

南華大學生死學系

碩士論文

高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、
與旁觀者的霸凌因應方式之研究

The Study of 5th and 6th Graders' Personality Traits, Sense of
Meaning of Life and Responses to Bullying as Bystanders
in Kaoshiung City

研究生:張啟泰

指導教授:蔡明昌博士

中華民國一百零一年五月

南 華 大 學

生 死 學 系

碩 士 學 位 論 文

高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁
觀者霸凌因應方式之研究

The Study of 5th and 6th Graders' Personality Traits, Sense of
Meaning of Life and Responses to Bullying Behaviors as

Bystanders in Kaoshiung City

研究生：張怡冰

經考試合格特此證明

口試委員：林厚賢

歐慧如

廖明昌

指導教授：廖明昌

所 長：魏書娥

中 華 民 國 101 年 5 月 29 日

謝 誌

打這些字前，我已坐在電腦前一段時間了！並不是發呆，而是回想起過去剛考上時的喜悅、新生訓練、大伙討論選課、上課討論、交報告、寫論文等，這兩年不知怎麼走過來的！同時要兼顧工作、研究所課程與作業、家庭，這兩年過的真充實也順利。能夠這樣平順完成學業，還好有大家協助與鼓勵。

首先我要感謝我的論文指導教授蔡明昌老師，謝謝您這段時間辛苦指導，每次都要讓老師多擔心說：「要加把勁喔！」幫我們排定時間流程、論文討論與建議、統計方法與分析，這篇論文才能順利完成！我喜歡老師那句話-來讀研究所，是你們歡喜甘願。除了勉勵我們讀書要自動自發之外，更給我們自由寬廣的空間。

感謝所上的每一位老師，老師教授的課程讓我在生死問題、悲傷調適、諮商輔導等領域獲益良多，雖然尚未精通，但人生路途漫漫長日，還有許多時間與機會去學習與進修，正所謂「師父引進門，修行在個人」。

感謝班上同學，尤其是淑慧、小雯、虹佑、書品、惠雯、庭瑜、義勝、欣德的幫忙。有了你們，困難的作業好像也簡單些了；有了你們，不了解的疑惑好像也了解了；有了你們，憂慮也轉換成開朗；有了你們，研究所的生活變得多彩多姿。

感謝我的家人，這兩年來週末正是家庭日，可是我總是要缺席，就算不缺席，也因為要準備報告、論文寫作而要把自己關在書房讀書和打字。我知道這段時間我的重心都放在課業上，無暇兼顧到家庭，對家人我心中有滿滿的虧欠與感恩。

感謝有曾幫助過我的每個人，讓我可以在此時此刻寫謝誌，在南華的這兩年所有的喜怒哀樂都變成美好的回憶，有你們真好！

中文摘要

本研究旨在探討高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之研究。研究方法採問卷調查法，研究對象為高雄市國小高年級學童，抽樣方式以比例機率抽樣，發出發出 584 份問卷為研究樣本，其中 563 份有效問卷。問卷內容分成三部分，分別為莊耀嘉與李雯娣之「兒童性格自評量表」、張家園之「國小學童生命意義感量表」、自編而成「國小學童旁觀者霸凌的因應方式問卷」。將研究資料進行描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、典型相關分析、逐步多元迴歸等統計方法進行分析，獲得結論如下：

- 一、高雄市國小高年級學童之生命意義感良好。
- 二、高雄市國小高年級學童之生命意義感女生優於男生。
- 三、高雄市國小高年級學童之生命意義感五年級優於六年級。
- 四、高雄市國小高年級學童之旁觀者的霸凌因應方式女生較男生正向。
- 五、高雄市國小高年級學童之旁觀者的霸凌因應方式五年級較六年級正向。
- 六、高雄市國小高年級學童之管教方式民主開朗則生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式較正向。
- 七、高雄市國小高年級學童看見霸凌頻率越高則旁觀者霸凌因應方式越負面。
- 八、高雄市國小高年級學童之人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式達顯著相關。
- 九、高雄市國小高年級學童之人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式具有一定的預測力。

對於研究結果提出綜合建議，作為現場教育專業人員、相關研究人員、對本主題有興趣者等方面，以及日後預防與宣導霸凌的參考。

關鍵詞：人格特質、生命意義感、旁觀者、霸凌、因應

Abstract

The study aims to discuss senior students' personality traits, sense of meaning of life and their reactions to bullying as bystanders in elementary schools of Kaohsiung City. The subjects are 5th and 6th graders selected based on stratified sampling with the total of 584 questionnaires issued and 563 respondents. The questionnaire is divided into three parts: Yue-Jia Zhuang and Wen-Ti Lee's "Children's Self-evaluation Form of Personality," Chia-Yuan Chang's "The Form of Sense of Meaning of Life of Elementary School Students," and "Questionnaire of Bystanders' Reactions to Bullying." The data are analyzed by means of descriptive statics, independent sample T-test, one-way ANOVA, canonical correlation analysis and stepwise regression procedure. The conclusions are as follows:

1. Senior students in elementary school in Kaohsiung city possess good sense of meaning of life.
2. Female students possess better sense of meaning of life than male students.
3. 5th graders possess better sense of meaning of life than 6th graders.
4. Female bystanders react to bullying more positively than male students.
5. 5th graders react to bullying more positively than 6th graders.
6. The students who are brought up in a more democratic way possess better sense of meaning of life and react more positively to bullying than those who are not.
7. The more often the students witness bullying, the more negatively they react.
8. The students' personality traits, sense of meaning of life and their reactions to bullying are significantly correlated.
9. The students' reactions to bullying may be predictable to some extent based on their personality traits and sense of meaning of life.

The results of the study provide possible solutions to bullying for educators, researchers of bullying, people who are interested in the issue. Also, the suggestions can be referred in terms of precautionary measures and propaganda against bullying.

Keywords: personality traits 、 sense of meaning of life 、 bystanders 、 bullying 、 responses

目 錄

中文摘要	I
Abstract	II
目錄	III
表次	V
圖次	VII
第一章 緒論	
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	4
第三節 待答問題	4
第四節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	
第一節 人格特質及其相關研究	8
第二節 生命意義感及其相關研究	23
第三節 霸凌及其相關研究	36
第四節 人格特質、生命意義感、旁觀者的霸凌因應方式的關係與相關探討	47
第三章 研究方法	
第一節 研究架構	50
第二節 研究假設	52
第三節 研究對象	53
第四節 研究工具	55
第五節 實施程序	68
第六節 資料處理	69
第四章 研究結果與討論	
第一節 高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之現況描述	71
第二節 不同背景變項的國小高年級學童與人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上之差異	73
第三節 國小高年級學童人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之關係分析	85
第四節 國小高年級學生人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之預測	92
第五節 綜合討論	99

第五章 結論與建議	
第一節 結論	111
第二節 建議	115
參考文獻	
中文部分	118
外文部分	124
附錄一 高雄市學生P.P.S. 抽樣結果	129
附錄二 學生訪談內容	136
附錄三 研究問卷	139
附錄四 兒童性格自評量表使用同意書	146
附錄五 國小兒童生命意義感量表使用同意書	147

表 次

表2-1-1	Cattell的十六種潛源特質	17
表2-1-2	人格五大特質因素與各量表說明	19
表 2-2-1	各學者生命意義感的指標項目	29
表2-3-2	成本與酬勞面理論	42
表3-3-1	100學年度高雄市國小五六年級學生數	53
表3-4-1	人格特質量表題目分佈情形	56
表3-4-2	兒童性格量表各指標的內部一致性	57
表3-4-3	生命意義感量表題目分佈情形	58
表3-4-4	生命意義感量表各指標的內部一致性	59
表3-4-5	國小學童旁觀者的霸凌因應方式量表預試樣本各分量表與題目 之相關分析	63
表3-4-6	國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷預試樣本各指標的內部一 致性	65
表3-4-7	國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷正式樣本各指標的內部一 致性	66
表3-4-8	國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷預試樣本各分量 主成份分析摘要表	67
表3-4-9	國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷正式樣本各分量 主成份分析摘要表	68
表 4-1-1	人格特質分量描述統計摘要表	72
表4-1-2	生命意義感分量描述統計摘要表	72
表4-1-3	旁觀者的霸凌因應方式分量描述統計摘要表	73
表4-2-1	國小高年級學生性別與人格五大特質 t 檢定摘要表	74
表4-2-2	國小高年級學生性別與生命意義感 t 檢定摘要表	75

表4-2-3	國小高年級學生性別與旁觀者的霸凌因應方式 t檢定摘要表	76
表4-2-4	國小高年級學生年級與人格特質 t檢定摘要表	76
表4-2-5	國小高年級學生年級與生命意義感 t檢定摘要表	77
表4-2-6	國小高年級學生年級與旁觀者的霸凌因應方式 t檢定摘要表	78
表4-2-7	受管教方式與人格五大特質單因子變異數分析摘要表	79
表4-2-8	受管教方式與生命意義感單因子變異數分析摘要表	81
表4-2-9	受管教方式與旁觀者的霸凌因應方式單因子變異數分析摘要表	82
表4-2-10	看見霸凌頻率與旁觀者的霸凌因應方式單因子變異數分析摘要表	84
表 4-3-1	人格特質與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析摘要表	87
表 4-3-2	生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析摘要表	90
表4-4-1	人格特質與生命意義感各分量相關係數表	92
表4-4-2	人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之加入欺負 逐步多元迴歸預測分析	94
表4-4-3	人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之圍觀逐步 多元迴歸預測分析	95
表 4-4-4	人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之師長協助 逐步多元迴歸預測分析	96
表4-4-5	人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之挺身協調 逐步多元迴歸預測分析	97
表4-4-6	人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之離開逐步 多元迴歸預測分析	98

圖 次

圖2-3-1 攻擊行為、欺凌行為、暴力行為.....	37
圖2-3-3 旁觀者介入決策樹.....	43
圖3-1-1 研究架構.....	51
圖 4-3-1 人格特質與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析圖.....	88
圖 4-3-2 生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析圖.....	91

第一章 緒論

第一節 研究動機

以前所隱藏在校園間欺凌，不被人所重視，家長的焦點只有在於升學，學校的績效也多以學業成績為主；近年來，品德教育為大家所重視，學業要注重，品德更是不能少。許多教育議題一一被審視與討論。霸凌這個名詞很新，但是名詞的意義卻是大家所熟悉的，以前就存在的現象，幾年後社會環境的變化，霸凌的方式與嚴重性已成為大家所重視的議題。校園是學習的園地，霸凌除了給予規則式的處罰之外，能否從不同的面向去了解，進而給予潛移默化的影響。

新聞常見黑道滲入校園，校園暴力或犯罪層出不窮，社會的影響也慢慢改變了校園文化。學生們以各種不同形式欺凌受害者。依據教育部（2007）校園安全事件通報統計校園重大暴力安全事件從 2004 年 356 件，受害者 2066 人；2005 年 339 件，受害者 1118 人；2006 年 732 件，受害者 2066 人。可見於校園欺凌是逐年增加，其中這數據還只是肢體欺凌，至於經常發生的言語霸凌與關係霸凌未統計其內；再加上學生校外發生暴力事件與未通報的暴力事件，真實情形遠遠高過於教育部統計資料。

兒童福利聯盟文教基金會（2004）國小兒童校園霸凌(bully)現象調查報告針對中年級、高年級、國一進行調查，發現學童(66.9%)都知道校園霸凌的存在，經常被霸凌的受害學童有 9.5%，其中以言語霸凌最多，佔五成以上，肢體霸凌(36.8%)次之，最後是關係霸凌(26.9%)。多數學童面對霸凌事件會求助於成人(74.5%)，但也有 15%學童視若無睹；若是自己受霸凌時，學童最多採取的態度還是忍一忍就好(41.9%)。而高年級學童正處於步入青春期時期，重視外表與同儕結群成對且血氣方剛容易與他人起爭執，採取不正確的方式處理，是國小校園間容易發生霸凌的年級。

此時發現學童對於看見校園霸凌事情發生七成以上的學童會告知成人，所以霸凌中的旁觀者對於校園欺凌事件重要的，若是可以了解或預測，可以在霸凌未嚴重前或發生當下師長可以適時介入學童間處理。而自己若是校園霸凌受害者卻只有四成願意告知成人，鼓勵學童與師長分享是我們要努力的目標，而面對目睹校園霸凌事件發生旁觀的學童(66.9%)就成了我們第一時間處理校園霸凌重要的一群。了解校園霸凌中多數的旁觀學童面對校園霸凌的行為因應，可以幫助師長在霸凌行為沒有更嚴重之前，立即處理加以處理排解，想霸凌別人的學生也會有所顧忌，並且降低與預防校園霸凌的發生。

每個人的思考與行為時時被自我人格特質所操控，不同的人格特質在面對霸凌時會採取不同的方式，Costa 與 McCrae (1985)提出五大人格特質標準，分別為親和性、勤勉正直性、外向性、神經性、經驗開放性五大人格特質。目前國小高年級學童的人格特質現況如何？然而這些旁觀者面對霸凌時所採取不同因應方式在於五大人格特質中是否也是有不同的差異？是否能在旁觀者中哪些人格特質的學童是會以正確因應方式的幫忙？是富有正義感而幫助被霸凌者？甚至與挺身而出制止霸凌者的行為。反之，一定有些學童面對霸凌行為時，是會閃躲、逃避、或認為不關己事，而選擇離開不再過問，這樣子是否與其人格特質有一定的關係呢？同理，也一定有人看見了同學霸凌其他同學，最後在旁助喝、加油、煽風點火，而這些學童是有怎樣的人格特質關係呢？希望由人格特質切入學童看見霸凌行為時，了解不同人格特質的學童與面對霸凌行為時是有相關連，也能提供給第一線的老師們減少霸凌行為的另一種方式。

近期研究調查每 10 學同中至少有 5 到 8 名受害者(邱珍琬，2002)，且兒童福利聯盟 2004 年針對台北、台中、高雄地區安親班，以國小四到六年級學童為對象，進行校園欺凌的問卷調查，發現有 63.4%的學童有被欺負的親身經驗。當然目睹這欺凌行為的學童不在少數，既然校園間的霸凌層出不窮，更有是不同的壓力來源，學童內心有一定擔心與顧慮，我們大人面對相關暴力不時會失眠、害怕，更何況是我們國小學童。若是面對這樣的場景，心中那股擔憂的情緒，在

那幼小單純的心靈裡一定會深深影響，可能會無心讀書；可能會睡覺不安穩；可能害怕與人交往；可能會害怕上學而有身心症等。而生命意義感遭逢人生重大事故時，會修正其行為、人生的方向感，即就是改變了生命意義。國小高年級學童目前的生命意義感現況如何？這樣的生命意義感面對霸凌行為時會產生什麼影響呢？在學童面對霸凌行為時，可能會做出各種因應方式來處理他所見的霸凌事件，而協助幫忙霸凌者其生命意義感是有何不同呢？那面對霸凌行為時挺身而出制止霸凌者又有特殊的生命意義感呢？而有部分會選擇視若無睹生命意義感又是何呢？生命意義感是人心中那個舵，把每個人帶往不同的方向與其面對霸凌行為時的處理方式是否相關聯呢？

校園間霸凌事件頻傳，霸凌者時常是學校裡的頭痛人物，學者進行研究也發現其人格特質的屬性，相信學校也是大力的輔導與管教，但是經過各方面的數據與報導霸凌事件比例依然高居不下，不時可以在報章雜誌或新聞被報導。而能看到的到被師長所知道，往往是冰山一角，不知道的霸凌事件又有多少呢！這樣的現象與結果，所擔心的是學童是否會懼怕上學？對於學校生活擔憂呢？若是轉學在陌生的新學校是否會成為弱勢的一群而被霸凌呢？

學校多半會針對有霸凌傾向的的學生輔導與管教，無非希望改正學童的行為，但是是否的確改正了，老師也只能等待與觀察平時表現；倘若沒有改善，這時，旁觀者的想法與因應方式就很重要了。在霸凌時，霸凌者當下不會停止霸凌；而被霸凌者當下又處弱勢也無法阻止，若旁觀者可以做出正確的行動，霸凌的事件得以揭露，師長的及時介入可使霸凌事件不再繼續且嚴重化，而被霸凌者身心也能及時得到撫慰，避免一輩子的陰影深埋內心。

旁觀者的各方面特質包含生命意義感以及其面對霸凌事件的因應方式就是緩和學校霸凌事件的另一種方式。霸凌者是外顯的，時常為校方與師長所關切與注意，許多預防與管教方式都是針對霸凌者；卻少對於旁觀者的教育與宣導，若能著重此區塊，不是也可避免霸凌事件的持續與嚴重，而若可以使霸凌者了解，其霸凌行為當下一定會被師長所知道，也能或多或少遏止其行為。所以在減緩霸

凌行為多元策略下，了解旁觀者的相關特質與因應方式，變得為其重要。

霸凌行為學童會採取各種方法因應，而若是正確的方式如報告師長等，我們可以給予讚許；倘若是逃離或是圍觀呢？而究竟旁觀者會有怎樣得因應方式來面對霸凌事件？師長們可以針對學童的因應方式，正確的給予嘉許、錯誤的給予輔導，提出來修正其觀念，給與免於恐懼的安全感和信心，將各種不利於霸凌事件的因應方式進行教學。

第二節 研究目的

本研究以高雄市國小高年級學童對象探討學童的人格特質、生命意義感與旁觀者霸凌因應方式的關係。

根據上述研究動機，本研究之研究目的分別敘述如下：

- 壹、了解目前國小高年級學童的人格特質、生命意義感、旁觀者的霸凌因應方式的現況。
- 貳、探討國小高年級學童的人格特質與旁觀者的霸凌因應方式的之關係。
- 參、探討國小高年級學童的生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之關係。
- 肆、依據研究結提出具體建議，提供國小教師、相關輔導人員或是未來的研究者後續進一步研究之參考。

第三節 待答問題

根據研究目的，本研究之研究問題如下：

- 壹、目前國小高年級學童的人格特質、生命意義感、霸凌事件旁觀者因應方式的現況為何？
- 貳、不同背景變項之國小高年級學童人格特質、生命意義感與在旁觀者的霸凌因

應方式是否有差異情形？

參、國小高年級學童的人格特質與旁觀者的霸凌因應方式關係為何？

肆、國小高年級學童的生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式關係為何？

伍、國小高年級學童的人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式預測情形？

第四節 名詞釋義

為了本研究所探討的各項問題，有具體清楚的概念，以下將有關的重要名詞加以界定離清。在本研究中重要名詞包括「人格特質」、「生命意義感」、「旁觀者」、「霸凌」、「因應方式」等。分別敘述如下：

壹、「人格特質」

人格特質是個別差異的重要因素，人格即是個人特別的觀念、情緒、態度、信念和價值等思考或行為方式，它會影響個人與外界環境的互動方式，以及面對外界環境的適應行為(林淑梨、王若蘭、黃慧真譯，1995)。人格特質理論持續發展，其中 Costa 與 McCrae (1985)提出五大人格特質為主流，分別為親和性(Agreeableness)、勤勉正直性(Conscientiousness)、外向性(Extraversion)、神經性(Neuroticism)、經驗開放性(Openness to experience)五大人格因素。本研究便以此為主軸，使用莊耀嘉與李雯娣(2001)「兒童性格自評量表」來討論兒童人格特質，本量表將兒童人格特質分成外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性等五大類指標。其中這五大類指標內涵分別是

一、外傾支配性：描述個體的活動性與社交性，如：外向、膽小、害羞、文靜、活力充沛、霸道的、愛批評別人、愛指使別人、愛管閒事等。

二、神經質：說明個體不安全與緊張的程度。如：易擔心、易激動、易煩惱、容易緊張、悶悶不樂等。

三、和善性：個體面對事物的所展現出的認知、情意、態度之親和程度的表現。

如：仁慈的、好相處、關心別人、有愛心、友善、友愛同學、愛幫助別人等。

四、嚴謹自律性：說明個體追求目標的專心程度與行為的自我節制的程度。如：

謹慎的、細心的、自動自發的、有恆心的、貪玩的、忘東忘西的、做事草率、做事有計劃等。

五、聰穎開放性：指個體對新經驗或事物的想像與接受程度。如：聰明的、

好奇的、機智的、腦筋靈活的、有創造力的、會隨機應變等。

貳、「生命意義感」

Frankle (1963)認為每個個體都是唯一的，且每個個體都有其獨特的使命，這個心中的使命必須被實踐，也唯有實踐使命人才能滿足人求意義的意志，當個人感受的自我生命存在的目的與重要性，其生命就會有意義，本研究的生命意義感即是個體主觀對於自我生命的意義、價值的感受程度。人活著需要「意義感」、「理想」和「價值」。一個社會所能提供的「意義感」、「理想」和「價值」愈深刻、活潑、豐富、多元，而社會中的人們就生活得愈精采而有意義（彭明輝，2001）。

本研究之生命意義感所指的是張家園（2005）「國小學童生命意義感量表」將生命意義感分成四大層面：1、求意義的意志 2、生命態度與生命自主 3、苦難與死亡的接納 4、存在的空虛。受試者在「國小學童生命意義感量表」上的得分越高，代表其生命意義感越高，也越正向，反之，則生命意義感越負向。

參、「霸凌」

根據兒童福利聯盟文教基金會(2004)指長期且多次發生，在孩子之間權力不對等的壓迫，通常伴隨著故意、具傷害性、且具重複性在固定孩子身上的一種欺

凌行為。依照霸凌的種類可分為肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、反擊型霸凌、性霸凌。

肆、「旁觀者的霸凌因應方式」

旁觀者的霸凌因應方式分兩部分說明如下：

一、霸凌：同上。

二、因應方式：王綦綦(2000)指出因應方式是指個體遇到外界壓力時，產生心理的不平衡，為了消去與克服壓力來而達到心理的平衡，所採取的方式或態度。黃希庭(2005)指出是個體遇到挫折與壓力時，為了達成內心的平衡，所採用的認知與行為方式，大概可分為問題得解決、求助、退避、發洩、幻想、忍耐等幾種方式。

當學童看見到霸凌時，內心所產生的恐懼、害羞、憤怒、喜悅、認同、及無關緊要等，為了心理減緩衝擊或重新平衡，在認知與行為上所採取的策略與行為。旁觀者霸凌因應方式就是當國小高年級學童旁觀看見霸凌事件時，經過內心感覺與想法而產生出的應對行為。本研究參考葛婷婷(2010)國中生旁觀欺凌行為以質性研究訪談 48 位國中生所得的旁觀者的霸凌因應方式，輔以作者訪談 35 位國小高年級學童對於看見霸凌行為時，當下所會採取的不同因應方式，綜合而自編而成「國小高年級學童旁觀者的霸凌因應方式問卷」來測驗。

第二章 文獻探討

本章節整國內外學者與研究者之部分相關文獻，進行下列的探討研究，以作為本研究設計之基礎：第一節人格特質及其相關研究、第二節生命意義感及其相關研究、第三節霸凌及其相關研究、第四節人格特質、生命意義感、旁觀者的霸凌因應方式的關係與相關探討。分述如下

第一節 人格特質及其相關研究

壹、人格的定義

Pervin（1980）認為每個人與生活中發生的事件都擁有獨特性，許多人與其生活中發生事件的處置，仍是有很多相似性可當作共同擁有的特性，對於相同或相似的情境反應會類似且持久的的行為反應模式，稱作「人格」。（洪光遠、鄭慧玲譯，1995）。而這樣的特性就是許多心理學家想試圖去了解與歸納的人類行為型式組合。

如 Cattell（1943）認為人格是在某個環境下可以預測個體之反應的行為模式；而 Guilford（1959）認為人格是個體在某情境下所表現獨特的行為模式；Allport（1961）認為人格是個體內部心理和生理系統的動態組織模式，一個人對外界情境反應行為和思想而所做決定的獨特性；Eysenck, H. J. 與 Eysenck, S. B. G.（1975）認為人格是穩定性且持續性的思考與行為模式，為個體所具有的個性、想法、氣質、智慧等對外環境適應所做出獨特性的決定；如 Phares（1991）認為人格是個體所擁有的穩定持久的情感、思考、態度的獨特反應模式與其他個體不同。

張春興（1992）認為人格是個體在對他人、對己、一切外界情境、及事物適應時所作的反應模式，且異於他人的性格；而個體的性格是在遺傳、環境、成熟、

學習等因素多重交互作用下，由逐漸發展平衡的心理特徵，其心理特徵表現於外的行為時，則具有相當的統合性、持久性與獨特性。而莊耀嘉和李雯娣(2001)認為人格是個體內在行為的傾向性，人格表現一個人在不斷變化過程中的全體與綜合，是具有動力一致性和連續性，同時也是人在社會化過程中形成的個人特色的身心組織；楊國樞(陳仲庚、張雨新，1990)對認為人格是個體與環境交互作用的過程中，所形成的一種獨特的身心組織，而此變動緩慢的組織使個體逐漸適應環境，在某些情境下需要動機、興趣、態度、價值觀念、氣質、性向、外形及生理等諸方面的反應，各有其不同於其他個體之處；如陳仲庚與張雨新(1990)認為人格是個體的特點，它不是已經形成的系統，而是正在形成(becoming)的系統，在於平時是穩定而異於他人的特質行為模式，對於相似情境下反應的行為表現，具有一定的傾向，因此人格是組織的、不斷改變且連續性的系統個人穩定與異於他人的特質；如吳靜芳(2004)亦認為人格是受到天生的特性與發展階段的人生經驗交互作用下產生的結果，所以每個階段的人格或行為會有差異存在；如吳紋如(2005)亦提出人格是個體在其生活歷程中，對人、對事、對己，對整體環境適應時所顯示出來的特質，通常具有一致性與穩定性。

而綜合上述研究之相關文獻，人格特質係指個體受到許多因素影響，如：遺傳、環境、成長與學習等，使個體的思考模式及外顯的行為模式對情境反應有一定的模式，並具有獨特唯一性、穩定一致性、顯著明確性、調整適應性等特質，其包含的如下所述。

一、獨特唯一性

人格是由遺傳、成熟、環境、學習等因素交互作用影響下發展形成，由於個體受影響因素不盡相同，因此交互作用下所產生的人格自亦不同，具有其自獨特唯一性。

二、穩定一致性

個人在相似的情境下，心理與生理系統短時間所作出的表現與決定，具有其穩定性與一致性。

三、顯著明確性

個體擁有所的遺傳、成熟、環境、學習等皆不同，其相互作用後發展後的人格也與眾不同，即使有相似的成長因素，也不會有完全一樣的思考與行為模式，也就是即使是同卵生雙生的雙胞胎，在同樣的家庭教育環境，對於同一件事的想法、感覺、價值觀等也不盡然相同。因此每個人的人格都有其顯著性。

四、調整適應性

人格在長時間觀察下並非已經形成而靜止的生理、心裡思考與行為模式系統；而是處於正在形成的系統。隨著個人所遇到的成長因素，經過內化統整，長時間人格也緩慢地修正與改變，而適應個人所處的環境，所以人格有調整適應性。

而 Allport 也曾從相關研究中蒐集了五十個對「人格」的定義，並將它們歸納為下列各類（引自黃堅厚，1999）：

- 一、總括性的定義：人格被認為是一個人所有特質的總和。
- 二、綜合性的定義：人格為個人各方面特性所綜合組成的整體。
- 三、等級性的定義：人格把個人某方面的特質分為若干層次或等級，通常在最上面層次的有決定性的整合或統合作用。
- 四、適應性的定義：人格有適應方面的功能。
- 五、個別性的定義：重視個人的擁有獨特性，即個人與其他人不相同之處。
- 六、代表性的定義：人格是一個人的行為模式的代表性。

貳、人格的成因

要了解人格就必須觀察個人行為模式過去與現在的成因，而人格的形成與各項因素之間多重交互作用，再加上時間持續變化而逐漸形成。人格的形成因素大致可分如下：（洪光遠、鄭慧玲譯，1995）

一、文化

人因為有抽象化思考的能力，文化因此能發展，而社會中的文化代表著即是一堆解決問題的思考模式與面對型態，人在其社會中受社會文化的衝擊或多或少，全看個體與社會文化而定。社會的穩定功能需要其中的每一份子擁有相同或相似的思考與行為模式，社會秩序得以維持，人在其中而慢慢認同與適應改變自我人格。

文化對每個人的影響很大。平常我們不太可能看見文化這影響的力量，因為它發生在於每個人身上，逐漸緩慢發生，除了帶給個人滿足；也帶給個人痛苦（Kroeber, 1948）。所以才有基本人格類型（basic personality）、眾數人格（modal personality）、民族性（national character）。（洪光遠 鄭慧玲譯，1995）

二、社會階層

社會大眾文化無時無地會影響個人，而社會中的某些階層也有其特別的屬性，不自覺直接或間接影響個人的思考與行為模式。這社會階層決定通常是教育程度與經濟收入，有時也可以用宗教、家庭背景等來區分，以強調社會文化中不同階層中獨特的思考與行為模式。

各階層之見的想法與作法不同，因人格相異，同一件事各階層的人視其他階層想法與處理方式為少見的、荒謬的。如中階層相同的行為在低階層的男孩裡可能被視為娘娘腔；而反之，低階層的相同的行為在於中階層可能被視為不道德、精力過分旺盛（Hollingshead, 1949）。這種相似的情況在我們周遭是常常發生的，社會中的每一階層或是特殊族群，在生活中耳濡目染之下慢慢影響我們而形成獨特的人格。

三、家庭

嬰兒經過制度化的子女教養方式，而逐漸發展適應成這社會的一員。父母在撫養子女時除了加入既定子女教養方式，同時也將自己的人格表現加入其中。而孩童長大成人的人格除了受其父母的行為模式影響之外，其孩童時代得到的經驗

也是很重要。每個經過孩童時代的我們，皆有或多或少的家庭因素影響的我們日後的思考決定與行為模式。如早期 Baldwin 等人所做的研究，把父母分成許多類行來區分，來探討父母行為的差異與子女行為的差異之間的關係，發現如父母於民主與權威這類別上的差別，父母教養方式為民主、尊重、自由與父母的教養方式為權威、放任，結果發現前者子女教後者活潑、受人尊重、好奇心強、富創造力與建設性。

四、遺傳和體型

Hall 認為遺傳影響廣泛，從氣質主要層面來看，包含情緒性、活動性、攻擊性、反應性，均與遺傳有關；換句話說，氣質偏好來自遺傳，也就是我們的興趣與價值都可能源自遺傳。這方面的研究大致可分成：

(一)、家族史：

最早研究人格的遺傳因素就是利用家族史，有 Sir Francis Galton 曾用家族史調查研究天才，發現天才獲優秀人才都有同一家族的傾向；也曾調查過犯罪，發現其家族史中代代均有犯罪、疾病、低能者。以此強調人格的遺傳關係影響。

(二)、選擇交配：

也就是選定某特質的動物，給予交配，其生下的第二子代再給予交配，以此進行幾代，發現下一代與之前極不相同，但是彼此之間仍有相當的一致性。如 Tryon 利用此法證明聰明與愚笨的老鼠，用此法經過數代後，發現聰明的老鼠組裡，經過迷津學習與犯錯測驗最笨的也比愚笨的老鼠組裡最聰明的來得聰明。

(三)、雙生子實驗：

許多心理學家認為這是研究人格的遺傳因素最好的方法。早期 Newman 、Freeman 和 Holzinger 利用同卵雙生進行共同養育與分開養育，發現即使是分開養育測驗上仍然十分相似；與共同養育的同卵雙生一樣相似。

(四)、早晚期行為差異之調查：

藉由觀察嬰兒早期與晚期的差異，如微笑或大笑的次數、出生數周哭的次

數、吸允率、身體的動作量等，發現其差異性有遺傳的個別因素。

(五)、體質差異之研究：

體格差異的研究是假定有固定幾種身體外表徵與人的身體行為與人格有關。Kretschmer 認為體型包含肥胖型、纖瘦型、健壯型、畸異型與心理疾病是有相關，如肥胖型容易會躁鬱症、纖瘦型容易患精神分裂症。以及體型與正常人格特徵關係，如肥胖者較友善、合群、活潑；纖瘦型較嚴肅、沉默、孤僻。可惜沒有適當工具來測量，加強這方面的論述。(洪光遠、鄭慧玲譯，1995)

參、人格理論

人格理論是心理學家對人格概念所作的理論性與系統性解釋(張春興，1998)。目前已有許多學者提出的人格理論。大致可分為幾個學派，如下所述：

一、精神分析論

其人格結構Freud提出意識、前意識、潛意識，且重視潛意識間接對行為的影響；於個人心理功能中界定出本我、自我、超我幾個不同層面。本我代表著生物本體原來的本能與慾望；而超我與本我恰好相反代表著是人性崇高道德與符合社會規範積極正向的層面；而自我就是現實的處境與想要達至超我的要求，在現況中達成滿足自己的需求。認為個體人格時時刻刻被這些因素所影響與作用而表現於外。

二、人本論

Rogers、Kurt Goldstein 與 Abraham H. Maslow提出人類潛能運動認為人類的動機不只是在追求基本的慾望、匱乏需求、消除緊張，還有其他動機的需求，為此需求還有可能提高緊張感而去追求，例如為了創作追求自我實現，而使衣食匱乏、身體疲憊痛苦。

三、行為論

認為人格是在環境中透過學習中增強與模塑行為歷程而逐漸產生，行為主義

心理學家把人的行為改變給與操作條件化，經過一連串的刺激、反應、增強、模仿，內化成自己的行為。

四、認知論

認對於外界訊息以電腦為理論模式，探討個體如何處理（編碼、儲存、提取）訊息，且個人會發展出自我基模或自我的認知概念化組，它可以將外界訊息組織、引導、歸納成自我有關的訊息，而表現於外在行為而處理方式的不同產生行為差異。（洪光遠、鄭慧玲譯，1995）

五、特質論

個人擁有以特定方式反應行動的傾向，這種傾向就是「特質」。此外特質論學者認為人類行為與人格可以組織成階層式的架構去解釋，也就是人格與行為有組織的特性。而人格特質是持久、廣泛，主張以特定方式反應的行動傾向來解釋人類行為（張春興，1992；黃堅厚，1999）。以下針對幾位特質論學者分別論述。

（一）、Allport的特質論

Allport認為人格特質可區分成：

1、人格結構所包含的特質

Allport認為人格結構包含二種特質：

- （1）、個人特質（individual traits）：是指某個人所獨有的特質。
- （2）、共有特質（common traits）：指同一民族或社會的某一群人，其生活方式共同具有的特質。

2、特質對個體的影響分類

Allport又將特質對個體的影響分為三個層次（引自黃堅厚，1999）：

- （1）、首要特質（cardinal trait）：代表人格最獨特之處，在於生活中普遍與獨特之各方面的行為均會受其產生影響，可說是這一個特質即可綜合概括性說明個體的個性。
- （2）、主要特質（central trait）：當我們用幾個特質如誠實、仁慈、果決等來描述一個相當熟識的人時，所列舉出來特質的即是他的

主要特質，且主要特質所面臨的情境而產生的內在行為傾向較次要特質狹隘有限。

- (3)、次要特質 (secondary dispositions)：次要特質較上述兩項特質的影響範圍更小，是個人在面對情境時不具概念化、一致性且不顯著內在行為傾向，並不是決定個體人格的主要因素。(洪光遠、鄭慧玲譯，1995)

(二)、Eysenck 的人格特質論

Eysenck重視遺傳與生理方面因素影響人格差異，且特別注重概念釐清與人格特質分類的測量，於是利用人格問卷調查，發現人格的三個基本向度：內向—外向、神經質—情緒穩定性、精神病質—超我機能，以下將介紹三個基本向度(張春興，1992；黃堅厚，1999)：

1、內向與外向

- (1)、內向者的特質：比較平靜較少主動和人交往，喜歡規律的生活，情緒控制較佳，不容易發脾氣，很少出現暴力攻擊性的行為。
- (2)、外向者的特質：喜好活動社交、結交朋友而且不喜歡安靜獨自研究，喜歡新花樣及富冒險刺激的活動；生活態度隨遇而安，言談較生動幽默，但如果發起脾氣，就情緒容易不受控制。

2、神經質與穩定性

- (1)、神經質傾向：神經質傾向得分較高表示對於過度憂心及焦慮的狀態有比較大的動能，對壓力情境反應比較容易敏感而產生過度內心起伏，而且在經歷焦慮的情緒後，也較不易恢復到平靜原始狀態。
- (2)、情緒穩定傾向：神經質傾向得分較低，表示面對事物與壓力情緒起伏穩定並且比較冷靜、較能控制情緒狀態。

3、精神病質與超我機能

- (1)、精神病質：精神病質傾向的得分較高者，常會以自我為中心、自

私且不關心他人、不遵守社會秩序規範且常惹是生非、缺乏同理心、對他人具敵對態度、情緒容易衝動、容易具攻擊性等行為特質。

(2)、超我機能：精神病質傾向的得分較低，表示具有同理心與同情心，會關心體貼別人，並且會遵守社會規範。

(三)、Cattell 的人格特質論

Cattell認為人格基本構成元素是特質，而採取客觀的統計方法，利用因素分析法發現人格中的特質，想發展出人格組織層次理論，並認為特質是構成人格的主要元素，使個體在不同的情境及時間都能表現前後一致的行為（陳仲庚、張雨新，1990）（洪光遠、鄭慧玲譯，1995）。Cattell依人格特質的屬性有些是遺傳因素；有些是動機有關（動力特質）；有些是能力特質如智力等；有些是氣質特質如個人生活情緒等。依人格特質層次將人格特質分為表面特質與潛源特質兩類，而表面特質是由一個或多個潛源特質引起。

1、表面特質：表面性具簡單性且由一類特性組合在一起，是可以被觀察到，雖似相似而聚一起的特質但彼此間不一定會連動，而這樣的特性可能來自許多根源。

2、潛源特質：內蘊性且此特質為行為的根源，與行為之關聯有相當的一致性，它們是個體人格特質最重要組成部分，影響與支配個人的行為。

Cattell認為每一個人均有十六種潛源特質，只是在程度上有所不同，其包含的特質，如表2-1-1。

表2-1-1 Cattell的十六種潛源特質

人格特質	低分的表現	高分的表現
因素A	內向的	外向的
因素B	智能較低	智能較高
因素C	情緒性	情緒穩定
因素E	謙遜	自負、自我肯定
因素F	冷靜	樂天的
因素G	圖方便的	謹慎
因素H	害羞	勇敢
因素I	剛硬的	溫柔的
因素L	信任	懷疑
因素M	現實的	想像的
因素N	直率的	狡慧的
因素O	鎮靜	憂慮
因素Q1	保守	趨新
因素Q2	受團體左右	自由自在的
因素Q3	隨便的	拘謹
因素Q4	輕鬆	緊張

資料來源：黃堅厚（1999）。人格心理學（262頁）。台北：心理。

肆、人格特質論五因素模式

Costa 與 McCrae於1980年發展出一套NEO人格調查表（NEO Personality Inventory，簡稱NEO-PI），專門測量人格五大基本因素。原先他們只著重在神經質、外向性和開放性三個因素，後來加入友善性及嚴謹性兩個因素，即成為目前的人格五大特質（引自黃堅厚，1999）。Costa 與 McCrae（1992）認為人格

特質是由神經質、外向性、開放性、友善性、嚴謹性五種因素所組成的，並且會影響個人對外在情境變化的反應。

而Costa、McCrae 與 Dye(1999)亦從不同文化中歸納出相同的人格五因素，認為人格五因素模式可以運用在不同文化中去預測個體的行為反應。可見在測量人格特質時，人格五因素模式是最穩定也是最常被使用的，下面就介紹五因素人格特質的特性，如表2-1-2所示。

表2-1-2 人格五大特質因素與各量表說明

高分者特性	特質量尺	低分者特性
	神經質 (N)	
多慮、緊張、不安、 慮病、情緒化、自卑	可鑑適應與情緒不穩定、找出 容易心理抑鬱有不實理念、過 度渴求或衝動，且有不當因應 反應者。	鎮定、放鬆、不情緒 化、安全、自我滿足、 堅強
社會性、主動、多話、 人際取向、樂觀、熱 情、愛好玩樂	外向性 (E)	
	可鑑人際互動上的量與強度； 活動水平；尋求刺激、歡樂。	保守、清醒、冷漠、 工作取向、靜默、少 活力的
好奇、興趣廣泛、創 造、獨創、想像、非 傳統性	開放性 (O)	
	可鑑為自己而願意尋求且體會 經驗的程度；對不熟悉事物的 容忍與探索性。	從俗性、實際、興趣 狹隘、非藝術性、非 分析性
心地溫和、好心腸、 可信賴、寬諒、助人、 易受騙、正直的	友善性 (A)	
	可鑑個人在思想、情緒與行動 上從同情到反對連續向度之人 際取向情形。	好批評、粗魯、多疑、 不合作、有仇必報、 殘忍易怒的、好支使 人
有組織、可信賴、努 力、自我要求、守時、 細心、整潔、有企圖 心、堅忍	嚴謹性 (C)	
	可鑑個人組織性、持續性極目 標取向行為動機。可信賴、好 挑剔者相對於愁悶、懶散者。	漫無目的、不可信 賴、懶散、粗心、散 漫、不小心、意志薄 弱、享樂主義

資料來源：作者：Lawrence A. Pervin，譯者：洪光遠 鄭慧玲（1995）。人格
心理學（309頁）。台北：桂冠。

而本研究之研究工具採取莊耀嘉與李雯娣（2000）「兒童性格自評量表」來討論兒童人格特質，本量表將兒童人格特質分成外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性等五大類指標。其中這五大類指標內涵分別是

- 一、外傾支配性：描述個體的活動性與社交性，如：外向、膽小、害羞、文靜、活力充沛、霸道的、愛批評別人、愛指使別人、愛管閒事等。
- 二、神經質：說明個體不安全與緊張的程度。如：易擔心、易激動、易煩惱、容易緊張、悶悶不樂等。
- 三、和善性：個體面對事物的所展現出的認知、情意、態度之親和程度的表現。如：仁慈的、好相處、關心別人、有愛心、友善、友愛同學、愛幫助別人等。
- 四、嚴謹自律性：說明個體追求目標的專心程度與行為的自我節制的程度。如：謹慎的、細心的、自動自發的、有恆心的、貪玩的、忘東忘西的、做事草率、做事有計劃等。
- 五、聰穎開放性：指個體對新經驗或事物的想像與接受程度。如：聰明的、好奇的、機智的、腦筋靈活的、有創造力的、會隨機應變等。

莊耀嘉與李雯娣（2000）「兒童性格自評量表」的外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性人格五大指標內容細項與分別對應至Costa、McCrae與Dye（1999）人格五大特質之外向性、神經質、友善性、嚴謹性、開放性。

伍、特質論五大人格因素之相關研究

人格特質五大因素理論是目前較被學者認同與使用的人格組成理論，從國小學童至老人、或是各種職業專門領域等，皆有許多研究資料，而因本篇研究主題，選取有關學童之相關研究與成果。

如Digman與Shmelyov（1996）認為學童的人格結構與人格五因素模式符合，而這些五大因素是人格中最基本的組成；Ehler、McGhee與Garry（1999）

對於兒童五大人格特質與偏差行為之間的關係，研究結果發現：

- 一、人際關係較差的兒童，與其人格特質之友善性、嚴謹自律性與外向性的得分較低是相關的。
- 二、人格特質神經質性與憂鬱和焦慮有顯著相關。

Salekin、Leistico、Trobst、Schrum 與 Lochman (2005) 對於114位兒童人格五因素模式與焦慮症的研究調查，認為人格特質為神經質得分高者是比較容易焦慮，個體也容易出現焦躁不安的情緒。

國內研究如陳騏龍(2001)以國小六年級學童為對象，探討情緒智力與人格特質之間的關係，發現如下：

- 一、友善性、聰穎開放性、嚴謹自律性、外向性等人格特質傾向與情緒智力呈現正相關。
- 二、但人格特質的解釋力無法完全涵蓋情緒變項。

黃挺毅(2003)對於國小高年級學童探討人格特質與偏差行為作調查研究，認為如下：

- 一、女生人格特質在和善性與嚴謹自律性顯著高於男生。
- 二、而正常兒童在外向性、和善性與嚴謹自律性三個人格特質上顯著高於偏差兒童，這表示不同性別其人格特質有所差異，因此造成在其他方面亦有不同的感受。

且正常與偏差兒童雖然在人格五因素上有整體顯著性差異，但此份人格特質量表對於兒童的偏差行為並不能有足夠的預測力。

謝青儒(2002)認為如下：

- 一、父母參與和子女的聰穎性、嚴謹性及友善性有正面相關，
- 二、但父母參與和子女的霸道性、神經質卻未有相關，可能是此兩種特質的遺傳性較大所致。

李雯娣(2000)在國小兒童性格特質之研究中，以人格五因素模式探究我國兒童人格特質結構，並進而探討兒童人格特質與利社會行為、違犯行為、學習行

為等學校適應行為之相關。其研究發現如下：

- 一、就利社會行為而言：兒童自評結果，和善性、聰穎開放性、嚴謹自律性特質較強的兒童，會表現較多的利社會行為。教師評定則只有嚴謹自律性強的兒童會表現較多的利社會行為。
- 二、就違犯行為而言：兒童自評結果，和善性、嚴謹自律性、內向性高的兒童，違犯行為較少；教師評定顯示，和善性、嚴謹自律性高的，違犯行為較少。但負面支配性特質較多的兒童，兒童自評與教師評定都顯示，其違犯行為也較多。
- 三、就學習行為而言：兒童自評顯示，嚴謹自律性、聰穎開放性、和善性高的兒童，學習行為也較佳；而負面支配性高的兒童，則學習行為較差；教師評定只顯示嚴謹自律性高的兒童，學習行為較佳。

洪雅雯（2001）對於國小六年級學童進行人格特質、同儕接納程度與班級氣氛知覺關係的研究發現如下：

- 一、女生的友善性、神經質性顯著高於男生。
- 二、男生的外向性顯著高於女生。
- 三、人格特質為友善性、聰穎性、嚴謹自律性得分較高者與神經質性得分較低者的兒童具有正向的班級氣氛知覺感受。

綜合上述相關研究，研究者整理如下：

國小學童人格特質大致符合人格五大特質；女生人格特質在和善性、嚴謹自律性、神經質性顯著高於男生；而男生的外向性顯著高於女生。學童在校的人際關係與其人格特質之友善性、嚴謹自律性與外向性相關；而情緒智力與其人格特質傾向友善性、聰穎開放性、嚴謹自律性、外向性等與呈現正相關。同時發現嚴謹自律性特質較強的學童，會表現較多的利社會行為；學童人格特質和善性、嚴謹自律性高的，較能符合生活常規；反之，學童人格特質負面支配性特質較多的其違犯生活常規較多。

第二節 生命意義感及其相關研究

壹、何謂生命意義

Frankle (1963) 認為每個個體都是唯一的，每個個體都有其獨特的使命，這個心中的使命必須被實踐，也唯有實踐使命人才能滿足人求意義的意志，當個體感受的自我生命存在的目的與重要性，其生命就有意義。也就是人類生命的原動力就是人對其生命意義的努力探索與追尋。Frankle 對於「生命意義」中的意義不能有所先入為主的規定或是型態，生命的意義全因人而異，就好像對象棋大師問說：「哪步棋是世界上最妙的一步棋？」那就要回到那當時所處的棋勢與對手的特質，不然就無從談論起什麼是最妙的一步棋，甚至也沒有所謂的最妙的一步棋。人的存在或是每個人的「生命意義」也就是這樣的道理，生命意義有其對象性與客觀性，每個人都有它自己的特殊的人生天職，要求自己完成賦予的他自己的具體任務，每個人天職都是獨特也不可取代，就是其「生命意義」。

Frankle 從人類行為經驗與心理分析中認為大致可分三大層次，而每一層又有三個側面（傅偉勳，2005）

一、第一層

（一）、意志的自由（freedom of the will）

指的是自由且不斷探索種種真善美價值的人生意義的自由意志。

（二）、意義的意志（the will to meaning）

所謂的實存的探索人生的種種積極正面的意義或價值，同時找出人之所以能快樂又幸福的根本之道理。這裡的「意義」可以兩個面向，一個是世俗世間層次的人生意義，如生活中能構成精神支柱的真善美價值取向，小如藝術欣賞大如社會改造；一個是高度精神性或宗教性層次終極意義。

（三）、人生的意義（meaning of the life）

人生積極正面的意義或價值，能讓人們幸福又快樂的根本之道。

二、第二層

人生意義的具體涵義可分三個面向價值：

(一)、創造意義的價值 (creative value)

是個體生命所能給予他人與世界的大小不等真善美價值，如藝術創造、房屋建築等。在創造的活動中所得到的價值，可實現「工作的意義」。

(二)、體驗意義的價值 (experiential value)

體驗意義的價值比創造意義的價值更有深度。不論處於什麼優與劣的環境中，可由生活中、體驗生命美好事物與真善美的價值，深化自己的生命體驗，可實現「愛的意義」。

(三)、態度意義的價值 (attitudinal value)

當個人面臨困境無法改變的命運時，發現人生的課題與天命，經由坦率且積極承擔起不能迴避的受苦經驗所實現。

就以人生意義而言體驗意義的價值比創造意義的價值更有深度，而態度意義的價值又比體驗意義的價值更有深度。(傅偉勳，2005)

三、第三層

即是把態度價值具體深入探討，構成我們生命存在的極限狀況的涵義。可分三個面向：

(一)、受苦 (suffering)

指的遭受人世間種種難以忍受的極端痛苦，如饑餓、寒冷等。而面對這些苦難轉化為生命的成就。

(二)、責疚 (guilt)

指的是人生終無法挽救的嚴重失敗，而導致內心的罪惡與自責，如看見孩童溺水而來不及救出。這樣責疚感的考驗，轉變自己創造更有意義的生命。

(三)、死亡或無常 (death or transitoriness of life)

包含著人類一切存在事物所必免不了的最恐怖的經驗，而面對這樣的困境—生死無常，體認人生有限條件而產生得困境，作為再生的契機，化成有自我責任

的生活。(傅偉勳, 2005)

Frankl 認為一個人求意義的意志遭受挫折時,會產生出下列的心理狀態(游恆山譯, 1991) (劉翔平, 2001) :

一、存在的挫折

當一個人想追求意義的意志受挫折時,會有「存在的挫折」。一個人有了動機欲望想實現或完成某種需求,遇到阻礙所產生的情緒反應。而存在的挫折就是追求時遇到阻礙、受挫,而產生焦慮與空虛的狀態,若是持續一段時間,無法解決消除就引發存在的挫折。

二、存在的空虛

當物質文明與生活過度發展,而內心的精神生活趕不上,就會內心就會產生不平衡,在外顯會有抱怨生活不知所謂為何、心靈感到空虛,此為存在的空虛。

三、心靈性精神官能症

存在的挫折會導致「心靈性精神官能症」(Noogenic neuroses),有別於一般的「心理精神官能症」(Psychogenic neuroses)。「心靈性精神官能症」並非起源於心理因素,而是源自人類存在的心靈層次不平衡,且非由個體「驅策力」與「本能」之間的衝突所引起,而是因為不同的價值衝突所導致。發生存在挫折的人,常藉由酗酒、吸毒、賭博、犯罪、性氾濫、外物的刺激來彌補內心的空虛。

而眾多的學者對於「生命意義」觀念覺得很有意思,也給予其所認為「生命意義」。Yalom (1980) 認為生命意義有兩個層次,第一是宇宙的意義,指的是宇宙萬物有其不變的規律,超越人們所能思考的範圍;第二是凡俗的意義,就是每個人所追求的目標,在這追求的過程,個人可以認知到自己的生命是有與眾不同的價值。

Fabry (1980) 認為生命意義分為兩個部分:終極的生命意義與此時的生命意義。終極生命的意義涉及宇宙萬物而超越人的想像、且無法被求證;終極的生命意義就像如你所看到天邊的水平線,它能被靠近,但我們無法達到,但重要的

不是到達，而是在於追尋過程的體驗與審思。此時的生命意義是較易接近，每一個人是有能力去發現且實踐，而每個生命中的不同每一瞬間都有一個屬於那個時空需要被實踐的使命，而應以認真負責的態度去完成。

Reker 與 Wong (1987) 提出生命的意義包含了認知、動機、和情感等不同層面的內涵，而這三種層面在每個人的生命意義裡是普遍且互有關連的。

一、認知層面上的生命意義

個體由自己的生活經驗中去了解、發展屬於自己的獨特的特色、見解、看法與信念，而個體對生命經驗的見解與信念就是其生命的意義。

二、在動機層面上的生命意義

生命的意義包括了個人對於價值、目標以及行為的整體看法，由於個人的生命價值會影響其目標的選擇，而目標的決定、實踐與完成又會引導個人的目標想法，進而產生行動。因此，個人對其生命價值的整體看法就是其生命意義的內涵。

三、在情感層面上的生命意義

個人由過去的經驗或已完成的目標中，得到自我實現的滿足感與成就感，故個人對其以往表現經驗，反應在情感層面上的感受，都是其生命意義中重要的內涵。

宋秋蓉 (1992) 認為生命意義為一種方向感與價值感的目標，可以使個人有獨特的使命，依照這個使命會影響其生活態度、生涯方向、生命價值，並且會督促自己負責去面對且完成這個使命。慧開法師 (2003) 認為生命的意義不是靜態的理論，最重要的是在於生命中動態的實踐過程，在追尋與深入探索生命意義的歷程中體會每個人的自我承擔與自我負責實踐的歷程，而生命意義由此彰顯出來。許智香 (2003) 認為追求生命意義是屬高層次的心理需要，個人透過思索生命的理由或目的，找到生命的方向與目標，而隨著年齡、身分、角色、時空不同而有所不同，但是每個生命意無論如何都是獨一無二、不可取代的。傅偉勳 (2004) 認為指個人對生命的存在與肯定，即具有充分的意義，生活本身就是意義，我們只有通過積極正面的人生態度與行為表現，才能體認我們對於生命真實的自我肯

定，進而完成我們人生的自我責任。

綜合上述學者論述可知，生命意義即是個人經由認識自己而肯定自我生命存在的正面積極價值觀，這個獨一無二的價值觀可以引導個人生活方向與目標；且這樣的價值觀會隨著年齡、身分、角色、時空狀態不同而有所不同。每個人是自己生命的掌握者，自己知道自己何去何從，對於生命意義的深思可以幫助自己，在這實踐生命意義的過程學會自我承擔與自我負責，展現生命的全面性。

貳、生命意義感的來源

探究生命意義的來源，可以明白個人生命意義感的具體目標及其包含的層次，使自己感受到存在的意義。Frankl認為人會去追尋生命的意義，而採用一種靈性的態度，面對人生不同階段各種不同的情境的生活，以完成自己的責任，使自己對生命覺得有意義。除此之外，Frankl（1986）認為生命意義感的來源有三，分別為創造意義的價值（creative value）、體驗意義的價值（experiential value）、態度意義的價值（attitudinal value）。其中體驗意義的價值比創造意義的價值更有深度，而態度意義的價值又比體驗意義的價值更有深度。

Baumeister（1991）認為生命意義感來源有四個需求，分述如下：

一、目的(Purpose)

個人希望了解自己生命的目標，且希望目前的生活能與未來的目標有所連續。對於人生中的數個目標，期許自己能逐漸完成，完成的越多目標，會讓自我認為自己的生命不是空虛、無用，自我的生命意義感逐漸提高。反之，都沒完成且失望，其生命意義感越低。但是生命目標某些時刻未完成，是可讓個人給予靈性的正向思考與審思，作為下次目標的準備，也能提高生命意義感。

二、正當性(Justification)

個人感受自己的行為是正向的，對於自己的所作所為給予鼓舞，並且時常反省與檢討自我行為是否符合周遭的期待，進而強化自我的信念與意志。

三、效益(Efficacy)

效益是行為上有沒有成效，是否能達到想要的目的，個人花費許多時間與精力，期望某些問題能有所結果，若能事半功倍，會讓個人振奮、愉悅的感覺，生命有充滿的感覺。

四、自我價值 (Self-worth)

個人從事某些事務自我所堅守的信念與準則，依照這個方式去完成，且在這過程中使其行為保持中庸，自我感覺其行為是積極正向有意義，會讓個人覺得自我的存在是有意義的，也因此與眾不同，比他人優秀許多。

上述可知，若人生中若能滿足四個需求時，個人將可以感受到生命是有意義的、存在是有價值的；反之，若無法滿足一個或更多的需求時，將使個人感覺生命無力，無生命意義存在，人生中會面臨許多的問題與窘境。

Chiriboga 和 Fiske (1990) 認為生命意義感的來源為成長、關係、奉獻服務、尋找愉悅、創造、心靈、目標、成功和工作。江慧鈺 (2001) 對重建區與一般區之兩百多名在學國中三年級學生探討、分析，認為國中生的生命意義感來源為關係、健康、逸樂、成長、學業、外表。張馨文(2004)對國小六年級資優生探討其生命意義感，認為資優生的生命意義感來源為學業、感情、獲得與求知等四項。

生命意義的來源有很多，可說是包羅萬象，包含創造的喜悅、人際關係和諧、個人成長、宗教的參與、正向積極社會活動、成功的肯定、付出犧牲奉獻、行為的目的、行為的正當性、行為的有效率、自我肯定等，只要個人認為那是自己想要的、想追尋的、想學習的，那份感覺進而肯定了自我，肯定了自我會讓個人感覺自我的生命是有意義的，、是獨一無二的，生命存在因而有了價值。

參、生命意義感的層面

生命意義感來源很多也獨一無二，許多研究者針對生命意義感的各層面，取出最能確定生命意義感的指標項目，生命意義感就必須討論這些環節。如下：

表 2-2-1 各學者生命意義感的指標項目

研究者	年代	生命意義感的層面	與張家園量表對應相似性
程又強	1986	1、個人價值感	1、求意義的意志
		2、充實感	2、生命態度與生命自主
		3、方向感	1、求意義的意志
		4、自主感	2、生命態度與生命自主
何英奇	1990	1、求意義的意志	1、求意義的意志
		2、存在盈實(無挫折)	4、存在的空虛
		3、生命目的	2、生命態度與生命自主
		4、生命控制	2、生命態度與生命自主
		5、苦難接納	3、苦難與死亡的接納
		6、死亡接納	3、苦難與死亡的接納
宋秋蓉	1992	1、對生命的熱忱	2、生命態度與生命自主
		2、生活目標	1、求意義的意志
		3、自主感	2、生命態度與生命自主
		4、逃避	3、苦難與死亡的接納
		5、未來期待	
劉淑娟	1999	1、重視家庭生活	
		2、生活有意義	1、求意義的意志
		3、生命有尊嚴	

		4、苦難的掙扎	3、苦難與死亡的接納
		5、存在的空虛	4、存在的空虛
		6、追求生活目標	2、生命態度與生命自主
		7、生命的命定	
		8、苦難的超越	3、苦難與死亡的接納
吳秀碧、賀孝銘、	2002	1、生存的意義	1、求意義的意志
羅崇誠		2、生活的意義	2、生命態度與生命自主
		3、存在的意義	
		4、死亡的意義	3、苦難與死亡的接納
謝曼盈	2003	1、理想	
		2、生命自主	2、生命態度與生命自主
		3、存在	1、求意義的意志
		4、愛與關懷	3、苦難與死亡的接納
		5、死亡態度	3、苦難與死亡的接納
		6、生命經驗	3、苦難與死亡的接納
張宛新	2004	「正向人生」四個向度：	
		1、愉悅性	
		2、效率性	
		3、積極性	
		4、主控性	
		「負向人生」四個向度：	
		1、困擾性	
		2、慮病性	
		3、失落感	
		4、疏離感	

張家園	2005	1、求意義的意志 2、生命態度與生命自主 3、苦難與死亡的接納 4、存在的空虛	
黃淑芬	2006	1、積極負責 2、接納自己 3、感恩關懷 4、死亡態度	2、生命態度與生命自主 2、生命態度與生命自主 2、生命態度與生命自主 3、苦難與死亡的接納
李昱平	2006	1、理想追尋 2、生命自主 3、愛與關懷 4、存在感 5、死亡態度 6、生命經驗	1、求意義的意志 2、生命態度與生命自主 2、生命態度與生命自主 4、存在的空虛 3、苦難與死亡的接納 3、苦難與死亡的接納
陳慧融、陳志賢、 丁原郁（Yalom 存 在主義取向）	2009	1、死亡 2、自由 3、孤獨 4、無意義	3、苦難與死亡的接納 2、生命態度與生命自主 4、存在的空虛 4、存在的空虛
戴玉婷	2010	1、生命目標 2、生命價值 3、生命自由 4、自我概念 5、宗教支持 6、死亡接受 7、靈性提升	1、求意義的意志 1、求意義的意志 2、生命態度與生命自主 2、生命態度與生命自主 3、苦難與死亡的接納 3、苦難與死亡的接納

Crumbaugh	1968	1、對生命的熱忱 2、生活目標 3、自主感 4、逃避 5、未來期待	2、生命態度與生命自主 1、求意義的意志 2、生命態度與生命自主 3、苦難與死亡的接納
Reker 與 Peacock	1981	1、生命目的 2、存在空虛 3、生命控制 4、死亡接納 5、求意義的意志 6、目標追尋 7、未來意義實現	1、求意義的意志 4、存在的空虛 2、生命態度與生命自主 3、苦難與死亡的接納 1、求意義的意志 1、求意義的意志
Steger, Frazier, Oishi, & Kaler	2006	1、存在意義 2、意義追尋	1、求意義的意志 1、求意義的意志

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由上述表格中，各研究者對於生命意義感的層面見解有不同的詮釋，張家園（2005）「國小學童生命意義感量表」將生命意義感分成四大層面：

- 一、求意義的意志：個人企圖尋找自我存在意義與目的的動機程度。
- 二、生命態度與生命自主：個人對生活樂觀積極的程度以及個人能夠自由做生命抉擇未生命負責的程度。
- 三、苦難與死亡的接納：個人了解苦難及死亡意義，以及對苦難與死亡接納的程度。
- 四、存在的空虛：個人是否因為缺乏生命的意義及目的所產生「存在挫折」的程度。

而多數學者對於這四層面，也給予重視與討論，分別在不同生命意義感量表裡用不一樣的層面呈現這張氏四大項生命意義感的層面；同時在於各種不同的量表裡，這四大層面不僅一一全部包含，還顯示張家園之「國小學童生命意義感量表」其他學者所沒著墨之處，該量表多少涉略。針對國小學童生命意義感的特殊屬性，國小學童常受到個人的情感、環境、價值等認知能力不同而影響其對自我存在的意義與責任，也進而影響其生命意義感，所以擇選了張家園所發展得之生命意義感量表來施測。

肆、生命意義感的相關研究

生命意義感是否受到不同因素背景的影響，許多學者也進行了多方面研究。大致包含：

一、性別與生命意義感之相關研究

以何英奇（1987）以大學生為對象抽樣國內 873 名，研究認為女生的生命意義感較男生為低，是因大學女生思考面臨婚姻、學業、工作等抉擇；因此，會對生命感到困惑、不知所措，男生則是把可能會面對的事件延至服完兵役後所致。如 Zika 與 Chamberlian（1987）研究指出，性別不同的青少年生命意義感有差異存在。何郁玲（1999）也認為生命意義感和性別有關。江慧鈺（2001）對國中生生命意義之探討，認為「性別」、「宗教信仰」、「社經背景」三個變項與國中生的生命意義無關。鄭惠萍（2002）研究認為青少年心理健康有性別之差異，男生顯著比女生心理健康為佳，而心理的健康與否則影響其生命意義。毛紀如（2003）研究認為完整家庭國中生與單親家庭國中生不分性別，生命意義感皆有顯著差異。另宋秋蓉（1992）、吳淑華（2006）研究認為性別不同的青少年生命意義感沒有差異。周招香（2006）以高雄市國小高年級為調查對象，發現國小女童在生命意義感較男童為佳，尤其在求意義的意志這方面。

綜合以上研究，性別與生命意義感各方研究顯示並沒有一致性的結論，然而

國小高年級不同性別其生命意義感的結果是否不同，是有必要列為進一步探討。

二、人際關係與生命意義感之相關研究

以江慧鈺(2001)國中生生命意義普遍偏低，然而如果家庭氣氛融洽、學業成績高、及人際關係好的國中生生命意義則較高。翟文棋(2003)指出，成員能夠感受到生命的意義在於幫助他人，藉以改善自己的人際關係，也覺得每個人都應該熱愛生命。董文香(2003)指出，職校護生最重要的生命意義來源是同儕關係、家人關係等。如廖靜婕(2005)指出，人際關係愈佳者其生命意義感愈高；人際關係較差者挫折感較重。綜合以上研究，人際關係佳的個人擁有較高的生命意義感，人際關係差則反之。

三、社經背景與生命意義感之相關研究

以 Namkung (1981) 以韓國青少年為研究對象，認為父母收入高者，比較能感受自我的生命意義(陳珍德, 1995)。在臺灣是否有這樣的結果，可再進行討論。如 Crumbaugh (1973) 發現社經地位高的受試者，生命意義的分數也高，兩者有顯著相關存在。

四、學業成就與生命意義感之相關研究

以 Walters 與 Klein (1980) 認為生命意義對青少年的學業成就表現有所關聯。如 Good (1974) 認為存在焦慮與成就動機有顯著的負相關。由此可以看出生命意義感與學童學業成績有所相關。

五、青少年學齡與生命意義感之相關研究

以宋秋蓉(1992)青少年生命意義之研究認為中部四縣市之國中、高中、高職學生超過五分之一的青少年有存在空虛的傾向。江慧鈺(2001)國中生生命意義之探討認為國中生生命意義普遍偏低。吳淑華(2006)青少年生命意義感之研究雲林縣國中生不同性別、年齡的青少年生命意義感並無差異。蕭佳莉(2006)嘉義市國中生生命意義感、生活壓力與憂鬱傾向之研究認為嘉義市國中生生命意義感屬中上程度且不同年級嘉義市國中生生命意義感有差異。如周招香(2006)高雄市國小高年級學童生命意義感、生活壓力與生活適應研究認為高雄市國小高

年級學童生命意義感良好。如黃淑芬（2006）國小高年級學童生命態度與人際關係之相關研究認為高雄縣市九十四學年度在籍國小高年級學童生命態度在積極負責、感恩關懷、接納自己、死亡態度等層面得分的現況，均屬於中等程度，其中以「接納自己」的分數最高。

個人追求存在的意義而產生的生命意義感，每個人、每個時空、每個人的特質所有擁有的生命意義感都不一樣，也都是獨一無二，在於眾多的研究中，相同條件在不同的時空背景，都不一定能有一樣的結果。但我們異中取同發現正確的生活關係、良好的社交、正向的環境與習慣是容易有較好的生命意義感。

第三節 霸凌及其相關研究

壹、霸凌

挪威學者 Olweus 開始對於校園欺凌行為展開研究，提出霸凌(bully)這個名詞，這樣的觀點也得到多國的學者重視，紛紛加入進行相關研究。Olweus (1993) 認為霸凌是一個或多個學生，對於特定或少數的一群學生，長期以負面或不對等方式行動對待；換句話說，以受害者角度來看的話，就是一個或是少數的學生長時間受到一個或是多個學生欺負或是不合理對待。Olweus 指出霸凌行為有三個要素：故意傷害、長期且重複持續、不對等權力關係。而這種故意傷害的行為包含生理與心理的受傷。而教育部(1995)校園自我傷害處理手冊指出霸凌就是校內的學生與學生或是外校入侵者與師生，以強暴、脅迫或其他手段，壓制被害者之心理生理行動，進行不特定之不法意圖。而洪福源(2003)認為霸凌是霸凌者在非憤怒下，故意對於不會報復的弱勢受害者，所施以傷害生理或心理的攻擊行為。霸凌的行為多半發生非在憤怒情緒下，非一般性的憤怒打架，反而有些像是故意的捉弄，試試看給予這樣的負面行為，被害者有何反應。而這些霸凌過程都建立在孩子間的明顯不相等權力之下(邱珍琬, 2001、李惠怡, 2005、吳銘祥, 2007)也就是以強欺弱(黃成榮、盧鐵榮, 2002)。而強者包涵身體塊頭大、成績優秀、口才或其他能力好、人際關係佳、得師長喜愛等，反之，弱者就是外型及一項或多項或能力較強者不如，而被強者欺負。還有霸凌的進行方式是以團體進行(Craig & Pepler, 1997; Espelage & Asidao, 2001)，通常團體中是有組織會有個帶領者及其他的跟隨著一起進行霸凌行為。Sullivan, K., Cleary, M., 與 Sullivan, G.(2004)針對霸凌提出六項觀點來詮釋：

- 一、霸凌行為通常是有組織性且隱匿性。
- 二、霸凌者的個體通常比受害者有權力。
- 三、霸凌行為通常會持續一段時間，那些霸凌者有時也會進行單次霸凌行為。

四、欺負有時是隨機的，但一旦開始形成霸凌行為時，就比較容易變成連續性的。

五、受害者可能在生理、心理、情緒都受到傷害。

六、所有霸凌行為都含心理情緒層面。

霸凌行為是隨機性的，以模糊理論來說明霸凌，也就是說每個人在任何時候可能會被欺負，但是如果欺負的行為一而再重複發生時，這樣的欺負就會演變成有組織性、系統性的霸凌行為。

貳、霸凌的類型

學童所遭遇的霸凌行為，大致涵蓋了負面攻擊行為，Olweus(1999)認為學童的負面攻擊行為大致可分成欺凌行為與暴力行為，欺凌行為大致非傷害身體方式的負面攻擊行為，如取不雅綽號、利用同儕排擠、散播謠言、罵髒話、出言威脅使心理恐懼等；而暴力行為大致可看成身體的接觸，使力量對方的身體產生痛苦與受傷，如打、揍、踹、踢等。霸凌行為包含了攻擊行為，但是多數的霸凌行為同時伴隨的欺凌行為與暴力行為（如圖2-3-1欺凌行為與暴力行為重疊部分）。

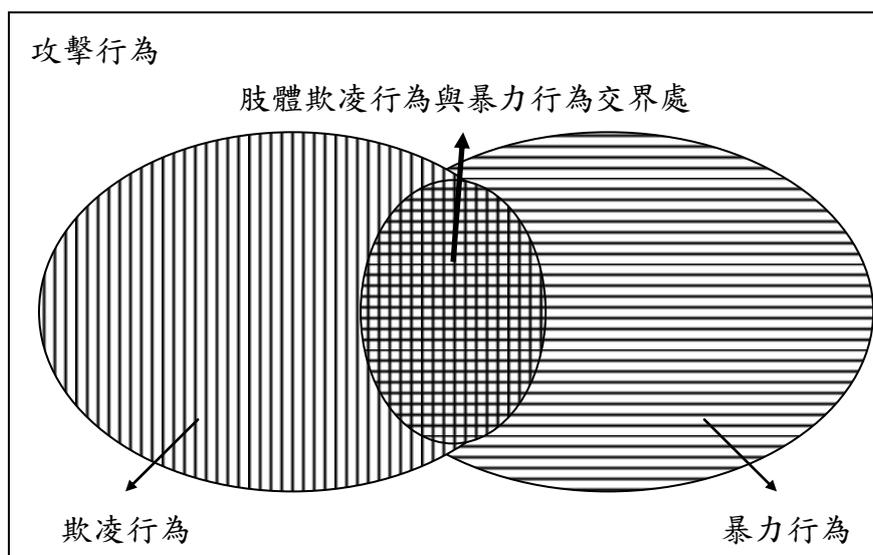


圖2-3-1 攻擊行為、欺凌行為、暴力行為

資料來源：Olweus (1999). The nature of school bullying.

兒童福利聯盟文教基金會(2004)校園反暴力霸凌手冊將霸凌的負面攻擊方式區分成五種類型，簡述如下：

一、肢體霸凌

肢體霸凌就是利用身體優勢與力量造成受害者身體的痛苦與受傷，通常會在受害者身上留下明顯的傷痕，包含踢、打、揍、踹受害者、暴力搶奪受害者物品等。肢體霸凌是霸凌行為中最容易辨認的型態，而霸凌者也通常是全校知名的學童，且隨著霸凌者的年紀越大肢體霸凌的受傷程度也嚴重。

二、言語霸凌

言語霸凌是過文字語言來嘲諷或貶低受害者，使受害者心理受傷，這種傷害既快又無形、看不見傷痕，有時比肢體霸凌的傷害更為嚴重，讓受害者心理不舒服、恐懼、失去自信心等。通常霸凌行為的初期先是透過言語霸凌方式欺負與嘲諷，也是肢體霸凌的前奏曲。

三、關係霸凌

關係霸凌是一種常被忽視霸凌行為，透過同儕去排擠受害者，使受害者被排擠在團體之外，藉此斷絕受害者的社交活動，通常會伴隨著言語霸凌散播謠言或不雅綽號等，常會造成受害者孤單、人際差、自信心受損、令人不好印象。

四、反擊型霸凌

反擊型霸凌受害學童長期受到欺負或霸凌時，內心不平衡有時會對霸凌者給予報復或回擊；部分有時會去欺負更弱勢的學童。有時反擊型霸凌的傷害相當嚴重，因為受害者內心壓抑許久，負面能量累積至高點而行動，在美國甚至有學童受不了長期的霸凌持槍射殺同學及師長。

五、性霸凌

性霸凌針對兩性間的關係與特徵所產生類似性騷擾或是性暴力行為，包括有關身體性部位的開玩笑、評論、嘲諷等；對受害者的性向散播謠言、或是身體上的侵犯與觸摸。根據 McMaster(1997)的研究，認為「性霸凌」的具體行為可分四類如下：

- (一)、身體性或部位的開玩笑、評論、嘲諷：如黃色不雅笑話、波霸、乳牛、飛機場、矮冬瓜、飛毛腿等。
- (二)、對性取向的嘲諷：男人婆、娘娘腔、同性戀都是常見對性取向的嘲諷。
- (三)、散播與性有關令人討厭謠言：學童之間會散播關於性的謠言，如誰和誰在廁所接吻、誰和誰抱在一起、或是誰和誰發生性關係。
- (四)、身體上侵犯的行為：以出發點是針對性特徵去觸碰或抓某人的身體，或是迫使受害者進行非自願的性行為中，除了嚴重的性侵害外，還包含故意觸碰下體、屁股、胸部、脫褲子、掀裙子、拉內衣、偷看上廁所、偷看底褲，或是學童間流行的抓起人衝撞下體遊戲俗稱「阿魯巴」也屬此類。

隨著電腦的普及與上網的便利性，上網路也成了生活的一部份，網路資訊成了了解外界變動的方式之一，而且有越來越重要的趨勢，在這虛擬的世界裡，也將現實的負面攻擊行為轉成文字或圖片霸凌受害者，因為隱匿於虛擬中，霸凌者肆無忌憚的霸凌，有時傷害程度更為嚴重。

六、網路霸凌

另一種興起的霸凌方式是網路霸凌學童利用快速、多元的方式如及時通、手機、部落格、e-mail、留言板、聊天室等進行交友、聊天、玩遊戲等，而網路世界隱匿性高、虛實難辨，且可不用直接面對對方，學童容易在網路上因為沒有深思熟慮其嚴重性而散播謠言、張貼不堪入目的圖像、嘲諷他人、辱罵不雅的言詞等，使受害者恐懼與羞憤（朱美瑰，2008）。而網路霸凌大致可分為三種（兒童福利聯盟，2007）：

- (一)、網路小搗蛋：做出一些會對別人造成不舒服的玩笑，但自己可能無自覺。
- (二)、網路小混混：常常做一些危險、錯誤且應該受管教和約束的行為。

(三)、網路小霸王：重複且多次在網路上做出各種傷害人的行為，而且已有觸犯法律之可能，需特別留意。

參、霸凌行為的旁觀者

霸凌行為發生時通常會有霸凌者、受霸凌者、還有旁觀者。霸凌者的特質大致有外表身體較強壯、有力量、有活力、有信心比一般同年紀的人較佳的身體狀態 (Besag, 1989)，在心理特質上容易衝動、易憤怒、外向、低自尊心、具攻擊性、低同情心；在人際社交上，有較佳的溝通能力，而且反應敏捷但較少具領袖特質 (Hoover & Hazler, 1991)。

被霸凌者為霸凌事件的受害者，Sparks (1981) 認為個人或團體會重複遭受被害，其該個人或團體應具備某些特質。被霸凌者外表身體通常瘦弱，穿著、行為舉止與他人不同；而個性通常較內向、話少、沒安全感、容易焦慮、低自信、不受歡迎等；在人際社交上常被同儕排擠，每一次被排擠、被霸凌之後、自信心就越來越低，在人群裡就感覺更弱勢，就更容易被霸凌，形成了惡性循環。

旁觀者 (bystanders) 簡單來說就是看見或知道霸凌行為正發生，在旁觀看、推波助瀾或不作任何事而讓霸凌行為持續進行；部分的人會因為自我價值觀衝突而會出面制止或尋求協助，阻止霸凌持續下去。Orpinas 與 Horne (2006) 旁觀者是校園霸凌行為很重要的因素，他們的傾向與決定能使霸凌行為高漲或是壓抑。(Salmivalli, et al. 1996; O' Connell, Pepler et al. 1999) 且不論旁觀者想法與做法如何，在霸凌行為中觀看或不作任何行動，仍是會流露出認同、默許；對於霸凌者而言即是我這樣是可以的，被霸凌者得到這樣的痛苦是應得的。同理 Orpinas 與 Horne (2006) 若旁觀者即時提出求助於師長或有能力解決衝突局勢的人，霸凌問題可以降低傷害，也能及時化解衝突，使霸凌行為不會一直重複下去。Coloroso (2005) 提出在霸凌行為下的從來沒有無辜的旁觀者，旁觀者是往往被忽略的人物。但他們往往參與協助、教唆、鼓舞、默許霸凌行為。他們可以

袖手旁觀或視而不見，怕介入的恐懼，成為一個目標本身，或他們能積極鼓勵或參與的欺凌。不論做什麼樣的選擇，是要付出代價。

旁觀者(Salmivalli, et al. 1996; Sullivan & Cleary, 2004)分為協助者(assistant)或著跟隨著(follower)、增強者(reinforcer)、保護者(defender)以及局外人(outsider)。協助者是霸凌者的助手，在發生霸凌發生時，可能幫忙捉住或困住受霸凌者，或是幫忙通風報信使霸凌者能順利逃走；增強者則是旁觀霸凌且煽風點火的人，事情發生當下有可能鼓舞喧叫、觀看、嘲諷受霸凌者或是呼朋引伴叫更多人圍觀，增長霸凌者的氣燄；保護者則是霸凌發生時會趕緊通報有能力解決的師長或跳出來制止的事情持續或終止，幫忙受霸凌者免於更嚴重的傷害；局外人就是看見霸凌時馬上遠離、不做任何事、也對霸凌者與受霸凌者沒有想法與意見。

肆、旁觀者因應行為

旁觀者對於霸凌事件發展是很重要的因素，事情發生時霸凌者當下氣氛與情緒很難自己節制而停止下來，而受霸凌者也無能為力逃脫這樣的一個困境，才會一次次被受霸凌。旁觀者此時若是採取積極正向的行動，霸凌事情可能停止，這樣的行為也會揭露，負責單位則會進行輔導與糾正。反之，若旁觀者採取負面消極的行動，霸凌行為則持續發生，甚至還會很發更嚴重的後果。

社會心理學家(Homans, 1961; Thibaut & Kelley, 1959)主張人們的大部分行為建立在增加利益與減少付出的慾望。在旁觀者採取各種形式助人與不助人的行動時，會根據這些想法如表2-3-2所示。

表2-3-2 成本與酬勞面理論

成本與酬勞面理論		
	助人	不助人
成本面	1、短時間損失(上課遲到) 2、長時間損失(跟老師報告釐清問題與當時狀況) 3、如果傷者因為自己處理不慎而傷勢更重自己得法律責任 4、對方成為自己的負擔(受霸凌者跟著自己) 5、自己以後可能不利(霸凌者反過來找麻煩)	1、自尊的損失 2、插手救援者對你的鄙視 3、面臨法律責任 4、不助人則未來可能面臨沒有人會幫助你
酬勞面	1、提高自尊 2、目擊群眾的讚許 3、避免未能救援而觸法 4、帶動助人行為 5、在某些城市或地方可獲得金錢獎勵 6、將凶手繩之以法	1、避免短時間損失 2、避免長時間損失 3、避免立即性的身體傷害 4、避免受害人的依賴 5、避免未來受到報復

資料來源：譯者：李茂興、余伯泉（1995）。社會心理學（475頁）。

台北：揚智文化

Batson（1991）的同理心-利他行為理論，認為人們遇到事情是否會伸出援手，取決於是否同情他？看著他的處境是否勾起相似的感受，若是感受到同理心時，就會不計個人利益與成本，給予協助。而利社會行為也會性別有所差異，不同文化與環境男性與女性所扮演的角色不同，而在不同事件下，而有不同表現

(Alice Eagly, 1987)。而在於鄉村與城市的生活環境不一樣，都市生活緊張、刺激又事務繁重，一旦遇到需要伸出援手的人們，可能不想多管閒事、不信任對方、或悉以為常的心態等，拒絕給予幫忙；而情況如果發生在鄉下，其結果可能大大不同 (Stanley Milgram, 1970)。

社會心理學家Bibb Latatne 與John Darley在紐約一次的命案發現旁觀者效應 (Bystander effect) 旁觀者越多，這些人之中伸出援手幫助的人可能性越小。旁觀者遇到意外事件時從開始看見至決定執行共有五步驟，每個步驟都決定是否走到下一步驟或是不伸出援手。(如圖2-3-3)

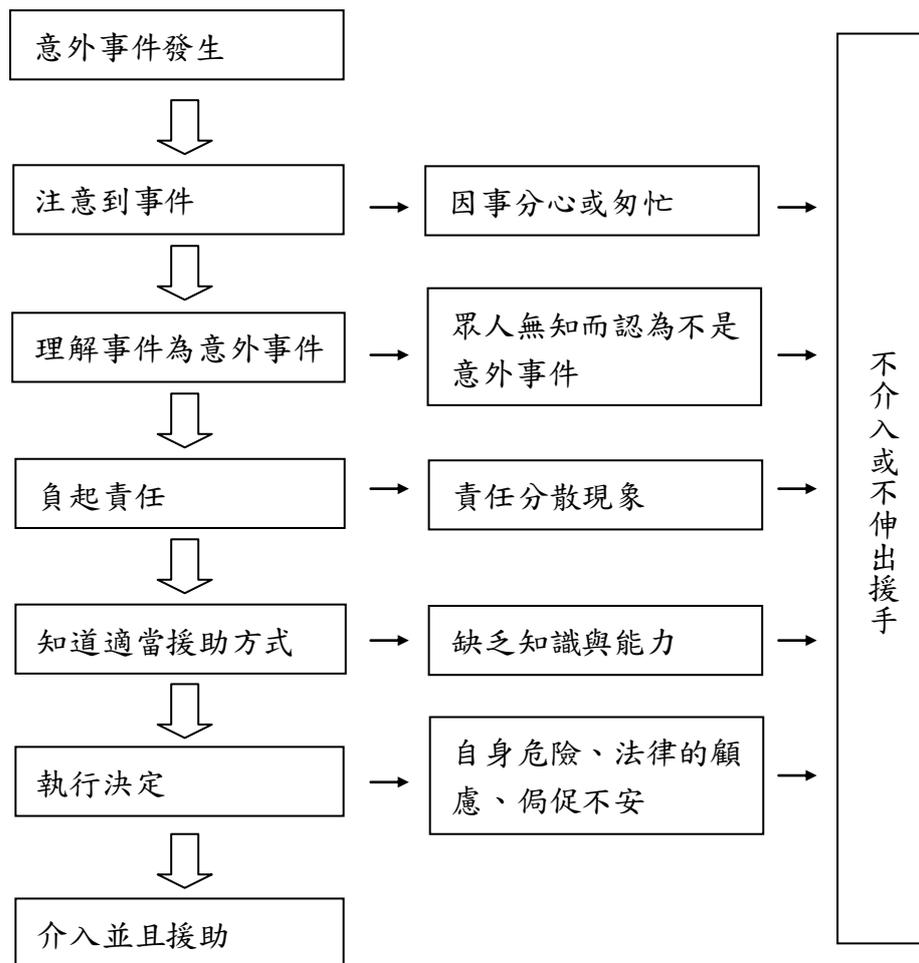


圖2-3-3 旁觀者介入決策樹

資料來源：譯者：李茂興、余伯泉 (1995)。社會心理學 (496頁)。

台北：揚智文化

旁觀者首先看見到發生事件了，也許心中有其他更重要得事情分了心，而不以為意，而沒有伸出援手；若是注意到了，也沒有分心，繼續思考了解這是不是一件意外事件，若是看到了人直接判斷不是意外事件，那最後也是沒伸出援手；若是也理解是意外事件，旁觀者開始想說該做些什麼嗎？此時若是認為其他看到的人應該會做些什麼事，因為他們做了而自己就鬆懈或是放棄，那最後就會不介入；若決定要為這件意外事件做些什麼而想出適當的救援方式，也可能因為缺乏知識或能力，也沒有出手幫助；若選了適當的救援方式，也會因為當時現況如火災現場、怕被別人誤認成兇手、可有法律的疑慮等，都會阻礙我們執行；若都沒問題，最後才會伸出援手提供正確的方式幫忙。

霸凌事件中旁觀者看見霸凌時，學童心中價值觀開始發生衝突與協調，最後可能不介入離開、不伸出援手或幫忙。依現實狀況與個人的價值觀，部份程序或心中衡量方式與「旁觀者介入決策樹」思考的方向相同。霸凌事件中旁觀者最後會做出什麼決定都有其原因與理由，使其採取如此方式去面對。

伍、旁觀者因應的理由

旁觀者在霸凌行為中根據社會心理學家Homans等人的提出的增加利益與減少付出，以及個人、環境、或社會因素可能會影響旁觀者的決策，會選擇是離開、觀看、喧叫、報告師長、出面制止等。旁觀者能尋求正確的方式將霸凌嚴重程度降低，讓師長或相關單位介入處理與輔導，是我們所希冀的。然而旁觀者不介入或不伸出援手原因可能(Coloroso, 2003)

- 一、怕被霸凌者打。
- 二、怕成為下一個被霸凌的目標。
- 三、怕越幫越忙。
- 四、不知道如何做才可以幫上忙。

所以旁觀者最輕鬆沒壓力的方式就是不介入、掉頭就離開。Coloroso (2003) 研究表示多數安靜離開不介入霸凌行為的藉口通常有

- 一、霸凌者是我的朋友。
- 二、這不干我的事，與我無關！
- 三、被霸凌者不是我的朋友，我跟他不熟。
- 四、被霸凌者是失敗者。
- 五、他活該被霸凌，是他應得的。
- 六、欺凌行為會讓他成長。
- 七、學童們不想當”抓扒子”。
- 八、與強勢者站同一國，好過去幫忙一個弱勢者。
- 九、這是個苦惱的問題，別沒事找事做！

多數旁觀者會採上述態度，除了個人想法之外，整個學校環境與社會價值也是很重要的。若是霸凌者總是沒有得到處罰，旁觀者介入處理的意願也會降低；若是旁觀霸凌行為可以得到新鮮與刺激的感覺，可能就成了增強霸凌情況的旁觀者；若是校園間常常有人被霸凌，旁觀者也會認為這是很正常的事，應該是受害者人緣差或是這是常有的事。大環境的影響也是不容忽視。

陸、旁觀者在欺凌行為的重要性

Coloroso提及沒有無辜的旁觀者，旁觀者在決定行當下，其實就已經意謂著對這場霸凌行為的看法，若是積極伸出援手尋求幫助，大致可了解對霸凌者不認同；站這旁邊觀賞或是選擇離開，這當中都有或多或少的贊同或默許；甚至旁煽風點火或把風，基本上已經認為被霸凌者的處境是應該的。正是Salmivalli所認為的旁觀者在霸凌行為的過程，他們是以多種不同的角色參與的這個過程。所以能掌握旁觀者的想法，學校單位就能在霸凌事件為擴大前，給予及時的糾正

與介入輔導。

國小高年級正漸漸步入青春期，開始樂於同儕相處、個性也比較血氣方剛，但根據兒童福利聯盟在2004年對國小中高年級為對象所做的調查，有75%旁觀霸凌行為的學童的反應為求助於成人；而到了國中研究顯示國中生求助於成人比例驟減至約27%，反而有約47%求助於同儕（魏麗敏、黃德祥，2002）。此時為什麼有這樣的落差，探討國小高年級旁觀者的因應原因與方式，不僅可以將正確的想法與觀念灌輸與教導，也可以將這些因素提供給第一線的老師，以及時介入與處理，甚至在霸凌行為未發生時及時輔導。

第四節 人格特質、生命意義感、旁觀者霸凌因應方式的關係與相關探討

校園霸凌事件的減少，除了針對霸凌者的管教與輔導，另一個方向是旁觀者的觀念宣導，看見霸凌事件的因應方式與心理調適，成為減緩霸凌事件的另一方向。看見霸凌行為學童會採取各種方法因應，而若是正確的方式如報告師長等，我們可以給予讚許；倘若是逃離或是圍觀呢？而究竟旁觀者會有怎樣得因應方式來面對霸凌事件？需要再進一步探討與研究。

壹、人格特質與旁觀者霸凌

Ehler、McGhee與 Garry (1999) 對於兒童五大人格特質與偏差行為之間的關係，研究發現人際關係較差的兒童，與其人格特質之友善性、嚴謹自律性與外向性的得分較低相關，且人格特質神經質性與憂鬱和焦慮有顯著相關。陳騏龍 (2001) 以國小六年級學童為對象，探討情緒智力與人格特質之間的關係，發現如下：友善性、聰穎開放性、嚴謹自律性、外向性等人格特質傾向與情緒智力呈現正相關。

黃挺毅 (2003) 對於國小高年級學童探討人格特質與偏差行為作調查研究，認為女生人格特質在和善性與嚴謹自律性顯著高於男生；而正常兒童在外向性、和善性與嚴謹自律性三個人格特質上顯著高於偏差兒童，這表示不同性別其人格特質有所差異，因此造成在其他方面亦有不同的感受。許多學者以不同角度切入霸凌、偏差行為、情緒智力、人際關係等，皆發現該研究對象具備某些人格特質，而旁觀者霸凌是否擁有某些人格特質呢？或者採取逃避、圍觀、報告老師等的學童具備不同的人格特質，人格特質有其適應性，霸凌事件經過宣導與教學，霸凌旁觀者霸凌之學童人格特質是否皆相似呢？需要針對霸凌旁觀者進一步的討論與研究。

李雯娣(2001)在國小兒童性格特質之研究中,以人格五因素模式探究我國兒童人格特質結構,認為人格特質嚴謹自律性強的兒童會表現較多的利社會行為。利社會行為即為校園霸凌旁觀者最需要的方式,但是霸凌事件裡參雜許多社會行為與心理反應,是否依然是嚴謹自律性高的學童會有較佳的利社會行為或是幫忙被霸凌者的情形呢?需要在這方面多進行人格特質的討論與研究。

貳、生命意義感與旁觀者霸凌

宋秋蓉(1992)認為生命意義為一種方向感與價值感的目標,可以使個人有獨特的使命,依照這個使命會影響其生活態度、生涯方向、生命價值,並且會督促自己負責去面對且完成這個使命。慧開法師(2003)認為生命的意義不是靜態的理論,最重要的是在於生命中動態得實踐過程,在追尋與深入探索生命意義的歷程中體會每個人的自我承擔與自我負責實踐的歷程,而生命意義由中彰顯出來生命意義是個價值與方向感,它會影響著生活態度、生涯方向、生命價值等,且生命意義因為生活上的經驗產生改變與調整,人們也會因其生命意義的調整而對生活態度、方向、價值有所調整。

黃志弘(2010)針對國小高年級之生命態度與霸凌行為發現生命態度愈高,其校園霸凌行為愈低;反之,國小高年級學童之生命態度愈低,其校園霸凌行為愈高。許美蓮(2007)針對高雄縣高中生生命意義感與解決問題態度發現生命意義感愈高者,其問題解決態度愈積極。反之,生命意義感愈低者,其問題解決態度愈消極。生命意義感不僅會影響霸凌行為,也會因為其生命意義感之不同對於霸凌行為中的角色不同而有不同的想法與對待方式,更會影響其面對問題可能採取的方式,也許是積極幫忙解除;也許是消極視若無睹;也許是慷慨激昂介入;也許冷靜方式幫忙處理,都與旁觀者生命意義感有關連。

如果黑道暴力是成年人所擔憂與害怕的,那霸凌事件絕對是純真的國小學童的夢魘,如果校園間時常看見,那就會成為揮之不去的夢魘,深怕自己也會成為

受害者，對於上學的態度會有所影響，而其生命意義呢？這樣的衝擊經驗會不會改變其生命意義呢？值得我們進一步探討。

了解旁觀者霸凌因應方式與人格特質，師長可以知己知彼教導我們的孩子如何面對霸凌事件的處理；了解孩子看見霸凌事件其生命意義感的狀態，師長可以輔導我們的孩子內心的憂慮與創傷。

第三章 研究設計與方法

本研究適用問卷調查法，探討高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者霸凌因應方式，根據之前的研究動機與目的、文獻探討理論基礎本章主要說明研究架構、研究假設、研究對象、研究工具、實施程序及資料處理分析，總共分為六節，分別說明如下。

第一節 研究架構

根據本研究在了解學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之關係，依研究目的、研究問題及文獻探討理論基礎的結果，可分為背景變項，包含了學童的年級、性別、父母管教方式、與看見霸凌頻率。以及研究變項分別如下：

- 壹、人格特質：包含了五大類型人格特質分別是外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性。
- 貳、生命意義感：分別是求意義的意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納、存在的空虛四個要素。
- 參、旁觀者的霸凌因應方式：旁觀者因應方式可分為加入欺負、圍觀、師長協助、挺身協調、離開五種因應方式。

形成研究架構（如圖3-1-1），以釐清個變項之間的相互關係。

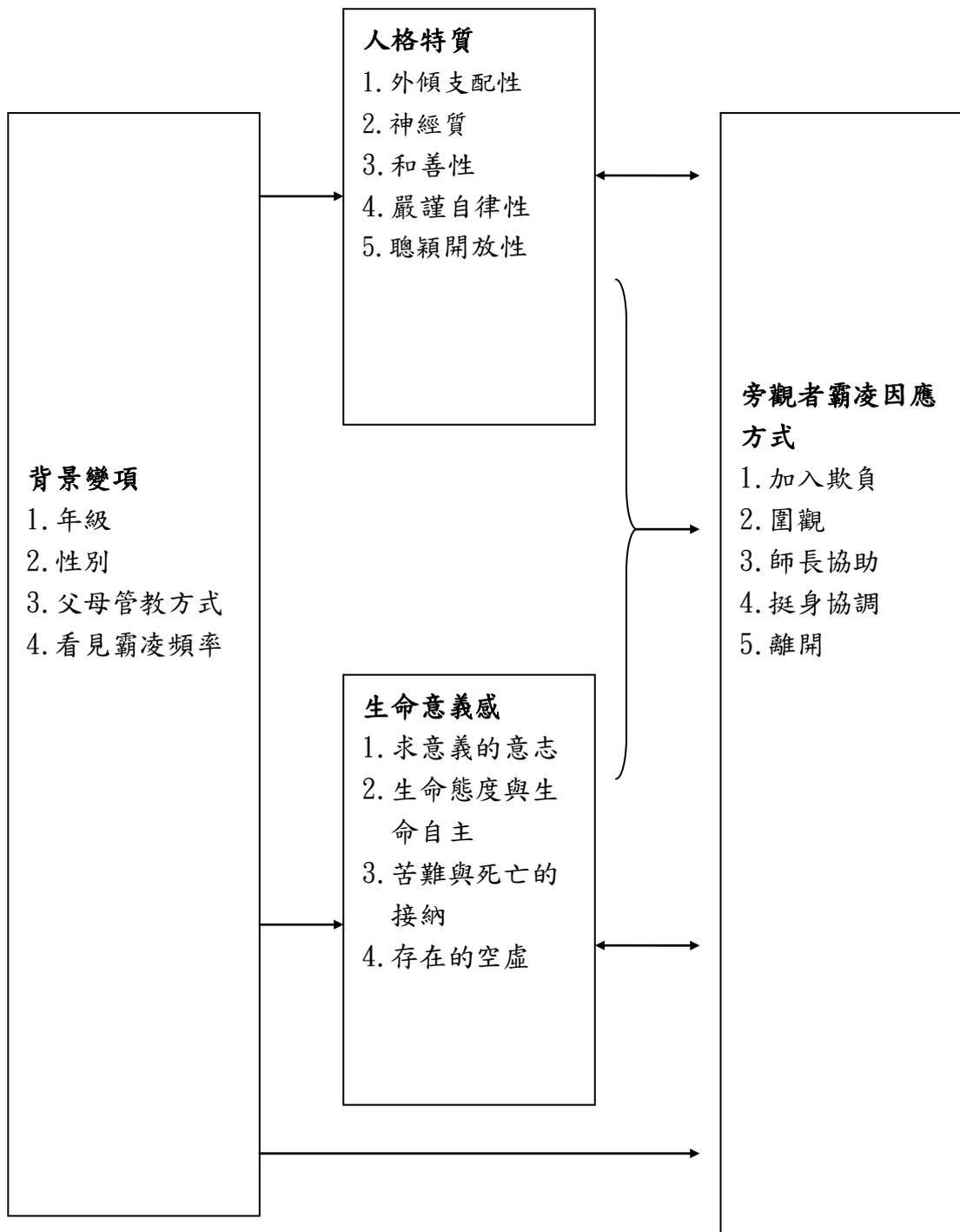


圖 3-1-1 研究架構

第二節 研究假設

依本研究目的與代答問題，提出下列假設：

假設一：不同性別的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。

假設二：不同年級的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。

假設三：不同父母管教方式的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。

假設四：看見霸凌頻率不同的國小高年級學童在其旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。

假設五：國小高年級學童人格特質與旁觀者的霸凌因應方式有顯著相關。

假設六：國小高年級學童生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式有顯著相關。

假設七：人格特質、生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式各分量表有顯著的聯合預測力。

第三節 研究對象

本研究之對象為就讀高雄市(原高雄市與高雄縣)，在抽樣方法的選擇上，以比例機率抽樣(probability proportional to size，簡稱P.P.S.)抽樣進行之，在高雄市各行政區進行施測，在問卷發放施測前，先聯繫學校行政與班級導師徵求同意，且協助問卷調查施測，並調查該施測班級學生人數，依調查所得到的學生人數資料，按照各年級統整後，以班級為單位分發放問卷，將抽樣與問卷回收結果加以匯整。

壹、母群體分析

現高雄市因縣市合併成為大高雄，本研究均以高雄市來稱呼。於民國100年7月15日高雄市有241所國小，在籍學生數有61865位高年級學生(如表3-3-1)，為本研究之調查對象。

表3-3-1 100學年度高雄市國小五六年級學生數

年級	五年級	六年級	總計
學生人數	30065	31800	61865

資料來源:高雄市教育局網頁之文件下載。

貳、預試樣本

取原高雄市與高雄縣各一所國小隨機三個班級的高年級學童，進行問卷預試。約發出191份問卷，回收190份，剔除填答不全者8份，合計有效問卷182份。

參、正式樣本

一、抽樣方式

本研究的母群人數約有61865人，為了讓抽樣樣本更具有代表性，且母群中的每個人被抽到的機率相等，更能表現出母群體的特性，因此本研究的抽樣方式為P. P. S。

二、樣本的決定

本研究依據專家建議以及過去研究的經驗，決定本研究之樣本數為600位國小高年級學童。預計抽取10所國民小學。本研究抽樣學校的決定是由比例機率抽樣的精神進行。首先列出研究母群體241所國小的學生人數為61746人(剔除人數極少的分校)，之後依照各國小學生人數由多而少遞減排序，並以此為本研究的抽樣母群名冊(如附錄一)。在抽樣母群名冊中的國小高年級學童的總人數為61746人，依比例機率抽樣的原則先以61746除以10得6175為抽樣間距

(sampling interval)。之後隨機由亂數表取得一處四位數字為1188。因此，數字1188就是本研究國小抽樣的隨機起始點(random start point)，再以此數1188為基準，抽樣母群名冊中編號1188號學生所在的國小為本研究的第一個樣本學校。接著依名冊順序向下選取第7363號學生(1188+6175)所在的國小。依此類推完成抽樣學校的挑選。

最後，本研究按照比例機率抽樣原則，所抽取的學校依序為龍華國小、陽明國小、永芳國小、瑞興國小、梓官國小、岡山國小、蚵寮國小、文山國小、中壇國小、獅甲國小等共10所國小(如附錄一)。決定抽樣的10所學校後，研究者再與抽樣學校的教務處連繫，請其抽取五、六年級各1班合計約60人的班級填寫問卷。共發出584份正式問卷，剔除14份明顯未確實填答者，得有效問卷數為563份，正式問卷有效率為96.4%。

第四節 研究工具

壹、個人背景資料

根據研究目的，個人基本資料部分包括城鄉差距、年級、性別、父母管教方式等部份。

- 一、年級：指高雄市國小就讀五年級、六年級之學童為對象。
- 二、性別：分男生、女生。
- 三、父母管教方式：分為民主開朗、威權嚴肅、放任自由等三種方式。
- 四、看見霸凌頻率：分為沒有看過、一個月1.2次、2個禮拜1.2次、1個禮拜1.2次、1個禮拜3.4次。

貳、兒童性格自評量表

依照兒童的文字理解與認知本研究引用李雯娣（2000）所使用之「兒童性格自評量表」，量表內容茲說明如下：

一、研究指標

其將人格特質分成外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律性、聰穎開放性等五種指標。

二、指標意義

- （一）、外傾支配性：描述個體的活動性與社交性，如：外向、膽小、害羞、文靜、活力充沛、霸道的、愛批評別人、愛指使別人、愛管閒事等。
- （二）、神經質：說明個體不安全與緊張的程度。如：易擔心、易激動、易煩惱、容易緊張、悶悶不樂等。
- （三）、和善性：個體面對事物的所展現出的認知、情意、態度之親和程度的表現。如：仁慈的、好相處、關心別人、有愛心、友善、友愛同學、

愛幫助別人等。

(四)、嚴謹自律性：說明個體追求目標的專心程度與行為的自我節制的程度。

如：謹慎的、細心的、自動自發的、有恆心的、貪玩的、忘東忘西的、做事草率、做事有計劃等。

(五)、聰穎開放性：指個體對新經驗或事物的想像與接受程度。如：聰明的

、好奇的、機智的、腦筋靈活的、有創造力的、會隨機應變等。

三、題目分佈

表3-4-1 人格特質量表題目分佈情形

人格特質量表題目分佈表分量表	題數	題號
外傾支配性	8	3、4、9、11(反)、17、23、27、30(反)
神經質	6	7、10、13、16、25、26
和善性	5	2、8、12、18、21
嚴謹自律	6	1、14、19、22、24(反)、28
聰穎開放	5	5、6、15、20、29

【備註】題號11、24、30為反向題

四、填答方式與計分

此量表是採Likert 式五點量表計分，量尺上的五個選項為「我總是這樣」、「我經常這樣」、「我偶爾這樣」、「我很少這樣」、「我從未這樣」，圈選出一項最符合的程度。分數愈高表示該項人格特質愈高；反之 則表示該項人格特質愈低。

五、信度分析

李雯娣針對北、中、南學童進行研究，回收有效問卷為1779份進行統計，數據指出，兒童性格自評量表的內部一致性在.70~.88 之間。(如下表3-4-2)

表3-4-2 兒童性格量表各指標的內部一致性

兒童性格量表的內部一致性性格向度	內部一致性 α
外傾支配性	.70
神經質	.70
和善性	.88
嚴謹自律性	.75
聰穎開放性	.81

六、效度分析

以量表各項性格因素預測兒童利社會行為多寡，其總解釋量達52%；預測兒童違犯行為多寡，其總解釋量達33%；預測兒童學習行為多寡，其總解釋量達55%；預測兒童學業成績，其總解釋量達50%。本量表針對兒童自我概念之總解釋變異量為39%。

參、生命意義感量表

本研究所採取的量表為張家園(2005)根據Frankl 的生命意義理論為基礎，參考何英奇(1990)之「生命態度剖面圖」、吳佳娟(2001)「國小學童死亡態度量表」、黃琇仍(2003)「國小兒童生命態度量表」、謝曼盈(2003)「生命態度量表」、吳淑英(2004)「國小資優學童生命意義感量表」並且配合國小兒童的身心發展狀況以及專家的建議編製而成「國小學童生命意義感量表」。

一、研究指標生命態度與生命自主

其生命意義感可分成四大層面，分別是求意義的意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納、存在的空虛。

二、指標意義

- (一)、求意義的意志：個人企圖尋找自我存在意義與目的的動機程度。
- (二)、生命態度與生命自主：個人對生活樂觀積極的程度以及個人能夠自由做生命抉擇為生命負責的程度。
- (三)、苦難與死亡的接納：個人了解苦難及死亡意義，以及對苦難與死亡接納的程度。
- (四)、存在的空虛：個人是否因為缺乏生命的意義及目的所產生「存在挫折」的程度。

三、題目分佈

表3-4-3 生命意義感量表題目分佈情形

生命意義感量表題目分佈表分量表	題數	題號
求意義的意志	13	2、3、5、8、11、15、17、24、25(反)、 27、28、31、33
生命態度與生命自主	9	6、9、12、13、14、16、18、19、29
苦難與死亡的接納	6	21、22、23、26、30、32
存在空虛	5	1(反)、4(反)、7(反)、10(反)、 20(反)

【備註】題號1、4、7、10、20、25為反向題

四、填答方式與計分

此量表是採Likert 式五點量表計分，量尺上的五個選項為「非常同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、「非常不同意」，勾選出一項最符合的程

度。在正向題計分方式依序給5、4、3、2、1分，反向題與上述計分方式完全相反，分數愈高表示生命意義感愈高；反之則表示生命意義感愈低。

五、信度分析

在信度考驗方面，以Cronbach α 係數來評估生命意義感量表的可靠程度。其分析結果如下：「求意義的意志」分量表係數為.91；「生命態度與生命自主」分量表係數為.86；「苦難與死亡的接納」分量表係數為.74；「存在空虛」分量表係數為.74；總量表Cronbach α 係數為.93，顯示本量表具有良好的穩定性及內部一致性。(如下表3-4-4)

表3-4-4 生命意義感量表各指標的內部一致性

生命意義感量表的內部一致性層面向度	內部一致性 α
求意義的意志	.91
生命態度與生命自主	.86
苦難與死亡的接納	.74
存在空虛	.74
總量表	.93

六、效度分析

此量表係採主成分分析法，並利用最大變異法進行直交轉軸。再以特徵值大於1為萃取的標準，共抽取四個層面因素，其中「求意義的意志」的特徵值為10.95，可解釋變異量為33.19%，「生活態度與生命自主」的特徵值為2.15，可解釋變異量為6.52%，「苦難與死亡的接納」的特徵值為1.69，可解釋變異量為5.11%，「存在空虛」可解釋變異量為4.60%，前述四個層面因素的累積總解釋變異量為49.42%。

肆、旁觀者的霸凌因應方式問卷

旁觀者的霸凌因應方式也是當國小高年級學童看見霸凌事件時，經過內心感覺與想法而產生出的因應方式，本研究參考葛婷婷（2010）國中生旁觀欺凌行為以質性研究訪談 48 位國中生所得的旁觀者的霸凌因應方式，輔以作者訪談 35 位國小高年級學童（如附錄二）對於看見霸凌行為時，當下所會採取的不同因應方式，綜合而自編而成「國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷」來測驗。

一、研究指標

旁觀者的霸凌因應方式可分為加入欺負、圍觀、師長協助、挺身協調、離開共五項方式。

二、指標意義

訪談 35 位國小高年級學童對於看見霸凌行為時，當下所會採取的不同因應方式（如附錄二）與葛婷婷（2010）國中生旁觀欺凌行為以質性研究訪談結果，旁觀者看見霸凌行為時大致可三大類型處理方式，為加入霸凌者行列、協助受霸凌者、無所作為三類型。而這三大類型中的協助受霸凌者因個人思慮與環境因素，所展現的作法可分成請求師長協助與介入居中協調；而無所作為可分在旁觀看不作任何處理與直接離開現場。而組成旁觀者的霸凌因應方式共五項方式，分別為

- （一）、加入欺負：學童會加入欺負的因素有被霸凌的人是大家所討厭的、被霸凌的人之前欺負我、想與霸凌者表示善意、霸凌者是我朋友、一起霸凌別人很痛快、我怕霸凌者而避免成為霸凌的下一個目標，共六項因素而導致加入欺負。
- （二）、圍觀：學童會在旁圍觀的因素有我不認識雙方、我認識霸凌者、我認識被霸凌者、我認識雙方，共四項而導致只想在旁圍觀。
- （三）、師長協助：學童會請求協助的因素有為了阻止衝突、只有我一個看見

、霸凌行為是不正確的、出面制止霸凌，我怕惹禍上身、被霸凌的人被欺負很可憐、我怕受霸凌者被嚴重傷害，共六項影響旁觀者會直接告訴老師與長輩。

(四)、挺身協調：學童會居中協調的因素有霸凌行為是不正確的、受霸凌者很可憐、為了阻止衝突、我認識霸凌者、我認識受霸凌者、我認識雙方，共六項影響旁觀者直接介入協調緩和衝突場面。

(五)、離開：學童會直接離開的因素有我怕報告老師會惹禍上身成為下一個被霸凌的目標、不關自己的事情、霸凌我看多了也沒感覺、會有其他人看到而轉告師長、因為曾經報告老師而霸凌者的行為依然沒有改善、不知道如何可以幫上忙，共六項影響旁觀者而直接離開現場。

三、量表簡介

本研究之「國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷」有28題，分成「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」等五個不同因應方式分量表，其中「加入欺負」有六題、「圍觀」有四題、「師長協助」有六題、「挺身協調」有六題、「離開」有六題。預試後將所得資料進行項目分析，以取得適宜之題目並建立本量表之信度、效度，分析方法係以因素分析及內部一致性效標法進行；本研究以上述方法修編成正式問卷，各分量表之Cronbach α 係數為0.8以上，可解釋總變異量為72.28%。

四、填答方式與計分

此量表是採Likert式五點量表計分，量尺上的五個選項為「我總是這樣」、「我經常這樣」、「我偶爾這樣」、「我很少這樣」、「我從未這樣」，圈選出一項最符合的程度。分數愈高表示可能採取之因應方式愈高；反之，則表示可能採取之因應方式愈低。

五、預試樣本與正式樣本

本研究預試樣本取原高雄市與高雄縣各一所國小隨意三個班級的高年級學童，進行問卷預試。約發出191份問卷，回收190份，剔除填答不全者8份，合計有效問卷182份。

正式樣本抽樣按照比例機率抽樣原則。決定抽樣的10所學校後，研究者再與抽樣學校的教務處連繫，請其抽取五、六年級各1班合計約60人的班級填寫問卷。共發出584份正式問卷，剔除14份明顯未確實填答者，得有效問卷數為563份，正式問卷有效率為96.4%。

六、項目分析

本研究之「國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷」有28題，分成「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」等五個不同因應方式分量表，由每分量表內的題目與該分量表之總分進行相關分析結果均呈現高度相關。(如下表3-4-5)

表3-4-5 國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷預試樣本
各分量表與題目之相關分析

分量表	題號	與分量表之相關	取捨
「加入欺負」	1	.774	取
	2	.770	取
	3	.770	取
	4	.806	取
	5	.729	取
	6	.721	取
「圍觀」	1	.825	取
	2	.874	取
	3	.820	取
	4	.745	取
「師長協助」	1	.866	取
	2	.867	取
	3	.938	取
	4	.873	取
	5	.917	取
	6	.882	取
「挺身協調」	1	.889	取
	2	.914	取
	3	.875	取
	4	.845	取
	5	.884	取
	6	.872	取
「離開」	1	.783	取
	2	.854	取
	3	.823	取
	4	.791	取
	5	.853	取
	6	.859	取

七、信度分析

在信度考驗方面，預試樣本以Cronbach α 係數來評估「國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷」的可靠程度。其五種因應方式分析結果如下：「加入欺負」分量表係數為.858、「圍觀」分量表係數為.833、「師長協助」分量表係數為.948、「挺身協調」分量表係數為.942、「離開」分量表係數為.908；而以正式樣本分析評估後，「加入欺負」分量表係數為.898、「圍觀」分量表係數為.852「師長協助」分量表係數為.965、「挺身協調」分量表係數為.952、「離開」分量表係數為.928，顯示本量表具有良好的穩定性及內部一致性。(如下表3-4-6、表3-4-7)

表3-4-6 國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷預試樣本各指標的內部一致性

國小學童旁觀者的霸凌因應 方式量表的層面向度	各分層題目	去除該題 內部一致性 α	內部一致性 α
加入欺負	加入欺負1	.828	.858
	加入欺負2	.825	
	加入欺負3	.814	
	加入欺負4	.805	
	加入欺負5	.823	
	加入欺負6	.824	
圍觀	圍觀1	.791	.833
	圍觀2	.745	
	圍觀3	.785	
	圍觀4	.831	
師長協助	師長協助 1	.941	.948
	師長協助 2	.940	
	師長協助 3	.929	
	師長協助 4	.941	
	師長協助 5	.932	
	師長協助 6	.938	
挺身協調	挺身協調1	.929	.942
	挺身協調2	.924	
	挺身協調3	.931	
	挺身協調4	.937	
	挺身協調5	.929	
	挺身協調6	.932	
離開	離開1	.898	.908
	離開2	.885	
	離開3	.891	
	離開4	.898	
	離開5	.886	
	離開6	.886	

表3-4-7 國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷正式樣本各指標的內部一致性

國小學童旁觀者的霸凌因應 方式量表的層面向度	內部一致性 α
加入欺負	.898
圍觀	.852
師長協助	.965
挺身協調	.952
離開	.928

八、效度分析

此量表係採主成份分析法，以預試樣本分析並利用最大變異法進行直交轉軸。再以特徵值大於1為萃取的標準，共抽取五個層面因素，其中「加入欺負」的特徵值為3.46，可解釋變異量為12.36%，「圍觀」的特徵值為3.04，可解釋變異量為10.85%，「師長協助」的特徵值為4.86，可解釋變異量為17.35%，「挺身協調」的特徵值為4.70，可解釋變異量為16.79%，「離開」的特徵值為4.18，可解釋變異量為14.93%，前述五個層面因素的累積總解釋變異量為72.28%。而以正式樣本進行相同分析，共抽取五個層面因素，其中「加入欺負」的特徵值為5.11可解釋變異量為18.25%，「圍觀」的特徵值為4.90，可解釋變異量為17.49%，「師長協助」的特徵值為4.44，可解釋變異量為15.85%，「挺身協調」的特徵值為4.06，可解釋變異量為14.49%，「離開」的特徵值為2.78，可解釋變異量為9.93%，前述五個層面因素的累積總解釋變異量為76.01%。(如下表3-4-8、表3-4-9)

表3-4-8 國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷預試樣本各分量
主成份分析摘要表

主成分分析	分量表題目	因素負荷量	特徵值	可解釋量	總解釋量	KMO
共同因素一	加入欺負1	.631	3.46	12.36%	72.28%	.857
	加入欺負2	.551				
	加入欺負3	.865				
	加入欺負4	.778				
	加入欺負5	.773				
	加入欺負6	.771				
共同因素二	圍觀1	.748	3.04	10.85%	72.28%	.857
	圍觀2	.859				
	圍觀3	.827				
	圍觀4	.659				
共同因素三	師長協助1	.837	4.86	17.35%	72.28%	.857
	師長協助2	.837				
	師長協助3	.915				
	師長協助4	.833				
	師長協助5	.905				
	師長協助6	.889				
共同因素四	挺身協調1	.866	4.70	16.79%	72.28%	.857
	挺身協調2	.905				
	挺身協調3	.866				
	挺身協調4	.833				
	挺身協調5	.879				
	挺身協調6	.833				
共同因素五	離開1	.794	4.18	14.93%	72.28%	.857
	離開2	.835				
	離開3	.789				
	離開4	.777				
	離開5	.829				
	離開6	.812				

表3-4-9 國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷正式樣本各分量
主成份分析摘要表

主成分分析	分量表主題	特徵值	可解釋量	總解釋量	KMO
共同因素一	加入欺負	5.11	18.25%	76.01%	.920
共同因素二	圍觀	4.90	17.49%		
共同因素三	師長協助	4.44	15.85%		
共同因素四	挺身協調	4.06	14.49%		
共同因素五	離開	2.78	9.93%		

第五節 實施程序

壹、準備階段

一、閱讀相關文獻資料

針對相關議題找尋相關資料與文獻，以及之前學者曾經研究過的資料。

二、確定研究題目

在瀏覽有關資料與文獻後，草擬論文的研究方向，再與指導教授一同討論，確定研究的主題與架構，最後並訂定論文題目。

三、擬定研究計畫

研究者依據論文的題目加深、加廣文獻的資料，同時與指導教授共同討論文獻資料、研究方法，研究流程，並擬定研究計畫。

貳、設定研究方法選擇研究工具

確定研究變項及研究方法後，依據研究目的及研究對象，選擇適當的研究工具，包括：

- 一、莊耀嘉與李雯娣(2000)所編製的「兒童性格自評量表」。
- 二、張家園(2005)所編製的「國小學童生命意義感量表」。
- 三、自編的「國小學童旁觀者的霸凌因應方式問卷」。

參、實施問卷調查

依據高雄市政府教育處99學年度國民小學學校高年級相關資料，準備相關工作。經過比例機率抽樣後，請校方與班上級任老師發放問卷對班上學生進行施測。

肆、資料整理及統計分析

回收問卷加以編碼整理，剔除填答不完全與資料不完全之問卷，將問卷資料輸入電腦，利用SPSS12.0 套裝軟體進行資料分析，並講結果加以解釋與討論。

伍、歸納研究結果以完成論文

將SPSS統計分析資料結果加以歸納、統合、解釋之後，將各章節撰寫之論文請指導教授指正、教導、修改後成為完整的論文。

第六節 資料處理

本研究問卷回收後加以整理建檔，並利用個人電腦輸入及統計以套裝軟體SPSS V.12 for Windows進行資料分析處理，以解答本研究之研究假設。本研究之統計分析之顯著水平 α 為0.05之下。茲將資料分析分述如下：

壹、描述性統計

以描述性統計平均值、標準差分析、百分比、次數等描述性統計來說明受試者在研究問卷中各部份問題填答況狀，以便了解受試者背景變項的條件，並對高雄市國小高年級學童的人格特質、生命意義感、旁觀者的霸凌因應方式之現況有概括性的了解與認識。

貳、獨立樣本t檢定及單因子變異數分析

以獨立樣本t檢定與單因子變異數分析(One way ANOVA)比較不同背景變項，包括年級、性別、父母管教方式、看見霸凌頻率，在人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式是否有差異，若達 $\alpha < .05$ 的顯著水準，再進行Scheffé法的進行事後比較。

參、相關分析

利用典型相關，檢定高雄市國小高年級學童之「外傾支配性」、「神經質」、「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」五個分層面及生命意義感之「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在的空虛」四個分層面和旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」五個因應方式，分別以典型相關進行分析探討各分層之間之相關。

肆、多元迴歸

人格特質之「外傾支配性」、「神經質」、「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」五個分層面及生命意義感之「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在的空虛」四個分層面，合計九個層面為預測變項，以旁觀者的霸凌因應方式五個分量表作為效標變項，逐步多元迴歸法進行聯合預測力分析，了解預測變項對旁觀者的霸凌因應方式各分量表之預測情形。

第四章 研究結果與討論

本研究在於探討高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式，目前之現況，且在於不同背景變項之下，國小高年級學童之人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式差異之情形；以及其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式彼此相關性。最後討論人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式預測能力。依研究結果與研究代答問題，本章分為五節，第一節高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之現況描述；第二節不同背景變項的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式上之差異；第三節國小高年級學童人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之關係分析；第四節國小高年級學生人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之預測；第五節綜合討論。

第一節 高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之現況描述

壹、研究對象背景描述統計

本研究針對高雄市國小高年級學生問卷調查，發出 584 份問卷，回收 577 份問卷，去除 14 份缺漏或無效問卷，剩下 563 份有效問卷。在年級方面，有 272 位（48.3%）學童是五年級，有 291 位（51.7%）學童是六年級；在性別方面，有 275 位（48.8%）為男生，有 288 位（51.2%）是女生；在父母管教上，有 444 位（78.9%）父母管教方式為民主開朗；有 94 位（16.7%）為權威嚴肅；有 25 位（4.4%）自由放任。

貳、研究對象人格特質描述統計

高雄市國小高年級學生人格特質5點式量表中的外傾支配性得分平均數為21.94、單題平均數為2.74。神經質得分平均數為17.09、單題平均數為2.85。和善性得分平均數為18.18、單題平均數為3.64。嚴謹自律性得分平均數為18.57、單題平均數為3.10。聰穎開放性得分平均數為15.57、單題平均數為3.11。

表 4-1-1 人格特質分量描述統計摘要表(N=563)

人格特質分量	最大值	最小值	平均數	標準差	單題平均數
外傾支配性	40	9	21.94	4.26	2.74
神經質	30	6	17.09	4.76	2.85
和善性	25	5	18.18	3.87	3.64
嚴謹自律	30	6	18.57	4.33	3.10
聰穎開放	25	5	15.57	4.15	3.11

參、研究對象生命意義感描述統計

高雄市國小高年級學生生命意義感5點式量表中的求意義意志得分平均數為55.42、單題平均數為4.26。生命態度與生命自主得分平均數為34.63、單題平均數為3.85。苦難與死亡的接納得分平均數為23.06、單題平均數為3.84。存在的空虛得分平均數為18.28、單題平均數為3.66。

表 4-1-2 生命意義感分量描述統計摘要表(N=563)

生命意義感分量	最大值	最小值	平均數	標準差	單題平均數
求意義意志	65	21	55.42	8.43	4.26
生命態度	45	13	34.63	5.98	3.85
苦難接受	30	6	23.06	4.58	3.84
存在空虛	25	5	18.28	4.11	3.66

肆、研究對象霸凌描述統計

大高雄國小高年級學生在看見霸凌的頻率上，563位高年級學生中沒看見過霸凌的學生為364位(64.6%)；一個月看見1、2次的學生為116位(20.6%)；兩個禮拜看見1、2次的學生為15位(2.7%)；一個禮拜看見1、2次的學生為13位(2.3%)；一個禮拜看見3、4的學生為15位(2.7%)；其中有40位(7.1%)學生未回答此題目。

而高年級學生旁觀者霸凌因應行為5點式問卷，在看見霸凌時會採取行為方式意願最高為師長協助，其平均數有24.87，單題平均數為4.15；而採取挺身協調方式意願次之，剩下其他因應方式意願偏低。顯示國小高雄市高年級學生看見霸凌行為時，採取告訴老師、家長的意願是最高的。第二為直接挺身而出協調與指正霸凌行為，進而阻止霸凌的持續。

表 4-1-3 旁觀者的霸凌因應方式分量描述統計摘要表(N=563)

因應方式分量	最大值	最小值	平均數	標準差	單題平均數
加入欺負	30	6	7.62	3.44	1.27
圍觀	20	4	7.11	3.66	1.78
師長協助	30	6	24.87	6.57	4.15
挺身協調	30	6	18.68	7.77	3.11
離開	30	6	10.91	6.12	1.82

第二節 不同背景變項的國小高年級學童與人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上之差異

本節為討論研究假設一：不同性別的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。假設二：不同年級的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。假設三：不同父母管教方式的國小高年級學童在其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌

因應方式上有顯著差異。假設四：看見霸凌頻率不同的國小高年級學童在其旁觀者的霸凌因應方式上有顯著差異。

而背景變項有性別、年級、父母管教方式與看見霸凌的頻率，與人格特質之「外傾支配性」、「神經質」、「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」五個分層面、生命意義感之「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在的空虛」四個分層面，和旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」五個因應方式，分別以 t 檢定與單因子變異數進行分析。研究結果分述如下：

壹、國小高年級學生性別與人格特質之分析

國小高年級學生性別與人格五大特質進行 t 檢定，研究結果顯示性別與人格特質中外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律有顯著差別 ($t=4.562$ 、 -4.491 、 -4.695 、 -4.616)，而與人格特質中聰穎開放未達顯著差異 ($t=1.236$)。其中國小高年級女生人格特質中的神經質、和善性、嚴謹自律明顯優於男生，但外傾支配性男生優於女生。

表 4-2-1 國小高年級學生性別與人格五大特質 t 檢定摘要表 ($N=563$)

依變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性 (雙尾)
外傾支配性	男生	273	22.77	4.39	4.562	.000***
	女生	287	21.16	3.99		
神經質	男生	272	16.18	4.61	-4.491	.000***
	女生	287	17.96	4.74		
和善性	男生	285	17.05	4.10	-4.695	.000***
	女生	292	18.80	3.50		
嚴謹自律	男生	285	17.45	4.41	-4.616	.000***
	女生	292	19.18	4.10		
聰穎開放	男生	285	15.53	4.32	1.236	.217
	女生	292	15.20	3.97		

貳、國小高年級學生性別與生命意義感之分析

國小高年級學生性別與生命意義感進行 t 檢定，研究結果顯示性別與生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納有顯著差別 ($t=-3.415$ 、 -2.848 、 -2.296)，而與生命意義感中存在空虛未達顯著差異 ($t=.240$)。其中國小高年級生女生生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納受明顯優於男生。

表 4-2-2 國小高年級學生性別與生命意義感 t 檢定摘要表($N=563$)

依變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性 (雙尾)
求意義意志	男生	274	54.18	9.24	-3.415	.001***
	女生	288	56.60	7.40		
生命態度	男生	273	33.89	6.21	-2.848	.005**
	女生	286	35.33	5.67		
苦難接受	男生	273	22.60	4.95	-2.296	.022*
	女生	287	23.49	4.18		
存在空虛	男生	274	18.24	4.05	.240	.811
	女生	287	18.32	4.16		

參、國小高年級學生性別與旁觀者的霸凌因應方式之分析

國小高年級學生性別與旁觀者的霸凌因應方式進行 t 檢定，研究結果顯示性別與旁觀者的霸凌因應方式中加入欺負、圍觀、師長協助、離開有顯著差別 ($t=2.591$ 、 2.351 、 -2.707 、 2.919)，而與旁觀者的霸凌因應方式中挺身協調未達顯著差異 ($t=.946$)。其中國小高年級男生旁觀者的霸凌因應方式中採取加入欺負、圍觀、離開因應方式意願高過於女生；但女生在因應方式上採取師長協助意願優於男生。

表 4-2-3 國小高年級學生性別與旁觀者的霸凌因應方式 *t* 檢定摘要表(*N*=563)

依變項	性別	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性 (雙尾)
加入欺負	男生	275	8.01	4.01	2.591	.010**
	女生	288	7.25	2.74		
圍觀	男生	274	7.49	3.96	2.351	.019*
	女生	287	6.76	3.31		
師長協助	男生	275	24.11	6.82	-2.707	.007**
	女生	288	25.60	6.26		
挺身協調	男生	275	19.00	7.69	.946	.345
	女生	288	18.38	7.85		
離開	男生	274	11.68	6.71	2.919	.004**
	女生	288	10.17	5.40		

肆、國小高年級學生年級與人格特質之分析

國小高年級學生年級與人格五大特質進行 *t* 檢定，研究結果顯示年級與人格五大特質中聰穎開放顯著差異 ($t=2.324$)，外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律皆未達顯著差異 ($t=.575$ 、 $-.608$ 、 1.246 、 1.200 、 2.324)，換句話說，這幾方面國小年級五、六年級沒有什麼不一樣。而人格特質上的聰穎開放五年級學童優於六年級學童。

表 4-2-4 國小高年級學生年級與人格特質 *t* 檢定摘要表(*N*=563)

依變項	年級	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性 (雙尾)
外傾支配性	五年級	271	22.05	4.53	.575	.566
	六年級	289	21.84	4.01		
神經質	五年級	271	16.97	4.92	-.608	.543
	六年級	288	17.21	4.61		
和善性	五年級	270	18.40	4.14	1.246	.213
	六年級	289	17.99	3.61		
嚴謹自律	五年級	271	18.79	4.46	1.200	.231
	六年級	288	18.35	4.20		
聰穎開放	五年級	270	15.99	4.34	2.324	.021*
	六年級	288	15.18	3.93		

伍、國小高年級學生年級與生命意義感之分析

國小高年級學生年級與生命意義感進行 t 檢定，研究結果顯示年級與生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主有顯著差別 ($t=4.231、3.885$)，而與生命意義感中苦難與死亡的接納、存在空虛未達顯著差異 ($t=1.935、1.467$)，換句話說，這幾方面國小年級五、六年級沒有什麼不一樣。其中生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主五年級學童均優於六年級學童。

表 4-2-5 國小高年級學生年級與生命意義感 t 檢定摘要表($N=563$)

依變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	顯著性 (雙尾)
求意義意志	五年級	272	56.94	7.66	4.231	.000***
	六年級	290	53.99	8.86		
生命態度	五年級	270	35.63	5.93	3.885	.000***
	六年級	289	33.69	5.88		
苦難接受	五年級	269	23.45	4.65	1.935	.053
	六年級	291	22.70	4.50		
存在空虛	五年級	271	18.55	4.18	1.467	.143
	六年級	290	18.04	4.03		

陸、國小高年級學生年級與旁觀者的霸凌因應方式之分析

國小高年級學生年級與旁觀者的霸凌因應方式進行 t 檢定，研究結果顯示年級與旁觀者的霸凌因應方式中師長協助、離開有顯著差別 ($t=3.354、-2.575$)，而與旁觀者的霸凌因應方式中加入欺負、圍觀、挺身協調未達顯著差異 ($t=-.321、-.504、-.187$)，換句話說，這幾方面國小年級五、六年級沒有什麼不一樣。而五年級學童在旁觀者的霸凌因應方式中採取師長協助方式意願高於六年級學童；但六年級學童在旁觀者的霸凌因應方式中採取離開方式意願高於五年級學童。

表 4-2-6 國小高年級學生年級與旁觀者的霸凌因應方式 *t* 檢定摘要表 (*N*=563)

依變項	年級	人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	顯著性 (雙尾)
加入欺負	五年級	272	7.57	3.36	-.321	.748
	六年級	291	7.67	3.52		
圍觀	五年級	270	7.03	3.62	-.504	.615
	六年級	291	7.19	3.69		
師長協助	五年級	272	25.82	5.78	3.354	.001***
	六年級	291	23.99	7.14		
挺身協調	五年級	271	18.62	7.90	-.187	.852
	六年級	291	18.74	7.77		
離開	五年級	271	10.23	5.70	-2.575	.010**
	六年級	291	11.54	6.43		

柒、國小高年級學生受管教方式與人格特質之分析

國小高年級學生受管教方式與人格特質進行單因子變異數分析，研究結果顯示管教方式與人格特質中的外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律聰穎開放 ($F=1.639$ 、 $.840$ 、 2.664 、 2.192 、 2.100) 均無顯著差異。

表 4-2-7 受管教方式與人格五大特質單因子變異數分析摘要表(N=563)

變異來源	人數	平均數	標準差	離均差平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值 (F)	顯著性	
外傾	1	433	21.79	4.14					
支配	2	92	22.66	4.85					
性	3	25	22.12	3.98					
組間					59.46	2	29.73	1.639	.195
組內					10103.82	557	18.14		
全體					10163.28	559			
神經	1	443	16.96	4.63					
質	2	91	17.65	5.43					
	3	25	17.40	4.46					
組間					79.45	2	19.03	.840	.432
組內					12597.10	556	22.66		
全體					8372.02	558			
和善	1	443	18.38	3.66					
性	2	91	17.43	4.48					
	3	25	17.52	4.80					
組間					116.40	2	39.73	2.664	.071
組內					8292.57	556	14.92		
全體					10114.63	558			
嚴謹	1	443	18.69	4.23					
自律	2	91	18.48	4.44					
	3	25	16.48	5.25					
組間					81.69	2	40.84	2.192	.113
組內					10361.55	556	18.64		
全體					10443.23	558			
聰穎	1	441	15.63	4.08					
開放	2	92	15.72	4.18					
	3	25	13.92	5.00					
組間					71.92	2	35.96	2.100	.123
組內					9504.71	555	17.13		
全體					9576.63	557			

1=民主開明、2=權威嚴肅、3=自由放任

捌、國小高年級學生受管教方式與生命意義感之分析

國小高年級學生受管教方式與生命意義感進行單因子變異數分析，研究結果顯示管教方式與生命意義感中存在空虛呈顯著差異 ($F=9.985$)，而與生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納 ($F=1.941、2.388、.329$) 並無顯著差異。

經由事後比較國小高年級學童家長管教方式民主開明會比權威嚴肅、自由放任；權威嚴肅又比自由放任在生命意義感的存在空虛上有較正向的想法。



表 4-2-8 受管教方式與生命意義感單因子變異數分析摘要表(N=563)

變異來源	人數	平均數	標準差	離均差平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值 (F)	顯著性	事後比較 (Scheffe)
求意	1	443	55.75	7.96					
義意	2	94	54.52	9.70					
志	3	25	52.96	10.77					
組間				274.63	2	137.32	1.941	.145	
組內				39548.10	559	70.75			
全體				39822.74	561				
生命	1	441	34.82	5.77					
態度	2	03	34.37	6.65					
	3	25	32.20	6.55					
組間				169.80	2	84.90	2.388	.093	
組內				19769.06	556	35.56			
全體				19938.86	578				
苦難	1	442	23.13	4.36					
接受	2	94	22.91	5.27					
	3	24	22.42	5.76					
組間				13.88	2	6.94	.329	.720	
組內				11742.06	557	21.08			
全體				11755.94	559				
存在	1	443	18.66	3.92					
空虛	2	93	17.13	4.55					
	3	25	15.92	4.11					
組間				326.11	2	163.06	9.985	.000	1>2、3
組內				9111.82	558	16.33			2>3
全體				9437.94	560				

1=民主開明、2=權威嚴肅、3=自由放任

玖、國小高年級學生受管教方式與旁觀者的霸凌因應方式之分析

國小高年級學生受管教方式與旁觀者的霸凌因應方式進行單因子變異數分析，研究結果顯示管教方式與旁觀者的霸凌因應方式中的加入欺負與圍觀呈顯著差異 ($F=6.29$ 、 4.97)，而與旁觀者的霸凌因應方式中師長協助、挺身協調、離開 ($F=.579$ 、 2.889 、 1.220) 並無顯著差異。

經由事後比較國小高年級學童家長管教方式自由放任會比民主開明、權威嚴

肅在旁觀者的霸凌因應方式中較容易採取加入欺負與圍觀。

表 4-2-9 受管教方式與旁觀者的霸凌因應方式變異數分析摘要表 (N=563)

變異來源	人數	平均數	標準差	離均差平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值 (F)	顯著性	事後比較 (Scheffe)
加入欺負	1	444	7.45	3.01					
	2	94	7.85	3.98					
	3	25	9.88	6.45					
組間				146.16	2	73.08	6.29	.002	3>1、2
組內				6502.26	560	11.61			
全體				6648.42	562				
圍觀	1	443	7.07	3.55					
	2	93	6.74	3.73					
	3	25	9.28	4.60					
組間				131.02	2	65.51	4.97	.007	3>1、2
組內				7351.68	558	13.18			
全體				7482.70	560				
師長協助	1	444	24.84	6.59					
	2	94	25.32	6.74					
	3	25	23.76	5.67					
組間				50.10	2	25.05	.579	.561	
組內				24243.95	560	43.29			
全體				24294.05	562				
挺身協調	1	443	18.31	7.71					
	2	94	20.43	7.81					
	3	25	18.60	8.18					
組間				346.60	2	173.30	2.889	.056	
組內				33529.75	559	59.98			
全體				33876.35	561				
離開	1	443	10.88	6.09					
	2	94	10.54	6.16					
	3	25	12.68	6.43					
組間				91.29	2	45.65	1.220	.296	
組內				20909.90	559	37.41			
全體				21001.19	561				

1=民主開明、2=權威嚴肅、3=自由放任

拾、國小高年級學生看見霸凌頻率與旁觀者的霸凌因應方式之分析

國小高年級學生看見霸凌的頻率將頻率分為低、中、高，其中沒有看見頻率為低；一個月 1.2 次與二個禮拜 1.2 次頻率為中；、一個禮拜 1.2 次與、一個禮拜 3.4 次頻率為高，以看見霸凌的三種頻率與旁觀者的霸凌因應方式進行單因子變異數分析，研究結果顯示霸凌頻率與加入欺負、圍觀、師長協助、呈顯著差異 ($F=25.272$ 、 7.897 、 3.176)，而與挺身協調與離開未達顯著差異 ($F=1.160$ 、 2.162)。

經由事後比較國小高年級學童看見霸凌的頻率越高，學童在看見霸凌時，會有較大可能採取加入欺負的因應方式；且國小高年級學童看見霸凌的頻率為中，在看見霸凌時，會比看見霸凌的頻率為低有較多意願採取加入欺負的因應方式。

表 4-2-10 看見霸凌的頻率與旁觀者的霸凌因應方式單因子變異數分析摘要表
($N=563$)

變異來源	人數	平均數	標準差	離均差平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值 (F)	顯著性	事後比較 ($Scheffe$)
加入	1	365	6.84	2.35					
欺負	2	130	8.48	4.01					
	3	27	10.11	5.07					
組間				461.93	2	230.96	25.272	.000	3>2>1
組內				4743.20	519	9.14			
全體				5205.12	521				
圍觀	1	365	6.64	3.59					
	2	130	8.02	3.63					
	3	27	7.96	4.18					
組間				208.27	2	104.14	7.897	.000	2>1
組內				6844.43	519	13.19			
全體				7052.71	521				
師長	1	365	25.50	6.16					
協助	2	130	24.22	6.63					
	3	27	23.15	8.41					
組間				260.85	2	130.43	3.176	.043	<i>n. s.</i>
組內				21315.19	519	41.07			
全體				21576.04	521				
挺身	1	365	18.98	8.23					
協調	2	130	18.41	6.66					
	3	27	16.74	7.52					
組間				142.25	2	71.12	1.160	.314	
組內				31829.36	519	61.33			
全體				31971.60	521				
離開	1	364	10.38	5.97					
	2	130	11.49	6.18					
	3	27	11.96	7.28					
組間				160.64	2	80.32	2.162	.116	
組內				19247.38	518	37.16			
全體				19408.02	520				

1=看見霸凌為低頻率、2=看見霸凌為中頻率、3=看見霸凌為高頻率

第三節 國小高年級學童人格特質、生命意義感與旁觀者的

霸凌因應方式之關係分析

本節為討論研究假設五：「國小高年級學童人格特質與旁觀者的霸凌因應方式有顯著相關。」、假設六：「國小高年級學童生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式有顯著相關。」研究探討人格特質之「外傾支配性」、「神經質」、「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」五個分層面、生命意義感之「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在的空虛」四個分層面，和旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」五個因應方式，分別以典型相關進行分析探討各分層之間的相關。研究結果分述如下：

壹、人格特質與旁觀者的霸凌因應方式之相關

以人格特質量表分量的「外傾支配性」、「神經質」、「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」作為 X 變項與旁觀者的霸凌因應方式的「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」作為 Y 變項，進行典型相關分析如表 4-3-1。

從旁觀者的霸凌因應方式與人格特質典型相關分析摘要表，典型相關分析找到五個典型相關因素，其中的二個典型相關係數達顯著水準，分別是第一個典型相關因素 $\rho = .386$ ($p < .001$)、第二個典型相關因素 $\rho = .228$ ($p < .01$)。這樣顯示出 X 變項中的 $\chi 1$ 、 $\chi 2$ ，主要透過這二個典型因素影響 Y 變項中的 $\eta 1$ 、 $\eta 2$ 。

X 變項中的第一典型因素 $\chi 1$ 可說明 Y 變項中的 $\eta 1$ 變異量 14.9% ($\rho^2 = .149$)， Y 變項中第一典型因素可以解釋 Y 總變異量 35.3%。此外 X 變項與 Y 變項重疊部分為 5.3%，這表示 X 變項透過第一典型因素 $\chi 1$ 和 $\eta 1$ 可以解釋 Y 變項總變異量為 5.3%；也就是說人格特質可透過第一典型因素解釋旁觀者的霸凌因應方式的 5.3%。

X 變項中的第二典型因素 χ^2 可說明 Y 變項中的 η^2 變異量 5.2% ($\rho^2=.052$)， Y 變項中第二典型因素可以解釋 Y 總變異量 27.6%。此外 X 變項與 Y 變項重疊部分為 1.4%，這表示 X 變項透過第二典型因素可以解釋 Y 變項總變異量為 1.4%；也就是說人格特質可透過第二典型因素 χ^2 和 η^2 解釋旁觀者的霸凌因應方式的 1.4%。

人格特質五個控制變項 (X 變項) 主要透過第一個典型因素影響旁觀者的霸凌因應方式五個效標變項 (Y 變項)，而五個控制變項中與第一個典型因素 (χ^1) 之相關較高者為「和善性」、「嚴謹自律」，其結構係數均在 .700 以上，而「聰穎開放」與第一個典型因素亦有中度相關的存在，其結構係數為 .500 以上；在五個效標變項中與第一個典型相關係數 (η^1) 之相關較高者為「師長協助」，其結構係數均在 .700 以上，而「加入欺負」、「挺身協調」與第一個典型因素亦有中度相關的存在，其結構係數為 .500 以上。

由表 4-3-1 可知，透過第一個典型因素， X 變項中的「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」等變項影響 Y 變項中的「師長協助」、「挺身協調」等變項，且 X 變項對 Y 變項的影響皆為正向；反之 X 變項中「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」等變項影響 Y 變項中的「加入欺負」變項，且 X 變項對 Y 變項的影響皆為反向。

同理，人格特質五個控制變項 (X 變項) 主要透過第二個典型因素影響旁觀者的霸凌因應方式五個效標變項 (Y 變項)，而五個控制變項中與第二個典型因素 (χ^2) 之相關較高者為「外傾支配性」，其結構係數均在 .700 以上，而「神經質」與第二個典型因素亦有中度相關的存在，其結構係數為 .500 以上；在五個效標變項中與第二個典型相關係數 (η^2) 之相關較高者為「圍觀」，其結構係數為 .700 以上，而「加入欺負」與第二個典型因素亦有中度相關的存在，其結構係數為 .500 以上。

由表 4-3-1 可知，透過第二個典型因素， X 變項中的「外傾支配性」、「神經質」等變項影響 Y 變項中的「圍觀」、「加入欺負」變項，且 X 變項對 Y 變項

的影響均為正向。

表 4-3-1 人格特質與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析摘要表

控制變項 (<i>X</i> 變項)	典型因素		效標變項 (<i>Y</i> 變項)	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
外傾支配性	-.208	-.851	加入欺負	-.518	-.538
神經質	.151	-.618	圍觀	-.301	-.855
和善性	.947	-.208	師長協助	.886	-.170
嚴謹自律	.799	.053	挺身協調	.648	-.356
聰穎開放	.599	-.382	離開	-.451	-.448
抽出變異數	.392	.259	抽出變異數	.353	.276
重疊	.059	.013	重疊	.053	.014
			ρ^2	.149	.052
			ρ	.386	.228
			χ^2	129.267	37.075
				***	***

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

綜合以上結果，將各結構係數大於.30者加以解釋與討論，*X*變項與*Y*變項之間的典型相關主要為：

- 一、第一典型相關因素：*X*變項中，人格特質的和善性、嚴謹自律、聰穎開放層面，可透過第一典型相關因素影響*Y*變項旁觀者的霸凌因應方式的五個層面。
- 二、第二典型相關因素：*X*變項中，人格特質的外傾支配性、神經質、聰穎開放層面，可透過第二典型相關因素影響*Y*變項旁觀者的霸凌因應方式中的加入欺負、圍觀、挺身協調、離開層面。

由兩個典型相關因素重疊量之和(5.3%+1.4%=6.7%)可以知道整組*X*變項對*Y*變項總變異解釋量為6.7%。人格特質與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析圖如下。

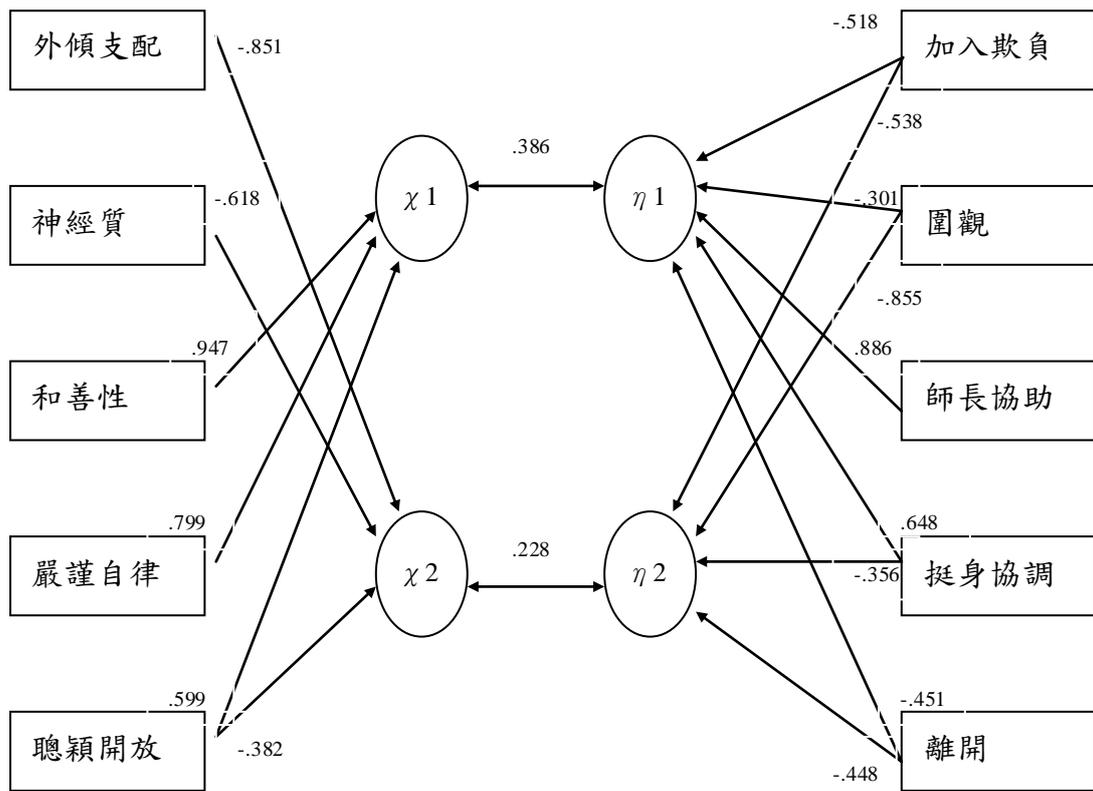


圖 4-3-1 人格特質與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析圖

貳、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之相關

以旁觀者的霸凌因應方式的「加入欺負」、「圍觀」、「師長協助」、「挺身協調」、「離開」作為 X 變項與生命意義感分量的「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」作為 Y 變項，進行典型相關分析如表 4-3-2。

從生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析摘要表，典型相關分析找到四個典型相關因素，其中的二個典型相關係數達顯著水準，分別是第一個典型相關因素 $\rho = .456$ ($p < .001$)、第二個典型相關因素 $\rho = .160$ ($p < .01$)。這樣顯示出 X 變項中的 $\chi 1$ 、 $\chi 2$ ，主要透過這二個典型因素影響 Y 變項中的 $\eta 1$ 、 $\eta 2$ 。

X 變項中的第一典型因素 $\chi 1$ 可說明 Y 變項中的 $\eta 1$ 變異量 20.8%

($\rho^2=.208$)，Y 變項中第一典型因素可以解釋 Y 總變異量 68.8%。此外 X 變項與 Y 變項重疊部分為 14.3%，這表示 X 變項透過第一典型因素 $\chi 1$ 和 $\eta 1$ 可以解釋 Y 變項總變異量為 14.3%；也就是說旁觀者的霸凌因應方式可透過第一典型因素解釋生命意義感的 14.3%。

X 變項中的第二典型因素 $\chi 2$ 可說明 Y 變項中的 $\eta 2$ 變異量 2.6%

($\rho^2=.026$)，Y 變項中第二典型因素可以解釋 Y 總變異量 17.3%。此外 X 變項與 Y 變項重疊部分為 0.4%，這表示 X 變項透過第二典型因素 $\chi 2$ 和 $\eta 2$ 可以解釋 Y 變項總變異量為 0.4%；也就是說旁觀者的霸凌因應方式可透過第二典型因素解釋生命意義感的 0.4%。

旁觀者的霸凌因應方式五個控制變項 (X 變項) 主要透過第一個典型因素影響生命意義感四個效標變項 (Y 變項)，而五個控制變項中與第一個典型因素 ($\chi 1$) 之相關較高者為「師長協助」，其結構係數均在 .700 以上，而「加入欺負」、「挺身協調」、「離開」與第一個典型因素亦有中度相關的存在，其結構係數為 .500 以上；在四個效標變項中，皆與第一個典型相關係數 ($\eta 1$) 的相關密切，其結構係數均在 .700 以上。

由表 4-3-2 可知，透過第一個典型因素，X 變項中的「師長協助」、「挺身協調」等變項影響 Y 變項中的「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」等變項，且 X 變項對 Y 變項的影響皆為正向；反之 X 變項中的「加入欺負」、「離開」等變項影響 Y 變項中的「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」等變項，且 X 變項對 Y 變項的影響皆為反向

同理，旁觀者的霸凌因應方式五個控制變項 (X 變項) 主要透過第二個典型因素影響生命意義感四個效標變項 (Y 變項)，而五個控制變項中與第二個典型因素 ($\chi 2$) 之有中度相關的存在為「加入欺負」、「圍觀」，其結構係數均在 .500 以上；在四個效標變項中「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」，與第二個典型相關係數 ($\eta 2$) 有中度相關的存在，其結構係數為 .500 以上。

由表4-3-2可知，透過第二個典型因素， X 變項中的「加入欺負」「圍觀」等變項影響 Y 變項中的「苦難與死亡的接納」變項，且 X 變項對 Y 變項的影響皆為正向；反之 X 變項中的「加入欺負」「圍觀」等變項影響 Y 變項中的「存在空虛」變項，且 X 變項對 Y 變項的影響為反向。

表 4-3-2 生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析摘要表

控制變項 (X 變項)	典型因素		效標變項 (Y 變項)	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
加入欺負	.586	-.452	求意義意志	-.918	-.276
圍觀	.439	-.766	生命態度	-.894	.016
師長協助	-.867	-.264	苦難接受	-.753	-.557
挺身協調	-.525	-.603	存在空虛	-.735	.551
離開	.570	-.231			
抽出變異數	.378	.256	抽出變異數	.688	.173
重疊	.079	.007	重疊	.143	.004
			ρ^2	.208	.026
			ρ	.456	.160
			χ^2	156.088	23.064
				***	**

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

綜合以上結果，將各因素負荷量大於.30者加以解釋與討論， X 變項與 Y 變項之間的典型相關主要為：

- 一、第一典型相關因素： X 變項中，旁觀者的霸凌因應方式的五個層面，可透過第一典型相關因素影響 Y 變項生命意義感的四個層面。
- 二、第二典型相關因素： X 變項中，旁觀者的霸凌因應方式的加入欺負、挺身協調、離開層面，可透過第二典型相關因素影響 Y 變項生命意義感的苦難接受、存在空虛層面。

由兩個典型相關因素重疊量之和($14.3\%+0.4\%=14.7\%$)可以知道整組 X 變項對 Y 變項總變異解釋量為14.7%。生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式典型相關

分析圖如下。

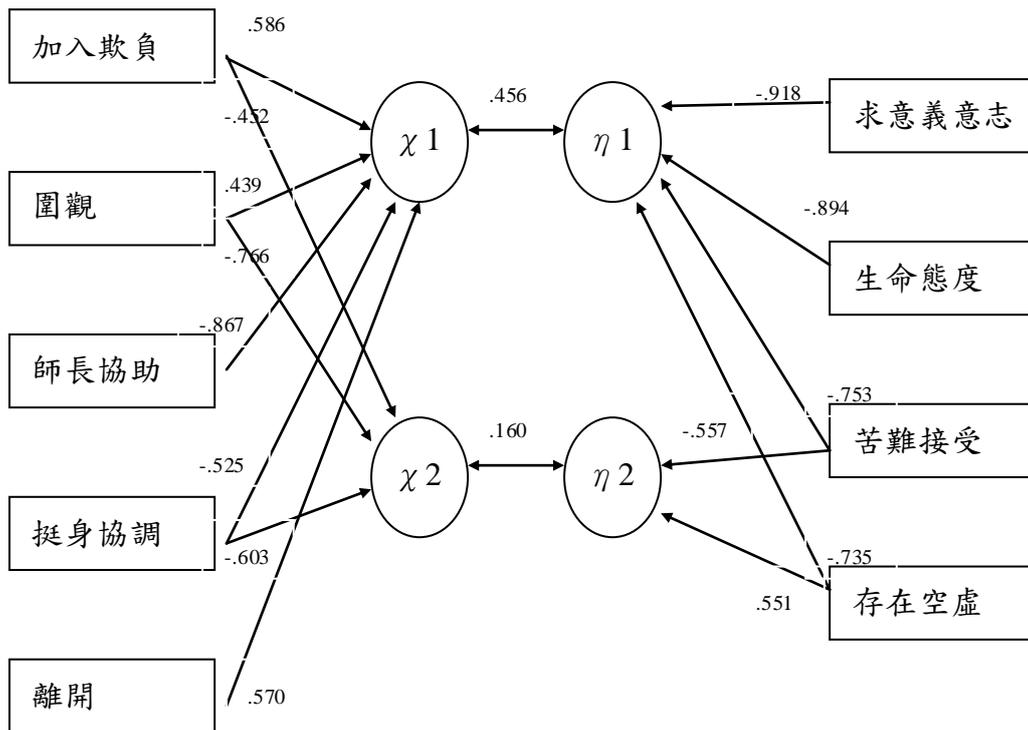


圖 4-3-2 生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式典型相關分析圖

第四節 國小高年級學生人格特質與生命意義感

對旁觀者的霸凌因應方式之預測

本節為討論研究假設七：「國小高年級學生人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應有顯著的聯合預測力」。而人格特質之「外傾支配性」、「神經質」、「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」五個分層面及生命意義感之「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在的空虛」四個分層面，合計九個層面為預測變項，以旁觀者的霸凌因應方式五個分量表作為效標變項，並且了解人格特質與生命意義感各分量之間的相關係數，以逐步多元迴歸法進行聯合預測力分析，了解預測變項對旁觀者的霸凌因應方式各分量表之預測情形。研究結果分述如下：

壹、人格特質與生命意義感各分量之相關係數

人格特質與生命意義感各分量之間的相關係數（如下表 4-4-1）。

表 4-4-1 人格特質與生命意義感各分量相關係數表

各 相關係數	分 量	外 傾 支 配 性	神 經 質	嚴 謹 自 律	和 善 性	聰 穎 開 放	求 意 義 意 志	生 命 態 度	苦 難 接 受	存 在 空 虛
外傾支配性	1	.090	-.242	-.136	.148	-.138	-.189	-.120	-.151	
神經質	.090	1	.006	.097	.064	.066	-.063	.102	-.345	
嚴謹自律	-.242	.006	1	.622	.583	.389	.490	.319	.322	
和善性	-.136	.097	.622	1	.457	.411	.455	.324	.288	
聰穎開放	.148	.064	.583	.457	1	.260	.317	.216	.149	
求意義意志	-.138	.066	.389	.411	.260	1	.772	.764	.510	
生命態度	-.189	-.063	.490	.455	.317	.772	1	.643	.533	
苦難接受	-.120	.102	.319	.324	.216	.764	.643	1	.351	
存在空虛	-.151	-.345	.322	.288	.149	.510	.533	.351	1	

貳、人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」

逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」逐步多元迴歸預測分析，由表4-4-1 可知：

- 一、對高雄市國小高年級學生的旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」達顯著預測水準的變項共有三個，依多元相關係數排序為「存在空虛」、「外傾支配性」、「求意義意志」。
- 二、上述三變項其多元相關係數為.310，共可聯合解釋變異量為.096，即代表三個變項能聯合預測旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」9.6%的變異量。在輸入「存在空虛」後，多元相關係數 $R=.255$ 能解釋6.5% ($p<.001$)，為主要預測；再輸入「外傾支配性」、「求意義意志」可增加的解釋變異量分別為：「外傾支配性」可解釋1.7% ($p<.01$)、「求意義意志」可解釋1.3% ($p<.01$)、可解釋1.1% ($p<.01$)。
- 三、從標準化迴歸係數 (β 值) 來看，人格特質之「外傾支配性」的 β 值為正，高雄市國小高年級學生在人格特質之「外傾支配性」變項對「加入欺負」的影響為正向，顯示學生在人格特質之「外傾支配性」的頻率或傾向越高其「加入欺負」傾向越大。反之，而在生命意義感之「存在空虛」、「求意義意志」的 β 值為負，上述變項對「加入欺負」的影響為負向，即高雄市國小高年級學生在生命意義感之「存在空虛」、「求意義意志」分數越低「加入欺負」傾向越大。
- 四、旁觀者的霸凌因應方式之加入欺負的多元迴歸方程式 $\hat{Y}=10.755+(-0.132 \times \text{存在空虛})+(0.094 \times \text{外傾支配性})+(-0.052 \times \text{求意義意志})$ 。

表4-4-2 人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之加入欺負逐步多元迴歸預測分析

預測變項	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² 改變量	<i>F</i> 值	<i>B</i>	β 值	<i>Tolerance</i>	<i>t</i> 值
截距(常數項)					10.755			
存在空虛	.255	.065	.065	37.840	-.132	-.167	.731	-3.492***
外傾支配性	.287	.082	.017	10.246	.094	.124	.971	2.986**
求意義意志	.310	.096	.013	8.057	-.052	-.136	.732	-2.839**

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

參、人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「圍觀」逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「圍觀」逐步多元迴歸預測分析，由表4-4-2 可知：

- 一、對高雄市國小高年級學生的旁觀者的霸凌因應方式之「圍觀」達顯著預測水準的變項共有二個，依多元相關係數排序為「存在空虛」、「外傾支配性」。
- 二、上述二變項其多元相關係數為.254，共可聯合解釋變異量為.064，即代表二個變項能聯合預測旁觀者的霸凌因應方式之「圍觀」6.4%的變異量。在輸入「存在空虛」後，多元相關係數*R*=.211 能解釋4.5% (*p*<.001)，為主要預測；再輸入「外傾支配性」可增加的解釋變異量為2% (*p*<.001)。
- 三、從標準化迴歸係數 (β 值) 來看，人格特質之「外傾支配性」的 β 值為正，高雄市國小高年級學生在人格特質之「外傾支配性」此變項對「圍觀」的影響為正向，顯示學生在人格特質之「外傾支配性」的傾向越高其「圍觀」傾向越大。反之，而在生命意義感之「存在空虛」的 β 值為負，此變項對「圍觀」的影響為負向，即高雄市國小高年級學生在生命意義感之「存在空虛」生命意義感越缺乏則「圍觀」傾向越大。

四、旁觀者的霸凌因應方式之圍觀的多元迴歸方程式 $\hat{Y}=7.516+(-0.169 \times$ 存在空虛) $+ (0.123 \times$ 外傾支配性 $)$ 。

表4-4-3 人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之圍觀逐步多元迴歸預測分析

預測變項	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² 改變量	<i>F</i> 值	<i>B</i>	β 值	<i>Tolerance</i>	<i>t</i> 值
截距(常數項)					7.516			
存在空虛	.211	.045	.045	25.243	-.169	-.189	.977	-4.497***
外傾支配性	.254	.064	.020	11.547	.123	.143	.977	3.398***

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

肆、人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」

逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」逐步多元迴歸預測分析，由表4-4-3 可知：

- 一、對高雄市國小高年級學生的旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」達顯著預測水準的變項共有二個，依多元相關係數排序為「求意義意志」、「和善性」。
- 二、上述二變項其多元相關係數為.462，共可聯合解釋變異量為.213，即代表二個變項能聯合預測旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」21.3%的變異量。在輸入「求意義意志」後，多元相關係數 $R=.412$ 能解釋17% ($p < .001$)，為主要預測；再輸入「和善性」可增加解釋變異量為4.3% ($p < .001$)。
- 三、從標準化迴歸係數 (β 值) 來看，「求意義意志」與「和善性」的 β 值為正，高雄市國小高年級學生在「求意義意志」與「和善性」二個變項對「師長協助」的影響為正向，顯示學生在「求意義意志」與「和善性」的傾向越高其「師長協助」傾向越大。

四、旁觀者的霸凌因應方式之圍觀的多元迴歸方程式 $\hat{Y}=3.923+(0.250 \times \text{求意義意志})+(0.388 \times \text{和善性})$ 。

表4-4-4 人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之師長協助逐步多元迴歸預測分析

預測變項	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² 改變量	<i>F</i> 值	<i>B</i>	<i>β</i> 值	<i>Tolerance</i>	<i>t</i> 值
截距 (常數項)					3.923			
求意義意志	.412	.170	.170	111.219	.250	.319	.832	7.629***
和善性	.462	.213	.043	29.900	.388	.228	.832	5.468***

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

伍、人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「挺身協調」

逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之挺身協調逐步多元迴歸預測分析，由表4-4-4 可知：

- 一、對高雄市國小高年級學生的旁觀者的霸凌因應方式之「挺身協調」達顯著預測水準的變項共有三個，依多元相關係數排序為「苦難與死亡接納」、「和善性」、「聰穎開放」。
- 二、上述三變項其多元相關係數為.336，共可聯合解釋變異量為.113，即代表三個變項能聯合預測旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」11.3%的變異量。在輸入「苦難與死亡接納」後，多元相關係數*R*=.267 能解釋7.1% (*p*<.001)，為主要預測；再輸入「和善性」、「聰穎開放」可增加的解釋變異量分別為：「和善性」可解釋3% (*p*<.01)、「聰穎開放」可解釋1.1% (*p*<.01)。
- 三、從標準化迴歸係數 (*β*值) 來看，「苦難與死亡接納」、「和善性」與「聰穎開放」的*β*值皆為正，高雄市國小高年級學生在「苦難與死亡接納」、「和善性」與「聰穎開放」三個變項對「挺身協調」的影響為正向，顯示學生在「苦難與死亡接納」、「和善性」與「聰穎開放」的傾向越高其「挺

身協調」傾向越大。

四、旁觀者的霸凌因應方式之圍觀的多元迴歸方程式 $\hat{Y}=2.440+(0.343 \times \text{苦難與死亡接納})+(0.262 \times \text{和善性})+(0.226 \times \text{聰穎開放})$ 。

表4-4-5 人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之挺身協調逐步多元迴歸預測分析

預測變項	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² 改變量	<i>F</i> 值	<i>B</i>	<i>β</i> 值	<i>Tolerance</i>	<i>t</i> 值
截距(常數項)					2.440			
苦難接受	.267	.071	.071	41.515	.343	.201	.897	4.702***
和善性	.319	.101	.030	18.241	.262	.131	.742	2.789**
聰穎開放	.336	.113	.011	6.938	.226	.120	.789	2.643**

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

陸、人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之「離開」逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之離開逐步多元迴歸預測分析，由表4-4-5可知：

- 一、對高雄市國小高年級學生的旁觀者的霸凌因應方式之「離開」達顯著預測水準的變項共有三個，依多元相關係數排序為「生命態度與生命自主」、「存在空虛」、「苦難與死亡接納」。
- 二、上述三變項其多元相關係數為.295，共可聯合解釋變異量為.087，即代表三個變項能聯合預測旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」8.7%的變異量。在輸入「生命態度與生命自主」後，多元相關係數*R*=.258 能解釋6.6%，為主要預測；再輸入「存在空虛」可增加的解釋變異量為1.2% (*p*<.01)；「苦難與死亡接納」可增加的解釋變異量為0.8% (*p*<.05)。
- 三、從標準化迴歸係數 (*β*值) 來看，「生命態度與生命自主」、「存在空虛」與「苦難與死亡接納」的*β*值為負，高雄市國小高年級學生在「生命態度

與生命自主」、「存在空虛」與「苦難與死亡接納」三個變項對「離開」的影響為反向，顯示學生在「生命態度與生命自主」的傾向越高其「離開」傾向越低；而「存在空虛」生命意義感越缺乏其「離開」傾向越大；「苦難與死亡接納」的傾向越高其「離開」傾向越低。

四、旁觀者的霸凌因應方式之圍觀的多元迴歸方程式 $\hat{Y}=21.877+(-0.189 \times \text{生命態度與生命自主})+(-0.190 \times \text{存在空虛})+(-0.158 \times \text{苦難與死亡接納})$ 。

表4-4-6 人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之離開逐步多元迴歸預測分析

預測變項	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² 改變量	<i>F</i> 值	<i>B</i>	<i>β</i> 值	<i>Tolerance</i>	<i>t</i> 值
截距(常數項)					21.877			
生命態度	.258	.066	.066	38.599	-.189	-.186	.480	-3.771***
存在空虛	.280	.078	.012	7.036	-.190	-.129	.699	-2.615**
苦難接受	.295	.087	.008	5.021	-.158	-.119	.596	-2.241*

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

第五節 綜合討論

本節針對本研究分析結果作整理與綜合比較之探討。

壹、背景描述之探討

一、年級、性別、父母管教方面

在年級方面，因少子化因素六年級(291位)學生略多於五年級(272位)；在性別方面女生(288位)多於男生(275位)，這與國小高年級學生個性與心理素質相關，男生因好動、沒耐性等造成的無效問卷比較多，使得整體的有效問卷女生多過男生不少；在父母管教上大部分的家長均採取民主開朗上管教子女。

二、人格方面

高雄市國小高年級學生人格特質中的外傾支配性上，學生有較低的活動性與社交性，如：內向、害羞、文靜、不霸道的、不愛批評別人、不愛指使別人、不愛管閒事等。神經質上，學生是處較安全與不緊張狀態。和善性上，學生對於人、事、物能在認知、情意、態度有較親和的表現。嚴謹自律上，學生有較專注追求目標的表現與較高行為的自我節制。聰穎開放性上，學生對於新經驗或事物有較佳的想像力、接受力。

高雄市國小高年級學生人格特質是屬於常態分布，惟有外傾支配性得分低於中間值，學生處於較低的活動性與社交，會顯得比較內向、文靜、循規蹈矩等，這可能跟平時父母教育理念與想法重視學生的課業，大多數國小課程後仍有補習，再加上高雄市國小學生相關體適能上，高雄市學生體適能數據在台灣各縣市是屬於成績欠佳的，顯示運動與展現自我是較缺乏，也許是有些關聯的。

三、生命意義感方面

高雄市國小高年級學生大多數生命意義感中的求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納、存在的空虛均有較佳的傾向。

四、霸凌方面

高雄市國小高年級學生學校狀況在看見霸凌的頻率上，563 位高年級學生中沒看見過霸凌的學生為 364 位（64.6%）；一個月看見 1、2 次的學生為 116 位（20.6%）。

而國小高雄市高年級學生看見霸凌行為時，採取告訴老師、家長的意願是最高的；第二為直接挺身而出協調與指正霸凌行為，進而阻止霸凌的持續。教育現場實際狀況看見霸凌時，學生第一時間常告知的是師長是可以理解，但是第二高的意願卻是採取挺身協調，而高雄市高年級學生在於人格特質上外傾支配性上是屬於較低的活動性與社交性，也就是個性較文靜、不喜歡管他人閒事，此外高雄市高年級學生看見霸凌的頻率不高，大多數學生沒有看見過霸凌，而學生卻在挺身協調上有頗高意願，推估多數的學生沒看見過霸凌，而平常學校教育中對於霸凌或各種緊急狀況的宣導，均朝向積極與正向方式去處理，但旁觀者的霸凌因應方式中師長協助與挺身協調屬於正向方面；加入欺負、圍觀與離開是屬於負向方面，多數的填問卷學生是屬於沒見過霸凌，在沒有實際看見霸凌行為，而用推論我會、應該、想要對於被欺負的學生挺身而出減緩或消弭霸凌行為，而使得挺身協調為第二高意願採取的霸凌因應方式。

貳、不同背景變項與其人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方

式差異之探討

一、性別方面

國小高年級女生人格特質中的神經質、和善性、嚴謹自律明顯優於男生，但外傾支配性男生優於女生。林珏瑄(2008)針對國小高年級學童人格特質調查女生在神經質性、友善性與嚴謹自律性的得分高於男生；許文信(2008)研究指出國小高年級學生人格特質在性別上有顯著差異，且女生優於男生；洪雅雯(2001)指出女生的和善性與嚴謹自律性優於男生、男生較女生外向；黃挺毅(2003)研究指出

女生的和善性與嚴謹自律性優於男生。而國小高年級男生於校園活動與個性外向程度上，男生明顯較女生好動且外向，而研究結果男生外傾支配性也優於女生。高雄市國小高年級學生之人格特質結果大致符合現狀。

而國小高年級生女生生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納受明顯優於男生。徐香景(2008)研究指出高雄市國小高年級學童之生命意義感女生優於男生。在國小實際教學現場高年級女生較細心、懂事、體貼、能替人著想、自律性等均較男生為佳。高雄市國小高年級學生之生命意義感結果大致符合現狀。

國小高年級男生旁觀者的霸凌因應方式中採取加入欺負、圍觀、離開因應方式意願高過於女生；但女生在因應方式上採取師長協助意願優於男生。

透過典型分析第一個典型因素中，「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」與「師長協助」、「挺身協調」是有正相關；而「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」與「加入欺負」是負相關。而透過第二個典型因素，「外傾支配性」、「神經質」與「圍觀」、「加入欺負」為正相關。在與之前的性別與人格特質(國小高年級女生人格特質中的神經質、和善性、嚴謹自律明顯優於男生，但外傾支配性男生優於女生)進行推論，男生在「加入欺負」、「圍觀」於人格特質上的潛勢高於女生；而神經質、和善性、嚴謹自律潛勢較優的女生也可能較會採取師長的協助幫忙，迅速消弭與減緩霸凌傷害。

二、年級方面

這幾方面國小年級五、六年級沒有什麼不一樣。而人格特質上的聰穎開放五年級學童優於六年級學童。林珏琨(2008)指出五、六年級人格特質大部分沒有顯著差異，僅有友善性有明顯差異，與此研究部分相符。彭偉峰(2005)指出聰穎性、友善性與嚴謹自律有差異，但神經質、外向性未有差異，與此研究部分相符。

五、六年級之人格特質大致沒有差異，外傾支配性、神經質、友善性、嚴謹自律量表中的問題皆是生活常態性，不因年級有所差別，聰穎開放上但可能在於

生活型態與課程內容讓學生有不一樣的感覺，隨著六年級要升國中，課程內容多寡與難易度上逐漸加深加廣，六年級的學生學習上較五年級須更努力，才能得到較好得成績；也容易常到挫折，在「我是聰明的」或是「我常識豐富」的問題上，會有更多的想法與無法自我肯定，而形成五年級聰明開放性優於六年級。

生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主五年級學童均優於六年級學童。朱伊文(2007)研究指出五年級學生生命意義感中「自主感」、「對生命的熱誠」、「勇於面對」、「生活目標」均優於六年級；廖俊傑(2008)研究指出不同年級生命意義感四年級優於五年級；徐香景(2008)高雄市國小高年級學童之生命意義感以五年級高於六年級，五年級的生命意義感普遍比六年級佳。本研究大致與其他研究者結論相似。其中生命意義感中的「苦難與死亡的接納」雖然在不同年級中本研究呈現不顯著，但統計數值在接近達顯著邊緣，加上實驗誤差或不可抗力因素都有可能使統計數據產生改變；且國內研究(p35)不同地區、不同年紀之結論不盡相同，但是可以整理出人際關係、家庭社經背景、學業成就等越佳，其生命意義感越好。

而五年級與六年級生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主達顯著，不論統計數據與否，若是細看五、六年級各分層平均數五年級均或多或少較六年級佳，而五、六年級學生在多方面是相似的，如學校環境、家庭社經背景、人際關係等，但六年級在課程、自我人生探索、身體的成長、挫折的頻率、苦難的忍受力等卻是五年級所比不上的，再加上六年級步入青春期中，體內賀爾蒙分泌正值快速發展的不平衡時期，常有得害羞、無自信、暴怒、憂愁、對異性的好奇、反抗與獨立等情緒不穩定，如江慧鈺(2001)探討國中生之生命意義感結果普遍偏低。多方面的不同均會影響個人生命意義感，使得生命意義感多數研究結果不盡相同。

而在旁觀者的霸凌因應方式中五年級學童採取師長協助方式意願高於六年級學童；但六年級學童在旁觀者的霸凌因應方式中採取離開方式意願高於五年級學童。本研究典型相關「師長協助」與生命意義感中的「求意義意志」、「生命

態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」正相關；但是「離開」與生命意義感中的「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」是負相關，而生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主五年級學童均優於六年級學童，與五年級學童採取師長協助方式意願高於六年級學童；但六年級學童在旁觀者的霸凌因應方式中採取離開方式意願高於五年級學童是有互相關聯。

三、父母管教方式方面

國小高年級學生顯示管教方式與人格特質中的外傾支配性、神經質、和善性、嚴謹自律聰穎開放均無顯著差異。林燦倫(2010)以「父母管教方式量表」進行研究發現國小高年級學童的父母管教方式與人格特質有顯著相關。且根據之前的文獻探討，人格特質係指個體受到許多因素影響，如：遺傳、環境、成長與學習等，使個體的思考模式及外顯的行為模式對情境反應有一定的模式，並具有獨特唯一性、穩定一致性、顯著明確性、調整適應性等特質，會因所處的環境不同會有調整適應性。但研究統計分析結果差異性不明確，可能除了不可避免的誤差之外，本研究僅用三種父母管教方式分類(民主開放、權威嚴肅、自由放任)探討在人格特質差異，而無採用較正式且嚴謹的父母管教方式相關量表，無法真實得出父母管教方式不同而造成人格特質上的差異。

而本研究在管教方式與生命意義感上，得到國小高年級學童父母管教方式民主開明會比權威嚴肅、自由放任；權威嚴肅又比自由放任在生命意義感的存在空虛上有較正向的想法。家庭父母管教方式不同，家庭氣氛會有不同的影響，學生也會感受不同，其生命意義感應也會有所影響，若採取正式且嚴謹的父母管教方式相關量表，其結果應會更顯著。

本研究在管教方式與旁觀者的霸凌因應方式上，國小高年級學童父母管教方式自由放任會比民主開明、權威嚴肅在旁觀者的霸凌因應方式中較容易採取加入欺負與圍觀。父母管教方式為自由放任，會影響學童的對於旁觀者的霸凌因應採

取較負面、不佳的方式，去處理如霸凌這樣不正義、不文明的行為。

四、看見霸凌頻率方面

國小高年級學生看見霸凌的頻率將頻率分為低、中、高，其中沒有看見頻率為低；一個月 1.2 次與二個禮拜 1.2 次頻率為中；、一個禮拜 1.2 次與、一個禮拜 3.4 次頻率為高。

研究結果顯示國小高年級學童看見霸凌的頻率越高，學童在看見霸凌時，會有較大可能採取加入欺負的因應方式；且國小高年級學童看見霸凌的頻率中的，在看見霸凌時，會比看見霸凌的頻率低的有較多意願採取加入欺負的因應方式。

在社會行為當中，當一件重大意外發生時，當圍觀人越來越多，會產生旁觀者效應，伸出援手的的可能性越來越小。但是國小高年級學生生活經驗與環境似乎是個小型社會不同於外界成熟的社會，因為對象是思想與品德尚未成熟與穩定的學童，有別於一般社會，旁觀者效應不明顯且還會迷亂盲目跟隨。霸凌的發生霸凌者通常有社交能力強、身體較強壯、有力量、有信心比同年紀的同學較佳的身心狀態(Besag, 1989)。在學校中，正是愛玩、體育佳的學童，外顯性且人緣佳容易結交許多朋友。反之被霸凌者即為相對弱勢的一群，通常伴隨著人緣不佳。旁觀者常看到霸凌事件發生，對於霸凌者應有或多或少的認識或了解，因為校園小霸王通常就是那幾個；國小高年級學童仍是身心未成熟個體，對於霸凌者還有認同或慢慢加入的傾向甚至是崇拜，因為常常校園中行事的霸凌問題，受害者人際關係通常不好，在看見霸凌頻率增加之下是會影響旁觀者的霸凌因應方式而採取較負面的方式去處理。

且國小霸凌事件通常是中、低程度的肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌，常常在霸凌時帶著戲謔的方式欺負被霸凌者，可視為霸凌者得到娛樂效果；受霸凌者卻是身心受傷，這樣「粗暴的遊戲」是會引起學童的加入，一起瘋狂與玩樂。如近來常在電視新聞所見，某某國中霸凌橫行，霸凌是會在校園間形成一種流行；而且在國小班級中，當導師沒有正視這個問題，或班級風氣不佳，學生功課較差

且活潑好動具野性，爭執、打架、霸凌比例是較高的，會有傳染與擴大之可能，反而旁觀者效應不明顯。本研究當中抽樣 10 間學校，有少數學校中看見霸凌頻率是屬於中高頻率，明顯有別於其他國小，應是這樣的因素所致，若大膽思考相關偽英雄式的行為與不成熟的小大人行為都有類似的因素導致，如學童集體割腕與自殘、抽菸喝酒、三字經、飆車等。

參、人格特質與旁觀者的霸凌因應方式相關之探討

透過典型分析，在第一個典型因素關係中，「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」與「師長協助」、「挺身協調」有正向關係；「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」與「加入欺負」有反向關係。

第二個典型因素關係中，「外傾支配性」、「神經質」與「圍觀」、「加入欺負」有正向關係。

以上可知，高雄市國小高年級學生人格特質中「和善性」、「嚴謹自律」、「聰穎開放」良好，而在旁觀者的霸凌因應方式中採取「師長協助」、「挺身協調」的意願也是第一與第二。霸凌事件層出不窮，除了宣導零霸凌等活動之外，國小學生平常正向人格培養，在霸凌發生時，也可以成為第二道防線；在國小，旁觀者霸凌越多，越有更多學生會通報老師，社會學中的「旁觀者效應」不太明顯。

活潑好動且對外界敏感好奇的學生是很喜歡湊熱鬧，所以每當學校發生事件時，老師介入調查，請目擊者或在旁圍觀的人出來說明，通常是男生居多；且經過問卷調查，男生人格特質的「外傾支配性」優於女生；加上國小高年級男生旁觀者的霸凌因應方式中採取加入欺負、圍觀、離開因應方式意願是高過於女生，所以國小校園經的霸凌者以男生居多，圍觀的也以男生居多。

肆、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式相關之探討

透過典型分析，第一個典型因素關係中，「師長協助」、「挺身協調」與「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」有正向關係；「加入欺負」、「離開」與「求意義意志」、「生命態度與生命自主」、「苦難與死亡的接納」、「存在空虛」有反向關係。

透過典型分析，第二個典型因素關係中，「加入欺負」、「圍觀」與「苦難與死亡的接納」有正向關係；「加入欺負」、「圍觀」與「存在空虛」有反向關係。

研究發現要減緩霸凌事件發生時的嚴重性，加強生命教育是有很大的影響，追求與了解自我存在的意義；樂觀、積極、自由且負責自我生活；了解苦難的意義與死亡的無常；對生命意義的正向性都可以加強國小高年級學生面對霸凌事件時，採取正確且積極的處理。生命教育與霸凌的宣導在融入國小課程裡，也逐漸使學生觀念內化，多數看到了霸凌事件，學生們大可以用正確的方式去處理。

而「加入欺負」、「圍觀」與「苦難與死亡的接納」有正向關係，這個部分是比較獨特的，當學童苦難與死亡的接納分數越高越了解，在加入欺負與圍觀上有正相關。是學童對於苦難與死亡的接納觀念有似懂非懂得迷失的觀念，誤解了了解苦難與死亡背後真實的意義；還是國小高年級語文程度對於量表上得文字詮釋是有一定的難度，造成理解上的落差，使得分析出來的數據如此。或者是研究本身的誤差，造成這兩者彼此中度正相關，這些都有可能。

伍、人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式聯合預測力探討

國小高年級學生的有關於旁觀者的霸凌因應方式會因人格特質與生命意義感或多或少的影響，但是經研究數據，應該還有其他因素會影響旁觀者霸凌因應方式，旁觀者的霸凌因應方式是一種人類行為，人們(學生)看見這樣的狀態，在腦中會開始分析，我現在有空嗎？霸凌者是誰？受霸凌者是誰？霸凌者我害怕

嗎？我熟嗎？我會討厭受霸凌者嗎？霸凌是不應該，可以被霸凌者又欺負過我，我要幫助他嗎？其實這不關我事！他好可憐，我想幫忙他！不管熟不熟，霸凌就是不應該！等等，一大堆想法開始在腦海中飄過，跟自我的價值觀、是非對錯、增加自己利益和減少付出等衡量，以及現有自我狀況可以做什麼？最後旁觀者霸凌時所採取的方式，除了人格特質與生命意義感，還有其他因素會影響因應方式決定。

學校的霸凌事件，其實也是社會行為的縮圖。只是霸凌事件的存在有其獨特性，但是還是脫離不開社會化行為，社會行為的影響因素不只自我本身的條件如人格特質、生命意義感等，還有很多理性與非理性層面因素影響著，包括旁觀者當時的心境，都可能決定他所作的行為。

一、人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之「加入欺負」逐步多元

迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之加入欺負之行為預測，「外傾支配性」、「存在空虛」、「求意義意志」可以預測旁觀者的霸凌因應方式之加入欺負，但預測力不高。其中學生在人格特質之「外傾支配性」的頻率或傾向越高其「加入欺負」傾向越大。反之，學生在生命意義感之「存在空虛」、「求意義意志」分數越低「加入欺負」傾向越大。

面對霸凌時會以加入欺負的方式因應，在霸凌的角色上即為霸凌者，其心理特質易衝動憤怒、外向活潑、高自信、低自尊、具攻擊性、低同情心、溝通能力佳、低領袖特質 (Hoover、Hazler, 1991)；因衝動易憤怒、具攻擊性、低同情心，在於生命意義感方面也是處於較低落，低自尊心也對他人不尊重，生命的存在根本與人的基本道德不重視，喜強欺弱而得到樂趣，即為缺乏生命意義感。人格特質之「外傾支配性」、生命意義感之「存在空虛」與「求意義意志」預測旁觀者霸凌因應方式之加入欺負，大致吻合。此外依人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之相關，推估面對霸凌時會以加入欺負方式因應的學生人格特

質之「和善性」、「嚴謹自律」、生命意義感之「生命態度與生命自主」相關密切也應該能預測旁觀者的霸凌因應方式之加入欺負，但可能多方面誤差與測不準原理而讓數據尚未能顯現出來。

二、人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之「圍觀」逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之圍觀行為預測，「外傾支配性」、「存在空虛」可以預測旁觀者的霸凌因應方式之圍觀，但預測力不高。學生在人格特質之「外傾支配性」的傾向越高其「圍觀」傾向越大。反之，學生在生命意義感之「存在空虛」生命意義感越缺乏則「圍觀」傾向越大。

在面對霸凌時會以圍觀的方式因應，其學童在圍觀之下，主要出自外向指標，可能是好奇心、或是圍觀能得到某些樂趣與感覺等，其出發點多半是湊熱鬧的感覺，但是看圍觀同時，自我價值感與當時情境，有可能轉向成「加入欺負」、「挺身協調」或繼續「圍觀」，其生命意義感越缺乏，所作的選擇則會不符合師長與社會期望。

三、人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之「師長協助」逐步多元迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之師長協助行為預測，「求意義意志」、「和善性」可以預測旁觀者的霸凌因應方式之師長協助，預測力尚可。學生在「求意義意志」與「和善性」的傾向越高其「師長協助」傾向越大。

在面對霸凌時會以師長協助的方式因應，其學童是屬於體貼師長、友愛同學、具正義感、有是非觀念、嚴謹且能自我約束、且生命意義感也正向、積極，這樣特質的學生易於旁觀者霸凌時採取師長協助。此外依人格特質、生命意義感

與旁觀者的霸凌因應方式之相關，推估面對霸凌時會以師長協助方式因應的學生人格特質「嚴謹自律」與生命意義感其他各分層屬性關係密切，應該能預測旁觀者的霸凌因應方式之師長協助，但可能多方面誤差與測不準原理而讓數據尚未能顯現出來。

四、人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之「挺身協調」逐步多元

迴歸預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之挺身協調行為預測，「苦難接受」、「和善性」與「聰穎開放」可以預測旁觀者的霸凌因應方式之挺身協調，但預測力不高。學生在「苦難與死亡的接納」、「和善性」與「聰穎開放」的傾向越高其「挺身協調」傾向越大。

在面對霸凌時會以挺身協調的方式因應，其學童是屬於活潑、友愛同學、具正義感、有是非觀念、善於溝通、聰明靈機、嚴謹且能自我約束，其出發點是霸凌是不正確的且應該停止，內心是正向也是尊重生命個體，其生命意義感偏正向、積極，這樣特質的學生易於旁觀者霸凌時採取挺身協調。此外依人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之相關，推估面對霸凌時會以挺身協調方式因應的學生人格特質「嚴謹自律」與生命意義感其他各分層屬性關係密切，應該能預測旁觀者的霸凌因應方式之挺身協調，但可能多方面誤差與測不準原理而讓數據尚未能顯現出來。

五、人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式之「離開」逐步多元迴歸

預測分析

人格特質與生命意義感預測旁觀者的霸凌因應方式之離開行為預測，「生命態度與生命自主」、「存在空虛」與「苦難與死亡的接納」可以預測旁觀者的霸凌因應方式之離開，但預測力不高。學生在「生命態度與生命自主」的傾向越低

其「離開」傾向越大；而「存在空虛」生命意義感越缺乏其「離開」傾向越大；「苦難與死亡的接納」的傾向越低其「離開」傾向越大。

在面對霸凌時會以離開的方式因應，其學童是屬於內向、自我、缺乏愛心、不關心周遭環境、不擅於表達自我，看見霸凌時卻不在乎也認為不關我事，觀看或介入都有可能禍上身，選擇直接離開，其生命意義感偏負面、消極，這樣特質的學生易於旁觀者霸凌時採取離開。此外依人格特質、生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之相關，推估面對霸凌時會以離開方式因應的學生生命意義感其他各分層屬性關係密切，應該能預測旁觀者的霸凌因應方式之離開，但可能多方面誤差與測不準原理而讓數據尚未能顯現出來。

以上可知，人格特質與生命意義感對於旁觀者的霸凌因應方式有或多或少的預測力，可見應該還有影響學生旁觀者因應方式的因素。國小教育本是正向人格養成與生活品德教育，正向人格特質與生命意義感多少都在國小的課程有著墨，或是老師平時的生活教育裡，會因學生的正向特質而讓霸凌事件減緩。旁觀者的霸凌因應方式還有可以去努力的地方，可以靠著宣導正確的霸凌事件觀念而改變學生的作法與想法。霸凌風氣是會擴散與傳染的，教育單位與學校老師除了要積極處理霸凌問題之外，平時霸凌觀念教學與霸凌宣導活動是對於霸凌事件的減緩是不可或缺的。

第五章 結論與建議

本章節針對高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之相關研究與探討，簡明的敘述研究結論，並對研究結果提出相關建議作總節。本章分兩節，第一節結論；第二節建議。

第一節 結論

本研究之研究結果發現，以下歸納出本研究之結論，以作為建議之依據，敘述如下：

壹、目前國小高年級學童的背景環境、人格特質、生命意義感、霸凌

事件旁觀者因應方式的現況

一、高雄市國小高年級學童之父母管教大部分採民主開朗

時代日新月異，相關的教育理念取得非常便利，使得現在的家長有別以前傳統的教養方式，且家長普遍的教育水準也提升不少，對於孩子多半管教方式採取民主開朗的方式，學生也較活潑有創意。

二、高雄市國小高年級學童之人格特質現況

高雄市國小高年級學童之人格特質呈常態。學生人格特質中穩定不緊張、對人事物能用和悅友善上面對、對自我控制能力佳，能自我管理、且對新事物與新經驗的想像力與好的接受程度綜合結果為常態分配。

三、高雄市國小高年級學童之生命意義感現況

高雄市國小高年級學童之生命意義感良好。學生大多數生命意義感中的求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納、存在的空虛均有較佳的傾向。

四、高雄市國小高年級學童之霸凌現況

(一)、高雄市國小高年級學童之看見霸凌頻率不高

大高雄國小高年級學生學校狀況在看見霸凌的頻率上，563 位高年級學生中沒看見過霸凌的學生為 364 位（64.6%）；一個月看見 1、2 次的學生為 116 位（20.6%），看見霸凌的頻率不高。

(二)、高雄市國小高年級學童之旁觀者霸凌因應方式

高雄市國小高年級學童之旁觀者的霸凌因應方式會採取行為方式意願最高為師長協助；而採取挺身協調方式意願次之，剩下其他因應方式意願偏低。

貳、不同背景變項之國小高年級學童人格特質、生命意義感、與在旁

觀者的霸凌因應方式差異情形

一、人格特質

(一)、高雄市國小高年級學童之人格特質女生異於男生

國小高年級女生人格特質中的神經質、和善性、嚴謹自律明顯異於男生，但男生較活潑。

二、生命意義感

(一)、高雄市國小高年級學童之生命意義感女生優於男生

高雄市國小高年級生女生生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主、苦難與死亡的接納明顯優於男生。

(二)、高雄市國小高年級學童之生命意義感五年級優於六年級

生命意義感中求意義意志、生命態度與生命自主五年級學童均優於六年級學童。

(三)、高雄市國小高年級學童之管教方式民主開朗則生命意義感較佳

本研究在管教方式與生命意義感上，得到國小高年級學童父母管教方式民主開明會比權威嚴肅、自由放任；權威嚴肅又比自由放任在生命意義感的存在空虛上有較正向的想法。家庭父母管教方式不同，家庭氣氛會有不同的影響，學生也會感受不同。

三、旁觀者的霸凌因應方式

(一)、高雄市國小高年級學童之旁觀者的霸凌因應方式女生較男生正向

國小高年級男生旁觀者的霸凌因應方式中採取加入欺負、圍觀、離開因應方式意願高過於女生；但女生在因應方式上採取師長協助意願優於男生。

(二)、高雄市國小高年級學童之旁觀者的霸凌因應方式五年級較六年級正向

旁觀者的霸凌因應方式中五年級學童採取師長協助方式意願高於六年級學童；但六年級學童在旁觀者的霸凌因應方式中採取離開方式意願高於五年級學童，研究結果高雄市國小高年級學童之旁觀者的霸凌因應方式五年級較六年級正向。

(三)、高雄市國小高年級學童之管教方式民主開朗則旁觀者的霸凌因應方式

較正向

本研究在管教方式與旁觀者的霸凌因應方式上，國小高年級學童父母管教方式自由放任會比民主開明、權威嚴肅在旁觀者的霸凌因應方式中較容易採取加入欺負與圍觀。父母管教方式為民主開朗，旁觀者的霸凌因應方式較正向。

四、高雄市國小高年級學童看見霸凌頻率越高則旁觀者的霸凌因應方式越負面

研究結果顯示國小高年級學童看見霸凌的頻率越高，學童在看見霸凌時，會有較大可能採取加入欺負的因應方式；且國小高年級學童看見霸凌的頻率中等，在看見霸凌時，會比看見霸凌的頻率低的有較多意願採取加入欺負的因應方式。

參、國小高年級學童的人格特質與旁觀者的霸凌因應方式顯著相關

本研究發現高雄市國小高年級學童人格特質與旁觀者的霸凌因應方式之間呈現正相關，即人格特質越正面的學童其旁觀者霸凌因應方式就越正向。

肆、國小高年級學童的生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式顯著相關

本研究發現高雄市國小高年級學童生命意義感與旁觀者的霸凌因應方式之間呈現正相關，即生命意義感越高的學童其旁觀者的霸凌因應方式就越正向。

伍、國小高年級學童的人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應方式具有預測力

從研究結果發現，國小高年級學童人格特質與生命意義感對旁觀者的霸凌因應具有一定的預測力。因此若要提高國小高年級學童的旁觀者的霸凌因應方式，平時正向人格養成，生命教育的宣導，加強學童對生命的樂活與積極，同時內化旁觀者的霸凌因應方式，進而採取正確有效的因應。

第二節 建議

根據本研究結果，研究者提出以下相關建議，以供教師、家長、輔導人員、教育相關單位及後續研究者做為參考。

壹、在家庭層面

一、家長以民主開朗方式教養子女，孩童能有較佳的生命意義感、旁觀者霸凌因應方式

家長管教孩子的方式，能以明理開導，用鼓勵代替責備、擁抱代替鞭打，若是真得給予嚴厲的處罰，也不忘了之後要說理與關懷，期許再改進與加油。受民主開朗管教孩子，不僅孩子能與父母保持良好親子關係，親子溝通也能較暢通，孩子在求學之路遇到障礙，也能主動與父母分享，進而給予正確的想法與觀念，生命意義感也自然提升，旁觀者的霸凌因應方式越能有人性的關懷面。

二、對高年級學童多點關心與輔導，尤其六年級

六年級步入青春期，身心處於暴衝與不穩定時期，同儕的關係逐漸重要，若是在心情不愉快、想法固執與錯誤、周遭朋友的慫恿，很容易產生偏差行為。生命意義感是個動態穩定平衡狀態，容易隨著周遭與內心情緒而產生不同變化，對生命意義感都會有明顯的改變，此時需要家長多些關懷與陪伴，青春期更能健康活力。

三、家長應多與孩子談心

研究顯示孩子遇到緊急問題時，是會想找師長協助處理。家長應平時多與孩子聊天，給孩子想說的機會，也能觀察孩子不同的變化，進而適時幫助孩子，給予正確與適時幫忙。

貳、在學校層面

一、生活融入品德教育

學校應多方面進行品德教育宣導，在高年級的偏差行為，其成因來自各種因素，而學校老師能控制的層面有限，平時將品德教育融入生活、課程，利用身教、言教、境教來循循善誘莘莘學子。

二、高年級學童生命教育不可少

霸凌要能減緩，需要生命教育。生命意義感高的學童對於旁觀者的霸凌因應方式能採取積極且正確處理，而生命意義感可藉著班級風氣與學校教育而有所改變，若學校加強生命教育對霸凌減緩成效是有一定的影響力。

三、教師積極處理與介入霸凌

學生越常看到霸凌，因為其心智尚未成熟穩定，很容易受其影響，簡而言之，此時的學生容易受學校環境影響。若師長有霸凌的風吹草動，應積極主動了解，以免事端擴大，其他學生也受影響加入。師長的積極介入，可以有效打擊霸凌囂張跋扈的氣燄，避免行成風氣。若不定時且連續的霸凌，霸凌者也會有所顧忌，而不敢明目張膽進行讓事態嚴重，師長的積極努力介入與處理是必要的。

參、在未來研究層面

一、在研究對象方面

本研究僅以大高雄國小高年級學童為研究對象，對北部、中部或東部地區並未進行研究，地區性是否有不一樣的結果。

二、在研究變項方面

人格特質與生命意義感對高年級學童旁觀者的霸凌因應方式預測看起來，因

應方式可能受許多因素影響，可能霸凌種類如多人鬥毆肢體霸凌或是簡單的言語霸凌，當時情況經由內化而產生行動應該不會一致，可設計幾種情境探討學童的旁觀者的霸凌因應方式。且家庭背景因素，本研究對於此方向著墨不深，若以後要進行相關調查研究，可加入這些因素詳加討論，以了解對旁觀者的霸凌因應方式之影響。

三、在研究方法上

本研究以調查研究為主軸，研究成果能呈現出一種普級的現象或想法，卻無法很精準說明其來有致與深層原因，且研究對象多半是少見霸凌學生，多半是紙上談兵假設性的問題去回答，與實際見過霸凌事件應是有差別的；再說霸凌事件有分嚴重與輕微，其結果分析也應有其不同。若可以多訪談有見過不同霸凌的學生加以訪談，應可以對旁觀者的霸凌因應方式有更深層了解。

四、在研究工具上

人格特質量表是否符合現代少子化後學童的特質；生命意義感一是種動態平衡，填寫問卷時機是很重要的，若是考試前或是放寒假前生命意義感應是有差別的，量表是否能真實與正確得知大高雄高年級學童的現在狀況，也是可以加以討論的。再說國小學童是很心智未成熟獨特的個體，且現代學童對於文字理解狀況是否能正確得知其內在情境，加上有時的沒耐性好玩草率填寫問卷，這些都有可能讓研究工具無法精準得到相關資料，未來研究者是可以在此多深思。

參考文獻

中文文獻

- 毛紀如(2003)。完整家庭國中生與單親家庭國中生生命意義之比較分析(未出版之碩士論文)。私立南華大學,嘉義。
- 王蓁蓁(2000)。台北縣國中生之壓力源、因應方式與生活適應之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學,台北。
- 朱伊文(2007)。國小高年級學生依附關係、人際關係與生命意義感相關之研究(未出版之碩士論文)。私立南華大學,嘉義。
- 朱美瑰(2008)。網路犯罪新型態~看不見的拳頭:青少年網路霸凌現象初探(未出版之碩士論文)。諮商與輔導268期,6-10。
- 江慧鈺(2001)。國中生生命意義之探討:比較分析與詮釋研究(未出版之碩士論文)。私立慈濟大學教育,花蓮。
- 李昱平(2005)。高雄縣高級中等學校學生靈性健康與生命態度之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄。
- 李茂興、余伯泉譯(1995)。社會心理學(原作:Aronson, E. et al)。台北:揚智。
- 李惠怡(2005)。防治國小學童校園欺凌行為教學計畫及其成效之研究(未出版之碩士論文)。台北市立師範學院,台北。
- 李雯娣(2000)。國小兒童性格特質之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院,屏東。
- 宋秋蓉(1992)。青少年生命意義之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化。
- 何英奇(1987)。大專學生之生命意義感及其相關:意義志療法基本概念之實證性研究。教育心理學報,20,87-106。
- 何英奇(1990)。生命態度剖面圖之編製:信度與效度之研究。師大學報,35,

71-94。

何郁玲(1999)。**中小學教師職業倦怠,教師效能感與生命意義感關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化。

吳佳娟(2001)。**以兒童讀物進行生死教育之成效分析**(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院,屏東。

吳秀碧、賀孝銘、羅崇誠(2001)。**大學生生命意義觀之探討**(未出版)。提昇大學基礎教育計畫,教育部計畫編號 H141。

吳秀碧、賀孝銘、羅崇誠(2002)。**大學生生命意義觀量表之編制研究**(未出版)。全人發展取向之輔導與諮商專業人力培育之模式探討,子計畫二。教育部提昇大學基礎教育計畫,九十一年度計畫執行報告,編號 H141。

吳紋如(2005)。**國小高年級學童人格特質、親子關係與受霸凌知覺及反應之研究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義。

吳淑英(2004)。**生命教育方案對國小資優學童生命意義感影響之研究**。**資優教育研究**,4卷(2),17-42。

吳淑華(2006)。**青少年生命意義感之研究**(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義市。

吳銘祥(2007)。**當孩子遇上霸凌**。**師友月刊**,479,45-49。

吳靜芳(2004)。**國小學童的人格特質、父母社會支持、自我效能與生活目標之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院,屏東。

林珺瑗(2008)。**國小高年級學童人格特質、人際關係與幸福感之相關研究**(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學,台中市。

林淑梨、王若蘭、黃慧真譯(1995)。**人格心理學**(Jerry Phares, E)。台北:心理。

林榮倫(2010)。**國小高年級學童父母管教方式、人格特質與學業成就關係之研究——以台北市國小為例**(未出版之碩士論文)。私立銘傳大學教育,台北。

- 邱珍琬(2001a)。國小校園欺凌行為與教師對應策略。屏東師院學報,15,41-80。
- 邱珍琬(2001b)。國小校園欺凌行為實際—師生觀點比較。九十學年度師範學院教育學術論文發表會論文集,1,20-42。
- 邱珍琬(2002a)。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。
- 邱珍琬(2002b)。國小校園欺凌行為實際—學生觀點。初等教育學刊,11,219-250。
- 邱皓政(2002)。量化研究與統計分析:SPSS中文視窗版資料分析範例解析。台北:五南。
- 兒童福利聯盟(2004)。國小兒童校園霸凌(bully)現象調查報告。2011年8月22日,取自
http://www.children.org.tw/database_report.php?id=153&typeid=4&offset=50。
- 兒童福利聯盟(2006)。2006年兒童校園「性霸凌」現況調查報告。2011年8月22日,取自
http://www.children.org.tw/database_report.php?id=131&typeid=4&offset=30。
- 兒童福利聯盟(2007)。兒童校園「霸凌者」現況調查報告。2011年8月22日,取自
http://www.children.org.tw/database_report.php?id=204&typeid=4&offset=25。
- 周招香(2006)。高雄市國小高年級學童生命意義感、生活壓力與生活適應之關係研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄。
- 洪光遠、鄭慧玲譯(1995)。人格心理學(Pervin, L. A.)。台北:桂冠。
- 洪雅雯(2001)。國小學童之人格特質、同儕接納程度與班級氣氛知覺關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院,屏東。
- 洪福源(2001)。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究(未出版之碩

- 士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 徐香景(2008)。高雄市國小高年級學童生命意義感、自我概念與憂鬱傾向之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 許文信(2008)。國小學童依附關係、人格特質與幸福感之研究(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 許美蓮(2007)。高雄縣高中生情緒智力、生命意義感與問題解決態度之關係研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 許智香(2003)。論生命意義與生命教育的可能性。*教育資料與研究*，53，61-67。
- 莊耀嘉、李雯娣(2001)。兒童性格結構：五大模型的本土化檢驗。*中華心理學刊*，43(1)，65-82。
- 莊耀嘉(1999)。國小學童性格結構及其在教育心理測量的意涵。*第四屆海峽兩岸心理與教育測驗學術研討會*。
- 陳仲庚、張雨新(1989)。人格心理學。台北：五南。
- 陳珍德(1995)。癌症病人生命意義之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳騏龍(2001)。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 陳慧融、陳志賢、丁原郁(2009)。Yalom存在主義取向終極關懷量表之編製研究。生命教育學術研討會。
- 教育部(1995)。校園自我傷害處理手冊。台北市：教育部。
- 教育部(2007)。國民中小學校園安全管理手冊。台北市：教育部。
- 彭偉峰(2005)。國小高年級學童人格特質、父母管教方式對生活壓力影響之研究—以中部地區為例(未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院，台中市。
- 張宛新(2004)著。生命教育青少年生命態度研究(未出版之碩士論文)。國立台北大學，台北。
- 張春興(2005)。現代心理學。台北：東華。

- 張春興(1992)。張氏心理學辭典。臺北：東華。
- 張春興(1998)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 張家園(2005)。生命教育團體對國小兒童生命意義感輔導效果之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東。
- 張馨文(2004)。國小六年級資優生對生命意義的探究(未出版之碩士論文)。國立師範大學，台北。
- 程又強(1986)公職退休老人心理適應之相關因素暨「結構式會心團體」效果研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 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，17(2)，253-271。
- 黃志弘(2010)。高雄地區國小高年級學童生命態度與校園霸凌行為之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃希庭主編(2005)。簡明心理學辭典。臺北：國家。
- 黃挺毅(2003)。國小兒童偏差行為與人格特質相關之研究(未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 黃淑芬(2006)。國小高年級學童生命態度與人際關係之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃堅厚(1999)。人格心理學。台北：心理。
- 黃琨仍(2003)。國小生命教育統整課程設計與實施成效之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 傅偉勳(2005)。生命的尊嚴與死亡的尊嚴。台北：正中書局。
- 游恆山等譯(1991)。發展心理學。台北：五南。
- 葛婷婷(2010)。國中生旁觀欺凌行為(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 楊國樞(1993)。心理測驗的發展與應用。台北：心理。

- 董文香(2003)。生死教育課程對職校護生生命意義影響之研究(未出版之碩士論文)。私立南華大學，嘉義。
- 廖俊傑(2008)。國小高年級學童生命意義感、生活壓力與生活適應相關之研究——以雲嘉南地區為例(未出版之碩士論文)。私立南華大學，嘉義。
- 廖靜婕(2005)。高中職學生佛教認知態度與生命意義之相關研究(未出版之碩士論文)。私立南華大學，嘉義。
- 翟文棋(2003)。生死教育團體方案對高中生的生命意義感與死亡態度影響之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 劉淑娟(1999)。罹患慢性病老人生命態度及生活滿意度之探討。護理研究，7(4)，294-305。
- 鄭惠萍(2002)。教養雙親態度、人格特質、社會支持、生活事件與青少年心理健康(未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南。
- 劉翔平(2001)。尋找生命的意義：弗蘭克的意義治療學說。台北：貓頭鷹。
- 慧開法師(2003a)。人生意義的探索—活出意義來。生命意義探索研討會論文集，43-54，國立彰化師範大學。
- 慧開法師(2003b)現代人的生死與醫療情境之反思。生死學通訊，第九期。
- 謝青儒(2002)。父母參與與子女性別角色概念、性格特質、幸福感及學業表現之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 謝曼盈(2003)。生命態度量表之發展與建構(未出版之碩士論文)。私立慈濟大學，花蓮。
- 戴玉婷(2010)。國中學生全人生命意義量表之建構研究(未出版之碩士論文)。私立南華大學，嘉義。
- 蕭佳莉(2006)。嘉義市國中生生命意義感、生活壓力與憂鬱傾向之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。

英文文獻

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meaning of life*. New York: The Guilford Press.
- Besag, V. (1989) *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic trait resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476-506.
- Chiriboga, D. A., & Fiske, M. (1990). *Change and continuity in adult life*. San Francisco: Jossey-Bass
- Coloroso, B. (2005). A bully's Bystanders are never innocent. *Education Digest*, 70, 49-51.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school--how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Harper Resource.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PIR: Professional Manual*. Odessa FL: Psychological Assessment Resource.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863.
- Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1999). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO

- personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12, 887-898.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Crumbaugh, J. C. (1968) . Cross-validation of purpose in life test based on Frankl' s concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24, 74-81
- Digman, J. M., & Shmelyov A. G. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 341-351.
- Ehrler, D. J., McGhee, R. L., & Gary, E. J. (1999). Extending Big-Five Theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between Big- Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*. 36(6), 451-58.
- Espelage, D. , & Asidao, C. (2001). Interviews with middle school students: Bullying, victimization, and contextual factors. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49-62.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (adult and junior)*. London: Hodder & Stoughton
- Fabry, J. (1980). *Use of the transpersonal in logotherapy*. In S. Boorstein(ed.), *Transpersonal Psychology*. Plao Alto, CA : Science and Behavior Books.
- Frankl, V. E. (1967). *Man' s search for meaning*. New York: Pocket Book.
- Frankl, V. E. (1986). *The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

- Frankl, V. E. (1986) . *The Will to Meaning : Foundations and logotherapy*. New York:Vintase Broks.
- Frankl, V. E. (1988) . *The Will to Meaning : Foundations and Applications of Logotherapy. (2ed.)*. New York:American Library.
- Good, T. L. (1981). Teacher expectation and student perceptions: A decade of research. *Educational Leadership, 38*(5), 415-421.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York : McGraw-Hill
- Hollingshead, A. B. (1949). *Elmtown' s Youth*. New York: Wiley.
- Hoover, J., & Hazler, R. J. (1991) Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling, 25*, 212-220.
- Longman Reker, G. T., Peacock, E. J., & Wong, P. T. P. (1987). Meaning and purpose in life and well-being: A life-span perspective. *Journal of Gerontology, 42*(1), 44-49.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Bullying prevention program. In D. Elliott(Ed.), Blueprints for Violence Prevention. Boulder, Colorado: Institute of behavioral science. Regents of the University of Colorado.*
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In I. Rubin & D. Pepler (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp.411-447). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*
- Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do.* Oxford: Lackwell.
- 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 : A cross-national perspective (pp.7-27).* New York: Routledge.

- Orpinas, Pamela, & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pervin, L. A. (1980). *Personality*. New York: John Wiley.
- Phares, E. J. (1991). *Introduction to personality* (4th ed.). New York:
- Reker, G. T., & Peacock, E. J. (1981). The life attitude profile (LAP): A multi-dimensional instrument for assessing attitudes toward life. *Canadian Journal of Behavioral sciences*, *13*, 264-273.
- Salekin, R. T., Leistico, A. R., Trobst, K. K., Schrum, C. L., & Lochman, J. E. (2005). Adolescent Psychopathy and Personality Theory—the interpersonal circumplex: Expanding evidence of a homological net. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 445-460.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1-15
- Spark, R. (1981). Multiple revictimisation: evidence, theory and future research. *Journal of Criminal Law and Criminology*, *72*, 762-778.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(1), 80-93.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *What we know about bullying in secondary schools*. In *Bullying in secondary schools* (pp. 1-26). London: Paul Chapman.
- Sullivan, K., & Cleary, M. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman.

Walters, L. H., & Klein, A. E. (1980). A cross-validated investigation of the Crumbaugh purpose in life test. *Education and psychological Measurement*, 40, 1065-1071.

Yalom, I.D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

附錄一 高雄市學生 P. P. S. 抽樣結果

編號	學校	五年級	六年級	合計	累計	P. P. S. 抽樣
56	新莊	528	539	1067	1067	
52	龍華	491	481	972	2039	1188
62	福山	456	512	968	3007	
13	瑞祥	459	476	935	3942	
99	新甲	426	465	891	4833	
21	四維	433	410	843	5676	
10	瑞豐	375	446	821	6497	
41	東光	385	415	800	7297	
42	陽明	374	418	792	8089	7363
39	莊敬	374	402	776	8865	
37	獅湖	386	387	773	9638	
57	新民	356	406	762	10400	
71	加昌	395	364	759	11159	
65	文府	355	370	725	11884	
63	新上	353	369	722	12606	
111	林園	338	382	720	13326	
117	永芳	373	339	712	14038	13538
40	光武	354	344	698	14736	
38	民族	344	351	695	15431	
102	鳳西	336	314	650	16081	
69	右昌	310	336	646	16727	
83	漢民	292	342	634	17361	
66	楠梓	309	322	631	17992	
64	新光	323	303	626	18618	
72	楠陽	294	326	620	19238	
104	瑞興	263	340	603	19841	19713
96	南成	331	265	596	20437	
153	竹圍	288	293	581	21018	
103	文德	267	312	579	21597	
59	勝利	294	283	577	22174	
70	莒光	267	308	575	22749	
168	阿蓮	265	302	567	23316	
23	中正	273	276	549	23865	
135	仁武	261	272	533	24398	
50	中山	252	279	531	24929	

35	正興	233	296	529	25458	
194	梓官	256	272	528	25986	25888
100	忠孝	248	248	496	26482	
14	鎮昌	231	256	487	26969	
82	桂林	245	240	485	27454	
139	登發	239	237	476	27930	
15	民權	222	236	458	28388	
92	中正	186	270	456	28844	
148	前峰	227	227	454	29298	
36	博愛	206	233	439	29737	
24	福康	200	235	435	30172	
143	觀音	210	211	421	30593	
34	十全	193	219	412	31005	
154	壽天	193	205	398	31403	
109	文華	193	198	391	31794	
147	岡山	160	228	388	32182	32063
12	光華	169	208	377	32559	
116	王公	188	188	376	32935	
31	三民	192	183	375	33310	
128	九曲	188	181	369	33679	
27	信義	194	171	365	34044	
32	鼎金	176	189	365	34409	
17	苓洲	172	190	362	34771	
97	五福	175	183	358	35129	
74	小港	150	203	353	35482	
16	佛公	188	164	352	35834	
137	八卦	188	163	351	36185	
81	二苓	152	194	346	36531	
29	前金	137	202	339	36870	
178	蔡文	165	174	339	37209	
191	彌陀	176	162	338	37547	
159	橋頭	161	176	337	37884	
171	路竹	169	166	335	38219	
195	蚵寮	172	160	332	38551	38238
122	中庄	153	170	323	38874	
141	大社(大社)	167	155	322	39196	
73	翠屏	162	159	321	39517	

126	後庄	148	173	321	39838	
98	中山	160	155	315	40153	
151	後紅	137	177	314	40467	
124	大寮	149	163	312	40779	
160	燕巢	156	156	312	41091	
125	山頂	121	181	302	41393	
196	旗山	139	161	300	41693	
67	後勁	141	158	299	41992	
49	內惟	138	160	298	42290	
145	仁美	144	146	290	42580	
146	大華	144	146	290	42870	
127	大樹	136	153	289	43159	
22	福東	138	148	286	43445	
105	正義	142	144	286	43731	
1	旗津	138	143	281	44012	
89	鳳山	134	145	279	44291	
91	文山	135	144	279	44570	44413
28	七賢	123	153	276	44846	
53	九如	124	149	273	45119	
108	中崙	126	144	270	45389	
144	鳥松	141	129	270	45659	
86	鳳陽	142	125	267	45926	
184	茄萣	140	127	267	46193	
106	福誠	116	150	266	46459	
198	鼓山	123	141	264	46723	
33	愛國	140	122	262	46985	
85	港和	132	127	259	47244	
88	油廠	117	139	256	47500	
149	嘉興	128	123	251	47751	
185	成功	127	124	251	48002	
61	永清	127	120	247	48249	
9	復興	130	115	245	48494	
68	援中	117	118	235	48729	
101	鎮北	121	111	232	48961	
20	凱旋	113	118	231	49192	
7	樂群	93	132	225	49417	
87	明義	101	117	218	49635	

43	河濱	102	110	212	49847	
107	過埤	97	113	210	50057	
118	翁園	108	98	206	50263	
8	愛群	98	102	200	50463	
206	中壇	86	114	200	50663	50588
44	鹽埕	89	110	199	50862	
26	大同	98	99	197	51059	
114	金潭	86	106	192	51251	
25	新興	99	89	188	51439	
112	中芸	114	74	188	51627	
84	華山	83	103	186	51813	
120	昭明	81	104	185	51998	
172	大社(路竹)	95	88	183	52181	
93	五甲	75	107	182	52363	
77	青山	99	82	181	52544	
150	兆湘	92	88	180	52724	
181	大湖	80	100	180	52904	
3	中洲	89	86	175	53079	
131	水寮	79	94	173	53252	
55	舊城	83	87	170	53422	
177	一甲	85	85	170	53592	
19	五權	69	95	164	53756	
54	左營	88	75	163	53919	
110	鳳翔	108	55	163	54082	
113	港埔	80	81	161	54243	
163	安招	79	82	161	54404	
45	忠孝	66	91	157	54561	
75	鳳林	87	70	157	54718	
174	竹滬	71	83	154	54872	
179	文賢	73	81	154	55026	
155	仕隆	71	81	152	55178	
11	明正	69	81	150	55328	
4	前鎮	76	72	148	55476	
188	永安	62	82	144	55620	
202	美濃	81	62	143	55763	
60	屏山	66	73	139	55902	
94	曹公	57	81	138	56040	

119	忠義	59	79	138	56178	
78	太平	71	63	134	56312	
173	下坑	70	63	133	56445	
80	坪頂	64	68	132	56577	
180	明宗	57	74	131	56708	
5	獅甲	66	64	130	56838	56763
121	潮寮	65	63	128	56966	
197	溪洲	56	66	122	57088	
156	五林	66	54	120	57208	
47	鼓山	59	60	119	57327	
2	大汕	47	64	111	57438	
6	仁愛	53	51	104	57542	
170	復安	52	50	102	57644	
30	建國	46	55	101	57745	
95	誠正	41	55	96	57841	
190	維新	52	42	94	57935	
193	壽齡	50	44	94	58029	
204	吉洋	47	46	93	58122	
199	圓潭	40	52	92	58214	
169	中路	34	56	90	58304	
18	成功	40	49	89	58393	
222	內門	37	51	88	58481	
205	龍肚	35	52	87	58568	
129	溪埔	40	44	84	58652	
211	六龜	39	45	84	58736	
79	鳳鳴	42	40	82	58818	
208	龍山	44	38	82	58900	
158	興糖	38	43	81	58981	
229	甲仙	37	44	81	59062	
187	興達	40	40	80	59142	
192	南安	35	45	80	59222	
186	砂崙	40	39	79	59301	
157	甲圍	44	34	78	59379	
182	海埔	39	39	78	59457	
203	東門	41	37	78	59535	
207	廣興	41	36	77	59612	
115	汕尾	37	35	72	59684	

136	烏林	35	37	72	59756
164	鳳雄	33	38	71	59827
161	橫山	36	34	70	59897
48	鼓岩	33	36	69	59966
90	大東	27	34	61	60027
217	月美	24	36	60	60087
58	明德	33	26	59	60146
200	旗尾	37	22	59	60205
123	溪寮	20	37	57	60262
214	龍興	25	32	57	60319
46	光榮	19	37	56	60375
140	竹後	20	29	49	60424
210	吉東	26	22	48	60472
218	上平	24	24	48	60520
167	崇德	24	21	45	60565
134	龍目	22	22	44	60609
133	興田	22	21	43	60652
130	姑山	18	24	42	60694
142	嘉誠	27	15	42	60736
215	新威	24	18	42	60778
209	福安	12	26	38	60816
223	觀亭	20	18	38	60854
233	民生	19	19	38	60892
237	桃源	15	23	38	60930
132	小坪	21	16	37	60967
51	壽山	19	16	35	61002
76	紅毛港(海汕)	24	11	35	61037
201	嶺口	16	17	33	61070
212	荖濃	14	19	33	61103
183	三侯	17	15	32	61135
235	茂林	17	15	32	61167
166	新興	18	13	31	61198
152	和平	15	15	30	61228
176	北嶺	17	13	30	61258
226	木柵	14	16	30	61288
232	民族	15	15	30	61318
219	新庄	15	11	26	61344

220	集來	11	15	26	61370
227	西門	11	14	25	61395
231	寶隆	15	10	25	61420
221	杉林	13	10	23	61443
162	深水	10	12	22	61465
175	三埤	14	8	22	61487
189	新港	9	13	22	61509
225	金竹	13	9	22	61531
234	民權	11	11	22	61553
138	灣內	13	8	21	61574
238	建山	10	11	21	61595
213	新發	7	12	19	61614
216	寶來	7	12	19	61633
236	多納	10	8	18	61651
241	樟山	10	8	18	61669
228	景義	9	8	17	61686
239	興中	10	7	17	61703
165	金山	6	10	16	61719
224	溝坪	10	4	14	61733
230	小林	4	6	10	61743
240	寶山	3	0	3	61746

附錄二 學生訪談內容

以下的訪談均先敘述何為霸凌。這裡為九人之訪談內容，其他與這些相似故不重複寫出

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

A：從來都沒有。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

A：我會去跟老師講。

Q：為什麼？

A：因為像前阻止可能會被打。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

B：有。

Q：那大概是一個禮拜幾次呢或一個月幾次呢

B：一個月約 1.2 次

Q：那時你看到前方發生霸凌事件，你看見了如何反應？

B：我會去報告老師。

Q：為什麼？

B：因為受欺負的人很可憐，叫老師把那些霸凌的人處罰。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

C：有。

Q：那大概是一個禮拜幾次呢或一個月幾次呢

C：一個禮拜約 1.2 次

Q：那時你看到前方發生霸凌事件，你看見了如何反應？

C：我會去跟老師講。

Q：為什麼？

C：因為如果像前阻止可能也會被他們欺負，以後還可能被他們霸凌。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

D：從來都沒有。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

D：告訴老師。

Q：為什麼？

D：欺負別人是正確的行為，所以要跟老師講。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

E：沒有。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

E：跟師長講。

Q：為什麼？

E：怕自己扯入他們的紛爭，惹禍上身。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

F：沒有看過。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

F：去找老師講，讓老師處理。

Q：為什麼？

F：我怕他來欺負我…我也怕他知道是我說的…其實常被霸凌的人，平常一定表現很壞，才會被霸凌。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

D：沒有。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

D：告訴老師。

Q：為什麼？

D：欺負別人是正確的行為，所以要跟老師講。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

G：沒有看過。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

G：趕快通知老師。

Q：為什麼？

G：以免被欺負的人持續被欺負。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

H：很少、沒有。

Q：很少與沒有的意思不一樣喔

H：沒有

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

H 告訴老師處理。

Q：為什麼？

H：受欺負的人因此造成嚴重的傷害。

Q：你在學校曾經看過霸凌嗎？

I 沒有。

Q：假設你看到前方正在發生霸凌事件，你看見了你會如何反應？

I 我想要制止他。

Q：為什麼？

I 霸凌的行為是不對的。

Q：你要如何制止呢？

I 跟老師講。

附錄三 研究問卷

親愛的小朋友，你好：

這份問卷是用來了解學校現實狀況，這不是考試，每一題沒有所謂的標準答案，請依你的實際狀況或感覺作答究竟是正確答案，而且你填的答案會絕對保密，不會有其他人知道，請你安心填答。

※注意：每一題都要作答，每題答案只有一個，有問題可以問老師。

感謝你的幫忙！祝你學業進步！

南華大學生死學研究所

指導教授 蔡明昌 博士

研究生 張啟泰 敬上

民國 100 年 12 月

第一部份：個人基本資料

填答說明：問卷不記名，請放心填寫，並依你實際的情形在 打勾。

1. 學校：高雄市_____區_____國小
2. 性別： 男 女
3. 年級： 六年級 五年級
4. 父母管教方式：民主開明 權威嚴肅 自由放任

第二部份：兒童性格自評量表、生命意義感量表、旁觀者的霸凌因應方式問卷

兒童性格自評量表

小朋友，下面列有一些描述「個性」的形容詞（例如：誠實的），請你仔細閱讀每一個句子，然後依自身的情形填答，並在右邊的數字裡，從中圈出一個你覺得最能形容「你」的選項。如果總是這樣，請你圈選5，如果經常這樣，則圈選4，如果偶爾這樣，就圈選3；如果很少這樣，則圈選2；如果從未這樣，請圈選1。

請看下面的例句：

我 我 我 我 我
 從 很 偶 經 總
 未 少 爾 常 是
 這 這 這 這 這
 樣 樣 樣 樣 樣

1. 害怕的。 1 2 3 4 ○

這表示你總是會感覺到害怕，所以你圈選5。

作答時，請看清楚每個句子的意思，但不需考慮太久，每一題都要回答，而且只圈選一個答案。如果有不明白的地方，可以舉手發問。

我 我 我 我 我 從 很 偶 經 總 未 少 爾 常 是 這 這 這 這 這 樣 樣 樣 樣 樣	我 我 我 我 我 從 很 偶 經 總 未 少 爾 常 是 這 這 這 這 這 樣 樣 樣 樣 樣
1. 做事有計畫的 1 2 3 4 5	16. 容易緊張的 1 2 3 4 5
2. 有愛心的 1 2 3 4 5	17. 外向的 1 2 3 4 5
3. 愛炫耀自己的 1 2 3 4 5	18. 友善的 1 2 3 4 5
4. 霸道的 1 2 3 4 5	19. 有恆心的 1 2 3 4 5
5. 聰明的 1 2 3 4 5	20. 有創造力的 1 2 3 4 5
6. 常識豐富的 1 2 3 4 5	21. 關心別人的 1 2 3 4 5
7. 容易傷心的 1 2 3 4 5	22. 自動自發的 1 2 3 4 5
8. 好相處的 1 2 3 4 5	23. 愛指使別人的 1 2 3 4 5
9. 活力充沛的 1 2 3 4 5	24. 貪玩的 1 2 3 4 5
10. 容易擔心的 1 2 3 4 5	25. 容易煩惱的 1 2 3 4 5
11. 文靜的 1 2 3 4 5	26. 悶悶不樂的 1 2 3 4 5
12. 會感恩的 1 2 3 4 5	27. 愛批評別人的 1 2 3 4 5
13. 容易動怒的 1 2 3 4 5	28. 用功的 1 2 3 4 5
14. 細心的 1 2 3 4 5	29. 會隨機應變的 1 2 3 4 5
15. 愛動腦筋的 1 2 3 4 5	30. 害羞的 1 2 3 4 5

生命意義感量表

填答說明：

請仔細閱讀題目後作答，不要遺漏，每題都有五個選項，沒有標準答案，依照你真實的想法在每題右邊的選項中打「○」。

非常同意：指這個題目所寫的情形和你的想法完全一樣，請在非常同意的5內打○。

同意：指這個題目所寫的情形和你的想法有些相同，請在同意的4內打○。

沒意見：指這個題目所寫的情形和你沒想過或是沒意見，請在沒意見的3內打○。

不同意：指這個題目所寫的情形和你的想法有些不同，請在不同意的2內打○。

非常不同意：指這個題目所寫的情形和你的想法完全不同，請在非常不同意的1內打○。

	非常不同意	不同意	沒意見	同意	非常同意
1. 我不知道自己活著要做什麼。	1	2	3	4	5
2. 我認為「人生要有目標」是一件很重要的事。	1	2	3	4	5
3. 我想要讓未來的日子過得很有意義。	1	2	3	4	5
4. 我希望自己可以不要被生到這個世界	1	2	3	4	5
5. 我相信我的生命是有目的、有意義的。	1	2	3	4	5
6. 答應別人的事情，我都能夠努力做到。	1	2	3	4	5
7. 我常常覺得很無聊，不知道該做什麼事。	1	2	3	4	5
8. 因為每個人都會死，所以我們要認真的把握住每一分每一秒。	1	2	3	4	5
9. 今天的工作我總是今天完成，很少拖延到明天才做。	1	2	3	4	5
10. 我常常覺得心情不好。	1	2	3	4	5
11. 我認為每個人都要為自己的生命負起責任。	1	2	3	4	5
12. 我覺得每一天都是新的開始。	1	2	3	4	5
13. 我覺得自己的生活過得很有意義。	1	2	3	4	5
14. 我常常保持快樂的心情。	1	2	3	4	5
15. 地球上的每樣生物都是有價值的，因此我們要尊重生命。	1	2	3	4	5
16. 我對於師長交代的事情會趕快完成。	1	2	3	4	5
17. 我相信成功要靠自己的努力。	1	2	3	4	5

18. 我的生命總是充滿美好的事情。	1	2	3	4	5
19. 我是一個負責任的人。	1	2	3	4	5
20. 我覺得生活沒有樂趣,每件事情都讓我感到厭煩。	1	2	3	4	5
21. 發生在我身上的事情,不管是好事或壞事,都是有幫助的。	1	2	3	4	5
22. 我認為能夠面對挫折困難的人,比較容易成功。	1	2	3	4	5
23. 一個人能夠認真的過每一天,就不會害怕死亡的來臨。	1	2	3	4	5
24. 經過一些苦難之後,會讓人更懂得珍惜所擁有的幸福。	1	2	3	4	5
25. 想到每個人都會死,我就覺得生活隨便過就可以。	1	2	3	4	5
26. 我覺得死亡可以讓我們懂得更珍惜時間。	1	2	3	4	5
27. 痛苦與困難的經驗,可以讓自己知道去體諒別人。	1	2	3	4	5
28. 死亡可以讓我們更知道珍惜人與人之間的感情。	1	2	3	4	5
29. 遇到困難時,我會往好處想。	1	2	3	4	5
30. 痛苦與困難是讓我們學習成長的好機會。	1	2	3	4	5
31. 人活著就有希望,只要勇敢面對,苦難總是會過去的。	1	2	3	4	5
32. 我認為經歷痛苦對我的人生體驗會有幫助。	1	2	3	4	5
33. 因為生命不能重來,所以要把握生命認真過日子。	1	2	3	4	5

國小高年級學童旁觀者的霸凌因應方式問卷

以下是在你看到霸凌事件，心裡有可能的想法或當時實際的處理方法，請依自己曾經或者是假使看到霸凌事件，自己可能的作法與想法選出適當的答案，如果「一定會這樣作」時請將5圈起來；「常會這樣作」時圈4；「偶爾會這樣作」時圈3，「很少會這樣作」時圈2，「一定不會這樣作」時圈1。請你憑第一個感覺盡快作答，每個題目都做，不要遺漏喔！謝謝你！

壹、是否在旁看過他人霸凌行為（請圈選下列）

1. 沒有看過
2. 一個月 1.2 次
3. 2 個禮拜 1.2 次
4. 1 個禮拜 1.2 次
5. 1 個禮拜 3.4 次

貳、假設當你看到他人霸凌行為時，你會有下列情形或做法的程度

一、我會跟著加入欺負受霸凌者，或是在旁搗風點火、加油吶喊。

	一定不會這樣作	很少會這樣作	偶爾會這樣作	常會這樣作	一定會這樣作
1. 被霸凌的人是大家所討厭的，我會跟著加入欺負受霸凌者。	1	2	3	4	5
2. 被霸凌的人之前欺負我，我會加入欺負受霸凌者。	1	2	3	4	5
3. 想與霸凌者表示善意，我會加入欺負霸凌者。	1	2	3	4	5
4. 霸凌者是我朋友，我會跟著加入欺負受霸凌者。	1	2	3	4	5
5. 一起霸凌別人很痛快，我會加入欺負受霸凌者。	1	2	3	4	5
6. 我怕霸凌者，避免成為霸凌的下一個目標，我會跟著加入欺負受霸凌者。	1	2	3	4	5

二、我會在旁圍觀看發生什麼事

	一定不會這樣作	很少會這樣作	偶爾會這樣作	常會這樣作	一定會這樣作
1. 我不認識雙方，我會在旁圍觀看發生什麼事。	1	2	3	4	5
2. 我認識霸凌者，我會在旁圍觀看發生什麼事。	1	2	3	4	5
3. 我認識被霸凌者，我會在旁圍觀看發生什麼事。	1	2	3	4	5
4. 我認識雙方，但我只想在一旁圍觀看發生什麼事。	1	2	3	4	5

三、我會告訴老師、長輩來處理

	一定不會這樣作	很少會這樣作	偶爾會這樣作	常會這樣作	一定會這樣作
1. 為了阻止衝突，我會告訴師長。	1	2	3	4	5
2. 只有我一個看見，我有義務告訴師長。	1	2	3	4	5
3. 霸凌行為是不正確的，我會告訴師長。	1	2	3	4	5
4. 出面制止霸凌，怕惹禍上身，我會告訴師長。	1	2	3	4	5
5. 被霸凌的人被欺負很可憐，我會告訴師長。	1	2	3	4	5
6. 我怕受霸凌者被嚴重傷害，我會告訴師長。	1	2	3	4	5

四、我會挺身而出居中協調

	一定不會這樣作	很少會這樣作	偶爾會這樣作	常會這樣作	一定會這樣作
1. 霸凌行為是不正確的，我會挺身居中協調。	1	2	3	4	5
2. 受霸凌者很可憐，我會挺身居中協調。	1	2	3	4	5
3. 為了阻止衝突，我會挺身居中協調。	1	2	3	4	5
4. 我認識霸凌者，我會挺身居中協調。	1	2	3	4	5
5. 我認識受霸凌者，我會挺身居中協調。	1	2	3	4	5
6. 我認識雙方，我會挺身居中協調。	1	2	3	4	5

五、我會離開當作沒事，不做任何處理

	一定不會這樣作	很少會這樣作	偶爾會這樣作	常會這樣作	一定會這樣作
1. 我怕報告老師會惹禍上身，成為下一個被霸凌的目標，我會直接離開。	1	2	3	4	5
2. 不關自己的事情，我會直接離開。	1	2	3	4	5
3. 霸凌我看多了也沒感覺，我會直接離開。	1	2	3	4	5
4. 會有其他人看到，而轉告師長，我會直接離開。	1	2	3	4	5
5. 因為曾經報告老師，霸凌者的行為依然沒有改善，我會直接離開。	1	2	3	4	5
6. 不知道如何幫上忙，我會直接離開。	1	2	3	4	5

同 意 書

茲 同意南華太學生死學研究所研究生

張啟泰使用本人所編製之「兒童性格自評量表」，以作為碩士論文『高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者霸凌因應方式之研究』的研究工具。

同意人：李慶娟 

中華民國 100 年 9 月 8 日

同 意 書

茲 同意南華大學生死學研究所研究生

張啟泰使用本人所編製之「國小兒童生命意義感量表」，以作為碩士論文『高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者霸凌因應方式之研究』的研究工具。

同意人：張家園

中華民國 一 百 年 九 月 二 日