

國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育行政碩士論文

國中資優生校園霸凌經驗之調查研究

**A Survey on the Bullying Prevalence of
Gifted Students in Junior High Schools**

指導教授：杞昭安 教授

研究生：謝宛靜 撰

中華民國一〇一年六月

國立臺灣師範大學特殊教育學系 碩士論文通過簽名表

系所別：特殊教育學系 特殊教育行政碩士班

姓名：謝宛靜 學號：596091312

經審查合格，特予證明

論文口試委員

徐享良

徐享良 委員
中臺科技大學兒童教育暨事業經營學系教授

李乙明

李乙明 委員
國立臺北教育大學特殊教育學系副教授

杞昭安

杞昭安 委員
國立臺灣師範大學特殊教育學系教授
論文指導教授

系主任（所長）簽章：

郭靜安

中華民國 一〇一 年 六 月 十 五 日

致謝

對我而言，研究所的求學過程就像結婚一樣，尚未考上時，身邊的人都關心何時準備進修；考上研究所後，大家又開始關心何時畢業；研究所讀了五年（其中因生小孩而休學一年），就會讓大家都以為“應該”畢業了而不再提及這個話題。不過，爾後終於可以大聲說：「畢業了！已經畢業了！」

一路走來，心中的感恩多過於苦澀。感謝莊櫻裡女士一直「耳提面命」要我繼續進修，而她正是我最親愛的媽咪；感謝老天爺當年讓我考上研究所；感謝研究所期間的師長引領我接受一連串知識的薰陶，特別是吳武典老師——是個既是人師又是經師的好典範、陳昭儀老師——啟發我對「論文」的好感；感謝所有協助此研究的特教先進與資優生，即便互不相識，您們仍願意鼎力相助，每每想起總讓我有股莫名的感動~~有您們真好！

感謝幽默風趣的指導教授杞昭安老師，常不著痕跡的關心論文進度，並給予最實在的建議；感謝和善認真的徐享良老師，像個和藹可親的爸爸總是給我最大的肯定；感謝永保青春的李乙明老師，從大學迄今，讓常製造麻煩的我備受照顧，心中對您的感謝早已不可言喻了。您們親切的教導，著實令我如沐春風，在此致上我最高的敬意和謝意。

除此之外，家人的陪伴與支持一直是我繼續前進的動力，尤其是「三個孩子」的爸爸——鮑順聰帥哥，謝謝您在我研究所求學過程中一路同行，不但幫忙照顧采鈺和承暘這兩個可愛的小蘿蔔頭，更是我切磋學問的好夥伴，能順利生出「論文」這孩子，您功不可沒喔！愛您！

或許在生日當天通過論文口試是老天爺的巧妙安排，因為這一天不只是我的生日，也是論文的生日。最後，將能完成此論文歸功於所有曾給予我關心或協助的人，並將此份喜悅與天上的爺爺、無緣的孩子和在天堂的外婆分享。

謝宛靜 謹誌

中華民國一〇一年六月十五日

摘要

本研究旨在探討國中資優生校園霸凌之現況及其在性別、年級上的差異情形。本研究以臺北市 246 名國中資優資源班學生為研究對象，並以自編的「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」為研究工具，蒐集之資料以描述統計、獨立樣本 t 檢定、相依樣本變異數分析進行統計分析。茲將研究發現歸納如下：

(1)國中資優生從幼稚園到八年級期間，曾遭到同儕霸凌者約占四成六。其中曾遭同儕霸凌的女生約占四成八，男生約佔四成五。

(2)國中資優生所經驗的十五種霸凌行為中百分比最高的前五項依次是：遭同學惡意取笑、同學用髒話辱罵、同學取不喜歡的綽號、被其他同學排擠孤立、故意推撞。

(3)國中資優生校園霸凌經驗大致呈現隨著年級漸增，次數亦逐步提高的趨勢；高峰則出現在七年級，八年級次之，六年級又次之。

(4)國中資優生在不同霸凌行為方式所知覺之困擾程度，從高到低前五項依次是：遭同學惡意取笑、遭同學取不喜歡的綽號、遭同學孤立排擠、遭同學用髒話辱罵、遭徒手毆打。

(5)不同霸凌類型感受困擾程度的平均數差異達顯著水準，由高至低依次是：關係霸凌、言語霸凌、肢體霸凌、性霸凌、涉及犯罪之霸凌。事後比較，除「關係霸凌」與「言語霸凌」之間無顯著差異外，其餘霸凌類型之間均達顯著差異。

(6)比較國中資優生在五種霸凌類別所知覺的困擾程度，判斷屬於校園霸凌者均顯著高於判斷非屬於校園霸凌者。

(7)國中資優生判斷不算是校園霸凌的理由大致有：屬於開玩笑性質、屬於偶發事件、傷害程度尚可接受、行為人無傷害意圖、當事人仍能自我防衛或反擊、視為常態性發展或人性的一部分。

(8)國中資優生判斷可界定為校園霸凌的理由大致有：被害人感覺苦惱或不舒服、該行為針對同一對象且重複發生、程度超越人我互動的界

線、行為者的傷害意圖或實際造成的傷害效應。

關鍵詞：國中資優生、校園霸凌

A Survey on the Bullying Prevalence of Gifted Students in Junior High Schools

Wan-Ching Hsieh

Abstract

The purpose of this survey was to investigate the bullying prevalence of the gifted students in junior high schools. Gifted eighth graders (N=246) in Taipei city participated in this retrospective study, which explored the prevalence of being bullied and being a bully during nine school years. Data were collected by a self-developed questionnaire and were analyzed by IBM SPSS Statistics 19.0, applying descriptive statistics analysis, independent sample *t*-test, One-Way ANOVA. The findings were as the following:

1. Prevalence of being bullied at some time during nine school years (K-8) was 46.7%, among which 48.7% was female, and 45.0% was male.
2. The top five most prevalent kind of bullying were as the following in descending order: (1) being made fun of, (2) being called names, (3) being called unacceptable nicknames, (4) being socially excluded, (5) being pushed or shoved around.
3. 28.1% seventh graders had experienced at least one kind of bullying with the frequency higher than once a week, which was the most prevalent grade, followed by 24.4% eighth graders and 22.4% sixth graders. There were significant differences among the prevalence of five types of bullying in different grades. The prevalence ascended as the grade added on, and usually peaks at six to eight grades.
4. The top five worst impact of being bullied were as the following in descending order: (1) being made fun of, (2) being called unacceptable nicknames, (3) being socially excluded, (4) being called names, (5) being hit.
5. There were significant differences among the psychological impact of being bullying. Among the five types of bullying, Relational Bullying bothered the gifted students most, followed by Verbal Bullying, Physical Bullying, Sexual Bullying, and Criminal Bullying.
6. There were significant differences between the impact of those incidences being categorized as school bullying and those not being defined as though.

7. While the incidence not being defined as school bullying, the rationales utilized by the gifted junior high school students were as the following: (1) They were just kidding. (2) It was accidental, not intentional. (3) The harm was minimal and acceptable. (4) The perpetrator didn't mean it. (5) The victim still can fight back or defend him/herself. (6) Bullying was developmentally normal or part of human nature.
8. While the incidence being categorized as school bullying, the rationales applied by the gifted junior high school students were one of the following: (1) The victim was harmed or upset. (2) It targeted repeatedly at the same person. (3) It transgress normal human interaction or boundaries. (4) The perpetrator meant it or caused substantial harm.

Keywords: gifted students in the junior high school, school bullying

目 錄

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	8
第二章 文獻探討.....	9
第一節 校園霸凌的定義、類型與測量.....	9
第二節 校園霸凌盛行率及其在性別與年齡上的差異情形.....	20
第三節 資優生校園霸凌經驗及其對社會心理發展之影響.....	24
第三章 研究方法.....	37
第一節 研究架構.....	37
第二節 研究對象.....	39
第三節 研究工具.....	41
第四節 研究步驟.....	44
第五節 資料處理.....	46
第四章 結果與討論.....	47
第一節 不同性別與資優類別之國中資優生校園霸凌經驗現 況分析.....	47
第二節 國中資優生校園霸凌行為類別及其在性別、年級之 差異分析.....	50
第三節 國中資優生知覺困擾程度與霸凌行為類別之關係....	60

第五章 結論與建議.....	69
第一節 結論.....	69
第二節 建議.....	72
參考文獻.....	75
中文部分.....	75
英文部分.....	76
附錄.....	85
附錄一 國中資優生校園欺凌經驗調查問卷.....	85
附錄二 開放性問題整理.....	96

圖 目 錄

圖3-1-1 研究架構.....	37
------------------	----

表 目 錄

表3-2-1	有效研究樣本人數分配表.....	39
表3-3-1	「國中資優生校園欺凌問卷」信度分析.....	43
表4-1-1	性別與霸凌相關經驗統計表.....	48
表4-1-2	資優類別與霸凌相關經驗統計表.....	48
表4-2-1	國中資優生所經驗之不同霸凌行為的次數分配表.....	51
表4-2-2	國中資優生不同年級校園霸凌經驗的次數分配表.....	52
表4-2-3	霸凌行為類型在性別上的差異分析摘要表.....	53
表4-2-4	霸凌行為類型在年級上的描述統計摘要表.....	53
表4-2-5	肢體霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表.....	55
表4-2-6	言語霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表.....	56
表4-2-7	關係霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表.....	56
表4-2-8	性霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表.....	57
表4-2-9	涉及犯罪之霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表.....	57
表4-3-1	不同霸凌行為感受困擾程度之描述統計摘要表.....	60
表4-3-2	不同霸凌行為方式感受困擾程度的相依樣本變異數分析摘要表.....	61
表4-3-3	不同霸凌類型感受困擾程度之描述統計摘要表.....	61
表4-3-4	不同霸凌類型感受困擾程度的相依樣本變異數分析摘要表.....	62
表4-3-5	不同霸凌類型感受困擾程度及其在性別上的差異分析摘要表.....	63
表4-3-6	國中資優生判斷是否為霸凌與知覺困擾程度之差異分析摘要表.....	64

第一章 緒論

本章共分為四節，分別就研究動機、研究目的與待答問題、名詞釋義和研究範圍與限制提出說明。

第一節 研究動機

壹、校園霸凌現象之重要性及研究現況

聯合國世界人權宣言第五條：任何人不得以酷刑或施以殘忍、不人道或侮辱性的待遇、刑罰。其目的主要在維護人類的尊嚴與價值，使其免於恐懼、威脅，進而締造幸福的生活。學校應該是一個讓學生能快樂學習與成長的場所，也是兒童青少年從家庭過渡到成人社會的重要準備階段(Savickas,1999)。但事實上，校園霸凌卻是一個普遍的現象，幾乎每個人在求學過程中都有些相關的記憶。

校園中的霸凌問題由來已久，但卻遲至 1970 年代才開始有學者進行系統化的實徵性研究，其中最廣為人知的是挪威學者 Dan Olweus (1978, 1993, 1996, 2010)。國內近 10 年，校園霸凌的問題逐漸受到重視，開始有專家學者對此議題進行探究(邱珍琬，2001；鄔佩麗，1997；鄔佩麗、洪麗瑜，1997；顏正芳，2010；魏麗敏、黃德祥，2009)。

探究校園霸凌(欺凌)、校園暴力之議題的學位論文隨著社會愈來愈關注，數量也逐年增加，但主要以教育、心理、社會、犯罪防治或新聞等科系為主，大致可分為三大類：第一大類為數最多，主要嘗試以不同背景變項與心理變項的假設驗證量化研究來解釋並預測校園霸凌之現象，例如：周秀玲(2008)、林苡彤(2008)、高禎禧(2008)、莊季靜(2006)、陳秋琪(2009)、黃志弘(2009)、楊雅鈴(2009)、劉忻衢(2009)、劉哲宇(2009)、蔡嘉玲(2009)等；第二大類則試圖對現況有更全面而深入的瞭解，多採觀察、訪談等質性研究方式對霸凌現象的本質與複雜的互動歷程進行更深入的理解，有時亦會搭配問卷調查藉以瞭解一些客觀數據，例如：吳雅

真(2009)、林采霖(2011)、柯宜呈(2007)、張秀如(2006)、黃貴貞(2010)等；第三大類則是針對校園霸凌進行預防教育或介入策略的成效評估，例如：李惠怡(2004)、沈邑蓆(2009)、彭彥凌(2008)、鄭雅尹(2009)等。

貳、資優生霸凌經驗及其對社會心理發展之影響

資優生經驗與知覺世界的方式或許與一般學生有質量上的差異(Piechowski & Colangelo, 1984)；其智能與社會情緒之發展可能速度不一，與同儕的發展又未必同步(Silverman, 1997, 2002)，內外都存在著高度的壓力與存在性困境，同儕霸凌經驗如何對他們產生衝擊與影響？十分值得深入探究。然而，國內目前尚未有以資優生所經驗的霸凌事件為研究主題的相關文獻，國外文獻以資優生霸凌經驗為研究主題者亦十分有限(Peterson & Ray, 2006a, 2006b)。

不論是來自教育現場的長期觀察或是科學實徵研究的驗證，霸凌或是受害經驗都對長期的心理社會適應有不良的影響(Hawker & Boulton, 2000; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, 和 Ruan, 2004)。然而，Hoover, Oliver, 和 Hazler(1992)的研究發現：國高中生有超過 75%表示在求學期間曾遭受或大或小的霸凌，但覺得此經驗對自己學業、情緒或社會等層面產生嚴重影響者則少於 15%。這代表類似遭遇對人產生的衝擊卻有所不同，那麼個別差異的來源是什麼？

可能是先天的遺傳因子不同，亦或是後天的環境差異，但教育者更關心的是人的思考、判斷、因應、抉擇、行動等內在心理歷程，如何讓生命找到出口？具高知覺、高敏感度與高思辨力的資優生，或許能提供一種嶄新的視野幫助我們重新理解人與社會的陰暗面？

參、校園霸凌調查與研究上之困境與因應

不同研究團隊針對校園霸凌的定義、類別與測量工具有不同的理解與發展脈絡，間接導致盛行率的評估及許多背景變項差異的比較難以整合出一致的結論(Espelage & Swearer, 2003; Furlong, Sharkey, Felix,

Tanigwa, & Green, 2010)。以霸凌受害者之盛行率為例，最高的義大利與紐西蘭高達 43%，但最低的挪威卻僅有 11%，這可能源自於概念界定與測量工具的差異(Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010)。因此，要能夠較準確的評估霸凌的現況，有必要先深入探究其核心概念與判準，評析相關測量工具所使用的方法、分類、時間架構、或行為頻率等，再依據研究問題設計適合的調查方法，如此才能據以進行後續的比較分析。

基於上述背景，本研究嘗試從相關文獻中整合出一個調查資優生校園霸凌經驗的問卷架構，並聚焦於資優生在求學期間曾發生或遭遇的霸凌經驗，瞭解其發生的行為樣態、盛行率及其在不同背景變項的差異情形，希冀研究結果可提供後續研究之參考。

第二節 研究目的與待答問題

基於上述研究動機，本研究旨在探究國中資優生校園霸凌經驗之現況與樣態。研究目的與待答問題分別說明如下：

壹、研究目的

根據研究動機，本研究的主要目的如下：

- 一、分析不同性別與資優類別國中資優生霸凌經驗之現況。
- 二、探討國中資優生所經驗校園霸凌類型及其在年級、性別上的差異情形。
- 三、探討國中資優生所知覺困擾程度與所經驗霸凌行為類型的關係。

貳、待答問題

根據前述研究目的，本研究欲探討的問題如下：

- 一-1 不同性別之國中資優生在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」、「曾霸凌他人」等霸凌相關經驗的百分比？
- 一-2 不同資優類別之國中資優生在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」、「曾霸凌他人」等霸凌相關經驗的百分比？
- 二-1 國中資優生所經驗不同霸凌行為的百分比？
- 二-2 國中資優生在不同年級經驗之校園霸凌事件的百分比？
- 二-3 國中資優生所經驗的校園霸凌行為方式、類別及其在性別、年級上的差異情形？
- 三-1 國中資優生所知覺十五種霸凌行為的困擾程度及其差異情形？
- 三-2 國中資優生所知覺不同霸凌類型之困擾程度及其在性別上的差異情形？

三-3 國中資優生判斷是否為霸凌事件與其知覺困擾程度之關係？

第三節 名詞釋義

茲將本研究中之重要變項名詞，做概念性及操作性定義，分別說明如下：

壹、國中資優生

根據民國 98 年修訂之「特殊教育法」第四條規定，資賦優異指「有卓越潛能或傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者；其分類如下：(一) 一般智能資賦優異。(二) 學術性向資賦優異。(三) 藝術才能資賦優異。(四) 創造能力資賦優異。(五) 領導能力資賦優異。(六) 其他特殊才能資賦優異。」

本研究所指的國中資優生專指：依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」(2006)，經由鑑定而安置於臺北市國中（含完全中學國中部）資優資源班之學術性向學生。

貳、校園霸凌

校園霸凌一詞在國內或譯為校園欺凌（邱珍琬，2001；魏麗敏、黃德祥，2009），或包含在校園暴力、校園犯罪之下（鄔佩麗，1997；鄔佩麗、洪儷瑜，1997）。校園霸凌與校園暴力在定義有些許重疊之處，但指涉的是一個長期存在於校園的現象，權力不對等的學生之間惡意欺負的情形。

本研究參酌相關文獻，從結構、歷程、目的與形式等要素對「霸凌」加以概念性定義如下：一、結構要素：兩造之間存在權力的不對等。二、歷程要素：持續一段時間且反覆發生。三、目的要素：意圖且實際造成對方的痛苦或困擾。四、形式要素：可大致區分肢體的、言語的、關係的或間接的等不同形式。

本研究所指「校園霸凌」，操作性定義為「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」所列之十五種霸凌行為類型或方式任何一種，在該年級出現

頻率在「每週 1~2 次」以上，且經研究對象主觀判定屬於校園霸凌事件者。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

- 一、本研究以臺北市設有學術性向資優資源班的國中(含萬芳高中國中部)為範圍。
- 二、本研究之對象以臺北市設有學術性向資優資源班之國中資優生為範圍。

貳、研究限制

- 一、本研究對象範圍僅限於臺北市，研究結果是否能推論到其他縣市，有待後續進一步研究。
- 二、本研究對象僅限於國中資優生，研究結果無法推論到其他教育階段，或其他類別的資賦優異學生。
- 三、影響國中資優生校園霸凌經驗的變項很多，本研究受限於研究者能力及方法上的限制，僅就現象現況加以探討，無法深入分析特定因果關係或其他相關心理變項。
- 四、本研究以自陳式問卷調查法進行資料蒐集，研究對象可能會基於自我防衛和社會期許作用，對問卷填答有所保留，且因屬經驗回溯調查，無法確保每個反應的真實性與可靠程度，研究結果若要推論到其他範圍須特別謹慎。

第二章 文獻探討

本研究旨在調查國中資優生校園霸凌經驗的現況。本章根據此研究目的分三節進行相關文獻之探討，以作為本調查研究的基礎。第一節，校園霸凌的定義、類型與測量；第二節，校園霸凌盛行率及其在不同性別與年齡上的差異情形；第三節，資優生校園霸凌經驗及其對社會心理發展之影響。

第一節 校園霸凌的定義、類型與測量

本節針對校園霸凌的概念與測量區分為三個部分進行探討。一、校園霸凌之定義；二、校園霸凌的行為方式與類別分析；三、校園霸凌的測量與工具發展評析。

壹、校園霸凌之定義

1960 年代末期，一位瑞典校醫 Peter-Paul Heinemann 最早注意到校園內同儕惡意對待或欺凌現象，並借用奧地利動物學家 Konrad Lorenz 的”mobbing”一詞加以描述，該術語原指一群動物對不同種類的動物之集體攻擊。自此，校園霸凌引起社會廣泛的注意與討論。然而，霸凌一詞的提出與系統研究，則始於 1970 年代早期，由 Daniel Olweus (1978) 在瑞典展開。其研究成果以英文專書發表，書名為 *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*。此書成為探討校園霸凌現象的經典著作 (Olweus, 2010; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefhoghe, 2002)。

名詞的使用涉及概念的轉變。Olweus(2010)認為”mobbing”一詞可能誤導對校園霸凌現象的理解，原因包括：(1)強調集體或個人：校園霸凌並非團體間的攻擊，而多由一小群人甚至單一主導者針對特定對象所為。(2)責任歸屬問題：可能暗示了攻擊是由受害者某些特質或言行所誘發。(3)暫時情境或穩定特質：雖然突發的情緒或暫時的情境可能導致同

儕的攻擊，但更多的是持續性、系統性的惡意對待或欺凌。基於上述理由，Olweus(1978)開始以霸凌(bullying)一詞代之。

1983年挪威政府進行一項反霸凌計劃，委由 Dan Olweus 負責主持全國性問卷調查。在該項問卷調查中將霸凌定義如下：「當一個學生持續且長期遭受另一個或另一群學生負向對待時，稱之為霸凌。」強調霸凌者的惡意為之與其行為的重複發生。後來又加入另外一項重要判準：兩造之間存在權力、地位或力量的不對等(Olweus, 1993,1996)。自此，行為者的傷害意圖、行為的長期重複發生、兩造權力不對等這三項判准廣為其他各國重要研究者所採用(Nansel et al., 2004; Rigby, 2007; Smith & Brain, 2000; Whitney & Smith,1993)。

Olweus 在 2007 年「歐式霸凌問卷修訂版」(Revised Olweus Bullying Questionnaire)中，為了易於讓學生理解，開始以具體列舉並描述霸凌事件的方式來協助學生了解霸凌之定義，包括：「一、說一些惡意或傷人的話語，或是取笑嘲弄他。二、完全忽視他的存在，或是故意排擠孤立他，將他排除在朋友圈與人際互動之外。三、打、踢、或推擠他，或將他鎖在一個房間內。四、打、踢、或推擠他，或將他鎖在一個房間。五、散布關於他的不實言論或謠言，或發佈不實傳單，試圖讓其他學生討厭他。六、或其他類似的事情來傷害他。」並加上一些相關的判斷標準：「此外，這些事情不斷重複發生，而且被霸凌的當事人無法或難以挺身對抗。當一個人不斷被惡意嘲弄與傷害時，我們稱之為霸凌。但如果是開玩笑的且態度和善，那就不是霸凌；勢均力敵的兩個人在吵架或大打出手，也不算是霸凌。」(Olweus, 2010, p.2)。

從概念的不斷澄清、修正與補充，顯現霸凌現象本身的複雜與多元。綜合相關文獻，本研究從結構、歷程、目的與形式等要素對「霸凌」加以界定如下：(1)結構要素：兩造之間存在權力的不對等。(2)歷程要素：持續一段時間且反覆發生。(3)目的要素：意圖且實際造成對方的痛苦或困擾。(4)形式要素：可大致區分肢體的、言語的、關係的或間接的等不

同形式。

貳、校園霸凌的行為方式與類別分析

除了對霸凌進行概念性的定義，還可以針對霸凌行為之方式、類別或者霸凌事件中所扮演的不同角色來加以區分，以利進一步深入探討校園霸凌的現象。

一、霸凌行為之方式與類別

就校園霸凌形式要素而言，所謂負向對待可以是直接的推、拉、擠或踢、踹等身體上的攻擊，或者破壞對方物品，也可以是威脅、辱罵、嘲諷等言語上的攻擊，不論訴諸言語或行動，都算是一種「直接霸凌」(direct bullying)。

到了 1990 年代，Björkqvist、Lagerspetz 與 Kaukianinen(1992)、Crick 與 Grotpeter(1995)、以及 Underwood、Galenand 與 Paquette(2001) 及 Underwood(2003)等學者開始注意到校園霸凌的性別差異問題而提出更精細的分類，分別提出「間接攻擊」(indirect aggression)、「關係攻擊」(relational aggression)、「社會攻擊」(social aggression)等較隱微的霸凌型態。間接攻擊指透過第三方來達到傷害的目的；關係攻擊指破壞他人人際關係的行為；而社會攻擊則是指破壞他人自尊或社會地位的行為。以上這些都可以歸類在 Olweus(2010)所謂的「間接霸凌」(indirect bullying)之中。

到了 2000 年代，隨著現代科技的進步，又有學者提出「網路霸凌」(cyberbullying)此類透過網路、手機等資訊或科技媒體所為的霸凌行為(Slonje & Smith, 2008)；以及「性霸凌」(sexual bullying)此類圍繞著青春期中身體特徵及性別認同議題而為的傷害性言行(Duncan, 1998,1999; Shute, Owens,& Slee, 2008; Whitted & Dupper, 2005)。

二、霸凌角色分類及其行為特性

綜上所述，校園霸凌涉及兩造之一方以直接或間接的方式傷害另一方，但雙方在體力、智力、人際關係、或社會地位等因素上的權力不對等，被傷害的一方無法阻止或無力自我保護，且該行為非屬偶發而是持續了一段時間。根據這樣的定義，一個校園霸凌事件，邏輯上就存在行為人與被行為人這兩造雙方，或稱之為霸凌者、被霸凌者。

若將霸凌視為一種發生在組織或團體等社會脈絡下的攻擊行為，不論是行為人、被行為人、甚至旁觀目睹者都會在此社會系統內彼此交互影響，這時就有必要探討「旁觀者」(bystander)的角色，他們知道什麼事正在發生，卻未採取任何行動，雖未主動攻擊受害者，卻也間接促成了事情的發生與持續。Salmivalli、Lagerspetz、Björkqvist、Osterman 與 Kaukiainen(1996)將這些「其他人」(the others)，稱之為「參與者角色」(participant roles)，並進一步再細分為「霸凌增強者」(reinforcer of the bully)、「霸凌協助者」(assistant of the bully)、「保護霸凌者」(defender of the victim)、以及什麼都沒做的「置身事外者」(outsider)。Coloroso(2008)也直接以《霸凌者、被霸凌者與旁觀者》為書名，談面對學前到國高中的孩子，父母師長如何協助打破校園霸凌的暴力循環。

Salmivalli 與 Nieminen(2002)將校園霸凌區分為霸凌者、被霸凌者、以及霸凌兼受害者(bully-victim)。這樣的區隔源於社會心理學對攻擊行為的研究傳統，一者根據「挫折-攻擊模式」將攻擊視為一種對所感受到的挫折所引發的敵意、生氣反應，符合此定義的攻擊行為稱之為「反應性攻擊」(reactive aggression)；另一者則從「社會學習論」的觀點，將攻擊視為習得的工具性行為，這樣的行為受到外在的酬賞與增強，又稱之為「主動式攻擊」(proactive aggression)；再者，反應性攻擊與主動式攻擊這兩種攻擊型態有不同的病理學基礎、不同的人格特性、所欠缺的社會技巧不同、連擇友與友誼模式也都不盡相同。

Pellegrini、Bartini 與 Brooks(1999)研究顯示：霸凌與主動性攻擊和反應性攻擊都有相關。將霸凌者看成是四肢發達頭腦簡單的麻煩製造

者，這可能是一種錯誤的刻板印象。Sutton、Smith 與 Swettenham (1999a, 1999b)就發現某種類型的霸凌者擁有中上的社會智商，這些高社交技巧的霸凌者，能有效的操控第三方去傷害別人，同時也能跟同儕維持一個不錯的關係，因而得以隱藏其攻擊意圖；一個反應式攻擊的孩子則容易錯誤解讀社交訊息、容易失去自我控制，而遭到同儕團體全然的排擠孤立，兩者有顯著的不同。

被霸凌者是否都是害羞、被動、退縮、而不具攻擊性的呢？事實上，「退縮」(submissive behavior)並非被霸凌者唯一的反應方式，他們也會回以攻擊(Pellegrini et al.,1999)。因此，除了傳統上「霸凌者」、「被霸凌者」這兩極對立的分類外，Olweus(1978)另外加上「主動攻擊型受害者」(proactive victim)，Whitney 與 Smith(1993)則提出「霸凌者兼受害者」(bully-victim)，以及 Pellegrini 等人(1999)所謂的「攻擊型受害者」(aggressive victim)，這些次類型的共同特色是兼具焦慮與攻擊的行為類型、脾氣差而易爆發情緒，跟其他被霸凌者也有某些不同，例如：典型的被霸凌者容易有內向性問題或者身心方面的症狀，但是霸凌者兼受害者表現出高外顯行為以及高衝動性，因而容易涉入長期的霸凌之中(Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen,1999; Kumpulainen et al.,1998)。

綜上所述，本研究採用吳雅真(2009)的十五種霸凌行為進行調查，分別是：「1、故意推撞」、「2、抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打」、「3、個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞」、「4、同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅」、「5、同學惡意的取笑」、「6、同學用髒話辱罵」、「7、同學取不喜歡的綽號」、「8、被同學恐嚇威脅」、「9、同學在網路上辱罵或散佈謠言」、「10、被其他同學排擠孤立」、「11、被掀裙子或脫褲子」、「12、被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位」、「13、被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾」、「14、被同學強迫給錢或提供物品」、「15、因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打」。

這十五種行為又可以歸類為：(1)肢體霸凌：第 1 至 4 種行為；(2)言語霸凌：第 5 至 9 種行為；(3)關係霸凌：第 10 種行為；(4)性霸凌：第 11、12、13 種行為；(5)涉及犯罪之霸凌：第 14、15 種行為。其中「9、同學在網路上辱罵或散佈謠言」亦可歸類在「網路霸凌」的類別之中。

此外，在霸凌的角色部分本研究以複選方式讓研究對象勾選：「一、曾遭到同儕霸凌；二、曾霸凌別人；三、曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌；四、都沒有相關經驗」。前兩項都勾選者可視之為「霸凌兼受害者」。並藉由問題「三、根據以上的填答，您覺得您所經歷或發生過的相關校園欺凌行為，是否可以被界定為校園霸凌事件呢？」讓研究對象自行判斷該經驗是否可界定為「校園霸凌」並敘明理由，以為後續分析之重要依據。

參、校園霸凌的測量與工具發展評析

霸凌的定義為何？是否先告知受試學生霸凌的定義？以什麼樣的時間架構，或多久時間內發生的事件為取樣標準？測量的方式是學生自陳？同儕提名？行為觀察？還是教師提報？不同測量方法所得的結果是否有差異？如果有差異，所代表的意義為何？這些都是涉及如何測量與分析校園霸凌現象的關鍵問題，也具體影響校園霸凌盛行率數據的精確程度，以及不同研究是否能進行橫向(跨族群)與縱向(跨時間)比較研究等問題。

所有的測量方法中使用最多的是自陳式量表，Solberg 與 Olweus(2003)認為這是評估盛行率最好的方法；但也有研究者質疑自陳量表的信度與效度，會受學生回答的用心與誠實度，或受其主觀知覺而可能誇大或低估，而認為「同儕提名法」或「行為觀察法」較好(Chan, 2006; Craig, Pepler, & Atlas, 2000)。

Espelage 與 Swearer(2003)回顧校園霸凌相關文獻，指出在美國基於保護人權之考量，行為觀察資料的取得須取得家長同意書，並得通過相關研究單位的審查，因此儘管行為觀察法較能深入霸凌複雜的社會生態

與人際互動歷程，但問卷調查法還是效率較好、花費較低、較不具侵害性的研究方法。

Furlong、Sharkey、Felix、Tanigwa 與 Green (2010)將自陳量表區分成兩大取向：第一種方法是先提出定義，具備初步共識後，再由學生據以填答頻率或程度。例如：Olweus(1986,1996,2007)所發展的「歐氏霸凌量表」(Olweus Bully/Victim Questionnaire)，以下簡稱 OB/VQ；Mynard 與 Joseph(2000)所編製的「多向度同儕欺凌量表」(Multidimensional Peer-Victimization)，以下簡稱 MPV；或 Swearer、Turner、Givens 與 Pollack(2008)所編製發展的「霸凌問卷調查」(Bully Survey)。第二種方法則是先列出霸凌相關的具體行為，再由學生根據自身相關行為或經驗的頻率與程度加以自評，例如：Neary 與 Joseph(1994)以及 Austin 與 Joseph(1996)所發展的「同儕欺凌量表」(Peer Victimization Scale)，以下簡稱 PVS；Rigby 與 Slee(1993)所編製的「同儕關係量表」(Peer Relations Questionnaire)，以下簡稱 PRQ；Espelage 與 Holt(2001)所編製的「伊利諾攻擊行為量表」(Illinois Aggression Scales)，以下簡稱 IAS；以及 Bond、Wolfe、Tollit、Butler 與 Patton(2007)所編製的「Gatehouse 霸凌問卷」(Gatehouse Bullying Scale)，以下簡稱 GBS。茲分述如下：

一、歐氏霸凌量表 (OB/VQ; Olweus, 1986, 1996, 2007)

在霸凌方面的相關研究中，OB/VQ 是使用最多的工具。該量表先提供諸如惡意傷害(purposefulness)、長期且重複的行為(repetitiveness)、權力不對等(power imbalance)等判準，詳如上節所述。受試學生回答與霸凌相關之問題時，必須將定義與這些構成要素放在腦中。

修訂版共 36 題。問題中詢問受試學生「過去三個月之中」覺得受到欺凌或霸凌的次數，1 代表「從未發生」，2 代表「發生一到兩次」，3 代表「每個月約發生兩到三次」，4 代表「每週約發生一次」，5 代表「每週發生好幾次」。以上五個等第也用在詢問七種特定形式的霸凌上：包括口語的(verbal)、社會孤立(exclusion)、身體的(physical)、散播謠言(spreading

false rumors)、破壞或竊取個人物品(personal items stolen/damaged)、恐嚇威脅(threats/coercion)、種族歧視與騷擾(harassment related to one's race)等。

該量表根據其回應將受試學生區分為四大類：「非霸凌/非受害者」(nonbully-nonvictim)、「受害者」(victim)、「霸凌者」(bully)、「霸凌兼受害者」(bully-victim)。Solberg 與 Olweus(2003)認為，在過去三個月內曾被霸凌或霸凌人，且發生次數在「每個月兩到三次」者，可以歸類為長期的受害者或霸凌者(chronic victims or bullies)。另外，Solberg、Olweus 與 Endresen (2007)研究發現，約 10-20%的受害者可被歸類為霸凌兼受害者(bully-victim)。

二、多向度同儕欺凌量表 (MPV; Mynard & Joseph, 2000)

MPV 是另一個使用廣泛的研究工具。Mynard 與 Joseph (2000)研究者先將霸凌定義如下：「霸凌指故意且意欲傷害他人或使人害怕的行為，可區分為身體、口語、或心理霸凌等不同形式。不同的霸凌行為有一個共同點：對另一個人施加非法的暴力。惡意說話中傷或社交排擠孤立也算是霸凌。」

該量表列出 45 種具體的霸凌行為，再詢問受試學生「整個學年之中」發生相關事件的頻率，0 代表「從來沒有」，1 代表「發生過一次」，2 代表「兩次以上」。針對 45 種霸凌受害經驗所進行的主成分因素分析，共可抽取出四大因素，因素負荷量由高到低分別是：1、肢體霸凌($\alpha=.85$)，2、口語霸凌($\alpha=.75$)，3、社交操控($\alpha=.77$)，4、破壞財物(attack on property)。

此外，也詢問受試學生「是/否」曾在學校遭到霸凌，如果有，那麼霸凌者「大多是男生」、「大多是女生」、還是「男女都有」。依此回應，將學生區分為「霸凌受害」與「非霸凌受害」兩組，再根據四大因素分別進行獨立樣本 t 檢定，結果均達顯著差異。

三、霸凌問卷調查(Bully Survey; Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008)

Swearer 等人(2008)在問卷中定義霸凌如下：「所謂霸凌是指一個人故意傷害或恐嚇另一個人，且當事人覺得無法或無力反抗阻止。通常，霸凌會不斷反覆發生，且有各種不同的方式，例如：揍人、推擠、或其他肢體方面的傷害，散播不實的謠言，聯合一群人排擠或孤立一個人，惡意的嘲弄取笑，集體欺凌其他人等。」

問卷為五點量表，從「從未發生」到「一直都有」，共詢問 11 種不同的霸凌行為，包括：取笑我、在背後說我壞話、辱罵我、孤立我、沒人跟我說話、寫些關於我的壞話、開我玩笑、攻擊我、推擠我、破壞我的東西、揚言對我不利等。

四、同儕欺凌量表 (PVS; Neary & Joseph, 1994; Austin & Joseph, 1996)

PVS 量表共有 6 個題項，分別詢問：「1、有些孩子常常被其他人嘲笑，但是有些人並沒有被嘲笑(第 3 題)。2、有些孩子經常被其他人霸凌，但有些人並沒有被霸凌(第 11 題)。3、有些孩子並沒有被別人用可怕的字眼辱罵，但有些人經常被辱罵(第 19 題)。4、有些孩子經常被其他人批評挑剔，但其他人並沒有被批評挑剔(第 27 題)。5、有些孩子並沒有被其他人揍或推，但有些人會被揍或推(第 35 題)。6、有些孩子不會被其他人取笑，但有些人經常被取笑(第 43 題)」。

每個題項都包含前後兩句描述，以「但是」做為區隔。前後兩句描述都從「非常符合我」(really true for me)與「部分符合我」(sort of true for me)兩項中二選一。其中第 3、11、27 題為反向題。

五、同儕關係量表 (PRQ; Rigby & Slee, 1993)

PRQ 量表將霸凌定義為：「當有人故意而且沒有理由地不斷傷害或恐嚇另一個比他弱勢的人時，我們稱之為霸凌。霸凌有各種不同的方式，可能是惡意嘲笑，威脅性的字眼或動作，辱罵，或踢或踹等。」

在測量的部分，共有 6 個題項。第一題分成兩個部分，第一部分先確定「這一年來你在學校是否曾被其他學生霸凌？」答案有「從來沒有」、

「僅有一次」、「有發生幾次」、「發生過很多次」；發生過一次以上的，繼續回答第二部分「這一年來你被霸凌時，以下事件哪些有發生過？」後面共提出五種情況：(1)被嘲笑，(2)被辱罵，(3)被孤立或排擠，(4)被恐嚇威脅，(5)被打或被踹。每一種情況都區分為「從未發生」、「有時候」、以及「經常如此」等三種選項。

六、伊利諾攻擊行為量表 (IAS; Espelage & Holt, 2001)

IAS 量表的編制，先透過文獻分析與訪談學生得出 21 個題項，再經主軸因素分析(Principal Axis Factoring, PAF)抽取出三個主要因素：霸凌(Bullying)、互毆(Fighting)與欺凌受害經驗(Victimization)。此量表的特色在於具備良好的效度證據。

七、Gatehouse 霸凌量表(GBS; Bond, Wolfe, Tollit, Butler, & Patton, 2007)

GBS 量表詢問 4 種霸凌現象，分別是：「最近是否有人曾嘲笑你或辱罵你？」「最近是否有人散播傷害你的謠言？」「最近你是否曾感到被孤立或排擠？」「最近你是否曾被另一個學生恐嚇或造成身體的傷害？」。每種霸凌類型再詢問其頻率，分成「幾乎每天」、「每週約一次」、以及「一週不到一次」。之後，再詢問該行為所造成的困擾有多大，從「一點也沒有」、「有一點困擾」、以及「讓我十分困擾」。因此共有 12 個題項。

綜上所述，本研究採用 Furlong 等人 (2010)霸凌研究自陳量表分類中第二種取向，先列出十五具體霸凌行為，再由研究對象自行勾選發生之頻率與自己所扮演的角色。在時間架構與發生頻率的設定上，本研究則依據臺灣地區的學制與習慣區分為五個等第，並以發生之年級為統計單位，分別是：(1)當年總共 1~2 次，(2)每個月 1~2 次，(3)每週 1~2 次，(4)每週好幾次，(5)幾乎天天如此。Solberg 與 Olweus(2003)認為「每月 2-3 次」發生頻率為研究霸凌現象較有意義的切割點，本研究則調整成以「每週 1~2 次」以上的行為頻率，加上問題三「是否可界定為校園霸凌」

中勾選「是」者等兩項反應為「校園霸凌」成立的判準。在感受困擾的情緒反應部分，本研究以李克特式四點量表區分為四個等第：沒感覺或還好、有點困擾、很困擾、非常困擾。

第二節 校園霸凌盛行率及其在性別與年齡上的差異情形

本節在探討校園霸凌盛行率的現況調查及其在性別、年齡(或年級)上的差異情形，並區分校園霸凌大型調查之後設分析及資優生經驗回溯性調查兩大類加以分析。

壹、校園霸凌之盛行率調查及其在性別、年齡上的差異情形

盛行率在流行病學中通常指：「在某特定的時間點或者某特定期間，某群體總人口中罹患特定疾病的人數百分比。」Solberg 與 Olweus(2003)將此概念應用在校園霸凌問題的研究上，霸凌盛行率意指：「校園中曾遭受其他學生霸凌且該霸凌行為在特定時段內達某特定頻率以上者之人數百分比。」霸凌行為的定義與分類、測量的時間架構、或界定行為發生頻率的方式等差異導致霸凌盛行率有很大的變異性(Olweus, 1993; Smith et al., 2002)。

Cook、Williams、Guerra、Kim 與 Sadek(2010)以「後設分析法」統合 22 國共 82 篇實徵研究的樣本數據，其中 45 篇(55%)研究來自歐洲，21 篇(26%)來自美國，74%採用自陳式量表，16%為同儕提名法，10%由教師提報，內含 100452 位兒童或青少年，年齡分佈在 3 到 18 歲之間。就調查的時間架構部分，採用「去年一整年」為時間單位最多佔 18%，「過去 30 天」與「過去 6 個月」次之，各佔 15%。

霸凌者的盛行率最少的是瑞典的 4.9%，最多的是紐西蘭的 44.0%；被霸凌者盛行率最少的是瑞士的 6.7%，最多的是義大利的 42.9%；霸凌兼受害者最少的是瑞典的 1.5%，最多的是紐西蘭的 32.0%。

霸凌盛行率的性別差異部分，在 16 個有相關數據的國家當中有 15 個顯示男性霸凌者比例高於女性，唯一一個女性霸凌者比例高於男性的國家是義大利；霸凌受害者部分，在 15 個有相關數據的國家當中亦有 11 個國家顯示男性受害者比例高於女性，四個女性受害者高於男性的國家分別是：丹麥、法國、義大利與瑞士。不論是霸凌者、受害者、或是

霸凌兼受害者，加權後都呈現男性百分比大於女性的趨勢，經計算其勝算比(odds ratio)，男性的百分比約是女性的 2.5 倍。若區分成霸凌者、霸凌受害者、霸凌兼受害者三種不同的角色，勝算比分別是霸凌者 OR=1.74、霸凌受害者 OR=1.1、霸凌兼受害者 OR=2.5。這顯示：女性成為霸凌受害者的比例與男性約略相當。

霸凌盛行率的年齡差異部分，霸凌行為的發生率大致呈現從兒童期(3-11 歲)的 40.5%，逐漸提升到青少年前期(12-14 歲)的 55.7%，到青春期末期(15-18 歲)的 58.6%。然而，若再細分成不同的角色進行分析，結果顯示：霸凌者的盛行率隨著年齡呈現逐步上升的趨勢；但是霸凌受害者與霸凌兼受害者的盛行率卻是從兒童期到青少年前期先呈現上升趨勢，但到了青少年後期卻稍微降低了一些。

若不區分性別或年齡，平均約有 53.4%的學生曾經經驗校園霸凌，其中最多的是受害者，霸凌者次之，霸凌兼受害者又次之。這個數據遠大於 Nansel 等人(2001)或 Solberg 與 Olweus(2003)研究之結論：亦即，約 30%的霸凌盛行率。因此，Cook 等人(2010)認為，霸凌對兒童與青少年而言或許是一個常態的發展性經驗。

貳、資優生校園霸凌盛行率之調查及其在性別、年級上的差異情形

Peterson 與 Ray(2006a)曾調查美國 11 州 432 位八年級資優生，請他們回溯幼稚園至八年級為止曾遭霸凌或曾霸凌人的經驗，藉以評估資優生所經驗的霸凌事件之盛行率與影響程度。以下分成三部分加以說明：一、資優生被霸凌經驗之盛行率調查結果，二、資優生霸凌經驗之類型分析，三、資優生校園霸凌經驗與其所知覺困擾程度之關係。

一、資優生被霸凌經驗之盛行率調查結果

幼稚園到八年級曾在某段時期遭到霸凌者佔 67%，其中男生佔 73%，而女生佔 63%。男生遭到霸凌的高峰，發生在六年級，佔 54%；而女生遭到霸凌的高峰，在五到八年級，盛行率介於 28%到 39%之間。

二、資優生霸凌經驗之類型分析

從幼稚園到八年級不論哪個年級，「遭人用言語惡意咒罵或中傷」(name-calling)在所有的霸凌行為方式當中均佔第一位，其中六年級達到高峰，佔 35%。接著按百分比高低前幾名依次是：六年級，被嘲笑外表或長相(teasing about appearance)，佔 24%；八年級，被嘲笑智商(teasing about intelligence)，佔 19%；七年級，被嘲笑分數(teasing about grades)，佔 19%；六年級，被推擠(pushing/shoving)，佔 13%；六年級，遭到毆打(beat up)，佔 12%；八年級，書本被亂丟(knocking books)，佔 11%；八年級，被踢或打(hitting/punching)，佔 9%。

若進一步分析被人用言語惡意咒罵或中傷的內容，又可區分為：外貌長相，智能，咒罵，與性有關的，以及人格特質等五大主題，由最高到最低依次是：(1)嘲笑長相：佔 41%，例如：whale, fatboy, tubby, chubbs, ugly, big boobs, midget, anorexic freak, twig, stringbean 等。(2)嘲笑智力：佔 36%，例如：dork, geek, nerd, smarty, idiot, moron, retard, dumb 等。(3)咒罵：佔 8%，主要在七年級、八年級，內容過於不雅，省略。(4)與性有關的髒話：佔 8%，主要亦在七年級、八年級，例如：slut, bitch, fag, gay 等。(5)人格特質：佔 6%，例如：crybaby, jerk, mean, freak, wacko, loser, snort, poser, skater, weird 等。

三、資優生校園霸凌經驗及其所知覺困擾程度之關係

Peterson 與 Ray 請資優生評估在相關霸凌經驗中所知覺的困擾程度，從「一點也不覺得困擾」到「感到十分困擾」。其中，五年級是困擾程度的高峰，有 13%「感到十分困擾」；而「一點也不覺得困擾」的比例，從幼稚園到七年級，穩定維持在 10%到 12%之間，到八年級則驟升至 16%。

進一步以序列回歸分析(ordinal regression)檢視不同霸凌行為方式與情緒困擾程度的關係。「言語惡意咒罵或中傷」雖位居所有霸凌行為的首

位，但與其感受困擾之程度在所有年級當中均未達顯著關係。反而，「遭嘲笑外貌長相」跟「感覺十分困擾」之間在五年級($p<.002$)及六七年級均達顯著關係($p<.001$)。此外，「遭嘲笑智能」與「感覺十分困擾」在七年級達顯著關係($p<.01$)；「個人物品被拿走」與「感覺十分困擾」在三年級與五年級達顯著關係($p<.01$)；「遭到毆打」「感覺十分困擾」在七年級、八年級達顯著關係($p<.01$)。

綜上所述，本研究之調查與分析重點亦聚焦在三大部分。一、國中資優生霸凌經驗的現況調查；二、不同霸凌行為方式與類別的盛行率及其在性別、年級上的差異；三、不同霸凌行為方式與類別與所知覺困擾程度的關係。

第三節 資優生校園霸凌經驗及其對社會心理發展之影響

本節分為二個部份。第一，霸凌經驗對社會心理適應的影響；第二，資優生身心特徵及霸凌經驗對其社會情緒發展之影響。

壹、霸凌經驗對社會心理適應之影響

同儕欺凌(peer victimization)是學齡兒童常見的壓力來源，可能產生長期的負面影響，與各種心理社會適應困難有高相關，例如：憂鬱、焦慮、自傷、孤獨感、低自尊、學校適應問題等(顏正芳, 2010; Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaída, 2008; Arseneault et al., 2006; Boulton & Underwood, 1992; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Hawker & Boulton, 2000; Nansel et al., 2004; Smokowski & Kopasz, 2005; Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004)。

同儕欺凌經驗與社會心理適應不良兩者間是否存在正相關？Hawker 與 Boulton (2000)以後設分析法深入探究 1978 至 1997 年 20 年間重要研究者所做的實徵研究。主要的結論與發現如下：

一、理論依據部分

Gilbert (1992)從演化的角度談社會關係階層與權力競爭在憂鬱症上所扮演的角色。Baumeister 與 Leary (1995)則根據實徵研究的發現，論證歸屬需求才是人性的根本動機，認為歸屬感對情緒模式與認知歷程有多重影響，依附關係的匱乏對健康、適應與幸福感有不好的影響。

二、概念剖析部分

不同研究對霸凌受害經驗的界定不同，有些僅用到單一題項，有些則用數個題項。研究者將這些不同的定義與測量方式區分成五類，包括：「非直接的」(indirect)、「關係的」(relational)、「肢體的」(physical)、「言語的」(verbal)、以及「一般性的」(generic)等，並描述其操作性定義。

其中特別區隔「非直接霸凌」與「關係霸凌」兩者，前者指透過第三方來進行欺凌，因此背後的主導者未必為受害者所知，而後者意指使其同儕關係、友誼與接納遭到破壞或威脅的行為。此外，研究聚焦在憂鬱或憂鬱情緒、孤獨感、低社會自尊或一般自尊、廣泛性焦慮與社會焦慮等五種心理社會適應不良變項。

三、受試者或樣本來源部分

包括兒童自身、教師、父母或同儕等，並簡單分成自評與他評兩類。相關研究發現：自評的受害經驗跟他評的受害經驗相較之下，前者跟自評的適應不良程度相關較高；而他評的受害經驗與自評的受害經驗相較之下，前者與他評的適應不良程度相關也較高。意即，同一受試來源比不同受試來源的效果量(effect size)大。

四、研究目的方面

驗證霸凌受害經驗(五種分類)與心理社會適應不良(憂鬱或焦慮、孤獨感、負向自我概念、負向社會概念等變項)有正相關。

五、研究發現方面

(一) 霸凌受害經驗與不同的心理社會適應不良變項間均有正相關，但效果量最大的是憂鬱，最低的是焦慮，而孤獨感、社會自尊與一般自尊則居中。但排除掉四份研究報告後，社會自尊與一般自尊的效果量顯著降低。合而觀之，這隱含著受害者雖然有焦慮、低自尊等心理狀態，但孤獨感、憂鬱情緒與霸凌受害經驗的關聯性更為明顯而強烈。

(二) 若將適應不良區分成「以社會層面為主」與「以心理層面為主」兩大類。若同儕霸凌本質上是一種社會互動經驗，是否會與社會性適應不良有更高的關性性？從研究所得之數據來看，此一假設並未得到支持，甚至似乎與心理性適應不良的關聯還更多一些。也就是說，就與同儕欺凌經驗的相關程度來說，一般自我價值稍強於社會自我價值，一

般性焦慮稍強於社會焦慮，憂鬱稍強於孤獨感。這至少說明受害者的痛苦不僅侷限在外在的社會層面上。

Hoover、Oliver 與 Hazler(1992)的研究則發現：國高中生有超過 75% 表示在求學期間曾遭受或大或小的霸凌，但覺得此經驗對自己學業、情緒或社會等層面產生嚴重影響者則少於 15%。這代表類似遭遇對人產生的衝擊卻有所不同，那麼個別差異的來源是什麼？

Kochenderfer-Ladd 與 Skinner (2002)對此提出三個可能的差異來源：(1)認知歷程：對被霸凌原因的歸因與推論，或對壓力事件的因應評估；(2)行為反應：對同儕霸凌者的行為反應；(3)情緒調節：對情緒體驗的管理、因應與調節。最後，Kochenderfer-Ladd 與 Skinner 採用「因應策略」作為霸凌受害經驗與心理社會適應不良的中介變項。

在壓力事件與兒童青少年之心理社會適應不良之間存在哪些中介或調節因素？Grant 等人(2006)篩選出 1987 年以來符合研究判準的相關實徵研究約 200 餘篇，歸納出三大類中介變項，分別是：(一)年齡、性別或種族等不可改變的個人固定特質；(二)認知、因應、能力等可改變的個人心理特質；(三)家庭環境、同儕環境、社會支持等外在環境因素。就教育工作者而言，最關注的應是其中第二與第三大類之中介變項；而本研究所關注的研究焦點則先鎖定以認知、因應、能力等可改變之個人心理變項做為中介變項。

因應策略是否能調節或中介壓力事件對兒童青少年心理社會適應的負面衝擊？在 Grant 等人(2006)所回顧的 8 篇相關實徵研究中，有 4 篇發現因應策略確實能減緩負面衝突，但彼此之間因為所用來測量因應策略的概念與工具並不相同，因此難以達成一致的結論。

綜上所述，除了概念定義與測量工具的不同，因應本身是一個複雜多面向的心理學議題，既有人與環境互動過程中人的動機目的、信念或認知基模、認知判斷、情緒反應與調節，還有不同壓力階段有不同的發

展歷程與任務，應採取何種行動及判斷效果如何等結構性、歷程性與動力性因素在在都影響著最後的心理社會適應(Wortman,1983)。但因應似乎是個值得資優教育工作者深究的概念，值得後續研究深入探討。

貳、資優生身心特徵及霸凌經驗對其社會情緒發展之影響

一、資優生的身心特徵與社會情緒發展

Piechowski 與 Colangelo(1984)認為應由心智的結構與功能的角度來界定資優，並根據 Dabrowski(1938)的理論建構一個涵蓋五個人格特質層面之「發展潛力模式」。該模式認為，資優生經驗這個世界的方式與一般人有質量上的不同，他(她)們在神經、認知、感官、想像與情緒等層面之反應、經驗方式與行為活動更為廣泛而強烈，此身心特徵稱之為「過度激動反應」(over-excitabilities)。此一名詞，容易被誤解為神經質、過動、情緒化等負面意涵，實則應視之為一種客觀描述。因此，該發展模式也強調潛能須經由適當引導，才能展現為能力與對社會的貢獻。

Silverman (1997, 2002)則以「非同步發展」(asynchronous development)做為「資優」的一個現象學的定義。Roepers (1982)認為：「資優代表較高的自覺，較為敏銳，較高的認知理解力，而能將主觀知覺轉化成認知與情緒經驗。」Columbus Group (1991)將資優定義為「非同步發展」，是一種「因高認知能力與高強度知覺所共同創造的內在經驗與覺察，使其意識內容明顯異於一般人(常模)。」以非同步發展來界定資優，強調內在認知歷程的複雜性、感官知覺與情緒的高強度、還有非凡的覺察能力，但也隱含著個人發展過程中內在能力的差異與不均，以及與外在社會常模比較下的落差與不同步，因此也自然使得情緒與社會之發展面臨某些危機與挑戰。藉由非同步發展的概念，能夠很好的讓我們理解資優生所面臨的「存在性困境」，亦即，所能認知與覺察的遠超過情緒上所能負荷的一種狀態挫折 (Silverman 1997, 2002)。

那麼，快速與高度的智力發展必然使得資優生跟一般生的差異越拉越大且漸行漸遠，這究竟是一種優勢與祝福，還是成為他(她)們在情緒社

會發展上的先天弱點(“Achilles’ heel”)？關於這個問題，有學者持正向優勢的觀點(Terman,1925; Terman & Oden,1959)；也有學者持相反的看法，認為資優潛藏某些情緒社會發展上可能的危機(Renzulli,1984; Coleman & Cross, 1988)；有些學者則認為藉由適度引導與協助，資優生在社會情緒層面可以發展的很好，滿足他(她)們在社會情緒上的需求，也有益於其認知潛力的高度實現；反之，資優生在社會情緒上的適應確實值得密切觀察注意(Czeschlik & Rost,1994; Freeman,1994; May,1994；引自 Preuss & Dubow, 2004)。

Sowa 與 McIntire (1994)利用 1 年的時間進行質性研究，觀察並訪談 7 位年齡介於 9 到 14 歲的資優生及其師長親友，藉以探究資優生如何面對與因應生活中各種壓力事件。Sowa 與 McIntire 歸納整合出七個共同的主題：

(1)其適應歷程符合 Lazarus (1966)的「認知評估模式」(cognitive appraisal paradigm)，此模式大致區分為改變行為以間接影響環境的問題解決因應歷程，以及改變對事件或情境的看法以平撫內在情緒的因應歷程。

(2)面對生活中的困境或難題時，他們會自己暫時「自我隔離或躲起來」(withdraw or time-out)，爭取時間想清楚或平撫情緒。

(3)不管環境如何，他們會自己動腦筋想辦法尋求知性刺激與成長。

(4)他們會捍衛並努力證明自己的觀點，跟師長或父母有所衝突時，他們會傾向於採取認知或行動來改變或爭取父母、師長的認同與支持，其歷程類似 Lazarus 和 Folkman (1984)所描述的因應模式。

(5)他們都渴望個人獲得認同與接納。對其外在成就與表現，他們往往具有高度內在動機要爭取最好的表現。

(6)個人在適應環境的歷程中，總是涉及某些認知評估與判斷(Lazarus, 1961)。因此，資優生高度認知能力使得他們在很早的年紀就能感受到父母、師長對他們的高度期待，因此而來的內外壓力自然成為其適應歷程的核心議題。

(7)他們的家庭都以其發展為生活重心，親子雙方在適應的歷程中都有重大影響。

Sowa 與 McIntire 提醒兒童與青少年的心理社會適應涉及人與環境之間的複雜互動歷程，Lazarus 與 Folkman (1984)的壓力因應與評估模式可以提供很好的理論視解，有助於整合或化解量化實徵研究上矛盾的發現。

Robinson(2002)認為實徵研究顯示資優生跟其他一般學生在社會適應上未必較差，但某些獨特的議題或處境，確實為其社會情緒之發展帶來危機與挑戰，例如：

(1)為了融入同儕，不要顯得格格不入，而必須隱藏或否認其資優天賦；尤其是語言資優生比起數理資優生更難隱藏其超凡的語言能力，因此很難找到適當的互動友伴。無法自在展現天賦能力的情況下，長久下來，可能使他們反而顯得不善交際，較內向而壓抑。

(2)面臨發展上的不平均所衍生的問題，他們在某些能力上的發展超前一般同儕，但其他層面則未必。例如：資優生的情緒調節通常較同生理年齡的同學成熟，但卻未達其心智年齡所應有的成熟度，導致有些成人無法理解一個擁有 12 歲語言能力的 6 歲資優生有時候情緒上仍表現得像個 6 歲孩童。

(3)資優生對經驗的感受較強烈，有很高的自我期許、高領悟力與創造力，以及完美主義、低成就或者對生涯目標的舉棋不定，若未經適當引導，都可能對其心理產生負面的影響。

總結來說，可以從危險因子與保護因子加以分析資優生在情緒社會發展上更能面臨的特殊處境，例如：高度認知能力、社會孤立、敏感、以及發展的不同步(asynchronies)可能是憂鬱傾向的危險因子，但問題解決能力、高度社會技巧、道德推理能力、廣泛的課外活動、復原力以及學業上的成就感等也都能成為很好保護因子。

二、資優生校園霸凌經驗之調查與探究

Peterson 與 Ray (2006a)認為資優生有其社會情緒的發展性需求，加上高智力、高敏感的身心特質，心理有苦惱衝突或挫折，又通常三緘其口，很少開口向師長求助，因此，師長並不容易評估與發覺資優生在同儕互動與歸屬需求上遭受挫折的普遍性與嚴重程度(Peterson, 2002; Robsinson, 2002)。

Peterson 與 Ray 調查美國 11 州 432 位八年級資優生，請他們回溯幼稚園至八年級為止曾遭霸凌或曾霸凌人的經驗，藉以評估其盛行率與影響程度。研究發現：

(1)有 68%的學生曾有被霸凌的經驗(指 13 類霸凌行為中至少一種)。而發生頻率最高的年級是六年級。此外，有 11%遭受長期重覆的霸凌。到 8 年級，16%是霸凌者，29%有暴力的念頭。

(2)在所有霸凌類別中，「遭受言語惡意辱罵與中傷」(name-calling)與「嘲笑外貌」(teasing about appearance)比例最高，而後者對情緒的長期影響相關最高。

(3)建議學校針對資優生實施預防性的心理教育課程，以提升其利社會行為、因應策略與人際技巧。

Peterson 與 Ray (2006b)訪談 57 位有霸凌或被霸凌經驗的八年級資優生，並以現象學方法輔以「持續比較方法學」(constant-comparative methodology)探究其主觀經驗與知覺。研究共發現五大主題：

(一) 資優生易成被霸凌的對象

1、資優生自己認為遭忌(jealous)可能是自己被霸凌的原因。

2、人很好很隨和、具有學業成績以外的才能、有很多朋友，這些都能成為不被霸凌的保護因子。資優生被霸凌的重點不在其聰明才智，而是與周遭環境格格不入，包括外貌特徵、穿著或舉止。此外，霸凌者不見得是能力差或來自低社經地位的家庭，有些反而是那些很有錢或受歡迎

迎的人。

3、彼此相識是一個不斷在訪談中被提到的保護因子。其中有些跟霸凌他的人後來還不打不相識成為朋友，甚至替他們緩頰解釋說這些人其實本性並不壞。

(二) 資優生對霸凌之發生做外在歸因但仍將責任歸咎於自己

1、大部分受訪者都會從情境脈絡、學校結構以及霸凌者的個人問題與動機來理解其經驗，少數特例會責怪自己、怪罪學校行政單位與校園氣氛、或從競爭的社會學角度做解釋。

2、除了少數幾位平靜地說霸凌沒什麼意義可言，大部分都可以提供「他們在家裡或學校得不到足夠的關注」之類的觀察。有一個受訪者將嘲笑解釋為「起因於厭惡，而不可能是無意識或無意義的」，另一位則觀察到「知道適可而止就不是霸凌，而且如果你是霸凌者，你才不會管這麼多！」還有人論及性別差異，「我知道男生比較多肢體霸凌，但沒有像一般人想得那麼多，女生倒是有不少孤立排擠的事。」最後，還有一位提出發展性的解釋觀點，「我想國中這個年級最沒有安全感，所以他們必須把自己武裝起來，就先去欺負人。長大一點，應該就會改善了吧！」

3、對於霸凌者的行為動機，大部分受訪者都提到外在的情境因素，例如：無聊、沒事可做、所以欺負人來找樂子。其餘的解釋包括：過去有被嘲笑被欺負的經驗、不關心學業所以得做點別的、可能來自虐待或暴力的家庭環境、沒安全感或低自尊而必須藉由這種方式讓自己好過、欺負弱小讓自己感覺重要。有三位男生霸凌者對自己行為動機的解釋是：(1) 就是不喜歡這個人，不想他出現在身旁，所以就排擠他。(2) 就沒有多想什麼，當時做了一件別人不會做的事，只是讓每個人都開心地笑了，事情就這樣發生了。(3) 我只是利用他來釋放自己內在累積的很多東西。我覺得有罪惡感，因為他沒做什麼對不起我的事。

4、幾乎沒有受訪者責怪大人沒有盡到責任，一般都覺得自己有責任探究霸凌發生的原因，以及應想出停止霸凌的方法，也怪自己沒有找出

有效的策略。

5、選擇不通報，這與文獻上「默默受苦」的現象相吻合。原因可能有：(1) 覺得自己可以承受得起。(2) 害怕說出來的結果，不但沒有解決問題，反而害自己過得更慘。(3) 說出來後，沒得到大人適當的支持與回應。

6、很多受訪者面對霸凌的方法就是修正錯誤，讓自己做得更好。例如一位資優生說：「七年級時我被嘲笑『沒常識』。現在我決定好好培養常識，他就沒機會再笑我了！」

(三) 非肢體霸凌仍造成莫大痛苦

1、這真的是霸凌嗎？有受訪者覺得辱罵沒什麼大不了的，真的可以算霸凌嗎？甚至除了毆打之外的肢體霸凌也不見得會被認定為霸凌。一位受訪者提到：「去年八年級學長找幾個我認識的七年級生找我麻煩，亂罵一通，一直推我，最後還將我丟進垃圾桶裡，但他們沒動手打人！」

2、言語霸凌有時傷害更大，尤其當它處於一種長期持續的狀況下。其中一位受訪女生提到：「被辱罵及推擠會影響你的心智。他們用不雅的文字來談論你或你的父母、家人。感覺就像這些字會鑽進你的腦袋裡。這讓你覺得很難過，他們談論你父母的樣子，就像在說—你媽媽是妓女！」

3、受訪者提到的心情非常相似，例如：非常害怕、覺得無助、覺得自己什麼都不是、一點力量都沒有、覺得自己哪裡有問題、害怕上學或被分配到霸凌者哪一組。六年級似乎是個分水嶺，大部分覺得之後狀況有所改善，但也有部分才是夢魘的開始。另外，嘲笑外貌長相會有負面的情緒影響，一位受訪者提到：「六年級是我快樂的谷底。我的朋友都跟我不同班。有一次參加派對，一個男生轉著圈，嘲弄批評每個遇到的人。最後他走過來對我說：『看看你自己的長相……還不趕快滾到一邊去！』我有好長一段時間都想著這句話。」

4、一位受訪者提到：「很多人會笑你很娘，到處聽得到『別靠近我，

怪胎！」『你太娘娘腔了！』之類的用語。我們所做的事、所穿的衣服、行為舉止，都圍繞著性別打轉。真正的同性戀者被迫隱藏起來。在這個七、八年級這個年紀，你只想跟別人一樣，被當成正常人。但這些人就是要讓你覺得自己哪裡是有問題的。」另一位受訪者回想：「我很瘦小。他會將我整個身子抬離地面，我無法反擊。他喜歡這種優越感。他可能不高興我代數在進階班。我在童軍團也被他們欺負，因為我的夾克是紫色的，他們就說我是 gay。我真想遠離這裡！」

5、大部分提到顯著的影響且影響很久遠，例如：「有時會毀了一個人！」「讓人將自己的情緒封藏起來。」「讓我有很大改變！」其中一位越南裔資優生提到：「這些經驗讓我成長茁壯，但這樣的治療實在不值得推薦！」

6、有些受訪者提到這樣的經驗，讓他們「想釋放內在的憤怒」，「想以牙還牙、以眼還眼」，「想找機會報復他們，澆熄他們的氣燄」等等。

7、少部分受害者也會去欺負別人，但因資料有限，不足以歸結出一個主題。一位受訪者提到他的轉變：「我欺負其他人只是為了好玩。別人欺負我，我也去欺負人。我可能還小，不太能理解這些事。我當時認為這不是什麼壞事。」這部分頗符合上節文獻對霸凌兼受害者(*Victim-Bullies*)的描述。

(四) 資優生能夠提升自己的因應的能力

1、發展內在化因應策略，包括「在心裡築一道牆」、「想想人不能得到完全的認同」；也有人參加空手道訓練或激烈運動來平復心情；也有人選擇讓時間淡化一切；或是強調要有別的地方能夠讓自己覺得安全自在與放鬆。

2、發展社會性因應策略，例如：花點時間與人相處，也讓人瞭解自己，對人和善等。或者，別人在嘲笑時，加入他們，甚至幽默以對，最後他們會覺得無趣。還有人會運用聰明才智來因應，例如：將別人的言語攻擊錄音下來交給校長；或者藉由觀察，採取適當行動，主動避開霸

凌你的人。

3、有受訪者向校長投訴，或是尋求學校諮商師的協助，也有人運用在宣導或預防課程中學到的方法來面對。

4、也有人無所作為，或是使用無效的因應策略。一位受訪者提到：「我很想對他們說些什麼，可以讓他們停止。我也想過要反唇相譏，但這些似乎都沒用！」另一位說：「他們是那種你越叫他們停止，他們越會挑釁你，甚至主動挑起衝突的人。」

5、有時，身體特徵改變了，霸凌自然也就停止了。有時，身體與人際同時帶來改變，例如：「我以前有點過重，結果突然一陣快速成長，現在已經正常了。過去，我不擅長運動，衣服穿搭也不合時宜。教練現在看到我說：『老天，你比起六年級的時候好太多囉！』今年還有人對我說：『以前的你到哪去了？你以前幾乎不說話的！』」或許，身心自然的成長可以解釋為什麼六年級以後霸凌的盛行率驟減，「以前很困擾，現在長大了，我學會不去放在心上。」有時，不管是受害者或霸凌者搬了家或換了班級，狀況都能立即改善。也有人從學校輔導人員身上獲得協助。

（五）霸凌者也可能有所轉變

不同的覺察有時會使得霸凌者有所改變。一個男生說：「五年級至六年級的時候，我是新來的。每天打架。到了七年級，我就不再這樣了。這樣是不對的。往後有更好的生活等著我，所以我就不再這樣了。」還有一個女生提到：「小學的時候，我是鄰里眼中的女霸王。我總是想當頭兒，要別人聽我的！我很霸道，也總能得到我想要的，但是我的朋友都很害怕我。我從來不會站在他們的立場想。後來我改變了。到了四年級，我開始做些我喜歡的事。現在我更有責任感，能夠承擔一些事。我想試試看事情會不會有所不同！」

由上述五大主題觀之，霸凌經驗的本質為何？Peterson 與 Ray (2006b) 以「資優也有其社會陰暗面」做為其經驗本質。資優生儘管在學業突出，

卻可能被同學邊緣化，因優異而有差異(differentness)，使得資優生容易成為被霸凌的對象，也帶給他們莫大的痛苦，然而若能將其智力運用在理解霸凌現象，並思考有效的策略加以因應，隨著時間與發展的推移，或是客觀狀況的改變，他們還是能走出這段不愉快的回憶。資優霸凌者同樣也因為複雜認知能力或對受害情緒之敏感度的增加，而能在行為上有正向的改變。

綜上所述，資優生如何知覺、判斷與因應，甚至進一步轉化其社會人際互動經驗，值得透過後續質性研究聚焦於其主觀現象世界，以瞭解哪些心理機制或因應策略可以有效幫助資優生度過社會心理發展的危機。

第三章 研究方法

本研究旨在調查國中資優生校園霸凌經驗的現況。本章共分五節：第一節說明研究架構；第二節說明研究對象的選取方法；第三節說明研究工具的選用及問卷的編製；第四節說明研究步驟；第五節為本研究之資料處理與統計分析。茲分節敘述如下：

第一節 研究架構

根據研究目的及相關文獻之探討，本研究以問卷調查方式探討國中資優生校園霸凌經驗之現況，並進一步以次數分配、獨立樣本 t 檢定、相依樣本變異數分析等統計方法，分析霸凌事件發生之年級、霸凌行為之類型與方式、霸凌事件中所扮演之角色、感受困擾程度等變項，如圖 3-1-1 所示：

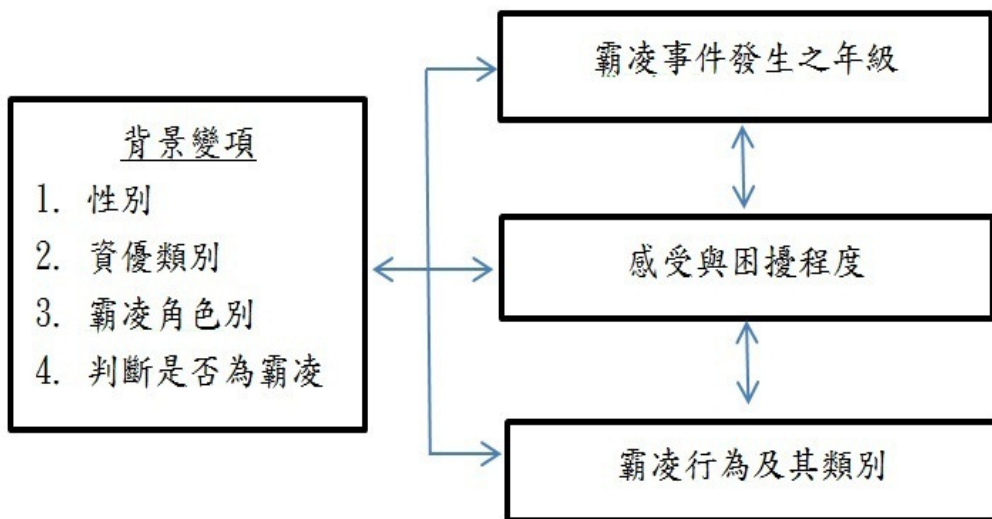


圖 3-1-1 研究架構

本研究架構圖之各研究路徑，分別說明如下：

壹、描述統計

用次數分配、百分比描述國中資優生校園霸凌經驗在不同年級、霸凌行為之方式與類別、霸凌事件中所扮演的角色等變項的分布情形。

貳、獨立樣本 t 檢定

用獨立樣本 t 檢定分析不同性別、資優類別在霸凌行為之方式與類別以及所知覺困擾程度的差異情形，以及判斷是否為霸凌事件在不同霸凌類型所知覺困擾程度的差異情形。

參、相依樣本變異數分析

用相依樣本變異數分析不同霸凌類型在年級上的差異情形、不同霸凌行為方式與類別所知覺困擾程度的差異情形。

第二節 研究對象

本研究以臺北市國中學術性向資賦優異學生為研究母群。根據教育部特殊教育通報網站 100 年 3 月 20 日統計資料，臺北市國中數理資優資源班有八校，計 546 人；語文資優資源班有四校，計 266 人；總計臺北市國中學術性向資優班共十二校十二班 812 人，學生均就讀於資優資源班。

然各校第一學期七年級學生仍在甄選階段，並無七年級新生入班就讀資優資源班，再考量各校九年級學生須積極準備升學，不方便參與本研究。因此，本研究樣本為經由臺北市資優鑑定而安置於國中資優資源班之八年級學術性向資賦優異學生，共計數理資優生 190 人，語文資優生 77 人，合計 267 人。問卷經回收計 254 份，回收率 95.1%。剔除掉填答有誤、缺漏問卷及規則性作答之問卷後，有效問卷計 96.9%。有效樣本之人數分配表如表 3-2-1。

表 3-2-1 有效研究樣本人數分配表

學校	人數		總計
	男	女	
A 校	5	14	19
B 校	12	16	28
C 校	6	22	28
D 校	20	7	27
E 校	20	7	27
F 校	9	8	17
G 校	17	10	27
H 校	4	11	15
I 校	2	5	7

J 校	13	4	17
K 校	7	7	14
L 校	14	6	20
合計	129	117	246

第三節 研究工具

本研究所使用之調查問卷，乃參酌 Peterson 和 Ray(2006a)之研究大綱，以及吳雅真(2009)所編製之「校園生活經驗調查問卷」，再由研究者根據研究問題自行設計編製為「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」。

壹、問卷架構

本問卷共區分為五個部分：一、「基本資料」，蒐集研究對象就讀之學校、學校所在行政區域、性別、資優類別等背景變項資料；二、自編「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」，區分為九個年級，分年級統計十五種不同霸凌行為所發生的頻率、當時所扮演的角色、以及感受與困擾程度等；三、由研究對象判斷「該項行為是否可以被界定為校園霸凌事件」，並敘述形成該判斷所依據的理由；四、由研究對象從「曾遭到同儕霸凌」、「曾霸凌別人」、「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「都沒有相關經驗」等選項依據真實情況自行勾選符合的類別(可複選)，針對無法判斷者則可勾選「其他」，並據以了解無法判斷的理由。五、訪談邀請，若有需要，可進一步進行後續深入研究。

貳、問卷內容及編製說明

本研究依據問卷架構，擬訂並修改問卷題目，且和指導教授經多次討論修改後，編製成「國中資優生校園霸凌經驗調查問卷」，共 415 個題項(附錄一)。以下進一步說明「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」的編製理念：

一、年級別

以年級為單位，區分為幼稚園以及一到八年級共九個年級別。也可依視需要合併為學前、低年級、中年級、高年級、國中等五個組別進行分析。

二、行為發生頻率

區分為「1」代表「當年總共 1~2 次」、「2」代表「每個月 1~2 次」、「3」代表「每週 1~2 次」、「4」代表「每週好幾次」、「5」代表「幾乎天天如此」等五個頻率等級。

三、身分別

區分為「欺凌他人者」、「被欺凌者」、「旁觀者」三種身分別。

四、感受或困擾程度

區分為「1 沒感覺或還好」、「2 有點困擾」、「3 很困擾」、「4 非常困擾」四種困擾程度。

五、霸凌行為的類型與方式

文獻上霸凌有許多不同的界定與分類方式，本研究採用吳雅真(2009)所編製之「校園生活經驗調查問卷」。

該問卷由研究對象圈選在一段時間內(97 年 9 月至 98 年 3 月間)曾經經驗過(聽聞或遭遇)的霸凌行為發生次數，共區分為「1 從未發生」、「2 發生一次」、「3 發生兩次」、「4 發生三次」、「5 發生四次以上」等五種選項。

此外「校園生活經驗調查問卷」將霸凌行為類型或方式分成十五種：分別是「1 故意推撞」、「2 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打」、「3 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞」、「4 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅」、「5 同學惡意的取笑」、「6 同學用髒話辱罵」、「7 同學取不喜歡的綽號」、「8 被同學恐嚇威脅」、「9 同學在網路上辱罵或散佈謠言」、「10 被其他同學排擠孤立」、「11 被掀裙子或脫褲子」、「12 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位」、「13 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾」、「14 被同學強迫給錢或提供物品」、「15 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打」。

這十五種行為又可以歸類為：(一)「肢體霸凌」：第 1 至 4 種行為；(二)「言語霸凌」：第 5 至 9 種行為；(三)「關係霸凌」：第 10 種行為；(四)「性霸凌」：第 11、12、13 種行為；(五)「涉及犯罪之霸凌」：第

14、15 種行為。

「校園生活經驗調查問卷」的信度分析結果，「肢體霸凌」類型的 α 值為.861；「言語霸凌」類型的 α 值為.834；「關係霸凌」類型的 α 值為.730；「性霸凌」類型的 α 值為.739；「涉及犯罪之霸凌」類型的 α 值為.617。就「校園生活經驗調查問卷」的整體層面而言， α 值為.925，顯示該問卷的可信度頗高。

參、問卷信度

「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」在本研究樣本的信度分析如表 3-3-1 所示：「肢體霸凌」類型的 α 值為.815；「言語霸凌」類型的 α 值為.800；「關係霸凌」類型的 α 值為.675；「性霸凌」類型的 α 值為.780；「涉及犯罪之霸凌」類型的 α 值為.609。就「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」的整體層面而言， α 值為.865，顯示本問卷可信度頗高。

表 3-3-1 「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」信度分析

層面	各層面 Cronbach's α 值	量表整體 Cronbach's α 值
肢體霸凌	.815	.865
言語霸凌	.800	
關係霸凌	.675	
性霸凌	.780	
涉及犯罪之霸凌	.609	

第四節 研究步驟

本研究步驟包括擬定研究計畫、蒐集相關文獻、閱讀資料、選用研究工具、實施調查、資料處理、整理研究結果，並撰寫研究報告等步驟，將本研究之進行步驟，依先後敘述相關內容如下：

壹、擬定研究計畫

本研究之章節共分為五章：第一章、緒論：說明研究動機、研究目的與待答問題、名詞釋義和研究範圍與限制。第二章、文獻探討：探討校園霸凌及其盛行率相關研究調查、資優生的社會與心理發展作為本研究之基礎。第三章、研究方法：說明本研究之研究架構、研究對象之選取、研究工具之選用、研究步驟及資料處理分析之程序。第四章、結果與討論：依據問卷調查所得之數據結果結合相關文獻，加以分析和討論。第五章、結論與建議：歸納本研究之主要發現及結論，據以提出相關建議，供資優教育相關人員參考。

貳、蒐集文獻

在確定研究主題後，研究者搜尋書籍、期刊及博碩士論文等相關文獻，文獻包含「校園霸凌」、「資優生的心理與社會發展」等相關概念與實徵研究文獻。

參、閱讀資料

研究者將所蒐集之相關文獻資料加以閱讀、整理及分析，歸納出並釐清與本研究相關之理論基礎，作為本研究之依據。

肆、選用研究工具

參酌 Peterson 與 Ray(2006a)之研究大綱，以及吳雅真(2009)所編製之「校園生活經驗調查問卷」，再由研究者根據研究問題自行設計編製為

「國中資優生校園欺凌經驗調查問卷」。

伍、實施調查

針對所選取的研究對象，經與行政單位聯繫後，徵詢各校資優資源班教師或特教組長同意，由各校資優資源班教師或特教組長協助實施問卷調查，以獲得原始資料。

陸、整理研究結果

將原始資料加以整理與統計，以作為分析之依據，並對於待答問題進行一一的說明，最後對結果進行深入探討。

柒、撰寫研究報告

依據資料分析與結果討論，提出針對此研究之主要發現，歸納成結論，並進而提出建議，以供資優教育相關人員參考。

第五節 資料處理

壹、資料處理

待研究者施測完畢後，先將正式施測所得的原始資料，加以整理、分類，首先剔除掉填答有誤、缺漏問卷及規則性作答之問卷，再將問卷各項題目作統計及資料登錄，重複確認資料登記無誤後，再以社會科學統計套裝軟體(IBM SPSS Statistics 19.0)進行資料之統計與分析。

貳、資料之統計與分析

一、針對待答問題一，以描述統計包含次數分配、百分比，分析樣本的各项基本資料分佈情形，並求出各變項的平均數和標準差，以了解國中資優生相關霸凌經驗的現況。

二、針對待答問題二，以描述統計包括次數分配、百分比、平均數、標準差，以及獨立樣本 t 考驗、相依樣本變異數分析，考驗不同性別、不同年級在霸凌行為方式與類別上的差異情形。若變異數分析達到統計顯著水準，再進一步進行事後比較，分析各組的差異情形。

三、針對待答問題三，以描述統計包括次數分配、百分比、平均數、標準差，以及獨立樣本 t 考驗、相依樣本變異數分析，考驗不同性別、不同年級與不同霸凌行為方式與類型所知覺之困擾程度之關係，以及判斷是否可界定為校園霸凌之判斷在不同霸凌類型知覺困擾程度上的差異情形。若變異數分析達到統計顯著水準，再進一步進行事後比較，分析各組的差異情形。

第四章 結果與討論

本章呈現問卷調查統計分析之結果，並依據相關文獻進行討論。本章共分為三節：第一節，分析不同性別與資優類別之國中資優生校園霸凌經驗現況；第二節，探討國中資優生校園霸凌行為類別及其在性別、年級的差異情形；第三節探討國中資優生知覺困擾程度與霸凌行為類別之關係。

第一節 不同性別與資優類別之國中資優生 校園霸凌經驗現況分析

本節旨在分析不同性別與資優類別之國中資優生在校園霸凌經驗上的現況，並以次數分配及百分比來作現況描述。

壹、不同性別在霸凌經驗上的現況分析

如表 4-1-1 所示，所有國中資優生當中「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」者比例最高，共 190 人次，佔總數的 77.2%；其次為「曾遭到同儕霸凌」者，共 115 人次，佔總數的 46.7%；再其次為「曾霸凌他人」者，共 82 人次，佔總數 33.3%；再其次則為「都沒有相關經驗」者，共 48 人次，佔總數 19.5%，最少的為「其他」，共 4 人次，佔總數 1.6%。

就性別在霸凌經驗的差異情形而言，在「曾遭到同儕霸凌」與「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」均呈現女略多於男的情形，而在「曾霸凌別人」及「都沒有相關經驗」方面則呈現男稍多於女的情形。若單就百分比的排序來看，依序是「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌的國中資優班女生」最高，佔 82.1%；「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌的國中資優班男生」次之，佔 72.9%；「曾遭到同儕霸凌的國中資優班女生」又其次，佔 48.7%；「曾遭到同儕霸凌的國中資優班男生」第四，佔 45.0%。

表 4-1-1 性別與霸凌相關經驗統計表

	性別		合計(%)
	男(%)	女(%)	
曾遭到同儕霸凌	58(45.0%)	57(48.7%)	115(46.7%)
曾霸凌別人	47(36.4%)	35(29.9%)	82(33.3%)
曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌	94(72.9%)	96(82.1%)	190(77.2%)
都沒有相關經驗	28(21.7%)	20(17.1%)	48(19.5%)
其他	1(0.8%)	3(2.6%)	4(1.6%)
合計	228(51.9%)	211(48.1%)	439(100%)

貳、不同資優類別在霸凌經驗上的現況分析

如表 4-1-2 所示，就資優類別在霸凌經驗的差異情形而言，在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」方面均呈現語文資優生高於數理資優生的情形，而在「曾霸凌別人」及「都沒有相關經驗」方面則呈現數理資優生高於語文資優生的情形。若單就百分比的排序而言，依序是「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌的語文資優生」最高，佔 83.3%；「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌的數理資優生」次之，佔 73.7%；「曾遭到同儕霸凌的語文資優生」又其次，佔 47.8%；「曾遭到同儕霸凌的數理資優生」第四，佔 46.2%。

表 4-1-2 資優類別與霸凌相關經驗統計表

	資優類別		合計(%)
	數理(%)	語文(%)	
曾遭到同儕霸凌	72(46.2%)	43(47.8%)	115(46.7%)
曾霸凌別人	55(35.3%)	27(30.0%)	82(33.3%)
曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌	115(73.7%)	75(83.3%)	190(77.2%)
都沒有相關經驗	34(21.8%)	14(15.6%)	48(19.5%)
其他	2(1.3%)	2(2.2%)	4(1.6%)
合計	278(63.3%)	161(36.7%)	439(100%)

參、綜合討論

經本研究統計分析，國中資優生在幼稚園到八年級期間曾遭到霸凌的百分比約佔 46.7%，遠低於 Peterson 和 Ray(2006a)的 67%，高於 Nansel 等人(2001)或 Solberg 和 Olweus(2003)的 30%，而較接近 Cook 等人(2010)的研究結論：若不區分性別或年齡，平均約有 53.4%的學生曾經驗校園霸凌，其中最多的是受害者，霸凌者次之，霸凌兼受害者又次之。

研究問題一-1：不同性別之國中資優生在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」、「曾霸凌他人」等霸凌相關經驗的百分比？

就男女的差異部分，本研究顯示曾遭霸凌的女生(48.7%)略多於男生(45.0%)，而在 Peterson 和 Ray 的研究中，則是曾遭霸凌的男生(73%)多於女生(63%)。Cook 等人(2010)以後設分析法探討霸凌的性別差異，則發現：男性涉入霸凌者多於女性，約為女性的 2.5 倍；但若以霸凌受害者勝算比 $OR=1.1$ 來看，女性成為霸凌受害者的比例與男性約略相當。霸凌經驗的性別差異部分，在下一節另有討論。

研究問題一-2：不同資優類別之國中資優生在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」、「曾霸凌他人」等霸凌相關經驗的百分比？

就資優類別在霸凌經驗的差異情形而言，在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」方面均呈現語文資優生高於數理資優生的情形，而在「曾霸凌別人」及「都沒有相關經驗」方面則呈現數理資優生高於語文資優生的情形。

此結果是否如 Robinson(2002)所分析：語言資優生比起數理資優生難以隱藏其語言天賦，因而難以融入同儕團體或找到棋逢對手的友伴，致使給人一種不擅交際、內向壓抑的印象，顯得其性格與環境格格不入。至於，不同資優類別在霸凌經驗上是否真有差異？差異的來源是否與其資優能力有關？這些都有待後續研究加以深入探討。

第二節 國中資優生校園霸凌行為類別及其 在性別、年級之差異分析

本節旨在探討國中資優生所經驗之校園霸凌行為的分布情形，並進一步分析其在不同性別、不同年級的差異狀況。

壹、國中資優生所經驗之不同霸凌行為的分布情形

以「發生頻率達每週 1-2 次以上」且「經主觀判定屬校園霸凌事件者」為計數標準，統計各種霸凌行為的次數分配情形，結果如表 4-2-1 所示。在國中資優班學生的校園生活經驗中，該年級當中每週發生頻率在 1~2 次以上，且主觀上認為是霸凌事件者。

結果顯示：出現次數最多的是「5、同學惡意的取笑」，佔 28.1%；其次是「6、同學用髒話辱罵」，佔 27.2%；再其次則為「7、同學取不喜歡的綽號」佔 26.4%；第四高則為「10、被其他同學排擠孤立」佔 25.6%。此四種狀況容易隱藏在校園一般常見的人際互動中，而增加辨識與處理之困難。

排名第五「1、故意推撞」佔 19.9%，排名第六「4、同學惡作劇如被丟擲垃圾或弄髒桌椅等」佔 17.1%，排名第七「2、抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打」佔 16.3%，以上三者均訴諸直接的肢體或暴力攻擊。排名第八「13、被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾」佔 13.8%，排名第九「8、被同學恐嚇威脅」佔 12.2%，排名第十「9、同學在網路上辱罵或散步謠言」佔 11.0%，此三者均訴諸文字或言語暴力而造成他人之傷害。最後五名，依次是「11、被掀裙子或脫褲子」、「12、被惡意觸摸私密部位」、「3、個人物品被破壞」、「14、被同學強迫給錢或提供物品」、「15、與校內同學糾紛而遭校外人士威脅」等所佔之百分比均低於一成，相對而言亦較少發生在校園常見的人際互動模式中。

表 4-2-1 國中資優生所經驗之不同霸凌行為的次數分配表

霸凌行為類別	人次	百分比	排序
1、故意推撞	49	19.9%	5
2、抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	40	16.3%	7
3、個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	22	9.0%	12
4、同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	42	17.1%	6
5、同學惡意的取笑	69	28.1%	1
6、同學用髒話辱罵	67	27.2%	2
7、同學取不喜歡的綽號	65	26.4%	3
8、被同學恐嚇威脅	30	12.2%	9
9、同學在網路上辱罵或散佈謠言	27	11.0%	10
10、被其他同學排擠孤立	63	25.6%	4
11、被掀裙子或脫褲子	24	9.8%	11
12、被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	22	9.0%	12
13、被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	34	13.8%	8
14、被同學強迫給錢或提供物品	13	5.3%	14
15、與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	9	3.7%	15

貳、國中資優生在不同年級經驗之校園霸凌事件的分布情形

以「發生頻率達每週 1-2 次以上」且「經主觀判定屬校園霸凌事件者」為計數標準，統計不同年級發生各種霸凌行為的次數分配情形，結果如表 4-2-2 所示。

在國中資優班學生的校園生活經驗中，大致呈現隨著年級漸增，次數也隨之而升的趨勢，出現霸凌行為次數最多的是七年級(佔 28.1%)，其次是八年級(佔 24.4%)，再其次則為六年級(26.4%)。

表 4-2-2 國中資優生不同年級校園霸凌經驗的次數分配表

校園霸凌經驗發生之年級	人次	百分比	排序
八年級	60	24.4%	2
七年級	69	28.1%	1
六年級	55	22.4%	3
五年級	47	19.1%	4
四年級	36	14.6%	5
三年級	28	11.4%	6
二年級	24	9.8%	7
一年級	20	8.1%	8
幼稚園	13	5.3%	9

N=352

參、國中資優生所經驗之校園霸凌類型及其在性別及年級上的差異情形

本段進一步分析不同霸凌類型在性別、及年級上的差異情形。以下分點敘述相關分析結果：

一、不同霸凌類型在性別上的差異情形

以「發生頻率達每週 1-2 次以上」且「經主觀判定屬校園霸凌事件者」為計數標準，並將霸凌類型區分為：(1)肢體霸凌：霸凌行為第 1 至第 4 種；(2)言語霸凌：霸凌行為第 5 至第 9 種；(3)關係霸凌：霸凌行為第 10 種；(4)性霸凌：霸凌行為第 11 至第 13 種；(5)涉及犯罪之霸凌：霸凌行為第 14 至第 15 種。以獨立樣本 t 檢定比較不同霸凌類型在性別上的差異情形，結果如表 4-2-3 所示， t 值均未達顯著。然僅就描述統計的部分，除「關係霸凌」部分呈現女多於男的現象，其餘霸凌類型都是男多於女。

表 4-2-3 霸凌行為類型在性別上的差異分析摘要表

	性別	人數	平均數	標準差	t 值
肢體霸凌	男	40	1.26	1.53	1.04
	女	51	.95	1.27	
言語霸凌	男	40	1.86	1.63	.56
	女	51	1.67	1.57	
關係霸凌	男	40	1.95	2.18	-.49
	女	50	2.18	2.24	
性霸凌	男	40	1.02	1.55	1.94
	女	51	.50	.73	
涉及犯罪之霸凌	男	40	.34	1.16	.78
	女	51	.20	.50	
	合計	91			

二、不同霸凌類型在年級上的差異情形

以「發生頻率達每週 1-2 次以上」且「經主觀判定屬校園霸凌事件者」為計數標準，並將霸凌類型區分為：(1)肢體霸凌：霸凌行為第 1 至第 4 種；(2)言語霸凌：霸凌行為第 5 至第 9 種；(3)關係霸凌：霸凌行為第 10 種；(4)性霸凌：霸凌行為第 11 至第 13 種；(5)涉及犯罪之霸凌：霸凌行為第 14 至第 15 種。以相依樣本變異數分析比較不同霸凌類型在年級上的差異情形，描述統計結果摘要如表 4-2-4 所示。

表 4-2-4 霸凌行為類型在年級上的描述統計摘要表

	年級	男女合計	平均數	標準差
肢體霸凌	八年級	91	.88	1.16
	七年級	91	.78	1.13
	六年級	91	.71	1.13
	五年級	91	.53	1.02
	四年級	91	.40	.99
	三年級	91	.46	1.11
	二年級	91	.21	.69
	一年級	91	.25	.83
	幼稚園	91	.14	.59
	言語霸凌	八年級	91	1.86
七年級		91	2.03	1.54

	六年級	91	1.40	1.56
	五年級	91	1.14	1.49
	四年級	91	.79	1.32
	三年級	91	.69	1.32
	二年級	91	.33	.91
	一年級	91	.30	.88
	幼稚園	91	.21	.78
	八年級	91	.33	.47
	七年級	91	.45	.50
	六年級	91	.38	.49
	五年級	91	.27	.45
關係霸凌	四年級	91	.24	.43
	三年級	91	.18	.38
	二年級	91	.12	.33
	一年級	91	.10	.30
	幼稚園	91	.04	.21
	八年級	91	.49	.81
	七年級	91	.45	.75
	六年級	91	.37	.78
	五年級	91	.27	.62
性霸凌	四年級	91	.19	.58
	三年級	91	.19	.61
	二年級	91	.07	.36
	一年級	91	.09	.41
	幼稚園	91	.07	.36
	八年級	91	.05	.23
	七年級	91	.04	.21
	六年級	91	.11	.43
	五年級	91	.05	.31
涉及犯罪之霸凌	四年級	91	.07	.36
	三年級	91	.10	.41
	二年級	91	.03	.23
	一年級	91	.03	.23
	幼稚園	91	.02	.21

(一) 肢體霸凌在不同年級的差異分析

以相依樣本變異數分析考驗肢體霸凌在不同年級上的差異情形，結果如表 4-2-5 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為.021($\chi^2=337.734$, $p<.001$)，需採用矯正方法所得之數據。九個不同年級在肢體霸凌的平均數差異達到顯著水準，組間效果 $F(4.644,417.919)=9.766$ ， $p<.001$ ，表示不同的年級肢體霸凌的發生頻率確有不同。從事後比較看來，六、七、八年級肢體霸凌的平均數均顯著高於幼稚園；一、二、三年級、五年級肢體霸凌的平均數也顯著高於幼稚園，八年級也顯著高於四年級。大致而言，平均數隨年級增加而增加，年級越高，肢體霸凌的發生率也越高。

表 4-2-5 肢體霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	50.295	4.644	10.831	9.766***
組內				
受試者間	314.781	90	3.498	
殘差	463.482	417.919	1.109	
全體(Total)	798.558	512.3834		

*** $p<.001$

(二) 言語霸凌在不同年級的差異分析

以相依樣本變異數分析考驗言語霸凌在不同年級上的差異情形，結果如表 4-2-6 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為.017($\chi^2=356.054$, $p<.001$)，因此需採用矯正方法所得之數據。九個不同年級在言語霸凌的平均數差異達到顯著水準，組間效果 $F(4.231,380.772)=39.014$ ， $p<.001$ ，表示不同的年級肢體霸凌的發生頻率確有不同。單從平均數來看，隨年級漸增而升，高峰在七年級，八年級次之，六年級又次之。從事後比較看來，大致呈現相近的二或三個年級平均數差異未達顯著，其餘均有顯著差異。

表 4-2-6 言語霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	334.860	4.231	79.148	39.014***
組內				
受試者間	631.021	90	7.011	
殘差	772.474	380.772	2.029	
全體(Total)	1738.355	475.03		

*** $p < .001$

(三) 關係霸凌在不同年級的差異分析

以相依樣本變異數分析考驗關係霸凌在不同年級上的差異情形，結果如表 4-2-7 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為.065($\chi^2=237.512$, $p < .001$)，需採用矯正方法所得之數據。九個不同年級在關係霸凌的平均數差異達到顯著水準，組間效果 $F(5.129, 461.585)=14.713$ ， $p < .001$ ，表示不同的年級關係霸凌的發生頻率確有不同。單從平均數來看，呈現隨年級越高而升，高峰出現在七年級，六年級次之，八年級又次之。從事後比較看來，大致呈現相近的二或三個年級平均數差異未達顯著，其餘大致均有顯著差異的情形。

表 4-2-7 關係霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	13.739	5.129	2.679	14.713***
組內				
受試者間	49.741	90	.553	
殘差	84.039	461.585	.182	
全體(Total)	147.519	556.714		

*** $p < .001$

(四) 性霸凌在不同年級的差異分析

以相依樣本變異數分析考驗性霸凌在不同年級上的差異情形，結果如表 4-2-8 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為.004($\chi^2=492.381$, $p < .001$)，因此需採用矯正方法所得之數據。九個不同年級在性霸凌的平

均數差異達到顯著水準，組間效果 $F(3.570,321.301)=10.172$ ， $p<.001$ ，表示不同的年級性霸凌的發生頻率確有不同。單從平均數來看，隨年級越高而升，高峰出現在八年級。從事後比較看來，大致呈現相近的三到四個年級平均數差異未達顯著，其餘大致均有顯著差異的情形。

表 4-2-8 性霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	19.790	3.570	5.543	10.172***
組內				
受試者間	125.758	90	1.397	
殘差	175.099	321.301	.545	
全體(Total)	320.647	414.871		

*** $p<.001$

(五) 涉及犯罪之霸凌在不同年級的差異分析

以相依樣本變異數分析考驗涉及犯罪之霸凌在不同年級上的差異情形，結果如表 4-2-9 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為.004($\chi^2=488.081$, $p<.001$)，因此需採用矯正方法所得之數據。九個不同年級在涉及犯罪之霸凌的平均數差異未達到顯著水準，組間效果 $F(4.272,384.477)=1.325$ ， $p=.258(>.05)$ ，表示不同的年級涉及性霸凌的發生頻率並無顯著的差異存在。單從平均數來看，高峰在六年級，三年級次之，四年級又次之。

表 4-2-9 涉及犯罪之霸凌在不同年級的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	.654	4.272	.153	1.325 ^{n.s.}
組內				
受試者間	29.192	90	.324	
殘差	44.457	384.477	.116	
全體(Total)	74.303	478.749		

整體而言，除「涉及犯罪之霸凌」高峰依次出現在六年級($M=.11$)、

三年級($M=.10$)、四年級($M=.70$)，其餘霸凌類別的高峰均出現在六至八年級，並以五年級為分水嶺，且大致呈現隨年級增加而升高的趨勢。就高峰部份而言，「肢體霸凌」與「性霸凌」均以八年級最高，七年級次之，六年級又次之；「言語霸凌」則以七年級最高，八年級次之，六年級又次之；「關係霸凌」最高為七年級，六年級次之，八年級又次之。

肆、綜合討論

此部分相較於第一節純以研究對象之單一主觀的判斷來進行百分比的統計，第二節採用較多元且客觀的判準來進行統計分析。首先，在時間架構的設定上是以年級為單位；其次，該經驗必須達「每週 1~2 次」以上的行為頻率；且主觀上判斷該經驗符合校園霸凌之界定者。

研究問題二-1：國中資優生所經驗的十五種霸凌行為方式哪些發生的次數百分比比較高？本研究結果百分比前四高者分別是：(1)同學惡意的取笑，(2)同學用髒話辱罵，(3)同學取不喜歡綽號，(4)被其他同學排擠孤立，盛行率介於 25.6%到 28.1%之間，近似於 Solberg 和 Olweus(2003)的 30%，且均屬於 Olweus(2010)所界定的間接霸凌之類型。

研究問題二-2：國中資優生所經驗的校園霸凌事件在那些年級情況較為嚴重？若不論霸凌行為的方式，本研究結果發現最嚴重的三個年級，分別是：七年級最高(佔 28.1%)，八年級次之(佔 24.4%)，六年級再次之(佔 22.4%)，大致呈現隨著年級越高，次數亦逐步上升的趨勢。此結果與 Peterson 與 Ray 研究結果十分相似，但整體而言低了約 20 個百分點，這可能是採用了更嚴格的認定標準所致。

研究問題二-3：國中資優生所經驗的校園霸凌類型是否有性別上的差異存在？僅就描述統計單純比較平均數的差異，除「關係霸凌」部分呈現女高於男的現象，其餘類型都是男高於女。然以獨立樣本 t 檢定考驗不同霸凌類型在性別上的差異情形，結果 t 值均未達顯著。

Olweus(2010)曾仔細探討霸凌的性別差異問題，男生是否較常發生肢體霸凌？而女生較常以言語或關係等間接霸凌？經仔細的驗證後，

Olweus 認為：男生採用言語或關係等間接霸凌方式的程度，其實與女生旗鼓相當，甚至更甚於女生；結論是，男生還是攻擊性較強的性別。本研究在霸凌類型的性別差異部分之發現呼應 Olweus(2010)的結論。

研究問題二-4：那麼從發展性的觀點來看，國中資優生所經驗的校園霸凌類型有沒有年級上的差異？本研究以相依樣本變異數分析考驗五種霸凌類型在九個年級上的差異情形，發現除「涉及犯罪之霸凌類型」在年級上未達顯著差異外，其餘均有顯著差異存在。整體而言，除「涉及犯罪之霸凌」高峰依次出現在六年級、三年級、四年級，其餘霸凌類別的高峰均出現在六至八年級，並以五年級為分水嶺，呈現隨年級越高而上升的趨勢。就高峰部份而言，「肢體霸凌」與「性霸凌」均以八年級最高，七年級次之，六年級又次之；「言語霸凌」則以七年級最高，八年級次之，六年級又次之；「關係霸凌」最高為七年級，六年級次之，八年級又次之。此研究結果與 Nanel 等人(2001)的研究結果大相逕庭，該大型樣本之研究發現從兒童到青少年霸凌的盛行率呈現降低趨勢；而接近 Pellegrini 和 Long(2002)的觀點，從國小過渡到國中階段，霸凌行為與主動式攻擊會先增加，目的是藉此在新的團體中建立社會地位(establish dominance)，之後便略降趨緩。

Pepler, Craig, Connolly, Yulie, McMaster, 和 Jiang(2006)以發展的觀點來看待霸凌類型隨年齡而變化的現象。Peper 等學者認為：隨著心智年齡的增長以及不同發展任務與議題的衍生，霸凌的方式會隨之而變化。Björkqvist(1994)也認為，隨著年齡越大，口語能力的發展越趨成熟，便會有更多口語霸凌代之以肢體霸凌，而關係霸凌或社會霸凌等非間接攻擊也似乎與「高社會智能」有一定程度的相關性存在。

第三節 國中資優生知覺困擾程度與霸凌行為類別之關係

本節旨在探討國中資優生面對校園霸凌事件所知覺的困擾程度，以及不同霸凌行為類別在感受困擾程度的差異情形。

壹、國中資優生所知覺十五種霸凌行為的困擾程度及其差異情形

十五種霸凌行為感受困擾程度之平均數、標準差摘要如表 4-3-1 所示。

表 4-3-1 不同霸凌行為感受困擾程度之描述統計摘要表

霸凌行為	人數	平均數	標準差
1、故意推撞	246	.475	.50
2、抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	246	.493	.53
3、個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	246	.433	.53
4、同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	246	.477	.53
5、同學惡意的取笑	246	.564	.57
6、同學用髒話辱罵	246	.541	.55
7、同學取不喜歡綽號	246	.561	.59
8、被同學恐嚇威脅	246	.392	.52
9、同學在網路上辱罵或散佈謠言	246	.406	.49
10、被其他同學排擠孤立	246	.560	.60
11、被掀裙子或脫褲子	246	.392	.54
12、被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	246	.434	.57
13、被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	246	.410	.54
14、被同學強迫給錢或提供物品	246	.342	.48
15、與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	246	.328	.48

以相依樣本變異數分析考驗不同霸凌行為方式感受困擾程度的差異情形，結果如表 4-3-2 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為.002 ($\chi^2=1482.003$, $p<.001$)，因此需採用矯正方法所得之數據。九個不同年級在性霸凌的平均數差異達到顯著水準，組間效果 $F(6.129,1501.508)=24.737$, $p<.001$ ，表示不同霸凌行為方式所感受困擾的程度確有不同。單就平均

數來看，感受困擾程度從高到低排列，前五項依次是：「5、同學惡意取笑」(M=.564)，「7、同學取不喜歡的綽號」(M=.561)，「10、被其他同學排擠孤立」(M=.560)，「6、同學用髒話辱罵」(M=.541)，「2、抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打」(M=.493)。

表 4-3-2 不同霸凌行為方式感受困擾程度的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組間	21.177	6.129	3.455	24.737***
組內				
受試者間	843.242	245	3.442	
殘差	209.743	1501.508	.140	
全體(Total)	1074.162	1752.637		

*** $p < .001$

貳、國中資優生所知覺不同霸凌類型之困擾程度及其差異情形

若就五種霸凌類型感受困擾程度進行差異比較，描述統計結果摘要如表 4-3-3 所示。

表 4-3-3 不同霸凌類型感受困擾程度之描述統計摘要表

	人數	平均數	標準差
肢體霸凌	246	.470	.49
言語霸凌	246	.493	.50
關係霸凌	246	.560	.60
性霸凌	246	.412	.52
涉及犯罪之霸凌	246	.335	.47

以相依樣本變異數分析考驗不同霸凌類型感受困擾程度的差異情形，結果如表 4-3-4 所示。球面檢定結果 Mauchly's W 係數為 .264 ($\chi^2 = 324.182$, $p < .001$)，因此需採用矯正方法所得之數據。不同霸凌類型的平均數差異達到顯著水準，組間效果 $F(2.422, 593.373) = 39.311$, $p < .001$ ，表示不同霸凌類型所感受困擾的程度確有不同。單就平均數而言，困擾程度由高至

低依次是：(1)關係霸凌($M=.560$)，(2)言語霸凌($M=.493$)，(3)肢體霸凌($M=.470$)，(4)性霸凌($M=.412$)，(5)涉及犯罪之霸凌($M=.335$)。從事後比較看來，除「關係霸凌」與「言語霸凌」之間無顯著差異外，其餘霸凌類型之間均達顯著差異。

表 4-3-4 不同霸凌類型感受困擾程度的相依樣本變異數分析摘要表

變異來源	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
組間	7.109	2.422	2.935	39.311***
組內				
受試者間	286.354	245	1.169	
殘差	44.304	593.373	.075	
全體(Total)	337.767	804.795		

*** $p<.001$

參、國中資優生所知覺不同霸凌類型之困擾程度及其在性別上的差異

以獨立樣本平均數 t 檢定，分析五種霸凌類型感受困擾程度在性別上之差異情形，由表 4-3-5 所示。其中不同性別在「關係霸凌」、「涉及犯罪之霸凌」兩種霸凌類別上之獨立樣本 t 檢定達顯著差異($p<.05$)，兩者均呈現女生感受困擾程度顯著高於男生的情形。其他霸凌類別雖未達顯著差異，但亦均呈現女生感受困擾程度高於男的情形。

表 4-3-5 不同霸凌類型感受困擾程度及其在性別上的差異分析摘要表

霸凌類型	性別	人數	平均數	標準差	t 值
肢體霸凌	男	129	.439	.48	-1.03
	女	117	.503	.50	
言語霸凌	男	129	.441	.49	-1.72
	女	117	.550	.51	
關係霸凌	男	129	.444	.53	-3.20**
	女	117	.688	.65	
性霸凌	男	129	.369	.48	-1.35
	女	117	.459	.56	
涉及犯罪之霸凌	男	129	.278	.45	-1.98*
	女	117	.397	.49	

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

肆、國中資優生判斷是否為霸凌事件與知覺困擾程度之關係

以獨立樣本平均數 t 檢定，分析國中資優生判斷是否為霸凌事件在不同霸凌類別感受困擾程度之差異情形，結果如表 4-3-6 所示。在所有五種霸凌類別之中，國中資優生判斷屬於校園霸凌者所知覺的困擾程度均顯著高於非屬於校園霸凌者($p < .001$)。在國中資優生判斷為校園霸凌的部分，所知覺困擾程度由最高到最低依次是：(1)關係霸凌($M = .829$)，(2)言語霸凌($M = .684$)，(3)肢體霸凌($M = .634$)，(4)性霸凌($M = .554$)，(5)涉及犯罪之霸凌($M = .448$)。

在國中資優生判斷該經驗是否可界定為校園霸凌的質性說明部分。認為該經驗不能算是校園霸凌的原因不外乎：(1)屬於開玩笑性質，例如：「大多是同學之間的開玩笑！」(2)屬於偶發事件，例如：「只是同學無意間發生的。」(3)傷害程度尚可接受，例如：「因為覺得還好，而且沒有很用力抓，所以沒什麼！」(4)行為人無傷害意圖，例如：「無心、無知，只是在玩！」或「因為好玩，無惡意。」(5)當事人仍能自我防衛或反擊，例如：「因為自己有能力、也會反擊。」或「沒有以多欺少（兩造勢力不對等）！」(6)視為常態性發展或人性的一部分，例如：「這是成長的一部分。」或「人總會有腦洞嘛！」

至於，國中資優生判斷該事件屬於校園霸凌的原因有：(1)被害人感覺苦惱或不舒服，例如：「讓人感到不舒服，心理上感到困擾的行為就是霸凌。」(2)該行為針對同一對象且重複發生，例如：「都對同一人反覆做同樣的事。」或「天天如此，屬於刻意的。」(3)程度超越人我互動的界線，例如：太過火了一點！」或是「有些行為太超過！」(4)行為者的傷害意圖或效應，例如：「已造成個人困擾，並感到不舒服！」或「造成生理或心理上之傷害。」

表 4-3-6 國中資優生判斷是否為霸凌與知覺困擾程度之差異分析摘要表

	是否可界定 為霸凌	人數	平均數	標準差	t 值
肢體霸凌	是	91	.634	.53	4.167***
	否	155	.373	.44	
言語霸凌	是	91	.684	.55	4.511***
	否	155	.380	.43	
關係霸凌	是	91	.829	.69	5.216***
	否	155	.401	.48	
性霸凌	是	91	.554	.58	3.155***
	否	155	.329	.47	
涉及犯罪之霸凌	是	91	.448	.56	2.689***
	否	155	.268	.40	

*** $p < .001$

伍、綜合討論

研究問題三-1、三-2：國中資優生遭受不同霸凌行為方式與類別所知覺之困擾程度是否有差異？根據本研究結果顯示，單就平均數而言從高到低前五項依次是：遭同學惡意取笑($M=.564$)，遭同學取不喜歡的綽號($M=.561$)，遭同學孤立排擠($M=.560$)，遭同學用髒話辱罵($M=.541$)，遭徒手毆打($M=.493$)。而霸凌行為的盛行率百分比由高到低前五項依次是：遭同學惡意取笑(28.1%)，同學用髒話辱罵(27.2%)，同學取不喜歡的綽號(26.4%)，被其他同學排擠孤立(25.6%)，故意推撞(19.9%)。

以相依樣本變異數分析考驗不同霸凌類型感受困擾程度的差異情形，結果顯示不同霸凌類型的平均數差異達到顯著水準，表示不同霸凌類型所感受困擾的程度確有不同。困擾程度由高至低依次是：(1)關係霸凌($M=.560$)，(2)言語霸凌($M=.493$)，(3)肢體霸凌($M=.470$)，(4)性霸凌($M=.412$)，(5)涉及犯罪之霸凌($M=.335$)。從事後比較看來，除「關係霸凌」與「言語霸凌」之間無顯著差異外，其餘霸凌類型之間均達顯著差異。

綜合上述結果，以「言語霸凌」與「關係霸凌」最令國中資優生感到困擾，這兩種類型的霸凌盛行率也是較常發生的。Rigby(2003)認為，隨著年級增長，直接的肢體霸凌會代之以更難察覺的間接霸凌方式，而間接霸凌所造成的困擾與苦惱也大於肢體霸凌。

Peterson 與 Ray(2006a)的研究則發現：六年級到八年級的資優生當中有 23-24%「曾被嘲笑外貌長相」，也是好幾個年級困擾程度最大的霸凌行為方式；但一到七年級當中也有 10-12%對任何霸凌的經驗都表示「一點也不覺得困擾」。為何類似的經驗有人感到十分困擾，卻也有一成的資優生似乎未受到影響？這部分在問題三-4 當中再繼續深入探討。

研究問題三-3：國中資優生所知覺不同霸凌類型之困擾程度及其在性別上的差異？上一節中，曾以獨立樣本 t 檢定考驗不同霸凌類型在性別上的差異情形，結果 t 值均未達顯著。然僅就描述統計的部分，除「關係霸凌」部分呈現女多於男的現象，其餘霸凌類型都是男多於女。

本節則以獨立樣本平均數 t 檢定考驗五種霸凌類型感受困擾程度在性別上之差異情形，結果除了「關係霸凌」、「涉及犯罪之霸凌」兩種霸凌類別達顯著差異外，其他霸凌類別均未達顯著差異。而所有類別的平均數均呈現女生感受困擾程度高於男的情形。

Campbell(1999)曾延伸探討 Hartup(1974)針對兩種不同攻擊類型的區隔。第一種起因於資源分配不均，為取回物品、領土或權利而為的攻擊，此類攻擊行為並無性別差異存在，男女都會為了保有自己的生命財產或權利而戰；第二種攻擊類型則是為了保衛自我尊嚴，在霸凌的分類中歸

屬於主動性攻擊，在演化上常見雄性動物為了在社會階層中佔有主導地位而採取類似的攻擊行動，因此存在男性高於女性的性別差異。Campbell認為，隨著年紀增長，男性的攻擊主要與社會地位的建立有關，但對女性而言歸屬感與合作性的需求相形之下更重要，因而傾向於使用較隱微、間接的關係或社會性攻擊。

Campbell(2006)另曾從攻擊行為的助長與抑制因素談攻擊行為的性別差異，並認為三種攻擊的抑制因素都是女優於男，此外，同理能力與罪惡感兩者都與攻擊、攻擊抑制、以及性別有高相關，而視之為攻擊行為的心理中介變項。本研究發現女生困擾程度均高於男生，或許亦與此心理中介變項有關，值得後續研究深入探討。

研究問題三-4：國中資優生判斷是否為霸凌事件與其知覺困擾程度之關係？本研究以獨立樣本平均數 t 檢定進行考驗，結果發現：在所有五種霸凌類別之中，國中資優生判斷屬於校園霸凌者所知覺的困擾程度均顯著高於非屬於校園霸凌者($p<.001$)。

至於，國中資優生如何判斷該經驗是否可界定為校園霸凌？根據其文字說明，大致可歸納為：(1)不能算是校園霸凌的原因包括：屬於開玩笑性質、屬於偶發事件、傷害程度尚可接受、行為人無傷害意圖、當事人仍能自我防衛或反擊、視為常態性發展或人性的一部分。(2)判斷該事件可界定為校園霸凌的原因則有：被害人感覺苦惱或不舒服、該行為針對同一對象且重複發生、程度超越人我互動的界線、行為者的傷害意圖或實際造成的傷害效應。

在問題三-2 的討論及前述文獻探討中曾提及：有將近 10%-15% 的比例遭遇了類似經驗或事件，卻似乎能夠不讓自己被影響(Hoover et al., 1992)。對此 Kochenderfer-Ladd 與 Skinner(2002)提出以因應策略作為霸凌受害經驗與心理社會適應不良的中介變項。

Folkman、Lazarus、Dunkel-Schetter、DeLongis 與 Gruen(1986)的研究指出，個體評估所面對的壓力情境若仍具有可改變性，通常較多採用面對問題為主的因應方式；反之，則會改用調節情緒為主，選擇接受現

實平靜以對。此外，若以堅持立場、表達憤怒、奮戰到底等方式來因應，似乎不滿意的感受相關頗高，這可能是因為採取反擊讓情況惡化而非改善。因此，因應策略是否能夠獲得好的結果，涉及了「判斷」人與環境互動歷程中有哪些資源或限制，才能據以擬定適當的因應作為。

Clarke(2006)以後設分析法統合了 40 份相關實徵研究的結果，以探究主動積極因應與社會心理健康的關聯性，結果發現關聯性並不明顯(相關係數介於 .02-.12 之間)，其中關鍵的變項是對壓力可控性(stress controllability)的判斷。在 Clarke 的研究中兩個核心概念分別是：(1)主動積極因應(active coping)，代表無懼壓力情境並勇於承擔隨著壓力而來的內在情緒，有意識地透過認知或行為來達成對壓力源的個人掌控；(2)壓力可控制性，指判斷可運用能力、資源或行動來預防或消除壓力情境之客觀狀況的程度。結果發現：承擔壓力勇於面對可改變的壓力情境，跟面對不可改變的壓力情境相較之下，外顯行為問題較低，而社會知能則較高。因此，如何協助學生判斷壓力源是否具有可改變性，如何在複雜的社會脈絡與情境中通權達變以降低人際衝突，便成為預防教育或介入方案的關鍵之一。

本研究亦發現國中資優生對同儕互動有不同的觀察、理解與判斷，所衍生而來的情緒感受也大不相同。國中資優生如何善用其知能在因應人際衝突或霸凌事件，十分值得後續研究深入探討。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討國中資優生校園霸凌經驗之現況及其在性別、年級上的差異情形。研究者以臺北市 246 名國中資優班學生為研究對象，進行量化研究，所得資料以描述統計、獨立樣本 t 檢定、相依樣本變異數分析等統計方式進行分析。

本章就研究結果歸納結論，並提出相關建議，作為資優教育相關行政或教育人員及未來研究之參考。本章共分二節，第一節為結論，第二節為建議。

第一節 結論

綜合本研究之主要發現，歸納以下結論，茲說明如下：

壹、國中資優生校園霸凌經驗之現況

一、國中資優生從幼稚園到八年級期間曾遭到同儕霸凌者約占四成六。其中曾遭同儕霸凌的女生約有四成八，男生約有四成五。

二、在「曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌」、「曾遭到同儕霸凌」方面均呈現語文資優生高於數理資優生的情形，而在「曾霸凌別人」及「都沒有相關經驗」方面則呈現數理資優生高於語文資優生的情形。

貳、國中資優生校園霸凌行為類別及其在性別、年級上之差異分析

一、國中資優生所經驗的十五種霸凌行為中百分比最高的依次是：1、遭同學惡意取笑，2、同學用髒話辱罵，3、同學取不喜歡的綽號，4、被其他同學排擠孤立，5、故意推撞。

二、霸凌大致呈現隨著年級增加，次數也逐步上升的趨勢，高峰在七年級，八年級次之，六年級又次之。

三、不同性別國中資優生所經驗的校園霸凌類型，若僅就描述統計

單純比較平均數的差異，除「關係霸凌」部分呈現女高於男的現象，其餘類型都是男高於女，然以獨立樣本 t 檢定考驗結果雖均未達顯著。

四、五種霸凌類型之中除「涉及犯罪之霸凌」在不同年級的差異情形未達顯著外，其餘均有顯著差異存在。整體而言，除「涉及犯罪之霸凌」高峰依次出現在六年級、三年級、四年級，其餘霸凌類別的高峰均出現在六至八年級，且大致呈現隨年級增加而升的趨勢。就高峰部份而言，「肢體霸凌」與「性霸凌」均以八年級最高，七年級次之，六年級又次之；「言語霸凌」則以七年級最高，八年級次之，六年級又次之；「關係霸凌」最高為七年級，六年級次之，八年級又次之。

參、國中資優生知覺困擾程度與霸凌行為類別之關係

一、國中資優生在不同霸凌行為方式所知覺之困擾程度，單就描述統計來看，從高到低前五項依次是：「5、同學惡意取笑」，「7、同學取不喜歡的綽號」，「10、被其他同學排擠孤立」，「6、同學用髒話辱罵」，「2、抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打」。

二、不同霸凌類型感受困擾程度的平均數差異均達顯著水準。困擾程度由高至低依次是：1、關係霸凌，2、言語霸凌，3、肢體霸凌，4、性霸凌，5、涉及犯罪之霸凌。從事後比較看來，除「關係霸凌」與「言語霸凌」之間無顯著差異外，其餘霸凌類型之間均達顯著差異。

三、「言語霸凌」與「關係霸凌」最令國中資優生感到困擾，這兩種類型的霸凌盛行率也是較常發生的。

四、不同霸凌類型感受困擾程度除「關係霸凌」、「涉及犯罪之霸凌」兩種霸凌類別在性別上之差異情形達顯著外，其他均未達顯著差異。而所有類別的平均數均呈現女生感受困擾程度高於男的情形。

五、以獨立樣本平均數 t 檢定進行考驗，結果發現在五種霸凌類別之中，國中資優生判斷屬於校園霸凌者所知覺的困擾程度均顯著高於非屬於校園霸凌者。

六、國中資優生判斷不算是校園霸凌的理由大致有：1、屬於開玩笑

性質，2、屬於偶發事件，3、傷害程度尚可接受，4、行為人無傷害意圖，5、當事人仍能自我防衛或反擊，6、視為常態性發展或人性的一部分。

七、國中資優生判斷可界定為校園霸凌的理由大致有：1、被害人感覺苦惱或不舒服，2、該行為針對同一對象且重複發生，3、程度超越人我互動的界線，4、行為者的傷害意圖或實際造成的傷害效應。

第二節 建議

根據本研究之研究結果，研究者提出對未來研究及資優教育人員的建議，以供參考。

壹、對未來研究之建議

一、研究對象之選取

本研究樣本僅限於臺北市公立國中資優資源班學生，若欲推論至全國的資優生，恐有樣本代表性不足之問題。建議未來研究者可考慮不同地區、不同年齡層或不同資優類別，拓展不同方向的研究領域，進一步了解資優生校園霸凌的整體樣貌。此外，建議未來可用普通班為對照組進行差異分析，以釐清資優生在霸凌經驗上是否與一般生有所不同。

二、研究方法之設計

本研究採用自陳式問卷調查，研究對象可能受限記憶回溯的真實性或社會期許作用，而影響樣本資料的信度、效度。未來可採用教師觀察、同儕或家長提報等多元的資料蒐集，比較其差異與意義，並適時加入深度訪談或自然觀察等質性資料以延伸研究之深廣度。

三、研究主題與變項

本研究主要在探討不同霸凌行為方式或類型以及所知覺的困擾程度在性別、資優類別、年級上的差異情形。但涉及校園霸凌的內外因素很多，影響國中資優生知覺與適應歷程的人格特質或心理因素也不可勝數。本研究志在初步勾勒國中資優生校園霸凌經驗的現況，未涉及較複雜的因果模式或心理變項之探討，亦未針對國中資優生的主觀知覺或判斷進行質性研究，尚待後續研究者繼續耕耘相關議題。

另外，本研究部分發現仍值得後續研究進一步探討。例如：霸凌經驗性別差異，資優類別在霸凌經驗以及感受困擾程度上的差異情形，霸

凌事件對霸凌者、霸凌受害者、霸凌兼受害者、旁觀者等不同角色的衝擊為何，同理心、罪惡感等心理變項與霸凌感受困擾程度之間的關係，資優生如何知覺與判斷霸凌經驗的敘說研究等。

貳、對資優教育人員之建議

一、避免低估資優生校園霸凌的經驗及其影響

資優生可能因其天賦或非同步發展的存在性困境而與環境格格不入，甚至招到同儕妒忌。在研究之前，研究者也一度擔心是否能蒐集到資優生的霸凌經驗之數據，在與資優資源班教師聯繫過程中，也不少教師質疑資優生會有霸凌他人或霸凌受害經驗嗎？結果本研究顯示，資優生曾遭霸凌的百分比高達四成六，對言語霸凌或關係霸凌的感受困擾程度也很高。

透過言語或關係的間接霸凌並不容易被師長察覺，資優生又不輕易向外求助，這時就仰賴教育人員能提升自身的敏感度與覺察力而能及時發現。當一個孩子顯得無助、退縮孤獨、坐立不安、無法融入學校，或者有飲食或睡眠方面的問題時，資優相關教育人員應能及時敏感到孩子可能在生活學業、或與家庭親友、校園同儕互動上遭遇了困難，而及時介入關懷。

二、主動積極預防並實施系統性的霸凌預防課程

本研究發現：在所有霸凌類型之中，國中資優生判斷屬於校園霸凌者所知覺的困擾程度均顯著高於非屬於校園霸凌者。亦即，國中資優生對同儕互動有不同的觀察、理解與判斷，而所衍生的情緒感受也大不相同。除了積極引進已驗證有效的校園霸凌預防課程，如何協助資優生善用其知能在因應人際衝突或霸凌事件，如何協助學生判斷特定壓力事件是否具有可改變性，如何在複雜的社會脈絡與情境中通權達變以降低人際衝突，如何提升資優生人我互動的能力與社會知能，便成為預防教育或介入方案的關鍵之一。

參考文獻

中文部分

- 吳雅真(2009)：校園霸凌現況調查與介入措施之個案研究。東海大學公共事務研究所碩士論文。
- 李惠怡(2004)：防治國小學童校園欺凌行為教學計畫及其成效之研究。臺北市立教育大學社會學習領域教學碩士論文。
- 沈邑蓆(2009)：「酷凌行動」計畫在國中表演藝術課程的實踐—以校園衝突、霸凌為主軸。國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文。
- 周秀玲(2008)：高中職生受凌因素之研究—以嘉義市為例。國立中正大學犯罪防治所碩士論文。
- 林采霖(2011)：受傷者的話療—聆聽校園霸凌受害者的生命故事。國立臺灣大學新聞所碩士論文。
- 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。國立臺灣師範大學教育心理與輔導所碩士論文。
- 邱珍琬(2001)：國小校園欺凌行為與教師對應策略。屏東師院學報，15，41-80。
- 柯宜呈(2007)：國中女生受欺凌經驗之探究。國立高雄師範大學性別教育研究所碩士論文。
- 高禎禧(2008)：國小學童情緒智力與校園欺凌態度之相關研究。國立新竹教育大學人資處輔導教學碩士論文。
- 張秀如(2006)：國中生欺凌受害經驗之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商系教學碩士論文。
- 莊季靜(2006)：國中學生同儕攻擊者之社會訊息處理歷程研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導所碩士論文。
- 陳秋琪(2009)：彰化縣某國中生受霸凌類型及其相關因素研究。國立臺灣師範大學衛生促進與衛生教育系碩士論文。
- 彭彥凌(2008)：反校園霸凌之生活技能教學介入成效探討。國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系碩士論文。

- 黃志弘(2009)：高雄地區國小高年級學童生命態度與校園霸凌行為關係之研究。國立高雄師範大學教育系碩士論文。
- 黃貴貞(2010)：大學生回溯被霸凌經驗之研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商所碩士論文。
- 楊雅鈴(2009)：父母教養方式與校園暴力行為關係之研究。國立高雄師範大學教育系碩士論文。
- 鄔佩麗 (1997)：校園暴力行為之預防及處理策略模式研究。**教育心理學報**，**27**，137-176。
- 鄔佩麗、洪儷瑜(1997)：校園暴力行為之診斷與處理策略研究。**教育心理學報**，**29**，177-214。
- 劉忻衢(2009)：國小校園霸凌現況與防治教育需求調查研究-以雲林縣為例。國立中正大學犯罪防治所碩士論文。
- 劉哲宇(2009)：台北市國小高年級學生校園霸凌行為之研究。臺北市立教育大學社會學習領域教學碩士論文。
- 蔡嘉玲(2009)：台南縣完全中學學生受霸凌經驗與恐懼感氣氛相關之研究—以霸凌態度為中介變項。南台科技大學技職教育與人力資源發展所碩士論文。
- 鄭雅尹(2009)：國小霸凌防治課程設計之研究。臺北市立教育大學心理與諮商教學所碩士論文。
- 顏正芳(2010)：兒童青少年校園霸凌經驗和心理健康之關聯性。**台灣精神醫學**，**24**，**1**，3-14。
- 魏麗敏、黃德祥(2009)：臺灣校園欺凌行為受害學生特質之分析研究。**臺中教育大學學報**，**23**，**1**，175-196。

英文部分

- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, *35*(2), 151-158.

- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics, 118*(1), 130-138.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year - olds. *British Journal of Educational Psychology, 66*(4), 447-456.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117-127.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*(3), 177-188.
- Bond, L., Wolfe, S., Tollit, M., Butler, H., & Patton, G. (2007). A comparison of the gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health, 77*(2), 75-79.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*(1), 73-87.
- Campbell, A. (1999). Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences, 22*(02), 203-214.
- Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior, 11*(3), 237-264.
- Chan, J. H. F. (2006). Systemic patterns in bullying and victimization. *School Psychology International, 27*(3), 352-369.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 10-23.

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp.347-362). New York, NY: Routledge.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Duncan, N. (1998). Sexual bullying in secondary schools. *Pastoral Care in Education*, 16(2), 27-31.
- Duncan, N. (1999). *Sexual bullying : Gender conflict pupil culture in secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *The School Psychology Review*, 32(3), 365-384.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). Bully Assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* , 329-345. New York, NY: Routledge.
- Glew, G. M., Fan, M., 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.
- Grant, K. E. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26(3), 257-283.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(04), 441-455.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13(1), 5-16.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., . . . Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705-717.
- Mishna, F. (2009). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *British Journal of Social Work*, 39(8), 1598-1614.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169-178.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. (2004).

- Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin J. B. Asendorpf (Ed.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 265-276.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp.9-33). NY, New York: Routledge.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and

- victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Peterson, J. S.(2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 6-18.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *The Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *The Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
- Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 80-88.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue Canadienne De Psychiatrie*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it* . Sydney: Acer Press.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Robinson, N.M.(2002). Introduction. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we Know*, (pp.31–37).Washington: Prufrock press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukialnen,

- A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336.
- Shute, R. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, 58(7-8), 477-489.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Silverman, L., Neilhart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (2002). Asynchronous development. In M. Neilhart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we Know*, (pp. 31–37). Washington: Prufrock press.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.

- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(2), 95-98.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, , 63–83.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). "You're so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, 37(2), 160-173.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Underwood, M. K., Galenand, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why Can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248-266.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or

reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.

Wortman, C. B. (1983). Coping with victimization: Conclusions and implications for future research. *Journal of Social Issues*, 39(2), 195-221.

國中資優生校園欺凌經驗調查問卷

親愛的同學：
您好！

這份問卷是為了瞭解您直至目前的求學過程，在校園裡所知覺的同儕互動經驗。請您回想從幼稚園迄今，曾經歷或發生過的相關校園欺凌事件，並依照您實際的經驗與感受填答。

您所提供的資料僅供學術研究之用，敬請放心作答。再次感謝您願意利用寶貴的時間參與調查研究！

敬祝

生活愉快 學業進步

國立臺灣師範大學特殊教育學系行政碩士班

指導教授：杞昭安 博士

研究生：謝宛靜 敬上

中華民國 101 年 2 月 15 日

編號：_____

一、基本資料

- (一) 就讀學校：_____ 學校所在行政區：_____區
- (二) 資優資源班類別：數理 英語 國文
- (三) 性別：男 女

二、填答說明

- (一) 請認真回想一下，從幼稚園迄今，在校園中您所經歷或曾看過的校園欺凌事件。
- (二) 依照您的實際經驗，在下列八個表格中找到當時發生的年級（可發生在不同的年級、不同的行為類別），根據欺凌行為的類別，在相對的當時發生的頻率、當時的身分類別與當時覺得困擾之強度欄位圈出適當之數字。



◎發生的年級：國中八年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率				當時的身分類別				當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：國中七年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率				當時的身分類別			當時覺得困擾之強度				
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用辭話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：國小六年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率					當時的身分類別			當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每 週 1~2次	每 週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：國小五年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率					當時的身分類別				當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾	
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
6. 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	

◎發生的年級：國小四年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率					當時的身分類別			當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用辭語辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：國小三年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率					當時的身分類別			當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：國小二年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率					當時的身分類別			當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1• 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2• 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3• 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4• 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5• 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6• 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7• 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8• 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9• 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10• 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11• 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12• 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13• 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14• 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15• 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：國小一年級

欺凌行為的類別	當時發生的頻率				當時的身分類別			當時覺得困擾之強度				
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每週 1~2次	每週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺凌 他人者	被欺凌 者	旁觀者	沒感覺 或還好	有點 困擾	很困擾	非常 困擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

◎發生的年級：幼稚園

欺凌行為的類別	當時發生的頻率					當時的身分類別			當時覺得困擾之強度			
	當年 總共 1~2次	每個 月1~2 次	每 週 1~2 次	每 週 好幾 次	幾乎天 天如此	欺 凌 他 人 者	被 欺 凌 者	旁 觀 者	沒 感 覺 或 還 好	有 點 困 擾	很 困 擾	非 常 困 擾
1. 故意推撞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
2. 抓、扭、拉扯、腳踢等徒手毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
3. 個人物品如書包、書籍、文具、單車等被破壞	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
4. 同學惡作劇，如被丟擲垃圾或弄髒桌椅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
5. 同學惡意的取笑	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
6. 同學用髒話辱罵	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
7. 同學取不喜歡的綽號	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
8. 被同學恐嚇威脅	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
9. 同學在網路上辱罵或散佈謠言	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
10. 被其他同學排擠孤立	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
11. 被掀裙子或脫褲子	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
12. 被惡意觸摸臀部、胸部或私處等部位	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
13. 被同學用身體特徵或性別相關的話語嘲笑與騷擾	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
14. 被同學強迫給錢或提供物品	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4
15. 因為與校內同學發生糾紛而被校外人士威脅或毆打	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4

三、根據以上的填答，您覺得您所經歷或發生過的相關校園欺凌行為，是否可以被界定為校園霸凌事件呢？

是(請說明：_____)

否(請說明：_____)

四、校園霸凌的相關經驗調查(依實際狀況勾選，可複選)

曾遭到同儕霸凌

曾霸凌別人

曾目睹或旁觀同儕遭到霸凌

都沒有相關經驗

其他(請說明：_____)



五、訪談邀請

為了讓您的經驗獲得充分描述與詮釋，未來可提供給有類似遭遇者方向與指引。邀請您接受研究者1至2次的個人訪談，每次約30-45分鐘。訪談內容會錄音並騰寫成文字稿，但會隱去可供辨識身分的細節，分析後之敘述資料會再請您閱讀過目。

◆有意者請留下您的聯絡資料

(一) 真實姓名：_____ (二) 聯絡電話：_____

(三) 電子信箱：_____ (四) 個人手機：_____

(五) 方便聯絡時段：1. _____ 2. _____ 3. _____



再次感謝您的鼎力相助，有您真好！

附錄二

開放性問題整理

Q：根據以上的填答，您覺得您所經歷或發生過的相關校園欺凌行為，是否可以被界定為校園霸凌事件呢？

- A01 是，更換泳衣，被討厭自己的同學掀浴簾。
- A02 否，有些行為是同儕間變相的玩弄。
- A03 是，只要在校園內發生令人不舒服的行為，就是校園霸凌。
- A06 否，沒有遇過類似的經驗，通常只是比較熟的同學之間玩一下，不認為是霸凌。
- A08 否，因為有些只是同學無意間發生的。
- A10 否，並無發生霸凌事件。
- A11 否，因為沒有發生過。
- A12 否，並無發生霸凌事件。
- A13 否，因為覺得還好，而且沒有很用力抓，所以沒什麼。(第 12 種霸凌行為)
- A14 否，我也不知道算不算.....
- A15 是，雖然被害人自己問題也很大。
- A17 是，孤立。
- A18 是，惡意取笑→言語霸凌。
- A19 是，讓人感到不舒服，心理上感到困擾的行為就是霸凌。
- B01 否，大部份是開玩笑。
- B02 否，偶爾只是開玩笑。
- B03 否，吾未經任何校園欺凌行為。
- B04 否，大多是同學之間的開玩笑。
- B05 否，因為大部分的人都無惡意。
- B06 否，大部份是開玩笑。
- B07 是，受害者受到同學傷害。
- B08 是，同學惡意並不只一次的欺凌。

- B09 否，大部分是玩或開玩笑。
- B11 否，就只是開玩笑。
- B14 否，純屬開玩笑。
- B15 是，全部。
- B16 是，都對同一人反覆做同樣的事。
- B17 是，都是吧。
- B18 是，大部分都是。
- B19 是，取綽號。
- B20 是，將同學取綽號，使人不舒服。
- B21 是，太過火了一點。
- B22 否，只是開玩笑。
- B25 是，同學感到不舒適。
- B26 否，很模糊，不知耶。
- B27 是，將垃圾倒到同學桌上。
- B28 否，都還好。
- C01 否，並非任何微不足道的玩笑都是霸凌。
- C02 是，毆打、排擠他人。
- C03 否，在玩而已。
- C04 否，是在鬧著玩，感覺上被霸凌的人也很開心。
- C05 否，無心、無知，只是在玩。
- C06 否，大部分都是玩，朋友間互相打鬧，無太大的霸凌。
- C07 否，因為好玩，無惡意。
- C08 否，只是同學之間在玩，也不在意。
- C09 是，過份至極。
- C11 否，只是不理他，應該不算吧！
- C12 否，有些為開玩笑。
- C13 否，只是同學之間的玩笑。
- C15 是，造成生理或心理上之傷害。

- C16 否，大家只是在玩，都很 high。
- C17 否，因為都是在遊戲中不小心發生的。
- C18 否，大家在玩。
- C19 是，因為已造成個人困擾，並感到不舒服。
- C20 否，沒有以多欺少（兩造勢力不對等）。
- C22 是，惡意的排擠也算是霸凌吧！
- C23 是，因為心靈受到創傷，會讓人不舒服。
- C26 是，有時取別人的綽號的同學講得很兇，罵髒話的也很多。
- C27 否，只是同學間的打鬧，因為我很兇，從小就對男生很兇。
- C28 是，因為只要被欺凌的人感到不舒服就算了。
- C29 是，本人感到很痛苦，不想去上學。
- C30 是，已造成他人心裡不適。
- D01 否，沒有那麼嚴重。
- D02 否，只是開玩笑而已。
- D03 否，沒有十分嚴重。
- D06 是，讓人不爽。
- D07 是，欺負他人，我認為就算是霸凌。
- D08 是，依照霸凌的條例，如：打人.....
- D09 否，有些只是玩鬧而已。
- D17 否，沒很嚴重。
- D18 是，欺凌就是霸凌啊。
- D20 是，太不尊重別人了。
- D22 是，排擠人。
- D24 否，沒被欺凌。
- D25 是，言語、肢體、心理傷害。
- D26 是，有些行為太超過（但有些還好）。
- D27 否，無致於嚴重。
- E01 是，因為會造成一個人心靈受創。

- E02 否，因為都是同學間的開玩笑。
- E04 否，最後皆有誠心的道歉&寬宏的原諒，一切美好如初，好像什麼都沒發生。
- E06 否，推撞有時只是友情的表現。
- E07 否，部分純為遊戲，但部分真為霸凌。
- E11 否，開玩笑，且大都是玩。
- E14 是，天天如此，屬於刻意的。
- E19 是，因為他人感到不舒服。
- E20 是，許多行為都是不止一次，且許多已符合六大霸凌種類。
- E21 是，讓人感到不舒服。
- E22 是，這些行為都是廣義的霸凌啊！
- E23 是，關係霸凌，造成困擾。
- E25 是，因為受到霸凌者感到不舒服，就算是校園霸凌行為。
- E26 否，那個人感覺無所謂，甚至很開心。
- E27 否，通常只是開玩笑。
- E28 否，故意推撞的，因自我問題被孤立的。
- F02 否，多數只是同學間的遊戲，況且也相安無事。
- F03 否，因為自己有能力，也會反擊。
- F04 是，因為讓當事人受到心理或身體傷害。
- F05 是，造成當事人受傷害。
- F07 是，罵他人。
- F09 是，肢體動作（碰觸）。
- F10 否，沒被霸凌過。
- F11 是，應該可以。
- F12 是，讓人覺得不舒服。
- F13 是，有打架、排擠。
- F14 否，沒感覺。
- F15 否，沒經歷。

- F16 否，這是成長的一部分。
- F17 是，因為讓人身心受到不安全待遇。
- G01 否，沒有很嚴重。
- G03 否，人總會有腦洞嘛。
- G10 是，八年級的行為，無論是我的或他人的，都算是霸凌吧！
- G11 否，因為兩情相悅，在玩。
- G12 是，有受傷。
- G13 是，已造成人身攻擊。
- G14 是，讓別人不爽，看不順眼。
- G15 否，小時候只是玩罷了。
- G16 否，僅為開玩笑。
- G17 是，他人受傷。
- G18 否，僅為玩鬧。
- G19 否，其實有些是沒這麼嚴重，卻有人小題大作！
- G21 是，校園霸凌事件其實有些小題大作，沒有師長想像的嚴重。
- G23 是，因為老師說是。
- G26 否，沒被霸凌過。
- G28 否，啊災！就沒有啊，要我怎回答啊.....
- G29 否，並無經歷或發生過校園欺凌行為。
- G30 否，因為大部分其實都是開玩笑。
- H01 否，大家都是朋友嘛！
- H02 是，因為被霸凌者不是心甘情願的。
- H05 是，因為只要是故意使其人感到不適都算。
- H08 是，造成當事人不舒服。
- H11 否，有些玩笑，並不是很嚴重。
- H12 否，沒發生過。
- H13 否，有些只是玩笑。
- H14 否，沒有過。

- H15 是，大家都一起欺負身心障礙者。
- I02 否，因為覺得一般之嬉戲。
- I07 否，大家只是開玩笑。
- I08 是，有些是開玩笑（罵髒話&取綽號），其他是那些人太白目。
- I09 否，小題大作。
- I10 是，雖然大都為旁觀者，但袖手旁觀也是一種霸凌。
- J08 否，玩玩吧！
- J09 是，校園暴力，肢體霸凌。
- J10 否，沒經歷過。
- J11 否，只是玩玩而已。
- J14 否，好玩而已。
- J15 否，因為很少發生，也沒有人覺得怎樣。
- K01 否，沒遇過。
- K05 否，我沒有經歷過。
- K07 是，整天被欺負啊.....
- K08 否，沒那麼嚴重。
- K11 否，有些只是好玩。
- K12 是，有些很嚴重。
- K13 是，太超過。
- L01 否，因為我沒有感到不舒服。
- L03 否，我沒有發生過。
- L04 是，排擠、對別人拳打腳踢。
- L05 是，因為別人覺得不舒服。
- L06 是，他有時也做同樣的反擊。
- L08 否，我不在意。
- L09 否，只是不理他。
- L10 否，只是玩笑。
- L11 否，還不到那麼嚴重。

- L12 否，沒什麼事。
- L14 是，肢體及言語霸凌。
- L15 是，有心理以及生理的傷害。
- L16 是，當時常無緣無故被排擠.....但都過去了。
- L17 否，大家都只是在玩。
- L18 否，沒有持續進行。
- L20 是，有時候同學的欺凌會影響到被欺凌者身心。

Q：校園霸凌的相關經驗調查。(勾選「其他」的說明)

- A14 阻止過，不知道算不算霸凌行為。
- B11 曾聽說(六年級)。
- E21 每次分到的班級都有被霸凌者。
- L09 不跟他講話。