

# Universidad de Almería



## TESIS DOCTORAL

**Insegnanti e le nuove sfide della scuola, nella prevenzione di  
comportamenti violenti o bullismo**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Doctoranda: Dña. Ginetta Sciacca

Director: Dr. José Jesús Gázquez Linares

Codirectora: Dra. Isabel María Mercader Rubio

**Almería, octubre de 2020**

# Universidad de Almería



## TESIS DOCTORAL

**Los profesores y los nuevos desafíos de la escuela, en la  
prevención de comportamientos violentos o de acoso**

**Teachers and the new challenges of the school, in the  
prevention of violent behaviors or bullying**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Doctoranda: Dña. Ginetta Sciacca

Director: Dr. José Jesús Gázquez Linares

Codirectora: Dra. Isabel María Mercader Rubio

**Almería, octubre de 2020**



**INDICE**

RIASSUNTO .....	7
RESUMEN .....	9
ABSTRACT.....	11
RINGRAZIAMENTI.....	13
PARTE TEORICA .....	15
1. Capitolo primo: Bullismo: definizione e concetti correlati .....	17
1.1. Il bullismo: analisi del fenomeno .....	17
1.2. Che cos'è il bullismo? .....	17
1.2.1. Tipologie di bullo.....	22
1.2.2. Tipologie di vittima .....	23
1.3. Forme principali del bullismo: bullismo diretto e indiretto .....	25
1.4. Altre forme di bullismo: nonnismo, mobbing e cyberbullying.....	25
1.5. Fattori tipici del bullismo .....	27
1.6. Le cause del bullismo.....	28
1.6.1. Bullismo e disimpegno morale .....	29
1.7. La diffusione del bullismo in Italia e nel mondo .....	38
2. Capítolo secondo: Il contesto familiare .....	40
2.1. Stili educativi .....	40
2.2. Le famiglie dei bulli.....	48
2.3. Le famiglie delle vittime.....	52
2.4. Il bullismo visto dai genitori: Prima Indagine Nazionale sul Bullismo.....	53
2.5 Quadro attuale.....	55
3. Capitolo terzo: La scuola .....	58
3.1. Bullismo a scuola: natura e caratteristiche del bullismo scolastico.....	58
3.2. Affrontare il bullismo in classe.....	62
3.2.1. Insegnanti e bullismo .....	66
3.2.2. Apprendimento cooperativo .....	67
3.3. Come gestire i bulli.....	70
4. Capitolo Quarto: Il bullismo e le diversità: dalla diagnosi all'intervento.....	78
4.1 Bullismo e DDAI .....	78
4.2. DSA e bullismo.....	88
4.3. Sindrome di Asperger: l'autismo invisibile .....	90
4.3.1. Sindrome di Asperger e bullismo .....	91

4.3.2 Gli strumenti dell'educazione cognitivo-affettiva .....	96
4.4 BES e bullismo .....	98
5. Capitolo quinto: Percorsi di prevenzione e di intervento .....	102
5.1. Segnali premonitori per la prevenzione del bullismo .....	104
5.2. Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo .....	105
5.3. Tipologie di intervento sul bullismo .....	106
5.4. Alcuni progetti e interventi per la prevenzione del bullismo.....	109
PARTE EMPIRICA.....	123
1.Introduzione .....	125
1.1 Le principali variabili dello studio.....	126
1.2 Obiettivo generale.....	127
1.3 Obiettivi specifici e descrizione degli indicatori .....	127
1.4. Ipotesi di partenza.....	129
2. Metodo .....	129
2.1 I partecipanti .....	129
2.2. Strumenti.....	131
2.3 Procedimento .....	134
2.4 Analisi dei dati .....	134
3. Risultati.....	135
3.1. Partecipazione dei genitori a scuola.....	135
3.2. Comportamento antisociale e criminale .....	137
3.3. Sostegno sociale percepito.....	139
3.4. Intelligenza emotiva.....	141
3.5. Strategie di apprendimento .....	143
3.6. Impulsività .....	147
3.7. Socializzazione .....	149
3.8. Comportamenti antisociali e criminali: rapporti con l'impulsività, il sostegno sociale percepito e l'intelligenza emotiva .....	151
3.9. Comportamenti sociali negli adolescenti: relazioni con impulsività, sostegno sociale percepito e intelligenza emotiva .....	153
3.10. Strategie di apprendimento e coinvolgimento della famiglia nella scuola .	156
4. Discussione .....	160
5. Conclusioni .....	163
RIFERIMENTI .....	167

## Indice di tabelle

<i>Tabella 1.</i> Stili educativi dei genitori (Schaffer, 1996) .....	41
<i>Tabella 2.</i> Esempio di compilazione di Scala di nomina dei pari.....	82
<i>Tabella 3.</i> Caratteristiche sociodemografiche del campione .....	130
<i>Tabella 4.</i> Materie non superate in funzione del sesso .....	130
<i>Tabella 5.</i> Frequenza in base al sesso .....	130
<i>Tabella 6.</i> Tipo di studi. Frequenza .....	131
<i>Tabella 7.</i> Situazione lavorativa. Frequenza.....	131
<i>Tabella 8.</i> Partecipazione genitori scuola .....	135
<i>Tabella 9.</i> Modalità di partecipazione .....	135
<i>Tabella 10.</i> Frequenza sulla soluzione dei problemi .....	135
<i>Tabella 11.</i> Frequenza disponibilità a collaborare.....	136
<i>Tabella 12.</i> Distribuzione del campione in base agli agenti coinvolti nel bullismo .....	136
<i>Tabella 13.</i> Distribuzione del campione in base dell'intervento in una situazione di bullismo .....	136
<i>Tabella 14.</i> Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e <i>t test</i> in base al sesso (Donne/Uomini) .....	137
<i>Tabella 15.</i> Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo vittimizzazione (Si/No).....	138
<i>Tabella 16.</i> Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo ruolo dell'aggressore (Si/No).....	138
<i>Tabella 17.</i> Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e <i>t test</i> in base al ruolo di osservatore (Si/No).....	139
<i>Tabella 18.</i> Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il sesso (Donne/Uomini).....	139
<i>Tabella 19.</i> Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo vittimizzazione (Si/No).....	140
<i>Tabella 20.</i> Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo dell'aggressore (Si/No) .....	140
<i>Tabella 21.</i> Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo di osservatore (Si/No) .....	141
<i>Tabella 22.</i> Condotte antisociali e criminali . Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il sesso (Donne/Uomini) .....	141
<i>Tabella 23.</i> Intelligenza Emotiva. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo le vittime (Si/No) .....	142

<i>Tabella 24.</i> Intelligenza Emotiva. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo dell'aggressore (Si/No) .....	142
<i>Tabella 25.</i> Intelligenza Emotiva. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo di osservatore (Si/No) .....	143
<i>Tabella 26.</i> Strategie di apprendimento secondo il sesso. Dati descrittivi e <i>t test</i> dello Studente .....	144
<i>Tabella 27.</i> Strategie di apprendimento in funzione di essere vittima o no. Dati Descrittivi e <i>t test</i> degli Studenti .....	145
<i>Tabella 28.</i> Strategie di apprendimento in funzione di essere aggressore o no. Dati descrittivi e <i>t test</i> di Studente .....	146
<i>Tabella 29.</i> Strategie di apprendimento in funzione di essere osservatore o no. Dati descrittivi e <i>t test</i> di Studente .....	147
<i>Tabella 30.</i> Impulsività. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il sesso (Donne/Uomini) .....	147
<i>Tabella 31.</i> Impulsività. Dati Descrittivi e <i>t test</i> secondo vittimizzazione (Si/No) .....	148
<i>Tabella 32.</i> Impulsività. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo di aggressore (Si/No) .....	148
<i>Tabella 33.</i> Impulsività. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo di osservatore (Si/No) .....	149
<i>Tabella 34.</i> Socializzazione. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il sesso (Donne/Uomini) .....	149
<i>Tabella 35.</i> Socializzazione. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo vittimizzazione (Si/No) .....	150
<i>Tabella 36.</i> Socializzazione. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo di aggressore (Si/No) .....	150
<i>Tabella 37.</i> Socializzazione. Dati descrittivi e <i>t test</i> secondo il ruolo di osservatore (Si/No) .....	151
<i>Tabella 38.</i> Comportamento antisociale e criminale e impulsività. Correlazione di Pearson .....	151
<i>Tabella 39.</i> Comportamento antisociale e criminale, e sostegno sociale percepito. Correlazione di Pearson .....	152
<i>Tabella 40.</i> Comportamento antisociale e criminale, e intelligenza emotiva. Correlazione di Pearson .....	153
<i>Tabella 41.</i> Socializzazione e impulsività. Correlazione di Pearson .....	154
<i>Tabella 42.</i> Socializzazione e sostegno sociale percepito. Correlazione di Pearson .....	155
<i>Tabella 43.</i> Socializzazione e intelligenza emotiva. Correlazione di Pearson .....	155
<i>Tabella 44.</i> Strategie di apprendimento e livello di partecipazione dei genitori nella scuola. ANOVA a un fattore e contrasti post hoc (Sheffé) .....	156

<i>Tabella 45. Strategie di apprendimento e modalità di partecipazione dei genitori al centro educativo. ANOVA a un fattore e contrasti post hoc (Sheffé) .....</i>	158
---	-----

\_Toc53760848

## Indice di cifre

<i>Figura. 1 Elementi alla base dei conflitti (Galtung, 2000) .....</i>	21
<i>Figura 2. Meccanismi di disimpegno morale (Caprara et. al., 1996) .....</i>	32
<i>Figura 3. Strategie di apprendimento e livello di coinvolgimento dei genitori nella scuola. Grafici delle medie .....</i>	157
<i>Figura 4. Strategie di apprendimento e modalità di partecipazione dei genitori al centro educativo. Grafici delle medie .....</i>	159





## **RIASSUNTO**

Il nostro studio è organizzato in due parti: da una parte “La Parte Teorica” e dall’altra “La Parte Empirica”.

La parte teorica include cinque capitoli che combaciano alle variabili principali che abbiamo preso in esame per lo sviluppo del nostro lavoro; mentre nella parte empirica si esporranno le ipotesi e gli obiettivi da cui siamo partiti, il metodo ( che racchiuderà informazioni sui partecipanti, gli strumenti utilizzati, la procedura che è stata presa in esame e l’analisi dei dati ), i risultati della nostra ricerca, la trattazione e per ultime le conclusioni finali del nostro lavoro.

Il primo capitolo intitolato “Bullismo :definizione e concetti correlati” sarà composto da sette paragrafi. Si cercherà di dare una spiegazione dettagliata del bullismo, comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull’ intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell’ azione persecutoria e sullo squilibrio di potere, ossia sulla debolezza della vittima che a fatica riesce a difendersi.

Dopo aver chiarito cosa s’intende con il termine “bullismo”,nel secondo capitolo composto da cinque paragrafi si esaminerà il peso che il fenomeno riveste nell’ ambito familiare.

Nel terzo capitolo composto anch’esso da tre sezioni analizzeremo il fenomeno del bullismo a scuola come viene affrontato dagli insegnanti e quale strategie d’intervento vengono utilizzate.

Nel quarto capitolo organizzato in quattro paragrafi verrà fatto conoscere come i bambini e i ragazzi con difficoltà siano essi minori con DSA (Disturbi specifici dell’apprendimento ) BES ( Bisogni educativi speciali ) o Asperger (Disturbi dello spettro autistico) possano essere vittime di bullismo da parte dei coetanei durante gli anni scolastici.

Il quinto capitolo formato da quattro sezioni sarà rivolto all’ importanza data agli interventi scolastici di prevenzione e contrasto del fenomeno.

Una volta conclusa la presentazione degli articoli esporremo la parte empirica con un' introduzione in cui verranno presentate tutte le variabili con cui sono state collegate le variabili in questione, che dovranno essere organizzati in studi messi in precedenza nella "parte teorica". Di conseguenza verranno descritte prima le ipotesi previste alla fine dello studio e dopo l' obiettivo generale e gli obiettivi propri che intendiamo raggiungere tramite l' analisi dei questionari utilizzati.

Nella parte successiva che si chiama "Metodo" esporremo e svilupperemo le caratteristiche dei nostri partecipanti, il numero totale dei maschi e femmine insieme alla percentuale presentata da ciascuno dei gruppi, l' età media e la percentuale che ciascuno rappresenta.

Saranno presentati gli aspetti degli strumenti che sono stati presi in esame per l' estrapolazione dei dati. Sempre in questa parte, esporremo il sistema che abbiamo seguito per poter passare ai questionari nel centro scelto , stabilire e fissare le nostre variabili nella parte "Analisi dati".

Di seguito, verrà sviluppata la sezione "Risultati" dove verranno presentati tutti i test statistici che abbiamo inoltrato, ed esporremo con minuzia i nostri risultati.

Successivamente nella parte "Discussione" metteremo in relazione i nostri risultati con quelli presentati in diversi studi citati precedentemente nella parte teorica.

Alla fine verranno presentate le conclusioni di questo studio, in cui verranno presentati i principali risultati della nostra ricerca empirica e se tutti i nostri obiettivi sono stati studiati ed esaminati accuratamente. Allo stesso tempo tratteremo i limiti che sono stati trovati nel suo evolversi e i supporti che potrebbero dare altri studi sull'argomento.

## **RESUMEN**

Nuestro estudio está organizado en dos partes fundamentales: por un lado se encuentra "La parte teórica" y por el otro lado "La parte empírica".

La parte teórica incluye cinco capítulos en los cuales se desarrollan las principales variables que hemos examinado para el desarrollo de la fundamentación teórica de la presente tesis, mientras que en la parte empírica, se expondrán las hipótesis y los objetivos a partir de los cuales se desarrolla el estudio, el método (que contendrá información sobre los participantes, las herramientas utilizadas, el procedimiento que se ha examinado y el análisis de datos), los resultados de nuestra investigación, y la discusión y finalmente las conclusiones finales de nuestro trabajo.

El primer capítulo titulado "Bullying: definición y conceptos relacionados" constará de siete apartados. Trataremos de dar una explicación detallada sobre el bullying, particularmente el comportamiento agresivo insidioso y generalizado, que se basa en la intención hostil de uno o más niños, en la repetición prolongada de la acción persecutoria y en el desequilibrio de poder, es decir, en la debilidad de la víctima que del esfuerzo puede defenderse.

Después de haber abordado qué se entiende por el término "bullying", en el segundo capítulo que consta de cinco apartados, examinaremos el peso que juega el fenómeno en el entorno familiar.

En el tercer capítulo, también compuesto por tres secciones, analizaremos el fenómeno del acoso escolar en la escuela, es decir, como lo abordan los maestros y qué estrategias de intervención se utilizan.

En el cuarto capítulo, organizado en cuatro párrafos, se dará a conocer cómo los niños y jóvenes con dificultades son niños con TAE (trastornos de aprendizaje específicos) NEE (necesidades educativas especiales) o Asperger (trastornos del espectro autista) pueden ser intimidados por sus compañeros durante los años escolares.

El quinto capítulo que consta de cuatro secciones se centrará en la importancia que tienen las intervenciones escolares para la prevención y el contraste del fenómeno.

Una vez concluida la presentación de los artículos, expondremos la parte empírica con una introducción en la que se presentarán todas las variables con las que se han conectado las variables en cuestión, que deberán organizarse en estudios previamente incluidos en la parte teórica. Primero se describen las hipótesis previstas al final del estudio y luego el objetivo general y los objetivos específicos que pretendemos alcanzar analizando los cuestionarios utilizados.

En la siguiente parte llamada "Método" expondremos y desarrollaremos las características de nuestros participantes, el número total de hombres y mujeres junto con el porcentaje presentado por cada uno de los grupos, la edad promedio y el porcentaje que cada uno representa.

Se presentarán los aspectos de las herramientas que se han examinado para la extrapolación de datos. También en esta parte, expondremos el sistema que hemos seguido para poder pasar a los cuestionarios en el centro elegido, establecer y corregir nuestras variables en la parte "Análisis de datos".

La sección "Resultados" se desarrollará a continuación, donde se presentarán todas las pruebas estadísticas que hemos presentado, y presentaremos nuestros resultados en detalle.

Posteriormente en la parte de "Discusión" relacionaremos nuestros resultados con los presentados en varios estudios mencionados anteriormente en la parte teórica.

Al final se presentarán las conclusiones de este estudio, en el que se presentarán los principales resultados de nuestra investigación empírica y si todos nuestros objetivos han sido cuidadosamente estudiados y examinados. Al mismo tiempo, abordaremos los límites que se han encontrado en su evolución y los apoyos que otros estudios sobre el tema podrían brindar.

## **ABSTRACT**

Our study is organized in two parts: on one side "The Theoretical Part" and on the other side "The Empirical Part".

The theoretical part includes five chapters that match the main variables that we have examined for the development of our work; while in the empirical part the hypotheses and the objectives from which we started will be exposed, the method (which will contain information on the participants, the tools used, the procedure that has been examined and the data analysis), the results of our research, the discussion and finally the final conclusions of our work.

The first chapter entitled "Bullying: Definition and Related Concepts" will consist of seven sections. We will try to give a detailed explanation of bullying, particularly insidious and pervasive aggressive behavior that is based on the hostile intention of one or more children, on the repetitiveness over time of the persecutory action and on the imbalance of power, that is, on the weakness of the victim who can hardly defend himself.

After having clarified what is meant by the term "bullying", in the second chapter consisting of five sections, we will examine the weight that the phenomenon plays in the family environment.

In the third chapter, also composed of three sections, we will analyze the phenomenon of bullying at school as it is addressed by teachers and which intervention strategies are used.

In the fourth chapter, organized in four sections, it will be made known how children and young people with difficulties are children with SLD (specific learning disorders) SEN (special educational needs) or ASD (autism spectrum disorders) can be bullied by of peers during school years.

The fifth chapter consisting of four sections will focus on the importance given to school interventions for the prevention and contrast of the phenomenon.

Once the presentation of the articles is concluded, we will expose the empirical part with an introduction in which all the variables with which the variables in question have been connected will be presented, which will have to be organized in studies previously put into the "theoretical part". The hypotheses foreseen at the end of the study are described first and then the general objective and the specific objectives we intend to achieve by analyzing the questionnaires used.

In the next part called "Method" we will expose and develop the characteristics of our participants, the total number of males and females together with the percentage presented by each of the groups, the average age and the percentage that each represents.

The aspects of the tools that have been examined for the extrapolation of data will be presented. Also in this part, we will expose the system that we have followed to be able to pass to the questionnaires in the chosen center, to establish and fix our variables in the "Data analysis" part.

The "Results" section will be developed below where all the statistical tests we have submitted will be presented, and we will present our results in detail.

Subsequently in the "Discussion" part we will relate our results to those presented in several studies previously mentioned in the theoretical part.

At the end the conclusions of this study will be presented, in which the main results of our empirical research will be presented and if all our objectives have been carefully studied and examined. At the same time, we will deal with the limits that have been found in its evolution and the supports that other studies on the subject could give.

## **RINGRAZIAMENTI**

E' stata una lunga strada ma alla fine ce l'ho fatta.

Ringrazio con tutto il cuore mio marito Gianni i miei tre figli Chiara, Giulia e Salvatore mia nipote Francesca che è stata un supporto non indifferente che mi hanno sostenuto ed incoraggiato, un ringraziamento particolare al mio tutor José Jesús Gázquez Linares e Isabel Mercader Rubio per essere stato un vero e proprio mentore che mi ha accompagnato durante questo percorso di studio e ricerca.

Un ringraziamento a María del Mar Molero Jurado.

E infine a tutti quelli che hanno creduto in me e mi hanno accompagnato in tutto il percorso.

Un grazie a chi condividerà la gioia di questo traguardo.





# **PARTE TEORICA**



# **1. Capitolo primo: Bullismo: definizione e concetti correlati**

## *1.1. Il bullismo: analisi del fenomeno*

Di recente i media mostrano un forte interessamento verso il fenomeno detto bullismo :intorno a cifre che riportano sequenze angoscianti , parecchi studiosi concordano nel sostenere che la decisa attenzione dei mezzi di comunicazione se da una parte favorisce l'interesse e un pizzico di coscienza del fenomeno , dall' altra legittima un utilizzo della parola arroganza o meglio ancora bullismo per indicare sia atteggiamenti che possono essere espressione di questo appellativo, sia fatti radicali , considerevoli, come la veemenza vera e propria dei fanatici sportivi, e gli estremisti diplomatici (Olweus, 2013).

Davanti a una tale confusione di significati e di termini , è opportuno capire con criteri precisi cosa sia il bullismo riconducendo la comprensione del fenomeno al suo contesto intrinseco e alle sue specifiche strutture (Menesini e Salmivalli, 2017).

## *1.2. Che cos'è il bullismo?*

Il fenomeno bullismo oggi , viene visto come una nuova forma di devianza aggressiva assai diffusa tra gli adolescenti che si manifesta in particolare nelle scuole, o nei tragitti scuola-casa (Civita, 2008).

Gli obiettivi del presente progetto di tesi sono svariati:

- Identificare gli elementi comuni che delineano il fenomeno complesso e articolato del bullismo.
- Capire la natura e la ripetitività del fenomeno.
- fornire indicazioni e suggerimenti operativi a genitori ed insegnanti.
- incentivare una osservazione attenta del fenomeno, e potenziare azioni decisive.

La parola bullismo è la versione italiana di quello inglese bullying usato al fine di descrivere atteggiamenti che prevedono che qualcuno ripetutamente faccia o dica qualcosa per ottenere potere su un'altra persona, dominandola.

Nei paesi del Nord Europa, soprattutto in Norvegia e in Danimarca, per indicare tale fenomeno si ricorre al termine *mobbing*, invece in Svezia e in Finlandia si predilige il vocabolo *mobbing* per definire quei 60.000 bambini che in Svezia ogni anno vengono esposti al bullismo (Matthiesen e Einarsen, 2010).

La derivazione del vocabolo inglese *mob* riguarda un insieme di persone interessate di gesti di tormenti. È adoperato anche per denotare una persona che attacca, importuna, o percuote un'altra. Complessivamente il bullismo può essere valutato come frutto dell'azione di un singolo o di un gruppo di persone. L'anticipatore di tali studi è stato il norvegese Olweus in seguito ad una reazione dell'opinione pubblica dovuta al suicidio di due bambini stanchi di reggere e sopportare le ripetute offese inferte loro da alcuni compagni.

Nel pensiero di Olweus (Olweus, 1993) il bullo diventa colui che è distinto dal suo comportamento prepotente volto verso i coetanei o verso gli adulti, siano essi genitori o insegnanti. Sempre Olweus ha spiegato il bullismo: *“un alunno è oggetto di gesti di bullismo, ossia è abusato o vittimizzato, quando viene esposto, continuamente nel corso del tempo, alle azioni offensive poste in atto da parte di uno o più compagni”*. Il suo sforzo di tratteggiare e circoscrivere il particolare fenomeno è paradigmatico.

Gli autori Stephenson e Smith parlano del bullismo come *“un'interazione in cui un persona o un gruppo di persone più dominanti provocano volontariamente sofferenze a una persona o a un gruppo di persone meno dominanti”* (Lawson, 2001, p. 20). Tali definizioni non sottolineano la situazione conflittuale bensì uno squilibrio di potere tra le due parti dove una parte tiranneggia e l'altra soggiace.

Le nozioni di conflitto e di aggressività hanno incuriosito e continuano ad interessare la maggior parte delle scienze umane, come la sociologia e la psicologia, oltre che la biologia, l'etologia e il settore pedagogico (Foschino e Russo, 2019).

L'aggressività umana è stata indagata per molti secoli, da quasi tutte le dottrine, sotto un profilo puramente negativo, studiando in particolare gli incalcolabili svantaggi e i danni che ha prodotto. Innanzitutto è stato grazie alla sociologia e in particolar modo della sociologia della devianza l'aver intuito nella capacità di determinare sostenere positivamente i conflitti il miglior requisito per la crescita della personalità. Le prospettive educative meglio conosciute sono influenzate principalmente dall'energia esplosiva, e di frequente pure devastatrice connessa alla prepotenza umana. Detto questo,

nel settore educativo persiste ancora ordinariamente una concezione incompleta, dove la prepotenza e le ostilità vengono valutati primariamente come una cosa di inopportuno, da schivare, da contenere e da occultare. Ultimamente si nota un cambiamento di orientamento anche da parte di alcuni studiosi pedagogisti italiani (Bonino, 1981; Costantino et al., 2019; Roveda, 1997; Farnè, 1989).

Educativamente molte volte si scorda che il termine “aggressione” si richiama all’etimologia latina “ad” e “gradi” (andare). In latino ad può indicare contro: in questo caso potrebbe in effetti collegarsi a quella prepotenza negativa di cui è piena la cultura letteraria occidentale. Ma “ad”rievoca anche ad un comportamento positivo: “verso”, che vuol dire anche crescita, vitalità, muoversi verso un intento, un proposito in modo risolutivo, affrontare una situazione, un ragionamento, muoversi verso una propria realtà, orientarsi, dominarla in maniera positiva (Fromm, 1976, p. 241). Di conseguenza , in educazione bisogna partire dalla premessa che la prepotenza di base, nonostante certe “fantasie pacifistiche”, è un ‘inclinazione incancellabile dell’individuo, che non va né inibita né lasciata esprimere in modo istintiva e sterminativa: sotto il profilo pedagogico significherebbe favorire la giusta aggressività difensiva come pure quella costruttiva della personalità.

Su queste considerazioni teoriche ed esperienze pratiche, il Centro Studi Interculturali nell’università di Verona (In parecchie università è aumentata l’attenzione,l’ interesse verso questi argomenti e iniziano ad essere tracciate e gestite ricerche distinte e progettati corsi per studenti con argomenti legati all’educazione, alla pace, come la comunicazione e la gestione dell’ incompatibilità relazionale.

Di notevole importanza sono gli studi e le ricerche condotte da Silvia Bonino (università di Torino) e da Alberto L’Abate (università di Firenze). Questi studi molto significativi osservano principalmente gli sviluppi conflittuali interpersonali, su piccola e media scala, e non quelle su scala internazionale), diretto dal Prof. Agostino Portera, ordinario di Pedagogia Interculturale presso la stessa Università, ha presentato e condotto un master in Intercultural competence and management (gestione interculturale dei conflitti e mediazione) con l’ intento di formare figure professionali in grado di percepire i rischi e le condizioni innate nella vita in ambito pluralistico e multiculturale. L’obiettivo principale era di comunicare le abilità specifiche per prendere provvedimenti in determinate situazioni scolastiche contrassegnati dall’esistenza di situazioni di bullismo

diffuse, sapendo distinguere, mediare e controllare in modo pratico e distinto conflitti e capacità di crescita e di arricchimento (Atti del Convegno, Verona, 29 marzo 2007).

Johan Galtung sociologo norvegese fondatore delle principali riviste internazionali di ricerca per la pace come il *Journal of Peace Research* pubblica a Oslo nel 1964. Uno dei massimi studiosi mondiali nel campo della trasformazione non violenta dei conflitti (Galtung, 2000), propone una schematizzazione dei conflitti in cui identifica tre componenti:

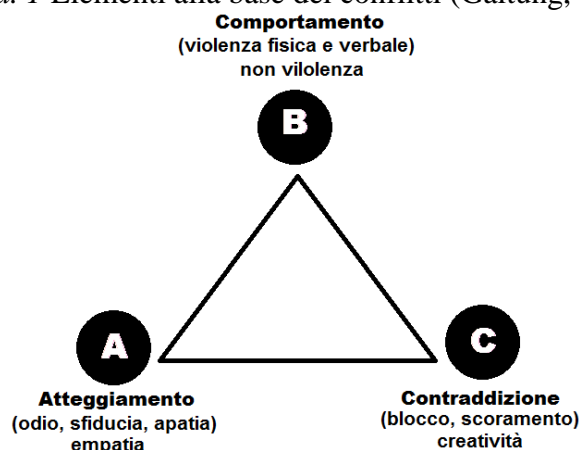
- Le condotte, concernenti gli atteggiamenti effettivi degli attori implicati. Nel caso del bullismo a scuola, sulla scena congiuntamente al bullo vi sono i suoi aiutanti o difensori, la vittima, chi la protegge, i presenti neutrali, i docenti, i bidelli, le famiglie, il dirigente scolastico. Tutti interessati con i loro gesti più o meno palesi, più o meno voluti, in una dinamica di cui non sempre sono consci. Una presa di coscienza può condurli a adoperarsi sui propri atteggiamenti e relazioni, fino a indirizzare diversamente il conflitto.

- Le azioni, che possono verificarsi in quanto sussistono i presupposti per lo scontro, i mezzi per battersi con l'altro. Nel caso di un conflitto asimmetrico come il bullismo basta che i presupposti esistano da una sola parte, cioè nel più forte. Senza tale sorta di disponibilità il conflitto non avverrebbe. Laddove è istigatrice anche la vittima pone in essere i propri presupposti e lo comprova nel permanente tentativo di misurarsi con il più forte, abitualmente reiterando proprio quello che più inquieta il compagno. Talvolta il suo interlocutore è la classe tutta intera, che la rifiuta o la tormenta perché la considera infantile, disturbante, bugiarda o altro. I ragazzi che provocano le prepotenze sono i più difficili da aiutare, invischiati come sono in un meccanismo che si autoriproduce. Se generalmente una vittima passiva spera intensamente di essere tolta dall'angolo in cui è costretta, la vittima provocatrice in quell'angolo si è costruita la tana e riesce anche a trovarla confortevole, se non altro perché in questo modo ha addosso gli occhi dei compagni e dunque acquisisce un ruolo all'interno del gruppo. Essenziale a volte più del leader, partecipa alla realizzazione di un legame simbiotico con il prepotente e, più di tutti, rischia di trovarsi provvisoriamente obbligata nel ruolo.

- Le contraddizioni, che sono la causa del contendere, quello per cui due ragazzi molto differenti tra loro, mal disposti vicendevolmente, uniti da un'affettuosa insofferenza, cominciano ad attaccarsi. Nella gran parte dei conflitti sussiste una contrapposizione oggettiva che ha un suo peso. All'interno del bullismo però tale

principio non è quasi mai risolutivo. Non sarà difatti il possesso di uno snack o l'assegnazione di un nomignolo ciò che infiamma il bullo. La posta in gioco ingannevole ne nasconde un'altra vera che differentemente il bullo non saprebbe conquistare: il potere sul gruppo, la venerazione e l'accettazione di una parte dei compagni, la fiducia in sé stesso. Nel deprezzamento del debole si rafforza e si consacra la reputazione, la personalità del forte. In tutto ciò chi è vittima passiva si trova a arrendersi suo malgrado e ad assumere, la persona oltre la merendina, una mansione strumentale. Perciò gli esterni, docenti, spettatori, parenti, hanno tanto potere, potendo modificare la posta del prepotente ( bullo ) contestandogli il benessere e consigliandogli nuove strade per inseguire un successo (Maggi e Buccoliero, 2006).

Figura. 1 Elementi alla base dei conflitti (Galtung, 2000)



Un conflitto è completamente piazzato quando contrapposizione, presupposti e atteggiamenti sono simultaneamente presenti. Ugualmente anche il bullismo è in atto in tale condizione. Se le condotte non ci sono anche il bullismo non c'è ma è nascosto e può affiorare a patto che almeno il bullo ne abbia i presupposti e le contrapposizioni.

Ancora seguendo l'osservazione di Johan Galtung non vanno disuniti gli eventi dal loro accaduto e dalla loro cultura.

Un conflitto (Galtung, 2008), e anche una relazione di bullismo, si esplicita allo spettatore in quanto esiste un disagio. Si potrebbe pensare quindi che sia dovuto unicamente al comportamento di prevaricazione, che Galtung chiama violenza diretta, concretamente visibile e direttamente sperimentata dagli attori. In realtà si possono invece distinguere due radici: l'aggressività culturale, ossia la totalità di virtù, credenze,



comportamenti approvati che sorregge e discolpa la violenza diretta tanto da confermarla e da renderla all'estremo perfino indistinguibile dalla normalità.

Nel bullismo è la cultura delle prepotenze, di cui il bullo non è il solo portatore né l'unico perseguibile. Ci sono casi di bullismo in cui la vittima condivide, o impara a condividere, la cultura delle prepotenze senza riuscire a giocarla a proprio favore. Si pensi ad esempio a ragazzi esili o fisicamente deboli obbligati a subire vessazioni, che imparano come valida la legge della forza e si pentono di non poterla applicare. Se non vengono aiutate a rivedere la loro conoscenza e a crearsi un'identità che si allontani dalla dialettica delle arroganze tale tipo di vittime tenderà in seguito un affrancamento prendendo il comando. Anche i presenti, testimoni senza coinvolgimento apparente, possono imparare la stessa lezione e applicarla magari in altri contesti, se non sanno assumere uno sguardo critico. Nelle scuole superiori molti tra gli studenti che assumono comportamenti da bulli sono stati vittima in passato e ora attaccano prima di subire un'altra volta; aggressività strutturale, determinata dai presupposti oggettivi nei quali le relazioni si intessono e si dipanano (Eastman et al., 2018; Olsson et al., 2017).

#### 1.2.1. Tipologie di bullo

Si possono distinguere quattro varietà o meglio tipologie di bullo (Lawson, 2001):

- Il bullo aggressivo, che è probabilmente attorniato da amici e riceve massima notorietà nel gruppo dei coetanei. È risoluto, ostenta disprezzo e sfoggia freddezza nei confronti dello stato d'animo degli altri.
- Il bullo passivo che risulta essere poco sicuro e conosciuto degli altri. Non è colui che tiranneggia gli altri in prima persona, poiché ha un compito di aiutante nel gruppo in cui vuole fare parte. Il bullo passivo non dà importanza a rendere impotenti gli altri, ma si unisce al gruppo per timore di esserne vittima.
- Il bullo ansioso, colui il quale probabilmente è al contempo sia vittima che bullo, non ottenendo molta notorietà tra i compagni e presentando una immagine negativa a scuola. Compiere atti di violenza gli consente di attirare su di sé la considerazione degli altri anche se ciò gli causa spavento e punizioni.
- Il bullo temporaneo, colui che ha subito un evento traumatico tale da implicare una reazione che si traduce con un comportamento aggressivo. Questo tipo di bullismo è temporaneo perché tende a sparire nel momento in cui vengono meno quelle emozioni e quei sentimenti che lo hanno provocato.

### 1.2.2. Tipologie di vittima

Si possono poi delineare i tratti caratterizzanti il profilo della vittima.

In generale è vittima colei che subisce le prevaricazioni poste in atto dal bullo. Si possono distinguere due tipologie di vittima (Lannutti, 2018):

- La vittima passiva, definita da insufficiente autostima, volubilità sia fisica che mentale, agitazione, inabilità di difendersi. È facile preda dei bulli in quanto le manca la capacità di essere assertiva, cioè l'abilità di asserire con fermezza i propri bisogni e desideri, senza l'uso della coercizione e senza infrangere quelli del compagno;
- La vittima provocatrice, qualificata da una condizione di iperattività derivante dalla necessità di esser fulcro dell'attenzione e di essere ripetutamente esaltata è nevrotica e suscettibile tanto da produrre momenti di conflitti e da ossessionare il bullo trascinandolo ad una reazione. Quindi la vittima ha provocato la reazione del bullo che la rende destinataria di aggressioni prolungate nel tempo.

I bulli sono tanto esperti nella manipolazione della situazione e nel convincere che il fatto sia stato solo un gioco. Cionondimeno l'arroganza non è un gioco, quanto un atteggiamento capace di lasciare ferite doloranti in chi lo riceve. Esso rappresenta un problema non solo per l'oppresso ma anche per chiunque conosca e assista alle prepotenze, e per le condizioni di apprensione e d'insicurezza che si stabilisce. Pare che gli adulti vengano a conoscenza della situazione solo quando questo risalta in modo palese e clamoroso quando le vittime hanno sofferto e subito dei danni non solo fisici ma anche psicologici, o meglio ancora quando i docenti non riescono più a controllare la classe, oppure quando i genitori non svolgono più il loro ruolo educativo. Il bullismo è una circostanza, un atto dimenticato e abbastanza diffuso. Proprio perché il bullismo interessa e coinvolge due o più individui, per intuirlo e capirlo è utile raggiungere e captare il suo modo di essere, la sua essenza relazionale. Con la terminologia bullismo, infatti, non ci si rifà solo ed esclusivamente ad una circostanza rigida, ferma in cui c'è chi aggredisce e chi subisce, ma ad un sviluppo in evoluzione in cui oppressori e oppresso sono totalmente coinvolti (Filippi, 2007, p.12).

Il bullismo, nella visione teorica cominciata da Bronfenbrenner può essere valutato come un rifugio ecologico, tratteggiata in primo luogo dalla terribile funzionalità reciproca del bullo e della vittima. Non si tratta però di un elemento isolato visto che tale

evento è bene incluso e trova un caduco terreno di sviluppo e supporto nel conteso più grande del gruppo dei pari , in particolar modo della classe.

Nella vita di gruppo dei bambini si evidenziano dinamiche individuali di appartenenza e di esclusione. La socializzazione infantile non è, di fatto, un'esperienza così istantanea come a volte può apparire, comportando: il timore dell'isolamento; il timore del rifiuto; il timore dell'esclusione (Crocetti e Galassi, 2005).

Tutte queste sono paure che il bambino tende a proiettare sugli altri isolando ad esempio un compagno che può diventare il suo capro espiatorio.

Si legge: *“Per esorcizzare la paura dell'esclusione si instaura così una specie di “gioco della torre”, che regola in modo più o meno esplicito i rapporti tra bambini, a questa età: chi è dentro è dentro, chi è fuori è fuori”* (Filippi, 2007).

In una relazione sana i ruoli di solito si alternano: il bambino che oggi viene escluso dalla vita del gruppo, dai giochi e dalle amicizie, domani ne sarà al centro, isolando a sua volta qualcun altro. È proprio quest'alternanza a ristabilire una forma di equità nei rapporti tra pari ed è proprio in questo modo che i bambini imparano a gestire i conflitti. Ciò non toglie che le maggiori sofferenze, a quest'età, nascano proprio dalle dinamiche interne al gruppo.

Un modo per proteggersi dall'esclusione è quello di darsi un amico privilegiato con cui formare una coppia indivisibile.

Il “gioco della torre” nel bullismo è a senso unico: chi è fuori, resta fuori per sempre, chi è dentro non si frena a rifiutare,escludere la vittima, ma si scaglia contro di lei, umiliandola, mortificandola in presenza di altri facendola diventare così un'entità senza valore, senza dignità e che merita pertanto di essere punita.

Il suo nome proprio viene deformato o scambiato con un epiteto denigratorio; quando è interrogato, c'è sempre qualcuno che lo importuna, i suoi quaderni vengono imbrattati o strappati, la cartella gettata per terra; può accadere anche che venga circondato, sbeffeggiato e preso a pugni. Non si tratta di semplici dispetti o scherzi pesanti che tutti i bambini a fare o a ricevere, ma di gesti offensivi, umilianti, che ledono la dignità (Jochman et al., 2017).

Paradossalmente l'unico a sentirsi in colpa è proprio il bambino perseguitato, che spesso finisce poi con il convincersi di essere una nullità e di meritarsi di essere

maltrattato dai compagni a causa della sua inettitudine, della sua incapacità di reagire, della sua viltà (Vegetti e Battistin, 1996; Juvonen e Graham, 2013).

### *1.3. Forme principali del bullismo: bullismo diretto e indiretto*

I comportamenti prepotenti che fanno parte della definizione di bullismo vengono ripartiti in due tipologie fondamentali (Duran-Bonavila et al., 2017):

- Bullismo diretto, costituito dai comportamenti aggressivi osservabili si muove sotto il profilo fisico che verbale. Il bullismo diretto fisico si configura come visibile in quanto è caratterizzato da comportamenti aggressivi e prepotenti nei confronti della vittima, come menare, , spintonare, ferire, mordere, dare pizzicotti, fare sgambetti , rubare oggetti altrui o distruggerli. Il bullismo diretto verbale racchiude l' intimidire, deridere, offendere, ingiuriare, esternare pensieri razzisti, rubare soldi o beni materiali, evidenziare difetti fisici, difficoltà scolastiche o sportive. Questi atteggiamenti prepotenti , devianti, e in modo particolare quelli verbale sono quelli più assidui tra gli studenti delle elementari e delle medie mentre, nelle sue espressioni fisiche presenta una propensione al calo con il crescere dell'età (Fonzi, 1997).

- Bullismo indiretto o relazionale, tipologia rappresentata dalle vessazioni indirette/relazionali. Queste di solito si basano su un sistema di controllo sociale, che si poggiano nell'incitare altri associati ad aggredire la vittima piuttosto che farlo personalmente, o anche nel manovrare i rapporti sociali per portare la vittima a un improvviso isolamento dal resto del gruppo. Altre tecniche di questo tipo constano nell'ingiuriare la vittima sottovalutandolo come persona, mettendo in pericolo l'autostima e indebolendo i suoi legami di amicizia.

In un primo momento sono state individuate soprattutto le maniere fisiche e verbali d'attacco, solo in seguito si è identificata l'importanza dei modi di prepotenze indirette o psicologiche.

### *1.4. Altre forme di bullismo: nonnismo, mobbing e cyberbullying*

Altre forme che può assumere il bullismo sono:

- Cyberbullying: consiste nel fare prepotenze inviando messaggi o immagini ingiuriosi o minacciosi mediante sms, posta elettronica, siti internet, instant messenger, chat.

- Bullismo razzista: può assumere ognuna delle forme di bullismo descritte sopra, ma in questo caso il “tema” della forza dell’arroganza è l’appartenenza etnica della vittima.
- Bullismo omofobico: può assumere ogni forma di bullismo descritta sopra, ma in questo caso il “tema” della violenza è la reale o presunta omosessualità della vittima.
- Bullismo di gang: compiuto da gruppi giovanili stabili nel tempo capeggiati da un leader, con una ben circoscritta gerarchia interna, che controllano una zona.
- Bullismo sportivo: caratteristico in contesti sportivi qualificati da una combattività esacerbata.
- Molestia sessuale (sexual harassment): a questo gruppo appartengono quei comportamenti riguardanti la sfera sessuale non desiderati da chi li riceve, che causano umiliazione e disagio e che interferiscono con la sua vita privata, come le avance sessuali, il contatto fisico molesto, l’uso di gesti o giudizi osceni.
- Nonnismo: è una forma di bullismo fondata sulla dinamica “anziani-giovani” e sui cerimoniali di affiliazione tipica delle caserme, degli istituti scolastici e di altre istituzioni a struttura altamente organizzata e gerarchica.
- Mobbing: la parola mobbing denominata anche “bullismo nei luoghi di lavoro” è adoperato per raccontare moltitudine di atteggiamenti di disturbo e di sopraffazione psicologica che vengono messi in opera tra adulti nei luoghi di lavoro, dove una persona viene metodicamente vittimizzata dai colleghi o dai superiori.

È opportuno soffermarsi su alcune di queste forme di bullismo, al fine di approfondire la conoscenza di un fenomeno così complesso e variegato.

Di recente si è affermata una nuova modalità di maltrattamenti originata dalla diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione (telefonino e internet in particolare): il cyber bullismo fatto che sfrutta le potenzialità offerte da questi strumenti per perpetrare atti di prepotenza ai danni di soggetti più deboli (Camerini y Sechi, 2010, p. 282). Di solito il cyber bullo agisce attraverso la trasmissione di sms o di e-mail offensive o minatorie, oppure attraverso la produzione di siti internet su cui si propagano immagini o filmati compromettenti per la vittima (Athanasiou et al., 2018).

Si tratta, quindi, di un fenomeno che si distingue per la sua potenza mediatica e ha come riferimento non solo il gruppo classe, ma abitualmente l'intera comunità globale. Per di più l'essenza dell'aggressione è mediata, al punto che solitamente gli attori delle violenze hanno la possibilità di restare nell'anonimato per sempre. In particolare tali peculiarità, insieme ad altre, tra le quali il numero di individui che possono coadiuvare l'azione congiunta alla potenza mediatica che assumono messaggi scritti, foto o filmati, rendono in modo particolare pesanti gli effetti di tali azioni nei confronti di chi li riceve.

### *1.5. Fattori tipici del bullismo*

Il bullismo può essere osservato come una sottocategoria della condotta aggressiva che mostra alcune peculiarità distintive (Navarro et al., 2015).

La definizione più recente (Bagattini et al., 2018; Formella e Cavalli, 2018) mette l'accento su alcuni fattori che progressivamente si sono rilevati significativi (Martínez et al., 2018; Pennetta, 2019):

- La premeditazione che dirige le azioni e gli atteggiamenti del bullo. Il bullo mette in azione consapevolmente e volutamente degli atteggiamenti fisici, verbali e psicologici al fine di ingiuriare l'altro provocandogli malessere. L'oppressore prova gusto nell'offendere, nel malmenare o nel cercare di avere il sopravvento sulla vittima e persevera anche quando questa sta molto male ed è angosciata. Sebbene anche un'altra forma di intimidazione frequente da parte dei bulli, è quella di isolare e allontanare la vittima dal gruppo dei pari, in modo che si senta sola e lontana dagli altri compagni.

- Il fervore, la durata e la persistenza nel tempo, vale a dire che i comportamenti da bullo sono persistenti nel tempo, si realizzano con una frequenza elevata, e raramente costituiscono eventi isolati. La quantità di sopraffazioni fa ridurre il senso di autostima della vittima.

- Vi è una grandezza di potere una vera e propria asimmetria relazione tra la forza del bullo e la sua vittima, dove uno dei due prevarica sempre e l'altro subisce sempre.

In altri termini, i bulli agiscono in pubblico atteggiamenti litigiosi nel tentativo di impadronirsi di uno status di potere nel gruppo.

Per incrementare la possibilità di riuscita di tali dimostrazioni pubbliche di forza, di potere, essi prediligono come perseguitati, oppressi i coetanei più fragili non solo fisicamente ma anche psicologicamente.

Le prime due condizioni sono a carico di chi effettua l'atto, il terzo particolare della situazione e nella sua totalità, dove gli attori della tensione conquistano posizioni diverse nella scala del potere e del prestigio (Martínez et al., 2018).

### *1.6. Le cause del bullismo*

Ai fini dell'aspettativa, ma anche ai fini della risoluzione, è fondamentale capire quali siano le origini del bullismo o le simultaneità che ad esso si accostano, attraverso un legame circolare.

Dagli studi fatti vengono abbattuti certi luoghi comuni che continuano a mettere il bullismo in rapporto a particolari fattori socio ambientali e a particolarità fisiche dei soggetti. Nemmeno avrebbero rilevanza l'insufficiente rendimento scolastico dei soggetti e il disagio che rispecchia la realtà sociale ed economica (Nuzzaci, 2007, p. 135).

Anche altri semplici corrispondenze non hanno retto ai riscontri empirici: i ragazzi che sopportano ingiustizie non posseggono particolarità fisiche, come avere i capelli rossi, essere in sovrappeso o indossare gli occhiali.

Alcuni studi si sono interessati dei fattori socio-cognitivi collegati con il comportamento aggressivo avanzando l'ipotesi che i bambini che osservano e mettono in atto atteggiamenti prepotenti acquisiscano progressivamente un insieme di aspettative che promuovono e riconoscono legittimo tali comportamenti nel tempo (Pennetta, 2019).

Perry et al. (1986) hanno messo in luce una valutazione positiva degli effetti della loro condotta da parte dei bambini che più spesso agiscono in modo prepotente e violento. Più precisamente essi ritengono di poter ottenere ricompense tangibili a seguito di comportamenti negativi e che l'azione aggressiva può costituire un mezzo efficace per affrontare alcune situazioni sociali.

Boldizar et al. (1989) hanno appurato nei bambini violenti aspettative alte di benefici psicologici derivanti dal controllo e dalla supremazia dei pari, obiettivi rilevanti non solo per i ragazzi litigiosi in generale, ma in particolare per chi compie prepotenze

tentando tramite tali atteggiamenti di pervenire e mantenere uno status di superiorità nel gruppo (Smith, 2007).

Guerra e Slaby (1989) hanno messo a punto uno strumento specifico per la misura delle credenze relative alla condotta aggressiva. I soggetti aggressivi, e in misura ancora superiore i soggetti delinquenti, rispetto al gruppo di controllo, ritengono che tale comportamento sia legittimo, che aumenti l'autostima e consenta di dare un'immagine positiva di sé, che le vittime si meritino spesso la loro sorte e che non soffrano come altre persone.

Anche Perry et al. (1990) evidenziano che i soggetti aggressivi non provano dispiacere per le conseguenze subite dalle vittime e sostengono che queste abbiano meno probabilità di difendersi o di usare comportamenti di ritorsione rispetto ai bambini non vittimizzati.

Per quanto riguarda in specifico le credenze dei bulli, Boulton e Underwood (1992) hanno indagato tale problema mediante interviste individuali. Coloro che agiscono in modo prepotente hanno affermato di sentirsi felici, di star bene, di ritenersi furbi e capaci. Una percentuale superiore al 50% ha inoltre dichiarato di sentirsi potente, duro e forte, ritenendo che l'uso della violenza sia una strategia particolarmente efficace.

In relazione agli stati d'animo delle vittime, la maggior parte dei bulli non ha dimostrato consapevolezza delle sofferenze che provano i compagni. Dal punto di vista degli atteggiamenti verso il fenomeno, coloro che fanno prepotenze presentano atteggiamenti favorevoli alla violenza, di ammirazione verso il bullo e di scarsa empatia per la vittima (Rigby e Sleep, 1991).

Da questi studi emergono alcune credenze che più di altre possono legittimare e sostenere il bullo nelle proprie azioni: l'aberrazione delle conseguenze dell'atto aggressivo, l'assegnazione di colpa alla vittima e la scarsa empatia dimostrata verso le sofferenze dei compagni. Tali meccanismi mostrano notevoli affinità con i meccanismi di disimpegno morale che, secondo Bandura (Bandura, 1990) consentono al soggetto di allentare il controllo e il senso di colpa individuale e legittimano condotte riprovevoli.

#### 1.6.1. Bullismo e disimpegno morale

Sutton et al. (1995) ) hanno fornito un interessante contributo relativo alla teoria della mente dei bambini che fanno prepotenze ai compagni. Contrapponendosi alle teorie



sinora dominanti del deficit socio-cognitivo come elemento responsabile degli atteggiamenti aggressivi e del comportamento del bullo, gli autori presentano una previsione alternativa, secondo la quale alcuni dei bambini aggressivi (bulli) hanno una eccellente esperienza sociale e consistenti capacità nella penetrazione della mente dell'altro, che usano però con lo scopo di manovrare il momento a proprio vantaggio. In questa prospettiva diventa rilevante approfondire i valori e le credenze devianti che sostengono il bullo nella propria azione.

Secondo questi autori, ulteriori studi si rendono necessari in un'area d'intersezione tra strategie cognitive e valori ed emozioni morali, quali il senso di colpa e la vergogna.

Una rilevante partecipazione all'indagine degli atteggiamenti morali del fenomeno delle prepotenze, in una prospettiva socio-cognitiva e morale integrata, potrebbe essere rappresentato dalla teoria del pensiero e dell'azione morale di Bandura e in modo particolare dal costrutto del disimpegno morale (Bandura, 1986).

Secondo Bandura la relazione tra principi morali interiorizzati e condotta è messo in relazione da un sistema di processi di autoregolazione, da punizioni interne, quali il senso di colpa, il biasimo, , che segnalano e contrastano il comportamento immorale. Sono questi processi interni che mantengono in armonia la condotta e le norme morali interiorizzate. Questo sistema di autocontrollo può però in alcune circostanze, e in relazione ad alcune condotte, essere disattivato. L'assimilazione e il possesso di un sistema di autoregolazione interno non ne assicurano un funzionamento efficace e continuo.

Bandura (1986) ha individuato otto meccanismi psicologici attraverso i quali sarebbe possibile indebolire le regole interne. Essi sono: la giustificazione etica della condotta, l'etichettamento eufemistico, il confronto vantaggioso, la diffusione della responsabilità, il dislocamento di responsabilità, la distorsione delle conseguenze, la deumanizzazione e l'attribuzione di colpa alla vittima.

I meccanismi operano su dimensioni diverse del processo interno di autoregolazione. Le sanzioni possono infatti essere disattivate dall'individuo intervenendo ai seguenti livelli (Fig. 2):

- Reinterpretando la condotta (giustificazione morale, confronto vantaggioso,

etichettamento eufemistico).

- Offuscando la fonte causale (dislocamento di responsabilità e diffusione della responsabilità).
- Trascurando o falsando le conseguenze dannose (distorsione delle conseguenze).
- Accusando o svalutando la vittima (deumanizzazione e attribuzione di colpa) (Bandura, 1996).

Alcuni studi recenti sui correlati psicologici del comportamento aggressivo, condotti sia con adulti che con adolescenti e bambini, hanno trovato correlazioni di tipo positivo fra la condotta aggressiva e il disimpegno morale (Caprara et al., 1996).

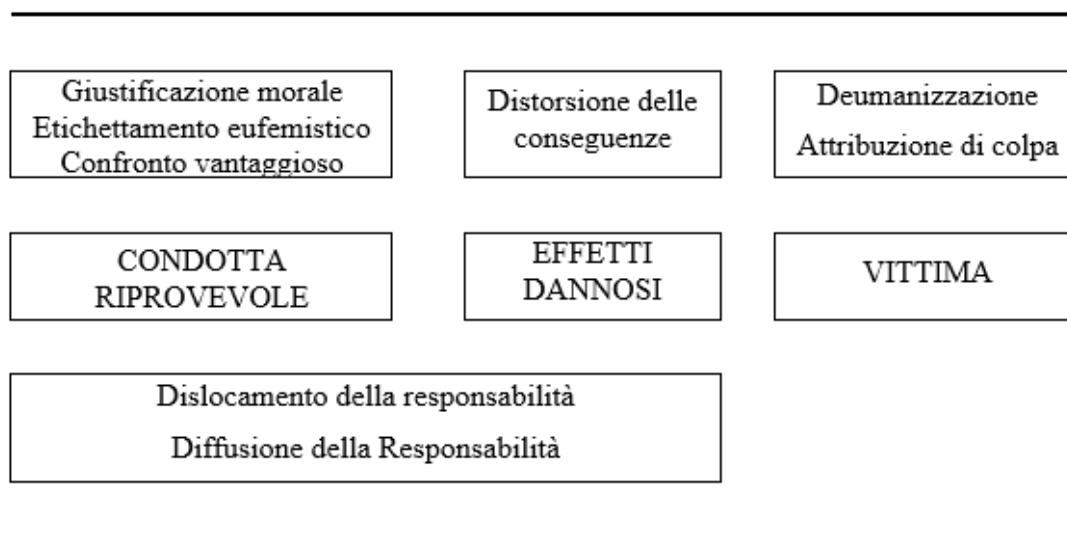
In una prima ricerca di Caprara et al., (1996) svolta su un gruppo di adulti, sono stati analizzati i nessi del disimpegno morale con alcuni indicatori delle condotte aggressive (irritabilità, ruminazione, tolleranza verso la violenza, aggressione fisica, aggressione verbale, rabbia, ostilità, rabbia di tratto, rabbia esternalizzata).

La scala del disimpegno morale è risultata correlata positivamente con tutti gli indicatori della condotta aggressiva, ed in particolare con la scala di tolleranza verso la violenza.

Sulla base di analisi fattoriali di secondo ordine, gli autori hanno trovato due dimensioni significative per spiegare la condotta aggressiva: quella socio-cognitiva, che rende conto della natura ostile ed intenzionale dell'aggressività, e quella affettivo-impulsiva, che è più direttamente correlata alla responsabilità emotiva e alla perdita del controllo nell'azione aggressiva (Gázquez et al., 2016; Pérez-Fuentes et al., 2016).

La scala del disimpegno morale satura la prima componente, confermando empiricamente la natura socio-cognitiva del costrutto del disimpegno morale. Più problematici sono i risultati sulla relazione tra disimpegno morale e aggressività in età evolutiva.

Figura 2. Meccanismi di disimpegno morale (Caprara et. al., 1996)



Un primo studio di Caprara et al. (1996) su due gruppi di soggetti, bambini di 9-10 anni e adolescenti di 11-14 anni, ha evidenziato da un lato una complessiva conferma della relazione tra disimpegno morale e aggressività, dall'altro la necessità di un maggiore approfondimento delle variazioni evolutive dei vari meccanismi.

Le relazioni tra disimpegno e le altre dimensioni sono risultate più consistenti negli adolescenti rispetto ai bambini e nei maschi rispetto alle femmine.

Un'altra ricerca di Bandura (1996) sulle relazioni tra disimpegno morale e comportamento delinquenziale in età adolescenziale, condotta su studenti di scuole romane di 10-15 anni, ha messo in luce un effetto del disimpegno morale sulla condotta aggressiva e delinquenziale, mediato da altri meccanismi correlati quali la riduzione del senso di colpa, della prosocialità e la promozione di reazioni cognitive che legittimano la condotta aggressiva.

Nell'ambito delle ricerche sul bullismo si può rintracciare un primo studio italiano sull'argomento (Bacchini et al., 1998) da cui emerge un maggior ricorso a meccanismi di disimpegno morale da parte dei prepotenti e in particolare da parte dei bulli maschi, residenti in quartieri a più alto rischio di criminalità della città di Napoli. Alcuni progetti di intervento per la diminuzione del fenomeno delle prepotenze si sono posti come obiettivo quello di formare un ethos antivessatorio (Rigby, 1996), riconoscendo quindi implicitamente l'importanza delle norme e della condotta morale per prevenire e ridurre il fenomeno. Sul piano della ricerca non sono stati però analizzati i

fattori o i meccanismi che possono consentire ad alcuni individui di mettere in atto condotte riprovevoli senza sentirsi in colpa.

L'obiettivo primario dello studio di Menesini e Fonzi (2005) è appunto quello di approfondire lo studio del disimpegno morale in relazione al fenomeno del bullismo, analizzando possibili differenze tra i soggetti in funzione del ruolo di bullo, vittima o esterno al problema.

Le autrici dello studio hanno ipotizzato un più alto livello di disimpegno morale nei soggetti prepotenti riguardo ai soggetti del gruppo di controllo e alle vittime e che per i bulli, alcuni meccanismi, quali l'attribuzione di colpa e la deumanizzazione della vittima, risultino più attivi rispetto ad altri.

Non si avanzano ipotesi specifiche per il gruppo delle vittime, sebbene la condizione di umiliazione e vittimizzazione continua che questi bambini sono costretti a vivere faccia presagire una qualche forma di rassegnazione e quindi di accettazione cognitiva della propria condizione, legittimando i comportamenti negativi dei compagni.

Pertanto, nel campione del loro studio, sono stati mostrati 30 aggressori, di cui un totale di uomini e 35 vittime, di cui 21 uomini e 14 donne, circa la metà del campione utilizzato in altre indagini.

Le frequenze dei tre gruppi in rapporto al sesso e all'età evidenziano che il gruppo dei bulli è composto esclusivamente da maschi, mentre le vittime sono distribuite abbastanza equamente tra i due sessi. Tale andamento conferma quello rintracciato nel campione più esteso.

In rapporto alle due fasce di età considerate, i soggetti con punteggi più estremi sul versante del bullismo e della vittimizzazione sono costituiti in misura leggermente superiore da ragazzi della scuola media.

La tendenza a mettere in atto meccanismi di disimpegno morale è stata misurata con la scala messa a punto da Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (Bandura et al., 1996), adottata in un primo studio condotto su studenti italiani della provincia di Roma di età compresa tra 10 e 15 anni.

Lo strumento comprende 32 item, valutati su una scala di tipo Likert a tre posizioni nella versione utilizzata da Bandura et al. (Bandura et al., 1996) e a 5 posizioni

(da 1 “completamente in disaccordo” a 5 “completamente d'accordo”) nella versione utilizzata in studi successivi degli stessi autori (Caprara et al., 1996).

Precedenti tentativi di adattamento della scala ai bambini prevedevano un numero di item più ridotto (14 e 24, rispettivamente per la versione scuola elementare e scuola media) (Caprara et al., 1996).

Tali strumenti sono risultati però insoddisfacenti al fine di esaminare gli otto meccanismi proposti da Bandura. Gli autori sono così pervenuti all'attuale versione, utilizzata nella presente ricerca, composta da 32 item valutati lungo una scala Likert a 5 punti. I 32 item sono formulati a partire dagli otto meccanismi ipotizzati da Bandura, 4 item per ciascun meccanismo. Per ciascuna affermazione viene chiesto ai soggetti di rispondere esprimendo il grado di accordo personale. A titolo esemplificativo si può riportare un item per ciascun meccanismo:

- Giustificazione morale. es. “È bene mentire per evitare guai ai propri amici”.
- Etichettamento eufemistico: es. “Dare pacche e spinte non è altro che fare giochi un po' agitati”.
- Confronto vantaggioso: es. “Rovinare le cose degli altri non è molto grave in confronto a quello che fanno le persone che picchiano la gente”.
- Diffusione di responsabilità: es. “Non è giusto rimproverare un ragazzo che ha contribuito solo in piccola parte al danno prodotto dall'intero gruppo”.
- Dislocamento della responsabilità: es. “I ragazzi che non vengono bene educati a casa loro, non possono essere ripresi se poi agiscono in modo sbagliato”.
- Distorsione delle conseguenze. es. “Non è grave dire piccole bugie, dal momento che non fanno male a nessuno”.
- Deumanizzazione della vittima: es. “È bene maltrattare chi si comporta come un essere schifoso”.
- Attribuzione di colpa: es. “I ragazzi che vengono maltrattati di solito se lo meritano”.

Sulla versione originale della scala era stata effettuata da Bandura et al. (1996) l'analisi delle componenti principali, che aveva evidenziato una sua sostanziale monofattorialità, seppur con una percentuale di varianza spiegata non molto elevata, pari al 16.2%. Per l'esame dell'affidabilità e della coerenza interna era stato calcolato il coefficiente alpha di Cronbach, ottenendo un valore pari a .82. Tali valori sono stati confermati anche nel presente campione: l'analisi fattoriale condotta con il metodo delle componenti principali e rotazione Varimax su tutto il campione (661 soggetti originari) e, separatamente per i due livelli d'età, ha confermato la sostanziale monofattorialità della scala. Per verificarne l'affidabilità, sono state inoltre calcolate le correlazioni fra i meccanismi assunti sulla base del modello teorico con risultati positivi e statisticamente significativi. È stata infine calcolata l'alpha di Cronbach su tutti i 32 item, ottenendo un valore pari a .79.

Il primo risultato significativo è quello che riguarda il confronto tra bullo, vittima e controllo operato nel sotto-campione maschile. Tale differenza indica un maggior disimpegno morale nei bulli rispetto alle vittime, confermando quindi la nostra ipotesi.

I bulli si caratterizzano per una modalità reattiva globale di tipo aggressivo, non subiscono prepotenze da parte di altri e, a differenza dei bambini di controllo, non si sentono esposti al rischio di poterle subire (Marcellini, 2016). Essi normalmente non dimostrano sensi di colpa, anzi riferiscono di provare emozioni positive, si sentono forti, furbi, e non mostrano alcuna consapevolezza delle emozioni negative vissute dalla vittima (Pennetta, 2019).

Il livello di disimpegno morale presente nei bulli potrebbe rendere conto, in accordo con il modello di Bandura, dello scarso senso di colpa da essi provato dopo aver compiuto un atto aggressivo e della tendenza a dimostrare sentimenti di approvazione di fronte alla propria condotta intollerabile, inammissibile (Sagone e Licata, 2009). Ciò che interessa, in modo particolare, è un effetto significativo dello status in relazione alla subscale di deumanizzazione. I bulli presentano tale meccanismo in misura superiore rispetto ai soggetti del gruppo di controllo. Questo sembrerebbe sottintendere un ritratto della vittima come individuo che è stato defraudato degli aspetti di umanità e che non suscita quindi sentimenti di empatia o di identificazione. Tale risultato, già riportato nello studio di Bacchini et al. (Bacchini et al., 1998), è in linea con quanto evidenziato da altre ricerche, secondo cui il bullo dimostra scarsa consapevolezza delle sofferenze della

vittima (Boulton e Underwood, 1992) e minor dispiacere nel compiere atti aggressivi rivolti alle vittime rispetto ad azioni analoghe rivolte ai soggetti non vittima.

Secondo Perry et al. (1990) ciò suggerisce che i bulli percepiscono le vittime in modo diverso da come percepiscono gli altri compagni.

Il dato sulla deumanizzazione della vittima da parte del bullo richiama il forte potere disinibitore di questo meccanismo nell'assunzione di comportamenti di aggressività interpersonale. Esso è stato infatti rintracciato come meccanismo psicologico alla base dei crimini più efferati commessi nella storia dell'umanità.

Volpato e Capozza (1998), in un recente contributo di tipo storico-psicologico sulla rappresentazione delle razze umane nella cultura nazista, sottolineano come in quel contesto siano state utilizzate in modo sapiente immagini di animali per descrivere il gruppo ebraico, sospingendo così questo gruppo verso i margini dell'umanità.

Le autrici sottolineano, inoltre, come tali immagini implicanti una deumanizzazione abbiano legittimato agli occhi del tedesco medio un trattamento disumano dei singoli ebrei. L'esame di indagine relativo al sottocampione delle vittime e del controllo non mostra differenze notevoli tra i due gruppi. Quindi, in generale, il costrutto del disimpegno morale risulta poco rilevante al fine di comprendere i processi psicologici della vittima. Si evidenzia però un effetto significativo dell'interazione tra status e sesso. Mentre le vittime di sesso maschile manifestano il livello più basso di disimpegno morale, differenziandosi in modo significativo dai bulli maschi, le vittime femmine sembrano reagire alla propria condizione di umiliazione e sofferenza con un atteggiamento di maggior tolleranza verso gli attacchi dei loro aggressori. Da questo punto di vista è interessante evidenziare il meccanismo che sembra maggiormente in grado di spiegare il risultato a carico delle vittime femmine, il meccanismo di etichettamento eufemistico.

Le bambine che hanno vissuto o stanno ancora vivendo esperienze di vittimizzazione da parte dei compagni tendono a definire certe situazioni con termini che sfumano i contorni del problema e alleggeriscono la carica negativa contenuta in tali azioni. Questa differenza nel livello di disimpegno morale tra vittime maschi e vittime femmine necessita di ulteriori approfondimenti e conferme in studi successivi.

Un'ipotesi di interpretazione di questo dato potrebbe riferirsi alle esperienze e alle modalità di comportamento prepotente subite da maschi e femmine (Rivers e Smith, 1994).

La letteratura ha infatti segnalato che le modalità di prepotenza fisica sono più tipiche dei maschi e risultano più frequentemente indirizzate a vittime di sesso maschile (Genta et al., 1996; Whitney e Smith, 1993), mentre le vittime di sesso femminile con maggiori probabilità subiscono comportamenti di prepotenza indiretta, quali l'isolamento, le dicerie e l'inganno.

Tale differenza potrebbe far ipotizzare una gerarchia di gravità delle forme e delle esperienze di vittimizzazione. Poiché i ragazzi valutano come più gravi le forme fisiche rispetto a quelle verbali ed indirette (Menesini e Fonzi, 1997), la vittima maschile che subisce queste forme di attacco personale vive tale condizione come ulteriore conferma del proprio ruolo di subordinazione ed inferiorità, accentuando così un processo di differenziazione dall'aggressore.

Le vittime femmine, invece, sembrano accettare più passivamente la loro condizione al punto da giustificare, almeno parzialmente, la condotta di quest'ultimo.

Gli studi sulla relazione bullo-vittima, dal punto di vista ecologico e dinamico, hanno segnalato l'importanza della prospettiva e del sistema di aspettative sia del bullo sia della vittima al fine di comprendere la stabilità di certi comportamenti nel tempo (Pierce e Cohen, 1995, Menesini et al., 2000).

I fattori di mediazione socio-cognitiva di cui qui abbiamo colto un aspetto, relativo al senso di responsabilità morale e le differenze di genere nel fare e nel subire le prepotenze, sono sicuramente variabili importanti di cui tener conto per capire in modo più approfondito il complesso intreccio di aspettative e comportamenti che si stabilisce nella relazione tra bullo, vittima e altri partecipanti. In definitiva lo studio del disimpegno morale in rapporto allo status e al sesso necessita di ulteriori approfondimenti, poiché esso rappresenta un trait d'union tra dimensioni cognitive e dimensioni emotive del comportamento sociale e della relazione tra bulli, vittime e altri possibili partecipanti.



### *1.7. La diffusione del bullismo in Italia e nel mondo*

Il bullismo in tutte le sue manifestazioni é in continua ascesa in tutto il mondo e in alcuni paesi è così preoccupante che sono state emanate leggi contro il bullismo. Nella maggior parte dei paesi statunitensi, più precisamente 48 su 50, vigono leggi statali riguardanti il bullismo, che però sono molto discusse dalla popolazione in quanto spesso improduttive e, invece, si vorrebbe una legge federale contro il bullismo più forte ed efficace (Han et al., 2017).

Le cifre del fenomeno sono disarmanti con un gran numero, 160.000 ragazzi che non si recano a scuola per timore di ripercussioni fisiche e verbali, moltissimi ragazzi prendono in considerazione il suicidio e vi sono oltre 100 tentativi all'anno da parte di ragazzi, gran parte dei quali a causa del bullismo (Shayo e Lawala, 2019).

Il 71% dei ragazzi considera il bullismo come uno dei problemi primari delle istituzioni scolastiche. 1 ragazzo su 20 ha assistito a un atto di bullismo che prevedeva l'uso di un'arma a scuola. 282,000 alunni sono fisicamente attaccati ogni mese nelle scuole secondarie. Oltre l'85% di alunni sostiene che le sparatorie nelle scuole sono strettamente connesse alle vittime del bullismo che intendono vendicarsi di tutte le persone che le hanno ferite.

Le statistiche continuano, come le citazioni delle autorità che testimoniano della serietà del problema. Nella prima conferenza relativa alla prevenzione del bullismo alla Casa Bianca nel marzo del 2011 il presidente Obama ha presentato il portale governativo [stopbullying.gov](http://stopbullying.gov) dove è possibile informarsi sul fenomeno, leggere storie, collaborare nella prevenzione del bullismo, cercando aiuto in caso si fosse vittima. Ancora prima che il fenomeno diventasse così importante da far muovere la casa bianca, un notevole numero di associazioni è stato fondato e si è mosso per combattere il problema, fornendo aiuto alle persone colpite da bullismo.

Si precisa come la “National Bullying Prevention Week”, prima iniziativa nazionale, si sia tenuta nel 2000 in Canada. L'associazione caritatevole “Act Against Bullying” è stata fondata nel 2003 in Inghilterra. Nel 2006 negli Stati Uniti è stato annunciato il “National Bullying Prevention Month”. Nel 2010 è stato creato il programma “It Gets Better” indirizzato nel lottare per la prevenzione dei suicidi tra gli adolescenti omosessuali, soggetti a perenni atti denigratori, nel 2011 Lady Gaga e la madre Cynthia Germanotta hanno inaugurato la “Born This Way Foundation” in

partnerariato con l'ateneo di Harvard e il "Berkman Center for Internet & Society" che proprio nel 2012 ha pubblicato uno studio che è un riassuntivo dei progetti e normative presenti in America contro il bullismo. Gli atti di tali associazioni sono costanti e puntano tutti alla difesa delle vittime ed all'informazione della popolazione sulla natura del problema. Il fenomeno è presente ovunque, anche in Italia anche se in misura minore (Pennetta, 2019).

Il bullismo scolastico è un problema che colpisce gli adolescenti di tutto il mondo (Menesini e Salmivalli, 2017). Pertanto, la prevalenza del bullismo nelle scuole europee varia tra il 10% e il 50%. Contando la Norvegia con il 15%, il Regno Unito e i Paesi Bassi con il 34%, e l'Italia con una prevalenza compresa tra il 38 e il 46%. Tuttavia si deve tenere conto che la prevalenza può variare a seconda della dimensione del campione, dell'età, della metodologia utilizzata, del tipo di comportamento di bullismo e della sua frequenza (Husky et al., 2020).

Il margine per migliorare, quindi, c'è sempre ed è augurabile che anche l'Italia attui presto una legge al fine di limitare e contenere tale fenomeno. Ciò in quanto le vittime non restino tali e i bulli vengano assistiti da un sostegno psicologico capace di eliminare ogni comportamento prepotente nei confronti del prossimo.

## **2. Capítolo secondo: Il contesto familiare**

### *2.1. Stili educativi*

Ambienti familiari educativamente o affettivamente inadeguati possono essere la matrice del comportamento aggressivo del bullo. E', infatti, molto probabile che il tipo di relazione fra genitori e figli instaurato durante l'infanzia influenzi il modo in cui il bambino affronterà i compiti di sviluppo che lo attendono, determinandone un esito, in chiave evolutiva, più o meno funzionale (Filippi, 2007, p. 32). Ma non va dimenticato che questa è solo una delle possibili spiegazioni, e che quanto verrà approfondito di seguito non va generalizzato in quanto vi sono anche molti casi di bullismo in famiglie strutturate, unite e attente.

La posizione della famiglia nel fenomeno del bullismo può in definitiva essere scandito secondo tre aspetti principali:

- Lo stile parentale (l'espressione stile parentale si riferisce agli atteggiamenti dei genitori nei confronti dei figli che riflettono i valori e le credenze che questi hanno circa la loro educazione e che si ripercuotono sulle loro pratiche educative).

- I legami di attaccamento.

- I valori familiari.

Educare i figli è un compito molto difficile, ma ogni genitore cerca di fare del proprio meglio per tirar su degli individui di cui essere orgogliosi (Civita, 2008). Gli errori di valutazione compiuti dai genitori in fase educativa si ripercuotono sui figli stessi.

Paradigmatici rimangono su tale tema, gli studi di Maccoby e Martin (1983) che individuano due dimensioni:

- Permissività/severità: presenta la libertà lasciata dai genitori ai loro bambini, per questo si passa da un punto in cui i genitori sopportano e tollerano ogni comportamento del bambino e non danno regole precise.

- Sollecitudine/ostilità: delinea la quantità d'affetto che i genitori espongono verso i loro bambini. Da un lato si avranno genitori solerti ed attenti alle pressioni del bambino, disposti a manifestare gioia e lodi nei suoi confronti, all'altro estremo invece si avranno genitori freddi ed indifferenti, poco interessati a stare con il loro bambino.

Secondo come tali dimensioni si combinano fra loro, si avrà il crearsi di stili educativi e di conseguenti ambienti familiari diverse legati a comportamenti differenti manifestati nel tempo dal bambino (Tab. 4).

*Tabella 1. Stili educativi dei genitori (Schaffer, 1996)*

	Permissività	Severità
Sollecitudine	Democratico	Iperprotettivo
Ostilità	Trascurante	Autoritario

Diventa fondamentale la scelta dello stile educativo da adottare nei confronti dei figli per riuscire a infondere i principi e le regole cui si crede.

I possibili tipi di stili educativi sono:

- Coercitivo o autoritario.
- Permissivo o tollerante.
- Autorevole o democratico.

Gli studi condotti da Fonzi sul fenomeno del bullismo mettono in evidenza come sia il contesto familiare sia lo stile educativo scelto dagli stessi, abbiano grande influenza sul comportamento dei propri figli. Il comportamento antisociale o aggressivo può essere infatti sintomatico di un contesto familiare multiproblematico. In particolare, in quelle famiglie in cui si sceglie e utilizza uno stile dispotico o punitivo, genitori che hanno l'abitudine di parlare ad alta voce o imporre le regole da osservare, senza prevedere l'intervento dei figli a tale riguardo. Il non rispetto degli ordini dati comporta sanzioni e punizioni ai quali i bambini non possono e non riescono a sottrarsi.

Questo tipo di disciplina determina una reazione aggressiva nei bambini che reagiscono alla violenza subita in ambiente domestico con comportamenti aggressivi.

La stessa reazione è presente in quei bambini che hanno genitori che sono aggressivi tra loro e nei confronti dei figli, cioè nelle famiglie in cui vi è forte conflittualità e continui atteggiamenti di prevaricazione. I figli prepotenti denominati anche bulli, frutto di questo ambiente familiare, non sono in grado di controllare la situazione creatasi all'interno delle mura domestiche e manifestano il tipico sentimento di frustrazione e di disagio a scuola, identificando la vittima su cui poter scaricare ed esercitare la propria autorità e la propria forza.

L'esempio dei genitori che prevaricano il figlio, fa sì che questi consideri tale comportamento come un normale modo di gestire le situazioni. Più prepotenze subisce il bambino da parte dei genitori e più egli riterrà che nulla si possa fare per cambiare la realtà, conseguentemente non sarà portato a chiedere l'aiuto di nessuno. Anche un'educazione incoerente può determinare nel bambino confusione, poiché egli non riesce a comprendere pienamente quali siano gli atteggiamenti da evitare e quelli da incentivare (Nocentini et al., 2019).

La mancata partecipazione o attenzione da parte dei genitori per le problematiche dei figli, o comportamenti di negligenza, così come l'eccessivo permissivismo, sono fattori che manifestano una certa incapacità genitoriale ad educare i propri figli. Questa scarsa capacità è anticipatrice di comportamenti aggressivi e violenti. L'uso delle minacce e della costrizione fisica per imporre l'educazione rappresentano un modello di violenza che, come scrive Olweus (1983), addirittura a volte sono incentivate.

Il rapporto madre-figlio è particolarmente delicato, poiché se la madre adotta una condotta esclusivamente negativa nei confronti del figlio, questi sarà portato a reagire in modo più aggressivo. Analogamente, un atteggiamento di eccessiva tolleranza permetterà di sviluppare una condotta aggressiva, in quanto il comportamento del bambino è esente da regole e valori disciplinari.

Finnegan e collaboratori (Finnegan et al., 1998), riesaminando il ruolo dello stile di attenzione e attenzione materna, hanno scoperto esiti notevoli e significativi. Infatti, dal loro studio, è apparsa una notevole differenza tra maschi e femmine nell'unione tra il sistema di interazione, di legame madre-bambino nei primi anni di vita e il pericolo di vittimizzazione in età successive. La protezione o meglio l'iperprotettività materna è risultata legata con la vittimizzazione solo nei maschi, i quali avvertito il malessere si affidano alle loro madri durante i conflitti. Nelle femmine, invece, la vittimizzazione è apparsa decisamente nota e indicata dal diniego materno e dall'uso di strategie di circostanze aggressive durante i conflitti madre-figlia i quali secondo il parere degli studiosi, , potrebbero creare ed essere la causa principale di alcuni malesseri come ansia e depressione nella bambina,diventando così un bersaglio facile degli attacchi dei compagni. Benchè queste differenze di genere, affermano che in entrambi i casi ci sia uno stesso meccanismo che lega lo stile materno all' essere vittima, in quanto, vi sarebbe un rischio maggiore nel momento in cui il comportamento e la condotta della madre si

adoperasse nella direzione di ostacolare lo sviluppo delle competenze specifiche del bambino: l'autonomia e l'indipendenza nel caso dei maschi e l'intimità per le femmine.

Malgrado gli studi sulle relazioni tra stili educativi e bullismo siano ancora quantitativamente ridotte, esse sembrano provare come lo stile autorevole sia quello più opportuno al fine di sviluppare la capacità di adattamento psicosociale dei figli e possa allo stesso tempo simboleggiare e descrivere un elemento di protezione e sostegno rispetto al coinvolgimento, sia come attori o come vittime, in questa manifestazione (Myron e Smith, 1998).

Di contro, l'assumere in famiglia uno stile educativo molto autoritario quasi dittatoriale potrebbe essere associato ad un rischio elevato di coinvolgimento nel bullismo (Baldry e Farrington, 1998).

Tale sposalizio potrebbe essere esposto dal fatto che uno stile molto autoritario trasmette messaggi e valori che incentivano e sostengono l'imposizione e la dominanza che i figli usano sui propri pari e nei confronti dei compagni di classe (Knafo, 2003). Per quel che riguarda l'essere vittima, lo stile autoritario può indurre i figli ad assumere un comportamento scorretto e un atteggiamento di paura e sottomissione tipico dei ragazzi che subiscono atti di violenza all'interno della comunità scolastica (Vieno et al., 2007). Anche l'eccessiva presenza di ansia e paure verso il mondo esterno possono condizionare il modo di vivere di un ragazzo mettendo a repentaglio la sua incolumità, e diventare così preda scelta da chi ama esercitare prepotenza e aggressione a scuola (Menesini et al., 1999)

Lo stile educativo autorevole garantisce quindi la formazione di un individuo in coerenza con le attese familiari e sociali, poiché il genitore si confronta realmente con il figlio, considerandolo come un individuo che ha dei pensieri, delle opinioni e soprattutto dei sentimenti. Al fine di aiutarlo a sviluppare la propria indipendenza e la propria identità, gli fornisce il sostegno e la guida necessari per compiere questo passo, per cui lo sostiene nei momenti più difficili e lo elogia quando riesce a superare tali difficoltà (Martínez et al., 2019).

Questo tipo di educazione è molto positivo per la crescita del bambino, perché egli sa di poter contare su delle figure che rappresentano dei saldi punti di riferimento ai quali può ispirarsi come modello comportamentale. Tanto più essi saranno autorevoli, tanto più il bambino riuscirà a raggiungere una certa autostima e fiducia in se stesso,

consapevole dei limiti e delle regole imposti dai genitori e responsabile delle proprie scelte.

L'autoritarismo, invece, reprime la possibilità del confronto o dello sperimentarsi, in quanto la paura di sbagliare blocca il soggetto stesso che si ritiene incapace di fare qualsiasi cosa, di assumersi delle responsabilità, nel terrore di essere picchiato o punito. Questi ragazzi sviluppano una scarsa autostima nei confronti degli altri.

Il permissivismo, invece, non ponendo né limiti né regole da rispettare, ma lasciando libero il bambino di autogestirsi, senza controllo alcuno da parte degli adulti, induce il soggetto a comportamenti aggressivi, derivanti dalla presunzione di poter fare tutto ciò che si vuole, perché non soggetto né a punizioni né a sanzioni. Il comportamento permissivo, in realtà denota noncuranza da parte dei genitori, perché poco attenti alle esigenze dei propri figli. Essere permissivi non vuol dire concedere al proprio figlio tutte le opportunità, nella convinzione che in questo modo egli impari meglio a crescere (Moreno-Ruiz et al., 2018).

Al contrario, vuol dire non indicare le direttive guida di cui tutti i bambini hanno bisogno per operare delle scelte. Ancora, essere permissivi vuol dire trascurare i propri figli, o perché si è incapaci ad educarli, o perché non si ha voglia di farlo, o perché si è convinti di poter delegare questo arduo compito agli stessi, attraverso le proprie esperienze, o, infine, perché si preferisce assegnarlo alla scuola o ai pari, predire così il comportamento violento negli adolescenti o, al contrario, aumentare la violenza da parte del gruppo dei pari (Charalampous et al., 2018).

Affidare l'educazione del bambino completamente all'istituzione scuola, senza svolgere un ruolo supervisore e senza dare il proprio apporto, determina nel fanciullo una sensazione di noncuranza nei suoi confronti, per cui egli è portato a chiudersi in sé stesso o a ricorrere all'aiuto dei suoi pari. I pari e la scuola non devono sostituire il ruolo dei genitori, ma devono semplicemente completarlo. Oggigiorno, attraverso una "osservazione sociologica non strutturata" si assiste spesso a scene in cui i genitori sono molto accondiscendenti verso i figli, consentendo loro condotte trasgressive a cui fanno seguito dei richiami molto deboli, delicati, che non sortiscono alcun esito, effetto positivo che possa perdurare nel tempo.

Questo tipo di comportamento è frequente in quei genitori che provano dei sensi di colpa, dovuti alla loro lontananza per motivi di lavoro, o perché non riescono a stare loro accanto come vorrebbero. Per compensare queste loro mancanze, essi ritengono opportuno consentire ai figli ampi spazi, accondiscendere alle loro richieste che variano dall'abbigliamento all'ultima moda dal giocattolo pubblicizzato, dal fruire della tv per un lungo periodo di tempo alle merendine più stravaganti. Ogni capriccio viene soddisfatto ed ogni comportamento viene tollerato. In questo modo vige l'anarchia più totale, senza regole e senza limiti. I bambini ne sono disorientati e confusi, perché non imparano a tollerare che qualcuno li controlli, o che ci sia qualcuno con cui confrontarsi per imparare ad accettare le divergenze altrui, o a gestire le frustrazioni derivanti dai conflitti e dalle rinunce o, infine, ad assumere comportamenti volti alla prosocialità. I figli dei genitori che adottano uno stile educativo così permissivo sono indotti ad attuare delle condotte aggressive e trasgressive. Sono intolleranti verso chi si dimostra dissimile a causa di handicap o della religione o del colore della pelle e non presentano alcun rispetto per questi al contrario compiono atti di vandalismo o di bullismo. La necessità di soddisfare subito i bisogni che si presentano loro, li porta anche a commettere spesso piccoli furti per entrare in possesso di tali oggetti, oppure ad usare un linguaggio osceno e volgare nei confronti degli adulti e dei pari.

Gli adulti non devono quindi esimersi dal compito di spiegare ai propri figli quali siano i comportamenti da evitare e quali quelli da incoraggiare. Essi devono affrontare il discorso del bullismo e far capire loro che non rientra tra i comportamenti positivi da attuare in classe con i compagni.

Il dialogo deve servire a esternare le opinioni dei ragazzi a tal proposito, per riuscire a comprendere qual'è il loro ruolo negli episodi di bullismo, diretto o indiretto.

Solo attraverso il colloquio tra genitori e figli è possibile comprendere la presenza di eventuali disagi e tali colloqui devono avvenire anche tra genitori e insegnanti, affinché si abbia maggiore consapevolezza e partecipazione dei primi nella vita scolastica (Olweus, 1993). I genitori devono educare i bambini, sin dalla tenera età, a considerare i compagni come loro simili, attraverso comportamenti pro sociali ed empatici che si oppongono all'aggressività. La competizione deve lasciare il posto alla cooperazione, all'aiuto dell'altro, per evitare che i bambini si concentrino solo su se stessi, dimenticando i bisogni degli altri.



L'ostilità allontana l'interesse per gli altri e favorisce l'individualismo e l'egocentrismo a discapito della cooperazione e della socializzazione. Ne consegue che il bullismo non deve essere visto, come già sottolineato altrove, come un problema che riguarda solo il bullo e la vittima.

L'apporto del genitore, a casa, è fondamentale per intervenire sui bambini attraverso un'educazione che esalti la cooperazione ed ostacoli l'ostilità. Questo è possibile solo se il genitore è attento ai problemi dei bambini, se è presente nelle diverse fasi del suo sviluppo.

In sintesi, gli studi mettono in evidenza che, se il contesto familiare propone uno stile educativo permissivo e tollerante, il bambino non riesce a sviluppare un giusto equilibrio e controllo del proprio modo di essere e di conseguenza sul comportamento non riuscendo così a controllare le proprie azioni anche fuori del contesto familiare. Al contrario, invece in una famiglia caratterizzata da uno stile educativo punitivo dove il rispetto delle regole all'interno del contesto familiare viene imposto attraverso il ricorso a punizioni fisiche o a violente esplosioni emotive, il bambino può apprendere tali regole comportamentali come esempio e modello "normale" di controllo e potere delle situazioni conflittuali e può sentirsi autorizzato e giustificato a imitare e riproporre gli stessi comportamenti di cui ha fatto esperienza prima anche nei rapporti extrafamiliari, secondo il principio "violenza genera violenza".

Alcune ricerche hanno dimostrato che esiste una relazione di fondo che caratterizza parecchie vittime di bullismo che si basa su episodi di attaccamento "insicuro-resistente". I bambini che manifestano questo tipo di attaccamento possono sentirsi responsabili di aver fatto emergere questo tipo di legame inadeguato con i propri genitori e di conseguenza perdono la stima di sé stessi, la fiducia nelle proprie capacità, sviluppano uno stato d'animo inadeguato, divenendo così indecisi, dubbiosi, e ansiosi.

In loro può nascere un forte bisogno della presenza del genitore in qualsiasi momento soprattutto quando costretti a fronteggiare determinate situazioni, nasce in loro uno stato d'animo angosciante molto grande quando i propri genitori si allontanano.

Tutto questo li rende vulnerabili, sono visibilmente sprovvisti nel controllare e gestire comportamenti aggressivi dei coetanei nei propri confronti divenendo così possibili vittime di bullismo, cioè vittime delle prepotenze dei compagni. Oltre allo stile educativo dominante all'interno della famiglia di appartenenza e ai modelli di

attaccamento ha un ruolo molto significante anche il mondo dei valori che in essa opera, perché i valori trasmessi dai genitori sono in grado di condizionare la vita del figlio sia a livello relazionale che nella risoluzione delle difficoltà che il ragazzo incontrerà durante il suo cammino di vita.

Altri studi, invece, hanno rilevato come in molte famiglie in cui i propri figli assumono atteggiamenti sbagliati, le strategie di coping cioè i modi con cui vengono fronteggiati i problemi e le difficoltà, si basano sull' individualismo e sull'egoismo.

Ricerche condotte da Fonzi e collaboratori (Fonzi et al., 1996), hanno analizzato, invece, la fiducia e le aspettative dei ragazzi nei confronti dei genitori quando capitano vicende di prepotenza e violenza, si evidenzia da tutto ciò come i bulli intuiscono un atteggiamento di approvazione-rinforzo da parte dei propri genitori.

Gestire i rapporti con i propri figli non è, quindi, un lavoro facile. Le sollecitazioni esterne sono molteplici e riuscire a dire “no” è un'impresa ardua, perché è importante far comprendere che il “no” non è frutto di uno sgarbo o dispetto dei genitori, ma è conseguenza di una serie di valutazioni.

Nel momento in cui si decide se propendere per il “sì” o per il “no” bisogna anche tener conto dei pari, ovvero capire se l'oggetto voluto o la richiesta avanzata sono comuni ai compagni. In questo caso dire di “no” comporta un abbandono o differenziazione del figlio nei confronti degli altri.

Stabilire un rapporto di fiducia aiuta ad instaurare una reciproca comprensione e permette di esercitare un certo controllo sul minore senza dover invadere la sfera privata. Spesso i genitori sono afflitti da dubbi o scrupoli, perché temono di non essere all'altezza del loro ruolo e lo manifestano con sentimenti di ansia o con l'iperprotettivismo.

Per un genitore è importante parlare della vita trascorsa durante le attività svolte a scuola per capire se sono presenti momenti particolari che possono ricondurre ad atti di bullismo e se il proprio figlio ne è complice. Nel caso in cui egli percepisce che tali episodi sono una realtà, è portato a proteggere il proprio figlio, qualunque ruolo svolga. Più precisamente se è un bullo si dimostra orgoglioso, poiché percepisce che questi sa farsi rispettare e valere; se è una vittima cercherà invece di proteggerlo per evitargli sentimenti di ansia, ipotizzando anche l'allontanamento dalla scuola.

E' fondamentale che i genitori non si facciano prendere dai sensi di colpa, o dalla rabbia, ma affrontino ed accettino l'esistenza di tali situazioni con il desiderio di superarli con convinzione e serenità.

## *2.2. Le famiglie dei bulli*

I genitori del bullo non devono esprimere il proprio compiacimento nei suoi confronti perché sa farsi rispettare dai compagni, ma devono dialogare con lui, per comprendere le ragioni che lo portano ad agire in quel modo (Civita, 2008). È importante intervenire tempestivamente ed adeguatamente per aiutare sia il bullo che la vittima, in quanto, anche se assumono ruoli opposto, manifestano entrambi una situazione di disagio che merita l'attenzione dei genitori, dei pari, degli insegnanti.

I genitori dei bulli devono spiegare loro che adottare comportamenti di prevaricazione sui più deboli, non è un modo corretto per affrontare i problemi, o per attirare l'attenzione degli altri su di sé. Essi devono rendersi conto della sofferenza che procurano alla vittima, cioè devono imparare a sviluppare le abilità empatiche, necessarie per assumere un comportamento prosociale, diretto all'aiuto di colui che soffre, condividendo il suo dolore ed imparando a controllare la propria aggressività.

Il corretto comportamento che un genitore deve assumere è quello di non scoraggiarsi e di non farsi condizionare dagli altri, poiché egli conosce meglio di tutti suo figlio.

Il sostegno dei genitori è importante, ma va accompagnato dal modello dato in casa.

Quando il bambino è in stato d'ira, questi può smarrire il proprio controllo e fare una scenata. A questa reazione non va fatta seguire un'altra scenata da parte dell'adulto, perché non serve a placare la furia del piccolo, anzi lo istiga a continuare il braccio di ferro, senza approdare a nulla da ambo le parti. Rimanere lì vicino a lui e cercare di trasmettergli serenità gli farà invece sentire tutto l'amore della madre o del padre, anche solo tramite o un caloroso abbraccio. Prendere un ceffone, o essere sgridato o allontanato, lo porta a credere che il genitore raffigura la difficoltà da superare e questo modo di agire, di essere i può essere attuato anche fuori dalla famiglia, con gli altri.

Nel contesto familiare bisogna permettere ai figli di litigare, ovviamente entro i limiti, poiché l'amore che regna tra le mura domestiche è così forte da consentire loro di

fare errori e tentativi necessari per imparare a fronteggiare le diverse situazioni che si possono verificare nella vita di tutti i giorni, in questo campo di prova, qual è la famiglia, il litigio è tollerato per imparare a controllare le proprie emozioni, non reprimendole, ma gestendole opportunamente in modo da capire quali sono i limiti da non dover superare, poiché diventano motivo di sofferenza per gli altri.

I genitori devono colloquiare con i figli per incoraggiarli ad esprimere i sentimenti che li turbano ed a non sottovalutarli, ma affrontandoli insieme per evitare che diventino motivo di frustrazione. Con il dialogo il bambino impara ad aprirsi agli altri, ad aver fiducia negli adulti e a far emergere il meglio che è in lui. E' importante incoraggiarlo con parole di lusinghe, per i comportamenti meritevoli, o per i successi conseguiti, ed inibirlo con rimproveri, in caso di comportamenti riprovevoli ed evitando lo scontro.

Quando i genitori sono preoccupati per ragioni esterne ai propri figli, devono prestare molta attenzione a non trasformarli in capro espiatorio, imparando anche a comunicare i loro sentimenti per poter ricevere comprensione. Diversamente, se si reagisce in modo inadeguato senza alcuna spiegazione, si rischia di disorientare il bambino fornendogli, al tempo stesso, un cattivo esempio di risposta che contrasta con gli insegnamenti trasmessi.

I genitori dei ragazzi prepotenti definiti bulli, se avvisati, e portati a conoscenza i del ruolo del figlio da persone esterne, quali i coetanei, gli insegnanti o altri genitori, devono ascoltare anche la versione dell'accusato e trarne le giuste conclusioni poiché è vero che il genitore conosce il proprio figlio meglio di chiunque, ma può capitare che questi non abbia un comportamento coerente a casa e fuori. È possibile infatti che a casa rispetti le regole imposte dai genitori, ma fuori ponga in atto condotte differenti, per cui va compreso il motivo che lo induce a tale sdoppiamento di personalità.

La famiglia del bullo risulta essere caratterizzata da una carente accettazione del figlio, considerato spesso come un impedimento ai propri impegni, piuttosto che gioia e orgoglio.

Tali genitori, assumono, nell'ambito domestico, un tipo di educazione autoritaria e violenta, diventando così un modello di aggressività per il minore (Menesini, 2000). Quando le violenze sono inflitte in famiglia, attraverso punizioni costanti o maltrattamenti fisici, può accadere che, nonostante questa realtà, il bambino consideri la famiglia come l'unico rifugio a cui poter far ricorso. Per affrontare e superare la sofferenza che subisce,

il figlio sogna di avere una famiglia differente e trasla il suo disagio sui coetanei più deboli con atteggiamenti aggressivi (Castorina, 2003).

Altra peculiarità delle famiglie dei bulli è l'atteggiamento incoerente dei comportamenti educativi, cioè quando per esempio una stessa condotta viene sanzionata da un genitore e tollerata dall'altro. Il bambino ne resta confuso, poiché non è capace di prevedere le reazioni degli altri. Conseguentemente è portato ad essere paranoide, cioè ad interpretare in modo errato le azioni degli altri, scambiandole per offese contro la propria persona: al gesto di un compagno o di un adulto egli reagisce con una risposta aggressiva ed ingiustificata nei suoi confronti.

Olweus (1993) rileva il clima di ostilità tipico delle famiglie dei bulli, la mancante accettazione del figlio da parte dei genitori, e il ruolo degli esempi educativi autoritari e violenti nel controllo del comportamento dei figli. Un bambino in contatto con una situazione familiare in cui regna violenza e sopraffazione, come sottolineato già in precedenza, sviluppa maggiormente la possibilità d'interiorizzare modelli di comportamento simili e quindi di riproporre in ambiti diversi gli stessi modi di relazione di cui ha fatto esperienza precoce (Filippi, 2007). Non solo aggressività e prevaricazione risultano essere gli unici precedenti, ma espressioni e stili familiari basati sul permissivismo, sull'eccessiva gratificazione o sull'adultizzazione del bambino possono portarlo ad un forte bisogno di dominio sull'altro trasformandolo in bullo.

In sintesi, spesso i genitori dei ragazzi bulli sono esageratamente permissivi e sono inclini a trascurare i bisogni educativi dei figli, le esigenze di controllo e di limitazione del comportamento in situazioni interpersonali. Tutto questo può portare alcuni di loro ad assumere comportamenti di soverchieria senza una chiara coscienza degli effetti che questi possono avere sugli altri. Si può, quindi, affermare che la mancanza di affetto e amore, poca cura e troppa libertà nell'infanzia sono presupposti che inducono fortemente allo sviluppo di un comportamento poco sano cioè aggressivo (Filippi, 2007, p. 36).

Gli studiosi americani Loeber e Hay (1997) suggeriscono l'importanza di esaminare la coincidenza delle grandezze del legame del potere all'interno del sistema familiare, per poter capire in che modo lo stile ed il clima educativo possano influenzare o condurre il bambino ad assumere un comportamento antisociale ed aggressivo. In quel nucleo familiare in cui un alto potere gerarchico si associa ad una bassa unione tra i

membri, i figli sono propensi ad assumere atteggiamenti poco consoni e diventare dei veri bulli. Per esempio un padre che educa un figlio intervenendo con dure punizioni fisiche, è di solito visto da questo come una persona che possiede un posto di privilegio all'interno della famiglia. Il pericolo è che il figlio imiti il padre nelle relazioni sociali per assicurarsi con la violenza una posizione di preminenza nel gruppo dei pari. Loeber e Hay sostanzialmente avvalorano l'ipotesi che la violenza chiama violenza. Questo significa che è indubbiamente importante definire in modo chiaro i limiti da osservare e le regole da seguire, ma non è educativo ricorrere alla punizione fisica o a metodi simili (Loeber e Hay, 1997). Inoltre va sottolineato come gli stili educativi, che svolgono un ruolo molto importante nello sviluppo di un modello reattivo aggressivo, non sono liberi e svincolati dalle relazioni tra gli adulti in famiglia. Disaccordi continui, discordie o discussioni molto evidenti tra genitori creeranno relazioni insicure per i bambini. In ogni caso, per arginare possibili danni, è opportuno che i genitori evitino di coinvolgere il bambino come alleato in qualunque tipo di conflitto di coppia.

Alcune ricerche, infatti, dimostrano che le liti coniugali producono minori effetti negativi quando sono gestiti privatamente dalla coppia rispetto a quando scoppiano in presenza dei figli (Loeber, 1982).

Un'altra realtà legato al contesto familiare è quella che interessa il sistema di valori della famiglia. Gli esiti di alcuni studi dimostrano che i valori dati dai genitori condizionano sia il modo in cui il figlio si rapporta con gli altri, sia il modo in cui trova le soluzioni per superare le difficoltà e gli ostacoli nella vita. In modo particolare, i risultati raggiunti evidenziano che in quelle famiglie in cui i figli vengono classificati bulli, contrariamente da quanto avviene nelle famiglie dei figli oppressi o vittime, le strategie prese in esame a per affrontare le difficoltà sono fondate sull'individualismo e l'egoismo. Il bambino lasciato solo con se stesso, privo di un reale supporto affettivo che gli garantisca sostegno e aiuto nei momenti di sbandamento e di disorientamento, potrebbe rannicchiarsi nell'incapacità di muoversi, di rivelare la propria parola, la propria soggettività (Filippi, 2007). L'impotenza appresa, rispetto al compito di costruire relazioni interpersonali corrette, può sfociare in aggressività manifesta rivolta verso persone e cose, in famiglia, a scuola o sulla strada, da soli o con occasionali compagni incontrati nei cosiddetti gruppi informali.

### *2.3. Le famiglie delle vittime*

Invece le famiglie delle vittime sono molto unite tanto da coinvolgere fortemente i ragazzi nella loro vita interna. In un clima familiare molto protettivo, si pongono le basi affinché i figli diventino vittime dei coetanei, al contrario in un clima familiare anaffettivo o in cui è molto alto il livello d'ambivalenza della relazione tra genitori o figli, si pongono le basi per lo sviluppo di comportamenti prepotenti dei figli verso gli altri. In Italia una delle prime ricerche sull'argomento (Fonzi et al., 1996) ha voluto esaminare come, i bambini di terza elementare e di prima media coinvolti in episodi di bullismo percepiscono gli stili educativi dei genitori. I risultati indicano che le vittime colgono un atteggiamento di relativa indifferenza da parte dei loro genitori: questi ultimi non sono sufficientemente attenti nel dare ascolto ai tentativi dei bambini di comunicare loro gli episodi di prepotenza subiti e le preoccupazioni vissute. Ci sarebbe, dunque, un difetto d'attenzione nei confronti dei bambini ed una sottovalutazione delle loro inquietudini.

Sul piano della coesione familiare gli oppressi, cioè le vittime danno un'immagine molto unita della propria famiglia e considerano i membri che la compongono, in particolar modo la madre, come figure stimate e di riferimento. In queste circostanze infatti, è spesso considerevole ed importante il ruolo iperprotettivo della figura materna, mentre è poco coinvolta o assente la figura del padre.

Va rilevato che oggigiorno nel processo di crescita, educativa e formativa del bambino, rimane di frequente scoperta quell'area, una volta di pertinenza del padre, dei limiti e delle regole che attengono all'apprendimento della gestione delle pulsioni e della conquista della realtà.

In una famiglia iperprotettiva, il ragazzo si trova soffocato da genitori troppo possessivi, incessantemente ansiosi per la vita del figlio, il suo profitto scolastico, le sue buone o cattive compagnie, per il suo stile alimentare, la sua pulizia personale, i pericoli usuali nei quali potrebbe incombere. Egli cresce, ma alla vista dei genitori rimane piccolo, bambino indifeso da proteggere nella sicurezza di un nido chiuso, ben difeso, all'interno di una famiglia forte, ermetica, fatta di relazioni impelagate.

L'eccessiva dipendenza dai genitori a volte determina nel ragazzo una maggiore difficoltà a reagire alle offese, a capire gli scherzi ed ad accettarli, a non subire passivamente le prepotenze. La sua debolezza è connessa ad una presenza eccessiva dei

genitori che non concede spazio all'autonomia e all'indipendenza del ragazzo, al contrario causa inibizioni, paure nelle sue relazioni con i pari e con i più grandi, limitando di molto così le sue capacità e la possibilità di ricavare dal mondo dei valori e farli propri per prefigurarsi un futuro da protagonista (Achir et al., 2019).

#### *2.4. Il bullismo visto dai genitori: Prima Indagine Nazionale sul Bullismo*

La prima indagine Nazionale sul Bullismo e sulla percezione che di esso hanno i genitori è stata realizzata dal Censis, nell'Aprile 2008, per conto del Ministero della Pubblica Istruzione. La ricerca ha lo scopo e l'intento di capire le caratteristiche e la consistenza di tale fenomeno, tenendo in considerazione i pareri dei diretti protagonisti, e in particolar modo dei genitori.

Il primo dato che spicca dall'indagine interessa lo spessore e la propagazione di un fenomeno il quale non può essere pensato e visto come un evento mediatico, cioè imposto o incoraggiato dalla cultura dei mass-media.

Risulta molto alta pari al 49% del totale la percentuale di famiglie che sottolinea come il verificarsi di atti di prepotenze e violenze di tipo verbale, fisico e indiretto come l'isolamento risulta molto evidente ed elevata all'interno delle classi frequentate dai propri figli.

Le famiglie sostengono che il fenomeno del bullismo oltre ad essersi sviluppato ed evoluto negli ultimi anni, è peggiorato per quanto riguarda la gravità degli atti commessi, mentre è in netta diminuzione l'età media dei bulli.

Inoltre, essi asseriscono che il bullo non per forza debba provenire da un contesto familiare fatto di emarginazione e povertà, ma al contrario può essere messaggero di un disagio sociale e relazionale che può interessare qualsiasi strato sociale.

Infatti secondo il parere dei genitori intervistati la colpa va ricercata nell'educazione avuta in famiglia. Il riferimento può essere ricondotto a famiglie che seguono poco i figli, che non percepiscono quello che succede, che non hanno aiutato il bambino a produrre un senso di autostima, di fiducia negli altri, né la capacità di comunicare le proprie emozioni e i propri sentimenti. Sono anche molto importanti e strettamente collegati i problemi relazionali per cui gli intervistati pensano che i bulli non siano soggetti prepotenti ed aggressivi per natura o che facciano vivere e scontare ad altri



il loro vissuto familiare, ma al contrario sono soggetti che hanno difficoltà, problema ad inserirsi ed affermarsi nel gruppo dei pari, di conseguenza hanno bisogno di richiamare l'attenzione. Sono soggetti affetti da senso di onnipotenza.

Altri intervistati, invece, sostengono che i bulli non fanno altro che imitare e riproporre alcune scene di violenza viste in tv, al cinema, ai videogiochi, i bulli vivrebbero in una specie di realtà virtuale dove tutto è lecito e permesso.

Per quanto riguarda il contesto scolastico, le famiglie non danno alcuna colpa alla scuola e agli insegnanti, alcuna responsabilità principale per quanto riguarda il manifestarsi di comportamenti errati, violenti. Sono consapevoli che la scuola per contrastare tutto questo deve avvalersi della presenza di figure professionali specifiche e ricorrere, non solo a sanzioni disciplinari più severe ma deve dare la possibilità attraverso strumenti adeguati la possibilità sia alla vittima che al bullo di essere aiutati. Il bullo è tale anche fuori della scuola e che la principale responsabile di comportamenti e atteggiamenti specifici che si pongono fuori dalle regole della convivenza civile sia la famiglia di origine. A tal proposito buona parte degli intervistati sono convinti che l'intervento immediato e più significativo per contrastare e combattere il bullismo sia quello di coinvolgere le famiglie dei bulli (47,1%), ma che sarebbe anche utile addirittura indispensabile una stretta collaborazione tra scuola, famiglia e le varie agenzie che operano sul territorio circostante in modo da attivare una sinergia positiva e dare origini a degli spazi di ascolto e delle attività di prevenzione, oltre che dei seminari riguardanti l'argomento bullismo.

Il numero di famiglie che denuncia la presenza di atti ripetuti nelle classi frequentate dai figli è pari al 23% del totale, mentre nel 27% delle classi si tratterebbe di fatti isolati e il restante 50,1% non sarebbero interessati al problema.

I genitori nel 28,7% dei casi rilevano offese ripetute ai danni di uno stesso alunno, nel 25,9% segnalano scherzi ripetuti nel tempo molto pesanti e umilianti, nel 24,6% riferiscono casi di isolamento, nel 21,7% di botte di vario tipo.

Mentre i furti di oggetti personali si verificano nel 21,4% delle classi.

I genitori sottolineano anche con netta fermezza che sono presenti anche, le nuove forme di bullismo note con il nome di cyber bullismo che si servono dell'utilizzo della rete web e delle nuove tecnologie informatiche per far conoscere ad un pubblico

quanto più vasto possibile l'evento o il fatto accaduto. Il 5,8% degli intervistati attesta che nella classe del figlio vengono fatte riprese e sono divulgate e diffuse umiliazioni tramite cellulare; il 5,2% sa di insulti inviati.

Le ricerche riportano che nella maggioranza dei casi i genitori vengono a conoscenza di quel che succede all'interno della scuola perché sono stati gli stessi figli a confidarsi e a parlare, mentre è più raro che siano venuti a conoscenza di quanto succedeva da altri genitori o da insegnanti, o addirittura da un compagno di classe del figlio.

Una volta venuti a conoscenza dei fatti, e degli episodi che si manifestano nella classe del figlio /a, i genitori solitamente hanno dato la possibilità al ragazzo/a di parlare, di sfogarsi e raccontare l'accaduto (69,2%), ma sono numerosi anche quelli che hanno preferito andare a parlare con gli insegnanti per capire meglio cosa stesse succedendo e quale era la gravità dei fatti (40,3% e quota sale a 49,6% tra i laureati) o che hanno parlato con gli altri genitori per capire se fosse il caso di attivarsi in qualche modo (31,8% con punta massima 37,6% tra coloro che hanno un totale di studio più elevato).

Un quarto degli intervistati, hanno consigliato al proprio figlio a non frequentare i ragazzi che assumono atteggiamenti prepotenti cioè i bulli, invece, una percentuale molto bassa pari al 7,7% affermano di aver fatto finta di niente perché convinti che i ragazzi se la dovessero sbrigare da soli perché pensano che siano cose da ragazzi, ma in realtà non è così, perché è qualcosa di molto più grande e più grave. La risposta è stata data da genitori con una bassa scolarità e di conseguenza conoscono poco questo fenomeno e danni che esso può provocare nella vita del figlio. Solo il 4,5% dei genitori hanno pensato di risolvere il problema facendo cambiare scuola al proprio figlio.

### *2.5 Quadro attuale*

Ad oggi i dati statistici testimoniano come nell'ambito scolastico nel 2017 si possano enumerare 207 episodi di violenza, di cui il 40% ha dichiarato di aver subito prepotenze anche online, passando davanti allo schermo, più di 5 ore.

Le cifre erano molto preoccupanti già dal 2013-2014, anno in cui il "Telefono Azzurro" aveva quantificato che su 3.330 consulenze sui problemi dei ragazzi il 14,6% dei rispondenti sostiene di essere stata vittima di bullismo.

Nel 2014, secondo l'indagine "Osservatorio adolescenti", esposta da "Telefono Azzurro", diretta ad un campione di 1500 studenti tra gli 11 e i 19 anni, il 34% degli intervistati hanno dichiarato di essere stati vittime di episodi di bullismo.

Nel 2014 era risultato che il 50% degli adolescenti tra gli 11 e i 17 anni aveva subito episodi di bullismo dai propri pari. Le metodiche adoperate per opprimere psicologicamente la vittima sono stati nell' 1,2% dei casi insulti, nel 6,3% derisioni, nel 5,1% diffamazioni, nel 4,7% esclusioni e nel 3,8% aggressioni fisiche.

Il fenomeno è cresciuto in modo esponenziale nell'anno 2015-2016 dove le percentuali hanno raggiunto il 10% circa. Infatti il 59% degli adolescenti intervistati dichiara di aver subito atti di bullismo, di cui: il 48% li ha subiti saltuariamente e il 12% frequentemente.

Parlando di vessazioni, maltrattamenti e prepotenze subite dagli adolescenti in Italia va senz'altra citata l'ultima indagine Istat presentata il 27 marzo scorso in un'audizione pubblica alla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, da cui emerge che più del 50% degli adolescenti tra gli 11 e i 17 anni ha subito episodi di prepotenza che rientranti nel bullismo da parte dei propri pari nell'anno precedente l'intervista (Istat, 2019).

L'istantanea scattata dal presidente dell'ISTAT Gian Carlo Blangiardo è basata sui dati elaborati a partire dal 2014. In breve, un adolescente su cinque sostiene di aver subito prepotenze e condotte violente una o più volte al mese e nella metà di tali episodi, ciò è accaduto una o più volte a settimana, con un ritmo preoccupante e asfissiante per chi subisce tali comportamenti offensivi.

Le adolescenti sono solitamente più bullizzate e discriminate rispetto ai loro coetanei maschi. La ricerca in effetti rimarca che oltre il 55% delle adolescenti tra gli 11 e i 17 anni è stata oggetto di violenze qualche volta nell'anno, contro il 49,9% dei loro pari maschi, mentre il 10% delle adolescenti patisce atti di bullismo una o più volte a settimana, contro l'8,5% dei maschi.

Se le adolescenti sono in numero maggiore vittime di bullismo, le repliche alle prepotenze sono differenti: quasi la totalità delle adolescenti ritiene utile indirizzarsi ai genitori o agli insegnanti per richiedere aiuto, mentre fra i maschi si predilige solitamente quelle è emersa come "l'indifferenza come strumento di difesa": il 43,7% dei ragazzi

reputa sia meglio tentare di eludere la situazione, il 29% che occorra lasciar perdere facendo finta di nulla e il 25,3% tenta di fronteggiare il problema provando a ridicolizzare.

Un'altra prospettiva proposta dall'ISTAT reputa la geografia del paese rilevando come le condotte oppressive siano più frequenti nella zona Nord del Paese, dove le vittime di condotte di bullismo raffigurano il 23% degli adolescenti. Inoltre, si evidenzia come il fenomeno del bullismo sia connesso all'ambito, più o meno sano, in cui vivono gli adolescenti: tra i ragazzi che vivono in zone poco o per nulla disagiate si registra la quota più bassa di adolescenti che hanno subito atti prepotenti da parte dei loro pari. La ricerca ISTAT presenta poi una sezione dedicata al "bullismo fra le seconde generazioni" dove emerge che i ragazzi stranieri subiscono in misura maggiore episodi di bullismo rispetto agli italiani. Le vittime più colpite appartengono alle comunità di filippini (42 per cento in più rispetto agli italiani), cinesi (32 per cento in più rispetto agli italiani), e gli indiani (27 per cento in più rispetto agli italiani), mentre i più "protetti" dal fenomeno provengono da famiglie albanesi e ucraine (Istat, 2019).

### **3. Capitolo terzo: La scuola**

#### *3.1. Bullismo a scuola: natura e caratteristiche del bullismo scolastico*

Nell'ultimo decennio la ricerca si è occupata soprattutto del fenomeno del bullismo in ambito scolastico (La Barbera, 2015). Alcune scuole possono essere pensate "a prova di bullo". Quando gli studenti sono insieme, aumenta la tendenza a prevaricare, soprattutto in quei casi in cui essi non hanno avuto la possibilità di scegliere i componenti del gruppo con cui interagire e si trovano in assenza di ogni figura adulta.

In effetti le sollecitazioni che hanno portato allo studio di questo fenomeno sono pervenute prevalentemente dagli operatori scolastici. Poca attenzione è stata invece rivolta alla matrice relazionale, ai fattori familiari e a quelli sociali, che sono invece al centro della mia analisi.

Anche in Italia, come in anni passati in altri paesi europei e quelli oltre Atlantico, si stanno diffondendo sui giornali e sui rotocalchi, nonché su riviste specializzate per il mondo scolastico titoli allarmanti (Ansa, 27 aprile 2019).

D'altra parte, non mancano resoconti di episodi che attengono a condotte penalmente rilevanti che coinvolgono alunni sia come attori che come vittime, si registrano anche denunce nei confronti di insegnanti accusati di avere "abusato di mezzi di correzione" verso un alunno: per esempio schiaffeggiandolo, pestandogli i piedi, stratonandolo al collo (Ansa, 7 aprile 2019; Ansa, 6 agosto 2019).

Entrambe le notizie si prestano a considerazioni di diverso livello.

La prima notizia fa riferimento ad un'indagine fatta dal Centro Studi Pio la Torre di Palermo tra 2722 giovani studenti delle classi dal terzo al quinto anno di cento scuole italiane medie superiori. Il 23,59% degli allievi dichiara di aver visto personalmente atti di bullismo mentre nel 14,51% dei casi ne è stato vittima. Nelle parole dell'insegnante Melania Federico "Il 28,25% degli studenti interpellati ne è venuto a conoscenza tramite i media, il 4,78% ne ha sentito parlare da persone a lui/lei vicine, il 78,95% degli studenti intervistati percepisce il bullismo come un comportamento aggressivo o vessatorio, tenuto continuativamente da un singolo o da un gruppo ai danni di uno più soggetti percepiti come più deboli".

Sinteticamente le condotte indicate come bullismo, come già sottolineato altrove, sono: fare dispetti, deridere, parlare male e raccontare bugie, picchiare, derubare, minacciare.

Entrambe le notizie, anche per il comune riferimento al mondo scolastico, in questi mesi al centro di dibattiti e polemiche di varia natura, forniscono lo spunto per giudizi e prese di posizione non soltanto sui singoli episodi ma su ciò che essi significano agli occhi degli osservatori, fino a giungere a valutazioni di carattere molto generale “su come funziona la scuola”, “sulle nuove generazioni”, “ sul dilagare del disagio scolastico”, “sul che fare”: per esempio invocando maggiore severità o addirittura tolleranza zero, nelle scuole (Foschino e Russo, 2019).

Secondo Olweus (1993) a livello di scuola il campo d'azione è costituito dall'intero gruppo della popolazione scolastica, senza che vi sia una particolare attenzione verso quegli studenti identificati come vittime o bulli. Le misure, in tal caso, puntano a sviluppare atteggiamenti e a creare condizioni che correggano l'entità del fenomeno ed evitino lo sviluppo di nuovi problemi:

–Somministrazione di un questionario: Per intervenire materialmente sui problemi di una scuola, importante avere informazioni più specifiche e dettagliate possibile sulla sua situazione. Un modo eccellente per far ciò è, per esempio, somministrare un questionario sul problema del bullismo che fornisca informazioni: sulla gravità del fenomeno; sulla costanza con cui gli insegnanti intervengono e parlano con gli studenti implicati; sul livello di cognizione dei genitori circa l'atteggiamento e le esperienze dei loro ragazzi a scuola; sulla quantità degli studenti implicati in questo tipo di problema nelle diverse classi. Definire l'entità del fenomeno del bullismo è un importante punto di partenza per stabilire un programma di intervento. Anche quando essa è piuttosto ridotta, è comunque opportuno intervenire per estinguere il fenomeno. Il coinvolgimento degli adulti è un prerequisito essenziale. È altrettanto importante che essi non considerino il bullismo come una componente inevitabile della vita dei ragazzi: si può fare molto con mezzi abbastanza semplici.;

–Una giornata di discussione sul problema del bullismo: quando una scuola decide di intraprendere azioni che contrastino il bullismo, è opportuno organizzare una giornata di dibattito a cui partecipino, oltre al capo d'Istituto e agli insegnanti, lo psicologo scolastico, lo psicopedagogo e una rappresentanza di genitori e studenti. Durante la

riunione è utile discutere in maniera approfondita sui risultati dei questionari somministrati e proiettare una videocassetta sul bullismo (Il titolo originale della videocassetta è Scener fra barns hverdag (Bullismo, momenti della vita quotidiana di due ragazzi vittimizzati). La videocassetta è prodotta dalla VIDA e dal Norwegian Ministry of Education. Di essa è disponibile una versione con sottotitoli in lingua inglese). L'obiettivo del dibattito è programmare un piano di azione a lungo termine, specifico e realizzabile a livello operativo. Può essere necessario, a seconda dei casi, modificare alcune delle misure da noi delineate per adattare alle circostanze specifiche della scuola in cui si intende operare. Anche nel caso in cui gli insegnanti scelgano di privilegiare componenti diverse del programma per un utilizzo nella propria classe, è bene raggiungere un accordo sulle specifiche misure e i principi da adottare. Il dibattito favorisce così lo sviluppo di un certo impegno collettivo e una maggiore responsabilità nella scelta del programma;

–Supervisione durante lo stacco delle lezioni e nell'orario di mensa: Generalmente, si registra un minor numero di atti di bullismo in quelle scuole in cui vi è un'elevata presenza di insegnanti durante l'intervallo e le ore della mensa. Una semplice misura di prevenzione consiste dunque nel far sì che gli adulti siano in numero adeguato e provvedano a svolgere, in questi momenti particolari della giornata, un'efficace supervisione. Ovviamente, il semplice atto di presenza non è sufficiente; è necessario che essi siano pronti ad intervenire tempestivamente e con determinazione durante gli episodi di bullismo e nei casi in cui ne sospettino il verificarsi. Rassicurazioni, espresse anche dall'ipotetica vittima, circa il fatto che si tratta “solo di un gioco divertente” non possono essere accettate incondizionatamente. È facile valutare se si stia verificando o meno un'azione di bullismo prestando attenzione al tono della voce, alla mimica facciale e al clima in cui si svolgono i fatti. Il principio guida da seguire è quello di darsi da fare prima possibile. L'intervento degli adulti, agito in modo deciso e costante, veicola di per sé un messaggio importante: “Il bullismo non è accettato”. Tale intervento svolge anche un'azione di protezione a favore delle potenziali vittime.;

–Predisposizione di spazi più attrezzati e adeguati per la ricreazione: Una buona organizzazione delle aree ricreative della scuola può limitare eventuali azioni di bullismo e stimolare attività comuni positive. Non è raro che alcuni studenti compiano delle azioni di prevaricazione quando si annoiano, dal momento che il bullismo, talvolta, contribuisce a rendere la vita scolastica più eccitante.;

–Contatti telefonici: Laddove esiste una comunicazione diretta tra insegnanti, studenti e genitori, non c'è bisogno del contatto telefonico. Ma in scuole e classi dove la situazione è meno favorevole, una soluzione del genere può essere di aiuto per gli studenti o per i genitori che non si sentono capaci o che non vogliono utilizzare gli usuali canali di comunicazione scolastici. Il contatto telefonico può anche essere usato da alcuni genitori di bulli che sono alla ricerca di aiuto o di suggerimenti per gestire il rapporto coi figli. Quando una scuola decide di istituire un servizio di contatto telefonico, è certamente importante renderlo ufficiale tramite avvisi agli studenti e lettere ai genitori.;

–Incontri tra insegnanti e genitori: Una più attenta collaborazione tra scuola e famiglia è certamente auspicabile se si vuole che il bullismo venga efficacemente contrastato. Questa collaborazione può essere promossa attraverso incontri tra insegnanti e genitori, a livello di scuola o di singola classe. È consigliabile utilizzare forme diverse di comunicazione, simultaneamente o in periodi diversi; in certi casi può essere utile anche la presenza degli studenti.;

–Gruppi di studio di insegnanti per l'incremento di un buon clima scolastico: Può essere utile, ad esempio, che ogni insegnante diventi parte di un gruppo che lavora per lo sviluppo di un buon ambiente sociale nella scuola. Gruppi di cinque o dieci insegnanti potrebbero incontrarsi sistematicamente, anche una volta alla settimana, per un certo numero di settimane. Gli incontri potrebbero così costituire un "forum" per discutere i problemi della scuola e per condividere le varie esperienze, imparando dai successi e dai fallimenti di ognuno. Inizialmente, sarebbe utile esaminare le diverse abitudini comportamentali promuovendo una discussione sul bullismo dal punto di vista teorico; poi, bisognerebbe concentrare l'attenzione sulla presenza del fenomeno a scuola e nelle diverse classi, avvalendosi dei risultati ottenuti dalla somministrazione dei questionari e delle osservazioni degli insegnanti. Infine, cosa più importante, si potrebbero definire le possibili misure da adottare e un piano d'azione comune per la scuola. Gli incontri di gruppo per lo sviluppo dell'ambiente sociale nella scuola diventano importanti anche per quegli insegnanti che registrano rare manifestazioni di bullismo tra i propri studenti.

–Incontri fra genitori: È importante tentare di promuovere una sensibilità comune nei confronti del bullismo non solo tra il personale scolastico, ma anche tra i genitori. Se insegnanti e genitori reagiscono allo stesso modo verso questo problema, la



possibilità di ottenere i risultati auspicati aumenterà considerevolmente. A questo proposito, è utile che i genitori organizzino una serie di incontri in cui esaminare e discutere il fenomeno del bullismo. A questi incontri possono essere invitati insegnanti e rappresentanti della scuola.

### *3.2. Affrontare il bullismo in classe*

Gli insegnanti, condividendo pochi e semplici principi, possono quindi fronteggiare il fenomeno del bullismo e promuovere un clima sociale migliore nella classe.

Con espressione clima di classe ci si riferisce all'atmosfera morale e alla qualità delle relazioni presenti nella scuola (Bacchini et al., 2004).

È fondamentale delineare un insieme di regole, il più concrete possibile, specificamente rivolte a contrastare il problema del bullismo, diretto e indiretto (Olweus, 1993).

Stabilite una volta, le regole possono essere esposte in bacheca o affisse in spazi ben visibili. Questi sono i principi che costituiscono il naturale punto di partenza:

- non si deve tiranneggiare gli altri studenti.
- si deve tentare di aiutare gli studenti prevaricati.
- si deve provare di coinvolgere chi viene facilmente isolato.

Gli esempi di comportamento a cui si fa riferimento dovrebbero essere chiariti agli studenti in diversi modi. Il video può essere mostrato loro come base per la discussione, illustrando vari aspetti del fenomeno del bullismo (Bagattini et al., 2018). Un altro strumento ludico ma al contempo educativo è rappresentato da Concrete Genie, il videogioco fatto nascere dal giovanissimo studio californiano PixelOpus che in autunno diventerà utilizzabile su PlayStation 4, e anche in modalità realtà virtuale, grazie al visore PlayStation VR che si propone di coinvolgere i ragazzi sul tema del bullismo, comunicando alle vittime senza intermediari (Pero, 31 luglio 2019).

Un'altra possibilità è offerta dalla *lettura in classe di brani della letteratura per bambini e per giovani*. L'insegnante deve scegliere questo materiale con particolare discrezione ed attenzione, dal momento che molte descrizioni del bullismo sono basate

su pregiudizi relativi ai bulli e alle vittime e di conseguenza non sono molto realistiche. Per esempio, il bullo potrebbe essere rappresentato come uno studente molto ansioso ed insicuro, al di là della sua apparente durezza, oppure le caratteristiche esteriori della vittima potrebbero essere interpretate come le principali cause del bullismo. Sebbene ciò in alcuni casi possa risultare vero, tali descrizioni non sono adeguate per introdurre la discussione sul problema (Larson e Hoover, 2012).

La lettura dei brani dovrebbe promuovere l'empatia degli studenti verso le vittime del bullismo e mostrare alcuni dei meccanismi implicati, senza insegnare nuovi modi di prevaricazione.

Semplici sessioni di role playing possono costituire un metodo per raggiungere gli stessi obiettivi. Inizialmente, si possono usare situazioni concrete vissute in classe oppure situazioni problematiche più generali. Attraverso il role playing è anche possibile illustrare che cosa possono fare gli studenti "neutrali" per contrastare la propensione verso l'esclusione sociale e bloccare il bullismo sul nascere. Più realistica è l'azione degli studenti, più marcata è la possibilità di trasferire questa attività in reali situazioni di bullismo.

Il role playing dovrebbe essere seguito da una discussione di classe, in cui far emergere la relazione che intercorre tra gioco e realtà (Bacchini et al., 2017).

Il senso delle regole va dato più chiaro immaginabile agli studenti: gradualmente si andrà delineando una modalità condivisa di interpretazione e diventerà sempre più facile contestualizzare gli incidenti di bullismo. La spiegazione concreta delle regole può assumere un significato particolarmente importante per i bulli: la ricerca e l'esperienza suggeriscono infatti che questi studenti non sono sempre pienamente coscienti dell'entità del danno e della sofferenza che arrecano con il loro comportamento.

Discutere le regole di classe rende anche possibile incidere sulla propensione a compiere azioni di prevaricazione, inclusa la partecipazione passiva al bullismo.

Come si è già notato, alcuni studenti prendono raramente l'iniziativa di prevaricare gli altri, mentre si aggregano facilmente per compiere azioni di bullismo se sono guidati da altri.

Essi devono essere consapevoli che anche la partecipazione passiva li rende "complici" e responsabili individualmente di quello che accade. Non è possibile

giustificarsi attribuendo le responsabilità agli “altri”. Gli studenti hanno spesso l'impressione di “fare la spia”, se riferiscono all'insegnante o ai genitori di essere stati vittime di prepotenze.

L'insegnante deve tentare di modificare e di contrastare tale atteggiamento, richiamandosi alle regole di classe stabilite insieme ai ragazzi. Per prima cosa va ribadito che l'obiettivo generale è di non accettare il bullismo (regola 1). Inoltre, si deve chiarire che la segnalazione della prevaricazione avuta da un compagno indica un'osservanza di una regola di classe (regola 2), considerata giusta e accettabile. Questo non significa "fare la spia", ma è una dimostrazione di comprensione e di solidarietà per la vittima. Infine, occorre stimolare i ragazzi a impedire la propensione all'esclusione e all'isolamento sociale (regola 3).

Gli studenti possono suggerire come fare per coinvolgere nelle varie attività i compagni più frequentemente esclusi dai giochi. Può anche essere utile spiegare che i ragazzi isolati spesso non sono in grado di stabilire dei rapporti con gli altri e di rispondere a tentativi di approccio da parte di altri per mancanza di pratica o per ripetute esperienze negative.

In molti casi, sarà necessaria una buona dose di tenacia e di incoraggiamento da parte di ragazzi “normali”, affinché quelli isolati superino la loro sfiducia verso i compagni di scuola.

Elogi e ricompense costituiscono strumenti importanti per influenzare in senso positivo il clima e le condizioni della classe.

Da ricerche condotte nel Nord America risulta, tuttavia, che gli insegnanti non esprimono molti elogi. È una realtà che non aiuta lo studente ad accettare rimproveri e a tentare di cambiare, perché questi non si sente sufficientemente compreso e apprezzato. Ciò è particolarmente vero per i bulli; gli studenti aggressivi hanno, infatti, difficoltà a stabilire rapporti con gli altri e bisogno di maggiore attenzione.

In diverse occasioni l'insegnante può premiare uno studente, un gruppo, o l'intera classe per avere rispettato le regole stabilite: quando uno o più studenti provano di bloccare azioni di prepotenza ai danni di altri compagni, quando provano a coinvolgere nelle attività tutti i compagni di classe senza escludere nessuno e quando mostrano comportamenti prosociali.

In particolare, gli studenti aggressivi e quelli facilmente influenzabili dagli altri necessitano di palesi rinforzi positivi quando non reagiscono violentemente in situazioni che normalmente sono per loro irritanti e quando non partecipano ad azioni di bullismo (Gaffney et al., 2019).

Gli elogi e l'assunzione di un atteggiamento benevolo da parte dell'insegnante non sono sufficienti a cambiare il comportamento degli studenti aggressivi (Castillo-Eito et al., 2020).

Le ricerche sull' argomento dimostrano la necessità di punizioni, da presentare come una conseguenza negativa per il comportamento inadeguato (Santos et al., 2020).

I migliori risultati si raggiungono tramite una combinazione di elogi generosi per essersi impegnati in attività positive, ed un insieme di sanzioni per essersi comportati in maniera aggressiva ed avere infranto le regole.

Durante le assemblee di classe per la discussione sulle regole, è consigliabile affrontare il problema della trasgressione e concordare con gli studenti le eventuali sanzioni.

In generale, è importante ricorrere a sanzioni facilmente applicabili, che causano un certo malessere senza per questo assumere un'espressione ostile ed avere un effetto sconvolgente.

Esse dovrebbero essere diversificate in base alle persone e al tipo di atteggiamento assunto; non dovrebbero essere dirette contro la persona, ma piuttosto segnalare l'impossibilità di accettare comportamenti inappropriati, come prevaricare un compagno.

Di conseguenza è consigliabile per l'insegnante definire chiaramente il comportamento che è oggetto di punizione.

La scelta delle sanzioni deve tenere in considerazione l'età, il sesso e la personalità dello studente. Ciò che talvolta costituisce un'esperienza sgradevole per uno studente può invece essere piacevole per un altro. Le esercitazioni per casa non dovrebbero essere comunque usati come castigo. Tra le possibili punizioni si può considerare l'allontanamento dalla classe per un certo periodo di tempo, o vari tipi di richiami. Può essere anche consigliabile contattare i genitori e tentare di attivare la loro collaborazione (Mallett, 2016).

Secondo l'opinione di diversi studiosi, è fondamentale che gli studenti violenti e aggressivi imparino per gradi a rispettare un sistema di regole. Essi sono spesso impulsivi e mostrano scarso rispetto verso gli altri; la loro situazione familiare è di frequente confusa e priva di regole, per cui, se non rispettano gli accordi presi, raramente sperimentano una reazione negativa da parte dei genitori, che reagiscono solo occasionalmente, manifestando comportamenti violenti o impartendo punizioni fisiche.

Crescendo in tali condizioni e avendo questo tipo di personalità, non è sorprendente che gli studenti aggressivi siano esposti a un più alto rischio di infrangere le regole sociali e di compiere azioni criminali (Del Moral, 2019).

È dunque auspicabile prendere misure adeguate contro il bullismo, non solo per proteggere le vittime ma anche per la sicurezza stessa dei bulli. Un insieme di regole scolastiche, se applicato razionalmente, può aiutare i ragazzi aggressivi, insegnando loro il rispetto verso gli altri e verso la legge.

### 3.2.1. Insegnanti e bullismo

È importante per la classe avere la possibilità di costituire un "forum" spontaneo in cui discutere le regole da adottare contro il bullismo e le sanzioni da infliggere per le eventuali violazioni. Per ottenere risultati più significativi, è necessario raccogliere regolari valutazioni del gruppo classe. Ciò può essere fatto durante incontri di classe tra insegnanti e studenti. I contenuti e le modalità degli incontri devono essere adeguati all'età e alla maturità degli studenti, ma dovrebbero comunque riguardare le relazioni sociali all'interno della classe e della scuola, che comprendono le interazioni tra gli studenti e le interazioni tra questi e gli adulti.

Per creare una situazione di maggiore intimità e promuovere un rapporto più diretto tra i membri del gruppo, è opportuno organizzare gli incontri di classe in modo che insegnanti e studenti siedano in circolo sulle sedie, senza cattedre o banchi. L'insegnante è il leader naturale del gruppo.

Gli incontri di classe devono essere regolari (almeno una volta a settimana) e, preferibilmente, devono tenersi verso la fine della settimana (ma in genere non all'ultima ora). In questo modo si possono da un lato rivedere e discutere le attività della settimana trascorsa, dall'altro pianificare quelle della settimana successiva.

Durante gli incontri è importante riservare gran parte del tempo alla discussione sul bullismo. Ciò manterrà vivi l'interesse e la consapevolezza del problema e inciderà positivamente sugli atteggiamenti e le condotte degli studenti.

Una sistematica revisione del lavoro svolto durante la settimana può talvolta esercitare una considerevole pressione sul gruppo, in particolare sugli studenti che hanno la tendenza a prevaricare gli altri. Si sa bene che il controllo sociale, esercitato dai pari e dagli adulti, è un metodo efficace per influenzare il comportamento dei ragazzi aggressivi e antisociali (Pennetta, 2019).

A volte può essere utile coinvolgere negli incontri di classe anche lo psicologo scolastico o il pedagogo.

Durante gli incontri è importante concentrare l'attenzione su piani di azione che mirino ad estinguere il fenomeno del bullismo e, contemporaneamente, offrire l'opportunità di affrontare altri temi importanti per la vita scolastica. Pertanto, di solito, essi attuano strategie multiple basate principalmente sull'autorità, seguite da un follow-up diretto e non correttivo con l'autore o gli autori (Mucherah et al., 2018).

### 3.2.2. Apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo (Gul e Shehzad, 2015), noto come cooperative learning, è diffuso soprattutto in America. Si tratta di uno dei metodi che un insegnante può utilizzare contro il bullismo, insieme agli incontri di classe e allo sviluppo delle regole di classe (Choi et al., 2011; Rose et al., 2011; Van Ryzin e Roseth, 2018).

Ricerche di notevole rilevanza (Rossini et al., 2015) hanno messo in evidenza che il sistema o metodo ha effetti molto positivi non solo sulla capacità di apprendimento e sul rendimento, ma anche su altri importanti aspetti. Gli studenti che partecipano a gruppi di apprendimento cooperativo tendono ad essere più positivi verso gli altri, più prosociali, ad offrire maggiore sostegno e ad avere meno pregiudizi verso le persone di altre razze o nazionalità.

Sebbene sia auspicabile raggiungere risultati simili nella maggior parte delle classi, in questo contesto l'apprendimento cooperativo viene considerato dalla più limitata prospettiva della prevenzione del bullismo e della lotta ad esso.

Gli studenti nell'apprendimento cooperativo operano in piccoli gruppi su un esercizio comune. La dimensione del gruppo può variare da due a sei studenti, a seconda

del tipo di compito: essi siedono in circolo, abbastanza vicini per non disturbare gli altri gruppi o l'insegnante spiega agli studenti che ciò che ha valore e che viene giudicato è la prestazione dell'intero gruppo. Allo stesso tempo, viene sottolineato che ogni ragazzo deve essere in grado di presentare i risultati del proprio gruppo o la soluzione del problema ("responsabilità individuale") ed è responsabile dello studio dei propri compagni.

Caratteristica basilare di questo metodo è la promozione di una reciproca dipendenza positiva tra i membri del gruppo. Ciò può avvenire in vari modi: per esempio, l'insegnante può pretendere dal gruppo un'unica risposta o una relazione scritta; ogni membro deve allora riportare il suo nome per dimostrare di condividere la decisione collettiva e assumersene la responsabilità. Oppure l'insegnante può prendere a caso da ogni gruppo uno studente per farsi spiegare come sono arrivati alla soluzione del compito.

L'insegnante può anche favorire una reciproca dipendenza positiva ricorrendo a tipi diversi di ricompensa e di punteggio. Per esempio, gruppi che lavorano sull'apprendimento di nuove parole di una lingua straniera possono essere valutati e ricompensati in base al numero totale delle parole che i membri del gruppo sono stati in grado di imparare insieme.

Anche alcuni compiti di matematica possono essere pianificati in modo che gli studenti lavorino in piccoli gruppi, senza con ciò rinunciare a prove individuali: il punteggio finale sarà basato sul numero dei membri che ha raggiunto uno specifico livello.

Altre forme di ricompensa possono consistere nella possibilità di usufruire di più tempo libero, o di accedere ad attività di particolare interesse. Talvolta l'obiettivo del gruppo può semplicemente consistere nella soluzione di un maggior numero di problemi rispetto a quelli eseguiti nella settimana precedente.

È importante raccogliere informazioni semplici ma sempre aggiornate sul funzionamento dei gruppi; a tal fine si può chiedere agli studenti di stendere dei piccoli rapporti sulla vita del gruppo, con particolare riferimento alle attività riuscite meglio e a quelle che hanno avuto un esito peggiore.

È opportuno che l'insegnante si faccia carico della formazione del gruppo, mettendo insieme studenti di diversi livelli e prestando particolare attenzione sia alla

propensione individuale ad assumere atteggiamenti di prevaricazione, sia alle relazioni sociali tra i ragazzi. Se l'insegnante non si sente sicuro, può chiedere ai suoi studenti di segnalare per iscritto i nomi di tre compagni di classe con cui gradirebbero lavorare. In tal modo sarà facile individuare i compagni rifiutati e l'insegnante potrà costruire un gruppo di studenti positivi e disponibili verso i ragazzi più isolati. È anche possibile tener conto in qualche modo delle preferenze degli studenti, lasciando che ognuno di loro possa lavorare sia con i compagni da lui indicati, sia con altri selezionati dall'insegnante. La scelta del gruppo è molto importante anche per gli studenti prevaricatori.

Come regola, non è opportuno inserire nello stesso gruppo un bullo e una possibile vittima, né è consigliabile far lavorare insieme più bulli o un bullo e un gregario (un bullo passivo). Invece, è compito dell'insegnante tentare di mettere vicino al bullo un paio di studenti sicuri e forti, che non subiscono alcuna forma di prevaricazione. Col tempo, sarà possibile mettere insieme il bullo e la sua vittima. Ciò presuppone che il bullo abbia in un certo senso modificato il suo comportamento, o che la vittima disponga ora di "alleati" che saranno dalla sua parte in caso di eventuali attacchi.

L'insegnante deve seguire da vicino cosa accade dentro e al di fuori del gruppo e, se dovessero porsi molti problemi, essere pronto a risolverli.

Non è possibile stabilire fin dall'inizio quanto potrà durare ciascun gruppo: in genere, il tempo necessario per raggiungere un certo progresso nel lavoro.

È anche importante che i componenti del gruppo si conoscano abbastanza bene; allo stesso tempo, è proficuo dare allo studente l'opportunità di lavorare, durante l'anno scolastico, con molti compagni di scuola.

Ciò può contribuire a diminuire le tensioni e i conflitti nella classe, ad aumentare la coesione tra gli studenti e la soddisfazione personale.

Nelle classi con problemi di bullismo, per stabilire la durata di certi gruppi più a rischio, è necessario prestare molta attenzione al comportamento degli studenti più direttamente coinvolti nel problema.

*“L'insegnante di domani deve essere capace di ristabilire la connessione tra cultura e scuola. L'insegnante deve accorgersi che l'apprendimento non può essere solo verbale, oggettivo o trasmissivo, ma deve essere pieno di altre implicazioni [...]. L'apprendimento non è solo questione di abilità e di capacità elaborative. È frutto di*



*un'intera personalità equilibrata che deve essere educata attraverso ciò che s'insegna. L'insegnamento è strumento per lo sviluppo di una personalità e bisogna ricorrere e sapere selezionare, tra tutte le metodologie, quelle che si ritengono più utili per lo sviluppo di una personalità, e non semplicemente per un apprendimento ripetitivo o riproduttivo.” (Comoglio, 2004)*

### *3.3. Come gestire i bulli*

Da quanto analizzato finora è emerso come sia opinione comune di molti docenti dalla scuola dell'infanzia alle superiori, che ogni anno gli alunni siano sempre peggiori.

Peggiori nella motivazione, nella condotta, nel rendimento: quasi che, anno dopo anno, subiscano una sorta di piallaggio anestetizzante per quanto riguarda la vitalità interna e, contemporaneamente, una sferzata adrenergica per quanto riguarda i comportamenti esteriori, le relazioni, i rapporti (Pennetta, 2019).

Emerge con chiarezza come sia una fatica per gli insegnanti entrare in classe ogni mattina e come sia una fatica anche per gli alunni incasellarsi ogni mattina in banchi di scuola con poca voglia di starci, di studiare, di imparare (Mariani, 2009).

Cos'è successo ai bambini e ai giovani delle ultime generazioni? Perché una quota crescente di loro sta male ed urla il proprio malessere? Forse il comune denominatore delle rabbie dei giovani e dei giovanissimi e dei bambini è rappresentato dal forte bisogno di esprimere e di comunicare altre cose, che si chiamano dolore, angoscia, sofferenza, paura di essere abbandonati o non sentiti perché svalutati o non capiti perché non ascoltati.

Gli alunni "cattivissimi" sono infatti in realtà spesso, come abbiamo sottolineato nel precedente capitolo, figli che hanno acquisito i comportamenti tipici dell'adulto anticipatamente manifestano sullo scenario della scuola paure, rabbie, inadeguatezze e angosce molto profonde.

Ogni atto aggressivo sottende generalmente una sensazione, in gran parte inconsapevole, di essere danneggiati irrimediabilmente nel processo di crescita; un'angoscia spesso insopportabile di andare in mille pezzi. Tutto questo può sembrare esagerato e lontano da fenomeni socio-psicologici quali il bullismo, le prepotenze tra ragazzi ed altri comportamenti di gruppo o individuali a rischio. In realtà le reazioni

aggressive dei giovani e dei bambini, sia nelle forme storiche, le classiche prepotenze, sia in quelle attuali e per certi versi inedite fino a pochi anni fa, il bullismo, nascondono quindi spesso la paura della solitudine e dell'abbandono:

- nell'aggressione i giovanissimi tentano di percepire un'identità.
- con la sopraffazione dell'altro i bambini cercano di modulare le proprie pulsioni senza riuscirci.
- attraverso l'atto violento, etero diretto o auto diretto, molti adolescenti tentano di attenuare il sospetto di una rappresentazione di un sé inadeguato, che dovrà vergognarsi nel riconoscere tanti limiti e tante paure.

L'alunno terribile è sempre esistito, ma come eccezione che confermava di solito la regola: una regola costituita da alunni diligenti, rispettosi, impauriti dal potere deterrente delle sanzioni.

Venti o trent'anni fa la sola parola sospensione evocava sentimenti vicini alla catastrofe. Un alunno sospeso spesso intimoriva anche i compagni: lo si avvicinava con cautela e con le giuste parole, quasi fosse segnato a vita.

Per addentrarmi nel complesso problema dell'ingestibilità di molti alunni e nei fenomeni ad esso correlati come il bullismo è necessario focalizzare, preliminarmente e brevemente, l'attenzione su cosa stia succedendo di nuovo alle generazioni, così diverse dagli adulti e così diverse dalle generazioni di pochi anni fa (Mariani, 2009).

La struttura della società per secoli è rimasta costante. Le istituzioni, la famiglia, la scuola, le relazioni di lavoro e di produzione sono stati sempre disciplinati da norme e tempi ben precisi. Anche le fasi del ciclo di vita erano impostate con scansioni temporali predefinite: l'infanzia si concludeva intorno ai 10, 12 anni; l'adolescenza durava molto poco e già a 14 anni si era uomini e donne adulti, già portavano sulle spalle un peso e una responsabilità non indifferente che avrebbero condizionato il loro modo di vivere e di vedere il mondo circostante. Possiamo dire, quindi, che il quadro dell'infanzia e dell'adolescenza non era idilliaco.

D'altronde non c'è mai stato un tempo nella storia dei popoli in cui i bambini sono stati trattati con delicatezza. Al contrario spesso sono stati sfruttati, abusati, picchiati, asserviti. Fortunatamente oggi in gran parte del mondo non è più così, i bambini

vengono protetti godono di dritti che li difendono dando loro più garanzie più benessere e meno sofferenze e sfruttamento.

Si è passati in pochi decenni da una società modesta, immutabile e caratterizzata da scarsità, di ricchezza, di cibo, di diritti e di benessere fisico, ad una società mutevole, complessa, ipercinetica, distinta da abbondanza e lusso sfrenato.

Purtroppo nell'evoluzione si sono persi importanti punti di orientamento e di riferimento, in particolare modo il rapporto con i figli (Lannutti, 2019). Per mantenere il lusso, la ricchezza cioè per “mantenere bene” i figli, necessita lavorare, produrre, correre, sbrigarsi, a discapito di qualcosa che è molto più importante, emerge così il fenomeno complementare della “mancanza di tempo” (Mariani, 2009). Succede che prima di essere adolescenti i bambini vivono l'ansia dei genitori che non hanno tempo, stato d'animo non scelto ma imposto. Costretti al tutto subito diventano dei piccoli egocentrici molto fragili, inetti di sentire il gusto della vittoria e ancor più di fronteggiare la delusione della perdita e del conflitto.

Oggi, infatti, l'eccesso di oggetti a cui possono accedere i bambini è talmente elevato da essere costretti al consumo senza la possibilità di sentire emozioni e stupore:

- Basta chiedere che possono avere tutto, non hanno la possibilità di sognare e quindi di fare progetti e proiettarsi verso il futuro. Sono tempestati da così tanti stimoli che non percepiscono alcuna emozione e stupore nel momento in cui ricevono un regalo.

In sintesi possiamo dire che a rendere fragili le nuove generazioni pesano in modo determinate l'abbondanza di merci, ma anche e soprattutto le poche relazioni educative empatiche che i bambini hanno in famiglia. Un ulteriore, situazione disfunzionale a cui parecchi bambini vengono sottoposti, interessa il poco contenimento dagli adulti e l'assenza di regole chiare e consistenti.

Di solito tutto fila liscio fino a quando i bambini rimangono a casa. Il papà e la mamma rappresentano comunque l'unico mondo possibile dove si configurano equilibri anche se spesso incerti e instabili. Con l'ingresso a scuola tali equilibri saltano.

All'età di sei anni circa ogni bambino passa da una condizione superprotetta e collaudata a una situazione di discontinuità e complessità:

- per la prima volta deve fare i conti con figure adulte diverse e depositarie di un ruolo definito, i maestri.

- deve imparare nuove competenze.
- deve relazionarsi con una grande quantità di pari, non tutti simpatici e affidabili.
- deve ridefinire i tempi della sua giornata.
- deve accettare valutazioni che possono essere frustranti.
- deve imparare a modulare conflitti, rabbie, tristezze, fatiche e ingiustizie.

L'impatto con la scuola diventa una verifica importante. Tale verifica spesso è superata brillantemente: i bambini, pur con qualche fatica e con ritmi differenti, si adattano, apprendono, socializzano. Qualcuno, a volte gradualmente, a volte all'improvviso, può diventare ingestibile, problematico, mostrarsi cattivo e violento contro tutto e tutti.

L'ingestibilità di qualche alunno dipende normalmente, come ho sottolineato altrove, dalla solitudine sofferta e dalla paura. Questa ingestibilità nell'ambito scolastico può assumere varie forme:

- bullismo.
- Iperattività.
- Impulsività.
- Vandalismo.
- condotte devianti e disordinate.
- disadattamento.

Sembra che negli ultimi anni siano aumentati in modo considerevole i casi di alunni che adottano comportamenti non conformi alle regole della classe. La soluzione è da ricercare nella particolare confluenza di quattro fattori sociali e culturali, in parte già citati:

- avere a disposizione una quantità di beni materiali, di solito che genera nei bambini un senso di onnipotenza.
- la mancanza di comunicazione tra genitori e figli.

- inesistenza e incoerenza di regole e contenimento, causando oscillazioni e sbandate nei figli.

- l'annullamento, da parte di molti genitori, del comportamento esplorativo e della capacità di desiderare.

La mancanza di regole e contenimento funge da propellente. Il contatto con la scuola rappresenta il detonatore (Mariani, 2009).

Le successive esperienze negative legate a difficoltà di integrazione, socializzazione e rendimento causano in questi bambini a rischio tentativi disfunzionali di decidere il miglior equilibrio possibile attraverso:

- il richiamare incessantemente l'attenzione al fine di sentire approvazione.
- il lottare per la supremazia e il potere, affrontando le figure adulte e l'autorità, e far vedere che può fare o rifiutare ciò che vuole.
- il farsi detestare dalla maggioranza per ottenere a tutti i costi un rapporto con il gruppo, considerato che non è in grado di farsi accettare altrimenti.
- il creare continuamente insuccessi e sconfitte, in modo tale che nessuno gli chieda o si aspetti qualcosa da lui.

Qualunque aspetto tra questi l'alunno ponga in opera, egli si basa sulla convinzione/necessità che solo in questo modo può trovare un compito e un ruolo nel gruppo-classe. Se non si riesce ad agire in modo adeguato, si rischia di generare a scuola processi disfunzionali, i quali, attraverso una serie di contrapposizioni, come, vittorie e sconfitte, sosterranno l'inguaribilità delle condotte aggressive negli studenti.

Per un bambino fragile e vulnerabile, la scuola può rappresentare una minaccia, ma anche una risorsa. Il bullo infatti tende a spostare spesso paure e conflitti familiari sulla diade allievo-insegnante e la tensione che ne deriva rende praticamente impossibile ogni apprendimento.

La scuola può così diventare un'arena di ulteriori sviluppi sintomatici, tipico è il disturbo da deficit dell'attenzione e iper-attività, diminuendo le occasioni di costruire relazioni più evolute, ma può essere anche una valida opportunità per accogliere e recuperare il disadattamento, trasformandolo in vitale risorsa (Lannutti V., 2019).

Riporterò di seguito alcuni ricordi di persone adulte relativi a quando andavano a scuola e alcune testimonianze di bambini, tratte dall'esperienza clinica dello psicologo e psicoterapeuta Ulisse Mariani che organizza la formazione e il perfezionamento degli insegnanti in molte realtà sia italiane che estere, possono chiarire meglio il passaggio, spesso drammatico, dall'essere figli soli all'essere bulli, ossia all'essere allievi apparentemente cattivi (Mariani, 2009).

Giacomino (9 anni): *“Io mi accorgo che faccio tutto quel macello che dicono. Secondo me la maestra Pina è esagerata. Ho picchiato Gianluca perché voleva giocare con me. Cosa c'è di strano? A me non andava di giocare con lui.”*

Luca (7 anni): *“Per quanto mi riguarda, ho deciso di non sentire più nessuno. Anche perché tutti urlano, nessuno parla con me.”*

Giorgio (10 anni): *“Che bello essere il capo! Sono tutti sotto a me. A volte mi viene la paura che qualcuno sia più forte di me, ma appena combino un casino in classe ridivento subito il capo. Anche le maestre mi vogliono tanto bene. Si arrabbiano ma mi vogliono proprio bene.”*

Matteo (28 anni): *“A scuola ho faticato tanto, specialmente alle medie. Prima ero molto bravo, poi ho subito una specie di tracollo: da bravissimo a cattivissimo. Avevo la sensazione che rispondere male a tutti e menare le mani fosse un buon espediente per conservare il ricordo di quando ero bravo e buono. Pensavo che più di quello che ero stato alle elementari non potevo essere e di più non potevo fare.”*

Giacinta (32 anni): *“Io ricordo poco di quello che facevo a scuola. Mia madre mi ha detto che facevo rizzare i capelli a tutti gli insegnanti per quanto ero irrequieta. Io però ricordo che a casa stavo sempre sola; i miei genitori erano spesso fuori per lavoro, credo, ed io passavo da una babysitter ad un'altra. Con loro ero buona, silenziosa, quasi impaurita; poi quando la mamma e papà arrivavano, mi scatenavo. Mi prendeva una frenesia quasi dolorosa. Non riuscivo a controllarmi: saltavo sui divani, spintonavo, mangiavo in terra, ogni cosa mi cadeva dalle mani. Penso fosse il mio modo, stupido, di mostrare gioia. Solo che a scuola mi capitava lo stesso. Non stavo mai ferma, parlavo in continuazione, tiravo la roba, non riuscivo a tenere l'attenzione su un argomento se non per pochi secondi. Mi hanno detto che una volta mi sono messa a saltare sui banchi, improvvisando danze e movimenti ritmici. Deve essere stato quando, la sera prima, i miei, all'improvviso, mi avevano detto che se ne sarebbero andati via per un mese. Quando la maestra, davvero arrabbiata, mi urlò in faccia che anche lei non mi avrebbe più voluto in classe, ebbi così tanta paura che mi azzittii all'improvviso e fui buona fino al termine delle elementari. In prima media iniziai però a fare la bulla, accompagnandomi ad una sorta di baby gang che taglieggiava i ragazzini più deboli e timidi. I miei non si sono mai accorti di nulla. Con i soldi compravano le sigarette. Poco più tardi fu la volta degli spinelli. Poi il resto, dottore, lo sa: sono stati venti anni di lacrime e sangue.”*

Malgrado il problema sia da molti minimizzato il bullismo crea effetti che continuano nel tempo e comportano dei rischi evolutivi tanto per chi opera quanto per chi riceve prepotenze e aggressioni. La gravità degli effetti causati dal bullismo e la costanza con cui avvengono episodi di prepotenza tra ragazzi, principalmente nel contesto scolastico, necessita di una riflessione da parte degli adulti impegnati in campo educativo e motivano il bisogno e la necessità di interventi di prevenzione. Non tutti i fatti di bullismo si verificano a scuola; ma tuttavia essa è indubbiamente il luogo privilegiato per la strutturazione di interventi che promuovano il benessere di bambini e adolescenti.

Solo ed elusivamente il personale scolastico, inteso nella sua globalità, può prevenire valevolmente episodi di questo tipo. Il bullismo è una prepotenza quotidiana che mette a rischio la dignità e l'unicità delle persone ed il silenzio l'omertà rischia di diventare approvazione: non interporre davanti ad atti di violenza è un modo per legittimarla e permettere che venga esercitata, compiuta.

La scuola deve proiettarsi come ambiente armonioso, sereno e sicuro allo stesso tempo, dove tutti possono vivere al suo interno nell'assoluta sicurezza attraverso percorsi didattici e non, promuovendo interventi adeguati per eliminare al suo interno ogni forma di pregiudizio, deve promuovere iniziative per il rispetto delle persone nella sua unicità ma al tempo stesso nella sua diversità, deve valorizzare tantissimo le caratteristiche relazionali; è il luogo al cui interno vanno sostenuti gli interventi educativi che riguardano l'integrazione, la valorizzazione e il rispetto delle differenze, considerate potenzialità e risorse utili per la vita. Su questi elementi fondamentali è stato ideato e realizzato un manuale (Gualdi et al., 2008), dedicato al personale delle scuole medie inferiori e superiori. L'obiettivo centrale del manuale è dare stimoli e spunti agli insegnanti (ed al personale scolastico in generale) per: sviluppare la sensibilità di tutto il personale scolastico, affinché possano mettere in atto strategie di intervento per prevenire, individuare e contrastare in modo efficace atteggiamenti poco corretti, asociali, in modo da rendere la scuola come ambiente sicuro, accogliente, evitando così ogni forma di aggressività e violenza verbale, fisica e psicologica. L'insegnante deve avere a disposizione quegli strumenti che gli permettono di riconoscere il bullo, capire come gestirlo e come intervenire all'interno del gruppo classe. Deve essere in grado di decostruire pregiudizi, stereotipi e affermare delle regole da fare rispettare, l'insegnante deve informare gli alunni sul fenomeno del bullismo, le sue sfaccettature e i suoi effetti.

E' molto importante che l' insegnante assuma un atteggiamento più educativo che disciplinare, l'insegnante deve essere interlocutore ma irremovibile rispetto alle azioni di violenza del bullo, non deve mai accettare che il bullo possa difendersi affermando che era solo uno scherzo, ma deve far capire ai ragazzi l'impatto che ha il comportamento aggressivo su chi lo subisce.

L'insegnante deve condannare ogni tipo di comportamento offensivo, deve portare a fare riflettere gli studenti che la nostra comunità non accetta comportamenti aggressivi pieni d'odio ma che bisogna aprirsi agli altri. Seguendo sempre il manuale l'insegnante deve poi dare delle indicazioni su come gestire momenti di rabbia:

Sempre seguendo il manuale l'insegnante deve poi dare consigli utili su come poter controllare la propria rabbia:

- *“ non devi fare amicizia con tutti; non tutti ti devono stare simpatici e hai diritto di pensarla come vuoi. Ma fa attenzione: le tue idee sono legittime finché il tuo comportamento non fa del male alle altre persone”;*
- *“se qualcuno ti innervosisce o ti fa arrabbiare per ciò che fa, cerca di spiegarglielo e cercate assieme una soluzione; se invece ti innervosisce o ti fa arrabbiare per ciò che é, non puoi pretendere che cambi”;*
- *“se non riesci a gestire la tua rabbia, evitalo o ignoralo”;*
- *“sforzati di metterti nei panni del bersaglio: come ti sentiresti al suo posto?”;*
- *“prova a riflettere sulle conseguenze delle tue azioni: potresti essere sospeso/a o punito/a”;*
- *gli insegnanti potrebbero punirti con voti bassi e potresti rischiare la bocciatura; i compagni potrebbero vederti antipatico/a ed evitarti”.*



## **4. Capitolo Quarto: Il bullismo e le diversità: dalla diagnosi all'intervento**

### *4.1 Bullismo e DDAI*

Un'altra ipotesi che merita particolare attenzione è quella secondo la quale il bullismo, come anche molti altri comportamenti prevaricanti, potrebbe essere connesso al DDAI (Caravita e Fabio, 2005).

Secondo i criteri del DSM-IV, l'affezione da deficit di attenzione/iperattività (DDAI) è contraddistinta da due gruppi di sintomi o dimensioni patologiche precisabili come inattenzione e impulsività/iperattività.

La disattenzione si mostra specialmente come scarsa cura per i dettagli, poca attenzione mantenuta e prematura distraibilità. L'istintività e l'iperattività si mostrano come insufficiente controllo degli impulsi e problematicità nel posticipare una gratificazione.

La valutazione viene espressa sulla base di quattro principi basilari: presenza da almeno 6 mesi, e in misura importante per lo sviluppo, di indizi di disattenzione e/o iperattività-impulsività; inizio della sintomatologia prima dei 7 anni; compromissione rilevabile in 2 o più aree; chiara presenza di un danno a livello scolastico, sociale e di funzionamento generale, derivante dal modo di agire non adattivo.

Il DDAI ha un peso, secondo il DSM-V, fra il 3% e il 5% dei bambini in età scolare. A tale disturbo si collegano assiduamente molteplici difficoltà, tra cui disturbi dell'apprendimento, disturbo di condotta, disturbo oppositivo provocatorio, e inoltre altre difficoltà emotive e relazionali.

Il disturbo (handicap) è più frequente tra i maschi che tra le femmine, secondo un rapporto che va da 4:1 a 9:11.3.

Il DSM-V prevede attualmente la possibilità di individuare tre sottotipi di DDAI in base al prevalere dei sintomi inattentivi (DDAI-D) oppure di quelli di iperattività impulsività (DDAI-I) o al concomitante manifestarsi di entrambi (DDAI-C).

Nella scuola i ragazzi con DDAI mostrano di frequente fallimenti, le cui motivazioni sono collegabili ai deficit specifici del DDAI. In realtà, per avere successo a

scuola un bambino deve: presentare una concentrazione sostenuta; essere in grado di aspettare il proprio turno; stare seduto; non fraporsi in una conversazione se non è il suo turno; riverire le figure di autorità; seguire esattamente le istruzioni; essere in grado di portare a termine i progetti; avere abilità sociali accettabili; possedere la capacità di scrivere correttamente e di consegnare gli elaborati in ordine.

Come è palese, tutti questi atteggiamenti sono presenti in modo insufficiente nei ragazzi con DDAI e possono implicare insuccesso e alti livelli di insoddisfazione nell'interazione scolastica, pur non essendo bastanti da soli a perdonare la messa in atto di comportamenti prevaricanti.

Difatti, a parere di Purdie e colleghi, per avere successo in ambito scolastico un bambino deve riuscire a sostenere i seguenti punti, ossia:

- un'attenzione sostenuta.
- capacità di aspettare il proprio turno.
- stare seduto.
- non intervenire in una conversazione quando non è il suo turno.
- rispetto per le figure di autorità.
- capacità di seguire le istruzioni in maniera corretta.
- capacità di portare a termine i progetti assegnati.
- abilità sociali accettabili.
- capacità di scrivere correttamente e di consegnare gli elaborati in maniera ordinata (Caravita e Fabio, 2005).

Appare chiaro come i comportamenti appena descritti si presentino in modo deficitario nei bambini con DDAI determinando insuccessi ed elevati livelli di frustrazione nell'interazione scolastica, per quanto non siano bastevoli a giustificare la scelta di operare delle condotte prevaricanti (Caravita e Fabio, 2005).

Per ciò che attiene la fenomenologia del DDAI, sono stati analizzati i rapporti fra tale disturbo e patologie con caratteristiche sociali come il disturbo oppositivo provocatorio e il disturbo di condotta, ma non è ancora evidente il rapporto fra DDAI e

bullismo, che può assumere o meno caratterizzazioni patologiche quali il disturbo oppositivo provocatorio e il disturbo di condotta (Sanavio e Cornoldi, 2001). A differenza dei comportamenti genericamente aggressivi, infatti, il fenomeno del bullismo si presenta come un fenomeno complesso, strutturato e a connotazione relazionale, non riducibile alla sola condotta disadattiva di un singolo (Roland e Galloway, 2002).

Alla luce di tale peculiarità del bullismo, la ricerca internazionale (Smith et al., 1999), e in specie italiana, attuata ad opera di ricercatori di diverse università diretti da Fonzi (1997), non ha accomunato all'interpretazione della condotta prepotente i fattori eziologici individuati per il comportamento aggressivo. Sono stati, invece, investigati i fattori familiari e di gruppo (Fonzi et al., 1996) e i correlati psicologici (Fonzi, 1997) che favoriscono l'acquisizione di comportamenti prepotenti o il divenire bersaglio delle molestie dei pari.

Nello specifico è stato individuato un campione di 703 soggetti (382 maschi e 323 femmine), allievi del secondo ciclo elementare e studenti di scuola media, sono stati indicati i ragazzi con diversi sottotipi di DDAI e gli studenti bulli, bulli-vittima e vittime di aggressione (Caravita e Fabio, 2005).

Dal campione principale sono stati ricavati 3 sotto-campioni di persone con sintomi dei sottogruppi di DDAI e un gruppo di verifica:

- un sottogruppo di 21 soggetti, 15 maschi e 6 femmine (età media: 11,1 anni), pari al 3,1% del campione iniziale e aventi una sintomatologia tipica di DDAID (punteggio medio nella scala di distraibilità della SDAI: 16,14; punteggio medio nella scala di iperattività della SDAI: 5,62).
- un sottogruppo di 8 soggetti, tutti maschi (età media: 11 anni), pari all'1,2% del campione totale esaminato, con sintomi riconducibili al DDAI-I (punteggio medio nella scala di distraibilità della SDAI: 7,00; punteggio medio nella scala di iperattività della SDAI: 18,88).
- un sottogruppo di 12 soggetti, tutti maschi (età media: 11,5 anni), pari all'1,7% del campione considerato, con quadro sintomatico di DDAI-C (punteggio medio nella scala di distraibilità della SDAI: 19,17; punteggio medio nella scala di iperattività della SDAI: 18,5).
- un sottogruppo di controllo di 526 soggetti, 267 maschi e 259 femmine (età media: 11,1 anni), il 76,6% del campione non manifestanti sintomi di DDAI

(punteggio medio nella scala di distraibilità della SDAI: 2,72; punteggio medio nella scala di iperattività della SDAI: 1,12) e da cui sono stati esclusi soggetti con disabilità, disturbi di apprendimento e ritardo intellettivo.

Analogamente, entro il campione principale sono stati caratterizzati alcuni sottocampioni contrassegnati dal fatto che occupavano ruoli diversi entro il fenomeno del bullismo: un sottocampione di 65 prepotenti (età media 12 anni), 58 maschi e 7 femmine, pari al 9,2% del campione, classificati dai compagni come bulli ma non come vittime; un sottocampione di 39 vittime (età media 11,1 anni), 18 maschi e 21 femmine, il 5,5% del campione, definiti dai compagni come vittime ma non come prepotenti; un sottocampione di 51 prevaricatori-vittima (età media 11), 40 maschi e 11 femmine, pari al 7,3% del campione, classificati sia tra i bulli sia tra le vittime; un sotto-campione di 548 non coinvolti (età media 11,1), 266 maschi e 282 femmine, pari al 78% del campione, classificati sia tra i bulli sia tra le vittime.

Per scegliere i soggetti con DDAI (riconducibili ai sotto-gruppi) si è pensato alla distribuzione della scala SDAI (Scala di disattenzione e iperattività, Cornoldi 1996) è una scala etero-valutativa che interessa alcuni comportamenti che condizionano l'attività scolastica. La scala in particolare si sofferma sullo studio e sull'osservazione di alcuni tipi di comportamento che risultano essere legati con la disattenzione e l'iperattività) e della scala SCOD (Scala di valutazione dei Comportamenti Dirompenti, è la traduzione italiana di un questionario nordamericano il Disruptive Behavior Disorder Rating Scale (DBD) di Bill Pelham. La prima versione del DBD di Pelham risale al 1992 si rifà ai principi diagnostici del DSM-III-R. Per determinare i ruoli dei soggetti entro il fenomeno del bullismo e identificare i sotto-campioni di bulli, vittime e bulli-vittima, è stata data la Scala di nomina dei pari (Tab. 2) (Caravita e Fabio, 2005).

Valutando il sotto-gruppo DDAI-D, il 66,7% dei soggetti è risultato non coinvolto nel fenomeno del bullismo, mentre il 14,3% è stato classificato come bullo e un altro 14,3% come bullo-vittima. In linea con quanto restituito dalla letteratura, che ha mostrato come il 32% dei soggetti con DDAI sia coinvolto nel fenomeno del bullismo, la presentazione dei risultati non solo ha rinsaldato in un campione italiano il dato che il DDAI concretamente è associato al conseguimento e alla messa in atto di comportamenti di prevaricazione, ma ha anche constatato l'ipotesi che sia la componente di impulsività/iperattività del deficit a rappresentare una causa di rischio per lo sviluppo di comportamenti prepotenti. Più precisamente, i soggetti con DDAI-I e con DDAI-C

vengono più frequentemente segnalati dai compagni come prevaricatori e soprattutto come bulli-vittima. Tale esito sembra coerente anche con altri analisi che, a differenza di quanto succede per i bulli “puri”, hanno indicato nei bulli-vittima, oltre a modelli di comportamento prevaricatore, anche una bassa autostima, agitazione e instabilità emotiva; proprio tali caratteristiche possono essere connesse all’elevata impulsività tipica dei soggetti in età evolutiva con DDAI-I e DDAI-C.

Tabella 2. Esempio di compilazione di Scala di nomina dei pari

An. Ce.	M	Quasi mai	A volte	Molto spesso
E' gentile con i compagni e gli insegnanti		X		
Altri bambini non vogliono parlare con lui e/o raccontano storie sul suo conto**		X		
Inizia zuffe con gli altri ragazzi a scuola *				X
Presta facilmente ai compagni i suoi oggetti			X	
Altri bambini a scuola lo picchiano, sono cattivi con lui e/o lo offendono**		X		
Si rivolge ai compagni offendendoli o prendendoli in giro				X
Non rivolge la parola a qualcuno e/o si rifiuta di stare in sua compagnia			X	
* Item di prepotenza agita: indicatore di bullismo				
** Item di vittimizzazione: indicatore di vittimizzazione				

Considerando la relazione esistente fra bullismo e bambini affetti da queste tipologie di disturbi diventa rilevante menzionare lo studio di Caravita e Fabio (Caravita e Fabio, 2006) che tramite il loro progetto di ricerca hanno invece individuato nel disturbo da deficit di attenzione/iperattività (DDAI) un fattore di rischio per la messa in atto di condotte aggressive in classe.

In quest’ottica, allo scopo di studiare le aree di sovrapposizione e le aree indipendenti fra bambini con DDAI e studenti implicati nel bullismo, sono stati esaminati un campione di 703 soggetti (382 maschi e 321 femmine), allievi di tre scuole primarie e di tre scuole medie inferiori della provincia nord-ovest di Milano, e appartenenti a due differenti fasce di età, ovvero:

- nove - dieci anni: terza e quarta primaria, con 187 maschi e 162 femmine.
- undici - tredici anni: prima e seconda media, con 195 maschi e 159 femmine.

Da questo campione originario sono stati estratti tre sottocampioni di bambini con sintomatologia dei sottogruppi di DDAI e un gruppo di controllo; similmente, entro il campione originario sono stati individuati tre ulteriori sottocampioni, stavolta contraddistinti dal fatto che rivestivano ruoli differenti nella cornice del bullismo (ossia, bulli, vittime, bulli-vittime), affiancati anch'essi da un gruppo di controllo (Ibidem).

Secondo Caravita e Fabio appariva necessario trovare un'ulteriore conferma in merito al ruolo del DDAI come elemento di rischio per la messa in atto di comportamenti prevaricanti: inoltre, le autrici hanno voluto esaminare in maniera approfondita quale dei due aspetti patologici (inattentività o impulsività/iperattività) che costituiscono il problema (disturbo) da deficit di attenzione e iperattività potesse predisporre alla scelta di compiere a scuola delle condotte di prevaricazione.

Pertanto, in base a quanto sostenuto finora, nella ricerca di Caravita e Fabio si avanza l'ipotesi che nel DDAI la componente impulsiva agevoli l'attuazione di prepotenze: perciò, considerando i differenti tipi del DDAI, tra i ragazzi con disturbo da deficit di attenzione ed iperattività il maggior numero di prevaricatori e di bulli-vittima dovrebbero essere individuati nei sottotipi combinato (DDAI-C) ed iperattivo (DDAI-I) (Caravita e Fabio, 2005).

Allo scopo di selezionare i soggetti con DDAI, riconducibili ai vari sottogruppi, le autrici hanno somministrato sia la scala SDAI che la scala SCOD, approfondite di seguito.

La SDAI, ovvero la Scala per l'individuazione di comportamenti e iperattività, diretta agli insegnanti, si compone di diciotto punti che descrivono comportamenti corrispondenti ai sintomi esposti nel DSM-IV, di cui l'insegnante deve rilevare la frequenza di comparsa nello studente su di una scala a quattro livelli, dove lo zero rappresenta il caso in cui il bambino non presenta "mai" la condotta illustrata ed il tre il caso in cui avvenga "molto spesso".

Questo strumento prevede due sottoscale, quali:

– la sottoscala "Disattenzione", inerente alla difficoltà di mantenimento dell'attenzione, il cui punteggio viene fornito dalla sommatoria dei punteggi degli item dispari della SDAI.

– la sottoscala “Iperattività/impulsività”, inerente alle condotte iperattive, il cui punteggio viene calcolato dalla sommatoria dei punteggi negli item pari della scala.

In ambedue le sottoscale, il conseguimento di un punteggio uguale o superiore a quindici definisce la presenza di disattenzione o iperattività. L’incrocio dei punteggi delle due subscale ha permesso alle autrici di definire nei bambini la presenza dei sottotipi di DDAI (Marzocchi e Cornoldi, 2000).

La SCOD-I, ovvero la Scala di valutazione dei comportamenti violenti per insegnanti, viene adoperata soltanto per i soggetti con DDAI e viene compilata dai docenti: questo strumento consente di definire la presenza contemporanea di ulteriori disturbi ed è stata applicata dalle autrici allo scopo di escludere dai sottocampioni di DDAI dei bambini che potessero essere affetti da disturbi diversi dal DDAI.

Specificamente, questa scala si compone dei seguenti elementi, quali:

– Una sottoscala di otto item di valutazione dei comportamenti aggressivi, di cui deve essere indicata la frequenza di manifestazione da parte del bambino in base ad un punteggio da zero a tre, la cui sommatoria rappresenta il punteggio complessivo.

– un item per la raccolta di informazioni inerenti al livello socioeconomico della famiglia del bambino.

– una serie di cinque item, corrispondenti ad altrettante problematiche di apprendimento scolastico, per le quali deve essere indicata la gravità in base a un punteggio da zero a tre; il punteggio totale della serie è sempre costituito dalla sommatoria dei punteggi.

– quattro item per la raccolta di informazioni di carattere generale, atte a discriminare i bambini con DDAI da altre diagnosi correlate, così da escludere dalla ricerca tutti i soggetti che presentassero delle condizioni patologiche a livello sociale o psichiatrico (Marzocchi et al., 2008).

Inoltre, per riuscire ad individuare i ruoli dei soggetti nella cornice del bullismo e distinguere i vari sottocampioni di bulli, vittime e bulli-vittima, le autrici hanno somministrato la cosiddetta *Scala di nomina dei pari* (Caravita, 2004). Suddetta scala rappresenta una versione scritta e modificata della tecnica di intervista di Olweus (1980)

ed è costituita da sette item a scelta multipla chiusa con tre livelli di risposta, ossia “quasi mai”, “a volte” e “molto spesso”; suddetti item possono essere così descritti:

- tre item di prepotenza agita, che mostrano l’indicatore di bullismo.
- due item di vittimizzazione, che mostrano l’indicatore di vittimizzazione.
- due item di nascondimento, inseriti per celare la finalità dell’indagine.

Il calcolo del punteggio di ciascuno dei due indicatori ha previsto la sommatoria dei valori corrispondenti ai livelli di risposta indicati dai compagni: il punteggio così ottenuto è stato suddiviso per il numero di domande costituenti l’indicatore e per il numero di compagni valutatori.

Nel questionario somministrato ad ogni classe, ogni studente veniva rappresentato con le prime due lettere del suo nome, con le prime due lettere del suo cognome e con una lettera che indicava il suo genere d’appartenenza, quindi se maschio M e se femmina F. A fronte di questo schema, ad ogni bambino è stato richiesto di valutare la frequenza con cui ciascuno dei suoi compagni adottava delle condotte di prepotenza fisica, verbale e indiretta, oppure fosse oggetto di prepotenze dirette ed indirette. In base alle valutazioni fornite da ogni membro della classe, è stata ottenuta una valutazione media di ciascun soggetto su due indicatori, uno di prevaricazione e uno di vittimizzazione (Caravita e Fabio, 2005).

Secondo quanto riportato dalla letteratura, laddove ha rilevato che il 33% dei soggetti con DDAI appare coinvolto nel fenomeno del bullismo, l’analisi dei risultati di questa ricerca non soltanto ha dato conferma in un campione italiano il dato che il DDAI appare essere effettivamente collegato all’acquisizione ed alla messa in atto di comportamenti prevaricatori, ma ha anche verificato l’ipotesi che la componente di impulsività/iperattività del deficit è quella che rappresenta un fattore di rischio per il presentarsi del fenomeno del bullismo (Caravita e Fabio, 2005).

In particolare, i bambini coinvolti nella ricerca hanno segnalato più frequentemente i soggetti con DDAI-I e con DDAI-C come prevaricatori e soprattutto come bulli-vittima.

A parere di Caravita e Fabio, suddetto risultato appare congruente anche con ulteriori studi in merito (Andreou, 2000) che, diversamente per i bulli «puri», hanno



individuato nei bulli-vittima, oltre a dei pattern di condotta aggressiva, anche una scarsa autostima, ansia ed instabilità emotiva. Secondo le autrici, proprio suddette caratteristiche appaiono connesse all'elevata impulsività tipica dei soggetti in età evolutiva con DDAI-I e DDAI-C. In questa prospettiva, ulteriori ricerche sulla materia potranno verificare la relazione rinvenuta tra sottotipi di DDAI e diversi tipi di prevaricatori: suddette ricerche dovranno assumere che, presumibilmente, l'iperattività è scarsamente influente, se non proprio inversamente proporzionale, alla cognizione "fredda" e sofisticata che è stata trovata in alcune tipologie di bulli.

In conclusione, secondo i risultati conseguiti da Caravita e Fabio, il DDAI non sembra aumentare il rischio di rivestire il ruolo di vittima passiva delle condotte prepotenti dei compagni, confermando ulteriormente la natura complessa e multideterminata del fenomeno del bullismo. In prospettiva educativa, i risultati presentati pongono in rilievo la necessità di considerare la possibilità che gli alunni con deficit DDAI-I o DDAI-C possano essere coinvolti attivamente in fenomeni di prevaricazione nel ruolo di bullo o bullo-vittima e, dunque, l'esigenza per le famiglie ed i docenti di prestare particolare attenzione a potenziali indicatori di comportamenti prepotenti: ad esempio, nei confronti di un bambino offende o prende in giro spesso uno o più dei suoi compagni, oppure ne danneggia le proprietà (Caravita e Fabio, 2005).

Allo scopo di prevenire questa possibilità, o di prendere degli adeguati provvedimenti laddove gli studenti con DDAI mostrino già dei comportamenti aggressivi, il docente deve valutare che la primaria importanza dell'intervento sul deficit di attenzione e iperattività. A tal proposito, il DDAI appare collegato ad elevati livelli di disordine interno: pertanto, in prima istanza, appare opportuno che l'ambiente esterno laddove vivono i bambini con questa problematica venga strutturato in maniera opportuna. Oltre a ciò, secondo le autrici i genitori e gli insegnanti devono operare degli interventi educativi che forniscano prevedibilità e ripetitività di spazi e tempi e che si concretizzino in una serie di azioni volte a fornire una certa costanza sia a livello strutturale, attraverso giochi, esposizione ai media, organizzazione e regolarità di spazio e tempo, che a livello personale, tramite l'accettazione incondizionata, coerenza, capacità di dare le regole, di rafforzare e di ascoltare. Tutto ciò può assegnare degli importanti punti di riferimento a quei bambini che, per loro impulsività, tendono naturalmente ad oltrepassare le limitazioni che sono state fissate (Caravita e Fabio, 2005).

Per quanto concerne il livello individuale, la letteratura del settore ha determinato numerose caratteristiche collegate al comportamento prevaricante. Difatti, alcuni stili di pensiero, come il machiavellismo, il disimpegno morale ed una teoria della mente evoluta ma con scarsi processi empatici (Andreou, 2000), secondo Andreou risultano essere tipici dei prevaricatori, mentre nei bulli-vittima Camodeca e colleghi hanno individuato degli stili di interazione ansiosi associati a pattern di comportamento che possono essere ricondotti all'aggressività reattiva e strumentale (proattiva) (Camodeca et al., 2002; Pérez-Fuentes et al., 2016).

Snyder ha compiuto numerose ricerche in merito al rapporto esistente fra DDAI e fenomeni di bullismo (Snyder et al., 2006): la studiosa ha valutato che i bambini con problematiche di attenzione possono venire facilmente coinvolti nelle situazioni di bullismo. Difatti, una prima indagine epidemiologica sulla disciplina nelle scuole che ha interessato bambini ed adulti affetti DDAI ha mostrato che circa il 32% di essi venivano segnalati dai loro coetanei come individui coinvolti in atti di bullismo. Inoltre, tale studio ha rilevato che numerosi bambini con DDAI sono vittime dei bulli, ma nel momento in cui reagiscono a questi ultimi vengono puniti per i loro comportamenti, mentre questo non accade ai bulli senza DDAI. Per queste motivazioni secondo Snyder se viene compresa la precisa dinamica della situazione di bullismo, sussiste il rischio concreto di nuocere ulteriormente alle vittime (Snyder et al., 2006).

Secondo la studiosa, un'altra possibile spiegazione del rapporto esistente fra DDAI e bullismo può essere basata sul fatto che sia bambini con DDAI sia i maschi vittime del bullismo possiedono in comune delle scarse competenze sociali, una bassa autostima, fragilità ed ipersensibilità fisica. Oltre a ciò, la gran parte dei bambini con DDAI con componenti di impulsività ed iperattività risultano essere facilmente vittime provocatorie, dal momento che si annoiano e spesso tendono a reagire in maniera eccessiva ai bulli. In ultimo, le vittime possono apprendere quello di cui necessitano per difendersi e diventare loro stesse dei bulli. Difatti, circa il 17% del campione di Snyder presentava contemporaneamente le caratteristiche sia del bullo che della vittima (Snyder et al., 2006).

Al contrario, va notato che molti studenti con ADHD hanno più probabilità di essere vittime di bullismo, in quanto sono meno rispettati e più spesso respinti dai loro coetanei (Hennig et al., 2017). Pertanto, il tasso di bullismo negli adolescenti con ADHD

è significativamente più alto rispetto ai loro coetanei, con un tasso di bullismo del 63% nei giovani con diagnosi di ADHD (Lung et al., 2019).

#### *4.2. DSA e bullismo*

Per quanto concerne il profilo psicologico delle vittime il bullismo, che si configura come il risultato di un'interazione dinamica tra bambini con caratteristiche di dominanza ed assertività e bambini con caratteristiche di introversione e debolezza, si caratterizza per fragilità, ansia, insicurezza, problematicità socio-emotive, tendenza al distacco dal gruppo dei pari, scarsa assertività e notevole passività (Pennetta, 2019).

Il bambino affetto da un disturbo dell'apprendimento tende maggiormente, rispetto al gruppo dei pari, a sviluppare caratteristiche psicologiche di questa tipologia (in particolare, sintomi di tipo ansioso-depressivo): pertanto, presenta un rischio considerevole di diventare una vittima di bullismo (Garrity et al., 2000).

Per quanto concerne i disturbi specifici dell'apprendimento meglio indicati come (DSA), la legge n. 170 dell'ottobre 2010, include e riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento i quattro disturbi riconosciuti si manifestano in presenza di adeguate capacità cognitive, ma in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali; possono rappresentare un severo ostacolo per lo svolgimento di determinate attività della vita quotidiana.

In base alla loro visibilità esterna, le disabilità possono essere divise in due categorie, quali:

- disabilità visibili, come tutte quelle condizioni mediche che influenzano l'aspetto fisico, oppure altri disturbi, come la balbuzie;
- disabilità invisibili, come il disturbo di attenzione e iperattività (ADHD), i disturbi comportamentali ed i disturbi dell'apprendimento (Garrity et al., 2000).

Studi condotti dal 1989 al 2003 evidenziano come gli studenti con disabilità, sia visibili che invisibili, risultano essere vittime di aggressione molto di più rispetto dei loro coetanei non disabili: inoltre, i maschi disabili subiscono aggressioni e prevaricazioni più frequentemente rispetto alle femmine disabili (Gini e Carli, 2004).

La ricerca portata avanti sul rapporto tra bullismo e necessità educative speciali si è introdotta maggiormente nel merito delle disabilità visibili, mentre sono stati

effettuati ben pochi studi sul legame esistente tra bullismo e disabilità invisibili, tra cui le problematiche dell'apprendimento; nondimeno, suddette ricerche appaiono tutte unanime nell'asserire che possedere una disabilità, come un disturbo dell'apprendimento, determina un maggior rischio di subire delle forme di bullismo (Kendall et al., 2005).

A questo punto appare importante comprendere quali possano essere i fattori di protezione che rendono alcuni bambini affetti da DSA immuni dal rischio di diventare delle vittime di bullismo: il supporto dei genitori ed una diagnosi precoce possono costituire un primo, importante fattore di resilienza (Kendall et al., 2005).

I bambini con DSA che presentano una buona competenza sociale ed emotiva, un discreto livello di autostima, un efficace supporto e rendimento scolastico, solidi rapporti con gli insegnanti, quindi il ruolo degli insegnanti è fondamentale, quando si tratta di individuare precocemente il bullismo e intervenire nel bullismo (Begotti et al., 2018), amicizie stabili e positive con il gruppo dei pari, una discreta comprensione della propria disabilità ed un attaccamento sicuro verso i genitori risultano essere maggiormente protetti dal bullismo. È importante sottolineare come per molti bambini con dislessia i genitori rappresentino la risorsa più importante per evitare simili situazioni. Un rapporto genitoriale contraddistinto da un adeguato coinvolgimento e da forti capacità di supporto, che pone delle chiare limitazioni, una costante supervisione ed un'aperta comunicazione, secondo alcuni studi può prevenire l'esposizione a condotte rischiose e di rifiuto scolastico.

Ulteriori fattori di protezione per il bambino affetto da DSA, come anticipato sopra, sono costituiti dalla presenza di una diagnosi precisa e precoce, oltre che di un ambiente familiare capace di condividere tale diagnosi, la possibilità di partecipare ad esperienze extra-scolastiche gratificanti e di far parte di un contesto scolastico che riesca a riconoscere chiaramente la componente emotiva connessa ai disturbi dell'apprendimento. Difatti, la possibilità di esperire dei contesti extra-scolastici dove sentirsi competenti, come attività sportive o hobbies, fa sì che questi bambini possano sviluppare un buon senso di autoefficacia ed un più efficace adattamento sociale (Kendall et al., 2005).

### *4.3. Sindrome di Asperger: l'autismo invisibile*

La Sindrome di Asperger è un deficit che fa parte dei Disordini Pervasivi dello Sviluppo, cioè quell'insieme di malattie che interessano il comportamento e la socialità. E' una forma di autismo più lieve che si manifesta nei bambini fra i 4 e gli 11 anni ed è più frequente nei maschi. I bambini che soffrono di questa patologia sono ragazzini che manifestano un carattere solitario e movimenti molto goffi, bambini che hanno difficoltà a comunicare e a relazionarsi con gli altri, ma al contempo sono in grado di coltivare parecchi interessi.

Spesso utilizzano un linguaggio molto scarso e parlano in modo spropositato. C'è da dire però che i bambini con Sindrome di Asperger diversamente dai bambini autistici hanno un quoziente intellettivo più alto, esprimono chiaramente i loro sentimenti di affetto e di attaccamento nei confronti dei membri che compongono la propria famiglia, e i sintomi non peggiorano col passare degli anni.

Purtroppo le cause di questa malattia non sono ancora del tutto conosciute, è probabile che all'origine di essa ci siano tanti fattori che entrano in gioco. Alcuni ricercatori ipotizzano che ci sia una predisposizione genetica, altri, invece, sostengono che l'esposizione a sostanze tossiche durante il periodo di gestazione possa alterare lo sviluppo del sistema nervoso centrale del bambino.

Alla diagnosi della Sindrome di Asperger si arriva in maniera graduale, partendo da un'osservazione attenta e nel tempo del bambino.

Spesso il bambino affetto da questa sindrome non collega lo sguardo delle persone che si rivolgono a lui, mostra un'interesse eccessivo quasi un'ossessione verso determinati oggetti o interessi, non accetta il confronto con gli altri e di conseguenza non gioca con gli altri.

A volte può capitare che se gioca con gli altri possa assumere un atteggiamento violento non voluto, un linguaggio inappropriato, senza rendersi conto di poter recare dei danni ai compagni. Non mantiene l'equilibrio durante la deambulazione, si muove anche in maniera impacciata. Questi sono i campanelli d'allarme che devono tenere in considerazione i genitori prima di tutto, gli insegnanti e il pediatra. Una volta aver osservato attentamente il bambino e il suo comportamento necessita la figura del neuropsichiatra infantile e la sua diagnosi. Il medico non farà altro che studiare tali

comportamenti avvalendosi di alcuni test specifici per la diagnosi della sindrome di Asperger, test basati sia sullo studio e la valutazione del comportamento sia sulle capacità cognitive.

Le terapie e gli interventi hanno lo scopo di migliorare gli aspetti della Sindrome di Asperger. Hanno un ruolo non indifferente oltre ai genitori e terapeuti anche gli insegnanti perchè devono sostenere e incoraggiare l'educazione e la formazione del bambino aiutandolo a sviluppare i suoi punti di forza, i suoi interessi che possono identificarsi per lui come unica risorsa di crescita in quanto fonte di divertimento.

L'insegnante deve aiutare il bambino a migliorare gli aspetti relazionali a vivere serenamente all'interno del gruppo classe ed evitare così qualsiasi forma di isolamento. accrescere in lui oltre l'apprendimento anche l'autostima, soprattutto durante il periodo adolescenziale. E' proprio in questa fase di crescita che i ragazzi affetti da Sindrome di Asperger si riconoscono diversi nei confronti dei compagni e di conseguenza vanno supportati adeguatamente per evitare forme molto gravi di depressione o disturbi d'ansia. I ragazzi affetti da Sindrome di Asperger possono condurre un tenore di vita assolutamente normale, ma con uno sforzo maggiore (de Giambattista et al., 2019).

#### 4.3.1. Sindrome di Asperger e bullismo

Moscone, presidente dell'associazione *Spazio Asperger onlus*, basandosi sui dati reperiti dalle ricerche compiute da studiosi americani, intitolate "*Bullying involvement and autism spectrum disorders*" (Sterzing et al., 2012, p. 1058) e "*Middle-class Mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders*" (Little, 2002, p. 43) riferisce come circa la metà, ovvero il 46%, dei bambini affetti da autismo, risultano essere vittime di bullismo: tale percentuale aumenta in maniera esponenziale per gli Aspie, i bambini Asperger, che nel 94% dei casi vengono derisi dal gruppo dei pari per il loro peculiare modo di fare, finendo per subire delle violenze fisiche nel 70% dei casi.

Approfondendo l'argomento si può sostenere che la vittima di bullismo può reagire essendo passiva o proattiva (Voors, 2000), come emerge da una ricerca compiuta da Voors.

Nel primo caso si tratta solitamente di un bambino più debole da punto di vista fisico che mostra segnali di ansia, scarsa autostima e palese insicurezza. Questa tipologia

di bambino, per quanto appaia dotato di capacità a livello scolastico, appare spesso introverso, preferisce dedicarsi a giochi solitari e, può non brillare nelle discipline sportive o non disporre di una solida rete amicale. Il bambino con queste caratteristiche tende ad essere passivo nella risposta agli episodi di bullismo, mostrandosi, ad esempio, più propenso a dare via il proprio denaro, alimenti ed altri oggetti di sua proprietà invece che a reagire con rabbia al sopruso o a ricevere e richiedere l'appoggio dei propri compagni. Una simile condotta sembra poter essere ricondotta alle caratteristiche della personalità e delle abilità "passive" di alcuni bambini colpiti da sindrome di Asperger.

Nondimeno, anche la vittima proattiva mostra evidenti problematicità nelle abilità inerenti ai rapporti sociali ed all'amicizia e, differentemente da quanto accade alla vittima passiva, la sua capacità e maturità sociale riesce a risultare irritante, se non proprio provocatoria, tanto ai suoi coetanei quanto ai soggetti adulti. Non avendo la capacità di saper interpretare una situazione sociale o come partecipare con reciprocità, questo bambino può apparire socialmente impacciato, poiché sembra non riuscire a fare gruppo con i compagni: a fronte di ciò, mostra di fare affidamento su condotte inappropriate come lo scontro fisico, non rendendosi altresì conto di quando deve smettere. Ad un eventuale atto di bullismo nei suoi confronti, spesso i compagni reagiscono asserendo che il bambino se l'è meritato, o che non c'era altra maniera per farlo smettere. Il profilo del bambino che risulta essere la tipica vittima proattiva può essere applicato anche ad alcuni bambini affetti da Sindrome di Asperger.

Guardando al loro profilo di comportamento ed abilità non sembra stupire che i bambini Asperger subiscano episodi di bullismo più spesso rispetto ai loro compagni non affetti da questa patologia. Sull'argomento, uno studio di Little del 2002 ha indagato la prevalenza e la frequenza del fenomeno in un campione di circa 400 bambini Asperger, di età compresa tra i 4 ed i 17 anni: i risultati di questa ricerca hanno dimostrato un'incidenza riportata almeno quattro volte maggiore rispetto al gruppo dei pari (Little, 2002).

Difatti, circa il 90% delle madri di bambini Asperger che hanno compilato il questionario ha comunicato che, nel corso del precedente anno scolastico, il figlio era stato sottoposto a condotte di bullismo. Little asserisce che il pattern appare ben differente rispetto ai dati conseguiti sulla popolazione generale: il livello di rifiuto sociale risulta molto superiore a quanto previsto, tant'è che nel corso dell'adolescenza un ragazzo Asperger su dieci riferisce di aver subito delle aggressioni di gruppo da parte dei

compagni di classe. Ciò stante, a parre di Hay e colleghi, lo studio di prevalenza di Little potrebbe stimare in maniera prudente le situazioni di bullismo, dal momento che la vittima può essere restia a confidare alla famiglia di aver dovuto subire simili condotte (Hay et al., 2004).

In tal senso, secondo le ricerche di Hay e colleghi un'altra motivazione per cui il bambino Asperger risulta essere maggiormente incline a subire atti di bullismo può essere individuata nel fatto che, di solito, nello spazio di gioco ricerca attivamente calma e solitudine: difatti, il fatto di stare da solo non viene percepito da questo bambino come sentirsi solo. Giova rammentare che il bambino Asperger può riuscire ad affrontare con discreto successo le richieste sociali della classe, ma egli acquisisce le sue abilità sociali grazie ad un atto intellettuale e non tanto grazie all'intuizione. Nel momento in cui esce di scuola, non stupisce che affermi di sentirsi mentalmente esausto: peraltro, una fonte di ulteriore affaticamento viene indicata nel tentativo di conservare il controllo delle emozioni e di assorbire le modifiche nella routine e negli aspetti della sfera sensoriale, come i rumori in classe e nell'area di gioco.

Compreso ciò, appare evidente come egli necessiti di solitudine e di quiete per poter ricostituire la propria energia mentale e stabilità emotiva, differentemente da quanto accade per un bambino tipico, che nell'area di gioco trova grande piacere nell'essere chiassoso, fisicamente molto attivo e socievole. Malauguratamente, una delle caratteristiche primarie della vittima di bullismo si individua proprio nel suo essere da solo: dal momento che tende ad isolarsi dai compagni di gioco per riposarsi, il bambino Asperger si pone in una circostanza che lo rende un potenziale bersaglio dei bulli.

Oltre a ciò, Hay asserisce che, probabilmente, il bambino Asperger viene bersagliato più spesso anche per il fatto che i compagni lo considerano ingenuo e scarsamente brillante, tanto da avere un basso status sociale, poiché non è "popolare". Difatti, un bambino Asperger, con cui l'autore ha avuto modo di rapportarsi in merito alle tematiche di bullismo ed amicizia, ha sostenuto di avere sì un amico nella sua scuola, ma che non poteva esprimere tale amicizia e sostenerlo contro gli altri perché, se lo avesse fatto, si sarebbe diventato un bersaglio sua volta.

La pratica clinica rammenta che il bambino Asperger può mostrare delle problematicità negli aspetti inerenti alla caratterizzazione, ovvero nella capacità identificare la tipologia di personalità e le abilità del gruppo dei pari. Ad esempio, in età



infantile non riesce a distinguere quali compagni evitare e quali no, quando invece gli altri bambini sanno istintivamente come comportarsi in tali circostanze, finendo così oggetto di prepotenze e soprusi.

Per quanto concerne gli effetti del bullismo sul bambino affetto dalla sindrome di Asperger è utile ricordare come la vittima di bullismo corra un elevato rischio di sviluppare una scarsa autostima, un notevole aumento dei livelli di ansia e depressione, assieme ad un basso rendimento scolastico ed una tendenza crescente all'isolamento sociale (Hodges et al., 1997).

Le ricerche di Olweus hanno rilevato che, nella popolazione, le conseguenze psicologiche del bullismo possono durare per più di dieci anni (Olweus, 1992): a fronte dei limitati meccanismi di coping che possiede, il bambino Asperger risulta essere maggiormente esposto a sequele di questo genere, che probabilmente tenderanno a persistere per un tempo più lungo. Nondimeno, questa specifica popolazione può incorrere anche in effetti di altro genere.

Può accadere che il gioco degli altri bambini preveda delle prese in giro e del contatto fisico, ma solitamente con intenzioni amichevoli: spesso giocano alla lotta e scherzano fra loro allo scopo di condividere il divertimento. Quando ambedue le parti gradiscono questa tipologia di gioco non si tratta di bullismo, ma il bambino Asperger non riesce facilmente a distinguere tra un atto amichevole, se proposto in questa maniera, e il fatto di subire una prepotenza, reagendo spesso in maniera inappropriata. A fronte di ciò, il gruppo dei pari può diventare rapidamente restio ad interagire con un compagno che tende sempre a presumere delle cattive intenzioni nei loro atti.

Peraltro, è importante sottolineare che, di solito, subire un atto bullismo viene percepito come un'esperienza avversiva: mentre il bambino tipico cerca di evitare quel genere di situazione, il bambino Asperger spesso non reagisce in questa maniera.

Sull'argomento, Gunilla Gerland descrive, nella sua autobiografia, un inusuale fenomeno tipico di alcuni di questi bambini:

*“Nell'area di gioco c'erano un sacco di maschi più grandi di me. Durante l'intervallo alcuni sono venuti da me e mi hanno detto che mi avrebbero picchiata. "Ti pesteremo una volta al giorno", hanno dichiarato. Io ho pensato che fosse una regola strana, ma mi sono adeguata. La scuola era piena di cose che non arrivavo a capire e a*

*cui mi dovevo semplicemente conformare. Quei bambini mi hanno detto di andare con loro nei bagni, giù nel seminterrato a cui si accedeva direttamente dall'area di gioco. Lì dentro ho ricevuto un pugno nello stomaco ogni giorno, anche se uno soltanto. Forse non ero un granché divertente da picchiare, perché la mia soglia del dolore era molto elevata, e anche se mi faceva male non facevo mai vedere cosa sentivo. Non sapevo cosa si dovesse fare. Mi hanno picchiato tutti i giorni fino a quando improvvisamente qualcuno lo ha detto all'insegnante. A me non ha fatto piacere, lei non c'entrava niente, ho pensato che fosse offensivo. A quel punto è diventato molto chiaro che ero stata ingannata in qualche modo, così mi sono sentita stupida. Non ero forse io stessa ad andare a cercarli, casomai qualche giorno si fossero dimenticati di picchiarmi? Io pensavo che era così che doveva andare” (Gerland, 2003, p. 92).*

Nell'esperienza clinica della Gerland, quando la vittima di condotte prevaricatorie è un bambino Asperger, le espressioni adoperate più di frequente come atto di bullismo, in questo caso un abuso verbale, sono "stupido", "matto" e "finocchio", ovvero degli attributi offensivi che possono essere osservati nelle interazioni tra bambini di età inferiore agli otto anni. Dal momento che il bambino Asperger considera le proprie capacità intellettuali come un suo punto di forza, probabilmente una forma costruttiva di compensazione per la scarsa autostima derivata dalla sua incapacità nelle situazioni sociali, essere appellato a "stupido" costituisce per lui un insulto significativo, oltre che la fonte di un notevole stress. Parimenti, anche sentirsi attribuire del "matto" può essere considerato un'offesa importante: peraltro, può portare un bambino sopra gli otto anni a nutrire seri dubbi in merito alla propria sanità mentale, specialmente se incontra spesso psicologi e psichiatri, con profondi effetti a lungo termine sull'autostima. Anche l'epiteto di "omosessuale" nella società odierna, e dunque anche nei bambini, viene spesso considerato un insulto: a fronte della sua scarsa attitudine sociale, il bambino Asperger può arrivare a valutare come autentica questa descrizione di se stesso, specialmente se gli è stata ripetuta spesso e da compagni diversi, giungendo fino a convincersi di essere omosessuale. Pertanto, la Gerland ne ricava che per il bambino Asperger, pochi giudizi malevoli possono determinare in loro delle implicazioni permanenti.

Talora le condotte prevaricanti sono talmente gravi per frequenza ed intensità che il bambino Asperger arriva a valutare la scuola come una sorta di “zona di guerra”, dove potrà probabilmente essere oggetto di "imboscate" in qualsiasi momento della giornata, in mancanza di qualsiasi addestramento al "combattimento" o del sostegno di

altri "soldati". Gerland ha descritto questo fenomeno dal racconto di un adulto Asperger che si è arruolato nell'esercito all'età di 19 anni, trovandosi in situazioni combattimento attivo in Vietnam: l'uomo ha dichiarato che l'esperienza nel campo giochi a scuola era stata peggiore della guerra, dal momento che nell'esercito australiano aveva quantomeno potuto contare sui propri compagni, su un solido addestramento all'autodifesa e di tutto il supporto tattico necessari.

In ultimo, Gerland ha rilevato che essere vittima di atti estremi di bullismo nell'infanzia può determinare l'insorgenza di segni clinici del disturbo post-traumatico da stress.

Sull'argomento, l'autrice ha discusso di episodi di bullismo subito nell'infanzia con adulti Asperger: questi soggetti hanno mostrato grandi difficoltà a comprendere come mai siano stati così frequentemente vittima di condotte prevaricatorie e quali fossero le ragioni dei bambini che li perseguitavano. La metodologia principale che applicano per comprendere suddette motivazioni consiste nel riprodurre ripetutamente la scena nei propri pensieri: questa catena di pensieri spesso viene ripetuta ogni giorno, anche quando simili episodi siano accaduti decenni addietro. Peraltro, reiterando l'evento nella mente, ne vengono rivissute anche le emozioni negative ad esso connesso.

Gli adolescenti con disturbi dello spettro autistico hanno maggiori difficoltà a stabilire relazioni sociali con i coetanei, rendendoli vulnerabili al bullismo. Il continuo e persistente bullismo ricevuto, durante l'infanzia e nell'età adulta, porta con sé la necessità di un significativo impegno psicoterapeutico per superare i traumi radicati nelle persone con ASD (Hwang et al., 2018).

#### 4.3.2 Gli strumenti dell'educazione cognitivo-affettiva

Di frequente i bambini con disturbi dello spettro autistico, e più precisamente i bambini Aspie, mostrano un repertorio ristretto di azioni e gesti per la manifestazione del proprio affetto e una generale mancanza di empatia.

E' per questo che si può ricorrere all'educazione cognitivo-affettiva per far sì che il bambino con sindrome di Asperger riesca a comprendere per quale ragione si provino le emozioni, qual'è l'uso adeguato e quello inadeguato, identificando i vari livelli di espressione delle emozioni (Attwood, 2013).

Le emozioni base dell'educazione cognitivo-affettiva sono state descritte seguendo questo schema:

- da un punto di vista espressivo, quelle comunemente considerate di base sono costituite da rabbia, gioia, tristezza, disgusto, sorpresa e paura
- da un punto di vista evolutivo, l'affetto, la sicurezza e l'anticipazione; successivamente, a queste devono essere aggiunte due emozioni sociali, quali orgoglio e vergogna e la categoria emotiva inerente a possesso e rivalità (Fontaine et al., 2007).

Nel corso della formazione cognitivo - affettiva il bambino con la Sindrome di Asperger prende confidenza con le emozioni impara a riconoscerle e di conseguenza impara a mettersi in discussione ,ad accettarsi, ad aprirsi al confronto,a capire il mondo e sue cose. Bisogna portare questi soggetti a scoprire degli indizi decisivi che mostrano un particolare livello di emozione in termini di sensazioni corporee, comportamenti e pensieri: suddette sensazioni possono operare come anticipatori di un immediato incremento di emozioni esperite (Ibidem).

Lo scopo di questa metodologia di educazione è stata elaborata con lo scopo di incrementare la funzionalità dell'amigdala nella sua funzione e attività di informazione e scambio da e verso la corteccia frontale, perché mediatrice dei livelli di stress e di eccitazione: pertanto, si cerca di potenziare la connettività e la comunicazione nei centri limbici che danno avvio alle reazioni emotive ed in quelli più evoluti con funzioni di controllo (Fontaine et al., 2007).

E' importante sottolineare come questa metodologia venga considerata a tutt'oggi come la terapia di prima scelta per il trattamento di stati d' ansia e rabbia in bambini ed adolescenti HFA ed Asperger dalle linee guida redatte nel 2011 dell'Istituto Superiore di Sanità per il trattamento dei disturbi dello spettro autistico.

Lo studio di tutto questo ha mostrato come alcuni bambini ed adolescenti con la Sindrome di Asperger tendano ad usare delle manifestazioni estreme per esprimere un livello di rabbia che sarebbe spiegato diversamente e con più moderazione da un coetaneo senza questa patologia. Questa metodologia punta ad ampliare il vocabolario espressivo delle emozioni per garantirne il ruolo, la precisione e l'accuratezza (Sofronoff et al., 2011).

#### *4.4 BES e bullismo*

Da circa un ventennio gli “addetti dell'istruzione”, in particolare docenti, educatori e quadri, hanno avvertito e segnalato un'ulteriore complessità nell'ambito del metodo di insegnamento. Difatti, le classi presentano sempre più caratteristiche e peculiarità particolari: all'interno della classe, diversi allievi vivono situazioni particolari, legate a difficoltà nell'apprendimento, patologie organiche, disturbi delle relazioni, stress emotivi, se non la difficoltà dell'introduzione sociale e culturale in un nuovo ambiente, come può accadere per alunni immigrati di recente, oltre che affidati o adottati da poco (Ianes, 2005). Allo scopo di prevenire, e dunque di evitare, quelle circostanze che possono determinare atti di bullismo con il conseguente malessere interiore dello studente, l'istituzione scolastica si è fortemente interrogata su quali precauzioni e metodi attuare per ottemperare ai bisogni “speciali” relativi a questi studenti.

A tal proposito, lo psicologo americano Maslow ha introdotto il concetto della cosiddetta “gerarchia dei bisogni”, ossia una distinzione fra quelli che sono i bisogni elementari, relativi alle funzioni naturali (come ad esempio, l'alimentazione) e quelli più complessi, riferiti più direttamente alla psicologia e alle relazioni umane (sicurezza, affetto, appartenenza, stima, realizzazione). Maslow ha posto tali bisogni in una relazione piramidale, poiché ogni tipo di bisogno viene alla luce e diviene tale soltanto nel momento in cui il livello antecedente è stato appagato in maniera adeguata: com'è intuitivo ipotizzare, soltanto espletando questi bisogni si può pervenire all'autorealizzazione (Ianes, 2005).

I bisogni principali rappresentano i bisogni necessari per la costruzione, perché ogni gradino più basso pone le basi per poter poi soddisfare i bisogni più vicini alla punta della piramide: mentre i bisogni primari sono tipici non soltanto della razza umana, ma anche della fauna animale, man mano che si giunge al vertice della piramide, i bisogni diventano sempre più complessi ed umanizzati. Com'è ovvio, anche il diversamente abile necessita di veder appagati questi bisogni: ed ancora, naturalmente, a seconda del deficit presentato, l'autorealizzazione del diversamente abile sarà diversa rispetto a quella del normodotato; quindi, appare una buona norma non coltivare la pretesa che uno studente affetto da una disabilità grave possa raggiungere gli stessi traguardi, negli stessi tempi, di uno normodotato (Ianes, 2005).

Educare oggi presuppone la consapevolezza che ognuno è dotato di capacità di apprendimento differenti e che pertanto può capitare di fare esperienza lavorativa con bambini e ragazzi che hanno bisogni educativi speciali.

Si indica con l'espressione "Bisogno Educativo Speciale" (Special Educational Need) o (BES) qualsiasi complessità a livello evolutivo, in ambiente didattico e/o istruttivo, causata da un andamento problematico per l'individuo in termini di svantaggio, barriera al suo benessere, limitazione della sua libertà e stima sociale, indipendente dalla causa scatenante (bio/strutturale, familiare, ambientale, culturale e similari) e che necessita di supporto speciale e di una didattica individualizzata, per garantire al meglio l'inclusività.

La crescente estensione dell'attenzione dalla disabilità ai BES segnala una crescita della cultura dell'inserimento.

I BES, nella catalogazione dell'OMS, fanno riferimento a tre aree: disabilità, D.S.A, svantaggio, considerando la situazione globale della persona e quindi le condizioni fisiche, la costituzione corporea e la sua funzionalità, le attività individuali, le interazioni sociali ed il livello di condivisione nel contesto sociale di riferimento, oltre ai fattori contestuali legati all'ambiente stesso ed alla persona. Risulta basilare collegare il concetto di BES a quello di ostacolo all'apprendimento ed alla condivisione: in altre parole, è importante affrontare i deficit educativi individuando anche gli elementi di ostacolo alla crescita ed all'acquisizione di capacità, in modo da elaborare e programmare degli interventi che consentano di compensare tali ostacoli, se non superarli del tutto.

Al momento, gli studenti con BES mostrano una maggiore prevalenza di bullismo (tra 1 e 1,5 volte superiore) rispetto ai loro coetanei, che varia a seconda dei loro profili cognitivo-comportamentali, fisici, sensoriali, sociali e/o comunicativi (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Così, al fine di evitare che gli studenti con BES possano cadere vittime del bullismo l'istituzione scolastica deve coordinarsi con la famiglia e con i servizi presenti sul territorio, al fine di condividere e realizzare un vero e proprio progetto di vita, che conduca ad una crescita globale della persona come scopo ultimo (Ianes e Cramerotti, 2007).

In numerosi istituti scolastici vengono programmati dei percorsi atti all'accertamento precoce dei deficit di apprendimento in merito a lettura, scrittura e calcolo, oltre a corsi di formazione e perfezionamento del personale e servizi di

consulenza e supervisione con esperti esterni. Tutto questo rappresenta uno strumento fondamentale per procurare il supporto più idoneo agli studenti in difficoltà: inoltre, in tali situazioni sono previsti sia degli sportelli di consulenza pedagogica per insegnanti e genitori che l'istituzione di collegi di istituto al duplice scopo di avviare una riflessione condivisa e di generare metodiche comuni (Ianes e Cramerotti, 2007).

L'origine della diversità come ricchezza individuale (secondo cui ogni alunno è diverso dagli altri per background socio-familiare, per capacità cognitive, per modalità comunicative e di apprendimento) ha sormontato quello dell'uguaglianza, va rispettata l'unicità di ogni studente, il bambino con difficoltà non va cambiato ma deve essere aiutato ad esprimere al massimo sé stesso e le sue potenzialità (secondo il quale il bambino con BES doveva assomigliare il più possibile agli altri). Quindi non si parla più di solo inserimento, ma di integrazione e inclusività del bambino con bisogni educativi speciali, nel rispetto di quelle che sono le sue capacità e possibilità di interazione (Ianes e Cramerotti, 2007).

La scuola dovrebbe adottare una didattica diversificata, un piano educativo individualizzato (PEI), personalizzato per tutti gli alunni, e non soltanto per gli alunni con BES che non si sentirebbero più diversi dagli altri. L'offerta educativa deve essere individualizzata deve riconoscere i bisogni della singola persona e modificare le varie strategie di insegnamento-apprendimento per portare l'alunno al raggiungimento degli obiettivi comuni proposti alla classe.

Nell'offerta didattica individualizzata, invece i propositi dell'offerta formativa possono allontanarsi anche di molto rispetto alla classe. E' un percorso proprio anche con obiettivi del tutto diversi da quelli degli altri: nondimeno, l'obiettivo finale è che ogni alunno possa pervenire a risultati formativi positivi sia a livello affettivo-emotivo che sociale, quindi di autonomia e fiducia nelle proprie risorse. Al momento, l'integrazione degli alunni con BES nelle scuole è un diritto stabilito e voluto da norme considerate all'avanguardia, ma il compito degli attori dell'integrazione è complesso e non sempre facilitato dal contesto sociale, ma anche da alcune realtà scolastiche (Ianes e Cramerotti, 2007).

La classe rappresenta un ambiente, un contesto sociale in cui si possono dare origine a reti sociali fondamentali tra pari e si può attivare e promuovere processi di elaborazione cognitivo/affettiva e di attribuzione di valore e di significato che rendono

realmente la diversità un potenziale una risorsa. L'alunno con BES deve avere la stessa possibilità di vivere a stretto contatto con i propri coetanei e di partecipare attivamente all'interno della classe alla vita scolastica: si può emarginare questa tipologia di studente sia allontanandolo dagli altri sia trattandolo in modo diverso, sia prestandogli maggiori attenzioni rispetto agli altri alunni del gruppo classe che vengono percepite come discriminanti (Ianes e Cramerotti, 2007).

Lo studente con BES deve interagire con tutti gli insegnanti e l'insegnante di sostegno deve fare non solo da tramite, ma deve diventare un'ulteriore risorsa a cui tutto il gruppo classe può attingere: accogliere gli alunni con difficoltà significa far sì che diventino parte integrante del contesto scolastico, assieme e al pari degli altri allievi.

La funzione dei docenti è quindi fondamentale per far sì che l'alunno sia pienamente integrato e il sostegno può essere *scaffolding* o meglio, nelle parole di Feuerstein, mediazione: *“Gli stimoli emersi dall'ambiente vengono trasformati da un mediatore, solitamente un genitore, un fratello o un'altra figura di riferimento, che guidato dalle proprie intenzioni, dalla cultura e dall'investimento emotivo, seleziona e organizza il mondo degli stimoli per il bambino: sceglie i più appropriati, inquadrandoli, filtrandoli e programmandoli; determina la comparsa e la scomparsa di alcuni e ne ignora altri e, attraverso questo processo di mediazione, influisce sullo sviluppo della struttura cognitiva”* (Feuerstein, 2001, p. 77).

Come sostiene Ianes *“tutto ciò che non si realizza nella comunicazione non esiste”*, perciò anche l'attività didattica ha bisogno di partecipazione comune, di dialettica. L'insegnante di sostegno conosce molto bene il proprio alunno sa interpretare il suo vissuto, deve risolvere i diversi ostacoli e le varie impasse comunicative e relazionali: sa che nella comunicazione deve svolgere un ruolo fondamentale facilitandola e agevolando l'alunno diversamente abile all'interno dei processi relazionali che si creano nel gruppo classe.

La sensibilità dei docenti sta nel cogliere le diversità e operare con metecognizione valorizzandone le specificità e educando il gruppo classe e l'ambiente scuola alla differenza come valore e, quindi, come risorsa nel “gioco” dell'integrazione (Ianes e Cramerotti, 2007).



## **5. Capitolo quinto: Percorsi di prevenzione e di intervento**

Alla base del mio lavoro di tesi vi è la convinzione che ogni anno sono in aumento e si verificano con frequenza episodi di bullismo, spesso sconosciuti ai giornali e alla cronaca, gestiti in maniera molto riservata.

Questo fenomeno per essere fronteggiato necessita di un lavoro costante nel tempo e bisogna servirsi di strumenti e di metodologie d' intervento ponderate.

Necessita un vero e proprio approccio sistemico che metta in risalto la diversità e la complessità degli attori coinvolti e dei loro legami di azione. Insegnanti ed operatori ogni giorno manifestano fatica nel portare avanti il proprio lavoro perché si trovano davanti ragazzi adolescenti che sono in continua evoluzione, dei veri vulcani sempre attivi, che spesso si dibattono il potere nel gruppo mediante il sopravvento e la prevaricazione del più debole, sia esso il compagno più timido, più solitario, o che abbia un handicap, straniero, o addirittura di diversa religione.

Naturalmente non si tratta di razzismo, ma di vera chiusura e non accettazione dell' altro, del diverso, strumentalizzando la fragilità altrui a proprio vantaggio.

Di conseguenza necessitano interventi di prevenzioni . Prevenire suddetto fenomeno in modo efficace richiede tanto lavoro e collaborazione tra un sistema sociale e un sistema familiare capaci di cogliere in tempo immediato i segnali di malessere manifestati dai giovani e destinare maggiore attenzione alle risorse presenti sul territorio per fronteggiare e intervenire nei momenti più inopportuni e contrastare il bullismo.

E' opportuno che in questo criterio sistemico, la scuola e la famiglia rivestano una funzione centrale e delicata.

I modelli educativi, gli stili di vita e modalità di relazioni seguiti dai genitori hanno un ruolo di fondamentale importanza tra le possibili cause del bullismo .A volte in contesti familiari specifici, è la stessa famiglia che dà indicazioni errate, sbagliate e di conseguenza stimola nel bambino la condotta aggressiva che viene vista e considerata come un modo giusto per approntarsi a vivere nella società attuale contraddistinta da continue prevaricazioni. Il contesto scolastico diventa, quindi, un punto incontro educativo molto importante, unica agenzia formativa di riferimento che ha come obiettivo

quello di rispondere alle nuove esigenze e di costruire relazioni veramente “formative”, per cercare di colmare quelle disgregazioni familiari sempre più presenti sul territorio. Spesso l’ istituzione scolastica si trova ad affrontare una molteplicità e una varietà di pressioni tra di loro divergenti, ad esempio non è raro che la scuola decida di non vedere fatti anche molto gravi perché non vuole o non sa intervenire, ma allo stesso tempo la scuola viene identificata come luogo in cui avviene la realizzazione di esperienze molto significative che meritano di essere riconosciute e sostenute. Sarebbe opportuno che ogni scuola avesse a propria disposizione la possibilità di acquisire strategie d’ intervento adeguate, in modo da adoperarle con responsabilità qualora ne avesse la necessità.

Andrebbe rivolta una particolare attenzione e valutazioni di alcuni progetti anche se faticano non poco a trovare risorse perché fuori dall’ emergenza .Alcuni istituti ,però hanno iniziato un percorso informativo e formativo allo stesso tempo, portano avanti proposte di educazione alla legalità e alla civile convivenza e non soltanto di lotta alla violenza e al bullismo..

Questi interventi, tuttavia, si presentano spesso frammentati ed episodici ed hanno difficoltà ad inserirsi in un quadro organico e organizzato, tanto che il Ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni, allo scopo di offrire strumenti concreti di lavoro organici e sistematici, effondeva in data 5 febbraio 2007 la direttiva n.16 attinente alcune linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la difesa e la lotta al bullismo.

*“Il testo evidenziava che “i fatti di bullismo e di violenza che hanno interessato anche le nostre scuole, talvolta eccessivamente enfatizzati dai media, configurano un quadro preoccupante, che pone la necessità di fornire alle istituzioni scolastiche ulteriori risorse e strumenti che consentano l’incremento di azioni volte a favorire la piena e concreta realizzazione delle finalità poste a fondamento dell’ autonomia scolastica, quali la valorizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati e interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere di bambini e adolescenti [...]. Si deve avere consapevolezza che la prevenzione e il contrasto del bullismo sono azioni di sistema da ricondurre nel quadro complessivo di interventi e di attività generali, nel cui ambito assume un ruolo fondamentale la proposta educativa della scuola”.*

In concordanza con queste premesse, il Ministro sosteneva l'attivazione di *“un rapporto di collaborazione con le altre istituzioni territoriali e agenzie educative in un'ottica di sviluppo di azioni interistituzionali e di sinergia che convergano dentro la scuola”*.

### *5.1. Segnali premonitori per la prevenzione del bullismo*

La scuola è l'ambiente in cui più generazioni si vedono e si confrontano, ragazzi di età diversa, adulti con diversi ruoli educativi; essa si presenta come contenitore protetto in cui è potenzialmente possibile fare delle esperienze e confrontarsi all'interno di un compito, quello di apprendere che armonizza tradizione cambiamento, ostacoli e crescita, senso del limite e apertura alle opportunità.

La scuola essendo un'istituzione complessa i livelli di interazione da osservare per capire il fenomeno e progettare regole di intervento in questo campo sono parecchi. Esistono un insieme di fattori che vanno a condizionare le indagini che la scuola vorrebbe portare avanti, di conseguenza è assai difficile individuare subito lo spettro del bullismo, ad esclusione dei casi più clamorosi poiché i bambini ed i ragazzi hanno imbarazzo a comunicare agli insegnanti e ai propri familiari le prevaricazioni che subiscono dentro o fuori la scuola (Olsson et al., 2017).

Inoltre, sono stati rilevati i gravi effetti a breve e lungo termine dell'essere autore o oggetto di prepotenza. Infatti, subire angherie, soprusi, come ho sottolineato può creare nel tempo una notevole sofferenza psicologica, a volte somatizzata nei soggetti più sensibili in disturbi di salute come: mal di pancia, febbre, mal di testa.

Nei casi più gravi tale sofferenza può portare anche al suicidio. Si può stabilire addirittura un clima di omertà in cui gli episodi di violenza avvengono su un piano non facilmente percepibile e riconoscibile dall'insegnante e sono tenuti nascosti perché né la vittima né i compagni si sentono in grado di fronteggiare il bullo. E' fondamentale, quindi, estendere l'osservazione al gruppo e ideare attività che aiutino a capire le condizioni di fragilità, ad accrescere l'autostima, creare condizioni in cui vengono meno atteggiamenti aggressivi e stimolare la cooperatività. Di conseguenza il lavoro degli insegnanti disciplinari non deve essere solo centrata sulla propria professione, bensì deve concentrarsi anche sull'aspetto relazionale che non deve essere da intralcio.

Il tempo ha un ruolo fondamentale durante il lavoro educativo perchè permette di capire e chiedersi cosa sta succedendo, e capire se si tratta di gioco o di prepotenza, per facilitare un dialogo con gli studenti e tra di loro se sarà un tempo valido, utile per creare un clima di classe positivo e migliore, potrà anche facilitare e agevolare il rapporto degli studenti con il compito di apprendere (Hall, 2018).

### *5.2. Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*

Essendo il bullismo inserito nel contesto di gruppo e avendo effetto su tutto il gruppo, ne consegue che la prevenzione a livello individuale, come l'educazione alle capacità sociali per i bulli o l'educazione all'affermazione per i bambini vittima, non possono essere considerate misure sufficienti per la prevenzione del bullismo e soprattutto per evitare le varie forme di vittimizzazione.

Da qui l'interrogativo: la scuola e le famiglie sono preparate nel riconoscere e intervenire sul bullismo? Il Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007 ha cercato di dare risposta a questa problematicità con l'emanazione delle Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la salvaguardia e la lotta al bullismo, documento emesso con l'intento di mettere a disposizione delle autonomie scolastiche unitamente un insieme di opportunità, risorse e strumenti per la lotta del bullismo (Pennetta, 2019).

La Direttiva mette in evidenza e valorizza il ruolo dell' istituzione scolastica con tutto il suo staff, dagli insegnanti, dai dirigenti scolastici e da tutto il personale tecnico ed ausiliario, ognuno di questi ha un ruolo non indifferente per impedire e contrastare efficacemente fenomeni di bullismo, di violenza fisica o psicologica.

Il compito della scuola è quello di individuare le strategie più idonee ed efficaci nell'azione di educazione alla cittadinanza e di prevenzione del malessere. Tutto questo potrà trovare significato nel Piano dell'Offerta Formativa(POF) atto fondamentale delle scuole autonome.

Invece, a livello nazionale sarà prevista una campagna di trasmissione e di informazione diversificata, rivolta agli studenti, ai dirigenti scolastici, ai docenti, al personale ATA e alle famiglie, che avrà come obiettivo quello di programmare azioni mirate per ogni ordine e grado di scuola, finalizzata sia ad una maggiore sensibilizzazione

nei confronti del bullismo sia alla trasmissione di messaggi contenenti una esplicita non accettazione delle prepotenze tra studenti.

In tutto questo saranno coinvolti gli stessi studenti, con l' intento di renderli attori attivi e partecipi della soluzione di un problema che li riguarda esplicitamente.

Tuttavia, è evidente che molti centri non sono addestrati ad agire efficacemente contro il bullismo nelle scuole, mostrando un basso controllo nei casi di intimidazione. Una delle cause di questa carenza quando si tratta di agire è la mancanza di commenti nelle scuole, ed è per questo che si deve porre l'accento sulla formazione delle scuole in questo settore per poter agire e alleviare il bullismo scolastico (Sjursø et al., 2019).

### *5.3. Tipologie di intervento sul bullismo*

Vista la complessità, la multidimensionalità del fenomeno, i molti interventi condotti in Italia e all'estero hanno preso in esame il problema con approcci diversi.

E' ampiamente documentata una varietà di interventi che interessano per lo più le scuole, le famiglie e altri contesti significativi per i ragazzi (Menesini, 2000; Menesini, 2007; Caravita, 2004; Gini, 2005; Darbo et al., 2003; Marcellini, 2016; Pennetta, 2019).

Spesso in molti casi si mettono in atto sia disegni o meglio ancora delle strategie di prevenzione primaria, rivolte a una popolazione ancora non coinvolta, sia interventi tesi in classi dove il fenomeno è già presente.

La prevenzione consta nell'insegnare forme d'interazione positiva con i compagni e nel mettere a conoscenza sulle conseguenze disadattive dell'essere bullo, con lo scopo di ridurre il rischio di incidenza.

La prevenzione secondaria è indirizzata a sottogruppi di popolazione che presentano ,in una fase precoce alcune forme di disturbo. Può disciplinare approcci di tipo punitivo (sospensione, sanzioni disciplinari) o di tipo riparatorio e di mediazione tra le parti.

L'approccio terziario ha lo scopo di ridurre la durata e le conseguenze di problemi o disordini che già si sono manifestati nel tempo con una certa assiduità e gravità richiede il trattamento e la riabilitazione di ragazzi coinvolti nel problema; richiede altresì un intervento di monitoraggio dei fenomeni, strutture di counselling ed interventi

terapeutici per le vittime, probabili denunce e interventi sanzionatori per i ragazzi vessatori, aggressivi.

Questa distinzione a tre livelli comporta comunque elementi di ambiguità a seconda dei soggetti coinvolti. Molti studiosi ritengono che solo gli interventi che hanno luogo prima dell'insorgenza di problemi molto gravi possono essere considerati tali in senso proprio. Un'azione preventiva deve cercare di sviluppare quelle abilità sociali adeguate, ed eliminare quelle distorte e ostili, in modo da evitare qualsiasi forma di distorsione che porta ad assumere verso gli altri atteggiamenti privi di empatia. Bisogna promuovere la cooperazione. I bulli e le vittime in particolare risultano essere meno cooperativi della media, le cause possono essere tante e diverse fra loro.

In questi ultimi quindi anni in Italia si è registrato un aumento di interventi realizzati il tutto il territorio nazionale, l'obiettivo dei progetti presentati ha come scopo quello di promuovere strategie di prevenzione rivolte precisamente alla lotta e al contrasto del bullismo ma anche alla promozione della convivenza e della pro socialità. contrasto del bullismo o orientato a obiettivi più estesi quali la promozione della convivenza e della prosocialità.

I principali approcci si sono basati su:

- Approccio istituzionale e di politica scolastica. Sia i tentativi italiani che quelli stranieri hanno documentato con chiarezza come uno degli approcci più efficaci per limitare il problema sia quello istituzionale che coinvolge la scuola nella sua totalità. Questo perché il fenomeno ha un modo di essere multidimensionale che comprende non solo il gruppo dei pari ma anche la cultura della scuola, la natura dei rapporti tra scuola e famiglia e, più in generale, il sistema sociale di riferimento degli alunni.
- Approccio curricolare. Rappresenta uno degli approcci più diffusi nelle scuole italiane, perché legato alla volontà e all'iniziativa del singolo docente che si riserva uno spazio all'interno delle discipline per trattare il tema e promuovere un percorso di progressiva sensibilizzazione sul problema da parte degli alunni. Questo percorso, spesso parte da stimoli culturali (narrativa, film, letture, rappresentazioni teatrali) per facilitare una progressiva presa di coscienza. Un passo successivo alla sensibilizzazione è il fissare un sistema di regole che la classe si dà per affrontare e ridurre il problema.

- **Approcci di potenziamento delle competenze emotive e sociali e della convivenza.** In questa tipologia fanno parte percorsi di lavoro trasversali alle discipline che promuovono nei ragazzi la capacità di comunicare in modo più adeguato, di riflettere, attraverso un orientamento globale sui fenomeni di prepotenza e arroganza, di capire il punto di vista di altri protagonisti e di impegnarsi in modo cooperativo per risolvere i problemi all'interno della classe. Si propongono attraverso schede e stimoli di lavoro percorsi sistematici di potenziamento di queste abilità. Le attività generalmente si svolgono a livello di classe o di gruppi di alunni. In questa vasta categoria possiamo includere anche alcune forme di tutoring e di responsabilizzazione dei bambini e degli studenti nelle classi.

In rapporto alle sperimentazioni fin qui realizzate, tra gli studiosi e gli operatori si riporta una certa concordanza sui fattori che possono fornire una maggiore efficacia dei percorsi di intervento. Di conseguenza ne riporterò alcuni:

- **Età.** Nella maggior parte delle ricerche di intervento è stato individuato che agire su bambini della scuola primaria piuttosto che secondaria, favorisce esiti migliori.

- **Clima sociale della scuola.** Dal momento che gli atti di bullismo sono spesso influenzati dal clima sociale ed educativo della scuola, un ulteriore fattore che fa sì che un intervento generi esiti positivi è dato dalla capacità di creare, da parte degli insegnanti e dell'intero team scolastico, un clima positivo all'interno della classe e dell'istituto.

- **Coinvolgimento della comunità.** Una nuova dimensione importante interessa il coinvolgimento della comunità: gli interventi che sollecitano l'opinione pubblica e portano maggiori risultati.

- **Durata dell'intervento.** Anche la durata dell'intervento è molto importante. In più delle volte si considerano tempi di durata ottimale periodi superiori ad un anno.

- **Carattere stabile o episodico dell'esperienza.** La buona riuscita di un intervento anti-bullismo è legata anche dal carattere stabile nel tempo: scuole che hanno conservato un significativo investimento nel progetto, al di là della sperimentazione

iniziale, hanno avuto risultati migliori rispetto a scuole coinvolte solo per un breve periodo.

- Secondo gli agenti coinvolti: esistono diversi tipi di partecipazione al bullismo, tra i quali troviamo aggressori, vittime e spettatori. Pertanto, l'intervento in ciascuno di questi gruppi dovrebbe essere preso in considerazione (Nocentini et al., 2019).

#### *5.4. Alcuni progetti e interventi per la prevenzione del bullismo*

La Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza (Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, 27 marzo 2019) ha steso una serie di proposte articolate su due livelli:

- Interventi tesi ad una prevenzione primaria della violenza giovanile e, nel particolare, allo sviluppo di una cultura del benessere scolastico.

- interventi specifici per contrastare episodi di violenza evidente.

- Tra le proposte più utilizzate per risolvere i problemi la più gettonata nella scuola è sicuramente quella dei progetti. Purtroppo nella realtà i progetti sono delle iniziative tanto belle sulla carta, quanto difficili nella realtà. I progetti vanno supportati da esperti esterni i quali oltre ad avere titoli e qualifiche hanno un'esperienza relativa al problema che si va ad affrontare. Il bullismo è un fenomeno serio e va trattato con tutta professionalità e serietà, il progetto deve contenere solo le informazioni essenziali riguardo le attività che si andranno a svolgere. Nel caso del bullismo non si può escludere nessun bambino o ragazzo visto che, direttamente o indirettamente sono tutti protagonisti.

Tutte le iniziative rivolte al contrasto della violenza giovanile e al bullismo all'interno delle scuole vanno distribuite in modo tale da promuovere una serie di processi di promozione della salute e del benessere visto come il risultato di una interazione assidua e costante tra il soggetto e l'ambiente, durante la quale si mettono in atto sia meccanismi adattivi che modificativi, che a loro volta danno origine ad apprendimenti significativi in un processo di continua co-evoluzione. È proprio dentro queste dinamiche che possono apparire sia gli episodi di violenza e di bullismo che gli interventi di contrasto ad essi. Ogni progettualità è finalizzata a favorire salute e benessere ciò permette di incoraggiare dei cambiamenti nelle persone, mediante un processo che è primariamente ed inevitabilmente educativo.



E' di fondamentale importanza incentivare un piano di sensibilizzazione e di formazione che coinvolga insieme gli insegnanti, i genitori, gli operatori che a diverso titolo lavorano con i ragazzi, perché acquisiscano competenze nel lavorare con i gruppi e nel cogliere eventuali segnali di disagio.

Sarebbe di vitale importanza prevedere momenti periodici e spazi adatti nei quali i docenti possano confrontarsi e concordare modalità di approccio ai ragazzi e alle famiglie, cercando le migliori soluzioni tra quelle pensate e sperimentate insieme.

Di seguito sono espresse alcuni suggerimenti operativi utili per affrontare il problema della violenza giovanile e del bullismo all'interno delle scuole in riferimento ai diversi possibili destinatari che popolano l'ambiente scolastico:

- Dirigenti scolastici.

- Priorità di indirizzo:

- dare mezzi di lettura del contesto e di preparazione di progetti integrati, attraverso attività di managing efficace, che superino l'attuale frammentazione ed equilibrino l'offerta educativa interna alle singole scuole.

- dare mezzi per promuovere la relazione e la comunicazione con gli altri soggetti della scuola (personale docente, ATA, allievi/studenti e relative famiglie), anche mediante strategie di sostegno in situazione.

- dare mezzi per proteggere e favorire il benessere scolastico sia a livello di relazioni interne, sia di organizzazione degli ambienti scolastici.

- Proposte operative:

- Rafforzare i processi di costituzione di reti territoriali di scuole, sostenendo il miglioramento e la riorganizzazione di quelle esistenti. Tali reti dovrebbero vedere la partecipazione di Dirigenti Scolastici e di docenti appartenenti alle scuole di diverso grado (infanzia, primaria e secondaria) presenti sul territorio di riferimento (consorzio di comuni/ singolo comune/ quartiere cittadino). Ogni rete di scuole si presenta come nucleo di progettazione integrata sia di interventi diretti, rivolti ad alunni/studenti e famiglie, sia di percorsi di formazione per dirigenti, docenti e personale ATA. La dimensione del lavoro di rete consentirà: un più efficace sistema di comunicazione tra i diversi livelli scolastici; una continuità e una maggiore coerenza delle

proposte e degli interventi educativi; una migliore capacità di lettura del territorio, anche attraverso la collaborazione con figure esperte; una migliore capacità di attrarre risorse e fondi interistituzionali per la realizzazione di interventi mirati ai bisogni specifici della rete. Nel particolare la costituzione delle reti territoriali è sostenuta dall'impegno di: Uffici Scolastici Provinciali (USP): per quanto riguarda le attività di formazione e coordinamento dei gruppi di lavoro; Amministrazioni locali (Regione, Provincia, ASL, Comuni): agevolando nell'assegnazione di fondi, o nella realizzazione di progetti operativi, le scuole che si mostrano come reti territoriali articolate.

➤ Guidare dirigenti e docenti, mediante adeguate modalità di intervento (corsi, sperimentazioni, ricerca-intervento) sistemate in base ai bisogni dei destinatari, nel lavoro di analisi del contesto e di progettazione integrata, rispetto agli argomenti della promozione del benessere a scuola e della lotta al bullismo. Queste iniziative non si presentano tanto come l'organizzazione di corsi di formazione di stampo tradizionale, ma come pratiche di accompagnamento, che possono far parte delle attività delle reti territoriali di scuole, e che potranno usufruire di competenze esterne (presenti anche nei contesti universitari) e riprendere schemi e metodi di lavoro già sperimentati e riconosciuti.

➤ Garantire la presenza di figure esperte e competenti in ambito formativo, di consulenza e supervisione, a disposizione delle scuole. L'idea nasce dalla consapevolezza che sul territorio locale vivono già numerose esperienze e figure che esplicano (in modo a volte frammentato ed episodico) un ruolo di supporto a docenti e dirigenti e di unione con alunni, famiglie e altri attori istituzionali esterni al contesto scolastico. La Commissione, nel rispetto dell'autonomia scolastica e dei vincoli istituzionali e normativi vigenti raccomanda la crescita della presenza di queste figure, evidenziandone l'importanza, soprattutto in rapporto alla possibilità che esse elaborino un'azione continuativa di sostegno alle istituzioni scolastiche e che ne vengano specificati i standard formativi e di competenza condivisi.

➤ Trasmettere la conoscenza e l'utilizzo di spazi web dove mettere a disposizione di docenti e dirigenti strumenti e buone pratiche nella promozione del benessere a scuola e nella lotta al disagio della sopraffazione. La promozione delle buone prassi appare un aspetto indispensabile per consentire alle scuole di intervenire immediatamente con progetti mirati e validati dal punto di vista scientifico e metodologico. La scelta di accostarsi ad esperienze già in atto permetterebbe di realizzare

questo servizio in tempi molto rapidi, sostenendo un accesso diffuso e gratuito alle pratiche che hanno dato i migliori risultati.

- Docenti.

- Priorità di indirizzo:

- I docenti devono avere la consapevolezza che le proprie esperienze didattico disciplinari rappresentano di per sé una notevole risorsa educativa.

- fornire strumenti adeguati per una più vasta presa in carico della propria funzione educativa, facilitando e migliorando le capacità di ascolto di allievi e studenti.

- offrire strumenti per sviluppare la motivazione (lavorando sia a livello personale che sul contesto organizzativo).

- affidare mezzi per sviluppare e per sostenere la relazione e la comunicazione con gli altri soggetti della scuola (dirigenti, ATA, allievi/studenti e relative famiglie).

- Proposte operative: Al di là degli interventi di sostegno, alla progettazione e alla gestione delle iniziative all'interno della scuola, per i docenti è possibile lo sviluppo di azioni specifiche quali:

- Promuovere e facilitare la formazione di gruppi di incontro tra docenti per la rielaborazione dei propri vissuti scolastici. Questi gruppi di incontro, organizzati e gestiti da un esperto/facilitatore, sono originati secondo il principio dei gruppi di mutuo-aiuto, consentirebbero ai docenti di rielaborare sia a livello personale che di gruppo i momenti vissuti all'interno della scuola, per studiarle dal punto di vista emotivo, e trasformarle in stimolo per un recupero della motivazione e della progettazione educativa. La creazione di questi gruppi di condivisione tra docenti, è di fondamentale importanza perché permette e favorisce il miglioramento del clima collaborativo, con riprese molto positive sul contesto relazionale dell'istituto.

- Sostenere e garantire, in base ai bisogni esternati dalla comunità scolastica, lo sviluppo di attività di ausilio e di aiuto alla didattica e al suo utilizzo per gestione ottimale delle relazioni mediante interventi formativi e azioni di sostegno alla progettazione e alla sperimentazione in unione con le realtà formative del territorio.

- Garantire la nascita di uno sportello web di sostegno alla funzione

educativa dei docenti. La funzionalità dello sportello web si colloca in una logica simile a quella dei gruppi di incontro tra docenti. Rappresenta uno campo di ascolto e dialogo gestito e supportato da moderatori esperti, che hanno il compito di dare risposte concrete a domande e problemi concreti sia tramite le esperienze dei colleghi, che attraverso proposte e suggerimenti di esperti esterni.

- Personale Ata.

- Priorità di indirizzo:

- Facilitare un recupero dell' azione educativa legata alla propria presenza all'interno degli spazi scolastici. Il personale ATA (in particolare i collaboratori scolastici che sono a più stretto contatto con gli studenti), in virtù del ruolo esterno che svolge all'interno del contesto scolastico, rappresenta comunque e sempre un modello di riferimento educativo. Può avere uno sguardo privilegiato sulle dinamiche fra gli studenti. Ed è importante che segnali ai docenti situazioni anomale, studenti isolati nei momenti di ricreazione o altri particolarmente turbolenti. Può assistere ad episodi di presunto bullismo mentre svolge il delicato ruolo di sorveglianza. Nel caso accade, deve comunicare immediatamente l'evento al dirigente scolastico affinché si attivino delle procedure di verifica. E' ovvio allora aiutare chi ricopre questa funzione ad aumentare la coscienza del proprio ruolo anche da questo punto di vista.

- Proposte operative: Anche in questo caso, le proposte operative che vengono presentate sono strettamente connesse agli interventi organizzativi più complessivi le cui linee di indirizzo sono state esposte in precedenza:

- attivazione di interventi formativi specifici sulla gestione della relazione e della comunicazione e sulla capacità di individuare tempestivamente i segnali precoci di prevaricazione. Attraverso questi interventi formativi si intende supportare e migliorare le competenze comunicative e relazionali del personale ATA, trasmettendo al contempo strumenti per l'individuazione precoce di episodi di prevaricazione nei contesti non presieduti dai docenti.

- visto il ruolo di assistenza partecipata e vigile dei ragazzi, bisogna rinforzare le attività di tutoring. Il personale ATA potrebbe svolgere un'utile funzione di affiancamento nei casi in cui a ragazzi che si sono resi protagonisti di fenomeni di

danneggiamento o di violenza, vengano assegnate punizioni che hanno a che fare con la manutenzione e la cura delle strutture scolastiche (pulizia di locali o di muri imbrattati).

- Allievi e studenti: naturalmente gli interventi volti agli allievi e agli studenti, dovranno essere differenziati in relazione al livello scolastico (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria). Cionondimeno è possibile individuare alcune priorità di indirizzo trasversali.

– Priorità di indirizzo:

- Sostenere la presenza di momenti d'ascolto degli allievi e degli studenti, anche per l'individuazione immediata di elementi di criticità.

- aumentare le life skills, in particolare dal punto di vista relazionale.

- incoraggiare la compartecipazione degli studenti alle scelte della comunità scolastica, nel rispetto dei ruoli istituzionali, condividendo e spiegando motivazioni e significati delle scelte fatte dalla scuola e delle richieste avanzate agli studenti.

- aiutare nell'acquisizione da parte di allievi e studenti della loro corresponsabilità nella gestione degli spazi e degli oggetti della scuola (aule, banchi, attrezzature).

- considerare sempre negli interventi proposti ai ragazzi, sia la dimensione individuale, che la sua appartenenza al gruppo classe.

- tenere presente del radicamento territoriale delle scuole e del fatto che i ragazzi che le frequentano sono immersi in una rete di relazioni (amicali, di vicinato) che possono condizionare più o meno quelle che vengono a stabilirsi all'interno della scuola frequentata, differenziando la situazione della scuola primaria, da quella secondaria di primo e di secondo grado.

– Proposte operative:

- modulazione dei Piani dell'Offerta Formativa (P.O.F.) e del patto educativo con una partecipazione attiva di docenti, studenti e genitori. Tale proposta non va nella direzione di promuovere una forma di assemblearismo rispetto alla costruzione del P.O.F., ma nel favorire strumenti e momenti di condivisione delle scelte educative e formative della scuola da parte delle famiglie degli studenti.

➤ collegamento funzionale tra la scuola e gli altri enti educativi presenti sul territorio. Tale raccordo (da attuare ad esempio con oratori, associazioni sportive, di volontariato) è mirato a favorire la compartecipazione dei diversi attori presenti sul territorio nella realizzazione di un progetto educativo integrato rivolto ai bambini e ai ragazzi. In questo senso va pensato sia come occasione di apertura delle iniziative promosse dalle scuole a soggetti esterni, sia al contrario, come occasione di partecipazione della scuola ad iniziative promosse al di fuori di essa.

➤ Ingrandimento delle possibilità di utilizzo degli spazi scolastici per attività extracurricolari. Nell'ambito dello sviluppo delle "life skills" è importante promuovere la partecipazione di alunni e studenti ad attività e iniziative artistiche, mettendo a disposizione partner educativi e locali esterni le strutture scolastiche (palestre, laboratori, sale per recitazione).

➤ Rafforzamento delle strutture di ascolto rivolte ai singoli ragazzi (es. Centri d' Informazione e Consulenza). Appare molto importante poter garantire ad ogni studente delle scuole medie e superiori la possibilità di avere spazi di ascolto competente dove trovare indicazioni rispetto a domande o situazioni complesse, per le quali le competenze dei singoli docenti sono carenti.

- Famiglie: La relazione scuola-famiglia, dal punto di vista educativo, si rivela contraddittorio. Le famiglie da un lato manifestano un maggiore interesse che in passato rispetto al percorso educativo dei propri figli, dall'altro evidenziano uno scarso interesse a partecipare alla vita scolastica, soprattutto a livello di scuola secondaria. In generale sembra esistere un'evidente distanza tra i bisogni educativi espressi dalle famiglie quasi sempre riferiti al proprio figlio e quindi in una prospettiva di unicità e le proposte offerte dalla scuola riferite al gruppo classe e quindi in una prospettiva collettiva. Le famiglie vivono spesso una sensazione di subalternità e distanza rispetto alla scuola, facendo fatica a stabilire con gli insegnanti relazioni improntate al riconoscimento dei reciproci ruoli e responsabilità. Allo stesso tempo si assiste alla difficoltà che insegnanti e genitori hanno di interpretare in maniera coerente i propri ruoli educativi.

– **Priorità di indirizzo:**

➤ Guidare le famiglie a riflettere su compiti e responsabilità educative, riacquistando il senso di interesse e di partecipazione alla vita della scuola; bisogna evitare che i genitori si sentano giudicati e si mettano sulle difensive.

➤ Potenziare le buone prassi presenti sul territorio e superare l'attuale discontinuità degli interventi.

– **Proposte operative:**

➤ Variazione dei P.O.F. e del patto educativo con una partecipazione attiva di docenti, studenti e genitori.

➤ Incentivare gruppi di incontro e mutuo aiuto tra famiglie. Questi interventi hanno lo scopo di aiutare le famiglie a superare i propri vissuti di isolamento, mettendo in confronto tematiche e problemi educativi molto vicini alle loro esperienze. Dovrebbero essere eseguiti in spazi messi a disposizione della scuola, con la possibilità di invitare periodicamente esperti ad hoc.

➤ Dare origine ad iniziative locali con la partecipazione di insegnanti e genitori. Il senso di questa proposta ha come scopo quello di organizzare incontri ed eventi a contenuto educativo in cui venga data la possibilità sia ai genitori che ai docenti di assistere/cooperare su di un medesimo piano. In questo modo si potrebbe combattere il senso di disagio e subalternità vissuto a volte dai genitori e si potrebbe agevolare la crescita di una partnership educativa tra scuola e famiglie.

Un altro importante progetto che merita di essere menzionato è *Sbulloniamoci*, progetto, sostenuto dalla Prefettura di Firenze e dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, in partnership con l'Istituto degli Innocenti, Questura e Arma dei Carabinieri, che dal suo inizio, nel mese di ottobre del 2007, fino alla giornata conclusiva, che si è tenuta il 10 maggio 2010, ha coinvolto trecento ragazzi e una trentina di insegnanti delle scuole superiori della provincia di Firenze, è nato per informare e sensibilizzare i giovani sul problema del bullismo. Silvia Notaro ha seguito il progetto per l'Istituto degli Innocenti, con Daniela Pieri della Prefettura di Firenze, attraverso incontri nelle scuole con i ragazzi e gli insegnanti. “ *Sono stata colpita soprattutto dal coinvolgimento dei ragazzi che da subito hanno lavorato alla ricerca di possibili soluzioni al problema del bullismo*”, racconta Silvia Notaro, “ *la domanda Cos'è*

il bullismo? è stato l'inizio di un dibattito che ha coinvolto studenti e insegnanti durante tutto l'iter. Come Istituto degli Innocenti abbiamo fornito loro tutto il materiale che poteva aiutarli a trovare delle soluzioni davanti a problemi di bullismo o situazioni di disagio che ad esso si avvicinano. Abbiamo lavorato con articoli di giornale, filmografie e bibliografie fornite dalla Biblioteca Innocenti Library e ci siamo serviti anche di materiale elaborato dall'Istituto. Nelle scuole sono stati distribuiti anche il rapporto Bambini e stampa pubblicato dall'Osservatorio su Stampa e Minori dell'Istituto degli Innocenti e il volume *Bullismo della collana Cittadini in crescita* (n. 1/2007) pubblicato dal Centro nazionale di documentazione e analisi sull'infanzia e l'adolescenza.”

L'invito degli studenti ai loro coetanei è stato: “*Confidati, se ti accade qualcosa non tenerti tutto dentro, parlane in casa, denuncia senza timore i comportamenti ingiusti di cui sei vittima*”.

Gli studenti, compreso il problema, hanno elaborato le idee che si sono trasformate in sei filmati, una rappresentazione teatrale e lo slogan di una campagna pubblicitaria con lo scopo di passare ai loro coetanei, soprattutto quelli più giovani, un messaggio forte e chiaro sul bullismo.

Davanti al problema i ragazzi hanno evidenziato immediatamente una carenza di comunicazione con la famiglia, gli insegnanti e il mondo degli adulti in generale.

Nei video sono state ricostruite, con linguaggio semplice e immediato, scene girate nelle classi e tra i banchi nelle quali sono messe in evidenza situazioni di esclusione e prevaricazione ma anche piccole vessazioni e scherzi pesanti, accompagnate da colonne sonore scelte dai ragazzi.

Concludendo risulta interessante ricordare il forte impegno di Telefono Azzurro che interviene con insolite e diverse risposte precise al bullismo:

- l'ascolto: mediante le linee telefoniche del Centro nazionale di ascolto attive ventiquattr'ore su ventiquattro, per dare aiuto e consulenza in situazioni di bullismo a bambini, adolescenti e adulti.
- la formazione: corsi di formazione e perfezionamento per gli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado sulla prevenzione del bullismo a scuola.



- i progetti nelle scuole: laboratori di prevenzione e difesa dal bullismo rivolti ad alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado e momenti di formazione per genitori.
- sensibilizzazione: attività di ricerca e controllo continuo del fenomeno, producendo e trasmettendo materiali informativi ed accessibili per genitori, insegnanti e ragazzi sul tema del bullismo.
- l'attività di rete: Telefono Azzurro è parte della Commissione Nazionale "Bullismo e Scuola" del Ministero della Pubblica Istruzione. Aderisce inoltre come membro ai lavori dell'Osservatorio Regionale stabile sul bullismo dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio. In quest'ambito, Telefono Azzurro è impegnato in un percorso formativo sul bullismo, che coinvolge tutti i capoluoghi di provincia della Regione;
- gli spettacoli teatrali: Telefono Azzurro sostiene lo spettacolo teatrale "Fuori gioco. Una storia di bullismo" in cooperazione con il teatro La Baracca – Testoni Ragazzi di Bologna, indirizzato ai bambini delle ultime due classi della scuola primaria e ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado; un canale su YouTube dedicato al bullismo;
- un concorso per la realizzazione di un cartone animato pensato e ideato interamente dai ragazzi e presentato al Giffoni Film Festival ("Bulli di cartone").

Per fronteggiare le situazioni di bullismo non è sufficiente agire in modo repressivo, per esempio castigando il bullo o creare interventi individuali di recupero per bullo e vittima.

Secondo Telefono Azzurro, vanno favoriti, in linea con i modelli più utilizzati a livello internazionale, le azioni preventive che responsabilizzino gli spettatori, i compagni, la maggioranza silenziosa, chiusa.

Infatti, l'obiettivo, è quello di dare ad adulti e ragazzi i mezzi e gli strumenti idonei per gestire efficacemente il problema, far capire ad ognuno di essi che ha un ruolo ben preciso e imprescindibile per evitare qualsiasi forma di violenza.

Il Telefono Azzurro inoltre propone il laboratorio Bulli di cartone, con il quale intende avviare nelle classi della scuola secondaria di primo grado un percorso di cambiamento che coinvolga non solo i ragazzi direttamente implicati in episodi di prepotenza, in posizione di bulli o vittime, ma anche il gruppo dei compagni come "agenti

di cambiamento”, facendo carico sulle risorse positive della classe, sulla capacità dei ragazzi di sentire empatia per i compagni in difficoltà.

Il percorso prevede incontri specifici volti a chiarire le caratteristiche del bullismo e i ruoli dei protagonisti, con specifica attenzione alle motivazioni legate al comportamento prepotente e al ruolo decisivo degli osservatori.

Il laboratorio include anche alcune attività sull’individuazione delle proprie e delle altrui emozioni, con l’obiettivo di sviluppare nei ragazzi l’empatia: potenziare le competenze emotive dei ragazzi appare, infatti, un efficace mezzo per potenziare le abilità relazionali e i comportamenti prosociali tra pari.

Durante gli incontri e le attività vengono favoriti lavori di gruppo in quanto facilitano la nascita di un clima di ascolto attivo e di cooperazione; per prevenire e contrastare il bullismo, infatti, è molto importante non solo fare cenno a determinati contenuti ma anche al metodo di insegnamento e di apprendimento degli stessi. Priorità del laboratorio è anche quella di preparare e orientare una riflessione sul tema del bullismo che abbia come esito lo sviluppo di uno stile di costante attenzione, da parte dei professionisti della scuola, all’insorgere di segnali di disagio legati ad episodi di prepotenza, arroganza e alle strategie più idonee per contrastare il fenomeno.

La finalità del laboratorio è quella di sviluppare nei ragazzi e negli insegnanti la consapevolezza delle problematiche legate al bullismo, favorendo la nascita di comportamenti prosociali e modalità relazionali poggiate su collaborazione ed empatia.

Tra gli obiettivi specifici:

- definire e distinguere correttamente il fenomeno del bullismo e le sue diverse forme.
- studiare ruoli e comportamenti di bulli, vittime, osservatori.
- sviluppare la capacità di risolvere un conflitto in modo consapevole e costruttivo.
- promuovere la capacità di individuare strategie efficaci per contrastare il fenomeno del bullismo.
- promuovere una maggiore conoscenza tra i membri del gruppo classe, valorizzando le individualità.

- potenziare le competenze emotive, comunicative e relazionali.
- promuovere l'empatia tra i ragazzi.

La metodologia didattica prevede due momenti:

- Il lavoro in classe con i ragazzi: Il laboratorio “bulli di cartone” intende garantire un'esperienza di gruppo dove ciascuno ragazzo abbia la possibilità di sperimentare relazioni positive tra pari dentro il contesto classe, modulando e variando ciascuna attività secondo le esigenze delle specifiche realtà scolastiche. Il lavoro in classe con i ragazzi si serve di una metodologia attiva che comprende:

- Giochi corporei.
- Lavori di gruppo.
- Drammatizzazione.
- Role playing.
- Problem solving.
- Momenti di discussione.

- Coinvolgimento degli insegnanti: Il coinvolgimento e la partecipazione degli insegnanti è fondamentale, proprio per il ruolo decisivo che essi hanno nel processo di crescita e dei ragazzi.

Telefono Azzurro offre ai docenti un'occasione di riflessione e approfondimento delle proprie competenze e abilità professionali e relazionali, per poter accettare sviluppare ed affrontare autonomamente le tematiche legate al percorso proposto come prevenzione di eventuali situazioni di disagio.

Tutto ciò in un'ottica di didattica assistita, sulla base degli obiettivi preposti, permette di costruire insieme agli insegnanti un tragitto che prevede un loro coinvolgimento nei seguenti tre momenti:

- Introduzione delle linee guida di Telefono Azzurro, condivisione degli obiettivi del progetto e delle attività proposte.
- Presenza attiva agli incontri realizzati in classe dagli operatori di Telefono Azzurro.

- Incontro finale di verifica del percorso che disciplina un momento di confronto tra operatori e insegnanti sui seguenti aspetti:
  - Livello d'interesse e partecipazione dei ragazzi.
  - Controllo delle dinamiche all'interno della classe.
  - Raffronto sull'organizzazione di tempi, attività, metodologia.
  - Studio dei punti di forza e punti di debolezza del progetto.



# **PARTE EMPIRICA**



## **1.Introduzione**

Diversi studi si trovano d'accordo sul fatto che il fenomeno del bullismo nasca a partire dalla prima infanzia dalla insorgenza e dalla mancanza di controllo del sentimento dell'intolleranza. Alla base di questi atteggiamenti violenti sono legati alcune caratteristiche degli individui , il loro contesto familiare, il loro modo di stare in gruppo, oltre che le qualità della comunità scolastica frequentata dai ragazzi . Tra gli aspetti che designano la vittima del bullismo troviamo la timidezza, collegata all'assunzione di regole comportamentali basate sulla passività e sulla remissività e che segnalerebbero l'incapacità di risposta ad eventuali attacchi fisici o verbali. Secondo Menesini le vittime dette "provocatrici" sarebbero contrassegnati da difficoltà di regolazione emotiva , irritabilità, facilità a cedere alle provocazioni e ad assumere comportamenti iper-reattivi. Invece per quanto riguarda il bullo (Sanchez 2009) le caratteristiche principali sarebbero bassa empatia nei confronti delle vittime, scarsa predisposizione alla pro- socialità, l'impulsività e il spiccato bisogno di dominare gli altri. Tutto questo è condizionato ed è legato al contesto familiare e agli stili educativi troppo autoritari o al contrario permissivi oppure contraddittori. Questo tipo di comportamento aggressivo nei confronti di una persona che possa essere ragazzo o adulto può avvenire attraverso il contatto fisico, parole, gesti offensivi, tentativi di allontanamento o esclusione dal gruppo , ma anche tramite una relazione di potere asimmetrico in cui la vittima manifesta difficoltà nel difendersi. Gli effetti a breve e a lungo termine del bullismo sono molteplici e preoccupanti, esso può racchiudere rischi gravissimi e nei casi peggiori incontrastabili sia dal punto di vista fisico che psicologico. Atteggiamenti aggressivi e violenti possono indurre nella vittima stati di disagio come vergogna per le umiliazioni subite, infelicità, ansia, scarsa autostima, difficoltà nell'inserirsi nel gruppo classe o nel gruppo amicale che possono condurlo all'abbandono totale e in casi peggiori forme di disadattamento sociale, depressione e anche suicidio.

Di conseguenza bisogna precisare che atti di bullismo non sono più fenomeni marginali e sporadici e non possono essere considerati e intesi come



manifestazioni normali delle fasi dello sviluppo degli adolescenti, ma sono atti che vanno corretti attraverso un lavoro di collaborazione costante e perpetuo nel tempo tra la scuola, la famiglia e tutte le altre agenzie che operano sul territorio a tutela sia della vittima che del bullo.

L'istituzione scolastica in tutto questo ha un ruolo fondamentale essa non nasce nel vuoto sociale, ma è essa stessa una comunità più ampia, costituita dal quartiere, dalla città intera, dalle istituzioni, dai servizi socio- sanitari, ricreativi e culturali e dalle associazioni (religiose e sportive ) presenti nel territorio.

L'ambiente scolastico è la variabile che influenza di più l'apprendimento degli studenti non solo dal punto di vista scolastico ma anche sociale.

Essa deve educare alla democrazia e fare democrazia, una scuola in cui i giovani possano condividere anche attività extracurricolari, momenti per sviluppare capacità di confronto , di condivisione, attività che permettano loro di entrare in empatia con l'altro e fare diminuire comportamenti violenti e momenti di isolamento. La scuola deve fare da volano per altri aspetti come l'autocontrollo, l'autostima e la capacità di riconoscere i propri limiti, deve favorire la nascita di aspetti positivi che possano essere anche indicatori utili per promuovere atteggiamenti corretti, attività non fine a se stesse, ma che permettano il sorgere di condotte in grado di scongiurare manifestazioni di atteggiamenti e comportamenti compromettenti.

### *1.1 Le principali variabili dello studio*

Le variabili principali considerate nella ricerca si raggruppano in:  
**1. Variabili familiari:** la comunicazione con i genitori, il sostegno di essi, la famiglia e il conflitto.

## **2. Variabili sociali:** Relazione con i pari

**3. Variabili scolastiche:** scuola, violenza, vittimizzazione, rifiuto della scuola, rapporto studente-insegnante, scuola di autostima, atteggiamento verso la scuola

### *1.2 Obiettivo generale*

L'obiettivo generale di questo lavoro è analizzare le relazioni degli adolescenti sia a livello sociale che relazionale per determinare in che misura le qualità di queste relazioni possono influire nell'assumere atteggiamenti aggressivi e prepotenti.

### *1.3 Obiettivi specifici e descrizione degli indicatori*

Determinare le differenze nei comportamenti antisociali e criminali, in relazione al sesso e agli agenti coinvolti in questo tipo di comportamento.

Analizzare le differenze nel sostegno sociale percepito riguardo al sesso e alle persone coinvolte nella violenza scolastica.

Conoscere le differenze di intelligenza emotiva riguardo al sesso e alle persone coinvolte nella violenza scolastica.

Identificare le differenze nelle strategie di apprendimento riguardanti il sesso e le persone coinvolte nella violenza scolastica.

Determinare le differenze di impulsività e socializzazione, in relazione al sesso e agli agenti coinvolti in comportamenti violenti.

Analizzare i comportamenti antisociali e criminali e la loro relazione con l'impulsività, il supporto sociale percepito e l'intelligenza emotiva.

Analizzare il comportamento sociale negli adolescenti e il suo rapporto con l'impulsività, il supporto sociale percepito e l'intelligenza emotiva.

Determinare il rapporto tra le strategie di apprendimento e la partecipazione della famiglia all'istituzione educativa

Ho individuato nel questionario dei macro indicatori facendo le medie delle risposte che mi sono state date, non sono indicatori specifici di studio ma sono trasversali i macro indicatori individuati sono 11.

**1. Confronto-condivisione:** questa variabile tende a identificare ad individuare il livello di capacità,condivisione e di confronto con gli altri. Il valore scalare va da 1 a7.

**2. Individualismo ed egoismo:**Contrariamente alla variabile precedente indica la tendenza all'isolamento e/o egocentrismo sempre con un valore scalare da 1 a 7.

**3. Superficialità:** questo indicatore mette in evidenza il livello di superficialità degli alunni allo svolgimento dei propri compiti e all' assunzione di responsabilità nei vari ambiti. Valore scalare 1 a 7.

**4. Livello comportamento negativo:** Raggruppa domande relative a comportamenti impropri, negativi nella vita quotidiana senza specificare nessun ambito di studio. Valore scalare compresi tra 0-1

**5. Metodo e progettualità:** Indica la capacità progettuale e il possesso di un metodo di studio. Valore da 0-4.

**6. No- metodo :** Si contrappone al precedente indicatore con valore scalare 0-4.

**7. Autocontrollo emotivo:** E' un indicatore che mette in rilievo l'autocontrollo, l'autostima e la gestione dell'emotività. Valore scalare 1-5.

**8. Livello empatia senso del dovere :** Va a descrivere la capacità di empatia e la dedizione allo svolgimento dei propri compiti. Valore 0-1.

**9. Livello isolamento:** indica la tendenza all'individualismo e si contrappone all' indicatore precedente. Valore scalare 0-1.

**10. Accettare aiuto:** Indica la capacità di riconoscere i propri limiti e di conseguenza chiedere e/o accettare il supporto degli altri. Valore scalare 1-7.

**11. Impulsività e trasgressione:** E' un indicatore che evidenzia l'impulsività e l'incapacità a moderare le proprie reazioni soprattutto in situazione di rabbia e stress. Valore scalare 1-4.

#### *1.4. Ipotesi di partenza*

Le ipotesi di partenza sono le seguenti:

- 1) Gli uomini mostrano livelli più elevati di comportamento criminale e antisociale.
- 2) Il comportamento antisociale e criminale è correlato all'impulsività, al supporto sociale percepito e all'intelligenza emotiva.
- 3) Il comportamento sociale negli adolescenti è correlato all'impulsività, al supporto sociale percepito e all'intelligenza emotiva.
- 4) Il livello di coinvolgimento dei genitori nel centro educativo è associato alle strategie di apprendimento.

## **2. Metodo**

### *2.1 I partecipanti*

Il campione era composto da 400 adolescenti con un'età media di 16,54 anni (DS=1,48), Per quanto riguarda il sesso, il 43% ( $n=172$ ) erano uomini e il 57% ( $n=228$ ) donne, con una media rispettivamente di 16,73 (SD=1,36) e 16,40 (SD=1,55) anni.

Per quanto riguarda la distribuzione per corsi, l'11,3% ( $n=45$ ) ha frequentato il primo, il 17% ( $n=68$ ) il secondo, il 16,5% ( $n=66$ ) si è iscritto al terzo, il 24,5% ( $n=98$ ) è iscritto al quarto e il 30,8% ( $n=123$ ) in quinto anno.

Del campione, il 25,8% ( $n=103$ ) aveva fallito qualche materia, mentre il 74,3% ( $n=297$ ) non lo aveva fatto. Inoltre, l'8,5% ( $n=34$ ) aveva ripetuto qualche corso, contro il 91,5% ( $n=366$ ) che non lo aveva ripetuto.

*Tabella 3. Caratteristiche sociodemografiche del campione*

Variabili		Uomo	Donna	Totale
Età	<i>M</i>	16,73	16,40	16,54
	<i>DT</i>	1,36	1,55	1,48
			%	<i>n</i>
Sesso	Uomo		43,00	172
	Donna		57,00	228
Corso	1°		11,3	45
	2°		17,00	68
	3°		16,50	66
	4°		24,50	98
	5°		30,80	123
Avete fallito in qualche materia?	Si		25,80	103
	No		74,30	297
Hai ripetuto un anno?	Si		8,50	34
	No		91,50	366

Del campione, il 34,88% degli uomini ( $n=60$ ) aveva fallito qualche materia mentre il 90,12% ( $n=155$ ) no. Inoltre, l'8,5% ( $n=34$ ) aveva ripetuto qualche anno, contro il 91,5% ( $n=366$ ) che non lo aveva fatto.

*Tabella 4. Materie non superate in funzione del sesso*

	Uomo		Donna	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sí	60	34,88	43	18,86
No	112	65,12	185	81,14

*Tabella 5. Frequenza in base al sesso*

	Uomo		Donna	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sí	17	9,88	17	7,46
No	155	90,12	211	92,54

Sul campione totale ( $N=400$ ), l'0,5% ( $n=2$ ) dei padri degli studenti non ha nessuna istruzione, mentre il 1,3% ( $n=5$ ) delle madri non ha studiato; il 18,5% ( $n=74$ ) dei padri del campione ha un'istruzione primaria (elementare), mentre il 10,5% ( $n=42$ ) delle madri ha un'istruzione primaria; il 64,3% ( $n=257$ ) dei padri degli intervistati ha un'istruzione secondaria, rispetto al 64,5% ( $n=258$ ) delle madri degli intervistati ha un'istruzione secondaria; infine, il 16,8% ( $n=67$ ) dei padri e il 23,8% ( $n=95$ ) delle madri ha completato gli studi universitari.

Tabella 6. Tipo di studi. Frequenza

Tipi di studi	Padre		Madre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	Senza istruzione	2	0,5%	5
Studi Primari	74	18,5%	42	10,5%
Studi Secondari	257	64,3%	258	64,5%
Studi Universitari	67	16,8%	95	23,8%
Totale	400	100%	400	100%

D'altra parte, la situazione occupazionale dei padri e delle madri del campione è sintetizzata come segue: 64,8% ( $n=259$ ) lavorano entrambi, 28,2% ( $n=113$ ) lavora solo il padre, 4,8% ( $n=19$ ) lavora solo la madre, e il 2,3% ( $n=9$ ) entrambi sono disoccupati.

Tabella 7. Situazione lavorativa. Frequenza

Situazione lavorativa genitori		
	<i>n</i>	%
Lavora solo il padre	113	28,2%
Lavora solo la madre	19	4,8%
Lavorano entrambi i genitori	259	64,8%
Entrambi disoccupati	9	2,3%
Totale	400	100%

## 2.2. Strumenti

Per la realizzazione della tesi è stato utilizzato innanzitutto un questionario, elaborato ad hoc, per la raccolta di dati socio-demografici (età, sesso, corso) e di domande relative al livello di studi dei genitori/tutori, nonché alla loro situazione lavorativa, alla partecipazione e al percorso dei genitori/tutori nella scuola.

Inoltre, per lo stesso sono stati utilizzati diversi questionari, tra cui

Questionario sulle strategie di apprendimento (CAE, Beltrán, Pérez e Ortega, 2006). Questo questionario valuta le diverse strategie che gli studenti mettono in atto durante il processo di apprendimento a partire da 70 item. Le opzioni di risposta seguono una scala Likert a 5 punti (da "mai" a "sempre"). Allo stesso modo, il questionario è composto da 4 scale: consapevolezza, elaborazione, personalizzazione e metacognizione. Il primo si riferisce al processo affettivo attraverso il quale un discente è in una disposizione favorevole ad avviare e mantenere un'attività di apprendimento. La scala di elaborazione si riferisce al processo attraverso il quale l'informazione viene trasformata in conoscenza. La personalizzazione si riferisce all'appropriazione, da parte dell'allievo, delle informazioni, rendendole proprie conoscenze personali. E, infine, la scala della

metacognizione corrisponde alla regolazione di ordine superiore dell'attività di apprendimento. L'affidabilità per ciascuna di queste scale era  $\alpha=0,65$ ,  $\alpha=0,75$ ,  $\alpha=0,85$ , e  $\alpha=0,74$ , corrispondentemente per ciascuna scala.

Scala multidimensionale del sostegno sociale percepito (Zimet, Dahlem, Zimet e Farley, 1988). Questa scala valuta il sostegno sociale percepito e consiste di 12 voci con risposte basate su una scala di tipo Likert (da 1= raramente a 4= sempre o quasi sempre). La scala presenta tre fattori: il sostegno della famiglia, il sostegno degli amici e il sostegno dei partner o di altre persone significative, con indici di affidabilità di  $\alpha=0,87$ ,  $\alpha=0,84$ , e  $\alpha=0,84$ , rispettivamente.

State Impulsivity Scale (EIE; Iribarren, Jiménez-Giménez, García-de Cecilia e Rubio-Valladolid, 2011). Questa scala è stata sviluppata per valutare il comportamento impulsivo definito come uno stato, cioè l'impulsività come comportamento manifesto che può variare a breve termine. Consiste in un totale di 20 voci, con una modalità di risposta basata su una scala Likert a 4 punti, in cui si chiede al soggetto di valutare la frequenza con cui ogni affermazione viene data. Gli item che compongono la scala sono raggruppati in tre scale: Gratificazione (urgenza nel soddisfare gli impulsi, preferenza per le ricompense immediate, intolleranza alla frustrazione e tendenza ad agire senza considerare le possibili conseguenze negative); Automatismo (comportamenti che si esprimono in modo rigido e ripetitivo, senza considerare le variabili contestuali); e Attenzione (presenza di comportamenti senza pianificazione, che avvengono perché si agisce prima del tempo e senza considerare tutte le informazioni disponibili). Nel presente lavoro si ottiene un'adeguata affidabilità, sia per la scala completa ( $\alpha=0,90$ ), sia per ciascuna delle sue dimensioni: Gratificazione ( $\alpha=0,77$ ), Automatismo ( $\alpha=0,79$ ), e Attenzione ( $\alpha=0,75$ ).

Batteria di socializzazione (BAS-3; Silva e Matorrell, 1987). Questo strumento è composto da 75 elementi di risposta dicotomici (sì/no) che ci permettono di ottenere 5 scale di socializzazione: considerazione con gli altri, autocontrollo nelle relazioni sociali, ritiro sociale, ansietà/sincerità e leadership. La scala della "considerazione con gli altri" valorizza la sensibilità sociale o la preoccupazione per le altre persone, specialmente per quelle che presentano problemi. La scala "autocontrollo nelle relazioni sociali" riflette se il soggetto rispetta le regole e le norme sociali della convivenza o è aggressivo e indisciplinato. Il "ritiro sociale" misura l'isolamento sociale del soggetto. La scala "ansietà/vergogna sociale" misura l'ansia, il nervosismo o la vergogna nei rapporti con gli

altri. Infine, la scala della "leadership" mostra la popolarità, la fiducia e l'iniziativa del soggetto. L'affidabilità riscontrata per queste scale era  $\alpha=0,70$  in considerazione degli altri,  $\alpha=0,68$  per l'autocontrollo nelle relazioni sociali,  $\alpha=0,77$  nel caso di ritiro sociale,  $\alpha=0,73$  per l'ansia/sincerità sociale,  $\alpha=0,67$  nella scala della leadership, e  $\alpha=0,78$  nella sincerità.

Tratto Meta Mood Scale 24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos, 2004). Questo strumento, che valuta l'intelligenza emotiva, è composto da 24 elementi che seguono una scala Likert a 5 punti che va da 1= Nulla secondo 5= Totalmente d'accordo. Questi 24 item sono a loro volta divisi in tre scale, in modo che gli item tra 1 e 8 costituiscano la scala dell'Attenzione Emotiva, da 9 a 16 la scala della Chiarezza Emotiva, e infine da 17 a 24 fanno riferimento alla dimensione dell'intelligenza emotiva chiamata Riparazione Emotiva. Nel presente studio, è stato ottenuto un'alfa di Cronbach di  $\alpha=0.87$  per il fattore attenzione emotiva;  $\alpha= 0.83$  per chierezza emotiva e infine  $\alpha= 0.85$  per la riparazione emotiva.

Il *Questionario di Condotta Antisociale Criminale* (A-D; Seisdodos, 1998). Consiste di 40 elementi, di cui 20 misurano il comportamento antisociale e 20 il comportamento criminale. Presenta un tipo de risposta dicotomica. Gli elementi che misurano il comportamento antisociale, evidenziano comportamenti che non sono espressamente criminali, ma che si discostano dalle norme della convivenza sociale. Esempi di questi comportamenti sono, ad esempio "*sporcare le strade e i marciapiedi rompendo bottiglie e capovolgendo i bidoni della spazzatura*" o "*raccogliendo frutta che non è tua da un giordano o da un frutteto*". Da parte loro, gli elementi che misurano il comportamento criminale trattano quei comportamenti che violano la legge. Esempi di questi comportamenti sono ad esempio "*rubare cose dalle auto*" o "*ottenere denaro minacciando le personae più deboli*". Nel presente studio si è ottenuto un'alfa di Cronbach di  $\alpha=0.87$  per il comportamento antisociale e  $\alpha=0.89$  per il comportamento criminale.



### *2.3 Procedimento*

La prima parte della ricerca legata alla somministrazione dei vari strumenti delle valutazioni di cinque corsi completi dal primo liceo al quinto della scuola presa in esame è stata condotta nel mese di febbraio dell'anno 2017/2018.

I test sono stati somministrati durante l'orario scolastico . In accordo con il Dirigente scolastico e previa autorizzazione delle famiglie per i ragazzi minorenni coinvolti sono stati scelti il campione di studio, informati i docenti è stato illustrato loro il tipo di ricerca programmata, viene chiesta una loro una attiva e necessaria collaborazione.

Dopo aver letto le istruzioni di ogni specifica strumento, sono stati forniti ai ragazzi accenni sulla ricerca, gli obiettivi e le modalità di compilazione dei questionari.

E' stato mantenuto l'anonimato per rispetto della privacy i ragazzi sono stati invitati a rispondere in modo sereno senza timori e preoccupazioni. Sono state spiegate le possibili modalità di risposta prevista dal test, invitandoli a riflettere e a segnare con una crocetta solo la risposta ritenuta essere la più simile al proprio modo di essere. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Infine è stato chiesto ai ragazzi di rispondere con la massima sincerità perché l'intenzione della ricerca non è individuare i bulli per punirli ma capire cosa succede per potere intervenire discutendo assieme di questi problemi.

Una volta compilato il questionario dai ragazzi visto il grande numero di domande spesso ripetitive ,esse verranno suddivise in macro-indicatori, che saranno la media aritmetica di gruppi di domande presenti nel questionario. La ripetitività delle domande è servita per avere una maggiore precisione e affidabilità delle risposte. Coppie di indicatori sono tra loro opposte perché raggruppano domande tra di loro discordanti, ciò sempre per garantire maggiore affidabilità dei risultati.

Inoltre tali domande sono separati in compartimenti stagni all'interno del questionario ma si alternano fra loro in un ordine preciso.

### *2.4 Analisi dei dati*

I dati raccolti dai diversi strumenti somministrati sono stati inseriti sul supporto informatico per la gestione delle analisi statistiche. Per l'elaborazione dei dati è stato

utilizzato il programma statistico SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) per studiare l'analisi delle caratteristiche dei partecipanti alla ricerca.

### 3. Risultati

#### 3.1. Partecipazione dei genitori a scuola

Per quanto riguarda la partecipazione dei genitori nella scuola, possiamo vedere nella tabella 8, che il 64,3% ( $n=257$ ) partecipa molto, il 23,8% ( $n=95$ ) tende a partecipare poco, il 10,8% ( $n=43$ ) no lo sa, e solo l'1,3% ( $n=5$ ) non partecipa affatto.

*Tabella 8. Partecipazione genitori scuola*

Partecipazione genitori scuola		
	<i>n</i>	%
Molto	257	64,3%
Poco	95	23,8%
Niente	5	1,3%
No lo so	43	10,8%
Total	400	100%

Per quanto riguarda la modalità di partecipazione, nella tabella 9 osserviamo che il 48,3% ( $n=193$ ) risponde a qualsiasi domanda, il 42% ( $n=168$ ) agli incontri scuola-famiglia, il 7,2% ( $n=29$ ) solo con la presenza dei genitori e solo il 2,5% ( $n=10$ ) non ha partecipato a nulla.

*Tabella 9. Modalità di partecipazione*

	<i>n</i>	%
Solo con la rappresentanza genitori	29	7,2%
Si se glielo si chiede, in qualsiasi cosa	193	48,3%
Nell'incontro scuola-famiglia	168	42%
In niente	10	2,5%
Totale	400	100%

Dal campione totale, come nella tabella 10, il 22,8% ( $n=91$ ) risolve problemi con gli insegnanti, il 3,3% ( $n=13$ ) con gli studenti, il 51,5% ( $n=206$ ) con entrambi, e il 22,5% ( $n=90$ ) ciascuno il suo

*Tabella 10. Frequenza sulla soluzione dei problemi*

	<i>N</i>	%
Risoluz problemi	Professori	91 22,8%
	Studenti	13 3,3%
	Entrambi	206 51,5%
	Ognuno i Suoi	90 22,5%
	Totale	400 100%

Ella tabella 11 possiamo osservare, che il 41,5% ( $n=166$ ) del campione è totalmente disponibile a collaborare, il 40,8% ( $n=163$ ) solo quando sia necessario, il 16% ( $n=64$ ) in alcune occasioni specifiche e il 1,8% ( $n=7$ ) non è assolutamente disposto a collaborare.

Tabella 11. Frequenza disponibilità a collaborare

		N	%
Disp collaborazione	Totalmente	166	41,5%
	Solo quando è necessario	163	40,8%
	In alcune occasioni specifiche	64	16%
	No assolutamente	7	1,8%
	Totale	400	100%

Sul totale del campione, il 96% ( $n=384$ ) non è stato vittima, contro il 4% ( $n=16$ ) che lo è stato. D'altra parte, il 2,8% ( $n=11$ ) sono stati aggressori rispetto al 97,3% ( $n=389$ ) del campione che non lo sono stati. E il 14,2% ( $n=57$ ) sono stati testimoni e l'85,8% ( $n=343$ ) non sono stati testimoni.

Tabella 12. Distribuzione del campione in base agli agenti coinvolti nel bullismo

	Vittima		Aggressore		Testimone	
	N	%	N	%	N	%
Si	16	4%	11	2,8%	57	14,2%
No	384	96%	389	97,3%	343	85,8%
Totale	400	100%	400	100%	400	100%

La tabella 13 mostra che il 37,8% ( $n=151$ ) è stato coinvolto in una situazione di bullismo scolastico rispetto al 62,3% ( $n=249$ ) del campione che non è stato coinvolto in alcuna situazione.

Tabella 13. Distribuzione del campione in base dell'intervento in una situazione di bullismo

	Intervento	
	N	%
Si	151	37,8%
No	249	62,3%
Totale	400	100%

### 3.2. Comportamento antisociale e criminale

La tabella 14 mostra l'esistenza di differenze statisticamente significative per i comportamenti antisociali ( $t=2,43$ ,  $p<0,05$ ) e criminali ( $t=4,31$ ,  $p<0,001$ ) a seconda del sesso. In particolare, i giovani hanno presentato un punteggio più alto nei comportamenti criminali ( $M=2,93$ ;  $DT=4,03$ ) rispetto alle loro compagne ( $M=1,47$ ;  $DT=2,64$ ). Lo stesso valeva per i comportamenti antisociali, dove i maschi mostravano punteggi più alti ( $M=6,88$ ;  $DT=5,25$ ), rispetto alle femmine ( $M=5,68$ ;  $DT=4,55$ ).

Tabella 14. Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e t test in base al sesso (Donne/Uomini)

	Sesso						<i>t</i>	<i>p</i>
	Uomo			Donna				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
C. Antisociale	171	6,88	5,25	226	5,68	4,55	2,43*	0,018
C. Criminale	167	2,93	4,03	223	1,47	2,64	4,31***	,000

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ ; \*\*\* $p<0,001$

La tabella 15 mostra le differenze di comportamento antisociale e criminale tra i giovani che hanno o non hanno sofferto di bullismo. Come si può vedere, le vittime hanno mostrato punteggi significativamente più alti ( $t=2,46$ ,  $p<0,05$ ) nel comportamento criminale ( $M=4,13$ ,  $DT=4,17$ ) rispetto agli adolescenti che non hanno subito violenza dai loro coetanei ( $M=2,01$ ,  $DT=3,33$ ). D'altra parte, nel caso di comportamenti antisociali, nonostante il fatto che gli adolescenti vittime di violenza presentassero punteggi più alti ( $M=8,31$ ;  $DT=3,94$ ) rispetto agli adolescenti che non avevano subito violenza ( $M=6,11$ ;  $DT=4,91$ ), queste differenze non erano significative ( $t=1,76$ ;  $p=0,078$ ). La tabella 15 mostra le differenze per i comportamenti antisociali e criminali tra i giovani che hanno o non hanno subito bullismo. Come possiamo vedere, le vittime hanno mostrato punteggi significativamente più alti ( $t=2,46$ ;  $p<0,05$ ) nei comportamenti criminali ( $M=4,13$ ;  $DT=4,17$ ) rispetto agli adolescenti che non avevano subito violenza dai loro pari ( $M=2,01$ ;  $DT=3,33$ ). D'altra parte, nel caso di comportamenti antisociali, nonostante il fatto che gli adolescenti vittime di violenza avessero punteggi più alti ( $M=8,31$ ;  $DT=3,94$ ) rispetto agli adolescenti che non avevano subito violenza ( $M=6,11$ ;  $DT=4,91$ ), queste differenze non erano significative ( $t=1,76$ ;  $p=0,078$ ).

Tabella 15. Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e *t* test secondo vittimizzazione (Si/No)

	Vítima						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
C. Antisociale	16	8,31	3,95	381	6,11	4,91	1,76	0,078
C. Criminale	16	4,13	4,17	374	2,01	3,33	2,46*	0,014

\* $p < 0,05$

La tabella 16 mostra le differenze nei comportamenti tra i bulli scolastici. Secondo i dati, differenze statisticamente significative sono state trovate nel comportamento antisociale ( $t=2,31$ ;  $p < 0,05$ ) e criminale ( $t=2,43$ ;  $p < 0,05$ ) tra aggressori e adolescenti non aggressivi. Pertanto, sono stati giovani aggressori a presentare punteggi medi più alti nel comportamento antisociale ( $M=9,55$ ;  $DT=4,82$ ) rispetto ai giovani che non hanno esercitato bullismo ( $M=6,10$ ;  $DT=4,87$ ). E, allo stesso modo, nel caso di comportamenti criminali, sono stati gli aggressori a presentare punteggi più alti ( $M=6,09$ ;  $DT=5,57$ ) rispetto agli adolescenti che non hanno esercitato violenza ( $M=1,98$ ;  $DT=3,24$ ).

Tabella 16. Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e *t* test secondo ruolo dell'aggressore (Si/No)

	Aggressore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
C. Antisociale	11	9,55	4,82	386	6,10	4,87	2,31*	0,021
C. Criminale	11	6,09	5,57	379	1,98	3,24	2,43*	0,035

\* $p < 0,05$

Inoltre, questi comportamenti a rischio sono stati valutati tra gli osservatori di violenza e i non osservatori (tabella 17), riscontrando che esistono differenze significative per l'esecuzione di comportamenti antisociali ( $t=3,95$ ,  $p < 0,001$ ) e criminali ( $t=2,11$ ,  $p < 0,05$ ) tra i due gruppi. In particolare, i giovani che hanno assistito alla violenza hanno avuto un punteggio medio più alto nei comportamenti antisociali ( $M=8,58$ ;  $DT=4,95$ ) rispetto a quelli che non hanno osservato la violenza ( $M=5,82$ ;  $DT=4,78$ ). E, analogamente, sono stati i testimoni a presentare un comportamento più criminale ( $M=2,98$ ;  $DT=3,15$ ) rispetto agli adolescenti che non hanno osservato l'aggressione ( $M=1,95$ ;  $DT=3,40$ ),

Tabella 17. Condotte antisociali e criminali. Dati descrittivi e *t* test in base al ruolo di osservatore (Si/No)

	Osservatore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
C. Antisociale	55	8,58	4,95	342	5,82	4,78	3,95***	0,000
C. Criminale	55	2,98	3,15	335	1,95	3,40	2,11*	0,036

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ 

### 3.3. Sostegno sociale percepito

La tabella 18 non mostra l'esistenza di differenze statisticamente significative per il sostegno alla famiglia ( $t=0,18$ ;  $p=0,857$ ), il sostegno agli amici ( $t=0,12$ ;  $p=0,905$ ), e il sostegno da parte di altre persone significative ( $t=-0,44$ ;  $p=0,658$ ), secondo il sesso. Tuttavia, i giovani hanno presentato un punteggio leggermente più alto nel sostegno alla famiglia ( $M=20,63$ ;  $DT=5,06$ ) e nel sostegno agli amici ( $M=20,81$ ;  $DT=4,34$ ) rispetto alle loro compagne ( $M=20,53$ ;  $DT=5,56$ ) e ( $M=20,75$ ;  $DT=5,34$ ), rispettivamente. Nel caso del sostegno ad altre persone significative, le donne hanno mostrato punteggi leggermente più alti ( $M=20,25$ ;  $DT=6,05$ ), rispetto agli uomini ( $M=19,99$ ;  $DT=5,44$ ).

Tabella 18. Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e *t* test secondo il sesso (Donne/Uomini)

	Sesso						<i>t</i>	<i>p</i>
	Uomini			Donne				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Sostegno familiare	172	20,63	5,06	228	20,53	5,56	0,18	,857
Sostegno da amici	172	20,81	4,34	228	20,75	5,34	0,12	,905
Sostegno da altre persone significative	172	19,99	5,44	228	20,25	6,05	-0,44	,658

La tabella 19 mostra le differenze per le dimensioni del sostegno sociale tra i giovani che hanno o non hanno sofferto di bullismo. Come possiamo vedere, non sono stati osservati punteggi significativi tra il sostegno alla famiglia ( $t=-0,00$ ;  $p=0,994$ ), il sostegno agli amici ( $t=-0,17$ ;  $p=0,861$ ) e il sostegno di altre persone significative ( $t=-0,16$ ;  $p=0,869$ ) a seconda che siano state o meno vittime di violenza. Nonostante ciò, sono stati osservati punteggi leggermente più alti negli adolescenti che non erano stati vittime di violenza nel sostegno alla famiglia ( $M=20,57$ ;  $DT=5,36$ ) e nel sostegno da parte di amici ( $M=20,78$ ;  $DT=4,93$ ), rispetto agli adolescenti vittime di violenza nel sostegno alla famiglia ( $M=20,56$ ;  $DT=5,12$ ) e nel sostegno da parte di amici ( $M=20,56$ ;  $DT=5,03$ ). D'altra parte, vengono mostrati punteggi leggermente più alti per le vittime a sostegno di

altre persone significative ( $M=20,38$ ;  $DT=6,43$ ), rispetto a quelle che non sono state vittime di violenza ( $M=20,13$ ;  $DT=5,77$ ).

Tabella 19. Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e t test secondo vittimizzazione (Si/No)

	Vittima						t	p
	Sí			No				
	N	M	DT	N	M	DT		
Sostegno familiare	16	20,56	5,12	384	20,57	5,36	-0,008	,994
Sostegno amici	16	20,56	5,03	384	20,78	4,93	-0,17	,861
Sostegno altre persone	16	20,38	6,43	384	20,13	5,77	0,16	,869

La tabella 20 mostra le differenze di sostegno sociale percepito tra i bulli della scuola. Secondo i dati, sono state riscontrate differenze statisticamente significative nel sostegno sociale percepito: Altre persone significative ( $t=-2,25$ ,  $p<0,05$ ), tra aggressori e non aggressori. Mentre, nel sostegno sociale percepito, la famiglia ( $t=-1,33$ ,  $p=0,183$ ), e gli amici ( $t=-1,69$ ,  $p=0,116$ ), non si sono ottenute differenze tra adolescenti aggressori e non aggressori. Così, sono stati i giovani non colpevoli a presentare punteggi mediamente più alti nel sostegno sociale percepito: Famiglia ( $M=20,63$ ;  $DT=5,34$ ), amici ( $M=20,82$ ;  $DT=4,97$ ), e altre persone significative ( $M=20,25$ ;  $DT=5,75$ ), rispetto ai giovani vittime di bullismo in termini di sostegno sociale percepito, famiglia ( $M=18,45$ ;  $DT=5,12$ ), amici ( $M=19,27$ ;  $DT=2,90$ ), e altre persone significative ( $M=16,27$ ;  $DT=6,18$ ), rispettivamente.

Tabella 20. Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e t test secondo il ruolo dell'aggressore (Si/No)

	Aggressore						t	p
	Sí			No				
	N	M	DT	N	M	DT		
Sostegno familiare	11	18,45	5,12	389	20,63	5,34	-1,33	,183
Sostegno amici	11	19,27	2,90	389	20,82	4,97	-1,69	,116
Sostegno altre persone significative	11	16,27	6,18	389	20,25	5,75	-2,25*	,025

\* $p<0,05$

Inoltre, abbiamo valutato il sostegno sociale percepito tra gli osservatori della violenza e i non osservatori (tabella 21), trovando che non ci sono differenze significative per la famiglia di sostegno sociale percepita ( $t=-0,68$ ;  $p=0,494$ ), gli amici ( $t=-0,84$ ;  $p=0,402$ ), e altre persone significative ( $t=-1,06$ ;  $p=0,289$ ), tra entrambi i gruppi. Tuttavia, i giovani che non hanno assistito alla violenza hanno ottenuto punteggi leggermente più alti in termini di sostegno sociale percepito: famiglia ( $M=20,65$ ;  $DT=5,42$ ), amici

( $M=20,85$ ;  $DT=5,05$ ), e altre persone significative ( $M=20,27$ ;  $DT=5,79$ ), rispetto agli adolescenti che hanno osservato aggressioni ( $M=20,12$ ;  $DT=4,09$ ), ( $M=20,33$ ;  $DT=4,13$ ), e ( $M=19,39$ ;  $DT=5,76$ ), rispettivamente.

Tabella 21. Sostegno sociale percepito. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo di osservatore (Sì/No)

	Osservatore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sì			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Sostegno familiare	57	20,12	4,09	343	20,65	5,42	-0,68	,494
Sostegno amici	57	20,33	4,13	343	20,85	5,05	-0,84	,402
Sostegno altre persone significative	57	19,39	5,76	343	20,27	5,79	-1,06	,289

### 3.4. Intelligenza emotiva

La tabella 22 mostra che, nonostante il fatto che i giovani abbiano punteggi più alti nell'attenzione emotiva ( $M=26,23$ ;  $DT=6,64$ ) e nella chiarezza emotiva ( $M=26,07$ ;  $DT=6,18$ ) rispetto alle loro coetanee nell'attenzione emotiva ( $M=25,87$ ;  $DT=6,89$ ) e nella chiarezza emotiva ( $M=25,39$ ,  $DT=6,42$ ), non sono state osservate differenze significative per l'attenzione emotiva ( $t=0,52$ ,  $p=0,599$ ) e per la chiarezza emotiva ( $t=1,07$ ,  $p=0,285$ ). Per quanto riguarda la riparazione emotiva, non sono state evidenziate differenze significative tra uomini e donne ( $t=-0,77$ ,  $p=0,441$ ), nonostante il fatto che le donne abbiano ottenuto punteggi più alti nelle donne ( $M=27,36$ ,  $DT=6,81$ ) che negli uomini ( $M=26,85$ ,  $DT=5,99$ ).

Tabella 22. Condotte antisociali e criminali . Dati descrittivi e *t test* secondo il sesso (Donne/Uomini)

	Sesso						<i>t</i>	<i>p</i>
	Uomo			Donna				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Attenzione emotiva	171	26,23	6,64	228	25,87	6,89	0,52	,599
Chiarezza emotiva	172	26,07	6,18	228	25,39	6,42	1,07	,285
Riparazione emotiva	170	26,85	5,99	228	27,36	6,81	-0,77	,441

La tabella 23 mostra le differenze nella cura emotiva, nella chiarezza emotiva e nella riparazione emotiva tra i giovani che hanno o non hanno sofferto di bullismo. Possiamo osservare che nel caso della chiarezza emotiva non ci sono state differenze significative ( $t=0,28$ ;  $p=0,774$ ). D'altra parte, nel caso della cura e della riparazione



emotiva, gli adolescenti che non sono stati vittime di violenza hanno presentato punteggi più alti ( $M=26,14$ ;  $DT=6,74$ ) nella cura e nella riparazione emotiva ( $M=27,20$ ;  $DT=6,50$ ), rispetto agli adolescenti che hanno subito violenza ( $M=23,44$ ;  $DT=7,42$ ) e ( $M=25,69$ ;  $DT=5,72$ ), rispettivamente]. Tuttavia, queste differenze non erano significative anche per la cura emotiva ( $t=-1,56$ ,  $p=0,119$ ) e la riparazione emotiva ( $t=-0,91$ ,  $p=0,359$ ).

Tabella 23. Intelligenza Emotiva. Dati descrittivi e *t test* secondo le vittime (Si/No)

	Vittima						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sí			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Attenzione emotiva	16	23,44	7,42	383	26,14	6,74	-1,56	,119
Chiarezza emotiva	16	26,13	4,34	384	25,66	6,39	0,28	,774
Riparazione emotiva	16	25,69	5,72	382	27,20	6,50	-0,91	,359

La tabella 24 mostra le differenze nella riparazione emotiva tra i bulli della scuola. Secondo i dati, sono state riscontrate differenze statisticamente significative nella riparazione emotiva ( $t=-3,07$ ,  $p<0,01$ ) tra gli aggressori e gli adolescenti non violenti. Così, sono stati i giovani non violenti a presentare punteggi medi più alti nella riparazione emotiva ( $M=27,23$ ;  $DT=6,52$ ) rispetto ai giovani aggressori ( $M=24,18$ ;  $DT=3,09$ ). Mentre non sono state riscontrate differenze significative nell'attenzione emotiva ( $t=-0,55$ ,  $p=0,580$ ) e nella chiarezza emotiva ( $t=0,21$ ,  $p=0,827$ ) tra aggressori e non aggressori. Tuttavia, sono stati gli aggressori a presentare punteggi più alti in termini di chiarezza emotiva ( $M=26,09$ ;  $DT=5,44$ ) rispetto agli adolescenti che non hanno esercitato violenza ( $M=25,67$ ;  $DT=6,35$ ), mentre in relazione alla cura emotiva gli adolescenti che non hanno esercitato violenza hanno mostrato punteggi più alti ( $M=26,06$ ;  $DT=6,77$ ), rispetto agli aggressori ( $M=24,91$ ;  $DT=7,17$ ).

Tabella 24. Intelligenza Emotiva. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo dell'aggressore (Si/No)

	Aggressore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sí			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Attenzione emotiva	11	24,91	7,17	388	26,06	6,77	-0,55	,580
Chiarezza emotiva	11	26,09	5,44	389	25,67	6,35	0,21	,827
Riparazione emotiva	11	24,18	3,09	387	27,23	6,52	-3,07**	,009

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$

Inoltre, queste dimensioni dell'intelligenza emotiva sono state valutate tra gli osservatori della violenza e i non osservatori (Tabella 25), trovando che non ci sono differenze significative per l'attenzione emotiva ( $t=-1,76$ ,  $p=0,78$ ), la chiarezza emotiva, ( $t=-0,68$ ,  $p=0,496$ ) e la riparazione emotiva ( $t=-1,07$ ,  $p=0,285$ ) tra i due gruppi. Nonostante ciò, i giovani che non hanno assistito alla violenza hanno avuto un punteggio medio più alto nella cura emotiva ( $M=26,27$ ;  $DT=6,83$ ), nella chiarezza emotiva ( $M=25,76$ ;  $DT=6,49$ ), e nella riparazione emotiva ( $M=27,26$ ;  $DT=6,67$ ), rispetto ai giovani che hanno assistito alla violenza.

Tabella 25. Intelligenza Emotiva. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo di osservatore (Si/No)

	Osservatore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sí			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Attenzione emotiva	57	24,56	6,28	342	26,27	6,83	-1,76	,078
Chiarezza emotiva	57	25,23	5,17	343	25,76	6,49	-0,68	,496
Riparazione emotiva	57	26,44	5,08	341	27,26	6,67	-1,07	,285

### 3.5. Strategie di apprendimento

Nella tabella 26, possiamo vedere i risultati delle medie raggiunte nelle strategie di apprendimento in base al sesso. Si può notare che il gruppo delle donne ( $M=8,83$ ;  $DT=3,13$ ) ottiene punteggi statisticamente più alti nella scala dell'organizzazione ( $t=-1,78$ ;  $p<0,05$ ) rispetto al gruppo degli uomini ( $M=8,22$ ;  $DT=3,53$ ). Inoltre, è il sesso femminile che ottiene punteggi medi statisticamente significativi nella selezione ( $t=-,94$ ;  $p<0,01$ ) e nella scala di regolazione ( $t=-1,81$ ;  $p<0,01$ ) rispetto al sesso maschile. E il gruppo degli uomini ottiene punteggi statisticamente più alti nel trasferimento ( $t=.66$ ,  $p<0,05$ ), nel pensiero critico e creativo ( $t=.14$ ,  $p<0,05$ ) e nel recupero ( $t=.46$ ,  $p<0,01$ ) rispetto ai mezzi ottenuti dal gruppo delle donne. In relazione al resto delle scale e dei fattori non ci sono differenze statisticamente significative, e i punteggi medi sono più alti nel gruppo delle donne in proporzione a quelli ottenuti dal gruppo degli uomini in tutte le dimensioni, tranne che nella scala dell'atteggiamento e nel fattore di personalizzazione.

Tabella 26. Strategie di apprendimento secondo il sesso. Dati descrittivi e t test dello Studente

Strategia di apprendimento	Sesso						t	p
	Uomo			Donna				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Motivazione	171	28,20	7,13	227	29,34	6,86	-1,61	,108
Atteggiamento	172	7,67	3,88	228	7,53	2,53	,428	,669
Controllo emotivo	172	9,88	2,61	228	10,43	2,60	-2,09	,037
Elaborazione	172	20,19	6,09	228	20,26	5,93	-,11	,912
Organizzazione	170	8,22	3,53	228	8,83	3,13	-1,78*	,070
Selezione	172	9,31	2,99	228	9,61	3,23	-,94**	,345
Trasmissione	172	15,60	4,70	227	15,28	5,05	,66*	,506
Pensiero critico e creativo	172	25,13	6,84	228	25,03	6,38	,14*	,885
Recupero	172	9,05	3,19	228	8,91	2,63	,46**	,644
Pianificazione e valutazione	172	15,85	4,73	228	16,54	4,48	-1,47	,141
Regolamento	172	8,48	3,22	228	9,11	3,65	-1,81**	,070
Sensibilizzazione	171	45,77	9,69	227	47,31	8,94	-1,64	,100
Elaborazione	170	37,76	10,59	228	38,70	10,63	-,87	,381
Personalizzazione	172	49,78	12,89	227	49,20	12,31	,45	,650
Metacognizione	172	24,34	5,51	228	25,65	5,56	-2,34	,020

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

A seconda che si tratti o meno di vittime, si può osservare nella tabella 27 che il gruppo di coloro che non sono stati vittime ottiene punteggi statisticamente più alti nelle scale di attitudine ( $t = -1,97$ ,  $p < 0,05$ ), di elaborazione ( $t = -.20$ ,  $p < 0,05$ ), di selezione ( $t = -2,73$ ,  $p < 0,05$ ), di recupero ( $t = -2,64$ ,  $p < 0,05$ ) e di valutazione della pianificazione ( $t = -.73$ ,  $p < 0,05$ ) rispetto al gruppo che è stato vittima. In relazione al resto delle scale e dei fattori non ci sono differenze statisticamente significative, e i punteggi medi sono più alti nel gruppo delle non vittime nelle scale della motivazione, del controllo emotivo, dell'organizzazione e dei quattro fattori in proporzione a quelli ottenuti dal gruppo di vittime.

Tabella 27. Strategie di apprendimento in funzione di essere vittim o no. Dati Descrittivi e t test degli Studenti

Strategie di apprendimento	Vittima						t	p
	Sì			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Motivazione	16	25,81	6,74	382	28,98	6,98	-1,77	,076
Atteggiamento	16	6,63	1,92	384	7,63	3,22	-1,97*	,063
Controllo emozionale	16	9,88	2,87	384	10,21	2,61	-,49	,621
Elaborazione	16	19,88	7,02	384	20,24	5,96	-,20*	,838
Organizzazione	16	8,38	2,94	382	8,58	3,34	-2,24	,808
Selezione	16	7,56	2,85	384	9,56	3,12	-2,73*	,014
Trasmissione	16	15,50	5,21	383	15,42	4,90	,06	,946
Pensiero critico e creativo	16	25,19	6,95	384	25,07	6,57	,07	,943
Recupero	16	7,44	2,33	384	9,03	2,89	-2,64*	,017
Pianificazione e valutazione	16	15,50	4,11	384	16,28	4,62	-,73*	,472
Regolamento	16	9,31	3,64	384	8,82	3,48	,55	,581
Sensibilizzazione	16	42,31	9,24	382	46,83	9,26	-1,91	,057
Elaborazione	16	35,81	11,34	382	38,40	10,58	-,95	,340
Personalizzazione	16	48,13	13,01	383	49,51	12,55	-,43	,667
Metacognizione	16	24,81	5,39	384	25,10	5,59	-,19	,842

Nella tabella 28, possiamo vedere i risultati delle medie ottenute nelle strategie di apprendimento a seconda che sia o meno un aggressore. Si può notare che il gruppo dei non aggressori ottiene punteggi statisticamente significativi nelle scale del controllo emotivo ( $t=-1,43$ ;  $p<0,05$ ) e della selezione ( $t=-,43$ ;  $p<0,05$ ) rispetto al gruppo degli aggressori. E il gruppo degli aggressori ( $M=25,82$ ,  $DT=6,80$ ) ha ottenuto punteggi medi statisticamente significativi più alti nel fattore di metacognizione ( $t=,36$ ,  $p<0,05$ ) rispetto al gruppo dei non aggressori ( $M=25,06$ ,  $DT=5,54$ ). In relazione al resto delle scale e dei fattori non ci sono differenze statisticamente significative, e i punteggi medi sono più alti nel gruppo dei non aggressori nelle scale motivazione, elaborazione, organizzazione, pensiero critico e creativo, recupero e i fattori sensibilizzazione, elaborazione e personalizzazione in proporzione a quelli ottenuti dal gruppo degli aggressori. E il gruppo degli aggressori ottiene punteggi medi elevati rispetto al gruppo dei non aggressori nelle scale di atteggiamento, trasferimento, pianificazione e regolamentazione.

Tabella 28. Strategie di apprendimento in funzione di essere aggressore o no. Dati descrittivi e t test di Studente

Strategie di apprendimento	Aggressore						t	p
	Sì			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Motivazione	11	27,91	6,54	387	28,88	7,01	-,45	,652
Atteggiamento	11	7,73	2,86	389	7,59	3,19	,14	,885
Controllo emotivo	11	9,27	2,14	389	10,22	2,62	-1,43*	,181
Elaborazione	11	19,64	6,80	389	20,25	5,98	-,33	,740
Organizzazione	11	8,55	3,32	387	8,57	3,32	-,02	,978
Selezione	11	9,09	3,04	389	9,49	3,13	-,43*	,675
Trasmissione	11	15,64	4,94	388	15,41	4,91	,14	,885
Pensiero critico e creativo	11	24,82	7,50	389	25,08	6,56	-,13	,897
Recupero	11	8,64	2,76	389	8,98	2,89	-,38	,700
Pianificazione e valutazione	11	16,45	5,02	389	16,24	4,59	,15	,879
Recupero	11	9,36	3,58	389	8,83	3,48	,505	,614
Sensibilizzazione	11	44,91	8,99	387	46,70	9,30	-,62	,530
Elaborazione	11	37,27	12,07	387	38,33	10,58	-,32	,745
Personalizzazione	11	49,09	13,30	388	49,46	12,55	-,09	,923
Metacognizione	11	25,82	6,80	389	25,06	5,54	,36*	,723

Nella tabella 29, possiamo vedere i risultati delle medie ottenute nelle strategie di apprendimento a seconda che sia o meno un osservatore. Si può notare che il gruppo dei non osservatori ottiene punteggi statisticamente più alti sulla scala della motivazione ( $t=-1,89$ ;  $p<0,05$ ), dell'atteggiamento ( $t=-,65$ ;  $p<0,05$ ), dell'elaborazione, ( $t=-1,19$ ;  $p<0,05$ ) e della selezione ( $t=-1,99$ ;  $p<0,05$ ) e del fattore di consapevolezza ( $t=-1,93$ ;  $p<0,05$ ) rispetto al gruppo degli osservatori. E il gruppo degli osservatori ( $M=8,60$ ;  $DT=2,99$ ) ottiene punteggi medi statisticamente più elevati sulla scala dell'organizzazione ( $t=,06$ ;  $p<0,05$ ) rispetto al gruppo dei non osservatori ( $M=8,57$ ;  $DT=3,37$ ). Rispetto al resto delle scale e dei fattori non ci sono differenze statisticamente significative, e i punteggi medi sono più alti nel gruppo dei non osservatori in tutte le scale e i fattori rispetto a quelli ottenuti dal gruppo degli osservatori, meno nella scala di regolazione, che sono questi ultimi che ottengono punteggi più alti ma non sono statisticamente significativi.

Tabella 29. Strategie di apprendimento in funzione di essere osservatore o no. Dati descrittivi e t test di Studente

Strategie di apprendimento	Osservatori						t	p
	Sì			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Motivazione	57	27,44	5,88	341	29,09	7,14	-1,89*	,062
Atteggiamento	57	7,40	2,12	343	7,62	3,33	-,65*	,517
Controllo emotivo	57	9,89	2,61	343	10,24	2,62	-,92	,355
Elaborazione	57	19,26	6,68	343	20,39	5,87	-1,19*	,234
Organizzazione	57	8,60	2,99	341	8,57	3,37	,06*	,950
Selezione	57	8,79	2,76	343	9,60	3,17	-1,99*	,049
Trasmissione	57	14,72	5,07	342	15,54	4,87	-1,16	,246
Pensiero critico e creativo	57	24,67	6,54	343	25,14	6,59	-,50	,616
Recupero	57	8,53	2,91	343	9,04	2,88	-1,24	,213
Pianificazione e valutazione	57	15,21	4,48	343	16,42	4,60	-1,83	,067
Regolamento	57	9,33	3,48	343	8,76	3,48	1,15	,249
Sensibilizzazione	57	44,74	7,76	341	46,97	9,49	-1,93*	,056
Elaborazione	57	36,65	11,19	341	38,57	10,50	-1,26	,205
Personalizzazione	57	47,91	12,81	342	49,71	12,51	-,99	,318
Metacognizione	57	24,54	5,61	343	25,17	5,57	-,79	,429

### 3.6. Impulsività

La tabella 30 mostra le differenze nelle scale di impulsività dei tratti in base al sesso. Le differenze non sono state significative né nella gratificazione ( $t=1,69$ ;  $p=0,091$ ), né nell'automatismo ( $t=0,34$ ;  $p=0,73$ ), né nell'impulsività attentiva ( $t=1,63$ ;  $p=0,104$ ).

Tabella 30. Impulsività. Dati descrittivi e t test secondo il sesso (Donne/Uomini)

	Sesso						t	p
	Uomo			Donna				
	N	M	DT	N	M	DT		
Gratificazione	172	15,07	4,12	227	14,33	4,50	1,69	0,091
Automatismo	172	12,72	4,01	228	12,57	4,03	0,34	0,73
Attenzione	172	15,13	4,16	227	14,48	3,85	1,63	0,104

La tabella 31 mostra le differenze di impulsività tra i giovani che hanno subito il bullismo e quelli che non l'hanno subito. Come si può vedere, le vittime hanno mostrato punteggi di gratificazione più alti ( $M=14,68$ ;  $DT=4,33$ ) rispetto agli adolescenti che non hanno subito violenza dai loro coetanei ( $M=13,94$ ;  $DT=4,93$ ). Tuttavia, tali differenze non sono state significative ( $t=-0,66$ ;  $p=0,507$ ). Allo stesso modo, nel caso dell'automatismo non sono state riscontrate differenze significative ( $t=-1,78$ ;  $p=0,075$ ), ma sono stati gli adolescenti che non erano stati vittime a mostrare punteggi più alti ( $M=12,71$ ;  $DT=4,16$ ) rispetto a quelli delle giovani vittime ( $M=10,81$ ;  $DT=4,16$ ). Analogamente, le vittime

hanno mostrato un'impulsività meno attenzionale ( $M=13,81$ ;  $DT=4,02$ ) rispetto ai giovani che non erano stati aggrediti ( $M=14,80$ ;  $DT=3,99$ ), ma senza differenze significative ( $t=-0,96$ ;  $p=0,335$ ).

Tabella 31. Impulsività. Dati Descrittivi e *t test* secondo vittimizzazione (Si/No)

	Vittima						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Gratificazione	16	13,94	4,93	383	14,68	4,33	-0,66	0,507
Automatismo	16	10,81	4,16	384	12,71	4,16	-1,78	0,075
Attenzione	16	13,81	4,02	382	14,80	3,99	-0,96	0,335

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ ; \*\*\* $p<0,001$

La tabella 32 mostra le differenze di impulsività tra i bulli della scuola. Secondo i dati, non sono state riscontrate differenze statisticamente significative nella gratificazione ( $t=1,75$ ,  $p=0,080$ ), nell'automatismo ( $t=1,46$ ,  $p=0,143$ ) e nell'attenzione ( $t=0,59$ ,  $p=0,553$ ) tra aggressori e non aggressori. Tuttavia, sono stati i giovani aggressori a presentare punteggi mediamente più alti in termini di gratificazione ( $M=16,91$ ,  $DT=4,27$ ) rispetto ai giovani che non praticavano il bullismo ( $M=14,58$ ,  $DT=4,34$ ). Analogamente, i bulli adolescenti hanno mostrato una maggiore impulsività nelle reazioni automatiche ( $M=14,45$ ,  $DT=3,67$ ) rispetto ai non bulli ( $M=12,58$ ,  $DT=4,18$ ). Allo stesso modo, nel caso dell'impulsività attenzionale, gli aggressori hanno mostrato punteggi più alti ( $M=15,50$ ;  $DT=3,92$ ) rispetto agli adolescenti che non esercitano violenza ( $M=14,74$ ;  $DT=4,00$ ).

Tabella 32. Impulsività. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo di aggressore (Si/No)

	Aggressore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Gratificazione	11	16,91	4,27	388	14,58	4,34	1,75	0,08
Automatismo	11	14,45	3,67	389	12,58	4,18	1,46	0,143
Attenzione	10	15,50	3,92	382	14,74	4,00	0,59	0,553

Inoltre, abbiamo valutato il tratto dell'impulsività tra gli osservatori della violenza e i non osservatori (tabella 33), trovando che non ci sono differenze significative per l'impulsività prima della gratificazione ( $t=0,76$ ;  $p=0,448$ ), l'impulsività come

comportamento automatico ( $t=-0,07$ ;  $p=0,944$ ), e attenzionale ( $t=-0,16$ ;  $p=0,872$ ) tra i due gruppi.

Tabella 33. Impulsività. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo di osservatore (Si/No)

	Osservatore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Gratificazione	57	15,05	4,29	342	14,58	4,36	0,76	0,448
Automatismo	57	12,60	4,11	343	12,64	4,19	-0,07	0,944
Attenzione	56	14,68	4,03	342	14,77	3,99	-0,16	0,872

### 3.7. Socializzazione

La tabella 34 mostra l'esistenza di differenze statisticamente significative nella socializzazione in considerazione degli altri ( $t=-2,40$ ,  $p<0,05$ ) e dell'ansia/sincerità ( $t=-2,60$ ,  $p<0,01$ ) secondo il sesso. In particolare, i giovani hanno presentato un punteggio più basso in considerazione con gli altri ( $M=8,96$ ;  $DT=3,00$ ) rispetto alle loro compagne ( $M=9,67$ ;  $DT=2,87$ ). Come nel caso della timidezza, dove gli uomini hanno mostrato punteggi più bassi ( $M=3,60$ ;  $DT=2,81$ ), rispetto alle donne ( $M=4,34$ ;  $DT=2,79$ ).

Tabella 34. Socializzazione. Dati descrittivi e *t test* secondo il sesso (Donne/Uomini)

	Sesso						<i>t</i>	<i>p</i>
	Uomo			Donna				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Considerazione per gli altri	172	8,96	3,00	228	9,67	2,87	-2,40*	0,017
Autocontrollo delle relazioni sociali	172	8,55	2,59	226	9,04	2,38	-1,92	0,055
Ritiroo sociale	172	3,47	2,78	226	3,40	3,13	0,24	0,81
Ansia e timidezza sociale	170	3,60	2,81	227	4,34	2,79	-2,60*	0,010
Leadership	171	5,64	2,15	228	5,34	2,5	1,28	0,201
Sincerità	172	5,76	1,82	228	5,41	2,04	1,79	0,074

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$

La tabella 35 mostra le differenze di socializzazione tra i giovani che hanno subito il bullismo e quelli che non l'hanno subito. Come si vede, le vittime e gli adolescenti che non hanno subito violenza da parte dei loro coetanei non hanno mostrato punteggi significativamente diversi rispetto agli altri ( $t=0,85$ ;  $p=0,395$ ), autocontrollo sociale ( $t=1,00$ ;  $p=0,317$ ), ritiro ( $t=-0,67$ ;  $p=0,502$ ), timidezza ( $t=0,69$ ;  $p=0,490$ ), leadership ( $t=1,02$ ;  $p=0,305$ ) e sincerità ( $t=-0,38$ ;  $p=0,700$ ).



Tabella 35. Socializzazione. Dati descrittivi e *t test* secondo vittimizzazione (Si/No)

	Vittima						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Considerazione per gli altri	16	8,75	3,64	384	9,39	2,92	-0,85	0,395
Autocontrollo delle relazioni sociali	16	9,44	2,44	382	8,80	2,48	1,00	0,317
Ritiro sociale	16	2,94	2,79	382	3,45	2,99	-0,67	0,502
Ansietà e timidezza sociale	16	4,50	2,63	381	4,00	2,82	0,69	0,490
Leadership	16	6,06	2,46	383	5,44	2,36	1,02	0,305
Sincerità	16	5,38	1,92	384	5,57	1,96	-0,38	0,700

La tabella 36 mostra le differenze di socializzazione tra i bulli nelle scuole. Secondo i dati, non sono state riscontrate differenze statisticamente significative in nessuno dei fattori di impulsività, cioè nell'autocontrollo ( $t=-0,99$ ;  $p=0,321$ ), nel ritiro sociale ( $t=-0,58$ );  $p=0,558$ ), leadership ( $t=0,88$ ;  $p=0,376$ ), sincerità ( $t=-0,02$ ;  $p=0,980$ ), considerazione per gli altri ( $t=-1,55$ ;  $p=0,120$ ) e ansia sociale ( $t=1,38$ ;  $p=0,167$ ) tra aggressori e non aggressori. Tuttavia, in queste ultime due dimensioni, osserviamo che gli adolescenti che non hanno svolto il ruolo di aggressore hanno mostrato una maggiore considerazione per gli altri ( $M=9,40$ ;  $DT=2,94$ ) rispetto a quelli che hanno aggredito i loro coetanei ( $M=8,00$ ;  $DT=2,82$ ). Inoltre, questi giovani hanno mostrato una maggiore ansia quando si relazionano con gli altri ( $M=5,18$ ;  $DT=3,40$ ) rispetto agli adolescenti che non fanno uso di violenza ( $M=3,99$ ;  $DT=2,79$ ),

Tabella 36. Socializzazione. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo di aggressore (Si/No)

	Aggressore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Si			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Considerazione per gli altri	11	8,00	2,82	389	9,40	2,94	-1,55	0,120
Autocontrollo delle relazioni sociali	11	8,09	3,08	387	8,85	2,47	-0,99	0,321
Ritiro sociale	11	2,91	2,91	387	3,44	2,99	-0,58	0,558
Ansietà e timidezza sociale	11	5,18	3,40	386	3,99	2,79	1,38	0,167
Leadership	11	6,09	1,70	388	5,45	2,38	0,88	0,376
Sincerità	11	5,55	1,86	389	5,56	1,96	-0,02	0,980

Inoltre, l'impulsività è stata valutata tra gli osservatori della violenza e i non osservatori (Tabella 37), riscontrando che non c'erano differenze significative e che non mostravano punteggi significativamente diversi in considerazione degli altri ( $t=-1,34$ );

$p=0,178$ ), autocontrollo sociale ( $t=-1,50$ ;  $p=0,133$ ), ritiro sociale ( $t=0,02$ ;  $p=0,981$ ), timidezza ( $t=1,15$ ;  $p=0,249$ ), leadership ( $t=-0,00$ ;  $p=0,995$ ) e sincerità ( $t=1,24$ ;  $p=0,213$ ).

Tabella 37. Socializzazione. Dati descrittivi e *t test* secondo il ruolo di osservatore (Si/No)

	Osservatore						<i>t</i>	<i>p</i>
	Sì			No				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Considerazione per gli altri	57	8,88	2,81	343	9,45	2,96	-1,34	0,178
Autocontrollo delle relazioni sociali	57	8,37	2,82	341	8,90	2,42	-1,50	0,133
Ritiro sociale	57	3,44	2,75	341	3,43	3,02	0,02	0,981
Ansietà e timidezza sociale	57	4,42	2,79	340	3,96	2,82	1,15	0,249
Leadership	56	5,46	2,37	343	5,47	2,37	-0,00	0,995
Sincerità	57	5,86	1,70	343	5,51	1,99	1,24	0,213

### 3.8. Comportamenti antisociali e criminali: rapporti con l'impulsività, il sostegno sociale percepito e l'intelligenza emotiva

Nella tabella 38 si nota l'esistenza di una correlazione positiva tra comportamento antisociale e gratificazione ( $r=0,11$ ,  $p<0,05$ ) e anche rispetto alla dimensione di attenzione dell'impulsività ( $r=0,18$ ,  $p<0,001$ ). Per quanto riguarda il comportamento criminale, si stabiliscono correlazioni positive con le tre dimensioni dell'impulsività: gratificazione ( $r=0,17$ ,  $p<0,01$ ), automatismo ( $r=0,11$ ,  $p<0,05$ ), e attenzione ( $r=0,14$ ,  $p<0,01$ ).

Tabella 38. Comportamento antisociale e criminale e impulsività. Correlazione di Pearson

		Comportamento ANTISOCIALE	Comportamento CRIMINALE
Gratificazione	Correlazione di Pearson	,114*	,173**
	Sig. (bilaterale)	,024	,001
	<i>N</i>	396	389
Automatismo	Correlazione de Pearson	,087	,115*
	Sig. (bilaterale)	,082	,023
	<i>N</i>	397	390
Attenzionale	Correlazione di Pearson	,182***	,140**
	Sig. (bilaterale)	,000	,006
	<i>N</i>	395	388

Per quanto riguarda le relazioni di comportamento antisociale e di sostegno sociale percepito, come indicato nella tabella x, vi è una correlazione negativa rispetto al sostegno familiare ( $r=-0,18$ ,  $p<0,001$ ), al sostegno sociale percepito dai coetanei ( $r=-0,12$ ,  $p<0,05$ ), e da altre persone significative ( $r=-0,16$ ,  $p<0,01$ ). In questa linea, il comportamento criminale è correlato negativamente con i tre tipi di sostegno sociale percepito: famiglia ( $r=-0,26$ ,  $p<0,001$ ), amici ( $r=-0,26$ ,  $p<0,001$ ), e altre persone significative ( $r=-0,27$ ,  $p<0,001$ ).

Tabella 39. Comportamento antisociale e criminale, e sostegno sociale percepito. Correlazione di Pearson

		Comportamento ANTISOCIALE	Comportamento CRIMINALE
Sostegno familiare	Correlazione di Pearson	-,188***	-,269***
	Sig. (bilaterale)	,000	,000
	N	397	390
Sostegno amici	Correlazione di Pearson	-,123*	-,268***
	Sig. (bilaterale)	,014	,000
	N	397	390
Sostegno da altre persone significative	Correlazione di Pearson	-,162**	-,278***
	Sig. (bilaterale)	,001	,000
	N	397	390

Nella tabella 40 sono riportate le associazioni rispetto alle dimensioni dell'intelligenza emotiva. In questo caso, come si può vedere, il comportamento antisociale è correlato negativamente con l'attenzione emotiva ( $r=-0,16$ ,  $p<0,01$ ) e la riparazione emotiva ( $r=-0,13$ ,  $p<0,01$ ). D'altra parte, il comportamento criminale non presenta associazioni significative con le dimensioni dell'intelligenza emotiva.

Tabella 40. Comportamento antisociale e criminale, e intelligenza emotiva.  
Correlazione di Pearson

		Comportamento ANTISOCIALE	Comportamento CRMINALE
Attenzione emotiva	Correlazione di Pearson	-,169**	-,099
	Sig. (bilaterale)	,001	,051
	N	396	389
Chiarezza emotiva	Correlazione di Pearson	-,076	,045
	Sig. (bilateral)	,130	,379
	N	397	390
Riparazione emotiva	Correlazione di Pearson	-,138**	-,056
	Sig. (bilateral)	,006	,270
	N	395	388

### 3.9. Comportamenti sociali negli adolescenti: relazioni con impulsività, sostegno sociale percepito e intelligenza emotiva

Nella Tabella 41 si può notare che la gratificazione è correlata negativamente con la considerazione per gli altri ( $r=-0,18$ ,  $p<0,001$ ) e l'autocontrollo nelle relazioni sociali ( $r=-0,40$ ,  $p<0,001$ ), e correla positivamente con l'astinenza sociale ( $r=0,28$ ,  $p<0,001$ ) e l'ansia/sincerità sociale ( $r=0,21$ ,  $p<0,001$ ).

Per quanto riguarda l'automatismo, si stabiliscono correlazioni positive con il ritiro sociale ( $r=0,23$ ,  $p<0,001$ ) e l'ansia/sincerità sociale ( $r=0,22$ ,  $p<0,001$ ). E si correla negativamente con l'autocontrollo nelle relazioni sociali ( $r=-0,30$ ,  $p<0,001$ ).

D'altra parte, il fattore attenzionale dell'impulsività è correlato negativamente con la considerazione per gli altri ( $r=-0,13$ ,  $p<0,01$ ) e l'autocontrollo nelle relazioni ( $r = -0,38$ ,  $p<0,001$ ). Presenta correlazioni positive con il ritiro sociale ( $r= 0,25$ ,  $p<0,001$ ) e l'ansia/sincerità sociale ( $r=0,14$ ,  $p<0,01$ ).

Tabella 41. Socializzazione e impulsività. Correlazione di Pearson

		CO	AC	RE	AT	LI	SI
Gratificazione	Correlazione di Pearson	-,188***	-,403***	,280***	,214***	,020	,079
	Sig. (bilaterale)	,000	,000	,000	,000	,690	,117
	N	399	397	397	396	398	399
Automatismo	Correlazione di Pearson	-,078	-,303***	,239***	,225***	-,023	-,032
	Sig. (bilaterale)	,120	,000	,000	,000	,641	,523
	N	400	398	398	397	399	400
Attenzione	Correlazione di Pearson	-,138**	-,384***	,252***	,149**	,016	,088
	Sig. (bilaterale)	,006	,000	,000	,003	,758	,078
	N	398	396	396	395	397	398

Nella tabella 42 si può notare che il sostegno familiare è correlato positivamente con la considerazione per gli altri ( $r=0,24$ ,  $p<0,001$ ) e l'autocontrollo nelle relazioni sociali ( $r = 0,27$ ,  $p < 0,001$ ), e correla negativamente con il ritiro sociale ( $r=-0,23$ ,  $p<0,001$ ).

Per quanto riguarda il sostegno percepito dagli amici, si stabiliscono correlazioni positive con la considerazione per gli altri ( $r=0,27$ ,  $p<0,001$ ) e l'autocontrollo nelle relazioni sociali ( $r=0,23$ ,  $p<0,001$ ), e negative con il ritiro sociale ( $r=-0,20$ ,  $p<0,001$ ).

Infine, il sostegno da parte di altre persone significative è positivamente correlato alla considerazione per gli altri ( $r=0,31$ ,  $p<0,001$ ) e all'autocontrollo nelle relazioni ( $r=0,25$ ,  $p<0,001$ ). Presenta una correlazione negativa con il ritiro sociale ( $r=-0,18$ ,  $p<0,001$ ).

Tabella 42. Socializzazione e sostegno sociale percepito. Correlazione di Pearson

		CO	AC	RE	AT	LI	SI
Sostegno familiare	Correlazione di Pearson	,245***	,275***	-,236***	-,094	,057	-,047
	Sig. (bilaterale)	,000	,000	,000	,062	,258	,351
	N	400	398	398	397	399	400
Sostegno amici	Correlazione di Pearson	,270***	,239***	-,205***	-,073	,025	-,005
	Sig. (bilaterale)	,000	,000	,000	,148	,612	,919
	N	400	398	398	397	399	400
Sostegno da altre persone significative	Correlazione di Pearson	,310***	,250***	-,188***	-,021	,047	-,059
	Sig. (bilaterale)	,000	,000	,000	,672	,346	,240
	N	400	398	398	397	399	400

Nella Tabella 43, come si può vedere, l'attenzione emotiva è correlata positivamente con la considerazione per gli altri ( $r=0,14, p<0,01$ ) e la leadership ( $r=0,13, p<0,01$ ). D'altra parte, la chiarezza emotiva presenta correlazioni negative con il ritiro sociale ( $r=-0,19, p<0,001$ ) e l'ansia/sincerità sociale ( $r=-0,17, p<0,001$ ).

Infine, la riparazione emotiva, ha correlazioni negative rispetto al ritiro sociale ( $r=-0,25, p<0,001$ ) e all'ansia/sincerità sociale ( $r=-0,21, p<0,001$ ), e una correlazione positiva con la leadership ( $r=0,19, p<0,001$ ).

Tabella 43. Socializzazione e intelligenza emotiva. Correlazione di Pearson

		CO	AC	RE	AT	LI	SI
Attenzione emotiva	Correlazione di Pearson	,147**	,059	-,085	,016	,139**	-,088
	Sig. (bilaterale)	,003	,240	,090	,748	,006	,079
	N	399	397	397	396	398	399
Chiarezza emotiva	Correlazione di Pearson	-,020	,053	-,198***	-,177***	,156**	-,053
	Sig. (bilaterale)	,685	,291	,000	,000	,002	,290
	N	400	398	398	397	399	400
Riparazione emotiva	Correlazione di Pearson	-,029	,025	-,251***	-,210***	,194***	-,020
	Sig. (bilaterale)	,565	,614	,000	,000	,000	,688
	N	398	396	396	395	397	398

### 3.10. Strategie di apprendimento e coinvolgimento della famiglia nella scuola

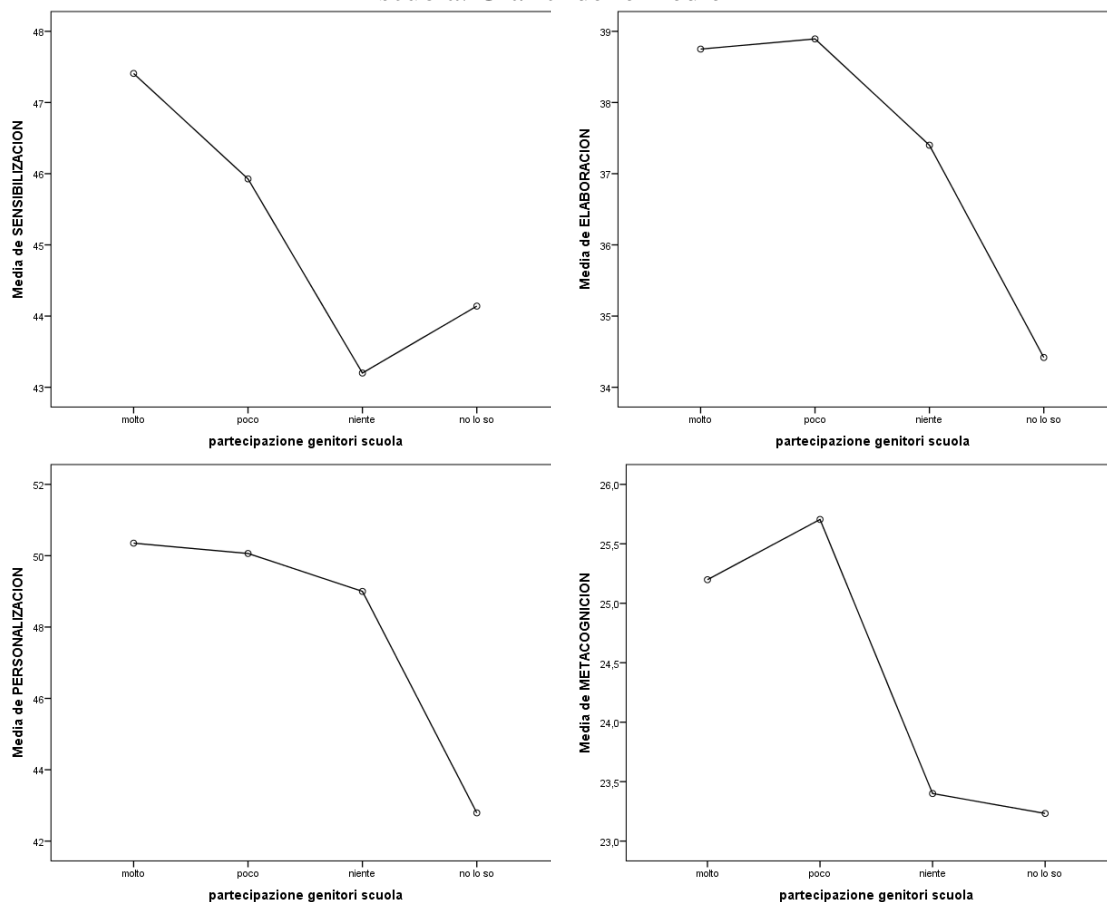
Nella tabella 44 si possono notare differenze statisticamente significative tra i gruppi di partecipazione dei genitori alla vita del centro per la strategia di personalizzazione ( $F= 4,67, p<0,01$ ). In particolare, le differenze sono tra coloro che dichiarano che i loro genitori partecipano molto ( $M=34,42, WD=10,09$ ) e coloro che dicono di non sapere se i loro genitori partecipano al centro educativo ( $M=50,06, WD=9,31$ ), e anche tra questi ultimi e coloro che dichiarano scarsa partecipazione ( $M=38,30, WD=10,61$ ).

Tabella 44. Strategie di apprendimento e livello di partecipazione dei genitori nella scuola. ANOVA a un fattore e contrasti post hoc (Sheffé)

		N	Media	DT	ANOVA		Differenza di medie
					F	Sig.	
Sensibilizzazione	Molto (g1)	255	47,41	9,93	2.04	0.107	g1-g2     g2-g3     g3-g4     g1-g3     g2-g4     g1-g4
	Poco (g2)	95	45,93	7,39			
	Niente (g3)	5	43,20	6,09			
	No lo so (g4)	43	44,14	9,03			
Elaborazione	Molto (g1)	398	46,65	9,29	2.19	0.088	g1-g2     g2-g3     g3-g4     g1-g3     g2-g4     g1-g4
	Poco (g2)	255	38,75	11,35			
	Niente (g3)	95	38,89	8,25			
	No lo so (g4)	5	37,40	11,61			
Personalizzazione	Molto (g1)	43	34,42	10,09	4.67	0.003	g1-g2     g2-g3     g3-g4     g1-g3     g2-g4     g1-g4  **
	Poco (g2)	398	38,30	10,61			
	Niente (g3)	255	50,35	13,45			
	No lo so (g4)	95	50,06	9,31			
Metacognizione	Molto (g1)	5	49,00	13,85	2.18	0.090	g1-g2     g2-g3     g3-g4     g1-g3     g2-g4     g1-g4
	Poco (g2)	43	42,79	11,43			
	Niente (g3)	398	49,45	12,55			
	No lo so (g4)	255	25,20	5,83			

\*\*  $p<0.01$

Figura 3. Strategie di apprendimento e livello di coinvolgimento dei genitori nella scuola. Grafici delle medie



Nella tabella 45 si possono osservare differenze statisticamente significative tra le diverse modalità di partecipazione dei genitori alla vita del centro in tutte le strategie di apprendimento: consapevolezza ( $F=12,78$ ,  $p<0,001$ ), elaborazione ( $F=18,62$ ,  $p<0,001$ ), personalizzazione ( $F=13,59$ ,  $p<0,001$ ) e metacognizione ( $F=5,57$ ,  $p<0,01$ ).

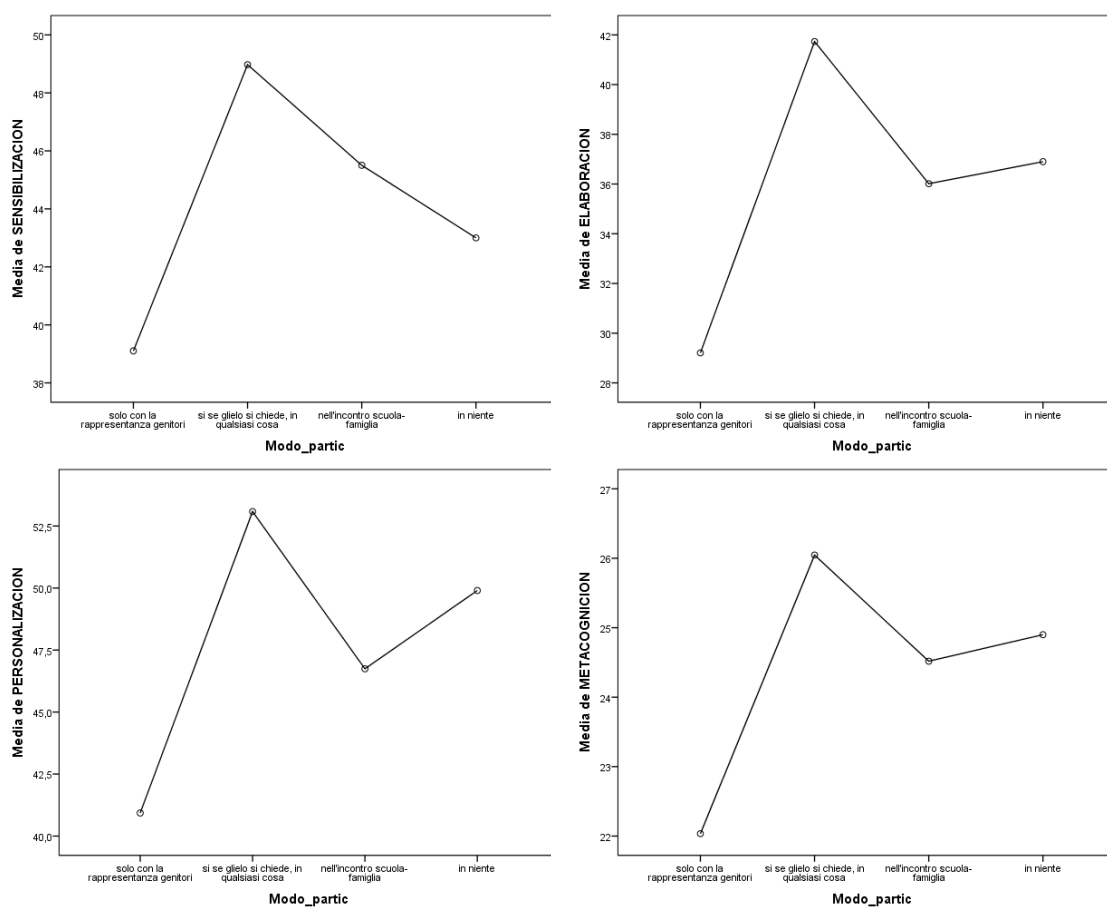


Tabella 45. Strategie di apprendimento e modalità di partecipazione dei genitori al centro educativo. ANOVA a un fattore e contrasti post hoc (Sheffé)

		N	Media	DT	ANOVA		Differenza di medie
					F	Sig.	
Sensibilizzazione	Solo con la rappresentanza genitori (g1)	29	39,10	7,71	12,78	0,000	g1-g2   ***
	Si se glielo si chiede, in qualsiasi cosa (g2)	192	48,97	9,74			g2-g3   **   g3-g4
	Nell'incontro scuola-famiglia (g3)	167	45,50	8,22			g1-g3   **   g2-g4     g1-g4
	In niente (g4)	10	43,00	5,03			
Elaborazione	Solo con la rappresentanza genitori (g1)	29	46,65	9,29	18,62	0,000	g1-g2   ***
	Si se glielo si chiede, in qualsiasi cosa (g2)	192	29,21	9,10			g2-g3   ***   g3-g4
	Nell'incontro scuola-famiglia (g3)	167	41,73	10,51			g1-g3   **   g2-g4     g1-g4
	In niente (g4)	10	36,01	9,58			
Personalizzazione	Solo con la rappresentanza genitori (g1)	29	36,90	7,38	13,59	0,000	g1-g2   ***
	Si se glielo si chiede, in qualsiasi cosa (g2)	192	38,30	10,61			g2-g3     g3-g4
	Nell'incontro scuola-famiglia (g3)	167	40,93	11,70			g1-g3     g2-g4     g1-g4   **
	In niente (g4)	10	53,08	12,14			
Metacognizione	Solo con la rappresentanza genitori (g1)	29	46,74	11,99	5,57	0,001	g1-g2   **
	Si se glielo si chiede, in qualsiasi cosa (g2)	192	49,90	9,72			g2-g3     g3-g4
	Nell'incontro scuola-famiglia (g3)	167	49,45	12,55			g1-g3     g2-g4     g1-g4
	In niente (g4)	10	22,03	3,02			

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$

Figura 4. Strategie di apprendimento e modalità di partecipazione dei genitori al centro educativo. Grafici delle medie



#### **4. Discussione**

Dopo aver analizzato i risultati ottenuti, in termini di comportamenti antisociali e criminali in base al sesso, è stato dimostrato che i giovani hanno mostrato punteggi più alti nei comportamenti delettivi e antisociali rispetto alle donne, come dimostrato nello studio di Carrascosa et al. (2015) e Molero et al. (2014), in quanto gli uomini sono più frequentemente esposti alla violenza, posizionandosi così a favore di atteggiamenti violenti. Per quanto riguarda i giovani che hanno subito o non hanno subito atti di bullismo, i risultati hanno mostrato che le vittime di bullismo hanno spesso un comportamento criminale nei confronti dei giovani che non hanno subito violenza, gli adolescenti vittime di violenza in più occasioni mostrano atteggiamenti violenti a causa del bullismo scolastico di cui sono vittime (Lannutti, 2018).

In generale, i giovani bulli hanno dimostrato di avere un comportamento violento più spesso degli adolescenti non violenti. Inoltre, va notato che gli osservatori adolescenti della violenza hanno avuto un punteggio medio più alto per i comportamenti antisociali e criminali rispetto ai non osservatori, poiché di solito tendono ad aiutare e incoraggiare gli aggressori (Evans et al., 2018). In relazione al sostegno sociale percepito, tra i giovani che hanno o non hanno sofferto di bullismo, i risultati hanno evidenziato che gli adolescenti che non hanno sofferto di bullismo tendono a ricevere più sostegno da parte di altre persone significative rispetto agli adolescenti che soffrono di bullismo. Come dimostrato nello studio di Wu et al. (2016), gli adolescenti non tendono a sostenere le vittime del bullismo, poiché rischiano di diventare il prossimo bersaglio.

D'altra parte, l'intelligenza emotiva è anche un fattore legato al comportamento violento. Il bullismo e l'intelligenza emotiva sono correlati negativamente, in modo che i giovani bulli abbiano una bassa gestione emotiva e un basso controllo su di essa, in modo che esprimano emozioni negative (Mendez et al., 2019). Pertanto, come si evince dai risultati, i giovani che non hanno fatto uso di violenza hanno punteggi più alti in termini di riparazione emotiva rispetto ai giovani delinquenti, quindi tendono ad avere una migliore gestione emotiva.

In termini di strategie di apprendimento basate sul genere, il presente studio mostra che le donne hanno punteggi più alti nell'organizzazione, nella selezione e nella regolamentazione rispetto agli uomini. Al contrario, sono gli uomini ad avere un maggiore transfert, un pensiero critico e creativo e un recupero maggiore rispetto alle

donne. Al contrario, nello studio di Suárez et al. (2016), le donne sono quelle che hanno mostrato punteggi significativamente più alti degli uomini in tutte le strategie di apprendimento studiate.

In relazione al fatto di essere o meno vittime di bullismo, coloro che non lo sono stati ottengono un punteggio più alto sulla scala di attitudine, sviluppo, selezione, recupero e valutazione della pianificazione rispetto al gruppo che è stato vittima. Ciò può essere dovuto al fatto che le vittime del bullismo soffrono di alti livelli di stress e di ansia legati al bullismo che ricevono, il che impedisce loro di concentrarsi sulle strategie di apprendimento per ottenere migliori risultati accademici, il che può portare all'abbandono scolastico (Contreras et al., 2016).

A seconda che sia o meno un aggressore, i non aggressori ottengono punteggi più alti sulla scala del controllo emotivo e della selezione rispetto al gruppo di aggressori. E il gruppo degli aggressori ottiene punteggi medi statisticamente significativi sul fattore di meta-cognizione più alti rispetto al gruppo non-bully. Ciò è dovuto al fatto che gli aggressori hanno un basso rendimento accademico che influenza significativamente la gestione delle strategie di apprendimento (Contreras et al., 2016). Inoltre, a seconda che si tratti o meno di osservatori, i risultati riflettono il fatto che il gruppo di non osservatori ottiene punteggi più alti sulla scala della motivazione, dell'atteggiamento, dell'elaborazione, della selezione e del fattore di consapevolezza rispetto al gruppo di osservatori.

La socializzazione è fondamentale durante l'adolescenza, perché è in quel momento che si stabiliscono i rapporti con i coetanei, per cui i risultati di questa tesi riflettono che le donne tendono ad essere più premurose degli altri rispetto agli uomini. Nel caso della timidezza, gli uomini tendono ad essere meno timidi delle donne. Al contrario, nello studio di Cohen et al. (2011) sono gli uomini a mostrare punteggi più alti in considerazione degli altri, mentre le donne mostrano una differenza statisticamente significativa in Ansia / Timidezza.

D'altra parte, i risultati mostrano una relazione positiva tra il comportamento criminale e le tre dimensioni dell'impulsività, come mostrato nello studio di Díaz e Moral (2018).

Allo stesso modo, i comportamenti antisociali e criminali sono negativamente correlati con tutti e tre i tipi di sostegno sociale percepito (famiglia, amici e altri

significativi), come mostrato nello studio di Bartolomé e Díaz (2020), dove si osserva come i comportamenti violenti siano significativamente correlati a un basso sostegno sociale percepito. D'altra parte, nel caso dell'intelligenza emotiva si tratta di comportamenti antisociali che si correlano negativamente, motivo per cui gli adolescenti con alti livelli di comportamento violento hanno un basso livello di intelligenza emotiva (Garaigordobil e Oñederra, 2010).

Per quanto riguarda le relazioni con l'impulsività, il sostegno sociale percepito e l'intelligenza emotiva, i risultati riflettono come la gratificazione e il fattore di attenzione siano positivamente correlati al ritiro sociale e all'ansietà/sincerità sociale, mentre con la considerazione per gli altri e l'autocontrollo nelle relazioni sociali, sono negativamente correlati. Come per l'automatismo, relativo all'astinenza sociale e all'ansietà/sincerità sociale e negativo all'autocontrollo nelle relazioni sociali.

L'intelligenza emotiva ha anche un rapporto con la socializzazione. L'intelligenza emotiva gioca un ruolo fondamentale nella socializzazione nella fase adolescenziale, perché è in grado di identificare i sentimenti degli altri, riuscendo ad adattare meglio il proprio comportamento alle situazioni sociali e potendo considerare gli altri, il che può migliorare l'accettazione sociale e stabilire un migliore rapporto con i propri coetanei (Mancini et al., 2017). Al contrario, l'intelligenza emotiva nella dimensione della riparazione emotiva, mostra meno ritiro sociale e ansietà/sincerità sociale, come mostrato nello studio di Piqueras et al. (2019).

Infine, vale la pena di notare il rapporto tra i gruppi di partecipazione dei genitori nella vita del centro per la strategia di personalizzazione. In particolare, questo studio mostra le differenze tra coloro che dicono che i loro genitori partecipano molto e coloro che dicono di non sapere se i loro genitori partecipano al centro educativo.

Allo stesso modo, si possono osservare differenze statisticamente significative tra le diverse modalità di partecipazione dei genitori alla vita del centro in tutte le strategie di apprendimento: consapevolezza, elaborazione, personalizzazione e meta-cognizione. In questo modo vengono mostrati i benefici della partecipazione dei genitori nella scuola (Im et al., 2018), influenzando così l'influenza della partecipazione educativa dei genitori sugli aspetti accademici, sulle competenze sociali e sui problemi comportamentali degli studenti.

### *Limiti*

“In primo luogo, il disegno dello studio trasversale non permette di stabilire relazioni causali tra le variabili analizzate, per cui è necessario condurre nuovi studi per replicare questi risultati con campioni di adolescenti provenienti da diversi paesi e culture. "In secondo luogo, nonostante la moltitudine di articoli sulle diverse variabili affrontate in questa tesi, troviamo un piccolo numero di studi che li mettono tutti in relazione, da un lato, con il comportamento antisociale e criminale e il suo rapporto con l'impulsività, il sostegno sociale percepito e l'intelligenza emotiva, dall'altro, con il comportamento sociale negli adolescenti e il suo rapporto con l'impulsività, il sostegno sociale percepito e l'intelligenza emotiva. E infine, la dimensione del campione. Pertanto, come linee di ricerca future sarebbe quello di aumentare la dimensione del campione includendo la fase di istruzione primaria. In sintesi, questo studio ha dimostrato l'importanza di sviluppare programmi di intervento per individuare e ridurre il bullismo nelle scuole.

### **5. Conclusioni**

Concludendo, data la natura complessa, multidimensionale e relazionale del fenomeno, dopo essermi confrontata con i docenti, ritengo che si debba intervenire su due fronti: innanzitutto bisogna permettere agli insegnanti di riappropriarsi del proprio ruolo, valorizzando la loro figura anche in famiglia, contesto basilare per gran parte degli intervistati che, nel notare come spesso ci si trovi in una situazione di lassismo e abbandono del ragazzo, evidenziano come anche in ambito familiare vada invece rimarcato il ruolo pedagogico ed educativo dell'insegnante che deve riappropriarsi della propria autorevolezza.

Un secondo piano dovrebbe coinvolgere poi le famiglie, che spesso essendo prese da ritmi convulsi, limitano il dialogo coi ragazzi delegando ad altri i propri compiti. A mio parere bisogna puntare sulla corresponsabilità educativa, incrementando una serie di progetti di raffronto e dialogo tra genitori e scuola, in modo che non venga meno l'alleanza tra i due attori centrali nella crescita del ragazzo.

Occorre lavorare sulla costruzione di valori, nella credenza e nel rispetto delle regole. L'obiettivo è quello di fare acquisire ai ragazzi più deboli la giusta fiducia in sé stessi, ed il necessari equilibrio interiore di valorizzare qualsiasi tipo di qualità sia fisiche

che mentali, sviluppando al contempo valori come il rispetto per sé stessi ed il prossimo, il coraggio e l'umiltà.

Necessita eliminare quell'asimmetria nella relazione, cioè uno squilibrio, ad esempio per età, di genere, di forza e di popolarità, e fare emergere in essi gli strumenti per far fronte a comportamenti antisociali.

Bisogna promuovere il benessere psico-fisico agli studenti con adulti positivi e sensibili nel ruolo di educatori come modelli di riferimento. Essi dovranno incoraggiare a sviluppare le caratteristiche positive le abilità degli alunni in modo che possano stabilire relazioni con i coetanei. Occorre fare emergere quel potenziale che ha ciascuno studente e far capire loro che a volte viene usato in modo distorto ed inadeguato. Far gestire tutte le qualità della propria personalità, in maniera più controllata e proficua, far capire il vero valore della cooperazione con i compagni e della crescita condivisa. Bisogna far capire ai ragazzi che la violenza è l'ultimo rifugio.

Come testimoniato anche dai docenti che evidenziano il ruolo attivo della scuola nel mettere in atto strategie di prevenzione, bisogna agire non solo tramite proposte di tipo punitivo (sospensione, sanzioni disciplinari) o di tipo riparatorio e di mediazione tra le parti ma anche proponendo, attraverso interventi mirati nelle classi, procedure d'interazione positive come attuare e stimolare un modello comunicativo dell'educatore-insegnante che possa essere costituito sulla negoziazione, sulla relazione e sull'ascolto attivo, per poter più facilmente intuire e disattivare le dinamiche di conflitto con i compagni informando sugli effetti disadattivi dell'essere bullo, con l'obiettivo principale di ridurre il rischio di incidenza.

Infine, la lotta e la prevenzione del bullismo dovrebbe constare nel trattamento e nella riabilitazione di ragazzi implicati nel problema, dando origine a progetti che diano ai ragazzi la possibilità di capire le dinamiche e le molteplici prospettive della comunicazione in tutte le sue sfaccettature. E' corretto portare avanti, un percorso di monitoraggio dei fenomeni, strutture di counselling ed interventi terapeutici per le vittime, possibili denunce e interventi sanzionatori per i ragazzi prepotenti. Ma penso che ci sia bisogno di qualcosa di più percepibile come per esempio creare un giornalino scolastico in cui i ragazzi sono i veri protagonisti con un tema attuale da portare avanti che possa essere anche il Bullismo. Dove verranno fatti dei gruppi con studenti che misti sia per sesso che per l'età. Qui si metterebbero in moto alcuni indicatori come il confronto,

l'empatia, l'autocontrollo, l'accettazione e il rispetto dell'altro perché ognuno di loro andrà a mettere in atto e in discussione tutti i potenziali che possiede. Non ci sarà un singolo protagonista, ma tutti saranno utili per svolgere un lavoro con metodo, ci sarà chi fornirà l'idea, chi l'obiettivo principale, chi fornirà gli strumenti e le tecniche utili al lavoro. In questo modo tutti avranno la possibilità di interagire fra di loro evitando momenti di isolamento.

Assume un ruolo fondamentale il docente che dovrà fungere da mentore da guida dovrà monitorare e verificare periodicamente se questo momento di non didattica abbia consentito ai ragazzi momenti di crescita positivi utili non solo per la convivenza scolastica. Si potrebbero realizzare anche tante altre attività come teatro, eventi sportivi dove venga eliminata ogni sorta di antagonismo e competizione ma dare l'occasione ai ragazzi di controllare gli impulsi aggressivi e vivere in maniera serena con gli altri. Si potrebbe mettere in atto un intervento denominato operatore-amico, che cerca di impiegare i pari come agenti di cambiamento, programmando l'attivazione tra i ragazzi di una figura di supporto di aiuto flessibile e polivalente, l'operatore amico. L'operatore-amico capace di affiancare i compagni nella loro esperienza scolastica. Indubbiamente all'inizio gli effetti non saranno positivi, ma tutti spereranno ad avere questo ruolo, Un ruolo importante che cercherà di eliminare comportamenti prepotenti e di dare ai ragazzi la possibilità di esprimere le loro paure, le loro preoccupazioni.

L'obiettivo cardine della prevenzione diventa non solo quello di agire sul cambiamento degli stili di vita individuali ma anche quello di identificare strumenti e strategie fondamentali e utili a rafforzare nei soggetti la motivazione al cambiamento, unendo il protagonismo adolescenziale con la preparazione e l'esperienza degli adulti.

Il metodo della Peer education trova una realizzazione privilegiata nel settore della promozione della salute perché consente lo sviluppo di processi ed azioni di responsabilizzazione e di certezza delle proprie possibilità nel singolo, nei gruppi, nella comunità.

Occorre incoraggiare l'incontro di due mondi spesso lontani: quello dei giovani e quello degli adulti, che non sempre non sono in grado di dialogare, comunicare interagire.

Un ruolo particolare è dato dal gruppo-classe che si trasforma in sistema di trasmissione di informazioni.





## RIFERIMENTI

- Achir, S., Hamid, Y. S., Daulima, N. H. C. (2019). Family's support for adolescent victims of bullying. *Enfermería Clínica*, 29(2), 747-751. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.04.113>
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M)
- Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., Greydanus, D., Tsolia, M., e Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14-17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health*, 18(1), 800. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5682-4>
- Attwood, T. (2013). *The complete Guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publisher.
- Attwood, T., Callesen, K., e Nielsen, A. M. (2012). *The CAT-kit: The Cognitive Affective Training Program for Improving Communication*.
- Bacchini, D., Amodeo, A. L., Ciradi, A., Valerio, P., e Vitelli, R. (1998). La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Scienze dell'interazione*, 5(1), 29-46.
- Bacchini, D., Boda, G., e De Leo, G. (2004). *Promuovere la responsabilità. Percorsi di cittadinanza attiva*. Franco Angeli.
- Bacchini, D., De Angelis, G., e Fanara, A. (2017). Identity formation in adolescent and emerging adult regular players of massively multiplayer online role-playing games (MMORPG). *Computers in Human Behavior*, 73, 191-199.
- Bagattini, D., Calzone, S., e Pedani, V. (2018). Cyberbullismo e programma operativo nazionale: un'opportunità per le scuole. *Media Education: Studi e Ricerche*, 9(2), 183-205. <https://doi.org/10.14605/MED921801>

- Baldry, A.C., e Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.1998.tb00364.x>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x>
- Bandura, A. (1996). *Teoria socialcognitiva del pensiero e dell'azione morale. Rassegna di Psicologia*, 13(1), 23-92.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., e Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bartolomé, R., e Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Begotti, T., Tirassa, M., e Acquadro Maran, D. (2018). Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: A Research in Italian and Greek Samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Boldizar, J. P., Perry, D. G., e Perry, L. (1989). Outcomes values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- Bonino, S. (1981). *Educazione e aggressività*. Cappelli.
- Boulton, M., e Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(Pt1), 73–87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Buccoliero E. (2006). *Tutto normale. Bulli, vittime, spettatori*. La Meridiana, Bari.

- Buccoliero, E. (2005). *Crescere insieme liberi dalle prepotenze. Report del progetto di prevenzione e contrasto del bullismo nelle scuole della provincia di Ferrara*. Promeco.
- Buccoliero, E., e Maggi, M. (2005). *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti di intervento*. Franco Angeli.
- Camerini, G. B., e Sechi, E. (2010). *Riabilitazione psicosociale nell'infanzia e nell'adolescenza*. Maggioli Editore.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., e Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, 332–345. doi:10.1111/1467-9507.00203
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., e Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva [Measuring age differences in moral disengagement]. *Età Evolutiva*, 51, 18–29.
- Caprara, G.V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson.
- Caravita, S. (2004). *L'alunno prepotente*. La scuola editore.
- Caravita, S., (2008). La vittimizzazione tra pari in rapporto al benessere psicologico individuale. *Maltrattamento e Abuso all'infanzia: Rivista Interdisciplinare*, 2, 2227876. <https://doi.org/10.1400/113409>
- Caravita, S., e Fabio, R. A. (2005). Il DDAI come fattore di rischio dei comportamenti prevaricanti in classe: uno studio pilota. *Difficoltà di Apprendimento*, 11(3), 329-345.
- Carrascosa, L., Cava, M. C., y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Castillo-Eito, L., Armitage, C. J., Norman, P., Day, m. R., Dogru, O. C., e Rowe, R. (2020). How can adolescent aggression be reduced? A multi-level meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 78, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101853>

- Castorina, S. (2003). *Fantasie di bullismo. I racconti di bulli e vittime al test proiettivo dell'abuso infantile*. Franco Angeli.
- Censis (2008). *Prima indagine nazionale sul bullismo. Il bullismo visto dai genitori*, Fondazione Censis.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., e Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Choi, J., Johnson, D. W., e Johnson, R. (2011). Relationship among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003.
- Civita, A. (2008). *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*. Franco Angeli.
- Cohen, S., Esterkind de Chein, A. E., Betina, A., Caballero, A. V., e Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *RIDEP*, 29(1), 167-185.
- Comoglio, M. (1996). Cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici e Sociali*, 43.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. LAS.
- Comoglio, M. (1999). *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*. Edizioni Gruppo Abele.
- Comoglio, M. (2004). *La professionalità docente nella scuola del XXI° secolo*. Atti del Convegno, Cooperative learning. Esperienze e nuovi scenari.
- Comoglio, M., e Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS.

- Contreras, D., Elacqua, G., Martínez, M., e Miranda, A. (2016). Bullying, identity and school performance: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 51, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.004>
- Costantino, C., Casuccio, A., Marotta, C., Bono, S. E., Ventura, G., Mazzucco, W., Vitale, F., Restivo, V., and the BIAS Study Working Group (2019). Effects of an intervention to prevent the bullying in first-grade secondary schools of Palermo, Italy: the BIAS study. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(1), 65. <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0649-3>
- Crocetti, G., e Galassi, D. (2005). *Bulli marionette. Bullismo nella cultura del disagio impossibile*. Pendragon.
- Darbo, M., Buccoliero, E., Costantini, A. (2003). *Piccoli bulli crescono: le scuole superiori*.
- De Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R., e Margari, L. (2019). Subtyping the Autism Spectrum Disorder: Comparison of Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 138–150. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3689-4>
- Del Moral, G., Suárez-Relinque, C., Callejas, J. E., y Musitu, G. (2019). Child-to-Parent Violence: Attitude towards Authority, Social Reputation and School Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2384. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132384>
- Díaz, N., e Moral, M.V. (2018). Consumo de alcohol y conducta antisocial e impulsividad en adolescentes Españoles. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 121-130. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.6>
- Durán-Bonavila, S., Morales-Vives, F., Cosi, S., y Vigil-Colet, A. (2017). How impulsivity and intelligence are related to different forms of aggression. *Personality and Individual Differences*, 117, 66-70. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.033>
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H., Faris, R., e North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with

- bullying victimization. *Journal of Adolescence*, 65, 101–110.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.007>
- Evans, C., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C., y Marshall, K. J. (2018). Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and Bystander Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 27.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1078-4>
- Farnè, R. (1989). *La scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*. La Nuova Italia.
- Filippi, A. (2007). *Il bullismo scolastico*. Uni Service.
- 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), 1076–1086.  
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.4.1076>
- Fontaine, J. R., Scherer, K. R., Roesch, E. B., e Ellsworth, P. C. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological Science*, 18(12), 1050–1057.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02024.x>
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Giunti.
- Fonzi, A. (2005). *Il gioco crudele*. Giunti.
- Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, C., e Brighi, A. (1996). Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola. *Età Evolutiva*, 53, 81-89.
- Formella, Z. S., e Cavalli L. (2018). Bullismo e cyberbullismo tra fondamenti teorici ed evidenze empiriche. I risultati di un'indagine conoscitiva su un campione di preadolescenti. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 3, 87-101.
- Foschino, M. G., y Russo, P. (2019). *Bulli, cyberbulli e vittime. Dinamiche relazionali e azioni di prevenzione, responsabilità civili e risarcimento del danno*. FrancoAngeli.
- Fromm, E. (1976). *Anatomia della distruttività umana*. Mondadori.

- Gaffney, H. Ttofi, M. M., e Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Galtung, J. (2000). *La trasformazione non violenta dei conflitti*. EGA.
- Galtung, J. (2008). *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*. Plus.
- Garaigordobil, M., e Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garrity, C., Baris, M., e Porter, W. (2000). *Bully Proofing Your Child: First Aid for Hurt Feelings*. Sopris.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. D., Molero, M. D., y Simón, M. M. (2016). Búsqueda de sensaciones e impulsividad como predictores de la agresión en adolescentes. *Psychology, Society, & Education*, 8(3), 243-255.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., e Smith P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97–110. <https://doi.org/10.1007/BF03172938>
- Gerland, G. (1996). *A real person: life on the outside*. Bokforlaget Cura AB.
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Edizione Carlo Amore.
- Gini, G. (2007). Who is Blameworthy? Social Identity and Intergroup Bullying. *School Psychology International*, 28(1), 77–89. <https://doi.org/10.1177/0143034307075682>
- Gini, G., e Carli, G. (2004). Comprensione di stati mentali ed emozioni: un confronto tra bulli, vittime ed altri ruoli nella classe. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 6(2), 185-200.
- Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., Biedron, R., Graglia, M., e Pietrantoni, L. (2008). *Bullismo nelle scuole: manuale insegnanti*. Daphne.



- Guerra, N. G., y Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 12771289.
- Guetta, S. (2001). *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*. Liguori Editore.
- Gull, F., e Shehzad, S. (2015). Effects of cooperative learning on student's academic achievement. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 246-255.
- Hall, W. (2017). The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69. <https://doi.org/10.1086/690565>
- Han, Z., Zhang, G., e Zhang, H. (2017). School Bullying in Urban China: Prevalence and Correlation with School Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>
- Hay, D. F., Payne, A., e Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hennig, T., Jaya, E. S., e Lincoln, T. M. (2017). Bullying Mediates Between Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Childhood and Psychotic Experiences in Early Adolescence. *Schizophrenia Bulletin*, 43(5), 1036–1044. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbw139>
- Hodges, E. V., Malone, M. J., e Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032–1039. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.1032>
- Husky, M. H., Delbasty, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene, S., Mihova, A., Otten, R., e Kovess-Masfety, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104601. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104601>
- Hwang, S., Kim, Y. S., Koh, Y. J., e Leventhal, B. L. (2018). Autism Spectrum Disorder and School Bullying: Who is the Victim? Who is the Perpetrator?. *Journal of*

*Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 225–238.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3285-z>

Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Erickson

Ianes, D., e Cramerotti, S. (2007). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali*. Erickson

Im, M. H., Hughes, J. N., e West, S. G. (2016). Effect of Trajectories of Friends' and Parents' School Involvement on Adolescents' Engagement and Achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963–978.  
<https://doi.org/10.1111/jora.12247>

Istituto Nazionale di Statistica (2019). Indagine conoscitiva su bullismo e cyberbullismo. Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza.

Jochman, J. C., Cheadle, J. E., e Goosby, B. J. (2017). Do adolescent risk behaviors mediate health and school bullying? Testing the stress process and general strain frameworks. *Social Science Research*, 65, 195–209.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.12.002>

Kendall, J., Leo, M. C., Perrin, N., e Hatton, D. (2005). Service needs of families with children with ADHD. *Journal of Family Nursing*, 11(3), 264–288.  
<https://doi.org/10.1177/1074840705278629>

Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy (ASAP)*, 3(1), 199–204. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2003.00026.x>

Lannutti, V. (2018). Bullismo. In D. Calabrese, N. Cianci, D. D'Alessandro, S. D'Alessandro, R. D'Amico, L. Giancristifaro, F. Lengo, V. Lannutti, M. Palladini, S. Putti, L. Sansò, E. Sciarra, I. Spedicato, e P. Spina (Eds.), *Il presente e il quotidiano. Spunti di riflessione dalla A alla Z*. FrancoAngeli

Larson, J., e Hoover, J. H. (2012). Quality books about bullying in the young adult tradition. *Reclaiming Children and Youth*, 21(1), 49-55.

Lawson, S. (2001). *Bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*. Editori Riuniti.

- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Loeber, R., e Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94(1), 68–99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.68>
- Loeber, R., e Hay D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lung, F. W., Shu, B. C., Chiang, T. L., e Lin, S. J. (2019). Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder: In the Taiwan Birth Cohort Pilot Study. *Medicine*, 98(6), e14483. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000014483>
- Maggi, M., e Buccoliero, E. (2006). *Progetto Bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*. Berti.
- Mallett, C. A. (2016). The School-to-Prison Pipeline: A Critical Review of the Punitive Paradigm Shift. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0397-1>
- Mancini, G., Andrei, F., Mazzoni, E., Biolcati, R., Baldaro, B., e Trombini, E. (2017). Brief report: Trait emotional intelligence, peer nominations, and scholastic achievement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 59, 129–133. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.020>
- Marcellini, M. (2016). *Il fenomeno del bullismo tra adulti confusi, esibizionismo mediatico, una scuola smarrita e l'intervento penale*.
- Mariani, U. (2009). *Alunni cattivissimi. Come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora*. Franco Angeli.
- Martínez, I., Goig, R., González, D., y Álvarez, J. (2019). School Bullying in Compulsory and Advanced Secondary Education. Determining Factors in its Intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 750. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050750>
- Martínez, I., Murgui, S., Oscar F. García, O. F., García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying

- victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>
- Marzocchi, G. M., Oosterlaan, J., Zuddas, A., Cavolina, P., Geurts, H., Redigolo, D., Vio, C., & Sergeant, J. A. (2008). Contrasting deficits on executive functions between ADHD and reading disabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(5), 543–552. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01859.x>
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4837. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>
- Menesini, E. (1999). *I mediatori socio-cognitivi del comportamento prepotente e aggressivo*. Congresso AIP – Divisione Psicologia dello Sviluppo, Capri, 24-26 Settembre.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Giunti.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Giunti.
- Menesini, E. (2007). *Strategie antibullismo*. *Psicologia Contemporanea*, 200, 18-25.
- Menesini, E. (2007). Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola. *Cittadini in Crescita*, 1, 29-47.
- Menesini, E., e Fonzi, A. (1997). Valutazione della gravità delle prepotenze subite in un campione di ragazzi della scuola media. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 117-134.
- Menesini, E., e Nocentini, A. L. (2006). *Bullismo e comportamenti a rischio in adolescenza. Percorsi di continuità e discontinuità in un campione di studenti delle scuole superiori*. Edizioni Provincia di Lucca.
- Menesini, E., Melan, E., e Pignatti, B., Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and cooperative setting. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(3), 261–281. <https://doi.org/10.1080/00221320009596710>

- Menesini, E., Nocentini, A., e Fonzi A. (2007). Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza. *Età evolutiva*, 87, 78-85.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Molero, J. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., y Soler, F. J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios. *European Journal of Child development, Education and Psychopathology*, 2(2), 69-79.
- Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Jiménez, T. I., e Murgui, S. (2018). Parenting Style and Reactive and Proactive Adolescent Violence: Evidence from Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2634. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122634>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., e Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Myron, R., e Smith, P. K. (1998). Attachment relationship and influences on bullying. Goldsmith College.
- Navarro, R., Yubero, S., e Larrañaga, E. (2015). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review*, 84, 215-221. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.011>
- Nocentini, A., Palladino, B. E., e Menesini, E. (2019). For Whom Is Anti-Bullying Intervention Most Effective? The Role of Temperament. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 388. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030388>
- Nocentini, A.L., GiadaFiorentini, G., Di Paola, L., e Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Nuzzaci, A. (2007). *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace*. Franco Angeli.

- Olsson, G., Låftman, S. B., e Modin, B. (2017). School Collective Efficacy and Bullying Behaviour: A Multilevel Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1607. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121607>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletins*, 86(4), 852-875.
- Olweus, D. (1983). *L'aggressività a scuola*. Bulzoni.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Giunti.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- OMS (2004). *Young people's health in context, Health Behaviour in School-aged Children*.
- Pennetta, A. L. (2019). *Bullismo, cyberbullismo e nuove forme di devianza*. Giappichelli Editore
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S., e Charach, A. (1994). *An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools*. *Canadian Journal of Community mental health*, 13(2), 95-110. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1994-0014>
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Carrión, J. J., Mercader, I., y Gázquez, J. J. (2016). Sensation-Seeking and Impulsivity as Predictors of Reactive and Proactive Aggression in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01447>
- Pero, S. (31 luglio 2019). Si chiama Concrete Genie, il videogame che parla ai ragazzi vittime di vessazioni e maltrattamenti da parte dei coetanei, proponendo alcune strategie per affrontare questa problematica. *La Repubblica*
- Perry, D. G., Perry, L. C., e Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57(3), 700–711. <https://doi.org/10.2307/1130347>

- Perry, D.G., Williard, J. C., e Perry, L. C. (1990). Peers' perception of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61(5), 1310-1325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02863.x>
- Pierce, K. A., e Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: Toward a contextual framework for understanding children's aggressors-victim relationships. *Developmental Review*, 15, 292-310.
- Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., e Pérez-González, J. C. (2019). Pathways Into Psychosocial Adjustment in Children: Modeling the Effects of Trait Emotional Intelligence, Social-Emotional Problems, and Gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00507>
- Prefettura di Milano. *Commissione di Studio sulla violenza tra i giovani*, Documento Finale, maggio 2007.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. ACER.
- Rigby, K., e Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131(5), 615–627. <https://doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>
- Rivers, I., e Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., e Herrera-López, M. (2019). Traditional Bullying and Discriminatory Bullying Around Special Educational Needs: Psychometric Properties of Two Instruments to Measure It. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Roland, E., e Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., e Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

- Rossini, V., Zappatore, T., e Loiacono, F. (2015). Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari. *Studium Educationis*, 16(2), 43-55.
- Roveda, P. (1997). *La pace cambia. Proposte pedagogiche*. La Scuola.
- Sagone, E., e Licata, L. (2009). The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behavior: A study in junior high school. *Giornale di Psicologia*, 3(3), 247-254.
- Sanavio, E., e Cornoldi, C. (2001). *Psicologia clinica*. Il Mulino.
- Santos, G., Farrington, D. P., da Agra, C., e Cardoso, C. S. (2020). Parent-teacher agreement on children's externalizing behaviors: Results from a community sample of Portuguese elementary-school children. *Children and Youth Services Review*, 110, 104809. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104809>
- Schaffer, R. F. (1996). *Social Development*. Blackwell
- Shayo, F. K., e Lawala, P. S. (2019). Does bullying predict suicidal behaviors among in-school adolescents? A cross-sectional finding from Tanzania as an example of a low-income country. *BMC Psychiatry*, 19(1), 400. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2402-2>
- Sjursø, I. R., Fandrem, H., Norman, J. O., e Roland, E. (2019). Teacher Authority in Long-Lasting Cases of Bullying: A Qualitative Study from Norway and Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071163>
- Smith, P. K. (2007). *Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale*. *Cittadini in Crescita*, 1/2007, 1-11.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., e Slee, P. (1998). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Routledge.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., e Slee, P. T. (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Routledge.



- Snyder, S. M., Hall, J. R., Cornwell, S. L., e Quintana, H. (2006). Review of clinical validation of ADHD behavior rating scales. *Psychological Reports*, 99(2), 363–378. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.2.363-378>
- Sofronoff, K., Eloff, J., Sheffield, J., e Atwood, T. (2011). Increasing the understanding and demonstration of appropriate affection in children with Asperger syndrome: a pilot trial. *Autism Research and Treatment*, 2011, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2011/214317>.
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., e Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(11), 1058–1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Suárez, J.M., Fernández, A. P., e Zamora, A. (2016). Immigration and gender as differentiating elements in the motivation and strategies of Spanish secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 495–514. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15162>
- Sutton, J., Smith, P. K., e Swettenham, J. (1995). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *International Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Van Ryzin, M. J., e Roseth, C. J. (2018). Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Vegetti, S., e Battistin, A. M. (1996). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Mondadori.
- Volpato, C., e Capozza, D. (1998). *Il Mein Kampf di Adolf Hitler*. *Psicologia Contemporanea*, 149, 4-11.
- Voors, W. (2000). *The parent's book about bullying: changing the course of your child's life*. Hazelden
- Werkele, C., e Wall, A. M. (2001). *The Violence and Addiction Equation*. Brunner-Routledge.

- Whitney, I., e Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and the extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Wu, W. C., Luu, S., e Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC public health*, 16(1), 1066. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>
- Zanetti, M. A. (2007). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Erickson.