

國立政治大學社會工作研究所碩士論文

指導教授：楊佩榮博士

霸凌旁觀者行為傾向影響因素探討
—以高雄市都會區國中學生為例

研究生：張育慈

中華民國一〇四年八月

國立政治大學社會工作研究所

研究生張育慈君所提之碩士學位論文

霸凌旁觀者助人行為影響因素探討—以高雄市都會區
國中學生為例

業經本委員會審議通過

論文考試委員會委員

趙紫華
甄常厚

指導教授 楊偉榮

所長 王增勇

中華民國 103 年 12 月 5 日

謝辭

在研究所學習以及論文撰寫的過程中，學習如何生產知識是我最重要的收穫，能有這樣的收穫須歸功於我的論文的指導教授—楊佩榮老師，在每一次的督導過程中，循循善誘的引導我思考，協助我統整既有文獻，整理所得研究結果，使研究可具有邏輯性的呈現，更重要—使我明白如何建構知識。口試委員—趙碧華老師在口試過程中給予相當多正向的鼓勵，以及研究上的指導建議，使我可以更加自信的呈現研究的結果；魏希聖老師細心地閱讀，並給予具體的指導，實感受益良多。因為老師們寶貴的指導建議，使研究進行更加順利。若研究結果真的能有所貢獻，必須歸功於這三位老師的指導。

在資料蒐集的過程中特別感謝立德國中紀亞文輔導老師，協助與各施測學校輔導老師聯繫，使我可以更加順利的完成施測。感謝國立中山大學附屬國光高級中學馬準彥主任、高雄市新興高中國中部林殿霞老師、高雄市七賢國中鍾佳芬老師以及高雄市光華國中林欣蓆老師的協助；感謝所有填寫本研究問卷之受試者，你們的配合與協助，是研究得以完成的最重要推手。

在研究所求學的過程中，首先需要感謝政大社工所全體師長，在實習、修課中給予的指導；同學、學長姊、學弟妹以及室友給予的支持關心，因為有你們一同學習，使求學研究的日子溫暖充實，讓我能有快樂幸福的研究所生活。最後，也是最重要的！感謝我的家人，一直以來的關心及肯定，給予我精神以及實質的幫助，讓我可以有無憂的環境專心求學，因為你們的肯定，讓我可以更加自信的向前走。

這段學習的歷程終於告一段落，但這不是我學習的終點，而是開啟人生下階段的起點，期待自己可以持續學習，並將所學運用於未來的工作中。

張育慈

中華民國一〇四年八月

摘要

霸凌事件頻繁出現在各大報章雜誌，霸凌受害者在霸凌事件中經常處於權力不均等的地位，無法主動求援。借鏡西方之成功反霸凌計畫，發現霸凌事件中旁觀者的反應對於揭露、制止霸凌有相當之重要性。本研究將霸凌旁觀者區分為保護者以及局外者，過往研究發現兩者雖同為霸凌事件之旁觀者，然其行為結果卻有截然不同的影響。保護者行為的出現，可使學生對校園安全感受提高並有助於降低霸凌發生率，局外者行為則否。本研究參考 Latané 與 Darley (1970) 提出之旁觀者決策歷程模式等助人行為理論，推論學生對霸凌的態度、個人責任感，以及同儕團體規範會影響旁觀者的行為傾向，期望透過本研究了解國中學生旁觀霸凌事件的反應傾向，以及影響旁觀者行為之個人及同儕因素。

本研究採取實證典範之調查研究方法，研究樣本包和高雄市都會區國民中學 421 位學生，並且採用描述性統計、T 檢定、單因子變異數分析以及多元迴歸等研究方法，依據受試者在「旁觀者行為」量表、霸凌「態度」量表、「個人責任感」量表以及「同儕團體規範」量表之得分進行統計分析。研究發現如下：

- 一、高雄市都會區國中學生，具有中度之保護者行為以及局外者行為傾向。
- 二、女性相較於男性較傾向出現保護者行為，對霸凌持較高的反對態度，且對「朋友」具有較高之個人責任感。
- 三、學生對「同學」之「個人責任感」受到「年級」所影響，「七年級」學生對於同學之個人責任感高於「八、九年級」學生。
- 四、學生對於「同學」之「個人責任感」以及「同儕團體規範」可以預測「保護者行為傾向」以及「局外者行為傾向」。

最後，依據本研究的結果提出實務建議與未來研究方向。

關鍵詞：霸凌、旁觀者、保護者、局外者、態度、個人責任、同儕團體規範

ABSTRACT

Bullying is frequently reported in major newspapers and magazines. Bullying victims are usually in a disadvantaged position making them unable to call for help on their own. Successful anti-bullying programs in the west have found that bystanders hold an important role in the disclosure or cessation of bullying incidents. This study classified bystanders into defenders and outsiders. Although both are bystanders, defenders could increase a sense of security on campus and reduce the incidence of bullying. Outsiders, on the other hand, could not achieve such effect. Using Latané & Darley's decision-tree model of bystander intervention, this study hypothesized that personal attitude and responsibility and peer group norm toward bullying would affect bystander behavior in the incidence of bullying. This study aimed to understand the way Taiwanese junior high students responded to bullying and factors that might affect bystander behavior.

Using survey research method, data were collected from 421 junior high school students in Kaohsiung Metropolitan Area as samples using questionnaires, including bystander behavior scale, bullying attitude scale, personal responsibility scale, and peer group norms scale. Statistical methods, such as descriptive statistics, t-tests, one way ANOVAs, and multiple regressions, were used, and the results are reported in the following:

1. Junior high school students in Kaohsiung Metropolitan Area had above average scores in their behavioral tendency as defenders or outsiders in incidence of bullying.
2. Female tended to have more defender behavior than male did. Also, female tended to oppose bullying more strongly and showed more sense of personal responsibility if "a friend" was bullied.
3. "Seventh graders" showed stronger sense of personal responsibility than 8th and 9th

graders.

4. The sense of personal responsibility if “a classmate” was bullied and peer group norm (peers tended to aid the victims) both predicted behavioral tendency as defenders and outsider.

Implications and future directions were discussed.

Keywords: Bully, bystanders, defenders, outsiders, attitude, personal responsibility, peer group norm.



目錄

第一章 緒論

第一節 研究背景與研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	7

第二章 文獻探討

第一節 霸凌行為基本概念.....	8
第二節 旁觀者助人行為決策模式.....	19
第三節 霸凌旁觀者行為傾向探討.....	29

第三章 研究方法

第一節 研究架構.....	46
第二節 研究假設.....	48
第三節 研究對象與抽樣方法.....	50
第四節 研究程序.....	54
第五節 研究工具.....	56
第六節 資料處理與分析.....	67
第七節 研究倫理.....	68

第四章 研究結果

第一節 描述性分析.....	70
第二節 個人屬性變項與各變項之差異分析.....	73
第三節 態度、個人責任感及同儕團體規範與旁觀者行為傾向之相關分析.....	83
第四節 自變項與旁觀者行為傾向之迴歸分析.....	88

第五章 結論與建議

第一節 研究結果討論.....	92
第二節 結論與建議.....	107

參考書目

一、 中文部分.....	117
二、 英文部分.....	120

附件目次

附錄一 正式施測問卷.....	125
附錄二 PQR (Participant Role Questionnaire) 原始量表題項.....	132
附錄三 旁觀者行為影響因素原始量表題項.....	135
附錄四 研究邀請及施測說明書.....	137

表目次

表 2-3-1 旁觀者不願意介入校園霸凌之因素.....	32
表 3-3-1 高雄市都會區國民中學各年級學生數.....	50
表 3-3-2 抽樣行政區國民中學學生人數比例及抽樣學校.....	52
表 3-3-3 高雄市國中學生背景資料統計表.....	53
表 3-3-4 樣本「性別」「年級」人數比例.....	53
表 4-1-1 研究變項之描述性統計分析表.....	72
表 4-2-1 「性別」對「旁觀者行為傾向」之差異分析.....	74
表 4-2-2 「性別」對霸凌「態度」之差異分析.....	75
表 4-2-3 「性別」對「個人責任感」之差異分析.....	76
表 4-2-4 「性別」對「同儕團體規範」之差異分析表.....	77
表 4-2-5 「年級」對「旁觀者行為傾向」之差異分析.....	78

表 4-2-6 「年級」對「霸凌態度」之差異分析.....	79
表 4-2-7 「年級」對「個人責任感」之「差異分析.....	81
表 4-2-8 「年級」對「同儕團體規範」之差異分析.....	82
表 4-3-1 變項間之相關分析.....	86
表 4-4-1 「霸凌態度」、「個人責任感」及「同儕團體規範」對「保護者行為傾向」之迴歸分析.....	89
表 4-4-2 「霸凌態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」對「局外者行為傾向」之迴歸分析.....	91

圖目次

圖 2-1-1 攻擊行為、暴力行為及霸凌行為概念關係圖.....	9
圖 2-2-1 幫助行為、利社會行為及利他行為概念關係圖.....	20
圖 2-2-2 Piliavin 與 Piliavin 危急情境助人決定的模式.....	24
圖 3-1-1 研究架構圖.....	46

第一章 緒論

校園生活是許多人懷念的日子，學生時代被視為最單純、精彩與快樂的時光，然而，對於某些人而言，學校生活卻有著截然不同的經驗。

研究者曾經訪問一位國中遭遇霸凌而輟學的成年男性，其國中時期曾遭遇同儕肢體以及言語的攻擊、嘲諷，讓他承受許多身體以及心理上的傷害；然而，其自述：「真正讓我感到痛苦、難過的其實是班上其他同學的反應，他們因為害怕那些人（霸凌者），而逐漸遠離我，不再與我說話」。最後，他不再願意上學，終日流連網咖……。另一位研究者曾經接觸的國中少女，在團體討論中自述被班上同學排擠、嘲笑，這讓她感覺難堪與痛苦，由於不知道如何面對，因此透過自我傷害的方式，期望獲得他人的關心。

研究者在短短半年的實習過程中，從接觸的青少年口中，不時聽到不同的霸凌經驗，青少年學生可能非如成人所想像，生活在充滿歡笑且單純的校園中；因為如同黑影般的「霸凌」伴隨在校園之中，遮蔽了屬於他們的青春陽光。這些霸凌行為，尤其像排擠、孤立等社會排除手段的霸凌行為，沒有具體的傷痕，學校老師或家長較不易察覺，然而卻可能對受霸凌者產生莫大的心理傷害。

這樣的實習經驗，使我感受到霸凌行為在青少年階段的普遍性，以及對於青少年產生的重大影響，也開起我探詢霸凌議題的大門。

第一節 研究背景與研究動機

壹、研究背景

民國 99 年 12 月，桃園縣八德國中女性學生遭遇霸凌的事件，引起台灣社會一陣軒然大波，新聞媒體肆虐的報導，使得霸凌議題倍受關注，校園安全議題儼然成為學生、家長及老師關注的焦點。教育部與各級學校亦推動各項反霸凌計畫，希望減低霸凌行為的發生率，避免再有學童受到傷害。事實上，霸凌

議題在世界各地早已被受關注，校園霸凌的相關研究，最早始於挪威學者 Olweus 的長期研究，Olewus 於 1970 年代發表他對霸凌的研究後，世界各國亦陸續開始重視、探討霸凌行為和其延伸議題（劉國兆、鐘明倫，2013），期待能降低霸凌對青少年所造成的衝擊。

一、霸凌行為日益頻繁

校園霸凌在各國有相當程度的發生率（Olweus，1991），北歐的研究發現，約有 7% 的學生有霸凌行為。而 Nansel 等（2001）則發現，在美國有 7.4% 的學生曾有霸凌行為，且約有高達 39.09% 的學生受害。另外，Li（2006）針對加拿大 177 位 7 年級的學生進行研究，發現有將近 54% 的學生為霸凌兼受害者。霸凌行為在青少年人際互動中頻繁的運作，在臺灣也有逐漸增加的趨勢。黃德祥與魏麗敏（2002）研究臺灣中部國中學生，發現 20% 的學生曾為霸凌者，而受害者也高達 22.5%。另外，兒童福利聯盟文教基金會（以下簡稱兒福聯盟）在 2007 年針對臺北、臺中、高雄以及花蓮等四地之中小學進行抽樣，發現有 29.3% 之學童，自述曾經遭遇霸凌，除此之外，有高達 58.2% 之學生認為學校是一個不安全的地方。校園受害者的比例，已從 2007 年的 9.9% 上升到 2011 年的 16.1%（兒福聯盟，2011）。由以上數據可知，校園霸凌事件在國小、國中，學童間頻繁出現，且持續增加。

二、霸凌行為重複出現

魏希聖等（2007）針對台北市國一學生調查發現，大約 31% 的學生在 3 個月內經驗至少 1 次霸凌。而在 2011 年兒福聯盟發表的「台灣校園霸凌現象調查報告」發現，有 18.8% 的國小、國中學生，近兩個月內，每月被同學霸凌二至三次以上，並且有 10.7% 的學生坦承，最近兩個月內有欺負、嘲笑或打同學的行為。霸凌行為並非突發性的意外事件，而是持續且重複的發生於某些特定學生身上。

三、霸凌行為的負向影響

Olweus (1993) 將霸凌 (bully) 界定為「當一個學生重複且長期地暴露在受害的環境中，承受一位或多位同儕所施加的負向活動」。而范慧瑩 (2009) 認為霸凌行為除了包含身心力量上的不均等之外，亦包含社會權力的運用，由於力量不均等的互動結果，使得受害者遭受身心的痛苦。由此定義可知，霸凌受害之學童，長期處於負向的校園環境中，面對同儕間社會地位、權力不均等負向壓力，導致學童除承受身體傷害外，仍須面對心理、情緒之壓力。研究發現，遭遇霸凌與情緒問題、憂鬱、孤獨、焦慮以及低自尊有所關聯。霸凌行為對受害者的影響是長期的，除了可能造成心理上的傷害外，亦可能使學生的學習遭受阻礙，影響其潛能的發展 (引自魏希聖等，2007)。

兒福聯盟 (2011) 調查研究發現，最頻繁可見的霸凌類型為「排擠不討喜的同學」意即所謂的「關係」霸凌，約佔七成之多；其次為「言語上的攻擊」，包括嘲笑、取難聽的綽號等等，約佔六成之多。在青少年時期，人們開始關切、探尋自我，他們探索自己的信仰、價值觀、思想與自我態度，同時也變得十分關注別人對自己的觀點，同儕友誼關係成為生活的中心以及看待自己的標準 (陳億貞，2006)。而這群所謂「不討喜的同學」在青少年發展過程中，無法獲得同儕的支持與認同，對其身心發展以及自我認同的形塑可能產生重大影響。

四、受害者求助的困境

高雄市教育局 2008 年針對高雄市地區共 6162 位國中學生的校園安全生活進行問卷統計，發現在學校曾遭校園霸凌的學童有 1718 人，佔 28%，在受霸凌的學生中，言語霸凌佔 20.3%、肢體霸凌佔 4.8%、網路霸凌佔 2.8%，然而當年高雄市國中校園暴力通報案僅有 7 件 (王淑芬，2009)。雖然 2011 年的通報案上升至 34 件 (高雄市教育局，2011)，但與研究數據相比，仍相差甚遠，由此可知霸凌事件具有相當高的隱匿性，受害者在霸凌情境中難以求助。由於霸凌

行為經常具有「隱匿性」以及「受害者無力還擊」的特性（魏麗敏、陳明珠、蕭佳華，2013），再加上不安全的校園環境，以及非對等的同儕關係，受害學童因為害怕遭受報復，故經常、持續處於受欺凌的環境中，隱忍而無法求助，因而持續陷於受霸凌的傷害之中，如同兒福聯盟（2004）調查中發現，自己為受霸凌者時，學童最常採取忍耐及討好（41.9%）的因應方式，而不主動向他人尋求協助，如此，不但使得受霸凌學童無法脫離受霸環境，甚至可能隱匿、增強霸凌行為，使校園安全受到威脅，霸凌事件黑數增加。

在校園霸凌事件日益增加的現在，臺灣校園霸凌問題，需要發展出有效的預防、發現以及處理之方法，否則霸凌問題將成為我國校園安全的一大隱憂。在研究者覺察到受霸凌者求助的困境後，嘗試跳脫霸凌者與被霸凌者的雙元角色，轉而思考間接參與霸凌事件之其他學生，對於防止霸凌行為的影響性。

貳、研究動機—旁觀者的力量

在霸凌事件當中，多數的學生沒有直接參與其中，成為霸凌者或被霸凌者，而是間接的從旁觀看霸凌的發生（Craig et al., 2000）。Nishina 和 Juvonen（2005）研究發現，85%的青少年曾經成為霸凌事件中的旁觀者，他們其實正是改變霸凌現狀的重要力量。

一、成功反霸凌計畫之借鏡

在西元 2007 年，加拿大兩位就讀 Central Kings Rural High School 的 12 年級學生 David Shepherd 以及 Travis Price，目睹一位九年級的男同學，由於穿著粉紅色上衣到校而遭羞辱，爾後他們便去附近的商店購買五十件粉紅上衣並讓朋友們穿上，以此向霸凌者表示抗議；隔日，數百位學生自備粉紅色衣物共同響應，校園儼然成為一片粉紅花園，並且使霸凌行為得以消滅。這項活動被美國 CBC 新聞所報導，且在 2008 年 2 月 27 日，加拿大不列顛哥倫比亞省省長 Gordon Campbell 宣布該日為省紀念日，之後，加拿大每年二月的最後一個星期三，被

稱為「反霸凌日」，參與的學生於當日穿上粉紅色上衣，響應「反霸凌」的理念以及態度，因此也被稱為「粉紅 T 恤日」(pink shirt day)，此活動也陸續被推廣至加拿大以外其他 25 個國家（教育部，2011）。

在校園中，同儕是最接近彼此生活的人們，也是最容易參與、發現霸凌事件的人物，這群並非霸凌者亦非受害者的旁觀者，對於霸凌事件的擴大或削減具有重要的影響力，粉紅 T 恤日即充分展現出旁觀者在霸凌情境中的重要力量。另外，在芬蘭的一項相當成功的反霸凌計畫，也有著相類似的概念。芬蘭 KiVa 反霸凌計畫，改變以往反霸凌計畫著眼於對霸凌者或受害者的輔導，轉而聚焦於旁觀者的力量，研究此項計畫的研究代表 Christina Salmivalli 認為「霸凌旁觀者 (bystanders) 目擊霸凌時的行動，在阻攔霸凌或維持現況有重要的影響力」(Salmivalli, 1996)。

2006 年芬蘭教育部委託 Turku 大學開發 KiVa 反霸凌防治計畫，研發後在部分學校驗證防治效果後，便在芬蘭全國實施 (Finnish Ministry of Education and Culture, 2012)。KiVa 為芬蘭文反霸凌的意思，此計畫重視整體學校氣氛，並將反霸凌焦點著重於旁觀者行為模式，以及改變「霸凌旁觀者」的態度。研究數據顯示，在 2009 年第一學期開始實施 KiVa 反霸凌計畫的一千所學校，無論是受害者或是霸凌者人數皆有顯著的減少 (Kärnä, et al., 2011)。KiVa 的反霸凌方案，也在 2009 年贏得歐洲預防犯罪防治獎，獲得歐洲各國肯定。從芬蘭 KiVa 反霸凌計畫的成功經驗，可以看出旁觀者在霸凌事件中所扮演角色的重要性。

二、台灣霸凌旁觀者相關研究

有關霸凌/被霸凌者的研究，西方學者已從關注、分析個人特質擴展到社會脈絡的討論。觀察目前國內霸凌相關文獻，仍相當強調「霸凌者」以及「受害者」個人特質之討論，較少談論霸凌旁觀者在預防霸凌方案中所扮演的重要角色，故我國教育單位防治霸凌的方針亦以個人層面為制定基礎，如同高雄市防

治校園霸凌報告所呈現出之霸凌防治計畫，著重於宣導師生以及家長，如何避免學生成為霸凌受害者，以及擬定校園霸凌三級預防之輔導方案（高雄市教育局，2011），甚少有對於旁觀者之討論。

一些研究支持，霸凌行為的脈絡可能影響學生如何評價霸凌者及被霸凌者（Pellegrini & Long, 2002），而社會因素，例如：學生所遵循的同儕規範和社會認同，也可能是同儕間團體衝突和霸凌行為發生的原因（Gini, 2006）。洪福源（2003）研究指出霸凌行為發生時，多數同儕在一旁觀看，而不知應該如何幫忙，實際上幫忙的同學只佔旁觀者人數的五分之一，人數極少且方法也未必妥適。兒福聯盟（2004）調查也有相同的發現，會主動協助或對受霸凌同儕提供安慰的同學僅佔 7.2%。然而，兒福聯盟（2011）調查發現多數學童（74.5%）看到霸凌事件是知道應該向成人尋求協助，但近兩成（18.1%）的學童認為「班上同學看到有人被欺負，也不會阻止」；進一步探詢不主動告知師長的原因，逾半數學童表示是「怕同學報復」（54.2%）；其次有近三成（28.7%）的學童認為「說了也沒有用」；最後 17%認為「不重要且事不關己」。

關於霸凌旁觀者影響力的討論在西方國家雖已有許多資料，然而，考量東西方文化差異，西方研究不一定可以代表臺灣霸凌的概況，當前臺灣在霸凌旁觀者相關之研究資料仍相當匱乏，故本研究欲以旁觀者為討論之主體，探究臺灣霸凌旁觀者之助人行為。綜上關於台灣旁觀者行為之研究，霸凌事件旁觀者不願意協助的原因包含：（1）對霸凌事件抱持消極的態度，認為霸凌行為並非緊急重要之事情；（2）對霸凌事件本身缺乏介入的自我責任感，認為事不關己；（3）經驗到同儕團體的壓力，擔心得罪霸凌者，成為下一個受害者。因此，本研究欲針對學生對霸凌事件的態度、個人責任感、青少年同儕團體規範為旁觀者助人行為的探討內容，試圖了解影響旁觀者行為的相關因素。

第二節 研究目的

上述關於高雄市霸凌發生率與實際通報人數之差距，足見霸凌事件之隱匿性，由於旁觀霸凌事件之同儕乃為發現、終止霸凌行為之關鍵角色，惟當前教育實務的因應方針較少將此部分納入反霸凌之方案討論中，為使實務工作者能有效預防霸凌之發生，增加對於旁觀者行為因素之瞭解，本研究以高雄市都會區國中學生為對象，探討學生旁觀霸凌事件之助人行為反應，及其個人、同儕因素對旁觀者行為之影響。期待透過本研究，增加對於旁觀者行為因素之瞭解，提供後續研究者以及相關實務工作人員，反霸凌方案設計之參考，積極促進霸凌旁觀者保護受害者之行為。具體研究目的如下：

- 一、探討高雄市都會區國中學生旁觀霸凌事件之行為傾向。
- 二、探討不同性別和年級之高雄市都會區國中學生，其旁觀者行為傾向、對霸凌之態度、個人責任感以及同儕團體規範之差異情形。
- 三、探討高雄市都會區國中學生對霸凌之態度、個人責任感、同儕團體規範，與旁觀者行為傾向間之關係。
- 四、依據具體之研究發現，提供學校老師或相關實務工作者工作的方向，並作為未來學術研究者之參考。

第二章 文獻探討

本章節主要係探討過往關於校園霸凌、旁觀者助人行為以及霸凌旁觀者行為因素之研究，本章共分為三節，第一節首先探討關於霸凌行為的相關概念，了解霸凌之特性、類型、參與角色，以及旁觀者在霸凌事件中之重要性；第二節以助人決策模型為理論基礎，將理論與實證相結合，並延伸出第三節之旁觀者行為影響因素，說明與旁觀者助人行為相關之因素及實證研究。

第一節 霸凌行為基本概念

壹、霸凌行為之特性及意涵

一、霸凌行為之特性

霸凌的概念容易與「攻擊行為」以及「暴力行為」產生混淆，尤其當攻擊行為發生在校園時，經常被誤認為霸凌事件，然而此三種概念在本質意義上實有所別，為避免擴大校園霸凌之發生率，應先釐清三者間之差異，掌握校園霸凌之獨特性、動態性以及複雜性。Olweus（1999）認為攻擊行為包含霸凌行為以及暴力行為，暴力行為乃針對肢體力上之攻擊行為，而霸凌行為則包含言語、關係以及其他形式的攻擊，因此，暴力行為與霸凌行為重疊之處即在於肢體上之攻擊和力量上的運用，參照圖 2-1-1。

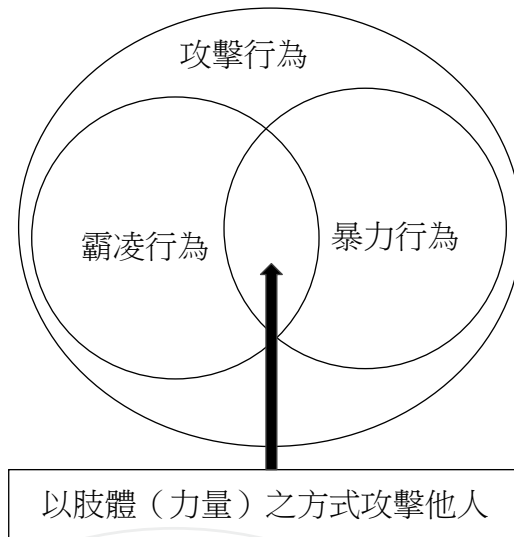


圖 2-1-1 攻擊行為、暴力行為及霸凌行為概念關係圖

資料來源：Olweus, D. (1999), p.13.

Olweus (1999) 指出，霸凌行為的特性在於，經常重複的發生，霸凌事件的參與者通常為同儕團體內的成員，且受害者經常是特定對象；此外，霸凌者出現霸凌行為時，經常是無緣由且不牽涉情緒憤怒反應，屬於霸凌者自發性的行為；最後，Olweus 認為在霸凌情境下，加害者與受害者雙方存在不對等的權力關係，而霸凌者加害的目的為了獲得及掌握權力。因此，霸凌行為與一般攻擊行為和暴力行為具有本質上之差異，不可將其混為一談。

二、霸凌行為之意涵

Olweus (1993) 認為霸凌係指一個學生重複且長期地暴露在受害的環境中，承受一位或多位同儕所施加的負向行動，此負向行動係指某人蓄意地、有企圖地打擊、傷害受害者，使他人感覺不舒服的行為。Nansel 等 (2001) 對於霸凌也有相似的解釋，同樣認為霸凌行為是蓄意且不斷重複發生的行為；除此之外，Nansel 提出另一項關於霸凌的特徵，其認為霸凌者與受霸凌者雙方存在權力不對等的情形，包含肢體、語言或心理上的不平等，且通常較優勢的個人或團體會傷害較弱勢的一方。此外，Olweus (1993) 認為取笑和霸凌的區分應視情況而定，日常校

園生活中有許多友善、玩樂性質的取笑，這在本質上並非霸凌；反之，具攻擊性質的重複取笑，縱使受害者有明確的反對意向，該行為仍然持續，此種重複取笑即可稱為霸凌。至於霸凌中所謂的攻擊行為，除了肢體上的打、碰撞等等之外，還包含口語上以及心理上的傷害，例如：取綽號、威脅恐嚇、散播謠言或排擠等等（Nansel et al., 2001）。

相較於上述兩位學者的定義，Coloros（2003）對霸凌則有較不相同的界定。Coloros 強調霸凌行為的核心機制是鄙視（contempt），霸凌行為不是因為個體被攻擊而產生的憤怒反應，而是涉及對另一個體的鄙視與貶抑。此種貶抑包含三種特性：（1）以贏得權力感為目的，認為自身有特權控制、支配另一個體。（2）對差異性缺乏容忍度，認為差異就是低人一等或不值得尊重。（3）認為自身有權排除異己。由於個體乃基於對他方的貶抑，透過重複性攻擊行為，以獲得權力地位，因此，霸凌發生當下，霸凌者係處於非憤怒的情況之下，故意對於不會報復的弱勢受害者，所施以傷害生理或心理的攻擊行為（洪福源，2003）。

至於我國關於霸凌之定義，吳清山、林天佑（2007）在「教育 e 辭書」中指出，校園霸凌（school bully）一詞，又稱校園欺凌，亦稱校園欺侮，係指一個學生長期重複地被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象，成為受凌學生，導致其身心受到痛苦的情形。我國教育部（2011）參考挪威學者 Olweus 對霸凌之定義，將校園霸凌要件定義為：（1）具有欺侮行為；（2）具有故意傷害的意圖；（3）造成生理或心理的傷害；（4）雙方勢力（地位）不對等；（5）其他經學校防制校園霸凌因應小組確認者。此版本之定義未將「重複、持續性」納入校園霸凌要件之中，換言之，只要學生間發生欺侮行為，即可能構成霸凌之要件，此定義恐使霸凌行為與突發性的攻擊行為、暴力行為或青少年偏差行為難以清楚劃分。教育部（2012）重新定義認為相同或不同學校學生間，於校園內、外所發生之霸凌行為，即屬校園霸凌。而「霸凌」係指個人或集體「持續」以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人進行貶抑、排擠、欺

負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。「持續性」的行為特性於此被包含於教育基本法對霸凌的界定中。

綜上所述，可以發現國內外學者對於「霸凌」定義的解釋差異不大，一般而言，係指同儕間肢體、言語或心理等各方面權力上的不平等，強勢之一方（霸凌者）對較弱勢之一方（受害者）長期且重複以肢體、言語或排擠之方式，對其造成生理、心理或人際上的影響與傷害。且霸凌者的目的並非僅在傷害受害者之身體或心理，亦有可能為欲獲取較高的地位及支配權力，因此，霸凌行為不侷限於肢體暴力，凡舉辱罵、歧視、侵犯、偷竊以及勒索等會使被霸凌者感到心神不寧、痛苦或悲傷的行為皆屬於霸凌行為的範圍之中。本研究採用國際上通用之定義，將校園霸凌定義為：（1）故意性的欺負行為；（2）行為持續且反覆不斷；（3）雙方權力、地位不均等；（4）造成他人生理或心理上的痛苦。

貳、校園霸凌的類型

校園霸凌行為不同於一般的暴力行為，不僅包含身體上的攻擊行為，亦可能是負向言語的攻擊行為，或是其他任何之方式。霸凌行為包含各種樣態，且各個霸凌類型間經常同時、重複的出現，影響學生的身心發展（邱靖惠、蕭慧琳，2009）。

依據不同的界定，霸凌的類型可以有不同的分類，Rigby（1996）將霸凌以「手段」及「方式」兩種向度進行分類。若以「手段」進行分類，霸凌行為可分為「直接霸凌」以及「間接霸凌」；若以霸凌的「方式」區分，則可分為「肢體」、「口語」及「非口語」霸凌，將此兩種向度結合，可歸納出六類霸凌類型：

（一）直接肢體霸凌：

包含毆打、踢、推、吐口水、拿東西砸等行為，也就是多數學者說稱的肢體霸凌（吳清山、林天佑，2007；林萬億，2012；劉國兆、鐘明倫，2013；Olweus 1993，

1999)。

(二) 直接口語霸凌：

包含嘲笑、言語的辱罵或取綽號等行為，此類行為類似於一般所稱之言語霸凌(吳清山、林天佑，2007; 林萬億，2012; 劉國兆、鐘明倫，2013; Olweus1993, 1999)。

(三) 直接非口語霸凌：

以威脅、淫穢的手勢或網路攻擊等方式之行為造成受害者之心理恐懼或傷害，此類霸凌亦包含 Olweus (1993, 1999) 所提及的毀損物品，或網路欺凌(林萬億，2012)。

(四) 間接肢體霸凌：

霸凌者並無直接傷害受害者，但仍使受害者之身理造成傷害，例如教唆他人攻擊他人之行為。

(五) 間接口語霸凌：

霸凌者並無當面嘲笑或辱罵霸凌者，而是透過散播惡意謠言或促使他人辱罵受害者等方式，造成受害者心理之傷害。

(六) 間接非口語霸凌：

拿走或藏匿他人物品、刻意將某人排除在團體外等方式傷害受害者，此類型之霸凌包含其他學者所述之「關係霸凌」(吳清山、林天佑，2007; 林萬億，2012; 劉國兆、鐘明倫，2013; Olweus1993, 1999)。

除了上述六類霸凌類型之外，若將霸凌行為發生的原因或動機加入進行分類，則可再區分出「種族霸凌」、「性別霸凌」、「同志霸凌」以及「反擊型霸凌」等(吳清山、林天佑，2007; 林萬億，2012; 劉國兆、鐘明倫，2013; Olweus, 1993, 1999)。

研究者綜合各學者之分類，將霸凌行為的方式區分為下列五類：

(一) 肢體（身體）霸凌：

包含身體傷害、踢、打、撞、推擠、偷竊、搶奪財物、惡作劇以及攻擊同儕等行為。此型態為臨床實務中較容易辨認，也是工作者較常關注的霸凌樣態（邱靖惠、蕭慧琳，2009）。

(二) 言語霸凌：

係指運用語言的方式威脅、傷害他人，例如：取難聽的綽號、用髒話罵人、嘲笑他人外貌，以及逼問他人不想說的話等等。此類型之霸凌行為在校園中較常出現，且較不容易發現，是女性學生間常出現的霸凌樣態（劉國兆、鐘明倫，2013）。

(三) 關係（情緒）霸凌：

關係霸凌主要是以操控人際關係的方式，將同儕排擠、孤立於團體之外。其手段包括有條件的友誼、散播不實謠言，或透過說服同儕排擠某人，藉此切斷其社會連結（邱靖惠、蕭慧琳，2009）。

(四) 性霸凌：

係指以「性」有關的言語、身體特徵做為嘲諷的標的，或以不雅之圖片、與性有關的動作、言語騷擾他人之身體人格，或是強迫他人從事與性有關之行為等等。例如：阿魯巴、嘲笑他人為娘娘腔等。

(五) 網路霸凌：

將上述的霸凌行為透過電子通訊科技加以進行，例如：透過 facebook 散佈不實言論、圖片或者寄送恐嚇信件等等。當前網路為時下年輕人重要人際網絡的一環，此方式使霸凌行為不受時間、地點限制，持續影響受害者之心理，對

於受害者的影響不小於直接、當面的霸凌行為，且其時間、範圍甚至更為廣闊深遠。

參、校園霸凌事件的參與者

霸凌行為的參與角色非固定不變，角色的改變與霸凌事件之環境脈絡有所關聯（鄭維瑄，2011）。Olweus（1993）將霸凌事件的參與角色分為四類，包括（1）霸凌者（bullies）：通常是指發動霸凌事件的主要人物；（2）受凌者（victim）：為霸凌行為的主要攻擊的對象，因為霸凌事件遭受身體、心理上傷害者；（3）同為霸凌／受凌者（bully/victim）：兼具前述兩種角色者；（4）未涉入者：非霸凌者亦非受害者。而 Salmivalli 等（1996, 1999）透過青少年同儕間的命名，確定了學生在霸凌過程中的參與角色，將未涉入霸凌者的角色再細分為三類：（1）促進霸凌者或跟隨霸凌者（followers）：促進霸凌者在目睹霸凌後，會支持霸凌者的行為，協助以及增強霸凌行為；（2）保護者（defender）：保護者目睹霸凌行為後，則會介入制止霸凌行為，或提供受害者情緒支持，和受害者站在同一陣線，試圖保護、幫助以及安慰他們；（3）局外者（outsider）：局外者則是保持中立不願介入霸凌事件，或者忽視霸凌行為的發生，離開霸凌情境。吳明隆、陳明珠（2012）係將霸凌行為視為動態的系統現象，並以角色參與的積極或消極層次區分霸凌角色，其與 Salmivalli 等人之分類方式相似。本研究綜合上述分類，並以 Salmivalli 等（1996）之分類模式為基礎，將霸凌事件之參與角色區分為以下六類：

- （一）主動霸凌者（bully）：為主要發動霸凌行為之人，或者是霸凌行為之策畫者。
- （二）煽動霸凌者（rein-forcer）：於霸凌現場叫囂、助長、鼓譟、煽動霸凌者的情緒，使霸凌事件高漲，但幾乎從不直接欺負受害者之人。
- （三）協助霸凌者（assistant）：扮演協助霸凌者進行霸凌之角色，多與霸凌者的關係良好，會聽令於主動霸凌者，但不會主動發起霸凌行為。
- （四）保護者（defender）：指在霸凌現場主動制止霸凌行為，或向師長求救，

期待能阻止霸凌事件之人，即吳明隆、陳明珠（2012）所述之積極的旁觀者。

（五）局外者（outsider）：霸凌行為發生之當下，視而不見，或即刻閃躲之人。

局外者被認定為經常觀看到霸凌事件，但否認霸凌的發生，且保持靜默，避免圍觀或不正視霸凌事情之人，他們有時候也被認為是典型的消極旁觀者（passive bystanders）（Cowie, 2000）。

（六）受害者（victim）：指因為霸凌行為受到身心理傷害之學生。

由前述討論可知，當前學者通常將霸凌事件的參與角色區分為霸凌者、受霸凌者以及旁觀者，而依照旁觀者在霸凌事件中的行為反應又可再區分為煽動霸凌者（reinforcer）、保護者（defender）以及局外者（outsider）。「霸凌者」、「協助霸凌者」，以及在旁叫囂、吆喝的「煽動霸凌者」，可稱為廣義之霸凌者（pro-bullies）；惟煽動霸凌者實質上並無直接參與或協助霸凌的行為，因此，學者亦將「煽動霸凌者」和「保護者」以及消極在旁觀看的「局外者」統稱為廣義之旁觀者（陳利銘，2013）。

針對新北市國中學生之研究發現，有 26% 的學生看到同學發生霸凌事件，會視而不見；慶幸仍有 52.9% 的學生，面對霸凌事件時會將其所見情形報告師長（黃易進，2011），此兩類學生，為霸凌事件中人數最多之群體。本研究欲探討霸凌情境中可能影響「旁觀者」助人行為之因素，故排除廣義之霸凌者（霸凌者、協助者及煽動霸凌者）以及受霸凌者，僅針對「保護者」以及「局外者」納入研究；因此，本研究所界定之旁觀者角色為：「保護者（defender）」，以及「局外者（outsider）」或稱消極旁觀者（passive bystanders）。期望探討霸凌事件中，影響該二類旁觀者行為傾向之因素。

肆、霸凌行為之人際互動性

近十年來，多數學者開始認同霸凌行為是「霸凌者」、「被霸凌者」以及「旁

觀者」三方 (triadic) 之互動關係所生之現象 (Coloroso, 2003; Sullivan, 2004)；換言之，霸凌事件的發生，是同儕人際互動過程演變的結果，非僅存在於霸凌者與受害者之間，因此，學者逐漸看重旁觀者對霸凌行為的影響。例如：Gini (2006) 認為霸凌事件的探究，不可僅關注霸凌者與被霸凌者間的對立衝突，應該納入其他社會脈絡下的因素進行討論。換言之，霸凌行為並非僅為霸凌者與受害者間的對立關係，而是同儕團體、學校環境、家庭以及社區間相互影響、削弱以及增強的結果。霸凌行為的出現是複雜且具人際社會脈絡性 (鄭維瑄, 2011) 受害者、霸凌者以及旁觀者間的人際動力，實為影響旁觀者在霸凌事件中，行為回應的相關因素 (Lodge & Frydenberg, 2005)。

一、霸凌對旁觀者之影響

O'Connell, Pepler & Craig (1999) 研究發現，83%的學生認為霸凌行為使他們感到不舒服，且大多數學生對於同儕間的言語傷害行為感到反感、生氣，尤其女性特別容易感到難過、沮喪以及生氣。旁觀者對於自身無法挺身協助受害者之行為，可能產生內在衝突，並為此產生內疚、生氣、困惑以及不知道應該如何是好的困擾 (Lodge & Frydenberg, 2005)。由此可知，校園霸凌行為並非僅造成受害者之傷害，其所造成的影響可能擴及其他學生，甚至是整個校園環境的氣氛。

二、霸凌行為與學校師生之動態關係

O'Connell 等 (1999) 發現，顯少有學生或老師會介入霸凌，僅 4%的學生以及 11%的老師有干預霸凌之行為。在老師和學生介入比例如此低的狀況下，霸凌者不會感受到其行為的嚴重性及不適性，但其能從其中獲得掌控權利及他人的快感，如此將增強霸凌者的行為動機。以旁觀者之立場而言，霸凌行為沒有負向的後果，而協助霸凌卻可以保護自己免除遭遇霸凌之風險，甚至可以因此分享霸凌者之權力以及地位，如此可能增強旁觀者選擇配合霸凌者之行為。從社會學習的角度思考，當某一行為產生正向結果時，人們可能會效仿此行為模式，換言之，

當霸凌行為的結果利多於弊時，旁觀者可能透過社會學習、模仿霸凌行為，進而導致校園霸凌行為擴大（O'Connell et al., 1999）。

三、霸凌旁觀者行為之影響

（一）旁觀者行為對校園安全感的影響

即便本身並非受害者，學生亦可能因為知悉霸凌事件而感到威脅，此威脅的感受程度與旁觀者對霸凌的回應有關，當旁觀者選擇介入的人數較高時，學生亦有較高的校園安全感受；反之，當旁觀者多選擇協助霸凌時，學生安全感受則相當低（Gini, 2006）。換言之，學生對於校園安全的感受，與旁觀者行為反應有所關聯，當同儕對於校園安全感受降低，在霸凌情境中，為求自保只能繼續維持靜默，此惡性循環，將導致受害者無法由同儕中無法獲得支持或幫助，成為最大的犧牲者。

（二）局外者行為對受害者的影響

當旁觀者長期、反覆觀看霸凌事件，且過程中無任何人挺身相助，旁觀者對於霸凌行為會隨著時間逐漸出現減敏感化的現象，而受害者無人協助的事實更會記錄於其他旁觀者之記憶中，逐漸影響學生的認知（Lodge & Frydenberg, 2005）。Rigby 與 Slee（1991）研究發現，隨著時間以及學生的成長，同儕對受害者的同情會逐漸減低，進而改變對於旁觀者之認知，並對受害者產生貶抑，以重新詮釋同儕長期受害的原因，並認為受害者是不值得協助的人（Olweus, 1993; Orpinas & Horne, 2006）。霸凌行為與消極旁觀者行為相互助長，威脅校園安全，使霸凌行為得以持續及擴大，最後甚至使學生合理化霸凌之行為，將霸凌責任歸咎於受害者。

（三）局外者行為對霸凌發生率的影響

在霸凌事件中，有 75% 的同儕係在一旁觀看，而未伸出援手（O'Connell et al.,

1999)，該旁觀者看似並無參與霸凌事件，事實上旁觀者的態度傾向與行為抉擇，可能影響霸凌行為的高漲或是壓抑（Orpinas & Horne, 2006）。霸凌行為會引起其他同儕的關注，沉默的旁觀者提供霸凌者行為可行性的訊息，間接增強霸凌之行為。因此，消極的旁觀行為並非一項中性行為，若旁觀者不採取任何保護介入行動，乃變向傳遞對霸凌行為的容許性，使霸凌者認為霸凌行為是被同儕所接納的行為。研究證實旁觀者消極的觀看霸凌事件，未協助受害者，會使霸凌行為發生之頻率增加（Lodge & Frydenberg, 2005; O'Connell et al., 1999; Salmivalli et al., 1996）。

雖然旁觀者經常因為沒有從事任何協助霸凌之行為，而自認為是中立的局外人（Lodge & Frydenberg, 2005），但由上述討論中可知，旁觀者消極旁觀的行為，可能增強霸凌者之霸凌行為，故旁觀者介入霸凌事件與否，與霸凌持續發生有重要的關聯；旁觀者消極漠視之行為，會使學生對於校園安全感到威脅（Gini, 2006），故消極觀看霸凌事件其實並非中立之行為表現，而是一種與霸凌者結盟的方式，此行為可能增強霸凌行為的發生。

在校園霸凌事件中旁觀者經常被忽略、遺忘，然而旁觀者之行為在同儕團體互動的過程中，其實扮演舉足輕重的角色，其行為可影響霸凌行為被接納的程度，更是受害者是否獲得解救的關鍵。旁觀行為不僅可以影響學生校園安全感受（Gini, 2006），甚至可能影響其他學生對於受害者之看法（Lodge & Frydenberg, 2005; Olweus, 1993; Orpinas & Horne, 2006; Rigby & Slee, 1991）。然而，學生雖然知覺消極觀看霸凌之行為，形同與霸凌者結盟，但多數學生仍然選擇不介入霸凌事件，僅在一旁觀看，而無積極協助的行為，當中助人行為出現與否之因素，即為本研究欲進一步探討之部分。下一章節本研究即針對旁觀者「助人行為」之相關理論模式，以及其影響因素進行探究，以了解在校園霸凌事件下，旁觀者助人行為出現與否的相關因素。

第二節 旁觀者助人行為決策模式

壹、助人行為的意涵

幫助行為 (helping behavior)、利社會行為 (prosocial behavior) 以及利他行為 (altruistic behavior) 其概念意義可說是同多於異，因此，經常被心理學家們交互使用 (李美枝，2002；蘇清守，1989)，也容易使人混淆，區分此三種概念意涵，有助於闡明本研究助人行為之內涵。

相對於攻擊行為，對於社會有正向影響結果的行為，社會心理學家稱為「利社會行為」(prosocial behavior)，利社會行為包含：幫助 (helping)、支援 (aiding)、分享 (sharing)、捐贈 (donating) 或協助 (assisting) 等行為 (Bar-Tal, 1976)。個人從事「利社會行為」可能基於以下幾種動機：(1) 基於利他的目的：利社會行為為本身即為目的，助人者試圖增進他人之福祉，並以此作為自身行為之目標 (Bar-Tal, 1976)。(2) 基於互惠之動機：為了補償、報答 (restitution) 他人，因而做出對他人有益的行為 (Bar-Tal, 1976)。(3) 基於自我中心主義：為獲得他人讚賞、景仰，或可從中獲得其他利益因而做出的利社會行為 (周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013)。簡而言之，個人出於自願，做出對他人有益的行為即為「利社會行為」，至於行為動機屬於利己或利他則在所不論，惟「利社會行為」必須個人需出於自願，自發性地從事對他人有益的行為，方屬於「利社會之行為」，因此不包括基於職業責任所做的助人行為，例如：交通警察協助處理車禍現場。換言之，個人因為執行自身職務，而協助他人之行為，乃屬於個人工作內容之事項，而非出於自願所從事之助人行為，因此不屬於「利社會行為」之範疇，故依照公司、組織要求所從事的助人行為並非「利社會行為」(周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013)。然而，慈善組織成立之目的乃促進人類之福祉，本身之目的及具有利社會之意涵，故慈善組織團體所從事的助人行為例外屬於「利社會行為」之範疇中 (周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013)。

另外，「利他行為」(altruistic behavior)，在助人動機中則被限縮為以嘉惠他人為終極目標之利社會行為。Macaulay 和 Berkowitz 定義「利他行為」是指個人出於自發性的意願，對他人做出有益且不求回報的行為（引自 Bar-Tal, 1976）。換句話說，雖然「利社會行為」和「利他行為」均是自願性的，但從事「利社會行為」的動機可能有互惠或利己因素，但「利他行為」的出發點則全然為「利他」，若個體幫助他人的行為動機是基於他人期待，此種幫助行為是屬於「利社會行為」而不屬於「利他行為」的範疇。舉例來說，個人協助他人，是基於先前接受過此人之援助，或者由於自身行為造成他人傷害所做的補償行為等等，該種為了報答或是補償受害者而做出的助人行為，雖屬於「利社會行為」的表現，但不屬於「利他行為」之範圍。

綜上所述，「利社會行為」是個人在其職業、工作責任範圍外，自願做出有益他人之行為，包括助人、分享、合作或交換等等。至於「利他行為」則是強調助人動機的純粹性，必須以純粹的「利他」為行為目的本身。而「幫助行為」，則包含利他行為、利社會行為以及基於職責所做協助他人之行為，其行為所涵蓋之範圍最為廣泛（如下圖 2-2-1 所示）。

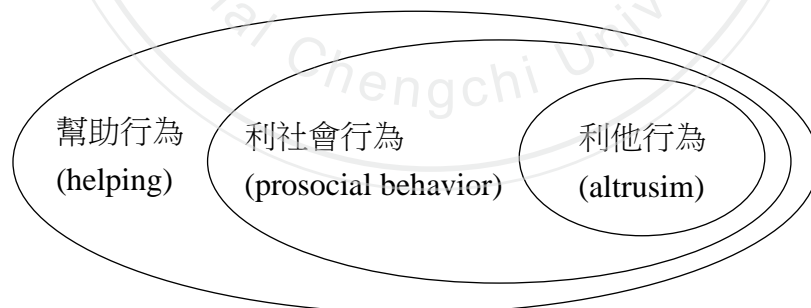


圖 2-2-1 幫助行為、利社會行為及利他行為概念關係圖

資料來源：周海娟、郭盛哲、黃信洋（譯）（2013），p.263。

本研究欲探討霸凌情境下，旁觀者協助受害者之行為。該助人行為，係指個人非基於自身工作之責任，目擊他人正處危難之中，而嘗試協助、減輕某人痛苦

之行為；惟其行為動機係基於個人情感、報答期望、服從命令、獲得報酬、補償或利他（altruism）等之因素，並非本研究的研究方向，因此，本研究所稱之助人行為，較符合「利社會行為」之定義內涵，本研究乃以此為後續之討論。

貳、危急情境之助人決定歷程

一、助人情境之分類

在一般日常生活中，雖然鮮少有人會做出犧牲自我，拯救他人的行為，但幫助他人的行為其實經常出現。例如：攙扶摔倒的婦人、帶迷路的小孩去警察局等；然而，有些受害者需要幫助的情況非日常生活經常所能遇見，且可能具有一定程度之危險，此時，人們的助人意願以及助人行為表現可能會有所不同。

Latané 和 Darley (1970) 將助人情境劃分為「一般日常情境」(non-emergency situation) 以及「危急情境」(emergency situation)。「一般日常情境」泛指生活中可見之情況，多數人有類似經驗，此情境包含四項特點：(1) 情境對受害人或是幫助者沒有生命及財產上的威脅或損害；(2) 是日常生活中習以為常的事件；(3) 情境是明確，旁人容易了解；(4) 事件的發生可以預知，且旁觀助人者無須立即做出反應。

相對於一般情境，危急情況的助人情境則具有五項明顯的特徵：

1. 在危急情境中，不僅受害人的生命、財產可能受到傷害，旁觀者也可能受到類似威脅。
2. 危急情境是不尋常、鮮少預見的情況。大部分的人很少有因應此種情境的直接經驗。
3. 危急情境的發生通常是突然且無預警的，個人無法預知事件的發生，危急情境經常令人措手不及。
4. 每一個危急情境，有其事件的特殊性，需要應用到不同的行為反應能力。

危急情境的助人者需具備因應危機的知識能力。

5. 在危急情境下的旁觀助人者，經常無充足時間可思考，需要立即介入干預，如稍一延誤，傷害即可能發生。

依據上述情境之特色，研究者進一步分析霸凌事件之助人情境：霸凌行為經常透過肢體、言語等方式攻擊他人，或藉由社會關係的排擠，造成受害者身體、心理上之傷害，如同危急情境的特性，校園霸凌行為不僅可能危害受害者之身體、財產安全，也同樣威脅到旁觀者（Gini, 2006）。如同先前章節所討論之霸凌定義及特性，霸凌行為多為同儕成員內所發生的故意性欺負行為，霸凌者出現霸凌行為時，經常不牽涉情緒憤怒反應，因此霸凌情境類似於危急情境，具有無法預知的特性，受害者以及旁觀者難以預料事件之發生。最後，霸凌行為經常持續且反覆發生，霸凌者與受害者雙方雖為同儕關係，然而彼此間確有明顯權力、地位不對等之情形，此為霸凌事件明顯之特殊性。基於上述霸凌之特性，本研究將霸凌事件歸納為 Latané 與 Darley 所分類之危急情境。

二、危急情境之助人決定歷程

在助人行為的討論中，何時人們會做出助人行為是社會心理學家們討論的重點之一，在危急情境中影響助人行為的因素甚多，Latané 與 Darley (1970) 提出旁觀者決策歷程模式，分析危急事件中旁觀者助人行為的決策歷程，說明個人在危急情境中助人決定的認知過程。雖然 Latané 與 Darley (1970) 的助人決定歷程清楚分析可能影響旁觀者危急情境之助人行為因素，然而 Latané 與 Darley 的研究多以研究室為場域，對受試者而言，在研究中所發生的事件，屬於研究者的管理範圍中，因此，受試者易將處理的責任歸咎於研究人員。而在 Piliavin 與 Piliavin (1972) 的研究中，旁觀者在真實的危急情境下之行為反應，並無出現 Latané 與 Darley 所說之責任分散之現象—當目擊人數增加時，旁觀者的助人行為亦隨之下降，由此推知，在研究室中之實驗結果，不可完全代表真

實環境中危急情境的旁觀者助人行為，某些因素可能受到研究場域的干擾。為了進一步分析旁觀者之助人行為，Piliavin 提出旁觀者兩階段行為反應模式，試圖解釋在現實情境下旁觀者之助人行為決策歷程。

Piliavin 與 Piliavin (1972) 以二階段模型分析旁觀者在危急情境中選擇干預或不干預的決定歷程，在第一階段，個體需要先知覺 (awareness) 不尋常的特殊事件，而特殊事件要能促發個體的生理反應 (physiological arousal)，Piliavin 與 Piliavin 假設當人們觀察經歷到危急情境，會出現一種類似焦慮和不愉快感覺的生理反應，故旁觀者為消弱或消除不愉快的感受，會做出行為反應，因而進入第二階段助人決定的判斷。

第二階段助人決定的判斷歷程，包含三個部分：第一，當有人發生危難時，旁觀者需要先判斷是否為危急情境，以作為反應的基礎，此部分與 Latané 和 Darley 助人行為決定歷程的第二階段旁觀者如何詮釋情境相似，旁觀者皆須將情境詮釋為危急情境，方有可能進行助人判斷。Yakimovich 和 Saltz (1971) 研究發現，如果當事人直接大聲求救，81%的受試者會幫忙，但如果受害者僅小聲呻吟，則只有 29% 出手援助 (引自李美枝，2002)，由於大聲呼救使旁觀者較容易辨認當前情境的性質，因而使旁觀者出現較多助人的行為，由此可知，情境的標記可能影響旁觀者的助人決定。然而，個人如何覺知情境及事件，與個人「態度」有關，依據 Fazio 態度對行為的影響過程模式可知，當人們必須迅速決定行為時，態度會以直接且自動的方式影響行為，換言之，危急事件發生時，會激發個人對此事件的某種「態度」，當態度被激發後，將影響我們如何去感知態度目標，同時，個體對於各種社會規範的知識也會被激發，進而形塑出個體對該事件的定義 (引自梁家瑜譯，2009)。

再者，旁觀者會分析事件發生的原因，來推斷受害者發生危急事件的可歸責性，Piliavin 等 (1972) 的研究發現，旁觀者傾向幫助非因自身因素而造成危

難的受害者，例如：當摔倒的人是在意識清醒下跌倒的，100%的乘客會幫忙，但若摔倒的人是喝醉的，則只有 50%的人會幫忙。最後，個人會計算助人的利弊得失，包含助人的代價與酬賞，以及不幫助的代價與酬賞，用以評斷是否協助受害者。

總結而言，情境的標明、得失的權衡以及責任歸屬的確定同為旁觀者助人與否的判斷依據，旁觀者經過此評估與判斷歷程後，方可決定是否付諸助人行動（如下圖 2-2-2 所示）。

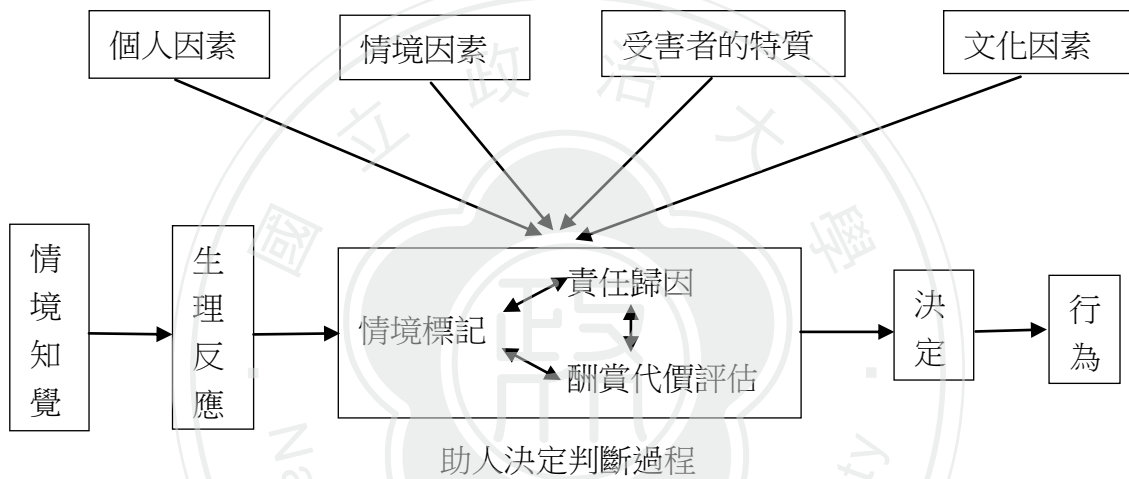


圖 2-2-2 Piliavin 與 Piliavin 危急情境助人決定的模式

資料來源：翻譯自 Bar-Tal (1976), p. 97.

由上圖 2-2-2 Piliavin 與 Piliavin 危急情境助人決定的模式可知，個人助人決定的判斷過程，會受到旁觀者個人因素、情境因素、受害者特質以及文化因素所影響，因此，在討論旁觀者危急情境的助人行為影響因素時，此四類因素須一同納入探討，以下分別說明之：

(一) 個人因素

個人「基本人口變項」，以及「個人特質」為影響旁觀者出現助人行為之主要因素 (Bar-Tal, 1976)。基本人口變項包含性別、年齡、排行、父母教育程度

等等，在眾多個人基本人口變項中，「性別」於助人行為差異中受到廣泛的討論，並被視為可能影響個人助人行為表現之因素。在 Piliavin 與 Piliavin (1972) 的研究中，大多數男性 (94%) 在危急情境出現後，立刻表現出助人行為，男性助人行為的頻率明顯高於女性。Schwartz 與 Clausen (1970) 表示女性的助人行為會受到在場旁觀者影響，當有其他旁觀者在場時，女性呼救、打電話尋求他人協助等間接助人行為表現會下降，但親自介入幫忙的直接助人行為則不受影響。至於男性，無論間接或直接助人行為皆不受在場旁觀者之影響(引自 Bar-Tal, 1976)。然而 Latané 與 Darley (1968) 發現男性在同性團體中，亦有減低助人行為之傾向，但在異性團體中助人傾向則不受影響。另外，Eagly 與 Crowley 發現助人行為在性別上所呈現之差異，符合傳統上對於性別角色的行為期待，危急情境下，當有其他旁觀者在場，或者協助對象為陌生人時，男性助人行為高於女性，然而，在一般日常生活情境中，需協助對象為親人、老人或小孩時，女性則會表現出較多的助人行為 (引自陳皎眉、王叢貴、孫蓓如，2006)。助人行為在性別上的差異表現，可能受到在場旁觀者人數、性別等的影響，也可能和社會化的性別角色有關聯。

然而，在霸凌事件的研究中，助人行為的性別差異表現卻有不同的結果。在霸凌事件中，相較於男性，女性有較高的助人行為傾向，女性較常表現保護受害者的行為，成為霸凌事件中的保護者 (Gini, 2006; Pozzoli & Gini, 2010; Salmivall et al., 1996)。此差異可能來自於學生對於霸凌事件的詮釋，或因霸凌行為的特殊性，霸凌受害者並非陌生人，而是共同生活的同儕，與一般危急情境的受害對象有別，如同上述討論，女性對於親人、老人或小孩較容易表現出助人行為，換言之，女性較重視關係，對於與自己熟識之人或是弱小之人，會產生較多的同理與支持 (Lodge & Frydenberg, 2005; Rigby & Johnson, 2005)。

至於在「個人特質」的部分，則牽涉同理心、道德理解層次以及利他性格 (陳皎眉、王叢貴、孫蓓如，2006)，Bierhoff、Klein 和 Kramp 整合利他研究中

所提及之個性因素，發現個人具有「利他性格」者較容易在第一時間援助他人（引自曾華源、劉曉春譯，2004），Bierhoff 等認為有「利他性格」者，會表現以下五種個人特質：「同理心」、「社會責任」、「公平世界的信念」、「內控性格」以及「低自我中心傾向」。當發生危急事件，會喚起個體某行為的規範，而「社會責任」意指表現出某種樂於助人的信念，認為每個人都有責任盡己所能地去協助任何需要幫助的人（梁家瑜譯，2009），且被認定與助人行為具有特別之關聯（張滿玲譯，1999），因此，當個體本身具有較高的社會責任，其較容易認為自身有責任協助他人，而使其做出助人之行為。換言之，當個人觀看到霸凌事件，會喚起其社會責任規範，使其認為有責任協助受霸凌的同儕。

(二) 受害者特質

社會心理學家歸納出三種受害者特質，此三種特質會影響助人行為的決定：外貌吸引力、與自身特質相似，以及評估為值得幫助。人們傾向幫助自己所喜歡的人、與自己相類似的人，或者情況非其所能控制之受害者（曾華源、劉曉春譯，2004）。

(三) 情境因素

涉及影響助人行為的情境因素相當廣，包含當時個人之身心狀態，或是當時的關注焦點，有無時間壓迫性等等，而 Latané 和 Darley (1970) 所提出的「責任分散」效應是解釋情境因素的重要關鍵；其他旁觀者的反應行為也可能影響個人的行為，尤其當情境意義模糊不清時，人們會觀察他人之反應，作為自身行動的依據，當其他旁觀者對於當前事件的發生沒有出現明顯行為反應，且表現得毫不擔憂時，個人也會認為當前事件沒有那麼嚴重，此即為 Latané 和 Darley 定義的「眾人忽略現象」(pluralistic ignorance)。相對的，若人們曾經觀看過類似情境的助人行為，可能對旁觀者產生示範效果，使人們知道如何反應情境，進而克服情境疑慮，出手協助（陳皎眉、王叢貴、孫蓓如，2006）。因此，旁觀

者的人數或是情境中的「角色楷模」皆可能影響個人之行為。

(四) 文化因素

文化差異對個人行為具有潛在的影響，Schwartz 針對集體主義，以及個人主義文化下之個體進行研究，雖然集體主義文化下的個體並未出現更多助人行為，但相較於個人主義，集體主義文化下的個人比較傾向幫助團體內的成員，而較不願意幫助外人（引自陳皎眉、王叢貴、孫蒨如，2006）。另外，一項比較新加坡與義大利霸凌旁觀者行為之研究發現，義大利學生反霸凌之態度顯著的高於新加坡學生（Pozzoli & Gini, 2012），造成差異之原因，包含東西社會文化、價值意識等差異，故形塑個人對事物的態度有所不同；此外，利社會行為也可視為社會價值所設定之行為表現，社會透過傳遞社會成員應該互助的道德規範，使個人在目睹他人受到危難時，出現應幫助他人之責任規範感受，進而影響個人助人行為的表現（張滿玲譯，1999）。個人在社會化的過程中，受到家庭、團體、學校以及社會所影響，利社會行為亦受到文化設定的牽引（周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013），社群所共享的價值、規範、信念或儀式鑲嵌進個人認知當中，人們基於傳統、道德規範而產生權利及義務，進而形塑出人們對社會生活的態度，影響個人做出某些行為反應（曾華源、劉曉春譯，2004）。

個體對事件之態度以及個人責任感受，其實不僅為影響助人行為之個人因素，也屬於文化因素之一環，因為個人在社會化的過程中，會將社會文化規範內化，進而達到自我規訓的效果（周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013），換言之，不同國家文化、社會責任規範將影響個人對某事物之態度，以及所內化之個人責任以及社會文化規範（Pozzoli & Gini, 2012）。

依照 Piliavin 與 Piliavin（1972）危急情境旁觀者助人模式，個人對情境的標示、對事件責任的歸因，以及評估助人行為所需付出的酬賞代價，是助人決定判斷的要素，而此要素又受到旁觀者之個人因素、受害者特質、情境因素以

及文化因素影響。旁觀者在霸凌研究的討論中長期遭到忽視，本研究嘗試聚焦於霸凌旁觀者行為之探討，因此，以旁觀者個人因素對助人行為之影響為主要探究的重點。

個人特定之信念或過去經驗，可能影響個體對當前情境之解釋，進而影響其行為反應，換句話說，個人對事件之詮釋，源自於個體對事件之態度，而態度可能影響個體行為的表現(曾華源、劉曉春譯，2004)。故個人對於霸凌事件的態度，可能影響個人如何詮釋霸凌事件，進而影響個體之行為反應。目前西方關於霸凌態度對旁觀者行為影響之研究，已有相當程度之討論(Gini, 2006; Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli & Gini, 2012; Rigby & Johnson, 2005; Rigby & Johnson, 2006)，然而，國內目前較少相關之研究。因此，本研究將旁觀者對霸凌情境之詮釋操作化為對霸凌事件之「態度」以便進行討論與測量。此外，社會所形塑的道德規範，以及個人是否具備利他的社會責任人格特質，是影響個人表現助人行為的重要因素，因此，本研究將此種應協助他人的社會責任規範操作化為個人對危機事件的「個人責任感」，當旁觀者觀看到霸凌事件，所知覺應協助受害者的「個人責任感」，並以此探究責任與助人行為間的關係。最後，由於霸凌事件經常發生於學校班級之中(李雅君，2010；黃易進，2011)，班級團體如同小型社會，是青少年學生社會化的重要場域，對青少年之態度、行為影響更為直接，且霸凌事件之參與者多為彼此熟識同儕，因此，霸凌旁觀行為可能受到班級同儕所共享之價值、信仰或規範所左右，因此，本研究亦納入「同儕團體規範」進行討論，瞭解「同儕團體規範」與助人行為間之關係，期待能更加貼近霸凌行為之特殊性。下一章節本研究將針對上述之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」做更深入之探究。

第三節 霸凌旁觀者行為傾向探討

本研究所探究之保護者 (defender) 行為傾向係指旁觀者於霸凌事件中，有積極介入並出現助人行為的傾向；而局外者 (outsider) 行為傾向則是於霸凌事件中傾向出現消極不介入的旁觀行為。兩類行為雖同歸屬為旁觀行為，然其行為卻有相當大之差異，以下就其相關研究及行為影響因素進行討論。

壹、霸凌旁觀行為相關研究

Lean (1998) 針對澳洲平均 11 歲的學生研究發現，多數學生認為旁觀者應該制止霸凌的發生，並且傾向協助、支持受霸凌的同儕。另外一項針對義大利平均年齡 12.5 歲之學生研究，同樣發現多數學生對於霸凌事件感到反感、生氣且厭惡，面對霸凌情境也傾向協助受害者，並不贊同旁觀者袖手旁觀的行為 (Gini, G., 2006)。然而，儘管普遍學生不贊同霸凌行為，旁觀者仍然可能基於各種原因選擇靜默，而非出手援助，因此大多數學生在霸凌事件中之行為多屬消極觀看之角色 (Lodge & Frydenberg, 2005)，且不同性別、年齡在旁觀霸凌事件之助人行為反應有所差異。

一般而言，女性較傾向支持受害者，而男性則較容易忽略霸凌或傾向支持霸凌 (Lodge & Frydenberg, 2005; Rigby & Johnson, 2005)。因此，男性較常被認定為霸凌者，Salmivalli 等 (1996) 研究發現，男性多為霸凌事件之「增強者」(37.3%) 以及「協助者」(12.2%)，女生則多為「局外人」(40.2%) 或「保護者」(30.1%)，男生為局外者和保護者，分別僅占 7.2% 以及 4.5%。除此之外，不同年齡的旁觀者對霸凌的反應也可能不同，Rigby 與 Johnson (2005) 發現無論是言語、肢體或是性霸凌，在國中的發生率皆高於國小；Sumi 與 Young (2012) 針對三到十二年級 (國小三年級至國中三年級) 學生的研究也有類似的發現，越高年級的學生，面對霸凌事件，較傾向成為霸凌促進者，而非在一旁觀看的局外人。雖然大多數學生不傾向協助霸凌，然而，國中學生傾向支持霸凌的頻率高於國小學生，且促進霸凌

之行為也隨年齡增加而提升。至於保護行為的部分，低年級的學生，相較於高年級學生，較可能出現保護受害者的行為，例如報告師長霸凌事件之發生（Pozzoli & Gini, 2012; Pozzoli & Gini, 2010; Rigby & Johnson, 2005; Salmivalli et al., 1996）。而高年級的學生，則較常維持不介入之旁觀者角色，少有協助受害者的行為（Pozzoli & Gini, 2010），對於受害者的態度也較為負面（Gini, G., 2006）。

綜上所述，性別與年級可能影響旁觀者行為之表現，因此，本研究亦將性別與年級列為個人屬性變項，了解學生之性別、年級與旁觀者行為傾向之關係。

貳、霸凌旁觀者行為因素探討

以下針對霸凌情境助人行為的差異因子進行討論，欲探究影響霸凌旁觀者行為之特殊因素。

（一）保護者行為因素

在霸凌情中表現助人行為即為本研究之保護者行為，係指旁觀者觀察到霸凌行為後，採取直接或間接的方式協助受害者。旁觀者採取方式的不同，背後的行為動機也不盡相同，Rigby 和 Johnson（2005）研究發現，自身對受害者之態度、相信朋友期待他們這麼做，以及過去有助人的經驗，會影響旁觀者幫助受害者的行為動機。Rigby 和 Johnson（2005）進一步透過質性訪談，歸納出學生傾向直接協助霸凌受害之原因，主要分為三種：一為基於個人內在的道德因素和同理心，這類學生可以受害者的觀點思考，同理、經驗受害者之痛苦，或由於先前相類似的經驗，理解受害者無人協助的孤獨，故具有較強烈的協助動機。其次，在某些情況中，旁觀者與受害者間的關係是重要的影響因素，基於互惠的理由，同儕傾向協助自己的朋友，或者自己較喜歡的同儕（曾華源、劉曉春譯，2000），因此，關係也成為校園霸凌旁觀者協助受害者之因素之一。最後，有一類學生是基於自身的價值意識，認為助人行為是自我的一部分，沒有具體的原因，但積極表現利他行為，此類型學生具有 Bierhoff 等人認為的「利他

性格」。

傾向採取間接幫助受害者（例如：報告師長霸凌事件）的旁觀者則認為，相較於直接干預，報告老師是較明智的方式，因為旁觀者不需要直接出面介入，因而不需擔心得罪霸凌者，使自己陷入危險，另一方面，學生認為老師有足夠的權力可以制止霸凌繼續發生（Rigby & Johnson, 2005），因此選擇間接的方式協助受害者。

綜上所述，旁觀者在霸凌事件中願意協助受害者之因素包含個人過去的經驗、信念以及道德責任，此乃促使其表現直接助人行為的主要原因，此外，同儕互動關係亦影響旁觀者之行為，受害者與旁觀者間之關係乃為旁觀者出現保護行為的重要因素。至於助人行為的策略則包括直接與間接的手段，採取間接方式之旁觀者，主要基於自身安全之考量，為保護個人避免遭遇危險，不願採取直接之介入方式，惟不忍觀看同儕遭受痛苦，因而做出間接之救助行為。此現象再次呼應，校園霸凌者與受害者間權力關係之不均等，以及霸凌行為對旁觀者所造成之心理壓力。

（二）局外者行為因素

在旁觀霸凌行為時，沒有出現任何直接或間接之助人行為，而以離開或忽視等方式回應，即為本研究之局外者行為。本研究參考陳利銘（2013）之分類，將同儕拒絕涉入霸凌事件的原因區分為「個人因素」、「同儕因素」以及「其他因素」，參照表 2-2-1。在所有拒絕介入的因素中，最為頻繁被驗證之因素為「害怕自己成為下一個受害者」，擔心因為介入霸凌事件或者幫助受害者，而成為下一個霸凌者的目標，因此，即便不贊同霸凌行為，仍不表示反對，以不選擇任何立場或靜默的方式回應（Lodge & Frydenberg, 2005；Rigby & Johnson, 2005）。其他不願意介入霸凌事件之個人因素包含：（1）「事不關己」一部分學生認為霸凌的發生與自身無關，因此不需要涉入其中，以免自找麻

煩。(2)「缺乏有效的因應策略」—某些學生認為「忽視」是最佳的回應方式，因為同儕關注霸凌會使霸凌行為增加，因此認為只要忽視霸凌事件，霸凌行為自然就會停止 (Rigby & Johnson, 2005)。

對於同儕關係相當重視的青少年而言，同儕係其重要之行為楷模，能否獲得同儕的支持，是旁觀者表現助人行為的影響因素之一，旁觀者會觀察其他同儕的反應，以決定其行為表現。當有其他重要同儕共同反對霸凌行為，或者支持受害者時，旁觀者較容易傾向出現保護者行為。此外，學生如何認知霸凌事件的發生原因同樣為重要的影響因素。部分不願協助受害者的旁觀者認為，霸凌的發生是導因於受害者自身，因此認為受害者咎由自取，不須協助 (Rigby & Johnson, 2005)。除了責怪受害者之外，陳利銘 (2013) 另外歸納出五項不願介入的原因，包含：(1) 害怕被同儕拒絕、(2) 順從同儕規範、(3) 受害者非自身的朋友、(4) 責任分散效應，及 (5) 旁觀者抑制。

表2-3-1 旁觀者不願意介入校園霸凌之因素

個人因素	同儕因素	其他因素
<ul style="list-style-type: none"> ● 缺乏有效應對策略 ● 害怕被報復 ● 與自己無關 	<ul style="list-style-type: none"> ● 害怕被同儕拒絕 ● 順從同儕規範 ● 不是自己朋友 ● 責任分散效應 ● 旁觀者抑制 ● 怪罪受害者 	<ul style="list-style-type: none"> ● 不想告訴師長

資料來源：引自陳利銘 (2013)，p.60。

個體於社會團體中的角色地位會影響其助人行為，因此，旁觀者自身在團體中的角色地位也可能影響其助人行為，尤其是在團體中具有優勢地位者，以及在班級中擁有高社交地位者 (O'Connell et al., 1999)，例如：領導者或人

緣較佳者，比較容易傾向幫助霸凌受害者，且在青少年的同儕關係中，擁有高社交地位之人也較能成功的阻止霸凌行為，協助受害者（Salmivall, Lagerspetz, Bjo"rkqvist, O"sterman & Kaukiainen, 1996）。惟具優勢地位的學生也可能成為旁觀者助人行為之阻礙，O'Connell 等（1999）發現擁有優勢地位的學生，也可能為了維持其權利及優勢地位，而不願得罪霸凌者，而無表現積極協助受害者的行為。無論如何，同儕在霸凌事件中扮演的角色不容小覷，社會角色是平衡學校活動權力關係的重要關鍵(Lodge & Frydenberg, 2005)。一位有影響力的學生，如果與受害者站在同一陣線，或者使幾位學生集合起來形成具有社會影響力的團體，藉由疏遠霸凌者以及親近受害者，即可能改變霸凌者與受害者間之權力關係。

最後，在其他因素的部分，部分學生表示其不願介入之原因為「不想告訴師長」，其認為報告老師是懦弱的行為，或者因為社會壓力和同儕團體壓力而不敢挺身向師長報告，擔心被冠上「抓耙子」、「叛徒」等汙名，而遭同儕排擠（李淑貞譯，2007；Rigby & Johnson, 2005）。

綜上所述，「保護者行為傾向」因素以「個人因素」為主軸，換言之，個體出現保護者行為與個人對霸凌之過去經驗、認知「態度」以及所產生的「個人責任感」較有關連。態度與個人責任屬於個人內在的傾向，但個人行為表現仍需考量外在情境（曾華源、劉曉春譯，2004），國中學生彼此共同生活於同一校園之中，旁觀者與霸凌者彼此朝夕相處，多數學生不願意主動協助受害者之主要原因，又與同儕因素有關（例如：害怕被霸凌者報復，或遵從同儕規範等），故對於霸凌事件的探究，應該納入其他社會脈絡下的變項進行討論，同儕互動的關係即為不可忽略之要素（Gini, G., 2006）。因此，納入「同儕團體規範」作為探究旁觀者助人行為之影響因素。

參、霸凌態度、個人責任感及同儕團體規範與旁觀者行為傾向之相關探討

本研究參考 Latané 與 Darley 和 Piliavin 與 Piliavin 的助人決定模型，以及上述相關研究，將霸凌旁觀行為傾向因素聚焦於對霸凌之「態度」、「個人責任感」及「同儕團體規範」。以下針對此三類概念分別進行說明。

一、態度

(一) 意涵

Eagly 與 Chaiken 將態度定義為：「一種心理上的傾向，對某種特定對象給予不同程度喜好的評價。」(引自周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013，p.166)。換言之，態度為個人對人事物所持有的一種傾向，其具有持久性以及一致性，且隨著個體的年齡、性別、性格會有所不同(張春興，1989)。由上述定義可知，態度包含個人對某特定對象的喜愛或厭惡以及認同或否定。當態度概念化為對某事物的評斷時，即涉及方向以及程度上之差異，方向意即對評斷標的之正向或負向態度，程度則為態度之強烈程度(周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013)。

態度會影響個體的思想、感覺以及對環境的回應方式，因此，態度與行為有強烈的關聯。然而，即便態度與行為具有一定之關聯，我們仍然無法保證個人的行為必定隨態度而改變(曾華源、劉曉春譯，2004；陳億貞，2006)。態度包含認知、情感以及行動三種部分(張春興，1989)，態度會影響個人對於事件之詮釋，進而影響個人之行為反應，個人僅在時間充裕時，才會評估行為進而做出決定，因此，當個人無充裕之時間可以進行思考及評估時，越容易表現與態度相近之行為；在日常生活中人們經常沒有足夠時間思考、評估他人及自身行為的影響，因此「態度」可以節省我們認知思考的時間，所以態度決定了我們對事件的想法，也決定了我們的立即反應(曾華源、劉曉春，2004)。如先前之討論，人們傾向幫助與自己相似或喜歡的人(王慶福等譯，2008)，因此，當學生越喜歡受害者，且非將霸凌行為歸責於受害者時，他們對受害者的態度越正向(Gini, 2006)，而正向的態度亦會影響旁觀者之助人行為，而旁觀者的助人行為亦會影響其他同儕對受

害者的態度 (Rigby & Johnson, 2005; Rigby & Johnson, 2006)。由此可知，態度與行為其實並非為單向的影響，而是雙向互動的，行為會確立態度，態度會選擇行為。

本研究欲探究旁觀者對霸凌事件所持態度之方向，正向態度與負向態度與其旁觀行為之關聯，個人特定之信念或過去經驗，可能影響個體對當前情境之解釋，進而影響我們的立即反應。

(二) 相關研究

相較於霸凌者或協助促進霸凌者，保護者與局外者與反霸凌之態度有所關聯，且較傾向不贊同霸凌 (Salmivalli & Voeten, 2004)。但若僅針對保護者與局外者兩類霸凌旁觀者研究，則發現個人對霸凌持反對態度，與旁觀者積極保護受害者的行為有明顯正向之關聯，與消極不介入之旁觀者有負向之關聯 (Pozzoli & Gini, 2012; Pozzoli & Gini, 2010)。旁觀者對於霸凌事件的態度，對預測旁觀者行為有重要之影響，其可能增加或削減協助受害者之動機與意願 (Rigby & Johnson, 2005; Rigby & Johnson, 2006)。故旁觀者對霸凌之態度，可能影響旁觀者行為反應之方式，而具有反霸凌態度之旁觀者，較可能出現保護受害者之行為。

然而，態度對行為之影響，又受到其他因素所干擾，學生對於霸凌之態度也可能隨年齡增長而改變，以下分別說明之：

1. 性別

一項針對台南地區國高中學生進行研究發現，女學生比男學生對霸凌行為更持否定及不認同之態度 (蔡嘉玲, 2009)，此結果與多數西方研究結果一致 (Pozzoli & Gini, 2012; Rigby & Johnson, 2005; Rigby & Johnson, 2006; Salmivalli & Voeten, 2004)。例如 Salmivalli 和 Voeten (2004) 以芬蘭國小四到六年級學生進行研究，發現女性相較於男性，對於霸凌事件較傾向反對之態度。

且女性對於受害者的態度也較為正向（Gini, 2006; Pozzoli & Gini, 2010; Rigby and Slee, 1993; Salmivall et al., 1996）。

再者，態度對行為影響的程度隨著性別不同而有所差異，男性旁觀者之行為與態度較無明顯之關聯，而女性則被驗證行為與態度有顯著相關性（Pozzoli & Gini, 2012），換句話說，女生行為受到態度影響的程度較男生高，並且較容易表達出對受害者的支持（Rigby & Johnson, 2006）。因此，不難理解女性學生較容易成為霸凌事件中之保護者。

2. 年級

國外研究發現越高年級的學生越傾向支持霸凌，對於受害者的支持程度也越低（Gini, 2006），此現象與學生對於霸凌態度之傾向益趨於一致，學生隨著年齡增加，對於霸凌行為之態度趨於認同（Rigby & Slee, 1991; Salmivalli & Voeten, 2004）。在本國也有相類似的研究發現，蔡嘉玲（2009）發現高中學生相較於國中學生對霸凌行為持更肯定、認同的態度。總結來說，學生年級越高，對於霸凌的態度越趨於正向。

由上述的討論中可以發現態度與旁觀行為傾向有所關連，然而，態度對行為的解釋力其實並不高，Salmivalli 和 Voeten（2004）發現當加入其他因素一同分析後，反霸凌的態度無法有效預測旁觀者之助人行為（Pozzoli & Gini, 2010），例如：雖然個人在態度上反對霸凌，但如果缺乏對事件的責任感，仍然可能選擇消極的在旁觀看，而不願伸出援手。因此，檢測霸凌事件旁觀者行為時，僅以態度來解釋旁觀者對霸凌的反應顯然不夠充分。旁觀者可能具備反對霸凌行為的態度，然而由於幫助受害同儕是一項具有風險以及威脅性的行為，需要衡量介入的代價，因此，單從霸凌態度無法確實探究旁觀者的行為反應傾向。

二、個人責任感

在 Latané 與 Darley (1970)，以及 Piliavin 與 Piliavin (1972) 的助人決定模式中，個人認知自身是否有協助他人之責任，皆為影響其助人行為的影響因素，據此，本研究納入「個人責任」以探究對旁觀者助人行為傾向之影響。

(一) 意涵

「社會責任規範」(norm of social responsibility) 規範我們應該幫助依賴我們的人(張滿玲譯, 1999)，換言之，社會責任規範社會中每位成員應該幫助需要協助之人的道德義務(周海娟、郭盛哲、黃信洋譯, 2013)。Berkowitz 以「社會責任規範」一詞解釋助人行為，認為助弱扶傾、賑災濟貧以及救苦救難等行為屬於社會責任規範的內涵(引自蘇清守, 1989)。本研究所稱之「責任」即指人們應該去幫助需要協助之人的一種道德規範，類似於 Berkowitz 所稱之「社會責任規範」。當他人受到傷害時，會激起旁觀者的社會責任規範感受，個人為了減低自責或罪惡感，會採取補償的行動，進而挺身相助，因為助人行為代表個人已善盡社會責任，助人行為亦因此出現(蘇清守, 1989)。惟每個人在成長學習的過程中，所經驗的文化價值、社會規範以及個人感受不盡相同，因此，每個人都有專屬於自身的價值信念，Schwartz 將之稱為個人規範(引自周海娟、郭盛哲、黃信洋譯, 2013)。本研究所指稱的「個人責任」屬於個人規範的一環，個人基於價值觀與規範信念而覺得有必要採取某種特定行動的義務感。

(二) 個人責任之形塑

由上述定義可知，個人責任的形成乃係立基於社會價值，Schwartz (1994) 彙整出十種社會價值的類型，當中與助人行為相關的價值為慈善(benevolence)與普世主義(universalism)，此兩類社會價值規範指出人們應關懷他人幸福的責任，使個人產生利社會行為的責任感。換言之，道德、社會責任規範等價值意識，會透過社會化的過程使個人對規範產生內化，進而達到自我規訓的效果(周海娟、郭盛哲、黃信洋譯, 2013)，但由於個人特質、家庭環境等因素之差異，每個人對

於社會規範責任的內化程度不一，面對他人受難所產生的個人責任也有所差別。此外，文化差異也可能造成不同之社會責任規範，Miller 比較美國與印度有關社會責任規範之信念，發現美國人傾向將助人決定視為個人的選擇，然而，由於印度文化強調人的相互連結，以及個人在社會團體中的和諧，因此，會從責任與道德義務的角度來看相同的助人決定（引自張滿玲譯，1999）。由此可知，跨文化間的社會責任規範也可能存在相異性。

在 Latané 與 Darley 的助人歷程模式中，個人責任是助人行為出現與否的重要因素，而個人責任的形塑又受到「旁觀者與受害者間的關係」所影響，研究發現，並非所有學生面對霸凌事件都有相同程度之感受，「消極的旁觀者」(passive bystander) 觀看到同儕攻擊行為時，經驗較少的情感壓力與恐懼，例如：害怕、無助以及內疚等感受，推測，此類旁觀者可能與受害者或霸凌者之間的關係較不緊密，因此較少出現上述之心理反應 (Lodge & Frydenberg, 2005)。因此，旁觀者與受害者間既存的關係，可能影響旁觀者協助受害者的責任感受，進而的影響助人行為之出現 (Latané & Darley, 1970)，例如：霸凌事件旁觀者與受害者「不是朋友」，為旁觀者不願協助受害者的因素之一 (陳利銘，2013)，反之，受害者若為自己的朋友，旁觀者可能基於互惠的原因，而認為自身應協助受害者 (Rigby & Johnson, 2005)，因此，旁觀行為傾向可能透過旁觀者與受害者間的關係，影響個人責任感之形塑，進而影響旁觀行為之傾向。然而，當前甚少有研究進一步探討旁觀者與受害者之關係，對旁觀者行為的影響。因此，本研究在個人責任的探討中，納入受害者與旁觀者間之關係，以進一步了解同儕關係對旁觀者協助受害者的個人責任差異。

(三) 個人責任與霸凌旁觀行為相關研究

研究發現，個人責任感越高，其助人行為出現的可能越高；換言之，旁觀者對於社會責任規範內化程度越高，越有可能協助受霸凌之同儕，如同 Sumi 與 Young

(2012) 研究發現，個人責任確實與保護受害者的行為有所關連，但與消極的旁觀行為無關；換言之，當旁觀者出現助人行為去協助制止霸凌時，對於霸凌事件具有較高的個人責任感，然而，個人責任感的提升卻無法有效促使旁觀者出現助人行為。換言之，保護行為的表現雖然和個人責任感有關，但單純透過提高個人責任感，並無法使旁觀者從消極的局外者變成積極的保護者。然而，Pozzoli 和 Gini (2010) 有不同的發現，助人行為與高個人責任有關連，而低個人責任與消極旁觀行為亦有所關連，此研究驗證了旁觀者協助受霸凌同儕的行為，與個人責任之正向關聯性。

三、同儕團體規範

過去研究發現個人責任對於霸凌旁觀者之行為影響程度不明顯，由於霸凌事件涉及學校同儕情境之特殊性，同儕團體間的互動關係所形成對旁觀者行為之約束力不容忽視，如同 Pozzoli 和 Gini (2010) 研究發現，當納入同儕壓力的變項之後，個人責任與旁觀者助人行為之相關性明顯的下降。青少年階段，除了社會化過程而習得的規範性個人責任之外，同儕規範亦具有舉足輕重之地位，因此本研究亦納入同儕規範為探討因素。

(一) 同儕團體之意涵

郭靜晃 (2006) 認為「同儕」係指同年齡的同學、朋友或同伴，彼此共享價值、經驗以及相似生活風格之人。而「同儕團體」是指兒童或青少年自由組成的團體，團體成員間年齡相近，且彼此關係緊密，並持有類似之價值觀，認同團體的行為標準 (張春興，1989)。另外，Dusek (1987) 指出同儕團體也可能由年級、地位相近或具有共同興趣、態度以及言語之人所集合而成的團體 (引自牛玉珍，1996)。由此可知，同儕團體的形成可能包含三類要素：(1) 成員年齡相近；(2) 彼此關係緊密；(3) 共享類似的價值觀以及行為標準。

青少年期與兒童時期的同儕有著相當大的差異，青少年大部分的時間會與同

儕相處在一起，並視同儕為其重要他人，相較於兒童，青少年彼此間的互動具有獨立性，經常無成人在旁監督（李惠加，1997）。郭靜晃（2006）歸納出四項同儕的功能，包含：（1）情感支持；（2）行為楷模；（3）增進社會行為；（4）同儕互教。青少年選擇同儕夥伴們的態度、價值觀及行為模式，並將與切身有關的習俗進行模仿，藉此獲得歸屬及能力感（郭靜晃，2006），對青少年而言同儕團體具有其重要之意義與價值。

若以同儕團體的功能而言，在青少年發展的過程中，同儕扮演支持、陪伴、相互學習模仿，以及彼此約束達成社會規範遵守的功能，並刺激個人正向行為的發展，同儕團體之成員與團體間有共同認定之行為標準以及價值觀，因此，他們會將身處的團體意見與規範作為自身行為的標準（郭靜晃，2006），並從中獲得支持與歸屬感（牛玉珍，1996）。青少年逐漸從父母的依附中獨立，藉由與同儕團體的互動，青少年自我形象的逐漸形成，並可促進青少年獨立自主的發展；更重要的，在青少年時期同儕團體提供青少年行為規範的基礎，成為青少年行為的指引，以及評價行為事物的依據（Schiambert, 1988）。

由此可知，青少年同儕團體為大多數學生行為、態度以及價值信念的參照，並提供個人發展所需的環境以及經驗，對於青少年建立個人價值觀以及發展人際關係等社會化的過程具有重要的影響。

（二）同儕團體規範

1. 規範（norms）

「規範」係指團體成員所設立的行為準則，乃係團體多數人所認同的態度及行為標準，規範也可以說是團體用來影響成員行為的有力因素（王慶福等譯，2008；陳億貞譯，2006；曾華源、劉曉春譯，2000）。換句話說，團體會發展出對所有成員「適當舉止」的行為期待（游恆山譯，2010），此行為期待即屬團體之規範。規範包含正式、非正式，明文規定或隱含的潛規則，無論何種形式的規範皆可用

來約束成員的行為。團體規範通常以兩種方式進行，以調整成員在情境中之行為（曾華源、劉曉春譯，2004）：

- (1) 「描述性規範」(prescriptive norms)：告訴成員應該表現的行為，使多數成員在某些行為上具有劃一性。
- (2) 「強制性規範」(proscriptive norms)：告訴成員被禁止的行為。成員透過觀察團體成員違反規範招致的負面後果，以學習避免出現相似之行為，而團體則透過此歷程約束成員的行為。

因此，「規範」界定出團體成員的行為，包含可接受 (desirable behavior) 以及不可接受 (undesirable behavior) 的行為範疇，此範圍之寬窄視團體不同而有所差異 (李美枝，2002)。一般而言，團體將遵守規範視為對成員的基本要求，因此想要加入或留在團體中的成員，通常會自動自發地遵守這些規定，以免被排除於團體之外 (曾華源、劉曉春譯，2004)。

2. 青少年從眾性

當一個人遵從於某種社會規範，即代表順從了社會的期待，當個人的行為符合團體認可的標準，或因為團體形成的壓力而做出某種行為，即稱為從眾 (游恆山譯，2010)。導致從眾行為的原因包含下列二種 (姜定宇等，2009；游恆山譯，2010)：

- (1) 訊息性社會影響：期望自身行為是正確的，因此意圖從他人的行為中，探詢曖昧不明情境的行為規則。
- (2) 規範性社會影響：希望自身的行為受到團體的讚賞與接納，因此，拒絕從事違反團體規範的行為，以避免被他人排擠。

青少年中期的人們，基於對同儕親密、照顧以及互相幫助的需求，對於同儕團體的指示以及服從傾向上升 (雷庚玲、曾慧芸，1999)，尤其在國中階段的青

少年，同儕給予的順從壓力較大，因此，同儕從眾的特性也特別明顯（郭靜晃，2006）。研究發現，八年級的孩子已能脫離父母並達到情緒自主，但其自主性實為由順從父母轉移至順從同儕，因此，此時期的青少年同儕壓力抗拒能力較其他時期更為低落（雷庚玲、曾慧芸，1999）。

青少年與同儕團體具有依附性，而依附產生順從，當青少年越喜愛其友伴、重視朋友對其自身的看法時，青少年從事行為就會考慮同儕的反應（蘇尹翎，2000）。因此，青少年依附的同儕團體對霸凌行為的傾向，也可能影響青少年旁觀霸凌之行為。如果依附的同儕團體規範傾向協助受霸凌之同儕，青少年也可能順從同儕意見而傾向協助受害者。

3. 同儕團體規範的影響

同儕團體具有其團體價值、態度以及行為標準，青少年以此為其行為的指引，並從中獲得認同、歸屬以及自我能力感。青少年相較於兒童，大量增加與同儕互動的時間（郭靜晃，2006），同儕儼然成為青少年社會化的重要機制，服從同儕團體的規範在許多青少年的生命中扮演吃重的角色，同儕團體藉由同儕團體規範壓力，傳遞團體規則以及維持成員忠誠的行為（周念縈譯，2008）。

Coleman 採用價值氣氛和地位體系解釋同儕團體的影響過程(引自牛玉珍，1996)：

- (1) 同儕氣氛：係指同儕團體中的成員對其生活情境的人、事、物，經由彼此持續交互影響，而形成的一種穩定且為大家所認同的價值。
- (2) 地位體系：學生自我的自尊，經常取決於在同儕團體中的地位，在團體中地位的取得有賴於遵從同儕團體的標準、規範或價值。同儕地位較低的學生，可能為獲得團體之認可，而改變自己的行為或態度以符合團體的規範。

由此推測，當學生本身傾向與團體規範有異，而自身在同儕團體中的地位

又較低時，可能因為同儕規範壓力，而從事與自己本身態度不同之行為。在霸凌事件中，多數學生對霸凌行為感到排斥，然而，如果同儕團體規範反對協助受害者之行為，學生即便有協助受害者之傾向，仍然可能為求自保而選擇靜默。本研究將同儕氣氛操作化為同儕團體規範，進而探究團體期待行為對團體成員之影響。團體成員在團體中，從事某些行為會受到讚賞，因此，成員努力爭取並達成；反之，不受重視或讚賞的行為則較少人願意從事。因此，本研究假設同儕團體對於霸凌事件旁觀者所形成的規範，會影響旁觀者是否傾向出現助人行為。

（三）同儕團體規範與霸凌旁觀行為相關研究

同儕對於青少年的影響具有舉足輕重之地位，Olweus（1994）認為霸凌行為可能會受同儕團體的影響，霸凌行為和其他社會性行為類似，可能經由觀察、模仿學習而來。因此，如果兒童青少年觀察到其他同儕表現霸凌的行為，而未受到懲罰，反而受到其他同儕所喜愛，或受到他人的稱讚，兒童、青少年亦可能開始模仿霸凌的行為。目前已有實證性的研究發現，朋友的期待與旁觀者助人行為動機有所關係（Rigby & Johnson, 2005）。而同儕間所遵循的「同儕規範」，也可能影響同儕間團體的衝突，及其對行為之態度（Gini, 2006, 2007），例如 Tiziana 和 Gianluca（2012）的研究即發現，同儕規範可以預測個人對於霸凌的態度傾向。

於先前討論中，可發現多數學生即使不認同霸凌行為，或對受害者感到同情，仍然可能基於各種因素而不表現出助人之行為。當中同儕規範壓力即為影響學生助人行為的重要因素之一（Pozzoli & Gini, 2010），同儕團體可能藉由同儕團體之壓力，規範霸凌的相關行為，進而影響旁觀者之行為。同儕規範不僅與旁觀者之助人動機，以及助人傾向有所關聯，同儕規範壓力更可以預測旁觀者的助人行為。同儕期待旁觀者出現保護受害者等助人行為，與旁觀者出現助人行為已被證明有所關聯；相反的，同儕對於霸凌事件旁觀者的期待為不介入，與旁觀者局外者行

為有所關聯 (Pozzoli & Gini, 2012; Pozzoli & Gini, 2010; Rigby & Johnson, 2006)。青少年易受同儕規範所影響，當校園或班級氣氛為支持或縱容霸凌時，學生協助受害者的行為需要面對相當大的同儕壓力 (陳利銘, 2013)，因此，不難想像同儕規範對於旁觀者助人行為出現的影響力，當學生獲得同儕支持，可能有助於增加旁觀者之助人行為 (Sumi & Young, 2012)。

同儕規範的影響力在性別、年齡上仍有所差異。研究發現，女生受班級脈絡影響的程度較男生高 (Salmivalli, & Voeten, 2004)，換句話說，女生較容易受到同儕規範的影響。而就年齡的部分而言，國中學生相較於國小學生，較容易受到同儕團體所影響。旁觀者若出現積極保護受害者行為時，相較於旁觀者為消極觀看的情形，學生對於受害者有較多的喜愛，此現象國中又較國小更為明顯 (Gini, 2006)。另外，國中同儕壓力與消極的旁觀行為間的關係，亦較國小明顯 (Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012)。由此可推測，學生進入青少年早期後，同儕行為之影響力逐漸增強，因此旁觀者行為較容易受到同儕態度、行為以及規範的影響。最後，就規範內容而言，年齡越高的學生，同儕規範越傾向支持霸凌行為，且不支持反霸凌之行為出現 (Salmivalli, & Voeten, 2004)，可以發現，年齡對學生個別對霸凌之態度，與同儕規範有類似的發展趨勢，年齡越增長團體規範越傾向支持霸凌，而非協助受害者。進一步研究發現，即便相同年齡，不同班級的學生當中，在霸凌事件的參與行為上亦有相當明顯之差異 (Salmivalli, & Voeten, 2004)。

綜上所述，態度、個人責任以及同儕團體規範對霸凌旁觀者行為之影響，西方學者已有相當之實證研究發現，然而，個人對事件的態度以及個人責任感受可能受到不同地區文化影響而產生差異 (Pozzoli & Gini, 2012)，目前台灣較少研究針旁觀者行為影響因素進行探究，故本研究以霸凌事件中，旁觀者助人行為出現的傾向區分旁觀者行為，將旁觀行為區分為保護者 (defender) 行為傾向以及局外者 (outsider) 行為傾向，再針對影響旁觀者行為傾向之個人因素及同儕因素進行討論，探究國中學生對霸凌事件之「態度」、「個人責任感」，以及「同儕團體規範」，

對於霸凌事件旁觀行為傾向之影響；同時也將探討「性別」以及「年級」對旁觀者行為傾向的影響，試圖了解旁觀者在複雜的學校生活情境中，助人行為決定的相關因素，以供未來相關研究或教育輔導人員參考。



第三章 研究方法

本研究以高雄市都會區國民中學學生為對象，班級為施測單位，探討學生對霸凌的「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」與霸凌「旁觀者行為傾向」間之關係；另外，本研究納入「性別」以及「年級」兩項個人基本屬性變項進行討論。以下分為七小節，介紹本研究所採取之研究方法。首先，第一節說明本研究之架構；第二節說明研究假設；第三節解釋選樣方法及研究樣本；第四節說明施測之方法及過程；第五節為研究使用之研究工具；第六節則說明資料分析之方法；最後，第七節為研究倫理之闡述，茲分述如下。

第一節 研究架構

依據本研究之動機、目的及相關文獻探討，為了解霸凌旁觀者行為傾向與個人對霸凌事件之態度、責任感以及同儕團體規範間的關係，發展出本研究架構，並擬定出本研究架構，參照圖 3-1-1。

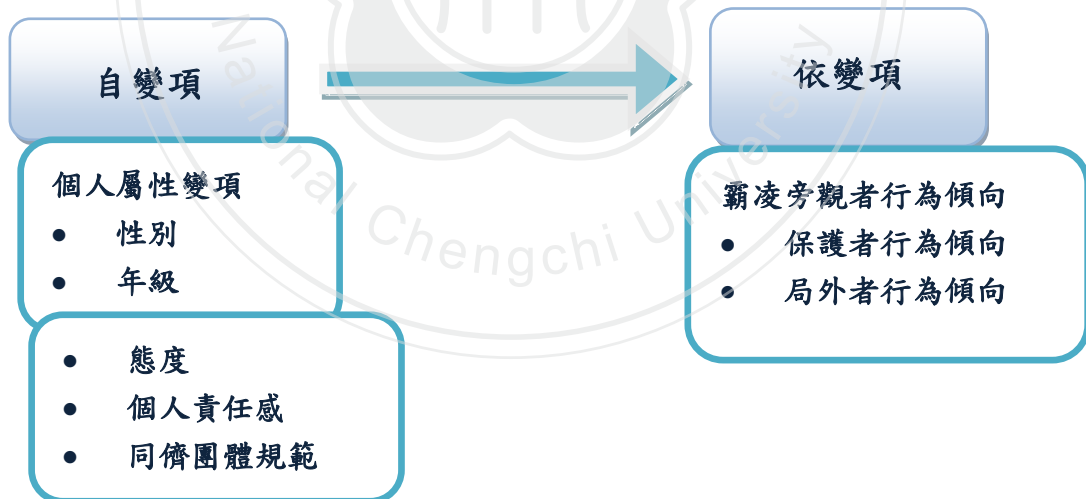


圖 3-1-1 研究架構圖

本研究之研究架構(圖 3-1-1)，以影響助人行為出現之個人因素以及同儕因素為自變項，另外加入性別以及年級作為個人屬性變項，故自變項包含個人對於霸凌行為之態度、個人責任感、所屬同儕團體之規範，以及性別、年級。至於依變

項則為旁觀者行為傾向，包含協助霸凌受害者的保護者行為傾向，和傾向消極旁觀的局外者行為傾向。



第二節 研究假設

本研究旨在探討高雄市都會區國中學生，旁觀霸凌事件之行為傾向，與學生對霸凌之態度、個人責任感及同儕團體規範間之關係，依據先前研究之發現以及本研究問題，提出以下的研究假設，茲分述如下：

假設 1：不同個人屬性變項的學生在「旁觀者行為傾向」上有顯著差異。

假設 1-1：不同「性別」之學生在霸凌「保護者行為傾向」上有顯著差異—女性相較於男性，有較高之保護者行為傾向。

假設 1-2：不同「年級」之學生在霸凌「保護者行為傾向」上有顯著差異—低年級相較於高年級之國中學生，有較高之保護者行為傾向。

假設 1-3：不同「年級」之學生在霸凌「局外者行為傾向」上有顯著差異—低年級相較於高年級之國中學生，有較低局外者行為傾向。

假設 2：不同個人屬性變項的學生於霸凌的「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」上會有顯著差異。

假設 2-1：不同「性別」之學生在反霸凌「態度」上有顯著差異—女性相較於男性，對於霸凌抱持較高反對之態度。

假設 2-2：不同「性別」之學生在「個人責任感」上有顯著差異—女性相較於男性，對於霸凌有較高之個人責任感受。

假設 2-3：不同「年級」之學生在反霸凌「態度」上有顯著差異—低年級相較於高年級之國中學生，對於霸凌抱持較高之反對態度。

假設 2-4：不同「年級」之學生在「個人責任感」上有顯著差異—低年級相較於高年級之國中學生，對於霸凌有較高之個人責任感受。

假設 2-5：不同「年級」之學生在「同儕團體規範」上有顯著差異—低年級相較於高年級之國中學生，經驗較高應協助受害者之同儕團體規範。

假設 3：學生之間親疏遠近的感受會影響對「同學」或「朋友」遭遇霸凌的責任感—學生對於「朋友」遭遇霸凌之個人責任感受，高於「同學」遭遇霸凌。

假設 4：學生對霸凌之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」與「旁觀者行傾向」具有顯著相關，並能解釋學生的「保護者行為」或「局外者行為」傾向。

假設 4-1：學生反霸凌「態度」與「保護者行為傾向」具有正相關—學生對霸凌越持反對之態度，越傾向出現保護者行為。

假設 4-2：學生反霸凌「態度」與「局外者行為傾向」具有負相關—學生對霸凌越持反對之態度，越少出現局外者行為。

假設 4-3：學生「個人責任感」與「保護者行為傾向」具有正相關—對霸凌越具個人責任感，越傾向出現保護者行為。

假設 4-4：學生「個人責任感」與「局外者行為傾向」具有負相關—對霸凌越具個人責任感，越少出現局外者行為。

假設 4-5：學生「同儕團體規範」與「保護者行為傾向」具有正相關—經驗到之同儕團體規範越高，越傾向出現保護者行為。

假設 4-6：學生「同儕團體規範」與「局外者行為傾向」具有負相關—經驗到之同儕團體規範越高，越少出現局外者行為。

第三節 研究對象與抽樣方法

壹、研究母群體

民國 99 年高雄縣市合併¹為高雄市，高雄市變得幅員遼闊，原高雄縣部分地區之地理環境、人口組成、人口特性、居住型態以及其他社經背景與高雄市區之居民有相當大之差異，考量研究者自身限制，無法將該因素一一排除或納入分析，因此，本研究僅聚焦於高雄縣市合併前之高雄市為研究對象，本研究以高雄市都會區稱之。

本研究依據高雄市政府教育局 2013 年學校基本資料為抽樣依據，資料包含高雄市都會區各學校、年級、班級總數以及總人數，當中三所專為身心障礙者所設之學校，本研究考量其特殊性，而予以排除（排除學校包含「高雄市立高雄啟智學校」、「高雄市成功啟智學校」以及「高雄市立楠梓特殊學校」）。故本研究以高雄市都會區公私立國民中學（包含完全中學，不含特殊學校）學生為母群體，共計 48 校、2,282 班、60,171 人（男：31,118 人，女：29,053 人），如表 3-3-1 所示。

表 3-3-1 高雄市都會區國民中學各年級學生數

年級	七年級	八年級	九年級	總計
男	9,772	10,521	10,825	31,118
女	9,155	9,842	10,056	29,053
學生總人數	18,927	20,363	20,881	60,171

資料來源：高雄市教育局網頁之文件下載。

貳、抽樣方式及抽樣結果

一、抽樣方式

¹民國九十八年七月二日，中華民國行政院正式通過高雄縣市合併改制案，高雄市與高雄縣於民國九十九年十二月二十五日合併改制為高雄市。

霸凌行為經常出現在於班級之中，臺灣一項研究發現，班級教室、走廊及科任教室是最常出現霸凌行為的地點（李雅君，2010）。另一項針對新北市國民中學之研究亦有相似之發現，教室內發生的肢體霸凌情形較其他地點頻繁，29.1%的打架事件在教室內發生（黃易進，2011），故本研究以國中班級為抽樣之最小單位，探討旁觀者在霸凌事件中之行為反應。

本研究屬於地區性之研究，考量學校所在區域差異，採取先分層抽樣（stratified sampling）再集叢抽樣之方法進行選樣。具體抽樣方法係以高雄市都會區內之行政區作為抽樣依據，先以簡單隨機抽樣之抽籤法「置還抽樣」（sampling with replacement），抽選出 5 個高雄市行政區，各行政區下再以簡單隨機抽樣之抽籤法「置還抽樣」選取五所國中學校，每所被抽選出之國民中學之七、八、九年級再各抽選一班，共十五個班級分別進行集體問卷調查。

二、樣本大小決定

根據本研究自變項數目（5 個）計算，參考 Monette, Sullivan 與 DeJong (2010) 建議，母群體 60,171 人，在 95% 之信賴水準（confidence level），抽樣誤差（confidence interval）為 5 之下，應抽選 382 人為樣本。考量問卷回收率以及填答缺漏之情況，並參考過去研究，以及研究經費後，本研究預計抽選 400 位高雄市都會區國中學生成為受試者。

研究者藉由簡單隨機抽樣之抽籤法，在 11 個行政區中，抽選出左營區、楠梓區、前鎮區、鼓山區以及新興區五個行政區，再依照行政區下之國民中學進行抽籤，抽選出立德國中、國立中山大學附中國中部、光華國中、七賢國中以及新興高中國中部五所學校，抽樣結果如表 3-3-2 所示。

表 3-3-2 抽樣行政區國民中學學生人數比例及抽樣學校

行政區	國中學生人數（占全市比例）	學校數	抽樣學校
左營區	9,396 人（15.70%）	5 所	立德國中
楠梓區	8,374 人（13.99%）	6 所	國立中山大學附中 國中部
前鎮區	6,263 人（10.46%）	7 所	光華國中
鼓山區	5,023 人（8.35%）	6 所	七賢國中
新興區	904 人（1.51%）	1 所	新興高中國中部
總計	29,960 人（49.79%）	25 所	

三、研究樣本

本研究施測總共發放 443 份問卷，回收 427 份問卷，回收率為 98.6%，剔除無效問卷後，有效樣本共 421 份，在有效樣本中，有 3 位受試者未填答個人基本資料，即未填答性別年級變項；至於各量表之缺答情形，保護者行為傾向有 17 位受試者部分題項缺答，局外者行為傾向量表有 15 位，對霸凌之態度有 15 位，個人責任感 8 位，最後，同儕團體規範量表的部分有 12 位受試者有部分題項漏答，由於該問卷於漏答部分以外之問項回答仍屬有效，故仍包含於有效問卷當中，僅將其漏答之部分問項以系統界定遺漏值排除。以下就本研究之研究樣本基本資料概況進行說明。

（一）性別

本研究抽樣之高雄市都會區國中學生，女性多於男性，女性學生共計 216 人，佔總樣本數之 51.7%；男性學生共計 202 人，佔總樣本數之 48.3%。該結果以表 3-3-3 表示。

（二）年級

本研究抽樣之高雄市都會區國中學生，七年級學生為 138 人，佔總樣本人數之 33.0%；八年級學生為 150 人，佔總樣本人數之 35.9%；九年級學生為 130，佔總樣本人數之 31.1%，參照表 3-3-3。

表 3-3-3 高雄市國中學生背景資料統計表

變項	項目	人數	百分比(%)
性別	男	202	48.3
	女	216	51.7
年級	七年級	138	33.0
	八年級	150	35.9
	九年級	130	31.1

另外，將研究樣本之性別與年級進行交叉比對，呈現出各年級之性別人數，參照表 3-3-4。

表 3-3-4 樣本「性別」「年級」人數比例²

		年級			總和
		七年級	八年級	九年級	
性別	男	72(52.2%)	69(46%)	61(46.9%)	
	女	66(47.8%)	81(54%)	69(53.1%)	
總和		138(100%)	150(100%)	130(100%)	418(100%)

²本研究之有效樣本為 421 人，惟 3 位受試者未填寫性別、年級等基本資料，故表 3-3-4 資料呈現之樣本總合為 418 人。

第四節 研究程序

本研究遵循實證典範進行量化研究，並採取橫斷性研究（cross-sectional studies），在單一時間上，針對相同主題、不同對象進行施測比較。測量工具採用受試者自填的結構式問卷進行資料蒐集。本研究施測以班級集體填答的方式進行，至各班級進行施測及回收問卷，中山大學附屬中學以及新興高中國中部研究者親自前往學校並進入班級進行施測，而立德國中、七賢國中以及光華國中係由學校輔導老師協助於班級內進行施測。研究者自行進班級施測之結果，與輔導老師協助進行施測之結果並無統計上顯著差異，換言之，由研究者或輔導老師進行問卷施測，受試者施測結果相同。

問卷施測前，研究者電話聯繫校方，並向學校相關人員說明本研究主題、研究目的，以及需要校方配合之事項，取得校方同意後再拜訪學校班級導師和輔導老師，商請老師撥用早自習時間或輔導課程時間，讓學生填寫問卷，期待透過校方的支持與配合，使學生有完整的作答時間，以及良好的填答環境。此外，部分學校研究者親自說明問卷作答方式，現場進行問卷回收，無法親自到場之學校，研究者透過電話與輔導老師說明問卷內容、作答方式以及填寫問卷須注意之事項，請學校老師協助學生填答。

壹、問卷預試

為了解問卷內容及編排方式之適用情況，以及研究對象對問卷題目的理解程度、作答反應及所需之時間，於 2014 年 3 月選取高雄市立德國中，七年級以及八年級各一班學生作為問卷預試之對象，進行預試。參考預試對象的填答狀況及建議，了解問卷的用字遣詞受試者是否可以理解，問卷編排是否可能造成漏答的情形，以修改問卷之設計。此外，將預試問卷進行信效度考驗，刪除及修改不適合之問項，最後形成正式施測問卷。

問卷預試總共回收 51 份問卷，經剔除填答不完整者，實得有效問卷 50 份，

佔回收問卷 98.03%。

貳、正式問卷施測

問卷施測前，研究者先電話與校方取得聯繫，獲得學校同意後，配合老師的時間，選定施測日期以及借用課堂時間，以班級為單位，統一發放問卷。研究者親自前往施測之班級，研究者在課堂時間開始後，研究者將說明問卷內容以及填答方式，並告知受試者資料使用的範圍、保密性及受試者相關權利，陳述內容包含（1）簡介研究目的以及研究者之身分；（2）問卷採匿名之方式進行，問卷內容不會辨識出受試者身分；（3）保密性的保證，資料回收後，除研究者之外不會有其他人員閱讀問卷；（4）受試者在填答過程中，若感覺到有任何心理不適之現象，可以隨時停止作答。

若為學校輔導老師協助施測之班級，研究者事先於電話說明上述問卷施測應告知學生之事項，並強調問卷之匿名性以及保密性，以及尊重受試者個人意願，請老師協助受試學生安心作答，勾選最符合其真實狀況選項。在寄送問卷時，附上本研究之目的以及施測注意事項說明書一份（參見附錄四），以供輔導老師施測時之參考。

參、正式問卷回收

考量受試者填答速度不一，為避免同學提早交卷，使班級秩序混亂，影響其他仍在作答之學生，故採取統一回收問卷之方式，預計作答時間為 30 分鐘，但仍以實際同學作答情形為主，確認所有受試者皆填答完畢後，請座位最後一排之同學負責往前收卷。考量學生作答之保密性，問卷設計時第一頁以及最後一頁，研究者會加上封面以及封底，確保同學填答內容不外洩，達到資料保密的效果。

第五節 研究工具

本研究採用自陳式問卷調查的方式進行研究，由受試者自行填答，受試者自行判斷問項與自身情況相符程度，填選合適之答案。依照研究變項，本研究問卷共分為三個部分，第一部分為個人基本資料之部分，測量個人之性別與年級；第二部分為「旁觀者行為傾向」之測量，了解國中生旁觀霸凌之行為反應；最後，第三部分係測量「助人行為之影響因素」：包含態度、個人責任、同儕團體規範（問卷參見附錄一）。以下針對第二及第三部分問卷修訂過程進行說明。

壹、霸凌旁觀者行為傾向量表

一、量表來源

關於霸凌旁觀者的行為反應傾向，本研究採用 Salmivalli 等（1996）修訂的霸凌情境自我評估參與角色量表（PRQ：Participant Role Questionnaire），此量表包含五種行為角色量表，包含「霸凌者行為量表」、「煽動霸凌者行為量表」、「協助霸凌者行為量表」、「保護者行為量表」以及「局外者行為量表」。本研究僅針對旁觀者行為進行研究，故採用「保護者行為量表」（Defender Scale）以及「局外者行為量表」（Outsider Scale）作為研究旁觀者行為的量表。

Salmivalli 等（1996）修訂的霸凌情境自我評估參與角色量表（PRQ：Participant Role Questionnaire），其信度方面採用 Cronbach's α 信度係數考驗內部一致性，呈現出保護者行為量表 Cronbach's α 值為.93，顯示此量表具有良好的穩定性及內在一致性，具有可靠信度；至於局外者行為量表 Cronbach's α 值為.89，同樣顯示出良好的穩定性及內在一致性，有可靠的信度。本研究將原量表進行翻譯，與指導教授討論字詞翻譯之妥適性，並參考預試結果後，發展為正式施測問卷。

二、量表內容與計分方式

本問卷為自評問卷，受試者評估有關旁觀霸凌事件行為反應問項，與自身行

為的符合程度，再加以填選。此量表問項包含兩個層面，分別為「保護者行為傾向」以及「局外者行為傾向」，問項內容如下。

「保護者行為傾向量表」（Defender Scale）共包含二十個問項：

- （一） 霸凌發生時，我會告訴受害者不用在意霸凌者。
- （二） 霸凌發生時，我會告訴師長霸凌的事情。
- （三） 霸凌發生時，我會警告霸凌者，若不停止霸凌就報告師長他們的霸凌行為。
- （四） 霸凌發生時，我會告訴其他人參與霸凌是不好的。
- （五） 霸凌發生時，我會告訴其他人霸凌行為很愚蠢。
- （六） 霸凌發生時，我會安慰受霸凌者。
- （七） 霸凌發生時，我會為了保護受害者而攻擊霸凌者。
- （八） 霸凌發生時，我會替受害者報復霸凌者。
- （九） 霸凌發生時，我會叫霸凌者停止霸凌。
- （十） 霸凌發生時，我會呼籲其他同學前來幫助受害者。
- （十一） 霸凌發生時，我會嘗試要求其他人協助阻止霸凌。
- （十二） 霸凌發生時，我會試著透過溝通來處理霸凌事件。
- （十三） 霸凌發生後，我會揭露霸凌者的姓名以保護受害者。
- （十四） 霸凌發生後，我會告訴其他人霸凌很愚蠢。
- （十五） 霸凌發生後，我會安慰受害者。
- （十六） 霸凌發生後，我會陪伴受害者。
- （十七） 霸凌發生後，我會告知師長霸凌事件。
- （十八） 霸凌發生後，我會鼓勵受害者告訴師長受霸凌事件。
- （十九） 霸凌發生後，我會和受害者交朋友。
- （二十） 霸凌發生後，我會要求師長負責處理。

而「局外者行為傾向量表」(Outsider Scale) 包含七個問項：

- (一) 霸凌發生時，我經常不在現場。
- (二) 霸凌發生時，我通常置身事外在旁觀看。
- (三) 霸凌發生時，我會假裝沒有事情發生。
- (四) 霸凌發生時，我不會插手干預。
- (五) 我經常不知道有霸凌發生。
- (六) 霸凌發生時，我會維持中立，不選邊站。
- (七) 霸凌發生時，我會離開現場。

本量表採用李克特式(Likert scale)三點量表，計分方式為1分、2分、3分，分別代表「從來沒有」、「有時候」、「幾乎總是」三個選項。最後，計算得分時將該量表之問項平均，獲得「保護者行為傾向」以及「局外者行為傾向」分數，分數越高代表該行為傾向越高。

三、項目與信度分析

由於PRQ量表並無中文譯本，研究者自行翻譯「保護者行為」與「局外者行為」量表，為使翻譯後的量表仍保有其信效度，研究者在正式施測前進行問卷預試，以「相關分析法 correlation analysis」檢測每題問項與量表總分的相關，邱浩政(2010)指出，項目選擇的標準是每一個項目與總分的相關至少.30以上，且達顯著水準即可採用。此外，以內部一致性效標分析法求出各題項的決斷值

(CR,Critical Ratio)，將量表的總分的前27%定為高分組，後27%為低分組，以獨立樣本T檢定來進行高低分兩組在該題得分之平均數差異檢定，決斷值即為兩者平均數差異檢定之t值，當決斷值達顯著水準時，代表該題項具有鑑別力。以下分別針對「預試」與「正式施測」兩階段，解釋問卷內容的項目與信度分析結果。

(一) 預試

本研究依預試資料進行信效度分析考驗，在「保護者行為傾向」量表之項目分析結果，各題與總量表之積差相關係數，除第 8 題為.021 之外，其餘問項皆在.34 以上，且達統計上顯著水準($p < .05$)，故可以保留使用(邱浩政, 2010)。另外，在決斷值之部分，該量表第 1 題之決斷值為 1.66，第 8 題之決斷值為.05，除上述二題項未達統計上顯著水準外，其他保護者行為傾向題項決斷值皆達顯著水準，代表各題項具有鑑別力。由於整體量表之 Cronbach's alpha 值為.93，顯示本量表之內部一致性高且具有良好的穩定性，具有可靠信度，因此，決定將所有問項保留，僅將量表第 1 題以及第 8 題問項加以修正³。

在「局外者行為傾向」量表的部分，整體量表之 Cronbach's alpha 值為.61，略為偏低，檢驗項目刪除時的 Cronbach's alpha，發現量表第 5 題刪除時，Cronbach's α 稍微提升為.623。惟「局外者行為量表」各題項之相關係數皆在.41 以上，皆高於.30，故可保留採用(邱浩政, 2010)，至於決斷值(CR 值)皆達到統計水準，代表「局外者行為量表」各題項具有鑑別力，故將旁觀者行為量表之各題項予以保留，僅將題項第 5 題之問句稍加修正⁴。

(二) 正式施測

在「保護者行為傾向」量表的部分，整體量表的 Cronbach's alpha 值為.92，顯示本量表具有良好的內部一致性。量表第八題之 CR 值為-1.71，較預試時提高，但仍未達統計顯著水準，另外，該題項與總量表之積差相關係數為.15，達統計上顯著水準。

在「局外者行為傾向」量表的部分，整體量表的 Cronbach's alpha 值為.76，代表本量表具有良好的內部一致性，且量表各題項之 CR 值皆達統計水準，項目

³保護者行為第 1 題預試問項為「霸凌發生時，我會安慰受害者不用在意。」正式施測修正為「霸凌發生時，我會告訴受害者不用在意霸凌者。」；第 8 題預試問項為「霸凌發生時，我會報復霸凌者。」正式施測修正為「霸凌發生時，我會替受害者報復霸凌者。」。

⁴局外者行為第 5 題預試問項為「霸凌發生時，我不知道霸凌事件發生」，正式施測修正為「我經常不知道有發生霸凌事件」。

與總分之相關皆達.55 以上。

貳、助人行為影響因素

一、態度量表

(一) 量表來源

本研究依據 Salmivalli 和 Voeten (2004) 的自填霸凌態度量表進行翻譯，並與指導教授討論字詞翻譯之妥適性並進行預試後，發展為本研究之霸凌態度問卷。

原量表以 Coefficient α 係數來評估量表的內在一致性， α 值為.75，顯示此量表具有不錯的穩定性及內在一致性。另外，以因素分析進行效度之考驗，問項對霸凌態度的總解釋量達 25%，且各題項的因素負荷量介於 0.38 至 0.64 之間 (Salmivalli & Voeten, 2004)。

(二) 量表內容與計分方式

Salmivalli 和 Voeten (2004) 編制的量表為自填量表，共包含十個問項，翻譯量表內容如下：

- (1) 每個人都應該嘗試幫助遭受霸凌的人。
- (2) 霸凌有的時候滿有趣的。
- (3) 他們會被霸凌，是他們自己的錯。
- (4) 霸凌行為很愚蠢。
- (5) 一起加入霸凌的行為，是不對的事情。
- (6) 當有人被霸凌時，在一旁大笑沒有甚麼不對。
- (7) 每個人都應該將霸凌的事情報告師長。
- (8) 我們應該和遭受霸凌的同學當朋友。
- (9) 看同學一直嘲笑另一位同學，是有趣的。

(10) 霸凌行為讓被霸凌的同學感覺痛苦。

本量表採用李克特式 (Likert scale) 五點量表，計分方式為 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分，分別代表「非常不同意」、「不同意」、「無意見」、「同意」、「非常同意」依序遞增。量表問項中第二、三、六、九題為反向題，予以反向計分，之後再將 10 題問項的分數平均，代表受試者對霸凌的態度分數，分數越高代表對於霸凌抱持越反對的態度；反之，分數越低代表對於霸凌抱持越同意的態度。

(三) 項目與信度分析

由於 Salmivalli 和 Voeten (2004) 之霸凌態度量表並無中文譯本，故本研究自行翻譯使用，為使翻譯後的量表仍保有其信效度，研究者在正式施測前進行問卷預試，以下分別針對「預試」與「正式施測」兩階段，解釋問卷內容的項目與信度分析結果。

3. 預試

本研究問卷之「霸凌態度」量表各題與總量表之積差相關係數皆在.49 以上，且達統計上顯著水準 ($p < .05$)，依照邱浩政 (2010) 之說明各題項皆可保留。至於決斷值之部分，僅第 8 題並未達統計上顯著水準，CR 值為 1.98， $p = .58$ ，其他問項之決斷值皆達統計水準，具有鑑別力。最後，本量表依預試資料進行信度分析考驗，該針對霸凌事件之態度量表之 Cronbach's alpha 值為.78，顯示本量表之內部一致性高且具有良好的穩定性，具有可靠信度，且在各題項目刪除之 Cronbach's α 值上，皆於.74 之上，可知本態度研究之問卷已達高信度之要求，與指導教授討論後，決定將全部題目保留於正式施測問卷之中。

4. 正式施測

本研究之態度量表正式施測時的量表內部一致性信度 Cronbach's alpha 值

為.86，代表具有良好的內部一致性，且各題項之 CR 值皆達統計水準，各項目與總量表分數之相關係數皆達.52 以上。

二、個人責任感量表

(一) 量表來源

本研究之個人責任感量表乃係依據 Pozzoli 和 Gini (2010) 霸凌事件個人責任感量表進行翻譯修訂而成。Pozzoli 和 Gini (2010) 的霸凌事件個人責任感量表，採用 Cronbach's α 信度係數考驗內部一致性，四題問項所呈現之 Cronbach's α 值為.73，顯示此量表具有良好的穩定性及內在一致性，換言之，具有可靠信度。

(二) 量表內容與計分方式

Pozzoli 和 Gini (2010) 所編製的量表為自填量表，共包含四個問項：

- (1) 當班上同學不斷被欺負、攻擊或被排擠，我應該幫助他。
- (2) 如果我們班有同學被包圍、推擠或被恐嚇，我不需要做任何事。
- (3) 我應該找出方法讓我們班不會有同學被污辱、攻擊或被排擠。
- (4) 我無法杜絕班上同學一直被欺負、推擠或被排擠的狀況。

由於本研究欲探討旁觀者與受害者之關係是否會影響個人責任感的形塑，因此，將 Pozzoli 和 Gini (2010) 量表中「同學」一詞改為「朋友」進行施測，以測量受試者對「朋友」的個人責任感，以下列出問項的內容：

- (5) 當我的朋友在班上不斷被欺負、攻擊或被排擠，我應該幫助他。
- (6) 在班上，如果我的朋友被包圍、推擠或被恐嚇，我不需要做任何事。
- (7) 我應該找出方法讓我的朋友在班上不被污辱、攻擊或被排擠。
- (8) 我無法杜絕朋友在班上一直被欺負、推擠或被排擠的狀況。

本量表採用李克特式 (Likert scale) 六點量表，計分方式為 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分、6 分，分別代表「非常不同意」、「不同意」、「有點不同意」、「有點同意」、「同意」、「非常同意」，第二、四、六、八題為反向題，予以反向計分，之後再將問項分數平均，獲得個人責任感分數。

霸凌事件個人責任感量表產出三個分數，其一為整體的個人責任感分數，係將「同學」以及「朋友」8 題問項分數平均而來；其二為針對「同學」之 4 題問項的平均，代表學生對「同學」遭遇霸凌的個人責任感分數；第三是將針對「朋友」的 4 題問項平均，代表學生對「朋友」遭受霸凌的個人責任感分數，分數越高代表個人所感受到的個人責任感越高，反之，分數越低代表個人所感受到的個人責任感越低。

(三) 項目與信度分析

由於 Pozzoli 和 Gini (2010) 所編製的個人責任感量表並無中文譯本，故本研究自行翻譯使用，為使翻譯後的量表仍保有其信效度，研究者在正式施測前進行問卷預試，以下分別針對「預試」與「正式施測」兩階段，解釋問卷內容的項目與信度分析結果。

1. 預試

本研究之霸凌事件「個人責任感量表」以預試資料分析各題項與總量表之積差相關，相關係數皆在 .60 以上，且達統計上顯著水準 ($p < .05$)，顯示各題項具有良好之內在一致性；至於決斷值之部分，亦皆達統計上顯著水準，代表本研究測量工具「個人責任感量表」各題項皆具有鑑別力。

另外，於信度分析考驗，「整體」個人責任量表之內部一致性信度 Cronbach's alpha 值為 .78，代表本研究之個人責任量表具有良好內部一致性；至於針對「朋友」遭遇霸凌的個人責任感部分，整體量表之 Cronbach's alpha

值則為.70，屬於理想範圍內，故各題項予以保留；最後，針對「同學」遭遇霸凌的個人責任感部分，整體量表之 Cronbach's alpha 值為.63，此部分之信度略為偏低，依據項目刪除時之 Cronbach's α 可以發現，刪除第 4 題時 Cronbach's α 值提高為.70，故與指導教授討論後，將該量表第 4 題⁵之問項語句進行修正。

2. 正式施測

正式施測時各題項之 CR 值皆達統計顯著水準，而項目分析相關係數皆達.37 以上；至於信度分析考驗的部分，「整體」個人責任量表之內部一致性信度 Cronbach's alpha 值為.68；針對「朋友」遭遇霸凌的個人責任感部分，整體量表之 Cronbach's alpha 值則為.53；最後，針對「同學」遭遇霸凌的個人責任感部分，整體量表之 Cronbach's alpha 值為.49。

三、同儕團體規範壓力量表

(一) 量表來源

本研究依據 Pozzoli 和 Gini (2010, 2012) 的同儕團體規範壓力的測量問卷翻譯編製而成，此量表藉由在霸凌情境中，同儕期待的行為反應，評估個人所覺察的同儕規範壓力。

Pozzoli 和 Gini (2010, 2012) 修訂的同儕團體規範壓力量表，其信度方面採用 Cronbach's α 信度係數考驗內部一致性，呈現出保護者行為量表 Cronbach's α 值為.65，顯示此量表具有中等程度的穩定性及內在一致性，具有可靠信度。

(二) 量表內容與計分方式

此量表提供受試者一段情境假設：「在班上，如果有人不斷重複霸凌其他同

⁵個人責任感量表第 4 題預試問項為「我無法做甚麼，使班上不再發生同學被重複欺負、推擠或排擠的情形。」正式施測修正為「我無法杜絕班上同學一直被欺負、推擠或排擠的狀況。」。

學，依照你們班級的狀況，「大多數同學」會期待你如何回應？」，受試者據此情境回答以下四個介入行為的同儕期待程度：

- (1) 直接介入：同學會期待我直接去幫助受害者。
- (2) 報告師長：同學會期待我去告訴老師或其他成人，讓師長處理此事件。
- (3) 忽視：同學會期待我不要做任何事，因為不關我的事。
- (4) 逃避：同學會希望我甚麼也不要做，以免我因此招來麻煩。

本量表採用李克特式 (Likert scale) 四點量表，計分方式為 1 分、2 分、3 分、4 分，分別代表「從來沒有」、「偶而如此」、「經常如此」、「總是如此」，當中第三、四題為反向題，予以反向計分，之後再將 4 題問項的分數平均，代表受試者所經驗到應協助受害者的同儕團體規範分數，分數越高代表同儕團體規範傾向協助受害者之壓力越高，亦即受試者感到「要幫忙受害者」的壓力越高，反之，分數越低代表個人需幫助受害者的同儕團體規範壓力越低。

(三) 項目與信度分析

由於 Pozzoli 和 Gini (2010, 2012) 修訂的同儕團體規範壓力量表並無中文譯本，故本研究自行翻譯使用，為使翻譯後的量表仍保有其信效度，研究者在正式施測前進行問卷預試，以下分別針對「預試」與「正式施測」兩階段，解釋問卷內容的項目與信度分析結果。

1. 預測

將霸凌事件「同儕團體規範量表」以預試資料進行各題項與總量表之積差相關分析，相關係數皆在 .56 以上，且達統計上顯著水準 ($p < .05$)，代表各題項具有良好之內在一致性；至於決斷值之部分，各題項決斷值皆達統計顯著水準，代表各題項具有鑑別力。惟該量表預試結果之 Cronbach's alpha 值為 .53，略為偏低，依據預測時學生對於該部分之情境假所提出之疑問，以及預試後詢問學生

填答學生狀況，發現部分同學並未看見該情境假設，因此，將該情境假設之說明內容排版進行調整，並修正該情境假設說明之語句⁶，使量表前提情境假設更加容易理解，以及更加醒目。

2. 正式施測

本研究之同儕團體規範量表正式施測時的量表內部一致性信度 Cronbach's alpha 值為.55，較預試分析時略為提高，而各項目之 CR 值皆達統計顯著水準，且各項目與量表總分之相關係數皆達.63 以上。



⁶同儕團體規範量表情境假設預試時說明為「在你們班級中，如果有人不斷重複霸凌其他同學，依照你們班級的狀況，其他同學會期待你有怎樣的行為反應？」正式施測修正為「在班上，如果有人不斷重複霸凌其他同學，依照你們班級的狀況，「大多數同學」會期待你如何回應？」。

第六節 資料處理與分析

問卷回收後先剔除無效問卷，並統計有效問卷加以編碼建檔，再運用 SPSS19.0 for Windows 的統計軟體處理獲得資料，茲將資料分析方式說明如下。

貳、描述性統計

以平均值、標準差、百分比、次數分配等描述性統計，了解受試者其背景屬性資料，及其對霸凌之態度、個人責任、同儕團體規範以及旁觀霸凌事件的資料分析情形。

參、獨立樣本 t 檢定及單因子變異數分析

以獨立樣本 t 檢定 (t-test) 考驗性別在態度、個人責任、同儕團體規範以及霸凌旁觀行為傾向該四變項上之差異。另外，以單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 分析年級在態度、個人責任、同儕團體規範以及霸凌旁觀行為傾向該四變項上的差異，若達統計上之顯著性 $p < .05$ ，再進行 Bonferroni 法的事後比較。

肆、相關分析

使用相關分析法，瞭解高雄市都會區國民中學學生，對霸凌的「態度」、「個人責任感」與「同儕團體規範」，和「霸凌旁觀者行為傾向」間的相關情形。

伍、多元同時迴歸分析 (simultaneous multiple regression)

本研究以學生對於霸凌的「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」為自變項，霸凌旁觀者行為傾向為依變項，各個變項皆為連續變項，為探究自變項對依變項之解釋情形，故本研究採同時多元迴歸 (simultaneous multiple regression) 進行分析，檢驗兩個迴歸模型，其一乃針對保護者行為傾向，另一個係針對局外者行為傾向為分析。

第七節 研究倫理

壹、告知後同意 (informed consent)

施測前研究者已先告知學校輔導老師本研究之目的、內容以及預期成果，並獲得校方同意。在正式施測前，向受試者清楚說明研究內容與目的，以及受試者可能產生的風險及收穫，以及資料處理保密的保證，最後使受試者知悉，其可中途停止施測的權利，以充分尊重受試者的自願性。

貳、隱私、匿名與保密 (privacy, anonymity and confidentiality)

透過受試者問卷的填答，研究者可窺視研究對象的背景、信念以及其行為，如此可能造成受試者隱私的侵害，為兼顧生產知識與人權保障間的平衡，本研究在資料蒐集的過程以及事後的資料處理，皆以不洩露研究對象身分之方式，透過「匿名」以及「保密」的方式確保研究對象之隱私，具體作法說明如下：

一、匿名

匿名是指研究對象的姓名、身分、特徵在研究過程或研究結果中，應保持無記名或無法辨識其身分、特徵之原則。本研究問卷及採用匿名問卷，回收問卷後以編號代表每位填寫者，以達到匿名的研究原則。

二、保密

上述的匿名是指避免特定個人身分被知悉，而保密則是對於研究對象所提供的資料妥善保管，避免被他人得知。本研究回收之問卷後，從資料整理、輸入到分析，皆由研究者本人親自處理，在資料分析完畢後，即將此資料銷毀，充分確保資料之保密性。

參、考量研究對研究對象可能產生之後果

基於社會工作專業對基本人權的尊重與保護，不能因從事研究而違反個人基

本權益，社會研究的根本倫理原則是無害於研究對象（陳文俊，2007），本研究在研究過程中，隨時考量研究對於受試者可能產生的傷害及影響，盡量降低傷害的風險，避免受試者身心理產生不愉快或恐懼的感受。



第四章 研究結果

本研究旨在探討高雄市都會區國中學生旁觀霸凌事件之行為反應，以及態度、個人責任與同儕團體規範如何影響國中學生旁觀霸凌的反應。此章節乃根據問卷調查所得資料進行分析，本章共分為四節，第一節為描述性分析資料，描述受試者對霸凌的態度、個人責任、行為反應等現況分析；第二節探究受試者對於霸凌的態度、個人責任、行為反應等是否有性別與年級上之差異；第三節則探究受試者對霸凌的「態度、個人責任感以及同儕團體規範」與「旁觀者行為傾向」之相關性；最後，第四節呈現迴歸分析資料，探究對霸凌的「態度、個人責任及同儕團體規範」如何影響受試者的「旁觀行為傾向」。茲將各節說明如下。

第一節 描述性分析

本節呈現受試者「旁觀者行為傾向」、霸凌之「態度」、「個人責任」以及「同儕團體規範」之平均數、標準差等統計資料，以此說明高雄市都會區國中學生之現況，參見表 4-1-1。

壹、霸凌事件旁觀者行為傾向描述性分析

本研究採用 Salmivalli 等(1996)修訂的霸凌情境自我評估參與角色量表(PRQ: Participant Role Questionnaire)作為研究「保護者行為傾向」以及「局外行為傾向」之測量工具，本量表採用 Likert 三點量表，量表測量尺度中間值為 1.5，如表 4-1-1 所示，受試者「保護者行為傾向」平均數為 1.95，標準差為.21；而「局外者行為傾向」平均數為 1.86，標準差為.19。故旁觀者行為傾向均分數高於量表測量尺度之中間值，且保護者行為傾向平均數高於局外者行為傾向平均數。

貳、霸凌態度、個人責任感及同儕團體規範描述性分析

一、高雄市都會區國中學生對霸凌之「態度」

本研究依據 Salmivalli 和 Voeten (2004) 霸凌態度量表翻譯修訂而成之量表進

行施測，問卷採用 Likert 五點量表，量表測量尺度之中間值為 2.5，如表 4-1-1 所示，受試者反對霸凌之態度平均數為 3.85，標準差為.66，故反霸凌態度平均數高於量表中間值。

二、高雄市都會區國中學生對霸凌之「個人責任感」

本研究依據 Pozzoli 和 Gini (2010) 霸凌事件個人責任感量表，翻譯修訂而成之量表進行施測，問卷係採用 Likert 六點量表，量表測量尺度中間值為 3。整體而言，受試者對霸凌事件之個人責任感平均數為 4.41，標準差.68，高於量表中間值。進一步區分受試者對「同學」及「朋友」的個人責任感，可知受試者針對「同學」遭到霸凌，其個人責任感平均數為 4.19，標準差為.75；而對於「朋友」遭到霸凌，受試者個人責任感平均數為 4.62，標準差為.79（參見表 4-1-1）。

由此可知，高雄市都會區國中學生，對於「朋友」遭遇霸凌時之個人責任感平均數，高於「同學」遭遇霸凌之個人責任感平均數。

三、高雄市都會區國中學生對霸凌之「同儕團體規範」

本研究以 Pozzoli 和 Gini (2010, 2012) 之同儕團體規範壓力測量問卷進行翻譯，編製本研究施測量表，該量表係採用 Likert 四點量表，量表測量尺度中間值為 2，如表 4-1-1 所示，受試者感受到應協助霸凌受害者之同儕團體規範平均數為 2.63，標準差為.59，高於量表中間值。

表 4-1-1 研究變項之描述性統計分析表

變項	平均數	標準差	最小值	最大值
保護者行為傾向	1.95	.21	1	3
局外者行為傾向	1.86	.19	1	3
霸凌態度	3.85	.66	1	5
個人責任感（整體）	4.41	.68	1.25	6
個人責任感（同學）	4.19	.75	1	6
個人責任感（朋友）	4.62	.79	1.25	6
同儕團體規範	2.63	.59	1	4

N = 421

綜上所述，本研究之高雄市都會區國中學生，於旁觀者傾向以及對霸凌之態度、個人責任感（包含整體、針對同學及朋友）和同儕團體規範上之平均數皆高於量表測量尺度之中間值。另外，保護者行為傾向平均數，高於局外者行為傾向，且對於朋友之個人責任感平均數，高於對同學之個人責任感。

第二節 個人屬性變項與各變項之差異分析

本章節聚焦於「性別」以及「年級」在各變項上之差異情形。主要內容為學生之性別、年級在「旁觀者行為傾向」、「對霸凌之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」上之差異說明，茲分述如下。

壹、「性別」之差異分析

一、「性別」對「旁觀者行為傾向」之差異分析

(一)「保護者行為傾向」分析

如表 4-2-1 所示，男性學生保護者行為傾向平均數為 1.90，標準差為.50；女性學生保護者行為傾向平均數為 1.99，標準差為.41。以獨立樣本 T 檢定進行考驗， $t(400) = -1.95$ ， p 值為.052，大於.05，未達統計上顯著水準。惟「保護者行為傾向」分數並未呈常態分佈，即不符合常態分配之假設，故再以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 17797.50， p 值為.04，小於.05，達顯著水準。

由上述結果可知，若以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，「性別」在「保護者行為傾向」上具有統計上顯著差異，惟若以獨立樣本 T 檢定進行考驗，則未達統計水準，但已相當接近。由於態度變項之統計資料呈現非常態分佈，故仍可認為「性別」在保護者行為傾向上具有差異，換言之，女性學生相較於男性學生較傾向出現保護者行為。

(二)「局外者行為傾向」分析

如表 4-2-1 所示，男性學生局外者行為傾向平均數為 1.87，標準差為.48；女性學生局外者行為傾向平均數為 1.86，標準差為.38。以獨立樣本 T 檢定進行考驗， $t(402) = .20$ ， p 值為.84，大於.05，未達統計上顯著水準。惟「局外者行為傾向」分數並未呈常態分佈，即不符合常態分配之假設，故再以 Mann-Whitney

進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 20173.50， p 值為.86，大於.05，亦未達顯著水準。

由上述結果可知，女性學生局外者行為傾向平均數雖略低於男性學生，但並未達統計上顯著差異，因此，「性別」在局外者行為傾向上未有差異。

表 4-2-1 「性別」對「旁觀者行為傾向」之差異分析

依變項	性別	平均數	標準差	t 值	U 值
保護者行為傾向	男	1.90	.50	-1.95	17797.50*
	女	1.99	.41		
局外者行為傾向	男	1.87	.48	.20	20173.50
	女	1.86	.38		

$N = 402$ * $p < .05$

二、「性別」對霸凌「態度」之差異分析

如表 4-2-2 所示，男性學生在霸凌態度上的平均數為 3.77，標準差為.75；女性學生在霸凌態度上的平均數為 3.92，標準差為.55。以獨立樣本 T 檢定進行考驗， $t(402) = -2.35$ ， p 值為.02，小於.05，達統計上顯著水準。惟態度分數並未呈現常態分佈，亦即不符合常態分配之考驗，故再以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 18103.00， p 值為.054，大於.05，未達顯著水準。

上述研究結果顯示，以 Mann-Whitney 進行考驗，「性別」在霸凌態度上未達顯著水準。換言之，女性霸凌態度之平均數雖高於男性，但「性別」對霸凌態度並未有統計上顯著差異，惟其 p 值已相當接近顯著水準，若由獨立樣本 T 檢定考驗，則可達顯著水準。因此，可說明「性別」在霸凌態度上有些微之差異性存在，女性學生對於霸凌，相較於男性學生稍微傾向反對之態度。

表 4-2-2 「性別」對霸凌「態度」之差異分析

自變項	性別	平均數	標準差	t 值	U 值
對霸凌的態度	男	3.77	.75	-2.35*	18103.00
	女	3.92	.55		

N = 404 * $p < .05$

三、「性別」對「個人責任感」之差異分析

(一) 對霸凌之「整體」個人責任感

如表 4-2-3 所示，整體而言，男性學生面對霸凌事件，其個人責任感平均數為 4.33，標準差為.75；而女性學生個人責任感平均數則為 4.48，標準差為.60。以獨立樣本 T 檢定進行考驗， $t(409) = -2.16$ ， p 值為.03，小於.05，達統計水準。惟「個人責任感」分數並未呈現常態分佈，即不符合常態分配之假設，故再以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 18033.50， p 值為.02，小於.05，亦達統計上顯著水準。

由此結果可知，「性別」在個人責任感上有統計上顯著差異，受試者對霸凌事件之個人責任感受，女性高於男性。

(二) 「同學」遭遇霸凌之個人責任感

若針對「同學」遭遇霸凌，男性學生之個人責任感平均數為 4.14，標準差為.81；而女性學生之個人責任感平均數則為 4.24，標準差為.68。以獨立樣 T 檢定進行考驗， $t(409) = -1.30$ ， p 值為.19，大於.05，未達統計水準。惟個人責任感分數並未呈現常態分佈，即不符合常態分配之假設，故再以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 19370.00， p 值為.15，大於.05，亦未達統計上顯著水準，如表 4-2-3 所示。

依據此研究結果，雖然女性對於「同學」遭遇霸凌的個人責任感平均數，

大於男性學生，但此差異並未達統計上顯著差異；換言之，學生對於「同學」遭遇霸凌之個人責任感平均數，在「性別」上並無不同。

(三) 「朋友」遭遇霸凌之個人責任感

最後，若針對「朋友」遭遇霸凌，男性學生之個人責任感平均數為 4.52，標準差為.87；而女性學生之個人責任感平均數則為 4.71，標準差為.71。以獨立樣本 T 檢定進行考驗， $t(409) = -2.38$ ， p 值為.02，小於.05，達統計水準。惟個人責任感分數並未呈現常態分佈，亦即不符合常態分配之考驗，故再以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 18208.50， p 值為.02，小於.05，亦達統計上顯著水準，參見表 4-2-3。

由此可知，學生對於「朋友」遭遇霸凌之個人責任感，在「性別」上呈現統計上顯著差異，換言之，女性對於「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」平均數高於男性。

表 4-2-3 「性別」對「個人責任感」之差異分析

個人責任感	性別	平均數	標準差	t 值	U 值
整體而言	男	4.33	.75	-2.16*	18033.50*
	女	4.48	.60		
針對同學	男	4.14	.81	-1.30	19370.00
	女	4.24	.68		
針對朋友	男	4.52	.87	-2.38*	18208.50*
	女	4.71	.71		

N = 411 * $p < .05$

四、「性別」對「同儕團體規範」之差異分析

如表 4-2-4 所示，男性學生經驗到需協助受害者的「同儕團體規範」平均數為

2.65，標準差為.67；女性學生平均數為 2.61，標準差為.50。以獨立樣本 T 檢定進行考驗， $t(405) = .67$ ， p 值為.51，大於.05，未達統計上顯著水準。惟「同儕團體規範」分數並未呈常態分佈，即不符合常態分配之假設，故再以 Mann-Whitney 進行差異檢驗，檢驗結果 Mann-Whitney U 值為 19996.50， p 值為.55，大於.05，亦未達顯著水準。

由上述結果可知，男性學生經驗到應協助受害同學的「同儕團體規範」平均數，雖然略高於女性學生，但未達統計上顯著差異；換言之，男性學生與女性學生，所經驗到應該幫助受害同學之「同儕團體規範」並無不同。

表 4-2-4 「性別」對「同儕團體規範」之差異分析

自變項	性別	平均數	標準差	t 值	U 值
同儕團體規範	男	2.65	.67	.67	19996.50
	女	2.61	.50		

$N = 407$ * $p < .05$

綜上所述，「性別」在「保護者行為傾向」以及針對「朋友」和「整體」之個人責任感上有顯著差異，換句話說，女性相較於男性有較高之保護者行為傾向，且對於朋友遭遇霸凌和整體霸凌有較高之個人責任感。另外，學生對霸凌之「態度」僅在 T 檢定時友達顯著水準，Mann-Whitney 檢定則無，因此對於女性學生反霸凌態度高於男性之推論仍需存有保留之態度。

貳、「年級」之差異分析

一、「年級」對「旁觀者行為傾向」之差異分析

(一) 保護者行為傾向

如表 4-2-5 所示，七年級學生在保護者行為傾向上的平均數為 1.99，標準差為.43；八年級學生平均數則為 1.91，標準差為.47；九年級學生平均數則為 1.95，

標準差為.47;以單因子變異數進行平均數差異分析, $F(2, 399) = 1.04$, p 值為.36, 大於.05, 未達顯著水準。顯示不同年級之學生「保護者行為傾向」未有統計上顯著差異。換言之, 雖然七年級學生保護者行為之平均數, 較八年級以及九年級學生高, 但未達統計上顯著差異, 即保護者行為傾向在「年級」上並無顯著差異。

(二) 局外者行為傾向

如表 4-2-5 所示, 七年級學生在局外者行為傾向上的平均數為 1.79, 標準差為.39; 八年級學生平均數則為 1.88, 標準差為.43; 九年級學生平均數則為 1.90, 標準差為.47。以單因子變異數進行平均數差異分析, $F(2, 401) = 2.51$, p 值為.08, 大於.05, 未達顯著水準。顯示不同年級之學生局外者行為傾向未有統計上顯著差異。換言之, 雖然七年級學生局外者行為傾向的平均數, 較八年級以及九年級學生低, 但未達統計上顯著差異, 即局外者行為傾向在「年級」上並無顯著差異。

表 4-2-5 「年級」對「旁觀者行為傾向」之差異分析

依變項	年級	平均數	標準差	F 值
保護者行為傾向	七年級	1.99	.43	1.04
	八年級	1.91	.47	
	九年級	1.95	.47	
局外者行為傾向	七年級	1.79	.39	2.51
	八年級	1.88	.43	
	九年級	1.90	.47	

$N = 404$ * $p < .05$

二、「年級」對霸凌「態度」之差異分析

如表 4-2-6 所示, 七年級學生在霸凌態度上的平均數為 3.95, 標準差為.63; 八

年級學生在霸凌態度上的平均數為 3.78，標準差為.64；九年級學生在霸凌態度上的平均數為 3.82，標準差為.70。以單因子變異數進行平均數差異分析， $F(2, 401) = 2.38$ ， p 值為.09，大於.05，未達統計顯著水準。

由上述研究結果可知，雖然七年級學生在霸凌態度上之平均分數高於八、九年級之學生，但未達統計上顯著差異，換言之，七年級、八年級以及九年級學生霸凌態度並無差異。

表 4-2-6 「年級」對霸凌「態度」之差異分析

自變項	年級	平均數	標準差	F 值
對霸凌的態度	七年級	3.95	.63	2.38
	八年級	3.78	.64	
	九年級	3.82	.70	

N = 404 * $p < .05$

三、「年級」對「個人責任感」之差異分析

(一) 對霸凌之「整體」個人責任感

如表 4-2-7 所示，七年級學生對霸凌的個人責任感平均數為 4.55，標準差為.59；八年級學生對霸凌的個人責任感平均數為 4.32，標準差為.66；九年級學生對霸凌的「個人責任感」平均數為 4.35，標準差為.76。以單因子變異數進行平均數差異分析， $F(2, 405) = 4.77$ ， p 值為.009，小於.01，達顯著水準，顯示「年級」於霸凌事件之個人責任感具有統計上顯著差異。

以 Bonferroni 事後比較檢驗各「年級」間平均數之差異情形，發現七年級與八年級學生個人責任感平均數差為.23， p 值為.01，小於.05，達統計上顯著差異；而七年級與九年級學生個人責任感平均數差為.20， p 值為.04，小於.05，達統計上顯著差異；最後，八年級與九年級學生個人責任感平均數差為-.03， p 值為 1.00，

大於.05，未達統計上顯著差異。

綜上所述之研究結果可知，七年級學生對於霸凌事件之個人責任感，顯著的高於八年級以及九年級之學生，而八年級以及九年級之學生，在個人責任感上則無不同。

(二) 「同學」遭遇霸凌之個人責任感

如表 4-2-7 所示，七年級學生對於同學遭遇霸凌之個人責任感平均數為 4.39，標準差為.68；八年級學生平均數則為 4.06，標準差為.74；九年級學生平均數則為 4.14，標準差為.79。以單因子變異數進行平均數差異分析， $F(2, 408) = 7.46$ ， p 值為.001，小於.01，達顯著水準，顯示不同「年級」之學生，對於「同學」遭遇霸凌事件之個人責任感具有統計上顯著差異。

以 Bonferroni 事後比較，檢驗各「年級」間平均數之差異情形，發現七年級與八年級學生個人責任感平均數差為.33， p 值為.001，小於.05，達統計上顯著差異；而七年級與九年級學生個人責任感平均數差為.25， p 值為.018，小於.05，達統計上顯著差異；最後，八年級與九年級學生個人責任感平均數差為-.07， p 值為 1.00，大於.05，未達統計上顯著差異。

綜上所述之研究結果可知，七年級學生對於「同學」遭遇霸凌之個人責任感，顯著的高於八年級以及九年級之學生，而八年級以及九年級之學生，面對「同學」遭遇霸凌之個人責任感則無不同。

(三) 「朋友」遭遇霸凌之個人責任感

如表 4-2-7 所示，七年級學生對於「朋友」遭遇霸凌之個人責任感平均數為 4.72，標準差為.71；八年級學生平均數則為 4.59，標準差為.83；九年級學生平均數則為 4.55，標準差為.84。以單因子變異數進行平均數差異分析， $F(2, 408) = 1.53$ ， p 值為.22，大於.05，未達顯著水準。結果顯示不同「年級」之學生，對

於「朋友」遭遇霸凌事件之個人責任感未有統計上顯著差異。換言之，雖然面對「朋友」遭遇霸凌之個人責任感，七年級學生之平均數高於八、九年級之學生，惟並無達統計上顯著差異，即「朋友」遭遇霸凌學生之個人責任感在「年級」上並無差異。

表 4-2-7 「年級」對「個人責任感」之差異分析

個人責任感受	年級	平均數	標準差	F 值	Bonferroni 事後檢定
整體	七年級	4.55	.59	4.77**	七年級>八年級
	八年級	4.32	.66		七年級>九年級
	九年級	4.35	.76		
針對同學	七年級	4.39	.68	7.46**	七年級>八年級
	八年級	4.06	.74		七年級>九年級
	九年級	4.14	.79		
針對朋友	七年級	4.72	.71	1.53	
	八年級	4.59	.83		
	九年級	4.55	.84		

N = 411 * $p < .05$, ** $p < .01$

四、「年級」對「同儕團體規範」之差異分析

如表 4-2-8 所示，七年級學生經驗到應協助受害者的「同儕團體規範」平均數為 2.70，標準差為.57；八年級學生平均數則為 2.59，標準差為.58；九年級學生平均數則為 2.60，標準差為.61。以單因子變異數進行平均數差異分析， $F(2, 404) = 1.32$ ， p 值為.27，大於.05，未達顯著水準。統計結果顯示，不同「年級」之學生所經驗的同儕團體規範沒有顯著差異。換言之，雖然七年級學生經驗到應協助受害者的「同儕團體規範」平均數較八、九年級學生高，但未達統計上顯著差異，因此同

同儕團體規範在「年級」上並無顯著差異。

表 4-2-8 「年級」對「同儕團體規範」之差異分析

自變項	年級	平均數	標準差	F值
同儕團體規範	七年級	2.70	.57	1.32
	八年級	2.59	.58	
	九年級	2.60	.61	

N = 407 * $p < .05$

綜上所述，年級僅於個人責任感上有所差異，當受害者為「同學」時，七年級學生之個人責任感受高於八、九年級之學生，於整體霸凌事件上也呈現相同之情況，惟年級在其他變項上則無統計上顯著差異。



第三節 態度、個人責任感及同儕團體規範與旁觀者行為傾向之相關分析

使用皮爾森積差相關，有其基本前提假設，首先，變項應為等距以上尺度，另外，資料需符合常態分佈。由於本研究的霸凌態度、個人責任以及同儕團體規範變項，皆不符合常態分佈之檢定，因此無法使用皮爾森積差相關，改以 Spearman 相關分析法，考驗變項間之關係情形。Spearman's rho 係數(r_s)是利用等級排序之方式處理資料，再使用皮爾森方程式運算資料，屬於無母數統計分析方法，因此，可用來處理非常態分佈之資料。

表 4-3-1 呈現各變項之間的相關分析資料，變項之間均有顯著相關，以下進一步報告霸凌態度、個人責任感及同儕團體規範與旁觀者行為傾向的相關分析結果。

壹、「霸凌態度」與「旁觀者行為傾向」之相關分析

一、「霸凌態度」與「保護者行為傾向」相關分析

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對霸凌之「態度」與「保護者行為」間之關係，其相關係數為.47， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，學生對「霸凌之態度」與出現「保護者行為傾向」有顯著之正相關。換言之，學生對於霸凌抱持愈反對之態度，愈傾向出現保護者行為。

二、「霸凌態度」與「局外者行為傾向」相關分析

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對霸凌之「態度」與「局外者行為」間之關係，其相關係數為-.16， p 值為.001，小於.01，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，學生對「霸凌之態度」與出現「局外者行為傾向」有顯著之負相關。換言之，學生對於霸凌抱持愈反對之態度，愈少傾向出現局外者行為。

貳、「個人責任感」與「旁觀者行為傾向」之相關分析

一、「個人責任感」與「保護者行為傾向」相關分析

(一)對霸凌之「整體」「個人責任感」

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對霸凌事件之「個人責任感」與「保護者行為傾向」間之關係，其相關係數為.43， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現正相關。換言之，學生對於霸凌事件愈具「個人責任感」，愈傾向出現保護者行為。

(二)「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對於「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」與「保護者行為傾向」間之關係，其相關係數為.45， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現正相關。換言之，學生對於「同學」遭遇霸凌愈具「個人責任感」，愈傾向出現保護者行為。

(三)「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對於「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」與「保護者行為傾向」間之關係，其相關係數為.30， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現正相關。換言之，學生對於「朋友」遭遇霸凌愈具「個人責任感」，愈傾向出現保護者行為。

二、「個人責任感」與「局外者行為傾向」相關分析

(一)對霸凌之「整體」「個人責任感」

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對霸凌事件之「個人責任感」與「局外者行為傾向」間之關係，其相關係數為-.19， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現負相關。換言之，學生對於霸凌愈具「個

人責任感」，愈少傾向出現局外者行為。

(二)「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對於「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」與「局外者行為傾向」間之關係，其相關係數為-.26， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現負相關。換言之，學生對於「同學」遭遇霸凌愈具「個人責任感」，愈少傾向出現局外者行為。

(三)「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生對於「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」與「局外者行為傾向」間之關係，其相關係數為-.11， p 值為.023，小於.05，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現負相關。換言之，學生對於「朋友」遭遇霸凌愈具「個人責任感」，愈少傾向出現局外者行為。

參、「同儕團體規範」與「旁觀者行為傾向」之相關分析

一、「同儕團體規範」與「保護者行為傾向」相關分析

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生經驗應協助受害者之「同儕團體規範」程度與「保護者行為傾向」間之關係，其相關係數為.32， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現正相關。換言之，學生經驗到愈高程度之「同儕團體規範」，愈傾向出現保護者行為。

二、「同儕團體規範」與「局外者行為傾向」相關分析

以 Spearman's rho 係數，檢驗學生經驗到應協助受害者之「同儕團體規範」程度與「局外者行為傾向」間之關係，其相關係數為-.21， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示，二變項間呈現負相關。換言之，學生經驗到愈高程度之「同儕團體規範」，愈少傾向出現局外者行為。

表 4-3-1 變項間之相關分析

變項	1	2	3	4	5	6	7
1.霸凌態度	-						
2.個人責任（整體）	.66***	-					
3.個人責任（同學）	.68***	.86***	-				
4.個人責任（朋友）	.49***	.88***	.53***	-			
5.同儕團體規範	.37***	.38***	.47***	.22***	-		
6.保護者行為傾向	.47***	.43***	.45***	.30***	.32***	-	
7.局外者行為傾向	-.16**	-.19***	-.26***	-.11*	-.21***	-.04	-

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

綜上所述，本研究主要的自變項（態度、個人責任感以及同儕團體規範）皆與依變項呈現顯著相關，換句話說，當學生對霸凌愈具備反對之態度、高個人責任感以及高協助受害者之同儕團體規範，會愈傾向出現保護者行為，且愈少傾向出現局外者行為。

肆、霸凌「態度」、「個人責任感」與「同儕團體規範」間之相關分析

透過相關分析可知，「態度」與「整體」及「同學」遭遇霸凌之個人責任感上達到中上程度之正相關，Spearman's rho 相關係數為.66 及.68， p 值同為.000，小於.001，達統計上顯著差異，另外，霸凌「態度」與「朋友」遭遇霸凌之個人責任感以及「同儕團體規範」亦有中等程度之正相關，Spearman's rho 相關係數為.49 及.37， p 值同為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示。換言之，具較高的反霸凌「態度」，亦有較高之「個人責任感」以及「同儕團體規範」。

另外，「同儕團體規範」與「整體」霸凌及「同學」遭遇霸凌之個人責任感上達到中等程度之正相關，Spearman's rho 相關係數為.36 及.46， p 值同為.000，小於.001，達統計上顯著差異，最後，「同儕團體規範」與「朋友」遭遇霸凌之個人

責任感有低程度之正相關，Spearman's rho 相關係數為.22， p 值為.000，小於.001，達統計上顯著差異，如表 4-3-1 所示。換言之，學生經驗較高協助受害者之「同儕團體規範」，亦有較高之「個人責任感」。



第四節 自變項與旁觀者行為傾向之迴歸分析

同時納入多個自變項對依變項進行解釋與預測，稱為多元迴歸（multiple regression）。多元迴歸可包含預測以及解釋兩種不同的目的，在預測型迴歸中，研究者主要的目的在實際問題的解決或實務上的預測與控制；解釋型迴歸的主要目的在了解自變項對依變項的解釋情形；本研究即屬於後者。在解釋型迴歸上，一般學術所使用的多元迴歸策略，多為同時迴歸法（simultaneous regression），即不分先後順序，一律將解釋變項納入迴歸方程式，進行同時分析（邱浩政，2008）。本研究主要目的在於釐清學生對霸凌之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」，與霸凌「旁觀行為傾向」的關係，以及如何對霸凌旁觀行為提出一套具有合理解釋的迴歸模型；因此，本研究採用同時迴歸作為分析之方法。

本章節以同時多元迴歸之方法，探討個人屬性變項以及自變項對旁觀者採取保護與局外行為傾向之解釋力；本研究主要自變項間具有相關性，然而，高度重疊性之多元共線性現象將影響結果的解釋，為避免共線性問題，本研究以變異數膨脹因素（VIF）來檢視自變項之間是否呈現線性組合。依據邱浩政（2000）所提出之共線性診斷原則，VIF 值越大（大於 10），表示越有共線性之問題。本研究針對自變項所作之共線性診斷，變異數膨脹因素（VIF）皆小於 2，顯示自變項間無共線性之問題。

以下說明，「霸凌態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」，對旁觀者之「保護者行為傾向」與「局外者行為傾向」之影響。

壹、「保護者行為傾向」迴歸分析

依據初步分析結果顯示「年級」與「保護者行為傾向」間無顯著相關，因此，在同時多元迴歸分析中將其排除之，僅將學生「性別」、「對霸凌之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」納入分析。由表4-4-1可知，性別、態度、個人責任感及同儕團體規範可以解釋「保護者行為傾向」24.5%的變異量，調整後的解

釋力為23.5%。模式考驗的結果，指出迴歸效果達顯著水準， $F(5, 368) = 23.87$ ， $p < .001$ ，具有統計上意義。換言之，「性別」、「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」對「保護者行為傾向」具有解釋力。

進一步對於各個自變項進行考驗，係數估計的結果指出，學生對霸凌之「態度」具有最佳的解釋力，Beta係數達.28， $t(368) = 4.34$ ， $p = .000$ ，小於.001，達統計水準，顯示當受試者對霸凌抱持越反對之「態度」，保護者行為傾向越高，但強度僅有中度水準。其次為「同儕團體規範」，Beta係數為.15， $t(366) = 2.79$ ， $p = .005$ ，小於.01，顯示當受試者感受到應該協助受害者之「同儕團體規範」越高，保護者行為傾向越高。最後，「個人責任感」之部分，受試者對「同學」之個人責任感Beta係數為.15， $t(368) = 2.13$ ， $p = .034$ ，小於.05，顯示學生對於「同學」遭遇霸凌之「個人責任感受」，對保護者行為傾向存在解釋力；然而，學生對「朋友」之個人責任感，Beta係數為.02， $t(368) = .34$ ， $p = .73$ ，大於.05，顯示學生對於「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感受」未達統計顯著性。最後「性別」對「保護者行為傾向」之解釋力亦未達統計顯著性，請參照表4-1-1。

表4-4-1 「霸凌態度」、「個人責任感」及「同儕團體規範」對「保護者行為傾向」之迴歸分析

	<i>B</i>	<i>SE</i>	Beta	<i>t</i>
性別	.06	.04	.06	1.37
態度	.19	.04	.28***	4.34
個人責任感(同學)	.09	.04	.15*	2.13
個人責任感(朋友)	.01	.03	.02	.34
同儕團體規範	.11	.04	.15**	2.79
整體模型	$R^2 = .25$ $adj R^2 = .24$			
	$F(5, 368) = 23.87$ ， $p < .001$			

N = 368 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

貳、「局外者行為傾向」迴歸分析

初步分析結果，「局外者行為傾向」並無「年級」、「性別」上之差異，換句話說，「年級」、「性別」與「局外者行為傾向」間無顯著相關，因此，在同時多元迴歸分析中將該二變項排除之，僅將學生對霸凌之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」進行分析。由表4-4-2可知，態度、個人責任感以及同儕團體規範可以解釋「局外者行為傾向」7.2%的變異量，調整後的解釋比率為6.2%。模式考驗的結果指出迴歸效果達顯著水準， $F(3, 373) = 7.25, p < .001$ ，具有統計上意義。換言之，「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」對「局外者行為傾向」具有解釋力。

進一步對於各自變項進行考驗，係數估計的結果指出，學生對於「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」具有最佳解釋力，Beta係數為 $-.21, t(373) = -2.78, p < .01$ ，顯示「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」越低，局外者行為傾向越高。其次為「同儕團體規範」，Beta係數為 $-.15, t(373) = -2.69, p < .01$ ，顯示當受試者感受到應協助受害者之「同儕團體規範」越低，局外者行為傾向越高。而「態度」以及對「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」，對「局外者行為傾向」之邊際解釋力並沒有達統計水準，請參照表4-4-2。

表4-4-2 「霸凌態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」對「局外者行為傾向」之迴歸分析

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>
態度	.07	.05	.10	1.48
個人責任感(同學)	-.12	.04	-.21**	-2.78
個人責任感(朋友)	-.01	.03	-.03	-.42
同儕團體規範	-.11	.04	-.15**	-2.69
整體模型	$R^2 = .07$ $adj R^2 = .06$			
	$F(4, 373) = , p < .001$			

N = 373 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

綜上所述，霸凌「態度」、「同儕團體規範」以及「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」對保護者行為傾向具有解釋力，當中態度的解釋力較佳，同儕團體規範次之，最後為個人責任感，惟個人責任感僅於「同學」遭遇霸凌時具有解釋力。另外，同學遭遇霸凌之「個人責任感」以及「同儕團體規範」對局外者行為傾向具有解釋力，當中同儕團體規範的解釋力較佳，其次為個人責任感，惟個人責任感僅於「同學」遭遇霸凌時具有解釋力。由此可知，針對「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」以及「同儕團體規範」，同時對「保護者行為」以及「局外者行為」傾向具有解釋力，可以預測旁觀者行為傾向。

第五章 結論與建議

霸凌行為在台灣的校園中日漸頻繁(兒福聯盟,2011;黃德祥、魏麗敏,2002),以往霸凌防治方案都著重於對霸凌者的矯正,以及對受害者之輔導,或教導學生如何避免成為受害者(高雄市教育局,2011)。然而,由芬蘭的反霸凌成功的經驗,可以發現霸凌事件旁觀者對霸凌防治的重要性。本研究聚焦於探討學生對霸凌的態度、個人責任感以及同儕團體規範對霸凌旁觀者行為傾向的影響,期望了解國中學生旁觀霸凌事件的行為反應傾向,以及影響旁觀者行為之個人及同儕因素。本章節依據前一章節之統計分析結果提出本研究的發現,並結合過去相關研究,以及本研究目的、研究問題進行綜合討論,最後提出建議供相關教育單位、國中輔導教育人員以及未來研究參考。

第一節 研究結果討論

本研究主要係探究高雄市都會區國中學生對霸凌之「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」對於「旁觀者行為傾向」之影響,而本研究之旁觀者行為傾向包含「保護者行為傾向」以及「局外者行為傾向」。本章節歸納出研究主要之發現,並與其他相關研究結果進行對照說明,茲分述如下:

壹、高雄市都會區國中學生對霸凌之「態度」、「個人責任感」及「同儕團體規範」概況及相關因素

一、高雄市都會區國中學生反霸凌「態度」概況及相關因素

(一) 高雄市都會區國中學生反霸凌「態度」達中上程度

依據本研究發現,高雄市都會區國中學生對霸凌的反對態度,達到中上程度,尤其旁觀者加入霸凌行動,以及在一旁嘲笑霸凌受害者的行為,國中學生較明顯抱持否定之態度。由此研究結果可之,高雄市都會區國中學生對霸凌行為具有反對的態度,如同 Gini (2006) 針對義大利就讀中學的學生(七年級)

研究發現，多數學生對於霸凌事件感到反感、生氣以及厭惡，該研究結果與本研究學生對霸凌之反對態度結果相當類似。

（二）高雄市都會區國中學生反霸凌「態度」受到「性別」所影響

依據本研究結果發現，反霸凌「態度」會受到「性別」差異所影響，高雄市都會區國中女學生對霸凌行為的反對態度，些微高於男性學生。國內一項針對台南地區國中學生所進行之研究，同樣發現女性學生，相較於男性學生對霸凌具有較明顯否定之態度（蔡嘉玲，2009）；而國外研究亦有相同之研究結果（Pozzoli & Gini, 2012; Rigby & Johnson, 2005, 2006; Salmivalli & Voeten, 2004）。本研究發現支持假設 2-1「不同「性別」之學生在霸凌「態度」上有顯著差異」—女性相較於男性，對於霸凌抱持較高反對的態度。

（三）「年級」對霸凌「態度」之影響討論

過去相關研究結果顯示學生「年級」越高，會對霸凌越傾向支持的「態度」，或對受害者的支持程度降低（Gini, 2006; Rigby & Slee, 1991; Salmivalli & Voeten, 2004），國內研究也有相似的發現（蔡嘉玲，2009），「年級」對於霸凌「態度」具有影響力。然而，本研究之反霸凌「態度」在「年級」上並無顯著差異，與過去研究結果不同，推測可能由於本研究之對象年齡層僅限於國中階段，而蔡嘉玲（2009）的研究發現，是將高中學生與國中學生進行比較，發現高中學生相較於國中學生對霸凌行為抱持更肯定、認同的態度，而非國中學生間霸凌「態度」有「年級」上的差異，本研究國中學生不同「年級」間對於霸凌「態度」無明顯差異，推測若將年齡層擴展到國小、國中及高中，「年級」所產生的影響力將大為提升。

二、高雄市都會區國中學生霸凌事件「個人責任感」概況及相關因素

（一）高雄市都會區國中學生霸凌事件「個人責任感」達中上程度

依據本研究結果，高雄市都會區國中學生對於霸凌事件的個人責任感達到中上程度，代表國中學生會產生應該協助霸凌受害者的個人責任感受。此外，無論是對「朋友」或是「同學」遭遇霸凌，學生皆會產生中等程度以上之個人責任感，當中對於朋友遭遇霸凌產生之個人責任感受較為強烈。

(二) 霸凌事件「個人責任感」形塑受旁觀者與受害者間的「關係」影響

依據本研究發現，高雄市都會區國中學生雖然對於霸凌事件具有一定程度之個人責任感，但對於「朋友」遭遇霸凌的個人責任感受高於「同學」遭遇霸凌時的「個人責任感」；由此可以推知，「個人責任感」的形塑，受旁觀者及受害者間的「關係」所影響，學生對於與自己關係較為親近的朋友，會產生較高的個人責任感受。如同 Latané 與 Darley 的助人歷程模式所述，個人責任感之形塑受到旁觀者與受害者間的關係所影響，旁觀者與受害者間既存之關係，可能影響旁觀者協助受害者的責任感受，進而的影響助人行為之出現(Latané & Darley, 1970)，該模式之論點與本研究之研究結果雷同。因此，本研發現支持究假設 3：「學生之間親疏遠近的感受會影響對「同學」或「朋友」遭遇霸凌的責任感」—學生對於「朋友」遭遇霸凌之個人責任感受，高於「同學」遭遇霸凌。

(三) 高雄市都會區國中學生霸凌「個人責任感」受「性別」影響—旁觀者與受害者關係較為親近時，女性所產生的個人責任感高於男性。

依據本研究發現，整體而言，高雄市都會區女性學生對於霸凌之「個人責任感」高於男性學生，本研究發現支持假設 2-2「不同「性別」之學生在「個人責任感」上有顯著差異—女性相較於男性，對於霸凌有較高之個人責任感受。」。然而，個人責任感僅於「朋友」遭遇霸凌時，方出現性別差異，若是「同學」遭遇霸凌，性別對「個人責任感」則無明顯之影響；換言之，當「朋友」遭遇霸凌時，女性學生所產生的個人責任感明顯高於男性學生，然而，

當霸凌受害者僅為「同學」關係時，男女在個人責任感的形塑上則無不同；異言之，旁觀者與受害者關係較為親近時，女性所產生的個人責任感較男性高。

依據上述討論，學生對於「朋友」遭遇霸凌之「個人責任感」高於「同學」，如同 Latané & Darley (1970) 之助人決定模型之論述，旁觀者之個人責任感，可能受旁觀者以及受害者間既存之關係所影響，惟本研究進一步發現，「性別」在「同學」遭遇霸凌時之「個人責任感」上並無影響，而在「朋友」遭遇霸凌時，女性學生之「個人責任感」卻明顯高於男性學生，換言之，高雄市都會區國中學生整體對於霸凌之「個人責任感」差異，主要來自於女性學生；代表女性學生對「朋友」遭遇霸凌時所產生的個人責任感，會比「同學」遭遇霸凌時的個人責任感高；而男性學生則無此明顯差異；因此，可以推測旁觀者與受害者間之間既存的「關係」，對女性「個人責任感」之形塑有所影響，而對於男性「個人責任感」之形塑則較無影響。此發現與 Lodge 和 Frydenberg (2005) 以及 Rigby 和 Johnson (2005) 的研究發現有其相似之處，女性對於自己熟識之人，會產生較多的同理與支持，另外，旁觀者與受害者間的關係可能影響旁觀者出現情感壓力與恐懼程度之高低 (Lodge & Frydenberg, 2005)，當關係較緊密時，旁觀者可能產生較多害怕以及內疚的感受，而女性會於自己熟識之人又較容易產生同理心，因而產生的內疚感受較男性強烈，可能因此產生較高的個人責任感。

(四) 高雄市都會區國中學生對霸凌之「個人責任感」受「年級」所影響－旁觀者與受害者關係較為疏遠時，年級愈高個人責任感愈低。

依據本研究結果，高雄市都會區國中七年級之學生對於霸凌之「個人責任感」明顯高於八、九年級之學生，但八年級學生「個人責任感」與九年級學生則無差異，因此，本研究發現支持假設 2-4「不同「年級」之學生在「個

人責任感」上有顯著差異」—低年級相較於高年級之國中學生，對於霸凌有較高之個人責任感受。推測個人責任感之年級差異可能來自於減敏感化之現象，研究發現，當旁觀者長期觀看霸凌事件，且受害者經常無人協助時，旁觀者對於霸凌行為會逐漸出現減敏感化的現象，逐漸影響學生的認知（Lodge & Frydenberg, 2005），使旁觀者對於受害者之同理心降低，因此學生隨著年級增加，對霸凌事件的減敏感化越明顯，對於旁觀者之個人責任感亦逐漸下降。

進一步分析，發現僅「同學」遭遇霸凌時，年級對「個人責任感」才有所影響，若是「朋友」遭遇霸凌「個人責任感」則不受「年級」所影響。由此推知，若受害者與旁觀者關係較親近，旁觀者「個人責任感」形塑較不受「年級」影響，若旁觀者與受害者間關係較疏遠，「個人責任感」則可能受「年級」影響而降低。換言之，旁觀者減敏感化的現象，可能僅對關係疏遠的對象發生影響，若旁觀者與受害者有一定程度之友好關係，旁觀者不會因為長期觀看朋友遭受霸凌而降低對朋友之個人責任感。

綜上所述，本研究發現，高雄市都會區女性學生對於霸凌事件之「個人責任感」較男性高，且七年級學生對霸凌之「個人責任感」較八、九年級學生高。進一步區分「同學」以及「朋友」遭遇霸凌之情境，則可發現，學生對與自己關係較為親近者有較高之個人責任感。再納入性別級年級一同分析，可發現女性相較於男性，對於自己熟識的對象較容易出現個人責任感受，然而面對關係較為疏遠之受害者，男女學生所產生之個人責任感則無不同；另外，年級的影響僅發生於關係較疏遠之受害者，即七年級學生對於關係較為疏遠之受害者，其個人責任感較八、九年級學生高，若針對關係較為親近之受害者，七、八及九年級所產生之個人責任感並無差異。

三、高雄市都會區國中學生「同儕團體規範」概況及相關因素

(一) 高雄市都會區國中學生「同儕團體規範」達中上程度

依據本研究結果，高雄市都會區國中學生經驗到應該協助霸凌受害者的同儕團體規範達到中上程度，顯示高雄市都會區國中學生，在霸凌事件中經驗到相當程度應協助受害者之同儕團體規範。代表當前高雄市都會區之國中學生之同儕團體規範，多數期待同學出現協助霸凌受害者的行為。

(二) 「年級」對「同儕團體規範」之影響討論

過去研究發現，學生年齡越高，同儕規範不僅較不排斥霸凌行為，且較不支持同儕與受害者站在同一陣線，或出現反霸凌之行為（Salmivalli, & Voeten, 2004）。然而，本研究結果顯示「年級」對「同儕團體規範」並無影響，換言之，同儕團體規範並沒有因為年級不同而產生差異。

Salmivalli 和 Voeten (2004) 的研究係針對國小四、五、六年級的學生所進行之研究，而本研究是針對國中七、八、九年級之學生，可能國中學生在同儕團體規範上沒有明顯差異，但若將研究對象之年齡層增加，可能發現國小學生之同儕團體規範，較國中學生傾向反對霸凌行為，支持協助霸凌受害者，故建議後續研究仍可嘗試將年級納入分析對同儕團體規範之影響，惟須將研究對象年齡層次擴大進行探究。

四、高雄市都會區國中學生霸凌「態度」、「個人責任感」及「同儕團體規範」之相關性

(一) 霸凌「態度」與「同儕團體規範」間之關聯性探討

同儕團體規範代表同儕團體所遵循的價值、態度以及行為標準(郭靜晃, 2006)，同儕團體規範為青少年之行為準則，因此，同儕團體規範中所隱含的態度，可能影響青少年自身之態度 (Gini, 2006, 2007)，如同 Tiziana 和 Gianluca (2012) 的研究即發現，同儕規範可以預測個人對於霸凌的態度傾向。本研究檢驗霸凌「態度」

與「同儕團體規範」之相關程度，兩者間呈現中等程度之正相關。進一步進行迴歸分析，以態度為依變項，同儕團體規範為自變項，結果發現「同儕團體規範」可解釋霸凌「態度」13.4%的變異量。模式考驗的結果，指出迴歸效果達顯著水準， $F(1, 393) = 61.76, p < .001$ ，具有統計上意義，與過去研究結果相同。換言之，霸凌「態度」會受到「同儕團體規範」影響，且學生經驗到較高應該協助受害者的「同儕團體規範」可以預期有較高反霸凌之態度。此現象呼應了 Gini (2006) 的發現，青少年同儕團體規範中隱含的態度，會影響青少年自身之態度，因此，在探究態度對於旁觀者行為傾向之影響時，需注意同儕團體規範的影響。

(二) 霸凌「態度」與「個人責任感」間之關聯性探討

本研究結果顯示霸凌「態度」與「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」間有中上程度之正相關，換言之，具較高之反霸凌態度，亦有較高之個人責任感。本研究之「個人責任」係指個人基於價值觀與規範信念，產生應採取某種特定行動的義務感，換言之，個人責任感與個人的價值觀及規範信念有所關聯。至於態度則是一種心理上的傾向，對某種特定對象給予不同程度喜好的評價（引自周海娟、郭盛哲、黃信洋譯，2013，p.166），該評價亦可能源自個人特定的信念、價值觀，故態度與個人責任感雖為不同概念，卻皆受個人價值觀所影響，本研究檢驗霸凌「態度」與「個人責任感」之相關程度，兩者間呈現中等程度之正相關，故個體在對某事物之態度以及產生之個人責任感會有一定程度的關聯。

貳、高雄市都會區國中學生「旁觀者行為傾向」概況及相關因素

一、高雄市都會區國中學生「旁觀者行為傾向」達中上程度

本研究所稱的霸凌旁觀者行為，包含保護者行為以及局外者行為，依據本研究結果，高雄市都會區國中學生「保護者行為傾向」達到中等程度之上，換言之，高雄市都會區國中學生旁觀霸凌行為時，有相當程度之傾向會出現保護者行為；然而，高雄市都會區國中學生「局外者行為傾向」亦達到中等程度之上，代表高

雄市都會區國中學也有一定程度出現局外者行為之傾向。由於本研究所測量之旁觀者行為並無法代表確實之行為本身，而是學生對於旁觀霸凌事件可能行為反應的假設，且保護者以及局外者行為並無法完全區分為二，從本研究結果可以發現，學生同時具有保護行為以及旁觀行為的傾向。過去的研究也有類似的發現，學生面對霸凌多傾向協助受害者，並不贊同旁觀者袖手旁觀的行為（Gini, G., 2006），然而，儘管普遍學生不贊同霸凌行為，旁觀者仍然可能基於各種原因選擇靜默，而非出手援助，因此，亦有研究發現大多數學生在霸凌事件中多屬消極觀看之角色（Lodge & Frydenberg, 2005），可知旁觀者行為可能隨霸凌情境、與受害者之關係或是其他因素之不同，影響最後旁觀行為的表現。

二、「旁觀者行為傾向」與「年級」之關係討論

依據過去研究發現，低年級的學生相較於高年級的學生，較常出現保護者行為，且高年級的學生較面對霸凌事件較傾向出現局外者的行為（Pozzoli & Gini, 2012, 2010; Rigby & Johnson, 2005; Salmivalli et al., 1996），因此，本研究假設 1-2 以及 1-3 假設「不同「年級」之高雄市都會區國中學生在霸凌「旁觀行為傾向」有顯著差異」—低年級相較於高年級之國中學生，有較高之保護者行為傾向、較低局外者行為傾向。然而，本研究結果顯示，「年級」對「保護者行為傾向」以及「局外者行為傾向」皆無產生影響。進一步探究過去研究的年級範圍，Pozzoli 和 Gini（2012）的研究對象，係從國小四年級之學生至國中八年級，其範圍跨越國小以及國中兩不同之求學階段，約為 10 歲至 14 歲之間，該年齡層為兒童中期以及青少年期之學生，身心理發展以及認知上有相當程度的差異，當中同儕團體的影響力在兒童中期與青少年期有相當大的不同，同儕團體在學齡早期及中期對兒童的影響並不大，然而，進入國中時期，同儕關係日益重要，同儕團體的組織、規範也更為清楚，成員間的凝聚力也強化許多（林哲立、邱曉君、顏菲麗譯，2007），此轉變可能透過同儕團體規範影響「年級」對「旁觀者行為傾向」，該部分之探究仍有待後續研究繼續進行了解。本研究僅針對國中學生為研究對象，年齡層僅包

含青少年期之學生，推測此為本研究年級變項與過去研究結果有異之因素。

三、影響高雄市都會區國中學生「保護者行為傾向」相關因素

(一) 高雄市都會區國中學生「保護者行為傾向」受「性別」影響

本研究結果顯示，「性別」會影響「保護者行為傾向」，女性學生「保護者行為傾向」高於男性學生，代表女性學生在面對霸凌事件時，有較高協助受害者的傾向，因此推測較容易成為霸凌事件中之保護者。本研究發現支持假設 1-1「不同「性別」之國中學生在霸凌「保護者行為傾向」有顯著差異」—女性相較於男性，有較高之保護者行為傾向。此發現與國外過去研究結果相同（Gini, 2006; Pozzoli & Gini, 2010; Salmivall et al., 1996），由於女性對於自己所熟識或弱小的對象，較容易表現支持的行為（Lodge & Frydenberg, 2005; Rigby & Johnson, 2005），而霸凌事件的受害者多為旁觀者所認識的同學，因此，雖然在一般危急情境下，男性助人行為傾向較高（Piliavin & Piliavin, 1972），但在霸凌事件中，女性的助人行為傾向則高於男性。

(二) 高雄市都會區國中學生「保護者行為傾向」受霸凌「態度」影響

依據本研究結果顯示，學生對霸凌之「態度」與「保護者行為傾向」具有顯著之正相關，換言之，學生對於霸凌愈持反對態度，愈傾向出現保護者行為，本研究發現支持假設 4-1「學生反霸凌「態度」與「保護者行為傾向」具有正相關」—學生對霸凌越持反對之態度，越傾向出現保護者行為。如同 Pozzoli 和 Gini（2012, 2010）的研究發現，個人對霸凌抱持反對的態度，與旁觀者積極保護受害者的行為會有明顯的正相關。

(三) 高雄市都會區國中學生「保護者行為傾向」受「個人責任感」影響

依據本研究發現，高雄市都會區國中學生對霸凌之「個人責任感」與「保護者行為傾向」有顯著的正相關，本研究發現支持假設 4-3「學生「個人責任感」

與「保護者行為傾向」具有正相關」－對霸凌越具個人責任感，越傾向出現保護者行為。換言之，學生對霸凌愈具有「個人責任感」，愈傾向出現「保護者行為」，如同 Sumi 和 Young (2012) 以及 Pozzoli 和 Gini (2010) 的研究，個人責任感與保護受害者的行為具有相關性。

除此之外，本研究發現「同學」遭遇霸凌時的「個人責任感」與「保護者行為」的相關強度較「朋友」遭遇霸凌時高，換言之，雖然個人責任與保護者行為傾向具有正相關，但當受害者與旁觀者關係較為親近時，保護者行為傾向較不受個人責任感所影響，然而，若旁觀者與受害者間的關係較為疏遠，則保護者行為傾向則明顯受個人責任感所影響。

(四) 高雄市都會區國中學生「保護者行為傾向」受「同儕團體規範」影響

依據本研究結果，「同儕團體規範」與「保護者行為傾向」具有顯著正相關，換句話說，學生經驗應協助受害者的同儕團體規範愈高，也愈傾向出現保護者行為，本研究發現支持假設 4-5 「學生「同儕團體規範」與「保護者行為傾向」具有正相關」－經驗到之同儕團體規範越高，越傾向出現保護者行為。如同國外的研究結果，當學生獲得同儕團體的支持時，將提高出現保護者行為的可能性 (Sumi & Young, 2012)。國中階段的青少年，對於同儕的依附需求提升，期望獲得同儕的肯定與支持，並從中獲得自我認同與歸屬，要青少年做出違反同儕團體規範的行為，將使其產生相當大的壓力 (郭靜晃, 2006)，因此，同儕期待旁觀者出現保護受害者的助人行為，會影響旁觀者助人行為的出現 (Pozzoli & Gini, 2012, 2010; Rigby & Johnson, 2005, 2006)。

(五) 高雄市都會區國中學生對霸凌的「態度」、同學遭遇霸凌之「個人責任感」及「同儕團體規範」對「保護者行為傾向」具有解釋力

本研究發現高雄市都會區國中學生對霸凌的「態度」、「同儕團體規範」以及同學遭遇霸凌之「個人責任感」對「保護者行為傾向」具有 24% 的解釋力。

檢視各變項對於保護者行為傾向的解釋程度，反霸凌的「態度」解釋變異量較高，次之為「同儕團體規範」，最後為同學遭遇霸凌之「個人責任感」。

在助人行為的討論中，Rigby 和 Johnson (2005) 發現，自身對受害者之態度，會影響旁觀者幫助受害者的行為動機，進一步探究，發現旁觀者對於霸凌事件的態度，對預測旁觀者行為有重要之影響，其可能增加或削減協助受害者之動機與意願 (Rigby & Johnson, 2005; Rigby & Johnson, 2006)。本研究有相似的發現，惟本研究所測量的「態度」並非是旁觀者對於受害者本身的態度，而是對霸凌事件整體的態度，結果顯示，旁觀者對霸凌之態度，對旁觀者保護行為傾向具有解釋力，代表具有反霸凌態度之旁觀者，可以預測其傾向出現保護受害者之行為。

在助人行為的討論中，Rigby 和 Johnson (2005) 發現，相信朋友期待他們這麼做，會影響旁觀者幫助受害者的行為動機。進一步研究證實，當學生獲得同儕支持，有助於增加旁觀者之助人行為 (Sumi & Young, 2012)。本研究也有相似的發現，「同儕團體規範」對保護者行為具有解釋力，換言之，學生感受到應該協助受害者的同儕團體規範，可以預期旁觀者傾向出現保護者行為。

過往研究已證實「個人責任感」與旁觀者助人行為具有關聯 (Pozzoli & Gini, 2010)，而旁觀者與受害者間既存之關係，對於旁觀者個人責任感之形塑具有影響力 (Latané & Darley, 1970)，本研究有相似的發現，學生對於朋友遭遇霸凌之個人責任感較同學遭遇霸凌時高，然而，對於「同學」遭遇霸凌之個人責任感與保護者行為之相關性，較「朋友」遭遇霸凌時高，進一步透過多元迴歸分析發現「同學」遭遇霸凌學生之個人責任感，對旁觀者保護者行為具有解釋力，但「朋友」遭遇霸凌之個人責任感則不具解釋力，換言之，當學生對於同學遭遇霸凌具有個人責任感，可以預期旁觀者傾向出現保護者行為；然而，若學生對於朋友遭遇霸凌具有責任感，則無法預期旁觀者傾向出現保護者行為。

換言之，旁觀者若對於關係疏遠的受害者能產生個人責任感，可以預期旁觀者傾向出現保護者行為，惟本研究發現，學生對於關係較為疏遠的對象，所產生的個人責任感較低。

綜合本研究關於「保護者行為傾向」之發現，「性別」、對霸凌的「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」與「保護者行為傾向」有關聯，代表上述四類變項會影響學生「保護者行為傾向」。然而，進一步探究各變項對保護者行為的解釋力，則發現對霸凌的「態度」、「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」以及「同儕團體規範」確實能解釋「保護者行為傾向」，換言之，對霸凌抱持反對的「態度」、對「同學」遭遇霸凌產生「個人責任感」以及經驗到應該協助霸凌受害者的「同儕團體規範」，可以預測具有「保護者行為傾向」。

四、影響高雄市都會區國中學生「局外者行為傾向」相關因素

(一) 高雄市都會區國中學生「局外者行為傾向」受霸凌「態度」影響

本研究結果顯示，高雄市都會區國中學生對霸凌之「態度」與「局外者行為傾向」具有顯著之負相關，換言之，學生對於霸凌愈持反對態度，愈少出現局外者行為，故本研究發現支持假設 4-2「高雄市都會區國中學生反霸凌「態度」與「局外者行為傾向」具有負相關」—學生對霸凌越持反對之態度，越少出現局外者行為。如同 Pozzoli 和 Gini (2010, 2012) 的研究發現，消極不介入的旁觀行為受霸凌的態度所影響，對當對霸凌反對的態度提升，與減少局外者行為傾向有所關聯。

(二) 高雄市都會區國中學生「局外者行為傾向」受「個人責任感」影響

依據本研究結果，高雄市都會區國中學生對霸凌之「個人責任感」與「局外者行為傾向」有顯著的負相關，顯示學生對霸凌愈具有「個人責任感」，愈少出現局外者行為，如同 Pozzoli 和 Gini (2010) 的研究結果，消極的旁觀行

為與低個人介入霸凌責任有所關連。故本研究發現支持假設 4-4「高雄市都會區國中學生「個人責任感」與「局外者行為傾向」具有負相關」—對霸凌越具個人責任感，越少出現局外者行為。

除此之外，本研究發現「同學」遭遇霸凌時的「個人責任感」與「局外者行為」的相關強度較「朋友」遭遇霸凌時高，因此，雖然個人責任與局外者行為傾向具有相關性，但當受害者與旁觀者關係較為親近時，局外者行為傾向相對較不受個人責任感所影響，然而，若旁觀者與受害者間的關係較為疏遠，則局外者行為傾向則明顯受個人責任感所影響。由先前討論可知，高雄市都會區國中學生，對於「同學」遭遇霸凌時的「個人責任感」，較「朋友」遭遇霸凌時的「個人責任感」低，而「同學」遭遇霸凌的「個人責任感」與「局外者行為傾向」的相關強度較「朋友」遭遇霸凌時高，故受害者與旁觀者關係較為疏遠時，旁觀者所產生的個人責任感較低，且與局外者行為傾向之關聯較低。由此可知，相較於自身的朋友，當遭遇霸凌的對象為「同學」時，學生所產生的「個人責任感」較低，且較傾向採取「局外者行為」。

(三) 高雄市都會區國中學生「局外者行為傾向」受「同儕團體規範」影響

依據過去國外研究發現，青少年會遵從同儕團體的規範，學生接收到的同儕介入壓力與消極的旁觀行為具有負向的關聯，換言之，學生感受到高干預霸凌事件的同儕壓力，愈少出現消極的旁觀行為（Pozzoli & Gini, 2012; Pozzoli & Gini, 2010; Rigby & Johnson, 2006），本研究有相似的研究發現，高雄市都會區國中學生「同儕團體規範」與「局外者行為傾向」具有顯著的負相關，換句話說，學生經驗應協助受害者的同儕團體規範愈高，也愈少出現局外者行為，本研究發現支持假設 4-6「高雄市都會區國中學生「同儕團體規範」與「局外者行為傾向」具有負相關」—經驗到之同儕團體規範越高，越少出現局外者行為。青少年所處的同儕團體規範，對青少年的行為具有影響力，因此，若同儕團體規範告訴學生當目睹霸凌事件，不應介入其中，此時若青少年要出現保護者行

為，則需違反同儕團體規範，這對青少年而言將產生相當大的壓力，因此，多數學生可能採取順從同儕團體規範的行為，因此，如同本研究發現，「同儕團體規範」支持協助霸凌受害者，學生愈少「局外者行為傾向」。

(四) 高雄市都會區國中學生「個人責任感」及「同儕團體規範」對「局外者行為傾向」具有解釋力

本研究發現高雄市都會區國中學生對同學遭遇霸凌的「個人責任感」以及「同儕團體規範」對「局外者行為傾向」具有 6% 的解釋力。檢視該二變項對於保護者行為傾向的解釋程度，同學遭遇霸凌之「個人責任感」之解釋變異量較高，次之為「同儕團體規範」。

過去研究發現，「同儕團體規範」與旁觀者出現局外者行為不僅具有相關性，更可以預測旁觀者行為 (Pozzoli & Gini, 2012; Pozzoli & Gini, 2010; Rigby & Johnson, 2006)，如同本研究結果，當學生經驗到應該協助受害者的同儕團體規範，可以預測旁觀者較少傾向出現局外者行為。

Sumi 與 Young (2012) 研究發現，「個人責任感」與保護受害者的行為有所關連，但與消極的旁觀行為無關；本研究結果與 Pozzoli 和 Gini (2010) 的研究結果較為相似，該研究結果顯示助人行為與高個人責任有關連，而低個人責任與消極旁觀行為亦有所關連，然而並未證實個人責任感對旁觀者行為具有解釋力。然而，本研究結果顯示，「個人責任感」與「保護者行為傾向」以及「局外者行為傾向」皆有所關聯，進一步透過多元迴歸分析發現「同學」遭遇霸凌學生之個人責任感，對局外者行為具有解釋力，但「朋友」遭遇霸凌之個人責任感則不具解釋力，換言之，當學生對於「同學」遭遇霸凌不具個人責任感，可以預期旁觀者傾向出現局外者行為；然而，若學生對於「朋友」遭遇霸凌不具有責任感，則無法預期旁觀者傾向出現局外者行為。因此，本研究結果發現，當旁觀者與受害者間關係較為疏遠時，其所產生的個人責任感較低，且

可預期旁觀者較傾向出現局外者行為。

綜合本研究關於「局外者行為傾向」之發現，對霸凌的「態度」、「個人責任感」以及「同儕團體規範」與「局外者行為傾向」有關聯，代表上述三類變項會影響學生「局外者行為傾向」。然而，進一步探究各變項對局外者行為的解釋力，僅發現「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」以及「同儕團體規範」確實能解釋「局外者行為傾向」，換言之，當同學遭遇霸凌時，若旁觀者並無產生「個人責任感」以及且經驗到之「同儕團體規範」並不支持協助霸凌受害者，則可預測旁觀者傾向出現「局外者行為」。

綜上所述，僅「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」以及「同儕團體規範」同時對「保護者行為」以及「局外者行為」傾向具有解釋力，換言之，「同學」遭遇霸凌之「個人責任感」以及「同儕團體規範」可以預測「旁觀者行為傾向」。故本研究發現旁觀者與受害者關係較為疏遠時，若旁觀者對受害者仍具個人責任感，可以預測旁觀者較傾向出現保護者行為，較不傾向出現局外者行為。另外，若同儕團體規範支持協助受害者，則可預測旁觀者較傾向出現保護者行為，較不傾向出現局外者行為。

由此可知，「同學」遭遇霸凌之個人責任感可以預測「旁觀者行為傾向」，而「朋友」遭遇霸凌則無法預測，換言之，受害者為「同學」或「朋友」將影響個人責任感對霸凌旁觀行為之預測力。此差異的原因可能涉及人際因素，過去研究發現，未直接參與霸凌的一般兒童同儕關係最好，而同時遭受肢體、言語以及關係霸凌之受害者同儕關係相當差（余鏽梅，2011），由於霸凌受害者在學校之同儕關係較差，故其本身較少為為旁觀者的朋友，此外，在認知上，青少年對於朋友遭受辱罵或發生肢體衝突，邏輯上較容易認為其遭到欺負，而不認為遭遇霸凌，因此，青少年雖然對朋友遭遇霸凌具有個人責任感，然而，在思考面對霸凌之行為反應時，其假設之受害對象可能不會為自身之朋友而為同學，故影響個人責任

感在預測旁觀者行為傾向之差異。

第二節 結論與建議

壹、結論

綜合本研究結果，發現性別、學生對於霸凌之態度、個人責任感以及同儕團體規範皆對「保護者行為傾向」具有解釋力，惟個人責任感僅在「同學」遭遇霸凌具顯著性，換句話說，提升學生反霸凌的態度，增加學生對於同學遭遇霸凌之個人責任感，以及促進青少年同儕團體形成支持霸凌受害者的規範，將有助於提升學生出現保護者行為的傾向。

至於「局外者行為傾向」的部分，可以發現學生對於霸凌之態度、個人責任感以及同儕團體規範皆與局外者行為傾向具有負相關，但僅「同學」遭遇霸凌時的個人責任感以及「同儕團體規範」對局外者行為傾向具有解釋力，換句話說，提升學生對於同學遭遇霸凌事件之個人責任感，以及促進青少年同儕團體形成支持霸凌受害者的規範，將有助於降低學生局外者行為之傾向。

在個人屬性變項之部分，女性對於霸凌較抱持反對的態度，且對於朋友遭遇霸凌會出現較高的個人責任感，並且具有較高保護者行為之傾向，因此，性別差異應納入霸凌防治中思考。除此之外，且七年級學生對於「同學」遭遇霸凌所產生的個人責任感較八、九年級高，故在個人責任感的形塑上具有性別以及年級上的差異，因此，在霸凌工作的宣導和預防上是否應依學生之性別及年級來擬訂不同的學習方針，以有效提升旁觀者保護者行為，降低局外者行為的傾向。

最後，本研究發現「同學」遭遇霸凌時的「個人責任感」以及「同儕團體規範」同時對「保護者行為傾向」及「局外者行為傾向」具有解釋力，換言之，旁觀者與受害者關係較為疏遠時，仍可產生個人責任感，或同儕團體規範期待學生出現保護受害者的行為，可以增加學生出現保護者行為的傾向，減少出現局外者

行為的傾向。故可推知青少年間所形成的同儕團體規範對青少年行為有重要影響。因此，如何協助青少年間形成正向的團體規範，且對於外團體之人具有應協助之個人責任感，是教育人員值得努力的方向。

貳、建議

本章節針對教育單位、第一線輔導教育人員以及未來研究人員，依據本研究發現，分別給予政策層面、實務工作層面以及未來研究層面之相關建議，以下分別敘述之。

一、教育單位方面－霸凌防治由治療觀點轉為教育模式

我國當前教育單位面對霸凌之處理方式，仍多以矯正霸凌者、輔導受害者的治療觀點著手，然而，預防霸凌除應針對少數人進行輔導外，更應納入旁觀者教育的積極預防。Polanin、Espelage 與 Pigott (2012) 針對 11 個霸凌方案進行的後設分析，發現以旁觀者介入作為要素的反霸凌方案，可以有效的降低霸凌的發生，因此，學校在安排霸凌防治課程，除應訓練學生分辨校園霸凌外，應鼓勵同儕間彼此互助，透過旁觀者助人行為之表現，提高霸凌通報率、降低霸凌發生率。本研究發現，學生旁觀霸凌事件時，有一定程度之保護行為傾向，但也有相當高的局外行為傾向，因此，教育單位在訂立反霸凌方案時，可將目標設定為促進、增加旁觀者協助受害者之行為，透過學校、老師及父母給予學生霸凌正確之認知以及態度，提高學生對於霸凌以及受害者之個人責任感，形塑正向之同儕團體規範，以及正確面對霸凌的因應方式，使學生不只在遭遇霸凌時可適當的回應，進一步於發現同儕遭受霸凌時，能伸出援手。

同儕在青少年成長過程中，有著舉足輕重的地位，其影響著青少年之自我認同與行為規範，Titofi 與 Farrington(2011) 針對 44 個霸凌防治方案進行後設分析，發現有效減少霸凌之方案皆納入「同儕」以及鼓勵旁觀者介入之要素（引自吳碧如、曾麗婷，2014）。另外，由於霸凌行為的特殊性，受害者於求助有相當之困難，

父母、師長經常無法立即得知青少年學生的狀況，因此相較於師長，班級同儕對於同學的人際交往、情緒狀態的瞭解，經常勝過於父母及師長，也較容易察覺霸凌事件的發生，因此，青少年同儕在霸凌事件中扮演相當重要的角色，學校在訂立防霸政策時，應該重視霸凌旁觀者的影響，因為全校師生都可能成為霸凌事件的旁觀者，透過同儕的支持與監督，將有助於霸凌通報率的提高，亦可使霸凌行為減少甚至停止；至於受害者亦可藉由同儕支持，降低心理孤單感。簡而言之，教育單位在擬定反霸凌政策時，應將青少年同儕納入思考，透過增加旁觀者助人行為，降低局外行為，達到預防、降低霸凌行為之效果。

二、學校輔導及教育人員方面_促進旁觀者助人行為

為了預防、降低霸凌事件，提早發現霸凌行為避免學童長期遭受霸凌的傷害，輔導教育人員可透過增加旁觀者保護者行為，減少局外者行為，使全校師生共同成為預防、降低以及發現霸凌的一員，間接使霸凌行為減少並得以終止。依據本研究之發現，教育輔導人員可藉由提升學生反霸凌態度使旁觀者助人行為傾向增加；另外，藉由增加個人責任感，以及促進青少年間具有協助霸凌受害者之同儕團體規範，使青少年增加保護者行為、降低局外者行為，茲分述如下。

(一) 提升反霸凌態度

本研究發現，學生對霸凌之態度與保護者行為傾向具有相關性及解釋力，換言之，學校輔導教育人員可以嘗試透過增加學生反霸凌之態度，以提升學生保護者行為的傾向。惟霸凌態度有其性別上之差異，因此在設計反霸凌方案或提供輔導時應納入性別差異，以提供更適切之輔導課程。

人類行為是個人與環境交互影響而成，個人對於事件的態度將影響個人之行為反應，因此，校方應增加學生對於霸凌的認識，並且形塑學生對於協助受害者之正向態度，以及對受害同儕的支持態度，加強反霸凌之認知，以此增加同儕保護者行為之傾向，間接降低霸凌發生率。具體而言，師長可以利用輔導

課或其他課程，納入生命教育議題，在日常學習課程中，即融入品格教育，培養青少年同理以及社會正義之思維。例如 Kiva 反霸凌方案中的普遍性行動，導師以學習單元的課堂教學模式，透過不同的單元討論、團體作業角色扮演練習以及觀看反霸凌影片之方式，使學生在團體中覺察霸凌事件受害者的感受，同理受害者，提升反霸凌的態度；另外，可以藉由每次課堂之討論，促進學生發展出反霸凌班規並加以實行，使課堂學習融入日常學校生活中，培養學生助人以及感恩之價值思維，以建構青少年學生反霸凌之正向認知（吳碧如、曾麗婷，2014）。

另外，一項須注意的現象－男性旁觀者的行為與態度較無明顯的關聯性（Pozzoli & Gini, 2012），換言之，男性具有反霸凌之態度，並不表示會出現保護者行為，因此，若希望可以有效促進旁觀者助人行，不可僅聚焦於改變學生對於霸凌之態度，尚須協助青少年建立正向互助之同儕團體規範，該部分之建議呈現於後述討論中。

（二）提升個人責任感

本研究發現，對於「同學」之個人責任感與旁觀者行為傾向具有相關性及解釋力，換言之，學校輔導教育人員可以嘗試透過增加學生之個人責任感，以提升學生保護者行為傾向，降低學生之局外者行為傾向。惟個人責任感有其性別以及年級上之差異，因此在設計課程或提供輔導師應依其差異給予不同之教育內容，以下分別說明之。

1. 促進學生彼此互動及認識

本研究發現，女性學生面對與自己關係較親近的同儕，會有較高的個人責任感。因此，學校老師以及輔導人員，針對女性學生應積極教育多元尊重之價值思維，使學生接納同儕間之差異性，鼓勵學生與其他弱勢同儕相處交往，使較弱勢的同儕與強勢的同儕團體有機會交流互動，增加彼此的認識，降低因不

理解而產生的偏見及歧視。

2. 傳遞社會互助之價值思維

男性學生個人責任感之形塑在關係遠近上並無差異，因此，學校師長除了應積極促進學生彼此交流互動外，亦應從法治教育的觀點，設法引導學生學習「責任」與「正義」，理解國家社會規範背後的精神與原則，除言教之外亦藉由身體力行，傳遞社會互助的價值思維，使學生內化對弱勢者之責任感，增強學生對於受害者之個人責任感，以增加助人行為，使受害者於霸凌發生時得受到支持，降低校園不安全之氣氛以及避免霸凌行為之擴張。

3. 同理心訓練

本研究發現，七年級學生對於霸凌之個人責任感受明顯高於八、九年級之學生，推測可能原因係來自於學生對受害者產生減敏感的效應，因此，學校輔導教育人員針對八、九年級之學生，應安排同理心訓練之課程，使學生可以同理受害者在霸凌情境中之痛苦與感受，去除減敏感效應的影響，提升學生對於霸凌受害者之個人責任感。

4. 體驗式學習教育

針對七年級之學生，師長可透過體驗教育之方式，引導學生練習正確因應霸凌之方式，舉例來說，在危險性較高的肢體霸凌情境下，學生可透過即刻報告師長等間接助人方式，使霸凌受害者可以獲得協助，又避免與霸凌者正面衝突；若是一般班級中發生的嘲笑、辱罵或排擠等關係、言語霸凌行為，學生可藉由直接告知的方式，表明霸凌行為的不適當，如此，可使受害者立即感受到同儕支持，並使霸凌者知覺其行為不受同儕喜愛，減少霸凌行為的出現，避免學生出現對於霸凌事件減敏感之現象。

(三) 營造正向互助之班級氣氛及同儕團體規範

青少年中期之學生，對於同儕之依附性大大提升，青少年所依附的同儕團體規範傾向對旁觀者行為之出現具有解釋力；換言之，同儕團體規範可以預測旁觀者行為傾向。為了提升學生保護者行為，降低局外者行為，班級導師、輔導人員應該以民主開放的方式訂立班級規範，藉此瞭解青少年同儕間之行為規範，促進多元尊重之價值思維，營造融洽的班級氣氛，使同儕間具有正向、互助的同儕團體規範。

同儕團體乃係青少年行為表現以及評價事務的依據，同儕扮演支持、陪伴以及相互學習的角色，因此，瞭解青少年同儕團體規範將有助瞭解青少年之行為標準以及價值觀，輔導教育人員便可從中引導、形塑正向之同儕行為規範，並善誘同儕楷模學習，使青少年保護行為傾向提升，間接減少霸凌事件之發生。

三、對未來研究之建議

一、研究對象、範圍方面

本研究乃以高雄市都會區之國中學生為抽樣母群體，並未包含原高雄縣之地區，因此，結果的推論有其侷限性，當前高雄縣市已經合併，本研究結果是否能推論至整個高雄市或其他台灣國中學生，尚有疑慮。因此，建議後續研究可將取樣範圍選定於其他縣市，或者擴展至全國，以進行差異比較。

過去研究發現年級對霸凌態度、個人責任感、同儕團體規範以及旁觀者行為傾向皆有所影響，然而，本研究結果僅「個人責任感」在「年級」上有顯著差異，造成年級差異性無法呈現的原因，可能係本研究僅以國民中學學生進行調查研究，而過去研究之年級差異來自於國小與國中學生，或國中與高中學生之年級差異，本研究年齡層不夠廣泛，因此無法呈現出年級上之差異，建議後續研究可以針對不同求學階段之學生進行了解，以更完整的探究「年級」對學生在霸凌旁觀行為以及相關變項上之差異。

二、研究變項方面

本研究以 Piliavin 與 Piliavin (1972) 助人行為反應模式為理論依據，旁觀者助人行為判斷過程受到個人因素、情境因素、受害者特質以及文化因素所影響，本研究僅針對個人因素之態度以及個人責任進行探究，因此，尚有相當多可能影響旁觀者助人決定之影響因素未被討論，建議未來研究可將更多影響因素納入討論，例如：受害者特質、事件責任歸因等變項，以更加了解霸凌旁觀者之助人行為。

在對霸凌的「態度」部分，過去研究發現義大利女孩的態度與行為間具有較強烈的關係，換句話說，義大利女性學生若對於霸凌持有強烈反對態度，即有高程度的積極保護受害者行為，但於新加坡則不然 (Pozzoli & Gini, 2012)。台灣與新加坡同屬華人社會，在國情文化上應較義大利相似，惟本研究發現，霸凌態度與旁觀者行為傾向有相當顯著之相關，且在助人行為傾向之解釋力最佳，霸凌態度與保護行為間之關係獲得支持，當中國家文化間之差異因素值得未來研究進一步探討。

在「個人責任感」變項的部分，Latané 與 Darley 的助人歷程模式指出，個人責任之形塑受到「旁觀者與受害者間的關係」、「受害者是否值得幫助」以及「有無責任分散現象」此三因素影響，本研究僅針對「旁觀者與受害者間的關係」加以探究，然而，旁觀者詮釋事件發生的原因以及是否有其他旁觀者可以分攤協助之責，會影響旁觀者認知受害者是否值得獲得幫助，研究發現，一個人因為外在因素導致其需要他人協助，相較於因為個人因素而需幫忙者，人們較傾向協助前者 (Berkowitz, 1969)。換言之，當個人受害而陷於依賴他人之協助時，如果被判定事件發生的原因來自其自己本身，旁觀者會認為受害者需要為行為的結果負責，因此，較無法激發他人「社會責任規範」的意識感，也較不容易獲得他人的協助 (李美枝, 2002)。另外，不同地區對於個人責任感的形塑也可能有所差異，台灣一項質性研究的分析發現，霸凌事件的旁觀者，傾向將事件的責任歸咎於受害者 (葛婷婷, 2010)，認為受害者不值得協助，但 Gini (2006) 研究發現多數學生不

認為受害者應該為霸凌事件負責，此差異可能影響學生個人責任感之形塑，值得後續研究繼續探究。最後，研究發現受害者在緊急情境的獲救率，隨旁觀者人增加而減低 (Latané & Darley, 1970)，即所謂之「責任分散效應」，因為在危急情境下，如果有其他旁觀者在現場，人們會認為他人有承擔協助受害者之責任，或認為他人應該會介入，而將責任推卸於自身之外 (王慶福等譯, 2008)。故建議未來研究可以再納入「受害者是否值得幫助」以及「有無責任分散現象」兩變項進行個人責任感之探討，以更清楚檢視影響旁觀者「個人責任感」形塑之因素。

本研究結果發現多數青少年對於霸凌具有正向之態度，以及對霸凌的個人責任，換言之，青少年已認知該如何面對霸凌事件，然而，要將認知轉化為行動當中可能涉及複雜之社會因素。尤其青少年行為易受同儕規範影響，若校園及班級氣氛是支持或縱容霸凌行為，那青少年挺身而出將要面對強大的同儕壓力，可能要與全班為敵，學生可能不願樹敵而選擇順從支持霸凌 (陳利銘, 2013)。Salmivalli 等 (1996) 研究發現，霸凌事件保護者在同儕間有著高社會地位，對此其有兩種解釋：一是認為在霸凌情境中，保護受害者的行為受到同儕的讚賞，因此他們有高的社會地位。其二是因為保護者他們有著高社交地位，因此，即使與受害者站在同一陣線，也不需要擔心會成為受害者，故高社交地位使學生有能力保護受害者。上述兩種解釋將影響保護者行為之歸因，前者，係屬於同儕團體規範支持保護者行為之情境，青少年從事保護者行為將可獲得更高的社會地位；後者係同儕團體反對保護者行為，青少年需本身具有高社交地位，才有可能成為保護者。由於人類行為會涉及個人態度以及情境因素，建議未來研究可以納入不同同儕團體規範之情境，以進一步探所可增進青少年保護者行為之相關因素。

三、研究方法方面

本研究係採用調查研究法，以量化問卷的方式進行資料蒐集與研究，受試者在填寫量表時，可能為了符合社會期待而出現隱瞞或誇大情況；另外，旁觀者行

為傾向是否可以代表學生直接行為表現仍有所疑慮，由於是藉由問卷調查之方式進行研究，旁觀者行為之測量僅為假設情境，該測量是否代表實際行為，或者僅屬於學生之行為態度傾向乃有所疑慮，因此，建議後續研究可以深度訪談或者實驗法之方式進行研究，再與量化研究之結果相互印證，使研究結果更加符合真實現況。

四、研究工具方面

本研究雖已進行預測，使測量工具盡量符合測量的信效度，但保護者行為傾向仍有題項與總量表的積差相關係數不符合文獻所述之標準（邱浩政，2010），雖然量表的整體內部一致性信度符合標準，但仍建議後續研究進一步修正保護者行為量表中的題項敘述，如同第八題原量表為「Takes revenge on the bully for the victim」本研究翻譯為「霸凌發生時，我會替受害者報復霸凌者。」，惟「報復」屬於負面的字詞，受試者可能認為報復霸凌者之行為並不符合社會期待規範，因此即便有保護受害者之傾向仍不選擇出現該行為，因此，建議將該題項修正為正向的描述方式，例如：「霸凌發生時，我會替受害者伸張正義。」。

信度考驗受到量表題項數所影響，題組內題項數越高，信度越高，當題項數較少時，信度較低（瞿海源，2007）。本研究之個人責任感量表以及同儕團體規範量表，在正式施測時的 cronbach's alpha 值偏低，推測可能原因為題項數太少—個人責任感量表僅 8 題；同儕團體規範量表僅四題，依照瞿海源（2007）指出，當題項數少於 10 題時，增加題項可以大幅提升量表信度，因此，建議未來研究者在測量霸凌之個人責任感以及同儕團體規範時，可參考其他相關文獻以及量表增加個人責任感量表之題數，以提高量表之信度。另外，量表翻譯的妥適性也可能為影響個人責任感量表信度之原因，當刪除個人責任感量表第 4 題以及第 8 題後，「整體」個人責任感量表之內部一致性信度 Cronbach's alpha 值提高為.81，該題項原問句為「It's not up to me doing something so that in my classroom nobody is repeatedly offended, pushed or leaved on one's own.」，正式施測時，本研究翻譯為「我無法杜

絕班上同學一直被欺負、推擠或排擠的狀況。」可能文字描述上無法貼近青少年之用語，建議未來可藉由訪問國中學生的方式，國中學生的理解與量表問句的意涵是否相符，再修飾為符合台灣國中學生文化的描述；除此之外，由於該問項的描述包含被欺負、推擠以及排擠三種被霸凌的描述，可能使受試者有較廣泛的詮釋與聯想，題項本身的内容不夠明確，也可能影響信度（瞿海源，2007），因此，建議可將此問項分為三個問項，使問句能更加清楚聚焦，例如：「我無法杜絕班上同學一直被欺負的狀況」、「我無法杜絕班上同學發生肢體推擠的情形」、「我無法杜絕班上同學一直被排擠的情況」。

最後，本研究態度量表中的第 1⁷及 7⁸題問項，隱含個人應該之作為假設，此概念與個人責任感量表所測量的行為義務同屬行為層面，而非價值判斷層面因此，本態度以及個人責任感量表問項，在測量上可能有概念重疊之疑慮，此部分為後續研究愈採用該量表需注意之處。

⁷ 每個人都應該嘗試幫助遭受霸凌的人。

⁸ 每個人都應該將霸凌的事情報告師長。

參考文獻

壹、中文部分

- 牛玉珍 (1996)。團儕團體影響過程及同儕壓力之處理。《台灣教育》，546，43-45。
- 王淑芬 (2009，4月15日)。國中校園霸凌嚴重 高市府允諾檢討。大紀元。2014年9月9日，取自 <http://www.epochtimes.com/b5/9/4/15/n2495930.htm>
- 王濟川 (2004)。《Logistic 迴歸模型—方法及應用》。臺北市：五南。
- 王慶福、洪光遠、程淑華、王郁茗 (譯) (2008)。《社會心理學》。臺北市：雙葉。(Brehm, S., Kassin, S., & Fein, S., 2002)
- 余銹梅 (2011)。《兒童的霸凌經驗與同儕關係》。玄奘大學碩士論文。
- 李茂政 (譯) (1980)。《影響態度與改變行為》。臺北市：黎明文化。(Zimbardo, Ebbesen, & Maslach, 1977)
- 李惠加 (1997)。《青少年發展》。臺北市：心理。
- 李美枝 (2002)。《社會心理學：理論研究與應用》。臺北市：文笙。
- 李淑貞 (譯) (2007)。《無霸凌校園—給學校、教師和家長的指導手冊》。臺北市：五南。(O'Moore Mona & Minton Stephen James)
- 李雅君 (2010)。《嘉義市國小高年級學生校園被霸凌現況與影響之研究》。國立中正大學碩士論文。
- 吳清山，林天祐 (2007)。《教育 e 辭書》。臺北市：高等教育。
- 吳明隆、陳明珠 (2012)。《霸凌議題與校園霸凌策略》。臺北市：五南。
- 吳碧如、曾麗婷 (2014)。校園霸凌防治中被忽略的一環：霸凌旁觀者之探討。《學校行政月刊》，92，122-143。
- 邪精霞 (2012)。《國小高年級學童關係霸凌行為與同儕互動相關之研究》。國立中正大學碩士論文。
- 林哲立、邱曉君、顏菲麗 (譯) (2007)。《人類行為與社會環境》。臺北市：雙葉。(Jose B. Ashford, Craig W. LeCroy & Kathy L. Lortie, 2001)

- 林萬億 (2012)。學校社會工作實務。高雄市：巨流。
- 周念縈 (譯) (2008)。人類發展學-青少年與成年發展。臺北市：巨流。(James W. Vander Zanden, 2008)。
- 周海娟、郭盛哲、黃信洋 (譯) (2013)。社會心理學：歐洲觀點。臺北市：富學。(Hewstone, M., Stroebe, W., Jonas, K)
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2004)。國小兒童校園霸凌 (bully) 現象調查報告。2013 年 8 月 7 日取自 <http://www.children.org.tw/>。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2007)。兒童校園霸凌者現況調查報告。2014 年 9 月 5 日取自 <http://www.children.org.tw/>。
- 兒童福利聯盟文教基金會 (2011)。台灣校園霸凌現象調查報告。2013 年 8 月 7 日取自 <http://www.children.org.tw/>。
- 邱皓政 (2008)。量化研究與統計分析(基礎版)—SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。臺北市：五南。
- 邱靖惠、蕭慧琳 (2009)。台灣校園霸凌現象與危機因素之解析。兒童及少年福利期刊, (15), 147-166。
- 洪福源 (2001)。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 彰化縣。
- 洪福源 (2003)。校園欺凌行為的本質及其防治策略。教育研究月刊, (110), 88-98。
- 姜定宇 (2009)。心理學導論。臺北市：五南。
- 范慧瑩 (2009)。修復式正義處理國中校園欺凌事件之成效探討。國立台北大學犯罪學研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張滿玲 (譯) (1999)。社會心理學。臺北市：雙葉。(A. Peplau & David O. Sears)
- 梁家瑜 (譯) (2009)。社會心理學。臺北市：心理。(Baron, R. A., Byrne, D., Branscombe, N. R)

- 陳億貞（譯）（2006）。普通心理學。臺北市：雙葉。(Robert J. Sternberg, 2000)
- 陳皎眉、王叢貴、孫蒨如（2006）。社會心理學。臺北市：雙葉。
- 陳文俊（2007）。社會科學研究方法。臺北市：雙葉。(Babbie, E., 2005)
- 陳薇先（2012）。臺東縣國中學生父母管教方式、同儕關係與霸凌行為之相關性研究。國立臺東大學碩士論文。
- 陳利銘（2013）。霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。人文與社會科學簡訊，14（3），56-63。
- 教育部（2011）。校園重大偏差或霸凌事件之預防與處理建議（二版）。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。認識校園霸凌。取自教育部防治校園霸凌專區網址：
<https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>。
- 教育部（2011）。加拿大反霸凌日－「粉紅T恤日」。取自教育部電子報：
http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=7029。
- 教育部（2011）。高雄市防治校園霸凌報告。2014年9月9日，取自
<https://csrc.edu.tw/FileManage>
- 教育部（2011）。校園重大偏差或霸凌事件之預防與處理建議（二版）。
- 教育部（2012）。校園霸凌防制準則。取自教育部，主管法規查詢系統：
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000683&KeyWordHL=&StyleType=1>。
- 郭靜晃（2006）。青少年心理學。臺北市：紅葉文化。
- 黃易進（2011）。新北市國中學生校園霸凌行為現況之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文。
- 游恆山（譯）（2010）。心理學。臺北市：五南。(Richard J. Gerrig, Philip G. Zimbardo, 2001)
- 曾華源、劉曉春（譯）（2004）。社會心理學。臺北市：洪葉。(Robert A. Baron & Donn Byrne, 1997)

- 雷庚玲、曾慧芸（1999）。誰說我不聽話，我聽朋友的話－談青少年社會同儕順從行為之發展現象與成因。測驗與輔導，153，3178-3182。
- 劉國兆、鐘明倫（2013）。校園霸凌之性質與類型。載於翁福元（主編），校園霸凌學理與實務（頁 19-34）。臺北市：高等教育。
- 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研究－以霸凌態度為中介變項。台南科技大學技職教育與人力資源發展碩士論文，未出版，台南市。
- 鄭維瑄（2011）。校園霸凌成因與處遇-社會生態觀點。社區發展季刊，135，194-216。
- 魏麗敏、黃德祥（2002）。國中學校氣氛與校園霸凌行為及相關因素之研究。國科會研究報告（編號 NSC90-2413-H-142-002）。
- 魏麗敏、陳明珠、蕭佳華（2013）。防治霸凌問題的困境與輔導策略。載於翁福元（主編），校園霸凌學理與實務（頁 343-341）。臺北市：高等教育。
- 瞿海源（2007）。調查研究方法。臺北市：三民。
- 蘇清守（1989）。國中學生的助人行為及其在道德教育上的涵義。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版：臺北市。
- 蘇尹翎（2000）。社會連結與雲嘉地區少年偏差行為－Hirschi 社會控制理論之驗證研究。華南大學教育社會學研究所碩士論文，未出版：嘉義縣。

貳、英文部分

- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression: Re-examination of the frustration-aggression hypothesis*. New York, NY: Atherton Press.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. Washington, D C: Hemisphere Publishing Co.
- Babbie, E. (2004). *The Practice of Social Research* (10th Ed.). Belmont, C.A.: Wadsworth/Thomson Learning.

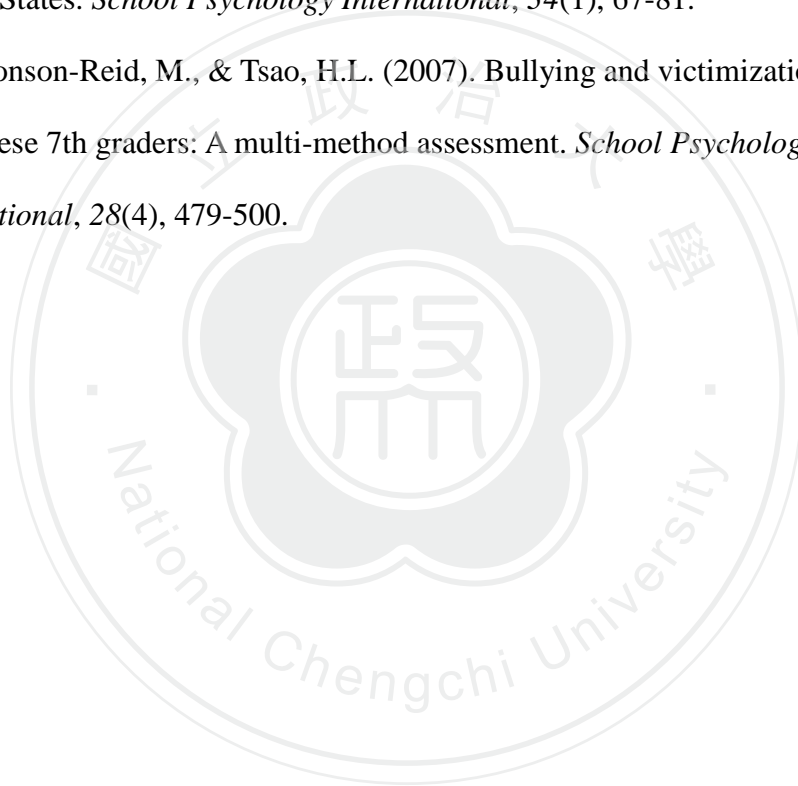
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Coloroso, B. (2003). *Thy bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school—how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York, NY: HarperResource.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: Sage.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International*, 28, 77-89.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to Scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for comprehensive schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796-805.
- Finnish Ministry of Education and Culture (2012) ◦ *There is no bullying in KiVa school*.
KiVa® antibullying program's Website:
<http://www.kivakoulu.fi/there-is-no-bullying-in-kiva-school>.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why Doesn't he help?*
NY: Appleton-Centruy-Crofts.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44, 329-336.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 27(2),

157-170.

- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In I. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-447). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bully at school: What We Know We can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying*. New York : Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Orpinas, P., & Horne, M. A. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Monton. B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth – Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435-450.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Piliavin, J. A., & Piliavin, I. M. (1972). The effect of blood on reactions to a victim.

- Journal of personality and social psychology*, 23, 353-361.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pozzoli, T., Rebecca P., & Gini, Gianluca. (2012). Bystanders' Reactions to Bullying: A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21 (4), 686-703.
- Pozzoli, T., Rebecca P., & Gini, Gianluca. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Rigby K., & Slee PT. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in School and What to Do about It*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26, 147-161.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Schiamberd, L. B. (1988). *Child and Adolescent Development*. New York : Macmillan.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.

- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Sullivan, K., & Cleary, M. (2004). *Bullying in secondary school: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman.
- Sumi Choi, and Young I Cho. (2012). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International*, 34(1), 67-81.
- Wei, H.S., Jonson-Reid, M., & Tsao, H.L. (2007). Bullying and victimization among Taiwanese 7th graders: A multi-method assessment. *School Psychology International*, 28(4), 479-500.



附錄一、正式施測問卷

同學您好：

這是一份關於你對霸凌事件行為反應的問卷，我們相當需要你提供寶貴的意見。這份問卷是用來了解國中學校現實的狀況，並不是考試，所有的題目沒有標準答案，請依照你的實際狀況或感覺填答。你所填答的內容只會提供學術研究之用，內容絕對保密，不會讓你的同學、朋友、老師或父母等任何人知道，請你安心作答。

問卷共六頁，**正反面皆有題目**，每一題都要作答，每題答案只有一個，請仔細閱讀題目，避免漏答。若有疑問可隨時發問。

感謝您協助完成此份問卷，謝謝！

祝：

心想事成、學業進步

政治大學社會工作研究所

指導教授 楊佩榮 博士

研究生 張育慈 敬上

民國 103 年 4 月

請仔細閱讀上述說明，若同意填答此份問卷請在下方內打勾：

我同意

第一部份：個人資料

填答說明：

本問卷不需填寫姓名，請填答於劃線處，或者於□內打勾。

1.就讀國中：高雄市_____區_____國中

2.性別：□男 □女

3.年級：□一年級 □二年級 □三年級

【請翻背面，繼續作答】

*請先閱讀以下描述，再進行作答：

這份問卷所說的「霸凌」，是指在學校的班級上，某人或一群人對特定人不斷且重複的肢體、言語攻擊行為，故意損壞特定同學的物品，或者排擠某特定同學的行為。因此，身體的傷害、故意把同學東西用壞或排擠同學的行為，都屬於霸凌行為包含的範圍當中。

第二部分：面對霸凌事件的行為反應

填答說明：

此部分的問卷，是期望了解當你觀看到「霸凌」事件，你可能做出的行為反應。請依照以下對霸凌的描述，以及「你」看到霸凌事件，出現下列行為反應的可能性，圈選出適當的答案。若答案為「從來沒有」請圈選1，「有時候」請圈選2，「幾乎總是」請圈選3。

題號	題目	從來沒有	有時候	幾乎總是
以下題目是針對霸凌發生當下，你可能的行為反應				

1	霸凌發生時，我會告訴受害者不用在意霸凌者。	1	2	3
2	霸凌發生時，我會告訴師長霸凌的事情。	1	2	3
3	霸凌發生時，我會警告霸凌者，若不停止霸凌就報告師長他們的霸凌行為。	1	2	3
4	霸凌發生時，我會告訴其他人參與霸凌是不好的。	1	2	3
5	霸凌發生時，我會告訴其他人霸凌行為很愚蠢。	1	2	3
6	霸凌發生時，我會安慰受霸凌者。	1	2	3
7	霸凌發生時，我會為了保護受害者而攻擊霸凌者。	1	2	3
8	霸凌發生時，我會替受害者報復霸凌者。	1	2	3
9	霸凌發生時，我會叫霸凌者停止霸凌。	1	2	3
10	霸凌發生時，我會呼籲其他同學前來幫助受害者。	1	2	3
11	霸凌發生時，我會嘗試要求其他人協助阻止霸凌。	1	2	3
12	霸凌發生時，我會試著透過溝通來處理霸凌事件。	1	2	3
13	霸凌發生時，我經常不在現場。	1	2	3
14	霸凌發生時，我通常置身事外在旁觀看。	1	2	3
15	霸凌發生時，我會假裝沒有事發生。	1	2	3
16	霸凌發生時，我不會插手干預。	1	2	3
17	我經常不知道有發生霸凌事件。	1	2	3
18	霸凌發生時，我會維持中立，不選邊站。	1	2	3
19	霸凌發生時，我會離開現場。	1	2	3
以下題目是針對霸凌發生後，你可能的行為反應				
20	霸凌發生後，我會揭露霸凌者的姓名以保護受害者。	1	2	3
21	霸凌發生後，我會告訴其他人霸凌很愚蠢。	1	2	3
22	霸凌發生後，我會安慰受害者。	1	2	3
23	霸凌發生後，我會陪伴受害者。	1	2	3

24	霸凌發生後，我會告知師長霸凌事件。	1	2	3
25	霸凌發生後，我會鼓勵受害者告訴師長受霸凌事件。	1	2	3
26	霸凌發生後，我會和受害者交朋友。	1	2	3
27	霸凌發生後，我會要求師長負責處理。	1	2	3

【請翻背面，繼續作答】

第三部分：對霸凌的想法

一、

填答說明：

下列每一道題目都有一段敘述，是關於你對霸凌的想法，請仔細閱讀題目，避免漏答。並依照你真實的想法在題目右側圈選合適的選項。如果答案為「非常不同意」圈選1，「不同意」圈選2，「無意見」圈選3，「同意」圈選4，「非常同意」圈選5。

題號	題目	非常不同意	不同意	無意見	同意	非常同意
1	每個人都應該嘗試幫助遭受霸凌的人。	1	2	3	4	5
2	霸凌有的時候滿有趣的。	1	2	3	4	5
3	他們會被霸凌，是他們自己的錯。	1	2	3	4	5

4	霸凌行為很愚蠢。	1	2	3	4	5
5	一起加入霸凌的行為，是不對的事情。	1	2	3	4	5
6	當有人被霸凌時，在一旁大笑沒有甚麼不對。	1	2	3	4	5
7	每個人都應該將霸凌的事情報告師長。	1	2	3	4	5
8	我們應該和遭受霸凌的同學當朋友。	1	2	3	4	5
9	看同學一直嘲笑另一位同學，是有趣的。	1	2	3	4	5
10	霸凌行為會讓被霸凌的同學感覺痛苦。	1	2	3	4	5

【請翻頁，繼續作答】

二、

填答說明：

此部分的問卷，是希望了解當你得知班級中發生霸凌事件，你可能的感受。如果答案為「非常不同意」圈選1，「不同意」圈選2，「有點不同意」圈選3，「有點同意」圈選4，「同意」圈選5，「非常同意」圈選6。

題號	題目	非常不同意	不同意	有點不同意	有點同意	同意	非常同意
1	當班上 <u>同學</u> 不斷被欺負、攻擊或被排擠，我應該幫助他。	1	2	3	4	5	6
2	如果我們班有 <u>同學</u> 被包圍、推擠或被恐嚇，我不需要做任何事。	1	2	3	4	5	6
3	我應該找出方法讓我們班不會有 <u>同學</u> 被污辱、攻擊或被排擠。	1	2	3	4	5	6

4	我無法杜絕班上 <u>同學</u> 一直被欺負、推擠或被排擠的狀況。	1	2	3	4	5	6
5	當 <u>我的朋友</u> 在班上不斷被欺負、攻擊或被排擠，我應該幫助他。	1	2	3	4	5	6
6	在班上，如果 <u>我的朋友</u> 被包圍、推擠或被恐嚇，我不需要做任何事。	1	2	3	4	5	6
7	我應該找出方法讓 <u>我的朋友</u> 在班上不被污辱、攻擊或被排擠。	1	2	3	4	5	6
8	我無法杜絕 <u>朋友</u> 在班上一直被欺負、推擠或被排擠的狀況。	1	2	3	4	5	6

【請翻背面，繼續作答】

三、

*請先閱讀以下描述，再進行作答：

「在班上，如果有人不斷重複霸凌其他同學，依照你們班級的狀況，「大多數同學」會期待你如何回應？」請依照此描述接續回答下列問題。

填答說明：

以下問題是希望了解，當發生霸凌事件，你們班大多數同學期待你出現的行為反應。問題答案如果是「從來沒有」請圈選1，「偶而如此」圈選2，「經常如此」圈選3，「總是如此」圈選4。

題 號	題目	從	偶	經	總
		來	而	常	是
		沒	如	如	如
		有	此	此	此

1	同學會期待我直接去幫助受害者。	1	2	3	4
2	同學會期待我去告訴老師或其他成人，讓師長處理此事件。	1	2	3	4
3	同學會期待我不要做任何事，因為不關我的事，	1	2	3	4
4	同學會希望我甚麼也不要做，以免我因此招來麻煩。	1	2	3	4

問卷結束，感謝您的填答，請檢查是否有遺漏填寫的題目，謝謝您的配合！



附錄二、PRQ (Participant Role Questionnaire) 原始量表題項

The Bully Scale
<ol style="list-style-type: none">1. Starts bullying.2. Makes the others join in the bullying.3. Always finds new ways of harassing the victim.4. Fetches more people into the bullying situation.5. Urges the others to harass the victim.6. Makes suggestions about bullying someone.7. Calls those who don't participate in the bullying "cry-babies".8. Makes ironic remarks about the victim.9. Says to the others: "he/she is so stupid, it's just right for him/her to be harassed".10. Tells others not to be friends with the victim.
The Reinforcer Scale
<ol style="list-style-type: none">1. Comes around to see the situation.2. Is usually present, even if not doing anything.3. Giggles.4. Laughs.5. Incites the bully by shouting.6. Says to the bully: "Show him/her!".7. Says to the others: "Come to see, someone is being harassed there!".
The Assistant Scale

1. Joins in the bullying, when someone else has started it.
2. Assists the bully.
3. Catches the victim.
4. Holds the victim, when he/she is harassed.

The Defender Scale

1. Says to the victim: "Don't care about them".
2. Tells some adult about the bullying.
3. Threatens to tell the teacher, if the others don't stop bullying.
4. Tells the others that it doesn't pay to join in the bullying.
5. Says to the others that the bully is stupid.
6. Comforts the victim in the bullying situation.
7. Attacks the bully in order to defend the victim.
8. Takes revenge on the bully for the victim.
9. Calls the bullies names in order to defend the victim.
10. Tells the others to stop bullying.
11. Fetches people to come and help the victim.
12. Says to the others that bullying is stupid.
13. Tries to make the others stop bullying.
14. Tries to arbitrate the differences by talking.
15. Comforts the victim afterwards.
16. Stays with the victim during the breaks.
17. Goes to tell the teacher about the bullying.
18. Encourages the victim to tell the teacher about the bullying.
19. Is friends with the victim during leisure time.
20. Fetches the teacher in charge.

The Outsider Scale

1. Isn't usually present.
2. Stays outside the situation.
3. Pretends not to notice what is happening.
4. Doesn't do anything.
5. Doesn't even know about the bullying.
6. Doesn't take sides with anyone.

Goes away from the spot.



附錄三、旁觀者行為影響因素原始量表題項

一、霸凌態度原始量表題項

1. One should try to help the bullied victims.
2. Bullying may be fun sometimes (*).
3. It is the victims' own fault that they are bullied (*).
4. Bullying is stupid.
5. Joining in bullying is a wrong thing to do.
6. It is not that bad if you laugh with others when someone is being bullied (*).
7. One should report bullying to the teacher.
8. Making friends with the bullied victim is the right thing to do.
9. It is funny, when someone ridicules a classmate over and over again (*).
10. Bullying makes the victim feel bad.

二、個人責任感原始量表題項

1. Helping classmates who are repeatedly teased, hit or left out is my responsibility.
2. In my classroom, if someone is surrounded by mindless gossip, pushed or threatened I don't have to do anything" (reverse scored).
3. It is my responsibility to find a way so that in the classroom nobody is insulted, excluded or attacked.
4. It's not up to me doing something so that in my classroom nobody is repeatedly offended, pushed or leaved on one's own" (reverse scored).

三、同儕團體規範原始量表題項

「 If in my classroom someone repeatedly bullies another classmate, according to my classmates I should... 」

1. Intervene to help the victim.
2. Inform an adult of what is happening so that he/she can intervene.

3. Do nothing because it's not my business (reverse coded).
4. Do nothing because I could get into trouble (reverse coded)



附錄四、研究邀請及施測說明書

親愛的 ____ 老師 您好：

先已與您聯繫過，希望請您協助進行問卷施測，非常感謝您願意抽空幫忙。我目前就讀政治大學社會工作研究所，研究論文主要希望了解國中學生觀看霸凌事件後的行為反應，以及對霸凌事件的態度與想法，因此透過對高雄市國中學生進行問卷調查，以進行統計上的分析及了解。

包裹內包含____份問卷以及研究計畫簡介乙張，煩請參閱。問卷一份為3張6面，每段落上方皆有填答說明，麻煩老師請學生確實看過再進行填答。此外施測時有以下幾點需要老師協助：

1. 由於並非所有學生皆有旁觀霸凌事件之經驗，請老師與學生說明，此問卷可依過去經驗回答，若無相關經驗，則請學生想像若發生霸凌事件，其可能之行為反應。
2. 問卷第2頁上方的粗體字，是本研究關於霸凌之定義，需要請老師在施測前先與學生稍作說明，使學生可以了解霸凌行為的意涵。
3. 施測前請告知學生下列事項：
 - (1) 問卷採匿名之方式進行，問卷內容不會辨識出受試者身分，且資料回收後，除研究者之外不會有其他人閱讀問卷。
 - (2) 學生在填答過程中，若感覺到有任何心理不適之現象，可以隨時停止作答。

後續施測完成，確認老師方便之時間後，我將會直接到學校與老師拿取問卷。研究完成後，也將致贈研究論文一本，以向您分享此研究之成果。

感謝您耐心的閱讀！

敬祝

健康平安 一切順心

國立政治大學社會工作研究所
指導教授：楊佩榮 助理教授
研究生：張育慈 敬上
聯絡方式：0983-231-766
E-mail：100264016@nccu.edu.tw

研究計劃簡介

研究論文題名：國中霸凌旁觀者助人行為相關因素探討_以高雄市都會區為例

一、研究目的

為使實務工作者能有效預防霸凌之發生，增加對於旁觀者行為因素之瞭解，故本研究針對學生旁觀霸凌事件之行為反應，及其個人與同儕因素進行探討。

- (一) 探討國中學生旁觀霸凌事件之行為反應。
- (二) 探討國中學生對霸凌事件之態度、個人責任以及同儕團體規範。
- (三) 瞭解國中學生對霸凌事件之態度、個人責任以及同儕團體規範與旁觀霸凌事件行為反應間之關係。
- (四) 依據具體之研究發現，提供學校老師或相關實務工作者工作的方向，並作為未來學術研究者之參考。

二、研究對象

本研究針對高雄市都會區⁹之國民中學七至九年級學生為研究對象。依據分層隨機抽樣之方法，抽選出五個高雄市都會區之行政區，再以隨機抽樣之方式選出各該行政區下之國中學校，最後，以集叢抽樣之方式，於各國中學校七至九年級各抽選一班進行施測。

三、研究工具

本研究採取問卷調查之研究方式，以封閉式之問卷為測量工具。問卷內容包含三個部分，第一部分為個人資料，第二部份為面對霸凌事件的行為反應，最後一部分為對霸凌之想法；共三頁六面。

四、研究倫理

本研究所採用的測量工具完全匿名，且資料僅做為研究分析之用，符合匿名與保密之原則；此外，若有學生表示不願作答，或在填答過程中感到心理不適，亦可隨時終止作答，以保護及尊重受試者之權益。最後，研究成果將致贈予 貴校，以表達研究者無盡之感恩。

⁹民國九十八年七月二日，中華民國行政院正式通過高雄縣市合併改制案，高雄市與高雄縣於民國九十九年十二月二十五日合併改制為高雄市。本研究稱之高雄都會區，乃改制前之高雄市地區。