

# 國民中學融合環境中身障生 之「霸凌議題」探討， 融合乎？標記乎？霸凌乎？

郝佳華

高雄市立三民國中  
資源班教師

## 摘要

「融合」(Inclusion) 是跨世紀的重要議題，校園裡身心障礙的身份鑑定是為了提供符合需求的特殊教育服務而存在，然「標記」(Labeling) 所衍生的負面影響是否真大於其所帶來的正向支援呢？邁入二十一世紀，校園現場這群身障生面臨到的「霸凌」(Bullying) 真正現況究竟如何，有無隨著國際間推動人權教育及融合教育的實施有所改變呢？真正造成霸凌的因素在於身心障礙的「標記」嗎？也值得特教老師及學生家長關切。本文期透過國內外有關身心障礙霸凌研究進行分析，從外而內地探究現今身障生的霸凌議題核心，從中呈現給教師、學生、家長不同的借鏡看法，以思考「標記」、「霸凌」、「融合」之交錯關係，提供身障生霸凌議題另一個不同的觀點及建議。

**關鍵詞：**融合教育、霸凌、標記、國中身心障礙學生

## 前言

自 1950 年代，在「民權運動」(Citizenship)、「回歸主流」(Mainstreaming) 及「融合教育」(Inclusive Education)等運動思潮影響下，各國已越發重視身障者的均等機會、生活品質及教育人權，因此促

成「反標記化」運動 (AntiLabeling Movement)，對身障者的態度與期望也趨於正向發展（何麗玉，2007；洪儷瑜，1994）。1990 年代後國際組織相繼頒布《兒童權利公約》(1989)、《世界全民教育宣言》(1990)、《身障者機會均等標準規則》(1993) 及《薩拉曼卡聲明和行動綱要》(1994)（呂依蓉，2016；郭銘禮 2018；

張文貞，2012）等公約，更將身障者人權保障推向新高，融合的學校教育被提升到具主導地位的教育話語，並在現代特殊教育佔有關鍵性正統地位。國內身心障礙學生（以下簡稱「身障生」）的教育方式亦受此潮流影響，在特殊教育立法保障及學者專家支持融合教育趨勢下，促使更多身障生安置於普通教育環境，整體國家社會邁向建構一個接納、包容與尊重不同特質的社會目標（林素貞，2009；黃彥融，2016）。依據特殊教育統計年報（教育部，2020），108 學年度安置高級中等以下學校身障生共計 116,054 人，排除安置集中式特教班學生，有 98,757 人，近 85.10% 身障生安置普通班級，可見融合教育推動在「安置量」（quantity）方面的成效。然，融合教育是個具挑戰性的教育模式，各個教育階段的特教資源能否滿足安置於融合教育現場的身障生、整體環境人的包容接納度、相關行政支持系統的健全及完善、適性的生涯轉銜機制等，都是融合教育推動下，待接軌且正克服中的重要內在意涵（陳志福，2011），融合教育推動的「安置品質」（quality）實需實證本位的研究來驗證。

國中階段是青春期的開始，從身心發展、內分泌、性生理及興趣改變等變異極大。青春期標誌著青少年身份和自主權形成的關鍵發展時期，在這個時期，他們越來越尋求並依靠同儕而非父母來衡量自己的行為並評估自己的社會能力。為能駕馭同儕環境以形成並維持積極且成功的同儕關係，對他們的自信心和幸福感至關重要。鑑於青少年的自尊心取決於同儕接受

程度，且為維持此需求關係，青少年中透過欺負（霸凌）而產生受害者的情況已是近年來國際公共衛生的重要問題之一。在容易受到同儕意見影響，更可能使用積極策略來獲取同儕的社會認可及注意力的情況下，這段時間內青少年霸凌行為達到頂峰並非偶然。（Blake et al., 2016; Srabstein & Leventhal, 2010）。

研究指出，受凌者易出現逃學，學習成績下降，焦慮，自殺意念，抑鬱症狀和自尊心低等現象。長期受凌更會使這群學生對建立友誼與人際關係感到困難並失去對他人的信任，造成的後遺症相當多，包括課業成就低落、人際疏離、逃家、逃學、出現慢性疾病、自殺和飲食不正常等，並會造成自尊降低、時常焦慮不安、悲觀思維與高度渴求關懷心理，甚至有可能逼迫受害者產生報復性攻擊行為，或使受害者轉而霸凌他人，因此，霸凌議題是一個動態過程，影響甚巨，（許文宗，2010；黃開成，2011；Swearer et al., 2010）。Estell 等人（2009）顯示，霸凌、受凌者多數有學業和社交調適問題，且在國小高年級開始因社會角色與同儕團體因素促成教室社交動態的班級環境中，學生為證明自己的權力、建立及保護自己在社交結構上的地位而衍生霸凌問題。身心障礙者（以下簡稱身障者）多數具備學業與人際弱勢兩項特徵，在「個人特質」方面處於受凌的高風險，易成為受凌者，或為尋求「同儕隸屬關係」需求及避免受凌而成為霸凌者，此群體更應是我們須關切的校園霸凌主要對象之一（Good et al., 2011; Griffin et al.,

2019; Schwartz, 2000)。

## 壹、身障生校園霸凌之面面觀 (關)

國外有關身障生霸凌的研究始於1990年代，國內雖起步較晚，但近二十年針對「身障生校園霸凌」相關研究也已超過五十篇，足顯國內逐漸重視這群弱勢學生的霸凌議題。在眾多研究資料中，筆者以「標記」、「先天與後天因素」及「生態環境-同儕群體特質與同儕隸屬關係」三個面向釐清促成身障生霸凌現況的整個脈絡，再從中提出三個值得思考探究的問題，輔以研究支持佐證，試呈現這群身障生面臨到的真實「霸凌」現況、近十年的改變及標記、霸凌之關係。

### 一、標記的刻板印象

Rose、Swearer 和 Espelage (2012)研究指出「身心障礙的標籤化」易提升其成為霸凌事件對象的風險，刻板印象已然形成於其間。然在我國特殊教育法第三條，將身心障礙分成十三類並指出：「本法所稱身心障礙，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者」（教育部，2019）。足見唯有接受鑑輔會鑑定，確認障礙類別後才能依法在我國接受特教相關服務。標記本有正反兩面，Obiakor 等人（2010）就指出標記是為了滿足身障生的需求，標記可以傳達學生的優弱勢，建立診斷，提供適性介入。但在國內，師長們心理難免會興起一股擔憂的情緒，許多家

長對鑑定安置帶有遲疑，就源出於對標籤的負面印記。到底被歸類為身障生是否就更容易遭遇到同儕的排擠、霸凌呢？實需更具體的證據來驗證及支持。

### 二、先天不利、後天失調的障礙特質

Haeghele 等人（2020）指出，國高中階段遭遇霸凌者與肥胖和身心障礙有關；輕度障礙學生，因處於社交弱勢而為了提升自己的社交地位以獲得受歡迎同儕的認同而霸凌他人，比一般學生和資優生更易有霸凌問題(Eisenberg et al., 2015; Estell et al., 2009; Fox & Boulton, 2006)。教育部（2011）最早也將易被霸凌的對象歸納為三類，其中第二類即為弱勢族群，含身心障礙、過動、學習障礙等。這些身障者在學齡前就已表現出明顯的「個人特質不利」與「社交功能挑戰」，甚至到國小低年級仍延續這些社交困難及行為問題，以致在青少年社交動態過程中，同儕爭奪「社會認同」與「社交地位」下，一路求學過程都較難為同儕接納，以致在團體中形成「社交孤立」，而衍生霸凌情況（黃欣儀，2011）。Good 等人（2011）亦指出具學業、社交、情緒問題特質之學習障礙、情緒行為障礙、肢體、智能障礙學生易成為同儕霸凌或霸凌他人者。依障礙類別霸凌特質與現況整理如下：

（一）「智能障礙學生」由於智力及生活適應能力低弱，語言發展慢、語用能力差、歸納推理及概念化能力弱、短期記憶缺陷，加上行為常表現固執性，危機意識弱且應變能力差，以致影響其與他人互動的語言表達、肢體語言

動作的理解能力，社交能力不足 (Sheard et al., 2001)。智障者易受到他人故意找麻煩，男智障者易受到語言、肢體的暴力攻擊；在安置場所中被霸凌和霸凌之智障者都有顯著行為問題，在校園內多發生在休息時間或廁所內，許多智障者也會面臨成人霸凌的問題 (Griffin et al., 2019; Sheard, 2001)。

- (二) 「自閉症學生」；由於障礙隱性，個體因三項核心障礙，不僅在表達、理解上有困難，人際互動時也難以解讀他人非口語、抽象的訊息、對話，易使同儕難以理解他們；再加上自身固著的行為與興趣使周遭同儕視之為異類而不想與之相處，以致缺乏社交網絡關係而比其他障礙者更易成為受凌者，甚至衍生心理健康問題 (Humphrey, 2008; Neil & Judith, 2015; Patricia et al., 2013)。
- (三) 「行為情緒障礙學生」，包含注意力缺陷過動症，因注意力不足或選擇性問題而沒有察覺到溝通互動的訊息，或因焦慮、衝動只由事情表面、片面解讀意思或情緒控制力薄弱而易與他人引發衝突，也可能因為活動力旺盛時常犯錯而成為大家的眼中釘 (Flynt & Morton, 2004)。
- (四) 「學習障礙學生」雖然感官、動作、生理與心理發展都與普通生相似，然因「學習技巧」、「自我概念」與「社交智能」較普通生低，長期學業表現低弱而顯現出低自尊、低動機，信心不足、退縮、害羞或攻擊、過動行為

而造成在班上社交地位低弱、人際關係不良，面臨更多霸凌的問題而容易是霸凌-受凌者 (Kaukiainen et al., 2001; Svetaz et al., 2000)。

- (五) 「其他外顯障礙」，包括視、聽障、肢體障礙、身體病弱、語言障礙等等，因障礙外顯可能也會導致與學習障礙學生相似的低自尊情況或外顯瘦弱好欺負，而成為受凌者 (Flynt & Morton, 2004)。

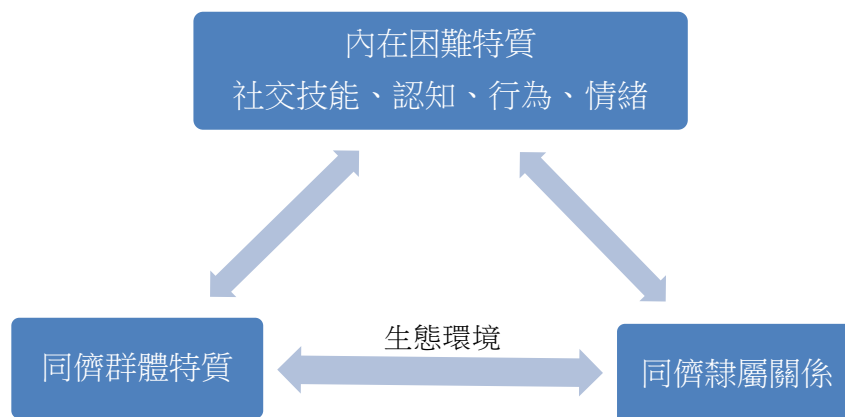
### 三、生態環境-同儕群體特質與同儕隸屬關係

除「個人特質」與「社會特質」外，青春期發展出的同儕團體，也為影響的重要因素，青少年將「交朋友」視為此階段最重要的事情 (林婉雯, 2011)，以致身障生的「同儕隸屬關係」需求也會加速其涉入霸凌關係中。依循人本主義心理學家—馬斯洛 (Abraham Maslow) 的需求層次理論 (need-hierarchy theory) 中的基本需求 (生理需求、安全需求、隸屬與愛的需求、自尊需求)、和成長需求 (知的需求、美的需求及自我實現需求) 等需求層次，即使是身障者也有想要獲得隸屬與愛的基本需求，尤其是非認知障礙的學生，例如：學習障礙、情緒行為障礙等。為尋求社交網絡地位及減少自己在社交上的弱勢，以迎合「同儕次級文化」，許多身障生也使用暴力攻擊方式鞏固自己在同儕群體中的支持，選擇比自己更弱小的對象或同事身障者來欺負，以獲得團體中受歡迎或暴力同儕的接納，因而使自己成為霸凌-受凌者 (黃開成, 2011)。另，Neil 和 Judith (2015)

指出霸凌是個體與其所居住之微生態間（同儕群體、學校、家庭、社區等）交互作用影響而來；Rodkin 和 Hodges（2003）也表示霸凌與受凌是個體學生內在特質與同儕團體特質相互作用連結而成的社交動態關係，是與「生態環境」有關連的。由於國中階段所屬班級三年不變，班級中群體形成、友誼形成的班級脈絡也為影響關係的重要場域（謝雨生、吳齊殷、李文傑，2006），可見生態環境中的「同儕群體特質」

也為影響霸凌問題的因素之一。

由上可知，身障者的行為、情緒、社交技能、認知等「內在困難特質」的先天不足在與個人心中「同儕隸屬關係」需求及生態中「同儕群體特質」交互作用下的後天失調，是導致其成為霸凌高風險之原因，促成身障者霸凌問題。筆者茲將身障生與霸凌問題有關之內外在因素整理成圖一，供讀者參考。



圖一 身障生與霸凌問題有關之內外在因素

## 貳、身障生霸凌之迷思與反思

身心障礙的標記恐帶來霸凌的風險，而身障生個人內在特質與同儕團體特質與關係確實為霸凌與受凌發生的有關因素，以促成身障生面臨到的霸凌問題。但筆者在融合教育現場經歷這二十年間，確有許多改變之處，在此提出幾點值得探討的問題，供對此議題有興趣之相關人員思考。

### 一、霸凌仍是融合教育的副產品嗎？

Pivik 等人（2002）指出：「融合教育雖然有所帶來的好處，但霸凌可能是它的副產品」。經歷了近 20 年的時間，是否融合教育的現場仍未將這副產品移除呢？亦或是已造成迷思或眾人看待此事的角度偏頗呢？羅丰苓、盧台華（2013）研究指出安置普通班身障生遭受霸凌的比例為 33%，一般學生則僅有 5%，從數據直接解讀看似身障生遭受霸凌的情況是普通生的 6.5 倍，但孰不知實際母群體的差異原本就很大。以此研究來看，全樣本 2,141 人

當中，普通生為 2,055 人，特殊生僅有 86 人，在計算比例時母群體的差異甚大，28/86（身障生）與 111/2,055（普通班學生）直接以百分比計算，一個特殊生與一個普通生有霸凌經驗所佔的比例各自為 1.16% 和 0.05%，完全不對等的比例，直接解讀實有放大及失真的效果。不可否認身障者在該研究面對到的霸凌狀況不低，但母群體的過大差異，統計上難能進行合理的比較對應，故在研究結果數據呈現時，可如國外學者 Patricia 等人（2013）研究結果方式：指出患有 HF-ASD 的青少年處於同伴受害的風險較高的狀態，但在研究最後點出「由於樣本量相對較小，有研究侷限性」，從研究限制面提出提醒。再以兒童福利聯盟（2018）整體調查 38 所學校 11~14 歲之校園霸凌事件為例，其中國中佔 52.6%，有近七成（66.4%）兒少曾有接觸校園霸凌的經驗，這些接觸霸凌的兒少中，多數為旁觀者佔六成五（64.7%），曾被霸凌佔 17.1%，霸凌他人者佔 9.2%，曾霸凌人也被霸凌者佔 9.0%。將曾被霸凌佔 17.1%，霸凌他人者佔 9.2%，曾霸凌人也被霸凌者佔 9.0% 合併起來，整體看來不分身障生或普通生，有接觸霸凌事件的比例亦達 35.3%，與羅丰苓等人（2013）研究中身障生遭遇霸凌經驗比例也相差不多。黃開成（2019）以某高職學校為例，研究身障生與普通生的受凌現況，結果顯示霸凌頻率沒有顯著差異，雖樣本為某高職，但，是首次同時調查普生與特生霸凌現況的研究，且驗證身障生霸凌現況未必如以往研

究者只單方面調查身障生這麼高。國外研究就指出，儘管二分法對於建立身障生霸凌研究的基礎很重要，但當將身心障礙狀況以二分法進行調查研究時，在正常情況下，身障生的受害率更高（Blake et al., 2012; Rose et al., 2009; Swearer et al., 2012），意即是身障生霸凌情況有被高估的可能性。Rose 和 Espelage（2012）就認為，研究者必須超越簡單的身心障礙狀況二分法來研究身障生的霸凌議題，因為身心障礙狀況來自於特定的診斷標準，而這些標準或特質才是危險因素，而非是否身為身障生這因素。所謂水能載舟亦能覆舟，一些研究的大數據為了凸顯身障生遭遇霸凌狀況，投入二分法的研究與調查，呈現數字的同时，若在研究中轉載引用，字裡行間與原本研究的數字所代表的意義都可能有扭曲或不實放大的效果，而這些數據可能帶來的是國家政府、教育單位對身障者霸凌議題的重視，但也可能擴及家長、老師的畏懼，亦或造成一種刻板印象：「身障生就會被霸凌」，而直接間接影響社會大眾的觀感看法，使老師不想帶到身障生，以避免需處理這些事務的麻煩；或使家長不敢讓孩子接受鑑定，安置於適合的學習環境中接受適性的特殊教育服務，而枉以為讓孩子躲藏在普通班就會沒事；殊不知，孩子單獨一人在學習現場，尤其是國中變異極大階段，面對課業、人際會是何其辛苦的事！

## 二、霸凌只來自於同儕？

教育部依據教育基本法第八條規定，於民國 101 年發布「校園霸凌防治準則」，

109 年修訂之第 3 條第五款，對「校園霸凌」定義為「相同或不同學校校長及教師、職員、工友、學生（以下簡稱教職員工生）對學生，於校園內、外所發生之霸凌行為」。由定義可見，霸凌非僅來自於學生對學生，上從校長行政，下至職員工，都是造成霸凌的「生態環境因素」之一。

羅丰苓、盧台華（2015，引自第 20-21 頁）研究提到，導師對受凌學生的管教讓同儕們聽到：前任導師罵 A 生：『老師生氣的時候有在罵他，就是《智障》什麼的』（IA991115-b1）、『他這個智障，那大家就開始對他有異樣的眼光』（IA991112-s1）或 B 師對 B 生：「她們老師明明就知道她的狀況，然後會常常留她下來訂正不然就是抄罰寫」（IB991110-s2），且表示「因為她覺得說既然老師都已經沒有想要去管她理她之類的，那我們也可以採取同樣的方式，就是對她凶，然後而且凡事找她出氣」（IB991110-s2）。從聯絡簿導師寫給 B 生的回應，也發現 B 師採取較嚴厲的方式管教 B 生，「你很誇張！若連『札記』都不寫，空白，你到底來學校做什麼」。蘇鈺喬（2020）研究也指出教師亦可能出現對學生肢體或情緒霸凌的行為，國高中教師較國小教師更易如此。是故，身障生的霸凌處境，亦有可能與老師的態度和回應有關。特別是班級導師處理身障生的日常事務是學生的行為表現的示範楷模，呈現同儕眼前的一切都會在同儕心理造成無法抹滅的影響，試想若日日相處的師長是以不對等方式、態度或批判性言語與身障生互動，更易使身障生同儕地位低下，以致難

有翻身的機會。當我們著眼霸凌議題於同儕時，是否更優先從這些身為師長的大人著手呢？

### 三、霸凌的「cure-for-all」在哪裡？

雖然影響身障生霸凌的因素涵蓋「內在困難特質」、「同儕隸屬關係」需求及「同儕群體特質」，但許多研究早指出缺乏社交技巧為其主因。Blake 等人（2016）發現身心障礙狀況及類別並非其受凌風險的重要預測因素；相反地，人際交往能力較弱，更易使他們在團體中被欺負，低社會支持與更嚴重的受凌風險相關。Rose 等人（2011）研究也指出身障生霸凌行為的最顯著預測因素是缺乏社交和溝通技巧。這些社交和溝通技能缺陷通常與霸凌行為的預測因素重疊，例如社交支持，強大的同伴網絡的發展以及對成年人的依賴感。Farmer 等人（2011）對 7,376 名學生的教師進行調查，認為與嚴重情緒障、學習障礙和英語學習者相比，無障礙學生的人際交往能力更強。缺乏人際交往能力可能會導致社會排斥或排斥現象增多，而這可能預示著霸凌和受凌情況會增加。此與 David 等人（2009）研究提出之友好同伴之間的友誼和社交互動以及同伴的社會支持能減輕霸凌行為，並防止霸凌行為的侵害一致；Törn 等人（2015）研究也驗證社會能力差是身障者受凌的重要危險因素。羅丰苓等人（2013）研究亦指出身障生在普通班不被接受的原因不是因為被貼標籤的關係，而是因為缺乏適當的社交技巧，建議從行為外表和社交技巧作為課程重點。

依法，標記是特殊教育服務無可避免的產物，從相關影響因素得知霸凌與身障生先天特質有關，且多篇實證研究報告支持身障者為霸凌高危險群，但深入研究可見，一般學生也有類似之因素，亦應有相同風險。教學現場的觀察得到社交技巧缺陷是主因，不儘然與身心障礙標記有絕對關係。是故，若能提早預防的介入源頭，才是解決身障生霸凌議題的解藥啊！

## 參、結論與建議

鈕文英（2008）指出融合教育對這群特殊需求學生直接受益的不僅在「學業」方面，更重要的是「社會能力／人格教育」的養成與發展；從「社會互動」觀點來看，能提供身障生與同儕更多互動機會，透過同儕示範、同儕教導和同儕增強使身障生能增加社會互動能力與適當行為表現。可見，融合教育對「社會學習」是有利的，且能促成「瞭解和接納個別差異」的良性循環；然在這群身障生先天上就較同年齡之普通生缺乏足夠人際互動、情緒控制與技能，在沒有提供好的配套措施、支援服務，恐面臨霸凌情況實非師長所樂見，而如何達到融合教育下的美好願景，減少過程中的不良產物，是重視這群身障生人權、教育者的我們，共同努力的目標。學校如同一個小型社會，減少霸凌問題是校園裡每個人的責任，茲綜合以上身障生霸凌面面觀、迷思與反思，提供三個結論與兩個建議，供家長、普通班老師、特教老師、輔導老師及學校行政人員參考。

## 一、結論

### （一）「數據上的顯著差異」是強調其重要性

國內身障生霸凌研究最早約從 2008 年即開始成為碩士論文主題；期刊文獻則約出現於 2011 年，迄今 10 年來此議題相關研究資料越來越多，且研究層面也從現況調查到個案研究，從影響因素到內在復原力，跨越學齡各階段，由此可見相關人員對此議題研究越來越深入且個別化。然隨著時代變遷，數據代表的實際現況也有許多不同，但持續研究結果是要讓我們知道仍有這些事在影響身障生的人權，阻礙融合教育的推動，提醒相關人員，提高對霸凌的敏感度，並適時著手推動合宜的策略和介入方案。

### （二）「扭轉霸凌」從師長做起

從霸凌的定義與研究可知，同儕的不成熟雖會成為霸凌者，但學齡階段學生畢竟單純，只要能及時發現及時處理都能有很好的抑制效果；但師長的學校地位，尤其是班級導師的班級地位更是高階，無形中的霸凌，更容易催化同儕霸凌發生，讓現況惡化甚至無法扭轉。一個能提供正向態度、支持的教師，必能影響生態中「同儕群體特質」的養成，直接地促進普生與特生的互動發展。

### （三）「提升身障生社交技巧能力」為介入關鍵

國內外研究研究霸凌影響因素不勝其數，雖知身障者的「行為」、「情緒」、「社交技能」、「認知」等困難特質（見圖一），是導致其成為霸凌高風險之原因，然先天



的特質未必能經後天完全改變，障礙之所以為障礙就是有其不可逆之核心困難，故若要從身障生身上改善其遭遇霸凌的可能性和情況，就是提升社交技巧與人際互動能力，減少他們在社交上孤立情況，再透過班導師、輔導老師及特教老師三方合作，促成身障生形成正向「同儕隸屬關係」，即有機會改變身障生在班上的受凌處境。

## 二、建議

### (一) 知法，才能保障身障生權益

依據國內現行有關校園防治霸凌的法令政策，共有四條：第一，民國 102 年 1 月 25 日，各級學校推動友善校園週活動規劃。第二，民國 105 年 6 月 20 日，各級學校防制校園霸凌執行計畫。第三，民國 108 年 3 月 8 日，教育部推動防制校園霸凌領航學校實施方案。第四，民國 108 年 3 月 8 日，校園霸凌防制準則修正條文。教育部結合高等教育司、技術及職業教育司、國民及學前教育署、學生事務及特殊教育司等單位，規定落實友善校園計畫並定期督導之；各直轄市政府教育局及縣（市）政府亦訂定防治校園霸凌執行計畫，強調落實友善校園並考核之，此在在顯示中央對地方校園霸凌議題之重視，及抑止霸凌的決心。這些法條不應僅有業務單位了解及推動宣導，有可能處理這議題的相關人員都應對這四項法條有所熟悉，透過認識規範才能找到管道，在真正需介入執行已發生的霸凌現況時知所依據，或及早宣導讓學生了解不能做及做之後的嚴重性。

### (二) 無接縫的轉銜，預防永遠勝於治療

從研究中得知，社交技巧不足是霸凌影響因素中最重要者，在每個階段的銜接，從召開轉銜會議開始即可收集個案資料與前階段事件經驗，對具備特質之身障者，在進入新階段新環境時就不分類別地安排特殊需求課程，提供有關情緒控管及社交技巧的課程介入，做預防性教學。佐以輔導老師合作，以小團體方式進行普通生、身障生人際互動課程或提供身障生個別諮商輔導。另，提前將具高風險特質的學生名單提供班導師、輔導老師，於各情境中監控，有疑似霸凌情況發生時立即介入，都是能有效預防霸凌發生的最佳方式。當然，若能將家長-學生-導師-特教老師-輔導老師，以學生為中心地擴展至周遭相關任課老師、行政人員，更能建立密而不漏的網絡系統。任何霸凌議題的融入活動，如本校持續有進行的「貓頭鷹為愛朗讀」活動，每年以影片導覽解說分享方式為普通生進行生命教育，與 Matsumoto 和 Black (2019) 研究以選書與共讀方式一般，都能使普通生更了解身障生的困難與難以訴說之苦，種下同理、正向的種子於每個同儕心中。慢慢灌育使其發芽，時間會使芽苗茁壯，終有一天帶來如大樹般庇蔭的融合氣息，建構更安全，更具包容性的教室與學校。

### (三) 全校性的正向行為方案，介入永遠不嫌晚

全校性的正向行為方案 (Schoolwide Positive Behavior Support, 簡稱 SWPBS) 是建立在融合學校改革的基礎上，一種積極且系統化的方法，使所有學生與同儕建

立正向社會互動及學習環境，改善並塑造正向校園氛圍、社會文化、學生個人行為及學業表現。研究顯示 SWPBS 的介入大致需要三年的時間能有所成效，有實施 SWPBS 的學校相較於沒有實施之學校，更能改善普通生行為與學業表現，且讓身障生融合於普通教室情境中，促進融合教育的發展。全校正向行為支持系統包含三個層級：「初級層級」重視簡單的預防策略，如校規、班規，在學校所有範圍內正向建立、教導、架構知識以迎合學校期待，研究指出 80% 學生能在此階段獲得支持與協助；「次級預防」乃針對初級預防下行為問題發生率高的學生進行教育方案，如情緒管理、社交技巧、問題解決能力、課業輔導等，以預防更嚴重之狀況，約有 15% 學生在此階段獲益；「三級預防」則是針對 5% 對次級預防無反應之學生，此時需提供額外個別化、特殊化之正向行為支持（唐榮昌等人，2017；紐文英，2016；Farkas et al., 2012; Fallon et al., 2014; Mathews et al., 2014; Nocera et al., 2014）。

國外已有許多研究證實透過 SWPBS 能有效預防霸凌問題方案(Good et al., 2011; Horner et al., 2005; Sugai & Horner, 2002)。在國內，戴官宇、李永昌（2016）針對高雄市北區某國中進行全校性正向行為介入方案，結果顯示，除部分缺曠課過多之三級預防學生外，此方案在初級預防、次級預防及三級預防上對學生的問題行為處理均具成效，且對學生塑造正向行為方面也具成效，此與國外研究相符且具社會效度。邱憶茹（2019）指出，以正向

行為介入方案介入學校有嚴重情緒行為之個案，能提升個案上課出席率、減少課堂干擾行為、提升學習改善動力、教師們較能以正向態度看待個案等，雖有許多待改善及執行上的困難，但已足見此方式之成效。全校性的正向行為方案在國內的研究雖仍不多，但可見實施者具成效之處，雖仍有許多與普教行政系統、相關教師群的合作待磨合，但由輔導室特殊教育老師和輔導老師為主軸延伸架構下，只要願意嘗試 SWPBS 都能將危機變轉機，塑造學生、教師、家長、同儕四贏的局面。

托馬斯·霍布斯有言：「人生而平等」，身障者亦若是。過去對霸凌的研究聚焦在「霸凌者-受凌者」之間的互動，近年來許多針對霸凌旁觀者的研究顯示，團體中每個人都對霸凌有所影響，旁觀者可能是霸凌行為的催化劑，抑或是解藥，任何一個人的力量都可以很大，對現場霸凌問題的調解都有舉足輕重的影響。故，建立一個「跨越標記與障礙」的正向校園環境，近程能減少身障生霸凌事件，最終能推動融合教育，此實為校園裡的每個人、教育者，需擔起之重責大任。期盼本文透過對目前身障生校園環境霸凌相關研究分析、抽絲剝繭出影響身障生霸凌的重要因素與涉及面向，提供現場相關人員不同思維，並破除標記與霸凌間的絕對關係與刻板印象，在共同努力下，讓融合教育真正「均等」、「平等」與「尊重」，讓擁抱個別差異的全民教育不再是一種口號。

## 參考文獻

- 呂依蓉 (2016)。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思(一)。《**特殊教育季刊**》，**138**，21-28。
- 呂依蓉 (2016)。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思(二)。《**特殊教育季刊**》，**139**，35-41。
- 邱憶茹 (2019)。桃園市一間普通高中實施正向行為支持之歷程與反思。《**中華民國特殊教育學會年刊**》，**2019**，69-86。
- 何麗玉 (2007)。最少限制環境與適性教育的實踐。《**網路社會學通訊期刊**》，**63**。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-53.htm>
- 林素貞 (2009)。資源教室方案與經營。五南。
- 林婉雯 (2011)。國中青少年友誼關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學。
- 兒童福利聯盟 (2020年12月30日)。2018 台灣校園霸凌防治現況調查。取自 <https://www.children.org.tw/research/detail/69/1458>
- 洪儷瑜 (1994)。美國特殊教育與普通教育統合的趨勢——兼談「普通教育為首」(REI)。載於郭實淪 (編)，**中西教育專題研究** (271-292 頁)。國立中央研究院歐美研究所。
- 鈕文英 (2008)。擁抱個別差異的新典範融合教育。心理。
- 鈕文英 (2016)。身障者的正向行為支持 (第二版)。心理。
- 陳志福 (2011)。門裡門外看融合。《**師友月刊**》，**525**，14-20。
- 唐榮昌、吳昱霖、李淑惠 (2017)。淺談「次級層次」全校性正向行為支持方案。《**雲嘉特教期刊**》，**25**，1-4。
- 郭銘禮 (2018)。下一次會有什麼不一樣？——在兒童權利公約與身心障礙者權利公約初次國家報告審查之後。《**台灣人權學刊**》，**4(4)**，119-123。
- 許文宗 (2010)。國中學生虛擬霸凌與傳統霸凌之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學。
- 張文貞 (2012)。演進中的法：一般性意見作為國際人權公約的權威解釋。《**台灣人權學刊**》，**1(2)**，25-43。
- 教育部 (2019年4月24日)。全國資料庫：特殊教育法。 <http://law.moj.gov.tw/LowClass/LawAll.aspx?PCode=H0080027>
- 教育部 (2020)。特殊教育統計年報。教育部。
- 黃欣儀 (2011)。學習障礙學生因應霸凌行為之心理歷程及其復原力之個案研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學。
- 黃彥融 (2016)。我國身障生安置融合教育環境現況。《**學生事務與輔導**》，**55(3)**，69-76。
- 黃開成 (2019)。高職學生受凌學校因素之研究——身心障礙生與普通生做比較。《**犯罪學期刊**》，**21(1)**，100-138。

- 黃開成 (2011)。談校園霸凌。《**休閒與社會研究**》，**3**，125-142。
- 謝雨生、吳齊殷、李文傑 (2006)。青少年網絡特性、互動結構和友誼動態。《**台灣社會學**》，**11**，175-236。
- 戴官宇、李永昌 (2016)。全校性正向行為支持方案實施之成效。《**中華民國特殊教育學會年刊 2016**》，209-230。
- 羅丰苓、盧台華 (2013)。台中市國中普通班身障生遭受同儕霸凌現況之調查研究。《**特殊教育與復健學報**》，**29**，73-102。
- 羅丰苓、盧台華 (2015)。國中融合教育中心身障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究—以一所國中為例。《**中華輔導與諮商學報**》，**42**，1-34。
- 蘇鈺喬 (2020)。《**教師霸凌和情緒勞務、職業疲勞、完美主義的關係**》(未出版之碩士論文)。國立中山大學。
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bullying victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, *27*, 210-222.
- Blake, J. J., Zhou, Q., Kwok, O.-M., & Benz, M. R. (2016). Predictors of Bullying Behavior, Victimization, and Bully-Victim Risk among High School Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, *37*(5), 285-295
- David B.E., Thomas W. F., Matthew J I., Amity C., Patrick A., & Daniel J B. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child Family Study*, *18*, 136-150.
- Eisenberg, M. E., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Bucchianeri, M. M. (2015). Vulnerable Bullies: Perpetration of Peer Harassment Among Youths Across Sexual Orientation, Weight, and Disability Status. *American Journal of Public Health*, *105*(9), 1784-1791.
- Estell D. B., Farmer T. W., Irvin M. J., Crowther A., Akos P., & Boudah D. J. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child Family Study*, *18*, 136-150.
- Fallon, L. M., McCarthy, S. R., & Sanetti, L. M. H. (2014). School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) in the Classroom: Assessing Perceived Challenges to Consistent Implementation in Connecticut Schools. *Education and Treatment of Children*, *37*(1), 1-24.
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K., & Cicchese, V. (2012). Schoolwide Positive Behavior Support in an Alternative School Setting: An Evaluation of Fidelity, Outcomes, and

- Social Validity of Tier 1 Implementation. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 20(4), 275.
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Weiss, M. P., Petrin, R. A., Meece, J. L., & Moohr, M. (2011). The school adjustment of rural adolescents with and without disabilities: Variable and person-centered approaches. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 78-88.
- Flynt S. W., & Morton R. C. (2004). Bullying and Children with Disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 110-121.
- Good C. P., McIntosh K., & Gietz C. (2011) Integrating Bullying Prevention into Schoolwide Positive Behavior Support. *Teaching Exceptional Children*, 44, 48-56.
- Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., & Morin, L. (2019). Responses to bullying among individuals with intellectual and developmental disabilities: Support needs and self-determination. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), 1514-1522.
- Haegele, J. A., Aigner, C., & Healy, S. (2020). Impact of weight and disability status on bullying victimisation and perpetration among youth. *Journal of Paediatrics and Child Health*.  
<https://doi.org/10.1111/jpc.15230>
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359-390). Guilford Press.
- Humphrey N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Journal of Support for Learning*, 23, 41-47.
- Kaukiainen A., Salmivalli C., Lagerspetz K., Tamminen M., Vauras M., Maki H., & Poskiparta K. K., Rasanen E., & Puura K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Journal of Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Mathews, S., McIntosh, K., Frank, J., & May, S. (2014). *Critical Features Predicting Sustained Implementation of School-Wide Positive Behavior Support*. In Grantee Submission (Vol. 16, Issue 3, pp. 168-178).
- Matsumoto, V., & Black, R. (2019). An Easy Mark: YAL Characters on the

- Autism Spectrum Targeted by Bullies. *Middle School Journal*, 50(5), 23-31.
- Neil H., & Judith. H. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845-862.
- Nocera, E. J., Whitbread, K. M., & Nocera, G. P. (2014). Impact of School-Wide Positive Behavior Supports on Student Behavior in the Middle Grades. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 37(8), 1-14.
- Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (2010). Current issues and trends in special education: Identification, assessment, and instruction. *Emerald Group Publishing*.
- Patricia H. K., Elizabeth A. K., Wendy M. C., James D. A. Parker., & Christine J. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 824-832.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69(1), 97.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384-400.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761-776.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130.
- Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and Students with Disabilities: The Untold Narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2), 1-10.
- Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37, 133-148.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Sheard C., Clegg J., Standen P., & Cromby J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 407-415.
- Srabstein, J. C., & Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity

- and mortality: A call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88(6), 403.
- Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340-348.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying ? : Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503-520.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24 (1/2), 23-50.
- Törn, P., Pettersson, E., Lichtenstein, P., Anckarsäter, H., Lundström, S., Hellner Gumpert, C., Larsson, H., Kollberg, L., Långström, N., & Halldner, L. (2015). Childhood neurodevelopmental problems and adolescent bully victimization: population-based, prospective twin study in Sweden. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(9), 1049-1059.

# **Discussion on "Bullying Issues" of Students with Disabilities in the Inclusive Environment of Secondary Schools- Inclusion ? Labeling ? Bullying ?**

Chia-Hua Hao

Special Education Teacher,  
Kaohsiung Municipal San Min Junior High School

## **Abstract**

"Inclusion" is an important issue across the centuries. The purpose of the identification of students with disabilities on campus is to provide special education services that meet the needs. However, whether the negative impact derived from "labeling" is really greater than the positive effect it brings to support ? Entering the 21st century, what is the real current situation of the "bullying" faced by those students with disabilities on campus, whether it have been promoted by the implementation of human rights education and inclusive education ? It also deserves the concern of special education teachers and students' parents whether the bullying on the students with disabilities comes from "labeling" or not ? This article analyzed the research on bullying with disabilities at home and abroad, and explored the core of the bullying issue of students with disabilities from the outside to the mainland. From which it presented teachers, students, and parents with different borrowed views. At the end, it considered the interlaced relationship of labeling, bullying, and inclusion, and provided different perspectives and suggestions on the issue of bullying with disabilities.

Key word : Inclusion, Bullying, Labeling, Students with disabilities in secondary school