

學童欺凌 —— 心理剖析

Bullying among school children — a psychological analysis

陳國威、陳小梅

香港教育學院教育心理、輔導與學習支援系

撮要

近年來，學童欺凌事件受到傳媒廣泛報導，深受教育界及社會人士關注。欺凌是指在強弱懸殊的情況下，弱方持續性地受到強方在身體或心理上的傷害。欺凌行為可以以不同形式出現，包括身體上受攻擊，財物被掠奪，或被嘲笑、諷刺等。欺凌形式亦會因年齡和性別而不同。本文嘗試從個人因素及群體因素兩方面分析學童欺凌行為的成因，並說明欺凌他人或受欺凌的行為與兒童的性格和群性認知發展有密切關係。此外，兒童間的互動如非個體化，和集體思維症候群等亦可能引至欺凌事件發生。最後本文亦嘗試對家長和老師作出一些預防欺凌事件出現的建議。

關鍵詞

欺凌，非個體化，集體思維症候群，社會信息處理

Abstract

In recent years, bullying has been a hot issue in local press, drawing the attention of the education sector and community. Bullying is characterized by repetitive nature and power imbalance. The victim is bullied repeatedly because he/she is less physically strong or less psychologically resilient. Bullying may be in different ways, including physical attack, seizure or verbal abuse and may vary with the age and gender of the bully. This paper attempts to examine the individual and social factors of bullying. Bullying may relate to personality and social cognitive development and social phenomena, such as deindividuation and group thinking syndrome. Suggestions on how to prevent bullying are made to parents and teachers.

Keywords

bullying, deindividuation, group thinking syndrome, social information processing

導言

吵嘴、打架、欺負或欺凌是兒童成長過程中常見的現象，由於現象的普遍性，所以「學童欺凌」很多時被成人包括老師和家長視為「正常現象」或「成長中的必然經歷」。有些家長或老師認為應該讓孩子自己處理而從中學習與人相處及解決問題的技巧，因而忽略校園內學童欺凌事件對學童心身發展和學習所引起的影響。然而Olweus (1993)指出，欺凌或欺負有兩個特點。第一個特點是雙方之間存在著一種力量的不平衡，即一方比另一方強，弱的一方並無「還擊之力」。第二個特點是「持續性」，欺凌的行為是重複的，並且持續一段時間，由一個月至六個月。從這兩點特徵可看出欺凌者與受欺凌者之間的力量不平衡，因此我們不能期望受欺凌者可以自己用「建設性」的方法來解決問題；再者，欺凌行為對欺凌者和受欺凌者雙方都造成不良影響，故此我們亦不能期望他們能從欺凌的過程中學習並促進其群性發展。

兒童從幼稚園升讀小學，要面對學習環境的轉變，需要作心理的適應。新的學習環境對學童在認知、心理及群性發展各方面有更高的要求，同時他們亦在身體、認知、群性等各方面因成長而有所改變，這些都可能為朋輩間的衝突或欺凌造就了更多的機會。就以幼兒從幼稚園升讀小一來說，兒童進入小一時開始脫離沙門(Selman)友誼發展階段論中的「暫時玩伴」階段而進入「單向要求」階段(蘇建文等, 1997)。這一階段的兒童開始結交朋友，並發展較隱定的友誼(蘇建文等, 1997)，一方面，朋輩的重要性開始增加，另一方面，亦同時為欺凌行為製造了機會。

至於環境因素方面，小學學校活動與及師生關係亦為欺凌行為製造了機會。小學生活要求學童獨立，給予他們更大的空間，他們亦要學習與不同年齡的同學相處。同時，老師的「照顧者」角色亦漸漸淡化，這些轉變都可能令一些學童成為被欺凌者。在幼稚園，教師除了教授知識外，亦擔任著「嫗姆」的角色。在幼稚園時期，這個「嫗姆」差不多會全時間都和幼兒在一起，照顧他們的一切活動，包括飲食、上

廁所等。因此，欺凌行為較少機會出現，而老師亦較容易察覺欺凌行為的出現。相反，小學老師主要的工作為傳授知識。基於班中人數較多，教師課擔較重，教師與學童的個別接觸較少。小息及午飯時間，教師亦要批改作業或對個別學生的課業作輔導或跟進。同時，在學生活動編排方面，小學學童有較多的自由時間，例如小息、午膳時間和轉堂時間。在這些活動空間，不同年齡的學童有很多機會接觸。研究發現：年紀較小的學童，因體型較小，認知能力較低，社交技巧較弱和情緒較不穩定，因而較易受人欺凌(谷傳華、張文新, 2003)。換而言之，除新入小學的一年級學生外，一般體型較小，認知能力較低的學童都會較易成為欺凌的目標。研究報告(Whitney, Rivers, Smith & Sharp, 1994)就指出欺凌行為很多時在操場、走廊及洗手間內發生，以至小息失去「玩耍和互相交往」的作用(Slee, 1995, p.326)。

學童欺凌對兒童的心身有所傷害，產生不必要的恐懼感，變得怕事及失去信心。有些更害怕上學，不敢面對欺凌的人。張文新(2002)指出經常受欺凌會令兒童注意力分散、學業成績下降、逃學、自尊心和自信心受損、情緒抑鬱，焦慮及頭痛、失眠、做噩夢等。其社群發展及學習顯然有妨礙性的影響，不容輕視。另一方面，欺凌行為對於欺凌者亦有負面影響。王美芳、張文新(2002)總結文獻後指出欺凌者受拒絕程度高，而且經常欺負他人可能會導致以後行為失調或暴力傾向。此等情況，近年在中學亦常發生，不容忽視。有見及此，本文嘗試從心理學角度剖析學童欺凌的現象，首先解釋欺凌的涵義及形式，欺凌與年齡、性別的關係，其後說明引致欺凌行為的因素，其中包括欺凌者和被欺凌者的特質，最後討論處理的方法。

欺凌的涵義與形式

欺凌與英文“bullying”有相近的意思。中文欺凌有以大欺小，恃強凌弱之意。此與Olweus (1993)對“bullying”下的定義相近：(1)有意圖的傷害性行為；(2)在一段時間內重複發生；(3)雙方的力量並不均等。所以欺凌行為有別於兩個強弱相等的學童

之間的爭吵或打架。

欺凌是一種對對方作出傷害的行為，可以是身體上或心理上的傷害。欺凌行為可以有不同形式(張文新, 2002)，最能引起成人注意的是直接以身體作出攻擊行為，例如打、踢、推撞、以物傷人、搶奪、破壞物品等行為。但欺凌也可以是直接以語言作出傷害如辱罵、譏諷、嘲笑、改花名等。除直接欺凌外，欺凌者亦可以間接地對受欺凌者作出傷害，這通常是借助第三者作出欺凌行為，例如散佈謠言、說人壞話、排擠他人。此等欺凌行為亦稱為群性欺凌行為 (social bullying) 或人際關係欺凌行為 (relational bullying)，因其特點為擺弄人際關係。

除以欺凌方式來劃分不同類型欺凌行為外，亦可以主動／被動性來區分。主動性欺凌 (proactive bullying) 指欺凌者主動作出欺凌行為，而被動性欺凌 (reactive bullying) 指欺凌者的攻擊行為乃是源於對挑釁的反應。

欺凌行為類別與年齡、性別的關係

欺凌行為與個體的年齡和性別有一定關係。文獻顯示欺凌者通常年紀較長，體形較強壯，具攻擊性。男生比女生有較多的同儕欺凌現象 (洪福源, 2003)。年紀小的兒童多數利用身體攻擊來欺凌別人，因為他們語言能力和社交能力未發展到可以利用語言來擺弄人際關係，而且他們控制情緒的能力亦較弱，很多時因一時衝動而出手打人。跟著出現的是直接語言攻擊例如改花名、恐嚇等。到三、四年級，友誼發展至「雙向關係」階段，間接性的欺凌行為，亦即人際關係欺凌便出現 (Rys & Bear, 1997)。一般來說，男孩子比女孩子多用直接身體欺凌，而女孩子一般用擺弄人際關係 (Warden & Mackinnon, 2003)，或要脅 (張文新等, 2000) 等方式欺凌他人，這可能與男女童友誼的發展有關。男孩子較多動作性遊戲 (functional play)，故較多粗野動作，並多以身體攻擊欺凌他人。利用人際關係來欺凌別人的先決條件是語言能力強和有緊密人際網絡。Sutton, Smith and Swettenham (1999) 指出以人際關係欺凌他人的兒童在社性認知

上發展較好，能明白他人的想法及感受並善於利用這些強項。男孩子的小圈子較為鬆散，女孩子之間友誼親密而依附性較強 (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992)，並多透過語言發展親密友誼，同理心、社交技巧及社會認知亦較發達，故較男孩子多以擺弄人際關係欺凌別人。

欺凌行為與年齡和性別的關係可從生理角度理解。兒童及青少年由於受到情境的刺激，例如他人的挑釁、推撞、爭吵、譏諷、嘲笑、群體欺壓弱小個體等行為，產生心理及生理的變化，引發情緒的波動，作出攻擊或逃避的行為反應。兒童進入青少年 (青春) 期，生理產生很大變化，激素的分泌和腦及邊緣系統 (limbic system) 功能的影響 (邊緣系統核對暴力行為有一定影響力，取決於攻擊行為是否帶給當事人愉快感覺或經驗)，令當事人容易情緒波動，出現攻擊或反社會行為。這正是青少年期被形容為「暴風期」的原因，亦可說明青少年為何涉及較多暴力欺凌事件。

研究顯示逾 80% 的暴力罪行由男性做成，原因可能是男女兩性的下視丘 (hypothalamus) 和杏仁核 (amygdala) 體形大小、功能有分別，亦受到性激素分泌的影響 (Joseph, 1996)。基於這些生理上的分別，男性往往從攻擊性行為得到愉快感覺或經驗，例如觀看拳賽、戰爭片、功夫打鬥劇集或涉及暴力電子遊戲而女性則對育兒、溫馨的畫面產生愉快的感覺或經驗。故女性涉及比男性較少的暴力攻擊行為。人類和動物行為研究也顯示男性對保衛自己的領土範圍特別敏感，常用暴力或攻擊行為對付入侵者，此種傾向也可用以解釋學童打鬥的情況。相對而言，女童言語溝通能力和處理人際關係能力較男童強，故多不用攻擊行為或身體欺凌，而傾向用言語或人際欺凌。

欺凌行為的成因

欺凌行為的成因，往往與欺凌者和受欺凌者的特質有關。此外，群眾的力量和父母的育兒態度也有一定的影響。研究文獻顯示，欺凌者的特徵是較衝動，有強烈的需求去控制他人，對自己有較主觀的看法，身邊

通常都有一群支持他們做法的朋友，和對受害者缺乏同理心（黃成榮、盧鐵榮，2002；Olweus, 1978, 1994）。欺凌者通常來自問題家庭，缺乏家庭溫暖，家中常發生暴力事件，缺乏清晰的行為指引和監督。此外，若兄弟姊妹間常出現欺凌情況，孩子對恃強凌弱習以為常，學童便較容易成為欺凌者，出現反社會行為。相對而言，受欺凌者一般較多憂慮，不敢言，多數較孤單，被忽略。他們被父母過份保護或自尊心較低（黃成榮、盧鐵榮，2002）。當欺凌者和被欺凌者相遇時，他/她們的特質，加上環境的誘因（例如欠缺教師的監管，朋輩/群體份子推波助瀾等）最能引發欺凌行為的出現。要剖析欺凌者與被欺凌者的特質為何容易導致欺凌行為的出現，作者嘗試應用有關的心理學理論作以下解說。

與兒童有關的因素

A. 兒童的人格傾向

一些研究（谷傳華、張文新，2003）指出人的性格很多時決定着其對待世界的基本行為方式。某種性格的兒童可能傾向於對環境的刺激作出攻擊性的反應，而另一種性格的兒童對環境的反應會令欺凌行為有較大可能性出現。換而言之，人格是引致欺凌的一個因素。例如Ehrler and Evans(1999) 研究五種性格特徵和兒童行為問題之間的關係時，發現在三種性格特徵：對經驗持開放態度(open to experience)，隨和(agreeable)和負責任(conscientiousness)得分低的兒童會不服從成人指令，不尊重他人權利，有攻擊性行為和有較差的人際關係，而這些兒童亦被老師評為有較多的恐嚇同學和引起打架等欺凌行為。對經驗持開放態度的兒童很留意外界事物和自己感受，隨和的兒童較有同情心和利他行為，而有責任感的兒童較能控制衝動和抵抗引誘。

另一個研究欺凌行為與人格之間關係的方向是研究神經質(neuroticism)/精神質(psychoticism)人格與欺凌/被欺凌的關係。神經質的兒童情緒較不穩定，與人相處有困難，有內傾化(internalization)傾向，害羞和容易感覺焦慮抑鬱。這些特點尤其是情緒

較不穩定，亦令兒童較易受欺凌或被同學拒絕（Shields & Cicchetti, 2001）。谷傳華、張文新(2003)研究內地同輩欺凌問題時亦發現，欺負者通常具有較高的神經質傾向，感情冷漠，情緒不穩定，容易生氣；對外界刺激反應強烈。剛好相反，受欺凌者通常有神經質傾向，具較低自尊，表現出較強的自卑感；而氣質方面，他們通常比較內向，而且情緒不穩定。

兒童也會受到社會文化的影響而形成某種人格傾向，比如說，由於中國教育注重道德教育，而比較不著重自我表達。在中國人群體中，反應性欺凌(reactive bullying)較多，這與西方有較多主動性欺凌(proactive bullying)不同(谷傳華、張文新，2003)。香港教師和家長亦多鼓勵學童息事寧人，以能忍讓為貴，故亦可能造就了反應性欺凌。

B. 兒童的社會認知發展

根據社會信息處理理論，兒童會對接收得來的刺激作出詮釋及評估自己行為的後果，然後根據此詮釋及評估決定作出何等反應。Dodge and Frame (1982) 及Crick and Dodge(1996)以社會信息處理理論(Social Information Processing Theory)分析攻擊性兒童作出攻擊性行為的原因，他們指出反應性攻擊性強(reactive aggressive)的兒童一般在「詮釋」過程中出現問題。他們發現反應性攻擊性強(reactive aggressive)的兒童在意圖不明顯的情境中更可能對他人的行為作敵意的歸因，認為對方的無心之失或中性行為是惡意的、故意的，故而作出反擊，繼而惡性循環便出現——他們的攻擊性行為引起對方的攻擊性行為，繼而令他們的「敵意歸因」更鞏固。

主動性攻擊性強(proactive aggressive)的兒童則在評估和決定過程中出現問題。他們只看到攻擊行為的正面後果而輕視忽略負面後果，換言之他們缺乏評估自己行為效用的能力。Warden and Mackinnon (2003) 亦發現比較起有利他行為的孩子，欺凌者比較留意欺凌行為帶來的回報，而忽視其帶來的負面後果。Crick and Dodge (1996) 更發現這類兒童覺得達到物質上的目的(instrumental goals)比人際關係上的目的(relational goals)重要得多，例如得到自

己想搶奪的東西比對方會否與自己絕交更為重要，而他們的欺凌行為亦會因達到目的而被增強，而他們亦會對攻擊行為有正面評價。

除社會信息處理外，社交解難技巧 (Social Problem Solving Skills) 亦是社交認知的另一重要元素，很多時候兒童遇到人際衝突時，未能用上問題解決策略來解決，欺凌事件便會發生 (陳世平，2001)。陳世平 (2001) 指出欺凌者的社交技巧發展上可能出現問題，Austin and Joseph (1996) 亦指出受欺凌者多運用效率低的社交技巧。根據 Klierer (1991) 的看法，兒童處理問題的策略可分為十三類，其中有些是針對解決問題的，較有建設性。例如工具性處理 (instrumental coping) 和工具性支援 (instrumental support)。向對方禮貌地提出要求或主動提出解決方法是屬於工具性處理；與別人商量解決問題方法是屬於工具性支援。有些策略卻是針對宣泄情緒的，例如攻擊他人以發泄情緒 (emotional aggression)，大叫或哭泣以發泄情緒 (venting)；也有一類策略是逃避問題的，如分散注意力 (distraction)，避開對方 (avoidance) 或否認 (denial)。兒童若能以社會接受及有建設性的方法 (instrumental coping strategies) 解決人際衝突，例如商借、輪流、等待、禮貌地要求等，欺凌行為自然會減低。

研究 (Richard & Dodge, 1982) 發現在假設性的問題處境中，攻擊性較強的男孩傾向使用低效能或攻擊性的策略。陳世平 (2001) 亦發現欺凌者比其他兒童較少採用問題解決策略 (problem-solving strategies)，他更指出欺凌者通過自身的身體條件和優勢地位來處理人際衝突，或通過情緒發泄來得到滿足，這些策略都是人際適應不良的一種表現。

至於被欺凌者，他們較多用逃避策略，例如受欺凌時走開、避開欺凌者或採用不處理態度，這樣做會令欺凌者得逞，助長欺凌行為。一些學童在遇到小問題時常用間接要求策略 (indirect assertive methods)，例如訴諸權威 (老師、家長)，請成人為他們出頭，即常常「告人」，這樣做會令他們不受歡迎而較易成為欺凌對象。周宗奎、林崇德 (1998)

的研究發現，被拒絕的兒童比其他兒童更多地借助第三方幫助來發動交往，這表現出他們有較高的依賴性。也有一些學童遇到問題只顧發洩情緒 (emotion-focus strategies)，例如哭泣，發脾氣等。這些學童亦會因較不受歡迎，沒有朋友而成為欺凌對象。綜觀來說，受欺凌的學童傾向運用消極或被動性的策略，而未能運用建設性的、針對問題的策略來解決問題。

除被動性解難策略外，較弱的語言溝通能力亦是一個引致學童被欺凌的原因 (Storch, Krain, Kovacs & Barlas, 2002)。學童若果口齒不清很容易便成為取笑的對象和被排擠。表達能力較差，說話詞不達意或說話反應慢的學童亦會較少參與群體活動，不敢主動參與小組，因而較難與同學建立友誼，較易成為被欺凌的對象。而當這些表達能力較差的同學被取笑、誹謗時，亦未能透過說話來反抗和為自己辯護，後果就是欺凌者會更加得逞，欺凌行為會持續。

綜觀以上分析，較差的社交能力和不善與人溝通是欺凌行為的主要因素，這分析亦解釋了為甚麼欺凌他人和受欺凌的兒童很多時候都是不受同學歡迎，和只有很少朋友 (王美芳、張文新，2002)。

群眾的力量

除以上提及與兒童個人特質有關的因素外，另一個可能更值得老師留意的因素就是群眾的影響力。有時欺凌行為並不是個別學生的違規行為，而是一個群體的互動過程。在社會心理學中有兩個心理過程與欺凌有關：非個體化 (deindividuation)，和集體思維症候群 (group-think syndrome)。

當個體身處在一個群體或小組中時，就會受群體影響，產生一種心理狀態，覺得個體的身份隱沒在群眾中，自己不會被留意，繼而內在的束縛會消失，這就是非個體化 (Festinger, Pepitone & Newcomb, 1952)。非個體化通常由幾種小組互動結果引起，首先是個體的情緒因被小組的互動挑動而高漲。例如，在欺凌事件中，可能開始時是個別學童對被欺凌者叫囂和推撞，當小組其他成員加入叫囂和推撞時，「欺凌小組」的成員的情緒便會被推至高漲。第二種小組互動結果是責任分散 (diffusion of responsibility)，

在小組中，個體感覺自己是一群人中的一份子，而不是某個個體，小組身份代替了個人身份，個體對自己的行為的擁有感降低，對自己的責任的意識亦下降。這兩種小組互動結果再加上怕被別人評價而要保持良好形象的心態消失，道德或社會規範便會消失，個體便會在小組中做出一些他／她一個人時不會做出的非理性行為 (Mayers, 2002)。當其時，個體會失去理性思維的能力，只顧目前和不理他人對自己的看法 (Baron & Byrne, 1994)。這樣的集體就出現過在一間有名的女子小學，其中一件欺凌事件就是乘著受欺凌者不在場，其中一個同學把受欺凌者的書拋在地上，再用腳去踩，一位同學這樣做之後，其他同學便排著隊，一個一個去用腳踩。這種心理狀態會出現在一群數目比較大的群眾當中，那些本來不參與欺凌行為的也受氣氛影響，做出一些他們覺得不會負上責任的行為。

另一個現象是集體思維症候群，通常出現在一個有高凝聚力的小組當中。小組因為凝聚力高，組員很多時會互相認同對方的行為和看法，久而久之，大家會有相近的價值觀和對事物有相近的看法和處理方法，並且覺得小組的想法、觀點和價值永遠是對的。只要當中一兩個組員覺得另一兒童的行為或外貌討厭，繼而對其笑謔，其他的組員都會認同他們的看法和做法，互相認同和支持，行為、看法一致，繼而出現兩種現狀：第一，以合理化來維護和支持小組的行為，例如不會覺得他們在欺凌別人，只覺受欺凌者「罪有應得」；第二，是小組內從眾壓力很大，組員會自我監察，結果是對所有不同的意見加以否定，對小組的看法愈加肯定 (Myers, 2002)。這種情況在女孩子中較常見，因為他們的朋輩小組凝聚力高。這兩種欺凌情況十分值得老師的關注，因為當中受欺凌者是以一敵眾，受的傷害更大，而且這兩種情況會影響班內的氣候。

父母的育兒態度

研究顯示，父母的育兒態度(權威專制型和容忍放縱型)，父母對配偶是否以暴力行為相向，與及家庭的

結構(如父母離異)等因素皆會導致兒童養成欺凌他人行為或成為受欺凌者(蘇建文等, 1997)。包姆林(Baumrind)的研究顯示權威專制型和容忍放縱型的母親，她們的子女認知和社會表現能力較低，孩子脆弱不成熟，攻擊性強。父母對配偶或子女常以暴力行為相向，亦被子女模仿學習，以暴力解決問題，容易養成欺凌行為；父母離異也會造成兒童易怒，攻擊行為(蘇建文等, 1997)。相反，父母若對子女報導在學校受到欺凌的事故處理不當(以為子女說慌，或認為是鎖碎事件，不加理會)可能助長兒童採取報復性行為或因怕事令欺凌者有恃無恐，增強欺凌行為。

建議及啓示

綜觀不同研究的結果，欺凌行為的出現與兒童群性和情緒發展出現問題有關。欺凌者或有精神質傾向，情緒反應強烈，加上錯誤歸因，引致人際衝突較易發生，但又欠適當處理策略，故多以欺凌行為解決問題或宣洩情緒。至於受欺凌者，較易焦慮，自信心低，依賴性強，少朋友，遇事不懂處理，故易成為欺凌對象。因此處理欺凌行為的治本方法，是促進兒童的群性和情緒發展。尤其小學階段乃兒童各方面發展的形成期，若能從小做起必能事半功倍。

香港的小學很多時都為學生舉辦很多課外活動，但卻多集中於興趣小組如功夫班、羽毛球班，或學習小組如英語會話班，鮮有與社交活動或技巧有關。加上小學時間表編制內，學童很少有機會在老師的看顧下，自由互動。本人建議在課外活動中，加入一些與社交技能相關的活動，使學童有機會在老師的指引下，探討和學習與人相處的社交和處理情緒技巧。

情緒發展包括不同範疇：認識自己的情緒(對自己的情緒提高警覺)，適當地表達自己的情緒，明白別人的情緒(包括別人的感受和背後的原因)，處理自己的情緒和別人的情緒 (Salovey & Mayer, 1990)。這亦稱為情緒智商。欺凌者對自己和別人的情緒警覺性低(not open to experience)，往往不察覺自己的負面情緒正在逐漸加強，故未能在負面情緒初起時表達或宣洩。對自己的情緒智能及早察覺後，

他們還要學習多用語言，而非攻擊性行為來適當地表達自己的負面情緒。至於受欺凌者，他們亦應學習察覺別人的情緒及其起因，知道及明白後方可處理。例如知道對方不快，明白是出於誤會，便可及早解釋或道歉。受欺凌者亦要察覺自己的負面情緒，明白「情來有因」，知道自己的情緒的原因是受委屈、受欺負，而不是自己沒有用或自己的錯，然後接受自己的情緒，才會求助。

群性發展包括社會認知(social cognition)和社交技巧，這兩方面的發展關係到兒童受歡迎與否。社會認知包括能否明白對方行為背後的真正目的和角色取代能力。社會認知能力較高的兒童能從處境中取得線索，從而知道對方的真正用意和代入對方處境，了解對方的想法，兩者其實有相關。欺凌行為背後的其中一個原因就是錯誤地將別人的無心之失歸因為有意的。培養兒童這兩種能力不但能減少人際間的誤會和磨擦，亦能令兒童養成一種積極面對問題的態度。另外有研究指出欺凌者和被欺凌更受同輩歡迎。引起欺凌行為的一個原因是兒童的處理問題的策略出了問題，所以學校亦應教導兒童積極的、針對問題的策略，而不要用攻擊性、情緒性或逃避性的策略。故此一些提昇學童自信心的活動也很有用。

正如皮亞傑所言，知識是兒童從經驗中學習得來，所以老師不能只憑說話教導，必須透過活動或工作坊令兒童自己從中建構與人相處的知識。

給家長的話

偶然一次被欺凌或自己會處理的兒童，很多時會主動向老師或父母投訴。相反，真正有被欺凌問題的兒童未必會主動向老師或父母提出。他們比較內向，不善溝通，所以父母應該平時多留心子女的舉動，例如遺失或損壞書本或文具，突然表示不想上學，要求零用錢或偷家中的金錢，情緒變得很低沉等，都可能是孩

子被欺凌的信號。家長不可先入為主，加以責備，假定是孩子做錯事，不小心，或想躲懶。父母應細心聆聽，若問不出所以然，可與學校老師聯絡，請代為細心觀察孩子在校內情形。若果孩子向父母投訴被人欺負，不可叫他反抗，若然他的能力可以自己處理，他不會成為被欺凌的對象。有些父母會掉以輕心，恥笑他沒用，都只會令孩子不敢再向父母傾訴。研究發現父母處理孩子的負面情緒時，若果表現對孩子的問題或情緒表示輕蔑的態度，認為孩子反應過大的話，孩子會傾向用逃避策略處理問題(Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996)。著孩子以和為貴，息事寧人，或著孩子避開欺凌者，都會令孩子覺得你不明白他的感受。細心聆聽，對孩子的情緒表示認同，永遠都是簡單卻有用的良方。

給老師的話

班中的氣氛和人際關係不單影響學生學習，更影響學生的健康成長。欺凌行為對受欺凌者、欺凌者、幫凶和旁觀者在人格成長都有長遠的影響，正如馬斯洛(Maslow)所言，安全感是人的基本需要，沒有安全感便沒有學習動機；沒有安全感，不識關顧別人；沒有安全感，不會有創意。所以老師需要「鑑貌辨色」，「見微知著」，留心班內的人際關係，着意沈默、孤單的學生。受欺凌者很多時有內傾化傾向(internalization)，在中國人的社會，這些「問題」學生都是「受歡迎」的(Chen, Rubin, Cen, Hastings, Chen & Stewart, 1998)。減少欺凌行為的最好方法，莫過於培養親社會行為(prosocial behaviour)，令同學相親相幫，營造一個既安全又友善的學習環境。也可透過討論活動，使學童對欺凌行為有較深刻的了解，引發學童能挺身而出，捍衛受欺凌者的權益，避免受到傷害(洪福源，2003)。

參考書目

- 王美芳、張文新 (2002)。〈中小學中欺負者、受欺負者與欺負、受欺負者的同伴關係〉。《心理發展與教育》，第2期，1-5頁。
- 谷傳華、張文新 (2003)。〈小學兒童欺負與人格傾向的關係〉。《心理學報》，第35卷第4期，101-104頁。
- 周宗奎、林崇德 (1992)。〈小學兒童社交問題解決策略的發展研究〉。《心理科學》，第30卷，第7期，274-280頁。
- 洪福源 (2003)。〈校園欺凌行為的本質及其防治策略〉。《教育研究》第110期，88-98頁。
- 張文新 (2002)。〈中小學生欺負／受欺負的普遍性與基本特點〉。《心理學報》，第34卷第4期，387-394頁。
- 張文新、谷傳華、王美萍、王益文 (2000)。〈中小學生欺負問題中的性別差異的研究〉。《心理科學》，第23卷第4期，435-439頁。
- 陳世平 (2001)。〈兒童人際衝突解決策略與欺負行為的關係〉。《心理科學》，第24卷第2期，234-235頁。
- 黃成榮、盧鐵榮 (2002)。〈從香港中學教職員問卷調查看學童欺凌現象與對策〉。《教育研究學報》，第17卷，第2期，253-271頁。
- 楊延光 (2003)。《科學發展》，367期，73頁。
- 蘇建文等 (1997)。《發展心理學》。台北：心理出版社。
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baron, R., & Byrne, D. (1994). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Chen, X. Rubin, K., Cen, G., Hastings, P., Chen, H. & Stewart, S. (1998). Child-rearing attitudes and behavioural inhibition in Chinese and Canadian Toddlers: a cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677-686.
- Crick, N., and Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dodge, K. A. & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Ehrler, D. and Evans, G. (1999). Extending big-five theory into childhood: a preliminary investigation into the relationship between big-five personality traits and behaviour problems in children. *Psychology in the Schools*, 36, 451-458.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Festinger, L., Pepitone, A., & Newcomb, T. (1952). Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 382-389.
- Joseph, R. (1996). *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Clinical Neuroscience: Emotion, Evolution, Cognition, Language, Memory, Brain Damage, and Abnormal Behaviour*. 2nd ed. Baltimore, Maryland: Williams & Wilkins.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behaviour, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689 - 697.
- Myers, D. (2002). *Social Psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington: C.L. Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). "Sweden". In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds). *The Nature of School Bullying. Across-national Perspective* (pp. 7-27). New York: Routledge.
- Richard, B.A., & Dodge, K. (1982). Interpersonal problem-solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226 - 233.
- Rys, G. & Bear, G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87 - 97.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology* 30, 349-363.
- Slee, P.T. (1995). Bullying in the playground: The impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320-327.
- Storch, E., Krain, A., Kovacs, A., & Barlas, M. (2002). The relationship of communication beliefs and abilities to peer victimization in elementary school children. *Child Study Journal*, 32, 231-240.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 1-11.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P.K., & Sharps, S. (1994). The Sheffield project: methodology and findings. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying* (pp.20-56). London: Routledge.
- Zhang, W. (2002). Prevalence, and major characteristics of bullying/victimization among primary and junior middle school children. *Acta Psychological Sinica*, 34, 387-394.