

國小教師正向管教對校園學童霸凌防治之影響因素

韋龍方

國立彰化師範大學工業教育與技術學系博士班研究生

摘要

霸凌是一方經常利用不對等的權利關係，以不利於對方的手段或方式加以欺侮。在霸凌的過程中，涉及了同儕間相互關係的好壞程度，也涉及了霸凌中所有利害關係人的情緒智力表現。在整個霸凌事件的前因後果，更需要教師運用正向管教的技巧來做到事前預防和事後補救的工作。因此，上述分析實有進一步探究之必要。本研究目的在探討國小教師正向管教對校園學童霸凌防治之影響因素，研究方法採文獻分析法。首先，就教師正向管教、學童被霸凌知覺、同儕關係與情緒智力等影響因素的定義做一了解，其次，將各個影響因素之間的關係做相關文獻的論述，以掌握各因素之間的交互影響情形。在綜合分析相關論述後，得出重要研究結果：同儕關係在教師正向管教對學童被霸凌知覺會產生中介的效果。同時學童內在情緒智力在同儕關係對被霸凌知覺上具有調節作用。校園學童的霸凌事件的是需要教育人員正視的現象，如果處理的不得其法，對未來的影響層面是相當深遠且不可預期，其中最特別的是教師的管教方式與態度，不僅影響班級的學習氣氛，更會影響學生之間的同儕相處模式。因此本研究就此議題提出探討，試圖找出可能改善學童間霸凌的情況或提升教師正向管教成效的因素，供教育相關人員參考。

關鍵詞： 教師正向管教、學童被霸凌知覺、同儕關係、情緒智力

Affecting Factors of Students' Perception of Teachers' Positive Discipline on Bullying

Wei, Lung-Fan

Doctoral student at the Department of Industrial Education and Technology
National Changhua University of Education

Abstract

Bullying is often happened at unequal rights, to insult the others by any means or tricks. In the process of bullying, it involves how degree of correlation between peers and the emotional intelligence of all members in the bullying. In the whole bullying events of the cause and effect, more need teachers to carry out positive discipline to do the work for prevention and remedy. Therefore, the above discuss is necessary to more expound. The purpose of this study is to research the affecting factors of the prevention and control by teachers positive discipline on campus students' bullying, which is based on the definition of affecting factors such as teachers positive discipline, perception of suffering bullied, peer relationships and emotional intelligence. The method of this study is literature review. First, we discourse the relationship between the factors by literature review. The next, using the relationship of peers relationship and teachers positive discipline for reasoning out that may have the effect of mediation. Finally, to explore the moderation effect of emotional intelligence on peer relationship and perception of suffering bullied. Those were important findings from this study. Bullying events are the need to face for education staff, we expect this paper will help teachers and education staff, that can be more understanding how to deal with and improve on the bullying.

Keywords : emotional intelligence, peer relationship, perception of suffering bullied, teacher positive discipline

一、緒論

教師的正向管教有助於國小學童良好的行為發展，正向管教的過程不僅受學童本身情緒智力的影響，更會造成同儕關係的改變，而同儕關係的好壞也是學童是否遭受霸凌的重要因素之一(Brennan, Dworak & Reinhart, 2002)。教育部為了回應友善校園聯盟訴求，乃積極研訂友善校園總體營造計畫，而校園零體罰政策，將有助於建立友善校園。其目的在於使教師發揮正向管教的教師專業能力以改善校園環境氛圍。而正向管教的目標是希望讓學生具備自我覺察的意識到有解決問題的能力並且表現出合宜的行為。教師管教的目的是要協助學生發展自尊和自我控制的能力，並與他人建立健康和諧的關係(Crone & Horner, 2003)。因此，教師是否實施正向管教將有效協助學生發展良好的行為，進而降低產生霸凌的不當行為，在教學現場是具有相當重要的意義。

霸凌行為對國小學童的傷害最大，曾經被霸凌者可能一直維持其被霸凌者的角色並在同儕關係上造成負向的影響(Rigby, Slee & Martin, 2007)。但良好的同儕關係對於霸凌是有防制的作用，相反地不良的同儕關係容易造成被霸凌的情況產生並且會陷入惡性循環的關係之中(Lopez & DuBois, 2005)。因此，教師的正向管教是否具有影響學童之間的同儕關係進而達到影響學童霸凌的中介效果，值得進一步分析與研究。

從近年來發生的社會事件，可以感受到情緒管理對於個人和大眾的影響是相當嚴重的。例如：台北捷運車廂殺人事件、女模「楊又穎」網路霸凌自殺事件、屏東縣南榮國中校園喋血事件等犯罪過程中，都突顯出情緒智力培養與情緒管理的重要性。在未來多元化發展的社會型態中，學校學業成績不再是決定個人成就的唯一因素，學習正確處理與管理情緒和面對同儕間的相處問題，且能做出適當的情緒應對，有時比學業成績更為重要(Sullivan, 1953)。情緒智力是保持自我控制、熱誠和堅持且能自我激勵的能力(Goleman, 1995)。以兒童為對象的情緒智力與同儕關係之間的相關研究中發現，情緒智力與同儕關係之間具有正相關(Payne, 1985; Salovey & Mayer, 1990; De Beauport & Diaz, 1996)。情緒智力的高低也與控制霸凌不當行為具有正向影響(Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011)。

因此，本研究採用文獻分析法從文獻支持的觀點，探討教師的正向管教是否藉由同儕關係影響學童被霸凌知覺的中介效果；進而分析學童的情緒智力在同儕關係與被霸凌知覺之間，是否具有調節干擾作用，此研究目的將有助於了解教師正向管教上對於同儕關係的重視，也提供在預防霸凌防治工作的同時，更加注重與提升學童的情緒智力達到調節校園霸凌的作用，使校園生活更友善且安全。

二、文獻探討

（一）教師正向管教(teacher positive discipline)

正向管教是指教師以正向態度及正向思考的方法來引導學生改變自我、解決問題並表現出適當的行為，也是協助學生發展人格自尊、自制能力並與他人建立健康和諧的良好關係(Nelsen, 2011)。在教學的過程所運用的正向行為支持原則，在於強調營造一些能引發正向行為的環境，使個體在處理及預防不良的行為因素上，能有更好的影響因子，進而達到身心的和諧與人際良好的互動(Seligman, 1998)。

教師正向管教分為三個主要層面包括：「正向支持氣氛」、「合理管教措施」、「穩定情緒管理」等(Purkey & Strahan, 2002；Whisman & Hammer, 2014)。因此，教師採取正向管教將以尊重學生人權為出發點，在教學的情境下運用同理心並配合輔導的技巧，對學生採取互動式溝通模式與關懷引導的教育方式導正負向行為，且教師能發揮個人專業以展現正向的力量，避免違法的處罰方式，將是協助學生學習並激發學習潛能的一種管教方式(O'Neill & Stephenson, 2012)。

（二）被霸凌知覺(perception of suffering bullying)

霸凌是個體在生理或心理上，對另一個人的傷害。例如言語上的威脅、嘲笑或肢體上的推、擠、踢等，也有像是比出侮辱性的手勢或社會性的排擠他人等。霸凌與被霸凌兩者會存在著權力上的不平等，最常發生在兒童和青年的互動過程之中，故學校是霸凌最常發生的場所(Olweus, 2004)。霸凌也是重複施予無保護能力的他人，並在物質或精神上的暴力行為(Roland & Idsoe, 2001)。從另一方面來看，霸凌亦是專指孩子們之間惡意欺負的行為，此一現象也長期存於校園(Rivara & Le Menestrel, 2016)。

知覺是複雜的運作，有三種表現方式：1.知覺是結合其他心理歷程的運作而非單獨感受。2.知覺的形成是同性質的連貫歷程，依據感覺到的訊息來做推論。3.知覺是主動的選擇訊息並形成知覺假設以構成知覺(Bruner, 1973)。換言之，知覺是以感官獲得訊息後，對其周遭的事物作出反應或解釋的心理歷程。因此，被霸凌知覺是指被霸凌兒童，主觀對於其曾經在學校所遭受到不平等欺壓情況的理解與感受。

整合國內相關研究工具(林進材、林香河，2011；吳紋如，2006)歸納被霸凌知覺包含「言語及關係霸凌知覺」、「肢體行為霸凌知覺」與「網路及性霸凌知覺」三種被霸凌狀況，可以瞭解被霸凌者在不同面向上的知覺。藉由這三種知覺可以了解學童在校園中被霸凌的情形。

（三）同儕關係(peer relationship)

同儕關係可以讓學生感受到自己在學校是否被接受與包容，有助於了解學生在校園生活的適應情形(Gunter & Thomson, 2007)。同儕關係對於學生的發展，有正向與負向的影響，正向的同儕關係可以提供支持，有助於其心理健康；負向的同儕關

係將阻礙並影響正常的學習生活(Newman, Lohman & Newman, 2007)。Coie、Dodge 與 Coppotelli (1982)所提之同儕關係理論，有兩個重要的面向：「正向關係」及「負向關係」。「正向關係」是指學習者樂於參與同儕團體且能夠與人互相合作並適時伸出援手，表現出利他行為及願意接納彼此意見與差異。「負向關係」是指學習者不顧同儕的感受，只希望同儕配合自己，會利用批評謾罵、見不得人好和操弄關係等方式對待同儕。受同儕歡迎的學童會有較多利社會行為的表現，同儕間地位不佳則會表現出較少的利社會行為，較常受到同儕的拒絕(吳春鳳，2004)。兒童與同儕的相處經驗能提供學習如何與人互動、學習建立親密關係、發展出與年齡相關的技能和樂趣，若與同儕互動的關係良好，會受到同儕的歡迎與接納(Good & Brophy, 1995)。就國小學童而言，本篇探討著重於在配合教師的正向管教下，學童能否建立正向的同儕關係，亦即同學之間相處時被接納及接受的程度。

(四) 情緒智力(emotional intelligence)

情緒智力(EI)是一種典型的社會智能，它涉及到監控和區分自己和他人的感受和情緒，並利用這些信息來指引自己的思想和行為的一種能力(Moradi Sheykhjan & Jabari, 2014)。情緒智力最早出現的文學術文獻是 Payne(1985)對於情緒研究的博士論文。情緒智力是一種典型的社會型智力表現，它包括審視自己和對方的感受和情緒並辨識其中的差異，同時利用這些辨識得到的信息來引導自己做出正確的想法和行動(Brackett, et al., 2004)。Salovey 與 Mayer(1990)界定情緒智力的五個面向，即自我意識、情緒管理、自我激勵、同理心和處理人際關係，將有助於自己對情感的了解與學習。情緒智力有以下五大特點：1.自我意識—自覺認知和識別自己的情緒。2.情緒管理—對當前情況進行管理並作出反應。3.自我激勵—儘管有自我懷疑、慣性和衝動，仍能對自己做適度的鼓勵。4.同理心—認同他人的感受，把他們變成言語和非言語的提示。5.處理人際關係—管理人際交往和成功的談判。

情緒可以調合理性和感性，當學生面對問題時，如果教師教導學生用正向樂觀的解釋來思考，學童就會採取積極正向的行動去實現目標。如果經常使用負向的心態做解釋時，採取的行動就會變得消極與被動，學習活動也會受到限制。而且負面的情緒更可能造成課業學習上的問題。

學校是培養情緒智力的一個特別地方，藉由人格和道德的建立，產生良好的同儕關係以發展較高的情緒智力技能，將有助於學習的提升、事業的發展和負起社會責任，進而減少其他因錯誤行為導致的疏忽產生(Moradi Sheykhjan, Jabari & Rajeswari, 2014)。情緒智力大致可以分成五個層面：認識自己的情緒、妥善管理情緒、自我激勵、認知他人的情緒及人際關係的管理等加以探討，常做為了解情緒智力的依據(Petrides & Furnham, 2001)。

(五) 教師正向管教、被霸凌知覺、同儕關係與情緒智力之理論基礎

本研究將以 Albert Bandura 的社會學習理論(social learning theory)觀點，做為探討教師正向管教、被霸凌知覺、同儕關係與情緒智力的共同理論基礎，以期藉由此

理論論述，了解各構面之理論內涵，分述如下：

1. 社會學習理論與教師正向管教

社會學習理論指出，學習是個體與環境互動的歷程，學習受到環境、個體認知及個體行為三者互相影響，經過互動的歷程才確定習得的行為。因此，環境、個體與行為三項因素稱為社會學習理論的三元取向，故社會學習理論又稱為三元學習論 (triadic theory of learning) (張春興，2007)。社會學習論強調的環境即是教師正向管教當中所言之正向行為支持，亦即教師應主動營造有利於引發正向行為的環境。其次在個體的認知上，教師正向管教不僅以多元技巧鼓勵人們認識與了解自己的長處外，更以正向態度及正向思考的方法來引導學生思考個體心理層面的認知價值，去除不利因素的影響，達成和諧的狀態。最後在個體行為的表現上，透過協助學生發展自尊、自我控制以建立和諧健康的人際關係。故社會學習論對於教師正向管教的影響相當重要。

2. 社會學習理論與被霸凌知覺

被霸凌者告訴老師或得到同儕協助可使其脫離被霸凌的狀態，但若使用反擊或容忍逃避策略時，被霸凌的情況將與日俱增(Ladd et al., 1997)。被霸凌者成功擺脫霸凌的因應策略有：1.告訴老師 2.尋求朋友協助 3.不理會霸凌者(Kanetsuna et al., 2006)。Miethe 與 Meier(1990)認為「對霸凌者的接近」、「對霸凌的暴露」是造成被霸凌的因素。由於霸凌者和被霸凌者的地理位置接近，提高兩者接觸的機會。而被霸凌者又暴露在霸凌的情境之中，故使得被霸凌者呈現出不同的被霸凌機率。被霸凌者因本身屬性或身體、行為、態度或社會環境等某些弱點，極容易陷入被霸凌的危險情境(黃富源，2002)。因為被霸凌者缺少自我主張、較為順從，而導致他們容易成為受霸凌者(Perren & Alsaker, 2006)。

從社會學習論中所提及的環境因素和個體對環境的認知可以解釋上述發生的情形，教師若能營造正向而友善的學習環境，是能讓被霸凌者藉由觀察學習和模仿學習，與同儕建立良好的互動模式，從中學習如何正確與人相處的技巧。在環境的因素上，提供被霸凌者求助行為的支持對象主要為同儕、老師和父母。所以被霸凌者可應用社會學習論所提供之理論基礎，找到學習防治霸凌認知能力與改善環境中對自己不利的因素，使自己對於霸凌行為有良好且適當的應對表現。

3. 社會學習理論與同儕關係

Bandura(1977)的社會學習論，將學習行為歸納為觀察、楷模模仿與認同而來，學習作用不一定親身經歷，間接經驗也可以產生學習的效果(林翠湄譯，1994)。在校園環境中，透過與他人互動學習便是提供間接模仿學習的機會。相反地，在學習過程中，教師若無適時的介入指導學童分辨好的行為和不好的行為，又不能掌握同儕之間的互動學習情形，學童可能因無知而學習錯誤的行為。為避免因霸凌行為產生社會學習理論的錯誤學習效應。教師應當注意同儕之間互動的質與量，使學童能獲得更多正確且正向的同儕支持與介入並促進情感的分享(Hazler & Denham,

2002)。因此從社會學習論的角度來看，人的思想、感情和行為不僅受直接經驗的影響，也受到觀察的間接影響。同儕間的互動與協助就是最好的證明。

4. 社會學習理論與情緒智力

Segal 與 Smith(2016)把情緒智力分為(1)自我覺知、(2)自我管理、(3)社交覺知、(4)人際關係的管理，並指出情緒智力的影響有(1)工作表現、(2)生理與心理健康、(3)人際關係等。依據 Bandura(1986)的社會學習論，人格與行為受到個人獨特的學習經驗所影響，學習經驗包含對學習環境中，相關的增強事件的行為和對事件的處理與了解程度。社會學習理論並不強調人類的學習是受環境制約而被動學習，相反的，人類受到環境增強後的經驗，反而能主動的依自己的目標及需要對環境做適當的反應。就本研究主題而言，情緒智力會因社會學習理論的作用，使個體主動去關心同儕是否在做決定上符合自己的目標。在霸凌的行為發生時，也會影響同儕是否採取霸凌行為或介入霸凌行為。故社會學習理論在情緒智力影響霸凌認知判斷上，是具有影響作用。

三、研究方法

本研究採文獻分析法對於教師正向管教、同儕關係、被霸凌知覺及情緒智力等四個變項之間的關係，利用文獻的支持及推論，歸納出相互間影響的情形，分述如下：

(一) 教師正向管教與被霸凌知覺的相關研究

Nelson、Lott 與 Gleen(2000)針對教師在班級經營上實施正向管教的情形指出，教師應與孩子建立親密的關係，教導學習互相尊重，塑造正向行為，促進獨立思考並建立溝通的彈性，傾聽孩子內在的想法，協助孩子意識到行為的後果。因此，教師的正向管教也是一套可以廣泛應用在霸凌防治的技術。如同，有建設性地學習處理衝突的談判技巧、學習轉移固執的想法、行為改變技術和危機處理等。Allen(2010)在如何處理霸凌問題的研究中指出，教師怎樣對待自己的學生，會藉由教師的課堂管理行為來表達。而教室內霸凌氣氛存在與否是會和教師管教方式相連接。所以教師的課堂管理方式將有助於倡導和防制校園霸凌的發生。教育部(2012)校園霸凌防制準則指出、學校應透過正向管教鼓勵及教導學生如何理性溝通、積極助人及處理人際關係，以培養其責任感、道德心、樂於助人及自尊尊人之處事態度，學習建立同理心，並真實面對自己、積極正向思考來防制霸凌的發生(林育聖、侯崇文、周儂嫻，2014)。

國內的研究更指出教師正向管教與學生偏差行為上具有負相關性，且教師正向管教對學生偏差行為具有預測力(王麗芳，2012)。教師正向管教與學生偏差行為呈顯著之負相關；與學生自我控制與偏差行為呈顯著之負相關(林綸昕，2012)。國小教師正向管教與學生偏差行為具有負向的關係，教師做好情緒管理對國小高年級學生偏差行為表現影響最大(林雅潔，2013)。正向教學課程能改善國小學童的霸凌加

害、霸凌受害之情形，亦能提升其自我意象(羅品欣、陳李綢，2005)。由上述文獻推論得知，教師正向管教對學生的被霸凌知覺是具有影響作用(陳騏龍，2011)。

(二) 教師正向管教與同儕關係的相關研究

同儕關係不僅對於學生的生活適應有重要的影響，在學習的表現上也會造成干擾，此種關係可以滿足學生對特定情感的需求，藉由相互學習更有助於學生成長與心理健康的發展(Carlson & Rose, 2007)。過去的研究也證實，強調使用正向及預防的管教方法時，學生的行為問題將獲得有效的改善(Colvin, Kame enui & Sugai, 1993；Taylor-Greene et al., 1997)。Sugai 等人(2010)指出，全校性正向行為支持，是增進社會文化，教育環境，和在學校裡的所有學生的個別行為最有效的介入方式。因此，教師的正向管教將透過教導社會性的環境支持與人際互動的技巧，能使學生提升校園生活中與同儕相處的能力。教師實施正向管教不僅是用正向鼓勵與關懷溝通的”言教”技巧，更是展現”身教”的楷模典範學習榜樣；管教的過程中既調和了班級的學習氣氛，也帶動了人際相處的正向思維。

在國內相關研究中發現，感受到老師對他較為關懷照顧的學生，對於學習有較多自信與主動且身心狀況較佳；若老師比較不友善、賞罰不明，則學生較常出現違規與消極的行為(吳英璋，1996)。教師在課堂教學時營造溫馨的學習氣氛，同時關注學生學習時的互動情形，適時提供團體活動使學生可以彼此透過良性的互動支持，激發學生之間的凝聚力與歸屬感，更可活絡學習的氣氛(蘇玲慧，2015)。由上述文獻的論述得知，教師正向管教對學生的同儕關係是有影響作用。

(三) 同儕關係與被霸凌知覺的相關研究

同儕關係對被霸凌情況的影響可從霸凌的關係人加以分析，亦即者霸凌圈的概念探討各個利害關係人在同儕關係好與不好的情形下，是否對於他們在處理霸凌時的當下有所影響。從教育現場的實證研究中發現，霸凌事件發生的同時，有同儕在場的比例佔高達 85-88%(Hawkins, Pepler & Craig, 2001)；另有研究指出，當旁觀者能夠出面維護受害者並給予支持時，較能有效扼止霸凌事件的發生(Hawkins et al., 2001)。因此，從被霸凌者與旁觀者的同儕關係而言，在霸凌事件發生的過程中，就可能成為是否有效預防、扼止或介入霸凌行為的重要因素。

其次，就同儕關係的好壞對霸凌者而言是否會造成影響加以論述。Veenstra、Lindenberg、Munniksma 與 Dijkstra(2010)曾對 481 名 9 至 12 歲的兒童進行調查研究，發現霸凌者通常人際關係很好也很受歡迎；其霸凌動機多半是希望能提高受同儕歡迎的程度，在霸凌的對象上通常會選擇較不受歡迎的學童為被霸凌的對象，以避免影響在同儕中的地位。因此，從霸凌者與被霸凌者對同儕關係的重視程度而言，霸凌者比被霸凌者更重視同儕關係的發展。Siann 等人(1993)則指出被霸凌者的確具有比較特殊的人格特質，例如比較孤僻、少朋友、過度安靜、內向害羞、與人溝通不良、缺乏自信，也較不受同儕的歡迎 (Hoover & Hazler, 1991)，教育人員在輔導霸凌者發展良好的同儕關係時，更應重視被霸凌者漠視與無助的同儕關係情形。

(四) 同儕關係在教師正向管教與被霸凌知覺的中介角色

被霸凌者較一般兒童順從、退縮、少領導技巧、較孤立、少合作、少社交、較缺乏同伴，偏向喜歡一個人玩(Perren & Alsaker, 2006)。被霸凌者表示者其有強烈的孤獨感受(Estévez et al., 2009)。當被霸凌者透過教師的正向管教將有助於提升與同儕之間的互動關係時，會對於未來的心理健康、社會互動與生活品質有所改變，進而降低被霸凌的情形(Hazler & Denham, 2002)。例如在霸凌情境發生時，霸凌者倘若可以獲得新的意見與想法、能夠獲得他人的支持與介入、促進情感分享或藉由溝通增加希望感，則霸凌者會傾向出現在那些感受之後，而避免陷入與同學的糾紛和情感的疏離情境之中，進而降低霸凌的想法與行動(Rubin & Stewart, 1996)。同儕關係不良的學童，比較容易發展出像是焦慮、憂鬱、精神分裂和人格異常等心理上的疾病(Parke & Asher, 1987)。而這些同儕關係不良的孩子，也比較容易對學校情境產生適應不良的現象，例如：容易輟學、容易涉入和犯罪有關的場所及產生霸凌的問題(Kupersmidt et al., 1990)。依據上述的文獻論述，可以推論同儕關係對霸凌情形是有某種程度的影響。

國內的研究也指出，被霸凌學童的同儕關係在受言語及關係的霸凌知覺上，能有效地預測(張晴琇, 2012)。同儕關係不好的學生，受霸凌的知覺將高於同儕關係普通或很好的學生(林瑞英, 2011)。受到言語、肢體、關係霸凌的學童，在人際關係中的被拒絕度最高，其友誼關係也最差(余鏽梅, 2011)。從 Bandura(1977)的社會學習論來看，學童的學習行為可歸納為經由觀察、對楷模的模仿與認同而來，學習作用不一定要親身經歷，間接的經驗也可以產生學習的效果(林翠湄譯, 2000)。因此，在校園環境中，學童會透過與他人的互動過程中去學習，亦即是提供直接或間接地提供模仿學習的機會。

藉由文獻上的論述得知，在學習的過程當中，教師若能適時的提供正向管教措施，並介入指導學童分辨好的行為和不好的行為，不僅能掌握同儕之間的互動學習狀況，更能避免因霸凌所產生的負向行為，造成同儕的學習效應。同儕關係的好壞，會對被霸凌知覺具有一定程度的影響力，而同儕關係又會因為教師的正向管教效果有所影響。所以可以合理推論出：同儕關係是教師正向管教對學童被霸凌知覺的一個中介因素。

(五) 情緒智力在同儕關係與被霸凌知覺的調節角色

Zych、Farrington、Llorent 與 Ttofi (2017) 從分析對抗霸凌的環境保護因素研究中指出：霸凌是一個非常複雜的現象，受到個人情緒智力、與同儕的社會關係和霸凌的環境因素的影響。Yell、Katsiyannis、Rose 與 Houchins(2016)從特殊教育學童的角度研究分析可知，同儕關係與被霸凌情形有直接而重要的影響，認為學校教育有關部門應從立法及學生輔導方面，以建立健全的政策與妥善的輔導制度防治霸凌。McCarra 與 Forrester (2013)從對教師對霸凌的反應與責任的研究得知：良好的情緒智力表現，不僅可以用正確的態度回應霸凌的情況，更能促使學童扮演好同儕關係的角色化解霸凌或被霸凌的情形。Morrow、Hubbard、Barhight 與 Thomson (2014) 針

對國小五年級學童的輔導日誌的研究中得知：同儕關係容易受到學童情緒表現的影響，對同儕間被霸凌知覺的情形產生作用。研究中更指出同儕間長期的負向情緒更容易使霸凌的情況嚴重。依國外的文獻推論可知，學童情緒智力的高低，會影響校園內學童的同儕關係對霸凌行為的作用。

國內有關情緒智力與同儕關係的研究發現：同儕關係對霸凌行為有預測力且存在負相關(楊佳純, 2012)。國小中高年級學童情緒智力與同儕關係有顯著正相關 (李瑞萍, 2014)。正向同儕關係的學生在面對班級內的壓力情境時，有較高的比例認為自己能夠面對、處理這樣的壓力(吳治勳, 2003)。情緒智力不同的兒童，其問題解決能力在整體面及分層面皆有顯著差異，亦即情緒智力愈高之兒童，其解決問題能力愈好 (羅芝芸, 1999)。情緒智力、同儕關係與霸凌行為因果模式研究中發現，情緒智力、同儕關係與霸凌行為皆有直接因果關係存在(紀妮玆, 2013)。綜合以上的文獻推論得知，學童在不同的情緒智力表現的情境下，會造成同儕關係對學童被霸凌知覺產生影響，因此在理論上得知，情緒智力在同儕關係對學童被霸凌知覺的影響，是會造成調節與干擾的重要因素。在後續研究上仍有待教育現場經實證研究加以驗證。

四、結論與建議

(一) 結論

教師正向管教、同儕關係、被霸凌知覺及情緒智力四項變數之關係及影響，不論在學術研究方面或實證教學上，將此四個構面一起整合討論者，皆較少著墨。經由相關文獻分析推論得到如下發現：

1. 同儕關係對教師正向管教與被霸凌知覺具有中介效果。從教師的正向管教內涵可知，在正向支持氣氛的環境之中有助於建立良好的同儕關係，合理管教措施有助於澄清和鼓勵學生期望的行為，穩定情緒管理可減少學童對教師的恐懼，對學生的學習和參與至關重要。以上結論和 Kyegombe、Namakula、Mulindwa、Lwanyaaga、Naker、Namy 與 Devries(2017)及 Casas、Ortega-Ruiz 與 Del Rey(2015)的研究結果相同。
2. 情緒智力在同儕關係與被霸凌知覺中具有調節效用獲得理論上的支持，而此調節效用會經由同儕關係的調節式中介作用間接地影響學童的被霸凌知覺，以上結論和 Knowler 與 Frederickson(2013) 的研究結果一致。

在教育的意涵上，此四項變數之關係及影響有其實質上的意義。其中，教師正向管教對被霸凌知覺的影響中可知，同儕關係的中介效果值得教師在實施正向管時，特別加以利用和參考；而對於被霸凌的學童，可從他本身或他的同儕們著手，加強他們的情緒智力以達到調節與干擾霸凌發生的效果，這是本研究經文獻探討發現的重要結論。

面對複雜多變的教學場，家長對教學的要求、學生道德價值觀不成熟及強烈的自主意識環境下，教育的影響力愈來愈難發揮，教師的班級經營愈來愈難為。未來教師將面臨更大的挑戰及沉重的壓力，如何透過正向管教有效處理複雜多變的學生情緒問題和合理管教問題，才能跟上時代的腳步、創新求變。相信透過教育第一線的導師們，教導學生建立良好的「同儕關係」與提升學生的「情緒智力」，將會是班級經營上「帶好每一位學生、遠離霸凌困擾」的關鍵所在。

（二）建議

1. 教師正向管教方面：教師應加強營造班級的正向支持氣氛，不僅可以展現專業的素養，更可以身教教導學生運用正向的態度和正向的概念與同儕相處。具有霸凌傾向的學童也會因為教師的言教和身教，受到感化和學習運用同理心和其他的同儕和平相處。師培單位應該加強教師合理管教措施知能與實用教學的專業訓練，在職的教師亦能藉由各種進修的管道，培養教師穩定情緒管理的人格涵養，如此受惠的除了教師本身學識涵養的提升，對於學生更能因此改善同儕關係和減少被霸凌的機會。
2. 被霸凌知覺方面：相關文獻得知教師實施正向管教將有效減少被霸凌的機會 (Banzon-Librojo, Garabiles & Alampay, 2017)，因此建議教師在實施正向管教時，首先，應建立學生反霸凌和霸凌防治的觀念，以有效提昇學校與個人對霸凌防治的危機敏感度和安全意識。其次，應替教師規劃適當之情緒智力提升課程，從個人修養和教導學童認知與覺察情緒的專業進修管道及深化課程，以發揮情緒智力干擾與調節校園霸凌，達到防治霸凌的目的。同時亦需注意學童的同儕關係發展，運用知識管理技術掌握班級學童交往情形，組成霸凌防治社群，建構霸凌防治知識交流平台，並輔以關懷通報獎勵措施，以有效建置、運用、分享及管理來提升同儕關係，降低霸凌的發生率。
3. 同儕關係方面：同儕關係對教師正向管教與被霸凌知覺具有中介效果。這個現象告訴我們，對國小高年級階段的學童而言，良好的同儕關係扮演著相當重要的角色。因此建議教師平時除了教導學生課業知識外，更應重視及觀察學生之間同儕相處的情況，適時給予指導與修正錯誤觀念。在指導的過程中，可運用角色扮演的情境教學，使學生進入霸凌的模擬角色，做價值的澄清將更有實質的成效。
4. 情緒智力方面：情緒智力在同儕關係與被霸凌知覺中具有調節效果，而此調節效果會經由同儕關係的中介效果間接地影響學童的被霸凌知覺，這說明了「高情緒智力」的學童在同儕關係與被霸凌知覺的負向影響力將高於「低情緒智力」的學童。因此建議：
 - （1）增加學習情緒智力課程，積極推動課程績效制度，以激發教師對情緒智力教育的重視與課程品質的提升。
 - （2）建立情緒智力檢測制度，由檢測結果找出需要情緒輔導的學童，並針對不同的情緒障礙給予協助和教導。

- (3) 提供學童情緒表達與發洩的管道，依個案情緒種類屬性的不同，審慎評估並選定專業情緒輔導教師，給予多元適性的情緒教育和指導正確的情緒表達方式，使學童能藉由情緒智力的提升來建立良好的同儕關係，進而降低被霸凌的風險。

參考文獻

- 王麗芳(2012)。高中職生知覺教師正向管教與偏差行為之相關研究-以臺南市為例(未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義市。
- 余銹梅 (2011)。兒童的霸凌經驗與同儕關係(未出版之碩士論文)。玄奘大學應用心理學研究所，新竹市。
- 吳治勳 (2003)。青少年同儕關係的評估及其特性之探討：以憂鬱傾向與壓力歷程特性為指標(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學心理學研究所，臺北市。
- 吳春鳳(2004)。一個班級幼教師營造同儕友愛情境之歷程(未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院幼兒教育研究所，新竹市。
- 吳英璋(1996)。自我概念與青少年偏差行為。行政院國科會犯罪問題研究成果研討會論文集(頁 137-180)。台北市:行政院國家科學委員會。
- 吳紋如(2006)。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)。國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義市。
- 李瑞萍(2014)。國小中高年級學童情緒智力與同儕關係之關聯性研究(未出版之碩士論文)。中原大學心理學研究所，桃園市。
- 林育聖、侯崇文、周愷嫻(2014)。一寸橄欖枝：校園霸凌及其防治對策。臺北市：商鼎數位。
- 林進材 & 林香河(2011)。反霸凌完全手冊：案例與策略，五南。
- 林雅潔(2013)。教師正向管教與學生偏差行為關係之研究-以基隆市國小高年級學生為例(未出版之碩士論文)。銘傳大學教育研究所，臺北市。
- 林瑞英(2011)。國小學生知覺教師管教方式與校園霸凌行為關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學教學視導研究所，屏東市。
- 林綸昕(2012)。國中生知覺教師正向管教與其自我控制、偏差行為關聯性之探討(未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義市。
- 林翠湄(譯)(2000)。動作教學：幼兒重要的動作經驗。(原作者：P. S. Weikart)。臺北市：心理出版社。

- 紀妮均(2013)。國中生同儕關係、師生關係、情緒智力與校園霸凌行為相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北市。
- 張晴琇(2012)。國小高年級學童被霸凌知覺、人際關係與安全感之相關研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學心理與諮商研究所，新竹市。
- 陳騏龍(2011)。從正向心理學出發談霸凌的正向管教。諮商與輔導，(304)，24-27+23。
- 楊佳純(2012)。雲林縣國小高年級學童人際關係與霸凌行為之研究(未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所，雲林縣。
- 鄧蔭萍(2012)。兒童情緒智力與社會行為之初探。兒童照顧與教育。第二期，2012年9月，頁1-21
- 羅芝芸(1999)。兒童認知風格，情緒智力與問題解決能力之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 羅品欣、陳李綢(2005)。國小學童的家庭結構、親子互動關係、情緒智力與同儕互動關係之研究。教育心理學報。第三期，頁221。
- 蘇玲慧(2015)。高中職學生心理健康，校園人際關係與學習自我效能之研究。教育行政論壇。第七卷第一期 2015年11月頁 95-117。
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal Of Adolescence*, 5718-22. doi:10.1016/j.adolescence.2017.03.001
- Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. Motivation, emotion, and cognition: *Integrating perspectives on intellectual functioning*, 175-194.
- Brennan, R., Dworak, J., Reinhart, S. (2002). *Using positive discipline to reduce disruptive classroom behaviors*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED465928)

- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Carlson, W., & Rose, A. J. (2007). The role of reciprocity in romantic relationship in middle childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 262-290.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *The British Journal Of Educational Psychology*, 85(3), 407-423. doi:10.1111/bjep.12082
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and type of social status: *A cross-age perspective*. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). *Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education*. *Education Treatment of Children*, 16(4), 361-381.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools*. New York: Guilford Press.
- De Beauport, E., & Diaz, A. S. (1996) *The three faces of mind: Developing your mental, emotional, and behavioral intelligences*. Wheaton, Illinois: Quest Books,.
- Estevez, M. (2009). Listening to Students: *Mentorship in Graduate Education*. *Change*, 41(1), 55-56.
- Goleman, D. (1995). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Good, T., Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. White Plains, N.Y: Longman.
- Gunter, H., & Thomson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for Learning*, 22(4), 181-188.
- Hawkins, L. D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527. doi:10.1111/1467-9507.00178
- Hazler, R.J., & Denham, S. A. (2002). Social isolation of youth at risk: Conceptualizations and practical implications. *Journal of Counseling Development*, 80, 403-409.
- Hoover, J. & Hazler, R. J. (1991) Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 212-220.
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an Emotional Literacy Intervention for Students Identified with Bullying Behaviour. *Educational Psychology*, 33(7), 862-883.

- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. NY: Cambridge University Press.
- Kyegombe, N., Namakula, S., Mulindwa, J., Lwanyaaga, J., Naker, D., Namy, S., & ... Devries, K. (2017). How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? Qualitative findings on pathways of change in schools in Luwero, Uganda. *Social Science & Medicine*, 18010-19. doi:10.1016/j.socscimed.2017.03.008
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *The British Journal Of Educational Psychology*, 81(Pt1), 112-134. doi:10.1348/2044-8279. 002009
- McCarra, J. F., & Forrester, J. (2013). Making a Difference for the Bullied: Teachers' Responsibilities for Responding to Bullying. *Journal Of Instructional Pedagogies*, 10.
- Moradi Sheykhjan, T., Jabari, K., & Rajeswari, K. (2014). Self-Esteem and Academic Achievement of High School Students. *Online Submission*, 2(2), 38-41.
- Moradi Sheykhjan, T., & Jabari, K. (2014). Emotional Intelligence and Social Responsibility of Boy Students in Middle School. *Online Submission*, 2(4), 30-34.
- Morrow, M. m., Hubbard, J., Barhight, L., & Thomson, A. (2014). Fifth-Grade Children's Daily Experiences of Peer Victimization and Negative Emotions: Moderating Effects of Sex and Peer Rejection. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 42(7), 1089-1102.
- Nelsen, J. (2011). *Positive discipline*. Ballantine Books.
- Nelson, J., Lott, L., & Gleen, H. (2000). *Positive Discipline in the Classroom*. New York, Three Rivers Press.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 241.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 13-36.

- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence?. *Teaching And Teacher Education*, 281131-1143. doi:10.1016/j.tate.2012.06.008
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk. Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Payne, W.L. (1985) *A study of emotion: Developing emotional intelligence ; Self-integration ; relating to fear, pain and desire*. Unpublished doctoral dissertation. The Union for Experimenting Colleges and University.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15 , 425-448.
- Purkey, W. W., Strahan, D. B., (2002). *Inviting Positive Classroom Discipline*. Australia : Hawker Brownlow Education Pty Ltd.
- Rigby, K., Slee, P. T., & Martin, G. (2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5), 801-812.
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington: National Academies Press.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Rubin, K. H., & Stewart, S. L. (1996). *Social withdrawal*. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology*. NY: The Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, (9), 185-211
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, (9), 185-211
- Segal, J., & Smith, M. (2016). *Emotional Intelligence(EQ)*. Last updated: January 2016.

- Seligman, M. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993) Bully: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19(3), 307-321.
- Sugai, G., Horner, R. H., Algozzine, R., Barrett, S., Lewis, T., Anderson, C., & Simonsen, B. (2010). *School-wide positive behavior support: Implementers' blueprint and self-assessment*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., et al. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1). 99–112.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486.
- Whisman, A., & Hammer, P. C., (2014). *The Association between School Discipline and Mathematics Performance: A Case for Positive Discipline Approaches*. West Virginia Department of Education (WVDE)
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Rose, C. A., & Houchins, D. E. (2016). Bullying and Harassment of Students with Disabilities in Schools: Legal Considerations and Policy Formation. *Remedial And Special Education*, 37(5), 274-284.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Contextual Protective Factors Against Bullying*. In *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences* (pp. 41-55). Springer International Publishing.