

一項成效研究：以全校總動員手法 處理學童欺凌

黃成榮

鄭漢光

馬勤

香港城市大學應用社會科學系

本文介紹一項以「全校總動員手法」預防及處理欺凌程序，討論其成效及成敗要素。研究採用活動前後測試，收回小四至小六學生活動前問卷493份及活動後問卷488份，比對兩所小學在兩年內實踐全校總動員手法的效果，闡述學校之參與程度與學生欺凌、自尊心、助人行為、缺乏感同身受的能力及與其他價值之關係。比對兩所學校的參與程度及欺凌行為轉變後，發現「全面總動員」學校，比「一般總動員」學校達更佳的果效，此證明全校總動員手法是有一定效用。

關鍵詞：欺凌、程序評估、和諧校園

本文通訊地址：黃成榮，香港城市大學應用社會科學系。
電子郵箱：dennis.wong@cityu.edu.hk

導言

在香港，日益嚴重的學童欺凌現象已令到不少家長及教育界人士擔心不已，早於 1995 至 2000 年間，有研究已相繼指出童黨及欺凌問題愈來愈普遍（余非，1999；香港小童群益會，1999；黃成榮，1997，1999），但直至 1999 年，香港學術界才開始見到較有系統的欺凌研究。一個有關 883 名家長對欺凌行為的調查顯示，有約四成被訪者的子女曾遇欺凌（深水埗家庭生活教育工作小組，1999），可惜研究樣本沒有廣泛代表性，而且研究也沒有探討學童的意見。黃成榮與香港仔明愛外展社會工作隊（2000）在香港島南區也進行了一項研究，訪問了超過二千名學生，此研究可說是當時對欺凌現象的一個較詳盡的研究。其後，黃成榮等學者相繼進行了一系列的調查，為香港學童欺凌研究展開了序幕，有系統地探索欺凌行為的定義，普遍性及成因（黃成榮，2003；黃成榮、駱秉培、盧鐵榮、馬勤，2002；黃成榮、盧鐵榮，2002）。

欺凌或稱恃強凌弱（bullying），是蓄意及持續性的欺壓行為，為有意識的行動，透過言語或肢體動作（包括使用暴力）侵犯他人，並置他人於壓力之下（Farrington, 1993; Peterson & Rigby, 1999; Roland, 2000）。欺凌是身體上或心理上的行動或態度，試圖對別人造成傷害或痛苦（席拉·蒙羅，1998），而欺凌者亦可普遍地分為反應性（reactive aggression）及操控性（proactive aggression）兩種（馮麗珠、黃麗萍、翟冬青，2007）。目前，教師及社會工作者已對欺凌問題有更詳盡的瞭解，不少學校開始關注欺凌問題，例如有人士發展及撰寫有關生命教育及和諧校園等教材（李文輝、江耀華，2004；李文輝、李倩婷、吳鳳雲、陳穎珊，2002；香港小童群益會，2004；教育統籌局學生訓育組，2003；黃成榮、馬勤、李文輝，2005）。

雖然如此，我們發現大多數學校所採用的措施似乎都是短暫性，鮮有採取「全校總動員手法」（Whole-school Approach）去預防及處理欺凌行為。一般而言，學校大都以懲罰性手法，如：記缺點、記過或退學的方式處理問題，又或向警察尋求協助。當然，亦有學校願意付出時間將犯事者轉介到社工去接受輔導服務，但這些手法似乎仍未夠全面，不

能長遠地處理欺凌問題 (Wong, 2004; Wong & Lee, 2005)。從學術文獻可見，全校總動員手法已經在外國廣泛地被學校採用，而且漸見成效 (Limper, 2000; Olweus, 1993; Roland, 2000; Suckling & Temple, 2001; Smith, Pepler, & Rigby, 2004)，因此，筆者希望探索香港學校採用全校總動員手法與控制欺凌行為的關係。本文將介紹一項在香港兩所小學內進行的成效研究，闡述學校在兩年內實踐全校總動員手法，並分析學校之參與程度與學生欺凌、自尊心、助人行為、缺乏感同身受的能力及與其他價值之關係。

全校總動員手法及研究

Roland (2000) 在其文章中描述了一項在挪威進行的全校總動員手法及研究，他指出挪威教育部早於 1983 年在全國開展了一項反欺凌運動，在各中小學內要求學校管理層、老師及家長共同參與。這計劃的主要內容包括向有關人士提供訓練，以減少學童欺凌行為。最為人熟悉的是教育部設計了一套反欺凌的教材，要求學校管理層、老師及家長認真學習。在這些資料中，每人都收到一份有關欺凌問題的文章，內容談及欺凌的定義、成因及研究。文中也提供一些具體方案教導學校如何處理欺凌，特別重視全校總動員手法是要及早找出欺凌者並教導他們不再欺負人。此外，學校亦關注受害者並給予適當支援，最終目標是讓欺凌者及被欺者能攜手合作共創和諧校園。為了評估是次反欺凌運動的成效，挪威教育部委託學者進行了基準及跟進研究，合共有 40 所學校參與 (Olweus, 1993)。從卑爾根 (Bergen) 區內進行的跟進研究發現，反欺凌運動在進行了一至兩年後，卑爾根區內學校有明顯約 50% 欺凌行為之減少。不過，從結果得知，是次反欺凌運動就短期而言，效果是十分理想及正面的；然而，就長期而言，效果就並不顯著。箇中因由，是大部分學校在進行反欺凌活動時，似乎遇到很多的困難及阻力 (Roland, 2000)。

Limper (2000) 則以荷蘭為例，指出欺凌問題長久以來都被認定為個人問題，雖然曾有人於 1990 年初進行過一些小規模反欺凌計劃，但可惜全都不受重視。直至幾年後，有家長組織提倡要全國性地討論欺凌問題，再結合了之前的經驗，漸漸發展一套全國性的反欺凌教育程序，並得到傳媒的關注。在 1995 年起，這一套全國性的反欺凌教育程序正式在荷蘭的中小學內使用，而這些程序正是採用全校總動員手法，結合各方力量對付學童欺凌問題，包括：

1. 推行反欺凌五軌方法 (five-track method)
 - a. 向被欺凌受害者提供幫助及進行社交技巧訓練。
 - b. 向欺凌者進行情緒管理、憤怒抑制或衝突處理訓練。
 - c. 教導旁觀者主動向老師匯報欺凌事件。
 - d. 向老師提供欺凌事件的相關資料，例如欺凌徵狀、成因、影響及具體而有效之預防欺凌方法。
 - e. 幫助家長認識更多有關欺凌的知識及處理技巧。
2. 主動地通知學生有關欺凌的存在及嚴重性。
3. 如實向家長匯報校園內的欺凌情況。
4. 聘請專業輔導員在校內輔導學生及處理欺凌問題。
5. 制定清晰及公開的全校性反欺凌策略。
6. 引入社會資源，與鄰近的學校合作，一起對付欺凌。
7. 與其他學校一起分享反欺凌政策及經驗。

此外，另一項廣為人知的研究是在 1991 至 1993 年期間於英格蘭 23 所中小學內進行的「雪菲爾反欺凌計劃」(Sheffield Anti-bullying Project) (Smith & Sharp, 1994)。計劃負責人設計了一套全校總動員預防欺凌策略，推廣對象為 6,500 名年齡介乎 8 至 16 歲的學生。參與的學校會依據學校特色選擇以下列手法在校內推行，例如「在課程上注入反欺凌教育元素」、「加強操場管理，改善校園設計」或「針對欺凌者和被欺凌者進行個別的訓練和輔導」等。不同學校參與此計劃的程度不一，所投放的資源亦有異，當局會將之一一記錄，以作比較。結果顯示，在計劃進行了 18 個月後，欺凌受害者之比率 (victimization rate) 分別在小學

和中學減少了 14%及 7%，而欺凌行為之比率（bullying rate）則減少了 12%。另一方面，學生向老師告發欺凌事件的比率則有所增加（小學 6%；中學 32%）；而欺凌者表示老師曾找他們就欺凌事件談話的比率亦有所上升（小學 5%；中學 38%）。研究亦發現，反欺凌措施的運用與小學校園欺凌發生的頻率呈正面相關，與中學生是否告訴老師發生了欺凌事件亦有正面的關係（Smith & Sharp, 1994）。值得注意的是，亦有一些外國的研究指出（Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004），學生性格及學術素質的一致性與全校總動員手法的成效是有相關的。

Smith, Ananiadou, & Cowie (2003) 在總結了不少「全校總動員手法」研究結果後，指出學校如要有效預防校園欺凌，以下要點是值得留意的，包括：

1. 運用「全校總動員手法」，預防和處理校園欺凌。
2. 營造良好的師生及同學關係。
3. 讓學生參與處理欺凌事件並從中獲益。
4. 設立制度讓學生和其他校內成員參與欺凌事件的處理。
5. 加強操場管理，改善校園設計。
6. 在課程中注入反欺凌教育元素。
7. 針對欺凌者和被欺凌者進行個別的訓練和輔導。
8. 進行復和會議，修補雙方關係。
9. 在校園推行大型預防欺凌計劃，輔以有系統的檢討研究。

綜合而言，全校總動員手法是著重由學校管理層、老師、社工、家長及學生的互動合作，及早向一些高危學生提出協助（包括欺凌者或被欺凌者），以預防欺凌事件的出現。在這個互動過程當中，校方要設立明確政策及機制，老師、家長及學生則要以正面的態度面對欺凌。校方應定期舉辦全校性活動，推廣和諧校園氣氛，透過各種課程，如生命教育、情緒管理、衝突處理、自尊訓練及社交技巧等課程，幫助學生遠離欺凌。此外，校方亦會透過專業訓練及工作坊，強化老師及家長對欺凌問題的了解及處理技術，遏止欺凌行為。在處理不同類型之學童方面，

對於被欺凌者而言，校方可推行一些小組訓練，幫助他們建立堅強的性格，以協助弱者自強不息。對於欺凌者而言，則可透過小組訓練協助他們明白欺凌行為對受害者可能造成的深遠影響，幫助他們建立同理心。然而，對欺凌事件的旁觀者而言，校方也應教導他們不應漠視欺凌行為的出現，要主動報告欺凌的發生。在資源許可的情況下，亦應訓練學生成為和諧大使或朋輩調解員，協助老師在校園以理性的方法解決糾紛。

研究方法

本文的作者於 2004 年 8 月獲得優質教育基金的贊助，開始進行一項為期兩年「以全校總動員手法處理欺凌：實踐及效用研究」計劃。研究對象為小四至小六學生。在研究進行期間，研究隊於第一年（2005 年 1 月）向兩所小學的小四及小五學生派發問卷，量度學生在活動前的感受及行為，而在第二年（2006 年 7 月），研究隊向兩所小學的小五及小六學生派發問卷，追蹤他們在活動後的行為及態度的轉變。

是次研究設計了一系列的綜合指數，以測量被訪者在接受服務前及後的行為及態度轉變。為了探索全校總動員手法之全面效用，筆者不單量度欺凌行為的增多或減少，也量度了其他與和諧校園有關的指標，包括青少年自尊感、和諧校園觀感、對老師的觀感、傷害人行為、缺乏感同身受的能力及正面行為的轉變。上述有關量度非欺凌行為的指標，基本上包括兩大方向，其一是學童的個人態度及行為，包括：自尊感、傷害人行為、缺乏感同身受的能力及正面行為。我們希望探究全校總動員手法，除了對欺凌行為有影響外，是否亦會對此等個人態度及行為產生作用呢？其二是有關學童對學校及老師的觀感，包括：和諧校園觀感及對老師的觀感。我們亦希望了解全校總動員手法是否對這些觀感產生正面影響。採納此等指標是因為，西方有關欺凌的研究已找出，這類指標與欺凌行為及和諧校園的建立是息息相關的（黃成榮、盧鐵榮，2002；Besag, 1989; Olweus, 1993; Rigby, 1996; Smith et al., 1999; Tattum, 1993; Tattum & Herbert, 1997）。

本研究採用的量表及參照資料如下：

1. 自尊感

我們採用 Chinese Adolescent Self-Esteem Scales (CASES) 中的 General Self (GS) subscale (Cheng, 1997, 見 Education and Manpower Bureau, 2003a, p. 9) ; CASES 是一套以香港青少年為本的自我觀量表, 以母語(中文)研發, 其中 GS 共八項, 內容包括整體上對自我的評價、自信心、自我接納等, 例如: 「總括來說我對自己頗滿意」; 此量表的內在信度在其他研究達 .77 至 .90 水平 (Cheng, 2005) 。

2. 和諧校園觀感

和諧校園觀感之量表由黃成榮所建構, 由六條題目組成, 並於 2000–2002 年的研究中採用, 例如: 「校內師生相處融洽及愉快」, 此量表的信度在本研究為可接納程度 (.67) (黃成榮, 2003; 黃成榮, 駱秉培、盧鐵榮、馬勤, 2002) 。

3. 對老師的觀感

我們參照 *Quality of School Life* (QSL) (Williams & Batten, 1981) 其中學生對老師的觀感作為量表, 例如: 「老師耐心地指導我」; QSL 量表是根據 Epstein & McPartland (1976) 的理念, 認為學校生活質素是由多方面組成, 其中學生對老師的觀感, 尤其是與老師的關係非常重要 (Education and Manpower Bureau, 2003b, pp. 28–32) 。此量表共 9 題, 信度在本研究為可接納程度 (.88) 。

4. 傷害人行為

此量表根據 “Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters” (Matson, Rotatori, & Helsel, 1983) — “Inappropriate Assertiveness” 中選取六項, 內容為一些直接傷害別人的不恰當自表行為 (inappropriate assertive behaviour), 例如: 「我憤怒時會攻擊別人」; 此量表中文版乃 Chung 氏譯製 (Chung & Watkins, 1992,)

見 Education and Manpower Bureau, 2003b, pp. 12–14) , 信度達 .83 水平。

5. 缺乏感同身受的能力

此量表根據“Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters” (Matson et al., 1983) — “Inappropriate Assertiveness” 其中有關缺乏感同身受的能力的五項, 例如: 「我會取笑別人」; 此量表中文版乃 Chung 氏譯製 (Chung & Watkins, 1992, 見 Education and Manpower Bureau, 2003b, pp. 12–14) , 信度達 .83 水平。

6. 正面行爲

我們根據 “Life in School Checklist” (Thompson, Arora, & Sharp, 2002) 其中有關正面的行爲, 包括助人行爲、良好品行、禮貌等, 因長度關係選取較爲重要的八項 (原十四項), 例如: 「幫助他人」、「參與有益身心的活動」、「主動地與同學打招呼」; 中文版乃由筆者譯製, 此量表的信度在本研究爲可接納程度 (.78) 。

7. 欺凌行爲

我們根據 “Life in School Checklist” (Arora & Thompson, 1987; Tattum & Tattum, 1996; Thompson, Arora, & Sharp, 2002) 制定了四種常見的欺凌, 包括肢體欺凌、強索欺凌, 言語欺凌及孤立別人欺凌四方面。中文版乃由筆者譯製, 量表各有 3 題, 在本研究的信度分別爲肢體欺凌 (.69); 強索欺凌 (.54); 言語欺凌 (.68) 及孤立別人欺凌 (.68) 。

以上項目均以四點作答, 第一至六項量表 1 分至 4 分代表「非常不同意」至「非常同意」, 第七項 1 至 4 分代表在過去一個月內「從未做過」至「做過多次」。有關各指數的基本統計及信度系數 (reliability coefficient) 參見表一。從各項指數的信度可見, 除了「強索欺凌」行爲量表之克倫巴赫阿爾法系數 (Cronbach's α) 較低之外, 其他各量表的克倫巴赫阿爾法系數都達可接納的水平。

表一：量表的信度

量表	項目數量	樣本 (n)	平均值	(標準差)	克倫巴赫 阿爾法系數 [#]
青少年自尊感 ¹	8	489	3.05	(.60)	.78
和諧校園觀感 ¹	7	479	3.18	(.51)	.67
對老師的觀感 ¹	9	473	3.30	(.55)	.88
傷害人行爲 ¹	6	467	1.61	(.52)	.75
缺乏感同身受的能力 ¹	5	476	1.82	(.59)	.64
肢體欺凌行爲 ²	3	486	1.25	(.45)	.69
強索欺凌行爲 ²	3	485	1.19	(.37)	.54
正面行爲 ²	8	470	2.46	(.61)	.78
言語欺凌行爲 ²	3	492	1.49	(.56)	.68
孤立別人欺凌行爲 ²	3	487	1.42	(.58)	.68

¹ 平均值以四點量表計算，數值愈大，表示愈同意。

² 平均值以四點量表計算，數值愈大，表示次數愈多。

[#] 量表的信度是基於第一次問卷調查的資料計算出來，N = 493。

界定學校動員處理學童欺凌手法之程度

根據研究隊在過去兩年搜集有關學校政策及活動的資料，經分析後，我們列出兩所學校在實踐全校總動員手法的不同參與程度；兩所學校所推行全校總動員手法的參與程度，可分為兩大類：「全面總動員」及「一般總動員」。讀者必須注意，基於現實需要，是次研究採用分組比較（comparison group），而並非純實驗的「對照小組」（experimental control group），換言之，兩所學校均有不同程度或方法去處理校內的欺凌問題，而並非有一所完全沒有處理。「全面總動員」學校之教師、行政人員及家長教師會成員除了定時與研究隊開會及進行研究隊所建議的生命教育課及和諧校園活動外，學校本身亦會時常舉行各類型生命教育活動，在校內推廣及建立關愛校園文化。研究員透過探訪學校，向老師、行政人員及家長進行焦點小組訪問、專家觀課、學生及教師問卷等等資

料得知，「全面總動員」學校的管理層及各職員是以正面及認真的態度去處理學生違規行為，而且他們的意見是非常一致的；校內亦經常連同家長、老師、社工及學生一起合作舉行活動，推動全校性的和諧校園文化。此外，亦有舉辦工作坊，加強老師及家長對欺凌問題的瞭解及處理訓練；強化教師管理學生之專業技術；教導旁觀者不要輕視欺凌的出現，要主動報告欺凌事件的發生，學校亦透過週會教育學生愛人如己。我們也發現學校有舉行培訓課程，訓練學生成為校內小領袖，協助老師處理簡單糾紛及引入外間各方力量舉辦全校性的生命教育活動。至於「一般總動員」學校方面，從我們整體觀察及資料搜集所得，學校雖亦有與研究隊進行定期會議、教師工作坊、家長講座等等，而且亦有推行我們所建議的生命教育課程及和諧校園活動，但校方及教職員對處理學生違規行為的立場未能做到完全一致，校內也沒有定期舉行學生週會，在宣揚生命價值方面較為遜色。教師在管理學生的專業技術上亦較「全面總動員」學校為差。

研究結果

由於「全面總動員」及「一般總動員」的界定所產生的組別並非真正的對照組別，且在所選定的學校的其他背景因素（例如學生質素、成績）也可能有所差異，我們的分析將採用相關 t 測試而非獨立 t 測試，以消除可能有樣本誤差所引致的謬誤；所有相關 t 測試均為比較同校於參與本研究前及完成總動員活動後的比較，其間相隔 18 月。表二列出了兩個樣本在活動展開前及活動完結後在各方面的指數及變化。在「全面總動員」學校內，肢體欺凌行為、強索欺凌行為及言語欺凌行為三方面均有減少，雖然變少幅度只有百分之三左右（以四點量表單位計算），統計學上的誤差則少於百分之五或百分之一（下同）；但是，孤立別人的欺凌行為則沒有變化。相反地，在「一般總動員」學校內，肢體欺凌行為、強索欺凌行為及言語欺凌行為三方面，我們均找不到統計上明確的變化，反而孤立別人的欺凌行為有所減少（約 5.3%），這可能是這所

學校雖然在處理欺凌問題上被評為「一般」，但他們仍然有一些活動去教育學生這課題。

在不恰當的自表行為方面（傷害人、缺乏感同身受的能力），兩個樣本的學生均沒有改善，而且，在「一般總動員」學校內，缺乏感同身受的能力的不恰當行為還有上升的情況出現（+5%； $p < .01$ ）。至於一些正面的指數（例如自尊感、正面行為、和諧校園），雖然「全面總動員」學校在自尊感及正面行為都有上升，而「一般總動員」在這兩方面均為下降，但它們的變化則未達到統計學上的有效水平；相反地，「一般總動員」學校在和諧校園觀感有明確下降（-9.6%），而「全面總動員」學校則沒有明確變化；較為出乎意料之外的是，「全面總動員」和「一般總動員」學校兩個樣本的學生，對老師的良好觀感均呈下降，雖然前者下降幅度沒有後者那麼大（分別是-4.7%及-12%）。

由此看來，在「全面總動員」學校實踐了各種活動後，學生的欺凌行為如肢體欺凌（-3%）、強索欺凌（-2%）及言語欺凌（-4%）均有改善；而「一般總動員」學校在孤立別人欺凌行為（-5.33%）方面，亦有明顯的改善，而這些轉變在統計學上全都達有效水平，結果證明了全面實踐全校總動員手法是有效用的。

此外，「全校總動員」學校在傷害人行為（-1.33%）、缺乏感同身受的能力（-1.33%）、青少年自尊感（+2%）及正面行為（+1.33%）方面，都出現了改善；反觀「一般總動員」學校在上述四方面就出現了轉差的跡象（見表二）。雖然大部分的轉變均未達到統計學上的有效水平，但當中亦反映了一些事實，全面實踐「全校總動員」學校較實踐「一般總動員」學校在傷人行為、缺乏感同身受的能力、自尊感及正面行為各方面都有正面及良好的轉變。

有趣的是，「一般總動員」及「全校總動員」學校的學生對老師的觀感均沒有產生正面效果，反而更減少了對老師的良好觀感。這有可能反映出全校總動員手法本身的目標並不是針對改善對老師的觀感，因此未能產生正面的果效；又或全校總動員手法令部分同學或老師吃不消，因而直接影響學生對老師的良好觀感。

表二：「全面總動員」及「一般總動員」學校之活動前後測試比較

綜合指數	學校	活動前		活動後		轉變百分比	相關 <i>t</i> 測試
		平均值	(標準差)	平均值	(標準差)		
肢體欺凌行爲 ¹	全面	1.26	(.47)	1.18	(.28)	-3	2.418*
	一般	1.23	(.43)	1.26	(.43)	+1	-777 (n.s.)
強索欺凌行爲 ¹	全面	1.18	(.36)	1.13	(.25)	-2	2.046*
	一般	1.20	(.37)	1.22	(.33)	+1	-895 (n.s.)
言語欺凌行爲 ¹	全面	1.44	(.54)	1.31	(.38)	-4	2.886**
	一般	1.53	(.59)	1.48	(.54)	-1.67	.989 (n.s.)
孤立別人欺凌行爲 ¹	全面	1.34	(.53)	1.27	(.43)	-2.33	1.578 (n.s.)
	一般	1.48	(.61)	1.32	(.43)	-5.33	3.444**
傷害人行爲 ²	全面	1.57	(.52)	1.53	(.53)	-1.33	.761 (n.s.)
	一般	1.64	(.52)	1.69	(.50)	+1.67	-1.058 (n.s.)
缺乏感同身受 的能力 ²	全面	1.81	(.60)	1.77	(.57)	-1.33	.778 (n.s.)
	一般	1.83	(.58)	1.99	(.54)	+5	-3.061**
青少年自尊感 ²	全面	3.05	(.60)	3.11	(.53)	+2	-1.120 (n.s.)
	一般	3.05	(.60)	2.99	(.65)	-2	1.144 (n.s.)
正面行爲 ¹	全面	2.52	(.60)	2.55	(.64)	+1.33	-.666 (n.s.)
	一般	2.40	(.62)	2.39	(.53)	-.67	.297 (n.s.)
和諧校園觀感 ²	全面	3.27	(.48)	3.24	(.51)	-1	.548 (n.s.)
	一般	3.11	(.53)	2.81	(.57)	-9.67	6.010**
對老師的觀感 ²	全面	3.32	(.52)	3.18	(.60)	-4.67	2.612**
	一般	3.23	(.58)	2.86	(.57)	-12.33	7.234**

¹平均值以四點量表計算，數值愈大，表示次數愈多。

²平均值以四點量表計算，數值愈大，表示愈同意。

*「全面總動員」學校：基準測試N (217至233)；活動後測試N (228至233)。

*「一般總動員」學校：基準測試N (248至259)；活動後測試N (252至255)。

顯著水平：** $p < .01$; * $p < .05$; n.s. = 不顯著

有關和諧校園方面，「全面總動員」及「一般總動員」學校的學生對和諧校園觀感都產生負面觀感，負面觀感情況在「一般總動員」學校更為嚴重（-9.67%）。呈現了這些現象，原因可能是因實踐全面的全校總動員手法，是需要長時間的，和諧校園氣氛並不能在短時間內凝聚及建立。學校管理層、老師、學生及家長，他們都需要時間慢慢接受文化的轉變、校本政策之改變及學習如何建立和諧校園文化。故此，如在短時間內要求學校建立起和諧校園文化，這反而會令學生對和諧校園文化產生負面觀感。

值得注意的是，在「一般總動員」學校實踐了各種活動後，沒有一項學生欺凌行為顯著增多，但也沒有一項正面行為顯著減少；有趣的是，孤立別人的欺凌行為也有明顯的改善。總而言之，「全校總動員」學校在減少欺凌行為方面，均有明顯的改善及達至統計學上有效水平。而在傷害人行為、缺乏感同身受的能力、青少年自尊感及正面行為等各方面，「全校總動員」學校在全面實踐全校總動員手法後，亦有明顯的改善。這足以證明全面實踐「全校總動員」學校較實踐「一般總動員」學校，在處理欺凌問題及產生學生正面行為都是有效用的。

和諧校園觀感與其他研究變項之關係

研究員將兩所學校之前後測試的研究變項也作了相關分析，結果指出（見表三及表四）無論在基準及後期測試中，「青少年自尊感」及「和諧校園觀感」與「對老師的觀感」、「缺乏感同身受的能力」、「傷害人行為」及各種欺凌行為都有顯著的正或負相關。結果顯示若學生對學校的和諧校園評分愈高，對老師觀感評分愈高的話，校園內的負面行為會愈少，而正面行為會愈多。此外，從表三及表四得知，學生對老師的觀感對減低欺凌行為及強化正面助人行為發揮著積極的作用。如學生及老師能改善及保持良好的師生關係，學生對老師產生良好的觀感是有助減少各類欺凌行為的出現及強化學生的正面助人行為。

表三：各項指數之相關值（活動前）

各項研究變項	青少年 自尊感	和諧校園 觀感	對老師的 觀感	傷害人 行爲	缺乏 感同身受 的能力	肢體 欺凌 行爲	強索 欺凌 行爲	正面 行爲	言語 欺凌 行爲
和諧校園觀感	0.32**								
對老師的觀感	0.25**	0.69**							
傷害人行爲	-0.20**	-0.33**	-0.26**						
缺乏感同身受的能力	-0.18**	-0.33**	-0.22**	0.64**					
肢體欺凌行爲	-0.07	-0.27**	-0.27**	0.42**	0.43**				
強索欺凌行爲	-0.14**	-0.23**	-0.23**	0.36**	0.34**	0.60**			
正面行爲	0.20**	0.23**	0.17**	-0.22**	-0.22**	-0.09	-0.04		
言語欺凌行爲	-0.10*	-0.29**	-0.25**	0.48**	0.50**	0.62**	0.56**	-0.07	
孤立別人欺凌行爲	-0.06	-0.19**	-0.17**	0.31**	0.32**	0.45**	0.51**	0.12**	0.49**

N = 493; 顯著水平：* $p < .05$; ** $p < .01$

表四：各項指數之相關值 (活動後)

各項研究變項	青少年 自尊感	和諧校園 觀感	對老師的 觀感	傷害人 行為	缺乏 感同身受 的能力	肢體 欺凌 行為	強索 欺凌 行為	正面 行為	言語 欺凌 行為
和諧校園觀感	0.24**								
對老師的觀感	0.13**	0.78**							
傷害人行爲	-0.33**	-0.25**	-0.15**						
缺乏感同身受的能力	-0.37**	-0.33**	-0.24**	0.70**					
肢體欺凌行為	-0.21**	-0.20**	-0.12**	0.40**	0.42**				
強索欺凌行為	-0.24**	-0.14**	-0.10*	0.37**	0.33**	0.38**			
正面行為	0.30**	0.20**	0.11*	-0.24**	-0.30**	-0.04	-0.05		
言語欺凌行為	-0.18**	-0.20**	-0.13**	0.45**	0.46**	0.54**	0.39**	0.00	
孤立別人欺凌行為	-0.03	-0.14**	-0.10*	0.26**	0.20**	0.27**	0.34**	0.05	0.41**

N = 488; 顯著水平: * $p < .05$, ** $p < .01$

討論

實踐全校總動員手法的評定

由於每一項社會科學研究都會受到不同的社會因素所限制，研究隊於是對兩所學校參與計劃內所推行之活動的「量」和「質」作了全面評估，以肯定其參與程度。上述的質量綜合評估是透過定質的資料搜集而來，這些定質的資料包括：由學校提供的內部文件、學生手冊、處理學生違規守則、反欺凌政策及學校在兩年內所推行各種有關活動的資料。正如我們在上文的研究結果（表二）發現相同，即無論在基準及後期測試中，「全面總動員」學校在和諧校園態度和減少欺凌行為方面所產生的正面影響，均比另外一所學校為「佳」。採取這些手法以評定學校的參與程度是相當重要的，因為我們必須肯定學校在全校總動員手法上是否有分別，從而比較每所學校在定量研究的前後測試資料，及得出哪所學校的手法在減少欺凌行為方面是更有效。這種手法在行動研究方面並不陌生，於西方的同類研究中亦是常用的（Limber, 2000；Smith & Sharp, 1994）。

全校總動員手法對減少欺凌行為有效

關於學校在實踐了全校總動員手法的效果方面，研究為兩校進行了前後測試的差異分析（*t* 測試）。在「全面總動員」學校實踐了各種活動後，學生的肢體欺凌行為、強索欺凌行為及言語欺凌行為均有下降，這證明了全校總動員手法在這方面的有效性。至於在「一般總動員」學校實踐了各種活動後，孤立別人欺凌行為則有顯著改善；然而在比較學生的感受方面，卻發現學生對「和諧校園觀感」、「對老師的觀感」及「缺乏感同身受的能力」沒有正面的轉變。這結果提示我們一個訊息，就是全校總動員手法必須於學校中全面地貫徹地實踐才會更有效。這結果與西方研究找出的結論也是吻合的（Roland, 2000）。

學生感受不好與未能愉快學習有關

從我們的研究結果發現，全校總動員手法未必能在短時間(一至兩年間)對所有學生的行為和價值觀產生正面作用，這現象可能與未能全面提升學生對「和諧校園觀感」有關。其實，「和諧校園觀感」是由下列各項指標所組成，包括：(1)校內師生相處融洽，(2)我覺得課堂的氣氛輕鬆及愉快，(3)我校有推動和諧校園之活動，(4)我校有提供多元化的課外活動，(5)我校有一群關心學生的老師，(6)學生與老師間經常發生衝突(負面命題)，和(7)我覺得校內聯群結黨的情況嚴重(負面命題)。我們要量度的是一種愉快學習的感覺。在過去兩年內的觀課及與老師和家長的分享會議中，我們發現當學校愈緊張學術成績及經常操練學生時，學生自然不會感到課堂的氣氛輕鬆及愉快，亦不會感到老師關心自己。於是，無論我們怎樣大力推動全校總動員手法，兩所學校的「和諧校園觀感」在前後測試中也沒有顯著轉變。由於和諧校園的評分與其他研究變項息息相關(見表三及表四)，當「和諧校園觀感」沒有顯著轉變時，學生「對老師的觀感」及「缺乏感同身受的能力」等自然也沒有好的轉變。的確，反欺凌計劃的活動及課程的設計是重要，但活動流程及行政的安排也是重要的，當然更重要的是老師、輔導人員和社工是否能以真誠及開朗的心懷去進行活動，而且是否可以用互動及輕鬆的手法去推行這個模式，使老師、家長和學生都有空間去反省自己及學習與人相處。是次研究提醒研究員除了要找出研究結果之轉變外，更要正視研究過程中參與者的投入程度及技巧的運用是否達至專業水平。

研究局限

是次研究只是比較了「全面總動員」學校及「一般總動員」學校在運用全校總動員手法在處理欺凌時的情況，並沒有安排對照組學校的參與。研究只能指出全校總動員手法在全面實踐總動員手法的學校中對改善

及減低欺凌行為的情況較「一般總動員」學校為佳，但因研究缺乏對照組學校的對比，故很難確實指出全校總動員手法於完全沒有進行此手法（即對照組）學校中的成效。

總結

研究結果已經初步找出一個結論，就是目前所建議的手法，包括本研究所記錄的推行步驟、建議課程和活動內容都是有一定效用的，特別是在阻止或減少欺凌行為方面。以全校總動員手法處理欺凌背後所推崇的是一種互相合作和尊重差異的理念及實務，結果提醒我們，若學校只顧分派教職員全力由上至下去推行和諧校園或一些反欺凌活動，卻欠缺了對學生不同特性的尊重、或沒有照顧學習差異、又或推動者未能以身作則地實踐忍讓或寬恕文化的話，我們根本上就不是好好地實踐全校總動員手法。若校方、家長和學生真的能夠互相尊重和彼此合作，一個容不下欺凌的文化便會漸漸形成，這文化將可繼續自動運作下去，和諧關係便會在校園內萌芽生長。

參考文獻

- 余非（1999）。《514 童黨殺人事件》。香港：三聯書店。
- 李文輝、江耀華（2004）。《生命教育之和諧校園教材套》。香港：復和綜合服務中心。
- 李文輝、李倩婷、吳鳳雲、陳穎珊（2002）。《生命挑戰教育系列：做個開心自由人》。香港：復和綜合服務中心。
- 香港小童群益會（1999）。《青少年參與群黨活動調查報告》。香港：香港小童群益會。
- 香港小童群益會（2004）。《校園危機支援計劃：校園欺凌篇》。香港：香港小童群益會。
- 席拉·蒙羅（Munro, S.）（著），新苗編譯小組（譯）（1998）。《解決學童欺凌問題》。台北，台灣：新苗文化。

- 教育統籌局學生訓育組 (2003)。《和諧校園齊創建資源套》。香港：教育統籌局學生訓育組。
- 深水埗區家庭生活教育工作小組 (1999)。《協助子女防範暴力與欺凌調查報告》。香港：深水埗區家庭生活教育工作小組。
- 馮麗珠、黃麗萍、翟冬青 (2007)。〈揭開「校園欺凌」的面紗，孰是真正的「欺凌者」與「受害者」〉。《青年研究學報》，第 10 卷第 1 期，頁 3-13。
- 黃成榮 (1997)。《危機青少年之越軌過程：個案追蹤研究報告》。香港：基督教信義會北區外展社會工作隊。
- 黃成榮 (1999)。〈童黨事件 (514 殺人案) 的再思與啓示〉。載余非 (編)，《514 童黨殺人事件》(頁 75-91)。香港：三聯書店。
- 黃成榮 (2003)。《學童欺凌研究及對策：以生命教育為取向》。香港：花千樹。
- 黃成榮、香港仔明愛外展社會工作隊 (2000)。《南區學童欺凌行為調查研究報告書》。香港：香港仔明愛外展社會工作隊、香港城市大學應用社會科學系。
- 黃成榮、馬勤、李文輝 (2005)。《生命教育正面紀律訓練教材套》。香港：中華基督教會香港區會小學校長會、香港城市大學應用社會科學系。
- 黃成榮、駱秉培、盧鐵榮、馬勤 (2002)。《香港小學學童欺凌現象與對策研究報告》。香港：香港城市大學應用社會科學系。
- 黃成榮、盧鐵榮 (2002)。〈從香港中學教職員問卷調查看學童欺凌現象與對策〉。《教育研究學報》，第 17 卷第 2 期，頁 253-272。
- Arora, C. M. J., & Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 4(3/4), 110-120.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Cheng, C. H. K. (2005). *The Chinese adolescent self-esteem scales: A user manual*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Chung, C. H., & Watkins, D. (1992). Some evidence of the reliability and validity of a Chinese version of the self-description questionnaire. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 28(29), 39-48.
- Education and Manpower Bureau. (2003a). *Users' and training manual for measuring secondary students' performance in affective and social domains*. Hong Kong: Author.

- Education and Manpower Bureau. (2003b). *Users' and training manual for measuring primary students' performance in affective and social domains*. Hong Kong: Author.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15–30.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 17, pp. 381–458). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*, 26, 125–135.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills children: The Matson evaluation of social skills with youngsters. *Behavioural Research and Therapy*, 21, 335–340.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell.
- Peterson, L., & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481–492.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, England: Jessica Kingsley.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135–143.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying program: A synthesis of evaluation research. *School Psychology*, 4, 547–560.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591–599.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, England: Routledge.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London, England: Routledge.
- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London, England: Jessica Kingsley.
- Tattum, D. (Ed.). (1993). *Understanding and managing bullying*. Oxford, England: Heinemann Educational.
- Tattum, D., & Herbert, G. (Eds.). (1997). *Bullying: Home, school and community*. London, England: David Fulton.
- Tattum, D., & Tattum, E. (1996). Bullying: A whole school response. In P. McCarthy, M. Sheehan, & W. Wilkie (Eds.), *Bullying: From backyard to boardroom* (pp. 13–23). Alexandria, Australia: Millennium Books.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London, England; New York, NY: Routledge/Falmer.
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Wong, S. W. (2004). School bullying and tackling strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), 537–553.
- Wong, S. W., & Lee, S. T. (2005). Strategies for tackling school bullying: A whole-school approach. In W. L. Lee (Ed.), *Working with youth-at-risk in Hong Kong* (pp. 39–52). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Program Effectiveness of Whole-school Approach for Tackling Bullying in Hong Kong Primary Schools

Dennis S. W. Wong, Christopher H. K. Cheng, & Stephen K. Ma

Abstract

This paper highlights programs of a whole-school approach for tackling bullying in two primary schools, reports its effectiveness, and discusses factors leading to the success and failure of the programs. Using a quasi-experimental research design with “intervention” group and “partial intervention” group in two schools, the authors have collected program intervention data over two years to assess the effectiveness of the approach. A total of 493 pre-test and 488 post-test questionnaires were collected from Primary 4 to Primary 6 students. Students’ bullying behaviors, self-esteem, caring behavior, inappropriate assertiveness, lack of empathy, and their ratings on quality of school life were measured. The findings show a significantly marked reduction of bullying behavior in the intervention group as compared with the partial intervention group.