

由「普通班級裡的特教老師」觀點 探討國中普通班級身心障礙學生 遭受霸凌原因及省思

羅丰苓

臺中市黎明國民中學輔導老師

壹、前言

經過數十年特殊教育界承風載雨大力推動融合教育，融合教育裡教室的氛圍理應如波爾多酒，因混著兩種葡萄酒，得以呈現出細緻、溫柔、均衡與多元的風格。就如融合教育中的身心障礙學生(以下簡稱身障生)理應獲得普通班同儕的接納、被友情的雙手牽著，一步一步共走在學習的道路。然隨著花蓮地區智能障礙國中學生遭受凌虐毆打、新北市中度智能障礙學生在小學時遭到同學性侵到了國中又被同學霸凌毆打、南投學習障礙學生被同學帶到偏僻的廁所毆打等事件，身障生遭受同儕霸凌新聞事件時而發生，逐成爲社會關注的焦點。而身爲特教老師同時也爲普通班輔導老師的我，亦曾目睹身障生遭受普通班同儕嗤笑、藐視、譏罵、孤立與排擠的情形。我不僅擔心身心障礙學生遭到同儕霸凌，也憂心因著霸凌行爲玷污所有孩子的心靈，沈淪在霸凌洪流。於是筆者從 2007 年起開始投入關於身障生遭受同儕

霸凌相關情形的探究，一路從量化調查身障生遭受霸凌比例乃至後來以質性研究深入身障生受凌經驗，探求遭受霸凌可能的原因，本文即期望能以「原因」爲起點，作爲日後身障生遭受霸凌輔導策略的參考依據。

貳、身心障礙學生遭受同儕霸凌的比例及情形

根據特殊教育通報網民國 99 學年度對身障生安置情形統計，國中階段之身障生有 23,975 人，安置在一般學校普通班者有 19,341 人，佔 80.67%(教育部，2011)。依資料顯示目前身心障礙國中學生的安置方式主要爲接受融合教育服務，和普通班同儕一起在融合教育的環境中學習及生活。然近幾年一般學校同儕霸凌的新聞甚囂塵上，甚至在 2010 年十大教育新聞名列第二。身障生安置在一般學校遭受同儕霸凌的情形究竟如何？根據數項研究結果顯示身障生確實有較高的比例遭受同儕霸

凌。Whitney 和 Thompso (1994)針對國中階段在普通班級就讀的身障生進行調查，發現有 62%的身障生遭受同儕霸凌，普通班學生則有 46%。Nabuzoka (2003)由老師及同儕提名遭受霸凌學生，結果發現學習障礙學生有較高的比例被提名為受凌學生。另 Savage 於 2005 年對語言及溝通障礙的學生進行有關校園霸凌的研究，研究結果顯示有語言障礙的學生遭受霸凌的比例是普通班學生的三倍。Humphrey (2008)的研究也指出，自閉症學生容易成為被同儕霸凌的對象，遭受霸凌的比率是普通班學生的 20 倍。Beaty 和 Alexeyev (2008)研究指出，相對於普通班學生僅有 25%的學生遭受同儕霸凌，身障生則高達 67%。另羅丰苓與盧台華(2008)針對臺中市國中進行調查研究，結果顯示身心障礙學生遭受同儕霸凌比例高達 31%，較普通班學生高達 6 倍。另多位學者 Estell、Farmer、Irvin、Crowther、Akos 及 Boudah (2009)以普通班學生與輕度障礙學生為對象，進行同儕霸凌調查，結果顯示輕度障礙學生較普通班學生更容易遭受同儕霸凌。從以上所述，在當前身障生以融合教育為主要安置方式，再考量確實有較高的比例遭受霸凌，實有必要對身障生遭受霸凌的議題加以關注。

參、身心障礙學生的特質及受凌學生特質

當身障生有較高比較遭受霸凌，不禁思考學生有何特質使其容易遭受霸凌？身障生是否有類似的特質使其也成為遭受霸凌的對象？分述如下。

一、受凌學生的特質

根據研究指出受霸凌學生確實有一些特質，使其容易成為同儕霸凌的對象。Slee 於 1994 年即提出，受凌學生常和不好的外表有關。多位學者也提出學生可能因外型過胖或過瘦、面貌醜陋等各種不當的外觀而受到霸凌(Batsche & Knoff, 1994 ; Olweus, 2001 ; Hodges, Ernest, Malone, & Perry, 1997)。另 Berry-Krazmien (2006)則提出愛哭、缺乏幽默感等行為使孩子容易遭受霸凌。Whitney 和 Smith (1993)則指出，若行為表現笨拙、閱讀障礙或其它能力表現低落的情形，可能會激發他人的霸凌行為。學業成就低落亦可能是同儕霸凌的原因之一 (Kochenderfer & Ladd, 1996)。此外 Mcfall (1982)也提到缺乏社交技巧會增加成為受凌學生的風險。另多位學者(Batsche & Knoff, 1994 ; Kochenderfer & Ladd, 1996)研究也發現受凌學生大多是被同儕拒絕或是不為同儕所喜歡的學生，也因其在班級的社會地位低落，使其很容易成為同儕霸凌的對象。除此，內向、害羞、缺乏自信等一些人格特質也可能導致孩子遭受霸凌(Siann, Callaghan, Lockhart,

& Rawson, 1993; Schwartz, Dodge, & Coie, 1993; Berry-Krazmien, 2006)。

由上可知，遭受同儕霸凌的原因十分廣泛，學生可能因外表、行為、學業、社交能力甚至是人格特質等種種因素而遭受同儕霸凌。

二、身障生亦具有受凌學生的特質

然身障生是否具有和受凌學生相似的特質？使其有較高比例的學生遭受同儕霸凌。一如前述所探討外表行為、人格特質及社交能力等情形，可能使孩子成為遭受霸凌的對象，以身障生的人格特質方面來說，Sabornie (1994)研究學習障礙與非學習障礙學生的情感特質，結果指出學習障礙學生寂寞感較高且較難融入學校生活。Heinrichs (2003)也表示諸如過動、注意力不集中、亞斯伯格症、學習障礙等身障生易出現焦慮及意志消沈情形。Swanson、Lee、Malone與Sharon (1992)研究結果顯示學習障礙的孩子易被認為較不成熟甚至是較具有侵略性。

此外，身障生的一些行為問題對同儕互動關係常造成較負面的影響。Savage (2005)提出語言及溝通能力低落是身心障礙學生遭受霸凌的因素之一，例如學習障礙學生因缺乏適切的溝通能力，讓人覺得其缺乏同理心及同情心，因而遭受同儕拒絕。國內心理治療師陳茉莉(2009)亦表示有83%口吃、講話不清楚的孩子曾經被嘲笑或欺負；另外還有些注意力不足的孩子，會出現衝撞、觸碰別人或玩口水等行為。Heinrichs (2003)指出，因認知能力與

身體功能的限制，使身障生容易遭受他人的排斥。

關於學業表現方面，多位學者(Fuerst, Fisk, & Rourke, 1989; Kavale & Forness, 1996)指出，雖然身障生是異質性的團體，但相對於普通學生而言仍有較高的比率會出現學業成就低落，如此一來，使身障生更容易成為同儕霸凌的對象。社交技能方面，Kuhne與Wiener (2000)指出學習障礙學生和普通班學生相較之下，顯示學習障礙學生較少被視為合作或是領導者的角色。學者Swanson、Lee、Malone與Sharon (1992)更明確表示雖然隨著年齡增長學習障礙孩子的社交技巧會有進步，但和普通班同儕相較之下仍有相當大的差距。Monchy、Pijl與Zandberg (2004)對就讀普通班級行為異常學生的社交能力及遭受同儕霸凌的情形進行探究，結果顯示有行為異常的學生社交能力較差。Roberts與Smith (1999)探討普通班學生與班上身心障礙學生互動關係研究，發現有近半數普通班學生表示並沒有和班上的身心障礙學生有所互動。多位學者(Swanson, Lee, Malone, & Sharon, 1992; Nabuzoka, 2003)指出學習障礙孩子較不受同學歡迎，且易被普通班同儕所拒絕。此外，身障生接受特殊教育服務之措施本身也可能成為遭受霸凌的因素之一。Savage (2005)指出身障生往往需有部份的時間從一般班級抽離去另一隔離的場所接受特殊教育與輔導，使身障生更容易陷入社交孤立並遭受同儕霸凌。廖佳紅(2004)則提出儘管創立資源班美意之一是使身障生免於被標籤化，但身

障生除了生理障礙造成的學習困擾外，一旦加入資源班學習，再加上普通班學生對資源班的誤解，還是會造成資源班學生人際關係的困擾。王致穎(2010)即表示許多身障生雖喜愛資源教室的學習，卻恐懼回到原班遭受同儕的排擠，甚或有普通班學生經過資源教室時以誤解或嘲弄的言語傷害身障生。

肆、身障生遭受霸凌的原因

關於身障生遭受霸凌的原因方面，綜合相關文獻並實際訪談受凌身障生、一般同儕、霸凌學生及導師等的觀點，並佐以觀察及檔案文件，從「受凌學生本身」及「重要他人」兩方面剖析身障生遭受霸凌的原因。

一、受凌學生本身

(一)身障生學業相關表現不佳易遭受同儕貶抑。

許多受凌身障生的學業成績在普通班級往往是「吊車尾」，不是最後一名就是班上倒數幾名。不僅成績表現不理想，一些與學業相關的行為表現亦不佳，例如不能完整的抄寫連絡簿、或有些學習障礙的國中學生還以注音來表達語詞等行為表現。這樣的情形即使是常態分班，身心障礙學生儼然成了「常態分班下班後段的學生」。黃淑苓(2001)的研究即指出，這些常態編班學習落後的「班後段學生」，易被視作班級的負擔。此外，「班後段學生」由於長期面臨學習挫敗感、對學業產生學習無助感，自己也可能產生自我貶抑。而自我

貶抑所造成的自尊低、自信心低落等特質亦是遭受霸凌學生具有的特質。

(二)身障生行為怪異、社交技巧差，不易交到朋友。

身障生因身心特質，易在外表與行為等方面表現出「怪異不同於一般學生」，例如四肢變形扭曲、習癖行為、甚至過度沈溺於特別的興趣。即使這些外表或是行為的怪異及與眾不同，並不會干擾同學、影響班級團體，但就如 Byrne 及其同事對人際吸引歷程所提出的看法：「在最初遇到的人，首先會先『逃避與我們不相似』的人，然後在剩下的人裡面才會找出與我們最相似的人」(王慶福、洪光遠、程淑華與王郁茗，2006)。當身障生在外表或是行為讓別人感覺到「怪異不相似」，成為同學在擇友過程中，想逃避的對象時，自然不易交到朋友。除了與受凌身障生本身的「怪異不相似」不容易交朋友之外，另外則是社交技巧的問題，諸多的身障生社交技巧不佳很難交到朋友。缺乏朋友正是遭受霸凌的原因之一，因為當遭受同學欺負時，沒有人會願意挺身支持，陷入一種孤立無援的狀態，無形中容易成為遭受霸凌的對象。

(三)身障生影響到別人，成為不受欢迎的人。

身障生除了本身因行為不吸引人、外表怪異或社交技巧低落等，不易交到朋友之外，還可能會出現干擾上課秩序或衛生不佳的情形，影響同處在同一個教室環境裡的同儕，成為班級不受欢迎的同學。例如上課不遵守上課秩序、坐不住甚至尖

叫、自言自語等，這些行為在公開或隱私性低的教室原本就容易受到注意，再加上全班三、四十個同學得長時間共處同一個環境，一舉一動更容易受到其他同儕放大檢視，如此實在很難讓一般同儕接納身障生。

然上述種種除了雖是受凌身障生身心特質所造成的行為之外，普通班級的情境因素也不容忽視。王振德(1985)指出傳統的班級教學，本諸「大量教育」(mass education)的原則，忽略受凌身障生的身心特質有異於一般同儕，可能也促成身障生難以符應普通班級各種規範、秩序的要求情形，進而發生身障生干擾上課、不遵守規範等情形。譚光鼎與鄭文鵬(2007)也提及普通班級的教育環境並不完全是協助個人成長的社會制度，反倒像是一個篩子，只挑選符合社會主流文化條件的學生。而當身障生被視作主流外的學生，未能和一般同儕相融在普通班級，不僅未能被同儕接納，反而成爲遭受排擠的邊緣學生。

二、導師、資源班老師、同儕等重要他人方面

(一)導師在處理霸凌及管教方式未能有效改善霸凌情形。

當身障生與同儕相處發生問題，進而產生諸多衝突時，有的導師採用「弱化身心障礙受凌學生」的方式來處理，例如以身障生心智年齡低落、能力比較差等爲由，引發普通班同儕之同情心，期能減少霸凌行爲。但實際發現，如此使得身障生更遭受貶抑，班級地位更加失衡。另外

是導師以處罰方式處理霸凌後，發生反效果的情形，例如導師以記過、勞動服務、體罰等處罰霸凌學生，可能使霸凌學生加倍報復身障生。林進材(2007)表示導師對於學生出現不適當的行為，即施予懲罰或責罵，如此不但無法收到預期的效果，反而讓學生的反社會行為更嚴重。「導師對霸凌的處制」反而成爲下一個「霸凌行為的起點」。

此外，導師也有以「小事不處理、大事才處理」的方式處理霸凌行爲，例如僅針對身體造成傷害的行為才會加以處理，至於口語嘲笑、刻意的造謠或孤立未必能獲得重視。這樣的情形誠如人本基金會三重青少年館館長江思妤所言，很多校園暴力事件，並不是一開始就非常誇張，而是可能會從小小的不當行為開始，之後才愈演愈烈(引自蕭紫菡，2010)。因此，若導師長期「容許」諸多較小輕微的霸凌行爲存在，終可能爆發「社會難容」的嚴重霸凌新聞事件。

除了處理霸凌問題之外，在管教學生方面，因身障生有高比例學業表現不理想、或是行為難以改善情形，導師若採用言語辱罵進行管教，一如林麗玉(2008)所言，教師管教上過度的失言所形成的「語言暴力」使學生心靈受創，亦可能變成學生仿效的行為。

(二)資源班的標記及所提供服務未能有效改善霸凌情形。

諸多身障生雖有接受資源班的服務，但若提供服務內容以學科加強爲主，這些

內容並未能改善學生遭受霸凌的情形。即使有提供社交技巧，但也以抽離於普通班級情境，以書面輔導或是口頭教導方式進行，致未能深入掌握身障生在普通班級情境中遭受霸凌的情形。除此之外，有些身障生更因接受資源服務遭受同學異樣的眼光，讓同學「不敢靠近」而遭受孤立。這樣的情形，一如張如杏與林幸台(2009)所提出「鑑定分類對學生心理造成的負面影響是否大於從特教得到的服務(好處)」的觀點，為獲得資源班的「特殊需求服務」所造成的「負面影響及遭受孤立」的代價。

(三) 成爲圈內人對圈外人的敵意。

Lewis(引自 Zimbardo, 孫佩姘與陳雅馨譯, 2008, 頁 3) 曾說：「成爲圈內人的熱情最擅於讓本質還不壞的人做出罪大惡極的事」。身心障礙學生在班上不易交到朋友，若再出現干擾上課及不遵守團體規範的行爲，特殊教育服務又未能有效改善身障生融入普通班級等種種因素，身障生就像「普通班級圈內中的圈外人」。雖身障生被安置在普通班級接受教育，但卻是一般同儕口中「特教班」的學生，不被視爲普通班級裡的一份子。然當受凌身障生成爲圈外人時，班級的人際互動便呼應 Zimbardo (孫佩姘與陳雅馨譯, 2008, 頁 302)所言，「人們對歸屬感的基本需求，來自與他建立連結、共同合作及接受群體規範的慾望。然歸屬感的需求，可能反過來變成過度順服、並造成圈內人與圈外人的敵意。」同學即使不想對身障生從事霸凌行爲，但是因爲不想成爲圈外人，也一起加入排擠、孤立身障生之列。

伍、從身心障礙學生遭受霸凌原因思考融合教育推展的下一步

在歷經幾十年不斷推動身障生進入普通班級與一般學生一起上學的融合教育理想下，多數的國中身障生安置在融合教育的情境下就學。此時此刻，融合教育推展的重點似已不再是討論如何把身障生送進普通班；最重要的是如何讓身障生能安心的在一個接納且安全的校園就學。當諸多新聞事件、研究文獻都顯示「身心障礙學生遭受同儕霸凌比例遠較一般學生高」的事實，是否如日本諺語所云：「沒有行動的願景是種幻想，沒有願景的行動是場夢魘！」當「人緣不佳、成績倒數、遭受孤立、嘲笑、排擠」成爲身障生在普通班級的學校生活常態，「人緣好，受歡迎、同學能接納差異並且和平相處」反而是少數的異常時，「成功融合教育的夢想」尚且遙遠，但「遭受霸凌的夢魘」卻已開始！以下提出數項觀點作爲繼續推展融合教育的參考。

一、霸凌是社會共構的結果

Florian (1998)提出身心障礙者若要能克服「社會排拒」，必須對生活方式及生存情境作根本的反省。當特殊教育界努力爭取「身障生進入普通班級與一般同儕一起接受教育」以合乎「公平、正義」的受教權時，身障生本身存在不同於一般學生的行爲表現與特質，「如何能融入普通班

級之主流文化與價值？」或是「普通班級是如何被建構沒有歧視、尊重差異的共融環境？」這兩者應是在融合教育過程中一同並行推動的理念。但在「身障生回歸普通班級就讀人數比率快速成長」的情形下，「建構共融環境」似未能及時呼應快速產生，以致於讓身障生即便進到普通班級，卻像「雞棲鳳凰巢」般，形成明顯的弱勢，更甚者遭受霸凌。融合教育本來期望身障生安置在普通班級後能達到「機會均等、全面參與」的理想不僅未能達到，更可能讓身障生身心遭受更嚴重的傷害！

因此，如何加速建構「共融教育環境」得以讓大量進入融合教育環境中的身障生不致發生高比例遭受霸凌的情事，實是身為特教人亟待努力的方向。

二、霸凌的發生是常態或是異常

進行霸凌研究的歷程中，筆者亦不時想起自己求學階段所接觸的霸凌經驗。再對照近年發生校園霸凌事件，新聞媒體大力播送的情形，讓筆者感覺霸凌的存在就像是賣了三代雞蛋糕的老店，它一直是存在的，只是直到登上新聞媒體的版面成為名店，成了大家爭相報導的「關注事件」。但筆者反思的是，當霸凌被視為「異常」而得大力揭止，反而忽略是否該用「常態」的方式去面對與處理霸凌發生的本質——「校園的生態，是容易發生霸凌的」。試想一下，國中階段的學校生態，將一群身心發展尚未成熟的國中生長達三年時間安排在同一個教室，就好像滿屋孩子的情景，奔跑、爭執、笑聲、吵鬧、遊戲等情

景，可能衍生點點滴滴的衝突是可以預想得到的。孩子之間的衝突，本可自然修復，然「霸凌」可說是這些點滴衝突長期、重覆的發生在某些孩子身上。在「課本、考卷比孩子個人的需求重要」的國中，高度課業壓力的生態下，「趕不完進度」、「教不完的教材」、「寫不完的考卷」，換來的是「不夠的時間」，在孩子身上的就是「不夠的停留」，漸漸的「孩子個人的需求不被看見」。一群未成年的孩子相處本容易產生「衝突」，需要時間溝通與處理，但排得密密麻麻的課程，少少的下課時間，衝突難以獲得抒解。

如果把校園霸凌視作常態，則應將「霸凌處理能力」相關課程納入師資培育的專業養成必備知能。學校亦或安排相關人力預防與處理霸凌，並將提升學生本身霸凌的知能等納入課本教材。在身障生方面，則把「防制霸凌相關內容」納入個別化教育計畫，如此，在「事先預防霸凌」的概念下或可根本性的減少霸凌的發生。

三、身障生以何種「角色」進入普通教育環境

受霸凌學生遭受同儕的排擠、孤立甚至言語霸凌、肢體霸凌固然令人同情，然當在學校團體生活中，一個會干擾上課、衛生習慣不佳、或是不會看臉色、亂插話、不擅長與人以適當方式相處的身障生，如何能獲得接納甚至發展友情？進一步分析「同儕互動」的關係發展，黃光國(2003)將人際互動的法則分為三種：需求法則(need rule)、公平法則(equality rule)及人情

法則(favor rule)；同儕方面，則是採以人情法則，即是「受恩回報」的原則。當一位身障生進入普通班級時，對這「班級」或是「人際交往」能提供什麼「恩」或說是「貢獻」？若依融合教育理想，普通班級裡有身障生，能「發展普通班同儕的同理心」作為受霸凌學生貢獻，那身障生即是以等待同儕照顧、接受幫助「弱者」的姿態進入普通班，受凌學生只是被貶低為「等著別人幫忙的人」，這卻不合同儕互動原則「受恩回報」。普通班同儕感受不到「身障生的恩」，卻期望「普通班同儕施予幫助、照顧」？這或許是身障生雖安置在普通班級卻未能獲得接納的原因之一。再反思普通班級教育現場，普通班級裡，所謂功課不好、愛搗蛋、上課愛說話干擾上課、不守秩序的學生，每班幾乎都有一、二位這類的學生，但他們未必遭受霸凌，雖不受老師喜歡，但在同儕間受歡迎的大有人在。仔細觀察這些同學，他們有些活潑、搞笑、或在班上有一群同好，例如愛玩電腦遊戲、看漫畫、打籃球等，班上總有朋友。反觀身障生能以何種「角色」才得以融入普通班級，身障生能很幽默，成為班上的開心果？懂很多電腦遊戲，可以與人分享？還是個性很溫和，能成為同學值得信賴吐露心聲的對象？如何教導身障生得以一個「同儕能平等互動且有所貢獻，而非弱者、受助者」的角色進入普通班，或許是徹底減少身障生遭受霸凌的關鍵要素。

陸、結語

特殊教育界依著「實現正義、尊重人權」的理想，長期以來努力推動「障礙孩子盡可能的安置在普通班」的融合教育理念，確實也讓高比率的身障生與一般同儕一同在普通班級接受教育；但研究與實務均顯示「許多的身障生遭受霸凌，成為一般學生的俎上肉，任人宰割」的事實。身為特教人，深深覺得面對高比例身障生在融合教育環境下遭受霸凌的事實，特教人該責無旁貸的擔負起改善身障生遭受霸凌情形的責任。我分析出數項普通班級身心障礙學生遭受霸凌的可能原因，期望拋磚引玉能共同努力，共尋改善身障生遭受霸凌的解決之道。

參考文獻

- 王致穎(2010)。關懷倫理學道德教育方法在融合教育下的實踐。《教師之友》，51(3)，63—70。
- 王振德(1985)。回歸主流其發展、涵意及相關的問題。《特殊教育季刊》，17，1—7。
- 王慶福、洪光遠、程淑華與王郁茗(合譯)(2006)。《社會心理學》。(S. Brehm, S. Kasson, S. Fein 著，Social psychology, 6th ed.)。臺北市：雙葉書廊。

- 林進材(2007)。愛與關懷的班級經營理論與策略。《教育研究月刊》，154，5—15。
- 林麗玉(2008)。生命教育之「虛」與「需」——由目睹校園霸凌現象談起。《諮商與輔導》，275，19—23。
- 孫佩姣與陳雅馨(譯)(2008)。路西法效應。(P. G. Zimbardo 著，The Lucifer Effect)。臺北市：商周出版。
- 張如杏與林幸台(2009)。特教醫療化現象之探討。《特殊教育與復健學報》，24，1—17。
- 黃光國(2003)。《中國人的權力遊戲》。臺北市：巨流。
- 黃淑苓(2001)。常態編班的學習落後學生。《教育科學期刊》，1(1)，3—17。
- 陳茉莉(2009)。霸凌影響因素：個人生理缺陷。《兒盟瞭望》，2。取自 http://www.children.org.tw/about_service_1.php?id=277
- 廖佳紅(2004)。資源班學生學習困擾與輔導。《師說》，178，59—60。
- 譚光鼎與鄭文鵬(2007)。特殊學生與多元文化教育。《中等教育》，58(4)，8—31。
- 蕭紫菡(2010)。誰在霸凌？誰被霸凌？座談會。《人本教育札記》，247，18—28。
- 羅丰苓與盧台華(2008)。就讀國中普通班級之身心障礙學生遭受同儕霸凌情形之探討。載於中民國特殊教育學會(主編)，2008年特殊教育學術研討會暨中華民國特殊教育學會40週年會論文選集(頁59)。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165—174.
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43(169), 1—11.
- Berry-Krazmien, C. A. (2006). *Bullying behavior and victimization among adolescents in a residential placement* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo. New York.

- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies, 18*(2), 136—150.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice What, why and how? in Tilstone, Christina, Florian Lani and Rose, Richard, Promoting Inclusive Practice. Ch2:13—26. London. Routledge.
- Fuerst, D. R., Fisk, J. L., & Rourke, B. P. (1989). Psychosocial functioning of learning-disabled children: Replicability of statistically derived subtypes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 275—280.
- Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic, 38*(4), 195—204.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032—1039.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning, 23*(1), 41—47.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226—237.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victim victimization in kindergarten: Manifestations and relations to school adjustment. *Journal of School Psychology, 34*, 267—283.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*(1), 64—75.
- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. European. *Journal of Special Needs Education, 19*(3), 317—330.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology, 23*(3), 307—321.

- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *The OECD Observer*, 225, 24—26.
- Roberts. C. M., & Smith. P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35—50.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 269—279.
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 3—36.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). *The emergence of chronic peer victimization in boys play groups*. *Child Development*, 64, 1755—1772.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307—321.
- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychology and Human Development*, 25, 97—107.
- Swanson, L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427—442.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Researcher*, 35, 3—25.
- Whitney I., Smith, P. K., & Thompson D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insight and perspectives*, (pp. 213—240). Routledge, London.

