

SCHOOL BULLYING FACTORS

Ioana Tocai (Sîrbu), PhD, University of Oradea,

Abstract: The purpose of this study is to identify and discuss the socio-demographic and psychological factors that are relevant to the manifestation of bullying-type behavior in school. Bullying behavior is intimidation or victimization - both names are acceptable. It is a subset of aggressive behavior when a person or group of persons repeatedly and intentionally attacks or humiliates, and / or excludes relatively defenseless person causing hi/her pain or discomfort (Salmivalli, 2009). Bullying type behavior can take many forms, from the form of physical bullying, verbal bullying to the relational or social bullying. The sample investigated is included in a pilot study and consists of students in Bihor County, in the gymnasium. The hypothesis of the study seeks to what extent some socio-demographic characteristics of the families from which the students, along with their other psychological characteristics influence the manifestation of bullying behavior. The purpose of this study meets the needs of the school psychologist to identify individuals at risk in the show of such behavior by restricting the target group for the intervention and the need for development of educational policies to prevent and combat this phenomenon at the level of society.

Keywords: bullying, intimidation, victimization, bullying in school, aggressive behavior in school

Bullying-ul este o acțiune deliberată, efectuată în mod repetitiv care implică acțiuni negative răsfărânte asupra celorlalți, realizate de un grup de persoane sau de o persoană (en. bully – agresor/victimizator), care dețin un statut social superior victimei/victimelor (Olweus, 1993). Este o acțiune care produce injurii celorlalți efectuată în mod repetat, care se poate manifesta fizic, prin agresivitate fizică sau psihologic – prin producerea unor daune emoționale. Instrumentele acestui fenomen sunt cuvintele, acțiunile sau excluderea socială. Fenomenul de bullying poate fi inițiat de o persoană sau de un grup de persoane, implicând un raport de putere inegal, deoarece victima, în cazul acestui fenomen nu dispune de resurse (fizice, psihologice, sociale) pentru a se apăra (Hazler, 1996).

Victima pozează într-o ipostază de regulă vulnerabilă, care prezintă anumite slăbiciuni pe care bully-ul le poate exploata. Victima manifestă imposibilitate de apărare și sentimente de neputință.

Spectatorii(en. bystanders) sunt și ei persoane implicate în fenomenul de bullying, chiar dacă nu în mod direct, însă asistă la acțiune.

Bullying-ul este considerat o formă de violență fizică și psihologică, o conduită intenționată care vizează producerea unor prejudicii (rănire, distrugere, daune) unor persoane (inclusiv propriei persoane), cu diferite cauze care determină noi forme de violență. Cazurile de bullying sunt în creștere, solicită specifice tipuri de strategii de prevenție. Studiile arată că jumătate din copii sunt agresați, victime ale fenomenului bullying în ultimul lor an de școală și cel puțin 10% sunt victime constante ale violenței în școală. (American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2008).

Fenomenul de victimizare școlară / bullying în școli reprezintă o problemă actuală de amploare la nivel internațional având implicații grave asupra sănătății psihice și sociale ale indivizilor implicați, precum și asupra stării de bine a acestora (Due et al., 2005; Healey, 2001; Marsh, Parada, Yeung, & Healey, 2001; Mayer & Cornell, 2010; Olweus, 1991, 1993;

Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010 apud Marsh et al., 2011). Conform analizei realizată de Child Helpline International, în urma apelurilor efectuate la Telefonul Copilului la nivel global, în ultimul deceniu la nivel global, în ultimii doi ani, serviciile telefonul copilului de pretutindeni au înregistrat 251.640 de cazuri de *bullying* unde 9 din 10 cazuri de *bullying* au avut loc în școală.

Pentru înțelegerea fenomenului de *bullying școlar* e nevoie ca acesta să fie conceptualizat în contextul grupului social de copii (Macklem, 2003). Până în ultima decadă, nu a existat o definiție consensuală a comportamentului de tip *bullying* (Ross, 1996), însă Dan Olweus (1999b) reușește să conceptualizeze comprehensiv termenul de *bullying*. Conform acestei conceptualizări, pentru ca o interacțiune să fie clasificată ca și *bullying* trebuie să implice *intenționalitate* în săvârșirea actului de către agresor, *repetare* și *inegalitate/dezechilibru de putere* între actorii implicați. Autorul descrie interacțiunea ca pe o formă de abuz care nu este neapărat provocată de către victimă/e. Acesta distinge *bullying*-ul de interacțiuni unde 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 mai precis de un abuz de putere socială (Smith și Morita 1999). Teoreticienii îl conceptualizează ca pe o subcategorie a agresivității, unde *bullying*-ul este afirmarea puterii prin intermediul agresiunii sau a intimidării. (Pepler, Connolly, Craig, 2000).

Victimizarea 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).

Fenomenul de victimizare este descris printr-o gamă mai largă de acțiuni sociale cu valențe agresive, precum: violența fizică, utilizarea poreclelor cu conotație peiorativă, excludere, îmbrâncire, daunarea proprietății private și/sau a bunurilor personale, intimidare verbală/socială/psihologică (Smith & Sharp, 1994).

Bullying-ul școlar. Școala ca și context social

Cercetările de specialitate consideră câțiva factori școlari care au un rol în dezvoltarea și favorizarea comportamentului de *bullying*.

Pepler, Craig și Q'Connell, (1999) aseamănă interacțiunea de tip *bullying* cu un *dans macabru* dinamic (activ și interactiv) care se petrece între agresor și victimă. Goldstein, (1994) vede interacțiunile de tip agresiv ca pe un *duet* între individ și mediul social înconjurător, unde cel din urmă determină intensitatea agresivității. Este subliniată încă o dată importanța contextului social în evoluția și escaladarea interacțiunii de tip *bullying*. Constituit pe mai multe nivele, acesta capătă forma unui *sistem social interactiv* (Macklem, 2003). Copilul, cu rol social de elev în școală, este parte integrată a acestui sistem social în care funcționează, cu alte cuvinte, contextul social – școala ca sistem - prezintă o importanță deosebită în formarea și evoluția comportamentului de *bullying*.

Există diferențe de gen în cadrul victimizării din școli, clar subliniate de majoritatea cercetărilor în domeniu. În acest sens, este remarcată predispoziția băieților la adoptarea unui comportament de victimizare/bullying și a unei posturi de agresor, spre deosebire de fete (Boulton & Smith, 1994; Boulton & Underwood, 1992; Nansel et al. 2001). Evidențele științifice arată că fetele se implică mai mult în acțiuni de *bullying indirect* adoptând comportamente de răspândire de zvonuri răutăcioase, excludere socială, respingere (Björkqvist, et al., 1992; Crick, Bigbee, & Howes, 1996; Crick, & Grotpeter, 1995). Marsh et al., 2011, prin studiul său asupra unor metanalize de seamă (Ostrov și Godleski, 2010. Archer, 2004; Card et al. 2008), conchide că există evidențe științifice care să susțină că băieții apelează mai mult la victimizare fizică decât fetele, în schimb, nu există diferențe semnificative de gen în cazul agresivității indirecte, *victimizarea relațională* (Archer, 2004; Card et al 2008). Cercetătorii raportează posibile explicații la conținutul itemilor care vizau mai multe forme de agresivitate indirectă care nu au fost demarcate conceptual suficient și pe seama percepției respondenților – este posibil ca fetele să nu declare rata reală a acestui comportament, deoarece au o percepție diferită vis a vis de formele agresivității indirecte, mai subtile și mai puțin observabile față de cea directă.

Cultura școlară ca și factor favorizant pentru manifestarea comportamentului de bullying

Cercetări anterioare remarcă faptul că școala, prin cultura și personalul ei, poate crea condiții pentru manifestarea comportamentelor agresive și poate furniza factori de menținere a acestor comportamente (Dill, 1998). Studiile susțin că fenomenul de bullying este mult mai frecvent în școli decât înafara acestora (Ross, 1996), chiar dacă dimensiunile acestuia diferă de la o școală/comunitate la alta. Cercetările de specialitate consideră câțiva factori școlari care au un rol în dezvoltarea și favorizarea comportamentului de bullying. Prin prisma interacționismului, bullying-ul poate fi reprezentat ca o interacțiune între individul-elev și contextul sistemului din care acesta face parte (Song & Swearer, 2002). Premisa acestei relații o constituie existența interacțiunii între mai multe variabile, atunci când se manifestă un comportament de bullying. Acesta nu se petrece izolat, ci implică alți indivizi, variabile de mediu, de climat, de cultură școlară, de atitudini ale persoanelor implicate și de context social. Printre factorii care se relaționează mai puternic cu acest comportament sunt factorii care țin de practici disciplinare existente în școli (Dill, 1998) care au impact negativ asupra elevilor: suspendarea, umilirea publică a acestora, reguli stricte și rigide. Școlile care utilizează pedepsele ca mijloc de disciplinare exacerbează frecvența comportamentelor negative în rândul elevilor (Hyman et al., 1997). Majoritatea specialiștilor consideră că școlile nu dețin o politică potrivită pentru gestionarea fenomenului de bullying (Ross, 1996).

Unii experți consideră *climatul școlar* ca fiind un factor mai important în favorizarea manifestării bullying-ului, decât comportamentul victimei (Brady, 2001). Aceștia descriu cultura școlară ca fiind formată din expectanțe comportamentale și atitudinale nescrise, reguli de interacțiune, opinii și metode de rezolvare de probleme pe care le dețin membrii acesteia. Aceasta mai include evenimente semnificative ale membrilor aparținători, experiențe împărtășite de aceștia – care toate conturează un cadru valoric la care se raportează membrii acesteia (Peterson, 2002).

Climatul școlar cuprinde toate aspectele mediului școlar: terenul școlar, clădirea, practicile de disciplină, implementarea acestora, resursele disponibile (fizice, financiare, umane), canalele de comunicare, serviciile. Experții consideră climatul școlar ca pe un aspect al culturii școlare cu potențial pentru prevenția fenomenului de bullying, numind câteva ipostaze prin care climatul școlar poate influența manifestarea acestuia, respectiv: modelarea comportamentului de bullying de către personalul școlar și de către elevii cu stat dominant, ignorarea/potențarea bullying-ului, tolerarea comportamentului de bullying și acceptarea acestuia ca fiind normal (Song & Swearer, 2002).

Așadar, cultura școlară și sistemul social școlar determină calitatea mediului școlar (Macklem 2003). În cazul în care politicile școlare sunt prea dure, sau dimpotrivă prea permissive – frecvența comportamentului de bullying poate să crească, sau cel puțin, să fie menținută (Song & Swearer, 2002).

Familia și mediul familial în dezvoltarea comportamentelor agresive de tip bullying

Diversitatea tipologiilor familiilor și totodată unicitatea fiecărui membru al acestora constituie un factor fundamental în atitudinile și convingerile pe care le au copiii asupra vieții și societății. Unii autori discută despre existența unei relații bi-direcționale în propagarea influențelor familiei, unde părinții influențează comportamentul copilului, iar copilul la rândul lui îi influențează comportamentul acestora. Acest proces are la bază interacțiunea în toate formele ei.

În cadrul acestei teme de discuție este relevantă semnificația procesului de socializare pe care copilul ca individ îl experimentează în cadrul familiei. Dezvoltarea socială și emoțională a copilului pornește și este fundamentată de experiențele primare și următoare din familie, ca prim grup de referință. Familia de origine constituie, astfel, un prim spațiu de învățare. Modul în care copiii își văd părinții gestionând problemele de zi cu zi este una dintre cele mai valoroase și de impact resurse a modalităților de construcție și gestionare a interacțiunilor și a negocierii. În acest context, agresivitatea ca și manifestarea a unei atitudini, este un comportament în mare parte învățat și transmis în familie, unde statisticile susțin această realitate – comportamentele agresive sunt mai frecvente la copiii cu părinți agresivi (e.g Sudermann, Jaffe, & Schieck, 1996). Eron, Huesmann, și Zelli, 1991(apud Macklem 2003) susțin că până la vârsta de șase ani modele agresive/paternurile agresive sunt deja conturate. Cercetătorii susțin că există aumite paternuri de interacțiuni părinți-copii care facilitează dezvoltarea comportamentelor agresive. Unul dintre acestea, este *stilul autoritar* al părinților care conturează un copil defensiv, altul este *stilul parental coercitiv* care influențează copilul să adopte atitudini evitante (Goodman, 1999; Mullin-Rindler, 2001). Aceste stiluri parentale dezvoltă copii dornici de afirmare în alte medii în care li se permite (cel școlar, de exemplu), copii care sfidează autoritățile și regulile. Aici comportamentul de bullying are funcție instrumentală – de câștigare de status prin intimidarea victimelor. Ross, (1998) subliniază în acest context că părinții care manifestă atitudini de respingere și neglijare față de copii îi influențează pe aceștia din urmă să manifeste comportamente agresive și necorespunzătoare ca răspuns la frustrare, sau ca modalitate de compensare.

Alte evidențe susțin că agresorii de tip *bully* provin din familii cu stil autoritar, puțin empatici, care aplică strategii de disciplinare dure (Baldry & Farrington, 2000; LeBlanc,

2001). Comportamentul copilului este inhibat și restrâns de aceste amprente parentale și devine opozant, căutând și el la rândul lui (în rolul de agresor/victimizator) un obiect pentru manifestarea autorității – victima. Copiii învață aceste comportamente opozante (agresive, de sfidare a regulilor, a autorităților) din interacțiunile defectuoase pe care le au cu părinți extra-punitivi, predispuși la critică și la conflicte cu copiii lor. Părinții creează prin atitudinea lor mediul favorizant conflictelor, astfel copilul „se obișnuiește” să riposteze, îi este permis să se manifeste agresiv. Unele studii demonstrează că acei băieți a căror mame nu adoptă atitudini afectuoase, ci dimpotrivă manifestă stiluri coercitive, manifestă comportamente agresive mult mai frecvent în primii ani de școală, pe când atât fetele cât și băieții care au relații negative cu tații lor tind să fie mai agresivi cu covârșnicii (Ladd, 1999).

Influența familiei este mult mai puternică la copilul de vârstă preadolescenței, adolescentul fiind puternic influențat de anturaj și climatul școlar, așadar familia este cea mai în măsură să contureze atitudini corecte și ia măsuri împotriva acestui comportament, indiferent de rolul pe care îl comportă copilul (victimă, agresor). Stilul parental este corelat cu competența socială a copilului și cu funcționarea școlară a acestuia, acestea la rândul lor fiind relaționate cu comportamentul de bullying (Haynie et al., 2001, apud Macklem 2003).

Modelul parental este sistemul primar de referință și raportare a copilului, așadar, un părinte care dorește să-și învețe copilul să se apere și să concureze pentru statut și recompense este cel mai probabil un părinte care nu consideră bullying-ul un comportament problematic (LeBlanc, 2001), ci poate un instrument de atingere a scopului. Acest părinte direct sau indirect insuflă copilului această convingere. Ignorarea comportamentului de bullying reprezintă tot o formă de acceptare sau de minimizare a semnificației acestuia, astfel, i se transmite copilului că nu este un comportament problematic, ci poate caracteristic vârstei sau scopului -această atitudine poate avea grave semnificații atât asupra agresorului (deoarece îi întărește practicarea comportamentului), cât și asupra victimei (aceasta consideră că pentru ceilalți „e normal”, suferă în tăcere, nu ia atitudine ș.a.m.d)

Alte evidențe științifice semnificative pentru fenomenul studiat atestă că acei copii care sunt maltratați în familie sunt mai predispuși în a manifesta comportamente de bullying, și ale comportamente agresive (Delligatti, Akin-Little, & Little, 2003). Aceștia prezintă probleme la școală, dificultăți în a relaționa cu covârșnicii și probleme de control emoțional.

În urma studierii comportamentelor agresive la băieți, Olweus (1991) evidențiază patru factori care sunt relaționați cu dezvoltarea paternurilor de comportament agresiv, după cum urmează: *atitudini emoționale negative ale părinților față de copiii lor în perioada prunciei, eșecul părinților în conturarea unor limite și reguli când copilul se manifestă agresiv față de ei și/sau față de alții, disciplinarea prin uzul unor pedepse negative precum ridicarea tonului, lovirea; factori psihologici care țin de temperament.* Când copiii sunt disciplinați prin metode agresive, ei „învață” aceste metode și consideră că le sunt permise pentru atingerea unor scopuri (Schwartz, 1999).

Părinții care manifestă comportamente agresive în familie contribuie la dezvoltarea agresivității la copiii lor, în diferite feluri. Ei nu îi învață pe copii complianța la autoritate, nici nu le oferă modele pozitive de gestionare a situațiilor stresante sau a problemelor. În aceste familii, copilul învață ca un comportament agresiv este un instrument de coping cu atitudinea

coercitivă a părinților. Alte influențe în modelarea atitudinilor asupra agresivității le au anturajul, comunitatea și desigur massmedia.

Rolul de victimă

Copiii care ajung victime ale agresorului bully provin din familii în care nu au beneficiat de interacțiuni pozitive, cadrul disciplinar fiind slab conturat. În aceste situații unii copii devin victime, alții victimizatori (Craig, Peters, et al., 1998). *Stilul de atașament insecurizant*, *stilul hiper-protector* și *stilul autoritar-coercitiv* sunt stiluri parentale asociate cu riscul copilului de a deveni victima a bullying-ului (Perry et al., 2001).

Caracteristicile care categorizează un individ în rolul de victimă, și nu victimizator sunt discutate de către specialiștii în cercetarea asupra bullying-ului. Unii argumentează aceste trăsături, prin influența acestor stiluri parentale, alții consideră că victima comportă anumite trăsături specifice care o fac vulnerabilă, devenind „provocatoare” pentru victimizator. În acest sens, acești indivizi adoptând rolul de victimă, dezvoltă convingeri interne despre ei ca victime, iar copiii prezintă constructe anxioase, sunt temători și nesiguri pe ei, întăresc poziția lor de victime. Aceștia consideră că nu se pot descurca singuri și că nu pot face față provocărilor – în special copii crescuți de mame hiperprotectoare – tind să se complacă în statutul de victime. Acest stil de coping deficitar prezintă risc pentru anxietate și depresie (Perry et al., 2001). Cu toate acestea, nu există suficiente rezultate ca să existe o conceptualizarea a trăsăturilor specifice victimei, ci se mizează pe existența unei inferiorități fizice, mai mult, în cazul băieților (Ross, 1996). Stilurile parentale asociate cu rolul de victimă a copilului diferă în funcție de gen, de exemplu, băieții sunt mai predispuși în a deveni victime ale bullying-ului, în urma unor stiluri de atașament hiperprotective, pe când fetele sunt mai predispuse în urma unor stiluri parentale dure, ostile sau coercitive (Perry et al., 2001; Ross, 1996). Totodată, conform studiilor în domeniu, relațiile afective familiale au amprente mai puternice asupra fetelor decât asupra băieților. Victimizarea este asociată atât cu comportamente de internalizare, cât și cu cele de externalizare.

Rolul de spectator

Măsura în care un individ - copil în acest caz- este un spectator activ sau pasiv când are loc o interacțiune de agresare de tip bullying, depinde de capacitățile empatice pe care acesta le posedă. Acestea la rândul lor sunt modelate de către familie, sau nu. Atunci când interacțiunile dintre părinți și copii sunt pozitive și marcate de afecțiune și înțelegere – copiii acestora învață empatia și implicit să reacționeze empatic – cu înțelegere - în situațiile stresante. Acești copii – remarcă Zhou et al., (2002) au șanse mai mari de a resimți compasiunea și vinovăția luând parte la un act de bullying, ceea ce îi determină să nu se implice și/sau să ia atitudine de apărare a victimei: denunțarea agresorului, solicitarea ajutorului ș.a.

Influențele comunității

Influența negativă a unui mediu precar și deficitar în dezvoltarea comportamentelor agresive în rândul tinerilor este deja cunoscută. Așadar, comunități dezorganizate, cu rate crescute de șomaj, de infracțiuni, sărace economic, disponibilitatea drogurilor, armelor sunt

toate factori de influență, însă nu s-a demonstrat încă o relație directă între acestea și manifestarea comportamentelor de tip bullying, în urma metaanalizelor care centralizează date despre aceste relații (Macklem 2003).

Unele comunități sunt clasificate ca fiind „comunități de risc”, unde violența este „regula” și nu constituie un act deviant. Școlile aflate în aceste zone de risc, sunt desigur mai afectate decât alte școli și necesită o atenție poate mai mare, din partea autorităților pentru combaterea și prevenirea fenomenelor agresive, inclusiv bullyingul.

Influențele culturale

Influențele culturii sunt pervazive, comportamentul având specificul fiecărei culturi. Practicile, valorile insuflate, expectanțele parentale sunt specifice fiecărei culturi și variază de la o cultură la alta. Interacțiunea socială este învățată de către copil în funcție de cerințele specifice ale culturii din care face parte, și de statutul social pe care îl pretinde sistemul socio-cultural (Jahoda, 1998).

Specialiștii în cercetarea asupra fenomenului de bullying ridică un semnal de alarmă asupra gravității răspândirii acestuia, respectiv asupra prejudiciilor psihosociale și educaționale provocate de acesta. Semnalează, de asemenea, că acest aspect este subestimat ca și amplitudine de către educatori, părinți și societate, fiind greșit considerat un fenomen (acțiunile agresive, de excludere, de intimidare) care este caracteristic vârștelor copilăriei și ale adolescenței. În consecință, există prea puține inițiative anti-bullying de intervenție în școli și se resimte nevoie existenței unor politici și programe naționale care să aibe acest aspect în vizor. Autoritățile încredințate pentru a dezvolta măsuri de prevenție și combatere a acestui fenomen de bullying sunt consilierii școlari, psihologii, asistenții sociali și nu în ultimul rând cadrele didactice și părinții. Sudiile de specialitate reclamă nevoia unei intervenții sistemice în combaterea fenomenului de bullying în școli – intervenție care se adresează mai multor nivele - școlii ca și context, actorii sociali implicați (agresori, victime, spectatori participanți) și familiile acestora.

Aknowledgement:

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:

- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291–322. doi: 10.1037/1089-2680.8.4.291
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1)
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*
- Brady, J. (2001). Bullying: An interview with Russell Skiba. *Communique*, 30(3)
- Bowman, D. (2001a, March 14). Student tips called key to avert violence. *Education Week on the Web*. Editorial Projects in Education, 20(26), 1, 16; <http://www.edweek.org/ew/story.cfm?slug=26shoot.h20>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*,
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of intercorrelations, gender differences, and relations to maladjustment. *Child Development*, doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (2000). The role of social context in the prevention of conduct disorder. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development: The essential readings*. Oxford, UK: Blackwell Publishers
- Craig, W. M., Peters, D., & Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among Canadian schoolchildren*. Available online from Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003–1014. doi:10.2307/1131876
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*. doi: 10.2307/1131945
- Delligatti, N., Akin-Little, A., & Little, S. G. (2003). Conduct disorder in girls: Diagnostic and intervention issues. *Psychology in the Schools*, 40(2)
- Dill, V. S. (1998). *A peaceable school: Cultivating a culture of nonviolence*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D. I. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 169-197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Feshbach, S., & Zagrodzka, J. (Eds.). (1997). *Aggression: Biological, developmental, and social perspectives*. New York: Plenum Press.

- Goodman, R. F. (1999). *Bullies: More than Sticks, Stones, and Name Calling*. NY University Child Study Center Letter
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children 's classroom behavior*. New York:John Wiley & Sons, Inc
- Gropper, N., & Froschl, M. (2000, April). The role of gen der in young children's teasing and bullying behavior. *Equity & Excellence in Education*
- Gumpel, T. P. (2008). Behavioral disorders in the school participant rolesand sub-roles in three types of school violence. *Journal of Emotionaland Behavioral Disorders*. doi:10.1177/1063426607310846
- Harachi, T. W., Catalano, R. F., & Hawkins, D. J. (1999). United States. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, & P. T. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, England: Routledge
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455. doi:10.1111/1469-7610.00629
- Hyman, I. A., Dahbany, M., Blum, M., Weiler, E., Brooks-Klein, V., & Pokalo, M. (1997). *Schooldiscipline and school violence: The teacher variance approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Jahoda, G. (1998). Cultural influences in development. In A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The socialchild* (pp. 85-109). East Sussex, UK: Psychology Press
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50
- LeBianc, J. C. (2001). Bullying: It's notjust a school problem. *Pediatrics & Child Health*, 6(7).
- Macklem, Gayle L., (2003) *Bullying and Teasing Social Power in Children ' s Groups*, ISBN 978-1-4757-3797-4 (eBook), DOI 10.1007/978-1-4757-3797-4 , Springer Science+Business Media, LLC
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational*. doi:10.1037/a0024122
- Mullin-Rindler, N. (2001). Project on Teasing and Bullying: *Research, Education & Action*. Wellesley Centers for Women; <http://www.wcwonline.org/bullinglstaffdev.html>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J. W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & E. H. Rubin (Eds.), *The development and treat- ment of childhood aggression*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (1999a). Norway. 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: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). 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*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2001a). Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher hand-book (Version III). Bergen, Norway: University of Bergen.
- Olweus, D. (2001b). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2010). Toward an integrated genderlinked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review*, *117*, doi:10.1037/a0018070
- Parada, R. H. (2002). Beyond bullying secondary schools program: Consultant's handbook. Penrith, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, Publication Unit.
- Perry, D. G., Hodges, E. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guilford Press.
- 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);
- Peterson, K. D. (2002, Summer). Positive or negative? *Journal of Staff Development*, *23*(3)
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, *20*, 359–368. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:5_359::AID-AB24802005033.0.CO;2-J
- Ross, D. (1996). *Childhood bully and teasing: What school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, Virginia: American Counseling Association.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, *27*, 446–462. doi:10.1002/ab.1029
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, *41*,. doi:10.1111/1467-9450.00166
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology* *27*(3)

- 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
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London, England: Routledge. doi:10.4324/9780203425497
- Smith, P. K., Cowie, H., & Sharp, S. (1994). Working directly with pupils involved in bullying situations. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- 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: Routledge.
- Song, S. Y., & Swearer, S. M. (2002, February). *An ecological analysis of bullying in middle school: Understanding school climate across the bully-victim continuum*. Paper presented at the annual convention of the National Association of School Psychologists, Chicago, IL.
- Stein, N. (2001). Introduction-What a difference a discipline makes: Bullying research and future directions. In R. A. Geffner, M. Loring, & C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*. New York: The Haworth Press, Inc
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Schiek, E. (1996). *Bullying: Information for parents and teachers*; London Family Court Clinic; <http://www.lfcc.on.ca/bully.htm>.
- Swearer, S. M., Cary, P. T., Song, S. Y., & Eagle, J. W. (2000). Depression rates among middle school bullies, bully-victims, and victims. Poster session presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New Orleans, LA.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., et al. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3) <http://www.aacap.org/>