

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

羅丰苓

盧台華*

臺中市立黎明國中

國立台灣師範大學
特殊教育學系

本研究旨在探討國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受霸凌行為、因應霸凌方式及遭受霸凌的原因，以有助於未來防制霸凌輔導工作。研究進行採質性研究法，透過與身心障礙受凌學生、導師、霸凌學生訪談，輔以檔案文件、觀察等資料加以分析。結果發現身心障礙受凌學生主要遭受肢體霸凌、言語霸凌及關係霸凌等霸凌類型；且身心障礙受凌學生為班上不受歡迎的人，遭到班上大多數普通班同儕霸凌。普通班同儕可依霸凌行為分為顯性霸凌學生及隱性霸凌學生。此外，在因應霸凌的方式主要以自言自語表達不滿、當下反擊、報告導師等方式，皆無法有效減少霸凌且產生無力感。遭受霸凌的原因主要有舉止怪異、社交技巧差、干擾上課等以致激發霸凌行為。加上導師以「弱化身心障礙學生引發同情」的方式處理霸凌問題，更貶抑身心障礙受凌學生班級地位。此外，亦發現資源班所提供服務，未能直接改善霸凌情形；且因接受資源班服務的標記作用而遭受同儕異樣眼光。而更甚班上儼然已形成冷漠姑息氣氛將身心障礙受凌學生視作圈外人時，身心障礙受凌學生在班上更顯得孤立。

關鍵詞：同儕霸凌、身心障礙學生、融合教育

壹、緒論

一、研究緣起與目的

根據教育部 2014 年的統計，國中階段的身心障礙學生有高達 84% 安置在普通班，顯示目前大部份的身心障礙國中學生以融合教育為主要的安置型態。然在研究者任教眾平國中（化名）一般班級期間，接觸了數次身心障礙學生遭受霸凌的事件，大大地震撼了研究

* 通訊作者：盧台華，106 台北市和平東路一段 162 號，e-mail: taihwa@ntnu.edu.tw；(02)7734-5017

者的心靈。猶記得一次在下課時間，目睹幾位女學生把一位男學生推倒在地並作勢要打他，研究者急忙阻止並詢問相關情形，才知道原來這位男學生是輕度智能障礙學生，由於在自己班級中沒有朋友，所以到別班找女生並要求「女生打他」的方式相處互動。這樣的情景，與研究者原本充滿愛與良善的融合教育理想衝突。研究扉頁於是開展，本研究目的及待答問題如下說明：

（一）研究目的

- （1）瞭解就讀眾平國中普通班級之身心障礙受凌學生遭受同儕霸凌的現況。
- （2）瞭解就讀眾平國中普通班級之身心障礙受凌學生遭受同儕霸凌的原因。

（二）待答問題

- （1）身心障礙受凌學生遭受霸凌的行為為何？
- （2）身心障礙受凌學生遭受霸凌時的同儕情境為何？
- （3）身心障礙受凌學生遭受霸凌的因應方式為何？
- （4）身心障礙受凌學生學習、團體常規及同儕互動等情形為何？
- （5）身心障礙受凌學生師生互動情形為何？
- （6）身心障礙受凌學生接受資源服務情形為何？

二、文獻探討

（一）融合教育的意涵、現況及挑戰

融合教育的理念誠如 Marshall 所言：「Unless our children begin to learn together, there is little hope that our people will ever learn to live together.」除非我們的孩子開始同在一起學習，否則將來不可能學習如何一起生活（引自 Ryan, 2014）。故融合教育理想上是希望將障礙學生安置於適合其年齡的普通班級，從中獲得適當的協助以能發展其情意與智能（毛連塏、許素彬，1995）。

而經過數十年特殊教育界大力推動融合教育，根據最新的特殊教育通報網 102 學年度對身心障礙學生安置情形統計，國中階段之身心障礙學生有 264,605 人，安置在一般學校普通班者有 22,338 人，佔 84.42 %（教育部，2014），依資料顯示目前身心障礙國中學生的安置方式主要為接受融合教育服務，和普通班同儕一起學習及生活。

誠如鄭津妃（2011，頁 20）所描述：「在融合環境裡經常可見障礙學生被同儕排拒、孤立甚至公眾批評的情形，儘管融合教育在台灣大力推行的現狀，仍藏著『融合之內的排斥』（exclusion within inclusion）」。事實顯示目前多數的身心障礙學生依著融合教育理想安

置在普通班級時，教育實務上確實面臨諸多的挑戰，尤其是身心障礙學生遭受同儕霸凌的問題更值得關注。如自閉症與注意力缺陷的孩子容易遭受霸凌（Kowalski & Fedina, 2011; Taylor, Saylor, Twyman, & Macias, 2010; Van, Roekel, Scholte, & Didden, 2010）；Nabuzoka（2003）及 Mishna（2003）亦表示學習障礙學生有較高比例遭受霸凌。Savage（2005）的研究結果顯示語言障礙學生遭受霸凌的比例是普通班學生的 3 倍。Cummings、Pepler、Mishna 與 Craig（2006）則指出肢體障礙的學生容易遭受霸凌。另身體病弱的孩子也易成為受凌學生（Forrest, Bevans, Riley, Crespo, & Louis, 2011）。此外，情緒障礙的學生容易遭受霸凌（Gumpel & Sutherland, 2010）。而國內羅丰苓與盧台華（2008）針對台中市國中進行調查研究，結果顯示身心障礙學生遭受同儕霸凌比例高達 31%，較普通班學生高達 6 倍。伊甸基金會（2013）亦以經驗表示：「身心障礙者在求學過程中，估計約有九成曾遭言語霸凌，約三成甚至遭受肢體上的霸凌」。蔡翠華（2012）則表示特殊學生因為身心障礙形態的差異，常會成為同儕言語霸凌或關係霸凌的對象。對於高比例身心障礙學生遭受同儕霸凌情形，實有必要加以重視。

（二）同儕霸凌的定義、類型及原因

關於同儕霸凌定義，最早探討同儕霸凌現象的是挪威學者 Olweus，對同儕霸凌，提出廣泛性的定義：「同儕霸凌，係指學生被一個或多個學生長期、重複的以負面行動對待，如打、推、踢、捏等肢體霸凌；威脅、辱罵、嘲笑或是取綽號等言語霸凌；或是以不好的手勢、散播謠言等方式使同學被群體排擠等關係霸凌」（Olweus, 1993, p.9）。教育部（2012）依據修正公布之教育基本法第八條規定發布校園霸凌防制準則擬定，「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之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，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人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。關於霸凌類型，國內學者吳清山及林天佑（2005）及張信務（2007）將同儕霸凌形式分類為肢體霸凌、言語霸凌及關係霸凌；並另歸納出性霸凌，係指以性別、性取向、性徵作為取笑或評論他人的行為或侵犯性徵部位行為。邱珍琬（2002）則將霸凌類型分為「直接」與「間接」兩種，直接霸凌是採取公然明顯的方式攻擊受凌者，間接霸凌則以較不易發現的方式進行，或利用個人社會地位去宰制或改變其他人對某人的看法。Batsche 與 Knoff（1994）及 Olweus（1993）則提出非直接肢體霸凌（如逼迫某人去施暴某人）和非直接口語霸凌（如說服同儕去羞辱某人或散播謠言傷害某人名譽）等非直接霸凌。除了上述霸凌類型之外，另一項值得關注的霸凌類

型是「網路霸凌」。隨著電子設備及線上溝通的迅速成長，同儕霸凌行為不再只受限於學校，不同於以往傳統學校的同儕霸凌，產生所謂的 cyberbully，即網路霸凌（Juvonen & Gross, 2008）。「網路霸凌」是指透過網際網路（如即時通、電子郵件、談天室或社群網路）或是其它電子溝通設備（如手機），寄送或散播傷害性（如有著邪惡、羞辱、威脅、冷漠、排擠等意味）的文字或是圖像（Feinberg & Robery, 2009）。綜合以上所述，本研究將霸凌類型分為以下五種：

（1）肢體霸凌：打、推、踢、捏同儕或是搶奪財物。

（2）言語霸凌：取綽號、用言語刺傷、嘲笑同儕及恐嚇威脅等。

（3）關係霸凌：孤立、排擠、製造謠言及名譽損傷等。

（4）網路霸凌：藉由即時通、電子郵件、談天室或社群網路或是手機等，寄送或散播有著邪惡、羞辱、威脅、冷漠、排擠等傷害性的文字或是圖像。

（5）性霸凌：以身體、性別、性取向、性徵作為取笑、評論的行為；或是以性的方式施以身體上的侵犯。

綜合以上所述，可以明白同儕霸凌並非偶發性，而是長期、重複的以各種負面的行動霸凌勢力相對弱勢的學生，其霸凌行為類型包括肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、網路霸凌及性霸凌等類型。

至於霸凌原因，誠如中華民國兒童福利聯盟（2009）在「臺灣校園霸凌現象與危機因素之解析」的研究分析結果指出，「個人特質」最能預測霸凌行為。又 Thornbberg 及 Knutsen（2011）的研究亦指出校園霸凌其實主要歸因於霸凌學生與受凌學生的個人因素，故現就「霸凌學生」與「受凌學生」的個人因素對霸凌原因加以探討。在「霸凌學生」方面，楊琇尊（2009）即指出霸凌學生為了保持班級地位是霸凌行為的主因。教育部（2011）所提出的「校園霸凌事件處理流程圖」亦視霸凌為「學生偏差行為」；或是視霸凌學生為缺乏展現自我或有情緒抒發問題的弱勢者（莊瑞君，2011）。然也有從「受凌學生」方面探究霸凌的因素，如受凌學生體態過胖或過瘦、面貌醜陋（Batsche & Knoff, 1994; Hodges, Malone, & Perry, 1997; Olweus, 2001）或外型特別柔弱（Bejerot, Edgar, & Humble, 2011）等情形可能導致霸凌之外；人格特質過於內向、害羞、缺乏自信、愛哭及缺乏幽默感（Berry-Krazmien, 2006; Schwartz, Dodge, & Coie, 1993; Siann, Callaghan, Lockhart, & Rawson, 1993）；或學業成就低落亦可能是遭受同儕霸凌的原因（Kochenderfer & Ladd, 1996）。同時也發現社交能力和霸凌有很密切的關係，如 Bejerot、Edgar 和 Humble（2011）及 Fox 和 Boulton（2005）則指出社交技巧的缺乏也是遭受霸凌的主要原因之一。然令人憂心的是身心障礙學生的身心特質與受凌學生相仿（Heinrichs, 2003）。Little（2002）即表

示注意力缺乏及自閉症可能有激怒他人、過於退縮或孤僻等社交行為而成為受凌對象。Heinrichs (2003) 也指出身心障礙孩子的內在特質使其容易遭受霸凌，身心障礙孩子其在認知及肢體能力的限制可能使其在運動活動、自我防禦等能力有所限制；且也可能在語言或社交技能表現低落，甚至可能有衝動、缺乏彈性、違抗行為、過度興奮或學業技能表現不良等情形。然國內針對融合教育中身心障礙學生遭受同儕霸凌的經驗及原因研究鮮少，故實有必要對此相關議題進行探究。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究對象主要來源為第一研究者在眾平國中 - 實際接觸的身心障礙學生，挑選了同時符合下列四項條件之遭受同儕霸凌身心障礙學生，包括：

(一) 障礙的認定

本研究對象障礙的認定係以該生具有身心障礙手冊或領有鑑輔會的鑑定證明。

(二) 就讀普通班級的認定

就讀眾平國民中學普通班級，且在校有三分之二以上的課程皆是在普通班級上課。為後續進行研究考量，國三學生即將畢業離校，故不列入研究對象，僅限 99 學年度為國一、國二就讀普通班級身心障礙學生。

(三) 遭受霸凌的認定

本研究受凌學生經由第一研究者依平日課堂觀察、身心障礙受凌學生本身、班級同儕及導師等確認符合前述霸凌定義與霸凌行為者始列入遭受霸凌的身心障礙學生。

(四) 口語表達能力

由第一研究者依平日與身心障礙學生互動及晤談經驗，判定是否具有溝通表達能力而能接受深度訪談。

經上述方法尋找研究對象，發現共有三名受凌學生符合上述條件。茲將研究對象的年級、性別、障別及接受特教服務情形等資料，整理如表一。

表一 研究對象基本資料一覽表

代號	年級	性別	障別	特教服務
A生	八	男	亞斯伯格	一星期會利用早自習及班會時間，共二節時間接受特教資源服務，主要是加強社交技巧課程。
B生	八	女	輕度智障	數學科採抽離方式接受資源服務，一星期四節課。
C生	七	女	學習障礙	國文、英文及數學科皆採抽離方式接受資源服務，一星期十四節。

此外，為詳盡了解霸凌情形，亦針對霸凌學生進行訪談，其基本資料如表二。

表二 霸凌學生基本資料一覽表

代號	年級	性別	特質行為
Ab1	八	男	個性活潑、幽默，在班上頗受歡迎，其學業成績為班上中上。其平日對A生會有踢腳、跟蹤廁所、嘲笑、辱罵等霸凌行為。
Ab2	八	男	Ab2是國中八年級的男學生，與A生同班。該生是在八年級上學期從他校轉進眾平國中，學業成績中上。雖為轉學生但在班上頗受歡迎且有擔任風紀股長的職位。其平日對A生會有嘲笑、辱罵等霸凌行為。
Bb1	八	男	Bb1是國中八年級的男學生，與B生同班。該生是在七年級下學期從他校轉進眾平國中，學業成績表現不佳，在班上排名在倒數三名。在班上較受男同學歡迎，與多數男同學相處融洽。平日對B生會有踢桌椅、排擠、孤立等霸凌行為。
Cb1	七	女	Cb1是國中七年級的女學生，與C生同班。該生個性活潑、幽默，在班上很受歡迎，與大多數同學相處融洽。學業成績方面表現中下。平日對C生會有逼迫抬廚餘、嘲笑、排擠、孤立等霸凌行為。

相對於大部份霸凌學生受班上同學歡迎，從訪談身心障礙受凌學生的內容中發現三位受凌學生在班上無好朋友，因此為從不同的角色瞭解受凌學生在班上遭受霸凌的情形，另尋求對受凌學生較少排斥的同學，基本資料如表三。

表三 較少排斥學生基本資料一覽表

代號	年級	性別	特質行為與受凌學生互動情形
As1	八	男	由於A生本身難以明確指出對其較少排斥者，加上有4位同學主動跑來找第一研究者表示實在看不下去同學欺負A生，所以希望與第一研究者談談，故列入較少排斥學生之列。四位男生個性相仿，活潑、幽默，在班上頗受歡迎，其學業成績為班上中等。
As2	八	男	
As3	八	男	
As4	八	男	
Bs1	八	女	個性安靜少話，相對於班上多數同學會嘲笑辱罵B生，Bs1少以口語辱罵B生。但平常並不會與B生主動互動，成績在班上名列前茅。
Bs2	八	女	本身具有正義感，在班上頗受歡迎，Bs2由於家庭經營安親班，與B生同在一個安親班。每天會搭同部車前往安親班，故亦納入較少排斥學生的訪談對象。
Cs1	七	女	本身在班上會與C生互動，但因為擔心一起遭受排擠，不敢公開與C生友好。
Cs2	七	男	擔任班長，在班上人緣好。個性溫和幽默，若C生要求與其同組，其不會出現其它多數同學嫌惡的表情，然平日不常與C生有主動互動行為。
Cs3	七	女	個性沈穩，與班上同學相處融洽。平日少與C生互動，C生若找她幫助，她亦會幫忙，不會拒絕。

二、蒐集資料方法

本研究以深度訪談為主要蒐集資料的方法，並輔以檔案文件及研究日誌等不同來源的資料，以透過不同資料來源相互驗證增加對現象的了解。現逐一說明如下。

(一) 深度訪談

本研究深度訪談對象包括受凌學生、霸凌學生及對受凌學生較少排斥的學生。受凌學生如同研究對象所述，經多方人員共同認定有遭受同儕霸凌的事實並具備有口語表達能力為對象，共計有3位受凌學生、4位霸凌學生及9位較不排斥學生。以上針對學生的訪談，皆採取錄音，並由第一研究者親自將錄音檔繕打成逐字稿文件以利於分析。然特別說明的是由於霸凌議題敏感，霸凌學生可能會有所防衛而難以切實闡述其所見所聞，而影響到所獲資料的信實性。第一研究者以先前了解身心障礙受凌學生班級同儕互動情形為說明，營造「單純瞭解問題，而非責備怪罪霸凌學生」的氣氛。舉例與Ab1訪談時的開頭內容，第一研究者表示：「班上分組時，都沒有人要跟A生同一組、還有同學也明顯不喜歡碰A生的考卷。我感到很納悶，很想知道A生在班上與同學相處的情形」。隨著霸凌學生願意敘

說「班上同學與受凌學生的相處情形」，再逐漸聚焦到「霸凌學生本身與受凌學生的相處情形」。

本研究除與學生進行深度訪談以獲得受凌學生遭受霸凌的相關資料，亦分別與三位受凌學生普通班級導師、特教組長及生教組長進行晤談，進行晤談時以筆記本速記重點，並於訪談後即刻以回溯方法，將訪談內容整理成紀錄稿。

（二）檔案文件

檔案文件來源主要包括特教組長、導師及學生三方面提供有關受凌學生教育、輔導及同儕相處方面的相關資料，包括有個別化教育計畫、學生輔導資料紀錄表、聯絡簿、成績單及其它相關資料。

（三）研究日誌

研究日誌主要是在進行研究期間，隨時觀察、記錄訪談的情境、突發事件，和普通班級老師與特殊教育老師分享、討論所獲；並閱讀有關霸凌、社會心理學、團體影響力及輔導等相關書籍的疑惑、觀點及想法等進行記錄；再透過研究日誌與自己的經驗對話、反思，期澄清對現象的理解，以擴展分析資料的視野。

三、資料處理與分析

關於資料處理與分析方式說明如後。

（一）訪談資料

1. 資料編碼

為保密受訪者的個人資料，也為使閱讀本文時易於辨識資料來源，受凌學生、霸凌學生及較少排斥學生的訪談資料以下列規則，編取各訪談對象名稱，說明如下。

（1）受凌學生：分別以 A 生、B 生及 C 生為代稱。

（2）霸凌學生：「霸凌」英文字為「bully」，取其字首「b」，所以 Ab1 即指 A 生的霸凌學生第 1 位。

（3）較少排斥學生：較少排斥學生則以不感威脅的「安全」英文字為「safe」，取其字首「s」，如 As1 即指對 A 生較少排斥的同學第 1 位。

除以上述規則作為受訪者的編碼，並取「訪談」英文字母「Interview」的字首「I」，加上訪談日期，作為訪談資料的編碼。如「IC991021」即是 C 生 99 年 10 月 21 日的訪談記錄稿。霸凌學生及較少排斥者方面的資料編碼則以「Interview」的字首「I」，加上「A」、

「B」及「C」則為三位受凌學生代碼，其後為訪談日期，最後加上霸凌學生及較少排斥者的代號及位次編碼，如「IA991115-b1」，即為A生的霸凌學生第一位在99年11月15日接受訪談紀錄稿。

另關於受凌學生普通班級導師編碼，主要以受凌學生代號再加上「師」，加上訪談日期，作為訪談資料的編碼。如「IA991022-師」即為99年10月22日訪談A生導師的訪談資料。而訪談特教組長及生教組長方面，則分別以特組及生組，其後加上訪談日期作為訪談資料的編碼。

2. 訪談資料分析

訪談資料分析方面，為使資料分析得以獲得客觀的理解，將訪談資料皆親自繕打成逐字稿，並以主題分析法分析資料。即透過直觀文本、反覆閱讀、重點摘要字句、關鍵字詞、再取出核心主題。

(二) 檔案文件資料

檔案文件資料的處理，編碼則以文件的英文「Paper」，其字首「P」，其後並加上學生代號及資料編碼。如「PA個」即「A生的個別化教育計畫」，又「PB聯」即「B生的聯絡簿」。

(三) 研究日誌資料

研究日誌的資料處理以日誌的英文字「Dairy」，取其字首「D」，再加上日期作為日誌編號逐條敘寫，如「D991229」即是99年12月29日的研究日誌。

四、研究的信度及效度

由於第一研究者本身為眾平國中老師、同時又為研究訪談者及研究分析者等身分，為減少視角的偏見，特以下列方式提高研究的信度及效度。

(一) 多方資料檢核以減少單一依賴訪談資料來源

由於第一研究者本身為眾平國中輔導老師，故在進行訪談時，考量可能難以維持「研究者與受訪者」的單純關係。故除訪談資料之外，也會以下課觀察、輔導紀錄、個別化教育計畫、聯絡簿等各方資料來源，作為與訪談所獲資料相互檢證。

(二) 大量受訪人數並以具體外顯事件進行客觀描述，以達共識

除以多方資料來源檢證以減少單方面依賴訪談所獲資料有所偏頗之外，亦藉由進行大量訪談，以從各種角色，包含受凌者、霸凌者、旁觀學生、導師、生教組長及特教組長等獲得資料來源相互檢證，共計對二十餘位人員進行訪談。此外，聚焦霸凌事件，由「眾所

皆知」、「已發生具體的霸凌事件」為主軸，從各方人員共同理解出客觀的霸凌行為及霸凌原因，避免單方面由霸凌學生或受凌學生的觀點加以闡述。減少研究者個人、霸凌者甚至是受凌者等可能偏見的霸凌事件，逐一探討其霸凌發生的情境、受凌學生的回應方式、導師的處置等以求客觀的瞭解霸凌現況，此外，也以學習、行為、同儕互動、師生互動或接受資源服務等外顯可見的情形逐一探究孩子在校生活樣貌，以勾勒出霸凌發生的原因。透過來回的檢證、反思與邏輯性的分析與統整，以確保共同主題完整而後有效地詮釋生活經驗的意涵。

（三）同儕檢核以提高解釋的有效性

將轉譯出的逐字稿，請一位特殊教育碩士畢業，並曾在大學兼任「融合教育」課程並有多年服務特殊教育學生經驗的老師，進行同儕檢核。從文本段落中標示重要字句、關鍵字詞、意義單元、再次理解、意義再建構乃至確認共同主題等過程中，對於異同觀點持續進行討論、檢證及反思等步驟，以產生深層的洞察與瞭解，提高研究的嚴謹性。

五、研究倫理

本研究相關的研究倫理，分述如下。

（一）保密性

研究過程中，參與者的個人資訊以及訪談中提及的經驗，由研究者自己整理與分析，所有關於參與者個人資訊不會外洩；而研究完成後並將錄音檔及訪談逐字稿銷毀，不另作他用。

（二）匿名性

本研究所有參與研究人員全部以英文字母為代號，以充分保障研究對象的隱私。

（三）延遲發表

由於霸凌議題敏感，特別在所有參與研究學生皆已於眾平國中畢業，才將研究結果發表，此多重保護作法獲參與研究的相關人員的認同。

（四）資料同意

針對本研究對象的身心障礙受凌學生，皆於研究前事先告知學生及家長參與研究的目的與意義，並獲得同意。此外，經訪談獲得的逐字稿整理，亦有向受凌學生、導師及家長以書面說明或配合口頭說明，獲得同意使用。

參、研究結果

一、遭受霸凌現況與分析

(一) 受凌學生遭受霸凌的事件

1. 遭受肢體霸凌事件

(1) A 生被同學踹腳、踢腳並遭受同學跟蹤廁所

A 生在學校有遭受被 Ab1 用腳踹踢的情形。A 生語帶委屈的說著遭受 Ab1 踹踢：「踢我啊，踹我啊」(IA991115)。As1 亦表示：「Ab1 是比較敢」(IA991112-s1)。A 生遭受 Ab1 踢踹後並沒有反擊，但有去跟導師說，Ab1 表示：「A 生就去跟老師講」(IA991115-b1)。然 A 生向導師報告後，導師的處理方式為何？A 師私下叫 Ab1 到導師室，勸導 Ab1 多包容 A 生，Ab1 表示：「那老師就跟我說，A 生就有點怪怪的啊，多包容他」(IA991115-b1)。A 生不曉得導師有私下找 Ab1 到導師室勸導，口氣帶著失望表示：「沒怎麼處理」(IA991021)。As4 也表示：「老師好像沒有怎麼處理」(IA991112-s4)。失望之餘的 A 生說道：「這輩子先受苦，下輩子換我，可能換我扁他」(IA991021)。

除了被同學踢踹之外，A 生屢次下課上廁所時被同學惡意跟蹤。A 生即直接抱怨訪談當天遭受 Ab1 跟蹤到廁所的情形，「Ab1 今天就跟我講說要跟蹤我」(IA991021)。跟蹤 A 生到廁所後呢，A 生表示同學看他上廁所就會笑，「我上廁所的時候他們就看，看了就笑」(IA991021)。這樣的情形，一天不只有一次，「他們今天一直跟著我」(IA991021)。關於同學笑 A 生上廁所這點，Ab1 表示 A 生上廁所方式是從褲管下拉出生殖器排尿，與一般男生方式不同：「上廁所的方法，就是他拉起來，從這裡尿」(IA991115-b1)。關於遭受同學跟蹤上廁所還被嘲笑，A 生也有採取反擊，「我說他們變態，他們就說沒有怎樣就跑了」(IA991021)；但會被反駁：「其中一個還反駁說他們不是變態」(IA991021)。

(2) B 生遭受同學踹踢桌子

關於 B 生遭受肢體霸凌的情形，Bs1 直接說：「沒有人敢打 B 生，因為沒有人敢碰他」(IB991114-s1)。雖然沒有人敢碰 B 生，但被公認為最會欺負 B 生的 Bb1 會趁 B 生不在教室的時候，「踢她桌子或椅子，東西掉下來有時候有人會踩」(IB991201-b1)。Bs1 亦表示：「每次他們都故意找她不在的時候，再踹個爽」(IB991114-s1)，並且表示不止 Bb1，其它男生也有踢過，所以對 Bb1 的行為會表示贊同，「有些男生會贊同，因為有些男生也有踢過啊」(IB991114-s1)。那同學目睹這般情形的反應是，「看到 Bb1 做這

些，會覺得很爽」(IB991114-s1)。問及是否有人會去向老師告狀，Bs1 回答：「根本不會有啊」(IB991114-s1)。Bs1 自己也表示：「我也懶得去管」(IB991114-s1)，而且進一步表示：「班導也知道早就有這樣的情形」(IB991114-s1)。關於這一點，B 師表示，「我覺得我們班還好的是，因為沒有人敢碰她，所以最多也就是踹桌子而已，不會對她動手動腳」(IB991117-師)。除了同學不會去報告老師之外，B 生自己也不會去告訴老師，但會以碎碎唸的方式來回應，Bb1 說：「她就私底下一直唸一直唸，自言自語」(IB991201-b1)。

(3) C 生的椅子被同學弄翻或被迫抬廚餘

C 生在中午盛飯時遭受 Cb1 插隊，讓 C 生排在最後一個而被迫抬廚餘。C 生說明當時的情形，「Cb1 排在我後面就說『喔，靠』」(IC991125)、「就排到我前面」(IC991125)，Cs1 亦目睹當時的情形說：「她就故意插隊，故意讓 C 生去抬廚餘」(IC991125-s1)。之後，C 生有跑去向導師告狀，C 師表示：「我就是叫 Cb1 過來罵一罵，然後就叫 Cb1 去抬廚餘」(IC991103-師)。除了遭受 Cb1 插隊之外，C 生的椅子、書包等東西也常莫名的掉在地上，C 生提到：「我只要上完課(資源班)回教室，就發現椅子掉下去了」(IC991125)。進一步詢問 C 生的回應：「最近常發生，我都自己撿起來」(IC991125)，並表示：「不知道是誰弄倒的」(IC991125)，並沒有進一步向老師報告。

2. 遭受言語霸凌事件

(1) A 生被同學罵難聽的字眼、髒話

A 生表示在學校常被 Ab1 罵，「他每次都說我智障白痴什麼的，不然就是罵一些髒話就是了」(IA991115)。Ab1 自己也表示對 A 生辱罵髒話的內容：「他媽的 B，還有祖宗十八代都罵出來了」(IA991115-b1)。Ab2 也表示不會避諱在人前直接對 A 生開罵，「對 A 生是團體的排擠、言語的攻擊，然後有時候當面罵他，或是有時候在很多人面前當面嗆他讓他很沒有面子」(IA991119-b2)。Ab1 及 Ab2 的行為表現，並沒有受到同學的責備，As3 表示：「Ab1 和 Ab2 在班上是直接，所以就類似代言的嘛」(IA991112-s3)。A 生聽到這些辱罵多不予回應，「不理他啊」(IA991021)。但其實班上不止 Ab1 及 Ab2 會罵 A 生，其它同學也會辱罵 A 生。As3 表示：「不一定是 Ab1 或是 Ab2，他們也只是比較不會假裝，而別人是私底下一直指指點點」(IA991112-s3)。A 生也表示同時遭受很多同學嘲笑的情形：「他們就是譏笑我說，我這種樣子是特教班的學生應該有的樣子」(IA991005)。但 A 生並沒有跟導師反應，「我就一直不跟老師講就是看他什麼時候才會不再這樣講我，我就在想如果不跟老師講的話，他就會這樣一直講，我就想，萬一跟老師講可能也沒有用」(IA991005)。然另次 A 生被同學罵得太過份則有口頭反擊，「有一次阿○罵我死人渣」

(IA991021)，A 生則反擊：「我只是跟他講說嘴巴放乾淨點而已」(IA991021)，反擊的結果是「他就罵我一大堆三字經有的沒的」(IA991021)、「反而愈罵愈凶」(IA991021)。除了當面辱罵 A 生，在 A 生的背後罵的字眼更是難聽，如 Ab2 就表示會私下罵 A 生「雞八」(IA991119-b2)，甚至連較少排斥 A 生的 As1 也說：「其實我們私下有時候也會說一些 A 生的壞話啊，難以避免的」(IA991112-s1)。

(2) B 生被同學取綽號及罵難聽的字眼

B 生亦有遭受言語霸凌的情形，Bs1 表示，平時同學會對 B 生「罵智障、白痴」(IB991114-s1)。B 生自己也提到被同學嘲笑，「就笑什麼智障的，啟智之類的」(IB991108)。由於班上許多同學都會罵 B 生，平日較不會罵 B 生的 Bs1 被視作對 B 生比較好的同學，如導師說：「Bs1 應該算是對 B 生較好的，她不會去罵她」(IB991117-師)，甚至連 B 生自己都表示 Bs1 對她很好，「她是對我很好的」(IB991125)。實際的情形是 Bs1 表示：「我都只是心裡罵，我不想表現，因為我也不太想理她」(IB991114-s1)。而當同學罵 B 生時，B 生很少回嘴，「那我會覺得說還要跟他們有任何衝突的話，這樣子不好」(IB991026)，而且也不會向老師報告自己遭受同學欺負，並認為向老師報告是件無聊的事，「很無聊，我覺得這樣子的行為」(IB991125)。然之前 B 生遭受同學欺負是會向老師報告的，研究者問到：「以前會向老師報告嗎」，B 生點頭。關於 B 生遭受霸凌向導師報告情形，B 師的說法也與 B 生相契合，「B 生在一年級，只要同學一欺負她，她就會來報告；後來，次數實在是太多了，我就很不耐煩，懶得處理，也不曉得怎麼處理」(IB991117-師)。然 B 生遭受霸凌雖不會向老師報告，但卻在聯絡簿寫出自己的不安：「早上要來學校的時候，我真的很緊張，擔心出什麼事」(PB 聯)。

(3) C 生被同學比鬼臉、嘲笑能力低

臉上有疤的 C 生頻遭受 Cb1 的侮辱，C 生表示「Cb1 會對我比鬼臉」(IC991021)。而 C 生的回應：「我就小聲說『你是怎樣』」(IC991021)，但 C 生亦表示「他們沒有聽到」(IC991021)。Cs2 提到 Cb1 也會用很怪的動作醜化 C 生，「就是那種像『過動兒』的那種動作，然後去學她」(IC991126-s2)。Cs2 提到同學當時的反應「大家就會覺得很好笑，一直笑」(IC991126-s2)。

C 生也提到遭受 Cb1 嘲笑能力差的情形，「她說你什麼都不會，你會被別人取笑，你真的很好笑」(IC991021)。C 生的輔導紀錄也寫道：「C 生反應 Cb1 會對她口出惡言」(PC 輔)，除此，Cb1 則另外提到男生也會畫醜臉嘲弄 C 生，如「有時候把那個一張紙啊，紙就是畫一個鬼臉而已喔，就是這樣子，就是兩個眼睛一個笑臉，那這一個舌頭，這個樣子」(IC991127-b1)，C 生提及看到圖像的反應是「好像是畫一個中年婦女，還畫得怪怪的」

(C991021)，C 生介意的表示，「我總覺得我的臉好像很醜」(IC991021)。

3. 遭受關係霸凌事件

(1) A 生遭受排擠、不願改其考卷、不願同組等情形

同學幾乎把 A 生當瘟神，Ab1 提到：「他每次只要走過來，一堆人都會閃開，就是說『A 生來了，趕快走開』」(IA991115-b1)。另 Ab1 表示：「之前看到 A 生的考卷，就會說給你改，我不要改。那就會把考卷丟一邊」(IA991115-b1)。此時的 A 生有何反應呢？Ab1 表示：「A 生就好像沒有聽到一樣，就在旁邊做他的事」(IA991115-b1)。除此，沒有人願意與 A 生同組，A 生表示：「很多人就是不想跟我同一組啊，不管是音樂課還是其它的分組課啦，體育課也好啦，就是不想跟我同一組啊」(IA991005)；Ab2 也表示：「要分組或做什麼事的時候，排擠他不跟他一組，就是跟他一組都很衰」(IA991119-b2)。即使較少排斥學生 As2 也表示，「我就是很少跟 A 生講話，但是有時候我也會刻意去躲 A 生，就是儘量不要有肢體接觸」(IA991112-s2)。對於 A 生遭受多數同學排擠的情形，As1 如此形容，「猶如喪家之犬，哀哀一直叫」(IA991112-s1)。

(2) B 生遭受同學閃躲、不願改其考卷及不與其同組的情形

B 生也像個瘟神般受排擠，Bs1 表示：「如果有些人跟別人吵架的話，就會把東西丟到 B 生的桌子上，因為我們班都覺得她很噁，不想去碰她的東西」(IB991114-s1)。同學也不願意改 B 生的考卷，B 生提到同學拿到她考卷時的反應：「他們就會覺得，哇，好噁心喔」(IB991108)。對於同學這樣的行徑，B 生表示：「我相信老天爺總有一天會讓他們得到報應」(IB991108)。此外班上也沒有人要跟 B 生同組，Bs1 表示：「每次分組的時候，我們班都很頭痛，就老師很頭痛，那組員就非常不希望跟她一組，因為每次都是因為自己分都分不成，所以最後都是由老師幫我們分或是由抽籤決定，那只要跟她一組，就會覺得很衰」(IB991114-s1)。

Bb1 甚至還提到，「分組課的時候，分到 B 生座位的時候，就會拿衛生紙擦椅子」(IB991201-b1)。B 生對於同學不喜歡與她同一組的情形，感受是：「感覺到自己會被推到一旁去」(IB991108)。

(3) C 生遭受孤立、不敢靠近、不改考卷及不同組的情形

C 生在遭受關係霸凌方面，提到上電腦課的情形，「Cb1 對我說：『不要靠近我，去那邊』」(IC991021)。Cs3 也指出 Cb1 的霸凌行為：「靠近 Cb1 的時候，就會說『走開』」(IC991110-s3)。然不只 Cb1 排斥 C 生，其它同學也會孤立 C 生，Cb1 提到 C 生被孤立的情形，「有時候大家要去排隊升旗的時候，她就排在中間，那大家就會離她一段距

離」(IC991127-b1)。C 生自己也提到「同學就是不敢靠近我這個樣子」(IC991021)。另 C 生也提到同學不想與其交換改考卷的事，「常常很奇怪，很不想跟我交換這種考卷」(IC991125)。Cs3 則提到分組情形，「就是分組的時候，就是不會有人要跟他一組」(IC991110-s3)。

(二) 霸凌現況分析

上述三位身心障礙學生其身心特質雖有差異，所遭受霸凌的現況也有所不同，然差異間亦具有共同性。現對於受凌學生遭受霸凌現況加以分析如後。

1. 所遭受同儕霸凌的行為是傳統校園霸凌類型

文中三位受凌學生遭受各種同儕霸凌行為，然細看這些霸凌行為皆是發生在真實校園裡，非透過網路或是電子媒體所進行的網路霸凌，主要包括肢體霸凌、言語霸凌及關係霸凌。然受凌學生雖有遭受肢體霸凌，但主要是以較為間接的方式，如跟蹤廁所、踢踹桌子、扔踩物品等方式，直接碰觸身體如 A 生遭受踹踢或是 B 生被扔紙球，也不致造成身體的重度傷害。這情形呼應生教組長所說：「遭受霸凌？目前沒有發現過咧，但是應該是沒有發現到。如果硬是要講的話，大概就要算是關係霸凌，但是我們學校來講，應該都還不算是太嚴重」(生組 991125)。這也能說明何以眾平國中未將三位受凌學生進行霸凌通報。雖然三位身心障礙學生所遭受的霸凌未進入校安通報，然就如聯合報以「校園霸凌，黑數更多」為標題所發佈的新聞，內容提到教育局長吳清山在議會備詢指出，校園安全防護機制接到的通報數，與實際狀況確實有很大落差(詹三源，2009)。三位受凌學生確實遭受同儕霸凌，卻無被通報，就如同是「更多的黑數」之一。

2. 霸凌學生是顯性霸凌學生

本研究所晤談的霸凌學生皆為受凌學生、導師及班級同學口中的霸凌學生，也就是說霸凌學生皆為大家所公認，顯然如 Ab1、Ab2、Bb1 及 Cb1 等學生皆可稱作是「顯性霸凌學生」。分析這些學生會被公認指為霸凌學生，乃是其所進行的霸凌行為相較於同班同學，是較外顯且容易被覺察的；也就是說並沒有固定說「霸凌學生」一定會具有某某行為，如毆打致傷等才會被公認為「霸凌學生」。如以 Cb1 為例，Cb1 對於 C 生的霸凌行為多僅限於口語霸凌，相對於 A 班一般同學對 A 生踢、踹及嚴重的羞辱言語顯得輕微。但由於 Cb1 較 C 班其它同學對 C 生有明顯的不友善行為便成為眾所矚目的霸凌學生。另發現各霸凌學生並沒有因霸凌同學而遭受同儕的指責，相反地受到同儕的認同。如 As3 生就以「代言人」來形容 Ab1 及 Ab2，因此霸凌事件若只是「單方面怪罪霸凌學生」似乎過於簡化霸凌事件。

3. 旁觀學生是隱性霸凌學生

當顯性霸凌學生對受凌學生進行霸凌行為，如 Ab2 當著全班的面羞辱 A 生時，其它圍觀的同學會被視作「旁觀學生」。然當霸凌學生出現恃強欺弱的行為，旁觀學生的認同或是笑聲皆可能助長霸凌學生的膽量，使錯誤的霸凌行為得到支持鼓勵因而再犯。另外則就霸凌行為廣泛包含言語霸凌、關係霸凌等各類霸凌類型來分析，文中發現不只有顯性霸凌學生才會霸凌受凌學生，班上許多同學對受凌學生亦有言語羞辱、孤立、排擠，甚至也有進行少數的肢體霸凌等行為；這些旁觀學生的行為表面上不及顯性霸凌學生明顯，但仍造成受凌學生的心理傷害，可視這些學生為「隱性霸凌學生」。

4. 受凌學生無力改善遭受霸凌情形

三位受凌學生在遭受霸凌時，未見同學出面幫忙。在形單影隻的情形下也都試著以自己的方法因應霸凌行為，歸結出因應方式主要可分為自言自語表達不滿、當下反擊、報告導師及不回應等四種。然無論是採用何種回應方式，皆未能擺脫「受凌」的角色！受凌學生長期在「採取各種霸凌回應的希望」及「回應霸凌後處理成效的失望」兩極端中來回擺盪，一次次的擺盪只是讓希望變成失望，之後更形絕望；難怪 A 生無奈的表示寄望下輩子能獲得補償的想法，如「這輩子先受苦，下輩子換我，可能換我扁他」(IA991021)；B 生則是寄望未知的神鬼為其伸張正義，「我相信老天爺總有一天會讓他們得到報應」(IB991108)。

二、遭受霸凌原因與分析

(一) 遭受霸凌原因情形

1. 受凌學生的學業能力與行為舉止表現

(1) A 生方面

A 生學業成績表現不理想，為全班最後一名。A 生在聯絡簿寫道：「我並沒有拒絕念書，只是覺得念書很辛苦，我也不想使我小考常零分，因為我覺得零分很丟臉，雖然我零分對別人來說是正常的」(PA 聯)。此外也寫著難以因應國中生活的內容：「想快點放寒假，不然我快要死了，我不希望再累下去了，不然我快掛點了」(PA 聯)。除了學業能力表現低落之外，A 生卻難以獨立完成例行性抄寫聯絡簿的工作，A 師表示：「先不管成績，光是平常的抄聯絡簿，A 生就沒有辦法自己抄，那他聯絡簿沒有抄好，功課就一定會缺交，因為根本就不知道要寫哪裡，那在學習上就形成惡性循環」(IA991022- 師)。

此外，A 生在上課難以遵守老師的指示，As3 提到 A 生上課情形，「如，把講義拿起來，

要講好幾遍，然後 A 生才會拿」(IA991112-s3)。行為舉止方面，A 生熱衷閱讀談神論鬼書籍，Ab1 表示：「農民曆也帶來，還有什麼阿公的書，反正就是一些很古代的書。還有什麼秘笈也有，就是很多書都會帶來，奇奇怪怪的」(IA991115-b1)。研究者到 A 生教室亦發現：「A 生桌子的透明桌墊下確實放了寫著『勒』字樣的符咒」(D991118)。

對於 A 生表現出與眾不同的行為舉止，Ab2 說：「班上的人就會覺得他很奇怪，然後就很討厭他」(IA991119-b2)。A 生的輔導紀錄也寫著：「A 生在班上受到同學的異樣眼光看待」(PA 輔)。Ab1 表示：「時間久了，大家都有那種心態，很像特教生一樣的舉止，所以就就有那種距離」(IA991115-b1)。

(2) B 生方面

B 生的成績也是全班最後一名，B 生在聯絡簿寫著：「背國文時，我一直在死背怎麼都背不起來啊」(PB 聯)。B 生難以完成功課，會向人抄答案：「剛開學的時候，她就跟別人借作業簿或是功課，她其實都是借來抄答案的」(IB991114-s1)。除了學業能力表現低落之外，Bs1 提到 B 生一些抓別人的手不放開的奇怪舉止及衛生習慣，讓人家不喜歡。Bs1 提到「B 生抓小 O 的手，小 O 就想放開，然後回來之後，小 O 就對人家說，大家就開始討論起來，就開始覺得 B 生很莫名其妙，就不喜歡 B 生，就變成全部的女生都不喜歡 B 生」(IB991114-s1)。B 生的輔導紀錄也寫著：「同學反應 B 生摟住女同學手臂不放」(PB 輔)。B 生的怪異行為，讓 Bs1 覺得 B 生不適合待在普通班，「她不太適合讀普通班啊！我覺得她不適合讀普通班」(IB991114-s1)。

(3) C 生方面

C 生的成績是全班最後一名，平時亦顯現出國字使用上的困難，如 C 生寫的小紙條許多國字以注音寫著，如「你還ㄍㄨㄛ 說」(PC 紙)；C 生自己也表示：「有些字我不會寫耶」(IC991021)。對於課業學習，C 生表示：「我總覺得我有時讀了之後，總是記不住」(IC991021)。

C 生除了疤之外，單眼皮加上眼白頗多，外表確實不讓人喜歡，Cb1 明白表示，「她看人的時候都這個樣子，就是臉在下面，就是眼睛看不到嘴巴」(IC991127-b1)。Cs1 也表示，「我覺得 C 生不怎麼好看」(IC991125-s1)。除了外表，C 生有些行為舉止，亦讓人不喜歡。Cb1 也表示：「她就是會嘴巴一直動一直動這樣子，那她就是不管是走路也駝背駝背的。然後怎麼講，就是讓人家感覺不太好這樣子。就是說她長得不漂亮好了，可是她的一些語言還有動作這樣子」(IC991127-b1)。較少排斥學生 Cs3 也說出 C 生怪怪的行為，「她讓人家覺得怪怪的。她常在笑，但笑得很恐怖」(IC991110-s3)。除了外表，C 生也被視作智商低弱的人，Cs3 說：「我覺得 C 是有點問題，其智商是比較低的」(IC991110-s3)；Cb1 也

表示，「她智力比較弱吧」(IC991127-b1)。

2. 與同儕互動的表現

(1) A 生方面

A 生與同儕互動方面，同學抱怨 A 生常主動招惹同學，As1 表示：「被欺負之人必有被欺負之處，這句話可能很適合用在 A 生身上」(IA991112-s1)。Ab2 也提到：「他有時候會突然跑過來打別人一下就跑走」(IA991119-b2)；另 As1 也對 A 生與同學的互動方式，頗有微詞：「開心就開心一直在那邊亂打人，那不爽就一直在那邊耍憨」(IA991112-s1)。A 師則說：「我覺得他比較不懂得分寸，他可能看別人打打鬧鬧，或許人家是好朋友沒有關係啊，但是你過去可能就不行啊」(IA991022-師)。A 生在招惹同學過程中，有時讓同學覺得太過份，甚至爆發嚴重的衝突。Ab1 提到 A 生會用鼻屎當武器黏別人，「不知有誰鬧他，他就用鼻屎黏他，同學就很不爽」(IA991115-b1)。A 生的輔導紀錄也寫著：「常挖鼻屎往外彈」(PA 輔)。

除了 A 生本身的社交技巧差方面，A 生的同學也提到不想跟 A 生相處的想法，As1 提到「近朱者赤，近墨者黑」(IA991112-s1)，擔心如果與 A 生相處，「地位也會變低一些吧！」(IA991112-s1)。As3 則表示：「如果我跟 A 生當朋友的話，有可能會被人家指指點點」(IA991112-s3)。

(2) B 生方面

現在二年級的 B 生，一年級開學時會用很兇的方式對待同學，期望獲得友情。B 生表示「從一年級開始，就會以為你很兇，別人就會對你比較好，可是跟想像中的幾乎是完全全不一樣」(IB991108)；B 生沮喪的說：「希望自己多交一些朋友，可是卻用錯方法」(IB991108)。

雖然如此，二年級的 B 生還是會出現罵人的情形，Bb1 表示：「就和別人談天的時候，她就會說白痴，小聲一點喔」(IB991201-b1)。Bs1 也提到 B 生愛罵人的情形，「人家走過去沒事她就在那邊罵髒話，就全班都被她罵」(IB991114-s1)。除了罵人之外，B 生看不懂人家臉色也影響到人際關係，Bs2 表示：「她看不懂人家的臉色，就人家已經在生氣了，她還故意去問一些沒必要的話，讓人家更生氣」(IB991110-s2)。

(3) C 生方面

C 生則明顯不同於 A 生及 B 生與同學有衝突情形，相反地，C 生顯得過於害羞及安靜，C 生表示：「我太害羞，太安靜」(IC991021)。C 生本身在班上很少說話，開學已一個多月，C 生表示：「我還不認識大家，有些名字我都還沒問」(IC991021)。C 生的個別化教育計畫

的人際關係現況也寫到：「文靜、缺乏互動能力」(PC 個)。C 師亦表示：「C 生本身很安靜，也不太跟同學講話」(IC991103- 師)。問到 C 生遭受霸凌的原因，Cs3 說：「太安靜了吧，C 是因為太安靜了」(IC991110-s3)。Cs2 也說：「很少講話」(IC991126-s2)。除了安靜之外，Cs1 提到「愛告狀」是 C 生被討厭的原因：「C 生就是有一個缺點，就是同學只是跟她玩。那她就跑去跟老師告狀，那這也是同學不喜歡她的原因」(IC991125-s1)。Cb1 也生氣的表示，「她就會跑去跟別班的人講，那她就跑去別班的面前哭，跟人家講說我怎樣怎樣，我都欺負她」(IC991127-b1)。C 生的輔導紀錄也寫著：「C 生反應 Cb1 會對其口出惡言，經瞭解原來是 C 生在背後到處說 Cb1 是小太妹，經幾次溝通協調後，C 生在背後說壞話的情形仍持續發生，也因此糾紛持續存在」(PC 輔)。另外 Cs1 則表示不想與 C 生相處的想法：「我會在那些討厭 C 生的人面前，說我討厭 C 生。然後我在私底下不會討厭她，就是表面我不喜歡她，因為我不希望那些討厭 C 生的同學知道，不然我會擔心我也會被排斥」(IC991125-s1)。

3. 遵守團體規範及秩序表現

(1) A 生方面

A 生沈溺於談神論鬼的書籍，甚至連課堂上也在看。Ab1 說：「上課會看那些佛教、道教，神明那些還有鬼怪那些，但是就是不看課本」(IA991115-b1)。A 師亦表示：「A 生上課都一直看自己的書，他都不看課本，都是在看自己的書，像什麼佛書啊、7-11 賣的那種小本鬼怪的書」(IA991022- 師)。As4 則表示：「他自己是心裡上想做就做的那種」(IA991112-s4)。

除了上課不看書之外，A 生還會出現一些干擾上課秩序的行為。As1 表示：「他如果自己坐在那，自己管自己，自己唱歌，自己在那邊耍憨，那就算了；但是常會影響到我們」(IA991112-s1)。Ab1 提到，「上課 A 生就是會講一些有的沒有的，那就會畫符咒之類的」(IA991115-b1)。此外，A 生會出現亂黏鼻屎的行為也讓同學很不喜歡。Ab1 表示：「A 生把鼻屎黏在桌子，那他的桌子就會很骯髒。以後你去看他的桌子，都會髒髒的，超噁心」(IA991115-b1)。

(2) B 生方面

B 生本身有嚴重干擾上課的行為，Bs1 表示：「上課的時候，她就會在那邊碎碎唸，那坐附近的人就會覺得她很吵」(IB991114-s1)，導師亦在聯絡簿上寫下：「同學反應上課無故尖叫」(PB 聯)。

除了干擾上課之外，B 生本身的衛生習慣不良讓同學感到生氣，Bs1 說到 B 生抽屜情

形：「抽屜裡面非常的髒，都是垃圾」(IB991114-s1)。另 Bb1 也說：「抽屜會放很多用過的衛生紙」(IB991201-b1)。

(3) C 生方面

相對於 A 生及 B 生，C 生干擾上課的情形少很多，但會有自言自語情形影響座位周圍同學上課。Cb1 表示，「她會自言自語。譬如說我們會這樣子這樣子看她，那她就剛好在旁邊，然後就以為我們在瞪她」(IC991127-b1)；Cs3 也表示，「上課的時候，有時候會一直唸一直唸，看起來蠻可怕的樣子」(IC991110-s3)。

4. 導師對受凌學生的管教

(1) A 生方面

管教 A 生方面，Ab1 說出前任導師罵 A 生的情形：「老師生氣的時候有在罵他，就是『智障』什麼的」(IA991115-b1)；As1 也提到前任導師公開罵 A 生：「他這個智障，那大家就開始對他有異樣的眼光」(IA991112-s1)，並表示「我覺得身為老師，不能生氣的時候，都把心裡的話給說出來。可是這樣子，我覺得老師就猶如一面鏡子，去仿照他」(IA991112-s1)。此外，導師在處理 A 生與同學相處發生衝突的方式，A 師表示不會去處理平常口語辱罵的部份：「我覺得 A 生和同學的相處，也沒有什麼大事，平常就是很多打打鬧鬧的，A 生根本搞不清楚同學是開玩笑還是欺負他，我就覺得事情實在太多了，也處理不完，而且也都不嚴重，都是像一些罵 A 生什麼話的小事，我就只是聽一聽，有時我都是一邊改聯絡簿一邊聽他們說，根本就沒有時間一直處理他們的事」(IA991022-師)。A 生也表示告訴 A 師遭受同學辱罵後處理情形：「沒怎麼處理，也沒有去罵那些同學」(IA991021)。但如果是「踹 A 生」之類的事就會處理，「只是有時候，比較嚴重的事，像上次 Ab1 踹 A 生的腳，我才會把 Ab1 叫到辦公室」(IA991022-師)。Ab2 的說法呼應 A 師的處理方式，「除非太嚴重，導師才會叫欺負 A 生的人過來」(IA991119-b2)。

那導師如何處理霸凌呢？「就講一講，不大會用責備的方式，我覺得如果用責備的方式，搞不好情形會更嚴重。我多是叫同學多包容他」(IA991022-師)。Ab2 有被導師叫到辦公室的經驗，提到：「老師說他先天上就是好像腦袋什麼的，然後他就很容易生氣」(IA991119-b2)。意謂要 Ab2 不要用言語去刺激 A 生。Ab1 也因為踹踢 A 生被導師叫到辦公室，「那老師就跟我說，A 生就有點怪怪的啊，多包容他」(IA991115-b1)。

(2) B 生方面

管教 B 生方面，B 師對於 B 生的學習情形，口語中表露出一些不耐，「B 生缺交功課的情形很嚴重，幾乎都沒有交齊過，都會缺這個缺那個。那缺交作業的結果，就是可能會

有罰寫，那就變成不僅原本的功課沒有寫完，連罰寫也得寫，就變成更多功課沒有辦法完成。我不知道這要怎麼講，但是功課完成是基本的，你書不會讀就算了，但是至少功課也得寫完啊」(IB991117-師)。Bs2 則對 B 師管教 B 生的情形有所抱怨：「她們老師明明就知道她的狀況，然後會常常留她下來訂正不然就是抄罰寫」(IB991110-s2)，且進一步表示 B 師對 B 生這麼凶，對同學與 B 生的互動有不良的影響，「因為她覺得說既然老師都已經沒有想要去管她理她之類的，那我們也可以採取同樣的方式，就是對她凶，然後而且凡事找她出氣」(IB991110-s2)。從聯絡簿導師寫給 B 生的回應，也發現 B 師採取較嚴厲的方式管教 B 生，「你很誇張！若連『札記』都不寫，空白，你到底來學校做什麼」(PB 聯)。

另在處理 B 生與同學人際相處的問題方面，B 師也曾在班上表示 B 生心智年齡較低，要求同學多包容 B 生，「那時一年級時，B 生就有一些上課干擾、罵人等行為，實在多到處理不完，就在班上說 B 生心智年齡比較低，要同學多包容她，看這樣有沒有比較好」(IB991117-師)；Bs1 也表示，「班導說她心智年齡比我們小，班導有這樣跟我們說」(IB991114-s1)。

(3) C 生方面

關於管教 C 生方面，C 師表示：「班上的課對 C 生來說就是太難了，她很多地方都還是用注音寫，程度根本就跟不上班上的進度，只是浪費時間而已」(IC991103-師)。但同時也表示：「學習比較弱可能專心度也比較不夠，在班上跟不上，小孩很容易放空，都聽不懂、作業學習狀況不佳，會成為老師的焦點」(IC991129-師)。

另處理 C 生與同學相處的問題方面，C 師表示主要處理的就是 Cb1，「C 生有來跟我講說 Cb1 嘲笑她，說什麼不要靠近之類的，還有就是午餐時會給她插隊，讓 C 生去倒廚餘之类的事，廚餘的事，我有處理，我就是叫 Cb1 過來罵一罵，然後就叫 Cb1 去抬廚餘；那也有跟 Cb1 講一下不要嘲笑 C 生之类的」(IC991103-師)。導師也有利用班會課，請全班同學不要嘲笑 C 生，「我後來發現確實很多人不喜歡 C 生。我有用班會課時候，講了一下不要去嘲笑 C 生，雖然 C 生去資源班，可能沒有像你們這麼聰明，但也不必要嘲笑 C 生。C 生那時候不在」(IC991103-師)。Cs2 提到導師在班上處理 C 生的事，「因為 C 生學習的速度比較慢，請大家不要去笑她或是去刺激她」(IC991126-s2)。

5. 受凌學生接受資源班服務的情形

(1) A 生方面

A 生以外加方式接受特殊教育資源服務，「禮拜四的早修，一節課早修而已，還有禮拜三的第七節，也是一節課」(IA991021)。關於資源班所提供的上課內容，A 生口氣略顯

不耐煩的表示，「看一些我看不下去的電影」(IA991021)。從 A 生的社交技巧課程的學習單，也反應出 A 生的不耐煩，如在電影賞析學習單，其中一道題目是「假如你是海倫凱勒，你會如何面對你的人生」，A 生的答案則是「無所事事、等死、狂睡、吃喝玩樂、亂丟東西」(PA 社)。關於資源班的標記方面，A 生表示會避免讓人知道自己有接受資源班服務，「如果他們真的知道，我怕的是他們笑我」(IA991005)、「譬如會說去資源班怎麼樣怎麼樣啊，他們就是會想到說資源班類似啟智班什麼的」(IA991005)。

A 師對於 A 生接受的社交技巧課程內容，則說：「資源班老師又沒有人來找我談，也沒有到班上看 A 生與同學的相處情形，那他們怎麼會知道 A 生與同學怎麼相處，怎麼增進他的社交技巧」(IA991022-師)。

(2) B 生方面

B 生則採抽離方式到資源班接受特殊教育服務，主要是加強數學課程，B 生的個別化教育計畫短期目標寫著，「能抄寫與記憶 1-30 的平方、能抄寫與記憶多項式的定義與相關名詞…」(PB 個)。關於資源班的標記，B 生表示同學不知道 B 生有去資源班上課，B 師表示，「同學應不曉得 B 生去上資源班，她抽的都是主科，主科本來就有分組跑班，所以沒有人會去特別注意誰有來誰沒有來」(IB991117-師)。Bs1 也不清楚 B 生到資源班上課一事，「有時候就是國文課不在，我不知道她數學和英文在不在，因為那是分組課。但我發現她藝能科在的時間比較多」(IB991114-s1)。B 生喜歡到資源班上課，「那裡的同學對我很好，然後很喜歡他們」(IB991125)，B 生在聯絡簿也寫著：「資源班老師人好又用心，真的要感謝老師」(PB 聯)。但 B 生也提到回到班上的感覺，「那一節課之後，回到班上冷淡的氣氛又開始了」(IB991108)。

(3) C 生方面

C 生則是國文、英文及數學三科都採抽離方式到資源班接受特殊教育服務。關於 C 生在資源班接受的內容，C 生的個別化教育計畫寫著：「能熟練字詞句型、能讀懂課文內容並瞭解文章大意、能依據文章內容進行推測和下結論…」(PC 個)。關於資源班提供內容，與特教組長說法相呼應，特教組長表示：「我們會看他的障別，如自閉症或是情障的，我們就會排社交的課，都是外加的，所謂外加的就是都不是用他正課的時間去上課，可能是用他的自習課、早修或是聯課時間；那學障或是智障的他們就是會上一些學科之類的方式」(特組 991126)。

關於資源班的標記，C 班同學知道 C 生去資源班，C 生有因此受到嘲笑，「有些同學會覺得以為資源班是啟智」(IC991021)。C 生自己也表示：「總覺得一開始去上的時候，就好像被同學排斥」(IC991021)，C 生的輔導紀錄表也寫著：「上資源班的課似乎讓 C 生覺

得丟臉」(PC 輔)。Cs2 則提到：「因為她主科的課都不在教室，好像是因為到那種特殊教室去上課」(IC991126-s2)。Cs3 則提到 Cb1 嘲笑 C 生的事：「會一直笑說，她去資源班」(IC991110-s3)。Cb1 更直接表示：「我對資源班的感覺，幾乎就不敢靠近」(IC991127-b1)。

(二) 霸凌原因分析

上述三位身心障礙學生遭受霸凌的原因各有其差異，然從其差異中仍有脈絡可尋，現就受凌學生遭受霸凌原因分析如下。

1. 能力與學業表現不佳

三位受凌學生的學業成績都在班上排名最後一名，儼然成了「常態分班下班後段的學生」。一如黃淑苓(2001)表示這些「班後段」的學生，會被視作班級的負擔。黃淑苓的研究亦發現「班後段」的學生由於長期面臨學習挫敗感、對學業產生學習無助感，自己也可能產生自我貶抑。而自我貶抑所造成的自尊低、自信心低落等特質亦是受凌學生的特質。

2. 行為怪異且社交技巧差

三位受凌學生因外表、行為等表現出「怪異」，雖然這些行為或外表長相並沒有去傷害別人，但就如 Byrne 及其同事(引自王慶福、洪光遠、程淑華、王郁茗合譯，2006/2005，頁 414)對人際吸引歷程所提出的看法：「在最初遇到的人，首先會先『逃避與我們不相似』的人，然後在剩下的人裡面才會找出與我們最相似的人所吸引」。A 生、B 生及 C 生無論是在行為或是外表都讓別人感覺到「怪異不相似」，成為同學在「擇友」過程中，想逃避的對象，自然不易交到朋友。此外，三位受凌學生的社交技巧低落，使其難以交到朋友。缺乏朋友正是遭受霸凌的原因之一，因為當遭受同學欺負時，沒有人會願意挺身支持，陷入一種孤立無援的狀態，容易成為被霸凌的對象。

3. 行為舉止影響別人

三位受凌學生本身皆有出現干擾上課秩序或衛生不佳的情形，這些行為在公開、隱私性低的教室本容易受到注意，加上全班同學得長時間相處，一舉一動容易受到其他同儕放大檢視，如此實很難讓普通班同儕接納受凌學生。

4. 導師處理霸凌及管教方式未能對症下藥

導師在處理受凌學生與同儕的問題方面，三位導師都有採用「弱化身心障礙學生引發同情以減少霸凌行為」的方式來處理，然如此反而更容易使受凌學生遭受貶抑。此外，皆

以「小事不處理、大事才處理」的方式處理霸凌行為，如 B 師則覺得班上因不敢碰觸 B 生而不會發生肢體霸凌，進而對口語嘲笑甚至踹踢桌子加以忽視。此情形誠如人本基金會三重青少年館館長江思妤所言，很多校園暴力事件，並不是一開始就非常誇張，而是可能會從小小的不當行為開始，之後才愈演愈烈（引自蕭紫茵，2010）。

此外，研究亦發現導師處理霸凌後，反而可能發生反效果的情形，如 C 生在報告導師，導師處理後，Cb1 之後對 C 生更兇。林進材（2007）即表示對學生出現不適當的行為，施予懲罰或責罵；如此不但無法收到預期的效果，反而讓學生的反社會行為更嚴重。這也反應出即使教育部設立免費的霸凌通報電話，各校亦設有霸凌通報專線，更大力倡導「遭受霸凌需向大人報告尋求協助」。遭遇霸凌向老師報告的道理其實簡單易懂，但何以諸多的受凌學生仍選擇隱忍不報告老師？文中三位受凌學生確實都曾因遭受霸凌向導師報告，但顯然遭受霸凌情形仍持續存在。除了處理霸凌問題之外，在管教學生方面，有導師採用言語辱罵進行管教。林麗玉（2008）即指出教師過度管教學生，如過度的失言形成的「語言暴力」使學生心靈受創，亦可能變成學生仿效的行為。

5. 資源班的標記及服務未能符合個案的需求

三位受凌學生雖有接受資源班的服務，但內容並未切合學生急需改善遭受霸凌情形；C 生更因接受資源服務遭受同學異樣的眼光。另外「接受資源班服務」也是 A 生及 B 生「不想讓同學知道的心事」。這樣的情形，讓研究者想到「當初設立資源班除因應融合教育的安置型態，另也是為了去除特教班的標籤；但其實就像紅色的標籤（資源班）覆蓋住黃色的標籤（特教班），黃色標籤確實看不到，但卻看到紅色的標籤，標籤依然存在」（D991126）。

6. 成為圈內人對圈外人的敵意

一如 Lewis（引自孫佩奴、陳雅馨譯，2008/2007，頁 329）所說：「成為圈內人的熱情最擅於讓本質還不壞的人做出罪大惡極的事」。受凌學生就像「一般班級圈內中的圈外人」，成為普通班同儕口中「特教班」的學生，不被視為普通班級裡的一份子。然當受凌學生成為圈外人時，班級的人際互動便呼應 Zimbardo（孫佩奴、陳雅馨譯，2008/2007，頁 275）一書所寫：「人們對歸屬感的基本需求，可能反過來變成過度順服、並造成圈內人與圈外人的敵意」。同學即使不想對受凌學生從事霸凌行為，但是因為不想成為圈外人，也一起加入排擠、孤立受凌學生之列。

肆、討論與建議

一、討論

(一) 即使周圍都是人，自己仍是一個人—隱形的排斥仍在

回顧本來融合教育的理念是以為增加身心障礙學生與一般同儕接觸的機會，如此因著一般同儕對身心障礙學生有更多的理解，期望達到和諧相處的理想。然以研究者三位學生來看，八年級的 A 生與 B 生較七年級的 C 生遭受的霸凌情形並未較為輕微甚至更顯得嚴重，似乎呼應蘇燕華與王天苗（2003，頁 41）所言：「身心障礙孩子和同儕互動的質與量會隨著年級增加其質與量也逐漸降低」。回首思考台灣和美國推行特殊教育的因素的差異，美國主要是受民權運動的影響；台灣則是受到美國及國際間教育思潮的影響（劉博允，2000）。顯然台灣並非立基於本土社會對人權思想才形成與障礙學生共融於普通教育的基礎而發展融合教育；乃是高度地因循美式作法（李翠玲，2006）。或如王于欣（2011）所言我國融合教育的實施和法規之制訂皆可見著美國、英國和法國等國家的影子。然進一步思考的是融合教育牽涉的不單單止於身心障礙孩子本身，成功的融合教育更需仰賴一般同儕、家長、老師或說整個社會的高度理解、認同與接納。然誠如張嘉文（2009）所言，國內在特教法律和社會學議題的文獻和研究嚴重闕漏是不爭的事實。當高度仰賴社會價值觀、教育責任等廣泛共識才得以成功的融合教育卻缺乏本土化的特教社會學、哲學等基礎，又思想「身心障礙者的生存歷史是一部『社會排拒史』(history of social exclusion)」(Florian, 1998)。身心障礙學生遭受一般同儕的排擠、孤立等霸凌現況，是否可能是整個社會根本性的未形成接納身心障礙者共融於一般社會亦產生排拒的縮影？

(二) 身心障礙孩子是「不願意」有適當表現？還是「不能」有適當表現？身心障礙學生的行為表現是因還是果？

文中發現三位受凌學生都有出現干擾團體秩序、社交技巧差，也有衛生不良等行為表現，這些都使其陷入「不討人喜歡甚至遭人討厭」易受霸凌的處境。研究者亦反思：「如果我與這些身心障礙學生同班，上學時每天得面對 A 生把鼻屎黏在桌上令人作嘔的行為；B 生胡亂罵人、亂排隊還屢勸不聽，或者上課時還得聽到 C 生自言自語的聲音。我或許也會做出與文中普通班同儕類似的霸凌行為」(D991129)。因此，文中遭受霸凌事件亦可視為「受凌學生本身的行為表現或是外表特質激怒普通班同儕作出制裁的舉動」，經過長期重覆以各種不友善的方式對待受凌學生，形成所謂的「霸凌」，以此來看身心障礙學生遭受霸凌似不是全然無辜，更可能視作「激發他人霸凌行為的因」。然若再進一步思考「何

以身心障礙學生本身會出現如此多不適當的行為或極難見容於融合環境的身心特質」？若回歸到「障礙」本質，如身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）中明列「智能障礙，指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者」、「情緒行為障礙，指長期情緒或行為表現顯著異常，嚴重影響學校適應者；其障礙非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果」、「自閉症，指因神經心理功能異常而顯現出溝通、社會互動、行為及興趣表現上有嚴重問題，致在學習及生活適應上有顯著困難者」等…，便可明白當學生被鑑定具有「身心障礙」的身份時，其本源於「學習及生活適應」上的困難，需相關的配套措施加以支援。然誠如 Wu（2007）所言，融合教育有達到一些成果，但如教師的態度、專業能力及支援環境中的包容等成功融合教育的關鍵，仍有諸多待改進的餘地。此則再度呼應 Pivik、McComas 和 LaFlamme（2002，頁 97）所言「融合教育的副作用—發生霸凌」。以此則反思身心障礙學生所表現出種種不適當的行為，是否可視為「身心障礙學生所獲相關教育與支援不足以顯著幫助學生適應融合環境的各種要求，而產生各種學習、團體規範、同儕互動等問題的果」？

（三）強者與弱者共處一室，身心障礙學生是否如同雞棲鳳凰巢？

誠如莎士比亞在四百年前曾說「全世界就是一座大舞臺」，身心障礙學生與一般同儕為演員，那在融合的舞臺上大多數同學扮演的是身心特質適應能力較佳的「一般同儕」如鳳凰；而身心障礙學生則扮演少數「弱勢學生」如同雞禽。如此，便可能形成同儕霸凌的要件之一，即勢力不均等進而發生強者欺侮弱者的行為。此外，若依黃光國（2003）人際互動的法則，同儕關係乃是「受恩回報」的人情法則，身心障礙學生進入普通班級時，對這「班級」能提供什麼「恩」或說是「貢獻」？若依融合教育理想，普通班級裡有身心障礙學生，能「發展普通班同儕的同理心」作為受凌學生貢獻，那障礙學生即是以等待照顧、接受幫助「弱者」的姿態進入普通班，受凌學生只是被貶低「等著別人幫忙的人」，普通班同儕感受不到「身心障礙學生的恩」卻期望「普通班同儕施予幫助、照顧」。這是否是身心障礙學生雖安置在普通班級卻未能獲得接納的原因之一？

二、建議

依據本研究結果發現，提出下列數點建議。

（一）以「顯性與隱性霸凌學生」概念，增進霸凌樣貌的理解

霸凌現況的部份，發現普通同儕在霸凌行為分析「顯性霸凌學生」與「隱性霸凌學生」的概念，有助於防制霸凌教育政策主管單位、教育人員在處理霸凌行為時，能兼顧「顯性

霸凌學生」與「隱性霸凌學生」的輔導，改正目前多數針對「顯性霸凌學生」處遇措施，增進處理霸凌的有效性。

（二）以「受凌者因素」解析的霸凌原因，作為改善霸凌輔導方向

研究結果分析出「受凌學生不易交到朋友」、「身心障礙學生受人討厭」、「班級地位低落易形成霸凌」、「圈內人與圈外人的敵意」及「特殊教育服務未能協助改善霸凌情形」等為霸凌發生原因，故能提供相關人員全面性的瞭解身心障礙學生遭受霸凌的原因，進而共謀改善霸凌情形的適當方法。

（三）多元角度探究霸凌成因

本研究廣泛的從霸凌學生、班級同儕、導師等多方觀點深入瞭解受凌學生遭受霸凌現況及原因，符合個別化教育的精神，亦可作為日後處理身心障礙學生遭受霸凌輔導的參考。

（四）利用多元檔案文件及觀察增進身心障礙學生遭受霸凌的覺察性

本研究蒐集多種檔案文件，如從學生連絡簿字裡行間可以理解受凌學生處於班級課業落後的壓力、擔心遭受霸凌的恐懼；或是從學生輔導紀錄可以詳實分析導師處理霸凌的方式；另從個別化教育計畫能夠一覽身心障礙學生霸凌需求被看重理解的情形。故建議相關教育人員可主動蒐集相關檔案文件，以及時掌握身心障礙學生遭受霸凌的可能情形，如此對於口語能力表達受限的孩子霸凌防處工作亦有助益。

（五）拓展不同受凌對象為研究方向

本研究對象皆未列入教育部霸凌通報系統，所得研究結果不適合廣泛推論到已通報為甲級霸凌行為的受凌對象。故未來研究方向，可以已被通報的受凌個案為對象，深入了解遭受霸凌的情形及原因，作為未來研究方向。此外，本研究主要是以遭受同儕霸凌且具有口語表達能力的身心障礙學生為研究對象，故日後可對口語能力受限之身心障礙學生加以探討遭受霸凌情形。

參考文獻

- 王于欣（2011）：近兩年國內外融合教育之學術論文分析。*特殊教育季刊*，118，34-43。[Wang, Y. S. (2011). The discussion and thesis/dissertation analysis about inclusive education for these two years. *The Journal of Special Education*, 118, 34-43.]

- 毛連塹、許素彬 (1995): 情緒／行為異常學生的融合教育。 *特殊教育季刊*, 57, 18-21。 [Mau, L. W., & Shin, S. B. (1995). The integration education of emotional / behavioral disorder students. *The Journal of Special Education*, 57, 18-21.]
- 中華民國兒童福利聯盟文教基金會 (2009): **反霸凌實驗方案實錄**。取自 http://www.children.org.tw/database_p0.php?offset=5&id=276&typeid=26 [Child Welfare League Foundation ROC. (2009). *Anti-Bully experimental program record*. Retrieved from: http://www.children.org.tw/database_p0.php?offset=5&id=276&typeid=26]
- 王慶福、洪光遠、程淑華、王郁茗譯 (2006): **社會心理學**。臺北: 雙葉書廊。 Brehm, S. S., Kassir, S., & Fein, S. (2005). *Social psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- 伊甸基金會 (2013): **伊甸統計九成身障學童遭霸凌**。取自 http://mag.udn.com/mag/life/printpage.jsp?f_ART_ID=476264 [Eden Social Welfare Foundation. (2013). *Eden calculates 90% students with disabilities suffer bully*. Retrieved from: http://mag.udn.com/mag/life/printpage.jsp?f_ART_ID=476264]
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法** (2013年9月28日)。 [*The identify ways of disabilities and gifted students*. (2013/09/28).]
- 吳清山、林天佑 (2005): 校園霸凌。 *教育研究*, 130, 143。 [Wu, C. S., & Lin, T. Y. (2005). School bullying. *Educational Research*, 130, 143.]
- 李翠玲 (2006): 臺灣特殊教育的時代性與使命感—特教季刊一百期的展望。 *特殊教育季刊*, 100, 28-32。 [Li, T. L. (2006). The contemporary and mission of Taiwan special education - The prospects of The Journal of Special Education. *The Journal of Special Education*, 100, 28-32.]
- 邱珍琬 (2002): 國小國中校園欺凌行為比較研究。 *彰化師大教育學報*, 3, 99-128。 [Chiou, J. W. (2002). Bullying behavior at elementary and middle School - a comparison study. *Journal of NCUE Education*, 3, 99-128.]
- 林進材 (2007): 愛與關懷的班級經營理論與策略。 *教育研究月刊*, 154, 5-15。 [Lin, J. T. (2007). Theories and strategies of love and caring classroom management. *Journal of Education Research*, 154, 5-15.]
- 林麗玉 (2008): 生命教育之「虛」與「需」—由目睹校園霸凌現象談起。 *諮商與輔導*, 275, 19-23。 [Lin, L. Y. (2008). Education for life “virtual” and “need” - School bullying phenomenon witnessed by talking. *Consultative and Counseling*, 275, 19-23.]
- 孫佩姣、陳雅馨譯 (2008): **路西法效應**。台北市: 商周出版。 Zimbardo, P. G. (2007). *The lucifer effect*. New York, NY: Random House。

- 教育部 (2011): 校園霸凌事件處理流程圖。取自 http://140.111.1.88/faq/#id_13 [The Ministry of Education (2011). *School bullying event processing flow chart*. Retrieved from http://140.111.1.88/faq/#id_13]
- 教育部 (2012): 認識校園霸凌。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp> [The Ministry of Education (2012). *School bullying awareness*. Retrieved from <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>]
- 教育部 (2014): 102 學年度一般學校身心障礙類安置班別學生統計。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_cls_C/stuA_city_All_cls_C_20131021.asp [The Ministry of Education (2014). *102 school year general school classes do not handicapped student class placement statistics*. Retrieved from http://www.set.edu.tw/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_cls_C/stuA_city_All_cls_C_20131021.asp]
- 張信務 (2007): 營造友善校園—「從去霸凌開始」。北縣教育, 61, 31-35。[Chang, S. W. (2007). Create a friendly campus - "From start to bullying". *North County Education*, 61, 31-35.]
- 莊瑞君 (2011): 是強勢還是弱勢: 換一副眼鏡看待霸凌者。取自 http://guidepaper.edu.tw/?epaper_sn=3 [Juang, R. J. (2011). *Is a strong or weak: For a treat bullying those glasses*. Retrieved from http://guidepaper.edu.tw/?epaper_sn=3]
- 張嘉文 (2009): 檢視臺灣融合教育的研究與實務發展。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/83/8311.htm>。[Zhang, J. W. (2009). *View Taiwanese integrated education research and practice development*. Retrieved from <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/83/8311.htm>]
- 黃光國 (2003): 中國人的權力遊戲。臺北: 巨流。[Huang, K. K. (2003). *Chinese people's power games*. Taipei, Taiwan: Chulu.]
- 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。[Huang, S. L. (2001). Lower achievers in non-ability-grouping junior-high school classrooms. *Journal of Education Science*, 1(1), 3-17.]
- 詹三源 (2009): 校園霸凌, 黑數更多。取自 <http://udn.com/NEWS/DOMESTIC/DOM2/4900268.Shtml> [Jan, S. Y. (2009). *School bullying, more black number*. Retrieved from <http://udn.com/NEWS/DOMESTIC/DOM2/4900268.Shtml>]
- 楊琇尊 (2009): 淺談校園霸凌。取自 <http://enews.trsc.chc.edu.tw/97paper20.htm> [Yang, S. T. (2009). *On the school bullying*. Retrieved from <http://enews.trsc.chc.edu.tw/97paper20.htm>]
- 鄭津妃 (2011): 普通班中障礙學生的同儕關係: 融合與隔離的差異觀。特殊教育季刊, 120, 19-26。[Jeng, J. F. (2011). Peer-relationships of students with disabilities in regular education classrooms and perceived differences in inclusion and segregation. *Journal of Special Education*,

- 120, 19-26.]
- 劉博允 (2000)：台灣與美國融合教育政策之比較研究。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投。[Liou, B. W. (2000). *A comparative study on the policies of inclusive education between Taiwan and U.S.A.* Unpublished master's thesis. National Chi Nan University, Nan Tou, Taiwan.]
- 蔡翠華 (2012)：擺脫霸凌陰影重建生活。取自 <http://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=1059> [Tasi, T. H. (2012). *Get rid of the shadow of bullying rebuild their lives.* Retrieved from the <http://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=1059>.]
- 蕭紫茵 (2010)：誰在霸凌？誰被霸凌？座談會。人本教育札記，247，18-28。[Shiau, T. H. (2010). Who is bullying? Who is bullying? Forum. *Humanistic Education Notes*, 247, 18-28.]
- 羅丰苓、盧台華 (2008)：就讀國中普通班級之身心障礙學生遭受同儕霸凌情形之探討。「2008 年特殊教育學術研討會暨中華民國特殊教育學會 40 週年年會」發表之論文，台北。[Luo, F. L., & Lu, T. H. (2008). *Mental attending regular classes in the country to explore the obstacles of peer bullying case students suffer.* Paper presented at the 2008 Special Education Symposium 40th anniversary of the Republic of China Special Education Society Annual Conference, Taipei, Taiwan.]
- 蘇燕華、王天苗 (2003)：融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。[Su, T. H., & Wang, T. M. (2003). Challenges of inclusive education: Experiences from regular classroom teachers. *Bulletin of Special Education*, 24, 39-62.]
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Bejerot, S., Edgar, J., & Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education - a risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Paediatr*, 100(3), 413-419. doi: 10.1111/j.1651-2227.2010.02016.x
- Berry-Krazmien, C. A. (2006). *Bullying behavior and victimization among adolescents in a residential placement.* Unpublished doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo, New York, USA.
- Cummings, J. G., Pepler, D. J., Mishna, F., & Craig, W. M. (2006). Bullying and victimization among students with exceptionalities. *Exceptionality Education Canada*, 76, 193-222.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? In Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London, England: Routledge. doi:

- 10.4324/9780203167182
- Feinberg, T., & Robey, N. (2009). Cyberbullying. *Education Digest*, 74(7), 26-31.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, 128, 303-312. doi: 10.1542/peds.2010-3347
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328. doi: 10.1348/000709905X25517
- Gumpel, T. P., & Suthedand, K. S. (2010). The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 349-356. doi: 10.1016/j.avb.2010.06.003
- 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. doi: 10.1177/105345120303800401
- Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039. doi: 10.1037//0012-1649.33.6.1032
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victim victimization: Manifestations and relations to school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.007
- Little, L. (2002). Middle-class mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger Syndrome and nonverball learning disorders. *Issues Comprehensive Pediatric Nursing*, 24, 43-57. doi: 10.1080/014608602753504847
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities* 36(4), 336-347. doi: 10.1177/00222194030360040501
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321. doi: 10.1080/0144341032000060147
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell.

- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *The OECD Observer*, 225, 24-26.
- Pivik, J., McComas, J., & LaFlamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-107.
- Ryan, J. E. (2014). *Learning to live together*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/james-eryan/learning-to-live-together_b_5775930.html
- 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. doi: 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. doi: 10.2307/1131467
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307-321. doi: 10.1080/0305569930190306
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: Bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 39(1), 59-72. doi: 10.1080/02739610903455152
- Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 177-192. doi: 10.1007/s10566-010-9129-z
- Van, R., Roekel, E., Schölte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73. doi: 10.1007/s10803-009-0832-2
- Wu, W. T. (2007). Inclusive education in Taiwan. *Chinese Education and Society*, 40(4), 76-96. doi: 10.2753/CED1061-1932400406

收件日期：102年06月06日

複審一日期：102年10月06日

複審二日期：103年01月13日

複審三日期：103年03月16日

複審四日期：103年05月09日

複審五日期：103年05月21日

通過日期：103年06月24日

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

Fang-Ling Lo

Taichung Municipal Li Ming
Junior High School

Tai-Hwa Lu

National Taiwan Normal
University

The purpose of this study was to explore the condition of students with disabilities who were bullied by their peers and the reasons for being bullied in inclusive classes in a junior high school. This research attempted to understand bullying problems through conducting interviews with bullied students with disabilities, teachers, and bullying students. Relevant files, documents and observations were also collected and analyzed for understanding the current status and the causes of being bullied. Subsequently a proposed anti-bully mentoring program was formulated based on the findings. The main findings of this study were as follows: The primary bullying behaviors found in the study were common in the typical school ground, such as physical bullying, verbal bullying and interpersonal bullying. Peer bullies in the inclusive classroom could be categorized into those of overt bullying type and covert bullying type. Although the overt bullying type students were just a few in number they exhibited explicit bullying behaviors. The majority of the bullying behaviors, however, were the covert type – these students overlooked bullying behaviors by other students and participated in subtle bullying behaviors themselves (such as isolating and excluding the bullied victim). The reasons for being bullied by students with disabilities include: having a poor academic standing, exhibiting atypical behaviors, having poor social skills, causing disruptions in their classes, and being unable to fit the norms of their peer group. These above behaviors often rendered bullied students the target of dislike by their peers and set off bullying behaviors by peers. When teachers intervened by applying the approach that “highlights the needs and weaknesses of students with disabilities to incur compassion” in dealing with bully incidences, it often ended up stigmatizing the bullied students further. Inadvertently, the process ostracizes the bullied students with disability even more and exacerbates the uneven power relation among the students in a regular classroom. In addition, the services provided by resource classroom teachers were inadequate in addressing the

bullying situations suffered by students with disabilities. Finally, based on the above findings this paper offers some suggestions for implementing anti-bullying intervention programs in the future.

Keywords: inclusive education, school bully, students with disabilities