

教師合作自編國小霸凌防治教材與教學實踐 之個案研究

方朝郁

本研究採個案研究法，透過參與觀察、訪談、文件分析及問卷調查等方法蒐集資料，以了解教師合作自編霸凌防治教材之設計歷程、教材內容與實施成效。主要發現：（一）採用「教師自編教材目標模式」設計教材有按部就班之效，課程目標來自霸凌防治理論及課程要素，配合學校教育願景及道德認知發展原理加以篩選，選擇與組織後的教材尚須「轉化」成爲實際課程；（二）霸凌防治教材包含「悅納自己」、「友愛同學」、「認識霸凌」及「拒絕霸凌」四大單元、八個主題，具有「推己及人」的漸進發展特色；符合選擇教材的準備原則、興趣原則、練習原則、多樣原則以及組織教材的順序性、統整性、繼續性三項規準；（三）本教材有效達成課程四大目標，減少個案班級學生霸凌事件發生，惟要發揮長期防治效果仍須師生共同努力。最後，本文依據研究結論提出若干建議。

關鍵詞：校園霸凌、霸凌防治、自編教材、目標模式、課程設計

收件：2016年1月4日；修改：2016年6月20日；接受：2016年7月11日

A Case Study of Elementary School Teacher-designed Bullying Prevention Materials and Teaching Practices

Chao-Yu Fang

Adopting the case study method, this research aims to investigate the process, content and effectiveness of teacher-designed bullying prevention materials. The findings are as follows: (1) The “objectives model of teacher-designed materials” was useful for the step by step designing of materials. Originated from the bullying prevention theoretical foundation and curriculum elements, the objectives were selected by the school education vision and moral cognitive development theory. The materials were to be “transformed” into actual course after selecting and organizing. (2) The bullying prevention course consists of four dimensions and eight themes, covering “accepting myself,” “being friendly to schoolmates,” “recognizing bullying” and “saying ‘No’ to bullying.” It adheres to the materials selection principles of preparation, interest, exercise and diversity as well as the materials organizing criteria of sequence, integration and continuity. All of these principles are shaped by the progressive principle of “putting oneself in another’s shoes.” (3) The bullying prevention materials effectively reduced bullying incidents and the outcome basically met the four objectives of the course. However, the teacher and students should endeavor to ensure the long term effect. Finally, recommendations are presented based on the findings and conclusions of the study.

Keywords: school bullying, bullying prevention, teacher-designed materials, objectives model, curriculum design

Received: January 4, 2016; Revised: June 20, 2016; Accepted: July 11, 2016

壹、前言

校園霸凌對兒童、青少年的身心健康與學業成就具有重大傷害力，並且會持續到成人階段（McElearney, Roosmale-Cocq, Scott, & Stephenson, 2008）；因此，營造友善校園、降低霸凌事件已是當前各國學校教育的迫切課題。Ttofi 與 Farrington（2011）針對 1983 年以來全球霸凌防治相關研究進行後設分析發現，學校本位的反霸凌方案可以有效減少霸凌事件發生。教室課程在許多反霸凌方案中，扮演主要的角色（Rigby, Smith, & Pepler, 2004），值得加以重視及發展。

反觀國內，逾四分之一（26.4%）的兒少曾有被欺負的經驗，至少有四萬名以上的兒少過去一年仍深受霸凌傷害（兒童福利聯盟文教基金會【兒福聯盟】，2014）。國小高年級學童 13.7%有霸凌經驗，14.5%曾被霸凌，甚至三成以上曾經成為霸凌事件的旁觀者（陳利銘、王佳琪、馮綉雯，2015）。教育部（2011）為解決校園霸凌問題，自 2006 年起實施「反霸凌政策」，包括：教育宣導、發現處置及輔導介入三大面向，涵蓋事前預防、事發處理及事後輔導三大機制，並整合教育、警政、司法、心理輔導與諮商等領域，期以全方位的努力克盡全功。教育部的政策美意值得肯定，但從霸凌防治的立場觀之，反霸凌政策著重鉅觀的系統性作法，卻缺乏基層教師的參與及教室層級的實施策略（陳利銘、鄭英耀、黃正鵠，2010）。

從學校教育現場來看，各級學校在開學時的「友善校園週」，以辦理熱鬧活動的方式宣導「反毒、反黑、反霸凌」，如此的反霸凌教育宣導顯得膚淺而流於形式（馮喬蘭，2011）。在現行課程方面，九年一貫社會學習領域課程目標中，隱含 11 項「反霸凌」核心概念，但反霸凌能力指標的涵括性並不足夠（陳建甫、李素君，2015）。此外，國小基層教師普遍認為自己的霸凌防治教育專業學能不足，並且最需要教材來協助

提高學生的學習興趣（劉忻衢，2009）。這幾年，國內以霸凌為主題的相關研究有雨後春筍之勢，關於霸凌防治課程或教材的實證研究也逐漸受到重視（如：張益瑞、崔夢萍，2014；熊雪娟，2014）；但以「霸凌」及「自編教材」為關鍵字之相關論文仍付諸闕如，亟需加以深入研究。

基於上述研究背景，本研究旨在自編一套小學三年級霸凌防治教材，以深化防治霸凌的教育作為。本研究採個案研究法，由研究者與個案班級導師協同合作，自編霸凌防治教材並實施教學。同時，透過參與觀察、訪談、文件分析及問卷調查等方法蒐集資料，以了解霸凌防治教材的自編歷程、教材內涵及實施成效。

貳、文獻探討

本研究自編霸凌防治教材的理論基礎包括：自編教材採用的課程設計模式、霸凌防治的理論基礎以及霸凌防治教材之內容要素。

一、自編教材的設計模式：Tyler 目標模式

課程設計上，常見的模式有：「目標模式」（objectives model）、「歷程模式」（process model）及「情境模式」（situation model）三種（黃光雄、蔡清田，2009）。其中，目標模式適用於學習內容和學習結果都很明確的課程（歐用生，2003）；Tyler 目標模式單純且易於了解，統括課程設計的相關重要因素，具有高度的合理性與可行性（黃政傑，1991）。本研究具有防治霸凌之明確目標，且為教材小組第一次設計霸凌防治教材，故適合參照 Tyler 目標模式設計教材。

Tyler 目標模式的基本要素包括：確定課程的教育目標、選擇有助達成教育目標的學習經驗、有效地組織學習經驗及評鑑教育目標是否達成（Tyler, 1949）。後來，Oliva（2009）指出，課程設計在評鑑之前應有「教導學習經驗」一項，擴充後的 Tyler 目標模式包括五個步驟：（一）訂定

課程目標：從學習者、社會、學科教材三個管道建立一般性目標，再透過學校教育哲學及學習心理學過濾、修正成明確的教學目標；(二) 選擇學習經驗：選擇可以達到目標的學習經驗；(三) 組織學習經驗：以延續原則使學生徹底學習，以順序原則使學生深入學習，以統整原則使學生統整學習；(四) 教導學習經驗：透過實施教學引導學生的學習經驗；(五) 評鑑學習經驗：評量學生行為表現以了解課程是否達成預期目標 (Oliva, 2009)。

上述 Tyler 目標模式五步驟中，「選擇學習經驗」及「組織學習經驗」皆為「設計課程內容」階段之工作 (Oliva, 2009)，可合併為同一步驟「設計教材」，故本研究將教師自編霸凌防治教材的目標模式 (簡稱「教師自編教材目標模式」) 簡化為：「訂定目標」、「設計教材」、「實施教學」、「評估成效」四個步驟，據以進行霸凌防治教材之設計及實施。

另一方面，Tyler 目標模式可能的問題有：簡化課程設計程序，流於技術取向；缺乏回饋，未能提供修正的依據；強調「目的—手段」的工具理性，缺乏反省與批判等 (黃光雄、蔡清田, 2009)。本研究為克服這些問題，首先將該模式視為參考架構，在設計教材歷程時保持行動的彈性。再者，透過研究者及參與者的省思札記，隨時回饋到設計歷程加以動態修訂。此外，相對於 Tyler 目標模式的「技術—科學」取向，取經「非技術」取向重視學習者的精神 (Ornstein & Hunkins, 2004)，視學生的學習反應機動調整教材，使教材設計與實施更富有人性。

二、霸凌行為的成因：危險因素與保護因素

霸凌是一種在身體或心理不對等的勢力關係下，意圖造成對方的恐懼、痛苦或傷害，長期重複發生的壓迫他人之行為，包括身體、語言或心理的攻擊或恫嚇 (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Ttofi & Farrington, 2011)。霸凌行為的成因可以從諸多角度探討，但以生態模式最能完整表達個體社會行為的相關因素；從生態模式的觀點來看，兒童霸凌行為的

相關因素可分為下列四個層面，每個層面都有霸凌行爲的危險因素及保護因素（Orpinas & Horne, 2006）。

（一）個人因素

危險因素：男性；學業成就低落；具高度攻擊性；缺乏問題解決技能；高危險行爲；過動或學習障礙等。

保護因素：女性；學業成就良好；具友善、尊重他人的價值觀；具社交能力；具文化適應能力；正向自我認知等。

（二）親密關係：家庭與同儕

危險因素：1.家長或照護者缺乏看管，疏於照顧，施加暴力，排斥兒童等；2.朋友是少年犯或具攻擊性，高危險行爲等。

保護因素：1.家長或照護者愛護兒童，主動看管，提供衝突解決及控制的模範，投入兒童的學習與生活等；2.朋友會互相照應，樂於向學等。

（三）學校環境

危險因素：負面的學校氛圍；不鼓勵正向師生關係；缺乏監督看管；缺乏對抗霸凌的政策；容許成人對學生的霸凌；苛刻的校規等。

保護因素：正面的學校氛圍；鼓勵正向師生關係；高度監督看管；清楚的反霸凌政策；精進教學；提供課業協助；提供參與活動的機會；對學生高度期望等。

（四）社會、文化及媒體

危險因素：高度暴力的社會，包括：社會文化支持暴力，媒體渲染暴力，槍砲取得容易，沒有監督看管電腦上網。

保護因素：重視青少年、教育及和平解決衝突的社會，包括：提供有計劃的活動，問題解決導向的警力，崇尚多元化，具有教育功能的媒體。

綜合上述，教室層級的霸凌防治課程可從個人及同儕兩方面的保護因素來努力，包括培養學生友善、和平、尊重他人的價值觀、正向的自我認知、與同儕正向互動及互相照應的社交能力等。

三、霸凌防治課程要素：實證研究之發現

綜覽國內外「課程取向」(curriculum approach)及「課程本位」(curriculum-based)的反霸凌方案，其課程內容可概分為四個面向，各有其立論依據及課程要素。

(一) 認識霸凌的相關概念

若能建立學生的正向心理，將能在第一時間減少霸凌發生，而此有賴於透過課程建立學生的覺察與同理心(Cowic & Sharp, 1994)。因此，相關防治課程教導學生：認識霸凌問題、霸凌的定義與其嚴重性，各種霸凌的行為類型、受害類型及其會造成的傷害，霸凌事件中每個人的個別角色與團體機制，協助學生澄清相關的迷思概念，培養不傷害他人的人權觀念，認識霸凌行為的相關法律責任(王榮駿，2010；馮嘉玉、晏涵文，2013；黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧，2014；熊雪娟，2014；鄭雅尹，2009；Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2008; Hirschstein, Van Schoiack Edstrom, Frey, Snell, & MacKenzie, 2007; James et al., 2006; Kirman, 2004; Rigby et al., 2004)。九年一貫社會領域「培養民主素質、法治觀念以及負責的態度」(國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008)、人權教育議題「了解人權的相關知識，發展對人權的價值信念，培養尊重人權的行為，參與實踐人權的行動力」(國民中小學九年一貫課程綱要重大議題(人權教育)，2011)等課程目標，亦屬於這個面向的反霸凌理念。

(二) 學習如何因應霸凌情況

霸凌是一種團體歷程，學生涉入霸凌事件時，可能扮演的角色包

括：霸凌者、協助者、增強者、反抗者以及局外人五種；因此，霸凌防治應協助學生在面對霸凌時能採取正向思維與行動（Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005）。包括：培養向同儕及成人告知霸凌事件的能力；教導避免受凌的因應技巧，例如知道求助的時機與管道、能遠離危險、不去在意別人對自己的羞辱、如何保護自己等；協助學生找出終結霸凌的具體行動，並透過戲劇或角色扮演進行演練；應用所學的支持行為伸出援手等（馮嘉玉、晏涵文，2013；黃資富等人，2014；鄭雅尹，2009；Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli, 2004；Hirschstein et al., 2007；James et al., 2006；Raskauskas, 2007；Salmivalli et al., 2005；Whitney, Rivers, Smith, & Sharp, 1994）。九年一貫社會領域「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008）、綜合活動「實踐社會參與」（國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域，2008）等課程目標，與這個面向的課程要素亦有相通之妙。

（三）建立友善的同儕關係

Hodges、Boivin、Vitaro 與 Bukowski（1999）研究發現，友誼有助保護學生遠離霸凌傷害；由於霸凌是發生在發生在同儕團體的一種社會現象，孤立且缺乏友誼支持網絡的孩童較容易遭受霸凌，「同儕支持」遂成為防治霸凌相當重要的元素（McElearney et al., 2008）。這方面的課程要素有：學習設身處地體會當事人心理感覺的同理心；教導與他人溝通、互動的社交技巧或友誼技巧；學習控制發怒的情緒控制技巧；常見的同儕衝突情境以及解決衝突情境的方法等（王榮駿，2010；張益瑞、崔夢萍，2014；馮嘉玉、晏涵文，2013；Andreou et al., 2008；Hirschstein et al., 2007）。九年一貫社會領域「培養表達、溝通以及合作的能力」此一課程目標（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008），與這個面向的課程要素亦相當吻合。

(四) 形塑正向的自我認知

就學生個人而言，正向的自我認知是霸凌防治的保護因素（Orpinas & Horne, 2006）。相關研究在這個面向的霸凌防治課程要素包括：教導學生建立自信心；練習正向的自我思考；幫助學生發現自己的特點、欣賞自己；接納自己的缺點、珍惜自己；建立有信心的自我並能愛惜生命（王榮駿，2010；黃梅嬌，2005；Garrity et al., 2004; Rigby et al., 2004）。此外，九年一貫課程目標中，社會領域的「培養了解自我與自我實現之能力」（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008）、綜合活動的「促進自我發展」（國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域，2008），亦皆屬此面向的反霸凌核心理念。

綜合上述國內外實證研究，霸凌防治課程要素可歸納為：認識霸凌相關概念、學習因應霸凌情況、建立友善同儕關係及形塑正向自我認知四個面向，如表 1。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究採個案研究法，在國內學校普遍欠缺霸凌防治教材的背景之下，以一個小學三年級班級為個案，由研究者（RT）與該班級導師（HT）

表 1 霸凌防治課程要素摘要表

課程面向	霸凌防治課程要素
1. 認識霸凌相關概念	認識霸凌類型及其傷害；霸凌事件中的個別角色與團體機制；澄清迷思概念；培養人權觀念；相關法律責任
2. 學習因應霸凌情況	避免受凌的因應技巧；求助的時機與管道；演練與應用所學伸出援手
3. 建立友善同儕關係	發展同理心；社會互動技巧；情緒控制技巧；衝突解決技巧
4. 形塑正向自我認知	欣賞自己；接納自己；珍惜自己；建立自信心

組成「教材小組」，合作設計一套霸凌防治教材。質性個案研究是對一個個例、一個現象或一個社會單位作詳盡、整體的描述與分析，以獲得對牽涉其中的情境與意義之深度了解 (Merriam, 2009)。因此，本研究採用個案研究法，以了解教師自編霸凌防治教材的設計歷程與具體成效，有其適用性。不過，個案研究以個案為研究對象，有其個殊的 (unique) 背景脈絡，故研究結果之推論亦有其限制性。

二、個案班級脈絡

個案班級屬於一所市區大型學校 (化名 A 校)，該校的霸凌防治工作，主要是在開學第一週辦理「友善校園週活動」，藉由學生朝會及文宣海報，進行全校性的教育宣導，並無教師自編霸凌防治課程或教材的經驗 (A 校學務主任-120905 訪)。個案班級是 A 校的三年級班級 (化名甲班)，和其他班級一樣，主要透過學校的教育宣導，獲得霸凌的相關概念。平常則是從社會領域課程、綜合活動課程以及學校的相關活動宣導，培養學生法治觀念及尊重他人、友愛同學的概念 (文甲班班級日誌)。

甲班升上三年級時剛經過教育局的電腦編班，基本上是常態分配的班級。全班學生 31 人，男生 17 位，女生 14 位。甲班學生平常的互動還算正常，沒有發生過重大的衝突；但是三年級的學生很活潑好動，經常有一些調皮搗蛋的行為發生 (HT-120926 訪)。導師 HT 發現，甲班學生的道德成長，關於自私、為我、霸道、愛批評等負面態度的改善，愛、原諒、包容等正面價值的建立，總是需要外在的獎賞與懲罰來約束養成，道德認知仍處於 Piaget (1932) 的「他律道德」(heteronomous morality) 階段 (文 HT 教學省思)。

三、資料蒐集方法

為評估霸凌防治教材的有效性，本研究採質性方法蒐集相關資料，包括：參與觀察、深度訪談、學生學習作品、霸凌防治教案、班級日誌、

研究者與 HT 的省思札記等資料作為佐證。資料編號方式以文件名稱及當事人代號加以編定，如「文 S6 學習單公園小霸王」代表學生 S6 在「公園小霸王」學習單的表現。參與觀察則是記錄研究參與者的口語、表情及行為，包括教材小組會議以及課堂教學觀察。觀察的期間自 2012 年 9 月~2013 年 6 月，合計 13 次，如表 2。每次觀察紀錄皆整理成逐字稿並編號存檔，如「觀-130418 教學」代表 2013 年 4 月 18 日的教學觀察紀錄。

本研究同時採取半結構式訪談，訪談對象為學務主任、個案班級導師 HT 以及 5 位學生代表，訪談的期間自 2012 年 8 月~2013 年 6 月，HT 訪談 3 次，學生代表每人 1 次，學務主任 1 次，每次大約 1~2 小時，如表 3。訪談紀錄整理成逐字稿後加以編號存檔，例如「HT-130621 訪」代表 2013 年 6 月 21 日對個案班級導師 HT 的訪談紀錄。

此外，要得知霸凌問題的嚴重程度，通常採用學生自陳問卷，以了解霸凌行為在每天、每週、每月的發生次數 (Rigby et al., 2004)。本研究

表 2 觀察時間、活動、地點與次數

觀察時間	觀察的活動	觀察地點	觀察次數
201209~201306	教材小組會議	家政教室	5
201303~201305	霸凌防治教學	甲班教室	8

表 3 訪談時間、重點、對象與次數

訪談時間	訪談重點	訪談對象與代碼	訪談次數
201208、201209、 201306	邀請參與研究、個案班級狀況， 教師自編教材的省思、心得及成長	個案班級導師 (HT)	3
201306	學生對霸凌防治教材的認知與 感受	個案班級學生代表 (S1、S2 等五位)	5*
201209	個案學校的霸凌防治教育經驗	學務主任	1

註：*表示每位受訪者個別進行。

摘取教育部「校園生活問卷」中七種霸凌狀況，做成簡易的「霸凌次數問卷」，於教材實施前後對學生進行前測（2012年12月）、後測（2013年5月）及追蹤測（2013年10月），以了解霸凌防治教材是否有效降低霸凌發生率。

四、資料分析方法

本研究資料分析與編碼的策略，採用 Marshall 與 Rossman（2006）提出的六階段資料分析：（一）組織資料，將蒐集的資料依來源標註代碼（如上述），建立電腦資料庫；（二）建立「範疇—主題—類型」三層次編碼系統：例如「拒絕霸凌」是一個範疇，「看見霸凌的因應」是這個範疇的一個主題，「勇於告訴老師」則是此主題中的一個類型；（三）編碼：研究者藉由對原始資料反覆閱讀，從中梳理、歸納出重複出現的類型，再將類型歸入適當的主題裡面；（四）以三角檢定檢驗浮現的理解；（五）尋找是否存在其他的替代解釋；（六）撰寫報告。

五、研究倫理

在研究倫理方面，本研究以 Babbie（2013）五項原則作為倫理規範，包括：（一）志願參與：首先取得機關首長同意進行研究，接著徵求合作教師的意願，並取得學生及家長之書面同意，參與本研究及匿名化學術成果分享；（二）對參與者無害：透過教材小組會議及省思札記，盡力避免研究對師生產生任何負面影響；學生各項學習成果，也不作為相關成績的評斷依據；（三）力行匿名與資料保密：研究場域、研究參與者皆使用化名；問卷皆採匿名式填答；蒐集之資料保密不外洩；（四）誠實對待受訪者：研究實施、教室觀察、訪談等皆事前徵求師生同意；告知參與者擁有隨時退出研究的權利；（五）開誠布公的研究報告：本研究有關的發現，不論是正向的成果、意外的收穫，甚至是負面的結果，都開誠布公報告出來。

肆、自編教材的歷程、省思與成果

一、訂定目標

自編教材的第一個階段是「訂定目標」，我們在這個階段實施了：蒐集課程目標、選擇課程目標及組織課程目標三個步驟。

（一）蒐集課程目標

在蒐集課程目標方面，研究者探討相關文獻，將霸凌防治「生態模式」理論的保護因素及危險因素、國內外有效的霸凌防治課程要素兩大領域的資料整理後，提到小組會議討論。課程目標來源涵蓋霸凌防治理論基礎及課程要素，前者是國外學者研究霸凌者及受凌者的特徵及成因所得，相當於 Tyler 主張的「研究學習者」；後者是國內外霸凌防治課程實踐的結果，相當於 Tyler 「學科專家的建議」。然而，初步彙整的內容稍多需要進一步篩選（觀-120912 小組會議）。

（二）選擇課程目標

課程選擇的目標，應該是以我們擁有的時間之內，能夠實際達成的為限（Tyler, 1949）。此時，我們參照 Tyler 強調的「學校教育哲學」及「學習心理學原理」兩道過濾網，考慮「A 校教育願景」及「道德認知心理學原理」。A 校教育願景與霸凌防治有關者是「快樂學習」，我們認為學生循序漸進學習才會獲得滿足與成就感，才能快樂學習。在道德認知方面，如前述甲班學生的道德認知仍處於「他律道德」的階段。綜合考量之下，我們決定以「循序漸進的學習原理」及「適合學生的道德認知程度」兩項原則篩選課程目標（觀-121012 小組會議）。

（三）組織課程目標

我們覺得霸凌防治「生態模式」理論從個人出發，擴及同儕、家庭、學校及社會的「由內向外」取向，是值得參考的邏輯架構。因此，本霸

凌防治教材的課程目標，從協助學生建立良好的自我概念開始，接著培養包容差異的胸襟與人際技巧，以建構互相友愛的社會基礎；然後教導學生霸凌行為的定義及法律責任，繼而學習看到霸凌或遭遇霸凌的因應之道，具有「推己及人」的特色。教材小組將這些目標概念具體條列成教材之課程目標，包括「主要目標」和「具體目標」兩個層次，每個主要目標都訂有 2 項具體目標及其意涵，如表 4。

(四) 反思

臺灣的課程研究，尤其是課程設計，常被批評缺乏理論依據（黃光雄、蔡清田，2009）。為了避免這個問題，本研究採用 Tyler 目標模式及霸凌防治理論基礎，分別作為課程設計及課程內容的理論依據，使得本教材設計成為一段理論與實務互相驗證的旅程。在課程設計方面，選擇一個適宜的課程設計模式，可以提供教師自編教材的實踐途徑，讓課程設計更加事半功倍（文 HT 教學省思）。在課程內容方面，霸凌防治理論

表 4 國小三年級霸凌防治教材課程目標一覽表

主要目標	具體目標	目標意涵
一、建立悅納自己的自我認知	1.認識自己的優缺點	了解自己的優點、改進缺點，並懂得發現別人的優點、去欣賞他人。
	2.接受並欣賞自己的特質	接受並欣賞自己的身心特質、習慣、專長等。
二、發展友愛同學的正向互動	3.尊重與包容個別差異	尊重與保護不同的個人、群體（如性別、種族、階層等）與文化。
	4.發展正向互動的人際技巧	建立與他人良好的互動模式。
三、認識霸凌行為與法律責任	5.認識霸凌行為的定義與類型	能分辨霸凌與玩鬧的差別，區分各種霸凌的類型。
	6.認識霸凌行為的法律責任	了解各種霸凌的相關法律責任。
四、學習遭遇霸凌的因應之道	7.學習看到霸凌的因應之道	能在遇到霸凌事件時，站出來伸張正義，不讓受害者有無助的感覺。
	8.學習遭遇霸凌的因應之道	能辨識各種人為的危險情境，並演練自我保護的方法。

基礎是課程目標及教材內容的重要來源（文 RT 研究省思）。因此，理論基礎對於課程設計的確非常重要。

Tyler 主張的三種課程目標來源，本研究採用了研究學習者及學科教材兩種；符應了雖然大多數的學者主張兼採三者，但在課程設計的實務上經常必須做抉擇（方德隆，2005）。面臨課程目標無法照單全收的問題，Tyler 主張的兩道課程目標過濾網以及「選擇有限的時間內能夠實際達成的目標」原則，有助我們篩選及整併霸凌防治課程要素，形成本教材之課程目標。另一方面，課程目標經過蒐集、選擇之後，仍需要加以邏輯性的組織，則是本研究重要的不同發現。

二、設計教材

綜觀研究者與 HT 設計教材的歷程，可以分為下列五個步驟：

（一）擬訂單元主題

霸凌防治教材的主題，係從課程目標導引出來（觀-121012 小組會議）。首先，我們將四個主要目標簡化為教材的四個單元名稱：「悅納自己」、「友愛同學」、「認識霸凌」及「拒絕霸凌」。然後，根據每個主要目標之下的具體目標，蒐集相關資料設計成單元的主题及教材。每個單元之下都有兩個教材主题及其教學策略與相關資源，形成「單元—主题—教材」的教材架構，如表 5。

（二）蒐集教材資料

面對嚴重的校園霸凌問題，「證據本位」（evidence-based）的霸凌防治方案更顯其重要（Olweus & Limber, 2010），因此研究者遍覽國內外相關研究，從有效的霸凌防治方案中汲取霸凌防治課程要素，提供本教材的重要內容參考。但是，HT 認為只用書面資料直接講述，對學生來說比較沒有吸引力，學習效果也不好，因此希望能有霸凌法律案例新聞及相關影片做為教材資源（觀-121012 小組會議）。為了蒐集教材參考資料

表 5 國小三年級霸凌防治教材架構表

教材單元／主題	內容大綱	節數	教學策略／教學資源
一、悅納自己 1.我的優缺點	1.賞析範文，省思自己的優缺點 2.透過寫作，探討自己的優缺點	2	1.範文賞析、寫作教學 2.「我的優點和缺點」 作文範例
2.欣賞自己	1.從同儕口中獲知自己的優點 2.學習看到他人身上的優點	2	1.互訪活動、自由發表 2.學習單
二、友愛同學 3.包容差異	1.透過繪本體會生病者的不便， 如何給予安慰與支持 2.引導思考自己能如何幫助他人	1	1.繪本教學、團體討論 2.繪本《祝你生日快樂》、學習單
4.人際技巧	1.藉由繪本學習如何與他人互動 2.練習對同儕表達感謝與讚美	1	1.繪本教學、團體討論 2.繪本《失落的一角》、 學習單
三、認識霸凌 5.霸凌的類型 與傷害	1.賞析動畫，認識霸凌類型與傷 害 2.學習如何辨識霸凌行為	1	1.影片賞析、團體討論 2.教育部霸凌宣導動 畫、學習單
6.霸凌的法律 責任	1.透過霸凌案例，了解法律責任 2.思考霸凌行為可能帶來的後果	1	1.直接教學、團體討論 2.霸凌法律案例 PPT、 學習單
四、拒絕霸凌 7.看到霸凌的 因應	1.利用繪本體會受凌者的痛苦 2.透過戲劇創作思考、演練、分 享「看到霸凌的因應之道」	2	1.繪本教學、戲劇創 作、團體討論 2.繪本《我是老大》、學 習單
8.遭遇霸凌的 因應	1.運用繪本思考保護自己的方法 2.藉由戲劇創作思考、演練、分 享「遭遇霸凌的因應之道」	2	1.繪本教學、戲劇創 作、團體討論 2.繪本《公園小霸王》、 學習單

，研究者透過文獻探討蒐集國內外相關教材，HT 透過網路搜尋國內相關新聞、影片等，兩人各盡所能、攜手合作，才能順利編製教材(觀-130628 檢討會議)。HT 指出：

對三年級學生，直接告訴他們要如何做？什麼不可以做？例如：「要尊重人權」、「不可以欺負人」等，效果一定不大好。如果利用動畫、故事、繪本為媒介的教學，很容易吸引學生的注意力，可以暢所欲言的

表達他們的看法，在參與討論的過程，相關的概念就形成了。(觀-121012 小組會議)

(三) 選擇教材內容

在選擇教材內容方面，Tyler (1949) 提出選擇學習經驗的原則有：準備原則、興趣原則、練習原則、多樣原則及經濟原則五種 (簡楚瑛, 2009)。我們參考這些主張，採用四個原則選擇蒐集到的教材資料，以第四單元「拒絕霸凌」為例：(1) 準備原則：選擇符合學生認知程度與起點行為的教材，挑選符合學生程度的繪本；(2) 興趣原則：選擇學生實踐之後能獲得滿足感的教材，納入學生可以實踐的因應霸凌技巧；(3) 練習原則：選擇可以角色扮演或模擬演練的教材，採取戲劇創作方式提供演練機會；(4) 多樣原則：在達成目標的前提下選擇多元風貌的教材，如本課程涵蓋不同的繪本、學習單與角色扮演活動等。

不過，選擇教材的另一項經濟原則 (相同的學習經驗可能會產生不同的學習結果)，在本小組選擇教材內容時並未實現。原因是本教材每個主題都有明確的課程目標，在總節數只有 12 節課的情況下，比較難以兼顧那麼多的選擇原則 (觀-121012 小組會議)。

(四) 組織教材內容

有效組織學習經驗的三項規準是：(1) 繼續性：課程內容的「直線式」重複敘述；(2) 順序性：課程內容的順序決定；(3) 統整性：課程內容的橫向統整 (Tyler, 1949)。本小組在組織教材時，首先考慮的是「順序性」，參照霸凌防治「生態模式」理論的「由內向外」取向以及「從已知到未知」的學習心理學原理，建構本教材從「悅納自己」、「友愛同學」、「認識霸凌」到「拒絕霸凌」的教材組織結構。接著處理「統整性」，每一單元的教材內容皆以兼顧認知、技能、情意三大教學目標加以統整。在「繼續性」方面，「悅納自己」與「友愛同學」兩單元和「生命教育」的部分概念，「認識霸凌」及「拒絕霸凌」與學校開學「友善校

園週」宣導的反霸凌概念，皆有直線式的重複敘述（觀-130104 小組會議；文霸凌防治教案）。

（五）轉化教材內容

教材小組在設計教材的後面階段，並非只是選擇教材與組織教材而已。每個單元在蒐集教材資料、選擇教材內容、組織教材內容之後，設計者還要將這些初步的教材內容「轉化」成爲適合學生學習的內容。以第 6 個主題「霸凌的法律責任」爲例，本小組蒐集了霸凌相關的法律條文之後，爲了讓教材生活化，使枯燥的法律條文變成跟生活息息相關的規範，就進一步蒐集霸凌相關案例，再依霸凌類型將案例與法條結合，讓學生透過活生生的案例來認識霸凌的法律責任。本教材每個主題的內容，都是經過這樣的「教材轉化」歷程，才能把教材從原始資料轉化爲最後的成品——課程教案（觀-121012 小組會議、觀-130104 小組會議）。

課程的設計希望能符合學生日常生活的實際情況，讓學生能感同身受，有助於觀念與行為的類化，以達到反霸凌課程的目標。例如繪本《我是老大》的討論題目和學習單的習題，都是從模擬校園霸凌的真實情境來和學生做討論，強調「生活化」。（文 HT 教學省思）

（六）反思

Tyler（1949）「目標模式」在本教材設計過程，發揮了重要的引導作用。首先，小組將四個主要課程目標直接轉化成四個教材主題，教材主題確定後，才能根據主題去蒐集教材內容。再者，Tyler 選擇教材的原則、組織教材的規準都相當詳細，有助本小組在選擇教材、組織教材這兩個步驟有所依循。然而本教材的節數不多，實在難以體現所有的課程選擇原則；「相同的學習經驗可能會產生不同的學習結果」這項「經濟原則」，有待日後的教材設計工作再加以實踐與考驗（觀-130628 檢討會議）。

本研究的不同發現是，設計教材最後仍須進行「教材轉化」的步驟。如果將課程比喻為提供學生一場盛宴，設計教材即是設計菜單。「擬訂主題」就像訂定宴會的菜單，「蒐集資料」有如蒐羅可能會用到的食材，「選擇教材」好似進一步選擇食材，「組織教材」類似規劃菜單的內容與順序；「轉化教材」就是將食材「烹調」為佳餚的具體步驟，就整個設計教材的歷程而言，非常重要。

三、實施教學

（一）多元適當的教學策略

「實施教學」雖然是設計教材之後的階段，教師並非在教材設計完成後才去考慮教學方法；而是在設計教材內容時，就會同步考量該採取什麼教學策略（觀-130104 小組會議）。以第 7 個主題「看到霸凌的因應」為例，教師考慮甲班學生沒有學過因應霸凌的方法，故一開始先採用直接教學法講述繪本《我是老大》的霸凌情境，然後以討論教學法探討其中的霸凌概念，再運用合作學習法讓學生分組探討霸凌問題的解決方法，繼而透過戲劇創作演練並分享各組的智慧與創意（觀-130222 小組會議；文教案「看到霸凌的因應」）。

甲班實施霸凌防治教材的時間，主要是利用每個星期四的兩節「彈性學習節數」進行。教學活動進行時，由於教材內容設計得相當「生活化」，學生在繪本教學、團體討論、分組創作等歷程，顯得很有興趣且專注程度高，全班都能投入學習活動，尤其在分組創作戲劇時討論得特別熱烈，笑聲不斷（觀-130509 教學）。學生從校園生活中取材，各組的創作唱作俱佳，令 HT 讚嘆不已（文 HT 教學省思）。一位學生談到：

我覺得這些課很有趣，以前都沒學過，我覺得比平常上課好玩。我是最喜歡那個繪本，還有我們演的戲，很好玩，很好笑（笑），也學到很多那個反霸凌的東西。（S1-130606 訪）

實施霸凌防治教學時，教師可鼓勵學生透過討論，制定與他人互動的行為規則；運用文學作品、影片及角色扮演等途徑，發展學生更有同理心、洞察力的與他人互動方式（Rigby et al., 2004）。HT 在實施本霸凌防治教材時，會依據課程目標選擇適當的教學方法，包括直接教學、繪本教學、團體討論、影片教學等，可說是具體實踐「多元適當的霸凌防治教學策略」。

（二）動態修訂的課程教學

另一方面，學生對教材內容的反應，是教師機動調整教學的重要參考。例如在「霸凌的法律責任」教學期間，HT 發現學生對實際案例比較有興趣，剛好班上有位家長是刑警，HT 遂商請這位家長現身說法，介紹兒童犯罪的事例以及如何守法、避免觸法等知識。警官案例教學的震撼性相當好，尤其對平日比較會欺負人的學生有很好的警告作用（文 HT 教學省思）。

不過，小組設計的教材也不是十全十美。例如繪本學習單原本提出幾個簡要的問題即可，爲了讓學生能用心閱讀繪本，加入了故事大意的擷取，問題也循序漸進的提問，因此學習單內容相當多，從學生填寫的反應看來問題難度似乎太高了點。另外，「優點挖！挖！挖！」的學習單，把教學流程設計在學習單的問題呈現上，爲節省空間設計成一頁，但學生填寫時感覺太擁擠，應該改成兩頁的格式，比較沒有壓迫感（觀-130628 檢討會議）。

（三）反思

回顧教學實施的歷程，學生在課堂的學習反應相當熱烈，分組創作、作文、學習單等動、靜態的學習成果也相當精采。究其原因，應該是本教材對學生而言具有新鮮感，而且教材內容生活化、教學策略多元化，故能激發並維持學生的學習動機。因此，除了霸凌知能的傳遞外，創新、多元、生活化的教材與教學，亦是霸凌防治課程的設計重點（觀

-130628 檢討會議)。

從「課程即研究假設」的觀點來看，設計好的教材不應是一成不變的，而是可以隨著教學歷程加以驗證、動態修訂的（黃光雄、蔡清田，2009）。教師雖從許多領域獲得專業知識與技能，但最主要的學習源自對日常教學的反思與持續的行動（Schön, 1987）。本研究的實踐經驗顯示，教師的教學專業與省思，有助其在教學歷程中，隨時因應學生的學習反應動態調整教材，不僅使課程更加多元豐富，提升學生的學習興趣，增進更好的學習效果，也促使教師的教學專業更加成長。同時，也讓本研究「教師自編教材目標模式」具有課程設計「非技術取向」動態發展課程的精神（Ornstein & Hunkins, 2004），有助擺脫 Tyler 目標模式過度重視「目的手段」工具理性的疑慮（文 RT 研究省思）。

四、評估成效

教材實施成效的評估，可從課程的四個主要目標以及霸凌事件發生率的變化加以探討。

（一）建立悅納自己的自我認知

第一單元「悅納自己」的主要目標是「建立悅納自己的自我認知」，包括：「認識自己的優缺點」、「悅納並欣賞自己的特質」兩個具體目標。作文「我的優點和缺點」幫助學生檢視自己的優缺點，並提出保持與改進的方法。甲班每個學生都能寫出自己的優點和缺點至少各一項以上，也都寫到要保持、甚至增加自己的優點，改進或減少自己的缺點（文甲班作文「我的優缺點」）。

「優點！你我他」活動，讓學生藉由互訪，從同儕口中發現自己不知道的優點。學生在互訪的時候興致高昂，七嘴八舌的樣子有點亂，教室充滿嘖嘖喳喳的說話和笑聲。許多學生在自由發表時說，沒想到竟然有自己不知道的優點（觀-130314 教學）。活動結束後，每個學生手上的

學習單除了寫出自己的優點，也都記錄有「同學知道，但自己不知道」的優點（文甲班學習單「優點挖！挖！挖！」）。一位學生自己寫了 9 項優點，想不到同學眼中他還有「很貼心、懂事、跑步很快」3 個優點，他的感想是：

我寫了很多自己的優點啊！不知道同學還說，我有幾個我不知道的優點。我很高興啊（笑）。我的感想喔，就是要繼續保持這些我不知道的優點啊。（S2-130606 訪）

正向的自我認知是霸凌防治的保護因素（Orpinas & Horne, 2006），教導學生練習正向自我思考（Garrity et al., 2004），幫助他們建立自信心（Rigby et al., 2004）都很重要。本教材第一單元「悅納自己」的效果，能幫助學生認識、省思自己的優、缺點，以及保持優點、改進缺點，進一步從同儕那裡獲得自己在他人眼中的優點，有助學生建立悅納自己的自我認知。這個單元也以寓教於樂的方式讓學生看到他人身上的優點，學會在肯定自我的同時，也能肯定別人。

（二）發展友愛同學的正向互動

第二單元「友愛同學」的主要目標是「發展友愛同學的正向互動」，包括「尊重與包容個別差異」、「發展正向互動的人際技巧」兩個具體目標。HT 用繪本《祝你生日快樂》教導學生同理別人的需要，設身處地為他人著想；繪本《失落的一角》則是學習欣賞每個人的個別差異，省思自己可以如何幫助他人。這個單元的延伸活動是「給同學一句感恩或讚美的話」，全班學生對這個活動的感想都是正面的，例如：「原來感謝要說出來，放在心裡對方也不知道」、「讓我覺得很快樂」（觀-130328 教學）。此外，學習單還要寫出自己能為班上同學提供的服務，他們寫的都是平常同班相處的互動，諸如：「幫忙教不會的同學功課」、「幫班上小朋友打菜」等（文甲班學習單「祝你生日快樂」）。

一位學生提到他的收穫：「那讓我學到怎麼關懷別人，還有說讚美

的話。我幫助別人，別人也會幫助我」(S3-130606 訪)。從班級經營的整體觀來看，HT 觀察在「友愛同學」單元實施後，甲班學生學會如何與同學正向互動，過去較常發生的爭吵情形，有了明顯的改善(文 HT 教學省思)。

友誼有助保護學生遠離霸凌傷害(Hodges et al., 1999)，「同儕支持」是防治霸凌相當重要的元素(McElearney et al., 2008)。本教材第二單元「友愛同學」的學習活動中，甲班學生都能對同學說出感恩與讚美，也願意同理他人的需要，和同學友愛相處。國內研究也發現，霸凌防治案例教學中，學習者的分組討論活動，同儕間的分享、合作與回饋，皆有助於發展相處技巧(張益瑞、崔夢萍，2014)。

(三) 認識霸凌行為與法律責任

第三單元「認識霸凌」的主要目標是「認識霸凌行為與法律責任」，包括：「認識霸凌行為的類型與傷害」、「認識霸凌行為的法律責任」兩個具體目標。HT 運用教育部「校園霸凌宣導動畫」及自製的「霸凌法律案例」PPT，介紹霸凌的類型、傷害以及法律責任，再讓學生填寫學習單(觀-130418 教學)。

甲班學生在分辨霸凌行為類型方面，對肢體、言語、關係、網路霸凌等，大部分都能正確的分辨；對於霸凌的傷害、法律責任，大都能正確的回答(文甲班學習單「霸凌類型與法律責任」)。但是仍有 4 位學生將「散布同學的謠言」寫成「言語霸凌」(應屬「關係霸凌」)，有 2 位學生將「搶奪財物」寫成「關係霸凌」(應屬「肢體霸凌」)；顯示甲班學生對於霸凌行為類型的認識，仍有個別差異存在。HT 認為，這與學生沒接受過霸凌防治課程有關，他們對霸凌的分類比較沒有概念(觀-130628 檢討會議)。

「認識霸凌」單元的學習效果，有相當明顯的持續性。HT 觀察甲班學生在課程結束後，遇到類似的行為情境時，會互相提醒可能會有的法律責任。HT 在日常處理學生行為事件時，也發現學生比較容易釐清

自己的不當行為是否已經觸法，必須加以改進（文 HT 教學省思）。一位之前比較調皮，會作弄同學的學生說：「那個校園霸凌會判刑，我看了很震撼。我以前不知道會這麼嚴重，會被抓去關。我，我不想這樣」（S4-130606 訪）。

透過課程建立學生的覺察與同理心，將能在第一時間減少霸凌發生（Cowie & Sharp, 1994）。國內研究亦證實，「反霸凌概念教學」對於改善霸凌行為特別有幫助（王榮駿，2010），網路霸凌預防教育能有效提高學生網路霸凌預知能（黃資富等人，2014）。本教材「認識霸凌」單元有助學生認識霸凌行為與法律責任，並能覺察自己、同儕的行為是否過當，避免產生霸凌行為。

（四）學習遭遇霸凌的因應之道

第四單元「因應霸凌」的主要目標是「學習遭遇霸凌的因應之道」，包括：「學習看到霸凌的因應之道」、「學習遭遇霸凌的因應之道」兩個具體目標。HT 用繪本《我是老大》讓學生體會受凌者的痛苦與憤怒，想想他需要什麼樣的協助，並在學習單問書中「老大」缺乏什麼能力，大多數的回答是「包容力」或「包容心」，另有幾位寫「溝通的能力」，只有一位學生寫「當老大的能力」（文甲班學習單「我是老大」）。延伸活動戲劇創作「老大的絕招」是繪本主角如何改變自己的言行，以獲得同學的友誼。有的組請雙方先冷靜下來，聽聽對方怎麼說；有的則充當和事佬，勸同學有話好說別生氣，先握握手互相道歉，大家還是好朋友（觀-130425 教學）。

然後，HT 用繪本《公園小霸王》幫助學生學習保護自己、避免受凌的方法，並用 PPT 介紹各種求助資訊與支援管道。關於「看到霸凌的因應」，甲班學生寫的都是告訴老師；至於「自己遇到霸凌的因應」方面，「請老師幫忙」和「告訴父母」則是最多人寫的答案（文甲班學習單「公園小霸王」），只有 2 位學生提到要冷靜應變，例如「冷靜下來，好好想辦法自救，或是趁敵人不注意的時候，全力的求救」（文 S6 學習

單「公園小霸王」。延伸活動「我怎麼辦？」要演出看到霸凌、遭到霸凌時，應該如何因應。有的組演出同學要聯合霸凌時，勇敢的回應：「她是我的朋友，妳也是我的朋友，我們不理她，她會很可憐；我喜歡跟你們兩個都當好朋友，希望妳不要這樣做」；有的則是在自己遇到霸凌情境時，能冷靜下來不跟對方衝突，先安全脫身，再向老師求助（觀-130509 教學）。

霸凌防治應協助學生在面對霸凌時，能採取正向思維與行動（Salmivalli et al., 2005）；在霸凌防治課程中加強同理心技巧的訓練，並強調「量力而為」及「間接保護」的重要性，可提升旁觀者的助人意願（馮嘉玉、晏涵文，2013）。本教材第四單元「因應霸凌」有助甲班學生認識各種求助資訊及支援管道，發展出遭遇霸凌時避免受傷害的不同回應方式、看到霸凌時伸出援手的可行作法，學生透過戲劇創作不僅合作學習發揮創意，亦可達到 Tyler（1949）主張「讓學生有機會演練課程目標所含示的行為」。

（五）防治教材對霸凌行為發生率的影響

個案班級「霸凌次數問卷」的前測、後測及追蹤測統計結果，顯示甲班霸凌行為在教材實施前後的發生率，如表 6。甲班的霸凌情形以「言語霸凌」（被說壞話）、「肢體霸凌」（被同學打）及「關係霸凌」（被聯合孤立）三者最為嚴重，與臺灣兒少被霸凌類型以「言語嘲笑」、「關係排擠」最高（兒福聯盟，2014），有相當程度的符合。

甲班從未發生過的霸凌類型，是「被網路傷害」。HT 指出，國小三年級的學生才剛開始上電腦課，對於網路的使用尚未純熟，班上也沒有學生拿智慧型手機，加上網路社群對於未成年兒童的申請加入有所限制，可能是這些原因，甲班從未發生有學生「被網路傷害」的情形（HT-130621 訪）。

在課程實施後仍有發生的霸凌行為中，每一種霸凌類型的發生率皆有下降，且在追蹤測時不再出現或大幅減少，可見本教材對於降低霸凌

發生具有相當的效果。不過，甲班學生有三種霸凌行爲，在追蹤測時仍有發生，包括：「被說壞話」、「被同學打」以及「被聯合孤立」，只是其發生頻率都是最輕的「曾有 1~2 次」。

從 HT 的長期觀察來看，甲班學生學習霸凌防治課程後，大部分更能主動告知老師他所看到或遭遇的不公平待遇，能即時反應，也能見義勇爲，主動幫助被欺負的同學；在遭遇霸凌情境時，大部分學生學會勇敢表達自己的感覺，勇於拒絕或說不（文 HT 教學省思）。例如一位學生（S5）曾向 HT 報告他跟同學的衝突事件，他說，當時就已經告訴同學，對方的行爲令人不舒服，請不要再做了；但是對方仍然不理會，他才去找老師的（S5-130606 訪）。

表 6 甲班霸凌次數問卷前後測及追蹤測統計表

霸凌情形／ 次數統計	1.被同學 打	2.被勒索 財物	3.被聯合 孤立	4.被恐嚇 威脅	5.被說壞 話	6.被網路 傷害	7.目睹同 學被霸凌
曾有 1~2 次							
前測	9	1	8	3	10	-	1
後測	5	0	4	3	10	-	1
追蹤測	1	0	1	0	3	-	0
每月 2~3 次							
前測	-	1	-	-	4	-	-
後測	-	0	-	-	0	-	-
追蹤測	-	0	-	-	0	-	-
每週 2~3 次							
前測	-	-	-	-	2	-	-
後測	-	-	-	-	0	-	-
追蹤測	-	-	-	-	0	-	-
每天 1 次以上							
前測	-	-	1	1	1	-	-
後測	-	-	0	0	0	-	-
追蹤測	-	-	0	0	0	-	-

註：標註（破折號）者，表該項目在前測、後測及追蹤測之次數皆為 0。N=31

綜合上述，本教材在課程目標的四個面向，有助甲班學生認識自己的優缺點、建立正向的自我認知；對同學說出感恩與讚美，同理他人的需要，和同學友愛相處；認識霸凌行爲、傷害與法律責任；看見霸凌能伸出援手，遭遇霸凌時能妥善因應。教材對於甲班各類型霸凌行爲，也有減少發生率的效果。

（六）反思

雖然甲班的課程實施效果不錯，但有幾位學生對於少數霸凌行爲的歸類仍未建立清楚的概念。此外，學生彼此的互動在課程實施後有所改善，但時間一久，幾位過動學生好爭吵、互不相讓的行爲又出現，須一再的規範與提醒（文 HT 教學省思）。相關研究發現，霸凌防治課程無法百分之百完全根絕霸凌（王榮駿，2010；游雯華，2012），防治課程的效果可能也會隨著時光流逝而降低（Andreou et al., 2008）。另一方面，良好的師生互動是預防霸凌的保護因素（Orpinas & Horne, 2006）；透過成人與學生重新建構學校的社會環境，減少霸凌的機會，建立團結及溝通的觀念，將能系統的減少霸凌事件發生（Limber, 2011）。因此，霸凌防治仍需師生共同努力，在日常生活中時時留意、積極處理，才能獲致長期有效的防治效果（文 RT 研究省思）。

伍、結論與建議

一、結論

（一）採用「教師自編教材目標模式」設計教材有按部就班之效，課程目標來自霸凌防治理論基礎及課程要素，配合學校教育願景及道德認知發展原理加以篩選，教材選擇與組織後尚須「轉化」成爲實際課程

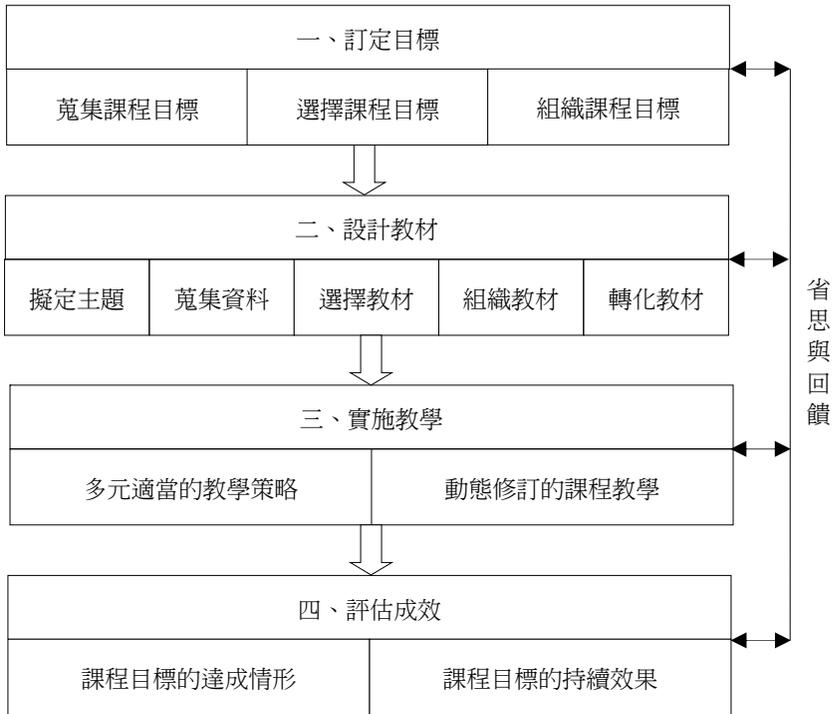


圖 1 教師自編教材目標模式

本研究參照 Tyler 目標模式自編教材，其歷程可歸納為「教師自編教材目標模式」，如圖 1。整體而言，本模式有助基層教師按部就班設計、實施及評估教材。本教材的課程目標來源是霸凌防治理論及課程要素，相當於 Tyler 主張的「研究學習者」與「學科專家的建議」；課程目標的選擇以 A 校教育願景及學生道德認知學習原理為主，相當於 Tyler 的「學校教育哲學」及「學習心理學原理」兩道過濾網。課程目標對教材設計與實施具有指引作用，教師的教學反思則使課程成為「研究假設」，在課程實施（驗證假設）過程產生動態修訂課程的精進之效，亦有助解除 Tyler 目標模式過度重視工具理性、缺乏反省與批判的疑慮。

另一方面，本模式不同之處有三：一是本模式將 Tyler 目標模式四

階段中的「選擇學習經驗」及「組織學習經驗」合併為「設計教材」階段，並在「評估成效」之前增加「實施教學」。二是在「訂定目標」階段，除了 Tyler 主張的蒐集目標、篩選目標之外，尚須將目標加以邏輯性組織以免零散。三是「設計教材」階段，選擇、組織後的教材，尚須經過「轉化」的歷程（類似食譜的烹調步驟），教材（食材）才能成為實際提供給學生的課程（佳餚）。

（二）霸凌防治教材包含悅納自己、友愛同學、認識霸凌及拒絕霸凌等四大單元、八個主題，具有「推己及人」的漸進發展特色；符合選擇教材的準備原則、興趣原則、練習原則、多樣原則以及組織教材的順序性、統整性、繼續性三項規準

本教材涵蓋霸凌防治課程要素的四大面向，是國內目前內容向度最廣的霸凌防治教材，具有「推己及人」的漸進發展特色，包括四大單元、八個主題：1.悅納自己：（1）我的優缺點、（2）欣賞自己；2.友愛同學：（3）包容差異、（4）人際技巧；3.認識霸凌：（5）霸凌的類型與傷害、（6）霸凌的法律責任；4.拒絕霸凌：（7）看到霸凌的因應、（8）遭遇霸凌的因應。教材架構係從主要目標、具體目標導出教材單元及主題，再據以設計教材內容，形成「單元—主題—教材」的課程架構，可謂層次井然。

教材內容符應了 Tyler 的「準備原則」（符合學生認知程度與起點行為）、「興趣原則」（學生實踐之後能獲得滿足感）、「練習原則」（可以角色扮演或模擬演練）、「多樣原則」（可達成課程目標的多元風貌教材），但未能體現「經濟原則」（相同的學習經驗可能會產生不同的學習結果）。教材內容組織則具有「順序性」（推己及人、從已知到未知）、「統整性」（統整認知、技能、情意三大教學目標）、「繼續性」（反霸凌概念的直線式重複學習）三項規準之特色。

(三) 霸凌防治教材有效達成課程四大目標，減少個案班級學生霸凌事件發生，惟要發揮長期防治效果仍須師生共同努力

本教材在達成課程四大目標方面，有助甲班學生認識自己的優缺點、建立正向的自我認知；對同學說出感恩與讚美，同理他人的需要，和同學友愛相處；認識霸凌行爲、傷害與法律責任；看見霸凌能伸出援手，遭遇霸凌時能妥善因應等。在課程目標的持續效果方面，霸凌防治教材實施後，甲班每一種霸凌類型的發生頻率皆有下降，在追蹤測時幾乎都已不再出現，可見本教材對於持續降低霸凌發生具有相當的效果。

另一方面，從學生的學習反應可知，有幾位學生對於少數霸凌行爲的歸類仍未建立清楚的概念。學生彼此的互動在課程實施後有所改善，但時日一久幾位過動學生容易爭吵、互不相讓的行爲又出現，須一再的規範與提醒。長期而言，霸凌防治工作需要師生共同努力，在校園日常生活中保持敏覺度，勇敢反應並積極處理，才能獲得更爲持久的防治效果。

二、建議

(一) 學校善用「教師自編教材目標模式」，發展學校本位的霸凌防治教材

目前國內霸凌防治工作的推動仍然是「由上到下」(top-down)的行政模式，缺乏學校基層的教育深耕。霸凌防治工作的落實，有賴以學校爲主體的覺醒與行動，霸凌防治教材的設計與實施正爲其中的關鍵角色。本研究「教師自編教材目標模式」，有助基層教師設計符合學生需求與興趣之霸凌防治教材，對於促進教師專業發展、研發學校本位課程都具有實際應用價值。建議各級學校善用本研究之教材設計模式，發展學校本位的霸凌防治教材，使防治工作符應學校背景及學生需求，並透過課程落實在日常的教育實踐。

（二）主管機關重視霸凌防治教育課程，納入整合性霸凌防治機制

世界各國的霸凌防治實務經驗與國外學者的相關研究皆顯示，有效的霸凌防治方案須採取「全校整合取向」(whole school approach)，從學校、教室、個人及社區四個層級著手。目前國內教育部的「反霸凌政策」包括：教育宣導、發現處置、輔導介入三大面向，著重鉅觀的系統性作法，缺乏基層教師的參與及教室層級的實施策略。本研究設計之國小三年級霸凌防治教材，能有效降低個案班級霸凌事件的發生，提升學生的防治意識與行動，顯現「課程作為」在霸凌防治工作之重要地位。建議主管機關重視霸凌防治教育課程，將其納入霸凌防治工作，以建立更周延完整之整合性霸凌防治機制。

（三）中小學教師持續研發霸凌防治教材與學習成效評量工具

本研究由研究者和個案班級導師合作，自編霸凌防治教材，從無到有的歷程花費相當多的時間與精神。但看到個案班級學生從原本對霸凌沒有清楚的概念，成長為能悅納自己、友愛同學，具備認識霸凌及拒絕霸凌相關知能，我們感到一切的辛苦也是值得的。教師在自編教材的歷程透過專業反思，動態修訂教學內容，使課程成為「師生共同實踐的學習經驗」，對教師的專業成長亦是一大助益。另一方面，本研究採用質性資料評估課程效果，尚有編製其他學習成效評量工具的空間。因此，建議中小學教師參考本研究自編教材之經驗，持續研發霸凌防治教材與學習成效評量工具，使霸凌防治工作落實到學生學習的第一線。

（四）研究主題值得擴大探討，以豐富霸凌防治研究與實務資訊

自從 Olweus 1983 年在挪威 Bergen 實施第一個霸凌防治方案以來，國外的霸凌相關研究如雨後春筍日益豐富，並發展出適應各國文化背景之各種霸凌防治或介入方案。反觀國內，近年媒體頻頻報導校園霸凌事件後，霸凌防治的觀念才開始受到各界的重視，相關研究仍在起步階

段，故霸凌防治此一研究主題值得擴大探討。後續研究除繼續探討、檢驗本研究之發現外，可擴大研究對象的數量，以了解更多教師、學生對防治教材的感受；研發更周延的霸凌防治方案評鑑標準與工具，以了解霸凌防治方案的效果；發展本土化、整合性的霸凌防治方案內涵等。總之，從各個面向擴大霸凌防治教材的實徵經驗研究，將可獲得更豐富的研究成果，充實霸凌防治的理論與實務，裨益友善校園的理想實現。

參考文獻

- 方德隆（2005）。課程理論與實務（第二版）。高雄市：麗文文化。
- 王榮駿（2010）。以生命教育課程與協同教學改善霸凌行為之行動研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2014）。2014年臺灣校園霸凌狀況調查報告。臺北市：作者。
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2008）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（人權教育）（2011）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域（2008）。
- 張益瑞、崔夢萍（2014）。數位影片案例教學對國小學童反霸凌知識、社交技巧及同理心之影響。市北教育學刊，47，47-73。
- 教育部（2011）。各級學校防制校園霸凌執行計畫。臺北市：作者。
- 陳利銘、王佳琪、馮綉雯（2015）。國民小學高年級學童校園霸凌現況之研究。教育學刊，45，127-157。
- 陳利銘、鄭英耀、黃正鵠（2010）。反霸凌政策之分析與改進建議。教育政策論壇，13（3），1-25。
- 陳建甫、李素君（2015）。校園反霸凌能力指標與課程之研究：以九年一貫社會學習領域中的反霸凌與和平教育概念為例。中等教育，66（4），89-118。
- 游雯華（2012）。正向管教策略融入品德教育教學對國小三年級學童霸凌行為影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學生命教育與健康促進研究所，臺北市。
- 馮喬蘭（2011）。這樣「反霸凌」，有用嗎。人本教育札記，268，38-40。
- 馮嘉玉、晏涵文（2013）。國中校園霸凌與同儕性騷擾防治介入課程設計與介入效果。臺灣性學學刊，19（1），21-52。
- 黃光雄、蔡清田（2009）。課程發展與設計（第二版）。臺北市：五南。

- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 黃梅嬌 (2005)。以符合對話教學精神之生命教育課程改善學生言語霸凌之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧 (2014)。臺北市高職一年級學生網路霸凌預防教育介入成效評估。學校衛生，64，1-23。
- 熊雪娟 (2014)。反校園霸凌介入課程教學之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化縣。
- 劉忻衢 (2009)。國小校園霸凌現況與防治教育需求調查研究——以雲林縣為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治所，嘉義縣。
- 歐用生 (2003)。課程發展的基本原理 (第二版)。高雄市：復文。
- 鄭雅尹 (2009)。國小霸凌防治課程設計之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學心理與諮商教學碩士學位班，臺北市。
- 簡楚瑛 (2009)。課程發展理論與實務。臺北市：心理。
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 84-107). London, UK: Routledge.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully-proofing your school: Teacher's manual and lesson plans for elementary schools* (3rd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Hirschstein, M. K., Van Schoiack Edstrom, L., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the steps to respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- James, D. J., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P., & Henry, B. (2006). One school's experience of engaging with a comprehensive anti-bullying programme in the Irish context: Adolescent and teacher perspectives. *Pastoral Care in Education*, 24(4), 39-48.
- Kirman, J. M. (2004). Using the theme of bullying to teach about human rights in the social studies curriculum. *McGill Journal of Education*, 39(3), 327-341.
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus bullying prevention program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71-87.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand

- Oaks, CA: Sage.
- McElearney, A., Roosmale-Cocq, S., Scott, J., & Stephenson, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), 109-130.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oliva, P. E. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus bullying prevention program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). New York, NY: Routledge.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York, NY: Free Press Paperbacks.
- Raskauskas, J. (2007). *Evaluation of the kia kaba anti-bullying programme for students in years 5-8*. Wellington, New Zealand: New Zealand Police.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be* (pp. 1-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The Sheffield project: Methodology and findings. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 20-56). London, UK: Routledge.