

應用繪本教學改善國小中年級學童霸凌行為之研究初探

林嘉璇

國立臺東大學教育學系文教行政碩士在職專班研究生

think007kimo@yahoo.com.tw

壹、前言

曾幾何時，溫馨安全的校園不再友善，取而代之的是一則則令人怵目驚心的新聞報導：就讀國中的王姓學生日前夥同另一同學以「借午餐費」為由，多次向同班張姓同學勒索，由於兩人態度兇惡，張生心生畏懼，於是主動交付要購買午餐的一百元給王生，後來王生又以身上沒錢為由，再度找上張生，張生不從，王生甚至自己動手搜張生書包，前後得款兩百元，導致張生視上學為畏途（自由時報電子報，2007.12）新北市汐止區秀峰高中國中部一名國二學生，因身材嬌小又是乖乖牌，在校遭十三名男學生集體霸凌，被害學生因人單勢孤，遲遲不敢動手，反遭眾人拳打腳踢，全身多處受傷，凌虐時間長達四十分鐘，此被害學生被毆打到下顎骨折、一顆牙齒斷掉，住院治療後才出院。警方接獲學校通報，查出被害學生與加害學生並無重大過節，帶頭的李姓學生是為展現帶頭大哥的氣勢才下重手，兒警方已將十三名涉案學生函送士林地院少年法庭處理（聯合電子報，2011.4）。新北市一名黃姓國中女生因為不慎和同學擦撞，被同學拉到廁所圍毆，加害學生甚至在放學後將黃姓受害者帶到學校附近巷弄，由同校 5 名女學生集體圍毆她，過程將近 40 分鐘，甚至一旁還有 10 多名同學圍觀叫好，造成她不但全身多處挫傷，心理也嚴重受創（自由電子報，2011.5）。

有鑑於此，長期關注兒童權益的兒童福利聯盟特別深入調查國中、小校園，調查結果 18.8% 的國中、小學生表示「最近兩個月內，經常被同學霸凌」，相較於其他國家，台灣的霸凌問題屬於「中等嚴重」的程度，比英國、瑞典都來得嚴重。進一步了解孩子霸凌的方式發現，以排擠不討喜同學的「關係霸凌」最常見佔 76.7%，其次 59.8% 為言語上攻擊的「言語霸凌」。在國外，學童因受不了霸凌而自殺的案例時有所聞，可見校園反霸凌行動有其急迫性（兒童福利聯盟，2011）。由此可見，校園霸凌已不是偶發事件，其惡化情形遠遠超乎一般民眾的認知想像，我們不該將其與孩子間的嬉笑玩鬧等同看待，更不該坐視校園這片淨土變形成為習武場地，甚至犯罪組織溫床？正視問題的嚴重性與破壞性，已不單是有關當局與學校師長的職掌，更是全民共同的責任。

研究者從事教職的歲月中，經常處理學童們的爭執問題，也目睹多次學童間的霸凌事件，層出不窮的偏差行為，讓研究者頭疼不已，不斷思索著：有沒有更

適合的策略？能「預防重於治療」，也能保障學生們在溫暖互愛的環境中學習。身為教師，教學是義務，使學生們免於恐懼，更是責任！為了解決此教學現場的問題，並將結果應用於實務工作中，因此，研究者採行動研究法，以故事繪本為媒介進行教學，探討繪本教學活動對改善國小中年級學童霸凌行為之可行性及實施成效。透過分析繪本故事，設計繪本教學課程，檢視其實施的歷程與結果，並藉由過程中的討論與分享，澄清學童對霸凌議題的認知與迷思，以期能改變學童觀念與態度，達到改善霸凌行為，杜絕霸凌問題之目標。

貳、繪本教學的意義與理論

繪本指的是繪有圖畫的書本，書中最主要是以圖畫與文字來傳達故事的內涵，幫助讀者了解書中蘊含的精神。以各國名稱而論，中文「圖畫書」、英文「picture book」與日文的「繪本」指的都是這種特定形式創作，圖畫為主，文字為輔，甚至無字的兒童讀物。繪本中的文字和圖畫的關係是平等的，兩者關係非重疊，而是互補，為故事主題做補充或說明，換言之，繪本裡的「圖畫」，其角色並非「文字」的附屬，而是圖畫與文字兩者並重，分量相當。黃家好(2007)發現有時繪本中的圖畫比重反而較多，甚至有的全是圖畫，毫無文字，豐富的圖畫倒成為傳遞主題的要角，可見繪本中的「文字」和「圖畫」是同時在同一主題架構中傳達概念，只是呈現的型態不同罷了。

閱讀繪本沒有年齡限制，不過仍以兒童為主要的閱讀對象，學齡前後階段的兒童，多半不識字或識字有限，閱讀方式主要仰賴大人以說故事的方式來導讀或自行閱覽，而繪本藉由淺顯易懂的文字、美觀的圖畫讓兒童了解書中的文字內容的圖畫所欲傳達的意境和對話，成了最合適的讀物。

Kiefer(1982)曾說過的：繪本內含藝術與文字兩種元素，主要以連續頁版面來傳遞訊息，訊息的表達方式可以完全由圖畫書呈現，也可以透過圖畫與文字一同來傳達，足見繪本正是一種藝術品。郭麗玲(1991)也曾提及兒童對文學、藝術及語言的最初體驗，可透過繪本此一視覺的藝術形式為媒介，一本好繪本，就像一個美麗的天堂，孩子可以盡情的在那裡觀賞、聆聽與想像。

一、繪本的特質

好繪本的插畫就像一座橋，來連結文字內容和讀者的內心(郝廣才，2006)。究竟什麼樣的繪本稱為好繪本？什麼樣的繪本值得人們一看再看呢？許多學者陸續投入對繪本的研究，紛紛提出優良繪本應具備的特質，茲歸納如下：

(一)兒童性：繪本是專為學齡或學齡前的兒童設計之書籍，所以繪本的創作者需從「大人本位」的思考模式中跳脫，依照兒童的身心發展特質，給予適合其年齡與程度的故事內容(林真美，1999)。

(二)文學性：繪本的主要讀者是兒童，內容要考量他們的識字能力，又須兼顧文學內涵，可說是集精華於一身的文學作品。

(三)傳達性：兼具語文和視覺傳達兩種方式是繪本的特性之一。繪本充分發揮了「畫中有話，話中有畫」的精神，透過文字的敘述解說以及搭配圖像的描繪，使

其整體感、連續性、動態感與節奏感因應而生，成了圖文並茂的最佳代表(林敏宜，2000)。

(四)教育性：透過閱讀繪本，兒童不只可以從中學習到生動的詞彙語句與豐富的學問知識，培養出良好的生活習慣與正確的價值觀念，在尋求自我認同、自我實現與他人肯定、人際互動之間取得平衡，並從中涵養其心性、陶冶其氣質，可見繪本深具教育性。

(五)圖像性：林真美(1999)在「在繪本花園裡」一書中表示，繪本具有運用連貫性、敘事結構圖畫來傳達和詮釋故事意涵的特質且兒童繪本的圖畫與文字是無法分割的，特別強調敘述性故事與視覺藝術的結合。

(六)藝術性：楊理淑(2006)整理了國內外學者的意見指出一些世界級的藝術家，技巧性的運用了多元的媒材、顏料與技術，讓繪本表現形式與色彩配置變得更豐富精美，不但透過繪本一展長才，也將繪本化身為手提式的美術館。她的詮釋為繪本富含藝術性下了一個絕佳的註解。

(七)趣味性：繪本的趣味性展現在圖畫和文字中，圖畫具具體的畫面感、視覺性，文字具語言特質，富情節性，孩子參與其中時，能盡情快樂、想像、情緒紓發，甚至享受與不同人或動物交流的趣味(林敏宜，2000)。

(八)大眾性：繪本中的圖畫本身即具有說故事功能，能清楚傳達故事的內容，它不但提供兒童閱讀，也適合大人欣賞，因此能接受的年齡層很廣(楊振豐，2005)。

綜合上述，理想的故事繪本，會關切到它的主要讀者的需求，取材上不脫兒童的生活經驗，文字上符合兒童的理解程度，內容上兼具藝術性和趣味性，又能蘊含教育性，以深入淺出的方式，使兒童在閱讀的同時，從中學習到各項人生課題，教師宜善加利用繪本的這些特質，規畫教學目標融入活動中，藉此引導兒童思考與自省，將所學內化並實踐於生活中。

二、繪本的選擇

繪本是萬象世界的縮影，也是大多數兒童通往知識大道的閘門，依據繪本富含的「教育性」特質，可以瞭解其非常適合運用在教學上，但教師進行繪本教學前，如何選取合宜的繪本材料，且如何表現精彩的故事情節，以引發學童的學習興趣與動機，達到預先設定之教學標的，具顯著教學效果？可參考幾位專家學者提出選擇繪本時的要點(林敏宜，2000；洪曉菁，2000；Owens&Nowell，2001；吳明姿，2004；房柏成，2004；傅怡玲，2008；林秋伯，2011)：

(一)符應兒童身心發展；(二)重視兒童興趣需求；(三)富含教育薰陶價值；(四)兼具語文藝術特質；(五)選擇經典專家作品。

林良(1996)曾說過，閱讀好圖畫書的孩子，對世界一定有不同的人生觀，領略出不同的真理和智慧。洪蘭(2002)也認為，閱讀能使人的心靈得以昇華，並可以激勵出兒童的創造力，別人費盡一生的心血寫一本書，我們卻只要讀完這一本書，就得到了他的經驗，正所謂「站在巨人的肩膀上」，透過閱讀能開啓視野、累積前人的智慧。而家長與教師就是運用慧眼與愛心選擇出好書的關鍵人物，對於兒童讀物的擇取不可不慎。

三、繪本教學的策略

同樣的故事，由不一樣的人來說，會有完全不同的效果，但是教師在運用繪本教學時只要把握以下幾項策略與原則，人人都可以成為稱職的說書人，成功進行繪本教學(陳美姿，2000；余秀玲，2007；林碧蓮，2010；林秋伯，2011)：

(一)調整心情：教學時能帶著輕鬆愉快的心情，營造愉悅的學習氛圍，與學童分享故事內容，自然而然的從中開發他們的創意思考力與訓練他們的專注學習力，達到預設之教學目標。

(二)事前準備：充足的準備等於成功了一半，教學前教師宜依照繪本內容，設計「課程規畫表」以利於教學進行。

(三)掌握主題：在進行繪本教學前宜先熟悉故事內容，確實瞭解故事脈絡，清楚其中的人物主角、時地背景、問題起因、事情過程及最後結果等，引導學童走進繪本世界，透過生動精采的故事，精確傳達主題。

(四)重視導讀：繪本是圖畫與文字相乘的智慧結晶，在導讀的過程中，教師扮演的不該只是朗讀故事的機器，而是輔助學童在閱讀遇到困難時，給予提示，並應適時停留，提供學童充足時間細細欣賞繪者想傳達的意境，以及主動發現作者想表達的旨意。

(五)引導發問：在繪本教學中，教師應具備發問的技巧，準備簡單的問題，讓學童回答，給予他們自由想像與發揮的空間，也透過發問，讓學童預測故事未來發展、主角遭遇或作者用意，引導學童深層思考及修正觀念，與繪本主題契合，但也應避免過多引導，取代了學童自身的思維。

(六)媒材應用：教師在進行說故事活動時可適時運用與故事相關的圖卡、道具與布偶等媒材，讓故事更活潑精采，也可播放背景音樂，或搭配投影片、影帶等視聽媒體，以提高學童的學習興趣，具體記憶情節與繪本主題，感受故事的魅力。

(七)演出故事：故事人物角色配音，適當地運用抑揚頓挫的音調，表情隨著情節高低起伏變化，搭配肢體動作，營造刺激、懸疑或歡愉的氣氛，牽引著聽故事者的喜怒哀樂，便是成功的傳達故事。

(八)延伸活動：在進行完繪本導讀與討論教學後，教師可針對教學目標，設計美勞、音樂、語文、遊戲、戲劇等延伸活動，回顧故事內容，再次領略其中蘊含的意義，加深學童對繪本的體驗與感受

(九)注意事項：在教學過程中或進行後，不可急就章，要求學童立即回答問題或改變行為態度，給予學童足夠時間，靜下心來反覆思量，釐清觀念，對繪本的理解因人而異，教師也不宜設立所謂的標準答案，強加套進學童的想法中，而阻斷其自由思考空間，使繪本教學的美意失焦。

繪本的內容豐富，呈現方式多元，可依學童的年齡、需求及教師的教學方向彈性調整，再加上繪本富含教育價值，具有值得孩子學習的思考意義與隱喻智慧，其圖像用色多彩，不僅引起學童閱讀興趣，也在在成為讀者珍藏之藝術品，因此，集眾多特色於一身的繪本，完全能符合教師選擇教材的原則，近年來常被運用於教學上，相關研究眾多，研究結果均發現繪本有助於特定主題教學的傳授。

參、霸凌行為的定義與影響

一、霸凌的定義

Olweus(1993)將霸凌定義為：一個學生長時間、重複地暴露在一個或多個學生主導的欺負或騷擾行為之中，加害及被害雙方的力量並不均等。Baldry and Farrington (1999) 則認為只要是企圖以謾罵、脅迫、衝撞等暴力行為，讓弱勢同儕覺得恐懼不安，且有意識、重複性的傷害同儕就是霸凌行為。兒童福利聯盟(2004)在調查研究後指出，霸凌(bully)通常指蓄意具傷害性的行為，是通常會持續重複出現在固定孩子之間的一種欺凌現象。吳清山、林天祐(2005)在「教育新辭書」中指出，校園霸凌，又稱校園欺凌，亦稱校園欺侮，係指一名學生長期重複的被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象，成為受凌學生，導致其身心受到痛苦的情形，包含校園內與校園外的霸凌行為。

綜合以上國內外學者對霸凌一詞的定義，歸納出霸凌行為具有以下特點：

- (一)對象：受害者為一個，而加害者則為一個或多個，且發生在同儕之間。
- (二)地點：通常為同儕相處的空間，主要為校園。
- (三)力量：雙方之間在體型及權力之間的不對等。
- (四)頻率：欺凌行為長期且重複的出現。
- (五)動機：是一種惡意的欺侮，蓄意的欺凌。
- (六)傷害：造成受害學生身體與心理上的痛苦，也會間接影響加害者與受害者日後的人格發展。

「霸凌」是一個長期存在於學生校園的現象，專指孩子之間因權力不平等，而遭受欺凌與壓迫等惡意欺負的行徑，具有故意的傷害行為、重複發生、力量失衡等三大特徵，會導致受害者身心受創，影響深遠，實有必要予以正視之。

二、霸凌的類型

(一) 以欺凌方式區分

長期投入霸凌研究的權威Olweus(1993)將霸凌分成三種類型，分別是身體的霸凌、口語的霸凌及性的霸凌。身體的霸凌包含推、打、有敵意的姿勢；口語的霸凌則包含羞辱、取綽號、貶損、諷刺、嘲笑、威脅、沈默對待、與其他同學共同排斥；而性的霸凌指的是性方面的騷擾。

兒童福利聯盟基金會(2004)在「國小兒童校園霸凌現象調查報告」中參考國內外學者的研究將霸凌分類為以下五種，詳述如下：

- 1.肢體的霸凌：這是最容易辨認的一種型態，包括踢打弱勢同儕、搶奪他們的東西等。霸凌兒童通常是全校都認識的學生；他們對別人霸凌的行為也會隨著他們年紀的增長而變本加厲。
- 2.言語的霸凌：運用語言刺傷或嘲笑別人，這種方式很容易使人心理受傷，既快又刺中要害，雖然肉眼看不到傷口，但它所造成的心理傷害有時比身體上的攻擊來得更嚴重。
- 3.關係的霸凌：關係的霸凌往往是透過說服同儕排擠某人，使弱勢同儕被排拒在

團體之外，或藉此切斷他們的社會連結。這一類型的霸凌往往牽涉到言語的霸凌，常會牽涉散播不實謠言的情形，或是排擠離開小團體的成員。

4.反擊型的霸凌：這是受凌兒童長期遭受欺壓之後的反擊行爲。通常面對霸凌時他們生理上會自然的予以回擊；有的時候受害者則是爲了報復，對著曾霸凌他的人口出威脅。也有部分受凌兒童會去欺負比他更弱勢的人，這都屬於反擊型的霸凌。

5.性霸凌：類似性騷擾。包括有關性或身體部位的嘲諷玩笑、評論或譏笑、對性別取向的譏笑(例如：「娘娘腔」的男生)、傳閱與性有關令人討厭的紙條、身體上侵犯的行爲，如以性的方式摩擦或抓某人的身體，或是迫使某人涉入非自願的性行爲等。

之後隨著網路世界的發展，另一種新興的霸凌方式－網路霸凌(cyber bully)也開始出現(兒童福利聯盟，2007)。

爲遏止霸凌現象持續惡化，教育部參考國內外相關研究、兒童福利聯盟調查報告及專家學者意見，統整出「校園霸凌」之定義、類型與具體型態，供各界參照，並做爲教育人員在處理校園霸凌事件時的依據，分述如下表：

表 1 「校園霸凌」之定義、類型與具體型態

定 義	類 型	具 體 型 態
1.具有欺負他人的行爲	肢體霸凌	毆打身體、搶奪財物...等
2.具有故意傷害的意圖	語言霸凌	嘲笑污辱、出言恐嚇...等
3.造成生理或心理上的傷害	關係霸凌	操弄人際、排擠孤立...等
4.兩造勢力（地位）不對等	網路霸凌	散佈謠言或不雅照片...等
5.其他經校園霸凌因應小組討論後認定者	反擊型霸凌 性霸凌	受凌反擊、「魚吃蝦米」...等 校園性騷擾或性侵害...等

99.12.28 教育部新版定義

資料來源：教育部防治校園霸凌專區

由上表可知，兒童福利聯盟(2011)所提出的霸凌六大類，應可涵括所有的霸凌行爲，目前國內研究霸凌議題，包含教育部防治霸凌宣導也普遍採用其分類：

- 1.直接對身體產生傷害的霸凌類型：肢體霸凌、性霸凌、反擊型霸凌。
- 2.間接對心理產生傷害的霸凌類型：言語霸凌、關係霸凌、網路霸凌。

直接以身體或語言對生理方面做出的侵略行爲，顯而易見，較能立即被制止，間接式的心理霸凌，非外顯行爲，不易被察覺，傷害卻可能比直接攻擊更嚴重，需要留心觀察才能察覺，加深了防範校園霸凌上的難度。此外，值得注意的是，上述霸凌行爲六大類型不一定是單獨呈現，這些行爲常會重複出現在霸凌關係中，換言之，同一位受害者，可能會被加害者以肢體、言語霸凌等方式施暴，並伴隨關係的排擠或網路的攻擊。

(二) 以霸凌對象區分

一個霸凌事件不單是一人構成的，除了主動加害者和被動受害者外，尚還有其他人參與其中，兒童福利聯盟(2004)在「國小兒童校園霸凌現象調查報告」中，明確界定了霸凌事件中三種角色的特質：

- 1.霸凌兒童(胖虎型兒童，bully)：一個在學校或同儕團體中，不停地對其他同儕或某些特定對象進行傷害、恐嚇、威脅、或刻意排擠的人。
- 2.受凌兒童(大雄型兒童，targeted children)：被霸凌的對象，其中有些甚至是長期被霸凌，對身心健康與發展造成深遠的負向影響。
- 3.旁觀者(小夫型兒童，bystanders)：任何一個知道霸凌正在發生的人，有些旁觀者主動「推波助瀾」協助霸凌兒童進行傷害性的行為。

黃巧玲(2007)引用了Michele Elliott的研究將霸凌行為中存在的角色做了以下說明：

- 1.霸凌者(bully)：是霸凌行動的發動者，常會帶頭進行一些攻擊行為。
- 2.隱形霸凌者(secret bully)：是躲在後面攻擊策動者或執行者，因機伶、反應好，擅於在成人前扮演好孩子，而不易被察覺，屬於智慧型犯罪者。
- 3.受害者(victim)：是霸凌事件中被攻擊的受害者。
- 4.局外人(outsider)：在霸凌事件發生時，不做任何反應，不參與其中，置身事外。
- 5.睿智者(sages)：從未被霸凌，也不是霸凌者，擁有聰明的、不喜與人爭的特質，人際關係良好，遠離霸凌的情境。

針對以上對霸凌角色的分類，在霸凌現場，部分的角色行為有雷同之處。例如隱形霸凌者可能不是霸凌行為的行動者，但與霸凌者一樣出現攻擊行為，應歸類為霸凌者；此外，雖沒有直接參與霸凌的行動，但在旁鼓動或袖手旁觀的局外人或睿智者，應歸類為旁觀者。

研究者綜合以上見解加以歸納整理，在一個霸凌事件中，主要由幾種角色加以構成，分別是：

- 1.加害的霸凌者
- 2.受害的受凌者
- 3.鼓譟或袖手的旁觀者

加害的霸凌者通常是主動挑選，並且使盡全力蓄意傷害對方，受害的受凌者則是角色固定，並長期受害。無論是霸凌的加害者、受害者或旁觀者皆需要特別關心，教育人員務必要針對這些不同角色進行了解，詳細查明事件發生的原因與始末，才能分別對他們予以處理與追蹤輔導，防範霸凌現象惡化以及類似事件再發生。

三、霸凌的成因

造成兒童霸凌的因素有很多，包括個人、家庭、學校、社會等因素，皆可能是助長兒童霸凌行為一再發生的原因，依據學者的研究發現，霸凌行為的形成原因可分為以下幾種(兒福聯盟，2004；雷新俊，2009)：

(一)個人因素：激進衝動的孩子往往較有霸凌行為的傾向，另外也可能是霸凌者

本身患有特殊的生理、心理或神經方面疾病，研究指出某些霸凌兒童因患神經生理的「艾斯伯格疾病」而出現霸凌行爲，患有此症的兒童智力商數極高，但「社會商數」(Social Intellect)明顯低落，極可能引發霸凌行爲，使他們非自願性的成爲霸凌者(兒福聯盟，2004)。

無論是個人的人格特質或是患有特殊疾病，皆可顯現個人本身的性格因素扮演關鍵角色，造成霸凌者的偏差行爲，而這當中的導火線，主要是在於人際衝突處理不當。

(二)家庭因素：Kim Zarzour 在「校園暴力-別讓孩子成爲沉默的受害者」一書中指出，家庭正是孕育惡霸的搖籃，孩子在家裡什麼樣子，在學校也會一樣。負責教養工作的長輩其教育方式若具較易動粗、不在乎孩子的去向、老盯著電視看、夫妻間常吵架等特性，這樣惡霸的家庭，充斥嘲諷、批評而少有讚美或分享，孩子要在其中生存，只得以粗暴的方式自保，長期下來，無疑是助長孩子成爲校園惡霸。此外，家中手足關係的不和，也會間接影響兒童的攻擊行爲。因此，出身單親家庭，缺乏溫暖、照顧與學習楷模者，也易成爲惡霸(柯清心譯，1995)。

可見霸凌者常是來自於缺乏關心、疏於管教、不當管教、家人間高度衝突、手足互動不良與經常打罵孩子的家庭。耳濡目染下，學習到錯誤的人際互動模式，習慣以咆哮辱罵、武力拳頭來解決事情與發洩情緒，不但強迫別人接受自己的看法，甚至以暴力方式逼對方就範，成爲校園霸凌現象發生的主因之一，也增加了霸凌行爲出現的次數。

(三)學校因素：根據兒福聯盟(2007)「兒童校園霸凌者現況調查報告」中發現，校園暴力事件與霸凌問題有高度相關，比較霸凌者與非霸凌者的情況，霸凌者中有 65.5%曾與同學打架、58.2%覺得學校不安全、23.2%經常被老師體罰，認爲學校糾察隊會欺負同學的有 16.4%，皆明顯較非霸凌者爲高。常其處於學校暴力環境下，孩子易將老師、同儕的暴力行徑套用、內化成自己的人際關係模式，而影響其暴力行爲及價值觀。

由此可知，若學校未能營造溫馨和諧的友善校園，校園發生暴力事件發生時，一味採取「以暴制暴」的方式來處理與防堵，且未能落實人權、法治與生命教育，缺乏適當的輔導教育的方式，很可能造成霸凌兒童學習此一暴力模式來解決人際衝突，內化成自己的人際關係模式，造成霸凌問題更嚴重，此外，教師與同學對於霸凌行爲的姑息與漠視態度，都會促使霸凌行爲的發生頻率增加。

(四)社會因素：目前社會環境充斥著暴戾之氣，加上大眾傳播媒體的過度渲染，血腥暴力新聞常佔據各大新聞版面，兒福聯盟(2007)在「兒童校園霸凌者現況調查報告」中指出，孩子的偏差觀念並非天生，據國外研究指出，當兒童長期暴露在媒體暴力之下，不僅較易認同電視報導或劇情中的攻擊性角色，更易將暴力行爲視爲真人實事；這些把暴力情節轉移至現實生活的孩子，成年之後常出現推撞別人或打人等舉動。孩子常不自覺地認同「用暴力可佔上風」，間接誤導了孩子對暴力行爲的認知。

綜合各項因素可以知道，個人偏差、家庭衝突、校園暴力、社會歪風構成了

校園霸凌四大危機因子，然而霸凌的發生不是單一的，更非發生在少數學童身上的特殊個案，急待正視與處理，但霸凌事件的解決是需要面面俱到的，包括老師、霸凌者、家長、學校行政體系等缺一不可，倘若只是一直強調孩子對霸凌的了解，或是法律的認知，而不注重教師的相關訓練、學校友善環境的營造以及家長的關心參與，相信成效不但會大打折扣，也將流於形式。

四、霸凌行為的影響

遭受校園霸凌後，對受害者的身心與生活上造成程度不等的影響，下表整理出不同欺凌方式導致之影響：

表 2 霸凌類型與影響

霸凌類型	影響
肢體霸凌： 毆打、搶財物、剃頭、吐痰	外傷明顯、最令孩子恐懼
語言霸凌： 譏笑、謾罵、取綽號、威脅恐嚇	心裡創傷大、比例最高
關係霸凌： 排擠弱勢同儕、散播謠言、中傷	沒有痕跡、最常見、易忽視
網路霸凌： 藉網路威脅、散播謠言	速度快、管道多、殺傷大
反擊型霸凌： 受虐者欺負更弱勢者、夾帶報復心態成爲加害者	受害、加害一線間
性霸凌： 嘲笑身體的性別、性徵、性取向 侵犯身體的性騷擾、性侵害	性別不平等、身心受創 受害者被以男人婆、娘娘腔、波霸、飛機場等不雅綽號稱呼，更甚者被碰觸性器官、脫褲掀裙、阿魯巴、草上飛、性侵強暴

資料來源：教育部防治校園霸凌專區

若任霸凌行爲在校園橫行，不只會帶給受凌者傷害，同時也對霸凌者、旁觀者產生不良影響，使參與其中的學童態度和價值觀偏差，進而影響其在家庭和社會上的人際互動，甚至惡性循環至下一代，複製其不堪的遭遇，導致學校和社會不斷累積負面能量，付出慘痛代價，因此，霸凌行爲所帶來的影響不容忽視，無論是霸凌者、受凌者或者是旁觀者，都必須在事件發生後予以立即介入輔導，長期觀察追蹤。

霸凌對孩子的身體或心靈均會造成傷害，導致生活適應上有負向影響，傷痛烙印之深，超乎常人想像。「霸凌」不該是孩子成長過程中必經的道路，「弱肉強食」在校園中更不該被視爲是正常的文化(兒福聯盟，2005)。積極防止「霸凌」

對孩子造成傷害，是家長、老師與社會大眾的責任，也是義務。

肆、實施繪本教學改善霸凌行為

依據兒童福利聯盟(2011)調查顯示：詢問孩子對於「反霸凌政策」的想法，六成(60.4%)認為最有效的方法是「加強老師處理霸凌的能力」，其次為「對霸凌者的輔導」(54.2%)，以及「加強同學對霸凌的認識」(48.2%)、「增加學校的輔導人力」(48.2%)等都有獲得半數左右的孩子認同。

在這項調查中，加強老師處理霸凌的能力，被認為是解決霸凌最有效的方法，可見教師在孩子的心目中，還是最可以信任的，藉由孩子的信任，老師可以運用教育的力量，採取合宜的策略，教導孩子了解並面對霸凌，並改善孩子人際互動的能力，建立正確的人際關係，相信能就此杜絕霸凌行為的發生。

因此，霸凌行為是可以透過細心規畫的課程教學、輔導方法，配合教師積極正向的班級經營來獲得改善，關鍵在於師與生的共識以及決心，尤其國小學童年紀尚小，對於霸凌的認識可能仍屬半知半解，無法確切瞭解其嚴重性，也無法想像其對學習生活，甚至未來的不良影響，如果沒有深受其害，想必不能同理，傳統式教條說理恐流於形式且成效不彰，若能透過量身打造且具體明確的課程設計，特別是於教學中融入少年小說、影片、戲劇、繪畫等媒材，不但能引起學童學習動機，也能達潛移默化、事半功倍之效，因此，研究者採用行動研究法，進行以繪本教學改善霸凌現象之研究，期望能借重繪本的趣味性、教育性、藝術性等特性與價值，發揮其最大效用，配合生動多元的教學活動，協助學童建立正確人際相處觀念、培養正向品格及學習尊重不同個體，從根本讓班級霸凌現象消弭無形。

本研究透過實施繪本教學以改善霸凌行為，研究流程與說明如下：

一、研究場域

研究者任教的學校為台東縣台東市的後山國小(化名)，位於台東市區與市郊的交界處，屬於大型學校，由於地理位置關係，多數學區內的家長職業以務農及作工為主，社經地位多不高，而學童人數眾多，族群也呈現多樣，比例上，約三分之二是漢族，近三分之一是原住民，加上少數的外籍新住民，族群組成多元，相對的，營造友善校園的環境，發揮族群融合的精神顯得異常重要，校方長期致力於品格教育的推行及反霸凌觀念的宣導，因此，本校是適合作為校園霸凌議題研究的場域。

二、研究參與人員

(一)學生：研究者任教的四年 O 班，班上男童有 13 位，女童有 12 位，共 25 位學童(含三位資源班學童、一位妥瑞氏症女童及二位注意力缺陷男童)。

(二)研究者：台東師院語教系畢業，邁入擔任教職的第十年，以重視生活教育、品格形塑、合作互助、閱讀推動為教育理念。身為教師，研究者深深明白肩上的責任，是甜蜜而沉重的，期許自己能成為一個對學生有幫助的老師，幫助他們知識的學習，更幫助他們懂得待人處事的原則，擁有良好的品格，學會視人如己，

成爲溫暖幸福的人。藉由此次的行動研究，期望能將所學理論和實務經驗結合，有效改善班級霸凌現象，培養學童正確價值觀念，並提升自我的專業知能成長。

(三)協同研究者

除了三位長期從事教育研究工作之專家學者外，請許老師、吳老師及李老師等三位老師擔任協同教師，借重其專長，隨時請益，並請其協助觀察學童於繪本教學活動實施前後之行爲表現，載於訪談紀錄中。

三、研究時間

每周二下午的一節綜合課及每周四下午的一節彈性課實施，本研究分爲四個主題，每一個主題活動搭配二本繪本進行教學，共選擇八本繪本故事，分別設計八個教學活動進行研究，每個教學活動所需的實施時間爲二節課 80 分鐘，加上四節討論分享課程，共二十節課 800 分鐘。

四、教材內容

研究者規劃「加害有過」、「被害有因」、「旁觀有責」、「和解終結」四個主題，選定「我是老大」、「小霸王艾迪」、「把帽子還給我」、「敵人派」、「不是我的錯」、「小威龍的武士傳說」、「你不可以欺負我」與「我不一個人忍耐」等八本故事繪本，依此設計繪本教學課程與討論分享課程，期望透過繪本教學改善學童霸凌行爲，輔導其回歸正常的學習生活，並達到研究者設定的研究目的。

繪本教學課程之實施時程如下圖1：

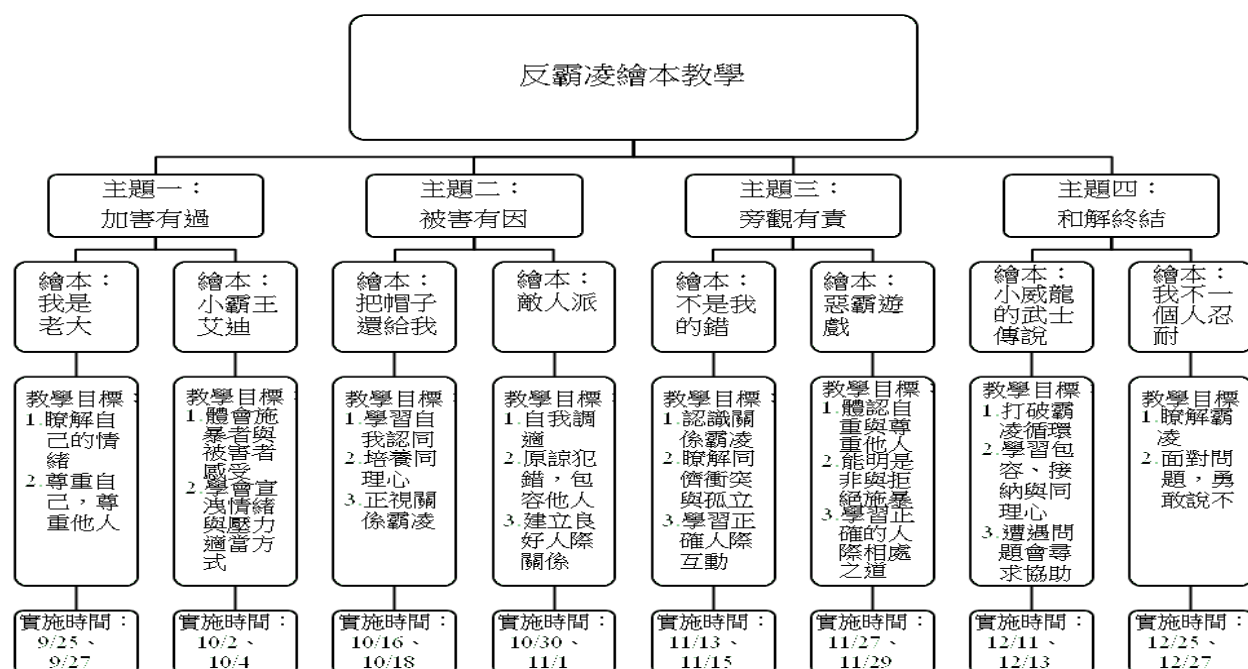


圖1 繪本教學主題與實施時程圖

五、教學流程

教學流程可依實施時間的先後分爲五個步驟(鄭蕙，1987；林敏宜，2000；詹日宜，2005；梁玉珊，2009)：

(一)準備活動：好的開始，是成功的一半，在進行繪本教學前，教師可事先做好準備工作，依照選定繪本、設計活動、準備教具、善用媒材、佈置場地、熟讀繪本、預先練習等步驟，使教學活動能更流暢進行，將書本的涵義與宗旨完整的傳遞給學童。

(二)暖身活動：暖身活動扮演了「引起動機」的重要角色，其目的在吸引學童注意，引發其興趣，林敏宜(2000)指出有效朗讀故事的指引，教師可以在朗讀前可先呈現書的封面並探討封面插圖，鼓勵孩子與自身經驗做連結；鼓勵孩子預測該書內容；與孩子討論該書的作者及插圖；向孩子介紹主角、情境或主題。

(三)文本導讀：文本導讀是教學活動的重點，透過此活動學童能很快認識繪本主題，與自身經驗連結，教師在帶領學童閱讀繪本時，可以以說故事和看故事兩種方式進行，兩者差異在於前者只是將故事內容以敘述方式表達，後者是除了說故事外，還有教育功能，教師需先設定主題，透過活動傳達理念，達成教學目標，因此，在進行導讀活動前教師應多充實相關經驗。

(四)討論活動：在聽完故事後，教師鼓勵學童以個人發言、小組討論或全班討論等方式交流感想，透過心得的分享，學童能從中理解故事、練習思考，藉由意見的發表，學童能增進語文表達、專注傾聽，反覆回顧繪本內容，連結自身生活經驗，檢視獲得啟發想法，除了討論之外，教師也應針對繪本故事及主題進行提問，應用問題思辯與後設認知，協助學童領略文本的主旨，並與自身生活經驗連結。

(五)延伸活動：延伸活動是繪本教學的最後一環，可以將整個閱讀活動統整起來，透過延伸活動的安排，可幫助學童在閱讀繪本後，思索故事與自身的連結，整理個人的想法，強化主題的影響，同時增加閱讀的樂趣，帶領學童建立新的觀念，並具體實踐於生活中。

六、資料蒐集分析與檢核

行動研究是一種將實務行動與研究整合的研究方式，強調以實務工作者的需求與立場出發，結合研究的過程與步驟，找出解決或改變實務工作的困境與問題解決方案或行動策略(潘淑滿，2010)。透過資料的蒐集與分析，研擬問題解決的途徑與方法，歸納出結果，並將結果應用於實際工作中，茲將資料蒐集分析與檢核分別說明如下：

(一)資料蒐集

1.觀察紀錄：透過直接、參與觀察，於自然情境中以半結構方式進行觀察，包含研究者一開始接觸班級時，繪本教學進行中與實施後，學童們的反應、對話等，同儕間的人際關係流動及霸凌情況是否持續發生，觀察未安排固定的時間與問題，包含下課休息時學童間交談的情況，特別是曾是霸凌加害者或受凌者，瞭解其近況與想法，並觀察神色反應與同儕互動情形，整理成觀察記錄，可彌補課程活動進行時蒐集到之正式資料之不足，並藉此檢證繪本教學方案是否對其有實質幫助與影響，作為日後支持研究結果的佐證。

2.訪談紀錄：本研究的訪談採取半結構方式，在研究者在進行繪本教學時，將不定時與受訪者溝通，針對課程設計中繪本故事討論與分享時間，藉由問題對答與

想法交流，瞭解學童對霸凌議題的認知、經驗與態度，進一步透過課後閒談與私下晤談，探索實施繪本教學前後，對學童生活與學習上的影響，在想釐清其活動學習單的文字內容或圖像意涵時，也可請其補充說明，特別是深入瞭解霸凌加害、被害與旁觀學童的學習情況與人際關係，訪談進行時予以同步錄音錄影，完成後轉為逐字稿，加以編碼，完整確實的呈現研究對象的看法與情感，也以訪談模式的雙向對話，走入其內心世界，同時深入瞭解與分析問題，提出改善之道，協助學童們能免於霸凌危害。

3.學習紀錄：本研究在繪本教學進行前，先規畫課程設計，將故事書的核心精神與重要啓示融入學習活動單，於活動進行中或後，讓學童完成，加強學童對主題學習的印象，一方面藉此評量他們對繪本與霸凌議題的理解情況與學習成效，另一方面透過習寫與自我覺察，協助學童更瞭解自己的感受與轉變，並指導學童將過程中所有學習單、作品與心得日記蒐集成學習記錄，檢視學習成果與成長軌跡，也作為研究者具體瞭解實施繪本教學對學童在學習生活與霸凌現象的影響之依據。

4.省思札記：藉由將每一次繪本教學進行前的準備、活動中的互動、活動後的啓發、教學內容的調整、學童的對答、家長的回饋、繪本教學的成效、輔導方式是否得宜、協同教師的建議，或是出現在研究過程中的難題與障礙等予以詳實記錄，於研究脈絡中自我省思，作為日後研究進行的檢證依據與課程設計修正的參考，也能促進研究資料的完整與豐富，從中成長與提升專業知能。

5.課堂日誌：研究者會蒐集繪本教學之課程設計表與簡報檔案，輔以錄音、照相與文字記錄，整理成課堂日誌，檢核課程活動的內容與分析繪本教學的成效，成為本研究之重要資料庫。

6.訪談協同教師手札：請協同教師李老師於科任課時進行課室觀察，予以詳實記錄，研究者於課後訪談李教師，聆聽她的觀察結果，請其比對繪本教學實施前後學童的反應或轉變，特別是觀察離開教室後，科任課程或戶外活動進行時，學童們彼此的互動情形，並記錄彙整成訪談手札，提供分析所需資料，並請教專家學者意見，助於研究信效度的提升。

(二)資料分析

本研究參考張芬芬(2010)提出的質性資料分析的五步驟，茲說明如下：

1.文字化：將觀察、訪談與學童學習單等產生之文字資料，轉譯成逐字稿，從事文字化工作。

2.概念化：概念化就是將某個「概念」賦予給某段文字資料，亦即進行「編碼」，使原始資料轉型為具體概念，以利歸納屬性相同文件，以及將資料化繁為簡。

3.命題化：此階段是要提出命題，做為待考驗的假設，亦即將資料概念化後，研究者重新閱讀，選擇明顯具體的資料，省視其是否符合研究目的，能否回應研究待答問題，以期結論不有所偏誤。

4.圖表化：就所發現的命題繪為圖表，予以分析，驗證先前命題是否成立，而本研究過程中實施多次繪本教學，課程設計、課堂學習單與訪談觀察紀實匯聚成為

數可觀的文字，以圖表方式呈現，提升研究效能。

5.理論化：透過本研究，研究者於明確詮釋資料後，建構實際的理論，將研究結果應用於教學現場，乃行動研究精神之發揮。

研究者透過資料的反覆閱讀、分析、比較與詮釋，釐清研究脈絡中的關係，促使初步的描述架構雛形產生，之後有資料更新或不同構思時，適時調修，逐步支持描述架構具體成形，築成具象之結論成果。

(三)資料檢核

1.資料方面

(1)三角檢證法：此方法源自航海與軍事策略，採用多元的參照點來測量一個物體的正確位置(葉重新，2010)，應用在本研究上，蒐集實施繪本教學前、後，對學童人際互動與行為表現的觀察，學童、協同教師的訪談、研究者自身的省思札記及相關文獻等資料，藉以對照比較和印證審核，從不同管道檢驗研究資料的一致性，建構起客觀專業的研究。

(2)持續比較法：本研究課程實施時間由 101 年 9 月至 102 年 1 月，為期一個學期，經由長期且持續的觀察，加以記錄，輔以訪談、學童學習單與課堂日誌等資料，研究者能從中察覺研究對象的想法與行為模式，驗證其是否受到影響而自覺轉變。

2.人員方面

(1)受訪者的檢核法：研究者會與研究對象晤談，進行正式訪談後，訪談內容將被轉譯為逐字稿，也會與受訪者再次確認內容，並藉此澄清過程中表達不清的問題與補充說明不足的部分。

(2)研究參與者的三角檢證法：本研究蒐集的資料中包含學童學習單與行為觀察、協同教師的訪談與研究者的省思，形成人員之三角檢證，透過三者呈現的資訊，進行資料的檢證，互相驗證以繪本教學改善霸凌現象的研究是否可行且具高度效度。

伍、結語

無論大人小孩都愛聽故事，享受高低起伏的情節變化，徜徉浩瀚無垠的書海世界，尤其宣導觀念與改善行為時，以繪本故事為出發點，營造輕鬆自在的閱讀環境，自然可以吸引學童注意，於實施繪本教學時導入主題，學童們不但不排斥，接受度提升，甚至能侃侃而談心中所感，成效遠比教條式說理顯著，寓意深遠的繪本故事總能達事半功倍之效。

以繪本故事為媒介，也能增進學童對霸凌行為的認知與瞭解，以往抱持：「我只是在跟他玩啊！推一下還好吧？」、「我不要跟你好了，我要叫誰誰誰他們通通不要理你！」、「胖就胖，還怕人家說.....」等不屬於霸凌的謬論或遊走嬉鬧霸凌邊緣的迷思，也在進行繪本教學時逐一獲得澄清，值得一提的是，在繪本導讀與討論過程中，研究者發現四年級學童對霸凌行為的初步認知侷限於動作明顯的肢體霸凌及容易察覺的言語霸凌，對關係霸凌、性霸凌及反擊型霸凌則較不清楚，

低估其嚴重性，而受凌者在班上長期處於弱勢地位，他人常覺得與其不合，連自己也感到與眾人格格不入，尤其是個性過於內向安靜或學業成績低落之弱勢兒童，更可能成為受凌者，呼應 Flynt & Morton(2004)曾提及學習障礙學童因為社交技巧較差，表達能力有限，易被同儕排擠，相較於其他學童，更容易成為霸凌者欺負的目標。

而霸凌事件中的主角除了霸凌者和受凌者外，尚須包含目睹全程的旁觀者，無論旁觀者是對霸凌行為的認知不清、感到害怕、默認排擠或是不知如何幫助受凌者，種種對霸凌現象漠視的表現，無疑是助長霸凌者之霸凌行為更頻繁出現，也成為此行為的間接加害者，因此，改善霸凌行為，須從霸凌者、受凌者和旁觀者三個面向同時著手，實施繪本教學時，討論三者的成因、差異與影響，幫助學童釐清概念，學習人際相處之道，爾後進行後續研究時，也應將三者納入訪談、觀察及輔導追蹤對象，檢核繪本教學實施與行為表現前後差異。

此外，實施繪本教學後班上學童的霸凌行為雖無法立即根絕，次數卻有減少跡象，在遭遇霸凌問題時，身為受凌者會嘗試溝通，甚至勇敢說不，企圖阻止霸凌的發生，也會求助師長。符合 Frisén(2007)研究發現受凌者的自我覺醒有助於霸凌行為的停止。旁觀者尚無勇氣當面斥責，但會選擇不理會霸凌者，轉而關心受凌者的支持方式，顯示學童們在面對問題時能做出更合宜的應對處置。

耕耘教育一畝田，有時急於收成、揠苗助長，反招致負面效果，儘管立意良善，卻草率失真，以繪本教學改善霸凌行為，寓教於樂，讓學童在潛移默化中培養良好品格，建立正向價值觀，學習正確人際互動，猶如播下一棵希望的種子，於友善校園中，開花結果，歡喜豐收。

參考文獻

一、中文部分

自由時報電子報(2007)。同學強「借」午餐費-國中生忍餓懼學。2012年9月5日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2007/new/dec/27/today-education3.htm>。

自由時報電子報(2011)。新北市國中傳霸凌，5人圍毆1女。2012年9月2日，取自 <http://iservice.libertytimes.com.tw/liveNews/news.php?no=491409&type=%E7%94%9F%E6%B4%BB>。

余秀玲(2007)。家庭概念繪本應用於國小生活課程教學之行動研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。

吳明姿(2004)。圖畫故事教學活動之研究—以關懷主題為例。國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文。

吳清山、林天祐(2005)。教育新辭書。台北：高等教育。

兒童福利聯盟文教基金會(2004 b)。國小兒童校園霸凌 (bully) 現象調查報告。

- 2012年8月1日，取自 <http://www.children.org.tw>。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2004a)。兒福聯盟「唉唷喂呀」兒童專線諮詢統計分析。2012年8月1日，取自 <http://www.children.org.tw>。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2005)。兒童校園「非肢體霸凌」現況調查報告。2012年8月1日，取自 <http://www.children.org.tw>。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2007)。兒童校園霸凌者現況調查報告。2012年8月1日，取自 <http://www.children.org.tw>。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2011)。反霸凌、要和平—2011年台灣校園霸凌現象調查報告。2012年8月1日，取自 <http://www.children.org.tw>。
- 房柏成(2004)。舞動兒童心靈—闡析兒童繪本的教育價值。2012年8月7日，取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/jw!fatg8l2XQUfF9CDkPW4BZw--article?mid=330>
- 林良(1996)。淺語的藝術。台北：國語日報。
- 林秋伯(2011)。品格教育融入繪本教學活動之行動研究—以國小四年級學生為例。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，花蓮。
- 林真美(1999)。為孩子撒下語言的種子，在繪本花園裡—和孩子共享繪本的樂趣。台北：遠流。
- 林敏宜(2000)。圖畫書的欣賞與應用。台北：心理。
- 林碧蓮(2010)。繪本教學對提升國小新生學校生活適應能力之行動研究。國立台東大學教育學系(所)碩士論文，未出版，台東。
- 柯清心譯(1995)。Kim Zarzour 著。校園暴力：別讓孩子成為沈默的受害者。台北：遠流。
- 洪曉菁(2000)。說故事研究。臺東師範學院兒童文學研究所碩士，未出版，台東。
- 洪蘭(2002)。活化大腦激發創造力。天下雜誌，263，92-94。
- 郝廣才(2006)。好繪本如何好。台北：格林文化。
- 張芬芬(2010)。質性資料分析的五步驟。初等教育學刊，35，頁 87-120。
- 教育部(2012a)。防治校園霸凌專區。2012年8月30日，取自 <https://csrc.edu.tw/bully/index.asp>。
- 教育部(2012b)。認識校園霸凌。2012年8月26日，取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>。
- 梁玉珊(2009)。繪本運用於資源班語文教學之現況與成效調查研究。國立臺南大學特殊教育學系教學碩士班論文，未出版，台南。
- 郭麗玲(1991)。在畫中說故事的「圖畫書」。社教雙月刊，46，頁 20-33。
- 陳美姿(2000)。以兒童繪本進行幼兒情感教育之行動研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 傅怡玲(2008)。五年級同儕衝突預防繪本教學之行動研究—關懷倫理學觀點。臺北市立教育大學教育學系碩士班，未出版，台北。
- 黃巧玲(2007)。旁觀者人格特質、霸凌行為知覺與情緒反應之相關研究：兼論性別與年級差異。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

- 黃家好(2007)。繪本教學對提升國小輕度障礙兒童閱讀能力之成效。國立彰化師範大學教育所碩士論文，未出版，彰化。
- 楊振豐(2005)。繪本教學對改善國小六年級學童性別刻板印象效果之研究。國立花蓮師範學院社會科教學研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 楊理淑(2006)。繪本運用在單元設計教學之行動研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 葉重新(2010)。教育研究法。臺北市：心理。
- 詹日宜(2005)。圖畫書教學情境中幼兒分享概念發展之探究。國立新竹教育大學人資處課程與教學碩士論文，未出版，新竹。
- 雷新俊 (2009)。校園霸凌事件的防治與輔導。國教之友，60(4)，頁 33-41。
- 潘淑滿(2010)。質性研究：理論與應用。台北：心理。
- 鄭蕤(1987)。幼兒故事教學法示例。幼兒教育年刊，1，頁 68-77。
- 聯合電子報(2011)。乖乖牌被人欺，國中生下顎骨折。2012年9月2日，取自 <http://udn.com/NEWS/SOCIETY/SOC1/6284455.shtml>。

二、西文部分

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284. doi: 10. 1007/s11218-005-5866-5.
- 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.
- Kiefer, B. (1982). *The response of primary children to picture books*. Unpublished doctoral dissertation, State University of Ohio State, Columbus.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Owens, W. T., & Nowell, L. S. (2001). More than just pictures: Using picture story books to broaden young learners' social consciousness. *The Social Studies*, 23-40.