

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



DOCTORADO DE EDUCACIÓN

TESIS

**Bullismo e cyber bullismo: due forme di violenza a confronto:
Cause, conseguenze e strategie di intervento**

Directores: Dr. José Jesús Gázquez Linares

Dra. Isabel Mercader Rubio

Doctoranda: Anna M^a di Marzo

25 de octubre de 2019

INDICE

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
RIASUNTO	7
INTRODUZIONE.....	8
PARTE TEORICA	12
CAPITOLO 1: IL BULLISMO.....	13
1.1 Cosa si intende per bullismo	14
1.2 Le cause: l'incidenza dei fattori di rischio psicologici, familiari e sociali.....	17
1.3 Tipologie e forme di bullismo: il bullismo fisico, verbale, psicologico, sessuale e sociale.....	21
1.4 Il bullismo femminile	24
1.5 I ruoli nel Bullismo: il carnefice, la vittima, l'osservatore.....	28
1.6 Il Bullo e le sue caratteristiche	29
1.7 La vittima e le sue caratteristiche	32
1.8 Gli Osservatori	35
1.9 Conseguenze del bullismo: per la vittima e per il bullo	38
1.10 Il ruolo della famiglia.....	42
1.11 Il ruolo degli insegnanti.....	45
1.12 Strategie di intervento	48
CAPITOLO 2:IL CYBERBULLISMO	53
2.1 Il Cyberbullismo	54
2.2 Il Bullismo Elettronico E Le Sue Modalita'	58
2.3 I Ruoli.....	61
2.4 La Cybervittima.....	63
2.5 Il Cyberbullo.....	66
2.6 Gli Osservatori	70
2.7 Le cause del Cyberbullismo	73
2.8 Le Strategie.....	77
PARTE EMPIRICA	82
CAPITOLO 3: PARTE EMPIRICA	83
3.1 Introduzione.....	84
3.2 Obiettivi.....	85
3.4 Ipotesi Di Partenza	86
3.5 Metodo.....	87
3.6 Partecipanti	88

3.7 Strumenti	90
3.8 Procedimento.....	91
3.9 Analisi dei dati.....	92
3.10 Risultati attesi.....	93
3.11 Risultati ottenuti	93
3.11.1 Frequenza dei fenomeni di bullismo subiti e compiuti nei due Istituti scolastici	94
3.11.2 Frequenza dei fenomeni di cyberbullismo subiti e compiuti nei due Istituti scolastici	108
3.12 Discussione/Conclusioni	116
3.13 Limiti della tesi.....	119
3.14 Indagini future	121
BIBLIOGRAFIA	125

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione di questa tesi, in modo particolare, tutte le persone che mi hanno sostenuta e che hanno favorito il mio lavoro di ricerca.

Un grazie speciale va al mio direttore di tesi, il Dr. José Jesus Gazquez Linares, e Isabel Mercader, per la competenza, la disponibilità e la cura con le quali mi ha accompagnata, e seguita, durante tutto il percorso di studio. Vorrei anche ringraziare la professoressa María del Mar Molero per l'aiuto

Un ringraziamento doveroso va alle Dirigenti e ai docenti delle scuole secondarie, scelte come bacino di osservazione per l'indagine.

Il ringraziamento più grande va, tuttavia, alla mia famiglia, ed in modo particolare a mia madre, per avermi sempre sostenuta ed incoraggiata a proseguire nella ricerca, nonostante le difficoltà incontrate, talvolta, durante il percorso.

RESUMEN

El bullying es una de las formas de violencia más alarmantes y peligrosas a las que los jóvenes están expuestos casi a diario.

Cada vez más, los medios de comunicación y la web nos hacen testigos de golpizas, actitudes burlonas, engaños y acoso sexual por parte de uno o más agresores contra una o más víctimas.

El bullying se distingue de otras formas de violencia por la peculiaridad de las características que lo caracterizan: la intencionalidad, la repetitividad y la asimetría de poder entre la víctima y el verdugo.

El propósito de esta encuesta es conocer y dar a conocer en profundidad el fenómeno del bullying en todas sus formas: verbal, física, psicológica y electrónica. Esto a través de una investigación detallada de las posibles causas, las consecuencias para la víctima y el acosador, el papel de los observadores y las estrategias de intervención más eficaces.

En particular, se decidió verificar la incidencia de factores tales como: el entorno familiar, el clima escolar, el contexto social de pertenencia y las características individuales, sobre el desarrollo o no de una personalidad violenta que tiende al ejercicio de la fuerza y de la opresión.

La investigación examinó la propagación del fenómeno de bullying en dos áreas diferentes del territorio italiano: el norte y el sur del país, a través de un análisis cuidadoso de los datos, detectados gracias a la administración de cuestionarios anónimos en dos escuelas de muestra, una ubicada en el norte y una en el sur.

La investigación, además de resaltar la validez de algunas de las intervenciones realizadas en los últimos años en diferentes países, destaca y apoya la necesidad de recurrir a intervenciones basadas en un enfoque sistémico en cada escuela.

Solo a través de la participación de todos los operadores y usuarios de la escuela, las familias y los organismos externos es posible implementar medidas preventivas y acciones para combatir el fenómeno, que son realmente efectivas y capaces de reducir visiblemente la propagación. y la propagación de todas las formas de violencia entre los menores.

ABSTRACT

Bullying is one of the most alarming and dangerous forms of violence to which young people are exposed almost daily.

Media and web increasingly testify beatings, mocking attitudes, scams and sexual harassment, by one or more aggressors against one or more victims.

Bullying differs from other forms of violence due to its peculiar characteristics: intentionality, repetition and asymmetry of power between victim and executioner.

The purpose of this research is to know and deeply make known the phenomenon of bullying in all its forms: verbal, physical, psychological and electronic. All this through a detailed investigation of the possible causes, consequences for the victim and the bully, the role of observers and the most effective intervention strategies.

In particular, it was decided to verify the incidence of factors such as: the family environment, the school climate, the social context and individual characteristics, on the development or not of a violent personality tending to exert power and oppression.

The survey examined the spread of bullying in two different areas of the Italian territory: the north and south of the country, through a careful analysis of the data, detected thanks to anonymous questionnaires in two sample schools, one located in the north and one in the south.

The research, in addition to pointing out the validity of some interventions carried out in recent years and in different countries, highlights and supports the need to resort to interventions based on a systemic approach in each school.

Only through the involvement of all the operators and users of the school, the families and the external agencies, it is possible to implement preventive measures and actions to contrast the phenomenon, which are really effective and able of reducing, in a visible manner, the spread and propagate of all forms of violence among minors.

RIASUNTO

Il Bullismo è una delle forme di violenza, più allarmanti e pericolose, a cui i giovani sono esposti quasi quotidianamente.

Sempre più spesso, i mass media e la rete, ci rendono testimoni di pestaggi, atteggiamenti canzonatori, raggiri e molestie a sfondo sessuale, ad opera di uno o più aggressori nei confronti di una o più vittime.

Il bullismo si distingue dalle altre forme di violenza per la peculiarità delle caratteristiche che lo connotano: l'intenzionalità, la ripetitività e l'asimmetria di potere tra la vittima e il carnefice.

Scopo di questa ricerca è quello di conoscere e far conoscere, in maniera approfondita, il fenomeno del bullismo in tutte le sue forme: verbale, fisico, psicologico ed elettronico. Ciò attraverso un'indagine dettagliata delle possibili cause, delle conseguenze per la vittima e per il bullo, del ruolo degli osservatori e delle strategie di intervento più efficaci.

In modo particolare, si è scelto di verificare l'incidenza di fattori come: l'ambiente familiare, il clima scolastico, il contesto sociale di appartenenza e le caratteristiche individuali, sullo sviluppo o meno di una personalità violenta e tendente all'esercizio della forza e della sopraffazione.

L'indagine ha preso in esame la diffusione del fenomeno del bullismo in due diverse aree del territorio italiano: il nord e il sud del paese, attraverso un'attenta analisi dei dati, rilevati grazie alla somministrazione di questionari anonimi in due scuole campione, una situata al nord e una al sud.

La ricerca, oltre a mettere in risalto la validità di alcuni degli interventi posti in opera, negli ultimi anni, in diversi paesi, evidenzia ed avvalorare la necessità di ricorrere, in ogni singola scuola, ad interventi basati su un approccio di tipo sistemico.

Solo attraverso il coinvolgimento di tutti gli operatori e gli utenti della scuola, delle famiglie e degli enti esterni, è possibile mettere in atto misure preventive e azioni di contrasto al fenomeno, che siano davvero efficaci ed in grado di ridurre, in maniera visibile, il diffondersi e il propagarsi di ogni forma di violenza tra i minori.

INTRODUZIONE

Tutti i giorni i media ci propongono notizie ed immagini relativi ad episodi di violenza, compiuti da giovani minorenni ai danni di altri più deboli e in situazione di difficoltà.

Rapine, pestaggi, abusi sessuali, stalking, vessazioni e umiliazioni pubbliche sono quasi all'ordine del giorno e giungono nelle nostre case attraverso la televisione o i filmati diffusi in rete su you tube o sui social network.

Fin dagli anni 90, in seguito alle ricerche di Dan Olweus, studiosi di ogni paese si sono interrogati nel ricercare le cause che spingono i giovani a scegliere come modalità di comunicazione l'uso della forza, del linguaggio volgare e delle intimidazioni.

Tra le ipotesi più accreditate si riscontrano: il clima familiare, le caratteristiche psicologiche individuali, le dinamiche all'interno della classe (Acharya, 2016) e i modelli comportamentali offerti dai mezzi di comunicazione di massa.

Sono in molti gli autori ad attribuire alla famiglia il ruolo di maggiore responsabilità in merito all'adozione di comportamenti a rischio da parte dei giovani (Moreno et al., 2009).

Lo stile educativo dei genitori, eccessivamente autoritario o, al contrario, troppo permissivo, è considerato uno dei fattori responsabili dello stile comportamentale dei figli, sia che si tratti di bulli che di vittime (Schwartz et al., 2000). Anche il tipo di relazione affettiva che si instaura tra genitori e figli può essere fautore di comportamenti devianti, tendenti all'aggressività o al totale annullamento di sé (Pettit et al., 2001).

Numerosi studi hanno evidenziato che gli atteggiamenti iperprotettivi da parte dei genitori tendono a generare nei figli una bassa autostima e un basso senso di auto efficacia, tutti requisiti ideali per renderli possibili vittime di molestie e di aggressioni (Finnegan, Hodges, e Perry, 1998).

Al contrario, uno stile educativo basato sulle punizioni e sull'accettazione indiscussa dell'autorità favoriscono nei giovani la ribellione e l'ostilità (Perren e Hornung, 2005).

Anche gli insegnanti e il gruppo classe svolgono un ruolo rilevante nel favoreggiamento o nel contenimento degli episodi di violenza. Il tipo di leadership utilizzata dal docente, permissiva o autoritaria, e il senso di appartenenza dei compagni al gruppo classe sono in grado di influenzare in maniera preponderante il comportamento degli studenti (Salmivalli and Voeten, 2004).

Il bullismo può essere espresso in modo diretto e indiretto.

Il bullismo diretto si realizza attraverso violenze fisiche o verbali. Le violenze fisiche consistono in pugni, calci, spintoni e danneggiamento degli oggetti personali della vittima, quelle

verbali, invece, vengono attuate attraverso l'utilizzo di frasi offensive e di insulti dispregiativi relativi all'origine etnica, al credo religioso, ai difetti fisici o alla disabilità.

Il bullismo indiretto è prevalentemente di tipo psicologico, è più sottile e subdolo di quello diretto e mira all'esclusione sociale della vittima (Redondo, Luzardo y Rangel, 2016). Questa modalità di bullismo è quella preferita dalle ragazze (Björkqvist, 1994) che, senza bisogno di ricorrere alla violenza fisica, hanno comunque la possibilità di distruggere emotivamente e psicologicamente la vittima prescelta.

Il bullismo si differenzia dalle altre forme di violenza giovanile, come la delinquenza e la criminalità, per via di tre caratteristiche specifiche: l'intenzionalità, la ripetitività e lo squilibrio di potere (Olweus, 1996; Whittaker, 2016).

Affinchè un episodio di violenza possa essere identificato come atto di bullismo, è necessario, infatti, che l'episodio sia inserito all'interno di una serie di episodi ripetuti nel tempo, che il bullo aggredisca la vittima con l'intenzione di farle del male e che la vittima sia in condizione di inferiorità psicologica o fisica rispetto al bullo.

Una ulteriore forma di bullismo, che continua a diffondersi ad una velocità preoccupante, è il bullismo elettronico, ossia l'utilizzo della violenza attraverso il web (Smith et al., 2008).

Il bullismo elettronico è estremamente pericoloso, difficile da individuare ed in grado di causare alla vittima gravi danni alla salute fisica e mentale. Attraverso la rete, infatti, la vittima può essere perseguitata in ogni luogo ed in ogni momento, in quanto la violenza viene espressa attraverso il telefonino, il tablet ed il computer.

Le ricerche hanno dimostrato che il cyberbullismo si manifesta soprattutto tra i soggetti in età scolare (Dempsey et al., 2009).

Lo scopo del cyberbullo è quello di distruggere l'immagine sociale e la reputazione della vittima, attraverso la diffusione in rete di false notizie, di pettegolezzi, di foto e di video ritraenti la vittima in situazioni intime o imbarazzanti.

La vittima non è in grado di difendersi, per via dell'invisibilità che la rete permette al bullo di avere. Le molestie arrivano da utenti anonimi, i contenuti offensivi, pubblicati in rete, vengono visionati da milioni di persone che a loro volta, attraverso lo "sharing", spesso li inoltrano ad altri, creando così una catena di violenza difficile da arrestare. A tutto ciò si aggiunge il fatto che i post messi in rete non hanno una scadenza temporale, ossia possono permanere nel web per un tempo indefinito.

Le azioni aggressive possono essere espletate non solo tramite la diffusione di pettegolezzi e di immagini ma anche attraverso l'invio di messaggi di minacce di morte o di

pericolo per l'incolumità delle persone vicine affettivamente alla vittima (Dehue, Bolman, e Vollink, 2008).

La diffusione della violenza in rete è determinata anche dalla continua frequenza dei giovani nel mondo virtuale. L'uso continuo di apparecchiature elettroniche come tablet, pc e smartphone, sottopone, infatti, i ragazzi al rischio continuo di essere sottoposti ad azioni di cyberbullismo (Mesch, 2009).

Entrambi le forme di bullismo, quello elettronico e quello tradizionale, producono effetti devastanti sulle vittime: malesseri fisici, abbassamento dell'autostima, ansia, disturbi alimentari e del sonno (Sourander et al., 2010), in casi gravi anche autolesionismo e suicidio (Rigby, 2005).

Le vittime sviluppano sindromi depressive (Ybarra, 2004), dipendenze (Mesch, 2009) e alterazione del comportamento. Anche il rendimento scolastico diminuisce, mentre aumentano l'isolamento sociale ed il senso di desolazione.

Le figure educative di riferimento, genitori ed insegnanti, fanno fatica a riconoscere i segnali di malessere dei ragazzi, se non quando questi segnali si trasformano in disturbi fisici e psicologici gravi o particolarmente evidenti. Ad aggravare la difficoltà degli adulti, impedendo il loro tempestivo intervento, è anche il silenzio in cui la vittima si chiude (Sudermann, Jaffe and Schiek, 1996) per timore di ulteriori violenze da parte del bullo, per vergogna o per la paura di essere sottoposta a giudizio. Nel caso del cyberbullismo, invece, oltre all'atteggiamento silenzioso della vittima, un altro fattore che influenza la non riconoscibilità delle molestie da parte degli adulti, è la loro scarsa conoscenza del funzionamento degli strumenti elettronici (Juvonen e Gross, 2008) e, in modo particolare, delle dinamiche della rete e dei pericoli che possono derivare da un suo uso improprio.

La violenza giovanile è una realtà che non può essere ignorata, ma anzi va prevenuta e fermata fin dalle sue prime manifestazioni. I suoi effetti sull'intero sistema sociale sono sempre più preoccupanti (O'Higgins Norman e Sullivan, 2017). Sono sempre più numerosi gli studiosi che sostengono che l'essere vittima di azioni di bullismo nell'infanzia ha delle conseguenze peggiori del subire soprusi in età adulta (Lereya et al., 2015).

Le strategie di intervento sono molteplici e prevedono il coinvolgimento dell'intera comunità: scolastica, familiare e territoriale. Il bullismo, infatti, è un fenomeno complesso e deve essere affrontato e gestito attraverso un approccio sistemico e globale (Sharp and Thompson, 1994).

Scopo di questo studio è quello di analizzare il fenomeno del bullismo, in tutte le sue manifestazioni, di esaminarne le cause, gli effetti e le caratteristiche fisiche e psicologiche dei

partecipanti. Verrà presa in considerazione anche la funzione svolta dalla famiglia e dalla scuola, il loro grado di influenza nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno e la loro eventuale responsabilità nel suo sviluppo.

La finalità ultima di questa ricerca è, infatti, quella di favorire un incremento della sensibilizzazione di tutta la comunità educativa all'emergenza del fenomeno della violenza giovanile, e alla necessità di attuare interventi concreti che ne consentano il contrasto e la riduzione.

La prima parte della ricerca avrà una connotazione teorica e sarà articolata in due capitoli: il primo capitolo riguarderà il bullismo tradizionale mentre il secondo il bullismo elettronico.

Ciascun fenomeno sarà esaminato partendo dalla sua definizione e dalle sue modalità di manifestazione, per giungere poi ad indagare sulle possibili cause, sulle conseguenze e sul ruolo svolto dai protagonisti.

Un paragrafo a parte sarà dedicato anche all'analisi delle possibili strategie di intervento da attuare per prevenire e contrastare sia il bullismo tradizionale che il cyberbullismo.

Nella seconda parte della ricerca verrà esplicitata la metodologia utilizzata durante lo studio dei fenomeni, e l'analisi dei dati ricavati dai tre questionari somministrati agli alunni.

Anche la seconda parte della ricerca verrà articolata in due capitoli: in uno verranno esaminati nel dettaglio gli strumenti utilizzati, la modalità di intervento utilizzata ed i soggetti coinvolti nell'indagine stessa; nell'altro capitolo, invece, saranno analizzati i dati ricavati dallo studio ed i risultati emersi.

Un ultimo capitolo, infine, sarà dedicato alle conclusioni e alle riflessioni personali sull'esito delle ricerche.



PARTE TEORICA

CAPITOLO 1: IL BULLISMO

- 1.1 Cosa si intende per bullismo
- 1.2 Le cause: l'incidenza dei fattori di rischio psicologici, familiari e sociali.
- 1.3 Tipologie e forme di bullismo: il bullismo fisico, verbale, psicologico, sessuale e sociale.
- 1.4 Il bullismo femminile
- 1.5 I ruoli nel Bullismo: il carnefice, la vittima, l'osservatore
- 1.6 Il Bullo e le sue caratteristiche
- 1.7 La vittima e le sue caratteristiche
- 1.8 Gli Osservatori
- 1.9 Conseguenze del bullismo: per la vittima e per il bullo
- 1.10 Il ruolo della famiglia
- 1.11 Il ruolo degli insegnanti
- 1.12 Strategie di intervento

1.1 Cosa si intende per bullismo

Il termine “bullismo” è stato introdotto per la prima volta in Europa dallo psicologo norvegese Dan Olweus (1996), secondo il quale si assiste ad un episodio di bullismo quando un alunno “è prevaricato e vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni” (Olweus, 1996).

Il bullismo si distingue dalle altre forme di violenza giovanile per via di caratteristiche proprie, prima fra tutte la ripetitività delle azioni moleste. Affinché si possa parlare di bullismo, è necessario, infatti, che gli episodi di violenza siano ripetuti nel tempo; un singolo sporadico atto di vessazione o di maltrattamento non è sufficiente per essere accreditato come episodio di bullismo, è necessario che la “vittima” sia sottoposta ad aggressioni verbali o fisiche (López-García-Torres y Saneleuterio, 2015) ripetute nel tempo.

Il bullismo è da intendersi, dunque, come una forma di molestia ripetuta nel tempo, da parte di uno o più molestatore nei confronti di una o più vittime. Il ricercatore italiano Daniele Fedeli lo definisce “*un atto di aggressione, consapevole e volontario, perpetrato in maniera persistente e organizzata da uno o più individui nei confronti di uno o più individui*” (Fedeli, 2007a).

Le azioni di bullismo possono essere, infatti, rivolte non solo ad un singolo individuo ma anche ad un gruppo di individui che, per caratteristiche fisiche, psicologiche, etniche o religiose (Mooij, 2011), vengono considerati inferiori, per forza, livello sociale e culturale.

Ciò che contraddistingue il bullismo dalle altre modalità di aggressione è infatti “l’asimmetria di potere” tra il bullo e la vittima.

Marini e Mameli (2000) lo definiscono come “*una violenza fisica, verbale o psicologica ripetuta, che si protrae nel tempo, con uno squilibrio tra vittima e carnefice*”. Mentre per Smokowski e Kopasz (2005, p. 101) si tratta di “una forma di aggressione dove uno o più ragazzi intenzionalmente danneggiano o feriscono un altro ragazzo che è percepito come incapace di difendersi”.

Anche per Rodkin, Espelage e Hanish (2015) ciò che distingue il bullismo dalle altre forme di violenza è proprio “l’asimmetria di potere” tra la vittima e l’aggressore, unitamente al carattere sistematico delle azioni vessatorie.

Lo squilibrio di forza (Roberts, 2006), di potere (Volk et al., 2014) e di ruolo sociale tra la vittima e l’aggressore fa sì che l’aggressore sfrutti la sua posizione di superiorità per sottomettere la vittima, che non ha la possibilità di difendersi né di opporre resistenza.

Si tratta, dunque, di un “abuso di potere sistematico” (Sharp e Smith, 1994), che viene esercitato in maniera ripetuta e intenzionale da un soggetto più forte verso un altro ritenuto più debole ed inferiore.

Oltre alla differenza di potere, un'altra caratteristica del bullismo è l'intenzionalità, ossia l'intento deliberato e consapevole di un individuo, che riveste il ruolo di “aggressore”, di fare del male o di ferire un altro individuo.

Farrington (1993) definisce il bullismo come “il reiterarsi dei comportamenti e atteggiamenti diretti o indiretti, volti a prevaricare un altro con l'intenzione di nuocere con l'uso della forza fisica o della prevaricazione psicologica”.

Dello stesso parere è anche Garaigordobil (2014) che considera il bullismo una forma specifica di violenza scolastica, attuata con l'intenzione di arrecare sofferenza ad uno o più compagni.

Qualunque differenza di ceto sociale, sesso, razza, credo religioso, orientamento sessuale e caratteristiche fisiche, può dar origine ad episodi di bullismo (Mameli, 2008), in quanto è proprio l'apparente inferiorità, o debolezza, di chi è “diverso” a farlo divenire la vittima perfetta.

Di solito, infatti, i bulli prendono di mira i ragazzi che difficilmente verranno difesi dai compagni (Veenstra, Lindenberg, Munniksmas, e Dijkstra, 2010). Numerosi studi hanno evidenziato che la vittima, al contrario del bullo, non gode di popolarità tra i coetanei, anzi è spesso rifiutata e raramente partecipa ad attività di gruppo (Dempsey, Fireman, and Wang, 2006).

Il bullismo è divenuto oggi una seria e diffusa forma di violenza nelle scuole. (Batsche e Porter, 1997; Larson, Smith, e Furlong, 2002). La scuola, in quanto permette a gruppi di studenti di essere riuniti nello stesso luogo fisico, senza la continua supervisione degli adulti, è, infatti, il luogo dove si riscontra la maggiore concentrazione di atti di bullismo (Olweus, 1991).

Il bullismo è una emergenza sociale grave che si manifesta tra i giovani di qualunque etnia e nazionalità. La differenza nelle percentuali di presenza del bullismo nelle scuole dei vari paesi consiste solo nel tasso di incidenza del fenomeno: dal 5 al 30% nei paesi ad alto reddito e dal 10 al 60% nei paesi con un reddito medio-basso (Fleming e Jacobsen, 2010).

Il fenomeno assume una connotazione diversa, a seconda se le azioni sono compiuti dai ragazzi o dalle ragazze. Gli studiosi distinguono pertanto il bullismo in maschile e femminile.

Le ricerche hanno evidenziato che i bulli prediligono le azioni di forza. La violenza esercitata è prevalentemente di tipo fisico e si basa principalmente su calci, pugni e distruzione degli oggetti personali appartenenti alla vittima.

La vittima viene picchiata brutalmente all'uscita della scuola, nel cortile durante la ricreazione, nei bagni e in tutti i luoghi in cui è assente il controllo da parte degli adulti. Spesso

vengono organizzate delle vere e proprie imboscate ai danni della vittima, che si ritrova in trappola e costretta a subire le violenze del bullo e dei suoi aiutanti.

Le bulle, invece, secondo le ricerche, non amano la violenza fisica e preferiscono mettere in atto azioni vessatorie di tipo psicologico (Björkqvist, 1994), fondate sul pettegolezzo (Menesini, 2000), la derisione, l'umiliazione e l'esclusione sociale.

Il tipo di bullismo esercitato dalle ragazze è dunque un bullismo indiretto, tipico anche di chi commette le aggressioni in rete o tramite altri strumenti elettronici.

Il bullismo indiretto agisce in maniera subdola e silenziosa, è difficile da individuare e può provocare dei danni gravissimi alle vittime, influenzando la loro autostima e la loro vita sociale.

Oltre a bullismo fisico e a quello psicologico, esiste un'altra forma di vessazione, detta "verbale". Le vittime vengono canzonate, prese in giro, umiliate pubblicamente e offese nella dignità e nel loro ruolo sociale. Le vittime vengono "etichettate" con insulti e appellativi offensivi, a causa della loro appartenenza a comunità religiose o culturali, a difetti fisici o psicologici, a condizioni di disabilità o a situazioni familiari.

Tutte le forme di bullismo, quello fisico, quello psicologico e quello verbale sono estremamente dannose per chi ne è vittima, perché oltre alla sofferenza immediata generata dalla violenza stessa, può dare origine nel tempo all'insorgere di stati depressivi, ansia, isolamento sociale (Pepler et al., 2004), calo del livello d'autostima e tendenza all'auto lesionismo e al suicidio (Callaghan e Joseph, 1995).

La progressiva e dilagante diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, ed in modo particolare dei social network, ha determinato negli ultimi anni il sorgere di una nuova forma di bullismo, definito "elettronico" o "cyberbullismo".

Il bullismo elettronico, così come il bullismo tradizionale, è caratterizzato dalla vessazione e dalla "persecuzione" della vittima. Le aggressioni, in questo caso, non vengono effettuate a livello fisico, bensì attraverso i mezzi di comunicazione elettronici (Smith et al., 2008).

Foto, riprese video e segreti vengono diffusi in rete, attraverso Facebook, Twitter e i principali canali social, diffusi soprattutto tra i teenagers; le vittime lentamente vengono emarginate dal web e anche dal contesto sociale di appartenenza. La vergogna e l'umiliazione impediscono a chi è oggetto di violenze elettroniche di condurre una vita sociale normale. Lentamente le vittime cominciano a desertare le aule scolastiche e i luoghi di ritrovo, chiudendosi in un pericoloso silenzio. Il bullismo elettronico è più subdolo e deleterio di quello tradizionale, in quanto non permette alla vittima alcuna via di fuga (Tokunaga, 2010). Neppure le mura domestiche sono in grado di fornire un rifugio sicuro, perché gli "attacchi" arrivano dalla rete e la rete è ovunque.

Oltre alla diffusione di materiale personale e alla violazione della privacy, il bullismo elettronico viene perpetrato anche attraverso l'invio di email, di messaggi sul telefono e di commenti su chat e blog (Genta, Brighi e Guarini, 2009). Si tratta di solito di messaggi offensivi, di insulti e di minacce, in grado di condurre chi ne è vittima ad un profondo stato di frustrazione e di depressione, che può condurre anche al suicidio.

Sulla base degli studi effettuati, è emerso che il bullismo tradizionale inizia a manifestarsi già nella scuola primaria, raggiunge la sua massima manifestazione nelle scuole medie e inizia a diminuire nelle scuole superiori (Espelage and Swearer, 2003), dove si registrano maggiormente gli episodi di bullismo elettronico.

1.2 Le cause: l'incidenza dei fattori di rischio psicologici, familiari e sociali

Le teorie sulle cause e sui fattori di rischio, in grado di favorire l'insorgere di episodi di bullismo, sono molteplici. Il bullismo è, infatti, un fenomeno sociale complesso, che scaturisce da una molteplicità di fattori: predisposizione genetica, fattori psicologici (Coolidge et al., 2004), differenze di sesso e di età, clima familiare, ambiente socio-culturale di appartenenza, capacità di empatia (Gini, Albiero e Benelli, 2005) e difficoltà relazionali (Patterson et al., 1992).

Uno dei fattori di rischio più accreditati dagli studiosi sembra essere il disagio affettivo vissuto all'interno del contesto familiare.

Secondo Loeber (1982), genitori violenti, con problemi di depressione, di abuso di alcool e di droghe e con difficoltà a gestire le emozioni, rappresentano fattori ad alto rischio per lo sviluppo e la formazione di una personalità violenta.

Bandura (1973) sostiene, infatti, che i figli tendono ad imitare il comportamento dei genitori, per cui uno stile genitoriale impositivo ed autoritario, improntato sulle punizioni e sull'esercizio della forza fisica, favorisce nei figli il manifestarsi di comportamenti aggressivi e violenti.

Se le relazioni conflittuali con le figure genitoriali sono da considerare una delle cause più accreditate della violenza in classe (Lee et al., 2015), anche la mancanza di disciplina o uno stile educativo "incoerente" possono favorire lo sviluppo di comportamenti devianti e anti sociali (Ross, 1996), così come un atteggiamento genitoriale basato sulla carenza d'affetto e di sostegno materiale ed emotivo.

Secondo i sostenitori della teoria dell'attaccamento, il comportamento dei figli è strettamente correlato al tipo di relazione affettiva e relazionale che hanno con i loro genitori.

Bowlby (1982) sostiene, infatti, che la qualità della relazione genitori- figli determina la qualità e il tipo di relazione che i figli avranno con gli altri individui, siano essi coetanei o figure adulte.

Se i genitori sono in grado di trasmettere ai propri figli sicurezza, fiducia, amore e protezione, questi ultimi svilupperanno rapidamente una personalità forte e sicura di sé, avranno un buon livello di autostima e saranno in grado di instaurare relazioni sociali positive.

Al contrario, l'assenza fisica o emotiva di uno dei genitori, per malattia, divorzio o scarsa empatia e un atteggiamento troppo permissivo favoriscono, invece, l'insorgere di una personalità tendente all'abuso e ai comportamenti violenti (Connolly and O'Moore, 2003).

Olweus (1980) sostiene che "un ragazzino che riceve poco amore ed interesse da parte della madre e troppa libertà e mancanza di limiti chiari in merito ai comportamenti aggressivi è particolarmente indotto a diventare un adolescente aggressivo".

I ragazzi che si sentono rifiutati, non ascoltati, non visti, poco coinvolti nella vita familiare, infatti, secondo Cernkovich and Giordano (1987), sono più predisposti degli altri allo sviluppo di una personalità violenta. In questo caso l'atteggiamento aggressivo è dovuto al bisogno di riconoscimento e di approvazione.

Il bullo, con il suo comportamento, cerca il consenso della classe, si sforza di ottenere approvazione e riconoscimento sociale; la vittima diventa solo una sorta di "danno collaterale", nel percorso di ricerca di senso e di valore del bullo.

Anche la condizione economica familiare può essere, talvolta, un fattore determinante per l'insorgere di atteggiamenti aggressivi e violenti nei giovani.

Nelle famiglie caratterizzate da problemi economici, il clima che si respira in casa è poco sereno e questo influenza inevitabilmente lo stile educativo genitoriale, che in questo caso è improntato più su un atteggiamento autoritario che sull'ascolto, più sulle punizioni (Aguilar et al., 2000) che sulla condivisione e l'accoglienza.

Oltre al contesto familiare, anche i fattori genetici sembrano avere un forte impatto sull'insorgenza del bullismo (Ball et al., 2008). La superiorità fisica, la forza e una corporatura alta e robusta sono tutti fattori che possono indurre i giovani ad usare la loro prestanza fisica per sottomettere i compagni, meno potenti fisicamente e più vulnerabili (Del Giudice e Belsky, 2011).

Lo squilibrio di potere esistente tra il bullo e la vittima trova maggiore espressione, infatti, nella superiorità fisica del bullo e nelle sue caratteristiche anatomico - strutturali, nettamente superiori a quelle della vittima.

Oltre ai fattori genetici, anche le caratteristiche psicologiche individuali sono da considerare come potenziali elementi di rischio. Sono molti gli autori che sostengono che i problemi di natura comportamentale sono da considerare come fattori dello sviluppo di attitudini violente in classe (Rose, e Espelage, 2012; Verlinden et al., 2015).

Il bullo è incapace di provare empatia (Olweus, 1991; Rigby, 1996), ha una personalità collerica e incline alla violenza, possiede carisma ed una discreta autostima, tutto ciò gli consente di imporsi senza fatica sulle vittime e sul gruppo classe. La vittima, invece, ha un livello di autostima molto basso (Lagerspetz et al., 1982), a cui si aggiungono senso di inferiorità, ansia, insicurezza e tendenza alla depressione.

Accanto ai fattori di rischio di tipo psicologico, che attribuiscono la responsabilità di ogni atto aggressivo al comportamento e all'inclinazione alla violenza del singolo individuo, alcuni studiosi come Carlyle e Steinman (2007) hanno evidenziato come anche l'uso di alcool e il fumo possono contribuire a far insorgere un comportamento ostile e rissoso, accompagnato da uno scarso rendimento scolastico e dal poco interesse per lo studio.

Nonostante l'importanza dei fattori psicologici e di quelli familiari, i fattori ambientali e sociali hanno dimostrato di avere una notevole incidenza sullo sviluppo dell'aggressività e della violenza giovanile (Sapouna, 2010). La qualità delle relazioni, vissute all'interno del contesto sociale di appartenenza, sembra essere determinante nell'acquisizione di modelli comportamentali ispirati al rispetto delle norme sociali condivise all'interno della comunità (Schmidt, Pierce e Stoddard, 2016).

Gli studi effettuati da Valerio e Bacchini (Ada Fonzi, 1997 a), nei quartieri a rischio di Napoli, hanno evidenziato, infatti, un'alta percentuale di episodi di bullismo nelle scuole. Ciò sembrerebbe avvalorare l'esistenza di un forte legame tra la deprivazione culturale e sociale del territorio di appartenenza e la diffusione di comportamenti criminali e a rischio.

La sensazione di essere costantemente in pericolo sembra influenzare lo sviluppo di comportamenti aggressivi e violenti (Mann et al., 2015). La condizione naturale di violenza, vissuta all'interno del contesto territoriale, viene poi trasferita, per effetto consequenziale, all'interno delle classi scolastiche (Chang et al., 2016).

Tuttavia, non tutti coloro che vivono in un ambiente deprivato sviluppano una specifica attitudine alla violenza. Per questo motivo, l'analisi dei fattori ambientali deve necessariamente tener conto anche dell'incidenza dei fattori individuali (Barboza et al., 2009).

Tra gli elementi ambientali che hanno una forte incidenza sul bullismo, oltre al quartiere e alla cultura di appartenenza, rientrano anche la scuola, la classe e lo stile educativo dei docenti (Swearer e Hymel, 2015). Secondo alcuni autori, il clima scolastico è da imputare come uno dei

fattori responsabili dei problemi sociali che emergono nei giovani (Vega López e González Pérez, 2016; Pérez-Luco, Hederich e Trizano-Hermosilla, 2017).

Un contesto scolastico dove vigono delle regole molto rigide sembra, infatti, costituire un efficace deterrente al manifestarsi degli episodi di bullismo (Salmivalli e Voeten, 2004).

L'atteggiamento dei docenti, in tal senso, risulta fondamentale nella prevenzione e nel contrasto ad ogni forma di bullismo (Blaya, 2006).

Uno stile educativo improntato sulla disciplina, volto a favorire il rispetto e la condivisione delle regole da parte di tutti, pronto a sanzionare in maniera severa qualunque forma di trasgressione alle norme, è in grado di rendere la classe un terreno poco fertile per la fioritura di azioni violente o nocive per gli altri.

Al contrario, la scarsa attenzione da parte dei docenti, l'eccessiva tolleranza e la mancanza di disciplina favoriscono inevitabilmente la manifestazione degli istinti aggressivi e dei comportamenti ostili tra gli studenti.

Oltre al rispetto delle regole, Moos (1979) sottolinea anche l'importanza della qualità del clima relazionale presente all'interno della classe.

Un gruppo classe caratterizzato da una forte coesione interna favorisce la collaborazione e le relazioni positive. Al contrario, l'esclusione sociale, l'indifferenza ed il forte individualismo sono elementi in grado di favorire ed alimentare gli episodi di violenza e di sopraffazione. Il non intervento, da parte degli spettatori, in difesa di chi subisce vessazioni e soprusi, secondo Bellido et al. (2016) rappresenta una conseguenza inevitabile della scarsa coesione sociale presente in classe.

Anche i valori sociali e le aspettative condivise dalla classe possono favorire o fermare le azioni violente. Un contesto classe caratterizzato dall'aderenza a valori, quali la solidarietà, il rispetto, la condivisione e la negoziazione, difficilmente potrà accettare e tollerare azioni di sopraffazione e di maltrattamento sia fisico che verbale.

Oltre ai fattori di rischio finora elencati, ci sono anche altre cause che possono indurre a comportamenti violenti ed intimidatori, come il voler ottenere dei benefici materiali, il desiderio di conformarsi alle aspettative di un gruppo, il bisogno di sfogarsi o semplicemente di divertirsi (Thornberg, 2010).

Sovente il bullo cerca la vittima adatta per dare sfogo alla rabbia che si porta dentro dall'infanzia, una rabbia che spesso è legata a vissuti di abbandono e di indifferenza, unita a scarsa cura e poche regole.

La mancanza di valori solidi e socialmente riconosciuti fa sì che il bullo, per sfuggire al senso di vuoto e di intima insoddisfazione, trovi persino divertente infliggere sofferenza alla vittima.

Quando ai ragazzi viene a mancare il supporto educativo dei genitori, quando non ci sono regole all'interno del contesto familiare di appartenenza, risulta difficile distinguere tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato.

Chi non ha mai sperimentato su di sé la compassione, il conforto, l'aiuto, non può in alcun modo provare questi sentimenti per gli altri: non li conosce.

Ecco perché ogni intervento educativo, volto a risolvere il problema del bullismo, deve prevedere anche un intervento familiare e sociale, soprattutto all'interno del gruppo classe e dell'intero istituto.

1.3 Tipologie e forme di bullismo: il bullismo fisico, verbale, psicologico, sessuale e sociale

Il bullismo si può manifestare in vari modi: a livello verbale, a livello fisico, a livello psicologico relazionale, a livello sessuale e anche attraverso i sistemi elettronici.

Olweus (1996) sostiene che *“è utile distinguere tra bullismo diretto, che si manifesta in attacchi relativamente aperti nei confronti della vittima, e bullismo indiretto, che consiste in una forma di isolamento sociale e in un'intenzionale esclusione dal gruppo”* (Olweus, 1996, p. 12).

“Alcune azioni offensive possono essere perpetrate attraverso l'uso delle parole (verbalmente), per esempio minacciando, rimproverando, prendendo in giro o ingiuriando; altre possono essere commesse ricorrendo alla forza o al contatto fisico, per esempio picchiando, spingendo, prendendo a calci, tormentando o dominando un altro. In certi casi, le azioni offensive possono essere perpetrate anche senza l'uso delle parole o del contatto fisico: beffeggiando qualcuno, con smorfie o gesti sconci, escludendo intenzionalmente dal gruppo o rifiutando di esaudire i suoi desideri” (Olweus, 1996).

Esiste dunque una forma di violenza diretta verso la vittima, che può manifestarsi attraverso calci, pugni, spintoni ed insulti, e una forma indiretta, che consiste nel diffondere pettegolezzi e voci spesso non veritiere, allo scopo di emarginare ed isolare le vittime dal gruppo di appartenenza (Swart and Bredekamp, 2009).

Sharp e Smith (1998) descrivono in maniera dettagliata le azioni compiute nel bullismo diretto e quelle messe in atto nel bullismo indiretto.

Il bullismo diretto può essere fisico e verbale. Il bullismo fisico si può esprimere attraverso calci, pugni o il danneggiamento degli oggetti personali della vittima, il bullismo verbale invece

viene attuato mediante insulti, atteggiamenti canzonatori, prese in giro ripetute nel tempo e appellativi razzisti. Di diversa natura è il bullismo indiretto, che mira principalmente all'esclusione sociale della vittima. Il bullismo indiretto si realizza attraverso il pettegolezzo, l'emarginazione della vittima e i bisbigli alle sue spalle.

Tra le forme di bullismo diretto fisico non rientrano solo le aggressioni corporali, i calci e i pugni ma anche l'estorsione di denaro, le molestie sessuali (Fineran e Bennett, 1998) e il danneggiamento di oggetti di proprietà della vittima: di solito zaini, libri e vestiti.

Le aggressioni fisiche vengono attuate nei momenti di scarso controllo da parte delle figure adulte deputate alla vigilanza. I luoghi preferiti sono: la classe durante il cambio dell'ora, il cortile della scuola durante la ricreazione, i bagni, gli spogliatoi e i momenti di entrata ed uscita dall'istituto.

La vittima viene attirata dagli aiutanti del bullo in luoghi appartati, dove subito dopo verrà aggredita e malmenata. Talvolta è il bullo stesso che, dietro minaccia, costringe la vittima a seguirlo e ad accettare l'aggressione al fine di evitare conseguenze peggiori.

Anche le molestie sessuali ripetute e intenzionali possono costituire azioni riconducibili al bullismo.

Le vittime vengono insultate e molestate attraverso pesanti commenti a sfondo sessuale, palpeggiamenti e, nei casi più gravi, costrette a compiere atti sessuali contro la loro volontà.

Le molestie sessuali possono essere perpetrate sia nei confronti delle ragazze che dei ragazzi e possono provocare conseguenze devastanti per tutta la vita, al punto da essere state riconosciute da molti autori come un grosso problema di salute pubblica (Gillander Gådin, 2002).

Numerosi studi hanno dimostrato, infatti, che chi è vittima di episodi di bullismo può manifestare comportamenti auto distruttivi (Callaghan e Joseph, 1995) e disturbi psicosomatici tali da richiedere frequenti ricoveri ospedalieri (Nishina, Juvonen, e Witkow, 2005).

Anche il bullismo indiretto può creare dei danni gravi e persistenti nelle vittime. Tra le forme di bullismo indiretto rientra il cosiddetto bullismo "manipolativo", che consiste nel compimento di azioni che hanno lo scopo di isolare la vittima dal gruppo dei pari, facendola sentire inadatta e inadeguata.

Questa forma di bullismo è solitamente quella privilegiata dalle ragazze (Owens, 1996; Fedeli, 2007). Le ragazze infatti, a qualunque età, dimostrano di preferire azioni vessatorie sottili, come il pettegolezzo, la diffusione di contenuti a carattere confidenziale, false voci, bisbigli e sussurri davanti alla vittima. Questo tipo di azione vessatoria viene definita dagli

studiosi anglosassoni “teasing”, e ha appunto lo scopo di indurre alla derisione e all’isolamento della vittima. (Landau, Milich, Harris, e Larson, 2001).

Il bullismo psicologico mina profondamente l’autostima delle vittime ed il loro senso di auto efficacia. Le vittime si sentono “sbagliate”: i loro difetti fisici, le disabilità, le origini etniche e il credo religioso diventano oggetto di scherno, di pubbliche umiliazioni e strumento di emarginazione sociale.

Le conseguenze possono essere molto gravi e possono fare insorgere nelle vittime depressione, ansia, attacchi di panico ed istinti suicidi.

Tra le forme di bullismo diretto, quella che viene utilizzata più spesso è la violenza verbale.

Il bullismo verbale viene utilizzato soprattutto per evidenziare l’inferiorità della vittima, dal punto di vista psicologico, culturale e sociale. Le vittime vengono insultate e chiamate con nomignoli e appellativi offensivi, a causa della loro provenienza etnica e culturale, per via di disabilità manifeste, per eventuali difetti nel linguaggio o per la loro statura fisica.

L’utilizzo di soprannomi, di etichette sociali e razziali o di epiteti ingiuriosi, spesso viene sottostimato dagli insegnanti, che non lo identificano come una manifestazione di atti di bullismo bensì come semplici scaramucce tra studenti.

La diffusione dei mezzi di comunicazione tecnologici, l’aumento delle piattaforme di condivisioni di video e foto on line e l’accessibilità dei prezzi degli smartphone, hanno contribuito a far diffondere, in maniera epidemica, un’altra modalità di bullismo: quello elettronico.

Il bullismo elettronico consiste nel tormentare la vittima con messaggi o email a sfondo denigratorio e offensivo, con minacce e attraverso la diffusione sul web di immagini e notizie compromettenti e altamente ingiuriose (Krige et al., 2000; De Wet 2005; Feinberg and Robey, 2009).

Così come il bullismo tradizionale, anche quello elettronico è caratterizzato dall’intenzionalità e dalla ripetitività delle azioni, che risultano favorite dallo squilibrio di potere tra la vittima ed il bullo.

Lo squilibrio di potere, nel cyberbullismo, è dato dal dislivello di competenza informatica esistente tra il bullo e la vittima e dalla presenza di un numero così elevato di osservatori che si rivela impossibile da quantificare.

L’impossibilità di identificare l’aggressore e di fermare la diffusione dei contenuti denigratori in rete, rende impossibile per le vittime intraprendere qualunque iniziativa di difesa (Rauskauskas e Stolz, 2007).

Così come la vittima, anche il bullo non è in grado di vedere in volto il suo interlocutore e di verificare gli effetti delle sue azioni. Questa difficoltà nel ricevere feedback, da parte del bullo, ha fatto interrogare numerosi studiosi sulla eventuale mancanza di empatia del cyberbullo, oppure semplicemente sulla mancata consapevolezza della sofferenza inflitta alla vittima (Nicoletti e Galligani, 2009).

Le conseguenze generate dal cyberbullismo, possono essere di elevata entità, in molti casi superiori a quelli prodotti dal bullismo tradizionale. La possibilità che un commento offensivo, pubblicato in rete, venga visualizzato in pochi secondi da milioni di persone e condiviso da queste persone ad un infinito numero di utenti, in aggiunta alla permanenza in rete dei contenuti offensivi a tempo indeterminato e la possibilità di ricevere molestie e aggressioni on line in qualunque momento del giorno e della notte, può causare nella vittima danni profondi, non solo a livello psicologico ma anche a livello fisico e sociale.

La qualità della vita delle vittime di cyberbullismo è seriamente compromessa dai post, dalle notizie false, dalle foto e dai video che violano ogni tipo di privacy. Questi contenuti girano in rete a velocità supersonica, generando un enorme effetto a catena, che distrugge, in un attimo, l'autostima e la gioia di vivere della vittima.

L'anonimato (Rauskauskas e Stolz, 2007) dei creatori dei commenti infamanti, e di chi posta foto e video, rende impossibile ogni azione di difesa.

L'invasività dei mezzi di comunicazione digitale fa sì che anche in casa propria la vittima non si senta al sicuro. Le vessazioni digitali, i messaggi e le email perseguono la vittima ovunque si trovi, inducendola spesso a sviluppare stati di profonda e pericolosa disperazione.

1.4 Il bullismo femminile

A differenza di quello maschile, il bullismo femminile è prevalentemente di tipo psicologico (Björkqvist, 1994). Le ragazze, infatti, tendono a ricorrere molto meno dei maschi alla violenza fisica (Card, Stucky, Sawalani, e Little, 2008), solitamente vi fanno ricorso solo per intimidire o scoraggiare una rivale con cui si è in competizione per ricevere le attenzioni dello stesso ragazzo (Vaillancourt, 2013).

Mentre i ragazzi preferiscono il bullismo diretto (Card et al., 2008), fatto di calci, pugni e spintoni, le ragazze preferiscono distruggere la vittima dal punto di vista psicologico.

Le vittime vengono prese in giro per il loro aspetto fisico, per il colore dei capelli, per il modo di vestire, per il modo di parlare e di camminare, per via di eventuali strumenti correttivi come l'apparecchio ai denti o per il sovrappeso.

Le vittime preferite sono solitamente coetanee delle bulle, compagne di classe o di squadra. Si tratta di ragazzine timide, impacciate, poco assertive, con problemi di autostima e di fiducia interiore.

Così come nel caso del bullismo maschile, anche il bullismo femminile trova nelle sue cause il desiderio di primeggiare, di essere superiore agli altri e di aumentare il proprio prestigio personale.

Il riconoscimento sociale è di estrema importanza per le ragazze (Smith, Pepler, e Rigby, 2004).

Le ragazze, infatti, avvertono più dei maschi il bisogno di riscontrare consenso sociale e approvazione. Ecco perché il bullismo femminile è così dannoso per le vittime. L'esclusione sociale, per le ragazze, è insopportabile a livello emotivo e psicologico: gli effetti provocati dalle azioni delle bulle sono di gran lunga superiori a quelli generati da qualunque molestia fisica o verbale (Ordoñez, Moreno, e Méndeze Otaya, 2010).

Le vittime vengono umiliate, denigrate e derise pubblicamente, talvolta in maniera plateale. Più numerosi sono gli spettatori più la bulla ha la possibilità di evidenziare la propria superiorità e di ottenere "fama" e consenso sociale. Nel bullismo femminile, infatti, gli osservatori giocano un ruolo importante, perché è grazie alla loro presenza che l'azione delle bulle ottiene i suoi risultati.

Le bulle, provengono, nella maggior parte dei casi, da famiglie "per bene", con un livello sociale medio-alto. Ed è proprio il loro "status" ad avvalorare la loro "superiorità" agli occhi della vittima e degli osservatori. Il look, lo stile e l'atteggiamento delle bulle, infatti, suscita spesso sentimenti di ammirazione e di emulazione nelle altre ragazze.

Il bullismo femminile è un bullismo di tipo indiretto (Bjorkqvist et al., 1992; Rivers e Smith, 1994), fatto cioè di bisbigli, occhiate critiche, smorfie, scherzi, sorrisi denigratori e pettegolezzi (Krige et al., 2000; Swart e Bredekamp, 2009), il cui unico scopo è quello di isolare la vittima dal gruppo di appartenenza.

La vittima viene oltraggiata, offesa, derisa, allontanata ed estromessa dai gruppi di lavoro e di svago, fino a quando è essa stessa ad isolarsi e a chiudersi in un pericoloso silenzio.

L'esclusione sociale è, infatti, la finalità principale delle bulle (Boulton e Smith, 1994).

Lo scopo del bullismo femminile è quello di danneggiare la vittima socialmente, di emarginarla, di distruggere la sua immagine e le sue relazioni.

Lentamente la vittima inizia a perdere interesse per la scuola e per gli amici e comincia a ridurre le uscite da casa. I genitori, sovente, non si accorgono del cambiamento di umore e di comportamento dei figli se non quando è già troppo tardi.

Il bullismo femminile è subdolo e sottile, spesso difficile da riconoscere (Rivers e Smith, 1994) anche in classe.

Le ragazze agiscono di nascosto: talvolta basta solo uno sguardo d'intesa tra bulle, un sorriso appena accennato o una smorfia denigratoria, per ferire la vittima, senza che i docenti e i compagni se ne accorgano.

A rendere difficile l'attuazione di interventi adeguati per fermare il bullismo tra le ragazze è anche il silenzio degli osservatori e dei fans della bulla, unitamente al silenzio della stessa vittima.

Le vittime, infatti, tendono a chiudersi in sé stesse (Arseneault et al., 2006; Glew et al., 2005) e non raccontano a nessuno ciò che succede a scuola, per vergogna o per paura di ulteriori ripercussioni.

Non di rado le bulle ricorrono a minacce velate, o dichiarate, per costringere la vittima al silenzio e alla totale sottomissione. Le minacce possono alludere a violenze fisiche o a rivelazioni di segreti relativi alla vittima. La vittima in questo caso è costretta a subire e ad accettare le angherie della bulla per evitare di ricevere molestie peggiori.

Il bullismo femminile è forse più pericoloso di quello maschile. Oltre ad essere di difficile individuazione, perché non lascia segni visibili sul corpo e sugli oggetti personali, ha come scopo l'annientamento psicologico e sociale delle vittime.

L'emarginazione, l'esclusione dalle feste e dagli incontri ricreativi, gli atteggiamenti denigratori in pubblico, hanno gravi ripercussioni sull'autostima (Klomek, Sourander e Gould, 2010; Sweatingham e Waller, 2008; Crick, 1996) e sulla qualità della vita della vittima.

Il carattere persecutorio e subdolo delle molestie, inoltre, oltre a provocare nella vittima l'insorgere di malesseri fisici come mal di pancia e mal di testa, dà origine a disturbi del sonno, disturbi alimentari, ansia, depressione e attacchi di panico. Tali disturbi spesso hanno degli effetti duraturi nel tempo (Fonzi, 1997) e in casi estremi possono condurre anche al suicidio (Smith, 2006).

L'ansia, il senso di scarsa efficacia e l'emarginazione non si esauriscono durante la fase di vittimizzazione ma continuano nel tempo, danneggiando in maniera permanente l'autostima e conducendo l'ex vittima alla depressione e all'isolamento dagli altri (Chaux, Molano, e Podlesky, 2009). Le vittime manifestano, infatti, difficoltà ad instaurare relazioni positive con gli altri, difficoltà ad adattarsi ai diversi contesti sociali (Andrade, 2013), disagio emotivo in presenza di figure autorevoli e ansia da prestazione.

Anche il rendimento scolastico subisce un considerevole peggioramento (Smith, 2006) e ciò crea conseguenze anche nella futura riuscita in campo lavorativo e nella carriera professionale.

I danni provocati dal bullismo femminile sono severi, forse più di quelli generati dal bullismo maschile. Il bullismo femminile è, infatti, una forma di violenza crudele e nascosta, non riconosciuta a volte dagli adulti come molestia grave. Raramente, infatti, i docenti in classe si accorgono delle occhiate di complicità tra le bulle e le aiutanti, dei sorrisi maliziosi e dei commenti fatti sottovoce ai danni della vittima. Talvolta, anzi, dinanzi alle lamentele della vittima, i docenti e le figure adulte in generale, tendono a sminuire l'accaduto e a considerare esagerata la reazione della vittima stessa.

Questo mancato riconoscimento dell'azione intenzionale e aggressiva non fa altro che agevolare il perpetrarsi delle molestie e delle azioni vessatorie e causa alle vittime danni che influenzano e condizionano la loro vita sociale, anche in età adulta (Rodríguez, 2006).

Chi è stato vittima di bullismo relazionale, come nel caso delle vittime del bullismo femminile o del cyberbullismo, sovente sviluppa una personalità incline alla solitudine e poco propensa al rapporto con gli altri. Si tratta, infatti, di individui che, pur essendo socievoli e aperti agli altri, preferiscono svolgere attività individuali piuttosto che di gruppo, fanno fatica ad integrarsi in nuovi ambienti di lavoro e tendono ad avere problemi nelle relazioni affettivo-sentimentali.

Talvolta, l'aver subito vessazioni e molestie conduce la vittima al rischio di essere oggetto di vessazioni e maltrattamenti anche in età adulta, on line o in campo lavorativo.

Sovente, infatti, chi è stato vittima di bullismo tradizionale tende a ricoprire il ruolo di vittima anche nella vita adulta e nel mondo digitale (Sourander et al., 2010).

In alcuni casi, invece, le molestie vissute inducono la vittima ad alterare la propria personalità, fino a manifestare turbe comportamentali o aggressività. Tale aggressività trova spesso sfogo nel sicuro ed anonimo mondo del web.

La rete, infatti, proprio per l'anonimato e l'invisibilità che garantisce ai suoi utenti, permette a chi ha subito soprusi e sopraffazioni di poter finalmente liberarsi di tutta la frustrazione ed il senso di impotenza accumulato negli anni. Le ex vittime diventano aggressori on line dei propri ex aggressori o di altri vittime (Perren et al., 2010).

1.5 I ruoli nel Bullismo: il carnefice, la vittima, l'osservatore

Il bullismo è un fenomeno complesso che richiede la partecipazione attiva e/o passiva di più persone. (Gini, Albiero, et al., 2007). Protagonisti degli episodi di violenza non sono, infatti, solo i bulli e le vittime ma anche gli osservatori, ossia tutti coloro che assistono all'episodio, intervenendo o meno (Goossens, Olthof e Dekker, 2006).

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996) attraverso l'utilizzo del questionario "Participants Roles Questionnaire PRQ" hanno evidenziato l'esistenza di 6 ruoli specifici all'interno del gruppo classe. Le figure evidenziate dai ricercatori sono: la "vittima", il "bullo", l'"aiutante" del bullo, ossia a colui che appoggia il bullo nelle sue prepotenze, ad esempio tenendo ferma la vittima mentre il bullo la ferisce e gli osservatori. Gli osservatori, ossia coloro che assistono agli episodi di violenza possono assumere ruoli diversi: possono cioè essere considerati "sostenitori" del bullo, "difensori" della vittima oppure esterni, ossia spettatori neutrali e indifferenti.

I sostenitori del bullo sono coloro che appoggiano le azioni del bullo, incoraggiandolo nel suo comportamento. Applaudono, fanno il tifo, lanciano urla di incoraggiamento e di incitamento, sorridono di soddisfazione quando il bullo manifesta la sua sopraffazione sulla vittima.

I difensori, al contrario, si schierano dalla parte della vittima, cercano di fermare le azioni del bullo, gli intimano di fermarsi, chiedono aiuto. Talvolta intervengono anche fisicamente, interponendosi tra il bullo e la vittima, per cercare di salvarla.

Il ruolo maggiormente assunto dagli osservatori è però quello di "esterni", ossia di spettatori indifferenti. A questa categoria di osservatori appartengono tutti coloro che si, limitano ad assistere agli episodi di violenza senza intervenire e senza prendere le parti né del bullo né della vittima (Gini et al., 2008).

I numerosi studi sulle dinamiche di gruppo, effettuati successivamente alla classificazione degli osservatori in sostenitori del bullo, difensori della vittima ed esterni, hanno permesso l'aggiunta di altri due ruoli molto importanti: il "mediatore" e il "consolatore" (Belacchi, 2008). Il mediatore è colui cerca di riappacificare la vittima con il bullo, rimanendo però neutrale, ossia senza schierarsi né con l'uno né con l'altro. È colui che cerca di operare la riappacificazione, attraverso il dialogo e la ricerca di soluzioni pacate. Il consolatore, invece, è colui che, pur non intervenendo attivamente per fermare le violenze, cerca di sostenere la vittima, consolandola e supportandola dopo i maltrattamenti.

Dalle ricerche effettuate è emerso che sono soprattutto le ragazze ad impersonare il ruolo del consolatore, mentre il ruolo del sostenitore è interpretato in percentuale maggiore dai ragazzi.

1.6 Il Bullo e le sue caratteristiche

Il bullo è colui che, per vissuti infantili dolorosi, mancanza di regole, caratteristiche fisiche e psicologiche, scarsa empatia e condizionamenti socio-ambientali, manifesta atteggiamenti e comportamenti aggressivi e violenti verso persone e cose.

Secondo alcuni studiosi, l'aggressività dei bulli è dovuta alla mancanza di abilità sociali proattive, che impediscono loro di interagire con gli altri senza ricorrere all'ostilità.

Il bullo, secondo questi autori, vivrebbe i rapporti interpersonali assumendo una posizione difensiva (Dodge e Somberg, 1987), aggredendo cioè per proteggersi dalle ipotetiche aggressioni dei suoi interlocutori.

Si tratta di ragazzi che, per situazioni di sopraffazione vissute nell'infanzia, in famiglia o anche nel vicinato, hanno imparato che per sopravvivere e non subire il dominio degli altri è necessario imporsi ed aggredire per primi.

Di diverso parere sono Perren e Alsaker (2006), che invece individuano nell'atteggiamento del bullo la volontà di aumentare il proprio prestigio sociale.

Il bullo, secondo questi autori, necessita del consenso sociale. Ha bisogno di essere riconosciuto, di ottenere consenso, approvazione ed ammirazione. Le azioni prevaricatorie compiute ai danni della vittima sono solo un modo per farsi notare e dimostrare la propria forza ed il proprio valore.

Il bullo infatti, secondo Carney e Merrell (2001), considera la violenza come una forma di interazione necessaria per ottenere ciò che vuole e come strumento privilegiato per risolvere conflitti e situazioni problematiche.

La mancanza di empatia, non gli permette di rendersi conto del male che fa alle vittime (Gini et al., 2007), le sue azioni sono considerate assolutamente necessarie, talvolta anzi provocate dalla vittima stessa (Gini, 2006). Sovente, infatti, il bullo giustifica le sue azioni, addossando tutta la responsabilità sulla vittima, accusandola di averlo provocato e costretto ad usare la forza.

Secondo Lawson (2001) è possibile distinguere quattro tipologie di bullo: il bullo aggressivo o dominante, il bullo passivo o gregario, il bullo ansioso-vittima e il bullo temporaneo.

Il bullo dominante si distingue dagli altri tipi di bullo per la forte inclinazione alla violenza e la capacità di assumere il ruolo di leader e di manipolare gli altri. Molti autori concordano, infatti, nel sostenere che il bullo possiede una grande capacità di comprensione delle dinamiche di relazione sociale, che sfrutta a suo vantaggio per plagiare ed istigare anche altri soggetti a schierarsi dalla sua parte contro la vittima (Sutton et al., 1999).

Il bullo aggressivo prova quasi una sorta di piacere a sottomettere le vittime, che maltratta con atti di violenza fisica e verbale: calci, pugni, spintoni, insulti, appellativi denigratori, danneggiamento di oggetti e capi d'abbigliamento. Il suo bisogno di dominare (Menesini et al., 1999) lo spinge, a volte, a compiere atti di estrema crudeltà senza mostrare alcun cenno di pentimento, anzi, al contrario, manifestando indifferenza ed assoluta insensibilità.

Dotato, solitamente, di una grande prestantza fisica, il bullo sfrutta la superiorità corporea per umiliare ed indurre la vittima alla totale obbedienza. Anche il ruolo di leader, che riveste tra i compagni, agevola il bullo nelle sue azioni. Il resto della classe, infatti, difficilmente interviene per difendere la vittima, per timore di eventuali ripercussioni e per non perdere l'appartenenza al gruppo.

Il bullo aggressivo manca totalmente di empatia, è incapace di provare rimorso e senso di colpa (Olweus, 1994 in de Wet, 2010), è riluttante ad assumersi la responsabilità delle sue azioni, che attribuisce alla vittima, al caso o a ideali superiori da rispettare. È sicuro di sé, ha un elevato livello di autostima e possiede delle grandi doti di leadership: riesce a condurre dalla sua parte altri bulli (passivi) e a far tacere, per paura, la vittima e gli osservatori.

La violenza è la sua unica modalità di interazione sociale, i rapporti con i suoi pari sono fondati sulla sottomissione e sull'obbedienza. Nei confronti degli adulti si riscontrano invece atteggiamenti provocatori e ribelli, determinati dal rifiuto ad accettare qualunque sistema di regole.

Secondo alcuni autori, il vissuto familiare del bullo, spesso legato ad episodi di violenza dentro le mura domestiche, a punizioni, abusi e sottomissione a regole severe e restrittive, lo rende refrattario al rispetto delle norme e dei compiti assegnati dai docenti (Menesini, 2000).

Mentre il bullo dominante agisce da leader all'interno del contesto dei pari, il bullo passivo preferisce agire da gregario.

Il bullo passivo è il sostenitore del bullo dominante. Colui che lo segue in tutte le sue azioni, incitandolo ed incoraggiandolo. Di solito è colui che tiene ferma la vittima, mentre il bullo la picchia, o che la attira in trappola in luoghi solitari dove il bullo la attende.

Al contrario del bullo aggressivo, il bullo gregario è insicuro. Difficilmente compie azioni violente di sua volontà: quando lo fa è solo per dimostrare di essere forte e per essere tenuto in

considerazione dal gruppo. Le sue azioni non sono dettate dal desiderio reale di far del male agli altri bensì dalla paura di diventare vittima. Per evitare di subire gli stessi maltrattenti che il bullo dominante infligge alla sua vittima, il bullo gregario preferisce schierarsi dalla parte del più forte ed essere considerato così un suo amico piuttosto che un suo nemico.

Secondo Lawson (2011), ciò che spinge il bullo passivo a seguire il bullo dominante è solo il bisogno di sentirsi e di apparire forte. I bulli passivi agiscono sempre e solo in gruppo e sempre in forma gregaria, appoggiando in ogni azione il bullo dominante.

La terza tipologia di bullo, evidenziata da Lawson, è il bullo ansioso-vittima.

Si tratta di individui insicuri e con una bassa autostima, poco socievoli e poco popolari all'interno del gruppo. Sono giovani fortemente reattivi, solitamente compiono azioni violente solo per difesa, quando si sentono attaccati, o per attirare l'attenzione. I bulli-vittima, se non attaccati, agiscono in maniera provocatoria, facendo dispetti ai compagni solo per farsi notare, suscitando sentimenti di fastidio e di rifiuto. I bulli vittima sono denominati da alcuni autori come "vittime provocatrici" (Menesini, 2000).

Il loro comportamento infatti provoca la reazione del bullo che, sentendosi sfidato, finisce per far valere, in modo violento, la sua superiorità fisica per dimostrare la sua supremazia e il suo dominio.

L'ultima tipologia di bullo esaminata da Lawson è il bullo temporaneo.

Il bullo temporaneo si distingue per il carattere di non sistematicità delle sue azioni. Solitamente, infatti, il bullo temporaneo agisce solo in virtù di una causa scatenante, che lo induce a mostrare aggressività e ostilità verso gli altri solo per dar sfogo alla sua sofferenza. Le motivazioni che inducono il bullo temporaneo ad adottare comportamenti violenti ed ostile sono solitamente traumi, disagi familiari (Ferraris, 2008), ingiustizie e torti subiti.

La peculiarità del comportamento del bullo temporaneo è data dal carattere provvisorio della sua aggressività, che scema improvvisamente non appena la causa del suo disagio trova una soluzione o quando lo stesso bullo ha esaurito il suo bisogno di rivalsa verso gli altri.

Ciò che accomuna le diverse tipologie di bullo è la tendenza a ricorrere all'uso della forza nella gestione dei rapporti interpersonali. Il bisogno di emergere e primeggiare sugli altri conduce il più forte a sottomettere il più debole, al fine di dimostrare al gruppo la propria supremazia.

I bulli adottano modelli comportamenti diversi a seconda dell'età e del sesso di appartenenza.

Nei ragazzi più piccoli le molestie sono per lo più di tipo fisico e verbale, si comincia con le spinte e gli insulti per poi arrivare via via a compiere azioni più violente e aggressive (Fedeli,

2006); nel periodo adolescenziale, invece, assumono anche una valenza relazionale, in quanto vengono usate dal bullo per ottenere fama e consenso sociale (Vitaro, Tremblay e Bukowski, 2001).

Di tipo esclusivamente relazionale è invece il bullismo femminile.

Le bulle, infatti, esercitano la loro supremazia sulla vittima attraverso l'emarginazione e l'esclusione sociale. Raramente le femmine bullo fanno ricorso alla violenza fisica, il loro modo di agire consiste principalmente nel distruggere la vittima dal punto di vista psicologico e nel danneggiare la sua reputazione e la sua immagine sociale.

Di qualunque tipo sia l'azione di forza esercitata dai bulli o dalle bulle, è in ogni caso una forma di sopraffazione che richiede interventi mirati e decisi, al fine di evitare che degeneri, nel futuro, in forme di violenza criminale ed organizzata. I comportamenti legati al bullismo, non fermati in età scolare, possono dare origine, in età adulta, a forme di violenza sociale brutali ed estese (Menesini, 2000).

1.7 La vittima e le sue caratteristiche

Nel corso degli anni, gli studiosi hanno cercato di tracciare una sorta di identikit della vittima: un profilo psicologico che potesse evidenziarne le caratteristiche e le peculiarità. Le ricerche effettuate hanno evidenziato che si tratta, in prevalenza, di individui che non amano farsi notare, che preferiscono svolgere attività individuali piuttosto che di gruppo e che, talvolta, non suscitano le simpatie dei compagni di classe (Dempsey, Fireman, and Wang, 2006).

Olweus (1978) ha classificato le vittime in due categorie: le vittime passive e le vittime provocatrici.

Le vittime passive hanno una personalità fragile ed insicura e sono fragili anche fisicamente. Hanno una autostima molto bassa (Boulton e Smith, 1994) e sono riluttanti ad ogni forma di violenza. È proprio questa loro riluttanza, unitamente all'incapacità di difendersi, a spingerle ad essere totalmente succubi dell'aggressività del bullo.

Le vittime passive sono, infatti, quelle preferite dai bulli. Non reagiscono, subiscono passivamente gli abusi e le angherie del bullo e si prendono spesso tutta la colpa (Graham e Juvonen, 1998). Sovente si tratta di bambini che hanno già vissuto in famiglia abusi e prevaricazioni e che hanno sviluppato una sorta di assuefazione alla violenza, tanto da subirla quasi con rassegnazione. Il loro atteggiamento remissivo e passivo incoraggia l'aggressività del bullo, che non trova ostacolo alle sue vessazioni.

Ad essere oggetto di molestia sono solitamente i ragazzi disabili, quelli in sovrappeso, quelli con difficoltà di linguaggio, quelli con difficoltà economiche (Zuze et al., 2016) o quelli che sono impacciati nello sport. Spesso sono anche i classici “bravi ragazzi”, che hanno buoni voti a scuola, ad essere oggetto di vessazioni e maltattamenti.

Le vittime passive sono incapaci di reagire e di difendersi: sono quelle che si mettono a piangere quando vengono aggredite o che si chiudono nel loro silenzio (Kochenderfer e Ladd, 1997). È proprio questa caratteristica a stimolare maggiormente l’aggressività del bullo. La scelta di chi dovrà assumere il ruolo di vittima non avviene a caso ma viene effettuata sulla base delle reazioni della futura vittima alle prime manifestazioni di ostilità. Le vittime che accettano passivamente i soprusi e i dispetti, senza reagire, sono quelle che saranno elette vittime preferenziali.

Zanetti (2007), sulla base delle sue ricerche, ha evidenziato la presenza di ciò che lui definisce “feedback perverso” tra la vittima e il bullo. La passività della vittima alimenta l’ostilità del bullo, che fa aumentare ancora di più la remissività della vittima. Si instaura così un schema ripetitivo di azione–reazione, in cui i comportamenti adottati da entrambe le parti si incoraggiano a vicenda.

I motivi che spingono le vittime passive a non ribellarsi sono molteplici: la scarsa fiducia nell’efficacia dell’intervento degli adulti, il timore di essere oggetto di ulteriori violenze ancora più pericolose e il non voler essere considerate deboli o stupide (Fedeli, 2007).

L’accettazione silenziosa dei soprusi, però, genera una sorta di cristallizzazione dei ruoli, in cui la vittima rimane intrappolata nella sua posizione di sottomissione (Menesini et al., 2000).

A differenza della vittima passiva, la vittima provocatrice reagisce alla violenza subita ma non avendo né la forza né l’autorità sufficiente per tenere testa al bullo, spesso finisce per irritarlo e per provocare ancora di più la sua ira.

Si tratta in questo caso di ragazzi impulsivi, nervosi e permalosi, che non sopportano di essere infastiditi. Spesso le vittime provocatrice sono iperattive: i loro comportamenti ed i loro atteggiamenti risultano fastidiosi per i compagni (Genta, 2002). Secondo Olweus (1973) il loro modo di fare stimola l’aggressività dei compagni, che facilmente si schierano dalla parte del bullo.

Le vittime provocatrici vengono classificate anche come bulli-vittime, in quanto alternano atteggiamenti di sottomissione ad atteggiamenti di prevaricazione e di prepotenza (Menesini, 2000).

Anche le vittime provocatrici, così come quelle passive, mostrano fragilità emotiva e bassa autostima (Hawker e Boulton, 2000; O’Moore e Kirkham, 2001), sono riluttanti al lavoro di

gruppo e mostrano problemi di socializzazione (Pepler, 2004). Spesso vengono rifiutate dai compagni ed emarginate durante le attività collettive ed i giochi di squadra.

Il ruolo di sottomissione, in cui vengono relegate le vittime, in molti casi le accompagna per il resto della loro vita, creando notevoli disagi e disturbi fisici, emozionali e relazionali.

Chi è vittima di azioni di bullismo, infatti, difficilmente riesce a liberarsi del suo ruolo, se non nei casi in cui, per una sorta di rivalsa e di riscatto, finisce per transitare al ruolo di “bullo”, manifestando comportamenti aggressivi e dominanti verso il partner, i colleghi di lavoro o i compagni di squadra.

Alcuni autori hanno operato una ulteriore classificazione delle vittime del bullismo, basata sulla percezione che esse stesse hanno del loro stato.

Secondo questi autori le vittime possono essere distinte in: coloro che accettano il loro ruolo di vittima, riconosciuto peraltro anche dai compagni; false vittime, ossia ragazzi che si sentono vittime anche se la classe non li considera tali; vittime che negano il proprio ruolo, sebbene questo sia riconosciuto dai compagni (Aleandri, 2008; Zanetti, 2007).

Le vittime che negano il proprio ruolo sono quelle che, per orgoglio e per vergogna, non accettano di essere considerate come vittime e che, proprio per il loro atteggiamento, rendono faticoso l'intervento degli adulti.

Si tratta di ragazzi che, dinanzi alle domande esplicite di genitori ed insegnanti, negano di aver subito dei torti, permettendo così al bullo di perpetrare le sue azioni crudeli di sopraffazione.

Le ricerche hanno evidenziato che le vittime fanno fatica a lasciare andare il loro ruolo, che spesso viene mantenuto anche in età adulta. Chi è abituato a subire abusi, infatti, tende ad accettare la sua condizione e a non opporre resistenza di fronte a nuove minacce e nuove prevaricazioni.

Gli studi condotti sulla nuova forma di bullismo, quello elettronico, hanno rilevato che le cybervittime sono, nella maggior parte dei casi, proprio coloro che sono state o sono ancora vittime nel bullismo tradizionale (Willard, 2007).

Il ruolo viene trasposto dalla realtà fisica a quella virtuale: cambiano le modalità di azione ma l'intenzione di danneggiare la vittima permane, insieme all'aggressività sottesa al comportamento del bullo.

In alcuni casi si può assistere ad un cambio di rotta da parte della vittima, che da aggredita diventa aggressore. Tutti i sentimenti di rabbia, frustrazione, risentimento e angoscia, accumulati nel tempo, danno la forza alla vittima di reagire e di riscattarsi, in qualche modo, dal ruolo che è stata costretta ad interpretare.

Solitamente la rivalsa viene effettuata nei confronti di altri soggetti più deboli, che ricordano alla vittima la propria posizione di sottomissione e di remissività (Yang e Salmivalli, 2013). In alcuni casi, però, la rivendicazione del proprio ruolo viene effettuata sul bullo e ciò grazie alla flessibilità degli strumenti tecnologici che, oltre a facilitare lo svolgimento delle nostre azioni quotidiane, permettono anche di poter agire impunemente ai danni di altri utenti.

Non di rado, infatti, le vittime si trasformano in rete in cyberbulli (Brighi, 2009) e, protette dall'anonimato, restituiscono al bullo tutta la sofferenza che lui ha inflitto loro.

1.8 Gli Osservatori

Il bullismo è un fenomeno sociale di gruppo (Craig, Pepler, e Atlas, 2000) che non annovera tra i suoi protagonisti solo le vittime ed i bulli ma anche gli osservatori, ossia tutti coloro che assistono agli episodi di violenza, rimanendo estranei o intervenendo a favore della vittima o del bullo.

Il ruolo degli osservatori è estremamente importante: il loro comportamento è in grado, nella maggior parte dei casi, di favorire (Datta, Cornell, e Huang, 2016) o di ridurre la frequenza degli atti vessatori all'interno del gruppo (Salmivalli et al., 1996).

Il bullo, infatti, ama ostentare la sua superiorità fisica dinanzi ai coetanei e lo fa sottomettendo e dominando i ragazzi più deboli e più indifesi. Il bisogno di approvazione e di riconoscimento sociale lo spinge ad esercitare il suo dominio davanti ad un pubblico, allo scopo di suscitare ammirazione e rispetto. Secondo Craig e Pepler (1997), infatti, la presenza degli osservatori si riscontra nell'85% dei casi di bullismo.

Il sostegno attivo da parte degli osservatori, o la loro partecipazione passiva, costituisce per il bullo una sorta di "rinforzo positivo" (Craig e Pepler, 1997), che lo incoraggia a mantenere un comportamento violento e prevaricatore.

Al contrario, un pubblico che non condivide la sopraffazione, che non accetta alcuna forma di violenza o che addirittura interviene, isolando il bullo e prendendo le parti della vittima, è in grado di fungere da deterrente per le azioni del bullo.

Gli osservatori possono interpretare diversi ruoli: il "sostenitore" del bullo, il "difensore" della "vittima", lo spettatore "esterno" (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman Kaukiainen, 1996), il "mediatore" e il "consolatore" (Belacchi 2008).

I sostenitori sono coloro che fanno il tifo per il bullo: lo incitano, si complimentano, lo applaudono. Il loro incoraggiamento soddisfa il bisogno di approvazione e di riconoscimento

sociale del bullo, che in questo modo rinforza il suo ruolo di leader e la sua sovranità sul gruppo e sull'ambiente in cui opera.

Anche i difensori della vittima, esercitano un ruolo attivo all'interno del gruppo: prendono apertamente le parti della vittima, la difendono dal bullo, cercano di proteggerla, condannano il bullo per la scorrettezza delle sue azioni. Talvolta intervengono in prima persona per fermare il bullo.

Di diversa natura è invece l'intervento del mediatore e del consolatore.

Il mediatore, pur svolgendo una azione attiva, non prende le parti né del bullo né della vittima, si limita a cercare di "mediare" e di porre fine allo scontro, mantenendo chiara la sua posizione di neutralità. Il consolatore, invece si schiera dalla parte della vittima ma lo fa in modo non attivo. Non interviene durante lo svolgimento degli episodi violenti ma consola e sostiene la vittima dopo i maltrattamenti, cercando in qualche modo di darle sollievo e supporto emotivo.

Le numerose ricerche condotte sulla relazione tra gli episodi di bullismo e le dinamiche di gruppo presenti all'interno della classe, hanno evidenziato che solo una minima parte degli studenti assume un ruolo attivo a favore della vittima (O'Connell, Pepler, e Craig, 1999). La maggior parte degli osservatori, infatti, preferisce rimanere in disparte, far finta di niente o assistere in silenzio (O'Connell et al., 1999). Si tratta degli osservatori "passivi", coloro cioè che non intervengono, che si nascondono dietro la loro posizione di "neutralità" per non prendere alcuna posizione e non rischiare eventuali ripercussioni da parte del bullo (Menesini, 2008).

Gli studiosi hanno evidenziato tre possibili motivazioni, che impediscono agli osservatori passivi di intervenire: il non saper cosa fare per aiutare la vittima, il timore delle possibili azioni di ritorsione del bullo e la convinzione che il loro intervento possa peggiorare la situazione e creare un danno ancora maggiore alla vittima (Hazler, 1996).

Secondo altri autori, invece, dietro la decisione di non intervenire c'è la convinzione di non essere responsabili di ciò che succede alla vittima e la speranza che siano altri a farsi avanti e a prendere le sue difese. A ciò si aggiunge anche, in alcuni casi, il desiderio di essere accettati dal gruppo che patteggia per il bullo che, nella sfida impari con la vittima, diventa un emblema di forza e di potere (Salmivalli, 2010).

La paura di diventare vittima può spingere gli osservatori passivi, se costretti, a prendere le parti del bullo (Whitted e Dupper, 2005).

Sebbene gli osservatori passivi, non fomentino le azioni del bullo, in qualche modo con il loro comportamento, le agevolano. Il loro rimanere in silenzio, infatti, viene interpretato dal bullo come una forma di tacito consenso (Salmivalli et al., 1996) e dalle vittime come un atteggiamento di complicità a favore del bullo (Gini, et al., 2008).

Dagli studi effettuati, è emerso che il comportamento degli osservatori è influenzato anche dal sesso di appartenenza: alcuni autori sostengono che sono i ragazzi ad intervenire più frequentemente per fermare la violenza (Hawkins et al., 2001), altri affermano che sono quasi sempre le ragazze a prendere in modo più rilevante le difese della vittima (Salmivalli et al., 1996).

La decisione di intervenire o meno nella scena, da parte degli osservatori, è determinata anche dalle caratteristiche personali, dal clima della classe, dai valori morali, dall'atteggiamento dei docenti (Cuevas, 2012) e dall'opinione che si ha della vittima (Bandura, 2004).

E' stato rilevato, infatti, che il legame di affetto e di amicizia con la vittima infonde all'osservatore il coraggio di intervenire in sua difesa (Cuevas e Marmolejo, 2014), mentre l'estraneità della vittima, o la disistima nei suoi confronti, sembra favorire la scelta di mantenere un freddo distacco dagli episodi di cui si è testimoni.

Tuttavia, la paura di diventare vittima, costringe a volte gli osservatori a rimanere in disparte e ad assistere passivamente al compimento dell'azione aggressiva (Cuevas e Marmolejo, 2014), nonostante i sentimenti di simpatia verso la vittima.

Ciò che spesso sorprende, negli osservatori, è il contrasto tra la consapevolezza della crudeltà e della riprovevolezza delle azioni del bullo e la propria politica di non intervento (Thornberg, 2010).

Questa dicotomia, tra il modo di pensare e il modo di agire, è stata giustificata dagli studiosi attraverso la teoria della "ricostruzione cognitiva" degli eventi (Bandura, Caprara, Barbaranelli, e Pastorelli, 2001), che sembrerebbe essere messa in atto dagli osservatori per trovare una giustificazione morale al loro non intervento.

La ricostruzione cognitiva può avvenire in diversi modi, tra cui quello di motivare l'azione adducendo il pretesto di una finalità positiva. Una delle possibili frasi, pronunciate da chi utilizza questa modalità è, ad esempio, quella di dire: "è attraverso lo scontro che si diventa più forti".

Altri modi per giustificare il non intervento sono: lo sminuire la gravità dell'azione, considerandola, ad esempio, uno scherzo innocente e paragonare il proprio comportamento ad un altro più grave. Dinanzi all'azione del bullo che commette la sopraffazione, infatti, il non intervento dell'osservatore non appare più così grave.

Spesso gli osservatori tendono anche a scaricare la responsabilità solo sul bullo o a dividerla con gli altri osservatori che, come loro, rimangono a guardare senza far nulla. Altre volte, invece, sminuiscono la sofferenza della vittima, adducendo scuse del tipo: "nessuno è mai morto per questo" oppure disumanizzandola, ossia negando la presenza in lei di sentimenti e di

emozioni. Talvolta la colpa dell'aggressione viene perfino attribuita alla vittima, come se lei stessa se la fosse andata a cercare e quindi in qualche modo la meritasse.

Salmivalli e Voeten (2004) hanno evidenziato come l'intervento o meno degli osservatori possa essere influenzato anche dalle aspettative sociali del gruppo di appartenenza. Se l'atteggiamento implicito del gruppo è quello di rifiutare ogni forma di violenza, gli osservatori non avranno alcuna esitazione ad intervenire in favore della vittima (Pozzoli et al., 2012). Se, invece, implicitamente il gruppo non accetta la debolezza e la sottomissione, allora gli osservatori, passivamente o attivamente, manifesteranno la loro adesione al comportamento del bullo.

Anche la posizione assunta dagli insegnanti, è in grado di condizionare il comportamento degli osservatori.

Se gli studenti percepiscono una scarsa presenza da parte degli insegnanti, intesa sia in termini di intervento nei confronti degli atti di violenza che nella modalità di conduzione della classe (Heinsohn et al., 2010), tenderanno a ritenere inutile ogni loro intervento. Al contrario, un atteggiamento da parte dei docenti più assertivo, attento e pronto alla denuncia e alla sanzione di qualunque azione offensiva perpetrata ai danni di uno o più studenti, è in grado di determinare, in maniera preponderante, la partecipazione attiva degli osservatori nei casi di una molestia manifesta (Craig, Henderson e Murphy, 2000).

1.9 Conseguenze del bullismo: per la vittima e per il bullo

Le conseguenze del bullismo si caratterizzano prevalentemente per la gravità dei danni psicologici e di quelli sulla salute, nonché sul rendimento scolastico (Copeland et al., 2013; Swearer and Hymel, 2015). I danni causati alle vittime possono avere degli effetti che si protraggono spesso anche in età adulta, minando l'autostima, la sicurezza in sé stessi ed il senso di autoefficacia. (Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington e Dennis, 2011).

Secondo quanto riportato nella rivista "American Journal of Psychiatry" (2014), infatti, "l'impatto di questo fenomeno è persistente e pervasivo sulla salute di chi lo subisce e le conseguenze sociali ed economiche durano anche nell'età adulta."

Le minacce subite nell'adolescenza vengono ritenute da molti autori come elementi anticipatori di future patologie (Nielsen, Tangen, Idsoe, Mahiesen, e Magerøy, 2015).

Le vittime manifestano fin da subito i sintomi della loro sofferenza: sono tristi, solitarie, mangiano poco, hanno incubi, rifiutano i contatti sociali, soffrono di attacchi d'ansia e di crisi depressive, nutrono profondi sentimenti di rabbia (Fedeli, 2007; Slee e Skrzypiec, 2016; Sourander, Lempinen, e Brunstein, 2016) per le ingiustizie ricevute. Tale rabbia che, per paura

delle conseguenze, non può essere “lasciata andare” verso il bullo, viene rivolta verso sé stessi, dando origine così ad episodi di autolesionismo e a comportamenti autodistruttivi, che possono condurre anche al suicidio (Holt et al., 2015; Kelly et al., 2015; Zych et al., 2015).

Anche McDougall e Vaillancourt (2015) concordano nel sostenere che oltre al peggioramento del rendimento scolastico e ai disagi e ai disturbi di tipo emotivo, il suicidio è una delle conseguenze più frequenti a cui può condurre l’essere vittima di episodi di bullismo.

Le vittime, infatti, non di rado sviluppano la convinzione di essere loro “il problema”, ritengono in certo qual modo di “meritare” di esser punite per la loro eccessiva fragilità e sensibilità.

L’essere sottoposti continuamente ad episodi di violenza e ad azioni denigratorie e accusatorie danneggia gravemente il senso di autostima e di autoefficacia della vittima, che attribuisce a sé stessa e alla propria “debolezza” il perpetrarsi degli atteggiamenti canzonatori e aggressivi da parte dei compagni. (Graham e Juvonen, 1998).

Oltre alla “violenza su sé stessi”, le vittime accusano sovente anche malesseri fisici di ogni genere (Nishina, Juvonen, e Witkow, 2005), che vanno dal mal di testa, al mal di stomaco, alla perdita del sonno e dell’appetito. Talvolta il dolore emotivo è talmente profondo da favorire l’insorgenza di pericolose dipendenze, come quella da fumo e da alcool.

Gli effetti del bullismo, dunque, non sono pericolosi solo dal punto di vista psicologico ma anche dal punto di vista fisico, perché influenzano gravemente la salute ed il benessere emotivo di chi lo ha subito (Kowalski e Limber, 2013).

Tra le conseguenze del bullismo è da evidenziare anche il danno sociale.

Le vittime gradualmente iniziano ad isolarsi e ad evitare di frequentare luoghi di ritrovo e di svago, per il timore di essere esposte a possibili episodi di violenza e di pubblica umiliazione.

Secondo alcuni studi, infatti, il bullismo non si manifesta solo nell’ambiente scolastico ma anche in altri contesti, come quello sportivo e quello ricreativo (Menesini, Fonzi, e Nocentini, 2007).

La tendenza all’isolamento spesso accompagna la vittima anche nell’età adulta, rendendola una figura taciturna e solitaria. Questo atteggiamento ha delle ripercussioni inevitabili anche sulla carriera professionale ed in quella accademica.

Chi da bambino è stato vittima di episodi di bullismo tenderà a rivivere simili esperienze anche in età adulta, sia in campo lavorativo che ricreativo.

Molto spesso infatti, le vittime continuano a recitare il loro ruolo anche dopo gli studi, riproponendo lo stesso schema di sofferenza e di sopraffazione sia nel campo lavorativo che in

quello sportivo. Gli episodi di mobbing negli ambienti di lavoro e i “dispetti” all’interno dei gruppi agonistici sono un esempio del perpetuarsi dello schema vittima - carnefice.

Talvolta la rabbia ed il risentimento, repressi per anni, trovano libero “sfogo” verso i colleghi di lavoro, i compagni di scuola più deboli o i partner remissivi ed accondiscendenti. Le vittime si trasformano in “carnefici” e riversano, su chi ritengono più debole di loro, tutta la frustrazione subita nel passato (Yang e Salmivalli, 2013).

Il desiderio di rivalsa e di riscatto sociale spinge a volte le vittime ad assumere anche il ruolo di cyberbullo, perseguitando e molestando sul web coloro che le hanno “bullizzate” in presenza. (King et al., 2007).

L’anonimato assicurato dalla rete consente alle vittime-bullo di poter infastidire il loro aggressore in sicurezza e tranquillità, senza incorrere nel rischio di essere scoperte e punite per le loro azioni.

Le conseguenze del bullismo non sono allarmanti solo per le vittime ma anche per i bulli stessi, che con il tempo possono manifestare gravi disturbi della personalità, dipendenze, alterazioni del comportamento e condotta antisociale (Olweus, 1997; Smith et al., 1999).

I bulli non ri-educati, e non indirizzati alla convivenza civile, spesso finiscono per fare abuso di alcool e di droghe (Radliff et al., 2012) e per condurre azioni criminali (Farrington, 1995), come furti, rapine e aggressioni fisiche. Molti dei “criminali” e dei serial killer in età scolare sono stati dei bulli. La propensione alla violenza, infatti, non è qualcosa che nasce da un giorno all’altro ma è qualcosa che si alimenta nel tempo e che trae origine da episodi di sofferenza vissuti in tenera età.

Contrastare e porre fine alla violenza, in tutte le sue forme, deve essere l’obiettivo prioritario di una società che voglia definirsi civile e democratica, una società in cui valori come la solidarietà, la tolleranza ed il rispetto reciproco devono essere posti al primo posto nella scala dei valori.

Il bullismo è un fenomeno che, se non fermato, può raggiungere proporzioni inimmaginabili e può coinvolgere interi quartieri e addirittura interi gruppi sociali.

Uno degli errori più gravi che si possano commettere è quello di sottovalutare gli episodi di bullismo, ritenendoli “bravate” o considerandoli episodi isolati.

Qualunque manifestazione di violenza e di sopraffazione dovrebbe essere oggetto di attenzione e di riflessione, non solo da parte della comunità educante e dei genitori degli alunni ma anche dell’intera società.

La prevenzione è una delle armi più potenti per sconfiggere il bullismo, permette di porvi rimedio già nel suo nascere, nel suo primo manifestarsi, prima che prenda piede e sfoci in episodi gravi ed incontrollabili.

Numerosi studi hanno evidenziato l'incidenza preponderante degli abusi e delle sopraffazioni, subite dai bulli durante l'infanzia, sullo sviluppo di comportamenti e atteggiamenti depressivi in età adulta (Ttofi et al., 2011). I ragazzi che vivono relazioni affettive difficili e conflittuali tendono a sviluppare, in età adulta, comportamenti violenti e antisociali e non di rado si lasciano andare al consumo di sostanze stupefacenti.

La difficoltà nella gestione delle relazioni affettive in età adolescenziale può condurre inoltre allo sviluppo di comportamenti antisociali e abuso di sostanze stupefacenti (Valdebenito, Ttofi, e Eisner, 2015).

Non sono solo le vittime ad aver bisogno d'aiuto ma anche i bulli e il gruppo degli osservatori. Quando un comportamento violento non viene fermato al suo primo manifestarsi, ma riceve anzi consensi e silenziosa accettazione all'interno del gruppo dei pari, ciò è indice di un evidente grado di disfunzionalità all'interno del gruppo e dell'intera comunità di cui il gruppo fa parte.

Tale disfunzionalità deve essere necessariamente riportata allo stato di funzionalità primari. Ciò al fine di evitare che gli anni di scuola, anziché essere momenti formativi e di gioiosa e sana crescita intellettuale e morale, si trasformino in anni di terrore, di disagio e di sofferenza, in grado di influenzare e di condizionare l'intera vita di chi, in maniera attiva o passiva, ha preso parte allo svolgersi degli eventi di sopraffazione, di accanimento, di violenza fisica e psicologica, identificati con il nome di bullismo.

Sia le vittime che i bulli, subiscono nel tempo le conseguenze di questi eventi (Hugh-Jones e Smith, 1999), in termini di reclusione sociale, isolamento, disturbi fisici, traumi psicologici, turbe della personalità e difficoltà nell'interazione sociale.

Si tratta di vite distrutte, a causa di un passato su cui è possibile intervenire in maniera sinergica, attraverso il coinvolgimento delle famiglie, degli educatori sociali, della scuola e degli Organismi sociali, nazionali ed internazionali.

La collaborazione tra le varie istituzioni e le figure professionali è fondamentale nella lotta al bullismo, ecco perché è necessario che nelle scuole si dia sempre più spazio ad iniziative volte alla prevenzione di ogni forma di violenza e di sopraffazione, ma soprattutto che vengano predisposte apposite azioni di contrasto e di risoluzione del fenomeno del bullismo sia dal suo primo manifestarsi.

In questo senso, un ruolo fondamentale è quello rivestito dai genitori e dagli insegnanti, in quanto figure di riferimento più vicine ai giovani e con maggiori possibilità di intervento e di azione, diretta ed indiretta.

1.10 Il ruolo della famiglia

La famiglia riveste un ruolo fondamentale nella lotta al bullismo e, soprattutto, nella sua prevenzione (Weiss et al., 1992). Sono numerosi, infatti, gli studi che hanno evidenziato come il clima familiare e lo stile genitoriale possano influenzare il comportamento dei figli e la loro modalità di interazione con gli altri (Duman, e Margolin, 2007).

Le famiglie dove regnano incomprensioni, litigi, separazioni, violenze fisiche e psicologiche, sono un terreno fertile per il germogliare di atteggiamenti devianti nei figli, sia in termini di propensione alla violenza che in attitudine alla sottomissione e al ruolo di vittima (Schwartz et al., 2000; Pettit et al., 2001).

I figli apprendono dai genitori le regole dello stare insieme agli altri: allo stesso modo in cui sono trattati essi tratteranno gli altri (Bandura, 1973). I ragazzi che vengono abusati, picchiati e umiliati in casa tendono a loro volta a picchiare, sottomettere ed umiliare i loro coetanei più deboli o incapaci di difendersi.

È il tipo di relazione che i figli hanno con i genitori ad influenzare lo sviluppo delle loro competenze sociali e relazionali (Bowlby, 1982).

L'assistere ad episodi di violenza in famiglia favorisce nei giovani l'acquisizione di credenze errate in merito all'uso della forza, che viene intesa come l'unico modo per ottenere ciò che si vuole e come unico strumento di risoluzione dei conflitti (Justicia et al., 2006).

Problemi economici (Aguilar et al., 2000), dipendenze da alcool o droghe, divorzi, scarsa affettività, sono altri fattori che possono influenzare negativamente il rapporto con i figli, dando origine a sentimenti di rabbia e di frustrazione, che trovano sfogo in comportamenti violenti, ribelli e distruttivi.

Le ricerche hanno evidenziato come la mancanza d'amore, soprattutto da parte della madre, e l'assenza di uno dei genitori (Fernández e Ruiz, 2009), per malattia, separazione o motivi di lavoro, influiscano in modo determinante nella formazione di una personalità aggressiva ed irascibile. I ragazzi che ricevono poche attenzioni e poco affetto, infatti, sviluppano la tendenza ad imporsi agli altri con la forza, al fine di ricevere attenzione e riconoscimento (Ferraris, 2008).

I giovani che in famiglia non sono tenuti nella giusta considerazione, che non sono "visti" né "ascoltati", sovente tendono ad assumere nel gruppo il ruolo di leader, così da poter essere

essere visti e ascoltati da tutti. Il bisogno di riconoscimento sociale è per loro fondamentale (Roland, Idsoe, 2001).

Anche uno stile genitoriale troppo permissivo, con poche regole e poche limitazioni, favorisce l'insorgere di atteggiamenti violenti nei giovani. La mancanza di linee chiare di demarcazione tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, tra ciò che è bene e ciò che male, impedisce lo sviluppo della capacità di discernimento e la condivisione delle regole sociali (Ross, 1996).

Inoltre, è stato riscontrato come la mancanza di regole chiare, e di sanzioni, inibisca lo sviluppo di quelle abilità sociali necessarie alla realizzazione di una pacifica convivenza democratica tra pari, favorendo l'insorgere di atteggiamenti ostili e rabbiosi (Fernández e Ruiz, 2009).

Il comportamento educativo dei genitori non incide solo sullo sviluppo di atteggiamenti aggressivi e violenti ma può anche indurre alla formazione di personalità remissive e sottomesse.

I ragazzi che in famiglia vivono un clima relazionale rigido e impositivo, tendono ad "accettare" i soprusi ricevuti in classe come una sorta di proseguimento dell'atteggiamento prevaricatore vissuto in famiglia. Non si ribellano e diventano facile bersaglio per i bulli e per le bulle (Kochenderfer e Ladd, 1997).

Si tratta per lo più di ragazzi e ragazze timidi, taciturni, ben vestiti, studiosi, che rispettano le regole e le buone maniere e che, proprio per questo, diventano le vittime ideali dei loro coetanei bulli.

Per evitare che i vissuti familiari possano influenzare negativamente la condotta sociale dei figli (McElwain, Notaro, e Herrera, 2002), è necessario che i genitori si assumano la piena responsabilità del loro ruolo educativo, che si occupino dei figli, che li ascoltino e che intervengano tempestivamente, qualora si manifestino segnali di disagio o di comportamento deviante.

Numerosi studi hanno evidenziato l'incidenza di un clima familiare sereno, improntato sull'ascolto e sulla condivisione sul comportamento positivo dei giovani (Duman, e Margolin, 2007). Il supporto emotivo e materiale, le attenzioni e le cure dei genitori influiscono positivamente sullo sviluppo di un alto livello di autostima (Alonso-García e Román-Sánchez, 2005).

Un clima familiare aperto al dialogo e al confronto offre maggiori possibilità, a chi è vittima di violenze o di atteggiamenti canzonatori da parte dei compagni, di parlarne in casa.

Uno dei fattori che rende spesso difficile individuare il manifestarsi del fenomeno del bullismo è, infatti, il silenzio che circonda la vittima (Kochenderfer e Ladd, 1997).

La vittima, o per timore delle reazioni del bullo o per timore della reazione dei genitori o per vergogna, nella maggior parte dei casi, tende a non raccontare il disagio che vive a scuola (Sudermann, Jaffe e Schiek, 1996). Lo tiene nascosto il più possibile, fino a quando il manifestarsi di disturbi fisici psicosomatici e i tentativi di evitare la scuola non diventano un campanello d'allarme evidente per la famiglia.

In questo caso, la prima cosa che un genitore può fare, per aiutare il proprio figlio, è quello di ascoltarlo senza esprimere giudizi. Solo successivamente si potranno valutare insieme le strategie migliori da attuare.

Oltre all'ascolto (Mahecha e Salamanca, 2006) è di fondamentale importanza far sì che la vittima intraprenda un percorso psicologico, ciò al fine di neutralizzare gli effetti sulla personalità dei soprusi ricevuti, ma soprattutto al fine di innalzare il livello dell'autostima e della fiducia interiore. Un giovane sicuro di sé difficilmente sarà disposto ad interpretare il ruolo di vittima nella società.

La funzione socializzante svolta dalla famiglia è, dunque, fondamentale, non solo perché può impedire il sorgere di problemi legati all'esternazione dell'aggressività ma perché permette anche di evitare lo sviluppo di personalità fragili ed introversive (Fantuzzo et al., 1991).

Nonostante il ruolo preminente svolto dai genitori, anche i fratelli possono contribuire a far nascere comportamenti aggressivi e ribelli. La relazione con i fratelli maggiori è ritenuta dagli studiosi una non indifferente fonte di acquisizione di modelli comportamentali e relazionali (Stormshak, Bellanti e Bierman, 1996).

I fratelli più piccoli tendono ad imitare quelli più grandi (Brody, Kim, Murry, e Brown, 2003) e sono inclini ad emularne sia i comportamenti positivi che quelli negativi.

Inoltre, se lo stile relazionale adottato dal fratello maggiore si basa sulle imposizioni, sul ricatto e sulla ostentazione della propria superiorità fisica e anagrafica, questo influirà notevolmente sull'assimilazione da parte dei fratellini più piccoli di forme relazionali basate sullo scontro e sulla sottomissione dei coetanei più piccoli o più deboli.

Il ruolo della famiglia risulta fondamentale (Oliva, 2006; Moreno et al., 2009), non solo per sostenere la vittima ma anche per aiutare il bullo ad uscire dal suo ruolo.

Anche in questo caso l'ascolto e il dialogo sono le prime strategie da porre in atto, al fine di comprendere le motivazioni intime che spingono il figlio, o la figlia, ad agire in modo impositivo con gli altri.

Così come per la vittima, anche per il bullo è estremamente importante prendere parte ad un percorso psicoterapeutico. L'azione sinergica della famiglia e dello psicoterapeuta rende più veloce il processo di rieducazione sociale dei figli.

Anche la frequenza dei genitori a delle sedute di terapia familiare può essere molto utile per individuare le strategie educative giuste da adottare con i propri figli (Quiroz et al., 2007).

I giovani dovrebbero essere educati, fin da piccoli, al rispetto delle regole, al rispetto degli altri e alla conoscenza dei propri diritti e dei propri doveri, non attraverso le punizioni bensì con l'esempio dei genitori.

Un ambiente familiare sereno, dove le regole, oltre ad essere rispettate sono anche comprese e condivise, dove i giovani sono liberi di esporre le proprie idee e le proprie opinioni, favorisce lo sviluppo di personalità forti e sicure (Rodríguez, 2003) e di comportamenti sociali positivi (Torío-López et al., 2008).

1.11 Il ruolo degli insegnanti

Il bullismo è un fenomeno di violenza sociale che si manifesta all'interno di gruppi precostituiti o di gruppi forzati come la classe, l'istituto scolastico, il gruppo sportivo.

Poiché i giovani trascorrono la maggior parte del loro tempo a scuola, è lì che si manifestano maggiormente gli episodi di violenza e di aggressività (Lagerspetz et al., 1982).

Gli insegnanti, dunque, rivestono un ruolo privilegiato nella lotta al bullismo, in quanto testimoni e figure autorevoli di riferimento, di contenimento e di prevenzione del fenomeno (Blaya, 2001; 2006). Le doti empatiche dei docenti sono riconosciute da molti autori come deterrente per le azioni di bullismo e per la manifestazione di comportamenti violenti in generale (Noorden van, Haselager, Cillessen, e Bukowski, 2015). L'empatia rappresenta una sorta di "collante sociale", che permette di far comunicare tra loro i vari contesti (Bazalgette, 2017).

Gli insegnanti che sono dotati di una forte empatia, sono in grado di comunicare in maniera profonda ed emotiva con gli studenti, stimolando così in essi l'adozione di comportamenti altrettanto empatici nei confronti dei compagni (Goroshit e Hen, 2016).

Molto spesso gli scarsi interventi in difesa delle vittime, da parte dei docenti, sono da attribuire ad una scarsa capacità di provare empatia (Troop-Gordon e Ladd, 2015), una dote che è innata e pertanto non è presente in tutti nella stessa misura (Bazalgette, 2017).

I bulli agiscono al cambio dell'ora, nell'intervallo della ricreazione, nei bagni, nel cortile, nella sala mensa, in tutti quei luoghi e in quei momenti in cui la vigilanza degli adulti è più deficitaria (Sharp e Smith, 1994). Tutto ciò rende spesso difficile riconoscere gli atti di bullismo, tranne in caso di lesioni evidenti ai danni della vittima.

Secondo una ricerca condotta da Sullivan (2000), la scelta della vittima non avviene in modo spontaneo e casuale ma è il frutto di una attenta fase di osservazione e di studio, in cui il bullo esamina con cura le sue potenziali vittime prima di scegliere quella giusta.

Secondo Sullivan gli atti di bullismo iniziano sempre con dei piccoli “test”, il bullo ad esempio finge di urtare per errore la vittima, la fa cadere, o fa cadere per terra oggetti che le appartengono, danneggiandoli o calpestandoli, osservando così la reazione della vittima.

Se la vittima non reagisce, e subisce in modo passivo senza neppure lamentarsi, viene scelta come bersaglio delle azioni successive.

La vittima viene prima vessata con piccole azioni fastidiose e difficili da riconoscere, atte a testare la sua sottomissione, la reazione dei compagni e dei docenti, che di norma non danno peso ai singoli episodi, non valutandone la gravità.

Gradualmente la violenza si fa sempre più dura, fino ad arrivare al danneggiamento di oggetti e capi di abbigliamento appartenenti alla vittima e alle lesioni fisiche.

Il ruolo dei docenti, secondo Sullivan, è fondamentale durante la fase dell’osservazione e del “test”: se il bullo percepisce la “presenza” educativa degli insegnanti, mostrerà più riluttanza ad esporsi e a mettere in atto i suoi propositi violenti.

Tuttavia i docenti, a volte, preferiscono ignorare alcuni comportamenti molesti e solo di rado intervengono (Boulton e Underwood, 1992; Olweus, 1991), soprattutto se il bullo si limita a fare minacce verbali e non agisce fisicamente. Le azioni del bullo, se di lieve entità, non vengono notate dai docenti o non vengono ritenute meritevoli di un intervento deciso.

La maggior parte degli insegnanti, infatti, prende coscienza di eventuali azioni di bullismo solo perché raccontate dagli studenti e non perché ne hanno riconosciuto i segnali.

Il bullismo non si manifesta solo attraverso aggressioni fisiche evidenti ma si realizza anche a livello relazionale e a livello verbale, tramite insulti, appellativi offensivi e minacce.

Il bullismo relazionale, conosciuto meglio come bullismo indiretto, è il sistema di azione preferito dalle ragazze e consiste nell’isolamento graduale e progressivo della vittima, attraverso le dicerie, i sorrisini ironici, le battutine in terza persona e i sussurri.

La maggior parte di questi comportamenti vengono attuati proprio all’interno della classe, sotto gli occhi dei docenti, che interpretano simili atteggiamenti come bisticci di poco conto tra ragazze.

In realtà, le conseguenze di quei sorrisini e di quei sussurri possono essere molto gravi per la vittima, che inizia a perdere ogni interesse e motivazione per le attività scolastiche, per la propria persona e per la vita in generale.

Il bullismo indiretto, infatti, agisce sulla vittima a livello psicologico, danneggiando l’immagine di sé, l’autostima e le relazioni interpersonali.

Per contrastare il bullismo è necessario che i docenti intervengano, in maniera forte ed inequivocabile, per bloccare e reprimere qualunque atteggiamento canzonatorio e qualunque comportamento aggressivo e violento che si manifesta all' interno del gruppo classe.

Un atteggiamento eccessivamente tollerante da parte degli insegnanti, infatti, sembra favorire la crescita di sentimenti aggressivi e negativi negli studenti (Debarbieux, 1999.)

L'indulgenza dei docenti, di fronte agli episodi di violenza in classe, dà infatti alla vittima la convinzione di essere da sola ed indifesa e viene interpretata dal bullo come un segnale di appoggio implicito (Díaz Aguado, 2005).

Ecco perché è di fondamentale importanza adottare azioni sanzinatorie e denunciare immediatamente qualunque atto di bullismo. L'intervento tempestivo e determinato degli insegnanti, infatti, impedisce al bullo di mettere in atto le sue performance ed evita che il resto della classe possa subire qualunque forma di sofferenza, sia fisica che psicologica.

Quando gli episodi di bullismo vengono fermati subito ed in maniera decisa, quando gli insegnanti fanno rispettare le regole e attribuiscono sanzioni severe alla loro trasgressione, non c'è posto per la violenza in classe (Espelage et al., 2014).

Alcune ricerche hanno evidenziato come il bullismo non contrastato, spesso si trasformi in delinquenza e criminalità (Wong, 2004).

Anche lo "stile educativo" adottato dagli insegnanti può favorire o meno gli episodi di bullismo.

Kurt Lewin ha classificato gli stili educativi in: permissivi, autoritari e democratici (Einarsen et al., 2007). Lo stile permissivo è caratterizzato da scarse regole, quello autoritario da regole rigide e non motivate mentre lo stile democratico favorisce una partecipazione attiva da parte del gruppo classe: ogni alunno conosce chiaramente i propri doveri, il docente adotta uno stile autorevole, guadagna la fiducia dei suoi alunni e favorisce la coesione e collaborazione.

Il docente ideale, secondo Menesini e Codecasa (2001) è colui che accoglie ed integra gli alunni problematici, rispetta la dignità degli alunni, evita il conflitto, riesce a creare un clima sereno in classe e a mantenere gli alunni costantemente occupati, attraverso attività che prevedono la collaborazione e i lavori di gruppo.

Uno stile educativo improntato sulla promozione della solidarietà e del rispetto reciproco, sull'osservanza e la condivisione delle regole sociali, rende inefficace qualsiasi tentativo di violenza e favorisce la diffusione di atteggiamenti positivi e solidali.

Le lezioni in classe dovrebbero prevedere una o più ore a settimana di educazione alla convivenza democratica, che prevedano anche momenti di attività pratica e di esercizio alla solidarietà. I docenti dovrebbero essere preparati a riconoscere i segnali di bullismo e ad

intervenire per contrastare la violenza in classe: attraverso appositi corsi di formazione, incontri con psicologi e pedagogisti e momenti di confronto con altri docenti che hanno già avviato nelle loro scuole progetti ed iniziative validi ed efficaci.

Secondo Hirschstein (2007) i docenti sono la chiave del successo di tutti gli interventi predisposti per fermare il bullismo nelle scuole.

L'azione formativa dei docenti diventa ancora più incisiva se inserita all'interno di un programma educativo di istituto, condiviso da tutti gli operatori scolastici: dirigenti, docenti e personale amministrativo ed ausiliario, che comprenda momenti di raccordo con le famiglie, con gli assistenti sociali, con gli psicologi delle Asl e con le Agenzie del territorio (Meraviglia et al., 2003). Tale programma dovrebbe includere anche appositi corsi di formazione per tutto il personale della scuola, affinché ciascuno, secondo il proprio ruolo, possa apprendere quali sono le strategie educative più efficaci per fronteggiare il manifestarsi di eventuali episodi di bullismo (Studer e Mynatt, 2015) e quali azioni preventive adottare per evitare qualunque forma di espressione del fenomeno.

1.12 Strategie di intervento

Dagli anni '70 ad oggi, sin da quando in Norvegia, grazie al questionario di Olweus (1993), è stata evidenziata l'incidenza degli episodi di bullismo nelle scuole, sono state intraprese numerose iniziative, atte a contrastare e a prevenire lo sviluppo del fenomeno.

Tra queste, ce ne sono alcune particolarmente degne di nota: il progetto di Bergen, ideato dallo stesso Olweus (1993), che pone l'attenzione sulla formazione degli insegnanti, il progetto SAVE in Spagna (Ortega Ruiz, e Mora-Merchán, 1997; 2000), che ha posto il focus sull'importanza di creare un clima positivo e collaborativo in classe; il progetto Expect Respect e SafePlace (Rosenbluth et al., 2004) e il progetto di Sheffield, che ha stabilito per tutte le scuole inglesi l'adozione di uno statuto antibullismo e la creazione di percorsi formativi specifici per i docenti (Smith, Schneider, Smith e Ananiadou, 2004).

Da un esame effettuato da Smith, Pepler e Rigby (2004) su 13 progetti realizzati in diversi Paesi, è emerso che l'opera di sensibilizzazione, attuata attraverso gli interventi posti in atto nei vari Paesi, ha contribuito a fare aumentare il numero di coloro che reputano il bullismo un atto di prevaricazione e di violenza ingiustificata. L'attenzione attirata sugli episodi di violenza a scuola ha favorito la messa in atto, da parte di Governi e Istituzioni, di importanti iniziative di prevenzione, così come il progetto "Tolleranza zero", posto in essere dal Governo Norvegese (Menesini, 2007).

Le numerose analisi compiute sui vari progetti realizzati nei paesi occidentali, hanno permesso di individuare quali sono i fattori maggiormente rilevanti per il successo delle iniziative anti-bullismo (Smith, Cousins e Steward, 2005). In modo particolare, l'età degli studenti, il clima sociale della scuola e la durata del progetto, sembrano garantire alte percentuali di successo nella riduzione degli episodi di bullismo.

È stato rilevato, infatti, che gli interventi precoci, effettuati già nelle scuole primarie, sono in grado di far diminuire notevolmente la possibilità che si verifichino episodi di violenza nelle classi successive.

Anche la durata del progetto è un elemento chiave per la buona riuscita delle azioni di prevenzione del bullismo. Uno studio effettuato su 3 progetti sperimentali realizzati in Canada, della durata di 6, 18 e 30 mesi, ha evidenziato risultati significativi dopo 18 mesi (Pepler et al., 2004).

Poiché il bullismo è un fenomeno sociale, che coinvolge tutta la comunità scolastica, per poter assicurare il successo di ogni iniziativa è necessario operare sul clima della classe e sulle relazioni sociali all'interno di essa. È di fondamentale importanza creare dei percorsi formativi per gli insegnanti e per tutti gli operatori della scuola, al fine di consentire la creazione di un ambiente scolastico sereno e positivo, fondato sul rispetto, sulla collaborazione e sul bandimento di ogni forma di violenza e di sopraffazione.

La formazione degli operatori della scuola è uno degli aspetti vincenti del Programma Olweus di prevenzione (The Olweus Bullying Prevention Program, 2005).

Il programma agisce su più fronti: il singolo, la classe e l'istituzione scolastica. L'intera comunità scolastica viene coinvolta nelle iniziative di prevenzione: sono previsti turni di sorveglianza durante l'intervallo della ricreazione, corsi di formazione per docenti e personale amministrativo e ausiliario e ci sono precise regole da rispettare. Nelle classi viene dato ampio spazio agli incontri con i genitori, alla discussione e allo scambio di opinioni fra gli studenti. Sono previsti anche incontri individuali con le vittime, con i bulli e con i genitori di entrambi, al fine di individuare insieme le soluzioni più adatte per porre fine agli episodi di violenza.

Il Programma Olweus ha permesso alle scuole che lo hanno adottato di veder ridurre gli episodi di violenza e ha registrato anche degli esiti altamente positivi nella prevenzione degli stessi. Dopo solo un anno di sperimentazione, due scuole di Oslo hanno registrato una diminuzione degli episodi di bullismo di oltre il 40% (Olweus, 1994).

Dopo il successo del Programma Olweus, è stata compresa la necessità di rivolgere le azioni e gli interventi educativi a tutta la comunità scolastica, non solo agli studenti. Nel Programma P.R.E.S.S., ad esempio, sperimentato in una scuola media nel 2009, è stato dato

ampio spazio ad attività riguardanti gli insegnanti ed il personale non docente. Tutti gli operatori scolastici sono stati coinvolti all'interno del programma: i docenti hanno aumentato la vigilanza durante il cambio dell'ora (Hester, Bolen, Thomas, e Heatherly, 2011), i collaboratori scolastici si sono occupati della sorveglianza durante la mensa e lo staff del dirigente si è impegnato ad organizzare incontri con gli studenti, per affrontare insieme le tematiche relative al bullismo e per risolvere i problemi emersi durante la sperimentazione.

Tra le iniziative più significative, non può non essere citato anche il Programma finlandese KiVa. La peculiarità di questo programma è quella di aver focalizzato l'attenzione non più sulla vittima e sul bullo ma sul ruolo degli osservatori.

Secondo gli studi effettuati, sull'efficacia degli interventi posti in atto per favorire la riduzione del fenomeno del bullismo, è emerso che la sensibilizzazione degli osservatori è in grado di determinare una notevole diminuzione degli episodi di violenza e di aumentare l'adozione di comportamenti positivi da parte degli osservatori stessi (Polanin et al., 2012), soprattutto nelle scuole superiori. Sembra, infatti, che gli adolescenti siano meno inclini dei ragazzini più piccoli a farsi coinvolgere nel ruolo di spettatori (Trach et al., 2010).

Per contrastare in maniera decisa il fenomeno del bullismo a scuola è necessario mettere in atto iniziative ed interventi, che suscitino negli studenti il desiderio di porre fine essi stessi al perpetrarsi delle azioni violente a scuola (Jenson, Brisson, Bender e Williford, 2013).

Il Programma Youth Matters risponde proprio a questa esigenza: fornire ai ragazzi gli strumenti adeguati per sviluppare le competenze sociali necessarie per far fronte agli episodi di bullismo a scuola. La sperimentazione è stata effettuata su un campione di 876 alunni, divisi in due gruppi: un gruppo partecipava al programma e l'altro no. Al termine del progetto, gli alunni che avevano partecipato al programma hanno mostrato un maggiore distacco ed una scarsa adesione sia al ruolo di vittima che a quello di bullo.

Anche l'utilizzo dei "Circoli di qualità" ha dimostrato di incidere positivamente sul contrasto alle azioni di bullismo e sulla sensibilizzazione degli studenti in merito alle conseguenze prodotte dall'uso della forza e della violenza (Ortega et al., 1998).

Il circolo di qualità è stato ideato come un gruppo costituito da cinque, al massimo dodici persone, che si riunisce con cadenza settimanale per discutere e approfondire tematiche di interesse comune. Il gruppo può essere composto da soli studenti, da soli professori o da studenti e docenti insieme: non ci sono capi, la responsabilità è condivisa da ciascun membro, che a turno svolge il ruolo di supervisore.

L'adozione dei Circoli di Qualità, da parte delle istituzioni scolastiche, consente ai ragazzi di sperimentare i benefici di un clima sociale sereno e positivo, in cui tutti hanno il proprio

spazio e possono esporre le proprie idee e le proprie opinioni. I Circoli favoriscono anche lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e delle "abilità sociali", necessarie per poter instaurare con gli altri relazioni fondate sul dialogo costruttivo e sulla negoziazione.

Le iniziative in grado di ottenere risultati significativi nella lotta al bullismo sono molteplici e prevedono tutte un approccio sistemico al problema. Tale approccio include interventi volti a coinvolgere il personale della scuola, gli alunni, i genitori e soprattutto gli insegnanti.

A loro infatti è demandato il compito di educare gli alunni alla convivenza democratica e di fornire i mezzi necessari per consentire lo sviluppo delle corrette abilità sociali e di una adeguata capacità critica di discernimento, che permetta di riconoscere ciò che è giusto e ciò che è sbagliato.

Gli strumenti che possono essere utilizzati dai docenti, per incrementare la consapevolezza della gravità del fenomeno del bullismo e realizzare interventi preventivi, sono molteplici: filmati multimediali, dibattiti, attività di role-playing e spettacoli teatrali. Il bullismo, infatti, è alimentato dalla mancanza di empatia da parte del bullo e dalla scarsa consapevolezza della gravità degli effetti delle azioni moleste sulla vittima. La visione di filmati e di spettacoli teatrali, inerenti alla tematica del bullismo, è in grado di permettere agli studenti di prendere coscienza dell'entità del fenomeno e della necessità di porvi rimedio.

Estremamente utili, in tal senso, risultano essere le attività di role-playing, in cui gli studenti hanno la possibilità di sperimentare, in totale sicurezza, tutti i ruoli espletati dai protagonisti del bullismo: la vittima, il difensore, il bullo, l'aiutante, l'osservatore esterno, il mediatore e il consolatore. Il progetto "Il Teatro degli Oppressi" realizzato in una scuola media americana (Bhukhanwala, 2014), ha dimostrato come l'interpretazione dei vari ruoli, all'interno delle attività teatrali programmate dopo la scuola, è in grado di favorire lo sviluppo dell'empatia e l'aumento della consapevolezza intorno al bullismo e alle sue conseguenze.

Anche la partecipazione ad attività ludiche a tema e l'utilizzo di appositi videogiochi può contribuire ad incrementare la comprensione del fenomeno del bullismo e a prenderne le distanze. Video giochi come ad esempio, "FEAR NOT!", possono essere molto utili per ridurre gli episodi di bullismo. "Fear Not!", attraverso l'esperienza virtuale, preparare i ragazzi a gestire le eventuali situazioni di bullismo in cui potrebbero venire coinvolti nella vita reale.

Le esperienze condotte nei vari paesi hanno dimostrato che il bullismo può essere contrastato e gli strumenti operativi a disposizione sono numerosi. Ciò che fa la differenza tra un'azione di successo e una di scarso risultato è solo la volontà di chi opera all'interno della comunità scolastica e del territorio in cui la scuola è inserita.

Affinchè le azioni intraprese possano condurre ad esiti positivi e rilevanti, è necessario che i piani di intervento e le iniziative di contrasto e di prevenzione siano programmati in modo tale da prevedere il coinvolgimento di tutte le componenti sociali coinvolte nel fenomeno: studenti, genitori, insegnanti e personale della scuola.

Oltre alla formazione per i genitori e per tutto il personale della scuola e alle iniziative realizzate a favore degli studenti, è necessario procedere ad una rivisitazione della struttura organizzativa di ciascuna istituzione scolastica, in modo da assicurare un maggiore controllo e una maggiore vigilanza sul comportamento degli alunni.

Tutto ciò richiede l'allestimento di sportelli di ascolto, la creazione di uno "spazio aperto sicuro", in cui poter agire ed interagire in maniera serena e la creazione di specifiche figure di riferimento. Tali figure potranno essere reclutate tra gli studenti più grandi e tra i docenti e dovranno essere in grado di accogliere le eventuali richieste di aiuto e le segnalazioni di episodi di violenza.

I dirigenti delle scuole dovrebbero prevedere l'attuazione, da parte dei collaboratori scolastici, di regolari turni di sorveglianza nelle mense, nei cortili e in tutti i luoghi in cui potrebbero compiersi le azioni moleste. I docenti dovrebbero monitorare, con maggiore attenzione, il comportamento dei propri studenti, soprattutto durante il cambio dell'ora, in modo da evitare l'insorgere di situazioni che mettano in pericolo il benessere fisico ed emotivo di ciascun alunno.

Anche gli addetti ai trasporti dovrebbero essere preparati a riconoscere i segnali di rappresaglia dei bulli e a denunciarli immediatamente alle figure di riferimento competenti.

Un simile tipo di approccio, sistemico e globale, che prevede l'azione sinergica di scuola, famiglia e territorio, scandita in tempi, spazi e modalità di intervento precisi e programmati, non può non condurre ad esiti positivi ed incoraggianti.

Il bullismo è una piaga che affligge l'intera comunità e, come tale, per essere debellata, richiede l'intervento dell'intera comunità (Sharp E Thompson, 1994).

CAPITOLO 2:IL CYBERBULLISMO

2.1 Il Cyberbullismo

2.2 Il Bullismo Elettronico E Le Sue Modalita'

2.3 I Ruoli

2.4 La Cybervittima

2.5 Il Cyberbullo

2.6 Gli Osservatori

2.7 Le cause del Cyberbullismo

2.8 Le Strategie

2.1 Il Cyberbullismo

Negli ultimi anni, grazie alla diffusione dei mezzi di comunicazione digitale, a siti social e agli smartphone, il fenomeno del bullismo ha assunto una nuova ed ancora più pericolosa connotazione, è diventato anche elettronico (Costabile e Spears, 2012; Wegge, Vandebosch, Eggermont, Van Rossem, e Walravel, 2016). Sono numerosi, infatti, gli autori che sostengono che un eccessivo utilizzo degli strumenti tecnologici è in grado di favorire l'aumento del rischio di esposizione al cyberbullismo (Patterson et al., 2019).

Secondo le statistiche, dal 20 al 50% degli adolescenti farà esperienza, almeno una volta nella vita, di episodi di cyberbullismo e il numero delle vittime è destinato ad aumentare (González-Calatayud, Prendes-Espinosa e López Pina, 2016). Uno studio condotto tra gli adolescenti americani ha evidenziato, infatti, come il 62% degli studenti americani ritiene il cyberbullismo uno dei più importanti problemi da risolvere (Duggan, 2017).

Sebbene alcuni autori considerino la violenza in rete come una nuova forma di aggressività, non necessariamente legata al bullismo (Kubiszewski, Fontaine, Potard, e Auzoult, 2015), la maggior parte degli studiosi è concorde nel ritenere che si tratti, invece, di una nuova ed insidiosa forma di bullismo (Waasdorp e Bradshaw, 2015). Da una ricerca condotta su un campione di 10 mila adolescenti tra i dodici e i ventenni, è emerso che uno studente su tre vive nella paura di subire molestie elettroniche (Wakefield, 2017).

Per esercitare il proprio dominio e la propria superiorità sulla vittima, il bullo non ha più bisogno di condividere con essa lo stesso spazio fisico, adesso può muoversi liberamente e senza limiti nel cyberspazio, ossia nel mondo virtuale delle chat, dei blog e dei social network (Shariff, 2008; Patchin, Hinduja, 2006).

Lo spazio virtuale, proprio perché illimitato, garantisce al bullo la possibilità di molestare la vittima ovunque, in qualunque luogo ed in qualunque momento, rendendo così difficile agli adulti qualunque intervento a salvaguardia della vittima (Huesmann, 2007; Tokunaga, 2010).

Il cyberbullismo, pur avendo le stesse caratteristiche del bullismo tradizionale, quali l'intenzionalità e la ripetitività delle azioni vessatorie, operate a danno di individui incapaci di difendersi, ha delle caratteristiche proprie (Mora-Merchán e Ortega, 2007).

Fedeli (2011) definisce il bullismo elettronico come *“l'utilizzo intenzionale, sistematico, pianificato e competente degli aspetti tecnici e/o delle dimensioni sociali della rete per procurare un danno ad uno o più soggetti, che non attuano efficaci strategie di contrasto”* (Fedeli, 2011; p. 40).

L'incapacità e l'impossibilità delle vittime di fermare le molestie, di bloccare la pubblicazione di contenuti offensivi o di monitorare i messaggi sui forum, viene identificata da molti autori come sinonimo di quello stesso "squilibrio di potere", presente tra la vittima ed il bullo nel bullismo tradizionale (Shariff e Gouin, 2006).

Il carattere di ripetitività delle azioni viene invece attribuito al fatto che un singolo post, pubblicato una sola volta dal bullo, possa essere visionato da una moltitudine di utenti digitali e addirittura replicato, attraverso la condivisione dei vari utenti.

Tutto questo amplifica l'effetto del post, facendo diventare quel singolo commento o quel singolo contenuto fotografico una molestia infinita (Kowalski et al., 2008).

A ciò si aggiunge il fatto che i contenuti pubblicati in rete sono difficili da cancellare, rimangono presenti nello spazio virtuale anche per anni (Dooley, Pyzalski, e Cross, 2009), perpetrando così la loro azione in un tempo indefinito.

Il senso di impotenza e di inferiorità, da parte della vittima, viene inoltre amplificato dall'impossibilità di riconoscere l'autore delle vessazioni, grazie all'anonimato garantito dagli strumenti digitali (Rauskauskas e Stolz, 2007).

L'impossibilità di poter avere un contatto diretto con l'aggressore, rappresenta un doppio svantaggio per la vittima: la rende totalmente indifesa e fa sì che il bullo, non avendo la possibilità di vedere le reazioni della vittima, non sempre si rende conto del male che sta facendo (Nicoletti e Galligani, 2009; Álvarez-García et al., 2011) e continua a perpetrare le molestie nel tempo.

L'anonimato del cyberbullo è una delle caratteristiche che contraddistinguono il bullismo elettronico da quello tradizionale (Casale, Fiovaranti e Caplan, 2015), insieme all'aspetto pubblico della violenza. I contenuti trasmessi in rete sono, infatti, visionati da milioni di persone e questo genera un grande senso di insicurezza nella vittima (Ortega, Calmaestra e Mora-Merchán, 2008).

Le molestie digitali viaggiano attraverso la rete e sono in grado di raggiungere e di ferire la vittima ovunque, anche dentro le mura domestiche (Dehue, Bolman e Llink, 2006).

I cyberbulli agiscono tramite gli smartphone e il pc, utilizzando forum e chat.

Le vittime vengono perseguitate attraverso sms, messaggi whatsapp, pubblicazione di commenti offensivi ed ingiuriosi su Facebook, su Instagram, e su ogni altro canale digitale di comunicazione (Juvonen e Gross, 2008). Secondo Grigonis (2017) il 42% dei giovani sperimenta molestie su Instagram, il 37% su Facebook e il 31% su Snapchat.

Le vittime vengono riprese e fotografate in situazioni imbarazzanti, come ad esempio negli spogliatoi, o in momenti di sofferenza ed umiliazione, per poi divenire oggetto di derisione e di

commenti pesanti in rete, dove le immagini e i video vengono “postati” e condivisi in maniera ripetuta e pressante.

Secondo alcuni ricercatori, il carattere sociale delle molestie digitali fa sì che siano in maggior misura le ragazze a scegliere questa modalità di maltrattamento (Rivers e Noret, 2010; Hinduja, Patchin, 2009). Le ragazze, infatti, preferiscono esercitare il bullismo in modo indiretto e sottile, tramite la diffusione di pettegolezzi e di false notizie. La possibilità di poter agire in anonimato assicura loro, inoltre, il mantenimento dell’immagine sociale e l’impunità.

Secondo altri autori, invece, sono i ragazzi ad interpretare maggiormente il ruolo di bullo nel cyberbullismo (Calvete, Orue, Estévez, Villardón e Padilla, 2010), soprattutto coloro che amano maltrattare la vittima verbalmente, attraverso insulti, commenti offensivi e minacce.

Per quanto, invece, riguarda il profilo della cybervittima, gli studiosi ritengono che siano di più le ragazze a subire le aggressioni e le molestie on line (Ortega, Calmaestra y Mora Merchán, 2008).

Nonostante i pareri discordi circa il maggior coinvolgimento dei ragazzi o delle ragazze nel bullismo elettronico, la maggior parte degli autori è concorde nell’affermare che il cyberbullismo si manifesta principalmente durante l’adolescenza (Smith, 2012; Tokunaga, 2010) per poi diminuire gradualmente con l’approssimarsi dell’età adulta (Ševčíková e Šmahel, 2009).

Il cyberbullismo, pur avendo in comune con il bullismo tradizionale l’intenzionalità, la ripetizione delle azioni moleste e lo squilibrio di potere, caratterizzato in questo caso dalla maggiore conoscenza degli strumenti informatici da parte del bullo, dalla vastità degli spettatori e dalla permanenza in rete dei contenuti pubblicati, ha delle peculiarità proprie.

Gli elementi distintivi del cyberbullismo riguardano principalmente l’invisibilità delle azioni, gli strumenti utilizzati, le modalità di azione e la virtualità dello spazio in cui viene esercitata l’aggressione.

L’invisibilità delle azioni offensive esercitate in rete, rispetto a quelle effettuate nel cortile della scuola, è dovuta alla difficoltà di riconoscere le molestie digitali al di fuori dalla rete.

La poca dimestichezza con i sistemi di comunicazione digitale, da parte degli educatori e dei genitori, rende difficile il riconoscimento dei segnali di disagio delle vittime, fino a quando non si manifestano in maniera palese e grave.

Le azioni aggressive infatti, non si svolgono in un luogo fisico come la scuola, la sala mensa o il cortile ma avvengono all’interno del cyber spazio, ossia dentro uno spazio virtuale gigantesco, che può estendersi anche a migliaia di km di distanza dalla vittima ma che rimane nascosto agli occhi di chi non lo frequenta abitualmente.

Anche il carattere tecnologico degli strumenti utilizzati per danneggiare la vittima rappresenta una particolarità del bullismo elettronico. Nel cyberbullismo, infatti, la violenza viene attuata esclusivamente in rete, attraverso un sistema informatico e tecnologico che consente solo vessazioni virtuali. Raramente queste vessazioni acquisiscono la connotazione di aggressioni fisiche, come nel caso del cybergrooming (Wachs, Wolf e Pan, 2012), ossia dell'adescamento on line da parte di vittime minorenni e non, con la finalità di ottenere un incontro dal vivo dove poter effettuare azioni criminali, prevalentemente a sfondo sessuale (Monge, 2010).

Altre caratteristiche specifiche del bullismo elettronico sono: la non riconoscibilità dell'identità dell'aggressore (Ybarra, Diener-West e Leaf, 2007) e la difficoltà nel ricevere aiuto da parte di adulti e osservatori.

Le numerose ricerche effettuate sul ruolo interpretato dagli osservatori nel bullismo tradizionale, hanno evidenziato, in alcuni casi, l'azione partecipativa attiva dell'osservatore in difesa della vittima. Nel bullismo elettronico, invece, l'intervento dei difensori è pressochè nullo.

L'anonimato fornito dalla rete, la non conoscenza della vittima e la distanza fisica con gli osservatori, limita il loro intervento alla visione passiva dei contenuti pubblicati o, in caso di partecipazione attiva, ad una presa di posizione a favore del bullo.

Il cyberbullismo assume, giorno dopo giorno, una connotazione sempre più pericolosa. Il diffondersi vertiginoso dei telefoni cellulari di ultima generazione, dei tablet e dei siti di socializzazione on line, lo rendono sempre più pericoloso e sempre più presente nella vita degli adolescenti (Smith, 2012).

L'invisibilità offerta dalla rete consente a chiunque di poter compiere azioni intenzionalmente nocive ai danni di terze persone, di qualunque età, estrazione sociale e razza, grazie all'anonimato con cui la rete protegge l'identità personale.

L'impossibilità di essere visti e riconosciuti da amici e conoscenti, consente agli utenti del web di lasciare andare ogni inibizione (Smith, del Barrio e Tokunaga, 2013) e di compiere azioni che non si sognerebbero mai di compiere in un contesto reale.

Gli studi effettuati hanno evidenziato che sono soprattutto le ragazze a soffrire di più per le conseguenze delle molestie on line (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra e Vega, 2009).

Il bullismo elettronico agisce sulla vittima, isolandola dal contesto sociale, fisico e virtuale.

La finalità è quella di distruggere la sua immagine sociale e di danneggiare la sua reputazione, attraverso la diffusione di pettegolezzi e di false notizie, la rivelazione di notizie personali e private e la pubblicazione di foto e immagini imbarazzanti, a contenuto spesso sessuale (Agustina e Gómez-Durán, 2012).

Le conseguenze del cyberbullismo sono molto gravi per le vittime, ancora più gravi delle aggressioni fisiche attuate nel bullismo tradizionale. Mentre il bullismo fisico può essere evitato, non frequentando i luoghi dove si trova il bullo, chiedendo l'intervento di una figura adulta o rimanendo in casa, nel cyberbullismo la vittima non ha la possibilità di difendersi.

Le aggressioni digitali vengono attuate nello spazio virtuale e quindi possono raggiungere la vittima ovunque si trovi, anche dentro casa. La pressione sociale scaturita dall'ingente numero di visualizzazioni dei post, le continue condivisioni e i commenti offensivi pubblicati on line agiscono sulla vittima in maniera violenta, facendola sentire perseguitata e senza via di uscita.

La vergogna, la mancanza di fiducia e la frustrazione, sperimentate dalla vittima, possono raggiungere livelli molto elevati e causare danni severi alla sua salute e alla sua vita sociale.

Alcuni autori sono concordi nel sostenere la relazione esistente tra il bullismo elettronico e quello tradizionale. Sembra, infatti, che un terzo delle vittime on line abbia un vissuto di vittimizzazione fisica alle spalle (Kraft e Wang 2009; Smith, 2006). Nella maggior parte dei casi, chi è vittima di bullismo elettronico lo è anche nella vita reale, a scuola o all'interno di altri gruppi sociali (Raskaukas e Stolz, 2007). Nel cyberbullismo, però, le aggressioni non hanno limiti di spazio fisico e mantengono la vittima in una condizione di sottomissione e di sofferenza continua (Slonje, Smith, e Frisé, 2013).

La rete, infatti, amplifica la veemenza delle aggressioni, prolungandone la durata, la visibilità e l'intensità. Tutto ciò ha un impatto profondo sui sentimenti e lo stato psicologico della vittima, con danni, spesso, superiori a quelli riscontrati nel bullismo tradizionale (Hinduja e Patchin, 2010).

2.2 Il Bullismo Elettronico E Le Sue Modalità

Il bullismo elettronico si caratterizza per il carattere digitale delle azioni moleste, che vengono effettuate attraverso sms, messaggi di posta elettronica, blog e chat (Genta, Brighi, e Guarini, 2010).

Le modalità con cui vengono effettuate le molestie sono molteplici: diffusione di immagini e foto, pettegolezzi, sms intimidatori, commenti offensivi, diffamazione, furto di identità, stalking.

Alcuni autori preferiscono distinguere il cyberbullismo in due macrocategorie: Il bullismo operato attraverso internet e quello messo in atto attraverso il telefono cellulare (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra e Vega, 2009).

Qualunque sia lo strumento elettronico utilizzato, le modalità operative dei cyberbulli sono sempre le stesse e hanno la stessa identica finalità: danneggiare la vittima dal punto di vista psicologico e sociale.

Nancy Willard (2004) ha classificato le azioni vessatorie dei cyberbulli in:

- *Flaming*: invio di messaggi volgari ed offensivi tramite sms, chat o email. La vittima viene molestata attraverso la ricezione di contenuti a sfondo volgare o intimidatorio, sul telefono cellulare, sui social o durante la partecipazione ad un video gioco. La caratteristica del flaming, infatti, consiste nell'essere eseguito durante la presenza on line della vittima (Willard, 2007)

- *Harassment*: invio continuo di messaggi offensivi ed ingiuriosi, in modalità persecutoria. I messaggi vengono inviati a distanza, a qualunque ora del giorno e della notte, sia se la vittima è on line o meno, generando nella vittima sentimenti di ansia e di preoccupazione;

- *Denigration*: diffusione in rete di pettegolezzi e calunnie sulla vittima, al fine di rovinarne la reputazione e isolarla socialmente. La vittima viene oltraggiata pubblicamente con frasi offensive, allusioni e notizie false e denigratorie;

- *Impersonation*: consiste nell'appropriarsi dell'identità della vittima, per poi pubblicare foto e post che ne danneggiano l'immagine sociale e la reputazione. Il bullo, si finge la vittima, rubandone la foto e i profili social, per poi agire in maniera compromettente per l'immagine pubblica della vittima.

- *Exposure*: pubblicazione on line di notizie e immagini imbarazzanti e personali, riguardanti la vittima. La vittima viene ripresa con lo smartphone, in momenti privati ed imbarazzanti, per poi essere esposta alla pubblica berlina, attraverso la condivisione in rete di tali contenuti.

- *Exclusion*: consiste nel tagliare fuori la vittima da gruppi e comunità virtuali, come blog, forum, social, gruppi di giocatori on line. Willard (2007) sostiene che l'esclusione viene percepita dalla vittima come una forma di rifiuto e può avere delle conseguenze molto gravi.

- *Trickery*: inganno intenzionale, perpetrato al fine di carpire alla vittima informazioni da diffondere poi sul web. Il bullo, attraverso il raggirio, tenta di carpire informazioni private e racconti personali alla vittima, per poi pubblicarli in rete ed esporla così al pubblico imbarazzo.

- *Outing*: pubblicazione di chat e informazioni che la vittima ha fornito al bullo in maniera confidenziale. Tutto ciò che la vittima ha rivelato ad amici o all'insaputa al bullo stesso, in maniera riservata e segreta, viene diffuso in rete e fatto oggetto di pubblica conoscenza;

- *Cyberstalking*: minacce, messaggi intimidatori e offensivi, inviati ripetutamente, al fine di generare nella vittima paura e/o costringerla a compiere azioni e scelte volute dal bullo. La vittima viene perseguitata dal bullo, attraverso notifiche, messaggi e invio di materiale inerente

la vittima, i suoi conoscenti e le sue attività quotidiane. Spesso lo stalker minaccia la vittima, al fine di obbligarla a fare o a non fare ciò che decide il bullo.

Le molestie on line si manifestano più frequentemente in età adolescenziale e la loro diffusione è favorita dal continuo aumento della conoscenza del funzionamento degli strumenti elettronici (Slonje e Smith, 2008).

Tra le forme di molestia elettronica alcuni autori annoverano anche il “*cyber teasing*”, i cosiddetti “dispetti elettronici”, e il “*cyber-arguing*”, ossia i litigi in rete. Tali azioni, tuttavia, seppur moleste, sembrano non possedere il carattere di intenzionalità, di ripetitività e di “asimmetria di potere” propria del bullismo (Vandebosch e Van Cleemput, 2008).

Una delle forme di cyberbullismo, che sta riscontrando sempre più consensi in rete, è il *cyber bashing*, definito anche da alcuni *happy slapping* (Montiel, Carbonell e Pereda, 2016).

Il cyber bashing consiste nella pubblicazione su you tube o sui social network, di filmati che riprendono scene di violenza verbale, aggressioni fisiche e momenti di intimità riguardanti le vittime designate.

Le violenze vengono effettuate su ragazzi indifesi, solitamente disabili o individui fragili fisicamente ed emotivamente. Molto spesso si tratta di veri e propri pestaggi, effettuati da uno o più bulli su una o più persone, talvolta anche anziani o extracomunitari. I filmati vengono poi postati in rete e diffusi tramite il web, mms e messaggi whatsapp sul telefonino.

Gli aggressori spesso organizzano delle vere e proprie trappole per le loro vittime, organizzato tutto prima. Ad essere vittima di tali trappole sono anche le ragazze, che solitamente vengono riprese dal partner, o da un amico del partner, durante il rapporto sessuale o in altri momenti di intimità.

I video, oltre ad essere pubblicati su internet, vengono inviati anche alla vittima e alla sua cerchia di amici, al fine di danneggiare la sua reputazione e costringerla all’isolamento per la vergogna.

La diffusione nel web di materiale a carattere sessuale rientra, invece, tra gli atti di “*sexting*” (Cox, 2009) e include anche la condivisione di filmati pornografici e di immagini ritraenti le vittime in momenti di nudità.

Streichman (2009) definisce il “*sexting*” come “la distribuzione di fotografie che mostrano nudità attraverso i cellulari o altri strumenti elettronici, come ad esempio Internet”.

Tutto ciò è reso possibile grazie a speciali piattaforme online, che consentono la condivisione di video e filmati, prime fra tutte Facebook e Myspace.

Un’altra forma di violenza, esercitata grazie all’ausilio della rete, è il *Cybergrooming* (Wachs, Wolf e Pan, 2012), che consiste nell’ingannare la vittima con falsi profili e

atteggiamenti fintamente innocui, al fine di convincerla ad accettare un incontro dal vivo (Kopecký, 2010).

Le conseguenze dell'adesione all'invito possono essere gravissime: la vittima può subire abusi sessuali, violenze fisiche, può essere istigata a fare sesso con altre persone e può essere anche rapita. Le foto scattate durante le vessazioni vengono poi diffuse su internet, nei siti pornografici o tra gli amanti della pedofilia.

Anche i *video giochi* talvolta possono essere utilizzati come strumenti di aggressione verbale (Mishna et al., 2010). Il carattere ludico dell'attività consente, infatti, al bullo di dare libero sfogo alle offese e a alla litigiosità, senza per questo provare alcun rimorso o senso di colpa.

La realtà virtuale in cui è ambientato il gioco fa sì che l'utente perda di vista l'umanità dei giocatori avversari, considerandoli semplicemente come personaggi virtuali.

Le ricerche hanno evidenziato che a preferire l'utilizzo di video giochi violenti sono soprattutto i ragazzi e che la partecipazione costante a tale tipologia di giochi fomenta comportamenti aggressivi anche nella vita reale (Yang, 2012).

Le modalità in cui il cyberbullo può agire per danneggiare la vittima sono molteplici e tutte hanno in comune il fatto di essere socialmente, psicologicamente e talvolta fisicamente, dannose per la vittima (Pergolizzi, et al., 2009). Le aggressioni possono provocare, infatti, non solo danni psicologici e relazionali ma anche turbe comportamentali, che possono spingere la vittima a togliersi la vita o a farsi del male.

La mancanza di controllo e l'ignoranza sull'uso della rete, da parte delle figure educative di riferimento e delle vittime stesse, ha reso più agevole negli ultimi anni la diffusione del cyberbullismo e ha permesso ai cyberbulli di agire indisturbati, approfittando dell'ingenuità e della scarsa conoscenza degli strumenti elettronici di difesa da parte delle vittime.

Gli adolescenti trascorrono sempre più tempo on line davanti ad un pc, ad un tablet, o con lo smartphone, e ciò li sottopone al rischio di diventare, loro malgrado, vittima di episodi di cyberbullismo o di altre forme di violenza in rete (Mesch, 2009).

2.3 I Ruoli

Così come nel bullismo tradizionale, anche nel bullismo elettronico i protagonisti sono il bullo, la vittima e gli osservatori (Huang and Chou, 2010), solo che in questo caso gli osservatori sono in numero estremamente elevato, in quanto sono rappresentati da tutti coloro che leggono e visionano i contenuti immessi in rete.

La vastità del pubblico che è in grado di vedere i commenti, le foto e i contenuti offensivi postati in rete, fa aumentare nella vittima il livello del senso di vergogna e di imbarazzo (Slonje e Smith, 2008) e la inducono a chiudersi in sé stessa e a rifugiarsi in un pericoloso isolamento.

L'imbarazzo è maggiore se il materiale messo on line corrisponde a foto e filmati compromettenti o girati all'insaputa della vittima (Smith et al., 2008). La diffusione degli smartphone di ultima generazione, dotati di fotocamere in grado di registrare immagini di alta qualità, permette ai bulli di scattare foto e di fare riprese con estrema facilità. Le immagini delle vittime, immortalate nei loro momenti di privacy o in situazioni compromettenti e imbarazzanti, vengono diffuse in rete con un semplice click ed in pochi secondi riescono a raggiungere, nello stesso momento, centinaia di persone.

Numerosi studi hanno evidenziato che le molestie effettuate in rete vengono percepite dalle vittime come peggiori di quelle che potrebbero essere sperimentate fisicamente. L'anonimato, il numero ingente degli osservatori, la durata indefinita dei post on line, incidono in maniera notevole sulla percezione di pericolo e di inferiorità da parte della vittima (Wang, Nansel, e Iannotti, 2011).

I contenuti immessi on line rimangono presenti sul web per anni e sono sempre visionabili da chiunque. Questa consapevolezza rende ancora più frustrante per la vittima accettare la propria condizione di vulnerabilità, amplificata dall'impossibilità di rimuovere i contenuti dalla rete e dalla incapacità di ridurre il numero di visualizzazioni.

Anche se il web garantisce ai cyberbulli di tenere nascosta la loro identità, le ricerche effettuate su centinaia di studenti hanno dimostrato che, nella maggior parte dei casi, le vittime conoscono esattamente il mittente delle molestie (Smith et al., 2008), che di solito è un compagno di classe o uno studente che frequenta la stessa scuola. I cyberbulli sono quasi sempre individui che conoscono la vittima: compagni di scuola, vicini di casa, compagni di squadra e rivali in amore. Solo in rari casi il cyberbullo è uno sconosciuto.

Talvolta sono le stesse vittime che, per rivalsa e senso di frustrazione, diventano a loro volta cyberbulli nei confronti di altre vittime o dei loro stessi molestatore (Ybarra e Mitchell, 2004).

2.4 La Cybervittima

Il profilo psicologico e fisico della cybervittima è simile a quello della vittima nel bullismo tradizionale (Feinberg e Robey, 2010). Si tratta, infatti, di ragazzi e ragazze timidi, riservati, un po' impacciati, che solitamente sono oggetto di molestie fisiche e verbali anche a scuola.

Il basso livello di autostima, e l'assenza di rapporti e di dialogo con i genitori, sembra essere uno dei fattori determinanti per lo sviluppo di una personalità sottomessa e remissiva, che diventa un facile bersaglio per il cyberbullo, proprio per la scarsa reattività alle offese.

Le vittime del cyberbullismo non hanno una connotazione specifica (Holt, 2017). Sebbene alcuni autori siano concordi nell'affermare che le vittime del bullismo elettronico siano principalmente le ragazze (Lee e Shin, 2017), in quanto più sensibili agli effetti nocivi delle aggressioni in rete (Wyckoff, Buss e Markman, 2019), numerosi studi hanno evidenziato come il bullismo elettronico colpisca chiunque, senza distinzione di sesso, età o provenienza geografica (Li, 2006).

Le vittime vengono bersagliate e perseguitate con messaggi, email, minacce, che possono giungere attraverso il web (tablet e pc) o attraverso i telefonini.

Le ricerche sugli effetti del cyberbullismo sulle vittime, hanno mostrato come siano più incisive le conseguenze delle molestie perpetrate tramite il cellulare rispetto a quelle delle molestie ricevute tramite internet. Sembra, infatti, che i messaggi ricevuti sul telefono siano in grado di suscitare emozioni più forti: paura, depressione, tristezza e senso di smarrimento (Ortega et al., 2009).

Mentre le molestie fisiche possono danneggiare le vittime prevalentemente a scuola, le molestie elettroniche vengono effettuate fuori dalla scuola (Sirna, Michelin Salomon et al., 2009). La vittima viene perseguitata ovunque si trovi, a qualunque ora del giorno e della notte (Heiman and Walrave, 2008). Il cyberbullismo, infatti, non necessita della presenza fisica della vittima, né della sua presenza on line. I messaggi diffamatori e intimidatori possono essere inviati in qualunque momento e ricevuti dalla vittima anche successivamente, non appena viene effettuato l'accesso on line o viene acceso il telefono.

L'impossibilità di trovare un ambiente sicuro, in cui potersi nascondere e sfuggire agli attacchi on line, è fonte di grande stress per la vittima (Heiman e Walrave, 2008; Doane, Boothe, Pearson e Kelley, 2016), che non trova riparo neppure all'interno delle mura domestiche (Mishna, Saini, e Solomon, 2009).

A creare più fastidio alla vittima sono la diffusione di notizie diffamatorie e i tentativi volti a danneggiare la sua immagine sociale e la sua reputazione (Straude-Müller, Hansen, e Voss,

2012). Commenti denigratori, calunnie e foto compromettenti (Bulman, 2017) possono distruggere l'immagine sociale della vittima per sempre, perché tutto ciò che viene pubblicato in rete non ha una scadenza, sopravvive per sempre.

L'impossibilità di fronteggiare le accuse in rete è fonte di grande frustrazione per le vittime.

La solitudine e la disperazione, generate dal senso di impotenza (Genta, Brighi e Guarini, 2009; Fisher et al., 2016) e di esclusione, possono avere conseguenze psicologiche gravi e condurre, non di rado, al compimento di gesti estremi come il suicidio (Hinduja e Patchin, 2007; Ferraris et al., 2009; Klomek, Sourander e Gould, 2010; Redondo et al., 2017).

Secondo Hinduja e Patchin (2010a) il 20% delle cybervittime ipotizza la possibilità di ricorrere al suicidio mentre il 19% tenta di effettuarlo.

Sono numerosi, infatti, gli studi che hanno rivelato la gravità dei danni provocati dagli attacchi in rete. Le cybervittime manifestano disagi psicologici ed emotivi, alterazione del comportamento e difficoltà nell'interazione sociale (Blair, 2003; J. Rivituso, 2014).

Mal di testa, mal di pancia, disturbi del sonno e dell'alimentazione sono solo alcuni dei disturbi fisici che possono insorgere nelle vittime (Sourander et al., 2010) e che condizionano gravemente il loro benessere e la loro vita (Patchine e Hinduja, 2006). Talvolta l'ansia e la condizione di stress psicologico, vissuto dalle vittime, può condurre a sviluppare la dipendenza dall'alcool e dalla nicotina (Mesch, 2009; Baldrya, Farringtonb e Sorrentino, 2016).

Numerosi studi hanno riscontrato nelle vittime la presenza di sentimenti di rabbia, di vergogna, di tristezza e di paura, evidenziando come il maggior tasso di vittimizzazione sia presente durante la frequenza delle scuole medie (Mishna et al., 2010).

Sono soprattutto le ragazze a manifestare maggiori sentimenti di rabbia e di frustrazione per le molestie ricevute (Ortega et al., 2009). Le conseguenze delle continue molestie possono provocare disordini emotivi durevoli nel tempo, in grado di influenzare l'autostima (Kim, Koh e Leventhal, 2005), il senso di auto efficacia e la personalità della vittima.

Numerosi autori evidenziano la necessità di mettere in atto precoci ed efficaci interventi psicologici, per evitare l'insorgere di problemi relazionali duraturi nel tempo (Samara et al., 2017; Amianto e Fassino, 2017).

L'imbarazzo e il senso di vergogna, per i contenuti diffusi in rete e per la vastità di pubblico in grado di vederli, influenza notevolmente il comportamento e le relazioni sociali delle vittime. Gradualmente perdono interesse per la scuola, cominciano a manifestare tristezza, rabbia, depressione (Espelage, Hong e Mebane, 2016; Fisher et al., 2016) e possono giungere a far uso di droghe ed alcool (Ybarra e Mitchell, 2004; Mason, 2008; Wright, 2016).

Sono in molti a ritenere che le conseguenze prodotte dal cyberbullismo siano molto più dannose e durature di quelle generate dal bullismo tradizionale. Il numero ingente degli osservatori, la condivisione continua dei post, l'impossibilità di cancellare dalla rete i messaggi e i contenuti diffamatori pubblicati, amplificano la percezione della molestia, che viene così rivissuta dalla vittima tutte le volte che i post vengono condivisi e ripubblicati (Strom e Strom, 2005; Rivituso, 2012).

Sebbene gli studi condotti (Ortega et al., 2009) abbiano evidenziato come la depressione, la tristezza, la paura e la desolazione delle vittime sia più evidente nelle forme di bullismo tradizionale che in quello elettronico, la maggior parte degli autori è concorde nel riconoscere un maggiore impatto nocivo nel cyberbullismo (Patchin e Hinduja, 2006; Didden et al., 2009).

Hay, Meldrum e Mann (2010) hanno riscontrato conseguenze psicologiche gravi, come la tendenza all'autolesionismo e al suicidio, più frequentemente nelle cybervittime piuttosto che nelle vittime di bullismo fisico.

Ad aumentare il senso di solitudine e di disperazione della vittima è anche la noncuranza dei genitori, ignari di quanto sta accadendo ai figli perché spesso non competenti in materia di social e di nuove tecnologie (Juvonen e Gross, 2008).

Secondo le ricerche effettuate da Cassidy, Jackson e Brown (2009), i giovani nutrono forti dubbi sulla capacità degli adulti, genitori ed insegnanti, di poter intervenire per fermare le aggressioni. Gli stessi autori hanno anche riscontrato una minore propensione al dialogo, inversamente proporzionale all'aumentare dell'età. Gli adolescenti mostrano riluttanza nel chiedere aiuto ai genitori, vogliono dimostrare di essere adulti e di essere in grado di cavarsela da soli.

Sebbene la rete tuteli l'identità del cyberbullo, fornendogli anonimato e invisibilità, secondo una ricerca effettuata da Ybarra e Mitchell (2004) su un campione di 1501 utenti web, di età compresa tra i 9 e i 17 anni, l'84% dei ragazzi che avevano subito molestie on line conosceva il proprio aggressore.

Sovente, infatti, le vittime del cyberbullismo sono anche vittime nel bullismo tradizionale (Willard, 2007).

Le aggressioni vengono trasportate dallo spazio fisico a quello virtuale, aggiungendo così ai maltrattamenti fisici anche quelli sociali e psicologici (Avilés, 2009).

Il ruolo di cybervittima sembra essere ricoperto prevalentemente dalle ragazze, mentre i ragazzi interpretano più facilmente il ruolo di cyberbullo (Avilés, 2009).

Molto spesso, le continue vessazioni subite nella vita reale fanno sì che le vittime si trasformino in cyberbulli (King et al., 2007), per potersi vendicare dei loro aggressori, in assoluta

tranquillità e invisibilità e senza doversi aspettare rappresaglie e rivalsa da parte dei loro carnefici.

Il desiderio di vendetta, è stato identificato da molti autori come una delle cause più incidenti nel cyberbullismo (Smith et al., 2008). Le ricerche hanno evidenziato che il vendicarsi aiuta la vittima ad evitare il senso di esclusione e di isolamento e a sviluppare la sensazione di essere accettata socialmente (Köing et al., 2010). Sembra addirittura che le vittime dello stesso bullo si incoraggino a vicenda nel vendicarsi, dimostrando così di non essere dei perdenti.

Secondo gli studi compiuti da Köing, Gollwitzer e Steffgen (2010) la percentuale delle vittime che scelgono di molestare on line il loro aggressore ammonta al 41.4%.

Chibbaro (2007) sostiene che gli episodi di cyberbullismo sono più frequenti nel periodo adolescenziale. Il bullismo elettronico, infatti, sembra aumentare durante le scuole elementari, per poi raggiungere la sua massima diffusione durante le scuole medie e decrescere nelle scuole superiori (Beale e Hall, 2007; Coelho et al., 2016).

L'isolamento in cui si rinchiudono le vittime, oltre a danneggiare le loro relazioni sociali e il loro livello di autostima, influenza negativamente il loro rendimento scolastico (Nishina, Juvonen e Witkow, 2005) e la partecipazione alla vita della classe, determinando così una diminuzione anche del loro senso di auto efficacia.

2.5 Il Cyberbullo

Il profilo psicologico del cyberbullo si differenzia da quello del bullo che opera nel bullismo tradizionale. Gli studi dimostrano che non c'è alcuna differenza tra la modalità di azione dei cyberbulli maschi e quella delle femmine (Coelho et al., 2016; Palermiti, Servidio, Bartolo e Costabile, 2017). L'unica differenza si trova solo nel tipo di attacco rivolto alla vittima: le ragazze vengono molestate attraverso commenti riguardanti la loro immagine e i loro valori morali mentre i ragazzi subiscono giudizi relativi all'orientamento sessuale (Kahle, 2017) e alla scarsa abilità sportiva (Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado e Vilà Baños, 2016; Ging e O'Higgins Norman, 2016).

A favorire l'utilizzo degli strumenti elettronici, al fine di infastidire e creare stress emotivo alla vittima (David-Ferdon e Hertz, 2007), non è soltanto la provenienza da un ambiente familiare restrittivo e incline alla violenza (Fantuzzo et al., 1991) ma una serie di numerosi altri fattori. Tra questi fattori risultano avere una maggiore incidenza l'inclinazione personale, la possibilità di avere accesso illimitato e senza controllo a social e siti web, il possesso del telefonino, il desiderio di rivalsa, l'esposizione alla violenza messa in atto da altri.

Dagli studi effettuati è emerso che a ricoprire il ruolo di bullo elettronico sono soprattutto i ragazzi che trascorrono molto tempo in rete (Patchin e Hinduja, 2006), navigando sui social, sui siti web o chattando col telefonino. L'assenza di controllo da parte dei genitori (Ybarra e Mitchell, 2004a) permette al cyberbullo di agire indisturbato e genera nella vittima la convinzione di essere sola e priva di ogni difesa.

Anche il desiderio di rivalsa costituisce un elemento motivante per l'adozione di comportamenti digitali molesti (King et al., 2007). L'anonimato garantito dalla rete, permette infatti di poter manifestare i propri sentimenti e i propri pensieri in assoluta tranquillità, anche quando questi pensieri risultano offensivi e lesivi della dignità delle altre persone (Erdur-Baker, 2009). Internet rende più semplice l'adozione di comportamenti violenti e consente ai giovani di esternare la propria aggressività molto più facilmente rispetto al bullismo tradizionale (Ybarra e Mitchell, 2004).

Non di rado, infatti, a ricoprire il ruolo di cyberbullo sono proprio coloro che nella vita reale sono vittime del bullo tradizionale (Lazuras, Barkoukis e Tsorbatzoudis, 2017), che sperimentano momenti di sopraffazione in casa, a scuola o durante le attività ricreative (Brighi, 2009).

Costoro trovano nella rete l'occasione per poter esprimere tutta la loro frustrazione e la rabbia per le molestie ricevute dai bulli tradizionali (Ybarra e Mitchell, 2004), senza per questo rischiare di essere puniti per le loro azioni.

L'incapacità di fronteggiare e gestire le aggressioni fisiche e verbali, ricevute in pubblico, viene superata grazie all'anonimato fornito dalla rete. Le vittime hanno la possibilità di vendicarsi dei soprusi del bullo, perseguitandolo e danneggiando la sua reputazione sul web, o possono decidere di sfogare la loro rabbia su altri individui, che diventano così una sorta di capro espiatorio per il loro risentimento e il loro desiderio di riscatto sociale.

Gli studi effettuati hanno evidenziato che, nella maggior parte dei casi, ad essere oggetto di molestie virtuali è proprio il bullo tradizionale. Si verifica, in questo modo, quello che viene definito "doppio canale di violenza", ossia una alternanza di ruoli tra la vittima ed il carnefice, nella vita reale e in quella virtuale. Mentre nel contesto scolastico il bullo tradizionale continua a esercitare il suo dominio e la sua sopraffazione sulla vittima, contestualmente, attraverso la rete, la vittima si vendica del bullo, facendolo diventare cybervittima dei suoi attacchi e del suo bisogno di vendetta (Genta, Brighi e Guarini, 2009).

Ciò che rende più agevole, nel cyberbullismo, le manifestazioni di aggressività e di violenza, è ciò che Bandura (1990) definisce come "disimpegno morale".

Il disimpegno morale consiste nel mettere a tacere qualunque sentimento di colpa, autocondanna e rimorso, che può insorgere a seguito di un'azione malvagia o socialmente riprovevole.

Bandura ha identificato otto forme di disimpegno morale (Caprara et al., 2006), classificate a seconda se agiscono sulla condotta, se alterano la relazione di causa-effetto o se inducono all'attribuzione di un giudizio personale, e spesso distorto, della vittima.

Le forme di disimpegno morale che agiscono sulla condotta sono: la giustificazione morale, l'etichettamento eufemistico e il confronto vantaggioso.

La giustificazione morale consente all'aggressore di auto-assolversi, attribuendo alle proprie azioni motivazioni alte, determinate dal conseguimento di fini superiori.

L'etichettamento eufemistico fa sì che, attraverso l'uso di appellativi gentili per definire il proprio comportamento, il carnefice ne sminuisca la gravità e la riprovevolezza. Il cyberbullo, ad esempio, giustifica le molestie operate ai danni della vittima, definendole scherzi e burle innocenti.

Il confronto vantaggioso, infine, attraverso la comparazione del comportamento negativo con azioni peggiori compiute da altri, determina una diminuzione del giudizio negativo, che conduce ad una sorta di accettazione giustificativa dello stesso.

Il disimpegno morale agisce in maniera significativa anche sull'alterazione del rapporto causa- effetto delle azioni messe in atto dal bullo. Il dislocamento della responsabilità, ad esempio, fa sì che la colpa venga attribuita a persone o a fattori esterni, facendo apparire chi commette l'azione come costretto da forze e situazioni non imputabili alla sua volontà.

La diffusione della responsabilità è un altro meccanismo di disimpegno morale, che consente di ridurre l'attribuzione della colpa al singolo, scaricandola invece sul gruppo.

Sovente, infatti, i cyberbulli giustificano le loro azioni con frasi come: "lo fanno tutti", "il messaggio non l'ho scritto io, io l'ho solo fatto passare", "il post era già in rete, io ho l'ho solo condiviso".

L'alterazione della relazione di causa-effetto viene favorita anche da quella che Bandura definisce "distorsione delle conseguenze". Il cyberbullo minimizza gli effetti delle sue azioni sulla vittima, non attribuendo loro alcun effetto dannoso.

La distorsione delle conseguenze, nel bullismo elettronico, è favorita anche dal fatto che il cyberbullo non ha la possibilità di riscontrare, fisicamente e visivamente, le conseguenze delle sue azioni sulla vittima: non avendo consapevolezza del male inflitto, il bullo non prova alcun sentimento di rimorso o di compassione per colui o colei che danneggia sul web (Slonje et al., 2012).

Ad essere più frequenti, sono i meccanismi di disimpegno che tendono a togliere valore alla vittima e ai suoi sentimenti, attraverso due processi che Bandura chiama “deumanizzazione” e “attribuzione della colpa”.

La deumanizzazione fa sì che la vittima venga defraudata della sua umanità e ritenuta priva di sentimenti e di emozioni. La spersonificazione della vittima è favorita dal fatto che il bullo non può vederla durante le sue vessazioni e non è in grado neppure di avere alcun feedback sulle conseguenze delle sue azioni (Slonje et al., 2012).

L’attribuzione della colpa permette invece al bullo di sentirsi esonerato da qualunque condanna morale, attribuendo la responsabilità del suo comportamento alla vittima, che viene considerata, in un certo senso, meritevole di essere punita.

Un altro fattore determinante, in grado di favorire ed alimentare il diffondersi degli episodi di bullismo in rete è quella che Suler (2004) definisce “disinibizione online”, ossia la disinvoltura con cui una azione, considerata deplorabile e probabilmente mai commessa nella vita reale, viene effettuata on line.

Suler sostiene che il cyberspazio, per la sua connotazione, favorisce i processi disinibitori degli studenti, rendendoli più propensi a compiere atti aggressivi e allentando qualunque forma di auto controllo morale. Secondo Suler sono sei le caratteristiche dello spazio virtuale, che in misura maggiore consentono il sorgere di freni inibitori nei cyberbulli: l’anonimato, l’invisibilità, l’asincronicità, la sovrapposizione psicologica, la dissociazione immaginativa e il livellamento dell’autorità.

L’anonimato e l’invisibilità consentono al cyberbullo di poter dare libero sfogo ad atteggiamenti e a comportamenti che non adotterebbe mai nella vita reale. L’anonimato infatti permette di creare una sorta di dissociazione tra la vera identità del bullo e il suo alter ego virtuale. È come se le azioni che il bullo compie non potessero essere ricondotte alla sua persona, in quanto commesse dal suo “avatar virtuale”. Grazie all’invisibilità, inoltre, le emozioni e le espressioni verbali vengono manifestate in maniera libera ed incontrollata, poiché la vittima non ha la possibilità di vedere le espressioni del viso del bullo. La mancanza di contatto è favorita anche dal fatto che dopo aver espresso un commento o postato una foto, il bullo ha la possibilità di porsi in posizione off- line, in modo da non essere additabile come il responsabile dell’azione molesta. L’asincronicità tra l’azione del cyberbullo e l’effetto di tale azione sulla vittima, impedisce spesso al bullo di ricevere feedback immediati sul risultato delle sue azioni, con la conseguente diminuzione di ogni possibile forma di empatia.

La dissociazione immaginativa e la sovrapposizione psicologica sono altri due elementi che Suler ritiene rilevanti nel fenomeno del cyberbullismo.

La dissociazione immaginativa determina un'alterazione della modalità percettiva del cyberbullo, che considera le sue azioni, e il risultato prodotto da esse, come l'esecuzione di un gioco on line. Una sorta di video game, in cui i personaggi sono liberi di agire e di portare avanti il loro ruolo, senza conseguenze concrete nella vita reale. L'impossibilità di percepire la voce e di vedere il volto dell'interlocutore, fa sì che chi utilizza la rete percepisca i messaggi inviati da altre persone come proprie, in quanto nella propria mente vengono lette con il proprio tono di voce. Questo meccanismo di sovrapposizione psicologica rende l'interlocutore "non reale" e consente pertanto l'annullamento di ogni forma di controllo e di inibizione da parte del bullo.

La virtualità del cyberspazio pone tutti coloro che navigano in rete sullo stesso piano. Su internet ogni differenza relativa allo status sociale, alla posizione economica, all'età e al livello culturale viene eliminata. In rete si è tutti uguali.

Questo livellamento dell'autorità autorizza chiunque a relazionarsi nel modo che preferisce con individui a cui, per l'elevato stato sociale di appartenenza, ci si rivolgerebbe in modo molto più formale e rispettoso nella vita reale.

Le caratteristiche garantiste del web consentono oggi a chiunque di trasformarsi in cyberbullo. Ragazzi insospettabili si trasformano in rete in spietati molestatore, armati di tastiera, fotocamera e telefonino. Nessuno può considerarsi immune alle loro azioni, neppure gli adulti.

2.6 Gli Osservatori

Nel cyberbullismo il ruolo degli osservatori è diverso da quello svolto nel bullismo tradizionale (Brighi, 2009).

Salmivalli (1996) sostiene che mentre nel bullismo tradizionale gli osservatori sono sempre presenti, nelle molestie elettroniche gli osservatori possono essere presenti, assenti, possono conoscere l'identità della vittima o ignorarla completamente.

Gli osservatori, infatti, possono visionare i contenuti messi in rete nel momento stesso in cui vengono pubblicati, possono assistere a filmati in diretta o possono leggere i post molto tempo dopo, anche a distanza di giorni o di settimane.

La caratteristica principale della rete è quella di permettere la diffusione e la trasmissione di contenuti virtuali: foto, video e messaggi, in pochi secondi in qualunque parte del mondo.

Un post pubblicato in una remota zona del pianeta, può raggiungere, in pochissimi istanti, zone lontanissime e coinvolgere nella visione persone di lingua, nazionalità ed etnia diversa dalla vittima. In tal senso, a ricoprire il ruolo di osservatore non sono soltanto le persone che conoscono la vittima ma anche individui che abitano dall'altra parte del mondo.

Inoltre, mentre nel bullismo tradizionale gli osservatori possono scegliere se intervenire a favore della vittima, sostenere il bullo o rimanere spettatori neutrali, nel bullismo elettronico sono implicitamente resi partecipi, anche solo per il semplice fatto di prendere visione di un contenuto on line o di cliccare su un video o su una foto.

La sola apertura di un file o la visione, anche involontaria, di un post, trasforma istantaneamente un semplice utente web in cyberspettatore, ossia in partecipe inconsapevole di un fenomeno di aggressione elettronica a cui, pur non volendo, prende parte.

Se poi il video viene condiviso, la partecipazione degli osservatori da passiva diventa attiva: gli osservatori diventano complici del bullo e ne assumono la stessa responsabilità (Li, 2006).

La condivisione assume la stessa connotazione violenta dell'azione del bullo, in quanto non fa che reiterare l'aggressione avviata dal bullo, mantenendola continuamente attiva nel tempo. Attraverso lo "sharing", infatti, l'offesa viene amplificata sia nella durata che nell'intensità, determinando così anche un aumento della percezione di sofferenza e di smarrimento da parte della vittima.

È proprio la condivisione continua dei post, e la possibilità che possano essere visti da milioni di web spettatori, che rende le conseguenze del cyberbullismo così gravi (Slonje e Smith, 2008).

Sono numerosi gli studi che rivelano il forte impatto sulle vittime della condivisione e della diffusione mondiale delle azioni denigratorie e diffamatorie, operate a loro danno, e che evidenziano la necessità di includere gli osservatori nelle azioni preventive di contrasto al fenomeno del cyberbullismo (Menolascino e Jenkins, 2018).

Le vittime manifestano disturbi fisici, alterazione del ciclo sonno-veglia e delle abitudini alimentari; mostrano difficoltà ad interagire con gli altri e a parlare dei loro problemi. Vivono un profondo senso di sconforto, isolamento e frustrazione, accompagnato da un senso di scarsa fiducia nelle proprie capacità e nell'aiuto di eventuali figure esterne.

A differenza del bullismo tradizionale, dove le molestie avvengono solo a scuola e nei luoghi di pertinenza, le molestie virtuali vengono effettuate in ogni luogo. La vittima può ricevere sms, email e notifiche facebook ovunque si trovi ed in qualunque momento. Tutto ciò esaspera il carattere persecutorio delle violenze, fino ad indurre a conseguenze gravi: abbandono scolastico, malesseri fisici, turbe comportamentali, disagi psicologici e tentativi di suicidio.

Non sono rari i casi in cui le cybervittime decidono di togliersi la vita, nel tentativo disperato di sfuggire ai loro persecutori (Wang et al., 2018).

Secondo Pisano e Saturno (2008), gli osservatori possono partecipare alle violenze in rete in due modi: per “reclutamento involontario”, ossia tramite la sollecitazione del bullo, o per “reclutamento volontario”, ossia per iniziativa spontanea dell’osservatore stesso.

Sovente, infatti, per propria iniziativa, gli osservatori decidono di mettere un like, o di condividere foto e messaggi offensivi ritenuti innocui e divertenti.

La partecipazione degli osservatori alle molestie in rete, non avviene solo tramite la condivisione di un post ma può essere effettuata anche attraverso un commento, un “like” o con messaggi privati in cui ci si congratula con il cyberbullo o ci si complimenta per la buona riuscita del bashing o per l’ironicità di alcune foto.

Filmati di pestaggi e di aggressioni fisiche vengono condivisi e visionati come se si trattasse di qualcosa di irrealistico, una sorta di sktech televisivo. Si ironizza sull’espressione sorpresa e spaventata della vittima o si commenta la veemenza utilizzata dal bullo nel lanciare calci e pugni, come se vittima e aggressore fossero solo attori in un film.

La continua esposizione alla violenza (Justicia et al., 2006) a cui la nostra società sottopone i giovani, tramite film, serie televisive o azioni criminali riportati dalle notizie di cronaca, generano negli adolescenti una sorta di abitudine all’aggressività, che diventa quasi normale e socialmente tollerata (Buelga et al., 2008).

L’atteggiamento di sostegno al bullo, e la conseguente noncuranza per la sofferenza della vittima, sembrano essere indotti dalla continua esposizione dei giovani agli atti di violenza in rete e nella vita reale. Questa sovraesposizione all’aggressività provoca una inevitabile diminuzione dell’empatia e la tendenza a sminuire la gravità e la crudeltà degli episodi di cyberbullismo, ritenendoli di poco conto (Twemlow et al., 2004).

Anche i mass media giocano un ruolo fondamentale nel creare l’abitudine alla violenza.

La continua trasmissione di film e telefilm che mostrano rapine, scippi, rapimenti, abusi sessuali, aggressioni fisiche ed omicidi, tende a far nascere nei giovani una sorta di assuefazione alla violenza. L’aggressività non è più vista come una reazione eccezionale, a cui ricorrere solo in casi estremi, diventa una reazione abituale, una modalità di interazione con gli altri.

La scarsa empatia verso la vittima viene favorita anche da quello che i ricercatori hanno definito “processo di deumanizzazione” (Bandura et.al, 1996).

L’impossibilità di conoscere l’identità della vittima, di poter vedere le sue reazioni, determina una sorta di depersonalizzazione della vittima, che viene privata di sentimenti umani e considerata come una sorta di personaggio inanimato dei video game.

Tutto questo rende più semplice, per gli osservatori, operare quel distacco emotivo, necessario ad inibire il manifestarsi di qualunque sentimento di colpa e di biasimo interiore, per l'eventuale sostegno emotivo e partecipativo dato al cyberbullo.

La distanza fisica dalla vittima diventa distanza emotiva. L'osservatore non avverte alcuna emozione di simpatia per la vittima, declinando ogni responsabilità derivata dalla eventuale condivisione dei post, per il semplice fatto che non è stato lui a pubblicarli in rete.

La diffusione della responsabilità (Bandura, 2004) a tutti gli utenti del web che hanno visionato i post, e agli altri osservatori che lo hanno condiviso, permette all'osservatore di giustificare il carattere nocivo della propria azione, poiché è stata compiuta anche da altri.

Anche il non commentare e il non condividere post a carattere ostile e ingiurioso, non esime l'osservatore dal suo ruolo di spettatore. La sola visione di una foto, o la lettura di un messaggio ricevuto nella casella email, gli regala un posto in prima fila nel dramma che si sta svolgendo online.

Inoltre, l'impossibilità di essere visti dalla vittima, la distanza fisica ed emotiva da essa e spesso l'ignorare la sua identità, rendono gli osservatori più inclini a mantenere un atteggiamento di indifferenza o al massimo di sostegno al bullo.

Salmivalli (2010) ha evidenziato come i giovani facciano fatica a provare simpatia per le figure ritenute "perdenti", come ad esempio nel caso delle vittime online, preferendo piuttosto identificarsi con figure forti e vincenti come il bullo.

Solo di rado gli osservatori intervengono per difendere la vittima. Ciò avviene quando conoscono personalmente la vittima o sono legati a lei da sentimenti di affetto e di amicizia (Cuevas e Marmolejo, 2014). Il loro intervento però non scoraggia l'azione dei cyberbulli che anzi, sovente, finiscono per vittimizzare anche l'osservatore.

2.7 Le cause del Cyberbullismo

Le cause del cyberbullismo, così come quelle del bullismo tradizionale, possono essere molteplici: il clima familiare, la personalità del soggetto, le dinamiche di classe, l'ambiente culturale di provenienza e gli esempi negativi forniti dai mass media: televisione ed internet.

Secondo la teoria dell'apprendimento sociale, sviluppata da Bandura (1973), l'apprendimento avviene per imitazione o per rinforzo, ossia osservando le conseguenze positive o negative suscitate dalle proprie azioni o da quelle messe in atto da altri (Bandura e Ribes, 1975).

Sono in molti, infatti, gli autori, a sostenere che è l'esposizione diretta o indiretta alla violenza a suscitare nei ragazzi l'adozione di comportamenti e atteggiamenti aggressivi (Orúe e Calvate, 2010).

L'esposizione diretta avviene quando un giovane sperimenta su sé stesso maltrattamenti e violenze fisiche e verbali, l'esposizione indiretta, invece, si realizza quando ad essere vittima di azioni offensive e lesive è un'altra persona e il giovane è solo un osservatore (Buka et al., 20019). Gli episodi di violenza, esperita o semplicemente osservata, possono essere molteplici: aggressioni fisiche, insulti, abusi sessuali, omicidi, rapine e possono verificarsi in uno o più contesti sociali: principalmente la famiglia, la scuola, il condominio e il vicinato.

Il ruolo della Famiglia

La famiglia è il primo ambiente di socializzazione. E' all'interno di essa, infatti, che i giovani apprendono le prime regole sociali e imparano a relazionarsi con gli altri.

I ricercatori concordano nel sottolineare l'importanza del ruolo dei genitori, nel sostenere i figli vittime di violenza (Lindstrom Johnson et al., 2019).

La famiglia è diversa dagli altri sistemi sociali, come la scuola e le altre comunità, perché al suo interno le relazioni sociali sono regolate da un legame di forte interdipendenza tra i membri (Lerner et al., 2002).

È proprio questa interdipendenza a far sì che la famiglia svolga un ruolo fondamentale nell'educazione dei giovani ed eserciti un'influenza notevole sullo sviluppo di eventuali condotte aggressive e di difficoltà nelle interazioni sociali (Elsaesser et al., 2017).

Modelli comportamentali positivi, regole chiare e uno stile educativo basato più sulla guida che sulla coercizione, possono favorire lo sviluppo di una personalità assertiva, fiduciosa e aperta agli altri (Kail, 2009).

Allo stesso modo, un'educazione autoritaria, o al contrario, la totale mancanza di disciplina, possono incoraggiare la ribellione e l'utilizzo di modalità comunicative basate sull'ostilità e sul conflitto (Kremen, 1996; Perren e Hornung, 2005).

Gli studi condotti sull'influenza delle relazioni familiari sulla condotta sociale dei giovani (Di Blasio, 2005) hanno permesso di riscontrare nei bulli la mancanza di sostegno da parte dei genitori, unitamente ad atteggiamenti punitivi ed eccessivamente autoritari (Baldry e Farrington, 2000).

Sono numerosi gli autori che sostengono che i bulli hanno imparato ad essere aggressivi grazie all'osservazione della violenza e dei conflitti a cui hanno assistito prima dell'età scolare (Schwartz et al., 1997).

Le vittime, invece, secondo le ricerche effettuate, hanno dei vissuti familiari improntati su atteggiamenti di noncuranza, scarsa attenzione e abbandono affettivo. Simili comportamenti genitoriali sono alla base dello sviluppo di una personalità fragile ed insicura, tendente alla vittimizzazione (Troy e Sroufe, 1987).

Anche l'atteggiamento iperprotettivo della madre può essere considerato una possibile causa della scarsa autostima delle vittime e della loro incapacità di mostrare assertività e sicurezza nei rapporti con i coetanei (Finnegan, Hodges e Perry, 1998). Questo vale soprattutto per i maschi (Hodges e Egan, 2001), le femmine solitamente sperimentano, da parte delle madri, un atteggiamento opposto, improntato prevalentemente su violenze psicologiche e rifiuto (Finnegan et al., 1998).

Un ruolo fondamentale, nello sviluppo di eventuali atteggiamenti di bullismo o di vittimismo, è giocato anche dai fratelli. Sembra, infatti, che il tipo di relazione che si instaura con i fratelli abbia una notevole influenza sullo stile relazionale dei giovani (Stormshak, Bellanti e Bierman, 1996).

Solitamente i fratelli più piccoli tendono ad imitare quelli più grandi (Brody et al., 2003), pertanto, quando i rapporti tra fratelli sono improntati sul sostegno reciproco e su comportamenti positivi, le possibilità che i ragazzi manifestino relazioni positive, anche al di fuori del contesto familiare, sono elevate (Dunn, 1996).

Allo stesso modo, la conflittualità tra fratelli e l'adozione di comportamenti aggressivi in famiglia, favorisce nei più piccoli la tendenza a diventare vittime dei ragazzi più grandi, mentre incoraggia, nei fratelli maggiori, l'utilizzo della forza e del dominio (Patterson, 1986).

Il ruolo della scuola

La scuola è la seconda comunità educativa più importante dopo la famiglia ed è il luogo dove maggiormente si manifestano gli episodi di violenza e di ostilità (Verlinde, Hersen e Thomas, 2000).

Il comportamento degli insegnanti e le dinamiche relazionali, presenti all'interno del gruppo classe, sono in grado di favorire, o di impedire, il manifestarsi di episodi di bullismo di qualunque natura.

La qualità della relazione con i docenti, infatti, è in grado di influenzare sia la modalità di approccio allo studio (Urduan e Maehr, 1995) che l'autostima, la capacità di essere tolleranti ed il senso di appartenenza alla classe (Hughes, Cavell e Willson, 2001).

Secondo alcuni autori, il modello comportamentale degli insegnanti è in grado di incidere sugli studenti allo stesso modo di quello genitoriale (Idsoe, Solli, e Cosmovici, 2008). I docenti

possono influenzare lo sviluppo delle abilità sociali dei loro studenti, agendo come farebbe un genitore all'interno del sistema familiare, creando cioè un clima relazionale positivo, impartendo regole chiare e favorendo stili comportamentali improntati sul rispetto dell'altro e sulla condivisione.

Così come avviene con i genitori, anche il rapporto con gli insegnanti, se fondato sulla freddezza emotiva e sul disconoscimento, è in grado di favorire l'adozione di comportamenti aggressivi e distruttivi (Davis, 2001).

Numerosi studi hanno evidenziato come l'atteggiamento positivo dei docenti possa condurre ad una considerevole riduzione del tasso di delinquenza e di violenza a scuola (Reinke e Herman, 2002) e possa evitare il sorgere di altri comportamenti a rischio (Meehan, Hughes, e Cavell, 2003).

Gli insegnanti, dunque, possono svolgere un ruolo fondamentale nella lotta al bullismo (Natvig, Albrektse, e Qvarnstrom, 2001), attraverso la creazione di un ambiente pacifico, la promozione di atteggiamenti solidali e aiutando gli allievi a gestire la propria aggressività (Miller, 2008) e le proprie emozioni (Davis, 2003).

Il comportamento degli studenti è fortemente influenzato anche dall'atteggiamento dei compagni di classe e dalle relazioni sociali instaurate. I giovani risentono immediatamente del clima della classe, fin dal loro primo ingresso a scuola (Rubin et al., 2006), ecco perché sempre più ricercatori evidenziano la necessità di creare un clima scolastico positivo (Hatchel et al., 2018).

La presenza dei compagni permette ai ragazzi di imparare l'arte della negoziazione (Laursen, Finkelstein e Betts, 2001) o, nel caso del bullismo, l'atteggiamento di sopraffazione.

Un clima scolastico, improntato sulla violenza e sull'uso della forza, favorisce inevitabilmente lo sviluppo di comportamenti aggressivi e ribelli (Cooley-Strickland et al., 2011).

Anche l'atteggiamento dei compagni, di fronte agli episodi di violenza, può influenzare l'imitazione degli stessi comportamenti. Juvonen e Galvan (2008) hanno scoperto, infatti, che se durante un episodio di bullismo, solo pochi studenti difendono la vittima e biasimano il bullo, il resto dei compagni tenderà a pensare che la violenza è una modalità relazionale socialmente accettata e dunque tenderà a dividerne l'uso e le motivazioni. Se l'atteggiamento prevalente della classe è, invece, quello di sostenere la vittima, la maggior parte dei compagni sarà più propensa ad intervenire per fermare la violenza (Rigby e Johnson, 2006).

Anche l'esempio fornito dai mass media e la personalità dei singoli studenti possono fomentare l'adozione di una condotta violenta in classe. Il bullo ha scarsa empatia, è impulsivo,

permaloso ed incline alla violenza, la vittima, invece, ha scarsa autostima, è insicura e remissiva (Olweus, 1993; Farrington, 1995).

Le recenti ricerche hanno evidenziato come l'esposizione continua alla violenza dei media sia da considerare un elemento predittivo nella diffusione del cyberbullismo (Barlett et al., 2019).

I media, nella nostra società, svolgono una azione educativa preponderante, i giovani, infatti, trascorrono più tempo davanti alla tv e al pc che fuori a giocare con i coetanei.

I numerosi film ispirati alla violenza, i telefilm polizieschi che mettono in luce le guerre tra gang rivali o l'abuso di alcool e droghe, le rapine e gli omicidi commessi nelle serie tv, determinano, nella mente dei ragazzi, una sorta di assimilazione inconscia di tali comportamenti. La continua esposizione a scene di violenza, o a crimini sessuali, finisce per diventare quasi normale. I giovani sono talmente abituati alla violenza da non riconoscere più in essa il carattere di crudeltà e di ingiustizia di cui è permeata (Justicia et al., 2006).

Numerosi studi hanno evidenziato il forte legame esistente tra la visione continua di trasmissioni violente in tv e l'aumento dell'aggressività nei giovani (García e Ramos, 1998; Ramírez, 2007).

Il fenomeno del cyber bashing e dell'happy slamming può essere facilmente riconducibile al desiderio di emulare le azioni viste in tv e di riprodurle nel mondo virtuale della rete.

2.8 Le Strategie

Il cyberbullismo è un fenomeno pervasivo, che porta a una serie di conseguenze psicologiche estremamente dannose per le vittime (Barlett et al., 2019).

Per molti aspetti è dissimile dal bullismo tradizionale: le aggressioni non vengono mai perpetrate faccia a faccia, il bullo mantiene l'anonimato e non può vedere le reazioni della vittima, il numero degli osservatori è ingente e, soprattutto, il bullo non agisce per mostrare la sua superiorità agli altri (Smith, 2012). Nella maggior parte dei casi, infatti, a ricoprire il ruolo di cyberbullo è proprio colui che è vittima di soprusi e di sopraffazioni e che, non avendo il coraggio e la forza di reagire nel bullismo in presenza, si nasconde dietro l'anonimato della rete per vendicarsi dei torti ricevuti.

Nonostante queste differenze sostanziali tra il bullismo elettronico e quello tradizionale, le strategie che possono essere utilizzate per risolvere il problema sono molto simili. Le azioni da porre in atto, infatti, devono coinvolgere la famiglia, la scuola e gli stessi ragazzi.

L'ambiente familiare è stato individuato dai ricercatori come una delle cause che possono favorire lo sviluppo di atteggiamenti aggressivi in rete (Di Blasio, 2005).

Atteggiamenti iperprotettivi o mancanza di affetto posso condurre alla formazione di una personalità sottomessa e incline a ricevere abusi (Troy e Sroufe, 1987). Al contrario, una severa disciplina, l'uso di punizioni e il ricorso alla violenza favoriscono l'aggressività e inducono a comportamenti violenti e reattivi (Perren e Hornung, 2005). L'azione educativa della famiglia è, dunque, fondamentale nella lotta al cyberbullismo. Sono numerosi gli studi che hanno evidenziato come un clima familiare sereno, e improntato sul dialogo e sull'ascolto, influisca positivamente sullo stile comportamentale dei giovani (Duman e Margolin, 2007).

Il carattere di segretezza e di anonimato, delle azioni aggressive compiute in rete, richiede da parte dei genitori un'attenzione maggiore per i figli, insieme alla conoscenza del funzionamento degli strumenti elettronici più utilizzati e delle piattaforme on line di diffusione dei video, come Facebook e You tube.

Recenti studi hanno evidenziato come la percezione, da parte dei genitori, del tempo speso dai propri figli su internet sia, in molti casi, difforme dalla reale permanenza temporale dei propri ragazzi in rete (Barlett e Fennel, 2018).

Una maggiore presenza fisica ed emotiva da parte della famiglia può rompere il muro del silenzio delle vittime (Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick, 2005), evitando che il malessere generato dalle molestie on line si trasformi in aggressività verso altre vittime o sfoci in pericolosi disturbi fisici e psicologici.

Anche la scuola svolge un ruolo di contrasto rilevante nella lotta al cyberbullismo (Mason, 2008; Willard, 2007; Smith, Kwak e Toda, 2016), soprattutto attraverso la prevenzione (Castro-Granados, Medina-Almeida e Glasserman-Morales, 2017), gli interventi di aiuto alle vittime e la denuncia immediata di qualunque atto di violenza.

In Italia, il codice penale (art.362) sancisce l'obbligo per i docenti di segnalare e denunciare qualunque azione, che possa essere considerata reato, che avviene durante lo svolgimento del loro ruolo. Segnalare alle autorità competenti la manifestazione di un reato non esaurisce, però, il compito del docente e non lo sottrae alle proprie responsabilità. Gli insegnanti, infatti, sono chiamati a porre in atto tutti gli strumenti a loro disposizione per evitare che il reato venga compiuto. L'art. 40 del codice penale, chiarisce che "non impedire un evento che si ha l'obbligo giuridico di impedire, equivale a cagionarlo".

Gli studi effettuati hanno riconosciuto l'efficacia di cinque azioni, che i docenti possono porre in atto per fermare il cyberbullismo (Supporting School Staff, 2007 - Safe to Learn Cyberbullying Guidance).

Tali azioni sono: consentire agli studenti una completa comprensione del fenomeno e delle sue conseguenze, attraverso dibattiti, discussioni in classe, filmati e conferenze; rendere più

efficaci gli interventi di prevenzione, attraverso un monitoraggio maggiore delle attività degli studenti on line e l'applicazione di sanzioni severe ed un maggiore controllo; denunciare tempestivamente qualunque atto di bullismo elettronico di cui si è a conoscenza; favorire un uso corretto e più responsabile degli strumenti elettronici; compiere indagini valutative costanti sull'efficacia delle azioni poste in essere e sugli interventi preventivi effettuati.

Secondo uno studio condotto nel 2017 da Downes, Nairz-Wirth e Rusinai, tra le azioni che possono essere realizzate all'interno della scuola, ce ne sono alcune che risultano essere più efficaci di altre.

Secondo gli autori citati, infatti, la promozione di un clima sociale positivo in classe, l'organizzazione di apposite e mirate attività extracurricolari, la formazione dei docenti e la loro predisposizione ad operare in rete, possono contribuire, in maniera incisiva, a favorire un netto miglioramento della qualità dei rapporti interpersonali e una consistente riduzione dei fenomeni di violenza in rete.

Il carattere di emergenza sociale, assunto dal bullismo in rete in Italia, ha spinto il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ad emanare, nel marzo 2007, una Direttiva ministeriale sul cyberbullismo (Direttiva Ministero della Pubblica Istruzione n. 104 del 30 novembre 2007), al fine di coinvolgere gli studenti nella lotta al fenomeno.

La direttiva chiarisce come l'uso improprio del telefono cellulare, per catturare e diffondere immagini e filmati, e la divulgazione di dati personali costituisca una grave violazione della privacy, perseguibile dalla Legge.

Una delle azioni più efficaci per fermare il cyberbullismo è, infatti, quella di coinvolgere gli studenti stessi, illustrando le conseguenze penali del comportamento scorretto in rete e gli effetti nocivi che le aggressioni on line possono avere sulle vittime, anche a distanza di anni.

Oltre alle conferenze, ai controlli, e all'applicazione di filtri nei computer della scuola, è necessario informare gli studenti dell'esistenza di specifiche misure antibullismo, da adottare per prevenire qualunque azione molesta e vessatoria ai propri danni.

L'uso protetto delle tecnologie informative prevede la possibilità di difendersi da eventuali attacchi (Finkel, 2016), semplicemente mettendo in atto delle azioni precauzionali. Tali azioni consistono fondamentalmente in piccoli ma efficaci accorgimenti per tutelare la propria privacy e la propria persona. Oltre a mantenere la riservatezza sui propri dati personali, come numero di telefono, indirizzo, password, foto e video, alcuni autori ritengono estremamente utile evitare di rispondere a messaggi intimidatori o aggressivi, senza prima aver mostrato tali messaggi ai propri genitori.

Kochenderfer-Ladd (2004) sostengono che la risposta aggressiva alla violenza aumenta il desiderio di ostilità nel bullo. Tuttavia, altri studi hanno evidenziato come una risposta ferma e decisa, in alcuni casi, sia in grado di aiutare la vittima a sentirsi meno indifesa e di ridurre le vessazioni del bullo (Salmivalli e Peets, 2009).

Altre iniziative utili, che possono essere messe in atto dai ragazzi, consistono nell'evitare di leggere messaggi anonimi, cancellandoli direttamente nel momento della loro ricezione, avvisare gli amministratori dei siti web, cambiare username e password, cambiare indirizzo email e bloccare le persone moleste (Juvoven e Gross, 2008; Smith et al., 2008).

Alcune delle strategie messe in atto dalle cybervittime sono anche quelle di diventare cyberbulli del loro aggressore, rispondendo alle molestie con ostilità (Dehue, Bollman e Völlink, 2008) e intimando al bullo di interrompere le comunicazioni (Arıcak et al., 2008).

Il bullismo elettronico, così come il bullismo tradizionale, è un fenomeno sociale multiforme, che per essere fermato necessita di un approccio sistemico, che coinvolga non solo le vittime e i bulli ma anche gli osservatori, la famiglia e l'intera comunità scolastica.

Le ricerche hanno evidenziato l'efficacia di alcuni degli interventi sistemici, utilizzati nel bullismo tradizionale, nella riduzione degli atti di bullismo in rete (Ttofi e Farrington, 2011).

Uno dei programmi di azione, che si è rivelato particolarmente utile nella lotta al cyberbullismo, è il Programma Kiva, avviato in Finlandia per contrastare il bullismo tradizionale (Salmivalli, Kärna, e Poskiparta, 2011). La caratteristica principale di questo programma, oltre al coinvolgimento di tutti i membri dell'istituzione scolastica, è l'ampio spazio dedicato all'utilizzo dei computer nelle attività svolte in classe.

Anche i circoli di qualità, utilizzati con successo nel bullismo tradizionale, dimostrano la loro validità anche nel cyberbullismo. I ragazzi vengono invitati a discutere e a raccontare le loro esperienze, in merito ad episodi di cyberbullismo vissuti o riferiti da altri, mettendone in evidenza la negatività e la riprovevolezza, a livello personale e sociale (Paul, Smith e Blumberg, 2012).

Un altro piano d'azione, che ha ottenuti numerosi consensi nell'ambito del contrasto alle azioni aggressive in rete, è il "CyberMentors" (Banerjee, Robinson e Smalley, 2010).

Utilizzato per la prima volta nel 2009, il programma consiste in un percorso di formazione per diventare Cybermentors, ossia una sorta di consiglieri on line, in grado di fornire sostegno alle vittime e di indirizzarle, se necessario, a percorsi di supporto psicologico tradizionali.

Tra i programmi di contrasto al cyberbullismo basati sullo sviluppo delle abilità sociali e delle capacità di relazione interpersonali si distingue il "Conred". Il Conred, recependo i principi

su cui si basano le relazioni sociali (Lapinski e Rimal, 2005), permette agli studenti di apprendere ad utilizzare la rete in modo corretto e sicuro.

Secondo la teoria delle regole del comportamento sociale, i rapporti umani sono fortemente influenzati dalle regole sociali della comunità. Tali regole possono essere classificate in: regole riconosciute e condivise da tutti, aspettative e identità del gruppo di appartenenza (Rimal e Real, 2003). Ispirandosi ai postulati della teoria delle regole del comportamento sociale, il programma Conred consente agli studenti di acquisire consapevolezza delle regole del comportamento in rete, attraverso azioni che mirano a identificare il carattere legale o meno di alcuni comportamenti on line, a far assumere maggiore consapevolezza dei rischi connessi ad un uso improprio della rete e a mostrare come certi atteggiamenti on line non si addicano né alle aspettative né all'identità del gruppo di appartenenza.

Anche la visione di film e di documentari può essere utilizzata come deterrente per le molestie elettroniche. Tra queste risorse, il film "Let's Fight It Together about cyberbullying" e il documentario realizzato dal CEOP, acronimo per "Child Exploitation and Online Protection's" si sono rivelati particolarmente efficaci nello stimolare un atteggiamento di profonda riflessione, sia negli studenti che negli insegnanti.

La diffusione di sentimenti positivi, improntati sulla collaborazione, sul rispetto reciproco e sul rifiuto di qualunque forma di violenza e di sopraffazione, consente di favorire la convivenza civile ed il mantenimento di uno stato continuo di benessere fisico ed emotivo.

Qualunque azione, che voglia essere realmente efficace ed incisiva, per debellare ogni forma di bullismo tradizionale ed elettronico, deve essere rivolta in modo particolare agli osservatori, ossia a tutti coloro che, apparentemente non coinvolti nelle azioni violente, sono in grado di svolgere una potentissima azione di contenimento o di incoraggiamento alla violenza.



PARTE EMPIRICA

CAPITOLO 3: PARTE EMPIRICA

- 3.1 Introduzione
- 3.2 Obiettivi
- 3.3 Obiettivi specifici
- 4.4 Ipotesi di partenza
- 4.5 Metodo
- 4.6 Partecipanti
- 4.7 Strumenti
- 4.8 Procedimento
- 4.9 Analisi dei Dati
- 4.10 Risultati attesi
- 4.11 Risultati ottenuti
- 4.12 Discussione/Conclusioni

3.1 Introduzione

Il bullismo è un fenomeno complesso ed articolato, in continua e rapida evoluzione e diffusione, considerato da molti autori come un problema sociale globale (Hong et al., 2018).

Accanto alle sue forme tradizionali, rese manifeste attraverso calci, pugni, spintoni ed insulti, giorno dopo giorno prende sempre più forza un bullismo più subdolo e silenzioso. Si tratta del bullismo elettronico (Costabile e Spears, 2012), difficile da individuare e da arrestare, grazie alla sempre maggiore diffusione degli strumenti digitali e del continuo aumento del loro utilizzo.

L'età media di utilizzo della rete internet e del telefono cellulare continua ad abbassarsi sempre di più (Smith, 2012). Viviamo nella civiltà tecnologica, in un'epoca in cui i sorrisi e i saluti sono sostituiti da emoticon e avatar, e dove l'ostilità e la violenza riescono facilmente a nascondersi dietro un personal computer, lo schermo di un tablet o i tasti di uno smartphone.

Riuscire a riconoscere il proprio aggressore è un'impresa ardua. I bulli si travestono inizialmente da falsi amici, spingono la vittima a fidarsi e a confidarsi, per poi distruggerla in rete con i suoi stessi segreti e le sue stesse confidenze.

Sempre più giovani diventano vittime di questo meccanismo apparentemente inarrestabile (Kowalski et al., 2008), che causa conseguenze gravi e può spingere nel tempo al suicidio, alla depressione e al danneggiamento della propria persona.

Accanto al proliferare degli episodi di violenza in rete, non cessano quelli di violenza nelle scuole. Non c'è distinzione di sesso, nel ruolo di bullo o di vittima; entrambi i sessi possono diventare vittime o essere classificati come "bulli", riuscendo spesso ad ottenere un tale consenso sociale da agire indisturbati.

Gli studiosi di ogni nazione si interrogano da anni, nel tentativo di individuare le possibili cause a cui addurre lo sviluppo dei comportamenti ostili e degli atteggiamenti remissivi, dinanzi alle prepotenze subite. C'è chi attribuisce l'origine del fenomeno alle condizioni familiari (Moreno et al., 2009), chi al contesto sociale di appartenenza (Schmidt, Pierce e Stoddard, 2016), c'è chi ritiene, invece, che le cause siano da ricercare nella personalità degli attori stessi (Verlinden et al., 2015).

Numerose sono le iniziative intraprese (Rosenbluth et al., 2004; Hester, Bolen, Thomas, e Heatherly, 2011), al fine di cercare di prevenire e di fermare la diffusione della violenza fisica, di quella verbale e di quella digitale. Tuttavia sembra di essere ancora lontani dall'aver individuato una strategia vincente di successo.

Ecco dunque lo scopo di questa ricerca: fornire un piccolo contributo, nel campo delle indagini internazionali, attraverso l'individuazione dei principali fattori di rischio e della loro incidenza sulla manifestazione degli episodi di bullismo e di cyberbullismo a scuola.

3.2 Obiettivi

L'obiettivo principale della ricerca è quello di analizzare e di valutare il livello di diffusione del bullismo e del cyberbullismo, in tutte le loro modalità espressive, all'interno di contesti scolastici, familiari e sociali differenti, come quelli di una scuola del nord Italia e del sud Italia.

Obiettivi specifici

Il bullismo, nella sua forma tradizionale e digitale, è un fenomeno complesso, influenzato ed alimentato da numerosi variabili: l'età, il sesso, l'ambiente familiare, il contesto sociale e le caratteristiche individuali dei protagonisti. Al fine di effettuare una indagine, il più possibile approfondita e chiara, sul grado di incidenza dei vari fattori sulla manifestazione o sulla riduzione del fenomeno, sono stati individuati i seguenti obiettivi specifici:

1. Esaminare l'incidenza del genere maschile e femminile degli studenti nell'interpretazione del ruolo di vittima e di bullo, sia nel bullismo tradizionale che in quello elettronico;
2. Esaminare l'incidenza dell'età nell'adozione di atteggiamenti da bullo o da vittima, sia nel bullismo tradizionale che in quello elettronico;
3. Verificare se il bullismo e il cyberbullismo sono più diffusi nei territori del nord o in quelli del sud Italia;
4. Individuare quali sono le modalità di maltrattamento più adottate dai giovani, in base al sesso, all'età e al territorio di appartenenza;
5. Individuare quali sono i luoghi più a rischio di violenza, in correlazione all'età e al sesso delle vittime;
6. Valutare l'incidenza del contesto familiare nello sviluppo di atteggiamenti da bullo o da vittima e quanto alcuni fattori come l'indifferenza, le punizioni fisiche o i castighi possano fungere da deterrente o da amplificatore per i comportamenti violenti o remissivi;
7. Valutare l'incidenza del quartiere di appartenenza nello sviluppo di atteggiamenti aggressivi e ostili al rispetto delle regole;
8. Valutare la correlazione esistente tra il rendimento scolastico e il ruolo di vittima e di bullo;

9. Verificare se esiste una correlazione tra l'intervento a difesa della vittima e il suo rendimento scolastico, il suo sesso e la sua età;
10. Verificare quanto il comportamento ed il rendimento scolastico incidano sulla notorietà e sull'approvazione sociale del bullo;
11. Valutare l'incidenza del livello di studio dei genitori e/o della loro professione sul ruolo di vittima e di bullo e sul ruolo degli osservatori;
12. Valutare l'incidenza del livello di studio dei genitori e/o della loro professione sulla denuncia degli episodi di bullismo o sulla loro accettazione silenziosa,
13. Valutare l'incidenza del livello di studio dei genitori e/o della loro professione e del clima familiare sulla denuncia degli atti vandalici o violenti verso persone e cose;
14. Analizzare l'atteggiamento dei genitori dinanzi agli episodi di bullismo, in correlazione al loro livello di studio, alla loro professione e allo stile educativo adottato in famiglia;
15. Verificare la relazione esistente tra il bullo e il cyberbullo, tra la vittima e la cybervittima, tra la vittima e il cyberbullo.
16. Favorire l'individuazione di strategie di intervento e di prevenzione adeguate, sulla base dei dati raccolti e delle correlazioni evidenziate.

3.4 Ipotesi Di Partenza

1. Nel bullismo tradizionale il ruolo di bullo è ricoperto principalmente dagli studenti di sesso maschile.
2. Nel bullismo tradizionale è più diffuso il bullismo maschile.
3. Il bullismo femminile è prevalentemente un bullismo psicologico e sociale.
4. Il bullismo tradizionale è più diffuso nei ragazzi più giovani.
5. Il bullismo tradizionale è più frequente al sud che al nord.
6. Il bullismo elettronico è più frequente al nord che al sud.
7. Gli studenti che subiscono in casa punizioni fisiche e castighi sono più inclini a sviluppare una personalità violenta.
8. I figli di genitori con un livello di studio alto sono più sensibili a denunciare gli episodi di violenza.
9. I giovani che vivono in quartieri a rischio sono più inclini ad assumere atteggiamenti da bullo.

10. Gli alunni con un alto rendimento scolastico hanno una maggiore probabilità di diventare vittime di bullismo.
11. Gli alunni con un basso rendimento scolastico sono più inclini ad assumere il ruolo di bullo.
12. Gli alunni che manifestano un cattivo comportamento a scuola sono più inclini ad assumere il ruolo di bullo.
13. Le ragazze vittime di bullismo ricevono più facilmente interventi di aiuto e di solidarietà da parte dei compagni, rispetto ai ragazzi.
14. I bulli che assumono un comportamento ribelle a scuola tendono a ricevere solidarietà e consenso da parte dei compagni.
15. I bulli tendenzialmente hanno dei genitori con un basso livello di studi.
16. I figli di genitori con una professione importante diventano più frequentemente vittime dei bulli.
17. I genitori che hanno un alto livello di studi ed una professione importante sono più inclini ad intervenire per porre fine agli episodi di bullismo.
18. Chi è vittima nel bullismo tradizionale tende ad essere vittima anche nel bullismo cibernetico.
19. Il bullo elettronico spesso è un ragazzo che è stato vittima di bullismo tradizionale.
20. Il bullo tradizionale tende a comportarsi da bullo anche nel cyberspazio.

3.5 Metodo

Il metodo di lavoro è stato basato sullo studio e sulla ricerca sul fenomeno del bullismo, attraverso la lettura di articoli, di libri e di riviste scientifiche sull'argomento, nonché attraverso una indagine empirica, effettuata attraverso la somministrazione di questionari anonimi ad un campione di 412 studenti di due scuole italiane di istruzione secondaria di secondo grado, una ubicata in Lombardia e l'altra ubicata in Sicilia. I questionari sono stati somministrati alle classi prime, terze e quinte dei due Istituti scolastici, scelti per effettuare la ricerca. Nell'Istituto siciliano sono stati somministrati i questionari anche nelle classi seconde e in una classe quarta.

3.6 Partecipanti

L'indagine è stata effettuata su un campione di 412 studenti, tra i 14 e i 20 anni, frequentanti due Istituti di scuola secondaria di 2° grado di Trapani e di Brescia. L'età media degli studenti di Brescia è di 16,37 anni (DT 1,836) mentre l'età media degli studenti di Trapani è di 16,30 anni (DT 1,539).

Sono state scelte due province diverse per caratteristiche sociali, culturali e territoriali, per evidenziare l'incidenza del fenomeno del bullismo nelle regioni del nord e del sud Italia. Ciò al fine di permettere l'estrapolazione di specifiche informazioni, relative alle possibili cause, all'incidenza del territorio di appartenenza e del clima familiare.

L'utenza dei due Istituti è eterogenea per provenienza socio culturale ed economica, per stile di vita e per provenienza.

Agli studenti sono stati somministrati due questionari anonimi, ciò al fine sia di garantire la riservatezza dei dati comunicati, sia e, soprattutto, per consentire loro di dare delle risposte veritiere, rimanendo al sicuro. I questionari riguardavano sia il bullismo tradizionale che il cyberbullismo. Per verificare la presenza di atteggiamenti di bullismo tradizionale, è stato scelto il questionario proposto dalla Regione Campania, in collaborazione con l'Osservatorio per il Bullismo e l'Università di Napoli. Il questionario non è stato somministrato per intero ma sono state estrapolate solo le domande relative al bullismo tradizionale. Per quanto riguarda, invece, l'indagine sulla possibile presenza dei fenomeni di cyberbullismo, si è deciso di utilizzare il questionario di Ortega, Calmaestra e Mora-Merchán (2007).

Le classi coinvolte nell'indagine sono state tutte le prime, le terze e le quinte classi. Nell'Istituto siciliano i questionari sono stati somministrati anche alle classi seconde e ad una classe quarta. Questo ha permesso di verificare i casi di evoluzione e di riduzione del fenomeno lungo il percorso scolastico.

Dei 447 questionari somministrati, 35 sono stati riconsegnati bianchi (studenti assenti o che non hanno compilato i questionari in tutte le loro parti).

Gli studenti frequentanti l'Istituto di Brescia che hanno compilato i questionari sono 209, di questi il 55% ($N = 115$) sono ragazze e il 45% ($N = 94$) sono ragazzi.

Gli studenti frequentanti l'Istituto di Trapani, che hanno risposto alle domande contenute nei questionari, sono invece 203, di questi il 12,3% ($N = 25$) sono ragazze e l'87,7% ($N = 178$) sono ragazzi.

Tabella 1. Distribuzione per sesso degli studenti partecipanti all'analisi

Brescia	N	%
Femmina	115	55,0
Maschio	94	45,0
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Femmina	25	12,3
Maschio	178	87,7
Totale	203	100,0

Nell'Istituto di Brescia, il 35,4% ($N = 74$) degli studenti che hanno preso parte all'indagine frequenta la classe prima, il 39,2% ($N = 82$) frequenta la classe terza, mentre il 25,4% ($N = 53$) frequenta la classe quinta.

Nell'Istituto di Trapani, invece, il 27,1% ($N = 55$) frequenta la classe prima, il 27,1% ($N = 55$) frequenta la classe seconda, il 32 % ($N = 65$) frequenta la classe terza e il 13,8 % ($N = 28$) frequenta la classe quinta.

Tabella 2. Distribuzione per classi degli studenti partecipanti all'analisi

Brescia	N	%
Prima	74	35,4
Terza	82	39,2
Quinta	53	25,4
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Prima	55	27,1
Seconda	55	27,1
Terza	65	32,0
Quinta	28	13,8
Totale	203	100,0

Dei 205 studenti di Brescia presi come campione, il 22,4% (N= 46) ha 14 anni, il 32,7% (N=21) 15 anni, il 59,5% (N=55) 16 anni, il 79,2% (N=22) 17 anni, l'84,4% (N= 29) 19 anni e il 100% (N= 12) 20 anni.

Tabella 3. Distribuzione per età degli studenti di Brescia partecipanti all'analisi

	14	15	16	17	18	19	20
%	22,4%	32,7%	59,5%	70,2%	84,4%	94,1%	100%
N	46	21	55	22	29	20	12

Per quanto riguarda, invece, il campione di Trapani, dei 193 studenti che hanno partecipato all'indagine, il 15,5% (N=30) ha 14 anni, il 32,6% (N= 33) ha 15 anni, il 56% (N= 45) 16 anni, il 74% (N= 35) 17 anni, il 92,7% (N= 36) 18 anni, il 99% (N= 12) 19 anni e il 100% (N=2) 20 anni.

Tabella 4. Distribuzione per età degli studenti di Trapani partecipanti all'analisi

	14a	15a	16a	17a	18a	19a	20a
%	15,5%	32,6%	56%	74,1%	92,7%	99%	100%
N	30	33	45	35	36	12	2

3.7 Strumenti

L'indagine è stata effettuata attraverso la somministrazione di due questionari anonimi: uno relativo al fenomeno del bullismo e l'altro relativo a quello del cyberbullismo.

Per l'indagine e la rilevazione degli episodi di bullismo tradizionale è stato utilizzato il questionario "Io, la mia scuola, la mia città", realizzato grazie alla Convenzione tra Il Dipartimento di Psicologia della Seconda Università degli Studi di Napoli, l'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Campania e l'Osservatorio sul Bullismo.

Il questionario "Io, la mia scuola, la mia città" è stato scelto per la completezza e l'accuratezza delle domande, che permettono di avere una visione globale della diffusione del bullismo e di ricevere informazioni dettagliate, non solo sulla presenza di episodi di violenza a scuola e nei luoghi di pertinenza ma anche sul contesto sociale e familiare in cui vivono gli studenti. Il questionario permette di analizzare altresì: il livello di studi dei genitori, la loro professione, lo stile educativo presente in famiglia, l'eventuale presenza di atteggiamenti ed azioni contrarie al senso civico nel luogo di residenza, la qualità del rendimento scolastico e il comportamento a scuola.

In modo particolare, il questionario consente acquisire informazioni in merito al clima relazionale presente nelle varie classi, al comportamento degli insegnanti e dei genitori dinanzi agli atti di bullismo, alla presenza di eventuali episodi di vandalismo e di mancato rispetto delle regole, alla consapevolezza degli studenti, in merito alla gravità delle azioni di sopraffazione operate ai danni dei compagni.

Le domande presenti nel questionario permettono anche di riconoscere e di evidenziare il comportamento degli osservatori e la loro eventuale partecipazione, passiva o attiva, agli eventi che si manifestano all'interno dell'istituzione scolastica.

Nell'ambito della ricerca, si è deciso di non somministrare agli studenti il questionario completo, in quanto alcune domande esulavano dalle finalità dell'indagine stessa. Si è scelto anche di omettere le domande relative al cyberbullismo, poiché per il bullismo elettronico è stato utilizzato un altro strumento di indagine: il Questionario di Ortega Calmaestra e Mora Merchà, tradotto in italiano.

Il Questionario, nella sua versione in lingua originale, è stato realizzato da Ortega Calmaestra e Mora Merchà nel 2007, ed è una versione modificata del questionario di Smith et al. del 2006.

È composto da 5 domande, relative al sesso, al possesso del pc e del telefono cellulare, e da 25 domande volte a verificare la presenza di episodi di bullismo realizzati attraverso la rete internet e/o il cellulare. Consente di analizzare la frequenza delle molestie, ricevute o effettuate, tramite cellulare e internet, la modalità con cui vengono effettuate le molestie (invio di messaggi, messa in rete di video e foto), i sentimenti provati dagli studenti e i comportamenti adottati per porre fine alle azioni intimidatorie.

3.8 Procedimento

Per procedere alla somministrazione dei questionari, è stato necessario innanzitutto realizzare gli opportuni colloqui con i Dirigenti Scolastici dei due Istituti scelti, ai quali è stata illustrata la finalità della ricerca e la modalità con cui sarebbe stata svolta, unitamente alle classi che sarebbero state esaminate, ossia le classi prime, terze e quinte.

I Dirigenti delle due scuole hanno subito mostrato un atteggiamento favorevole verso l'indagine, fornendo anche suggerimenti sulle classi da valutare. Il Dirigente dell'Istituto lombardo, ad esempio, ha espresso il desiderio che venisse presa in esame una particolare classe dell'Istituto, mentre con il Dirigente della scuola siciliana, si è deciso di estendere l'indagine anche alle classi seconde e ad una classe quarta.

Dopo aver preso i necessari accordi verbali con i Capi d'Istituto, è stata inviata alle scuole la lettera di autorizzazione per procedere con la somministrazione dei questionari, unitamente al consenso informato da chiedere ai genitori.

In accordo con i Dirigenti scolastici delle due scuole campione, si è deciso di somministrare i questionari nel mese di marzo 2018.

Prima di consegnare i questionari agli studenti, sono stati illustrate loro le finalità della ricerca e sono state fornite le istruzioni per la compilazione. Gli studenti sono stati invitati a rispondere il più sinceramente possibile e senza alcun timore, visto l'anonimato dei questionari.

Tutti gli studenti hanno risposto alle domande durante l'orario scolastico mattutino ed i questionari sono stati ritirati immediatamente dopo il termine della compilazione.

Dopo il ritiro dei questionari, si è proceduto all'inserimento dei dati relativi alle risposte nel software per la gestione e l'analisi statistica "SPSS 22" (*Statistical Package for Social Science*), nella versione per i sistemi operativi Windows.

Una volta inseriti i dati, si è proceduto prioritariamente alla scelta delle variabili da esaminare e successivamente all'analisi comparativa e descrittiva dei dati raccolti.

3.9 Analisi dei dati

Grazie all'utilizzo del software per la gestione e l'analisi statistica "SPSS 22" (*Statistical Package for Social Science*), è stato possibile procedere all'analisi dei dati raccolti e all'elaborazione di apposite tabelle comparative e descrittive.

I dati presi in esame sono stati molteplici e sono stati utili per avere una visione chiara della reale diffusione del bullismo nelle classi selezionate. Gli episodi di bullismo evidenziati sono stati posti in correlazione con numerose variabili: il clima familiare e sociale di appartenenza, il tipo di professione svolta dai genitori, il loro titolo di studio, lo stile educativo adottato, il rendimento scolastico degli alunni ed il loro comportamento all'interno delle istituzioni scolastiche.

La conoscenza dell'età e del sesso dei partecipanti alla ricerca, della classe frequentata e del livello di istruzione dei genitori, ha permesso di condurre una analisi descrittiva e dettagliata del campione. Gli altri dati esaminati, invece, hanno permesso di cogliere le correlazioni esistenti tra gli episodi di bullismo e l'incidenza dei fattori familiari, ambientali ed individuali.

Sono stati presi in esame il ruolo della vittima, del bullo, degli osservatori e dei genitori, unitamente alle azioni intraprese dagli alunni dinanzi agli episodi di violenza, sia reale che virtuale.

E' stata esaminata anche la correlazione esistente tra le vittime del bullismo tradizionale e quelle del bullismo elettronico, nonché la correlazione tra i ruoli di bullo, di vittima e di bullo elettronico.

Vista la caratteristica dei dati raccolti e dei risultati evidenziati, ai fini di compiere un'analisi il più possibile accurata e significativa, è stata utilizzata in maniera principale la Tabella del Chi quadrato.

3.10 Risultati attesi

I risultati che ci si attendeva di raggiungere con la ricerca erano i seguenti:

- una conoscenza approfondita del fenomeno del bullismo e del cyber bullismo, in tutte le loro forme e modalità;
- la conoscenza delle probabili cause e dei principali fattori di rischio che possono dare origine al fenomeno del bullismo e le sue conseguenze nella vita adulta degli studenti;
- la valutazione dell'incidenza di un clima scolastico positivo, fondato sull' accoglienza e sul rispetto degli altri e delle regole, sulla riduzione degli episodi di violenza;
- la verifica dell'importanza del ruolo della famiglia, come fattore di potenziale rischio e nello stesso tempo di contrasto al fenomeno;
- la valutazione dell'incidenza del territorio di appartenenza nella promozione o nella riduzione del fenomeno;
- La correlazione esistente, laddove presente, tra gli episodi di bullismo e di cyberbullismo nello stesso contesto classe e/o nello stesso contesto scolastico;
- Il rapporto esistente tra rendimento scolastico e comportamento con le azioni di violenza e di sopraffazione;
- L'analisi delle strategie di intervento più efficaci, per la prevenzione e la riduzione del bullismo a scuola.

3.11 Risultati ottenuti

I risultati ottenuti sono stati suddivisi in 3 macro aree: una relativa al bullismo tradizionale, una relativa al cyberbullismo e infine un'area in cui sono stati messa a confronto la frequenza degli episodi di bullismo e di cyberbullismo avvenuti tra gli studenti frequentanti i due Istituti scolastici presi in esame.

Per quanto riguarda le prime due Macro Aree, ossia quella relativa al bullismo tradizionale e quella relativa al cyberbullismo, sono stati esaminati i dati raccolti in merito alla frequenza degli atti vissuti e compiuti, all'incidenza del sesso degli studenti, sia per quanto riguarda il ruolo di vittima che quello di bullo, il luogo e le modalità di svolgimento delle azioni di violenza per quanto riguarda il bullismo tradizionale e le modalità e gli strumenti scelti per quanto riguarda il cyberbullismo. Sono stati presi in esame anche la relazione tra le molestie compiute e il grado di istruzione dei genitori, il ruolo svolto dal contesto territoriale di appartenenza ed il comportamento tenuto a scuola. Sono stati esaminati, inoltre, i sentimenti provati da chi ha compiuto le molestie e da chi le ha ricevute e le reazioni messe in atto.

Ampio spazio è stato dedicato anche all'analisi dei sentimenti e dei comportamenti degli osservatori, attraverso l'esame delle percentuali di studenti che hanno aiutato il bullo e di coloro che, invece, sono intervenuti per difendere le vittime.

Risultati ottenuti in merito al Bullismo tradizionale

3.11.1 Frequenza dei fenomeni di bullismo subiti e compiuti nei due Istituti scolastici

Dall'indagine svolta è emerso che l'83,7% (N=175) degli studenti, selezionati come campione nell'Istituto di Brescia, non ha mai subito episodi di bullismo, il 10,5% (N=22) lo ha subito uno o due volte, il 2,4% (N=5) lo ha subito una volta alla settimana mentre l'1% (N=2) più volte alla settimana.

Nel campione di Trapani, invece, il 78,3% (N=159) ha dichiarato di non aver mai vissuto episodi di bullismo, il 9,4% (N=19) di averlo subito uno o due volte, il 4,4% (N=9) di averne fatto esperienza una volta alla settimana mentre il 0,5% (N=1) di averlo vissuto più volte alla settimana.

Tabella 5: Frequenza degli episodi di Bullismo subiti

Brescia	N	%
Mai	175	83,7
1 o 2 volte	22	10,5
1 volta a settimana	5	2,4
Più volte a settimana	2	1,0
Mancante	5	2,4
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Mai	159	78,3
1 o 2 volte	19	9,4
1 volta a settimana	9	4,4
Più volte a settimana	1	0,5
Mancante	15	7,4
Totale	203	100,0

Per quanto riguarda, invece, l'analisi delle risposte effettuata per genere, nel campione di Brescia il 100% (N=14) delle ragazze sostiene di essere stato vittima di bullismo uno o due volte, tra i ragazzi, invece, il 53,3% (N=8) sostiene di essere stato vittima di bullismo una o due volte, il 33,3% (N=5) una volta alla settimana, il 13,3% (N=2) più volte alla settimana.

Nel campione di Trapani è risultato che il 100% (N=5) delle ragazze è stato vittima di bullismo una o due volte e che tra i ragazzi il 57,7% (N= 15) ha subito bullismo una o due volte, il 19,2% (N=5) una volta alla settimana, il 23,1% (N=6) più volte alla settimana.

La differenza tra le percentuali è significativa a Brescia ($\chi^2 = 8,612$; $p=.013$) mentre non lo è a Trapani ($\chi^2 = 3,279$; $p=.194$).

Tabella 6: Frequenza degli episodi di Bullismo subito distinta per genere

Brescia	1 o 2 volte	1 volta alla settimana	Più volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	0,0%	0,0%	8,612*	.013
Maschi	53,3%	33,3%	13,3%		

Trapani	1 o 2 volte	1 volta alla settimana	Più volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	19,2%	23,1%	3,279	.194
Maschi	57,7%	16,1%	19,4%		

Per quanto riguarda la frequenza degli atti di bullismo compiuti, nel campione di Brescia è emerso che l'88% (N=184) non ha mai compiuto bullismo, l'8,1% (N=17) lo ha fatto uno o due volte e lo 0,5% (N=1) una volta alla settimana.

Nel campione di Trapani, invece, il 78,3% (N=159) ha dichiarato di non aver mai compiuto atti di bullismo, il 9,4% (N=19) di averli compiuti uno o due volte, il 4,4% (N=9) di averli compiuti una volta alla settimana e lo 0,5% (N=1) di averli compiuti più volte alla settimana.

Tabella 7: Frequenza degli episodi di Bullismo compiuti

Brescia	N	%
Mai	184	88,0
1 o 2 volte	17	8,1
1 volta a settimana	1	0,5
Mancante	7	3,3
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Mai	159	78,3
1 o 2 volte	19	9,4
1 volta a settimana	9	4,4
Più volte a settimana	1	0,5
Mancante	15	7,4
Totale	203	100,0

Relativamente all'analisi effettuata per differenza di genere, nell'Istituto di Brescia il 100% (N=9) delle ragazze sostiene di aver compiuto atti di bullismo uno o due volte, tra i ragazzi, invece, è l'88,9% (N=8) a sostenere di aver compiuto atti di bullismo una o due volte, mentre l'11,1% (N=1) afferma di aver fatto bullismo una volta alla settimana.

Nel campione di Trapani è emerso che l'80% (N=4) delle ragazze ha compiuto atti di bullismo una o due volte e il 20% (N= 1) una volta a settimana. Tra i ragazzi, il 62,5% (N= 15) ha fatto bullismo una o due volte e il 31% (N=9) una volta alla settimana. La differenza tra le percentuali nelle due province non è significativa.

Tabella 8: Frequenza, distinta per genere, degli episodi di Bullismo compiuti

Brescia	1 o 2 volte	1 volta alla settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	0,0%	8,612*	.013
Maschi	88,9%	11,1%		

Trapani	1 o 2 volte	1 volta alla settimana	χ^2	p
Femmine	80,0%	20,0%	3,279	.194
Maschi	62,5%	33,3%		

Per quanto riguarda il luogo, in cui si sono svolti in modo più frequente gli episodi di bullismo, nel campione di Brescia è emerso che il 3,3% (N=7) ha subito bullismo nei corridoi, lo 0,5% (N=1) nel cortile, il 14,8% (N=31) in aula, l'1% (N=2) nei bagni e il 4,8% (N=10) in altri luoghi. Il 75,1% (N=157) ha dichiarato, invece, di non aver mai subito atti di bullismo.

Nel campione di Trapani il 2,5% (N=5) ha affermato di aver subito bullismo nei corridoi, lo 1% (N=2) nel cortile, il 14,3% (N=29) in aula, lo 0,5% (N=1) nei bagni e il 4,4% (N=9) in altri luoghi. Il 76,8% (N=156) ha dichiarato di non aver mai subito atti di bullismo.

Tabella 9: Luoghi in cui sono avvenuti gli episodi di Bullismo

Brescia	N	%
Mai successo	157	75,1
Corridoi	7	3,3
Cortile	1	0,5
Aula	31	14,8
Bagni	2	1,0
Altre parti	10	4,8
Mancante	1	0,5
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Mai successo	156	76,8
Corridoi	5	2,5
Cortile	2	1,0
Aula	29	14,3
Bagni	1	0,5
Altre parti	9	4,4
Mancante	1	0,5
Totale	203	100,0

In merito all'analisi dei luoghi prescelti dai bulli, in relazione al sesso della vittima, nel campione di Brescia il 16,1% (N=5) delle ragazze sostiene di aver subito molestie nei corridoi, il 3,2% (N=1) in cortile, il 58% (N=18) in aula, il 3,2% (N=1) nei bagni e il 19,4% (N=6) in altri luoghi.

Per quanto riguarda i ragazzi, il 10% (N=2) sostiene di essere stato infastidito nei corridoi, il 65% (N=13) in aula, il 5% (N=1) nei bagni e il 20% (N=4) in altri luoghi.

Nel campione di Trapani l'11,1% (N=1) delle ragazze sostiene di aver subito atti di bullismo nei corridoi, il 66,7% (N=6) in aula e il 22,2% (N=2) in altri luoghi. Per quanto

riguarda i ragazzi, invece, il 10,9% (N= 4) asserisce di aver subito bullismo nei corridoi, il 4,3% (N=2) in cortile, il 63% (N=23) in aula, il 2,2% (N=1) nei bagni e il 19,6% (N=7) in altri luoghi. Non sono state riscontrate differenze significative tra le percentuali nei due campioni.

Tabella 10: Frequenza, distinta per genere, dei luoghi in cui si sono verificati episodi di Bullismo

Brescia	Corridoi	Cortile	Aula	Bagni	Altri luoghi	χ^2	p
Femmine	16,1%	3,2%	58,1%	3,2%	19,4%	1,174	.882
Maschi	10,0%	0,0%	65,0%	5,0%	20,0%		
Trapani	Corridoi	Cortile	Aula	Bagni	Altri luoghi	χ^2	p
Femmine	11,1%	0,0%	66,7%	0,0%	22,2%	,794	.939
Maschi	10,9%	4,3%	63,0%	2,2%	19,6%		

Per quanto concerne l'esame delle modalità in cui gli studenti hanno subito atti di bullismo, sono state presi in esame gli insulti, le percosse, le minacce e l'esclusione.

Per quanto riguarda le minacce, l'indagine ha evidenziato che nell'Istituto di Brescia il 23% (N=48) degli studenti è stato insultato una o due volte, l'1,9% (N=4) due o 3 volte al mese, il 2,9% (N=6) una volta a settimana e l'1,9% (N=4) diverse volte alla settimana. Il 69,9% (N=146) sostiene, invece, di non essere mai stato insultato.

Nel campione di Trapani il 13,3% (N=27) degli studenti afferma di essere stato insultato una o due volte, il 4,4% (N=9) due o 3 volte al mese, il 3,9% (N=8) una volta a settimana e il 7,4% (N=15) diverse volte alla settimana. Il 70,9% (N=144) non è mai stato insultato.

Non ci sono differenze significative tra le percentuali di entrambi i campioni di Brescia e Trapani.

Tabella 11: Bullismo subito tramite insulti

Brescia	N	%
Mai	146	69,9
1 o 2 volte	48	23,0
2 o 3 volte al mese	4	1,9
1 volta a settimana	6	2,9
Diverse volte alla settimana	4	1,9
Mancante	1	0,5
Totale	209	100,0
Trapani	N	%
Mai	144	70,9
1 o 2 volte	27	13,3
2 o 3 volte al mese	9	4,4
1 volta a settimana	8	3,9
Diverse volte alla settimana	15	7,4
Totale	203	100,0

In merito alla frequenza analizzata, tenendo conto della differenza di genere, nell'Istituto di Brescia l'80% (N=32) delle ragazze risulta essere stato insultato una o due volte, il 7,5% (N=3) due o tre volte al mese, il 7,5% (N=3) una volta alla settimana, il 5% (N=2) diverse volte alla settimana. Per quanto concerne i ragazzi, il 72,7% (N=16) è stato insultato una o due volte, il 4,5% (N=1) due o tre volte al mese, il 13,6% (N=3) una volta alla settimana e il 9,1% (N=2) diverse volte alla settimana.

Nel campione di Trapani il 57,1% (N=4) delle ragazze è stato insultato una o due volte, il 14,3% (N=1) due o tre volte al mese e il 28,6% (N=2) diverse volte alla settimana. In merito ai ragazzi, invece, il 44,2% (N=23) è stato insultato una o due volte, il 15,4% (N=8) due o tre volte al mese, il 15,4% (N=8) una volta alla settimana e il 25% (N=13) diverse volte alla settimana.

Non ci sono differenze significative tra le percentuali di entrambi i campioni di Brescia e Trapani.

Tabella 12: Frequenza, distinta per genere, degli episodi di Bullismo subito tramite insulti

Brescia	1 o 2 volte	2 o 3 volte al mese	1 volta alla settimana	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	80,0%	7,5%	7,5%	5,0%	1,209	.751
Maschi	72,7%	4,5%	13,6%	9,1%		

Trapani	1 o 2 volte	2 o 3 volte al mese	1 volta alla settimana	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	57,1%	14,3%	0,0%	28,6%	1,338	.720
Maschi	44,2%	15,4%	15,4%	25,0%		

Per quanto riguarda la violenza fisica, è stata presa in esame la frequenza dei calci, dei pugni e delle spinte ricevute. Nell'Istituto di Brescia è emerso che l'11% (N=23) degli studenti ha subito percosse una o due volte, il 2,4% (N=5) due o 3 volte al mese, l'1% (N=2) diverse volte alla settimana. L'85,6% (N=179) non ha mai subito violenze fisiche.

Nel campione di Trapani, invece, il 14,3% (N=29) degli studenti ha violenza fisica una o due volte, l'1,5% (N=3) due o 3 volte al mese, il 2% (N=4) una volta a settimana e il 2,5% (N=5) diverse volte alla settimana. Il 79,3% (N=161) non mai subito violenze fisiche.

Tabella 13: Bullismo subito tramite (percosse calci e pugni e spinte)

Brescia	N	%
Mai	179	85,6
1 o 2 volte	23	11,0
2 o 3 volte al mese	5	2,4
Diverse volte alla settimana	2	1,0
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Mai	161	79,3
1 o 2 volte	29	14,3
2 o 3 volte al mese	3	1,5
1 volta a settimana	4	2,0
Diverse volte alla settimana	5	2,5
Mancante	1	0,5
Totale	203	100,0

In merito alla frequenza percosse subite, analizzata sulla base della differenza di genere, nell'Istituto di Brescia l'81,8% (N=9) delle ragazze ha dichiarato di aver subito violenze fisiche una o due volte, il 9,1% (N=1) due o tre volte al mese, il 9,1% (N=1) diverse volte alla settimana. Per quanto riguarda i ragazzi, invece, il 72,7% (N=14) ha subito violenza fisica una o due volte, il 4,5% (N=4) due o tre volte al mese, e il 5,3% (N=1) diverse volte alla settimana.

Tra le ragazze dell'Istituto di Trapani, il 100% (N=2) è stato vittima di violenza fisica una o due volte mentre tra i ragazzi, il 69,2% (N=27) è stato insultato una o due volte, il 7,7% (N=3)

due o tre volte al mese, il 10,3% (N=4) una volta alla settimana e il 12,8% (N=5) diverse volte alla settimana. Non ci sono differenze significative tra le percentuali di entrambi i campioni di Brescia e Trapani.

Tabella 14: Frequenza distinta per genere degli episodi di Bullismo subito tramite percosse (calci, pugni, spinte)

Brescia	1 o 2 volte	2 o 3 volte al mese	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	81,8%	9,1%	9,1%	,811	.667
Maschi	72,7%	4,5%	5,3%		

Trapani	1 o 2 volte	2 o 3 volte al mese	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	0,0%	0,0%	,870	.883
Maschi	69,2%	7,7%	12,8%		

In relazione al bullismo subito tramite minacce, nell'Istituto di Brescia il 5,7% (N=12) degli studenti ha dichiarato di essere stato vittima di minacce una o due volte mentre l'1% (N=2) di averle ricevute diverse volte alla settimana. Il 93,3% (N=195) non è mai stato minacciato.

Nel campione di Trapani, invece, l'11,3% (N=23) degli studenti ha subito minacce una o due volte mentre l'1% (N=2) diverse volte alla settimana. L'87,7% (N=178) non è mai stato minacciato.

Tabella 15: Bullismo subito tramite minacce

Brescia	N	%
Mai	195	93,3
1 o 2 volte	12	5,7
Diverse volte alla settimana	2	1,0
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Mai	178	87,7
1 o 2 volte	23	11,3
Diverse volte alla settimana	2	1,0
Totale	203	100,0

In relazione all'analisi effettuata per differenza di genere, nell'Istituto di Brescia l'85,7% (N=6) delle ragazze ha subito minacce una o due volte e il 14,3% (N=1) diverse volte alla settimana. Tra i ragazzi, l'85,7% (N=6) ha subito minacce una o due volte e il 14,3% (N=1) diverse volte alla settimana.

Tra le ragazze dell'Istituto di Trapani, il 100% (N=1) ha subito minacce una o due volte mentre tra i ragazzi, il 91,7% (N=22) ha subito minacce una o due volte e l'8,3% (N=2) diverse volte alla settimana. Non ci sono differenze significative tra le percentuali di entrambi i campioni di Brescia e Trapani.

Tabella 16: Frequenza distinta per genere degli episodi di Bullismo subito tramite minacce

Brescia	1 o 2 volte	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	85,7%	14,3%	,000	1.000
Maschi	85,7%	14,3%		

Trapani	1 o 2 volte	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	0,0%	,091	.763
Maschi	91,7%	8,3%		

Infine, in merito all'analisi dei campioni volta a ricercare la frequenza degli atti di bullismo avvenuti tramite isolamento ed esclusione della vittima, nell'Istituto di Brescia il 20,1% (N=42) degli studenti ha dichiarato di essere stato isolato una o due volte, l'1,9% (N=4) 2 o 3 volte al mese, il 2,4% (N=5) diverse volte alla settimana e il 75,1% (N=157) di non essere mai stato isolato.

Nel campione di Trapani, invece, il 15,8% (N=32) degli studenti è stato isolato una o due volte, l'1% (N=2) due o tre volte al mese, l'1,5% (N=3) diverse volte alla settimana mentre l'81,8% (N=166) non è mai stato isolato.

Tabella 17: Bullismo subito tramite esclusione

Brescia	N	%
Mai	157	75,1
1 o 2 volte	42	20,1
2 o 3 volte al mese	4	1,9
Diverse volte alla settimana	5	2,4
Mancante	1	0,5
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
Mai	166	81,8
1 o 2 volte	32	15,8
2 o 3 volte al mese	2	1,0
Diverse volte alla settimana	3	1,5
Totale	203	100,0

In merito all'analisi per differenza di genere, nell'Istituto di Brescia il 70% (N=21) delle ragazze è stato escluso una o due volte, il 10% (N=3) due o tre volte al mese, il 10% (N=3) una volta alla settimana, il 10% (N=3) diverse volte alla settimana. Tra i ragazzi, l'80% (N=4) è stato escluso una o due volte, e il 20% (N=1) diverse volte alla settimana.

Tra le ragazze dell'Istituto di Trapani, l'80% (N=4) è stato vittima di esclusione una o due volte e il 20% (N=1) due o tre volte al mese. Tra i ragazzi, il 65% (N=13) è stato escluso una o due volte, il 5% (N=1) due o tre volte al mese, il 5% (N=1) una volta alla settimana e il 25% (N=5) diverse volte alla settimana. Non ci sono differenze significative tra le percentuali di entrambi i campioni di Brescia e Trapani.

Tabella 18: Frequenza distinta per genere degli episodi di Bullismo subito tramite esclusione

Brescia	1 o 2 volte	2 o 3 volte al mese	1 volta alla settimana	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	70,0%	10,0%	10,0%	10,0%	1,435	.697
Maschi	80,0%	0,0%	0,0%	20,0%		
Trapani	1 o 2 volte	2 o 3 volte al mese	1 volta alla settimana	Diverse volte alla settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,757	.431
Maschi	65,0%	5,0%	5,0%	25,0%		

Al fine di scoprire le possibili cause responsabili del bullismo scolastico, l'indagine ha previsto la ricerca di eventuali correlazioni tra un ambiente poco sereno in famiglia e i comportamenti violenti da parte dei bulli. Nel campione di Brescia è emerso che il 41,2% (N=7) degli studenti, che ha ammesso di aver compiuto atti di bullismo una o due volte, vive in un ambiente familiare in cui ci si aiuta poco, il 5,9% (N=1) sostiene che ci si aiuta a vicenda al 50% e il 52% (N=9) afferma che in famiglia ci si aiuta abbastanza. Invece, il 100% (N=1) degli studenti, che hanno ammesso di aver compiuto atti di bullismo una volta alla settimana, hanno dichiarato di vivere in un ambiente familiare in cui ci si aiuta poco.

Per quanto riguarda il campione di Trapani, il 33,3% (N=6) degli studenti che hanno compiuto azioni di bullismo una o due volte, ha asserito che nel proprio ambiente familiare ci si aiuta poco, il 16,7% (N=3) che ci si aiuta al 50% e il 50% (N=9) che ci si aiuta abbastanza. Per quanto concerne coloro che hanno compiuto atti di bullismo una volta alla settimana, il 77,8% (N=7) sostiene che nella propria famiglia ci si aiuta poco mentre il 22,2% (N=2) che ci si aiuta al 50%. Il 100% (N=1) degli studenti, che hanno compiuto atti di bullismo più volte alla settimana, hanno dichiarato che in famiglia ci si aiuta al 50%.

La differenza tra le percentuali non è significativa a Brescia ($\chi^2 = 1,32$; $p=.515$) mentre lo è a Trapani ($\chi^2 = 11,1$; $p=.025$).

Tabella 19: Correlazione tra azioni di bullismo compiute e clima familiare

Brescia	Ci aiutiamo poco	50% ci aiutiamo	Ci aiutiamo abbastanza	χ^2	p
1 o 2 volte	41,2%	5,9%	52,9%	1,32	.515
1 volta a settimana	100,0%	0,0%	0,0%		

Trapani	Ci aiutiamo poco	50% ci aiutiamo	Ci aiutiamo abbastanza	χ^2	p
1 o 2 volte	33,3%	16,7%	50,0%	11,1*	.025
1 volta a settimana	77,8%	22,2%	0,0%		
Più volte a settimana	0,0%	100,0%	0,0%		

Dalla correlazione tra i comportamenti violenti e il grado di istruzione dei genitori, non sono emersi elementi di significatività per quanto riguarda il livello di istruzione del padre mentre è stata evidenziata una differenza significativa, nel campione di Trapani, per quanto riguarda il livello di istruzione della madre. La differenza tra le percentuali non è significativa a Brescia ($\chi^2 = 1,66$; $p=.435$) mentre lo è a Trapani ($\chi^2 = 12,0$; $p=.017$).

Nello specifico, nel campione di Brescia nel 35,3% (N=6) degli studenti che afferma di aver compiuto atti di bullismo una o due volte, la madre possiede un titolo di studio di istruzione secondaria di primo grado, nel 41,2 % (N=7) di scuola secondaria di secondo grado e nel 23,5% (N=4) possiede una laurea. Tra gli studenti che hanno compiuto azioni di bullismo una volta alla settimana, il 100% (N=1) ha il genitore che possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda il campione di Trapani, tra gli studenti che hanno compiuto azioni di bullismo una o due volte, nel 52,9% (N=9) la madre possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado mentre nel 47,1% (N=8) possiede un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado. Tra gli studenti che hanno compiuto azioni violente una volta alla settimana, nel 37,5% (N=3) la madre possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado, il 12,5% (N=1) di scuola secondaria di secondo grado e il 50% (N=4) ha conseguito una laurea. Il 100% (N=1) degli studenti che hanno compiuto atti di bullismo più volte alla settimana, ha il genitore che possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado.

Tabella 20: Correlazione tra azioni di bullismo compiute e livello di istruzione della madre

Brescia	< Superiori	Superiori	Laurea	χ^2	p
1 o 2 volte	35,3%	41,2%	23,5%	1,66	.435
1 volta a settimana	100,0%	0,0%	0,0%		
Trapani	< Superiori	Superiori	Laurea	χ^2	p
1 o 2 volte	52,9%	47,1%	0,0%	12,0*	.017
1 volta a settimana	37,5%	12,5%	50,0%		
Più volte a settimana	100,0%	0,0%	0,0%		

In relazione all'ipotesi di correlazione tra il territorio di appartenenza e l'assuefazione ai comportamenti violenti, nell'indagine è stata evidenziata una differenza significativa solo per quanto riguarda il campione di Brescia ($\chi^2 = 18,0$; $p=.020$) mentre non è risultata alcuna differenza significativa a Trapani ($\chi^2 = 5,22$; $p=.5115$).

Nel campione di Brescia, tra gli studenti che hanno dichiarato di aver vissuto atti di bullismo una o due volte, alla domanda se nel quartiere di provenienza vi è la presenza di malavita organizzata, il 18,2% (N= 4) ha risposto che ciò è falso, il 22,7% (N= 5) che è leggermente falso, il 31,8% (N=7) che non è né vero né falso e il 27,3% (N=6) che è leggermente vero.

Tra coloro che sostengono di vivere atti di bullismo una volta alla settimana, il 20% (N= 1) ha dichiarato che asserire che nel proprio quartiere è presente la malavita organizzata è falso, il 40% (N= 2) che è leggermente falso e il 40% (N=2) che non è né vero né falso. Il 50% (N= 1) di coloro che vivono atti di bullismo più volte alla settimana, ha dichiarato invece che è falso affermare che nel proprio quartiere sia presente la malavita organizzata.

Per quanto riguarda il campione di Trapani, il 41% (N=8) di coloro che hanno vissuto atti di bullismo una o due volte, dichiara falsa l'affermazione secondo cui nel loro quartiere è presente la malavita organizzata, il 17,6% (N=3) reputa tale affermazione leggermente falsa e il 23,5% (N=4) leggermente vera; l'11,8% (N=2) invece la reputa vera. Il 100% (N=5) di coloro che hanno vissuto azioni violente una volta a settimana, sostiene che nel proprio quartiere non è presente la malavita organizzata, mentre nel caso di chi subisce azioni violente più volte alla settimana, a dichiarare la non presenza della malavita organizzata nel proprio quartiere è il 40% (N= 2). Infine, il 20% (N=1) sostiene che l'ipotesi secondo cui nel proprio quartiere vi sia la presenza di malavita organizzata è leggermente falsa, mentre il 20% (N=1) sostiene che è vera.

Tabella 21: Correlazione tra azioni di bullismo subite e criminalità nel territorio di appartenenza

Brescia	Falso	Leggermente Falso	Né vero Né falso	Leggermente vero	Vero	χ^2	p
1 o 2 volte	18,2%	22,7%	31,8%	27,3%	0,0%	18,0	.020*
1 volta a settimana	20,0%	40,0%	40,0%	0,0%	0,0%		
Più volte a settimana	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%		
Trapani	Falso	Leggermente Falso	Né vero Né falso	Leggermente vero	Vero	χ^2	p
1 o 2 volte	47,1%	17,6%	0,0%	23,5%	11,8%	5,22	.515
1 volta a settimana	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
Più volte a settimana	40,0%	20,0%	0,0%	0,0%	20,0%		

Per verificare, infine, l'eventuale correlazione tra gli atti di bullismo e il comportamento scolastico, è stata presa in esame la relazione tra la frequenza delle azioni di bullismo compiute e l'aver ricevuto la sanzione della sospensione dalle lezioni. Dall'analisi è risultata una differenza significativa per quanto riguarda il campione di Brescia ($\chi^2 = 8,47$; $p=.014$) mentre nessuna significatività è stata riscontrata nel campione di Trapani ($\chi^2 = 6,81$; $p=.556$).

E'emerso che nel campione di Brescia l'88,2% (N=15) di chi ha compiuto atti di bullismo una o due volte non è mai stato sospeso, il 5,9% (N=1) lo è stato una o due volte, il 5,9% (N=1) qualche volta. Il 100% (N=1) di chi ha compiuto azioni violente una volta alla settimana è stato sospeso, invece, qualche volta.

Nel campione di Trapani, il 78% (N=15) degli studenti che hanno compiuto azioni violente una o due volte non è mai stato sospeso, il 10,5% (N=2) lo è stato qualche volta, il 5,3% (N=1) tante volte e il 5,3% (N=1) sempre. Di coloro che hanno compiuto atti di bullismo una volta alla settimana, il 55,6% (N= 5) non è mai stato sospeso, il 22,2% (N=2) lo è stato una o due volte, l'11,1% (N=1) lo è stato tante volte e l'11,1% (N=1) lo è sempre stato. Infine, il 100% (N=1) di chi ha compiuto azioni violente più volte alla settimana non ha mai ricevuto una sospensione.

Tabella 22: Correlazione tra azioni di bullismo compiute e sospensione

Brescia	Mai	1 o 2 volte	Qualche volta	Tante volte	Sempre	χ^2	p
1 o 2 volte	88,2%	5,9%	5,9%	0,0%	0,0%	8,47*	.014
1 volta a settimana	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%		
Trapani	Mai	1 o 2 volte	Qualche volta	Tante volte	Sempre	χ^2	p
1 o 2 volte	78,9%	0,0%	10,5%	5,3%	5,3%	6,81	.556
1 volta a settimana	55,6%	22,2%	0,0%	11,1%	11,1%		
Più volte a settimana	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		

Risultati ottenuti in merito al Cyberbullismo

Prima di esaminare l'incidenza del fenomeno del Cyberbullismo nei due istituti scolastici presi a campione, è stata presa in esame la possibilità di accesso a internet per gli studenti dei due istituti scolastici. In modo particolare è stata presa in esame la possibilità di collegarsi in rete da casa tramite pc e attraverso il telefono cellulare.

Dall'indagine è emerso che nell'Istituto di Brescia il 96,7% (N=202) degli studenti ha accesso ad internet a casa, mentre solo il 3,3% (N=7) non ha la possibilità d'accesso. A Trapani, invece, il 79,8% (N=162) ha accesso ad internet a casa, mentre il 19,7% (N=40) no.

Tabella 23: Percentuale degli studenti che hanno Internet in casa

Brescia	N	%
No	7	3,3
Si	202	96,7
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
No	40	19,7
Si	162	79,8
Mancante	1	0,5
Totale	203	100,0

Per quanto riguarda la possibilità di utilizzare il telefono cellulare per collegarsi a internet, dall'analisi effettuata è emerso che del campione di Brescia il 93,3% (N= 195) possiede un telefono cellulare e solo il 6,7% (N= 14) non ne possiede uno. Del campione di Trapani, invece, l'89,2 (N= 181) possiede un cellulare e il 9,9% (N= 20) invece no.

Tabella 24: Percentuale di studenti che hanno un Telefono Cellulare

Brescia	N	%
No	14	6,7
Si	195	93,3
Totale	209	100,0

Trapani	N	%
No	20	9,9
Si	181	89,2
Mancante	2	1,0
Totale	203	100,0

3.11.2 Frequenza dei fenomeni di cyberbullismo subiti e compiuti nei due Istituti scolastici

In merito alle azioni di cyberbullismo ricevute, nel campione di Brescia è emerso che il 90,6% (N=29) delle ragazze è stato vittima di cyberbullismo una o due volte e il 9,4% (N=3) una volta alla settimana. Tra i ragazzi, invece, il 92,9% (N=26) è stato vittima di cyberbullismo una o due volte, il 3,66 (N= 1) una volta alla settimana e il 3,66 (N= 1) più volte alla settimana.

Nel campione di Trapani si evidenzia che solo il 100% (N=5) delle ragazze ha subito cyberbullismo una o 2 volte mentre il rimanente campione non è mai stato vittima di azioni di cyberbullismo. Per quanto riguarda i ragazzi, invece, il 61,8% (N=21) è stato vittima di cyberbullismo una o due volte, il 23,5% (N= 8) una volta alla settimana e il 14,7% (N= 5) più volte alla settimana. La differenza tra le percentuali non è significativa né a Brescia né a Trapani.

Tabella 25: Frequenza degli episodi di Cyberbullismo subiti

Brescia	1 o 2 volte	1 volta a settimana	Più volte a settimana	χ^2	p
Femmina	90,6%	9,4%	0,0%	1,91	.386
Maschio	92,9%	3,6%	3,6%		
Trapani	1 o 2 volte	1 volta a settimana	Più volte a settimana	χ^2	p
Femmina	100,0%	0,0%	0,0%	2,87	.238
Maschio	61,8%	23,5%	14,7%		

Per quanto riguarda l'analisi delle azioni di cyberbullismo, subite dai ragazzi e dalle ragazze tramite il telefono cellulare, non è emersa una differenza significativa tra le percentuali, né in relazione al campione di Brescia né in relazione a quello di Trapani.

Dall'indagine è emerso che tra le ragazze prese a campione a Brescia, l'86,4% (N= 19) è stato vittima di azioni di cyberbullismo tramite il telefono cellulare una o due volte, il 9,1% (N= 2) una volta alla settimana e il 4,5% (N= 1) più volte alla settimana. Tra i ragazzi, invece il 92,3% (N= 129) ha subito cyberbullismo tramite il cellulare una o due volte e il 7,7% (N= 1) più volte alla settimana.

Nel campione di Trapani, il 100% (N= 7) delle ragazze ha subito cyberbullismo col cellulare una o due volte, la rimanente percentuale del campione non ha mai subito molestie tramite il cellulare.

Tra i ragazzi, l'83,3% (N= 20) è stato molestato tramite il telefono cellulare una o due volte, il 12,5% (N= 3) una volta alla settimana e il 4,3% (N=1) più volte alla settimana.

Tabella 26: Frequenza delle azioni di Cyberbullismo subite tramite cellulare

Brescia	1 o 2 volte	1 volta a settimana	Più volte a settimana	χ^2	p
Femmina	86,4%	9,1%	4,5%	1,36	.508
Maschio	92,3%	0,0%	7,7%		

Trapani	1 o 2 volte	1 volta a settimana	Più volte a settimana	χ^2	p
Femmina	100,0%	0,0%	0,0%	1,34	.512
Maschio	83,3%	12,5%	4,2%		

Nel campione di Brescia, delle ragazze che hanno dichiarato di aver subito cyberbullismo attraverso internet, l'81,3% (N=13) lo ha subito 1 o 2 volte, il 12,5% (N=2) 1 volta a settimana, il 6,3% (N=1) più volte a settimana. Tra i ragazzi, il 72,7% (N=8) lo ha subito 1 o 2 volte, il 18,2% (N=2) 1 volta a settimana, il 9,1% (N=1) più volte a settimana.

Nel campione di Trapani, tra le ragazze che hanno dichiarato di aver subito cyberbullismo attraverso internet, il 100% (N=5) lo ha subito 1 o 2 volte. Tra i ragazzi, invece, il 22,2% (N=4) lo ha subito 1 o 2 volte, il 61,1% (N=11) 1 volta a settimana, il 16,7% (N=3) più volte a settimana.

La differenza tra le percentuali non è significativa a Brescia ($\chi^2 = 0,27$; $p=.872$) mentre lo è a Trapani ($\chi^2 = 09,94$; $p=.007$).

Tabella 27: Frequenza delle azioni Cyberbullismo subite tramite internet

Brescia	1 o 2 volte	1 volta a settimana	Più volte a settimana	χ^2	p
Femmina	81,3%	12,5%	6,3%	0,27	.872
Maschio	72,7%	18,2%	9,1%		

Trapani	1 o 2 volte	1 volta a settimana	Più volte a settimana	χ^2	p
Femmine	100,0%	0,0%	0,0%	9,94**	.007
Maschi	22,2%	61,1%	16,7%		

Per quanto riguarda le emozioni provate nel momento in cui si subisce un atto di cyberbullismo, nel campione di Brescia il 7,5% (N=3) delle ragazze afferma di sentirsi male quando subisce cyberbullismo tramite il cellulare, il 32,5% (N=13) di sentirsi triste, il 10% (N=4) di sentirsi indifeso, il 27,5% (N=11) di sentirsi arrabbiato, il 10% (N=4) di provare indifferenza e il 12,5% (N=5) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri. Tra i ragazzi, invece, il 16,7% (N=4) afferma di sentirsi male, il 29,2% (N=7) di sentirsi triste, l'8,3% (N=2) di sentirsi indifeso, il 4,2% (N=1) di sentirsi solo, il 20,8% (N=5) di provare rabbia, l'8,3% (N=2) di provare indifferenza e il 12,5% (N=3) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri.

Nel campione di Trapani il 16,7% (N=2) delle ragazze afferma di sentirsi male quando subisce cyberbullismo tramite il cellulare, il 41,7% (N=5) di sentirsi triste, l'8,3% (N=1) di

sentirsi arrabbiato, il 16,7% (N=2) di provare indifferenza e il 16,7% (N=2) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri. Tra i ragazzi, invece, il 15,6% (N= 7) afferma di sentirsi male, il 17,8% (N=8) di sentirsi triste, il 6,7% (N=3) di sentirsi indifeso, l'11,1% (N=5) di sentirsi solo, il 24,4% (N=11) di provare rabbia, il 17,8% (N=8) di provare indifferenza e il 6,7% (N= 3) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri. La differenza tra le percentuali non è significativa né a Brescia né a Trapani

Tabella 28: Emozioni di chi è stato vittima di Cyberbullismo tramite cellulare

Brescia	Male	Triste	Indifeso	Solo	Arrabbiato	Indifferente	Pensiero altrui	χ^2	p
Femmina	7,5%	32,5%	10,0%	0,0%	27,5%	10,0%	12,5%	3,23	.780
Maschio	16,7%	29,2%	8,3%	4,2%	20,8%	8,3%	12,5%		
Trapani	Male	Triste	Indifeso	Solo	Arrabbiato	Indifferente	Pensiero altrui	χ^2	p
Femmina	16,7%	41,7%	0,0%	0,0%	8,3%	16,7%	16,7%	6,77	.343
Maschio	15,6%	17,8%	6,7%	11,1%	24,4%	17,8%	6,7%		

Per quanto riguarda il cyberbullismo vissuto tramite internet, invece, nel campione di Brescia il 7,7% (N=2) delle ragazze afferma di sentirsi male quando subisce cyberbullismo, il 23,1% (N=6) di sentirsi triste, l'11,5% (N=3) di sentirsi indifeso, il 34,6% (N=9) di sentirsi arrabbiato, l'11,5% (N=3) di provare indifferenza e l'11,5% (N=3) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri. Tra i ragazzi, invece, il 18,8% (N=3) afferma di sentirsi male, il 31,3% (N=5) di sentirsi triste, il 6,3% (N=1) di sentirsi indifeso, il 6,3% (N=1) di sentirsi solo, il 25% (N=4) di provare rabbia, il 6,3% (N=1) di provare indifferenza e il 6,3% (N=1) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri.

Nel campione di Trapani il 14,3% (N=1) delle ragazze afferma di sentirsi male quando subisce cyberbullismo tramite internet, il 42,9% (N=3) di sentirsi triste, il 14,3% (N=1) di sentirsi indifeso, il 14,3% (N=1) di sentirsi arrabbiato, il 14,3% (N=1) di provare indifferenza. Tra i ragazzi, invece, il 24,3% (N=9) afferma di sentirsi male, il 24,3% (N=9) di sentirsi triste, l'8,1% (N=3) di sentirsi indifeso, il 10,8% (N=4) di sentirsi solo, il 13,5% (N=5) di provare rabbia, il 5,4% (N=2) di provare indifferenza e il 13,5% (N= 5) di preoccuparsi per ciò che pensano gli altri. La differenza tra le percentuali non è significativa né a Brescia né a Trapani.

Tabella 21: Emozioni di chi è stato vittima di Cyberbullismo tramite internet

Brescia	Male	Triste	Indifeso	Solo	Arrabbiato	Indifferente	Pensiero altrui	χ^2	p
Femmina	7,7%	23,1%	11,5%	0,0%	34,6%	11,5%	11,5%	4,74	.692
Maschio	18,8%	31,3%	6,3%	6,3%	25,0%	6,3%	6,3%		

Trapani	Male	Triste	Indifeso	Solo	Arrabbiato	Indifferente	Pensiero altrui	χ^2	p
Femmina	14,3%	42,9%	14,3%	0,0%	14,3%	14,3%	0,0%	5,11	.647
Maschio	24,3%	24,3%	8,1%	10,8%	13,5%	5,4%	13,5%		

Per quanto concerne, infine, le reazioni delle vittime di fronte alle azioni di cyberbullismo subite, nel campione di Brescia il 7,4% (N=2) delle ragazze confessa di aver pianto dopo aver subito molestie tramite il cellulare, l'11,1% (N=3) sostiene di aver spento il cellulare, il 25,9% (N= 7) di aver ignorato le vessazioni ricevute, il 40,7% (N=11) di aver intimato al cyberbullo di smetterla tramite lo stesso mezzo attraverso cui aveva ricevuto la molestia, il 7,4% (N=2) di aver raccontato quanto successo ai genitori e il 7,4% (N=2) di aver reagito al bullo rispondendogli alla stessa maniera.

Tra i ragazzi, invece, l'8,3% (N=1) afferma di aver pianto, il 41,7% (N=5) di aver spento il telefono, il 16,7% (N=2) di aver ignorato le azioni del cyberbullo, il 33,3% (N= 4) di aver intimato al bullo di smetterla utilizzando lo stesso mezzo.

Nel campione di Trapani il 12,5% (N=1) delle ragazze asserisce di aver spento il telefono, il 12,5% (N=1) di aver ignorato il comportamento del cyberbullo, il 25% (N=2) di aver intimato al bullo di smetterla usando lo stesso mezzo, il 37,5% (N=3) di essersi confidato con i genitori e il 12,5% (N=1) di aver ripagato il bullo con la stessa moneta. Per quanto riguarda i ragazzi, il 6,1% (N=2) ha dichiarato di aver pianto, il 18,2% (N=6) di aver spento il telefono, il 36,4% (N=12) di aver ignorato le azioni del bullo, il 18,2% (N=6) di aver detto al bullo di smetterla tramite lo stesso mezzo, il 3% (N=1) di essersi confidato con gli amici mentre il 12, 1% (N= 4) di averne parlato con i genitori; solo il 6,1% (N=2) ha rivolto al bullo lo stesso tipo di azione.

Tabella 23: Reazioni dinanzi al Cyberbullismo subito tramite cellulare

Brescia	Pianto	Spento cell	Ignorato	Smetterla con lo stesso mezzo	L'ho detto ai miei amici	L'ho detto ai miei genitori	Ho usato la stessa arma	χ^2	<i>p</i>
Femmina	7,4%	11,1%	25,9%	40,7%	0,0%	7,4%	7,4%	5,99	.307
Maschio	8,3%	41,7%	16,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%		

Trapani	Pianto	Spento cell	Ignorato	Smetterla con lo stesso mezzo	L'ho detto ai miei amici	L'ho detto ai miei genitori	Ho usato la stessa arma	χ^2	<i>p</i>
Femmina	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	0,0%	37,5%	12,5%	4,95	.550
Maschio	6,1%	18,2%	36,4%	18,2%	3,0%	12,1%	6,1%		

Per quanto concerne le reazioni delle vittime dinanzi al cyberbullismo vissuto tramite internet, nel campione di Brescia il 9,5% (N=2) delle ragazze sostiene di aver pianto, il 33% (N=7) di aver ignorato l'accaduto, il 28,6% (N=6) di aver risposto al cyberbullo di smetterla utilizzando lo stesso mezzo, il 14,3% (N=3) di averne parlato con i genitori, il 4,8% (N=1) di averne parlato con un insegnante e il 9,5% (N=2) di aver reagito al bullo utilizzando le sue stesse armi. Tra i ragazzi, invece, il 10% (N=1) ha pianto, il 40% (N=4) ha ignorato l'accaduto, il 30% (N=3) ha intimato al cyberbullo di smetterla utilizzando lo stesso mezzo, il 10% (N=1) ne ha parlato con i genitori e il 10% (N=1) ha reagito al bullo utilizzando le sue stesse armi.

Nel campione di Trapani il 16,7% (N=1) delle ragazze ha pianto, il 33,3% (N=2) ha detto al cyberbullo di smetterla utilizzando lo stesso mezzo, il 16,7% (N=1) ne ha parlato con gli amici, il 16,7% (N=1) ne ha parlato con i propri genitori e il 16,5% (N=1) ha risposto al bullo imitando il suo stesso comportamento. Per quanto concerne i ragazzi, l'8,1% (N=3) dinanzi alle azioni del cyberbullo ha pianto, il 29,7% (N=11) ha ignorato i suoi comportamenti, il 24,3% (N=9) gli ha detto di smetterla usando lo stesso mezzo, il 16,2% (N=6) ne ha parlato con gli amici, il 16,2% (N=6) con i genitori e il 2,7% (N=1) con un insegnante, infine il 2,7% (N=1) ha reagito al cyberbullo rivolgendogli le sue stesse molestie.

Tabella 23 : Reazioni dinanzi al Cyberbullismo subito tramite internet

Brescia	Pianto	Ignorato	Smetterla con lo stesso mezzo	L'ho detto ai miei amici	L'ho detto ai miei genitori	L'ho detto ad un insegnante	Ho usato la stessa arma	χ^2	<i>p</i>
Femmina	9,5%	33,3%	28,6%	0,0%	14,3%	4,8%	9,5%	0,66	.985
Maschio	10,0%	40,0%	30,0%	0,0%	10,0%	0,0%	10,0%		

Trapani	Pianto	Ignorato	Smetterla con lo stesso mezzo	L'ho detto ai miei amici	L'ho detto ai miei genitori	L'ho detto ad un insegnante	Ho usato la stessa arma	χ^2	<i>p</i>
Femmina	16,7%	0,0%	33,3%	16,7%	16,7%	0,0%	16,7%	4,69	.585
Maschio	8,1%	29,7%	24,3%	16,2%	16,2%	2,7%	2,7%		

Ai fini di comprendere il livello di comprensione della gravità delle azioni di cyberbullismo, è stato chiesto agli studenti di rispondere in merito alla differenza, laddove percepita, tra la nocività delle azioni relative al Cyberbullismo in confronto a quelle compiute nel bullismo di tipo tradizionale. Dall'analisi dei dati è emersa una differenza significativa tra le percentuali nei campioni dei due Istituti scolastici: rispettivamente ($\chi^2 = 19,62$; $p < .001$) a Brescia e ($\chi^2 = 15,51$; $p = .001$) a Trapani.

Nel campione di Brescia il 12% (N=13) delle ragazze ha dichiarato di non sapere se il cyberbullismo fosse più nocivo, meno nocivo o avesse lo stesso effetto delle molestie che avvengono nel bullismo tradizionale, il 14,8% (N= 16) ritiene il cyberbullismo sia meno nocivo, il 44,4% (N=48) ritiene che le due forme vessatorie abbiano lo stesso effetto e il 28,7% (N= 31) ritiene il cyberbullismo più dannoso del bullismo tradizionale. Tra i ragazzi, invece, il 19,5% (N=17) ha dichiarato di non saper esprimere una opinione, in termini di livello di nocimento tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo, il 37,9% (N=33) ritiene che il cyberbullismo abbia meno effetto sulla vittima rispetto al bullismo tradizionale, il 26,4% (N=23) che i due tipi di bullismo abbiano lo stesso effetto e il 16,1% (N=14) che il cyberbullismo sia più nocivo del bullismo tradizionale.

Per quanto riguarda il campione di Trapani, tra le ragazze, solo l'8,3% (N=2) ha dichiarato di non saper distinguere la differenza di nocimento tra le due forme di bullismo, il 12,5% (N=3) ritiene il cyberbullismo meno nocivo, il 58,3% (N=14) attribuisce al cyberbullismo lo stesso effetto nocivo del bullismo tradizionale e il 20,8% (N=5) ritiene il cyberbullismo più nocivo. Tra i ragazzi, il 25,6% (N=42) ha asserito di non sapere se il cyberbullismo fosse più nocivo, meno nocivo o avesse lo stesso effetto delle molestie che avvengono nel bullismo tradizionale, il 34,8% (N=57) ritiene il cyberbullismo meno nocivo del bullismo tradizionale, il 23,2% (N=38) attribuisce al cyberbullismo lo stesso effetto che il bullismo tradizionale ha sulle vittime e il 16,5% (N=27) ritiene il cyberbullismo più nocivo.

Tabella 18: Confronto tra la percezione della gravità degli episodi di Cyberbullismo in confronto a quelli di Bullismo tradizionale

Brescia	Non so	Meno effetto	Stesso effetto	Più effetto	χ^2	<i>p</i>
Femmina	12,0%	14,8%	44,4%	28,7%	19,62***	<.001
Maschio	19,5%	37,9%	26,4%	16,1%		

Trapani	Non so	Meno effetto	Stesso effetto	Più effetto	χ^2	<i>p</i>
Femmina	8,3%	12,5%	58,3%	20,8%	15,51**	.001
Maschio	25,6%	34,8%	23,2%	16,5%		

Risultati ottenuti in merito al comportamento degli Osservatori

Il fenomeno del bullismo è un fenomeno complesso, che non vede come protagonisti solo il bullo e la vittima ma che coinvolge anche tutti coloro che, volontariamente o meno, diventano spettatori attivi o passivi delle azioni violente.

L'indagine effettuata non poteva non analizzare anche il ruolo degli osservatori, verificando la presenza di eventuali studenti simpatizzanti per la vittima o per il bullo e il loro eventuale coinvolgimento, in maniera attiva o passiva.

Dall'analisi effettuata, è emerso che nel campione di Brescia il 40% (N=46) delle ragazze sostiene che nessuno difende la vittima, il 50,4% (N=58) che solo alcuni la difendono, il 4,3% (N=5) che metà della classe difende la vittima e il 5,2% (N= 6) che la maggior parte dei compagni difende la vittima. Per quanto riguarda i ragazzi, invece, il 58,1% (N= 54) dichiara che nessuno difende la vittima, il 32,3% (N=30) che solo alcuni la difendono, l'1,1% (N=1) che metà della classe difende la vittima e l'8,6% (N=8) che la maggior parte dei compagni difenda le vittime.

Nel campione di Trapani il 40% (N=10) delle ragazze afferma che nessuno difende la vittima, il 36% (N=9) che solo alcuni lo fanno, l'8% (N=2) che a difenderla è la metà della classe, e il 16% (N=4) che a farlo è la maggior parte dei compagni. Tra i ragazzi, il 56,2% (N=100) asserisce che nessuno difenda la vittima, il 33,7% (N=60) che solo alcuni la difendono, l'1,1% (N=2) che a farlo è la metà della classe e il 9% (N=16) che a farlo è la maggior parte dei compagni.

La differenza tra le percentuali è significativa a Brescia ($\chi^2 = 10,29$; $p=.016$) mentre non lo è a Trapani ($\chi^2 = 7,45$; $p=.059$).

Tabella 25: Frequenza dei difensori della vittima

Brescia	Nessuno	Alcuni	La metà	La maggior parte	χ^2	<i>p</i>
Femmina	40,0%	50,4%	4,3%	5,2%	10,29**	.016
Maschio	58,1%	32,3%	1,1%	8,6%		
Trapani	Nessuno	Alcuni	La metà	La maggior parte	χ^2	<i>p</i>
Femmina	40,0%	36,0%	8,0%	16,0%	7,45	.059
Maschio	56,2%	33,7%	1,1%	9,0%		

Per quanto riguarda la frequenza di chi aiuta il bullo, dall'analisi effettuata nel campione di Brescia è emerso che il 56% (N=65) delle ragazze sostiene che nessuno aiuta il bullo, il 40% (N=46) che solo alcuni lo aiutano, l'1,7% (N=2) che metà della classe lo aiuta e l'1,7% (N=2) che è la maggior parte dei compagni ad aiutarlo. Tra i ragazzi, il 63% (N=60) sostiene che nessuno aiuta il bullo, il 30,9% (N=29) che solo alcuni lo fanno, il 4,3% (N= 4) che metà della classe lo aiuta e l'1,1% (N=1) che è la maggior parte degli studenti a farlo.

Nel campione di Trapani, invece, il 56% (N=14) delle ragazze afferma che nessuno aiuta il bullo, il 36% (N=9) che solo alcuni lo aiutano, il 4% (N=1) che lo aiuta la metà della classe, e il 4% (N=1) che è la maggior parte degli studenti ad aiutarlo. Tra i ragazzi, il 64% (N=114) sostiene che nessuno aiuta il bullo, il 20,8% (N=37) che sono alcuni a farlo, il 7,9 % (N=14) che è metà della classe a farlo e il 7,3% (N= 13) che a farlo è la maggior parte degli studenti.

L'analisi rivela che non ci sono differenze significative tra le percentuali dei due Istituti scolastici.

Tabella 25: Frequenza degli aiutanti del bullo

Brescia	Nessuno	Alcuni	La metà	La maggior parte	χ^2	<i>p</i>
Femmina	56,5%	40,0%	1,7%	1,7%	2,97	.396
Maschio	63,8%	30,9%	4,3%	1,1%		
Trapani	Nessuno	Alcuni	La metà	La maggior parte	χ^2	<i>p</i>
Femmina	56,0%	36,0%	4,0%	4,0%	3,25	.354
Maschio	64,0%	20,8%	7,9%	7,3%		

3.12 Discussione/Conclusioni

L'indagine effettuata, in alcuni risultati ha confermato alcune delle ipotesi formulate prima di compiere l'indagine stessa mentre in altri ha ribaltato, in maniera inaspettata, i postulati teorici che si intendevano verificare.

Per quanto riguarda l'ipotesi iniziale n. 1, secondo cui sarebbero gli studenti di sesso maschile a prediligere il ruolo di bullo nel bullismo tradizionale, nei campioni presi in esame i dati hanno evidenziato una prevalenza dei bulli di sesso maschile rispetto a quelli di sesso femminile nell'Istituto di Trapani, dove la percentuale delle ragazze che sostengono di aver compiuto atti di bullismo una o due volte è pari all'80% (N=4) mentre quella dei ragazzi è pari all'62,5% (N= 15).

Nell'Istituto di Brescia, invece, la differenza di genere nell'espletamento del ruolo di bullo è pressoché minima, con una percentuale del 100% (N=9) per le ragazze e dell'88,9% (N=8) per i ragazzi.

In merito all'ipotesi n.2 , secondo la quale il bullismo tradizionale era più frequente al sud rispetto al nord, l'analisi ha evidenziato una differenza di percentuale in merito agli studenti che hanno subito atti di bullismo e a quelli che invece li hanno compiuti.

Nel campione di Brescia la percentuale degli studenti che ha dichiarato di essere stata vittima di bullismo una o due volte è il 10,5% (N=22) mentre il 2,4% (N=5) lo ha subito una volta alla settimana. A Trapani, invece, il 9,4% (N=19) sostiene di averlo subito uno o due volte e il 4,4% (N=9) di averne fatto esperienza una volta alla settimana.

Per quanto riguarda gli atti di bullismo compiuti invece, nel campione di Brescia l'8,1% (N=17) ha dichiarato di aver agito da bullo uno o due volte mentre lo 0,5% (N=1) una volta alla settimana.

A Trapani, invece, il 9,4% (N=19) ha affermato di aver agito da bullo uno o due volte mentre il 4,4% (N=9) una volta alla settimana.

L'ipotesi n.3, che sosteneva che il bullismo elettronico fosse più frequente al nord rispetto al sud, è stata confermata dall'indagine.

Dall'analisi dei dati è emerso infatti che a Brescia il 90,6% (N=29) delle ragazze è stato vittima di cyberbullismo una o due volte e il 9,4% (N=3) una volta alla settimana. Tra i ragazzi, invece, il 92,9% (N=26) è stato vittima di cyberbullismo una o due volte, il 3,66 (N= 1) una volta alla settimana il 3,66 (N= 1) più volte alla settimana. Per quanto riguarda, invece, il campione di Trapani, solo il 100% (N=5) delle ragazze ha subito cyberbullismo una o 2 volte mentre il rimanente campione non è mai stato vittima di azioni di cyberbullismo. Tra i ragazzi, invece, il

61,8% (N=21) è stato vittima di cyberbullismo una o due volte, il 23,5% (N= 8) una volta alla settimana e il 14,7% (N=5) più volte alla settimana.

Interessante è stato anche il risultato emerso per quanto concerne l'ipotesi n.4, secondo cui gli studenti, che vivono in un ambiente familiare dove ci si aiuta poco, sono più inclini a sviluppare una personalità violenta. Dall'indagine è emerso infatti che nel campione di Brescia il 41,2% (N=7) degli studenti, che ha ammesso di aver compiuto atti di bullismo una o due volte, vive in un ambiente familiare in cui ci si aiuta poco, il 5,9% (N=1) sostiene che ci si aiuta a vicenda al 50% e il 52% (N=9) afferma che in famiglia ci si aiuta abbastanza. Per quanto riguarda, invece, il campione di Trapani, il 33,3% (N=6) degli studenti che hanno compiuto azioni di bullismo una o due volte, ha asserito che nel proprio ambiente familiare ci si aiuta poco, il 16,7% (N=3) che ci si aiuta al 50% e il 50% (N=9) che ci si aiuta abbastanza.

Per quanto riguarda l'ipotesi n. 5, secondo la quale i figli di genitori con un livello di studio alto sono meno inclini alla violenza, l'indagine ha evidenziato che nel 35,3% (N=6) degli studenti di Brescia, che affermano di aver compiuto atti di bullismo una o due volte, la madre possedeva un titolo di studio di istruzione secondaria di primo grado, nel 41,2 % (N=7) di scuola secondaria di secondo grado e nel 23,5% (N=4) possedeva una laurea. Tra gli studenti che hanno compiuto azioni di bullismo una volta alla settimana, il 100% (N=1) ha il genitore che possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado. Per quanto riguarda il campione di Trapani, tra gli studenti che hanno compiuto azioni di bullismo una o due volte, nel 52,9% (N=9) la madre possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado mentre nel 47,1% (N=8) possiede un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado. Tra gli studenti che hanno compiuto azioni violente una volta alla settimana, nel 37,5% (N=3) la madre possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado, il 12,5% (N=1) di scuola secondaria di secondo grado e il 50% (N=4) ha conseguito una laurea. Il 100% (N=1) degli studenti che hanno compiuto atti di bullismo più volte alla settimana, ha il genitore che possiede un titolo di studio di scuola secondaria di primo grado.

Per quanto concerne l'ipotesi n.6, secondo cui i giovani che vivono in quartieri a rischio sono più inclini a subire le prepotenze del bullo, i dati emersi non sembrano convalidare tale affermazione. Nel campione di Brescia, infatti, tra gli studenti che hanno dichiarato di aver vissuto atti di bullismo una o due volte, alla domanda se nel quartiere di provenienza vi è la presenza di malavita organizzata, il 18,2% (N= 4) ha risposto che ciò è falso, il 22,7% (N= 5) che è leggermente falso, il 31,8% (N=7) che non è né vero né falso e il 27,3% (N=6) che è leggermente vero. Tra coloro che sostengono di vivere atti di bullismo una volta alla settimana, il 20% (N= 1) ha dichiarato che asserire che nel proprio quartiere è presente la malavita

organizzata è falso, il 40% (N= 2) che è leggermente falso e il 40% (N=2) che non è né vero né falso. Il 50% (N= 1) di coloro che vivono atti di bullismo più volte alla settimana, ha dichiarato invece che è falso affermare che nel proprio quartiere sia presente la malavita organizzata. Per quanto riguarda il campione di Trapani, il 41% (N=8) di coloro che hanno vissuto atti di bullismo una o due volte, dichiara falsa l'affermazione secondo cui nel loro quartiere è presente la malavita organizzata, il 17,6% (N=3) reputa tale affermazione leggermente falsa e il 23,5% (N=4) leggermente vera; l'11,8% (N=2) invece la reputa vera. Il 100% (N=5) di coloro che hanno vissuto azioni violente una volta a settimana, sostiene che nel proprio quartiere non è presente la malavita organizzata, mentre nel caso di chi subisce azioni violente più volte alla settimana, a dichiarare la non presenza della malavita organizzata nel proprio quartiere è il 40% (N= 2). Infine, il 20% (N=1) sostiene che l'ipotesi secondo cui nel proprio quartiere vi sia la presenza di malavita organizzata è leggermente falsa, mentre il 20% (N=1) sostiene che è vera.

Anche l'ipotesi n.7, secondo cui gli alunni che manifestano un cattivo comportamento a scuola sono più inclini ad assumere il ruolo di bullo, non è stata avvalorata dal risultato emerso dall'analisi dei dati. Nel campione di Brescia, infatti, l'88,2% (N=15) di chi ha compiuto atti di bullismo una o due volte non è mai stato sospeso, il 5,9% (N=1) lo è stato una o due volte, il 5,9% (N=1) qualche volta. Il 100% (N=1) di chi ha compiuto azioni violente una volta alla settimana è stato sospeso, invece, qualche volta. Nel campione di Trapani, il 78% (N=15) degli studenti che hanno compiuto azioni violente una o due volte non è mai stato sospeso, il 10,5% (N=2) lo è stato qualche volta, il 5,3% (N=1) tante volte e il 5,3% (N=1) sempre. Di coloro che hanno compiuto atti di bullismo una volta alla settimana, il 55,6% (N= 5) non è mai stato sospeso, il 22,2% (N=2) lo è stato una o due volte, l'11,1% (N=1) lo è stato tante volte e l'11,1% (N=1) lo è sempre stato. Infine, il 100% (N=1) di chi ha compiuto azioni violente più volte alla settimana non ha mai ricevuto una sospensione.

Infine, l'ipotesi n.8, secondo cui le ragazze vittime di bullismo ricevono più facilmente interventi di aiuto e di solidarietà da parte dei compagni, rispetto ai ragazzi non è stata confermata dai dati emersi. Nel campione di Brescia, infatti, il 40% (N=46) delle ragazze sostiene che nessuno difende la vittima, il 50,4% (N=58) che solo alcuni la difendono, il 4,3% (N=5) che metà della classe difende la vittima e il 5,2% (N= 6) che la maggior parte dei compagni difende la vittima. Per quanto riguarda i ragazzi, invece, il 58,1% (N= 54) dichiara che nessuno difende la vittima, il 32,3% (N=30) che solo alcuni la difendono, l'1,1% (N=1) che metà della classe difende la vittima e l'8,6% (N=8) che la maggior parte dei compagni difenda le vittime. Nel campione di Trapani, il 40% (N=10) delle ragazze afferma che nessuno difende la vittima, il 36% (N=9) che solo alcuni lo fanno, l'8% (N=2) che a difenderla è la metà della

classe, e il 16% (N=4) che a farlo è la maggior parte dei compagni. Tra i ragazzi, il 56,2% (N=100) asserisce che nessuno difenda la vittima, il 33,7% (N=60) che solo alcuni la difendono, l'1,1% (N=2) che a farlo è la metà della classe e il 9% (N=16) che a farlo è la maggior parte dei compagni.

3.13 Limiti della tesi

La presente ricerca, nella maniera in cui è stata pensata e progettata, ha richiesto grande impegno, numerose ore di studio e la disponibilità, da parte delle scuole, ad accogliere l'iniziativa.

Trovare le scuole dove somministrare i questionari non è stato facile. Al fine di rendere l'indagine il più specifica possibile, si è scelto di verificare l'incidenza dei fenomeni di bullismo in due istituti di scuola secondaria di secondo grado, possibilmente di uguale indirizzo, ubicati in due zone distinte dell'Italia.

Per quanto riguarda il tipo di indirizzo delle scuole, si è deciso di svolgere l'indagine all'interno di due istituti tecnici. Per quanto riguarda, invece, le zone, sono state prese in considerazione due regioni italiane totalmente diverse, per caratteristiche sociali, territoriali e culturali: la Lombardia al nord e la Sicilia al sud.

Dopo aver individuato le Regioni, è stato necessario procedere ad un'ulteriore analisi del territorio, per scegliere le province da prendere in esame. Entrambe le città, sia quella del sud che quella del nord, dovevano essere in qualche modo simili. Sarebbe, infatti, stato poco utile mettere a confronto una metropoli energica e frenetica, come ad esempio Milano, con una tranquilla cittadina siciliana come ad esempio Enna. Così, dopo un'accurata valutazione, per il nord è stata scelta la città di Brescia mentre per il sud è stata scelta la città di Trapani.

Brescia è una bella città e, in termini di sviluppo imprenditoriale, di servizi e di stile di vita, possiede tutte le caratteristiche tipiche delle città del nord. Ciononostante, non è frenetica e può essere definita "una città a misura d'uomo". Anche Trapani è una città "a misura d'uomo", è tranquilla, luminosa e ed è famosa per gli stupendi paesaggi e per i sapori ineguagliabili.

Dopo aver scelto le due città: Trapani e Brescia, l'ostacolo da superare è stato quello di individuare le scuole e di ottenere il consenso dei dirigenti scolastici.

I dirigenti scolastici talvolta fanno fatica ad aderire ad iniziative esterne non richieste dal MIUR. Sono talmente oberati di impegni e di progetti da portare a termine, che qualunque altra richiesta, non indispensabile, viene ritenuta come un ulteriore aggravio di lavoro e di incombenze.

A questo c'è da aggiungere la difficoltà delle scuole italiane ad aderire ad iniziative di indagine valutativa e/ o conoscitiva.

Spesso la ricerca e la somministrazione di questionari, seppur in forma anonima, viene intesa come un'invasione del proprio territorio, un tentativo di violazione della privacy, un curiosare negli affari di casa propria. Fortunatamente non è per tutti così.

Il dirigente scolastico dell'Istituto individuato a Brescia è una donna energica, aperta alle iniziative ed impegnata nella promozione sociale e nella crescita della propria scuola. Questo ha agevolato l'indagine, che ha trovato un'accoglienza particolarmente favorevole ed una grande disponibilità.

I questionari sono stati somministrati in tempi brevi in tutte le classi prime, terze e quinte e la stessa cosa è stata fatta anche nell'Istituto tecnico scelto a Trapani.

Per quanto riguarda Trapani, si è scelto di somministrare i questionari nell'Istituto tecnico, diretto dalla sottoscritta prima di intraprendere l'esperienza del dottorato. Sia l'attuale dirigente scolastico, che la collaboratrice con funzioni vicarie, hanno mostrato fin da subito una grande disponibilità ed una gradita velocità nella predisposizione delle azioni necessarie per consentire la somministrazione dei questionari.

Poiché l'Istituto preso in esame era stato diretto in passato dalla sottoscritta, era stata valutata l'idea di conoscere un'altra realtà, un altro Istituto Tecnico trapanese. Tuttavia il dirigente ha manifestato una totale chiusura verso l'iniziativa, nonostante gli fosse stato illustrata l'importanza della ricerca, i cui risultati avrebbero permesso di avere una conoscenza più approfondita del clima relazionale presente nella scuola. L'iniziativa è stata rifiutata, adducendo il diniego al fatto che i ragazzi solitamente si stancano a rispondere ai questionari e che poco tempo prima era già stata svolta un'indagine simile.

Per quanto riguarda gli studenti, l'approccio ai questionari è stato diverso: sia per istituto che per atteggiamento personale. La maggior parte dei ragazzi ha risposto alle domande, scrivendo in modo ordinato, alcuni hanno apportato disegni e scarabocchi ai margini dei questionari, altri hanno approfittato dell'occasione per lamentarsi del sistema scolastico e del Governo, utilizzando spesso impropri e termini poco gentili.

Già da una prima lettura dei questionari è risultato evidente il tipo di atteggiamento degli alunni nei confronti della scuola e delle istituzioni in generale.

Sarebbe stato interessante somministrare gli stessi questionari anche nelle scuole secondarie di primo grado e nelle scuole primarie di Brescia e di Trapani, Ciò al fine di verificare lo stato di avanzamento del fenomeno del bullismo e l'eventuale insorgenza di atteggiamenti di

prevaricazione sin dai primi anni di scuola. Questo avrebbe permesso di avere una visione d'insieme più completa sull'andamento del fenomeno e sulla sua espressione.

Ogni fenomeno, se scoperto e arrestato nel suo insorgere, può essere facilmente contrastato ed evitato e questo ha valore soprattutto nel caso del bullismo. Le azioni violente e vessatorie vanno riconosciute, denunciate ed ostacolate fin dal primo momento della loro manifestazione. Ciò al fine di evitare la loro duplicazione ed una eventuale emulazione da parte di coloro che, da spettatori o da vittime, fanno propria l'idea che la violenza sia l'unica soluzione per porre fine ad atteggiamenti prepotenti ed aggressivi.

La convivenza democratica è qualcosa che si costruisce giorno dopo giorno, attraverso l'esempio, la discussione in classe, l'opposizione chiara alla violenza e le buone pratiche. A vivere insieme si impara.

3.14 Indagini future

Il bullismo è un fenomeno di cui si è cominciato a discutere solo da pochi anni ma che in realtà ha iniziato a mostrare la sua presenza nelle scuole molto tempo prima.

Troppo spesso capita di assistere ad atti di violenza o di venire a conoscenza di episodi di prepotenza e di persecuzione nei confronti di studenti in difficoltà. Studenti disabili, stranieri, timidi o con caratteristiche fisiche, religiose o sociali diverse, diventano sovente dei “bersagli facili” per i bulli, vittime ideali per i loro giochi.

Nella maggior parte dei casi, le azioni di bullismo non sono visibili e questo non consente ai docenti e al dirigente scolastico di intervenire. Ci sono delle volte, però, in cui le sopraffazioni, seppur compiute in modo palese, vengono ignorate o sminuite, per scarsa conoscenza del fenomeno, per paura, per disinteresse o per “quieto vivere”.

Il mio primo faccia a faccia con il bullismo è avvenuto in prima media quando, pur essendo solo una bambina, e per giunta molto timida, ho dovuto farmi forza per difendere la mia compagna di banco, che era presa di mira da alcuni compagni di classe.

Ricordo ancora i pianti della mia compagna, che veniva costantemente derisa ed umiliata tutti i giorni e a tutte le ore, solo perché aveva il naso un po' pronunciato. I miei compagni la chiamano “Pinocchio” e facevano continuamente commenti offensivi nei confronti del suo naso e di come questo la rendesse brutta ed inguardabile.

Per la mia compagna andare a scuola era un incubo. Gli atteggiamenti canzonatori sono durati quasi per un intero anno scolastico, fino a quando la mia compagna ha deciso di interrompere gli studi.

I professori erano al corrente di quanto accadeva ma non davano peso alla cosa. Quante volte io stessa chiedevo il loro intervento ma ciò che ottenevo era un'ulteriore umiliazione per la mia compagna, che veniva ritenuta fragile e permalosa.

Non riuscendo a sopportare le angherie dei miei compagni, iniziai a prendere apertamente le difese della mia compagna, talvolta scontrandomi apertamente con i bulli, che per reazione cominciarono a “bullizzare” anche me, dandomi l'appellativo di “Geppetto”, giacché prendevo le difese di Pinocchio.

Questo nomignolo però a me non dava particolare fastidio, mi faceva arrabbiare ma non mi feriva come l'appellativo dato alla mia compagna.

La cosa che mi faceva rabbrivire erano le risate che si facevano i miei compagni quando la mia amica piangeva per il loro atteggiamenti canzonatori. Non riuscivo a comprendere come fosse possibile essere così insensibili e crudeli. Come si poteva sorridere di soddisfazione per aver fatto piangere una persona?

Dicevo alla mia compagna di essere forte, di non dargliela vinta e di rispondere “a tono” come facevo io ma lei non riusciva. Ogni tanto provava a resistere e a far finta di niente ma non resisteva a lungo. Era come se il suo atteggiamento provocasse i bulli.

Per loro diventava quasi una sfida. Aumentavano sempre di più gli insulti e creavano delle vere e proprie canzoncine che cantavano a voce bassa, fino a quando la mia amica non ce la faceva più e scoppiava a piangere.

Il resto della classe non è mai intervenuta per far smettere i bulli anzi, talvolta, dinanzi alle loro battute offensive, si univa alle risate come se si trattasse di una barzelletta messa in scena dal vivo.

Quante volte ho litigato con il gruppo dei bulli, una volta ricordo di essere stata molto dura, al punto da spingerli a minacciarmi apertamente. Mi hanno detto: “Senti Geppetto, adesso ci hai stancato, non lo vedi che non importa a nessuno di lei, neppure ai professori. Anche a lei stessa non importa perché non fa nulla per difendersi, tu invece ci dai molto fastidio. Se non la pianti, te la faremo piantare noi e non ci limiteremo solo a chiamarti Geppetto”. Ricordo ancora lo sguardo minaccioso e sicuro del mio compagno, ho temuto per la mia incolumità fisica e ho dovuto cedere. Cosa potevo fare? Ero solo una bambina contro 5 maschietti agguerriti, con un'intera classe ed un corpo docente che non interveniva.

Quello che è successo alla mia compagna, si verifica ancora oggi nelle scuole. Chi cerca di aiutare viene minacciato, isolato e preso di mira.

L'interruzione degli studi, da parte della mia compagna di banco delle medie, è stato per me motivo di ispirazione. Crescendo, ho deciso che non avrei mai più permesso a nessuno di

maltrattare o di prendere di mira qualcun altro, solo perché ritenuto più debole e che non avrei più avuto paura.

Ho iniziato così la mia battaglia personale contro il bullismo, ancor prima che in Italia il bullismo diventasse oggetto di discussione.

Sono sempre intervenuta, in maniera decisa, per tutelare gli studenti vessati e presi di mira, sia quando ero docente che, successivamente, da dirigente scolastico. Tutto questo mi ha causato molti problemi. Così come quando ero bambina, sono stata minacciata e “consigliata” a lasciar perdere.

Non è stato facile. Talvolta mi sono trovata tutti contro: i genitori che difendevano il proprio figlio bullo e se la prendevano anche loro con la vittima, accusandola di provocare il figlio; i professori che negavano l'accaduto e accusavano anche loro la vittima.

Il mio carattere forte mi ha permesso di non lasciarmi fermare e di proseguire nelle mie azioni, per proteggere chi veniva a chiedere il mio aiuto. Mi sono ritrovata a prendere delle decisioni importanti e talvolta rischiose ma la soddisfazione di aver aiutato e reso migliore la vita di qualcuno mi ha ripagato della fatica e dell'amarezza.

Ancor prima che il Ministero dell'Istruzione diffondesse le “Linee Guida sul bullismo”, già nelle scuole, come dirigente scolastico, adottavo le misure preventive e le azioni di contrasto, cercando di far comprendere l'importanza della solidarietà verso la vittima e il ruolo degli “spettatori”.

Ho ottenuto grandi successi, non solo nella salvaguardia delle vittime ma anche nel recupero e nella salvaguardia dei bulli. Questo ha generato in me il desiderio di poter fare qualcosa di più, per aiutare sempre più studenti, non solo quelli della mia scuola. Così, quando mi si è presentata l'opportunità di intraprendere il Dottorato di Ricerca, ho compreso che era finalmente giunto il momento per poterlo fare.

Questa tesi non è un punto di arrivo ma un punto di partenza, per far conoscere ancora di più la gravità del fenomeno del bullismo e l'importanza dell'essere coesi nelle azioni di contrasto.

L'indagine e lo studio non cesseranno al termine del dottorato ma proseguiranno nel tempo.

Ritengo estremamente utile somministrare i questionari anonimi anche nelle scuole secondarie di primo grado e nelle scuole primarie. È lì, infatti, che si può intervenire in maniera decisa, per porre le basi per quella convivenza democratica sancita dalla Costituzione italiana.

Tutte le azioni di contrasto al bullismo sono generalmente messe in atto nella scuola secondaria, ben poco si fa nella scuola primaria. Gli scherzi e le prepotenze dei bambini piccoli

vengono spesso considerati bravate o monellerie, invece è proprio lì che bisogna intervenire, sulle “bravate”.

Il mio studio non si limiterà solo all’analisi dei dati, intendo contribuire a diffondere una metodologia di azione, una sorta di corollario di “best practices” che consenta a ciascuno di intervenire e di fare la differenza nella lotta alla sopraffazione e alla prepotenza.

Intendo approfondire la ricerca e lo studio delle azioni e delle metodologie di intervento per “sanare” ed interrompere la relazione “vittima-carnefice”.

Solo così potrà essere possibile alla vittima uscire dal suo ruolo e porsi in posizione di uguaglianza, e non più di sottomissione, con il bullo. Nello stesso tempo, anche il bullo avrà la possibilità di abbandonare il suo ruolo e di ritrovare quel senso di amicizia e di solidarietà che contraddistingue gli esseri umani dalle altre forme viventi.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B., e Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: From birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12(2), 109-132.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Aleandri, G. (2008). *Giovani senza paura. Analisi socio-pedagogica del fenomeno bullismo.*
- Alonso, J., Sánchez, R., e Ma, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez-Pérez, L., Dobarro, A., Rodríguez Pérez, C., e González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-230.
- Andrade, L. C. F. (2013). *Bullying e Cyberbullying: um estudo num contexto escolar particular cooperativo* (Doctoral dissertation).
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., e Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology e Behavior*, 11(3), 253-261.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., e Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138.
- Agustina, J. R., e Gómez-Durán, E. L. (2012). Sexting: Research criteria of a globalized social phenomenon. *Archives of Sexual Behavior*, 41(6), 1325-1328.
- Avilés Martínez, J. M. (2009). Cyberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología (Valencia)*, (96), 79-96.
- Avilés, J. M., e María, J. (2012). Manual contra el bullying. Guía para el profesorado. *Madrid: Ediciones Libro Amigo (2009): "Ciberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria", Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Baldry, A. C., e Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community e Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., e Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully- victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning approach.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A., e Ribes, E. (1975). Modificación de behavior. *Biblioteca Técnica de Psicología. Editorial Trillas. México, DF.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan. New York: W. H. Freeman e Company (trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Milano: Fabbri Publishing S.r.l.).
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement in terrorism. *Origins of terrorism: Psychologies, Ideologies, States of Mind*, 161-191.
- Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen y H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing morality* (pp. 37–57). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., e Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 125.
- Banerjee, R., Robinson, C., e Smalley, D. (2010). Evaluation of the Beatbullying peer mentoring programme. *Report for Beatbullying. University of Sussex.*
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., e Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.
- Barlett, C. P., & Fennel, M. (2018). Examining the relation between parental ignorance and youths' cyberbullying perpetration. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(4), 547-560.
- Barlett, C. P., Heath, J. B., Madison, C. S., DeWitt, C. C., & Kirkpatrick, S. M. (2019). You're not anonymous online: The development and validation of a new cyberbullying intervention curriculum. *Psychology of Popular Media Culture*. Advance online publication.
- Barlett, C. P., Kowalewski, D. A., Kramer, S. S., & Helmstetter, K. M. (2019). **Testing** the relationship between media violence exposure and cyberbullying perpetration. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 280-286.
- Batsche, G. M., e Porter, L. J. (1997). Bullying. *Children's Needs*, 11, 171-179.
- Bazalgette, P. (2017). *The empathy instinct: How to create a more civil society*. London: John Murray Publishers.
- Beale, A. V., e Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12.
- Belacchi, C. (2008). The participant roles in bullying: A new proposal. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35(4), 885-912.
- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villsante, G., e Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 33-42. doi: 10.24016/2016.v2n1.20

- Bellmore, A., Calvin, A. J., Xu, J. M., e Zhu, X. (2015). The five w's of "bullying" on twitter: who, what, why, where, and when. *Computers in Human behavior*, 44, 305-314.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment. Attachment and Loss, vol. I*. New York: Basic.
- Bhukhanwala, F. (2014). Theater of the Oppressed in an After-School Program: Middle School Students' Perspectives on Bullying and Prevention: This Article Examines Students' Participation in Boalian Theater Activities to Role-Play, Rehearse, and Develop Strategies to use When Bullied or Witnessing Bullying. *Middle School Journal*, 46(1), 3-12.
- Blair, J. (2003). New breed of bullies torment their peers on the Internet. *Education Week*, 22(21), 6-9.
- Björkqvist, K., e Niemelä, P. (1992). *New trends in the study of female aggression*.
- Björkqvist, K. (1994). Differenze sessuali nell'aggressione indiretta. *Età evolutiva*, 49, 73-78.
- Boulton, M. J., e 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(3), 315-329.
- Bhukhanwala, F. (2014). Theater of the Oppressed in an After-School Program: Middle School Students' Perspectives on Bullying and Prevention. *Middle School Journal*, 46(1), 3-12.
- Birkett, M., Espelage, D. L., e Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.
- Blaya, C. (2001). Dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Violence à l'école et politiques publiques*, 159. Actes de la première conférence mondiale (mars 2001 - UNESCO), Paris, ESFM Debarbieux, E. 1999 La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses, Paris, ESF.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Boulton, M. J., e Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Boulton, M. J., e 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(3), 315-329.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Björkqvist, K. (1994). Differenze sessuali nell'aggressione indiretta. *Età Evolutiva*, 49, 73-78.
- Brighi, A. (2009). Il bullismo tradizionale e il bullismo elettronico: Aggressività e nuovi media. *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, 23-28.

- Brody, G. H., Kim, S., Murry, V. M., e Brown, A. C. (2003). Longitudinal direct and indirect pathways linking older sibling competence to the development of younger sibling competence. *Developmental Psychology*, 39(3), 618-628.
- Buka, S. L., Stichick, T. L., Birdthistle, I., e Earls, F. J. (2001). Youth exposure to violence: prevalence, risks, and consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 298-310.
- Callaghan, S., e Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., e Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Calvin, A. J., Bellmore, A., Xu, J. M., e Zhu, X. (2015). # bully: Uses of Hashtags in Posts About Bullying on Twitter. *Journal of School Violence*, 14(1), 133-153.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Iafrate, C., Beretta, M., Steca, P., e Bandura, A. (2006). La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 33(1), 83-106.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., e Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.
- Carlyle, K. E., e Steinman, K. J. (2007). Demographic Differences in the Prevalence, CoOccurrence, and Correlates of Adolescent Bullying at School. *Journal of School Health*, 77(9), 623-629.
- Carney, A. G., e Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Casale, S., Fiovaranti, G., e Caplan, S. (2015). Online disinhibition. *Journal of Media Psychology*, 27(4), 170-177. doi:10.1027/1864-1105/a000136
- Cassidy, W., Jackson, M., e Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402.
- Cernkovich, S. A., e Giordano, P. C. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25(2), 295-319.
- Chang, L. Y., Wang, M.Y., e Tsai, P. S. (2016). Neighborhood disadvantage and physical aggression in children and adolescents: Asystematic review and meta-analysis of multilevel studies. *Aggressive Behavior*, 42(5), 441-454. doi:10.1002/ab.21641

- Chaux, E., Molano, A., e Podlesky, P. (2009). Socio- economic, socio- political and socioemotional variables explaining school bullying: a country- wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520-529.
- Chibbaro, J. (2007). School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*, 11(1), 65-68.
- Christakis, N. A., e Fowler, J. H. (2013). Social contagion theory: examining dynamic social networks and human behavior. *Statistics in Medicine*, 32(4), 556-577.
- Cipani, E. (2005). The Olweus bullying prevention program: A proven school-based program to reduce bullying. *The Brown University Child and Adolescent Behaviour Letter*, 21(4), 1-5.
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Bras, P., e Romao, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37(3), 223–239. doi:10.1177/0143034315626609
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P., e Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 131-148.
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., e Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(7), 1559-1569.
- Connolly, I., e O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559-567.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., e Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Costabile, A., e Spears, B. A. (Eds.). (2013). *The impact of technology on relationships in educational settings*. Routledge.
- Cox, C. (2009). Teen Online and Wireless Safety Survey: Cyberbullying, Sexting and Parental Controls. *Atlanta: Cox Communication*.
- Craig, W. M., Henderson, K., e Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Craig, W. M., e Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Craig, W. M., Pepler, D., e Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327.

- Datta, P., Cornell, D., e Huang, F. (2016). Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander behavior in middle school. *Psychology in the Schools*, 53(8), 804-816.
- Cuevas, M. C. (2012). Padres y maestros: ¿protectores o riesgos para la intimidación escolar. In *III Simposio Internacional sobre el Acoso Escolar. Universidad CES, Medellín*.
- Cuevas Jaramillo, M. C., e Marmolejo Medina, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1).
- David-Ferdon, C., e Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431-453.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire: état des lieux* (Vol. 1) ESF éditeur.
- Del Giudice, M., e Belsky, J. (2011). The development of life history strategies: Toward a multi-stage theory. *The evolution of personality and individual differences*, 154-176.
- DeHue, F., Bolman, C., e Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology e Behavior*, 11(2), 217-223.
- Dempsey, J. P., Fireman, G. D., e Wang, E. (2006). Transitioning out of peer victimization in school children: Gender and behavioral characteristics. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(4), 271-280.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., e Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46(10), 962-972.
- De Wet, N. C. (2005). Educator recognition of and intervention in school bullying situations: the perspectives and experiences of Free State educators and learners. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology*, 18(2), 44-55.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. En: *Convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: MEC.
- Di Blasio, P. (Ed.). (2005). *Tra rischio e protezione: la valutazione delle competenze parentali*. Unicopli.

- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., de Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., e Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Dodge, K. A., e Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 213-224.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., e Vilà Baños, R. (2016). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-208. doi:10.6018/rie.35.1.249771
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., e Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., e Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Duman, S., e Margolin, G. (2007). Parents' aggressive influences and children's aggressive problem solutions with peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 42-55.
- Dunn, J. (1996). Siblings: The first society. A lifetime of relationship, 105-124.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., e Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Erdur-Baker, Ö. (2009). Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. *The Journal of Psychology*, 143(1), 78-90.
- Espelage, D. L., e Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-384.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., e Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305.
- Fantuzzo, J. W., DePaola, L. M., Lambert, L., Martino, T., Anderson, G., e Sutton, S. (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2), 258-265.
- Fabrizio, L. (2015). Le nuove forme della devianza. *Psicologia e Giustizia*, 16(1).
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Farrington, D. P. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 6(36), 929-964.

- Farrington, D. P. (1996). Later life outcomes of truants in the Cambridge Study. *Unwillingly to School*, 96-118.
- Fedeli, D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Carocci Faber.
- Fedeli, D. (2007). Il bullismo: oltre. *Vannini, Brescia*.
- Fedeli, D. (2007). Il bullismo: oltre, voll. 2. *Vannini, Gussago*.
- Fedeli, D. (Ed.). (2011). *Il bambino digitale*. Carocci, Roma.
- Feinberg, T., e Robey, N. (2009). Cyberbullying: Intervention and prevention strategies. *National Association of School Psychologists*, 38(4), 22-24.
- Fekkes M., Pijpers F. I. M., e Verloove-Vanhorick S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Fernández y Ruiz (2009). *El bullying*. Obtenido de: <http://www.eduinnova.es/dic09/bullyng.pdf>
- Ferraris, A. O. (2008). *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Bologna: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Ferraris, A. O. (2009). *Chiamarsi fuori: ragazzi che non vogliono più vivere*. Giunti.
- Fleming, L. C., e Jacobsen, K. H. (2009). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International*, 25(1), 73-84.
- Fineran, S., e Bennett, L. (1998). Teenage peer sexual harassment: Implications for social work practice in education. *Social Work*, 43(1), 55-64.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V., e Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother–child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 1076.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia: ricerche e prospettive d'intervento*. Giunti.
- Gálvez-Nieto, J. L., Salvo, S., Pérez-Luco, R., Hederich, C., e Trizano (2018). Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México. *Interacciones*, 4(1), 21-30.
- Garaigordobil, M., e Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 19(2), 289-305.
- García, S., e Ramos, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. México, D.F.: Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Genta, M. L. (Ed.). (2002). *Il bullismo: bambini aggressivi a scuola*. Carocci, Roma.

- Genta, M. L., Brighi, A., e Guarini, A. (Eds.). (2009). *Bullying and cyberbullying in adolescence*. Carocci: Roma.
- Gillander Gådin, K. (2002). *Does the psychosocial school environment matter for health?: a study of pupils in Swedish compulsory school from a gender perspective* (Doctoral dissertation, Umeå universitet).
- Ging, D., e O'Higgins Norman, J. (2016). Cyberbullying, conflict management or just messing? Teenage girls' understandings and experiences of gender, friendship, and conflict on Facebook in an Irish second-level school. *Feminist Media Studies*, 16(5), 805–821. doi:10.1080/14680777.2015.1137959
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.
- Gini, G., Albiero, P., e Benelli, B. (2005). Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 9(3), 457-472.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., e Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., e Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., e Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638.
- Gini, G., e Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., e Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics e Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Bur.
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, M. P., e López Pina, J. A. (2016). Víctimas de ciberacoso: estudio descriptivo en la Región de Murcia. In R. Roig- Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1661–1669). Alicante: Octaedro.
- Graham, S., e Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587.
- Goossens, F. A., Olthof, T., e Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.

- Goroshit, M., e Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805–818. doi:10.1080/13540602.2016.1185818.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., e Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310.
- Hargreaves, D. H., Hester, S., e Mellor, F. J. (2012). *Deviance in classrooms (RLE Edu M)*. Routledge.
- Hay, C., Meldrum, R., e Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2), 130-147.
- Hatchel, T., Espelage, D. L., & Huang, Y. (2018). Sexual harassment victimization, school belonging, and depressive symptoms among LGBTQ adolescents: Temporal insights. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 422-430.
- Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., e Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics*, 169(10), e152411-e152411.
- Hawker, D. S., e Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawkins, D., Pepler, D. J., e Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Taylor e Francis.
- Heirman, W., e Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2).
- Hermosilla, Í. (2017). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 119-127. doi: 10.1016/j.rlp.2016.09.003
- Hester, J., Bolen, Y., Thomas, B., Vinson, B. M., e Heatherly, B. (2011). Middle school infractions decrease with the implementation of an aggressive anti-bullying initiative-press. *Review of Higher Education e Self-Learning*, 4(13),103-107.
- Hinduja, S., e Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S., e Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.

- Hinduja, S., e Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V. S., Frey, K. S., Snell, J. L., e MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., e Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, peds-2014.
- Hong, J. S., Peguero, A. A., & Espelage, D. L. (2018). Experiences in bullying and/or peer victimization of vulnerable, marginalized, and oppressed children and adolescents: An introduction to the special issue. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 399-401.
- Huang, Y. Y., e Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.
- Huesmann, L. R. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S6-S13.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., e Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- HughJones, S., e Smith, P. K. (1999). Self- reports of short- and long- term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158.
- Hutchings, J., e Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educ Child Psychol*, 32(1), 49-61.
- Idsoe, T., Solli, E., e Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34(5), 460-474.
- Jenson, J. M., Brisson, D., Bender, K. A., e Williford, A. P. (2013). Effects of the Youth Matters prevention program on patterns of bullying and victimization in elementary and middle school. *Social Work Research*, 37(4), 361-372.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Garcia, T., e Fernandez, M. (2006). Towards a new explicative model of antisocial behaviour. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 2.
- Juvonen, J., e Galván, A. (2009). Bullying as a means to foster compliance. *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*.

- Juvonen, J., e Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? —Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kail, R. V. (2009). *Children and their development*. Upper Saddle River, Pearson Education
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., e Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319(7206), 348-351.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., e Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363.
- King, J. E., Walpole, C. E., e Lamon, K. (2007). Surf and turf wars online-growing implications of internet gang violence. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S66-S68.
- Kochenderfer, B. J., e Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and psychopathology*, 9(1), 59-73.
- Kochenderfer- Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., e Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital world*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., e Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., e Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.
- Klomek, A. B., Sourander, A., e Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- König, A., Gollwitzer, M., e Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210-224.
- Kopecky, K. (2010). *Cyber grooming danger of cyberspace*. Olomouc: Net University.
- Kraft, E. M., e Wang, J. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on student's perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2), 513.
- Kremen, A.M. (1997). *Relationships between parenting and children's ego-control: An HLM analysis of stability and change*.
- Krige, H., Pettipher, R., Squelch, J., e Swart, E. (2000). *A teacher's and parent's guide to bullying*. Johannesburg: Rand Afrikaans University.

- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., e Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.049
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 121-132.
- Lapinski, M. K., e Rimal, R. N. (2005). An explication of social norms. *Communication Theory*, 15(2), 127-147.
- Lee, C., e Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352–358. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.047
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., e Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., e King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52.
- Landau, S., Milich, R., Harris, M. J., e Larson, S. E. (2001). " You really don't know how much it hurts:" Children's and preservice teachers' reactions to childhood teasing. *School Psychology Review*, 30(3), 329.
- Larson, J., Smith, D. C., e Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. *Best practices in school psychology IV*, 2, 1081-1097.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., e Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423-449.
- Lawson, S. (2001). *Il bullismo: suggerimenti utili per genitori e insegnanti*. Editori riuniti.
- Lawson, J. B. (2011). *Bullying prevention program design, strategies, and implementation in elementary schools*.
- Lee, J.-y., Wesbecher, K., Lee, M., e Lee, J. (2015). The mediation effects of dysfunctional beliefs and emotional regulation on children's perceived parental conflict and internalizing and externalizing problems. *School Psychology International*, 36(5), 447-466. doi:10.1177/0143034315602525
- Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S., e Castellino, D. R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. *Handbook of Parenting*, 2, 315-344.
- Lewis, K., Kaufman, J., Gonzalez, M., Wimmer, A., e Christakis, N. (2008). Tastes, ties, and time: A new social network dataset using Facebook. com. *Social networks*, 30(4), 330-342.

- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71-87.
- Lindstrom Johnson, S., Waasdorp, T. E., Gaias, L. M., & Bradshaw, C. P. (2019). Parental responses to bullying: Understanding the role of school policies and practices. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 475-487.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- López-García-Torres, R., y Saneleuterio, E. (2015). Violencia física y verbal en la infancia. En R. Abril Stoffels (dir.), *Mujer e igualdad: participación política y erradicación de la violencia* (pp. 415-439). Barcelona: Huygens.
- Mahecha, J. C., e Salamanca, R. Evaluación del ajuste y desajuste en niños y jóvenes de estrato socioeconómico bajo de Bogotá. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(2).
- Mameli, C. (2008). Bullismo: relazioni interpersonali e affettività. In A. De Santis, R. Guerra, e P. Morosini (Eds), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, (pp.100-118). Roma: Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 08/1).
- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., e Smith, M. L. (2015). The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention. *Journal of School Health*, 85(7), 477-486. doi: 10.1111/josh.12270
- Marini, F. M. C. (2004). *Bullismo e adolescenza*. Carocci editore, Roma.
- Marini, F., e Mameli, C. (2005). Bullismo e adolescenza. *Psicologia e Giustizia*, 6(1).
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in The Schools*, 45(4), 323-348.
- McDougall, P., e Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310. doi: 10.1037/a0039174
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., e Volling, B. L. (2007). Mother- and father- reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., e Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., e Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, 26(8), 498-503.

- Menesini, E. (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Giunti.
- Menesini, E., e Codecasa, E. (2001). Una rete di solidarietà contro il bullismo. Valutazione di un'esperienza italiana basata sul modello della peer education. *Psicologia e Scuola*, (103).
- Menesini, E. (2007). Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola. *Cittadini in Crescita 1/2007*, 29.
- Menesini, E., Melan, E., e Pignatti, B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(3), 261-281.
- Menesini, E., Nocentini, A., e Fonzi, A. (2007). Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza. *Età evolutiva*.
- Menesini, E. (2008). Il bullismo: uno dei volti del disagio in adolescenza. *Cambi, F.; Dell'orfanello, MG e Landi, S., Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio*. Roma: Armando, 91-106.
- Menesini, E., Giannetti, E., e Genta, M. L. (1999). Il contesto familiare dei bulli e delle vittime. *FONZI A., Il gioco crudele, Firenze, Giunti*.
- Menolascino, N., & Jenkins, L. N. (2018). Predicting bystander intervention among middle school students. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 305-313.
- Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., e Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347-1360.
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology e Behavior*, 12(4), 387-393.
- Miller, V. (2008) *Oxford students posts "happy slapping" video on Facebook*. *The Telegraph*.
Online: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/2020052/Oxford-student-posts-happy-slapping-video-on-Facebook.html>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., e Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374.
- Mishna, F., Saini, M., e Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Monge, A. (2010). De los abusos y agresiones sexuales a menores de trece años tras la reforma penal de 2010. *Revista de Derecho y Ciencias Penales*, 15, 85-106.
- Montiel, I., Carbonell, E., e Pereda, N. (2016). Multiple online victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample. *Child Abuse e Neglect*, 52, 123-134.

- Mooij, T. (2011). Differences in pupil characteristics and motives in being a victim, perpetrator and witness of violence in secondary education. *Research Papers in Education*, 26(1), 105-128.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Mora Merchán, J. A., e Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet E-Book*. Recuperado el, 5.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., e Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Naninck, E. F., Hoeijmakers, L., Kakava- Georgiadou, N., Meesters, A., Lazic, S. E., Lucassen, P. J., e Korosi, A. (2015). Chronic early life stress alters developmental and adult neurogenesis and impairs cognitive function in mice. *Hippocampus*, 25(3), 309-328.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., e Qvarnstrøm, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Nicoletti, S., e Galligani, F. (2009). *Psicopatologia dei comportamenti on-line e bullismo elettronico*. Roma: Carocci.
- Nishina, A., Juvonen, J., e Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.
- Noorden van, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., e Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657. doi:10.1007/ s10964-014-0135-6
- O'connell, P. A. U. L., Pepler, D., e Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- O'Higgins, N, J., e Sullivan, K. (2017). Bullying. In Luanna Meyer (Ed), *Oxford Bibliographies in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17, 411-48.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what can we do*. Malden, MA: Blackwell. (tr. it., *Il bullismo a scuola*. Firenze: Giunti 1996).
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and an effective intervention programme. *Promotion e education*, 1(4), 27-31.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1), 15-22.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- O'Moore, M., e Kirkham, C. (2001). Self- esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Ordoñez, C., Moreno J., Mendez, M. eOtaya, A. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes en agresores, agredidos y observadores en adolescentes escolarizados del Municipio de Melgar-Tolima. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(1).
- Ortega, R., Calmaestra, J., e Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2).
- Ortega, R. (1998), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., e Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Ortega Ruiz, R., e Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación. Madrid*, 313, 7-27.
- Orue, I., e Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2).
- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., e Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136–141. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.026
- Patchin, J. W., e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41(4), 432.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., e Ramsey, E. (1989). A developmental perspective. on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

- Patterson, G. R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. In R.D. Peters, R.J. MacMahon e V.L. Gaik, L. P., Abdullah, M. C., Elias, H., e Uli, J. (2010). Development of antisocial behaviour. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 383-388.
- Patterson, G. R., e Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 1299-1307.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., e Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys (Vol. 4)*. Castalia Pub Co.
- Patterson, V.C., Closson, L.M., & Patry, M.W. (2019). Legislation awareness, cyberbullying behaviours, and cyber-roles in emerging adults. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 51(1), 12-26.
- Paul, S., Smith, P. K., e Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492-504.
- Pepler, D., Wendy, M., Craig, P. O. C., Atlas, R., e Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based programme. *Bullying in schools: How successful can interventions be*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 125-140
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., e Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Pergolizzi, F., Richmond, D., Macario, S., Gan, Z., Richmond, C., e Macario, E. (2009). Bullying in middle schools: Results from a four-school survey. *Journal of School Violence*, 8(3), 264-279.
- Perren, S., e Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64(1), 51-64.
- Perren, S., e Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully- victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., e Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., e Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Pozzoli, T., Gini, G., e Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive by standing behavior in bullying: a multilevel analysis. *Child Development*, 83, 1917-1931.

- Quiroz, N.; Villatoro, J. A.; Juárez, F.; Gutiérrez, M. L.; Amador, N. G. e Medina-Mora, M. E. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental*, 30(4), 47-54.
- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K., e Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive Behaviors*, 37(4), 569-572.
- Ramírez, J. (2007). Television and violence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 327-349.
- Raskauskas, J., e Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reinke, W. M., e Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in The Schools*, 39(5), 549-559.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools and What to Do About It*. Acer: Melbourne.
- Rigby, K. (2005). Bullying in schools and the mental health of children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(2), 195-208.
- Rigby, K., e Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425-440.
- Rimal, R. N., e Real, K. (2003). Understanding the influence of perceived norms on behaviors. *Communication Theory*, 13(2), 184-203.
- Rivers, I., e Noret, N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis*.
- Rivers, I., e Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rivituso, G. (2012). *Cyberbullying: an exploration of the lived experiences and the psychological impact of victimization among college students an interpretive phenomenological analysis* (Doctoral dissertation, Northeastern University).
- Rivituso, J. (2014). Cyberbullying victimization among college students: An interpretive phenomenological analysis. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 71.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., e Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.
- Roberts, S., Zhang, J., Truman, J., e Snyder, T. D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011. *National Center for Education Statistics, US Department of Education, and Bureau of*

Justice Statistics, Office of Justice Programs, US Department of Justice. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp>.

- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., e Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, *70*(4), 311-318.
- Rodríguez, P. J. e Herreros, O. (2003). Historia clínica, evaluación y diagnóstico en psiquiatría infantil. *Revista Canaria de Psiquiatría*, *3*(1), 3-11.
- Rodríguez Gómez, J. M. (2009). Acoso escolar-Medidas de prevención y actuación. *Educação*, *32*(1).
- Roland, E., e Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, *27*(6), 446-462.
- Rose, C. A., e Espelage, D. L. (2012). Risk and Protective Factors Associated with the Bullying Involvement of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, *37*(3), 133-148.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. American Counseling Association.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., e Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.
- Rutter, M., Giller, H., e Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people: A major new review*. Cambridge University Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., e Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*(1), 1-15.
- Salmivalli, C., e Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable and person centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, *30*(2), 158-163.
- Salmivalli, C., e Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(3), 246-258.
- Salmivalli, C., e Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 322-340.

- Salmivalli, C., Kärnä, A., e Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C., e Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., ... e Dautenhahn, K. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: a controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 104-112.
- Schmidt, C. J., Pierce, J., e Stoddard, S. A. (2016). The mediating effect of future expectations on the relationship between neighborhood context and adolescent bullying perpetration. *Journal* 44(2), 232-248. doi: 10.1002/jcop.21761
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., e Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., e Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646.
- Ševčíková, A., e Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic: Comparison across age groups. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 227-229.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.
- Shariff, S., e Gouin, R. (2005). Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools. In *Oxford Internet Institute conference at Oxford University, Oxford, UK*. Retrieved November.
- Sharp, S., e Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Sharp, S., e Thompson, D. (1994). The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools. *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 57-83.
- Slonje, R., e Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., e FriséN, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259.
- Slonje, R., Smith, P. K., e FriséN, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.

- Smith, J. D., Cousins, J. B., e Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 739-762.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, e M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 93–103). New York, NY: Routledge.
- Smith, P. K., e Collage, G. (2006, February). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. In Congreso Educación Palma de Mallorca.
- Smith, P. K., del Barrio, C., e Tokunaga, R. S. (2013). *Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, 26-40.
- Smith, P. K., Pepler, D., e Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Shu, S., e Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 332-351.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., e Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, J., Twemlow, S. W., e Hoover, D. W. (1999). Bullies, victims and bystanders: A method of in-school intervention and possible parental contributions. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 29-37.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., e Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., e Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547.
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., Bierman, K. L., e Conduct Problems Prevention Research Group. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32(1), 79-89.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program-A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.

- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., e Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Strom, P. S., e Strom, R. D. (2005). When teens turn cyberbullies. *The Education Digest*, 71(4), 35.
- Sudermann, M., Jaffe, P. G., e Schieck, E. (1996). Bullying: Information for parents and teachers. *Center for Children and Families in the Justice System*.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology e Behavior*, 7(3), 321-326.
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook*. Sage.
- Sutton, J., e Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, 25(2), 97-111.
- Staude-Müller, F., Hansen, B., e Voss, M. (2012). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 260-274.
- Streichman, J. (2009). What is sexting. *Examiner. com. Np*, 15.
- Studer, J. R., e Mynatt, B. S. (2015). Bullying prevention in middle schools: a collaborative approach: collaborative, proactive anti-bullying interventions and policies that strive to create and sustain a safe environment for all adolescents. *Middle School Journal*, 46(3), 25-32.
- Swart, E., e Bredekamp, J. (2009). Non-physical bullying: exploring the perspectives of Grade 5 girls. *South African Journal of Education*, 29(3), 405-425.
- Swearer, S. M., e Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344.
- Sweetingham, R., e Waller, G. (2008). Childhood experiences of being bullied and teased in the eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 16(5), 401-407.
- Takizawa, R., Maughan, B., e Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327.
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules. *Educational Psychology*, 30(5), 583-603.
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1).

- Troop-Gordon, W., e Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45-60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y
- Ttofi, M. M., e Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., e Inda Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., e Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.
- Troy, M., e Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child e Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., e Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., e Sacco, F. C. (2004). 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), 215-232.
- Urdu, T. C., e Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Vaillancourt, T. (2013). Do human females use indirect aggression as an intrasexual competition strategy? *Phil. Trans. R. Soc. B*, 368(1631), 20130080.
- Valdebenito, S., Ttofi, M., e Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and metaanalysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 137-146. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.004
- Vandebosch, H., e Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology e Behavior*, 11(4), 499-503.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmá, A., e Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486.

- Vega, M. G., e González Pérez, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Verlinden, S., Hersen, M., e Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.
- Verlinden, M., Jansen, P. W., Veenstra, R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., Tiemeier, H. (2015). Preschool Attention-Deficit/ Hyperactivity and Oppositional Defiant Problems as Antecedents of School Bullying. *Journal of the American Academy of Child e Adolescent Psychiatry*, 54(7), 571-579. doi: 10.1016/j.jaac.2015.05.002
- Volk, A. A., Dane, A. V., e Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
- Waasdorp, T. E., e Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56(5), 483-488. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.12.002
- Walker, A. J., Kim, Y., Price, J. B., Kale, R. P., McGillivray, J. A., Berk, M., e Tye, S. J. (2014). Stress, inflammation, and cellular vulnerability during early stages of affective disorders: biomarker strategies and opportunities for prevention and intervention. *Frontiers in Psychiatry*, 5, 34.
- Wang, C., La Salle, T., Wu, C., Do, K. A., & Sullivan, K. E. (2018). School climate and parental involvement buffer the risk of peer victimization on suicidal thoughts and behaviors among Asian American middle school students. *Asian American Journal of Psychology*, 9(4), 296-307.
- Wang, J., Nansel, T. R., e Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of adolescent health*, 48(4), 415-417.
- Wachs, S., D Wolf, K., e Pan, C. C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24(4).
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., e Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63(6), 1321-1335.
- Wet, C. D. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 30(2), 189-201.
- Whitted, K. S., e Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children e Schools*, 27(3), 167-175.

- Willard, N. (2006). Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. *Consultado el*, 7-02-19.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Wong, D. S. (2004). School bullying and tackling strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), 537-553.
- Wyckoff, J. P., Buss, D. M., & Markman, A. B. (2019). Sex differences in victimization and consequences of cyber aggression: An evolutionary perspective. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 13(3), 254-264.
- Yang, A., e Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738.
- Yang, S. C. (2012). Paths to bullying in online gaming: The effects of gender, preference for playing violent games, hostility, and aggressive behavior on bullying. *Journal of Educational Computing Research*, 47(3), 235-249.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology e Behavior*, 7(2), 247-257.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., e Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42-S50.
- Ybarra, M. L., e Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., e Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336.
- Juvonen, J., e Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? -Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.
- Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., e Aylett, R. (2011). "FearNot!": a computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 21-44.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., e Bukowski, W. M. (2001). Friends, friendships, and conduct disorders. *Conduct disorders in childhood and adolescence*, 346-378.

Zarate-Garza, P. P., Biggs, B. K., Croarkin, P., Morath, B., Leffler, J., Cuellar-Barboza, A., e Tye, S. J. (2017). How well do we understand the long-term health implications of childhood bullying? *Harvard Review of Psychiatry*, 25(2), 89-95.

Zanetti, M. A. (Ed.). (2007). *L'alfabeto dei bulli: prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Edizioni Erickson.