私立高職者。就讀於私立高中的普通生，知覺父母管教寬鬆放任最高，之後依序為公立高中、公立高職者，最低為私立高職者；就讀於私立高中的普通生，知覺父母管教開明權威最高，之後依序為公立高中、私立高職者，最低為公立高職者；就讀於私立高中的普通生，知覺父母管教專制權威最高，之後依序為私立高職、公立高中者，最低為公立高職者。

(二) 不同個人特性在家庭氣氛上

在表 4-2-1 家庭氣氛上，三年級的特教生與普通生皆知覺家庭氣氛最佳，一年級者次之，二年級者最低。

父親教育研究所以上的特教生，知覺家庭氣氛最佳，之後依序為專科、大學、高中職、國中者，最低為國小以下者。

父親職業為主管專業人員的特教生，知覺家庭氣氛最佳，之後依序為半專業、服務售貨、事務工作者，最低為農林漁牧者。父親職業為半專業人員的普通生，知覺家庭氣氛最佳，之後依序為主管專業、事務工作、服務售貨者，最低為農林漁牧者。

家庭收入 10 萬元以上的特教生與普通生，知覺家庭氣氛最佳，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者。

學校屬性，就讀於公立高中的特教生，知覺家庭氣氛最佳，之後依序為私立高中、私立高職者，最低為公立高職者。就讀於私立高中的普通生，知覺家庭氣氛最佳，之後依序為公立高中、私立高職者，最低為公立高職者。

(二) 不同個人特性在家人支持上

在表 4-2-1 家人支持上，特教生知覺家人的情緒與陪伴支持及訊息與實質支持，都較普通生低。女生普通生知覺的家人情緒與陪伴支持，較男生高。

父親教育研究所以上的特教生，知覺家人的情緒與陪伴支持及訊息與實質支持最高，之後依序為專科、大學、高中職、國中者，最低為國小以下者。父親教

育研究所以上的普通生，知覺家人的情緒與陪伴支持最高，之後依序為專科、大學、高中職、國中者，最低為國小以下者；父親教育研究所以上的普通生，知覺家人的訊息與實質支持最高，之後依序為專科、大學、高中職者，最低為國中、國小以下者。

父親職業主管專業人員的普通生，知覺家人的情緒與陪伴支持及訊息與實質支持最高，之後依序為半專業、服務售貨、事務工作者，最低為農林漁牧者。

家庭收入 5-10 萬特教生，知覺家人的情緒與陪伴支持最高，之後依序為 10 萬元以上、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者；家庭收入 10 萬元以上特教生，知覺家人的訊息與實質支持最高，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者。家庭收入 10 萬元以上普通生，知覺家人的情緒與陪伴支持及訊息與實質支持最高，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者。

學校屬性，就讀於公立高中的特教生，知覺家人的情緒與陪伴支持及訊息與實質支持最高，之後依序為公立高職、私立高職者，最低為私立高中者。就讀於私立高中的普通生，知覺家人的情緒與陪伴支持最高，之後依序為公立高中、私立高職者，最低為公立高職者；就讀於私立高中的普通生，知覺家人的訊息與實質支持最高，之後依序為公立高中、公立高職者，最低為私立高職者。

表 4-2-1 不同個人特性與家庭因素之差異分析

個人特性		父母管教									家庭氣氛			家人支持						
		寬鬆放任			開明權威			專制權威						情緒與陪伴			訊息與實質			
		N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	
不同類 別學生	特教生	1953	-.027 (1.025)	15.638*	1953	-.096 (1.051)	2.371	1953	.094 (1.001)	.316	1957	2.414 (.544)	.288	1962	-.081 (1.041)	5.613*	1975	-.105 (1.050)	5.537*	
	普通生	2156	.024 (.977)		2156	.087 (.943)		2156	-.085 (.992)		2152	2.520 (.554)		2163	.074 (.956)		2160	.096 (.942)		
特教生	性別	女生	637	.042 (1.069)	4.204*	637	-.111 (1.113)	.206	637	.157 (1.034)	3.478	641	2.44 (.551)	2.912	639	-.076 (1.071)	.018	646	-.098 (1.061)	.056
		男生	1311	-.060 (1.001)		1311	-.088 (1.018)		1311	.067 (.982)		1308	2.398 (.540)		1318	-.0823 (1.026)		1321	-.110 (1.042)	
普通生	性別	女生	889	.124 (.978)	15.638*	889	.124 (.928)	2.372	889	-.071 (.993)	.316	885	2.528 (.547)	.288	889	.132 (.975)	5.613*	890	.154 (.954)	5.537
		男生	1263	-.045 (.970)		1263	.060 (.954)		1263	-.096 (.991)		1263	2.515 (.560)		1270	.033 (.941)		1266	.057 (.933)	
特教生	族群	原民	102	-.137 (.947)	1.176	102	-.292 (1.002)	3.903*	102	.039 (.878)	.273	99	2.323 (.531)	3.008	102	-.179 (.989)	1.044	102	-.208 (1.004)	1.082
		非原	1806	-.024 (1.025)		1806	-.083 (1.044)		1806	.092 (1.007)		1805	2.421 (.544)		1815	-.0711 (1.042)		1817	-.097 (1.049)	
普通生	族群	原民	77	-.044 (1.108)	.392	77	.318 (.913)	4.796*	77	.103 (1.065)	2.946	77	2.636 (.511)	3.591	77	.022 (1.065)	.232	77	.035 (1.107)	.338
		非原	2061	.027 (.971)		2061	.079 (.944)		2061	-.095 (.989)		2058	2.515 (.555)		2069	.0756 (.951)		2067	.098 (.935)	
特教生	年級	一	749	-.039 (1.046)	.065	749	-.068 (1.069)	.461	749	.065 (.996)	.764	750	2.389 (.535)	6.219*	754	-.060 (1.050)	1.358	756	-.078 (1.058)	1.489
		二	550	-.027 (1.007)		550	-.116 (1.076)		550	.134 (1.030)		544	2.375 (.562)		551	-.141 (1.037)		553	-.172 (1.055)	
		三	648	-.019 (1.015)		648	-.113 (1.011)		648	.088 (.981)		649	2.475 (.536)		651	-.049 (1.030)		650	-.086 (1.029)	
普通生	年級	一	695	-.026 (.989)	1.648	695	.110 (.937)	1.435	695	-.051 (.973)	1.902	696	2.500 (.550)	4.851*	698	.101 (.935)	1.123	697	.155 (.920)	2.039
		二	545	.020 (.982)		545	.119 (.928)		545	-.157 (1.013)		543	2.473 (.582)		549	.022 (.985)		547	.068 (.940)	
		三	906	.063 (.965)		906	.044 (.957)		906	-.073 (.991)		902	2.561 (.539)		906	.081 (.953)		906	.066 (.960)	

表 4-2-1 不同個人特性與家庭因素之差異分析(續)

特 教 生	父 親 教 育	國小以下	89	-.136 (1.181)	7.988*	89	-.118 (1.150)	4.271*	89	.045 (1.002)	4.353*	88	2.216 (.556)	7.799*	89	-.307 (1.076)	8.717*	89	-.377 (1.067)	7.762*
		國中	379	-.207 (1.040)		379	-.234 (1.108)		379	.053 (1.051)		385	2.317 (.534)		380	-.296 (1.025)		386	-.304 (1.070)	
		高中職	854	-.052 (1.001)		854	-.123 (1.066)		854	.041 (.984)		851	2.432 (.528)		858	-.092 (1.017)		859	-.110 (1.011)	
		專科	215	.083 (1.000)		215	-.025 (.971)		215	.074 (1.025)		216	2.495 (.562)		217	.102 (1.000)		217	.068 (1.025)	
		大學	252	.065 (1.014)		252	-.001 (.986)		252	.213 (.916)		253	2.439 (.557)		253	.095 (1.068)		254	.058 (1.042)	
		研究所以上	106	.436 (.954)		106	.245 (.925)		106	.465 (1.001)		104	2.567 (.571)		106	.211 (1.087)		106	.151 (1.163)	
普 通 生	父 親 教 育	國小以下	64	-.226 (1.058)	5.877*	64	.062 (.942)	2.760*	64	-.091 (.970)	2.122	63	2.429 (.588)	1.660	64	-.022 (.961)	3.152*	64	-.070 (.970)	5.511*
		國中	298	-.181 (1.042)		298	-.042 (1.002)		298	-.228 (1.045)		292	2.462 (.582)		299	-.084 (1.046)		297	-.070 (.964)	
		高中職	885	.026 (.976)		885	.101 (.938)		885	-.034 (.984)		886	2.526 (.554)		887	.065 (.966)		886	.062 (.963)	
		專科	315	.078 (.936)		315	.106 (.903)		315	-.130 (.956)		319	2.542 (.535)		316	.129 (.896)		316	.212 (.877)	
		大學	382	.074 (.920)		382	.051 (.959)		382	-.101 (.967)		383	2.548 (.529)		384	.125 (.895)		384	.153 (.885)	
		研究所以上	178	.251 (.941)		178	.276 (.832)		178	-.001 (1.023)		177	2.576 (.570)		179	.227 (.930)		179	.302 (.938)	
特 教 生	父 親 職 業	農林漁牧	146	-.257 (1.021)	5.012*	146	-.296 (1.108)	3.770*	146	-.037 (.964)	3.330*	150	2.267 (.539)	6.295*	149	-.203 (1.040)	2.064	149	-.181 (.995)	1.820
		服務售貨	843	-.051 (1.024)		843	-.100 (1.049)		843	.048 (.995)		842	2.443 (.534)		846	-.084 (1.039)		849	-.119 (1.044)	
		事務工作	65	-.077 (1.059)		65	-.279 (1.118)		65	.174 (1.050)		65	2.308 (.557)		65	-.047 (.975)		65	-.141 (1.015)	
		半專業	73	.042 (.959)		73	-.191 (1.005)		73	.093 (1.016)		74	2.473 (.529)		73	-.038 (.915)		74	-.129 (.967)	
		主管專業	451	.138 (1.001)		451	.036 (1.012)		451	.231 (.972)		450	2.50 (.551)		453	.050 (1.073)		455	.024 (1.103)	

表 4-2-1 不同個人特性與家庭因素之差異分析(續)

普通生	父親職業	農林漁牧	140	-223 (1.074)	7.929*	140	-137 (1.063)	3.567*	140	-267 (1.080)	1.819	139	2.360 (.565)	4.275*	140	-187 (1.080)	4.739*	140	-175 (1.029)	5.354*
		服務售貨	875	-.039 (.966)		875	.084 (.925)		875	-.081 (.976)		875	2.517 (.556)		880	.057 (.945)		877	.072 (.919)	
		事務工作	71	.032 (.803)		71	-.015 (.954)		71	-.099 (.957)		69	2.536 (.558)		70	.035 (.900)		70	.027 (.927)	
		半專業	106	.179 (.929)		106	.235 (.892)		106	.022 (.967)		105	2.571 (.552)		105	.163 (.947)		106	.160 (.953)	
		主管專業	679	.173 (.947)		679	.147 (.917)		679	-.039 (.988)		681	2.565 (.541)		681	.174 (.943)		681	.200 (.944)	
特教生	家庭收入	3 萬元以下	586	-.178 (1.045)	9.316*	586	-.215 (1.097)	4.279*	586	.022 (1.005)	1.528	588	2.313 (.542)	13.027*	586	-.264 (1.033)	11.947*	591	-.273 (1.045)	10.162*
		3-5 萬元	722	-.040 (1.046)		722	-.082 (1.027)		722	.104 (1.015)		728	2.415 (.528)		728	-.065 (1.049)		736	-.089 (1.044)	
		5-10 萬元	465	.153 (.938)		465	-.009 (.995)		465	.133 (.992)		463	2.492 (.542)		466	.097 (1.010)		466	.044 (1.029)	
		10 萬元以上	139	.032 (1.019)		139	.026 (1.097)		139	.169 (.944)		139	2.547 (.555)		139	.082 (1.030)		139	.102 (1.069)	
普通生	家庭收入	3 萬元以下	326	-.105 (1.033)	7.335*	326	.005 (1.038)	3.724*	326	-.041 (1.048)	.350	327	2.364 (.596)	16.653*	330	-.041 (1.026)	6.177*	328	-.036 (1.002)	7.492*
		3-5 萬元	853	-.051 (.961)		853	.031 (.932)		853	-.099 (.962)		849	2.491 (.545)		854	.009 (.952)		852	.027 (.939)	
		5-10 萬元	701	.134 (.946)		701	.167 (.915)		701	-.099 (.987)		700	2.592 (.523)		701	.158 (.933)		703	.190 (.908)	
		10 萬元以上	255	.118 (1.017)		255	.137 (.927)		255	-.064 (1.036)		256	2.621 (.561)		257	.196 (.908)		256	.219 (.932)	
特教生	學校屬性	公高	201	.118 (.961)	3.112*	201	-.013 (1.048)	1.543	201	.046 (.980)	5.300*	210	2.529 (.510)	4.305*	201	.232 (.998)	10.618*	211	.287 (.930)	18.623*
		私高	218	.086 (1.100)		218	-.213 (1.185)		218	.222 (1.083)		218	2.422 (.573)		218	-.320 (1.056)		217	-.445 (1.121)	
		公職	315	-.016 (.993)		315	-.049 (1.049)		315	.253 (.958)		310	2.358 (.537)		317	-.022 (1.051)		317	-.034 (1.046)	
		私職	1219	-.074 (1.026)		1219	-.100 (1.028)		1219	.038 (.995)		1219	2.407 (.544)		1226	-.105 (1.031)		1230	-.131 (1.035)	

表 4-2-1 不同個人特性與家庭因素之差異分析(續)

特 教 生	學 校 屬 性	公高	303	.106 (.910)	9.191*	303	.157 (.948)	5.674*	303	-.164 (.957)	7.174*	301	2.581 (.533)	4.042*	303	.202 (.855)	7.253*	302	.271 (.835)	8.306*
		私高	195	.331 (.999)		195	.257 (.881)		195	.077 (1.004)		195	2.613 (.558)		194	.305 (1.018)				
		公職	435	-.071 (1.020)		435	-.048 (.992)		435	-.245 (1.013)		440	2.493 (.581)		441	.013 (.980)				
		私職	1222	-.012 (.963)		1222	.089 (.928)		1222	-.037 (.982)		1216	2.498 (.547)		1223	.027 (.953)				

$p^* < .05$

二、不同個人特性與學校因素（1）之差異分析

（一）不同個人特性在班級氣氛上

在表 4-2-2 班級氣氛上，特教生知覺的班級氣氛鬆散較普通生高。男生普通生知覺的班級氣氛鬆散較女生高。

原住民普通生知覺的班級氣氛嚴謹較普通生高。

一年級普通生知覺的班級氣氛嚴謹最高，二年級者次之，三年級者最低。

父親教育國小以下的特教生，知覺的班級氣氛鬆散最高，之後依序為研究所以上、大學、高中職、國中者，最低為專科者。

就讀於私立高中與公立高職的特教生，知覺的班級氣氛嚴謹最高，私立高職者次之，最低為公立高中者；就讀於私立高中的特教生，知覺的班級氣氛鬆散最高，之後依序為私立高職、公立高職者，最低為公立高中者。就讀於私立高中的普通生，知覺的班級氣氛嚴謹最高，之後依序為公立高中、私立高職者，最低為公立高職者；就讀於私立高職的普通生，知覺的班級氣氛鬆散最高，之後依序為私立高中、公立高中、者，最低為公立高職者。

（二）不同個人特性在師生互動上

在表 4-2-2 師生互動上，特教生知覺的教師關愛與教師責罰較普通生高。女生特教生知覺的教師關愛較男生高，知覺的教師責罰較男生低。女生普通生知覺的教師關愛與教師責罰較男生低。

原住民特教生知覺的教師責罰較非原住民高。原住民普通生知覺的教師關愛較非原住民高。

就讀於公立高職的特教生，知覺的教師關愛最高，之後依序為公立高中、私立高中者，最低為私立高職者。就讀於私立高中普通生，知覺的教師責罰最高，之後依序為私立高職、公立高職者，最低為公立高中者。

（三）不同個人特性在同儕互動上

在表 4-2-2 同儕互動上，特教生知覺的同學關愛較普通生低，知覺的同學欺負較普通生高。女生特教生與普通生知覺的同學關愛較男生高，知覺的同學欺負較男生低。

原住民特教生知覺的同學關愛與同學欺負較非原住民高。原住民普通生知覺的同學關愛較非原住民高，知覺的同學欺負較非原住民低。

三年級普通生知覺的同學欺負最高，二年級者次之，一年級者最低。

父親教育國小以下的特教生，知覺的同學欺負最高，之後依序為高中職、國中、專科、大學者，最低為研究所以上者。就讀於私立高中的特教生，知覺的同學關愛最高，之後依序為公立高職、公立高中者，最低為私立高職者；

就讀於私立高中的特教生，知覺的同學欺負最高，之後依序為私立高職、公立高職者，最低為公立高中者。就讀於私立高中的普通生，知覺的同學關愛最高，之後依序為私立高職、公立高中者，最低為公立高職者；就讀於私立高中的普通生，知覺的同學欺負最高，之後依序為私立高職、公立高職者，最低為公立高中者。

表 4-2-2 不同個人特性與學校因素 (1)

個人特性		班級氣氛						師生互動						同儕互動						
		嚴謹的			鬆散的			教師關愛			教師責罰			同學關愛			同學欺負			
		N	M(S)	F	N	M(S)	F	N	M(S)	F	N	M(S)	F	N	M(S)	F	N	M(S)	F	
不同類別學生	身障	1959	.104 (.020)	.194	1959	.005 (1.030)	9.661*	1962	.071 (1.047)	5.524*	1962	.058 (1.077)	23.793*	1962	-.041 (1.073)	14.746*	1962	.041 (1.058)	16.849*	
	普通	2162	-.095 (.972)		2162	-.005 (.973)		2163	-.064 (.951)		2163	-.053 (.921)		2165	.037 (.928)					
特教生	性別	女生	640	.140 (.962)	1.243	640	-.089 (1.011)	8.139	643	.097 (1.060)	.707	643	-.056 (1.033)	10.773*	642	.065 (1.039)	9.922*	642	-.086 (.989)	14.194*
		男生	1314	.085 (1.046)		1314	.052 (1.035)		1314	.055 (1.039)		1314	.114 (1.092)		1315	-.097 (1.085)				
普通生	性別	女生	891	-.085 (.969)	.194	892	-.081 (.951)	9.661*	892	-.121 (.953)	5.524*	892	-.168 (.866)	23.793*	892	.129 (.913)	14.746*	892	-.136 (.930)	16.849*
		男生	1266	-.104 (.976)		1266	.051 (.984)		1267	-.023 (.948)		1267	.027 (.951)		1269	-.026 (.933)				
特教生	族群	原民	100	.129 (.897)	.068	100	.017 (.989)	.022	102	.129 (1.106)	.359	102	.289 (1.252)	5.104*	101	.179 (.995)	4.742*	101	.181 (1.103)	2.018
		非原	1814	.101 (1.026)		1814	.001 (1.032)		1816	.066 (1.042)		1816	.042 (1.065)		1818	-.060 (1.078)				
普通生	族群	原民	77	.345 (.988)	16.597*	77	-.129 (1.166)	1.324	76	.402 (1.017)	19.368*	76	.081 (1.069)	1.737	77	.487 (1.022)	19.172*	77	-.166 (1.013)	1.433
		非原	2067	-.113 (.967)		2067	.001 (.964)		2069	-.085 (.945)		2069	-.061 (.913)		2070	.018 (.920)				
特教生	年級	一	752	.134 (.991)	.832	752	.022 (1.001)	.331	753	.054 (1.007)	.131	753	.039 (1.082)	.157	753	-.066 (1.046)	.641	753	.005 (1.065)	.613
		二	552	.108 (1.042)		552	-.024 (1.066)		553	.079 (1.046)		553	.071 (1.068)		552	-.000 (1.096)				
		三	649	.064 (1.030)		649	.009 (1.027)		650	.078 (1.092)		650	.063 (1.072)		651	-.051 (1.083)				
普通生	年級	一	698	-.028 (.935)	3.471*	698	-.004 (.973)	2.922	697	-.020 (.912)	1.185	697	-.118 (.918)	2.923	697	.049 (.884)	.838	697	-.131 (.911)	7.804*
		二	548	-.093 (.932)		548	-.083 (.941)		549	-.092 (.903)		549	-.039 (.896)		550	-.009 (.934)				
		三	905	-.157 (1.018)		905	.045 (.991)		906	-.083 (1.004)		906	-.007 (.939)		907	.051 (.956)				

表 4-2-2 不同個人特性與學校因素（1）（續）

特教生	父親教育	國小以下	87	.312 (1.020)	3.232*	87	-.031 (1.184)	.904	89	.108 (1.060)	2.009	89	.076 (1.130)	2.501	89	-.086 (1.150)	2.064	89	.201 (1.066)	2.831*
		國中	378	.076 (1.027)		378	.020 (.993)		378	.052 (1.027)		378	.051 (1.055)		380	-.150 (1.064)		380	.015 (.994)	
		高中職	858	.090 (1.017)		858	.035 (1.013)		860	.048 (1.028)		860	.130 (1.089)		860	.023 (1.046)		860	.110 (1.083)	
		專科	217	-.097 (1.058)		217	-.001 (.994)		217	-.026 (1.070)		217	-.044 (1.033)		216	-.140 (1.080)		216	-.050 (1.042)	
		大學	253	.205 (.975)		253	-.075 (1.080)		252	.097 (1.116)		252	-.080 (1.062)		252	-.058 (1.121)		252	-.090 (1.009)	
		研究所以上	106	.219 (1.093)		106	-.140 (1.144)		106	.349 (1.094)		106	-.108 (1.067)		106	-.081 (1.188)		106	-.127 (1.108)	
普通生	父親教育	國小以下	64	-.180 (1.035)	1.661	64	.206 (.932)	1.426	64	.188 (1.042)	1.300	64	-.081 (.907)	1.494	64	-.024 (.940)	.573	64	-.041 (.997)	1.595
		國中	299	-.140 (1.047)		299	-.073 (.969)		299	-.043 (.978)		299	-.085 (.942)		298	.017 (1.037)		298	-.034 (.939)	
		高中職	887	-.044 (.943)		887	.037 (.993)		885	-.056 (.953)		885	.006 (.945)		887	.053 (.948)		887	.022 (.982)	
		專科	316	-.145 (.952)		316	-.040 (.949)		318	-.038 (.909)		318	-.140 (.903)		318	.032 (.902)		318	-.084 (.929)	
		大學	383	-.158 (.953)		383	-.043 (.957)		384	-.103 (.957)		384	-.073 (.899)		385	-.003 (.864)		385	-.071 (.873)	
		研究所以上	179	.013 (.992)		179	-.020 (.988)		179	-.132 (.895)		179	-.096 (.826)		179	.121 (.816)		179	-.163 (.889)	
特教生	父親職業	農林漁牧	149	.087 (.998)	.704	149	-.058 (1.028)	.790	150	.008 (.983)	1.621	150	.045 (1.044)	.215	150	-.002 (.960)	.499	150	.002 (1.007)	.480
		服務售貨	843	.086 (1.021)		843	.011 (1.019)		846	.045 (1.036)		846	.032 (1.047)		847	-.052 (1.053)		847	.016 (1.043)	
		事務工作	65	.076 (1.207)		65	-.078 (1.018)		65	-.135 (1.090)		65	.111 (.993)		64	-.089 (1.119)		64	.097 (1.057)	
		半專業	73	-.080 (1.010)		73	.183 (1.089)		73	-.029 (1.006)		73	.062 (1.114)		73	-.133 (1.078)		73	.172 (1.097)	
		主管專業	453	.132 (1.005)		453	.010 (1.052)		452	.147 (1.074)		452	.082 (1.125)		452	.012 (1.108)		452	.049 (1.106)	

表 4-2-2 不同個人特性與學校因素 (1) (續)

普通生	父親職業	農林漁牧	140	-.163 (1.121)	1.044	140	-.017 (1.001)	.103	140	-.042 (1.049)	.976	140	.015 (1.028)	1.144	140	-.090 (1.191)	.838	140	.036 (1.002)	.877
		服務售貨	877	-.114 (.929)		877	-.017 (.971)		878	-.021 (.923)		878	-.052 (.916)		879	.053 (.899)		879	-.047 (.941)	
		事務工作	71	.080 (.917)		71	-.076 (.834)		71	-.046 (.985)		71	.136 (1.062)		71	.082 (.869)		71	.122 (1.008)	
		半專業	106	-.099 (.962)		106	.003 (.953)		106	-.135 (.975)		106	.004 (.852)		106	.065 (.876)		106	-.095 (.889)	
		主管專業	683	-.061 (.981)		683	-.004 (.973)		683	-.108 (.978)		683	-.078 (.888)		684	.058 (.911)		684	-.051 (.930)	
特教生	家庭收入	3 萬元以下	587	.064 (1.047)	.544	587	.081 (.954)	3.578	587	.037 (1.060)	.814	587	.130 (1.102)	2.583	588	-.017 (1.060)	2.030	588	.088 (1.060)	2.315
		3-5 萬元	726	.108 (1.011)		726	.013 (1.015)		728	.057 (1.019)		728	.001 (1.025)		727	-.099 (1.058)		727	-.008 (1.002)	
		5-10 萬元	465	.145 (.971)		465	-.113 (1.067)		466	.082 (1.064)		466	-.000 (1.075)		465	-.037 (1.013)		465	-.013 (1.066)	
		10 萬元以上	139	.102 (1.141)		139	.104 (1.199)		139	.187 (1.120)		138	.180 (1.192)		139	.132 (1.204)		139	.196 (1.245)	
普通生	家庭收入	3 萬元以下	328	-.020 (1.009)	.954	328	.057 (1.037)	2.266	330	.034 (1.029)	1.615	330	-.005 (1.028)	1.895	328	.053 (.937)	2.251	328	.037 (1.011)	.960
		3-5 萬元	854	-.127 (.965)		854	-.023 (.943)		854	-.074 (.908)		854	-.038 (.892)		855	-.025 (.948)		855	-.048 (.892)	
		5-10 萬元	702	-.091 (.946)		702	-.046 (.958)		700	-.078 (.936)		700	-.110 (.867)		703	.085 (.877)		703	-.061 (.938)	
		10 萬元以上	257	-.097 (1.038)		257	.116 (1.030)		258	-.127 (1.033)		258	.026 (1.015)		258	.094 (.983)		258	-.004 (1.028)	
特教生	學校屬性	公高	201	.021 (.849)	2.867*	201	-.340 (1.009)	13.972*	201	.249 (.888)	10.067*	201	-.333 (.891)	19.581*	201	-.060 (.985)	2.906*	201	-.353 (.854)	19.114*
		私高	218	.212 (1.102)		218	.227 (1.088)		218	.195 (1.071)		218	.461 (1.272)		218	.159 (1.095)		218	.403 (1.227)	
		公職	316	.212 (1.116)		316	-.128 (1.102)		317	.256 (1.126)		317	.069 (1.054)		317	-.045 (1.131)		317	-.042 (1.054)	
		私職	1224	.071 (1.002)		1224	.057 (.986)		1226	-.028 (1.034)		1226	.048 (1.049)		1226	-.072 (1.065)		1226	.063 (1.034)	

表 4-2-2 不同個人特性與學校因素（1）(續)

特 教 生	學 校 屬 性	公高	302	-.008 (.929)	12.224*	302	-.170 (.951)	3.825*	303	-.097 (.811)	.335	303	-.235 (.824)	13.078*	303	.012 (.845)	3.131*	303	-.248 (.814)	9.169*
		私高	196	.142 (.952)		196	.034 (.972)		196	-.010 (.934)		196	.152 (.998)		196	.165 (.896)		196	.111 (1.048)	
		公職	440	-.310 (.985)		440	-.024 (.932)		440	-.069 (.978)		440	-.199 (.900)		442	-.059 (.987)		442	-.113 (.899)	
		私職	1223	-.076 (.968)		1223	.037 (.989)		1223	-.064 (.977)		1223	.012 (.927)		1223	.059 (.927)		1223	.019 (.962)	

$p^* < .05$

三、不同個人特性與學校因素（2）之差異分析

（一）不同個人特性在學校因應上

在表 4-2-3 學校因應上，特教生知覺的學校因應較普通生低。女生特教生知覺的學校因應較男生高。

原住民普通生知覺的學校因應較非原住民高。

一年級普通生知覺的學校因應最高，二年級者次之，三年級者最低。

就讀於私立高職普通生，知覺的學校因應最高，之後依序為私立高中、公立高中者，最低為通立高職者。

（二）不同個人特性在成績上

在表 4-2-3 成績上，特教生的成績較普通生低。女生特教生與普通生的成績較男生高。

三年級特教生成績最高，二年級者次之，一年級者最低。二年級普通生成績最高，三年級者次之，一年級者最低。

父親教育研究所以上普通生的成績最高，之後依序為專科、大學、國小以下、高中職者，最低為國中者。

父親職業主管專業人員普通生的成績最高，之後依序為半專業、事務工作、服務售貨者，最低為農林漁牧者。

家庭收入 10 萬元以上特教生與普通生的成績最高，之後依序為 5-10 萬、3 萬元以下者，最低為 3-5 萬者。

就讀於公立高職特教生的成績最高，之後依序為私立高中、公立高中者，最低為私立高職者。就讀於公立高中普通生的成績最高，之後依序為私立高中、私立高職者，最低為公立高職者。

表 4-2-3 不同個人特性與學校因素（2）

個人特性		學校因應			成績			
		N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	
不同類別學生	身障	1959	-.035 (1.071)	.118	1961	2.871 (1.549)	58.635*	
	普通	2154	.031 (.930)		2161	3.570 (1.182)		
特教生	性別	女生	640	-.012 (1.024)	.495	640	3.189 (1.454)	51.547*
		男生	1314	-.049 (1.092)		1313	2.717 (1.316)	
普通生	性別	女生	887	.025 (.904)	.118	891	3.798 (1.129)	56.635*
		男生	1263	.039 (.945)		1266	3.408 (1.191)	
特教生	族群	原民	101	-.092 (1.059)	.274	101	3.109 (1.612)	3.154
		非原	1812	-.035 (1.052)		1807	2.858 (1.369)	
普通生	族群	原民	77	.342 (.898)	9.124*	76	3.316 (1.224)	3.672
		非原	2059	.017 (.929)		2068	3.580 (1.178)	
特教生	年級	一	754	-.010 (1.072)	1.686	751	2.653 (1.272)	15.096*
		二	549	.000 (1.054)		549	2.965 (1.443)	
		三	650	-.010 (1.082)		645	3.031 (1.419)	
普通生	年級	一	691	.123 (.841)	6.060*	697	3.517 (1.104)	5.411*
		二	545	.022 (.917)		548	3.711 (1.197)	
		三	907	-.040 (.995)		905	3.522 (1.221)	
特教生	父親教育	國小以下	89	.121 (1.030)	1.930	88	2.716 (1.477)	.566
		國中	379	-.055 (1.060)		384	2.906 (1.444)	
		高中職	859	-.074 (1.095)		858	2.842 (1.395)	
		專科	217	-.142 (1.080)		216	2.884 (1.247)	
		大學	250	.046 (1.052)		251	2.885 (1.326)	
		研究所以上	106	.145 (.996)		104	3.010 (1.369)	
普通生	父親教育	國小以下	64	.091 (1.030)	1.402	64	3.625 (1.215)	6.680*
		國中	298	.122 (.904)		298	3.446 (1.257)	
		高中職	884	.055 (.916)		884	3.455 (1.181)	
		專科	315	-.008 (.932)		320	3.672 (1.200)	
		大學	381	-.020 (.926)		384	3.667 (1.153)	
		研究所以上	179	-.056 (.959)		178	3.927 (.969)	

表 4-2-3 不同個人特性與學校因素 (2) (續)

特教生	父親職業	農林漁牧	148	-0.179 (1.119)	1.633	149	2.852 (1.481)	1.239
		服務售貨	845	-0.045 (1.082)		844	2.831 (1.053)	
		事務工作	65	-0.178 (1.125)		65	2.769 (1.423)	
		半專業	73	.071 (.913)		74	3.014 (1.266)	
		主管專業	451	.034 (1.047)		451	2.99 (1.403)	
普通生	父親職業	農林漁牧	139	-0.016 (.984)	1.341	140	3.379 (1.208)	3.760*
		服務售貨	876	.084 (.914)		877	3.523 (1.188)	
		事務工作	70	-0.111 (.835)		69	3.609 (1.137)	
		半專業	106	-0.036 (.954)		106	3.651 (1.211)	
		主管專業	677	.020 (.948)		684	3.712 (1.148)	
特教生	家庭收入	3 萬元以下	588	-0.050 (1.058)	.157	588	2.838 (1.464)	7.876*
		3-5 萬元	725	-0.034 (1.060)		734	2.782 (1.285)	
		5-10 萬元	464	-0.005 (1.063)		462	2.875 (1.334)	
		10 萬元以上	139	-0.042 (1.167)		139	3.400 (1.563)	
普通生	家庭收入	3 萬元以下	329	.124 (.969)	1.657	330	3.364 (1.258)	9.087*
		3-5 萬元	849	.005 (.915)		852	3.493 (1.154)	
		5-10 萬元	699	.044 (.900)		700	3.664 (1.121)	
		10 萬元以上	255	-0.025 (1.004)		259	3.788 (1.262)	
特教生	學校屬性	公高	201	-0.134 (.948)	1.863	207	2.865 (1.195)	32.224*
		私高	218	.049 (1.046)		218	3.266 (1.619)	
		公職	314	.052 (1.127)		314	3.405 (1.460)	
		私職	1226	-0.055 (1.078)		1222	2.665 (1.287)	
特教生	學校屬性	公高	301	-0.059 (.896)	4.564*	303	3.828 (1.018)	10.553*
		私高	196	.046 (.914)		195	3.821 (1.119)	
		公職	434	-0.077 (.982)		442	3.443 (1.116)	
		私職	1222	.090 (.918)		1220	3.512 (1.237)	

 $p^* < .05$

四、不同個人特性與身心因素之差異分析

（一）不同個人特性在運動參與上

在表 4-2-4 運動參與上，特教生的運動參與較普通生低。女生特教生與普通生的運動參與較男生低。

原住民特教生與普通生的運動參與較非原住民高。

一年級特教生與普通生的運動參與最高，二年級者次之，三年級者最低。

父親教育研究所以特教生的運動參與最高，之後依序為大學、專科、高中職、國中者，最低為國小以下者。父親教育研究所以普通生的運動參與最高，之後依序為大學、高中職、專科、國中者，最低為國小以下者。

父親職業主管專業人員特教生的運動參與最高，之後依序為服務售貨、事務工作、半專業者，最低為農林漁牧者。父親職業事務工作人員普通生的運動參與最高，之後依序為主管專業、服務售貨、半專業者，最低為農林漁牧者。

家庭收入 10 萬元以上特教生與普通生的運動參與最高，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者。

就讀於公立高中特教生與普通生的運動參與最高，之後依序為私立高中、私立高職者，最低為公立高職者。

（二）不同個人特性在自我認同上

在表 4-2-4 自我認同上，特教生的自信較普通生高。女生特教生與普通生的自信較男生低。

原住民普通生自信較非原住民高。

一年級普通生的自卑最高，二年級者次之，三年級者最低；三年級普通生的自信最高，一年級者次之，二年級者最低。

父親教育研究所以特教生的自信最高，之後依序為高中職、專科、大學、國中者，最低為國小以下者。父親教育研究所以普通生的自信最高，之後依序為大學、高中職、專科、國小以下者，最低為國中者。

父親職業主管專業人員普通生的自信最高，之後依序為半專業、事務工作、服務售貨者，最低為農林漁牧者。

家庭收入 3 萬元以下特教生的自卑最高，之後依序為 3-5 萬、10 萬元以上者，最低為 5-10 萬者。家庭收入 3 萬元以下普通生的自卑最高，之後依序為 10

萬元以上、3-5 萬者，最低為 5-10 萬者；家庭收入 10 萬元以上普通生的自信最高，之後依序為 5-10 萬、3 萬元以下者，最低為 3-5 萬者。

就讀於私立高中特教生自卑最高，之後依序為私立高職、公立高職者，最低為公立高中者。就讀於私立高中普通生自信最高，之後依序為公立高中、私立高職者，最低為、公立高職者。

(三) 不同個人特性在同理心上

在表 4-2-4 同理心上，特教生的情感同理與認知同理較普通生低。女生普通生的情感同理與認知同理較男生高。

原住民普通生的情感同理與認知同理較非原住民高。

父親教育研究所以上特教生的情感同理與認知同理最高，之後依序為專科、國小以下、大學、高中職者，最低為國中者。父親教育研究所以上普通生的情感同理最高，之後依序為專科、大學、高中職、國中者，最低為國小以下者；父親教育研究所以上普通生的認知同理最高，之後依序為大學、國中、專科、高中職者，最低為國小以下者。

家庭收入 10 萬元以上特教生的情感同理與認知同理最高，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者。家庭收入 10 萬元以上普通生的認知同理最高，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，最低為 3 萬元以下者。

就讀於公立高中特教生的情感同理與認知同理最高，之後依序為私立高職、公立高職者，最低為私立高中者。就讀於私立高中普通生的情感同理與認知同理最高，之後依序為公立高職、公立高中者，最低為私立高職者。

表 4-2-4 不同個人特性與身心因素

個人特性		運動參與			自我認同						同理心					
					自卑			自信			情感同理			認知同理		
		N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
不同類別學生	身障	1965	3.077 (1.549)	153.091*	1961	.069 (1.038)	.208	1961	.006 (1.046)	12.351*	1965	-.188 (1.052)	25.664*	1978	-.208 (1.068)	13.297*
	普通	2163	3.208 (1.426)		2163	-.063 (.960)		2163	-.006 (.956)		2165	.170 (.918)		2165	.190 (.892)	
特教生	性別			58.346*			1.729			3.978*			3.086			1.306
	女生	641	2.701 (1.368)		638	.025 (.992)		638	-.063 (.988)		643	-.127 (1.029)		648	-.168 (1.066)	
	男生	1319	3.262 (1.599)	1318	.091 (1.057)	1318	.038 (1.070)	1317	-.215 (1.062)	1322	-.226 (1.070)					
普通生	性別			153.091*			.208			12.351*			21.327*			13.297*
	女生	893	2.768 (1.224)		892	-.075 (.910)		892	-.092 (.927)		890	.290 (.855)		893	.274 (.860)	
	男生	1272	3.512 (1.474)	1267	-.056 (.993)	1267	.055 (.973)	1271	.088 (.949)	1268	.132 (.909)					
特教生	族群			7.860*			.020			.224			.255			.021
	原民	101	3.505 (1.701)		102	.081 (.945)		102	.056 (.972)		102	-.131 (1.120)		101	-.184 (1.108)	
	非原	1818	3.063 (1.534)	1813	.067 (1.043)	1813	.003 (1.049)	1818	-.185 (1.046)	1821	-.200 (1.068)					
普通生	族群			5.906*			1.227			5.160*			9.048*			5.946*
	原民	77	3.597 (1.489)		77	-.181 (1.108)		77	.232 (1.019)		77	.476 (.991)		77	.432 (.973)	
	非原	2073	3.196 (1.420)	2068	-.058 (.952)	2068	-.018 (.951)	2070	.157 (.912)	2070	.180 (.886)					
特教生	年級			3.081*			.271			.183			2.382			2.403
	一	755	3.151 (1.588)		756	.047 (1.003)		756	-.009 (1.012)		756	-.185 (1.039)		757	-.215 (1.036)	
	二	553	3.119 (1.578)		551	.079 (1.023)		551	.026 (1.048)		553	-.257 (1.079)		554	-.270 (1.102)	
	三	651	2.956 (1.471)	648	.085 (1.086)	648	.005 (1.080)	650	-.125 (1.038)	651	-.137 (1.072)					
普通生	年級			9.620*			5.617*			6.054*			2.302			1.624
	一	700	3.330 (1.451)		698	.029 (.985)		698	-.056 (.941)		699	.188 (.927)		700	.184 (.897)	
	二	550	3.309 (1.483)		548	-.062 (.915)		548	-.083 (1.019)		550	.220 (.917)		549	.244 (.880)	
	三	908	3.050 (1.357)	906	-.133 (.963)	906	.076 (.925)	905	.120 (.908)	905	.157 (.894)					

表 4-2-4 不同個人特性與身心因素(續)

特教生	父親教育	國小以下	89	2.730 (1.321)	4.107*	89	.216 (1.142)	1.279	89	-.167 (1.256)	2.981*	89	-.096 (1.104)	3.935*	89	-.203 (1.054)	3.550*
		國中	381	2.930 (1.567)		379	.120 (.996)		379	-.105 (1.055)		381	-.248 (1.059)		386	-.290 (1.072)	
		高中職	861	3.071 (1.534)		858	.057 (1.027)		858	.070 (1.015)		860	-.241 (1.026)		863	-.241 (1.067)	
		專科	217	3.106 (1.528)		217	.079 (1.049)		217	.055 (1.062)		217	-.015 (1.011)		217	-.012 (.990)	
		大學	252	3.191 (1.565)		253	.015 (1.068)		253	-.032 (1.036)		253	-.187 (1.020)		254	-.211 (1.032)	
		研究所以上	106	3.576 (1.656)		106	-.102 (1.004)		106	.204 (.981)		106	.125 (1.194)		106	-.071 (1.167)	
普通生	父親教育	國小以下	64	2.953 (1.537)	3.813*	64	.107 (1.100)	1.169	64	-.032 (1.047)	3.530*	64	.060 (1.066)	2.264*	64	-.013 (1.119)	2.644*
		國中	299	3.003 (1.529)		297	.004 (1.033)		297	-.147 (1.000)		299	.187 (.896)		299	.210 (.862)	
		高中職	889	3.209 (1.368)		886	-.048 (.952)		886	.004 (.938)		887	.115 (.950)		887	.151 (.935)	
		專科	319	3.151 (1.347)		318	-.128 (.918)		318	-.050 (.972)		318	.209 (.892)		317	.190 (.841)	
		大學	385	3.384 (1.456)		385	-.101 (.921)		385	.019 (.912)		384	.207 (.873)		385	.221 (.846)	
		研究所以上	179	3.430 (1.499)		179	-.091 (.998)		179	.220 (.997)		179	.336 (.833)		179	.372 (.753)	
特教生	父親職業	農林漁牧	150	2.78 (1.432)	4.370*	149	.062 (1.005)	1.195	149	-.007 (1.025)	1.084	149	-.260 (1.140)	1.001	149	-.354 (1.134)	1.258
		服務售貨	849	3.082 (1.556)		844	.059 (1.030)		844	-.015 (1.034)		848	0.147 (1.029)		851	-.168 (1.063)	
		事務工作	65	2.985 (1.606)		65	-.077 (.977)		65	.034 (.915)		65	-.389 (1.107)		65	-.189 (1.090)	
		半專業	73	2.781 (1.346)		73	.243 (1.000)		73	-.138 (.988)		73	-.263 (1.026)		74	-.298 (.978)	
		主管專業	454	3.287 (1.572)		454	-.002 (1.044)		454	.083 (1.061)		453	-.116 (1.047)		456	-.161 (1.043)	

表 4-2-4 不同個人特性與身心因素(續)

普通生	父親職業	農林漁牧	140	2.807 (1.464)	5.421*	139	-.037 (.979)	1.143	139	-.076 (1.067)	3.130*	140	.014 (.971)	1.568	140	.072 (.916)	1.192
		服務售貨	880	3.171 (1.406)		877	-.050 (.975)		877	-.057 (.944)		879	.163 (.916)		878	.168 (.881)	
		事務工作	71	3.366 (1.476)		71	.066 (.941)		71	.003 (.875)		71	.065 (.913)		71	.185 (.872)	
		半專業	106	3.028 (1.207)		106	.021 (.885)		106	.039 (.925)		105	.120 (.760)		106	.251 (.784)	
		主管專業	685	3.353 (1.439)		683	-.118 (.959)		683	.107 (.962)		683	.206 (.921)		683	.228 (.907)	
特教生	家庭收入	3 萬元以下	590	2.839 (1.522)	15.644*	586	.159 (1.024)	3.076*	586	-.050 (1.044)	1.616	590	-.330 (1.077)	6.483*	592	-.347 (1.080)	5.724*
		3-5 萬元	729	3.025 (1.504)		728	.043 (1.031)		728	-.016 (1.023)		731	-.167 (1.011)		737	-.191 (1.044)	
		5-10 萬元	466	3.285 (1.551)		466	-.025 (1.040)		466	.064 (1.069)		464	-.066 (1.049)		467	-.099 (1.066)	
		10 萬元以上	139	3.705 (1.679)		139	.136 (1.121)		139	.113 (1.124)		139	-.063 (1.101)		139	-.079 (1.128)	
普通生	家庭收入	3 萬元以下	330	2.99 (1.418)	8.956*	330	.054 (1.002)	4.334*	330	-.093 (.943)	9.343*	329	.164 (.957)	.795	329	.148 (.940)	3.373*
		3-5 萬元	856	3.117 (1.391)		852	-.038 (.930)		852	-.111 (.946)		855	.132 (.896)		855	.126 (.881)	
		5-10 萬元	703	3.322 (1.431)		702	-.159 (.947)		702	.107 (.934)		702	.191 (.895)		702	.252 (.842)	
		10 萬元以上	259	3.498 (1.461)		258	-.022 (1.028)		258	.123 (1.000)		258	.215 (1.000)		258	.259 (.979)	
特教生	學校屬性	公高	200	3.325 (1.594)	2.792*	201	-.182 (.945)	4.943*	201	.031 (.958)	.797	200	.018 (1.008)	7.112*	211	-.024 (1.000)	6.650*
		私高	218	3.184 (1.546)		218	.178 (1.090)		218	.103 (1.007)		217	-.435 (1.089)		218	-.460 (1.176)	
		公職	317	2.962 (1.546)		317	.067 (1.010)		317	-.017 (1.054)		317	-.242 (1.137)		317	-.257 (1.149)	
		私職	1230	3.047 (1.540)		1225	.092 (1.046)		1225	-.065 (1.065)		1231	-.163 (1.022)		1232	-.182 (1.030)	

表 4-2-4 不同個人特性與身心因素(續)

特教生	學校屬性	公高	305	3.462 (1.400)	3.842*	303	-.081 (.949)	.799	303	.100 (.956)	3.662*	304	.251 (.885)	7.101*	304	.220 (.835)	4.727*
		私高	196	3.209 (1.290)		196	-.142 (1.011)		196	.143 (1.005)		196	.333 (.930)		196	.356 (.916)	
		公職	442	3.161 (1.455)		442	-.082 (.963)		442	-.053 (.993)		441	.258 (.919)		439	.252 (.874)	
		私職	1225	3.162 (1.438)		1221	-.039 (.954)		1221	-.039 (.932)		1223	.094 (.916)		1225	.134 (.904)	

p* < .05

第三節 家庭、學校及身心因素與霸凌行為之關聯性分析

一、家庭因素與霸凌的相關

在表 4-3-1 父母管教與霸凌的相關上，特教生的父母管教寬鬆放任與言語霸凌有負相關；特教生的父母管教開明權威與整體霸凌及四類霸凌有負相關；特教生的父母管教專制權威與整體霸凌，肢體、關係、網路霸凌有正相關；普通生的父母管教寬鬆放任與整體霸凌及四類霸凌有負相關；普通生的父母管教開明權威與整體霸凌及四類霸凌有負相關；普通生的父母管教專制權威與言語霸凌有負相關。

普通生的家庭氣氛與整體霸凌及四類霸凌有負相關。

特教生與普通生的家人支持與與整體霸凌及四類霸凌都有負相關。

表 4-3-1 家庭與霸凌行為之積差相關

影響因素		整體霸凌	言語霸凌	肢體霸凌	關係霸凌	網路霸凌	
特教生	父母管教	寬鬆放任	-.035	-.052*	-.028	-.012	-.011
		開明權威	-.073**	-.066**	-.104**	-.085**	-.084**
		專制權威	.046*	.004	.045*	.056*	.049*
普通生	父母管教	寬鬆放任	-.094**	-.150**	-.099**	-.111**	-.112**
		開明權威	-.095**	-.075**	-.103**	-.108**	-.105**
		專制權威	-.015	-.045*	.017	.021	.009
特教生	家庭氣氛	-.040	-.039	-.032	-.027	-.029	
普通生	家庭氣氛	-.058**	-.076**	-.078**	-.087**	-.070**	
特教生	家人支持	情緒陪伴	-.059**	-.092**	-.053*	-.058*	-.064**
		訊息實質	-.079**	-.084**	-.070**	-.071**	-.080**
普通生	家人支持	情緒陪伴	-.077**	-.128**	-.114**	-.120**	-.123**
		訊息實質	-.098**	-.134**	-.126**	-.139**	-.142**

$p^* < .05$ $p^{**} < .01$

二、學校因素與霸凌的相關

在表 4-3-2 班級氣氛與霸凌的相關上，特教生的班級氣氛嚴謹與整體霸凌，言語、肢體、網路霸凌有負相關；特教生的班級氣氛鬆散與整體霸凌有正相關；普通生的班級氣氛嚴謹與整體霸凌及四類霸凌有負相關；普通生的班級氣氛鬆散與整體霸凌言語、肢體、關係霸凌有正相關。

在師生互動與霸凌的相關上，特教生的教師關愛與整體霸凌有負相關；特教生的教師責罰與整體霸凌及四類霸凌有正相關；普通生的教師關愛與整體霸凌及四類霸凌有負相關；普通生的教師責罰與整體霸凌及四類霸凌有正相關。

在同儕互動與霸凌的相關上，特教生的同學關愛與整體霸凌，言語霸凌有負相關；特教生的同學欺負與整體霸凌及四類霸凌有正相關；普通生同學關愛與整體霸凌及四類霸凌有負相關；普通生同學欺負與整體霸凌及四類霸凌有正相關。

在學校因應與霸凌的相關上，特教生與普通生的學校因應與整體霸凌及四類霸凌有負相關。

在成績與霸凌的相關上，特教生的成績與肢體、關係霸凌有正相關；普通生的成績與整體霸凌及四類霸凌有負相關。

表 4-3-2 學校因素與霸凌行為之積差相關

影響因素			整體霸凌	言語霸凌	肢體霸凌	關係霸凌	網路霸凌
特教生	班級氣氛	嚴謹的	-.059**	-.087**	-.052*	-.038	-.047*
		鬆散的	.070**	.034	.031	.039	.040
普通生	班級氣氛	嚴謹的	-.098**	-.145**	-.133**	-.120**	-.124**
		鬆散的	.056**	.103**	.045*	.053*	.039
特教生	師生互動	教師關愛	-.073**	-.038	-.028	-.005	-.007
		教師責罰	.172**	.158**	.213**	.226**	.225**
普通生	師生互動	教師關愛	-.076**	-.129**	-.113**	-.113**	-.109**
		教師責罰	.156**	.153**	.200**	.190**	.197**
特教生	同儕互動	同學關愛	-.054*	-.055*	.011	.018	.011
		同學欺負	.184**	.212**	.228**	.223**	.222**
普通生	同儕互動	同學關愛	-.098**	-.168**	-.129**	-.133**	-.116**
		同學欺負	.233**	.213**	.208**	.189**	.202**
特教生	學校因應		-.084**	-.107**	-.098**	-.086**	-.102**
普通生	學校因應		-.133**	-.205**	-.157**	-.144**	-.161**
特教生	成績		.038	.019	.047*	.062**	.038
普通生	成績		-.056**	-.063**	-.071**	-.072**	-.089**

$p^* < .05$ $p^{**} < .01$

三、身心因素與霸凌的相關

在表 4-3-3 運動參與與霸凌的相關上，特教生運動參與與整體霸凌及四類霸凌有正相關。

在自我認同與霸凌的相關上，特教生的自卑與整體霸凌及四類霸凌有正相關；特教生的自信與整體霸凌，言語霸凌有負相關；普通生的自卑與整體霸凌及四類霸凌有正相關。

在同理心與霸凌的相關上，特教生的認知同理與關係、網路霸凌有負相關；普通生的情感同理及認知同理與整體霸凌及四類霸凌有負相關。

表 4-3-3 身心因素與霸凌行為之積差相關

影響因素		整體霸凌	言語霸凌	肢體霸凌	關係霸凌	網路霸凌	
特教生	運動參與	.059**	.099**	.062**	.080**	.075**	
普通生	運動參與	.009	.038	-.008	-.011	-.012	
特教生	自我認同	自卑	.084**	.062**	.067**	.069**	.076**
		自信	-.049*	-.046*	-.022	-.006	-.007
普通生	自我認同	自卑	.127**	.181**	.149**	.170**	.166**
		自信	-.012	-.035	-.003	-.001	-.009
特教生	同理心	情感同理	-.043	-.018	-.022	-.043	-.029
		認知同理	-.044	-.027	-.044	-.053*	-.045*
普通生	同理心	情感同理	-.116**	-.089**	-.108**	-.113**	-.076**
		認知同理	-.136**	-.098**	-.139**	-.131**	-.097**

$p^* < .05$ $p^{**} < .01$

第四節 霸凌行為影響因素之分析

一、特教生霸凌行為之迴歸分析

以下特教生霸凌的迴歸分析將分成整體霸凌，言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌等五個霸凌面向做探討，分多面向探討的目的主要是為了要從整體與細項霸凌的角度看清不同霸凌形式的樣態，這將有助於我們對霸凌的瞭解。研究中將對各面向的霸凌都進行三次迴歸，模式一探討在控制學生背景變項下的霸凌，模式二加入可能影響霸凌的因素，以釐清控制背景與影響因素下的霸凌，模式三質性文獻一再發現霸凌經驗會助長霸凌，為證實此觀點，本研究從量化出發，加入霸凌經驗做控制以驗證對霸凌的影響。

(一) 特教生整體霸凌之迴歸分析

在表 4-4-1 特教生整體霸凌的迴歸分析上，模式一性別、年級、學校屬性對霸凌有影響；男生霸凌高於女生，三年級生霸凌高於一年級生，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的霸凌，都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高.035。模式二加入可能有影響的因素後，背景對霸凌的影響剩下男生霸凌高於女生，就讀於私立高中學生霸凌高於就讀公立高中者；取而代之的是父母管教、教師互動、同儕互動、學校因應、成績、自我認同等對霸凌有影響；父母管教為專制權威、教師責罰、同學欺負、成績對霸凌有正向影響，學校因應、自信對霸凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.093。為檢驗霸凌經驗對整體霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 高達.874，整體模型 R^2 解釋力上升高達.774。

小結：

特教生的整體霸凌迴歸分析，獲得性別、年級、就讀學校屬性對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，男生霸凌仍高於女生，就讀於私立高中學生霸凌高於就讀公立高中者的現象依然存在。在家庭因素方面有父母管教專制權威越高霸凌越高；在學校因素方面有教師責罰越高、同學欺負越高、成績越高霸凌越高，學校因應越佳霸凌越低的情形；在身心因素方面學生自信越高霸凌越低。霸凌經驗對整體霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-1 特教生整體霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		特教生整體霸凌			
		模式一	模式二	模式三	
依變項		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生（對照組）				
	男生	.075(.054)*	.074(.054)*	.020(.015)	
族群	原住民（對照組）				
	非原住民	-.044(-.014)	-.033(-.011)	.129(.042)*	
年級	一年級（對照組）				
	二年級	.051(.035)	.008(.006)	-.006(-.004)	
	三年級	.100(.074)*	.068(.051)	.015(.011)	
父親教育程度		-.012(-.022)	-.003(-.006)	.004(.008)	
父親職業		.022(.049)	.010(.023)	-.005(-.012)	
家庭收入		.012(.017)	.005(.007)	-.004(-.006)	
學校屬性	公高（對照組）				
	私高	.421(.208)*	.330(.168)*	.058(.029)	
	公職	.134(.075)*	.076(.044)	.026(.015)	
	私職	.144(.107)*	.098(.075)	.004(.003)	
霸凌經驗	無（對照組）				
	有			1.815(.874)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.012(-.020)	-.008(-.013)
		開明權威		-.021(-.034)	-.006(-.010)
		專制權威		.082(.126)*	.006(.010)
	家庭氣氛			.002(.002)	.016(.014)
	家人情緒與陪伴支持			.025(.041)	.010(.016)
	家人訊息與實質支持			-.034(-.057)	.001(.002)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.021(-.034)	-.010(-.017)
		鬆散的		.000(.000)	-.004(-.007)
	師生互動	教師關愛		-.030(-.049)	-.009(-.014)
		教師責罰		.049(.083)*	.010(.017)
	同儕互動	同學關愛		-.026(-.043)	-.004(-.007)
		同學欺負		.049(.081)*	.012(-.020)
學校因應			-.036(-.060)*	-.007(-.012)	
成績			.030(.065)*	.015(.032)*	
身心因素	運動參與			.013(.032)	.000(.001)
	自我認同	自卑		.005(.008)	-.015(-.023)
		自信		-.040(-.065)*	-.014(-.022)
	情感同理			.002(.003)	.007(.012)
	認知同理			.020(.034)	-.005(-.008)
常數		.930*	.863*	.773*	
F 值		5.429*	5.057*	162.106*	
R ²		.035	.093	.774	
N		1550	1452	1452	

* $p < .05$

(二) 特教生言語霸凌之迴歸分析

在表 4-4-2 特教生言語霸凌的迴歸分析上，模式一性別、年級、家庭收入、學校類別對霸凌有影響；即男生霸凌高於女生，三年級學生霸凌高於一年級生，家庭收入越高者霸凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的霸凌高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高.038。模式二加入可能有影響的因素後，背景性別、家庭收入、學校類別對霸凌有影響依然存在，不過影響的 b 值都縮小許多；取而代之的是父母管教專制權威、同儕互動的同學欺負、運動參與對霸凌有正向影響；家人情緒陪伴支持、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力小幅升至.105。為檢驗霸凌經驗對言語霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.394，整體模型 R^2 解釋力上升達.243。

小結：

特教生的言語霸凌迴歸分析，得知背景中的性別、年級、家庭收入、學校屬性對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景的性別、年級、父親職業、家庭收入、學校屬性對霸凌的影響依然存在，不過影響都縮小許多；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、同儕互動的同學欺負、運動參與等越高霸凌也越高，家人情緒陪伴支持、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對言語霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-2 特教生言語霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		特教生言語霸凌			
		模式一	模式二	模式三	
		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生（對照組）				
	男生	.181(.089)*	.136(.068)*	.101(.050)*	
族群	原住民（對照組）				
	非原住民	-.128(-.028)	-.123(-.027)	-.015(-.003)	
年級	一年級（對照組）				
	二年級	.092(.044)	.043(.021)	.034(.016)	
	三年級	.119(.060)*	.078(.039)	.043(.022)	
父親教育程度		.023(.030)	.042(.054)	.047(.061)*	
父親職業		-.023(-.035)	-.038(-.058)	-.048(-.074)*	
家庭收入		.077(.074)*	.068(.066)*	.062(.060)*	
學校屬性	公高（對照組）				
	私高	.600(.204)*	.503(.174)*	.322(.112)*	
	公職	.247(.095)*	.234(.091)*	.201(.078)*	
	私職	.259(.133)*	.223(.116)*	.161(.083)*	
霸凌經驗	無（對照組）				
	有			1.204(.394)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.012(.013)	.014(.016)	
		開明權威	.000(.000)	.010(.011)	
		專制權威	.064(.067)*	.014(.015)	
	家庭氣氛			.008(.004)	.017(.010)
	家人情緒與陪伴支持			-.122(-.136)*	-.132(-.147)*
	家人訊息與實質支持			.076(.086)	.100(.112)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.057(-.062)	-.050(-.055)	
		鬆散的	-.028(-.031)	-.031(-.034)	
	師生互動	教師關愛	.027(.030)	.042(.046)	
		教師責罰	.027(.031)	.001(.001)	
	同儕互動	同學關愛	-.049(-.055)	-.035(-.040)	
		同學欺負	.156(.176)*	.116(.130)*	
學校因應成績			-.088(-.101)*	-.070(-.080)*	
身心因素	運動參與			.035(.057)*	.026(.043)
	自我認同	自卑	-.026(-.029)	-.039(-.043)	
		自信	-.042(-.046)	-.024(-.027)	
	情感同理			.024(.027)	.028(.031)
	認知同理			-.003(-.004)	-.020(-.023)
常數			-.565*	-.692*	-.752*
F 值			5.875*	5.728*	15.173*
R ²			.038	.105	.243
N			1509	1452	1452

* $p < .05$

(三) 特教生肢體霸凌之迴歸分析

在表 4-4-3 特教生肢體霸凌的迴歸分析上，模式一性別、族群、家庭收入、學校類別對霸凌有影響；即男生霸凌高於女生，非原住民學生霸凌低於原住民學生，家庭收入越高者霸凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的霸凌都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力低只有.057。模式二加入可能有影響的因素後，背景的影響改為父親職業越高者霸凌越低，就讀於私立高中學生的霸凌高於就讀公立高中者；取而代之的是父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、情感同理等對霸凌有正向影響；父母管教開明權威、班級氣氛鬆散、學校因應等對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力小幅升至.137。為檢驗霸凌經驗對肢體霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.362，整體模型 R^2 解釋力上升達.254。

小結：

特教生的肢體霸凌迴歸分析，得知背景的性別、族群、家庭收入、學校類別對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景的影響改為父親職業及部分的學校類別的影響；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、情感同理等越高霸凌也越高，父母管教開明權威、班級氣氛鬆散、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對肢體霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-3 特教生肢體霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		特教生肢體霸凌			
		模式一	模式二	模式三	
依變項		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生（對照組）				
	男生	.117(.051)*	.111(.049)	.073(.032)	
族群	原住民（對照組）				
	非原住民	-.262(-.050)*	-.197(-.038)	-.086(-.017)	
年級	一年級（對照組）				
	二年級	.050(.021)	-.014(-.006)	-.023(-.010)	
	三年級	.117(.052)	.065(.029)	.029(.013)	
父親教育程度		.021(.024)	.037(.042)	.041(.048)	
父親職業		-.036(-.048)	-.055(-.074)*	-.065(-.089)*	
家庭收入		.068(.057)*	.057(.049)	.050(.043)	
學校屬性	公高（對照組）				
	私高	.881(.265)*	.725(.223)*	.538(.166)*	
	公職	.248(.085)*	.193(.066)	.158(.054)	
	私職	.204(.093)*	.144(.066)	.078(.036)	
霸凌經驗	無（對照組）				
	有			1.248(.362)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.016(.016)	.019(.018)	
		開明權威	-.085(-.083)*	-.075(-.073)*	
		專制權威	.131(.123)*	.079(.074)*	
	家庭氣氛			.003(.002)	.013(.007)
	家人情緒與陪伴支持			.003(.003)	-.008(-.008)
	家人訊息與實質支持			-.014(-.014)	.011(.011)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.057(-.056)	-.050(-.048)	
		鬆散的	-.066(-.065)*	-.070(-.068)*	
	師生互動	教師關愛	.003(.003)	.017(.017)	
		教師責罰	.115(.117)*	.088(.090)*	
	同儕互動	同學關愛	.005(.005)	.020(.020)	
		同學欺負	.123(.123)*	.081(.081)*	
學校因應			-.094(-.096)*	-.075(-.076)*	
成績			.039(.051)	.029(.038)	
身心因素	運動參與			.022(.032)	.013(.019)
	自我認同	自卑	-.023(-.022)	-.036(-.035)	
		自信	-.039(-.038)	-.021(-.020)	
	情感同理			.098(.097)*	.101(.100)*
	認知同理			-.049(-.049)	-.066(-.066)
常數		-.236	-.379	-.440*	
F 值		9.004*	7.771*	16.101*	
R ²		.057	.137	.254	
N		1507	1450	1450	

* $p < .05$

(四) 特教生關係霸凌之迴歸分析

在表 4-4-4 特教生關係霸凌的迴歸分析上，模式一族群、年級、家庭收入、學校屬性對霸凌有影響；即非原住民學生霸凌高於原住民學生，三年級生霸凌高於一年級生，家庭收入越高者霸凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的霸凌都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力很低只有.060。模式二加入可能有影響的因素後，背景的影響改為父親職業越高者霸凌越低；三年級生霸凌高於一年級生，家庭收入越高者霸凌越高，就讀於私立高中、公立高職學生的霸凌高於就讀公立高中者，但 b 值都縮小了不少；取而代之的是父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、成績等對霸凌有正向影響；班級氣氛輕鬆、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力小幅升至.137。為檢驗霸凌經驗對肢體霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.380，整體模型 R^2 解釋力上升達.265。

小結：

特教生的關係霸凌迴歸分析，背景的民族、年級、家庭收入、學校屬性對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景的影響改為父親職業外，年級、家庭收入、學校類別的影響都有縮減；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、成績等越高霸凌也越高，班級氣氛輕鬆、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對關係霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-4 特教生關係霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		特教生關係霸凌		
		模式一	模式二	模式三
		b (β)	b (β)	b (β)
性別	女生（對照組）			
	男生	.105(.048)	.086(.040)	.049(.023)
族群	原住民（對照組）			
	非原住民	-.289(-.058)*	-.233(-.048)	-.122(-.025)
年級	一年級（對照組）			
	二年級	.099(.043)	.040(.018)	.031(.014)
	三年級	.193(.090)*	.141(.067)*	.105(.050)
父親教育程度		.027(.032)	.047(.056)	.052(.063)*
父親職業		-.032(-.045)	-.054(-.077)*	-.064(-.093)*
家庭收入		.080(.071)*	.069(.063)*	.062(.057)*
學校屬性	公高（對照組）			
	私高	.823(.260)*	.672(.219)*	.486(.158)*
	公職	.299(.107)*	.251(.091)*	.216(.079)*
	私職	.209(.100)*	.166(.080)	.101(.049)
霸凌經驗	無（對照組）			
	有			1.239(.380)*
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.021(.021)	.024(.024)
		開明權威	-.058(-.060)	-.048(-.050)
		專制權威	.114(.113)*	.063(.062)*
	家庭氣氛		.011(.006)	.021(.011)
	家人情緒與陪伴支持		-.010(-.010)	-.020(-.021)
	家人訊息與實質支持		-.020(-.021)	.004(.004)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.050(-.051)	-.043(-.044)
		鬆散的	-.054(-.056)*	-.057(-.059)*
	師生互動	教師關愛	.021(.022)	.035(.037)
		教師責罰	.123(.132)*	.096(.103)*
	同儕互動	同學關愛	-.002(-.003)	.012(.013)
		同學欺負	.099(.105)*	.058(.061)
	學校因應		-.091(-.098)*	-.072(-.077)*
成績		.042(.058)*	.032(.044)	
身心因素	運動參與		.025(.039)	.016(.025)
	自我認同	自卑	-.026(-.026)	-.039(-.040)
		自信	-.036(-.037)	-.017(-.018)
	情感同理		.057(.059)	.061(.063)
	認知同理		-.027(-.029)	-.044(-.047)
常數		-.311	-.495*	-.556*
F 值		9.628*	7.770*	17.116*
R ²		.060	.137	.265
N		1509	1452	1452

* $p < .05$

(四) 特教生網路霸凌之迴歸分析

在表 4-4-5 特教生網路霸凌的迴歸分析上，模式一族群、年級、家庭收入、學校屬性對霸凌有影響；即非原住民學生霸凌高於原住民學生，三年級生霸凌高於一年級生，家庭收入越高者霸凌越高，就讀於私立高中、私立高職學生的霸凌都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力很低只有.056。模式二加入可能有影響的因素後，背景的影響剩下族群、年級、學校類別，如非原住民學生霸凌高於原住民學生，三年級生霸凌高於一年級生，就讀於私立高中學生的霸凌都高於就讀於公立高中者，但 b 值都縮小了不少；取而代之的是父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負等對霸凌有正向影響；班級氣氛輕鬆、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力小幅升至.135。為檢驗霸凌經驗對網路霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.381，整體模型 R^2 解釋力上升達.264。

小結：

特教生的關係霸凌迴歸分析，背景的族群、年級、家庭收入、學校屬性對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現族群、年級、學校類別的影響都有縮減；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負等越高霸凌也越高，班級氣氛輕鬆、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對關係霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-5 特教生網路霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		特教生網路霸凌			
		模式一	模式二	模式三	
依變項		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生（對照組）				
	男生	.076(.036)	.043(.020)	.007(.003)	
族群	原住民（對照組）				
	非原住民	-.310(-.063)*	-.262(-.055)*	-.152(-.032)	
年級	一年級（對照組）				
	二年級	.120(.054)	.068(.031)	.057(.026)	
	三年級	.165(.079)*	.132(.064)*	.094(.045)	
父親教育程度		.007(.009)	.020(.025)	.026(.032)	
父親職業		-.022(-.032)	-.039(-.057)	-.050(-.073)*	
家庭收入		.065(.059)*	.051(.047)	.044(.040)	
學校屬性	公高（對照組）				
	私高	.762(.246)*	.588(.194)*	.403(.133)*	
	公職	.159(.058)	.091(.033)	.056(.021)	
	私職	.170(.083)*	.096(.047)	.032(.016)	
霸凌經驗	無（對照組）				
	有			1.227(.381)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.026(.027)	.029(.030)	
		開明權威	-.060(-.063)	-.051(.054)	
		專制權威	.109(.109)*	.059(.059)*	
	家庭氣氛			.022(.012)	.034(.019)
	家人情緒與陪伴支持			-.016(-.017)	-.025(-.027)
	家人訊息與實質支持			-.015(-.016)	.008(.009)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.045(-.046)	-.038(-.039)	
		鬆散的	-.057(-.059)*	-.059(-.062)*	
	師生互動	教師關愛	.032(.034)	.047(.050)	
		教師責罰	.132(.144)*	.105(.114)*	
	同儕互動	同學關愛	-.013(-.015)	.000(.000)	
		同學欺負	.097(.104)*	.058(.062)	
學校因應成績			-.103(-.112)*	-.084(-.091)*	
身心因素	運動參與		.031(.049)	.022(.034)	
	自我認同	自卑	-.011(-.011)	-.025(-.026)	
		自信	-.032(-.034)	-.015(-.016)	
	情感同理		.076(.081)	.080(.085)*	
	認知同理		-.036(-.039)	-.053(-.067)	
常數		-.155	-.270	-.333	
F 值		8.835*	7.620*	16.980*	
R ²		.056	.135	.264	
N		1508	1451	1451	

* $p < .05$

二、普通生霸凌行為之迴歸分析

以下普通生霸凌的迴歸分析將分成整體霸凌，言語霸凌、肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌等五個霸凌面向做探討，分多面向探討的目的主要是為了要從整體與細項霸凌的角度看清楚不同霸凌形式的樣態，這將有助於我們對霸凌的瞭解。研究中將對各面向的霸凌都進行三次逐步迴歸，模式一探討在控制學生背景變項下的霸凌，模式二加入可能影響霸凌的因素，以釐清控制背景與影響因素下的霸凌，模式三質性文獻一再發現霸凌經驗會助長霸凌，為證實此觀點，本研究從量化出發，加入霸凌經驗做控制以驗證對霸凌的影響。

(一) 普通生整體霸凌之迴歸分析

在表 4-4-6 普通生整體霸凌的迴歸分析上，模式一除性別、族群、父親教育程度對霸凌有影響外，多數背景變項對霸凌的影響都不顯著；男生霸凌顯著高於女生，非原住民學生霸凌低於原住民學生，父親教育程度越高者其霸凌越低。整體模型 R^2 解釋力不高僅.015。模式二加入可能有影響的因素後，背景對霸凌的影響剩下族群，即非原住民學生霸凌低於原住民學生；取而代之的是同學欺負、自卑、自信對霸凌有正向影響，學校因應對霸凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.077。為檢驗霸凌經驗對整體霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 高達.862，整體模型 R^2 解釋力上升高達.764。

小結：

普通生的整體霸凌迴歸分析，只獲得性別、族群、父親教育等背景變項對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，族群的影響依然存在，即是非原住民普通生的霸凌較原住民普通生低。在學校方面有同學欺負越高霸凌越高，學校因應越佳霸凌越低的情形；在身心方面有學生自卑越高、自信越高都會助長霸凌。霸凌經驗對整體霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-6 普通生整體霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		普通生整體霸凌					
		依變項					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生（對照組）						
	男生		.089(.069)*	.054(.043)		.001(.001)	
族群	原住民（對照組）						
	非原住民		-.206(-.058)*	-.243(-.070)*		-.098(-.028)*	
年級	一年級（對照組）						
	二年級		.012(.009)	.022(.016)		.045(.032)*	
	三年級		.065(.051)	.038(.030)		.013(.011)	
父親教育程度			-.032(-.065)*	-0.020(-.041)		-0.006(-.012)	
父親職業			.011(.026)	.010(.024)		.004(.010)	
家庭收入			.031(.043)	.023(.032)		.004(.006)	
學校屬性	公高（對照組）						
	私高			-0.007(-.003)	-0.040(-.019)		-0.021(-.010)
	公職			-0.060(-.038)	-0.088(-.056)		-0.009(-.006)
	私職			.004(.003)	-0.015(-.012)		-0.004(-.003)
霸凌經驗	無（對照組）						
	有					1.881(.862)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任				-0.018(-.027)	-0.009(-.014)
		開明權威				-0.002(-.003)	.032(.048)*
		專制權威				.005(.008)	-0.005(-.007)
	家庭氣氛					-0.016(-.014)	-0.005(-.005)
	家人情緒與陪伴支持					.015(.024)	.015(.023)
家人訊息與實質支持					-0.006(-.010)	-0.010(-.016)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的				-0.031(-.049)	-0.005(-.008)
		鬆散的				-0.016(-.025)	-.023(-.035)*
	師生互動	教師關愛				-0.001(-.001)	-0.006(-.010)
		教師責罰				.010(.015)	-0.002(-.003)
	同儕互動	同學關愛				-0.015(-.023)	-0.015(-.023)
		同學欺負				.115(.174)*	.032(.048)*
	學校因應					-.054(-.080)*	-0.013(-.019)
成績					-0.017(-.031)	.006(.011)	
身心因素	運動參與					-0.005(-.012)	-0.006(-.013)
	自我認同	自卑				.040(.062)*	-0.002(-.003)
		自信				.035(.054)*	.016(.025)
	情感同理					.018(.026)	.020(.029)
	認知同理					-0.036(-.051)	-.035(-.050)*
常數			1.302*	1.494*		1.094*	
F 值			2.763*	5.039*		187.307*	
R ²			.015	.077		.764	
N			1827	1770		1770	

* $p < .05$

(二) 普通生言語霸凌之迴歸分析

在表 4-4-7 普通生言語霸凌的迴歸分析上，模式一性別、年級、父親職業、家庭收入對霸凌有影響；即男生霸凌高於女生，三年級學生霸凌高於一年級生，父親職業越高、家庭收入越高者其霸凌也越高。整體模型 R^2 解釋力不高僅.026。模式二加入可能有影響的因素後，背景性別、年級、父親職業、家庭收入對霸凌有影響依然存在，不過影響的 b 值都縮小許多；取而代之的是父母管教開明權威、同儕互動的同學欺負、自我認同的自卑與自信對霸凌有正向影響；父母管教的寬鬆放任、同儕互動的同學關愛、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力小幅升至.119。為檢驗霸凌經驗對言語霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.404，整體模型 R^2 解釋力上升達.270。

小結：

普通生的言語霸凌迴歸分析，得知背景中的性別、年級、父親職業、家庭收入對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景的性別、年級、父親職業、家庭收入對霸凌的影響依然存在，不過影響都縮小許多；其他因素對霸凌的影響是，父母管教開明權威、同學欺負、自卑、自信等越高霸凌也越高，父母管教寬鬆放任、同學關愛、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對言語霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-7 普通生言語霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		普通生言語霸凌					
		依變項					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生（對照組）						
	男生		.255(.118)*	.170(.079)*	.127(.059)*		
族群	原住民（對照組）						
	非原住民		-.134(-.022)	-.181(-.031)	-.066(-.011)		
年級	一年級（對照組）						
	二年級		.079(.033)	.070(.029)	.089(.037)		
	三年級		.154(.071)*	.119(.056)*	.099(.046)		
父親教育程度			-.029(-.034)	-.020(-.024)	-.008(-.010)		
父親職業			.048(.067)*	.050(.070)*	.045(.064)*		
家庭收入			.075(.062)*	.070(.058)*	.055(.046)*		
學校屬性	公高（對照組）						
	私高			-.064(-.018)	-.104(-.029)	-.088(-.025)	
	公職			-.018(-.007)	-.084(-.032)	-.022(-.008)	
	私職			.008(.004)	-.038(-.018)	-.029(-.014)	
霸凌經驗	無（對照組）						
	有				1.501(.404)*		
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.091(-.083)*	-.084(-.077)*		
		開明權威		.069(.061)*	.096(.084)*		
		專制權威		.003(.003)	-.004(-.004)		
	家庭氣氛			-.035(-.018)	-.026(-.013)		
	家人情緒與陪伴支持			.026(.024)	.026(.023)		
家人訊息與實質支持			-.017(-.063)	-.073(-.066)			
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.023(-.021)	-.002(-.002)		
		鬆散的		.006(.006)	.001(.001)		
	師生互動	教師關愛		-.019(-.017)	-.024(-.021)		
		教師責罰		.030(.026)	.020(.018)		
	同儕互動	同學關愛		-.102(-.089)*	-.102(-.089)		
		同學欺負		.146(.129)*	.079(.070)*		
	學校因應			-.145(-.126)*	-.113(-.098)*		
成績			-.017(-.018)	.001(.002)			
身心因素	運動參與			.007(.009)	.007(.009)		
	自我認同	自卑		.130(.118)*	.096(.087)*		
		自信		.080(.072)*	.064(.058)*		
	情感同理			.050(.043)	.052(.045)		
	認知同理			.016(.013)	.016(.014)		
常數			-.267	.001	-.139		
F 值			4.894*	8.106*	21.451*		
R ²			.026	.119	.270		
N			1824	1769	1769		

* $p < .05$

(三) 普通生肢體霸凌之迴歸分析

在表 4-4-8 普通生肢體霸凌的迴歸分析上，模式一僅有性別對霸凌有影響；即男生霸凌高於女生。整體模型 R^2 解釋力很低只有.009。模式二加入可能有影響的因素後，背景性別的影響消失；取而代之的是父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、自卑與自信等對霸凌有正向影響；班級氣氛嚴謹、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力微幅升至.090。為檢驗霸凌經驗對肢體霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.434，整體模型 R^2 解釋力上升達.264。

小結：

普通生的肢體霸凌迴歸分析，得知只有背景中的性別對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對霸凌的影響皆消失；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、自卑與自信等越高霸凌也越高，班級氣氛嚴謹、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對肢體霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-8 普通生肢體霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		普通生肢體霸凌					
		依變項					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生（對照組）						
	男生		.126(.065)*	.075(.039)		.033(.017)	
族群	原住民（對照組）						
	非原住民		-.139(-.026)	-.177(-.033)		-.066(-.012)	
年級	一年級（對照組）						
	二年級		-.066(-.031)	-.068(-.032)		-.051(-.023)	
	三年級		.060(.031)	.023(.012)		.003(.002)	
父親教育程度			-.023(-.030)	-.021(-.027)		-.009(-.012)	
父親職業			.014(.022)	.015(.024)		.011(.017)	
家庭收入			.019(.018)	.020(.019)		.006(.006)	
學校屬性	公高（對照組）						
	私高		.063(.020)	-.008(-.003)		.006(.002)	
	公職		.017(.007)	-.044(-.018)		.016(.007)	
	私職		.054(.028)	-.009(-.005)		.000(.000)	
霸凌經驗	無（對照組）						
	有					1.447(.434)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.004(-.004)		.002(.002)	
		開明權威		-.010(-.009)		.016(.016)	
		專制權威		.062(.064)*		.055(.056)*	
	家庭氣氛			-.057(-.033)		-.048(-.018)	
	家人情緒與陪伴支持			-.042(-.042)		-.042(-.042)	
	家人訊息與實質支持			-.009(-.009)		-.011(-.011)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.059(-.060)*		-.039(-.039)	
		鬆散的		-.045(-.045)		-.050(-.050)*	
	師生互動	教師關愛		-.034(-.034)		-.038(-.038)	
		教師責罰		.109(.105)*		.100(.096)*	
	同儕互動	同學關愛		-.057(-.057)		-.059(-.057)*	
		同學欺負		.088(.087)*		.024(.023)	
	學校因應			-.082(-.079)*		-.050(-.049)*	
成績			-.015(-.018)		.003(.003)		
身心因素	運動參與			-.020(-.030)		-.021(-.030)	
	自我認同	自卑		.080(.081)*		.048(.048)*	
		自信		.085(.086)*		.071(.071)*	
	情感同理			.059(.056)		.060(.058)	
	認知同理			-.057(-.053)		-.057(-.053)	
常數			-.023	.385		.076	
F 值			1.639	5.907*		20.762*	
R ²			.009	.090		.264	
N			1824	1769		1769	

* $p < .05$

(四) 普通生關係霸凌之迴歸分析

在表 4-4-9 普通生關係霸凌的迴歸分析上，模式一也僅有性別對霸凌有影響；即男生霸凌高於女生。整體模型 R^2 解釋力很低只有.010。模式二加入可能有影響的因素後，背景性別的影響消失；取而代之的是父母管教專制權威、教師責罰、自卑與自信等對霸凌有正向影響；同學關愛、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力微幅升至.089。為檢驗霸凌經驗對肢體霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.448，整體模型 R^2 解釋力上升達.274。

小結：

普通生的關係霸凌迴歸分析，得知只有背景中的性別對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對霸凌的影響皆消失；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、教師責罰、自卑與自信等越高霸凌也越高，同學關愛、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對關係霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-9 普通生關係霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		普通生關係霸凌			
		模式一	模式二	模式三	
依變項		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生 (對照組)				
	男生	.121(.061)*	.055(.028)	.011(.006)	
族群	原住民 (對照組)				
	非原住民	-.214(-.039)	-.238(-.043)	-.120(-.022)	
年級	一年級 (對照組)				
	二年級	-.041(-.018)	-.040(-.018)	-.021(-.009)	
	三年級	.069(.035)	.033(.017)	.013(.006)	
父親教育程度		-.040(-.051)	-.033(-.043)	-.021(-.027)	
父親職業		.023(.035)	.022(.034)	.017(.027)	
家庭收入		.016(.014)	.017(.015)	.002(.002)	
學校屬性	公高 (對照組)				
	私高	-.038(-.012)	-.095(-.029)	-.079(-.024)	
	公職	-.003(-.001)	-.078(-.032)	-.014(-.006)	
	私職	.028(.014)	-.029(-.020)	-.030(-.015)	
霸凌經驗	無 (對照組)				
	有			1.532(.448)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.038(-.038)	-.031(-.031)
		開明權威		-.019(-.019)	.008(.007)
		專制權威		.076(.077)*	.068(.069)*
	家庭氣氛			-.073(-.041)	-.064(-.036)
	家人情緒與陪伴支持			.021(.020)	.020(.020)
	家人訊息與實質支持			-.069(-.067)	-.072(-.070)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.038(-.038)	-.017(-.016)
		鬆散的		-.031(-.031)	-.037(-.036)
	師生互動	教師關愛		-.045(-.044)	-.050(-.049)
		教師責罰		.115(.108)*	.106(.098)*
	同儕互動	同學關愛		-.069(-.065)*	-.069(-.065)*
		同學欺負		.050(.048)	-.018(-.017)
	學校因應			-.066(-.063)*	-.033(-.031)
成績			-.025(-.030)	-.007(-.008)	
身心因素	運動參與			-.020(-.029)	-.020(-.029)
	自我認同	自卑		.107(.106)*	.073(.072)*
		自信		.105(.103)*	.090(.088)*
	情感同理			.027(.025)	.029(.027)
	認知同理			-.006(-.005)	-.005(-.005)
常數		.119	.592*	.265	
F 值		1.816	5.853*	21.882*	
R ²		.010	.089	.274	
N		1823	1769	1769	

* $p < .05$

(五) 普通生網路霸凌之迴歸分析

在表 4-4-10 普通生網路霸凌的迴歸分析上，模式一僅有性別、族群對霸凌有影響；即男生霸凌高於女生、非原住民學生霸凌低於原住民生。整體模型 R^2 解釋力很低只有.009。模式二加入可能有影響的因素後，背景剩下族群的影響即非原住民學生霸凌低於原住民生；取而代之的是父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、自卑與自信等對霸凌有正向影響；班級氣氛鬆散、學校因應對霸凌有負向影響。整體模型 R^2 解釋力微幅升至.091。為檢驗霸凌經驗對網路霸凌的影響，模式三再加入霸凌經驗，發現有霸凌經驗者對霸凌影響的 β 達.390，整體模型 R^2 解釋力上升達.232。

小結：

普通生的網路霸凌迴歸分析，得知只有背景中的性別、族群對霸凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景僅剩下族群對霸凌的影響，即非原住民學生霸凌低於原住民生；其他因素對霸凌的影響是，父母管教專制權威、教師責罰、同學欺負、自卑與自信等越高霸凌也越高，班級氣氛鬆散、學校因應等越高則霸凌越低。霸凌經驗對網路霸凌有很大的正向影響，相較於無霸凌經驗者，有霸凌經驗者再霸凌他人的機會很高。

表 4-4-10 普通生網路霸凌之迴歸分析

自變項與中介變項		普通生網路霸凌			
		模式一	模式二	模式三	
依變項		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生 (對照組)				
	男生	.095(.048)*	.040(.020)	.001(.001)	
族群	原住民 (對照組)				
	非原住民	-.291(-.053)*	-.298(-.055)*	-.196(-.036)	
年級	一年級 (對照組)				
	二年級	-.024(-.011)	-.027(-.012)	-.011(-.005)	
	三年級	.065(.033)	.024(.012)	.006(.003)	
父親教育程度		-.035(-.045)	-.028(-.036)	-.018(-.023)	
父親職業		.021(.032)	.021(.033)	.017(.027)	
家庭收入		-.003(-.003)	-.006(-.005)	-.019(-.017)	
學校屬性	公高 (對照組)				
	私高	.012(.004)	-.039(-.012)	-.026(-.008)	
	公職	.046(.019)	-.029(-.012)	.026(.011)	
	私職	.044(.022)	-.011(-.006)	-.003(-.002)	
霸凌經驗	無 (對照組)				
	有			1.333(.390)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.046(-.046)	-.040(-.040)
		開明權威		-.009(-.009)	.014(.014)
		專制權威		.054(.054)*	.047(.047)
	家庭氣氛			-.025(-.014)	-.017(-.009)
	家人情緒與陪伴支持			.029(.029)	.029(.029)
	家人訊息與實質支持			-.100(-.098)	-.103(-.100)*
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.044(-.044)	-.026(-.025)
		鬆散的		-.054(-.054)*	-.059(-.059)*
	師生互動	教師關愛		-.043(-.043)	-.047(-.046)
		教師責罰		.109(.102)*	.101(.094)*
	同儕互動	同學關愛		-.043(-.041)	-.043(-.041)
		同學欺負		.086(.082)*	.026(.025)
	學校因應			-.097(-.092)*	-.068(-.064)*
成績			-.032(-.038)	-.016(-.019)	
身心因素	運動參與			-.016(-.024)	-.017(-.024)
	自我認同	自卑		.104(.102)*	.074(.073)*
		自信		.098(.097)*	.085(.083)*
	情感同理			.070(.066)	.071(.067)
	認知同理			.015(.014)	.016(.014)
常數		.217	.549*	.265	
F 值		1.652	6.010*	17.488*	
R ²		.009	.091	.232	
N		1823	1768	1768	

* $p < .05$

三、特教生與普通生之整體霸凌與四類霸凌分析

(一) 特教生與普通生之整體霸凌分析

整體而言，在特教生與普通生整體霸凌分析上（見表 4-4-1、表 4-4-6），發現不同類別學生的整體霸凌受不同背景的影響。只是背景對整體霸凌影響的解釋力不高，這表示以背景作為影響整體霸凌的說明，還不夠周全，仍需尋求其他可能的因素，來加深對整體霸凌現象的解釋。

加入其他因素的影響後，背景對整體霸凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對霸凌的影響上（見表 4-4-11 其他因素影響霸凌之摘要表-整理自第四章之所有的迴歸分析表），相同的是，特教生與普通生一致出現，同學欺負越高整體霸凌越高，學校因應越佳整體霸凌越低的情形。不同的是，特教生父母管教專制權威越高、教師責罰越高、成績越高整體霸凌越高，自信越高整體霸凌越低；普通生自卑越高、自信越高整體霸凌越高。

而特教生與普通生一致出現，同學欺負越高整體霸凌越高，學校因應越佳整體霸凌越低的情形。透露出，除背景的影響外，同儕互動、學校因應是解釋特教生與普通生影響整體霸凌的重要因素。

在霸凌經驗對整體霸凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，霸凌經驗對整體霸凌有很大的正向影響力存在。

(二) 特教生與普通生之言語霸凌分析

在特教生與普通生言語霸凌分析上（見表 4-4-2、表 4-4-7），發現不同類別學生的言語霸凌受不同背景的影響，只是背景對言語霸凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對言語霸凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對霸凌的影響上（見表 4-4-11 其他因素影響霸凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，同學欺負越高言語霸凌越高，學校因應等越高言語霸凌越低的情形。不同的是，特教生父母管教專制權威越高、運動參與越高言語霸凌越高，家人情緒陪伴支持越高言語霸凌越低；普通生父母管教開明權威越高、自卑越高、自信越高言語霸凌越高，父母管教寬鬆放任越高、同學關愛越高言語霸凌越低。

在霸凌經驗對言語霸凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，霸凌經驗對言語霸凌有很大的正向影響力存在。

（三）特教生與普通生之肢體霸凌分析

對特教生與普通生肢體霸凌的分析（見表 4-4-3、表 4-4-8），發現不同類別學生的肢體霸凌受不同背景的影響，只是背景對肢體霸凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對肢體霸凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對霸凌的影響上（見表 4-4-11 其他因素影響霸凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高肢體霸凌越高，班級氣氛嚴謹越高、學校因應越佳肢體霸凌越低的情形。不同的是，特教生情感同理越高肢體霸凌越高，父母管教開明權威越高、班級氣氛鬆散越高、學校因應越佳肢體霸凌越低；普通生自卑越高、自信越高肢體霸凌也越高，班級氣氛嚴謹越高肢體霸凌越低。

在霸凌經驗對肢體霸凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，霸凌經驗對肢體霸凌有很大的正向影響力存在。

（四）特教生與普通生之關係霸凌分析

對特教生與普通生關係霸凌的分析（見表 4-4-4、表 4-4-9），發現不同類別學生的關係霸凌受不同背景的影響，只是背景對關係霸凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對關係霸凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對關係霸凌的影響上（見表 4-4-11 其他因素影響霸凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，父母管教專制權威越高、教師責罰越高關係霸凌越高，學校因應越佳關係霸凌越低的情形。不同的是，特教生同學欺負越高、成績越高關係霸凌越高，班級氣氛輕鬆越高關係霸凌越低；普通生自卑越高、自信越高關係霸凌越高，同學關愛越高關係霸凌越低。

在霸凌經驗對關係霸凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，霸凌經驗對關係霸凌有很大的正向影響力存在。

（五）特教生與普通生之網路霸凌分析

對特教生與普通生網路霸凌的分析（見表 4-4-5、表 4-4-10），發現不同類別學生的網路霸凌受不同背景的影響，只是背景對網路霸凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對網路霸凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對網路霸凌的影響上（見表 4-4-11 其他因素影響霸凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高網路霸凌越高，班級氣氛鬆散越高、學校因應越高網路霸凌越低的

情形；不同的是，普通生自卑越高、自信越高網路霸凌越高。

在霸凌經驗對網路霸凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，霸凌經驗對網路霸凌有很大的正向影響力存在。

表 4-4-11 其他因素影響霸凌之摘要表

	普通生 整體霸凌	普通生 言語霸凌	普通生 肢體霸凌	普通生 關係霸凌	普通生 網路霸凌	特教生 整體霸凌	特教生 言語霸凌	特教生 肢體霸凌	特教生 關係霸凌	特教生 網路霸凌
寬鬆放任		-								
開明權威		+						-		
專制權威			+	+	+	+	+	+	+	+
家庭氣氛										
情緒陪伴支持							-			
訊息實質支持										
班級氛嚴謹			-							
班級氛鬆散					-			-	-	-
教師關愛										
教師責罰			+	+	+	+		+	+	+
同學關愛		-		-						
同學欺負	+	+	+		+	+	+	+	+	+
學校因應	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
成績						+			+	
運動參與							+			
自卑	+	+	+	+	+					
自信	+	+	+	+	+	-				
情感同理								+		
認知同理										

※本表內「+」代表有顯著正向影響力存在，「-」代表有顯著負向影響力存在。

第五節 假設驗證與討論

一、自變項對依變項之假設

性別與霸凌之關係：本研究獲得男生（包含特教生與普通生），在整體霸凌上皆高於女生（見表 4-4-1，表 4-4-6），假設 1-1：「男生霸凌顯著高於女生」得到支持；與過去研究結果很一致（Abdirahman, Flening, & Jacobsen, 2013; Chen & Cheng, 2013; Hemphill, Tollit, & Kotovski, 2012; Mok et al., 2014）。

性別與言語、肢體霸凌之關係：本研究得到男生（包含特教生與普通生），言語霸凌較女生高（見表 4-4-2，表 4-4-7），假設 1-3：「男生言語霸凌顯著高於女生」得到支持；與過去研究發現相同（Prinstein & Cillessen, 2003; Owens, Shute, & Slee, 2000; Serra-Negra et al., 2015; Werner & Crick, 2004）。此外，也得到男生（包含特教生與普通生），肢體霸凌較女生高（見表 4-4-3，表 4-4-8），假設 1-4 得到支持：「男生較容易採用肢體霸凌」；這也與多數研究結果一致（兒童福利聯盟，2009；陳怡君，2011；Philp，2007: 158; Baldry & Farrington, 2004: 1-14; Reiff, 2003; Veenstra et al., 2005）。

性別與關係霸凌之關係：本研究得知男普通生關係霸凌較高（表 4-4-9，男女特教生關係霸凌無性別差異（表 4-4-4），假設 1-5：「女生較常採用關係霸凌」並未得到支持；不支持假設的原因，可能與取樣地區性、高中職教育階段、學生分兩類有關，但真正原因仍有待未來研究釐清。

族群與霸凌之關係：本研究發現原住民特教生在肢體、關係、網路霸凌上較非原住民特教生高，原住民普通生在整體、網路霸凌上較非原住民普通生高（見表 4-4-3、表 4-4-4，表 4-4-5、表 4-4-6、表 4-4-10）。假設 1-8：「原住民學生霸凌他人顯著較非原住民低」並未得到支持。其結果類似 Wang 等人（2009）對高加索人、非洲裔美國人、西班牙裔美國人和白種人四族群的調查，經邏輯迴歸分析發現，非裔美國青少年的肢體、言語霸凌較多；與白種青少年做比較，西班牙裔青少年更容易成為肢體霸凌者。理由可能是，非主流弱勢族群如原住民學生，對主流族群的一種反抗，只要意識受到不公平對待或蔑視，就向對方發起攻擊。

年級與霸凌之關係：本研究發現三年級特教生的整體、言語、關係、網路霸凌也較高（見表 4-4-1、表 4-4-2、表 4-4-4、表 4-4-5），三年級普通生的言語霸凌較高（表 4-4-7），以上假設 1-9：「年級越高霸凌行為顯著較高」大致得到支持。

年級較高霸凌較高的發現，與過去年級越高霸凌越嚴重的研究結果相符（Hemphill, Tollit, & Kotevski, 2012; Shapiro et al., 1998）；高年級生霸凌參與較高的原因，可能如邱珍琬（2002）所言，同儕霸凌現象多發生在高年級生身上，低年級生較少發生。

社經地位與霸凌之關係：本研究將父親教育、父親職業、家庭收入三項統稱為社經地位。迴歸分析後，得到父親教育越低的普通生整體霸凌越高（表 4-4-6，假設 3-1-11：「家庭社經越低，霸凌行為顯著越高」部分支持。可是，父親職業與家庭收入越高的普通生，言語霸凌越高（表 4-4-7）；家庭收入越高的特教生，言語、肢體、關係、網路霸凌越高（見表 4-4-2、表 4-4-3、表 4-4-4、表 4-4-5）；以上發現假設 1-11 並未得到支持：「家庭社經越低，霸凌行為顯著越高」。原因可能是，家庭社經地位高者，與背景懸殊的同儕之間，有權力、金錢、地位關係的不對等情況，霸凌者仗勢自己的某項優勢，對看不順眼的人無所忌憚的進行傷害或凌辱。

二、中介變項對依變項之假設

師生互動與霸凌之關係：本研究師生互動經因素分析，萃取出教師關愛與教師責罰兩個構念。迴歸分析獲得，教師關愛與普通生整體霸凌，言語、肢體、關係、網路霸凌關係不顯著，但教師責罰越高肢體、關係、網路霸凌越高（見表 4-4-8、表 4-4-9、表 4-4-10）；另外，也獲得，教師關愛與特教生整體霸凌，言語、肢體、關係、網路霸凌等關係不顯著，但教師責罰越高特教生整體霸凌，肢體、關係、網路霸凌越高（見表 4-4-1，表 4-4-3、表 4-4-4、表 4-4-5）。以上顯示，教師關愛越高不見得能降低學生霸凌行為，但教師責罰越高肯定會增加學生的霸凌。教師責罰越高霸凌越高，為師生關係的另一個面向，所以只能說假設 5-3：「師生關係良好，霸凌行為顯著較低」部分得到支持，即是師生關係不良與校園霸凌行為有負關係。這與過去張雅婷（2003），Devoe 和 Kaffenberger（2005）等人的研究結果很類似。

學校因應與霸凌之關係：本研究迴歸分析，普通生整體霸凌，言語、肢體、關係、網路霸凌，得到學校因應越佳霸凌越低（見表 4-4-6，表 4-4-7、表 4-4-8、表 4-4-9、表 4-4-10）；特教生整體霸凌，言語、肢體、關係、網路霸凌，也得到學校因應越佳霸凌越低（見表 4-4-1，表 4-4-2、表 4-4-3、表 4-4-4、表 4-4-5）。

假設 5-4：「學校積極處理霸凌事件，霸凌發生顯著較低」完全得到支持。這和多數學者認為，學校能積極處理霸凌與做出公平獎懲，能降低霸凌的研究發現相同（張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；鄭鈞元，1996；魏春枝，2007；DeVoe&Kaffenberger, 2005）。

學業成績與霸凌之關係：經迴歸分析，本研究發現特教生的學業成績越高，整體、關係霸凌越高（見表 4-4-1、表 4-4-4），假設 5-5：「學業成就越高，霸凌顯著越低」並未得到支持。猜測，成績優異的特教生可能自認較優秀，特別是較特教生同儕優秀，霸凌他人除了能凸顯自己比特教生同儕卓越外，同時也能證明自己不比普通生差。

運動參與與霸凌之關係：經迴歸分析，本研究發現特教生運動參與越高，言語霸凌越高（表 4-4-2），假設 5-7：「運動參與越高，霸凌顯著越高」大致得到支持。可能是，常參與運動者的思緒較敏捷，舉止動作也較快速，當同儕令人不悅的行為、動作出現時，容易引發高運動參與者，立刻還以嘲笑、髒話等言語的回擊。這也與 Burton 和 Marshall（2005）及陳玉芳（2006）研究發現，參與運動者對攻擊行為有正向影響的結果相同。

同理心與霸凌之關係：本研究同理心經因素分析，萃取出情感同理與認知同理兩個構念。迴歸分析得知，不論是普通生或特教生，認知同理與霸凌的關係都不顯著，不過特教生情感同理越高肢體霸凌越高（表 4-4-3），假設 3-3-9：「缺乏同理心攻擊行為顯著越高」並未得到。原因為何，有待未來研究釐清。

第五章 特教生與普通生受凌狀況及影響因素分析

本章針對特教生與普通生受凌行為狀況及影響因素作分析，分為：第一節個人特性在受凌行為上之差異分析，第二節家庭、學校及身心因素與受凌行為之關聯性分析，第三節受凌行為影響因素之分析，第四節假設驗證與討論。以下茲分述之。

第一節 個人特性在受凌行為上之差異分析

一、個人特性與受凌行為

為聚焦研究，本節僅對統計分析有顯著差異的部分作說明。

在表 5-1-1 性別上，男生特教生的言語與肢體受凌，高於女生；男生普通生的言語霸凌高於女生；男生普通生的肢體霸凌，低於女生。

在族群上，原住民特教生的肢體、關係與網路受凌，高於非原住民。在年級上，特教生的整體霸凌，言語、肢體、關係、網路受凌，有年級越高霸凌越高的現象。

在表 5-1-2 父親教育上，父親教育國小以下的普通生肢體受凌最高，之後依序為高中職、專科、國中、大學者，最低為研究所以上者；父親教育程度國小以下的普通生關係受凌最高，之後依序為國中、高中職、專科、大學者，最低為研究所以上者。

在父親職業上，父親職業以事務工作人員的特教生網路受凌為最高，之後依序為半專業、主管專業、農林漁牧者，最低為服務售貨者。

父親職業農林漁牧人員的普通生關係受凌最高，之後依序為事務工作、主管專業者，最低為半專業與服務售貨者。

在家庭收入上，家庭收入 10 萬以上特教生的言語受凌最高，之後依序為 5-10 萬、3-5 萬者，以 3 萬以下者最低。家庭收入 10 萬以上特教生的肢體受凌最高，之後依序為 3 萬以下、5-10 萬者，以 3-5 萬者最低；家庭收入 10 萬以上特教生的關係、網路受凌最高，之後依序為 5-10 萬、3 萬以下者，以 3-5 萬者最低。

在表 5-1-3 學校屬性上，就讀於私立高中特教生的整體、言語、肢體、網路受凌最高，之後依序為私立高職、公立高職者，以公立高中者最低。

在受凌經驗上，有受凌經驗特教生的整體受凌、四項受凌，皆高於無受凌經

高中職學生霸（受）凌行為相關因素之研究 - 以桃竹地區特殊教育與普通學生為例
驗者；有受凌經驗普通生的整體受凌、四項受凌皆高於無受凌經驗者。

表 5-1-1 個人特性與受凌行為

個人特性			整體受凌			言語受凌			肢體受凌			關係受凌			網路受凌		
			N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
特教生	性別	男生	1321	1.273 (.758)	3.384	1322	.052 (1.074)	7.728*	1317	.094 (1.152)	4.952*	1317	.094 (1.125)	3.827	1322	.053 (1.089)	.159
		女生	648	1.210 (.631)		648	-.085 (.925)		641	-.023 (.956)		643	-.008 (.987)		646	.033 (1.075)	
普通生	性別	男生	1270	1.173 (.614)	3.144	1270	.077 (1.046)	21.932*	1269	-.012 (.945)	5.333*	1266	-.031 (.953)	2.014	1270	-.029 (.955)	.504
		女生	893	1.129 (.512)		893	-.121 (.845)		892	-.103 (.847)		892	-.087 (.863)		893	-.057 (.862)	
特教生	族群	原民	102	1.333 (.708)	1.168	102	.126 (1.076)	1.312	102	.281 (1.335)	4.541*	102	.331 (1.408)	6.434*	102	.335 (1.378)	7.190*
		非原民	1820	1.253 (.729)		1821	.006 (1.032)		1816	.045 (1.075)		1812	.050 (1.066)		1819	.037 (1.075)	
普通生	族群	原民	77	1.181 (.623)	.174	78	-.109 (1.003)	.953	78	.0509 (1.274)	.971	77	-.030 (1.231)	.060	78	.031 (1.318)	.667
		非原民	2072	1.154 (.573)		2071	.000 (.974)		2069	-.052 (.893)		2068	-.056 (.902)		2071	-.047 (.891)	
特教生	年級	一	755	1.220 (.669)	3.796*	757	-.059 (.949)	6.082*	755	.006 (1.052)	5.107*	754	-.008 (.073)	7.592*	757	-.015 (.971)	4.726*
		二	554	1.23 (.697)		553	-.037 (.963)		551	-.011 (.962)		549	-.007 (.971)		553	.003 (.914)	
		三	652	1.318 (.797)		652	.121 (1.157)		652	.165 (1.225)		650	.194 (1.259)		650	.151 (1.302)	
普通生	年級	一	699	1.149 (.557)	.208	698	-.064 (.854)	2.029	698	-.056 (.896)	.901	698	-.089 (.806)	1.210	698	-.081 (.764)	1.534
		二	550	1.147 (.599)		550	.035 (1.012)		548	-.085 (.776)		547	-.062 (.858)		550	-.051 (.885)	
		三	907	1.164 (.574)		908	.021 (1.038)		908	-.021 (1.039)		906	-.018 (1.030)		908	-.001 (1.039)	

p* < .05

表 5-1-2 個人特性與受凌行為

個人特性			整體受凌			言語受凌			肢體受凌			關係受凌			網路受凌		
			N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
特 教 生	父 親 教 育	國小以下	89	1.225 (.670)	.618	89	.033 (1.174)	.857	89	.116 (1.209)	.451	89	.100 (1.110)	1.320	89	-.065 (.771)	2.055
		國中	386	1.251 (.707)		386	1.174 (1.020)		379	1.209 (1.051)		384	1.110 (1.086)		385	.771 (1.036)	
		高中職	861	1.240 (.711)		863	-.025 (.948)		862	.048 (1.059)		859	.026 (.984)		862	.037 (1.023)	
		專科	217	1.212 (.625)		216	.047 (1.080)		216	.070 (1.155)		215	.079 (1.113)		217	.089 (1.168)	
		大學	254	1.299 (.813)		254	.004 (1.045)		253	.013 (.994)		253	.011 (1.045)		253	.015 (1.060)	
		研究所上	106	1.321 (.787)		106	.181 (1.371)		106	.182 (1.464)		106	.296 (1.620)		106	.343 (1.683)	
普 通 生	父 親 教 育	國小以下	64	1.281 (.806)	1.286	64	.166 (1.318)	.457	64	.346 (1.580)	2.818*	64	.259 (1.615)	3.184*	64	.212 (1.634)	1.846
		國中	299	1.157 (.601)		299	.006 (1.024)		298	-.082 (.771)		299	.025 (1.032)		299	-.073 (.843)	
		高中職	888	1.155 (.574)		888	-.004 (.947)		887	-.031 (.967)		885	-.038 (.962)		888	-.015 (.974)	
		專科	318	1.142 (.511)		318	-.016 (.977)		318	-.063 (.798)		318	-.062 (.880)		318	-.032 (.856)	
		大學	385	1.112 (.521)		384	-.015 (1.006)		384	-.086 (.772)		384	-.128 (.745)		384	-.073 (.856)	
		研究所上	179	1.196 (.591)		179	-.039 (.848)		179	-.102 (.794)		179	-.184 (.468)		179	-.156 (.596)	
特 教 生	父 親 職 業	主管專業	455	1.295 (.760)	1.046	456	.114 (1.144)	2.279	453	.085 (1.170)	.217	454	.154 (1.254)	1.133	455	.161 (1.271)	2.411*
		半專業	74	1.324 (.724)		74	.003 (.893)		73	.173 (1.235)		74	.167 (1.208)		74	.183 (1.325)	
		事務工作	65	1.354 (1.022)		65	.160 (1.363)		65	.096 (1.117)		65	.148 (1.229)		65	.219 (1.449)	
		服務銷售	850	1.231 (.706)		850	-.034 (.977)		847	.068 (1.140)		847	.038 (1.039)		851	-.010 (.944)	
		農林漁牧	150	1.293 (.738)		150	.157 (1.120)		149	.030 (.959)		146	.175 (1.148)		148	.115 (1.176)	

表 5-1-2 個人特性與受凌行為(續)

普通生	父親職業	主管專業	684	1.153 (.586)	.403	683	.023 (1.011)	2.229	683	-.034 (.961)	1.063	682	-.072 (.879)	3.399*	683	-.047 (.926)	.601
		半專業	106	1.113 (.421)		106	-.110 (.731)		106	-.128 (.592)		106	-.094 (.667)		106	-.024 (.794)	
		事務工作	71	1.183 (.543)		71	-.001 (.909)		71	-.022 (.812)		71	.070 (1.032)		71	.064 (.874)	
		服務銷售	880	1.163 (.588)		880	-.058 (.872)		878	-.091 (.778)		877	-.094 (.850)		880	-.083 (.813)	
		農林漁牧	140	1.114 (.450)		140	.163 (1.225)		140	.034 (1.005)		140	.184 (1.230)		140	-.047 (.971)	
身障生	家庭收入	3 萬以下	592	1.279 (.764)	2.054	592	-.015 (.994)	5.781*	587	.043 (1.026)	4.821*	589	.036 (1.053)	5.112*	592	.006 (1.003)	9.872*
		3-5 萬	736	1.216 (.640)		737	-.064 (.926)		730	.015 (1.069)		736	.013 (.958)		736	-.009 (.945)	
		5-10 萬	467	1.248 (.757)		467	.038 (1.104)		466	.036 (1.078)		465	.064 (1.134)		467	.051 (1.133)	
		10 萬以上	139	1.367 (.818)		139	.320 (1.281)		139	.393 (1.475)		139	.398 (1.521)		139	.523 (1.731)	
普通生	家庭收入	3 萬以下	330	1.191 (.664)	.681	330	-.048 (.957)	.972	330	.007 (1.055)	1.736	330	-.035 (1.011)	1.085	330	.021 (1.095)	1.482
		3-5 萬	855	1.144 (.516)		855	.031 (.980)		854	-.059 (.886)		853	-.021 (.922)		855	-.031 (.891)	
		5-10 萬	703	1.147 (.585)		703	-.034 (.911)		703	-.092 (.729)		702	-.103 (.801)		703	-.096 (.758)	
		10 萬以上	258	1.174 (.621)		257	.037 (1.147)		256	.036 (1.190)		257	-.037 (1.085)		257	-.009 (1.127)	

$p^* < .05$

表 5-1-3 個人特性與受凌行為

個人特性			整體受凌			言語受凌			肢體受凌			關係受凌			網路受凌		
			N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F	N	M/(S)	F
身障生	學校屬性	公立高中	211	1.133 (.518)	8.572*	211	-.235 (.606)	14.301*	201	-.192 (.426)	16.576*	209	-.232 (.462)	26.977*	211	-.175 (.501)	28.172*
		私立高中	218	1.463 (.921)		218	.377 (1.342)		218	.486 (1.597)		218	.625 (1.719)		218	.650 (1.840)	
		公立高職	317	1.211 (.663)		317	-.077 (.989)		317	-.071 (.796)		317	-.028 (.943)		317	-.048 (.918)	
		私立高職	1231	1.248 (.721)		1232	.001 (1.015)		1227	.051 (1.102)		1224	.030 (1.007)		1230	-.000 (.974)	
普通生	學校屬性	公立高中	303	1.122 (.529)	.812	303	-.054 (.862)	1.518	303	-.066 (.984)	.534	302	-.095 (.856)	.247	303	-.036 (1.038)	.083
		私立高中	196	1.158 (.625)		196	.038 (1.150)		196	.009 (1.068)		196	-.045 (1.027)		196	-.020 (1.099)	
		公立高職	442	1.134 (1.170)		442	.073 (1.066)		441	-.084 (.875)		442	-.053 (.980)		442	-.057 (.935)	
		私立高職	1225	1.170 (.593)		1225	-.026 (.934)		1224	-.042 (.870)		1221	-.44 (.891)		1225	-.040 (.845)	
身障生	受經驗	有	278	2.802 (.962)	5983.333*	278	1.409 (1.588)	868.394*	278	1.260 (2.013)	493.653*	278	1.511 (1.845)	493.653*	277	1.307 (2.028)	830.487*
		無	1699	1.000 (.000)		1698	-.225 (.666)		1684	-.144 (.666)		1689	-.180 (.631)		1697	-.163 (.621)	
普通生	受經驗	有	193	2.736 (.978)	6248.664*	193	1.260 (1.692)	426.359*	193	1.003 (1.862)	329.076*	193	1.249 (1.919)	532.153*	193	1.192 (2.039)	468.586*
		無	1974	1.000 (.000)		1973	-.127 (.769)		1971	-.153 (.667)		1969	-.181 (.618)		1973	-.163 (.592)	

$p^* < .05$

第二節 家庭、學校及身心因素與受凌行為之關聯性分析

一、家庭因素與受凌的相關

在表 5-2-1 父母管教與受凌的相關上，特教生的父母管教寬鬆放任與整體受凌，言語、關係受凌有負相關；特教生的父母管教開明權威與整體受凌及四類受凌有負相關；特教生的父母管教專制權威與關係、網路受凌有正相關；普通生的父母管教寬鬆放任與整體受凌及四類受凌有負相關；普通生的父母管教開明權威與整體受凌及四類受凌有負相關；普通生的父母管教專制權威與言語受凌有負相關。

特教生與普通生的家庭氣氛與整體受凌及四類受凌有負相關。

特教生與普通生的家人支持與與整體受凌及四類受凌都有負相關存在。

表 5-2-1 家庭因素與受凌行為之積差相關

影響因素		整體受凌	言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌	
特教生	父母 管教	寬鬆放任	-.070**	-.069**	-.036	-.045*	-.022
		開明權威	-.103**	-.052*	-.080**	-.074**	-.083**
		專制權威	.011	.009	.035	.046*	.065**
普通生	父母 管教	寬鬆放任	-.083**	-.156**	-.056**	-.106**	-.061**
		開明權威	-.102**	-.113**	-.084**	-.123**	-.120**
		專制權威	.018	-.078**	.041	-.016	.018
特教生	家庭氣氛	-.057*	-.078**	-.057*	-.071**	-.068**	
普通生	家庭氣氛	-.070**	-.116**	-.078**	-.106**	-.075**	
特教生	家人 支持	情緒陪伴	-.055*	-.098**	-.080**	-.088**	-.069**
		訊息實質	-.075**	-.086**	-.088**	-.102**	-.085**
普通生	家人 支持	情緒陪伴	-.092**	-.161**	-.091**	-.161**	-.108**
		訊息實質	-.130**	-.158**	-.100**	-.166**	-.140**

$p^* < .05$ $p^{**} < .01$

二、學校因素與受凌的相關

在表 5-2-2 班級氣氛與受凌的相關上，特教生的班級氣氛嚴謹與整體受凌，言語、肢體、網路受凌有負相關；特教生的班級氣氛鬆散與言語、肢體、網路受凌有正相關；普通生的班級氣氛嚴謹與整體受凌及四類受凌有負相關；普通生的班級氣氛鬆散與整體受凌言語、肢體、關係受凌有正相關存在。

在師生互動與受凌的相關上，特教生的教師關愛與整體受凌，言語、關係、網路受凌有負相關；特教生的教師責罰與整體受凌及四類受凌有正相關；普通生的教師關愛與整體受凌及四類受凌有負相關；普通生的教師責罰與整體受凌及四類受凌有正相關存在。

在同儕互動與受凌的相關上，特教生的同學關愛與整體受凌，言語、肢體、關係受凌有負相關；特教生的同學欺負與整體受凌及四類受凌有正相關；普通生同學關愛與整體受凌及四類受凌有負相關；普通生同學欺負與整體受凌及四類受凌有正相關存在。

在學校因應與受凌的相關上，特教生與普通生的學校因應與整體受凌及四類受凌有負相關。成績與受凌的相關上，特教生的成績與網路受凌有正相關；普通生的成績與整體受凌及四類受凌有負相關存在。

表 5-2-2 學校因素與受凌行為之積差相關

影響因素		整體受凌	言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌
特教生	班級氣氛					
	嚴謹的	-.121**	-.143**	-.060**	-.089**	-.077**
	鬆散的	.038	.105**	.088**	.090**	.093**
普通生	班級氣氛					
	嚴謹的	-.122**	-.205**	-.091**	-.158**	-.102**
	鬆散的	.046*	.122**	.072**	.101**	.058**
特教生	師生互動					
	教師關愛	-.105**	-.058*	-.010	-.053*	-.041
	教師責罰	.139**	.163**	.195**	.222**	.241**
普通生	師生互動					
	教師關愛	-.063**	-.137**	-.091**	-.108**	-.065**
	教師責罰	.145**	.164**	.168**	.198**	.198**
特教生	同儕互動					
	同學關愛	-.152**	-.161**	-.065**	-.102**	-.032
	同學欺負	.208**	.282**	.253**	.290**	.270**
普通生	同儕互動					
	同學關愛	-.151**	-.255**	-.114**	-.204**	-.114**
	同學欺負	.246**	.283**	.204**	.245**	.230**
特教生	學校因應	-.107**	-.107**	-.095**	-.097**	-.087**
普通生	學校因應	-.141**	-.190**	-.117**	-.166**	-.149**
特教生	成績	.015	.008	.014	.016	.046*
普通生	成績	-.070**	-.081**	-.046*	-.091**	-.075**

$p^* < .05$ $p^{**} < .01$

三、身心因素與受凌的相關

在表 5-2-3 運動參與與受凌的相關上，特教生運動參與與言語、肢體、關係、網路受凌有正相關存在。

在自我認同與受凌的相關上，特教生的自卑與整體受凌及四類受凌有正相關；特教生的自信與整體受凌，言語、肢體、關係受凌有負相關；普通生的自卑與整體受凌及四類受凌有正相關；普通生的自信與言語、關係受凌有負相關存在。

在同理心與受凌的相關上，特教生的認知同理與整體受凌，肢體、關係、網路受凌有負相關；普通生的情感同理及認知同理與整體受凌及四類受凌有負相關存在。

表 5-2-3 身心因素與受凌行為之積差相關

影響因素		整體受凌	言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌	
特教生	運動參與	.029	.057*	.059**	.047*	.047*	
普通生	運動參與	-.010	.017	-.001	-.030	-.011	
特教生	自我認同	自卑	.098**	.121**	.081**	.117**	.109**
		自信	-.101**	-.106**	-.061**	-.071**	-.025
普通生	自我認同	自卑	.170**	.166**	.131**	.164**	.155**
		自信	-.028	-.102**	-.035	-.069**	-.039
特教生	同理心	情感同理	-.026	-.009	-.043	-.036	-.040
		認知同理	-.044*	-.031	-.044*	-.047*	-.051*
普通生	同理心	情感同理	-.086**	-.115**	-.122**	-.142**	-.119**
		認知同理	-.116**	-.087**	-.126**	-.119**	-.124**

$p^* < .05$ $p^{**} < .01$

第三節 受凌行為影響因素之分析

一、特教生受凌行為之迴歸分析

以下特教生受凌的迴歸分析將分成整體受凌、言語受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌等五個受凌面向作探討，分多面向探討的目的主要是為了要從整體與細項受凌的角度看清不同受凌形式的樣態，這將有助於我們對受凌的瞭解。研究中將對各面向的受凌都進行三次逐步迴歸，模式一探討在控制學生背景變項下的受凌，模式二加入可能影響受凌的因素，以釐清控制背景與影響因素下的受凌，模式三質性文獻一再發現受凌經驗會助長受凌，為證實此觀點，本研究從量化出發，加入受凌經驗做控制以驗證對受凌的影響。

（一）特教生整體受凌之迴歸分析

在表 5-3-1 特教生整體受凌的迴歸分析上，模式一背景上僅有年級、學校屬性對受凌有影響；三年級生受凌高於一年級生，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高只有.025。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響仍剩下年級與部分學校類別對受凌有影響，即三年級生受凌高於一年級生，就讀於私立高中學生受凌高於就讀公立高中者；取而代之的是父母管教專制權威、家人情緒與陪伴支持、同學欺負、成績等對霸凌有正向影響；家人訊息與實質支持、同學關愛、自信對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.126。為檢驗受凌經驗對整體受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 高達.857，整體模型 R^2 解釋力上升高達.776。

小結：

特教生的整體受凌迴歸分析，獲得部分背景變項年級、學校屬性對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對受凌的影響仍剩下年級與部分學校類別對受凌有影響。在家庭方面有父母管教專制權威越高、家人情緒與陪伴支持越高受凌越高，家人訊息與實質支持越高受凌越低；在學校方面有同學欺負越高、成績越高受凌越高，學同學關愛越高受凌越低；在身心方面學生自信越高會受凌越低。受凌經驗對整體受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-1 特教生整體受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		特教生整體受凌					
		依變項					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生 (對照組)						
	男生		.050(.033)	.033(.022)	.028(.018)		
族群	原住民 (對照組)						
	非原住民		-.027(-.008)	-.035(-.010)	.093(.027)*		
年級	一年級 (對照組)						
	二年級		.035(.022)	-.016(-.010)	.003(.002)		
	三年級		.135(.089)*	.085(.057)*	.002(.001)		
父親教育程度		.004(.007)	.015(.026)	.004(.008)			
父親職業		.020(.040)	.008(.016)	-.007(-.013)			
家庭收入		.005(.007)	.002(.003)	.007(.009)			
學校屬性	公高 (對照組)						
	私高		.378(.169)*	.283(.130)*	.062(.028)		
	公職		.149(.075)*	.096(.049)	.024(.012)		
	私職		.151(.102)*	.096(.066)	.016(.011)		
受凌經驗	無 (對照組)						
	有				1.756(.857)*		
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.023(-.033)	.003(.005)		
		開明權威		-.037(-.055)	-.023(-.033)		
		專制權威		.081(.113)*	.022(.030)		
	家庭氣氛			-.025(-.019)	-.006(-.005)		
	家人情緒與陪伴支持			.102(.150)*	.025(.037)		
	家人訊息與實質支持			-.091(-.135)*	-.032(-.048)		
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.021(-.031)	-.007(-.010)		
		鬆散的		-.015(-.021)	-.002(-.002)		
	師生互動	教師關愛		.003(.005)	-.015(-.022)		
		教師責罰		-.014(-.021)	.012(.018)		
	同儕互動	同學關愛		-.104(-.156)*	-.010(-.015)		
		同學欺負		.151(.225)*	-.014(-.020)		
	學校因應			-.034(-.052)	-.010(-.015)		
成績			.028(.054)*	.009(.018)			
身心因素	運動參與			.005(.011)	.003(.006)		
	自我認同	自卑		.004(.006)	-.013(-.019)		
		自信		-.058(-.085)*	-.015(-.022)		
	情感同理			.058(.085)	.007(.011)		
	認知同理			-.014(-.021)	.005(.007)		
常數			.947*	.998*	.839*		
F 值			3.920*	7.088*	149.882*		
R ²			.025	.126	.760		
N			1510	1452	1452		

* $p < .05$

（二）特教生言語受凌之迴歸分析

在表 5-3-2 特教生言語受凌的迴歸分析上，模式一背景上的性別、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響；即男生受凌高於女生，三年級生受凌高於一年級生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高只有.041。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響剩下家庭收入與學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多，即家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者；取而代之的是父母管教專制權威、教師關愛、同學欺負等對受凌有正向影響；班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應、自信等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.192。為檢驗受凌經驗對言語受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 值達.464，整體模型 R^2 解釋力上升達.377。

小結：

特教生的言語受凌迴歸分析，獲得背景變項的性別、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對受凌的影響剩下家庭收入與學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多。在家庭方面有父母管教專制權威越高受凌越高；在學校方面有教師關愛、同學欺負越高受凌越高，班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應越高受凌越低；在身心方面有學生自信越高受凌越低的情形。受凌經驗對言語受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-2 特教生言語受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		依變項						
		特教生言語受凌						
		模式一	模式二	模式三				
		b	(β)	b	(β)	b	(β)	
性別	女生 (對照組)							
	男生		.129(.058)*	.039(.017)		.035(.016)		
族群	原住民 (對照組)							
	非原住民		-.087(-.017)	-.124(-.024)		-.022(-.004)		
年級	一年級 (對照組)							
	二年級		.033(.014)	-.030(-.013)		-.014(-.006)		
	三年級		.180(.082)*	.113(.052)		.047(.022)		
父親教育程度			.011(.013)	.035(.041)		.027(.031)		
父親職業			.013(.018)	-.006(-.008)		-.018(-.024)		
家庭收入			.073(.063)*	.069(.060)*		.073(.063)*		
學校屬性	公高 (對照組)							
	私高		.731(.225)*	.572(.178)*		.396(.123)*		
	公職		.278(.097)*	.220(.077)*		.163(.057)		
	私職		.293(.136)*	.202(.094)*		.138(.064)		
受凌經驗	無 (對照組)							
	有					1.401(.464)*		
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.037(-.036)		-.016(-.016)		
		開明權威		.046(.046)		.058(.057)*		
		專制權威		.094(.089)*		.046(.044)		
	家庭氣氛				-.087(-.045)		-.072(-.037)	
	家人情緒與陪伴支持				-.089(-.088)		-.150(-.150)	
	家人訊息與實質支持				.055(.055)		.102(.103)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.113(-.111)*		-.101(-.099)*		
		鬆散的		.027(.027)		.037(.037)		
	師生互動	教師關愛			.094(.094)*		.080(.080)*	
		教師責罰			-.047(-.048)		-.026(-.026)	
	同儕互動	同學關愛			-.162(-.166)*		-.088(-.090)*	
		同學欺負			.301(.304)*		.170(.171)*	
	學校因應				-.077(-.080)*		-.058(-.060)*	
成績				.038(.050)		.023(.030)		
身心因素	運動參與				.033(.048)		.031(.045)*	
	自我認同	自卑			.023(.023)		.010(.009)	
		自信			-.077(-.076)*		-.042(-.042)	
	情感同理				.069(.069)		.029(.029)	
	認知同理				-.002(-.002)		.013(.014)	
常數				-.558*		-.386		
F 值				6.483*		11.621*		
R ²				.041		.192		
N				1511		1452		

* $p < .05$

（三）特教生肢體受凌之迴歸分析

在表 5-3-3 特教生肢體受凌的迴歸分析上，模式一背景上的性別、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響；即男生受凌高於女生，三年級生受凌高於一年級生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高只有.046。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響剩下年級、家庭收入與學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多，即三年級生受凌高於一年級生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者；取而代之的是父母管教專制權威、教師關愛、同學欺負等對受凌有正向影響；同學關愛、學校因應、自信等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.136。為檢驗受凌經驗對肢體受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 值達.384，整體模型 R^2 解釋力上升達.263。

小結：

特教生的肢體受凌迴歸分析，獲得背景變項的性別、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對受凌的影響剩下年級、家庭收入與學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多。在家庭方面有父母管教專制權威越高受凌越高；在學校方面有教師關愛、同學欺負越高受凌越高，同學關愛、學校因應越高受凌越低；在身心方面有學生自信越高受凌越低的情形。受凌經驗對肢體受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-3 特教生肢體受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		特教生肢體受凌			
		模式一 b (β)	模式二 b (β)	模式三 b (β)	
性別	女生 (對照組)				
	男生	.129(.053)*	.079(.033)	.075(.031)	
族群	原住民 (對照組)				
	非原住民	-.217(-.039)	-.198(-.036)	-.107(-.020)	
年級	一年級 (對照組)				
	二年級	-.013(-.005)	-.072(-.029)	-.058(-.023)	
	三年級	.185(.078)*	.151(.064)*	.093(.039)	
父親教育程度		.006(.007)	.030(.032)	.022(.024)	
父親職業		-.004(-.005)	-.022(-.029)	-.033(-.042)	
家庭收入		.081(.065)*	.078(.063)*	.082(.066)*	
學校屬性	公高 (對照組)				
	私高	.820(.233)*	.626(.181)*	.469(.136)*	
	公職	.226(.073)	.143(.046)	.092(.030)	
	私職	.300(.128)*	.213(.092)*	.156(.068)	
受凌經驗	無 (對照組)				
	有			1.248(.384)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.015(.013)	.033(.030)	
		開明權威	-.059(-.054)	-.049(-.045)	
		專制權威	.107(.094)*	.064(.057)*	
	家庭氣氛			-.055(-.026)	-.041(-.020)
	家人情緒與陪伴支持			-.030(-.028)	-.084(-.078)
	家人訊息與實質支持			.000(.000)	.042(.039)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.035(-.032)	-.024(-.022)	
		鬆散的	-.005(-.004)	.004(.004)	
	師生互動	教師關愛	.104(.097)*	.092(.085)*	
		教師責罰	.042(.040)	.060(.058)	
	同儕互動	同學關愛	-.107(-.102)*	-.041(-.039)	
		同學欺負	.218(.205)*	.101(.095)*	
	學校因應			-.099(-.095)*	-.082(-.079)*
成績			.024(.029)	.010(.013)	
身心因素	運動參與			.030(.041)	.028(.039)
	自我認同	自卑	-.025(-.023)	-.037(-.034)	
		自信	-.089(-.081)*	-.058(-.053)*	
	情感同理			.019(.018)	-.016(-.015)
	認知同理			.026(.025)	.039(.037)
常數		-.372	-.311	-.424	
F 值		7.222*	7.711*	16.904*	
R ²		.046	.136	.263	
N		1508	1451	1451	

* $p < .05$

（四）特教生關係受凌之迴歸分析

在表 5-3-4 特教生關係受凌的迴歸分析上，模式一背景上的年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響；即三年級生受凌高於一年級生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高只有.066。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響還是維持年級、家庭收入與學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多，即三年級生受凌高於一年級生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者；取而代之的是父母管教專制權威、同學欺負等對受凌有正向影響；同學關愛、學校因應、自信等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.186。為檢驗受凌經驗對關係受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 值達.457，整體模型 R^2 解釋力上升達.346。

小結：

特教生的肢體受凌迴歸分析，獲得背景變項的性別、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對受凌的影響剩下年級、家庭收入與學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多。在家庭方面有父母管教專制權威越高受凌越高；在學校方面有教師關愛、同學欺負越高受凌越高，同學關愛、學校因應越高受凌越低；在身心方面有學生自信越高受凌越低的情形。受凌經驗對肢體受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-4 特教生關係受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		依變項					
		特教生關係受凌					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生 (對照組)						
	男生		.105(.044)	.039(.016)	.035(.015)		
族群	原住民 (對照組)						
	非原住民		-.210(-.038)	-.226(-.042)	-.119(-.022)		
年級	一年級 (對照組)						
	二年級		.010(.004)	-.053(-.021)	-.037(-.015)		
	三年級		.210(.089)*	.157(.067)*	.088(.038)		
父親教育程度			-.002(-.002)	.022(.024)	.013(.015)		
父親職業			.013(.016)	-.009(-.011)	-.021(-.027)		
家庭收入			.085(.068)*	.082(.067)*	.086(.070)*		
學校屬性	公高 (對照組)						
	私高		1.011(.291)*	.786(.230)*	.603(.176)*		
	公職		.339(.111)*	.236(.077)*	.178(.058)		
	私職		.322(.140)*	.190(.083)*	.125(.055)		
受凌經驗	無 (對照組)						
	有				1.470(.457)*		
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.012(-.011)	.010(.010)		
		開明權威		-.017(-.016)	-.005(-.005)		
		專制權威		.131(.116)*	.081(.071)*		
	家庭氣氛				-.054(-.026)	-.039(-.019)	
	家人情緒與陪伴支持				.009(.008)	-.055(-.052)	
	家人訊息與實質支持				-.041(-.039)	.008(.007)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.047(-.043)	-.035(-.032)		
		鬆散的		-.015(-.014)	-.004(-.004)		
	師生互動	教師關愛			.056(.052)	.041(.038)	
		教師責罰			.045(.043)	.066(.064)*	
	同儕互動	同學關愛			-.145(-.139)*	-.067(-.064)*	
		同學欺負			.256(.242)*	.118(.111)*	
	學校因應				-.088(-.085)*	-.068(-.065)*	
成績				.026(.033)	.011(.013)		
身心因素	運動參與				.018(.025)	.016(.022)	
	自我認同	自卑			.025(.023)	.010(.009)	
		自信			-.077(-.071)*	-.041(-.038)	
	情感同理				.059(.055)	.017(.016)	
	認知同理				.018(.017)	.033(.032)	
常數				-.448*	-.261	-.398	
F 值				10.483*	11.175*	24.978*	
R ²				.066	.186	.346	
N				1505	1448	1448	

* $p < .05$

（五）特教生網路受凌之迴歸分析

在表 5-3-5 特教生網路受凌的迴歸分析上，模式一背景上的族群、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響；即非原住民學生受凌低於原住民學生，三年級生受凌高於一年級生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中、公立高職、私立高職學生的受凌，都高於就讀於公立高中者。整體模型 R^2 解釋力不高只有.067。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響還剩下族群、家庭收入與部分學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多，即韓人學生受凌低於原住民學生，家庭收入越高者受凌越高，就讀於私立高中學生的受凌，都高於就讀於公立高中者；取而代之的是父母管教專制權威、教師關愛、同學欺負等對受凌有正向影響；班級氣氛嚴謹、學校因應等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.181。為檢驗受凌經驗對網路受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 值達.403，整體模型 R^2 解釋力上升達.320。

小結：

特教生的網路受凌迴歸分析，獲得背景變項的族群、年級、家庭收入、學校屬性對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景對受凌的影響還剩下族群、家庭收入與部分學校類別對受凌有影響，不過 b 值均下降許多。在家庭方面有父母管教專制權威越高受凌越高；在學校方面有教師責罰、同學欺負越高受凌越高，班級氣氛嚴謹、學校因應越高受凌越低的情形。受凌經驗對關係受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-5 特教生網路受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		依變項					
		特教生網路受凌					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生 (對照組)						
	男生		.016(.007)	-.034(-.015)	-.039(-.017)		
族群	原住民 (對照組)						
	非原住民		-.028(-.052)*	-.259(-.049)*	-.163(-.031)		
年級	一年級 (對照組)						
	二年級		.000(.000)	-.066(-.027)	-.049(-.020)		
	三年級		.169(.073)*	.119(.052)	.057(.025)		
父親教育程度			.026(.028)	.050(.055)	.042(.046)		
父親職業			.016(.021)	-.009(-.012)	-.020(-.026)		
家庭收入			.096(.079)*	.094(.078)*	.097(.080)*		
學校屬性	公高 (對照組)						
	私高		.968(.281)*	.711(.211)*	.548(.162)*		
	公職		.251(.083)*	.130(.043)	.077(.025)		
	私職		.268(.117)*	.130(.058)	.072(.032)		
受凌經驗	無 (對照組)						
	有				1.284(.403)*		
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		.008(.008)	.028(.026)		
		開明權威		-.042(-.039)	-.033(-.031)		
		專制權威		.135(.121)*	.090(.081)*		
	家庭氣氛			-.078(-.038)	-.061(-.030)		
	家人情緒與陪伴支持			.013(.013)	-.036(-.034)		
	家人訊息與實質支持			-.025(-.024)	.010(.010)		
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.098(-.091)*	-.089(-.083)*		
		鬆散的		-.007(-.007)	.002(.002)		
	師生互動	教師關愛		.020(.019)	.010(.009)		
		教師責罰		.113(.110)*	.131(.128)*		
	同儕互動	同學關愛		-.048(.047)	.020(.020)		
		同學欺負		.195(.187)*	.073(.070)*		
	學校因應			-.077(-.075)*	-.061(-.059)*		
成績			.040(.050)	.027(.034)			
身心因素	運動參與			.019(.026)	.017(.024)		
	自我認同	自卑		.015(.014)	.004(.004)		
		自信		-.047(-.044)	-.015(-.014)		
	情感同理			.074(.070)	.036(.035)		
	認知同理			-.016(-.016)	-.003(-.003)		
常數			-.397*	-.217	-.341		
F 值			10.785*	10.805*	22.308*		
R ²			.067	.181	.320		
N			1509	1450	1450		

* $p < .05$

二、普通生受凌行為之迴歸分析

以下普通生受凌的迴歸分析將分成整體受凌，言語受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌等五個霸凌面向作探討，分多面向探討的目的主要是為了要從整體與細項受凌的角度看清楚不同受凌形式的樣態，這將有助於我們對受凌的瞭解。研究中將對各面向的受凌都進行三次逐步迴歸，模式一探討在控制學生背景變項下的受凌，模式二加入可能影響受凌的因素，以釐清控制背景與影響因素下的受凌，模式三質性文獻一再發現受凌經驗會助長受凌，為證實此觀點，本研究從量化出發，加入受凌經驗做控制以驗證對受凌的影響。

（一）普通生整體受凌之迴歸分析

在表 5-3-6 普通生整體受凌的迴歸分析上，模式一所有背景變項對受凌的影響都不顯著，整體模型 R^2 解釋力很低僅.004。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響依然不顯著；取而代之的是同學欺負、自卑、自信、情感同理等對受凌有正向影響；家人訊息與實質支持、班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.099。為檢驗受凌經驗對整體受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 高達.859，整體模型 R^2 解釋力上升高達.768。

小結：

普通生的整體受凌迴歸分析，背景變項對受凌沒有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景變項對普通生的受凌依然沒有影響。在家庭方面，普通生的家人訊息與實質支持越高受凌越低；在學校方面，普通生的同學欺負越高受凌越高，班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應等越高受凌越低；身心方面，普通生有自卑、自信、情感同理越高受凌越高的情形。受凌經驗對整體受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，普通生有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-6 普通生整體受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		普通生整體受凌					
		依變項					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生 (對照組)						
	男生		.048(.042)	.016(.014)			-.012(-.010)
族群	原住民 (對照組)						
	非原住民		-.085(-.026)	-.134(-.043)			-.049(-.016)
年級	一年級 (對照組)						
	二年級		-.017(-.013)	-.005(-.004)			.025(.020)
	三年級		.003(.003)	-.014(-.012)			-.017(-.015)
父親教育程度			-.010(-.022)	.002(.005)			-.005(-.011)
父親職業			.005(.013)	.003(.009)			.003(.009)
家庭收入			.011(.017)	.011(.017)			.002(.003)
學校屬性	公高 (對照組)						
	私高		.055(.028)	.016(.009)			-.004(-.002)
	公職		.010(.007)	-.037(-.027)			-.006(-.004)
	私職		.050(.044)	.029(.026)			-.011(-.010)
受凌經驗	無 (對照組)						
	有						1.682(.859)*
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		.013(.023)			.001(.001)
		開明權威		-.019(-.032)			.016(.027)
		專制權威		.029(.052)			.009(.016)
	家庭氣氛				-.009(-.009)		.000(.000)
	家人情緒與陪伴支持				.048(.083)		.019(.033)
	家人訊息與實質支持				-.075(-.127)*		-.032(-.055)*
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.042(-.072)*			.007(.012)
		鬆散的		-.024(-.042)			-.019(-.033)*
	師生互動	教師關愛		.023(.039)			-.020(-.034)*
		教師責罰		-.006(-.010)			-.009(-.014)
	同儕互動	同學關愛		-.065(-.108)*			-.025(-.042)*
		同學欺負		.119(.200)*			.039(.065)*
	學校因應				-.049(-.081)*		.001(.001)
成績				-.020(-.041)		-.007(-.014)	
身心因素	運動參與			-.011(-.027)			-.004(-.011)
	自我認同	自卑		.062(.107)*			.008(.013)
		自信		.033(.057)*			.027(.047)*
	情感同理				.055(.089)*		.000(.000)
認知同理				-.028(-.044)		-.005(-.009)	
常數			1.169*	1.362*			1.110*
F 值			.819	6.581*			191.373*
R ²			.004	.099			.768
N			1827	1770			1770

* $p < .05$

（二）普通生言語受凌之迴歸分析

在表 5-3-7 普通生言語受凌的迴歸分析上，模式一背景上只有性別、父親教育對受凌有影響，即男生受凌高於女生，父親教育越高者受凌越低，整體模型 R^2 解釋力低僅.021。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響只剩下性別；取而代之的是同學欺負、認知同理等對受凌有正向影響；班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.180。為檢驗受凌經驗對整體受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 達.322，整體模型 R^2 解釋力上升達.274。

小結：

普通生的言語受凌迴歸分析，背景上只有性別、父親教育對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景變項對受凌背景只剩下性別。在學校方面有同學欺負越高受凌越高，班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應等越高受凌越低；身心方面有認知同理越高受凌越高的情形。受凌經驗對言語受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-7 普通生言語受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		普通生言語受凌			
		模式一	模式二	模式三	
		b (β)	b (β)	b (β)	
性別	女生 (對照組)				
	男生	.218(.112)*	.125(.065)*	.107(.056)*	
族群	原住民 (對照組)				
	非原住民	.021(.004)	-.135(-.026)	-.082(-.016)	
年級	一年級 (對照組)				
	二年級	.096(.044)	.095(.045)	.114(.053)*	
	三年級	.058(.030)	.032(.017)	.030(.016)	
父親教育程度		-.052(-.068)*	-.037(-.049)	-.041(-.055)*	
父親職業		.020(.031)	.021(.034)	.021(.034)	
家庭收入		.031(.029)	.035(.033)	.030(.028)	
學校屬性	公高 (對照組)				
	私高	.131(.041)	.065(.021)	.052(.016)	
	公職	.117(.049)	-.001(.000)	.019(.008)	
	私職	.008(.004)	-.072(-.038)	-.097(-.052)	
受凌經驗	無 (對照組)				
	有			1.064(.322)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.027(.027)	.019(.019)	
		開明權威	.034(.034)	.057(.056)*	
		專制權威	-.034(-.035)	-.046(-.048)*	
	家庭氣氛			-.059(-.035)	-.053(-.031)
	家人情緒與陪伴支持			-.072(-.074)	-.090(-.092)
	家人訊息與實質支持			-.004(-.004)	.023(.023)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.091(-.093)*	-.061(-.062)*	
		鬆散的	.033(.034)	.036(.037)	
	師生互動	教師關愛	.030(.031)	.003(.003)	
		教師責罰	-.013(-.013)	-.015(-.014)	
	同儕互動	同學關愛	-.188(-.185)*	-.160(-.160)*	
		同學欺負	.251(.250)*	.200(.200)*	
	學校因應			-.083(-.081)*	-.052(-.051)*
成績			-.036(-.045)	-.028(-.034)	
身心因素	運動參與		.005(.007)	.009(.013)	
	自我認同	自卑	.024(.025)	-.010(-.011)	
		自信	-.017(-.017)	-.021(-.021)	
	情感同理			-.047(-.046)	-.082(-.079)*
	認知同理			.118(.111)*	.132(.124)*
常數		-.024	.275	.116	
F 值		3.824*	13.135*	21.826*	
R ²		.021	.180	.274	
N		1826	1770	1770	

* $p < .05$

（三）普通生肢體受凌之迴歸分析

在表 5-3-8 普通生肢體受凌的迴歸分析上，模式一背景上只有性別、父親教育對受凌有影響，即男生受凌高於女生，父親教育越高者受凌越低，整體模型 R^2 解釋力低僅.012。模式二加入可能有影響的因素後，背景對受凌的影響只剩下父親教育；取而代之的是父母管教專制權威、同學欺負等對受凌有正向影響；家庭氣氛等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.065。為檢驗受凌經驗對整體受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 達.311，整體模型 R^2 解釋力上升達.153。

小結：

普通生的肢體受凌迴歸分析，背景上只有性別、父親教育對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景變項對受凌背景只剩下父親教育。在家庭方面有父母管教專制權威越高受凌越高，家庭氣氛越高受凌越低；在學校方面有同學欺負越高受凌越高的情形。受凌經驗對肢體受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-8 普通生肢體受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		普通生肢體受凌					
		依變項					
		模式一	模式二	模式三			
		b	(β)	b	(β)	b	(β)
性別	女生 (對照組)						
	男生		.122(.068)*	.084(.048)		.068(.040)	
族群	原住民 (對照組)						
	非原住民		-.144(-.029)	-.229(-.048)		-.182(-.038)	
年級	一年級 (對照組)						
	二年級		-.042(-.021)	-.041(-.021)		-.024(-.013)	
	三年級		.041(.023)	.017(.010)		.015(.009)	
父親教育程度		-.050(-.072)*	-.043(-.064)*		-.047(-.070)*		
父親職業		.023(.040)	.019(.033)		.019(.033)		
家庭收入		.021(.021)	.027(.028)		.022(.023)		
學校屬性	公高 (對照組)						
	私高		.100(.034)	.015(.005)		.004(.001)	
	公職		-.050(-.023)	-.121(-.057)		-.104(-.049)	
	私職		-.004(-.002)	-.081(-.047)		-.103(-.060)	
受凌經驗	無 (對照組)						
	有					.929(.311)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		.051(.058)		.044(.050)*	
		開明權威		-.033(-.036)		-.013(-.014)	
		專制權威		.058(.067)*		.047(.054)*	
	家庭氣氛			-.080(-.052)*		-.075(-.049)*	
	家人情緒與陪伴支持			-.045(-.051)		-.061(-.069)	
	家人訊息與實質支持			.014(.016)		.037(.042)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.024(-.027)		.003(.003)	
		鬆散的		.013(.015)		.016(.019)	
	師生互動	教師關愛		-.033(-.038)		-.057(-.064)*	
		教師責罰		.053(.057)		.052(.055)	
	同儕互動	同學關愛		-.046(-.050)		-.024(-.026)	
		同學欺負		.089(.098)*		.044(.049)	
	學校因應			-.036(-.039)		-.009(-.009)	
成績			-.006(-.008)		.002(.002)		
身心因素	運動參與			-.019(-.031)		-.015(-.026)	
	自我認同	自卑		.030(.034)		.000(.000)	
		自信		.003(.003)		.000(.000)	
	情感同理			-.022(-.023)		-.052(-.056)	
	認知同理			-.002(-.003)		.010(.010)	
常數			.060		.514*	.374*	
F 值			2.138*		4.196*	10.480*	
R ²			.012		.065	.153	
N			1824		1769	1769	

* $p < .05$

（四）普通生關係受凌之迴歸分析

在表 5-3-9 普通生關係受凌的迴歸分析上，模式一背景上只有父親教育對受凌有影響，即父親教育越高者受凌越低，整體模型 R^2 解釋力低僅.011。模式二加入可能有影響的因素後，父親教育對受凌的影響依然存在；取而代之的是父母管教寬鬆放任、教師責罰、同學欺負、認知同理等對受凌有正向影響；班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應、成績等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.126。為檢驗受凌經驗對關係受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 達.380，整體模型 R^2 解釋力上升達.258。

小結：

普通生的肢體受凌迴歸分析，背景上只有性別、父親教育對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景變項對受凌背景只剩下父親教育。在家庭方面有父母管教寬鬆放任越高受凌越高；在學校方面有教師責罰、同學欺負越高受凌越高，班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應、成績等越高受凌越低；身心方面認知同理越高受凌越高的情形。受凌經驗對關係受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-9 普通生關係受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		普通生關係受凌						
		依變項						
		模式一	模式二	模式三				
		b	(β)	b	(β)	b	(β)	
性別	女生(對照組)							
	男生	.074	(.040)	-.001	(-.001)	-.021	(-.012)	
族群	原住民(對照組)							
	非原住民	-.094	(-.018)	-.208	(-.042)	-.150	(-.031)	
年級	一年級(對照組)							
	二年級	.035	(.017)	.034	(.017)	.054	(.027)	
	三年級	.060	(.033)	.028	(.016)	.025	(.014)	
父親教育程度		-.074	(-.102)*	-.062	(-.089)*	-.067	(-.096)*	
父親職業		.017	(.029)	.018	(.030)	.018	(.030)	
家庭收入		.011	(.011)	.024	(.024)	.018	(.018)	
學校屬性	公高(對照組)							
	私高	.064	(.021)	-.006	(-.002)	-.020	(-.007)	
	公職	.011	(.005)	-.102	(-.046)	-.079	(-.036)	
	私職	-.003	(-.002)	-.092	(-.052)	-.120	(-.068)*	
受凌經驗	無(對照組)							
	有					1.173	(.380)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		.073	(.080)*	.065	(.071)*	
		開明權威		-.024	(-.025)	.001	(.001)	
		專制權威		.029	(.033)	.015	(.017)	
	家庭氣氛				-.070	(-.044)	-.064	(-.040)
	家人情緒與陪伴支持				-.087	(-.095)	-.107	(-.117)*
	家人訊息與實質支持				-.009	(-.010)	.020	(.022)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.054	(-.060)*	-.020	(-.022)	
		鬆散的		.016	(.017)	.019	(.021)	
	師生互動	教師關愛		.021	(.023)	-.009	(-.010)	
		教師責罰		.080	(.083)*	.078	(.081)*	
	同儕互動	同學關愛		-.151	(-.159)*	-.123	(-.130)*	
		同學欺負		.115	(.123)*	.059	(.064)*	
	學校因應				-.080	(-.084)*	-.046	(-.048)*
身心因素	運動參與				-.023	(-.037)	-.018	(-.029)
	自我認同	自卑		.032	(.035)	-.006	(-.006)	
		自信		.011	(.012)	.007	(.007)	
	情感同理				-.065	(-.068)	-.104	(-.107)*
	認知同理				.092	(.092)*	.107	(.108)*
常數				.129		.730*	.555*	
F 值				1.928*		8.667*	20.089*	
R ²				.011		.126	.258	
N				1823		1768	1768	

* $p < .05$

（五）普通生網路受凌之迴歸分析

在表 5-3-10 普通生網路受凌的迴歸分析上，模式一背景上只有父親教育對受凌有影響，即父親教育越高者受凌越低，整體模型 R^2 解釋力低僅.007。模式二加入可能有影響的因素後，父親教育對受凌的影響消失；取而代之的是父母管教寬鬆放任、教師責罰、同學欺負、自卑等對受凌有正向影響；父母管教開明權威、學校因應、成績等對受凌有負向影響，整體模型 R^2 解釋力小幅升至.083。為檢驗受凌經驗對關係受凌的影響，模式三再加入受凌經驗，發現有受凌經驗者對受凌影響的 β 達.378，整體模型 R^2 解釋力上升達.213。

小結：

普通生的網路受凌迴歸分析，背景上只有性別、父親教育對受凌有影響。控制背景與可能的影響因素後，發現背景變項對受凌背景只剩下父親教育。在家庭方面有父母管教寬鬆放任越高受凌越高；在學校方面有教師責罰、同學欺負越高受凌越高，班級氣氛嚴謹、同學關愛、學校因應、成績等越高受凌越低；身心方面認知同理越高受凌越高的情形。受凌經驗對網路受凌有很大的正向影響，相較於無受凌經驗者，有受凌經驗者再次受凌的機會很高。

表 5-3-10 普通生網路受凌之迴歸分析

依變項 自變項及中介變項		普通生網路受凌			
		模式一 b (β)	模式二 b (β)	模式三 b (β)	
性別	女生 (對照組)				
	男生	.055(.031)	-.008(-.005)	-.026(-.015)	
族群	原住民 (對照組)				
	非原住民	-.141(-.029)	-.212(-.045)	-.155(-.033)	
年級	一年級 (對照組)				
	二年級	.034(.017)	.042(.022)	.062(.032)	
	三年級	.075(.042)	.040(.023)	.038(.022)	
父親教育程度		-.046(-.066)*	-.035(-.052)	-.039(-.059)*	
父親職業		.028(.049)	.026(.047)	.026(.047)	
家庭收入		.002(.002)	.012(.012)	.006(.006)	
學校屬性	公高 (對照組)				
	私高	.028(.009)	-.041(-.014)	-.054(-.019)	
	公職	-.039(-.018)	-.121(-.058)	-.100(-.048)	
	私職	-.046(-.026)	-.117(-.069)	-.143(-.085)*	
受凌經驗	無 (對照組)				
	有			1.119(.378)*	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任	.060(.070)*	.052(.060)*	
		開明權威	-.054(-.060)*	-.030(-.034)	
		專制權威	.044(.052)	.031(.036)	
	家庭氣氛			-.035(-.023)	-.029(-.019)
	家人情緒與陪伴支持			.042(.048)	.023(.026)
	家人訊息與實質支持			-.094(-.106)	-.066(-.074)
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	-.048(-.055)	-.016(-.018)	
		鬆散的	-.018(-.021)	-.015(-.017)	
	師生互動	教師關愛	.027(.031)	-.001(-.002)	
		教師責罰	.068(.073)*	.066(.071)*	
	同儕互動	同學關愛	-.052(-.058)	-.026(-.029)	
		同學欺負	.100(.112)*	.047(.052)	
	學校因應			-.088(-.096)*	-.055(-.060)*
身心因素	運動參與			-.010(-.017)	-.006(-.010)
	自我認同	自卑	.054(.061)*	.017(.020)	
		自信	.009(.010)	.005(.006)	
	情感同理			-.012(-.013)	-.049(-.052)
	認知同理			.009(.009)	.024(.025)
常數		.107	.513*	.345*	
F 值		1.195	5.441*	15.682*	
R ²		.007	.083	.213	
N		1826	1770	1770	

* $p < .05$

三、特教生與普通生之整體受凌與四類受凌分析

（一）特教生與普通生之整體霸凌分析

整體而言，特教生與普通生的整體受凌分析（見表 5-3-1、表 5-3-6），發現不同類別學生的受凌也受不同背景的影響。只是背景對受凌影響的解釋力不高，這表示以背景作為影響受凌的說明，尚有不足之處，仍需尋求其他可能的因素，來加強對受凌的解釋。

加入其他因素的影響後，背景對整體受凌的影響部分被其他因素取代。在其他因素對受凌的影響上（見表 5-3-11 其他因素影響受凌之摘要表-整理自第五章之所有的迴歸分析表），特教生與普通生一致出現，家人訊息與實質支持越高、同學關愛越高整體受凌越低，同學欺負越高整體受凌越高的情形。不同的是，特教生父母管教專制權威越高、家人情緒與陪伴支持越高、成績越高整體受凌越高，自信越高整體受凌越低；普通生班級氣氛嚴謹越高、學校因應越佳整體受凌越低，自卑越高、自信越高、情感同理越高整體受凌越高。

而特教生與普通生一致出現，家人訊息與實質支持越高、同學關愛越高受凌越低，同學欺負越高受凌越高的情形。顯露出，除背景的影響外，家人支持與同儕互動，是解釋特教生與普通生影響整體受凌的重要因素。

而且，在受凌經驗對整體受凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，受凌經驗對整體受凌有很大的正向影響力存在。

（二）特教生與普通生之言語受凌分析

對特教生與普通生言語受凌的分析（見表 5-3-2、表 5-3-7），發現不同類別學生的言語受凌受不同背景的影響，只是背景對言語受凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對言語受凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對受凌的影響上（見表 5-3-11 其他因素影響受凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，同學欺負越高言語受凌越高，氣氛嚴謹越高、同學關愛越高、學校因應越佳言語受凌越低。不同的是，特教生父母管教專制權威越高言語受凌越高，教師關愛越高言語受凌越高，自信越高言語受凌越低；普通生班級認知同理越高言語受凌越高。

在受凌經驗對言語受凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，受凌經驗對言語受凌有很大的正向影響力存在。

(三) 特教生與普通生之肢體受凌分析

對特教生與普通生肢體受凌的分析（見表 5-3-3、表 5-3-8），發現不同類別學生的肢體受凌受不同背景的影響，只是背景對肢體受凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對肢體受凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對受凌的影響上（見表 5-3-11 其他因素影響受凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，父母管教專制權威越高、同學欺負越高肢體受凌越高的情形。不同的是，特教生教師關愛越高肢體受凌越高，同學關愛越高、學校因應越佳、自信越高肢體受凌越低；普通生家庭氣氛越佳肢體受凌越低。

在受凌經驗對肢體受凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，受凌經驗對肢體受凌有很大的正向影響力存在。

(四) 特教生與普通生之關係受凌分析

對特教生與普通生關係受凌的分析（見表 5-3-4、表 5-3-9），發現不同類別學生的關係受凌受不同背景的影響，只是背景對關係受凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對關係受凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對受凌的影響上（見表 5-3-11 其他因素影響受凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，同學欺負越高關係受凌越高，同學關愛越高、學校因應越佳關係受凌越低的情形。不同的是，特教生父母管教專制權威越高關係受凌越高，自信越高關係受凌越低；普通生父母管教寬鬆放任越高、教師責罰越高、認知同理越高關係受凌越高，班級氣氛嚴謹越高、成績越高關係受凌越低。

在受凌經驗對關係受凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，受凌經驗對關係受凌有很大的正向影響力存在。

(五) 特教生與普通生之網路受凌分析

對特教生與普通生網路受凌的分析（見表 5-3-5、表 5-3-10），發現不同類別學生的網路受凌受不同背景的影響，只是背景對網路受凌影響的解釋力不高。

加入其他因素的影響後，背景對網路受凌的影響，部分被其他因素所取代。在其他因素對受凌的影響上（見表 5-3-11 其他因素影響受凌之摘要表），相同的是，特教生與普通生一致出現，教師責罰越高、同學欺負越高網路受凌越高，學校因應越佳網路受凌越低。不同的是，特教生父母管教專制權威越高網路受凌越高，班級氛嚴謹越高網路受凌越低；普通生父母管教寬鬆放任越高、自卑越高網路受凌越高，父母管教開明權威越高、成績越高網路受凌越低。

在受凌經驗對網路受凌的關係上，特教生與普通生也一致出現，受凌經驗對網路受凌有很大的正向影響力存在。

表 5-3-11 其他因素影響受凌之摘要表

	普通生					特教生				
	整體受凌	言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌	整體受凌	言語受凌	肢體受凌	關係受凌	網路受凌
寬鬆放任				+	+					
開明權威					-					
專制權威			+			+	+	+	+	+
家庭氣氛			-							
情緒陪伴支持						+				
訊息實質支持	-					-				
班級氛嚴謹	-	-		-			-			-
班級氛鬆散										
教師關愛							+	+		
教師責罰				+	+					+
同學關愛	-	-		-		-	-	-	-	
同學欺負	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
學校因應	-	-		-	-		-	-	-	-
成績				-	-	+				
運動參與										
自卑	+				+					
自信	+					-	-	-	-	
情感同理	+									
認知同理		+		+						

※本表內「+」代表有顯著正向影響力存在，「-」代表有顯著負向影響力存在。

第四節 假設驗證與討論

一、自變項對依變項之假設

性別與受凌之關係：男生（包含特教生與普通生），在整體受凌上和女生沒有顯著差異（見表 5-3-1，表 5-3-6），假設 1-2：「男生受凌顯著高於女生」並未得到支持。性別在受凌上無顯著差異，原因可能是，男生（包含特教生與普通生），在言語、肢體受凌上皆較女生高（見表 5-3-2、表 5-3-3，表 5-3-7、表 5-3-8），可是男生（包含特教生與普通生），在關係、網路受凌上與女生無差異，代表男生一部份受凌較女生高，另一部份受凌又與女生無差異，才使得整體受凌，男女生沒有差異。

性別與關係受凌之關係：性別與受凌類別的關係，女生較容易成為關係霸凌的受害者，本研究的發現是，特教生與普通生在性別的關係受害上，皆無顯著差異（見表 5-3-4，表 5-3-9），也就是男女生關係受害的頻率高低差異未達顯著，假設 1-6：「女生較容易成為關係霸凌受害者」並未得到支持。性別的關係受害，皆無顯著差異，不符合女生較容易成為關係霸凌受害者的假設，原因可能是選樣地區或樣本為高中職階段所致外，也有可能就如林淑菁（2005）所說：女生並不會比男生容易成為關係受凌的對象。

性別與網路受凌之關係：特教生與普通生的性別在網路受凌上無顯著差異（見表 5-3-5，表 5-3-10），假設 1-7：「網路受凌女生顯著多於男生」並未得到支持；這顯示不論男女在網路受凌發生機會差不多。這也正如，Finkelhor、Mitchell 和 Wolak（2000）的研究發現，男女性網路被威脅或被騷擾的機率近乎相同是一樣的。

族群與受凌之關係：族群受凌方面，本研究發現原住民特教生網路受凌較非原住民高（表 5-3-5）。假設 1-8：「原住民學生遭受他人霸凌顯著較非原住民高」部份得到支持。符合一般社會大眾認知的，少數族群較多數族群成員更容易受害的看法（Mouttapa et al., 2004 ; Wolke et al., 2001 ; Verkuyten&Thijs, 2002）。

年級與受凌之關係：年級與受凌的關係，本研究發現三年級特教生的整體、肢體、關係、網路受凌皆較高（見表 5-3-1、表 5-3-3、表 5-3-4、表 5-3-5），假設 1-10：「年級越高學生的受凌顯著較低」並未得到支持。年級越高受凌越高的發現，與 Rigby 和 Slee（1991）的研究結果，男生未隨年齡增長而減少受凌，反而

是隨年齡增長而增高受凌，有相似之處。特教生年級越高受凌越高，推測高年級特教生遭霸凌，霸凌者很可能多半也是高年級生，而不是低年級生，所以才會出現本研究發現，高年級特教生霸凌較高（見表 4-4-1、表 4-4-2、表 4-4-4、表 4-4-5），受凌也較高的現象（見表 5-3-1、表 5-3-2、表 5-3-3、表 5-3-4）。

社經地位與受凌之關係：迴歸分析後，得到父親教育越低的普通生遭受言語、肢體、關係、網路受凌越高（見表 5-3-7、表 5-3-8、表 5-3-9、表 5-3-10），假設 1-12：「來自低社經地位家庭的學生，顯著較易受凌」得到支持。可是，家庭收入越高的特教生言語、肢體、關係、網路受凌越高（見表 5-3-2、表 5-3-3、表 5-3-4、表 5-3-5）；以上發現假設 1-12：「來自低社經地位家庭的學生，顯著較易受凌」並未得到支持。原因可能與是，家庭社經地位高者，物質、精神生活受到無微不至的呵護與照顧，養成沒主見、沒自信、懦弱的特質，容易受他人的霸凌。Bowen、Smith 和 Binney（1994），Holt、Finkehor 和 Kaufman（2007）等人就曾指出，父母保護過度子女可能會比較沒自信，容易被霸凌。此外，也有可能學生家庭收入較高，生活特性如零用錢較多花用上、喜愛名牌購買上、高消費娛樂活動上等行徑囂張，促使被忌妒、討厭的同儕霸凌，而提高被害機率（鄧煌發，2007；周素嫻、侯崇文，2000）。

二、中介變項對依變項之假設

家人支持與受凌之關係：本研究家人支持經因素分析，萃取出情緒與陪伴支持及訊息與實質支持兩個構念。迴歸分析後，在普通生整體受凌上，本研究發現家人情緒與陪伴支持不顯著，但家人訊息與實質支持越高，受凌越低（表 5-3-6），假設 5-1：「家人支持越高受凌顯著越低」部份得到支持。另外在特教生整體受凌上，發現家人情緒與陪伴支持越高，受凌越高；家人訊息與實質支持越高，受凌越低（表 5-3-1）。其中，特教生家人訊息與實質支持越高，受凌越低，假設 3-3-1：「家人支持越高受凌顯著越低」也部分得到支持。不過，特教生家人情緒與陪伴支持越高，受凌越高，假設 5-1 為得到支持。特教生家人情緒與陪伴支持不支持假設的原因，可能與本研究將學生分成普通生與特教生兩個類別有關。因不同類別學生屬性不同，特教生身心有先天缺憾，若又受家人嚴密保護、寵愛，於情緒激動時家人立刻安撫、排解，並隨伺在側高度陪伴，這可能會造成對家人過度依賴，性格上顯得更加軟弱，而容易招來他人的霸凌。

同儕互動與受凌之關係：本研究同儕互動經因素分析，萃取出同學關愛與同學欺負兩個構念。迴歸分析獲得，同學關愛越高普通生的整體受凌，言語、關係等受凌越低（見表 5-3-6，表 5-3-7、表 5-3-9），與同學欺負越高普通生的整體受凌，言語、肢體、關係、網路等受凌越高（見表 5-3-6，表 5-3-7、表 5-3-8、表 5-3-9、表 5-3-10）。另外獲得，同學關愛越高特教生的整體受凌，言語、肢體、關係等受凌越低（見表 5-3-1，表 5-3-2、表 5-3-3、表 5-3-4），同學欺負越高特教生的整體受凌，言語、肢體、關係、網路等受凌越高（見表 5-3-1，表 5-3-2、表 5-3-3、表 5-3-4、表 5-3-5）。以上發現同學關愛越高受凌越低，同學欺負越高受凌越高，假設 5-2：「被同儕喜歡，被害顯著較低」大致上皆獲得支持；這也與過去多數研究結果的發現一樣（Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Wang et al., 2009）。

學業成績與受凌之關係：經迴歸分析，本研究發現成績越低普通生，關係、網路受凌越高（見表 5-3-9、表 5-3-10），假設 5-6：「低學業成就學生易成為霸凌受害者」得到支持；和先前研究結果類似（洪福源，2003；黃凱柔，2016；Olweus, 1994）。不過，成績越高特教生，整體受凌越高（表 5-3-1），假設 5-6：「低學業成就學生易成為霸凌受害者」並未得到支持。反而和謝宛靜（2012）對台北市 246 位國中資優生的調查發現，資優生受同儕霸凌不低的結果類似。特教生成績越高受凌越高，猜測原因可能是，學業優異特教生自覺高人一等，加上受教師憐愛較多，自命不凡、目中無人許多行徑虛偽作態，令同儕討厭引發霸凌。

自我認同與受凌之關係：本研究自我認同經因素分析，萃取出自卑與自信兩個相反的構念。迴歸分析後發現，普通生自卑越高整體受凌越高、網路受凌越高（見表 5-3-6、表 5-3-10），特教生自信越低整體受凌，言語、肢體、關係受凌越高（見表 5-3-1、表 5-3-2、表 5-3-3、表 5-3-4），假設 5-8：「自我認同越低，受凌顯著越高」以上獲得支持。普通生自卑越高受凌較高、特教生自信越低受凌越高的發現，和 Spade（2007）、Willard（2006）、Patchin & Hinduja（2010）、Katzner 等人（2009）、Didden 等人（2009）的研究結果類似。可是另外的發現，普通生自信越高整體受凌越高（表 5-3-6），假設 5-8：「自我認同越低，受凌顯著越高」並未獲得支持。原因可能是：自我認同又稱自尊，自尊的分類可能不只是高低二分自尊而已；就高自尊而言可能也有兩個異質面，即是高自尊好的一面是坦誠接納

自己、樂觀、信任，不好的一面則是自戀、防衛、自負（Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003）。本研究特教生自信高不易被霸凌，但普通生自信高易被霸凌，情況完全不同；這可能是特教生展現出的高自信，是自我接納、樂觀、信任好的一面，所以受凌較低，而普通生展現出的高自信，正是自戀、防衛、自負不好的一面，這會讓人厭惡，因此招來同儕霸凌。

第六章 高中職學生霸（受）凌行為因素之比較分析

本章針對高中職學生霸（受）凌行為因素作比較分析，分為：第一節全體學生霸（受）凌行為影響因素之差異與迴歸分析，第二節特教生霸（受）凌路徑分析，第三節霸凌、受凌經驗對霸凌與受凌之迴歸分析，第四節假設驗證與討論。以下茲分述之。

第一節 全體學生霸（受）凌行為影響因素之差異與迴歸分析

一、全體學生背景變項平均數之差異分析

在表 6-1-1 上部，整體霸凌與整體受凌得分的 t 值檢定：在整體霸凌上，特教生（1.19）微高於普通生（1.16），兩者的 t 值為 1.516 並無顯著差異；在霸凌類型上，除言語霸凌特教生（-.063）低於與普通生（.057）達顯著差異，t 值為 3.894 ($p < .001$) 外，不同類別學生的肢體、關係、網路霸凌皆未達顯著。另外，在整體受凌上，特教生（1.25）高於普通生（1.15）兩者 t 值為 4.844 達顯著差異；受凌類型上，只有言語受凌特教生與普通生未達顯著，其餘的肢體、關係、網路受凌特教生（.055、.059、.045）均高於普通生（-.049、-.053、-.041）且皆達顯著差異，t 值分別為 3.313、3.578、2.753。

在表 6-1-1 中間，背景變項百分比分佈的 Cramer's V 值檢定及得分的 χ^2 檢定，特教生男生佔 51.0%微高於普通生(49.0%)，女生佔 42.0%低於普通生(58.0%)，兩者之 Cramer's V 值為.087， χ^2 為 30.994，達顯著差異。非原住民特教生佔 46.8%略低於非原住民普通生（53.2%），原住民特教生佔 56.7%高於原住民普通生（43.3%），兩者之 Cramer's V 值為.041， χ^2 為 6.786，達顯著差異。一年級特教生佔 51.9%高於一年級普通生（48.1%），二年級特教生佔 50.2%微高於二年級普通生（49.8%），三年級特教生佔 41.8%，低於三年級普通生（58.2%），兩者之 Cramer's V 值達.092， χ^2 為 35.145，達顯著差異。父親教育國小以下特教生佔 58.2%，高於父親教育國小以下普通生(41.8%)；父親教育國中之特教生佔 56.4%，高於父親教育國中之普通生（43.6%）；父親教育高中職之特教生佔 49.3%，略低於父親教育高中職之普通生（50.7%）；父親教育專科之特教生佔 40.4%，低於父親教育專科之普通生（59.6%）；父親教育大學之特教生佔 39.7%，遠低父親教育大學之普通生（60.3%）；父親教育研究所以上之特教生佔 37.2%，也遠低於父親教育研究所以上之普通生(62.8%)；兩者之 Cramer's V 值高達.130， χ^2 為 68.090，

達顯著差異。此外，以整體父親教育程度來看，特教生得 3.25 分低於普通生(3.56)，兩者之 t 值為-8.043 達顯著差異。父親職業為非技術工、農林漁牧人員之特教生佔 51.7%，高於父親職業為非技術工、農林漁牧人員之普通生（48.3%）；父親為服務售貨員、技術、半技術工之特教生佔 49.2%，略低於父親為服務售貨員、技術、半技術工之普通生（50.8%）；父親為事務工作人員之特教生佔 47.2%，低於父親為事務工作人員之普通生（52.2%）；父親為半專業人員之特教生佔 41.1%，低於父親為半專業人員之普通生（58.9%）；父親為主管、一般專業人員之特教生佔 39.9%，遠低於父親為主管、一般專業人員之普通生（60.1%）；兩者之 Cramer's V 值達.092， χ^2 為 29.631，達顯著差異。此外，整體父親職業來看，特教生之父親職業得 2.90 分，低於普通生之父親職業（3.17），兩者的 t 值為-5.441 達顯著差異。家庭收入 3 萬元以下之特教生佔 64.2%，遠高於家庭收入 3 萬元以下之普通生（35.8%）；家庭收入 3-5 萬元之特教生佔 46.3%，低於家庭收入 3-5 萬元之普通生（53.7%）；家庭收入 5-10 萬元之特教生 39.9%，遠低於家庭收入 5-10 萬元之普通生（60.1%）；家庭收入 10 萬元以上之特教生佔 34.9%，遠低於家庭收入 10 萬元以上之普通生（65.1%）；兩者之 Cramer's V 值達.196， χ^2 高達 157.031，達顯著差異。此外，以整體家庭收入來看，特教生之家庭收入得 2.08 分，低於普通生之家庭收入（2.41），兩者之 t 值達 11.914，達顯著差異。學校屬性上，就讀於公立高中之特教生佔 40.7%，低於就讀於公立高中之普通生（59.3%）；就讀於私立高中之特教生佔 52.7%，高於就讀於私立高中之普通生（47.3%）；就讀於公立高職之特教生佔 42.3%，低於就讀於公立高職之普通生（57.7%）；就讀於私立高職之特教生佔 50.2%，高於就讀於私立高職之普通生(49.8%)；兩者之 Cramer's V 值為.084， χ^2 達 29.075，達顯著差異。

表 6-1-1 下部，有無霸凌、受凌經驗上，有霸凌經驗之特教生佔 54.0%，高於有霸凌經驗之普通生（46.0%）；無霸凌經驗之特教生佔 47.6%，低於無霸凌經驗之普通生（53.1%）；兩者的 Cramer's V 值為.042， χ^2 達 7.332，達顯著差異。有受凌經驗之特教生佔 59.0%，高於有受凌經驗之普通生（41.0%）；無受凌經驗之特教生佔 46.3%，低於無受凌經驗之普通生（53.7%）；兩者之 Cramer's V 值為.081， χ^2 達 27.275，達顯著差異。

小結：

綜合上述，特教生的整體霸凌與普通生無差異，但言語霸凌特教生低於普通

生。特教生的整體受凌高於普通生，且肢體、關係、網路等受凌也高於普通生。不同類別學生在性別、族群、年級、父親教育、父親職業、家庭收入、學校屬性上都有顯著差異。相較於普通生，特教生男生比例高於女，原住民學生比例高於非原住民學生，一、二年級生比例高於三年級生；特教生的父親教育、父親職業、家庭收入普遍較低；特教生就讀於公立高中、公立高職者比例較低，就讀於私立高中、私立高職者比例較高。不過，以上分析並未經嚴謹統計控制，故此檢定結果還須進行多元迴歸分析後，才能確定其影響。

表 6-1-1 全體學生背景變項平均數之差異分析

背景變項		特教生 (n=1986)	普通生 (n=2171)	Cramer's V	t檢定 ³ /(χ^2 檢定)
整體霸凌		1.19	1.16	-	t=1.516
霸凌類型	言語霸凌	-.063	.057	-	t=-3.894*
	肢體霸凌	.022	-.020	-	t=1.367
	關係霸凌	.021	-.020	-	t=1.319
	網路霸凌	.006	-.006	-	t=.372
整體受凌		1.25	1.15	-	t=4.844*
受凌類型	言語受凌	.005	-.004	-	t=.280
	肢體受凌	.055	-.049	-	t=3.313*
	關係受凌	.059	-.053	-	t=3.578*
	網路受凌	.045	-.041	-	t=2.753*
性別	男生	1323(51.0%)	1273(49.0%)	.087*	$\chi^2 = (30.994^*)$
	女生	648(42.0%)	894(58.0%)		
族群	非原住民	1821(46.8%)	2074(53.2%)	.041*	$\chi^2 = (6.786^*)$
	原住民	102(56.7%)	78(43.3%)		
年級	一年級	757(51.9%)	701(48.1%)	.092*	$\chi^2 = (35.145^*)$
	二年級	554(50.2%)	550(49.8%)		
	三年級	652(41.8%)	909(58.2%)		
父親教育程度	國小以下	89(58.2%)	64(41.8%)	.130*	$\chi^2 = (68.090^*)$
	國中	386(56.4%)	299(43.6%)		
	高中職	863(49.3%)	889(50.7%)		
	專科	217(40.4%)	320(59.6%)		
	大學	254(39.7%)	385(60.3%)		
	研究所以上	106(37.2%)	179(62.8%)		
父親教育程度		3.25	3.56	-	t=-8.043*
父親職業	非技術工、農林漁牧人員	150(51.7%)	140(48.3%)	.092*	$\chi^2 = (29.631^*)$
	服務售貨、技術、半技術工	851(49.2%)	880(50.8%)		
	事務工作人員	65(47.8%)	71(52.2%)		
	半專業人員	74(41.1%)	106(58.9%)		
	主管、一般專業人員	456(39.9%)	686(60.1%)		
父親職業		2.90	3.17	-	t=-5.441*
家庭收入	3萬元以下	593(64.2%)	330(35.8%)	.196*	$\chi^2 = (157.031^*)$
	3-5萬元	737(46.3%)	856(53.7%)		
	5-10萬元	467(39.9%)	703(60.1%)		
	10萬元以上	139(34.9%)	259(65.1%)		
家庭收入		2.08	2.41	-	t=-11.914*
學校屬性	公立高中	211(40.7%)	307(59.3%)	.084*	$\chi^2 = (29.075^*)$
	私立高中	218(52.7%)	196(47.3%)		
	公立高職	324(42.3%)	442(57.7%)		
	私立高職	1233(50.2%)	1225(49.8%)		
霸凌經驗	有	218(54.0%)	186(46.0%)	.042*	$\chi^2 = (7.332^*)$
	無	1749(47.6%)	1982(53.1%)		
受凌經驗	有	278(59.0%)	193(41.0%)	.081*	$\chi^2 = (27.275^*)$
	無	1699(46.3%)	1974(53.7%)		

* $p < .05$

³t 值為正、負值的意義：正值代表前者平均數大於後者，負值則代表後者的平均數大於前者。

二、全體學生家庭、學校、身心等中介因素平均數之差異分析⁴

表 6-1-2 家庭因素，特教生的父母管教寬鬆與普通生無顯著差異外，父母管教開明（-.096）低於普通生（.087）達顯著差異，F 值為 34.374；父母管教專制（.094）高於普通生（-.085）達顯著差異，F 值為 33.341。特教生的家庭氣氛（2.41）低於普通生（2.52）達顯著差異，F 值為 37.871。家人情緒與陪伴支持（-.081）低於普通生（.074）達顯著差異，F 值為 24.796；家人訊息與實質支持（-.105）低於普通生（.096）達顯著差異，F 值為 42.297。

表 6-1-2 學校因素，特教生的班級氣氛嚴謹（.104）高於普通生（-.094）達顯著差異，F 值為 41.019；班級氣氛鬆散與普通生無顯著差異。師生互動教師關愛（.071）高於普通生（-.064）達顯著差異，F 值為 18.900；教師責罰（.058）高於普通生（-.053）達顯著差異，F 值為 12.779。同儕互動同學關愛（-.041）低於普通生（.037）達顯著差異，F 值為 6.276；同學欺負（.041）高於普通生（-.037）達顯著差異，F 值為 6.353。學校因應（-.035）低於普通生（.031）達顯著差異，F 值為 4.486。成績表現（2.87）低於普通生（3.57）達顯著差異，F 值為 306.568。

表 6-1-2 身心因素，特教生的運動參與（3.08）低於普通生（3.21）達顯著差異，F 值 8.082。自卑（.069）高於普通生（-.063）達顯著差異，F 值 18.131；自信與普通生無顯著差異。特教生同理心的感情同理（-.188）低於普通生（.170）達顯著差異，F 值達 136.119；認知同理（-.208）低於普通生（.190）達顯著差異，F 值達 170.104。

小結：

整體而言，特教生知覺家庭因素方面，父母管教較不開明、較專制，家庭氣氛較差，家人情緒與陪伴支持較低、家人訊息與實質支持較低。學校因素方面，特教生知覺班級氣氛較嚴謹，教師關愛較高、教師責罰也較高，同學關愛較低、同學欺負較高，學校因應較差，在校成績較差。身心因素方面，特教生知覺運動參與較低，自卑較高，感情同理較低、認知同理較低。以上分析並未做嚴謹統計控制，此檢定結果還須再進行多元迴歸分析，才能確定其影響。

⁴中介的父母管教、家人支持、班級氣氛、師生互動、同儕互動、學校因應、自我認同、同理心等變項分數為正負值，是因為這些變項分數得自因素分析的因素分數，平均數為 0，標準差為 1。

表 6-1-2 全體學生家庭、學校、身心等中介因素平均數之差異分析

中介變項			全體學生		F檢定
			特教生	普通生	
家庭因素	父母管教	寬鬆放任	-.027	.024	2.702
		開明權威	-.096	.087	34.374*
		專制權威	.094	-.085	33.341*
	家庭氣氛		2.41	2.52	37.871*
	家人情緒與陪伴支持		-.081	.074	24.796*
	家人訊息與實質支持		-.105	.096	42.297*
學校因素	班級氣氛	嚴謹的	.104	-.094	41.019*
		鬆散的	.005	-.004	.097
	師生互動	教師關愛	.071	-.064	18.900*
		教師責罰	.058	-.053	12.779*
	同儕互動	同學關愛	-.041	.037	6.276*
		同學欺負	.041	-.037	6.353*
	學校因應	學校處理	-.035	.031	4.486*
成績		2.87	3.57	306.568*	
身心因素	運動參與		3.08	3.21	8.082*
	自我認同	自卑	.069	-.063	18.131*
		自信	.006	-.005	.152
	同理心	感情同理	-.188	.170	136.119*
		認知同理	-.208	.190	170.104*

* $p < .05$

三、特教生與普通生在受凌傷害程度平均數之差異分析

表 6-1-3 特教生與普通生在整體受凌傷害的 F 值，及受凌傷害四面向的 F 值上，都達顯著差異。顯示，特教生不論是整體受凌傷害，或是受凌傷害的四個面向，如心情低落、負面思想、身體負面反應、學習與人際之不良影響上來看，所受的傷害均較普通生來的嚴重。

表 6-1-3 特教生與普通生在受凌傷害程度平均數之差異分析

受凌傷害程度			普通生	特教生	F 檢定
			平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	
整體受凌傷害程度			-.106 (.962)	.116 (1.028)	50.629*
受凌傷害 四個面向	心情低落	1.我覺得壓力很大，很煩躁 5.我覺得不安、無助 6.我覺得沮喪、悲傷	-.097 (.967)	.106 (1.025)	42.992*
	負面思想	2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望 3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好 4.我覺得很氣憤，但無能為力	-.096 (.962)	.105 (1.030)	41.644*
	身體負面 反應	7.我每天都很緊張，心跳很快 8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服) 9.我覺得胸口悶悶的	-.112 (.941)	.123 (1.048)	57.433*
	學習與人際 之不良影響	10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了 11.我無法專心用功讀書 12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	-.088 (.957)	.097 (1.037)	35.179*

* $p < .05$

四、全體學生整體霸凌與整體受凌之迴歸分析⁵

在表 6-1-4 左邊，整體霸凌迴歸分析模式一特教生的整體霸凌與普通生無顯著差異， R^2 只有.001。模式二加入背景後，發現男生整體霸凌 ($b=.080$) 較女生高，非原住民整體霸凌 ($b=-.121$) 較原住民低，三年級整體霸凌 ($b=.078$) 高於一年級，父親教育 ($\beta=-.049$) 對整體霸有負向影響，私立高中整體霸凌 ($b=.183$) 高於公立高中；特教生整體霸凌與普通生仍無顯著差異， R^2 微升至.016。模式三再加入中介變項後，發現男生整體霸凌 ($b=.058$) 較女生高，非原住民整體霸凌 ($b=-.144$) 較原住民低，三年級整體霸凌 ($b=.058$) 高於一年級，私立高中整體霸凌 ($b=.124$) 高於公立高中。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.067$)、教師責罰 ($\beta=.048$)、同學欺負 ($\beta=.129$) 對整體霸凌有正向影響，班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.046$)、學校因應 ($\beta=-.061$) 對整體霸凌有負向影響；然而，特教生整體霸凌與普通生仍無顯著差異， R^2 再微升至.067。

表 6-1-4 右邊，整體受凌迴歸分析模式(1)特教生的整體受凌($b=.099$) 顯著較普通生高， R^2 只有.006。模式二加入背景後，發現男生整體受凌 ($b=.047$) 較女生高，三年級整體受凌 ($b=.061$) 高於一年級，私立高中、私立高職整體受凌 ($b=.195$ 、 $.079$) 高於公立高中；特教生的整體受凌 ($b=.098$) 仍顯著較普通生高， R^2 微升至.016。模式三再加入中介變項後，發現私立高中整體受凌 ($b=.138$) 高於公立高中。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.090$)、同學欺負 ($\beta=.205$)、自卑 ($\beta=.049$)、情感同理 ($\beta=.090$) 對整體受凌有正向影響，父母管教開明班 ($\beta=-.050$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.109$)、家人訊息與實質支持 ($\beta=-.125$)、級氣氛嚴謹 ($\beta=-.054$)、同學關愛 ($\beta=-.136$)、學校因應 ($\beta=-.056$) 對整體受凌有負向影響；特教生整體受凌 ($b=.060$) 依然顯著較普通生高， R^2 再微升至.103。

小結：

歸納表 6-1-4 整體霸凌與整體受凌的發現：特教生整體霸凌與普通生無差異，即使控制了背景與中介變項，特教生整體霸凌與普通生仍無差異；但是，特教生整體受凌高於普通生，即使控制了背景與中介變項，特教生整體受凌仍高於普通生。表示，特教生與普通生的整體霸凌情形不相上下，可是特教生的整體受凌卻

⁵研究為了聚焦與精簡文章字數，對特教生與普通生的比較，僅對有顯著差異的部分作分析與討論。

較普通生高。為進一步解特教生與普通生，在不同霸凌類別與不同受凌類別的情形，接下來還要再探討，特教生與普通生在霸凌類別如言語、肢體、關係、網路霸凌，及受凌類別如言語、肢體、關係、網路受凌上有何差異。由於本研究探討的重點在於特教生與普通生的比較，因此之後的分析焦點將僅會集中在特教生有顯著差異的部分。本研究的特教生整體受凌較普通生高，特教生整體受凌較低的影響路徑，有待路徑分析時再作說明。

表 6-1-4 全體學生整體霸凌與整體受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		依變項			整體霸凌			整體受凌					
		模式一		模式二		模式三		模式一		模式二		模式三	
		b (β)		b (β)		b (β)		b (β)		b (β)		b (β)	
不同類別學生	普通生 (對照組)												
	特教生	.029(.024)	.024(.018)	.008(.006)	.099*(.076)	.098*(.076)	.077*(.060)						
性別	女生 (對照組)												
	男生		.080*(.060)	.058*(.045)		.047*(.035)	.023(.017)						
族群	原住民 (對照組)												
	非原住民		-.121*(-.036)	-.144*(-.044)		-.051(-.015)	-.094(-.029)						
年級	一年級 (對照組)												
	二年級		.027(.019)	.011(.008)		.005(.004)	-.013(-.009)						
	三年級		.078*(.060)	.058*(.045)		.061*(.046)	.035(.027)						
父親教育程度			-.025*(-.049)	-.015(-.030)		-.006(-.011)	-.006(-.011)						
父親職業			.015(.034)	.009(.021)		.010(.024)	.010(.024)						
家庭收入			.019(.027)	.011(.016)		.007(.010)	.007(.010)						
學校屬性	公高 (對照組)												
	私高		.183*(.089)	.124*(.061)		.195*(.093)	.134*(.066)						
	公職		.009(.006)	-.021(-.013)		.048(.029)	.009(.006)						
	私職		.052(.040)	.018(.014)		.079*(.060)	.043(.034)						
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任			-.019(-.031)							-.006(-.010)	
		開明權威										-.032*(-.050)	
		專制權威				.043*(.067)						.057*(.090)	
	家庭氣氛				-.007(-.006)							-.015(-.013)	
	家人情緒與陪伴支持				-.020(-.031)							-.069*(-.109)	
	家人訊息與實質支持				-.022(-.035)							-.079*(-.125)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的			-.029*(-.046)							-.035*(-.054)	
		鬆散的				-.007(-.011)						-.020(-.031)	
	師生互動	教師關愛				-.015(-.024)						.015(.023)	
		教師責罰				.030*(.048)						-.008(-.012)	
	同儕互動	同學關愛				-.022(-.035)						-.086*(-.136)	
		同學欺負				.082*(.129)						.130*(.205)	
	學校因應				-.038*(-.061)							-.036*(-.057)	
成績					.010(.022)						.008(.017)		
身心因素	運動參與					.008(.019)						.001(.002)	
	自我認同	自卑				.021(.033)						.032*(.049)	
		自信				-.003(-.005)						-.016(-.026)	
	情感同理					.006(.009)						.057*(.090)	
	認知同理					-.004(-.006)						-.021(-.033)	
常數			1.164*	1.147*	1.188*	1.155*	1.045*	1.147*					
F 值			2.298	5.054*	7.685*	23.961*	4.831*	12.265*					
R ²			.001	.016	.067	.006	.016	.103					
N			4135	3337	3222	4144	3337	3222					

* $p < .05$

五、全體學生各類霸(受)凌影響因素之迴歸分析

(一) 全體學生言語霸凌與言語受凌之迴歸分析

在表 6-1-5 左邊，言語霸凌模式一，特教生言語霸凌 ($b=-.120$) 較普通生低， R^2 只有 .004。模式二加入背景後，男生言語霸凌 ($b=.220$) 較女生高，三年級言語霸凌 ($b=.134$) 較一年級高，家庭收入對言語霸凌 ($\beta=.063$) 有正向影響，私立高中言語霸凌 ($b=.240$) 較公立高中高；特教生言語霸凌 ($b=-.107$) 仍較普通生低， R^2 微升至 .025。模式三再加入中介變項做控制，男生言語霸凌 ($b=.147$) 較女生高，三年級言語霸凌 ($b=.100$) 較一年級高，家庭收入對言語霸凌 ($\beta=.057$) 有正向影響，私立高中言語霸凌 ($b=.158$) 較公立高中高。中介變項的同學欺負 ($\beta=.147$)、運動參與 ($\beta=.038$)、自卑 ($\beta=.052$) 對言語霸凌有正向影響；父母管教寬鬆 ($\beta=-.051$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.049$)、同學關愛 ($\beta=-.071$)、學校因應 ($\beta=-.106$) 對言語霸凌有負向影響；此刻，特教生言語霸凌依然較普通生低， R^2 再微升至 .093。

表 6-1-5 右邊，言語受凌模式一，特教生言語受凌與普通生無顯著差異， R^2 只有 .000。模式二加入背景後，男生言語受凌 ($b=.182$) 較女生高，三年級言語受凌 ($b=.113$) 較一年級高，家庭收入對言語受凌 ($\beta=.046$) 有正向影響，私立高中、公立高職、私立高職言語受凌 ($b=.395$ 、 $.160$ 、 $.114$) 均較公立高中高；特教生言語受凌與普通生仍無顯著差異， R^2 微升至 .023。模式三再加入中介變項做控制，男生言語受凌 ($b=.084$) 較女生高，家庭收入對言語受凌 ($\beta=.048$) 有正向影響，私立高中言語受凌 ($b=.228$) 較公立高中高。中介變項的教師關愛 ($\beta=.067$)、同學欺負 ($\beta=.274$)、運動參與 ($\beta=.035$)、認知同理 ($\beta=.058$) 對言語受凌有正向影響，家庭氣氛 ($\beta=-.040$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.085$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.105$)、同學關愛 ($\beta=-.175$)、學校因應 ($\beta=-.076$)、自信 ($\beta=-.052$) 對言語受凌有負向影響；特教生言語霸凌依然與普通生無顯著差異， R^2 再小幅升至 .168。

小結：

總而言之，表 6-1-5 顯示特教生的言語霸凌較普通生低，但特教生的言語受凌與普通生無差異。特教生的言語霸凌較普通生低，即使控制了背景與中介變項後，特教生的言語霸凌仍較普通生低，而且自變項與中介變項大多對言語霸凌有影響。而特教生的言語受凌與普通生無差異，即便控制了背景與中介變項後，特教生的言語受凌仍與普通生無差異存在，雖然自變項與中介變項大多對言語受凌

有影響。由於本研究探討的重點在於特教生與普通生的比較，因此之後的分析焦點將僅會集中在特教生有顯著差異的部分。至於，特教生言語霸凌較低的影響路徑，有待路徑分析時做說明。

表 6-1-5 全體學生言語霸凌與言語受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		依變項			言語霸凌			言語受凌					
		模式一		模式二		模式三		模式一		模式二		模式三	
		b (β)		b (β)		b (β)		b (β)		b (β)		b (β)	
不同類別學生	普通生（對照組）												
	特教生	-.120*(-.060)	-.107*(-.053)	-.117*(-.058)	.009(.004)	.039(.020)	.051(.026)						
性別	女生（對照組）												
	男生		.220*(.105)	.147*(.070)		.182*(.088)	.084*(.041)						
族群	原住民（對照組）												
	非原住民		-0.134(-.025)	-0.175(-.033)		-0.040(-.008)	-0.142(-.028)						
年級	一年級（對照組）												
	二年級		.078(.034)	.054(.024)		.064(.028)	.039(.017)						
	三年級		.134*(.065)	.100*(.049)		.113*(.055)	.075(.037)						
父親教育程度			-0.007(-.008)	.006(.007)		-0.024(-.030)	-0.006(-.008)						
父親職業			.015(.022)	.011(.016)		.014(.021)	.009(.013)						
家庭收入			.071*(.063)	.064*(.057)		.051*(.046)	.053*(.048)						
學校屬性	公高（對照組）												
	私高		.240*(.073)	.158*(.049)		.395*(.122)	.288*(.091)						
	公職		.086(.033)	.045(.017)		.160*(.062)	.093(.036)						
	私職		.100(.048)	.039(.019)		.114*(.056)	.024(.012)						
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.052*(-.051)			-0.002(-.002)						
		開明權威			.039(.038)			.039(.039)					
		專制權威			.038(.038)			.023(.023)					
	家庭氣氛			-0.017(-.009)			-.072*(-.040)						
	家人情緒與陪伴支持			-0.044(-.044)			-.083*(-.085)						
家人訊息與實質支持			.002(.001)			.031(.032)							
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.050*(-.049)			-.105*(-.105)						
		鬆散的			-0.003(-.003)			.032(.033)					
	師生互動	教師關愛			.002(.002)			.067*(.067)					
		教師責罰			.027(.026)			-0.025(-.025)					
	同儕互動	同學關愛			-.072*(-.071)			-.175*(-.175)					
		同學欺負			.149*(.147)			.273*(.274)					
學校因應			-.107*(-.106)			-.076*(-.076)							
成績			.011(.014)			.006(.007)							
身心因素	運動參與				.026*(.038)		.024*(.035)						
	自我認同	自卑			.053*(.052)		.028(.028)						
		自信			.014(.013)		-.052*(-.052)						
	情感同理				.029(.028)			.004(.004)					
	認知同理				.003(.003)			.058*(.058)					
常數			.057*	-.310*	-.235	-.004	-.362*	-.073					
F 值			14.986*	7.879*	10.921*	.078	6.968*	21.533*					
R ²			.004	.025	.093	.000	.023	.168					
N			4141	3333	3221	4145	3337	3222					

* $p < .05$

（二）全體學生肢體霸凌與肢體受凌之迴歸分析

在表 6-1-6 左邊，肢體霸凌模式一，特教生肢體霸凌與普通生無顯著差異， R^2 很低為.000。模式二加入背景後，男生肢體霸凌 ($b=.220$) 較女生高，非原住民肢體霸凌 ($b=-.204$) 較原住民低，三年級肢體霸凌 ($b=.134$) 較一年級高，私立高中肢體霸凌 ($b=.439$) 較公立高中高；特教生肢體霸凌仍與普通生無顯著差異， R^2 微升至.021。模式三再加入中介變項做控制，男生肢體霸凌 ($b=.081$) 較女生高，非原住民肢體霸凌 ($b=-.211$) 較原住民低，私立高中肢體霸凌 ($b=.319$) 較公立高中高。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.100$)、教師責罰 ($\beta=.108$)、同學欺負 ($\beta=.105$)、情感同理 ($\beta=.065$) 對肢體霸凌有正向影響；父母管教開明 ($\beta=-.048$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.067$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.051$)、學校因應 ($\beta=-.081$) 對肢體霸凌有負向影響；此刻，特教生肢體霸凌依然與普通生無顯著差異， R^2 再微升至.090。

表 6-1-6 右邊，肢體受凌模式一，特教生肢體受凌較普通生高， R^2 只有.003。模式二加入背景後，男生肢體受凌 ($b=.124$) 較女生高，非原住民肢體受凌 ($b=-.184$) 較原住民低，三年級肢體受凌 ($b=.104$) 較一年級高，家庭收入對肢體受凌 ($\beta=.043$) 有正向影響，私立高中肢體受凌 ($b=.415$) 較公立高中高；特教生肢體受凌 ($b=.122$) 仍較普通生高， R^2 微升至.026。模式三再加入中介變項做控制，男生肢體受凌 ($b=.074$) 較女生高，非原住民肢體受凌 ($b=-.222$) 較原住民低，三年級肢體受凌 ($b=.079$) 較一年級高，家庭收入對肢體受凌 ($\beta=.051$) 有正向影響，私立高中肢體受凌 ($b=.282$) 較公立高中高。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.084$)、教師關愛 ($\beta=.050$)、同學欺負 ($\beta=.153$) 對肢體受凌有正向影響；父母管教開明 ($\beta=-.051$)、家庭氣氛 ($\beta=-.037$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.045$)、同學關愛 ($\beta=-.076$)、學校因應 ($\beta=-.067$)、自信 ($\beta=-.050$) 對肢體受凌有負向影響；特教生肢體霸凌 ($b=.094$) 依然較普通生高， R^2 再小幅升至.092。

小結：

總而言之，表 6-1-6 顯示特教生的肢體霸凌與普通生無顯著差異存在，但特教生的肢體受凌較普通生高。特教生的肢體霸凌與普通生無顯著差異，在控制了背景與中介變項後，雖然自變項與中介變項大多對肢體受凌有影響，不過特教生的肢體受凌仍與普通生無差異。而特教生的肢體受凌較普通生高，即使控制了背景與中介變項後，特教生的肢體受凌仍較普通生高，而且自變項與中

介變項大多對肢體受凌有影響。由於本研究探討的重點在於特教生與普通生的比較，因此之後的分析焦點將僅會集中在特教生有顯著差異的部分。至於，特教生肢體受凌較高的影響路徑，有待路徑分析時再作說明。

表 6-1-6 全體學生肢體霸凌與肢體受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		肢體霸凌			肢體受凌			
		模式一	模式二	模式三	模式一	模式二	模式三	
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	
不同類別 學生	普通生（對照組）							
	特教生	.043(.021)	.045(.022)	.015(.007)	.104*(.052)	.122*(.061)	.094*(.047)	
性別	女生（對照組）							
	男生		.116*(.056)	.081*(.039)		.124*(.060)	.074*(.036)	
族群	原住民（對照組）							
	非原住民		-.204*(-.039)	-.211*(-.040)		-.184*(-.035)	-.222*(-.043)	
年級	一年級（對照組）							
	二年級		-.023(-.010)	-.055(-.024)		-.035(-.015)	-.064(-.029)	
	三年級		.088*(.042)	.048(.023)		.104*(.051)	.079*(.039)	
父親教育程度			-.006(-.008)	.002(.003)		-.027(-.033)	-.014(-.017)	
父親職業			-.010(-.015)	-.018(-.026)		.009(.013)	.000(.000)	
家庭收入			.037(.033)	.035(.031)		.048*(.043)	.055*(.051)	
學校屬性	公高（對照組）							
	私高		.439*(.135)	.319*(.099)		.415*(.128)	.282*(.089)	
	公職		.096(.037)	.043(.017)		.037(.014)	-.042(-.016)	
	私職		.098(.048)	.027(.013)		.106(.052)	.019(.009)	
家庭因素	父母 管教 方式	寬鬆放任		-.003(-.003)			.033(.033)	
		開明權威		-.049*(-.048)			-.051*(-.051)	
		專制權威		.101*(.100)			.083*(.084)	
	家庭氣氛			-.033(-.018)			-.067*(.037)	
	家人情緒與陪伴支持			-.027(-.027)			-.044*(-.045)	
家人訊息與實質支持			-.005(-.005)			.010(.010)		
學校因素	班級 氣氛	嚴謹的		-.067*(-.067)			-.031(-.031)	
		鬆散的		-.051*(-.051)			.004(.004)	
	師生 互動	教師關愛		-.015(-.015)			.035(.035)	
		教師責罰		.110*(.108)			.050*(.050)	
	同儕 互動	同學關愛		-.023(-.022)			-.076*(-.076)	
		同學欺負		.106*(.105)			.152*(.153)	
學校因應			-.082*(-.081)			-.066*(-.067)		
身心因素	成績			.018(.024)			.012(.016)	
	運動參與			.007(.011)			.012(.017)	
	自我 認同	sel1 自卑			.034(.034)			.008(.008)
		sel2 自信			.018(.018)			-.050*(-.050)
	情感同理			.066*(.065)			-.001(-.001)	
認知同理			-.046(-.046)			.015(.015)		
常數		-.020	-.078	.048	-.049*	-.146	.091	
F 值		1.884	6.341*	10.570*	11.172*	8.100*	10.724*	
R ²		.000	.021	.090	.003	.026	.092	
N		4129	3331	3219	4128	3332	3220	

* $p < .05$

（三）全體學生關係霸凌與關係受凌之迴歸分析

在表 6-1-7 左邊，關係霸凌模式一，特教生關係霸凌與普通生無顯著差異， R^2 很低為.000。模式二加入背景後，非原住民關係霸凌 ($b=-.252$) 較原住民低，三年級關係霸凌 ($b=.134$) 較一年級高，私立高中關係霸凌 ($b=.352$) 較公立高中高；特教生關係霸凌仍與普通生無顯著差異， R^2 微升至.018。模式三再加入中介變項做控制，非原住民關係霸凌 ($b=-.254$) 較原住民低，三年級關係霸凌 ($b=.086$) 較一年級高，私立高中關係霸凌 ($b=.237$) 較公立高中高。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.105$)、教師責罰 ($\beta=.117$)、同學欺負 ($\beta=.075$)、自卑 ($\beta=.048$) 對關係霸凌有正向影響；班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.044$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.038$)、學校因應 ($\beta=-.070$) 對關係霸凌有負向影響；此刻，特教生關係霸凌依然與普通生無顯著差異， R^2 再微升至.082。

在表 6-1-7 右邊，關係受凌模式一，特教生關係受凌 ($b=.112$) 較普通生高， R^2 只有.003。模式二加入背景後，男生關係受凌 ($b=.086$) 較女生高，三年級關係受凌 ($b=.125$) 較一年級高，父親教育對關係受凌 ($\beta=-.055$) 有負向影響，家庭收入對關係受凌 ($\beta=.039$) 有正向影響，私立高中關係受凌 ($b=.482$) 較公立高中高；特教生關係受凌 ($b=.138$) 仍較普通生高， R^2 微升至.029。模式三再加入中介變項做控制，非原住民關係受凌 ($b=-.232$) 較原住民低，三年級關係受凌 ($b=.090$) 較一年級高，家庭收入對關係受凌 ($\beta=.049$) 有正向影響，私立高中關係受凌 ($b=.345$) 較公立高中高。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.077$)、教師關愛 ($\beta=.045$)、教師責罰 ($\beta=.067$)、同學欺負 ($\beta=.182$) 對關係受凌有正向影響；班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.056$)、同學關愛 ($\beta=-.146$)、學校因應 ($\beta=-.080$)、自信 ($\beta=-.039$) 對關係受凌有負向影響；特教生關係受凌 ($b=.104$) 依然較普通生高， R^2 再小幅升至.138。

小結：

總而言之，表 6-1-7 顯示特教生的關係霸凌與普通生無顯著差異存在，但特教生的關係受凌較普通生高。特教生的關係霸凌與普通生亦無顯著差異，在控制了背景與中介變項後，雖然自變項與中介變項大多對關係受凌有影響，不過特教生的關係受凌仍與普通生無差異。而特教生的關係受凌較普通生高，即使控制了背景與中介變項後，特教生的關係受凌仍較普通生高，而且自變項與中介變項大多對關係受凌有影響。由於本研究探討的重點在於特教生與普通生的比較，因此

之後的分析焦點將僅會集中在特教生有顯著差異的部分。至於，特教生關係受凌較高的影響路徑，有待路徑分析時再作說明。

表 6-1-7 全體學生關係霸凌與關係受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		關係霸凌			關係受凌			
		模式一	模式二	模式三	模式一	模式二	模式三	
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	
不同類別 學生	普通生（對照組）							
	特教生	.041(.021)	.039(.019)	.003(.002)	.112*(.056)	.138*(.068)	.104*(.052)	
性別	女生（對照組）							
	男生		.108*(.052)	.060(.029)		.086*(.041)	.012(.006)	
族群	原住民（對照組）							
	非原住民		-.252*(-.048)	-.254*(-.049)		-.159(-.030)	-.232*(-.045)	
年級	一年級（對照組）							
	二年級		-.014(-.006)	-.016(-.007)		.013(.006)	-.016(-.007)	
	三年級		.126*(.061)	.086*(.042)		.125*(.060)	.090*(.044)	
父親教育程度			-.014(-.018)	-.001(-.002)		-.044*(-.055)	-.028(-.035)	
父親職業			-.004(-.006)	-.014(-.020)		.012(.017)	.004(.006)	
家庭收入			.041(.037)	.039(.036)		.044*(.039)	.054*(.049)	
學校屬性	公高（對照組）							
	私高		.352*(.109)	.237*(.075)		.482*(.148)	.345*(.108)	
	公職		.096(.037)	.038(.015)		.111(.042)	.023(.009)	
	私職		.082(.040)	.012(.006)		.111(.054)	.004(.002)	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.020(-.020)			.034(.034)	
		開明權威		-.041(-.041)			-.026(-.026)	
		專制權威		.104*(.105)			.077*(.077)	
	家庭氣氛			-.039(-.022)			-.063(-.035)	
	家人情緒與陪伴支持			.001(.001)			-.049(-.049)	
家人訊息與實質支持			-.041(.001)			-.018(-.018)		
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.054*(-.044)			-.056*(-.056)	
		鬆散的		-.037*(-.038)			.002(.002)	
	師生互動	教師關愛			-.010(-.010)			.045*(.045)
		教師責罰			.117*(.117)			.067*(.067)
	同儕互動	同學關愛			-.030(-.031)			-.147*(-.146)
		同學欺負			.075*(.075)			.182*(.182)
	學校因應			-.070*(-.070)			-.080*(-.080)	
成績			.016(.021)			-.003(-.003)		
身心因素	運動參與				.009(.014)		.003(.004)	
	自我認同	自卑			.048*(.048)		.035(.035)	
		自信			.028(.029)		-.039*(-.039)	
	情感同理				.030(.030)		-.007(-.007)	
	認知同理				-.013(-.013)		.058(.058)	
常數			-.020	-.033	.109	-.053*	-.128	.219
F 值			1.743	5.518*	9.490*	12.997*	9.068*	16.967*
R ²			.000	.018	.082	.003	.029	.138
N			4139	3332	3221	4130	3328	3216

* $p < .05$

（四）全體學生網路霸凌與網路受凌之迴歸分析

在表 6-1-8 左邊，網路霸凌模式一，特教生網路霸凌與普通生無顯著差異， R^2 很低為.000。模式二加入背景後，男生網路霸凌 ($b=.083$) 較女生高，非原住民網路霸凌 ($b=-.301$) 較原住民低，三年級網路霸凌 ($b=.118$) 較一年級高，私立高中網路霸凌 ($b=.357$) 較公立高中高；特教生網路霸凌仍與普通生無顯著差異， R^2 微升至.018。模式三再加入中介變項做控制，非原住民網路霸凌 ($b=-.296$) 較原住民低，三年級網路霸凌 ($b=.083$) 較一年級高，私立高中網路霸凌 ($b=.238$) 較公立高中高。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.089$)、教師責罰 ($\beta=.119$)、同學欺負 ($\beta=.093$)、自卑 ($\beta=.052$) 對網路霸凌有正向影響；班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.056$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.049$)、學校因應 ($\beta=-.092$) 對網路霸凌有負向影響；此刻，特教生網路霸凌依然與普通生無顯著差異， R^2 再微升至.087。

在表 6-1-8 右邊，網路受凌模式一，特教生網路受凌 ($b=.086$) 較普通生高， R^2 只有.002。模式二加入背景後，非原住民網路霸凌 ($b=-.223$) 較原住民低，三年級網路受凌 ($b=.118$) 較一年級高，家庭收入對網路受凌 ($\beta=.040$) 有正向影響，私立高中網路受凌 ($b=.447$) 較公立高中高；特教生網路受凌 ($b=.128$) 仍較普通生高， R^2 微升至.027。模式三再加入中介變項做控制，非原住民網路受凌 ($b=-.255$) 較原住民低，三年級網路受凌 ($b=.083$) 較一年級高，家庭收入對網路受凌 ($\beta=.046$) 有正向影響，私立高中網路受凌 ($b=.2945$) 較公立高中高。中介變項的父母管教專制 ($\beta=.089$)、教師關愛 ($\beta=.096$)、同學欺負 ($\beta=.149$)、自卑 ($\beta=.042$) 對網路受凌有正向影響；父母管教開明 ($\beta=-.057$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.075$)、同學關愛 ($\beta=-.052$)、學校因應 ($\beta=-.078$) 對網路受凌有負向影響；特教生網路受凌 ($b=.098$) 依然較普通生高， R^2 再小幅升至.117。

小結：

總而言之，表 6-1-8 顯示特教生的網路霸凌與普通生無顯著差異存在，但特教生的網路受凌較普通生高。特教生的網路霸凌與普通生無顯著差異，在控制了背景與中介變項後，雖然自變項與中介變項大多對網路受凌有影響，不過特教生的網路受凌仍與普通生無差異。而特教生的網路受凌較普通生高，即使控制了背景與中介變項後，特教生的網路受凌仍較普通生高，而且自變項與中介變項大多對網路受凌有影響。由於本研究探討的重點在於特教生與普通生的比較，因此之後的分析焦點將僅會集中在特教生有顯著差異的部分。至於，特教生網路受凌較

高的影響路徑，有待路徑分析時再作說明。

總歸納表 6-1-4，以及表 6-1-5、表 6-1-6、表 6-1-7、表 6-1-8 的發現：霸凌部分，特教生整體霸凌與普通生無顯著差異，但特教生的言語霸凌較普通生低。受凌部分，特教生整體受凌較普通生高，且特教生的肢體受凌、關係受凌、網路受凌也都較普通生高。下一節在檢視過五、自變項對中介變項的迴歸分析後，將找出特教生對霸凌、受凌影響的直接與間接路徑。

表 6-1-8 全體學生網路霸凌與網路受凌之迴歸分析

自變項及中介變項		網路霸凌			網路受凌			
		模式一	模式二	模式三	模式一	模式二	模式三	
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	
不同類別學生	普通生 (對照組)							
	特教生	.012(.006)	.022(.011)	-.009(-.004)	.086*(.043)	.128*(.064)	.098*(.050)	
性別	女生 (對照組)							
	男生		.083*(.040)	.029(.014)		.038(.019)	-.022(-.011)	
族群	原住民 (對照組)							
	非原住民		-.301*(-.058)	-.296*(-.058)		-.223*(-.043)	-.255*(-.050)	
年級	一年級 (對照組)							
	二年級		.034(.015)	.009(.004)		.010(.005)	-.017(-.008)	
	三年級		.118*(.058)	.083*(.041)		.118*(.058)	.083*(.042)	
父親教育程度			-.019(-.023)	-.009(-.011)		-.016(-.020)	-.001(-.002)	
父親職業			.000(-.001)	-.007(-.011)		.019(.029)	.009(.014)	
家庭收入			.025(.022)	.019(.018)		.044*(.040)	.050*(.046)	
學校屬性	公高 (對照組)							
	私高		.357*(.112)	.238*(.075)		.447*(.140)	.295*(.095)	
	公職		.074(.029)	.010(.004)		.054(.021)	-.031(-.012)	
	私職		.080(.040)	.001(.001)		.068(.034)	-.035(-.018)	
家庭因素	父母管教方式	寬鬆放任		-.019(-.019)			.038(.039)	
		開明權威		-.035(-.036)			-.056*(-.057)	
		專制權威		.088*(.089)			.087*(.089)	
	家庭氣氛			-.009(-.005)			-.052(-.030)	
	家人情緒與陪伴支持			.002(.002)			.025(.026)	
	家人訊息與實質支持			-.054(-.055)			-.065(-.067)	
學校因素	班級氣氛	嚴謹的		-.055*(-.056)			-.074*(-.075)	
		鬆散的		-.048*(-.049)			-.015(-.015)	
	師生互動	教師關愛		-.001(-.001)			.030(.031)	
		教師責罰		.118*(.119)			.094*(.096)	
	同儕互動	同學關愛		-.023(-.023)			-.050*(-.052)	
		同學欺負		.092*(.093)			.146*(.149)	
	學校因應			-.090*(-.092)			-.076*(-.078)	
身心因素	運動參與			.014(.020)			.011(.017)	
	自我認同	自卑		.051*(.052)			.041*(.042)	
		自信		.027(.027)			-.027(-.028)	
	情感同理			.064*(.064)			.029(.030)	
	認知同理			-.012(-.012)			-.002(-.002)	
常數			-.006	.081	.201	-.041	-.120	.115
F 值			.139	5.393*	10.184*	7.694*	8.424*	14.144*
R ²			.000	.018	.087	.002	.027	.117
N			4138	3331	3219	4143	3335	3220

*p<.05

六、自變項對中介變項之迴歸分析

同時對照表 6-1-9，表 6-1-10，表 6-1-11 作橫向說明。

1. 在不同類別學生方面：與普通生相較，特教生的父母管教專制 ($\beta=.092$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=.090$)、教師關愛 ($\beta=.052$)、自卑 ($\beta=.041$) 等較高；特教生的父母管教開朗 ($\beta=-.079$)、家庭氣氛 ($\beta=-.056$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.038$)、家人訊息與實質支持 ($\beta=-.061$)、學校因應 ($\beta=-.042$)、成績 ($\beta=-.233$)、運動參與 ($\beta=-.035$)、情感同理 ($\beta=-.139$)、認知同理 ($\beta=-.166$) 等較低。
2. 在性別方面：與女生相較，男生的班級氣氛鬆散 ($\beta=.074$)、教師責罰 ($\beta=.084$)、同學欺負 ($\beta=.076$)、運動參與 ($\beta=.212$)、自信 ($\beta=.073$) 等較高；男生的父母管教寬鬆 ($\beta=-.067$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.037$)、家人訊息與實質支持 ($\beta=-.037$)、同學關愛 ($\beta=-.081$)、成績 ($\beta=-.164$)、情感同理 ($\beta=-.076$)、認知同理 ($\beta=-.052$) 等較低。
3. 在族群方面：與原住民相較，非原住民的班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.046$)、教師關愛 ($\beta=-.055$)、同學關愛 ($\beta=-.069$)、運動參與 ($\beta=-.051$)、情感同理 ($\beta=-.041$) 等較低。
4. 在年級方面：與一年級相較，二年級的成績 ($\beta=.067$) 較高。三年級的家庭氣氛 ($\beta=.060$)、同學欺負 ($\beta=.067$)、成績 ($\beta=.060$)、自信 ($\beta=.044$) 較高；三年級的班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.066$)、學校因應 ($\beta=-.067$)、運動參與 ($\beta=-.064$)、自卑 ($\beta=-.044$) 等較低。
5. 在社經地位方面：父親教育對父母管教寬鬆 ($\beta=.065$)、父母管教專制 ($\beta=.049$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=.071$)、家人訊息與實質支持 ($\beta=.078$)、運動參與 ($\beta=.049$)、情感同理 ($\beta=.053$)、認知同理 ($\beta=.045$) 等有正向影響；但對同學欺負 ($\beta=-.057$) 有負向影響。父親職業對父母管教寬鬆 ($\beta=.058$)、父母管教專制 ($\beta=.048$) 有正向影響。家庭收入對父母管教寬鬆 ($\beta=.048$)、家庭氣氛 ($\beta=.103$)、家庭情緒與陪伴支持 ($\beta=.064$)、家庭訊息與實質支持 ($\beta=.070$)、成績 ($\beta=.055$)、運動參與 ($\beta=.112$)、自信 ($\beta=.058$)、情感同理 ($\beta=.042$)、認知同理 ($\beta=.058$) 有正向影響。
6. 在學校屬性方面：與公立高中相較，私立高中父母管教寬鬆 ($\beta=.053$)、父母管教專制 ($\beta=.083$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=.050$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=.117$)、教師責罰

($\beta=.187$)、同學關愛 ($\beta=.050$)、同學欺負 ($\beta=.171$)、成績 ($\beta=.043$) 較高；家人情緒與陪伴支持($\beta=-.048$)、家人訊息與實質支持($\beta=-.082$)、情感同理($\beta=-.051$) 較低。公立高職父母管教專制 ($\beta=.057$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=.060$)、教師責罰 ($\beta=.069$)、同學欺負 ($\beta=.069$) 較高；家庭氣氛 ($\beta=-.075$)、家庭情緒與陪伴支持 ($\beta=-.063$)、家庭訊息與實質支持 ($\beta=-.075$) 較低。私立高職父母管教專制 ($\beta=.067$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=.132$)、教師責罰 ($\beta=.149$)、同學欺負 ($\beta=.155$) 較高；家庭氣氛 ($\beta=-.057$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.072$)、家人訊息與實質支持 ($\beta=-.103$)、成績 ($\beta=-.068$)、情感同理 ($\beta=-.056$) 較低。以上這些對中介變項有顯著影響的變項，將有助於下一節釐清與進行特教生對霸凌與受凌影響的路徑分析。

表 6-1-9 自變項對家庭因素之迴歸分析

自變項		父母管教方式			家庭氣氛	家人支持	
		寬鬆放任	開明權威	專制權威		情緒與陪伴	訊息與實值
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)
不同類別學生	普通生 (對照組)						
	特教生	-.003(-.001)	-.156*(-.079)	.184*(.092)	-.062*(-.056)	-.076*(-.038)	-.122*(-.061)
性別	女生 (對照組)						
	男生	-.139*(-.067)	-.025(-.012)	-.041(-.020)	-.021(-.019)	-.077*(-.037)	-.078*(-.037)
族群	原住民 (對照組)						
	非原住民	.144(.028)	.064(.012)	-.055(-.011)	.019(.007)	.072(.014)	.050(.010)
年級	一年級 (對照組)						
	二年級	.015(.007)	-.032(-.014)	-.029(-.013)	-.022(-.017)	-.072(-.032)	-.081(-.036)
	三年級	.049(.024)	-.072(-.035)	-.016(-.008)	.067*(.060)	.017(.008)	-.024(-.012)
父親教育程度		.052*(.065)	.029(.037)	.039*(.049)	.009(.020)	.057*(.071)	.063*(.078)
父親職業		.039*(.058)	.024(.035)	.032*(.048)	.010(.027)	.007(.010)	.001(.002)
家庭收入		.053*(.048)	.037(.034)	-.013(-.12)	.063*(.103)	.071*(.064)	.077*(.070)
學校屬性	公高 (對照組)						
	私高	.171*(.053)	-.007(-.002)	.268*(.083)	-.003(-.002)	-.155*(-.048)	-.267*(-.082)
	公職	-.045(-.017)	-.046(-.018)	.147*(.057)	-.107*(-.075)	-.163*(-.063)	-.195*(-.075)
	私職	-.009(-.004)	.000(.000)	.135*(.067)	-.064*(-.057)	-.147*(-.072)	-.209*(-.103)
常數		-.489*	-.179	-.327*	2.342*	-.200	-.111
F 值		9.277*	5.024*	5.486*	10.199*	7.780*	10.583*
R ²		.030	.016	.018	.033	.025	.034
N		3318	3318	3318	3313	3329	3330

* $p<.05$

表 6-1-10 自變項對學校因素之迴歸分析

自變項		班級氣氛		師生互動		同儕互動		學校因應
		嚴謹	鬆散	教師關愛	教師責罰	同學關愛	同學欺負	
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	
不同類別學生	普通生（對照組）							
	特教生	.180*(.090)	-.004(-.002)	.105*(.052)	.054(.027)	-.069(-.034)	.029(.015)	-.084*(-.042)
性別	女生（對照組）							
	男生	-.036(-.017)	.153*(.074)	.033(.016)	.173*(.084)	-.167*(-.081)	.158*(.076)	-.031(-.015)
族群	原住民（對照組）							
	非原住民	-.242*(-.046)	.124(.024)	-.293*(-.055)	-.145(-.028)	-.362*(-.069)	.050(.009)	-.179(-.034)
年級	一年級（對照組）							
	二年級	-.083(-.037)	-.058(-.026)	-.051(-.023)	.040(.018)	-.033(-.015)	.072(.032)	-.021(-.009)
	三年級	-.134*(-.066)	.024(.012)	-.071(-.034)	.069(.034)	-.008(-.004)	.137*(.067)	-.137*(-.067)
父親教育程度		-.007(-.009)	-.027(-.034)	.000(.000)	-.028(-.036)	.020(.025)	-.046*(-.057)	-.011(-.014)
父親職業		.020(.030)	.027(.039)	-.005(-.007)	.019(.028)	.006(.009)	.025(.037)	.020(.029)
家庭收入		-.003(-.003)	-.010(-.009)	-.016(-.014)	.007(.006)	.028(.025)	.016(.014)	-.021(-.019)
學校屬性	公高（對照組）							
	私高	.162*(.050)	.377*(.117)	.067(.021)	.602*(.187)	.162*(.050)	.554*(.171)	.111(.034)
	公職	-.055(-.021)	.156*(.060)	.024(.009)	.179*(.069)	-.059(-.023)	.178*(.069)	.087(.033)
	私職	-.035(-.017)	.268*(.132)	-.107(-.053)	.300*(.149)	.031(.015)	.313*(.155)	.087(.043)
常數		.227	-.399*	.354*	-.282*	.326*	-.469*	.243
F 值		5.941*	5.940*	3.627*	10.901*	5.684*	10.435*	2.441*
R ²		.019	.019	.012	.035	.018	.033	.008
N		3327	3327	3330	3330	3333	3333	3318

* $p < .05$

表 6-1-11 自變項對學校及身心因素之迴歸分析

自變項 \ 依變項		成績	運動參與	自我認同		同理心	
				自卑	自信	情感	認知
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)	b (β)
不同類別學生	普通生（對照組）						
	特教生	-.616*(-.233)	-.105*(-.035)	.082*(.041)	.030(.015)	-.276*(-.139)	-.330*(-.166)
性別	女生（對照組）						
	男生	-.448*(-.164)	.651*(.212)	.027(.013)	.150*(.073)	-.157*(-.076)	-.107*(-.052)
族群	原住民（對照組）						
	非原住民	-.154(-.022)	-.395*(-.051)	.077(.015)	-.138(-.026)	-.213*(-.041)	-.129(-.025)
年級	一年級（對照組）						
	二年級	.199*(.067)	-.026(-.008)	-.040(-.018)	-.038(-.017)	-.010(-.004)	.024(.011)
	三年級	.163*(.060)	-.194*(-.064)	-.090*(-.044)	.090*(.044)	-.006(-.003)	.023(.011)
父親教育程度		.024(.022)	.058*(.049)	-.023(-.028)	.020(.024)	.042*(.053)	.036*(.045)
父親職業		.020(.022)	.016(.016)	.001(.001)	.012(.018)	-.005(-.008)	-.004(-.007)
家庭收入		.081*(.055)	.184*(.112)	-.025(-.023)	.064*(.058)	.047*(.042)	.064*(.058)
學校屬性	公高（對照組）						
	私高	.182*(.043)	.036(.007)	.103(.032)	.098(.030)	-.165*(-.051)	-.114(-.036)
	公職	.039(.011)	-.093(-.024)	.058(.022)	-.047(-.018)	-.070(-.027)	-.030(-.012)
	私職	-.183*(-.068)	-.049(-.016)	.094(.047)	-.038(-.019)	-.112*(-.056)	-.046(-.023)
常數		3.620*	2.614*	-.036	-.225	.308*	.127
F 值		41.711*	24.946*	2.383*	5.230*	12.560*	14.164*
R ²		.122	.076	.008	.017	.040	.045
N		3324	3337	3327	3327	3333	3335

* $p < .05$

第二節 特教生霸（受）凌路徑分析

一、特教生霸凌路徑分析

霸凌部分，本研究迴歸分析得到，特教生的言語霸凌較普通生低的結果外，還要進一步探究特教生對言語霸凌的影響路徑。

（一）特教生言語霸凌之影響路徑

圖 6-2-1（見表 6-1-5 言語霸凌模式三，及表 6-1-10、表 6-1-11）相較於普通生，特教生除了對言語霸凌（ $\beta=-.058$ ）有直接負向影響外，還會間接透過中介變項對依變項產生影響。間接影響上，雖然特教生學校因應較低會提高言語霸凌，不過特教生的班級氣氛嚴謹較高、運動參與較低，都會降低言語霸凌，總括而言特教生的言語霸凌較低。

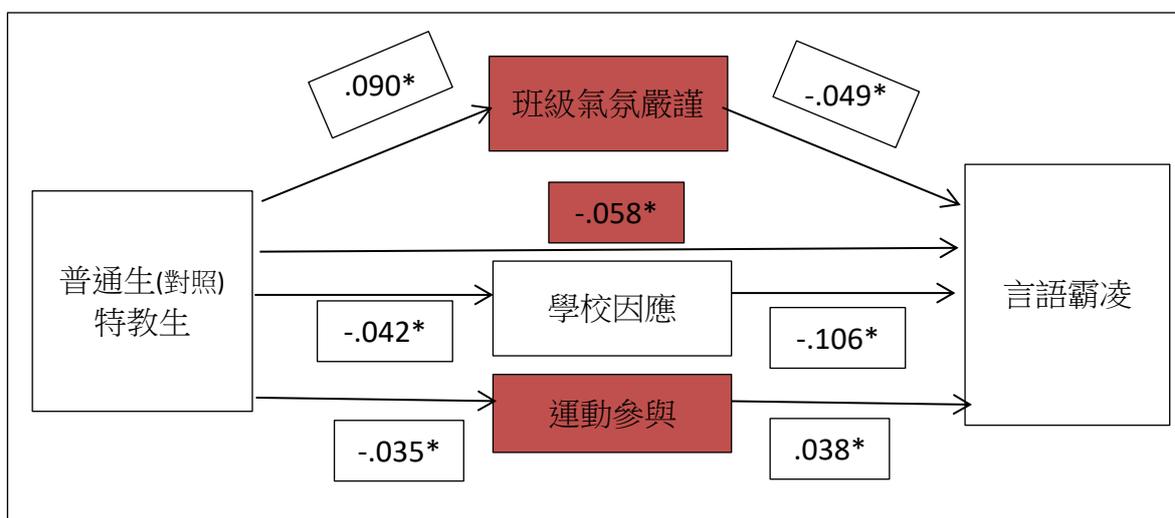


圖 6-2-1 特教生對言語霸凌的直接與間接影響路徑圖

二、特教生受凌路徑分析

受凌部分，本研究迴歸分析得到，特教生的整體受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌皆較普通生高的結果外，還要進一步探究特教生對整體受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌的影響路徑。

（一）特教生整體受凌之影響路徑

圖 6-2-2（參見表 6-1-4 整體受凌模式三，及表 6-1-9、表 6-1-10、表 6-1-11）相較於普通生，特教生除了對整體受凌（ $\beta=-.060$ ）有直接正向影響外，還會間接透過中介變項對依變項產生影響。間接影響上，雖然班級氣氛嚴謹較高、情感同

理較低會降低整體受凌，不過特教生的父母管教開明權威較低、父母管教專制權威較高、家人情緒與陪伴支持較低、家人訊息與實質支持較低、學校因應較低、自卑較高都會提高整體受凌，總括而言特教生的整體受凌較低。

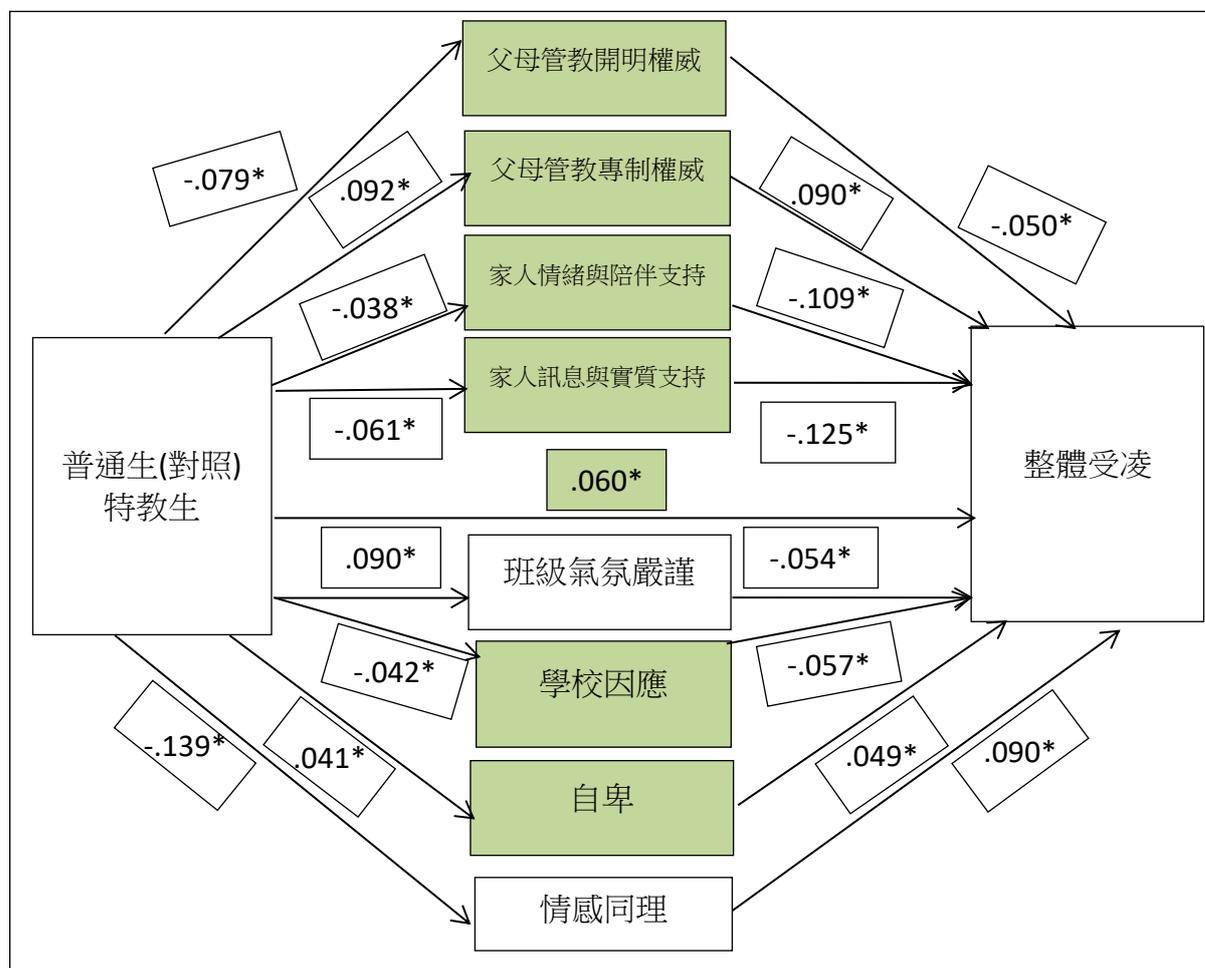


圖 6-2-2 特教生對整體受凌的直接與間接影響路徑圖

(二) 特教生肢體受凌之影響路徑

圖 6-2-3 (參見表 6-1-6 肢體受凌模式三，及表 6-1-9、表 6-1-10) 相較於普通生，特教生除了對肢體受凌 ($\beta=.047$) 有直接正向影響外，還會間接透過中介變項對依變項產生影響。間接影響上，雖然特教生家庭氣氛較低會降低肢體受凌，不過特教生的父母管教開明權威較低、父母管教專制權威較高、家人訊息與實質支持較低、學校因應較低都會提高肢體受凌，總括而言特教生的肢體受凌較高。

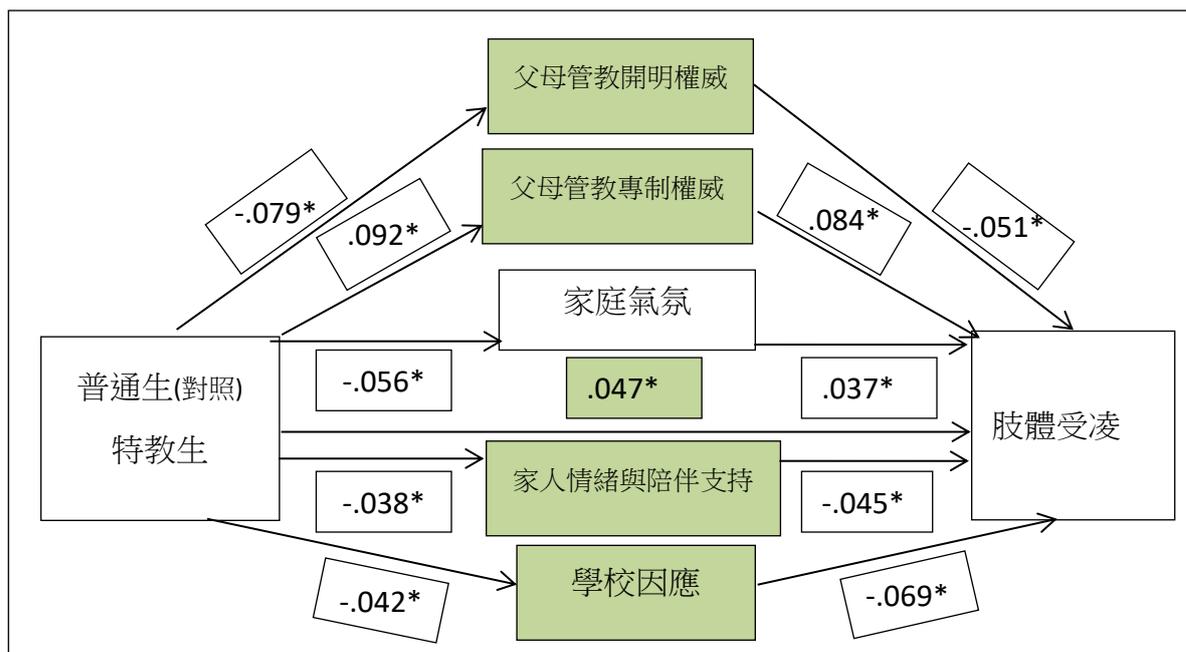


圖6-2-3 特教生對肢體受凌的直接與間接影響路徑圖

(三) 特教生關係受凌之影響路徑

圖 6-2-4 (參見表 6-1-7 關係受凌模式三, 及表 6-1-9、表 6-1-10) 相較於普通生, 特教生除了對關係受凌 ($\beta=.052$) 有直接正向影響外, 還會間接透過中介變項對依變項產生影響。間接影響上, 雖然特教生班級氣氛嚴謹較高會降低關係受凌, 不過特教生的父母管教專制權威較高、教師關愛較高、學校因應較低都會提高關係受凌, 總括而言特教生的關係受凌較高。

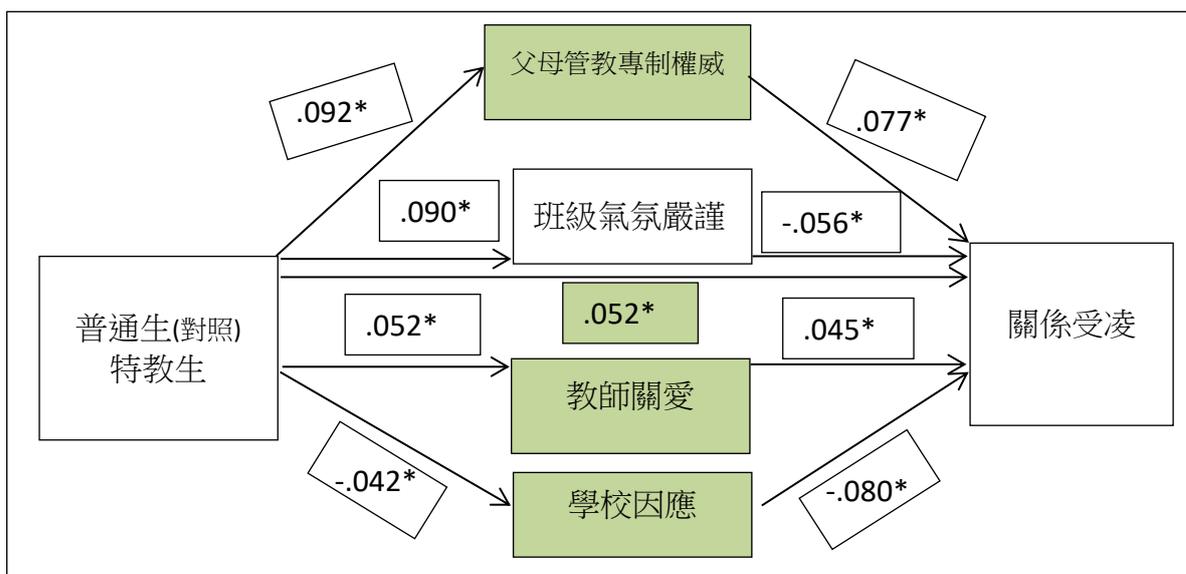


圖6-2-4 特教生對關係受凌的直接與間接影響路徑圖

(四) 特教生網路受凌的影響路徑

圖 6-2-5（見表 6-1-8 網路受凌模式三，及表 6-1-9、表 6-1-10、表 6-1-11）相較於普通生，特教生除了對網路受凌（ $\beta=.050$ ）有直接正向影響外，還會間接透過中介變項對依變項產生影響。間接影響上，雖然特教生班級氣氛嚴謹較高會降低網路受凌，不過特教生的父母管教開明權威較低、父母管教專制權威較高、學校因應較低、自卑較高都會提高網路受凌，總括而言特教生的網路受凌較高。

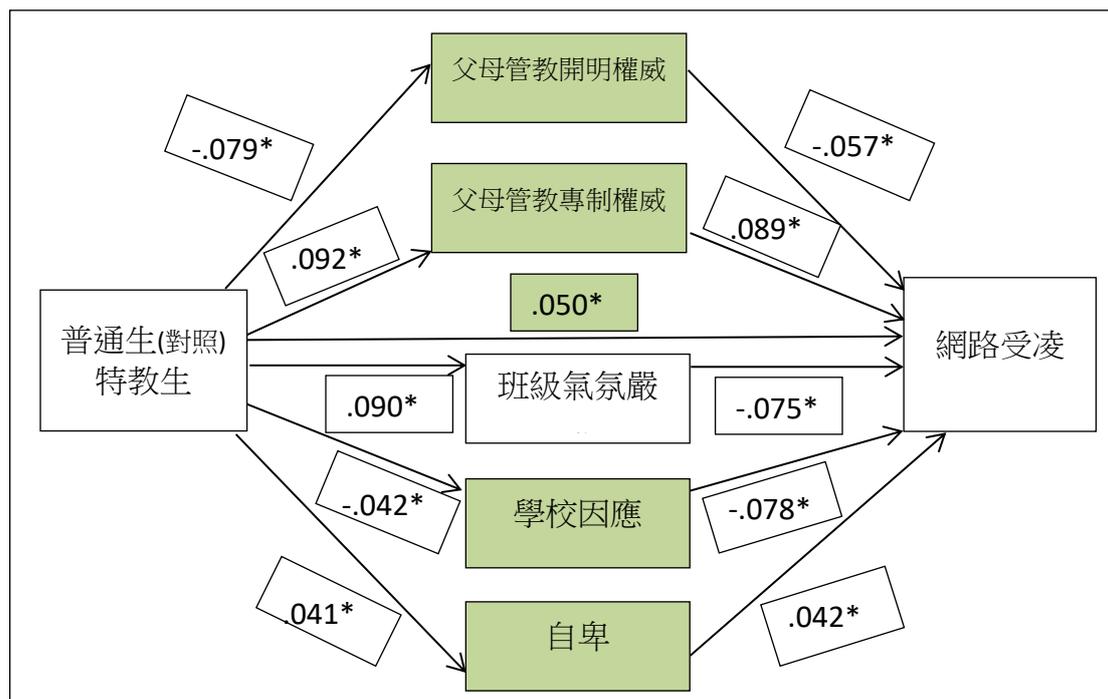


圖6-2-5 特教生對網路霸凌的直接與間接影響路徑圖

第三節 霸凌、受凌經驗對霸凌與受凌之迴歸分析

本研究運用多元迴歸分析，驗證霸凌經驗、受凌經驗對整體霸凌與整體受凌的影響。也進一步驗證霸凌經驗、受凌經驗對四類霸凌與四類受凌的影響。並對特教生有顯著差異的部分作說明，全面釐清霸、受凌經驗對霸凌與受凌的影響。

一、霸凌、受凌經驗對整體霸凌與整體受凌之迴歸分析

(一) 霸凌、受凌經驗對整體霸凌之迴歸分析

承接表 6-1-4 整體霸凌模式三之後，表 6-3-1 整體霸凌模式四，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對整體霸凌的影響。背景對整體霸凌的影響皆消失，只剩下霸凌經驗對整體霸凌 ($b=1.853$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教開明權威 ($\beta=.024$)、成績 ($\beta=.022$) 對整體霸凌有正向影響，班級氣氛輕鬆 ($\beta=-.023$) 對整體霸凌有負向影響，特教生整體霸凌與普通生的差異仍不顯著， R^2 高達.764。

承接表 6-1-4 整體霸凌模式三之後，表 6-3-1 模式五，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對整體霸凌的影響。男生整體霸凌 ($b=.046$) 較女生高，父親教育對整體霸凌 ($\beta=-.039$) 有負向影響，受凌經驗對整體霸凌 ($b=1.154$) 有很大的正向影響；中介變項的教師責罰對整體霸凌 ($\beta=.057$) 有正向影響，教師關愛對整體霸凌 ($\beta=-.060$) 有負向影響；特教生整體霸凌 ($b=-.040$) 低於普通生， R^2 達.364。

小結：

綜合表 6-3-1 左邊整體霸凌，在控制霸凌經驗後，得到霸凌經驗對整體霸凌有正向影響，即是霸凌經驗會提高整體霸凌他人的機會；另外，在控制受凌經驗後，也得到受凌經驗對整體霸凌有正向影響，即是受凌經驗也會提高整體霸凌他人的機會。綜合表 6-3-1 右邊整體受凌，在控制受凌經驗後，得到受凌經驗對整體受凌有正向影響，即是受凌經驗會提高整體被他人霸凌的機會。另外，在控制霸凌經驗後，也得到受凌經驗對整體受凌有正向影響，即是霸凌經驗也會提高整體被他人霸凌的機會。

(二) 受凌、霸凌經驗對整體受凌之迴歸分析

承接表 6-1-4 整體霸凌模式三之後，表 6-3-1 整體受凌模式四，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對整體受凌的影響。背景對整體受凌的影響皆消失，只剩下受凌經驗對整體受凌 ($b=1.723$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教

專制權威 ($\beta=.025$) 對整體霸凌有正向影響，家人訊息與實質支持 ($\beta=-.050$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.019$)、教師關愛 ($\beta=-.030$)、同學關愛 ($\beta=-.030$) 對整體霸凌有負向影響，特教生整體受凌與普通生的差異仍不顯著， R^2 高達.760。

承接表 6-1-4 整體霸凌模式三之後，表 6-3-1 整體受凌模式五，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對整體受凌的影響。背景對整體受凌的影響皆消失，只剩下霸凌經驗對整體受凌 ($b=1.277$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威 ($\beta=.044$)、同學欺負 ($\beta=.127$)、情感同理 ($\beta=.098$) 對整體受凌有正向影響，家人訊息與實質支持 ($\beta=-.106$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.040$)、教師責罰 ($\beta=-.041$)、同學關愛 ($\beta=-.123$)、認知同理 ($\beta=-.049$) 對整體霸凌有負向影響，特教生整體受凌 ($b=.072$) 高於普通生， R^2 達.432。

小結：

綜合表 6-3-1 左邊整體霸凌模式五在控制受凌經驗後，受凌經驗對整體霸凌有正向影響，特教生整體霸凌較普通生低，這表示有受凌經驗者特教生較多，所以控制了受凌經驗，原本兩類學生整體霸凌不顯著（表 6-1-4 整體霸凌模式三）的情形，轉而為特教生整體霸凌低於普通生的結果。綜合表 6-3-1 右邊整體受凌模式五在控制霸凌經驗後，霸凌經驗對整體受凌有正向影響，特教生整體受凌顯著較普通生高；這表示即使控制了霸凌經驗對整體受凌的影響，特教生的整體受凌仍較普通生高（表 6-1-4 整體霸凌模式三），顯示特教生整體受凌的強健性。

表 6-3-1 霸凌、受凌經驗對整體霸凌與整體受凌之迴歸分析

依變項 自變項及中介變項		整體霸凌		整體受凌	
		模式四	模式五	模式四	模式五
		b (β)	b (β)	b (β)	b (β)
不同類別 學生	普通生（對照組）				
	特教生	.001(.000)	-.040*(-.032)	.005(.004)	.072*(.057)
性別	女生（對照組）				
	男生	.007(.005)	.046*(.035)	.004(.003)	-.013(-.010)
族群	原住民（對照組）				
	非原住民	.018(.005)	-.069(-.021)	.016(.005)	.017(.005)
年級	一年級（對照組）				
	二年級	.021(.015)	.029(.021)	.014(.010)	-.006(-.005)
	三年級	.017(.013)	.031(.024)	-.004(-.003)	.008(.006)
父親教育程度		-.002(-.004)	-.020*(-.039)	-.002(-.003)	.014(.027)
父親職業		.000(-.002)	.005(.012)	-.001(-.003)	-.002(-.004)
家庭收入		-.001(-.002)	.009(.013)	.004(.006)	-.002(-.002)
學校屬性	公高（對照組）				
	私高	.010(.005)	.051(.025)	.025(.012)	.055(.027)
	公職	-.003(-.002)	-.027(-.017)	.001(.000)	.021(.013)
	私職	-.008(-.006)	-.014(-.011)	-.005(-.004)	.025(.019)
霸凌經驗	無（對照組）				
	有	1.853*(.869)			1.277*(.597)
受凌經驗	無（對照組）				
	有		1.154*(.577)	1.723*(.858)	
家庭因素	父母管教寬鬆放任	-.013(-.021)	-.016(-.025)	-.001(-.002)	-.002(-.003)
	父母管教開明權威	.015*(.024)	.010(.015)	-.002(-.003)	-.014(-.022)
	父母管教專制權威	.001(.002)	.015(.024)	.016*(.025)	.028*(.044)
	家庭氣氛	.005(.004)	.002(.001)	-.003(-.003)	-.007(-.006)
	家人情緒與陪伴支持	.014(.022)	-.011(-.018)	.023(.036)	.065(.103)
	家人訊息與實質支持	-.005(-.008)	.010(.015)	-.032*(-.050)	-.067*(-.106)
學校因素	班級氣氛嚴謹	-.007(-.011)	-.005(-.008)	.001(.002)	-.020(-.031)
	班級氣氛鬆散	-.015*(-.023)	-.002(-.003)	-.012*(-.019)	-.025*(-.040)
	教師關愛	-.008(-.013)	-.038*(-.060)	-.019*(-.030)	.020(.031)
	教師責罰	.004(.006)	.036*(.057)	.001(.001)	-.026*(-.041)
	同學關愛	-.011(-.017)	.023(.036)	-.019*(-.030)	-.078*(-.123)
	同學欺負	.010(.015)	.004(.006)	.014(.022)	.081*(.127)
	學校因應	-.009(-.014)	-.017(-.027)	-.004(-.006)	-.016(-.025)
	成績	.011*(.022)	.006(.013)	.002(.004)	.008(.017)
身心因素	運動參與	-.001(-.003)	.008(.019)	.001(.002)	-.006(-.013)
	自卑	-.010(-.015)	-.003(-.005)	-.005(-.007)	.010(.016)
	自信	.001(.001)	.010(.016)	.004(.006)	-.014(-.021)
	情感同理	-.013(-.020)	-.013(-.049)	.003(.005)	.063*(.098)
	認知同理	-.019(-.030)	.011(.017)	.001(.002)	-.031*(-.049)
常數		.939*	1.075*	.978*	.975*
F 值		333.258*	59.051*	326.271*	78.118*
R ²		.764	.365	.760	.432
N		3222	3222	3222	3222

* $p < .05$

二、霸凌、受凌經驗對四類霸凌之迴歸分析

（一）霸凌、受凌經驗對言語霸凌之迴歸分析

承接表 6-1-5 言語霸凌模式三之後，表 6-3-2 言語霸凌模式四，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對言語霸凌的影響。男生言語霸凌 ($b=109$) 較女生高，家庭收入對言語霸凌 ($\beta=.049$) 有正向影響，霸凌經驗對言語霸凌 ($b=1.371$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教開明權威 ($\beta=.057$)、同學欺負 ($\beta=.094$) 對言語霸凌有正向影響，父母管教寬鬆 ($\beta=-.046$)、同學關愛 ($\beta=-.063$)、學校因應 ($\beta=-.084$) 對言語霸凌有負向影響，特教生言語霸凌 ($b=-.122$) 低於普通生， R^2 為.242。

承接表 6-1-5 言語霸凌模式三之後，表 6-3-2 言語霸凌模式五，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對言語霸凌的影響。男生言語霸凌 ($b=.137$) 較女生高，三年級言語霸凌 ($b=.038$) 較一年級高，家庭收入對言語霸凌 ($\beta=.056$) 有正向影響，受凌經驗對言語霸凌 ($b=.919$) 有不小的正向影響；中介變項的父母管教開明權威 ($\beta=.054$)、同學欺負 ($\beta=.086$)、運動參與 ($\beta=.039$) 對言語霸凌有正向影響，父母管教寬鬆 ($\beta=-.048$)、學校因應對言語霸凌 ($\beta=-.089$) 有負向影響；特教生言語霸凌 ($b=-.155$) 低於普通生， R^2 為.167。

（二）霸凌、受凌經驗對肢體霸凌之迴歸分析

承接表 6-1-6 肢體霸凌模式三之後，表 6-3-2 肢體霸凌模式四，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對肢體霸凌的影響。私立高中肢體霸凌 ($b=.235$) 較公立高中高，霸凌經驗對肢體霸凌 ($b=1.373$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威 ($\beta=.069$)、教師責罰 ($\beta=.089$)、同學欺負 ($\beta=.053$)、情感同理 ($\beta=.070$) 對肢體霸凌有正向影響，班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.051$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.056$)、學校因應 ($\beta=-.060$)、認知同理 ($\beta=-.056$) 對肢體霸凌有負向影響，特教生肢體霸凌與普通生無顯著差異， R^2 為.242。

承接表 6-1-6 肢體霸凌模式三之後，表 6-3-2-1 肢體霸凌模式五，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對肢體霸凌的影響。男生肢體霸凌 ($b=.069$) 較女生高，私立高中肢體霸凌 ($b=.249$) 較公立高中高，受凌經驗對肢體霸凌 ($b=1.130$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威 ($\beta=.073$)、教師責罰 ($\beta=.114$) 對肢體霸凌有正向影響，班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.044$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=-.046$)、學

校因應對肢體霸凌($\beta=-.061$)有負向影響;特教生肢體霸凌與普通生無顯著差異, R^2 為.198。

(三) 霸凌、受凌經驗對關係霸凌之迴歸分析

承接表 6-1-7 關係霸凌模式三之後,表 6-3-2 關係霸凌模式四,再加入霸凌經驗做控制,以驗證霸凌經驗對關係霸凌的影響。私立高中關係霸凌($b=.150$)較公立高中高,霸凌經驗對關係霸凌($b=1.415$)有很大的正向影響;中介變項的父母管教專制權威($\beta=.073$)、教師責罰($\beta=.097$)對關係霸凌有正向影響,班級氣氛鬆散($\beta=-.044$)、學校因應($\beta=-.047$)對關係霸凌有負向影響,特教生關係霸凌與普通生無顯著差異, R^2 為.247。

承接表 6-1-7 關係霸凌模式三之後,表 6-3-2 關係霸凌模式五,再加入受凌經驗做控制,以驗證受凌經驗對關係霸凌的影響。非原住民關係霸凌($b=-.179$)較原住民低,私立高中關係霸凌($b=.163$)較公立高中高,受凌經驗對關係霸凌($b=1.175$)有很大的正向影響;中介變項的父母管教專制權威($\beta=.076$)、教師責罰($\beta=.123$)、自信($\beta=.042$)對關係霸凌有正向影響,學校因應對關係霸凌($\beta=-.048$)有負向影響;特教生關係霸凌與普通生無顯著差異, R^2 為.207。

(四) 霸凌、受凌經驗對網路霸凌之迴歸分析

承接表 6-1-8 網路霸凌模式三之後,表 6-3-2 網路霸凌模式四,再加入霸凌經驗做控制,以驗證霸凌經驗對網路霸凌的影響。非原住民網路霸凌($b=-.183$)較原住民低,私立高中網路霸凌($b=.157$)較公立高中高,霸凌經驗對網路霸凌($b=1.302$)有很大的正向影響;中介變項的父母管教專制權威($\beta=.060$)、教師責罰($\beta=.100$)、情感同理($\beta=.070$)對網路霸凌有正向影響,班級氣氛嚴謹($\beta=-.041$)、班級氣氛鬆散($\beta=-.054$)、學校因應($\beta=-.071$)對網路霸凌有負向影響,特教生網路霸凌與普通生無顯著差異, R^2 為.229。

承接表 6-1-8 網路霸凌模式三之後,表 6-3-2 網路霸凌模式五,再加入受凌經驗做控制,以驗證受凌經驗對網路霸凌的影響。非原住民網路霸凌($b=-.225$)較原住民低,私立高中網路霸凌($b=.167$)較公立高中高,受凌經驗對網路霸凌($b=1.111$)有很大的正向影響;中介變項的父母管教專制權威($\beta=.062$)、教師責罰($\beta=.124$)對網路霸凌有正向影響,班級氣氛鬆散($\beta=-.044$)、學校因應($\beta=-.071$)對網路霸凌有負向影響;特教生網路霸凌與普通生無顯著差異, R^2 為.207。

小結：

表 6-3-2，對霸凌經驗做控制，得到霸凌經驗對言語、肢體、關係、網路霸凌有正向影響，即是霸凌經驗會提高言語、肢體、關係、網路霸凌發生的機會；另外，對受凌經驗做控制，也得到受凌經驗對言語、肢體、關係、網路等霸凌有正向影響，即是受凌經驗也會提高言語、肢體、關係、網路霸凌發生的機會。

表 6-3-2 言語霸凌模式四、模式五，不論控制霸凌經驗或受凌經驗，特教生的言語霸凌皆顯著低於普通生，顯示特教生言語霸凌較普通生低的強健性。

表 6-3-2 霸凌、受凌經驗對四類霸凌之迴歸分析

依變項 自變項 及中介變項	言語霸凌		肢體霸凌		關係霸凌		網路霸凌	
	模式四	模式五	模式四	模式五	模式四	模式五	模式四	模式五
	b (β)							
普通生（對照）								
特教生	-.122*(-.060)	-.155*(-.077)	.009(.005)	-.031(-.015)	-.002(-.001)	-.045(-.023)	-.013(-.007)	-.055(-.028)
女生（對照）								
男生	.109*(.052)	.137*(.066)	.043(.021)	.069*(.033)	.020(.010)	.047(.023)	-.006(-.003)	.018(.009)
原住民（對照）								
非原住民	-.056(-.011)	-.116(-.022)	-.091(-.017)	-.140(-.027)	-.131(-.025)	-.179*(-.035)	-.183*(-.036)	-.225*(-.044)
一年級（對照）								
二年級	.061(.027)	.068(.030)	-.049(-.021)	-.038(-.017)	-.009(-.004)	.003(.001)	.015(.007)	.026(.012)
三年級	.071(.034)	.080*(.038)	.018(.009)	.022(.011)	.055(.027)	.059(.029)	.054(.027)	.057(.028)
父親教育	.016(.019)	.002(.003)	.012(.015)	-.002(-.002)	.009(.011)	-.006(-.007)	.000(.000)	-.013(-.017)
父親職業	.003(.005)	.007(.011)	-.025(-.037)	-.021(-.032)	-.021(-.032)	-.018(-.027)	-.014(-.022)	-.011(-.017)
家庭收入	.055*(.049)	.062*(.056)	.025(.023)	.033(.029)	.030(.027)	.037(.034)	.010(.009)	.017(.016)
公高（對照）								
私高	.074(.023)	.100(.031)	.235*(.073)	.249*(.078)	.150*(.047)	.163*(.051)	.157*(.050)	.167*(.053)
公職	.058(.022)	.040(.015)	.056(.022)	.037(.014)	.052(.020)	.031(.012)	.022(.009)	.004(.001)
私職	.020(.010)	.014(.007)	.008(.004)	-.004(-.002)	-.008(-.004)	-.021(-.010)	-.017(-.009)	-.029(-.015)
霸凌無（對照）								
有	1.371*(.402)		1.373*(.405)		1.415*(.423)		1.302*(.392)	
受凌無（對照）								
有		.919*(.287)		1.130*(.347)		1.175*(.374)		1.111*(.356)
父母寬鬆放任	-.047*(-.046)	-.049*(-.048)	.002(.002)	.000(.000)	-.015(-.015)	-.017(-.017)	-.015(-.015)	-.016(-.016)
父母開明權威	.058*(.057)	.055*(.054)	-.030(-.029)	-.030(-.029)	-.021(-.021)	-.020(-.020)	-.018(-.018)	-.016(-.016)
父母專制權威	.007(.007)	.016(.016)	.070*(.069)	.074*(.073)	.073*(.073)	.076*(.076)	.059*(.060)	.062*(.062)
家庭氣氛	-.008(-.005)	-.011(-.006)	-.024(-.013)	-.025(-.014)	-.030(-.017)	-.031(-.017)	.000(.000)	.000(.000)
家情與陪支持	-.049(-.048)	-.069(-.068)	-.032(-.032)	-.057(-.057)	-.004(-.004)	-.031(-.031)	-.002(-.002)	-.028(-.028)
家訊與實支持	.014(.014)	.027(.027)	.008(.008)	.026(.026)	-.028(-.028)	-.009(-.009)	-.042(-.043)	-.023(-.024)
班級氣氛嚴謹	-.034(-.033)	-.031(-.030)	-.051*(-.051)	-.044*(-.044)	-.037(-.037)	-.029(-.030)	-.040*(-.041)	-.032(-.033)
班級氣氛鬆散	-.008(-.008)	-.001(-.001)	-.057*(-.056)	-.046*(-.046)	-.043*(-.044)	-.032(-.033)	-.053*(-.054)	-.043*(-.044)
教師關愛	.007(.007)	-.016(-.016)	-.010(-.010)	-.037(-.036)	-.005(-.005)	-.033(-.033)	.004(.004)	-.023(-.023)
教師責罰	.007(.007)	.031(.031)	.090*(.089)	.115*(.114)	.097*(.097)	.123*(.123)	.099*(.100)	.123*(.124)
同學關愛	-.064*(-.063)	-.037(-.036)	-.014(-.014)	.021(.020)	-.021(-.021)	.015(.015)	-.015(-.015)	-.020(-.020)
同學欺負	.096*(.094)	.087*(.086)	.053*(.053)	.032(.032)	.020(.020)	-.004(-.004)	.043(.043)	.018(.018)
學校因應	-.085*(-.084)	-.090*(-.089)	-.060*(-.060)	-.061*(-.061)	-.047*(-.047)	-.048*(-.048)	-.070*(-.071)	-.069*(-.071)
成績	.011(.014)	.007(.010)	.018(.024)	.014(.019)	.016(.021)	.011(.015)	-.002(-.003)	-.006(-.008)
運動參與	.020(.029)	.026*(.039)	.000(.001)	.007(.011)	.002(.003)	.009(.014)	.007(.010)	.014(.021)
自卑	.030(.030)	.034(.033)	.011(.011)	.011(.011)	.024(.025)	.023(.023)	.029(.030)	.028(.028)
自信	.017(.016)	.024(.024)	.021(.021)	.031(.031)	.031(.032)	.042*(.042)	.029(.029)	.039(.040)
情感同理	.034(.033)	.000(.000)	.071*(.070)	.030(.030)	.036(.036)	-.007(-.007)	.069*(.070)	.029(.029)
認知同理	-.008(-.008)	.015(.015)	-.057*(-.056)	-.031(-.031)	-.024(-.024)	.002(.002)	-.022(-.023)	.002(.002)
常數	-.420*	-.325*	-.137	-.060	-.081	-.006	.025	.091
F 值	32.835*	20.573*	32.790*	25.364*	33.727*	26.859*	30.574*	25.851*
R ²	.242	.167	.242	.198	.247	.207	.229	.201
N	3221	3221	3219	3219	3221	3221	3219	3219

* $p < .05$

三、受凌、霸凌經驗對四類受凌之迴歸分析

（一）受凌、霸凌經驗對言語受凌之迴歸分析

承接表 6-1-5 言語受凌模式三之後，表 6-3-3 言語受凌模式四，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對言語受凌的影響。男生言語受凌 ($b=.071$) 較女生高，家庭收入對言語受凌 ($\beta=.046$) 有正向影響，私立高中言語受凌 ($b=.209$) 較公立高中高，受凌經驗對言語受凌 ($b=1.255$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教開明權威 ($\beta=.061$)、班級氣氛鬆散 ($\beta=.038$)、教師關愛 ($\beta=.043$)、同學欺負 ($\beta=.189$)、運動參與 ($\beta=.036$)、認知同理 ($\beta=.074$) 對言語受凌有正向影響，家庭氣氛 ($\beta=-.035$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.119$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.079$)、同學關愛 ($\beta=-.126$)、學校因應 ($\beta=-.053$)、自信 ($\beta=-.038$) 對言語受凌有負向影響，特教生言語受凌與普通生無顯著差異， R^2 為.311。

承接表 6-1-5 言語受凌模式三之後，表 6-3-3 言語受凌模式五，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對言語受凌的影響。家庭收入對言語受凌 ($\beta=.042$) 有正向影響，私立高中言語受凌 ($b=.223$) 較公立高中高，霸凌經驗對言語受凌 ($b=1.050$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教開明權威 ($\beta=.054$)、教師關愛 ($\beta=.071$)、同學欺負 ($\beta=.234$) 對言語受凌有正向影響，家庭氣氛 ($\beta=-.036$)、家人情緒與陪伴支持 ($\beta=-.088$)、班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.093$)、同學關愛 ($\beta=-.168$)、學校因應 ($\beta=-.059$)、自信 ($\beta=-.050$) 對言語受凌有負向影響；特教生言語受凌與普通生無顯著差異， R^2 為.259。

（二）受凌、霸凌經驗對肢體受凌之迴歸分析

承接表 6-1-6 肢體受凌模式三之後，表 6-3-3 肢體受凌模式四，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對肢體受凌的影響。男生肢體受凌 ($b=.062$) 較女生高，非原住民肢體受凌 ($b=-.150$) 較原住民低，家庭收入對肢體受凌 ($\beta=.049$) 有正向影響，私立高中肢體受凌 ($b=.211$) 較公立高中高，受凌經驗對肢體受凌 ($b=1.116$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威 ($\beta=.057$)、教師責罰 ($\beta=.056$)、同學欺負 ($\beta=.077$) 對肢體受凌有正向影響，學校因應 ($\beta=-.046$)、自信 ($\beta=-.037$) 對肢體受凌有負向影響，特教生肢體受凌與普通生無顯著差異， R^2 為.205。

承接表 6-1-6 肢體受凌模式三之後，表 6-3-3 肢體受凌模式五，再加入霸凌

經驗做控制，以驗證霸凌經驗對肢體受凌的影響。家庭收入對肢體受凌($\beta=.043$)有正向影響，私立高中肢體受凌($b=.209$)較公立高中高，霸凌經驗對肢體受凌($b=1.179$)有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威($\beta=.057$)、教師關愛($\beta=.040$)對肢體受凌有正向影響，同學關愛($\beta=-.069$)、學校因應($\beta=-.048$)、自信($\beta=-.047$)對肢體受凌有負向影響；特教生肢體受凌($b=.090$)較普通生高， R^2 為.207。

(三) 受凌、霸凌經驗對關係受凌之迴歸分析

承接表 6-1-7 關係受凌模式三之後，表 6-3-3 關係受凌模式四，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對關係受凌的影響。父親教育對關係受凌($\beta=-.041$)有負向影響，家庭收入對關係受凌($\beta=.046$)有正向影響，私立高中關係受凌($b=.261$)較公立高中高，受凌經驗對關係受凌($b=1.361$)有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威($\beta=.044$)、教師責罰($\beta=.073$)、同學欺負($\beta=.090$)、認知同理($\beta=.075$)對關係受凌有正向影響，家人情緒與陪伴支持($\beta=-.086$)、同學關愛($\beta=-.094$)、學校因應($\beta=-.054$)對關係受凌有負向影響，特教生關係受凌與普通生無顯著差異， R^2 為.304。

承接表 6-1-7 關係受凌模式三之後，表 6-3-3 關係受凌模式五，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對關係受凌的影響。家庭收入對關係受凌($\beta=.041$)有正向影響，私立高中關係受凌($b=.269$)較公立高中高，霸凌經驗對關係受凌($b=1.256$)有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威($\beta=.049$)、教師責罰($\beta=.049$)、同學欺負($\beta=.133$)對關係受凌有正向影響，班級氣氛嚴謹($\beta=-.041$)、同學關愛($\beta=-.139$)、學校因應($\beta=-.059$)、自信($\beta=-.036$)對關係受凌有負向影響；特教生關係受凌($b=.050$)較普通生高， R^2 為.266。

(四) 受凌、霸凌經驗對網路受凌之迴歸分析

承接表 6-1-8 網路受凌模式三之後，表 6-3-3 網路受凌模式四，再加入受凌經驗做控制，以驗證受凌經驗對網路受凌的影響。非原住民網路受凌($b=-.175$)較原住民低，家庭收入對網路受凌($\beta=.044$)有正向影響，私立高中網路受凌($b=.2171$)較公立高中高，受凌經驗對網路受凌($b=1.233$)有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威($\beta=.058$)、教師責罰($\beta=.102$)、同學欺負($\beta=.063$)對網路受凌有正向影響，班級氣氛嚴謹($\beta=-.050$)、學校因應($\beta=-.055$)對網路受凌有負向影響；特教生網路受凌與普通生無顯著差異， R^2 為.260。

承接表 6-1-8 網路受凌模式三之後，表 6-3-3 網路受凌模式五，再加入霸凌經驗做控制，以驗證霸凌經驗對網路受凌的影響。家庭收入對網路受凌($\beta=.041$)有正向影響，私立高中網路受凌 ($b=.217$) 較公立高中高，霸凌經驗對網路受凌 ($b=1.266$) 有很大的正向影響；中介變項的父母管教專制權威 ($\beta=.060$)、教師責罰 ($\beta=.078$)、同學欺負 ($\beta=.099$) 對網路受凌有正向影響，班級氣氛嚴謹 ($\beta=-.060$)、同學關愛 ($\beta=-.043$)、學校因應 ($\beta=-.057$) 對網路受凌有負向影響；特教生網路受凌 ($b=.093$) 較普通生高， R^2 為.255。

小結：

歸納表 6-3-3，模式四加入受凌經驗做控制，得到受凌經驗對言語、肢體、關係、網路等受凌有正向影響，即是受凌經驗會提高言語、肢體、關係、網路受凌發生的機會。其次，表 6-3-3，模式五加入霸凌經驗做控制，也得到霸凌經驗對言語、肢體、關係、網路受凌有正向影響，即是霸凌經驗會也會提高言語、肢體、關係、網路受凌發生的機會。

表 6-3-3 模式五在控制霸凌經驗後，霸凌經驗對肢體、關係、網路受凌有正向影響，且特教生的肢體、關係、網路受凌皆較普通生高，這表示即使控制了霸凌經驗對肢體、關係、網路受凌的影響（見表 6-1-6、表 6-1-7、表 6-1-8 受凌模式三），特教生的肢體、關係、網路受凌仍較普通生高，顯示特教生肢體、關係、網路受凌的強健性。

表 6-3-3 受凌、霸凌經驗對四類受凌之迴歸分析

依變項 自變項及 中介變項	言語受凌		肢體受凌		關係受凌		網路受凌	
	模式四	模式五	模式四	模式五	模式四	模式五	模式四	模式五
	b (β)							
普通生（對照）								
特教生	.000(.000)	.047(.024)	.048(.024)	.090*(.045)	.148(.024)	.099*(.050)	.047(.024)	.093*(.048)
女生（對照）								
男生	.071*(.035)	.055(.027)	.062*(.031)	.042(.020)	-.002(-.001)	-.023(-.011)	-.036(-.018)	-.057(-.028)
原住民（對照）								
非原住民	-.062(-.012)	-.051(-.010)	-.150*(-.029)	-.119(-.023)	-.145(-.028)	-.123(-.024)	-.175*(-.035)	-.145(-.029)
一年級（對照）								
二年級	.058(.026)	.044(.020)	-.047(-.021)	-.058(-.026)	.005(.002)	-.010(-.004)	.004(.002)	-.010(-.005)
三年級	.047(.023)	.053(.026)	.054(.027)	.053(.026)	.059(.029)	.063(.031)	.055(.028)	.056(.028)
父親教育	-.011(-.014)	.011(.001)	-.018(-.023)	-.005(-.007)	-.033*(-.041)	-.019(-.024)	-.006(-.008)	.007(.009)
父親職業	.004(.006)	.003(.005)	-.004(-.006)	-.006(-.009)	.000(-.001)	-.003(-.004)	.004(.007)	.002(.003)
家庭收入	.050*(.046)	.046*(.042)	.053*(.049)	.047*(.043)	.051*(.046)	.045*(.041)	.047*(.044)	.041*(.038)
公高（對照）								
私高	.209*(.066)	.223*(.070)	.211*(.067)	.209*(.066)	.261*(.082)	.269*(.084)	.217*(.070)	.217*(.070)
公職	.086(.033)	.103(.040)	-.049(-.019)	-.031(-.012)	.017(.007)	.036(.014)	-.038(-.015)	-.018(-.007)
私職	-.010(-.005)	.010(.005)	-.012(-.006)	.002(.001)	-.032(-.016)	-.013(-.006)	-.069(-.035)	-.053(-.027)
霸凌無（對照）								
有		1.050*(.314)		1.179*(.353)		1.256*(.373)		1.266*(.386)
受凌無（對照）								
有	1.255*(.399)		1.116*(.356)		1.361*(.431)		1.233*(.400)	
父母寬鬆放任	.002(.002)	.002(.002)	.036(.036)	.037(.037)	.038(.038)	.038(.038)	.041(.042)	.042(.043)
父母開明權威	.061*(.061)	.054*(.054)	-.031(-.031)	-.034(-.034)	-.002(-.002)	-.008(-.008)	-.035(-.035)	-.038(-.039)
父母專制權威	-.007(-.007)	.007(.000)	.057*(.057)	.057*(.057)	.045*(.044)	.049*(.049)	.057*(.058)	.059*(.060)
家庭氣氛	-.063*(-.035)	-.065*(-.036)	-.059(-.033)	-.060(-.033)	-.054(-.030)	-.056(-.031)	-.042(-.024)	-.044(-.025)
家情與陪支持	-.117*(-.119)	-.087*(-.088)	-.074(-.075)	-.048(-.048)	-.085*(-.086)	-.052(-.053)	-.006(-.006)	.021(.022)
家訊與實支持	.066(.067)	.041(.042)	.041(.041)	.021(.021)	-.019(.019)	-.007(-.007)	-.033(-.034)	-.053(-.055)
班級氣氛嚴謹	-.079*(-.079)	-.093*(-.093)	-.008(-.008)	-.017(-.017)	-.028(-.028)	-.041*(-.041)	-.048*(-.050)	-.059*(-.060)
班級氣氛鬆散	.038*(.038)	.028(.028)	.009(.009)	.000(.000)	.008(.008)	-.003(-.003)	-.010(-.010)	-.020(-.021)
教師關愛	.042*(.043)	.071*(.071)	.013(.013)	.039*(.040)	.018(.018)	.049*(.049)	.007(.007)	.035(.036)
教師責罰	-.019(-.019)	-.040(-.040)	.056*(.056)	.034(.034)	.074*(.073)	.049*(.049)	.100*(.102)	.077*(.078)
同學關愛	-.126*(-.126)	-.168*(-.168)	-.032(-.032)	-.068*(-.068)	-.094*(-.094)	-.139*(-.139)	-.002(-.002)	-.042*(-.043)
同學欺負	.189*(.189)	.233*(.234)	.076*(.077)	.106*(.106)	.090*(.090)	.134*(.133)	.062*(.063)	.096*(.099)
學校因應	-.052*(-.053)	-.059*(-.059)	-.045*(-.046)	-.048*(-.048)	-.054*(-.054)	-.060*(-.059)	-.053*(-.055)	-.056*(-.057)
成績	.001(.001)	.006(.007)	.008(.010)	.012(.016)	-.007(-.010)	-.002(-.003)	.003(.004)	.007(.009)
運動參與	.024*(.036)	.018(.027)	.012(.018)	.006(.009)	.003(.005)	-.003(-.004)	.012(.017)	.005(.008)
自卑	.001(.001)	.010(.010)	-.015(-.015)	-.011(-.011)	.007(.007)	.014(.014)	.016(.017)	.020(.021)
自信	-.037*(-.038)	-.050*(-.050)	-.037*(-.037)	-.047*(-.047)	-.023(-.023)	-.036*(-.036)	-.012(-.012)	-.024(-.025)
情感同理	-.036(-.036)	.008(.008)	-.037(-.037)	-.003(-.003)	-.051(-.050)	-.003(-.003)	-.010(-.010)	.034(.035)
認知同理	.075*(.074)	.050(.050)	.029(.029)	.005(.005)	.076*(.075)	.048(.048)	.014(.014)	-.012(-.012)
常數	-.196	-.214	-.019	-.068	.084	.049	-.009	-.055
F 值	46.384*	35.963*	26.499*	26.804*	44.780*	37.287*	36.155*	35.161*
R ²	.311	.259	.205	.207	.304	.266	.260	.255
N	3222	3222	3220	3220	3216	3216	3220	3220

* $p < .05$

第四節 假設驗證與討論

一、自變項對依變項之假設

特教生與受凌之關係。本研究經迴歸分析，得到特教生整體受凌，肢體、關係、網路受凌都較普通生高（見表 6-1-4，表 6-1-6、表 6-1-7、表 6-1-8），支持假設 1-13：「特教生顯著較容易被霸凌」；本研究特教生受凌較普通生高的結果，再次證實過去特教生較容易受凌的發現（羅丰苓、盧台華，2013；Beaty&Alexeyev, 2008; Blake et al., 2012; Estell et al., 2009; Nabuzoka, 2003; Thompson, Whitney, & Smith, 2007）。

二、自變項對中介變項之假設

家庭社經地位與父母管教之關係：本研究經迴歸分析得知，父親教育與父親職業，對父母管教開明權威的影響，皆未達顯著差異（表 6-1-9），換言之學生的父親教育或父親職業高低，在父母管教開明權威上並無不同，故假設 2-1「父親教育越高，管教方式越開明權威」並未得到支持，假設 2-2：「父親職業越高，管教方式越開明權威」也未得到支持，與過去研究的發現不符（黃毅志，1997，楊賀凱，2009；Kohn, 1969）；這可能與本研究取樣地區性或選樣的教育階段有關。家庭社經地位與父母管教的關係，雖然本研究得到父親教育與父親職業，對父母管教開明權威的影響不顯著；然而卻發現，父親教育與父親職業，對父母管教寬鬆放任與專制權威都有正向影響。這表示父親教育與父親職業越高，父母管教寬鬆放任越高，父母管教專制權威也越高；大致有家庭社經地位越高，父母管教子女呈現出既寬鬆又專制的兩種極端現象。

特教生與同儕互動之關係：本研究雖然在全體學生中介因素平均數之差異分析 F 檢定中，得到特教生同學關愛較普通生低，同學欺負較普通生高（表 6-1-2），不過經迴歸分析得到，特教生同儕關係如同學關愛、同學欺負與普通生皆無顯著差異（表 6-1-10），假設 2-3：「特教生的同儕關係顯著較差」未得到支持。這可能是過去特教生同儕關係的研究，未進行嚴謹統計控制所致，多數研究只施行簡單雙變項關聯檢定，所以才有特教生同儕關係較差的說法。

特教生與學業成績之關係：本研究不論在，全體學生中介因素平均數之差異分析 F 檢定中（表 6-1-2），還是在迴歸分析中，特教生的成績皆較普通生低（表 6-1-11），假設 3-2：「特教生的學業成就顯著較低」得到支持。本研究特教生學業

成績較低，與過去特教生成績較差的研究結果很一致（Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989；Kavale&Forness, 1996）。

性別與同理心之關係：本研究迴歸分析得到，男生同理心如感情同理、認知同理都較女生低，也就是女生的同理心較男生高（表 6-1-6-11），此結果完全支持假設 4-1：「男生同理心顯著較低」；並與過去男生同理心較低的發現結果相同（程景琳、廖小雯，2013；Cohen & Strayer, 1996; Eisenberg & Morris, 2001; Hoffman, 1977; Malti et al., 2009; Mayberry & Espelage, 2007）。

三、霸凌、受凌經驗對霸凌與受凌之假設

受凌經驗與受凌之關係：本研究迴歸分析證實，不論是特教生或普通生，整體、言語、肢體、關係、網路等受凌經驗越高，受凌也越高（見表 5-3-1、表 5-3-2、表 5-3-3、表 5-3-4、表 5-3-5；表 5-3-6、表 5-3-7、表 5-3-8、表 5-3-9、表 5-3-10；表 6-3-1、表 6-3-3）。完全支持假設 6-1：「受凌經驗越多，受凌顯著越多」。受凌經驗會增加受凌的機會，這與許多研究的結果一致（陳淑娥、鄭瑞隆，2008；黃蘭嫻，2002；Blake et al., 2012; Fetchenhauer&rohde, 2002; Laycock, 2001; Schneider, 2001）。

受凌經驗與霸凌之關係：本研究迴歸分析證實，不論是特教生或普通生，整體、言語、肢體、關係、網路等受凌經驗越高，霸凌也越高（見表 6-3-1、表 6-3-2）。完全支持假設 6-2：「受凌經驗會增加霸凌的機會」。受凌經驗也會增加霸凌的機會，也與過去反擊型霸凌研究的結果一樣（林滄淞、徐芊慧，2011；Borg, 1999；Unnever，2005）。

霸凌經驗與霸凌之關係：本研究迴歸分析證實，不論是特教生或普通生，整體、言語、肢體、關係、網路等霸凌經驗越高，霸凌也越高（見表 4-4-1、表 4-4-2、表 4-4-3、表 4-4-4、表 4-4-5；表 4-4-6、表 4-4-7、表 4-4-8、表 4-4-9、表 4-4-10；表 6-3-1、表 6-3-2）。完全支持推論的假設 6-3：「有霸凌經驗者，更容易霸凌他人」。即霸凌他人者看受害者受苦，有勝利成就感，自覺高人一等，這種優越感會趨使之再霸凌他人。

霸凌經驗與受凌之關係：本研究迴歸分析證實，不論是特教生或普通生，整體、言語、肢體、關係、網路等霸凌經驗越高，霸凌也越高（見表 6-3-1、表 6-3-3）。也完全支持假設 6-4：「霸凌經驗對霸凌有正向影響」。即是霸凌他人者，

高中職學生霸（受）凌行為相關因素之研究 - 以桃竹地區特殊教育與普通學生為例

引發受凌者的反擊，使霸凌者反而變成受凌者。

第七章 結論與建議

本章針對本研究提出結論與建議，分為：第一節研究結果與討論，第二節結論，第三節建議。以下茲分述之。

第一節 研究結果與討論

一、霸凌與受凌研究

(一) 影響學生霸凌與受凌之重要因素不是背景而是學校因素

本研究霸凌與受凌經迴歸分析後的發現是，特教生與普通生的霸凌（表 4-4-11 整體霸凌與四類霸凌）與受凌（表 5-3-11 整體受凌與四類受凌）受不同背景的影響，只是背景對霸凌與受凌影響的解釋力都很小；不過，特教生與普通生在學校因素對霸凌與受凌的影響上，多數因素都顯著。如特教生與普通生的教師責罰越高、同學欺負越高霸凌越高，學校因應越佳霸凌越低；特教生與普通生的同學欺負越高受凌越高；同學關愛越高、學校因應越佳受凌越低。本研究多數學校因素對霸凌與受凌有顯著影響，這意味著，影響學生霸凌與受凌的重要因素，不是背景而是學校因素。

1.特教生與普通生教師責罰越高霸凌越高。

本研究獲得，特教生教師責罰越高霸凌（整體、肢體、關係、網路霸凌）越高，普通生教師責罰越高霸凌（肢體、關係、網路霸凌）越高的結果，與過去師生關係、教師支持的研究結果類似（吳芝儀，2000；兒福聯盟，2009；DeVoe&Kaffenberger, 2005; Espelage et al, 2010:61-72）。學生常受教師責罰，可能是學生不守規矩、行為偏差受處罰，這會形成較少的教師支持，降低師生的信任感，甚至關係惡化。就如兒福聯盟（2009），DeVoe 和 Kaffenberger（2005），Espelage 等人（2010:61-72）發現，教師對學生的支持、師生間的信任，能降低霸凌發生機率；反之亦然。吳芝儀（2000：268-277）也表示，師生關係惡劣、教師管理嚴格，會把青少年推離校園，並可能讓青少年學到-暴力是解決問題最快的手段。

2.特教生與普通生同學關愛越高受凌越低。

本研究得到特教生同學關愛越高受凌（整體、言語、肢體、關係受凌）越低，普通生同學關愛越高受凌（整體、言語、關係受凌）越低，與學校人際關係對校

園霸凌有顯著預測力的研究發現（黃小芳，2010；蕭媚蓮，2010），顯得很一致。黃小芳（2010），蕭媚蓮（2010）的研究指出，學校人際關係和校園霸凌存在負相關，即是學生同儕關係愈和諧、良好，霸凌發生的頻率愈少，被霸凌的機會也比較小。理由是，良好朋友關係能藉由同儕力量，調節外化行為問題如霸凌、暴力行為的產生，同時也可減少霸凌行為的發生（古乃先，2008）。既然同學關愛越高受凌越低，那要問究竟需要有多少同學的關愛，才較不會受霸凌呢？根據Wolfgang和Margarida（2004）對同儕朋友數和霸凌的研究發現，得到同性別好友數在3人或3人以上的青少年，霸凌他人和受人霸凌的比例都較低。

3.特教生與普通生同學欺負越高，霸凌、受凌越高。

本研究發現特教生與普通生同學欺負越高霸凌越高，與過去研究發現霸凌和不良同儕關係有密切關連的結果相符（Barnow, Lucht, &Freyberger, 2005; Schaeffer, Petras, Ialongo, Kellam, &Poduska, 2003;Shin, 2010）。本研究高中職生在校與同學相處時間長，若同儕關係又不好，則代表他與朋友及學校的連結低，一個沒有依附對象的學生，越可能不在意社會規範的拘束及他人的期望與看法（齊力、董旭英，2003；辜易天，2007），也就越可能破壞規範，霸凌他人。這很符合Travis Hirsch「社會鏈理論」的觀點，即是當個人與社會連結不夠堅強、緊密時，驅力與本我的行為會得到釋放，偏差或霸凌行為因而產生。

本研究發現同學欺負越高受凌越高，與多數同儕關係不佳容易遭遇霸凌的研究結果相符（Bruyn, Cillessen, &Wissink, 2010; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004）。受害者的同儕關係不佳，通常反映在不受歡迎（Boulton & Smith, 1994; Rigby & Slee, 1993），同儕間地位較差（Juvonen, Graham, & Schuster, 2003），缺乏人氣、被拒絕、缺少朋友的情形，這些都是被霸凌的強力預測因子（Bruyn, Cillessen, &Wissink, 2010; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004），因霸凌者經常選擇那些被同儕拒絕的人為受害者（Veenstra, Lindenberg, Munniksmas, & Dijkstra, 2010）。缺乏同儕支持容易引來欺凌，因為同儕支持代表受人歡迎、有人氣、有朋友庇護和倚靠，是維持不受欺凌的保護傘，自然較不會被霸凌（周秀玲，2008）；即使不幸被霸凌，同儕的安撫與慰藉，也能緩衝霸凌受害的程度（Pellegrini & Long, 2002）。

（二）學校因應佳是降低學生霸凌與受凌重要因素中的關鍵因素

本研究學校因素中又以學校因應佳，對所有的霸凌（整體霸凌與四類霸凌）

與所有的受凌（整體受凌與四類受凌）都有顯著負向影響，這表示學校對霸凌防制能力的優劣，影響學生霸凌與受凌的降低或升高。校園霸凌事件的發生和學校危機處理能力有密切關聯；學校霸凌因應作為越積極，如制定適當校規、訂定公平獎懲制度（程序公平、獎懲對等、處理公平）貫徹執行、提供有效溝通管道、霸凌事件發生有效介入等，霸凌的疏導與制止效果就越好（邱靖惠，2012；林煜翔，2013；賀欣音、郭丁熒，2012；Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003）。讓學生確實感受到，學校有執行霸凌防制的決心；學校真的關心他們，是來幫助與解決問題的；學校為受凌者與霸凌者找出共同認同的處理方式時，校園霸凌降自然消彌於無形。多數研究也指出，降低校園霸凌發生的關鍵，是學校採取適當因應措施與堅持到底的執行力（張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；賀欣音、郭丁熒，2012；鄭鈞元，1996；Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003 Olweus, 1991）。本研究不僅發現同儕互動與師生互動是影響學生霸凌與受凌的重要因素，更發現學校對霸凌防制的因應作為，是降低學生霸凌與受凌重要因素中的關鍵因素。

（三）影響學生霸凌與受凌之學校因素在日常活動論、受害者學理論的解釋

特教生與普通生的學校因素對霸凌與受凌之影響，多數變項顯著的結果，這可依「日常活動論」作解釋：霸凌事件需要「有能力、動機的加害者」，「有適合的標的物」，及「缺乏制止犯罪發生的監控者」三項要素聚合才會發生。本研究裡那些受教師責罰越高、受同學欺負越高、受同學關愛越低的特教生與普通生，符合霸凌事件中所說的「適合的標的物」；學生知覺學校因應差，顯示學校制止犯罪的監控不周全，也符合「缺乏制止犯罪發生的監控者」，以上兩項霸凌事件要素，促使「有能力、動機的加害者」有機可趁，於是霸凌與受凌就發生。

再則，同學欺負越高受凌越高，顯露出受凌者缺乏人氣、被同學拒絕、缺少朋友的事實，很符合「受害者學理論」認為受害者之所以被害，是因為他們具有某種被害特性或與加害者在時空上有互動，才激發被害發生。因受害者有缺乏人氣、被同學拒絕、缺少朋友等被害特性，加上被害人與加害人一同生活在學校空間裡，彼此互動增高了被害人受害的機會。

二、比較研究

（一）特教生霸凌較低，受凌較高和過去研究之檢證

本研究，比較研究之全體學生霸凌與受凌迴歸分析（見表 6-1-4、表 6-1-5、表 6-1-6、表 6-1-7、表 6-1-8）發現，特教生的言語霸凌較普通生低，整體受凌及肢體、關係、網路受凌較普通生高的結果；總而言之，特教生霸凌較低，受凌較高。這與國內羅丰苓、盧台華（2013，2015）的研究發現，特教生容易遭受同儕霸凌的結果相似。不過本研究仍與這兩篇研究有些不同，如羅丰苓、盧台華（2013）以 2141 位（特教生 86 位，普通生 2055 位）國中生為對象，探討特教生受凌比例、受凌原因，及特教生對受凌的認知和同儕、導師作比較；僅採用了卡方檢定、次數百分比、一致性分析等描述性統計，未進行較嚴謹的統計控制，因此只能說是特教生初步受凌的研究結果。另一篇，羅丰苓、盧台華（2015）仍以國中生為對象，採用質性研究法，探討特教生的受凌情形；遺憾的是，訪談的受凌特教生只有 3 人，樣本太少在研究結果的推論上有困難。而本研究不僅蒐集特教生（1986 位）與普通生（2171 位）樣本夠大，且每分項研究都採用了較嚴謹的統計分析，彌補了過去研究的不足。

本研究特教生霸凌較低，受凌較高的結果，雖與國外研究發現的結果很類似，如注意力缺陷及自閉症學生容易遭受霸凌（Holmberg & Hjern, 2008; Kowalski & Fedina, 2011; Little, 2002; Taylor, Saylor, Twyman, & Macias, 2010; Van, Roekel, Scholte, & Didden, 2010），聽障生容易受非聽障學生的嘲笑（Kent, 2003），肢體障礙與情緒障礙學生也容易遭受霸凌（Cummings, Pepler, Mishna, & Craig, 2006; Gumpel & Sutherland, 2010）。不過，以上研究大多僅針對某類特教生做分析，只能說明某類特教生受凌的情形，本研究與這些研究仍有所不同，本研究跨越過去研究的範疇，調查了 1986 位包含輕度智障、自閉、學障、感官障礙、情障、肢障等類別學生（排除因無法填寫問卷的中度、重度、極重度智能障礙學生），涵蓋面較以往研究大很多，並且從整體霸凌，整體、肢體、關係、網路受凌等多面向，來分析特教生影響霸凌、受凌，同時還探究特教生霸凌、受凌的因果路徑。

（二）特教生霸凌較低，受凌較高在日常活動論、受害者學理論的解釋

相較於普通生，特教生在認知能力與身體功能上受到限制，常有言語表達不順暢、肢體動作笨拙（Heinrichs, 2003; Savage, 2005）、同儕社交能力差（Swanson, Lee, Malone, & Sharon, 1992）、與人互動較少（Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004;

Roberts & Smith, 1999), 及學業表現較普通生低落等現象 (Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989; Kavale&Forness, 1996)。特教生各項不利因素, 很符合「日常活動論」構成霸凌事件三要素中的「適合的標的物」要件, 此刻若學校監控不完善, 讓有霸凌傾向的同儕有機可乘的話, 特教生自然容易遭受霸凌。另一個說法是, 特教生的認知能力與身體功能受到限制, 很符合特教生具有被害的特性, 且又與同儕霸凌者每天在學校時空上互動, 更激發了被害的發生, 因此特教生霸凌較低, 受凌較高也很適合用「受害者學理論」做解釋。

三、特教生透過中介因素對霸凌、受凌之影響

(一) 特教生言語霸凌之影響路徑和過去研究之檢證

在言語霸凌上(圖 6-2-1), 證實了特教生的言語霸凌較普通生低外, 特教生對言語霸凌的影響, 還會透過較高的班級嚴謹氣氛、較低的運動參與, 對言語霸凌產生負向影響。本研究特教生知覺的班級氣氛嚴謹較高是指, 特教生感受在班上能與大部分同學互相合作、互相幫忙、及班上做事效率較高, 不守班規會被處罰、被要求遵守嚴格班規較高, 促使特教生言語霸凌較低。這可用 Getzel 和 Thelen (1972) 的社會體系論來解釋班級社會體系的班級氣氛, 即是個體在班級中所表現出來的行為, 除了受特教生個人因素的影響外, 也受班級文化如互助合作、互相幫忙、要求高效率, 班級制度如班規、罰則等因素, 交互作用形成嚴謹班級氣氛; 在這樣團結合作、正向班規氣氛下, 學生可能有較高的自我控制力與情緒管理能力, 而降低了原本會發生的霸凌。這與過去研究的結果很類似(粘絢雯、程景琳, 2010; Elias & Schwab, 2006; Cerezo&Ato, 2010; Yoneyama& Naito, 2003; Yoneyama& Rigby, 2006)。

過去研究指出, 運動參與對霸凌有直接負向影響(王振宇, 2017), 是因運動會增加腦流量, 改善情緒、降低焦慮(洪崇喜, 2003; 沈連魁, 2004; 黃靜芳, 2009; Hall, Smith, & Keele, 2001; Turnbull & Wolfson, 2002; Szabo, 2003)。此外, 運動還有助於提升情緒智力, 如認識自身情緒、察覺他人情緒、妥善管理自我情緒、情緒調整與反省等, 這種情緒智力對霸凌也有間接負向影響(王振宇, 2017)。但本研究發現特教生運動參與較低, 言語霸凌也較低, 與過去研究運動參與越高霸凌越低的結果不符。猜測可能與研究樣本不同有關, 過去探討運動參與對霸凌影響的研究, 多數對象為普通生, 可是本研究對象有身體缺陷、障礙的特教生與

身體健康的普通生，研究樣本的基礎不同。兩類學生作比較，探討運動參與對霸凌的影響時，身體缺陷、障礙的特教生自然運動參與較普通生低，在此前提下，特教生運動參與較低，導致言語霸凌也較低。

（二）特教生整體、肢體、關係、網路受凌之影響路徑和過去研究之檢證

1.在整體受凌上（圖 6-2-2）

證實特教生整體受凌較普通生高外，特教生對整體受凌的影響，還會透過較低的父母開明權威管教、較高的父母專制權威管教、較低的家人情緒與陪伴支持、較低的家人訊息與實質支持、較低的學校因應、較高的自卑，提高整體受凌。特教生的父母開明權威管教較低、專制權威管教較高，家人支持較低，使整體受凌較高，這與父母使用高權威方式管教子女，容易導致子女被同儕霸凌的結果（Nelson & Crick, 2001; Maccoby & Martin, 1983），以及學生缺乏家人支持容易遭霸凌的結果（周秀玲，2008；魏麗敏、黃德祥，2009）很相似。特教生知覺學校因應較差、自卑較高使整體受凌較高，與校園霸凌學校越不能即時有效、公平處理，霸凌越高有關（洪福源，2004；程薇，2006；張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；鄭鈞元，1996）；也與 O'moore（2001）對愛爾蘭 8-18 歲學生的研究發現，受凌學生自尊比普通生來得低，及低自尊與網路受凌有相關（Spade, 2007; Willard, 2006; Patchin & Hinduja, 2010; Katzer et al., 2009; Didden et al., 2009）等發現很一致。

2.在肢體受凌上（圖 6-2-3）

特教生肢體受凌較普通生高外，特教生對肢體受凌的影響，還會透過較低的父母開明權威管教、較高的父母專制權威管教、較低的家人情緒與陪伴支持、較低的學校因應，提高肢體受凌；也與過去的研究結果（周秀玲，2008；洪福源，2004；程薇，2006；張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；鄭鈞元，1996；魏麗敏、黃德祥，2009；Didden et al., 2009; Katzer et al., 2009; Maccoby & Martin, 1983; Nelson & Crick, 2001; Patchin & Hinduja, 2010; Spade, 2007; Willard, 2006）相似。

3.在關係受凌上（圖 6-2-4）

特教生關係受凌較普通生高外，特教生對關係受凌的影響，還會透過較高的父母專制權威管教、較高的教師關愛、較低的學校因應，提高關係受凌。其中特

教生教師關愛較高會提高關係受凌，這與過去研究發現師生關係良好，霸凌行為減少（蔡德輝、楊士隆，2000；楊翠娟，2005；Devoe&Kaffenberger, 2005），來推論受凌應該也會減少的看法不同；這可能是特教生的教師關愛較高，如特教生受教師喜歡、與教師相處得很好、教師關心特教生的學業與生活起居等，反而容易招致同儕忌妒而引發關係受凌有關。

4.在網路受凌上（圖 6-2-5）

特教生網路受凌較普通生高外，特教生對網路受凌的影響，還會透過較低的父母開明權威管教、較高的父母專制權威管教、較低的學校因應、較高的自卑，提高網路受凌；這也與過去的研究結果（洪福源，2004；程薇，2006；張雅婷，2003；陳郁瑾，2010；鄭鈞元，1996；Didden et al., 2009;Katzer et al., 2009; Maccoby& Martin, 1983; Nelson & Crick ,2001;Patchin& Hinduja, 2010; Spade, 2007; Willard, 2006; ）很相似。

四、霸凌經驗、受凌經驗對受凌之影響

（一）霸凌經驗與受凌經驗對受凌、霸凌之影響和過去研究之檢證

本研究檢證獲得，霸凌經驗會升高霸凌發生的機會，霸凌經驗也會升高受凌發生的機會，支持本研究所提出之假設。同時，本研究檢證也獲得，受凌經驗會升高受凌發生的機會，受凌經驗也會升高霸凌發生的機會，再次支持過去的研究結果（林滄淞、徐芊慧，2011；陳淑娥、鄭瑞隆，2008；黃蘭嫻，2002；Borg, 1999; Fetchenhauer&rohde, 2002; Laycock, 2001; Schneider, 2001）。不過，過去研究大多只單獨探討受凌經驗對受凌的影響（陳淑娥、鄭瑞隆，2008；黃蘭嫻，2002；Fetchenhauer&rohde, 2002; Laycock, 2001; Schneider, 2001），或受凌經驗對霸凌的影響（林滄淞、徐芊慧，2011；Borg, 1999），很少見同時一起處理霸凌經驗與受凌經驗對受凌、霸凌的影響。由於本研究樣本夠大、調查範圍夠深，才得以檢證霸凌經驗與受凌經驗對受凌、霸凌等四種研究的影響，並獲得不論是霸凌經驗還是受凌經驗，對霸凌或受凌都有正向影響的證實。

（二）特教生淨霸凌低與淨受凌高之說明

在考量遭受霸凌的人，可能會霸凌他人的情況下，檢視特教生的淨霸凌。將受凌經驗控制住（見表 6-3-1 整體霸凌模式五），得到特教生整體淨霸凌顯著低

於普通生的結果。換言之，受凌的特教生較多，所以在排除受凌經驗對霸凌的干擾後，特教生整體霸凌由原本與普通生無顯著差異的情形（表 6-1-4 整體霸凌模式三），轉而為特教生整體淨霸凌低於普通生的結果。以及，控制受凌經驗後，特教生言語淨霸凌仍低於普通生（先見表 6-1-5 言語霸凌模式三，再見表 6-3-2 模式五），顯示特教生言語霸凌較低的強健性。

另外，在考量霸凌他人者，可能會被他人霸凌的情況下，檢視特教生的淨受凌。將霸凌經驗控制住，得到特教生的整體淨受凌（見表 6-3-1 整體受凌模式五），肢體、關係、網路淨受凌皆高於普通生的結果（見表 6-3-3 分項等模式五）。這可能是普通生霸凌較高的緣故，即使排除霸凌經驗對受凌的干擾，特教生整體淨受凌，肢體、關係、網路淨受凌仍較普通生高（見表 6-1-4 整體受凌模式三，表 6-1-6、表 6-1-7、表 6-1-8 肢體、關係、網路等受凌模式三；再見表 6-3-1 整體受凌模式五，表 6-3-3 肢體、關係、網路受凌等模式五）的情形依然維持，這也顯示特教生在整體受凌，肢體、關係、網路受凌較高的強健性。

五、本研究之特色

與過去研究相較，本研究之特色如下：

- 1.對校園霸凌很少探討的特教生進行大樣本調查研究，對少見以不同類別學生為對象的校園霸凌，分別對特教生與普通生（ $N=4,157$ ，特教生=1,986，普通生=2,171）的霸凌與受凌作研究，並進一步對特教生與普通生的霸凌與受凌作比較。
- 2.比較研究上，本研究與國內特教生與普通生校園霸凌研究（羅丰苓、盧台華，2013，2015）不同之處為，本研究採用較嚴謹的統計分析，將可能影響霸凌、受凌的背景變項（如性別、族群、年級、家庭社經地位、學校屬性）做控制，排除背景變項的干擾，清楚呈現特教生校園霸凌、受凌的情形。
- 3.本研究結果全面解答特教生與普通生之霸凌與受凌情形，並找出特教生的霸凌與受凌之影響路徑，且同時一併驗證霸凌經驗與受凌經驗對霸凌、受凌的影響等假設。

第二節 結論

本研究以桃竹地區高中職學生為對象，探討學生的霸凌與受凌。經多元迴歸分析後的結果分成三部分：一、特教生與普通生霸凌分析，二、特教生與普通生受凌分析，三、特教生與普通生之霸凌、受凌比較分析。分述如下：

一、特教生與普通生霸凌分析（以下請見表 4-4-1 至表 4-4-11）

（一）特教生整體霸凌分析

- 1.特教生整體霸凌受背景的影響很小；相較而言，其他因素對整體霸凌的影響大些。
- 2.特教生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高、成績越高，整體霸凌越高；學校因應越佳、自信越高，整體霸凌越低。
- 3.特教生的霸凌經驗對整體霸凌有正向影響力存在。

（二）特教生四類霸凌分析

- 1-1 特教生言語霸凌受背景的影響很小，其他因素對言語霸凌的影響大些。
- 1-2 特教生的父母管教專制權威越高、同學欺負越高、運動參與越高，言語霸凌越高；家人情緒陪伴支持越高、學校因應越高，言語霸凌越低。
- 1-3 特教生的霸凌經驗對言語霸凌有正向影響力存在。
- 2-1 特教生肢體霸凌受背景的影響很小，其他因素對肢體霸凌的影響大些。
- 2-2 特教生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高、情感同理越高，肢體霸凌越高；父母管教開明權威越高、班級氣氛鬆散越高、學校因應越佳肢體霸凌越低。
- 2-3 特教生的霸凌經驗對肢體霸凌有正向影響力存在。
- 3-1 特教生關係霸凌受背景的影響很小，其他因素對關係霸凌的影響大些。
- 3-2 特教生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高、成績越高，關係霸凌越高；班級氣氛輕鬆越高、學校因應越佳，關係霸凌越低。
- 3-3 特教生的霸凌經驗對關係霸凌有正向影響力存在。
- 4-1 特教生網路霸凌受背景的影響很小，其他因素對網路霸凌的影響大些。
- 4-2 特教生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高，網路霸凌越高；班級氣氛輕鬆越高、學校因應越佳，網路霸凌越低。
- 4-3 特教生的霸凌經驗對網路霸凌有正向影響力存在。

（三）普通生整體霸凌分析

- 1.普通生整體霸凌受背景的影響很小；相較而言，其他因素對整體霸凌的影響大些。
- 2.普通生的同學欺負越高整體霸凌越高，學校因應越佳，整體霸凌越低；自卑越高、自信越高，整體霸凌越高。
- 3.普通生的霸凌經驗對整體霸凌有正向影響力存在。

（四）普通生四類霸凌分析

- 1-1 普通生言語霸凌受背景的影響很小，其他因素對言語霸凌的影響大些。
- 1-2 普通生的父母管教開明權威越高、同學欺負越高、自卑越高、自信越高，言語霸凌越高；父母管教寬鬆放任越高、同學關愛越高、學校因應越佳，言語霸凌越低。
- 1-3 普通生的霸凌經驗對言語霸凌有很大的正向影響力存在。
- 2-1 普通生肢體霸凌受背景的影響很小，其他因素對肢體霸凌的影響大些。
- 2-2 普通生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高、自卑越高、自信越高，肢體霸凌越高；班級氣氛嚴謹越高、學校因應越高，肢體霸凌越低。
- 2-3 普通生的霸凌經驗對肢體霸凌有正向影響力存在。
- 3-1 普通生關係霸凌受背景的影響很小，其他因素對關係霸凌的影響大些。
- 3-2 普通生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、自卑越高、自信越高，關係霸凌越高；同學關愛越高、學校因應越高，關係霸凌越低。
- 3-3 普通生霸凌經驗對關係霸凌有正向影響力存在。
- 4-1 普通生網路霸凌受背景的影響很小，其他因素對網路霸凌的影響大些。
- 4-2 普通生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高、自卑越高、自信越高，網路霸凌越高；班級氣氛鬆散越高、學校因應越佳，網路霸凌越低。
- 4-3 普通生的霸凌經驗對網路霸凌有正向影響力存在。

小結

綜合上述研究結果，得知不同類別學生的霸凌受不同背景變項的影響，只是背景對霸凌的影響很小；相較而言，其他因素對霸凌的影響大些。根據文獻探討，選取對霸凌有顯著影響的變項，如家庭因素、學校因素、身心因素，對霸凌做檢證，且獲得多數變項對整體霸凌、四類霸凌有影響。此外，也證實霸凌經驗對整體霸凌、四類霸凌有正向影響力存在。

二、特教生與普通生受凌分析（以下請見表 5-3-1 至表 5-3-11）

（一）特教生整體受凌分析

- 1.特教生整體受凌受背景的影響很小；相較而言，其他因素對整體受凌的影響大些。
- 2.特教生的父母管教專制權威越高、家人情緒與陪伴支持越高、同學欺負越高、成績越高整體受凌越高；家人訊息與實質支持越高、學同學關愛越高整體受凌越低、自信越高，整體受凌越低。
- 3.特教生的受凌經驗對整體受凌有正向影響力存在。

（二）特教生四類受凌分析

- 1-1 特教生言語受凌受背景的影響很小，其他因素對言語受凌的影響大些。
- 1-2 特教生的父母管教專制權威越高、教師關愛越高、同學欺負越高，言語受凌越高；班級氣氛嚴謹越高、同學關愛越高、學校因應越佳、自信越高，言語受凌越低。
- 1-3 特教生受凌經驗對言語受凌有正向影響力存在。
- 2-1 特教生肢體受凌受背景的影響很小，其他因素對肢體受凌的影響大些。
- 2-2 特教生的父母管教專制權威越高、教師關愛越高、同學欺負越高，肢體受凌越高；同學關愛越高、學校因應越佳、自信越高，肢體受凌越低。
- 2-3 特教生受凌經驗對肢體受凌有正向影響力存在。
- 3-1 特教生關係受凌受背景的影響很小，其他因素對關係受凌的影響大些。
- 3-2 特教生的父母管教專制權威越高、同學欺負越高，關係受凌越高；同學關愛越高、學校因應越佳、自信越高，關係受凌越低。
- 3-3 特教生的受凌經驗對關係受凌有正向影響力存在。
- 4-1 特教生網路受凌受背景的影響很小，其他因素對網路受凌的影響大些。
- 4-2 特教生的父母管教專制權威越高、教師責罰越高、同學欺負越高，網路受凌越高；班級氣氛嚴謹越高、學校因應越佳，網路受凌越低。
- 4-3 特教生的受凌經驗對網路受凌有正向影響力存在。

（三）普通生整體受凌分析

- 1.普通生整體受凌受背景的影響很小；相較而言，其他因素對整體受凌的影響大些。

2.普通生的同學欺負越高、自卑越高、自信越高、情感同理越高，整體受凌越高；家人訊息與實質支持越高、班級氣氛嚴謹越高、同學關愛越高、學校因應越佳，整體受凌越低。

3.普通生的受凌經驗對整體受凌有很大的正向影響力存在。

（四）普通生四類受凌分析

1-1 普通生言語受凌受背景的影響很小，其他因素對言語受凌的影響大些。

1-2 普通生的同學欺負越高、認知同理越高，言語受凌越高；班級氣氛嚴謹越高、同學關愛越高、學校因應越佳，言語受凌越低。

1-3 普通生的受凌經驗對言語受凌有正向影響力存在。

2-1 普通生肢體受凌受背景的影響很小，其他因素對肢體受凌的影響大些。

2-2 普通生的父母管教專制權威越高、同學欺負越高，肢體受凌越高；家庭氣氛越高，肢體受凌越低。

2-3 普通生的受凌經驗對肢體受凌有正向影響力存在。

3-1 普通生關係受凌受背景的影響很小，其他因素對關係受凌的影響大些。

3-2 普通生的父母管教寬鬆放任越高關係受凌越高，教師責罰越高、同學欺負越高關係受凌越高，認知同理越高，關係受凌越高；班級氣氛嚴謹越高、同學關愛越高、學校因應越佳、成績越高，關係受凌越低。

3-3 普通生的受凌經驗對關係受凌有正向影響力存在。

4-1 普通生網路受凌受背景的影響很小，其他因素對網路受凌的影響大些。

4-2 普通生的父母管教寬鬆放任越高、教師責罰越高、同學欺負越高、自卑越高、自信越高，網路受凌越高；父母管教開明權威越高、學校因應越佳、成績越高，網路受凌越低。

4-3 普通生的受凌經驗對網路受凌有正向影響力存在。

小結

綜合上述研究結果，得知不同類別學生的受凌受不同背景變項的影響，只是背景對受凌的影響很小；相較而言，其他因素對受凌的影響大些。根據文獻探討，選取對受凌有顯著影響的變項，如家庭因素、學校因素、身心因素，對受凌做檢證，且獲得多數變項對整體受凌、四類受凌有影響。此外，也證實受凌經驗對整體受凌、四類受凌有正向影響力存在。

三、特教生與普通生之霸凌、受凌比較分析

(一) 相較於普通生，特教生霸凌較低，受凌較高（請見表 7-2-1）

1. 特教生對言語霸凌的影響較普通生低。
2. 特教生對整體、肢體、關係、網路受凌的影響較普通生高。

(二) 相較於普通生，特教生霸凌較低的影響路徑（請見圖 6-2-1）

特教生言語霸凌較普通生低，顯示特教生對言語霸凌有直接負向影響外；間接影響上，雖然特教生學校因應較低會提高言語霸凌，不過特教生的班級氣氛嚴謹較高、運動參與較低，都會降低言語霸凌，整體而言特教生的言語霸凌較低。

(三) 相較於普通生，特教生受凌較高的影響路徑（請見圖 6-2-2 至圖 6-2-5）

1. 特教生整體受凌較普通生高，顯示特教生對整體霸凌有直接正向影響外；間接影響上，雖然班級氣氛嚴謹較高、情感同理較低會降低整體受凌，不過特教生的父母開明管教較低、父母專制管教較高、家人情緒與陪伴支持較低、家人訊息與實質支持較低、學校因應較低、自卑較高，都會提高整體受凌，整體而言特教生的整體受凌較低。

2. 特教生肢體受凌較普通生高，顯示特教生對肢體受凌有直接正向影響外；間接影響上，雖然特教生家庭氣氛較低會降低肢體受凌，不過特教生的父母開明管教較低、父母專制管教較高、家人訊息與實質支持較低、學校因應較低，都會提高肢體受凌，整體而言特教生的肢體受凌較高。

3. 特教生關係受凌較普通生高，顯示特教生對關係受凌有直接正向影響外；間接影響上，雖然特教生班級氣氛嚴謹較高會降低關係受凌，不過特教生的父母專制管教較高、教師關愛較高、學校因應較低，都會提高關係受凌，整體而言特教生的關係受凌較高。

4. 特教生網路受凌較普通生高，顯示特教生對網路受凌有直接正向影響外；間接影響上，雖然特教生班級氣氛嚴謹較高會降低網路受凌，不過特教生的父母開明管教較低、父母專制管教較高、學校因應較低、自卑較高，都會提高網路受凌，整體而言特教生的網路受凌較高。

(四) 霸凌經驗、受凌經驗對霸凌、受凌的影響（請見表 7-2-1）

1. 霸凌經驗，不僅會升高整體霸凌與四類霸凌的發生機會。受凌經驗也會升高整體霸凌與四類霸凌的發生機會。
2. 受凌經驗，不僅會升高整體受凌與四類受凌的發生機會。霸凌經驗也會升高

整體受凌與四類受凌的發生機會。

3.排除受凌經驗干擾後，特教生整體淨霸凌低於普通生；以及言語淨霸凌仍低於普通生，顯示特教生言語霸凌較低的強健性。

4.排除霸凌經驗干擾後，特教生整體淨受凌仍高於普通生，肢體、關係、網路淨受凌也仍然高於普通生；這也顯示特教生在整體受凌，肢體、關係、網路受凌較高的強健性。

表 7-2-1 特教生與普通生霸（受）凌比較研究摘要

		特教生	普通生
霸凌方面	整體霸凌	無顯著差異	
	言語霸凌	特教生的言語霸凌顯著較普通生低	
	肢體霸凌	無顯著差異	
	關係霸凌	無顯著差異	
	網路霸凌	無顯著差異	
受凌方面	整體受凌	特教生的整體受凌顯著較普通生高	
	言語受凌	無顯著差異	
	肢體受凌	特教生的整體受凌顯著較普通生高	
	關係受凌	特教生的肢體受凌顯著較普通生高	
	網路受凌	特教生的網路受凌顯著較普通生高	
霸受凌經驗的影響	霸凌經驗對霸凌的影響力	有顯著正向影響力	
	霸凌經驗對受凌的影響力	有顯著正向影響力	
	受凌經驗對霸凌的影響力	有顯著正向影響力	
	受凌經驗對受凌的影響力	有顯著正向影響力	

第三節 建議

一、對防制校園霸凌與受凌之建議

本研究經多元迴歸分析後發現：霸凌方面，特教生與普通生幾乎獲得一致的結果，即是教師責罰越高霸凌越高，同學欺負越高霸凌越高，學校因應越佳霸凌越低。受凌方面，特教生與普通生幾乎也獲得一致的結果，即是同學關愛越高受凌越低，同學欺負越高受凌越高，學校因應越佳受凌越低。以上顯示，特教生與普通生，學校的師生互動、同儕互動與學校因應，是影響學生霸凌和受凌極為重要的因素。以下根據本研究對影響學生霸凌和受凌有顯著影響的學校因素，提出建議：

（一）提升師生互動，強化對霸凌的防禦

本研究發現特教生與普通生幾乎獲得一致的結果：教師責罰越高學生霸凌越高。這顯示教師經常責備學生、處罰學生、嘲笑學生，會增加學生的霸凌行為，換言之提升師生互動能防禦霸凌。但當教師無法與學生好好互動時，通常顯露出不是教師溝通輔導能力不足，就是教師有情緒管理的問題。因此欲提升師生互動降低學生霸凌行為，有必要增強教師輔導學生的能力，與教師自身的情緒管控；此外教師還須注意自己不要隨意嘲笑學生，要避免因求好心切責備學生，也要用正向的態度來取代責罰，並認真看待與發覺每位學生的多元智慧，給於適時鼓勵，循循善誘，激發潛力，使其找到人生的方向。

（二）改善同儕互動降低霸凌與受凌

本研究分析發現，同學欺負越高霸凌越高、受凌也越高，經常被同學責備、處罰或嘲笑，大致可歸類為普遍存在社會的嫌惡、挑釁、惡作劇、吵架等輕微的攻擊行徑。同學欺負越高霸凌越高、受凌也越高，能解釋為學生若持續、長期受欺負，卻又一直無法獲得改善，終將可能從被欺負，發展成無法逃脫的被霸凌者，或不願再忍耐被欺負，轉而成為霸凌他人的霸凌者。

過去研究就指出，不良同儕關係如被同伴拒絕、缺少朋友是霸凌受害的風險因素（Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004）。由於，同儕支持(類似同學關愛)對受凌者有保護作用，受到關愛的人不易成為被他人霸凌的角色，友誼可以提供保護防止受害，與緩衝受害程度的作用（周秀玲，2008；Pellegrini & Long, 2002），所以改善同儕互動能防禦霸凌與

降低受凌。良好的社交技巧是建立同儕關係的基礎(王文秀, 2009; Gilmour & McDermott, 2007; Danielson & Phelps, 2003), 學生需要學習人際關係、溝通技巧, 來建立與維繫同儕關係。在此建議學校設計角色扮演或小團體輔導課程, 協助學生發展同理心, 透過溝通技能課程發展人際關係, 在學校有好朋友, 增加其自信與提高自尊, 團體和諧即能消弭霸凌降低受凌。

(三) 學校因應校園霸凌能力的再強化

學校方面, 應落實霸凌教育宣導, 培養學生法治與人權觀念, 引導學生學習看重生命與尊重他人的處世態度。遇霸凌案件依照程序積極處理, 對霸凌或有霸凌傾向學生, 主動協助與輔導, 必要時結合專業人員的輔助, 長期追蹤觀察以導正偏差行為; 對有受害傾向的學生, 建立同儕支持系統形成保護機制; 並對學生的學習狀況、人際關係與家庭生活做深入了解與關懷。

教師方面, 教師是防堵校園霸凌重要的關鍵。不過教師對霸凌的認知與處理仍有許多需要再增強的地方, 如多數教師仍無法有效分辨霸凌行為, 造成霸凌與非霸凌行為的誤判; 如對霸凌的嚴重與介入程度, 常有錯誤評估的情形; 如對霸凌事件的處理, 都以一次性介入看得見、立即問題, 而未持續追蹤。由於多數教師並不清楚霸凌發生後, 事件是否就此遏止、減緩或持續、還是更嚴重, 故欲提升霸凌防制功效, 學校需強化教師處理霸凌的能力, 具體作法為進行霸凌行為辨識, 霸凌案例處理對策效果分析, 教導學生社交能力、同儕接納、自信等實務課程訓練, 才能再提升學校因應霸凌的效能。

二、對防制特教生校園受凌之建議

比較研究方面, 本研究經多元迴歸分析後發現: 相較於普通生, 特教生言語霸凌較低, 整體受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌較高; 總而言之, 特教生的霸凌較低, 受凌較高。以下依據研究中對受凌有顯著影響的變項, 提出特教生受凌防制的建議。

(一) 校園霸凌學校若能因應得宜, 乃是特教生不易遭受霸凌的關鍵

本研究發現學校對霸凌防制的因應, 是整體受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌中最具影響力的中介變項, 換言之, 學校對霸凌防制因應的越好, 學生發生受凌的情形越低; 不過, 本研究的特教生知覺學校因應卻是較差的, 導致受凌較高, 這顯示學校霸凌防制所設立的處理規則可能不健全, 或是霸凌防

制啟動執行後的監督機制未能發揮功能。以下對學校處理霸凌防制因應，提出三項具體做法：

1. 霸凌防制的各項宣導、措施、諮商、訓練必須清楚且具體

(1) 學校運用各種方式長期進行反霸凌宣導，例如口頭宣導，製作學校霸凌防制進展、成效海報或掛網，辦理學生霸凌防制戲劇表演，播映霸凌影片，播送受凌者心聲或霸凌者懺悔錄音錄影帶等，來表達對霸凌防制的決心與意志。

(2) 學校各種霸凌防制措施要確保受凌特教生不再受凌。教師方面，定期朝開班會，討論與教導霸凌發生時，受凌與旁觀學生保護自己與應該採取那些行動，以培養學生處理霸凌事件能力；學校方面，接獲霸凌通報須迅速趕往現場處理外，霸、受凌雙方後續事宜更要積極、用心處理；以達到鼓勵其他特教生遇受凌時，主動告訴師長尋求協助的目的。

(3) 讓特教生感受到學校處理霸凌事件的果斷，如對霸凌者口頭糾正、調整座位、罰站反省、打掃環境，要求道歉或書面檢討，取消參加正式課程以外的活動，通知家長協助處理等的管教；對受凌者提供身心上的諮商輔導服務，協助走出受凌陰霾。

(4) 為提升學校霸凌防制功能，教師須接受霸凌防制辨識、處置等相關專業訓練，辨識受凌特教生並介入保護，避免特教生重複受凌。

2. 霸凌防制有待嚴謹執行、紀錄與檢核

對於校園的霸凌通報個案，處理流程，後續追蹤都要嚴謹執行、記錄；其中很重要的是，特教生受凌後的心理照顧與復原，及不受凌的再凌確認。這些資料將成為霸凌防制的範本與霸凌防制的研究教材。此外，這些資料也要定期檢核與討論，思考霸凌防制的執行與流程是否有改善、調整的空間？做那些改變與調整對霸凌、受凌雙方將會更好？

3. 霸凌防制策略宜定期修改與調整

定期對霸凌防制效果不如預期的地方如措施、流程，做修改或調整，使之再形成霸凌防制依循的新準則。以上對霸凌防制的各項宣導、措施、諮商、訓練做清楚且具體的描述，嚴謹執行、紀錄與檢核，定期修改、調整，是一連串周而復始的循環，為的就是要找出霸凌防制最適當的解決方法，防止特教生受凌的再發生。

（二）改善特教生的自卑心理降低受凌機率

本研究發現特教生的自卑較高容易遭受霸凌，所以改善特教生的自卑心理即能降低受凌。以下提出改善自卑的具體方法：

1.揚長避短運用代償法克服自卑感

特教生因明顯的外在缺陷，常導致自卑心理。為減輕精神痛苦，走出自卑陰影，特教生必須正確認識自己，盡其所能發揚優點，運用代償法，即是以自己的特長或優點有效取代或補償生理缺陷的不足。如失去雙臂用腳畫畫的臺灣口足畫家楊恩典，失去雙臂用腳化妝、寫字、網路開直播的大陸楊莉沒，雙目失明、嚴重弱聽、手指觸感缺陷的香港唇讀狀元曾芷君，沒有四肢足跡遍及全球 24 個國家演講的奧大利亞尼克（nick vujicic）等，他們都是採用代償方式克服生理缺陷帶來的自卑。

2.增進社交能力降低特教生的自卑

本研究的發現是，特教生的同儕互動較差，自卑感也較高；為了提高特教生的社交能力與降低自卑，提出學校要為特教生提供社交技巧的介入訓練。好處是：增進同儕的互動與理解，能建立同儕的友誼與支持，這將減緩特教生的自卑心理，較不會被他人霸凌；除此之外，由於同學之間較不會因誤解而發生摩擦，縱使遇到被霸凌的情況，有同儕好友主持正義幫忙說話或阻止，可緩衝特教生霸凌受害程度（Pellegrini & Long, 2002）。

（三）重視家人支持對特教生的保護功能

本研究發現，特教生知覺家人情緒與陪伴支持、訊息與實質支持都較低，使家人庇護功能未能發會作用，間接助長特教生受凌的機會。應如何幫助身障子女不被他人霸凌？建議父母應常與子女正向溝通，對於子女突然改變的行為舉止，主動了解與及早處理，子女遭遇困難時，父母須協助並與之一起面對解決，避免一味責備阻斷了子女求援的契機。

三、對未來研究之建議

（一）可加入旁觀者一起研究

本研究將霸凌角色分成霸凌者與受凌者，獨缺人數最多的旁觀者。近年霸凌研究指出，旁觀者通常不會主動發起欺負別人的行動，但卻會跟隨霸凌者一起欺負他人或漠視霸凌的發生，他們是霸凌事件的目睹者、鼓譟者甚至共犯，對霸凌

發生的影響很大。研究最終討論霸凌、受凌防制機制時，若缺少對旁觀者角色的探討、輔導與教育，實有不足之處。在此建議未來從事霸凌研究時，應將旁觀者的角色納入，以周全校園霸凌研究。

（二）可進行不同類別特教生之研究

本研究以多元迴歸分析證實，特教生的霸凌受害情形（如整體受凌、肢體受凌、關係受凌、網路受凌等）皆較普通生高。然而，特教生其實包含了輕度智障、自閉、學障、感官障礙、肢障、多重障礙等多種不同類型；雖說，他們較容易受害，不過不同類型的特教生其特質不同，如亞斯格症者挫折容忍力低、單一趨向、非語言線索理解困難（Dubin, 2007; Heinrichs, 2003），學障者認知能力差、溝通能力障礙、社交技巧差（Kuhne & Wiener, 2000; Savage, 2005）等，他們是否因特質不同而比較容易遭受某特定類型的霸凌？若能找出之間的差異，將有助於相關單位、學校、教師擬定適當對應防制方法，能於事前針對學生弱點，採行預防措施加以防範避免受凌；即使受凌發生，也能事後迅速採行輔導補救策略。

參考文獻

中文文獻

- TVBS 新聞 (2018 年 7 月 27 日)。他們不理我！17 歲女墜樓亡 母控同學排擠，取自
<https://today.line.me/tw/pc/article/>
- TVBS 新聞網 (2019 年 2 月 16 日)。母揭「校園霸凌」 泣「鄉下轉學」兒被欺負，取自 <https://news.tvbs.com.tw/local/1083979>
- ETtoday 新聞雲 (2018 年 9 月 12 日)。升國三壓力大 女學生欲跳樓被救下無大礙，取自 <https://www.ettoday.net/news/20180912/1257323.htm>
- 大紀元 (2012 年 7 月 28 日)。關係和網路霸凌 台教育統計黑數，取自
<http://www.epochtimes.com/b5/12/7/28/n3645736.htm>
- 王文科、王智弘 (2007)。教育研究法增訂 11 版。臺北市：五南。
- 王明傳、雷庚玲 (2007)。青少年前期的間接攻擊行為：同儕估計法的建構效度。中華心理學刊，49，205-224。
- 王明傳、雷庚玲 (2008)。華人青少年前期兒童之間接攻擊行為之反應評鑑與情緒經驗。中華心理學刊，50 (1)，71-90。
- 王振宇 (2017)。運動參與、情緒智力與霸凌行為相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 王智弘 (2006)。解讀網路現象：談關懷青少年的壓力調適。於國際生命線台灣總會 (主編)，為生命上彩：生命關懷小手冊。
- 王鍾和 (1993)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 王鍾和 (1995)。家庭結構、父母管教方式、子女滿意度與青少年行為表現。教育部訓委會八十三年度專案研究計畫成果報告。臺北市：教育部。
- 今日新聞 (2016 年 11 月 8 日)。統計台灣校園霸凌一年僅百件 立委吳思瑤痛批數據失真，取自 <https://play.nownews.com/archives/39563>
- 今日新聞 (2018 年 11 月 14 日)。澎湖傳出高中職生霸凌事件 臉書 PO 文震撼校園，取自 <https://www.nownews.com/news/20181114/3068154/>
- 中時電子報 (2018 年 11 月 23 日)。考試未過 高中生持刀刺老師後跳樓身亡，

- 取自 <https://www.chinatimes.com/realtimenews/20181123002533-260402?chdtv>
- 古乃先（2008）。從個人、家庭與學校面向探討國中生的霸凌行為（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 朱美瑰（2008）。網路犯罪新形態-看不見的拳頭：少年網路霸凌現象初探。《諮商與輔導》，268，6-10。
- 自由時報（2019年4月25日）。國中生被霸凌到跳樓卻稱「意外」 家屬怒控校方恐嚇，取自 <https://news.ltn.com.tw/news/Taichung/breakingnews/2769887>
- 伊甸基金會（2013）。伊甸統計九成身障學童遭霸凌，取自 http://mag.udn.com/mag/life/printpage.jsp?f_ART_ID=476264
- 吳怡欣、張景媛（2000）。青少年與重要他人的情感關係和其自尊之相關研究暨訪談內容分析。《教育心理學報》，32（1），15-40。
- 吳明隆（2008）。SPSS 操作與應用—問卷統計分析實務（初版二刷）。臺北市：五南。
- 吳明燁（1999）。近朱者赤？近墨者黑？：青少年初期同儕團體的形成與影響。《東吳社會學報》，8，1-33。
- 巫有鎰（2007）。學校與非學校因素對臺東縣原、漢國小學生學業成就的影響。《臺灣教育社會學研究》，7（1），29-67。
- 吳文琪、李蘭（2001）。臺北市國中生之暴力行為與溝通技巧關係。《臺灣衛誌》，20（6），485-499。
- 吳芝儀（2000）。中輟學生的危機與轉機。嘉義市：濤石。
- 吳清山、林天祐（2005）。校園霸凌。《教育研究月刊》，130，143。
- 吳嫦娥、余漢儀（2007）。變調的青春組曲：青少年加入成人幫派之探討。《臺大社工學刊》，15，121-166。
- 吳銘祥（2007）。當孩子遇上霸凌。《師友》，479，45-49。
- 吳瓊洳（2008）。臺灣當前青少年次文化之實踐形貌與解讀。《臺灣教育》，653，52-56。
- 呂建宏（2013）。校園霸凌事件影響旁觀者反應之因素（未出版之碩士論文）。國立臺北大學，新北市。
- 呂學敏（2010）。臺中市國民中學學生知覺導師領導風格與班級氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 宋根瑜 (1982)。臺灣北部地區犯罪少年與一般少年家庭及學校環境之比較研究 (未出版之碩士論文)。中央警察大學，桃園市。
- 李志偉 (2011)。青少年霸凌類型與其影響因素調查研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 李金治 (2003)。國立臺灣師範大學四年級學生生活壓力、因應方式、社會支持與其身心健康之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北市。
- 林好容、吳文琪、李均揚、林岱嬋、江宜珍 (2014)。台灣國中生班級社會網絡指標及位置與被霸凌經驗之關係。《台灣衛誌》，33 (44)，397-409。
- 李旻陽 (1992)。國中學生學業成績、師生互動與偏差行為關係之探討 (未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北市。
- 李佩嬛、黃毅志 (2011)。原漢族群、家庭背景與高中職入學考試基測成績、教育分流：以臺東縣為例。《教育科學研究期刊》，55 (4)，1-34。
- 李淑貞 (譯) (2007)。無霸凌校園—給學校、教師和家長的指導手冊 (原作者：O'Moore Mona & Minton Stephen James)。臺北市：五南。
- 李奎諺 (2010)。家庭、學校系統及自我概念透過自我控制與外控認知影響少年偏差行為 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 李澤宏 (2014)。新北市國民中學校園霸凌行為現況與防治策略之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，新北市。
- 沈連魁 (2004)。嘉義地區大學新生運動參與程度與心理適應能力關係之探討。《體育學報》，36，131-144。
- 兒福聯盟 (2004)。國小兒童校園霸凌 (bully) 現象調查報告，取自 <http://www.children.org.tw>。
- 兒福聯盟 (2007)。兒童校園「霸凌者」現況調查報告，取自 http://www.children.org.tw/database_report.php?id=204&typeid=4&offset=0
- 兒福聯盟 (2009)。臺灣校園霸凌現象與危機因素之解析，取自 <http://www.children.org.tw/research/detail/69/235>
- 兒福聯盟 (2013)。2013 年臺灣校園關係霸凌調查報告。兒童福利聯盟文教基金會，未出版。
- 兒福聯盟 (2017)。2017 臺灣社會大眾校園霸凌經驗調查報告，取自

<https://www.children.org.tw/research/detail/69/1355>

兒福聯盟（2019）。校園「霸凌」影響深遠，取自

https://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/126

周憐嫻、侯崇文（2000）。青少年被害影響因素的探討。犯罪學期刊，5，79-106。

周麗金（2007）。國中學生同理心、情緒智力及人際關係之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

屈寧英（2004）。高中生生活壓力、社會支持、行為模式與幸福感相關性之研究—以臺北市立某女子高級中學為例（未出版之碩士論文）。國立灣師範大學，臺北市。

林妤容、吳文琪、李均揚、林岱嬋、江宜珍（2014）。臺灣國中生班級社會網絡指標及位置與被霸凌經驗之關係。臺灣衛誌，33（4），397-409。

林孝慈（1986）。國中校園暴行之研究—臺北實證分析（未出版之碩士論文）。中央警官學校，桃園市。

林明瑾（2012）。國小學習障礙兒童自我概念、社交技巧和校園霸凌受害經驗之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

林苡彤、程景琳（2010）。國中生關係攻擊加害者與受害者之規範信念、同理心與因應策略。臺東大學教育學報，21（2），1-28。

林香秀、張景然、劉郁玟（2013）。增進視覺障礙學生社會技巧的認知行為團體介入效果研究。特殊教育學報，37，1-28。

林淑娟（2014）。班級氣氛、同儕關係對校園霸凌影響之研究（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。

林淑菁（2005）。國小高年級學生的關係性攻擊及外顯性攻擊與其友誼關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。

林清山（1991）。多變量分析統計法。臺北市：東華。

林清山（1992）。心理與教育統計學。臺北市：東華。

林勝發（2018）。高雄市國小高年級資優生與一般生人權素養預測校園霸凌經驗徑路模式之比較研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

林項爵（2010）。父母教養型態、教師管教方式與與國小高年級學生霸凌行為之相關探討（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

- 林滄淞、徐芊慧 (2011)。校園霸凌之探討 (三)。法務通訊，2554，3。
- 林煜翔 (2013)。特殊教育學生身心特質與霸凌之相關探討。雲嘉特教期刊，17，53-61。
- 林瑞欽 (1990)。修定羅氏自重感量表的信度與效度研究。中正大學學報，1 (1)，29-45。
- 林慧敏、黃毅志 (2009)。原漢族群、補習教育與學業成績關連之研究-以臺東地區國中二年級生為例。當代教育研究，17 (3)，41-81。
- 林慧敏 (2012)。造成原漢族群高中入學考試基測成績不同之影響機制：以臺東縣國三生為例。教育研究與發展期刊，8 (2)，151-182。
- 邱珍琬 (2001)。國小校園欺凌行為實際-師生觀點比較。九十學年度師範學院教育九十學年度師範學院教育學術論文發表會。臺中師範學院主辦。
- 邱珍琬 (2001)。國小校園欺凌行為與教師因應策略。屏東師院學報，15，41-80。
- 邱靖惠 (2012)。淺談臺灣校園霸凌現象，取自
<http://www.children.org.tw/upload/File/researcher/vision2-2.pdf>
- 邱珍琬 (2002)。國小國中校園欺凌行為比較研究。彰化師大教育學報，3，99-129。
- 邱珍琬 (2005)。特殊族群自我成長團體過程與結果研究。中華團體心理治療，11 (4)，1-24。
- 邱獻輝 (2011)。性霸凌個案之處理流程、網絡連結技術及評估處遇。發表於教育部所主辦「防制校園霸凌個案研討會」之報告論文。嘉義縣：國立中正大學。
- 邱獻輝 (2012)。霸凌者的心理需求與諮商介入。應用心理研究，56，165-189。
- 金來寧 (2007)。青少年社會支持、認同與欺凌行為之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 柯清心 (譯) (1995)。校園暴力：別讓孩子成為沈默的受害者 (原作者：Kim Zarzour)。臺北市：遠流。
- 洪文綺、黃淑貞 (2015)。學童體型與霸凌行為相關性研究。健康促進暨衛生教育雜誌，39，19-38。

高中職學生霸（受）凌行為相關因素之研究－以桃竹地區特殊教育與普通學生為例

- 洪崇喜（2003）。健身運動、情緒感受與心理健康。**大專體育**，**72**，156-161。
- 洪嘉謙（2003）。社會技巧訓練對國小欺凌受害兒童團體輔導效果之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 洪榮照（1998）。兒童攻擊行為相關因素與認知行為策略輔導效果之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 洪福祥、黃德祥（2002）。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究。**彰化師大教育學報**，**2**，37-84。
- 洪福源（2003）。校園欺凌行為的本質及其防治策略。**教育研究月刊**，**110**，88-98。
- 胡瑋潔（2004）。國中學生社交技巧、欺凌行為和學生適應之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 徐美玲（2007）。青少年早期社會關係與其心理健康、偏差行為、快樂感相關性之探討。**新臺北護理期刊**，**9**（2），23-34。
- 高禎禧（2009）。國小學童情緒智力與校園欺凌態度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 張平吾（2001）。**受害者學概論**。桃園市：中央警察大學。
- 張俊一（2008）。探索老年人的運動休閒經驗－社會網絡取向的質性研究（未出版之博士論文）。國立臺灣體育大學，桃園市。
- 張信務（2007）。營造友善校園-「從去霸凌開始」。**北縣教育**，**61**，31-35。
- 張雅婷（2003）。桃園市國中生校園暴力行為及其相關因素研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張楓明（2007）。親子、師生及同儕關係對國中生初次暴力行為發生之影響。**中等教育**，**58**（5），74-91。
- 張雲龍（2016）。家庭與學校知覺影響高中職生偏差行為之探討。**輔導與諮商學報**，**38**（1），61-82。
- 張綺瑄（2008）。國中生父母管教方式依附風格與社會焦慮之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張麗鵠（2003）。媒體閱聽、同儕關係與少年偏差行為相關性之研究-以南投地區為例。**犯罪學期刊**，**6**（2），217-250。
- 教育部（2015）。教育統計簡訊，取自

- <https://stats.moe.gov.tw/files/brief/>
- 教育部 (2010)。認識校園霸凌，取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>
- 教育部 (2011)。九十九學年度大專教育階段特殊教育學生統計，取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuF_city_spckind/stuFcity_spckind_20091020.asp
- 教育部 (2004)。行政院公報資訊網/教育部公告，取自 http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg021156/ch05/type3/gov40/num19/Eg.htm
- 教育部 (2012)。校園霸凌防制準則，取自 https://csrc.edu.tw/bully/new_view.asp?Sno=1544
- 教育部 (2012)。教育部令臺參字第 1010134591C 號訂定「校園霸凌防制準則」。行政院公報，**018**，142 期。
- 粘絢雯、程景琳 (2010)。國中班級經營與班級氣氛相關因素之探討：關係攻擊與關係受害。**教育實踐與研究**，**23** (1)，57-84。
- 莊季靜 (2007)。國中學生同儕攻擊者之社會訊息處理歷程研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 許心儀 (2013)。從道德推理、情緒歸因與父母教養方式探討青少年偏差行為 (未出版之碩士論文)。世新大學，臺北市。
- 許春金 (1986)。青少年犯罪原因論。桃園市：中央警官學校。
- 許春金 (2007)。犯罪學 (修訂五版)。臺北市：三民。
- 許春金 (2013)。人本犯罪學。臺北市：三民。
- 許春金、馬傳鎮、陳玉書、謝文彥、蔡田木 (1999)。少年偏差行為早年預測之研究總結報告。臺北市：青輔會。
- 許憶真 (2004)。父母管教方式及國小學生自我概念對其偏差行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 陳玉芳 (2006)。運動行為、自我控制與國中生偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南市。
- 陳怡儒、鄭瑞隆、陳慈幸 (2010)。少年網路霸凌被害因素研究：以日常活動理論分析。**青少年犯罪防治研究期刊**，**2** (2)，101-140。
- 陳冠中 (2000)。背景變項、父母管教方式、手足關係與高中生寂寞之相關研究

- （未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳柏璦（2001）。臺中市國小自然科班級氣氛與學生對科學的態度關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。
- 陳玲菲（2008）。現實治療親職團體對國小父母教養態度與親子溝通輔導效果之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳美芝（2006）。國小高年級學童情緒經驗、父母教養方式與利社會行為關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳郁瑾（2010）。臺中市高中職學生校園霸凌行為與學校獎懲、導師領導、父母管教關係之研究（未出版之碩士論文）。銘傳大學，桃園市。
- 陳淑娥、鄭瑞隆（2008）。少年重複被害因素之研究。犯罪學期刊，12（2），93-121。
- 陳景圓、董旭英（2006）。國中聽覺障礙學生及普通學生在家庭、學校及同儕因素與偏差行為關聯性之比較研究。特殊教育研究學刊，30，181-201。
- 陳毓文（2006）。一般在學青少年自殘行為之相關環境因素初探。中華心理衛生學刊，19（2），95-124。
- 陳櫻梅（2010）。彰化縣國中導師領導型態與班級氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 陸洛（1994）。從心裡社會學角度探討高雄都會區居民之生活品質及相關因素。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC82-0301-H037-006）。臺北市：國科會。
- 曾淑萍、蘇桓玉（2011）。國中學生網路霸凌被害恐懼感之研究。青少年犯罪防治研究期刊，3（2），19-20。
- 曾琬鈴（2010）。青少年網路霸凌行為形成原因之探討（未出版之碩士論文）。玄奘大學，新竹市。
- 程又強（1995）。談影響校園暴力之家庭因素。學生輔導，37，44-49。
- 程景琳、廖小雯（2013）。「同理反應情境式量表」之編製與信效度檢驗。健康促進與衛生教育學報，40，69-95。
- 程薇（2006）。校園暴力及霸凌事件的相關輔導策略，取自 <http://www.example.com.tw/html/EDU/0020/d/d02.pdf>。
- 賀欣音（2010）。學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究－以臺南市國中

- 為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 賀欣音、郭丁熒（2012）。學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究—以臺南市國中為例，**教育學誌**，**27**，83-131。
- 辜易天（2007）。國中學生依附關係、活動參與、教育抱負與偏差行為：社會控制理論在臺灣之適用性（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 黃小芳（2010）。國中學生性格特質、同儕關係與偏差行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃政吉（2000）。社會變遷中隔代教養與少年非行之關係實務調查研究。**警學叢刊**，**211**，86-90。
- 黃健、吳英璋（2012）。性侵害與暴力攻擊行為之促發與抑制途徑分析。**中華心理衛生學刊**，**25**，267-297。
- 黃開成（2011）。談校園霸凌。**休閒與社會研究**，**3**，125-142。
- 黃開成（2019）。高職學生受凌因素之研究—以身心障礙生與普通生做比較。**犯罪學期刊**，**21**（1），100-138。
- 黃凱柔（2016）。新移民與非新移民子女校園霸凌被害經驗之比較研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 黃雅梅（2014）。大學生自我概念、情緒智能與網路霸凌之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 黃富源（1996）。親職教育與青少年偏差行為，黃富源教授於中興學術文化講座主講。**人力發展**，**35**，8-17。
- 黃德祥（1994）。青少年發展與輔導。臺北市：五南。
- 黃毅志（1997）。職業、教育階層與子女管教：論 Kohn 的理論在臺灣的適用性。**臺東師院學報**，**8**，1-26。
- 黃毅志（2003）。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。**教育研究集刊**，**49**（4），1-31。
- 黃靜宜（2008）。青少年依附關係、父母教養方式與其異性交往態度之關係（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃靜芳（2008）。屏東縣國小高年級運動代表隊學生情緒管理之調查研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃寶園（2010）。社會支持在壓力反應歷程中的中介效果。**中華心理衛生學刊**，

- 23 (3), 401-436。
- 黃蘭嫻 (2002)。英國防制重複被害策略之研究。中央警察大學犯罪防治學報，3，317-341。
- 塗紫吟 (2008)。運動參與對學業表現及情緒智力之影響。大專體育，95，82-87。
- 楊士隆 (2008)。毒品防制政策整體規劃成果報告 (編號：RDEC-RES-097-001)。行政院研究發展考核委員會編印。臺北市：研考會。
- 楊仁瑞 (2008)。父母教養行為、子女教養歸因及其與父母之溝通行為-以臺北市國中生為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊佳穎 (2008)。大學生父母教養方式、親職化與心理適應之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 楊宜學 (2009)。臺南市國小高年級學生校園霸凌行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 楊賀凱 (2009)。父母社經地位對父母管教價值與方式的影響—檢證 Kohn 的理論在臺東國中生父母之適用性。臺北市立教育大學學報，40 (2)，145-180。
- 鄔佩麗、洪麗瑜 (1997)。校園暴力行為之診斷與處理策略研究。教育心理學報，29，177-214。
- 趙梅如、鍾思嘉 (2004)。觀點取替故事同理心量表的發展。中華輔導學報，15，39-60。
- 齊力、董旭英 (2003)。臺灣青少年偏差行為之剖析。嘉義縣：南華大學。
- 劉力豪 (2013)。學生知覺班級氣氛與校園關係霸凌被害相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 劉士華 (2009)。以社會支持理論探討影響教師開發數位教材知識分享行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉妍君 (2009)。國中生之人格特質、人際關係與網路霸凌相關之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 潘秉松 (2001)。飆車少年與一般少年之社會連結及刺激尋求相關因素之比較研究 (未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 蔡建生 (2014)。國小高年級學生性別角色特質、自尊、接觸偏差同儕與偏差行

- 為關聯性之探討（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 蔡宗晃、詹毓玫、李家順（2011）。低自尊與負面情緒對非行青少年的影響。**犯罪學期刊**，14（1），1-29。
- 蔡德輝、楊士隆（2002）。青少年暴力行為，原因、類型與對策。臺北市：五南。
- 蔡慧苓（2006）。國小兒童關係性攻擊/受害行為與生活適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 鄧煌發（2000）。少年犯罪被害特性與預防對策—從少年恐嚇被害與恐嚇非行以論。**犯罪被害人保護學術研討會論文集**，83-104。桃園：中央警察大學出版社。
- 鄧煌發（2007）。校園安全防護措施之探討—校園槍擊、校園霸凌等暴行事件之防治。**中等教育**，58（5），8-29。
- 鄭伊真（2011）。Rosenberg 自尊量表中文版的修訂分析（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南市。
- 鄭如安（2007）。96 年度高雄市國中國小校園霸凌現況調查之研究成果報告。高雄市政府社會局委託研究。屏東縣美和技術學院。
- 鄭如安、王馨、王瑞安、王純琪（2009）。國中小校園霸凌現況調查之研究：以高雄市為例。**兒童及少年福利期刊**，15，227-246。
- 鄭秀足（2004）。國中生生活壓力、自尊與偏差行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 鄭明芳（2004）。幼兒關係型攻擊行為之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮市。
- 鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰（2009）。校園暴力霸凌現況調查與改進策略實施計畫成果報告（教育部委託專案，編號：RG9812-0242）。臺北市：教育部。
- 鄭鈞元（1996）。國中校園暴力之研究—高雄市實證分析（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 鄭麗珍（2001）。家庭結構與青少年的生活適應之研究—以臺北市為例。**臺大社工學刊**，5，197-270。
- 黎素君（2006）。國小校園欺凌行為重複被害之研究（未出版之碩士論文）。國

高中職學生霸（受）凌行為相關因素之研究－以桃竹地區特殊教育與普通學生為例

立臺北大學，新北市。

蕭世慧（2006）。高中職生父母教養方式、家庭氣氛與偏差行為之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

蕭媚蓮（2010）。國小高年級學童學校人際關係對校園霸凌行為之影響（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中市。

賴朝輝（1998）。國中學生自我概念行為困擾與校園暴力行為之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中師範學院，臺中市。

錢磊（2016）。校園霸凌對學生學習表現的影響研究—基於中國臺北 TIMSS2011 數學測驗數據的實證研究。上海教育評估研究，6，52-56。

聯合新聞網（2017年10月17日）。防霸凌 校園通報和確認數字差很大，取自 <https://udn.com/news/story/7266/2761699>

謝宛靜（2012）。國中資優生校園霸凌經驗之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。

謝志龍（2005）。國中校園暴力的被害分析。犯罪與刑事司法研究，4，83-117。

謝廣全（2003）。最新實用心理與教育統計學。彰化縣：品高。

簡嘉盈、程景琳（2012）。同儕對高中生之利社會行為的影響：檢視同理心與友誼特性之調節角色。教育科學期刊，11（1），105-123。

藍珮君（2006）。國中女生關係攻擊行為及意圖歸因、友誼品質、自我概念之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

顏秀娟、陳正友（2012）。新竹地區高中職學生校園霸凌之受凌經驗及其相關因素研究。健康促進與衛生教育學報，38，71-96。

鏡週刊（2018年1月12日）。校方無視社團霸凌 女高中生跳樓輕生，取自 <https://today.line.me/tw/pc/article/>

魏春枝（2007）。面對被欺凌的小孩家長怎麼辦。師友月刊，475，41-45。

魏琦芳（2009）。青少年心理健康的影響因素一貫時性研究。醫護科技學刊，10（4），251-266。

魏麗敏（2003）。校園欺凌行為、家庭環境與學校氣氛之關係。臺中師院學報，17，21-49。

魏麗敏、黃德祥（2002）。國中學校氣氛與校園欺凌行為及相關因素之研究。

- (行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，編號：NSC90-2413-H-142-002)。臺北市：國科會。
- 魏麗敏、黃德祥（2003）。高中職校園欺凌行為相關因素之研究（I）（行政院國家科學委員會專案研究計畫成果報告，編號：NSC1-2413-H-142-010）。臺北市：國科會。
- 魏麗敏、黃德祥（2009）。The Characteristics of Victims of Bullying Behaviors in Taiwanese Students. **臺中教育大學學報：教育類**，**23**（1），175-196。
- 羅丰苓、盧台華（2008）。就讀國中普通班級之特殊教育學生遭受同儕霸凌情形之探討。「**2008 年特殊教育學術研討會暨中華民國特殊教育學會 40 週年大會**」發表之論文，台北。
- 羅丰苓、盧台華（2013）。臺中市國中普通班特殊教育學生遭受同儕霸凌現況之調查研究。**特殊教育與復健學報**，**29**，73-102。
- 羅丰苓、盧台華（2015）。國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究—以一所國中為例。**中華輔導與諮商學報**，**42**，1-34。
- 羅品欣、陳李綢（2005）。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。**教育心理學報**，**36**（3），221-240。

英文文獻

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(2), 59-66.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41 (4), 387-397.
- Asbridge, D. J. (1984). *A process of identity formation in relation to peers and peer groups*. Paper presented at the annual convention of the Rocky Mountain Psychological Association. Retrieved from ERIC database (ED 246379).
- Babbie, Earl. (2005). *The basics of social research*. 3rd ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bailey, C. A., & Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 713-722.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-14.
- Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31(1), 24-39.
- Barton, E. (2000). *Leadership strategies for safe schools*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing.
- Barton, E. A. (2006). *Bully prevention : Tips and strategies for school leaders and classroom teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin press.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 282-316). New York, NY: McGraw-Hill.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during

- middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43(169), 1-11.
- Benack, S. (1984). Postformal epistemologies and the growth of empathy. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 340-356). New York, NY : Praeger.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*, (6th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Berger, K.(2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Besag, E. V. (2006) . *Understanding girl's friendships, fights and feuds: A practical approach to girl's bullying*. New York: Open University Press.
- Bhang, S. Y., Yoo, H. K., Kim, J. H., Kim, B., Lee, Y. S., & Ahn, D. (2012). Victims of bullying among Korean adolescents: Prevalence and association with psychopathology evaluated using the Adolescent Mental Health and Problem Behavior Screening Questionnaire-II Standardization Study data. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23, 23-30.
- Björkqvist, K. (1994). Sex difference in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National Prevalence Rates of Bully Victimization Among Students With Disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*(4), 210-222.
- Blood, G. W., Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: communicative competence and self-esteem. *Comm Sci Disord, 31*, 69-79.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peer sin predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*, 765-785.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research, 41*(2), 137-153.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1993). Bully/victim problem among middle school children. *European Education, 25*(3), 18-37.
- Bowers, L., Smith, P. & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy, 14*(4), 371-387.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(2), 215-232.
- Bruyn, E. H., Cillessen, A. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 30*(4), 543-566.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.355-381). New York: Guilford Press.
- Burton, J. M., & Marshall, L. A. (2005). Protective factors for youth considered at risk of criminal behaviour: does participation in extracurricular activities help? *Crim BehavMent Health, 15*(1), 46-64.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Garipey, J. (1989).

- Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266–277.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48, 257-270.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19, 133-147.
- Carlyle, K. E., & Steinmman, K. J. (2007). Demographic Differences in the prevalence, Co-Occurrence, and Correlates of Adolescent Bullying at School. *Journal of School Health*, 77(9), 623-629
- Casey-Cannon, S., Hayward, C., & Gowen, K. (2001). Middle-school girls' report of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5, 138-148.
- Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education*, 8, 249-262.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26, 137-144.
- Chang, J. J., Chen, J. J., & Brownson, R. C. (2003). The role repeat victimization in adolescent delinquent behaviors and recidivism. *Journal of Adolescent Health*, 32, 272-280.
- Chen, Y. Y., & Huang, J. H. (2015). Precollege and in-college bullying experiences and health-related quality of life among college students. *PubMed*, 135(1), 18-25.
- Charach, M., Pepler, D., & Ziegler, R. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Liu, K. S., & Chen, Y. L. (2001). Development and psychometric evaluation of the school bullying scales: A Rasch measurement approach. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 200-216.
- Cobb, S. (1976). Social support moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38

- (5), 300-314.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy and conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Cohen, L. E., & Marcus, F. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activities Approach. *American Sociological Review*, 44, 588-608.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.
- Conway, A.M. (2005). Girls aggression and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 334-339.
- Cook, T. D., Deng, Y., & Morgano, E. (2007). Friendship influences during early adolescence: The special role of friends' grade point average. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 325-356.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. CA: Freeman.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying. Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13 (4), 248-254.
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). We're not friends anymore! Unless.... The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggression Behavior*, 32, 294-307.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of Physical and Relational Aggression in a School-Based Sample of Boys and Girls. *J Abnorm Child Psychol*, 38, 433-445.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 1, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599-607.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? let me count the

- ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11(3), 98-101.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and Physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142.
- Cross, T. L. (2001). The many faces of bullies. *Gifted Child Today Magazine*, 24(4), 36-37.
- Cummings, J. G., Pepler, D. J., Mishna, F., & Craig, W. M. (2006). Bullying and victimization among students with exceptionalities. *Exceptionality Education Canada*, 76, 193-222
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.
- Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100-108.
- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a dark side? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337.
- Davis, M. A. (1980). Multidimensional approach to individual difference in empathy. *JASA Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 67-184.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51, 167-184.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 1-17.
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., Wissink, I. B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566.
- DeVoe, J., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: Results from the*

- 2001 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 205-310). U.S. Department of Education Statistics.
- Diden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., De Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation, 12* (3), 146-151.
- Doerner, W.G. & Steven, P. L. (1998). *Victimology*. ANDERSON Publishing Co. Cincinnati, Ohio.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328-335.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology, 43*(3), 261-274.
- Dubin, D. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental psychology, 34*(2), 299-309.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annu Rev Psychol, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 677-691). New York, NY: Guilford Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4, Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*, 100-131.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice by M. L. H. Hoffman. *Social Justice Research, 14*, 95-120.
- Elias, M., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S.

- Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying, in: Bohart A., Stipek D. (eds.), *Constructive and Destructive Behavior. Implications for Family, School, and Society* (pp.147-165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L.(2008). Early adolescent school adjustment: associations with friendship and peer victimization. *Social Development, 17*(4), 853-870.
- Eşkisü, M. (2014). The Relationship between Bullying, Family Functions, Perceived Social Support among High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159*, 492-496.
- Espelage, D.L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *Educational Psychology Review, 32* (3), 365-383.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M.(2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adult in the social ecology of youngster. In Jimerson, S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D.L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, (pp.61-72). New York: Routledge.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies, 18*(2), 136-150.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 473-483.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 35*(1), 5-29.
- Farrington, D. P., Jolliffe, D., & Stouthamer-Loeber, F. M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *Journal of Adolescence, 24*(5), 579-596.

- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 90-98.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Stallings, R., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 74-81.
- Farrington, D. P., Losel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: Swedish National Council for Crime Prevention.
- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A., Vogels, T., Verloove-Vanhorick, S. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics, 117*, 1568-74.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology, 1*, 102-107.
- Feshbach, S. (1987). Individual aggression, national attachment and the search for peace: Psychological perspectives. *Aggressive Behaviour, 13* (5), 315-325.
- Fetchenhauer, D., & Rohde, P. A. (2002). Evolutionary personality psychology and victimology sex differences in risk attitudes and short-term orientation and their relation to sex differences in victimizations. *Evolution and Human Behavior, 23*, 233-244.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. National Center for Missing & Exploited Children. Retrieved May 16, 2019 from http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Victimization_Online_Survey.pdf
- Finkelhor, D. (2007). Developmental victimology: The comprehensive study of childhood victimizations. In R. C. Davis, A. J. Lurigio, & S. Herman (Eds.), *Victims of crime* (3rd ed., pp. 9-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *Br Med J, 319*, 344-348.

- Forrest, S., & McGuckin, C. (2002). *Adult indirect aggression: Do men 'catch up' with women in using indirect aggression?* Poster session presented at the Annual Conference of the British Psychological Society, Blackpool, UK.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, *128*, 303-312.
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, *82*, 279-302.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI)*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 223649, 2-48.
- Fuerst, D. R., Fisk, J. L., & Rourke, B. P. (1989). Psychosocial functioning of learning-disabled children: Replicability of statistically derived subtypes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *57*, 275-280.
- Furman, W., & Adler, T. (1982). *The Friendship Questionnaire* (Unpublished manuscript). University of Denver, Colorado, USA.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, *33*, 589-600.
- Gano-Overway, L. A., Newton, M., Magyar, T. M., Fry, M. D., & Kim, M.-S. (2009). Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. *Developmental Psychology*, *45*, 329-340.
- Getzel, J. W. & Thelen, H. A. (1972). A conceptual framework for the study of the classroom group as social system. In A. Morrison & D. McIntyre. (Ed.). *The Social psychology of teaching* (pp. 17-34). England: Penguin.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, *42*(2), 141-156.
- Glueck, S. & Glueck, E. (1950). *Unravelling Juvenile Delinquency*. MA: Harvard University Press.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional bias. *Developmental Psychology*, *34*(3), 587-599.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and

- their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363-378.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 59-68.
- Grotzinger, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328-2338.
- Guindon, M. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling & Development*, Spring, 80 (2), 204-214.
- Gumpel, T. P., & Suthendand, K. S. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 349-356.
- Hagan, F. E. (2006). *Research Methods in Criminal Justice and Criminology* (7th ed.). Pearson Education Inc.
- Hall, C., Smith, A., & Keele, S. (2001). The impact of aerobic activity on cognitive function in older adults: a new synthesis based on the concept of executive control. *European Journal of Cognitive Psychology*, 13(1), 279-300.
- Hanish, L., & Guerra, N. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201-223.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty year's research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Heinrichs, R. R. (2003). A wholeschool approach to bullying: special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in school and clinic*, 38(4), 195-204.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., & Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimisation: a longitudinal study of secondary students in Victoria. *Australia Pastor Care Education*, 30, 99-112.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1996). Victims of peer abuse: An overview.

- Reclaiming Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23-28.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. Jr., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as inter-acting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for varying and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(2), 134-138.
- Holt, M., Finkehor, D., & Kaufman, K. G. (2007). Hidden victimization in bullying assessment. *School Psychology Review*, 36, 345-360.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Thomson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Thomson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic education and Development*, 32(2), 76-84
- Hoover, J., & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25(3), 212-219.
- Houbre, B., Tarquinio, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 183-208.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison Wesley.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). *Social relationships and health. Science*, 241.540-545.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of

- bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1),41-47.
- Ireland, J. L., & Archer, J. (2008). Impulsivity among adult prisoners: A confirmatory factor analysis study of the Barratt Impulsivity Scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 286-292.
- Jeong, S., Kwak, D. H., Moon, B., & Miguel, C. S. (2013). Predicting School Bullying Victimization: Focusing on Individual and School Environmental /Security Factors. *Journal of Criminology*, Article ID 401301, 13.
- Jindal-Snape, D. (2005). Self-evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by a student with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(8), 481-498.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29 (4), 589-611.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., & Gross, E. F.(2008).Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 8(9),496-505.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., &Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *J Adolesc* , 23, 661-674.
- Karatzias, Athanasios, Power, Kevin G., & Swanson, Vivien (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities?.*Aggressive Behavior*, 28(1), 45-61.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., &Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., &Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H.,

- &Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 269-278.
- Kavale, K. A., &Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.
- Kent, B. A. (2003). Identity issues for hard-of-hearing adolescents aged 11, 13, and 15 in mainstream setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*, 315-324.
- Khatri, P., &Kupersmidt, J. B. (2003). Aggression, peer victimization, and social relationships among Indian youth. *International Journal of Behavioral Development, 27*(1), 87-95.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research, 29*(30), 165-180.
- Kim, Y., Boyce, W., Koh, Y., & Leventhal, B. L. (2009). Time trends, Trajectories, and demographic predictors of bullying: A prospective study in Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 360-367.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization, In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Skokie, IL: Rand-McNally.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1969). Class, occupation, and orientation. *American Sociological Review, 34*(5), 659-678.
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior, 30*, 520-533.
- Kowalski, R. M., &Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1201-1208.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 479-488.
- Krosnick, J. A., & Judd, C. M. (1982). Transitions in social influence at adolescence: Who induces cigarette smoking? *Developmental Psychology, 18*, 359-368.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*(1), 64-75.

- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse Negl*, 24, 1567-1577.
- Kyriakides, L. Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781-801.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Lagerspetz, K. M., & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Eds.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp.131-150). New York: Plenum Press.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. (2004). Pathways to self-esteem: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviors. *Journal of Adolescence*, 27, 703-716.
- Lane, D. A. (1989). Bullying in school. *School Psychology Intervention*, 10, 211-215.
- Latane, B., & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton Century Crofts.
- Laycock, G. (2001). Hypothesis-based research: The repeat victimization story. *Criminal Justice*, 1(1), 59-82.
- Lee, T., & Cornell, D. (2010). Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence*, 9, 56-73.
- Li, Q. (2005). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 2, 1777-1791.
- Li, Q. (2006). Cyber bullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31, 161-171.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43-57.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. New York: McGraw-Hill.
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effect on emotional, behavioral, and academic

- adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13 .
- Luukkonen, A. H., Riala, K., Hakko, H., & Rasanen, P. (2011). Bullying behaviour and criminality: A population-based follow-up study of adolescent psychiatric inpatients in Northern Finland. *Forensic Science International*, 207, 106-110.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacDonald, G., & Leary, M. (2005). Why does social exclusion hurt? The relation between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202-223.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6(8), 2-13.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442-460.
- Marotta, S. A. (2002). An Ecological View of Attachment Theory : Implications for Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 507-510.
- Marsee, M. & Frick, P. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 969-981.
- Marshall, H.H., & Weinstein, R. S. (1984) Classroom factors affecting student self-evaluation: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- Matsueda, R. L., & Kathleen, A. (1998). The Dynamics of Delinquent Peers and Delinquent Behavior. *Criminology*, 36, 269-301.
- Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social

- competence, & reactive proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 787-798.
- Mckay, C. A. (2003). Relational aggression in children. *The Camping Magazine*, 76, 24-29.
- McLoughlin, C., Meyricke, R., and Burgess, J. (2009). *Bullies in Cyberspace: How Rural and Regional Australian Youth Perceive the Problem of Cyberbullying and Its Impact*. Lyons, J., Choi, J. Y., and Mcphan, D., (Eds.), International Symposium for Innovation in Rural Education Improving Equity in Rural Education, Australia: SIMERR National Centre, 178-186.
- McNeedly, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., & Fonzi, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 345-257.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the school*, 43(3), 345-360.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 5-23.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Moessner, C. (2007). Cyberbullying. *Trends & Tudes*, 6(4), 1-4.
- Mok, M. M. C., Wang, W. C., Cheng, Y. Y., Leung, S. O., & Chen, L. M. (2014). Prevalence and behavioural ranking of bullying and victimisation among secondary students in Hong Kong, Taiwan, and Macao. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 757-767.

- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *Journal of Special Needs Education, 19*(3), 317-330.
- Moore, R. C. (1990). A formal theory of knowledge and action. In J. F. Allen, J. Hendler, & A. Tate (Eds.), *Readings in planning* (pp. 480-519). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.
- Moran, S., Smith, P. K., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *The British Journal of Educational Psychology, 63*, 431-440.
- Moretti, M. M., Holland, R., & McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law, 19*, 109-126.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence, 39*, 315-335.
- Mullin-Rindler, N. (2003). New fixes for relational aggression. *The Education Digest, 69*, 9-11.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology, 23*(3), 307-321.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Neuman, W.L. (2006) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*, 687- 703.
- Nj, J. W. Y., & Tsang, S. K. M. (2008). School bullying and the mental health of junior secondary school students in Hong Kong. *Journal of School Violence, 7*(2), 3-19.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliver, R., Oaks, I. N., & Hoover, J. H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim Relationships. *School Counselor*, 41(3), 199-202.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Blackwell, 8-10.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. *The OECD Observer*, 225, 24-26.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment : A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, (pp.3-20). New York: Guilford.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, & P. T. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 8-27). London: Routledge.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention, *Book Nine. Blueprints for Violence Prevention Series* (D.S. Elliott, Series Editor). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- O'Moore, M. M., & Kirkham, C. C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development*, 13, 256-277.
- Oswald, P.A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *Journal of Social Psychology*, 136, 613-

- 623.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). Guess what I just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*(1), 67-83.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health, 81*(5), 231-238.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. (1999). Gender Differences in Young Adolescents' Experiences of Peer Victimization: Social and Physical Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 233-258.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148-69.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Trends in online social networking: Adolescent use of MySpace over time. *New media and society, 12* (2), 197-216.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*(2), 167-175.
- Peet, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior, 32*, 68-79.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280.
- Perry, D. G., Williard, J., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 1310-1325.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *The Gifted Child Quarterly, 50*(3), 252-269.
- Philp, D. A. (2007). Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence, 22*(2), 158-178.
- Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implication for family therapists. *The American Journal of Family Therapy, 38*(3), 189-206.

- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology, 30*(4), 479-491.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(3), 310-342.
- Rebellon, Cesar, J. (2006). Do Adolescents Engage in Social Attention of Peers? An Extension and Longitudinal Test of the Social Reinforcement Hypothesis. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 43*, 378-411.
- Reiff, M. (2003). Bullying and violence. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 24*, 296-297.
- Renati, R., Berrone, C. & Zanetti, M. A. (2012). Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking, 15* (8), 391-398.
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior, 20*, 275-289.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 95-104.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583-590.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of School Psychology, 131*(5), 615-627.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*(1), 33-42.
- Rivers, I., & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviors and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Roberts, M. (1988). School yard menace. *Psychology Today, 22*(2), 52-56.
- Robert, K., & Angelo, K. (2001). *Organizational behavior (5th ed.)*. The New York: McGraw-Hill.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and*

- Education*, 46(1), 35-50.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sakellariou, T., Carroll, A., & Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533–549.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. O. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). Female aggression revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Sarason, I., Sarason, B., & Pierce, G. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of social and Clinical Psychology*, 9, 133-147.
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23–36.
- Savin-williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendships and peer relations during adolescence. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Schaeffer, C., Petras, H., Ialongo, N., Kellam, S., & Poduska, J. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: Links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality disorder. *Developmental Psychology*, 39(6), 1020–1035.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schneider, H. J. (2001). Victimological developments in the world during the past three decades: A Study of comparative victimology-part 2. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45(5), 539-555.

- Schnohr, C., & Niclasen, B. V. L. (2006). Bullying among Greenlandic school-children: Development since 1994 and relations to health and health behaviour. *International Journal of Circumpolar Health*, 65, 305–312.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 46-662.
- Scott, S. (1998). Aggressive behavior in childhood. *British Medical Journal*, 316(7126), 202-207.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization : prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescences* 38(152), 735 -747.
- Seals, D., & Young, J. (2007). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Serra-Negra, J. M., Paiva, S.M., Bendo, C. B., Fulgêncio, L. B., Lage, C. F., Corrêa Faria, P., & Pordeus, I. A. (2015). Verbal school bullying and life satisfaction among Brazilian adolescents: Profiles of the aggressor and the victim. *Comprehensive psychiatry*, 57, 132–139.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. USA and Canada: Simultaneously. London: Routledge.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-Bullying Practices in American Schools: Perspectives of School Psychologists. *Psychology in the Schools*. 47(3), 217-229.
- Shin, H. (2010). Does depression moderate or mediate the relations between deficits in competence and aggression? A short-term longitudinal study of Korean children. *School Psychology International*, 31(4), 331–352.
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36, 123-134.
- Siegel, L. J., Welsh, B. C., Senna, J. J. (2002). *Juvenile Delinquency: Theory, Practice and Law*. CA: Thomson zlearning, Inc.
- Simmons, R. (2011). *Odd Girl Out: The Hidden Culture of Aggression in Girls*. Wilmington: Mariner Books.
- Slee, P., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and

- self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Slee, P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse Negl*, 24, 873-881.
- Spade, J. A. (2007). *The Relationship Between Student Bullying Behaviours and Self-esteem*. Doctoral dissertation, Bowling Green State University.
- Spivak, H., & Prothrow-Stith, D. (2001). The need to address bullying-an important component of violence prevention. *JAMA*, 285, 2131-2132.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer, and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283-293.
- Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42, 805-816.
- Steffgen, G., & König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. In B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk, & E. Loos (Eds.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings*, Vol. II. (pp. 1041-1047). Brussels: Cost office.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal Risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23 (1), 52-67.
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*,

27(3), 351-362.

- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13*, 1-13.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review, 21*(3), 427-442.
- Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *Journal of Leisure Research, 35* (2), 152-162.
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: Bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care, 39*(1), 59-72.
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. K. (2007). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning, 9*(3), 103-106.
- Tritt, C., & Duncan, R. D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education & Development, 36*, 35-44.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186-199.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 80-89.
- Ttofi, M. M., David, P., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 405-418.
- Turnbull, M., & Wolfson, S. (2002). Effects of exercise and outcome feedback on mood: evidence for misattribution. *Journal of Sport Behavior, 25* (4), 394-406.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development, 10*, 248-266.
- Van, W. F., Ter, B. T., & Raaijmakers, Q. (2002). Changes in the Parental Bond and the Well-Being of Adolescents and Young Adults. *Adolescence, 37*(146), 317-333.
- Van, R., Roekel, E., Schölte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism*

- and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Onnel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 510-516.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Von Mares, N., & Peterman, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and education backgrounds. *School Psychology International*, 31(2), 178-198.
- Wachtel, P. (1973). Psychodynamics, behavior therapy and the implacable experimenter: An inquiry into the consistency of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 324-34.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *J Pediatr Psychol*, 35(10), 1103-12.
- Warden, D., & Mackinno, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social. Problem-solving strategies. *British Journal of Development Psychology*, 23(3), 367-385.
- Wei, H. S., & Chen, J. K. (2009). Social withdrawal, peer rejection, and peer victimization in Taiwanese middle school students. *Journal of School Violence*, 8(1), 18-28.
- Wei, H. S., & Chen, J. K. (2011). The moderating effect of Machiavellianism on the relationships between bullying, peer acceptance, and school adjustment in adolescents. *School Psychology International*, 33(3), 345-363.
- Wei, H. S., Jonson-Reid, M., & Tsao, H. L. (2007). Bullying and Victimization

- Among Taiwanese 7th Graders: A Multi-Method Assessment. *School Psychology International*, 28(4), 479-500.
- Wei, H. S., & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244-262.
- Weiner, M. T., & Miller, M. (2006). Deaf children and bullying: Directions for future research. *American Annals of The Deaf*, 151(1), p61-70.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., Caldwell, K. A., & Barry, C. M. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In: *School Bullying: Insight and Perspectives* (eds P. K. Smith & S. Sharp), pp. 213-40. New York, NY: Routledge Press.
- Wild, L. G., Flisher A. J., Bhana, A. & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (8), 1454-1467.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Cruelty, Threats and Distress*. Centre for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. (2008). Should schools be able to regulate off campus cyber bullying? *CQ Researcher Online*, 20(48), 23-24.
- Williams, D. R., & Collins, C. (1995). US socioeconomic and racial differences in health: Patterns and explanations. *Annual Review of Sociology*, 21, 349-386.
- Willoughby, J., Kupersmidt, J. B., & Bryant, (2001). Overt and covert dimensions of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 177-187.
- Winkel, F. W., Blaauw, E., Sheridan, L., & Baldry, A. C. (2003). Repeat criminal victimization and vulnerability for coping failure: A Prospective examination of a potential risk factor. *Psychology, Crime & Law*, 9, 87-95.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *The British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

- Wolfgang, S. & Margarida, G. de M.(2004).Peers and health. Young people's health in context Health Behaviour in School-aged Children(HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 4,178-183.
- Wong, D. S. W., Lok, D. P. P., Lo, T. W., & Ma, S. K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth & Society*, 40, 35–54.
- Yen, C. F., Kim, Y. S., Wang, P. W., Lin, H. C., Tang, T. C., Wu, Y. Y., Liu, T. L., & Yang, P. C. (2012). Socio-demographic Correlates of Involvement in School Bullying among Adolescents in Southern Taiwan. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 26(3), 197-206.
- Yeung, R. S., & Leadbeater, B. J. (2007). Does hostile attributional bias for relational provocations mediate the short-term association between relational victimization and aggression in preadolescence? *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 973-983.
- Yodprang, B., Kuning, M., & McNeil, N. (2009). Bullying among lower secondary school students in Pattani Province, Southern Thailand. *Asian Social Science*, 5(4), 46–52.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24, 315-330.
- Yoneyama, S., & Rigby, K.(2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25,34-41.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18, 599-630.
- Zarzour, K. (1994). *Battling the School-Yard Bully*. Toronto: HarperCollins Publishers Ltd.
- Zhang, Lenning, & Steven F. Messner. (2000). The Effects of alternative measures of delinquent peers on self-reported delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*,34, 323-337.

附錄一 教育部 102-106 年校園暴力與偏差行為摘要表

		校園暴力與偏差行為				
		106 年	105 年	104 年	103 年	102 年
		7756 件	6959 件	7941 件	7916 件	6382 件
前三名	1.其他暴力事件與偏差行為最多 1683 件(21.7%)	1.其他暴力事件與偏差行為最多 1499 件(21.5%)	1.其他暴力事件與偏差行為最多 1731 件(21.8%)	1.其他暴力事件與偏差行為最多 1597 件(20.2%)	1.其他暴力事件與偏差行為最多 1632 件(25.6%)	
	2.一般鬥毆事件 1126 件(14.5%)	2.一般鬥毆事件 1140 件(16.4%)	2.離家出走未就學 1251 件(15.8%)	2.一般鬥毆事件 1568 件(19.8%)	2.一般鬥毆事件 1596 件(25.0%)	
	3.離家出走未就學 980 件(12.6%)	3.離家出走未就學 1095 件(15.8%)	3.一般鬥毆事件 1241 件(15.6%)	3.離家出走未就學 1127 件(14.2%)	3.疑涉及偷竊案件 857 件(13.4%)	
前三名中的各級學校排名	1.其他暴力事件與偏差行為，以國小最多(587 件)，其次為高級中等學校(536 件)，第三為國中(486 件)	1.其他暴力事件與偏差行為，以國中最多(520 件)，其次為高中職(462 件)、國小(462 件)	1.其他暴力事件與偏差行為，以高中職最多(565 件)，其次為國小(585 件)，第三為國中(526 件)	1.其他暴力事件與偏差行為，以國中最多(581 件)，其次為國小(512 件)，第三為高中職(446 件)	1.其他暴力事件與偏差行為，以國中最多(612 件)，其次為高中職(486 件)，第三為國小(437 件)	
	2.一般鬥毆事件，以高級中等學校最高(573 件)，其次為國中(383 件)，第三為國小(94 件)	2.一般鬥毆事件，以高中職最多(594 件)，其次為國中(423 件)，第三國小(68 件)	2.離家出走未就學，以高中職最多(755 件)，其次為國中(738 件)，第三為國小(60 件)	2.一般鬥毆事件，以高中職最多(725 件)，其次為國中(646 件)，第三為國小(131 件)	2.一般鬥毆事件，以國中最多(714 件)，其次為高中職(650 件)，第三為國小(144 件)	
	3.離家出走未就學，以高級中等學校最高(645 件)，其次為國中(254 件)，第三為國小(39 件)	3.離家出走未就學，以高中職最多(685 件)，其次為國中(305 件)，第三位大專校院(54 件)	3.一般鬥毆事件，以高中職最多(619 件)，其次為國中(453 件)，第三為國小(93 件)	3.離家出走未就學，以高中職最多(728 件)，其次為國中(275 件)，第三為國小(92 件)	3.疑涉及偷竊案件，以國中最多(442 件)，其次為高中職(254 件)，第三為國小(138 件)	
校園霸凌事件	校園霸凌事件 600 件(7.7%)： 國小 285 件，國中 185 件，高級中等學校 115 件，大專院校 15 件	校園霸凌事件 606 件(8.8%)： 國小 274 件，國中 205 件，高中職 112 件，大專校院 15 件	校園霸凌事件 620 件(7.8%)： 國中 220 件，國小 295 件，高級中等學校 131 件，大專院校 10 件	屬於校園霸凌的言語、肢體、關係、網路霸凌等，通報為 0	屬於校園霸凌的言語、肢體、關係、網路霸凌等，通報為 0	

黃開成，2019 整理

附錄二：高中職霸凌事件媒體報導

時間	地點	事件
2019.02.26	彰化	彰化某私立高職，被打學生與施暴同學有糾紛，原本鬧著玩沒想到假戲真做，事發後校方通知少年隊前往處理，被打學生（16歲）雙手有擦挫傷，額頭紅腫，身上有多處瘀青痕跡，所幸無大礙。被打學生家長堅持對打人學生與拍攝影片者提告，警方將打人學生依《少年事件處理法》、《刑法》傷害罪嫌函送少年法庭。
2018.12.20	彰化	高中生打群架事件在彰化上演！Line群組流出一段1分多鐘的影片，畫面中穿著黃色上衣上印有「大慶商工」的學生先是狂揮拳、到20秒時突然拿椅子往同學背部砸去，其他的同學則是站在一旁冷眼旁觀整個過程，網友紛紛留言，「影片中被打的學生會不會長期被霸凌」，希望校方能重視。
2018.11.14	澎湖	澎湖縣馬公市發生一起高中生霸凌事件，原是男女朋友關係的高中職學生情侶，在分手後，已休學的女方因為不堪前男友不斷言語及網路騷擾，在放學時間率同友人前往學校圍堵，過程遭人PO上澎湖臉書社團，在純樸的澎湖離島引發軒然大波，事後校方知曉後立即主動關切，並積極介入輔導中。
2018.08.14	台中	台中二中發生女學生在校內跳樓輕生身亡憾事。張姓三年級女學生上午離家到學校，不料，在下午1點左右，打電話告知張母「我想不開（企圖輕生）」，張母趕緊聯繫校方向警方報案，警方於下午2點左右發現張生躺在校園內，已無呼吸心跳生命跡象，緊急送醫不治，其跳樓原因不名仍在調查。
2018.01.08	桃園	桃園17歲女高中生因不堪社團霸凌壓力自殺身亡，父母傷慟欲絕。
2017.12.28	新北市	新北市一所高職發生了校園霸凌，1男同學在教室內被毆打，一旁同學還不斷鼓譟。事後經校方了解，原來是下課時同學趴在桌上睡覺，不滿被另一名同學吵醒，口出三字經，而被罵的同學覺得遭到侮辱因而出手，校方針對此事件做出懲處。

附錄二：高中職霸凌事件媒體報導(續)

2016.10.20	台中	台中后里某高中一年級陳姓女學生，才剛入學兩週就遭班上8位同學言語霸凌，甚至取笑她為什麼不去「跳河」，陳同學受不了精神折磨，甚至出現「想死」念頭。同班黃姓同學看不過去，在班會紀錄上登錄霸凌事件。
2011.03	新竹	3名高職中輟女生圍毆一名國三女生，並將照片PO上網，引起總統關切及網友憤慨，經媒體大肆報導，最後三名高職中輟生出面道歉。
2011.03.18	台中	3名高中男生不滿同學交女友太親密，以比中指、辱罵等方式霸凌對方，其中一人還在被害人碗裡撒尿，致被害人用沾尿的碗吃飯，被害人控告公然侮辱。
2010.12.06	彰化	一名高職女生涉入感情糾紛，女同學竟找來8名同夥逼她脫光衣服，用狼牙棒等毆打凌虐，甚至逼她自慰被害人身心重創。

黃開成，2019整理

附錄三：預試問卷分析

本研究採問卷調查法，根據研究目的、研究架構並參考相關文獻，編修合適之研究工具，說明如下：

問卷內容共六個部份：第一部份為學生基本資料；第二部份為家庭因素量表，包括父母管教方式、家庭氣氛、家人支持；第三部份為學校因素量表，包括班級氣氛、師生互動、同儕互動、學校因應方式、成績表現；第四部份為身心因素量表，包含運動參與、心理健康、自我認同、同理心；第五部分為霸受凌行為量表，包括霸受凌類別、霸受凌頻率、受傷害程度。本研究問卷量表題目，主要參考自各學者的研究或量表（王鍾和，1995；李金治，2003；林淑娟，2014；屈寧英，2004；陸洛，1993；張綺瑄，2008；陳冠中，2000；Cheng, Chen, Liu, & Chen, 2011；Davis, 1983；Fraser, Anderson, & Walberg, 1982；Maccoby & Martin, 1983；Rosenberg, 1965），以及研究者依研究目的進行編修，修訂製成「中學生學校生活經驗量表」（如附錄二、三）。實施預試後做問卷預試分析，刪除或修改不恰當的題目，以確保本問卷具有良好的信、效度，依此最後完成編制正式的「中學生學校生活經驗量表」（如附錄四、五），各量表分析的說明如下：

一、問卷基本資料蒐集與單一題項題目

為釐清特教生和普通生在霸受凌上有何不同，以問卷蒐集特教生與普通生個人基本背景，如性別、族群、年級、家庭社經地位（父親教育、父親職業、家庭收入）、公私立學校等資料外，問卷裡也包含單一題項即可獲得辨明的題項，如家庭氣氛、成績表現、運動參與、霸受凌頻率等。

（一）性別：分成 1.男 2.女。

（二）族群：分成 1.本省閩南人 2.本省客家人 3.大陸各省市 4.原住民。

（三）年級：分成 1.一年級 2.二年級 3.三年級。

（四）家庭社經地位：

1.父親教育程度：分成 1.國小以下 2.國中 3.高中職 4.專科 5.大學 6.研究所以上等教育程度。

2.父親職業：根據黃毅志（2013）臺灣地區新職業聲望與社經地位量表，將職業分成以下 10 類：

高中職學生霸（受）凌行為相關因素之研究－以桃竹地區特殊教育與普通學生為例

- ①主管人員（如雇主、總經理、民意代表、行政主管、企業主管或經理、校長、監察人）
- ②一般專業人員（如大專或中小學教師、醫師、律師、會計師、藥師、護士、護理師、工程師）
- ③半專業人員（如助教、研究助理、社工員、輔導員、保險員、教練、裁判、工程技術員）
- ④事務工作人員（如打字、文書、會計員、出納事務員、櫃台接待、總機）
- ⑤服務售貨人員（如餐飲服務生、廚師、保安工作、理容人員、保姆、看護、商店售貨）
- ⑥農林漁牧人員（如農夫、漁夫、林業工作、畜牧工作）
- ⑦技術工（如營建泥水匠、水電、油漆工，金屬機械鐵匠、焊接工，裁縫師、修鞋匠、麵包師傅）
- ⑧半技術工（如車輛駕駛及搬運、農機操作除草、噴藥工，工業操作鑽孔、發電機、紡織機工，組裝機械、塑膠、木製品工）
- ⑨非技術工（流動攤販、工友、小妹、清潔工、生產體力非技術工、搬送非技術工）
- ⑩其他

3.家庭收入：將家庭收入分成 1. 3 萬元以下 2. 3-5 萬元 3. 5-10 萬元 4. 10 萬元以上四個階。

（五）學校屬性：分成 1.公立高中 2.私立高中 3.公立高職 4.私立高職。

（六）霸受凌經驗：分成 1.霸凌與無霸凌 2.受凌與無受凌。

（七）家庭氣氛：1.融洽、和諧 2.普通 3.冷漠、拒絕。

（八）成績表現：

（1）詢問最近一次段考總平均分數，1. 0-39 分 2. 40-59 分 3. 60-69 分 4. 70-79 分 5. 80-89 分 6. 90-99 分。

（2）詢問上學期總成績表現在班級的排名(如果以一班 40 人為例)，您排名：1.1~13 名(前段) 2.14~26 名(中段)3.27 名以後(後段)。

（九）運動參與：詢問學生每週的運動頻率(包含如慢跑、健行、游泳、打球、爬山、...等)：1.未滿一次 2.一次 3.二次 4.三次 5.四次 6.五次(含)以上。

（十）霸受凌頻率：以完全沒有、一個月 1-2 次、一個月 2-3 次、每週 1 次、每週數次，詢問學生近半年在學校內被欺負，及近半年在學校內欺負別人頻率的選項；選填次數越高得分越高，代表學生霸受凌頻率越高。

二、量表題項分析原則

問卷中屬心理變數的題項，經統計分析後數據須達一定水準，才能被保留，否則就必須刪除。以下為量表分析原則與程序：

首先做項目分析（1）以一般認知的極端組比較須達顯著水準與決斷值要大於 3，及題目與總分的相關值至少要高於.3 以上為標準，以及整體量表的內部一致性總 Cronbach's α 值須高於.7 以上外，且必須高於各分題題項的 Cronbach's α 值，才能被保留，如果某題題項的 Cronbach's α 值低於總 Cronbach's α 值時，此題題項須被刪除，以提升內部一致性。

之後進行因素分析（2）採主成分分析法，將眾多變數濃縮為較少的幾個精簡變數。至於，題項是否適合執行因素分析，則根據 Kaiser（1974）抽樣適配度判定準則(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy；KMO)，取 KMO 值至少達.7 以上，Bartlett 球形檢定須顯著，且因素萃取之共同性須高於.5 以上為判斷標準；因素萃取以選取特徵值大於 1 的因素，之後進行斜交轉軸，目的在獲得萃取後因素能更具實質意涵的解釋，而這些萃取後因素的負荷量也須大於.7 以上，以及整體因素累積的解釋變異量至少要達 60%以上，才具良好效度。

最後再做信度分析（3）對因素分析萃取的因素，進行每個因素的內部一致性檢查，以確定每個萃取因素的 Cronbach's α 值高於.7 以上。

三、家庭因素分析

（一）父母管教方式

本問卷「父母管教方式」乃根據 Maccoby & Martin（1983）所提出之「要求」與「回應」雙向度理論，並參考國內學者研究（王鍾和，1995；張綺瑄，2008；陳冠中，2000）及相關文獻後編製而成。此題項共 16 題，作答採五點量表計分，受試者依題目陳述對父母親與自己的相處情況填答，由高至低分別選填「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，計分依序分別給予 5 至 1 分，符合程度越高得分越高，代表父母管教在「要求」與「回應」子女的強度越高。接下來分別對父母管教回應（題目的第 1、2、3、4、5、6、7、8 題）與要求（題目的第 9、10、11、12、13、14、15、16 題）兩個向度做驗證性的項目、因素及信度分析。

1-1 父母管教回應項目分析

附錄三表-1 父母管教回應面向 8 題的總 Cronbach's α 值為.916，低於第 8 題「我喜歡的東西，父母會買給我」Cronbach's α 值.917。刪除第 8 題後，7 題的總 Cronbach's α 值升為.917，高於其他項目刪除時的 Cronbach's α 值。

附錄三表-2 項目分析的極端組比較達顯著，且決斷值高於 3，介於 24.292-34.467 之間；每一題目與總分的相關都高於.3 以上，介於.670-.820 之間，以上符合項目指標的要求。

附錄三表-1 父母管教回應項目分析摘要

題目內容	Cronbach's α 值 =.916	Cronbach's α 值 =.917	保留
	項目刪除時的 Cronbach's α 值	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1. 父母知道我有那些朋友	.910	.911	◎
2. 我會和父母聊學校發生的事情	.908	.909	◎
3. 父母會實踐曾答應我的事	.908	.912	◎
4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	.900	.899	◎
5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	.898	.896	◎
6. 父母會空出時間陪我	.900	.900	◎
7. 父母會關心我的心情好壞	.902	.902	◎
8. 我喜歡的東西，父母會買給我	.917	-	×

* $p < .05$

附錄三表-2 父母管教回應項目分析摘要

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.917	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1. 父母知道我有那些朋友	26.214*	.680	.911	◎
2. 我會和父母聊學校發生的事情	28.977*	.704	.909	◎
3. 父母會實踐曾答應我的事	24.292*	.670	.912	◎
4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	32.418*	.793	.899	◎
5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	34.467*	.820	.896	◎
6. 父母會空出時間陪我	32.459*	.785	.900	◎
7. 父母會關心我的心情好壞	31.284*	.766	.902	◎

* $p < .05$

1-2 父母管教回應因素分析

附錄三表-3 因素分析的 KMO 值達.910 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近

似卡方分配為 3697.176 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，萃取出的因素特徵值為 4.694，包含了「1.父母知道我有什麼朋友」、「2.我會和父母聊學校發生的事情」、「3.父母會實踐曾答應我的事」、「4.當我有困難時，會找父母討論與商量」、「5.父母會開導我，幫我解決我的困擾」、「6.父母會空出時間陪我」、「7.父母會關心我的心情好壞」等七題，命名為「父母回應」，符應了驗證性題項設計。萃取出的「父母回應」因素，可解釋 67.054%的變異量與總變異量，因素負荷量也大於.7 以上，介於.755-.880 之間，共同性也大於.5 以上，介於.570-.774 之間，以上表示此題項效度良好。

附錄三表-3 父母管教回應因素分析摘要表

題目內容		父母回應	
		因素1	共同性
F2.AA.1	1. 父母知道我有什麼朋友	.758	.574
F2.AA.2	2. 我會和父母聊學校發生的事情	.780	.609
F2.AA.3	3. 父母會實踐曾答應我的事	.755	.570
F2.AA.4	4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	.859	.738
F2.AA.5	5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	.880	.774
F2.AA.6	6. 父母會空出時間陪我	.852	.727
F2.AA.7	7. 父母會關心我的心情好壞	.838	.702
	特徵值	4.694	
	解釋變異量%	67.054	
	累積的解釋變異量%	67.054	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.910	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 3697.176***	

*** $p < .001$

2-1 父母管教要求項目分析

附錄三表-4 項目分析的極端組比較達顯著，且決斷值高於 3，介於 19.409-30.587 之間；每一題目與總分的相關高於.3 以上，介於.511-.706 之間；總 Cronbach's α 值為.873，高於其他項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上分析結果符合項目指標的要求。

附錄三表-4 父母管教要求項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.873	保留
	決斷直 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
9. 父母會要求我的作息要正常	21.788*	.592	.862	◎
10. 父母會要求我待人要和氣有禮	25.821*	.674	.855	◎
11. 父母會要求我不可以欺負別人	27.415*	.665	.855	◎
12. 父母會要求我不可以亂發脾氣	30.587*	.706	.850	◎
13. 父母規定我要主動整理自己的東西	29.391*	.682	.853	◎
14. 父母會規定我如何使用零用錢	23.795*	.601	.862	◎
15. 父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道	29.775*	.667	.854	◎
16. 父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間	19.409*	.511	.873	◎

* $p < .05$

2-2 父母管教要求因素分析

附錄三表-5 因素分析的 KMO 值達.873 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 3248.071 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有二個，第一個萃取出的因素特徵值為 4.344，包含了「9.父母會要求我的作息要正常」、「10.父母會要求我待人要和氣有禮」、「11.父母會要求我不可以欺負別人」、「12.父母會要求我不可以亂發脾氣」、「13.父母規定我要主動整理自己的東西」等五題，命名為「父母要求」。第二個萃取出的因素特徵值為 1.236，包含了「14.父母會規定我如何使用零用錢」、「15.父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道」、「16.父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間」等三題，命名為「父母規定」。萃取出的「父母要求」、「父母規定」二個因素，部分符應了驗證性題項設計，分別可解釋 54.300%、15.455%的變異量，合計可解釋 69.754%的總變異量，所有因素負荷量也都大於.7 以上，介於.733-.897 之間，共同性也大於.5 以上，介於.546-.816 之間，顯示此題項有良好效度。

附錄三表-5 父母管教要求因素分析摘要表

題目內容		父母要求	父母規定	
		因素1	因素2	共同性
F2.AA.9	9. 父母會要求我的作息要正常	.737	.409	.546
F2.AA.10	10. 父母會要求我待人要和氣有禮	.897	.341	.816
F2.AA.11	11. 父母會要求我不可以欺負別人	.859	.383	.740
F2.AA.12	12. 父母會要求我不可以亂發脾氣	.855	.459	.733
F2.AA.13	13. 父母規定我要主動整理自己的東西	.733	.582	.604
F2.AA.14	14. 父母會規定我如何使用零用錢	.455	.828	.688
F2.AA.15	15. 父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道	.503	.865	.758
F2.AA.16	16. 父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間	.330	.829	.695
特徵值		4.344	1.236	
解釋變異量%		54.300	15.455	
累積的解釋變異量%		54.300	69.754	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.873		
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 3248.071***		

*** $p < .001$

3. 父母管教方式信度分析

附錄三表-6「父母回應」、「父母要求」、「父母規定」三個因素的 Cronbach α 值皆高於.7 以上，分別為.917、.876、.797，顯示此三因素的信度良好。

附錄三表-6 父母管教方式信度分析摘要表

父母管教方式各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
父母回應	1、2、3、4、5、6、7	7	.917
父母要求	9、10、11、12、13	5	.876
父母規定	14、15、16	3	.797

(二) 家人支持

家人支持量表得自參考陸洛（1994）、李金治（2003）、屈寧英（2004）等人發展的社會支持量表再進行編修，之後編制成包含情緒與陪伴支持、訊息與實質支持共 12 題，測量生活中學生與身邊重要他人（包含父母或親人如兄弟姊妹、爺爺奶奶等）的相處情形。題目第 1、6、9、12 共 6 題為家人在情緒、陪伴面向的支持。第 2、3、5、8、10、11 共 6 題為家人在訊息、實質方面支持。填答方式，採五點計分法：「從未如此」、「很少如此」、「偶爾如此」、「經常如此」、「總是如此」，分別給 1 至 5 分；填答經常如此、總是如此越多得分越高，代表學生認為獲得家人支持的程度越高。以下針對家人支持的情緒與陪伴支持、訊息與實質支持兩個向度，分別做驗證性的項目、因素與信度分析。

1-1 家人情緒與陪伴支持項目分析

附錄三表-7 項目分析，得到極端組比較達顯著水準，決斷值也大於 3，介於 34.761-45.044 之間；同質性檢驗的每一題目與總分的相關值高於.3，介於.813-.904 之間；總 Cronbach's α 值高達.956，高於各項目刪除時的 Cronbach's α 值。表示家人支持 A 題項，符合項目分析的要求。

附錄三表-7 家人情緒與陪伴支持項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.956	保留
	決斷直 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.在我難過時，他們會瞭解我的心情感受。	34.761*	.813	.953	◎
4.他們會在乎我的感受	36.775*	.847	.950	◎
6.在我沮喪時，他們會陪伴我	45.044*	.872	.947	◎
7.在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	44.868*	.904	.943	◎
9.他們會陪我面對不如意的情況	37.435*	.867	.947	◎
12.在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	37.971*	.871	.947	◎

* $p < .05$

1-2 家人情緒與陪伴支持因素分析

附錄三表-8 因素分析的 KMO 值達.923 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 5119.659 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，萃取出的因素特徵值為 4.922，包含了第 1、4、6、7、9、12 等六題，命名為「情緒與陪伴支持」。萃取出的「情緒與陪伴支持」因素，可解釋 82.028%的變異量與總變異量，因素負荷量也大於.7 以上，介於.869-.935 之間，共同性也大於.5 以上，介於.755-.875 之間，顯示情緒與陪伴支持題項有極好的效度。

附錄三表-8 家人情緒與陪伴支持因素分析摘要表

	題目內容	情緒與陪伴支持	
		因素1	共同性
F2.B.1	1.在我難過時，他們會瞭解我的心情感受	.869	.755
F2.B.4	4.他們會在乎我的感受	.894	.800
F2.B.6	6.在我沮喪時，他們會陪伴我	.913	.834
F2.B.7	7.在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	.935	.875
F2.B.9	9.他們會陪我面對不如意的情況	.909	.826
F2.B.12	12.在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	.912	.832
	特徵值	4.922	
	解釋變異量%	82.028	
	累積的解釋變異量%	82.028	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.923	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 5119.659***	

*** $p < .001$

2-1 家人訊息與實質支持項目分析

附錄三表-9 項目分析，得到極端組比較達顯著水準，決斷值也大於 3，介於 29.252-35.739 之間；同質性檢驗的每一題目與總分的相關值均高於 .3，介於 .735-.849 之間；總 Cronbach's α 值高達 .924，高於各項目刪除時的 Cronbach's α 值。表示家人支持 B 題項，符合項目分析的要求。

附錄三表-9 家人訊息與實質支持項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.924	保留
	決斷直 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
2.他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議	33.698*	.786	.910	◎
3.在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我	35.739*	.849	.901	◎
5.他們會主動分享社會經驗或生活樂趣	32.770*	.762	.913	◎
8.在我身體不適時，他們會協助我或照顧我	30.745*	.792	.909	◎
10.他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我	31.580*	.735	.917	◎
11.在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念	29.252*	.770	.912	◎

* $p < .05$

2-2 家人訊息與實質支持因素分析

附錄三表-10 因素分析的 KMO 值達 .890 高於 .7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 3613.789 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，萃取出因素特徵值為 4.362，包

含了第 2、3、5、8、10、11 等六題，命名為「訊息與實質支持」。萃取出的「訊息與實質支持」因素，可解釋 72.702%的變異量與總變異量，因素負荷量也大於.7 以上，介於.815-.902 之間，共同性也大於.5 以上，介於.700-.814 之間，以上顯示訊息與實質支持題項有好的效度。

附錄三表-10 家人訊息與實質支持因素分析摘要表

	題目內容	訊息與實質支持	
		因素1	共同性
F2.B.2	2.他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議	.856	.733
F2.B.3	3.在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我	.902	.814
F2.B.5	5.他們會主動分享社會經驗或生活樂趣	.837	.700
F2.B.8	8.在我身體不適時，他們會協助我或照顧我	.859	.738
F2.B.10	10.他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我	.815	.664
F2.B.11	11.在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念	.844	.712
	特徵值	4.362	
	解釋變異量%	72.702	
	累積的解釋變異量%	72.702	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.890	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 3613.789***	

*** $p < .001$

3.家人支持信度分析

附錄三表-11 家人支持的兩個層面，「情緒與陪伴支持」因素的 Cronbach α 值為.956，「訊息與實質支持」因素的 Cronbach α 值為.924，以上表示兩個構面因素的信度佳。

附錄三表-11 家人支持信度分析

家人支持各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
情緒與陪伴支持	1、4、6、7、9、12	6	.956
訊息與實質支持	2、3、5、8、10、11	6	.924

四、學校因素分析

(一) 班級氣氛量表分析

本研究透過 Getzels 與 Thelen (1972) 班級社會體系理論(Classroom Social System)，來了解班級氣氛。量表參考自林淑娟 (2014) 及 Fraser 等人 (1982:93-102)，有關同儕關係、學生學習與班級結構等題目，編製而成共 9 題。作答採五點量表計分，受試者依題目陳述對班級的感受程度填答，「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，計分依序分別給予 5 至 1 分。題目第 1、2、3、4、7、8 題符合程度越高得分越高，代表學生認為班級氣氛越高；題目第 5、6、9 題為反向題，符合程度越高得分越低，表示學生認為班級氣氛越差。

1. 班級氣氛項目分析

附錄三表-12 檢查(1)總 Cronbach's α 值為.663，當刪除第 5 題時的 Cronbach's α 值上升為.675；刪除第 6 題時的 Cronbach's α 值上升為.676；刪除第 9 題時的 Cronbach's α 值上升為.679。代表這 5、6、9 三題不是好題目，決定將它們刪除。

附錄三表-13 當刪除第 5、6、9 題後的項目分析得知，各題項的極端組比較都達顯著且決斷值也都大於 3，介於 20.496-28.264 之間；題目與總分的相關也都大於.3，介於.489-.630 之間；6 題的總 Cronbach's α 值上升至.799，高於各題項目刪除時的 Cronbach's α 值。以上表示，量表符合項目分析的各项標準。

附錄三表-12 班級氣氛項目分析摘要表

題目內容	檢查(1)	檢查(2)	保留
	Cronbach's α 值 =.663	Cronbach's α 值 =.799	
	項目刪除時的 Cronbach's α 值	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.班上同學會互相幫忙	.600	.753	◎
2.不守班規的同學會被處罰	.612	.782	◎
3.我有機會去認識班上的其他同學	.630	.778	◎
4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	.626	.786	◎
5.我們班並沒訂什麼班規	.675	-	×
6.我們的班級事務，經常沒有很好的分工、分配與協調	.676	-	×
7.我們班是個做事很有效率的班級	.609	.757	◎
8.大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	.605	.755	◎
9.進行班級討論時，整個班級很混亂	.679	-	×

附錄三表-13 班級氣氛項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.799	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.班上同學會互相幫忙	28.264*	.630	.753	◎
2.不守班規的同學會被處罰	22.151*	.501	.782	◎
3.我有機會去認識班上的其他同學	21.632*	.512	.778	◎
4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	20.496*	.489	.786	◎
7.我們班是個做事很有效率的班級	25.580*	.604	.757	◎
8.大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	25.312*	.614	.755	◎

* $p < .05$

2.班級氣氛因素分析

附錄三表-14班級氣氛因素分析的KMO值為.774高於.7以上，Bartlett球形檢定的近似卡方分配為1630.536也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於1的因素，本題項大於1的特徵值有二個，第一個萃取出的因素特徵值為3.046，包含了「1.班上同學會互相幫忙」、「3.我有機會去認識班上的其他同學」、「7.我們班是個做事很有效率的班級」、「8.大部分的同學，都能跟其他同學互相合作」等四題，命名為「團結」。第二個萃取出的因素特徵值為1.119，包含了「2.不守班規的同學會被處罰」、「4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規」等二題，命名為「班規」。萃取出的「團結」、「班規」二個因素，分別可解釋50.770%、18.657%的變異量，合計可解釋69.428%的總變異量；「團結」因素的負荷量介於.718-.869，「班規」因素的負荷量介於.882-.895，皆大於.7以上，共同性也都大於.5以上，介於.516-.801之間。以上量表顯示效度頗佳。

附錄三表-14 班級氣氛因素分析摘要表

正試卷 編號	題目內容		團結	班規	
			因素1	因素2	共同性
1	S4.AA.1	1.班上同學會互相幫忙	.843	.329	.712
2	S4.AA.3	3.我有機會去認識班上的其他同學	.718	.304	.516
3	S4.AA.7	7.我們班是個做事很有效率的班級	.757	.437	.594
4	S4.AA.8	8.大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	.869	.265	.764
5	S4.AA.2	2.不守班規的同學會被處罰	.374	.882	.779
6	S4.AA.4	4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	.356	.895	.801
特徵值			3.046	1.119	
解釋變異量%			50.770	18.657	
累積的解釋變異量%			50.770	69.428	
抽樣是當性檢定值(KMO)			.774		
Bartlett 球形檢定			近似卡方分配1630.536***		

*** $p < .001$

3. 班級氣氛信度分析

附錄三表-15 總 Cronbach α 值為.799，「團結」、「班規」二個因素的 Cronbach α 值皆高於.7 以上，分別為.808、.741，顯示量表有良好的信度。

附錄三表-15 班級氣氛信度分析摘要表

班級氣氛各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
團結	1、3、7、8	4	.808
班規	2、4	2	.741
總量表	1、2、3、4、7、8	6	.799

(二) 師生互動

本問卷師生互動依據的是 Hirschi Travis (1969) 社會控制理論與 1960 年代至 1980 年代的情境理論，並參考陳志銘 (2009)、陳郁瑾 (2010) 的量表修改後編製而成。此題項共 7 題，作答採五點量表計分，受試者依題目評估在學校與導師相處的情形填答，選填「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，計分依序分別給予 5 至 1 分。題目第 1、2、3、4 題符合程度越高得分越高，代表學生認為師生互動越佳；題目第 5、6、7 題為反向題，符合程度越高得分越低，表示學生認為師生互動越差。

1. 師生互動項目分析

附錄三表-16 師生互動的分析上，得到極端組比較的決斷值都大於 3，介於 10.925-26.364，且達顯著水準；同質性檢驗上，每一題目與總分的相關均高於.3，介於.410-.566；以及總 Cronbach's α 值達.758，高於各題項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上代表量表的項目分析結果良好。

附錄三表-16 師生互動項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.758	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.你現在的導師與你相處得很好	18.661*	.410	.742	◎
2.他(她)很關心你的學業	22.590*	.486	.727	◎
3.他(她)很關心你的生活起居	26.364*	.566	.708	◎
4.他(她)很喜歡你	22.514*	.536	.715	◎
5.他(她)經常責備你	12.409*	.448	.735	◎
6.他(她)經常處罰你	11.662*	.445	.736	◎
7.他(她)經常嘲笑你	10.925*	.438	.737	◎

* $p < .05$

2. 師生互動因素分析

附錄三表-17 師生互動因素分析的 KMO 值達.776 高於.7，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 3700.138 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有二個，第一個萃取出的因素特徵值為 2.948，包含了「1.你現在的導師與你相處得很好」、「2.他(她)很關心你的學業」、「3.他(她)很關心你的生活起居」、「4.他(她)很喜歡你」等四題，將之命名為「導師關愛」。第二個萃取出的因素特徵值為 2.627，包含了「5.他(她)經常責備你」、「6.他(她)經常處罰你」、「7.他(她)經常嘲笑你」等三題，將之命名為「導師不關愛」。萃取出的「導師關愛」、「導師不關愛」二個因素，分別可解釋 42.111%、37.529%的變異量，合計可解釋 79.640%的總變異量；因素一的負荷量介.816-.889，因素二的負荷量介於.913-.958，皆大於.7 以上，共同性也都大於.5 以上，介於.677-.851 之間，以上顯示量表的效度頗佳。

附錄三表-17 師生互動因素分析摘要表

題目內容		導師關愛	導師不關愛	共同性
		因素1	因素2	
S4.BB.1	1.你現在的導師與你相處得很好	.846	-.107	.731
S4.BB.2	2.他(她)很關心你的學業	.889	-.038	.794
S4.BB.3	3.他(她)很關心你的生活起居	.874	.097	.770
S4.BB.4	4.他(她)很喜歡你	.816	.125	.677
S4.BB.5	5.他(她)經常責備你	.038	.922	.851
S4.BB.6	6.他(她)經常處罰你	-.001	.958	.918
S4.BB.7	7.他(她)經常嘲笑你	.027	.913	.833
特徵值		2.948	2.627	
解釋變異量%		42.111	37.529	
累積的解釋變異量%		42.111	79.640	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.776		
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 3700.138***		

*** $p < .001$

3.師生互動信度分析

附錄三表-18 總 Cronbach α 值為.758,「導師關愛」、「導師不關愛」二個因素的 Cronbach α 值皆高於.7 以上,分別為.877、.922,顯示量表有很好的信度。

附錄三表-18 師生互動信度分析摘要表

師生互動各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
導師關愛	1、2、3、4	4	.877
導師不關愛	5、6、7	3	.922
總量表	1、2、3、4、5、6、7	7	.758

(三) 同儕互動

本問卷同儕互動也是根據 Hirschi Travis (1969) 社會控制理論與 1960 年代至 1980 年代的情境理論,及參考陳志銘(2009)、陳郁瑾(2010)的量表修改後編製而成。此題項共 7 題,做答採五點量表計分,受試者依題目評估在學校與同學相處的情形填答,選填「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」,計分依序分別給予 5 至 1 分。題目第 1、2、3、4 題符合程度越高得分越高,代表學生認為同儕互動越佳;題目第 5、6、7 題為反向題,符合程度越高得分越低,表示學生認為同儕互動越差。

1.同儕互動項目分析

附錄三表-19 項目分析上,得到極端組比較的決斷值都大於 3,介於 13.051-

27.684，且達顯著水準；同質性檢驗上，每一題目與總分的相關均高於.3，介於.435-.586；總 Cronbach's α 值達.775，高於各題項目刪除時的 Cronbach's α 值，代表量表的項目分析結果頗佳。

附錄三表-19 同儕互動項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.775	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.班上同學與你相處得很好	18.684*	.435	.759	◎
2.他(她)們很關心你的學業	27.684*	.586	.728	◎
3.他(她)們很關心你的生活起居	26.448*	.586	.728	◎
4.他(她)們很喜歡你	21.431*	.491	.748	◎
5.他(她)們經常處罰你	12.666*	.477	.751	◎
6.他(她)們經常嘲笑你	13.084*	.457	.756	◎
7.他(她)們經常作弄你	13.051*	.451	.757	◎

* $p < .05$

2.同儕互動因素分析

附錄三表-20 同儕互動因素分析的 KMO 值為.742 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 3692.380 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有二個，第一個萃取出的因素特徵值為 3.044，包含了「1.班上同學與你相處得很好」、「2.他(她)們很關心你的學業」、「3.他(她)們很關心你的生活起居」、「4.他(她)們很喜歡你」等四題，命名為「同學關愛」。第二個萃取出的因素特徵值為 2.476，包含了「5.他(她)們經常處罰你」、「6.他(她)們經常嘲笑你」、「7.他(她)們經常作弄你」等二題，命名為「班規」。萃取出的「同學不關愛」、「父母要求方式」、「班規」二個因素，分別可解釋 43.483%、35.373% 的變異量，合計可解釋 78.857% 的總變異量；因素一的負荷量介於.827-.891，因素二的負荷量介於.898-.937，皆大於.7 以上，共同性也都大於.5 以上，介於.693-.879 之間，以上顯示量表的效度佳。

附錄三表-20 同儕互動因素分析摘要表

題目內容		同學關愛	同學不關愛	共同性
		因素1	因素2	
S4.CC.1	1.班上同學與你相處得很好	.827	-.040	.693
S4.CC.2	2.他(她)們很關心你的學業	.891	.120	.798
S4.CC.3	3.他(她)們很關心你的生活起居	.877	.138	.776
S4.CC.4	4.他(她)們很喜歡你	.838	.036	.703
S4.CC.5	5.他(她)們經常處罰你	.105	.891	.796
S4.CC.6	6.他(她)們經常嘲笑你	.050	.935	.875
S4.CC.7	7.他(她)們經常作弄你	.040	.937	.879
特徵值		3.044	2.476	
解釋變異量%		43.483	35.373	
累積的解釋變異量%		43.483	78.857	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.742		
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 3692.380***		

*** $p < .001$

3.同儕互動信度分析

附錄三表-21 總 Cronbach α 值為.775,「同學關愛」、「同學不關愛」二個因素的 Cronbach α 值皆高於.7 以上,分別為.881、.912,顯示量表的信度頗佳。

附錄三表-21 同儕互動信度分析摘要表

同儕互動各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
同學關愛	1、2、3、4	4	.881
同學不關愛	5、6、7	3	.912
總量表	1、2、3、4、5、6、7	7	.775

(四) 學校因應方式

本研究從 Durkheim (1951) 社會整合理論的觀點,來看學校對霸凌的因應方式,並參考呂建宏(2013)、賀欣音(2010)、李澤宏(2014)等人研究,修改編製而成量表。共 8 題,做答採五點量表計分,受試者依題目陳述對學校處理霸凌的感受程度填答,「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」,計分依序分別給予 5 至 1 分。符合程度越高得分越高,代表學生認為學校因應方式越佳。

1.學校因應方式項目分析

附錄三表-22 項目分析得知,極端組比較都達顯著,且決斷值也都大於 3,介於 30.359-41.448 之間;題目與總分的相關值也都大於.3,介於.708-.846 之間;

總 Cronbach's α 值大於.7 以上，為.942，高於各題項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上表示量表有達到項目分析要求的標準。

附錄三表-22 學校因應方式項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.942	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	28.424*	.708	.940	◎
2.鼓勵同學師長報告霸凌事件	36.117*	.796	.934	◎
3.學校對霸凌事件有效率的處理	39.850*	.828	.932	◎
4.培養、提高同學處理霸凌事件能力	41.448*	.844	.930	◎
5.本班訂有反霸凌公約	30.359*	.710	.941	◎
6.老師隨時主動關心學生身心狀況	38.313*	.832	.931	◎
7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	38.722*	.846	.931	◎
8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	35.108*	.787	.934	◎

* $p < .05$

2.學校因應方式因素分析

附錄三表-23 學校因應方式因素分析的 KMO 值為.910 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 5915.294 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，這個萃取出的因素特徵值為 5.729，包含了「1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導」、「2.鼓勵同學師長報告霸凌事件」、「3.學校對霸凌事件有效率的處理」、「4.培養、提高同學處理霸凌事件能力」、「5.本班訂有反霸凌公約」、「6.老師隨時主動關心學生身心狀況」、「7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛」、「8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密」等八題，命名為「學校霸凌處理」。萃取出的「學校霸凌處理」一個因素，可解釋 71.616%的變異量與總變異量；因素一的負荷量介於.774-.887 皆大於.7 以上，共同性也都大於.5 以上，介於.599-.787 之間，以上顯示量表效度極好。

附錄三表-23 學校因應方式因素分析結果摘要表

		學校霸凌處理	
題目內容		因素1	共同性
TT6.1	1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	.776	.602
TT6.2	2.鼓勵同學師長報告霸凌事件	.849	.721
TT6.3	3.學校對霸凌事件有效率的處理	.874	.764
TT6.4	4.培養、提高同學處理霸凌事件能力	.886	.785
TT6.5	5.本班訂有反霸凌公約	.774	.599
TT6.6	6.老師隨時主動關心學生身心狀況	.877	.769
TT6.7	7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	.887	.787
TT6.8	8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	.839	.703
特徵值		5.729	
解釋變異量%		71.616	
累積的解釋變異量%		71.616	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.910	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 5915.294***	

*** $p < .001$

3.學校因應方式信度分析

附錄三表-24「學校霸凌處理」因素的 Cronbach α 值為.942，高於.7 以上，顯示量表有良好的信度。

附錄三表-24 學校因應方式信度分析摘要表

學校因應各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
學校霸凌處理	1、2、3、4、5、6、7、8	8	.942
總量表	1、2、3、4、5、6、7、8	8	.942

五、身心因素分析

(一) 心理健康

心理健康量表參考自，病人自陳健康問卷 Patient Health Questionnaire (PHQ-9) 9 題量表，從中挑選 6 題做測量。請受試者檢視過去一個月是否出現以下徵狀？問卷採五點計分法，「完全沒有」、「一個月 1-2 次」、「一個月 2-3 次」、「每週 1 次」、「每週數次」，得分高低依序為 5-1 分；填答的徵狀發生頻率越低得分越高，代表學生的心裡越健康。

1.心理健康項目分析

附錄三表-25雖然決斷值及題目與總分相關佳，原6題的總Cronbach's α 值為.873，可是當刪除第6題時 Cronbach's α 值上升為.877，這代表第6題題目非最

佳，所以將之刪除。

附錄三表-26刪除第6題的項目分析，得到決斷值大於3，介於21.232-31.800之間，題目與總分的相關大於.3，介於.592-.788之間，以上皆符合項目與相關分析的要求；且5題的總Cronbach's α 值上升為.877，也都高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值。

附錄三表-25 心理健康項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.873	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.做事情興趣減少	27.144*	.697	.847	◎
2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	32.500*	.796	.829	◎
3.覺得疲勞或沒有力氣	33.139*	.732	.841	◎
4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	28.117*	.732	.841	◎
5.有困難集中精神，如看報紙或電視	21.115*	.598	.864	◎
6.有自殺的念頭或想傷害自己	11.851*	.504	.877	×

* $p < .05$

附錄三表-26 心理健康項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.877	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.做事情興趣減少	27.524*	.705	.852	◎
2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	31.800*	.788	.832	◎
3.覺得疲勞或沒有力氣	34.567*	.744	.842	◎
4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	27.587*	.716	.849	◎
5.有困難集中精神，如看報紙或電視	21.232*	.592	.877	◎

* $p < .05$

2.心理健康因素分析

附錄三表-27 心理健康因素分析的 KMO 值為.873 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 2001.481 也達顯著，適合進行因素分析。心理健康因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，這個萃取出的因素特徵值為 3.363，包含了「1.做事情興趣減少」、「2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷」、「3.覺得疲勞或沒有力氣」、「4.覺得自己不好，失敗或讓家人望」、「5.有困難集中精神，如看報紙或電視」及「6.有自殺的念頭或想傷害自己」等六題，命名為「憂鬱傾向」。萃取出的「憂鬱傾向」因素，可解釋 67.260%的變異量與總變異

量；因素的負荷量介於.723-.848 之間皆大於.7 以上，共同性也都大於.5 以上，介於.522-.770 之間，顯示量表效度頗佳。

附錄三表-27 心理健康因素分析摘要表

題目內容		憂鬱傾向	
		因素1	共同性
C3.AA.1	1.做事情興趣減少	.818	.669
C3.AA.2	2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	.877	.770
C3.AA.3	3.覺得疲勞或沒有力氣	.848	.719
C3.AA.4	4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	.827	.684
C3.AA.5	5.有困難集中精神，如看報紙或電視	.723	.522
特徵值		3.363	
解釋變異量%		67.260	
累積的解釋變異量%		67.260	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.873	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 2001.481***	

*** $p < .001$

附錄三表-28 「憂鬱傾向」因素的 Cronbach α 值為.877，高於.7 以上，顯示量表信度佳。

3.信度分析

附錄三表-28 心理健康信度分析摘要表

心理健康各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
憂鬱傾向	1、2、3、4、5	5	.877
總量表	1、2、3、4、5	5	.877

(二) 自我認同

本量表根據 Coopersmith (1967) 的自尊論，與採用羅氏自尊量表 Rosenberg self-esteem scale (RSES) (Rosenberg, 1989)，擷取部分題目共 6 題，做為本研究的自我認同量表。詢問受試者過去的一個月，有沒有出現以下的徵狀？問卷採五點計分法：「完全沒有」、「一個月 1-2 次」、「一個月 2-3 次」、「每週 1 次」、「每週數次」，計分依序分別給予 1 至 5 分。第 1 題「我覺得自己是個有價值的人」、第 3 題「我覺得自己有許多優點」、第 4 題「我自信能和別人做得一樣好」，填答徵狀出現數次越多得分越高，表示學生自我認同越高；第 2 題「我常覺得自己是個失敗者」、第 5 題「有時我感覺自己一無是」、第 6 題「有時我確實感到自己是沒

有用的」為反向題，填答徵狀出現數次越多得分越高，表示學生自我認同越低。

1.自我認同項目分析

附錄三表-29項目分析得到，極端組比較顯著，決斷值大於3，介於15.990-27.964之間，題目與總分的相關大於.3，介於.462-.588之間；且6題的總Cronbach's α 值上升為.771，也都高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，以上符合項目分析的要求。

附錄三表-29 自我認同項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.771	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.我覺得自己是個有價值的人	18.211*	.497	.742	◎
2.我常覺得自己是個失敗者	25.313*	.557	.726	◎
3.我覺得自己有許多優點	15.990*	.462	.750	◎
4.我自信能和別人做得一樣好	16.900*	.471	.748	◎
5.有時我感覺自己一無是	21.862*	.517	.737	◎
6.有時我確實感到自己是沒有用的	27.964	.588	.717	◎

* $p < .05$

2.自我認同因素分析

附錄三表-30 自我認同因素分析的 KMO 值為.740 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 2614.527 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有二個，第一個萃取出的因素特徵值為 2.800，包含了「2.我常覺得自己是個失敗者」、「5.有時我感覺自己一無是」、「6.有時我確實感到自己是沒有用的」三題，命名為「低自尊」。第二個取出的因素特徵值為 2.027，包含了「1.我覺得自己是個有價值的人」、「3.我覺得自己有許多優點」、「4.我自信能和別人做得一樣好」三題，命名為「高自尊」。「低自尊」因素可解釋 46.671%的變異量，「高自尊」因素可解釋 33.779%的變異量，二個因素共可解釋 80.451%的總變異量。「低自尊」因素的負荷量介於.876-.915，「高自尊」因素的負荷量介於.863-.910，都大於.7 以上；且共同性介於.748-.838，也都大於.5 以上，顯示量表效度極佳。

附錄三表-30 自我認同因素分析摘要表

題目內容		低自尊	高自尊	共同性
		因素1	因素2	
C3.BB.1	1.我覺得自己是個有價值的人	.193	.863	.748
C3.B.2	2.我常覺得自己是個失敗者	.876	.177	.768
C3.BB.3	3.我覺得自己有許多優點	.107	.910	.830
C3.BB.4	4.我自信能和別人做得一樣好	.130	.900	.810
C3.B.5	5.有時我感覺自己一無是	.910	.084	.833
C3.B.6	6.有時我確實感到自己是沒有用的	.915	.175	.838
特徵值		2.800	2.027	
解釋變異量%		46.671	33.779	
累積的解釋變異量%		46.671	80.451	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.740		
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 2614.527***		

*** $p < .001$

3.自我認同信度分析

附錄三表-31「低自尊」因素的 Cronbach α 值為.871，「高自尊」因素的 Cronbach α 值為.882，皆高於.7 以上，顯示量表信度良好。

附錄三表-31 自尊信度分析摘要表

自我認同各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
低自尊	2、5、6	3	.871
高自尊	1、3、4	3	.882
總量表	1、2、3、4、5、6	6	.771

(三) 同理心

同理心量表參考自 Davis (1983) 的「人際反應調查表 (The Interpersonal Reactivity Inventory)」IRI 量表，與林苡彤、程景琳 (2010) 的「同理心量表」，加以修訂改編成情感性與認知性兩個向度的同理心量表 8 題，請受試者評估目前感受程度選擇適合的答案。問卷採五點計分法：「從未如此」、「很少如此」、「偶爾如此」、「經常如此」、「總是如此」，計分依序分別給予 1 至 5 分。題目第 1 題「對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺」、第 2 題「我能從別人的角度看事情」、第 3 題「在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考」、第 4 題「當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他」、第 5 題「我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們」、第 6 題「其他人的不幸會影響我的心情」、第 7 題「對於受到不公平對待的人，我會很同情他們」、第 8 題「在批評別人之前，我

會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」；填答經常如此、總是如此越多得分越高，表示學生的同理接納程度越高。以下對情感性同理與認知性同理兩個向度，做驗證性的項目、因素與信度分析。

1-1 情感性同理項目分析

附錄三表-32 項目分析得知，極端組比較顯著，決斷值大於 3，介於 26.685-32.893 之間；題目與總分的相關大於.3，介於.652-.783 之間；總 Cronbach's α 值為.855，高於.7 以上，也高於其他各項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上符合項目分析的標準。

附錄三表-32 情感性同理項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.855	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	26.685*	.682	.822	◎
6.其他人的不幸會影響我的心情	29.830*	.652	.836	◎
7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	32.893*	.783	.779	◎
8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	29.401*	.678	.824	◎

* $p < .05$

1-2 情感性同理因素分析

附錄三表-33 因素分析的 KMO 值為.805 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1453.145 達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，萃取出的因素特徵值為 2.797，包含了「1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺」、「6.其他人的不幸會影響我的心情」、「7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們」、「8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」」等八題，命名為「情感性同理」。萃取出的「情感性同理」因素，可解釋 69.933%的變異量與總變異量；因素的負荷量介於.801-.892 之間大於.7 以上，共同性也大於.5 以上，介於.642-.796 之間，顯示情感性同理的效度甚佳。

附錄三表-33 情感性同理因素分析摘要表

題目內容		情感性同理	
		因素1	共同性
C3.C.1	1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	.827	.684
C3.C.6	6.其他人的不幸會影響我的心情	.801	.642
C3.C.7	7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	.892	.796
C3.C.8	8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	.821	.675
特徵值		2.797	
解釋變異量%		69.933	
累積的解釋變異量%		69.933	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.805	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 1453.145***	

*** $p < .001$

2-1 認知性同理項目分析

附錄三表-34 項目分析得知，極端組比較顯著，決斷值大於 3，介於 29.415-36.320 之間；題目與總分的相關大於.3，介於.710-.823 之間；總 Cronbach's α 值為.910，高於.7 以上，也高於其他各項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上符合項目分析的要求。

附錄三表-34 認知性同理項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.901	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
2.我能從別人的角度看事情	35.705*	.810	.861	◎
3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考	36.320*	.823	.856	◎
4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他	29.415*	.710	.897	◎
5.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們	32.402*	.775	.874	◎

* $p < .05$

2-2 認知性同理因素分析

附錄三表-35 因素分析的 KMO 值為.819 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 2123.099 達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值有一個，萃取出因素特徵值為 2.797，包含了「2.我能從別人的角度看事情」、「3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考」、「4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他」、「5.我會藉由想像

朋友們看事情的觀點，來瞭解他們」等四題，命名為「認知性同理」。萃取出的「認知性同理」因素，可解釋 77.274%的變異量與總變異量；因素的負荷量介於.830-.908 之間大於.7 以上，共同性也大於.5 以上，介於.689-.825 之間，顯示認知性同理的效度極佳。

附錄三表-35 認知性同理因素分析摘要表

題目內容		認知同理	
		因素1	共同性
C3.C.2	2.我能從別人的角度看事情	.901	.811
C3.C.3	3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考	.908	.825
C3.C.4	4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他	.830	.689
C3.C.5	5.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們	.875	.766
特徵值		3.091	
解釋變異量%		77.274	
累積的解釋變異量%		77.274	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.819	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 2123.099***	

*** $p < .001$

3.同理心信度分析

附錄三表-36 「情感性同理」與「認知性同理」因素的 Cronbach α 值分為.855、.901，高於.7 以上，顯示此兩個因素的信度極佳。

附錄三表-36 同理心信度分析摘要表

同理心各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
情感性同理	1、6、7、8	4	.855
認知性同理	2、3、4、5	4	.901

六、霸受凌量表

(一) 受凌類型

受凌量表採用 Cheng, Chen, Liu 與 Chen (2001) 包括言語、關係、肢體、網路四個受凌向度的量表共 16 題；測量過去六個月裡，受試者在校外與網路上，是否有其他同學用以下方式對待，而感到不舒服。將量表依受凌狀況分成四種類型：第 1 題「別人曾叫我難聽的綽號」、第 3 題「別人曾用髒話罵我」、第 6 題「別人曾當眾說我的壞話」、第 7 題「別人曾用言語威脅我」、第 10 題「別人曾

嘲笑我」，共五題為「言語受凌」類型。第 4 題「別人曾破壞我的物品」、第 5 題「別人曾結合同伴排擠我」、第 8 題「別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)」、第 11 題「別人曾向老師打小報告讓我難堪」、第 15 題「別人曾破壞我的友誼」，共五題為「關係受凌」類型。第 13 題「別人曾故意推擠我或絆倒我」、第 14 題「別人曾私下拿我的財物」、第 16 題「別人曾對我拳打腳踢」，共三題為「肢體受凌」類型。第 2 題「別人曾在網路上批評我(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書...等)」、第 9 題「別人曾在網路上散播關於我的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書...等)」、第 12 題「別人曾在網路上張貼我的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書...等)」，共三題為「網路受凌」類型。問卷採五點計分法：「完全沒有」、「一個月 1-2 次」、「一個月 2-3 次」、「每週 1 次」、「每週數次」，得分依序為 1-5 分；填答行為次數越多得分越高，代表受凌頻率越高。以下對言語、關係、肢體、網路四種受凌類型做驗證性的項目、效度與信度分析。

1-1 言語受凌類型項目分析

附錄三表-37 題目分析，極端組比較顯著，且決斷值也都大於 3，題目與總分相關都大於 .3，可是總 Cronbach's α 值為 .767，較第 3 題項目刪除時的 Cronbach's α 值 .792 還低，表示第 3 題的內部一致性不佳，需刪除。

附錄三表-38 刪除第 3 題後的項目分析，得到極端組比較顯著，且決斷值都大於 3，介於 5.604-13.544 之間；題目與總分的相關大於 .3，介於 .711-.772 之間；且總 Cronbach's α 值為 .792，都高於其他各項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上符合項目分析的要求。

附錄三表-37 言語受凌類型項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.767	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.別人曾叫我難聽的綽號	11.810*	.605	.699	◎
3.別人曾用髒話罵我	18.725*	.486	.792	×
6.別人曾當眾說我的壞話	8.642*	.602	.713	◎
7.別人曾用言語威脅我	5.463*	.565	.740	◎
10.別人曾嘲笑我	9.474*	.656	.687	◎

* $p < .05$

附錄三表-38 言語受凌類型項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.792	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.別人曾叫我難聽的綽號	13.544*	.580	.772	◎
6.別人曾當眾說我的壞話	9.258*	.627	.731	◎
7.別人曾用言語威脅我	5.604*	.636	.751	◎
10.別人曾嘲笑我	10.298*	.660	.711	◎

* $p < .05$

1-2 言語受凌類型因素分析

附錄三表-39 因素分析的 KMO 值為.748 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1119.403 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出因素特徵值為 2.567，命名為「言語受凌」，因素負荷量介於.753-.823，都大於.7 以上；且共同性介於.566-.664，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-39 言語受凌類型因素分析摘要表

題目內容		言語受凌	
		因素1	共同性
K5.C.1	1.別人曾叫我難聽的綽號	.753	.566
K5.C.6	6.別人曾當眾說我的壞話	.823	.677
K5.C.7	7.別人曾用言語威脅我	.815	.664
K5.C.10	10.別人曾嘲笑我	.812	.659
	特徵值	2.567	
	解釋變異量%	64.171	
	累積的解釋變異量%	64.171	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.748	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 1119.403***	

*** $p < .001$

2-1 關係受凌類型項目分析

附錄三表-40項目分析，得到極端組比較顯著，且決斷值都大於3，介於6.490-8.998之間；題目與總分的相關大於.3，介於.568-.733之間；且總Cronbach's α 值為.853，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-40 關係受凌類型項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.853	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
4. 別人曾破壞我的物品	6.957*	.716	.809	◎
5. 別人曾結合同伴排擠我	8.998*	.733	.803	◎
8. 別人曾強迫我做事情	6.490*	.667	.822	◎
11. 別人曾向老師打小報告讓我難堪	7.079*	.649	.827	◎
15. 別人曾破壞我的友誼	8.982*	.568	.848	◎

* $p < .05$

2-2 關係受凌類型因素分析

附錄三表-41 因素分析的 KMO 值為.827 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1734.012 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出因素特徵值為 3.160，命名為「關係受凌」，因素負荷量介於.709-.849，都大於.7 以上；且共同性介於.503-.721，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-41 關係受凌類型因素分析摘要表

題目內容		關係受凌	
		因素1	共同性
K5.C.4	4. 別人曾破壞我的物品	.834	.695
K5.C.5	5. 別人曾結合同伴排擠我	.849	.721
K5.C.8	8. 別人曾強迫我做事情	.795	.632
K5.C.11	11. 別人曾向老師打小報告讓我難堪	.781	.610
K5.C.15	15. 別人曾破壞我的友誼	.709	.503
	特徵值	3.160	
	解釋變異量%	63.206	
	累積的解釋變異量%	63.206	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.827	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 1734.012***	

*** $p < .001$

3-1 肢體受凌類型項目分析

附錄三表-42項目分析，得到極端組比較顯著，且決斷值都大於3，介於6.778-7.219之間；題目與總分的相關大於.3，介於.778-.857之間；且總Cronbach's α 值為.904，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-42 肢體受凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.904	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
13.別人曾故意推擠我或絆倒我	6.947*	.800	.873	◎
14.別人曾私下拿我的財物	7.219*	.857	.828	◎
16.別人曾對我拳打腳踢	6.778*	.778	.889	◎

3-2 肢體受凌類型因素分析

附錄三表-43 因素分析的 KMO 值為.737 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1627.511 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出因素特徵值為 2.528，命名為「肢體受凌」，因素負荷量介於.709-.849，都大於.7 以上；且共同性介於.811-.883，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-43 肢體受凌類型因素分析摘要表

題目內容		肢體受凌	
		因素1	共同性
K5.C.13	13.別人曾故意推擠我或絆倒我	.913	.833
K5.C.14	14.別人曾私下拿我的財物	.940	.883
K5.C.16	16.別人曾對我拳打腳踢	.901	.811
	特徵值	2.528	
	解釋變異量%	84.255	
	累積的解釋變異量%	84.255	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.737	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 1627.511***	

4-1 網路受凌類型項目分析

附錄三表-44項目分析，得到極端組比較顯著，且決斷值都大於3，介於5.495-9.696之間；題目與總分的相關大於.3，介於.643-.732之間；且總Cronbach's α 值為.827，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-44 網路受凌類型項目分析摘要表

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.827	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
2.我曾在網路上批評別人	9.695*	.643	.821	◎
9.別人曾在網路上散播關於我的謠言	8.110*	.732	.712	◎

12. 別人曾在網路上張貼我的不雅照片	5.495*	.713	.754	◎
---------------------	--------	------	------	---

4-2 網路受凌類型因素分析

附錄三表-45 因素分析的 KMO 值為.710 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 990.079 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出因素特徵值為 2.265，命名為「網路受凌」，因素負荷量介於.832-.880，都大於.7 以上；且共同性介於.692-.799，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-45 網路受凌類型因素分析摘要表

題目內容		網路受凌	
		因素1	共同性
K5.C.2	2.我曾在網路上批評別人	.832	.692
K5.C.9	9.別人曾在網路上散播關於我的謠言	.894	.799
K5.C.12	12. 別人曾在網路上張貼我的不雅照片	.880	.775
	特徵值	2.265	
	解釋變異量%	75.515	
	累積的解釋變異量%	75.515	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.710	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 990.079***	

歸納上述分析，表 8-1-46 言語、關係、肢體、網路等受凌類型的 Cronbach α 值都高於.7，分別為.792、.853、.904、.827，表示這四種受凌類型的信度良好。

附錄三表-46 受凌類型信度分析摘要表

受凌類型各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
言語受凌	1、6、7、10	4	.792
關係霸凌	4、5、8、11、15	5	.853
肢體霸凌	13、14、16	3	.904
網路霸凌	2、9、12	3	.827

(二) 霸凌類型

霸凌量表採用 Cheng, Chen, Liu 與 Chen (2001) 包括言語、關係、肢體、網路四個霸凌向度的量表共 16 題；測量過去六個月裡，受試者在校外與網路上，是否有用以下方式對待其他同學。將量表依霸凌狀況分成四種類型：第 1 題「我曾叫別人難聽的綽號」、第 3 題「我曾用髒話罵人」、第 6 題「我曾當眾說別人的壞話」、第 7 題「我曾用言語威脅別人」、第 10 題「我曾嘲笑別人」，共五題為「言

語霸凌」類型。第 4 題「我曾破壞別人的物品」、第 5 題「我曾結合同伴排擠他人」、第 8 題「我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)、第 11 題「我曾向老師打小報告讓別人難堪」、第 15 題「我曾破壞別人的友誼」，共五題為「關係霸凌」類型。第 13 題「我曾故意推擠或絆倒別人」、第 14 題「我曾私下拿別人的財物」、第 16 題「我曾對別人拳打腳踢」，共三題為「肢體霸凌」類型。第 2 題「我曾在網路上批評別人(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書...等)」、第 9 題「我曾在網路上散播別人的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書...等)」、第 12 題「我曾在網路上張貼別人的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書...等)」，共三題為「網路霸凌」類型。將問卷採五點計分法：「完全沒有」、「一個月 1-2 次」、「一個月 2-3 次」、「每週 1 次」、「每週數次」，得分依序為 1-5 分；填答行為次數越多得分越高，代表霸凌頻率越高。以下對言語、關係、肢體、網路四種霸凌類型，做驗證性的項目、因素與信度分析。

1-1 言語霸凌類型項目分析

附錄三表-47 題目分析看到，極端組比較顯著，決斷值大於 3，介於 4.044-20.444 之間；題目與總分的相關大於.3，介於.496-.642 之間；總 Cronbach's α 值為.767，低於第 3 題的 Cronbach's α 值.771，表示第 3 題內不一致性不佳，需刪除。

附錄三表-48 刪除了第 3 題後，得到極端組比較顯著，決斷值大於 3，介於 4.097-13.651 之間，題目與總分的相關大於.3，介於.540-.689 之間；且總 Cronbach's α 值為.771，都高於其他各項目刪除時的 Cronbach's α 值，以上符合項目分析的要求。

附錄三表-47 言語霸凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.767	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.我曾叫別人難聽的綽號	11.933*	.592	.706	◎
3.我曾用髒話罵人	20.444*	.557	.771	×
6.我曾當眾說別人的壞話	7.334*	.642	.697	◎
7.我曾用言語威脅別人	4.044*	.496	.760	◎
10.我曾嘲笑別人	9.996*	.641	.692	◎

* $p < .05$

附錄三表-48 言語霸凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.771	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.我曾叫別人難聽的綽號	13.651*	.540	.744	◎
6.我曾當眾說別人的壞話	7.679*	.689	.650	◎
7.我曾用言語威脅別人	4.097*	.568	.750	◎
10.我曾嘲笑別人	10.939*	.595	.706	◎

* $p < .05$

1-2 言語霸凌類型因素分析

附錄三表-49 因素分析的 KMO 值為.764 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 963.044 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出的因素特徵值為 2.469，包含了第 1、6、7、10 等四題，命名為「言語霸凌」。因素可解釋 61.734%的變異量與總變異量，因素的負荷量介於.725-.858，大於.7 以上；且共同性介於.526-.736，也都大於.5 以上，顯示此類型效度佳。

附錄三表-49 言語霸凌類型因素分析摘要表

題目內容		言語霸凌	
		因素1	共同性
K5.D.1	1.我曾叫別人難聽的綽號	.725	.526
K5.D.6	6.我曾當眾說別人的壞話	.858	.736
K5.D.7	7.我曾用言語威脅別人	.767	.589
K5.D.10	10.我曾嘲笑別人	.786	.618
	特徵值	2.469	
	解釋變異量%	61.734	
	累積的解釋變異量%	61.734	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.764	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	963.044***

*** $p < .001$

2-1 關係霸凌類型項目分析

附錄三表-50項目分析，得到極端組比較顯著，且決斷值大於3，介於5.169-7.488之間；題目與總分的相關大於.3，介於.590-.800之間；總Cronbach's α 值為.877，低於第11題的Cronbach's α 值.881，要提高內部一致性需刪除第11題。

附錄三表-51刪除第11題後，看到極端組比較顯著，決斷值也都大於3，介於5.169-7.488之間；題目與總分的相關大於.3，介於.590-.800之間；總Cronbach's α 值為.877，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-50 關係霸凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.877	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
4.我曾破壞別人的物品	6.044*	.699	.853	◎
5.我曾結合同伴排擠他人	6.646*	.766	.838	◎
8.我曾強迫別人做事情	5.940*	.718	.850	◎
11.我曾向老師打小報告讓別人難堪	7.488*	.590	.881	×
15.我曾破壞別人的友誼	5.169*	.800	.833	◎

* $p < .05$

附錄三表-51 關係霸凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.881	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
4.我曾破壞別人的物品	6.495*	.709	.860	◎
5.我曾結合同伴排擠他人	7.264*	.734	.856	◎
8.我曾強迫別人做事情	6.366*	.720	.856	◎
15.我曾破壞別人的友誼	5.439*	.830	.818	◎

* $p < .05$

2-2關係霸凌類型因素分析

附錄三表-52 因素分析的 KMO 值為.797 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1853.091 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出的因素特徵值為 2.979，命名為「關係霸凌」，因素負荷量介於.709-.849，都大於.7 以上；且共同性介於.503-.721，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-52 關係霸凌類型因素分析摘要表

題目內容		關係霸凌	
		因素1	共同性
K5.D.4	4.我曾破壞別人的物品	.835	.697
K5.D.5	5.我曾結合同伴排擠他人	.855	.732
K5.D.8	8.我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	.847	.717
K5.D.15	15.我曾破壞別人的友誼	.912	.832
特徵值		2.979	
解釋變異量%		74.472	
累積的解釋變異量%		74.472	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.797	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 1853.091***	

*** $p < .001$

3-1 肢體霸凌類型項目分析

附錄三表-53項目分析，極端組比較達顯著，決斷值大於3，介於4.774-5.851之間；題目與總分的相關大於.3，介於.762-.859之間；總Cronbach's α 值為.912，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-53 肢體霸凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.912	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
13.我曾故意推擠或絆倒別人	5.851*	.859	.844	◎
14.我曾私下拿別人的財物	4.774*	.853	.850	◎
16.我曾對別人拳打腳踢	5.298*	.762	.924	◎

* $p < .05$

3-2 肢體霸凌類型因素分析

附錄三表-54 因素分析的 KMO 值為.734 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1774.565 也達顯著，適合進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出的因素特徵值為 2.554，命名為「肢體霸凌」，因素負荷量介於.888-.941，都大於.7 以上；且共同性介於.789-.885，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-54 肢體霸凌類型因素分析摘要表

題目內容		肢體霸凌	
		因素1	共同性
K5.D.13	13.我曾故意推擠或絆倒別人	.941	.885
K5.D.14	14.我曾私下拿別人的財物	.938	.879
K5.D.16	16.我曾對別人拳打腳踢	.888	.789
特徵值		2.554	
解釋變異量%		85.121	
累積的解釋變異量%		85.121	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.734	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 1774.565***	

*** $p < .001$

4-1 網路霸凌類型項目分析

附錄三表-55項目分析，極端組比較達顯著，且決斷值都大於3，介於4.508-10.453之間；題目與總分的相關大於.3，介於.621-.751之間；且總Cronbach's α 值為.821，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-55 網路霸凌類型項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.821	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
2.我曾在網路上批評別人	10.453*	.621	.853	◎
9.我曾在網路上散播別人的謠言	6.028*	.751	.691	◎
12.我曾在網路上張貼別人的不雅照片	4.508*	.707	.735	◎

* $p < .05$

4-2 網路霸凌類型因素分析

附錄三表-56 因素分析的 KMO 值為.695 低於.7 一些，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 1046.786 達顯著，以上雖不是最佳狀態，但仍能進行因素分析。因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出因素特徵值為 2.272，命名為「網路霸凌」，因素負荷量介於.816-.906，大於.7 以上；共同性介於.667-.822，也都大於.5 以上，顯示此類型效度良好。

附錄三表-56 網路霸凌類型因素分析摘要表

題目內容		網路霸凌	
		因素1	共同性
K5.D.2	2.我曾在網路上批評別人	.816	.667
K5.D.9	9.我曾在網路上散播別人的謠言	.906	.822
K5.D.12	12.我曾在網路上張貼別人的不雅照片	.885	.784
	特徵值	2.272	
	解釋變異量%	75.739	
	累積的解釋變異量%	75.739	
	抽樣是當性檢定值(KMO)	.695	
	Bartlett 球形檢定	近似卡方分配 1046.786***	

*** $p < .001$

5.霸凌類型信度分析

附錄三表-57言語、關係、肢體、網路四種霸凌類型的Cronbach α 值皆高於.7以上，分別為.771、.877、.912、.821，顯示這四種霸凌類型的信度佳。

附錄三表-57 霸凌類型信度分析摘要表

霸凌各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
言語霸凌	1、6、7、10	4	.771
關係霸凌	4、5、8、15	4	.877
肢體霸凌	13、14、16	3	.912
網路霸凌	2、9、12	3	.821

(四) 受傷害程度

受凌傷害程度量表參考心理健康量表，測量曾遭受過霸凌困擾，在過去的六個月裡，曾出現過行為反應，包括身體、心理與情緒方面的反應，共 12 題。「1. 我覺得壓力很大，很煩躁」、「2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望」、「3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好」、「4.我覺得很氣憤，但無能為力」、「5.我覺得不安、無助」、「6.我覺得沮喪、悲傷」、「7.我每天都很緊張，心跳很快」、「8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)」、「9.我覺得胸口悶悶的」、「10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了」、「11.我無法專心用功讀書」、「12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來」。填答採用五點計分法：「非常符合」、「符合」、「還算符合」、「不符合」、「非常不符合」，得分依序 5-1 分；符合程度越高得分越高，代表學生受傷害程度越高。

1. 受傷害程度項目分析

附錄三表-58項目分析，得知極端組比較顯著，決斷值都大於3，介於20.693-43.034之間；題目與總分的相關大於.3，介於.805-.930之間；總Cronbach's α 值為.977，高於其他各項目刪除時的Cronbach's α 值，符合項目分析的要求。

附錄三表-58 受傷害程度項目分析

題目內容	極端組比較	同質性檢驗	Cronbach's α 值 =.977	保留
	決斷值 (CR 值)	題目與 總分相關	項目刪除時的 Cronbach's α 值	
1.我覺得壓力很大，很煩躁	43.034*	.829	.977	◎
2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	40.982*	.900	.975	◎
3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	34.047*	.897	.975	◎
4.我覺得很氣憤，但無能為力	39.231*	.903	.975	◎
5.我覺得不安、無助	38.879*	.930	.974	◎
6.我覺得沮喪、悲傷	40.148*	.928	.974	◎
7.我每天都緊張，心跳很快	30.662*	.875	.975	◎
8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	26.785*	.868	.976	◎
9.我覺得胸口悶悶的	31.268*	.875	.975	◎
10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	20.693*	.805	.977	◎
11.我無法專心用功讀書	27.991*	.811	.977	◎
12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	30.337*	.882	.975	◎

* $p < .05$

2. 受傷害程度因素分析

附錄三表-59 因素分析的 KMO 值為.959 高於.7 以上，Bartlett 球形檢定的近似卡方分配為 13350.219 也達顯著，適合進行因素分析。受傷害程度因素分析，選取特徵值大於 1 的因素，本題項大於 1 的特徵值只有一個，萃取出因素特徵值為 9.647，命名為「受傷害程度」，因素負荷量介於.835-.943，大於.7 以上；共同性介於.698-.889，也都大於.5 以上，顯示量表效度良好。

附錄三表-59 受傷害程度因素分析摘要表

		受傷害程度	
題目內容		因素1	共同性
K5.FF.1	1.我覺得壓力很大，很煩躁	.856	.733
K5.FF.2	2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	.916	.840
K5.FF.3	3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	.915	.836
K5.FF.4	4.我覺得很氣憤，但無能為力	.920	.846
K5.FF.5	5.我覺得不安、無助	.943	.889
K5.FF.6	6.我覺得沮喪、悲傷	.941	.886
K5.FF.7	7.我每天都很緊張，心跳很快	.896	.804
K5.FF.8	8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	.891	.794
K5.FF.9	9.我覺得胸口悶悶的	.896	.802
K5.FF.10	10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	.835	.698
K5.FF.11	11.我無法專心用功讀書	.840	.705
K5.FF.12	12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	.902	.814
特徵值		9.647	
解釋變異量%		80.389	
累積的解釋變異量%		80.389	
抽樣是當性檢定值(KMO)		.959	
Bartlett 球形檢定		近似卡方分配 13350.219***	

*** $p < .001$

3.受傷害程度信度分析

附錄三表-60 受傷害程度的 Cronbach α 值為.977 高於.7，表示受傷害程度信度的信度甚好。

附錄三表-60 受傷害程度信度分析摘要表

受傷害程度各層面	內含題目	題數	Cronbach α 係數
受傷害程度	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12	12	.977
總量表	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12	12	.977

附錄四：中學生學校生活經驗問卷-論文預試問卷(特教生用)

親愛的同學，你好！

這是一份了解你學習情形與身心健康的問卷，這份問卷沒有標準答案，**不是考試**，對你的成績或老師對你的印象，沒有任何的影響。所以請你放心，誠實填答，我們會保密。只要根據你平時的意見和看法，在適當的選項□中打√或在裡填答就可以了。你的意見和看法對我們很重要，我們會很慎重地處理這份資料，謝謝你的合作！

祝你

身體健康、學業進步

研究單位：中央警察大學犯罪防治所

研究主持人：馬傳鎮教授、蔡田木教授

一、基本資料

1.學校類別：1 公立高中2 私立高中

3 公立高職，科別：4 私立高職，科別：

2.性別：1 男2 女

3.年級：1 一年級2 二年級3 三年級

4.族群(以父親族群為主)：

1 本省閩南人 2 本省客家人 3 大陸各省市4 原住民族

5.父親教育：1 國小以下 2 國中3 高中職4 專科5 大學6 研究所以上

6.父親職業：

1 主管人員(如雇主、總經理、民意代表、行政主管、企業主管或經理、校長、監察人)

2 一般專業人員(如大專或中小學教師、醫師、律師、會計師、藥師、護士、護理師、工程師)

3 半專業人員(如助教、研究助理、社工員、輔導員、保險員、教練、裁判、工程技術員)

4 事務工作人員(如打字、文書、會計員、出納事務員、櫃台接待、總機)

5 服務售貨人員(如餐飲服務生、廚師、保安工作、理容人員、保姆、看護、商店售貨)

6 農林漁牧人員(如農夫、漁夫、林業工作、畜牧工作)

7 技術工(如管建泥水匠、水電、油漆工，金屬機械鐵匠、焊接工，裁縫師、修鞋匠、麵包師傅)

8 半技術工(如車輛駕駛及搬運、農機操作除草、噴藥工，工業操作鑽孔、發電機、紡織機工，組裝機械、塑膠、木製品工)

9 非技術工(流動攤販、工友、小妹、清潔工、生產體力非技術工、搬送非技術工)

10 其他，說明

請說明，父親職業的工作內容：

7.家庭收入：1 3萬元以下 2 3-5萬元 3 5-10萬元 4 10萬元以上

8.家庭氣氛：1 融洽、和諧 2 普通 3 冷漠、拒絕

9.成績：最近一次段考總平均分數：1 0-39分 2 40-59分 3 60-69分

4 70-79分 5 80-89分 6 90-99分

10.您上學期總成績表現在班級的排名(如果以一班40人為例)，您排名：

1 1~13名(前段) 2 14~26名(中段) 3 27名以後(後段)

11.請問你每週的運動頻率(包含如慢跑、健行、游泳、打球、爬山、...等)：

1 未滿一次 2 一次 3 二次 4 三次 5 四次 6 五次(含)以上

二、家庭的生活情形：

A. 父母管教方式 請各位同學就父母親與你相處的情況，根據實際的情況在最適當的空格內打☑。（若你未與父母同住，請依據最常照顧你的人與你的相處情形來回答問題）	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1. 父母知道我有什麼朋友	<input type="checkbox"/>				
2. 我會和父母聊學校發生的事情	<input type="checkbox"/>				
3. 父母會實踐曾答應我的事	<input type="checkbox"/>				
4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	<input type="checkbox"/>				
5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	<input type="checkbox"/>				
6. 父母會空出時間陪我	<input type="checkbox"/>				
7. 父母會關心我的心情好壞	<input type="checkbox"/>				
8. 我喜歡的東西，父母會買給我	<input type="checkbox"/>				
9. 父母會要求我的作息要正常	<input type="checkbox"/>				
10. 父母會要求我待人要和氣有禮	<input type="checkbox"/>				

11. 父母會要求我不可以欺負別人	<input type="checkbox"/>				
12. 父母會要求我不可以亂發脾氣	<input type="checkbox"/>				
13. 父母規定我要主動整理自己的東西	<input type="checkbox"/>				
14. 父母會規定我如何使用零用錢	<input type="checkbox"/>				
15. 父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道	<input type="checkbox"/>				
16. 父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間	<input type="checkbox"/>				

B.家人相處 您在生活中，與身邊重要他人（包含父母或親人如兄弟姊妹、爺爺奶奶等）的相處情形。題目中的「他們」係指家人或親人等任一對象，非指所有對象。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.在我難過時，他們會瞭解我的心情感受。	<input type="checkbox"/>				
2.他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議	<input type="checkbox"/>				
3.在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我	<input type="checkbox"/>				
4.他們會在乎我的感受	<input type="checkbox"/>				
5.他們會主動分享社會經驗或生活樂趣	<input type="checkbox"/>				
6.在我沮喪時，他們會陪伴我	<input type="checkbox"/>				
7.在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	<input type="checkbox"/>				
8.在我身體不適時，他們會協助我或照顧我	<input type="checkbox"/>				
9.他們會陪我面對不如意的情況	<input type="checkbox"/>				
10.他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我	<input type="checkbox"/>				
11.在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念	<input type="checkbox"/>				
12.在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	<input type="checkbox"/>				

三、請問您最近與感受有關的問題：

A.過去的一個月，您有沒有出現以下的徵狀？請仔細閱讀以下問題，在右側空格內打☐。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.做事情興趣減少	<input type="checkbox"/>				
2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	<input type="checkbox"/>				
3.覺得疲勞或沒有力氣	<input type="checkbox"/>				
4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	<input type="checkbox"/>				
5.有困難集中精神，如看報紙或電視	<input type="checkbox"/>				
6.有自殺的念頭或想傷害自己	<input type="checkbox"/>				

B.請仔細閱讀下列每一句子，於右側圈選出最符合您感受程度的空格內打☑。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.我覺得自己是個有價值的人	<input type="checkbox"/>				
2.我常覺得自己是個失敗者	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得自己有許多優點	<input type="checkbox"/>				
4.我自信能和別人做得一樣好	<input type="checkbox"/>				
5.有時我感覺自己一無是	<input type="checkbox"/>				
6.有時我確實感到自己是沒有用的	<input type="checkbox"/>				

C.請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	<input type="checkbox"/>				
2.我能從別人的角度看事情	<input type="checkbox"/>				
3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考	<input type="checkbox"/>				
4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他	<input type="checkbox"/>				
5.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們	<input type="checkbox"/>				
6.其他人的不幸會影響我的心情	<input type="checkbox"/>				
7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	<input type="checkbox"/>				
8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	<input type="checkbox"/>				

四、學校的生活情形：

有關班級氣氛： A.請根據你對這個班級的感受，選出最符合您感受程度的空格內打☑。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.班上同學會互相幫忙	<input type="checkbox"/>				
2.不守班規的同學會被處罰	<input type="checkbox"/>				
3.我有機會去認識班上的其他同學	<input type="checkbox"/>				
4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	<input type="checkbox"/>				
5.我們班並沒訂什麼班規	<input type="checkbox"/>				
6.我們的班級事務，經常沒有很好的分工、分配與協調	<input type="checkbox"/>				
7.我們班是個做事很有效率的班級	<input type="checkbox"/>				
8.大部分同學，都能跟其他同學互相合作	<input type="checkbox"/>				
9.進行班級討論時，整個班級很混亂	<input type="checkbox"/>				

B.請問你在學校與導師相處的情形：					
1.你現在的導師與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				
2.他(她)很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)經常責備你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
C.請問你在學校與同學相處的情形：					
1.班上同學與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				
2.他(她)們很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)們很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)們很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)們經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)們經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)們經常作弄你	<input type="checkbox"/>				

五、校園霸凌調查

A.【整體評估】 在學校中，我們偶爾會發現或看到有同學被欺負，請就你最近半年內在學校的經驗(不含校外)，就下列各題發生的頻率，於空格內打☑。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.這半年來，我在學校內看到別人被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
2.這半年來，我在學校內被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
3.這半年來，我在學校內欺負別人的頻率	<input type="checkbox"/>				

C.【分類評估二】 在過去的六個月裡，是否有其他同學用以下方式對待你，而讓你感到不舒服？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.別人曾叫我難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.別人曾在網路上批評我(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.別人曾用髒話罵我	<input type="checkbox"/>				
4.別人曾破壞我的物品	<input type="checkbox"/>				
5.別人曾結合同伴排擠我	<input type="checkbox"/>				
6.別人曾當眾說我的壞話	<input type="checkbox"/>				
7.別人曾用言語威脅我	<input type="checkbox"/>				

8.別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
9.別人曾在網路上散播關於我的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
10.別人曾嘲笑我	<input type="checkbox"/>				
11.別人曾向老師打小報告讓我難堪	<input type="checkbox"/>				
12.別人曾在網路上張貼我的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
13.別人曾故意推擠我或絆倒我	<input type="checkbox"/>				
14.別人曾私下拿我的財物	<input type="checkbox"/>				
15.別人曾破壞我的友誼	<input type="checkbox"/>				
16.別人曾對我拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

D.【分類評估三】 在過去的六個月裡，你是否有用以下方式對待其他同學？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.我曾叫別人難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.我曾在網路上批評別人(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.我曾用髒話罵人	<input type="checkbox"/>				
4.我曾破壞別人的物品	<input type="checkbox"/>				
5.我曾結合同伴排擠他人	<input type="checkbox"/>				
6.我曾當眾說別人的壞話	<input type="checkbox"/>				
7.我曾用言語威脅別人	<input type="checkbox"/>				
8.我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
9.我曾在網路上散播別人的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
10.我曾嘲笑別人	<input type="checkbox"/>				
11.我曾向老師打小報告讓別人難堪	<input type="checkbox"/>				
12.我曾在網路上張貼別人的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
13.我曾故意推擠或絆倒別人	<input type="checkbox"/>				
14.我曾私下拿別人的財物	<input type="checkbox"/>				
15.我曾破壞別人的友誼	<input type="checkbox"/>				
16.我曾對別人拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

F.若你曾遭受過霸凌困擾，那麼請你回想一下，在過去的六個月裡，是否曾出現過下列的行為反應？	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

1.我覺得壓力很大，很煩躁	<input type="checkbox"/>				
2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	<input type="checkbox"/>				
4.我覺得很氣憤，但無能為力	<input type="checkbox"/>				
5.我覺得不安、無助	<input type="checkbox"/>				
6.我覺得沮喪、悲傷	<input type="checkbox"/>				
7.我每天都很緊張，心跳很快	<input type="checkbox"/>				
8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	<input type="checkbox"/>				
9.我覺得胸口悶悶的	<input type="checkbox"/>				
10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	<input type="checkbox"/>				
11.我無法專心用功讀書	<input type="checkbox"/>				
12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	<input type="checkbox"/>				

六、學校處理霸凌方式：

請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	<input type="checkbox"/>				
2.鼓勵同學師長報告霸凌事件	<input type="checkbox"/>				
3.學校對霸凌事件有效率的處理	<input type="checkbox"/>				
4.培養、提高同學處理霸凌事件能力	<input type="checkbox"/>				
5.本班訂有反霸凌公約	<input type="checkbox"/>				
6.老師隨時主動關心學生身心狀況	<input type="checkbox"/>				
7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	<input type="checkbox"/>				
8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	<input type="checkbox"/>				

身心障礙類型：1 輕度智障 2 自閉 3 學障 4 感官障礙 5 情障 6 肢障 7 其他

附錄五：中學生學校生活經驗問卷-論文預試問卷(普通生用)

親愛的同學，你好！

這是一份了解你學習情形與身心健康的問卷，這份問卷沒有標準答案，**不是考試**，對你的成績或老師對你的印象，沒有任何的影響。所以請你放心，誠實填答，我們會保密。只要根據你平時的意見和看法，在適當的選項□中打√或在裡填答就可以了。你的意見和看法對我們很重要，我們會很慎重地處理這份資料，謝謝你的合作！

祝你

身體健康、學業進步

研究單位：中央警察大學犯罪防治所

研究主持人：馬傳鎮教授、蔡田木教授

一、基本資料

1.學校類別：1 公立高中2 私立高中

3 公立高職，科別：4 私立高職，科別：

2.性別：1 男2 女

3.年級：1 一年級2 二年級3 三年級

4.族群(以父親族群為主)：

1 本省閩南人 2 本省客家人 3 大陸各省市4 原住民族

5.父親教育：1 國小以下 2 國中 3 高中職 4 專科 5 大學

6 研究所以上

6.父親職業：

1 主管人員(如雇主、總經理、民意代表、行政主管、企業主管或經理、校長、監察人)

2 一般專業人員(如大專或中小學教師、醫師、律師、會計師、藥師、護士、護理師、工程師)

3 半專業人員(如助教、研究助理、社工員、輔導員、保險員、教練、裁判、工程技術員)

4 事務工作人員(如打字、文書、會計員、出納事務員、櫃台接待、總機)

5 服務售貨人員(如餐飲服務生、廚師、保安工作、理容人員、保姆、看護、商店售貨)

6 農林漁牧人員(如農夫、漁夫、林業工作、畜牧工作)

7 技術工(如營建泥水匠、水電、油漆工，金屬機械鐵匠、焊接工，裁縫師、修鞋匠、麵包師傅)

8 半技術工(如車輛駕駛及搬運、農機操作除草、噴藥工，工業操作鑽孔、發電機、紡織機工，組裝機械、塑膠、木製品工)

9 非技術工(流動攤販、工友、小妹、清潔工、生產體力非技術工、搬送非技術工)

10 其他，說明

請說明，父親職業的工作內容：

7.家庭收入：1 3萬元以下 2 3-5萬元 3 5-10萬元 4 10萬元以上

8.家庭氣氛：1 融洽、和諧 2 普通 3 冷漠、拒絕

9.成績：最近一次段考總平均分數：1 0-39分 2 40-59分 3 60-69分

4 70-79分 5 80-89分 6 90-99分

10.您上學期總成績表現在班級的排名(如果以一班40人為例)，您排名：

1 1~13名(前段) 2 14~26名(中段) 3 27名以後(後段)

11.請問你每週的運動頻率(包含如慢跑、健行、游泳、打球、爬山、...等)：

1 未滿一次 2 一次 3 二次 4 三次 5 四次 6 五次(含)以上

二、家庭的生活情形：

A. 父母管教方式 請各位同學就父母親與你相處的情況，根據實際的情況在最適當的空格內打☑。(若你未與父母同住，請依據最常照顧你的人與你的相處情形來回答問題)	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1. 父母知道我有那些朋友	<input type="checkbox"/>				
2. 我會和父母聊學校發生的事情	<input type="checkbox"/>				
3. 父母會實踐曾答應我的事	<input type="checkbox"/>				
4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	<input type="checkbox"/>				
5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	<input type="checkbox"/>				
6. 父母會空出時間陪我	<input type="checkbox"/>				
7. 父母會關心我的心情好壞	<input type="checkbox"/>				
8. 我喜歡的東西，父母會買給我	<input type="checkbox"/>				
9. 父母會要求我的作息要正常	<input type="checkbox"/>				
10. 父母會要求我待人要和氣有禮	<input type="checkbox"/>				
11. 父母會要求我不可以欺負別人	<input type="checkbox"/>				

12. 父母會要求我不可以亂發脾氣	<input type="checkbox"/>				
13. 父母規定我要主動整理自己的東西	<input type="checkbox"/>				
14. 父母會規定我如何使用零用錢	<input type="checkbox"/>				
15. 父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道	<input type="checkbox"/>				
16. 父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間	<input type="checkbox"/>				

B.家人相處 您在生活中，與身邊重要他人（包含父母或親人如兄弟姊妹、爺爺奶奶等）的相處情形。題目中的「他們」係指家人或親人等任一對象，非指所有對象。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.在我難過時，他們會瞭解我的心情感受。	<input type="checkbox"/>				
2.他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議	<input type="checkbox"/>				
3.在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我	<input type="checkbox"/>				
4.他們會在乎我的感受	<input type="checkbox"/>				
5.他們會主動分享社會經驗或生活樂趣	<input type="checkbox"/>				
6.在我沮喪時，他們會陪伴我	<input type="checkbox"/>				
7.在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	<input type="checkbox"/>				
8.在我身體不適時，他們會協助我或照顧我	<input type="checkbox"/>				
9.他們會陪我面對不如意的情況	<input type="checkbox"/>				
10.他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我	<input type="checkbox"/>				
11.在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念	<input type="checkbox"/>				
12.在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	<input type="checkbox"/>				

三、請問您最近與感受有關的問題：

A.過去的一個月，您有沒有出現以下的徵狀？請仔細閱讀以下問題，在右側空格內打☐。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.做事情興趣減少	<input type="checkbox"/>				
2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	<input type="checkbox"/>				
3.覺得疲勞或沒有力氣	<input type="checkbox"/>				
4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	<input type="checkbox"/>				
5.有困難集中精神，如看報紙或電視	<input type="checkbox"/>				
6.有自殺的念頭或想傷害自己	<input type="checkbox"/>				

B.請仔細閱讀下列每一句子，於右側圈選出最符合您感受程度的空格內打☐。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

1.我覺得自己是個有價值的人	<input type="checkbox"/>				
2.我常覺得自己是個失敗者	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得自己有許多優點	<input type="checkbox"/>				
4.我自信能和別人做得一樣好	<input type="checkbox"/>				
5.有時我感覺自己一無是	<input type="checkbox"/>				
6.有時我確實感到自己是沒有用的	<input type="checkbox"/>				

C. 請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	<input type="checkbox"/>				
2.我能從別人的角度看事情	<input type="checkbox"/>				
3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考	<input type="checkbox"/>				
4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他	<input type="checkbox"/>				
5.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們	<input type="checkbox"/>				
6.其他人的不幸會影響我的心情	<input type="checkbox"/>				
7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	<input type="checkbox"/>				
8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	<input type="checkbox"/>				

四、學校的生活情形：

有關班級氣氛： A. 請根據你對這個班級的感受，選出最符合您感受程度的空格內打☑。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.班上同學會互相幫忙	<input type="checkbox"/>				
2.不守班規的同學會被處罰	<input type="checkbox"/>				
3.我有機會去認識班上的其他同學	<input type="checkbox"/>				
4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	<input type="checkbox"/>				
5.我們班並沒訂什麼班規	<input type="checkbox"/>				
6.我們的班級事務，經常沒有很好的分工、分配與協調	<input type="checkbox"/>				
7.我們班是個做事很有效率的班級	<input type="checkbox"/>				
8.大部分的同學，都能跟其他同學互相合作	<input type="checkbox"/>				
9.進行班級討論時，整個班級很混亂	<input type="checkbox"/>				

B. 請問你在學校與導師相處的情形：					
1.你現在的導師與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				
2.他(她)很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				

4.他(她)很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)經常責備你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
C.請問你在學校與同學相處的情形：					
1.班上同學與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				
2.他(她)們很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)們很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)們很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)們經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)們經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)們經常作弄你	<input type="checkbox"/>				

五、校園霸凌調查

A.【整體評估】 在學校中，我們偶爾會發現或看到有同學被欺負，請就你最近半年內在學校的經驗(不含校外)，就下列各題發生的頻率，於空格內打☑。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.這半年來，我在學校內看到別人被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
2.這半年來，我在學校內被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
3.這半年來，我在學校內欺負別人的頻率	<input type="checkbox"/>				

C.【分類評估二】 在過去的六個月裡，是否有其他同學用以下方式對待你，而讓你感到不舒服？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.別人曾叫我難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.別人曾在網路上批評我(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.別人曾用髒話罵我	<input type="checkbox"/>				
4.別人曾破壞我的物品	<input type="checkbox"/>				
5.別人曾結合同伴排擠我	<input type="checkbox"/>				
6.別人曾當眾說我的壞話	<input type="checkbox"/>				
7.別人曾用言語威脅我	<input type="checkbox"/>				
8.別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
9.別人曾在網路上散播關於我的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
10.別人曾嘲笑我	<input type="checkbox"/>				
11.別人曾向老師打小報告讓我難堪	<input type="checkbox"/>				

12.別人曾在網路上張貼我的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
13.別人曾故意推擠我或絆倒我	<input type="checkbox"/>				
14.別人曾私下拿我的財物	<input type="checkbox"/>				
15.別人曾破壞我的友誼	<input type="checkbox"/>				
16.別人曾對我拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

D.【分類評估三】 在過去的六個月裡，你是否有用以下方式對待其他同學？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.我曾叫別人難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.我曾在網路上批評別人(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.我曾用髒話罵人	<input type="checkbox"/>				
4.我曾破壞別人的物品	<input type="checkbox"/>				
5.我曾結合同伴排擠他人	<input type="checkbox"/>				
6.我曾當眾說別人的壞話	<input type="checkbox"/>				
7.我曾用言語威脅別人	<input type="checkbox"/>				
8.我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
9.我曾在網路上散播別人的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
10.我曾嘲笑別人	<input type="checkbox"/>				
11.我曾向老師打小報告讓別人難堪	<input type="checkbox"/>				
12.我曾在網路上張貼別人的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
13.我曾故意推擠或絆倒別人	<input type="checkbox"/>				
14.我曾私下拿別人的財物	<input type="checkbox"/>				
15.我曾破壞別人的友誼	<input type="checkbox"/>				
16.我曾對別人拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

F.若你曾遭受過霸凌困擾，那麼請你回想一下，在過去的六個月裡，是否曾出現過下列的行為反應？	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.我覺得壓力很大，很煩躁	<input type="checkbox"/>				
2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	<input type="checkbox"/>				
4.我覺得很氣憤，但無能為力	<input type="checkbox"/>				
5.我覺得不安、無助	<input type="checkbox"/>				

6.我覺得沮喪、悲傷	<input type="checkbox"/>				
7.我每天都很緊張，心跳很快	<input type="checkbox"/>				
8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	<input type="checkbox"/>				
9.我覺得胸口悶悶的	<input type="checkbox"/>				
10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	<input type="checkbox"/>				
11.我無法專心用功讀書	<input type="checkbox"/>				
12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	<input type="checkbox"/>				

六、學校處理霸凌方式：

請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	<input type="checkbox"/>				
2.鼓勵同學師長報告霸凌事件	<input type="checkbox"/>				
3.學校對霸凌事件有效率的處理	<input type="checkbox"/>				
4.培養、提高同學處理霸凌事件能力	<input type="checkbox"/>				
5.本班訂有反霸凌公約	<input type="checkbox"/>				
6.老師隨時主動關心學生身心狀況	<input type="checkbox"/>				
7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	<input type="checkbox"/>				
8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	<input type="checkbox"/>				

附錄六：中學生學校生活經驗問卷-論文正式問卷(特教生用)

親愛的同學，你好！

這是一份了解你學習情形與身心健康的問卷，這份問卷沒有標準答案，**不是考試**，對你的成績或老師對你的印象，沒有任何的影響。所以請你放心，誠實填答，我們會保密。只要根據你平時的意見和看法，在適當的選項□中打✓或在裡填答就可以了。你的意見和看法對我們很重要，我們會很慎重地處理這份資料，謝謝你的合作！

祝你

身體健康、學業進步

研究單位：中央警察大學犯罪防治所

一、基本資料

1.學校類別：1 公立高中2 私立高中

3 公立高職，科別：4 私立高職，科別：

2.性別：1 男2 女

3.年級：1 一年級2 二年級3 三年級

4.族群(以父親族群為主)：

1 本省閩南人 2 本省客家人 3 大陸各省市4 原住民族

5.父親教育：1 國小以下 2 國中 3 高中職 4 專科 5 大學

6 研究所以上

6.父親職業：

1 主管人員(如雇主、總經理、民意代表、行政主管、企業主管或經理、校長、監察人)

2 一般專業人員(如大專或中小學教師、醫師、律師、會計師、藥師、護士、護理師、工程師)

3 半專業人員(如助教、研究助理、社工員、輔導員、保險員、教練、裁判、工程技術員)

4 事務工作人員(如打字、文書、會計員、出納事務員、櫃台接待、總機)

5 服務售貨人員(如餐飲服務生、廚師、保安工作、理容人員、保姆、看護、商店售貨)

6 農林漁牧人員(如農夫、漁夫、林業工作、畜牧工作)

7 技術工(如營建泥水匠、水電、油漆工，金屬機械鐵匠、焊接工，裁縫師、修鞋匠、麵包師傅)

8 半技術工(如車輛駕駛及搬運、農機操作除草、噴藥工，工業操作鑽孔、發電機、紡織機工，組裝機械、塑膠、木製品工)

9 非技術工(流動攤販、工友、小妹、清潔工、生產體力非技術工、搬送非技術工)

10 其他，說明

請說明，父親職業的工作內容：

7.家庭收入：1 3萬元以下 2 3-5萬元 3 5-10萬元 4 10萬元以上

8.家庭氣氛：1 融洽、和諧 2 普通 3 冷漠、拒絕

9.成績：最近一次段考總平均分數：1 0-39分 2 40-59分 3 60-69分

4 70-79分 5 80-89分 6 90-99分

10.您上學期總成績表現在班級的排名(如果以一班40人為例)，您排名：

1 1~13名(前段) 2 14~26名(中段) 3 27名以後(後段)

11.請問你每週的運動頻率(包含如慢跑、健行、游泳、打球、爬山、...等)：

1 未滿一次 2 一次 3 二次 4 三次 5 四次 6 五次(含)以上

二、家庭的生活情形：

A. 父母管教方式 請各位同學就父母親與你相處的情況，根據實際的情況在最適當的格內打☐。（若你未與父母同住，請依據最常照顧你的人與你的相處情形來回答問題）	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1. 父母知道我有什麼朋友	<input type="checkbox"/>				
2. 我會和父母聊學校發生的事情	<input type="checkbox"/>				
3. 父母會實踐曾答應我的事	<input type="checkbox"/>				
4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	<input type="checkbox"/>				
5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	<input type="checkbox"/>				
6. 父母會空出時間陪我	<input type="checkbox"/>				
7. 父母會關心我的心情好壞	<input type="checkbox"/>				
8. 父母會要求我的作息要正常	<input type="checkbox"/>				
9. 父母會要求我待人要和氣有禮	<input type="checkbox"/>				
10. 父母會要求我不可以欺負別人	<input type="checkbox"/>				
11. 父母會要求我不可以亂發脾氣	<input type="checkbox"/>				
12. 父母規定我要主動整理自己的東西	<input type="checkbox"/>				

13. 父母會規定我如何使用零用錢	<input type="checkbox"/>				
14. 父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道	<input type="checkbox"/>				
15. 父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間	<input type="checkbox"/>				

B.家人相處 您在生活中，與身邊重要他人（包含父母或親人如兄弟姊妹、爺爺奶奶等）的相處情形。題目中的「他們」係指家人或親人等任一對象，非指所有對象。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.在我難過時，他們會瞭解我的心情感受。	<input type="checkbox"/>				
2.他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議	<input type="checkbox"/>				
3.在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我	<input type="checkbox"/>				
4.他們會在乎我的感受	<input type="checkbox"/>				
5.他們會主動分享社會經驗或生活樂趣	<input type="checkbox"/>				
6.在我沮喪時，他們會陪伴我	<input type="checkbox"/>				
7.在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	<input type="checkbox"/>				
8.在我身體不適時，他們會協助我或照顧我	<input type="checkbox"/>				
9.他們會陪我面對不如意的情況	<input type="checkbox"/>				
10.他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我	<input type="checkbox"/>				
11.在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念	<input type="checkbox"/>				
12.在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	<input type="checkbox"/>				

三、請問您最近與感受有關的問題：

A.過去的一個月，您有沒有出現以下的徵狀？請仔細閱讀以下問題，在右側空格內打☐。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.做事情興趣減少	<input type="checkbox"/>				
2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	<input type="checkbox"/>				
3.覺得疲勞或沒有力氣	<input type="checkbox"/>				
4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	<input type="checkbox"/>				
5.有困難集中精神，如看報紙或電視	<input type="checkbox"/>				

B.請仔細閱讀下列每一句子，於右側圈選出最符合您感受程度的空格內打☐。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.我覺得自己是個有價值的人	<input type="checkbox"/>				
2.我常覺得自己是個失敗者	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得自己有許多優點	<input type="checkbox"/>				

4.我自信能和別人做得一樣好	<input type="checkbox"/>				
5.有時我感覺自己一無是	<input type="checkbox"/>				
6.有時我確實感到自己是沒有用的	<input type="checkbox"/>				

C. 請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	<input type="checkbox"/>				
2.我能從別人的角度看事情	<input type="checkbox"/>				
3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考	<input type="checkbox"/>				
4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他	<input type="checkbox"/>				
5.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們	<input type="checkbox"/>				
6.其他人的不幸會影響我的心情	<input type="checkbox"/>				
7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	<input type="checkbox"/>				
8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	<input type="checkbox"/>				

四、學校的生活情形：

有關班級氣氛： A. 請根據你對這個班級的感受，選出最符合您感受程度的空格內打☑。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.班上同學會互相幫忙	<input type="checkbox"/>				
2.不守班規的同學會被處罰	<input type="checkbox"/>				
3.我有機會去認識班上的其他同學	<input type="checkbox"/>				
4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	<input type="checkbox"/>				
5.我們班是個做事很有效率的班級	<input type="checkbox"/>				
6.大部分的同学，都能跟其他同學互相合作	<input type="checkbox"/>				

B. 請問你在學校與導師相處的情形：					
1.你現在的導師與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				
2.他(她)很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)經常責備你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
C. 請問你在學校與同學相處的情形：					
1.班上同學與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				

2.他(她)們很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)們很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)們很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)們經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)們經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)們經常作弄你	<input type="checkbox"/>				

五、校園霸凌調查

A.【整體評估】 在學校中，我們偶爾會發現或看到有同學被欺負，請就你最近半年內在學校的經驗(不含校外)，就下列各題發生的頻率，於空格內打☑。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.這半年來，我在學校內看到別人被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
2.這半年來，我在學校內被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
3.這半年來，我在學校內欺負別人的頻率	<input type="checkbox"/>				

C.【分類評估二】 在過去的六個月裡，是否有其他同學用以下方式對待你，而讓你感到不舒服？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.別人曾叫我難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.別人曾在網路上批評我(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.別人曾破壞我的物品	<input type="checkbox"/>				
4.別人曾結合同伴排擠我	<input type="checkbox"/>				
5.別人曾當眾說我的壞話	<input type="checkbox"/>				
6.別人曾用言語威脅我	<input type="checkbox"/>				
7.別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
8.別人曾在網路上散播關於我的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
9.別人曾嘲笑我	<input type="checkbox"/>				
10.別人曾向老師打小報告讓我難堪	<input type="checkbox"/>				
11.別人曾在網路上張貼我的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
12.別人曾故意推擠我或絆倒我	<input type="checkbox"/>				
13.別人曾私下拿我的財物	<input type="checkbox"/>				
14.別人曾破壞我的友誼	<input type="checkbox"/>				
15.別人曾對我拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

D.【分類評估三】 在過去的六個月裡，你是否有用以下方式對待其他同學？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.我曾叫別人難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.我曾在網路上批評別人(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.我曾破壞別人的物品	<input type="checkbox"/>				
4.我曾結合同伴排擠他人	<input type="checkbox"/>				
5.我曾當眾說別人的壞話	<input type="checkbox"/>				
6.我曾用言語威脅別人	<input type="checkbox"/>				
7.我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
8.我曾在網路上散播別人的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
9.我曾嘲笑別人	<input type="checkbox"/>				
10.我曾在網路上張貼別人的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
11.我曾故意推擠或絆倒別人	<input type="checkbox"/>				
12.我曾私下拿別人的財物	<input type="checkbox"/>				
13.我曾破壞別人的友誼	<input type="checkbox"/>				
14.我曾對別人拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

F.若你曾遭受過霸凌困擾，那麼請你回想一下，在過去的六個月裡，是否曾出現過下列的行為反應？	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.我覺得壓力很大，很煩躁	<input type="checkbox"/>				
2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	<input type="checkbox"/>				
4.我覺得很氣憤，但無能為力	<input type="checkbox"/>				
5.我覺得不安、無助	<input type="checkbox"/>				
6.我覺得沮喪、悲傷	<input type="checkbox"/>				
7.我每天都很緊張，心跳很快	<input type="checkbox"/>				
8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	<input type="checkbox"/>				
9.我覺得胸口悶悶的	<input type="checkbox"/>				
10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	<input type="checkbox"/>				
11.我無法專心用功讀書	<input type="checkbox"/>				
12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	<input type="checkbox"/>				

六、學校處理霸凌方式：

請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	<input type="checkbox"/>				
2.鼓勵同學師長報告霸凌事件	<input type="checkbox"/>				
3.學校對霸凌事件有效率的處理	<input type="checkbox"/>				
4.培養、提高同學處理霸凌事件能力	<input type="checkbox"/>				
5.本班訂有反霸凌公約	<input type="checkbox"/>				
6.老師隨時主動關心學生身心狀況	<input type="checkbox"/>				
7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	<input type="checkbox"/>				
8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	<input type="checkbox"/>				

身心障礙類型： 1 輕度智障 2 自閉 3 學障 4 感官障礙 5 情障 6 肢障 7 其他

附錄七：中學生學校生活經驗問卷-論文正式問卷(普通生用)

親愛的同學，你好！

這是一份了解你學習情形與身心健康的問卷，這份問卷沒有標準答案，**不是考試**，對你的成績或老師對你的印象，沒有任何的影響。所以請你放心，誠實填答，我們會保密。只要根據你平時的意見和看法，在適當的選項□中打✓或在裡填答就可以了。你的意見和看法對我們很重要，我們會很慎重地處理這份資料，謝謝你的合作！

祝你

身體健康、學業進步

研究單位：中央警察大學犯罪防治所

一、基本資料

1.學校類別：1 公立高中2 私立高中

3 公立高職，科別：4 私立高職，科別：

2.性別：1 男2 女

3.年級：1 一年級2 二年級3 三年級

4.族群(以父親族群為主)：

1 本省閩南人 2 本省客家人 3 大陸各省市4 原住民族

5.父親教育：1 國小以下 2 國中 3 高中職 4 專科 5 大學

6 研究所以上

6.父親職業：

1 主管人員(如雇主、總經理、民意代表、行政主管、企業主管或經理、校長、監察人)

2 一般專業人員(如大專或中小學教師、醫師、律師、會計師、藥師、護士、護理師、工程師)

3 半專業人員(如助教、研究助理、社工員、輔導員、保險員、教練、裁判、工程技術員)

4 事務工作人員(如打字、文書、會計員、出納事務員、櫃台接待、總機)

5 服務售貨人員(如餐飲服務生、廚師、保安工作、理容人員、保姆、看護、商店售貨)

6 農林漁牧人員(如農夫、漁夫、林業工作、畜牧工作)

7 技術工(如營建泥水匠、水電、油漆工，金屬機械鐵匠、焊接工，裁縫師、修鞋匠、麵包師傅)

8 半技術工(如車輛駕駛及搬運、農機操作除草、噴藥工，工業操作鑽孔、發電機、紡織機工，組裝機械、塑膠、木製品工)

9 非技術工(流動攤販、工友、小妹、清潔工、生產體力非技術工、搬送非技術工)

10 其他，說明

請說明，父親職業的工作內容：

7.家庭收入：1 3萬元以下 2 3-5萬元 3 5-10萬元 4 10萬元以上

8.家庭氣氛：1 融洽、和諧 2 普通 3 冷漠、拒絕

9.成績：最近一次段考總平均分數：1 0-39分 2 40-59分 3 60-69分

4 70-79分 5 80-89分 6 90-99分

10.您上學期總成績表現在班級的排名(如果以一班40人為例)，您排名：

1 1~13名(前段) 2 14~26名(中段) 3 27名以後(後段)

11.請問你每週的運動頻率(包含如慢跑、健行、游泳、打球、爬山、...等)：

1 未滿一次 2 一次 3 二次 4 三次 5 四次 6 五次(含)以上

二、家庭的生活情形：

A. 父母管教方式 請各位同學就父母親與你相處的情況，根據實際的情況在最適當的格內打☐。（若你未與父母同住，請依據最常照顧你的人與你的相處情形來回答問題）	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1. 父母知道我有什麼朋友	<input type="checkbox"/>				
2. 我會和父母聊學校發生的事情	<input type="checkbox"/>				
3. 父母會實踐曾答應我的事	<input type="checkbox"/>				
4. 當我有困難時，會找父母討論與商量	<input type="checkbox"/>				
5. 父母會開導我，幫我解決我的困擾	<input type="checkbox"/>				
6. 父母會空出時間陪我	<input type="checkbox"/>				
7. 父母會關心我的心情好壞	<input type="checkbox"/>				
8. 父母會要求我的作息要正常	<input type="checkbox"/>				
9. 父母會要求我待人要和氣有禮	<input type="checkbox"/>				
10. 父母會要求我不可以欺負別人	<input type="checkbox"/>				
11. 父母會要求我不可以亂發脾氣	<input type="checkbox"/>				
12. 父母規定我要主動整理自己的東西	<input type="checkbox"/>				

13. 父母會規定我如何使用零用錢	<input type="checkbox"/>				
14. 父母會規定我做任何決定都要讓他們先知道	<input type="checkbox"/>				
15. 父母會規定我看電視、上網與玩樂的時間	<input type="checkbox"/>				

B.家人相處 您在生活中，與身邊重要他人（包含父母或親人如兄弟姊妹、爺爺奶奶等）的相處情形。題目中的「他們」係指家人或親人等任一對象，非指所有對象。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.在我難過時，他們會瞭解我的心情感受。	<input type="checkbox"/>				
2.他們會協助我分析事情發生的原因並提供建議	<input type="checkbox"/>				
3.在我遇到問題時，他們會幫助我、教導我	<input type="checkbox"/>				
4.他們會在乎我的感受	<input type="checkbox"/>				
5.他們會主動分享社會經驗或生活樂趣	<input type="checkbox"/>				
6.在我沮喪時，他們會陪伴我	<input type="checkbox"/>				
7.在我遇到困難時，他們會關心我，使我不會覺得孤單害怕	<input type="checkbox"/>				
8.在我身體不適時，他們會協助我或照顧我	<input type="checkbox"/>				
9.他們會陪我面對不如意的情況	<input type="checkbox"/>				
10.他們會注意我的需求，主動蒐集相關訊息給我	<input type="checkbox"/>				
11.在我做錯事時，他們會告訴我正確的觀念	<input type="checkbox"/>				
12.在我遇到困難時，他們會陪我共渡難關	<input type="checkbox"/>				

三、請問您最近與感受有關的問題：

A.過去的一個月，您有沒有出現以下的徵狀？請仔細閱讀以下問題，在右側空格內打☐。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.做事情興趣減少	<input type="checkbox"/>				
2.心情絕望無助，憂鬱或悲傷	<input type="checkbox"/>				
3.覺得疲勞或沒有力氣	<input type="checkbox"/>				
4.覺得自己不好，失敗或讓家人望	<input type="checkbox"/>				
5.有困難集中精神，如看報紙或電視	<input type="checkbox"/>				

B.請仔細閱讀下列每一句子，於右側圈選出最符合您感受程度的空格內打☐。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.我覺得自己是個有價值的人	<input type="checkbox"/>				
2.我常覺得自己是個失敗者	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得自己有許多優點	<input type="checkbox"/>				

4.我自信能和別人做得一樣好	<input type="checkbox"/>				
5.有時我感覺自己一無是	<input type="checkbox"/>				
6.有時我確實感到自己是沒有用的	<input type="checkbox"/>				

C. 請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑。	從未如此	很少如此	偶爾如此	經常如此	總是如此
	1	2	3	4	5
1.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺	<input type="checkbox"/>				
2.我能從別人的角度看事情	<input type="checkbox"/>				
3.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考	<input type="checkbox"/>				
4.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他	<input type="checkbox"/>				
5.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他們	<input type="checkbox"/>				
6.其他人的不幸會影響我的心情	<input type="checkbox"/>				
7.對於受到不公平對待的人，我會很同情他們	<input type="checkbox"/>				
8.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他，我會有什麼感覺」	<input type="checkbox"/>				

四、學校的生活情形：

有關班級氣氛： A. 請根據你對這個班級的感受，選出最符合您感受程度的空格內打☑。	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.班上同學會互相幫忙	<input type="checkbox"/>				
2.不守班規的同學會被處罰	<input type="checkbox"/>				
3.我有機會去認識班上的其他同學	<input type="checkbox"/>				
4.班上的同學被要求遵守嚴格的班規	<input type="checkbox"/>				
5.我們班是個做事很有效率的班級	<input type="checkbox"/>				
6.大部分同學，都能跟其他同學互相合作	<input type="checkbox"/>				

B. 請問你在學校與導師相處的情形：					
1.你現在的導師與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				
2.他(她)很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)經常責備你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
C. 請問你在學校與同學相處的情形：					
1.班上同學與你相處得很好	<input type="checkbox"/>				

2.他(她)們很關心你的學業	<input type="checkbox"/>				
3.他(她)們很關心你的生活起居	<input type="checkbox"/>				
4.他(她)們很喜歡你	<input type="checkbox"/>				
5.他(她)們經常處罰你	<input type="checkbox"/>				
6.他(她)們經常嘲笑你	<input type="checkbox"/>				
7.他(她)們經常作弄你	<input type="checkbox"/>				

五、校園霸凌調查

A.【整體評估】 在學校中，我們偶爾會發現或看到有同學被欺負，請就你最近半年內在學校的經驗(不含校外)，就下列各題發生的頻率，於空格內打☑。	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.這半年來，我在學校內看到別人被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
2.這半年來，我在學校內被欺負的頻率	<input type="checkbox"/>				
3.這半年來，我在學校內欺負別人的頻率	<input type="checkbox"/>				

C.【分類評估二】 在過去的六個月裡，是否有其他同學用以下方式對待你，而讓你感到不舒服？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.別人曾叫我難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.別人曾在網路上批評我(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.別人曾破壞我的物品	<input type="checkbox"/>				
4.別人曾結合同伴排擠我	<input type="checkbox"/>				
5.別人曾當眾說我的壞話	<input type="checkbox"/>				
6.別人曾用言語威脅我	<input type="checkbox"/>				
7.別人曾強迫我做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
8.別人曾在網路上散播關於我的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
9.別人曾嘲笑我	<input type="checkbox"/>				
10.別人曾向老師打小報告讓我難堪	<input type="checkbox"/>				
11.別人曾在網路上張貼我的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
12.別人曾故意推擠我或絆倒我	<input type="checkbox"/>				
13.別人曾私下拿我的財物	<input type="checkbox"/>				
14.別人曾破壞我的友誼	<input type="checkbox"/>				
15.別人曾對我拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

D.【分類評估三】 在過去的六個月裡，你是否有用以下方式對待其他同學？包括在校外與網路上	完全沒有	一個月1-2次	一個月2-3次	每週1次	每週數次
	1	2	3	4	5
1.我曾叫別人難聽的綽號	<input type="checkbox"/>				
2.我曾在網路上批評別人(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
3.我曾破壞別人的物品	<input type="checkbox"/>				
4.我曾結合同伴排擠他人	<input type="checkbox"/>				
5.我曾當眾說別人的壞話	<input type="checkbox"/>				
6.我曾用言語威脅別人	<input type="checkbox"/>				
7.我曾強迫別人做事情(例如打掃、買東西、寫作業等)	<input type="checkbox"/>				
8.我曾在網路上散播別人的謠言(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
9.我曾嘲笑別人	<input type="checkbox"/>				
10.我曾在網路上張貼別人的不雅照片(例如：e-mail、BBS、line、Dcard、部落格、聊天室、留言板、臉書…等)	<input type="checkbox"/>				
11.我曾故意推擠或絆倒別人	<input type="checkbox"/>				
12.我曾私下拿別人的財物	<input type="checkbox"/>				
13.我曾破壞別人的友誼	<input type="checkbox"/>				
14.我曾對別人拳打腳踢	<input type="checkbox"/>				

F.若你曾遭受過霸凌困擾，那麼請你回想一下，在過去的六個月裡，是否曾出現過下列的行為反應？	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.我覺得壓力很大，很煩躁	<input type="checkbox"/>				
2.我甚麼事都會往壞處想，我對這個世界感到絕望	<input type="checkbox"/>				
3.我覺得不論做甚麼事，都不會讓情況變得更好	<input type="checkbox"/>				
4.我覺得很氣憤，但無能為力	<input type="checkbox"/>				
5.我覺得不安、無助	<input type="checkbox"/>				
6.我覺得沮喪、悲傷	<input type="checkbox"/>				
7.我每天都很緊張，心跳很快	<input type="checkbox"/>				
8.我覺得全身不舒服(頭痛、頭暈、肚子不舒服)	<input type="checkbox"/>				
9.我覺得胸口悶悶的	<input type="checkbox"/>				
10.我會想自我傷害，因為身體受傷就不用來學校了	<input type="checkbox"/>				
11.我無法專心用功讀書	<input type="checkbox"/>				
12.我會討厭生活周遭的人、事、物，想把自己孤立起來	<input type="checkbox"/>				

六、學校處理霸凌方式：

請評估你目前的感受並選擇與句中描述一致的選項空格內打☑	非常符合	符合	還算符合	不符合	非常不符合
	1	2	3	4	5
1.學校利用各種集會時間進行反霸凌宣導	<input type="checkbox"/>				
2.鼓勵同學師長報告霸凌事件	<input type="checkbox"/>				
3.學校對霸凌事件有效率的處理	<input type="checkbox"/>				
4.培養、提高同學處理霸凌事件能力	<input type="checkbox"/>				
5.本班訂有反霸凌公約	<input type="checkbox"/>				
6.老師隨時主動關心學生身心狀況	<input type="checkbox"/>				
7.老師鼓勵同學彼此關懷、友愛	<input type="checkbox"/>				
8.我去報告霸凌事件，老師會幫我保密	<input type="checkbox"/>				