

# 校園欺凌行為的本質 及其防治策略

彰化師範大學教育研究所研究助理 洪福源

## 壹、前言

校園欺凌行為係一個存在校園非常普遍的現象，早在 1850 年《湯姆就學記》(*Tom Brown's Schooldays*) 就已經記載這個伴隨學校存在的問題。但卻要等到 1978 年才由挪威學者歐文 (Olweus) 予以系統化的研究，Hoover et al. (1992) 研究發現 12-18 歲的美國中西部學生 75% 有曾被欺凌的經驗。洪福源、黃德祥 (2002) 於台灣地區國中學生的調查研究亦發現有 53% 的學生自陳一個月內經常欺凌他人，49% 自陳經常受到他人欺凌，可見校園欺凌行為的普遍現象。

欺凌行為大部分發生於較偏僻的學校角落或成人不在場時，發現率極低，且受害者多半怕被報復、同儕又冷眼旁觀及缺乏成人支持下，欺凌行為問題因而受到忽視，任由欺凌者週而復始地欺凌受害者，直至問題浮現均已導致嚴重後果。迄今許多研究均顯示校園欺凌行為影響未來成年的犯罪行為、學校的不良適應甚而使受害

者死亡 (洪福源、黃德祥，2002；Ma, Stewin, & Mah, 2001)，教育工作者不得不予以高度重視。1980 年三個挪威 10-14 歲男孩因受不了嚴重的同儕欺凌而自殺；美國底特律一個年輕的欺凌受害者因受欺凌憤而持槍射殺欺凌者；日本東京的 13 歲男孩上吊自殺並留遺書譴責欺凌自己的同學；加拿大維多利亞一名 14 歲女孩受其同儕嚴重欺凌而淹死。以上實例均說明校園欺凌行為，將致受害者身心的危害及影響學生對學校、班級氣氛之感受，這種不安全、壓迫的環境，有礙於學生正常人格的發展及學習。

聯合國世界人權宣言第五條：任何人不得加以酷刑，或施以殘忍、不人道或侮辱性的待遇或刑罰。目的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。青少年或兒童花較多的時間於學校學習，他們亦有權享受安全的、快樂的學習環境，但是由於學校教師對於欺凌行為的定義仍舊模糊，更不用說於教學情境中準確地掌控同儕間的欺凌行為，

因此有必要對欺凌行為予以界定，並提供欺凌者與受害者的特質，以供教師參考，最後提出幾點欺凌行為防治建議，期為學生創造一個安全無虞的學習環境。

## 貳、欺凌行為的本質

欲探討欺凌行為的本質，就必須了解欺凌行為的定義、欺凌行為的欺凌方式、哪些人為欺凌行為與欺凌受害的高危險群、欺凌行為的成因、欺凌行為中同儕、教師與成人的角色等層面，期做一個全面的介紹，以為教育工作者防治欺凌行為之參考。

### 一、欺凌行為的定義

欺凌行為是一種攻擊行為，Hoover et al. (1992: 20) 認為欺凌行為是學生或其團體對受害者長期間的身體或心理傷害的一種攻擊形式。Randall (1997: 4) 認為欺凌行為係源於故意致他人心理與身體上的痛苦 (引自 Ma et al., 2001)。Olweus (1993) 認為受害者係指學生重複暴露於多名或單獨學生的欺凌活動下。由此可知欺凌行為有欺凌者與受害者等二者的角色，且其間為力量不均的互動結果，因為力量不均因此使得受害者遭受身心的痛苦，另外，欺凌行為係欺凌者對受害者的故意行為，是有目的性的，且時間較長的攻擊行為。但欺凌行為與攻擊行為間的區別在於，欺凌行為是攻擊的一種形式，而欺凌行為可能較不涉及憤怒的情緒反應，且是較為普遍和持續的 (洪福源，2001)。

因此 Besag (1989) 認為欺凌行為有三個特徵：(一)欺凌行為必定為長期發生，而不是單一的攻擊行為；(二)欺凌行為的發生一定涉及力量的不均；(三)欺凌行為本質上可以是口語的、身體的與心理的。

但是就 Cross (2001) 定義而言，其認為欺凌行為是指一個人使用身體、情緒、口語上的脅迫及地位職權、相關職權或社會職權對個人行為、思想、感覺產生限制的作用，但不限定某一種方式。因此欺凌行為不但指身心力量上的不均，尚包括社會權利的運用，所形成的力量不均。

但在 Johnston, O'Malley & Bachman (1993) 等人的研究中認為，28%學校的老師曾受到學生的口語虐待 (abused)，15% 則受到以傷害為名的威脅，3% 的老師受到學生的身體攻擊。這表示老師並不符合身體較弱 (weaker) 的條件，仍受到欺凌，原因就在於學生認為教師不會報復 (洪福源，2001)。

綜上所述，欺凌行為係欺凌者於不涉及憤怒的情緒反應下，故意對不會報復的受害者所施之長期性的身體或心理傷害的一種攻擊形式。

就欺凌行為的種類而言，洪福源、黃德祥 (2002) 的研究顯示欺凌行為之種類共有：嘲笑別人 (53.8%)、戲弄 (50.3%)、推打 (42.3%)、以髒話辱罵別人 (41.0%)、推擠 (30.6%)、踢打 (19.0%)、偷藏別人的東西 (14.2%)、把別人關在門外 (14.2%)、陷害 (10.0%)、散播謠言及中傷別人 (9.2%)、威脅 (6.8%)、破壞別

人的東西(6.0%)、毆打(5.5%)、阿魯巴(5.1%)、關廁所(4.7%)、圍毆(3.9%)、拉女生的肩帶(3.3%)、恐嚇(3.0%)、拉開椅子，讓別人坐不到(2.8%)、摸女生的胸部(1.9%)。

就欺凌受害行為的種類而言，洪福源、黃德祥(2002)的研究顯示欺凌受害行為計有：嘲笑(49.6%)、亂取綽號(48.2%)、戲弄(47.2%)、以髒話辱罵(40.6%)、推打(38.4%)、惡作劇(32.2%)、推擠(25.8%)、打小報告(17.9%)、散播謠言，受到中傷(17.9%)、排斥(17.8%)、找麻煩(16.9%)、侮辱(14.8%)、踢打(14.5%)、威脅(7.2%)、我小號時被拉開(4.9%)、毆打(4.3%)、阿魯巴(3.8%)、拉女生的肩帶(3.3%)、圍毆(3.1%)、蒙臉痛毆(蓋布袋)(2.4%)、關廁所(2.2%)、摸女生的胸部(1.9%)。

就以上的欺凌行為與欺凌受害行為的種類排行來看，國中學生的欺凌行為與欺凌受害行為多限於心理欺凌的型態。與 Boulton & Underwood (1992) 研究有同樣的結果，其研究亦認為隨著年齡的增長，身體的欺凌會隨之衰退，而口語上的欺凌或攻擊仍會維持一定的比率。

就欺凌行為的型態而言，欺凌行為可區分為身體的欺凌、口語的欺凌及性的欺凌(Olweus, 1993)。身體的欺凌包括：推、打、有敵意的姿勢；口語的欺凌則包括：威脅、羞辱、叫綽號、貶損、反譏、諷刺、嘲笑、伸舌頭、沈默對待、與其他同學共同排斥；而性的欺凌是指一個或多個學生

對其他學生重複地性 擾(Ma et al., 2001)。而欺凌行為的區分就其本質而言，身體的欺凌是較明顯的亦是較為直接的；口語、心理上的欺凌是較不明顯的亦是間接性的。

## 二、欺凌者的特徵

一般的刻板印象均認為欺凌行為(bully)是一個長得碩高、心胸狹窄的男性對外表較為羸弱者施以嘲笑或身體上的暴力行為。這個印象亦說明欺凌行為的欺凌者具有的生理特徵是較為強壯的。研究亦顯示欺凌者的身體較為強壯、富有活力、具積極性且較受害者年紀要大(Besag, 1989)。

欺凌者有許多心理特徵異於非欺凌者，如：具攻擊性的、高支配性、高憤怒、高衝動、高沮喪、低焦慮、不快樂(洪福源, 2001; Ma et al., 2001)。

男生比女生有較多的同儕欺凌現象。男生較容易表現身體的攻擊行為(assaults)、口語威脅，然而女生會表現較多的社會疏離、口語嘲笑、戲弄和排斥、並攻擊受害者的同儕關係、自尊、社會階級等行為。欺凌行為在國小階段的發生率較高，國中階段的欺凌行為心理上的欺凌多於身體上的欺凌(Roberts & Morotti, 2000; 洪福源, 2001)。而國中階段的欺凌行為以一年級較易發生(洪福源、黃德祥, 2002)。

而 Goleman (1987) 的研究發現，成人欺凌者在智力成就測驗的得分較低。低學

業成就者較高學業成就者傾向表現欺凌行為（洪福源，2001）。惟欺凌者通常較受害者擁有較高的社會智能（Ma et al., 2001）。由此可知，欺凌者擁有較高的社會智能，但於學業表現則不如理想，原因可能在於欺凌者以欺凌行為獲得成就感、支配慾，藉由反覆的欺凌其支配的社會技能將更為精進，學業成就則非其獲取成就感的主要來源。

欺凌者的父母親教養方式較為權威且不一致，喜歡使用體罰，經常充滿敵意及拒絕的態度，父母親的社會性問題解決策略較差，並強調「還擊」（strike back）的衝突解決策略（Batsche & Knoff, 1994）。另外，欺凌者的家庭環境充滿經濟與社會問題、冷漠的情感環境、缺乏家庭結構、社會孤立、父母衝突、較差的子女養育技巧（Oliver et al., 1994）。

### 三、欺凌受害者的特徵

Cross（2001）認為欺凌行為是個人使用職權或力量使他人的行為、思想、感覺產生限制作用。因此欺凌者並不限於特定的性別、學業成就、體型、外表或背景。學生可能是欺凌者亦可能是欺凌行為的受害者。

受害者的生理特徵為：較欺凌者要年輕、瘦小、戴眼鏡、肥胖、高大（Besag, 1989）。但有研究顯示，外在的生理特徵並未影響受害的比例，如身體肥胖、頭髮顏色、戴眼鏡、說話有怪腔調、穿著奇裝異服等（Olweus, 1978），唯一造成欺凌受

害差異者僅欺凌者與受害者之間身體力量的不同而已。

受害者有許多特徵是不同於非受害者的，包括：柔弱、不富活力、對疼痛容忍力較差、害怕及缺乏自信、低自尊、低自信、低自我價值感（self-worth）、高沮喪、高焦慮、並且感到不快樂、較為不安、逃避行為（如逃離學校的某些地方、逃學等）、學業成就退步、極端個案會殺害欺凌者或自殺（Besag, 1989; Ma et al., 2001; 洪福源，2001）。

Olweus（1978）將受害者區分為消極的受害者、受激怒的受害者，前者的特徵為焦慮、不安、易招受攻擊、不會自我防禦；後者的特徵為易怒的、煩躁不安的、焦慮的、受攻擊時會加以報復。

男生較常見的欺凌型態是身體的受害，但是男生與女生均是口語欺凌的受害者。有研究認為超過 50% 的低年級孩童會受到高年級孩童的欺凌，而高年級孩童則受到同年齡孩童欺凌。

Rigby（1993）指出受害者和母親的關係較差，而女性受害者也認為對母親的感覺消極、與母親的關係較差，而且也認為家庭功能較差（洪福源，2001）。Mellor 於蘇格蘭的研究發現受害者來自於社經地位較低的家庭（Bernstein & Watson, 1997）。洪福源（2001）研究結果發現低學業成就者較中、高學業成就者更容易受到他人欺凌。

### 四、欺凌行為的成因

欺凌行爲的發生除了孩童受激怒 (provoked) 外，保持社會地位與獲得支配優勢亦是欺凌行爲的主因。且在學校爲欺凌者，在家可能爲受害者，這種循環的關係亦已經獲得證實。另外，有學者亦認爲欺凌者運用欺凌行爲的手段以達操縱受害者的目的，進而熟練精神技能 (mind skills)。另外，有學者由氣質論 (temperament) 的觀點認爲欺凌者的人格特質較衝動 (impulsive)、較具攻擊性，因此較易展現欺凌行爲，這亦爲佛洛伊德所謂死之本能 (instinct)。除此之外，若在嚴格監控的環境下，亦會助長欺凌者欺凌弱小的受害者，以建立起獲得資源的階級制度，亦即資本主義社會資源分配所必須的階級，而取得階級的方法就是欺凌。

欺凌行爲的成因有三個主要理論根基：

#### (一)力量根源 (power-based) 理論

研究顯示欺凌者對於支配、控制他人有很強的慾望，而主張這種力量根源者認爲支配、控制慾經常受到各種社會對於欺凌行爲的刻板化印象的強化，如資訊媒體對暴力的負面宣傳。除了這種支配優勢外，保持社會地位亦是孩童在學校環境中所欲獲得的酬賞 (洪福源，2001)。

#### (二)社會學習理論

透過注意、保留、再生、動機等四個階段的社會學習歷程，學生於原生家庭習得欺凌行爲，其父母親或兄姐成爲其學習的楷模，到了學校成爲欺凌者。早年在家庭受到父母親的欺凌，經由社會學習，將

這種互動的行爲模式帶到教室情境中，他又成爲另一名欺凌者，這樣的欺凌行爲循環已被用來解釋在學校爲欺凌者，並且在家庭受到欺凌的現象。

#### (三)精神技能 (mind skills) 理論

欺凌者通常較受害者擁有較高的社會智能已獲得證實，因此欺凌者被視爲能夠熟練地運用與組織其精神技巧以操縱受害者 (Ma et al., 2001)。對於受害者加以欺凌，但卻不被當成欺凌者或不被貼以欺凌者標籤，已被欺凌者視爲最大的挑戰，並能從中熟練、發展新的精神技能。

由以上的分析可知，欺凌行爲成因除了人際互動時被激怒而形成之外，人格特質、嚴格監控的環境、獲得較高的社會地位及支配優勢、楷模的學習及爲達精神技能的熟練等因素均爲欺凌行爲的成因。

## 二、欺凌行爲中巨儕、教師與成人角色

Andreou, E. (2001) 歸納許多研究結果發現，校園欺凌行爲可區分爲欺凌者、受害者、同爲欺凌者與受害者等三個團體，均與洪福源、黃德祥 (2002) 的研究分類方法相同。其中受害者又可區分爲三個團體：(一)受害——拒絕。這個團體是 Olweus (1978) 所區分的消極團體；(二)攻擊——拒絕。亦即 Olweus (1978) 區分的激怒團體；(三)受害——攻擊——拒絕。他們可能欺凌較弱小者，亦可能成爲他人的受害者，此種分類方法係 Perry et al. (1988) 以行爲取向的觀點所做的區分。其他不直接

參與欺凌行為的同儕，根據 Salmivalli (1999) 的研究顯示同儕不直接參與欺凌行為的角色可區分為旁觀者、增強者、幫助與防衛者。其中亦有研究將旁觀者加以區分為想幫忙者 (43%)，想幫忙但沒行動 (33%)，認為不關他們的事者 (24%) (引自 Hawkins et al., 2001)。就幫助與防衛者而言，則僅占 17%—19% 的學生於欺凌行為發生時會幫助受害者 (Hawkins et al., 2001; Salmivalli et al., 1996)。由以上的研究顯示，欺凌行為發生時，同儕多半於一旁觀看，但卻不知要如何幫忙，實際上幫忙的同學亦只占旁觀者的 1/5，人數極少且其方法不知是否得當，因此有必要予以教育。

旁觀點雖然覺得欺凌他人是不對的亦感覺到不安，但因怕遭受報復、或受同儕貼以打小報告、不知如何幫忙等因素，因而旁觀；增強者則於一旁助長聲勢，為潛在的欺凌者；幫助與防衛者，天性較喜打報不平，係屬路見不平而相助者，這種角色有助於防止班級或學校的欺凌行為發生，但尚需要成人的支持。

由此可知，欺凌行為的教室情境中，團體可區分為欺凌者、受害者、同為欺凌者與受害者、一般同儕 (旁觀者、增強者、幫助與防衛者)。

Glover & Gough (2000) 研究顯示 48% 學生認為若老師知道學生的欺凌行為則欺凌者會受處罰、37% 認為欺凌者會受排斥、父母親被通知到校 (36%)、被找來談話，但沒效果 (27%)、事情更糟 (17%)、什麼事也不會發生 (9%)、同學會被告知遠

離他們 (23%)、告訴老師的人會被找去約談 (7%)，其次，以對於何種情況教師較會採取行動，同學則認為老師會對暴力威脅採取行動 (93%)、對擱巴掌亦會行動者占 73%、拉扯頭髮 (59%)、推打者 (52%)。顯示同學認為教師僅對明顯身體上的欺凌採取行動，但對於心理上或間接的欺凌未能予以適時制止或任其發生，對於心理欺凌較為盛行的國中學生，尤值得加以關注。

### 參、欺凌行為的影響

個體若遭受到外在的攻擊行為，可能產生攻擊、退縮或順從等因應行為。受害者若遭受到欺凌則對於欺凌行為發生的地點會產生不安、退縮、逃避等因應情緒及行為，表現於外則形成曠課、逃學、人際疏離等。其亦可能以攻擊行為加以因應，例如：還擊或報復、攜帶武器以自衛。

研究顯示若早年於學校被認為是欺凌者，到了 30 歲時，有 25% 的個案會犯罪；而 12—15 歲被認為是欺凌者，於 24 歲時，60% 曾被逮捕過，35—40% 曾被逮捕 2—3 次 (Ma et al., 2001)。可見早年的欺凌行為若未能導正以利社會行為或良好的人際互動技巧，未來成年將形成暴力犯或罪犯的高危險群，不得不予以高度重視。

個體對外在環境的因應行為，使得個體面對欺凌行為有退縮、焦慮、恐懼、害怕的心理，個體亦有較低的自尊，且自我概念較為消極，進而產成人際疏離、人際孤立；表現於外則形成頭痛、不特定的疼痛、逃學、逃家、逃離易受欺凌的場所或

某幾堂課、對學習不再產生興趣，課業顯著退步。較嚴重者，個體為使退縮、焦慮、恐懼、害怕情形消失，則會選擇攻擊他人或攻擊自己，攻擊他人所採取較為極端的方法就是報復或移除目標使其不復存在，此類受害者就如同 Perry et al. (1988) 所區分的攻擊——拒絕型受害者、Olweus (1978) 之激怒團體；攻擊自己所採取的方法就是自殺，以傷害自己達到對欺凌者的抗議。而這些極端的個體反應，均為長年累月遭受欺凌累積的心理能量所導致，若能早期發現與防治，當可挽救更多無辜的生命，值得教育工作者深省。

欺凌行為對欺凌者與受害者的影響，除了個體本身的反應外，還包括學校的適應與學校的氣氛。洪福源、黃德祥 (2002) 的研究顯示欺凌行為、欺凌受害與學習適應、同儕關係、對學校的態度、師生關係有較高的負相關，顯示欺凌他人與受到他人的欺凌均會形成學校生活的不良適應，包括學校課業成績差、與同學或老師的關係差，對學校抱持負面的態度，且有較差的學業成就。

就一個有效能的學校而言，欺凌行為所形成的學校環境將使所有的學生感到不快樂與不安全，必須擔心自己是否為下一個欺凌的對象，因而無法專心學習，同儕關係與師生關係充滿衝突與摩擦。洪福源、黃德祥 (2002) 的研究亦顯示欺凌行為與欺凌受害等變項與凝聚、秩序、課業競爭、教師支持、摩擦、聯合等變項有高的負相關。在學校表現較多欺凌行為與受

到較多欺凌受害者傾向感受到學校學生的凝聚力較差、上課或在學校經常感到吵鬧、秩序較差、且同儕間的感情很差。由此可知，學校行為規則的明確建立與了解、教師支持、同儕與師生關係融洽等均為改進校園欺凌行為的有效方法。

參考洪福源 (2001) 欺凌者與受害者在生理與心理特徵、家庭與學校環境摘要表，茲將欺凌者與受害者之生、心理特徵、家庭環境與學校環境特徵綜整如表 1。

## 肆、欺凌行為的預防與解決策略

Cross (2001) 認為欲協助學生處理欺凌行為，進而指引其社會與情緒的發展有以下八點：一、學習欺凌行為的廣泛定義；二、了解欺凌行為的態度可以是故意的或是無意的；三、了解不同的欺凌受害方式；四、學習處理欺凌行為的策略；五、使學生具備覺察欺凌行為的實際意圖；六、使用共鳴板 (sounding boards)，藉由同學或他人的共鳴回應，可以幫助其對欺凌行為的覺察；七、自我對話：學生必須學習有關欺凌行為實際意圖之自我對話；八、與學生諮商時，創造一個流動性的諮商關係以提供支持與問題解決的機會給學生。

而 Carter & Stewin (1999) 歸納認為會影響學校暴力的因素有：

一、社會因素：性別角色、社會學習經驗、媒體暴力的描寫。

二、社區因素：缺乏社會隸屬感、貧窮與失業、學校與社區的區隔。

三、學校因素：期望、規則與訓練形

表 1 欺凌者與受害者生理、心理、家庭環境與學校環境特徵摘要表

	生理、心理	家庭環境	學校環境
欺凌者	<b>生理特徵</b> 年紀較大、男生居多、較強壯、較有活力。 <b>心理特徵</b> 具攻擊性、高支配性。 高憤怒、高衝動、高沮喪、高精神技能。 低焦慮、不快樂。	<b>父母教養方式</b> 權威且不一致、使用體罰、態度充滿敵意及拒絕。 父母社會性問題解決策略較差、父母採用「還擊」衝突解決策略。 <b>家庭環境</b> 家庭結構不完整、充滿經濟與社會問題、父母衝突、與其手足的關係較差、有手足間的欺凌現象。 <b>家庭功能</b> 對家庭有負向情感、家庭提供較少情感支持、缺乏家庭凝聚力、家庭功能較差。	<b>學校適應</b> 學校課業成績差、與同學或老師的關係差、對學校抱持負面的態度。 <b>學校氣氛</b> 同儕凝聚力較差、學校或班級環境吵鬧、秩序較差、同儕間的感情很差。 <b>同儕關係</b> 雖然會有幾個小跟班，但不受同儕歡迎。
受害者	<b>生理特徵</b> 年紀較輕、男生居多、較瘦小、低社經背景、較不具活力。 <b>心理特徵</b> 柔弱、對疼痛容忍力較差。 害怕、缺乏自信、低自尊、低自信、低自我價值感。 高沮喪、高焦慮。 感到不快樂、不安。 逃避行為（逃學、曠課）。 社會孤獨、社會技巧較差、社會逃避。	<b>父母教養方式</b> 與母親關係較差、不安全依附。 <b>家庭環境</b> 其與手足的關係較為積極、正向。 <b>家庭功能</b> 家庭功能較差、在家庭受到過度保護與依賴、感覺不能符合父母期望。	<b>學校適應</b> 學校課業成績差、與同學或老師的關係差、對學校抱持負面的態度。 <b>學校氣氛</b> 同儕凝聚力較差、學校或班級環境吵鬧、秩序較差、同儕間的感情很差。 <b>同儕關係</b> 受同儕拒絕。

式。

四、家庭因素：家庭暴力、虐待及忽視。

五、關係因素：父母、教師與學生的關係、情況決定因素、同儕團體精神。

根據以上處理方法及 Carter & Stewin 的暴力模式，筆者歸納幾點預防策略供教育工作者參考：

### 一、增進對欺凌行為的了解

欺凌者對於欺凌行為所造成的後果及其嚴重性均無所知，而其他旁觀者角色的同儕亦不知何謂欺凌行為甚或有在旁鼓動者，頓時使教室情境中的欺凌行為合法進

行，因此教師教導學生有關欺凌行為的廣泛定義、欺凌行為、受害的方式、欺凌的真正意圖為受到激怒或只為故意或好玩。教師亦應了解隱藏於欺凌行為背後認知、情感、行為的原因，俾利有效預防欺凌行為。

另外，教師亦應提供學生討論欺凌行為現象與因應方式的機會，藉由討論活動，他們對欺凌活動能有較深刻的了解，於欺凌行為發生時亦較能挺身而出，予以捍衛受害者權益。

### 二、慎於欺凌行為的徵兆

國小階段的學生，其欺凌行為較常出現身體與心理的攻擊，身體的攻擊較為明顯，可為成人發現，但國中學生的心理性欺凌行為，則隱藏於其談笑間或下課時間，較難為成人或教師發覺，因此國小學生若有身體的明顯外傷、逃學、於人際間怯懦及退縮、學業成績明顯退步、要求額外的金錢、尿床、怕黑、身心失調疾病等生活習慣突然改變，可將其視為學生遭受到欺凌行為的前兆；而國中學生則以人際間退縮及怯懦、學業成績明顯退步、逃學、要求額外金錢等為遭受欺凌行為的徵兆。

同儕間若有社會孤立現象，則教師可採用合作小組學習方式，使受害者融入團體的學習之中，但這必須由教師於一旁給多協助、支持，才不致使受排擠的同學仍舊受到孤立。

### 三、全面實施校園欺凌行為的評估工作

學校校規亦應將欺凌行為列入考慮，並善盡告知義務，使學生了解何謂欺凌行為？欺凌行為的類型有哪些？教師可於課堂上發予小紙條，並請全班同學填具班上的欺凌者與受害者，再經教師平日上下課的觀察，則欺凌者與受害者的高危險群能經由同儕提名而更精準地辨識，進而予以輔導、杜絕。

### 四、訂定明確的行為規範

學校應將欺凌行為的明確定義及型態列入校規確實執行，如此將有利於教師與

學生對欺凌行為的理解，亦使人了解學校對欺凌行為的重視，另外教師於班級情境中，可與學生共同制定欺凌行為的行為規範，透過師生共同參與訂定過程，形成同儕間的約束力，則有利於使欺凌行為同儕旁觀者協助角色的合法化，亦能有效教育學生對欺凌行為正當的處理方法。

### 五、使父母參與處理策略

通知欺凌者與受害者的父母親前來處理，有利於家庭、學校兩系統的處理與監控，並使父母親能了解欺凌行為的嚴重性，共同研擬防治計畫，經由父母與教師共同處理，學生從中習得欺凌行為係不當的人際互動方式，亦是成人所欲消除者，因此透過學校教師與家長的支持將有助於欺凌行為的矯治。

### 六、提供諮詢服務

由於欺凌行為係經由長時間的養成，較難經由短暫的課堂教學予以導正，藉由諮詢的專業歷程可以有效治療欺凌行為，因此學校必須提供相關的諮詢服務，若無法提供諮詢或諮詢等協助，則須求助於政府或民間相關專業諮詢協助。

### 伍、欺凌行為的治療策略

Roberts & Morotti (2000) 認為欺凌行為有五大處理策略：一、與欺凌者無威脅性的了解；二、積極傾聽欺凌者話語中的含意；三、給予欺凌者學習自我理解及創造改變的機會；四、給予個別注意及支持；

五、提供長期的追蹤及照顧。

### 一、與欺凌者無威脅性的了解

以溫和與理性的態度來處理欺凌行為，而不是情緒化地處理已發生的事，因此諮商員與欺凌者開放性的對話如：

(一)我理解你和阿傑(受害者)有些爭執，請你幫助我了解你們之間發生了什麼事。

(二)因為昨天你和阿傑所發生的事，訓導主任和我說要你留校察看。因此我想知道你對於你與阿傑間所發生的事有什麼看法。

(三)我注意到你和阿傑間時常發生爭執，但是我擔心如果你們的關係不趕快改善，有人會有麻煩。想想我、你、阿傑三個人可以怎樣改善情況？

以上的例句可視個案年齡及情境改變而調整語詞的用法，且三個例子均由欺凌者的觀點來看發生何事，因為孩童需要機會為其行為辯護，使其行為獲得正當性並對其行為負責。

### 二、積極傾聽欺凌者話語中的含意

有證據顯示存在於虛張聲勢與攻擊面具的背後隱藏其真正的情緒。因此有必要認真傾聽表層與深層的話語意義。欺凌者對於欺凌行為描述的準確性如何？是否努力為攻擊行為辯解？於欺凌行為發生期間是否還有其他類似行為產生？有了這些答案後，應對其表層語意所顯示的認知、情緒、行為形成歷程有所了解，亦即深層的

話語意義，這些形成歷程顯示了個人的家庭生活、父母教養方式、父母關懷程度。另外亦應了解欺凌者對疏離感、自尊、害怕、憤怒等的感覺，這些資訊亦可供未來用以治療孩童及家庭的參考。

### 三、給予欺凌者學習自我理解及創造改變的機會

欺凌者必須學習與他人互動的二個重要訊息。首先欺凌者必須理解欺凌他人作為一種與人互動的方式或因應挫折的方法是不能被接受的，他們學習許多替代行為以增進社會技巧與挫折因應技巧，如社會技巧訓練與利社會行為的學習。其次欺凌者必須學習個人界限的概念。往往欺凌者認為取得可欲之物的方法就是直接闖入他人身體界限或威嚇他人。因此欺凌者必須理解他人的身體界限是不可隨意侵犯的。並透過教師、家長與欺凌者契約的達成，形成學校、家庭環境雙面的支持，使其了解家庭與學校均有意制止這種負向行為。

### 四、給予個別注意及支持

為了改變這種偏差行為，欺凌者需要他人的支持。由於欺凌行為可能源於家庭欺凌者角色的扮演，若要開始予以導正可能較困難，因此積極成人角色的形塑，以及自尊增強方法對於從家庭習得的攻擊行為是有效的。另外對於欺凌者欲離開欺凌者團體，進而建立積極性的行為時，支持亦屬必要，因為在脫離的過程中，他們亦可能成為欺凌者團體的欺凌對象。

## 五、提供長期的追蹤與照顧

提供長期性的諮商服務，以及提供改變的支持性需求均為處理欺凌行為的核心工作。學校應支持學校心理諮商員從事欺凌行為的治療工作，包括提供適當時間及教育資源以供長期改變欺凌行為，若缺乏學校的支持，則欲接受攻擊行為改變者亦會因學校心理諮商員面臨資源困乏而受到遺棄。

## 參考文獻

- 洪福源 (2001)。國中校園欺凌行為與學校氣氛之相關因素之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪福源、黃德祥 (2002)。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究。彰化師範大學學報，2，37-84。
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21*(1), 59-67.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23*, 165-174.
- Bernstein, J. Y. & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 483-499.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Britain: Open University Press.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73-87.
- Carter, S. P. & Stewin, L. L. (1999). School violence in the Canadian context: An overview and model for intervention, *International Journal of School Violence, 21*, 267-277.
- Cross, T. L. (2001). The Many Faces of Bullies. *Gifted Child Today Magazine, 24*(4), 36-37.
- Glover, D. & Gough, G. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*(2), 141-157.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazier, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International, 13*, 5-16.
- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education: Policy & Practice, 16*(3), 247-270.
- Oliver, R. L., Young, T. A., & Lasalle, S. M. (1994). Early lessons in bullying and victimization: The help and hindrance of children's literature. *School Counselor, 42*, 137-146.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807-814.
- Roberts, W. B. & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling, 4*(2), 148-155.
- Salmivalli, C. (1999). Participant, role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15. 