

以繪本故事為教材跟國小學生談校園霸凌問題

楊媽莉

國立台中教育大學社會科教育學碩士班研究生

陳湘潔

國立台中教育大學社會科教育學碩士班研究生

摘要

校園裡的霸凌行為容易和兒童之間的嬉鬧混淆，霸凌的定義為蓄意且具傷害性的行為，通常會持續重複出現在固定孩子之間的一種欺凌現象（Olweus,1988）。政府對校園的霸凌現象日漸重視，日前推廣「友善校園總體營造計畫」，積極推動反霸凌的計畫。身為教育第一線的教師若能及時察覺校園裡的霸凌現象，適時的提供學生正確的處置方式將有助於霸凌行為的減少。

本研究採用行動研究，藉由教育現場的觀察，以繪本做為題材，探究繪本做為喚醒學生對霸凌行為的可行性，及兒童對校園霸凌現象的認知為何？本研究發現繪本對學生的吸引力極大，以繪本內容和學生討論霸凌議題，學生反應熱烈，參與度較高；學生對霸凌現象的認知侷限於肢體霸凌，弱勢兒童較容易成為受霸凌者。

關鍵詞：校園霸凌、繪本

壹、研究動機及目的

身為一位基層教育的教學者，觀察學童在校園裡活動，他們開朗的笑容表現出無憂無慮的一面，然而某些學童流露出的神情，隱藏著恐懼及害怕。這些害怕並不是來自於課業上的學習、父母師長的教誨，是來自於同儕之間的霸凌（bully）。學童在校園裡所受到的霸凌威脅已經超乎大人的想像，弱勢的學童可能會被強勢的學童施以語言或身體上的欺壓，師長漠視或輕忽這樣行為帶來的影響，極可能會造成不良的後果（柯清心譯，1995；李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006）。

新聞媒體曾報導桃園縣某國小六年級女學童懷疑同學譏諷家貧並排擠她，在家吞農藥自殺。女童因為同學之間的排擠而有輕生的念頭，選擇以自殺的方式來處理問題，乍聽之下讓旁人覺得不可思議，然而在學童小小的世界裡，同儕之間的友誼對他們而言是人生中最重要的一件事。研究者認為如果當時同學之間糾紛，能夠得到適當的調解，也許這位女童就不會葬送自己的健康。（2006年4月18日）。聯合報,a09

兒童福利聯盟（2004）（簡稱兒盟）研究報告中，將霸凌行為關係中的人物稱為以下三種：霸凌兒童（胖虎型兒童）、受霸凌兒童（大雄型兒童）、旁觀者（小夫型兒童）。根據研究者的觀察，校園中存在著霸凌兒童、受霸凌兒童，而大部分的學童是旁觀者。本研究將探討繪本是否適合做為教學媒介，引導學生討論校園中的霸凌，瞭解其對霸凌的觀感。本研究的目的是如下：一、探討以繪本做為霸凌教材的可行性。二、瞭解兒童對校園霸凌現象的認知情況。

貳、文獻探討

一、霸凌的相關研究

國外學者對霸凌的研究較早，將學生之間的霸凌行為稱為bully。欺凌者通常是有意要去傷害或使受害者痛苦，這些動作包含了身體的、口語的、心理上的攻擊，亦可區分為直接(如傷害身體)與間接(如社會孤立)的欺凌行為（Olweus, 1988；Elfstrom, 2007）。黃梅嬌(2005)提及大陸簡明英漢辭典及劍橋百科辭典中霸凌有欺凌弱者、恫嚇的意義；欺凌的一般性定義就是「恃強欺弱」，也就是發生衝突行為的兩方有明顯權力不均的現象，欺凌也是攻擊的一種形式，包括直接的言語威嚇、貶損或身體傷害，以及間接傷害。對於欺凌的行為，早期還沒有一致的定義，但大多研究都同意欺凌行為是指個體被一個以上的同儕重覆的給予負面的動作。邱珍琬(2002a)綜合各家的定義，指出欺凌行為是「人與人之間一種長期、刻意重覆的生心理暴力行為，牽涉的兩造間有明顯的權力不平衡」。

根據兒盟於2004年所發表之「國小兒童校園霸凌現象調查報告」中指出，霸凌通常指蓄意且具傷害性的行為，通常會持續重複出現在固定孩子之間的一種欺凌現象。在調查報告中將兒童一般的玩耍嬉戲和霸凌行為做區分，從面部表情、用力程度、參與意願、角色是否轉換、結束後是否群聚、蓄意程度、是否重複發生七個面相，探討霸凌者及被

霸凌者之間的行為表現。霸凌者通常是主動挑選，並且使盡全力蓄意傷害對方；受霸凌者則是角色固定，並長期受害，如表1、2、3所列。

表1 玩伴或霸凌者的行為

行為	玩伴	霸凌者
面部表情	自然	負面
用力程度	不會使盡全力	使盡全力並激進

表2 玩伴或受霸凌者的行為

行為	玩伴	受霸凌者
參與意願	自由選擇	被迫或被挑釁而參加
角色是否轉換	可能轉換	角色固定

表3 玩耍或霸凌行為

行為	玩耍	霸凌行為
結束後是否群聚	會，結束後仍群聚玩耍	不會，結束後一轟而散
蓄意程度	沒有傷害的意圖	蓄意傷害的意圖
是否重複發生	否	特定孩子可能長期受害

Frisén、Jonsson 及 Persson (2007) 曾對瑞士 119 名學生進行問卷調查，結果發現校園中霸凌現象嚴重，39%的學生認為自己曾被霸凌，28%的人認為自己曾經霸凌別人，13%的學生認為自己既是霸凌者也是被霸凌者。欺凌行為在台灣的校園裡，日漸嚴重。洪福源(2001)以同儕提名的方式發現國中班級內欺凌者比例 14.3%，受害者為 14.4%。邱珍琬 (2002b) 針對高屏兩縣市的國中學生所作的研究，在國中校園中，約有近五成的學生曾經為欺凌行為中的欺凌者或是受害者。兒盟 (2004) 舉辦的「國小兒童校園霸凌現象觀察發表會」提出校園欺凌現象是普遍存在，有六成以上的學生有被欺負的親身經驗，霸凌事件發生時學生多半會求助於成人，但有一成五以上「假裝沒看到」。

校方若能對校園裡的霸凌現象多加重視，並制定良好的方案，能有效的預防校園霸凌，Patrizio(2006)的研究中發現，超過四分之三的學生希望校方能對霸凌現象採取必要措施，在「霸凌防治方案」實施之後，超過二分之一的學生認為霸凌的情況有改善。近幾年來，政府機構對校園霸凌的現象日漸重視，台北縣教育局 (2005) 針對霸凌現象提出了「終結霸凌行動方案」，將霸凌現象中的成員分為受凌學童、霸凌學童、旁觀學童，對於每一種學童都有其輔導原則，其中對於旁觀學童輔導方式為協助其澄清相關價值觀，培養其同理受凌者感受；並給予「反霸凌」的明確訊息，規範應有的反應行為（如立即制止或通報）。教育部訓委會 (2004) 繼兒童福利聯盟基金會發表有關校園及兒童議題之後，積極推動「友善校園總體營造計畫」，建置照顧弱勢兒童學生機制，奠定安

全溫馨校園。

目前國內碩士論文中，大多以量化的研究探討霸凌現象發生的背後因素，只有少數幾篇發展教學課程改善霸凌現象。其中黃梅嬌（2005）以行動研究的方式探討如何減少五年級學童之間的口語霸凌現象和洪嘉謙（2003）以小團體的方式增進受霸凌學童的社會技巧，降低校園霸凌的發生。前者發現學生言語霸凌確有改善，口語表達上由原先的不尊重、喜歡罵人，轉以鼓勵、包容口吻以對，相互發覺彼此優點，形塑班上良好氣氛；後者則是認為研究對團體成員具有正向影響，顯示團體成員在接受十二次社會技巧訓練方案之後，在社會技巧、社會自尊以及因應欺凌等方面均有所進步。

二、繪本的定義及功能

鄭雪玫（1993）提及繪本，在中文也常被稱為「圖畫書」，顧名思義就是「畫出來的書」，英文為pictures book；而日本名之為「繪本」。繪本使用「圖畫」作為主體表現的書，通常是以圖為主，以文為輔，甚至是完全沒有文字、全是圖畫的書籍，為了傳達效果，所以版大而精美，圖片不僅具有輔助文字所不能傳達的效果，更能增強主題內容的表現。追溯繪本這一詞的來源可推至美國公共圖書館兒童館藏的分類用詞繪本的定義。繪本與有插圖的書(illustrated books)並不相同，繪本在畫中陳述內容，而有插圖的書，它的插圖只是用來豐富正文的說明性，讀者不需要藉著圖來了解正文(林敏宜,2001)。

郝廣才（2006）認為傳遞一個意念或訊息，最好是能描述畫面，讓讀者腦中自然形成一個視覺影像，意念將對應而生。好的繪本不只要捕捉真實的影像，更要讓圖像有深層的意義，使讀者的眼睛能夠隨著圖像滲透到故事的核心，從「肉眼」感動到他的「心眼」。松居直提出繪本替我們訂出視覺的焦點，創造具體的圖像世界，將不同的事物清楚而深刻的呈現在我們面前，使我們不但更清楚看到，也深刻感受到許多事物（劉滌昭譯，1995）。繪本是用畫面來描述事情，傳遞給孩子，讓他或她養成圖像思考的習慣，培養其觀察力。

圖畫書的價值在於：(一)、增長認知學習；(二)、增進語言學習；(三)、提供生活體驗；(四)、涵養美學；(五)、增進閱讀樂趣；(六)、培養創造想像的能力(林敏宜,2001)。兒童圖畫書在教育的運用實為廣泛，不僅是活動設計的最佳素材，同時對於利社會行為、道德推理、情感教育以及建構故事等方面具有相當的影響。劉淑雯（2001）提到圖畫書是二十一世紀兒童的寵物和必備的精神糧食，並認為其具有娛樂、知識、想像、品德教化、社會話等功能，其中社會化的功能就是藉由閱讀，兒童不僅認同書中的主角和情境，也會將自己的生活環境或生活經驗相連結，更重要的是圖畫書中主角的行為和態度，往往被兒童視為社會接受與否的指標。由此可知，兒童多接觸對他們有幫助的繪本，將有助於他們在生活知識及經驗的累積。林真美（1996）提及圖畫在教學上的重要性除了吸引孩子的注意力，還具有提供認知和想像的素材，使孩子連結舊經驗和新體驗，產生新的感知和領域，產生學習。

施常花（1988）認為兒童讀者讀故事時將自己與角色認同，則可以像別人看見他一樣地看到自己，因此可藉角色影射而了解自己的缺點，卻毫無損及自我；即使兒童讀者

無立即的問題，也可以幫助他在未來能較能妥善的處理如故事中看到別人所已經遭遇的問題，及選擇或拒絕故事中提供的行為模式，因而使他能避免在現實生活中所可能發生的悲劇或痛苦。再者，有些故事係屬支持性的，能支持兒童讀者的防衛機構，能鼓勵其昇華，能減低其對歧視、欺負的感受感，增強其心中的安全感、歸屬感及愛的喜悅感。有些故事則能提供兒童讀者與自我或非自我形象認同，使兒童讀者能了解自我、肯定自我，而使自己的思想、行為或態度發生改變，並產生認同、淨化和洞察作用，發揮心理療效功能。由此可知，以繪本為題材，瞭解兒童對霸凌的認知是可嘗試的方法，兒童亦能從中繪本中獲取背景知識並展現在日常生活中。

參、研究設計與實施

一、研究對象

選取研究者任教學校三年某班的學生為研究對象，該班男生 19 人，女生 17 人，共有 36 人，一位男性學童為資源班學生。

二、研究工具

以台灣翻譯的三冊兒童繪本作為導讀之工具，並且設計三堂課的教學課程，進行教學活動，此三冊兒童繪本依其內容分述如下：

1.《大手握小手》文·圖/安東尼布朗 譯/林良 台北：格林文化事業股份有限公司。

文本大意：故事以害羞的威利作為主角，一開始威利在公園散步，由公園裡成雙成對的身影對應他孤單的樣子，可以看出威利的沮喪。突然，威利被另一個巨大體型的主角---賈修撞倒了，威利擔心他是否會被狠狠的修理一頓，但幸運的事情發生了，賈修不但沒有生氣，還扶著威利坐在公園的椅子上休息、聊天。

賈修幫助威利從大惡霸羅豹子的威脅中脫險、一起到動物園和圖書館玩耍...。

2.《不是我的錯》文/雷.克里斯強森 圖/迪克.史丹伯格 譯/周逸芬 台北：和英文化事業股份有限公司。

文本大意：這本書前十六頁講的是孩子的世界裡常有的摩擦，一名體型弱小的孩子被人欺負了，蒙著臉哭泣，誰欺負了他呢？作者用懸疑的手法，讓群體裡的孩子一一站出來說話，有的說沒看見誰打人、有的說因為害怕不敢幫忙、有的說只是輕輕打一下而已、有的說是別人先打的、有的說「他很古怪」所以活該挨打，各種理由加總起來，就是「這不是我的錯」。乍看之下每一個人的理由都滿合理，但作者安排第十五頁表白了這十四位小朋友真正的心聲「雖然我也打了他，但我覺得沒什麼，因為所有的人都打了他，所以不能怪我。」有拆穿謊言的效果。

3.《鐵絲網上的小花》文·圖 /英諾桑提 譯/林海音 台北：格林文化事業股份有限公司。

文本大意：第二次世界大戰時，德國的小城裡住著一位名叫露絲·布蘭琪的小女孩，有天她從家裡看見小男孩被抓回去兵車裡，引起了她的好奇心，一路跟著卡車來到一個不知名的地方，遇到許多飢餓的小孩.....。這個故事看似平淡，

但蘊含了寶貴的法則。雖然沒有點名戰爭的殘酷，但一段段描述卡車和士兵的文字，讓人不禁回想戰爭的醜陋。作者藉由小女孩的角色來控訴德國人當時的沉默以及自私，布蘭琪看到挨餓的小孩會主動的幫忙，這種無私的愛，對照納粹的種族隔離政策特別顯眼。

三、研究方法

本研究為行動研究，選定三本兒童繪本進行教學研究。研究者本身即為教學者，每週進行一本繪本導讀，並和學生進行對話方式討論。為達研究目的擬運用訪談（該班導師、授課班級學生訪談）、省思札記（研究者的心得札記）、參與觀察紀錄與文件蒐集等。

四、資料處理

為了能真實呈現本研究的過程實況，避免個人先入為主觀念的影響，研究者將進入現場收集到的資料作了以下的處理，並整理如表4所列：

1. 整理研究者參與教室觀察所做現場筆記，列出重要事件資料；並利用教學過程拍攝的錄影帶，追查漏失的現場資料。
2. 將研究者省思札記及合作教師心得札記的重要內容加以記錄。
3. 彙整學生的學習單及訪談內容等文件資料，供研究者參考之用。

表4 紀錄方式與代表意義對照表

紀錄方式	代表內容意義
觀 96.3.20	表示 96 年 3 月 20 日當天現場觀察紀錄
【.....】	表示研究者的補充說明
訪陳師 96.32	表示在 96 年 3 月 20 日當天訪問陳師的資料
訪 S1 96.3.20	表示在 96 年 3 月 20 日當天訪問學生 1 的資料
札 96.3.20	表示研究者對 96 年 3 月 20 日當天現場觀察所作的反省
心得 96.3.20	表示在 96 年 3 月 20 日當天學生的學習心得
A、B、C.....	表示該班學生代號

肆、研究結果與討論

本研究欲探究以繪本做為霸凌教材時，兒童的接受度。兒童對校園霸凌現象的認知為何？以下就教學歷程及研究發現兩部分，分述如下：

一、教學歷程

「大手握小手」做為第一本導讀的書本，除了豐富的色彩及趣味的內容，最主要是故事中呈現出三個角色：霸凌者（羅豹子）、受欺凌者（威利）、旁觀者（賈修）。霸凌者的著墨不多，集中在受欺凌者的個性描述，題材較為輕鬆，適合建立教學者和學生關係，讓學生沒有壓迫感，輕鬆的表達出自己的想法。羅豹子的角色塑造很明確，加上教

學者適當引導，學生初步歸納出受欺凌者與霸凌者的個性及行為，威利在故事前後轉變可以做為受欺凌者的覺醒例子。繪本接受度方面，二十六位學生表示最喜歡這個故事，理由有：**故事很有趣、我喜歡小花、我喜歡小白（心得 96.3.27）。**

第二週導讀繪本為「不是我的錯」，從學生的回饋單發現沒有人喜歡這個故事。研究者反思教育意義太過濃厚，若教學者不注意極可能流於訓斥的說教方式。**故事本身故事性不強，學生較難專心（訪陳師 96.3.20）**，因此較不受學生喜愛。本活動的教學目標是了解兒童對霸凌現象的認知，本書以否證的方式讓學生討論霸凌現象旁觀者的原因，例如害怕、只打一下下、別人先開始、大家都有打……。學生於教學過程中，能就旁觀者的角度提供自己的想法，討論過程踴躍。

第三次導讀前，陳師提出疑惑，**「鐵絲網上的小花」議題會不會太沉重，為什麼要選這本書來做結尾？故事主角非幫助受霸凌欺壓的兒童，安排這本繪本是否與霸凌的主題相偏離？（訪陳師 96.3.27）**研究者解釋挑選這本繪本是因為故事中的角色給於學生最好的典範，雖然布蘭琪只是小孩，但她為集中營小孩裡的小孩極盡能力付出，學生可以從中學習這份精神。此外，布蘭琪能夠量力而為，而不是做能力不及的事情，幫助別人是不是要先考慮自己的能力？這一點非常值得和學生討論。令人驚訝的是活動結束的回饋單中，竟然有十位學生表示他們最喜歡「鐵絲網上的小花」，他們表示很喜歡布蘭琪的助人精神。**布蘭琪能夠幫助比他弱小的小朋友，而且自己餓著肚子，也要把食物拿給其他小朋友吃，我很喜歡這本書。（觀 96.3.27）**

此外，對於事先提到「沉重」的考量，除了議題牽涉到當時德國的種族隔離之外，故事的結尾也是部分因素。半開放式的問題「布蘭琪最後怎麼了？」有同學表示布蘭琪成了戰爭的犧牲者，但也有部分的學生認為

布蘭琪最後回家了，因為她沒有被子彈打到，媽媽最後有等到她。（訪 S1 96.3.23）

布蘭琪還活著，因為每個故事都有好的結尾。（訪 S2 96.3.23）

關於兒童這方面的解讀，令人不禁想起「兒童是天生的理想主義者」。繪本中霸凌的內容雖然沉重，但學生學習動力仍強，在課堂進行後，詢問他們是否還想下個禮拜再繼續這個活動，班上同學都表示願意。最後一次上課，學生反應

我希望老師，可以每個星期五都來幫我們講故事。

老師謝謝您給我們聽那麼多的故事，希望下次還會再說給我們聽。

我希望可以在聽到老師說的故事。我喜歡老師的故事。（觀 96.3.27）

由此可知，學生投入繪本的內容，未因為嚴肅的議題而影響參與意願，以繪本做為霸凌教材時，兒童的接受度高。黃梅嬌（2005）進行生命教學課程時，曾運用十一本繪本作為教學討論的題材，引導學生進行對話式的討論，其發現以繪本作為教學的題材，可以吸引學生注意，不流於教條式的勸說。繪本能夠提供學生投射的對象及學習的典範，讓學生選擇故事中的角色，投入情境中，從情境中建構其思考，對於刺激學生對霸凌的知覺有很好的幫助。

二、研究發現兒童對校園霸凌現象的認知

研究發現包含兩方面，一方面為學生對霸凌者、受霸凌者和旁觀者三種角色的認知，另一方面為學生對霸凌現象的處置。

以下分別就霸凌者、受霸凌者和旁觀者三方面探討學生對這三種角色的認知及發生霸凌現象時，學生的處置方式做介紹。

(一)、兒童對校園霸凌角色的認知

1. 霸凌者

以匿名學習單的方式請學生寫出班上的霸凌者，A生被重複提及，其分析如下：

A 對 B 和大家罵髒話。

A 每次只要遇到 C 都會一直用 C，亂打他，還罵他，尤其 C 是我們班最小的小朋友，所以呢，被很多人欺負過。

D 沒有對 A 怎麼樣，A 就一直打 D 的頭

E 不小心踢到 A 的東西，所以 A 就罵他。

A 只要被老師罵，下課就會打 E 讓他哭，再說我沒有打他，最後才說「我打他」。(心得 96.3.20)

該導師表示：A 生脾氣很差，不太會控制自己的情緒，只要是有事情沒做好而被老師責罵，不但不會認錯，反而常常頂嘴，並且將氣出在身邊的同學身上(訪陳師 96.3.23)。

討論繪本過程中，多數學生反應曾被班上同學霸凌，回收學習單卻發現，學生所列舉的霸凌者只有一位，由此可知大多數被霸凌的學童是被特定的霸凌者所欺負，此結果與兒盟(2007)的研究結果相似。

從學生的看法歸納出，三年級的學生對霸凌者的認知大多侷限於肢體的霸凌，對言語的霸凌有部分的觀察，但對關係的霸凌、性霸凌及反擊性的霸凌沒有知覺。此結果與邱珍琬(2002b)的研究相似，欺凌行為在低年級時，以肢體欺凌較多，直到高年級之後，言語上及其他層次的霸凌行為較容易發生。但與兒盟(2007)校園霸凌中，以關係霸凌最多，其次言語霸凌，再來則是肢體霸凌的結果不同。研究者於研究中發現，學生對於肢體上的霸凌較能覺察，其傷害性較小，反之，對其他類型的霸凌較不易覺察，教學者需要特別注意。

2. 受霸凌者

班上一半的學生都認為班上有特定同學常被欺負，學生在匿名的學習單上列舉班上的受欺凌者，有一位學生被提及多次，及其原因如下：

E 很奇怪，也很喜歡女生，更是惹人討厭，所以大家欺負他、排斥他。

每次 A 看到他，都會罵他或打他，所以他【E】很奇怪。

因為 F 看到 E 一直玩筆，…… (心得 96.3.20)

受霸凌者的個性較內向，往往缺乏自信和低自尊，智力較低，容易被同儕欺負(黎素君，2005；Frisén et al, 2007)。E 為學校資源班的學生，較常出現奇怪的行為，該導師表示因為 E 的心智年齡較同齡的兒童為低，所以並不覺得自己的行為很奇怪，他較同齡小孩天真且沒有判斷是非的能力。有時上課中會站起來走去擦黑板；會發出怪聲吸引

別人的注意；講話比較不清楚，旁人較難理解他想表達的意思（訪陳師 96.3.23）。學習障礙的學生因為社交技巧較差，容易被同儕排斥，所以比起其他學生，更容易成為霸凌者欺負的對象（Flynt & Morton, 2004）。由此推知受霸凌者處於弱勢的地位，常常和周遭的人格格不入，也較容易被其他人排斥，其中資源班的學童又更可能成為受霸凌者。

3. 旁觀者

由第二次課堂中的討論得知，學童在霸凌行為發生時，約有半數以上的人認為受霸凌者該自己求救，如果他自己都不說，其他人不知道要如何幫助他。另外有一部分同學因為不敢告訴老師、害怕，看到霸凌行為發生時，採取忽視的策略，未能立即做出幫助受霸凌者的行動。學生也會責怪受害者，認為對方就是「古怪」，所以才會被欺負（札 96.3.20）。藉由討論的方式，請學生發表為何繪本中的主角會被許多人欺負，而沒有人施出援手，學生認為旁觀者害怕霸凌者報復、受霸凌者有錯及受霸凌者需自行求助，如表 5 所列。

表 5 旁觀者原因及理由

旁觀原因	理由
自己覺得害怕	他自己也有打他，如果跟老師講，可能會被處罰。 怕其他人也打他。 怕告訴老師自己也被欺負。
認為受霸凌者古怪	怪怪的。 有時候很高興，又突然生氣了。 很大聲打呵欠。 每次做什麼事情都會怪怪的。 做些奇怪的動作，風紀股長叫他起來，他故意唱反調。 想一些奇怪的東西。
認為受霸凌者要求救 遊戲行為	他不說話不知道要怎麼幫忙他 大家在玩，並沒有欺負他

旁觀者本身感到害怕或責怪受霸凌者古怪，如同兒盟（2004）報告中所提及自掃門前雪是霸凌事件時旁觀者的普遍心態，而學童「假裝沒看到」的理由發現：近三成五的學童覺得「不干我的事或不想管」，有二成以上因為「怕惹禍上身」；同樣有二成以上的學童認為「被欺負的人活該」，甚至有學童表示「我也排擠那個（被欺負的）人」。有的旁觀者則認為受霸凌者要自己反抗對方，儘管他本身能力不足以反抗霸凌者（Frisén et al, 2007）。有同學認為霸凌行為是只是玩耍，但是不論是在性質、目的和後果，兩者有很大的區別。揶揄通常是熟識朋友間，開一些無傷大雅的玩笑，並不想傷害對方，雙方也認為沒有什麼惡意，而且雙方的關係是平等的，彼此都有機會與能力還擊；但欺凌行為則是故意、重複以強凌弱的關係去傷害對方，受害者卻沒有機會與能力還擊，結果使彼此互相敵視仇恨（黎素君，2007）。

(二)、霸凌現象發生時學生的處置

在學校，學生遇到問題，往往以報告老師做為結尾。學生於課堂討論中，提到遇到霸凌就先想到報告老師，其後有人發言說告訴對方的爸媽，也是屬於告知長輩的處置方式。此外，同學對霸凌行為的反應亦有**跟著欺負他、報告老師（心得 96.3.20）**。學生在回饋單裡表示將來遇到霸凌時，可以做以下的處置；

1. 自己是受欺凌者

跟大家解釋清楚，並請大家跟我玩。

幫助別人，讓別人喜歡自己。

跟小黑【霸凌者】說我不喜歡這個樣子。

主動跟他們【旁觀者】說：「我可以跟你們玩嗎？」

自己找樂趣（心得 96.3.27）

除較為正面的處置方式之外，學生也提出反擊式的處置方式，如下：

找機會報復和罵對方，如果他還是叫大家不要跟我玩，我就會反擊。

打他、罵他（心得 96.3.27）

受霸凌者的自我覺醒有助於霸凌行為的停止（Frisén et al, 2007），學生假設受霸凌的情境，從中演練，逐漸加強學生的能力，減少霸凌行為的產生。不論是馬上反擊回去或是以後再報復，反抗霸凌者是學童遇到霸凌時，容易採取的措施（吳紋如，2005）。

2. 自己是旁觀者時

你【受欺凌者】要不要來跟我們玩？很好玩喔！（一個笑臉）

對他【受欺凌者】很好

不理會小黑【霸凌者】

安慰他【受欺凌者】（心得 96.3.27）

Weisbein(2007)表示旁觀者對受霸凌者的關注與對霸凌行為的看法，是促進他們採取干預的重要因素，研究最後發現大部分的同儕都是採取不理會霸凌者，給於受霸凌者支持的方式。研究者與該班導師討論過後，認為多和學生探討霸凌現象將有助於學生對霸凌現象的理解。

伍、結論與建議

本研究結論為以下兩點：

一、以繪本故事為教材跟國小學生談校園霸凌問題為可行方式

本研究發現繪本對學生的吸引力極大，以繪本內容和學生討論霸凌議題，學生反應熱烈，參與度較高。繪本提供學生投射的對象及學習的典範，學生選擇故事中的角色，投入情境，從情境中建構其思考，對於刺激學生對霸凌的知覺有很好的幫助。

二、學生對霸凌現象的認知侷限於肢體霸凌，弱勢兒童較容易成為受霸凌者

三年級學生對於霸凌行為的認知侷限於肢體上的霸凌，霸凌者以肢體欺凌居多，其中被霸凌的學童多數是被特定的霸凌者所欺負。學生認為受霸凌者與大家不同，因為他

的行為才會被霸凌者欺負，受霸凌者處於弱勢的地位，常常和周遭的人格格不入，也較容易被其他人排斥，其中資源班的學童又更可能成為受霸凌者。而學生認為旁觀者是因為害怕或者是不知道如何幫助受霸凌者，才沒有加以制止或告知校方。

研究建議為以下兩點：

一、研究對象可擴及高年級學生

本研究以三年級的學生做為研究對象，研究進行中，發現九歲學童的表達能力及思考深度較表面，若能以高年級的學生為研究對象，可以提供更多面向的想法及內容。若欲將研究擴及高年級學生，研究工具除了繪本之外，配合學童的身心發展及語文能力，可採用其他以文字敘述為主的兒童文學作品，如少年小說。本研究結果顯示學生較能察覺肢體霸凌，兒盟(2007)研究結果則是關係霸凌，研究發現語言上的霸凌較多(Patrizio, 2006)，這部分有待深入探究。

二、發展長期的研究計畫，觀察學生行為的改變

本次活動只有設計三節課，對於長期的行為改變影響較小，未能達到歷程性的觀察及紀錄，若能加強教學內容及次數，學生的知覺會更為強烈。學校若能對受欺凌兒童施於輔導，增進其社會技巧，將會能改善霸凌行為的發生。

參考書目

- 吳紋如 (2005)。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。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文。
- 李麗日、李麗年、翁慧圓譯 (2006)。學校社會工作—有效的服務技巧與干預方式。台北市：五南。
- 兒童福利聯盟基金會 (2004)。國小兒童校園霸凌現象觀察發表。引自兒童福利聯盟文教基金會網站：<http://www.children.org.tw>。
- 兒童福利聯盟基金會 (2007)。兒童校園「霸凌者」現況調查報告。引自兒童福利聯盟文教基金會網站：<http://www.children.org.tw>。
- 林真美 (1996)。圖畫書—幼兒的閱讀之窗。認識兒童讀物插畫。臺北市：中華民國兒童文學學會。
- 林敏宜 (2001)。圖畫書的欣賞與應用。台北市：心理。
- 邱珍琬 (2002a)。國小校園欺凌行為實際—學生觀點。初等教育學刊，11，219-250。
- 邱珍琬 (2002b)。國小國中校園欺凌行為比較研究。彰化師大教育學報，3，99-128。
- 施常花 (1988) 台灣地區兒童文學作品與讀書治療適切性的研究。台南市：復文書局。
- 柯清心譯 (1995) 校園暴力。台北：遠流。
- 洪嘉謙 (2003) 社會技巧訓練對國小欺凌受害兒童團體輔導效果之研究。國立屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文。
- 洪福源 (2001)。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 郝廣才 (2006)。好繪本如何好。台北：格林文化。
- 黃梅嬌 (2005) 以符合對話教學精神之生命教育課程改善學生言語霸凌之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 劉淑雯 (2002) 繪本運用於國小社會學習領域之教學探究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 劉滌昭譯 (1995)。松居直著。幸福的種子--親子共讀圖畫書。台北縣：臺灣英文雜誌。
- 鄭雪玫 (1993)。兒童圖書館理論/實務。台北市：台灣學生書店。
- 黎素君 (2005)。國小校園欺凌行為重複被害之研究。國立台北大學犯罪學研究所 碩士論文。
- Elfstrom, J. L. (2007). *Bullying and victimization: School climate matters*. Ohio: Miami University.
- Flynt, S.W , & Morton, R. C. (2004). Bullying and Children with Disabilities. *Journal of instructional Psychology* , 31(4), 330-333.
- Frisén, A. , Jonsson A., Persson C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying . *Adolescence*, 42(168), 749-61.

- Olweus, D. (1988). Bullying in the Schools: How Educators Can Help. *The Education Digest*, 53(7), 30-34.
- Patrizio, T. K. (2006). *The success rate of a Bully Prevention Program at Betsy Ross Elementary School*. California: California State University.
- Weisbein, L. J. (2007). *Promoting bystander intervention in bullying situations: Using the theory of planned behavior to explore bystander decision-making*. New York: Cornell University.

A Research of Bullying Through The Media of Picture Book

Yenli Yang

Graduate Student
Social Studies Education
National Taichung University

Siangjie Chen

Graduate Student
Social Studies Education
National Taichung University

Abstract

What is meant by bullying? A person is being bullied when exposed, repeatedly and over time to negative actions by one or more, in the presence of an imbalance in the strengthen relations between the two(Olweus, 1988).Teacher acknowledge its existence and try to solve the problem, but are still bothered. Researches on bullying also suggest that bullies and victims both suffer from short term and long term effects of bullying.

The article is targeting on bullying behavior, characters of bullies, victims and bystanders from students' perception through the media of picture book. The results showed that students are easy to picture books and willing to participate on the activities. Victims are found to be weaker students, especially children with disabilities. Typical bullies are often aggressive.

Keywords: bully, picture book