

Η σχολική βία ως ομαδικό φαινόμενο

Σάββας Σαλπιστής

Εισαγωγή

Η κατάχρηση εξουσίας στα σχολεία με άσκηση βίας, εκφοβισμό και διάφορες μορφές παρενόχλησης υπήρχε ανέκαθεν, αλλά άρχισε να μελετάται επιστημονικά μόλις τα τελευταία χρόνια, καθώς τείνει να λάβει διαστάσεις επιδημίας παγκοσμίως (Henricson, 2007· Olweus, 2000· Genta et al, 1996).

Κάθε τάση άσκησης βίας πρέπει να καταπολεμάται ενεργητικά όχι μόνον λόγω των αρνητικών επιπτώσεων στο γενικό κλίμα του σχολείου, αλλά και λόγω των συχνά αρνητικών και ισόβιων συνεπειών για θύτες και θύματα.

Για χιλιάδες μαθητές, όμως, η κάθε σχολική μέρα γίνεται μικρή «κόλαση» που πρέπει να υποστούν εντελώς αβοήθητοι από δασκάλους/καθηγητές που συχνά εθελουφλούν παθητικά ή ενεργητικά, παρά την καθοριστική σημασία της στάσης που οφείλουν να τηρούν απέναντι στη σχολική βία (ΣΒ) (Olweus 1998, 1999· Scherp, 2000). Γνωρίζουμε, επίσης, πως η συστηματική βία σε έναν οργανισμό θα πρέπει πάντα να μελετάται και να ερμηνεύεται σε σχέση με το οργανωσιακό πλαίσιο που επιτρέπει τέτοια φαινόμενα (Hearn, 1998; Hearn & Parkin, 2001).

Επίσης, για πολλούς μεγάλο μέρος της ΣΒ αντικατοπτρίζει μία ανάλογη κοινωνική προβληματική αφού πλέον το σχολείο αποτελεί ζωτικό κομμάτι της κοινωνίας (Einarsen, Raknes, Matthiesen & Hellesøy, 1998; Soutter & McKenzie, 2000; Sutton, Keogh, 2000; Olweus, 1979).

Επιθετικότητα – Βία

Είναι σημαντικός ο διαχωρισμός θυμού και οργής –αισθημάτων βιολογικής προέλευσης– από την επιθετική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από την πρόθεση να πληγεί κάποιος σωματικά ή ψυχικά. Η επιθετικότητα, ως βασικό στοιχείο του ανθρώπινου ψυχισμού, εκδηλώνεται για διάφορους λόγους με διάφορους τρόπους και είναι σχετικά σταθερή διαχρονικά (Farrington, 1991· Olweus, 1979). Αυτό σημαίνει πως παιδιά επιθετικότερα άλλων μία χρονική στιγμή, συνήθως παραμένουν επιθετικότερα και αργότερα (Brame, Nagin & Tremblay, 2001). Κάθε εκδήλωση επιθετικότητας όμως δεν αποτελεί συνώνυμο βίας και η απουσία της αποτελεί ένδειξη ψυχοπαθολογίας. Επί-

σης, πριν την ηλικία των 3 χρόνων, δεν μιλάμε για πράξεις βίας, καθώς τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν την επιθετικότητά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους μετά την ηλικία αυτή (Tremblay et al, 1999). Όταν όμως ένα παιδί εξακολουθεί να εκδηλώνει εύκολα την επιθετικότητά του και μετά τον 3ο χρόνο, η πιθανότητα ύπαρξης αντικοινωνικής συμπεριφοράς και στην ενήλικη ζωή είναι μεγάλη. Μόνιμη φυσική επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία αποτελεί την πλέον βάσιμη ένδειξη εμφάνισης επιθετικής και μη επιθετικής παραβατικής συμπεριφοράς (ΠΣ) στην ηλικία των 11-12 χρόνων (Haapasalo & Tremblay, 1994· Tremblay et al, 1994), αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, ιδιαίτερα στα αγόρια (Broidy et al, 2003).

Οι ερευνητές, μελετώντας το ρόλο της επιθετικότητας στην εμφάνιση αντικοινωνικών/παραβατικών συμπεριφορών, εξέτασαν εάν η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα πρόκλησης ή της ανάγκης επίτευξης ενός στόχου (Dodge, Coie, 1987). Διαχώρισαν λοιπόν την επιθετικότητα σε *αντιδραστική*, που εκπορεύεται συνήθως από κάποιο συναίσθημα, όχι απαραίτητα συνειδητό, και έχει ως κύριο στόχο την έκφραση οργής, ματαίωσης ή απόγνωσης, και σε *μη αντιδραστική*, που αποσκοπεί στην επίτευξη κάποιου στόχου.

Η μία μορφή δεν αποκλείει την ταυτόχρονη ύπαρξη της άλλης, καθώς το ίδιο άτομο μπορεί να εκδηλώνει και τις δύο μορφές (Poulin, Boivin, 2000· Vitaro, Brendgen, Tremblay, 2002). Ειδικότερα, η μη αντιδραστική επιθετικότητα ενοχοποιείται πολύ περισσότερο από την αντιδραστική για την εμφάνιση μόνιμης ΠΣ (Vitaro, Gendreau, Tremblay, Oligny, 1998), τη χρήση ουσιών, την πιθανότητα εμφάνισης συνδρόμου ΔΕΠ/Υ, εναντιωματικής διαταραχής κ.ά. (Kadesjö, 2005· Connor, Steingard, Cunningham, Anderson, Melloni, 2004).

Η επίδειξη μηδενικής ανοχής απέναντι σε κάθε μορφή επιθετικότητας στα σχολεία μπορεί να οδηγήσει στην αξιολόγηση φυσιολογικών εκδηλώσεων της ως πράξεων βίας. Η παρεμπόδιση/στιγματισμός αυτών των εξελικτικών αναγκών μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί μία κακή εικόνα εαυτού και αναστολή της φυσιολογικής του εξέλιξης (Guggenbühl, 1993).

Ορισμός της ΣΒ, με γενική ισχύ, δεν μπορεί να υπάρξει· εξαρτάται από το ποιος την ορίζει, από ποια θέση και σε ποιο πλαίσιο (Hearn, 1998). Συνεπώς, οι ορισμοί της βίας ποικίλλουν ιστορικά, και η δυνατότητα μαθητών-θυμάτων βίας να εισακουσθούν εξαρτάται κατά πολύ από το τι θεωρεί το σχολείο ως βία και από τις ερμηνείες του προσωπικού.

Σημαντικοί όροι – ορισμός της σχολικής βίας

Στην έρευνα για τη ΣΒ, χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι, με αποτέλεσμα να δίνεται διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τη γλώσσα της χώρας που χρησιμοποιείται.

Στη Σκανδιναβία, χρησιμοποιούνται οι όροι *mobbning* και *bulling* (εκφοβισμός, νταϊλίκι). Στην αγγλική, χρησιμοποιούνται οι όροι *peer harassment* (παρενόχληση συνομηλίκου) και *peer bullying* (εκφοβισμός/καταπίεση παιδιού/παιδιών από ένα ή περισσότερα παιδιά), ενώ στις Η.Π.Α., κυρίως οι όροι *victimization* (εξεύρεση θύματος) και *peer rejection* (απόρριψη συνομηλίκου). Στις υπόλοιπες αγγλόφωνες και στις γερμανόφωνες χώρες κυρίως οι όροι *mobbing* και *bullying* (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002).

Στην προσπάθεια κατανόησης της ομαδικής βίας, χρησιμοποιήθηκε ο όρος *scapegoat* (αποδιοπομπαίος τράγος), που σημαίνει πως μία δυσλειτουργούσα ομάδα, στην προσπάθεια διατήρησης της συνοχής και της ταυτότητάς της, έχει συχνά την ανάγκη δημιουργίας ενός αποδιοπομπαίου τράγου (Thylefors, 1999).

Στη συνέχεια, αναφερόμενοι στη ΣΒ, θα εννοούμε τον όρο *mobbing* (Heinemann, 1972). Το επόμενο έτος, ο Olweus, Νέστορας της έρευνας για τη ΣΒ, την όρισε ως «μία επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά προς ένα πιο αδύναμο άτομο» (Olweus, 1973). Αυτή η συμπεριφορά, πρόσθεσε αργότερα, εμφανίζεται συχνά χωρίς εμφανή πρόκληση και άμεση πρόθεση, ενώ ο παράγων χρόνος είναι καθοριστικός για τη διάκριση της ΣΒ από ηπιότερες και μεμονωμένες αρνητικές ενέργειες. Έτσι, τροποποίησε τον αρχικό του ορισμό ως εξής: «Ένα άτομο θεωρείται θύμα σχολικής βίας όταν επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου εκτίθεται σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων ατόμων» (Olweus, 1991, σελ. 8).

Ο ορισμός αυτός αποτελεί αφετηρία για τους περισσότερους ερευνητές, που διαχωρίζουν τη ΣΒ σε άμεση και έμμεση. Η άμεση χαρακτηρίζεται από σωματικές προσωπικές επιθέσεις και είναι συνηθέστερη στα αγόρια, ενώ η έμμεση περιλαμβάνει λεκτικές κυρίως, αλλά και σιωπηρές επιθέσεις (βλέμματα με νόημα, μορφασμοί, αγνόηση του άλλου κ.τ.λ.) και είναι συνηθέστερη στα κορίτσια (Besag, 2006· Olweus, Shute & Slee, 2000, 2001· Höistad, 2001· Baldry & Farrington, 1999· Olweus, 1991).

Τα τελευταία χρόνια, μία ακόμη μορφή βίας ήρθε να προστεθεί στις ήδη

υπάρχουσες, και συγκεκριμένα η ηλεκτρονική βία (HB) ή cyberbullying, που ορίζεται ως «μία επιθετική εμπρόθετη πράξη που ασκείται από μία ομάδα ή ένα άτομο που χρησιμοποιεί ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας, επαναλαμβανόμενα και διαχρονικά έναντι ενός θύματος που δεν μπορεί εύκολα να προστατέψει τον εαυτό του/της» (Smith et al, 2006, ελεύθερη μετάφραση, σελ. 1). Λειτουργεί περίπου όπως και οι άλλες μορφές βίας, αλλά διαδίδεται διαμέσου ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails), χώρων συνομιλίας (chatrooms) κ.ά. Η HB χαρακτηρίζεται από την απουσία φυσικής βίας, αποτελεί ψυχική βία και ασκείται διαμέσου λεκτικών ή/και σιωπηρών τρόπων (απειλές, φήμες, προσβλητικές εικόνες, βιντεοταινίες κ.ά.). Φαίνεται πως διαχρονικά η HB έχει περισσότερες αρνητικές συνέπειες από τη φυσική (Campbell, 2005).

Η HB έχει ορισμένες ιδιαιτερότητες:

α) το θύμα δεν μπορεί να νιώσει ασφάλεια καταφεύγοντας σπίτι του. Η βία το ακολουθεί όπου και αν βρίσκεται (Keith & Martin, 2005).

β) ο θύτης έχει τη δυνατότητα να καλυφθεί πίσω από την ανωνυμία του και να αποφύγει την ευθύνη των πράξεών του. Ταυτόχρονα, η απουσία προσωπικής επαφής μειώνει αισθητά την πιθανότητα δημιουργίας ενοχών ή συμπάθειας προς το θύμα (Strom, 2005).

γ) η HB φθάνει σχεδόν άμεσα σε χιλιάδες άτομα (Strom, 2005· Campbell, 2005) και ό,τι λέγεται/διαπράττεται ηλεκτρονικά συντηρείται ευκολότερα απ'ό,τι στη ΣΒ, καθώς τα λόγια που λέχθηκαν μπορεί εύκολα να ξεχαστούν/τροποποιηθούν, κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση ύπαρξης ενός ηλεκτρονικού μηνύματος που μπορεί να διαβαστεί ξανά και ξανά. Ο γραπτός λόγος φαντάζει πιο συγκεκριμένος και «αληθινός» από τον προφορικό (Campbell, 2005).

Πάντως, ασχέτως μορφής, η ΣΒ είναι πράξη συνειδητή (Lindell & Hartikainen, 2006) και οι συνέπειές της, όπως άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φόβος, κατάθλιψη και ενίοτε αυτοκτονία, είναι κοινές (Rigby & Slee, 1999).

Τα γενικά κριτήρια της ΣΒ είναι:

1. Θα πρέπει να υφίσταται κάποια μορφή άμεσης ή έμμεσης φυσικής ή/και ψυχολογικής βίας (Baldry & Farrington, 1998· Limper, 2000).
2. Η βία να ασκείται συστηματικά και σε βάθος χρόνου από ένα ή περισσότερα άτομα.
3. Η ύπαρξη ασύμμετρης σχέσης δύναμης –όχι απαραίτητα φυσικής– μεταξύ

των εμπλεκομένων (Salmivalli, 2001· Smith & Brain, 2000· Andreou, 2001· Olweus, 1991).

Ολοένα και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν τη ΣΒ φαινόμενο ομαδικό έστω και αν η υπόλοιπη ομάδα, εκτός του άμεσου θύτη, παίζει έναν πολύ παθητικό ρόλο (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996· Espelage, Holt, Henkel, 2003).

Ατομικιστική έναντι αλληλεπιδραστικής θεώρησης

Οι επικρατέστερες θεωρήσεις για τη ΣΒ είναι δύο: η *ατομικιστική*, που είναι και η κυρίαρχη, και η *αλληλεπιδραστική*, που κερδίζει βαθμιαία έδαφος.

Ατομικιστική θέωση

Η ΣΒ αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς διαχρονικά σταθερής (Olweus, 1979), γι' αυτό και η έρευνα εστιάζεται στην εξεύρεση στοιχείων προσωπικότητας, συμπεριφορών και τρόπων αντίδρασης θύτη και θύματος, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν και να εξηγήσουν το φαινόμενο. Εξετάζονται επίσης διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως το σχολείο, ο ρόλος του δασκάλου, η οικογένεια κ.τ.λ., και τρόποι επίδρασής τους στα εμπλεκόμενα μέρη.

Χαρακτηριστικά θύτη

Τα κίνητρα του θύτη είναι (Olweus, 1993):

1. Έντονη ανάγκη για άσκηση δύναμης και κυριαρχία
2. Εχθρικές ενορμήσεις ή αισθήματα εχθρότητας
3. Εξασφάλιση κύρους και αποκόμιση οφελών

Βάσει των ανωτέρω, ο θύτης γίνεται επιθετικός τόσο απέναντι σε συμμαθητές όσο και προς άλλους ενήλικες (γονείς/δασκάλους), έχει θετικότερη στάση απέναντι στη βία από το μέσο μαθητή, διακατέχεται από έντονη ανάγκη επιβολής και παρορμητισμό (Sutton & Keogh, 2000· Baldry, Farrington, 1998), διαθέτει συνήθως μεγαλύτερη σωματική δύναμη από τα θύματά του (Olweus, 1991· Andreou, 2000), έχει εξιδανικευμένη εικόνα εαυτού (Andreou, 2000· Baldry & Farrington, 1998) και έλλειψη συναισθητικότητας (Hoover, Oliver & Hazler, 1992). Αν και πολλοί υποστηρίζουν πως ο θύτης είναι γενικώς άτομο κοινωνικά ανώριμο, η ικανότητα χειρισμού των άλλων προς ίδιον

όφελος καταδεικνύει την ύπαρξη ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (Sutton, Smith & Sweetenham, 1999).

Χαρακτηριστικά θύματος

Τα θύματα διαχωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες, τα *παθητικά* και τα *προκαλούντα* (Olweus, 1991· Perry, Hodges & Egan, 2001). Τα πρώτα περιγράφονται ως άτομα χαμηλής αυτοεκτίμησης, κοινωνικά απομονωμένα, σωματικά αδύναμα, αδέξια, φοβικά, ανασφαλή, αγχώδη, καταθλιπτικά και ευκολότερα συνδιαλεγόμενα με ενήλικες απ'ό,τι με συνομηλίκους (Olweus, 1991· Slee & Rigby, 1992).

Υπάρχει μία ομάδα παιδιών που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα (bully/victims), συνδυάζοντας ανασφαλή με επιθετική συμπεριφορά (Olweus, 1991· Haynie et al, 2001). Είναι συχνά υπερκινητικά, χρησιμοποιούν αυτοκαταστροφικές στρατηγικές (Olafsen & Vienerö, 2000) και έχουν ελάχιστη κοινωνική αποδοχή (Andreou, 2001). Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα και προέρχονται από ιδιαίτερα επιβαρυντικό οικογενειακό περιβάλλον.

Τα προκαλούντα θύματα μπορούν να προκαλούν, αλλά δεν υπερασπίζονται αποτελεσματικά τον εαυτό τους. Συχνά ενοχλούν, επιμένουν στα επιχειρήματά τους, επιδιώκουν την προσοχή, δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη διαχείριση της επιθετικότητάς τους, ψεύδονται και κλέβουν, με αποτέλεσμα τη δημιουργία σοβαρών προβλημάτων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, συμπεριλαμβανομένων δασκάλων/καθηγητών. Όπως και τα παθητικά θύματα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και κατάθλιψη.

Αυτά τα χαρακτηριστικά των θυμάτων, παθητικών και προκαλούντων, δεν είναι σαφές εάν και σε ποιο βαθμό προϋπάρχουν ή/και είναι αποτέλεσμα της κακοποίησής τους (Häggkvist, 2001· Larsson, 2000· Heineman, 1972).

Μία υποκατηγορία προκαλούντων θυμάτων υιοθετεί το ρόλο του θύματος, αποσκοπώντας στην είσπραξη της αποδοχής του περίγυρου. Είναι συχνά οι κλόουν της τάξης, προσδοκώντας στην αντίδραση των θυτών (*colluding victims*).

Επειδή τα περισσότερα θύματα, παρά την αλλαγή περιβάλλοντος, παραμένουν αποδέκτες βίας, θεωρείται πως διαθέτουν προσωπικότητα που ελκύει τους θύτες. Τα αγόρια κακοποιούνται συνήθως από αγόρια, τα δε κορίτσια από κορίτσια (Whitney & Smith, 1993· Genta et al, 1996). Οι Baldry & Farrington (1999) διαπίστωσαν όμως πως τόσο τα αγόρια όσο και τα κορί-

τσια κακοποιούνται συνήθως από ένα ή περισσότερα αγόρια. Η διαφορά έγκειται στο ότι τα αγόρια πέφτουν θύματα άμεσης βίας, ενώ τα κορίτσια έμμεσης. Στη λεκτική κακοποίηση, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (Kochenderfer & Ladd, 2001).

Οι συνέπειες της ΣΒ είναι τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες. Κατάθλιψη, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα και μερικές φορές αυτοχειρία είναι οι συχνότερα αναφερόμενες συνέπειες (Rigby & Slee, 1999· Carney, 2000).

Η επίδραση διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων

Αρκετοί ερευνητές αναζήτησαν την πιθανή συσχέτιση της ΣΒ με διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, το σχολείο και ο ρόλος των δασκάλων/καθηγητών.

Κατά τον Olweus (1991), το σχολείο αποτελεί αναμφίβολα τον κύριο χώρο εμφάνισης βίας μεταξύ παιδιών. Συγκεκριμένα, στο σχολείο και κατά τη διαδρομή από και προς αυτό, ο αριθμός των θυμάτων βίας από συνομηλίκους είναι τριπλάσιος. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν μέσα στην τάξη (Baldry & Farrington, 1999), ενώ άλλοι εκτός αυτής (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998). Ορισμένοι υποστηρίζουν πως ο αριθμός των μαθητών της τάξης παίζει ιδιαίτερο ρόλο (Wolke, Woods & Standford, 2001), ενώ άλλοι πως όχι (Olweus, 1991). Τα περιστατικά συμβαίνουν συχνά σε μέρη εντός ή εκτός σχολείου με δυσκολότερη επιτήρηση (τουαλέτες, διάδρομοι, διαδρομές κ.τ.λ.)

Τα φαινόμενα βίας ενισχύονται σε περιβάλλοντα με απόσταση, αδιαφορία, ανωνυμία και έλλειψη σεβασμού προς τον άλλον. Κατά τον Heinemann (1972), το σχολικό περιβάλλον έχει, για πολλούς μαθητές, αυτά τα χαρακτηριστικά και συνεπώς είναι απαραίτητη η δημιουργία προϋποθέσεων εξάλειψής τους.

Η Fors (1993) τονίζει τη σημασία του κοινωνικού περιήγρου θυτών και θυμάτων που μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποτρέπει φαινόμενα βίας. Εάν εκπαιδευτικό προσωπικό και γονείς εκφράζονται αρνητικά για το θύμα ενώπιον των θυτών, π.χ. στην τάξη, ενθαρρύνουν έμμεσα τους δεύτερους, ή όταν οι ενήλικες αποδέχονται τη δικαιολογία πως ήταν «για πλάκα».

Ενώ πολλές έρευνες καταδεικνύουν το σημαντικό ρόλο του δασκάλου, φαίνεται πως αυτός συχνά αγνοεί την έκταση των φαινομένων ΣΒ και κάνει ελά-

χιστα για να τα αποτρέψει (Olweus, 1991· Atlas & Pepler, 1998). Η παρουσία του δασκάλου και ο καθοδηγητικός του ρόλος –σε συνδυασμό με το απαραίτητο κύρος, την υποστηρικτική του στάση και την ύπαρξη συγκεκριμένων τρόπων παρέμβασης– αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες αποτροπής φαινομένων ΣΒ (Roland & Gallaway, 2002· Rigby, 2001· Natvig, Albrektsen & Qvarnström, 2001· Olweus, 1999). Επίσης, η έλλειψη ή η ανεπάρκεια εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ΣΒ, σε συνδυασμό με την αδιαφορία της διεύθυνσης, επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση φαινομένων βίας (Olweus, 1998, 1999).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας είναι το *φυσικό περιβάλλον*. Ο Olweus (1998) προτείνει μία σειρά αρχιτεκτονικών παρεμβάσεων δυνητικά ενισχυτικών ή αποτρεπτικών της ΣΒ, όπως η εξάλειψη «τυφλών» σημείων στο σχολικό αυλόγυρο, καλύτερος έλεγχος στις τουαλέτες κ.τ.λ., που, σε συνδυασμό με συστηματική εποπτεία κατά τα διαλείμματα, μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά/αποτρεπτικά.

Οι ερευνητές συμφωνούν για τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος των θυτών. Οι θύτες προέρχονται συνήθως από προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, έχοντας αυταρχικούς γονείς που αποτελούν επιθετικά πρότυπα για τα παιδιά τους (Baldry & Farrington, 1998). Η φυσική απουσία των γονέων και η χρήση φυσικών μεθόδων πειθαρχίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση φαινομένων βίας (Espelage, Bosworth & Simon, 2000). Οι γονείς διαθέτουν μειωμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ανταποδίδουν και στην παραμικρότερη πρόκληση (Batsche & Knoff, 1994).

Οι γονείς των παθητικών θυμάτων είναι συνήθως υπερπροστατευτικοί (Olweus, 1991), ενώ των προκαλούντων αμφιθυμικοί, κυμαινόμενοι ανάμεσα σε υπερπροστασία και απόρριψη (Bowers, Smith & Binney, 1994). Γενικά, οι γονείς των θυμάτων είναι αυταρχικοί και χειριστικοί με τα συναισθήματα του παιδιού, δημιουργώντας του σύγχυση και ανασφάλεια (Perry, Hodges & Egan, 2001).

Αλληλεπιδρασική θεώρηση – Η επίδραση της ομάδας

Η έρευνα μελέτης της ΣΒ διαμέσου διαφόρων ομαδικών διεργασιών επικεντρώνεται κυρίως στην κατανομή ρόλων και στην επίδραση της ομάδας συνομηλίκων (Salmivalli et al, 1998, 1999, 2000, 2004· Pepler, Craig & O'Connell, 1999).

Τα μέλη της ομάδας συνομηλίκων διατηρούν και ενισχύουν τη ΣΒ, που θεωρείται ως το αποτέλεσμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται (σχολείο, ομάδα συνομηλίκων κ.ά.) (Craig & Pepler, 1997· Espelage, Holt & Henkel, 2003· Atlas & Pepler 1998). Η ομάδα συνομηλίκων ή θεατών (bystanders) παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς παρευρίσκεται ή συμμετέχει με κάποιο τρόπο στο 85% των περιπτώσεων, και η παρουσία αυτή ενισχύει την ένταση και τη διάρκεια της ασκούμενης βίας (Pepler et al, 1999). Συνεπώς, δημιουργείται μία αλληλεπίδραση μεταξύ του κυρίως θύτη, του θύματος και των παρατηρητών. Οι παρατηρητές, αν και δεν βοηθούν το θύμα, δεν σημαίνει πως δεν το συμπονούν ή πως επικροτούν τη βία. Η παθητική τους στάση οφείλεται συνήθως στο φόβο μήπως γίνουν οι ίδιοι αποδέκτες βίας ή στην προσπάθεια απόκτησης κύρους στην ομάδα και της εύνοιας του θύτη (Salmivalli, Kaukainen, Kaistaniemi & Lagerspetz, 1999· Pellegrini, Bartrini & Brooks, 1999).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, υπάρχουν και άλλοι ρόλοι εκτός του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών. Αυτοί είναι οι βοηθοί θύτη (παθητικοί ή ενεργητικοί), οι υπερασπιστές του θύματος και οι outsiders που παραμένουν αμέτοχοι (Salmivalli, 2001).

Η αλληλεπιδραστική θεώρηση εντοπίζει τις αιτίες της ΣΒ κυρίως στο περιβάλλον, θεωρώντας την ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων ομαδικών διεργασιών. Η ΣΒ είναι μία κοινωνική κατάσταση και ως εκ τούτου όλοι οι εμπλεκόμενοι, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Οι ατομικοί παράγοντες παίζουν σίγουρα κάποιο ρόλο, αλλά δεν αποτελούν παρά μέρος του πολύπλοκου φαινομένου της ΣΒ.

Groupthink (Ομαδικός τρόπος σκέψης-ΟΤΣ)

Ο όρος ανήκει στον κοινωνικό ψυχολόγο I. Janis (1971, 1982), που τον περιγράφει ως «έναν τρόπο σκέψης, που χρησιμοποιείται από ανθρώπους βαθιά εμπλεγμένους σε μια ομάδα με συνοχή, όπου η επιδίωξη των μελών για ενότητα υπερισχύει της επιθυμίας τους για ρεαλιστική εξέταση εναλλακτικών τρόπων δράσης (Janis, 1982, σελ. 9, ελεύθερη μετάφραση).

Ο μηχανισμός πίσω από τον ΟΤΣ είναι ότι τα μέλη μιας τόσο συνεκτικής ομάδας υιοθετούν κοινές ψευδαισθήσεις και αξίες, με σκοπό τη συντήρηση μιας κοινής ομαδικής αίσθησης, που όμως αποδυναμώνουν, ακόμα και κα-

ταλύνουν, την ικανότητα αυτοκριτικής, τις αναστολές και τον έλεγχο πραγματικότητας των μελών. Ένας τέτοιος ΟΤΣ βοηθά βραχυπρόθεσμα την ομάδα, δημιουργώντας μια θετική ατμόσφαιρα συνοχής και αλληλεγγύης. Μακροπρόθεσμα όμως, μετατρέπεται σε πραγματική τροχοπέδη για τους συστατικούς της στόχους (Janis, 1982).

Ο ΟΤΣ αποτελεί μηχανισμό που μπορεί να πυροδοτεί και να ενισχύει ομαδικά φαινόμενα ΣΒ, καθώς στις περιπτώσεις αυτές η αυτοκριτική και η κριτική ικανότητα αποδυναμώνονται αισθητά, αίροντας κάθε αμφιβολία. Η ψευδαίσθηση ομοψυχίας και ύπαρξης κοινών απόψεων ενισχύεται δραματικά και ο θύτης, χωρίς την ενεργητική ή/και παθητική συμμετοχή της ομάδας, χάνει μεγάλο μέρος της δύναμης και επιρροής του.

Ο ΟΤΣ αποτελεί μηχανισμό που πλήττει κυρίως την ικανότητα μιας ομάδας να επιλύει προβλήματα. Ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως, για παράδειγμα, τάσεις εξάρτησης και φόβος απόρριψης, αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης ΟΤΣ καθώς ενισχύουν τη βασική προϋπόθεσή του που είναι η συνοχή της ομάδας. Θα πρέπει να σημειωθεί πάντως πως η συνοχή δεν οδηγεί απαραίτητα σε αυτόματη εμφάνιση ΟΤΣ, απλά αυξάνει τις πιθανότητες ενεργοποίησής του (Janis, 1982).

Εκτός της συνοχής, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να πυροδοτήσουν έναν ΟΤΣ –τέσσερις δομικοί και δύο που σχετίζονται με την εκάστοτε συγκεκριμένη κατάσταση–, καθώς και μία σειρά συμπτωμάτων που καταδεικνύουν πως η ομάδα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο (Janis, 1982).

Οι τέσσερις δομικοί παράγοντες είναι:

1. Η απομόνωση της ομάδας
2. Η έλλειψη αρχών και διαδικασιών κριτικής εξέτασης των πραγμάτων
3. Η έλλειψη αμερόληπτης αρχηγίας
4. Η ομοιογενής συγκρότηση της ομάδας

Οι δύο παράγοντες που σχετίζονται με την εκάστοτε συγκεκριμένη κατάσταση είναι :

1. Διάφορες προκλήσεις (π.χ. υψηλά επίπεδα άγχους από πραγματικές/φανταστικές εξωτερικές απειλές)
2. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση της ομάδας

Τα συμπτώματα που αποτελούν ενδείξεις ΟΤΣ και αντιπροσωπεύουν την αμυντική προσπάθεια της ομάδας να αποφύγει κάθε απειλή που δυνητικά θα υπονόμει τη συνοχή της, είναι:

1. *Μια ψευδαίσθηση άτρωτου* – δημιουργεί υπερασισοδοξία, οδηγώντας σε παρακινδυνευμένες ενέργειες.
2. *Μια πεποίθηση έμφυτης ηθικής* – τα μέλη πιστεύουν στην ορθότητα των κινήτρων τους και γι' αυτό αγνοούν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών τους.
3. *Συλλογικές εκλογικεύσεις* – τα μέλη αγνοούν προειδοποιήσεις και δεν αναθεωρούν τις αποφάσεις τους.
4. *Συλλογικές στερεοτυπίες* – επιβεβαιώνουν το αλάθητό τους και το άδικο των «εχθρών» τους.
5. *Αυτολογοκρισία* – τα μέλη δεν τολμούν να εκφράσουν απόψεις που αποκλίνουν από αυτές της ομάδας.
6. *Ψευδαίσθηση ομοθυμίας* – θεωρείται δεδομένο πως όλοι συμφωνούν με την άποψη και τις αποφάσεις της πλειοψηφίας. Ακόμα και η σιωπή εκλαμβάνεται ως συναίνεση.
7. *Άμεση πίεση προς τους διαφωνούντες για συμμόρφωση* – τα μέλη νιώθουν πως δεν δικαιούνται να εκφράσουν αποκλίνουσες απόψεις.
8. *Αυτοπροσδιοριζόμενοι «φύλακες του νου»* – τα μέλη προστατεύουν ομάδα και αρχηγό από κάθε προβληματική ή αντιφατική πληροφόρηση που ίσως απειλήσει τη συνοχή, την άποψη ή/και τις αποφάσεις της ομάδας.

Όταν όλα ή αρκετά από τα ανωτέρω συμπτώματα εμφανίζονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μίας ομάδας, τότε είναι πολύ πιθανό, αν και όχι απαραίτητο, να έχει ενεργοποιηθεί ένας ΟΤΣ που οδηγεί σε απώλεια επαφής με την πραγματικότητα και σε καταστροφικό τρόπο λειτουργίας. Τα συμπτώματα ύπαρξης ΟΤΣ υποδηλούν την προσπάθεια της ομάδας να διατηρήσει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και τη συναισθηματική της ισορροπία απέναντι σε εξωτερικές ή εσωτερικές απειλές (Janis, 1971).

Η σχέση ομαδικού τρόπου σκέψης και σχολικής βίας

Προαναφέραμε πως πολλοί θεωρούν πως η ΣΒ αποτελεί είδωλο των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία γενικότερα. Οι σκληροί όροι επιβίωσης στην κοινωνία υπάρχουν και στο σχολείο –με τη μορφή των διαρκώς αυξανόμενων απαιτήσεων, του ανταγωνισμού, της ανασφάλειας για το μέλλον και την επαγγελματική αποκατάσταση– και μετατρέπουν τη σχολική φοίτηση πολλών μαθητών σε ιδιαίτερα αγχογόνο περίοδο της ζωής τους.

Η αδυναμία ορισμένων μαθητών να ανταποκριθούν στις υψηλές απαι-

τήσεις και τους όρους του σχολείου, σε συνδυασμό με τις οδυνηρές προσωπικές εμπειρίες που έχουν συνήθως οι θύτες από το οικογενειακό τους περιβάλλον, δημιουργούν συσσωρευτικά χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι θύτες έλκονται προς άλλους θύτες (Espelage et al, 2003), συνεπώς, υποψήφιοι θύτες με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που έχουν απορριφθεί εξαιτίας της συμπεριφοράς τους από τους άλλους, προσεγγίζουν συμμαθητές με παρόμοια προβληματική, φοβούμενοι περαιτέρω απόρριψη και επιδεικνύοντας μια εξαρτημένη σχέση προς τα υπόλοιπα μέλη της συγκροτούμενης ομάδας.

Βάσει των ανωτέρω, εκπληρούνται οι δύο προϋποθέσεις του Janis (1982) για τη δημιουργία ΟΤΣ, που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κατάσταση, δηλαδή υψηλά επίπεδα άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση της ομάδας.

Επιθετικά παιδιά συνηθίζουν να συναναστρέφονται επιθετικά παιδιά. Μία τέτοια ομάδα απομονώνεται από τον υπόλοιπο περίγυρο εξαιτίας των βίαιων ενεργειών της. Το γεγονός αυτό την οδηγεί σε ολοένα και μεγαλύτερη αποσπείρωση και συνοχή και σε ανστηρά καθορισμένους ρόλους των μελών. Τα τελευταία, κάτω από την ισχυρή επιρροή ενός πανίσχυρου αρχηγού –που έχει μία αίσθηση παντοδυναμίας και εξιδανικευμένης εικόνας εαυτού (Baldry & Farrington, 1998)– χάνουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα σωστής εκτίμησης της πραγματικότητας. Η αίσθηση παντοδυναμίας και η εξιδανικευμένη εικόνα εαυτού του αρχηγού, σε συνάρτηση με την ανάγκη του για κυριαρχία, επιβολή της θέλησής του (Olweus, 1991· Craig, Pepler & Atlas, 2000) και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του, εξευτελίζοντας άλλους χωρίς ίχνος ενοχής (Hoover, Oliver & Hazler, 1992), τον καθιστούν άκαμπτο, μονοδιάστατο και πηγή καταστροφικών επιλογών.

Βάσει των ανωτέρω, εκπληρούνται οι προϋποθέσεις ύπαρξης των υπόλοιπων τεσσάρων δομικών παραγόντων που μπορούν να πυροδοτήσουν έναν ΟΤΣ, δηλαδή της απομόνωσης της ομάδας, της έλλειψης αρχών και διαδικασιών κριτικής εξέτασης των πραγμάτων, της απουσίας αμερόληπτης αργηγίας και της ομοιογένειας στη συγκρότηση της ομάδας.

Όσον αφορά δε τα συμπτώματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια λειτουργίας μιας ομάδας βάσει ενός ΟΤΣ (Janis, 1971), διαπιστώνουμε πως κάποια από αυτά προκύπτουν και σε μία κατάσταση ΣΒ.

Μία *αίσθηση άτρωτου* παρατηρείται συχνά λόγω της αίσθησης παντοδυναμίας του αρχηγού της ομάδας, της μεγάλης ανάγκης του για κυριαρχία και αποκόμιση κοινωνικής καταξίωσης και της μεγάλης συνοχής της ομάδας.

Η ανάγκη της ομάδας για κάποιον αποδιοπομπαίο τράγο που θα γίνει φορέας διαφορών αρνητικών υποθέσεων, συμβάλλει στη δημιουργία διαφορών συλλογικών στερεοτυπιών και εκλογικεύσεων, αυτολογοκρισίας και στην πεποίθηση ύπαρξης μίας έμφυτης ηθικής που επιβεβαιώνει την ορθότητα των επιλογών της.

Όλα τα ανωτέρω συμπτώματα θεωρείται πως ενεργοποιούνται και ενισχύονται και από διάφορους ομαδικούς μηχανισμούς που, κατά τον Olweus (1999), επηρεάζουν την έκταση της ΣΒ, όπως η «*άρση των αναστολών απέναντι σε επιθετικές τάσεις*», η «*μειωμένη αίσθηση ατομικής ευθύνης*», καθώς η ενοχή σε μια ομάδα μοιράζεται σε πολλούς, απαλλάσσοντας τα μέλη από κάθε ατομική ευθύνη, και τέλος η «*κοινωνική μόλυνση*». Η «*κοινωνική μόλυνση*», κοινωνιολογικός όρος (Baron & Byrne, 2003), σημαίνει πως παιδιά με επιθετικά πρότυπα συμπεριφέρονται ολοένα και επιθετικότερα, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Η επιθετική τους συμπεριφορά ενισχύεται ή μειώνεται ανάλογα με την επιβράβευση ή αποδοκιμασία του προτύπου τους.

Μία ακόμη άποψη που βοηθά στην κατανόηση της εμφάνισης των ανωτέρω συμπτωμάτων, είναι αυτή που εκφράζεται διαμέσου του όρου «*τελετουργίες αλληλεπίδρασης*» (Collins, 1988, 1989· Layder, 1997). Βάσει του όρου αυτού, στην περίπτωση ομαδικής βίας προς κάποιον, ο αρχηγός καθοδηγεί την ομάδα με τρόπο που καθιστά την απόσυρση ενός μέλους της ομάδας σχεδόν ανέφικτη. Οι τελετουργίες βοηθούν στη δημιουργία αίσθησης συνοχής, αλληλεγγύης, ύπαρξης κοινού στόχου και ομοθυμίας. Οι τελετουργίες παράγουν «*ιερά αντικείμενα*» που γίνονται σύμβολα της ομάδας, συμβολίζοντας τη συμμετοχή σε αυτήν (πρόσωπο, πράξη, ιδέες). Εφόσον πληρούνται οι όροι αυτοί, το αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση αυξημένης συναισθηματικής ενέργειας και εμπιστοσύνης προς τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην τελετουργία και σέβονται τα σύμβολά της. Οι τελετουργίες βοηθούν επίσης στη δημιουργία συναισθημάτων, κοινών απόψεων και τρόπων δράσης. Τα άτομα που δεν αποδέχονται και δεν σέβονται τα σύμβολα και τις τελετουργίες της ομάδας γίνονται αποδέκτες οργής και τιμωρίας.

Το κοινωνικό αποτέλεσμα της διεργασίας αυτής είναι, κατά τον Collins (1988), η δημιουργία μιας αίσθησης ενθουσιασμού, αποφασιστικότητας και αυτοπεποίθησης στην ομάδα. Οι κοινοί της στόχοι οδηγούν στη δημιουργία αλληλεγγύης, συνοχής και κοινής ηθικής που της δίνει το δικαίωμα τιμωρίας όσων δεν σέβονται τα σύμβολά της.

Επίλογος

Ολοένα και περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν την ανάγκη εξέτασης των φαινομένων βίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και πως αυτά δεν είναι απλώς αποτέλεσμα ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών θύτη και θύματος. Οι έρευνες καταδεικνύουν πως στα φαινόμενα βίας υπάρχουν συνήθως πολλοί εμπλεκόμενοι που, διαμέσου μιας λιγότερο ή περισσότερο παθητικής ή ενεργητικής στάσης, επηρεάζουν αποφασιστικά την έκβασή τους. Τα ατομικά χαρακτηριστικά θύτη/θύματος σίγουρα συμβάλλουν, αλλά δεν μπορούν από μόνα τους να εξηγήσουν ένα τόσο πολύπλοκο φαινόμενο όπως η ΣΒ, που όπως υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, ο Terry (1998), είναι κυρίως αλληλεπίδραση. Ακόμα και ο Olweus (1991, 1993), που υπερτονίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, φαίνεται πως συγκλίνει ολοένα και περισσότερο στην άποψη πως η ΣΒ θα πρέπει να θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ως ομαδικό φαινόμενο (Olweus 1998· 1999), και θεωρεί δεδομένη την εμπλοκή και του σχολείου ως οργάνωσης (διδασκτικό προσωπικό, διευθυνση, αρχές, μέθοδοι αντιμετώπισης κ.ά.).

Θεωρούμε πως η ανάγκη παρεμβάσεων και λήψης συγκεκριμένων μέτρων στο σχολείο για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας διαμέσου ευρέων επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι μεγάλη. Ανάλογες παρεμβάσεις θα πρέπει να γίνουν και στις πανεπιστημιακές σχολές φοίτησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, για τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από θέματα ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου, όπως η ΣΒ, καθώς και τεκμηριωμένων τρόπων χειρισμού και αντιμετώπισής τους. Βάσει της μακρόχρονης εμπειρίας μας και της στενής επαφής μας με εκπαιδευτικό προσωπικό, άποψή μας είναι πως ένας από τους σοβαρότερους λόγους που αυτό εθελουφλεί πολλές φορές μπροστά σε φαινόμενα βίας είναι η παντελής απουσία εκπαίδευσης και επάρκειας στα θέματα αυτά.

Η έρευνα γύρω από το φαινόμενο της ΣΒ έχει κατά κύριο λόγο διεξαχθεί έως σήμερα από επιστήμονες που προέρχονται από το χώρο της Ψυχολογίας και οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί στη μελέτη των αιτιών και των αποτελεσμάτων της επιθετικής συμπεριφοράς, είναι στην πλειονότητά τους ποσοτικού χαρακτήρα. Η επιστήμη της Ψυχολογίας έχει συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του φαινομένου της ΣΒ, όμως η πολυπλοκότητά του επιβάλλει και τη συμβολή άλλων επιστημών, όπως, για παράδειγμα, της Κοι-

νωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας, για την εμβάθυνση και διεύρυνση των γνώσεών μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12- years-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26 (1): 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflict peer interaction among school-age children. *Educational Psychology*, 21 (1), 59-66.
- Atlas, R. & Pepler, D. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 86-99.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1998). "Parenting influences on bullying and victimization". *Legal and Criminology Psychology*, 3, 237-254.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1999). Cooperation between parents, teachers and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*, 26, (1), 125-134.
- Baron, R.A. & Byrne, D. (2003). *Social Psychology*. Boston:Allyn&Bacon Inc.
- Batsche, G. & Knoff, H.N. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Besag, V. (2006). Understanding girls' friendships, fights and feuds. Maidenhead:Open University Press.
- Bowers, L., Smith, P.K., Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (2), 215-232.
- Brame, B., Nagin, D.S. & Tremblay, R.E. (2001). Developmental trajectories of fysical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 503-512.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S. & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviours and adolescent delinquency: A sixe-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*.
- Carney, J.V. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International*, 21 (2), 213-223.
- Collins, R.(1989). Toward a Neo-Median Sociology of Mind. *Symbolic Interaction*, 12 (1), 1-32.
- Collins, R., (1998). *Theoretical Sociology*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publ.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., Sprague, J.(1998). The school bully: Assessing the

- problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8 (3), 293-319.
- Connor, D.F., Steingard, R.J., Cunningham, J.A., Anderson, J.J. & Melloni, R.H. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74, 129-136.
- Craig, W.M. & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 42-60.
- Craig, W.M., Pepler, D. & Altas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Einarsen, S., Raknes, B.I., Matthiesen, S.B., Hellesøy, O.H. (1998). *Mobbning och svåra personkonflikter*. Stockholm:Kommentus Förlag.
- Espelage, D., Bosworth, K., Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 326-333.
- Espelage, D., Holt, M., Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74 (1), 205-220.
- Farrington, D.P. (1991). Psychological contributions to the explanation of offending. *Issues in Criminological and Legal Psychology*, 1, 7-19.
- Fors, Z. (1993). *Obalans i makt. Fallstudier av barnmobbing*. Departement of Psychology. Acta universitatis Gothoborgensis.
- Genta, M.I., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in Central Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Guggenbühl, A. (1993). *Våldets kusliga fascination. Att hantera destruktivt beteende och mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Haasalo, J. & Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behaviour and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: Distinct Groups of at Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 29-49.
- Hearn, J. & Parkin, W. (2001). *Gender, Sexuality and Violence in Organizations. The Unspoken Forces of Organization Violations*. London: Sage.
- Hearn, J. (1998). *The violences of men. How men talk about and how agencies respond to men's violence to women*. London: Sage.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Henricson, L. (2007). Lärare saknar strategier inför beteendeproblem. <http://fou.skolporten.com>.

- Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Häggkvist, B. (2000). Varför tigger Olle. *Ordfront Magasin*, 10, 26-30.
- Höistad, G. (2001). Mobbning och människovärde. Om förtryck, utanförskap och vad vi kan göra. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Janis, I. (1971). Groupthink. *Psychology Today*, 43-46, 74-76.
- Janis, I. (1982). Generalizations: Who Succumbs, When and Why. In Janis, I., *Groupthink*, 2nd Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kadesjö, B. (2005). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Keith, S., Martin, M.E. (2005). *Cyberbullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World*. Jypitermedia Co.
- Kochenderfer, B. & Ladd, S. (2001). Variations in Peer Victimization. Relations to Childrens maladjustment, In Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press: London.
- Larsson, E. (2000). *Mobbad, det har vi inte märkt*. Stockholm: Liber AB.
- Layder, Ö. (1997). *Modern Social Theory. Key Debates and New Directions*. London: UCL Press.
- Lindell, B. & Hartikainen, B. (2006). *Var går gränsen?* Uppsala: Fortbildning AB.
- Natvig, G., Albrektsen, G., Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor of bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 561-575.
- Olafsen, R.N. & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behaviour*, 26, (1), 57-65.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forsking om skolmobbning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Olweus, D. (1979). Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A review. *Psychological Bulltin*, 86 (4), 852-875.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber AB.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and what we can do*. Oxford: Blackwell. Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Olweus, D. (1998). *Mobbning i skolan*. Falköping: Liber utbildning.
- Olweus, D. (1999). *Mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Rädda barnen.
- Olweus, D. (2000). Principal author, in Elliot Delbert, S. (ed.). *Blueprints for Violence Prevention. Bullying Prevention Program*. Inst. of Behavioral Science: Univ. of Colorado.
- Owens, D., Slee, P., & Shute, L. (2000). «Guess what I just heard!»: indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behaviour*, 26 (1), 67 83.
- Owens, D., Slee, P. & Shute, L. (2001). Victimization among teenage girls. What can be done about indirect harassment? In Juvonen, J. & Graham, S., *Peer harassment in School. The Plight of the vulnerable and victimized*. London: The Guilford Press.

- Pellegrini, A., Bartini, M., Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Education Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pepler, D.I., Craig, W., O'Connell, P. (1999). Understanding bullying and victimization from a dynamic system perspective. In Slater, A. & Muir, D. (eds): *Developmental psychology: An advanced reader*. London: Blackwell.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., Egan, S.K. (2001). Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and New Model of Family Influence. In Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. London: The Guilford Press.
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involve en in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behaviour*, 29 (2), 119-130.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School The Plight of the Vulnerable and Victimized*. London: The Guilford Press.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on Bullying. *Education Research*, 44 (3), 299-312.
- Salmivalli, C. (2001). Group View on Victimization. Empirical Findings and Their Implications. In Juvonen, J. & Graham, S., (eds). *Peer Harassment in Shool. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press: London.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., Lagerspetz, K. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem and Defensive Egoism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 4117-4124.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behaviour*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (3), 246-258.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22 (1), 1-15.
- Scherp, H. (2000). *Elevaktiva arbetssätt*. Karlstad R.U.C. Karlstads Universitet.
- Slee, P.T. Rigby, K. (1992). Australian school childrens self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23 (4), 273-282.

- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying its forms, awareness and impacts and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief*, 3.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., Liefvooghe, A. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, 26 (1), 1-9.
- Soutter, A. & McKenzie, A. (2000). The use and effects of antibullying and antiharassment policies in Australian schools. *School Psychology International*, 21 (1), 96-105.
- Strom, P.S., Strom, R.D. (2005). *When teens turn Cyberbullies*. The Educational Forum.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Sweetenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind". A critique of the Social Skills Deficit View of Anti-Social Behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J. & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying. Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 443-456.
- Thyelfors, I. (1991). *Syndabocker. Om mobbning och Kränkande Särbehandling i arbetslivet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tremblay, R.E., Pihl, R.O., Vitaro, R. & Dobkin, P.L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 8-23.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 495-506.
- Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R.E. & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 39, 377-385.
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour problems among Primary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (8), 989-1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92 (4), 673-697.

Abstract

Peer bullying mostly takes place in the school's environment and research about it has great actuality because peer bullying is considered be the most serious problem in school today. The purpose of this article is to examine the phenomenon of school violence as a group process and to increase the understanding of it. A theoretical overview of the literature has made to investigate the phenomenon and to give a broader view of the research field.

Until now, the research about peer bullying has in the main an individualistic view and it focuses on the frequency of the phenomenon and its relation to the individual characteristics of bullies and victims. But there are no clear connections between personality characteristics and the risk of being bully or victim. In our view, school violence is a group phenomenon and the mechanisms behind groupthink seem to be very active.

Σάββας Ν. Σαλπιστής

Κλινικός Ψυχολόγος – Ψυχοθεραπευτής
Διδάκτωρ Α.Π.Θ.