

本論文獲得法務部司法官學院110年傑出碩博士犯罪防治研究論文獎

中央警察大學犯罪防治研究所

碩士論文

指導教授：鄧煌發 博士

Teng, Huang-Fa Ph.D.

社會關懷與霸凌旁觀經驗對親社會旁
觀者因應行為影響之研究—

以高雄市在學高中（職）生為例

Influences of Social Concern and Bullying

Bystanders' Experiences on Prosocial

Bystanders' Behaviors

研 究 生：陳柏勳

Chen, Po-Hsun

中華民國 110 年 6 月

謝誌

在浩瀚學術領域中依然懵懂的我，邁入警政奠基至今竟已到筆下撰寫碩士論文謝誌的時刻。猶記得 20 歲警專畢業後即踏入職場，像是隻迷途羔羊尋覓何為心之所向，而身之所往的第一站，即是親自到警界學術最高殿堂一窺究竟。

短短兩年的碩士生時光著實是一趟千山萬水的旅程，前年剛入學的 10 月，「老師您好，學生是碩一新生陳柏勳，想找您聊關於霸凌議題…」，揭開每星期與煌發老師的 Coffee Meeting 序幕。首先向我的啟蒙恩師—鄧煌發教授致上最誠摯的敬意與謝意，總不厭其煩地點醒我在議題發想及研究設計等過程遇到的盲點；能順利完成本論文撰寫，亦感謝系上的擁連主任、文彥老師與田木老師傳授堅實的研究方法基礎與統計應用，玉書老師、家珍老師提點構思方向，文瑜助教與國僥助教協助口試舉行，以及口試委員蔡德輝教授及沈勝昂教授在論文口試中給予寶貴意見與勉勵，最後感謝所有協助問卷施測的老師與學生們。

碩一上加入好玩的研中活動組是甜蜜的負荷，常忙到晚上 10 點才能坐在書桌前讀書趕報告，戰到凌晨 3 點甚至搬行軍床放書桌旁累了果斷躺下，煎熬的過程要感謝碩一上與我並肩熬夜的 425 室友們，沅騰、敬強、炤培與銘諭；碩一下為準備三特而顛覆作息，感謝室友 aka 三防一鑑好戰友的驩容、第軒，陪我每日天未亮 4 點 K 書，「成功的道路並不壅擠，只因堅持的人不多」，最終也成功榜上有名。此外，特別感謝 107 年班的汶瑜、呈祥在生活中提供滿滿協助，也是我玩讀兼備的學習楷模！也感謝中文超溜的泰國好朋友魏倫幫我向魁星夫子祈求三特和論文順利通過...要感謝的老師及同學們族繁不及備載，化為謝謝上天讓這麼多貴人出現使我的警大研中生活增添幾分色彩。

當然，最感謝我最親的依靠，親愛的爸爸、媽媽與姐姐，在我低潮時不離不棄陪伴，使我得以無後顧之憂地一步步完成人生規劃，一切言語化為我愛你/妳們，謝謝我一生中最重要的家人。

陳柏勳 謹誌
2021 年 6 月 于溫暖的家

摘要

校園霸凌長久以來存在校園一隅而無法消弭，蔚然成為國際間重視的青少年問題之一。有鑒於我國高中（職）校園霸凌至今依然頻傳且存在諸多黑數，且我國多數文獻仍僅以霸凌者與受凌者之視角探討校園霸凌。因此，本研究以臺灣高雄地區的高中（職）學生為研究對象，探討高中（職）學生是否會受到社會關懷特性與霸凌旁觀經驗兩變項影響其採取親社會旁觀者因應行為以協助受凌同學。

不同於傳統犯罪學理論認為人性自私，Agnew 認為人性更為複雜，且人們關懷社會，有時更多地考慮他人而非自身利益，係當今犯罪學領域的新探究趨勢。本研究以 Agnew(2014)社會關懷理論（Social Concern Theory）及 Darley & Latané(1968)旁觀者效應（Bystander Effect）作為理論分析架構。本研究發現我國高中（職）校園中近七成六比例學生之霸凌旁觀經驗集中於言語霸凌，關係霸凌則佔約三成五屬次之；經多變量分析發現，性別、家庭氣氛及父母婚姻狀況分別為影響其旁觀言語霸凌和關係霸凌時親社會旁觀者傾向的重要因子，而高中（職）學生之社會關懷特性、霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為確實存在顯著相關，其中道德直覺主要影響重度霸凌、情感同理則影響輕度霸凌，驗證社會關懷理論主張個體同情與關懷他人能力及群體傾向獎勵親社會行為。

自 21 世紀始相繼興起以旁觀者干預為導向之校園霸凌防制對策。本研究根據前列結論具體轉化為家庭、學校老師以及教育主管機關等三面向之校園霸凌防制對策，包含建議家庭重視親子情感交流、老師教導學生識別及管理情緒調節、教育主管機關可參酌合作學習（Cooperative Learning）、社會情感學習（Social Emotional Learning，SEL）以及 SEE Learning（Social Emotional and Ethical Learning）等教育措施整合為親社會旁觀者干預導向之防制校園霸凌方針，提供往後研究及相關單位作為參考。

關鍵字：校園霸凌、社會關懷、旁觀者效應、親社會旁觀者因應行為

Abstract

School bullying, which is a long-existing phenomenon at schools and hardly be eliminated, has become one of the youth issues under great concern in the world. There has been high frequency of bullying happened at the general and vocational high schools of Taiwan and existence of a lot of undisclosed data, and most of the local literature about school bullying still takes the perspectives of bullies and victims in exploring the issue of school bullying. Therefore, the research takes the students of the general and vocational high schools in Kaohsiung City, Taiwan as targets, and further explores whether the students of these general and vocational high schools are affected by social concern characteristics and school bullying situations, which adapt prosocial bystander behavior to assist the bullied classmates.

Unlike conventional criminological theory claims that human beings are inherently selfish, Robert Agnew thinks that human nature is more complex, and people also are socially concerned that sometimes give more consideration to others than to their own interests. This is a new-trend in the field of criminology nowadays. The research takes the social concern theory of Agnew (2014) as well as the bystander effect of Darley and Latané (1968) as a framework. In research finding, among the experiences of bullying bystanders in general and vocational high schools, 76% is verbal bullying, and 35% is relational bullying. Through multivariate statistical analysis, the research discovers that gender, family atmosphere and parents' marital status are the main factors affecting prosocial bystanders' inclination in times of looking on verbal bullying and relational bullying. And there's a strong correlation between social concern characteristics, school bullying situations and prosocial bystander behavior among general and vocational high school student. Moral intuition mainly affects severe bullying, and emotional empathy affects mild bullying. It's proved that social

concern theory advocates individuals' abilities to sympathize as well as care about others, and groups tend to reward prosocial behavior.

Bystander intervention-oriented has been gradually emerged since 21st century. Based on the research finding, family, teacher, and education administration authority are the three dimensions of school bullying countermeasures. These countermeasures cover: giving suggestions to families to attach high importance to parent-child emotional communication, asking teachers to teach students to discern and manage emotional regulation, and requesting educational institutions to refer to Cooperative Learning, Social Emotional Learning (SEL), Social Emotional and Ethical Learning (SEE Learning). At last, integrate the measures above together to be the guidelines of preventing school bullying, and provide a reference for future studies and a consultative opinion for coherent units.

**Keywords: school bullying, social concern, bystander effect, prosocial
bystanders' behaviors**

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究問題背景及重要性	1
第二節 研究動機與目的	12
第三節 相關名詞詮釋	16
第二章 文獻探討	19
第一節 相關理論	19
第二節 校園霸凌行為之相關文獻與實證研究	24
第三節 綜合評述	40
第三章 研究設計與實施	41
第一節 研究架構與基本假設	41
第二節 研究方法	44
第三節 抽樣與問卷實施過程	45
第四節 研究工具與概念測量	54
第五節 資料處理	67
第六節 研究倫理	69
第四章 問卷調查研究結果之分析	71
第一節 校園霸凌親社會旁觀者因應行為相關因素之差異分析	71
第二節 校園霸凌親社會旁觀者因應行為相關因素之相關分析	110
第三節 校園霸凌旁觀者因應行為影響因素之迴歸分析	116
第四節 綜合分析	137
第五章 結論與建議	157
第一節 結論與討論	157
第二節 建議	164
第三節 研究限制暨未來研究建議	170
參考文獻	172
附錄 高中（職）學生校園生活調查問卷	192

表目錄

表 1-1-1 以旁觀者干預為導向的反霸凌措施.....	11
表 2-1-1 校園霸凌定義彙整表.....	26
表 3-1-1 研究架構變項概念表.....	42
表 3-3-1 高雄市高中（職）學校按學校性質分類表.....	46
表 3-3-2 本研究正式問卷回收樣本分配表.....	47
表 3-3-3 本研究樣本結構之卡方適合度檢定結果摘要表.....	48
表 3-3-4 調查樣本個人基本特性分析表（n=1,100）.....	50
表 3-4-1 社會關懷特性分量表之信度與因素分析結果.....	57
表 3-4-2 校園霸凌旁觀次數之測量內容.....	59
表 3-4-3 霸凌現場旁觀人數之測量內容.....	61
表 3-4-4 親社會旁觀者因應角色變項概念表.....	63
表 3-4-5 臺灣地區職業分類及社經地位等次劃分.....	64
表 3-4-6 個人基本特性變項概念表.....	66
表 4-1-1-1 性別在社會關懷特性之差異分析表.....	72
表 4-1-1-2 學校性質在社會關懷特性之差異分析表.....	73
表 4-1-1-3 年級在社會關懷特性之差異分析表.....	74
表 4-1-1-4 家庭氣氛在社會關懷特性之差異分析表.....	74
表 4-1-1-5 父母婚姻狀況在社會關懷特性之差異分析表.....	75
表 4-1-1-6 家庭社經地位在社會關懷特性之差異分析表.....	76
表 4-1-2-1 性別在霸凌旁觀次數之差異分析表.....	78
表 4-1-2-2 性別在霸凌現場旁觀人數之差異分析表.....	79
表 4-1-2-3 學校性質在霸凌旁觀次數之差異分析表.....	80
表 4-1-2-4 學校性質在霸凌現場旁觀人數之差異分析表.....	82
表 4-1-2-5 年級在霸凌旁觀次數之差異分析表.....	84
表 4-1-2-6 年級在霸凌現場旁觀人數之差異分析表.....	85
表 4-1-2-7 家庭氣氛在霸凌旁觀次數之差異分析表.....	87
表 4-1-2-8 家庭氣氛在霸凌現場旁觀人數之差異分析表.....	89
表 4-1-2-9 父母婚姻狀況在霸凌旁觀次數之差異分析表.....	91
表 4-1-2-10 父母婚姻狀況在霸凌現場旁觀人數之差異分析表.....	93
表 4-1-2-11 家庭社經地位在霸凌旁觀次數之差異分析表.....	95
表 4-1-2-12 家庭社經地位在霸凌現場旁觀人數之差異分析表.....	97
表 4-1-3-1 性別在親社會旁觀者因應行為之差異分析表.....	99
表 4-1-3-2 學校性質在親社會旁觀者因應行為之差異分析表.....	100
表 4-1-3-3 年級在親社會旁觀者因應行為之差異分析表.....	102
表 4-1-3-4 家庭氣氛在親社會旁觀者因應行為之差異分析表.....	104
表 4-1-3-5 父母婚姻狀況在親社會旁觀者因應行為之差異分析表.....	106

表 4-1-3-6 家庭社經地位在親社會旁觀者因應行為之差異分析表	108
表 4-2-1-1 社會關懷特性與校園霸凌旁觀次數之相關分析表	110
表 4-2-1-2 社會關懷特性與校園霸凌現場旁觀人數之相關分析表	111
表 4-2-2 社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之相關分析表.....	113
表 4-2-3-1 霸凌旁觀次數與親社會旁觀者因應行為之相關分析表	114
表 4-2-3-2 霸凌現場旁觀人數與親社會旁觀者因應行為相關分析表	115
表 4-3-1 整體霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	119
表 4-3-2 輕度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	122
表 4-3-3 中度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	124
表 4-3-4 重度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要.....	126
表 4-3-5 言語霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	129
表 4-3-6 關係霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	132
表 4-3-7 肢體霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	134
表 4-3-8 性霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表.....	136
表 4-4-1 社會關懷特性之差異分析摘要表.....	139
表 4-4-2 霸凌旁觀經驗之差異分析摘要表.....	142
表 4-4-3 親社會旁觀者因應行為之差異分析摘要表.....	144
表 4-4-4 社會關懷特性與霸凌旁觀經驗之相關分析摘要表.....	147
表 4-4-5 社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之相關分析摘要表.....	148
表 4-4-6 霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為之相關分析摘要表.....	150
表 4-4-7 本研究迴歸分析結果摘要表.....	156

圖目錄

圖 1-1-1 2018 年臺灣校園霸凌發生概況	4
圖 1-1-2 2017 年臺灣高中職學生的受凌方式類型	5
圖 1-1-3 2018 年臺灣國中學生的受凌方式類型	5
圖 1-1-4 校園霸凌旁觀者的角色定位	7
圖 1-1-5 2014 年 OECD 國家兒童受凌比例.....	10
圖 1-2-1 旁觀者因應行為分類圖	14
圖 1-3-1 旁觀者因應角色及其行為分類圖	18
圖 2-1-1 社會關懷理論架構	20
圖 2-2-1 攻擊、暴力、霸凌行為概念關係圖	25
圖 2-2-1 霸凌圈 (The Bullying Circle)	31
圖 3-1-1 研究架構圖	41
圖 3-3-1 SurveyCake 問卷首頁	51
圖 3-3-2 本研究調查問卷施測流程	53
圖 5-1 研究架構變項關係圖.....	157

第一章 緒論

本章共分為三節，第一節為研究問題背景及重要性、第二節列述研究動機與目的、第三節則為相關名詞詮釋，以下茲分次說明各節內容：

第一節 研究問題背景及重要性

一、研究問題背景

霸凌一詞源於 Bully 音譯，由挪威學者 Olweus 於 1978 年首先對其進行系統性的研究，近年來校園霸凌導因於防制效果不佳而愈趨嚴重，成為當今世界各國熱切關注的青少年議題之一。Olweus(1999)針對霸凌行為提出三個基本構成要素，分別為權力失衡、故意傷害、隨著時間的推移而反覆進行。由此可見，霸凌是一種故意針對相較於霸凌者處於劣勢或能力較弱之個人所進行之不人道、侵略性或攻擊性行為，涉及受凌者與霸凌者之間力量的不對等，係一種隨著時間推移會反覆發生的社會現象(Griffin & Gross, 2004; Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 1978; Olweus, 1991; Olweus, 1994; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2010)。

校園霸凌經常在沒有明顯挑釁的情況下發生，屬於學生之間攻擊行為的型態之一(Olweus, 1994; Olweus, 2014)，然而霸凌並非僅是單純的攻擊行為，而是具有攻擊方因具有優勢地位，且藉此一優勢地位對特定或不特定之他方實施長期反覆不斷攻擊之性質（林滄崧，2019）。臺灣師生對於霸凌一詞定義多為「力量失衡的狀態下，對身體、心理、財物、權益造成傷害的惡意行為」，導致我國對於校園霸凌之定義常與校園暴力行為相混淆（陳利銘，2013）。

校園偏差與校園霸凌亦屬於兩種不同範疇，根據我國學者林滄崧（2011）之見解，校園偏差僅指具有故意傷害的意圖且呈現對生理或心理侵犯的結果，而校園霸凌則具有兩造相對勢力（地位）不對等、攻擊行為長期反覆不斷、具有故意傷害的意圖、呈現對生理或心理侵犯的結果等四項構成要件。

Cheng, Chen, Ho, & Cheng (2011)指出，臺灣的教育者與學生對於霸凌的定義包括故意意圖、權力失衡、攻擊及其負面結果等特徵；然而，旁觀者學生卻難以瞭解並識別霸凌者是否存在故意的意圖(Goldsmid & Howie, 2013)。迄今為止，國外許多研究對於霸凌的定義通常側重於實際行為或意圖，而非受凌者的看法或經歷，我國大多數臺灣學生亦傾向於關注攻擊行為及其負面結果而無重複性特徵之霸凌定義(Cheng, Chen, Ho, & Cheng, 2011; Griffin, & Gross, 2004)。因此，相較於國外學者 Solberg & Olweus(2003)認為符合霸凌定義的發生頻率需達每個月 2 至 3 次以上；臺灣學生大多認為一次性的惡意攻擊即表明霸凌的故意意圖及其行為(Cheng et al., 2011)。

隨著全球對於霸凌議題日益關注，校園霸凌成為國際間重視的青少年問題之一，而霸凌事件的受凌現象也成為父母對孩童最關注的身心健康問題(Baiden & Tadeo, 2020; Green, Holt, Oblath, & Furlong, 2019)。根據美國疾病控制與預防中心 (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) 於 2018 年公布「2017 年全國青少年風險行為調查 (Youth Risk Behavior Survey, YRBS)」報告顯示，美國青少年自殺是全國第二大死亡原因，而校園霸凌即是自殺意念的顯著預測因子之一(Baiden, Kuuire, Shrestha, Tonui, Dako-Gyeke, & Peters, 2019; Baiden & Tadeo, 2020; Mueller, James, Abrutyn, & Levin, 2015; Reed, Nugent, & Cooper, 2015)。

Salmivalli et al.(1996)認為校園霸凌本質上是一種暴力性的集體現象。根據美國 2017 年校園犯罪副刊 (School Crime Supplement, SCS) 以及國家犯罪受害者調查 (National Crime Victimization Survey, NCVS) 報告顯示，近 20.2% 的學生在校園中遭受侮辱取笑、謠言、威脅等各種形式的霸凌對待(Seldin & Yanez, 2019)。然而家庭才是個人形塑其行為模式的最早來源，且青少年校園霸凌行為的發生與其家庭背景、學校氛圍、同儕相處等因素皆息息相關，對於青少年在學校的人際互動具有重要影響 (邱凱楨, 2014; 沈玉翎、趙淑珠, 2018; 陳佳琪, 2001; 魏麗敏, 2003; 簡嘉緯, 2012; 蘇怡錚, 2013)。

心理學家 Lereya, Samara, & Wolke (2013)指出，校園霸凌事件中霸凌者家庭特徵大多為家庭凝聚力低及功能不佳；反之受凌者的父母則是過度保護與控制或對子女冷漠。此外，孩童與其父母的親子關係或家庭氣氛若是不佳，則會影響孩童的校園霸凌經驗及其負向感受（吳紋如，2006；沈玉翎、趙淑珠，2018；林珈滢，2011；郭惠玲，2009；魏麗敏，2003）。因此，若要深入探究霸凌性質及其防制對策，則必須將研究範圍擴展至青少年的家庭層面，足見校園霸凌並非僅是單純發生在校園的暴力行為。

有鑒於此，我國兒童福利聯盟文教基金會（以下簡稱兒童福利聯盟）於2004年發佈「國小兒童校園霸凌現象調查報告」，援引 Sullivan, Cleary, & Sullivan(2004)對於霸凌之名詞解釋，將校園霸凌與校園暴力行為兩種類型加以區分，係我國首次針對「校園霸凌」一詞進行明確定義（鄧煌發、陳鈺鈴，2014）。

臺灣近兩成（19.1%）的兒少認為家長從不關心霸凌議題，若包含偶爾關心則佔過半比例（57.4%），且超過四成（41.2%）家長得知孩子遭受霸凌後並未特別處理，顯示實質關心霸凌議題的家長不到一半（兒童福利聯盟文教基金會，2019）。隨著時代趨勢的發展，愈多家庭結構轉型為雙薪家庭，導致孩童及青少年在家無人照顧而早早被送進托兒所或補習班等地，使其待在校園的時間愈來愈長，因此學校成為個體學習歷程重要性僅次於家庭的社會化機構 (Moore, 2011)。

Olweus(1997)認為霸凌行為是一種團體現象，並以團體機制提出「沒有無辜的旁觀者」觀點。根據兒童福利聯盟的「2018年臺灣校園霸凌防制現況調查」研究報告（如圖 1-1-1 所示），近七成（66.5%）兒少曾有接觸校園霸凌的經驗。這些接觸霸凌的兒少中，旁觀者佔 64.7%，受凌者佔 17.1%，霸凌者佔 9.2%，曾霸凌他人也受凌者佔 9.0%；此外，受凌類型方面則超過 5 成的兒少被嘲笑或取綽號；其次被捉弄或惡作劇則佔近 4 成（兒童福利聯盟文教基金會，2019）。由此可知，霸凌是一種獨特而複雜的人際攻擊形式，不僅為霸凌者與

受凌者之間的雙向問題，也被認為是一種受到旁觀者影響的團體現象(Espelage & Swearer, 2009; Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2015; Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982; Olweus, 2001; Salmivalli, 2001; Rodkin & Hodges, 2003; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011)。

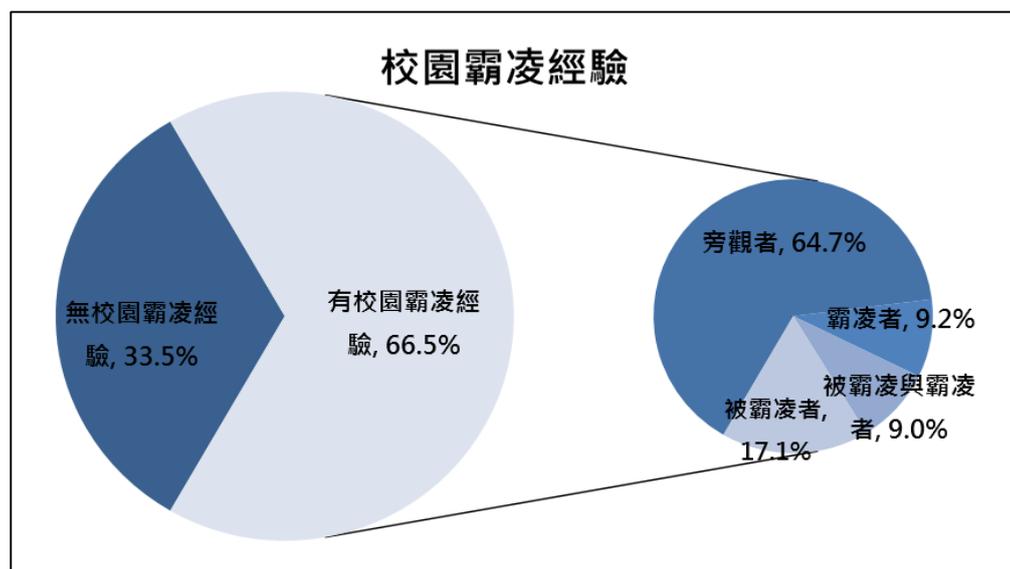


圖 1-1-1 2018 年臺灣校園霸凌發生概況

資料來源：兒童福利聯盟文教基金會，2019。

根據我國衛生福利部國民健康署（簡稱衛福部國健署）的「2017 年高中、高職、五專學生健康行為調查報告」，距離受測時間過去 30 天內受凌者佔整體 5.1%，男生為 149 人，女生為 92 人。另根據「2018 年度國中學生健康行為調查報告」，過去 30 天內受凌者佔整體 6%，男生為 199 人，女生為 138 人。

此外，衛福部國健署針對高中職學生在校園霸凌中的受凌方式進行統計（如圖 1-1-2、圖 1-1-3 所示），其主要受凌方式為「被以黃色笑話、言語或手勢的方式取笑」36 件（佔 16.9%）、「因身材或長相而被取笑」35 件（佔 15.8%）次之，而「參加活動被故意拒絕或完全被忽視」32 件（佔 14.2%）則居第 3，三者共計 46.9%（衛福部國健署，2017）；國中學生主要受凌方式為「因身材或長相而被取笑」86 件（佔 27.8%）、「被以黃色笑話、言語或手勢的方式取笑」51 件（佔 16.4%）次之，而「參加活動被故意拒絕或完全被忽視」48 件（佔 14.7%）則居第 3，三者共計 58.9%（衛福部國健署，2018）。

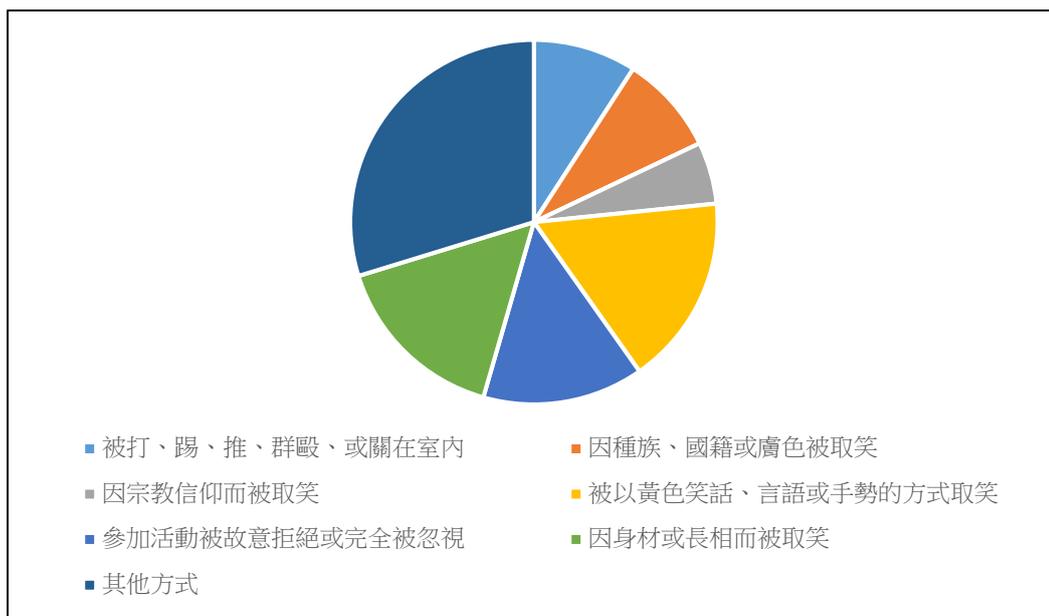


圖 1-1-2 2017 年臺灣高中職學生的受凌方式類型

資料來源：整理自衛福部國健署，2017。

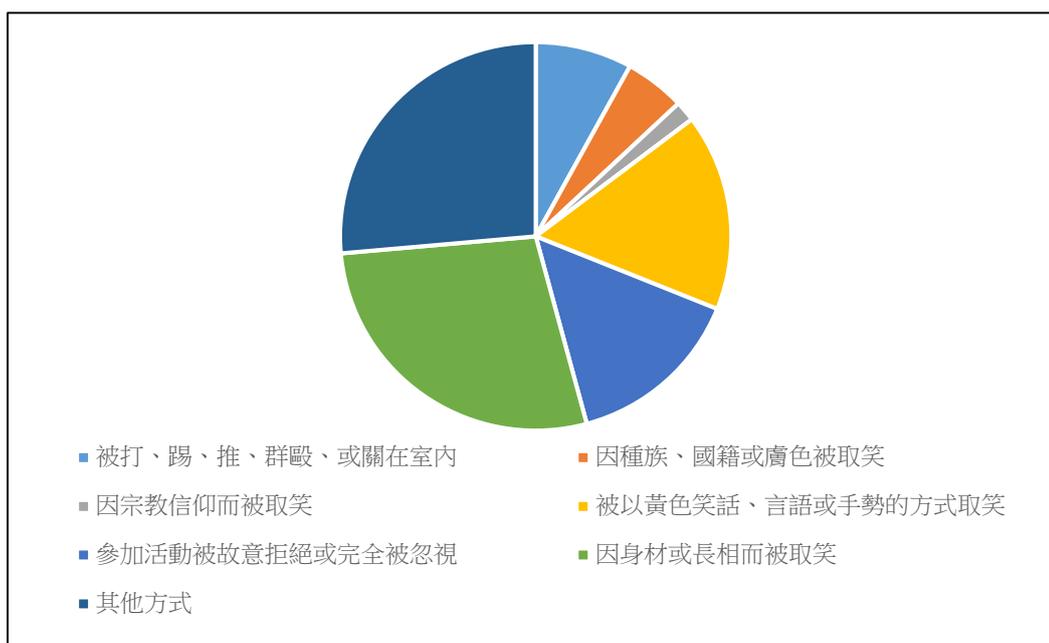


圖 1-1-3 2018 年臺灣國中學生的受凌方式類型

資料來源：整理自衛福部國健署，2018。

大多數校園霸凌事件除了由霸凌者和被視為目標的受凌者組成之外，亦涉及目擊者或旁觀者等其他參與角色(O’Connell, Pepler, & Craig, 1997; Olweus, 1994; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 1999; Trach, Hymel, Waterhouse, & Neale, 2010)。「旁觀者」一詞源於 Darley & Latané (1968)提出的「旁觀者效應」，認為責任分散、評估憂慮、多數無知等三種心理因素會導致旁觀者冷漠現象。

校園中 70% 至 88% 的霸凌事件發生時都會有旁觀者在場目睹其事發經過 (Atlas & Pepler, 1998; Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Jones, Mitchell, & Turner, 2015; Trach & Hymel, 2020; Trach et al., 2010)，顯示旁觀者在霸凌事件中無處不在。校園霸凌總是在同儕面前發生，國外相關質性研究指出，旁觀者學生普遍認為目睹霸凌發生時會干預並幫助受凌者 (Forsberg, Thornberg & Samuelsson, 2014; Thornberg, Wänström, Elmelid, Johansson & Mellander, 2020)；然而亦有量性研究認為大多數旁觀者學生並不會干預制止霸凌 (Lodge & Frydenberg, 2005; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008)。

為探究旁觀者為何不願介入霸凌事件協助受凌者，陳利銘 (2013) 透過同儕視角指出學生係受到旁觀者效應之責任分散影響而認為制止霸凌是他人責任，亦或評估憂慮而認為將使自己陷入尷尬處境。O'Connell et al. (1999) 研究顯示，校園霸凌中佔 54% 的旁觀者保持中立、支持霸凌者為 21%，而支持受凌者則為 25%。Salmivalli et al. (1996) 研究則顯示，有 17% 的旁觀者為受凌者辯護，支持霸凌者的比例為 20%，而自認局外者的比例則佔 24%。

旁觀者在校園霸凌角色定位 (如圖 1-1-4 所示) 包括加入霸凌者行列之助霸者 (Assistant)、透過歡呼或笑聲等叫囂吆喝方式來支持霸凌者之煽動者 (Reinforcer)、保持被動和不參與之局外者 (Outsider)，直接捍衛受凌者或向受凌者提供支持之捍衛者 (Defender) 等四種類型 (Doramajian & Bukowski, 2015; Pozzoli, Ang, & Gini, 2012; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Smokowski & Evans, 2019)。

陳利銘 (2013) 則將霸凌者、助霸者與煽動者稱之為廣義霸凌者 (Pro-bullies)，煽動者、捍衛者與局外者統稱為廣義旁觀者。此外，美國新澤西州的高中生 Mahal 與 Decker 於 2013 年在 change.org 網站請願加入「Upstander」新詞彙，用以描述霸凌事件中親社會旁觀者的行為，使其近年來逐漸成為探討霸凌議題研究中的常用術語。

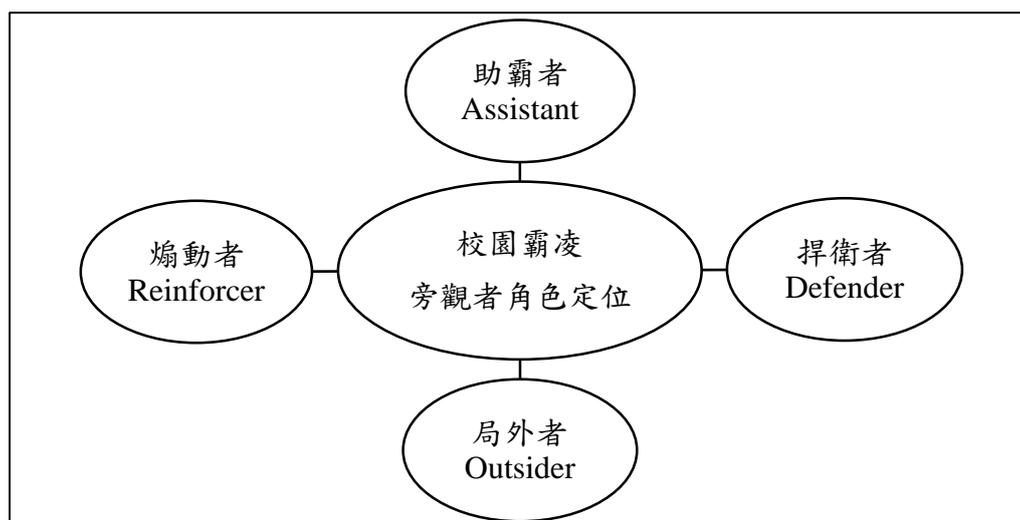


圖 1-1-4 校園霸凌旁觀者的角色定位

資料來源：整理自 Salmivalli et al., 1996.

旁觀者目睹校園霸凌時所採取的因應行為通常是影響霸凌持續亦或中止的演變因素，故增加「Upstander」行為是降低校園霸凌發生率的關鍵機制。換言之，身為捍衛者所採取的親社會旁觀者因應行為，即是減少校園霸凌發生的可行途徑(Batanova, Espelage, & Rao, 2014; Bauman, Yoon, Iurino, & Hackett, 2020; Frey, Hirschstein, Edström, & Snell, 2009; Hawkins et al., 2001; Pepler, Craig, & O'Connell, 2010; Parris et al., 2020; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 2011; Smokowski & Evans, 2019)。

Wikström, Treiber(2007)認為犯罪是違反道德準則的反社會行為，而在校園霸凌中，旁觀者避免霸凌持續與捍衛受凌者的能力皆可以視為道德行為的體現(Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, 2016; Bjärehed, Thornberg, Wänström, & Gini, 2020; Thornberg et al., 2020)。旁觀者捍衛受凌者的行為與霸凌發生頻率具有顯著負相關；此外，當旁觀者干預霸凌事件時採取親社會的捍衛受凌者行為，會進一步減少霸凌事件持續發生，而受凌者的受害風險亦隨之降低(Hawkins et al., 2001; Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012; Parris et al., 2020; Trach & Hymel, 2020)。

不同於傳統犯罪學三大理論學派的人性觀點，控制理論 (Control theories) 主張個體天生以自我為中心；文化偏差理論 (Cultural deviance theories) 假設個

體天生就是一張白紙，受其遇到的影響而學習親社會或反社會行為；緊張理論（Strain theories）假設個體通常傾向於親社會行為，但是可能會受到鉅觀社會或微觀個人層面的影響而有變化（Lilly, Cullen, & Ball, 2002; TenEyck, & Barnes, 2018）。學者 Agnew(2013)強調自我利益、利他行為與犯罪及偏差行為之間具有複雜關係，據此提出社會關懷理論（Social Concern Theory），將其關鍵變項命名為「社會關懷（Social Concern）」，認為個體透過由「關心他人的福利」、「渴望與他人建立密切聯繫」、「遵循道德直覺」、「符合他人的行為和觀點以及社會規範」四種概念整合之社會關懷可以減少犯罪，強調無私關心和關懷他人的影響，為犯罪行為之起源提供新的見解，係當今犯罪學領域的探究新趨勢（Chouhy, Hochstetler, & Cullen, 2016; TenEyck, & Barnes, 2018）。

儘管國外質化研究文獻表明，學生普遍認為目睹霸凌發生時應進行干預並幫助受凌者；然而，涉及個人基本特性的諸多因素可能會促進或抑制其身為旁觀者所採取的因應行為（Chen, Chang & Cheng, 2016; Forsberg et al., 2014; Thornberg & Wänström, 2018; Thornberg et al., 2020）。因此，除了瞭解我國現今高中（職）校園霸凌現況外，亦需深入探究影響旁觀者目睹校園霸凌時採取親社會性因應行為之預測因子，以及社會關懷特性、霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數之霸凌旁觀經驗等因子對於高中（職）學生親社會旁觀者因應行為之影響，以期建立以旁觀者干預為導向的校園霸凌防制對策。

二、研究重要性

(一) 高中（職）校園霸凌頻傳，嚴重影響學生心理健康發展

Olweus(1994)依照不同的霸凌手段與行為定義三種當事者面對面的霸凌形式，分別為肢體霸凌、言語霸凌與關係霸凌。我國兒童福利聯盟（2004）則將霸凌事件區分為言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌、性霸凌、反擊型霸凌和網路霸凌等六種類型。

Siegel(2008)認為校園霸凌是一種反社會行為且霸凌者存在未來參與犯罪行為的高潛在風險，此外不同類型的校園霸凌對於霸凌者、受凌者與旁觀者皆會造成不同程度之身體、心理、社會等層面的負面影響(Sherer & Nickerson, 2010)。高中職生正處於身心快速發育的青春期，該關鍵時期若情緒認知調節不當容易造成偏差行為，其在學校中遭受霸凌所造成的身心問題不見得會隨著年齡成長而消失，恐嚴重影響霸凌者、受凌者與旁觀者等參與角色的身心健康，並將其霸凌他人習慣或是受凌陰影延續至下一個成長階段(Olweus, 1994; Olweus, Solberg, & Breivik, 2020; Wolke & Lereya, 2015；張雲龍，2016)。

校園霸凌不僅是現今我國校園中普遍存在的現象，更是學校長期面臨的棘手問題。近年來，我國高中（職）校園霸凌事件仍頻傳於新聞媒體中，諸如「2019年9月18日高雄市某高職生遭同學掐脖，無人伸出援手制止」（自由時報，2019）、「2019年10月9日臺中市某私立高中男學生被連續掌摑15次，不少同學圍觀」（三立新聞網，2019）、「2020年7月13日臺南市某高職生遭同學痛毆，同學一旁觀看無人出手制止」（中時電子報，2020）。

綜上所述，高中（職）校園霸凌事件眾多且嚴重影響學生的身心健全發展，因此深入探究高中（職）校園霸凌為現今刻不容緩的重要議題。然而，目前國內相關校園霸凌文獻大多以國小和國中為研究對象，故深入瞭解國內高中（職）校園霸凌現況與探究合宜有效的校園霸凌防制對策，具有研究之急迫性與預防抗制的重要性。

(二) 存在眾多校園霸凌事件黑數與潛在受凌者沒有被正視處理

根據我國中華民國兒童保健協會、臺灣兒童健康聯盟與兒童指標研究委員會(2014)的《臺灣兒童健康幸福指數》調查研究(如圖 1-1-5 所示)，國內兒少近兩個月內曾遭受校園霸凌的比例為 17.3%。儘管臺灣在共計 22 國的經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)中排名第 20 名，我國受凌比例 17.3% 遠低於各國平均 31.1%，然而仍顯示我國平均每 6 名兒少即有 1 名遭受校園霸凌荼毒的嚴重現象(黃天如，2019)。

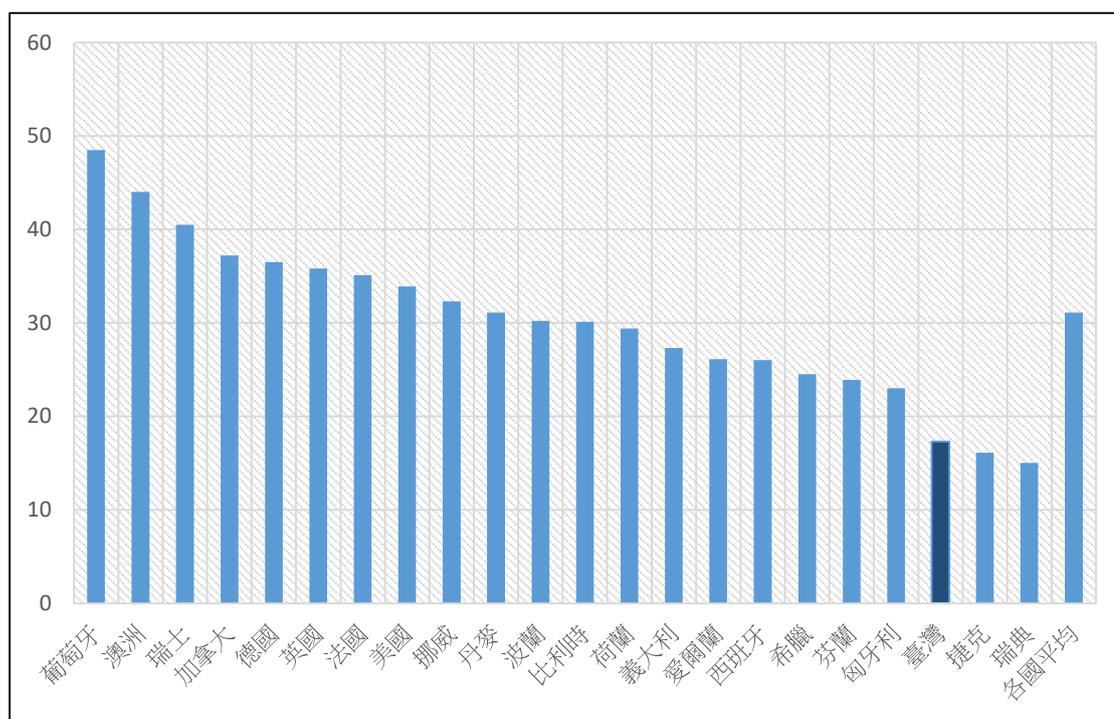


圖 1-1-5 2014 年 OECD 國家兒童受凌比例

資料來源：整理自中華民國兒童保健協會等，2014。

根據我國教育部「0800-200-885」反霸凌專線統計，教育部平均每年受理 600 件疑似校園霸凌事件通報，然而最後成案件數大多不超過 200 件，反映出大量潛在受凌者沒有被正視處理。此外，根據兒童福利聯盟(2020)的「2019 年臺灣校園霸凌防制現況調查」，我國一年內曾遭遇霸凌的學齡兒少高達 23.6%，其中被言語霸凌的比例最高(18.1%)、其次則為關係霸凌(14.6%)。

我國教育部統計數據為「學校進行校安通報後，依性別平等教育法處理且調查屬實之事件」；值得注意的是，教育部的統計數據一年卻僅登載 159 件，顯示臺灣整體校園霸凌的發生實際數量可能遠高於官方統計，顯然校園霸凌的受凌者黑數眾多而未受到正視處理，該等嚴重狀況令人擔憂。

由於官方統計資料常因犯罪黑數而無法反映現今校園霸凌的實際情況，因此本研究透過自陳報告之問卷調查方式深入瞭解我國高中（職）校園霸凌現況，有助於發掘潛在校園霸凌事件，進一步建構友善校園環境。

（三）以旁觀者干預為導向之防制校園霸凌對策儼然已成國際趨勢

為尋求有效的防處校園霸凌之道，鼓勵旁觀者介入霸凌者與受凌者之間的互動可以有效減少校園霸凌持續發生（鄧煌發、陳鈺鈴，2014；Green, Holt, Oblath, & Furlong, 2019; Salmivalli, 1999; Smokowski, & Evans, 2019; Thornberg, & Wänström, 2018; Xie, & Ngai, 2020）。

自 21 世紀以來，全球校園霸凌防制對策皆強調以旁觀者干預為導向的重要性（如表 1-1-1 所示），諸如 Olweus & Limber (2010)「防止霸凌計畫（Olweus Bullying Prevention Program，OBPP）」、Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, MacKenzie, & Broderick (2005)「尊重他人的步驟（Steps to Respect）」、Kärnä et al (2011)「KiVa」等。

表 1-1-1 以旁觀者干預為導向的反霸凌措施

學者	反霸凌措施
Olweus & Limber	OBPP (Olweus 防止霸凌計畫)
Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, MacKenzie, & Broderick	Steps to Respect (尊重他人的步驟)
Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alenan, & Salmivalli	KiVa

資料來源：整理自 Smokowski, Evans, 2019.

綜上所述，本研究以同儕旁觀者角度作為切入點，探討高中（職）學生在校園霸凌中採取親社會旁觀者因應行為所受到的中介因素為何，以及探討個體社會關懷特性、霸凌旁觀經驗兩變項與親社會旁觀者因應行為之間的相關性及影響力，進而鼓勵學生身為旁觀者目睹霸凌發生時願意挺身協助受凌者，提升其擔任捍衛者之親社會旁觀者的意願，以期建立有效防制校園霸凌的旁觀者干預模式。

第二節 研究動機與目的

一、研究動機

校園經常成為集體霸凌發生的場所，並非偶發特殊事件。2019年9月高雄市某高職驚傳校園霸凌案，然而校方針對霸凌過程的說明，原先僅以「對該生有肢體動作」簡單帶過，後來經媒體報導而引發輿論壓力後才新增說明掐脖及扭摔等情節。今（2020）年6月29日又傳臺中某私校2名高中生在教室內發生肢體霸凌；同年7月13日亦發生臺南市某男性高職學生遭多名同學在教室痛毆。多起嚴重的高中（職）校園霸凌事件使政府公部門與社會大眾對於校園霸凌的關注程度大幅提升。

雖然校園霸凌通常在成長生涯的幼兒期增加，於國中階段達到頂峰，並於高中時期下降(Espelage & Swearer, 2003; Swearer et al., 2010)；然而，我國至今仍頻傳高中（職）校園霸凌事件，且霸凌手段及受凌後造成影響之嚴重程度皆不亞於國中與小學。此外，目前國內研究校園霸凌的相關文獻，大多以國小、中學生為研究對象，相對以高中（職）生作為研究對象甚少。

綜上所述，我國高中（職）校園霸凌事件至今仍頻頻發生，並未隨著高中階段結束而隨之下降，嚴重影響孩童身心發展與健全的社會化，然而該等嚴重情況卻少有針對高中（職）生作為研究對象之校園霸凌相關研究。因此，探討我國高中（職）校園霸凌議題實具有研究之必要性與急迫性，此為**本研究動機之一**。

根據兒童福利聯盟（2019）研究顯示，近六成比例的兒少認為父母偶爾甚至從不關心霸凌議題；而學校方面，三成比例的兒少認為學校鮮少甚至從不關心校園霸凌問題。前述父母及校方對於校園霸凌議題的冷漠心態與事不關己態度，恐進一步導致校園霸凌事件層出不窮且難以根絕。此外，Olweus(1999)亦指出校園霸凌本質上是一種發生在同儕間虐待的行為，因此除了探討父母之家庭因素中介影響外，同儕因素的影響亦不可忽視。

自 20 世紀末以來，國內外有關校園霸凌議題的研究指出，旁觀者角色在霸凌事件中扮演極重要關鍵。同儕旁觀者協助受凌者是一種親社會行為，而 Agnew(2014)提出社會關懷（Social Concern）一詞，認為由「關心他人的福利」、「渴望密切聯繫」、「道德直覺」、「渴望順從」整合之社會關懷可以減少犯罪，而社會關懷程度高者會促進形成與重要他人之間牢固的社會聯繫，使其傾向從事親社會行為。

當今研究相關校園霸凌與旁觀者因應行為的文獻蔚為風潮，隨著國際間以旁觀者干預為導向的校園霸凌防制對策興起，為檢驗 Agnew(2014)社會關懷理論的核心論點，國外學者透過實證研究驗證個體社會關懷程度與偏差、犯罪行為具有顯著相關(Chouhy et al., 2016; Craig, 2017; TenEyck & Barnes, 2018)。

根據國內外過往文獻資料發現，不同文化背景及價值觀影響人類行為與思考上差異(Nisbett & Masuda, 2003；邱靖惠、蕭慧琳，2009)，國外實證研究結果對於臺灣具有文化差異性，且可能受到時間與空間等範疇而有所差異。我國目前仍缺乏實證研究探討學生旁觀校園霸凌發生時是否會受到社會關懷特性以及霸凌旁觀經驗所影響而採取親社會旁觀者因應行為之本土性研究。

為擴展國內現有文獻研究之不足，本研究以量化研究檢驗我國高中（職）學生旁觀言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌等四種校園霸凌種類時，是否會受到由個體道德直覺程度與同理心程度整合之社會關懷特性，以及霸凌旁觀次數及現場旁觀人數整合之霸凌旁觀經驗影響其採取親社會旁觀者因應行為以捍衛受凌者，期能進一步研擬合宜有效的防治對策，此為本研究動機之二。

由心理學層面針對校園霸凌事件進一步探討，陳俊欽（2014）提出「黑羊效應」，指一群好人欺負一個好人，而其他的人坐視不理的詭譎現象，產生原因係來自於一種內部焦慮的群體效應。「黑羊效應」的參與者分別為黑羊、屠夫、白羊。「無助的黑羊」，代表受害者：常常什麼也沒做，就遭受周圍人的攻擊。「持刀的屠夫」，代表加害者：不清楚發生了什麼，只覺得跟著大家一起對某個人做某些事很有趣。「冷漠的白羊」，代表旁觀者：目睹部分或全部過程，卻沒採取任何有效行動（陳俊欽，2014）。

在校園霸凌事件中，旁觀者既非霸凌者也非受凌者，卻經常目睹霸凌事件發生而潛移默化造成其心理傷害。然而，至今社會大眾對於校園霸凌的關注焦點及防制對策仍大多朝向霸凌者與受凌者層面著手，輕視甚至忽略旁觀者亦具有斡旋協調以避免校園霸凌發生的重要作用。

學者鄧煌發和陳鈺鈴等人參酌 Twemlow et al. (2001)與 Rigby, & Johnson (2006)對於旁觀者因應行為及其角色分類之研究，將旁觀者因應行為以「積極—消極」、「正向—負向」二維區分成四種類型，如圖 1-2-1 所示（鄧煌發、陳鈺鈴，2014）。然而，該分類方式將旁觀者因應行為限縮於僅四種類型，未能充分探究旁觀者在目睹校園霸凌發生時會採取更多其他面向的因應行為。

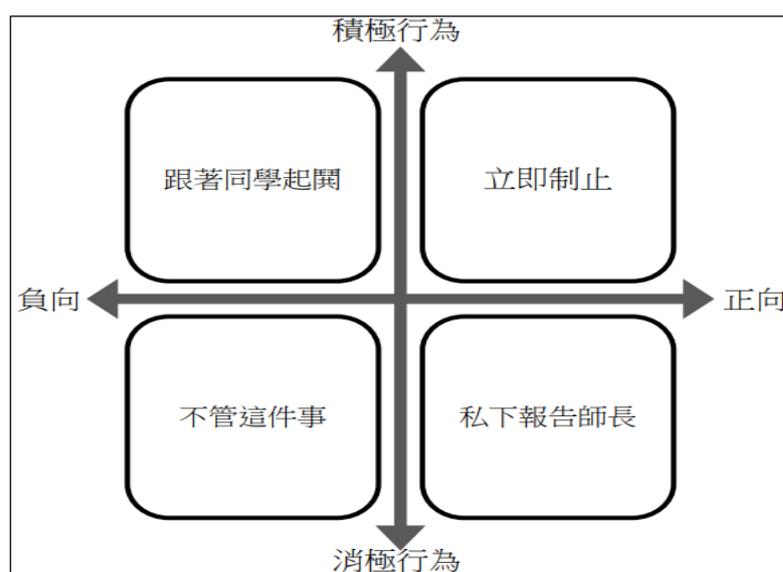


圖 1-2-1 旁觀者因應行為分類圖

資料來源：鄧煌發、陳鈺鈴，2014：12。

綜合上述觀點，本研究為擴展並補充現今對於旁觀者因應行為及其角色研究之不足，透過分析旁觀者學生的道德直覺與同理心所整合之社會關懷特性以及霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數所整合之霸凌旁觀經驗，瞭解社會關懷特性及霸凌旁觀經驗有無顯著影響旁觀者目睹校園霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為，並探究如何將為數眾多的旁觀者（冷漠的白羊）轉變為有效制止校園霸凌的捍衛者，進一步建立以旁觀者干預為導向之防制霸凌模式，期能有效避免校園霸凌事件故態復萌，實有相當必要值得探討，此為**本研究動機之三**。

二、研究目的

目前我國相關校園霸凌議題之文獻大多仍從霸凌者與受凌者等角色之視角進行探究，舉凡調查學生的校園霸凌或受凌經驗等而非霸凌旁觀經驗；再者，當今我國校園霸凌議題之文獻仍多以霸凌發生與否之偏差或犯罪行為作為研究架構之依變項，並將旁觀者因應行為採取與否作為中介變項。然而近年來國內外諸多文獻均已證實旁觀者干預以支持和捍衛受凌者可有效減少霸凌持續發生，故鼓勵旁觀者學生增加親社會形式的因應行為對於減少校園霸凌發生至關重要。因此，本研究進一步深入將親社會旁觀者因應行為作為本研究架構之依變項，旨在探討高中（職）學生的社會關懷特性之內在心理因子與霸凌旁觀經驗之外在情境因子是否會影響高中（職）學生採取親社會旁觀者因應行為。

根據上述研究動機，本研究擬以社會關懷理論與旁觀者效應作為理論分析架構，並據此提出三點研究目的，期能研擬合宜有效的校園霸凌防制措施：

- （一）分析不同高中（職）學生在其社會關懷與霸凌旁觀經驗等變項之差異與相關情形，以及對其旁觀者因應行為之影響。
- （二）探討並檢驗社會關懷理論與旁觀者效應對於不同高中（職）學生在校園霸凌事件中旁觀霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為之解釋力。
- （三）根據研究結果，規劃以親社會旁觀者干預為導向之防制校園霸凌方針，並提供往後相關研究作為參考。

第三節 相關名詞詮釋

一、校園霸凌

「霸凌」一詞由挪威學者Olweus於1978年首次提出，為故意造成困擾的重複性行為，具有權力失衡、故意傷害、隨著時間的推移而反覆進行等特徵(Olweus, 1978; Olweus, 1994; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999)。而校園霸凌即是發生於校園中具有蓄意與傷害性，是一種持續重複出現在固定孩童間的霸凌行為(Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2003)。

據此，兒福聯盟(2004)認為霸凌是學生之間不平等權利之壓迫，且為重複持續出現在固定孩童間的一種欺凌行為。吳清山、林天佑(2005)指出校園欺凌又稱校園霸凌，指一個學生長期重複的被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象成為受凌學生，導致其身心受到痛苦的情形。我國教育部(2012)校園霸凌防制準則第3條定義校園霸凌，係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之霸凌行為。

本研究對於「校園霸凌」概念之操作性定義為：高中(職)學生近三個月內在校園中對同學進行一次以上的攻擊行為，包含揶揄、嘲弄等行為之「言語霸凌」，間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為之「關係霸凌」，直接打、踢等行為之「肢體霸凌」，被同儕以與性相關的有害語言、行為等方式侵犯之「性霸凌」等四種霸凌類型；此外，再依嚴重程度區分為輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌等三種霸凌程度。

二、社會關懷

社會關懷(Social Concern)一詞源於Agnew於2014年在美國犯罪學期刊(Criminology)出版的《社會關懷與犯罪：超越單純的自我利益之假設》(Social Concern and Crime: Moving Beyond the Assumption of Simple Self-Interest)。Agnew(2014)認為人們既有自我利益之外，也具有社會關懷，而社會關懷特性有時使人們更多考慮他人而非自己的利益。構成社會關懷的特徵要素

包括「關心他人的福利 (Care about the welfare of others)」、「與他人建立密切聯繫和合作 (Desire for close ties)」、「道德直覺 (Moral intuitions)」和「遵循一定的順從 (Desire to conform)」。

Chouhy et al. (2016)驗證 Agnew 社會關懷理論應用於偏差和犯罪行為的實證研究顯示，個人的「道德直覺」與「關心他人的福利」兩變項與犯罪行為具有顯著相關。據此，本研究對於「社會關懷」概念之操作性定義為：針對高中（職）學生自身的道德直覺程度與同理心程度整合為社會關懷特性。

三、旁觀者

霸凌是一種人際互動的過程，大多數霸凌事件的參與者包括霸凌者、受凌者與旁觀者，而旁觀者在霸凌歷程中，既非霸凌者亦非受害者，卻以不同角色參與霸凌行為(Mestry, van der Merwe, & Squelch, 2006; Olweus, 1994; Twemlow et al., 2001)。林玫君、歐怡雯（2007）則定義霸凌旁觀者，係在特殊的情境中縱容或鼓勵霸凌發生的人，即使只在另一旁觀看，也算是霸凌中的共犯。

本研究對於「旁觀者」概念之操作性定義為：在校園霸凌事件中，除霸凌者與受凌者以外，其它在現場親眼目睹霸凌發生的高中（職）學生均為之。

四、親社會旁觀者因應行為

旁觀者因應行為即為旁觀者目睹校園霸凌發生時擔任旁觀者因應角色所採取之行為，國外文獻大多皆以 bystander behavior 詮釋旁觀者目睹霸凌發生時所採取的行為，因此我國本土性研究多將其翻譯為旁觀者因應行為，故本研究方向亦將旁觀者行為 (bystander behavior) 限縮於旁觀者因應行為。本研究援引 Salmivalli et al. (1996)研究的文獻資料，將旁觀者因應角色分類為加入霸凌者行列之「助霸者(Assistant)」、透過歡呼或笑聲來支持霸凌者之「煽動者(Reinforcer)」、保持被動和不參與之「局外者 (Outsider)」、直接捍衛受凌者或向受凌者提供支持之「捍衛者 (Defender)」。並援引 Smokowski & Evans (2019)研究，將捍衛者之行為歸類於「親社會 (Prosocial) 旁觀者因應行為」；將煽動者、助霸者之行

為歸類於「負向 (Negative) 旁觀者因應行為」；將局外者之行為歸類於「被動 (Passive) 旁觀者因應行為」，如圖 1-3-1 所示。

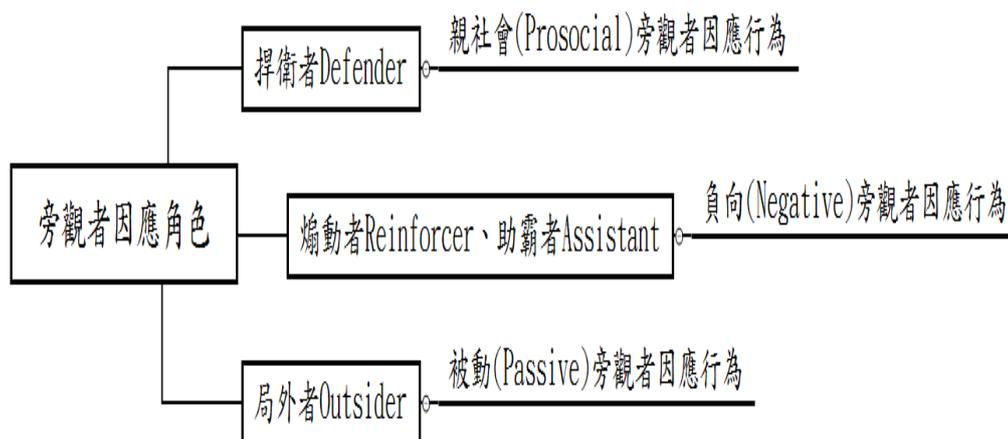


圖 1-3-1 旁觀者因應角色及其行為分類圖

資料來源：整理自 Salmivalli et al., 1996; Smokowski, Evans, 2019.

綜上所述，旁觀者因應行為包括親社會、負向與被動等三種因應行為，然而親社會之本質與負向、被動本為對立概念，故本研究著重探討親社會旁觀者因應行為面向以詮釋旁觀者因應行為之概念。因此，本研究對於「親社會旁觀者因應行為」概念之操作性定義為：高中（職）學生目睹言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌等四種霸凌類型以及輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌等三種霸凌程度時，身為捍衛者所採取的旁觀者因應行為。

第二章 文獻探討

對於校園霸凌行為，存在諸多因素可能影響其歷程。長久以來，國內外學者針對校園霸凌行為之霸凌者、受凌者與旁觀者等不同角色，透過不同變項進行探討與分析研究。

本章旨在統整相關理論基礎與實證研究的結果，藉此提出本研究的研究架構。下列分為三節加以說明，第一節闡述社會關懷理論、旁觀者效應之論點；第二節探討相關校園霸凌行為的文獻與實證研究；第三節則將前二節所統整的理論與實證研究作為基礎進行綜合評述，以建立本研究假設之形成與驗證。

第一節 相關理論

一、社會關懷理論

有鑒於大多數犯罪學理論及其政策皆基於人性自私之假設，惟近年來新興研究對此一假設提出挑戰。為修復並消弭犯罪學各學派的分歧，Agnew 於 2011 年出版《Toward a Unified Criminology: Integrating Assumptions about Crime, People, and Society》一書，認為緊張理論學派、控制理論學派以及批判性犯罪等等犯罪學家的理論假設都有其真實性，但是每個假設都僅包含一部分真實性，因此著手整合及擴展當前犯罪學理論和觀點所做出的不同假設(Agnew, 2011; Agnew, 2012; Agnew, 2013; Brisman, 2012)。

根據前述觀點，Agnew 於 2013 年美國犯罪學學會會議（2013 American Society of Criminology meetings）主席致辭中發表《社會關懷和犯罪：超越簡單的自我利益之假設》（Social Concern and Crime: Moving Beyond the Assumption of Simple Self-Interest）並提出「社會關懷理論（Social Concern Theory）」，認為個體既有自我利益，也具有社會關懷之特性。

隨後，Agnew 於 2014 年在美國犯罪學期刊（Criminology）出版《社會關懷與犯罪：超越單純的自我利益之假設》，定義社會關懷（Social Concern）概

念一詞，係指一系列有時會使人們更多地考慮他人而非僅是自己的利益傾向。該理論認為個體具有生物學基礎的傾向，導致其在特殊情況下可能更多關注他人而非自己的利益(Agnew, 2013; Agnew, 2014; TenEyck, & Barnes, 2018)。

現今主流犯罪學理論和相關犯罪防制對策的核心觀點認為，人性以自我利益中心為導向；然而，Agnew(2014)採取另一人性的新觀點，認為人的本性其實更為複雜，個體雖然自私自利，但仍會自然而然地關懷社會。

結合上述觀點，Agnew(2014)認為大多數人自然傾向於「關心他人的福利」、「渴望與他人保持密切的聯繫，包括情感和合作性質的聯繫」、「遵循特定道德直覺並懲罰違反這些直覺的人」、「遵循他人符合社會規範的觀點和行為，並制裁違反社會規範的人」。有關 Agnew(2014)提出之社會關懷理論架構，如圖 2-1-1 所示。

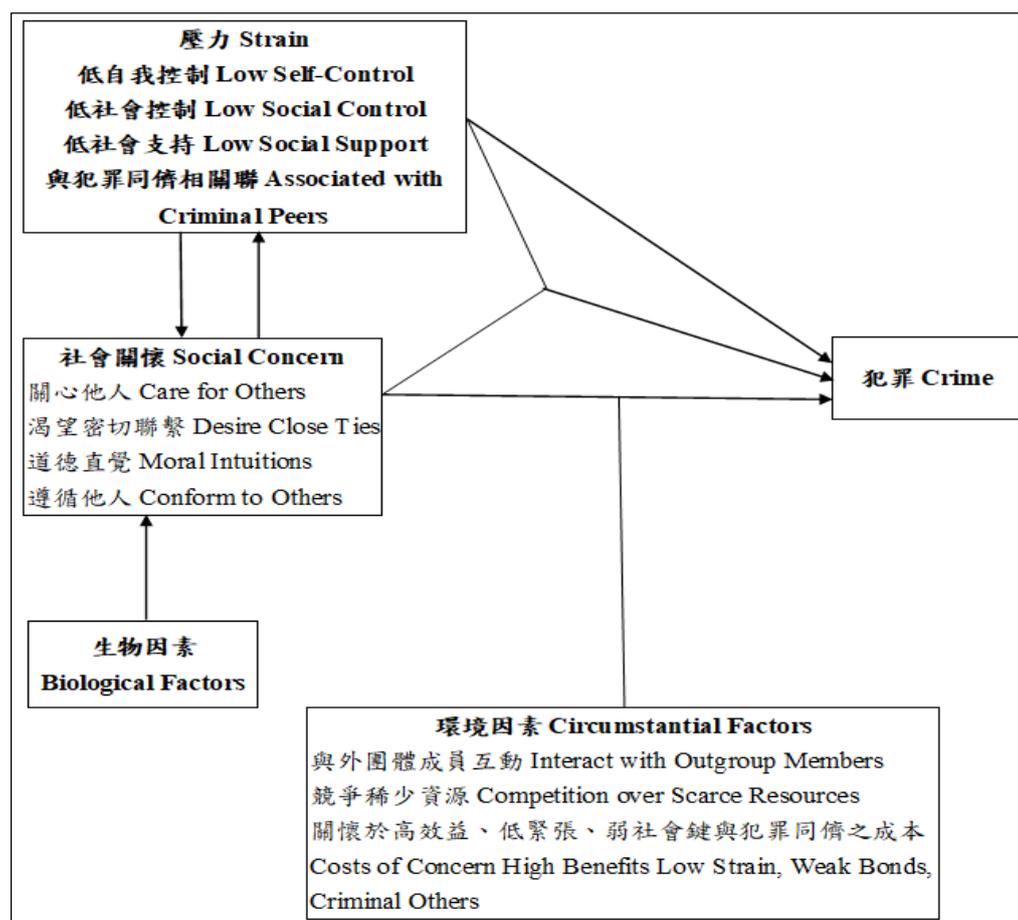


圖 2-1-1 社會關懷理論架構

資料來源：整理自 Agnew, 2014:20.

Agnew(2014)社會關懷理論將「關心他人 (Care for Others)」、「渴望密切聯繫 (Desire Close Ties)」、「道德直覺 (Moral Intuitions)」、「遵循他人 (Conform to Others)」四要素整合為「社會關懷」，茲分述如下：

(一) 關心他人

社會關懷的第一個要素是傾向於「關心他人 (Care for Others)」，大多數人對於無辜他人遭受苦難時會感到苦惱。此外，人們傾向於幫助陷入困境的無辜他人，尤其是當他們親自遇到這些痛苦時。因此，Agnew (2014)主張同理心 (Empathy)、同情 (Sympathy) 與關懷 (Concern) 是關心他人的核心要素。

(二) 渴望密切聯繫

社會關懷的第二個要素是傾向於「渴望密切聯繫 (Desire Close Ties)」，Agnew(2004)主張個體渴望與他人保持密切聯繫，包括情感和合作關係。此外，Baumeister, & Leary(1995)研究證實個體希望能被接受和重視而尋求與他人建立情感鍵結，因此當個體被拒絕時會遭受負面情緒影響，故即使自私行為會使個體受益，人們大多傾向於進行合作行為(Agnew, 2011; Agnew, 2012; Agnew, 2013; Brisman, 2012; Baumeister, & Leary, 1995; TenEyck, & Barnes, 2018)。

(三) 道德直覺

社會關懷的第三個要素是傾向遵循「道德直覺 (Moral Intuitions)」，主張人們遵循某些道德直覺，並支持採取嚴厲措施以懲罰違反這些直覺的人；然而至今對於道德直覺是人類本性的一部分還是習得性尚無共識(Agnew, 2011; Haidt, & Kesebir, 2010; Chouhy et al., 2016; TenEyck, & Barnes, 2018)。

Agnew (2011)闡述道德直覺的意涵，包括不殺害或人身攻擊無辜他人；不得以武力或盜竊手段奪取無辜他人的財產；要以公平的方式對待他人，不欺騙或從事具有欺騙性的交流關係；不以搭便車心態利用他人所做出的貢獻等等，且認為每個人天生都具有上述道德觀念(Agnew, 2011; Agnew, 2012; Agnew, 2013; Brisman, 2012)。

(四) 遵循他人

社會關懷的第四個要素是傾向於「遵循他人 (Conform to Others)」，主張人們遵循他人恪守社會規範的行為和觀點，並制裁違反社會規範的人。

Agnew(2011)認為即使需要付出一定的代價，人們仍傾向於遵循他人的普遍看法與社會規範，並贊成針對違反社會規範的人採取更嚴格的制裁措施。

由於 Agnew 的社會關懷理論為當今發展較新的理論，故目前少有實證研究進行直接驗證，然根據目前國外實證研究驗證社會關懷與參與犯罪或偏差行為皆具有顯著負相關(Chouhy et al., 2016; Craig, 2017; TenEyck, & Barnes, 2018)。綜合上述四項社會關懷要素，社會關懷之特性因個體與環境而異。社會關懷促進個體與父母之間社會聯繫的形成，其程度高者渴望與他人建立牢固的情感和合作關係，具有一定的道德直覺，例如不傷害無辜他人；相反地，社會關懷低者，則表現出缺乏同理心和同情或拒絕與他人合作(Agnew, 2011; Agnew, 2012; Agnew, 2013; Agnew, 2014; Brisman, 2012)。

社會關懷理論認為人們更可能於存在他人的情況下提供協助，原因在於群體傾向獎勵親社會行為。然而，另一探討旁觀者行為的重要理論「旁觀者效應」，卻持相反論點，認為現場人數愈多易導致個人責任分散現象，反而使人們傾向不採取行動去協助他人。

二、旁觀者效應

旁觀者效應 (Bystander Effect) 概念係源自於學者 Darley & Latané (1968) 針對美國 1964 年發生的謀殺案提出之假說所進行的實驗結果。Darley & Latané (1968) 提出旁觀者效應，認為個體在緊急事件現場時，其利他行為會受到其他現場旁觀者而抑制，幫助受害者的可能性亦會隨著在場人數的增多而迅速遞減，該旁觀者介入緊急事態的社會抑制現象。

Bauman et al. (2020) 指出許多實證研究以「旁觀者效應」理論架構解釋旁觀者因應行為，探討當人們對目睹的校園霸凌事件做出反應與否時內心進行決策

的複雜過程。此外，Darley, & Latané (1968)認為旁觀者目睹他人需要緊急救助時，內心會經歷認知過程後再決定是否相助，其認知評估歷程分述如下（引自李政賢，2009）。

- （一）注意到意外事故發生。
- （二）界定該事故的屬性：注意到事故發生時，旁觀者需要界定該事故是否為緊急事故。
- （三）接受個人責任：旁觀者需要決定自己是否有責任相助，受到在場是否有他人、自己是否有能力有效解決事故等因素影響其作決定。
- （四）決定因應作法：旁觀者必須決定自己是否有能力出手相助，但因緊急事故往往情況急迫，故旁觀者難以決定應採取哪種最佳作法。此時在場其他人的反應對於旁觀行為具有相當大的影響。
- （五）決定是否出手相助。

為使旁觀者進行干預，旁觀者必須構成3要點：「注意到他人處於困境中」、「將情況解釋為需要干預的問題」、「決定自己有幫助的個人責任」（Darley & Latané, 1968; Bauman et al., 2020）。此外，Darley, & Latané (1968)認為旁觀者會受到3項心理因素影響而抑制其干預的意願，茲分述如下。

- （一）責任分散（Diffusion of Responsibility）：當在場旁觀者人數越多的時候，受凌者採取行動的責任感會因此減弱的現象。Darley, & Latané (1968)研究指出，當緊急事故發生時若現場存在其他人，旁觀者會認為他人會出手相助，並非是自己的責任而袖手旁觀；然而，若現場只有自己目睹緊急事故，則會一肩扛起助人的責任。因此，協助受害者的責任感與不協助受害者的自責及內疚感在旁觀者眾多的情況下隨之擴散。
- （二）評估憂慮（Evaluation Apprehension）：當現場還有其他人在場的時候，自己幫助他人時會對公眾判斷產生不利的恐懼，故沒有協助受害者的原因源自個體擔心受到他人批判或嘲笑而感到難堪。

(三) 多數無知 (Pluralistic Ignorance)：旁觀者認為現場沒有其他人介入，因此沒有必要進行干預。亦指因為沒有其他人出手幫助，導致大家都將緊急狀況解讀為正常情況而認為採取協助行動是不正確的，因此自己也不會出面協助受害者。

旁觀者效應主張責任分散、評估憂慮與多數無知等心理因素會導致旁觀者冷漠的情形(Darley, & Latané, 1968; Bauman et al., 2020)。故當旁觀者目睹校園霸凌發生時會受到霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數等霸凌旁觀經驗所影響，使其採取袖手旁觀而不管，甚至隨著霸凌者起鬨等因應行為。

綜上所述，本研究擬以社會關懷理論與旁觀者效應作為本研究架構之概念，分析並探究社會關懷與霸凌旁觀經驗對於本研究架構中依變項之親社會旁觀者因應行為的影響。

第二節 校園霸凌行為之相關文獻與實證研究

本節針對校園霸凌行為之探討，以校園霸凌的定義、霸凌事件參與角色、霸凌類型，以及影響校園霸凌旁觀者因應角色之因素等層面進行分析，臚列如下。

一、校園霸凌的定義

國際間對於校園霸凌議題之重視，源起自美國大學女子聯盟 (American Association of University Women, AAUW) 於 1993 年所從事的廣泛性霸凌調查研究 (鄧煌發, 2007)。霸凌 (Bully) 一詞最早出現於 16 世紀，學者 Heinemann 於 1973 年最早研究霸凌議題，將 Bully 稱為 mobbing (圍攻)，認為「霸凌係針對一個異常個體的團體暴力，而這種暴力會突然發生並且突然消退」(Arora, 1996)。而後挪威學者 Olweus(1978)在斯堪的納維亞 (Scandinavia) 針對霸凌議題進行系列研究，並於 1991 年針對霸凌行為明確定義：「當一個學生被其他人反覆且帶有惡意的批評或攻擊，使該學生感到不舒服或造成傷害，且在當下難以保護自己」(Olweus, 1991)。

關於「Bully」一詞，在臺灣可翻譯為霸凌亦或欺凌，我國兒童福利聯盟自2003年起針對該議題定期進行調查，並將Bully的中譯正名為「霸凌」，自此我國始將校園中發生的欺負行為統稱為霸凌行為（黃妙玟，2008）。霸凌行為大多會與攻擊行為及暴力行為相混淆，根據Olweus於1999年提出的「攻擊、暴力、霸凌行為概念關係圖」（如圖2-2-1），霸凌行為與暴力行為皆涵蓋於攻擊行為範疇，而霸凌與暴力行為之重疊處即是「以身體暴力為手段之霸凌行為（Bullying with physical (violent) means）」（Olweus, 1999）。

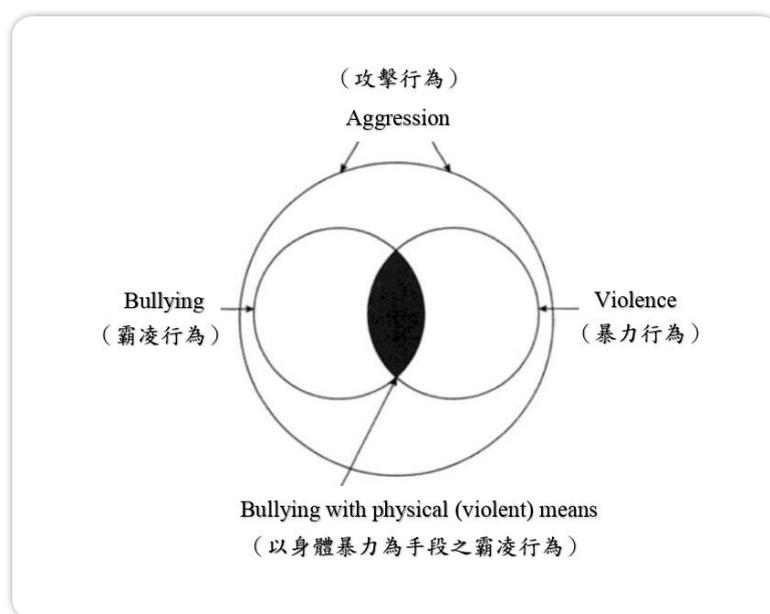


圖 2-2-1 攻擊、暴力、霸凌行為概念關係圖

資料來源：Olweus, 1999:13.

霸凌是攻擊行為的形式之一，屬於工具性攻擊行為，且較不涉及憤怒之情緒反應，目的在於地位支配權而非傷害他人，故相較於攻擊及暴力行為更強調於連續性、重複性以及不對等權力關係（Olweus, 1994；Olweus, 1999；洪福源，2003；賀欣音，2010；蘇怡錚，2013；顏秀娟，2012；郭惠玲，2009）。

綜觀國內外研究校園霸凌的文獻資料，大多皆以Olweus的定義為參考基準，本研究將國內外相關學者針對校園霸凌的不同定義，彙整如表2-2-1。

表 2-1-1 校園霸凌定義彙整表

學者 (年代)	定義
Besag (1989)	霸凌是一種在形式上或情境中處於有地位勢力的人目的是為了自己的利益或滿足，對於那些無能抗拒的人所進行身體、心理、社會或言語之反覆攻擊的行為並意圖造成其痛苦。意即長期和系統地持續對於無法在實際情況下為自己辯護的個人使用精神或身體暴力。
Olweus (1991)	霸凌是屬於攻擊行為的定義範疇，指當個人反覆和長時間遭受一個或多個其他人的負面行為對待。亦指當某人故意對另一人造成或試圖造成其傷害或不適的行為，可以透過身體接觸、言語或其他方式執行。
Held (1994)	霸凌是由個人或團體實施的長期暴力，無論是身體還是心理上的暴力，係針對那些無法在有意識地傷害、威脅或嚇唬等實際情況下無法為自己辯護或承受壓力的人。
Olweus (1994)	霸凌係指當學生反覆或長時間地遭受一個或多個其他學生的負面行為。負面行為包括他人故意侮辱或企圖侮辱、傷害或使其不適時，基本上是一種攻擊行為。因此，霸凌現象的特徵在於以下三個標準： 1、是攻擊性行為或故意的危害。 2、以反覆和長期所進行的。 3、以力量不平衡之人際關係為特徵。
Olweus (1999)	霸凌是一種故意造成受凌者傷害的攻擊行為，該行為重複出現一段時間且霸凌者與受凌者的人際關係呈現權力不對等情形。
Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Morton (2001)	霸凌是一種同儕虐待的形式，包括一個或多個學生在身體和心理上騷擾較弱的受害者之攻擊行為。

表 2-1-1 (續) 校園霸凌定義彙整表

學者 (年代)	定義
Smith, & Sharp (2002)	<p>霸凌係基於權力不平衡情況下，一個或多個人在一段時間內針對一個或多個其他人的負面且具有攻擊性或操縱性的虐待行為。霸凌包含下列六項因素：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、霸凌者比受凌者人具有更多的權力。 2、通常具有組織性、系統性和隱藏性。 3、有時是機會主義的，但是一旦開始霸凌則很可能會持續。 4、通常發生在一段時間內，儘管經常欺負他人的霸凌者也可能會發生一次性事件。 5、受凌者可能會在身體、情感或心理上遭受到傷害。 6、所有霸凌行為都具有情感或心理層面。
Sullivan (2003)	<p>霸凌係意圖反覆傷害受凌者，受凌者多是弱勢群體，其展現的身心素質容易使其受害。</p>
Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic (2005)	<p>霸凌係指傷害或煩擾同儕認為其身體或心理層面不如霸凌者力量強大的受凌者之任何重複性負面活動或攻擊行為。</p>
吳清山、林天祐 (2005)	<p>校園霸凌是校園欺凌或欺負行為，係指一個學生長期重複的被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象而成為受凌學生，導致其身心受到嚴重傷害的情形。</p>
Barton (2006)	<p>霸凌行為特徵在於下列三項標準：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、霸凌是故意的攻擊行為，可能是身體、言語、性或更間接關係的攻擊行為，也可以透過諸如手機和電腦之類的技術來發生。 2、霸凌係使受凌者一段時間內長期遭受重複性攻擊行為。具體而言，不確定霸凌需要多少時間才會影響受凌者的心理健康。 3、霸凌發生在實際上或感受到力量失衡的人際關係中。這種力量可能來自身體的大小或力量，也可能來自於心理力量。

表 2-1-1 (續) 校園霸凌定義彙整表

學者 (年代)	定義
楊宜學 (2009)	霸凌係指校園裡學生對學生持續重複出現的一種欺凌行為，分為輕度、中度及重度校園霸凌行為，包含對他人之攻擊、恐嚇勒索、性侵害、言語怒罵、精神傷害、怒斥嘲弄、惡作劇、叫不雅綽號、用強暴、脅迫或其他手段，壓制被害人之抵抗能力與意願，遂行特定不法意圖之行為，且對現有環境中之特定對象，產生威脅性或傷害性。
賀欣音 (2000)	霸凌係大多發生在彼此熟悉的團體中，霸凌者在團體其他成員的默許或認同下，使用自身的力量（權力、體型、姿態等），惡意的、有目的，對團體中較弱小或沒權力且不會反抗的個體，長期地一再重覆地進行傷害性的行為，造成個體的生理或心理的傷害等霸凌的行為。
鄧煌發 (2007)	<p>構成霸凌必須符合下列條件：</p> <p>(一) 係重複發生之行為。</p> <p>(二) 該行為必須出於傷害或騷擾之故意。</p> <p>(三) 該行為須屬於負面且具暴力性質者，類型可分為：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、肢體負面行為：男生較常發生此類行為，例如：打、踢、摔等。 2、口語負面行為：女生較常發生此類行為，例如：直呼同學之不雅綽號、嘲諷、揶揄、傳播謠言等。 3、心理負面行為：例如操弄友誼關係、故意孤立某人，使之不被同儕所接納。 4、故意使學童無法參與應有之相關活動。 <p>(四) 力量失衡狀態：行為人與被害人之間的力量，實際有或隱藏著不平衡之狀態，如恃強之霸凌者與凌弱之受凌人。</p>
鄧煌發 (2011)	霸凌係屬於一種社會正常之團體動力之行為表現，主要發生於校園環境之內。較強之一方（含團體、個人）在其所處社會旁觀者積極、消極態度之容忍下，以重覆、負面、強暴之力量強迫壓抑較弱之一方（含個人、團體），手段包括網絡（含電腦網路、電信通訊）之溝通上，藉以改變團體動力之權力結構並獲取社會酬償。

表 2-1-1 (續) 校園霸凌定義彙整表

學者 (年代)	定義
我國教育部 (2012)	根據校園霸凌防制準則第 3 條，校園霸凌相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生對學生，於校園內、外所發生之霸凌行為。而霸凌乃指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作、電子通訊、網際網路或其他方式，直接或間接對他人故意為貶抑、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環境，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。
顏秀娟 (2012)	校園霸凌是發生在校園中，持續重複發生在固定孩子間的一種蓄意且具傷害性的負面行為，可能是直接之肢體或口語上的傷害，或是間接的操弄人際關係，導致受凌學生孤立、自卑、長期恐懼等的現象，也就是一個或一群學生對另一個學生說或做出惡意又令人討厭的事，且雙方具有勢力 (地位) 不對等的實際狀況。
陳鈞鈴 (2013)	校園霸凌是指校園中，因同儕間權力不平衡之狀態，而受凌者被霸凌者反覆且帶有惡意的批評或攻擊，使該受凌者感到不舒服或造成身心傷害，且在當下難以保護自己。

資料來源：研究者自行整理。

整合上列各項國內外研究之校園霸凌定義，可以瞭解到校園霸凌行為具有故意性、長期反覆性、力量地位不平衡性等特徵。故本研究對於校園霸凌的操作性定義係探討近三個月內高中 (職) 生在校園中對同學進行一次以上的攻擊行為，涵蓋言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌等四種類型，並進一步依照嚴重程度區分為輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌等三類霸凌行為。

二、校園霸凌事件的參與角色

Olweus(1994)認為霸凌是一種團體現象，並以團體機制提出「沒有無辜的旁觀者」觀點。對此，Twemlow et al., (2001)進一步提出「霸凌者—受凌者—旁觀者」霸凌角色三維模式，認為霸凌事件係由霸凌者、受凌者與旁觀者等三種主要角色組成。

霸凌行為依照行動本身的主動性區分，大致上分為霸凌者、受凌者與旁觀者三種角色（邱靖惠、蕭慧琳，2009），茲分述如下：

- （一）霸凌者：在學校或同儕之間，重複對其他同儕或某些特定對象進行傷害、恐嚇、威脅或刻意排擠人。
- （二）受凌者：被霸凌的對象，其中有些甚至是長期被霸凌者，對其身心健康與發展造成深遠的負面影響。
- （三）旁觀者：任何知道霸凌正在發生的人。有些旁觀者會主動協助霸凌者進行傷害行為；即使僅在旁觀看，對於霸凌者仍具正增強效果。

Olweus(1994)認為當學生面對霸凌事件時，旁觀者學生會隨著周遭環境和情境脈絡影響其對霸凌行為的看法，據此提出「霸凌圈；The Bullying Circle: Students' Modes of Reaction/Roles in an Acute Bullying Situation」，描述校園中旁觀學生對於霸凌事件可能採取的各種因應角色及態度，分別以 A 至 G 闡述各代表角色（如圖 2-2-1 所示），臚列如下：

- A.霸凌者（The bully/bullies）：開始霸凌行為且主要施行霸凌行為之人。
- B.追隨霸凌者（Follower henchmen）：不會主動實施霸凌行為，但積極參與霸凌行動之人，意即霸凌者的協助者。
- C.消極支持霸凌者（Supporter passive bully/bullies）：支持霸凌行為但是不積極參與其中，意即僅在一旁嘲弄或歡呼的人。
- D.潛在支持霸凌者（Passive supporter possible bully）：贊成霸凌行為，但不會公開表態支持的人。

- E.脫離現場的旁觀者（Disengaged onlooker）：觀看霸凌行為，但沒有任何立場的人，即為局外者。
- F.潛在捍衛者（Possible defender）：反對霸凌行為，也認為自己應該為受凌者提供幫助，但沒有實際作為的人。
- G.受凌者的捍衛者（Defender of the victim）：反對霸凌行為，並幫助或試圖幫助受凌者的人。

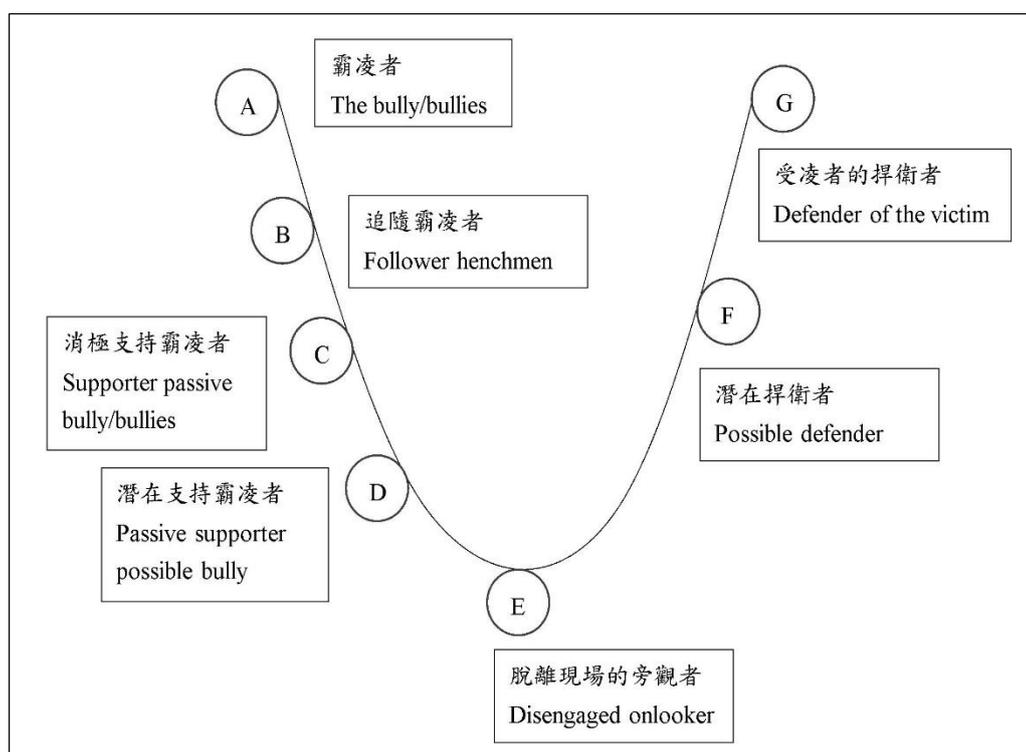


圖 2-2-1 霸凌圈（The Bullying Circle）

資料來源：整理自 Olweus, 1999:14.

三、校園霸凌的類型

目前國內外學者對於校園霸凌的區分類型尚無統一規定。國外學者 Olweus(1994)認為霸凌可以透過直接或間接的形式表現出來，直接形式包括肢體霸凌的身體攻擊、言語霸凌的揶揄和網絡霸凌；間接形式包括疏離、社會隔離、社會排斥和友誼排擠。我國學者鄧煌發（2007）則將校園霸凌區分為肢體負面行為、口語負面行為、心理負面行為、以及故意使學童無法參與應有之相關活動等四種霸凌類型。

最初，根據客觀行為表現可以將霸凌區分為肢體霸凌、言語霸凌、非言語肢體霸凌等三種類型(Olweus, 1994)。而後我國兒童福利聯盟(2004)根據 Sullivan et al. (2004)研究將霸凌分類為言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌、性霸凌、反擊型霸凌、網路霸凌等六種型態，臚列如下：

- (一) 言語霸凌：運用語言威脅、刺傷或嘲笑他人，例如取難聽的綽號。該霸凌型態易造成心理傷害，其所造成的心理傷害有時比身體上的攻擊更為嚴重，且通常會伴隨關係霸凌發生。
- (二) 關係霸凌：根據 Crick, Grotpeter(1995)研究之定義，關係霸凌相較於肢體霸凌主要是操弄人際關係之間的行為，包括直接控制、拒絕與社會排除，且大多連同言語霸凌一起發生。
- (三) 肢體霸凌：為臨床上最易辨認的型態之一，包括踢打同儕、搶奪其物品等行為。霸凌者霸凌他人的行為會隨著年紀增長而變本加厲關係。
- (四) 性霸凌：McMaster, Connolly, Pepler & Craig(2002)將性霸凌獨立於一類，將其定義為受凌者被他人以與性相關的有害語言、行為或影響等方式侵犯，類似於俗稱的性騷擾行為。
- (五) 反擊型霸凌：受凌者長期遭受欺壓後的反擊行為，例如受凌者為報復而對霸凌者口出威脅或出手攻擊，或受凌者欺負相較更為弱勢的人。
- (六) 網路霸凌：上述霸凌類型皆可透過網路執行，由於網路無遠弗屆的特性，使學生能繼續進行在學校發生的霸凌行為，且不受時間與空間的侷限，導致受害範圍及影響隨之擴大。

然而，本研究認為「反擊型霸凌」僅是根據個體主觀動機差異而另再分類，其客觀行為與言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌、性霸凌的定義相同，故本研究不探討「反擊型霸凌」。

再者，「網路霸凌」係發生在虛擬空間，且參與網路霸凌事件的成員並不僅限學生同儕，可能包含不認識的網路使用者。惟本研究係探討高中(職)學生在校園內發生的同儕霸凌現象，故本研究亦不探討「網路霸凌」。

綜上所述，本研究根據校園霸凌的客觀行為，將校園霸凌區分為言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌等四種類型以及輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌等三種嚴重程度，藉此進一步分析各霸凌行為間之差異。

四、影響校園霸凌旁觀者因應行為之相關實證研究

綜觀近年來國內外相關文獻指出，校園霸凌的旁觀者因應角色會受到旁觀者的個人基本特性與家庭因素等多種面向影響。然本研究為著重探討個體社會關懷及霸凌旁觀經驗對於旁觀者因應行為之影響，故前置變項僅探討高中（職）學生的性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況、家庭社經地位等個人基本特性，其他因素則暫不討論。

針對本研究架構中校園霸凌旁觀者因應行為相關因素之探討，分別為「個人基本特性」之性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況、家庭社經地位，以及「霸凌旁觀經驗」之霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數、「社會關懷特性」等中介變項，茲分述如下。

（一）個人基本特性

1、性別

針對於有關性別與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，發現兩者之間具有顯著相關。國內學者發現不同性別的學生對於霸凌旁觀者行為上具有顯著差異，女性傾向採取捍衛者、隱性捍衛者或局外者之親社會旁觀者因應行為，而男生則傾向採取支持霸凌者之助勢者或協助者之負向及被動旁觀者因應行為行為（陳怡君，2012）。

國外研究顯示，男性旁觀者相較女性更可能參與霸凌事件，包括助霸者（Assistant）、煽動者（Reinforcer）與捍衛者（Defender）等旁觀者因應角色型態，而旁觀者面對霸凌情境時所產生的行為反應與性別亦具有顯著差異（Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Siann, Callaghan, Glisso, Lockhart, & Rawson, 1994; Xie & Ngai, 2020）。Salmivalli(2001)研究發現女性旁觀者相較男性

更可能採取捍衛者之旁觀者因應行為，女性為 30.1%，男性則為 4.5%，其比例隨著年齡的增長而降低。此外，在採取局外者角色之因應行為中，女性為 40.2%，相較於男性僅 7.3% 則為多數，而男性則較常扮演支持霸凌者之煽動者（37.3%）與助霸者（12.2%）的角色型態(Salmivalli, 2001)。再者，Felix, Green(2010)研究指出，女孩旁觀者通常更可能對於進行干預，而當霸凌者和受凌者與旁觀者的性別相同時，男性與女性皆傾向更可能干預霸凌行為。

2、學校性質

針對於有關學校性質與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，發現兩者之間的相關性仍未有一致定論。黃昭宏（2010）研究指出不同學制別之高中職學生在校園霸凌現況並無顯著差異；程凱炫（2016）卻發現公立高職學生在肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、反擊型霸凌以及整體霸凌行為層面的校園霸凌經驗皆顯著高於私立高職，而許崇銘（2018）亦指出高中學校的學生在霸凌行為與旁觀行為之經驗和發生頻率相較於高職學校的學生更高。然國內尚無實證研究探討學校性質與學校性質之關係，故本研究將其納入變項進行探討。

3、年級

針對於有關年級與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，發現兩者之間的相關性仍未有一致定論。國內學者張啟泰（2012）調查國小高年級學生的霸凌旁觀者行為，發現五年級學生採用師長協助方式的意願高於六年級學生，而六年級學生採用離開方式的意願高於五年級學生。Gini et al. (2008)認為低年級學生相較高年級學生對於受凌者展現較積極正向的態度與正向介入的旁觀者因應行為，且隨著年級的增長，旁觀者學生袖手旁觀的比例也隨之增加，因此國中學生相較國小學生更不可能成為積極的捍衛者(Gini et al., 2008; Jeffrey et al., 2001; Trach et al., 2010)。

相對於學者 Méndez, Liccardi, & Ruiz-Esreban (2020)研究指出年齡與霸凌旁觀者之間沒有顯著差異；大多數針對校園霸凌進行的實證研究皆認為低年級學生對於受凌者的態度皆相較高年級者更傾向於支持受凌者並以防衛者之旁觀者角色進行干預(Rigby, & Slee, 1991; Rigby, & Johnson, 2006; Trach et al., 2010)。此外，隨著學生年齡增長，旁觀者在校園霸凌中採取捍衛受凌者之行為的可能性會越來越小(Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Jeffrey, Miller, & Linn, 2001; Trach et al., 2010)。

4、家庭氣氛

針對於有關家庭氣氛與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，發現兩者之間的關聯性仍未有一致定論。家庭是形塑個體行為模式的最早來源，父母對於孩童的不同教養會形成不同的家庭氣氛，諸多研究顯示家庭氣氛與霸凌的加害與受凌具有顯著相關，國外學者 Rigby (1994)研究指出家庭功能與親子關係較差的男性傾向成為校園霸凌事件的霸凌者，反之女性則傾向成為受凌者。父母對於子女冷漠或拒絕的態度等不良的家庭氣氛與孩童發生偏差、暴力及霸凌行為亦具有顯著正相關，家庭氣氛愈融洽則霸凌加害情形愈少且受凌情形愈少。

家庭氣氛與個人的人格特質及身心發展具有密切關係，影響孩童是否會在學校發生霸凌行為，且旁觀者因應行為受家庭氣氛不同而有所差異 (Olweus, 1994; 沈玉翎、趙淑珠, 2018; 黃開成, 2018; 鄧煌發、陳鈺鈴, 2014)。陳韻如 (2012)、張芳瑜 (2014) 等研究均指出高年級學童的家庭氣氛與親社會行為具有顯著正相關且可作為預測親社會行為之參考；然而，亦有多項研究指出旁觀霸凌因應行為與家庭氣氛不具有顯著相關 (Cenkseven Önder, & Yurtal, 2008; Olweus, 1994; 沈玉翎、趙淑珠, 2018; 林珈滢, 2011; 吳紋如, 2006; 許憶真, 2004; 郭惠玲, 2009)。

5、父母婚姻狀況

針對於有關父母婚姻狀況與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，發現兩者之間的關聯性並無顯著相關。多數研究僅探討父母婚姻狀況與霸凌受凌情形之關係，例如吳紋如（2006）指出父母婚姻狀況與子女在知覺受凌沒有顯著差異，但是離婚造成的單親家庭或父母分居者之子女在受凌的心理反應上則有顯著差異；此外，亦有研究指出不同家庭結構之國小、國中生在校園霸凌中霸凌他人和受凌的比率上都沒有顯著差異（楊宜學，2009；魏麗敏，2003）。在旁觀霸凌方面，我國學者鄧煌發（2014）研究指出不同父母婚姻狀況在校園霸凌旁觀者因應行為並無顯著差異，其中僅有旁觀徒手攻擊和工具攻擊等兩類霸凌行為時所採取的因應行為具有顯著差異。

6、家庭社經地位

社會經濟地位（簡稱社經地位），一般認為包括教育程度、職業與收入都是重要的社會階層變項（黃毅志，2008）。針對於有關家庭社經地位與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，發現兩者之間的關聯性仍未有一致定論。多數研究僅探討家庭社經地位與霸凌受凌情形之關係，不同家庭社經地位之孩童在校園霸凌行為上具有顯著差異，家庭社經地位愈低其發生校園霸凌行為的機率愈高（洪福源，2003；楊宜學，2009）。此外，學者 Jolliffe & Farrington (2006)指出低同理心與犯罪之間的關係可能不是因果關係或直接關係，社經地位低可能導致個體同情心降低，進而引發偏差或犯罪行為。顏綵思、魏麗敏（2005）和陳柔澐（2017）則認為不同家庭社經地位與校園霸凌行為並沒有顯著相關。

(二) 霸凌旁觀經驗

本研究之霸凌旁觀經驗包括霸凌旁觀次數和霸凌現場旁觀人數等兩面向。針對關於霸凌旁觀經驗與校園霸凌旁觀者因應行為之關聯性實證研究，我國國內大多僅探討霸凌經驗與受凌經驗顯著影響旁觀者因應行為，卻無探究霸凌旁觀次數及旁觀人數與校園霸凌旁觀者因應行為是否有顯著相關。而國外實證研究指出，當有其他旁觀者存在於霸凌現場時會影響旁觀者採取的因應行為，並會降低旁觀者協助受凌者的可能性(Song & Oh, 2017; Smokowski & Evans, 2019)。

(三) 社會關懷特性

1、道德直覺

Chouhy et al. (2016)贊同 Agnew(2014)社會關懷理論提出個體天生即具有某些道德上直覺的論點。Agnew(2014)指出普遍的道德直覺係個體認為傷害無辜者、竊取其財產或不公平地對待他人是錯誤的行為。Silver & Abell (2016)認為個體不願傷害他人的態度會降低其參與反社會行為的可能性，意謂該道德信念會提升個體參與親社會行為的可能性。儘管道德直覺是人類本性或是學習得來至今仍未有一致定論，但某些道德原則仍共享存在於不同的個體與文化之間(Chouhy et al., 2016; Haidt & Kesebir, 2010)。

Chouhy et al. (2016)認為涉及「道德直覺」變項之實證研究集中在驗證道德脫離機制，因此測量個體的道德脫離程度發現道德直覺與犯罪行為具有顯著相關。然而，TenEyck, & Barnes (2018)研究卻認為 Agnew(2014)理論的遵循「道德直覺」變項難以衡量而排除驗證。

道德脫離 (Moral Disengagement) 機制係由 Bandura 於 1996 年提出，包括道德辯護 (Moral Justification)、委婉標籤 (Euphemistic Labeling)、優勢比較 (Advantageous Comparison)、責任轉移 (Displacement of Responsibility)、責任擴散 (Diffusion of Responsibility)、扭曲後果 (Distorting Consequences)、責任

歸咎 (Attribution of Blame)、非人性化 (Dehumanization) 等八要素(Bandura et al., 1996)，各項要素內涵分別為，道德辯護：用於證明暴力攻擊行為是出於社會道德目的而進行的；委婉標籤：受試者透過委婉的用語為其暴力行為辯護並減輕自身個人責任；優勢比較：受試者想證明仍有存在比暴力行為更嚴重的事實，進而減輕暴力行為的嚴重性；責任轉移：受試者將其暴力行為的責任轉移給其他人使其暴力合法化；責任擴散：受試者試圖在一個群體中擴散其暴力行為的責任以減輕罪惡感；扭曲後果：受試者試圖將所造成的損害降到最低；責任歸咎：受試者透過檢視受害者的行為以尋求證明其暴力行為的正當性；非人性化：受試者的人性降低至動物甚至物體的狀態(Méndez et al., 2020)。

個體發生暴力或攻擊行為之前會透過自身道德脫離機制內部調節，將應受譴責的行為轉化成自身可接受的行為，從而避免內心發生道德衝突，因此缺乏同理心的霸凌者會透過自身道德上的脫離接觸以避免情感影響所造成的自責內疚進而尋求自我認同(Bandura et al., 1996; Méndez et al., 2020)。據此，Gini, Pozzoli & Hymel (2014)研究驗證道德脫離與青少年的攻擊行為具有顯著相關。Méndez et al. (2020)則透過 Olweus(1993)霸凌量表研究個體的道德脫離機制與校園霸凌的關係，發現責任擴散與非人性化兩要素與學生的校園霸凌旁觀者因應行為具有顯著相關。

道德脫離機制與旁觀者效應的責任分散要素具有顯著相關(Bandura, 2016; Gini, Pozzoli & Hymel, 2014; Killer, Bussey, Hawes & Hunt, 2019)。在校園霸凌事件中，同儕旁觀者在扮演被動旁觀者的角色類型會感到更加羞恥感與罪惡感(Conway, Gomez-Garibello, Talwar, & Shariff, 2016)。而 Thornberg, Pozzoli, Gini & Jungert(2015)認為個體罪惡感與霸凌行為具有顯著負相關；親社會行為的捍衛者角色型態則表現出對於受凌者的高度道德情感關注(Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008)。

2、關心他人

Chouhy et al. (2016)透過測量個體同理心 (Empathy) 程度檢驗「關心他人」變項與犯罪的關係，證實兩者具有顯著相關。Craig (2017)則針對大學生評估同理心對於白領犯罪的影響，研究發現同理心分數得分較高者會降低其犯罪可能性，並提出同理心是社會關懷的關鍵變項之論點。而 TenEyck & Barnes (2018)研究檢驗社會關懷在性別與犯罪之間的中介作用，也發現構成社會關懷的四要素中僅有「關心他人」變項與犯罪行為具有顯著相關。

Chouhy et al. (2016)認為涉及關心他人福利之研究主要集中在同理心層面。社會關懷理論中個體關心他人之論點係違背傳統犯罪學理論中以自我為中心之人性假設，個體具有表達同情與同理心的能力，從而能夠關心他人的福利。此外，諸多研究顯示個體對於他人的關心程度存在個體差異及文化差異(Acosta et al., 2019; Batson, 2010; Carré et al., 2013; Chouhy et al., 2016; Farrell, Volk, & Vaillancourt, 2019; Fredrick, Jenkins, & Ray, 2020; Longobardi, Borello, Thornberg, & Settanni, 2020)。

有關同理心與校園霸凌旁觀者因應角色之關聯性實證研究，發現兩者之間的關聯性仍未有一致定論。同理心被定義為一種情感特徵或認知能力，促進親社會行為並抑制反社會行為(Jolliffe & Farrington, 2006)。相關研究證實同理心與親社會行為之間具有顯著正相關(Batson, 2010; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005; Warden, & Mackinnon, 2003；謝旻晏，2015)；而同理心與霸凌、偏差行為以及反社會行為之間亦具有顯著負相關 (Carré, Stefaniak, D'ambrosio, Bensalah & Besche-Richard, 2013; Jolliffe, & Farrington, 2006; Miller & Eisenberg, 1988; Olweus, 1994; Posick, Rocque, & Rafter, 2014; van Noorden, Tirza, Haselager, Cillessen & Bukowski, 2014；葉秀盈，2016)。

Lemerise & Arsenio(2000)認為同理心係個體面對特定事件做出反應時影響其決策的認知與情感因素。旁觀者的同理心與其因應行為具有顯著相關，是同儕旁觀者因應行為的關鍵預測因素(Barchia & Bussey, 2011; Gini et al., 2008;

Pöyhönen et al., 2015; Pozzoli, Gini & Thornberg, 2017; Xie & Ngai, 2020)。Xie & Ngai(2020)指出，同儕旁觀者的同理心程度高低決定其是否採取捍衛受凌者的因應行為，而同理心與捍衛者之旁觀者類型之間存在顯著關聯性(Gini et al., 2008; van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli, & Veenstra, 2017)。Gini et al. (2008)研究發現女性的同理心顯著高於男性，而個體的同理心程度與捍衛者及被動旁觀者行為具有顯著正相關。

第三節 綜合評述

目前國內外研究校園霸凌旁觀者多以旁觀者效應分析探究其因應行為，認為責任分散、評估憂慮、多數無知等三種心理狀態會導致旁觀者冷漠，以此解釋校園霸凌事件中旁觀者的漠視行為。不同旁觀者目睹不同的校園霸凌行為會採取不同因應行為，而旁觀者角色類型包括加入霸凌者之「助霸者」、透過歡呼或笑聲來支持霸凌者之「煽動者」、保持被動和不參與之「局外者」、直接捍衛受凌者或向受凌者提供支持之「捍衛者」等四種類型(Doramajian & Bukowski, 2015; Pozzoli, Ang & Gini, 2012; Pozzoli et al., 2017; Salmivalli et al., 1996)，其採取的因應行為可區分為親社會、負向與被動等三種旁觀者因應行為。

綜合前述文獻發現國外開始興起實證研究驗證 Agnew 社會關懷理論對於校園霸凌影響之趨勢，然而我國現今仍未有探討霸凌旁觀者與社會關懷之間相關性的校園霸凌研究。因此，我國高中（職）學生在校園霸凌事件中是否會受到 Agnew 社會關懷之程度影響，使其目睹霸凌行為發生時擔任捍衛者以採取親社會旁觀者因應行為，仍尚待進行深入研究。

第三章 研究設計與實施

本研究依據國內外探討校園霸凌、旁觀者因應行為的文獻資料獲取研究概念，並根據前述研究背景、研究動機與目的，以社會關懷理論與旁觀者效應為基礎，演繹出本研究之研究架構。

本研究以問卷調查法之自陳經驗方式調查研究高雄市在學高中（職）一至三年級學生，在高中（職）校園中目睹霸凌發生時所採取的因應行為，目的探究高中（職）學生的社會關懷特性（道德直覺、情感同理、認知同理）、霸凌旁觀經驗（霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數）對於其採取親社會旁觀者因應行為之影響。

本章共分為六節，第一節為研究架構與基本假設，第二節為研究方法，第三節為研究對象與抽樣技術，第四節為研究工具，第五節為資料處理，第六節為研究倫理，茲就本章節內容臚列如下。

第一節 研究架構與基本假設

一、研究架構

本研究根據前述研究動機與目的，並以社會關懷理論與旁觀者效應作為基礎，建立本研究之研究架構概念，如圖 3-1-1 所示。

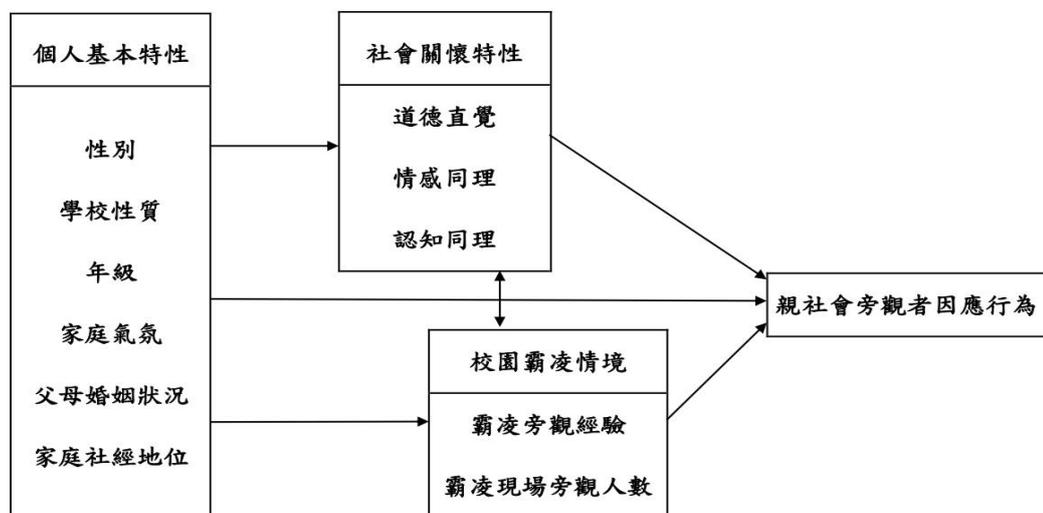


圖 3-1-1 研究架構圖

本研究旨在探討不同在學高中（職）學生個人基本特性、社會關懷特性、霸凌旁觀經驗以及親社會旁觀者因應行為之間相關性，並以社會關懷理論和旁觀者效應檢驗不同在學高中（職）學生之社會關懷特性與霸凌旁觀經驗對其親社會旁觀者因應行為之解釋力。

本研究將來自高雄市在學高中（職）學生的性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況與家庭社經地位之「個人基本特性」作為前置變項；「社會關懷特性」以及「霸凌旁觀經驗」作為中介變項；「親社會旁觀者因應行為」作為依變項，如表 3-1-1 所示：

表 3-1-1 研究架構變項概念表

變項類別	變項群名稱	變項內容
前置變項	個人基本特性	性別
		學校性質
		年級
		家庭氣氛
		父母婚姻狀況
		家庭社經地位
中介變項	社會關懷特性	道德直覺
		情感同理
		認知同理
依變項	親社會旁觀者因應行為	霸凌旁觀次數
		霸凌現場旁觀人數
	親社會旁觀者因應行為	親社會旁觀者因應行為

資料來源：研究者自行整理。

本研究架構變項，分別「個人基本特性」、「社會關懷特性」、「霸凌旁觀經驗」及「親社會旁觀者因應行為」等四個變項群。

前置變項部分，為本研究之「個人基本特性」，包含高雄市在學高中（職）學生之性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況、家庭社經地位等。

中介變項部分，為高雄市在學高中（職）學生之「社會關懷特性」以及「霸凌旁觀經驗」。「社會關懷特性」包含道德直覺、情感同理與認知同理等三構面；「霸凌旁觀經驗」則包括霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面，旨在瞭解近三個月內受試學生目睹霸凌發生的次數，以及最近一次霸凌發生時除了霸凌者與受凌者以外，包含自己以及其他現場目睹霸凌發生的同學人數。

依變項部分，為高雄市在學高中（職）學生之「親社會旁觀者因應行為」。旁觀者因應行為可區分為三種類型，包括代表捍衛者之親社會旁觀者所採取的親社會旁觀者因應行為、代表助霸者與煽動者之負向旁觀者所採取的負向旁觀者因應行為，以及代表局外者之被動旁觀者所採取的被動旁觀者因應行為。然而，由於親社會旁觀者和負向旁觀者、被動旁觀者本為對立性質之概念，故本研究僅著重探討「親社會旁觀者因應行為」。

二、研究假設

根據本研究之動機與目的、研究架構，本研究假設不同的在學高中（職）學生具有不同的社會關懷特性，在不同的校園霸凌類型與霸凌現場旁觀者人數之情境下，扮演不同的旁觀者因應角色。針對本研究的研究假設分述如下：

假設一、不同高中（職）學生之「個人基本特性」，在「社會關懷特性」、「霸凌旁觀經驗」及「親社會旁觀者因應行為」，有顯著差異存在。

假設二、不同高中（職）學生之「社會關懷特性」、「霸凌旁觀經驗」與「親社會旁觀者因應行為」有顯著相關存在。

假設三、不同高中（職）學生之「個人基本特性」、「社會關懷特性」及「霸凌旁觀經驗」對於「親社會旁觀者因應行為」，具有顯著影響。

第二節 研究方法

本研究目的在於探究與瞭解我國高中（職）學生在校園霸凌事件中受到自身社會關懷特性與霸凌旁觀經驗對於其採取親社會旁觀者因應行為之影響。本研究以文獻探討法蒐集國內外研究校園霸凌、旁觀者效應、社會關懷理論的相關文獻資料，經由歸納統整後，進而形成本研究的理論架構。

經形成研究架構且呼應本研究目的後，建構出本研究之研究假設，並擷取理論及實證研究上的概念，設計問卷進行調查。本研究運用量性研究之問卷調查法，旨在驗證與探討我國在學高中（職）學生之社會關懷特性與霸凌旁觀經驗在校園霸凌事件中對於親社會旁觀者因應行為的影響成效，茲分述如下。

一、文獻探討法

本研究以社會關懷理論與旁觀者效應作為理論分析之研究架構，旨在探究不同在學高中（職）學生之社會關懷特性、霸凌旁觀經驗（霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數）對於親社會旁觀者因應行為之解釋力。此外，蒐集與本研究相關之國內外學術文章、期刊論文、實證研究資料、研究報告等文獻，加以整理分析，以期瞭解影響學生在校園霸凌事件中採取親社會旁觀者因應行為之關聯性因素。

綜上所述，本研究藉由蒐集相關校園霸凌旁觀者因應行為之國內外文獻，進一步深入瞭解國內外校園霸凌與旁觀者因應作為之現況，以期瞭解我國高中（職）學生採取親社會校園霸凌旁觀者因應行為之影響因素，並提供相關單位擬定防制對策之用。

二、問卷調查法

本研究係針對高雄市在學高中（職）一至三年級學生實問卷調查研究，根據相關文獻資料與本研究架構研擬「高中（職）學生校園生活調查問卷」，並以問卷調查的方式蒐集資料，藉由高中（職）學生自陳方式填答，最後就調查所得資料進行分析。

本研究依據研究架構中所設定的研究變項，係參酌國內外相關文獻研究者所編製的量表，設計編製合適的調查問卷進行測量，並就調查所得資料進行相關統計分析，進行不同變項之間的比較，惟仍須注意問卷是否具有信效度。

在施測前，研究者在問卷首頁說明該問卷施測目的與意義，且註明所得資料為保障隱私僅供該研究所用而不會外流，讓受試學生能夠如實填答以便本研究獲取真實現象。此外，該問卷係採取自陳方式瞭解不同在學高中（職）學生在校園霸凌事件中採取何種旁觀者因應行為，由於旁觀者目睹校園霸凌發生亦會造成其心理負面影響，因此對於問卷設計的用字遣詞注意客觀中立，避免該回憶會造成受試學生二度創傷。

第三節 抽樣與問卷實施過程

一、研究對象與抽樣方法

本研究以高雄市2020學年度在學高中（職）一至三年級學生作為研究母群體，藉由回顧式自陳研究施以問卷調查法，調查受試的高中（職）學生自身社會關懷特性與近三個月內在校園中的霸凌旁觀次數、最近一次霸凌發生時的現場旁觀人數，以及各類型霸凌發生當下採取何種旁觀者因應行為，進一步分析對於其採取親社會旁觀者因應行為之影響成效。

預試問卷方面，囿於本研究者自身人力、時間及樣本取得便利性等因素之考量，本研究預試樣本係透過便利抽樣方法選取高雄市某私立高職的一至三年級學生作為預試對象，各年級抽取1班，共抽取3個班級，總計107位學生。該校一年級為四個班級共計133人（一甲32人、一乙37人、一丙31人、一丁33人）；二年級為三個班級共計92人（二甲32人、二乙30人、二丙30人）；三年級則為三個班級共計94人（三甲35人、三乙33人、三丙26人）。

正式問卷方面，由於本研究係以高雄市在學高中（職）學生作為研究對象，屬於地區性研究，故為求研究代表性及考慮樣本選取所在學校的區域，正式問卷施測採取分層隨機抽樣法抽取具有樣本代表性的高中（職）學生。

本研究將高雄市51所高中職學校（不包含男女分校與特殊教育學校）按學校性質作為第一分層，以「公立—私立」、「高中—高職」二維區分為「公立高中」、「公立高職」、「私立高中」、「私立高職」等四種類型，相關學校性質分類及其學生數如表3-3-1所示：

表 3-3-1 高雄市高中（職）學校按學校性質分類表

學校性質	高中（職）學校名稱	學校 總數	學生數	百分比 (%)
公立高中	文山高中、中正高中、前鎮高中 福誠高中、瑞祥高中、六龜高中 路竹高中、仁武高中、林園高中 新莊高中、鼓山高中、三民高中 左營高中、楠梓高中、中山高中 新興高中、小港高中、旗美高中 岡山高中、鳳新高中、鳳山高中 高師大附中、高餐大附中、 中山大學附屬國光高中	24	24,458	35.16
公立高職	中正高工、三民家商、海青工商 高雄高工、高雄高商、旗山農工 岡山農工、鳳山商工	8	15,295	21.99
私立高中	道明中學、復華高中、明誠高中 大榮高中、正義高中、立志高中 新光高中、普門中學、 義大國際高中	9	8,215	11.81
私立高職	三信家商、國際商工、高鳳工家 中華藝校、高英工商、旗美商工 華德工家、高苑工商、樹德家商 中山工商	10	21,594	31.04
總計		51	69,562	100

資料來源：整理自教育部統計處，2020。

為落實去標籤化，本研究將隨機抽樣的五所學校分別命名為A校、B校、C校、D校、E校。由本研究針對上述高雄市51所高中（職）學校區分為「公立高中」、「公立高職」、「私立高中」、「私立高職」四種類型自行編製亂數編碼

表，並按學校數比例從24所「公立高中」中隨機抽取出A校和B校、9所「私立高中」中隨機抽取出C校、8所「公立高職」中隨機抽取出D校、10所「私立高職」中隨機抽取出E校，共計抽出5所學校。復依年級作為第二分層，各校按比例自一至三年級隨機抽取相對應班級數並針對該班學生實問卷調查，總計1,100位高中（職）生參與本研究正式問卷施測，回收樣本分配表如表3-3-2所示：

表 3-3-2 本研究正式問卷回收樣本分配表

學校性質	學校名稱	一年級		二年級		三年級		樣本 總人數
		男生	女生	男生	女生	男生	女生	
公立高中	A 校	48	32	55	39	35	32	241
	B 校	40	26	26	33	80	45	250
私立高中	C 校	13	19	24	23	20	19	118
公立高職	D 校	37	60	32	46	16	30	221
私立高職	E 校	70	40	40	36	49	35	270
總計		208	177	177	177	200	161	1,100

資料來源：研究者自行整理。

本研究正式施測樣本之選取係針對 2020 學年度高雄市 51 所高中職學校共計 69,562 名在學高中職學生（不包含男女分校與特殊教育學校）作為研究母群體（教育部統計處，2020），故在 95%信心水準且+3%誤差下，需要至少 1,051 個樣本數始符合推論統計之要求。此外，本研究係以分層隨機抽樣方式，依據高雄市高中（職）學生數之母體結構，按高雄市各類型高中（職）學校數比例，復依各年級分層比例進行隨機抽樣，總計回收 1,100 個樣本。

為驗證本研究之樣本代表性，以卡方適合度檢定來檢驗本研究樣本的「性別」和「年級」比例與全高雄市整體高中職學生之母體結構（計 74,757 位）是否達到顯著差異，檢定結果如表 3-3-2 所示。性別方面，發現樣本與母體結構未具有顯著差異（ $\chi^2=2.433$ ；d.f.=1； $p>.05$ ）；年級方面，發現樣本與母體結構未具有顯著差異（ $\chi^2=1.469$ ；d.f.=2； $p>.05$ ），代表樣本的性別與年級比例皆與母體結構一致。綜上得知，本研究抽取之樣本具有代表性。

表 3-3-3 本研究樣本結構之卡方適合度檢定結果摘要表

變項	項目類別	母體結構		樣本結構		卡方適合度 檢定
		人數	百分比 (%)	人數	百分比 (%)	
性別	男生	40,867	54.6	585	53.2	$\chi^2=0.892$ d.f.=1 $p>.05$
	女生	33,890	45.4	515	46.8	
年級	一年級	24,507	32.8	385	35.0	$\chi^2=2.433$ d.f.=2 $p>.05$
	二年級	24,732	33.1	354	32.2	
	三年級	25,518	34.1	361	32.8	

資料來源：研究者自行整理。

二、樣本特性

本研究因將性別納入前置變項中，故不討論僅招收男、女生的男中、女中或編班採用男女各別分班的學校（高雄中學、高雄女中）。此外，囿於普通生與身障生的身心特質有異而屬於不同探討主題，因此亦將高雄市特殊教育學校（仁武特殊教育學校、楠梓特殊學校、高雄啟智學校、成功啟智學校）排除於本研究對象之外。本研究問卷回收之調查樣本人口特性如表3-3-2所示：

（一）性別：就全體調查樣本之性別分布，男性占585位（53.2%）、女性占515位（46.8%）。

（二）學校性質：就全體調查樣本之學校性質分布，公立高中占491位（44.6%）、私立高中占118位（10.7%）、公立高職占221位（20.1%）、私立高職

占270位 (24.5%)。

(三) 年級：就全體調查樣本之年級分布，一年級占385位 (35.0%)、二年級占354位 (32.2%)、三年級占361位 (32.8%)。

(四) 家庭氣氛：就全體調查樣本之家庭氣氛分布，非常融洽占355位 (32.3%)、和諧占366位 (33.3%)、普通占205位 (18.6%)、偶爾爭吵占118位 (10.7%)、時常吵架占56位 (5.1%)。

(五) 父母婚姻狀況：就全體調查樣本之父母婚姻狀況分布，婚姻中同住占773位 (70.3%)、同居占103位 (9.4%)、婚姻中分居占46位 (4.2%)、已離婚分居占120位 (10.9%)、已離婚仍同住占12位 (1.1%)、離婚後已再婚占12位 (1.1%)、喪偶占34位 (3.1%)。

(六) 家庭社經地位：就全體調查樣本之父親職業分布，父親職業為主管人員占267位 (24.3%)、專業人員占236位 (21.5%)、半專業人員占99位 (9.0%)、事務工作人員占53位 (4.8%)、服務售貨人員占89位 (8.1%)、農林漁牧人員占27位 (2.5%)、技術工占164位 (14.9%)、半技術工占60位 (5.5%)、非技術工占21位 (1.9%)、無業占84位 (7.6%)。由此進行換算，全體調查樣本之父親社經地位為五等社經地位占503位 (45.8%)、四等社經地位占99位 (9.0%)、三等社經地位占53位 (4.8%)、二等社經地位占313位 (28.5%)、一等社經地位占132位 (12%)。

而母親職業分布，母親職業為主管人員占116位 (10.5%)、專業人員占218位 (19.8%)、半專業人員占91位 (8.3%)、事務工作人員占156位 (14.2%)、服務售貨人員占169位 (15.4%)、農林漁牧人員占13位 (1.2%)、技術工占33位 (3.0%)、半技術工占22位 (2.0%)、非技術工占32位 (2.9%)、無業占250位 (22.7%)。由此進行換算，全體調查樣本之母親社經地位為五等社經地位占334位 (30.3%)、四等社經地位占91位 (8.3%)、三等社經地位占156位 (14.2%)、二等社經地位占224位 (20.4%)、一等社經地位占295位 (26.8%)。

整合上述父親與母親的社經地位分佈情形，就全體調查樣本之家庭社經地

位分布，五等社經地位占247位（22.5%）、四等社經地位占77位（7.0%）、三等社經地位占114位（10.4%）、二等社經地位占289位（26.3%）、一等社經地位占373位（33.9%）。

表 3-3-4 調查樣本個人基本特性分析表 (n=1,100)

個人基本特性	組別	調查樣本	
		學生數	百分比 (%)
性別	男性	585	53.2
	女性	515	46.8
學校性質	公立高中	491	44.6
	私立高中	118	10.7
	公立高職	221	20.1
	私立高職	270	24.5
年級	一年級	385	35.0
	二年級	354	32.2
	三年級	361	32.8
家庭氣氛	非常融洽	355	32.3
	和諧	366	33.3
	普通	205	18.6
	偶爾爭吵	118	10.7
	時常吵架	56	5.1
父母婚姻狀況	婚姻中同住	773	70.3
	同居	103	9.4
	婚姻中分居	46	4.2
	已離婚分居	120	10.9
	已離婚仍同住	12	1.1
	離婚後已再婚	12	1.1
	喪偶	34	3.1
家庭社經地位	五等社經地位	247	22.5
	四等社經地位	77	7.0
	三等社經地位	114	10.4
	二等社經地位	289	26.3
	一等社經地位	373	33.9

資料來源：研究者自行整理。

三、施測場域

為控制問卷施測時的情境，本研究與各抽樣學校的教務處主任、教官或班導師等負責人說明本研究意旨與問卷內容並經同意後，以各班級作為施測場域，並約定時間由本研究親赴各班進行問卷施測。

為使問卷排版淺顯易懂及縮短受試者填答時間，本研究以SurveyCake雲端問卷平臺編製預試與正式問卷作為施測工具，並由本研究親赴各班說明本研究意旨後，提供問卷QR Code圖檔予有意願填寫問卷的學生，並請受試學生於班級內以個人手機掃描QR Code即連線至問卷首頁（如圖3-3-1）進行填答，於線上填寫完畢後，即自動儲存於後臺雲端資料庫。

高中(職)學生校園生活調查問卷

親愛的學生您好：

首先，感謝您撥冗填寫本問卷，本研究目的旨在瞭解您目睹各式情境的旁觀校園霸凌經驗，和實際上採取的旁觀者因應行為及所對應之角色類型。希望藉由獲得您的寶貴意見，透過本研究所得結果提出具體建議，以作為未來防制校園霸凌政策之參考。

本問卷調查共分為三部份，每個人都有自身不同的狀況，因此本問卷題目並沒有所謂對與錯的正確答案。此外，本研究採匿名填答方式，不針對相關個人隱私詢問，請放心填答。

為確保研究之完整性，麻煩您依照符合自身實際狀況及內心真實想法親自填答，並完成勾選所有的問題。

敬祝 心想事成，學業進步

中央警察大學犯罪防治研究所
指導教授:鄧煌發 博士
研究生:陳柏勳 敬上
聯絡電話：03-3281891

開始

本問卷採匿名填答，並沒有對與錯的正確答案，請放心填答。

0%

圖 3-3-1 SurveyCake 問卷首頁

四、施測流程

本研究參考有關社會關懷理論的實證研究與國外學者針對校園霸凌議題所編製的量表作為本研究問卷之建構。為期建構較高信效度的量表內容，本研究先進行預試問卷調查並刪除較低效度的題項，經修正後再據以作為正式施測問卷。下列茲就預試與正式施測之樣本選取及施測流程等內容說明之：

(一) 預試問卷施測

本研究預試問卷的部分內容係援引自國外學者編製的量表，在各題項的中英文語意轉換上儘量以淺顯易懂的文字敘述且符合原量表測量概念進行修改，並透過表面效度判斷契合測量主題的構念。

本研究預試問卷之選取樣本分別為高雄市某私立高職一至三年級學生的一甲、二甲、三甲、三乙等4個班級，為避免受試學生作答態度不佳與注意力不集中等因素造成測量誤差，本研究者親赴該校與科主任、班導師等人說明本研究意旨與問卷內容並經同意後，於2020年10月中旬進行問卷預試施測，經回收並刪除無效問卷後，有效問卷共計107份。

本研究者親自前往該校三個施測班級主持預試問卷調查，說明本研究意旨與告知其相關權益，舉凡自主同意權可拒絕受測，且於作答過程中可隨時暫停並終止後續題目填答；此外，透過直接與受試學生說明問卷填答注意事項，並將預試學生所反應對於填卷過程疑惑處及用字遣詞不明確處，作為修正問卷之參考依據，而受試學生遇有題意不清處可隨時舉手詢問，由本研究者就其窒礙疑問處解釋並記錄之，於回收問卷後修正編製量表題目使其更加淺顯易懂以俾受試學生易於填答。

預試問卷施測結束後，本研究者始進行資料回收、編製編碼簿以及問卷量表各題項的信效度分析。首先在信度分析方面，「關心他人」構面之內在一致性係數（Cronbach's α ）值為0.842；「道德直覺」構面之內在一致性係數（Cronbach's α ）值為0.871，顯示各構面題項皆具有較高的內在一致性。

再者，「關心他人」構面的K-M-O值為.839 ($>.7$)，且Bartlett球形檢定的顯著性為.000 ($<.05$)；「道德直覺」構面的K-M-O值為0.802 ($>.7$)，且Bartlett球形檢定的顯著性為.000 ($<.05$)，代表「關心他人」與「道德直覺」變項適合進行效度分析。在效度分析方面，各構面特徵值均大於1，且各題項的因素負荷量多數大於.6，除了「關心他人」構面中第六題（在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他/她，我會有甚麼感覺」）的因素負荷量為.455稍嫌偏低，然而仍在題目保留的常見準則範圍內 ($>.4$)，故不刪除該題項。

（二）正式問卷施測

本研究編製的正式問卷於2020年12月16日至2020年12月31日期間進行正式施測，調查期程共計半個月。本研究抽樣學校分別為2所公立高中、1所私立高中、1所公立高職、1所私立高職，共計5所高中職學校，由本研究者親赴各學校分別施測完畢後，即進行回收問卷與整理。

本問卷調查父、母親職業題項中設有「其他」欄位，若受試學生不清楚父母親的職業分類，則於其他欄位中填寫其工作內容，由本研究者針對其填答進行分類；此外，亦於SurveyCake系統設定偵測重複IP避免重複填答，並將其視為無效問卷刪除之。經由前述篩選機制剔除無效問卷後，本研究共計回收1,100份有效問卷，並據此進行後續資料處理與分析，相關本研究問卷施測流程，如下圖3-3-2所示：

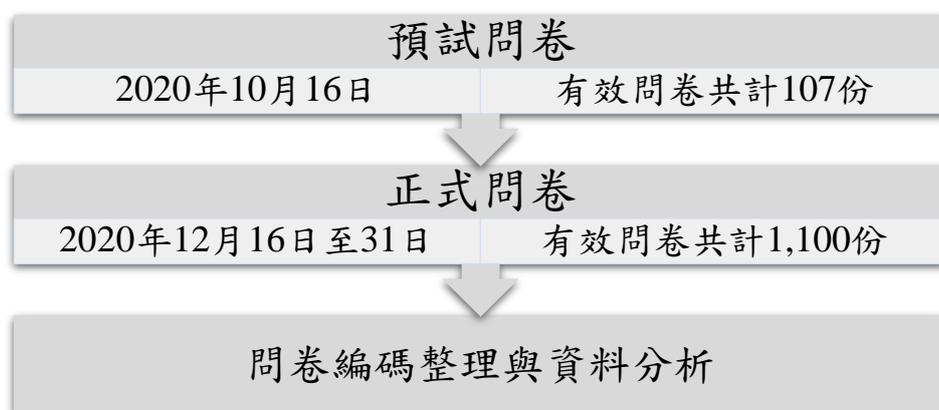


圖 3-3-2 本研究調查問卷施測流程

第四節 研究工具與概念測量

一、研究工具

本研究以問卷調查方式收集資料，透過結構式問卷之自陳經驗方式旨在調查高雄市在學高中（職）學生之社會關懷特性與霸凌旁觀經驗對校園霸凌親社會旁觀者因應行為之影響。為契合本研究目的，本研究使用之研究工具係依據國內外有關校園霸凌文獻資料與相關犯罪學理論所修改編製之「高中（職）學生校園生活調查問卷」（如附錄所示）。

為提升問卷各量表的信度與效度，本研究問卷設計完畢後，先針對量表題項進行表面效度檢驗，再進行問卷預試之前測，將預試問卷中較低信度之題項予以修改使其字句淺顯易懂後，據以作為本研究調查之正式施測問卷。

為確保回收網路填答問卷品質，本研究問卷設定「偵測重複填答」機制，避免同個受試學生以同個瀏覽器進行重複填答；並於問卷填答末頁設定「我不是機器人」驗證機制以阻擋惡意程式干擾。此外，為避免學生再經由掃描QR Code或透過網址連結重複填答，因此待問卷施測完畢後，本研究者旋即將問卷狀態更改設定為非公開，最後本研究者針對調查所得樣本資料進行分析整理。

有關「高中（職）學生校園生活調查問卷」量表之信度分析，本研究係以Cronbach's α 係數（內在一致性係數）作為量表之信度考驗的主要方法，並要求各分量表的 α 係數必須大於.6，確保該量表題項間具有良好的得分一致性；效度分析方面，先以K-M-O量數（Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy）和Bartlett球形檢定檢驗回收資料是否適合進行因素分析，並要求K-M-O值在.7以上，且Bartlett球形檢定的顯著性小於.05，始符合樣本取樣適切性。經由K-M-O量數與Bartlett球形檢定後，再透過探索式因素分析中的主成分分析法（Principle Component Analysis, PCA）萃取出特徵值大於1且因素負荷量（Factor loading）大於.6的題項，並以直交轉軸法中的最大變異法簡化出累計解釋總變異量達50%以上的構面後進一步命名之。

二、概念測量

依據本研究架構，本研究問卷的測量概念分為四個部分，分別為「社會關懷特性分量表」、「霸凌旁觀經驗分量表」、「親社會旁觀者因應行為分量表」、「個人基本特性分量表」。下列茲就本問卷各分量表之測量概念、探索式因素分析以及信度分析之結果說明之：

(一) 社會關懷特性分量表

問卷的第一部分「自身感受」旨在瞭解不同高中（職）學生的社會關懷特性程度。本量表包含道德直覺、情感同理與認知同理等三構面，係參酌國內學者林苡彤（2008）及國外學者Bandura(2016)、Chouhy et al. (2016)、Davis(1983)、Mayberry和Espelage(2007)、Thornberg和Jungert(2014)等人之部分問卷內容彙整編製而成，計有30題。

道德直覺構面，Chouhy et al. (2016)係透過測量道德脫離（Moral Disengagement）程度以驗證社會關懷理論中「道德直覺」變項。因此，本研究援引國外學者Thornberg和Jungert (2014)擬定之「道德脫離霸凌量表（Moral Disengagement in Bullying Scale）」測量「道德直覺」變項，共計18題。

情感同理和認知同理構面，係援引林苡彤（2008）測量同理心量表之概念。國外學者Chouhy et al. (2016)透過測量個體同情心程度以驗證Agnew社會關懷理論中「關心他人」變項部分，惟Chouhy等人援引國外學者Hare(1980)編製之「精神病檢查表修訂版（Psychopathy Checklist-Revised；PCL-R）」為質化訪談工具；然而，本研究係以量化問卷方式進行調查，為符合測量同情心之變項概念，本研究援引林苡彤（2008）參酌國內外研究青少年同理心時常使用之IRI量表（The Interpersonal Reactivity Inventory; Davis, 1983）所自製的同理心量表及其測量概念，將原「觀點取替」與「關懷」兩構面重新命名為「認知同理」與「情感同理」，共計12題。

本分量表係採取Likert五點量表，第1至12題測量「認知同理」與「情感同理」，填答選項分別是「從不如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」，計分依序為1、2、3、4、5分；而第13至30題測量「道德直覺」，填答選項分別是「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，計分依序為5、4、3、2、1分。其加總得分愈高則代表社會關懷特性愈高。

本分量表K-M-O值為.961，且Bartlett球形檢定的顯著性為.00，代表樣本取樣適切性良好。本研究透過探索式因素分析之主成分分析法進行因素萃取，並經最大變異法轉軸後，共萃取「道德直覺」、「情感同理」、「認知同理」等3個因素構面，累計解釋總變異量為68.291%，而分量表內一致性的Cronbach's α 係數為.942。本分量表探索性因素分析與信度分析之結果如表3-4-1所示：

1.道德直覺

本研究將經最大變異法轉軸後所萃取出因素1命名為「道德直覺」，該因素構面係由本分量表的第13題至第30題所組成，特徵值為13.543、解釋變異量為45.145%、各子題的因素負荷量介於.624至.942之間，而內在一致性Cronbach's α 係數為.980。

2.情感同理

本研究將經最大變異法轉軸後所萃取出因素2命名為「情感同理」，該因素構面係由本分量表的第7題至第12題所組成，特徵值為3.585、解釋變異量為11.951%、各子題的因素負荷量介於.651至.829之間，而內在一致性Cronbach's α 係數為.854。

3.認知同理

本研究將經最大變異法轉軸後所萃取出因素3命名為「認知同理」，該因素構面係由本分量表的第1題至第6題所組成，特徵值為3.359、解釋變異量為11.195%、各子題的因素負荷量介於.597至.840之間，而內在一致性Cronbach's α 係數為.837。

表 3-4-1 社會關懷特性分量表之信度與因素分析結果

因素構面	構面題項 ¹	轉軸後之因素負荷量 ²		
		因素1	因素2	因素3
道德 直覺	24.戲弄其他同學沒什麼大不了，因為沒有真正傷害他/她。	.942		
	25.被戲弄的同學並不會為此真的感到難過。	.937		
	29.霸凌與大家格格不入的同學是可以的。	.932		
	22.假如我的朋友們開始霸凌同學，那麼我加入他/她們一起霸凌的行為不應該被譴責。	.931		
	26.沒有同學會因為偶爾被霸凌而受到傷害。	.927		
	15.如果把毀謗其他同學當作玩笑看待那麼做這件事也沒關係。	.911		
	23.當我看到自己所有的朋友都在霸凌其他同學時，則自己也不得不跟著一起參與霸凌。	.908		
	18.相較每天對其他同學拳打腳踢，每週戲弄他/她不算太糟糕。	.906		
	16.對其他同學說惡毒的話是沒關係的，因為只是跟他/她開玩笑。	.893		
	21.如果同學擁有不良的成長歷程，則他/她戲弄或傷害其他同學並不是他/她的錯。	.887		
	22.如果同學在家裡遭到父母的不良對待，則他/她轉而霸凌其他同學並不是自己的過錯。	.885		
	28.如果同學本身行為怪異，則他/她因此被霸凌是自己的錯。	.874		
	30.假如我相較於大家是特立獨行的，則當我被霸凌時應該將責任歸咎於我自己本身。	.849		
	24.戲弄其他同學沒什麼大不了，因為相較之下，毆打他/她才更糟糕。	.847		
	14.為了幫助朋友而傷害其他同學是可以的。	.802		
	19.如果同學與家人的關係不佳，則他/她不應因為在學校霸凌其他同學而受到責備。	.796		
	27.偶爾被其他同學戲弄，並不會真正傷害到我。	.678		
	13.為了保護朋友而傷害其他同學是可以的。	.624		

表 3-4-1 (續) 社會關懷特性分量表之信度與因素分析結果

因素構面	構面題項 ¹	轉軸後之因素負荷量 ²		
		因素1	因素2	因素3
情感 同理	8.我會為遇到困難的人感到難過。	.829		
	7.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺。	.785		
	11.對於受到不公平對待的人，我會很同情他/她們。	.769		
	10.其他人的不幸會影響我的心情。	.741		
	9.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他/她。	.688		
	12.我會因身邊發生的事而感動。	.651		
認知 同理	2.在做決定之前，我會先試著站在不同人的立場來思考。			.840
	4.我能從別人的角度看待事情。			.798
	3.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他/她們。			.750
	1.我相信每件事都有正、反兩面，而且我會試著都考慮到。			.719
	6.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他/她，我會有什麼感覺。」			.642
	5.既使我確定自己在某件事情上是對的，我還是會花時間去聽其他人的看法。			.597
K-M-O值=.961；Bartlett球形檢定的顯著性=.00				
題目數		18	6	6
特徵值		13.543	3.585	3.359
解釋總變異量		45.145	11.951	11.195
累計解釋總變異量		45.145	57.095	68.291
內在一致性Cronbach's α 係數		.980	.854	.837

註：1.各因素構面題項均係依據因素負荷量 (Factor Loading) 之大小進行排序。

2.為有利於資料判讀及詮釋，故表格中未顯示絕對值小於.40 之因素負荷量。

(二) 霸凌旁觀經驗分量表

本分量表旨在瞭解不同的高中職學生近三個月目睹同學之間發生校園霸凌的旁觀次數，以及最近一次發生霸凌時的現場旁觀人數。本分量表援引學者鄧煌發與陳鈺鈴（2014）問卷的15種霸凌行為，並依「霸凌種類」區分為言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌；再依「霸凌嚴重程度」進一步區分為輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌。有關本分量表第一部份探討校園霸凌旁觀次數之變項概念及其測量內容，如表3-4-2所示：

表 3-4-2 校園霸凌旁觀次數之測量內容

霸凌嚴重程度	霸凌種類	變項名稱	測量內容
輕度霸凌	言語霸凌	1. 近三個月目睹同學之間發生「嘲笑同學，取不好聽的綽號，如：胖子等。」的次數	(1) 0 次 (2) 1-3 次 (3) 4-6 次 (4) 7-9 次 (5) 10 次以上
		2. 近三個月目睹同學之間發生「故意口頭威脅同學，如：給我記住、去死等。」的次數	
		3. 近三個月目睹同學之間發生「以髒話罵同學。」的次數	
	關係霸凌	4. 近三個月目睹同學之間發生「故意傳出不真實的謠言傷害同學。」的次數	
		5. 近三個月目睹同學之間發生「故意不跟某個同學講話或一起玩。」的次數	
		6. 近三個月目睹同學之間發生「要其他同學不可以跟某個特定同學玩耍。」的次數	
中度霸凌	肢體霸凌	7. 近三個月目睹同學之間發生「強迫同學幫忙做事，如：買東西、分攤工作等。」的次數	
		8. 近三個月目睹同學之間發生「壞同學的東西，如：撕毀同學的課本等。」的次數	

表 3-4-2 (續) 校園霸凌旁觀次數之測量內容

霸凌嚴重程度	霸凌種類	變項名稱	測量內容
中度霸凌	肢體霸凌	9. 近三個月目睹同學之間發生「未經過同學的同意就拿走他/他的東西。」的次數	(1) 0 次 (2) 1 次 (3) 2 次
		10. 近三個月目睹同學之間發生「空手毆打同學或赤腳踢同學。」的次數	(4) 3 次 (5) 4 次以上
重度霸凌	肢體霸凌	11. 近三個月目睹同學之間發生「用棍棒、掃把或桌椅打傷同學。」的次數	(1) 0 次 (2) 1 次 (3) 2 次 (4) 3 次 (5) 4 次以上
		12. 近三個月目睹同學之間發生「用各種方式跟同學強迫借錢取財。」的次數	
	性霸凌	13. 近三個月目睹同學之間發生「強行使同學暴露他/她的身體。」的次數	(1) 0 次 (2) 1 次 (3) 2 次 (4) 3 次 (5) 4 次以上
		14. 近三個月目睹同學之間發生「故意觸碰同學的胸部、生殖器官或其他重要部位。」的次數	
		15. 近三個月目睹同學之間發生「故意拉、脫、掀開同學衣服、褲子、裙子。」的次數	

資料來源：整理自鄧煌發、陳鈺鈴，2014。

再者，本分量表第二部份係探討校園霸凌霸凌現場旁觀人數之變項概念及其測量內容，如表 3-4-3 所示：

表 3-4-3 霸凌現場旁觀人數之測量內容

霸凌嚴重程度	霸凌種類	變項名稱	測量內容
輕度霸凌	言語霸凌	1. 最近一次目睹同學之間發生「嘲笑別人，取不好聽的綽號，如：胖子。」的現場旁觀人數	(1) 0 位 (2) 1-2 位 (3) 3-4 位 (4) 5-6 位 (5) 7 位以上
		2. 最近一次目睹同學之間發生「故意口頭威脅別人，如：給我記住、去死。」的現場旁觀人數	
		3. 最近一次目睹同學之間發生「以髒話罵別人。」的現場旁觀人數	
	關係霸凌	4. 最近一次目睹同學之間發生「故意傳出不真實的謠言傷害別人。」的現場旁觀人數	
		5. 最近一次目睹同學之間發生「故意不跟某個人講話或一起玩。」的現場旁觀人數	
		6. 最近一次目睹同學之間發生「要其他人不跟某個人玩耍。」的現場旁觀人數	
中度霸凌	肢體霸凌	7. 最近一次目睹同學之間發生「強迫別人幫他/她做事，如：買東西、分攤工作。」的現場旁觀人數	
		8. 最近一次目睹同學之間發生「破壞別人的東西，如：撕毀同學課本等。」的現場旁觀人數	
		9. 最近一次目睹同學之間發生「不經同意就拿走別人的東西。」的現場旁觀人數	
		10. 最近一次目睹同學之間發生「空手毆打別人或踢人。」的現場旁觀人數	

表 3-4-3 (續) 霸凌現場旁觀人數之測量內容

霸凌嚴重程度	霸凌種類	變項名稱	測量內容
重度霸凌	肢體霸凌	11.最近一次目睹同學之間發生「用棍棒、掃把或桌椅打傷他人。」的現場旁觀人數	
		12.最近一次目睹同學之間發生「用各種方式跟他人強迫借錢取財。」的現場旁觀人數	
	性霸凌	13.最近一次目睹同學之間發生「故意拉(脫或掀)開別人衣服、褲子、裙子。」的現場旁觀人數	(1) 0 位 (2) 1-2 位 (3) 3-4 位 (4) 5-6 位
		14.最近一次目睹同學之間發生「強行使他人暴露身體。」的現場旁觀人數	(5) 7 位以上
		15.最近一次目睹同學之間發生「故意碰觸別人的胸部或生殖器官。」的現場旁觀人數	

資料來源：整理自鄧煌發、陳鈞鈴，2014。

(三) 親社會旁觀者因應行為分量表

問卷的第三部分為複選題，係援引國外學者Salmivalli等人(1996)探討校園霸凌旁觀者因應行為之量表所編製而成。本分量表計有20題，旨在針對15種不同的校園霸凌行為，受試的高中(職)學生若有其霸凌旁觀經驗，則接續填答本分量表，並勾選其當下採取的旁觀者因應行為。

本研究進一步將15種不同的校園霸凌行為依照霸凌種類區分為言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌，並依照霸凌嚴重程度進一步區分為輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌進行分析探討。此外，本研究另參酌Smokowski & Evans (2019)研究概念，將該20題旁觀者因應行為進一步整合命名為親社會旁觀者因應行為，加總分數愈高則代表親社會旁觀者傾向愈高。有關本分量表之測量變項及其內容如表3-4-4所示：

表 3-4-4 親社會旁觀者因應角色變項概念表

變項概念	測量內容
親社會旁觀者因應行為	1.告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。
	2.告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
	3.威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。
	4.告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
	5.告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。
	6.在霸凌情況下安慰受凌者同學。
	7.攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。
	8.為受凌者同學報仇。
	9.責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。
	10.勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
	11.召集其他同學過來協助受凌者同學。
	12.告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
	13.試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。
	14.嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
	15.事後安慰受凌者同學。
	16.在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
	17.去告訴老師發生的霸凌行為。
	18.鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
	19.在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。
	20.請求老師協助負起責任。

資料來源：整理自 Salmivalli 等人, 1996; Smokowski & Evans, 2019.

(四) 個人基本特性分量表

問卷的第四部分係參酌鄧煌發(2014)、黃毅志(2003)等學者的量表所編製而成,旨在瞭解不同高中(職)學生的個人基本特性。

其中,本分量表之家庭社經方面,根據我國主計處將職業分類為九大類別,學者黃毅志(2003)進一步建構「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」將職業社經地位分類為五等次(李嘉欣,2018)。因此,本研究測量家庭社經地位變項係援引黃毅志(2003)「臺灣地區新社經地位量表」之社經地位劃分,將職業以淺顯易懂方式更名區分並劃分為五等社經地位,由高至低社經地位依序分別為五等社經地位(主管人員、專業人員)、四等社經地位(半專業人員)、三等社經地位(事務工作人員)、二等社經地位(服務售貨人員、技術工、半技術工)、一等社經地位(農林漁牧人員、非技術工),如表3-4-5所示。綜上,本研究透過調查受試學生的父親與母親職業,藉以測量父親與母親的社經地位,並將兩社經地位相互比較取其高者作為代表「家庭社經地位」。

表 3-4-5 臺灣地區職業分類及社經地位等次劃分

社經地位等次	職業分類	工作類別
五等 社經地位	主管人員	雇主與總經理
		主管、校長、民意代表
	專業人員	大專教師與研究人員
		中小學(學前特教)教師
		醫師、法律專業人員 (屬高層專業人員)
		語文、文物管理、藝術、娛樂、宗教人員 (屬藝文專業人員)
		藥師、護士、助產士、護理師 (屬醫療專業人員)
		會計師及商學專業人員
		工程師

表 3-4-5 (續) 臺灣地區職業分類及社經地位等次劃分

社經地位等次	職業分類	工作類別
四等 社經地位	半專業人員	助教、研究助理、補習班、訓練班教師 (屬教育學術半專業人員)
		法律、行政半專業助理
		社工員、輔導員、宗教半專業人員
		藝術、娛樂半專業人員
		醫療、農業生物技術員、運動半專業人員 (屬生物醫療半專業人員)
		會計、計算半專業助理
		商業半專業服務人員
		工程、航空、航海技術員
		辦公室監督
		三等 社經地位
顧客服務事務性工作、旅運服務生		
會計事務		
出納事務		
餐飲服務生、家事管理員		
二等 社經地位	服務售貨人員	廚師
		理容整潔、個人照顧
		保安工作
		商店售貨
		固定攤販與市場售貨
	技術工	營建採礦技術工
		金屬機械技術工
		其他技術工
	半技術工	車輛駕駛及移運、農機操作半技術工
		工業操作半技術工
農林漁牧人員	組裝半技術工	
	農林牧工作人員	
一等 社經地位	非技術工	漁民
		工友、小妹
		看管
		售貨小販
		清潔工
		生產體力非技術工
	搬送非技術工	

資料來源：整理自黃毅志，2003。

本分量表計7題，係針對受試學生的性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況、家庭社經地位等個人基本特性進行調查。有關本分量表的測量變項及其內容如表3-4-6所示：

表 3-4-6 個人基本特性變項概念表

變項名稱	測量尺度	測量內容	
性別	名義變項	(1) 男生	(2) 女生
學校性質	名義變項	(1) 公立高中 (3) 公立高職	(2) 私立高中 (4) 私立高職
年級	次序變項	(1) 一年級 (3) 三年級	(2) 二年級
家庭氣氛	次序變項	(1) 非常融洽 (3) 普通 (5) 時常吵架	(2) 和諧 (4) 偶爾爭吵
父母婚姻狀況	名義變項	(1) 婚姻中同住 (3) 婚姻中分居 (5) 已離婚仍同住 (7) 喪偶	(2) 同居 (4) 已離婚分居 (6) 離婚後已再婚 (8) 其它
家庭社經地位	名義變項	(1) 五等社經地位 (3) 三等社經地位 (5) 一等社經地位	(2) 四等社經地位 (4) 二等社經地位

資料來源：本研究者自行整理。

第五節 資料處理

一、描述性統計分析 (Descriptive Statistics)

針對回收問卷進行描述性統計分析，透過次數分配、平均數、標準差等統計方式瞭解不同在學高中（職）學生在各性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況與家庭社經地位等個人基本特性，社會關懷特性、霸凌旁觀經驗以及親社會旁觀者因應行為等變項之分布概況。

二、信度分析 (Reliability Analysis)

信度分析所得之Cronbach α 係數為評量各題項得分間的一致性，屬於內在一致性係數，用以檢驗問卷品質好壞。本研究以Cronbach α 係數作為檢驗本研究問卷分量表內部一致性之指標，係數值愈高者代表量表中各題項性質趨於一致，意即該量表具有良好且較高的信度。

三、探索性因素分析 (Exploratory Factor Analysis)

探索性因素分析旨在檢驗問卷量表之內容效度，其各題項是否有針對性反應量表主題。進行因素分析之前，先檢驗本研究問卷分量表是否適合進行因素分析，即透過KMO與Bartlett球形檢定進行因子模型的適應性分析。再者，本研究利用因素分析之主成分分析法進行因素萃取，並以特徵值大於1、最大變異轉軸法之方式萃取出因素負荷量較高（大於.6）之題項，進一步將各構面題項組成本研究問卷分量表。

四、卡方 (χ^2) 檢定 (Chi-square Test)

本研究以卡方檢定之適合度檢定檢驗經本研究問卷回收的高中（職）學生樣本是否具有研究代表性，針對本研究樣本的「性別」和「年級」比例與全高雄市整體高中職學生之母體結構檢驗其是否達到顯著差異，若樣本與母體結構未具有顯著差異 ($p > .05$)，則代表本研究樣本的性別與年級比例皆與母體結構一致而具有樣本代表性。

五、獨立樣本t檢定 (Independent test)

獨立樣本t檢定係用以二分組變項在連續變項中的平均數差異性檢定。本研究以獨立樣本t檢定檢驗不同性別在社會關懷特性、霸凌旁觀經驗等變項是否存在顯著差異。

六、單因子變異數分析 (One-Way ANOVA)

單因子變異數分析 (One-Way ANOVA) 之F檢定統計方法係用來檢驗三個以上類別變項與連續變項之間是否具有顯著差異。例如，本研究以F檢定檢驗不同學校性質、年級、家庭氣氛、婚姻狀況與家庭社經地位在社會關懷特性之道德直覺、情感同理及認知同理等三構面與霸凌旁觀經驗之霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數等兩構面是否存在顯著差異。

七、皮爾森積差相關分析 (Person product-moment correlation)

檢驗兩連續變項間是否具有顯著相關性。本研究以皮爾森積差相關檢驗社會關懷特性之道德直覺、情感同理及認知同理等三構面與霸凌旁觀經驗之霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數等兩構面是否存在顯著相關。

八、多元迴歸分析 (Multiple regression analysis)

本研究透過多元迴歸分析之階層迴歸方式，檢驗不同高中（職）生的背景變項之個人基本特性與中介變項之社會關懷特性（道德直覺、情感同理及認知同理）和霸凌旁觀經驗（霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數）對於言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌等四種霸凌類型，以及輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌等三種霸凌嚴重程度之親社會旁觀者因應行為是否具有顯著影響。

本研究進行多元迴歸分析時，將學校性質（公立高中、公立高職、私立高中與私立高職）進一步區分為學校主體（公立及私立）、教育學制（高中及高職），並將原為類別變項之性別（0=男生、女生=1）、學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）、教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）及父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，

合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）進行虛擬編碼轉換為連續變項之概念；而年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）、家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）及家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）則視為連續變項不另進行虛擬編碼。

第六節 研究倫理

本研究以文獻探討法與問卷調查法作為研究方法，透過問卷調查法針對在學高中（職）學生進行研究，瞭解其個人基本特性、社會關懷特性、霸凌旁觀經驗等變項之間的差異性、相關性以及對於親社會旁觀者因應行為的影響力。

有鑒於本研究係以人作為研究的觀察對象，牽涉到公共道德爭議及規範，均為探討研究倫理的範疇內。此外，由於填寫問卷時題目要求受試學生回顧關於校園霸凌經驗可能對受試學生造成二度傷害影響。故本研究恪遵落實《中華民國犯罪學學會研究倫理規範》（以下簡稱倫理規範）規定，保護本研究受試學生避免資訊不對稱或受研究者主觀價值影響等因素，致使其權益及身心蒙受傷害。下列茲就本研究涉及之研究倫理內容，依據倫理規範原則臚列分述之：

一、研究者責任

（一）專業責任

本研究恪遵倫理規範第八條規定，本研究者基於個人專業能力的限制下，搜尋閱讀國內外相關文獻資料，增進對於校園霸凌及旁觀者相關議題之學術知識以激盪本研究者思維。

（二）法律責任

本研究恪遵倫理規範第九條規定，對於受試學生蒐集所得調查資料嚴守保護保密原則。故本研究問卷答項中並未有受試者姓名及相關編號等標籤，且本研究者以密碼金鑰方式儲存回收問卷資料保障其隱私權及人權維護。

(三) 社會責任

本研究恪遵倫理規範第十條規定，本研究者基於促進社會福祉及改善我國校園霸凌現況之願景，擬依據所得發現與研究結論研擬相關防制霸凌對策以回饋社會，提供大眾檢視與討論。

(四) 學術責任

本研究恪遵倫理規範第十一條規定，於使用國內外學者的文獻資料內容時，皆註明來源出處及整理臚列於參考文獻中。再者，本研究者於設計問卷題目時已儘量避免字句會使受試學生感受到歧視、偏見或刻板印象等不利影響。

二、研究者對於受試者之保護

(一) 保護原則

為保護本研究受試對象之在學高中（職）學生身心福祉與隱私權等權益，本研究將填寫問卷需注意事項皆清楚註明於問卷首頁，並註明本研究者姓名與聯絡資訊，如電話與電子郵件，供受試學生遇有疑惑與需要協助時所用。

(二) 匿名及保密原則

本研究於問卷填答前會告知受試學生，該問卷填答係採不記名方式進行，且問卷收集資料不對外公開，謹守個人資料保護法規範。此外，本研究之問卷資料蒐集與分析完畢後過程以密碼金鑰儲存以避免資料外流，保障受試學生的個人資訊保密。

(三) 告知後同意原則

本研究非屬實驗性研究，故非以取得其法定代理人或監護權人同意才能進行問卷填答調查為必要。本研究者於問卷填答前詳細告知現場受試學生研究目的、執行方式及選定研究對象的方式等，並明確說明其有自主同意權可自由選擇參加問卷填答與否，經確認並取得受試學生本人同意後始發放問卷。再者，亦於本問卷首頁簡明列舉各項資訊，如受試者可自主選擇中止問卷填答等，經受試者親自閱讀無誤再次確認後，始進行問卷填答。

第四章 問卷調查研究結果之分析

為深入瞭解我國高中（職）學生的個人基本特性、自身社會關懷特性、校園內的霸凌旁觀次數和霸凌現場的旁觀人數，以及其目睹霸凌發生時採取的旁觀者因應行為之校園實際概況，本研究透過分層隨機抽樣法抽取計 1,100 位高雄市高中（職）學生進行調查分析。

本章就分析結果分為四節進行探究，首先，第一節針對本研究架構中各類型與嚴重程度之校園霸凌親社會旁觀者因應行為相關因素進行差異分析；其次，第二節進行社會關懷特性與霸凌旁觀經驗之相關分析；再者，第三節針對本研究架構中各類型與嚴重程度之親社會旁觀者因應行為相關因素進行影響因素之分析；最後，第四節就前列分析結果進行綜合分析之歸納整理。

第一節 校園霸凌親社會旁觀者因應行為相關因素之差異分析

為深入瞭解我國高中（職）校園內學生的旁觀霸凌現況與親社會旁觀者因應行為的實際概況，本節分別就個人基本特性在社會關懷特性、霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為等連續變項間之差異情形進行分析。

本節共分為三個部分：第一，分析不同高中（職）學生之個人基本特性在社會關懷特性是否具有顯著差異。第二，分析不同高中（職）學生之個人基本特性在不同霸凌類型與霸凌程度的霸凌旁觀經驗是否具有顯著差異。第三，分析不同高中（職）學生之個人基本特性在不同霸凌類型與霸凌程度的親社會旁觀者因應行為是否具有顯著差異。

一、個人基本特性在社會關懷特性之差異分析

本部分就性別在社會關懷特性之差異情形，以獨立樣本 t 檢定進行平均數差異分析；並就學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況以及家庭社經地位分別在社會關懷特性之差異情形，以單因子變異數分析（One-Way ANOVA）進行平均數差異分析。下列茲就分析結果分述之：

(一) 性別在社會關懷特性之差異分析

有關不同性別在社會關懷特性的道德直覺、情感同理和認知同理等三構面之差異分析的結果如下表 4-1-1-1 所示：

表 4-1-1-1 性別在社會關懷特性之差異分析表

構面名稱	性別	個數	平均數	標準差	t值；sig.
道德直覺	男	585	69.96	13.841	t=-7.148***
	女	515	76.01	14.160	女>男
情感同理	男	585	21.24	4.451	t=-4.529***
	女	515	22.40	4.045	女>男
認知同理	男	585	22.10	3.886	t=-2.984**
	女	515	22.75	3.404	女>男

註：**p<.01；***p<.001

在道德直覺構面中，不同性別在道德直覺達到統計上顯著差異（t=-7.148；p<.001），女性的道德直覺程度（平均數為 76.01）顯著高於男性（平均數為 69.96）。在情感同理構面中，不同性別在情感同理亦達到統計上顯著差異（t=-4.529；p<.001），女性的情感同理程度（平均數為 22.40）顯著高於男性（平均數為 21.24）。在認知同理構面中，不同性別在認知同理亦達到統計上顯著差異（t=-2.984；p<.01），女性的認知同理程度（平均數為 22.75）顯著高於男性（平均數為 22.10）。

(二) 學校性質在社會關懷特性之差異分析

有關不同學校性質在社會關懷特性的道德直覺、情感同理和認知同理等三構面之差異分析的結果如下表 4-1-1-2。在道德直覺構面中，不同學校性質在道德直覺達到統計上顯著差異（F=15.932；p<.001），公立高中的道德直覺（平均數為 74.63）最高。經事後檢定發現，公立高中之道德直覺程度顯著高於私立高中及私立高職（公立高中平均數為 74.63；私立高中平均數為 69.85；私立高職平均數為 68.47）；公立高職之道德直覺程度亦顯著高於私立高中及私立高職（公立高職平均數為 75.55；私立高中平均數為 69.85；私立高職平均數為 68.47）。

在情感同理構面中，不同學校性質在情感同理程度未達統計上顯著差異（ $F=1.365$ ； $p>.05$ ），公立高中的情感同理（平均數為 21.99）最高。在認知同理構面中，不同學校性質在認知同理程度未達統計上顯著差異（ $F=.543$ ； $p>.05$ ），私立高中的認知同理（平均數為 22.69）最高。

表 4-1-1-2 學校性質在社會關懷特性之差異分析表

構面名稱	學校性質	個數	平均數	標準差	F值；sig.
道德直覺	公立高中 (A)	491	74.63	9.908	F=15.932*** A>B A>D C>B C>D
	私立高中 (B)	118	69.85	18.287	
	公立高職 (C)	221	75.55	12.543	
	私立高職 (D)	270	68.47	18.665	
情感同理	公立高中 (A)	491	21.99	4.101	F=1.365
	私立高中 (B)	118	21.92	4.790	
	公立高職 (C)	221	21.78	4.071	
	私立高職 (D)	270	21.34	4.606	
認知同理	公立高中 (A)	491	22.32	3.470	F=.543
	私立高中 (B)	118	22.69	4.357	
	公立高職 (C)	221	22.57	3.761	
	私立高職 (D)	270	22.31	3.676	

註：*** $p<.001$

(三) 年級在社會關懷特性之差異分析

有關不同年級在社會關懷特性的道德直覺、情感同理和認知同理等三構面之差異分析的結果如下表 4-1-1-3 所示。

在道德直覺構面中，不同年級在道德直覺達到統計上顯著差異（ $F=18.581$ ； $p<.001$ ），一年級的道德直覺（平均數為 75.94）最高。經事後檢定發現，一年級之道德直覺程度顯著高於二年級和三年級，而二年級之道德直覺程度亦顯著高於三年級（一年級平均數為 75.94；二年級平均數為 72.56；三年級平均數為 69.66）。在情感同理構面中，不同年級在情感同理未達統計上顯著差異（ $F=1.595$ ； $p>.05$ ），三年級的情感同理程度（平均數為 22.01）最高。在認知同理構面中，不同年級在認知同理未達統計上顯著差異（ $F=.367$ ； $p>.05$ ），二年級的認知同理程度（平均數為 22.54）最高。

表 4-1-1-3 年級在社會關懷特性之差異分析表

構面名稱	年級	個數	平均數	標準差	F值；sig.
道德直覺	一年級 (A)	385	75.94	10.258	F=18.581*** C>B>A
	二年級 (B)	354	72.56	14.695	
	三年級 (C)	361	69.66	16.746	
情感同理	一年級 (A)	385	21.47	4.505	F=1.595
	二年級 (B)	354	21.88	4.101	
	三年級 (C)	361	22.01	4.270	
認知同理	一年級 (A)	385	22.35	4.044	F=.367
	二年級 (B)	354	22.54	3.522	
	三年級 (C)	361	22.33	3.425	

註：***p<.001

(四) 家庭氣氛在社會關懷特性之差異分析

有關不同家庭氣氛在社會關懷特性的道德直覺、情感同理和認知同理等三構面之差異分析的結果如下表 4-1-1-4 所示。

表 4-1-1-4 家庭氣氛在社會關懷特性之差異分析表

構面名稱	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
道德直覺	非常融洽 (A)	355	73.68	16.578	F=4.596** A>E B>E D>E
	和諧 (B)	366	73.62	11.439	
	普通 (C)	205	71.41	12.565	
	偶爾吵架 (D)	118	73.29	14.926	
	時常吵架 (E)	56	65.77	18.052	
情感同理	非常融洽 (A)	355	22.17	4.224	F=3.888** A>C
	和諧 (B)	366	21.78	3.867	
	普通 (C)	205	20.80	4.559	
	偶爾吵架 (D)	118	22.32	4.383	
	時常吵架 (E)	56	21.73	5.732	
認知同理	非常融洽 (A)	355	23.16	3.756	F=7.325*** A>B A>C
	和諧 (B)	366	22.00	3.329	
	普通 (C)	205	21.66	3.962	
	偶爾吵架 (D)	118	22.48	3.683	
	時常吵架 (E)	56	22.80	3.503	

註：**p<.01, ***p<.001

在道德直覺構面中，不同家庭氣氛在道德直覺達到統計上顯著差異（ $F=4.596$ ； $p>.01$ ），非常融洽的道德直覺（平均數為 73.68）最高。經事後檢定發現，非常融洽、和諧與偶爾吵架之道德直覺程度均顯著高於時常吵架（非常融洽平均數為 73.68；和諧平均數為 73.62；偶爾吵架平均數為 73.29；時常吵架均數為 65.77）。在情感同理構面中，不同家庭氣氛在情感同理達到統計上顯著差異（ $F=3.888$ ； $p<.01$ ）。經事後檢定發現，非常融洽之情感同理程度顯著高於普通（非常融洽平均數為 22.17；普通平均數為 20.80）。在認知同理構面中，不同家庭氣氛在認知同理達到統計上顯著差異（ $F=7.325$ ； $p<.001$ ）。經事後檢定發現，非常融洽之認知同理程度顯著高於和諧和普通（非常融洽平均數為 23.16；和諧平均數為 22.00；普通平均數為 21.66）。

（五）父母婚姻狀況在社會關懷特性之差異分析

有關不同父母婚姻狀況在社會關懷特性的道德直覺、情感同理和認知同理等三構面之差異分析的結果如下表 4-1-1-5 所示。

表 4-1-1-5 父母婚姻狀況在社會關懷特性之差異分析表

構面名稱	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
道德直覺	婚姻中同住 (A)	773	73.27	14.079	F=1.263
	同居 (B)	103	69.76	13.794	
	婚姻中分居 (C)	46	71.80	15.983	
	已離婚分居 (D)	120	72.16	14.862	
	已離婚仍同住 (E)	12	74.58	11.082	
	離婚後已再婚 (F)	12	69.83	22.213	
	喪偶 (G)	34	75.15	13.940	
情感同理	婚姻中同住 (A)	773	21.67	4.307	F=2.008
	同居 (B)	103	21.20	4.030	
	婚姻中分居 (C)	46	22.78	4.361	
	已離婚分居 (D)	120	21.98	4.430	
	已離婚仍同住 (E)	12	22.83	5.078	
	離婚後已再婚 (F)	12	24.58	3.895	
	喪偶 (G)	34	22.56	3.925	
認知同理	婚姻中同住 (A)	773	22.36	3.705	F=.558
	同居 (B)	103	22.17	3.804	
	婚姻中分居 (C)	46	22.28	4.395	
	已離婚分居 (D)	120	22.86	3.280	
	已離婚仍同住 (E)	12	22.67	4.658	
	離婚後已再婚 (F)	12	23.33	2.871	
	喪偶 (G)	34	22.18	2.990	

在道德直覺構面中，不同父母婚姻狀況在道德直覺未達統計上顯著差異 ($F=1.263$; $p>.05$)，喪偶的道德直覺 (平均數為 75.15) 最高。在情感同理構面中，不同父母婚姻狀況在情感同理未達統計上顯著差異 ($F=2.008$; $p>.05$)，離婚後已再婚的情感同理 (平均數為 24.58) 最高。在認知同理構面中，不同父母婚姻狀況在認知同理未達統計上顯著差異 ($F=7.558$; $p>.05$)，離婚後已再婚的認知同理 (平均數為 23.33) 最高。

(六) 家庭社經地位在社會關懷特性之差異分析

有關不同家庭社經地位在社會關懷特性的道德直覺、情感同理和認知同理等三構面之差異分析的結果如下表 4-1-1-6 所示。

表 4-1-1-6 家庭社經地位在社會關懷特性之差異分析表

構面名稱	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
道德直覺	五等社經地位 (A)	247	72.83	13.050	F=.642
	四等社經地位 (B)	77	71.19	16.331	
	三等社經地位 (C)	114	71.62	15.818	
	二等社經地位 (D)	289	73.56	12.945	
	一等社經地位 (E)	373	72.86	15.181	
情感同理	五等社經地位 (A)	247	21.79	4.273	F=.134
	四等社經地位 (B)	77	21.73	4.439	
	三等社經地位 (C)	114	21.53	4.127	
	二等社經地位 (D)	289	21.87	4.404	
	一等社經地位 (E)	56	21.73	5.732	
認知同理	五等社經地位 (A)	247	22.35	3.735	F=2.203
	四等社經地位 (B)	77	23.17	3.556	
	三等社經地位 (C)	114	21.65	3.223	
	二等社經地位 (D)	289	22.57	3.953	
	一等社經地位 (E)	373	22.38	3.556	

在道德直覺構面中，不同家庭社經地位在道德直覺未達統計上顯著差異 ($F=.642$; $p>.05$)，二等社經地位的道德直覺 (平均數為 73.56) 最高。在情感同理構面中，不同家庭社經地位在情感同理未達統計上顯著差異 ($F=.134$; $p>.05$)，二等社經地位的情感同理 (平均數為 21.87) 最高。在認知同理構面中，不同家庭社經地位在認知同理未達統計上顯著差異 ($F=2.203$; $p>.05$)，四等社經地位的認知同理 (平均數為 23.17) 最高。

二、個人基本特性在霸凌旁觀經驗之差異分析

本研究以獨立樣本 t 檢定就性別在霸凌旁觀經驗之差異情形進行平均數差異分析；並以單因子變異數分析（One-Way ANOVA）就學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況及家庭社經地位分別在霸凌旁觀經驗之差異情形進行平均數差異分析。下列茲就分析結果分述之：

（一）性別在霸凌旁觀經驗之差異分析

有關不同性別在霸凌旁觀經驗的霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面之差異分析的結果如表 4-1-2-1、4-1-2-2 所示。由下表 4-1-2-1 得知，在霸凌旁觀次數構面中，不同性別在整體霸凌旁觀次數達到統計上顯著差異

（ $t=5.263$ ； $p<.001$ ），男性之整體霸凌旁觀次數（平均數為 22.20）顯著高於女性（平均數為 19.90）。

此外，依霸凌程度分類，不同性別在輕度霸凌旁觀次數（ $t=5.753$ ； $p<.001$ ）、中度霸凌旁觀次數（ $t=3.037$ ； $p<.01$ ）及重度霸凌旁觀次數（ $t=2.651$ ； $p<.01$ ）均達到統計上顯著差異，顯示男性之輕度霸凌、中度霸凌與重度霸凌旁觀次數皆高於女性，其中以輕度霸凌旁觀次數之差異最大（男性平均數為 11.23；女性平均數為 9.69）。

而依霸凌類型分類，不同性別在言語霸凌旁觀次數（ $t=6.451$ ； $p<.001$ ）、關係霸凌旁觀次數（ $t=2.415$ ； $p<.05$ ）、肢體霸凌旁觀次數（ $t=2.814$ ， $p<.01$ ）、及性霸凌旁觀次數（ $t=3.045$ ， $p<.01$ ）均達到統計上顯著差異，顯示男性之言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌與性霸凌旁觀次數皆高於女性，其中以言語霸凌旁觀次數之差異最大（男性平均數為 7.18；女性平均數為 5.92）。

表 4-1-2-1 性別在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	性別	個數	平均數	標準差	t值；sig.
整體霸凌旁觀次數	男	585	22.20	7.357	t=5.263*** 男>女
	女	515	19.90	7.117	
輕度霸凌旁觀次數	男	585	11.23	4.603	t=5.753*** 男>女
	女	515	9.69	4.176	
中度霸凌旁觀次數	男	585	5.32	2.667	t=3.037** 男>女
	女	515	4.86	2.364	
重度霸凌旁觀次數	男	585	5.65	1.900	t=2.651** 男>女
	女	515	5.34	1.923	
言語霸凌旁觀次數	男	585	7.18	3.324	t=6.451*** 男>女
	女	515	5.92	3.117	
關係霸凌旁觀次數	男	585	4.04	2.048	t=2.415* 男>女
	女	515	3.77	1.710	
肢體霸凌旁觀次數	男	585	7.43	2.909	t=2.814** 男>女
	女	515	6.95	2.803	
性霸凌旁觀次數	男	585	3.54	1.706	t=3.045** 男>女
	女	515	3.26	1.361	

註：*p<.05, **p<.01, ***p<.001

另一方面，由下表 4-1-2-2 得知，在霸凌現場旁觀人數構面中，不同性別在整體霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著差異（ $t=3.712$ ； $p<.001$ ），男性的霸凌現場旁觀人數（平均數為 7.31）顯著高於女性（平均數為 5.53）。

此外，依霸凌程度分類，不同性別在輕度霸凌現場旁觀人數（ $t=3.935$ ； $p<.001$ ）及中度霸凌現場旁觀人數（ $t=2.135$ ； $p<.01$ ）均達到統計上顯著差異，顯示男性之輕度霸凌與中度霸凌現場旁觀人數皆顯著高於女性，其中以輕度霸凌現場旁觀人數之差異最大（男性平均數為 5.49；女性平均數為 4.27）。

而依霸凌類型分類，不同性別在言語霸凌現場旁觀人數（ $t=4.311$ ； $p<.001$ ）、關係霸凌現場旁觀人數（ $t=2.149$ ； $p<.05$ ）及肢體霸凌現場旁觀人數（ $t=2.105$ ； $p<.01$ ）均達到統計上顯著差異，顯示男性之言語霸凌、關係霸凌與肢體霸凌現場旁觀人數皆顯著高於女性，其中以言語霸凌現場旁觀人數之差異最大（男性平均數為 4.27；女性平均數為 3.32）。

表 4-1-2-2 性別在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀人數分類	性別	個數	平均數	標準差	t值；sig.
整體霸凌 現場旁觀人數	男	534	7.31	7.377	t=3.712*** 男>女
	女	482	5.53	7.870	
輕度霸凌 現場旁觀人數	男	535	5.49	4.927	t=3.935*** 男>女
	女	483	4.27	4.940	
中度霸凌 現場旁觀人數	男	534	1.20	2.487	t=2.135* 男>女
	女	482	.87	2.423	
重度霸凌 現場旁觀人數	男	534	.63	1.878	t=1.733
	女	482	.42	2.106	
言語霸凌 現場旁觀人數	男	549	4.27	3.514	t=4.311*** 男>女
	女	490	3.32	3.577	
關係霸凌 現場旁觀人數	男	537	1.36	2.408	t=2.149* 男>女
	女	483	1.05	2.161	
肢體霸凌 現場旁觀人數	男	534	1.35	2.819	t=2.105* 男>女
	女	482	.97	2.912	
性霸凌 現場旁觀人數	男	535	.49	1.626	t=1.739
	女	482	.32	1.569	

註：*p<.05, ***p<.001

(二) 學校性質在霸凌旁觀經驗之差異分析

有關不同學校性質在霸凌旁觀經驗的霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面之差異分析的結果如表 4-1-2-3、4-1-2-4 所示。由下表 4-1-2-3 得知，在霸凌旁觀次數構面中，不同學校性質在整體霸凌旁觀次數達到統計上顯著差異 ($F=4.349$; $p<.01$)，私立高中的整體霸凌旁觀次數 (平均數為 22.50) 最高。經事後檢定發現，私立高中和私立高職之整體霸凌旁觀次數皆顯著高於公立高職 (私立高中平均數為 22.50；私立高職平均數為 21.78；公立高職平均數為 19.87)。

此外，依霸凌程度分類，不同學校性質在重度霸凌旁觀次數達到統計上顯著差異 ($F=7.200$, $p<.001$)，其中以私立高中和公立高職在重度霸凌旁觀次數之差異最大 (私立高中平均數為 5.95；公立高職平均數為 5.14)。

表 4-1-2-3 學校性質在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀 次數分類	學校性質	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	20.99	6.558	F=4.349** B>C D>C
	私立高中 (B)	118	22.50	10.632	
	公立高職 (C)	221	19.87	6.206	
	私立高職 (D)	270	21.78	7.620	
輕度霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	10.45	4.177	F=2.216
	私立高中 (B)	118	10.97	5.624	
	公立高職 (C)	221	9.95	4.593	
	私立高職 (D)	270	10.87	4.294	
中度霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	5.13	2.463	F=2.543
	私立高中 (B)	118	5.58	3.428	
	公立高職 (C)	221	4.79	2.139	
	私立高職 (D)	270	5.13	2.501	
重度霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	5.41	1.516	F=7.200*** B>C D>C
	私立高中 (B)	118	5.95	3.121	
	公立高職 (C)	221	5.14	.720	
	私立高職 (D)	270	5.78	2.421	
言語霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	6.68	3.237	F=2.768*
	私立高中 (B)	118	6.56	3.699	
	公立高職 (C)	221	6.06	3.334	
	私立高職 (D)	270	6.89	3.115	
關係霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	3.77	1.615	F=3.871** B>A
	私立高中 (B)	118	4.42	2.655	
	公立高職 (C)	221	3.89	1.809	
	私立高職 (D)	270	3.99	2.031	
肢體霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	7.21	2.674	F=2.911* B>C
	私立高中 (B)	118	7.75	4.122	
	公立高職 (C)	221	6.81	2.284	
	私立高職 (D)	270	7.28	2.947	
性霸凌 旁觀次數	公立高中 (A)	491	3.33	1.316	F=7.087*** B>C D>C
	私立高中 (B)	118	3.77	2.340	
	公立高職 (C)	221	3.11	.668	
	私立高職 (D)	270	3.63	1.961	

註：*p<.05, **p<.01, ***p<.001

由上表 4-1-2-3 可知，在霸凌旁觀次數構面中，依霸凌類型分類，不同學校性質在言語霸凌旁觀次數 ($F=2.768$ ； $p<.05$)、關係霸凌旁觀次數 ($F=3.871$ ； $p<.01$)、肢體霸凌旁觀次數 ($F=2.911$ ； $p<.05$) 及性霸凌旁觀次數 ($F=7.087$ ； $p<.001$) 均達到統計上顯著差異。其中，以私立高中和公立高中在關係霸凌旁觀次數之差異最大（私立高中平均數為 4.42；公立高中平均數為 3.77）；以私立高中和公立高職之差異在肢體霸凌旁觀次數最大（私立高中平均數為 7.75；公立高職平均數為 6.81）；以私立高中和公立高職在性霸凌旁觀次數之差異最大（私立高中平均數為 3.77；公立高職平均數為 3.11）。

另一方面，在霸凌現場旁觀人數構面中，由下表 4-1-2-4 得知，不同學校性質在整體霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著差異 ($F=5.315$ ； $p<.01$)，私立高中的整體霸凌現場旁觀人數最高（平均數為 7.71）。經事後檢定發現，公立高中、私立高中和私立高職之整體霸凌現場旁觀人數皆顯著高於公立高職（公立高中平均數為 6.53；私立高中平均數為 7.71；私立高職平均數為 7.23；公立高職平均數為 4.69）。

此外，依霸凌程度分類，不同學校性質在輕度現場旁觀人數 ($F=2.957$ ； $p<.05$)、中度現場旁觀人數 ($F=2.997$ ； $p<.05$) 及重度霸凌現場旁觀人數 ($F=7.451$ ； $p<.001$) 均達到統計上顯著差異。其中，以私立高中和公立高職之差異在中度霸凌現場旁觀人數最大（私立高中平均數為 1.47；公立高職平均數為 .66）；以私立高中和公立高職在重度霸凌現場旁觀人數之差異最大（私立高中平均數為 .96；公立高職平均數為 .12）。

表 4-1-2-4 學校性質在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀 人數分類	學校性質	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	6.53	6.893	F=5.315** A>C B>C D>C
	私立高中 (B)	118	7.71	10.702	
	公立高職 (C)	194	4.69	5.993	
	私立高職 (D)	213	7.23	8.430	
輕度霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	5.07	4.805	F=2.957*
	私立高中 (B)	118	5.28	6.008	
	公立高職 (C)	195	3.97	4.622	
	私立高職 (D)	214	5.21	4.942	
中度霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	1.03	2.301	F=2.997* B>C
	私立高中 (B)	118	1.47	3.186	
	公立高職 (C)	194	.66	1.925	
	私立高職 (D)	213	1.17	2.746	
重度霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	.43	1.497	F=7.451*** B>C D>A D>C
	私立高中 (B)	118	.96	3.106	
	公立高職 (C)	194	.12	.672	
	私立高職 (D)	213	.90	2.768	
言語霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	3.96	3.520	F=3.188* D>C
	私立高中 (B)	118	3.62	3.818	
	公立高職 (C)	202	3.19	3.492	
	私立高職 (D)	228	4.17	3.580	
關係霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	1.11	2.078	F=2.613
	私立高中 (B)	118	1.66	2.907	
	公立高職 (C)	196	1.04	2.050	
	私立高職 (D)	215	1.38	2.573	
肢體霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	1.12	2.497	F=3.954** B>C
	私立高中 (B)	118	1.71	4.043	
	公立高職 (C)	194	.69	2.108	
	私立高職 (D)	213	1.44	3.384	
性霸凌 現場旁觀人數	公立高中 (A)	491	.35	1.359	F=5.340** B>C
	私立高中 (B)	118	.72	2.191	
	公立高職 (C)	195	.12	.667	
	私立高職 (D)	213	.63	2.182	

註：*p<.05, **p<.01, ***p<.001

由上表 4-1-2-4 可知，在霸凌現場旁觀人數構面中，不同學校性質在言語現場旁觀人數 ($F=3.188$; $p<.05$)、肢體現場旁觀人數 ($F=3.954$; $p<.01$) 及性霸凌現場旁觀人數 ($F=5.340$; $p<.01$) 均達到統計上顯著差異。其中，以私立高職和公立高職在言語霸凌現場旁觀人數之差異最大 (私立高職平均數為 4.17；公立高職平均數為 3.19)；以私立高中和公立高職在肢體霸凌現場旁觀人數之差異最大 (私立高中平均數為 1.71；公立高職平均數為 .69)；以私立高中和公立高職在性霸凌現場旁觀人數之差異最大 (私立高中平均數為 .72；公立高職平均數為 .12)。

(三) 年級在霸凌旁觀經驗之差異分析

有關不同年級在霸凌旁觀經驗的霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面之差異分析的結果如表 4-1-2-5、4-1-2-6 所示。由下表 4-1-2-5 得知，在霸凌旁觀次數構面中，不同年級在整體霸凌旁觀次數達到統計上顯著差異

($F=4.003$; $p<.05$)，三年級的整體霸凌旁觀次數 (平均數為 22.01) 最高。經事後檢定發現，三年級之整體霸凌旁觀次數顯著高於二年級 (三年級平均數為 22.01；二年級平均數為 20.59)。

此外，依霸凌程度分類，不同年級在輕度霸凌旁觀次數 ($F=4.747$; $p<.01$) 及中度霸凌旁觀次數 ($F=3.544$; $p<.05$) 均達到統計上顯著差異。其中，以三年級和一年級在輕度霸凌旁觀次數之差異最大 (三年級平均數為 11.10；一年級平均數為 10.19)；以三年級和二年級在中度霸凌旁觀次數之差異最大 (三年級平均數為 5.40；二年級平均數為 4.93)。

而依霸凌類型分類，不同年級在言語霸凌旁觀次數達到統計上顯著差異 ($F=6.067$, $p<.01$)。其中以三年級和一年級在言語霸凌旁觀次數之差異最大 (三年級平均數為 7.07；一年級平均數為 6.28)。

表 4-1-2-5 年級在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	年級	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	20.78	7.199	F=4.003* C>B
	二年級 (B)	354	20.59	7.540	
	三年級 (C)	361	22.01	7.206	
輕度霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	10.19	4.275	F=4.747** C>A C>B
	二年級 (B)	354	10.25	4.579	
	三年級 (C)	361	11.10	4.525	
中度霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	5.01	2.379	F=3.544* C>B
	二年級 (B)	354	4.93	2.456	
	三年級 (C)	361	5.40	2.757	
重度霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	5.58	2.165	F=.702
	二年級 (B)	354	5.41	1.944	
	三年級 (C)	361	5.51	1.578	
言語霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	6.28	3.121	F=6.067** C>A C>B
	二年級 (B)	354	6.45	3.424	
	三年級 (C)	361	7.07	3.280	
關係霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	3.92	1.912	F=1.258
	二年級 (B)	354	3.80	1.771	
	三年級 (C)	361	4.02	2.010	
肢體霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	7.11	2.686	F=2.565
	二年級 (B)	354	7.03	2.901	
	三年級 (C)	361	7.48	3.010	
性霸凌 旁觀次數	一年級 (A)	385	3.48	1.848	F=1.061
	二年級 (B)	354	3.31	1.396	
	三年級 (C)	361	3.43	1.362	

註：*p<.05, **p<.01

由下表 4-1-2-6 得知，在霸凌現場旁觀人數構面中，不同年級在整體霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著差異 (F=5.833；p<.01)，三年級的整體霸凌現場旁觀人數 (平均數為 7.59) 最高。經事後檢定發現，三年級之整體霸凌現場旁觀人數顯著高於二年級 (三年級平均數為 7.59；二年級平均數為 5.52)。此外，依霸凌程度分類，不同年級在輕度霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著差異 (F=8.230, p<.001)，其中以三年級和二年級之差異最大 (三年級平均數為

5.80；二年級平均數為 4.23）。

而依霸凌類型分類，不同年級在言語霸凌現場旁觀人數（ $F=10.665$ ； $p<.001$ ）及關係霸凌現場旁觀人數（ $F=3.335$ ； $p<.05$ ）均達到統計上顯著差異。其中，以三年級和二年級在言語霸凌現場旁觀人數之差異最大（三年級平均數為 4.57；二年級平均數為 3.40）；以三年級和二年級在關係霸凌現場旁觀人數之差異最大（三年級平均數為 1.45；二年級平均數為 .98）。

表 4-1-2-6 年級在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀 人數分類	年級	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	6.38	7.583	$F=5.833^{**}$ C>B
	二年級 (B)	327	5.52	7.782	
	三年級 (C)	304	7.59	7.511	
輕度霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	4.79	4.851	$F=8.230^{***}$ C>A C>B
	二年級 (B)	328	4.23	4.784	
	三年級 (C)	305	5.80	5.187	
中度霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	.98	2.358	$F=2.812$
	二年級 (B)	327	.87	2.328	
	三年級 (C)	304	1.31	2.703	
重度霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	.61	2.223	$F=.479$
	二年級 (B)	327	.47	2.122	
	三年級 (C)	304	.50	1.471	
言語霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	3.56	3.452	$F=10.665^{***}$ C>A C>B
	二年級 (B)	335	3.40	3.478	
	三年級 (C)	319	4.57	3.709	
關係霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	1.23	2.300	$F=3.335^*$ C>B
	二年級 (B)	329	.98	2.087	
	三年級 (C)	306	1.45	2.488	
肢體霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	1.14	2.804	$F=1.668$
	二年級 (B)	327	.99	2.861	
	三年級 (C)	304	1.40	2.949	
性霸凌 現場旁觀人數	一年級 (A)	385	.44	1.802	$F=.269$
	二年級 (B)	328	.36	1.594	
	三年級 (C)	304	.41	1.315	

註：* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

(四) 家庭氣氛在霸凌旁觀經驗之差異分析

有關不同家庭氣氛在霸凌旁觀經驗的霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面之差異分析的結果如表 4-1-2-7、4-1-2-8 所示。由下表 4-1-2-7 得知，在霸凌旁觀次數構面中，不同家庭氣氛在整體霸凌旁觀次數達到統計上顯著差異 ($F=12.911$; $p<.001$)，時常吵架的整體霸凌旁觀次數 (平均數為 27.48) 最高。經事後檢定發現，時常吵架之整體霸凌旁觀次數顯著高於非常融洽、和諧、普通和偶爾吵架 (時常吵架平均數為 27.48；非常融洽平均數為 20.55；和諧平均數為 20.35；普通平均數為 21.65；偶爾吵架平均數為 21.28)。

此外，依霸凌程度分類，不同家庭氣氛在輕度霸凌旁觀次數 ($F=6.876$; $p<.001$)、中度霸凌旁觀次數 ($F=10.931$; $p<.001$) 及重度霸凌旁觀次數 ($F=11.388$; $p<.001$) 均達到統計上顯著差異。其中，以時常吵架和非常融洽、和諧在輕度霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 13.27；非常融洽與和諧平均數均為 10.17)；以時常吵架與和諧在中度霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 7.07；和諧平均數為 4.83)；以時常吵架與和諧在重度霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 7.14；和諧平均數為 5.35)。

而依霸凌類型分類，不同家庭氣氛在言語霸凌旁觀次數 ($F=3.792$; $p<.01$)、關係霸凌旁觀次數 ($F=8.764$; $p<.001$)、肢體霸凌旁觀次數 ($F=14.457$; $p<.001$) 及性霸凌旁觀次數 ($F=6.357$; $p<.001$) 均達到統計上顯著差異。其中，以時常吵架與和諧在言語霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 7.96；和諧平均數為 6.31)；以時常吵架和非常融洽在關係霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 5.30；非常融洽平均數為 3.73)；以時常吵架與和諧在肢體霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 7.16；和諧平均數為 6.89)；以時常吵架與和諧在性霸凌旁觀次數之差異最大 (時常吵架平均數為 4.39；和諧平均數為 3.29)。

表 4-1-2-7 家庭氣氛在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	20.55	6.771	F=12.911*** E>A E>B E>C E>D
	和諧 (B)	366	20.35	6.383	
	普通 (C)	205	21.65	7.363	
	偶爾吵架 (D)	118	21.28	6.024	
	時常吵架 (E)	56	27.48	13.499	
輕度霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	10.17	4.272	F=6.876*** E>A E>B E>C E>D
	和諧 (B)	366	10.17	4.214	
	普通 (C)	205	10.85	4.905	
	偶爾吵架 (D)	118	10.69	3.844	
	時常吵架 (E)	56	13.27	5.820	
中度霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	4.93	2.412	F=10.931*** E>A E>B E>C E>D
	和諧 (B)	366	4.83	1.968	
	普通 (C)	205	5.39	2.832	
	偶爾吵架 (D)	118	5.12	2.254	
	時常吵架 (E)	56	7.07	4.488	
重度霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	5.46	1.714	F=11.388*** E>A E>B E>C E>D
	和諧 (B)	366	5.35	1.515	
	普通 (C)	205	5.42	1.375	
	偶爾吵架 (D)	118	5.47	1.693	
	時常吵架 (E)	56	7.14	4.814	
言語霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	6.44	3.342	F=3.792** E>A E>B
	和諧 (B)	366	6.31	3.118	
	普通 (C)	205	6.86	3.459	
	偶爾吵架 (D)	118	6.81	3.143	
	時常吵架 (E)	56	7.96	3.357	
關係霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	3.73	1.602	F=8.764*** E>A E>B E>C E>D
	和諧 (B)	366	3.85	1.781	
	普通 (C)	205	3.99	2.053	
	偶爾吵架 (D)	118	3.88	1.451	
	時常吵架 (E)	56	5.30	3.511	

表 4-1-2-7 (續) 家庭氣氛在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
肢體霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	6.97	2.599	F=14.457***
	和諧 (B)	366	6.89	2.217	E>A
	普通 (C)	205	7.47	2.935	E>B
	偶爾吵架 (D)	118	7.16	2.364	E>C
	時常吵架 (E)	56	9.82	6.025	E>D
性霸凌 旁觀次數	非常融洽 (A)	355	3.41	1.624	F=6.357***
	和諧 (B)	366	3.29	1.172	E>A
	普通 (C)	205	3.33	1.294	E>B
	偶爾吵架 (D)	118	3.42	1.630	E>C
	時常吵架 (E)	56	4.39	3.091	E>D

註：**p<.01, ***p<.001

另一方面，由下表 4-1-2-8 得知，在霸凌現場旁觀人數構面中，不同家庭氣氛在整體霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著差異 (F=14.601；p<.001)，時常吵架的整體霸凌現場旁觀人數 (平均數為 14.27) 最高。經事後檢定發現，時常吵架之整體霸凌現場旁觀人數均顯著高於非常融洽、和諧、普通及偶爾吵架 (時常吵架平均數為 14.27；非常融洽平均數為 5.78；和諧平均數為 5.80；普通平均數為 6.59；偶爾吵架平均數為 6.92)。

此外，依霸凌程度分類，不同家庭氣氛在輕度霸凌現場旁觀人數 (F=10.049；p<.001)、中度霸凌現場旁觀人數 (F=11.919；p<.001) 及重度霸凌現場旁觀人數 (F=6.659；p<.001) 均達到統計上顯著差異。其中，以時常吵架和非常融洽在輕度霸凌現場旁觀人數之差異最大 (時常吵架平均數為 9.02；非常融洽平均數為 4.36)；以時常吵架與和諧在中度霸凌現場旁觀人數之差異最大 (時常吵架平均數為 3.31；和諧平均數為 .77)；以時常吵架和普通在重度霸凌現場旁觀人數之差異最大 (時常吵架平均數為 1.94；普通平均數為 .36)。

而依霸凌類型分類，不同家庭氣氛在言語霸凌現場旁觀人數 (F=7.225；p<.01)、關係霸凌現場旁觀人數 (F=11.727；p<.001)、肢體霸凌現場旁觀人數 (F=13.788；p<.001) 及性霸凌現場旁觀人數 (F=4.086；p<.01) 均達到統計上

顯著差異。其中，以時常吵架和非常融洽在言語霸凌現場旁觀人數之差異最大（時常吵架平均數為6.18；非常融洽平均數為3.47）；以時常吵架和非常融洽在關係霸凌現場旁觀人數之差異最大（時常吵架平均數為3.33；非常融洽平均數為.99）；以時常吵架與和諧在肢體霸凌現場旁觀人數之差異最大（時常吵架平均數為4.02；二年級平均數為.88）；以時常吵架和普通在性霸凌現場旁觀人數之差異最大（時常吵架平均數為1.23；普通平均數為.21）。

表 4-1-2-8 家庭氣氛在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀人數 分類	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	325	5.78	7.088	F=14.601***
	和諧 (B)	341	5.80	6.862	E>A
	普通 (C)	194	6.59	7.215	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	6.92	6.662	E>C
	時常吵架 (E)	48	14.27	14.038	E>D
輕度霸凌 旁觀人數	非常融洽 (A)	325	4.36	4.644	F=10.049***
	和諧 (B)	343	4.63	4.646	E>A
	普通 (C)	194	5.11	5.274	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	5.28	4.559	E>C
	時常吵架 (E)	48	9.02	6.812	E>D
中度霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	325	.94	2.463	F=11.919***
	和諧 (B)	341	.77	2.049	E>A
	普通 (C)	194	1.12	2.248	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	1.06	2.200	E>C
	時常吵架 (E)	48	3.31	4.581	E>D
重度霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	325	.48	1.730	F=6.659***
	和諧 (B)	341	.46	1.977	E>A
	普通 (C)	194	.36	1.103	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	.58	1.840	E>C
	時常吵架 (E)	48	1.94	4.674	E>D

表 4-1-2-8 (續) 家庭氣氛在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀人數 分類	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	329	3.47	3.546	F=7.225**
	和諧 (B)	351	3.60	3.393	E>A
	普通 (C)	197	3.96	3.615	E>B
	偶爾吵架 (D)	111	4.20	3.536	E>C
	時常吵架 (E)	51	6.18	4.018	E>D
關係霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	326	.99	1.952	F=11.727***
	和諧 (B)	343	1.13	2.089	E>A
	普通 (C)	194	1.23	2.475	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	1.18	1.928	E>C
	時常吵架 (E)	49	3.33	4.170	E>D
肢體霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	325	.99	2.745	F=13.788***
	和諧 (B)	341	.88	2.412	E>A
	普通 (C)	194	1.28	2.484	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	1.18	2.383	E>C
	時常吵架 (E)	48	4.02	6.012	E>D
性霸凌 現場旁觀人數	非常融洽 (A)	325	.43	1.642	F=4.086**
	和諧 (B)	342	.37	1.541	E>A
	普通 (C)	194	.21	.845	E>B
	偶爾吵架 (D)	108	.46	1.693	E>C
	時常吵架 (E)	48	1.23	3.040	

註：**p<.01, ***p<.001

(五) 父母婚姻狀況在霸凌旁觀經驗之差異分析

有關不同父母婚姻狀況在霸凌旁觀經驗的霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面之差異分析的結果如表 4-1-2-9、4-1-2-10 所示。由下表 4-1-2-9 得知，在霸凌旁觀次數構面中，不同父母婚姻狀況在整體霸凌旁觀次數未達統計上顯著差異 (F=1.63；p>.05)，離婚後已再婚的整體霸凌旁觀次數 (平均數為 23.58) 最高。此外，依霸凌程度分類，不同父母婚姻狀況在輕度霸凌旁觀次數 (F=1.718；p>.05)、中度霸凌旁觀次數 (F=1.425；p>.05) 及重度霸凌旁觀次數 (F=1.266；p>.05) 均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同父母婚姻狀況在關係霸凌旁觀次數達到統計上顯

著差異 ($F=2.139, p<.05$)，其中離婚後已再婚的關係霸凌旁觀次數 (平均數為 4.42) 最高。

表 4-1-2-9 父母婚姻狀況在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	20.87	6.865	F=1.63
	同居 (B)	103	22.04	7.925	
	婚姻中分居 (C)	46	19.67	3.813	
	已離婚分居 (D)	120	22.42	8.423	
	已離婚仍同住 (E)	12	21.50	8.405	
	離婚後已再婚 (F)	12	23.58	16.566	
	喪偶 (G)	34	20.41	9.342	
輕度霸凌旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	10.35	4.274	F=1.718
	同居 (B)	103	11.18	5.205	
	婚姻中分居 (C)	46	9.78	2.875	
	已離婚分居 (D)	120	11.36	5.216	
	已離婚仍同住 (E)	12	11.00	5.292	
	離婚後已再婚 (F)	12	11.08	6.680	
	喪偶 (G)	34	9.74	3.903	
中度霸凌旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	5.03	2.373	F=1.425
	同居 (B)	103	5.53	3.109	
	婚姻中分居 (C)	46	4.63	1.162	
	已離婚分居 (D)	120	5.43	2.901	
	已離婚仍同住 (E)	12	5.08	3.450	
	離婚後已再婚 (F)	12	5.83	4.609	
	喪偶 (G)	34	4.85	2.862	
重度霸凌旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	5.49	1.811	F=1.266
	同居 (B)	103	5.32	1.198	
	婚姻中分居 (C)	46	5.26	1.341	
	已離婚分居 (D)	120	5.63	1.941	
	已離婚仍同住 (E)	12	5.42	1.165	
	離婚後已再婚 (F)	12	6.67	5.774	
	喪偶 (G)	34	5.82	3.555	

表 4-1-2-9 (續) 父母婚姻狀況在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌 旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	6.51	3.172	F=1.231
	同居 (B)	103	7.13	3.957	
	婚姻中分居 (C)	46	6.30	2.475	
	已離婚分居 (D)	120	6.98	3.633	
	已離婚仍同住 (E)	12	6.83	4.345	
	離婚後已再婚 (F)	12	6.67	3.798	
	喪偶 (G)	34	5.76	2.594	
關係霸凌 旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	3.83	1.771	F=2.139*
	同居 (B)	103	4.06	2.195	
	婚姻中分居 (C)	46	3.48	.888	
	已離婚分居 (D)	120	4.38	2.349	
	已離婚仍同住 (E)	12	4.17	1.946	
	離婚後已再婚 (F)	12	4.42	3.370	
	喪偶 (G)	34	3.97	2.181	
肢體霸凌 旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	7.10	2.622	F=1.636
	同居 (B)	103	7.65	3.274	
	婚姻中分居 (C)	46	6.70	1.227	
	已離婚分居 (D)	120	7.60	3.242	
	已離婚仍同住 (E)	12	7.17	3.738	
	離婚後已再婚 (F)	12	8.50	6.869	
	喪偶 (G)	34	7.12	4.176	
性霸凌 旁觀次數	婚姻中同住 (A)	773	3.43	1.585	F=.818
	同居 (B)	103	3.20	.953	
	婚姻中分居 (C)	46	3.20	1.185	
	已離婚分居 (D)	120	3.46	1.472	
	已離婚仍同住 (E)	12	3.33	1.155	
	離婚後已再婚 (F)	12	4.00	3.464	
	喪偶 (G)	34	3.56	2.218	

註：*p<.05

另一方面，由下表 4-1-2-10 得知，在霸凌現場旁觀人數構面中，不同父母婚姻狀況在整體現場旁觀人數未達統計上顯著差異 ($F=1.193$; $p>.05$)，離婚後已再婚的整體霸凌現場旁觀人數 (平均數為 8.27) 最高。

表 4-1-2-10 父母婚姻狀況在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀 人數分類	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	708	6.16	7.256	F=1.193
	同居 (B)	98	7.35	7.852	
	婚姻中分居 (C)	41	5.29	4.670	
	已離婚分居 (D)	113	7.74	8.633	
	已離婚仍同住 (E)	12	6.58	6.653	
	離婚後已再婚 (F)	11	8.27	17.240	
	喪偶 (G)	33	6.70	10.160	
輕度霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	710	4.71	4.831	F=1.133
	同居 (B)	98	5.51	5.472	
	婚姻中分居 (C)	41	4.51	3.508	
	已離婚分居 (D)	113	5.82	5.536	
	已離婚仍同住 (E)	12	5.08	4.441	
	離婚後已再婚 (F)	11	4.36	6.742	
	喪偶 (G)	33	4.94	5.262	
中度霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	708	.97	2.337	F=1.748
	同居 (B)	98	1.43	2.667	
	婚姻中分居 (C)	41	.34	.728	
	已離婚分居 (D)	113	1.36	2.952	
	已離婚仍同住 (E)	12	.83	1.992	
	離婚後已再婚 (F)	11	2.09	4.763	
	喪偶 (G)	33	.88	2.891	
重度霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	708	.51	1.890	F=1.035
	同居 (B)	98	.41	1.376	
	婚姻中分居 (C)	41	.44	1.629	
	已離婚分居 (D)	113	.56	1.842	
	已離婚仍同住 (E)	12	.67	1.557	
	離婚後已再婚 (F)	11	1.82	6.030	
	喪偶 (G)	33	.88	3.603	

表 4-1-2-10 (續) 父母婚姻狀況在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀 人數分類	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	725	3.71	3.503	F=.704
	同居 (B)	100	4.29	4.061	
	婚姻中分居 (C)	41	3.85	2.894	
	已離婚分居 (D)	117	4.15	3.725	
	已離婚仍同住 (E)	12	4.17	4.041	
	離婚後已再婚 (F)	11	3.00	4.025	
	喪偶 (G)	33	3.58	3.536	
關係霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	712	1.12	2.208	F=2.260*
	同居 (B)	98	1.36	2.400	
	婚姻中分居 (C)	41	.66	1.277	
	已離婚分居 (D)	113	1.87	2.782	
	已離婚仍同住 (E)	12	.92	1.730	
	離婚後已再婚 (F)	11	1.36	3.233	
	喪偶 (G)	33	1.36	2.596	
肢體霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	708	1.06	2.642	F=1.779
	同居 (B)	98	1.62	3.000	
	婚姻中分居 (C)	41	.56	1.119	
	已離婚分居 (D)	113	1.52	3.306	
	已離婚仍同住 (E)	12	1.17	3.010	
	離婚後已再婚 (F)	11	2.82	7.125	
	喪偶 (G)	33	1.15	4.229	
性霸凌 現場旁觀人數	婚姻中同住 (A)	709	.43	1.645	F=.773
	同居 (B)	98	.21	.840	
	婚姻中分居 (C)	41	.22	1.255	
	已離婚分居 (D)	113	.40	1.449	
	已離婚仍同住 (E)	12	.33	1.155	
	離婚後已再婚 (F)	11	1.09	3.618	
	喪偶 (G)	33	.61	2.263	

註：*p<.05

此外，由上表 4-1-2-10 得知，依霸凌程度分類，不同父母婚姻狀況在輕度霸凌現場旁觀人數 (F=1.133；p>.05)、中度霸凌現場旁觀人數 (F=1.748；p>.05) 及重度霸凌現場旁觀人數 (F=1.035；p>.05) 均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同父母婚姻狀況在關係霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著差異 ($F=2.260, p<.05$)，其中已離婚分居的關係霸凌現場旁觀人數 (平均數為 1.87) 最高。

(六) 家庭社經地位在霸凌旁觀經驗之差異分析

有關不同家庭社經地位在霸凌旁觀經驗的霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數等兩構面之差異分析的結果如表 4-1-2-11、4-1-2-12 所示。由下表 4-1-2-11 得知，在霸凌旁觀次數構面中，不同家庭社經地位在整體霸凌旁觀次數未達統計上顯著差異 ($F=.629; p>.05$)，五等社經地位的整體霸凌旁觀次數 (平均數為 21.55) 最高。

表 4-1-2-11 家庭社經地位在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	家庭社經地位	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	21.55	8.047	F=.629
	四等社經地位 (B)	77	21.09	5.662	
	三等社經地位 (C)	114	21.43	7.398	
	二等社經地位 (D)	289	20.60	6.507	
	一等社經地位 (E)	373	21.14	7.727	
輕度霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	10.72	4.948	F=.507
	四等社經地位 (B)	77	10.81	4.383	
	三等社經地位 (C)	114	10.73	4.861	
	二等社經地位 (D)	289	10.42	4.230	
	一等社經地位 (E)	373	10.31	4.222	
中度霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	5.34	2.867	F=1.668
	四等社經地位 (B)	77	5.01	1.970	
	三等社經地位 (C)	114	5.18	2.433	
	二等社經地位 (D)	289	4.81	2.193	
	一等社經地位 (E)	373	5.18	2.680	
重度霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	5.49	1.938	F=1.193
	四等社經地位 (B)	77	5.27	1.131	
	三等社經地位 (C)	114	5.52	1.929	
	二等社經地位 (D)	289	5.37	1.647	
	一等社經地位 (E)	373	5.65	2.196	

表 4-1-2-11 (續) 家庭社經地位在霸凌旁觀次數之差異分析表

霸凌旁觀次數分類	家庭社經地位	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	6.67	3.502	F=.440
	四等社經地位 (B)	77	6.91	3.333	
	三等社經地位 (C)	114	6.76	3.495	
	二等社經地位 (D)	289	6.53	3.178	
	一等社經地位 (E)	373	6.47	3.159	
關係霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	4.05	2.095	F=.501
	四等社經地位 (B)	77	3.90	1.447	
	三等社經地位 (C)	114	3.96	2.285	
	二等社經地位 (D)	289	3.89	1.794	
	一等社經地位 (E)	373	3.84	1.804	
肢體霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	7.43	3.186	F=1.704
	四等社經地位 (B)	77	7.03	1.993	
	三等社經地位 (C)	114	7.27	2.553	
	二等社經地位 (D)	289	6.86	2.371	
	一等社經地位 (E)	373	7.33	3.212	
性霸凌 旁觀次數	五等社經地位 (A)	247	3.40	1.532	F=.754
	四等社經地位 (B)	77	3.26	1.031	
	三等社經地位 (C)	114	3.43	1.804	
	二等社經地位 (D)	289	3.32	1.457	
	一等社經地位 (E)	373	3.50	1.663	

此外，由上表 4-1-2-11 得知，依霸凌程度分類，不同家庭社經地位在輕度霸凌旁觀次數 (F=.507；p>.05)、中度霸凌旁觀次數 (F=1.668；p>.05) 及重度霸凌旁觀次數 (F=1.193，p>.05) 均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同家庭社經地位在言語霸凌旁觀次數 (F=.440；p>.05)、關係霸凌旁觀次數 (F=.501；p>.05)、肢體霸凌旁觀次數 (F=1.704；p>.05) 及性霸凌旁觀次數 (F=.754；p>.05) 均未達統計上顯著差異。

另一方面，由下表 4-1-2-12 得知，在霸凌現場旁觀人數構面中，不同家庭社經地位在整體霸凌現場旁觀人數未達統計上顯著差異 ($F=.254$; $p>.05$)，一等社經地位的整體霸凌現場旁觀人數 (平均數為 6.66) 最高。

此外，依霸凌程度分類，不同家庭社經地位在輕度霸凌現場旁觀人數 ($F=.192$; $p>.05$)、中度霸凌現場旁觀人數 ($F=2.045$; $p>.05$) 及重度霸凌現場旁觀人數 ($F=.410$; $p>.05$) 均未達統計上顯著差異。而依霸凌類型分類，不同家庭社經地位在言語霸凌現場旁觀人數 ($F=.645$; $p>.05$)、關係霸凌現場旁觀人數 ($F=.374$; $p>.05$)、肢體霸凌現場旁觀人數 ($F=2.213$; $p>.05$) 及性霸凌現場旁觀人數 ($F=.208$; $p>.05$) 均未統計上顯著差異。

表 4-1-2-12 家庭社經地位在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀 人數分類	家庭社經地位	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	227	6.59	8.171	F=.254
	四等社經地位 (B)	64	6.61	6.993	
	三等社經地位 (C)	103	6.47	7.419	
	二等社經地位 (D)	271	6.07	6.839	
	一等社經地位 (E)	351	6.66	8.129	
輕度霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	229	4.93	5.244	F=.192
	四等社經地位 (B)	64	5.41	5.583	
	三等社經地位 (C)	103	4.76	4.811	
	二等社經地位 (D)	271	4.89	4.772	
	一等社經地位 (E)	351	4.87	4.882	
中度霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	227	1.26	2.784	F=2.045
	四等社經地位 (B)	64	.78	1.618	
	三等社經地位 (C)	103	1.22	2.536	
	二等社經地位 (D)	271	.72	1.950	
	一等社經地位 (E)	351	1.15	2.673	
重度霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	227	.50	2.016	F=.410
	四等社經地位 (B)	64	.42	1.445	
	三等社經地位 (C)	103	.49	1.904	
	二等社經地位 (D)	271	.46	1.910	
	一等社經地位 (E)	351	.64	2.147	

表 4-1-2-12 (續) 家庭社經地位在霸凌現場旁觀人數之差異分析表

霸凌現場旁觀 人數分類	家庭社經地位	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	234	3.69	3.621	F=.645
	四等社經地位 (B)	68	4.46	3.900	
	三等社經地位 (C)	106	3.83	3.640	
	二等社經地位 (D)	276	3.84	3.525	
	一等社經地位 (E)	355	3.75	3.503	
關係霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	272	1.19	2.273	F=.374
	四等社經地位 (B)	352	1.18	2.249	
	三等社經地位 (C)	272	1.19	2.273	
	二等社經地位 (D)	352	1.18	2.249	
	一等社經地位 (E)	272	1.19	2.273	
肢體霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	227	1.34	3.077	F=2.213
	四等社經地位 (B)	64	.80	1.635	
	三等社經地位 (C)	103	1.43	3.183	
	二等社經地位 (D)	271	.79	2.063	
	一等社經地位 (E)	351	1.34	3.290	
性霸凌 現場旁觀人數	五等社經地位 (A)	228	.43	1.689	F=.208
	四等社經地位 (B)	64	.41	1.354	
	三等社經地位 (C)	103	.28	1.375	
	二等社經地位 (D)	271	.39	1.748	
	一等社經地位 (E)	351	.44	1.531	

三、個人基本特性在親社會旁觀者因應行為之差異分析

本部分以獨立樣本 t 檢定就性別在親社會旁觀者因應行為之差異情形進行平均數差異分析；並以單因子變異數分析（ANOVA）就學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況以及家庭社經地位分別在親社會旁觀者因應行為之差異情形進行平均數差異分析。下列茲就分析結果分述之：

（一）性別在親社會旁觀者因應行為之差異分析

有關不同性別在親社會旁觀者因應行為之差異分析的結果如下表 4-1-3-1 所示，不同性別在整體霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著差異（ $t=1.441$ ； $p>.05$ ），男生的整體霸凌親社會旁觀者因應行為（平均數為 6.22）最高。

表 4-1-3-1 性別在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應行為分類	性別	個數	平均數	標準差	t值；sig.
整體霸凌	男	585	6.22	10.677	t=1.441
親社會旁觀者因應行為	女	515	5.32	9.908	
輕度霸凌	男	585	5.11	8.490	t=1.470
親社會旁觀者因應行為	女	515	4.40	7.509	
中度霸凌	男	585	.77	3.022	t=.539
親社會旁觀者因應行為	女	515	.68	2.911	
重度霸凌	男	585	.33	1.595	t=.899
親社會旁觀者因應行為	女	515	.24	1.628	
言語霸凌	男	585	4.08	6.338	t=1.912
親社會旁觀者因應行為	女	515	3.39	5.541	
關係霸凌	男	585	1.04	3.330	t=.124
親社會旁觀者因應行為	女	515	1.01	3.067	
肢體霸凌	男	585	.89	3.263	t=.662
親社會旁觀者因應行為	女	515	.76	3.190	
性霸凌	男	585	.21	1.278	t=.161
親社會旁觀者因應行為	女	515	.16	1.232	

由上表 4-1-3-1 得知，依霸凌程度分類，不同性別在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為（ $t=1.470$ ； $p>.05$ ）、中度霸凌親社會旁觀者因應行為（ $t=.539$ ； $p>.05$ ）及重度霸凌親社會旁觀者因應行為（ $t=.899$ ； $p>.05$ ）均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同性別在言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($t=1.912$ ； $p>.05$)、關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($t=.124$ ； $p>.05$)、肢體霸凌親社會旁觀者因應行為 ($t=.662$ ； $p>.05$)及性霸凌親社會旁觀者因應行為 ($t=.161$ ； $p>.05$)均未達統計上顯著差異。

(二) 學校性質在親社會旁觀者因應行為之差異分析

有關不同學校性質在親社會旁觀者因應行為之差異分析的結果如下表 4-1-3-2 所示，不同學校性質在整體霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著差異 ($F=.923$ ； $p>.05$)，公立高中的整體霸凌親社會旁觀者因應行為(平均數為 6.34)最高。

表 4-1-3-2 學校性質在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應行為分類	學校性質	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌親社會旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	6.34	11.581	F=.923
	私立高中 (B)	118	5.78	9.918	
	公立高職 (C)	221	5.12	8.161	
	私立高職 (D)	270	5.37	9.656	
輕度霸凌親社會旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	5.23	8.834	F=.939
	私立高中 (B)	118	4.49	7.169	
	公立高職 (C)	221	4.36	6.401	
	私立高職 (D)	270	4.43	8.128	
中度霸凌親社會旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	.82	3.348	F=.383
	私立高中 (B)	118	.76	2.214	
	公立高職 (C)	221	.59	2.683	
	私立高職 (D)	270	.66	2.749	
重度霸凌親社會旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	.29	1.571	F=1.241
	私立高中 (B)	118	.53	1.938	
	公立高職 (C)	221	.17	1.534	
	私立高職 (D)	270	.28	1.581	

表 4-1-3-2 (續) 學校性質在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應 行為分類	學校性質	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌親社會 旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	4.13	6.674	F=1.324
	私立高中 (B)	118	3.09	4.501	
	公立高職 (C)	221	3.55	5.399	
	私立高職 (D)	270	3.53	5.663	
關係霸凌親社會 旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	1.11	3.372	F=1.113
	私立高中 (B)	118	1.40	3.392	
	公立高職 (C)	221	.81	2.174	
	私立高職 (D)	270	.90	3.513	
肢體霸凌親社會 旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	.90	3.506	F=.293
	私立高中 (B)	118	.87	2.384	
	公立高職 (C)	221	.66	3.082	
	私立高職 (D)	270	.84	3.149	
性霸凌親社會 旁觀者因應行為	公立高中 (A)	491	.21	1.365	F=2.075
	私立高中 (B)	118	.42	1.756	
	公立高職 (C)	221	.10	1.294	
	私立高職 (D)	270	.10	.549	

此外，由上表 4-1-3-2 得知，依霸凌程度分類，不同學校性質在輕度親社會旁觀者因應行為 ($F=.939$ ； $p>.05$)、中度親社會旁觀者因應行為 ($F=.383$ ； $p>.05$) 及重度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=1.241$ ， $p>.05$) 均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同學校性質在言語親社會旁觀者因應行為 ($F=1.324$ ； $p>.05$)、關係親社會旁觀者因應行為 ($F=1.113$ ； $p>.05$)、肢體親社會旁觀者因應行為 ($F=.293$ ； $p>.05$) 及性霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=2.075$ ； $p>.05$) 均未達統計上顯著差異。

(三) 年級在親社會旁觀者因應行為之差異分析

有關不同年級在親社會旁觀者因應行為之差異分析的結果如下表 4-1-3-3 所示，不同年級在整體霸凌親社會旁觀者因應行為達到統計上顯著差異 ($F=3.240$ ； $p<.05$)，三年級的整體霸凌親社會旁觀者因應行為（平均數為 6.83）最高。經事後檢定發現，三年級之整體霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於二年級（三年級平均數為 6.83；二年級平均數為 4.89）。

表 4-1-3-3 年級在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應 行為分類	年級	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	5.66	10.340	F=3.240* C>B
	二年級 (B)	354	4.89	9.448	
	三年級 (C)	361	6.83	11.056	
輕度霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	4.69	8.647	F=3.236* C>B
	二年級 (B)	354	4.06	7.044	
	三年級 (C)	361	5.58	8.262	
中度霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	.67	2.745	F=.959
	二年級 (B)	354	.61	2.939	
	三年級 (C)	361	.90	3.220	
重度霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	.30	1.600	F=.663
	二年級 (B)	354	.21	1.553	
	三年級 (C)	361	.35	1.677	
言語霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	3.57	5.949	F=2.446
	二年級 (B)	354	3.38	5.610	
	三年級 (C)	361	4.31	6.346	
關係霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	1.12	3.798	F=3.250* C>B
	二年級 (B)	354	.68	2.355	
	三年級 (C)	361	1.27	3.228	
肢體霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	.83	3.112	F=.906
	二年級 (B)	354	.67	3.021	
	三年級 (C)	361	.99	3.533	
性霸凌親社會 旁觀者因應行為	一年級 (A)	385	.14	.850	F=.918
	二年級 (B)	354	.16	1.395	
	三年級 (C)	361	.26	1.460	

註：* $p<.05$

此外，由上表 4-1-3-3 得知，依霸凌程度分類，不同年級在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=3.236$; $p<.05$) 達到統計上顯著差異。其中，三年級之輕度霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於二年級 (三年級平均數為 5.58; 二年級平均數為 4.06)。

而依霸凌類型分類，不同年級在關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=3.250$; $p<.05$) 達到統計上顯著差異。其中，三年級之關係霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於二年級 (三年級平均數為 1.27; 二年級平均數為 .68)。

(四) 家庭氣氛在親社會旁觀者因應行為之差異分析

有關不同家庭氣氛在親社會旁觀者因應行為之差異分析的結果如下表 4-1-3-4 所示，不同家庭氣氛在整體霸凌親社會旁觀者因應行為達到統計上顯著差異 ($F=2.762$; $p<.05$)，時常吵架的整體霸凌親社會旁觀者因應行為 (平均數為 10.13) 最高。經事後檢定發現，時常吵架之整體霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於非常融洽與和諧，其中以時常吵架與非常融洽在整體霸凌親社會旁觀者因應行為之差異最大 (時常吵架平均數為 10.13; 非常融洽平均數為 5.40; 和諧平均數為 5.53)。

此外，依霸凌程度分類，不同家庭氣氛在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=2.685$; $p<.05$) 達到統計上顯著差異，顯示時常吵架之輕度霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於非常融洽 (時常吵架平均數為 8.13; 非常融洽平均數為 4.42)。

而依霸凌類型分類，不同家庭氣氛在關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=3.589$; $p<.01$) 達到統計上顯著差異，顯示時常吵架之關係霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於非常融洽、和諧與普通，其中以時常吵架與和諧、普通在關係霸凌親社會旁觀者因應行為之差異最大 (時常吵架平均數為 2.59; 非常融洽平均數為 .95、和諧平均數為 .91; 普通平均數為 .91)。

表 4-1-3-4 家庭氣氛在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應行為分類	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	5.40	9.856	F=2.762* E>A E>B
	和諧 (B)	366	5.53	9.338	
	普通 (C)	205	5.52	10.566	
	偶爾吵架 (D)	118	6.25	11.279	
	時常吵架 (E)	56	10.13	14.901	
輕度霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	4.42	7.177	F=2.685* E>A
	和諧 (B)	366	4.73	7.896	
	普通 (C)	205	4.50	7.999	
	偶爾吵架 (D)	118	4.92	7.580	
	時常吵架 (E)	56	8.13	13.319	
中度霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	.75	3.176	F=1.766
	和諧 (B)	366	.57	1.897	
	普通 (C)	205	.63	3.355	
	偶爾吵架 (D)	118	.91	3.573	
	時常吵架 (E)	56	1.64	4.167	
重度霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	.23	1.342	F=.639
	和諧 (B)	366	.24	1.329	
	普通 (C)	205	.39	2.035	
	偶爾吵架 (D)	118	.42	2.369	
	時常吵架 (E)	56	.36	1.034	
言語霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	3.47	5.747	F=1.507
	和諧 (B)	366	3.82	5.812	
	普通 (C)	205	3.59	5.932	
	偶爾吵架 (D)	118	3.86	6.273	
	時常吵架 (E)	56	5.54	7.811	
關係霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	.95	2.438	F=3.589** E>A E>B E>C
	和諧 (B)	366	.91	3.210	
	普通 (C)	205	.91	3.170	
	偶爾吵架 (D)	118	1.06	2.895	
	時常吵架 (E)	56	2.59	6.424	

表 4-1-3-4 (續) 家庭氣氛在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應行為分類	家庭氣氛	個數	平均數	標準差	F值；sig.
肢體霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	.79	3.347	F=1.700
	和諧 (B)	366	.64	2.226	
	普通 (C)	205	.82	3.665	
	偶爾吵架 (D)	118	1.12	4.034	
	時常吵架 (E)	56	1.75	4.192	
性霸凌親社會旁觀者因應行為	非常融洽 (A)	355	.18	1.272	F=.073
	和諧 (B)	366	.16	1.050	
	普通 (C)	205	.20	1.553	
	偶爾吵架 (D)	118	.20	1.399	
	時常吵架 (E)	56	.25	.815	

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

(五) 父母婚姻狀況在親社會旁觀者因應行為之差異分析

有關不同父母婚姻狀況在親社會旁觀者因應行為之差異分析的結果如下表 4-1-3-5 所示，不同父母婚姻狀況在整體霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著差異 ($F=1.672$; $p > .05$)，已離婚分居的整體霸凌親社會旁觀者因應行為 (平均數為 8.28) 最高。

此外，依霸凌程度分類，不同父母婚姻狀況在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=1.705$; $p > .05$)、中度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.979$; $p > .05$) 及重度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.590$; $p > .05$) 均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同父母婚姻狀況在關係霸凌親社會旁觀者因應行為達到統計上顯著差異 ($F=4.607$; $p < .001$)，顯示已離婚分居之關係霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於婚姻中同住 (已離婚分居平均數為 2.23；婚姻中同住平均數為 .82)。

表 4-1-3-5 父母婚姻狀況在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應 行為分類	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	5.64	10.144	F=1.672
	同居 (B)	103	4.31	6.893	
	婚姻中分居 (C)	46	5.70	8.490	
	已離婚分居 (D)	120	8.28	12.783	
	已離婚仍同住 (E)	12	3.75	6.468	
	離婚後已再婚 (F)	12	4.75	5.987	
	喪偶 (G)	34	6.41	15.909	
輕度霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	4.68	7.538	F=1.705
	同居 (B)	103	3.50	5.778	
	婚姻中分居 (C)	46	4.46	5.917	
	已離婚分居 (D)	120	6.57	10.872	
	已離婚仍同住 (E)	12	3.67	6.485	
	離婚後已再婚 (F)	12	3.08	3.423	
	喪偶 (G)	34	5.97	14.626	
中度霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	.69	3.002	F=.979
	同居 (B)	103	.54	1.500	
	婚姻中分居 (C)	46	.72	1.905	
	已離婚分居 (D)	120	1.24	4.270	
	已離婚仍同住 (E)	12	.08	.289	
	離婚後已再婚 (F)	12	1.33	2.839	
	喪偶 (G)	34	.29	.970	
重度霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	.26	1.426	F=.590
	同居 (B)	103	.26	1.313	
	婚姻中分居 (C)	46	.52	2.957	
	已離婚分居 (D)	120	.48	2.358	
	已離婚仍同住 (E)	12	.00	.000	
	離婚後已再婚 (F)	12	.33	1.155	
	喪偶 (G)	34	.15	.857	

表 4-1-3-5 (續) 父母婚姻狀況在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應 行為分類	父母婚姻狀況	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	3.86	6.121	F=1.002
	同居 (B)	103	2.73	4.377	
	婚姻中分居 (C)	46	3.65	4.706	
	已離婚分居 (D)	120	4.34	6.731	
	已離婚仍同住 (E)	12	2.42	3.450	
	離婚後已再婚 (F)	12	2.08	2.610	
	喪偶 (G)	34	3.56	7.149	
關係霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	.82	2.546	F=4.607*** D>A
	同居 (B)	103	.78	2.631	
	婚姻中分居 (C)	46	.80	2.247	
	已離婚分居 (D)	120	2.23	4.937	
	已離婚仍同住 (E)	12	1.25	4.025	
	離婚後已再婚 (F)	12	1.00	1.595	
	喪偶 (G)	34	2.41	7.766	
肢體霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	.76	3.226	F=1.334
	同居 (B)	103	.62	1.610	
	婚姻中分居 (C)	46	1.17	3.414	
	已離婚分居 (D)	120	1.48	4.500	
	已離婚仍同住 (E)	12	.08	.289	
	離婚後已再婚 (F)	12	1.42	2.875	
	喪偶 (G)	34	.35	1.178	
性霸凌親社會 旁觀者因應行為	婚姻中同住 (A)	773	.19	1.254	F=.183
	同居 (B)	103	.18	1.064	
	婚姻中分居 (C)	46	.07	.327	
	已離婚分居 (D)	120	.23	1.790	
	已離婚仍同住 (E)	12	.00	.000	
	離婚後已再婚 (F)	12	.25	.866	
	喪偶 (G)	34	.09	.514	

註：***p<.001

(六) 家庭社經地位在親社會旁觀者因應行為之差異分析

有關不同家庭社經地位在親社會旁觀者因應行為之差異分析的結果如下表 4-1-3-6 所示，不同家庭社經地位在整體霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著差異 ($F=.466$; $p>.05$)，二等社經地位的整體霸凌親社會旁觀者因應行為 (平均數為 6.36) 最高。

表 4-1-3-6 家庭社經地位在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應 行為分類	家庭社經地位	個數	平均數	標準差	F值；sig.
整體霸凌親社會 旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	5.55	10.684	F=.466
	四等社經地位 (B)	77	6.36	8.610	
	三等社經地位 (C)	114	4.90	6.665	
	二等社經地位 (D)	289	5.67	10.573	
	一等社經地位 (E)	373	6.21	11.135	
輕度霸凌親社會 旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	4.45	8.085	F=.456
	四等社經地位 (B)	77	5.25	7.180	
	三等社經地位 (C)	114	4.12	5.519	
	二等社經地位 (D)	289	4.87	8.314	
	一等社經地位 (E)	373	5.03	8.638	
中度霸凌親社會 旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	.79	2.414	F=.602
	四等社經地位 (B)	77	.75	1.844	
	三等社經地位 (C)	114	.50	2.421	
	二等社經地位 (D)	289	.58	2.847	
	一等社經地位 (E)	373	.87	3.659	
重度霸凌親社會 旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	.32	1.676	F=.195
	四等社經地位 (B)	77	.36	1.761	
	三等社經地位 (C)	114	.28	1.273	
	二等社經地位 (D)	289	.22	1.574	
	一等社經地位 (E)	373	.31	1.658	

表 4-1-3-6 (續) 家庭社經地位在親社會旁觀者因應行為之差異分析表

親社會旁觀者因應行為分類	家庭社經地位	個數	平均數	標準差	F值；sig.
言語霸凌親社會旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	3.38	5.840	F=.595
	四等社經地位 (B)	77	4.48	6.613	
	三等社經地位 (C)	114	3.57	5.173	
	二等社經地位 (D)	289	3.77	5.992	
	一等社經地位 (E)	373	3.89	6.180	
關係霸凌親社會旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	1.07	3.342	F=.913
	四等社經地位 (B)	77	.77	1.791	
	三等社經地位 (C)	114	.55	1.765	
	二等社經地位 (D)	289	1.10	3.321	
	一等社經地位 (E)	373	1.14	3.575	
肢體霸凌親社會旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	.89	2.870	F=.866
	四等社經地位 (B)	77	.75	1.844	
	三等社經地位 (C)	114	.59	2.657	
	二等社經地位 (D)	289	.63	2.891	
	一等社經地位 (E)	373	1.04	3.992	
性霸凌親社會旁觀者因應行為	五等社經地位 (A)	247	.21	1.390	F=.549
	四等社經地位 (B)	77	.36	1.761	
	三等社經地位 (C)	114	.19	1.029	
	二等社經地位 (D)	289	.17	1.515	
	一等社經地位 (E)	373	.14	.801	

此外，由上表 4-1-3-6 得知，依霸凌程度分類，不同家庭社經地位在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.456$ ； $p>.05$)、中度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.602$ ； $p>.05$) 及重度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.195$ ； $p>.05$) 均未達統計上顯著差異。

而依霸凌類型分類，不同家庭社經地位在言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.595$ ； $p>.05$)、關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.913$ ； $p>.05$)、肢體霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.866$ ； $p>.05$) 及性霸凌親社會旁觀者因應行為 ($F=.549$ ； $p>.05$) 均未達統計上顯著差異。

第二節 校園霸凌親社會旁觀者因應行為相關因素之相關分析

為深入瞭解我國高中（職）校園內學生的社會關懷特性與霸凌旁觀經驗的實際情況，本節以皮爾森積差相關分析就本研究架構中的不同高中（職）學生之社會關懷特性、霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為間之相關情形進行分析。

本節共分為三個部分：第一，分析不同高中（職）學生之社會關懷特性與不同霸凌類型及霸凌程度的霸凌旁觀經驗是否具有顯著相關。第二，分析不同高中（職）學生之社會關懷特性與不同霸凌類型及霸凌程度的親社會旁觀者因應行為是否具有顯著相關。第三，分析不同高中（職）學生之不同霸凌類型及霸凌程度的霸凌旁觀經驗與其相對應之親社會旁觀者因應行為是否具有顯著相關。

一、社會關懷特性與霸凌旁觀經驗之相關性

（一）社會關懷特性與霸凌旁觀次數之相關性

有關本研究之社會關懷特性與校園霸凌旁觀次數之皮爾森積差相關之分析結果，如表 4-2-1-1 所示：

表 4-2-1-1 社會關懷特性與校園霸凌旁觀次數之相關分析表

變項 名稱	校園霸凌旁觀次數							
	整體 霸凌	輕度 霸凌	中度 霸凌	重度 霸凌	言語 霸凌	關係 霸凌	肢體 霸凌	性霸 凌
道德 直覺	-.263**	-.248**	-.173**	-.200**	-.247**	-.157**	-.181**	-.194**
情感 同理	-.084**	-.059	-.085**	-.072*	-.042	-.066*	-.084**	-.072*
認知 同理	-.048	-.031	-.049	-.047	-.028	-.026	-.044	-.055

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

首先，在道德直覺構面中，經皮爾森積差相關分析得知，道德直覺與整體霸凌旁觀次數（ $r = -.263$ ； $p < .01$ ）呈現顯著負相關。此外，依霸凌程度分類，道德直覺與輕度霸凌旁觀次數（ $r = -.248$ ； $p < .01$ ）、中度霸凌旁觀次數（ $r = -.173$ ；

$p < .01$) 及重度霸凌旁觀次數 ($r = -.200$; $p < .01$) 均呈現顯著負相關。而依霸凌類型分類，道德直覺與言語霸凌旁觀次數 ($r = -.247$; $p < .01$)、關係霸凌旁觀次數 ($r = -.157$; $p < .01$)、肢體霸凌旁觀次數 ($r = -.181$; $p < .01$) 及性霸凌旁觀次數 ($r = -.194$; $p < .01$) 亦均呈現顯著負相關。上述顯示高中(職)學生的道德直覺程度愈高者，其整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌、言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌之旁觀次數則愈少。

其次，在情感同理構面中，經皮爾森積差相關分析得知，情感同理與整體霸凌旁觀次數 ($r = -.084$; $p < .01$) 達到統計上顯著負相關。此外，依霸凌程度分類，情感同理與中度霸凌旁觀次數 ($r = -.085$; $p < .01$) 及重度霸凌旁觀次數 ($r = -.072$; $p < .05$) 均呈現顯著負相關。而依霸凌類型分類，情感同理與關係霸凌旁觀次數 ($r = -.066$; $p < .05$)、肢體霸凌旁觀次數 ($r = -.084$; $p < .01$) 及性霸凌旁觀次數 ($r = -.072$; $p < .05$) 亦均呈現顯著負相關。上述顯示高中(職)學生的情感同理程度愈高者，其整體霸凌、中度霸凌、重度霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌之旁觀次數則愈少。

最後，在認知同理構面中，經皮爾森積差相關分析得知，認知同理與整體霸凌旁觀次數 ($r = -.048$; $p > .05$) 並未達統計上顯著相關。

(二) 社會關懷特性與霸凌現場旁觀人數之相關性

有關本研究之社會關懷特性與校園霸凌現場旁觀人數之皮爾森積差相關之分析結果，如表 4-2-1-2 所示：

表 4-2-1-2 社會關懷特性與校園霸凌現場旁觀人數之相關分析表

變項名稱	校園霸凌現場旁觀人數							
	整體霸凌	輕度霸凌	中度霸凌	重度霸凌	言語霸凌	關係霸凌	肢體霸凌	性霸凌
道德直覺	-.284**	-.230**	-.215**	-.251**	-.239**	-.216**	-.233**	-.231**
情感同理	-.074*	-.063*	-.066*	-.054	-.050	-.088**	-.069*	-.048
認知同理	-.064*	-.039	-.062*	-.077*	-.041	-.034	-.067*	-.072*

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

首先，在道德直覺構面中，經皮爾森積差相關分析得知，道德直覺與整體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.284$; $p<.01$) 呈現顯著負相關。此外，依霸凌程度分類，道德直覺與輕度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.230$; $p<.01$)、中度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.215$; $p<.01$)、重度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.251$; $p<.01$) 均呈現顯著負相關。而依霸凌類型分類，道德直覺與言語霸凌現場旁觀人數 ($r=-.239$; $p<.01$)、關係霸凌現場旁觀人數 ($r=-.216$; $p<.01$)、肢體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.233$; $p<.01$) 及性霸凌現場旁觀人數 ($r=-.231$; $p<.01$) 亦均呈現顯著負相關。上述顯示高中(職)學生的道德直覺程度愈高者，其整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌、言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌之現場旁觀人數則愈少。

其次，在情感同理構面中，經皮爾森積差相關分析得知，情感同理與整體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.074$; $p<.05$) 呈現顯著負相關。此外，依霸凌程度分類，情感同理與輕度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.063$; $p<.05$) 及中度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.066$; $p<.05$) 均呈現顯著負相關。而依霸凌類型分類，情感同理與關係霸凌現場旁觀人數 ($r=-.088$; $p<.01$) 及肢體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.069$; $p<.05$) 均呈現顯著負相關。上述顯示高中(職)學生的情感同理程度愈高，其整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、關係霸凌及肢體霸凌之現場旁觀人數愈少。

最後，在認知同理構面中，經皮爾森積差相關分析得知，認知同理與整體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.064$; $p<.05$) 呈現顯著負相關。此外，依霸凌程度分類，認知同理與中度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.062$; $p<.05$) 及重度霸凌現場旁觀人數 ($r=-.077$; $p<.05$) 呈現顯著負相關。而依霸凌類型分類，認知同理與肢體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.067$; $p<.05$) 及性霸凌現場旁觀人數 ($r=-.072$; $p<.05$) 亦均呈現顯著負相關。上述顯示高中(職)學生的認知同理程度愈高者，其整體霸凌、中度霸凌、重度霸凌、肢體霸凌及性霸凌之現場旁觀人數則愈少。

二、社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之相關性

有關本研究之社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之皮爾森積差相關之分析結果，如表 4-2-2 所示：

表 4-2-2 社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之相關分析表

變項名稱	親社會旁觀者因應行為							
	整體 霸凌	輕度 霸凌	中度 霸凌	重度 霸凌	言語 霸凌	關係 霸凌	肢體 霸凌	性 霸凌
道德直覺	-.009	.022	-.058	-.061*	.021	.015	-.061*	-.057
情感同理	.103**	.127**	.012	.001	.122**	.091**	.012	-.001
認知同理	.040	.059	-.030	.021	.069*	.018	-.032	.037

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

首先，在道德直覺構面中，經皮爾森積差相關分析得知，道德直覺與重度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = -.061$; $p < .05$)、肢體霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = -.057$; $p < .05$) 呈現顯著負相關，顯示高中（職）學生的道德直覺程度愈高，其重度霸凌親社會旁觀者因應行為及肢體霸凌親社會旁觀者因應行為則愈少。

其次，在情感同理構面中，經皮爾森積差相關分析得知，情感同理與整體霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .103$; $p < .01$) 呈現顯著正相關。此外，依霸凌程度分類，情感同理與輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .127$; $p < .01$) 亦呈現顯著正相關。而依霸凌類型分類，情感同理與言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .122$; $p < .01$) 及關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .091$; $p < .01$) 亦均呈現顯著正相關。前述顯示高中（職）學生的情感同理程度愈高，其整體霸凌、輕度霸凌、言語霸凌及關係性霸凌之親社會旁觀者因應行為則愈多。

最後，在認知同理構面中，經皮爾森積差相關分析得知，認知同理與言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .069$; $p < .05$) 呈現顯著正相關，顯示高中（職）學生的認知同理程度愈高，其言語霸凌親社會旁觀者因應行為則愈多。

三、霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為之相關性

(一) 霸凌旁觀次數與親社會旁觀者因應行為之相關性

有關本研究之霸凌旁觀次數與親社會旁觀者因應行為之皮爾森積差相關之分析結果，如表 4-2-3-1 所示：

表 4-2-3-1 霸凌旁觀次數與親社會旁觀者因應行為之相關分析表

變項名稱	親社會旁觀者因應行為							
	整體霸凌	輕度霸凌	中度霸凌	重度霸凌	言語霸凌	關係霸凌	肢體霸凌	性霸凌
整體霸凌旁觀次數	.340**	.286**	.287**	.220**	.227**	.295**	.296**	.199**
輕度霸凌旁觀次數	.326**	.312**	.218**	.130**	.269**	.280**	.219**	.120**
中度霸凌旁觀次數	.263**	.169**	.360**	.178**	.112**	.217**	.358**	.159**
重度霸凌旁觀次數	.191**	.144**	.110**	.302**	.094**	.187**	.146**	.272**
言語霸凌旁觀次數	.279**	.269**	.193**	.092**	.286**	.140**	.187**	.092**
關係霸凌旁觀次數	.284**	.268**	.179**	.148**	.137**	.418**	.191**	.124**
肢體霸凌旁觀次數	.276**	.185**	.346**	.210**	.121**	.239**	.362**	.157**
性霸凌旁觀次數	.155**	.113**	.085**	.275**	.075*	.143**	.097**	.303**

註：* $p < .05$, ** $p < .01$

經皮爾森積差相關分析得知，整體霸凌旁觀次數與整體親社會旁觀者因應行為 ($r = .340$; $p < .01$) 呈現顯著正相關。

此外，依霸凌程度分類，輕度霸凌旁觀次數與輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .312$; $p < .01$)、中度霸凌旁觀次數與中度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .360$; $p < .01$) 及重度霸凌旁觀次數與重度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r = .302$; $p < .01$) 均呈現顯著正相關。

而依霸凌類型分類，言語霸凌旁觀次數與言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.286; p<.01$)、關係霸凌旁觀次數與關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.418; p<.01$)、肢體霸凌旁觀次數與肢體霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.362; p<.01$) 及性霸凌旁觀次數與性霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.303; p<.01$) 亦均呈現顯著正相關。上述顯示高中(職)學生的霸凌旁觀次數愈多者，其整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌、言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌之親社會旁觀者因應行為皆愈多。

(二) 霸凌現場旁觀人數與親社會旁觀者因應行為之相關性

有關本研究之霸凌現場旁觀人數與親社會旁觀者因應行為之皮爾森積差相關之分析結果，如表 4-2-3-2 所示：

表 4-2-3-2 霸凌現場旁觀人數與親社會旁觀者因應行為相關分析表

變項名稱	親社會旁觀者因應行為							
	整體霸凌	輕度霸凌	中度霸凌	重度霸凌	言語霸凌	關係霸凌	肢體霸凌	性霸凌
整體霸凌現場旁觀人數	.376**	.322**	.313**	.226**	.254**	.333**	.325**	.194**
輕度霸凌現場旁觀人數	.367**	.359**	.237**	.128**	.306**	.331**	.239**	.110**
中度霸凌現場旁觀人數	.281**	.175**	.407**	.182**	.115**	.225**	.401**	.162**
重度霸凌現場旁觀人數	.179**	.125**	.108**	.321**	.074*	.175**	.156**	.270**
言語霸凌現場旁觀人數	.308**	.302**	.206**	.089**	.318**	.167**	.196**	.094**
關係霸凌現場旁觀人數	.317**	.312**	.188**	.135**	.172**	.457**	.206**	.087**
肢體霸凌現場旁觀人數	.293**	.185**	.391**	.235**	.119**	.240**	.414**	.163**
性霸凌現場旁觀人數	.130**	.093**	.058	.258**	.053	.132**	.069*	.292**

註：* $p<.05$, ** $p<.01$

經皮爾森積差相關分析得知，整體霸凌現場旁觀人數與整體親社會旁觀者因應行為 ($r=.376$ ； $p<.01$) 呈現顯著正相關。

此外，依霸凌程度分類，輕度霸凌現場旁觀人數與輕度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.359$ ； $p<.01$)、中度霸凌現場旁觀人數與中度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.407$ ； $p<.01$)、重度霸凌現場旁觀人數與重度霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.321$ ； $p<.01$) 均呈現顯著正相關。

而依霸凌類型分類，言語霸凌現場旁觀人數與言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.318$ ； $p<.01$)、關係霸凌現場旁觀人數與關係霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.457$ ； $p<.01$)、肢體霸凌現場旁觀人數與肢體霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.414$ ； $p<.01$) 及性霸凌現場旁觀人數與性霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.292$ ； $p<.01$) 均呈現顯著正相關。顯示高中（職）學生的目睹霸凌發生時的現場旁觀人數愈多者，整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌、言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌之親社會旁觀者因應行為皆愈多。

第三節 校園霸凌旁觀者因應行為影響因素之迴歸分析

為深入探究不同高中（職）學生旁觀各種類與嚴重程度的校園霸凌發生時影響其採取親社會旁觀者因應行為之重要因素，本節就不同高中（職）學生之個人基本特性、社會關懷特性、霸凌旁觀經驗進行多元迴歸分析之階層迴歸，分析本研究架構各變項對親社會旁觀者因應行為之解釋力，據此建立有效解釋校園霸凌旁觀者因應行為之理論架構。

本節透過多元迴歸分析之階層迴歸方法，依序檢視本研究架構中三階層的預測解釋力：階層一為個人基本特性，包含性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況與家庭社經地位；其中，本研究將學校性質再進一步劃分為學校主體（公立、私立）、教育學制（高中、高職）之二分法，以利進行迴歸分析時能深入探究。階層二為社會關懷特性，包括道德直覺、情感同理與認知同理。階層三為霸凌旁觀經驗，包括霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數。

首先針對迴歸模型配適度進行檢驗，本研究在共線性診斷部分以變異數膨脹因子係數 (Variance inflation factor, VIF)、特徵值與條件指數 (Conditional index, CI) 作為共線性診斷之檢驗指標。一般而言，若 VIF 值大於 10、特徵值小於 0.01、CI 值大於 30 者，則代表變項之間存在共線性問題。

本研究之多元迴歸模型經共線性診斷，其 VIF 值及 CI 值皆符合前述標準，故本研究變項間共線性問題不顯著，故本研究之多元迴歸分析並無違反其基本假定。下列茲就整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌、言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌之校園霸凌親社會旁觀者因應行為之多元迴歸模型分析結果分述之。

一、整體霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之整體霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-1 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為 .8%，個人基本特性對整體霸凌親社會旁觀者因應行為達到統計上顯著水準 ($F=2.157$ ； $p<.05$)，表示個人基本特性僅可以解釋 .8% 的整體霸凌親社會旁觀者因應行為。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性 (道德直覺、情感同理與認知同理) 後，調整後 R^2 為 1.7%，整體解釋力上升 .9% ($\Delta R^2=.009$)，其對於整體霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=2.726$ ； $p<.01$)。

在整體霸凌親社會旁觀者因應行為階層二中，個人基本特性之性別、家庭氣氛及社會關懷特性之情感同理達到統計上顯著水準。其中，以情感同理的影響程度最高 ($\beta=.098$ ； $t=2.775$ ； $p<.01$)，其次為性別 ($\beta=.077$ ； $t=2.373$ ； $p<.05$)，再者為家庭氣氛 ($\beta=.066$ ； $t=2.057$ ； $p<.05$)。

在考慮個人基本特性及社會關懷特性等變項的情況下，女性採取親社會旁觀者因應行為相較男性多 1.616 個單位 (B 值=1.616)；家庭氣氛不佳者採取親社會旁觀者因應行為相較家庭氣氛佳者則增加.601 個單位 (B 值=.601)；情感同理每增加一單位則增加.239 單位的親社會旁觀者因應行為 (B 值=.239)。說明女性、家庭氣氛不佳且情感同理程度愈高之高中 (職) 學生，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗 (整體霸凌旁觀次數、整體霸凌現場旁觀人數) 後，調整後 R^2 為 16.7%，整體解釋力上升 15.0% ($\Delta R^2=.150$)，其對於整體霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=18.014$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中 (職) 學生 16.7% 的整體霸凌親社會旁觀者因應行為。

在整體霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，社會關懷特性之道德直覺、情感同理及霸凌旁觀經驗之整體霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準。其中，以整體霸凌現場旁觀人數的影響程度最高 ($\beta=.389$ ； $t=4.913$ ； $p<.001$)，其次為道德直覺 ($\beta=.128$ ； $t=4.007$ ； $p<.001$)，再者為情感同理 ($\beta=.099$ ； $t=3.062$ ； $p<.01$)。

道德直覺程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.116 個單位 (B 值=.116)；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.242 個單位 (B 值=.242)；整體霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多.529 個單位 (B 值=.529)。說明整體校園霸凌事件中，道德直覺程度與情感同理程度愈高的高中 (職) 學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-1 整體霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	1.187	.057	1.801	1.616	.077	2.373*	1.062	.051	1.682
學校主體 ²	.234	.010	.314	.099	.004	.132	.884	.040	1.283
教育學制 ³	.922	.043	1.259	.898	.042	1.223	.677	.032	1.001
年級 ⁴	.438	.034	1.062	.395	.031	.959	.093	.007	.246
家庭氣氛 ⁵	.510	.056	1.755	.601	.066	2.057*	.037	.004	.137
父母婚姻狀況 ⁶	-1.523	-.058	-1.771	-1.322	-.050	-1.539	-1.170	-.044	-1.480
家庭社經地位 ⁷	.025	.004	.116	.044	.006	.203	.083	.012	.418
道德直覺				.025	.027	.804	.116	.128	4.007***
情感同理				.239	.098	2.775**	.242	.099	3.062**
認知同理				.019	.007	.195	.018	.006	.197
整體霸凌旁觀次數							.037	.026	.326
整體霸凌現場旁觀人數							.529	.389	4.913***
R ²	.015			.026			.177		
Adj R ²	.008			.017			.167		
Δ R ²	.008			.009			.150		
F	2.157*			2.726**			18.014***		

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。

二、輕度霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之輕度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-2 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為 .7%，個人基本特性對輕度霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著水準 ($F=1.984$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性無法解釋輕度霸凌親社會旁觀者因應行為。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為 2.4%，整體解釋力上升 1.7% ($\Delta R^2=.017$)，其對於輕度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=3.537$ ； $p<.001$)。

在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為階層二中，個人基本特性之性別及社會關懷特性之情感同理達到統計上顯著水準。其中，以情感同理的影響程度最高 ($\beta=.113$ ； $t=3.224$ ； $p<.01$)，其次為性別 ($\beta=.089$ ； $t=2.731$ ； $p<.01$)。

在考慮個人基本特性及社會關懷特性等變項的情況下，女性採取親社會旁觀者因應行為相較男性多 1.435 個單位 (B 值=1.435)；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多 .214 個單位 (B 值=.214)。說明女性且情感同理程度愈高之高中（職）學生，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（輕度霸凌旁觀次數、輕度霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 16.3%，整體解釋力上升 13.9% ($\Delta R^2=.139$)，其對於輕度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=17.516$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 16.3% 的輕度霸凌親社會旁觀者因應行為。

在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，社會關懷特性之道德直覺、

情感同理及霸凌旁觀經驗之輕度霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準。其中，以輕度霸凌現場旁觀人數的影響程度最高 ($\beta=.352$; $t=5.434$; $p<.001$)，其次為道德直覺 ($\beta=.141$; $t=4.436$; $p<.001$)，再者為情感同理 ($\beta=.118$; $t=3.624$; $p<.001$)。

道德直覺程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.099 個單位 (B 值=.099)；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.223 個單位 (B 值=.223)；輕度霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多.573 個單位 (B 值=.573)。說明輕度校園霸凌事件中，道德直覺程度與情感同理程度愈高的高中（職）學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-2 輕度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.908	.056	1.776	1.435	.089	2.731**	.866	.053	1.763
學校性質 ²	.375	.022	.651	.184	.011	.320	.498	.029	.933
教育體系 ³	.691	.042	1.218	.725	.044	1.279	.651	.039	1.241
年級 ⁴	.294	.030	.921	.273	.028	.860	-.023	-.002	-.077
家庭氣氛 ⁵	.328	.046	1.454	.435	.062	1.928	.038	.005	.178
父母婚姻狀況 ⁶	-1.095	-.054	-1.640	-.917	-.045	-1.382	-.754	-.037	-1.225
家庭社經地位 ⁷	.066	.013	.393	.082	.016	.496	.130	.025	.847
道德直覺				.046	.065	1.949	.099	.141	4.436***
情感同理				.214	.113	3.224**	.223	.118	3.624***
認知同理				.021	.010	.277	.002	.001	.033
輕度霸凌旁觀次數							.078	.043	.661
輕度霸凌現場旁觀人數							.573	.352	5.434***
R ²	.014			.034			.173		
Adj R ²	.007			.024			.163		
Δ R ²	.007			.017			.139		
F	1.984			3.537***			17.516***		

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

*p<.05, ***p<.001

三、中度霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之中度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-3 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為-.1%，個人基本特性對中度霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著水準 ($F=.895$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性無法解釋中度霸凌親社會旁觀者因應行為。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為-.2%，整體解釋力上升.1% ($\Delta R^2=.001$)；然而，對於中度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力未達統計上顯著水準 ($F=.729$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性與社會關懷特性無法解釋中度霸凌親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（中度霸凌旁觀次數、中度霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 16.1%，整體解釋力上升 15.9% ($\Delta R^2=.159$)，其對於中度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=17.275$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 16.1% 的中度霸凌親社會旁觀者因應行為。

在中度霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，霸凌旁觀經驗之中度霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準 ($\beta=.425$ ； $t=5.928$ ； $p<.001$)。中度霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多.516 個單位 (B 值=.516)。說明中度校園霸凌事件中，高中（職）學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-3 中度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.165	.028	.873	.118	.020	.601	.062	.010	.345
學校性質 ²	.050	.008	.236	.072	.011	.334	.260	.041	1.315
教育體系 ³	.120	.020	.571	.089	.015	.419	.034	.006	.174
年級 ⁴	.098	.027	.829	.086	.024	.726	.009	.002	.082
家庭氣氛 ⁵	.127	.049	1.524	.117	.045	1.383	-.016	-.006	-.209
父母婚姻狀況 ⁶	-.260	-.035	-1.052	-.249	-.033	-1.003	-.259	-.034	-1.144
家庭社經地位 ⁷	-.018	-.010	-.298	-.018	-.010	-.294	.005	.003	.091
道德直覺				-.010	-.039	-1.148	.010	.038	1.207
情感同理				.022	.032	.897	.025	.036	1.106
認知同理				-.018	-.022	-.634	-.014	-.017	-.537
中度霸凌旁觀次數							-.009	-.008	-.110
中度霸凌現場旁觀人數							.516	.425	5.928***
R ²		.006			.008			.171	
Adj R ²		-.001			-.002			.161	
ΔR^2		-.001			.001			.159	
F		.895			.832			17.275***	

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

***p<.001

四、重度霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之重度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-4 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為.1%，個人基本特性對重度霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著水準 ($F=1.075$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性無法解釋重度霸凌親社會旁觀者因應行為。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為.3%，整體解釋力上升.2% ($\Delta R^2=.002$)；然而，對於重度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力未達統計上顯著水準 ($F=1.350$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性與社會關懷特性無法解釋重度霸凌親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（重度霸凌旁觀次數、重度霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 9.9%，整體解釋力上升 9.6% ($\Delta R^2=.096$)，其對於重度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=10.340$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 9.9% 的重度霸凌親社會旁觀者因應行為。

在重度霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，霸凌旁觀經驗之重度霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準 ($\beta=.237$ ； $t=3.554$ ； $p<.001$)。重度霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多.198 個單位 (B 值 =.198)。說明重度校園霸凌事件中，高中（職）學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-4 重度霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.103	.031	.978	.051	.015	.470	.050	.015	.477
學校性質 ²	-.178	-.050	-1.493	-.144	-.041	-1.202	.003	.001	.030
教育體系 ³	.105	.031	.899	.075	.022	.633	.048	.014	.430
年級 ⁴	.042	.021	.632	.034	.017	.511	.049	.024	.781
家庭氣氛 ⁵	.054	.037	1.167	.048	.033	1.028	.015	.010	.327
父母婚姻狀況 ⁶	-.168	-.040	-1.222	-.155	-.037	-1.128	-.145	-.035	-1.105
家庭社經地位 ⁷	-.023	-.022	-.677	-.023	-.022	-.672	-.030	-.028	-.908
道德直覺				-.011	-.079	-2.324*	.000	-.001	-.017
情感同理				.003	.008	.229	.000	.000	.013
認知同理				.014	.032	.921	.019	.042	1.274
重度霸凌旁觀次數							.083	.096	1.436
重度霸凌現場旁觀人數							.198	.237	3.554***
R ²		.007			.013			.110	
Adj R ²		.001			.003			.099	
ΔR ²		.001			.002			.096	
F		1.075			1.350			10.340***	

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

***p<.001

五、言語霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之言語霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-5 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為 .6%，個人基本特性對言語霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著水準 ($F=1.830$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性無法解釋輕度霸凌親社會旁觀者因應行為；然而，其中性別 ($\beta=.070$ ； $t=2.256$ ； $p<.05$) 卻達到統計上顯著水準。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為 2.1%，整體解釋力上升 1.5% ($\Delta R^2=.015$)，其對於輕度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=3.181$ ； $p<.001$)。

在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為階層二中，個人基本特性之性別、家庭氣氛及社會關懷特性之情感同理達到統計上顯著水準。其中，以情感同理的影響程度最高 ($\beta=.103$ ； $t=2.973$ ； $p<.01$)，其次為性別 ($\beta=.098$ ； $t=3.070$ ； $p<.01$)，再者為家庭氣氛 ($\beta=.065$ ； $t=2.046$ ； $p<.05$)。

在考慮個人基本特性及社會關懷特性等變項的情況下，女性採取親社會旁觀者因應行為相較男性多 1.176 個單位 (B 值=1.176)；家庭氣氛不良者採取親社會旁觀者因應行為相較家庭氣氛良好者多 .335 個單位 (B 值=.335)；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多 .144 個單位 (B 值=.144)。說明女性、家庭氣氛不良且情感同理程度愈高之高中（職）學生，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（輕度霸凌旁觀次數、輕度霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 12.7%，整體解釋力上升 10.6% ($\Delta R^2=.106$)，其對於輕

度霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=13.606$; $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 12.7% 的言語霸凌親社會旁觀者因應行為。

在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，社會關懷特性之道德直覺、情感同理及霸凌旁觀經驗之言語霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準。其中，以言語霸凌現場旁觀人數的影響程度最高 ($\beta=.254$; $t=4.289$; $p<.001$)，其次為道德直覺 ($\beta=.120$; $t=3.705$; $p<.001$)，再者為情感同理 ($\beta=.100$; $t=3.036$; $p<.01$)。

道德直覺程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.058 個單位 (B 值=.058)；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.139 個單位 (B 值=.139)；言語霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多.424 個單位 (B 值=.424)。說明言語校園霸凌事件中，道德直覺程度與情感同理程度愈高的高中（職）學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-5 言語霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.840	.070	2.256*	1.176	.098	3.070**	.701	.059	1.914
學校性質 ²	.456	.036	1.087	.339	.027	.809	.419	.033	1.057
教育體系 ³	.257	.021	.627	.205	.017	.503	.241	.020	.626
年級 ⁴	.301	.042	1.307	.310	.043	1.342	.066	.009	.304
家庭氣氛 ⁵	.256	.049	1.564	.335	.065	2.046*	.118	.023	.756
父母婚姻狀況 ⁶	-.170	-.011	-.350	-.034	-.002	-.071	-.033	-.002	-.072
家庭社經地位 ⁷	.065	.017	.531	.072	.019	.594	.093	.024	.808
道德直覺				.023	.047	1.406	.058	.120	3.705***
情感同理				.144	.103	2.973**	.139	.100	3.036**
認知同理				.043	.027	.788	.034	.021	.666
言語霸凌旁觀次數							.179	.100	1.670
言語霸凌現場旁觀人數							.424	.254	4.289***
R ²	.012			.030			.137		
Adj R ²	.006			.021			.127		
ΔR^2	.006			.015			.106		
F	1.830			3.181***			13.606***		

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

六、關係霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之關係霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-6 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為 1.4%，個人基本特性對關係霸凌親社會旁觀者因應行為達到統計上顯著水準 ($F=3.049$ ； $p<.01$)，表示個人基本特性解釋 1.4%的關係霸凌親社會旁觀者因應行為。其中，個人基本特性之父母婚姻狀況達到統計上顯著水準 ($\beta=-.119$ ； $t=-3.650$ ； $p<.001$)。在僅考慮個人基本特性變項的情況下，高中（職）學生為父母非同住同居者其採取親社會旁觀者因應行為相較父母同住同居者多.982 個單位（B 值 $=-.982$ ）。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為 1.9%，整體解釋力上升.5% ($\Delta R^2=.005$)，其對於關係霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=2.946$ ； $p<.01$)。

在關係霸凌親社會旁觀者因應行為階層二中，個人基本特性之父母婚姻狀況及社會關懷特性之情感同理達到統計上顯著水準。其中，以父母婚姻狀況的影響程度最高 ($\beta=-.113$ ； $t=-3.466$ ； $p<.01$)，其次為情感同理 ($\beta=.093$ ； $t=2.637$ ； $p<.01$)。

在考慮個人基本特性及社會關懷特性等變項的情況下，父母非同住同居者其採取親社會旁觀者因應行為相較父母同住同居者多.934 個單位（B 值 $=-.920$ ）；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.071 個單位（B 值 $=.071$ ）。父母非同住同居、情感同理程度愈高之高中（職）學生，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（關係霸凌旁觀次數、關係霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 23.8%，整體解釋力上升 21.9% ($\Delta R^2=.219$)，其對於關係霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=27.498$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 23.8%的關係霸凌親社會旁觀者因應行為。

在關係霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，個人基本特性之父母婚姻狀況、社會關懷特性之道德直覺、情感同理及霸凌旁觀經驗之關係霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準。其中，以關係霸凌現場旁觀人數的影響程度最高 ($\beta=.389$ ； $t=6.635$ ； $p<.001$)，其次為情感同理 ($\beta=.113$ ； $t=3.646$ ； $p<.001$)，再者為道德直覺 ($\beta=.106$ ； $t=3.505$ ； $p<.001$)，最後為父母婚姻狀況 ($\beta=-.090$ ； $t=-3.134$ ； $p<.01$)。

父母非同住同居者其採取親社會旁觀者因應行為相較父母同住同居者多.745 個單位 (B 值=-.745)；道德直覺程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.030 個單位 (B 值=.030)；情感同理程度高者採取親社會旁觀者因應行為相較程度低者多.087 個單位 (B 值=.087)；關係霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多.555 個單位 (B 值=.555)。說明關係校園霸凌事件中，父母非同住同居、道德直覺程度與情感同理程度愈高的高中（職）學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-6 關係霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.157	.024	.765	.248	.038	1.164	.155	.024	.822
學校性質 ²	-.220	-.032	-.949	-.257	-.037	-1.101	-.022	-.003	-.106
教育體系 ³	.309	.046	1.352	.293	.044	1.275	.348	.052	1.719
年級 ⁴	.104	.026	.809	.092	.023	.715	.005	.001	.044
家庭氣氛 ⁵	.120	.042	1.321	.137	.048	1.498	-.038	-.013	-.462
父母婚姻狀況 ⁶	-.982	-.119	-3.650***	-.934	-.113	-3.466**	-.745	-.090	-3.134**
家庭社經地位 ⁷	-.029	-.014	-.427	-.025	-.012	-.370	.022	.010	.368
道德直覺				.004	.014	.424	.030	.106	3.505***
情感同理				.071	.093	2.637**	.087	.113	3.646***
認知同理				-.021	-.024	-.688	-.034	-.039	-1.272
關係霸凌旁觀次數							.182	.106	1.815
關係霸凌現場旁觀人數							.555	.389	6.635***
R ²		.021			.028			.247	
Adj R ²		.014			.019			.238	
ΔR^2		.014			.005			.219	
F		3.049**			2.946**			27.498***	

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

p<.01, *p<.001

七、肢體霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之肢體霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-7 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為 .2%，個人基本特性對肢體霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著水準 ($F=1.233$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性無法解釋肢體霸凌親社會旁觀者因應行為。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為 .2%，整體解釋力上升 .0% ($\Delta R^2=-.000$)；然而，對於肢體霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力未達統計上顯著水準 ($F=1.165$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性與社會關懷特性無法解釋肢體霸凌親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（肢體霸凌旁觀次數、肢體霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 16.9%，整體解釋力上升 16.7% ($\Delta R^2=.167$)，其對於肢體霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=18.152$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 16.9% 的肢體霸凌親社會旁觀者因應行為。

在肢體霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，霸凌旁觀經驗之肢體霸凌現場旁觀人數達到統計上顯著水準 ($\beta=.483$ ； $t=6.591$ ； $p<.001$)。肢體霸凌現場旁觀人數愈多時採取親社會旁觀者因應行為相較人數愈少時多 .549 個單位 (B 值 = .549)。說明肢體校園霸凌事件中，高中（職）學生在霸凌現場旁觀人數愈多時，較容易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-7 肢體霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.216	.033	1.043	.151	.023	.704	.107	.016	.547
學校性質 ²	-.029	-.004	-.125	.001	.000	.005	.266	.038	1.235
教育體系 ³	.076	.011	.331	.034	.005	.146	-.015	-.002	-.071
年級 ⁴	.086	.022	.664	.070	.018	.542	.016	.004	.135
家庭氣氛 ⁵	.169	.060	1.858	.155	.055	1.688	-.004	-.001	-.042
父母婚姻狀況 ⁶	-.430	-.052	-1.594	-.415	-.050	-1.534	-.404	-.049	-1.637
家庭社經地位 ⁷	-.015	-.007	-.223	-.015	-.007	-.220	-.003	-.002	-.054
道德直覺				-.014	-.049	-1.432	.010	.036	1.151
情感同理				.028	.037	1.046	.029	.039	1.191
認知同理				-.022	-.025	-.710	-.014	-.016	-.515
肢體霸凌旁觀次數							-.071	-.063	-.862
肢體霸凌現場旁觀人數							.549	.483	6.591***
R ²	.008			.011			.178		
Adj R ²	.002			.002			.169		
ΔR ²	.002			.000			.167		
F	1.233			1.165			18.152***		

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

***p<.001

八、性霸凌之親社會旁觀者因應行為

有關本研究之性霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果，如表 4-3-8 所示：

(一) 階層一

首先，階層一為個人基本特性，經迴歸分析得知，調整後 R^2 為 .0%，個人基本特性對性霸凌親社會旁觀者因應行為未達統計上顯著水準 ($F=.986$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性無法解釋性霸凌親社會旁觀者因應行為。

(二) 階層二

其次，階層二加入社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）後，調整後 R^2 為 .3%，整體解釋力上升 .3% ($\Delta R^2=.003$)；然而，對於性霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力未達統計上顯著水準 ($F=1.179$ ； $p>.05$)，表示僅個人基本特性與社會關懷特性無法解釋性霸凌親社會旁觀者因應行為。

(三) 階層三

最後，階層三加入霸凌旁觀經驗（性霸凌旁觀次數、性霸凌現場旁觀人數）後，調整後 R^2 為 9.7%，整體解釋力上升 9.4% ($\Delta R^2=.094$)，其對於性霸凌親社會旁觀者因應行為之整體解釋力達到統計上顯著水準 ($F=10.088$ ； $p<.001$)，說明霸凌旁觀經驗能夠有效強化整體解釋力，而該模型約可解釋高中（職）學生 9.7% 的性霸凌親社會旁觀者因應行為。

在性霸凌親社會旁觀者因應行為階層三中，社會關懷特性之道德直覺及霸凌旁觀經驗之性霸凌旁觀次數達到統計上顯著水準，其中，以性霸凌旁觀次數的影響程度最高 ($\beta=.243$ ； $t=3.897$ ； $p<.001$)，其次為道德直覺 ($\beta=-.068$ ； $t=-2.016$ ； $p<.05$)。性霸凌旁觀次數每多 1 單位則採取親社會旁觀者因應行為多 .199 個單位 (B 值=.199)；道德直覺程度每多 1 單位則採取親社會旁觀者因應行為多 .008 個單位 (B 值=-.008)。說明性校園霸凌事件中，道德直覺程度愈低、霸凌旁觀次數愈多之高中（職）學生，較易採取親社會旁觀者因應行為。

表 4-3-8 性霸凌親社會旁觀者因應行為迴歸分析結果摘要表

變項名稱	階層一			階層二			階層三		
	B	β	t 值	B	β	t 值	B	β	t 值
性別 ¹	.052	.020	.640	.018	.007	.214	.001	.001	.017
學校性質 ²	-.099	-.036	-1.067	-.074	-.027	-.800	.030	.011	.337
教育體系 ³	.150	.057	1.650	.131	.050	1.433	.111	.042	1.281
年級 ⁴	.054	.034	1.051	.050	.031	.967	.059	.037	1.206
家庭氣氛 ⁵	.012	.011	.335	.010	.009	.264	-.008	-.007	-.237
父母婚姻狀況 ⁶	.002	.001	.017	.011	.003	.101	.008	.002	.076
家庭社經地位 ⁷	-.027	-.032	-.991	-.026	-.032	-.979	-.028	-.034	-1.102
道德直覺				-.008	-.068	-2.016*	.001	.006	.187
情感同理				-.003	-.009	-.263	-.004	-.014	-.421
認知同理				.018	.053	1.509	.021	.060	1.810
性霸凌旁觀次數							.199	.243	3.897***
性霸凌現場旁觀人數							.070	.087	1.399
R ²		.007			.013			.108	
Adj R ²		.000			.003			.097	
ΔR^2		.000			.003			.094	
F		.986			1.179			10.088***	

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（1=一年級、2=二年級、3=三年級）；5.家庭氣氛（1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

p<.01, *p<.001

第四節 綜合分析

一、差異分析結果

有關本研究各變項與社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）、霸凌旁觀經驗（霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數）、親社會旁觀者因應行為（整體霸凌、輕度霸凌、中度霸凌、重度霸凌、言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌、性霸凌）之差異分析摘要結果，茲分述如下。

（一）社會關懷特性在各變項之差異情形

不同高中（職）學生之性別、學校性質、年級與家庭氣氛等個人基本特性在道德直覺、情感同理與認知同理有顯著差異存在，如表 4-4-1 所示。故**部分驗證本研究假設一**：不同高中（職）學生之個人基本特性在社會關懷特性有顯著差異存在。

1. 女性高中（職）學生之道德直覺、情感同理與認知同理程度均顯著高於男性高中（職）學生

不同性別在道德直覺程度（ $t=-7.148$ ； $p<.001$ ）、情感同理程度（ $t=-4.529$ ； $p<.001$ ）與認知同理程度（ $t=-2.984$ ； $p<.01$ ）均有顯著差異存在。由此得知，女性高中（職）學生之社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）顯著高於男性。

2. 公立學校（含公立高中、公立高職）學生之道德直覺程度顯著高於私立學校（含私立高中、私立高職）學生

不同學校性質在道德直覺程度有顯著差異存在（ $F=15.932$ ； $p<.001$ ）。公立高中之道德直覺程度顯著高於私立高中（ $p<.05$ ）和私立高職（ $p<.001$ ）、公立高職之道德直覺程度亦顯著高於私立高中（ $p<.01$ ）和私立高職（ $p<.001$ ）。由此得知，公立學校學生之道德直覺程度顯著高於私立學校學生。

3.低年級高中（職）學生之道德直覺程度顯著高於高年級

不同年級在道德直覺程度有顯著差異存在（ $F=18.581$ ； $p<.001$ ）。三年級之道德直覺程度顯著高於二年級（ $p<.01$ ）和一年級（ $p<.001$ ），而二年級之道德直覺程度亦顯著高於一年級（ $p<.05$ ）。由此得知，低年級高中（職）學生的道德直覺程度均顯著高於高年級高中（職）學生。

4.家庭氣氛為非常融洽的高中（職）學生，具有較高的道德直覺、情感同理與認知同理程度

不同家庭氣氛在道德直覺程度（ $F=4.596$ ； $p<.01$ ）、情感同理程度（ $F=3.888$ ； $p<.01$ ）與認知同理程度（ $F=7.325$ ； $p<.001$ ）均有顯著差異存在。時常吵架之道德直覺程度顯著均低於非常融洽（ $p<.01$ ）、和諧（ $p<.01$ ）及偶爾吵架（ $p<.05$ ）；非常融洽之情感同理程度顯著高於普通（ $p<.05$ ）；非常融洽之認知同理程度顯著均高於和諧（ $p<.01$ ）及普通（ $p<.001$ ）。惟值得注意的是，情感同理程度中，家庭氣氛為偶爾吵架者為最高（平均數 22.32）；而認知同理程度中，家庭氣氛為時常吵架者亦居第二（平均數 22.80）。

5.來自不同父母婚姻狀況與家庭社經地位的高中（職）學生，其社會關懷特性（道德直覺、情感同理及認知同理）均無顯著不同

來自不同父母婚姻狀況的高中（職）學生在道德直覺程度（ $F=1.263$ ； $p>.05$ ）、情感同理程度（ $F=2.008$ ； $p>.05$ ）與認知同理程度（ $F=.558$ ； $p>.05$ ）均無顯著差異存在；此外，來自不同家庭社經地位的高中（職）學生在道德直覺程度（ $F=.642$ ； $p>.05$ ）、情感同理程度（ $F=.134$ ； $p>.05$ ）與認知同理程度（ $F=2.203$ ； $p>.05$ ）亦均無顯著差異存在。由此得知，來自不同父母婚姻狀況與家庭社經地位的高中（職）學生，其社會關懷特性三構面均無顯著不同。

表 4-4-1 社會關懷特性之差異分析摘要表

變項名稱	構面名稱	性別 ¹	學校性質 ²	年級 ³	家庭氣氛 ⁴	父母婚姻狀況	家庭社經地位
社會關懷特性	道德直覺	B>A***	A>B*、 D** C>B**、 D***	C>B**> A***	A>E** B>E** D>E*	N.S.	N.S.
	情感同理	B>A***	N.S.	N.S.	A>C*	N.S.	N.S.
	認知同理	B>A**	N.S.	N.S.	A>B** A>C***	N.S.	N.S.

註：1.性別（A=男生、B=女生）；2.學校性質（A=公立高中、B=私立高中、C=公立高職、D=私立高職）；3.年級（A=一年級、B=二年級、C=三年級）；4.家庭氣氛（A=非常融洽、B=和諧、C=普通、D=偶爾爭吵、E=時常吵架）。

N.S.代表未達統計上顯著水準（Non-Significant）。* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

（二）霸凌旁觀經驗在各變項之差異情形

不同高中（職）學生之性別、學校性質、年級與家庭氣氛等個人基本特性在霸凌旁觀經驗有顯著差異存在，如表 4-4-2 所示。故**部分驗證本研究假設二**：不同高中（職）學生之個人基本特性在霸凌旁觀經驗有顯著差異存在。

1. 男性高中（職）學生之各類校園霸凌旁觀次數均相較女性甚為嚴重；而輕度、中度、言語、關係與肢體霸凌現場旁觀人數亦均相較女性甚為多數

男性高中（職）學生之整體霸凌旁觀次數顯著高於女性（ $p<.001$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，男性與女性高中（職）學生在輕度（ $p<.001$ ）、中度（ $p<.01$ ）、重度（ $p<.01$ ）等霸凌旁觀次數均達顯著差異。就霸凌類型而論，言語（ $p<.001$ ）、關係（ $p<.05$ ）、肢體（ $p<.01$ ）及性（ $p<.01$ ）霸凌旁觀次數亦均達顯著差異。霸凌現場旁觀人數方面，男性高中（職）學生之整體霸凌現場旁觀人數顯著高於女性（ $p<.001$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，男性與女性高中（職）學生在輕度（ $p<.001$ ）、中度（ $p<.05$ ）霸凌現場旁觀人數均達顯著差異。就霸凌類型而論，男性與女性高中（職）學生在言語（ $p<.001$ ）、關係（ $p<.05$ ）、肢體（ $p<.05$ ）霸凌現場旁觀人數亦均達顯著差異。

2.私立高中（職）學生之重度、關係、肢體與性霸凌旁觀次數均較公立學校者甚為嚴重；而中度、重度、言語、肢體與性霸凌現場旁觀人數亦甚為多數

校園霸凌旁觀次數方面，公立高職學生之整體霸凌旁觀次數顯著低於私立高中（ $p<.05$ ）及私立高職（ $p<.05$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，公立高職學生在重度霸凌旁觀次數中顯著低於私立高中（ $p<.05$ ）及私立高職（ $p<.05$ ）。就霸凌類型而論，私立高中學生在關係（ $p<.05$ ）霸凌旁觀次數顯著高於公立高中，亦在肢體（ $p<.05$ ）及性（ $p<.01$ ）霸凌旁觀次數顯著高於公立高職；私立高職學生在性（ $p<.01$ ）霸凌旁觀次數亦顯著高於公立高職。

校園霸凌現場旁觀人數方面，公立高職學生之整體霸凌現場旁觀人數均顯著低於公立高中（ $p<.05$ ）、私立高中（ $p<.01$ ）及私立高職（ $p<.05$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，私立高中在中度（ $p<.05$ ）、重度（ $p<.05$ ）等霸凌現場旁觀人數均顯著高於公立高職；私立高職在重度霸凌現場旁觀人數亦顯著高於公立高中（ $p<.05$ ）及公立高職（ $p<.01$ ）。就霸凌類型而論，私立高職在言語（ $p<.05$ ）霸凌現場旁觀人數顯著高於公立高職；而私立高中在肢體（ $p<.05$ ）、性（ $p<.05$ ）霸凌現場旁觀人數亦顯著高於公立高職。

3.高年級高中（職）學生之輕度、中度與言語霸凌旁觀次數均相較低年級甚為嚴重；而其輕度、言語與關係霸凌現場旁觀人數亦均相較低年級甚為多數

三年級高中（職）之整體霸凌旁觀次數顯著高於二年級（ $p<.05$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，三年級在輕度霸凌旁觀次數顯著高於一年級（ $p<.05$ ）與二年級（ $p<.05$ ）；三年級在中度霸凌旁觀次數亦顯著高於二年級（ $p<.05$ ）。就霸凌類型而論，三年級在言語霸凌旁觀次數亦顯著高於一年級（ $p<.01$ ）與二年級（ $p<.05$ ）。校園霸凌現場旁觀人數方面，三年級高中（職）之整體霸凌現場旁觀人數顯著高於二年級（ $p<.01$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，三年級在輕度霸凌旁觀次數顯著高於二年級（ $p<.001$ ）與一年級（ $p<.05$ ）。就霸凌類型而論，三年級在言語霸凌旁觀次數顯著高於二年級（ $p<.001$ ）與一年級（ $p<.01$ ）；三年級在關係霸凌旁觀次數亦顯著高於二年級（ $p<.05$ ）。

4.家庭氣氛為時常吵架之高中（職）學生具有較多霸凌旁觀次數，且其霸凌現場旁觀人數亦為最多數

校園霸凌旁觀次數方面，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生，其整體霸凌旁觀次數顯著高於非常融洽 ($p<.001$)、和諧 ($p<.001$)、普通 ($p<.001$)、偶爾吵架 ($p<.001$)。依照霸凌嚴重程度分類，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生在輕度、中度及重度霸凌旁觀次數均顯著高於非常融洽 ($p<.001$)、和諧 ($p<.001$)、普通 ($p<.001$)、偶爾吵架 ($p<.001$)。就霸凌類型而論，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生在言語霸凌旁觀次數顯著高於非常融洽 ($p<.05$)、和諧 ($p<.05$)；來自時常吵架家庭之高中（職）學生在關係、肢體與性霸凌旁觀次數均顯著高於非常融洽 ($p<.01$)、和諧 ($p<.001$)、普通 ($p<.001$)、偶爾吵架 ($p<.01$)。校園霸凌現場旁觀人數方面，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生，其整體霸凌現場旁觀人數顯著高於非常融洽 ($p<.001$)、和諧 ($p<.001$)、普通 ($p<.001$)、偶爾吵架 ($p<.001$)。依照霸凌嚴重程度分類，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生在輕度、中度及重度霸凌現場旁觀人數均顯著高於非常融洽 ($p<.001$)、和諧 ($p<.001$)、普通 ($p<.001$)、偶爾吵架 ($p<.01$)。就霸凌類型而論，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生在言語、關係與肢體霸凌現場旁觀人數顯著高於非常融洽 ($p<.001$)、和諧 ($p<.001$)、普通 ($p<.01$)、偶爾吵架 ($p<.05$)；來自時常吵架家庭之高中（職）學生在性霸凌現場旁觀人數亦均顯著高於非常融洽 ($p<.05$)、和諧 ($p<.05$)、普通 ($p<.01$)。

5.來自不同父母婚姻狀況與家庭社經地位之高中（職）學生，其霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數均無顯著差異

來自不同父母婚姻狀況之高中（職）學生在關係霸凌旁觀次數 ($F=2.139$ ； $p<.05$) 及關係霸凌現場旁觀人數 ($F=2.260$ ； $p<.05$) 均有顯著差異存在，然而經事後比較卻發現婚姻中同住、同居、婚姻中分居、已離婚分居、已離婚仍同住、離婚後已再婚、喪偶等父母婚姻狀況在霸凌旁觀經驗中卻皆無顯著差異存在。

表 4-4-2 霸凌旁觀經驗之差異分析摘要表

變項名稱	構面名稱	霸凌類型	性別 ¹	學校性質 ²	年級 ³	家庭氣氛 ⁴	父母婚姻狀況 ⁵	家庭社經地位		
霸凌旁觀 次數	霸凌旁觀 次數	整體霸凌	A>B***	B*、D*>C	C>B*	E>A***、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.		
		輕度霸凌	A>B***	N.S.	C>A*、B*	E>A***、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.		
		中度霸凌	A>B**	N.S.	C>B*	E>A***、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.		
		重度霸凌	A>B**	B*、D*>C	N.S.	E>A***、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.		
		言語霸凌	A>B***	N.S.	C>B*、 A**	E>A*、B*	N.S.	N.S.		
		關係霸凌	A>B*	B>A*	N.S.	E>A**、 B***、 C***、 D***	F=2.139*	N.S.		
		肢體霸凌	A>B**	B>C*	N.S.	E>A**、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.		
		性霸凌	A>B**	B*、D*>C	N.S.	E>A**、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.		
		霸凌現場 旁觀人數	霸凌現場 旁觀人數	整體霸凌	A>B***	A*、B**、 D*>C	C>B**	E>A***、 B***、 C***、 D***	N.S.	N.S.
				輕度霸凌	A>B***	N.S.	C>B***、 A*	E>A***、 B***、 C***、D**	N.S.	N.S.
中度霸凌	A>B*			B>C*	N.S.	E>A***、 B***、 C***、D**	N.S.	N.S.		
重度霸凌	N.S.			B*、 D**>C D*>A	N.S.	E>A***、 B***、 C***、D**	N.S.	N.S.		
言語霸凌	A>B***			D>C*	C>B***、 A**	E>A***、 B***、 C**、D*	N.S.	N.S.		
關係霸凌	A>B*			N.S.	C>B*	E>A***、 B***、 C**、D*	F=2.260*	N.S.		
肢體霸凌	A>B*			B>C*	N.S.	E>A***、 B***、 C**、D*	N.S.	N.S.		
性霸凌	N.S.			B>C*	N.S.	E>A*、 B*、C**	N.S.	N.S.		

註：1.性別 (A=男生、B=女生)；2.學校性質 (A=公立高中、B=私立高中、C=公立高職、D=私立高職)；3.年級 (A=一年級、B=二年級、C=三年級)；4.家庭氣氛 (A=非常融洽、B=和諧、C=普通、D=偶爾爭吵、E=時常吵架)。5.父母婚姻狀況達統計上顯著差異，然而經事後比較發現各組間並未存在顯著差異情形。

N.S.代表未達統計上顯著水準 (Non-Significant)。*p<.05, **p<.01, ***p<.00

(三) 各變項在親社會旁觀者因應行為之差異情形

不同高中（職）學生之年級、家庭氣氛與父母婚姻狀況等個人基本特性在親社會旁觀者因應行為有顯著差異存在，如表 4-4-3 所示。故**部分驗證本研究假設三**：不同高中（職）學生之個人基本特性在親社會旁觀者因應行為有顯著差異存在。

1. 高年級高中（職）學生相較低年級者在輕度霸凌與關係霸凌中顯著採取較多親社會旁觀者因應行為

三年級生之整體霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於二年級（ $p < .05$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，三年級在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於二年級（ $p < .05$ ）。就霸凌類型而論，三年級在關係霸凌親社會旁觀者因應行為亦顯著高於二年級（ $p < .05$ ）。

2. 家庭氣氛為時常吵架之高中（職）學生在輕度霸凌與關係霸凌中顯著採取較多親社會旁觀者因應行為

來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生，其整體霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於非常融洽（ $p < .05$ ）與和諧（ $p < .05$ ）。依照霸凌嚴重程度分類，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生在輕度霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於非常融洽（ $p < .05$ ）。就霸凌類型而論，來自時常吵架之家庭氣氛的高中（職）學生在關係霸凌親社會旁觀者因應行為亦顯著高於非常融洽（ $p < .05$ ）、和諧（ $p < .05$ ）、普通（ $p < .05$ ）。

3. 父母婚姻狀況為已離婚分居的高中（職）學生在關係霸凌中顯著採取較多親社會旁觀者因應行為

父母婚姻狀況為已離婚分居的高中（職）學生，其關係霸凌親社會旁觀者因應行為顯著高於父母婚姻狀況為婚姻中同住者（ $p < .01$ ）。

4.不同性別、學校性質、家庭社經地位之高中（職）學生，在各式霸凌中採取的親社會旁觀者因應行為均無顯著差異情形存在

不同性別之高中（職）生在整體（ $t=1.441$ ）、輕度（ $t=1.470$ ）、中度（ $t=.539$ ）、重度（ $t=.899$ ）、言語（ $t=1.912$ ）、關係（ $t=.124$ ）、肢體（ $t=.662$ ）、性（ $t=.161$ ）霸凌親社會旁觀者因應行為均無顯著差異情形存在。而不同學校性質及家庭社經地位分別在整體（ $F=.923$ ； $F=.466$ ）、輕度（ $F=.939$ ； $F=.456$ ）、中度（ $F=.383$ ； $F=.602$ ）、重度（ $F=1.241$ ； $F=.195$ ）、言語（ $F=1.324$ ； $F=.595$ ）、關係（ $F=1.113$ ； $F=.913$ ）、肢體（ $F=.293$ ； $F=.866$ ）、性（ $F=2.075$ ； $F=.549$ ）霸凌親社會旁觀者因應行為亦均無顯著差異情形存在。

表 4-4-3 親社會旁觀者因應行為之差異分析摘要表

變項名稱	霸凌類型	性別	學校性質	年級 ¹	家庭氣氛 ²	父母婚姻狀況 ³	家庭社經地位
親社會 旁觀者因 應行為	整體霸凌	N.S.	N.S.	C>B*	E>A*、B*	N.S.	N.S.
	輕度霸凌	N.S.	N.S.	C>B*	E>A*	N.S.	N.S.
	中度霸凌	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	重度霸凌	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	言語霸凌	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	關係霸凌	N.S.	N.S.	C>B*	E>A* E>B* E>C*	D>A**	N.S.
	肢體霸凌	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
	性霸凌	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.

註：1.年級（B=二年級、C=三年級）；2.家庭氣氛（A=非常融洽、B=和諧、C=普通、E=時常吵架）；3.父母婚姻狀況（A=婚姻中同住、D=已離婚分居）。

N.S.代表未達統計上顯著水準（Non-Significant）。* $p<.05$, ** $p<.01$

二、相關分析結果

(一) 社會關懷特性與霸凌旁觀經驗之相關情形

不同高中（職）學生之道德直覺與情感同理與霸凌旁觀次數、霸凌現場旁觀人數均有顯著相關存在，而認知同理則僅與霸凌現場旁觀人數有顯著相關存在，如表 4-4-4 所示。故**部分驗證本研究假設四**：不同高中（職）學生之社會關懷特性與霸凌旁觀經驗有顯著相關存在。

1. 高中（職）學生道德直覺程度愈高，其校園霸凌旁觀次數愈少，而校園霸凌現場旁觀人數亦愈少

道德直覺與整體霸凌 ($r=-.263$; $p<.01$)、輕度霸凌 ($r=-.248$; $p<.01$)、中度霸凌 ($r=-.173$; $p<.01$)、重度霸凌 ($r=-.200$; $p<.01$)、言語霸凌 ($r=-.247$; $p<.01$)、關係霸凌 ($r=-.157$; $p<.01$)、肢體霸凌 ($r=-.181$; $p<.01$) 及性霸凌 ($r=-.194$; $p<.01$) 等霸凌旁觀次數均呈現顯著負相關。此外，道德直覺與整體霸凌現場旁觀人數 ($r=-.284$; $p<.01$)、輕度霸凌 ($r=-.230$; $p<.01$)、中度霸凌 ($r=-.215$; $p<.01$)、重度霸凌 ($r=-.251$; $p<.01$)、言語霸凌 ($r=-.239$; $p<.01$)、關係霸凌 ($r=-.216$; $p<.01$)、肢體霸凌 ($r=-.233$; $p<.01$) 及性霸凌 ($r=-.231$; $p<.01$) 等霸凌現場旁觀人數均呈現顯著負相關。

2. 高中（職）學生情感同理程度愈高，校園霸凌旁觀次數（除輕度及言語霸凌外）愈少，而校園霸凌現場旁觀人數（除重度、言語及性霸凌外）亦愈少

情感同理與整體霸凌 ($r=-.084$; $p<.01$)、中度 ($r=-.085$; $p<.01$)、重度霸凌 ($r=-.072$; $p<.05$)、關係霸凌 ($r=-.066$; $p<.05$)、肢體霸凌 ($r=-.084$; $p<.01$) 及性霸凌 ($r=-.072$; $p<.05$) 等霸凌旁觀次數均呈現顯著負相關。此外，情感同理與整體霸凌 ($r=-.074$; $p<.05$)、輕度霸凌 ($r=-.063$; $p<.05$)、中度霸凌 ($r=-.066$; $p<.05$)、關係霸凌 ($r=-.088$; $p<.01$) 及肢體霸凌 ($r=-.069$; $p<.05$) 等霸凌現場旁觀人數均呈現顯著負相關。

3.不同高中（職）學生認知同理程度愈高，其校園霸凌現場旁觀人數（包含整體、中度、重度、肢體與性霸凌）愈少，而霸凌旁觀次數則無顯著相關

認知同理與整體霸凌 ($r=-.064$; $p<.05$)、中度霸凌 ($r=-.062$; $p<.05$)、重度霸凌 ($r=-.077$; $p<.05$)、肢體霸凌 ($r=-.067$; $p<.05$) 及性霸凌 ($r=-.072$; $p<.05$) 等霸凌現場旁觀人數均呈現顯著負相關。

(二) 社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之相關性

不同高中（職）學生之社會關懷特性（道德直覺、情感同理與認知同理）與親社會旁觀者因應行為均有顯著相關存在，如表 4-4-5 所示。故**驗證本研究假設五**：不同高中（職）學生之社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為有顯著相關存在。

1.高中（職）學生之道德直覺程度愈高，其旁觀重度霸凌及肢體霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為愈少

不同高中（職）學生之道德直覺與重度霸凌 ($r=-.061$; $p<.05$) 及肢體霸凌 ($r=-.057$; $p<.05$) 等校園霸凌親社會旁觀者因應行為均呈現顯著負相關。

2.高中（職）學生之情感同理程度愈高，其旁觀輕度霸凌、言語霸凌及關係霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為愈多

不同高中（職）學生之情感同理與整體霸凌 ($r=.103$; $p<.01$)、輕度霸凌 ($r=.127$; $p<.01$)、言語霸凌 ($r=.122$; $p<.01$) 及關係霸凌 ($r=.091$; $p<.01$) 等親社會旁觀者因應行為均呈現顯著正相關。

3.高中（職）學生之認知同理程度愈高，其旁觀言語霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為愈多

不同高中（職）學生之認知同理與言語霸凌親社會旁觀者因應行為 ($r=.069$; $p<.05$) 呈現顯著正相關。

表 4-4-4 社會關懷特性與霸凌旁觀經驗之相關分析摘要表

變項名稱		社會關懷特性			整體霸凌		輕度霸凌		中度霸凌		重度霸凌		言語霸凌		關係霸凌		肢體霸凌		性霸凌	
		道德直覺	情感同理	認知同理	經驗	人數														
社會關懷特性	道德直覺				-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**	-.**
	情感同理				-.**	-.*		-.*	-.**	-.*	-.*				-.*	-.**	-.**	-.*	-.*	
	認知同理					-.*				-.*		-.*						-.*		-.*
整體霸凌	旁觀次數	-.**	-.**																	
	現場旁觀人數	-.**	-.*	-.*																
輕度霸凌	旁觀次數	-.**																		
	現場旁觀人數	-.**	-.*																	
中度霸凌	旁觀次數	-.**	-.**																	
	現場旁觀人數	-.**	-.*	-.*																
霸凌旁觀	重度霸凌	-.**	-.*																	
	現場旁觀人數	-.**		-.*																
言語霸凌	旁觀次數	-.**																		
	現場旁觀人數	-.**																		
關係霸凌	旁觀次數	-.**	-.*																	
	現場旁觀人數	-.**	-.**																	
肢體霸凌	旁觀次數	-.**	-.**																	
	現場旁觀人數	-.**	-.*	-.*																
性霸凌	旁觀次數	-.**	-.*																	
	現場旁觀人數	-.**		-.*																

註：*p<.05, **p<.01

表 4-4-5 社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為之相關分析摘要表

變項名稱	社會關懷特性			親社會旁觀者因應行為								
	道德直覺	情感同理	認知同理	整體霸凌	輕度霸凌	中度霸凌	重度霸凌	言語霸凌	關係霸凌	肢體霸凌	性霸凌	
社會關懷特性	道德直覺											
	情感同理			+++	+++			+++	+++			
	認知同理							++				
親社會旁觀者因應行為	整體霸凌	+++										
	輕度霸凌	+++										
	中度霸凌											
	重度霸凌	-*										
	言語霸凌	+++	++									
	關係霸凌	+++										
	肢體霸凌	-*										
	性霸凌											

註：*p<.05, **p<.01

(三) 霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為之相關情形

不同高中（職）學生之霸凌旁觀經驗（霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數）與親社會旁觀者因應行為均有顯著相關存在，如表 4-4-6 所示。故**驗證本研究假設六**：不同高中（職）學生之霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為有顯著相關存在。

1.不同高中（職）學生之霸凌旁觀次數愈高，其目睹校園霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為愈多

不同高中（職）學生之整體霸凌（ $r=.340$ ； $p<.01$ ）、輕度霸凌（ $r=.312$ ； $p<.01$ ）、中度霸凌（ $r=.360$ ； $p<.01$ ）、重度霸凌（ $r=.302$ ； $p<.01$ ）、言語霸凌（ $r=.286$ ； $p<.01$ ）、關係霸凌（ $r=.418$ ； $p<.01$ ）、肢體霸凌（ $r=.362$ ； $p<.01$ ）及性霸凌（ $r=.303$ ； $p<.01$ ）等霸凌旁觀次數與其相對應的親社會旁觀者因應行為均呈現顯著正相關。

2.不同高中（職）學生之霸凌現場旁觀人數愈多，其目睹校園霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為愈多

不同高中（職）學生之整體霸凌（ $r=.376$ ； $p<.01$ ）、輕度霸凌（ $r=.359$ ； $p<.01$ ）、中度霸凌（ $r=.407$ ； $p<.01$ ）、重度霸凌（ $r=.321$ ； $p<.01$ ）、言語霸凌（ $r=.318$ ； $p<.01$ ）、關係霸凌（ $r=.457$ ； $p<.01$ ）、肢體霸凌（ $r=.414$ ； $p<.01$ ）及性霸凌（ $r=.292$ ； $p<.01$ ）等霸凌現場旁觀人數與其相對應的親社會旁觀者因應行為均呈現顯著正相關。

表 4-4-6 霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為之相關分析摘要表

變項名稱		親社會旁觀者因應行為							
		整體霸凌	輕度霸凌	中度霸凌	重度霸凌	言語霸凌	關係霸凌	肢體霸凌	性霸凌
霸凌旁觀經驗	整體霸凌	旁觀次數	+++						
		現場旁觀人數	+++						
	輕度霸凌	旁觀次數		+++					
		現場旁觀人數		+++					
	中度霸凌	旁觀次數			+++				
		現場旁觀人數			+++				
	重度霸凌	旁觀次數				+++			
		現場旁觀人數				+++			
	言語霸凌	旁觀次數					+++		
		現場旁觀人數					+++		
	關係霸凌	旁觀次數						+++	
		現場旁觀人數						+++	
	肢體霸凌	旁觀次數							+++
		現場旁觀人數							+++
	性霸凌	旁觀次數							+++
		現場旁觀人數							+++

註：**p<.01

三、迴歸分析結果

為瞭解對於校園霸凌親社會旁觀者因應行為影響因素之解釋力，本研究透過階層迴歸方式，除瞭解整體模型的解釋力外，更進一步檢視不同高中（職）學生之個人基本特性、社會關懷特性及霸凌旁觀經驗等因素，對校園霸凌親社會旁觀者因應行為解釋力之變化。有關本研究各階層對校園霸凌親社會旁觀者因應行為影響之分析摘要如表 4-4-7 所示，茲分述如下。

（一）個人基本特性對整體及關係霸凌親社會旁觀者因應行為之影響微乎其

微，其中性別及父母婚姻狀況分別是影響言語及關係霸凌親社會旁觀者因應行為的重要因子

首先，第一階層之個人基本特性對整體霸凌（ $R^2=1.5\%$ ； $F=2.157^*$ ）及關係霸凌（ $R^2=2.1\%$ ； $F=3.049^{**}$ ）等親社會旁觀者因應行為之解釋力均達到統計上顯著水準，但其影響力微乎其微。總結各式霸凌在第一階層迴歸分析中有達到統計上顯著水準之迴歸方程式（ D_1 性別、 D_2 學校主體、 D_3 教育學制、 D_4 年級、 D_5 家庭氣氛、 D_6 父母婚姻狀況、 D_7 家庭社經地位）如下：

1. 整體霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{整體}}=3.529+1.187D_1+.234D_2+.922D_3+.438D_4+.510D_5-1.523D_6+.025D_7$$

2. 關係霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{關係}}=1.345+.840D_1+.456D_2+.257D_3+.301D_4+.256D_5-1.70D_6+.065D_7$$

惟值得注意的是，父母婚姻狀況對關係霸凌親社會旁觀者因應行為之解釋力達到統計上顯著水準（ $\beta=-.119$ ； $t=-3.650^{***}$ ），其中父母非同住同居之高中（職）學生其關係霸凌親社會旁觀者傾向竟然顯著高於父母同住同居者。

此外，雖然個人基本特性對言語霸凌（ $F=1.830$ ）親社會旁觀者因應行為之解釋力未達統計上顯著水準，但是其中的性別變項對言語霸凌親社會旁觀者因應行為之解釋力卻達到統計上顯著水準（ $\beta=.070$ ； $t=2.256^*$ ），足見女性高中（職）學生目睹言語霸凌發生時的親社會旁觀者傾向顯著高於男性。

(二) 社會關懷特性對整體、輕度、言語及關係霸凌等親社會旁觀者因應行為之影響較強，其中情感同理及道德直覺分別是影響輕度及重度霸凌親社會旁觀者因應行為的重要因子

其次，第二階層加入社會關懷特性後，整體模型對整體霸凌 ($R^2=2.6\%$ ； $F=2.726^{**}$)、輕度霸凌 ($R^2=3.4\%$ ； $F=3.537^{***}$)、言語霸凌 ($R^2=3.0\%$ ； $F=3.181^{***}$)、關係霸凌 ($R^2=2.8\%$ ； $F=2.946^{**}$) 等親社會旁觀者因應行為之影響較強。

總結各式霸凌在第二階層迴歸分析中有達到統計上顯著水準之迴歸方程式如下 (D_1 性別、 D_2 學校主體、 D_3 教育學制、 D_4 年級、 D_5 家庭氣氛、 D_6 父母婚姻狀況、 D_7 家庭社經地位、 X_1 道德直覺、 X_2 情感同理、 X_3 認知同理；達顯著水準之變項係按顯著性由大至小排序，其餘未達顯著水準者則按變項依序累加)：

1. 整體霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{整體}} = -4.406 + .239X_2 + 1.616D_1 + .601D_5 + .099D_2 + .898D_3 + .395D_4 - .322D_6 + .044D_7 + .025X_1 + .019X_3$$

2. 輕度霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{輕度}} = -6.252 + .214X_2 + 1.435D_1 + .184D_2 + .725D_3 + .273D_4 + .435D_5 - .917D_6 + .082D_7 + .046X_1 + .021X_3$$

3. 言語霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{言語}} = -.4635 + 1.176D_1 + .335D_5 + .144X_2 + .339D_2 + .205D_3 + .310D_4 - .034D_6 + .072D_7 + .023X_1 + .043X_3$$

4. 關係霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{關係}} = -.115 - .934D_6 + .071X_2 + .248D_1 - .257D_2 + .293D_3 + .092D_4 + .137D_5 - .025D_7 + .004X_1 - .021X_3$$

其中，情感同理分別對整體霸凌 ($\beta=.098$ ； $t=2.775^{**}$)、輕度霸凌 ($\beta=.113$ ； $t=3.224^{**}$)、言語霸凌 ($\beta=.103$ ； $t=2.973^{**}$)、關係霸凌 ($\beta=.093$ ； $t=2.637^{**}$) 等親社會旁觀者因應行為之影響較強；道德直覺則分別對重度

($\beta=-.079$; $t=-2.324^*$)、性霸凌 ($\beta=-.068$; $t=-2.016^*$) 等親社會旁觀者因應行為之解釋力均達到統計上顯著水準；然而，認知同理卻對各式霸凌親社會旁觀者因應行為之解釋力均未達統計上顯著水準。

惟值得注意的是，第二階層加入社會關懷特性一併分析後，性別 ($\beta=.077$; $t=2.373^{**}$) 與家庭氣氛 ($\beta=.066$; $t=2.057^{**}$) 對整體霸凌；性別 ($\beta=.089$; $t=2.731^{**}$) 對輕度霸凌；性別 ($\beta=.098$; $t=3.070^{**}$) 與家庭氣氛 ($\beta=.065$; $t=2.046^*$) 對言語霸凌；父母婚姻狀況 ($\beta=-.113$; $t=-3.466^{**}$) 對關係霸凌等親社會旁觀者因應行為之影響均有所提升，其解釋力亦均達到統計上顯著水準。

(三) 霸凌旁觀經驗對於各式霸凌之親社會旁觀者因應行為均影響甚鉅，其中霸凌旁觀次數係影響性霸凌親社會旁觀者因應行為的重要因子

最後，第三階層加入霸凌旁觀經驗後，整體模型對整體霸凌 ($\Delta R^2=17.7\%$; $F=18.014^{**}$)、輕度霸凌 ($R^2=17.3\%$; $F=17.516^{***}$)、中度霸凌 ($R^2=17.1\%$; $F=17.275^{***}$)、重度霸凌 ($R^2=11.0\%$; $F=10.340^{***}$)、言語霸凌 ($R^2=13.7\%$; $F=13.606^{***}$)、關係霸凌 ($R^2=24.7\%$; $F=27.498^{***}$)、肢體霸凌 ($R^2=17.8\%$; $F=18.152^{***}$)、性霸凌 ($R^2=10.8\%$; $F=10.088^{***}$) 等親社會旁觀者因應行為之影響甚鉅。

總結各式霸凌在第三階層迴歸分析中有達到統計上顯著水準之迴歸方程式如下 (D_1 性別、 D_2 學校主體、 D_3 教育學制、 D_4 年級、 D_5 家庭氣氛、 D_6 父母婚姻狀況、 D_7 家庭社經地位、 X_1 道德直覺、 X_2 情感同理、 X_3 認知同理、 X_4 霸凌旁觀次數、 X_5 霸凌現場旁觀人數；達顯著水準之變項係按顯著性由大至小排序，其餘未達顯著水準者則按變項依序累加)：

1. 整體霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{整體}} = -14.031 + .529X_5 + .116X_1 + 2.775X_2 + 1.062D_1 + .884D_2 + .677D_3 + .093D_4 + .037D_5 - 1.170D_6 + .083D_7 + .018X_3 + .037X_4$$

2.輕度霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{輕度}} = -12.344 + .573X_5 + .099X_1 + .223X_2 + .866D_1 + .498D_2 + .651D_3 - .023D_4 \\ + .038D_5 - .754D_6 + .130D_7 + .002X_3 + .078X_4$$

3.中度霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{中度}} = -.760 + .516X_5 + .062D_1 + .260D_2 + .034D_3 + .009D_4 - .016D_5 - .259D_6 \\ + .005D_7 + .010X_1 + .025X_2 - .014X_3 - .009X_4$$

4.重度霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{重度}} = -.649 + .198X_5 + .050D_1 + .003D_2 + .048D_3 + .049D_4 + .015D_5 - .145D_6 \\ - .030D_7 + .000X_1 + .000X_2 + .019X_3 + .083X_4$$

5.言語霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{言語}} = -8.649 + .424X_5 + .058X_1 + .139X_2 + .701D_1 + .419D_2 + .241D_3 + .066D_4 \\ + .118D_5 - .033D_6 + .093D_7 + .034X_3 + .179X_4$$

6.關係霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{關係}} = -3.389 + .555X_5 + .087X_2 + .030X_1 - .745D_6 + .155D_1 - .022D_2 + .348D_3 \\ + .005D_4 - .038D_5 + .022D_7 - .034X_3 + .182X_4$$

7.肢體霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{肢體}} = -.296 + .549X_5 + .107D_1 + .266D_2 - .015D_3 + .016D_4 - .004D_5 - .404D_6 \\ - .003D_7 + .010X_1 + .029X_2 - .014X_3 - .071X_4$$

8.性霸凌親社會旁觀者因應行為

$$Y_{\text{性}} = -1.038 + .199X_4 + .001D_1 + .030D_2 + .011D_3 + .059D_4 - .008D_5 + .008D_6 \\ - .028D_7 + .001X_1 - .004X_2 + .021X_3 + .070X_5$$

其中，霸凌旁觀次數僅對性霸凌 ($\beta=.243$; $t=3.897^{***}$) 親社會旁觀者因應行為具有重大影響；而霸凌現場旁觀人數則對整體霸凌 ($\beta=.389$; $t=4.913^{***}$)、輕度霸凌 ($\beta=.352$; $t=5.434^{***}$)、中度霸凌 ($\beta=.425$; $t=5.928^{***}$)、重度霸凌 ($\beta=.237$; $t=3.554^{***}$)、言語霸凌 ($\beta=.254$; $t=4.289^{***}$)、關係霸凌 ($\beta=.389$; $t=6.635^{***}$) 及肢體霸凌 ($\beta=.483$; $t=6.591^{***}$) 等親社會旁觀者因應行為均具有重大影響。

惟值得注意的是，第三階層加入霸凌旁觀經驗一併分析後，道德直覺 ($\beta=.128$; $t=4.007^{***}$) 與情感同理 ($\beta=.099$; $t=3.062^{**}$) 對整體霸凌；道德直覺 ($\beta=.141$; $t=4.436^{***}$) 與情感同理 ($\beta=.118$; $t=3.624^{***}$) 對輕度霸凌；道德直覺 ($\beta=.120$; $t=3.705^{***}$) 與情感同理 ($\beta=.100$; $t=3.036^{**}$) 對言語霸凌；父母婚姻狀況 ($\beta=-.090$; $t=-3.134^{**}$)、道德直覺 ($\beta=.106$; $t=3.505^{***}$) 與情感同理 ($\beta=.113$; $t=3.646^{***}$) 對關係霸凌等親社會旁觀者因應行為之影響均有所提升，其解釋力亦均達到統計上顯著水準。

然而，道德直覺卻對重度霸凌 ($\beta=-.001$; $t=-.017$)、性霸凌 ($\beta=.006$; $t=.187$) 等親社會旁觀者因應行為之解釋力下降且未達統計上顯著水準；性別 ($\beta=.059$; $t=1.914$) 與家庭氣氛 ($\beta=.023$; $t=.756$) 亦對言語霸凌親社會旁觀者因應行為之解釋力下降且未達統計上顯著水準。

表 4-4-7 本研究迴歸分析結果摘要表

階層	變項名稱	整體 霸凌	輕度 霸凌	中度 霸凌	重度 霸凌	言語 霸凌	關係 霸凌	肢體 霸凌	性 霸凌
一	性別 ¹	—	—	—	—	—	—	—	—
	學校主體 ²	—	—	—	—	—	—	—	—
	教育學制 ³	—	—	—	—	—	—	—	—
	年級 ⁴	—	—	—	—	—	—	—	—
	家庭氣氛 ⁵	—	—	—	—	—	—	—	—
	父母婚姻狀況 ⁶	—	—	—	—	—	(-)**	—	—
	家庭社經地位 ⁷	—	—	—	—	—	—	—	—
	R ²	.015	.014	.006	.007	.012	.021	.008	.000
二	道德直覺	(+)***	(+)***	—	—	(+)***	(+)***	—	—
	情感同理	(+)***	(+)***	—	—	(+)***	(+)***	—	—
	認知同理	—	—	—	—	—	—	—	—
	R ²	.026	.034	.008	.013	.030	.028	.011	.013
三	霸凌旁觀次數	—	—	—	—	—	—	—	(+)***
	霸凌現場旁觀人數	(+)***	(+)***	(+)***	(+)***	(+)***	(+)***	(+)***	—
	R ²	.177	.173	.171	.110	.137	.247	.178	.108
迴歸模型解釋力		***	***	***	***	***	***	***	***

註：1.性別（0=男生、女生=1）；2.學校主體（0=私立高中、私立高職，合併為私立組；1=公立高中、公立高職，合併為公立組）；3.教育學制（0=公立高職、私立高職，合併為高職組；1=公立高中、私立高中，合併為高中組）；4.年級（視為連續變項，1=一年級、2=二年級、3=三年級）。5.家庭氣氛（視為連續變項，1=非常融洽、2=和諧、3=普通、4=偶爾爭吵、5=時常吵架）；6.父母婚姻狀況（0=婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶，合併為非同住居組；1=非常融洽、同居、已離婚仍同住，合併為同住居組）；7.家庭社經地位（視為連續變項，1=五等社經地位、2=四等社經地位、3=三等社經地位、4=二等社經地位、5=一等社經地位）。

p<.01, *p<.001

第五章 結論與建議

本研究係以社會關懷理論與旁觀者效應作為研究架構基礎，探究對於校園霸凌親社會旁觀者因應行為之重要影響因子，以期建構親社會旁觀者干預為導向之防制校園霸凌方針。本章就結論與建議分為三節進行探究，第一節係針對前章第四節綜合分析結果進行歸納統整，得出本研究重要發現之結論；其次，第二節係根據第一節所得結論提出相關建議與具體作法，提供予學生同儕、家長、老師與教育主管機關作為參考，進而落實旁觀者干預導向之防處校園霸凌對策；最後，第三節係依本研究架構與研究過程中所遇之研究限制臚列說明，並提供未來研究建議方向予往後研究校園霸凌旁觀者因應行為議題之先進們參考。

第一節 結論與討論

根據前章研究分析所得結果，驗證本研究架構中部分個人基本特性之前置變項分別在社會關懷特性、霸凌旁觀經驗有顯著差異存在及親社會旁觀者因應行為（虛線）；部分社會關懷特性、霸凌旁觀經驗之中介變項具有顯著相關存在（虛線）；社會關懷特性、霸凌旁觀經驗之中介變項對親社會旁觀者因應行為之依變項具有顯著相關與影響存在（實線），如圖 5-1 所示。

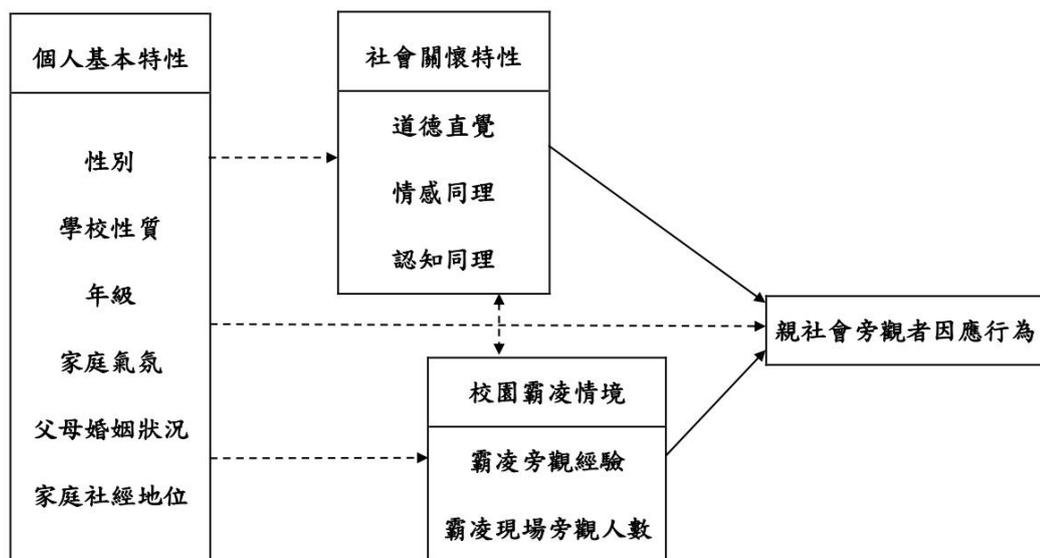


圖 5-1 研究架構變項關係圖

資料來源：本研究自行整理。

針對前章分析所得結果，本節歸納統整七點結論與重要發現，臚列如下：

一、我國高中（職）校園中高達近七成六比例學生之霸凌旁觀次數集中於言語霸凌，關係霸凌則次之佔約三成五

根據本研究針對高中（職）校園霸凌旁觀次數之調查發現，按霸凌類型分類，有 75.8% 高中（職）學生近 3 個月曾有言語霸凌旁觀次數、34.4% 高中（職）學生近 3 個月曾有關係霸凌旁觀次數、30% 高中（職）學生近 3 個月曾有肢體霸凌旁觀次數、9.8% 高中（職）學生近 3 個月曾有性霸凌旁觀次數；而進一步就霸凌嚴重程度而論，有 77.8% 高中（職）學生近 3 個月曾有輕度霸凌旁觀次數、29% 高中（職）學生近 3 個月曾有中度霸凌旁觀次數、11.9% 高中（職）學生近 3 個月曾有重度霸凌旁觀次數。前列數據顯示我國高中（職）學生的校園霸凌旁觀次數多集中於言語霸凌及關係霸凌等輕度霸凌，由此可知我國高中（職）校園霸凌現況係以言語霸凌最為嚴重，關係霸凌則為次之。

郭惠玲（2009）調查結果發現校園霸凌以言語霸凌最為嚴重，而關係霸凌與肢體霸凌則次之。鄭英耀等人（2008）進行「校園暴力霸凌現況調查與改進策略實施計畫」分析我國國中與高中職校園霸凌現況發現，校園霸凌旁觀者佔 28.6%，以言語霸凌最常見，其次是肢體霸凌、關係霸凌、網路霸凌。此外，根據我國兒福聯盟「2018 臺灣校園霸凌防制現況調查」及「2019 臺灣家長對校園霸凌之認知與態度調查」研究發現，近七成兒少曾有校園霸凌經驗，而 2018 年至 2019 年間曾受凌者約 23.6%，其中遭受言語霸凌佔 18.1%、遭受關係霸凌則佔 14.6%。綜合前列研究與本研究分析結果皆顯示言語霸凌係當今我國高中（職）校園霸凌現況中最嚴重之霸凌種類，關係霸凌則屬次之。

二、不同性別與家庭氣氛之高中（職）學生社會關懷特性確實存在顯著差異；

此外，本研究發現家庭氣氛時常及偶爾吵架者實具有高同理心傾向

本研究經差異分析發現，女性、公立學校（含公立高中、公立高職）、低年級與家庭氣氛愈佳之高中（職）學生，其道德直覺程度顯著較高；而女性與家庭氣氛愈佳之高中（職）學生，其情感同理程度與認知同理程度顯著較高。再

者，女性和家庭氣氛為非常融洽之高中（職）生的社會關懷特性（含道德直覺、情感同理程度與認知同理三構面）亦均顯著高於男性和家庭氣氛為普通之高中（職）生。

性別方面，諸多國外實證研究證實女性相較男性具有較高社會關懷特性，女性的道德直覺、情感同理與認知同理程度均顯著高於男性，故女性在偏差、犯罪、反社會行為或涉及人際關係之間的暴力行為等方面之嚴重程度均會受到同理心與內疚感影響而相較男性輕微（Agnew, 2013; Agnew, 2014; Bandura et al., 1996; Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005; Warden & Mackinnon, 2003；葉秀盈，2016；廖苑伶，2012；謝旻晏，2015）。

何瑞芬（2014）、陳慧伶（2018）等研究認為家庭氣氛融洽者其家庭親子關係亦良好，而家庭親子關係與個體同理心程度呈正相關。然而，本研究分析發現家庭氣氛為偶爾吵架和時常吵架者卻分別為情感同理與認知同理程度的最高與次之，顯示家庭氣氛不和睦的高中（職）學生相較於家庭氣氛為普通、和諧及非常融洽者其實相對具有高同理心傾向，然囿於本研究樣本中家庭氣氛為偶爾吵架和時常吵架的樣本數過少，故差異性檢定未達顯著水準。綜觀大多文獻旨在驗證家庭親子關係與同理心之間相關性，而認為家庭氣氛與同理心僅為間接關係。因此，本研究認為家庭氣氛相較不融洽者實具有高同理心傾向之原因或許在於其家庭氣氛雖然不融洽但是家庭親子關係仍為良好所致，然此一部分仍需未來進一步深入探究。

三、不同性別、學校性質、年級與家庭氣氛之高中（職）學生在校園霸凌旁觀經驗確實存在顯著差異，尤其是關係、肢體及性霸凌

本研究經差異分析發現，男性、私立學校（含私立高中、私立高職）與家庭氣氛為時常吵架之高中（職）學生，其關係霸凌旁觀次數顯著較高；而男性、私立學校（含私立高中、私立高職）之高中（職）學生，其肢體霸凌及性霸凌旁觀次數亦顯著較為嚴重。再者，就讀私立學校之高中（職）學生，其肢體霸凌與性霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數均顯著多於公立學校者；而男

性、就讀私立學校、高年級、家庭氣氛為時常吵架之高中（職）學生其言語霸凌現場旁觀人數均相較顯著多數。

此外，男性相較女性之言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌的旁觀次數均更為嚴重；高年級高中（職）學生相較低年級者之言語霸凌旁觀次數更為嚴重；私立學校高中（職）學生相較公立學校者在校園中旁觀較多肢體霸凌與性霸凌事件發生，且私立學校高中（職）學生在言語霸凌、肢體霸凌及性霸凌等霸凌事件發生時亦均有較多數的同儕旁觀者在現場旁觀霸凌發生。

至今我國多數研究仍係以學生自身第一視角探究其校園中霸凌與受凌經驗而非以旁觀者角度觀之，邢精霞（2012）、鄧煌發和陳鈺鈴（2014）等研究與本研究結果均指出性別係我國高中（職）學生在校園中旁觀霸凌發生次數以及霸凌發生時現場旁觀人數多寡之霸凌旁觀經驗概況差異的重點因子，然其他個人基本特性之變項仍需未來進一步深入探究。

四、性別、家庭氣氛及父母婚姻狀況分別為影響高中職學生旁觀言語和關係霸凌時親社會旁觀者傾向的重要因子；此外，家庭氣氛與父母婚姻狀況不良者實具有高親社會旁觀者傾向

本研究經差異分析發現，高年級、家庭氣氛為時常吵架、父母婚姻狀況為已離婚分居的高中（職）學生在關係霸凌中顯著採取較多親社會旁觀者因應行為。進一步經迴歸分析發現，僅探討個人基本特性變項時，高中（職）學生的父母婚姻狀況變項是影響關係霸凌中其採取親社會旁觀者因應行為的重要因子。其中，父母非同住同居者（含婚姻中分居、已離婚分居、離婚後已再婚、喪偶）旁觀關係霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為竟然顯著多於父母同住同居者（含婚姻中同住、同居、已離婚仍同住）。

此外，女性高中（職）學生旁觀言語霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為亦顯著多於男性，且經迴歸分析發現女性高中（職）學生在言語霸凌情境中實具有較高的親社會旁觀者傾向，該結果發現與 Mulvey et al. (2019)、Nickerson et al. (2008)與 Rigby & Johnson (2006)等研究相同，均指出女性和低年

級者相較於男性和高年級者更期望以積極正向形式進行旁觀者干預，且青少年隨著年齡增長而更不會採取旁觀者干預之親社會旁觀者因應行為。

再者，加入社會關懷特性一併分析後，性別、家庭氣氛及父母婚姻狀況等因子顯著影響高中（職）學生旁觀言語霸凌與關係霸凌發生之親社會旁觀者傾向，而陳韻如（2012）、張芳瑜（2014）等研究亦指出學生的家庭氣氛與親社會行為之間有顯著正相關。最後加入霸凌旁觀經驗一併分析後，僅存父母婚姻狀況仍為顯著影響高中（職）學生旁觀關係霸凌發生時親社會旁觀者傾向的重要因子，而鄧煌發（2014）研究指出父母婚姻狀況在校園霸凌旁觀者因應行為並無顯著差異及相關性，故父母婚姻狀況與校園霸凌旁觀者因應行為之關係仍需進一步深入探究。

此外，本研究發現父母非同住同居的高中（職）學生在關係霸凌情境中實具有高親社會旁觀者傾向。本研究認為父母婚姻狀況為非同住同居者從家庭結構層面看似不完整，但是其家庭功能層面不見得有所缺失甚至可能更為健全，原因在於父母同住同居亦可能會因父母之間關係緊張而多口角紛爭甚至家暴發生，反之父母非同住同居者可能由於父母親失去另一方壓力源而使家庭氣氛不會過於緊張或壓抑，亦或即使父母係非同住同居的情況下其親子關係仍屬正向關係而具有高同理心，且本研究發現情感同理程度愈高之高中（職）學生較容易在旁觀言語霸凌及關係霸凌發生當下採取親社會旁觀者因應行為，因此父母非同住同居的高中（職）學生在旁觀涉及人際關係互動之關係霸凌發生時較具高情感同理之同理心而採取較多親社會旁觀者因應行為。然而我國目前尚無針對父母婚姻狀況與親社會旁觀者因應行為之相關研究，此一部分仍需未來進一步深入探究。

五、不同高中（職）學生之社會關懷特性與霸凌旁觀經驗確實存在顯著相關，

然而本研究單憑橫斷面調查仍無法解釋其因果關係

本研究經相關分析發現，高中（職）學生道德直覺程度愈高，其校園霸凌旁觀次數愈少，校園霸凌現場旁觀人數亦愈少；情感同理程度愈高，校園霸凌

旁觀次數（除輕度及言語霸凌外）愈少，校園霸凌現場旁觀人數（除重度、言語及性霸凌外）亦愈少；而認知同理程度愈高，其校園霸凌現場旁觀人數（包含整體、中度、重度、肢體與性霸凌）愈少。

然而，社會關懷特性之道德直覺、情感同理與認知同理均屬於個體內在心理因子，而霸凌旁觀經驗之霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數係屬於外在情境因子，究竟這兩不同範疇之因子何為因何為果，本研究單憑橫斷面量化調查無法解釋其時間序列與因果關係，此一部分仍需質化研究進一步深入探究。

六、不同高中（職）學生之社會關懷特性與親社會旁觀者因應行為確實存在顯著相關，其中道德直覺主要影響重度霸凌、情感同理則影響輕度霸凌

本研究經相關分析發現，高中（職）學生之情感同理程度愈高，其旁觀關係霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為愈多；情感同理與認知同理程度愈高，其旁觀言語霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為亦愈多。然而，道德直覺程度愈高，其旁觀肢體霸凌發生時所採取的親社會旁觀者因應行為卻愈少。進一步經迴歸分析發現，不同高中（職）學生的社會關懷特性均會影響其旁觀言語霸凌及關係霸凌時採取親社會旁觀者因應行為，其中以霸凌種類區分，情感同理程度顯著影響言語霸凌、關係霸凌層面，而道德直覺則是顯著影響性霸凌層面；以霸凌嚴重程度區分，情感同理程度顯著影響輕度霸凌層面，而道德直覺則是顯著影響重度霸凌層面。

國外實證研究發現社會關懷理論中同理心之關心他人及道德直覺等變項皆與偏差、犯罪及霸凌行為呈現負相關，並認為前列行為不僅是涉及個人利益的問題，亦是違反道德準則的行為，而社會關懷特性高者較不易從事可能對他人有害的行為(Agnew, 2014; Chouhy et al., 2016; Jolliffe & Farrington, 2006; Wikström & Treiber, 2007; Warden & Mackinnon, 2003)。此外，García-Vázquez et al. (2020)研究證實寬恕、感恩、幸福等道德價值觀與親社會旁觀者因應行為之間存在正相關關係；而 Longobardi et al. (2019)、van Noorden et al. (2014)等研究亦證實認知同理及情感同理之同理心程度可以顯著預測旁觀學生採取捍衛受凌

者之親社會旁觀者因應行為。

本研究所探討的親社會旁觀者因應行為係屬於道德行為範疇，Agnew (2014)社會關懷理論亦主張個體基於社會關懷特性會尊重並協助需要幫助的無辜者，且社會關懷特性高者更傾向採取合作或幫助他人之親社會行為(Agnew, 2013; Agnew, 2014)。故前列研究結果與本研究發現道德直覺及情感同理對高中(職)學生旁觀校園霸凌時採取親社會旁觀者因應行為之影響情形有所呼應。

七、不同高中(職)學生之霸凌旁觀經驗與親社會旁觀者因應行為確實存在顯著相關，驗證社會關懷理論主張群體傾向獎勵親社會行為

本研究經相關分析發現，不同高中(職)學生之言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌及性霸凌的霸凌旁觀經驗(霸凌旁觀次數與霸凌現場旁觀人數)愈多，其採取親社會旁觀者因應行為亦愈多；換言之，高中(職)學生的校園霸凌旁觀次數愈高則其親社會旁觀者傾向愈高，在旁觀霸凌發生當下更願意擔任捍衛者採取親社會旁觀者因應行為以協助受凌者。此外，若校園霸凌發生當下的現場旁觀人數愈多則高中(職)學生在該霸凌類型的親社會旁觀者傾向亦愈高。進一步經迴歸分析發現，校園霸凌現場旁觀人數均顯著影響言語霸凌、關係霸凌、肢體霸凌、性霸凌層面中不同高中(職)學生的親社會旁觀者傾向，而校園霸凌旁觀次數則僅影響性霸凌層面。

Joo et al.(2020)研究指出霸凌旁觀經驗與旁觀者因應行為呈顯著相關；而Agnew(2014)認為個體具有生物社會化的趨勢且基於社會關懷特性而渴望與他人建立密切的情感聯繫，並且具有更多考慮他人而非僅自身利益之同情與關懷他人的能力，使其傾向幫助處於困境中且需要協助的人。本研究係以校園高中(職)學生作為研究對象，故霸凌者、受凌者與旁觀者等角色大多皆為已認識的同儕群體關係，其結果驗證社會關懷理論主張群體傾向獎勵而從事親社會行為，認為人們更可能於存在他人的情況下提供協助，而非Darley & Latané (1968)旁觀者效應認為個體協助他人之利他行為會受到其他現場旁觀者人數增多而抑制遞減。

第二節 建議

本節針對相關文獻探討和問卷調查分析結果以及前節之結論與本研究發現轉化為相關校園霸凌防治對策之具體建議及政策意涵，下列茲就高中（職）學生之家庭、學校老師以及教育主管機關等三面向分述之：

一、家庭方面

（一）重視親子間情感交流及培養良好品格教育以強化青少年社會關懷特性

本研究發現來自家庭氣氛時常吵架及偶爾吵架之高中（職）學生亦具有高同理心傾向，且其父母婚姻狀況變項亦是影響其旁觀關係霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為的重要因子。再者，高中（職）學生之情感同理程度愈高者較容易在旁觀言語霸凌、關係霸凌等輕度校園霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為；道德直覺程度愈高者則較容易在旁觀肢體霸凌、性霸凌等重度校園霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為以協助受凌同學。

高中職時期正值青少年身心理急遽成長的青春發展階段，因此建議家長重視親子間情感交流，以包容與接納態度與青少年溝通，且透過身教言教方式教導其培養良好品格及道德教育，進一步建立正向人生觀，強化其個體同理心及仗義行事之社會關懷特性，鼓勵青少年在校園中旁觀霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為以協助受凌同學，而非冷漠地充當局外者甚至是加入霸凌者同學行列。

（二）與青少年建立亦父（母）亦友的情感鍵結，重視其在校人際交友，鼓勵其擔任親社會旁觀者角色，杜絕校園霸凌再度發生

本研究發現高中（職）學生社會關懷特性之道德直覺與情感同理程度係影響其旁觀校園霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為之重要因子。此外，Chouhy et al. (2016)研究亦發現同理心作用是父母教養方式對於孩童行為影響之重要調節因子。因此建議家長透過與孩童建立亦父（母）亦友的情感鍵結，維持良好的雙向意見交流，使孩童願意傾訴在校園中發生的生活點滴，若是在校

園中遇到人際交友方面問題，家長應重視傾聽並引導孩童表達內心想法，共謀積極解決問題的因應方式，有助於減少孩童成為校園霸凌事件中霸凌者和受凌者之角色。此外，若是孩童目睹校園霸凌發生時，鼓勵其擔任親社會旁觀者角色，捍衛受凌者使霸凌者孤立無援而迫使霸凌行為中斷，且進一步善用同儕情感連結，化解霸凌者與受凌者雙方紛爭，杜絕校園霸凌再度發生的可能性。

二、學校方面

(一) 善用班會等非授課時間宣導反霸凌觀念，凝聚同儕間霸凌意識感，建立班級反霸凌氛圍

本研究發現高中（職）學生之校園霸凌旁觀次數愈高、現場旁觀人數愈多則其在該霸凌類型的親社會旁觀者傾向亦愈高。其中，高中（職）學生在言語霸凌、關係霸凌及肢體霸凌等情境中現場旁觀人數愈多時會採取更多親社會旁觀者因應行為；另一方面，高中（職）學生的性霸凌旁觀次數愈高者，在性霸凌發生當下更願意擔任捍衛者之親社會旁觀者因應行為以協助受凌者。

學校作為青少年社會化發展過程中與家庭同等重要的社會化機構，老師應擔負起學生青春期中重要的人生導師，不僅應教導其課業更應著重於品格教育等人格發展。Darley & Latané (1970)指出構成4步驟方能使旁觀者採取干預行為，分別為「旁觀者必須注意到事件發生」、「意識到他人需要援助」、「自認對干預行為負有責任」、「相信自己可以提供幫助並做出決定」。因此建議老師透過班會時間等非授課時間舉辦團康活動以宣導「反對霸凌，有你（妳）有我」等反霸凌觀念，藉此凝聚同儕間霸凌意識感，若發現同儕之間發生疑似霸凌行為時應發揮同學友愛精神待在現場調停雙方衝突及協助受凌同學，避免置身事外而成為一位冷漠局外者，並且教導關於霸凌議題之正確知識，讓學生們能自主意識到霸凌已發生且自身具有出手協助受凌同學之義務責任，以期建立班級同儕之間反霸凌氛圍。

(二) 建立關愛與正向的師生關係，強調同理心與關懷友愛之價值觀，使學生自身同理心產生共鳴而勇於採取親社會旁觀者因應行為以制止霸凌發生

本研究發現高中（職）學生之情感同理程度係影響其旁觀校園霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為之重要因子。此外，根據國外學者 Trach & Hymel (2019)、Mulvey et al. (2012)等研究結果均發現，老師與學生建立積極關愛與正向的師生關係會使學生積極主動進行正向的旁觀者干預並且協助受凌者；而 Williford et al. (2012)研究亦指出 Kärnä et al. (2011) Kiva 計畫中透過角色扮演、影片遊戲和感性電影等方式加以培養學生的同情心是增加其目睹霸凌發生時擔任親社會旁觀者角色可能性的有效策略。因此建議老師透過師生間良好交流進而傳遞同理心與友愛關懷。舉凡，倚仗權勢而霸凌其他同學並非強者，真正的強者是擁有高度同理心且關懷友愛同學，正如豐碩的稻穗才會彎腰，未成熟的稻穗看似挺拔，實際是因為稻穀中果實尚未沒成熟，灌輸其謙虛的處事態度，培養其親社會性價值觀，藉此使其自身同理心產生共鳴，鼓勵學生若目睹霸凌事件發生時要勇於採取親社會旁觀者因應行為以協助受凌同學並加以制止霸凌行為持續發生。

(三) 教導學生識別及管理憤怒情緒以解決衝突和情緒調節，透過良好情感連結以強化其社交能力，有效降低校園言語及關係霸凌發生之可能性

本研究發現高中（職）學生之道德直覺程度係影響其旁觀校園霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為之重要因子。Trach 和 Hymel (2019)研究指出憤怒情緒是道德行為的重要誘因，故有必要在反霸凌干預措施中納入識別及管理憤怒情緒的策略。

我國高中（職）校園中係以言語霸凌、關係霸凌屬最常發生之霸凌型態，因此建議老師應教導學生解決衝突和情緒調節等技能，使其面對人際衝突時能秉持尊重態度之正向價值觀，進而建立班級同儕之間反霸凌態度，強化學生間社交能力而能和諧共處，進一步大幅降低校園中言語霸凌、關係霸凌發生之可能性。此外，老師平時應與學生建立亦師亦友的情誼且多注意班級學生互動的

行為，不可輕視學生之間言語戲弄或訕笑等行為，因為這般易被視為調侃或開玩笑的行為實際上可能已造成受凌同學心理創傷，透過建立老師與學生之間良好的情感連結以消弭隔閡，學生才會將老師視為自己人而傾訴吐露內心想法，如此一來老師才能尋求適當有效的方式解決同學之間發生的衝突。

三、教育主管機關方面

(一) 整合連繫校方定期舉辦學校座談會及聘請親職教育專家舉行演講，深化師生與家長多向合作交流，培養青少年建立親社會性的正向價值觀

學者 van Niejenhuis et al. (2020)研究促進並改善學生、家長與學校多向合作以減少霸凌行為之有效性干預措施，指出由校方邀請家長參加有關社交氛圍的學校座談會或定期聘請親職教育專家舉行演講等活動，能藉此表達對於霸凌議題合作的態度進一步深化老師與家長之間交流。因此建議教育機構整合連繫學校輔導單位定期規劃學校會議及親子晤談演講並鼓勵家長踴躍與會，深化家長與老師合作交流，使父母親能瞭解更多關於霸凌的正確知識及清楚瞭解校園生活實際概況，以俾家長與青少年之間能夠增加親子對話頻率的同時能定期談論校園中相關霸凌的問題，培養青少年建立親社會性的正向價值觀。

(二) 實施以親社會旁觀者干預行為導向之重點防制霸凌計畫，例如參酌

Olweus 防止霸凌計畫 (OBPP) 設立反霸凌協調委員會

自 21 世紀始各國間相繼興起以旁觀者干預為導向之校園霸凌防制對策，例如我國學者鄭英耀於 2008 年提出整合式校園霸凌防制方案 (Integrated Bullying Prevention Program, IBPP)，旨在謀求全校合作與多元整合，其實施步驟首重於覺察與通報、問題界定、擬定方案、方案評估、方案實施、評估與調整等

(鄭英耀，2008)，而國外學者 Polanin et al. (2012)亦指出旁觀者干預計畫是減少青少年校園霸凌行為最有效的干預措施。因此，建議教育機構應實施以親社會旁觀者干預行為導向之重點防制霸凌計畫；舉凡效仿並參酌學者 Olweus & Limber (2020)提出的防止霸凌計畫 (Olweus Bullying Prevention Program，

OBPP) 建議設立反霸凌協調委員會，將學生整合到實施旁觀者干預措施之防制霸凌計畫中並由學生主導擔任領導角色，透過學生們自發自主參與其中方式預防霸凌發生。

(三) 建議參酌社會情感學習、社交情感與道德學習之教育理念以強化學生同理心與道德價值觀

Trach 和 Hymel (2019) 研究結果認為採用促進社會情感學習 (Social Emotional Learning, 簡稱 SEL) 之教育實踐能夠有效強化反霸凌干預措施，包括識別和管理情緒以及對他人表示同情並表現出同情心等。此外，Aha 社會創新學院創始人顧遠亦指出當今我國主流學校教育中長期以來最重視的是學習者在認知方面的發展，然而最忽視的則是社會情感方面的發展，尤其是同理心與道德價值觀 (顧遠，2019)。有鑒於此，史丹佛學習評價中心 (Stanford Graduate School of Education) 於 2020 年在美國年度教育創新峰會之深度學習論壇 (Deeper learning Conference) 中建議將社會情感學習融入學校的課堂教學，構建一個整合學生、家長與老師的深度鏈接的關係網絡，讓學生能夠在自我覺察 (Self-Awareness)、自我管理 (Self-Management)、社會認知 (Social Awareness)、社交技能 (Relationship Skills) 與負責任決策 (Responsible Decision Making) 等五種能力得到成長，進而建立互助互信的班級文化 (栗子南瓜，2020)。

綜合上述社會情感學習觀點並加入道德觀念進一步探究，社交情感與道德學習 (Social Emotional and Ethical Learning, SEE Learning) 是西藏達賴喇嘛和美國埃默里大學 (Emory University) 合作的教育學習計畫，旨在整合社會交流和情緒學習 (SEL) 以及和平教育、人格教育、精神性創傷的復原力等整體性教育並引入學校的教育計畫。實際措施例如透過互相學習理解及批判性思維以培養慈悲善良以及倫理智慧、注意力及精神創傷復原方法訓練等等 (Vana Foundation, 2019)。建議相關教育機構參酌 SEL (Social Emotional Learning) 與 SEE Learning (Social Emotional and Ethical Learning) 教育理念以強化學生同理

心與道德價值觀，培養學生親社會傾向並鼓勵學生目睹校園霸凌發生時能採取親社會旁觀者因應行為以協助受凌者擺脫霸凌造成的心理負向影響並遏止霸凌事件再度發生。

(四) 建議制定合作學習特定應用課程以強化學生自主感及同理心，目標友善校園而杜絕霸凌發生

Slavin (1980)提出合作學習 (Cooperative Learning)，係以學生為中心的小組學習形式，旨在透過促進目標達成的方式進行同儕互動，由老師從旁明確鼓勵學生積極性合作互動，並觀察學生在過程中的互動並記錄其表現出哪些特定的積極有益行為。學者 van Ryzin 和 Roseth (2019)研究顯示合作學習對於學生的同理心有顯著積極影響，且可以顯著減少霸凌行為發生。

由於霸凌本身屬於攻擊行為的形式之一，霸凌者目的多為地位支配權而非單純傷害他人，故為促進學生的自主感及強化個體同理心，有效減少同儕之間不對等權力關係所導致特定學生遭受邊緣化的受凌情況，因此建議相關教育機構透過制定相關的合作學習特定應用課程來加強學生的同情心發展，並於課程結束後由學生分享小組成員間的正向具體貢獻以鞏固同儕正向關係。實際措施例如學生間互相幫助以及共享訊息及資源，從而形成良性循環(Johnson & Johnson, 2013; van Ryzin & Roseth, 2019)，藉此促進同儕良性合作交流，進一步改善校園的社交氛圍，目標達到友善校園而杜絕校園霸凌發生。

第三節 研究限制暨未來研究建議

一、研究限制

(一) 研究對象方面

囿於人力、時間與經濟等限制，本研究問卷發放對象僅針對高雄市地區的在學高中（職）學生。截至 2021 年 3 月底，高雄市 15 至 19 歲人口性別比為 108.3（男性 66,829 人，女性 61,699 人，合計 128,528 人）與臺灣 15 至 19 歲人口性別比為 109.2（男性 596,630 人，女性 545,942 人，合計 1,142,572 人）相近（內政部戶政司全球資訊網，2021；高雄市政府民政局，2021），故本研究結果應可有限度推論至臺灣地區。然而，若要將本研究結果擴大解釋為全臺灣在學高中（職）學生，恐因地域差異而造成誤差之限制。

(二) 研究方法方面

本研究採取文獻探討與問卷調查之量化研究的方式收集數據，是屬於針對高中（職）時期單一年齡段的橫斷面研究，對於解釋事件因果關係的能力有所侷限。此外，受訪者填寫問卷時，可能因為題目敏感性或顧慮據實以答會被老師約談等情形發生，故而避重就輕未誠實回答。

(三) 研究變項方面

本研究僅以性別、學校性質、年級、家庭氣氛、父母婚姻狀況、家庭社經地位等背景變項及分別代表個人、情境因素之社會關懷特性（道德直覺、情感同理及認知同理）與霸凌旁觀經驗（霸凌旁觀次數及霸凌現場旁觀人數）等變項進行親社會旁觀者因應行為研究，缺乏細膩且複雜的心理認知歷程加以探討影響高中職學生旁觀霸凌發生時採取親社會旁觀者因應行為的心理因子，難以深入瞭解其深層意涵。

二、未來研究建議

(一) 擴大研究對象範圍，以拓展研究結果的推論解釋

本研究受限於物力、經費、時間等因素，研究對象僅限於高雄市高中職學生，結果恐無法推論到全國高中職學生，仍待後續研究補足，建議未來的研究在人力與物力等客觀條件允許下，可擴大研究樣本的區域及人數等，例如中、南、東部甚至外島等地，並進行地區性比較，如直轄市與縣轄市之比較或都市與鄉村之城鄉差異比較等，拓展研究結果的推論解釋。

(二) 未來量化研究可新增開放式問答或加入其他變項輔以長期追蹤之質性訪談，深入探究個體內在心理與外在情境之細膩關係

本研究係採用問卷調查方式的量化研究，屬於橫斷面調查研究，對於解釋因果關係能力有限，且受限於受試者的主觀認知且無法避免回憶偏差等研究限制，故建議未來再次以量化問卷進行調查時可於問卷中新增開放式問答以獲得更多資訊，並針對校園霸凌親社會旁觀者因應行為之主題加入其他研究變項進行長期追蹤之縱向研究及質性研究，如將家長與教師的觀點納入研究架構，透過訪談方式瞭解各類型霸凌事件的發生脈絡，以確定事件發生的順序及其因果關係，進一步分析旁觀者學生內在心理感受與外在客觀情境條件下其個人因素、家庭因素、學校因素與校園霸凌親社會旁觀者因應行為之複雜細膩關係，彌補量化研究僅以數據呈現之不足，有待後續研究更深入探討。

此外，由於本研究發現父母婚姻狀況為非同住同居之高中職學生實具有高親社會旁觀者傾向，因此建議未來相關研究能透過質化訪談方式進一步深入探究分析，探討孩童之父母婚姻狀況若為非同住同居時，視其與父親同住居亦或與母同住居時何者具有高親社會旁觀者傾向，以及兩者之間是否其在其他量化研究無法探索之關係。

參考文獻

中文部分

- 邢精霞 (2012)。國小高年級關係霸凌行為與同儕互動相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 吳紋如 (2006)。國小高年級學童人格特質、親子關係與受霸凌知覺及反應之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。
- 吳清山、林天佑 (2005)。校園霸凌。教育研究月刊, 130-143。
- 李政賢 (2009)。社會心理學 (九版)。五南。
- 何瑞芬 (2014)。青少年同理心與親子關係滿意度：感恩的中介效果 (未出版之碩士論文)。私立中原大學。
- 沈玉翎、趙淑珠 (2018)。親子關係、親子衝突因應策略與校園霸凌之相關研究。輔導與諮商學報, 40 (2), 57-84。
- 林玫君、歐怡雯 (2007)。酷凌行動：應用戲劇手法處理校園霸凌和衝突 (初版)。心理。
- 林珈滢 (2011)。國小學童人格特質、親子關係與霸凌行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學。
- 林苡彤 (2008)。國中生關係攻擊角色與規範信念、同理心、人際衝突因應策略之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 林滄崧 (2011)。校園重大偏差或霸凌事件之預防與處理建議。教育部。
- 邱凱楨 (2014)。從學校、家庭與同儕面向探討青少年校園霸凌問題。臺灣教育評論月刊, 3 (3), 99-102。
- 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, 10, 88-98。
- 張啟泰 (2012)。高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之研究 (未出版之碩士論文)。私立南華大學。

- 張芳瑜 (2014)。國小學童家庭氣氛、情緒智力與利社會行為關係之研究-以新北市公立國小高年級學生為例 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學。
- 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。
- 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)。私立靜宜大學。
- 許崇銘 (2018)。高中職生霸凌現況與其因素調查研究-以花蓮縣為例 (未出版之碩士論文)。國立東華大學。
- 郭惠玲 (2009)。國小學童人格特質、親子關係與霸凌行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮教育大學。
- 陳利銘 (2013)。霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。人文與社會科學簡訊, 14 (3), 56-63。
- 陳佳琪 (2011)。青少年生活壓力、家庭氣氛與偏差行為之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學。
- 陳怡君 (2012)。國中霸凌旁觀者行為反應類型之相關因素研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學。
- 陳韻如 (2012)。高雄市國中生家庭氣氛、自我概念與利社會行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學。
- 陳鈺鈴 (2013)。旁觀者因應行為與校園霸凌經驗之關聯性研究 (未出版之碩士論文)。中央警察大學。
- 陳俊欽 (2014)。黑羊效應：心理醫師帶你走出無所不在的霸凌現象 (初版)。凱特文化。
- 陳柔澐 (2017)。國中生家庭社經地位、家庭教養、人格特質、旁觀行為與霸凌行為之關係 (未出版之碩士論文)。私立玄奘大學。
- 陳慧伶 (2018)。國中生正念、家庭氣氛與感恩特質之關聯性研究 (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學。

- 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。
- 黃妙玟 (2008)。父母管教方式、收看暴力電視節目與校園霸凌之相關研究—以臺北縣國小高年級學童為例 (未出版之碩士論文)。私立銘傳大學。
- 黃昭宏 (2010)。臺東縣高中職學生校園霸凌影響因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學。
- 程凱炫 (2016)。師生互動、同儕關係與校園霸凌之相關研究—以雲林縣高中職學生為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學。
- 黃開成 (2018)。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 (未出版之博士論文)。中央警察大學。
- 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。
- 葉秀盈 (2016)。同理心、家庭及學校依附與國小高年級學童偏差行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學。
- 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》，58，8-29。
- 鄧煌發 (2011)。預防犯罪親子書 (初版)。師友月刊雜誌。
- 鄧煌發 (2014)。新北市國中生校園霸凌旁觀因應行為與其霸、受凌經驗之研究。《警學叢刊》，45 (3)，41-86。
- 鄧煌發、陳鈺鈴 (2014)。誰讓蠻牛橫衝直撞？防治校園霸凌的關鍵角色 (初版)。一品。
- 謝旻晏 (2015)。高中職生同理心、自我效能、目標感與利社會行為傾向之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 簡嘉緯 (2012)。臺北市某國中生霸凌角色與健康狀況之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。

- 顏秀娟 (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 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 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，17，21-50。
- 蘇怡錚 (2013)。臺北市高中職學生霸凌行為及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。

英文部分

- Arora, C. M. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317-329.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Agnew, R. (2011). *Toward a Unified Criminology: Integrating Assumptions about Crime. People and Society*. NYU Press.
- Agnew, R. (2012). Synopsis of Toward a Unified Criminology: Integrating Assumptions about Crime. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*. 4(2), 1-9.
- Agnew, R. (2013). Integrating Assumptions about Crime, People, and Society: Response to the Reviews of Toward a Unified Criminology. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*. 5(1), 74-93.
- Agnew, R. (2014). Social concern and crime: Moving beyond the assumption of simple self-interest. *Criminology*, 52(1), 1-32.
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215.

- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(2), 364-374.
- Barton, E. A. (2006). *Bully Prevention: Tips and Strategies for School Leaders and Classroom Teachers*. Corwin Press.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, *36*(3), 361-382.
- Batson, C. D. (2010). Empathy-induced altruistic motivation. In Mikulincer, M.E. & Shaver, P. R. (Eds.). *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior*. American Psychological Association.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(4), 289-297.
- Brisman, A. (2012). Toward a unified criminology: Integrating assumptions about crime, people, and society: A commentary. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, *4*(2), 54-64.
- Batanova, M., Espelage, D. L., & Rao, M. A. (2014). Early adolescents' willingness to intervene: What roles do attributions, affect, coping, and self-reported victimization play?. *Journal of School Psychology*, *52*(3), 279-293.

- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. Worth Publishers.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, *40*(1), 28-55.
- Bauman, S., Yoon, J., Iurino, C., & Hackett, L. (2020). Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect. *Journal of School Psychology*, *80*, 1-14.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710-722.
- Cenkseven Önder, F., & Yurtal, F. (2008). An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *8*(3), 821-832.
- Carré, A., Stefaniak, N., D'ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological Assessment*, *25*(3), 679.
- Chen, L. M., Chang, L. Y., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, *37*(3), 289-302.
- Conway, L., Gomez-Garibello, C., Talwar, V., & Shariff, S. (2016). Face-to-Face and Online: An Investigation of Children's and Adolescents' Bullying Behavior Through the Lens of Moral Emotions and Judgments. *Journal of School Violence*, *15*(4), 503–522.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, *8*(4), 377-383.

- Darley, J. M., & Latané, B. (1970). Norms and normative behavior: Field studies of social interdependence. *Altruism and Helping Behavior*, 83-102.
- Doramajian, C., & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144-172.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2009). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, 61-72. NY: Routledge.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: an experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466.
- Felix, E. D., & Green, J. G. (2010). Popular girls and brawny boys: The role of gender in bullying and victimization experiences. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). *Handbook of Bullying in School: An International Perspective*, 173–185. NY: Routledge.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576.

- Farrell, A. H., Volk, A. A., & Vaillancourt, T. (2019). Empathy, exploitation, and adolescent bullying perpetration: a longitudinal social-ecological investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1-14.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31-42.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68.
- Heald, T. R. (1994). Judgement in the case between RH Walker and Derbyshire County Council. *High Court Publication*.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.

- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Haidt, J., & Kesebir, S. (2010). Morality. In Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (Eds.). *Handbook of Social Psychology*, 797–832. John Wiley & Sons.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540-550.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, competitive, and individualistic learning environments. *International Guide to Student Achievement, 372-374*.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(12).
- Joo, H., Kim, I., Kim, S. R., Carney, J. V., & Chatters, S. J. (2020). Why witnesses of bullying tell: Individual and interpersonal factors. *Children and Youth Services Review, 116*, 105198.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261-282.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development, 82*(1), 311-330.
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior, 45*(4), 450-462.

- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice, 44*(4), 329-336.
- Lerner, M. J., & Clayton, S. (2011). *Justice and Self-interest: Two Fundamental Motives*. Cambridge University Press.
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2019). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British journal of educational psychology, 90*(2), 473-486.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324.
- McMaster, L. E., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology, 14*(1), 91-105.
- Mestry, R., van der Merwe, M., & Squelech, J. (2006). Bystander behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC Journal, 3*(2), 46-59.
- Mulvey, K. L., Gönültaş, S., Goff, E., Irdam, G., Carlson, R., DiStefano, C., & Irvin, M. J. (2019). School and family factors predicting adolescent cognition regarding bystander intervention in response to bullying and victim retaliation. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(3), 581-596.
- Méndez, I., Liccardi, G., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Mechanisms of moral disengagement used to justify school violence in Sicilian primary school. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(3), 682-690.

- Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 100*(19), 11163-11170.
- 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*(6), 687-703.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and Treatment of Childhood Aggression, 17*(17), 411-448.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *OECD Observer, 24-24*.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2018). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology, 61*(1), 108-116.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial

- behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 365-392.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). *Peer Processes in Bullying: Informing Prevention and Intervention Strategies*.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21(4), 686-703.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Posick, C., Rocque, M., & Rafter, N. (2014). More than a feeling: Integrating empathy into the study of lawmaking, lawbreaking, and reactions to lawbreaking. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 58(1), 5-26.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87-95.
- Parris, L., Jungert, T., Thornberg, R., Varjas, K., Meyers, J., Grunewald, S., & Shriberg, D. (2019). Bullying bystander behaviors: The role of coping effectiveness and the moderating effect of gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 38-46.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.

- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16(2), 173-187.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- 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(2), 123-134.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (2002). *School Bullying: Insights And Perspectives*. Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24(3), 205-218.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?. *Educational Research*, 43(3), 263-278.

- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in Secondary Schools: What it Looks Like and How to Manage It*.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268.
- Siegel, N. M. (2008). *Kids Helping Kids: The Influence of Situational Factors on Peer Intervention in Middle School Bullying*.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*(1), 38-47.
- 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.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Silver, E., & Abell, L. (2016). Beyond harm and fairness: A study of deviance and morality. *Deviant Behavior, 37*(5), 496-508.
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International, 38*(3), 319-336.
- Seldin, M., & Yanez, C. (2019). Student Reports of Bullying: Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. Web Tables. NCES 2019-054. *National Center for Education Statistics*.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of

- an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808-810.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Jungert, T. (2015). Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal*, 116(2), 322-337.
- Trach, J., & Hymel, S. (2019). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 30-37.
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, 1-19.
- van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2014). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657.
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers?. *Journal of School Psychology*, 65, 1-10.
- van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643-651.
- van Niejenhuis, C., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2020). Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve

- parent-school cooperation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 117-131.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Wikström, P. O. H., & Treiber, K. (2007). The role of self-control in crime causation: Beyond Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *European Journal of Criminology*, 4(2), 237-264.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.

網路部分

- 內政部戶政司全球資訊網 (2020)。人口統計資料。取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>，瀏覽日期：20201114。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2004)。2004年國小兒童校園霸凌現象調查報告。取自 www.children.org.tw，瀏覽日期：20191028。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2019)。2018年臺灣校園霸凌防制現況調查。取自 www.children.org.tw，瀏覽日期：20191028。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2019)。2019臺灣家長對校園霸凌之認知與態度調查。取自 <https://www.children.org.tw/research/detail/69/1550>，瀏覽日期：20200406。
- 林滄崧 (2019)。處理校園霸凌的4個盲點。蘋果即時。取自 <https://tw.appledaily.com/forum/20190430/6GI2CTDXHDHPYNJHNAIMWBH>

DDA/，瀏覽日期：20200905。

社會中心（2019）。又傳校園霸凌！男高中生遭連甩15巴掌。三立新聞網。取自

<https://www.setn.com/News.aspx?NewsID=616127>，瀏覽日期：20191214。

邱靖惠、蕭慧琳（2009）。臺灣校園霸凌現象與危機因素之解析。兒童福利聯盟

文教基金會。取自<http://www.children.org.tw>，瀏覽日期：20191028。

洪定宏（2019）。高雄驚傳校園霸凌！高職生遭同學掐脖、抱起倒頭摔。自由時

報。取自<https://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/2919660>，瀏覽日期：20191214。

高雄市政府民政局（2020）。高雄市各區109年10月五歲年齡組統計。取自

<https://cabu.kcg.gov.tw/Web/StatRpts/StatRpt5.aspx>，瀏覽日期：20201114。

栗子南瓜（2020）。為什麼教育創新峰會都在談SEL？所有的學習都和社會情緒

相關？。魚水教育催化劑。取自<https://reurl.cc/5oznaq>，瀏覽日期：20210408。

栗子南瓜（2019）。Aha | 顧遠：AI促使我們反思「何為人」，教育幫助我們

「成為人」。魚水教育催化劑。取自<https://reurl.cc/6yxzMO>，瀏覽日期：20210408。

教育部（2012）。校園霸凌防制準則。取自

https://csrc.edu.tw/bully/rule_View.asp?Sno=1542，瀏覽日期：20191028。

教育部統計處（2019）。各級學校基本資料。取自

https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=596D9D77281BE257，瀏覽日期：20201114。

莊曜聰（2020）。臺南市校園傳霸凌事件，高職生遭同學痛毆。中時電子報。取

自<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20200715004753-260402?chdtv>，瀏覽日期：20200715。

曾慧清（2009）。校園霸凌之探討。財團法人國家政策研究基金會。取自

- <http://www.npf.org.tw/post/3/5930>，瀏覽日期：20191028。
- 黃天如 (2019)。校園霸凌》「歐羅肥」、「娘炮」！當社會化的權力遊戲提早上演...有近4成家長要孩子「多忍忍」。風傳媒。取自
<https://www.storm.mg/article/1872866>，瀏覽日期：20200715。
- 鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰 (2008)。校園暴力霸凌現況調查與改進策略實施計畫。取自
<http://ir.lis.nsysu.edu.tw:8080/handle/987654321/41606>，瀏覽日期：20210406。
- 衛生福利部國民健康署 (2017)。**106年高中、高職、五專學生健康行為調查報告**。取自 www.hpa.gov.tw，瀏覽日期：20200720。
- 衛生福利部國民健康署 (2018)。**107年度國中學生健康行為調查報告**。取自 www.hpa.gov.tw，瀏覽日期：20200720。
- Baiden, P., Kuire, V. Z., Shrestha, N., Tonui, B. C., Dako-Gyeke, M., & Peters, K. K. (2019). Bullying victimization as a predictor of suicidal ideation and suicide attempt among senior high school students in Ghana: results from the 2012 Ghana global school-based health survey. *Journal of School Violence, 18*(2), 300-317. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1486200>
- Baiden, P., & Tadeo, S. K. (2020). Investigating the association between bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: evidence from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Child Abuse & Neglect, 102*.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104417>
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C.-L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International, 32*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0143034311404130>
- Chouhy, C., Hochstetler, S. T., & Cullen, F. T. (2016). Social concern and delinquency: an empirical assessment of a novel theory. *Deviant Behavior, 37*(1), 1-15.

<https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1196949>

- Craig, J. M. (2017). The Effect of Social Concern on White-Collar Offending. *Deviant Behavior*, 38:837–54. <https://doi.org/10.1177/0143034311404130>
- Goldsmid, S., & Howie, P. (2013). Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 210–225. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.844414>
- Green, J. G., Holt, M. K., Oblath, R., & Furlong, M. J. (2019). Bullying and Bystander Behaviors. *Handbook of Student Engagement Interventions*, 217-230. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00015-2>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Moore, M. (2011). Psychological theories of crime and delinquency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(3), 226-239. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.564552>
- Mueller, A. S., James, W., Abrutyn, S., & Levin, M. L. (2015). Suicide ideation and

- bullying among US adolescents: examining the intersections of sexual orientation, gender, and race/ethnicity. *American Journal of Public Health*, *105*(5), 980-985. <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.302391>
- Reed, K. P., Nugent, W., & Cooper, R. L. (2015). Testing a path model of relationships between gender, age, and bullying victimization and violent behavior, substance abuse, depression, suicidal ideation, and suicide attempts in adolescents. *Children and Youth Services Review*, *55*, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.016>
- Smokowski, P. R., & Evans, C. B. (2019). To Intervene or Not Intervene? That Is the Question: Bystanders in the Bullying Dynamic. *Bullying and Victimization Across the Lifespan*, 87-106. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20293-4_4
- Thornberg, R., & Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>
- Xie, H., & Ngai, S. S. Y. (2020). Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China. *Children and Youth Services Review*, *110*, 104762. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104762>

附錄 高中（職）學生校園生活調查問卷

親愛的學生您好：

首先，感謝您撥冗填寫本問卷，本研究目的旨在瞭解您目睹各式情境的旁觀校園霸凌經驗，以及實際上會採取的旁觀者因應行為。希望藉由獲得您的寶貴意見，透過本研究所得結果提出具體建議，以作為制定防制校園霸凌對策之參考。

本問卷調查共分為三部份，每個人都有自身不同的狀況，因此本問卷題目並沒有所謂對與錯的正確答案。此外，本研究採取匿名填答方式，不針對相關個人隱私詢問，請放心填答。

為確保研究之完整性，麻煩您依照符合自身實際狀況及內心真實想法親自填答，並完成勾選所有的問題。

敬祝 心想事成，學業進步

中央警察大學犯罪防治研究所

指導教授:鄧煌發 博士

研究生:陳柏勳 敬上

聯絡電話：03-3281891

第一部份：自身感受

請依照題目所描述情形，評估您自身的內心感受與想法，並選擇認為最適合您的回答。

從未如此
很少如此
偶爾如此
經常如此
總是如此

1.我相信每件事都有正、反兩面，而且我會試著都考慮到。	<input type="checkbox"/>				
2.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"/>				
3.我會藉由想像朋友們看事情的觀點，來瞭解他/她們。	<input type="checkbox"/>				
4.我能從別人的角度看待事情。	<input type="checkbox"/>				
5.既使我確定自己在某件事情上是對的，我還是會花時間去聽其他人的看法。	<input type="checkbox"/>				
6.在批評別人之前，我會試著先想像「如果我是他/她，我會有什麼感覺。」	<input type="checkbox"/>				
7.對於比我不幸的人，我會有關心、關懷的感覺。	<input type="checkbox"/>				
8.我會為遇到困難的人感到難過。	<input type="checkbox"/>				
9.當我看到有人被佔便宜，我會想去保護他/她。	<input type="checkbox"/>				
10.其他人的不幸會影響我的心情。	<input type="checkbox"/>				
11.對於受到不公平對待的人，我會很同情他/她們。	<input type="checkbox"/>				
12.我會因身邊發生的事而感動。	<input type="checkbox"/>				

第一部份：自身感受

請依照題目所描述的情境，評估您自身的內心感受與想法，並選擇認為最適合您的回答。

非常不同意
不同意
普通
同意
非常同意

1.為了保護朋友而傷害其他同學是可以的。	<input type="checkbox"/>				
2.為了幫助朋友而傷害其他同學是可以的。	<input type="checkbox"/>				
3.如果把毀謗其他同學當作玩笑看待，那麼做這件事也沒關係。	<input type="checkbox"/>				
4.對其他同學說惡毒的話是沒關係的，因為只是跟他/她開玩笑。	<input type="checkbox"/>				
5.戲弄其他同學沒什麼大不了，因為相較之下，毆打他/她才更糟糕。	<input type="checkbox"/>				
6.相較每天對其他同學拳打腳踢，每週戲弄他/她不算太糟糕。	<input type="checkbox"/>				
7.如果同學與家人的關係不佳，則他/她不應因為在學校霸凌其他同學而受到責備。	<input type="checkbox"/>				
8.如果同學在家裡遭到父母的不良對待，則他/她轉而霸凌其他同學並不是自己的過錯。	<input type="checkbox"/>				
9.如果同學擁有不良的成長歷程，則他/她戲弄或傷害其他同學並不是他/她的錯。	<input type="checkbox"/>				
10.假如我的朋友們開始霸凌同學，那麼我加入他/她們一起霸凌的行為不應該被譴責。	<input type="checkbox"/>				
11.當我看到自己所有的朋友都在霸凌其他同學時，則自己也不得不跟著一起參與霸凌。	<input type="checkbox"/>				
12.戲弄其他同學沒什麼大不了，因為沒有真正傷害他/她。	<input type="checkbox"/>				
13.被戲弄的同學並不會為此真的感到難過。	<input type="checkbox"/>				
14.沒有同學會因為偶爾被霸凌而受到傷害。	<input type="checkbox"/>				

15.偶爾被其他同學戲弄，並不會真正傷害到我。	<input type="checkbox"/>				
16.如果同學本身行為怪異，則他/她因此被霸凌是自己的錯。	<input type="checkbox"/>				
17.霸凌與大家格格不入的同學是可以的。	<input type="checkbox"/>				
18.假如我相較於大家是特立獨行的，則當我被霸凌時應該將責任歸咎於我自己本身。	<input type="checkbox"/>				

第二部份：校園生活經驗

請仔細閱讀下列各項題目，回憶並評估您近三個月內目睹同學之間發生下列的各種校園生活經驗，並選擇認為最符合您的實際回答。

	0次	1至3次	4至6次	7至9次	10次以上
1.嘲笑同學，取不好聽的綽號，如：胖子等。	<input type="checkbox"/>				
2.故意口頭威脅同學，如：給我記住、去死等。	<input type="checkbox"/>				
3.以髒話罵同學。	<input type="checkbox"/>				
4.故意傳出不真實的謠言傷害同學。	<input type="checkbox"/>				
5.故意不跟某個同學講話或一起玩。	<input type="checkbox"/>				
6.要其他同學不可以跟某個特定同學玩耍。	<input type="checkbox"/>				

第二部份：校園生活經驗

請仔細閱讀下列各項題目，回憶並評估您近三個月內目睹同學之間發生下列的各種校園生活經驗，並選擇認為最符合您的實際回答。

	0次	1次	2次	3次	4次以上
1.強迫同學幫忙做事，如：買東西、分攤工作等。	<input type="checkbox"/>				
2.破壞同學的東西，如：撕毀同學的課本等。	<input type="checkbox"/>				
3.未經同學的同意就拿走他/他的東西。	<input type="checkbox"/>				
4.空手毆打同學或赤腳踢同學。	<input type="checkbox"/>				
5.用棍棒、掃把或桌椅打傷同學。	<input type="checkbox"/>				
6.用各種方式跟同學強迫借錢取財。	<input type="checkbox"/>				
7.強行使同學暴露他/她的身體。	<input type="checkbox"/>				
8.故意觸碰同學的胸部、生殖器官或其他重要部位。	<input type="checkbox"/>				
9.故意拉、脫、掀同學衣服、褲子、裙子。	<input type="checkbox"/>				

第二部份：校園生活經驗

回想您最近一次目睹同學之間發生下列校園生活事件時的現場旁觀人數，並選擇認為最符合您的實際回答。

	0位	1至2位	3至4位	5至6位	7位以上
1.嘲笑同學，取不好聽的綽號，如：胖子等。	<input type="checkbox"/>				
2.故意口頭威脅同學，如：給我記住、去死等。	<input type="checkbox"/>				
3.以髒話罵同學。	<input type="checkbox"/>				
4.故意傳出不真實的謠言傷害同學。	<input type="checkbox"/>				
5.故意不跟某個同學講話或一起玩。	<input type="checkbox"/>				
6.要其他同學不可以跟某個特定同學玩耍。	<input type="checkbox"/>				

7.強迫同學幫忙做事，如：買東西、分攤工作等。	<input type="checkbox"/>				
8.破壞同學的東西，如：撕毀同學的課本等。	<input type="checkbox"/>				
9.未經同學的同意就拿走他/他的東西。	<input type="checkbox"/>				
10.空手毆打同學或赤腳踢同學。	<input type="checkbox"/>				
11.用棍棒、掃把或桌椅打傷同學。	<input type="checkbox"/>				
12.用各種方式跟同學強迫借錢取財。	<input type="checkbox"/>				
13.強行使同學暴露他/她的身體。	<input type="checkbox"/>				
14.故意觸碰同學的胸部、生殖器官或其他重要部位。	<input type="checkbox"/>				
15.故意拉、脫、掀同學衣服、褲子、裙子。	<input type="checkbox"/>				

第二部份：校園生活經驗

請問當您目睹同學之間發生下列校園生活事件時，您會有甚麼反應？請選擇實際上最符合您會採取的因應行為。
 註.本題為複選題。

1.嘲笑同學，取不好聽的綽號，如：胖子等。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嘻笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發現場。

2.故意口頭威脅同學，如：給我記住、去死等。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嘻笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
3.以髒話罵同學。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。

<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
4.故意傳出不真實的謠言傷害同學。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。

5.故意不跟某個同學講話或一起玩。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嘻笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
6.要其他同學不可以跟某個特定同學玩耍。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。

<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
7.強迫同學幫忙做事，如：買東西、分攤工作等。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。

8.破壞同學的東西，如：撕毀同學的課本等。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嘻笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
9.未經過同學的同意就拿走他/他的東西。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。

<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
10.空手毆打同學或赤腳踢同學。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。

11.用棍棒、掃把或桌椅打傷同學。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嘻笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
12.用各種方式跟同學強迫借錢取財。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。

<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
13.強行使同學暴露他/她的身體。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。

14.故意觸碰同學的胸部、生殖器官或其他重要部位。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。
<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嘻笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。
15.故意拉、脫、掀開同學衣服、褲子、裙子。	
<input type="checkbox"/> 告訴受凌者同學：「不要理會和在乎霸凌者同學」。	<input type="checkbox"/> 告訴老師或家長等成年人發生的霸凌事件。
<input type="checkbox"/> 威脅霸凌者同學：「如果不停止霸凌行為就要告訴老師」。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「參與霸凌不會得到任何好處」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌者同學是愚蠢的」。	<input type="checkbox"/> 在霸凌情況下安慰受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 攻擊霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 為受凌者同學報仇。
<input type="checkbox"/> 責罵霸凌者同學以捍衛受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 勸說霸凌者同學停止霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 召集其他同學過來協助受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「霸凌行為是愚蠢的」。
<input type="checkbox"/> 試圖以實際行動干預使霸凌者停止霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 嘗試透過對話調解或解決雙方爭論。
<input type="checkbox"/> 事後安慰受凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在休息時間陪伴在受凌者同學身旁。
<input type="checkbox"/> 去告訴老師發生的霸凌行為。	<input type="checkbox"/> 鼓勵受凌者同學將霸凌行為告訴老師。
<input type="checkbox"/> 在課餘的休閒時間與受凌者同學成為朋友。	<input type="checkbox"/> 請求老師協助負起責任。

<input type="checkbox"/> 到現場觀看霸凌事件發生。	<input type="checkbox"/> 待在霸凌現場，不做任何行為。
<input type="checkbox"/> 竊竊嬉笑。	<input type="checkbox"/> 嘲笑或大笑。
<input type="checkbox"/> 透過喊叫而煽動或慫恿霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 告訴霸凌者同學：「給他/她好看」。
<input type="checkbox"/> 告訴其他同學：「來看呀!有人在這裡被騷擾」。	<input type="checkbox"/> 當有霸凌者同學開始霸凌其他人時，則加入霸凌者同學的行列。
<input type="checkbox"/> 出手協助霸凌者同學。	<input type="checkbox"/> 在霸凌者同學還沒捉住受凌者同學時，鎖定並試圖捉住受凌者同學。
<input type="checkbox"/> 當受凌者同學被騷擾且被霸凌者同學捉住時，控制受凌者同學的行動使其無法掙脫。	<input type="checkbox"/> 不待在霸凌行為的發生現場。
<input type="checkbox"/> 漠不關心霸凌行為發生的情形，不會主動介入或關心而只是在一旁靜靜的看。	<input type="checkbox"/> 假裝沒有注意到發生什麼事。
<input type="checkbox"/> 不做任何事。	<input type="checkbox"/> 甚至不知道正在發生霸凌行為。
<input type="checkbox"/> 不支持或偏袒任何人。	<input type="checkbox"/> 遠離霸凌行為的發生現場。

請接續下一頁

第三部份：基本資料	
請依您個人實際狀況進行勾選，資料調查僅供學術研究之用，絕不對外公開，請安心作答。	
性別	<input type="checkbox"/> 男生 <input type="checkbox"/> 女生
學校性質	<input type="checkbox"/> 公立高中 <input type="checkbox"/> 私立高中 <input type="checkbox"/> 公立高職 <input type="checkbox"/> 私立高職
年級	<input type="checkbox"/> 一年級 <input type="checkbox"/> 二年級 <input type="checkbox"/> 三年級
家庭氣氛 (包括親子之間與兄弟姊妹之間)	<input type="checkbox"/> 非常融洽 <input type="checkbox"/> 和諧 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 偶爾爭吵 <input type="checkbox"/> 時常吵架
父母婚姻狀況	<input type="checkbox"/> 婚姻中同住 <input type="checkbox"/> 同居 <input type="checkbox"/> 婚姻中分居 <input type="checkbox"/> 已離婚分居 <input type="checkbox"/> 已離婚仍同住 <input type="checkbox"/> 離婚後已再婚 <input type="checkbox"/> 喪偶 <input type="checkbox"/> 其他
父親職業 (參考下圖所示的職業分類)	<input type="checkbox"/> 主管人員 <input type="checkbox"/> 專業人員 <input type="checkbox"/> 半專業人員 <input type="checkbox"/> 事務工作人員 <input type="checkbox"/> 服務售貨人員 <input type="checkbox"/> 農林漁牧人員 <input type="checkbox"/> 技術工 <input type="checkbox"/> 半技術工 <input type="checkbox"/> 非技術工 <input type="checkbox"/> 其他 (若是您認為您父親的職業並非歸類於下圖所示的職業分類，請選填「其他」，並說明您父親的職業名稱或是工作內容。)
母親職業 (參考下圖所示的職業分類)	<input type="checkbox"/> 主管人員 <input type="checkbox"/> 專業人員 <input type="checkbox"/> 半專業人員 <input type="checkbox"/> 事務工作人員 <input type="checkbox"/> 服務售貨人員 <input type="checkbox"/> 農林漁牧人員 <input type="checkbox"/> 技術工 <input type="checkbox"/> 半技術工 <input type="checkbox"/> 非技術工 <input type="checkbox"/> 其他 (若是您認為您母親的職業並非歸類於下圖所示的職業分類，請選填「其他」，並說明您父親的職業名稱或是工作內容。)

職業類別	舉例
1. 主管人員	雇主、總經理、主管(或經理)、校長、民意代表、辦公室監督課長(如股長、科長、副理、襄理)
2. 專業人員	大專教師與研究人員、中小學或學前特級教師、法學專業人員(如律師、法官)、語文或文物管理專業人員(如作家、記者)、藝術與娛樂(如音樂家)、宗教(有神職，如神父)、醫師、藥師、護士、助產士、護理師、會計師及商業專業人員(如投資分析師、專利顧問)、農藥生物專業人員(如農藥技師)、工程師(含建築、資訊、測量師、技師)
3. 半專業人員	助教、研究助理(不含行政總務)、補習班/訓練班教師(練)、法律或行政半專業助理(含海關、稅收檢驗員)、社工員、輔導員、餐廳歌手、模特兒、廣告流行設計、醫療半專業(無照護士、技術檢驗師、接骨人員、推拿、藥劑生)、運動半專業(裁判、職業選手、教練)、專技銷售或仲介等半專業服務(推銷、直銷員、保險)、農藥生物技術員或助理(含推廣人員)、工程技術員(含技師、攝影師)、航空或航海技術人員(如飛機駕駛)
4. 事務工作人員	打字員、文書、會計員、出納事務員、櫃台接待、總機
5. 服務售貨人員	餐飲服務生、家事管理員、廚師、理容整潔、個人照顧、保安工作、商店售貨、固定攤販與市場售貨
6. 農林漁牧人員	農夫、漁民、林業工作、畜牧工作
7. 技術工	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	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	工友、小妹、看管、流動攤販、清潔工、生產體力非技術工、搬運非技術工
10. 其他	

本問卷目的僅作為學術性質論文研究，調查採取不記名的匿名方式，因此不會牽涉到個人隱私權益，資料絕對保密。最後，十分感謝您的合作，熱心協助填寫完畢本問卷，在此獻上最誠摯的謝意。

敬祝 心想事成，學業進步

中央警察大學犯罪防治研究所

指導教授:鄧煌發 博士

研究生:陳柏勳 敬上

聯絡電話：03-3281891