

高中職身障生校園受凌之研究 ——與普通生做比較

黃開成¹、林慧敏²、蔡田木³

本研究進行的是校園霸凌中較少探討的身障生受凌與普通生比較的研究。研究引用日常活動理論來解釋身障生的受凌。與普通生做比較，探討身障生受凌情形與身障生受凌的因果路徑；並驗證學生的受凌經驗、霸凌經驗對受凌的影響。本研究以桃竹地區高中職身障生為對象，以普通生為對照組，對他們進行受凌調查，經多元迴歸分析結果如下：與普通生做比較，身障生校園受凌較普通生高，即使控制了背景與中介變項，身障生的受凌仍較普通生高，證實了身障生受凌較高的觀點。身障生的受凌路徑：相較於普通生，身障生對受凌有直接正向影響外，還會間接透過部份的家庭、學校、身心等中介因素，對受凌產生影響。同時也證明了，不論身障生還是普通生其受凌經驗、霸凌經驗對受凌都有正向影響；即是不論是受凌經驗或霸凌經驗都會升高學生被霸凌的機會。最後依據研究結果提出身障生受凌防制的具體建議。

關鍵詞：身障生、普通生、受凌、受凌經驗、霸凌經驗

¹ 韶關學院教育科學學院

² 南寧師範大學教育科學學院

³ 中央警察大學犯罪防治學系

通訊作者：林慧敏，南寧師範大學教育科學學院，1837261274@qq.com。

霸凌事件 (bullying incident) 在各校園發生是學校面臨且急需解決的難題。校園受凌指的是一個學生長期且重複暴露在一個或多個學生主宰的負面行為下，受到欺凌、侵擾或被鎖定成為受氣包的情形 (吳清山、林天祐，2005；林項爵，2010)。過去研究指出，校園霸凌的受凌者大多採取忽略、忍耐、消極方式做因應，後果往往是造成心理的不適應，輕者出現沮喪、焦慮、孤獨、低自尊、學業退步等問題，重者發生蹺課、逃學、甚至自殘等偏差行為 (Crick & Nelson, 2002; Estévez et al., 2009; Kokkinos & Panayiotou, 2004)。儘管校園霸凌好發於青少年時期 (Carlyle & Steinman, 2007)，多數研究也以中、小學生為對象較少對高中職學生做探討，尤其是對不同類別學生如身心障礙學生 (以下簡稱身障生)，指的是因生理或心理的障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者 (「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，2013)，他們與普通生受凌探討的研究就更少。對處於自我統一性 (identity)、價值觀建立後期的高中職學生而言，相較於普通生，身障生是否受父母管教方式，師生互動、同儕關係，自我身心狀態等因素的影響，而有較多的霸凌受害？顯然探討高中職身障生與普通生受凌的比較研究，是個值得關注的議題，此為本研究目的之一。

融合教育理念促成身障生與普通生一起學習，但國外研究顯示身障生受凌比例仍較高，如輕障生比普通生更容易被同儕霸凌 (Estell et al., 2009)，語障生受霸凌是普通生的 3 倍 (Savage, 2005)。國內也發現，身障生遭霸凌明顯高於普通生，原因是身障生的社交技巧不佳、舉止怪異、擾亂上課等行為影響他人，導致被嫌棄而引發同儕霸凌 (羅丰苓、盧台華，2013, 2015)；不過研究多為質性訪談，即使羅丰苓與盧台華 (2013) 採調查法探討身障生受凌的比例與原因，但統計僅做了卡方及百分比同質性考驗，方法上有嚴謹不足的遺憾。至於影響受凌因素的研究上，林明瑾 (2012) 雖曾以多元迴歸做分析，也發現學障生的家庭自我概念 (類似與家人相處)、社交技巧 (類似師生或同儕互動)、情緒自我概念 (類似自我認同) 等因素能預測校園受凌；可惜的是因各類身障生特質迥異，作者僅從學障生視角看受凌，研究裡未加入普通生做比較，分析時也未對學生背景做控制，所得結果的對外推論受限制。看來，身障生受凌 (指整體包含言語、肢體、關係、網路等四種受凌) 與普通生做比較，了解身障生的受凌狀況外；並進一步釐清身障生受凌的影響路徑，是身障生受凌研究另一個值得深究的範疇，此為本研究目的之二。

依據前述研究目的，本研究試圖以 Cohen 與 Felson (1979) 的日常活動理論 (routine activity theory)，做為身障生校園霸凌受害的理論基礎。日常活動論指出犯罪事件因發生在某個特定人、特定對象、特定時空的聚合，而使犯罪率產生差異。理論認為犯罪之所以發生，是某個特定想犯罪而且有能力犯罪的加害者，在考量可見性、可接近性、價值性、防禦性等條件下找到合適的特定對象，並在嚇阻犯罪發生的抑制者缺席的特定時空下，三種要素聚合後產生犯罪行為。而身障生有挫折容忍力低 (Dubin, 2007)、學業低落 (黃淑苓，2001；Kavale & Forness, 1996)、社交技巧差 (林明瑾，2012；羅丰苓、盧台華，2013, 2015；Cranham & Carroll, 2003; Monchy et al., 2004)、人際互動少 (Roberts & Smith, 1999) 等特質，在校與普通生往來中可能會發生一受挫就失控惹人嫌，學業低落被同儕看輕，相處溝通能力差被厭棄，少與人交往致使沒有朋友等情況。承上所言十分符合日常活動理論中對犯罪事件發生闡述的某特定受害對象。若將校園霸凌受害者一身障生放入日常活動理論來理解的話，可解釋為校園裡某個想欺凌他人且有能力的霸凌者，在考量可見性 (如在同一所學校上學)、可接近性 (如在隔壁班每天會見面)、價值性 (如殘障、自卑或長相令人不待見)、防禦性 (如身體瘦弱、沒有朋友) 等條件下找到合適被霸凌對象，加上阻止霸凌發生的抑制者 (如教師、主任) 又不在現場時，三種要素聚合後某學生被霸凌的情形就可能發生。

除身障生受凌研究外，全體學生 (指包含身障生與普通生) 的校園受凌經驗與霸凌經驗對受凌的影響又如何？本研究受凌經驗指的是曾有被他人霸凌的經歷而言，包括如肢體受凌 (被毆打、搶財物)，言語受凌 (被威脅恐嚇、嘲笑)，關係受凌 (被同儕排擠、中傷)，網路受凌 (在網路上被威脅或散布謠言)，反之亦可類推至霸凌經驗。檢視校園霸凌受害者的研究發現，學校若未能即時防範或阻隔霸凌事件，受凌者往往容易再次成為受害者，即是一旦有了受凌經驗，就可能再次、重複受凌，這樣的發現大多得自質性研究 (Casey-Cannon et al., 2001)，較少量化分析對此觀點做檢驗。再者，霸凌經驗是否會提高受凌？根據受凌者被欺凌總有忍受不住的時刻，激憤的受凌者終將奮力一搏、痛擊霸凌者 (毛湘茹、簡美華，2013；施琮仁，2017)；可理解為霸凌他人者結下樑子的因，日後可能收到受凌者求自保以暴制暴反擊式霸凌的後果，這將升高霸凌者受凌的機會，不

過霸凌經驗對受凌的影響仍少見以量化方式做檢驗。以上有關受凌經驗對受凌的影響，以及霸凌經驗對受凌影響的問題，也是本研究所要驗證的研究目的之三。

過去校園霸凌較少將身障生與普通生放在一起做比較，主要是身障生占全國學生不到 4%，抽樣不易獲得含全體各類身障生的樣本。有鑒於此參考了 Glueck 與 Glueck (1950) 取樣相對數量方法，對身障生與普通生採用近 1:1 的普查方式蒐集樣本。本研究調查的桃園與新竹地區高中職身障生涵蓋了所有的身障生類別，其中包含了輕度智障，自閉，學障，感官障礙如聽覺、視覺、語言障礙，情障，肢障，其他如腦性麻痺、身體病弱、發展遲緩、多重障礙、其他等十三類。在此基礎下，本研究將要解決的研究問題為：以普通生為對照組，探討高中職身障生校園受凌情形，探究影響身障生受凌的路徑，並驗證學生受凌經驗、霸凌經驗對受凌的影響。

綜上所述，本研究旨在解答身障生受凌等相關研究問題。為了解身障生受凌情形，初步將提出身障生受凌較普通生高的假設。其次，根據文獻探討提出背景（如族群、年級、家庭社經地位等）與受凌關係的假設，提出中介變項（如家庭、學校、身心等因素）對受凌的假設，提出身障生對中介變項的假設，以進一步釐清身障生受凌路徑。最後，提出受凌經驗、霸凌經驗對受凌影響的假設，來驗證學生受凌經驗、霸凌經驗對受凌的影響。

文獻探討

（一）個人屬性與受凌的研究

過去研究發現受凌會因性別不同而有差異，如男生較女生更可能霸凌他人，並成為身體的受害者。Undheim 與 Sund (2010) 對挪威 2,464 位 12—15 歲青少年的調查就發現，肢體受凌男生佔 14.0%、女生僅 6.6%，男生肢體受凌高於女生的情形，可能是青少年男生年輕氣勢旺、喜爭強好勝且霸凌目標大都是男生的原故。另外的發現是，相較於男生，女生更容易成為關係霸凌的受害者 (Crick et al., 2002)；理由是多數女生有服從、猶豫、缺乏決斷的受凌特質 (Schwartz et al., 2000)，若又處在團體中但又不屬於團體一員的尷尬狀態下，就很容易遭他人排斥、孤立，被人拒絕而成為關係霸凌受害者。

人數稀少或弱勢族群較容易被人數龐大族群或強勢族群霸凌，是一般大眾的看法。Hanish 與 Guerra (2000) 曾對 1,956 位非裔與西班牙裔美國人及非西班牙裔白種人小學生，進行受害人兩時間點的調查發現，受害風險因族群和學校而異，在種族融合小學裡，佔 18% 的非西班牙裔白種人的受凌，比佔 40% 的非裔美國人高。與漢族相比，屬少數族群的原住民（佔總人口數 2.37%），其家庭社經地位普遍較低，在校成績較差 (林慧敏、黃毅志，2009)，依此推測原住民學生可能較易遭漢族學生霸凌。

年級與受凌關係大致可看成年齡與受凌關係，研究大多支持年齡越大越不會是受凌者 (Mok et al., 2014; Owusu et al., 2011)；這可能是年紀小者體型、身形較弱小，相較於高年級生受害風險較大，也可能是年級越高情緒智力越佳，能穩定控制情緒波動所以較不易被霸凌。

家庭社經地位與受凌關係的發現：有低社經地位家庭學生，容易有霸凌行為與受凌經驗 (魏麗敏，2003)；也有家庭社經地位越佳其家庭支持越高，學生越不會有霸凌行為也越少被霸凌 (鄭如安等人，2009)。

過去校園受凌研究大多以某學校或某地區學生為對象 (林明瑾，2012；顏秀娟、陳政友，2012；羅丰苓、盧台華，2013)，少對不同學校屬性如公、私立高中，公、私立高職學生做探討，不同學校屬性學生的受凌高低狀況並不清楚，這是本研究所要探索的地方。

（二）家庭因素與受凌的研究

家庭養育兒女過程中父母管教方式會直接影響子女。依據父母管教子女的研究指出，當父母常以開明權威方式管教子女時，會降低子女心理問題與偏差行為 (Lamborn et al., 1991)，開明權威型教養方式是父母以理性、問題為導向指導孩子，在必要控制時仍會給予他們獨立和負責任的自由 (Baumrind, 1991)；但父母若採取專制權威管教方式，過度控制下容易導致子女偏差行為 (李文

傑、吳齊殷，2004）。基於霸凌屬於偏差行為，將父母管教引用到受凌，推測當父母管教採開明權威方式會讓子女較有自信，在遭遇霸凌時較願意告知父母尋求解決辦法，因此較不會被霸凌；另也推測當父母管教採專制權威方式會讓子女較退縮、較缺乏自我意識與獨立自主性，社會能力也較差（Baumrind, 1991; Lamborn et al., 1991），較容易被霸凌。

雖然未見家庭氣氛與受凌直接相關的研究，不過研究指出不同父母教養方式會形成不同家庭氣氛，而不同家庭氣氛對偏差行為有顯著影響（許心儀，2013；張雲龍，2016）。當子女知覺被父母忽視其偏差行為為越高，而知覺受父母關愛其偏差行為越低（許心儀，2013）；另外，張雲龍（2016）運用了「臺灣教育長期追蹤資料庫」資料，以結構方程模式做分析，證明了家庭氣氛知覺被家人忽視、使喚、出氣等，對學生偏差行為（如在校打架、翹課、逃學、考試作弊）有正向影響。霸凌被視為一種偏差行為，當學生知覺家庭氣氛差是否可能較會被霸凌，這也是本研究要探索之處。

研究發現家人情感支持較低學生容易被霸凌（魏麗敏、黃德祥，2009），鄭如安等人（2009）對 1,737 位國中、小學生的調查發現，較佳的家庭支持，學生較不會發生霸凌行為也較少受霸凌。這可能是，當親子關係相互信任越高、溝通交流越頻繁，子女受凌知覺的感受會較不明顯，也較不會受一點欺負就耿耿於心。

（三）學校因素與受凌的研究

研究發現當學生處於不良班級氣氛下，其情緒與行為問題會升高，且容易涉入同儕互動的霸凌與受凌中（Yoneyama & Rigby, 2006）；此外也發現學生對班級環境的知覺和自我控制有關聯，即是班級有清楚嚴謹的組織與行為規範時，學生較不會霸凌他人和也較不會被霸凌（Elias & Schwab, 2006）。原因可能是不良班級氣氛會讓學生的行為失去遵守依據，同儕間易因一點小事就爭論不休、衝突甚至言行失控；而當班級氣氛嚴謹有度時，學生舉止有遵循的憑據標準，同儕互動有邊界，爭執、衝突攻擊狀況會減少，也就較不會發生霸凌或受凌。

除父母、同儕外，學校是青少年主要的依賴團體，也是社會化過程的重要場域。研究發現，師長對學生採行正向支持作風，可以增進雙方互動關係，降低校園霸凌行為（DeVoe & Kaffenberger, 2005）；這是因為師生互動交流越佳，學生會越珍視與接受教師的觀點與見解，所以較不會出現霸凌與受凌行為。

研究發現，校園霸凌受害學生普遍比較內向、缺乏社交技巧，同儕互動差（洪福源、黃德祥，2002），他們往往缺少朋友且不受同儕歡迎（Boulton & Smith, 1994），且同儕地位也較低（Juvonen et al., 2003）。然而青少年的同儕支持、關懷卻有防止受凌發生的作用，也對受凌後社會心理調適有緩和效果（Erath et al., 2008）。同儕互動差受凌會較高，可理解為一個具受害特質的學生（如身心障礙、不愛乾淨、外貌不受待見），其同儕互動關係不佳（如不會察言觀色、表達過於直接衝動、社交技巧欠缺、沒有朋友），此刻若同儕們都認為他當下的態度、舉止是錯的時候，就很可能被霸凌。

校園霸凌發生頻率與學校危機處理能力有密切關係。學校對霸凌事件處理主動積極、公開、宣導，對霸凌制訂處理機制與舉辦研習（林煜翔，2013），對霸凌事件做出公平獎懲，這會減少校園霸凌。此外，教師對霸凌行為立場和處置方式也是影響霸凌的重要因素，如教師對學校霸凌處理採取正面支持態度，霸凌事件會降低（DeVoe & Kaffenberger, 2005）；反之，教師對學校霸凌行為處理被動推託不積極，學生受凌現象會反復重現。

成績與受凌的發現紛歧，有高學業成績學生容易被霸凌，如對 246 位臺北市國中資優生的調查發現，資優生受同儕霸凌不低（謝宛靜，2012），資優生自認為是因為自己的才華能力遭他人嫉妒，及同儕好友較少庇護因子不足所導致的（Peterson & Ray, 2006）。另有低學業成績學生容易被霸凌（Olweus, 1994），這與成績不佳被視為衰敗、軟弱表現而被霸凌有關（Kochenderfer & Ladd, 1996），也與學業低落學生自信心消沉，易頹喪、孤立寂寞、憂慮焦躁、不安全感等有關（Boivin et al., 1995; Craig, 1998）。

(四) 身心因素與受凌的研究

過去運動參與大多著重在霸凌研究上，有運動參與越高霸凌越低（王振宇，2012），有運動參與越高霸凌越高（Burton & Marshall, 2005）的發現。至於，運動參與和受凌的關係，是否高運動參與者因身體鍛鍊精實、行動反應靈敏而較不會被霸凌？這方面文獻較缺乏所以並不清楚，這也是本研究要探索的部分。

自我認同亦稱自尊，是對自我積極或消極的看法與評價（Guindon, 2002），被認為能激發與形成一個人的行為和志向。研究大都支持自尊與受凌為負相關，如 Egan 與 Perry（1998）發現，低自我認同者隨時間推移會導致被霸凌的結果。嚴虎等人（2019）對農村留守兒童的調查，也證實自尊是學校生活滿意與校園受凌之間的中介因素，自尊對受凌有負向影響，即是高自尊兒童較不會被霸凌；原因可能與高自尊兒童在學習中能得到成就感，能維持正向情緒不易和他人產生矛盾衝突，能更好地與人交往共處等有關。

同理心指的是能間接感受他人經驗與情緒反應的心理能力，被認為包含認知、情感兩個面向。情感同理意指個體對他人的遭遇或受害有相稱的情緒反應，如情感上關心遭遇不幸的人；認知同理則意指個體對他人的遭遇或受害，表現出對情境當事人遭遇的理解反應，如能推己及人、理解他人的心理看法（程景琳、廖小雯，2013）。研究大致支持同理心負向影響霸凌（Mayberry & Espelage, 2007），即是同理心有助於抑止攻擊行為。但同理心與受凌關係則較紛歧，Malti 等人（2010）發現，缺乏同理心易使兒童受害，理由是同理心可促進人際關係的質量，形成保護使兒童不易被霸凌（Eisenberg et al., 2006）。

(五) 身障生受凌的研究

對身障生的研究指出，學障生的學業表現、心理健康、對身體與情緒的自我概念、自我效能，以及在教師支持、同儕支持和家長支持等方面均顯著低於普通生（張萬烽，2022）。再依照校園霸凌的研究發現，受凌學生的某些特質例如過胖、過瘦或面貌醜陋易遭欺凌（Olweus, 2001）；害羞、內向、缺乏自信的學生，容易成為同儕的霸凌對象（Schwartz et al., 1993）；學業成績欠佳、行為笨拙、能力表現不佳，也可能引發加害者的霸凌（Kochenderfer & Ladd, 1996; Whitney & Smith, 1993）；又或缺乏社交技巧，也會升高受凌（Cranham & Carroll, 2003）等困境。以上顯示身障生許多特質較普通生差外，也與受凌學生某些特徵顯著重疊，且因身障生承受認知理解能力或身體功能限制而引發各種症狀，例如注意力不足過動症、亞斯伯格症學生，容易焦慮（Heinrichs, 2003）；學障生常有憂慮與意志頹喪現象，難以融入學校生活（Sabornie, 1994），注意力缺陷或自閉症學生也有情緒表達困難（Little, 2002），身障生普遍學業成就較低（Kavale & Forness, 1996），與人往來的社交能力也較差（Monchy et al., 2004）等問題，更容易被霸凌。事實上，Klin 等人（2000）就曾把亞斯伯格症學生描述成霸凌的完美受害者，因為他們較無法意識到他人惡意。至於受凌的身障生，其自尊受損，學業變差，並在心理健康、社交技能和人際關係有負面影響（Reid & Batten, 2006）；其他後遺症還包括身體傷害、情緒創傷以及對自身安全的恐懼（Zablotsky et al., 2013），因此受凌研究不僅是個重要議題，也是一個嚴肅的公共衛生問題（Gini & Pozzoli, 2009）。

審視國外身障生受凌研究，發現研究面向多元又豐富：有聚焦探討某類或某幾類身障生的研究（Reid & Batten, 2006; Sreckovic et al., 2014），有面向身障生與非身障生比較的研究（Little, 2002; Rose et al., 2009），有對多篇身障生實證研究做分析的研究（Sreckovic et al., 2014）。相較於國內這方面研究就沉靜許多，多數集中在小學階段、單一類別身障生的研究（林明瑾，2012；林偉婷，2012；蔡宛樺，2014），少見對高中職身障生做研究，特別是身障生與普通生比較的研究。近年國內實施融合教育，身障生就讀於一般高中職學校，與普通生一起學習、成長，他們融合在普通班級裡，形成少數身障生與多數普通生同班，且在最大可能範圍參與普通教育課程及非課程活動；不同於班級成員皆為身障生，由特教教師擔負全部身障生的學習，較少與普通生接觸的自足式特教班。儘管融合教育的身障生有更多機會與普通生同儕建立友好關係；有向普通生學習社交，益於適應社會生活；有與普通生交往互動與刺激，促使其進步等優點。然而身障生的身心特質明顯低於普通生，融合教育讓身障生有更多接觸普通生的機會，雙方往來時間、機會增加，普通生若認為身障生舉止

怪異、性格孤僻、不合群、軟弱好欺負，就有可能會產生霸凌行為。

雖然國外也證實了身障生有較高遭霸凌的現象，尤其是與普通生做比較身障生更容易被霸凌（Blake et al., 2012; Estell et al., 2009; Savage, 2005）。可是國內這方面研究不多，少數幾篇如羅丰苓與盧台華（2015）探討融合教育的國中身障生遭受霸凌原因及因應霸凌方式，發現身障生主要遭到肢體、言語及關係等霸凌，而且身障受凌學生是班上不受歡迎的人，常遭班上多數普通生同儕霸凌。可惜採的是質性訪談法，受訪對象 16 位，當中身障生只有三位，有對外推論的困難。另一篇羅丰苓與盧台華（2013）採調查研究法，對國中身障生及普通生同儕進行調查，探究身障生遭受凌比例、受凌行為與原因，也發現身障生遭言語及關係霸凌較普通生多，遭受霸凌原因是因為缺乏社交技巧。只是統計僅做描述性百分比與卡方分析，未做統計控制有分析不夠深入的惋惜。另外一位林明瑾（2012）以較理想的迴歸分析處理身障生的研究，也發現當學障生的情緒自我概念、社交技巧、家庭自我概念越差時，校園受凌越高。可是該研究對象僅 101 人，男女生比例懸殊（男 70，女 31），可能有樣本偏誤的問題，統計分析也未對性別以及可能影響學障生的背景如家庭社經地位、學校屬性等變項做控制，研究結果的外在效度受限制。

另一方面，在研究設計上，校園霸凌研究一般探討個人特質、背景對霸受凌的影響（羅丰苓、盧台華，2013）外，有些研究還會進一步探討背景透過中介因素如父母管教關係（林明瑾，2012；陳郁瑾，2010）、同儕關係（顏秀娟、陳政友，2012）、知覺學校支持（賀欣音、郭丁熒，2012）等因素對霸受凌的影響；可惜的是這類研究既獨立又分散，使人無法在一個研究裡看清楚學生霸受凌的全貌。顯然，探討身障生與普通生的受凌，除了需要有足夠的身障生與普通生樣本與基礎描述性統計外，還需要對可能影響受凌的背景與多個可能有影響力的中介變項加以控制才較完備。

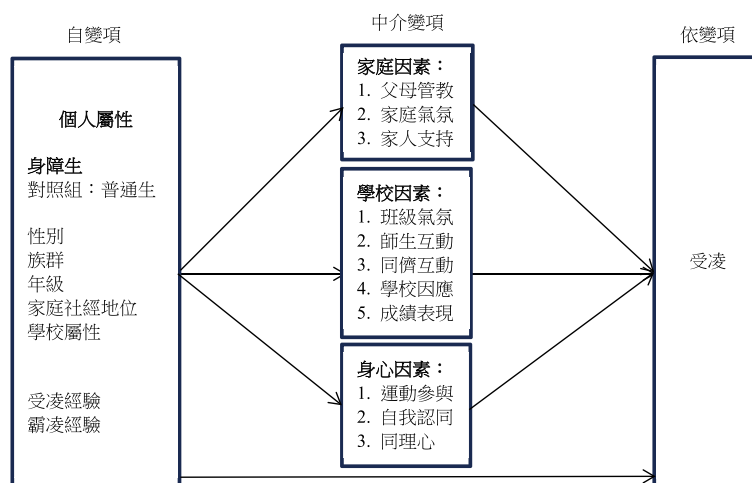
有鑑於國內較欠缺高中職身障生與普通生比較的研究，也少見同步找出身障生影響受凌路徑的研究，更未見一併驗證受凌經驗、霸凌經驗對受凌影響的研究。本研究將對桃竹地區設有特殊教育學生安置的高中職進行調查，為獲取足夠的身障生與普通生樣本，研究將參酌 Glueck 與 Glueck（1950）的抽樣方法，採身障生與普通生一比一方式調查，以避免過去融合教育學校身障生調查人數不足的問題。在蒐集身障生與普通生大樣本資料下，運用嚴謹的統計控制（如控制性別、族群、年級、家庭社經地位、學校屬性、家庭、學校、身心等因素），完成身障生的受凌與普通生做分析，進一步探究影響身障生受凌的影響路徑，以及驗證受凌經驗、霸凌經驗對受凌的影響。

方法

（一）研究架構

本研究自變項以身障生為對象與普通生（對照組）做比較，探討身障生的受凌情形，背景變項包括性別、族群、年級、家庭社經地位、學校屬性及受凌經驗與霸凌經驗。中介變項的家庭因素，包括父母管教、家庭氣氛、家人支持；學校因素包括班級氣氛、師生互動、同儕互動、學校因應、成績表現；身心因素包括運動參與、自我認同、同理心。依變項為受凌。

圖 1
研究架構



(二) 抽樣方法

1. 研究範圍

本研究以 107 學年度第一學期，桃竹地區有安置身障生的高中高職，共 56 所學校（桃園地區 34 校，新竹地區 22 校）為目標。採取隨機抽樣方法，抽取五成五共 31 所學校〔桃園地區抽取 20 所佔 58.8% ($20/34 = .588$)，新竹地區抽取 11 所占 50.0% ($11/22 = .500$)〕，整體學校抽取率為 55.4% ($20+11/34+22 = .0554$)。

2. 抽樣方式

參照 Glueck 與 Glueck (1950) 取樣相對數量非行少年與正常少年樣本的方法。在排除無法回答問卷（如中度、重度、極重度智能障礙）的學生後，對身障生與普通生採將近 1：1 普查方式蒐集資料，根據身障生的年級與性別，也從各班中抽出相對數量的普通生實施問卷調查，例如某一年級甲班身障生有 7 位（男 4 位，女 3 位），也同步在一年級甲班抽出 7 位普通生（男 4 位，女 3 位）與之對應，調查總有效樣本（4,157 位；其中身障生 1,986 人，普通生 2,171 人），樣本回收率達 89.88%。

(三) 研究假設

本研究根據文獻探討中受凌的相關研究結果，提出假設：

1. 自變項對依變項的假設

假設 1-1：男生肢體受凌較女生高。

依據少數族群原住民學生的家庭社經地位較低，在校成績較差，推測較容易被霸凌，提出：

假設 1-2：原住民學生受霸凌較漢人高。

假設 1-3：年級越低學生受凌越高。

假設 1-4：家庭社經地位越低，越容易被霸凌。

假設 1-5：身障生受凌較普通生高。

假設 1-6：受凌經驗會提高受凌風險。

假設 1-7：霸凌經驗會提高受凌風險。

2. 自變項對中介變項的假設

假設 2-1：身障生的學業成就較低。

假設 2-2：身障生的同儕關係較差。

3. 中介變項對依變項的假設

假設 3-1：父母開明權威管教方式，子女較不會被霸凌。

假設 3-2：父母專制權威管教方式，子女較容易被霸凌。

假設 3-3：家人支持越高，學生受凌越低。

假設 3-4：學生察覺班級有清楚嚴謹的組織與行為規範時，較不會被霸凌。

假設 3-5：師生互動交流越佳，學生較不會被霸凌。

假設 3-6：同儕支持、關懷越高，受凌越低。

假設 3-7：學校積極處理霸凌事件，學生受凌情形降低。

假設 3-8：低學業成績學生容易被霸凌。

假設 3-9：自我認同越低，受凌越高。

假設 3-10：同理心越低，受凌越高。

(四) 變項測量

1. 自變項測量

(1) 性別。分成男、女生，女生為對照組。

(2) 族群。分成漢人與原住民，原住民為對照組。

(3) 年級。分成一、二、三年級，一年級為對照組。

(4) 家庭社經地位。父親教育：依父親教育程度，選答國小以下得 1 分、國中得 2 分、高中職得 3 分、專科得 4 分、大學得 5 分、研究所以上得 6 分，得分越高代表學生的父親教育越高。父親職業：依黃毅志(2013)臺灣地區新職業聲望與社經地位量表，將職業分成 9 類並照職業五等級分配得分。主管人員、一般專業人員得 5 分，半專業人員得 4 分，事務工作人員得 3 分，服務售貨人員、技術工、半技術工得 2 分，農林漁牧人員、非技術工得 1 分，職業得分越高代表學生的父親職業越高。家庭收入：依家庭收入高低配分，3 萬元以下得 1 分、3—5 萬元得 2 分、5—10 萬元得 3 分、10 萬元以上得 4 分，得分越高代表學生的家庭收入越高。

(5) 學校屬性。分成公立、私立高中與公立、私立高職共四類，公立高中為對照組。

(6) 受凌經驗。選答有受凌經驗為 1，無受凌經驗為 0。

(7) 霸凌經驗。選答有霸凌經驗為 1，無霸凌經驗為 0。

2. 中介變項測量

本研究的中介變項多為心理變項，其問卷題目主要得自學者們的量表或研究，經修改後編製而成。(1)「父母管教」量表共 16 題，參照 Maccoby 與 Martin (1983) 的「要求」與「回應」雙向度理論，及陳冠中(2000)的研究修改編製而成；(2)「家人支持」量表，包含情緒與陪伴支持、訊息與實質支持等兩個向度共 12 題，參照自陸洛(1993)、屈寧英(2004)的社會支持量表編修而成；(3)「班級氣氛」量表共 8 題，主要參照 Fraser 等人(1982, pp. 93–102)及林淑娟(2014)，關於學生學習與班級結構等題目編修而成；(4)「師生互動」與「同儕互動」量表分別各 7 題，參照自陳志銘(2009)、陳郁瑾(2010)的量表編修而成；(5)「學校因應」量表共 8 題，參照自賀欣音(2010)、李澤宏(2014)的研究修改編製而成；(6)「自我認同」量表共 6 題，得自羅氏自尊量表(Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)(Rosenberg, 1989)；(7)「同理心」

量表為情感同理與認知同理等兩個向度共 8 題，參考自 Davis (1983) 的「人際反應調查表 (The Interpersonal Reactivity Inventory)」IRI 量表，及林苡彤與程景琳 (2010) 的「同理心量表」修編而成。

為確保問卷品質，實施正式問卷前先進行預試。先對預試結果做分析，刪除、修改不恰當題目，獲得良好信度、效度後，再編製成正式問卷。預試對象挑選桃竹地區以外的高中職學生，除去未填答及無效問卷，回收有效問卷 808 份，回收率為 82.8%。

預試問卷中所有題項 (包含項目、信度與效度等分析) 皆經統計分析且數據達一定水準，才會被保留否則就被刪除。(1) 項目分析，進行極端組比較決斷值 (CR 值) 須達顯著且大於 3，及題目與總分相關至少高於 .3 以上，以符合鑑別力要求；(2) 信度分析，量表的 Cronbach's α 值須高於 .7 以上，才具有良好的內部一致性；(3) 效度分析，檢視因素的 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy) 值至少達 .7 以上，Bartlett 檢定須顯著且因素萃取的共同性至少須高於 .5 以上，才適合進行因素分析。因素分析萃取特徵值大於 1 的因素，因素負荷量也須大於 .7 以上，以及整體因素累積的解釋變異量至少須達 60% 以上，才具良好效度。在確定預試結果具良好信度與效度後，接下來才實行正式問卷施測。

(1) **家庭因素**。父母管教：依父母親與自己相處情況做選答共 16 題，回答「非常不符合」至「非常符合」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表知覺父母管教越佳。對父母管教題項做信、效度分析，得 Cronbach's α 為 .922，因素負荷量為 .634 ~ .887，特徵值為 3.950，可解釋總變異量為 66.187%。因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素共三個，因素一命名為「寬鬆放任」，因素二命名為「開明權威」，因素三命名為「專制權威」。家庭氣氛：以回答融洽、和諧得 3 分，普通得 2 分，冷漠、拒絕得 1 分，得分越高代表家庭氣氛越佳。家人支持：依與身邊重要他人相處情形選答共 12 題，回答「從未如此」至「總是如此」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表家人支持越高。依題意歸類出 1、4、6、7、9、12 和 2、3、5、8、10、11 題兩面向，分別進行信、效度分析。家人支持面向一的 Cronbach's α 為 .953，因素負荷量為 .873 ~ .921，特徵值為 4.850，可解釋總變異量為 80.840%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「情緒與陪伴支持」。家人支持面向二的 Cronbach's α 為 .920，因素負荷量為 .803 ~ .899，特徵值為 4.304，可解釋總變異量為 71.739%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「訊息與實質支持」。

(2) **學校因素**。班級氣氛：依對班級感受做選答共 8 題，回答「非常不符合」至「非常符合」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表學生對班級氣氛的感受越佳。對班級氣氛做信、效度分析，得 Cronbach's α 為 .709，因素負荷量為 .634 ~ .830，特徵值為 1.493，可解釋總變異量為 60.128%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「嚴謹」，因素二命名為「鬆散」。師生互動：依在校與導師相處情形做選答共 7 題，回答「非常不符合」至「非常符合」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表學生與導師的相處越佳。對師生互動做信、效度分析，得 Cronbach's α 為 .749，因素負荷量為 .832 ~ .947，特徵值為 2.570，可解釋總變異量為 79.750%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「教師關愛」，因素二命名為「教師責罰」。同儕互動：依在校與同儕相處情形做選答共 7 題，回答「非常不符合」至「非常符合」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表學生與同儕間的相處越佳。對同儕互動做信、效度分析，得 Cronbach's α 為 .772，因素負荷量為 .825 ~ .946，特徵值為 2.573，可解釋總變異量為 78.966%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素有二個，因素一命名為「同學關愛」，因素二命名為「同學欺負」。學校因應：依對學校處理霸凌事件的感受做選答共 8 題，回答「非常不符合」至「非常符合」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表學校因應霸凌事件的處理越佳。對學校因應做信、效度分析，得 Cronbach's α 為 .949，因素負荷量為 .785 ~ .912，特徵值為 5.963，可解釋總變異量為 74.541%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一個，因素命名為「學校因應」。成績表現：依最近一次段考總平均分數做選答，成績 0—39 分得 1 分、40—59 分得 2 分、60—69 分得 3 分、70—79 分得 4 分、80—89 分得 5 分、90—99 分得 6 分，得分越高代表學生成績表現越高。

(3) **身心因素**。運動參與：依每週運動頻率選答，未滿一次得 1 分、一次得 2 分、二次得 3 分、三次得 4 分、四次得 5 分、五次 (含) 以上得 6 分，得分越高代表學生運動參與越高。自我認同：依題目選出最符合自己感受的描述共 6 題，回答「非常不符合」至「非常符合」，分別計分為 1

至 5 分，得分越高代表自我認同越高。對自我認同做信、效度分析，得 Cronbach's α 為 .592，因素負荷量為 .853 ~ .919，特徵值為 2.424，可解釋總變異量為 79.302%，以上顯示量表的內部一致性信度雖然不高，但量表的各概念特性效度佳，因此仍執行因素分析；因素分析萃取 λ 值大於一的因素有二個，因素一命名為「自卑」，因素二命名為「自信」。同理心：依題目評估目前的感受程度共 8 題，回答「從未如此」至「總是如此」，分別計分為 1 至 5 分，得分越高代表同理心越高。依題意歸類出 1、6、7、8 和 2、3、4、5 題兩面向，分別進行信、效度分析。同理心面向一的 Cronbach's α 為 .847，因素負荷量為 .798 ~ .883，特徵值為 2.748，可解釋總變異量為 68.699%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素一命名為「感情同理」。同理心面向二的 Cronbach's α 為 .893，因素負荷量為 .824 ~ .900，特徵值為 3.035，可解釋總變異量為 75.865%；因素分析萃取 λ 值大於 1 的因素二命名為「認知同理」。

3. 依變項測量

受凌：詢問這半年內在學校遭受他人欺負的頻率，「完全沒有」得 1 分、「一個月 1—2 次」得 2 分、「一個月 2—3 次」得 3 分、「每週 1 次」得 4 分、「每週數次」得 5 分，得分越高代表學生受凌越高。

本研究分析方法：首先對背景變項與受凌做平均數、百分比分析，及 Cramer's V、 t 檢定與 χ^2 檢定；接著對學生的家庭、學校、身心等中介變項實行平均數與 F 檢定；然後對身障生的受凌做多元迴歸分析探究影響受凌的路徑外，並同時驗證學生的霸凌經驗、受凌經驗對受凌的影響。

結果

（一）學生背景變項均數與百分比分析

表 1 整體而言，身障生與普通生在受凌，性別、族群、年級、父親教育、父親職業、家庭收入、學校屬性及受凌經驗與霸凌經驗上都有顯著差異。如身障生受凌高於普通生。家庭社經地位大抵是身障生（包括父親教育、父親職業、家庭收入）較普通生低。學校屬性大致為身障生就學於私立高中、高職比例較普通生高，就學於公立高中、高職比例較普通生低。身障生受凌經驗與霸凌經驗皆較普通生高。綜合表 1 相較於普通生，身障生受凌較高，身障生的家庭社經地位與就讀學校屬性等背景都較低，以及身障生的受凌經驗與霸凌經驗較高等結果。以上結果是否為真，仍有待後續迴歸統計分析才能確定。

（二）學生家庭、學校、身心等中介因素的均數分析

表 2 相較於普通生，家庭因素上，身障生知覺父母管教的開明權威較低、專制權威較高，知覺的家庭氣氛較差，知覺的家人情緒與陪伴支持及家人訊息與實質支持都較低。學校因素上，身障生知覺班級氣氛嚴謹較高，知覺的教師關愛與教師責罰都較高，知覺的同學關愛較低、同學欺負較高，知覺的學校因應較差，以及在校成績表現較差。在身心因素上，身障生運動參與較低，知覺自我認同的自卑較高，知覺同理心的情感同理與認知同理都較低。以上是身障生與普通生在家庭、學校、身心等面向因素的均數分析，它們是否是影響身障生受凌的中介因素，仍須進行迴歸統計分析後，才能確定。

（三）身障生受凌的迴歸分析

表 3 迴歸分析模式（1）未控制任何變項時，身障生受凌較普通生高， R^2 解釋力很小只有 .006。模式（2）加入背景變項後，性別、年級、學校屬性對受凌有影響，但身障生對受凌影響的 b 值基本上沒下降，身障生受凌依然顯著較普通生高， R^2 僅略升至 .016。模式（3）再加入中介變項後，背景變項對受凌的影響大多消失，只剩學校屬性的影響，而那些消失的影響則被中介變項所替代，

比如父母管教專制權威越高、同學欺負越高、自卑越高、情感同理越高，受凌就越高；父母管教開明權威越高、家人情緒與陪伴支持越高、家人訊息與實質支持越高、班級氣氛嚴謹越高、同學關愛越高、學校因應越高，受凌就越低；此刻，影響身障生受凌的 b 值大幅下降，不過身障生受凌仍顯著較普通生高， R^2 解釋力大幅升至 .103。模式 (4) 再加入受凌經驗後，受凌經驗顯著正向影響受凌，而身障生受凌較普通生高的現象變不顯著，背景變項對受凌的影響也都不顯著，代之而起的是部分中介變項對受凌的影響， R^2 解釋力更是大幅度升至 .760。

表 1
學生背景變項均數與百分比分析^a

| 背景變項 | 身障生 (n = 1,986) 普通生 (n = 2,171) | 身障生 | 普通生 | Cramer's V | t 檢定 ^b / (χ^2 檢定) |
|------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------|------------------------------------|
| 受凌 | | 1.25 | 1.15 | – | $t = 4.844^*$ |
| 性別 | 男生 | 1323 (67.1%) | 1273 (58.7%) | .087* | $\chi^2 = (30.994^*)$ |
| | 女生 | 648 (32.9%) | 894 (41.3%) | | |
| 族群 | 漢人 | 1821 (94.7%) | 2074 (96.4%) | .041* | $\chi^2 = (6.786^*)$ |
| | 原住民 | 102 (5.3%) | 78 (3.6%) | | |
| 年級 | 一年級 | 757 (38.6%) | 701 (32.5%) | .092* | $\chi^2 = (35.145^*)$ |
| | 二年級 | 554 (28.2%) | 550 (25.5%) | | |
| | 三年級 | 652 (33.2%) | 909 (42.1%) | | |
| 父親教育 | 國小以下 | 89 (4.6%) | 64 (3.0%) | .130* | $\chi^2 = (68.090^*)$ |
| | 國中 | 386 (20.2%) | 299 (14.0%) | | |
| | 高中職 | 863 (45.1%) | 889 (41.6%) | | |
| | 專科 | 217 (11.3%) | 320 (15.0%) | | |
| | 大學 研究所以上 | 254 (13.3%) 106 (5.5%) | 385 (18.0%) 179 (8.4%) | | |
| 父親教育 | | 3.25 | 3.56 | – | $t = -8.043^*$ |
| 父親職業 | 非技術工、農林漁牧人員 | 150 (9.4%) | 140 (7.4%) | .092* | $\chi^2 = (29.631^*)$ |
| | 服務售貨、技術、半技術工 | 851 (53.3%) | 880 (46.7%) | | |
| | 事務工作人員 | 65 (4.1%) | 71 (3.8%) | | |
| | 半專業人員 | 74 (4.6%) | 106 (5.6%) | | |
| | 主管、一般專業人員 | 456 (28.6%) | 686 (36.4%) | | |
| 父親職業 | | 2.90 | 3.17 | – | $t = -5.441^*$ |
| 家庭收入 | 3 萬元以下 | 593 (30.6%) | 330 (15.4%) | .196* | $\chi^2 = (157.031^*)$ |
| | 3—5 萬元 | 737 (38.1%) | 856 (39.9%) | | |
| | 5—10 萬元 | 467 (24.1%) | 703 (32.7%) | | |
| | 10 萬元以上 | 139 (7.2%) | 259 (12.0%) | | |
| 家庭收入 | | 2.08 | 2.41 | – | $t = -11.914^*$ |
| 屬性 | 公立高中 | 211 (10.6%) | 307 (14.1%) | .084* | $\chi^2 = (29.075^*)$ |
| | 私立高中 | 218 (11.0%) | 196 (9.0%) | | |
| | 公立高職 | 324 (16.3%) | 442 (20.4%) | | |
| | 私立高職 | 1233 (62.1%) | 1225 (56.5%) | | |
| 受凌經驗 | 有 | 278 (14.1%) | 193 (8.9%) | .081* | $\chi^2 = (27.275^*)$ |
| | 無 | 1699 (85.9%) | 1974 (91.1%) | | |
| 霸凌經驗 | 有 | 218 (11.1%) | 186 (8.6%) | .042* | $\chi^2 = (7.332^*)$ |
| | 無 | 1749 (88.9%) | 1982 (91.4%) | | |

^a 背景變項中的受凌依照等級分數計算平均數；性別、族群、年級、父親教育、父親職業、家庭收入、學校屬性、受凌經驗、霸凌經驗等，則依各分類在身障生與普通生中所占人數，計算百分比；為顯示身障生與普通生在家社地位的高低，另依父親教育、父親職業、家庭收入的等級分數計算平均數（請參閱 p. 9 自變項測量中對家庭社經地位描述）。

^b t 值為正、負值的意義：正值代表前者（身障生）的平均數大於後者（普通生），負值代表後者（普通生）的平均數大於前者（身障生）。

* $p < .05$.

模式(5)換成加入霸凌經驗後，霸凌經驗也顯著正向影響受凌，身障生受凌較普通生高的現象依然顯著只是 b 值下降一些。背景對受凌的影響全都不顯著，轉成為部分中介變項對受凌的影響， R^2 解釋力上升為.432。

歸納表3迴歸分析首先模式(1)、模式(2)、模式(3)身障生受凌較普通生高的事實已確定；其次部分的家庭、學校、身心等中介因素對受凌有顯著影響；最後模式(4)、模式(5)證實了受凌經驗與霸凌經驗對受凌都有很大的正向影響。至於，身障生受凌究竟受那些中介變項的影響，於接下來的自變項對中介變項的迴歸分析中，找出身障生受凌的路徑才能確定。

表 2
學生家庭、學校、身心等中介因素的均數分析^a

| 中介變項 | 學生 | | F 檢定 | |
|------------------|-----------|-------|-------|----------|
| | 身障生 | 普通生 | | |
| 家 庭 因 素 | 寬鬆放任 | -.027 | .024 | 2.702 |
| | 開明權威 | -.096 | .087 | 34.374* |
| | 專制權威 | .094 | -.085 | 33.341* |
| 家 庭 氣 氛 | 家人情緒與陪伴支持 | 2.410 | 2.520 | 37.871* |
| | 家人訊息與實質支持 | -.081 | .074 | 24.796* |
| | 家人訊息與實質支持 | -.105 | .096 | 42.297* |
| 學 校 因 素 | 班級氣氛 | .104 | -.094 | 41.019* |
| | 嚴謹 | .005 | -.004 | .097 |
| | 鬆散 | .071 | -.064 | 18.900* |
| | 師生互動 | .058 | -.053 | 12.779* |
| 同 儕 互 動 | 教師關愛 | -.041 | .037 | 6.276* |
| | 教師責罰 | .041 | -.037 | 6.353* |
| 學 校 因 應 | 同學關愛 | -.035 | .031 | 4.486* |
| | 同學欺負 | 2.870 | 3.570 | 306.568* |
| 身 心 因 素 | 學校因應 | 3.080 | 3.210 | 8.082* |
| 身 心 因 素 | 運動參與 | .069 | -.063 | 18.131* |
| | 自我認同 | .006 | -.005 | .152 |
| | 自卑 | -.188 | .170 | 136.119* |
| | 自信 | -.208 | .190 | 170.104* |
| 同 理 心 | 情感同理 | | | |
| | 認知同理 | | | |

^a 中介變項中家庭氣氛、成績表現、運動參與為等級計分；其他的家庭因素、學校因素、身心因素的各細項，則為因素分析後的因素分數（請參閱 p. 10 中介變項測量中對家庭、學校、身心等三因素的描述）。

* $p < .05$.

表 3
身障生受凌的迴歸分析^a

| 自變項及中介變項 | | 依變項 | 受凌 | | | | |
|-----------------------|-----------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | | 模式 (1) | 模式 (2) | 模式 (3) | 模式 (4) | 模式 (5) |
| | | | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) |
| 不同類別 | 普通生 (對照組) | | | | | | |
| | 身障生 | | .099 (.076)* | .098 (.076)* | .077 (.060)* | .005 (.004) | .072 (.057)* |
| 性別 | 女生 (對照組) | | | | | | |
| | 男生 | | | .047 (.035)* | .023 (.017) | .004 (.003) | -.013 (-.010) |
| 族群 | 原住民 (對照組) | | | | | | |
| | 漢人 | | | -.051 (-.015) | -.094 (-.029) | .016 (.005) | .017 (.005) |
| 年級 | 一年級 (對照組) | | | | | | |
| | 二年級 | | | .005 (.004) | -.013 (-.009) | .014 (.010) | -.006 (-.005) |
| | 三年級 | | | .061 (.046)* | .035 (.027) | -.004 (-.003) | .008 (.006) |
| 父親教育 | | | -.006 (-.011) | -.006 (-.011) | -.002 (-.003) | .014 (.027) | |
| 父親職業 | | | .010 (.024) | .010 (.024) | -.001 (-.003) | -.002 (-.004) | |
| 家庭收入 | | | .007 (.010) | .007 (.010) | .004 (.006) | -.002 (-.002) | |
| 學校屬性 | 公高 (對照組) | | | | | | |
| | 私高 | | | .195 (.093)* | .134 (.066)* | .025 (.012) | .055 (.027) |
| | 公職 | | | .048 (.029) | .009 (.006) | .001 (.000) | .021 (.013) |
| | 私職 | | | .079 (.060)* | .043 (.034) | -.005 (-.004) | .025 (.019) |
| 受凌經驗 | 無 (對照組) | | | | | | |
| | 有 | | | | 1.723 (.858)* | | |
| 霸凌經驗 | 無 (對照組) | | | | | | |
| | 有 | | | | | 1.277 (.597)* | |
| 家庭因素 | 父母管教 | 寬鬆放任 | | | -.006 (-.010) | -.001 (-.002) | -.002 (-.003) |
| | | 開明權威 | | | -.032 (-.050)* | -.002 (-.003) | -.014 (-.022) |
| | | 專制權威 | | | .057 (.090)* | .016 (.025)* | .028 (.044)* |
| | 家庭氣氛 | | | -.015 (-.013) | -.003 (-.003) | -.007 (-.006) | |
| | 家人情緒與陪伴支持 | | | -.069 (-.109)* | .023 (.036) | .065 (.103) | |
| 家人訊息與實質支持 | | | -.079 (-.125)* | -.032 (-.050)* | -.067 (-.106)* | | |
| 學校因素 | 班級氣氛 | 嚴謹 | | | -.035 (-.054)* | .001 (.002) | -.020 (-.031) |
| | | 鬆散 | | | -.020 (-.031) | -.012 (-.019)* | -.025 (-.040)* |
| | 師生互動 | 教師關愛 | | | .015 (.023) | -.019 (-.030)* | .020 (.031) |
| | | 教師責罰 | | | -.008 (-.012) | .001 (.001) | -.026 (-.041)* |
| | 同儕互動 | 同學關愛 | | | -.086 (-.136)* | -.019 (-.030)* | -.078 (-.123)* |
| | | 同學欺負 | | | .130 (.205)* | .014 (.022) | .081 (.127)* |
| 學校因應 | | | -.036 (-.057)* | -.004 (-.006) | -.016 (-.025) | | |
| 成績表現 | | | .008 (.017) | .002 (.004) | .008 (.017) | | |
| 身心因素 | 運動參與 | | | | .001 (.002) | .001 (.002) | -.006 (-.013) |
| | | 自卑 | | | .032 (.049)* | -.005 (-.007) | .010 (.016) |
| | 自我認同 | 自信 | | | -.016 (-.026) | .004 (.006) | -.014 (-.021) |
| | | 情感同理 | | | .057 (.090)* | .003 (.005) | .063 (.098)* |
| | 同理心 | | | -.021 (-.033) | .001 (.002) | -.031 (-.049)* | |
| 常數 | | | 1.155* | 1.045* | 1.147* | .978* | .975* |
| <i>F</i> 值 | | | 23.961* | 4.831* | 12.265* | 326.271* | 78.118* |
| <i>R</i> ² | | | .006 | .016 | .103 | .760 | .432 |
| <i>N</i> | | | 4144 | 3337 | 3222 | 3222 | 3222 |

^a 自變項中的父親教育、父親職業、家庭收入為等級計分，其他變項為名義尺度計分；中介變項中的家庭氣氛、成績表現、運動參與為等級計分，其他變項為因素分數；依變項的受凌為等級計分。

* *p* < .05.

(四) 自變項對中介變項的迴歸分析

為了聚焦本研究想探究的身障生受凌路徑，也為了符合字數要求，以下自變項對中介變項的表 4，表 5，表 6 迴歸分析上，僅說明自變項裡身障生對中介因素影響有顯著的變項，除非必要否則不對不是影響身障生受凌路徑的其他自變項（如性別、族群、年級、社經地位、學校屬性）做說明。

歸納表 4，表 5，表 6 有關身障生對中介變項有顯著影響的路徑如下：相較於普通生，身障生知覺的父母管教專制權威、班級氣氛嚴謹、教師關愛、自卑等較高；身障生知覺的父母管教開明權威、家庭氣氛、家人情緒與陪伴支持、家人訊息與實質支持、學校因應、成績表現、運動參與、情感同理、認知同理等較低。接下來，將表 4，表 5，表 6 身障生對中介變項的影響與表 3 身障生受凌的迴歸分析模式（3）一起看，就能找出身障生受凌的影響路徑。

表 4
自變項對家庭因素的迴歸分析^a

| 自變項 | 中介變項 | 父母管教 | | | 家庭氣氛 | 家人支持 | |
|-----------------------|-----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | | 寬鬆放任 | 開明權威 | 專制權威 | | 情緒與陪伴 | 訊息與實值 |
| | | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) |
| 不同類別 | 普通生 (對照組) | | | | | | |
| | 身障生 | -.003 (-.001) | -.156 (-.079)* | .184 (.092)* | -.062 (-.056)* | -.076 (-.038)* | -.122 (-.061)* |
| 性別 | 女生 (對照組) | | | | | | |
| | 男生 | -.139 (-.067)* | -.025 (-.012) | -.041 (-.020) | -.021 (-.019) | -.077 (-.037)* | -.078 (-.037)* |
| 族群 | 原住民 (對照組) | | | | | | |
| | 漢人 | .144 (.028) | .064 (.012) | -.055 (-.011) | .019 (.007) | .072 (.014) | .050 (.010) |
| 年級 | 一年級 (對照組) | | | | | | |
| | 二年級 | .015 (.007) | -.032 (-.014) | -.029 (-.013) | -.022 (-.017) | -.072 (-.032) | -.081 (-.036) |
| | 三年級 | .049 (.024) | -.072 (-.035) | -.016 (-.008) | .067 (.060)* | .017 (.008) | -.024 (-.012) |
| 父親教育 | | .052 (.065)* | .029 (.037) | .039 (.049)* | .009 (.020) | .057 (.071)* | .063 (.078)* |
| 父親職業 | | .039 (.058)* | .024 (.035) | .032 (.048)* | .010 (.027) | .007 (.010) | .001 (.002) |
| 家庭收入 | | .053 (.048)* | .037 (.034) | -.013 (-.012) | .063 (.103)* | .071 (.064)* | .077 (.070)* |
| 學校屬性 | 公高 (對照組) | | | | | | |
| | 私高 | .171 (.053)* | -.007 (-.002) | .268 (.083)* | -.003 (-.002) | -.155 (-.048)* | -.267 (-.082)* |
| | 公職 | -.045 (-.017) | -.046 (-.018) | .147 (.057)* | -.107 (-.075)* | -.163 (-.063)* | -.195 (-.075)* |
| | 私職 | -.009 (-.004) | .000 (.000) | .135 (.067)* | -.064 (-.057)* | -.147 (-.072)* | -.209 (-.103)* |
| 常數 | | -.489* | -.179 | -.327* | 2.342* | -.200 | -.111 |
| <i>F</i> 值 | | 9.277* | 5.024* | 5.486* | 10.199* | 7.780* | 10.583* |
| <i>R</i> ² | | .030 | .016 | .018 | .033 | .025 | .034 |
| <i>N</i> | | 3318 | 3318 | 3318 | 3313 | 3329 | 3330 |

^a 自變項中的父親教育、父親職業、家庭收入為等級計分，其他變項為名義尺度計分；中介變項中的家庭氣氛為等級計分，其他變項為因素分數。

* $p < .05$.

表 5
自變項對學校因素的迴歸分析^a

| 自變項 | 中介變項 | 班級氣氛 | | 師生互動 | | 同儕互動 | | 學校因應 |
|------|-----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | | 嚴謹 | 鬆散 | 教師關愛 | 教師責罰 | 同學關愛 | 同學欺負 | |
| | | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) | <i>b</i> (β) |
| 不同類別 | 普通生 (對照組) | | | | | | | |
| | 身障生 | .180 (.090)* | -.004 (-.002) | .105 (.052)* | .054 (.027) | -.069 (-.034) | .029 (.015) | -.084 (-.042)* |
| 性別 | 女生 (對照組) | | | | | | | |
| | 男生 | -.036 (-.017) | .153 (.074)* | .033 (.016) | .173 (.084)* | -.167 (-.081)* | .158 (.076)* | -.031 (-.015) |

(續下頁)

表 5
自變項對學校因素的迴歸分析^a (續)

| 自變項 | 班級氣氛 | | 師生互動 | | 同儕互動 | | 學校因應 |
|-------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| | 嚴謹 | 鬆散 | 教師關愛 | 教師責罰 | 同學關愛 | 同學欺負 | |
| | b (β) | b (β) | b (β) | b (β) | b (β) | b (β) | |
| 原住民 族群 (對照組) | | | | | | | |
| 漢人 | -.242 (-.046)* | .124 (.024) | -.293 (-.055)* | -.145 (-.028) | -.362 (-.069)* | .050 (.009) | -.179 (-.034) |
| 一年級 (對照組) | | | | | | | |
| 二年級 | -.083 (-.037) | -.058 (-.026) | -.051 (-.023) | .040 (.018) | -.033 (-.015) | .072 (.032) | -.021 (-.009) |
| 三年級 | -.134 (-.066)* | .024 (.012) | -.071 (-.034) | .069 (.034) | -.008 (-.004) | .137 (.067)* | -.137 (-.067)* |
| 父親教育 | -.007 (-.009) | -.027 (-.034) | .000 (.000) | -.028 (-.036) | .020 (.025) | -.046 (-.057)* | -.011 (-.014) |
| 父親職業 | .020 (.030) | .027 (.039) | -.005 (-.007) | .019 (.028) | .006 (.009) | .025 (.037) | .020 (.029) |
| 家庭收入 | -.003 (-.003) | -.010 (-.009) | -.016 (-.014) | .007 (.006) | .028 (.025) | .016 (.014) | -.021 (-.019) |
| 公高 (對照組) | | | | | | | |
| 學校 屬性 | | | | | | | |
| 私高 | .162 (.050)* | .377 (.117)* | .067 (.021) | .602 (.187)* | .162 (.050)* | .554 (.171)* | .111 (.034) |
| 公職 | -.055 (-.021) | .156 (.060)* | .024 (.009) | .179 (.069)* | -.059 (-.023) | .178 (.069)* | .087 (.033) |
| 私職 | -.035 (-.017) | .268 (.132)* | -.107 (-.053) | .300 (.149)* | .031 (.015) | .313 (.155)* | .087 (.043) |
| 常數 | .227 | -.399* | .354* | -.282* | .326* | -.469* | .243 |
| F 值 | 5.941* | 5.940* | 3.627* | 10.901* | 5.684* | 10.435* | 2.441* |
| R ² /N | .019/3327 | .019/3327 | .012/3330 | .035/3330 | .018/3333 | .033/3333 | .008/3318 |

^a 自變項中的父親教育、父親職業、家庭收入為等級計分，其他變項為名義尺度計分；中介變項為因素分數。

* $p < .05$.

表 6
自變項對學校及身心因素的迴歸分析^a

| 自變項 | 依變項 | 成績表現 | 運動參與 | 自我認同 | | 同理心 | |
|-------------------|-----------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| | | | | 自卑 | 自信 | 情感 | 認知 |
| | | | | b (β) | b (β) | b (β) | b (β) |
| 不同 類別 | 普通生 (對照組) | | | | | | |
| 身障生 | | -.616 (-.233)* | -.105 (-.035)* | .082 (.041)* | .030 (.015) | -.276 (-.139)* | -.330 (-.166)* |
| 性別 (對照組) | | | | | | | |
| 女生 | | | | | | | |
| 男生 | | -.448 (-.164)* | .651 (.212)* | .027 (.013) | .150 (.073)* | -.157 (-.076)* | -.107 (-.052)* |
| 族群 (對照組) | | | | | | | |
| 漢人 | | -.154 (-.022) | -.395 (-.051)* | .077 (.015) | -.138 (-.026) | -.213 (-.041)* | -.129 (-.025) |
| 一年級 (對照組) | | | | | | | |
| 二年級 | | .199 (.067)* | -.026 (-.008) | -.040 (-.018) | -.038 (-.017) | -.010 (-.004) | .024 (.011) |
| 三年級 | | .163 (.060)* | -.194 (-.064)* | -.090 (-.044)* | .090 (.044)* | -.006 (-.003) | .023 (.011) |
| 父親教育 | | .024 (.022) | .058 (.049)* | -.023 (-.028) | .020 (.024) | .042 (.053)* | .036 (.045)* |
| 父親職業 | | .020 (.022) | .016 (.016) | .001 (.001) | .012 (.018) | -.005 (-.008) | -.004 (-.007) |
| 家庭收入 | | .081 (.055)* | .184 (.112)* | -.025 (-.023) | .064 (.058)* | .047 (.042)* | .064 (.058)* |
| 公高 (對照組) | | | | | | | |
| 學校 屬性 | | | | | | | |
| 私高 | | .182 (.043)* | .036 (.007) | .103 (.032) | .098 (.030) | -.165 (-.051)* | -.114 (-.036) |
| 公職 | | .039 (.011) | -.093 (-.024) | .058 (.022) | -.047 (-.018) | -.070 (-.027) | -.030 (-.012) |
| 私職 | | -.183 (-.068)* | -.049 (-.016) | .094 (.047) | -.038 (-.019) | -.112 (-.056)* | -.046 (-.023) |
| 常數 | | 3.620* | 2.614* | -.036 | -.225 | .308* | .127 |
| F 值 | | 41.711* | 24.946* | 2.383* | 5.230* | 12.560* | 14.164* |
| R ² /N | | .122/3324 | .076/3337 | .008/3327 | .017/3327 | .040/3333 | .045/3335 |

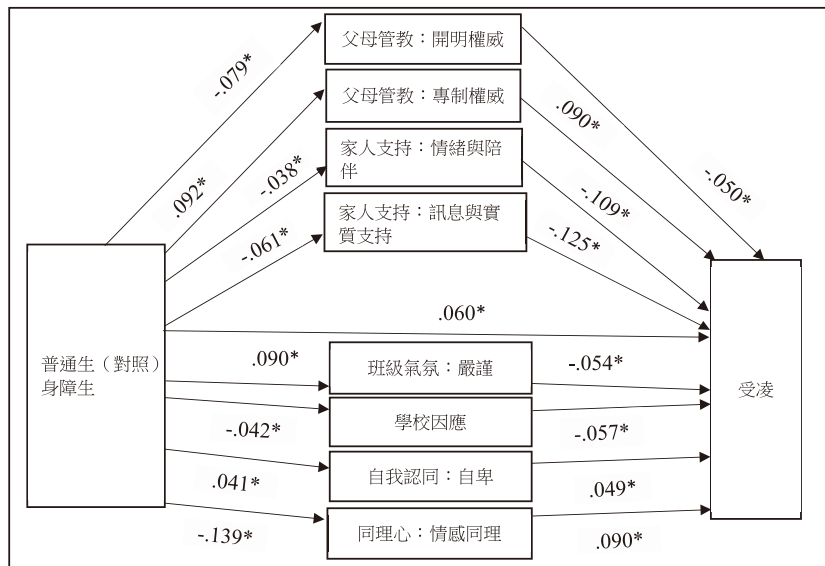
^a 自變項中的父親教育、父親職業、家庭收入為等級計分，其他變項為名義尺度計分；中介變項中的成績表現、運動參與為等級計分，其他變項為因素分數。

* $p < .05$.

(五) 身障生受凌的路徑分析

依據表 3 模式 (3) 及表 4, 表 5, 表 6, 繪製出身障生的受凌路徑圖 2。與普通生做比較, 身障生除了對受凌 ($\beta = .060$) 有直接正向影響外, 還會間接經由中介變項對受凌產生影響。間接影響上, 儘管身障生知覺的班級氣氛嚴謹較高、情感同理較低受凌較低, 然而因身障生知覺的父母管教開明權威較低、父母管教專制權威較高、家人情緒與陪伴支持較低、家人訊息與實質支持較低、學校因應較低、自卑較高都會提高受凌, 因而導致身障生的受凌較高。

圖 2
身障生受凌路徑圖



* $p < .05$.

(六) 假設驗證

1. 自變項對依變項的假設驗證

(1) 性別與受凌的關係。本研究獲得男生受凌 (指整體受凌包含各類受凌) 較女生高的結果, 且對性別的言語、肢體、關係、網路等四類受凌做檢驗, 得到性別的網路受凌沒有差異外, 男生在言語、肢體、關係的受凌皆顯著較女生高; 完全支持假設 1-1: 「男生肢體受凌較女生高」, 這與 Undheim 與 Sund (2010) 的發現很一致。

(2) 原住民學生受凌較高不顯著。本研究假設 1-2: 「原住民學生受霸凌較漢人高」不顯著, 推測可能與政府長期對原住民學生施予課業輔導、升學加分、就學獎學金、培訓技職生就業能力等政策, 提升了民族自信心有關, 促使原漢族群間的受凌沒有顯著差異, 不過真正的原因仍有待後續研究釐清。

(3) 低年級與低社經地位學生受凌較高不顯著。本研究假設 1-3: 「年級越低學生受凌越高」, 及假設 1-4: 「家庭社經地位越低, 越容易被霸凌」都不顯著。可能是抽樣造成的, 本研究對象主要得自桃園與新竹地區的公私立高中及高職普通生與身障生, 不同地區、不同學校屬性的學生, 很可能在年級受凌與家庭社經地位受凌的情況不同, 導致差異不顯著。

(4) 身障生與受凌的關係。本研究迴歸分析得到, 整體各類身障生的受凌較普通生高, 支持假設

1-5：「身障生受凌較普通生高」，不僅再次證實了羅丰苓與盧台華（2013）及 Estell 等人（2009）的發現；也進一步擴展了包括自閉、肢障、學障、智障、情障、感官障礙如聽覺、視覺、語言障礙、其他如身體病弱、多重障礙等類型身障生的受凌較普通生高的結果。

（5）受凌經驗、霸凌經驗與受凌的關係。本研究經迴歸分析檢驗後，證實受凌經驗對受凌有正向影響，霸凌經驗對受凌也有正向影響，受凌經驗與霸凌經驗越高受凌也越高；換言之，學生曾有受凌經驗或霸凌經驗者，他們未來被霸凌的機會將會升高。完全符合假設 1-6：「受凌經驗會提高受凌風險」，假設 1-7：「霸凌經驗會提高受凌風險」。受凌經驗增加受凌的風險，可能是當受害者一直無法找到脫離被欺凌處境的方法或管道時如得到教師或家人支持、同儕幫助，這將使其失去希望而陷入無助狀態，導致重複受凌。而霸凌經驗增加受凌風險，大多是霸凌者的行為引發痛苦、受傷、憤怒的受凌者在情緒與認知上的改變，受凌者為了渲洩負面情緒，為了保護自己或為了報復霸凌者，轉而霸凌他人（Ling et al., 2017），致使霸凌經驗增加了受凌的風險。

2. 自變項對中介變項的假設驗證

（1）身障生與成績表現的關係。本研究不論在表 2 中介因素的均數分析，還是表 6 自變項對中介因素的迴歸分析，都顯示身障生成績表現顯著較普通生差，支持假設 2-1：「身障生的學業成就較低」。與過去身障生學業成績較低的研究結果很一致（Savage, 2005）。

（2）身障生的同儕關係較差不顯著。本研究假設 2-2：「身障生的同儕關係較差」不顯著。但本研究表 5 自變項對學校因素的迴歸分析顯示，身障生的同學關愛較低（ $\beta = -.034$ ），同學欺負較高（ $\beta = .015$ ），已有身障生同儕關係較差的傾向，只是未達顯著。

3. 中介變項對依變項的假設驗證

（1）父母管教與受凌的關係。本研究迴歸分析（模式 3），獲得父母管教開明權威越高子女受凌越低的結果，完全支持假設 3-1：「父母開明權威管教方式，子女較不會被霸凌」；另外也獲得父母管教專制權威越高子女受凌越高的結果，也完全支持假設 3-2：「父母專制權威管教方式，子女較容易被霸凌」。以上結果均支持本研究根據文獻推論：父母管教採開明權威方式，子女遭霸凌時較願意告知父母尋求解決辦法，較不會被霸凌；及父母管教採專制權威方式，子女會較退縮、較缺乏自我意識與獨立自主性，社會能力也較差，較容易被霸凌的觀點。

（2）家人支持與受凌的關係。本研究得到情緒與陪伴支持，訊息與實質支持兩個面向的家人支持越高，受凌越低的結果，支持假設 3-3：「家人支持越高，學生受凌越低」，與鄭如安等人（2009）的發現一致。

（3）班級氣氛與受凌的關係。本研究獲得，學生知覺班級氣氛嚴謹越高受凌越低，支持假設 3-4：「學生察覺班級有清楚嚴謹的組織與行為規範時，較不會被霸凌」，也與 Elias 與 Schwab（2006）的發現相似。

（4）師生互動佳學生較不會被霸凌不顯著。本研究假設 3-5：「師生互動交流越佳，學生較不會被霸凌」不顯著。這可能與本研究抽樣不同教育體系如高中重學術、高職重技術，任職於不同教育體系教師的工作目標有差別，展現的師生互動關係可能不同，學生的感受也不盡相同，而導致假設 3-5 不顯著，不過仍有待後續研究釐清。

（5）同儕互動與受凌的關係。本研究獲得同學關愛越高受凌越低，支持了本研究假設 3-6：「同儕支持、關懷越高，受凌較低」，並與 Erath 等人（2008）的發現相同。

（6）學校因應與受凌的關係。本研究獲得學校因應越佳受凌越低，支持假設 3-7：「學校積極處理霸凌事件，學生受凌情形降低」，這也與陳郁瑾（2010），DeVoe 與 Kaffenberger（2005）的研究發現一致。

（7）低學業成績學生易被霸凌不顯著。本研究顯示身障生的學生成績顯著較普通生差，身障生較

容易被霸凌。可是假設 3-8：「低學業成績學生容易被霸凌」卻不顯著，原因可能是假設裡的低學業成績學生其實包含了身障生與普通生，而身障生與普通生的被霸凌有差異，整體一起看時才導致統計不顯著。

(8) 自我認同與受凌的關係。本研究迴歸分析得到，自信與受凌關係不顯著，但自卑越高受凌越高，部分支持假設 3-9：「自我認同越低，受凌越高」。這與 Katzer 等人 (2009) 的迴歸分析發現，學生低自尊容易被霸凌的結果類似。理由是自尊心強的學生不會容忍欺凌，這將更有效地保護自己免受霸凌，而低自尊預示著受害，原因是與同儕衝突時低自尊學生往往表現出服從、自嘲等行為，而招致霸凌 (Egan & Perry, 1998)。至於，自信與受凌關係不顯著未能支持假設 3-9，推測可能是所有受試學生自信因素的感受程度差不多，造成對受凌影響的不顯著，不過確切原因還有待未來研究釐清。

(9) 同理心與受凌的關係。本研究迴歸分析發現，認知同理對受凌的影響不顯著，但情感同理對受凌有正向影響。這與 Malti 等人 (2010) 及 Eisenberg 等人 (2006) 缺乏同理心容易受害的發現相反，不支持假設 3-10：「同理心越低，受凌越高」。原因可能是情感同理特質能使個體感受到他人痛苦，會站在對方立場思考而不願傷害對方，但當下若加害者未能同樣理解、體諒對方的話，反而覺得受害者不會反擊而欺凌對方，就會讓受害者陷入被霸凌的境地 (Mayberry & Espelage, 2007)。再者，由於認知同理是理解他人感受、他們情感場景的理性能力 (Jolliffe & Farrington, 2006)，可能理性同理對受凌的影響沒有情感同理來的那麼強烈，而導致認知同理對受凌影響不顯著，但真正原因仍有待未來研究釐清。

討論

(一) 身障生受凌較普通生高與過去研究的討論

本研究獲得身障生受凌較普通生高，和國內羅丰苓與盧台華 (2013, 2015) 的發現類似，不過其研究僅採次數百分比、卡方檢定、一致性分析，是屬於較初步的身障生研究；另一篇羅丰苓與盧台華 (2015) 訪談受凌身障生的研究，因只訪談身障生 3 人，樣本過少有對外推論的困難。而本研究樣本充足身障生 1,986 位，普通生 2,171 位，做了較深入的探究，當中做了 *t* 檢定、卡方檢定、Cramer's V 檢定，控制了背景與中介變項做嚴謹的迴歸分析，獲得身障生受凌較普通生高的結果，並找出影響身障生受凌的因果路徑。

(二) 身障生受凌較高在日常活動論的解釋

日常活動論適合應用於校園霸凌受害的解釋，將日常活動論的犯罪事件三要素轉引至校園霸凌被害，能解釋為「有能力、有動機的加害者」如霸凌者；「適合的標的物受害者」如身障生；「缺乏制止霸凌發生的人事物」如校園巡視較少的教師、主任，如未能落實執行的霸凌防制規定、宣導與行動，如未建置完整的警示看板、照明、錄影等監視設備。由於身障生的認知能力、身體功能受限制，常有肢體動作拙劣 (Savage, 2005)、言語表述不流暢，同儕社交能力弱 (Swanson & Malone, 1992)；這些負面因素，很符合日常活動論裡構成校園霸凌被害要素中「適合的標的物受害者」要件，此時若學校監督管控不完備，讓有霸凌動機的同儕有機可乘，身障生自然容易遭霸凌。

(三) 身障生受凌的影響路徑和過去研究的檢證

本研究彙集過去對受凌有影響的因子為中介，在研究中一次性探究身障生受凌的影響路徑。證實身障生受凌較普通生高外，同時也找到身障生受凌是因為受了部份家庭、學校、身心等中介因素的影響。如身障生父母專制權威管教較高，受凌較高的路徑；身障生家人支持較低，受凌較高的路徑；身障生知覺較差的學校因應，較高的自卑，受凌較高的路徑。本研究與過去研究不同，在於從過去校園受凌探討單一或少數變項的研究，走向統整多變項與探究通過這些中介變項影響受凌的路徑研

究。

結論與建議

(一) 結論

(1) 身障生校園受凌確實高於普通生。本研究經統計分析後，獲得高中職身障生的校園受凌確實高於普通生的結果。

(2) 身障生受凌的路徑分析。與普通生做比較，身障生對受凌有直接正向影響外，身障生的受凌還會間接透過部分的家庭、學校、身心等中介因素影響受凌。

(3) 受凌經驗與霸凌經驗都正向影響受凌。本研究也對受凌經驗及霸凌經驗做檢證，以多元迴歸分析證實了受凌經驗與霸凌經驗都會正向提高學生受凌發生的機會。

(4) 本研究特色。過去校園受凌研究大多以身障生或普通生為對象，較少將身障生與普通生放在一起做比較，關鍵是身障生人數太少，不易獲得足夠樣本。本研究仿照 Glueck 與 Glueck (1950) 的方法，對桃竹地區高中職融合學校的身障生與普通生採近一比一的調查方式，在取得足夠樣本下進行本研究。

(二) 建議

本研究發現身障生受凌較普通生高，以下從日常活動論的視角對受凌有顯著影響的變項如學校因應、自卑，提出身障生受凌防制建議。

1. 學校因應得宜是身障生不易遭受霸凌的關鍵

(1) 受凌防制的各項宣導、措施、行動明確且具體。學校須展現出對霸凌防制的決心與意志以確保身障生不受凌。學校在接獲霸凌通知時須快速前往現場，對霸凌、受凌兩方事務主動、認真處理。教師要教導學生特別是身障生在霸凌發生時，該採取那些行動來保護自己。在霸凌事件上，學校要果斷處理霸凌者應受的指正、責罰、致歉認錯及通知家長協助管束外，還需提供身心上的諮商協助受凌身障生（杜淑芬等人，2021）走出陰霾。

(2) 受凌防制嚴密謹慎履行、紀錄與評核。校園霸凌通報的處理程序與接續追蹤都要嚴密謹慎執行與紀錄；其中包括受凌者的心理關照與修復以及不再受凌的再核實。

(3) 受凌防制策略需按期調節與修正。按期對霸凌防制成果未達預期處做調節與修正，建立與時俱進的霸凌防制新準則。

2. 身障生脫離被霸凌的標的物能降低受凌機率

本研究發現身障生自卑較高受凌較高，改進身障生的自卑心理能降低受凌。具體做法如：

(1) 行使代償法克服自卑。因明顯外在缺陷，常導致身障生的自卑心理。為減弱精神痛楚，走出自卑陰霾，身障生須準確認識自我，竭盡所能發展特點，建議採揚長避短代償法，以自身優點、特長有效取代、彌補生理上的不足。

(2) 增進社交能力降低自卑。本研究發現身障生的同儕互動較差，自卑感較高；為強化身障生的社交能力與降低自卑，應專為身障生提供人際社交技巧訓練（王櫻芬，2020），以增長同儕交流與理解，建立同儕的情誼與支持，這能減緩自卑心理，同學間也較不會因誤會而發生衝突；即使被欺凌，有好友同儕主持正義公理襄助說話、阻止，也能緩解身障生的被霸凌。

3. 學校支持服務與情感教育降低身障生受凌

(1) 良好學校支持服務降低身障生受凌。除了上述針對身障生面向提供的建議外，善用學校支持服務系統，如引領學校行政、普通教師、特教教師及相關專業人員等人重視身障生受凌現象，積極主動給予必要協助，防止身障生受凌做好校園安全環境規劃，給身障生提供身心諮詢服務與行為處理等策略，以提高身障生學校適應力及降低受凌發生機率。

(2) 落實情感教育降低身障生受凌。透過情感教育課程協助身障生瞭解自己並接受自己，瞭解自己與他人的關係，覺察情緒、表達情緒與管理情緒。具體作法如開設一系列與成長、交友、校園霸凌有關的影片或新聞，幫助人生經驗不足的身障生觀看，使其練習感受實際人我互動的情感關係。通過團體討論、模擬生活情境等方式，幫助身障生了解要如何扮演好自己的角色，以及遭到霸凌時要如何反應才能自救。

參考文獻

- 王振宇 (2012)：《運動參與、情緒智力與霸凌行為相關之研究》（未出版碩士論文），國立臺北教育大學。[Wang, C.-Y. (2012). *The relationship of sports participation, emotional intelligence and bullying behaviors* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education.]
- 王櫻芬 (2020)：〈依附、憂鬱和積極因應對青少年學校生活困擾之影響性研究〉。《教育心理學報》，52，191–217。[Wang, Y.-F. (2020). Impacts of attachment, depression, and active coping on adolescent school life disturbance. *Bulletin of Educational Psychology*, 52, 191–217.]
[https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52\(1\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0008)
- 毛湘茹、簡美華 (2013)：〈霸凌受害、霸凌他人至充權：大學女性年少時期言語或關係霸凌經驗探究〉。《青少年犯罪防治研究期刊》，5（2），1–40。[Mao, H.-J., & Chien, M.-H. (2013). From victim, to bully, to empowerment: College women's narration about processes of empowerment. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 5(2), 1–40.]
[https://doi.org/10.29751/JRDP.201312_5\(2\).0001](https://doi.org/10.29751/JRDP.201312_5(2).0001)
- 李文傑、吳齊殷 (2004)：〈棒打出壞子？：青少年暴力行為的連結機制〉。《台灣社會學》，7，1–46。[Lei, M. K., & Wu, C.-I. (2004). Bad parents, bad kids?: The linkages of adolescence violent behaviors. *Taiwanese Sociology*, 7, 1–46.] <https://doi.org/10.6676/TS.2004.7.1>
- 李澤宏 (2014)：《新北市國民中學校園霸凌行為現況與防治策略之研究》（未出版碩士論文），淡江大學。[Lee, T.-H. (2014). *Bullying behavior and prevention strategies, A case study of New Taipei City public junior high school students* (Unpublished master's thesis). Tamkang University.]
<https://doi.org/10.6846/TKU.2014.00218>
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013年9月2日）修正公布。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009187#lawmenu> [Shenxin Zhangai ji Zifu Youyi Xuesheng Jianding Banfa. (2013, September 2). Amendment to Articles.
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009187#lawmenu>]
- 吳清山、林天祐 (2005)：〈校園霸凌〉。《教育研究月刊》，130，143。[Wu, C.-S., & Lin, T.-Y. (2005). Xiaoyuan baling. *Journal of Education Research*, 130, 143.]

- 杜淑芬、鄧文章、陳亦鳳（2021）：〈國中輔導教師介入關係霸凌事件的輔導困境與策略〉。《教育心理學報》，53，223–250。[Tu, S.-F., Teng, W.-C., & Chen, Y.-F. (2021). Counselors' difficulties and strategies when intervening in relational bullying incidents. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 223–250.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53\(1\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53(1).0010)
- 林明瑾（2012）：《國小學習障礙兒童自我概念、社交技巧和校園霸凌受害經驗之研究》（未出版碩士論文），國立屏東教育大學。[Lin, M.-C. (2012). *The study on the self concepts, social skills and experiences of bullying of the students with learning disabilities in elementary school* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Education.]
- 林苡彤、程景琳（2010）：〈國中生關係攻擊加害者與受害者之規範信念、同理心與因應策略〉。《臺東大學教育學報》，21（2），1–28。[Lin, Y.-T., & Cheng, C.-L. (2010). The normative beliefs, empathy, and interpersonal coping strategies of relationally aggressive perpetrators and victims in junior high schools. *NTTU Educational Research Journal*, 21(2), 1–28.] <https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.201012.0001>
- 林淑娟（2014）：《班級氣氛、同儕關係對校園霸凌影響之研究》（未出版碩士論文），東海大學。[Lin, S.-C. (2014). *A study on the effect of classroom climate and peer relationship upon school bullying* (Unpublished master's thesis). Tunghai University.]
- 林偉婷（2012）：《國小高年級資源班學生學校適應與霸凌行為之研究》（未出版碩士論文），國立臺中教育大學。[Lin, W.-T. (2012). *A study of school adjustment and bullying behaviors among 5th and 6th-grade students of resource room* (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education.]
- 林項爵（2010）：《父母教養型態、教師管教方式與國小高年級學生霸凌行為之相關探討》（未出版碩士論文），國立臺北教育大學。[Lin, H.-C. (2010). *The research on the relationship among parenting style, teacher discipline and bullying behaviors for the fifth and the sixth grade elementary school students* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education.]
- 林煜翔（2013）：〈身心障礙學生身心特質與霸凌之相關探討〉。《雲嘉特教期刊》，17，53–61。[Lin, Y.-X. (2013). Shenxinzhangai xuesheng shenxin tezhi yu baling zhi xiangguan tantao. *The Journal of Yun-Chia Special Education*, 17, 53–61.]
- 林慧敏、黃毅志（2009）：〈原漢族群、補習教育與學業成績關聯之研究—以臺東地區國中二年級生為例〉。《當代教育研究》，17（3），41–81。[Lin, H.-M., & Hwang, Y.-J. (2009). The study on relationship among the Aborigines and Hans, cram schooling and the academic achievement: The example of the eighth graders in Taitung. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 17(3), 41–81.] <https://doi.org/10.6151/CERQ.2009.1703.02>
- 屈寧英（2004）：《高中生生活壓力、社會支持、行為模式與幸福感相關性之研究—以台北市立某女子高級中學為例》（未出版碩士論文），國立臺灣師範大學。[Chu, N.-Y. (2004). *The correlation among the senior high school students' life stresses, social supports, behavior patterns and well-being* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 施琮仁（2017）：〈台灣青少年網路霸凌現況、原因與影響〉。《中華傳播學刊》，32，203–240。[Shih,

- T.-J. (2017). Understanding cyberbullying among Taiwanese youth: Prevalence, causes, and impacts. *Chinese Journal of Communication Research*, 32, 203–240. [<https://doi.org/10.6195/cjcr.2017.32.06>]
- 洪福源、黃德祥（2002）：〈國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究〉。《彰化師大教育學報》，2，37–84。[Hung, F.-Y., & Huang, D.-H. (2002). Guozhong xiaoyuan qiling xingwei yu xuexiao qifen ji xiangguan yinsu zhi yanjiu. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 2, 37–84.]
- 許心儀（2013）：《從道德推理、情緒歸因與父母教養方式探討青少年偏差行為》（未出版碩士論文），世新大學。[Hsu, H.-Y. (2013). *Moral reasoning, emotion attributions and parenting style on adolescents' delinquency* (Unpublished master's thesis). Shih Hsin University.]
- 陳志銘（2009）：《導師、輔導人員、軍訓教官對高中職在學學生偏差行為影響之比較—以臺北市高中職為例》（未出版碩士論文），國立臺北大學。[Chen, C.-M. (2009). *A study on the comparative differences of delinquent behavior among classroom teachers, counselors, and military instructors: Taking Taipei senior high school as an example* (Unpublished master's thesis). National Taipei University.]
- 陳冠中（2000）：《背景變項、父母管教方式、手足關係與高中生寂寞之相關研究》（未出版碩士論文），國立政治大學。[Chen, K.-C. (2000). *Background variables, parenting styles, sibling relationships, and senior high school students' loneliness* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University.]
- 陳郁瑾（2010）：《台北市高中職學生校園霸凌行為與學校獎懲、導師領導、父母管教關係之研究》（未出版碩士論文），銘傳大學。[Chen, Y.-C. (2010). *Campus bullying, school incentives, teacher leadership, and parents discipline for secondary school in Taipei* (Unpublished master's thesis). Ming Chuan University.]
- 陸洛（計畫主持人）（1993）：《從心裡社會學角度探討高雄都會區居民之生活品質及相關因素》（計畫編號：NSC82-0301-H037-006）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，國科會。
<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=76375> [Lu, L. (Principal Investigator). (1993). *The psychosocial perspectives on quality-of-life and its correlates in a metropolitan city of Kaohsiung* (Report No. NSC82-0301-H037-006) (Grant). National Science and Technology Council.
<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=76375>]
- 張雲龍（2016）：〈家庭與學校知覺影響高中職生偏差行為之探討〉。《輔導與諮商學報》，38（1），61–82。[Chang, Y.-L. (2016). A study on the influence of the family and school perception for senior high school students' deviant behavior. *The Journal of Guidance & Counseling*, 38(1), 61–82.]
- 張萬烽（2022）：〈復原力對國小學習障礙學生與一般學生在心理健康上的影響：個人與變項取向〉。《教育心理學報》，54，57–84。[Chang, W.-F. (2022). Resilience among students of elementary school with and without learning disabilities: Person-and variable-focused approaches. *Bulletin of Educational Psychology*, 54, 57–84.] [[https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0003)]
- 賀欣音（2010）：《學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究—以臺南市國中為例》（未出

- 版碩士論文)·國立臺南大學。[Ho, H.-Y. (2010). *The relationship between students' perception under school support and bullying behaviors in the junior high school of Tainan City* (Unpublished master's thesis). National Tainan University.]
- 賀欣音、郭丁癸(2012):〈學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究—以臺南市國中為例〉。《教育學誌》, 27, 83-131。[He, X.-Y., & Guo, D.-Y. (2012). The relationship between students' perception of school supports and bullying behaviors in the junior high school in Tainan City. *Journal of Education*, 27, 83-131.] <https://doi.org/10.6479/JE.201206.0083>
- 黃淑苓(2001):〈常態編班的學習落後學生〉。《教育科學期刊》, 1(1), 3-17。[Hwang, S. L. (2001). Lower achievers in non-ability-grouping junior-high school classrooms. *The Journal of Educational Science*, 1(1), 3-17.]
- 黃毅志(2013):〈「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估:社會科學與教育社會學研究本土化〉。《教育研究集刊》, 49(4), 1-31。[Hwang, Y.-J. (2013). The construction and assessment of the "New occupational prestige and socioeconomic scores for Taiwan": The indigenization of the social science and sociology of education research. *Bulletin of Educational Research*, 49(4), 1-31.] [https://doi.org/10.6910/BER.200312_\(49-4\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.200312_(49-4).0001)
- 程景琳、廖小雯(2013):〈「同理反應情境式量表」之編製與信效度檢驗〉。《健康促進與衛生教育學報》, 40, 69-95。[Cheng, C.-L., & Liao, H.-W. (2013). The development of the situational scale of empathetic responses. *Journal of Health Promotion and Health Education*, 40, 69-95.] <https://doi.org/10.3966/207010632013120040003>
- 鄭如安、王純琪、王馨、王瑞安(2009):〈國中小校園霸凌現況調查之研究:以高雄市為例〉。《兒童及少年福利期刊》, 15, 227-246。[Cheng, J.-A., Wang, C.-C., Wang, H., & Wang, R.-A. (2009). A study on the current campus bullying situation in elementary and junior high schools in Kaohsiung City. *Journal of Child and Youth Welfare*, 15, 227-246.]
- 蔡宛樺(2014):《台北市國小高年級注意力缺陷過動症學生校園霸凌行為與應對方式之現況研究》(未出版碩士論文), 臺北市立大學。[Tsai, W.-H. (2014). *School bullying and coping of senior students with attention deficit hyperactivity disorder at elementary schools in Taipei City* (Unpublished master's thesis). University of Taipei.]
- 謝宛靜(2012):《國中資優生校園霸凌經驗之調查研究》(未出版碩士論文), 國立臺灣師範大學。[Hsieh, W.-C. (2012). *A survey on the bullying prevalence of gifted students in junior high schools* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 顏秀娟、陳政友(2012):〈新竹地區高中職學生校園霸凌之受凌經驗及其相關因素研究〉。《健康促進與衛生教育學報》, 38, 71-96。[Yen, H.-C., & Chen, C.-Y. (2012). A study on the victim's experience of school bullying and its relevant factors toward the senior high school and vocational high school students in Hsinchu County. *Journal of Health Promotion and Health Education*, 38, 71-96.] <https://dor.org/10.7022/JHPHE.201212.0071>
- 魏麗敏(2003):〈校園欺凌行為、家庭環境與學校氣氛之關係〉。《臺中師院學報》, 17, 21-49。[Wei, L.-M. (2003). The relations among bullying behaviors, family environment and

- school climate. *Journal of National Taichung Teachers College*, 17, 21–49.]
- 魏麗敏、黃德祥（2009）：〈臺灣校園欺凌行為受害學生特質之分析研究〉。《臺中教育大學學報：教育類》，23（1），175–196。[Wei, L.-M., & Huang, D.-H. (2009). The characteristics of victims of bullying behaviors in Taiwanese students. *Journal of National Taichung University: Education*, 23(1), 175–196.]
- 羅丰苓、盧台華（2013）：〈臺中市國中普通班身心障礙學生遭受同儕霸凌現況之調查研究〉。《特殊教育與復健學報》，29，73–102。[Lo, F.-L., & Lu, T.-H. (2013). A survey study of the current status for students with disabilities bullied by peers in inclusive classes. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 29, 73–102.]
- 羅丰苓、盧台華（2015）：〈國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究—以一所國中為例〉。《中華輔導與諮商學報》，42，1–34。[Lo, F.-L., & Lu, T.-H. (2015). A study of the status and cause for students with disabilities being bullied by the peers in inclusive classes: Take one junior high school setting as an example. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 42, 1–34.]
- 嚴虎、陳晉東、何玲、封珂欣（2019）：〈農村留守兒童學校生活滿意度、自尊與校園欺凌行為的關係〉。《中國兒童保健雜誌》，27，1002–1004。[Yan, H., Chen, J.-D., He, L., & Feng, K.-X. (2019). Study on the relationship among school life satisfaction, social anxiety, self-esteem and bullying behavior of rural left-behind children. *Chinese Journal of Child Health Care*, 27, 1002–1004.]
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescents*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210–222. <https://doi.org/10.1037/spq0000008>
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765–785. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006830>
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315–329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Burton, J. M., & Marshall, L. A. (2005). Protective factors for youth considered at risk of criminal behaviour: Does participation in extracurricular activities help? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 15(1), 46–64. <https://doi.org/10.1002/cbm.36>
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, 77(9), 623–629. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00242.x>
- Casey-Cannon, S., Hayward, C., & Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization:

- Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5(2), 138–147.
- Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activities approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588–608. <http://doi.org/10.2307/2094589>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1)
- Cranham, J., & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: A qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/02667360303235>
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00177>
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599–607. <https://doi.org/10.1023/a:1020811714064>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- de Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>
- DeVoe, J. F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: Results from the 2001 school crime supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2005-310). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://doi.org/10.1037/e428692005-001>
- Dubin, N. (2007). *Asperger syndrome and bullying: Strategies and solutions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299–309. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.299>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). Form compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309–341). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853–870. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00458.x>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with

- exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18(2), 136–150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473–483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd version). Western Australian Institute of Technology.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Commonwealth Fund.
- Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 204–214. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00184.x>
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201–223. <https://doi.org/10.1023/A:1005187201519>
- Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 195–204. <https://doi.org/10.1177/105345120303800401>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25–36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>
- Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (Eds.). (2000). *Asperger syndrome*. The Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267–283. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00015-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5)
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520–533. <https://doi.org/10.1002/ab.20055>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families.

- Child Development*, 62(5), 1049–1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Ling, K. C., Ling, C. P., Zhimin, W., Hung, K. K., & Leong, L. H. (2017). The impacts of reactive aggression and friendship quality on cyberbullying behaviour: An advancement of cyclic process model. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 7(2), 49–71. <https://doi.org/10.4018/IJCBPL.2017040105>
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). John Wiley & Sons.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1), 98–113. <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0155-8>
- Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, & reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 787–798. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9113-y>
- Mok, M. M. C., Wang, W.-C., Cheng, Y.-Y., Leung, S.-O., & Chen, L.-M. (2014). Prevalence and behavioural ranking of bullying and victimisation among secondary students in Hong Kong, Taiwan, and Macao. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 757–767. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0151-4>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- 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). The Guilford Press.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 81(5), 231–238. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Reid, B., & Batten, A. (2006). *B is for bullied: The experiences of children with autism and their families*. National Autistic Society.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/103491299100713>

- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology, 29*(7), 761–776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Rev. ed.). Wesleyan University Press.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 268–279. <https://doi.org/10.2307/1511124>
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice, 21*(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/02667360500035140>
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development, 64*(6), 1755–1772. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04211.x>
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & The conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 36*(5), 646–662. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.646>
- Sreckovic, M. A., Brunsting, N. C., & Able, H. (2014). Victimization of students with autism spectrum disorder: A review of prevalence and risk factors. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1155–1172. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.004>
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review, 21*(3), 427–443. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085627>
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(11), 803–811. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0131-7>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3–25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia, 25*(3), 34–41.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. (2013). The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 34*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31827a7c3a>

收稿日期：2023 年 11 月 04 日

一稿修訂日期：2023 年 11 月 26 日

二稿修訂日期：2023 年 11 月 29 日

三稿修訂日期：2024 年 03 月 06 日

四稿修訂日期：2024 年 04 月 11 日

接受刊登日期：2024 年 04 月 15 日

Bulletin of Educational Psychology, 2024, 56(1), 127–158
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Comparison of Victimization Experiences between Students with Disabilities and Their Peers without Disabilities in Taiwanese Senior and Vocational High Schools

Kai-Cheng Huang¹, Huei-Min Lin², and Tyan-Muh Tsai³

This study undertakes a comparative analysis of the victim experiences among senior-high-school and vocational-high-school students with disabilities as compared to their ordinary counterparts, a topic relatively underexplored within the domain of school bullying research. Given the heightened prevalence of school bullying during adolescence and the predominant focus of existing studies on primary and secondary school students, there exists a paucity of research pertaining to senior-high-school and vocational-high-school students, particularly those with disabilities. The advent of integrated education, aimed at fostering the inclusion of students with disabilities within mainstream educational settings, underscores the significance of understanding the victimization dynamics specific to this demographic. Despite international studies highlighting the elevated incidence of victim experience among students with disabilities, empirical research within Taiwan remains scant, predominantly comprising qualitative interviews or simplistic statistical analyses that lack methodological rigor. Therefore, this study aims to address this gap by conducting a comparative analysis of the victim experiences among senior-high-school and vocational-high-school students with disabilities and their ordinary peers. By elucidating the pathways through which victim experience occurs among students with disabilities, this study seeks to provide insights into the unique challenges faced by this demographic and inform targeted intervention strategies aimed at fostering safer and more inclusive educational environments.

This study uses Cohen and Felson's (1979) routine activity theory as the theoretical basis for the victimization of school bullying in students with disabilities. The theory of daily activities points out that the crime rate varies due to the aggregation of a specific person, a specific object, and a specific time and space. The theory holds that the reason why a crime occurs is that a specific perpetrator who wants to commit a crime and has the ability to commit a crime finds a suitable specific object under the conditions of visibility, accessibility, value, defensiveness, etc., and in the absence of the inhibitor who deters the occurrence of crime, the three elements converge to produce a criminal behavior. Students with disabilities have low frustration tolerance, low academic performance, poor social skills, and little interpersonal interaction. They may lose control when they are frustrated, which leads them annoying in school. Furthermore, they are despised by their peers due to low academic performance, disliked by their peers due to poor communication skills, and have no friends due to lack of social interaction. It is very much in line with the specific victim of the occurrence of crime in the theory of daily activities.

Examining the past literature, there has been limited comparative research on school bullying experiences between disabled

¹ School of Education Sciences, Shaoguan University

² School of Education Sciences, Nanning Normal University

³ Department of Crime Prevention and Corrections, Central Police University

Corresponding author:

Huei-Min Lin, School of Education Sciences, Nanning Normal University. Email: 1837261274@qq.com

and nondisabled students. This scarcity can be attributed to the relatively low proportion of students with disabilities, typically less than 4% of the student population, making it challenging to assemble a sufficiently diverse sample encompassing various disability types. To address this gap, this study draws upon the methodological approach employed by Glueck and Glueck (1950), which involved a nearly 1:1 census method for sample collection. Specifically, senior-high-school and vocational-high-school students with disabilities in the Taoyuan and Hsinchu regions were surveyed. This comprehensive sampling strategy ensured representation across all 13 categories of disabilities, encompassing a spectrum of conditions such as mild intellectual disabilities, autism, academic challenges, and sensory impairments including auditory, visual, and language disorders. Additionally, emotional disabilities, physical impairments, cerebral palsy, developmental delays, and multiple disabilities were among the categories included, facilitating a nuanced examination of the victim experiences among students with diverse disability profiles.

Research investigating the phenomenon of bullying victimization in educational settings has consistently highlighted the critical role of prompt intervention in mitigating its recurrence. When schools neglect to promptly address instances of bullying or fail to effectively intervene, victims often find themselves at heightened risk of enduring further victimization. Existing literature predominantly derives from qualitative inquiries, which provide valuable insights into the complex dynamics of bullying experiences but are limited in their ability to quantify the prevalence and impact of these occurrences. Consequently, there remains a notable dearth of quantitative investigations specifically addressing the aforementioned observations. Thus, there is a pressing need for further empirical research utilizing quantitative methodologies to comprehensively examine the implications of delayed or inadequate intervention strategies on the likelihood of recurrent victimization among affected individuals. Does bullying experience improve the victim experience? According to the fact that there is always a moment when the victim of bullying cannot bear it, the angry victim will eventually fight hard and hit the bully, which will increase the chance of the bully turning into the victim. However, the impact of bullying experience on the victim experience is still rarely quantitatively tested.

In summary, the overarching research inquiries guiding this study encompass a comprehensive examination of various dimensions of victim experiences among senior-high-school and vocational-high-school students with disabilities, juxtaposed against their ordinary counterparts. The delineated research questions are multifaceted and strategically formulated to elucidate the intricate dynamics underlying the victimization phenomenon within educational contexts. Firstly, by designating ordinary students as the control group, the study aims to accurately scrutinize the victim experience among students with disabilities, thereby providing invaluable insights into the distinct challenges they encounter within the school environment. Moreover, the research endeavors to delve into the complex pathways through which diverse factors may influence the victim experiences of students with disabilities, thereby shedding light on the multifarious determinants that shape their vulnerability to bullying incidents. Additionally, the investigation seeks to empirically ascertain the impact of both prior bullying experiences and ongoing victim encounters on the overall victim experience trajectory of students, thereby offering a nuanced understanding of the cumulative effects of these adverse experiences. Through a meticulous exploration of these interrelated research questions, the study endeavors to contribute substantively to the extant literature on victim experience among students, particularly those with disabilities, and to inform the development of targeted interventions aimed at fostering safer and more inclusive educational environments.

In this study, high school students with disabilities in Taoyuan and Hsinchu areas were used as the treatment group, ordinary students as the control group. The results of multiple regression analysis were as follows: compared with ordinary students, students with disabilities had higher victim experience on campus than ordinary students, and even after controlling for background and intervening variables, the victim experience of students with disabilities was still higher than that of ordinary students, which confirmed the view that students with disabilities had higher victim experience. In addition, this study brought together the factors that had an impact on victim experience in the past as intervening variables to explore the impact path of victim experience in students with disabilities in one go. It was confirmed that students with disabilities had higher victim experience than ordinary students, and it was also found that students with disabilities had victim experience because they were affected by some intervening factors such as family, school, physical, and mental health. For example, the authoritarian and authoritative discipline of the parents of disabled students is high, and the path of victim experience is high. The path of family support for students with disabilities is low and the path of victim experience is high. The school response of students with

disabilities is poorer, and the higher inferiority and the path of victim experience is higher. At the same time, it also proves that the experience of bullying and victim experience have a positive impact on the victim experience of both disabled and ordinary students. That is, whether it is the experience of victims or the experience of bullying, it will increase the chance of victim experience. Finally, based on the research results, specific suggestions were put forward for the prevention of victim experience of students with disabilities.

Keywords: disabled students, students, victim, victim experience, bullying experience