

Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους

E. Ανδρέου, P.K. Smith

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης, του εκφοβισμού και της βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες θυματοποίησης οι οποίες συνδέονται μ' αυτό, έχει προκαλέσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη ανησυχία σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και σε επιστήμονες από το χώρο της εκπαιδευτικής και εξελικτικής ψυχολογίας. Τα διεθνή επιδημιολογικά δεδομένα καταδεικνύουν πως τα μισά περίπου παιδιά σε κάποιο στάδιο της σχολικής τους ζωής πέφτουν θύματα καψωνιών, παρενοχλήσεων, απειλών, επιθετικών ενεργειών, βίαιων εκφοβισμών, πειραγμάτων, ψευτοπαλακισμών και άλλων μορφών ή τάσεων συμπεριφοράς τέτοιου είδους (Schuster, 1996· Smith & Sharp, 1994). Επιπλέον, διαχρονικές έρευνες καταδεικνύουν πως η χρόνια μαθητική θυματοποίηση συνδέεται με ψυχολογικά προβλήματα υπερβολικής αναστολής, μοναξιά, κατάθλιψη, διαταραχές άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή (Boivin κ.ά., 1995· Neary & Joseph, 1994· Schwardz κ.ά., 1998), ενώ είναι δυνατόν να συμβάλει στη δημιουργία κοινωνικο-γνωστικών προκαταλήψεων που σχετίζονται με εθνικές-εθνητικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη διά βίου κοινωνική περιθωριοποίηση (Dodge κ.ά., 1990· Egan κ.ά., 1998).

Στην Ελλάδα, ενώ δεν υπάρχουν ακόμα επίσημα στοιχεία για την έκταση και τη σοβαρότητα του συγκεκριμένου φαινομένου, υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, η εμπειρία έμπρακτης και λεκτικής βίας στο σχολικό χώρο δεν περιορίζεται σε μειοψηφίες (Γκότοβος, 1996· Καλαμπάλικη, 1995). Οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την περιοχή των Αθηνών, ενώ δύο πολύ πρόσφατες έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία δύο επαρχιακών πόλεων (Ιωάννινα και Βόλο), με σκοπό τη μελέτη ενδοπροσωπικών παραγόντων που συμβάλλουν στις διαδικασίες θυματοποίησης παιδιών σχολικής ηλικίας, συνιστούν πως στο φαινόμενο «bullying» εμπλέκεται και ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών και μαθητριών του δημοτικού σχολείου. Στην πρώτη περίπτωση (Andreou, 2000), το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 8 έως 12 ετών

που συμμετείχαν σε περιστατικά θυματοποίησης ως θύματα ή/και δράστες έφτανε το 47,5%, ενώ στη δεύτερη (Andrieu, 2001) το 46,3%. Τα ποσοστά αυτά είναι ανάλογα και σε πολλές περιπτώσεις αρκετά μεγαλύτερα σε σχέση με εκείνα που προκύπτουν από τα ευρήματα της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας (π.χ. Genta et al., 1996· Rigby & Slee, 1990· Olweus, 1993, 1997· Whitney & Smith, 1993), ενώ είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι από αυτή την κατάσταση δεν υποφέρουν μόνο μεμονωμένοι μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί, ενώ υπονομεύεται το σχολικό κλίμα και ο διαπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου γενικότερα (Smith, 1991).

Για τους παραπάνω λόγους συζητήθηκε με τη συμμετοχή εννέα ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, υπό την επίβλεψη του Τμήματος Ψυχολογίας του Goldsmiths College του Παν/μίου του Λονδίνου το «Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη μελέτη και την πρόληψη της θυματοποίησης και της κοινωνικής απομόνωσης στο χώρο του σχολείου», με σκοπό την επιστημονική μελέτη της φύσης αυτών των φαινομένων, καθώς και των αιτιών που τα προκαλούν, και τη μεθόδευση παρεμβατικών προγραμμάτων στο χώρο του σχολείου.

Στα πλαίσια των εργασιών του Δικτύου αυτού, η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση των σχετικών με τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο ερευνητικών ευρημάτων, με σκοπό την ευαισθητοποίηση της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας, αλλά και των γονέων και εκπαιδευτικών (που) μηχανισμούς που συμβάλλουν στη γένεση, διατήρηση και γενίκευση περιστατικών θυματοποίησης. Η ευαισθητοποίηση αυτή κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουμε να παρέμβουμε αποφασιστικά, με σκοπό τη μείωση των περιστατικών αυτών και την αλύση και παγίωση κοινωνικά πιο επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, ενισχύοντας έτσι τον διαπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Έννοια και αξιολόγηση του φαινομένου «bullying»

Ο όρος «bullying» παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον Olweus (1978, 1984), για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Οι βασικές προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση του όρου είναι η επανάληψη αυτών των ενεργειών με σταθερή συχνότητα και η μεθόδευσή τους προς τους πιο αδύναμους μαθητές (Olweus, 1984· Smith & Sharp, 1994). Όπως υπογραμμίζει ο ίδιος ο Olweus (1993, σ. 280), ο όρος αυτός «δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν δύο άτομα ίσης δύναμης (σωματικής ή ψυχικής) απλά φιλονικούν ή εμπλέκονται σε συ-

νεχή διαμάχη». Πολλές άλλωστε διαμάχες δεν αποτελούν αρνητικές εμπειρίες και οριοθετούνται μέσα σ' ένα κοινό σύστημα νοήματος της κουλτούρας των συνομηλίκων μαθητών, το οποίο καθορίζει τότε μια σύγκρουση είναι αποδεκτή ή μη αποδεκτή, καθώς και μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων των ενηλίκων που ρυθμίζουν κάθε φορά την παραβίαση του «δικαίου».

Επιπλέον, για να χαρακτηριστεί μια σύγκρουση ως αρνητική, θα πρέπει να υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού, εξευτελισμού, επιβολής και πρόκλησης σωματικού ή/και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά θα πρέπει να είναι εκτός από επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα και απρόκλητα (Smith, 1991). Οι μορφές που μπορεί να πάρει αυτή η σύγκρουση εκδηλώνονται είτε με άμεσο τρόπο (π.χ. ανοιχτές λεκτικές επιθέσεις και ξυλοδαρμοί), είτε με πλάγια μέσα (π.χ. κουτσμπολιό, αποκλεισμό από την ομάδα των συνομηλίκων κ.ά.), με σκοπό την ταπείνωση και την «υποδούλωση» του θύματος στις διαθέσεις και την εξουσία του δράστη ή των δραστών, όταν πρόκειται για οργανωμένες ομάδες μαθητών (Smith & Sharp, 1994).

Και ενώ δεν είναι πάντοτε δυνατόν να καθοριστεί με ακρίβεια στον ίδιο πολιτισμικό χώρο κατά πόσο έχουμε να κάνουμε με συμπεριφορές θιματοποίησης, πολλά προβλήματα προκύπτουν από το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί πιστά ο όρος «bullying», όχι μόνο στα ελληνικά αλλά και σε πολλές άλλες γλώσσες (Smith & Brain, 2000). Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο είτε δίνουν έμφαση στην άσκηση σωματικής βίας (π.χ. βίαιος εκφοβισμός, τυραννία) είτε στις έμμεσες και λεκτικές μορφές βίας (π.χ. πειράγματα, παιδική παρενόχληση, κοινωνική απομόνωση). Πώς λοιπόν μπορούν να είναι συγκρίσιμα τα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια;

Η ερώτηση αυτή φέρνει στο προσκήνιο το κρίσιμο θέμα της αξιολόγησης. Επιπλέον, όπως είναι φανερό, η εννοιολογική θεώρηση του όρου «bullying» θυμίζει σε μεγάλο βαθμό τα στρατιωτικά «καφώνια» των παλαιότερων ή των ανώτερων ιεραρχικά σε μία στρατιωτική μονάδα. Θυμίζει, επίσης, έντονα την κατάχρηση εξουσίας και την παρενόχληση χαμηλόβαθμων εργαζομένων γενικότερα, σε εργασιακούς χώρους με αυστηρή και άκαμπτη ιεραρχική οργάνωση. Όμως, πώς μπορούμε να αξιολογήσουμε αυτού του είδους τη θιματοποίηση στο χώρο του σχολείου; Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για τους εφήβους και ιδιαίτερα για τα παιδιά τα ίδια μέτρα και σταθμά που ισχύουν για την παρενόχληση των ενηλίκων, όταν δεν είναι εύκολο να υπάρξει σαφής διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον τσακωμό του παιχτι-

διού και τον πραγματικό τσακωμό, στο πείραμα του παιχνιδιού και το κακόβουλο πείραγμα, στην αθώα απειλή και τον συστηματικό εκφοβισμό, στα τυχαία χτυπήματα του παιχνιδιού και την επιθυμία για πρόκληση πόνου και βλάβης στους άλλους;

Τυπικά η αξιολόγηση του βαθμού και του είδους της θυματοποίησης που υφίστανται οι μαθητές γίνεται με τον ίδιο τρόπο που γίνεται και η αξιολόγηση κάθε προβληματικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Χρησιμοποιούνται δηλαδή οι εκτιμήσεις γονέων εκπαιδευτικών ή/και άλλων ενηλίκων που βρίσκονται σε στενή επαφή με το παιδί, ή/και οι εκτιμήσεις των συνομηλίκων του, καθώς και οι προσωπικές του εκτιμήσεις σε συνδυασμό με την ετεροπαρατήρηση με τη βοήθεια σχετικών δελτίων, τεχνικών μέσων και διαγραμμάτων πράξεων και χρόνου. Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς γενικά, αλλά και της επιθετικής συμπεριφοράς ειδικότερα, η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διάφορες αξιολογήσεις είναι μικρή, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να καθοριστεί πάντα η φύση και το μέγεθος του προβλήματος (Schuster, 1996).

Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά αλλά και οι έφηβοι δεν παραδέχονται εύκολα την εμπλοκή τους σε περιστατικά θυματοποίησης είτε ως δράστες είτε ως θύματα έμμεσων ή άμεσων επιθετικών ενεργειών, όταν ρωτούνται ευθέως με τη χρήση του όρου «bullying» (Rigby & Slee, 1990· Smith, 1991). Πολύ καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν όταν κατά την αξιολόγηση δεν στρέφεται η προσοχή τους στο θέμα της θυματοποίησης. Γι' αυτόν το λόγο, αλλά και για να είναι τα ευρήματα από τις διάφορες χώρες συγκρίσιμα, η αξιολόγηση αυτοαναφοράς συνήθως πραγματοποιείται με ερωτηματολόγια που περιγράφουν αναλυτικά τις ενέργειες οι οποίες στρέφονται από πρόθεση και με σταθερή συχνότητα ενάντια σε παιδιά ή εφήβους που δεν μπορούν να υπερασπίσουν τον εαυτό τους· σε αρκετές έρευνες, οι ερωτήσεις που αναφέρονται σ' αυτές ενσωματώνονται σε όργανα μέτρησης άλλων μορφών ή τάσεων συμπεριφοράς ή/και ψυχολογικών γνωρισμάτων (Andreou, 2000). Και στις δύο περιπτώσεις οι ερωτήσεις αναφέρονται κυρίως στο κακόβουλο πείραγμα, στην κοροϊδία, στον ξυλοδαρμό, στη χρήση άσχημης γλώσσας, στις απειλές και τη χειραγώγηση των συνομηλίκων και βασίζονται στην περιγραφή του όρου «bullying» που δίνει ο Olweus (1978, 1984) αλλά και στα όργανα μέτρησης που ανέπτυξε (Olweus, 1984, 1993).

Διαφορές στο είδος και το βαθμό θυματοποίησης με βάση το φύλο και την ηλικία

Τα ερευνητικά ευρήματα που προκύπτουν από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών σχετικά με τις διαφορές στο βαθμό θυματοποίησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αλλά και μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας είναι αντιφατικά.

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν πως τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στις διαδικασίες θυματοποίησης –ως δράστες ή/και θύματα επιθετικών ενεργειών– από τα κορίτσια, ανεξάρτητα από την ηλικία (Austin & Joseph, 1996, Hodges & Perry, 1999), ενώ άλλες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει συστηματική διαφορά φύλου στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο χώρο του σχολείου (Andreou, 2000· Hoover et al., 1993· Slee & Rigby, 1993). Αναφορικά με την ηλικία των μαθητών υπάρχουν επίσης μελέτες που δεν διαπιστώνουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (Hoover et al., 1993· Mynard & Joseph, 1997) και άλλες που υποστηρίζουν τη μείωση των περιστατικών θυματοποίησης σε μεγαλύτερες ηλικίες (Olweus, 1993· Whitney & Smith, 1993).

Η ερμηνευτική προσέγγιση τόσο αντιφατικών ευρημάτων, όπως είναι φυσικό, δεν είναι δυνατόν να αποδεδαιμυνθεί από το ζήτημα της αξιολόγησης. Όλες οι μελέτες που αναφέρονται παραπάνω και καταδεικνύουν διαφορές ηλικίας βασίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε συνδυασμό με περιγραφές του όρου «bullying». Η εικόνα είναι εντελώς διαφορετική και οι διαφορές ανύπαρκτες όταν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς περιγράφουν συγκεκριμένες πράξεις θυματοποίησης, παρενόχλησης και εκφοβισμού ή όταν παρέχεται περιγραφή του όρου σε παιδιά μεγαλύτερης (εφηβικής) ηλικίας. Επομένως δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μείωση του φαινομένου ανάλογα με την ηλικία. Θα ήταν πιο σωστό να πούμε πως σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν λιγότερες αυτοαναφορές περιστατικών –ιδιαίτερα σωματικής βίας (Whitney & Smith, 1993)– και πως ο όρος δεν γίνεται εύκολα κατανοητός από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας (Schuster, 1996).

Όσον αφορά την ερμηνεία των ευρημάτων που σχετίζονται με το φύλο, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το διαφορετικό είδος θυματοποίησης που προκαλούν αλλά και υφίστανται αγόρια και κορίτσια, το οποίο προκαθορίζει την παραδοχή και τη δυνατότητα παρατήρησης ορισμένων μορφών ή τάσεων συμπεριφοράς κατά την αξιολόγηση. Το γεγονός ότι το είδος των διαδικασιών θυματοποίησης διαφέρει ανάλογα με το φύλο του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητο. Τα αγόρια υφίστανται κυρίως ανοιχτές σωματικές επιθέσεις και απειλές, οι οποίες προέρχονται από άλλα αγόρια, ενώ τα κορίτσια

πέφτουν θύματα λεκτικών και έμμεσων μορφών παρενόχλησης από άλλα κορίτσια ή/και αγόρια (Hoover et al., 1993· Whitney & Smith, 1993), οι οποίες είναι δύσκολο όχι μόνο να εντοπιστούν και να καταγραφούν από κάποιον ανεξάρτητο παρατηρητή, αλλά και να γίνουν αποδεκτές από τα ίδια τα παιδιά και τον κοινωνικό τους περίγυρο ως ενέργειες θυματοποίησης. Επομένως, αγόρια και κορίτσια, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, έχουν την ίδια πιθανότητα να θυματοποιηθούν σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο, αλλά ο τρόπος θυματοποίησής τους είναι διαφορετικός (Schuster, 1996).

Ο μαθητής-δράστης

Τα παιδιά τα οποία καταφεύγουν κατ' επανάληψη στην άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας εναντίον συνομηλίκων στο χώρο του σχολείου έχουν μελετηθεί διεξοδικά στη σχετική βιβλιογραφία. Ο Olweus (1978, 1993) υποστηρίζει πως η συμπεριφορά θυματοποίησης στο σχολείο αποτελεί μέρος των προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς, τα οποία στην πλειονότητά τους εμπεριέχουν το στοιχείο της επιθετικότητας και του μειωμένου αυτοελέγχου και συνδέονται με την παιδική, εφηβική και ενήλικη παραβατικότητα και εγκληματικότητα. Την απουσία αυτή την ενισχύει και με στοιχεία που συνιστούν ότι από τους μαθητές που εκδήλωσαν τάσεις διαταρακτικής και παρενοχλητικής συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία, ένα ποσοστό 60% καταδικάστηκε τουλάχιστον μία φορά σε φυλάκιση πριν την ηλικία των 24 ετών, σε αντιδιαστολή με ένα 10% που συνελήφθη και καταδικάστηκε χωρίς να έχει ποτέ εκδηλώσει συμπεριφορά παιδικής παρενόχλησης (Olweus, 1993).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του μαθητή-δράστη, τα αγόρια που καταπιέζουν, κοροϊδεύουν, απειλούν, βασανίζουν και γενικά παρενοχλούν τους συνομηλίκους τους έχουν συνήθως μεγάλη σωματική δύναμη (Perlet κ.ά., 1993), ενώ αγόρια και κορίτσια αισθάνονται ιδιαίτερη απέχθεια για το σχολείο (Rigby & Slee, 1990), είναι ιδιαίτερα οξυθήματα και διακατέχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας (Olweus, 1993). Η μειωμένη αυτοεκτίμηση, ο υψηλός βαθμός εξωπροσωπικού ελέγχου και η ισχυρή πεποίθησή τους πως η χρήση χειραγώγησης και δόλιων μέσων είναι απαραίτητη για την κατάκτηση υλιστικών ή άλλων στόχων παίζει επίσης ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και εξάσκηση του σαδισμού και της σκληρότητας (Andreou, 2000).

Οι διαχρονικές μελέτες των οικογενειακών παραγόντων που συντελούν

στην υιοθέτηση συμπεριφορών θυματοποίησης και παρενόχλησης καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι συμπεριφορές αυτές συνδέονται με την προσκόλληση αποφυγής στη βρεφική ηλικία (Troy & Stoufe, 1987), τη μητρική απόρριψη, την ανοχή της επιθετικής συμπεριφοράς ή/και τη χρήση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο σπίτι ως μέσου επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων (Olweus, 1984), αλλά και με την ύπαρξη ιδιαίτερων οικογενειακών προβλημάτων, όπως αλκοολισμός, εγκληματικότητα, ασυνέπεια στη διαπαιδαγώγηση κ.ά. (Stephenson & Smith, 1989).

Ωστόσο, απ' όσο μπορούμε να ξέρουμε, δεν υπάρχει καμία απόδειξη πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά του μαθητή-δράστη είναι απαραίτητα και αναγκαία για να εκδηλωθεί η παρενόχληση και ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου. Άλλωστε είναι γνωστό ότι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να εμφανίζεται μόνο κάτω από ειδικές συνθήκες. Οι ειδικές αυτές συνθήκες στην περίπτωση της θυματοποίησης σχετίζονται με αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις αλλά και με τις μορφές ή τάσεις συμπεριφοράς του «θύματος».

Ο μαθητής-θύμα

Μεγάλο μέρος της έρευνας που είχε στόχο την κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη θυματοποίηση συνομήλικων στο χώρο του σχολείου επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά του μαθητή-θύματος, δεδομένου ότι κάποια από αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόκληση και την ενίσχυση των σωματικών και ψυχολογικών παρενοχλήσεων και επιθέσεων που δέχεται. Πραγματικά, πολλά από τα θυματοποιημένα παιδιά συμπεριφέρονται κατά τρόπους που σηματοδοτούν την ανικανότητά τους να υπερασπίσουν επαρκώς τον εαυτό τους. Κλαίνε εύκολα, είναι ιδιαίτερα αγχώδη και έχουν την τάση να ενισχύουν τους δράστες υποχωρώντας και εγκαταλείποντας εύκολα τις διεξόδους για σωτηρία, άμυνα και υποστήριξη του εαυτού τους αλλά και των δικαιωμάτων τους (Hodges & Perry, 1999· Salmivalli et al., 1996· Schwardz et al., 1993). Συνήθως είναι και σωματικά αδύναμα ή τυχαίνει μερικές φορές να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα για κάποιο περίοπτο-εμφανές χαρακτηριστικό τους, όπως είναι η παχυσαρκία, ο τραυλισμός κ.ά. (χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για θυματοποίηση, βλ. σχετικά Schuster, 1996) και δεν τα καταφέρνουν αποτελεσματικά στην αντεκδίκηση (Hodges & Perry, 1999· Olweus, 1978).

Ωστόσο υπάρχουν και «θύματα» που φαίνεται πως «προκαλούν» με τη συμπεριφορά τους το δράστη, προσπαθώντας φορτικά να βρίσκονται στο

προσκήνιο, να επιδεικνύονται και να μονοπωλούν την προσοχή των άλλων ή/και να επιδιώκουν καταστάσεις ανταγωνισμού και συγκρούσεων με μαζοχιστική επιμονή (O'Leary, 1993, 1994· Stephenson & Smith, 1989). Τέτοιον είδους συμπεριφορές, όπως είναι φυσικό, εκνευρίζουν το «δράστη» και προκαλούν έντονη αντιπάθεια στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι Dodge κ.ά. (1990) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως πολλά από τα θύματα όχι μόνο δεν απεχθάνονται τους δράστες, αλλά και επιδιώκουν την παρέα τους, φτάνοντας μέχρι το σημείο να τους παρακαλάνε για περισσότερα πειράγματα, χλευασμό και εκφοβισμό. Ωστόσο, τα παιδιά που θυματοποιούνται συστηματικά είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν την παρέα άλλων θυμάτων παρά δραστών, ιδιαίτερα αν υφίστανται σωματική βία (Hodges & Petty, 1999).

Επιπλέον, οι μαθητές-θύματα, σε όποια κι από τις δύο κατηγορίες κι αν ανήκουν, στερούνται, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και η αίσθηση του χιούμορ, ενώ χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση, η οποία συνδέεται με εμπειρίες ανασφαλών προσκόλλησης κατά τη βρεφική ηλικία (Egan & Petty, 1998· Troy & Sroufe, 1987).

Τέλος, έχει διαπιστωθεί πως η χρόνια θυματοποίηση συμβάλλει αποφασιστικά στην περαιτέρω μείωση της αυτοεκτίμησης (O'Leary, 1994) και στην αύξηση της κατάθλιψης από την οποία υποφέρουν πολλά από τα παιδιά-θύματα, καθώς η σχολική τους ζωή είναι πραγματικό μαρτύριο (Boivin et al., 1995· Neary & Joseph, 1994). Σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία παίζει η αίσθηση της προσωπικής ανεπάρκειας, που ενισχύεται από καθημερινές ταπεινωτικές εμπειρίες στο χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με την αποταμωρητική στάση ζωής που εμποδίζει τους μαθητές-θύματα να υπερασπίσουν τον εαυτό τους.

Ο δράστης που γίνεται θύμα και το θύμα που γίνεται δράστης

Τα τελευταία χρόνια, έχει υποστηριχθεί πως η διάκριση των μαθητών που εμπλέκονται σε φαινόμενα παρενόχλησης, εκφοβισμού και θυματοποίησης σε «δράστες» και «θύματα» είναι ατελής και δεν προσφέρει ένα λειτουργικό εννοιολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της φύσης του φαινομένου και των παραγόντων που συντελούν στην γένεση και τη διατήρησή του (Mynard & Joseph, 1997). Η άποψη αυτή βασίζεται σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών οι οποίες καταδεικνύουν την ύπαρξη και προσπαθούν να προσδιορίσουν την ταυτότητα μιας τρίτης ομάδας παιδιών, η οποία παρουσιάζει ζωνά χαρακτηριστικά και με τους «δράστες», αλλά και με τα «θύματα»

(Austin & Joseph, 1996· Stephenson & Smith, 1989). Η ομάδα αυτή θυματοποιεί αλλά και θυματοποιείται συστηματικά, παίρνοντας το ρόλο του δράστη και του θύματος με την ίδια «ευκολία». Τον πρώτο ρόλο τον παίρνει συνήθως όταν κάποιος άλλος παρενοχλείται, ενώ τον δεύτερο όταν υπάρχουν στιγμές που το παιδί καθιλώνεται χωρίς να μπορεί να τον αποποιηθεί και να υπερασπίσει προσωπικές ανάγκες και δικαιώματα (Salmivalli et al., 1997).

Εκείνο που διαφοροποιεί τους δράστες-θύματα από τους «δράστες» αλλά και από τα «θύματα» είναι ο χαμηλός βαθμός κοινωνικής αποδοχής από το σχολικό περιβάλλον (Mynard & Joseph, 1997), η απουσία στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων ως τρόπου αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων (Andreou, 2001· Bijttebier & Vertommen, 1998) και ο συστηματικά υψηλότερος βαθμός μακιαβελλισμού και αρνητικής αυτοεκτίμησης (Andreou, 2000). Τα παιδιά αυτά φαίνεται να πιστεύουν πως ζούνε σ'ένα κόσμο όπου μπορούν να είναι είτε «δράστες» είτε «θύματα» και «επιλέγουν» να παίξουν και τους δύο αυτούς ρόλους με «επιτυχία», προκειμένου να είναι συνεπείς με τις αρνητικές αξιολογητικές σταθερές που έχουν δημιουργήσει για τον εαυτό τους –οι οποίες τους κάνουν ιδιαίτερα ευάλωτους– αλλά και με τις μακιαβελικές στρατηγικές πάνω στις οποίες βασίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιπρόσθετα, στην ομάδα αυτή έχουν παρατηρηθεί υψηλά επίπεδα νευρωτισμού αλλά και ψυχωτικών διαταραχών (Mynard & Joseph, 1997) και παρόμοια επίπεδα κατάθλιψης με τα θύματα (Austin & Joseph, 1996).

Κοινή διαπίστωση σε όλες τις μελέτες που διερευνούν την προσωπικότητα του δράστη/θύματος είναι η απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον που βιώνουν τα παιδιά που υιοθετούν διπλό ρόλο στις διαδικασίες θυματοποίησης. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις του Bandura (1977) σχετικά με την υιοθέτηση επιθετικής συμπεριφοράς έπεται από την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπου και την ισχυρή επιρροή που ασκεί το επιθετικό πρότυπο σε εκείνους που δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή κοινωνική αποδοχή, η διαδικασία υιοθέτησης συμπεριφοράς δράστη και παράλληλα θύματος, μοιάζει πιο κατανοητή. Επιπλέον, εφόσον η συνεχής απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων οδηγεί στην περιορισμένη διαθεσιμότητα φίλων στο χώρο του σχολείου, είναι πιθανόν εκείνοι οι συμμαθητές που του απομένουν για παρέρρα και στήριξη να αποτελέσουν ένα ισχυρό δίκτυο ενίσχυσης της υπάρχουσας προδιάθεσης για εμπλοκή στις διαδικασίες θυματοποίησης με οποιoδήποτε ρόλο και τρόπο (Salmivalli et al., 1997).

Η ενεργός και μυστική συμμετοχή του κοινωνικού περιγύρου

Παρά το γεγονός ότι η εμπλοκή ολόκληρου του σχολείου στις διαδικασίες θυματοποίησης, παρενόχλησης και εκφοβισμού έχει τονιστεί ιδιαίτερα στη σχετική βιβλιογραφία, οι εμπειρικές έρευνες στον τομέα αυτό είναι ελάχιστες. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά του δράστη και του θύματος, και τα τελευταία χρόνια και στα χαρακτηριστικά του δράστη/θύματος καθώς και στη μεταξύ τους σχέση.

Ο Pikas (1975) περιέγραψε για πρώτη φορά το φαινόμενο «bullying» ως άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας στα πλαίσια της σχολικής ομάδας, μέσα στην οποία τα παιδιά ενισχύουν το ένα το άλλο με τις αντιδράσεις του, ενώ ο De Rosier και οι συνεργάτες του (1994) μίλησαν για τη διαπροσωπική διάσταση της επιθετικότητας στο σχολείο, η οποία έχει τις ρίζες της στον τρόπο που αντιδρά η ομάδα των συνομηλίκων στις διαδικασίες θυματοποίησης των μελών της. Ο Olweus (1993, σ. 421), αναφερόμενος στους μηχανισμούς που αφορούν την εμπλοκή της σχολικής ομάδας στην εκδύλωση και ενίσχυση της θυματοποίησης, χρησιμοποιεί τον όρο «μεταδοτική αρρώστια», η οποία εξασθενεί τον έλεγχο της αναστολής των επιθετικών τάσεων, διαταράσσει το σύστημα της κατανομής συλλογικών ευθυνών και σταδιακά μεταβάλλει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τη θυματοποίηση.

Πραγματικά, έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές σε μία σχολική μονάδα αναλαμβάνουν διάφορους «συμμετοχικούς» ρόλους κατά τη θυματοποίηση ενός ή περισσότερων συμμαθητών τους. Ακόμα κι αν δεν παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σωματική ή ψυχολογική επίθεση που υφίσταται το θύμα, μπορεί να υποβοηθούν το δράστη ή/και να του παρέχουν θετική επαναστασιακή ενίσχυση επιβεβαιώνοντας τις πράξεις του, να παίρνουν το μέρος του θύματος προκαλώντας την οργή του δράστη, ή να παραμένουν ουδέτεροι και να αποδέχονται σιωπηλά την όλη κατάσταση (Salmivalli et al., 1996). Οι συμπεριφορές αυτές εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη θέση που κατέχει ο μαθητής στην ομάδα των συνομηλίκων και το βαθμό αποδοχής που εξασφαλίζει υιοθετώντας κάποια από τις παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής μπορεί να δυστάζει να αναμειχθεί στην όλη κατάσταση και να υπερασπιστεί το θύμα, θεωρώντας πιθανή την απόρριψη ή ακόμα και την δική του θυματοποίηση με την ανοχή των άλλων. Έτσι, εθελουφλεί συνειδητά και δεν διακινδυνεύει, ενώ με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει μεγαλύτερη αποδοχή από τον κοινωνικό του περίγυρο. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά τα οποία κρατάνε κοινή στάση απέναντι στις διαδικα-

σίες θυματοποίησης στο σχολείο έχουν την τάση να σχηματίζουν «φιλικούς συνασπισμούς», από τους οποίους εκείνοι που μένουν απέξω είναι συνήθως τα θύματα (Salmivalli et al., 1997).

Το αποτέλεσμα αυτής της συμμετοχικής συσπείρωσης είναι να αποκρύπτονται πολλά περιστατικά θυματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς των παιδιών, με βάση κάποιου είδους σιωπηλή συμφωνία η οποία ξεφεύγει από τη δυναμική σχέση δράστη και θύματος, όπου συνήθως το θύμα φοβάται να μιλήσει, και η οποία παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις σε όλη τη σχολική μονάδα –αλλά πολλές φορές και έξω από αυτήν–, υπονομεύοντας και παρεμποδίζοντας κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης.

Αντιμετώπιση - πρόληψη στο χώρο του σχολείου

Στο σύνολο της Ευρώπης (Genta et al., 1996· Olweus, 1997· Smith & Sharp, 1994· Stevens et al., 2000) αλλά και την Αμερική (Gagnon, 1991· Pepler et al., 1994) και την Αυστραλία (Rigby & Slee, 1990· Slee & Rigby, 1993) έχουν μεθοδευτεί τα τελευταία δέκα χρόνια ενέργειες που στοχεύουν στην πρόληψη, άμβλυνση και καταπολέμηση του φαινομένου, καθώς και στην απόκτηση και παγίωση νέων επιθυμητών τάσεων ή μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Οι ενέργειες αυτές βασίζονται κυρίως στις εξής αρχές (Olweus, 1997): α) ενεργητική εμπλοκή των ενηλίκων (γονέων, εκπαιδευτικών, επιστατών του σχολείου, διευθυντών, συμβούλων κ.ά.), β) καθορισμός αυστηρών ορίων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, γ) σε περιπτώσεις παραβίασης ορίων και κανόνων, χρήση μη-επιθετικών και σωματικών κυρώσεων και συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο και δ) άσκηση ελέγχου από την πλευρά των ενηλίκων με βάση το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και το είδος, τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των περιστατικών θυματοποίησης.

Οι αρχές αυτές στοχεύουν ουσιαστικά στην αλλαγή των ευκαιριών και των δομών που ενισχύουν τη χρήση σωματικής και ψυχολογικής βίας στο χώρο του σχολείου. Για να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή, οι απαραίτητες προϋποθέσεις που συχνά αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Olweus, 1994, 1997· Pepler et al., 1994· Stevens et al., 2000) είναι οι εξής:

α) *Η ευαισθητοποίηση απέναντι στα προβλήματα θυματοποίησης, εκφοβισμού και παρενόχλησης.* Η σχετική ενημέρωση για το μέγεθος και τις αιτίες αυτών των προβλημάτων και τα επιμέρους χαρακτηριστικά δραστηριοτήτων και θυμάτων θα πρέπει να στοχεύει και στην καταπολέμηση λανθασμένων

πεποιθήσεων απόδοσης ευθυνών σε συνθήκες και γεγονότα τα οποία δεν συνδέονται άμεσα με την εκδήλωση του φαινομένου (όπως, π.χ., το μέγεθος του σχολείου, τη σχολική αποτυχία ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των εν δυνάμει θυμάτων).

β) *Η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων, με σκοπό την εξασφάλιση μιας σωστής διαπαιδαγώγησης που θα στοχεύει στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με λανθασμένους παιδαγωγικούς χειρισμούς.* Στην περίπτωση των προβλημάτων θυματοποίησης, όπως και σε πολλές άλλες περιπτώσεις η διαπαιδαγώγηση αυτή θα πρέπει να βασίζεται σε κινητοποίηση των παιδιών που εμπλέκονται σ' αυτά με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς, τη συζήτηση με όλη την τάξη, τη διεξοδική ανάλυση των στόχων, τη συνειδητοποίηση των κινδύνων μιας εμμονής ή αύξησης του προβλήματος κ.λπ.

γ) *Η διαμόρφωση μιας καθαρής στρατηγικής ενάντια στις πρακτικές θυματοποίησης, εκφοβισμού και παρενόχλησης.* Κανόνες όπως: «Δεν πειράζουμε τα άλλα παιδιά», «Δεν επιτρέπονται τα καψώνια», «Βοηθάμε τα θύματα» κ.λπ. θα πρέπει να ακολουθούνται πιστά και η εφαρμογή του να αμβιβάται σε κάθε περίπτωση. Η επιβολή κυρώσεων για την παραβίαση των κανόνων, που σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να δίνει το μήνυμα ότι «κερδίζει πάντα ο πιο ισχυρός» μέσω της χρήσης σωματικής ή ψυχολογικής βίας, θα μπορούσε να αποτελέσει και αντικείμενο συζήτησης μέσα στην τάξη.

δ) *Η προσφορά υποστήριξης και προστασίας στα θύματα.* Πέρα από την φροντίδα για την τήρηση αυστηρών κανόνων, τα θύματα θα πρέπει να βοηθηθούν από τους γονείς, του δασκάλους ή/και τους συμμαθητές τους να αποκτήσουν συμπεριφορές που θα προκαλούν την εκτίμηση των άλλων και να ασκηθούν σε τακτικές αυτοεπιβεβαίωσης μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Θα πρέπει να θεωρακιστούν με αμυντικές στρατηγικές που θα αποτρέπουν τους δράστες και θα αδρανοποιούν την εμπλοκή του κοινωνικού τους περιγύρου στα φαινόμενα θυματοποίησης και να αποκτήσουν ικανότητες δημιουργίας και διατήρησης φίλων σχέσεων. Οι σχετικές τακτικές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία καταδεικνύουν ποσοστά μείωσης των περιστατικών θυματοποίησης κατά 20-70% (O'leary, 1993, 1997· Smith & Sharp, 1994· Stevens et al., 2000) Είναι λοιπόν σημαντικό εκπαιδευτικοί και γονείς να εξοικειωθούν με αυτές τις στρατηγικές, για να μπορέσουν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη διερεύνηση των σχετικών με τη θυματοποίηση ερευνητικών ευρημάτων, που επιχειρήσαμε στην παρούσα μελέτη, κρίνεται απαραίτητη η ενεργοποίηση μεθόδων παρέμβασης. Τα περιστατικά άσκησης σωματικής και ψυχολογικής βίας υπονομεύουν συνεχώς τις διαδικασίες απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και τις διαδικασίες μάθησης στο σχολικό χώρο, καθιστώντας ένα μεγάλο αριθμό μαθητών θύματα μακιαβελικών ενεργειών. Η παρέμβαση, βέβαια, δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση, αφού δεν μπορεί πάντοτε να καθοριστεί με ακρίβεια το κατά πόσο έχουμε να κάνουμε με σαφή πρόθεση πρόκλησης σωματικής και ψυχικής βλάβης ή/και μεθοδευμένα περιστατικά θυματοποίησης, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, προς τις οποίες θα πρέπει να κατευθυνθούν κυρίως οι παρεμβατικές ενέργειες στο σχολικό χώρο.

Ωστόσο, είναι σήμερα αδιαμφισβήτητο γεγονός, από τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που εξετάσαμε στην παρούσα μελέτη, πως σε ολόκληρη την Ευρώπη, αλλά και πέρα από αυτή, τα προβλήματα θυματοποίησης στο σχολείο απαιτούν άμεση δράση. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως στη Νορβηγία, την Ιταλία, την Ολλανδία, τη Φιλανδία, τη Γερμανία, το Βέλγιο, την Πορτογαλία, την Ισπανία, τη Μ. Βρετανία και τον Καναδά πραγματοποιούνται τα τελευταία δέκα χρόνια εθνικές και διακρατικές εκστρατείες συντονισμένες από τα υπουργεία Παιδείας σε συνεργασία με πανεπιστήμια, ερευνητικά ινστιτούτα, διεθνείς επιστημονικές εταιρείες, συλλόγους γονέων και συνδικαλιστικούς φορείς εκπαιδευτικών, με σκοπό την άμβλυνση και εξάλειψη των περιστατικών κοινωνικής απομόνωσης, εκφοβισμού και βίαιης παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου (Smith & Brain, 2000). Τέτοιου είδους εκστρατείες είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν και στη χώρα μας, όπου το πρόβλημα δεν περιορίζεται πια σε μειοψηφίες.

Για να μπορέσουμε όμως να παρέμβουμε αποτελεσματικά, χρειάζεται πρόσθετη έρευνα και πειραματισμός σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στον εντοπισμό, τη γένεση και τη διατήρηση του φαινομένου της θυματοποίησης. Παρόλο που έχουν γίνει σημαντικά βήματα και έχουν προταθεί κατευθυντήριες γραμμές παρέμβασης, δεν έχουν μεταφραστεί σε επίσημες σχολικές πρακτικές, οι οποίες να αποβλέπουν στην αξιοποίηση του κρυμμένου ψυχοδυναμικού του σχολείου με σκοπό την αποδυνάμωση των μηχανισμών και διαδικασιών επιβολής εξουσιαστικής δύναμης εις βάρος ενός μεγάλου αριθμού ανίσχυρων μαθητών.

Τέλος, ως την ξεχνάμε πως και οι πιο σωστές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου δεν θα έχουν το αναμενόμενο θετικό αποτέλεσμα αν είναι μεμονωμένες και η «κοινωνία έξω από το σχολείο» ενισχύει την άσχημη συμπεριφορά και ψυχολογικής βίας με σκοπό τον εξευτελισμό και την ταπείνωση των πιο αδύνατων από τα μέλη της. Οι παρεμβατικές προσεγγίσεις, για να είναι αποτελεσματικές, θα πρέπει να περιλαμβάνουν όχι μόνο προγράμματα ηθικής ανάπτυξης, αλλά και τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου και κοινωνικού περιβάλλοντος που να αποδοκιμάζει αντί να αγνοεί ή να υπαγορεύει τις μορφές βίας που εκδηλώνονται μέσα και έξω από το σχολικό χώρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreu, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26: 49-56.
- Andreu, E. (2001). Bully/victim Problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21: 59-66.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66: 447-456.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bitteber, P. & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 387-394.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology*, 7: 765-786.
- Gagnon, C. (1991). School-based interventions for aggressive children: Possibilities, limitations and future directions. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 449-455). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Γιζοτόπου, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- De Rosier, M. E., Gillies, A. H. N., Coie, J. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65: 1068-1079.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250: 1678-1683.
- Egan, S. K., Thomas, C. M. & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34: 996-1006.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. K. (1996). Bullies and

- victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11: 97-110.
- Hodges, E. V. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4): 677-675.
- Hoover, J. H., Oliver, R. & Thomson, K. A. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future direction. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32: 76-84.
- Καλαμπάκη, Φ. (1995). Καταστροφικότητα, σχολική επιτυχία και πολιτική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81: 32-41.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67: 51-54.
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16: 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (eds), *Disruptive behavior in schools* (pp. 55-76). New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7): 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12: 495-510.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S. & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D.P. Tattum (ed.), *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann Educational.
- Pikas, A. (1975). *Sa stoppar vi mobbing*. Stockholm: Prisma.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1990). Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australasian Society of Victimology*, 1: 23-28.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22: 1-15.
- Salmivalli, C., Hurtunen, A. & Lagerspetz, M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38: 305-312.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: an integration of results from research on mobbing, bullying and peer rejection. *European Psychologist*, 1: 293-317.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit G. & Bates, J. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10: 87-99.

- Slee, P. T. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14: 371-373.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist*, 14: 243-248.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26: 1-9.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. Tattum & D. A. Lane (eds), *Bullying in schools*. London: Trentham Books.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 195-210.
- Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Child and Adolescent Psychiatry*, 26: 166-172.
- Whitney, J. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35: 3-25.

Abstract

It is an undeniable fact, verified by many empirical studies, that there are children who are continuously harassed by their peers at school. When there is an imbalance of power and harassment (which can be direct or indirect, physical or verbal) happens intentionally and repeatedly, it can be called bullying. Bullying not only causes considerable suffering to individual pupils but also has a damaging effect on school atmosphere.

In the context of the European project on «Nature and Prevention of Bullying», this paper reviews recent findings on bullying at school, with the aim of enhancing awareness of the issue and fostering interventions on both national and European basis. Considerations on definition and assessment of bullying are presented, age and sex differences are examined and the distinctive characteristics of bullies, victims and bully/victims are summarized. Furthermore the power of the school environment that tolerates or facilitates victimization is discussed and the basic principles and effects of school based intervention programmes are described. It is concluded that, since, bullying in schools is widespread and the consequences can be severe and long-lasting, intervention strategies targeting towards a broader social context should be developed. Moreover, given the knowledge that, with a suitable intervention programme, it is

definitely possible to reduce dramatically bully/victim problems in school, we have a moral obligation to act on it.

Ελένη Ανδρέου
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας
Α. Γαζή 255, Βόλος, 38222
Τηλ.: 0421 29114
E-mail: elandr@uth.gr

Peter K. Smith
Professor of the Department of Psychology, Goldsmiths College,
London, U.K.