

以臺灣教育長期資料分析高中階段校園霸凌情形

邱華慧

弘光科技大學幼兒保育系副教授

摘要

霸凌是影響校園安全和學生學習的關鍵因素之一，但受限於大規模調查的資料取得不易，較少能進行實證性研究及大範圍統整性的分析。本研究以臺灣教育長期追蹤資料庫資料，分析高中階段霸凌行為的相關變項。主要發現有：一、在所探討的被霸凌變項中，以被偷竊發生的次數最多，其次為恐嚇及性騷擾；二、在學校類型的差異部分，五專學程之霸凌行為顯著高於普通高中，私立學校霸凌發生的次數較公立學校多，鄉村地區學校霸凌發生的次數較城鎮和都市地區學校為多；三、霸凌行為頻率與學校中問題行為發生率呈現正相關；四、霸凌行為頻率與教師正向的管教方式、學生對學校正向氣氛的感受則為負相關。本研究建議教師要多採取正向且適性的管教方式，學校宜正視並預防問題行為的發生，以降低霸凌行為的發生。

關鍵詞：正向管教、臺灣教育長期追蹤資料、學校氣氛、霸凌

Using the Taiwan Educational Panel Survey to Analyze the Bullying Behavior of High School Students

Hua-Huei Chiou

Associate Professor, Department of Child Care & Education,
Hung Kuang University

Abstract

Bullying is one of the critical factors that affects campus safety and student learning. Limited by the difficulty of obtaining wide-ranging survey data, there is little empirical research and integration studies on bullying. The data of this study was collected from the Taiwan Educational Panel Survey's (TEPS) high school student samples. The incidence of bullying in a variety of programs, different areas and both public and private were analyzed. The teachers' method of discipline, student self-evaluation and student's perceptions of school were also analyzed. The major findings of this study were: (1) The frequency of theft is the highest, followed by intimidation and sexual harassment. (2) The frequency of bullying behavior in the five year program is higher than general high school significantly. The frequency of bullying in private schools is higher than in public schools and it is also higher in suburban schools are higher than urban schools. (3) The frequency of bullying is positively related to the student's behavioral issues. (4) The frequency of bullying is negatively related to the teacher's positive methods of discipline as well as the student's positive perception of school. In conclusion, this study suggests that teachers should use more positive methods of discipline and schools must address and prevent the occurrence of problematic behavior in order to reduce the frequency of bullying.

Keywords: positive discipline, Taiwan Educational Panel Survey, school climate, bullying

壹、緒論

霸凌是長期、持續性地對某人予以言語或身體的侵犯，或是關係的排擠，嚴重者甚至有性的凌虐，霸凌的類型一般分為語言、肢體、關係、性等四大類（Orpinas & Home, 2006）。在任一國家，霸凌都是常見的重要校園教育議題，跨國性的研究調查發現，在研究調查的35個國家中，約有35%的年輕人曾霸凌別人，而其中也有34%曾遭他人霸凌，可見霸凌的情形相當普遍（Dake, Price, & Telljohann, 2003; Muscari, 2002）。霸凌行為會對學生造成短期和長期的負面影響，短期包括學生害怕上學、缺課、學業退步、輟學，長期甚至造成心理疾病、反社會行為或涉入犯罪，影響的層面不只是個人，對家庭、學校和社會也會造成衝擊。

臺灣近年來有為數不少的校園霸凌事件見諸於媒體，兒童福利聯盟自2004年起調查國小學童被霸凌的情形，到2007年再調查國中學霸凌者的分布情形，發現校園霸凌情形的嚴重性（邱靖惠、蕭慧琳，2009）。教育部也覺察霸凌是危害當前校園安全的迫切課題（教育部軍訓處，2010），因而開始推行防治校園霸凌計畫。根據教育部校安中心2003～2008年校園安全事件趨勢分析研究報告顯示，我國校園學生暴力與偏差行為事件以高中職校階段最高，其次為國民中學、大專和國民小學（黃寶中、趙申，2011）。然而，臺灣關於霸凌之研究，多數卻集中於探討國中與國小階段的霸凌事件及相關因素，高中職校部分僅有少數的研究（鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰，2009；魏麗敏、黃德祥，2003），即便是兒童福利聯盟較大規模的跨校調查，也以國中小學為對象，因此加強對高中職階段霸凌問題的了解與探究，顯然有其迫切性和重要性。

過去，國、高中階段的青少年常被認為是處於將生活焦點從家人移轉到同儕的時期，但是認為青少年較少需要成人關注的觀點卻未必正確；相反地，後續許多研究發現，青少年發展適當依賴於成年人的關係是有正向意義的。在學校中，師生關係就是影響深遠的一種關係。Wentzel（2002）發現教師的特質與中學生的行為結果相關，他發現教師對學生保持高期望，較少使用負向回饋，學生不負責任的行為會較少；Goodenow（1993）也指出教師的關懷和支持，與青少年較佳的學業成績表現和對學校活動的參與有關聯，成人的支持和協助是學校對學生提供支持的關鍵核心部分。研究指出，學校的氣氛對於學生的行為發展有影響，學生若覺得學校是一個友善、公平的學習環境，會較能發展出正向的行為（Welsh, 2000）；要是學校管教的方式過於嚴苛，或是讓受教者覺得不公平，反而容易引起學生的反感，可能就表現更多的問題行為，嘗試要挑戰學校的威權（Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005）。從系統性的觀點來看，霸凌行為和所處的社會環境間有密切的關係，像是家庭環境、校園氛圍或是同儕文化都可能會影響霸凌的發生，因此對於霸凌問題的探討，不能只侷限在了解被害人或加害人的狀況，更須擴大對

其所處校園環境中相關因素的探究。

雖然霸凌會造成學生身心的傷害，有些傷害程度可能相當嚴重，但是過去的調查發現，青少年遇到霸凌時，往往不願意尋求幫助。數據顯示，約有25%~30%的學生遭遇霸凌情事，但卻只有11%向學校尋求協助，而且學生年紀愈大愈不願求助（Oliver & Candappa, 2007; Smith & Shu, 2000），以致學校經常錯失處理霸凌行為的時機。因此對於霸凌發生狀況與相關影響因素的了解，有助於制定正確的防治霸凌策略，並且讓學生知道如何保護自己。

魏希聖與黃仲楷（2005）整理國內外過去對於校園霸凌研究所使用的方法發現，曾有一部分學者嘗試以實驗法進行，但是無法解決真實情境的行為是否類似實驗情境的疑慮；也有學者以配戴微型攝影機的方式進行自然觀察，但是觀察者的存在常會改變原本的霸凌行為，因此許多霸凌研究者都採取問卷調查的方式來蒐集資料，但問卷調查研究的可信度，有很大一部分取決於是否有嚴謹的取樣過程和足夠的樣本數，惟回顧過去臺灣霸凌的相關研究，考量時間、經費與執行難度等各種因素，多半是選擇少數學校或單一地區進行取樣，樣本代表性較為不足，為了改善這個問題，本研究以母群體涵蓋臺灣各地區學校的教育長期資料庫作為資料來源，期待以具有代表性的樣本資料，了解校園霸凌行為的發生樣貌，還有公私立、不同學程別、不同城鄉地區之高中職階段學校是否具有差異，以及學生問題行為、教師管教、學生自我評價和學校氣氛感受等因素與學生遭受霸凌情形的相關性，期待藉由對影響霸凌發生相關因素的認識，協助教育工作者與研究者增進對如何降低與預防霸凌行為的了解，以促進友善校園環境的營造。

本研究欲探討的研究問題如下：

- 一、高中職五專階段，學校中發生霸凌行為的情形如何？
- 二、不同學程（普通學程、綜合學程、高職、五專）、公私立學校和不同地區（都市、城鎮、鄉村）的學校，霸凌行為發生的情形是否有差異？
- 三、學生自身遭受霸凌的情形與其感受學校中問題行為發生狀況的相關性如何？
- 四、學生自身遭受霸凌的情形與教師管教方式的相關性如何？
- 五、學生自身遭受霸凌的情形與其自我評價的相關性如何？
- 六、學生自身遭受霸凌的情形與其對學校感受之間的相關性如何？

貳、文獻探討

一、校園霸凌

（一）霸凌的定義與普遍性

根據最早研究霸凌的挪威學者 Olweus 對霸凌所下的定義，霸凌是長期、持續性地對某人予以言語或身體的侵犯，或是關係的排擠，甚或是性的凌虐（Olweus, 1993），粗略可分為語言、肢體、關係、性等四大類型的霸凌（Orpinas & Horne, 2006）。Smith 與

Shu (2000) 則將霸凌分成五種：1. 身體霸凌：包括碰撞、踢人、推人；2. 財物霸凌：掠奪和毀損他人財物；3. 語言霸凌：包括以不雅言語稱呼別人、用語言威脅；4. 間接霸凌：要求他人說謊、散布不實謠言、叫人不可喜歡某人；5. 社會排擠：排除他人參與事物或團體，或是完全忽略他人。臺灣學者定義霸凌行為是「人與人之間一種長時間、刻意重複的生理、心理暴力行為，牽扯兩造之間有明顯的權力不平衡，自覺較有權力或強壯的欺凌者，故意或重複地對不會報復的受害者施以身體或心理的傷害、威脅的攻擊行為。欺凌行為也是攻擊的一種形式，區別在於欺凌行為可能不涉及憤怒的情緒反應，且較為普遍與持續」(洪福源，2003；洪福源、黃德祥，2002)。

Olweus (2011) 指出，霸凌的方式與現象會隨著地區、文化與社會現況而有差異性，像是科技的進步造成網路霸凌情況較過去為多，不同社會情境對行為適當性的感受存在落差。不過，即使是不同類型的霸凌，其核心議題均是權力，也就是霸凌者與受害者之間存在某種的權力不平等，霸凌者以心理或生理上的強勢為手段獲取權利，這些強勢可能包括在身體、社會地位或是行為上的優勢，霸凌者利用這些優勢取得或維繫其主導地位 (Craig & Pepler, 2007)。

霸凌是一個全球性的議題，在許多國家都有研究探討校園霸凌的情形。在歐洲，Olweus (1994) 以挪威和瑞典 15 萬個一到九年級的學生為樣本，其中 15% 的學生在三到六個月內曾經遭遇過數次的霸凌事件，將近 9% 的學生指出自身曾經被同儕數次霸凌，7% 的學生表示曾經霸凌過其他人，而約有 2% 的學生兼有霸凌加害者和受害者兩種身分。Nansel、Overpeck、Pilla、Ruan、Simons-Morton 與 Scheidt (2001) 在美國進行為期一年的全國性研究，以 15,686 個六到十年級的學生為研究樣本，發現約有 11% 的學生是霸凌事件的受害者，13% 是加害者，6% 則同時是加害者和受害者。

在南非，也有對高中生校內霸凌情形所做的調查。根據全國具代表性的樣本研究發現，霸凌的發生率約 41% (Reddy, Panday, Swart, Jinabhai, Amosun, James, Monyeke, ..., & Van den Borne, 2003)，而發生率較高的學校甚至達到 61% (Neser, Ovens, Van der Merwe, Morodi, & Ladikos, 2003)。2007 年在南非貝南 (Benin) 市針對國中學生所做的調查則發現，有 78% 的學生曾是霸凌的受害者，而 71% 的學生曾經是霸凌的加害者 (Egbochuku, 2007)。

而在臺灣，以花蓮地區高中職生為對象的研究結果發現，「言語霸凌」占霸凌情形的最多數，而「網路霸凌」最少，調查對象中約有 16% 的學生是被霸凌者，11% 的學生是霸凌者，24% 的學生既是霸凌者也是被霸凌者 (李卓穎、楊士隆，2011)；而另一份針對臺北市高中職學生所做的調查則顯示，學生遭受霸凌的比率為 54.37%，其中以「言語霸凌」占第一位，其次分別是「性霸凌」、「關係霸凌」、「肢體霸凌」，最後是「網路霸凌」(林思妤，2010)。綜合過去的研究發現，雖然霸凌的情形普遍出現在小學和國中階段，但高中職校園中也有為數不少的霸凌事件發生，顯然是需要被關注的重要議題之一。

（二）霸凌參與者的特質

霸凌現象所反映的不只是霸凌加害者的個人問題，而是校園文化、家庭結構、甚至是整體社會環境盤根錯節的結果（王美恩，2011）。隨著媒體、網路資訊的發達，兒童和青少年過早接觸成人世界及充滿功利取向和暴力的現實環境，使得年輕學子的認知與行為皆有崇拜偶像以及明顯英雄化的傾向，為了成為青少年次文化中不被同儕嘲笑的對象，或是成為群體當中的英雄人物，欺凌同儕就成為一種獲得物質或地位上優勢的手段。

近年來，經濟情勢的快速變化，包括金融風暴或是貧富差距的擴張，讓原本屬於成人職場的優勝劣敗與對生活維繫的不安全感，也透過父母、教師或是媒體傳達給青少年，使其間接感受到在充滿不信任環境中弱肉強食、適者生存的壓力，只是社會場景被轉換到學校中，孩子自然容易學到只要被欺侮一定要反擊，變成強者才能捍衛個人權益，否則就容易變成受害者的觀念。而且在臺灣的教育環境中，學生受到升學競爭或課業排名的影響，校園往往成為強調競爭多於合作的高壓力環境，而高壓力往往成為霸凌行為的促發因素。

霸凌加害者通常較衝動且具攻擊性，不僅是對同儕如此，甚至對成人也是如此（Olweus, 1994）。相較於其他相似年齡的青少年，霸凌加害者對暴力行為有比較正向的看法，並且較少具有同情心（Olweus, Limber, & Mihalic, 1999），許多加害人也有親子關係不佳或是使用藥物或酗酒的問題（Limber, 2002; Olweus et al., 1999）。有研究指出，霸凌加害者往往具有想要成為同儕團體注意焦點或是駕馭他人的強烈需求，他們常有較多的時間或是較為頻繁的次數和朋友相處在一起，他們也常具有相當的社交技巧，以使他他們能夠操控他人或是發覺可能的霸凌對象，進一步達到獲取利益的目的（Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003）。但是也有研究指出，霸凌加害者常缺乏正向的社會互動技巧、自我控制能力較弱，所以易有衝動性的舉動（Roland & Idsoe, 2001）。Arsenio 與 Lemerise（2001）則指出，有些霸凌加害者也兼有受害者身分，當他們受欺凌時，會從道德的角度覺得欺凌的行為是不道德的，但是當他們轉變為霸凌者時，他們卻又喪失了是非對錯的判斷標準，而無法停止對受害者的侵害。

霸凌受害者的個性通常較為內向，自尊心較低。研究發現，年輕的霸凌受害者常有焦慮（anxious）、敏感（sensitive）等特質，在遇到攻擊時，反應多半是趕快逃離當時的情境。研究也指出，霸凌受害者較常會感覺被排斥，以及覺得孤單（Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999）。這些霸凌受害者在體格上常是較為瘦小、或是超重，也有一些是有身心障礙或是具有不同的種族背景（Eslea & Mukhtar, 2000）。此外，受害者也常有同儕關係較差或是社會適應方面的問題。

霸凌事件中兼具加害者與受害者身分者，常有抽菸、飲酒、電腦遊戲或是性行為方面的沉迷、和父母的溝通有困難、社經地位較低以及交友困難等問題，也常伴隨著較多的其他問題行為（Alikasifoglu, Erginoz, Ercan, Albayrak-Kaymak, Uysal, & Ilter, 2006）。Li（2007）研究結果發現，傳統霸凌的受害者有將近一半也是傳統霸凌的加害者，而有

16.7%是虛擬霸凌的加害者。而傳統霸凌的加害者有高達 85.5%也是傳統霸凌的受害者，更有將近三分之一是虛擬霸凌的加害者，可見受害的經驗往往也促使受害者又轉變成為加害者，使得霸凌的加害與受害成為惡性循環。

從既有文獻歸納可發現，個人的自我形象、身心特質和社會技巧，與其是否會成為加害同儕的霸凌者有關，而看似強者的霸凌者身分，有時卻也兼具被他人霸凌的受害者角色，可見傷害他人以及被欺侮的舉動，恐怕是對行為背後尚隱含其他複雜影響因素的警訊。

二、霸凌的影響

（一）霸凌對健康與學習的影響

霸凌行為之所以是一個嚴重的問題，原因之一就在於霸凌並不只是對個人造成短時間的傷害，也會造成長時間的負面影響。同時，霸凌也會干擾整個學習環境的氣氛，對身處當中的學習者造成長期的不良影響。在對學生的影響方面，Olweus 等人（1999）曾經對加害者做過長時間的縱貫研究，結果發現在六到九年級曾是霸凌事件加害者的男生，有 60%在 24 歲之前至少有一次犯罪紀錄，而非加害者的男生在同樣事件的比率只有 23%。進一步的探究發現，加害者在 24 歲之前曾有三次以上犯罪紀錄的，則高達 40%。

霸凌對學生到學校求學的情形有許多負面的影響，包括使學生害怕上學、缺席、妨礙學習進度（Muscari, 2002）、減低學校生活適應力（Dake et al., 2003）等。研究發現，在孩童與青少年時期霸凌他人的經驗，會與成長後的許多反社會行為，像是攻擊行為的產生有關聯，而霸凌受害者的經驗則與在成長後的許多心理疾患，像是憂鬱和焦慮等問題的發生具有相關性（Kaltiana-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Sourander, Helstela, Helenius, & Piha, 2000）。那些在學校中參與霸凌的學生，在青年前期有更高的比例牽扯到犯罪的事件（Brewster & Railsback, 2001），也有更高的比例被診斷出罹患精神方面的疾病（Dake et al., 2003）。霸凌對學生的不良影響還包括降低學生自尊，而低自尊會導致學生缺乏責任感、低學業成就和反社會行為，霸凌是學校中最常見的暴力形式，它不只破壞校園氣氛，也傷害了整個教育的過程。

霸凌對學生所產生的影響，往往不限於學生在學的期間，影響甚至會延長至學生畢業進入社會工作的時期。Smith、Singer、Hoel與Cooper（2003）以回溯方式探討在職場工作的上班族，過去在求學期間的被霸凌經驗，結果發現在學期間被霸凌的情形和在職場被霸凌的狀況有正相關，特別是在學期間兼具霸凌者和受害者角色的學生，成年後在職場被霸凌的比例也較高。學校中的師長若未對霸凌行為加以防治，以及對參與霸凌事件的學生處以適當的輔導，對施暴者而言，可能失去一個覺知錯誤並加以矯正行為的重要時機；對受害學生而言，也可能錯失學習如何自我保護的機會。讓學生帶著負面的人際相處和就學經驗離開學校，對學生個人和校方而言，都是令人遺憾的結果。因此，校

園中的霸凌行為其影響非常深遠，不只是對霸凌加害者、受害者有負面影響，甚至對霸凌的目睹者也有不良影響（Olweus, 2003），由此可見須積極面對校園霸凌行為的必要性。

（二）霸凌與學校氣氛

雖然霸凌行為在不同的場域都可能發生，但以在學校中發生的情形最為頻繁。Orpinas與Horne（2010）認為，學校氣氛對霸凌行為的發生有重要的影響，而學校氣氛包括學校所抱持的價值、對問題的覺醒程度、學校政策、關懷與尊重程度、對學生的正向期望、對老師的支持、老師教學的優異性和物理環境等因素。其中，學校教職員對待學生是否尊重、管教方式的合理性和公平性如何（Hoy, Smith, & Sweetland, 2002），是學生對學校氣氛感受的一項主要指標。研究發現，學生是否感受到學校有支持學生學習的校園氣氛，會與學生的生活調適、對學習的承諾和學業成就有所相關（Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003）。過去幾十年來，青少年期常被定義成從依附父母轉變到依附同儕的一段時期（Selman & Schultz, 1990），在這段時期，青少年會從依賴父母轉而能夠獨立自主，但是，宣稱青少年不太需要成人的協助其實是一種錯誤的主張，相反地，研究發現和重要成人有良好關係連結的青少年，對其生理和心理的發展皆有正向影響。而在學校裡，和學生接觸最密切、對學生影響最大的成人即是教師。

Wentzel（2002）指出，教師的特質和中學生的行為結果相關，如果學生感受到教師對他們有高期望，也很少對學生使用負面的批評，學生不負責的行為將會較少。有質性研究更進一步指出，如果老師用溫暖的態度對待學生，且採取較具有同情心的管教方式，學生將較能和老師建立起信任的關係。老師的班級經營策略和對學生的管理信念是營造學習氣氛的重要因素，當學校管教太嚴格或不公平時，反而容易引起學生的反感，會使學生嘗試挑戰學校的權威（Smetana et al., 2005），因而可能引發更多的學生問題行為。良好的學校氣氛有助於學生的正向發展，若學生覺得學校是一個公平和善的學習環境，將有助於發展出正向的行為（Welsh, 2000）。

研究發現，學生在學校中能感受到老師的關心和支持，與成績的進步及對學校的認同有相關性，老師的關心和協助是學生感受學校支持的最主要原因。當學生感覺到老師是關心他們的，遇到困難時會比較願意尋求協助（Unnever & Cornell, 2004; Wilson & Deanne, 2001），特別是對於高危險群的學生來說，老師的關心和幫助更為關鍵。有研究指出，至少有25%～30%的學生曾在學校遭受過權力不均等的霸凌（Smith & Shu, 2000），但是受害學生中願意求助的比例只有11%，而且學生年齡愈大越不願意向老師或其他成人求助（Oliver & Candappa, 2007）。如果學生遇到困難時會尋求協助，就會促使學校能夠成為一個更為安全的學習環境（Ladd & Ladd, 2001; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004），老師的合適管教能漸少學生休學的比率，也能漸少暴力的使用和問題行為的發生，可見營造校園成為友善學習的環境，能有助於減少霸凌行為的發生。

參、研究方法

一、研究對象及資料來源

本研究以臺灣高中、高職和五專前三年之中學生為研究對象，樣本資料的來源取自中研院、教育部和科技部（前身為國家科學委員會）所共同規劃執行的「臺灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Educational Panel Survey, TEPS）。TEPS資料庫的第一波抽樣調查將城鄉分布、公私立等因素納入考慮，學生問卷的內容主要蒐集自學校、家庭或社團等所提供給予學生機會、學生投入學習的時間和努力的多寡、交友狀況、對自我的評價、行為問題、身心健康等議題的資料，此資料庫可視為臺灣最具有全國代表性的學生調查資料。

TEPS資料庫從2001年開始，即以問卷調查方式向全國學生蒐集資料，以分層隨機抽樣方式進行調查，此波資料自2003年9月陸續公開。依教育部統計處資料顯示，調查該年度的高中職、五專的學生數為272,459人，本研究使用之第一波釋出的中學生資料，為原始資料70%之隨機樣本，共計有13,319筆。會使用第一波資料的原因是本研究所關注的學生霸凌相關題項，僅在第一波和第三波有進行調查，而第三波又僅於新樣本部分有蒐集，為求能以較多樣本數進行問題分析，故選取2001年底完成調查之第一波資料作為資料來源。

整份問卷內容包括五個部分，分別是「我的生活」、「家庭生活」、「學校生活」、「課外活動」和「關於我」，本研究資料取自問卷中第三部分「學校生活」中與研究題目相關的題項。

二、研究變項

本研究欲探討霸凌與學校生活經驗之相關情形，故變數中以「被霸凌行為」、「問題行為」、「教師管教方式」、「對學校的感受」以及「自我評價」等五大構面做資料分析，變數定義與題項說明如下：

（一）被霸凌行為

本研究選取學生問卷中「上高中職／專科以來，下列事件曾否發生在你身上？」之下，「在學校被偷」、「有人想賣非法藥品給我」、「有人恐嚇我」、「有人勒索或搶奪我的東西」、「有人對我性騷擾或性侵害」等五個題目作為被霸凌行為的測量題項。原問卷的題項的計分方式為：以「從未」為1、「一、兩次」為2、「三、四次」為3、「五次以上」為4，分數愈高代表被霸凌的次數愈多。

為了確認前述五個題目合併為「被霸凌行為」的合適性，研究者以最大變異轉軸法進行因素分析，結果萃取出 Eigen 值大於1的成分僅有一項，最小值之因素負荷量為「在

學校被偷」此題的 0.585，累積解釋量為 59.22%，KMO 值為 0.824，顯示以問卷中五個題目整併為一研究變項是可接受的處理。

（二）問題行為

本研究所定義的問題行為，以問卷中「學校生活」部分，學生感受學校常發生的問題行為，包括：1. 偷竊或破壞他人物品、2. 逃學或蹺課、3. 看黃色書刊、光碟或上色情網站、4. 抽菸、喝酒或吃檳榔、5. 打架或跟老師發生衝突等五題項，作為學生問題行為構面的測量題項。原題項的計分方式為：以「從未發生」為 1、「偶爾」為 2、「有時」為 3、「經常」為 4，研究者將相關題項加總、平均，得到的分數愈高代表問題行為發生的情形愈多。

以最大變異轉軸法進行因素分析的結果顯示，五個題目可歸類於一項相同之主成分，題目中因素負荷量最小值的是「看黃色書刊、光碟或上色情網站」題項的 0.795，五題的累積解釋量為 65.06%，可見將這五個問題合併為一變項尚屬合理。

（三）教師的管教方式

本研究所定義的教師管教方式，以問卷「學校生活」部分中的「班上同學和老師的相處情況」的三個題目，包括：1. 老師動不動就責罵或處罰學生，2. 當同學認真學習時，老師會給予鼓勵，3. 同學上課不專心或跟不上進度時，老師不聞不問，作為教師管教方式構面的測量題項。原本資料庫的編碼是以「大部分老師如此」為 1、「至少一半如此」為 2、「少部分如此」為 3、「沒有老師如此」為 4，由於部分題目採反向敘述，研究者將相關題項做正、負向的必要調整後，再進行加總、平均，得到老師管教方式構面的分數。以前述三個題目進行因素分析，結果發現三題可被歸類為同一成分，因素負荷量最小的是「當同學認真學習時，老師會給予鼓勵」此題的 0.506，五題的累積解釋量為 46.74%。

（四）學生的自我評價

以「學校生活」部分的「別人認為你是個怎樣的人物？」之下的三個題目作為資料蒐集的來源，題目分別是「受同學歡迎的人」、「運動健將」和「老師喜歡的學生」。題項的計分方式為：以「沒有人認為是」為 1、「有些人認為是」為 2、「大部分人認為是」為 3，分數愈高代表學生自認為愈多人認為他是受歡迎或受喜愛的，也就是自我評價較正向。本研究將三題分數的總平均作為「整體自我評價」的變項資料。

而確認三個題目合併合理性的因素分析的結果顯示，上述三個題目可被歸類為同屬一個主要成分，因素負荷量最高的題項是「老師喜歡的學生」，數值為 0.891，其次是「運動健將」和「受同學歡迎的人」，三個題目的累積解釋量為 56.85%。

（五）對學校的感受

以「學校生活」部分的「你覺得現在就讀的學校是？」之下的三個題目「快樂的地方」、「交朋友的地方」和「可以學到東西的地方」作為學生對學校感受的題項，原本資料的編碼是以「非常同意」為 1，依序到「非常不同意」為 4 的四點量表編碼，經反向

調整原本編碼的順序，以「非常不同意」為 1、「不同意」為 2、「同意」為 3、「非常同意」為 4，分數愈高代表學生同意該題目敘述的程度愈高，也就是學生對學校的感受愈正面。

如同前面幾個變項因素分析的處理情形，分析結果顯示問卷中學校是「快樂的地方」、「交朋友的地方」和「可以學到東西的地方」等三個題目可被歸類於同一屬性變項，統計結果發現，三題中因素負荷量最低的題目是「可以學到東西的地方」，惟數值仍有 0.708，整體的解釋量亦有 62.01%，三個題項的合併應具合理性。

三、資料處理

以 SPSS for Window 13 版軟體進行資料分析，首先進行平均數、標準差和百分比等描述性資料統計，以了解各變項的分布情形，再以皮爾森積差相關分析遭遇霸凌情形與其他變項的相關性，最後以多元迴歸方法了解學生行為問題、教師管教方式、對學校的感受、自我評價等因素對霸凌狀況的解釋情形。

肆、研究結果

一、霸凌行為發生率

本研究分析的學生樣本總數為 13,200 人，若以就讀的學程來分類，就讀普通學程的有 44.3%、就讀綜合學程的有 11.3%、就讀高職的有 20.9%、就讀五專的占 23.5%。以就讀學校的公、私別分類，就讀公立學校的有 56.3%、就讀私立學校的有 46.7%。以學校所在地分類，學校位於鄉村的有 4.7%、位於城鎮的有 42.6%、位於都市的有 52.7%。

而整體霸凌行為發生率的計算，是以全部人數扣除填答「從未」遇過該項行為的填答者，再除以全部樣本數所得的比率。剔除資料庫中標示作答有問題的少數觀察值後，依據資料統計五種霸凌行為發生情形，結果顯示五種行為的整體發生率，分別是 29.6%、0.9%、3.6%、1.6%、2.7%。發生比例最高的是「在學校被偷」，各類型的學校都約有三成左右的同學自身遇過這種狀況，發生率次高的是「恐嚇」行為，然後是「性騷擾」和「勒索／搶奪」兩項，最後是「想賣非法藥品給我」。

不同學程、公私立和城鄉別的各類學校霸凌行為發生率計算方式與上述方式雷同，舉例來說，公立學校「在學校被偷」的發生率，是以本研究樣本中全部就讀公立學校的 6,711 人，扣除填答從未遇過此行為的 4,852 人，也就是曾在學校被偷的人數有 1,859 人，占全部 6,711 人的 27.7%。各項行為發生比例如表 1 所示。

表 1 高中職五專階段學校霸凌行為發生比例

	在學校被偷 (%)	想賣非法藥品 給我 (%)	恐嚇我 (%)	勒索／搶奪我 (%)	對我性騷擾 (%)
整體	29.6	0.9	3.6	1.6	2.7
學程別					
普通學程	28.8	0.6	3.0	1.3	2.6
綜合學程	30.6	1.1	4.2	1.6	2.1
高職	27.8	0.9	4.0	1.9	3.1
五專	32.4	1.3	4.2	2.0	2.9
公私立別					
公立	27.7	0.6	2.4	1.0	2.6
私立	32.1	1.3	5.2	2.4	2.8
城鄉別					
鄉村	33.6	3.0	6.8	3.8	4.8
城鎮	30.5	0.7	3.8	1.4	2.3
都市	28.6	0.9	3.1	1.6	2.8

二、霸凌發生情形的差異檢定

在霸凌行為資料的數值編碼上，是以 1 表「從未」、2 為「一、兩次」、3 表示「三、四次」、4 則代表「五次以上」，也就是數值愈高表示該霸凌行為發生次數愈多。研究者以 *t* 檢定、單因子變異數分析和「Sheffé 事後檢定」，分析五種霸凌行為在不同學程、公私立與不同地區學校的發生情形是否有差異，結果發現（如表 2），其中四種霸凌行為的發生情形，在不同學程間存有差異，五專學生被霸凌行為的次數顯著高於普通高中學程。在公、私立學校比較部分，私立學校五種霸凌行為的發生次數都較公立學校顯著為高。在城鄉別的影響部分，鄉村地區的高中階段學校在五種霸凌行為發生次數皆較城鎮和都市地區的學校為多，其差距具顯著差異性。

表 2 不同類別學校霸凌行為發生頻率與差異性分析

		在學校被偷	想賣非法 藥品給我	恐嚇我	勒索/搶奪我	對我性騷擾
學程別						
1 普通學程	<i>M</i>	1.34	1.01	1.04	1.02	1.04
	<i>SD</i>	.587	.162	.236	.198	.255
2 綜合學程	<i>M</i>	1.37	1.02	1.06	1.03	1.04
	<i>SD</i>	.614	.167	.284	.237	.256
3 高職	<i>M</i>	1.33	1.02	1.06	1.04	1.05
	<i>SD</i>	.592	.154	.310	.262	.276
4 五專	<i>M</i>	1.38	1.03	1.07	1.04	1.05
	<i>SD</i>	.617	.243	.339	.267	.319
<i>F</i> 值		5.289	4.560	7.452	3.636	1.476
<i>p</i> 值		.001***	.003**	.000***	.012*	.219
Sheffé 檢定		4 > 1, 4 > 3	4 > 1	4 > 1, 3 > 1	4 > 1	
公私立						
1 公立	<i>M</i>	1.32	1.01	1.03	1.02	1.04
	<i>SD</i>	.559	.142	.228	.186	.251
2 私立	<i>M</i>	1.39	1.03	1.07	1.04	1.05
	<i>SD</i>	0.643	0.218	0.339	0.278	0.306
<i>t</i> 值		-6.962	-4.577	-7.964	-5.675	-2.210
<i>p</i> 值		.000***	.000***	.000***	.000***	.027*
城鄉別						
1 鄉村	<i>M</i>	1.37	1.06	1.11	1.07	1.08
	<i>SD</i>	.611	.359	.431	.367	.386
2 城鎮	<i>M</i>	1.36	1.01	1.05	1.03	1.04
	<i>SD</i>	.605	.148	.284	.222	.268
3 都市	<i>M</i>	1.34	1.02	1.05	1.03	1.04
	<i>SD</i>	.592	.185	.267	.228	.269
<i>F</i> 值		2.938	20.713	14.383	11.739	6.806
<i>p</i> 值		.053*	.000***	.000***	.000***	.001***
Sheffé 檢定		1 > 2, 1 > 3	1 > 2, 1 > 3	1 > 2, 1 > 3	1 > 2, 1 > 3	1 > 2, 1 > 3

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

三、校園中其他變項對霸凌行為的影響

研究者欲探討學校中其他變項，包括學生問題行為、教師管教方式、學生自我評價和學生對校園氣氛感受等與霸凌行為之間的關係，因此，以上述四類變項和五種霸凌行為進行 Pearson 相關性分析。在「問題行為」構面部分，分數愈高代表填答者感受這些問題行為在填答者所就讀學校發生的次數愈頻繁；在「教師管教方式」構面部分，分數愈高代表教師的管教方式愈正向；在「自我評價」構面部分，分數愈高代表學生對自我的評價愈正向；在「校園氣氛」構面部分，分數愈高代表學生對校園氣氛的感受愈正向友善。

相關分析的結果如表3所示，結果呈現學校中問題行為發生的次數和被霸凌的情形間有正相關，問題行為發生愈頻繁則同學遭受霸凌的情形也愈多。教師管教方式和霸凌行為的關係則是負相關，教師採取愈正向的管教方式對待學生，則同學遭受霸凌的情形愈少。學生自我評價與部分被霸凌的情形間亦具有正相關，學生自認為愈是知名或受歡迎的人物，遭受霸凌行為的頻率亦較高，在統計上具顯著正相關性。同學對校園氣氛的感受和遭受霸凌的頻率間呈現負相關，同學感受校園氣氛愈快樂、友善，則被霸凌的情形也愈少。

表 3 學校中其他變項與霸凌行為間的相關性分析

	被偷	非法藥品	恐嚇	搶奪／勒索	性騷擾
問題行為	.080***	.052***	.070***	.053***	.044***
教師管教	-.092***	-.070***	-.091***	-.080***	-.063***
自我評價	.039**	.027**	-.001	.000	.094**
校園氣氛	-.056***	-.086***	-.082***	-.067***	-.045***

* $p < .05$. *** $p < .001$.

進一步將問題行為、教師管教方式、自我評價和校園氣氛、學程別、公私立和城鄉別作為自變項，五種霸凌行為題項加總的分數為依變項，以逐步迴歸方法檢驗自變項對依變項的影響情形。本研究使用逐步迴歸法的主要目的在於，從預測變項中選出具有預測力的變項，同時比較並評估各變項的重要性。結果如表 4，統計分析結果共有六個模式，依序被選出的預測變項是教師管教、問題行為、自我評價、校園氣氛、公私立和城鄉別，在模式 1 中，「教師管教」變項的標準化係數 beta 值為-0.126，顯示教師採取的負向管教作法頻率愈多，霸凌行為的發生次數也愈高；在模式 2 中，「教師管教」和「問題行為」的 beta 值分別為-0.116 與 0.087，可見校園中偷竊、翹課、抽菸和打架等行為的出現頻率若高，後續更嚴重的霸凌行為發生率也更頻繁；模式 3 的結果則發現「公私立

別」變項的 β 值為 0.076，本資料來源之私立學校比公立學校發生較多學生被霸凌的狀況；模式 4 中「校園感受」變項之 β 值計算的結果是-0.086，說明校園氣氛愈不友善、和諧，學校內產生的霸凌行為亦較頻繁。此迴歸分析的結果也說明前述幾種變項對於被霸凌行為的影響力，較學校所處的地區性影響更鉅。

表 4 問題行為、教師管教、自我評價和校園氣氛對被霸凌次數之迴歸分析

模式	R	R ²	調整後的 R ²	標準誤	F	p
1	.126	.016	.016	.961	190.841	.000
2	.152	.023	.023	.958	141.445	.000
3	.166	.027	.027	.956	112.035	.000
4	.175	.031	.030	.954	94.605	.000
5	.188	.035	.035	.952	86.921	.000
6	.1902	.036	.036	.952	74.581	.000

註：模式 1 預測變項：教師管教。

模式 2 預測變項：教師管教、問題行為。

模式 3 預測變項：教師管教、問題行為、公私立別。

模式 4 預測變項：教師管教、問題行為、公私立別、學校感受。

模式 5 預測變項：教師管教、問題行為、公私立別、學校感受、自我評價。

模式 6 預測變項：教師管教、問題行為、公私立別、學校感受、自我評價、城鄉別。

伍、結論與建議

一、結論

關於高中階段校園霸凌行為的分析，本研究的結論有下列幾點：(一)在所探討的被霸凌變項中，以被偷竊所發生的次數最多，約有三成的發生率，其他類型行為的發生率約為 1%~5%左右不等；(二)在學校類型的差異部分，五專學程中霸凌行為顯著高於普通高中，私立學校霸凌發生的次數較公立學校多，鄉村地區學校霸凌發生的次數較城鎮和都市地區學校為多；(三)霸凌行為次數與學校中問題行為呈現正向顯著相關；(四)霸凌行為次數與教師正向的管教方式、學生對學校氣氛的感受呈現負向顯著相關；(五)教師的管教方式和問題行為是被霸凌行為次數之有效預測變項。

二、建議

(一) 學校當局須有校園安全維護的有效作為

學生在校園中感受的氣氛是影響其是否能夠在該環境中安心求學的重要關鍵，本研

究結果證實霸凌行為的發生情形，與學生對學校的感受存在有密切的相關性，當霸凌行為發生的次數愈頻繁，學生對校園整體的不安全感自然愈強烈，對學習的效果也就愈不利。被偷竊是在所探討的被霸凌變項中，發生比例明顯高於其他類型的項目，偷竊行為可能因為多數不會和受害者發生面對面衝突，犯行的可能傷害程度也較恐嚇或賣藥等行為輕些，當有財物外露時易引誘犯行的發生，但是三成左右的發生率，對校園安全確是警訊。Geller 於 1994 年提出的完全安全文化模式（total safety culture mode）將整體組織安全以個人（person）、環境（environment）和行為（behavior）三項重要構面所形成，此模式應應用到教育現場，校園失竊發生的各項原因經歸類後，在個人層面部分，人員道德素養、工作態度和校園巡邏是須致力的重要項目；在環境層面上，適當的隔離措施、考慮角落明暗等必須善加考慮；在行為層面方面，學校需有進出管制、防竊宣導和緊急連絡網的建立等措施（引自 Guldenmund, 2000）。

（二）輔導人員須強化學生問題行為的導正與輔導

學生逃學、翹課、抽菸、喝酒或吃檳榔都屬於外顯的行為，若校園中這些不當行為的發生頻率高，對校園氣氛會造成直接和間接的傷害。當學生感受到學校裡這些問題行為嚴重時，表示學校對紀律的要求不足以及學務管理不佳，隱性不易觀察到的一般偷竊或破壞行為自然也不會低。當學生行為出現偏差而未被及時導回正軌時，後續出現更嚴重的霸凌行為也就可以預見。本研究發現問題行為發生的情形確實是霸凌行為的有效預測指標，當學生在學校感受到問題行為愈嚴重時，反映的不僅是個別學生的行為偏差，也是整個學校的生活輔導與紀律管理出現問題，是提醒教師與和行政人員必須積極作為的警訊。

本研究的分析結果顯示，公立、都會區的學校霸凌行為較少。在臺灣的教育結構中，「公立／私立學校」之別，也可視為一種分流體制，雖然政府對私立學校在課程和學雜費上有所管制，似乎是力求公、私立之間的一致平等，但以現況來看，除各都會區部分明星私立中學之外，多數地區均呈現公立學校的名聲較佳、資源較充裕的情形，而評價較好的公立高中又多集中於都會區，因而吸引學習動機較強、家庭社經地位較高的學生就讀，而造就較佳的學習氛圍和升學表現，因此實際的教學品質、師生互動與生活管理均優於私立學校（林大森，2002）。當學生將多數時間與精力投注在課業上時，能分心到其他虞犯行為的力氣就少了。羅惠丹、陳昭伶與陳政友（2009）也發現，公立高中學生比私立高中學生之健康促進生活型態較佳，與本研究之發現相仿。因此，除了學校適當的管理和輔導作為外，私立學校更需協助學生找到可發揮的領域，將時間和精力投入其中，以能建立自信、獲得成就感，才能進一步在品德方面自重重人。

（三）任課教師宜傾聽學生需求，建立相互尊重的文化

本研究發現，教師管教方式是對霸凌行為發生頻率影響重大的一項因素，教師若多採用負向的管教方法，例如責罵、不聞不問，將會導致學生與教師關係疏遠，產生更多的霸凌行為。由於在學校中，教室是學生獲得師長支持和增長知識的主要場所，教師是

指導學生學習和學生互動最密切的人，教師採取的教學態度和班級經營策略，自然是營造學習環境氛圍的重要因素。正向管教與紀律其實是一體兩面，藉由正向管教，紀律才得以養成，正向管教的過程不是縱容，也不用恐嚇，而是以相互尊重的方式，在溫和而堅定的教導下，幫助學生培養面對人生任務所需的自律能力（曾端真，2011）。教師或可採用 R. Dreikurs 所提倡之學生本位的目標導向教室經營策略，依據學生的需要來建立常規，藉著共同建立規則來提供學校生活的明確規範，同時強調相互尊重、鼓勵學生努力與負責任、對別人的尊重等，從而建立彼此尊重的班級文化。

高中階段的青少年已較國中更獨立，他們對成人的依賴並不同於以前純屬對個人或權威的依賴，而是一種被認可、了解、接受的依賴，因此這階段的管理宜以「成人對成人的關係」的模式。不過，這種「成人對成人的關係」並非指教師與學生的地位平等，而是教師仍然是班級中的領導者，他制定並執行規則，若有違規者仍需給予懲罰。但整個過程是建立在清楚、合理的規範上，可使學生獲得和成人相同的尊重與期待（吳明隆，2013）。反之，教師管教方式中，若動不動就責罵學生，代表教師可能在未仔細查明事情緣由下，即認定學生的過失，這樣的處理方式往往錯失聆聽學生說法的機會，教師逕自責備的作法，也使誤判的機會增高。教師若長期採取負向的管教策略，將惡化學生的不當行為，因為不斷的處罰，將一再地削弱學生的自尊、強化無能感，更會激化學生對教師的怨恨，進而對同儕或教師採取報復的手段，以更具反抗性的行為來平衡內在的不平（曾端真，2011）。當學生對教師的感受是不明就理，對整個校園環境的感受是冷漠時，在他們遇到困難或威脅時自然也就不傾向於找師長求助。可見，教師採用正向溫暖或負向冷漠的不同方式，影響校園氣氛與安全至鉅。

霸凌問題在臺灣日益嚴重，但霸凌行為有時卻不易發現，常需透過學生被害人舉發才會被外界得知，透過教師使用適當的管教行為、防治問題行為的發生、營造正向的校園氛圍、教導學生如何自我保護等方法，應可減少校園霸凌行為的發生。

在研究限制部分，雖然 TEPS 資料庫的資料為臺灣教育領域中涵蓋範圍廣大且具有相當可信度之資料，但受限於資料庫蒐集資料的時間距今已有數年，社會快速變遷以及數位與通訊科技普及的情形，可能讓現在校園中霸凌的型態和過去有所差異，例如 TEPS 在調查中並未納入網路霸凌的題項，因此這部分的情形還須借助其他資料進行更全面的了解。

參考文獻

- 王美恩 (2011)。終結霸凌：洞察孩子內心世界，打破霸凌的惡循環。臺北市：天下雜誌。
- 吳明隆 (2013)。班級經營：理論與實務。臺北市：五南。
- 李卓穎、楊士隆 (2011)。高中職同儕間霸凌行為及其因應策略之研究——以花蓮地區為例。青少年犯罪防治研究期刊，3 (1)，81-131。
- 邱靖惠、蕭慧琳 (2009)。台灣校園霸凌現象與危機因素之解析。取自
http://www.children.org.tw/database_report.php?offset=0&id=287&typeid=4
- 林大森 (2002)。高中／高職的公立／私立分流對地位取得之影響。教育與心理研究，25，35-62。
- 林思妤 (2010)。高中、高職學生霸凌經驗及其因應策略之探討——以北市公私立學校為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北護理學院，臺北市。
- 洪福源 (2003)。校園欺凌行為的本質及其防治策略。教育研究月刊，110，88-98。
- 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。
- 教育部軍訓處 (2010)。教育部推動防制校園暴力霸凌事件相關作為。取自
<https://csrc.edu.tw/CasePlan.mvc/CasePlanNewsDetail?newsId=30&caseId=28>
- 曾端真 (2011)。正向管教與紀律的養成。中等教育，62 (1)，20-31。
- 黃寶中、趙申 (2011)。我國校園安全事件趨勢 (2003-2008 年) 分析研究報告。取自
<https://csrc.edu.tw/FileManage.mvc/FrontDetail/232>
- 鄭英耀、黃正鵠、陳利銘、薛靜雯、劉昆夏、黃國彰 (2009)。校園暴力霸凌現況調查與改進策略實施計畫 (教育部委託專案研究報告，編號：RG9812-0242)。臺北市：教育部。
- 魏希聖、黃仲楷 (2005)。校園欺凌研究之回顧：實徵發現與研究方法。台東大學教育學報，16 (1)，69-112。
- 魏麗敏、黃德祥 (2003)。高中職校園欺凌行為相關因素之研究 (I) (行政院國家科學委員會專案研究計畫成果報告，編號：NSC1-2413-H-142-010)。臺北市：行政院國家科學委員會。
- 羅惠丹、陳昭伶、陳政友 (2009)。基隆地區高中職學生健康促進生活型態及相關因素探討。健康促進與衛生教育學報，31，129-154。
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Albayrak-Kaymak, D., Uysal, O., & Ilter, O. (2006). Sexual abuse among female high school students in Istanbul, Turkey. *Child Abuse Neglect*, 30, 247-255.
- Arsenio, W., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.

- Brand, S., Felner, R. D., Shim, M. S., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2001). *Schoolwide prevention of bullying*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48, 86-93.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at schools. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Egbochuku, E. O. (2007). Bullying in nigerian schools: Prevalence study and implications for counselling. *Journal of Social Sciences*, 14(1), 65-71.
- Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-334.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Guldenmund, F. W. (2000). The nature of safety culture: A review of theory and research. *Safety science*, 34(1), 215-257.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86, 38-49.
- Kaltiana-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York, NY: Guilford Press.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Limber, S. P. (2002). *Addressing youth bullying behaviors*. Retrieved from www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf.
- Muscari, M. E. (2002). Sticks and stones: The NP's role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care*, 16, 22-28.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Aggression behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Neser, J., Ovens, M., Van der Merwe, E., Morodi, R., & Ladikos, A. (2003). Peer victimization in schools: The victims. *Crime Research in South Africa*, 5(1). Retrieved from <http://www.crisa.org.za/victimsp.pdf>
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of “telling”. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1994) Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leaderships*, 60(6), 12-17.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. In S. R. Jimerson (Ed.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 49-60). New York, NY: Routledge.
- Reddy, S. P., Panday, S., Swart, D., Jinabhai, C. C., Amosun, S. L., James, S., Monyeki, K. D., Stevens, G., Morojele, N., Kambaran, N. S., Omardien, R. G., & Van den Borne, H. W. (2003). *Umthenthe Uhlaba Usamila: The South African youth risk behaviour survey 2002*. Cape Town, South African: Medical Research Council.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Smetana, J. G., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005) Adolescents’ and parents’ changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 31-46.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.

- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and workplace. *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: Longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24(7), 873-881.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Welsh, W. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wilson, C. J., & Deanne, F. P. (2001). Adolescent opinions about help-seeking barriers and increasing appropriate help engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 264-345.

