

SOCIOLOGICAL PERSPECTIVES ON BULLYING BEHAVIOR

Ioana Tocai (Sîrbu), PhD, University of Oradea

Abstract: The phenomenon of school violence is a large internationally current problem, with serious mental and social health consequences of individuals involved. This implies a wider range of social activities with aggressive potential, such as physical violence, the use of nicknames, the exclusion, private property damage, and psychological intimidation.

Bullying behavior is a deliberate action, that causes others injuries, repeatedly performed, and developing physically, physical or psychological aggression. This type of behavior uses some tools such as words, actions and social exclusion. The phenomenon of bullying can be initiated by a perpetrator or by group of people, involving the non unequal power relations, whereas the victim does not have the (physical, psychological, social) resources to defend (Hazler, 1996).

This study aims to discuss the pupil representation and a school bullying conceptualization type. The theoretical vision of this work sees bullying as a mainly social action borned and developed in social groups, after a certain pattern.

Keywords: *school bullying, victimization school, bullying, harassment*

Bullying. Etimologie

Începând cu anii 1969 este întâia oară adus în dezbatere fenomenul de bullying prin prisma articolului *Dagens Nyheter* dintr-un ziar suedez. Bullying-ul este descris ca fiind una din cea mai comună și severă formă de comportament negativ manifestat în rândul școlărilor, devenind o problemă de investigație, de interes internațional (Gill, Petterson, 2010).

Situația actuală a cercetărilor care analizează fenomenul de bullying denotă investigații considerabile asupra acestuia, începând cu studiile ample ale lui Olweus (1993, 1994, 1997, 1999) și continuate de alți predecesori ai săi.

Teoreticianul descrie interacțiunea ca pe o formă de abuz care nu este neapărat provocată de către victimă/e. Acesta distinge *bullying*-ul - de interacțiuni în care actorii sunt egali din punct de vedere al puterii fizice sau psihologice și pretinde că *bullying*-ul nu este condiționat de prezența actelor de violență fizică pentru a putea fi clasificat astfel (bullying verbal, relațional, psihologic, social etc).

Abuzul de putere este un element adesea asociat comportamentului de *bullying* de către diverși teoreticieni și cercetători (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, Simons-Morton apud. Macklem, 2003), fiind vorba de un abuz specific de putere socială (Smith și Morita, 1999). Teoreticienii îl conceptualizează ca pe o subcategorie a agresivității, unde *bullying*-ul este *afirmarea puterii prin intermediul agresivității sau a intimidării* (Pepler, Connolly, Craig, 2000).

Bullying-ul implică desfășurarea intenționată și în mod repetat a unei acțiuni menite să provoace daune de natură fizică și psihologică asupra unei persoane sau a unui grup de persoane, inițiată de către o persoană sau un grup de persoane, și se înscrie într-un patern complex al nevoii de dominanță și status (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999).

Perspective sociologice asupra bullying-ului

Anumiți cercetători consideră că larga răspândire a fenomenului de bullying este explicată de *mecanisme sociale* ale interacțiunilor în grup precum *contagiunea socială*, *deficitul/inhibiția de control a tendințelor agresive*, *difuziunea responsabilităților* (Olweus, 1973,2001; Salmivalli și Voeten, 2004) și că acest tip de comportament este împrumutat sau simulat de la covârșnici sau copiii din proximitate (Salmivalli, Lappalainen, Lagerspetz, 1998). Aceste considerente etiologice asupra comportamentului de bullying, mizează pe existența unui patern comportamental de manifestare, unui ritual tip “moștenit” sau “împrumutat” din generație în generație și menținut de către adolescenți în cadrul culturii sociale a grupului acestora. Rolul covârșnicilor ca influența asupra grupului - este semnificativ în dezvoltarea și menținerea comportamentului de bullying ca și fenomen social în rândul adolescenților, și este confirmat de studii observaționale multiple (e.g. Atlas,1998; Craig și Pepler, 1997, Salmivalli, 1997).

Gini și colab., (2006) aduc în scena cercetării asupra răspândirii fenomenului de bullying conceptul stereotipului de *macho*, mecanism social observabil la 15%- 20% dintre copiii care resping “victimele” pe seama “slăbiciunii” acestora și admiră “agresorii (*en. bully*) pe seama puterii și popularității acestora, justificându-le acțiunile (Boulton și colab, 1999; Menesini și colab, 1997; Rigby și colab., Gini, 2006). Teoreticienii sesizează importanța fenomenului de bullying ca *fenomen social*, ca dinamică a grupului care poate prezenta o formă specifică de *conflict intergrup* (Gini, 2006; Ojala și Nesdale, 2004).

Cercetările inițiate de italianul Gini și colaboratorii, au în prim plan bullying-ul ca fenomen social care are la bază mecanisme sociale de interacțiune a grupurilor precum *presiunea socială a grupului*, *contagiunea socială* ca mijloc de preluare/învățare a unor comportamente, *compliance la norme* de grup ș.a. Autorii recomandă ca bullying-ul să fie abordat ca un *fenomen de grup* și nu ca o interacțiune de tip diadă conflictuală restrânsă doar la membrii acesteia. Ca și consecințe ale acestei abordări, bullying-ul școlar poate fi menținut de aspecte ale identității sociale precum urmărirea unui status social ridicat.

Bullying și identitate socială

Teoria identității sociale a lui Tajfel, (Tajfel,Turner, 1979) presupune că percepțiile, atitudinile și comportamentele indivizilor din cadrul grupului sociale, precum și în afara acestuia, provin din dorința acestora de a se identifica și de a adera la un grup perceput ca fiind “superior” de către alte grupuri, cu scopul dezvoltării stimei de sine. Astfel indivizii, membri a unui grup, dezvoltă *identitate socială*, și atitudini de favorizare a membrilor din cadrul grupului, care sunt percepuți ca fiind mai “speciali”. În contrast, membrii din afara grupului sunt percepuți ca fiind “diferiți” și ca posedând mai puține calități decât cei din interiorul grupului, riscând astfel, să fie discriminați sau marginalizați. Mecanismul identității sociale însușite este cel care prescrie atitudinile și comportamentelor membrilor în cadrul grupului și în afara acestuia (Ojala și Nesdale, 2004).

Tendința membrilor grupului de a deține atitudini discriminatorii față de alți membri dinafara grupului este direct proporțională cu nivelul de identificare cu membri propriului grup. Această tendință discriminatorie este de asemenea influențată de cultura vehiculată în acel grup – de măsura în care se încurajează de către membrii grupului –fenomenul de

stigmatizarea a altora. (Nesdale și Scarlett, 2004). Membrii unui grup își apară cultura grupului, considerând că orice influență externă este dăunătoare și trebuie marginalizată, sau că, poate fi potențată prin marginalizarea și denigrarea altora (asemeni trusimului “suntem mai buni, pentru că alții sunt mai răi”). De exemplu, un copil membru al unui grup care promovează bullying-ul, consideră că bullying-ul este un comportament “normal” dacă este îndreptat spre un membru-intrus (din exterior) care amenință stabilitatea grupului (Ojala și Nesdale, 2004).

Nevoie de adeziune la un grup și de identificare cu acesta constituie un mecanism mediator al interacțiunilor sociale la adolescenților. Teoreticienii consideră că această viziune poate explica anumite conflicte de grup de tipul bullying-ului școlar (Giani și colab., 2006).

Teoria status-ului social în dezvoltarea comportamentului de bullying

Dobândirea **statut-ului social** este un fenomen răspândit în toate grupurile sociale. Acesta reprezintă o continuă provocare și pentru adolescenți (Ljungström, 1998). Unii adolescenți caută afirmare și popularitate în cadrul grupului de covârșnici, în timp ce alții cedează în ierarhia popularității, ocupând locuri inferioare. Însă distincția dintre cei cu status inferior și cei care devin victime ale bullying-ului este realizată de incapacitatea (psihologică sau fizică) a victimei de a se apăra (Elliot, 2002), confruntată în mod repetat cu marginalizarea, hărțuirea, intimidarea, tachinarea și (forme ale bullying-ului).

Competența socială la adolescenți este exersată prin testarea și tatonarea poziției pe care fiecare o ocupă în rândul covârșnicilor (Ljungström, 1998). Aceasta se dezvoltă prin intermediul interacțiunilor sociale, în contextul școlii, în proximitatea spațiului de joacă, a colegilor, a clasei. Teoreticianul suedez subliniază că prin intermediul interacțiunilor sociale tinerii dobândesc înțelegerea normelor sociale nescrise și a culturii sociale comune. Copilul care deține un statut social provoacă mai ușor normele și regulile de comportare fără teama de a fi sancționat de către colegii săi.

Perspective sociale asupra comportamentului de tip bullying școlar

Perspectiva spectatorilor (en. by-standers)

Adolescenții din postura de spectatori, care nu au adoptat roluri de victimă sau de agresor, susțin că victimele bullying-ului își merită soarta (Rigby, 1996), autorul susține *modelul puterii* ca fiind model predominant al băieților. Conform acestuia, băieții trebuie să manifeste putere și să exercite control pentru afirmarea status-ului. Pretind că băieții dețin interpretări mai largi în ceea ce privește acceptarea unui comportament de tip bullying în care comportamentul agresiv este o modalitate acceptată de interacțiune și de rezolvare a conflictelor intergrup (Simpson, Cohen, 2004).

În similaritatea cu această interpretare, participanții unui studiu realizat de Oliver și colab., (1994) cred că victimele comportamentului de bullying în școli sunt pe de-o parte răspunzători de ceea ce li se întâmplă. Explicația posibilă se regăsește în remarcă anterioară în care spectatorii manifestărilor de bullying consideră că victima este capabilă să riposteze sau să se apere, neluând atitudine, devine răspunzătoare pentru victimizare.

Perspectiva adulților: profesorii și părinții

Profesorii au rolul unor „agenți morali”, în peisajul bullying-ului școlar, cu rol în modelarea dezvoltării morale și civice a școlărilor. Cadrele didactice reprezintă figura „autorității” în școală și contribuie la inhibarea sau la exacerbarea a diferitor comportamente inițiate de elevi, iar prin trăsăturile atitudinale și persoanel generează influențe sociale asupra interpretărilor pe care le construiesc elevii, precum și asupra climatului școlar (Gini și colab., 2006; Chang, 2003).

Variațiile comportamentale și atitudinale ale profesorilor contribuie la imprimarea anumitor reguli nonformale ale clasei și la trasarea anumitor referințe de evaluare a atributelor sociale ale elevilor (Hughes și colab., 2001). În continuare acestei accepțiuni, atitudinile de control și autoritate ridicate ale profesorilor contribuie la scăderea interacțiunilor pozitive cu elevii răspinditori de acte agresive, și prin urmare influențează dezaprobarea comportamentului acestor elevi la clasă (Coie și Koepl, 1990). Pe de cealaltă parte, atitudinile profesorilor care manifestă toleranță față de comportamente agresive ale elevilor comunică îngăduința lor, caz în care elevii acționează mai aprobativ față de colegii lor agresivi (Chang, 2003).

Deși profesorii sunt conștienți de existența acestui fenomen în școli, rareori pot sesiza un astfel de comportament, deoarece incidența acestuia are loc înafara orelor, sau în spații nesupravegheate (toaile, curte, spații de joc), (Gill, Petterson, 2010). Aceste rezultate semnalează o conștientizare deficitară din partea adulților asupra complexității acestui comportament negativ din școli, care impune mai ales dificultăți de identificare a situațiilor amenințătoare, pentru prevenirea și combaterea acestora. Este, așadar, importantă semnificația sau interpretarea pe care adultul o atestă unor astfel de comportamente. Este necesară conștientizarea adulților că acțiuni precum excluderea, poreclirea, tachinarea ș.a. (forme ale bullyingului) pot avea un impact negativ asupra persoanelor implicate și asupra climatului școlar, fiind nevoie de monitorizare și nu doar de acțiuni de prevenție/combatere a acestuia, ci și de atitudini de conștientizare și combatere.

Percepțiile și reprezentările adulților asupra acestui fenomen pot fi incomplete, biasate deci mai puțin acurate - luând în considerare că *adulții*: personalul școlii, părinții, nu participă direct în desfășurarea comportamentului.

În concluzie, eșantioanele de adulți studiate pentru identificarea nivelului și calităților de interpretare asupra fenomenului de bullying școlar, restrâng definiția acestuia la comportamente de abuz fizic sau verbal. Anumite studii identifică un deficit în interpretarea adulților asupra semnificației fenomenului de bullying și asupra consecințelor negative ale acestuia (Siann și colab, 1993)

Perspectiva adolescenților

S-a constatat că elevii dețin definiții mai incluzive asupra fenomenului de bullying școlar, decât profesorii (Frisen, 2009; Smith, 2002), dețin reprezentări consistente, existând studii care reflectă și o anumită similaritate între percepția copiilor și cea a cercetătorilor (Naylor, 2006); Aceștia dintâi consideră consecințele negative asupra victimei ca fiind o caracteristică importantă în definiția bullying-ului, iar Smith (2004) sugerează că această capacitate de a înțelege, se dezvoltă o dată cu vârsta.

O altă diferență sesizată între percepțiile adolescenților/elevilor față de cele ale adulților, remarcă faptul că adolescenții tind să subclaseze actele de agresivitate indirectă (împrăștiere de zvonuri răutăcioase, excludere socială ș.a), în asociere cu bullying-ul (Naylor, 2006).

Oliver și Candappa, (2003), subliniază în urma sondajelor realizate că o mare parte din adolescenți consideră că e nevoie de repetarea unui act de agresivitate, pentru a fi considerat bullying.

Hoover, Oliver și Hazler (1992) identifică o asociere pozitivă între experiențele adolescenților (12-18 ani) și percepția lor asupra bullying-ului, ceea ce semnalează faptul că experiențele subiective și caracteristicile demografice și biologice (gen, vârstă) influențează modalitatea de atribuire a semnificațiilor pentru o interacțiune – clasificarea acesteia ca bullying, empatizarea cu rolurile implicate ș.a.

Se observă că pe măsura înaintării în vârstă (fenomen dominant la preadolescenți) atitudinile copiilor tind să se plieze într-o tendință de “pro-bullying”, în așa fel încât aceștia ajung să însusească și să dezvolte astfel de comportamente (Gini, 2006), prin contagiune socială. Rezultatele studiilor cu privire la percepția indivizilor sociali asupra bullying-ului sunt adesea contradictorii, și variază în funcție de variabilele luate în considerare – vârstă, gen, existența/absența unor programe de combatere și educare cu privire la acest fenomen în școli (Gill și Petterson, 2010).

Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

Titlul Proiectului: Pluri și interdisciplinaritate în programe doctorale și postdoctorale

Editorul materialului: TOCAI (SÎRBU) IOANA

Data publicării: 10.05.2015

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.

Această lucrare este elaborată și publicată sub auspiciile Institutului de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română ca parte din proiectul co-finanțat de Uniunea Europeană prin Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 în cadrul proiectului Pluri și interdisciplinaritate în programe doctorale și postdoctorale Cod Proiect POSDRU/159/1.5/S/141086

This paper is made and published under the aegis of the Research Institute for Quality of Life, Romanian Academy as a part of programme co-funded by the European Union within the Operational Sectorial Programme for Human Resources Development through the project for Pluri and interdisciplinary in doctoral and post-doctoral programmes Project Code: POSDRU/159/1.5/S/141086

BIBLIOGRAFIE

- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-2874.

- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Coie, J. D., & Koepl, G. K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 309-337). New York: *Cambridge University Press*.
- Craig, W.M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36. Erling, A., & Hwang, P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence*, 3, 33-43.
- Gill, P., & Petterson, D. (2010). Conflicting perceptions of bullying -an investigative study of parents, teachers and pupils "understanding of bullying behavior. Justin Cowlin, (December).
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 5165.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher-student relationships: Peers' perceptions of support and conflict in teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301
- Ljungström, K. (1998). Mobbing i Skolan-ett kompendium om mobbing samt om mobbingbehandling enligt Farstametoden. Stockholm : *Ordkällan/Pedaktiv*
- Macklem, Gayle L., (2003) *Bullying and Teasing Social Power in Children ' s Groups*, ISBN 978-1-4757-3797-4(eBook), DOI10.1007/978-1-4757-3797-4, Springer Science+Business Media, LLC
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 1-13.24
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576.
- Nesdale, D., & Scarlett, M. (2004). Effects of group and contextual factors on pre- adolescent children's attitudes to school bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 428-434.
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35
- Oliver, C., & Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Nottingham: DfES.
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazier, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *J. Couns. Dev.*, 72, 416—420.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Pepler, D., Connolly, J., & Craig, W. (1997, June). *Bullying and victimization: The problems and solutions for school-aged children. (MP32-28f98-28E). National Crime Prevention, Council, Canada (Modified 2000, December)*
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley

-
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205-218.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19(3), 307-321.
- Simpson, R., & Cohen, C. (2004). Dangerous work: The gendered nature of bullying in the context of higher education. *Gender Work and Organization*, 11(2), 163-186.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* London: Roulledge.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127. doi:10.1111/1467-9507.00083
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worschel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33- 47). *Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing*.