

壹、前言

校園霸凌(school bullying)，又稱為欺凌或欺負行為，指的是在勢力失衡的情況下，對當事人的身體、心理、財物、權利造成損害的惡意傷害行為(Cheng et al., 2011)。學術上常見的判斷要件，包括惡意傷害行為(intentionality)、重複性(repetition)、勢力失衡(power imbalance)等三大特徵(Olweus, 1993)。由於校園霸凌事件對涉入學生會帶來各種負向影響，包括自殺傾向、焦慮、憂鬱、飲食失調等(顏正芳，2010; AlBuhairan et al., 2017; Chen & Wei, 2011; Duarte et al., 2017; Barzilay et al., 2017)，如何降低校園霸凌對學生的危害，乃是學界、教育人士及政策制定者所關注的焦點。

教師要能介入及防制校園霸凌的首要關鍵，在於要先能辨識出校園霸凌事件的發生，才能後續的防制作為。由於校園霸凌發生後，學生有不敢告訴成人的傾向，學生很少把受凌的狀況告訴老師(Oldenburg et al., 2016)。因此，教師的角色便相當重要，若教師能及早辨識出校園霸凌事件，及早介入，便能提供必要的協助給涉入霸凌的學生，以免事件持續惡化。

本研究針對教師辨識校園霸凌議題，提出兩年期計畫進行研究，此次繳交的乃是第二年的期末報告。主要在探究不同個人背景變項及心理變項對教師辨識虛擬霸凌事件的影響效果，採量化問卷分析方式進行研究，以對教師辨識校園霸凌能有更深入的理解。

一、研究動機

若教師無法辨識出校園霸凌事件，便無法及時介入制止校園霸凌。然而，教師對校園霸凌的辨識，似乎會受到不同因素的影響，而產生歧異的主觀詮釋。第二年計畫欲透過量化研究方式，探討不同個人背景及心理變項，對於教師辨識虛擬霸凌情境的影響效果。

(一) 個人背景變項與教師的校園霸凌辨識之關聯

先就個人背景變項而言，包括性別、是否接受過防制霸凌訓練、學生時期受凌經驗、教學年資、教育階段等，均可能影響教師對校園霸凌的辨識。先就性別而言，學生性別會影響教師辨識霸受凌學生之準確性，男生受凌者比較容易被學校辨識出來(Haataja et al., 2016; Leaf et al., 1999)，然而，不同性別的教師在校園霸凌辨識的得分上是否有差異，則仍不清楚，因此將教師性別納入研究進行探討。

就接受防制霸凌訓練來看，研究顯示職前教師先前有參與霸凌預防訓練者，較有信心能辨認出霸凌事件並有信心能處理霸凌事件(Craig et al., 2011)。然而，此研究僅著重於辨識信心，至於參與霸凌防制訓練者是否能影響教師對於校園霸凌的辨識得分，則仍不清楚，因此將教師參與霸凌防制訓練的多寡納入研究進行探討。

就受凌經驗來看，研究顯示求學期間曾被霸凌或曾目睹霸凌的教師，會對校內的霸凌事件較為敏感，認為校內有較多的霸凌事件(Craig et al., 2011)。可能受到自身受凌經驗的影響，使得曾有受凌經驗者似乎能辨識出較多的校園霸凌事件。另外，教職員自身是否有受凌的經驗，能有效預測對霸凌的態度及處理霸凌效能感，求學時期有受凌經驗者在態度上似乎較能接受霸凌是生活中的一部分，至於目前在職場中被霸凌的教職員，則與知覺處理霸凌的能力有負向關聯(Bradshaw et al., 2007)。可見，受凌經驗似乎能影響教師對霸凌的態度及處理霸凌效能感。然而，求學時期的受凌經驗與職場受凌經驗是否能影響教師對於校園霸凌的辨識得分，則仍不清楚，因此本計畫將教師的受凌經驗納入研究。

就教學年資而言，目前少有研究針對年資是否影響教師的校園霸凌辨識進行探討。Oldenburg 等人(2016)建議，未來研究可探討年資或教學經驗較豐富者，在霸凌定義及辨識情況上是否優於其他教師。因此本計畫將教師的教學年資亦納入研究。

就教育階段而言，Haataja 等人(2016)的研究發現，中學及小學教師在辨識長期受凌者上並無差異，顯示不同教育階段的教師在辨識校園霸凌的表現上並沒有差別。然而，Leaf 等人(1999)指出，小學教師比起國中教師更能辨識出霸凌者及受凌者，此可能因國中教師較少與學生互動，另也可能因霸凌行為與頻率會隨年紀改變，使教師難以觀察。目前研究對於不同教育階段的教師在辨識校園霸凌的表現尚未有一致的共識，待未來更多研究進行澄清。因此本計畫將教師的教育階段亦納入研究。

(二) 心理變項與教師的校園霸凌辨識之關聯

再就心理變項來看，教師對校園霸凌的知覺嚴重度、道德疏離(moral disengagement)、知覺辨識效能等，可能會影響教師對校園霸凌的辨識。先就知覺嚴重度而言，研究指出教師對校園霸凌的定義與知覺嚴重度之間有關聯(Craig et al., 2011)，而且，質性研究結果顯示教師會依照知覺嚴重程度來判斷該行為情境是否屬於霸凌行為(Mishna et al., 2005)。至於知覺

嚴重度是否會影響教師對校園霸凌的辨識，仍需更多量化研究結果進行驗證。因此，本計畫將知覺嚴重度納入研究，以進一步驗證教師對校園霸凌的知覺嚴重度是否會影響其辨識校園霸凌的表現。

就道德疏離而言，Bandura(1986)認為道德疏離歷程會讓個體出現認知扭曲，導致攻擊行為的發生。對校園霸凌的研究顯示，道德疏離程度和霸凌行為有顯著正關聯，與挺身協助行為有負向關聯，而且不論是個體道德疏離或班級群體的道德疏離均和挺身行為有負相關(Gini et al., 2015; Thornberg & Jungert, 2014)。換言之，道德疏離程度愈高者，愈可能出現霸凌行為，以及愈不願出面挺身協助受凌者。Obermann (2011)發現漠不關心的旁觀者和道德疏離有關，其道德疏離得分顯著高於挺身者。由此可知，旁觀者的道德疏離程度愈高，可能愈不會挺身介入與協助。目前探討校園霸凌與道德疏離議題的研究，多聚焦於學生，少有研究探討教師的道德疏離情況。目前已知的是，部分教師會有怪罪受凌者的傾向，認為受凌者活該被欺負，而這會影響他們對校園霸凌的界定(Mishna et al., 2005; Migliaccio, 2015)。由於道德疏離機制涉及去人性化(dehumanization)及扭曲結果(distorting the consequences)，前者指的是認為受害者咎由自取，後者指的是感受不到或忽略行為後果，以這些內在機制讓自己免於罪惡感、羞愧等負向情緒的威脅(Bandura, 1999, 2002)。就此而論，教師的道德疏離程度愈高，則較可能怪罪於受害者或忽略加害者的攻擊行為，而判斷為非霸凌行為。由於目前未有研究探討教師的道德疏離程度與教師辨識校園霸凌的關聯，因此本計畫會將教師的道德疏離程度納入研究。

就再知覺辨識效能而言，先前研究曾針對自我效能與介入霸凌意願進行研究，結果發現教師介入霸凌的自我效能愈高，則教師介入霸凌的意願也會愈高(Duong & Bradshaw, 2013; Sokol et al., 2016)。顯示教師的自我效能可能會影響教師在面對霸凌之相關反應。目前未有研究針對教師對校園霸凌的辨識效能與教師辨識霸凌得分之關聯進行研究。因此，本計畫將教師的知覺辨識效能納入研究，以探討教師的知覺辨識效能是否能預測教師辨識霸凌得分。

二、 研究目的與研究問題

本研究在探討不同的個人背景變項及心理變項，是否會影響教師對虛擬霸凌情境的辨識狀況。研究問題如下：

1. 教師的個人背景變項(性別、是否接受過防制霸凌訓練、求學受凌經驗、職場受凌經驗、教學年資、教育階段等)，是否會影響教師在虛擬霸凌情境的辨識表現？
2. 教師在知覺嚴重度、道德疏離、知覺辨識效能等心理變項上的得分，是否會影響教師在虛擬霸凌情境的辨識表現？

貳、文獻探討

一、教師辨識校園霸凌的理論基礎

雖然 Latané 與 Darley(1970)提出的助人行為模式，著重於對旁觀者效應及責任分散提出解釋，但該模式內的「詮釋」要素亦可作為教師辨識校園霸凌的理論基礎。

Latané 與 Darley(1970)認為，旁觀者在目睹緊急事件時會依下列五步驟來決定其介入行為：注意、詮釋、擔起責任、決定如何幫助、提供幫助。當旁觀者注意到有緊急事件發生時，若將事件解釋為緊急且需要有人出面，且認為個人有責任要提供協助，就會在能力範圍內衡量不同的協助方式，接著才會決定提供協助。換言之，在旁觀者決定協助之前，必須先注意到事情的發生，並將該模糊事件詮釋為緊急事件，後續的歷程要素才會起作用。因此，注意事件發生及把模糊事件詮釋為需要介入協助的緊急事件，實為旁觀者助人的促發要素；反之，若未注意事件發生，或把模糊事件詮釋為一般事件，那麼旁觀者可能就會認為沒有介入的必要性。就此而論，教師對模糊事件的認知詮釋將會影響校園霸凌事件的辨識。由於校園內的衝突事件或問題行為相當多元，偶有學生騷擾或攻擊事件發生，對教師及其他成人來說，在複雜的社會脈絡中，最主要的問題就是如何決定問題行為事件是否為霸凌(Allen, 2015)。當教師在面對各類問題行為時，如不適宜的簡訊、言語取笑、謠言等，如何對這些事件進行詮釋，並辨識為霸凌或非霸凌事件，將會影響教師後續的介入處置行為。

當旁觀者面對可能需協助的事件時，可能會產生雙避衝突困境：若不介入協助，可能會受內心煎熬；若介入協助，可能會有生理上的危險或涉入法律訴訟。降低此衝突的內在機轉可能就是透過認知扭曲，將事件詮釋為非緊急或認為事件不嚴重，以此來降低是否需要介入

的內在衝突。例如以實驗操作，讓學生聽到旁邊教室似乎有人在打架或霸凌他人，12 個受試者中，只有一個人通報有事件需要介入處理，其他 11 人則認為那不是打架，認為只是有人在看電視或有人在聽錄音帶，或是有人在玩，所以不需要去管這件事(Latané & Darley, 1970)。就此而言，教師對學生衝突事件如何詮釋解讀，將會影響教師對校園霸凌辨識情形。

由於事件的發生在本質上經常是相當模糊的，旁觀者可用不同角度來進行解讀。個人的詮釋解讀可能會受到個人過去經驗、人格特質、當下的心情、認知扭曲的迴避信念(如事件不嚴重)、其他人的反應等(Latané & Darley, 1970)。依其理論，本研究推論教師過去受教時曾涉入霸凌事件(個人過去經驗)及對霸凌的知覺嚴重性(認知扭曲)將會影響教師對校園霸凌的辨識情形，若教師過去曾涉入霸凌事件，可能會輕忽學生霸凌事件，認為部分事件算不上霸凌行為，而有較低的校園霸凌辨識得分；若對霸凌有較高的知覺嚴重性，則會有較佳的校園霸凌辨識得分。

二、 影響教師辨識校園霸凌的因素

(一) 個人背景變項與教師辨識校園霸凌的關聯

就個人背景變項與教師辨識校園霸凌的關聯，以下分別針對各變項進行討論並提出相關假設。就性別來說，研究顯示男生的受凌者較容易被辨識出來(Haataja et al., 2016)，顯示性別與校園霸凌的辨識有關聯，但不同性別教師的辨識能力是否有差異，則仍不清楚，僅能用間接證據推論之。目前已知教師對校園霸凌的知覺嚴重性有性別差異，男老師認為瞧不起、叫綽號等行為較不嚴重，男教師比較會忽略這些行為；女老師則認為關係霸凌較嚴重(Duy, 2013; Ellis & Shute, 2007)。由於部分行為可能會被老師認為不嚴重而被忽略，而且，不同性別的老師看法也有差異，因此，本研究假設不同性別的教師在校園霸凌辨識得分上會有差異，男老師可能較會忽略部分行為，而女老師的校園霸凌辨識得分會比較高。

針對是否接受過防制霸凌訓練來說，研究顯示接受定義或辨識相關介入訓練後，能提升職前教師對各霸凌特徵的辨識率，而且較會關心及有信心辨認霸凌(Benitez et al., 2009; Craig et al., 2011)。國內研究亦顯示，受過防制霸凌訓練的教師，在辨識霸凌情境的正確性上顯著

較高(邱珍琬、張麗麗，2012)。然而，亦有相反的證據指出，即使受過一年的防制霸凌防制方案訓練，教師仍無法說出何謂霸凌，只有部分教師會提到勢力失衡、意圖等(Oldenburg et al., 2016)。就此而言，接受過防制霸凌防制訓練的教師，是否能提升教師的校園霸凌辨識情形，似乎仍未有定論。本研究假設，是否接受過防制霸凌訓練，在教師的校園霸凌辨識得分上會有差異，接受防制霸凌防制訓練時數愈高的教師，會有愈高的校園霸凌辨識得分。

針對求學涉入霸凌經驗來說，研究顯示求學時涉入霸凌經驗和教師的利霸凌態度有關，比較容易認同「霸凌是生活的一部分，每個人都會經歷」，而且，學生時期受凌經驗對承諾介入、辨識能力沒有影響(Bradshaw et al., 2007; Kokko & Pörhölä, 2009; 邱珍琬、張麗麗，2012)。就此而言，曾有涉入霸凌經驗的教師可能較會接受及忽略校園中的霸凌事件。然而，亦有相反的研究證據顯示，職前教師若曾有涉入霸凌經驗或目睹霸凌者，會對校園霸凌事件較為敏感，且自認為較有自信辨認及處理霸凌事件(Craig et al., 2011)。因此，在求學時是否涉入霸凌經驗的教師，在教師的校園霸凌辨識情形上是否有差異，似乎仍未有定論，教師的求學受凌經驗可能會讓教師對霸凌更為敏感，也可能讓教師更能接受或忽略霸凌行為。本研究假設，求學期間是否涉入霸凌經驗的教師，在校園霸凌的辨識得分上不會有差異。另外，由於在職場中被霸凌的教職員，與知覺處理霸凌的能力有負向關聯(Bradshaw et al., 2007)，但職場受凌經驗是否與辨識學生霸凌能力有關，則仍不清楚。本研究假設，教師的職場受凌經驗與教師的辨識學生霸凌得分沒有關聯。

就教學年資來說，國內研究顯示，國中階段的教師辨識與年資有負相關，國中教師年資愈高，則教師辨識正確比例愈低(邱珍琬、張麗麗，2012)。另外，研究指出年資似乎與教師介入意願有關，在年資較高的老師上，都能以知覺效能感及知覺威脅度(含知覺嚴重度及知覺敏覺性)來預測教師的介入意願(Duong & Bradshaw, 2013)。教師年資與教師辨識霸凌能力的關聯，仍需更多研究進行釐清。本研究依介入意願的相關發現來提出研究假設，年資與教師校園霸凌辨識能力有關，年資愈高的教師會有較高的校園霸凌辨識能力。

就教育階段來說，有研究指出教師在辨識校園霸凌時會有教育階段上的差異，小學教師比起國中教師更能辨識出受凌者(Leaf et al., 1999)；然而，Haataja 等人(2016)發現中學及小學教師在辨識長期受凌者上並無差異。因此，不同教育階段的教師，在辨識校園霸凌的得分

上是否會有差異，仍未有一致的共識。由於不同教育階段的校園霸凌盛行率有所差異(Chen & Cheng, 2013)，不同教育階段的教師在面對霸凌事件的次數上可能皆不太相同。因此本研究假設，不同教育階段的教師，在辨識校園霸凌的得分上會有差異，小學教師的校園霸凌辨識得分會優於國中教師的得分。

(二) 心理變項與教師辨識校園霸凌的關聯

先就知覺嚴重度而言，研究顯示教師對校園霸凌的定義與知覺嚴重度之間有關聯(Craig et al., 2011)。O'Brien(2007)的研究指出，知覺嚴重度與社會慣例有關，會被社會或群體接受的負向行為，就會被視為較不嚴重。此結果隱含著會被接受的行為，就比較不會被視為霸凌行為，而且也會被視為較不嚴重。另外，有研究指出教師認為霸凌事件是否嚴重，會影響教師對霸凌的辨識，而且，教師不見得會依霸凌的定義特徵來判斷是否為霸凌，而是會依傷害類型的知覺嚴重性以及勢力失衡來判定(Carney, 2005; Mishna et al., 2005)。這顯示教師對霸凌的知覺嚴重性會影響教師對霸凌的辨識。據此，本研究假定教師對校園霸凌的知覺嚴重性能預測教師的校園霸凌辨識得分，教師對校園霸凌的知覺嚴重度愈高，則教師的校園霸凌辨識得分也會愈高。

就道德疏離而言，針對學生族群的研究顯示，冷眼旁觀的局外者在道德疏離上的得分，會高於挺身者(Obermann, 2011)，顯示道德疏離得分愈高，可能較不會挺身相助。另外，研究顯示部分教師會有怪罪受凌者的傾向，這會影響教師對霸凌的界定(Mishna et al., 2005; Migliaccio, 2015)。由於道德疏離與怪罪受凌者有關，據此，本研究假定教師的道德疏離程度與教師的霸凌辨識得分有負向關聯，教師的道德疏離得分愈高，則霸凌辨識得分會愈低。

就知覺辨識效能而言，少有研究針對知覺辨識效能進行研究，目前已知的是，職前教師在學生時期的受凌經驗對承諾介入、知覺辨識能力並沒有影響(Kokko & Pörhölä, 2009)，而 80% 初任教師認為自己有能力辨識校園霸凌事件(Bauman & Hurley, 2005)，可見已有研究者開始關注教師對霸凌的知覺辨識效能。至於教師對霸凌的知覺辨識效能與教師的霸凌辨識得分之關係，則未有研究探討。因此，本研究僅能透過相關研究來進行間接推論。研究顯示，教師對關係霸凌介入意願最強的預測因子是知覺嚴重性及自我效能(Dedousis-Wallace et al., 2014)。據此，本研究推論教師的知覺辨識效能和教師的霸凌辨識得分之間應有正向關聯存在，教師的

知覺辨識效能愈高，則教師的霸凌辨識得分也會愈高。

參、 研究方法

一、 研究對象

本研究為了解不同變項對教師辨識虛擬的預測情形，針對台灣北、中、南、東區的學校進行抽樣，共計選取 36 校，包含北部 7 校、中部 13 校、南部 12 校、東部 4 校；其中有 16 所國小、11 所國中、9 所高中職。每校選取 3 個年級(國小 4-6 年級、國中 7-9 年級、高中職 10-12 年級)，每年級均抽取 5 班，邀請班級導師填寫教師問卷，因此每校原訂發放 15 份問卷，唯部分小型學校班數不多，因此能發放的份數依學校而訂。於 2020 年 4~5 月間發放及回收問卷，依學校應允的數量寄出了 510 份，實際回收 477 份，刪除無效問卷後的有效問卷為 422 份，問卷有效回收率為 82.7%。樣本的年齡介於 23~60 歲間，平均為 41.4 歲 ($SD=7.5$)，其他基本資料如表 1。

表 1 基本資料

性別		目前職場被同事霸凌	
男	27.3%	是	13.9%
女	72.7%	否	86.1%
教育階段		先前職場被同事霸凌	
國小	46.3%	是	14.4%
國中	25.1%	否	58.6%
高中職	28.6%		
教學年資		一年內霸凌防制訓練	
1-5 年	12.8%	無	50.2%
6-10 年	14.9%	2-4 小時	37.3%
11-15 年	20.1%	5-8 小時	9.8%
16-20 年	27.5%	9-16 小時	1.7%
21 年以上	24.6%	17 小時以上	1.0%
求學時是否涉入霸凌			
霸凌者	1.9%		
受凌者	12.6%		
旁觀者	53.8%		
無涉入	23.5%		
其他	8.2%		

二、 研究工具

1. 情境式霸凌個案辨識問卷 (recognition of bullying incidents questionnaire [RBIQ])

情境式 RBIQ 問卷主要在測量研究參與者是否能正確區辨校園霸凌情境與一般衝突情境的差異。衝突事件的來源係參酌及修改教育部提供之校園霸凌與衝突案例（共分肢體類別、言語類別、關係類別），並依據雙向細目表編製而成。RBIQ 問卷共有 24 題，含 12 題霸凌題及 12 題一般衝突題。霸凌題及一般衝突題的差別，在於各霸凌情境題皆係完整包含霸凌三大特徵(勢力失衡、重複、惡意傷害)(Olweus, 1993)，而各一般衝突情境題則是未包含霸凌三大特徵或僅包含一至二項特徵。RBIQ 採兩點式選項，研究參與者在閱讀完題目情境後，於「確是霸凌」、「不是霸凌（如偏差行為）」選項中擇一勾選。若研究參與者對霸凌情境題勾選「確是霸凌」、對一般衝突情境題勾選「不是霸凌（如偏差行為）」則得 1 分，反之則得 0 分，加總後即可得到研究參與者的校園霸凌辨識得分，最高為 24 分，最低為 0 分，得分愈高代表研究參與者愈能正確區辨出霸凌情境與一般衝突情境，表示研究參與者有較高的霸凌辨識能力。先前研究針對教師資料進行 Rasch 分析，結果顯示所有試題的 infit MNSQ 介於 0.85~1.33 之間，符合標準。問卷之試題分離信度（item separation reliability）為.99，顯示試題的難度 logit 值能在該樣本下被有效區分。而且，肢體、言語、關係情境題的相關介於.94~.96 之間。這些證據顯示 RBIQ 具有可接受的信效度(Chen et al., 2017)。教師在 RBIQ 的得分，即是教師辨識虛擬霸凌事件的得分。

2. 知覺霸凌嚴重度量表(School Bullying Severity Scale, [SBSS])

SBSS 主要在測量受試者對各類校園霸凌事件的知覺嚴重情形，共有 21 題，包括肢體、言語、關係、網路等四種霸凌類別，題目範例如下：「不雅照片被公佈在網路上」、「被當眾說壞話」等。請受試者依五點量表來評估每一題的嚴重情形，由 1 到 5 分別是不嚴重到很嚴重。計算試題的平均，即可得到受試者對各類霸凌行為的知覺嚴重度，得分愈高代表受試者對各類霸凌行為給予較高的嚴重度評估，得分愈低代表受試者覺得霸凌行為並不嚴重。SBSS 在中學生樣本施測的結果，顯示 infit MNSQ 介於 0.82 到 1.32 間，各題的試題-總分相關介於.67 到.86 之間，樣本分離信度(person separation reliability)為.97，該量表具有良好的信效度證據(Chen et al., 2012)。

3. 道德疏離量表

本研究採用 Hymel 等人(2005)的道德疏離量表，共有 18 題。選擇該量表的原因是因為該量表試題乃針對霸凌情境設計；再者，該量表能被單一因素解釋，與其他學者採用的單向度道德疏離計分法一致(Gini et al., 2015; Obermann, 2011)。由於原量表的施測對象是學生，部分試題並無法適用於教師上，例如：「當你不喜歡的人被欺負時，加入欺負行列是 OK 的」、「在我的朋友群內，欺負是 OK 的」、「盯上輸家，是 OK 的」，因此選擇刪除，保留 15 題進行施測。量表的例題如：「被欺負能讓人更堅強」。採李克特式 5 點量尺，由 1 至 5 分別為「完全不同意」到「完全同意」。得分愈高表示受試者的道德疏離程度愈高。原量表的內部一致性信度為.82。

4. 對霸凌的知覺辨識效能

目前並無知覺辨識效能量表可供使用，先前研究多僅用單題讓教師進行評估(Bauman & Hurley, 2005; Kokko & Pörhölä, 2009)。因此，本研究擬參考前述研究的題目，自編教師的辨識霸凌知覺效能量表，目前初擬 5 題，題目如下：「我覺得自己有方法可以知道班上有誰被欺負」、「如果我的學生被欺負了，我認為我都能注意到」、「若班上發生欺負事件，我對於自己的辨識能力感到有信心」、「就算學生不說，我認為我還是有辦法察覺到有誰被欺負」、「我認為我有能力區分出衝突事件及欺凌事件的不同」。採五點式量尺計分，由 1 到 5，分別是非常不同意到非常同意。試題得分平均後即可得到教師對辨識霸凌的知覺效能得分，得分愈高代表教師覺得自己有能力辨識或區辨出校園霸凌事件。知覺辨識效能量表的內部一致性信度為.88。

三、 研究程序

請研究助理以電話聯絡台灣北、中、南、東區的高中職以下學校，聯絡對象為該校校長或主任，說明本研究之目的及施測方式後，徵求學校代理人同意後，將問卷郵寄至該校，請學校代理人依施測說明，協助發放及回收導師問卷。導師問卷的首頁會提供研究資訊說明書，內容包括研究目的、研究進行方式、資料蒐集及儲存方式、參與研究回饋等，若教師同意參與研究，便匿名填答教師問卷(含個人背景變項、知覺嚴重度量表 21 題、道德疏離量表 15 題、辨識霸凌知覺效能量表 5 題、情境式霸凌個案辨識問卷 24 題)。同意填寫教師問卷者，本研

究致贈 7-11 商品卡 50 元作為研究回饋。另外，會致贈超商商品卡 500 元予學校代理人，以感謝其協助聯絡及安排相關事宜。師生問卷會請受過訓練的研究助理進行 key in，研究助理須簽署保密同意書，以確保資料不會外流。研究資料均由研究者小心保存不致外流，會留意不讓個人資訊有被辨識出來的機會。

四、 分析方法

針對教師在虛擬霸凌情境的辨識表現，是否會因為個人背景變項而有差異，本研究選擇以 t 考驗(性別、目前職場受凌經驗、先前職場受凌經驗)及 one-way ANOVA(一年內接受過防制霸凌訓練時數、教育階段、教學年資、求學時是否涉入霸凌等)進行分析，若 one-way ANOVA 分析結果達顯著，會再以 Scheffe 法進行事後比較。針對教師在知覺嚴重度、道德疏離、知覺辨識效能等心理變項上的得分，是否會影響教師在虛擬霸凌情境的辨識表現，本研究選擇以多元迴歸法的 Enter 法進行分析，以了解三個自變項是否能顯著預測教師在虛擬霸凌情境的辨識表現。

肆、 研究結果

一、不同背景變項的教師在疑似校園霸凌情境的辨識狀況

1. 不同性別教師的校園霸凌情境辨識之得分

針對教師的校園霸凌辨識得分是否有性別差異，分析結果顯示男教師($M = 14.48$, $SD = 3.12$)與女教師($M = 14.55$, $SD = 2.95$)在校園霸凌辨識得分上並無統計上的顯著差異($t = -0.21$, $p > .05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並不會因為教師的性別而有差異。

2. 接受不同霸凌防制時數的教師於校園霸凌情境辨識之得分

關於過去兩年接受不同霸凌防制時數的教師在校園霸凌情境辨識得分是否有差異，分析結果顯示接受不同霸凌防制時數(無、1-2 小時，2-4 小時，4-8 小時，8-16 小時，17 小時以上)的教師在校園霸凌辨識得分上($M=18.61$, $M=18.38$, $M=18.56$, $M=19.71$, $M=19.25$, $M=18.54$)並無統計上的顯著差異($F=0.46$, $p > .05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並不會因為教師接受霸凌防制訓練時數多寡而有差異。

3. 求學期間涉入不同霸凌經驗的教師校園霸凌情境辨識之得分

關於求學期間涉入不同霸凌經驗的教師在校園霸凌情境辨識得分是否有差異，分析結果顯示求學期間涉入不同霸凌經驗的教師(霸凌者、受凌者、旁觀者、無涉入)在校園霸凌辨識得分上($M=18.13, M=18.36, M=18.33, M=19.85$)並無統計上的顯著差異($F=0.74, p>.05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並不會因為求學期間扮演不同的涉入霸凌角色而有差異。

4. 目前職場不同受凌經驗教師的校園霸凌情境辨識之得分

針對教師的校園霸凌辨識得分是否因目前職場不同受凌經驗而有差異，分析結果顯示目前職場無受凌經驗教師($M = 17.93, SD = 3.45$)與目前職場有受凌經驗教師教師($M = 18.59, SD = 2.90$)在校園霸凌辨識得分上並無統計上的顯著差異($t=-1.38, p>.05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並不會因為教師目前職場不同受凌經驗而有差異。

5. 之前職場不同受凌經驗教師的校園霸凌情境辨識之得分

針對教師的校園霸凌辨識得分是否因之前職場不同受凌經驗而有差異，分析結果顯示之前職場無受凌經驗教師($M = 18.60, SD = 2.95$)與之前職場有受凌經驗教師教師($M = 17.87, SD = 3.14$)在校園霸凌辨識得分上並無統計上的顯著差異($t=-1.77, p>.05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並不會因為教師之前職場不同受凌經驗而有差異。

6. 不同年資教師的校園霸凌情境辨識之得分

關於不同年資的教師在校園霸凌情境辨識得分是否有差異，分析結果顯示不同年資的教師(1-5 年、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年以上)在校園霸凌辨識得分上($M=18.30, M=17.89, M=18.39, M=18.91, M=18.66$)並無統計上的顯著差異($F=1.35, p>.05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並不會因為不同年資而有差異。

7. 不同教育階段教師的校園霸凌情境辨識之得分

關於不同教育階段的教師在校園霸凌情境辨識得分是否有差異，分析結果顯示不同教育階段的教師(國小、國中、高中職)在校園霸凌辨識得分上($M =18.74, M =18.90, M =17.79$)具有統計上的顯著差異($F =4.91, p <.05$)，表示在虛擬校園霸凌情境辨識得分上，並會因為不同教育階段而有差異。就事後比較(Scheffe 法)來看，國小教師與國中教師的疑似校園霸凌情境辨識得分，顯著高於高中職教師得分。

二、不同心理變項對疑似校園霸凌情境辨識得分的影響

為了瞭解教師在知覺霸凌嚴重度、道德疏離、知覺辨識效能等心理變項上的得分，是否會影響教師在虛擬霸凌情境的辨識表現。表 2 為各變項之相關矩陣。

表 2 分析變項間的相關矩陣

	校園霸凌辨識	知覺辨識效能	知覺嚴重度	道德疏離
校園霸凌辨識	1.00			
知覺辨識效能	-.07	1.00		
知覺嚴重度	-.06	.15*	1.00	
道德疏離	-.04	-.11*	-.28*	1.00

* $p < .05$

本研究以多元迴歸法(Enter 法)進行分析，結果顯示教師在知覺霸凌嚴重度($M = 4.35$, $SD=0.50$)、道德疏離($M=2.12$, $SD =0.48$)、知覺辨識效能($M =3.80$, $SD =0.58$)的得分，並無法顯著預測疑似校園霸凌情境辨識得分($F = 1.50$, $p < .05$)。R 平方為 0.011，表示該迴歸模型中的總變異，僅有 1.1%可被自變項所解釋。此分析結果顯示，不論教師在知覺霸凌嚴重度、道德疏離、知覺辨識效能等心理變項上的得分高低，均無法顯著預測教師在虛擬霸凌情境的辨識表現。

伍、 結論

本研究之目的，在了解不同背景變項(性別、是否接受過防制霸凌訓練、求學受凌經驗、職場受凌經驗、教學年資、教育階段等)的教師在虛擬霸凌情境的辨識表現，並進一步探討不同心理變項(知覺霸凌嚴重度、道德疏離、知覺霸凌辨識效能)的得分，對教師在虛擬霸凌情境辨識表現的影響。依分析結果發現，在性別、接受防制霸凌訓練、求學時的受凌經驗、目前職場受凌經驗、先前職場受凌經驗、教學年資等變項上，教師在虛擬霸凌情境的辨識表現上均無顯著差異。也就是說，不論性別、不論接受防制霸凌訓練的多寡、不論求學時

是否曾受凌、不論目前職場是否受凌、不論先前職場是否受凌、不論教學年資多寡，在虛擬霸凌情境的辨識表現均沒有統計上的顯著差異。唯在教育階段上，發現有差異存在，國小與國中教師的虛擬校園霸凌情境辨識得分，顯著高於高中職教師。

本研究有幾點限制。首先，虛擬霸凌情境與真實霸凌情境不同，在虛擬霸凌情境的辨識表現可能不同於真實霸凌情境的辨識表現，未來研究可針對教師的真實霸凌情境辨識能力進行探討。其次，筆者另一研究曾發現教師對關係霸凌情境的辨識得分較低(Chen et al., 2018)，本研究是針對各項霸凌情境的辨識總分進行分析，未來研究可區辨出不同霸凌類型來進行分析。

References

- 邱珍琬、張麗麗（2012）。中小學教師之校園霸凌行為辨識、嚴重性與介入評估之研究。應
用心理研究，54，203-250。
- 顏正芳(2010)。兒童青少年校園霸凌經驗和心理健康之關連性。臺灣精神醫學，24(1)，3-
13。
- AlBuhairan, F., Abbas, O. A., Sayed, D. E., Badri, M. Alshahri, S., & de Vries, N. (2017). The
relationship of bullying and physical violence to mental health and academic performance: A
cross-sectional study among adolescents in Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal
of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 4, 61–65. doi:10.1016/j.ijpam.2016.12.005
- Allen, K. P. (2015). We don't have bullying, but we have drama: Understandings of bullying and
related constructs within the social milieu of a U.S. high school. *Journal of Human Behavior
in the Social Environment*, 25(3), 159–181. doi:10.1080/10911359.2014.893857
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood
Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and
social psychology review*, 3(3), 193–204. doi:10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of
Moral Education*, 31(2), 101–119. doi:10.1080/0305724022014322
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... & Wasserman,
D. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in
Europe: A 10-country study. *Journal of Adolescent Health*, 61, 179–186.
doi:10.1016/j.jadohealth.2017.02.002
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about Bullying. *Journal of School
Violence*, 4(3), 49–61. doi:10.1300/J202v04n03_05

- Benitez, J. L., Garcia-Berben, A., & Fernandez-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191–208.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3), 361–382.
- Carney, J. V. (2005). Factor structure of the bullying situations identification (BSI) instrument. *Journal of School Violence*, 4, 77–92. doi:10.1300/J202v04n03_07
- Chen, J. K. & Wei, H.S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression in Taiwan. *Social Indicators Research*, 100(3), 479-498.
- Chen, L. M., & Cheng, Y. Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International*, 34, 707–720. doi:10.1177/0143034313479694
- Chen, L. M., Liu, K. S., & Cheng, Y. Y. (2012). Validation of the Perceived School Bullying Severity Scale. *Educational Psychology*, 32, 169–182. doi:10.1080/01443410.2011.633495
- Chen, L. M., Sung, Y. H., & Cheng, W. (2017). How to enhance teachers' bullying identification: A comparison among providing a training program, a written definition, and a definition with a checklist of bullying characteristics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(6), 351–359. doi:10.1007/s40299-017-0354-1
- Chen, L. M., Wang, L. C., & Sung, Y. H. (2018). Teachers' recognition of school bullying according to background variables and type of bullying. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 147–163.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Liu, K. S., & Chen, Y. L. (2011). Development and psychometric evaluation of the school bullying scales: A Rasch measurement approach. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 200–216. doi: 10.1177/0013164410387387
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding

- school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrihy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34, 862–875.
doi:10.1080/01443410.2013.785385
- Duarte, C., Pinto-Gouveia, J., & Stubbs, R. J. (2017). The prospective associations between bullying experiences, body image shame and disordered eating in a sample of adolescent girls. *Personality and Individual Differences*, 116, 319–325. doi:10.1016/j.paid.2017.05.003
- Duong, J., & Bradshaw, C. P. (2013). Using the extended parallel process model to examine teachers' likelihood of intervening in bullying. *Journal of School Health*, 83(6), 422–429.
doi:10.1111/josh.12046
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987–1002.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 7(3), 649–663.
doi:10.1348/000709906X163405
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 441–452. doi:10.1007/s10802-014-9920-7
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595–611.
doi:10.1080/01443410.2015.1066758
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1–11.
- Kokko, T. H. J., & Pörhölä. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1000–1008.

doi:10.1016/j.tate.2009.04.005

- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton Century Crofts.
- Leaf, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28(3), 505–517.
- Migliaccio, T. (2015). Teacher engagement with bullying: Managing an identity within a school. *Sociological Spectrum*, 35(1), 84–108. doi:10.1080/02732173.2014.978430
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teacher's understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718–738.
- O'Brien, C. (2007). Peer devaluation in British secondary schools: young people's comparisons of group-based and individual-based bullying. *Educational Research*, 49(3), 297–324. doi:10.1080/00131880701550573
- Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239–257. doi:10.1080/15388220.2011.578276
- Oldenburg, R., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International* 37(1), 64–72. doi:10.1177/0143034315623324
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78–87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.002
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99–108. doi:10.1002/ab.21509