

BULLYING-UL ÎN ȘCOALĂ: PERSPECTIVĂ SOCIO-ECOLOGICĂ

MIHAI IOAN MICLE*, DOINA ȘTEFANA SĂUCAN,
GEORGETA PREDA, ANDRA BEATRICE BOLOHAN,
Institutul de Filozofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”

Abstract

Because the phenomenon of bullying became last years a problem in schools and mainly in Romanian schools, this paper reviews empirical evidence to understand the nature of the problem, how the problem changes with age, differs for boys and girls, the relevant risk factors. The understanding of the factors that predict the bullying behavior need a closer examination of complex relationships between the individuals and their environment. These factors of risk are analysed in the context of Brofenbrenner's ecological theory, at the micro, meso, exo, macro, and chrono levels. We felt the need to understand the nature of the problem (individual indicators or of environment that may lead to bullying and victimization). We also tried to show that bullying is a systemic problem, to analyse the bullying concept and its prevalence.

This theoretical presentation could be the basis for experimental studies in the area in the future, in Romania.

Cuvinte-cheie: comportamentul *bullying*, teoria sistemului ecologic, victimizarea egalilor/colegilor, școală.

Keywords: bullying behavior, ecological system theory, peer victimization, school.

1. INTRODUCERE

Bullying-ul în școală este o preocupare extrem de serioasă pentru elevi, părinți și profesori, gestionarea fenomenului devenind factor responsabil de bunul mers al procesului de învățământ pretutindeni în lume. *Bullying*-ul școlar și victimizarea sunt probleme sociale majore care afectează copiii și adolescenții. Serioasele consecințe ale *bullying*-ului și victimizării au suscit de-a lungul anilor atenția mass-mediei și a publicului, precum și a cercetătorilor în ale căror studii s-a investigat asocierea dintre comportamentul *bullying* și caracteristicile individuale (de ex., vârsta, *gender*-ul și problemele psihosociale) ca și relațiile directe (de ex., familie și egali/colegi) și mediul școlar (Espelage și Horne, 2008). Puțini cercetători au examinat factori de nivel mai cuprinzător care sunt asociați acestui comportament *bullying* (Barboza *et al.*, 2009), cum ar fi mediul înconjurător și influențele culturale. Deoarece prevenirea eficientă a *bullying*-ului și strategiile de

* Institutul de Filozofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”, Departamentul de Psihologie, Calea 13 Septembrie nr 13, sector 5, București, E-mail: mihai_micle@yahoo.com.

intervenție cer direcționarea spre contexte multiple, înțelegerea nivelurilor sistemului ecologic care influențează și/sau inhibă acest tip de comportament și victimizarea elevilor în școală devin imperative (Garbarino și Lara, 2002, Limber, 2006).

În ultimul deceniu, *bullying*-ul a fost abordat din ce în ce mai mult din perspectiva teoriei sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner (cf. Hong și Espelage, 2012). Această teorie privește dezvoltarea copilului în contextul sistemului relațiilor care formează mediul său. Teoria despre care facem vorbire a fost numai recent redenumită teoria sistemului bioecologic. Acest lucru a devenit necesar pentru a scoate în evidență că biologia copilului este mediul primar care îi alimentează dezvoltarea. Pentru a studia dezvoltarea copilului, este necesar deci să ne uităm nu numai la copil și la mediul lui imediat, dar și la interacțiunea unui mediu mai larg: **microsistemul** se referă la instituții și grupuri care au un impact imediat și direct asupra dezvoltării copilului, incluzând familia, școala, instituții religioase, vecinătate și colegi/egali; **mesosistemul** constă în interconectările dintre microsisteme (de ex., dintre familie și profesori, dintre egali copilului și familie); **exosistemul** implică legăturile dintre setările sociale care nu implică și copilul. De exemplu, experiența copilului acasă poate fi influențată de experiențele părinților la locul de muncă (un părinte ar putea fi promovat ceea ce va cere desigur mai multă muncă, lucru care în schimb sporește conflictul cu alt părinte în *pattern*-urile de interacțiune cu copilul); **macrosistemul** descrie cultura generală care influențează copilul în dezvoltare, ca și microsistemele, mezosistemele încorporate în aceste culturi. Contextele culturale pot diferi în funcție de locația geografică, statutul socioeconomic, sărăcia și apartenența etnică. Membrii unui grup cultural împărtășesc o identitate comună, o moștenire culturală și valori comune. Macrosistemele evoluează de-a lungul timpului, din generație în generație; **cronosistemul** constă într-un *pattern* al evenimentelor de mediu înconjurător și a tranzițiilor de-a lungul vieții, precum și al circumstanțelor socio-istorice. De exemplu, cercetătorii au găsit că efectele negative ale divorțului asupra copilului au vârful în primul an după divorț. Dar la doi ani după divorț, interacțiunea în familie este mai puțin haotică și mai stabilă.

2. CONCEPTUL DE BULLYING. DEFINIRE ȘI DINAMICĂ

Cuvântul *bullying* este folosit în țările vorbitoare de engleză. Organizația mondială a sănătății (2002) recunoaște comportamentul de tip *bullying* ca forță fizică și psihologică sau putere, ca amenințare sau realitate împotriva propriei persoane, altei persoane ori împotriva unui grup sau comunitate care are ca rezultat sau în care probabilitatea să se întâmple vătămări corporale, deces, vătămare psihologică, dezvoltare defectuoasă sau deprivare. *Bullying*-ul a fost operaționalizat în diverse moduri, iar felul în care este conceptualizat variază în funcție de cercetătorii interesați de tematică (Espelage și Swearer, 2003) și de țară. Pentru a ilustra acest lucru, Smorti, Menesini și Smith (2003) au comparat felul în care *bullying*-ul era definit și conceptualizat în cinci țări: Italia, Spania, Portugalia, Anglia și Japonia. Cercetătorii au ajuns la concluzia că existau diferențe semnificative

între țările investigate și au găsit că atunci când cineva încearcă să traducă *bullying*-ul din engleză în alte limbi, nu găsește un singur cuvânt care să surprindă exact o semnificație precisă.

De asemenea, un număr de cercetători din Statele Unite a încercat să definească *bullying*-ul (Smith, Schneider, Smith and Ananiadou, 2004, p. 547) ca un tip de comportament care se remarcă prin acte repetate îndreptate spre victime mai slabe, care nu se pot apăra singure. În 1973, Olweus a publicat *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*, prima lucrare științifică în domeniu și de aceea se spune că cercetarea în această problematică are o tradiție de 30 de ani, autorul fiind considerat un pionier al cercetării privind acest fenomen în contextul norvegian. Termenul de *bullying* sau *mobbing* se referea, în accepțiunea lui, la comportamente fizice sau verbale, cu toate că el a respins explicit conotația etichetei de *mobbing* (aici e vorba de *bullying* în grup), fiind împrumutat de mai mulți cercetători în domeniu din Statele Unite (Juvonen, Graham, Shuster, 2003; Nansel *et al.*, 2001; Pellegrini, 2002; Atlas, Pepler, 2001). În anii 1980, Olweus a dezvoltat un chestionar de autoraportare cu scopul de a evalua *bullying*-ul. De asemenea, în paralel cu prima campanie națională norvegiană anti-*bullying*, lansată în 1983, el a dezvoltat un program de intervenție în școală în vederea reducerii fenomenului în discuție, program considerat primul de acest gen.

Olweus (1993, p. 9) a identificat agresorul ca fiind o persoană care în mod direct (împingere, lovire, restricționare a libertății altuia) sau indirect (tachinarea, batjocorirea, amenințarea, poreclirea, răspândirea de zvonuri răutăcioase) cauzează sau încearcă să inducă frica, disconfortul sau rănirea unei alte persoane. El a deschis un drum, numeroși cercetători continuând pe acest drum. De exemplu, Crick, Casas și Ku, 1999, Espelage și Horne, 2008, au identificat numeroase caracteristici majore ale comportamentului *bullying* care cuprind diferite subcategorii. S-au referit la acest tip de comportament ca implicând atât acte de agresiune deschise, cât și ascunse, reactive („o reacție de apărare la un stimul de amenințare, fiind însoțită de o formă oarecum vizibilă de supărare”) (Griffin și Gross, 2004, p. 398). Price și Dodge (1989, p. 456) vorbesc despre un tip de comportament proactiv („mijloace aversive neprovocate de influențare sau de coerciție asupra altei persoane, fiind mai ținut spre scop decât agresiunea reactivă”), deschis (comportament de confruntare îndreptat spre o altă persoană sau spre un grup de indivizi (Griffin și Gross, 2004) și relațional (un tip de comportament care implică excluderea unui individ dintr-un grup social, prin răspândirea de zvonuri, păstrarea de secrete, umilire într-un cadru social). Un studiu (Phillips, 2007) include o nouă tipologie de *bullying* (*punking*) a-și bate joc (implică violență fizică, umilire și rușinare în public a unui/unor băiat/băieți de către un alt/alți băiat/băieți). Acest termen este sinonim cu *bullying*-ul, fiind folosit mai ales de elevii de liceu.

Termenul de *bystander*, respectiv spectator, se referă la un martor, trecător (Twemlow, Fonagy, Sacco, 2004). Studii mai vechi s-au concentrat în primul rând pe diada agresor-victimă. Mai recent (Smith *et al.*, 2004), alte studii au sugerat că

majoritatea copiilor nu sunt total agresori, nici total victime. Salmivalli, Lagerspetz, Björqvist *et al.* (1996) au elaborat primul studiu în care se extinde dinamica victimizării ca urmare a *bullying*-ului prin includerea spectatorilor, care erau caracterizați ca *outsideri*, respectiv cei care nu sunt implicați, sau apărători, respectiv care ajută victimele. Spectatorii joacă roluri multiple în situațiile de *bullying*. Fie stau și asistă la bătaie, fără a ajuta victima. Ei se bucură privind bătaia, încurajând adesea agresorul. De asemenea, îl poate ajuta pe agresor, atenționându-l că se apropie un adult (Smith, Twemlow, Hoover, 1999). Din contră, unii privitori simpatizează victima, dezaprobandu-l pe agresor (Gini, Pozoli, Borghi *et al.*, 2008), aceste atitudini fiind moderate de vârstă (Seals, Young, 2003) și de *gender* (Hoover, Oliver, Hazler, 1992).

În ceea ce privește vârsta, atitudinile negative ale copiilor față de *bullying* scad în intensitate pe măsură ce ei cresc. Copiii mai mari sunt de asemenea mai predispuși decât cei mai mici să sprijine victimele. Referitor la *gender*, fetele sunt mai predispuse să fie empaticе și să acorde ajutor, în timp ce băieții cred că victimele merită ceea ce li se întâmplă (Rigby, 1997).

Deși spectatorii joacă un rol major în dinamica *bullying*-ului, puține studii s-au focalizat pe rolul spectatorilor. Un studiu de tip metaanaliză privind prevenirea și programele de intervenție pentru diminuarea *bullying*-ului a găsit că numai trei din șaisprezece din programele identificate s-au centrat și au evaluat comportamentul spectatorului (Merrell, Gueldner, Ross *et al.*, 2008).

2.1. PREVALENȚA BULLYING-ULUI

Studiile în domeniu arată că experiența comună a *bullying*-ului are loc mai ales în școală. Bosworth, Espelage, Simon (1999) au examinat comportamentul de tip *bullying* la 558 de elevi din clasele a șasea până la a opta. 81% dintre elevi au raportat că au fost victimizați de egali, iar 7,7% au declarat că au agresat frecvent pe cineva în școală. Haynie ș.a. (2001) arată în studiul lor că au evaluat 4263 de elevi în școlile generale în districtul Maryland și au ajuns la concluzia că 24,1% dintre elevi au declarat că au victimizat un coleg de clasă sau un egal cel puțin o dată în ultimul an, 16,7% de două ori, iar 7,4% de trei sau mai multe ori. 44,6% au mărturisit că au fost agresați cel puțin o dată în ultimul an, iar dintre aceștia 13,7% au spus că au fost victime ale comportamentului *bullying* o dată sau de două ori, 30,9% fiind victime de trei sau mai multe ori. Studiul lui Seals și Young (2003), în care s-a lucrat cu 1126 de elevi din clasele a șaptea și a opta de la cinci școli din districtul Mississippi, a ajuns la concluzia că 24% dintre subiecți au fost implicați în fenomenul *bullying* fie ca agresor, fie ca victimă.

Klomek, Marrocco, Kleinman *et al.* (2007) au studiat asocierea dintre comportamentul *bullying*, depresie și comportament suicidar la elevii din șase licee din New York, ajungând la concluzia că 9% dintre subiecți au declarat că au fost frecvent victimizați, iar 13% au mărturisit că au agresat pe alții.

La nivel național. Studiile naționale sugerează de asemenea că, de exemplu, comportamentul de tip *bullying* este destul de des întâlnit în școlile americane.

Institutul Național pentru Sănătatea Copilului și Dezvoltarea Umană (National Institute of Child Health and Human Development, 2001) estima că aproximativ 5,7 milioane de copii americani, din clasele a șasea până la a zecea au avut experiența *bullying*-ului sau au fost victimizați de către colegi/egali în fiecare lună, unul din cinci copii a agresat un coleg de școală, iar unul din trei copii a fost victimă sau agresor. Conform Centrului Național de Resurse pentru Tineret în Prevenirea Violentei (National Youth Violence Prevention Resource Center), 13% dintre elevi au declarat că au fost ținta victimizării, iar 6% au fost identificați atât ca victime, cât și ca agresori ai *bullying*-ului. Departamentul de Educație al Statelor Unite a comunicat că 24% dintre școlile publice au raportat că *bullying*-ul a fost prezent zilnic sau săptămânal în perioada 2005–2006 (Indicator of School Crime and Safety, 2007).

Din păcate, în România, studii de anvergură privind fenomenul în discuție sunt destul de puține, deși *bullying*-ul a luat amploare în școala românească și la adolescenții nostri. De la amplul raport intitulat *Violența în Școală* dezvoltat de Institutul de Științe Educației, Institutul Național de Criminologie (ambele desființate în prezent, deși și-au dovedit din plin utilitatea de-a lungul existenței lor), Ministerul Educației și Cercetării, în 2006, nu au mai fost lucrări ample în domeniu cu excepția unora focalizate pe *cyberbullying* (Yanagida, Gradnager, P. ș.a., 2016; Vevera și Albescu, 2019) până în 2019, când Salvați Copiii a desfășurat Campania „Alege să te opui”. Statisticile prezentate în această campanie sunt relevante: din 1.300.000 de elevi români, 325.000 sunt umiliți în public, 220.000 bătuți de egali (11–15, 15–18 ani), 400.000 sunt excluși din grupul de elevi, 390.000 sunt amenințați cu bătaia. Așa arată statistica directă a cazurilor de *bullying*, un fenomen complex ale cărui consecințe afectează deopotrivă victima, agresorul și martorul tăcut.

La nivel european, România se situează pe locul al treilea în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, potrivit unui raport al Organizației Mondiale a Sănătății cu 17% dintre copiii de 11 ani care au recunoscut că au agresat alți elevi cel puțin de trei ori în luna anterioară, procentajul celor de 13 ani, respectiv 15 ani, fiind de 23%. În campania celor de la Salvați Copiii, se spune că cifrele nu acoperă întreaga realitate a unui fenomen complex cu repercusiuni pe termen lung asupra dezvoltării psiho-emoționale și vieții sociale ale tuturor actorilor implicați, victima-agresor-martor. Frica, umilința, complicitate forțată creează un context psihosocial vulnerabil, în care relațiile sociale sunt denaturate, iar încrederea este compromisă.

Având la bază această campanie privind *bullying*-ul în rândul copiilor al Organizației Salvați Copiii, Parlamentul României a adoptat noi reglementări care interzic comportamentele de tip *bullying* în unitățile de învățământ, legea denumind fenomenul ca fiind acea acțiune sau serie de acțiuni fizice, verbale, relaționale și/sau cibernetice, menite să provoace disconfort fizic și/sau suferință emoțională, care implică un dezechilibru de putere între agresor și victimă, care se manifestă în mod repetat și are ca finalitate crearea unei atmosfere ostile, umilitoare, discriminatorii sau ofensatoare la adresa victimei.

3. FACTORI DE RISC/PROTECTIVI PENTRU *BULLYING* ȘI VICTIMIZAREA EGALILOR

Înțelegerea factorilor care predicționează comportamentul *bullying* în școli necesită o examinare mai atentă a relațiilor complexe dintre individ și mediul ambient (Bronfenbrenner, Morris, 2007). Teoria sistemului ecologic specifică faptul că victimele și agresorii *bullying*-ului sunt parte dintr-un sistem complex de relații care îi plasează în centru, mutându-i în afara acestuia spre sisteme variate care configurează individul, la nivele micro, meso, exo, macro și crono (Bronfenbrenner, 1994). Această aserțiune are legătură cu studiile care au găsit că tinerii care sunt implicați în *bullying* în școală au probleme în mai multe arii, precum familia, grupul de egali, școală, vecinătate/comunitate (Swearer și Espelage, 2004).

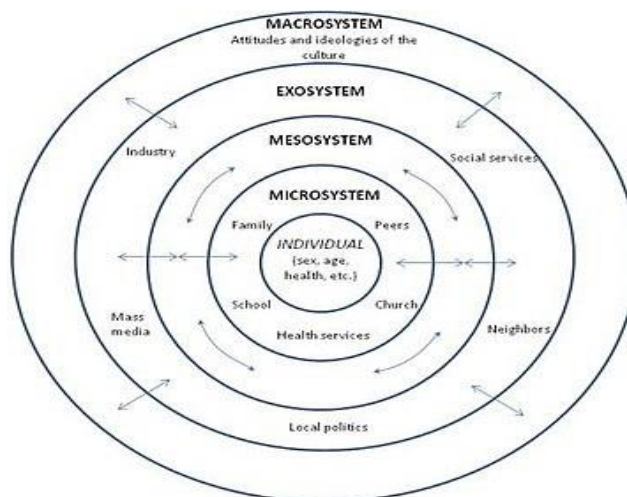


Fig. nr.1. Modelul bioecologic al dezvoltării umane (Reeb *et al.*, 2017).

3.1. CARACTERISTICILE SOCIO-DEMOGRAFICE ALE ADOLESCENȚILOR/TINERILOR

Pentru înțelegerea aprofundată a fenomenului pe care îl discutăm aici, este necesar să discutăm despre caracteristicile sociodemografice, precum vârsta, genul, apartenența etnică.

Vârsta: Mulți cercetători au ajuns la concluzia că frecvența comportamentului *bullying* crește în anii școlii generale și descrește în anii de liceu (Espelage și Horne, 2008, Nansel, 2001, Pellegrini și Bartini, 2000, Smith, Madsen și Moody, 1999). Elevii de la școala elementară sunt mai predispuși să raporteze victimizarea de către egali în școală decât elevii mai mari (Beran și Tutty, 2002). Studiul lui O'Connell, Pepler și Craig (1999) care au investigat incidentele de *bullying* în școală arată că băieții mai mari (clasele 4–6) au fost mai predispuși la *bullying* decât cei mai mici. Copiii mai mici și fetele mai mari s-au dovedit a fi mai tentate

să intervină pentru a ajuta victimele *bullying*-ului decât băieții mai mari. Rezultatele acestor studii clarifică de ce elevii de la școala gimnazială sunt mai predispuși la a trăi *bullying*-ul decât cei de la școlile elementare, percepând școala ca un mediu nesigur (Astor, Meyer, Pitner, 2001; Dinkes, Kemp, Baum *et al.*, Snyder, 2009; Kasen, Berenson, Cohen *et al.*, 2004).

Adolescența de început este considerată o perioadă critică în timpul căreia copiii explorează noile lor roluri sociale și îndeplinirea lor în grupul lor de egali, ceea ce ar putea fi un motiv al comportamentului lor agresiv, mai ales în cazul celor care trec de la școala elementară la cea gimnazială (Pellegrini, 2002). Autorii unei cercetări mai recente au ajuns la concluzia că elevii de la școala gimnazială au raportat o victimizare fizică, verbală și relațională mai redusă decât copiii de la școala elementară (Varjas, Henrich și Meyers, 2009).

Gender-ul: Există numeroase cercetări care arată că băieții sunt în general mai predispuși să se angajeze într-o situație de *bullying* decât fetele (Ross, 1996, Bosworth și Simon, 1999, Seals și Young, 2003, Varjas ș.a., 2009). Și studii anterioare (Olweus, 1993) au indicat că băieții sunt victime obișnuite, dar și agresori în forme directe de *bullying*, în timp ce fetele au trăit forme indirecte de *bullying* (respingere socială, agresiune relațională). Mai recent, unele studii au găsit că *gender*-ul nu este un predictor semnificativ (Barboza ș.a., 2009, Goldstein, Young și Boyd, 2008). De asemenea, studii mai noi au găsit că în agresiunea relațională există o diferență mică între genuri, la fel și în agresiunea indirectă (Card, Stucky, Sawalani și Little, 2008). Prin urmare, cercetătorii nu se hazardează în a afirma că diferența de gen în ceea ce privește *bullying*-ul nu reprezintă un predictor semnificativ.

Specialiștii în domeniu au cercetat în ultimii ani relația dintre *gender* și *bullying*-ul sexual, constatând că masculinitatea hegemonică, o formă de masculinitate construită social, ar putea să explice tendința băieților de a se angaja în comportamente agresive fizice și comportamente de hărțuire sexuală (Bender, 2001). Teoreticienii feminisți au afirmat timp îndelungat că, din cauză că bărbații sunt considerați un gen mai agresiv, cea mai mare parte a cercetărilor privind *bullying*-ul au ajuns la concluzia că băieții prezintă niveluri mai înalte de comportament agresiv decât fetele (Espelage, ș.a., 2003). De asemenea, aceleași teorii feministe argumentează că băieții/tinerii se angajează în hărțuire de gen prin obiectificarea colegelor/egalelor lor prin discuții despre acte sexuale, dorind sau angajându-se în astfel de discuții (Meyer, 2008).

Apartenență etnică: Un număr limitat de cercetări a studiat asocierea dintre etnicitate și comportamentul *bullying* în școală (Qin, Way și Rana, 2008). *Bullying*-ul asociat cu statutul de minoritate etnică (Dubois, Burk-Braxton și Swenson, 2002) a fost demonstrat ca fiind factor care face mai dificilă acomodarea la mediul școlar și având drept consecință probleme de sănătate mentală. Totuși, nu se poate vorbi de un punct de vedere comun, rezultatele fiind neconsistente (Barboza ș.a., 2009, Vervoort, Scholte, Oberbeek, 2008). S-au comparat experiențele în victimizarea

egalilor ale americanilor de culoare, ale hispanicilor și ale nonhispanicilor în școlile elementare din mediul urban (Hanish și Guerra, 2000).

Un studiu aparținând lui Nansel și colaboratorilor (2001) a arătat că adolescenții hispanici au declarat pe alocuri o implicare mai mare decât adolescenții albi în săvârșirea de agresiuni. Populația americană de culoare a raportat un nivel mai înalt de victimizare de către egali, comparativ cu adolescenții aparținând altor etnii. Spre deosebire de aceștia, Seals și Young (2003) au ajuns la concluzia că apartenența etnică nu este un predictor semnificativ pentru *bullying* și victimizarea egalilor în școală.

Pentru hispanici și asiatici, statutul de imigrant și barierele de limbă și culturale par să reprezinte predictorii semnificativi pentru victimizarea egalilor în școli (Peguerro, 2009, Qin ș.a., 2008, Mouttapa ș.a., 2004). De exemplu, studiul lui Mouttapa și al colaboratorilor săi, care a avut drept subiecți elevi hispanici și asiatici, din clasa a șasea, într-o școală din California, a ajuns la concluzia că victimele *bullying*-ului erau mai ales asiatici. O cercetare longitudinală aparținând lui Qin și colab. (2008), privitor la prima și a doua generație de elevi americani de origine chineză, a găsit că opiniile despre abilitatea academică, statutul de imigrant, barierele lingvistice, conflictele din cadrul grupului și aparența fizică au făcut ca elevii de origine asiatică să fie adeseori ținta victimizării în școală. De asemenea, Peguerro (2009), investigând un lot de elevi imigranți hispanici și asiatici, a constatat că, de la prima generație până la a treia generație sau mai mult de atât, sunt frecvent victimizați de către colegi/egali, la școală, ceea ce s-ar explica prin teoria asimilării segmentate, teorie care prevede că procesul de asimilare printre imigranții din Statele Unite generează rezultate sociale, economice și educaționale (Zhou și Xiong, 2005). Conform acestei teorii, procesul de asimilare este segmentat în trei categorii de adaptare: asimilare în clasa mijlocie dominantă (albii); preservarea tradițiilor culturale și legăturilor etnice; asimilarea descendentă (Peguerro, 2009). În școlile publice, unde consumul de substanțe, violența și conflictele interrasiale, interetnice sunt agresive, oportunitățile pentru copiii de imigranți de a reuși în mediul educațional fiind diminuate (Hirschman, 1996). Acești tineri au un risc ridicat de a abandona școala, devenind consumatori de alcool și droguri, fiind expuși la delincvență și cu risc mare de a deveni victime ale *bullying*-ului, trăind astfel procesul de asimilare. Asocierea dintre apartenența etnică și *bullying* este destul de complexă și pare să fie influențată de compoziția etnică a clasei, școlii și/sau comunității (Juvonen, Nishina și Graham, 2001).

Starea de sănătate: Starea de sănătate a adolescenților poate spori sau atenua experiența lor în *bullying*-ul școlar. Câteva studii dezvoltate în diverse țări au examinat asocierea dintre obezitate și victimizarea egalilor (Kukaswadia, 2009; Jansen, Craig, Boyce și Pickett, 2004). Studiul lui Jansen și colab. în școli canadiene pe 5749 băieți și fete a ajuns la concluzia că kilogramele în exces și obezitatea sunt factori care sporesc riscul de a fi ori agresor, ori victimă în *bullying*-ul școlar. Cercetarea lui Griffith și colab. (2005) a arătat că băieții obezi

din Anglia erau semnificativ mai predispuși la a fi atât agresori, cât și victime în fenomenul *bullying*, iar fetele obeze erau mai degrabă victime. Din studii a reieșit că obezitatea este un predictor puternic pentru comportamentul de tip *bullying*.

În marea lor majoritate, studiile în domeniu au ajuns la concluzia conform căreia problemele psihosociale, precum depresia și anxietatea, sunt simptome trăite atât de băieții, cât și de fetele victime ale *bullying*-ului (Klomek ș.a., 2007). De remarcat și faptul că alții au remarcat că depresia și anxietatea sunt predictorii victimizării în *bullying* (Fekkes ș.a., 2005). S-a studiat asocierea dintre simptomele de sănătate și victimizarea în *bullying* la 1118 de elevi în Olanda și rezultatele au arătat că elevii cu simptome depresive sunt semnificativ mai predispuși să fie victimizați de egali decât cei fără o istorie de depresie. Cercetătorii teoretizează că cei cu comportament depresiv sau anxios ar putea fi o țintă ușoară în victimizarea de tip *bullying*.

Există studii care scot în evidență faptul că elevii cu deficit de învățare întâmpină dificultăți în interpretarea comunicării verbale și nonverbale, cu abilități sociale de nivel redus, ceea ce poate reduce abilitatea lor de a negocia relațiile cu egalii. Cu toate acestea, Marini ș.a. (2001) notează că declarațiile despre incidentele de *bullying* sunt dificil de identificat de către adolescenții cu dizabilități, aceștia având mai puține șanse să primească șanse de conștientizare și de răspuns la abuz.

3.2. MICROSISTEMUL

În comportamentul de tip *bullying* la adolescenți și tineri, influențele cele mai directe se petrec în cadrul microsistemului, alcătuit din indivizi sau grupuri de indivizi (de ex., acasă, la școală), deci în mediul imediat unde aceștia interacționează. Analizele la nivelul microsistemului sugerează că factorii de risc pentru *bullying* trebuie să ia în calcul relația părinte-copil, violența interparentală, relațiile între egali, conexiune școlară și mediul școlar.

Relații părinte-copil: Influențele negative din partea adulților, lipsa unui sprijin parental (Barboza ș.a., 2009; Georgiou, 2009; Flouri și Buchanan, 2003) și lipsa sprijinului din partea părinților (Brookmeyer, Fanti și Henrich, 2006; Holt și Espelage, 2007) s-au dovedit a fi asociate cu acest tip de comportament *bullying*. De asemenea, există cercetări ale căror rezultate au demonstrat o asociere între interacțiunile negative din familie (Spriggs ș.a., 2007; Duncan, 2004) și maltratarea copilului (Bolger și Patterson, 2001, Yodprang, Kuning și McNeil, 2009) cu victimizarea în *bullying*. Maltratarea în familie poate contribui la dezvoltarea stilurilor de interacționare a egalilor, comune victimelor acestui tip de comportament (Duncan, 2004). Copiii maltratați se pot simți incapabili să se autoprotejeze. În cazul în care au părinți excesiv de protectivi, crește riscul de a deveni victime pentru copii la școală (Duncan, 2004). Băieții incapabili să-și dezvolte autonomia necesară pentru obținerea și menținerea statutului lor în grupul de egali face ca ei să fie mai predispuși la a fi subiectul unei agresiuni și să fie respinși de către egali. Pe de altă parte, fetele devin mai ușor ținta unor agresiuni, dacă mamele lor sunt

abuzive, ostile și distante emoțional. Aceste fete întâmpină dificultăți în a-și dezvolta abilități sociale pentru că mamele lor au eșuat în modelarea unor relații interpersonale sănătoase.

Teoria atașamentului, care arată că de obicei calitatea atașamentului aparținătorilor afectează relațiile interpersonale în următorii ani (Monks ș.a., 2009), poate explica de ce lipsa unor relații părinte-copil și interacțiunea deficitară pot influența comportamentul *bullying*. Copiii mai mici cu atașament securizant cu părinții pot relaționa mai ușor cu alte persoane (Kennedy și Kennedy, 2004).

Violența interparentală. Este un alt factor de risc pentru comportamentul *bullying* la copii (Corvo și deLara, 2010). Copiii care sunt expuși violenței inter-parentale acasă sunt mai predispuși să se angajeze în conflicte la școală, fie să devină victime în aceste conflicte. Acest lucru poate fi explicat prin teoria învățării sociale care ne arată că aceste comportamente sunt învățate prin învățare și modelare de rol (Monks ș.a., 2009). Copiii pot învăța să accepte *bullying*-ul și agresiunea ca modalități legitime de a interacționa cu egalii prin observarea violenței din familie.

Relațiile între colegi/egali. Adolescența este perioada în care prietenia și sprijinul egalilor sunt esențiale, căci ei își caută autonomia față de părinți întorcându-se spre prieteni și spre egali. De aceea nu este o surpriză faptul că relațiile negative și lipsa sprijinului din partea egalilor sunt factori de risc major pentru comportamentul *bullying*. Sunt cercetări care au demonstrat că egalii joacă un rol semnificativ în victimizarea de tip *bullying* și în agresiunea ca atare (Garandeau și Cillessen, 2006, Vervoort ș.a., 2008, Schmidt și Bagwell, 2007). În plus, acceptarea de către colegi și sprijinul social, calitatea prieteniei reprezintă un alt factor major, iar prietenia pozitivă poate servi drept o barieră eficientă în fața victimizării.

Grupurile de colegi/egali formate pe baza similarităților de sex, apartenență etnică și comportament (conform ipotezei homofiliei) și influența egalilor joacă un rol major în favorizarea sau inhibarea comportamentului *bullying* (Espelage, Holt, Henkel, 2003). Incidența acestui tip de comportament crește când este aprobat de grupul de egali, fiind privit ca o normă de grup (Duffy și Nesdale, 2009).

Conectarea la școală. Relația dintre conectarea la școală (sentimentul apartenenței la școală) și comportamentul *bullying* a atras și ea atenția (You, Furlong, Felix ș.a., 2008, Glew ș.a., 2005). Cercetările au arătat că sentimentul adolescenților de apartenență la școală poate reduce riscul de rezultate negative și abuzul de substanțe (Wang, Matthew, Bellamy ș.a., 2005). Adolescenții care nu se simt conectați la școală sunt desigur mai predispuși să se angajeze în comportamente precum *bullying*-ul și agresiunea față de egali.

Mediul școlar. Siguranța și mediul școlar au fost analizate în relație cu *bullying*-ul de multe cercetări (Meyer-Adams și Conner, 2008, Wienke, Tortura ș.a., 2008). S-a arătat că factorii negativi de mediu școlar (de ex., slaba monitorizare din partea adulților) pot crește frecvența *bullying*-ului, reducând probabilitatea ca

elevii să se simtă în siguranță în școala lor. Aceste rezultate demonstrează importanța mediului școlar pentru funcționarea psihosocială a adolescenților (Espelage și Swearer, 2003). Dar mai sunt necesare cercetări pentru a examina mai profund factorii care țin de mediul școlar și predicționează *bullying*-ul.

3.3. MESOSISTEMUL

Nivelul mesosistemului cere o înțelegere mai aprofundată a relațiilor între două sau mai multe microsisteme. Implicarea profesorilor este un factor de risc relevant al *bullying*-ului școlar pentru mesosistem (Rigby, Bagshaw, 2003). Experiența într-un microsystem (adolescent–profesor) poate influența interacțiunile în altul (adolescenți–egali). Dată fiind contribuția la cultura școlară, profesorii și oficialii școlii pot influența relațiile elevilor cu egali și percepția lor despre mediul școlar (Lee, 2009). S-a demonstrat, de exemplu, că implicarea profesorului în viața academică și socială a elevului descrește semnificativ sentimentul de nesiguranță în școala lor (Hong și Eamon, 2011). O cercetare care a avut 7000 de subiecți de gimnaziu intervievați cu privire la intervenția profesorilor în incidentele *bullying* a descoperit că 40% au răspuns cu „nu neapărat” sau „uneori”. Ca o consecință, elevii nu caută ajutor de la profesorii lor (Craig, Henderson și Murphy, 2000). De asemenea, s-a mai ajuns și la concluzia conform căreia căutarea ajutorului variază în funcție de caracteristicile demografice luate în considerare. De exemplu, Waasdorp și Bradshaw (2009) au demonstrat că mai ales fetele afroamericane sunt mai tentate să raporteze profesorilor când sunt victimizate de egali.

3.4. EXOSISTEMUL

Conform acestui sistem, dezvoltarea individului este influențată de evenimente care au loc în cadre în care individul nu este prezent. Acest nivel este compus din interacțiunea dintre două sau mai multe cadre, dar individul se află numai în unul din acestea (Brofenbrenner, 1994). Media și vecinătatea sunt două exosisteme cu mare influență în acest sens. De exemplu, expunerea la violența media și factorii de mediu învecinat pot influența negativ modul în care adolescenții interacționează cu egali în școală.

Evenimente violente care au avut loc în școli în ultimii ani (cum ar fi atacurile armate) au determinat orientarea atenției cercetătorilor spre violența media și comportamentul agresiv la unii adolescenți (David-Ferdon, Hertz, 2007; Williams și Guerra, 2007; Zimmerman, Glew, Christakis ș.a., 2005). Rezultatele au arătat că expunerea adolescenților la violența de la televizor, jocurile video și internet crește probabilitatea apariției unor gânduri și comportamente agresive și desigur angajarea în interacțiuni agresive cu egali. În anii din urmă, se vorbește din ce în ce mai mult de *ciber bullying* care constă în folosirea internetului pentru a răni și pentru a crea disconfort. Acest tip de *bullying* corelează în mod semnificativ cu credința unor elevi că un astfel de comportament este permisibil într-un climat școlar negativ, unde sprijinul egalilor este și el negativ.

Pentru că multe școli sunt amplasate în cartiere, un mediu nesigur, un cartier cu probleme pot influența comportamentul *bullying* din cauza unei supravegheri inadecvate din partea adulților sau din cauza influențelor negative ale colegilor/egalilor (Astor, Benbenishty, Estrada, 2009; Wienke, Tortura ș.a., 2008; Bacchini, Esposito și Affuso, 2009). Cu toate acestea, cercetătorii au găsit o corelație pozitivă între violența din vecinătatea școlii și comportamentul *bullying*. Adolescenții care locuiesc în cartiere nesigure sunt mai predispuși la victimizarea de tip *bullying*. Mai este nevoie ca această direcție să mai fie aprofundată.

3.5 MACROSISTEMUL

Acest nivel este privit mai degrabă ca un plan cultural care ar putea să determine structura socială și activitățile care au loc la nivelul imediat al sistemului. Aici luăm în calcul de la credințele culturale, la oportunitățile structurale și la pericolele care afectează în cele din urmă condițiile și procesele particulare prezente în microsistem (Bronfenbrenner, 1994). În contextul *bullying*-ului, două tipuri de factori de nivel macrosistem sunt identificate: normele culturale și credințele, religia.

Se știe desigur că influența culturii este vizibilă în modul în care se comportă oamenii. Teoriile sociologice arată că normele școlare mai ales în țările dezvoltate au contribuit la perpetuarea inegalității, alienării, agresiunii și opresiunii printre elevi în relație cu apartenența lor etnică, cu genul și cu statutul socioeconomic (Leach, 2003). Leach a examinat rolul școlii și al normelor culturale ale grupului de egali în țări ca Zimbabwe, Ghana și Malawi în contextul agresiunii de gen. El a ajuns la concluzia conform căreia comportamentul agresiv al băieților față de fete și elevi mai mici la școală reprezintă o parte a normei școlare culturale, ceea ce susține masculinitatea prin competiția masculilor și bravura sexuală. Sunt cercetători care susțin că *bullying*-ul este perceput ca o strategie deliberată utilizată pentru a atinge nivelul dominator și de putere printre elevi (Espelage, Swearer, 2003). Întrucât sunt puține studiile care au examinat dacă există corelații între afilierea religioasă și agresiune în mediul școlar, iar rezultatele nu sunt semnificative, nu ne vom mai opri asupra acestui aspect.

3.6 CRONOSISTEMUL

Nivelul cronosistemului, ultimul al cadrului ecologic, include constanța sau schimbarea (evenimente istorice sau de viață) individului și mediului înconjurător de-a lungul vieții (schimbări în structura familiei). Breivik și Olweus (2006) au ajuns la concluzia că schimbările în evenimentele de viață pot avea drept rezultat, de exemplu, agresiunea egalilor. Elevii preadolescenți din familiile unde au avut loc divorțuri și recăsătoriri au arătat nivele mai mari de agresiune, neconformare, nesupunere, comportament inadecvat în clasă, precum și un nivel mai scăzut de autoreglare. Pentru că, se știe, interacțiunea părinte – copil poate fi mai puternică în copilăria timpurie și în preadolescență, copiii pot fi afectați negativ de schimbările din structura familiei. Credem că în această direcție mai este nevoie de studii și cercetări.

4. CONCLUZII

Bullying-ul în școală este o preocupare extrem de serioasă pentru elevi, părinți și profesori, acest fenomen influențând bunul mers al procesului de învățământ pretutindeni în lume. *Bullying*-ul școlar și victimizarea sunt probleme sociale majore care afectează copiii și adolescenții.

Deoarece prevenirea eficientă a *bullying*-ului și strategiile de intervenție cer direcționarea spre contexte multiple, înțelegerea nivelurilor sistemului ecologic care influențează și/sau inhibă acest tip de comportament și victimizarea elevilor în școală devin imperative.

În ultimul deceniu, *bullying*-ul a fost abordat din ce în ce mai mult din perspectiva teoriei sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner. Organizația mondială a sănătății recunoaște comportamentul de tip *bullying* ca forță fizică și psihologică sau putere, ca amenințare sau realitate împotriva propriei persoane, a altei persoane ori împotriva unui grup sau comunitate care are ca rezultat sau este probabil să se întâmple vătămări corporale, deces, vătămare psihologică, dezvoltare defectuoasă sau deprivare.

În România, studii de anvergură privind fenomenul în discuție sunt destul de puține, deși *bullying*-ul a luat amploare în școala românească și la adolescenții noștri. De la amplul raport intitulat *Violența în Școală* dezvoltat de Institutul de Științe Educației, Institutul Național de Criminologie, Ministerul Educației și Cercetării, în 2006, nu au mai fost lucrări ample în domeniu până în 2019, când *Salvați Copiii* a desfășurat Campania „Alege să te opui”. Statisticile prezentate în această campanie au arătat că *bullying*-ul este un fenomen complex ale cărui consecințe afectează deopotrivă victima, agresorul și martorul tăcut. La nivel european, România se situează pe locul al treilea în clasamentul celor 42 de țări în care a fost investigat fenomenul, potrivit unui raport al Organizației Mondiale a Sănătății. În campania celor de la *Salvați Copiii*, se spune că cifrele nu acoperă întreaga realitate a unui fenomen complex cu repercusiuni pe termen lung asupra dezvoltării psiho-emoționale și vieții sociale ale tuturor actorilor implicați, victima-agresor-martor. Frica, umilința, complicitatea forțată creează un context psihosocial vulnerabil, în care relațiile sociale sunt denaturate, iar încrederea este compromisă.

Pentru înțelegerea aprofundată a fenomenului pe care îl discutăm aici, este necesar să prezentăm caracteristicile sociodemografice, precum vârsta, genul, apartenența etnică.

Problemele psihosociale, precum depresia și anxietatea, sunt simptome trăite atât de băieții, cât și de fetele victime ale *bullying*-ului. S-a remarcat că depresia și anxietatea sunt predictorii victimizării în *bullying*.

În studiul de față ne-am propus să facem o analiză mai atentă și mai coerentă a fenomenului *bullying*, încercând o prezentare a unei bibliografii ample care să reprezinte un punct de sprijin pentru cercetări ulterioare, mai ales în România, unde acest domeniu a fost mai puțin abordat.

Primit în redacție la: 29.09.2020

BIBLIOGRAFIE

1. *ALEGE SĂ TE OPUI BULLYING-ULUI*, Salvați Copiii, 2019, www.scolifarabullying.ro sau Youtube Salvați copiii România.
2. ASTOR, R. A., MEYER, H. A., PITNER, R. O., *Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school sub contexts*, The Elementary School Journal, 101, 2001, p. 511–528.
3. ASTOR, R. A., BENBENISHTY, R., ESTRADA, J. N., *School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools*, American Educational Research Journal, 46, 2, 2009, p. 423–461, DOI: 10.3102/00028312083229598
4. ATLAS, R. S., PEPLER, D. J., *Observation of bullying in the classroom*, The Journal of Educational Research, 92, 2001, p. 86–99.
5. BACCHINI, D., ESPOSITO, G., and AFFUSO, G., *Social experience and school bullying*, Journal of Community and Applied Social Psychology, 19, 2009, p. 17–32.
6. BARBOZA, G. E., SCHIAMBERG, L. B., OEHMKE, J., KORZENIEWSKI, S. J., POST, L. A., and HERAUX, C.G., *Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective*, Journal of Youth and Adolescence, 38, 2009, p. 101–121.
7. BENDER, G., *Resisting dominance? The study of a marginalized masculinity and its construction within high school walls* în BURSTYN, J., BENDER, G., CASELLA, R., GORDON, H., GUERRA, D., LUSCHEN, K., STEVENS, R. & WILLIAMS, K. (Eds.), *Preventing violence in schools: A challenge to American democracy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.
8. BERAN, T. N., TUTTY, L., *Children's reports of bullying and safety at school*, Canadian Journal of School Psychology, 17, 2, 2002, p. 1–14, <https://doi.org/10.1177/082957350201700201>.
9. BOLGER, K. E., PATTERSON, C. J., *Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection*, Child Development, 72, 2001, p. 549–568.
10. BOSWORTH, K., ESPELAGE, D. L., SIMON, T. R., *Factors associated with bullying behavior in middle school students*, Journal of Early Adolescence, 19, 1999, p. 341–362.
11. BREIVIK, K., OLWEUS, D., *Adolescent's adjustment in four post-divorce families structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families*, Journal of Divorce and Remarriage, 44, 2006, p. 99–124.
12. BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P. A., *The Bio ecological Model of Human Development*, in Handbook of Child Psychology, 2007. Doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114. ISBN 978-0470147658.
13. BRONFENBRENNER, U., *Ecological models of human development* in HUSEN, T. AND POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed.), New York: Elsevier Sciences, 1994, p. 1643–1647.
14. BROOKMEYER, K. A., FANTI, K. A., HENRICH, C. C., *Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis*, Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35, 2006, p. 504–514.
15. CARD, N. A., STUCKY, B. D., SAWALANI, G. M., and LITTLE, T. D., *Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic* Child Development, 79, 2008, p. 1185–1229.
16. CORVO, K., DELARA, E., *Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?* Aggression and Violent Behavior, 15, 2010, p. 181–190.
17. CRAIG, W. M., HENDERSON, L., and MURPHY, J. G., *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*, School Psychology International, 21, 2000, p. 5–21.
18. CRICK, N. R., CASAS, J. F., KU, H. C., *Relational and physical forms of peer victimization in Preschool Developmental Psychology*, 35, 1999, p. 376–385.
19. DAVID-FERDON, C., HERTZ, M. F., *Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public and health problem*, Journal of Adolescent Health, 41, 2007, S1–S5.

20. DINKES, R., KEMP, J., BAUM, K., and SNYDER, T. D., *Indicators of school crime and safety*: (NCES 2009-022/NCJ-226343), Washington, DC: U.S., 2009, Department of Education and Justice.
21. DUBOIS, D. L., BURK-BRAXTON, C., SWENSON, L. P., *Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation of an integrative model*, *Child Development*, 73, 2002, p. 1573–1592.
22. DUFFY, A. L., NESDALE, D., *Peer groups, social identity, and children bullying behavior*, *Social Development*, 18, 2009, p. 121–139.
23. DUNCAN, R. D., *The impact of family relationships on school bullies and victim*, in ESPELAGE, D. L., SWEARER, M. (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004, p. 227–244.
24. ESPELAGE, D. L., SWEARER, S. M., *Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?* *School Psychology Review*, 32, 2003, p. 365–383.
25. ESPELAGE, D. L., HOLT, M. K., HENKEL, R. R., *Examination of peer group contextual effects on aggressive behavior during early adolescence*, *Child Development*, 74, 2003, p. 205–220.
26. ESPELAGE, D., HORNE, A., *School violence and bullying prevention: From research based explanation to empirically based solutions* in BROWN, S. ȘI LENT, R. (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th edition), Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2008, p. 588–606.
27. FEKKES, M., PIJERS, F. I. M., VERLOOVE-VANHORICK, S. P., *Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*, *Health Education Research*, 20, 2005, p. 81–91.
28. FLOURI, E., BUCHANAN, A., *The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior*, *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 2003, p. 634–644.
29. GARANDEAU, C. F., CILLESSEN, A. H. N., *From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation*, *Aggression and Violent Behavior*, 11, 2006, p. 612–625.
30. GARBARINO, J., DELARA, E., *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*, New York: Free Press, 2002.
31. GEORGIU, S.N., *Personal and maternal parameters of peer violence at school*, *Journal of School Violence*, 8, 2009, p. 100–119.
32. GINI, G., POZOLI, T., BORGHI, F., FRANZONI, L., *The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety*, *Journal of School Psychology*, 46, 2008, p. 617– 638.
33. GLEW, G. M., FAN, M. Y., KATON et al., *Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school*, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 2005, p. 1026–1031.
34. GOLDSTEIN, S. E., YOUNG, A., and BOYD, C., *Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate*, *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 2008, p. 641–654.
35. GRIFFIN, R. S., GROSS, A. M., *Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research*, *Aggression and Violent Behavior*, 9, 2004, p. 379–400.
36. GRIFFITH, L. J., WOLKE, D., PAGE, A. S., *Obesity and bullying: Different effects for boys and girls*, *Archives of Disease in Childhood*, 91, 2005, p. 121–125.
37. HAYNIE, D. L., NANSEL, T., EITEL, P., CRUMP, A. D., SAYLOR, K., and YU, K., *Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth*, *Journal of Early Adolescence*, 21, 2001, p. 29–49.
38. HANISH, L. D., GUERRA, N. G., *The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers*, *American Journal of Community Psychology*, 28, 2000, p. 201–223.
39. HIRSCHMAN, C., *Studying immigrant adaptation from the 1990 population census: From generational comparisons to the process of "Becoming American"*, in PORTES, A. (Ed.), *Second generation*, 1996, New York: Russell Sage, p. 54–81.

40. HOLT, M. K., ESPELAGE, D. L., *Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims*, Journal of Youth and Adolescence, 36, 2007, p. 984–994.
41. HONG, J. S., EAMON, M. K., *Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis*, Journal of Child and Family Studies, 2011, doi: 10.1007/s10826-011-9494-8.
42. HONG, J. S., ESPELAGE, D. L., *A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis*, Aggression and Violent Behavior, 17, 2012, p. 311–322.
43. HOOVER, J. H., OLIVER, R., HAZLER, R. J., *Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA*, School Psychology International, 13, 1992, p. 5–16.
44. INDICATORS OF SCHOOL CRIME AND SAFETY, *Indicators of School Crime and Safety: 2007*, Washington, DC: Indicators of School Crime and Safety.
45. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, UNICEF, *VIOLENȚA ÎN ȘCOALĂ*, București, Editura ALPHA MDN, 2006.
46. JANSEN, I., CRAIG, W.M., BOYCE, W.F. *et al.*, *Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children*, Pediatrics, 113, 2004, p. 1187–1194.
47. JUVONEN, J., GRAHAM, S., SHUSTER, M. A., *Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled*, Pediatrics, 112, 2003, p. 1231–1237.
48. KASEN, S., BERENSON, K., COHEN, P., and JOHNSON, J. G., *The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying*, in ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 187–210.
49. KENNEDY, J. H., KENNEDY, C. E., *Attachment theory: Implication for school psychology*, Psychology in the Schools, 41, 2004, p. 247–259.
50. KLOMEK, A., MARROCCO, F., KLEINMAN, M., SCHONFELD, I. S., and GOULD, M. S., *Bullying, depression, and suicidality in adolescents*, Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46, 2007, p. 40–49.
51. KUKASWADIA, A.A., *Social consequences of obesity among Canadian youth*, Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, 2009.
52. LEACH, F., *Learning to be violent: The role of the school in developing adolescent gendered behavior*, Compare, 33, 2003, p. 385–400.
53. LEE, C. H., *Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students*, Journal of Interpersonal Violence, 25, 2009, p. 52–176.
54. LIMBER, S. P., *Peer victimization: The nature and prevalence of bullying among children and youth* în DOWD, N. E., SINGER, D. G. & WILSON, R. F. (Eds.), *Handbook of children, culture and violence*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.
55. MARINI, Z., FAIRBAIM, L., ZUBER, R., *Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multi-dimensional bullying identification model*, Developmental Disabilities Bulletin, 29, 2001, p. 170–195.
56. MEYER-ADAMS, N., CONNER, B.T., *School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools*, Children and Schools, 30, 2008, p. 211–221.
57. MERRELL, K. W., GUELDER, B. A., ROSS, S. W., and ISAVA, D. M., *How effective are schools bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research*, School Psychology Quarterly, 23, 2008, p. 26–42.
58. MEYER, E. J., *A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy*, McGill Journal of Education, 43, 2008, p. 33–48.
59. MONKS, C.P., SMITH, P.K., NAYLOR, P., *et al.*, *Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory*, Aggressive and Violent Behavior, 14, 2009, p. 146–156.
60. MOUTTAPA, M., VALENTE, Th., GALLAHER, P. *et al.*, *Social Network Predictors of Bullying and victimization*, Adolescence, 39, 2004, p. 315–335.
61. NANSEL, T. R., OVERPECK, M. D., PILLA, R. S. *et al.*, *Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*, Journal of the American Medical Association, 16, 2001, p. 2094–2100.

62. NATIONAL YOUTH VIOLENCE PREVENTION RESOURCE CENTER, *Bullying*, Retrieved May 4, 2007, <http://www.safeyouth.org/scripts/teens/bullying.asp>.
63. NATIONAL INSTITUTE of CHILD HEALTH & HUMAN DEVELOPMENT, *Bullying widespread in U.S. schools, survey finds*, Retrieved May 4, 2007, <http://www.nichd.nih.gov/news/releases/bullying.cfm>.
64. O'CONNELL, P., PEPLER, D., and CRAIG, W.; *Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention*, Journal of Adolescence, **22**, 4, 1999, p. 437–452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
65. OLWEUS, D., *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford & Cambridge: Blackwell Publishers, 1993.
66. OLWEUS, D., *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.
67. PEGUERO, A.A.; *Victimizing the children of immigrants: Latino and Asian American Students Victimization*, Youth and Society, **41**, 2, 2009, p. 186–208. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333646>
68. PELLEGRINI, A. D., BARTINI, M., *A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school*, American Educational Research Journal, **37**, 2000, p. 699–725.
69. PELLEGRINI, A. D., *Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school*, Educational Psychologist, **37**, 2002, p. 151–163.
70. PHILLIPS, D. A., *Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond*, Journal of Interpersonal Violence, **22**, 2007, p. 158–178.
71. PRICE, J. M., DODGE, K. A., *Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions*, Journal of Abnormal Child Psychology, **17**, 1989, p. 455–471.
72. QIN, D. B., WAY, N., and RANA, M., *The “model minority” and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth*, New Directions for Child and Adolescent Development, **121**, 2008, p. 27–42.
73. REEB, R. N., FOLGER, S. F., STAYTON, L. et al., *Psycho-Ecological Systems Model: A Systems Approach to Planning and Gauging the Community Impact of Community-Engaged Scholarship*, Michigan Journal of Community Service Learning, **24**, 1, 2017, p. 6–22.
74. RIGBY, R., BAGSHAW, D., *Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools*, Educational Psychologist, **23**, 2003, p. 535–546.
75. RIGBY, K; *Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children*, Irish Journal of Psychology, **18**, 1997, p. 202–220.
76. ROSS, D. M., *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*, Alexandria, VA: American Counseling Association, 1996.
77. SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. M. J., BJORQVIST, K., et al., *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, Aggressive Behavior, **22**, 1996, p. 1–15.
78. SCHMIDT, M. E., BAGWELL, C. L., *The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls*, Merrill-Palmer Quarterly, **53**, 2007, p. 439–460
79. SEALS, D., YOUNG, J., *Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression*, Adolescence, **38**, 2003, p. 735–747.
80. SMITH, P. K., MADSEN, K. C., MOODY, J. C., *What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied*, Educational Research, **41**, 1999, p. 267–285.
81. SMITH, J. D., SCHNEIDER, B. H., SMITH, P. K., ANANIADOU, K., *The effectiveness of whole school ant bullying programs: A synthesis of evaluation research*, School Psychology Review, **33**, 2004, p. 547–560.

82. SMITH, J., TWEMLOW, S. W., HOOVER, D. H., *Bullies, victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions*, Child Psychiatry and Human Development, 30, 1999, p. 29–37.
83. SMORTI, A., MENESINI, E., SMITH, P. K., *Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 34, 2003, p. 417–432.
84. SPRIGGS, A.L., IANNOTTI, R.J., NANSEL, T.R. et al., *Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity*, Journal of Adolescent Health, 41, 2007, p. 283–293.
85. SWEARER, S. M., ESPELAGE, D. L., *Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth* în ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2011, p. 1–12.
86. TWEMLOW, S., FONAGY, P., and SACCO, F. C.; *The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities*, Annals of the New York Academy of Sciences, **1036**, 1, 2004, p. 215–232, DOI : 10.1196/annals.1330.014
87. VARJAS, K., HENRICH, CH., C., and MEYERS, J., *Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety*, Journal of School Violence, 8, No. 2, 2009, DOI: 10.1080/15388220.74.165.
88. VERVOORT, M. H., SCHOLTE, R. H. J., and OBERBEEK, G., *Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class*, Journal of Youth and Adolescence, 39, 2008, p. 1–11.
89. VEVERA, A. V., ALBESCU, A. R., *Hărțuirea cibernetică* în Romanian Journal of Information Technology and Automatic Control, **29**, 2, 2019, p. 63–68.
90. WAASDORP, T. E., BRADSHAW, C. P., *Child and parent perceptions of relational aggression within urban predominantly African American children's friendships: Examining patterns of concordance*, Journal of Child and Family Studies, 18, 2009, p. 731–745.
91. WANG, M. Q., MATTHEW, R. F., BELLAMY, N. et al., *A structural model of substance use pathway among minority youth*, American Journal of Health Behavior, 29, 2005, p. 531–541.
92. WIENKE TOTURA, C. M., MAC KINNON-LEWIS, C. et al., *Bullying and victimization among boys and girls in middle school*, Journal of Early adolescence, 29, 2008, p. 571–609.
93. WILLIAMS, K. R., GUERRA, N. G., *Prevalence and predictors of internet bullying*, Journal of Adolescent Health, 41, 2007, S14–S21.
94. YANAGIDA, T., GRADNGER, P., STROHNEIER, D. et al., *Cross-National Prevalence of Traditional Bullying, Traditional Victimization, Cyber bullying and Cyber-Victimization: Comparing Single-Item and Multiple-Item Approaches of Measurement*, in International Journal of Developmental Science, 2016, <http://dx.doi.org/10.3233/DEV-150173>.
95. YODPRANG, B., KUNING, M., MCNEIL, N., *Bullying among lower secondary school students in Southern Thailand*, Asian Social Science, 5, 2009, p. 446–460.
96. YOU, S., FURLONG, M. J., FELIX, E. et al., *Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization*, Psychology in the Schools, 45, 2008, p. 446–460.
97. ZIMMERMAN, F. J., GLEW, G. M., CHRISTAKIS, D. A., et al., *Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children*, Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159, 2005, p. 384–388.

REZUMAT

În prezentul articol, ne-am propus să prezentăm fenomenul *bullying* care a fost în ultimii ani și devine din ce în ce mai mult o problemă în școală, în general, în școala românească în special. Atât societatea în ansamblul ei, cât și autoritățile școlare simt nevoia unor soluții eficiente pentru rezolvarea acestei probleme. Însă ca un fenomen să fie prevenit sau atenuat, trebuie mai întâi să-l înțelegem. Este necesar să se treacă în revistă factorii de risc asociați *bullying*-ului și victimizării în

școală în contextul cadrului ecologic al teoriei lui Brofenbrenner, deci la nivel micro, meso, exo, macro și crono. S-a simțit nevoia să se clarifice natura problemei, felul în care se schimbă elementele constitutive cu vârsta, în funcție de gen, factorii de risc relevanți (indicatorii individuali sau de mediu care ar putea conduce la *bullying* și victimizare). Nu în ultimul rând, s-a prezentat *bullying*-ul ca o problemă sistemică. Demersul făcut s-a centrat pe explicarea fenomenului din perspectiva teoriei biosocioecologice. S-a considerat că această încercare teoretică ar putea sta la baza unor studii experimentale în domeniu pe viitor în România.