

提升職前教師校園霸凌辨識能力的訓練介入成效

宋宥賢、陳利銘*

本研究旨在探究不同介入方式對於職前教師校園霸凌辨識能力之影響，包含 1.5 小時霸凌辨識訓練（第一組）、僅有定義（第二組）、定義與特徵要件檢覈表（第三組）三種方式。研究對象為 427 位職前教師，其皆參與前後測情境式霸凌個案辨識問卷施測，以確認訓練介入成效。問卷資料主要經由混合模式二因子變異數分析法分析。結果顯示：經介入後，第一組職前教師之霸凌情境正確辨識得分顯著高於第二組、第三組、及控制組，效果量分別為.88、.82、.91；同時第一組職前教師對霸凌情境之過分警戒類型的錯誤辨識得分顯著低於第二組、第三組、控制組，效果量分別為-.95、-.59、-.90；而第二組、第三組、控制組職前教師於霸凌情境正確辨識得分與過分警戒類型之錯誤辨識得分間則未存有顯著差異。關於霸凌辨識，本研究發現僅提供書面霸凌定義與特徵並無法收立竿見影之效，建議仍需透過霸凌防制專業訓練方可進一步提升其辨識成效。

關鍵詞：介入、校園霸凌、職前教師、霸凌定義、霸凌辨識

宋宥賢：國立中山大學教育研究所博士生、比利時根特大學教育研究學系博士生

* 陳利銘：國立中山大學師資培育中心助理教授

（通訊作者：chenlm@mail.nsysu.edu.tw）

The Effectiveness of Interventions to Improve Preservice Teachers' Bullying Identification

Yu-Hsien Sung & Li-Ming Chen*

This study aimed to investigate whether different types of interventions could enhance preservice teachers' ability to identify bullying incidents. Participants included 427 preservice teachers in Taiwan who were assigned to four groups. The first group received a 1.5-hour training on bullying identification; The second group was given a written definition of bullying and its features. The third group received a written definition with a checklist of three bullying characteristics. The fourth group, the control group, was not given information on bullying. Pretest–posttest designs were employed in this study. The results of the mixed-model two-way ANOVA analysis indicated that the preservice teachers in the first group had significantly higher correct identification scores than those in the second group ($d = .88$), the third group ($d = .82$), and the control group ($d = .91$). Moreover, those in the first group had significantly lower incorrect identification scores than those in the second group ($d = -.95$), the third group ($d = -.59$), and the control group ($d = -.90$). There was no significant difference among the correct and incorrect identification scores of the second group, the third group, and the control group. This study suggests that administrators and policymakers should provide bullying identification training for preservice teachers, rather than merely offer the definition and characteristics of school bullying.

Keywords: *Bullying identification, Definition of school bullying, Interventions, Preservice teachers, School bullying*

Yu-Hsien Sung: Doctoral Student, Institute of Education, National Sun Yat-sen University & Doctoral Student, Department of Educational studies, Ghent University

* Li-Ming Chen: Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Sun Yat-sen University (corresponding author: chenlm@mail.nsysu.edu.tw)

提升職前教師校園霸凌辨識能力的訓練介入成效

宋宥賢、陳利銘

壹、前言

校園霸凌 (school bullying) 為校園人際互動歷程中，強勢一方長期對弱勢一方進行重複的欺凌行為，包含惡意傷害行為、權力失衡與重複發生等三大特徵 (Olweus, 1993)。據 Chen 與 Cheng (2013) 針對臺灣 4347 位國高中學生之校園霸凌現況調查研究顯示，約有 10.9% 學生是霸凌者、10.7% 是受凌者，29.9% 的學生曾目睹過校園霸凌，顯示校園內約有一至二成的學生涉入校園霸凌事件，現況實令人堪憂。由於霸凌對於受凌者之身心發展影響甚鉅 (顏正芳，2010；Hsieh, et al., 2016；Khamis, 2015；Yen, Liu, Ko, Wu, & Cheng, 2014)，如何防制校園霸凌，宜持續進行關注。

學校教師作為校園第一線教育人員，扮演預防及減少校園霸凌行為之要角。研究指出教師與輔導人員若未及時介入處理霸凌事件，更容易加重事件對學生之負面影響 (Bauman, 2008；Bauman, Toomey, & Walker, 2013；Messias, Kindrick, & Castro, 2014)。如何及時處置霸凌事件，實有賴於教師是否能及時覺察霸凌事件之發生。依助人行為五階段理論 (Latané & Darley, 1970) 來說，首先個體得先「注意」(notice the emergency) 事件之發生及有人可能需協助，並「詮釋」此事件為緊急事件 (define it as emergency) 需提供協助，再判斷自身是否具有此「責任」(take responsibility) 需提供協助，進而評估自我是否有「能力協助及如何協助」(decide how to help)，最後決定進行助人「行動」(implement to help)。然需注意的是，於「詮釋」階段 (define it as emergency)，若事件情境曖昧不清，助人者無從判斷是否為緊急事件須及時介入，便可能錯誤解讀而錯失介入時機。就此而論，除了注意到事件的發生外，教師更需具備霸凌事件區辨能力，才可適切辨識霸凌事件並提供後續協助。

然值得注意的是，教師常覺分辨嬉鬧行為與霸凌行為有困難 (邱珍琬、張麗麗，2012)，亦會影響其適時反應與介入 (邱珍琬、張麗麗，2012；Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005)。對此，強化教師霸凌辨識之能力便顯重要。有學者更認為對此能力

之預備與深化，需著眼於職前教師培育階段（Beran, 2006；Boulton, Hardcastle, Down, Fowles, & Simmonds, 2014），職前教師若具備霸凌辨識相關知能，應有助於後續實務教學現場之霸凌事件適切區辨與處置。

雖職前教師普遍認為校園霸凌是嚴重的（Curb, 2014；Craig, Bell, & Leschied, 2011），且認為校園霸凌為重要議題，亟須介入處理（Beran, 2005；Bauman & Del Rio, 2006；Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002），然職前教師之霸凌辨識能力與實務現場教師同樣不甚理想。據學界常依循 Olweus（1993）提出之三大校園霸凌特徵標準，來瞭解職前教師對此三項特徵之辨識狀況，亦會發現其與學者界定之特徵有差異。Bauman 與 Del Rio（2005）的研究探究 82 位美國職前教師，發現 39%職前教師認為霸凌包含意圖傷害之特徵、28%提及權力失衡、而僅 6%表示霸凌包含重複性；另 Benitez、Garcia-Berben 與 Fernandez-Cabezas（2009）的研究指出，199 位西班牙職前教師中，平均 11%職前教師提及霸凌含括意圖傷害之特徵、12.5%提及權力不對等、另僅 3.8%認為霸凌包括重複性。由此可知，多數職前教師亦對霸凌定義與特徵不甚瞭解，尤其霸凌行為的重複性特徵常受忽略，此與正式教師的狀況相似（Carney, 2005；Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001；Mishna, Pepler, & Wiener, 2006）。

職前教師對霸凌事件的判斷，除依霸凌三大特徵外，亦包含對他人身心造成傷害之特徵（Benitez et al., 2009；Raven & Jurkiewicz, 2014）。Smith 等人（2009）的研究便指出教師對此特徵之重視，如行為未讓學生感到痛苦、或學生未表示被傷害，多數教師便會將此判定為同學間的戲弄（teasing）行為，而非霸凌行為。然此狀況卻可能增加教師誤判之風險，若學生懼怕說出真實感受，而未能即時表示痛苦或告知教師處理（Novick & Isaacs, 2010；Oldenburg, Bosman, & Veenstra, 2015），此便可能影響教師對霸凌行為之辨識。

若職前教師忽略或無法有效辨識霸凌行為，而導致對霸凌情境之誤判，除了會影響介入意願外（Smith et al., 2009），更可能日後於實務現場延誤處理時機，而導致學生負面之身心發展（Hazler et al., 2001）。職前教師自身也認為需透過相關訓練協助提升其對相關霸凌行為辨識之能力（Nicolaidis et al., 2002；Yilmaz, 2010），且若有相關訓練協助，職前教師認為會有助於介入霸凌事件處理（Curb, 2014），再者，多數研究同樣指出於職前教育階段接受訓練實屬必要（Beran, 2006；Benitez et al., 2009；Boulton et al., 2014；Craig et al., 2011；Davis, 2015），而其中亦須包含如何辨識霸凌（Craig et al., 2011）。因此，提供職前教師相關的霸凌辨識訓練，並確認其成效，有實務上的必要

性。

現今雖有部分針對現場實務教師與職前教師強化其霸凌處理知能與態度之訓練課程，如 Dedousis-Wallace、Shute、Varlow、Murrihy 與 Kidman（2014）發現，現職教師參與防制霸凌訓練後，確實有助於提升反霸凌知能與態度，如對受凌者的同情、霸凌處理之自我效能、及對霸凌的介入意願等；另 Benitez 等人（2009）的研究也指出霸凌防制訓練可精進職前教師之霸凌處理自我效能。然而，目前較少有研究探討對職前教師的防制霸凌訓練成效，且亦少有訓練內容聚焦於提升霸凌辨識能力之實際成效，故本研究即欲針對此議題進行深究。

此外，目前甚少研究進一步瞭解，提供霸凌定義與特徵是否對於職前教師之霸凌辨識能力有所影響。然從 Vaillancourt 等人（2008）進行之研究，可發現給予標準霸凌定義的學生，其回報受凌狀況，比起未給予霸凌定義之學生還低。Vaillancourt 等人指出因有些學生會對自身疏離、不和諧或衝突等負向人際關係較為敏感，而在未提供標準霸凌定義下，其便將這些曾經或現存之負向人際關係自行判定為受凌狀況，進而影響其受凌回報比率。故提供霸凌定義，似能讓學生依循定義做出判定，減少將非霸凌事件誤認為霸凌事件的假警報情況，進而降低受凌回報比率。由此可知，提供霸凌定義似乎有助於區辨霸凌行為。而本研究除透過提供職前教師霸凌定義，以瞭解此是否確實有助於提升其霸凌辨識能力外，亦期進一步探究提供霸凌定義與三大辨識要件，是否更有助職前教師精進霸凌辨識能力。

綜此，本研究目的即試圖瞭解不同介入方式：提供霸凌辨識訓練、給予霸凌定義、給予霸凌定義及特徵要件檢覈表，對於提升職前教師霸凌辨識能力之影響。本研究結果欲回應下述問題，即接受不同介入方式的職前教師，在霸凌情境正確與錯誤辨識上是否有顯著差異？

貳、文獻探討

一、臺灣校園霸凌之定義、現況與可能影響

國內學者邱珍琬（2002b）曾指出校園霸凌為一種同儕間蓄意傷害對方、兩造間有權力差異、並重複發生之攻擊行為。另 Cheng、Chen、Ho 與 Cheng（2011）針對臺

灣 1558 位中學師生進行的校園霸凌研究指出，臺灣師生認為校園霸凌是於力量失衡之情況下，對身體、心理、財物、權利等造成損害之惡意行為。教育部公布之校園霸凌防制準則（教育部，2012 年 7 月 26 日）中，亦對校園霸凌提出更明確定義，即：「相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之（學生）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（學生）為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人（學生）處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，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」。校園霸凌行為主要具有三大特徵，即重複發生、惡意、力量失衡等（邱珍琬，2002b；Cheng et al., 2011；Olweus, 1993）。

隨著教育部對於反霸凌的重視，國內亦有研究開始聚焦霸凌相關面向如校園霸凌盛行率、霸凌類型及影響等進行探究。於校園霸凌盛行率，Chen 與 Cheng（2013）針對臺灣 3554 位中學生進行研究調查，結果發現，於提供霸凌定義下，自陳為霸凌者、受凌者、旁觀者、雙重角色者（兼為霸／受凌者）之盛行率分別是 10.9%、10.7%、29.9%及 5.5%；另陳利銘、王佳琪與馮綉文（2015）針對臺灣 13 個縣市、22 所國小之 1816 位高年級學生進行調查，結果發現自陳為霸凌者、受凌者、旁觀者、雙重角色者之盛行率分別為 13.7%、14.5%、37.2%、5.4%。吳文琪、陸玗玲與李蘭（2013）針對臺灣 20 間國中之 3441 位學生進行霸凌盛行率調查，結果指出有 8.71%為霸凌者、7.01%為受凌者，2.91%為雙重角色。綜上數據，可發現臺灣中小學校約近一至兩成之學生涉入校園霸凌事件。

至於校園霸凌類型，現今主要分為直接霸凌或間接霸凌。直接霸凌常見的為肢體、言語霸凌等；間接霸凌則可包含關係、網路霸凌等（邱珍琬、張麗麗，2012）。以中學生霸凌類型而言，Cheng、Chen、Liu 與 Chen（2011）針對 860 位學生進行研究調查，結果發現中學生最常見的霸凌類型是罵髒話、嘲笑、取綽號等言語霸凌、以及肢體霸凌；此外，Mok、Wang、Cheng、Leung 與 Chen（2014）亦針對 11876 位臺灣、香港與澳門三地之中學生進行霸凌類別調查，結果指出各類霸凌類別中，以言語霸凌最為常見，最少見的則是網路霸凌。另就小學生霸凌類型而言，相關研究指出，小學生最常見之霸凌類型為罵難聽的話、惡意嘲笑等言語霸凌，其次為拳打腳踢、推撞絆倒等肢體霸凌、及同儕排擠、破壞友情等關係霸凌，最少見的霸凌類型則是網路霸凌（陳利銘等，2015）；再者，邱珍琬（2002a）針對高屏縣市 405 位 3 至 6 年級學生進行研究，發現最常見的欺凌行為為說髒話、挑釁、調侃、說別人壞話、肢體威脅、

故意推擠等。綜上可知，臺灣中小學生常見的霸凌類型仍以言語及肢體霸凌為主，而網路霸凌則相對較少。

於校園霸凌之影響，相關國內研究業已證實其所帶來之負向影響甚鉅。例如受凌學生相較於一般學生，多會顯現焦慮、憂鬱、過於敏感人際互動、人際疏離（Hsieh et al., 2016）、低自尊、藥物濫用或自殺意圖與行動等負向身心症狀（顏正芳，2010）。綜此，實需對於校園霸凌之預防與介入持續關注。

二、職前培育階段之霸凌防制訓練內容與相關效益

國內近年來有關校園霸凌防制之相關研究日益增加，如杜淑芬（2015）針對 11 位國小導師成功處理兒童欺凌行為之輔導策略進行調查，結果發現，具生態系統觀之協助策略如個別輔導、班級經營與系統合作等，較能有效協助兒童改善欺凌行為；另如馮嘉玉、晏涵文（2013）針對 128 位新北市國中學生設計一霸凌與同儕性騷擾防治之介入方法並探究其之成效，結果發現參與學生對於霸凌相關概念知識、自我處理與助人之效能等皆有助益。然值得關注的是，國內現今仍缺乏相關研究針對職前教師提供校園霸凌專業實務訓練，並探究其成效。

國外雖有少數研究針對職前教師校園霸凌專業實務訓練進行探究，然主要是於職前教師培育階段之課程中，融入工作坊課程或閱讀青少年霸凌故事文本等形式，藉以提供職前教師瞭解校園霸凌概念、霸凌事件促發原因、霸凌事件中不同參與者之特性、霸凌事件對相關參與者造成之影響、因應策略之運用等，並探究此專業訓練對於提升職前教師霸凌防制知能之成效（Benitez et al., 2009；Inhat & Smith, 2013；Pytash, 2013）。由此可知，現今仍缺乏針對職前教師提供聚焦於校園霸凌辨識之專業實務訓練，並進行其成效探討的相關研究。

目前研究顯示對職前教師提供的專業訓練，實有助於提升其反霸凌相關知能。如有研究係以霸凌防制實務課程方式進行，Benitez 等人（2009）提供為期 2 週、每週 60 分鐘的霸凌防制課程予 106 位加拿大中小學學程之職前教師，結果發現確實有助於提升對於霸／受凌者特性的瞭解及因應霸凌事件之自我效能；另 Inhat 與 Smith（2013）的研究，則提供為時 120 分鐘包含霸凌的影響、參與者特性及霸凌處置之課程予 27 位加拿大職前教師，並於課程中進行互動討論與相互經驗分享，結果發現相較於未參與此課程之教師，有參與此課程之教師則較顯著偏向選擇專家學者推薦協助霸／受凌者之策略。另有研究以閱讀文本方式進行，Pytash（2013）針對 22 位職前教師，於職

前培育課程中提供霸凌主題之青少年閱讀文本，並透過其自主閱讀與線上分享討論，結果發現，職前教師普遍認為透過文本閱讀與線上討論，有助於其反霸凌知能與態度提升，如指出閱讀文本中他人對於霸凌因應不適切之處、省思教師於霸凌事件中之角色功能與重要性、增加對受凌者的同情、試想未來可能之因應策略等，另也有助於職前教師對霸凌形式與類型有更深之理解。綜此，可瞭解提供防制霸凌相關訓練予職前教師，係有助於精進其校園霸凌防制知能與態度，並提升霸凌因應之自我效能。因此，本研究預期霸凌辨識訓練應可提升職前教師對校園霸凌行為之正確辨識能力，並降低其錯誤辨識狀況。

三、提供霸凌定義與特徵要件之效益

現今學界判定校園霸凌，多數採用 Olweus（1993）提出的霸凌三大特徵。而 Migliaccio（2015）認為若能讓教師於工作場域中依循學界對霸凌之定義與特徵，便能避免教師藉由自身對霸凌的刻板印象進行霸凌判定，而造成誤判。所以提供霸凌定義與特徵可讓教師有所遵循，對於其進行霸凌事件之辨識甚為重要。然現今國內外甚少研究進一步瞭解究竟提供霸凌定義與特徵是否對於職前教師之霸凌辨識能力有所影響。

目前僅知一些研究結果，如從霸凌定義之給予以判斷此對霸／受凌盛行率之影響，可間接瞭解提供霸凌定義之效果。Chen 與 Cheng（2013）針對臺灣共 4347 位高中職學生進行的霸凌盛行率之調查研究，發現給予霸凌定義及未給予霸凌定義，在盛行率上未存有顯著差異，他們認為可能因為臺灣中學生對霸凌的看法與學者的定義相近。由此可推論，給予霸凌定義與否，對中學生辨識自我霸／受凌情況的差異不大。然而，Vaillancourt 等人（2008）針對加拿大 1,767 位中小學生進行的霸凌辨識研究，卻發現給予霸凌定義的學生，其回報受凌狀況，比起未給予霸凌定義之學生還低；且給予霸凌定義的男學生，其回報有霸凌他人之比率，比起未給予霸凌定義之男學生還高。他們認為可能因提供了霸凌定義，讓學生能夠依定義做出較準確的判定。由此而論，瞭解霸凌定義似可協助受試者提升對霸凌的辨識能力。然由上述研究可知，提供霸凌定義對自陳霸／受凌的影響並不一致，本研究依 Chen 與 Cheng 的研究結果進行推論，假定單純提供霸凌定義給職前教師，對提升其校園霸凌辨識能力的影響不大。

此外，有研究指出提供霸凌三大特徵之可能效益，Menesini、Fonzi 與 Smith（2002）針對 60 位義大利中小學教師，進行霸凌定義探討之研究，結果發現若提供學術界定

之霸凌特徵給教師，包括惡意傷害行為、權力失衡、重複發生等，教師確實能運用此特徵來區辨霸凌行為。由此可知，提供霸凌三大特徵，似有助於受試者提升霸凌區辨之能力。因此，本研究預期給予霸凌定義及霸凌三大特徵檢覈表，應有助於提升職前教師對校園霸凌的正確辨識能力，並改善其對校園霸凌之錯誤辨識情形。

參、研究方法

一、研究參與者

研究參與者共分作四組：願意參與霸凌個案辨識職前訓練並填寫問卷之職前教師（以下稱為 X 組）；填答附霸凌定義問卷之職前教師（Y 組）；填答附霸凌定義問卷及霸凌特徵檢覈表的職前教師（Z 組）；控制組是填答未附霸凌定義問卷之職前教師（C 組）。參與本研究之職前教師主要來自臺灣北部、中部、南部、東部共 9 所公私立大專院校的師資培育中心師資生，正式問卷總計發放 692 份、回收 546 份，問卷回收率為 79%。X 組、Y 組、Z 組、C 組的有效問卷數分別有 105、106、101、115 份，合計 427 份。其中，男性為 100 位（佔 23.4%）、女性為 325 位（佔 76.1%）、2 位未填性別；師資培育階段為小學學程為 186 位（佔 43.6%）、中學學程為 225 位（佔 52.7%）、16 位未填任教階段；現今教育階段為大學生共 272 位（佔 63.7%）、148 位為碩士生（佔 34.7%）、3 位為博士生（佔 0.7%）、4 位未填教育階段。研究參與者的平均年齡為 24.5 歲（範圍為 18 歲至 52 歲； $SD = 6.4$ ）。各組研究對象背景資料詳見表 1：

表 1 研究對象背景資料

研究對象組別	研究對象分布	問卷發送數	同意參與數	有效問卷數	性別	師資培育階段	教育階段
X 組	1 所臺灣南部公立大學 1 所臺灣南部私立大學	106 份	106 份 (100%)	105 份	男 27 位 女 76 位 2 位未填	小學 67 位 中學 25 位 13 位未填	大學 60 位 碩士 42 位 博士 1 位 2 位未填
Y 組		195 份	140 份 (71.8%)	106 份	男 24 位 女 82 位	小學 34 位 中學 71 位 1 位未填	大學 73 位 碩士 32 位 博士 1 位
Z 組	3 所臺灣北部私立大學 1 所臺灣中部私立大學 1 所臺灣南部公立大學 1 所臺灣南部私立大學 1 所臺灣東部公立大學	195 份	138 份 (70.8%)	101 份	男 19 位 女 82 位	小學 54 位 中學 46 位 1 位未填	大學 61 位 碩士 39 位 1 位未填
C 組		196 份	162 份 (82.7%)	115 份	男 30 位 女 85 位	小學 31 位 中學 83 位 1 位未填	大學 78 位 碩士 35 位 博士 1 位 1 位未填

二、研究工具

本研究採研究者自編之情境式霸凌個案辨識問卷 (recognition of bullying incidents questionnaire [RBIQ]) 為研究工具。此問卷主要為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。霸凌情境與一般衝突情境行為來源則係參酌及修改教育部 (2011) 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。此問卷共有 24 題，包括前測 12 題 (含 6 題霸凌題、6 題一般衝突題)，用於確認研究參與者之校園霸凌辨識能力基準線；以及後測 12 題 (含 6 題霸凌題、6 題一般衝突題)。前後測之成績比較，主要為瞭解不同組別之研究參與者於接受各項介入措施後的成績表現是否會優於介入前之成績表現，用以確認介入措施之成效。另於題目內容上，各霸凌情境題皆係完整包含霸凌三大特徵，而各一般衝突情境題則是未包含或僅包含一至二項霸凌特徵。

本問卷採兩點式計分，並依據研究參與者對於各情境題之回答情形進行計算：

（一）正確辨識情形（如表 2 之 A 與 D）：

研究參與者在閱讀完題目情境後，須判斷此情境是否為霸凌情境，並於「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於前測及後測的得分，前測與後測最高皆為 12 分，最低皆為 0 分。計分範例如下：如前測題 1「B 生屢次欺負瘦弱的 A 生，如將 A 生關在廁所，或在上、下課經過 A 生時用腳踢他，造成 A 生身心受創」此題答案為「確是霸凌」，若參與者判斷此題為「確是霸凌」並於勾選此選項，則得 1 分。正確辨識的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；正確辨識的得分愈低則代表研究參與者愈無法有效區辨出霸凌情境與一般衝突情境，表示研究參與者的霸凌辨識能力較低。

（二）錯誤辨識情形（如表 2 之 B 與 C）：

此部分包含二類型，一為將霸凌情境錯誤辨識為一般衝突情境（疏忽；如表 2 之 C）；另一類為將一般衝突情境錯誤辨識為霸凌情境（過分警戒；如表 2 之 B）。若研究參與者在閱讀完題目情境後卻判斷錯誤，並勾選錯誤之選項，該題則得 1 分，反之則得 0 分。後將分數加總可得其在疏忽類型及過分警戒類型上之總分。計分範例如下：如後測題 9「A 生與 B 生兩人因稍早的肢體碰撞產生不悅，放學後 A 生將 B 生帶入廁所，並產生肢體衝突，期間有 C 生與 D 生圍觀」此例題答案為「不是霸凌（如偏差行為）」，若參與者判斷此題為「確是霸凌」並於勾選此選項，則於過分警戒類型上得 1 分。若疏忽類型得分愈高，代表研究參與者無法正確區辨出霸凌情境與一般衝突情境，並容易疏忽霸凌行為。若研究參與者在過分警戒類型得分愈高，則表示其無法正確區分霸凌情境與一般衝突情境，易將一般衝突情境誤判為霸凌情境。

表 2 問卷回答情形一覽表

正確與實際回答情形		RBIQ 情境題之正確答案	
		確實為霸凌情境	確實為一般衝突情境
研究參與者 之判斷	判斷為霸凌情境	正確辨識（A）	錯誤辨識（B；過分警戒）
	判斷為一般衝突情境	錯誤辨識（C；疏忽）	正確辨識（D）

於問卷內容效度檢覈上，本問卷邀請三位學術與實務專家（一位為校園霸凌與測驗研究專長之學術專家；二位為具校園霸凌知識與介入經驗之教學實務現場教師），針對問卷情境內容進行討論與檢覈，除確認問卷情境內容表達是否清晰明確、是否依據雙向細目表進行編製、是否可清楚區辨出霸凌情境與一般衝突情境外，亦針對題目排序適切性與區辨難易程度進行討論。

於問卷信效度檢覈上，本問卷先前曾於預試（pilot study）時，針對臺灣北部、中部、南部共 18 所國高中小之 601 位教師，運用多向度二分題 Rasch 模式（multidimensional dichotomous Rasch model）及 ConQuest 2.0 軟體進行信效度分析。此係因 Rasch 測驗具有客觀等距之特性，能將樣本的潛在特質及試題的題目難度在同一個量尺上進行比較；另 Rasch 測驗能為試題提供題目品質檢覈指標；再者，Rasch 測驗適合針對二分題進行分析（Bond & Fox, 2007）。Rasch 分析結果顯示，所有試題的 infit MNSQ 皆符合 Wright 與 Linacre（1994）提出之 MNSQ 值應介於.6~1.4 間的標準。另此問卷之試題的試題分離信度（item separation reliability）為.99，顯示試題的難度 logit 值能在此樣本下被有效區分（Linacre, 2006）。故綜上可知，此量表具有可接受之信效度證據（Chen, Sung, & Cheng, 2017）。

於本研究，研究者運用多向度二分題 Rasch 模式進行問卷信效度分析。Rasch 分析結果指出，所有試題的 infit MNSQ 介於.92~1.12 之間，outfit MNSQ 介於.66~1.25 之間；問卷試題的試題分離信度（item separation reliability）為.99；另兩個向度之間的相關為.47，此表職前教師對霸凌情境的辨識得分與對一般衝突情境的辨識得分間，具有中度相關。綜此 Rasch 分析結果顯示，此問卷確實具有可接受之信效度證據。

此外，為有效測量職前教師霸凌辨識能力，問卷前後測之試題難度應需盡量一致。對此，經研究者將 Rasch 分析出前測與後測各試題難度 logit 值進行獨立樣本 t 檢定，結果顯示前後測的試題難度間並無統計上的差異情況（ $t = .17, p = .87$ ）。

三、研究程序

本研究主要為瞭解不同介入措施對於提升職前教師校園霸凌辨識能力之影響，故將職前教師分作三個介入組：提供霸凌辨識訓練（X 組）、提供霸凌定義（Y 組）、提供霸凌定義與特徵要件檢覈表（Z 組），及控制組（C 組）。本研究設計如下表 3：

表 3 研究設計

組別	前測	介入方法	後測
X組	√	提供1.5小時霸凌辨識訓練	√
Y組	√	提供霸凌定義	√
Z組	√	提供霸凌定義與特徵要件檢覈表	√
C組	√	無	√

本研究程序已由國立成功大學人類研究倫理審查委員會審核通過。研究者於臺灣南部兩間大專院校的師資培育中心，各舉辦一場校園霸凌辨識訓練，其中參與此訓練之課堂學生即為 X 組成員。每場訓練共 90 分鐘，訓練開始前 5 分鐘，研究者先發下研究說明及知情同意書，並告知本研究之目的與內涵、及研究相關權益，如研究效益、研究資料保密匿名處理方式、後續資料用途、不強迫參加及隨時可退出研究等。待研究說明結束後，研究者會確認職前教師參與本研究之意願。針對同意參與者，研究者會發下 RBIQ 問卷 X 版，進行 RBIQ 問卷 X 版之 12 題前測，填答時間約 10 分鐘。待填答完畢後，進行正式的霸凌辨識訓練。以下為此教學訓練之內容與程序：研究者先透過霸凌相關案例新聞、影片引起參與者動機並揭示此次教學訓練的主題、內涵與流程，後則藉由相關霸凌實徵研究結果之整理（如 Campbell, Slee, Spears, Butler, & Kift, 2013；Jutengren, Kerr, & Stattin, 2011；Lam & Li, 2013），向參與者介紹校園霸凌對於青少年之身心負向影響（10 分鐘）；接續，向參與者呈現霸凌之行為類型（含肢體、言語、關係、網路霸凌）、定義及特徵（含惡意傷害行為、權力失衡、重複性）等，並協助其瞭解霸凌行為、偏差行為、暴力行為的差異（15 分鐘）；接著，

進行疑似霸凌情境的實務案例辨識訓練（35 分鐘），共有 12 個情境題，採逐題呈現及判斷訓練的方式，先呈現情境題的文字描述（各題約 100~200 字）並搭配研究者的口語描述，請他們先行預判這是否為校園霸凌事件，接著公布該案件是否符應校園霸凌三大特徵要件及是否屬於校園霸凌行為的答案，針對參與者之區辨結果及其容易誤判處進行解說、討論，以協助其增強霸凌辨識知能並釐清自身在辨識上之相關迷思；最後，研究者則集結相關霸凌防制實徵研究結果（如 Barbero, Hernández, Esteban, & García, 2012；Ttofi & Farrington, 2011；Vreeman & Carroll, 2007），向參與者介紹具成效之霸凌防制策略如支持團體法（support group method）、同儕輔導與支持、系統性

介入等（10 分鐘）。於正式教學結束後，再請參與者進行 X 版問卷後測，填答時間亦約 10 分鐘。後由研究者統一回收問卷。

另針對其他三個組別：提供霸凌定義組（Y 組）、提供霸凌定義與特徵要件檢覈表組（Z 組）及控制組（C 組），研究者則先行透過電話或電子郵件聯繫各大專院校師資培育中心之教師，告知其研究相關目的、內涵與權益等，徵取其同意協助本研究問卷施測。結果共有 7 位來自 7 所公私立大專院校師培中心教師同意參與，並於其教授之師資培育課程中進行問卷施測。後續，研究者寄送 RBIQ 問卷、研究說明與知情同意書予各教師，而每班問卷均會隨機包含 Y 版、Z 版及 C 版問卷，由各教師指派教學助理協助施測。於問卷施測前，研究者皆透過電話聯繫各協助施測之教學助理，並進行為時約 30 分鐘至 45 分鐘之標準施測訓練。訓練內容主要包括研究相關目的內涵、以及受試者權益，另亦協助其瞭解標準研究施測與回收程序，並與其討論於施測中可能遇到的相關施測問題以及解決方法。後續研究者亦會將訓練重點予以摘要成書面內容，並透過郵寄及電子郵件傳送予助理，以利其於問卷施測時，必要時可參照此書面內容進行標準施測。於正式問卷施測時，各教學助理均會發下研究說明與知情同意書，並統一告知本研究之目的與內涵，及研究相關權益等。同意填寫 RBIQ 問卷 Y 版之研究參與者，即為 Y 組成員，填寫問卷 Z 版之研究參與者則為 Z 組成員，以此類推。Y、Z、C 組成員均需填寫 12 題前測及 12 題後測，唯 Y 組成員會於完成前測後，提供書面的校園霸凌定義，請 Y 組成員閱讀完畢後再進行後測；Z 組成員則於完成前測後，提供書面的校園霸凌定義，並在後測問卷中各個情境題項旁，提供霸凌三大特徵的檢覈選項，供參與者逐一檢覈並勾選該情境題是否符應霸凌三大特徵，然後再勾選該情境是否屬於霸凌行為；而 C 組成員則是未提供任何定義及介入措施，連續填寫前測與後測共 24 題，以作為對照組。待問卷填答完畢後，則由教學助理統一回收問卷，並寄送回研究者做後續分析。

四、分析方法

為瞭解接受不同介入方式的職前教師，於霸凌情境正確與錯誤辨識（分為過分警戒及疏忽二類型）上之分數是否有差異。首先，本研究先進行正確辨識情形進行分析，本研究運用統計軟體 SPSS 21.0，並採用混合模式二因子變異數分析（mixed-model two way ANOVA）進行分析。受試者間因子為四組不同介入方式（X、Y、Z、C 組），受試者內因子則為時間（前測及後測）。採用混合模式二因子變異數分析的原因，在於

此法有助於確認受試者間因子與受試者內因子是否具有主要效果，以及兩因子間是否具有交互作用。若受試者間因子具有主要效果，代表四個介入組的平均數具有統計上的差異；若受試者內因子具有主要效果，代表前後測的平均數具有統計上的差異。

再者，於進行職前教師之霸凌情境錯誤辨識狀況分析前，為聚焦瞭解何類型（過分警戒或疏忽）之錯誤辨識狀況是職前教師容易出現的，並確認不同介入方式是否能有效針對此類型之錯誤辨識狀況改善。本研究採用相依樣本 *t* 考驗（paired-sample *t* test），先行針對各組職前教師的過分警戒及疏忽二類型之前測狀況進行分析，以瞭解其間是否存有差異，待確認職前教師較常出現哪種類型之錯誤辨識狀況後，再對此類型之錯誤辨識狀況採混合模式二因子變異數分析進行分析，以瞭解職前教師接受不同介入方式後，於該類型之錯誤辨識分數是否有差異。

肆、研究結果

於研究結果分析前，本研究先計算前測與後測之遺漏值比率。經遺漏值分析發現，前測與後測之遺漏值比率分別為.1%和.9%，此係低於 Schafer（1999）及 Bennett（2001）建議資料遺漏值須於 5%以下之規定。故後續可運用此前後測資料進行下述分析。

一、各組前後測正確辨識總分

首先，先計算各組職前教師於前測和後測之平均正確辨識總分。X 組、Y 組、Z 組、C 組於前測之平均正確辨識總分，分別為 9.46、9.06、8.78、8.99；於後測之平均正確辨識總分則分別為 10.66、9.12、9.24、9.08。詳見表 4。

表 4 各組職前教師前測與後測之正確辨識狀況描述統計

組別	N	前測		後測	
		M	SD	M	SD
提供霸凌辨識訓練組（X 組）	105	9.46	1.58	10.66	1.32
提供霸凌定義組（Y 組）	106	9.06	1.48	9.12	1.86
提供霸凌定義與特徵要件檢覈表組（Z 組）	101	8.78	1.27	9.24	2.05
控制組（C 組）	115	8.99	1.42	9.08	1.69
總計	427	9.07	1.46	9.51	1.86

接續，運用混合模式二因子變異數分析以分析接受不同介入方式予職前教師，是否其之霸凌情境正確辨識得分會有差異。然因樣本資料違反變異數同質性檢定，故採 Pillai's Trace 法分析之。結果發現受試者間因子（不同介入方式）存有顯著主要效果， $F(3, 423) = 16.42, p < .001, \eta_p^2 = .10$ ，據 Cohen（1988）對 η_p^2 之標準，此屬中效果量（effect size）。本研究採 Bonferroni 校正法進行事後比較，結果顯示：（一）X 組職前教師（ $M = 10.66$ ），經霸凌辨識訓練後，其霸凌情境辨識表現顯著優於其他三組之表現（Y 組： $M = 9.12, d = .88$ ；Z 組： $M = 9.24, d = .82$ ；C 組： $M = 9.08, d = .91$ ），據 Cohen 對 d 值之標準，X 組與此三組分別之差異皆達高效果量。（二）其他三組職前教師，於後測之霸凌辨識情境表現間未存有顯著差異。此外，於受試者內因子（時間）亦存有顯著主要效果， $multi. F(1, 423) = 24.14, p < .001, \eta_p^2 = .05$ （依 Cohen 之標準，為低效果量）。顯示職前教師在後測的正確辨識得分（ $M = 9.51$ ），顯著高於在前測的得分（ $M = 9.07$ ）。再者，受試者間因子（不同介入方式）與受試者內因子（時間）存有顯著交互效果， $multi. F(3, 423) = 8.28, p < .001, \eta_p^2 = .06$ （據 Cohen 之標準，即中效果量）（詳見表 5 及圖 1）。

針對不同介入組的正確辨識得分提升情形，採 Bonferroni 校正法進行事後比較，可發現 X 組（ $multi. F(1, 423) = 41.61, p < .001$ ）的後測得分（ $M = 10.66$ ）顯著高於前測得分（ $M = 9.46$ ）；Z 組（ $multi. F(1, 423) = 5.80, p < .05$ ）的後測得分（ $M = 9.24$ ）顯著高於前測得分（ $M = 8.78$ ），且 X 組職前教師之正確辨識得分（ $M = 1.20$ ）提升程度係高於 Z 組之職前教師（ $M = 0.45$ ）。然於 Y 組（ $multi. F(1, 423) = .13, p > .05$ ）及 C 組（ $multi. F(1, 423) = .24, p > .05$ ）之職前教師，其前後測正確辨識得分並無顯著差

異。

綜此，本研究結果發現，參與霸凌辨識訓練之職前教師（X 組），其霸凌情境正確辨識得分係顯著高於接受其他介入方式與未接受任何介入方法之職前教師的正確辨識得分（Y 組、Z 組、C 組）；而且，Y 組、Z 組、C 組於霸凌情境正確辨識得分間則未存有顯著差異。另，提供霸凌辨識訓練（X 組）、及霸凌定義與特徵要件檢覈表（Z 組）予職前教師，有助於提升其正確霸凌辨識能力，而僅提供霸凌定義（Y 組）則無法顯著提升職前教師之正確霸凌辨識能力。

表 5 Mixed-model ANOVA 事後比較分析之各組前後測正確辨識狀況邊緣平均數與標準誤差

組別		<i>M</i>	<i>SE</i>	95%信賴區間	
				下界	上界
提供霸凌辨識訓練組（X 組）	前測	9.46	.14	9.18	9.74
	後測	10.66	.17	10.33	11.00
提供霸凌定義組（Y 組）	前測	9.06	.14	8.78	9.33
	後測	9.12	.17	8.79	9.46
提供霸凌定義及特徵要件檢覈表組 （Z 組）	前測	8.78	.14	8.50	9.06
	後測	9.24	.17	8.90	9.58
控制組（C 組）	前測	8.99	.13	8.73	9.26
	後測	9.08	.16	8.76	9.40

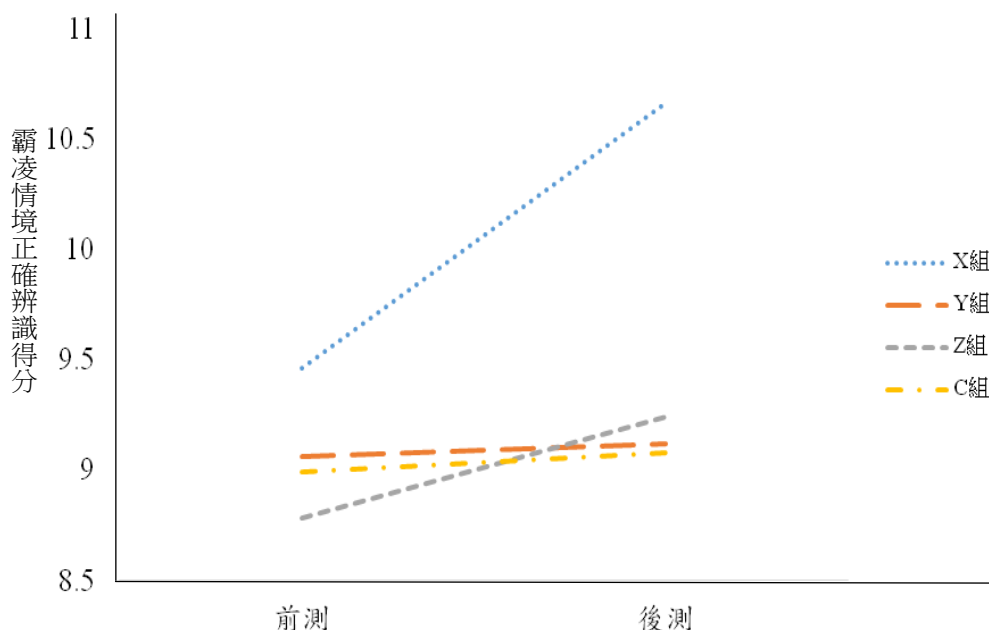


圖 1 不同介入方法組別之前後測霸凌情境正確辨識得分比較

註：X 組、Y 組、Z 組、C 組分別為提供霸凌訓練組、提供霸凌定義組、提供霸凌定義與特徵要件檢覈表組、控制組。正確辨識得分為受試者於 RBIQ 問卷上正確區分霸凌與一般衝突情境後獲得之分數，分數愈高代表受試者愈能正確區辨霸凌與一般衝突情境。

二、各組前測之錯誤辨識類型得分比較

首先，先計算各組職前教師於前測之過分警戒及疏忽此二錯誤辨識類型的平均得分。X 組、Y 組、Z 組、C 組於前測之過分警戒平均得分，分別為 1.94、2.14、2.39、2.16；其各組於前測之疏忽平均得分，依序為：.60、.77、.82、.84。詳見表 6。

再者，運用相依樣本 t 考驗分析各組職前教師於前測二類型之錯誤辨識得分是否有差異。結果發現各組前測之過分警戒平均得分係顯著高於各組前測之疏忽平均得分（X 組： $t = 6.87, p < .001$ ；Y 組： $t = 6.92, p < .001$ ；Z 組： $t = 8.62, p < .001$ ；C 組： $t = 7.82, p < .001$ ）（詳見表 7）。

綜上而論，各組職前教師於前測之過分警戒狀況係顯著較疏忽狀況嚴重，故後續將針對職前教師之過分警戒狀況進行進一步分析，以瞭解接受不同介入方法後，其之過分警戒狀況是否有顯著改善。

表 6 各組職前教師前測過分警戒與前測疏忽之霸凌情境錯誤辨識狀況描述統計

組別	N	過分警戒		疏忽	
		M	SD	M	SD
提供霸凌辨識訓練組（X 組）	105	1.94	1.59	.60	.85
提供霸凌定義組（Y 組）	106	2.14	1.45	.77	1.02
提供霸凌定義與特徵要件檢覈表組（Z 組）	101	2.39	1.31	.82	.86
控制組（C 組）	115	2.16	1.41	.84	.80
總計	427	2.16	1.45	.76	.89

表 7 各組職前教師前測過分警戒與前測疏忽之霸凌情境錯誤辨識狀況相依樣本 *t* 考驗

組別					95%信賴區間	
		M	SE	t	下界	上界
提供霸凌辨識訓練組（X 組）	過分警戒－疏忽	1.35	.20	6.87***	1.73	6.86
提供霸凌定義組（Y 組）	過分警戒－疏忽	1.37	.20	6.92***	1.76	6.92
提供霸凌定義及特徵要件檢覈表組（Z 組）	過分警戒－疏忽	1.56	.18	8.62***	1.92	8.62
控制組（C 組）	過分警戒－疏忽	1.32	.17	7.82***	1.65	7.87

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

三、各組前後測過分警戒類型之錯誤辨識總分

先計算各組職前教師於前測和後測將一般衝突情境錯誤判斷為霸凌情境（過分警戒）之平均得分。X 組、Y 組、Z 組、C 組於前測之平均得分，分別為 1.94、2.14、2.39、2.16；其各組於後測之平均得分為 .88、2.30；1.76、2.22。詳見表 8。

表 8 各組職前教師前測與後測之過分警戒類型描述統計

組別	N	前測		後測	
		M	SD	M	SD
提供霸凌辨識訓練組（X 組）	105	1.94	1.59	.88	1.00
提供霸凌定義組（Y 組）	106	2.14	1.45	2.30	1.72
提供霸凌定義與特徵要件檢覈表組（Z 組）	101	2.39	1.31	1.76	1.47
控制組（C 組）	115	2.16	1.41	2.22	1.66
總計	427	2.15	1.45	1.80	1.59

再者，運用混合模式二因子變異數分析，以分析接受不同介入方式之職前教師，是否其過分警戒得分會有差異。因本樣本資料違反變異數同質性檢定，故採 Pillai's Trace 法分析。結果發現受試者間因子（不同介入方式）存有顯著主要效果， $F(3, 423) = 9.64$ ， $p < .001$ ， $\eta_p^2 = .06$ ，據 Cohen（1988）對 η_p^2 之標準，此屬中效果量。後透過 Bonferroni 校正法進行事後比較，得知：（一）X 組職前教師（ $M = .88$ ），經霸凌辨識訓練後，其過分警戒表現顯著低於其他三組之表現（Y 組： $M = 2.30$ ， $d = -.95$ ；Z 組： $M = 1.76$ ， $d = -.59$ ；C 組： $M = 2.22$ ， $d = -.90$ ），X 組與此三組分別之差異，據 Cohen 對 d 值之標準，分屬高、中、高效果量。（二）其他組職前教師，於後測之過分警戒表現間則未存有顯著差異。另於受試者內因子（時間）同樣存有顯著主要效果， $multi. F(1, 423) = 25.17$ ， $p < .001$ ， $\eta_p^2 = .06$ （依 Cohen 之標準，屬中效果量）。此表示職前教師於後測之過分警戒得分（ $M = 1.80$ ），顯著低於其在前測之得分（ $M = 2.15$ ）。此外，受試者間因子（不同介入方式）與受試者內因子（時間）存有顯著交互效果， $multi. F(3, 423) = 15.78$ ， $p < .001$ ， $\eta_p^2 = .10$ （據 Cohen 之標準，為中效果量）（詳見表 9 及圖

2)。

對於不同介入組之過分警戒平均得分改善狀況，透過 Bonferroni 校正法進行事後比較，發現 X 組 ($multi. F(1,423) = 51.82, p < .001$) 之後測得分 ($M = .88$) 顯著低於前測得分 ($M = 1.94$)；Z 組 ($multi. F(1,423) = 17.19, p < .001$) 的後測得分 ($M = 1.76$) 亦顯著低於前測得分 ($M = 2.39$)，且於兩組職前教師在過分警戒得分改善程度上，X 組職前教師之表現 ($M = 1.07$) 是優於 Z 組職前教師 ($M = .62$)。然於 Y 組 ($multi. F(1,423) = 1.19, p > .05$) 及 C 組 ($multi. F(1,423) = .19, p > .05$) 之職前教師，其前後測之過分警戒得分並無顯著差異。

綜上而論，本研究發現參與霸凌辨識訓練之職前教師 (X 組)，其將一般衝突情境錯誤辨識為霸凌情境 (過分警戒) 之得分，顯著低於其他介入方式與未接受任何介入方法之職前教師的過分警戒得分 (Y 組、Z 組、C 組)；而 Y 組、Z 組、C 組職前教師於過分警戒得分間則未存在顯著差異。此外，提供霸凌辨識訓練 (X 組)、及霸凌定義與特徵要件檢覈表 (Z 組) 予職前教師，係有助於其改善對霸凌情境過分警戒之錯誤辨識狀況，然僅提供霸凌定義 (Y 組) 則無法顯著協助職前教師改善之。

表 9 混合模式二因子變異數分析事後比較之各組前後測過分警戒類型的邊緣平均數與標準誤差

組別		<i>M</i>	<i>SE</i>	95%信賴區間	
				下界	上界
提供霸凌辨識訓練組 (X 組)	前測	1.94	.14	1.66	2.22
	後測	.88	.15	.59	1.16
提供霸凌定義組 (Y 組)	前測	2.14	.14	1.87	2.42
	後測	2.30	.15	2.02	2.59
提供霸凌定義及特徵要件檢覈表組 (Z 組)	前測	2.39	.14	2.10	2.67
	後測	1.76	.15	1.47	2.06
控制組 (C 組)	前測	2.16	.13	1.89	2.42
	後測	2.22	.14	1.94	2.49

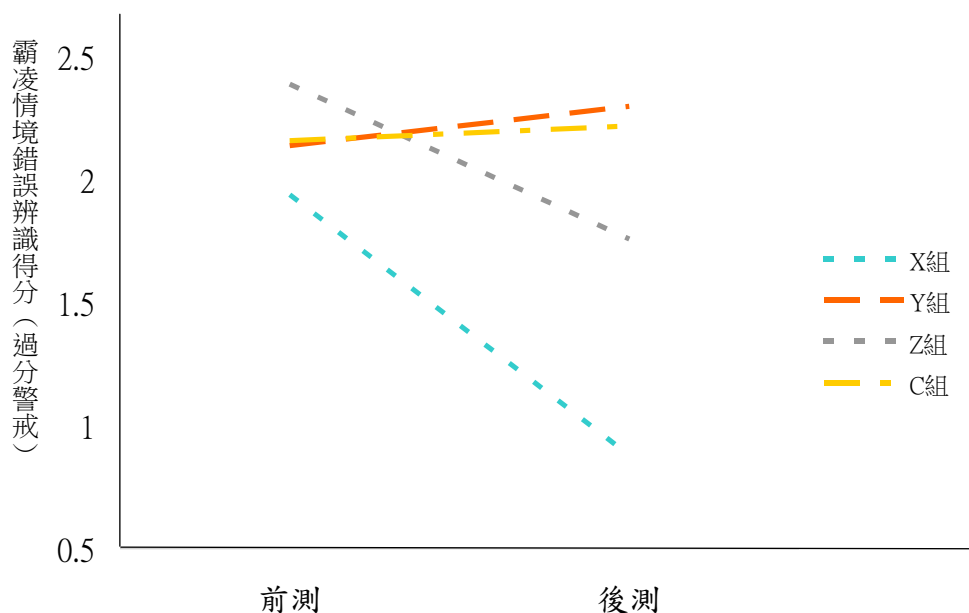


圖 2 不同介入方法組別之前後測過分警戒得分比較

註：X 組、Y 組、Z 組、C 組分別為提供霸凌訓練組、提供霸凌定義組、提供霸凌定義與特徵要件檢覈表組、控制組。錯誤辨識得分為受試者於 RBIQ 問卷上將一般衝突情境錯誤辨識為霸凌情境後獲得之分數，分數愈高代表受試者愈容易將一般衝突情境誤認為霸凌情境。

伍、討論與建議

本研究目的主要為瞭解接受不同介入方法（霸凌辨識訓練、提供霸凌定義、提供霸凌定義及特徵要件檢覈表）之職前教師，於霸凌情境辨識能力上是否有差異。結果顯示，接受霸凌辨識訓練的職前教師，對霸凌情境之正確辨識得分顯著優於其他組別，另其將一般衝突情境錯誤辨識為霸凌情境（過分警戒）之情形亦顯著低於其他組

別。可能係因霸凌辨識訓練為為時 1.5 小時之完整訓練，其間會透過實例講解及互動討論，以協助職前教師瞭解如何運用霸凌辨識要件區辨霸凌行為，並澄清對霸凌辨識之相關迷思；另因課程安排規劃，職前教師於接受訓練期間亦能針對一般衝突情境及霸凌情境進行辨識練習。綜此這類似個案教學（case methods）之方式，可更貼近學習者之學習脈絡，並可讓其能身歷其境觀察、瞭解案例（Cannings & Talley, 2002），以增進專業知能（Rickard, McAvinia, & Quirke-Bolt, 2009），如此便使得這霸凌辨識訓練帶來之成效較其他介入方式更為顯著。而本研究結果呼應提供相關霸凌防制訓練可精進職前教師之校園霸凌防制知識與態度（Benitez et al., 2009；Inhat & Smith, 2013；Pytash, 2013）。然而，前述研究未針對職前教師的霸凌辨識能力進行探討，本研究成果則進一步證實了參與霸凌防制訓練，有助於提升職前教師對霸凌情境的正確辨識能力，並改善其過分警戒之錯誤辨識狀況。

其次，本研究結果發現，接受霸凌定義之職前教師、接受霸凌定義與特徵要件檢覈表之職前教師、以及未接受任何介入方法之職前教師，這三者間對霸凌情境正確辨識的得分無顯著差異；另這三者間將一般衝突誤判為霸凌行為（過分警戒）之錯誤辨識得分，亦無顯著差異。先就提供霸凌定義而言，先前研究顯示提供霸凌定義與否，對中學生的自陳霸凌盛行率並無影響（Chen & Cheng, 2013），本研究則進一步發現提供定義予職前教師，並無法對霸凌辨識產生助益。就此而言，僅提供書面定義，對辨識霸凌情境的影響並不大。再就提供霸凌定義與特徵要件檢覈表而言，先前研究顯示教師確實可運用研究者所界定的霸凌特徵來區辨霸凌行為（Menesini et al., 2002），然本研究結果卻與上述研究結果不一致，縱使提供了霸凌定義與三大特徵檢覈表，職前教師在後測上不論對霸凌之正確辨識或錯誤辨識得分仍與控制組得分沒有差異。究其原因，可能因為職前教師仍以自身經驗或個人內隱觀點（implicit perspectives）來進行判定，如其較會以傷害行為的嚴重度（Benitez et al., 2009；Raven & Jurkiewicz, 2014）或受凌者是否需為其行為負責（Mishna, 2004；Mishna et al., 2005）、甚至受凌者與霸凌者是否具「類朋友」關係（邱珍琬、張麗麗，2012）等來判斷事件是否屬為霸凌事件，綜此皆可能影響職前教師並非採納問卷上由專家提供的定義與特徵等外顯觀點（explicit perspectives）來進行判斷。此結果再次顯示，僅提供書面資訊，如霸凌定義及三大特徵，對職前教師的霸凌情境辨識情況的影響並不大。

由於職前教師對霸凌的辨識狀況普遍仍待精進（Bauman & Del Rio, 2005；Benitez et al., 2009），若欲僅靠提供霸凌定義、或提供霸凌定義與特徵檢覈表予職前教師，對

於其霸凌辨識能力提升並降低其誤判之效益仍有限。申言之，現今教育部強調需針對師生提供霸凌定義與特徵之文字宣導，藉以提升其對霸凌行為之瞭解，如此方法可能效用亦不大。本文並非反對霸凌定義的宣導，而是僅提供書面的霸凌定義與特徵並無法收立竿見影之效，對霸凌情境的辨識仍需透過霸凌防制專業訓練，方可進一步提升其成效。

推廣霸凌辨識訓練予職前教師實有其必要性，透過學界霸凌定義與特徵之提供、並針對容易誤判之狀況提供實例講解及互動討論，可能有助於改善職前教師易忽略部分霸凌特徵要件之狀況（Bauman & Del Rio, 2005；Benitez et al., 2009）、或避免其依自行認定之其他霸凌特徵要件判定卻導致誤判之情形（Smith et al., 2009），如此將有助於職前教師提升霸凌辨識能力，並改善過分警戒之錯誤辨識狀況，同時也可為未來進入實務現場作能力上之預備。且據助人行為五階段理論（Latané & Darley, 1970），於「詮釋」階段，若能強化職前教師的霸凌辨識能力，即意味其具備對霸凌行為與一般行為之辨別能力，如此則可降低因辨別能力不足而對曖昧不清的情境無法適時辨識，而導致後續介入受干擾之困境，進而使職前教師能適時針對情境作介入評估，並利後續介入。

本研究之實施仍存部分限制：首先，本研究對校園霸凌情境的判斷，乃立基於校園霸凌三大特徵，因此，研究結果僅能推論至採用相同霸凌定義與特徵的情境。由於部分職前教師在情境題中並未勾選三大特徵，但仍勾選為霸凌情境，顯見這些職前教師對校園霸凌的定義與學界的定義並不相同，建議未來研究可探討職前教師或一般教師對校園霸凌的界定，以釐清學者定義與教師實際定義間的落差。其次，本研究係透過量表調查方式，瞭解職前教師在接受相關介入後，其對霸凌之正確辨識能力提升與錯誤辨識改善之狀況，然實際對於這些介入方式能否帶來成效之原因探究仍有限。因此，建議未來研究可透過質性訪談，較深入瞭解原因，以利後續相關介入方式與效益之精進。

依據本研究結果，能為校園霸凌的防制帶來下列貢獻與實務啟示：(1)現有研究多探討提供霸凌定義對師生的霸凌辨識或霸凌盛行率的影響，然少探究提供霸凌定義與特徵檢覈表，對於教師霸凌辨識之影響。對此，本研究結果則發現僅提供霸凌定義、及提供霸凌定義與特徵檢覈表，對職前教師霸凌正確辨識能力及過分警戒之錯誤辨識狀況改善效果不大，師資培育機構或教育行政機關宜避免僅提供霸凌定義或特徵予職前教師，應需有其他配套措施。(2)目前對教師或職前教師提供的霸凌防制訓練，多聚

焦於提升同理心、反霸凌態度、防制霸凌策略等，然少研究探究霸凌辨識訓練之成效。本研究結果則進一步發現提供霸凌辨識訓練予職前教師，對於其霸凌正確辨識能力提升，並降低其過分警戒之錯誤辨識效果最為顯著，故建議師資培育機構及教育行政機關能多注重對於職前教師之霸凌辨識教學與訓練，且於教學歷程中，可多注重對於霸凌定義與特徵之澄清、判斷及應用、以及多針對疑似霸凌情境之探討，進而有效精進其校園霸凌辨識能力。

誌 謝

於文章修改歷程，兩位匿名審查委員及編輯委員不吝提供寶貴意見與建設性之指教，特此致謝。

參考文獻

- 吳文琪、陸玟玲、李蘭（2013）。台灣地區國中學生霸凌角色之分佈及其與個人和家庭因素之分析。 *台灣公共衛生雜誌*，32（4），372-381。
doi:10.6288/TJPH2013-32-04-07
- [Wu, W. -C., Luh, D. -L., & L, L. (2013). Individual and family correlates of bullying roles among junior high school students in Taiwan. *Taiwan Journal of Public Health*, 32(4), 372-381. doi: 10.6288/TJPH2013-32-04-07
- 杜淑芬（2015）。國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析。 *教育實踐與研究*，28（1），99-130
- [Tu, S. -F. (2015). The elementary school teachers' successful guidance strategies for intervening children's bullying behaviors. *Journal of Educational Practice and Research*, 28(1), 99-130.]
- 邱珍琬（2002a）。國小校園欺凌行為實際－學生觀點。 *初等教育學刊*，11，219-250。
- [Chiu, J. -W. (2002a). Bullying behavior in elementary schools: Teachers' and students' perception. *Journal of Elementary Education*, 11, 219-250.]
- 邱珍琬（2002b）。國小國中校園欺凌行為比較研究。 *彰化師大教育學報*，3，99-129。

- [Chiu, J. -W. (2002b). Bullying behavior at elementary and middle School - a comparison study. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 3, 99-129.]
- 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。
- [Chiu, J. -W., & Chang, L. -L. (2012). Identification, evaluation, and intervention of bullying behaviors in secondary and elementary school teachers. *Research in Applied Psychology*, 54, 203-250.]
- 教育部（2011）。校園重大偏差或霸凌事件之預防與處理建議－防制校園霸凌案例彙編。台北：作者。
- [Ministry of Education. (2011). *The prevention and treatment suggestion for school misbehaviors or bullying incidents – the case reports of preventing school bullying*. Taipei: Author.]
- 教育部（2012 年 7 月 26 日）。校園霸凌防制準則。取自
https://csrc.edu.tw/bully/rule_view.asp?Sno=1542
- [Ministry of Education. (2012, July 26). *Regulations on the prevention of school bullying*. Retrieved from https://csrc.edu.tw/bully/rule_view.asp?Sno=1542]
- 陳利銘、王佳琪、馮綉雯（2011）。國民小學高年級校園霸凌現況之研究。《教育學刊》，45，127-157。doi: 10.3966/156335272015120045004
- [Chen, L. -M., Wang, C. -C., & Feng, H. -W. (2015). Prevalence rates and common behaviors of school bullying among Taiwanese elementary students. *Education Review*, 45, 127-157. doi:10.3966/156335272015120045004]
- 馮嘉玉、晏涵文（2013）。國中校園霸凌與同儕性騷擾防治介入課程設計與介入效果。《台灣性學學刊》，19（1），21-52。
- [Feng, J. -Y., & Yen, H. -W. (2013). The intervention curriculum design and its effects of bullying and peer sexual harassment prevention in junior high school. *Formosan Journal of Sexology*, 19(1), 21-52.]
- 顏正芳（2010）。兒童青少年校園霸凌經驗和心理健康之關連性。《台灣精神醫學》，24（1），3-13。
- [Yen, C. -F. (2010). School bullying and mental health in children and adolescents. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 24(1), 3-13.]

- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L., & Garcia, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658. doi:10.1016/j.childyouth.2012.04.025
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362-375.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. doi:10.1177/0143034305059019
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. doi:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- 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.
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study?. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464-469.
doi: 10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. In O. Aluede, A. G. Mceachern, & M. C. Kenny (Eds.), *Peer victimization in schools: An international perspective* (pp. 43-49). New Delhi, IN: Kamla-Raj Enterprises.
- Beran, T. (2006). Preparing teachers to manage school bullying: The hidden curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 40(2), 119-128.
- Bond, T., & Fox, C. (2007). *Applying the Rasch Model: Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155. doi:10.1177/0022487113511496

- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629. doi: 10.1177/0143034313479698
- Cannings, T. R., & Talley, S. (2002). Multimedia and online video case studies for preservice teacher preparation. *Education and Information Technologies*, 7(4), 359-367.
- Carney, J. V. (2005). Factor structure of the bullying situations identification (BSI) instrument. *Journal of School Violence*, 4(3), 77-91. doi: 10.1300/J202v04n03_07
- 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(6), 707-720. doi: 10.1177/0143034313479694
- 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
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C. L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32(3), 227-243. doi: 10.1177/0143034311404130
- 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
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- 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.
- Curb, L. A. (2014). *Perceptions of bullying: A comparison of pre-service and in-service teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Davis, C. L. (2015). *A comparison of preservice teachers' responses to bullying scenarios* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, Minnesota.

- Dedousis-Wallace, A., Shute, S., 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*(7), 862-875. doi: 10.1080/01443410.2013.785385
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*(2), 133-146. doi: 10.1080/00131880110051137
- Hsieh, Y. P., Shen, C. T., Wei, H. S., Feng, J. Y., Huang, C. Y., & Hwa, H. L. (2016). Multidimensional victimization and internet addiction among Taiwanese children. *Chinese Journal of Psychology, 58*(4), 217-231. doi: 10.6129/CJP.20160930
- Inhat, L., & Smith, J. D. (2013). Solutions for bullying: Intervention training for pre-service teachers. *Journal of Teaching and Learning, 9*(1). Retrieved from <http://ojs.uwindsor.ca/ojs/ledy/index.php/JTL/article/view/3604/3010>
- Jutengren, G., Kerr, M., & Stattin, H. (2011). Adolescents' deliberate self-harm, interpersonal stress, and the moderating effects of self-regulation: A two-wave longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 49*(2), 249-264. doi: 10.1016/j.jsp.2010.11.001
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse & Neglect, 39*, 137-146.
- Lam, L. T., & Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 3-7. doi:10.1016/j.chb.2012.06.021
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. New York, NY: Appleton-Century Crofts.
- Linacre, J. M. (2006). *A user's guide to WINSTEPS: Rasch model computer program*. Chicago, IL: Winsteps.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education, 17*(4), 393-406. doi: 10.1007/BF03173593
- Messias, E., Kindrick, K., & Castro, J. (2014). School bullying, cyberbullying, or both: Correlates of teen suicidality in the 2011 CDC youth risk behavior survey. *Comprehensive Psychiatry, 55*(5), 1063-1068. doi: 10.1016/j.comppsy.2014.02.005

- 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. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspective. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1(3), 255-288. doi: 10.1080/15564880600626163
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teacher's understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738. doi: 10.2307/4126452
- 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. doi: 10.1007/s40299-013-0151-4
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. doi: 10.1348/000709902158793
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283-296. doi: 10.1080/01443410903573123
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2015). 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*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Pytash, K. E. (2013). Using YA literature to help preservice teachers deal with bullying and suicide. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(6), 470-479. doi: 10.1002/JAAL.168
- Raven, S., & Jurkiewicz, M. A. (2014). Preservice secondary science teachers' experiences and ideas about bullying in science classrooms. *Science Educator*, 23(1), 65-72.

- Rickard, A., McAvinia, C., & Quirke-Bolt, N. (2009). The challenge of change: Digital video-analysis and constructivist teaching approaches on a one year preservice teacher education program in Ireland. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(3), 349-367.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3-15. doi: 10.1177/096228029900800102
- Smith, H., Varjas, K., Meyers, J., Marshall, M. L., Ruffner, C., & Graybill, E. C. (2009). Teachers' perceptions of teasing in schools. *Journal of School Violence*, 9(1), 2-22. doi:10.1080/15388220903185522
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495. doi: 10.1177/0165025408095553
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8(3), 370.
- Yen, C. F., Liu, T. L., Ko, C. H., Wu, Y. Y., & Cheng, C. P. (2014). Mediating effects of bullying involvement on the relationship of body mass index with social phobia, depression, suicidality, and self-esteem and sex differences in adolescents in Taiwan. *Child Abuse & Neglect*, 38(3), 517-526.
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematic, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.

投稿收件日：2017 年 3 月 30 日

接受日：2017 年 10 月 3 日

