

師生關係、同儕關係與學生的霸凌旁觀者 行為之關聯：防禦動機的中介角色

洪惠嘉

劉奕蘭*

王承諺

國立陽明交通大學教育研究所

本研究探討師生和同儕關係如何影響處理霸凌時的旁觀者行為，並分析自主與外在動機在其中的中介角色。本研究的對象是高中生，預試階段共有227人參與，分別來自北部一所學校和中部四所學校；正式階段則有448人參與，來自嘉義一所學校、苗栗三所學校和新竹一所學校。研究工具包括四個量表，分別測量師生關係、同儕關係、防禦動機和旁觀者行為。研究採用結構方程模式分析方式，探討各變項之間的關係。研究結果顯示，當師生和同儕關係都良好時，學生能感受到正向情感支持，更不傾向助長霸凌行為。同儕關係透過自主動機進一步與防禦者行為產生正向關聯，而師生關係則透過自主動機進一步與局外者行為產生負向關聯。然而學生的外在動機並未在上述旁觀者行為中起到中介作用效果。本研究探討師生關係和同儕關係兩個社會支持環境是如何透過自主動機影響旁觀者對霸凌事件的處理方式，不僅為霸凌相關研究提供新的視角，也為學校反霸凌工作提供實證證據和建議。

關鍵詞：同儕關係、防禦動機、師生關係、旁觀者行為。

* 通訊作者：劉奕蘭，新竹市東區大學路1001號，email: elaineliu@nycu.edu.tw。
DOI: 10.53106/172851862025050073003

壹、緒論

在全球範圍內，學校霸凌問題持續受到關注。根據2020年聯合國機構的報告，超過246萬兒童在學校中遭受暴力、霸凌和歧視（Human Rights Watch, 2020）。臺灣的情況也令人關切，財團法人中華民國兒童福利聯盟基金會（2023）的調查指出，有23.6%的國中生曾經遭遇霸凌。這些統計數據突顯了學校霸凌在全球和臺灣的普遍性，以及迫切需要採取有效的預防和干預措施。

霸凌行為通常被定義為一種故意且反覆的侵略行為，目的是在身體、心理或社交層面對他人造成傷害，並常伴隨著權力不對等的情況（Human Rights Watch, 2020）。霸凌的後果可能極為嚴重，包括對受害者造成長期的心理健康問題，甚至導致自殺（Halliday et al., 2021; Salmivalli & Peets, 2018）。不論國內和國外研究皆表明，旁觀者的介入對於減少霸凌事件具有關鍵作用，當旁觀者選擇助勢或默不出聲，可能會加劇霸凌情況（陳利銘，2013；Thornberg et al., 2018）。旁觀者的行動，無論是透過報告還是直接干預，都能有效降低霸凌的發生率（Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2018）。因此，加強對旁觀者的教育和鼓勵其積極介入，對於保護學生的安全和健康至關重要。

在教育心理學和社會心理學領域，旁觀者介入霸凌事件的動機一直是研究的重點。根據社會生態模式（social-ecological model）（Espelage, 2014），人類行為受環境的多層次系統所影響，個人特質與環境的脈絡互動，可能提升或避免霸凌事件的發生。學校的老師和同儕係屬於生態系統中的微系統（microsystem），對個體影響最為直接與顯著（Espelage, 2014）。已有的研究顯示，學校環境中的師生關係和同儕關係顯著影響旁觀者的行為（Jungert et al., 2016）。例如，瑞典的一項研究發現，與教師建立良好關係的學生更可能介入霸凌事件，而關係較差的學生則傾向於成為旁觀者（Sjögren et al., 2021）。這些發現強調了建立積極的師生和同儕關係在減少霸凌事件中的重要性。

依附理論主要探討個體與早期照顧者的情感聯繫如何影響後續的人際關係（Bowlby, 1969）。當學生進入學校環境後，透過師生互動和同儕互動建立安全的信任關係，這種關係在霸凌事件中扮演著關鍵角色。Sjögren等人（2021）指出，當學生與教師建立安全的情感聯繫時，能夠提升自信同理心，從而增加旁觀者介入的意願。積極的同儕關係可以提供情感支持和安全感，使學生願意挺身幫助受害者；相反，消極的同儕關係可能導致學生被社會孤立，甚至增加霸凌行為的風險。社會認知

理論 (Social Cognitive Theory) 強調個體透過觀察他人的行為，產生認知和情感，然後模仿他人行為，社會化代理人因而對行為塑造起核心作用 (Bandura, 2002a)。老師是學生在學校的社會化代理人，學生透過觀察師長處理霸凌行為，瞭解師長的反霸凌態度，作為未來目睹霸凌的旁觀者行為參考；學生觀察同儕對霸凌的支持態度，引發正、負向信念，影響未來的旁觀者行為 (Wachs et al., 2020)。本研究擬從依附理論與社會認知理論的角度，探討師生關係和同儕關係對旁觀者行為之影響，此為研究動機一。

另外，自我決定論 (Self-Determination Theory, SDT) 強調自主性 (autonomy)、勝任力 (competence) 和關聯性 (relatedness) 三種基本心理需求。當這些需求得到滿足時，個體會展現出更高的內在動機 (Deci & Ryan, 2000)。旁觀者的動機也被證明在他們的介入霸凌意願中扮演著重要的角色。自主動機是個人從內在產生的動力和興趣，驅使他們主動參與活動，尋求自主性和成就感。外在動機則是為了外在的獎勵或避免負面後果而參與活動，缺乏內在滿足感 (Deci & Ryan, 2000)。應用在霸凌的情境上，外在動機係指可以得到他人的口頭稱讚或實質獎勵而願意去幫助被霸凌者 (Thornberg et al., 2023)，而自主動機則從阻止加害者、並保護被霸凌者的行動中獲得內在滿足 (Deci & Ryan, 2000; Thornberg & Wänström, 2018)。由此可見，探討旁觀者在目睹霸凌時可能受何種動機影響，將有助理解其行為背後的心理機制。本研究擬瞭解高中生旁觀者究竟從事助人行為時，動機源於內在因素，如：價值觀念；抑或外在因素，如：渴望得到同學的讚美，此為研究動機二。

此外，Jungert 等人 (2016) 的研究發現，教師自主支持能夠預測學生的自主動機，而自主動機又能預測學生的介入行為。因此，本研究提出一個中介模式，探討師生關係和同儕關係如何透過自主與外在動機的中介作用與旁觀者行為相互關聯。這一模式的驗證將有助於深入瞭解旁觀者介入霸凌行為的心理機制，並為推動有效的校園霸凌防治工作提供實證依據，此為研究動機三。

過去研究探討人際關係對霸凌事件角色的影響，大多集中在探討同儕關係、依附，或情感與實質支持對霸凌者或受害者的影響 (Balan et al., 2018; Charalampous et al., 2019; Flaspohler et al., 2009; Gao et al., 2023; Perren & Alsaker, 2006; Perren & Hornung, 2005; Thornberg et al., 2018)，對於同儕依附關係對旁觀者影響的研究較少，且多以國中學生為研究對象 (劉正杰、董旭英, 2018; Murphy et al., 2017)。此外，針對師生關係對旁觀者影響的研究也集中在國中或國小學生 (Iotti et al., 2020; Jungert, Holm et al., 2021; Longobardi et al., 2018; Sjögren et al., 2021)，或探討其對霸

凌受害者的影響 (Marengo et al., 2021; Wachs et al., 2020)。因此，本研究將聚焦於高中職學生，探討師生關係與同儕關係對旁觀者行為的影響。

其次，國外已有研究將自我決定論應用於探討旁觀者行為 (Jungert et al., 2016; Jungert, Holm et al., 2021)，然而臺灣尚無此類的應用。因此，本研究旨在瞭解該理論在臺灣高中職學校環境中的霸凌旁觀者情境下的適用性，以填補此領域的研究缺口。

基於依附理論、社會認知理論及自我決定論等三大理論，本研究深入剖析師生及同儕關係對學生旁觀者行為的影響，揭示這些關係如何透過塑造學生的安全感及歸屬感來中介其介入行為，為後續研究奠定理論基礎。

貳、文獻探討

一、霸凌旁觀者行為

旁觀者行為是指在同儕霸凌情境中，第三者目睹霸凌事件時所表現的行為反應。這些行為反應可分為四類：助紂為虐者 (assistants)、附和者 (reinforcers)、被害者的捍衛者 (defenders) 及袖手旁觀者 (outsiders) (Salmivalli, 2010)。助紂為虐者會鼓勵或幫助霸凌者，甚至加入霸凌行為。附和者則會鼓勵加害者的行為，可能對受害者進行嘲笑或揶揄；捍衛者會幫助受害者，或至少表示關注和同情；袖手旁觀者則在目睹霸凌事件時選擇不干預或不參與 (Salmivalli, 2010; Sjögren et al., 2021)，袖手旁觀者因害怕被同儕排擠而不願協助受凌者，因為選擇與受凌者站在一起，可能失去原有同儕團體的支持 (杜淑芬等人，2021；陳利銘，2013)。

這與臺灣學生重視同儕關係、害怕被排斥或孤立，以及同儕間的團體凝聚力有關 (何文馨，2010)。助紂為虐者和附和者都與霸凌者站在同一陣線，但行為和目的有所不同。前者通常是霸凌者的朋友或追隨者，為了獲得認可而攻擊被霸凌者 (Salmivalli, 2010)；後者則出於好奇、刺激或群體壓力，以言語或肢體贊同霸凌者，致使被霸凌者孤立無援 (Salmivalli, 2010)。

近五年來，臺灣有關霸凌旁觀者的研究主要將其分為防禦者、助長者和局外人 (劉正杰、董旭英，2018；賴怡君、程景琳，2020)。少數未出版的研究將旁觀者分為協助霸凌者行為、強化霸凌者行為、捍衛受害者行為和安慰受害者行為 (賴俐安，2020)。一般學生難以區分這些角色的差異，因此本研究將兩種與霸凌者站在同一陣

線的角色整合為助長者角色（pro-bullying roles），並加上保護被害者的捍衛者（defenders）和袖手旁觀者（outsiders），總共分為三種旁觀者角色。

旁觀者通常占霸凌情境中最大的比例，而且他們對於霸凌事件的反應會直接影響施暴者和被霸凌者（Padgett & Notar, 2013; Song & Oh, 2017）。研究發現，旁觀者的行為與同儕霸凌的頻率和嚴重程度有關（Sjögren et al., 2021）。防禦者會嘗試阻止霸凌行為，可能直接介入或告知老師等成年人。他們的行動有助於減少霸凌事件並提供受害者心理支持。被動旁觀者則選擇不介入，可能認為這與自己無關或擔心報復，從而加劇霸凌行為的持續發生（Campbell et al., 2023）。

二、介入動機與旁觀者行為

在校園霸凌情境下，旁觀者介入動機是影響學生幫助受害者的重要因素（Longobardi et al., 2020）。根據自我決定論，人類有自主、勝任感和與他人建立關係的心理需求。當這些需求得到滿足時，人們會表現出更高的自主動機，也就是出於興趣和滿足感而參與某種活動。反之，當這些需求受到挫折時，人們會表現出更低的自主動機，並且依賴外在的獎勵或懲罰來調節自己的行為（Jungert, Karataş et al., 2021; Ryan & Deci, 2000）。Deci與Ryan（2000）發現，外部控制因素，例如：獎勵，會降低人們的自主動機和表現，但當人們感到自己的能力得到支持，例如：正向回饋，會增強自主動機；而自主選擇的感覺會提高人們的動力和滿足感，並改善任務成果（Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000）。

根據自我決定論，動機可以分為無動機（amotivation）、外在動機（extrinsic motivation）、內攝動機（introjected motivation）和自主動機（autonomous motivation），這些動機類型代表了個人行為不同程度的自主性和規範性（Deci & Ryan, 2000）。無動機是指個人缺乏任何動機，不認同任何行為的價值或結果，感到無助或無望（Deci & Ryan, 2012; Opdenakker et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Thornberg et al., 2023）。外在動機是指個人是受到外在的誘因或壓力而去從事該活動，並不真正享受或認同該活動，屬於低度的自主性（Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000）。具有外在動機的學生，通常是為了從他人那裡獲得獎勵而致力於完成任務（Macabudbud et al., 2009; Ryan & Deci, 2020）。除了無動機外，外在動機是自主性程度最低的動機（Thornberg et al., 2023）。內攝動機是指個人將外在的動機內化，認同該行為的價值或目的，並將其與自己的信念或目標相一致，屬於中等的自主性（Deci & Ryan, 2000; Thornberg et al., 2023）。自主動機是指個體出於內在的興趣和樂趣，主

動地參與某種活動，並從中獲得意義和自我表達。這是人類的一種本質特徵，也是影響個體行為的重要因素（Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000）。自主動機包含兩種形式，認同調節是指個體接受行為的價值，而整合調節是指個體將行為的價值與自己的核心興趣和價值相協調（Ryan & Deci, 2008; Ryan & Deci, 2017）。自主動機對於個體的持續性、表現和利他行為有正面的影響，這意味著當個體因為享受活動本身而有動機時，他們會更努力、更成功，也更關心他人（Ryan & Deci, 2017; Weinstein & Ryan, 2010）。當學生有自主動機時，他們會因為內心真正想要幫助被霸凌者而行動。這種內在的驅動力讓他們更可能站出來捍衛被霸凌者，並且不會支持霸凌行為（Thornberg et al., 2023）。

Jungert等人（2016）參考他人的動機量表，設計一份給青少年使用的助人防禦量表。原先設計有外在、內攝、認可和自主四種模型的助人防禦動機，然而量表的分析結果顯示，內攝動機和認可動機無法區分為兩個因素，最後決定排除內攝動機，採用自主動機和外在動機的二因素模型。因此，本研究擬直接採用Jungert動機量表中的自主動機和外在動機。外在動機是指個體因為受到外部的獎勵或懲罰，而被迫從事不真正享受或認同的活動，這種活動屬於低度的自主性，也是最低程度的自我決定（Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000, 2017）。具有外在動機的學生會服從於外部的要求或壓力，例如：同儕壓力或師長的期待等，並為了避免負面的後果或獲得正面的結果而努力完成任務（Jungert, Holm et al., 2021; Jungert, Karataş et al., 2021; Macabudbud et al., 2009），例如，當學生被問到為什麼他們會幫助受到霸凌的同學時，具有外在動機的學生會回答：「因為我想得到老師的獎賞」、「因為我想讓自己受到同學的歡迎」或「因為我怕不幫忙會有麻煩」；而具有自主動機的學生會回答：「因為我喜歡幫助別人」、「因為我覺得這是一件重要的事」或「因為這符合我的價值觀」。這些回答反映了學生對於自己行為的認同和整合，也就是自主動機的兩種形式。相比之下，外在動機對於個體的持續性、表現和利他行為等方面的正向效果，不如自主動機（Ryan & Deci, 2008, 2017）。

綜上所述，學生介入霸凌行為的動機可分為自主和外在兩種。自主動機源於學生的同理心、自我效能和道德判斷，使他們成為防禦者，幫助被霸凌者。外在動機則受到被報復的恐懼、友誼的需求和社會規範的影響，使他們成為局外者或助長者，忽視或加劇霸凌情況。此外，學生與霸凌者或被霸凌者的關係也是一種外在動機，可能影響他們的行為選擇。

三、師生關係和同儕關係與介入動機

在學校場域中，教師和同儕都扮演著有影響力的社會代理人角色（Liu et al., 2022）。師生關係和同儕關係被視為是學校中最重要的一種人際關係（Thornberg et al., 2018）。根據社會認知理論，師生關係對學生的認知、行為和道德發展有重要影響（Bandura, 2002b）。教師透過語言和非語言訊息對學生傳達出支持、尊重和關懷等正面情緒，這對於促進學生情緒調控能力的發展至關重要（Ansari et al., 2020; Jennings & Greenberg, 2009）。另外，同儕關係則是一種具有平行的友誼關係，同儕之間的支持和合作能夠提升學生的自我效能感和助人行為（Wentzel et al., 2010）。不僅如此，從依附關係來說，青春期的孩子開始尋求從主要照顧者那裡獨立，在學校與老師和同儕建立安全、信任的關係（Charalampous et al., 2019）。這兩種關係具有情緒與實質幫助支持，因此對學生的個人和社會發展都有重要意義（賀欣音、郭丁熒，2012；Hendrickx et al., 2022）。接下來將分別探討師生關係與同儕關係對於介入霸凌動機的影響。

（一）師生關係

Maulana等人（2011）研究了教師與學生互動的親和性和權威性，發現這兩個維度顯著影響學生的學習動機，並與自主動機呈正向關聯。Raufelder等人（2016）指出，當學生認為老師是合作且友善的夥伴時，他們更傾向於從自主動機出發，從事符合個人興趣和價值觀的活動，並設定對社會有正面影響的目標。當學生與教師之間建立了安全且信任的關係時，學生感到支持和理解，這有助於他們發展出更好的情緒調節能力和社交技能，並增強同理心，從而減少參與霸凌行為的可能性（Charalampous et al., 2019），而且還可能成為霸凌的防禦者（Cui & To, 2021）。相反地，衝突的師生關係會讓學生感到被忽視或不被公平對待，進而增加他們參與霸凌行為的機率（Longobardi et al., 2018）。這種自主動機可以促進學生的自主性、自我效能和學業表現（Ryan & Deci, 2000; Schunk & Zimmerman, 2007）。Caleon等人（2016）在新加坡的教育背景下驗證了這一理論，發現教師的自主支持與學生的課堂參與呈現顯著的正相關，而課堂參與是自主動機的一種重要指標（Opdenakker et al., 2012）。

臺灣學校向來重視師生之間的良好關係，學生可能會受到老師的期望和影響而選擇介入或不介入霸凌事件。李佩珊與謝百淇（2020）的研究發現，師生關係對高中生的偏見察覺力和旁觀者介入知能有顯著影響。良好的師生關係可以幫助學生更好地理解 and 處理偏見，從而提高他們在霸凌情境中作為旁觀者的介入能力。根據自我決定論

(William & Deci, 1998)，教師提供的自主支持可以增強學生的自主動機，從而提高學生的學習效果。

本研究旨在探討教師與學生關係品質對學生防禦動機的影響，特別是存在霸凌問題的學校環境中。一般而言，良好的師生關係會促進學生的自主動機，使他們更願意保護被霸凌者，而不受外部獎懲的影響 (Jungert, Holm et al., 2021; Longobardi et al., 2018)。先前研究中，Maulana等人 (2011) 發現教師與學生關係和學生的自主動機呈現正相關，但與內攝動機和外在動機則無顯著關聯，甚至呈負相關。同樣地，Rigby與Bagshaw (2003) 發現，當學生感受到教師願意且能夠提供支援時，他們較不傾向以報復行為回應霸凌事件，也較不傾向對同學產生攻擊或不友善的行為。此外，Flaspohler等人 (2009) 發現，學生若感受到教師的關心和支持，與教師建立良好關係，則較不會選擇無助或侵略的防禦策略。本研究將進一步探討師生關係如何影響學生防禦動機，並期望對教育實務提供有益的建議。

(二) 同儕關係

根據馬斯洛的需求理論，青少年有友誼歸屬的需求，因此更重視同儕間的互動和支持 (Fujiyama et al., 2021; McLeod, 2007)。同儕關係品質反映了同學之間的互動和關係的水準和性質，包含：同學之間的友好程度、相互扶持、共同興趣和協同合作，以及處理衝突和問題的技巧 (Perren & Alsaker, 2006; Perren & Hornung, 2005)。同儕關係品質對於被霸凌者和霸凌者的學習動機和行為有顯著的影響，支持性同儕關係有助於降低霸凌受害的發生率，並能透過緩衝機制減輕受害者所經歷的心理困擾，進而減少整體霸凌經驗的負面影響 (Healy & Sanders, 2018)。良好的同儕關係能幫助學生建立安全且信任的關係，發展出穩固而親密的友誼，獲得同儕的支援和關懷，並且擁有解決衝突和合作的能力，進而更可能成為防禦者，保護被霸凌者 (劉正杰、董旭英, 2018; Murphy et al., 2017; Padgett & Notar, 2013)；相對地，與同儕關係不好的學生，可能因感到敵對和憤怒，而更容易遭到霸凌 (Balan et al., 2018)，或成為局外者 (劉正杰、董旭英, 2018)。同儕關係品質差的學生容易面臨同儕的排斥、孤立和敵意，產生負面的情感和認知反應，例如：焦慮、抑鬱、自卑和無助感，進而降低學生的學習動機和成就感，增加學生受到霸凌或參與霸凌的可能性 (Coyle et al., 2021; Perren & Alsaker, 2006; Perren & Hornung, 2005)。

Beiswenger與Grolnick (2010) 的研究結果顯示，良好的同儕關係與自主動機有正向的關聯，表示當青少年與同儕的互動良好時，他們更有動機從事自己感興趣和認

同的活動。相反地，同儕關係與內攝動機有負向的關係，表示與同儕的互動和關係越好，越沒有動機從事對社會有貢獻的活動。根據陳利銘（2013）的研究，學生可能因為遵循同儕群體的規範而選擇不介入霸凌事件，這種袖手旁觀的行為反映了同儕文化中的一種不成文的規則。在這種文化影響下，保持沉默成為學生適應同儕社交環境的一種策略。杜淑芬等人（2021）的研究指出，國中生在面對關係霸凌時，常會擔心自己也會成為下一個受害者，因此缺乏自主動機去幫助受害者。此外，先前的研究也發現同儕關係與自主動機呈現顯著的正相關，表示被同儕群體接納和喜愛的學生更有自主學習的動機和能力；相反地，被同儕群體排擠的學生可能會失去學習的自信和動機（Kingery et al., 2011; Martin & Dowson, 2009; Ryan, 2001）。另有研究指出，良好的同儕關係會促進學生的外在動機，使其更願意符合同儕的期待，但這不一定會讓他們幫助被霸凌者（Thornberg et al., 2012）。

本研究旨在探討學校霸凌對學生防禦動機的影響，並分析教師與學生關係及同儕關係在其中的作用。防禦動機包括自主動機與外在動機，前者指學生因內在興趣或價值參與霸凌介入，後者則因外在獎勵或懲罰參與霸凌介入。根據文獻回顧，教師與學生關係及同儕關係均能促進學生的自主動機，但目前臺灣的研究尚未充分探討學校霸凌情境對學生防禦動機的影響。因此，本研究旨在填補此研究缺口，並期望為教育實務提供有益建議。

四、師生關係、同儕關係與學生的霸凌旁觀者行為之關聯：防禦動機的中介角色

師生關係良好的學生會受到老師榜樣的正向影響，感受到來自老師的關心，進而對被霸凌者產生利他動機，並採取支持行為，如：制止、求助或安慰被霸凌者（Jungert et al., 2016; Jungert, Karataş et al., 2021; Walker & Jeske, 2016）。然而，有些學生雖然與老師關係良好，卻因害怕、緊張或缺乏策略，而不敢介入幫助被霸凌者（Thornberg et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2004）。也有些學生則因為道德疏離或不喜歡被霸凌者，選擇當旁觀者或加入霸凌者的行列（Salmivalli et al., 1996; Thornberg et al., 2012）。這些學生可能缺乏內在的自主動機，更關注自身的安全和利益，而非他人的福祉（Marcinko, 2015; O'Moore & Kirkham, 2001; Pöyhönen et al., 2010）。另一方面，當師生關係是衝突的時候，學生與老師的情感連結薄弱，老師的行為也無法起到榜樣作用，且口頭的獎勵對學生缺乏吸引力，這導致學生沒有助人的意願，而成為旁觀者（Jungert et al., 2016）。有時，學生甚至會因為感受到老師的負向期望，選擇與同伴站在一起，成為助長者（Iotti et al., 2020; Jungert, Holm et al., 2021; Sjögren et al.,

2021)。基於以上的分析，本研究推論師生關係會透過學生的自主和外動機因素，影響他們在目睹霸凌事件時的旁觀者行為。

此外，同儕關係對學生在干預霸凌行為有重要影響，這取決於他們與被霸凌者和加害者的關係（Iotti et al., 2020）。良好的同儕關係能激發學生的自主動機，使其成為被霸凌者的防禦者，而不是助長霸凌行為或成為袖手旁觀的局外者（Iotti et al., 2022; Jungert, Holm et al., 2021）。然而，與被霸凌者關係不佳的學生可能因缺乏干預的動機而選擇成為旁觀者，或受到同儕壓力的影響而支持加害者（Thornberg et al., 2012）。此外，為了獲得同儕認可或避免排斥，學生可能出於外在動機而助長霸凌行為（Jungert, Karataş et al., 2021; Thornberg et al., 2012）。然而，若他們希望保持與被霸凌者的友誼，可能會選擇成為防禦者（Jungert et al., 2016）。同樣地，同儕關係品質也可能根據加害者在群體中的地位來影響學生的干預行為（Thornberg et al., 2012）。因此，本研究認為同儕關係的品質影響學生的自主動機和外動機，進一步影響他們對霸凌行為的干預態度和行為。

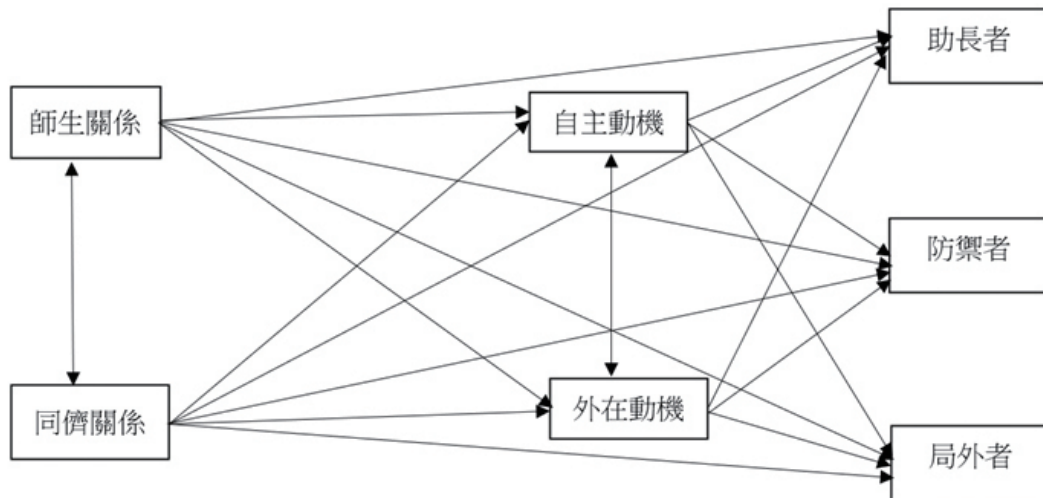
根據上述文獻，本研究假設師生關係及同儕關係均會對學生的防禦動機產生重要影響。過去研究指出，青春期學生因叛逆心理增加而易與教師衝突，導致師生關係惡化。此外，青少年在青春期尋求同儕認同的需求亦相當重要，因此他們會投入更多時間與價值相似的同儕關係（Liu et al., 2022）。高中生處於後青春期階段，更重視同儕關係而非師生關係。當他們目睹霸凌事件時，會考慮同儕關係與師生關係的影響，進而做出干預與否的決定。這些決策亦受自主與外在動機的影響，進一步影響旁觀者的行為。

參、研究方法

一、研究架構

綜合上述文獻可知，當學生目睹霸凌時，師生和同儕關係會分別透過學生的動機對旁觀者行為產生進一步影響。因此，本研究旨在將師生關係與同儕關係同時納入分析模型中，探討這兩種人際關係如何透過學生的自主動機與外在動機，對其霸凌旁觀者行為產生中介效果。研究架構如圖1所示。

圖1
研究架構圖



二、研究對象

本研究的母群以高中學生為研究對象，分成預試樣本與正式樣本。本研究預試樣本共寄250份問卷，回收227份問卷，扣除1份無效問卷，回收有效問卷226份，有效問卷回收率90.4%。預試樣本共有五所高中職參與，北部有一所學校，占全體學生34.8%；其餘四所學校都在中部，占全體學生65.2%。預試樣本進行探索性因素分析（exploratory factor analysis, EFA）與信度分析。

正式樣本共計發500份問卷，回收478份問卷，扣除30份無效問卷，回收有效問卷448份，有效問卷回收率89.6%。正式樣本共有五所高中職參與，嘉義市有一所主流高職學校，占全體學生16.9%；其餘四所學校，一所是新竹市的主流高職，占全體學生18.6%，另外三所學校都在苗栗縣，兩所社區型高中和一所醫護型五專學校占全體學生64.5%。

448位學生中，男生與女生的百分比分別是50.9%和49.1%，平均年紀是16.89歲（ $SD = 1.032$ ）。正式樣本進行驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA）與中介效果模式檢驗。

三、研究工具

(一) 師生關係量表

本研究修訂Cemalcilar (2010) 所編的學校社會環境氣氛量表中的師生關係量表，和Peetsma等人 (2002) 所編的學校幸福感問卷中的師生關係量表，前者有9題，後者5題，總共有14題。依照題目敘述將語句分為正向題與反向題。其中1、2、3、4、6、7、9、10、11、12、13、14為正向題，5、8為反向題。正向敘述題目，如「1.我們的導師信任我們」、「7.在課堂上我們可以很輕鬆地表達我們的想法或意見」和「13.我可以跟導師訴說我的煩惱」等。其中有兩道反向敘述題，分別是「5.我們的導師會嘲笑我們」和「8.導師會毫無理由的懲戒我們」。考慮到國際間高中教育制度的差異，特別是國外高中缺乏導師制度而國內高中職則設有導師制度並與學生互動頻繁，本研究將量表中所有提及「老師」的項目改為「導師」，以更準確地反映國內教育環境。本研究採Likert量表五點量尺計分，在計分標準上「非常不同意」為1分、「不同意」2分、「有點同意」3分、「同意」4分及「非常同意」5分。對於反向題目，計分方式相反，即分數越高，表示師生關係越正向；分數越低，則表示師生關係越負向。

預試階段抽取226位年齡為15到18歲的高中學生進行施測，回收後的資料進行項目分析、探索性因素分析及信度考驗以檢證量表之信效度。項目分析採內部一致性的分析方式，將項目與構面相關係數低於.4的題目刪除，例如：「我們的導師會嘲笑我們」、「導師可以理解我的感受」和「導師很瞭解我」等。總共刪除5個題項，剩餘的9題進行正式調查。抽取448位高中學生進行施測，並進行驗證性因素分析，CFA的統計結果發現模式適配度為 $\chi^2_{(26)} = 101.22$ ， $p < .001$ ，CFI = .97，SRMR = .08，RMSEA = .03，全量表的內部一致性Cronbach's α 係數為.93。

(二) 同儕關係量表

本研究修訂Cemalcilar (2010) 所編的學校社會環境氣氛量表中的同儕關係量表 and Peetsma等人 (2002) 所編的學校幸福感問卷中的同儕關係量表，前者有4題，後者有3題，總共有7題。根據題目敘述性質被分為正向和反向兩類。正向題目共有6題，例如：「我跟同班同學關係緊密」、「我可以向同班同學分享我遇到的困難」。反向題目有1題，如：「我在班上覺得很孤單」。本研究採用Likert五點量表進行計分，其中「非常不同意」記為1分、「不同意」記為2分、「有點同意」記為3分、「同意」記為4分，以及「非常同意」記為5分。對於反向題目，計分方式相反，即分數越高，

表示同儕關係越正向；分數越低，則表示同儕關係越負向。

預試階段抽取226位年齡為15到18歲的高中學生進行施測，回收後的資料進行項目分析、探索性因素分析及信度考驗以檢證量表建構效度。項目分析採內部一致性的分析方式，所有項目與構面相關係數都高於.4，因此保留所有題項。接下來以正式樣本抽取448位高中學生進行施測，並進行驗證性因素分析，統計結果發現模式適配度為 $\chi^2_{(14)} = 40.91$ ， $p < .001$ ，CFI = .98，SRMR = .07，RMSEA = .02，全量表的內部一致性Cronbach's α 係數為.78。

（三）自主與外在動機量表

本研究修訂Jungert等人（2016）為檢驗青少年在目睹霸凌事件時的動機，所編防禦動機量表中的自主動機和外在動機兩個分量表，作為本研究的自主動機（有3題）和外在動機（有3題）。題目一開始先讓受試者回想在學校中曾看到一名學生被一個或多個學生欺負的情況（例如：被嘲弄、嘲笑、威脅、毆打或排斥），並思考自己「為什麼會幫助受霸凌的人？」對其自主與外在動機進行評分。自主動機有3題，分別是「因為我喜歡幫助別人」、「因為我認為幫助被霸凌的人很重要」和「因為我是那種會關心別人的人」；外在動機有3題，分別是「為得到老師的獎賞」、「讓自己變得受同學歡迎」和「因為如果我不幫忙，會惹上麻煩」。本量表採Likert量表五點量尺計分，1代表非常不同意，2代表不同意，3代表有點同意，4代表同意，5代表非常同意，自主動機分量表的分數越高代表學生幫助受霸凌者的自主動機越強；外在動機分量表的分數越高代表學生幫助受霸凌者的外在動機越強。

預試階段抽取226位年齡為15到18歲的高中學生進行施測，回收後的資料進行項目分析、探索性因素分析及信度考驗以檢證量表建構效度。項目分析採內部一致性的分析方式，所有項目與構面相關係數都高於.4，因此保留所有題項。接下來以正式樣本抽取448位高中學生進行施測，並進行驗證性因素分析，CFA的統計結果發現模式適配度為 $\chi^2_{(8)} = 33.22$ ， $p < .001$ ，CFI = .97，SRMR = .04，RMSEA = .08。自主動機的內部一致性Cronbach's α 係數為.82，外在動機的內部一致性Cronbach's α 係數為.71。

（四）旁觀者行為量表

本研究修訂Gini等人（2015）所編製「攻擊事件中的行為表現量表」，其中的防禦行為和局外者行為兩個分量表，以及Thornberg與Junger（2013）測量當學生目睹霸凌時採取的助長者行為分量表，以上每個分量表各有4題，總共有12題進行預試。防禦者行為分量表的題目，例如：「我會為受到威脅的同學伸出援手」和「我會為那些

被謠言攻擊的同學提供支持」；局外者行為分量表，例如：「當我聽到其他學生的謠言時，我只管自己的事」和「如果我知道有人被排擠，我會假裝什麼事都沒有發生」；助長者行為分量表，例如：「我會站在霸凌者的一邊，參與霸凌的行為」和「我會為那些戲弄同學的霸凌者歡呼」。

本量表採Likert量表五點量尺計分，1代表從不，2代表很少，3代表有時，4代表經常，5代表總是。學生的防禦行為分量表總分越高代表學生目睹霸凌時，防禦行為表現越好；學生的局外者行為分量表總分越高代表學生目睹霸凌時，表現出局外者的行為越明顯；學生的助長者行為分量表越高代表學生目睹霸凌時，表現出助長者的行為越明顯。

預試階段抽取226位年齡為15到18歲的高中學生進行施測，回收後的資料進行項目分析、探索性因素分析及信度考驗以檢證量表建構效度。助長者行為分量表與防禦者行為分量表，各有一題出現交叉負荷量，因此刪除，分別是「我在旁觀看欺凌事件，因為我覺得很有趣」和「我會幫助或安慰那些被班上排擠的同學」。防禦行為分量表剩下3題，局外者行為分量表有4題，助長者行為分量表剩下3題，總共有10題。接下來以448名有效樣本檢定量表之信效度，CFA的適配度考驗結果為 $\chi^2_{(32)} = 82.54$ ， $p < .01$ ，CFI = .97，SRMR = .04，RMSEA = .06，顯示模式具有良好適配。量表所測得之內部一致性信度，防禦行為之Cronbach's α 係數為.79，局外者行為之Cronbach's α 係數為.78，助長者之Cronbach's α 係數為.84，具有相當高的內部一致性。

四、研究程序

在進行高中職學生問卷調查前，研究者已明確研究主題與目的，擬定研究問題與假設，選擇合適的方法並設計問卷。研究者並準備完整的倫理審查申請文件，包括研究計畫書、問卷內容和知情同意書，提交至國立陽明交通大學人體研究倫理審查委員會審查。獲得批准後，開始資料蒐集。

問卷施測前，已獲得校長或輔導主任及班級導師的同意，並對導師進行施測訓練，涵蓋施測目的、流程、研究倫理和保密性。取得學生及家長的知情同意後，進行問卷施測，以保障研究的誠信與品質。

五、資料分析

在進行統計分析之前，本研究首先利用SPSS軟體執行Little的完全隨機缺失（Little's missing completely at random, Little's MCAR）測試，以驗證預試數據是否符合隨機缺失的假設。結果顯示 $\chi^2_{(145)} = 156.76$ ， $p > .05$ ，這表明數據的缺失模式為完全

隨機缺失。隨後，進行遺漏值百分比分析，發現遺漏觀察值的比例為1.76%，低於5%的可接受閾值，因此決定不對遺漏值進行插補（Tabachnick et al., 2019）。在對正式數據進行相同的前提檢驗過程中，Little's MCAR測試結果為 $\chi^2_{(197)} = 241.56$ ， $p > .05$ ，同樣指示數據的缺失模式為完全隨機缺失。進一步的遺漏值百分比分析顯示，遺漏觀察值的比例為5.34%，這暗示了一定程度的數據缺失。考慮到本研究將採用結構方程模型（structural equation modeling, SEM）進行分析，並計劃使用最大概似估計法（maximum likelihood estimation, MLE）方法來估計模型參數。鑑於MLE方法能夠有效處理數據缺失問題，本研究選擇不對缺失值進行插補（Enders & Bandalos, 2001）。本研究使用Mplus V6進行潛在變項的結構方程模式分析，每一個潛在變項均以題數作為觀察指標。本研究採取下列指標作為整體模式適配度的評鑑，卡方考驗值（ χ^2 ）、比較適配指標（comparative fit index, CFI）、標準化均方根殘差（standardized root mean square residual, SRMR）和近似誤差均方根（root mean square error of approximation, RMSEA），並根據Hu與Bentler（1999）建議CFI大於.90、SRMR小於.08、RMSEA小於.08。採用ML法估計參數，並用拔靴法檢定中介效果（Beran, 1992; Preacher & Hayes, 2008）。我們對樣本重複抽樣5,000次，並用拔靴法方法計算間接效果的信賴區間。信賴區間不包含0者，表示有中介效果（Mackinnon, 2008）。

肆、研究結果

一、描述性統計

本研究共計七個測量變項：師生關係、同儕關係、自主動機、外在動機和助長者、防禦者、局外者三種旁觀者行為，各觀察變項的平均數、標準差和相關係數，如表1所示。變項之間的關係顯示，助長行為與師生關係（ $r = -.17$ ， $p < .05$ ）、同儕關係（ $r = -.15$ ， $p < .01$ ）和自主動機（ $r = -.10$ ， $p < .05$ ）呈現低度負相關，而防禦行為與自主動機（ $r = .42$ ， $p < .01$ ）呈現中度相關和防禦行為與外在動機（ $r = .14$ ， $p < .01$ ）呈現低度正相關。局外者的行為與師生關係（ $r = -.12$ ， $p < .05$ ）呈現低度負相關和局外者的行為與同儕關係（ $r = -.17$ ， $p < .01$ ）呈現低度負相關，但局外者的行為與自主動機（ $r = .37$ ， $p < .01$ ）呈現中度正相關。

整體而言，大多數變項的相關幾乎介於低度到中度相關，只有少數變項之間沒有關聯性，例如：師生關係與外在動機 ($r = -.02$)、師生關係與防禦行為 ($r = .08$)、同儕關係與外在動機 ($r = .00$) 和外在動機和局外者 ($r = .04$)。

這些結果表明，正向的師生關係和同儕關係與較低的助長霸凌行為和較低的局外者行為有關。此外，自主動機與正向師生／同儕關係和防禦行為呈現正相關，而外在動機與這些變數沒有關係。最後，局外者行為與教師和同儕關係的關係較小，但與自主動機的關係較強。

表1

觀察變項的平均數、標準差和相關係數 ($N = 448$)

	平均數	標準差	師生 關係	同儕 關係	自主 動機	外在 動機	助長者	防禦者	局外者
師生 關係	3.62	0.74							
同儕 關係	3.64	0.76	.32**						
自主 動機	3.47	0.78	.31**	.37**					
外在 動機	2.13	0.80	-.02	.00	.13**				
助長者	1.42	0.57	-.17**	-.15**	-.10*	.31**			
防禦者	2.98	0.87	.08	.08	.42**	.14**	.04		
局外者	2.39	0.80	-.12*	-.17**	-.35**	.04	.37**	-.25**	

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

二、同儕關係、師生關係與霸凌旁觀者之關聯：自主與外在動機的中介角色

接下來採用結構方程模式分析師生關係、同儕關係與自主與外在動機和三種霸凌旁觀者行為的線性結構關係。依據所設定的模型進行結構方程模型分析，分析結果顯示模型具有不錯的適合度， $\chi^2_{(262)} = 562.24$ ， $p < .001$ ， $CFI = .95$ ， $RMSEA = .05$ ， $SRMR = .06$ 。由表2和圖2師生同儕關係、動機與旁觀者行為之路徑係數摘要與95%信賴區間表，並可知師生關係透過學生的自主動機，與助長者行為有負向關聯 ($b = -0.02$ ， SE

= 0.01, 95% CI [-0.05, -0.01]) ; 同儕關係亦透過學生的自主動機, 與助長者行為產生負向關聯 ($b = -0.06, SE = 0.02, 95\% CI [-0.10, -0.03]$)。此顯示當學生與老師和同儕都有正向關係時, 能感受到在學校所獲得的正向情感支持, 並有較高的自主動機, 所以比較不傾向去助長霸凌的行為, 但是同儕關係的重要性大於師生關係。另外, 師生關係會透過學生的自主動機, 進一步與學生的防禦行為有正向關聯 ($b = 0.07, SE = 0.03, 95\% CI [0.03, 0.13]$) ; 同儕關係也會透過學生的自主動機, 進一步與學生的防禦行為有正向關聯 ($b = 0.19, SE = 0.04, 95\% CI [0.14, 0.27]$) ; 同樣地, 同儕關係的重要性大於師生關係。除此之外, 師生關係和同儕關係亦都會透過學生的自主動機, 進一步與局外者行為有負向關聯 (師生關係, $b = -0.07, SE = 0.03, 95\% CI [-0.13, -0.03]$; 同儕關係, $b = -0.18, SE = 0.04, 95\% CI [-0.25, -0.14]$)。如前所述, 兩種旁觀者行為中, 同儕關係的影響係數大於師生關係, 且與學生的局外者行為呈負相關。這兩種關係均正向影響學生的自主動機, 而這種內在動機使他們更有可能避免成為局外者。

外在動機皆無中介師生關係與旁觀者行為及同儕關係與旁觀者行為, 由表2之路徑係數摘要與95%信賴區間表, 學生的外在動機未中介師生關係與助長者行為之間的關係 ($b = -0.02, SE = 0.02, 95\% CI [-0.06, 0.01]$) ; 學生的外在動機未中介同儕關係與助長者行為之間的關係 ($b = 0.01, SE = 0.01, 95\% CI [-0.03, 0.05]$)。學生的外在動機未中介師生關係與防禦者行為之間的關係 ($b = -0.01, SE = 0.01, 95\% CI [-0.04, 0.01]$)。學生的外在動機未中介師生關係與局外者行為之間的關係 ($b = -0.01, SE = 0.01, 95\% CI [-0.04, 0.01]$) ; 學生的外在動機也未中介同儕關係與局外者行為之間的關係 ($b = 0.01, SE = 0.01, 95\% CI [-0.01, 0.03]$)。綜上所述可知, 不論同儕關係或師生關係都未透過學生的外在動機, 進一步與上述的三種旁觀者行為有所關聯。

效果值方面, 防禦者的 R^2 為.263, $p < .0001$; 局外者 R^2 為.227, $p = .001$; 助長者的 R^2 為.171, $p = .001$ 。上述結果代表直接路徑和間接路徑分別解釋防禦者變項26.3%的解釋變異量 ; 局外者變項22.7%的解釋變異量 ; 助長者變項17.1%的解釋變異量。

表2

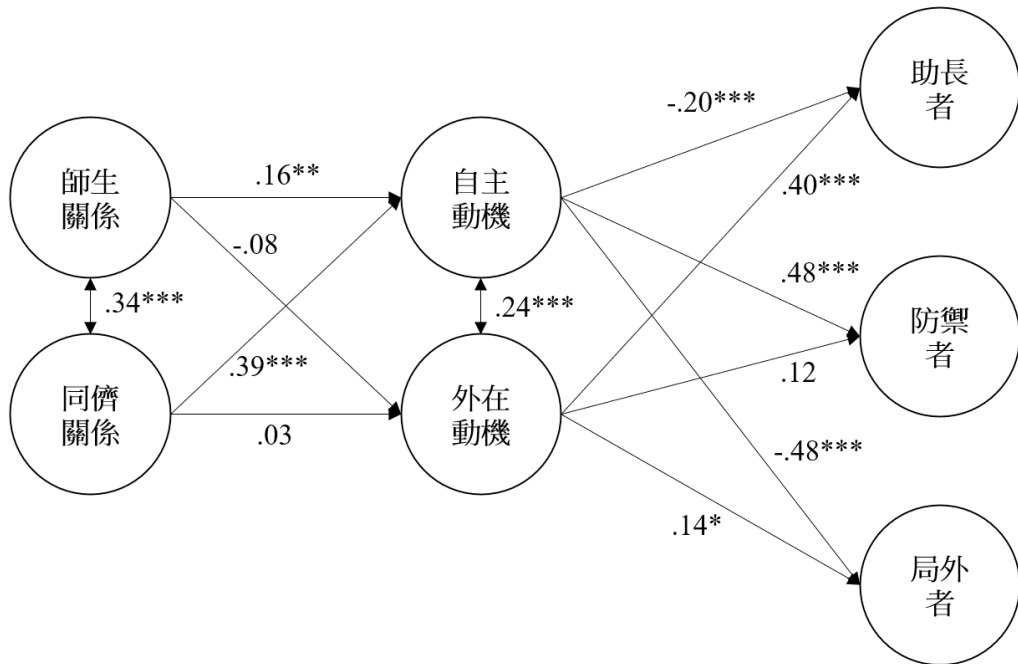
自主動機與外在動機作為中介時，師生同儕關係、動機與旁觀者行為之直接效果與中介效果比較表

路徑	估計值	標準誤	z	95% 信賴區間		
				下限	上限	
直接效果						
師生關係 → 助長者	-0.07	0.03	-2.13*	-0.08	-0.01	
師生關係 → 防禦者	0.07	0.03	1.99*	0.01	0.12	
師生關係 → 局外者	-0.09	0.03	-2.65*	-0.14	-0.03	
同儕關係 → 助長者	-0.07	0.03	-1.99*	-0.10	-0.01	
同儕關係 → 防禦者	0.19	0.04	4.85**	0.14	0.27	
同儕關係 → 局外者	-0.19	0.01	-5.47**	-0.25	-0.12	
間接效果						
師生關係 → 自主動機 → 助長者	-0.02	0.01	-1.86*	-0.05	-0.01	
師生關係 → 外在動機 → 助長者	-0.02	0.02	-1.11	-0.06	0.01	
同儕關係 → 自主動機 → 助長者	-0.06	0.02	-2.97**	-0.10	-0.03	
同儕關係 → 外在動機 → 助長者	-0.01	0.02	0.45	-0.03	0.05	
師生關係 → 自主動機 → 防禦者	0.07	0.03	2.37*	0.03	0.13	
師生關係 → 外在動機 → 防禦者	-0.01	0.01	-0.83	-0.04	0.01	
同儕關係 → 自主動機 → 防禦者	0.19	0.04	5.00***	0.14	0.27	
同儕關係 → 外在動機 → 防禦者	0.01	0.01	0.39	-0.01	0.03	
師生關係 → 自主動機 → 局外者	-0.07	0.03	-2.21*	-0.13	-0.03	
師生關係 → 外在動機 → 局外者	-0.01	0.01	-0.89	-0.04	0.01	
同儕關係 → 自主動機 → 局外者	-0.18	0.04	-4.57***	-0.25	-0.14	
同儕關係 → 外在動機 → 局外者	0.01	0.01	0.39	-0.01	0.03	

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

圖2

師生同儕關係、動機與旁觀者行為中介圖



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

伍、討論與建議

本研究旨在探討師生關係和同儕關係對高中生旁觀者防禦行為的影響，並檢驗自主動機和外在動機在其中的中介作用。結果顯示，師生關係與同儕關係皆透過增強學生的自主動機，正向促進其防禦行為，並減少助長行為和旁觀行為。特別的是，同儕關係對自主動機的影響大於師生關係的影響，而外在動機則未顯示出顯著的中介效果。

一、防禦動機的中介效果

本研究發現，外在動機在師生關係和同儕關係對旁觀者行為的影響中並不具顯著的中介效果。這一結果可能有幾個原因。首先，外在動機主要依賴外部獎勵或懲罰來驅動行為，即行為的動機源自外界的壓力、期望或社會獎懲機制，而非學生的內在價

值觀。根據自我決定論，這類外在動機屬於較低層次的自我調節形式，因為它缺乏個人的自主性和內在驅動力（Ryan & Deci, 2020）。年齡因素在此亦扮演關鍵角色，隨著年齡的增長，尤其在高中階段，學生對自主性的需求增強，行為選擇更傾向基於內在動機，而不是依賴外部的獎懲來進行決策。較年幼的學生，特別是國小或國中階段，可能更容易受老師的要求或懲罰影響，從而短暫地選擇幫助受害者，但這類行為缺乏持久性，並未基於自主選擇（Jungert, Karataş et al., 2021）。因此，隨著年齡的增長，外在動機的影響力逐漸減弱，高中生更多依賴內在動機進行行為選擇，這也解釋了為何外在動機無法在此發揮顯著的中介作用。

其次，外在動機的驅動依賴明確的獎懲機制，例如：社會地位的提升、教師的讚揚或避免同儕的排斥等（Macabudbud et al., 2009）。然而，霸凌事件發生的情境通常是非正式且充滿社會壓力的場域，在這些場合中，外部的獎懲體系未必對所有旁觀者具有強烈的影響力。例如，學生在面對霸凌時，往往更多考量與同儕之間的社交關係及價值觀衝突，而非僅依賴外部獎勵或懲罰來決定是否干預霸凌行為（Newman & Murray, 2005）。這意味著，即便外在激勵存在，也不足以促使學生長期積極介入霸凌事件，因為這些行為更可能受到情境中即時的社會壓力所影響。

此外，外在動機在霸凌情境中的有限性還與青少年對群體認同的需求有關。研究表明，當個人所屬群體的利益受到威脅時，他們往往傾向於保護群體內的成員，而非基於普遍的道德原則保護所有人（Thornberg et al., 2023）這意味著，外在動機的作用通常帶有選擇性，尤其在涉及群體動力時，學生可能會根據他們與霸凌者或受害者的關係選擇干預或袖手旁觀。當群體利益與外部獎勵發生衝突時，學生更可能選擇避免介入霸凌行為，以免自身在群體中的地位受到威脅。

總而言之，外在動機的短期性、情境依賴性和年齡增長所帶來的影響，是其無法在本研究中發揮顯著中介效果的可能原因。隨著學生年齡的增長，他們更加依賴內在動機來進行行為選擇，這使得外在獎懲對他們行為的驅動力減弱。相較之下，自主動機源自學生的內在價值觀和道德判斷，這種內在驅動力使得學生即使在沒有外部壓力的情況下，也能持續選擇進行正向的旁觀者行為，因而具有更高的持久性和穩定性。

二、師生關係和同儕關係

本研究顯示，同儕關係的中介效果係數相對較高，顯示其可能在影響學生旁觀行為上扮演較為關鍵的角色，但本研究未進行兩者中介效果差異的統計檢定，故此結果需保留解釋空間。此發現仍可從青春期心理與社交發展的特徵加以理解。青春期是個

體身分認同與社交需求轉變的關鍵階段，青少年逐漸從對父母與教師的依附，轉向自我主導，更加重視來自同儕的認可與歸屬感（Charalampous et al., 2019）。因此，同儕關係作為青少年獲得情感支持與社會認同的重要來源，可能對其行為表現產生更深層的影響。

在高中階段，同儕關係的重要性逐漸超越了師生關係（Brown & Larson, 2009）。青少年更傾向於從同儕中尋求支持與認同，這對於他們的自我認同和社交發展至關重要。本研究發現，當同儕關係良好時，學生更可能受到同伴的正向影響，進而採取積極的旁觀者行為。青少年旁觀者通常會觀察並模仿同儕的行為來獲得認可（Campbell et al., 2023），當他們看到其他同儕積極介入霸凌時，這種行為模式進一步促進了自主動機的發展。

相對而言，師生關係對自主動機的影響在高中階段有所弱化。隨著學生年齡增長，他們對自主性的需求增加，並逐漸減少對教師的依賴（Deci & Ryan, 2000）。此外，霸凌事件多數發生在教師不在場的情境下，這進一步削弱了師生關係在防禦行為中的作用（Sjögren et al., 2021）。然而，良好的師生關係仍然能促進學生的道德發展，幫助學生形成正向的行為選擇，特別是在早期教育階段。

總結來說，本研究結果顯示，同儕關係的影響力超越了師生關係，在青少年旁觀者行為的形成中扮演更加重要的角色。同時，儘管外在動機在本研究中未顯示出顯著的作用，但教師仍然應該透過建立良好的師生關係，來幫助學生發展內在動機，從而促進他們積極干預霸凌事件。

三、研究限制與未來建議

（一）研究限制與建議

本研究的重要性在於將師生關係和同儕關係納入旁觀者干預行為的研究，並透過自主動機分析其影響機制。這不僅豐富了霸凌研究的理論基礎，還為學校反霸凌工作提供了實證證據和建議。雖然有一定貢獻，但也存在一些限制，需要說明：

首先，本研究使用便利抽樣方法，此會對研究結果的普遍性產生一定的限制。便利抽樣的主要缺點是樣本可能無法全面代表整體目標人群，從而限制了研究結果的外部效度（Bornstein et al., 2013）。然而，由於本研究的實施條件和資源有限，因此選擇便利抽樣。由於樣本來源於嘉義、苗栗和新竹的區域學校，研究結果在推論至其他地區和不同類型學校時應謹慎對待。為了提升未來研究的普遍性，未來研究建議採用隨機抽樣或分層隨機抽樣，以確保樣本能夠更廣泛地代表目標人群；可透過擴大樣本

範圍，包括：不同地區、不同類型的學校及不同社會經濟背景的學生，以提高研究結果的外部效度（Creswell, 2014），並檢驗研究發現的穩定性和普遍性。

其次，本研究採用橫斷式調查設計，無法推斷變項之間的因果關係，考量旁觀者主動介入並幫助受害者是一項困難但至關重要的行為，而學校霸凌生態為長期動態發展的結果（Gini et al., 2022; Jia et al., 2023），建議未來研究進行縱貫性探討。本研究發現，高中職學生的同儕關係品質會透過自主動機影響防禦行為。然而，不同教育階段對同儕關係和師生關係的重視程度不同，建議透過長期追蹤觀察這些關係的變化，進一步探討其對自主動機和防禦行為的影響，以確定因果關係。

第三，本研究使用學生自陳問卷資料，背景變項僅包括性別和學校，缺乏學生的社經背景資訊。然而，根據社會生態理論，微觀系統因素（如父母支持）和宏觀系統因素（如社會和諧的文化價值觀）對霸凌旁觀者行為有綜合影響（Jia et al., 2023）。建議未來研究納入父母的教育程度、職業和價值觀等家庭背景變項，以瞭解家庭因素對霸凌旁觀者行為的影響。

第四，本研究模型以動機為中介變項，建議未來研究可考慮將防禦自我效能（Wu et al., 2023）、道德疏離感（Wu et al., 2023）或道德敏感度（Sjögren et al., 2024）列為潛在中介變項，以探討這些變項在師生和同儕關係脈絡下如何進一步影響旁觀者的防禦行為。

（二）實務建議

第一，教育工作者可以透過提升學生的自主動機，促進他們對受霸凌者的同理心和情感支持。良好的師生和同儕關係能增強學生的自主動機，提高他們抵制和介入霸凌行為的意願，並幫助他們發展積極的價值觀和道德判斷（陳利銘，2013）。

此外，學生渴望教師的積極關注時，可能會依賴外部條件來決定是否保護被霸凌者，這些行為受外界獎勵、壓力等因素影響。教師的關注和反饋對學生的動機和行為有重要影響。進一步研究需探索學生自主動機和外動力之間的關係，這可能受學生個性、學習目標和教師教學風格等因素影響（Iotti et al., 2020）。

第二，學校輔導活動課的老師可以設計團隊合作的課堂活動，讓學生和老師共同參與，增強彼此瞭解和信任，建立緊密的師生關係。組織小組活動或合作項目，促進學生之間的互動和合作，增進同儕關係。角色扮演或模擬活動能讓學生瞭解並感受他人處境，培養同理心和合作精神。

在課堂活動中，給予學生更多自主權，如：提供不同選項、讓學生參與活動設計或決策等，鼓勵他們自主解決問題和制定目標，從而增強自主動機。這些建議有助於創造支持學生成長和發展的輔導活動課環境，促進學生的情感和社交發展，提高他們的參與度和動機。

第三，輔導諮商助人工作者應在諮商過程中使用量表或訪談技巧評估學生的師生和同儕關係，識別影響學生心理健康和行為的關鍵因素，並制定相應的輔導計畫。在強化學生自主動機方面，輔導過程中可幫助學生設定個人目標，鼓勵自主完成，以培養解決問題和達成目標的能力。

在防止霸凌行為方面，輔導諮商助人工作者應提供資源和信息，教導學生應對霸凌的技巧，如主動尋求幫助、設立界限和表達感受，並提供情緒支持和建立支持網絡。這些建議有助於全面瞭解學生的師生和同儕關係，強化自主動機，並幫助他們成為有效的防禦者，對學生的心理健康和行為有積極影響。

第四，輔導諮商應深入瞭解學生的社會支持系統，包括家庭、朋友和老師。在諮商過程中，討論如何在不同情境下尋求和提供支持，以增強學生的社會連結。教導學生正向溝通和解決衝突的技巧，增強他們應對霸凌的能力，如：表達需求、有效溝通和處理衝突。定期檢視輔導目標和策略，根據學生的進展和反饋進行調整，以確保輔導的有效性。

最後，與學生共同反思行為和決策過程，幫助他們建立更有效的應對策略，促進自我認識和成長。這有助於輔導諮商助人工作者全面關注學生的社會支持系統、正向溝通、解決衝突和自我反思，增強社會連結、應對霸凌，並建立健康的人際關係。

參考文獻

- 李佩珊、謝百淇（2020）：為弱勢者發聲：高中生之偏見察覺力與旁觀者介入知能課程探究。《當代教育研究季刊》，28（1），39-73。[Lee, P.-S., & Shein, P.-P. (2020). Speaking up for the disadvantaged: Empowerment of senior high school students' prejudice awareness and bystander intervention behavior. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(1), 39-73. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202003_28\(1\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.202003_28(1).0002)]
- 何文馨（2010）：校園規範演變及其對校園文化影響之研究。《東海教育評論》，5，66-94。[Ho, W.-S. (2010). A study of the history evolvement of the school regulations in public education and its influence of the school cultures. *Tunghai Educational Review*, 5, 66-94.]

- 杜淑芬、鄧文章、陳亦鳳（2021）：國中輔導教師介入關係霸凌事件的輔導困境與策略。《教育心理學報》，**53**（1），223-249。[Tu, S.-F., Teng, W.-C., & Chen, Y.-F. (2021). Counselors' difficulties and strategies when intervening in relational bullying incidents. *Bulletin of Educational Psychology*, *53*(1), 223-249. [https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53\(1\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53(1).0010)]
- 財團法人中華民國兒童福利聯盟基金會（2023年2月22日）：2023臺灣國高中生心理健康調查。兒福聯盟。[Child Welfare League Foundation. (2023). *Survey on the mental health of high school students in Taiwan*. https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2544]
- 陳利銘（2013）：霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。《人文與社會科學簡訊》，**14**（3），56-63。[Chen, L.-M. (2013). An exploration of the impact of bullying bystanders and defense strategies. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, *14*(3), 56-63.]
- 賀欣音、郭丁癸（2012）：學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究—以臺南市國中為例。《教育學誌》，**27**，83-131。[He, X.-Y., & Guo, D.-Y. (2012). The relationship between students' perception of school support and bullying behaviors in the junior high school of Tainan City. *Journal of Education*, *27*, 83-131. <https://doi.org/10.6479/JE.201206.0083>]
- 劉正杰、董旭英（2018）：以同儕關係、從眾行為與認知同理心探討網路霸凌旁觀者之行為傾向。《中華心理學刊》，**60**（2），101-124。[Liu, Z.-J., & Tung, Y.-Y. (2018). The impact of peer relationships, conformity, and cognitive empathy of bystander behavioral intentions for cyberbullying. *Chinese Journal of Psychology*, *60*(2), 101-124. [https://doi.org/10.6129/CJP.201806_60\(2\).0002](https://doi.org/10.6129/CJP.201806_60(2).0002)]
- 賴怡君、程景琳（2020）：國小學童同理心與霸凌旁觀者行為傾向之關係：以道德疏離為中介變項。《人類發展與家庭學報》，**21**，28-56。[Lai, I.-C., & Cheng, C.-L. (2020). Moral disengagement as a mediator between the relationships of empathy and bystander behaviors in elementary students. *Journal of Human Development and Family Studies*, *21*, 28-56. [https://doi.org/10.6246/JHDFS.202012_\(21\).0002](https://doi.org/10.6246/JHDFS.202012_(21).0002)]
- 賴俐安（2020）：國中青少年霸凌旁觀行為與相關社會心理特性的探討（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。[Lai, L.-A. (2020). *Associations of psychosocial characteristics and bystander behaviors during bullying among adolescents: A person centered approach* (Master's thesis, National Taiwan Normal University). National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. <https://hdl.handle.net/11296/d7qfdc>]

- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Balan, R., Dobrean, A., & Balazsi, R. (2018). Indirect effects of parental and peer attachment on bullying and victimization among adolescents: The role of negative automatic thoughts. *Aggressive Behavior, 44*(6), 561-570. <https://doi.org/10.1002/ab.21775>
- Bandura, A. (2002a). Social foundations of thought and action. In D. F. Marks (Ed.) *Social foundations of thought and action* (pp. 94-106). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221129.n6>
- Bandura, A. (2002b). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology, 51*(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *The Journal of Early Adolescence, 30*(3), 369-394. <https://doi.org/10.1177/0272431609333298>
- Beran, R. J. (1992). Introduction to Efron (1979) bootstrap methods: Another look at the jackknife. In S. Kotz, & N. L. Johnson (Eds.), *Breakthroughs in statistics: Methodology and distribution* (pp. 565-568). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4380-9_40
- Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review, 33*(4), 357-370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books. <https://doi.org/10.2307/2798963>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 74-103). John Wiley & Sons, Inc.
- Caleon, I. S., Tan, J. P.-L., Wui, M. G. L., Leen, C. C., & King, R. B. (2016). Academically at-risk adolescents in Singapore: The importance of teacher support in promoting academic engagement. In R. B. King, & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners* (pp. 519-539). Springer Publishing.
- Campbell, M., Hand, K., Shaw, T., Runions, K., Burns, S., Lester, L., & Cross, D. (2023). Adolescent proactive bystanding versus passive bystanding responses to school bullying: The role of peer and moral predictors. *International Journal of Bullying*

- Prevention*, 5(4), 296-305. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00075-2>
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Charalampous, K., Ioannou, M., Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2019). The integrative model of multiple attachment relationships in adolescence: Linkages to bullying and victimization. *International Journal of Developmental Science*, 13(1-2), 3-17. <https://doi.org/10.3233/DEV-180249>
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S. Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: Latent classes of perpetrators and victims. *Journal of School Psychology*, 89, 51-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.003>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40>
- Cui, K., & To, S.-M. (2021). School climate, bystanders' responses, and bullying perpetration in the context of rural-to-urban migration in China. *Deviant Behavior*, 42(11), 1416-1435. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1752601>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Volume 1* (pp. 416-436). SAGE Publications Ltd.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 430-457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Fujiyama, H., Kamo, Y., & Schafer, M. (2021). Peer effects of friend and extracurricular

- activity networks on students' academic performance. *Social Science Research*, *97*, 102560. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102560>
- Gao, L., Li, X., Wu, X., & Wang, X. (2023). Longitudinal associations among student-student relationship, moral disengagement, and adolescents' bullying perpetration. *School Psychology*, *38*(5), 337-347. <https://doi.org/10.1037/spq0000534>
- Gini, G., Pozzoli, T., Angelini, F., Thornberg, R., & Demaray, M. K. (2022). Longitudinal associations of social-cognitive and moral correlates with defending in bullying. *Journal of School Psychology*, *91*, 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.005>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 441-452. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, *20*(3), 351-373. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Healy, K. L., & Sanders, M. R. (2018). Mechanisms through which supportive relationships with parents and peers mitigate victimization, depression and internalizing problems in children bullied by peers. *Child Psychiatry & Human Development*, *49*(5), 800-813. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0793-9>
- Hendrickx, M. M. H. G., Kos, L. G., Cillessen, A. H. N., & Mainhard, T. (2022). Reciprocal associations between teacher-student relations and students' externalizing behavior in elementary education? A within-dyad analysis. *Journal of School Psychology*, *90*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.10.004>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Human Rights Watch. (2020, November 5). *Bullying, violence common in schools worldwide*. <https://www.hrw.org/news/2020/11/05/bullying-violence-common-schools-worldwide>
- Iotti, N. O., Menin, D., & Jungert, T. (2022). Early adolescents' motivations to defend victims of cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14), 8656. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148656>
- Iotti, N. O., Thornberg, R., Longobardi, C., & Jungert, T. (2020). Early adolescents' emotional and behavioral difficulties, student-teacher relationships, and motivation to defend in

- bullying incidents. *Child & Youth Care Forum*, *49*, 59-75. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09519-3>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jia, X., Wang, J., & Zhang, Y. (2023). Parental support and bullying bystander behaviors in Chinese adolescents: Longitudinal mediation through social harmony. *Frontiers in Public Health*, *11*, 994658. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.994658>
- Jungert, T., Holm, K., Iotti, N. O., & Longobardi, C. (2021). Profiles of bystanders' motivation to defend school bully victims from a self-determination perspective. *Aggressive Behavior*, *47*(1), 78-88. <https://doi.org/10.1002/ab.21929>
- Jungert, T., Karataş, P., Iotti, N. O., & Perrin, S. (2021). Direct bullying and cyberbullying: Experimental study of bystanders' motivation to defend victims and the role of anxiety and identification with the bully. *Frontiers in Psychology*, *11*, 616572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.616572>
- Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, *53*(1), 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, *57*(3), 215-143. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Liu, D., Jiang, Y., Wu, F., Yang, X., & Huang, R. (2022). Distinct roles of perceived teacher and peer relationships in adolescent students' academic motivation and outcomes: Father absence as a moderator. *Journal of Pacific Rim Psychology*, *16*(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/18344909221146236>
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 473-486. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, *63*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Macabudbud, R. A., Alba, R. D., Jestony, D., Dadis, J. D., Diaz, J. S., & Ventura, R. R.

- (2009). Motivating factors of high performing BSN students in AUCN Legarda main campus for school year 2008-2009. *The Lamp*, 1, 19-34.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203809556>
- Marcinko, I. (2015). The moderating role of autonomous motivation on the relationship between subjective well-being and physical health. *Plos One*, 10(5), e0126399. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126399>
- Marengo, D., Fabris, M. A., Prino, L. E., Settanni, M., & Longobardi, C. (2021). Student-teacher conflict moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization. *Journal of Adolescence*, 87(1), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.005>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.544061>
- McLeod, S. (2007, April 18). *Maslow's hierarchy of needs*. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1388-1397. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 347-365. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.347>
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95-119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013>

010201

- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & de Kat, E. (2002). School motivation, future time perspective and well-being of high school pupils in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. K. Koppen, I. Lunt, & C. Wulf (Eds.), *Education in Europe - Cultures, values, institutions in transition* (pp. 54-74). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:375>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Perren, S., & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology, 64*(1), 51-64. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.1.51>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(2), 143-163. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0046>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Raufelder, D., Scherber, S., & Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher student relationships and their academic self regulation: Does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools, 53*(7), 736-750. <https://doi.org/10.1002/pits.21937>
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology, 23*(5), 535-546. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123787>
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology, 49*(3), 186-193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2018). Bullying and victimization. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.) (pp. 302-321). The Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Sjögren, B., Thornberg, R., Kim, J., Hong, J. S., & Kloo, M. (2024). Basic moral sensitivity, moral disengagement, and defender self-efficacy as predictors of students' self-reported bystander behaviors over a school year: A growth curve analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, 1378755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378755>
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Bystander behaviour in peer victimisation: Moral disengagement, defender self-efficacy and student-teacher relationship quality. *Research Papers in Education, 36*(5), 588-610. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1723679>
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International, 38*(3), 319-336. <https://doi.org/10.1177/0143034317699997>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.001>

- 36(3), 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Jungert, T., & Hong, J. S. (2023). The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modelling and mediation analysis. *Social Psychology of Education, 26*(2), 533-556. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09754-y>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Thornberg, R., & Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education, 21*, 1133-1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2018). Victim prevalence in bullying and its association with teacher-student and student-student relationships and class moral disengagement: A class-level path analysis. *Research Papers in Education, 33*(3), 320-335. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(2), 420. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>
- Walker, J. A., & Jeske, D. (2016). Understanding bystanders' willingness to intervene in traditional and cyberbullying scenarios. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 6*(2), 22-38. <https://doi.org/10.4018/IJCBPL.2016040102>
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222-244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary*

- Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- William, G. C., & Deci, E. L. (1998). The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, 129(4), 303-308. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-129-4-199808150-00007>
- Wu, Y., Zhou, Y., & Shi, L. (2023). Defender self-efficacy and moral disengagement on social support and bystander behaviors among primary school students: A multilevel moderated mediation model. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36, 11. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00253-3>

收件日期：113年02月04日

初審日期：113年06月04日

二審日期：113年08月11日

三審日期：113年10月09日

通過日期：113年10月23日

Students' Relationships and Bystander Behavior in School Bullying: The Mediating Role of Defensive Motivation

Hui-Chia Hung

Yih-Lan Liu*

Cheng-Yen Wang

National Yang Ming Chiao Tung University

This study delved into the intricate dynamics of how teacher–student and peer relationships influence bystander behavior in school bullying scenarios, with particular emphasis on the roles of intrinsic and autonomous motivation as potential mediating factors. This research meticulously examined the independent effects of these relationships on students' responses to bullying incidents and their collective impact, aiming to enhance the comprehension of intervention mechanisms and strengthen anti-bullying programs within educational institutions. By focusing on these intertwined relationships, this study aimed to uncover the subtleties of these dynamics and offer deeper insights into more effective intervention strategies.

The research design employed a comprehensive sampling strategy, whereby 227 high school students were initially recruited and the sample size was subsequently expanded to 448 participants, ensuring robust statistical power and representativeness. To conduct this study, four meticulously validated measurement instruments were utilized: the Teacher–Student Relationship Scale, Peer Relationship Assessment, Autonomous and Extrinsic Motivation Inventory, and Bystander Behavior Evaluation Tool. Statistical analysis was performed using structural equation modeling through Mplus V6, which enabled a sophisticated examination of direct and indirect relationships among the variables. This thorough approach facilitated an in-depth understanding of the intricate dynamics at play, providing valuable insights into the independent and collective influences of teacher–student and peer relationships on bystander behavior in school bullying situations.

These findings revealed nuanced relationships among the variables. Teacher–student relationships demonstrated a negative indirect effect on bystander behavior through intrinsic motivation while exhibiting a positive influence on defender behavior, suggesting that strong teacher–student bonds may encourage active

* Corresponding author: Yih-Lan, Liu, email: elaneliu@nycu.edu.tw.

doi: 10.53106/172851862025050073003

intervention rather than passive bystanding. This study discovered that positive peer relationships significantly impacted bystander behavior through multiple pathways. Specifically, students embedded in supportive peer networks received enhanced emotional support and social recognition, which diminished their propensity to reinforce bullying behavior. These positive peer connections facilitated spontaneous assistance to victims and, consequently, reduced the likelihood of adopting a passive bystander role, further indicating the multifaceted benefits of fostering supportive peer environments in educational settings.

Interestingly, while peer relationships exhibited no mediation effect through autonomous motivation, they demonstrated a stronger overall influence on bystander behavior than teacher–student relationships. The study found that both types of relationships were instrumental in creating a supportive school climate that actively discourages bullying. Peer relationships were shown to have a positive indirect effect on defender behavior through intrinsic motivation, whereas both relationship types displayed negative indirect effects on bystander behavior via the same mechanism. This indicated that supportive peer connections, although not mediated by autonomous motivation, played a crucial role in influencing students' proactive responses to bullying. This underscored the importance of nurturing teacher–student and peer relationships in educational settings to foster a more empathetic and interventionist student body.

The findings of this study highlight that autonomous motivation did not serve as a mediating factor between either type of relationship and bystander behavior, contrary to the initial hypotheses. This unexpected result indicates the need for further investigations into alternative mediating mechanisms. Future research should not only explore the role of individual personality traits, family dynamics, personal value systems, and moral reasoning in shaping bystander behavior but also consider the broader social and environmental contexts that may influence these interactions. Understanding these complex dynamics is crucial to provide invaluable insights for developing more effective anti-bullying interventions. Such comprehensive insights will ultimately help create a more supportive and proactive educational environment in which students are empowered to stand against bullying behaviors and promote a culture of empathy and respect.

The practical implications of these findings underscore the importance of fostering positive relationships within educational settings. Educators should concentrate on enhancing students' autonomous motivation by promoting empathy and implementing emotional support programs. Building robust teacher–student bonds and facilitating positive peer interactions are essential strategies that can significantly strengthen students' capacity to resist and intervene in bullying situations. Furthermore, implementing comprehensive media campaigns and public education initiatives can play a pivotal role in raising awareness and promoting active defense behaviors, ultimately contributing to a reduction in bullying incidents. These coordinated efforts are indispensable in creating

a more equitable and harmonious social environment that protects the dignity and safety of all individuals. By nurturing positive relational dynamics and a culture of empathy and support, educational institutions can make substantial strides toward mitigating bullying behaviors and ensuring a safer and more inclusive community for everyone.

Keywords: Bystander behavior, defensive motivation, peer relationship, teacher-student relationship.