

Psychology & Education

BULLISMO E CYBERBULLISMO A SCUOLA

FENOMENOLOGIA, EVIDENZE EMPIRICHE, INTERVENTI EDUCATIVI

NAZARENA PATRIZI, VALERIA BIASI



Roma TrE-Press

2017

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Psychology & Education

2

BULLISMO E CYBERBULLISMO A SCUOLA
FENOMENOLOGIA, EVIDENZE EMPIRICHE, INTERVENTI EDUCATIVI

NAZARENA PATRIZI, VALERIA BIASI



RomaTre-Press

2017

Direzione:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”

Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”

Gaetano Domenici, Fondazione Roma TrE-Education

Anna Maria Ciraci, Università “Roma Tre”

Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”

Fabio Lucidi, “Sapienza” Università di Roma

Piero Lucisano, “Sapienza” Università di Roma

Massimo Margottini, Università “Roma Tre”

Giovanni Moretti, Università “Roma Tre”

Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana, Roma

Antonella Poce, Università “Roma Tre”

Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”

Bernardo Hernandez Ruiz. Professore ordinario (Profesor catedratico), Università de la Laguna, Spagna

Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente (the Netherlands)

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press* ©

Impaginazione:

Davide Dondi

Edizioni: Roma TrE-Press ©

Roma, dicembre 2017

ISBN: 978-88-94885-55-2

<http://romatypress.uniroma3.it>

Ques'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: John George Brown, *The bully of the neighborhood* (1886). Olio su tela, Thyssen-Bornemisza Museum (Madrid)

Regolamento della Collana

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.
2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (*print on demand*).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles. The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian. Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

INDICE

<i>Prefazione</i> di Gaetano Domenici	III
<i>Introduzione</i>	7
1. <i>Il fenomeno del Bullismo: definizione, epidemiologia ed eziopatogenesi</i> di Nazarena Patrizi	9
1.1 <i>Contesti e ruoli</i>	12
1.1.1 <i>I bulli</i>	16
1.1.2 <i>Le vittime</i>	17
1.1.3 <i>Il gruppo</i>	19
1.2 <i>Origini e sviluppi del fenomeno</i>	22
1.2.1 <i>Indagini internazionali</i>	22
1.2.2 <i>Indagini nazionali: la specificità della situazione italiana</i>	24
1.3 <i>Una nuova forma di bullismo: il Cyberbullismo</i>	25
2. <i>Bullismo e Cyberbullismo: dall'Evidence Based Education all'Evidence Based Practice</i> di Valeria Biasi	31
3. <i>Uno studio esplorativo della realtà delle scuole di Roma a Provincia: come e quanto è presente il fenomeno del bullismo</i> di Nazarena Patrizi	39
3.1 <i>Obiettivi</i>	39
3.2 <i>Metodologia, procedura, campionamento, partecipanti</i>	39

3.3	<i>Strumenti</i>	48
3.3.1	<i>La Florence Bullying/Victimization Scale (FBVS)</i>	48
3.3.2	<i>La Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS)</i>	50
3.3.3	<i>La Scala di Auto-Efficacia del Docente (SAED)</i>	51
3.4	<i>Procedure di somministrazione</i>	53
3.5	<i>Analisi dei risultati</i>	53
3.5.1	<i>La Florence Bullying/Victimization Scale. Risultati analitici</i>	53
3.5.2	<i>La Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale. Risultati analitici</i>	73
3.6	<i>Nuove prospettive di ricerca: il ruolo dell'atteggiamento del Docente rilevato attraverso la Scala sull'Auto-Efficacia (SAED). Risultati analitici</i>	101
4.	<i>Bullismo e Cyberbullismo: prevenzione e interventi educativi</i> di Valeria Biasi	109
4.1.	<i>Prospettive di intervento didattico per il rinforzo dei processi di simbolizzazione e il sostegno dello sviluppo morale</i>	109
4.2.	<i>Proposta di interventi psicoeducativi in forma di didattica laboratoriale</i>	119
4.3.	<i>L'attenzione alla promozione del benessere a scuola</i>	123
	<i>Bibliografia</i>	125
	<i>Sitografia</i>	139
	<i>Indice analitico</i>	141
	<i>Indice dei nomi</i>	147
	<i>Appendici</i>	
	Allegato A: <i>Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo</i>	153
	Allegato B: <i>Legge sul Cyberbullismo</i>	163

Prefazione

di Gaetano Domenici

Bullismo e Cyberbullismo rappresentano un fenomeno la cui gravità sociale va ben oltre la drammaticità che pure evocano i molti casi che i media presentano, allarmati, quasi ogni giorno all'attenzione dell'opinione pubblica. I dati quantitativi dell'incidenza del fenomeno, prevalentemente scolastico, e del suo andamento, giustificano abbondantemente una asserzione radicale così come quella appena fatta.

Il Report dell'Istat su "*Il Bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*" del 2015, su dati raccolti l'anno precedente, mette in evidenza una estensione del fenomeno la cui ampiezza rappresenta di per sé uno dei suoi più gravi aspetti qualitativi. Nel 2014, più del 50% degli 11-17enni ha subito (offline e/o online) qualche episodio offensivo, non rispettoso o violento da parte di coetanei nei 12 mesi precedenti. Il 20% circa è vittima assidua di una delle "tipiche" azioni di bullismo, e per poco più del 9% gli atti di prepotenza si ripetono settimanalmente e possono andare avanti anche per l'intera carriera scolastica.

Ogni anno, perciò, un numero assai prossimo ai tre milioni e mezzo di studenti 11-17enni subisce derisioni, minacce, aggressioni verbali e fisiche, diffamazioni, screditamento, sottrazioni di beni materiali, e simili, da parte di loro coetanei in luoghi assai spesso deputati alla formazione delle nuove generazioni, quindi anche all'educazione di chi compie quei soprusi! Più recenti indagini, limitate per campioni o aree territoriali del nostro paese, i cui risultati perciò non sono generalizzabili, mostrano comunque un tendenziale incremento del

fenomeno, che vede nel coinvolgimento una prevalenza femminile e un abbassamento dell'età in cui si consumano i primi atti di bullismo.

Le cause che contribuiscono a determinarlo e a incrementarlo sono molteplici, così come differenti sono le forme in cui esso si manifesta, come può evincersi dalla più accreditate ricerche condotte con una pluralità di metodi in Italia e all'estero, in particolare da quelle di Patrizi e Biasi i cui esiti vengono presentati in questo volume. Esse vanno da quelle sociali e culturali, e perciò valoriali, ad altre a più spiccato carattere psicologico e (dis)educativo sia sul piano informale, cioè dell'educazione familiare e di contesto, sia su quello formale, primariamente scolastico. Risulta tuttavia che quelle a carattere più generale di maggior peso specifico siano rintracciabili nella diffusa regressione del rispetto dell'altro da sé assieme alla pressoché totale assenza di una educazione, affettiva, in famiglia e a scuola, che non fa riconoscere e gestire le emozioni.

Nei pur non diffusi casi di aiuto accettato da chi ha compiuto atti di bullismo, e soprattutto di cyberbullismo, si registrerebbe come costante una mancata strutturazione di una buona relazione umana che mostrerebbe come questi bambini, ragazzi o giovani non abbiano sviluppato la capacità di stare insieme, di parlare e interagire con i loro coetanei, di esprimere e rispettare emozioni (di aver anzi provato emozioni traumatiche connesse a soprusi subiti), di avere una buona tolleranza alle frustrazioni, insomma di non essere stati educati alla prosocialità e ad un equilibrato sviluppo dell'autostima, che risulterebbe, in estrema sintesi, eccessiva e orientata negativamente nei bulli, troppo bassa nelle loro vittime.

Per fronteggiare il fenomeno da più parti si insiste, come peraltro emerge in termini confermativi anche dalle ricerche presentate in questo volume, sul rilievo che assumono l'informazione, la prevenzione, la sensibilizzazione di tutti, adulti e giovani, al problema e, nei casi di cyberbullismo, dell'intervento di chi amministra le moderne tecnologie della comunicazione, in particolare i social network, da Facebook a Instagram a Whats App, così come peraltro prevede la Legge 29 maggio 2017, n. 71 che detta *“Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”*.

E tuttavia, dalla lettura del presente lavoro, ovvero dai risultati delle indagini scientifiche delle quali in esso si dà conto, emergono ulteriori elementi conoscitivi e di riflessione relativi al problema, da cui derivano preziose indicazioni operative per prevenire e fronteggiare il bullismo. Emerge il rilievo del tutto particolare assunto dalla capacità delle figure adulte, non solo genitoriali (i cui stili educativi possono però essere modificati solo a medio o lungo termine attraverso politiche socio-culturali ed economiche), quanto e soprattutto di quelle professionalmente impegnate in campo educativo, in primis i docenti, di saper cogliere i *primi indizi del fenomeno* e di operare con una *pluralità di procedure* in relazione alla specificità dei singoli casi e dei contesti, in particolare applicando innovative procedure didattico-laboratoriali.

Infine per quanto concerne il “comportamento insegnante”, dalla ricerca emerge una relazione assai stretta tra la percezione di auto-efficacia dei docenti e il raggiungimento degli obiettivi educativi e comportamentali volti a prevenire e ridurre il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo. Una questione, questa, che rinvia immediatamente sia alla necessità di fare appello e valorizzare, di prima mano, da parte degli operatori scolastici, i risultati della più avanzata ricerca di settore, sia alla caratterizzazione dei curricula relativi alla prima formazione e alla formazione in lavoro dei docenti di ogni livello scolastico, cui particolarmente, assieme ai ricercatori d’area psico-socio-educativa e ai genitori più consapevoli, si suggerisce la lettura di questo volume.

INTRODUZIONE

La stampa, la televisione, la politica e le istituzioni attualmente stanno rivolgendo particolare attenzione ad un tema che fino a qualche decennio fa era esclusivo appannaggio della letteratura scientifica di settore.

Con cadenza quotidiana siamo tragicamente informati dai *media* di atti di prepotenza compiuti da ragazzi e ragazze verso i loro coetanei, in un crescendo di gravità.

In realtà, più che sullo stabilire le colpe, ci si dovrebbe occupare di trovare soluzioni efficaci per arginare e soprattutto prevenire il problema tenendo conto della complessità del fenomeno bullismo, la cui portata non si esaurisce nell'atto in sé, ma coinvolge tutta una serie di attori e contesti che vanno dal bullo alla vittima, fino alla famiglia e, non per ultima, la scuola.

L'utilizzo dei modelli multicausali e multidimensionali di spiegazione e di intervento risulta in questi casi più adeguato vista la complessità dei fenomeni allo studio.

Il *bullismo* e il *cyberbullismo* rappresentano in sintesi particolari forme di comportamento aggressivo che si sviluppano in maniera peculiare in contesti gruppali. Inoltre, in quanto fenomeni collettivi, non possono prescindere dal contesto nel quale vengono agiti con più frequenza, ovvero la *scuola*.

Sulla base di queste premesse è andato pertanto a determinarsi il disegno complessivo dell'indagine che qui presentiamo, i cui esiti – attraverso l'intervento dei docenti – auspichiamo possano contribuire nel prossimo futuro a contrastare il fenomeno.

Il primo obiettivo identificato è descrittivo-conoscitivo, ovvero avere un quadro quanto più possibile aggiornato e realistico sulle

forme, i modi e la gravità con cui i due fenomeni si manifestano nei contesti scolastici sul territorio di Roma e provincia.

Il secondo obiettivo perseguito è stato quello di fornire ipotesi di intervento efficaci sia a livello preventivo sia a livello di fronteggiamento del problema: è attraverso una *specificata didattica laboratoriale* centrata sul gioco e sulle attività artistico-espressive (quali i Laboratori Didattici Psicoeducativi), che riteniamo si possa consegnare al docente e alla scuola una concreta possibilità di intervento.

Grazie al potenziamento dei processi di simbolizzazione sottesi a tali attività si potrà offrire al discente un contesto culturale funzionale allo sviluppo cognitivo, affettivo e morale favorendo così, in modo indiretto, processi di socializzazione caratterizzati da condotte pro-sociali e inclusive.

Nazarena Patrizi e Valeria Biasi

CAPITOLO 1

Il fenomeno del bullismo: definizione, epidemiologia ed eziopatogenesi

di Nazarena Patrizi

Nella società moderna il tema del bullismo ha assunto proporzioni sconcertanti, quasi con cadenza giornaliera la cronaca ci presenta casi di prevaricazione e violenza che coinvolgono bambini sempre più piccoli ma, anche se è vero che tale fenomeno tende a precocizzarsi, è altrettanto vero che assume forme estremamente gravi in età più avanzate, con punte di incidenza a sette, tredici e quattordici anni (Sharp & Smith, 1994).

Nonostante la maggiore attenzione, in vari contesti, che attualmente viene rivolta al fenomeno del bullismo, persiste ancora una gran confusione intorno a tale problematica.

Per cercare di comprendere cosa si intende quando si parla di bullismo è fondamentale partire dal presupposto che tale fenomeno si caratterizza come complesso, dunque, necessita, non di soluzioni deterministiche, ma di modelli multicausali di spiegazione che valutino le caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti e quelle dell'ambiente in cui vivono, interagiscono e crescono (Fonzi, 1997).

Il termine bullismo, spesso abusato e talvolta travisato, deriva dall'inglese *bullying* e viene usato nella letteratura internazionale per connotare il fenomeno delle prepotenze tra pari in un contesto di gruppo.

Tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta i lavori pionieristici di Heinemann (1969) e Olweus (1973) rilevarono un'elevata presenza di comportamenti bullistici in molte scuole scandinave, inducendo l'opinione pubblica a prestarvi attenzione, ma soprattutto ad acquisire consapevolezza della pericolosità di tali comportamenti (Zanetti, 2007).

È proprio Olweus (1973) che, per primo, riesce a dare una definizione al fenomeno, affermando che:

«uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato e vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, ad azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni» (Olweus, 1996, pp. 11-12).

Le definizioni che si sono succedute negli anni hanno aggiunto ulteriori particolari, ad esempio Björkqvist, Ekman e Lagerspetz (1982) hanno enfatizzato la disparità di potere e la natura sociale del bullismo; Besag (1989) ha sottolineato la sistematicità e la durata nel tempo dell'azione aggressiva e l'intenzionalità nel causare il danno alla vittima; Sullivan (2000), infine, parla di abuso di potere premeditato e diretto verso uno o più soggetti.

Il bullismo fa parte della più ampia classe dei comportamenti aggressivi, può essere presente durante tutto l'arco di vita dell'individuo e assumere forme diverse a seconda dell'età (Pepler & Craig, 2000; Pepler, Craig, Blais, & Rahey, 2004) ma è sempre caratterizzato da alcune costanti che lo definiscono in maniera peculiare: intenzionalità, persistenza e squilibrio di potere.

L'intenzionalità sta a significare che il comportamento di prevaricazione è messo in atto consapevolmente e volontariamente dal bullo con la precisa intenzione di arrecare un danno alla vittima; la persistenza, invece, sta ad indicare che le azioni offensive non sono sporadiche o isolate, ma si ripetono nel tempo. Entrambi questi elementi caratterizzano il comportamento di chi compie l'azione, mentre, al contrario, lo squilibrio di potere è emblematico della situazione nella sua interezza, infatti, sottende una asimmetria della relazione derivante da una diversa forza fisica o da un maggiore prestigio sociale, familiare e intellettuale degli attori (Fonzi, 1997).

Solitamente i soprusi si verificano nei contesti in cui i giovani trascorrono più tempo a contatto tra loro, come per esempio all'interno della scuola o nelle zone ad essa limitrofe; è proprio negli spazi aperti dell'istituto o nei corridoi che con maggiore frequenza si registrano

tali dinamiche aggressive, infatti, in questi luoghi, i ragazzi sono meno soggetti agli sguardi degli adulti e quindi al loro controllo (Sharp & Smith, 1994). Non a caso, nel nostro Paese, la maggior parte dei comportamenti di bullismo si riscontrano nei momenti precedenti l'ingresso a scuola o in quelli successivi all'uscita dall'istituto, ma anche nella pausa ricreativa, ovvero in tutti quei frangenti temporali caratterizzati dall'assenza del controllo adulto (Fonzi, 1997).

In linea generale sono identificabili tre tipologie di comportamento aggressivo, ossia, aggressività fisica, verbale e relazionale, a cui sono sovrapponibili le modalità dirette e le modalità indirette con cui si presentano i comportamenti di bullismo (Genta, 2002).

Le prime sono manifestazioni più 'visibili' di prevaricazione e comprendono modalità di tipo fisico e probabilmente sono l'esempio tipico del fenomeno (colpire con pugni o calci qualcuno, appropriarsi o rovinare i suoi effetti personali), o verbale, che solitamente risulta la modalità più frequente (minacciare, offendere, deridere qualcuno).

Le seconde, invece, sono nascoste e per questo la loro natura è più subdola e di difficile evidenza, i soggetti che le attuano tendono, attraverso prepotenza e/o violenza psicologica, a diffondere pettegolezzi, chiacchiere negative, ad escludere, ghetizzare o isolare la vittima (Menesini, 2000).

Queste forme di bullismo cambiano anche a seconda dell'età e del genere dei soggetti coinvolti, infatti, mentre le ragazze mettono prioritariamente in atto comportamenti indiretti di esclusione, i maschi prediligono la violenza fisica, considerata più dannosa di una semplice diceria (Genta, 2002).

Le differenze esistenti tra i generi si esplicano anche nel modo di sperimentare le prepotenze: le vittime di genere femminile reagiscono al sopruso con tristezza e depressione, emozioni totalmente opposte caratterizzano i soggetti di genere maschile che generalmente esperiscono sentimenti di rabbia (Fedeli, 2007).

Inoltre, mentre le ragazze tendenzialmente denunciano le prepotenze subite e, se spettatrici di episodi di bullismo perpetuati ai danni di altri reagiscono per difendere la vittima, i ragazzi sono più avvezzi ad un comportamento omertoso e complice (Sullivan, 2000).

Le differenze di genere, a livello comportamentale, si acuiscono con l'età: meno evidenti, quasi nulle, nei primi anni di scuola, emblematiche del genere di appartenenza durante il periodo adolescenziale (Genta, 2002).

1.1 *Contesti e ruoli*

Il bullismo, come già affermato, può essere annoverato tra le condotte aggressive come una nuova forma di 'devianza' in aumento tra i preadolescenti e gli adolescenti (Petroni & Troiano, 2008).

Attraverso l'analisi del raggruppamento diagnostico dei 'Disturbi da deficit di attenzione e da comportamento dirompente' presente nel DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) è facile intuire come il bullismo si possa collocare a cavallo tra il disturbo della condotta e quello oppositivo-provocatorio.

Il Disturbo della Condotta è caratterizzato da una modalità di comportamento ripetitiva e persistente in cui i diritti fondamentali degli altri oppure le norme o le regole della società vengono violate. Questa tipologia di comportamento è presente in diversi ambienti e può causare compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico, o familiare. I bambini e gli adolescenti possono mostrare un comportamento prepotente, minaccioso, o intimidatorio; essere fisicamente crudeli con le persone o con gli animali; danneggiare deliberatamente le proprietà altrui ecc.. La sfera affettiva risulta compromessa, infatti, nel momento in cui il soggetto compie l'azione violenta non sperimenta alcun rimorso o empatia per la propria vittima, ma reagisce con profonda frustrazione e alta reattività agli stimoli arrivando a compiere vere e proprie violenze (DSM-5 American Psychiatric Association, 2014).

Il Disturbo Oppositivo Provocatorio, invece, non si manifesta con atti di aggressività diretta quanto piuttosto attraverso un atteggiamento negativistico, provocatorio, disobbediente ed ostile nei confronti delle figure che rappresentano l'autorità, in particolare gli adulti. L'ostilità

e la provocazione sono espresse con persistente caparbietà, resistenza alle direttive, scarsa disponibilità al compromesso, alla resa o alla negoziazione sia con gli adulti che con i coetanei (DSM-5 American Psychiatric Association, 2014).

Questo tipo di disturbo è meno grave del precedente ma può evolvere in Disturbo della Condotta quando si trasforma da comportamento naturale per una determinata fase evolutiva a oppositività anomala e persistente, che inficia tanto le relazioni sociali quanto il rendimento scolastico (DSM-5 American Psychiatric Association, 2014).

Molteplici sono i modelli teorici che hanno cercato di spiegare l'aggressività e il bullismo e, per meglio comprendere i fattori del disagio o della devianza, solitamente i ricercatori si sono concentrati su due direttrici di ricerca: da un lato un approccio fortemente ambientalista che attribuisce l'origine causale dei comportamenti 'devianti' a fattori socio-familiari; dall'altro troviamo l'approccio genetico-biologico che riduce i fattori di rischio alle componenti costituenti del singolo (Rutter, Giller, & Hagell, 1998).

La ricerca ha sottolineato come, sia la teoria dell'interazione sociale, sia la teoria del controllo sociale contengano *in nuce* quelli ritenuti come i principali fattori della devianza (Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

Entrambe le teorie affermano che la personalità del bambino si struttura a partire dalla relazione con i genitori, i quali diventano agenti di facilitazione dei valori convenzionali e conseguentemente dell'acquisizione delle funzioni di controllo (*ibidem*).

È la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1989) che chiarifica la funzione protettiva che una relazione sana con il *caregiver* può assumere nello sviluppo del bambino, o al contrario, quanto un rapporto conflittuale possa divenire sinonimo di difficoltà nel processo di crescita.

Inoltre, non bisogna dimenticare, un'ampia parte di letteratura che evidenzia come episodi di bullismo, subiti e perpetrati, nell'infanzia e nell'adolescenza abbiano forti probabilità di sfociare in gravi disturbi della condotta in tarda adolescenza e nell'età adulta (Menesini, 2000).

Oliverio Ferraris (2008) schematizza le cause originarie degli atti persecutori affermando che il bullismo si fonda su un disagio

familiare che spinge il soggetto a mettere in atto comportamenti vessatori essenzialmente per due differenti motivazioni: apprendimento e rivalsa. Nel primo caso il soggetto ripropone in classe il modello di comportamento violento appreso in famiglia. Nel secondo, riattualizza ciò che ha appreso come vittima di aggressioni, invertendo però il proprio ruolo.

Tali teorie sono fondamentali per comprendere il fenomeno del bullismo, ma se prese singolarmente non risultano esaustive, infatti, questo tipo di comportamento aggressivo non lascia spazio a modelli causali unilineari, in quanto si presenta come fenomeno multicomponentiale derivante dall'interazione di numerosi fattori, distali e prossimali, che ne spiegano non solo le differenti tipologie, ma anche le variegate traiettorie evolutive e i molteplici tassi di stabilità o mutamento nel tempo (Fedeli, 2007).

A tal proposito una variabile importante e, che spesso viene sotto-stimata, è il periodo di insorgenza dei comportamenti bullistici, indice fondamentale di cronicità e/o transitorietà del fenomeno nel tempo.

La comparsa, già a partire dai primi anni della scuola dell'infanzia, di comportamenti violenti – non solo rivolti ai compagni ma anche diretti verso gli adulti – in associazione ad una modulazione emozionale molto compromessa, presenta una forte stabilità nel tempo e *cross*-situazionale che può condurre con maggiore probabilità alla cronicizzazione di tali comportamenti e a forme di aggressività di gravità sempre maggiore (Fedeli, 2006).

Le azioni aggressive, che insorgono in età adolescenziale, al contrario, assumono una valenza prioritariamente relazionale con lo scopo di far assumere al singolo un'identità, di ruolo e posizione, all'interno del gruppo e quindi la loro natura è prettamente situazionale e limitata nel tempo (Vitaro, Tremblay, & Bukowski, 2001), anche se la particolare fase di insorgenza, già di per sé caratterizzata da turbamenti e cambiamenti, ha canalizzato l'attenzione degli studiosi della materia più sulle criticità evidenziabili nelle fasi di sviluppo precedenti.

Alcuni studiosi americani (Loeber & Hay, 1997), per esempio, si sono occupati di rintracciare l'età di insorgenza di tre diversi tipi di

aggressività, suddivisi per livelli di gravità, giungendo alla constatazione empirica che è possibile tracciare un ordine di insorgenza in relazione alla maggiore o minore gravità delle forme aggressive, ma soprattutto, hanno verificato che i fenomeni antisociali, con livelli di gravità più elevati si presentano proprio durante il periodo adolescenziale, a conferma, non solo della natura relazionale di tali comportamenti durante la fase adolescenziale della vita degli individui, ma anche della maggiore incapacità degli adolescenti stessi di gestione delle proprie emozioni e di predilezione per le modalità comportamentali di passaggio all'atto.

Il bullismo è anche, e soprattutto, un fenomeno di gruppo caratterizzato da una dinamica particolare, nel quale giocano un ruolo decisivo non solo i bulli e le vittime ma anche tutti quei soggetti che sembrano non coinvolti o che sono sostenitori degli uni o degli altri (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996).

Il gruppo, in tali situazioni, assume le sembianze di una monade (Anzieu, 1986), funziona come un'unità che si auto-sostanzia nel bisogno dei suoi membri di avallare le reciproche angosce tramite la condivisione.

La gruppalità adolescenziale, in modo specifico, tende ad assumere un compito autoreferenziale che riguarda il benessere del gruppo. La condivisione diventa, dunque, la condizione identificativa e definitoria del gruppo, lasciando all'esterno le sembianze del minaccioso. Quindi, in una costante interazione tra il dentro (da salvaguardare) e il fuori (il nemico), l'azione diviene l'espressione della frustrazione interna che deve essere scaricata, allontanata verso qualcosa di altro da sé: la vittima (Ingrascì & Picozzi, 2002).

In quanto fenomeno collettivo non può prescindere dal contesto nel quale viene agito, ovvero la scuola (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts, & King, 1982).

Dai primi lavori di Olweus (1983), condotti su oltre 130.000 ragazzi norvegesi tra gli 8 e i 16 anni, l'autore trovò come il 15% degli studenti era coinvolto, come attore o vittima, in episodi di prepotenza a scuola. Successivi studi hanno confermato l'incidenza e la diffusione di questo fenomeno nelle scuole.

Nella nostra realtà nazionale, i primi dati raccolti negli anni '90, su un campione di 1.379 alunni tra gli 8 e i 14 anni indicano come il 42% di alunni nelle scuole primarie e il 28% nelle scuole secondarie di primo grado riferiscano di aver subito prepotenze (Menesini, 2003).

Questi studi permettono quindi di evidenziare come la scuola possa diventare possibile luogo di persecuzione e violenza (Petroni & Troiano, 2008) e come i soggetti coinvolti possano sintetizzarsi in tre categorie: il bullo, la vittima, il gruppo.

1.1.1 *I bulli*

I bulli sono caratterizzati da un'aggressività generalizzata, quindi non diretta esclusivamente verso i coetanei, ma anche verso gli adulti, siano essi genitori o insegnanti. Essi sono impulsivi, scarsamente empatici, hanno una buona opinione di loro stessi e attraverso il gesto violento accrescono il proprio senso di potere e i livelli di autostima (Olweus, 1978; 1993).

Nei bulli è evidenziabile una particolare forma di *defensive egotism* ovvero un insieme di elementi narcisistici e difensivi che differenzia il loro senso di autostima dalle forme tipiche dei comportamenti pro-sociali (Salmivalli *et al.*, 1996).

Sono soggetti che mostrano un atteggiamento favorevole nei confronti della violenza, la reputano un mezzo per ottenere ciò che si vuole e giustificano i propri comportamenti con indifferenza e scarsa sensibilità verso la vittima e un profondo bisogno di dominare (Menesini *et al.*, 1999).

Secondo alcuni studi (Sutton & Smith, 1999), il fattore che alimenta il comportamento prepotente dei bulli non è un *deficit* socio-cognitivo, come originariamente si ipotizzava, ma al contrario un'elevata conoscenza sociale, che li rende abili manipolatori, infatti, oltre a prendere l'iniziativa nell'aggredire la vittima sono anche bravi ad istigare gli altri a farlo.

Crick e Dodge (1999) parlano di bullismo come aggressività proattiva, in cui l'affermazione della dominanza interpersonale, dell'affermazione sociale, del controllo sugli altri sono i propulsori del comportamento violento.

Secondo Lawson (2001), i bulli non sono tutti uguali. Infatti, abbandonate le teorie deterministiche che equiparano i bulli agli appartenenti a classi sociali disagiate o a famiglie disgregate e considerando l'impossibilità di tracciare una descrizione univoca del 'bullo', egli afferma che possono esserne rintracciate quattro diverse tipologie:

- a) Il *bullo aggressivo o dominante* tende ad assumere una posizione di *leader* negativo del gruppo, è popolare, manipolatore, è forte psicologicamente e fisicamente e proietta la sua aggressività su chiunque possa fungere da capro espiatorio, noncurante delle conseguenze del suo comportamento.
- b) Il *bullo ansioso-vittima* ha una personalità insicura, bassa autostima, ansia e instabilità emotiva; è un individuo poco amichevole e non molto popolare nel gruppo dei pari. È aggressivo e provocatore, ha generalmente comportamenti reattivi e conflittuali. Solitamente compie atti di bullismo per attirare l'attenzione.
- c) Il *bullo passivo o gregario* è poco sicuro, appoggia il *leader* ma solitamente non prende iniziative, non è interessato a prevaricare e sottomettere gli altri ma agisce essenzialmente per ottenere lo *status* di appartenenza al gruppo, cerca l'approvazione e l'affermazione dei pari evitando, in tal modo, il rischio di diventare una vittima.
- d) Il *bullo temporaneo* ha un atteggiamento aggressivo solo in seguito ad un evento traumatico, che diventa il fattore scatenante degli atti di bullismo che termineranno con la risoluzione delle cause emotive che li hanno provocati.

1.1.2 *Le vittime*

Così come accade per i bulli, anche le vittime possiedono uno spettro di caratteristiche peculiari che le contraddistinguono.

In realtà non è facile tracciarne un profilo univoco; già Olweus (1978) aveva notato che i ragazzi bersaglio di prepotenze, di solito, possono essere distinti in due differenti tipologie.

Quando si parla di vittime, quindi, è necessario distinguerle in passive (o sottomesse) ed aggressive (provocatrici).

- a) Le *vittime passive* sono descritte come psicologicamente e fisicamente deboli, ansiose, insicure e ipersensibili, hanno un'opinione negativa di sé e soffrono di scarsa autostima (Boulton & Smith, 1994).

Vivono in condizioni di isolamento e di esclusione all'interno del contesto scolastico, hanno scarse capacità relazionali, non sanno rispondere alle offese e se attaccate reagiscono piangendo e chiudendosi in loro stesse e ciò le rende ancora più vulnerabili agli occhi degli altri (Kochenderfer & Ladd, 1997).

I ripetuti attacchi dei compagni fanno aumentare i livelli d'ansia e d'insicurezza nelle vittime istaurando una sorta di circolo vizioso in cui prepotenza e isolamento sono direttamente proporzionali e creano le direttrici per un *feedback* perverso (Zanetti, 2007).

Questa tipologia di vittime presenta, inoltre, delle grandi difficoltà nel riconoscere le emozioni (Ciucci & Fonzi, 1999), nonché scarse capacità assertive, ma soprattutto eccessivi atteggiamenti di sottomissione (Menesini *et al.*, 2000). Sono soggetti, spesso, quasi rassegnati alla prevaricazione altrui, che si auto colpevolizzano considerandosi gli unici responsabili della situazione di vessazione in cui si trovano (Graham & Juvonen, 1998).

- b) Le *vittime provocatrici* anche se subiscono le prepotenze dei compagni hanno uno stile di interazione di tipo reattivo (Olweus, 1993). Questa tipologia di vittime è sempre alla ricerca di attenzioni, ha difficoltà di controllo delle emozioni, impulsiva ed emotiva, reagisce agli insulti ma non in maniera efficace (Schwartz *et al.*, 1983). Spesso le vittime provocatrici, cercano di essere le iniziatrici di atti di bullismo, sono molto frequentemente dei soggetti iperattivi, incapaci di stare fermi, irritanti e fastidiosi verso il prossimo (Genta, 2002).

Olweus (1973) sottolinea che, se nel gruppo classe sono presenti una o più vittime provocatrici, è altamente probabile che molti dei compagni saranno coinvolti nell'atto prevaricatorio.

Come evidenziato fino a questo punto, le vittime provocatrici sono portatrici di elementi contrastanti, esperiscono alternativamente lo *status* di vittima e di prepotente tanto da essere identificate anche come bulli/vittima (Menesini, 2000).

Per quanto concerne i rapporti con i coetanei, allo stesso modo delle vittime passive, anche quelle provocatrici hanno scarsi rapporti relazionali, sono quindi anch'esse destinate all'isolamento ed all'alienazione (Pepler *et al.*, 2004).

Se spostiamo il *focus* della nostra attenzione sulla propriocezione, saremo in grado di distinguere altre tre tipologie di vittime: la vittima vera che accetta il proprio ruolo e che viene riconosciuta in quanto tale anche dai compagni; la falsa vittima che si considera una vittima anche se i compagni non la descrivono come tale e infine la vittima che nega tale ruolo anche se riconosciuta e reputata vittima dai compagni (Aleandri, 2008; Zanetti, 2007).

1.1.3 *Il gruppo*

La fondazione del gruppo adolescenziale è una vicenda affettiva e simbolica che caratterizza in modo peculiare il percorso di crescita dei ragazzi; il passaggio dal ruolo di figlio al ruolo di soggetto sociale e sessuato si accompagna al decollo nella mente profonda dell'adolescente di una forte spinta, quasi di natura pulsionale, verso la socializzazione. L'adolescenza è caratterizzata da una vera fame di socializzazione orizzontale che si esprime attraverso la ricerca e la sottoscrizione di vincoli di gruppo che nel loro progressivo dipanarsi, porteranno alla fondazione di una vera e propria famiglia sociale e microsocietà dei coetanei o dei pari età come abitualmente viene definita (Pietropoli Charmet, 2014, p. 221).

Bandura (1977) nella sua teoria dell'apprendimento sociale ha posto molta enfasi sui meccanismi di modellamento che vengono attivati dal contesto gruppale, a ciò non si esime il fenomeno del bullismo, infatti, il bullo, in maniera particolare per le sue capacità di *leader*, suscita nei compagni ammirazione ed identificazione, sollecitandoli ad agire

secondo i suoi schemi comportamentali; al tempo stesso, il gruppo rinforza con il suo sostegno attivo o passivo il bullo, in sostanza bullo e gruppo si rinforzano mutuamente nutrendo l'uno il comportamento dell'altro, in una sorta di dinamica circolare.

In generale e, in modo particolare nel bullismo, il gruppo ha anche una funzione deresponsabilizzante, derivante principalmente dalla sua natura collettiva. Quando un'azione offensiva è compiuta da più persone, da un gruppo, si assiste ad una sorta di diluizione delle responsabilità e a processi auto-justificatori di colpevolizzazione della vittima funzionali alla riduzione, da parte degli attori dell'azione, del senso di colpa. Infatti, assecondando un meccanismo di consonanza cognitiva, per fare del male ad un altro individuo, il soggetto deve far in modo che la vittima sia la responsabile, la provocatrice dell'azione violenta, indicando come causa dell'aggressione perpetuata il comportamento o le caratteristiche della vittima stessa (etnia, estrazione sociale, abbigliamento, ecc.) (Mameli, 2008).

Il bullismo è un fenomeno sociale che coinvolge frequentemente la classe scolastica in quanto gruppo formale, nato non per cooptazione spontanea, ma comunque gruppo che parzialmente o nel suo insieme, può costituirsi secondo le regole e le dinamiche del comportamento persecutorio e quindi può strutturarsi sulla motivazione alla dominanza del bullo, sulla fragilità della vittima ma anche sulla deferenza degli spettatori che non fanno nulla per ostacolare le prepotenze, forse perché troppo intimoriti da possibili ritorsioni (Menesini, 2008).

In certe circostanze l'atmosfera della classe è tale che si verificano alcuni meccanismi perversi, quali: contagio sociale; indebolimento del controllo o delle inibizioni nei confronti delle tendenze aggressive; diffusione di responsabilità; gradualità cambiamenti cognitivi nella percezione della vittima, che appare sempre più meritevole di vessazioni (Fonzi, 1995).

L'enfasi sulla natura di gruppo del fenomeno e gli effetti di rinforzo reciproci tra i partecipanti (Craig & Pepler, 1997) ha permesso di studiare in maniera più approfondita i ruoli e le dinamiche che ne sono alla base.

Alcuni ricercatori finlandesi (Lagerspetz *et al.*, 1982) hanno proposto la suddivisione, all'interno del gruppo classe, in sei ruoli che possono essere assunti nei fenomeni di bullismo.

Oltre al bullo e alla vittima, infatti, si possono identificare i ruoli dell'*aiutante del bullo* che lo aiuta nelle sue attività, ma non le promuove; del *sostenitore del bullo*, che sostiene il prepotente, lo incita a continuare e ride durante le sue prepotenze; del *difensore della vittima*, che aiuta la vittima, e dello *spettatore o esterno*, che preferisce rimanere in disparte senza intervenire. Recentemente, Belacchi (2008) ha proposto l'aggiunta di ulteriori due ruoli: il *consolatore* che, pur senza intervenire per interrompere le prepotenze, cerca di ridurne gli effetti, consolando la vittima, e il *mediatore* ovvero colui che cerca attivamente di pacificare bullo e vittima, ponendosi alla stessa distanza da entrambi e non schierandosi.

Tra i sei principali ruoli individuati si è evidenziato che, bulli, aiutanti e sostenitori sono prevalentemente maschi, al contrario difensori ed esterni sono perlopiù femmine. L'unico ruolo che non ha una connotazione di genere è quello di vittima (Lagerspetz *et al.*, 1982; Salmivalli *et al.*, 1996).

Inoltre, dall'analisi delle caratteristiche cognitive, comportamentali, sociali ed emotive dei diversi ruoli, sono emerse possibili sovrapposizioni: i bulli, ma non i seguaci, comprendono lo stato mentale altrui, dunque in questo sono simili ai difensori (Gini, 2006), ma a differenza di questi ultimi hanno scarse capacità empatiche (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009) e non riescono a comprendere le situazioni sociali caratterizzate da ambiguità (Camodeca & Goossens, 2005).

Sul fronte del disimpegno morale, la mancanza di intervento da parte degli esterni durante gli episodi di bullismo potrebbe essere spiegata dall'espressione dell'empatia come disagio personale di fronte all'altrui sofferenza, e da una bassa autoefficacia, nonché da vergogna e paura del giudizio degli altri (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008).

Non bisogna poi trascurare il conformismo caratterizzante i 'gregari' del bullo che, nei contesti gruppali, dismettono i valori sociali in funzione dell'esercizio dei valori del gruppo. In questi casi la colpevolizzazione della vittima è l'espressione della dinamica gruppale del conformismo,

ovvero, gli aiutanti del bullo, forti della vicinanza con il *leader* e timorosi di finire nell'elenco delle vittime, si omologano, non solo ai comportamenti violenti del gruppo, ma anche alle motivazioni sottostanti, assorbendo passivamente le verbalizzazioni disumanizzanti nei riguardi della vittima (Vergati, 2003).

Questo tipo di dinamiche sono ben spiegate in un celebre esperimento di Milgram (1975) nel quale un finto medico chiedeva ai partecipanti di compiere atti lesivi nei confronti di altri esseri umani e questi eseguivano gli 'ordini' spinti dall'autorità del richiedente e valutando corretto il proprio comportamento, non sulla base di valori sociali o degli effetti dell'azione, ma in base all'efficienza del compito e del rispetto delle direttive. È evidente, dunque, come la scarica della responsabilità sul *leader* nel compiere azioni violente, favorisca la perdita dei freni inibitori dettati dalla morale e, conseguentemente, la partecipazione a comportamenti violenti e denigranti per la persona.

1.2 *Origini e sviluppi del fenomeno*

Ogni giorno i mezzi di comunicazione ci segnalano la sempre più urgente necessità di occuparci di un fenomeno dilagante tra i giovani: il bullismo.

La crescita esponenziale di tale fenomeno, in modo particolare nel contesto scolastico, sottolinea l'importanza di affrontare tale problematica, di studiarla e conoscerla per evitare che in futuro possa divenire una vera e propria piaga sociale.

1.2.1 *Indagini internazionali*

Le prime ricerche aventi come tema il fenomeno del bullismo a scuola si svilupparono in Norvegia e risalgono agli inizi degli anni Ottanta, quando Olweus (1983) condusse un'indagine descrittiva della popolazione scolastica norvegese riscontrando un'alta incidenza e gravità del fenomeno in tutte le fasce di età.

A partire da questa prima indagine, nel corso degli anni, in tutto il mondo, si sono moltiplicate le ricerche volte ad indagare sia la frequenza del fenomeno del bullismo, sia ad esplorare le dinamiche psicologiche e relazionali che si innescano tra i soggetti coinvolti nel fenomeno stesso.

In Inghilterra, per esempio, Whitney e Smith (1993) condussero una rilevazione dalla quale emerse che, nonostante l'incidenza del fenomeno variasse tra le diverse tipologie di scuola studiate, nella scuola primaria la percentuale delle vittime non era mai inferiore al 19% e quella delle vittime delle scuole secondarie di primo grado non scendeva mai al di sotto dell'8%.

Smith e Sharp (1994) lavorarono in 23 scuole del Regno Unito per quattro trimestri osservando che, a seguito del loro intervento, il miglioramento della problematica era positivamente correlato con l'entità dell'impegno profuso dai partecipanti.

In molti altri Paesi, come l'Australia, il Belgio, la Finlandia, la Spagna e gli Stati Uniti sono stati attuati interventi su larga scala, permettendo di giungere ad una serie di variabili che sembrano essere presenti in tutte le realtà studiate e che, quindi, consentono di identificare alcune specificità trasversali, rispetto al contesto culturale, del fenomeno del bullismo.

È stato dimostrato che la percentuale dei comportamenti categorizzabili come bullismo diminuisce al crescere dell'età dei ragazzi coinvolti, ma ciò non implica un miglioramento o una regressione del fenomeno, ma solo un cambiamento. Gli episodi di bullismo, infatti, diventano meno frequenti ma aumenta il loro tasso di pericolosità e gravità (Smith *et al.*, 2008).

Inoltre, è stato evidenziato che solitamente sono i maschi, con una percentuale maggiore rispetto alle femmine, ad assumere il ruolo di bulli, ma al contrario sono le ragazze che utilizzano maggiormente le forme del bullismo indiretto (Björkqvist, 1994).

Altri elementi tipici, emersi dai vari studi condotti in diverse parti del mondo, riguardano i luoghi preferenziali del manifestarsi dei fenomeni di bullismo che risultano essere gli spazi scolastici, ma anche

il fatto che i ruoli di bullo e vittima conservano una loro stabilità a distanza di tempo (Menesini, 2000).

1.2.2 *Indagini nazionali: la specificità della situazione italiana*

In Italia le ricerche sul bullismo si sono sviluppate con una decina di anni di differenza rispetto ai primi studi internazionali, infatti solo verso la fine degli anni Novanta gli studiosi nostrani hanno concentrato la propria attenzione su questo tipo di tematica.

Il primo studio empirico è stato effettuato da Genta *et al.* (1996) presso le scuole primarie e secondarie di primo grado delle città di Firenze e Cosenza, consentendo di evidenziare l'elevata incidenza del fenomeno.

Successivamente le indagini di Fonzi *et al.* (1997), Baldry (2001) e Marini e Mameli (1999) hanno confermato l'elevata presenza del bullismo nella scuola italiana, aggiungendo che il tasso di incidenza registrato sul territorio nazionale è superiore a quello degli altri paesi europei.

La sintesi più significativa delle ricerche italiane è rappresentata dal libro *Il bullismo in Italia* a cura di Ada Fonzi (1997), disanima approfondita del fenomeno a livello nazionale.

Il libro descrive lo studio compiuto in sette regioni italiane su un campione di 7.000 studenti appartenenti a diversi gradi di scuola. L'analisi dei risultati ci mostra una fotografia della situazione nazionale in cui il 27% degli studenti delle primarie ed il 20% di quelli delle secondarie di primo grado compiono atti di bullismo.

Indagini più recenti (Menesini *et al.*, 2007) ci forniscono ulteriori dati sulla frequenza dei comportamenti in rapporto alla loro natura episodica o sistemica, evidenziando che i comportamenti che si ripetono nel tempo si presentano con una percentuale vicina al 10%, mentre i comportamenti episodici, ma più gravi, si verificano con percentuali prossime al 15%.

Importante, dunque, come già affermato, è considerare non solo la pervasività del fenomeno, ma anche la sua gravità.

Dalla medesima indagine (*ibidem*) emerge che solitamente la percentuale dei bulli è maggiore rispetto a quella delle vittime, come se il

compiere degli atti di prepotenza assumesse una connotazione positiva, quasi come un qualcosa di cui vantarsi.

Le differenze riscontrate in Italia rispetto agli altri paesi europei, per esempio per quanto concerne all'incidenza del fenomeno, possono essere lette attraverso la lente delle differenze metodologiche delle ricerche.

Infatti, pur utilizzando il medesimo strumento delle ricerche norvegesi (Olweus, 1983) ed inglesi (Whitney & Smith, 1993), l'indagine italiana si caratterizza, per esempio, per i tempi diversi nella quantificazione del fenomeno (dodici settimane nello studio italiano contro le dieci-undici negli altri studi) e nella somministrazione del questionario (Menesini & Giannetti, 1997).

In secondo luogo, non bisogna dimenticare che l'età della scuola secondaria dell'obbligo in Italia (11-14 anni) non coincide con quella inglese che è pari a 11-16 anni (Menesini, 2000).

Un altro elemento di analisi delle differenze, ovviamente, è anche la cultura del Paese in cui l'indagine viene effettuata.

Già a partire dalla semplice traduzione dei termini dello strumento, infatti, *bullying* tradotto letteralmente 'bullismo' sarebbe stato poco chiaro e troppo ambiguo, per tale motivo i ricercatori hanno preferito la traduzione 'prepotenze tra pari' che semanticamente, oltre alla componente fisica, esprime anche il concetto di derisione ed esclusione sociale (Menesini & Giannetti, 1997).

1.3 *Una nuova forma di bullismo: il Cyberbullismo*

Il bullismo non è un fenomeno di nuova generazione, ma è innegabile che presenti oggi dei caratteri di novità, uno dei quali è ascrivibile nelle potenzialità offerte dalle strumentazioni tecnologiche.

Una nuova manifestazione di atti di bullismo, è infatti, il cyberbullismo, frutto del nostro tempo e dell'attuale cultura globale in cui le macchine e le nuove tecnologie sono sempre più spesso delle vere e proprie estensioni da cui difficilmente l'uomo riesce a prendere le distanze.

Gli *sms*, le *e-mail*, i *social network*, le *chat* sono i nuovi mezzi della comunicazione, della relazione, ma soprattutto sono luoghi ‘protetti’, anonimi, deresponsabilizzanti e di facile accesso, quindi molto invitanti per chi li utilizza come strumenti prevaricatori attraverso i quali minacciare, deridere e offendere.

Il termine *cyberbullying*, tradotto in italiano con il termine cyberbullismo o bullismo elettronico/digitale, è stato coniato e concordato, negli ultimi anni, in ambito internazionale.

Tra le definizioni di cyberbullismo maggiormente accreditate sono rintracciabili quelle di: Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell e Tippett (2008) che lo hanno definito come un atto aggressivo attuato tramite l’ausilio di mezzi di comunicazione elettronici, individuale o di gruppo, ripetitivo e duraturo nel tempo contro una vittima che non può facilmente difendersi, e quelle di Patchin e Hinduja (2006) che parlano di tale fenomeno come un danno intenzionale e non episodico inflitto attraverso l’uso dei mezzi elettronici.

Come accade per il bullismo inteso in senso classico anche il cyberbullismo può assumere diverse manifestazioni a seconda dei mezzi e delle modalità con cui si esplica.

Willard (2004) categorizza il cyberbullismo in otto specifiche tipologie di comportamento: il *flaming*, ovvero, inviare messaggi volgari e aggressivi ad una persona tramite gruppi *on-line*, *e-mail* o messaggi; l’*on-line harassment*, inviare messaggi offensivi in maniera ripetitiva sempre utilizzando la messaggistica istantanea; il *cyberstalking*, persecuzione attraverso l’invio ripetitivo di minacce; la *denigration*, pubblicare pettegolezzi, dicerie sulla vittima per danneggiarne la reputazione e isolarla socialmente; il *masquerade*, ovvero l’appropriarsi dell’identità della vittima creando danni alla sua reputazione; l’*outing*, rivelare informazioni personali e riservate riguardanti una persona; l’*exclusion*, escludere intenzionalmente una persona da un gruppo *on-line*; e infine, il *trickery*, ingannare o frodare intenzionalmente una persona. Recentemente, le categorizzazioni del cyberbullismo appena presentate sono state schematizzate in quattro principali tipologie di comportamento (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Ortega, & Menesini, 2010):

1. *scritto-verbale*, comportamenti messi in atto tramite telefoni cellulare, messaggi scritti, *e-mail*, messaggi istantanei, *chat*, *blog*, *website*;
2. *visiva*, inviare o diffondere video o foto compromettenti attraverso telefoni cellulari o *Internet*;
3. *l'esclusione*, escludere intenzionalmente qualcuno da un gruppo *on-line*;
4. *l'impersonificazione*, prendere o rivelare informazioni personali, usando un diverso nome ed *account*.

Ricordiamo comunque che il cyberbullismo è una forma nuova del bullismo e, in quanto tale, è sottoposta a continue ricerche e ridefinizioni: per esempio, per quanto concerne l'inclusione del *cyberstalking* tra i casi di bullismo elettronico la comunità scientifica non mostra un chiaro accordo, infatti, alcuni autori come Willard (2004) ritengono che possa essere inserito di diritto in tale categoria, altri (Li, 2006) invece, lo associano alle minacce di morte, che rappresentano l'evoluzione del cyberbullismo, dunque una categoria diversa, a sè stante.

Anche altre forme presenti nell'elenco prodotto da Willard (2004) arrecano alcune perplessità di inclusione nella macroarea del cyberbullismo in quanto prive di alcuni elementi caratterizzanti tale fenomeno: il *cyber-teasing* (dispetti elettronici) non si caratterizza né per la precisa intenzione di ferire l'altro né per la presenza di sbilanciamento di potere, caratteristica, quest'ultima, non presente neanche nel *cyber-arguing* (litigi elettronici) (Vandebosch & Van Cleemput, 2008).

Infine, un numeroso gruppo di ricercatori (e.g. Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchàn, 2008; Slonje & Smith, 2008) ha proposto di distinguere tra bullismo elettronico occasionale, in cui vi sono rari episodi di aggressione e bullismo elettronico grave, in cui invece gli episodi sono frequenti. Questa ultima distinzione è molto usata in letteratura e applicata negli studi, anche se ancora non è stato raggiunto un pieno accordo su quanti episodi siano necessari per *poter definire un soggetto come una vittima di bullismo elettronico occasionale o grave* (Guarini, 2009).

A questo punto è necessario sottolineare che, nonostante ci sia un po' di confusione e poca linearità tra le varie definizioni di cyberbullismo, tale

fenomeno possiede delle peculiarità specifiche che lo differenziano dal bullismo tradizionale:

- *anonimato*: il bullo che agisce da dietro un *computer* o un telefonino si sente ancora più forte del bullo tradizionale in quanto ha dalla sua la credenza di rimanere nell'ombra e quindi sperimenta un senso di protezione della propria identità;
- *irreperibilità*: è vero che qualsiasi cosa pubblicata o scritta su *Internet* lascia una traccia, ma è altrettanto vero che tale traccia può essere scoperta da degli esperti e non da una vittima di prepotenze;
- *spavalderia*: la protezione che il bullo sente di avere grazie all'anonimato e alla irreperibilità, rendono le sue azioni prive di freni inibitori, senza riserve morali su ciò che dice e fa;
- *ampliamento spazio-temporale*: ogni azione ha sul *web* una risonanza tale che prescinde le tradizionali barriere spazio-temporali, infatti una sola informazione divulgata a molte persone attraverso *Internet* o telefoni cellulari, può arrecare danno alla vittima indipendentemente dalla sua ripetizione, potendo non solo essere vista e trasmessa da molte persone in tempi diversi ma inoltre amplificando la dimensione temporale dell'offesa (Aleandri, 2008).

Al cyberbullismo vengono anche riconosciute le medesime caratteristiche paradigmatiche del bullismo in senso lato, ovvero, ripetibilità, intenzionalità e asimmetria di potere, ma con valori e modalità differenti. Infatti, nell'attacco virtuale è assente l'immediata lettura dell'intenzionalità del gesto, o meglio, mancando gli elementi tipici del verbale, ed esprimendosi solo attraverso una comunicazione scritta, il cyberbullo non può sperimentare in maniera diretta ed immediata la reazione della vittima al suo gesto persecutorio, quindi in mancanza di un *feedback* non ha la piena portata del vissuto che il suo attacco scatena nella vittima, e consequenzialmente risulta difficile valutare se effettivamente abbia la consapevolezza di ciò che sta facendo (Nicoletti & Galligani, 2009).

Per quanto concerne la ripetizione dell'azione vessatoria, nel coteo virtuale questa dimensione diviene relativa: l'atto di cyberbullismo può essere compiuto anche una sola volta ma la portata della comunicazione *Internet* fa sì che quell'unico gesto venga visionato o 'ripostato'

da infinite persone infinite volte facendolo divenire dilagante, quasi virale (Kowalski, Limber, Agatston, & Malden, 2008).

L'asimmetria di potere, infine, si presenta in maniera emblematica nel cyberbullismo, infatti è sovrapponibile alle capacità di controllare gli argomenti di discussione nei vari *forum*, alla pubblicazione di messaggi infamatori o all'esclusione di qualcuno da un sito (Shariff & Gouin, 2006), in sintesi alla maggiore padronanza del mezzo informatico.

Un altro modo di manifestazione dello squilibrio di potere nel cyberbullismo è l'impossibilità da parte della vittima di fermare determinati atti infamanti, perché i colpevoli sono nascosti dietro l'anonimato (Raskauskas & Stoltz, 2007).

Le modalità con cui lo squilibrio di potere si presenta nel bullismo elettronico, le rende accessibili e attuabili anche da chi nella vita reale si sente meno forte od è costretto a subire aggressioni (Brighi, 2009).

Bullismo e cyberbullismo hanno anche delle profonde differenze una delle quali è riferibile alla dimensione contestuale, infatti, nel cyberbullismo gli attacchi non si limitano più esclusivamente al contesto scolastico, ma la vittima può ricevere messaggi o *e-mail* dovunque si trovi, e questo rende la sua posizione molto più difficile da gestire e sopportare (Tokunaga, 2010).

In sintesi, possiamo affermare che l'ambiente virtuale può essere un mondo attraente per i bulli (Kowalski & Limber, 2007), e allo stesso tempo un ambiente sicuro per chi cerca vendetta (King, Walpole, & Lamon, 2007), infatti, rappresenta un luogo in cui i giovani, protetti dall'anonimato, esprimono senza inibizioni le proprie emozioni soprattutto se negative (Erdur-Baker, 2009), adottando con più facilità, rispetto a situazioni tradizionali, un comportamento aggressivo (Ybarra & Mitchell, 2004).

Nel bullismo digitale la responsabilità può essere condivisa anche da chi visiona un video, un'immagine e decide di inoltrarla ad altri, il gruppo, quindi, acquisisce un ruolo, un'importanza e una responsabilità diversa (Brighi, 2009), e in particolare, la portata del gesto assume una gravità infinitamente superiore, con conseguenze estremamente più rilevanti rispetto all'atto classico di bullismo (Slonje & Smith, 2008).

Focalizzando l'attenzione sulla compartecipazione agli atti aggressivi in rete, la responsabilità del gruppo nell'attuazione di azioni di cyberbullismo, è uguale tra il cyberbullo e il pubblico che non solo visiona, ma diffonde ulteriormente le informazioni denigranti (Li, 2006). Secondo un recente studio di Slonje e Smith (2008) gli atti di cyberbullismo che coinvolgono un vasto pubblico sono fra i più gravi tipi di aggressione. Riprendendo lo studio di Nocentini e colleghi (2010), in riferimento ai criteri dell'anonimato e della diffusione pubblica delle informazioni, appare chiaro come questi due elementi non siano ritenuti necessari per definire un'azione come cyberbullismo, ma sono importanti per connotare il contesto, la gravità, la natura dell'attacco, la relazione fra vittima ed aggressore e la reazione della vittima.

CAPITOLO 2

Bullismo e Cyberbullismo: dall'Evidence Based Education all'Evidence Based Practice

di Valeria Biasi

Il bullismo, anche nella recente varietà del Cyberbullismo, ha assunto oggi una diffusione allarmante con prevedibili conseguenze sulle eventuali vittime tali da compromettere talvolta in modo irreversibile la salute e il benessere.

Le vittime del bullismo possono infatti presentare conseguenze a breve e lungo termine, in più ambiti o livelli di funzionamento: relazionale, familiare, scolastico.

Risulta, quindi, di fondamentale importanza attuare *programmi di prevenzione e di intervento* al fine di prevenire e/o ridurre il fenomeno in questione.

La ricerca psicologica ha rivolto una crescente attenzione alle relazioni fra pari nel contesto scolastico, ritenute basilari per lo sviluppo sociale, cognitivo ed affettivo del bambino. Le difficoltà di relazione tra pari sono considerate espressione di un disagio che investe sia i bulli sia le vittime, il fenomeno appare peraltro riconducibile ad un processo di interazione tra contesto, bambini con aspetti comportamentali di dominanza e assertività e bambini con aspetti di dipendenza e introversione (Hartup, 1983; Fonzi, 1993, 1997; Smorti, Tschiesner & Farneti, 2016).

In sintesi, la qualità delle relazioni tra coetanei rappresenta un aspetto centrale per l'adattamento sociale (e.g. Rutter & Rutter, 1992; Parker, Rubin, Price & De Rosier, 1995): è stato infatti dimostrato che i bambini poco accettati dai coetanei incorrono con maggiore probabilità nel fenomeno dell'abbandono scolastico, della delinquenza giovanile e

sviluppano vari disturbi psicologici (e.g. Roff, 1961; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo & Trost, 1973; Kupersmith & Coie, 1990).

A tale riguardo sono risultati molto efficaci gli studi per la promozione della prosocialità nei contesti scolastici (e.g. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò & Caprara, 2013).

Occorre a questo punto capire come la scuola possa intervenire per prevenire, o arginare le prepotenze tra pari: a partire da dati evidenti, scientificamente fondati, che permettano di descrivere e cercare di spiegare il fenomeno in questione, secondo quindi una prospettiva *Evidence Based Education* (EBE). Intendiamo qui delineare alcune linee di intervento didattico, sia in chiave preventiva sia di fronteggiamento e riduzione del fenomeno nella scuola.

Si tratta, in sintesi, di mettere in atto dei programmi didattici basati sulle conoscenze scientificamente fondate delle caratteristiche e delle dinamiche dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, secondo l'ottica cosiddetta della *Evidence Based Practice*.

Ricordiamo che quando si parla di *Evidence Based Education* (da qui in avanti useremo l'acronimo EBE) ci si riferisce ad un orientamento teorico secondo cui, in ambito educativo, le decisioni devono essere assunte e giustificate sulla base di evidenze empiriche, la cui efficacia può essere misurata in termini di *effects size*¹ (Vivanet, 2013). La prospettiva EBE è centrata su una cultura dell'evidenza come base dell'agire educativo, e, discostandosi da una visione tradizionale della ricerca pedagogica, accorcia le distanze tra teoria e pratica, offrendo risposte concrete alle questioni della didattica quotidiana, ma soprattutto coinvolgendo direttamente chi opera, a tutti i livelli, nelle istituzioni scolastiche (Coe, 2002).

Gli studi in prospettiva EBE affondano in realtà le radici nel contesto medico (Ranieri, 2007). Come è noto, le criticità del sistema educativo britannico e americano, diedero avvio negli anni '90 del secolo scorso ad un importante dibattito che condusse alla necessità di offrire risposte significative sul piano scientifico agli operatori dei contesti educativi,

¹ Tradotto in italiano come ampiezza dell'effetto.

ma soprattutto evidenziarono la necessità che la pratica fosse sempre guidata da conoscenze condivise e affidabili (Hargreaves, 1997). La ricerca accademica in ambito educativo presentava, in quegli anni, non poche criticità a partire dalla scarsa capitalizzazione della conoscenza di settore (Slavin, 2004), fino ad arrivare alle metodologie allora ancora insufficienti per rigore sperimentale (Calvani, 2013). Divenne quindi un'urgenza non solo la revisione dei sistemi di istruzione, ma anche l'introduzione di procedure attendibili di valutazione dell'efficacia dei metodi di insegnamento (Vivanet, 2013).

Secondo Calvani e Vivanet (2014) l'EBE ha inciso sulla cultura e sulle pratiche dell'educazioni secondo tre differenti implicazioni: epistemologica, tecnica e didattica. Epistemologicamente parlando, l'evidenza palesa i processi e li rende ripetibili, producendone una riduzione delle ambiguità e un aumento della scientificità, a livello tecnico invece, la nozione tecnica di 'evidenza' sottolinea l'esigenza di stabilire 'priorità metodologiche', ovvero di capire il livello di affidabilità di una determinata procedura allo scopo di capitalizzare le conoscenze. Infine, l'accezione didattica di evidenza si riferisce alla possibilità di rendere le conoscenze operativamente spendibili.

Il concetto di evidenza costituisce quindi uno dei punti cardine dell'EBE, ma ad esso non può essere attribuito un significato univoco (Calvani, 2013). Esistono infatti diverse interpretazioni del termine evidenza, riconducibili a due posizioni principali, ovvero da un lato abbiamo chi, come Slavin (2004), ritiene che l'evidenza sia il risultato di comparazioni di un numero significativo di protocolli sperimentali con campioni randomizzati; mentre, dall'altro lato troviamo chi, come Biesta (2007), critica un rinvigorito neopositivismo.

Le differenti interpretazioni del concetto di evidenza riflettono i diversi approcci possibili alla ricerca che, nella prospettiva EBE, si delineano nel rendere disponibili, successivamente a comparazione e sintesi, i risultati rintracciabili nella letteratura. La sintesi e la comparazione si avvalgono di tecniche rigorose quali *rassegne* sistematiche delle indagini condotte e *meta-analisi* che consentono di innalzare i livelli di generalità e trasferibilità delle conoscenze rispetto ai singoli studi.

Questo tipo di prospettiva, meno radicale di quella che enfatizza il ruolo determinante delle ricerche per esperimento, è particolarmente adatta al contesto educativo che si avvale di una *prospettiva multi-metodo*, in grado di convogliare le analisi qualitative e quantitative e, dunque, di beneficiare di tutti i contributi conoscitivi della cultura pedagogica (Trincherò, 2002; Domenici, Lucisano & Biasi, 2017).

Applichiamo ora quanto si apprende nell'ambito della prospettiva EBE sullo specifico tema di nostro interesse, ovvero le forme di bullismo e cyberbullismo a scuola.

In questa prospettiva, una recente rassegna sistematica (Ttofi & Farrington, 2011) mostra che i programmi anti-bullismo sviluppati a scuola sono spesso efficaci e che gli elementi caratterizzanti gli interventi risultano associati alla diminuzione dei comportamenti di prepotenza e vittimizzazione.

Programmi intensivi risultano più efficaci, così come programmi che prevedono il *coinvolgimento dei genitori*, *metodi disciplinari più rigidi* e una più attenta supervisione degli adulti negli ambienti considerati a rischio (per es. i luoghi all'aperto).

Solitamente, nei casi di vittimizzazione si preferisce lavorare con *programmi che coinvolgono il gruppo dei pari*, in quanto il richiamo all'impegno formale dei coetanei per affrontare il bullismo, incoraggia l'intervento da parte degli stessi per prevenire le prepotenze, facendoli sentire più coinvolti, e quindi evitando atteggiamenti di deresponsabilizzazione e passività.

In media, dall'analisi comparativa di più di 600 rapporti di ricerca, Ttofi e Farrington (2011) hanno potuto constatare che a seguito dei vari programmi di intervento applicati nelle varie indagini condotte, i comportamenti di bullismo sono diminuiti in media del 20-23%, mentre quelli di vittimizzazione hanno subito un decremento percentuale di circa 17-20%.

Analizzando inoltre i diversi tipi di intervento disciplinare messi in atto a scuola per contrastare e affrontare il bullismo, questi autori mettono in luce che il maggior grado di 'fermezza' rappresentava una componente dell'intervento significativamente correlata alla riduzione sia di comportamenti prepotenti, sia di comportamenti di vittimizzazione.

Contrariamente alle argomentazioni di Smith (2010), il quale sosteneva la minore efficacia dei programmi anti-bullismo nelle scuole secondarie a causa dell'influenza negativa dei pari, dell'ambiente dispersivo e della minore presenza di un adulto 'guida', i risultati del riesame ad opera di Ttofi e Farrington (2011) mostrano che le strategie anti-bullismo hanno maggiore presa sui ragazzi più grandi, è in genere proprio a quest'età che si assiste spesso ad una remissione spontanea del fenomeno delle prepotenze tra pari.

Non bisogna dimenticare che programmi efficaci di prevenzione e contrasto delle prepotenze si basano anche su idee di apprendimento sociale volte ad incoraggiare e premiare il *comportamento prosociale* e lo sviluppo dell'empatia, invece che sulla punizione. Per un intervento costruttivo basato appunto sul rinforzo della prosocialità è auspicabile il coinvolgimento di tutti gli organi e le strutture scolastiche nella creazione di una politica anti-bullismo, avendo come *focus* il potenziamento delle abilità del bambino (Losel & Beelman, 2003).

A tale proposito, ricordiamo che la maggior parte dei programmi fino ad oggi diffusi, fatte salve alcune eccezioni, cercano di attuare un *intervento sistemico* che coinvolga non solo il sistema scuola, ma anche il sistema famiglia (Fekkes, Pijpers, & Verehoove-Vanhorick, 2005): è un dato evidente che il coinvolgimento delle famiglie è significativamente correlato ad una diminuzione sia del bullismo sia della vittimizzazione. Questi risultati suggeriscono che dovrebbero essere compiuti sforzi per sensibilizzare i genitori sulla questione del bullismo scolastico attraverso presentazioni didattiche e incontri con gli insegnanti (Ttofi & Farrington, 2011).

Dalla comparazione tra diversi programmi di ricerca emerge come gli interventi, per aver la resa maggiore in termini di efficacia, dovrebbero essere *rivolti a bambini di età preadolescenziale* e dovrebbero comprendere almeno *due rilevazioni del fenomeno a distanza di tempo*.

I programmi attuati in Norvegia, per esempio, sembrano funzionare al meglio, forse per merito della lunga tradizione di intervento e di ricerca che caratterizza i Paesi Scandinavi e forse anche per l'eccellente sistema scolastico in termini di qualità caratterizzato da classi poco numerose e insegnanti molto competenti (Smith, Sharp, Eslea, & Thompson, 2004).

Anche l'analisi dei costi/benefici è centrale nell'ambito della scelta dei programmi anti-bullismo: ridurre il bullismo potrebbe equivalere a ridurre i tassi di comportamenti delinquenti, e i livelli di ansia e depressione con minore necessità di trattamenti medici o psicologici, anche a vantaggio di un risparmio per il sistema sanitario medesimo (Farrington & Ttofi, 2009).

Grazie ad una sistematica analisi comparativa dei programmi anti-bullismo sviluppati a scuola si evince che i risultati migliori sono registrati in occasione di indagini condotte con disegni di ricerca di tipo sperimentale, che prevedono l'assegnazione casuale dei partecipanti al gruppo di controllo o al gruppo sperimentale, e con misurazioni ripetute pre e post-intervento (Ttofi & Farrington, 2011): è infatti importante sviluppare standard elevati di qualità metodologica per valutare la validità degli interventi messi in atto per la riduzione delle prepotenze (Farrington, 2003).

Sempre su questa linea, Pearce, Cross, Monks, Waters e Falconer (2011) hanno condotto un'ampia meta-analisi sulla valutazione dell'efficacia degli interventi di bullismo nelle scuole. I risultati sono stati utilizzati per stendere delle linee guida, a cura del Centro per la promozione della salute dei bambini in Australia, per la prevenzione e la gestione delle strategie di intervento per ridurre il bullismo ed il cyberbullismo a scuola. Questa meta-analisi ha confermato l'importanza di un *approccio sistematico a tutta la scuola* per prevenire e gestire efficacemente tutte le forme di comportamenti di bullismo nelle scuole, incluso il cyberbullismo, e la necessità di rafforzare la formazione dei docenti per consentire alle scuole di mettere in evidenza la pratica informata.

Ulteriori recenti conferme dell'efficacia dei programmi di intervento a scuola, sono state portate anche da Polanin, Espelage e Pigott (2012) i quali hanno condotto un'estesa meta-analisi comparando 12 programmi scolastici di prevenzione del bullismo coinvolgendo 12.874 studenti ed hanno mostrato che in generale i programmi sono risultati efficaci (Hedges's $g = 0.20$, intervallo di confidenza 95% [CI] = 0.11 to 0.029, $p < 0.001$), con effetti più grandi per i campioni delle scuole superiori rispetto ai campioni degli studenti più piccoli (dimensione dell'effetto HS [ES] = 0.43, K-8 ES = 0.14, $p < 0.05$).

Importanti rilievi sono stati inoltre forniti da Burton, Florell e Wygant (2013) i quali hanno esaminato gli effetti delle credenze dei ragazzi in tema di bullismo, cyberbullismo ed entrambi i connessi tipi di vittimizzazione.

Gli autori sottolineano come il Cyberbullismo si cumula alle forme tradizionali di bullismo favorito paradossalmente proprio dalla tecnologia, come ad esempio attraverso l'uso di Internet, ove aumenta l'anonimato.

L'indagine svolta ha coinvolto ottocentocinquanta alunni dai 6 agli 8 anni, i quali hanno completato un sondaggio che ha valutato le credenze sull'aggressività, l'attaccamento al gruppo dei pari e il comportamento di bullismo tradizionale e di cyberbullismo, dimostrando che gli studenti coinvolti nel bullismo tradizionale sono coinvolti anche nel *cyberbullying*.

I risultati principali evidenziano che gli adolescenti con forti credenze normative sull'aggressione sono più probabili bulli tradizionali, vittime tradizionali, cyberbulli e cybervittime; mentre l'attaccamento al gruppo dei pari è risultato correlato negativamente a entrambi i tipi di bullismo e vittimizzazione.

Altre recentissime evidenze raccolte da Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo e Lucidi (2017) indicano come siano significativamente più frequenti episodi di vittimizzazione a carico di bambini e ragazzi immigrati di prima e seconda generazione rispetto a quelli diretti a studenti nativi. Si mette così in luce il ruolo determinante del contesto socio-culturale il quale, nel caso in cui genera difficoltà di adattamento sociale, produce un aumento di forme di aggressiva discriminazione e di reiterato comportamento violento.

L'insieme delle evidenze scientifiche finora avanzate dalla letteratura specialistica permettono di avanzare progetti di intervento preventivo e/o di fronteggiamento del fenomeno allo studio, primariamente centrati sullo sviluppo dell'*atteggiamento pro-sociale* e del *vissuto di appartenenza al gruppo*.

In quest'ottica particolare importanza viene a ricoprire il tentativo di rinforzo dello sviluppo morale verso la *pro-socialità* che vede necessario il processo di maturazione da una morale eteronoma ad una *morale autonoma*, ad una *sensibilità empatica*, ad un *uso sociale delle norme funzionale all'adattamento e alla coesione sociale*.

CAPITOLO 3

Uno studio esplorativo della realtà delle scuole di Roma e Provincia: come e quanto è presente il fenomeno del bullismo

di Nazarena Patrizi

3.1 *Obiettivi*

Il fenomeno del bullismo, negli ultimi 20 anni, ha assunto grande rilevanza e oggi è divenuto materia di studio scientifico nazionale ed internazionale. In modo prevalente vengono analizzate le modalità di manifestazione in diversi contesti sociali, *in primis* nelle scuole.

Sulla base di questa semplice constatazione e dell'interesse scientifico che tale tema riveste in ambito psicologico e dei sistemi educativi, si è deciso di affrontare lo studio del fenomeno in un'ottica multidisciplinare, ma ponendo particolare attenzione allo specifico contesto scolastico come luogo di sviluppo e messa in atto di comportamenti prepotenti e vessatori.

In queste pagine si cercherà di studiare empiricamente il fenomeno del bullismo attraverso un'ottica interdisciplinare, al fine di sviluppare strategie preventive a livello didattico e di atteggiamento del docente, ipotizzando una possibile relazione tra le caratteristiche dell'insegnante in termini di *self-efficacy* e l'incidenza del bullismo a scuola.

3.2 *Metodologia, procedura, campionamento, partecipanti*

Tra fine 2013 e inizio 2014, sono state contattate diverse scuole di Roma e provincia, al fine di ottenere l'autorizzazione alla somministrazione di due questionari volti ad indagare la diffusione dei fenomeni

di bullismo e cyberbullismo. È stato preso in esame un campione non probabilistico e numericamente significativo.

Inizialmente è stato improntato un accurato *piano di campionamento*: il primo *step* ha riguardato il reperimento delle liste complete degli istituti scolastici presenti sul territorio romano e della medesima provincia, attraverso la consultazione dei siti Internet del Ministero della Pubblica Istruzione e della Regione Lazio.

Una volta venuti in possesso delle suddette liste si è provveduto alla distribuzione delle scuole per ambito territoriale.

Nel comune di Roma e nella provincia di Roma le scuole secondarie sono complessivamente 595, ripartite per appartenenza al territorio del Comune o della Provincia di Roma (Tab. 1).

Ambito territoriale	Scuole	Percentuale
Comune di Roma	286	48,07
Provincia di Roma	309	51,93
TOTALE	595	100,00

Tab. 1 – Distribuzione delle scuole per ambito territoriale

Ciascuna scuola secondaria afferisce ad un distretto: nel comune di Roma operano 19 distretti mentre nella provincia di Roma operano 16 distretti. Nelle Tabelle 2 e 3 sono riportate le distribuzioni di frequenza delle scuole che afferiscono a ciascun distretto, rispettivamente per il Comune di Roma e per la provincia di Roma.

Distretto	Scuole	% scuole
9	19	6,79
10	13	4,64
11	10	3,57
12	19	6,79
13	16	5,71
14	7	2,50
15	28	10,00
16	6	2,14
17	20	7,14
18	9	3,21
19	22	7,86
20	23	8,21
21	11	3,93
23	8	2,86
24	8	2,86
25	14	5,00
26	15	5,36
27	19	6,79
28	19	6,79
TOTALE	286	100,00

Tab. 2 – Distribuzione delle scuole per distretto di appartenenza nel Comune di Roma

Distretto	Scuole	% scuole
22	16	5,18
29	16	5,18
30	26	8,41
31	25	8,09
32	17	5,50
33	31	10,03
34	19	6,15
35	22	7,12
36	20	6,47
37	19	6,15
38	21	6,80
39	12	3,88
40	10	3,24
41	17	5,50
42	20	6,47
43	18	5,83
TOTALE	309	100,00

Tab. 3 – Distribuzione delle scuole per distretto di appartenenza nella Provincia di Roma

La definizione dell'ampiezza campionaria ottimale è stata effettuata tenendo conto dell'obiettivo dell'indagine, che come già esplicitato, è quello di analizzare le caratteristiche di frequenza e modalità di presentazione del bullismo negli alunni delle scuole secondarie di primo grado.

Sulla base della [Tabella 1](#), le 16 scuole sono state suddivise in due gruppi: 8 scuole per il Comune di Roma e 8 scuole per la Provincia di Roma.

Osservando le [Tabelle 2 e 3](#) risulta molto eterogenea la distribuzione delle scuole per ogni distretto. Per tale motivo si è deciso di adottare un piano di campionamento complesso.

Nel primo stadio sono stati selezionati i distretti attraverso un campionamento con probabilità variabili, ossia ad ogni distretto è stata associata una probabilità di estrazione diversa, proporzionale al numero di scuole presenti nel distretto. Il vantaggio connesso a tale procedimento è quello di una possibile migliore rappresentatività: i distretti con più scuole hanno una probabilità più elevata di entrare a far parte del campione.

Per il comune di Roma sono stati estratti i distretti 9, 10, 13, 17, 19, 23, 27, 28; mentre per la provincia di Roma sono stati estratti i distretti 22, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38.

Nel secondo stadio, da ciascun distretto selezionato, è stata estratta una scuola utilizzando un campionamento casuale semplice senza ripetizione ([Tab. 4](#)).

COMUNE DI ROMA	
Distretto	Scuola
9	5 [^] scuola
10	10 [^] scuola
13	13 [^] scuola
17	17 [^] scuola
19	6 [^] scuola
23	1 [^] scuola
27	1 [^] scuola
28	12 [^] scuola
PROVINCIA DI ROMA	
Distretto	Scuola
22	7 [^] scuola
29	14 [^] scuola
30	25 [^] scuola
31	3 [^] scuola
34	8 [^] scuola
35	6 [^] scuola
37	6 [^] scuola
38	19 [^] scuola

Tab. 4 – Distribuzione delle scuole selezionate per distretto di appartenenza

Nel terzo stadio, da ciascuna delle scuole selezionate è stata estratta una sezione.

Il quarto, e ultimo stadio, prevede che a tutti gli alunni della sezione estratta per ogni scuola venga somministrato il questionario.

Le singole scuole estratte per costituire il campione sono state contattate tramite *e-mail* istituzionale e successivamente, in caso di mancata risposta, sono stati presi contatti telefonici. Purtroppo, nonostante i continui e costanti solleciti verso le istituzioni scolastiche, il progetto di campionamento ha dovuto subire delle modifiche *in itinere*, infatti, a causa della scarsa risposta delle scuole alle richieste di partecipazione alla ricerca, l'ampiezza campionaria è stata ridimensionata complessivamente a 7 scuole, ovvero le uniche, delle 16 contattate, che si sono rese disponibili a partecipare all'indagine.

Delle sette scuole, sei coprono il territorio della provincia e solo un istituto si trova sul territorio della città di Roma, in una zona periferica.

Ovviamente, data la nuova situazione, non si sono potuti seguire gli *step* previsti nel piano campionario originale, quindi non sono state selezionate le classi per singolo istituto a cui somministrare gli strumenti, ma si è deciso che la somministrazione avrebbe coinvolto tutte le classi della scuola secondaria di primo grado (dalla prima alla terza). È stato adottato un piano di campionamento non probabilistico in cui, in una prima fase, sono state individuate le scuole sia nel comune che nella provincia di Roma, successivamente sono stati coinvolti gli studenti (per l'indagine sul bullismo) e i docenti (per l'indagine sulla *self-efficacy*), tutto ciò al fine di ottenere comunque un campione statisticamente significativo a livello di numerosità.

In totale, il campione corrisponde a 1482 studenti e rispetto alle variabili genere (Fig. 1) ed età, i partecipanti intervistati sono prevalentemente di genere maschile (52, 3%), mentre la distribuzione dell'età presenta un campo di variazione compreso tra 11 e 16 anni (Fig. 2).

Il campione è interamente composto da studenti di scuola secondaria di primo grado iscritti a sette diversi istituti appartenenti al territorio di Roma e delle zone limitrofe.

È stato allestito anche un *campione docenti* per il quale è stato adottato un piano di campionamento non probabilistico: solo successivamente all'individuazione degli istituti scolastici sono stati coinvolti i docenti che, volontariamente, hanno aderito all'indagine.

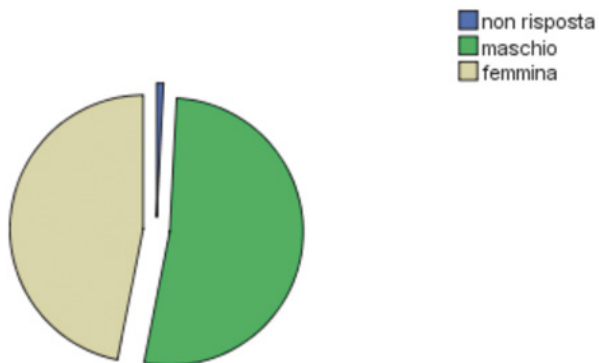


Fig. 1 – Frequenze della variabile genere del campione studenti

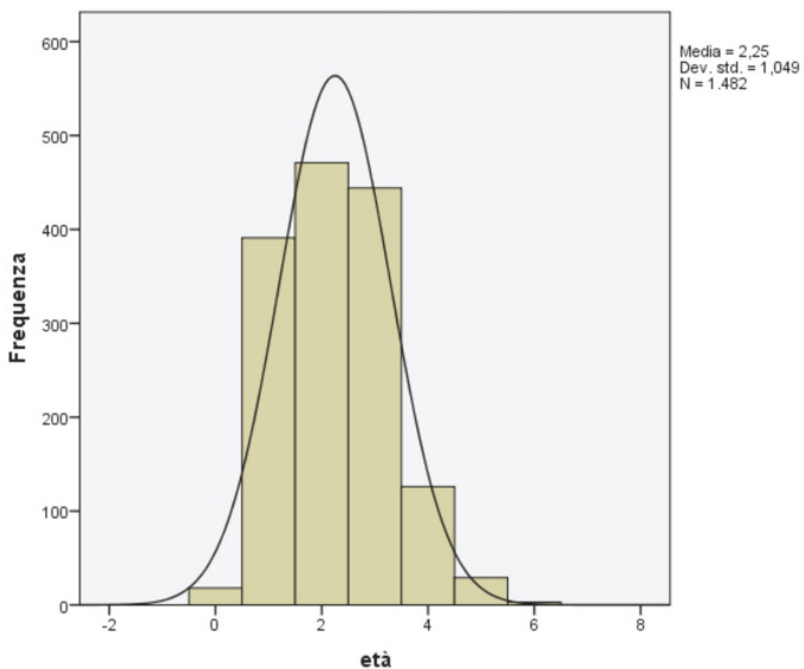


Fig. 2 – Frequenze per età del campione studenti

I docenti in esame sono in totale 50 e appartengono per la maggior parte al genere femminile (88,9%) (Fig. 3).

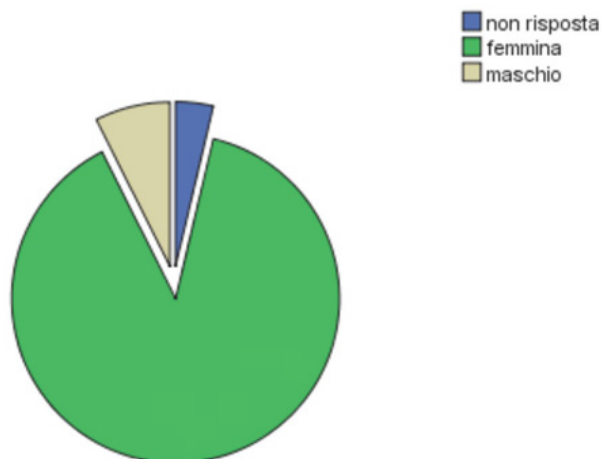


Fig. 3 – Frequenze della variabile genere del campione docenti

La distribuzione dell'età presenta, invece, un'elevata variabilità: il campo di variazione infatti è compreso tra 30 e 65 anni (Fig. 4).

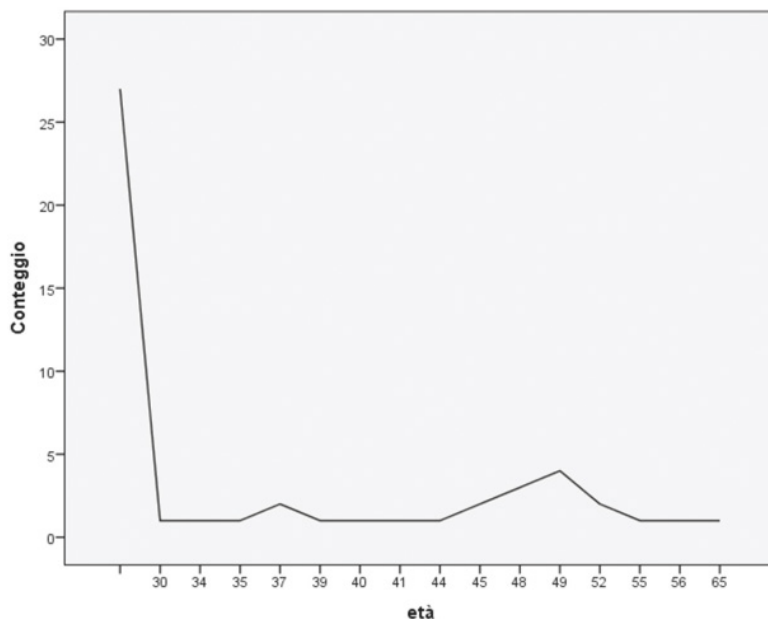


Fig. 4 – Frequenze per età del campione docenti

3.3 Strumenti

Per cercare di tracciare un quadro aggiornato, un'istantanea del fenomeno del bullismo sono stati utilizzati la *Florence Bullying/Victimization Scale* (FBVS; Palladino, Nocentini & Menesini, 2012) e la *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* (FCBVS; Palladino, Nocentini & Menesini, 2012)².

In ambito nazionale ed internazionale, fino alla fine degli anni '90, lo strumento considerato più affidabile per indagare la natura e le caratteristiche delle prepotenze tra pari, soprattutto su grossi numeri, era considerato il questionario anonimo di Olweus (1978) che, confrontato con altri strumenti di indagine come l'intervista individuale o la nomina dei coetanei e degli insegnanti, risultava essere il più efficace ed economico per misurare qualitativamente il fenomeno del bullismo a scuola (Ahmad & Smith, 1990).

Bisogna considerare però che, pur essendo il più utilizzato, oggi, tale strumento risulta riduttivo in quanto non tiene conto delle nuove modalità con cui il bullismo si palesa, come per esempio il cyberbullismo.

Principalmente la scelta degli strumenti si deve alla loro coerenza e puntualità nel descrivere il fenomeno e le caratteristiche che lo contraddistinguono oggi più di ieri, tutto questo mantenendo però i vantaggi della somministrazione su larga scala, dell'economicità e dell'affidabilità.

3.3.1. *La Florence Bullying/Victimization Scale (FBVS)*

La *Florence Bullying/Victimization Scale* rappresenta una versione rivista della precedente Menesini, Calussi e Nocentini (2012).

² Si ringrazia L'Università degli Studi di Firenze, nella persona della Prof.ssa Ersilia Menesini, che ci ha permesso di usufruire degli strumenti ideati e validati dal suo gruppo di ricerca. Inoltre, un ringraziamento particolare va anche al Prof. Giovanni Maria Vecchio (Università degli Studi Roma Tre) che ha agevolato i contatti e gli scambi con l'Università di Firenze.

Seguendo una specifica classificazione delle modalità con cui si può manifestare il bullismo (comportamenti fisici; comportamenti verbali; comportamenti indiretto-relazionali), gli autori sono giunti a strutturare la scala in 28 *item* complessivi che indagano, non solo le modalità di manifestazione del fenomeno, ma anche la frequenza con cui esso si presenta durante un arco di tempo determinato, ovvero i 2-3 mesi precedenti alla somministrazione.

La *Florence Bullying /Victimization Scale* si compone di due sezioni, una per gli autori delle prepotenze e una per le vittime. Ogni sezione si sviluppa in 14 *item*, a cui gli intervistati devono rispondere utilizzando una scala a cinque passi dove 1 indica mai; 2 una o due volte; 3 uno o due volte al mese; 4 una volta a settimana e 5 più volte alla settimana. Le possibili risposte vengono elaborate secondo due indici: presenza/assenza e gravità (che coincide con una ripetizione ravvicinata nel tempo delle prepotenze).

Le domande sono precedute dalla richiesta di compilazione di alcuni dati anagrafici (genere ed età) e da una breve definizione del fenomeno delle prepotenze tra ragazzi.

Tale strumento è particolarmente indicato per la rilevazione del fenomeno all'interno di campioni numerosi, infatti la sua struttura schematica e ripetitiva ne semplifica la somministrazione all'interno dei gruppi-classe.

Grazie alla descrizione di specifiche dinamiche comportamentali, che vanno dal generico al particolare, il ricercatore riesce a tradurre in dati le varie informazioni senza alcun riduzionismo alla semplice presenza/assenza del fenomeno, ma trasformando tutto ciò in precisi comportamenti, modi o forme e frequenze di manifestazione del bullismo.

Ogni sezione dello strumento, infatti, è introdotta da una domanda generale sulla frequenza con cui il soggetto ha subito o agito prepotenze, a cui fanno seguito una serie di 14 possibili modalità di attuazione di tali prepotenze e una quindicesima alternativa con risposta aperta che può essere inserita dal soggetto compilante.

3.3.2 *La Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS)*

Gli studi hanno dimostrato che i diversi tipi di bullismo possono essere differenziati in materia di aspetti specifici, come la natura occulta o palese degli atti, i dispositivi elettronici/supporti utilizzati o comportamenti peculiari (esclusione, attacco verbale, foto, assumere informazioni personali, ecc.) (e.g. Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009; Slonje & Smith, 2008).

Partendo dalla classificazione di Willard (2004) di comportamenti di cyberbullismo, i ricercatori hanno utilizzato, per strutturare la scala, una classificazione basata sulla natura dell'attacco (Menesini *et al.*, 2012; Nocentini *et al.*, 2010) che può essere:

- Scritto verbale: comprende atti utilizzando la scritta o la forma verbale di bullismo (vale a dire, telefono, chiamate, messaggi di testo ed *email*);
- Visiva: coinvolge attacchi perpetrati con l'uso di forme visive di bullismo (cioè la pubblicazione di immagini compromettenti);
- Rappresentazione: si riferisce agli attacchi più sofisticati che si avvalgono di furto di identità (ad esempio, informazioni personali rivelate utilizzando l'*account* di un'altra persona);
- Esclusione: è legato alla designazione di chi è un membro del gruppo e di chi è un reietto, ovvero, escludendo volutamente qualcuno da un gruppo *on-line*.

In seguito, sulla base delle suddette definizioni, i ricercatori del gruppo toscano hanno revisionato la versione del Cyberbullismo e *Bilance Cybervictimization* descritti da Menesini, Nocentini e Calussi (2011).

La Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale si compone di una prima parte in cui vengono elencati gli strumenti di cui si può far uso per attuare comportamenti di cyberbullismo e di una seconda parte, suddivisa in due sezioni, che descrivono rispettivamente le modalità con cui il bullismo elettronico può essere attuato e/o subito.

La scala è costituita da 36 *item* complessivi, ripartiti in due sottoscale da diciotto *item* ciascuna, anche in questo caso, come per la *Florence Bullying/Victimization Scale*, i comportamenti indagati si riferiscono

ad un preciso arco di tempo, corrispondente ai due mesi precedenti la somministrazione e vengono valutate attraverso un indice di presenza e uno di gravità.

Ogni *item* è stato valutato su una scala a 5 punti: dove 1 indica mai; 2 una o due volte; 3 uno o due volte al mese; 4 una volta a settimana e 5 più volte alla settimana.

Le due sezioni, strutturalmente, ricalcano il modello della Scala del bullismo precedentemente descritta, infatti, ad una prima domanda generale sulla frequenza con cui nei 2-3 mesi precedenti la somministrazione si è stati vittime e/o attori di prepotenze ‘virtuali’, seguono 18 *item* mediante i quali vengono elencate diverse modalità di presentazione di cyberbullismo. A differenza della *Florence Bullying/Victimization Scale*, però, la *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* non contempla la possibilità, da parte del soggetto rispondente, di indicare liberamente e autonomamente altre forme del medesimo fenomeno, infatti non compare l’*item* ‘altro’.

3.3.3 La Scala di Auto-Efficacia del Docente (SAED)

Il costrutto di *self-efficacy* (o auto-efficacia) elaborato da Albert Bandura (1977, 1992, 1994, 1995), si riferisce alla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione. Nella letteratura internazionale, l’auto-efficacia rappresenta un tema di approfondimento e di studio importante sia per gli psicologi sia per gli educatori. Come Bandura e altri ricercatori hanno dimostrato, l’auto-efficacia può avere un *impatto sul comportamento* e sulla *motivazione*.

Per valutare l’auto-efficacia degli insegnanti una scala particolarmente sensibile è risultata – a livello internazionale – la *Teacher Self-Efficacy* di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), viste le buone caratteristiche metriche.

Biasi, Domenici, Capobianco e Patrizi (2014) hanno tradotto gli *item* e provveduto all’adattamento italiano intervistando 200 insegnanti di scuole primarie e secondarie, di entrambi i generi.

Nella versione originale questa scala è composta da tre fattori: Efficacia nell'Ottenere l'Impegno dello Studente (*Efficacy for Student Engagement*; 8 item), Efficacia delle Strategie Didattiche Impiegate (*Efficacy for Instructional Strategies*; 8 item), ed Efficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (*Efficacy for Classroom Management*; 8 item).

La percezione di auto-efficacia del docente riguarda quindi la sua capacità di ottenere l'impegno degli studenti, la possibilità di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di gestire la classe in modo funzionale, ciò ha un valore predittivo, come già detto, per il grado di successo scolastico (e.g. Pajares, 1996; Schunk, 1991; Sewell & St. George, 2000; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003).

La *percezione di auto-efficacia del Docente* corrisponde, in sintesi, al giudizio sulle capacità personali di riuscire a conseguire i risultati desiderati in termini di impegno e di apprendimento da parte degli studenti. Questo costrutto ha mostrato di essere fortemente legato a molti risultati educativi significativi tra cui: la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente; e, come effetto secondario decisamente importante, ha mostrato un valore predittivo sui risultati degli studenti negli apprendimenti, sulla loro motivazione e sulle loro convinzioni in tema di auto-efficacia.

È in particolare la sotto-scala denominata *Efficacy for Student Engagement* ad avere la maggiore influenza sul livello di apprendimento dell'alunno (Gowriel & Ramdass, 2013). In particolare, se il docente ritiene di essere capace di motivare lo studente, se cioè ha fiducia di riuscire a motivarlo, ottiene in genere il suo coinvolgimento e il suo impegno nello studio e ciò naturalmente incide sui risultati conseguiti, come è stato sperimentalmente dimostrato da Biasi e Patrizi (2017) nell'ambito di un Progetto PRIN 2013-2016, coordinato da Gaetano Domenici, centrato sui temi del 'Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi / *Educational Achievement, Social Inclusion and Cohesion: Innovative Strategies and Evaluation Models*'.

3.4. *Procedure di somministrazione*

Gli strumenti descritti, relativi al bullismo e al cyberbullismo, sono stati somministrati nei 7 istituti scolastici campionati per la presente indagine, nel periodo intercorrente tra il febbraio ed il marzo del 2014.

Le rilevazioni, per ciascuna scuola, tranne che in casi particolari per numerosità degli studenti, si sono svolte in un'unica giornata.

In ogni classe, per ciascuno studente, sono state distribuite la *Florence Bullying/Victimization Scale* e la *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* rilegate insieme come se costituissero un unico documento.

Il ricercatore è presente in classe, affiancato dal docente, per tutta la durata della compilazione (40 minuti circa), così da poter aiutare gli studenti che dovessero sperimentare delle difficoltà nel rispondere alle domande.

3.5. *Analisi dei risultati*

3.5.1. *La Florence Bullying/Victimization Scale. Risultati analitici*

La Florence Bullying/Victimization Scale ha l'obiettivo di rilevare non solo la frequenza con cui il fenomeno del bullismo è presente nelle nostre scuole, ma anche con quali modalità si palesa e, tra le diverse forme di manifestazione, quale risulta essere la più utilizzata.

Dalle analisi emerge che il 38,6% del campione totale dichiara di aver subito negli ultimi 2-3 mesi atti di prepotenza, in particolare il 26% dei soggetti afferma che ciò è capitato solo una volta in tutto l'arco temporale considerato, ma un dato decisamente da sottolineare è quel 5,7% di ragazzi che dichiara di aver subito prepotenze con una frequenza di diverse volte a settimana, denunciando la gravità del fenomeno e sottolineando la ripetitività del comportamento vessatorio che li ha visti protagonisti passivi (Tab. 5).

Questi primi dati mostrano una preoccupante diffusione del fenomeno delle prepotenze nella scuola, infatti tali valori risultano più alti

rispetto a quelli registrati in altre indagini nazionali ed estere: in Italia, recenti rapporti sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (EURISPES & Telefono Azzurro, 2003, 2006) presentano una percentuale di vittimizzazione pari al 28%, medesima percentuale rilevata anche in altre ricerche (Menesini, 2003); in Inghilterra, Whitney & Smith (1993) parlano di un 10% di prepotenze subite e Olweus (1993), in Norvegia, ha riscontrato percentuali ancora meno elevate, intorno al 9%.

Ovviamente tutti i dati si riferiscono a soggetti perfettamente comparabili al campione in esame.

Quante volte hai subito prepotenze negli ultimi 2-3 mesi?			
		Frequenza	Percentuale
Valido	non risposta	13	0,9
	Mai	897	60,5
	solo una volta	385	26,0
	2-3 volte al mese	79	5,3
	una volta a settimana	24	1,6
	diverse volte la settimana	84	5,7
	TOTALE	1482	100,0

Tab. 5 – Grado di vittimizzazione. Percentuali di risposta

Parlando, invece, di messa in atto di comportamenti di bullismo possiamo notare come le percentuali di presenza del fenomeno assumano livelli ancora più consistenti.

Alla domanda «*Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzile negli ultimi 2-3 mesi?*» il 45,2% del campione dichiara di avervi partecipato, ma sembra che la gravità del fenomeno risulti più contenuta, in quanto queste azioni vengono compiute con una frequenza di diverse volte a settimana dal 3,8% dei partecipanti (Tab. 6).

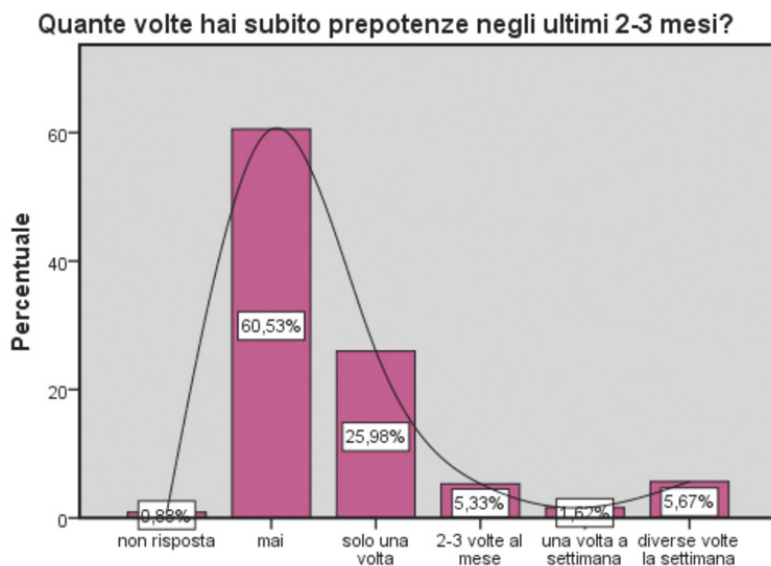


Fig. 5 – Grafico percentuali vittimizzazione

Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?			
		Frequenza	Percentuale
Valido	non risposta	33	2,2
	Mai	778	52,5
	solo 1 volta o 2	505	34,1
	2-3 volte al mese	91	6,1
	1 volta a settimana	18	1,2
	diverse volte a settimana	56	3,8
	TOTALE	1481	99,9
	mancante/i	1	,1
TOTALE		1482	100,0

Tab. 6 – Grado di bullismo. Percentuali di risposta

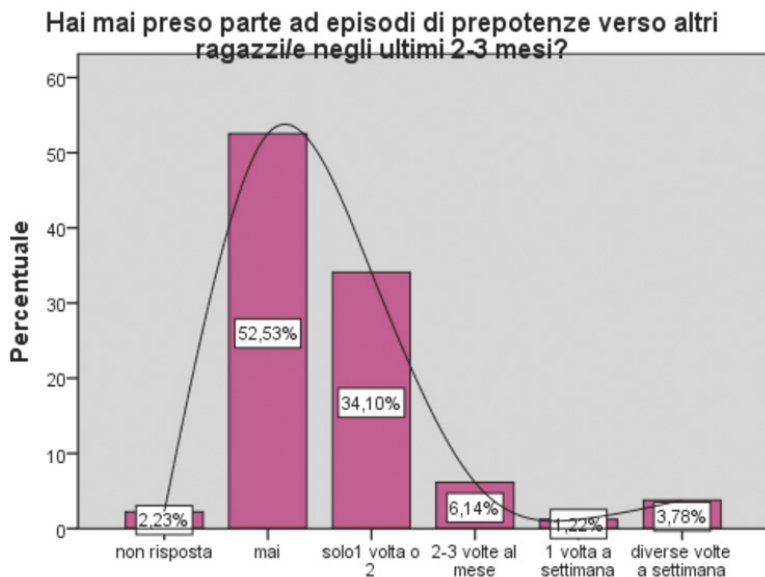


Fig. 6 – Grafico percentuali bullismo

La domanda in esame, si riferisce al bullismo in quanto fenomeno di gruppo, quindi, l'elevata percentuale di risposte affermative non identifica il singolo bullo ma delinea la partecipazione di diversi attori che vanno dal bullo, agli spettatori, ai gregari, ecc.

Questa precisazione riveste un'importanza non sottovalutabile a livello di dinamiche sociali e psicologiche, infatti, il rispondere affermativamente ad una domanda così generica e soprattutto non esplicita nell'indicare la singola responsabilità nell'azione vessatoria, permette al soggetto di mascherarsi dietro la natura collettiva del gesto compiuto, in una sorta di diluizione delle responsabilità tra i partecipanti e di disimpegno morale esemplificabile nel conformismo alle regole del gruppo (Vergati, 2003). Il gruppo agisce come elemento di deresponsabilizzazione personale, permettendo al soggetto di dichiarare le proprie azioni 'negative' senza freni morali o valoriali, definendo il gruppo come un sistema autoregolato in cui i singoli individui si pensano e agiscono come fossero un'unità (Anzieu, 1986) facendo uso del conformismo al gruppo come una difesa giustificatoria per il loro comportamento.

In questa prospettiva l'identità sociale (Tajfel, 1982) del gruppo-classe in cui c'è un *in-group* e un *out-group* fa sì che si strutturino delle dinamiche di appartenenza/estraneità al gruppo che portano la vittima ad assumere il ruolo di elemento sacrificale, la persona verso cui si riversano, in maniera difensiva, tutte le paure di disgregazione del gruppo stesso.

Il soggetto che mette in atto comportamenti di prevaricazione, secondo questa prospettiva, denuncia il suo comportamento prevaricatorio (risponde affermativamente al quesito), perché considerato il mezzo per raggiungere qualcosa di più importante: l'unione del gruppo, ma soprattutto il rispetto dei suoi membri (Sharp & Smith, 1994).

Appurato che i ragazzi e le ragazze tra gli 11 e i 16 anni dichiarano più frequentemente di mettere in atto comportamenti prevaricatori piuttosto che subirne, ogni item verrà esaminato sulla base di due indicatori, ovvero quello di *presenza* e quello di *gravità*.

Il primo indice sarà il risultato del confronto delle percentuali di frequenza, il secondo, invece, molto più restrittivo del primo, si basa sulle diverse alternative di risposta: meno tempo intercorre tra una prepotenza e l'altra più il fenomeno assume proporzioni preoccupanti, in quanto si cronicizza perpetuandosi nel tempo, favorendo in maniera più precisa e pregnante la distinzione dei ruoli di bullo e vittima (Palladino *et al.*, 2012).

Quanto appena detto è espressione del fenomeno nella sua veste generale, senza distinzioni di tipo modale (non vengono prese in considerazione le possibili forme di manifestazione che il fenomeno può assumere) o derivanti dalle caratteristiche costitutive del campione quali età e genere di appartenenza.

In base a questi elementi la letteratura ci dice che il bullismo è un fenomeno che, in termini di frequenza, decresce con l'età (e.g. Fonzi, 1997; Menesini, 2000), ma al contrario, le manifestazioni con cui si presenta assumono gravità sempre maggiori con il passare del tempo, in particolare è durante il periodo adolescenziale che gli episodi di bullismo si esacerbano (Loeber & Hay, 1997).

Come già più volte precisato, le prepotenze possono manifestarsi sotto forma di comportamenti diretti (fisici, verbali) o indiretti (relazionali) e

assumere valenze peculiari per genere di appartenenza: mentre le ragazze sono più inclini ad utilizzare comportamenti di natura indiretta (pettegolezza, diceria e diffamazione) per colpire le proprie vittime, i ragazzi sono maggiormente propensi all'utilizzo della forza fisica (Björkqvist, 1994).

Suddividendo il campione in base alla classe frequentata e analizzando trasversalmente i comportamenti di vittimizzazione e bullismo, notiamo che i bambini delle classi inferiori sono l'oggetto privilegiato di comportamenti prepotenti, ma il dato che spaventa è la gravità del fenomeno: il 7,9% dei ragazzi frequentanti le classi prime della scuola secondaria di primo grado e il 5,2% dei ragazzi frequentanti le classi seconde del medesimo grado scolastico, subiscono prepotenze quasi giornaliere da parte dei loro compagni (Tab. 7).

Quante volte hai subito prepotenze negli ultimi 2-3 mesi?			
	Classi Prime	Classi Seconde	Classi Terze
non risposta	1,7%	0,4%	0,4%
Mai	58,8%	60,5%	62,6%
solo una volta	26,1%	25,6%	26,3%
2-3 volte al mese	4,4%	6,2%	5,4%
una volta a settimana	1,1%	2,1%	1,7%
diverse volte la settimana	7,9%	5,2%	3,5%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 7 – Frequenza di vittimizzazione per età

Nel caso delle *prepotenze attuate*, rispetto all'indice di gravità, le cose non cambiano, vale a dire che sono sempre i ragazzi più piccoli a costituire il campione più numeroso nel dichiarare di aver preso parte, diverse volte a settimana, ad episodi di prepotenza, ma al tempo stesso, la somma delle percentuali dei partecipanti che si identificano

come 'bulli' sono maggiori nei ragazzi che frequentano le classi terze, con una percentuale totale pari al 49,5% (somma delle percentuali registrate per le risposte solo 1 volta o 2; 2-3 volte al mese; 1 volta a settimana; diverse volte a settimana) (Tab. 8).

Questi risultati possono essere considerati un valido sostegno all'ipotesi di Loeber e Hay (1997) secondo cui l'aggressività si sviluppa secondo una direttrice evolutiva che mostra un incremento significativo di gravità dei comportamenti aggressivi dagli 11-12 anni in poi.

Il confronto tra *prepotenze subite o agite*, in base alla variabile genere di appartenenza, ci mostra un quadro quasi omogeneo tra maschi e femmine, infatti, i valori che contraddistinguono il genere maschile da quello femminile sull'essere attori delle prepotenze sono quasi del tutto conformi gli uni agli altri.

Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?			
	Classi Prime	Classi Seconde	Classi Terze
non risposta	2,8%	2,1%	1,7%
Mai	53,6%	54,9%	48,7%
solo 1 volta o 2	31,1%	32,2%	39,6%
2-3 volte al mese	6,3%	5,6%	6,5%
1 volta a settimana	0,4%	1,7%	1,7%
diverse volte a settimana	5,7%	3,5%	1,7%
TOTALE	99,8%	100,0%	100,0%
mancanti	0,2%		
TOTALE	100,0%		

Tab. 8 – Frequenza di comportamenti di bullismo distribuiti per età

	PREPOTENZE SUBITE		PREPOTENZE AGITE	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
non risposta	0,8%	0,6%	3,0%	1,0%
Mai	61,7%	59,3%	51,1%	54,4%
solo 1 volta o 2	25,3%	27,2%	34,3%	34,1%
2-3 volte al mese	5,0%	5,8%	6,3%	6,0%
1 volta a settimana	1,5%	1,7%	1,4%	1,0%
diverse volte a settimana	5,7%	5,5%	3,9%	3,3%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	99,9%
mancanti				0,1%
TOTALE				100,0%

Tab. 9 – Frequenza prepotenze subite/agite suddivise per genere

Qualche lieve differenza è rilevabile nella frequenza con cui maschi e femmine sono vittime di comportamenti bullistici: le ragazze risultano essere maggiormente identificabili come possibili vittime con una percentuale del 27.2%, ma gli episodi che colpiscono il genere maschile si presentano con livelli di gravità più elevati (Tab. 9).

Questi risultati sembrano confermare in *toto* il pensiero di Oliver James, riportato nel libro di Field (1999), secondo cui entro il 2016, il cosiddetto ‘sesso debole’ colmerà un altro divario: il livello di violenza femminile, sebbene con modalità differenti, potrebbe raggiungere quello solitamente espresso dai maschi.

La cronaca, sempre più spesso, ci narra episodi di bullismo al femminile che si caratterizzano non soltanto come forme indirette di comportamenti prevaricatori, ma diventano sempre più diretti, e anche fisici.

Nonostante si possa pensare che le ‘bulle’ siano una recente acquisizione della nostra cultura, in realtà già dagli studi di Fonzi (1997), specie in alcune realtà del Sud Italia furono rilevate significative percentuali di bullismo perpetuato da ragazze.

Passiamo ora ad analizzare le modalità di vittimizzazione suddivise in base alla natura diretta o indiretta dei *comportamenti vessatori subiti*.

Dei 14 *item* che compongono la *La Florence Bullying/Victimization Scale* per la sezione vittimizzazione, 11 descrivono modalità indirette di subire, divisi ulteriormente in 4 comportamenti fisici e 7 comportamenti verbali, invece, 3 *item* si riferiscono a modalità relazionali di tipo indiretto.

Le modalità prese in esame sono di seguito riassunte in tre tabelle in base alla natura fisica (Tab. 10), verbale (Tab. 11) e relazionale (Tab. 12) delle prepotenze subite. In ogni tabella sono riportate le medie e le deviazioni *standard* per singola modalità. Tra le modalità fisiche la media più alta (1.33) è riferibile al danneggiamento degli oggetti o alla modalità di interazione corpo a corpo meno violenta tra quelle presenti in elenco cioè spinte e strattonamenti (Tab. 10).

Comportamenti di vittimizzazione di natura fisica				
	(sono stato picchiato)	(stato preso a calci e pugni)	(hanno rubato e danneggiato degli oggetti)	(sono stato spinto e strattonato)
Media	1,15	1,13	1,33	1,32
Deviazione std.	0,521	0,525	0,730	0,705

Tab. 10 – Vittimizzazione: modalità fisiche

Mi hanno rubato e danneggiato degli oggetti

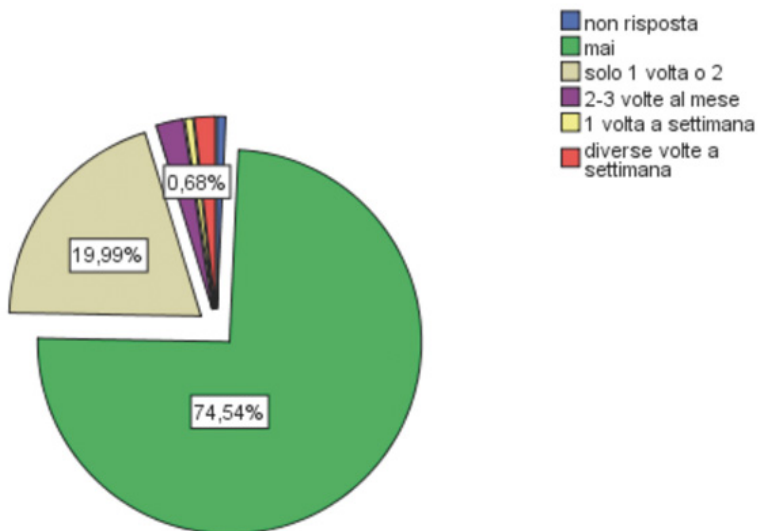


Fig. 7 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item j*

Comportamenti di vittimizzazione di natura verbale							
	(sono stato chiamato con brutti nomi)	(sono stato preso in giro)	(sono stato minacciato)	(sono stato preso in giro a causa del colore della mia pelle o per la mia cultura)	(sono stato preso in giro a causa della mia religione)	(sono stato preso in giro a causa del mio handicap)	(sono stato chiamato gay o lesbica)
Media	1,85	1,14	1,19	1,14	1,02	1,06	1,28
Deviazione std.	1,237	0,592	0,592	0,592	0,281	0,428	0,770

Tab. 11 – Vittimizzazione: modalità verbali

Sono stato spinto e stratonato

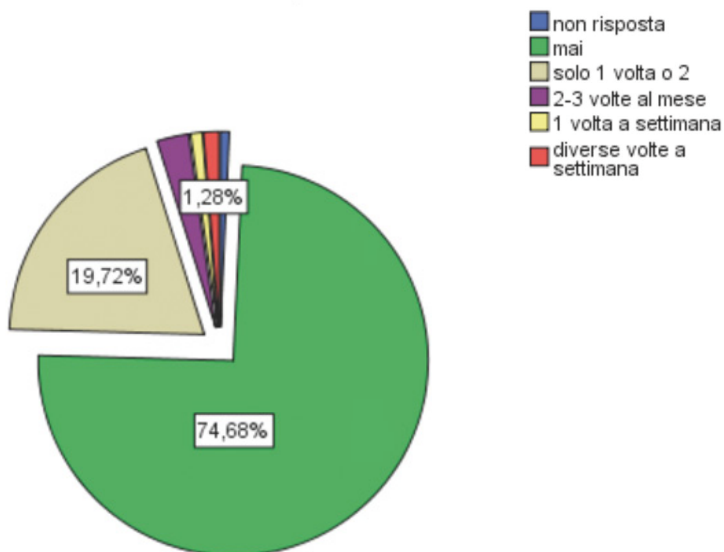


Fig. 8 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item m*

Sono stato chiamato con brutti nomi

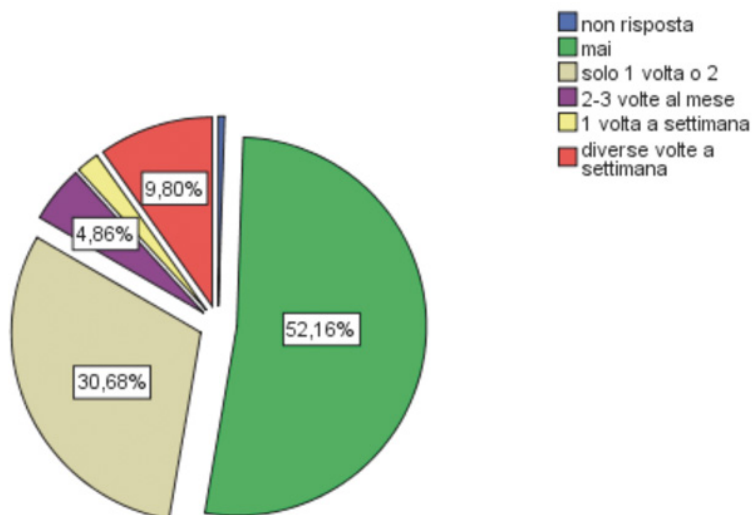


Fig. 9 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item b*



Fig. 10 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item c*

Ma è tra le offese verbali che si registra il punteggio medio più alto pari ad 1.85 (Tab. 11), infatti l'essere appellato con brutti nomi ottiene in assoluto il punteggio più elevato.

Anche i comportamenti di tipo relazionale indiretto (Tab. 12), specie l'essere ignorato dai compagni (1.42) e l'essere stato denigrato mediante la messa in giro di voci non vere sul proprio conto (1.40) fanno registrare punteggi elevati.

In realtà, i punteggi medi riferibili alle tre modalità comportamentali, ci dicono che gli atti persecutori di tipo indiretto sono quelli che maggiormente vengono sperimentati nel nostro campione (1.35), seguiti dai comportamenti di tipo verbale-diretto (1.24) e da modalità fisiche (1.23).

In sintesi, i dati raccolti per le prepotenze subite ci mostrano un uso molto frequente delle modalità indirette di comportamento e, specificatamente per quelle dirette di tipo verbale, mettono in evidenza soprattutto quelle riferibili all'essere chiamato con brutti nomi o all'essere chiamato gay o lesbica, che potrebbe essere la spia di una

Sono stato ignorato dai miei compagni

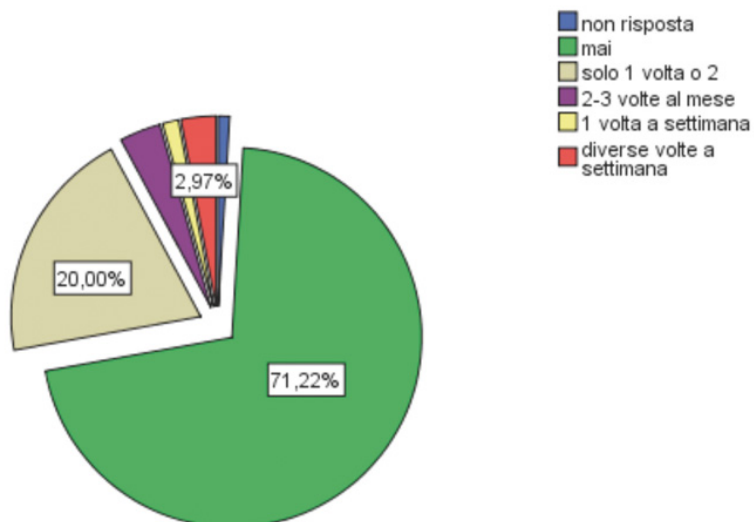


Fig. 11 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item d*

Sono stato escluso dalle attività

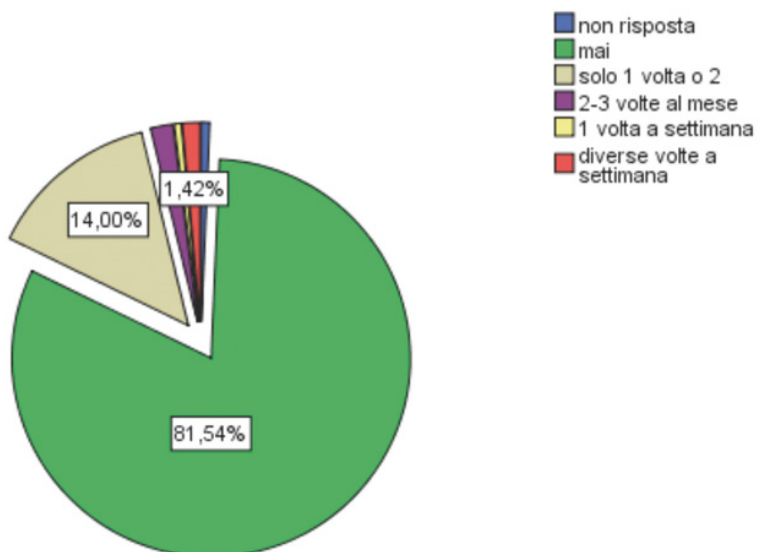


Fig. 12 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item f*

violenza di genere, o meglio di quella nuova forma di bullismo omofobico di cui attualmente e tragicamente si sente sempre più spesso parlare (Burgio, 2012).

Hanno messo in giro delle voci sul mio conto

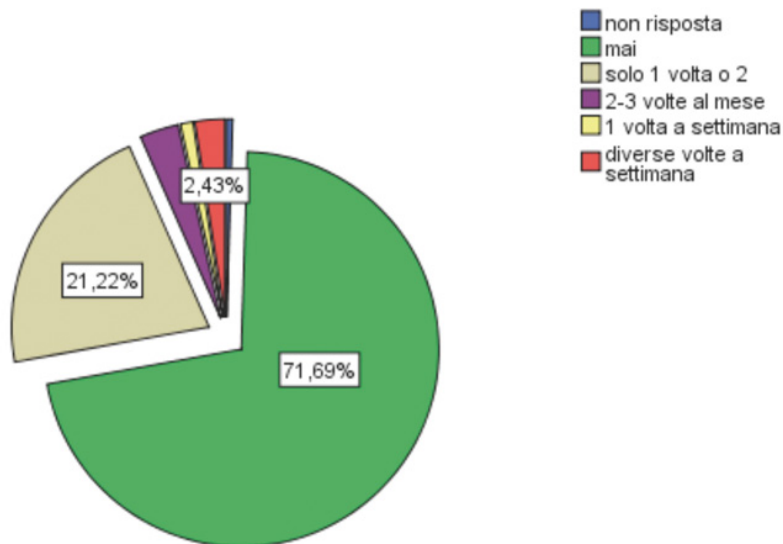


Fig. 13 – Subire prepotenze: percentuali di risposta *item h*

Un altro dato interessante è la minima percentuale di presenza di prese in giro riferibile a fattori di ordine culturale e religioso, che potrebbe essere la diretta conseguenza di una maggiore tolleranza determinata, forse, da un mondo che, anche nel piccolo centro, è sempre più multietnico e multiculturale, inoltre, la significativa presenza di adolescenti stranieri nelle nostre scuole rende estremamente eterogenea e trasversale la struttura aggregativa del gruppo, che convoglia in sé provenienze socioculturali diverse (Ingrascì & Picozzi, 2002).

Le tre differenti modalità comportamentali messe in atto durante la vittimizzazione hanno caratteristiche distintive sulla base del genere della persona che le subisce come evidenziabile dal confronto dei punteggi medi ottenuti tramite le risposte di entrambi i sessi agli *item*

inerenti i comportamenti di natura fisica (Tab. 13), di natura verbale (Tab. 14) e di natura relazionale (Tab. 15).

Comportamenti di vittimizzazione di natura indiretto-relazionale			
	(sono stato ignorato dai miei compagni)	(sono stato escluso dalle attività)	(hanno messo in giro delle voci non vere sul mio conto)
Media	1,42	1,24	1,40
Deviazione std.	0,878	0,661	0,816

Tab. 12 – Vittimizzazione: modalità relazionali

Sulla base della suddetta comparazione può essere affermato che gli atti fisici sono prevalentemente subiti dai ragazzi, indipendentemente dalla precipua modalità di attuazione che può andare dall'essere picchiato a subire furti e danneggiamenti di oggetti (Tab. 13); le ragazze invece, sono maggiormente soggette a subire violenze di tipo indiretto, come quelle relazionali (Tab. 15); le dicerie, il prendere in giro sono tipologie comportamentali utilizzate per vittimizzare maschi e femmine in maniera quasi indifferenziata, anche se, per esempio la minaccia è prevalentemente patita dal genere maschile, parallelamente la presa in giro è più sofferta dalle femmine (Tab. 14).

I prodotti di queste analisi comparative per genere di appartenenza confermano quanto già affermato in precedenti ricerche, italiane ed estere (e.g. Olweus, 1993; Björkqvist, 1994; Genta *et al.*, 1996; Fonzi, 1997; Menesini, 2000), secondo le quali la natura diretta o indiretta dei comportamenti è una caratteristica importante legata al genere, in particolare le prepotenze fisiche caratterizzano i rapporti tra maschi, mentre quelle relazionali caratterizzano i rapporti tra femmine.

Modalità Fisiche di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	sono stato picchiato		sono stato preso a calci e pugni		mi hanno rubato e danneggiato degli oggetti		sono stato spinto e strattonato	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	774	694	775	693	775	694	775	694
Mancante/i	1	1	0	2	0	1	0	1
Media	1,21	1,08	1,20	1,06	1,35	1,30	1,42	1,22
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,644	0,284	0,639	0,327	0,760	0,682	0,791	0,56

Tab. 13 – Modalità Fisiche di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra i generi

Modalità Verbali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	sono stato chiamato con brutti nomi		sono stato preso in giro		sono stato minacciato		sono stato chiamato gay o lesbica	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	774	694	775	695	775	694	775	694
Mancante/i	1	1	0	0	0	1	0	1
Media	1,83	1,86	2,03	2,11	1,22	1,16	1,35	1,21
Mediana	1,00	1,50	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	1,253	1,207	1,275	1,285	0,656	0,510	0,866	0,639

Tab. 14 – Modalità Verbali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra i generi

Modalità Relazionali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	sono stato ignorato dai miei compagni		sono stato escluso dalle attività		hanno messo in giro delle voci sul mio conto	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	774	694	773	694	774	694
Mancante/i	1	1	2	1	1	1
Media	1,33	1,52	1,24	1,24	1,34	1,46
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,804	0,938	0,696	0,605	0,765	0,857

Tab. 15 – Modalità Relazionali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra i generi

La *Florence Bullying / Victimization Scale* è dotata, oltre che della sezione sulla vittimizzazione appena esaminata, anche di un intero segmento di analisi sui comportamenti messi in atto nel compiere prepotenze.

Le analisi si concentreranno essenzialmente sulle diverse modalità di attuazione delle violenze, distinguendone la presenza per genere ed età.

Comportamenti di bullismo di natura fisica				
	(ho picchiato)	(ho preso a calci e pugni)	(ho rubato e danneggiato degli oggetti)	(ho spinto e stratonato)
Media	1,24	1,15	1,06	1,25
Deviazione std.	0,636	0,567	0,333	0,637

Tab. 16 – Bullismo: modalità Fisica

Nel caso delle prepotenze attuate mediante modalità di tipo fisico (Tab. 16) si può notare come i comportamenti che con più frequenza identificano questa tipologia di prepotenze sono il picchiare e lo stratonare, il dato risulta interessante se paragonato con quanto dichiarato dai ragazzi alle stesse domande della sezione vittimizzazione nella quale i comportamenti maggiormente sofferti dalle vittime di prepotenze riguardavano il danneggiamento di oggetti (Tab. 10).

Una possibile spiegazione della superiorità numerica dei soggetti che si dichiarano responsabili di prepotenze fisiche ai danni dei compagni rispetto a quelli che dichiarano di subirne, potrebbe essere rintracciata nelle ragioni difensive legate alla desiderabilità sociale, infatti è più facile, difensivamente, mostrarsi e autodenunciarsi agli altri come aggressore che come vittima (Salmivalli *et al.*, 1996).

Inoltre, osservando i risultati ottenuti nel confrontare i punteggi medi, tra maschi e femmine, nel compiere aggressioni fisiche verso i propri compagni, è chiaro come tale modalità comportamentale sia maggiormente presente nel genere maschile (Tab. 17), dando sostegno a tutto quel filone di ricerche (Olweus, 1978) che identifica il bullo in una persona aggressiva che incute paura, ostile e oppositiva, con bassa tolleranza della frustrazione alla quale reagisce, soprattutto se maschio, utilizzando la forza fisica.

In generale, come già affermato e verificato in altri studi le modalità dirette e indirette di compiere atti di bullismo sono rispettivamente associabili, nel primo caso al genere maschile, soprattutto se fisiche, e nel secondo caso al genere femminile (Björkqvist, 1994; Fonzi, 1997).

Tra le modalità dirette di natura verbale (Tab. 18) utilizzate per intimidire qualcuno, quelle che riscuotono più successo tra i ragazzi sono: al primo posto, la presa in giro (1.64); al secondo posto, appellare qualcuno con brutti nomi (1.53) e al terzo posto, le offese riferibili all'orientamento sessuale (1.29).

In riferimento a questi tre *item*, il parallelo tra i punteggi di maschi e femmine ci mostra che il genere maschile ottiene punteggi medi superiori in tutti i casi considerati, con un picco di valore nel caso della presa in giro, che dunque, risulta essere la modalità verbale prediletta da ambo i generi (Tab. 19).

Modalità Fisiche di bullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	ho picchiato		ho preso a calci e pugni		ho rubato e danneggiato degli oggetti		ho spinto e stratonato	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	775	694	775	694	775	694	775	694
Mancante/i	0	1	0	1	0	1	0	1
Media	1,36	1,11	1,24	1,05	1,08	1,04	1,38	1,12
Deviazione std.	0,754	0,408	0,694	0,323	0,415	0,194	0,738	0,466

Tab. 17 – Modalità Fisiche di bullismo: confronto punteggi medi tra i generi

Comportamenti di bullismo di natura verbale							
	(ho chiamato qualcuno con brutti nomi)	(ho preso in giro)	(ho minacciato)	(ho preso in giro a causa del colore della mia pelle o per la mia cultura)	(ho preso in giro a causa del suo handicap)	(ho preso in giro qualcuno a causa della mia religione)	(ho chiamato gay o lesbica)
Media	1,53	1,64	1,09	1,06	1,03	1,02	1,29
Deviazione std.	0,895	0,898	0,428	0,321	0,234	0,233	0,746

Tab. 18 – Modalità Fisiche di bullismo: confronto punteggi medi tra i generi

Anche in questo caso le offese riferibili a cultura e religione sono poco utilizzate dai prepotenti.

Modalità verbali di bullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	ho chiamato con brutti nomi		ho preso in giro		sono stato chiamato gay o lesbica	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	775	695	774	694	775	694
Mancante/i	0	0	1	1	0	1
Media	1,62	1,42	1,74	1,54	1,43	1,15
Mediana	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	1,005	0,729	0,997	0,762	0,918	0,443

Tab. 19 – Modalità Verbali di bullismo: confronto punteggi medi tra i generi

Sul campione totale il bullismo indiretto registra punteggi medi alquanto elevati (Tab. 20), e anche in questo caso i punteggi più alti sono riferibili al genere maschile, tranne nel caso in cui i partecipanti dichiarano di ignorare i propri compagni, in questa precisa condizione, i punteggi medi maggiori si registrano per le ragazze (Tab. 21).

Sintetizzando e tenendo in considerazione la media dei punteggi registrati per modalità comportamentali differenti, anche nel caso delle prepotenze perpetuate a danno di qualcuno si evidenziano punteggi mediamente più alti nel caso dei comportamenti di tipo indiretto (1.25), seguiti dai comportamenti di tipo verbale-diretto (1.23) e da modalità fisiche (1.17).

Per quanto concerne le differenze legate al genere di appartenenza è evidente la conferma della preferenza da parte dei maschi delle modalità dirette di prepotenza, soprattutto fisiche, mentre le ragazze sono più inclini all'utilizzo di modalità indirette o verbali, mettendo in atto un bullismo più subdolo, psicologico, meno evidente, ma ugualmente devastante per chi lo subisce (Petrone & Troiano, 2008).

Comportamenti di bullismo di natura relazionale			
	(ho ignorato dei miei compagni)	(ho escluso qualcuno dalle attività)	(ho messo in giro delle voci sul conto di qualcuno)
Media	1,50	1,15	1,11
Deviazione std.	0,949	0,482	0,410

Tab. 20 – Bullismo: modalità relazionale

Modalità Relazionali di bullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	ho ignorato i miei compagni		ho escluso qualcuno dalle attività		ho messo in giro delle voci sul conto di qualcuno	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	775	695	775	694	775	694
Mancante/i	0	0	0	1	0	1
Media	1,49	1,51	1,17	1,13	1,12	1,10
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,068	0,783	0,539	0,407	0,468	0,331

Tab. 21 – Modalità Relazionali di bullismo: confronto punteggi medi tra i generi

3.5.2 *La Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale.* *Risultati analitici*

I primi dati presi in esame anche nel caso della *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* mettono a confronto le risposte ottenute alle domande generiche, «Quante volte hai subito atti di cyberbullismo negli ultimi 2-3 mesi?» (Tab. 22) e «Hai mai preso parte ad episodi cyberbullismo verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?» (Tab. 23), poste all'inizio di ogni sezione della scala e utilizzate allo scopo di comprendere in che misura i soggetti costituenti il

campione abbiano attuato o subito prepotenze mediante l'utilizzo di strumenti tecnologici e modalità virtuali di interazione.

Anche se le percentuali di cyberbullismo risultano inferiori di circa 10 punti rispetto a quelle registrate per le forme di prepotenza e vittimizzazione del bullismo 'tradizionale', vengono percepite come molto allarmanti per la natura stessa del fenomeno delle violenze virtuali che, per definizione, non possono essere circoscritte in uno spazio e in un tempo limitato, ma possono essere attuate e subite in qualsiasi momento del giorno e della notte e in ogni luogo (Petroni & Troiano, 2008).

I dati comunque confermano quelli registrati, per esempio in una ricerca inglese (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2002), svolta su un campione di ragazzi tra gli 11 e i 16 anni, che dichiarano di aver subito *cyber* prepotenze con una percentuale del 22%.

L'indice di gravità, ovvero la frequenza ravvicinata nel tempo con cui le azioni si svolgono, risulta meno rilevante se confrontato con i punteggi ottenuti nella scala del bullismo tradizionale, attestandosi sul 2% per la cybervittimizzazione e sull'1,1% per il cyberbullismo del campione totale.

Quante volte hai subito atti di cyberbullismo negli ultimi 2-3 mesi?		
	Frequenza	Percentuale
non risposta	28	1,9
Mai	1037	70,0
solo una volta o due	317	21,4
2-3 volte al mese	53	3,6
una volta a settimana	14	0,9
diverse volte a settimana	30	2,0
TOTALE	1479	99,8
mancante/i	3	0,2
TOTALE	1482	100,0

Tab. 22 – Grado di cybervittimizzazione. Percentuali di risposta

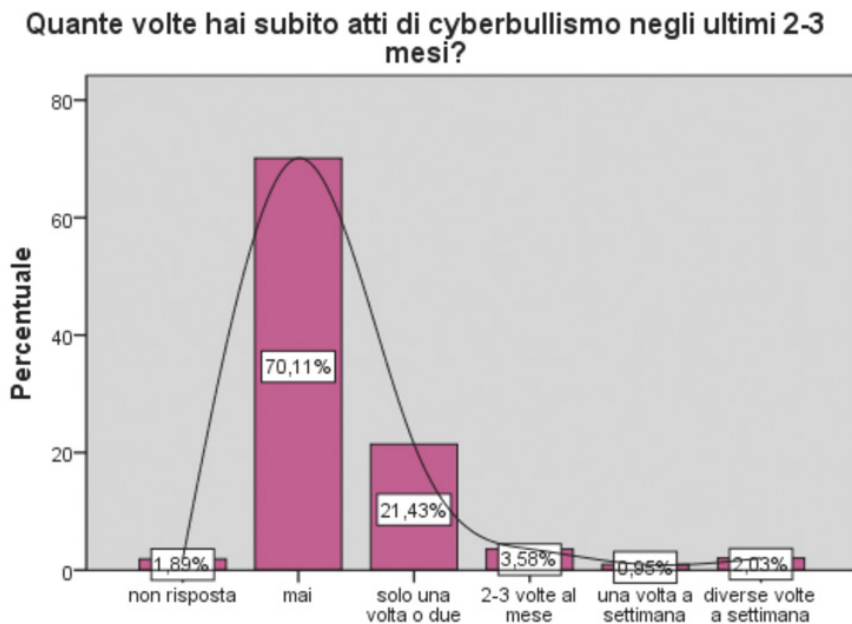


Fig. 14 – Grafico percentuali cybervittimizzazione

Hai mai preso parte ad episodi di cyberbullismo negli ultimi 2-3 mesi?		
	Frequenza	Percentuale
non risposta	59	4,0
Mai	1071	72,3
solo 1 volta o 2	290	19,6
2-3 volte al mese	38	2,6
1 volta a settimana	5	0,3
diverse volte a settimana	16	1,1
TOTALE	1479	99,8
mancante/i	3	0,2
TOTALE	1482	100,0

Tab. 23 – Grado di cyberbullismo. Percentuali di risposta

Hai mai preso parte ad episodi di cyberbullismo negli ultimi 2-3 mesi?

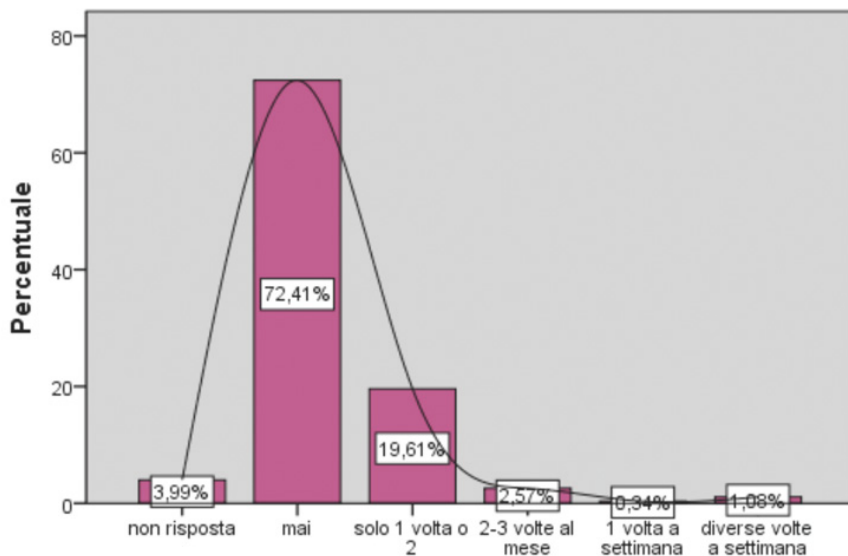


Fig. 15 – Grafico percentuali cyberbullismo

Quante volte hai subito atti di cyber bullismo negli ultimi 2-3 mesi?			
	Classi Prime	Classi Seconde	Classi Terze
non risposta	2,6	1,7	1,3
Mai	72,8	70,3	66,3
solo una volta	17,9	21,2	25,7
2-3 volte al mese	2,8	4,6	3,5
una volta a settimana	1,1	0,8	0,9
diverse volte la settimana	2,2	1,5	2,4
Mancante	0,6		
TOTALE	100,0		

Tab. 24 – Frequenza di cybervittimizzazione per età

Suddividendo il campione in base alla classe frequentata e analizzando trasversalmente i comportamenti di bullismo virtuale sia nel caso in cui i soggetti ne siano vittima o artefici, notiamo che, inversamente a quanto accade nel bullismo in senso lato, i bambini delle classi inferiori sono meno colpiti, in entrambi i ruoli, dalle manifestazioni di cyberbullismo (Tabb. 24 e 25).

Hai mai preso parte ad episodi di cyberbullismo negli ultimi 2-3 mesi?			
	Classi Prime	Classi Seconde	Classi Terze
non risposta	5,7	2,9	3,0
Mai	74,9	74,6	66,7
solo una volta	15,9	19,3	24,1
2-3 volte al mese	1,5	2,1	4,3
una volta a settimana	0,4	0,2	0,4
diverse volte la settimana	1,1	0,8	1,3
TOTALE	99,4	100,0	100,0
mancante	0,6		
TOTALE	100,0		

Tab. 25 – Frequenza di cyberbullismo per età

Le prepotenze virtuali seguono una linea di sviluppo che cresce con l'età: nei bambini tra gli 11-12 anni si registra un 24,6% per le prepotenze subite e un 19,4% per quelle attuate, mentre tra i 13-14 anni il 32,4% del campione dichiara di essere stato vittima di prepotenze digitali e il 30,3% si autodenuncia come autore di prepotenze.

I dati in esame sembrano confermare un incremento significativo del coinvolgimento degli adolescenti nel fenomeno del cyberbullismo con l'aumentare dell'età, fenomeno già riscontrato in altri

studi (e.g. Bartolo & Palermiti, 2007; Kowalski & Limber, 2007; Smith *et al.*, 2008).

Ybarra e Mitchell (2004), per esempio, riscontrano nei preadolescenti dai 10 ai 12 anni percentuali molto inferiori (22.0% vittime e 7.8% bulli), di quelle registrate tra i 13 e i 14 anni (31.0% vittime e 27.4% bulli), evidenziando che per il ruolo di bullo l'aumento è ancora più evidente.

Kowalski e Limber (2007) affermano che l'incremento del cyberbullismo è legato al crescere dell'età in quanto gli adolescenti passano molto tempo al *computer* e questo li ha portati ad essere più specializzati nell'uso del *web*.

	PREPOTENZE DIGITALI SUBITE		PREPOTENZE DIGITALI AGITE	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
non risposta	2,5	0,9	4,1	3,3
Mai	74,8	64,7	72,5	72,4
solo1 volta o 2	17,9	25,5	18,8	20,4
2-3 volte al mese	2,5	4,9	2,7	2,4
1 volta a settimana	0,8	1,2	0,5	0,1
diverse volte a settimana	1,4	2,6	1,0	1,2
TOTALE	99,9	99,7	99,7	99,9
mancanti	0,1	0,3	0,3	0,1
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 26 – Frequenza cyberprepotenze subite/agite suddivise per genere

I dati analizzati in base alla variabile genere (Tab. 26), mostrano con chiarezza che le femmine, molto più dei maschi, utilizzano le

nuove tecnologie per compiere atti di prepotenza (20,4%), ma, al tempo stesso, ne sono anche le principale vittime (25,5%).

La sezione della *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* che analizza le modalità di cyber vittimizzazione, come già affermato, si sviluppa su 18 *item*, suddivisi secondo 4 differenti *pattern* comportamentali:

- Scritto verbale: comprende atti utilizzando la forma scritta o la forma verbale di bullismo (vale a dire telefono, chiamate, messaggi di testo ed *e-mail*);
- Visiva: coinvolge attacchi perpetrati con l'uso di forme visive di bullismo (cioè la pubblicazione di immagini compromettenti);
- Imitazione o Rappresentazione: si riferisce agli attacchi più sofisticati che si avvalgono di furto di identità (ad esempio, informazioni personali rivelate utilizzando l'*account* di un'altra persona);
- Esclusione: è legato alla designazione di chi non è un membro del gruppo (ovvero, escludendo volutamente qualcuno da un gruppo *on-line*).

Il primo insieme di comportamenti che andremo ad analizzare riguarda le modalità scritto-verbali di cybervittimizzazione e conta complessivamente al suo interno 7 *item*, ognuno dei quali descrive una particolare modalità di ricevere prepotenze tramite le tecnologie e il *web* (Tab. 27).

La modalità scritto-verbale basata sul ricevere telefonate mute è quella maggiormente denunciata come forma di *cyber* prepotenza subita con un punteggio medio pari a 1.62, rispetto per esempio, ad aver ricevuto voci non vere sul proprio conto che registra un punteggio di 1.27, posizionandosi al secondo posto nella classifica delle prepotenze virtuali sperimentate con una frequenza elevata (Tab. 27).

Osservando le 7 modalità scritto-verbali e i rispettivi punteggi ad esse associati (Tab. 27), è evidente che lo strumento mediante il quale, con più facilità, si possono ricevere insulti, offese e calunnie è il telefono cellulare, infatti le telefonate, gli *sms* e gli stessi ambienti *social*, sono tutte funzionalità peculiari degli odierni *smartphone*.

Inoltre, non bisogna dimenticare che tale tipo di tecnologia è quasi funzionale al vivere quotidiano, soprattutto nel contesto giovanile: i ragazzi vivono lo *smartphone* come un'appendice del proprio corpo,

non se ne separano mai; lo usano in mille modi differenti e in ogni momento della giornata. Esso non è solo un mezzo di comunicazione, ma è una macchina con mille funzionalità, e una potenziale valenza positiva di collegamento e di unione o negativa di isolamento, in base all'uso che se ne fa (Facci, Valorzi, & Berti, 2013).

Cybervittimizzazione con modalità scritto-verbali							
	di ricevere sms con minacce e insulti	di ricevere minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace	di ricevere telefonate mute	di ricevere e-mail con minacce e insulti	di ricevere telefonate con minacce e insulti	di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto tramite telefono	di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto in internet
Valido	1477	1478	1478	1479	1479	1479	1479
Mancante	5	4	4	3	3	3	3
Media	1,23	1,24	1,62	1,05	1,10	1,27	1,16
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,664	0,691	0,966	0,374	0,460	0,711	0,565

Tab. 27 – Cybervittimizzazione: modalità scritto-verbali

Cyber vittimizzazione con modalità visive				
	ricevere video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare	ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare	ricevere tramite internet video foto immagini di assalti e violenze	ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti su internet
Valido	1476	1479	1478	1478
Mancante/i	6	3	4	4
Media	1,11	1,16	1,12	1,10
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,471	0,600	0,498	0,486

Tab. 28 – Cybervittimizzazione: modalità visive

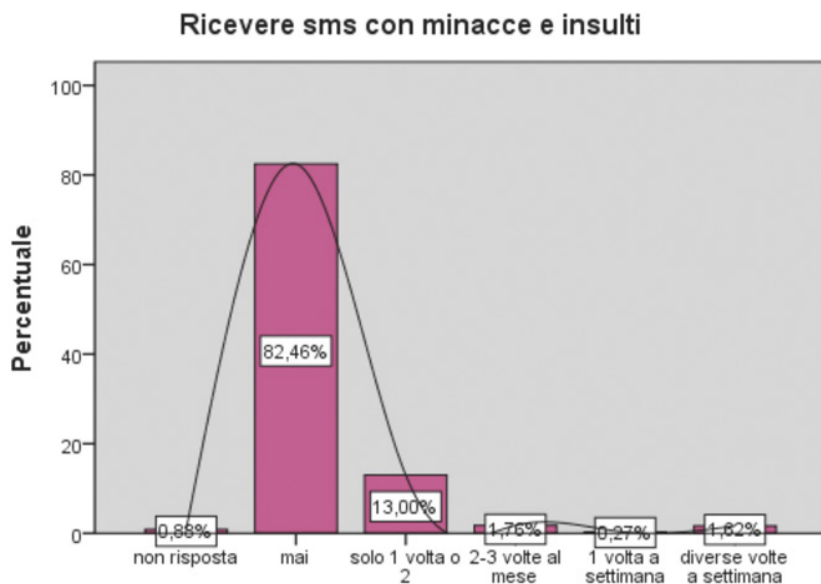


Fig. 16 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 1*

Ricevere minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace

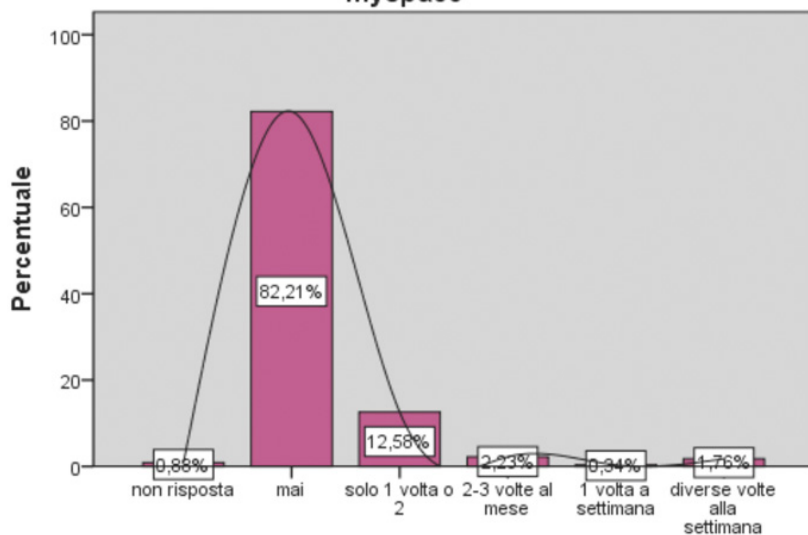


Fig. 17 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 3*

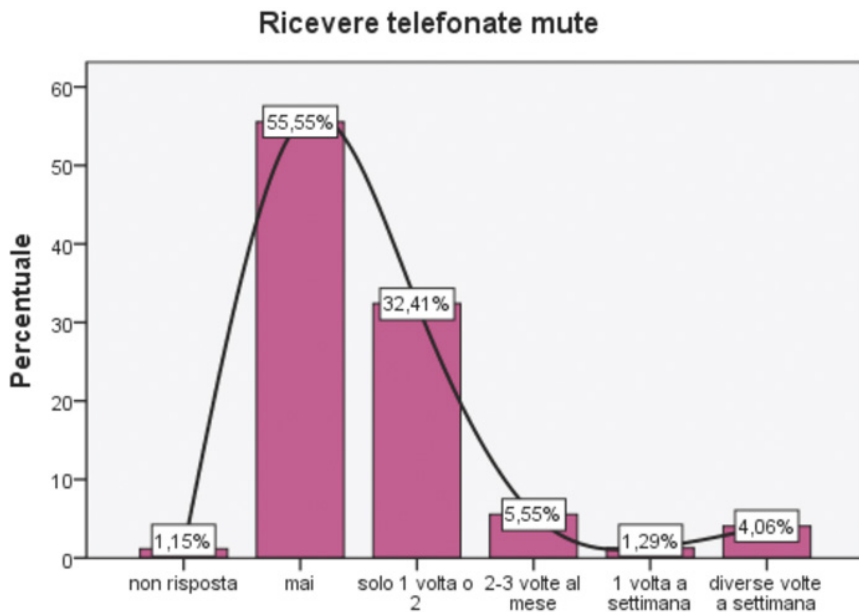


Fig. 18 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 4*

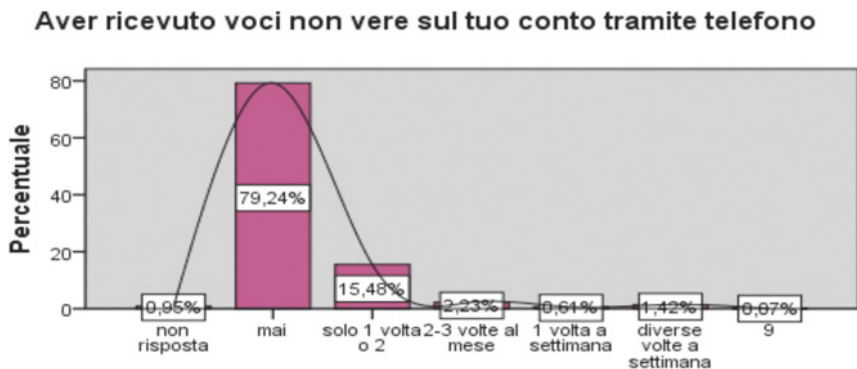


Fig. 19 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 9*

Le ricerche sull'argomento parlano di vessazioni digitali, attraverso telefonate e messaggi, compiute contro vittime perlopiù appartenenti al genere femminile.

Nel nostro caso viene confermato l'*identikit* della vittima di genere femminile, stessa cosa dicasi per le modalità di prepotenze subite (Tab. 27).

Per quanto concerne le prepotenze digitali, che si presentano secondo modalità di natura visiva, è riscontrabile una certa omogeneità di utilizzo per tutte le tipologie considerate: fatta eccezione per la ricezione di video e immagini imbarazzanti per la quale si registra un punteggio di 1.16, le altre modalità si attestano tutte sull'1.10/1.12 (Tab. 28).

Modalità visive di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	ricevere video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare		ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare		ricevere tramite Internet video foto immagini di assalti e violenze		ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti su Internet	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	772	692	773	694	772	694	772	694
Mancante/i	3	3	2	1	3	1	3	1
Media	1,11	1,11	1,15	1,17	1,11	1,12	1,10	1,10
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,467	0,450	0,606	0,577	0,521	0,457	0,492	0,479

Tab. 29 – Modalità visive di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra i generi

La terza tipologia di cybervittimizzazione si riferisce a tutti quei comportamenti che implicano che qualcuno manipoli oggetti o materiali della vittima o si impossessi di informazioni personali e private. In questi casi la modalità con il punteggio medio più alto (1.18) è riferibile al fatto che

qualcuno si sia appropriato di informazioni personali e le abbia utilizzate spacciandosi per la vittima, quasi come un furto d'identità (Tab. 30).

Questi dati sono allarmanti perché la diffusione pubblica di informazioni (Slonje & Smith, 2008) in *Internet* può raggiungere un numero imprecisato di persone ed inoltre può avvenire in un lasso di tempo così breve da diminuire esponenzialmente la possibilità di difendersi ed accorgersi dell'atto subito se non quando è già troppo tardi (Kowalski & Limber, 2007; Li, 2006).

Cyber vittimizzazione con modalità imitative				
	qualcuno abbia manipolato materiale personale e privato per poi riutilizzarlo	qualcuno si sia impadronito di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo	qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la tua password e il tuo account	qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la rubrica del tuo cellulare
Valido	1479	1479	1477	1479
Mancante/i	3	3	5	3
Media	1,11	1,13	1,18	1,06
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,464	0,515	0,557	0,341
Minimo	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5

Tab. 30 – Cybervittimizzazione: modalità di imitazione/rappresentazione

Nel caso della cybervittimizzazione la modalità che si manifesta mediante comportamenti di esclusione dal gruppo *on-line* è forse la più frequente (Tab. 31) e colpisce in maniera particolare il genere femminile (Tab. 32). La cybervittima ha una personalità debole, timida ed è bloccata dalla paura, inoltre, non conoscendo l'identità di colui che la offende, non è in grado di poter contrattaccare o semplicemente difendersi dall'attacco (Civita, 2011).

Qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la tua password e il tuo account

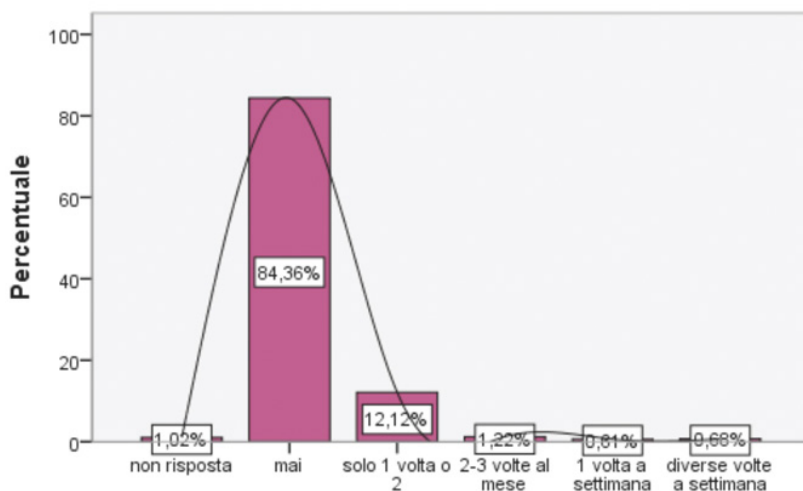


Fig. 20 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 15*

Qualcuno si sia impadronito di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo

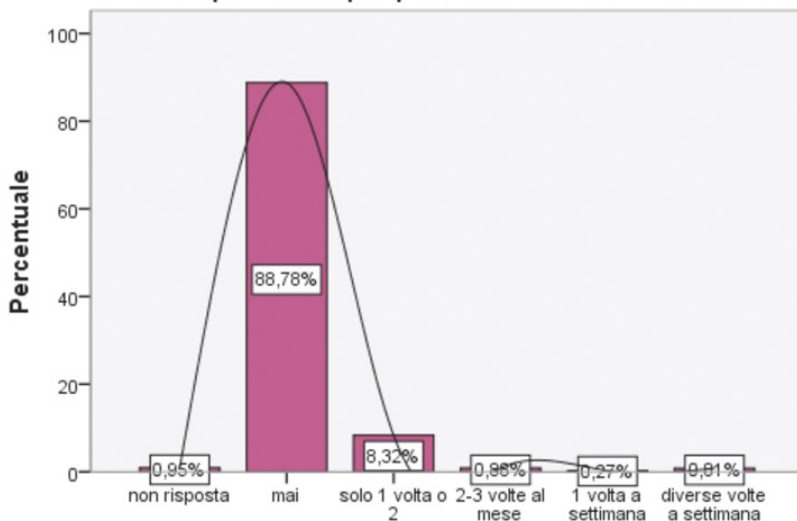
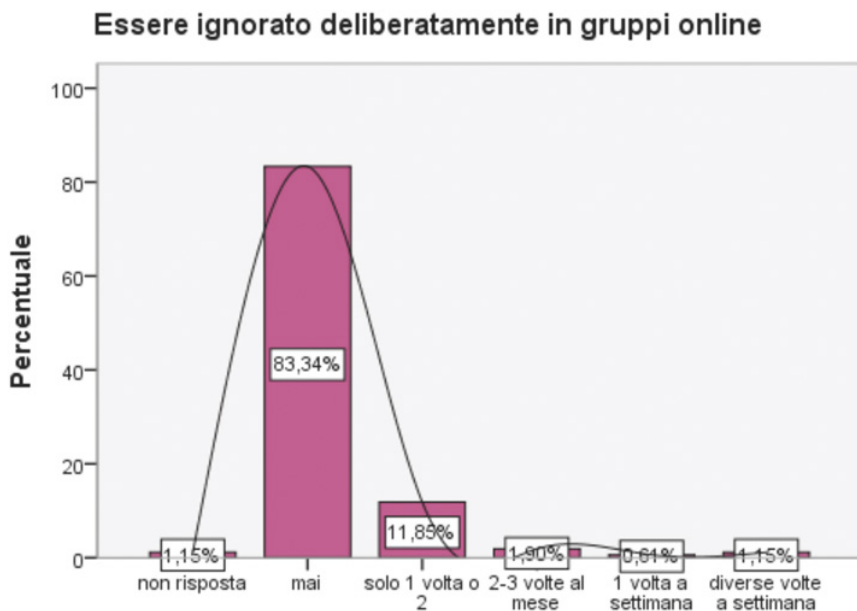


Fig. 21 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 11*

Cybervittimizzazione con modalità di esclusione			
	essere ignorato deliberatamente in gruppi online	essere escluso o lasciato fuori dai gruppi on-line	qualcuno ti abbia bloccato in chat o su Facebook per escluderti dal gruppo
Valido	1477	1479	1479
Mancante/i	5	3	3
Media	1,21	1,19	1,24
Mediana	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,634	0,568	0,631

Tab. 31 – Cybervittimizzazione: modalità di esclusione

Fig. 22 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 12*

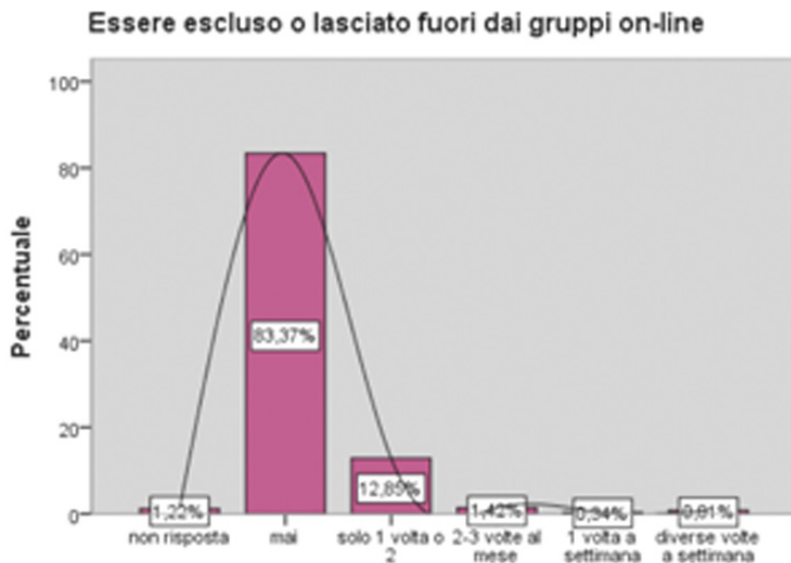


Fig. 23 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 16*

Qualcuno ti abbia bloccato in chat o su facebook per escluderti dal gruppo

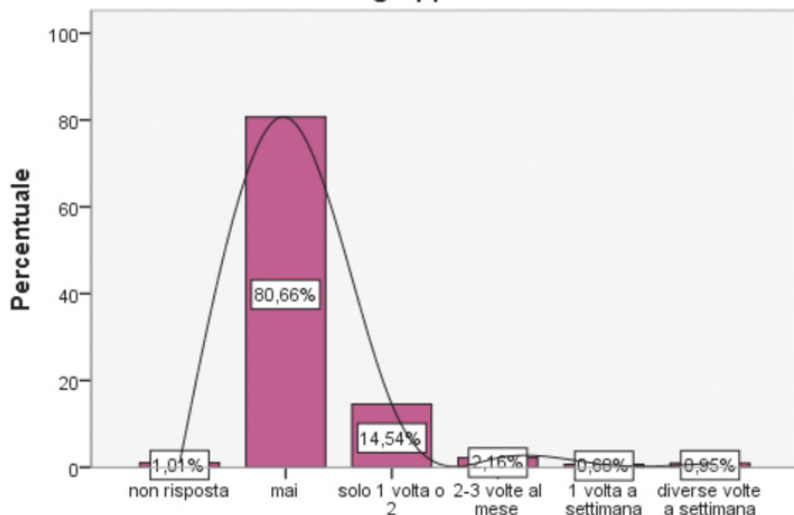


Fig. 24 – Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 18*

Modalità di esclusione di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	essere ignorato deliberatamente in gruppi on-line		essere escluso o lasciato fuori dai gruppi on-line		qualcuno ti abbia bloccato in chat o su Facebook per escluderti dal gruppo	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	771	694	773	694	773	694
Mancante/i	4	1	2	1	2	1
Media	1,15	1,28	1,13	1,26	1,16	1,33
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,550	0,695	0,481	0,629	0,506	0,728

Tab. 32 – Modalità di esclusione di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra i generi

Ora passiamo ad analizzare la sezione riguardante le prepotenze elettroniche attuate.

Anche in questo caso la sezione della scale distingue 18 differenti tipologie di fare cyberbullismo, categorizzate in quattro distinti raggruppamenti: cyberbullismo scritto-verbale, visivo, imitativo e di esclusione.

Il primo raggruppamento analizza un insieme di comportamenti che utilizzano la parola, scritta o verbalizzata, come arma di prevaricazione (Campbell, 2005).

Tra queste modalità la più frequentemente citata per compiere prepotenze nei confronti di qualcuno è 'fare telefonate mute' (Fig. 26) che ottiene una rispondenza 1.26 punti (Tab. 33), seguita dal diffondere voci sul conto di qualcuno con un punteggio medio pari a 1.07 (Tab. 33).

Le modalità più comunemente utilizzate per compiere *cyber* prepotenze (Tab. 33) sono direttamente confrontabili, sia per tipologia che per frequenza, con quelle con cui tali prepotenze vengono subite (Tab. 27), ma a livello di differenze di genere è sottolineabile la maggiore presenza del sesso maschile tra i bulli digitali (Tab. 34).

Come indicato in Petrone e Troiano (2008) i maschi sembrano essere, nel contesto virtuale, i principali persecutori delle loro coetanee femmine che, con più frequenza si trovano, loro malgrado, nel ruolo di *cyber* vittime.

Cyberbullismo con modalità scritto-verbali							
	inviare sms con minacce e insulti	inviare minacce e insulti su internet: chat, Facebook, Twitter, myspace	fare telefonate mute	inviare e-mail con minacce e insulti	fare telefonate con minacce e insulti	diffondere voci non vere sul conto di qualcuno tramite telefono	diffondere voci non vere sul conto di qualcuno in Internet
Valido	1479	1479	1479	1479	1479	1478	1479
Mancante/i	3	3	3	3	3	4	3
Media	1,05	1,04	1,26	1,02	1,04	1,07	1,04
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,305	0,308	0,640	0,278	0,312	0,334	0,295

Tab. 33 – Cyberbullismo: modalità di scritto-verbali

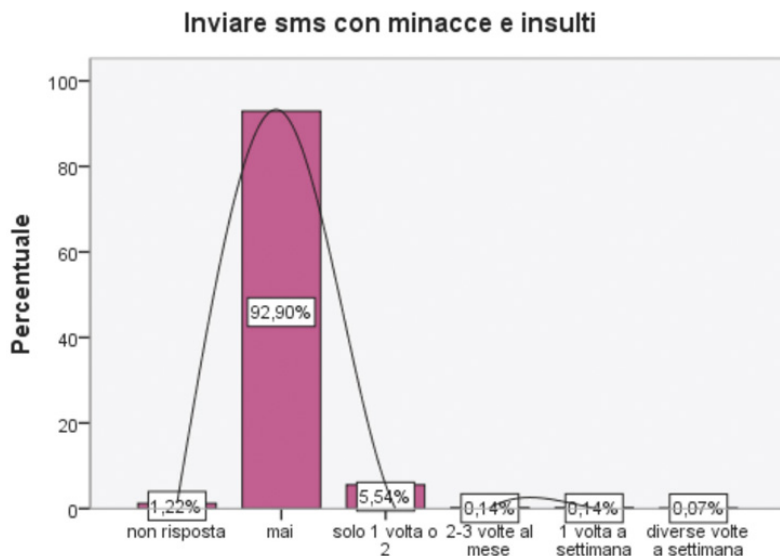


Fig. 25 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 1

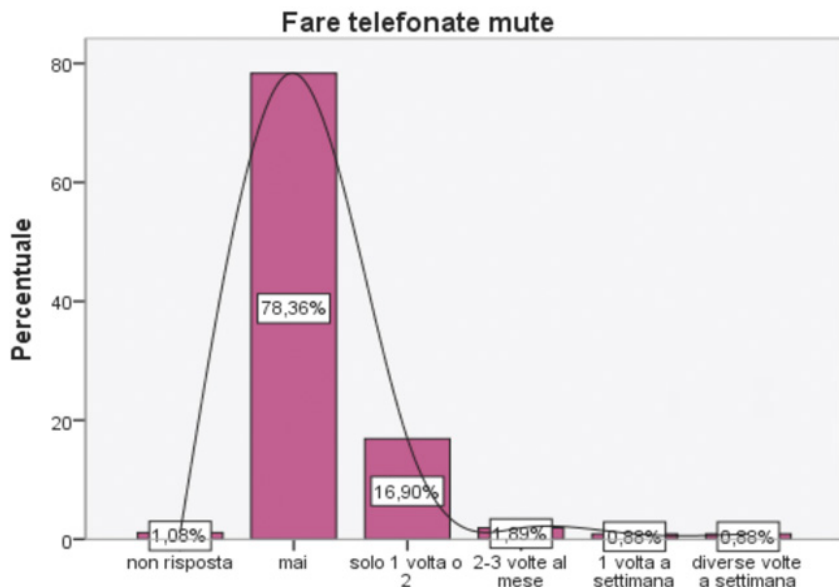


Fig. 26 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 4*



Fig. 27 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 7*

Diffondere voci non vere sul conto di qualcuno tramite telefono

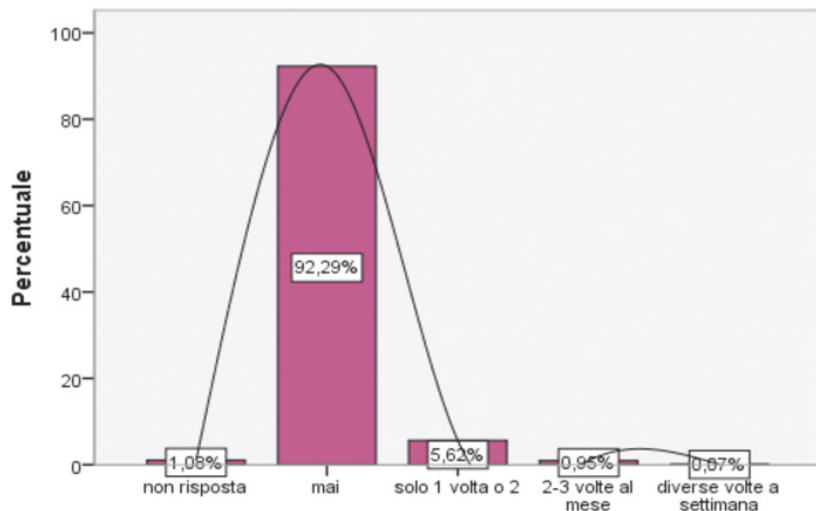


Fig. 28 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 9*

Diffondere voci non vere sul conto di qualcuno in internet

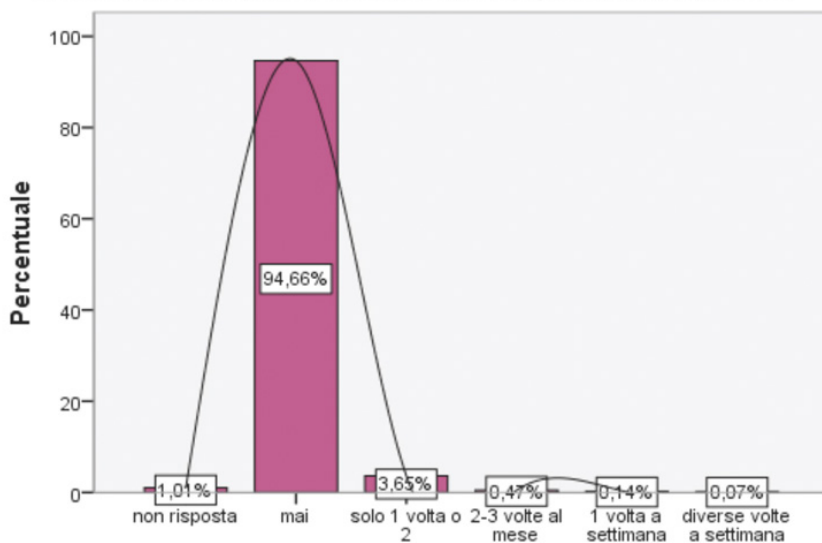


Fig. 29 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 14*

Modalità scritto-verbali di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	inviare sms con minacce e insulti		inviare minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace		fare telefonate mute		diffondere voci non vere sul conto di qualcuno tramite telefono	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	773	694	773	694	773	693
Mancante/i	2	1	2	1	2	1	2	2
Media	1,06	1,05	1,04	1,03	1,29	1,23	1,07	1,07
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,343	0,252	0,364	0,222	0,712	0,545	0,346	0,314

Tab. 34 – Modalità scritto-verbali di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i generi

Cyberbullismo con modalità visive				
	inviare video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare	inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare	invire tramite internet video foto immagini di assalti e violenze	inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti su Internet
Valido	1478	1479	1478	1478
Mancante/i	4	3	4	4
Media	1,02	1,04	1,00	1,02
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,287	0,313	0,184	0,250

Tab. 35 – Cyberbullismo: modalità visive

Inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare

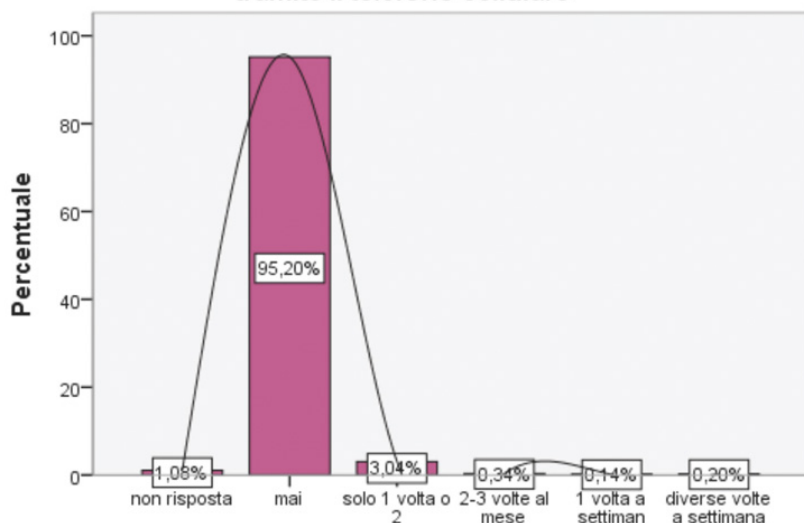


Fig. 30 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 6*

Inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti su internet

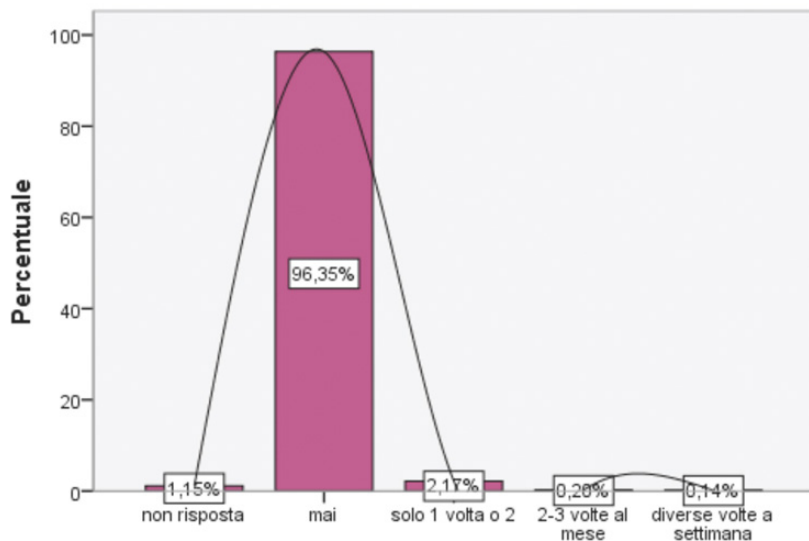


Fig. 31 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 10*

Modalità visive di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	inviare video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare		inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare		invire tramite internet video foto immagini di assalti e violenze		inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti su Internet	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	772	694	773	694	772	694	772	694
Mancante/i	3	1	2	1	3	1	3	1
Media	1,03	1,01	1,05	1,03	1,01	1,00	1,03	1,01
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,348	0,190	0,360	0,244	0,225	0,107	0,308	0,152

Tab. 36 – Modalità visive di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i generi

Nel caso delle modalità visive utilizzate per compiere atti di cyberbullismo si ripresenta la medesima situazione presentata nella sezione della cybervittimizzazione (Tab. 29): il comportamento che più frequentemente viene agito comporta l'invio di foto e filmati imbarazzanti (Tab. 35). Il cyberbullo appartiene con percentuali superiori al genere maschile (Tab. 36).

È lapalissiano che il mezzo preferito per compiere prepotenze virtuali è il telefonino e ciò risulta in accordo con gli studi di Raskauskas e Stoltz (2007) secondo cui il mezzo più utilizzato risulta proprio il cellulare in quanto di facile accesso anche durante le ore scolastiche. I dati italiani del Progetto DAPHNE II (2008) mostrano una maggior incidenza dell'uso del cellulare piuttosto che di *Internet*.

Dalle ricerche descritte, e dai dati fin qui presentati, emerge come sia *Internet* che i telefoni cellulari siano due tecnologie molto utilizzate dagli adolescenti per attuare le aggressioni elettroniche, questo dipende dal fatto che queste due tecnologie rappresentano i nuovi strumenti di

comunicazione tra preadolescenti e adolescenti e che hanno cambiato il modo di relazionarsi con i coetanei (Guarini, 2009).

Cyberbullismo con modalità imitative				
	manipolare materiale personale e privato per poi riutilizzarlo	appropriarsi di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo	appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la password e l'account di qualcuno	appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la rubrica del cellulare di qualcuno
Valido	1479	1479	1478	1479
Mancante/i	3	3	4	3
Media	1,04	1,03	1,04	1,02
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,320	0,328	0,277	0,243

Tab. 37 – Cyberbullismo: modalità imitative

Manipolare materiale personale e privato per poi riutilizzarlo

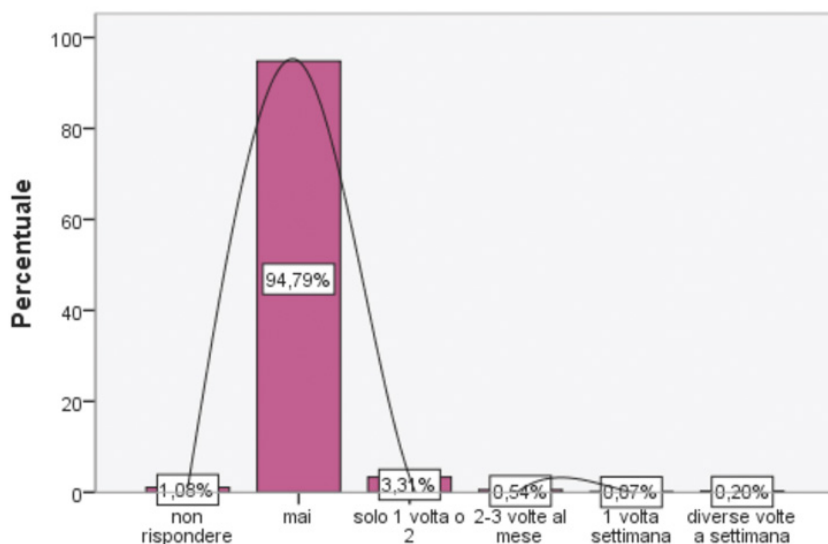
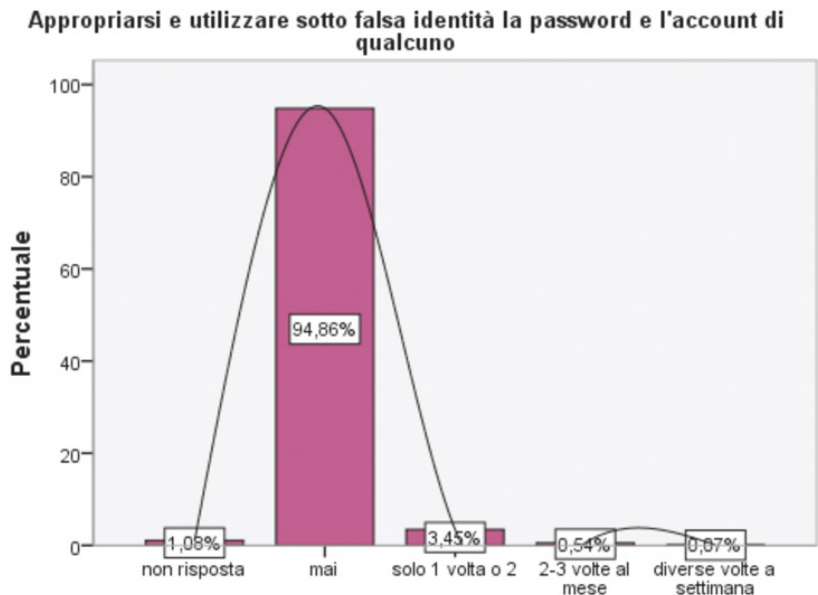


Fig. 32 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 11

Fig. 33 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 15*

Modalità imitative di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	manipolare materiale personale e privato per poi riutilizzarlo		appropriarsi di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo		appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la password e l'account di qualcuno		appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la rubrica del cellulare di qualcuno	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	773	694	773	693	773	694
Mancante/i	2	1	2	1	2	2	2	1
Media	1,06	1,03	1,03	1,04	1,04	1,04	1,03	1,01
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,396	0,195	0,36	0,284	0,299	0,243	0,293	0,161

Tab. 38 – Modalità imitative di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i generi

Il terzo raggruppamento comportamentale di cyberbullismo si riferisce alle modalità di natura imitativa, in cui il bullo mette in atto tutta una serie di azioni volte ad appropriarsi e diffondere informazioni personali sulla vittima.

Dall'analisi degli *item* riferibili a tali atti persecutori tramite l'uso del virtuale, è riscontrabile che nessuna delle manifestazioni comportamentali in elenco si presenta con particolare frequenza, infatti tutte raggiungono un punteggio medio di circa 1.03 (Tab. 37) e anche per ciò che concerne la differenziazione di genere, non sono sottolineabili particolarità di rilievo (Tab. 38).

L'ultima modalità comportamentale considerata per il cyberbullismo è quella che comporta l'esclusione da gruppi *on-line*.

In questo caso è palese come il bloccare qualcuno in *chat* o su *facebook*, sia la modalità più frequentemente scelta dai prepotenti digitali con un punteggio medio di 1.20 (Tab. 39).

Significativa è la presenza di entrambi i generi tra i prepotenti del *web*, con una percentuale maggiore di ragazze per due comportamenti su tre (Tab. 40).

Una possibile spiegazione potrebbe essere legata al fatto che questo tipo di comportamento è quello che più di altri somiglia alle modalità indiretta del bullismo tradizionale che, come la letteratura sull'argomento (Fonzi, 1997; Menesini, 2000) ci conferma, è appannaggio quasi esclusivo del genere femminile.

Cyberbullismo con modalità di esclusione			
	ignorare qualcuno deliberatamente in gruppi online	escludere o lasciare fuori qualcuno dai gruppi on-line	bloccare qualcuno in chat o su facebook per escluderlo dal gruppo
Valido	1479	1478	1479
Mancante/i	3	4	3
Media	1,16	1,15	1,20
Mediana	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,510	0,486	0,585

Tab. 39 – Cyberbullismo: modalità di esclusione

Ignorare qualcuno deliberatamente in gruppi online

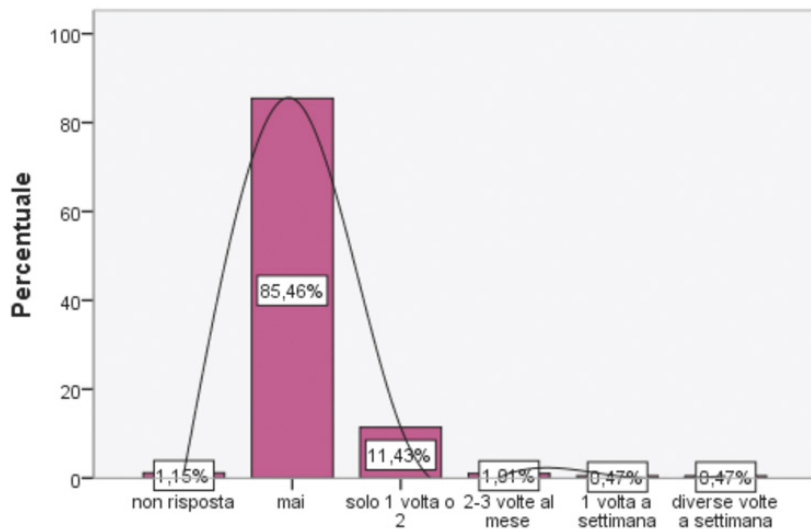


Fig. 34 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 12*

Escludere o lasciare fuori qualcuno dai gruppi on-line

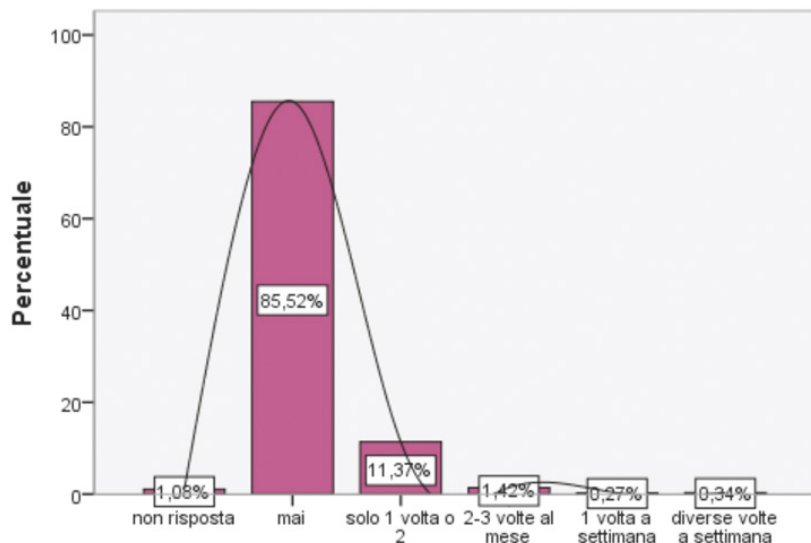


Fig. 35 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item 16*

Bloccare qualcuno in chat o su facebook per escluderlo dal gruppo

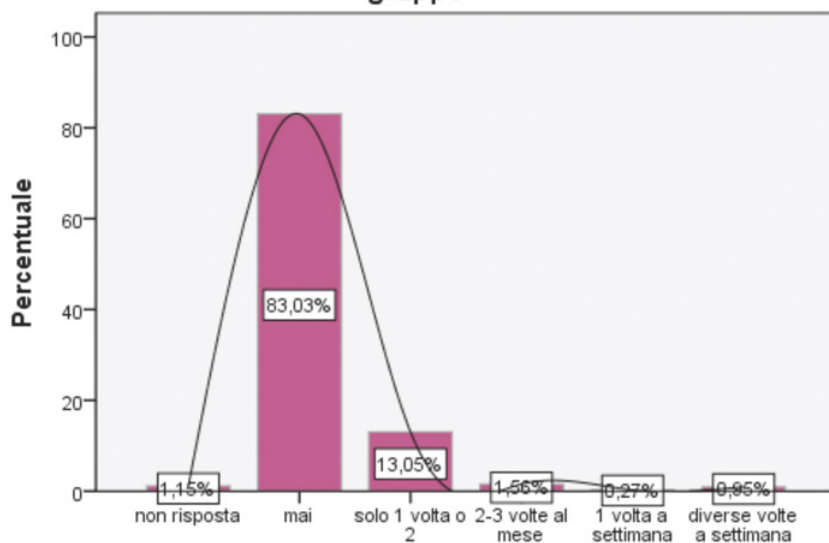


Fig. 36 – Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 18

Modalità di esclusione di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	ignorare qualcuno deliberatamente in gruppi on-line		escludere o lasciare fuori qualcuno dai gruppi on-line		bloccare qualcuno in chat o su Facebook per escluderlo dal gruppo	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	772	694	773	694
Mancante/i	2	1	3	1	2	1
Media	1,16	1,16	1,13	1,18	1,18	1,22
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	0,547	0,464	0,479	0,490	0,597	0,569

Tab. 40 – Modalità di esclusione di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i generi

In conclusione possiamo affermare che i risultati ottenuti dall'analisi delle due scale ci ha permesso di ottenere un quadro conoscitivo del fenomeno bullismo abbastanza dettagliato, con elementi particolarmente interessanti specie per la nuova forma del bullismo digitale.

La letteratura ci insegna che il bullismo, in senso classico, nelle varie manifestazioni dirette ed indirette, è un fenomeno che, in termini di frequenza, decresce con l'età (e.g. Fonzi, 1997; Mene-sini, 2000), ma assume gravità sempre maggiore con il passare del tempo, in particolare durante il periodo adolescenziale (Loeber & Hay, 1997).

Una delle nuove forme che si riscontra essere tipica del periodo adolescenziale è il cyberbullismo (e.g. Bartolo & Palermi, 2007; Kowalski & Limber, 2007) che proprio per le sue caratteristiche di anonimato e di dilatazione dell'azione nel tempo e nello spazio, assume livelli di gravità allarmanti: gli attacchi non si limitano esclusivamente al contesto scolastico, ma la vittima può ricevere messaggi o *e-mail* dovunque si trovi, e questo rende la sua posizione molto più difficile da gestire e sopportare (Tokunaga, 2010).

Data la facilità di accesso e di utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei giovani è facile capire perché, al contrario di quanto avviene nelle prepotenze tra pari in contesti reali, negli ambienti virtuali questa modalità comportamentale cresca di pari passo con l'età raggiungendo il livello più elevato di manifestazione durante la scuola secondaria, infatti sia *Internet* che i telefoni cellulari sono due tecnologie che rappresentano i nuovi strumenti di comunicazione tra preadolescenti e adolescenti e che hanno cambiato il modo di relazionarsi con i coetanei (Guarini, 2009).

Particolarmente interessanti, oltre al parallelo tra bullismo e cyberbullismo rispetto alla variabile età, sono le differenze riscontrate sulla base dell'appartenenza di genere: mentre nel bullismo maschi e femmine si caratterizzano per le modalità di prepotenze utilizzate, dirette per i ragazzi ed indirette per le ragazze (Fonzi, 1997), nel cyberbullismo la distinzione tra i generi è maggiormente legata al ruolo: le vittime

sono prevalentemente femmine, mentre i maschi sono gli aggressori (Petrone & Troiano, 2008).

Inoltre, il significativo campione numerico e l'ampiezza del territorio considerato, ci hanno permesso di comprendere appieno l'allarmante presenza del fenomeno e la sua complessa natura, fornendoci una fotografia realistica quanto accurata delle modalità, della frequenza e della gravità che lo caratterizzano.

3.6 Nuove prospettive di ricerca: il ruolo dell'atteggiamento del Docente rilevato attraverso la Scala sull'Auto-Efficacia (SAED).

Risultati analitici

Successivamente all'individuazione degli istituti scolastici, alla somministrazione delle scale di bullismo agli studenti, sono stati coinvolti i docenti che volontariamente hanno aderito all'indagine, rispondendo alle domande de 'La Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED)' (Biasi *et al.*, 2014).

I docenti in esame sono in totale 50 e appartengono per la maggior parte al genere femminile (88,9%).

La Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED), si compone di 24 *item* complessivi, ad ognuno dei quali il soggetto deve rispondere utilizzando una scala a 9 passi (1 equivale l'assenza e 9 alla massima presenza).

Le risposte ci daranno un'idea sul giudizio che l'individuo si è creato in riferimento alle proprie capacità di riuscire a realizzare i risultati desiderati.

La percezione di autoefficacia del docente riguarda la sua capacità di ottenere l'impegno da parte degli studenti, la possibilità di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di gestire la classe in modo funzionale così come evidenziato dalle tre sottoscale che compongono il questionario: Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti (*Efficacy for Student Engagement*), Autoefficacia delle Strategie di insegnamento (*Efficacy for Instructional Strategies*), ed Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (*Efficacy for Classroom Management*).

		<i>Engagement</i>	<i>Strategies</i>	<i>Management</i>	TOTALE
N	Valido	50	50	50	50
	Mancante/i	0	0	0	0
Media		53,54	55,66	52,64	161,78
Mediana		55,00	57,00	53,50	167,00
Deviazione std.		9,060	9,688	9,306	26,512
Minimo		36	36	36	108
Massimo		70	72	70	211

Tab. 41 – Punteggi medi ottenuti alle tre sottoscale SAED

Dai punteggi medi ottenuti alla SAED (Tab. 41), è evidente che il campione intervistato per la presente ricerca ha registrato buoni livelli di autoefficacia, sia nella scala totale, sia nelle tre.

Un dato che immediatamente risulta evidente riguarda i valori minimi registrati nelle sottoscale che risultano pari a 36, ma in realtà ad ogni sottoscala il partecipante potrebbe ottenere un punteggio compreso tra 8 e 72, questo ci fa comprendere che nessuno dei docenti del nostro campione abbia utilizzato per rispondere agli *item* un punteggio inferiore al 4, di conseguenza anche il punteggio minimo ottenuto alla scala totale risulta superiore a quello possibile che è di 24 (Tab. 41).

Un docente con una buona *self-efficacy*, ha una maggiore consapevolezza delle proprie capacità professionali, riesce a mettere in atto dei comportamenti e delle strategie adeguate a gestire efficacemente il gruppo classe, inoltre, sperimentando il buon esito delle strategie da lui attuate, rinforza ulteriormente e positivamente la propria *self-efficacy* (Bandura, 2000).

Nel caso opposto, un docente con una bassa *self-efficacy* non sentendosi in grado di gestire in maniera efficace il proprio gruppo classe, non agirà affatto o, se lo farà, sarà soggetto ad un probabile esito negativo, sperimenterà così l'insuccesso che potrà incrementare il suo senso di inefficacia (*ibidem*).

Dunque, ipotizzando che, la maggiore o minore capacità del docente di gestire efficacemente un gruppo classe possa essere messa in relazione con la diffusione in percentuale di atti di bullismo registrati nella medesima classe, si è ipotizzato che in una classe il cui docente abbia una buona *self-efficacy*, si registreranno basse percentuali di atti di bullismo, mentre, in una classe in cui il docente presenti livelli di *self-efficacy* bassi gli alunni saranno lasciati più facilmente senza una guida e quindi più esposti al rischio di dover subire comportamenti aggressivi o di dover agire prepotenze verso i propri compagni anche in ottica difensiva.

Per verificare l'esattezza di tale ipotesi preliminare si è proceduto come segue:

1. Sono stati calcolati i punteggi medi ottenuti da ogni docente partecipante alla Scala totale SAED (Tab. 42);
2. Il campione dei docenti è stato suddiviso in due sotto-gruppi in base alle medie ottenute alla scala totale della SAED, ossia 'Gruppo A': docenti con alti punteggi medi alla SAED; 'Gruppo B': docenti con bassi punteggi medi alla SAED (Fig. 37);
3. sono stati identificati gli istituti, le classi e le sezioni in cui i docenti selezionati insegnano;
4. identificati istituto, classe e sezione, si è attuato un procedimento di 'selezione casi', mediante il programma spss, sul file dati riferito al campione studenti, così da isolare proprio le classi in cui i docenti suddetti insegnano;
5. si è proceduto, per le classi selezionate, ad analizzare le percentuali di risposta, distinte in presenza/assenza del fenomeno del bullismo, ottenute alla domanda «Hai mai preso parte ad episodi di prepotenza verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?»;
6. si sono confrontati i risultati ottenuti dalle due diverse analisi, sui due diversi campioni, rispettivamente campione docenti e campione studenti, e si è potuta notare *una importante corrispondenza tra i due tipi di dati, ovvero al crescere della self-efficacy decresce la frequenza di bullismo in classe e viceversa*;
7. a scopo descrittivo, si è calcolato anche l'indice di gravità del fenomeno bullismo per le classi selezionate.

Medie SAED per docente				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
4,50	7	14,0	14,0	14,0
5,79	1	2,0	2,0	16,0
6,17	2	4,0	4,0	20,0
6,25	2	4,0	4,0	24,0
6,33	3	6,0	6,0	30,0
6,50	1	2,0	2,0	32,0
6,54	1	2,0	2,0	34,0
6,71	3	6,0	6,0	40,0
6,79	2	4,0	4,0	44,0
6,88	1	2,0	2,0	46,0
6,92	1	2,0	2,0	48,0
6,96	2	4,0	4,0	52,0
7,04	2	4,0	4,0	56,0
7,13	2	4,0	4,0	60,0
7,21	1	2,0	2,0	62,0
7,25	3	6,0	6,0	68,0
7,33	3	6,0	6,0	74,0
7,38	4	8,0	8,0	82,0
7,54	1	2,0	2,0	84,0
7,58	1	2,0	2,0	86,0
7,63	1	2,0	2,0	88,0
7,92	1	2,0	2,0	90,0

8,00	1	2,0	2,0	92,0
8,17	1	2,0	2,0	94,0
8,38	1	2,0	2,0	96,0
8,67	1	2,0	2,0	98,0
8,79	1	2,0	2,0	100,0
TOTALE	50	100,0	100,0	

Tab. 42 – Punteggi medi alla Scala SAED per docente

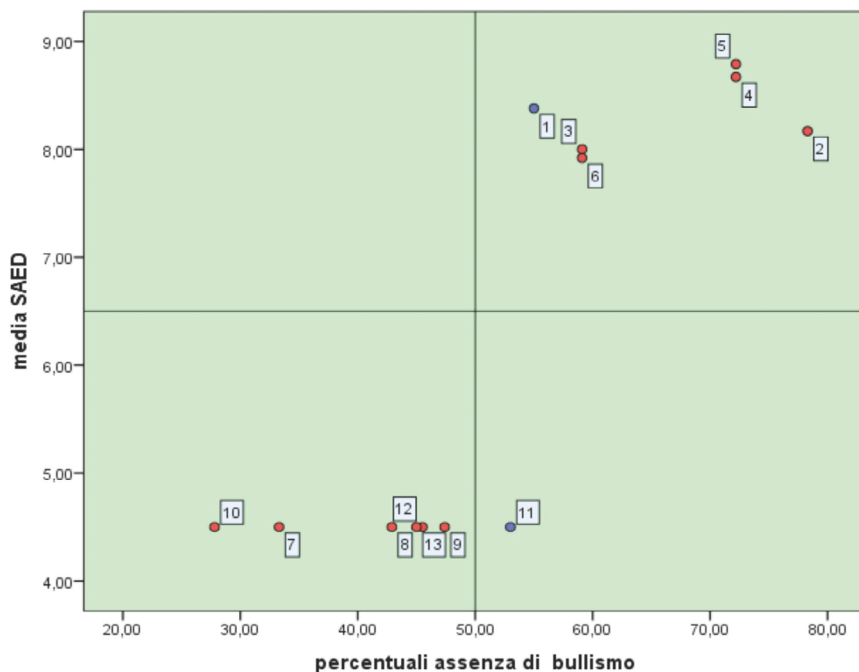


Fig. 37 – Grafico di dispersione dei punteggi medi SAED

Dall’analisi dei risultati, pur non negando una possibile incidenza del caso, possiamo protendere per una accettazione dell’ipotesi iniziale che dovrà essere ulteriormente verificata con successive analisi e che quindi potrà divenire il punto di partenza per ricerche future.

Media Gruppo A Docenti con alti punteggi alla SAED	% Assenza Bullismo per classe	% Bullismo per classe	% Non risposte
8,38	55%	40%	5%
8,17	78,3%	21,7%	0%
8,00	59,1%	40,8%	0%
8,67	72,2%	27,8%	0%
8,79	72,2%	27,8%	0%
7,92	59,1%	36,3%	4,5%
Media Gruppo B Docenti con bassi punteggi alla SAED	% Assenza Bullismo per classe	% Bullismo per classe	% Non risposte
4,50	33,3%	66,7%	0%
4,50	42,9%	57,2%	0%
4,50	47,4%	52,6%	0%
4,50	27,8%	72,3%	0%
4,50	53%	41,2%	5,9%
4,50	45,5%	54,5%	0%
4,50	45%	55%	0%

Tab. 43 – Confronto punteggi SAED/bullismo

Per quanto concerne l'analisi dell'indice di gravità del fenomeno solo in 2 classi risulta significativo.

In sintesi è stato individuato il ruolo dell'atteggiamento del docente, espresso attraverso la cosiddetta percezione di auto-efficacia del docente e, dal confronto dei risultati ottenuti dalle diverse analisi condotte sui due diversi campioni – campione docenti e campione studenti (Tab. 43) – e si è potuta evidenziare una importante corrispondenza: ad una elevata *self-efficacy* del docente corrisponde una minor frequenza di comportamenti di bullismo in classe e viceversa. Ciò avvalorava le indicazioni avanzate a livello internazionale secondo le quali per prevenire o ridurre il fenomeno del bullismo – e del cyberbullismo – è rilevante anche il modo di porsi del docente in classe.

In sintesi, un atteggiamento che coinvolge emotivamente lo studente in modo positivo e trasmette fiducia, che lo motiva all'apprendimento, sollecita un clima positivo e non frustrante, al contrario – in caso di scarsa *self-efficacy* del docente – si può diffondere facilmente un clima demotivante e altamente conflittuale, che finisce per generare aggressività e può favorire situazioni di contesto che non potranno poi arginare – e neppure prevenire – la diffusione di eventuali comportamenti di prevaricazione, vittimizzazione e fenomeni di capro espiatorio.

Si può parlare in definitiva del ruolo dell'atteggiamento del docente non in senso causale rispetto ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo, ma nel senso di riconoscerne il ruolo di co-fattore che interviene nella modulazione delle dinamiche sociali a scuola: ciò al fine naturalmente di arginare e/o prevenire la diffusione del problema.

Si tratterebbe quindi di una variabile che può incidere a livello secondario sull'evoluzione dei comportamenti patologici allo studio.

Sempre al fine di prevenire o ridurre i fenomeni di bullismo e cyberbullismo – che rientrano a pieno titolo nelle forme patologiche del comportamento aggressivo – occorre inoltre intervenire a livello sistematico nei vari aspetti della vita scolastica: dal coinvolgimento delle famiglie all'adozione di norme disciplinari chiare e condivise, allo sviluppo, determinante a nostro avviso, della pro-socialità e della sensibilità empatica, sviluppo che può essere favorito attraverso *innovative e funzionali scelte didattiche* di cui si tratterà nel prossimo Capitolo.

CAPITOLO 4

Bullismo e Cyberbullismo: prevenzione e interventi educativi

di Valeria Biasi

4.1 *Prospettive di intervento didattico per il rinforzo dei processi di simbolizzazione e il sostegno dello sviluppo morale*

L'insieme dei comportamenti che definiscono il concetto di bullismo nonché di cyberbullismo, dando origine a vere e proprie deviazioni dei processi di socializzazione, non possono ritenersi alieni da forme di deficit dello *sviluppo morale*. Come sappiamo, infatti, lo sviluppo morale nel bambino comprende sia il giudizio morale sia il comportamento morale: si tratta di un campo di studi molto ampio che riguarda direttamente i processi di socializzazione nella loro interazione con i processi affettivi e i processi cognitivi.

I primi studi sistematici in questo ambito risalgono storicamente, come è noto, a Jean Piaget, il quale si interessò in modo specifico dello sviluppo del pensiero e del giudizio morale nel bambino.

Piaget (1932) ritiene in particolare che il ragionamento morale esplicito del bambino sia una sorta di presa di coscienza dell'attività morale. Questa presa di coscienza viene intesa come una ricostruzione delle nozioni già sviluppate, effettuata anche in base alle rinnovate capacità cognitive.

Uno degli aspetti fondamentali di questa teoria è rappresentata dalla distinzione tra due forme di moralità, che appaiono prevalenti in fasi successive dello sviluppo: il *realismo morale* e il *relativismo morale*.

La prima forma, il *realismo morale*, prevalente fino agli otto anni, è collegata ad una prospettiva egocentrica del mondo ed al predominare di un modo di pensare 'realistico': la validità dei principi, rigidi

e immutabili, è determinata dall'autorità di chi li ha emanati (per esempio i genitori), e dalla capacità di questi ultimi di far rispettare tali principi con adeguate sanzioni in caso di trasgressione.

In questa prospettiva i comportamenti sono giudicati 'giusti' o 'sbagliati', e i bambini ritengono che tutti debbano giudicarli in questo modo.

Invece, nella forma del *relativismo morale*, descritta anche come *morale dell'autonomia*, *l'intenzione* e il *contesto* assumono un ruolo importante nella valutazione di un comportamento. Questa forma di moralità tende a prevalere dopo gli otto anni, anche se può coesistere con manifestazioni della morale eteronoma. I principi non sono più considerati immutabili, ma fondati e mantenuti dal consenso reciproco, e quindi modificabili in rapporto a situazioni e contesti diversi.

Importante per lo *sviluppo morale* appare per Piaget il *passaggio da una morale eteronoma ad una autonoma*.

Successivamente, sempre nell'ampia *prospettiva cognitivo-evolutiva*, si colloca la teoria di Kohlberg (1984) la quale costituisce, in parte, un'estensione di quella di Piaget: vengono condivisi e ripresi l'aspetto stadiale dello sviluppo morale, la considerazione centrale dei processi cognitivi e l'interesse prevalente per il pensiero morale.

Per Kohlberg appare fondamentale il parallelismo tra gli stadi dello sviluppo intellettuale e quelli dello sviluppo del pensiero morale: il possesso delle competenze cognitive di uno stadio è una condizione necessaria, anche se non sufficiente, affinché siano presenti le corrispondenti caratteristiche del giudizio morale. Tale teoria ritiene che lo sviluppo morale derivi da un progressivo ampliamento della comprensione delle caratteristiche delle azioni sociali proprie e degli altri, e sia articolato attraverso degli stadi, influenzati dalla vita sociale condotta sia in ambito familiare sia nel gruppo dei pari.

Ulteriori importanti contributi teorici a tali tematiche sono riconoscibili negli studi di Vigotsky (1934) per il quale il pensiero interiore è caratterizzato proprio dal processo di *interiorizzazione delle strutture linguistiche che riflettono inevitabilmente il contesto sociale con le sue norme* e i suoi principi anche *morali*.

Altre chiavi interpretative sulla natura dello sviluppo morale propongono certamente dalla *prospettiva psicoanalitica* secondo la quale processi di ordine relazionale-affettivo sono alla base dell'acquisizione del controllo morale e del comportamento.

È inoltre ormai noto che alcune recenti *teorie di ambito sociobiologico* avanzano l'ipotesi che alla base del *comportamento altruistico o pro-sociale* vi sia l'esigenza prioritaria di garantire la *sopravvivenza della specie*: la quale verrebbe meglio assicurata difendendosi e proteggendosi dai nemici attraverso la condivisione.

Di rilievo peraltro risultano i contributi forniti dall'orientamento di matrice comportamentista che si è evoluto nella prospettiva del *social learning*: si sottolinea a questo riguardo il ruolo dell'*apprendimento sociale* – inserito nel contesto – ossia di un *apprendimento situato che orienta lo sviluppo sociale e anche lo sviluppo morale*.

Certo è che la fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo ci portano a rilevare evidenti *carenze dello sviluppo morale* accompagnate da vere e proprie *forme di disimpegno morale*.

Come è stato già ricordato nel corso del Capitolo 1, vari autori hanno indagato le manifestazioni e le possibili ragioni di tale disimpegno: Gini *et. al.* (2008) hanno sottolineato la mancanza di intervento da parte di osservatori esterni durante gli episodi di bullismo. Tale *passività* potrebbe essere dovuta al disagio personale dell'osservatore che attiverebbe così una sorta di *negazione* di fronte all'altrui sofferenza, oltretutto ad una bassa percezione di autoefficacia personale nell'affrontare la situazione.

Si manifestano spesso, inoltre, condotte basate sul *conformismo* per cui, per esempio, i 'gregari' del bullo dismettono facilmente i valori sociali in funzione dell'adesione passiva ai valori del gruppo in una sorta di diluizione delle responsabilità tra i partecipanti e quindi di *disimpegno morale* (Vergati, 2003).

D'altra parte è noto come gli studi classici di psicologia sociale hanno da tempo dimostrato sperimentalmente l'indifferenza di uno spettatore di fronte alle disgrazie altrui. Darley e Latané (1968) hanno appunto attuato il cosiddetto esperimento sull' 'effetto della numerosità' dimostrando che la probabilità di intervento di fronte a situazioni

di emergenza diminuisce in funzione del numero di spettatori. Se molte persone sono testimoni di un'emergenza che coinvolge un'altra persona, ognuno è consapevole del fatto che gli altri potrebbero intervenire. Questa consapevolezza costituisce la base della diffusione della responsabilità: ognuno dei testimoni ritiene che la piena responsabilità non sia centrata su di sé, ma sia condivisa tra tutti i testimoni. Di conseguenza, la disponibilità a offrire aiuto si riduce. Dunque, all'aumentare del numero dei testimoni è probabile che si intensifichi il processo di diffusione della responsabilità.

Un altro famoso esperimento in tema di condotte aggressive favorite dall'anonimato e dalla deresponsabilizzazione individuale è stato quello condotto nel 1971 da un *team* di ricercatori diretto dal professor Philip Zimbardo (2007) della Stanford University.

L'esperimento prevedeva l'assegnazione ai volontari che accettarono di parteciparvi, dei ruoli di guardie o di prigionieri all'interno di un carcere simulato.

I prigionieri indossavano delle divise sulle quali era applicato un numero e un berretto di plastica, fu loro posta una catena a una caviglia, dovevano inoltre attenersi a una rigida serie di regole. Le guardie indossavano uniformi color kaki, occhiali da sole riflettenti che impedivano ai prigionieri di guardare loro negli occhi, erano dotate di manganello, fischietto e manette, e fu concessa loro ampia discrezionalità circa i metodi da adottare per mantenere l'ordine. Tale abbigliamento poneva entrambi i gruppi in una condizione di deindividuatione.

I risultati di questo esperimento furono particolarmente drammatici per i comportamenti aggressivi che si verificarono, e l'esperimento fu interrotto.

In sintesi, situazioni sperimentali ormai notorie nella letteratura psicologica hanno da tempo dimostrato scientificamente il rischio di inibizione delle tendenze pro-sociali e/o il pericolo di una scarica aperta delle pulsioni aggressive in condizioni di contesto favorenti l'anonimato e la deindividualizzazione.

Occorre naturalmente tener conto di tali dimostrazioni di fronte a fenomeni sociali a rischio di derive aggressive, anche in fase preventiva:

riducendo ove possibile le condizioni di contesto legate all'ambiguità (depersonalizzazione, deresponsabilizzazione) e potenziando invece la presa di coscienza della funzionalità della pro-socialità per il benessere individuale e l'adattamento sociale.

Indagini specifiche condotte in Italia negli ultimi trent'anni hanno mostrato che i fenomeni del *bullismo* e del *cyberbullismo* – quali esempi paradigmatici di *condotte aggressive, anti-sociali e, infine, anche autolesive del sè* – hanno registrato purtroppo dimensioni via via crescenti e sono risultate più frequenti che in Norvegia, Finlandia, Inghilterra, Spagna, Giappone e Canada.

Tra le maggiori conseguenze si rileva in modo generalizzato come *le difficoltà nell'elaborazione delle reazioni aggressive, ostili e antisociali, producono conseguenze sia sulla qualità delle relazioni interpersonali sia sulla salute e sul livello di benessere psicofisico di chi è coinvolto*: ciò determina a cascata *effetti negativi per le organizzazioni scolastiche, formative e – non ultime – sanitarie*.

Già dagli studi condotti da Perren e Alsaker (2006) si era potuta evidenziare la *cronicizzazione di atteggiamenti aggressivi* e gli effetti che ciò comporta sulla *formazione della personalità* nel periodo dello sviluppo. Questi autori hanno coinvolto trecentocinquantesi bambini di cinque o sette anni identificabili come 'vittime', 'bulli' o 'non coinvolti' in base alle valutazioni – raccolte attraverso la somministrazione di questionari sui modelli di comportamento sociale – fornite dagli insegnanti e dal gruppo dei pari. Si sono ottenuti risultati che hanno indicato come le cosiddette 'vittime' sviluppino costanti atteggiamenti di sottomissione, ritiro sociale, isolamento e inferiori capacità di leadership rispetto ai cosiddetti 'bulli': ciò verosimilmente potrà incidere sull'organizzazione della personalità anche nelle tappe successive dello sviluppo affettivo e cognitivo, sulla qualità delle future relazioni interpersonali e sul livello di benessere psicofisico.

Un aspetto metodologico importante per la *valutazione delle dimensioni del fenomeno* è stato sottolineato da Smith e Ananiadou (2003) i quali hanno proposto anche un elenco di *strumenti* specifici da utilizzare per ottenere informazioni attendibili, che comprende:

- *Rapporti redatti da insegnanti e genitori*: questi hanno in genere un valore limitato in quanto gli insegnanti e i genitori spesso non sono consapevoli delle varie forme di bullismo che si stanno manifestando nel contesto scolastico.
- *Autodescrizioni compilate da parte degli alunni* per quanto riguarda il fatto di essere stati minacciati, o di aver partecipato ad atti di bullismo (per un determinato periodo di tempo): in questi casi vengono in genere utilizzati dei *questionari anonimi*, [...].
- *Nomine da parte dei pari*, si tratta di una sorta di breve intervista attraverso la quale ai compagni di classe viene richiesto di indicare chi è un bullo o una vittima. Questo può essere il metodo più affidabile, per il lavoro in classe [...].
- *Osservazioni dirette del comportamento*, condotte ad esempio nel parco giochi [...] utilizzando microfoni o telecamere. Le osservazioni hanno elevata validità, ma sono costose e richiedono molto tempo per essere eseguite e analizzate (oltre naturalmente a richiedere il consenso informato).
- *Interviste o focus group* condotti con la partecipazione di 4-8 alunni, con richiesta di descrizioni di eventuali episodi verificatisi a scuola.

Si affiancano a queste proposte metodologiche *specifiche rilevazioni statistiche* ad ampio spettro, come quelle condotte negli Stati Uniti nel 2010 per quanto riguarda il bullismo, attraverso le quali si è potuta evidenziare la gravità dell'estensione di tale fenomeno sull'intero territorio nazionale: addirittura il 61% degli studenti statunitensi allora intervistati ha dichiarato di essere stato vittima di violenza fisica a casa o a scuola (Tab. 44).

Più della metà, circa il 56%, di tutti gli studenti intervistati hanno assistito a un crimine che si è verificato durante il tempo trascorso a scuola
Un 15% di tutti gli studenti che sono stati spesso assenti alle lezioni riferisce di non essere entrato a scuola dalla paura di divenire vittima di bullismo
Circa il 71% degli studenti denuncia il bullismo come un problema ancora in corso
Allo stesso modo, circa uno ogni 10 studenti interrompe la scuola o cambia scuola a causa di un maltrattamento subito in modo ripetuto
Uno studente su 20 dichiara di aver visto un compagno portare una pistola a scuola
Nelle classi più avanzate del percorso di studi il 90 % dei ragazzi sono stati segnalati come vittime di qualche tipo di bullismo
Altre statistiche recenti in tema di bullismo mostrano che il 54 % degli studenti ha riferito il fatto che essere testimoni di abusi fisici a casa può portare a manifestazioni di violenza a scuola
Tra gli studenti di tutte le età, i perpetratori di omicidi sono risultati due volte più frequenti tra le vittime precedentemente minacciate dai coetanei
Ci sono circa 282.000 studenti in tutta la nazione che hanno riferito di essere stati attaccati ogni mese da bulli nel corso delle scuole superiori

Tab. 44 – Statistiche sul bullismo (<http://www.bullyingstatistics.org/content/bullying-statistics-2010.html>)

Non risulta meno grave la situazione in Italia come testimoniato dalle statistiche ufficiali riassunte in un Report del 2015 (www.istat.it). Tale dati mettono in evidenza che hanno subito comportamenti offensivi più del 50% degli 11-17enni intervistati; il 19,8% è stato vittima assidua di tipiche azioni di bullismo, cioè le ha subite più volte al mese, e per il 9,1% tali atti di prepotenza si sono ripetuti con cadenza settimanale.

Ulteriori recenti indagini su questi comportamenti aggressivi e antisociali – da considerare ormai come una vera e propria emergenza educativa – sono state condotte da Spinelli, Pennelli, Fiorentino, Lamuraglia, Taurino e Fara De Caro (2011) attraverso l'applicazione del 'Questionario anonimo sul bullismo' somministrato ad un campione di 69 adolescenti con un'età media di 15 anni. Questi autori hanno poi sviluppato un intervento *psicoeducativo*, basato su *attività didattiche-formative*, *giochi di ruolo* e *training di educazione emotiva* allo scopo di promuovere comportamenti prosociali nei ragazzi.

Come rilevato attraverso una serie di misure, l'intervento ha portato ad una generale diminuzione delle cosiddette azioni di bullismo indiretto ($p < 0.05$) e ad un miglioramento del clima di classe.

In linea con tali riscontri centrati sulla messa in atto di *interventi psicoeducativi multipli e coordinati*, si intende in questa sede proporre l'organizzazione di una *specificata didattica laboratoriale* volta al *potenziamento dei processi di simbolizzazione e sublimazione delle componenti aggressive*.

In modo indiretto tale *didattica laboratoriale centrata sulla rappresentazione simbolica e sulla rielaborazione dei contenuti conflittuali e aggressivi attraverso il gioco e le varie attività artistico-espressive*, è orientata allo sviluppo della sensibilità empatica verso le esigenze dell'altro, alla condivisione delle norme sociali di convivenza, al rispetto delle diversità in un'ottica inclusiva e, in sintesi, allo sviluppo della cosiddetta pro-socialità.

A tale riguardo quindi possiamo vedere come imparare a gestire in modo socialmente accettabile le componenti pulsionali permetta uno sviluppo armonico degli aspetti superegoici, ossia della capacità di gestire e accettare le regole sociali e le norme morali.

L'introduzione delle norme consente infatti un migliore adattamento sociale ed uno sviluppo più equilibrato del sé, il quale riesce in definitiva a mediare in modo adattivo tra principio del piacere e principio della realtà.

Per *imparare a gestire in modo socialmente accettabile le componenti pulsionali* occorre sviluppare una *buona tolleranza della frustrazione* basata sulla capacità di *differire la soddisfazione immediata dell'aggressività* e, in sintesi, occorre imparare a *sublimare tali tendenze attraverso linguaggi simbolici sostitutivi*: questo è peraltro uno dei ruoli principali in ambito formativo dell'arte e della cultura.

Lo sviluppo della capacità di *differire la soddisfazione immediata delle pulsioni* permetterà la *tolleranza dell'impegno nelle varie attività scolastiche e formative*, potenziando i processi cognitivi in quanto vengono favorite le abilità di astrazione, e permettendo un più equilibrato contatto tra desideri e regole, tra piaceri e norme.

Quindi, in modo indiretto ma decisamente plausibile, la messa in atto di *interventi psicoeducativi multipli e coordinati, centrati sull'organizzazione*

di una specifica didattica laboratoriale volta al potenziamento dei processi di simbolizzazione e sublimazione delle componenti aggressive, potrà permettere sia il potenziamento dei processi cognitivi – in particolare per quanto riguarda l'apprendimento – sia il sostegno delle varie fasi dello sviluppo morale.

Al fine di prevenire i sintomi rappresentati dalle condotte tipiche del bullismo e del cyberbullismo via via sopra descritti e riportati dalla più accreditata letteratura internazionale, e avvalendoci di un'*ottica interdisciplinare allo studio dei fenomeni educativi*, riteniamo che sia determinante *promuovere il comportamento pro-sociale e la sensibilità empatica* attraverso il *potenziamento dei processi di simbolizzazione*, i quali rappresentano proprio uno dei principali obiettivi perseguito a lungo termine dalle istituzioni educative.

Dal canto loro, gli studi di psicologia clinica dimostrano a tale proposito l'importanza della rappresentazione dell'aggressività nell'elaborazione dei conflitti psicologici a vantaggio della salute e del benessere mentale. A tale proposito, recentemente Biasi e Bonaiuto (2012) dopo una ricognizione sui principi del metodo clinico per le applicazioni pertinenti in materia di questioni educative, hanno illustrato uno studio di caso centrato sul comportamento aggressivo tipico del fenomeno del bullismo. Il trattamento clinico, applicato attraverso la tecnica della psicoterapia di gioco, ha valorizzato l'importanza del *processo di simbolizzazione* come requisito necessario per consentire la soddisfazione socialmente compatibile delle esigenze individuali. È stato quindi descritto in modo analitico il comportamento aggressivo di un bambino di 3 anni di età, il quale dirigeva attacchi aperti verso altre persone – in particolare coetanei –, animali e oggetti.

Le sessioni di psicoterapia di gioco hanno dato prova della iniziale tipica carenza di capacità di rappresentazione simbolica nell'attività di disegno e nel gioco da parte del bambino in questione. Attraverso tali interventi di psicoterapia di gioco a breve-medio termine (per la durata di 7 mesi e un totale di 50 sessioni) – che hanno contribuito a sviluppare progressivamente la capacità di rappresentare in modo simbolico l'aggressività attivando forme di sublimazione –, si è ottenuta una

riduzione delle cariche aggressive ed una loro più efficace elaborazione, con remissione dei *raptus* aggressivi e contemporaneo recupero nei livelli di apprendimento grazie ad una migliore qualità della partecipazione alle attività scolastiche, le quali erano invece prima compromesse dalla iperattività con tonalità aggressiva e distruttiva.

Dal punto di vista psicologico riconosciamo infatti come alla radice del comportamento violento stia il prevalere di tecniche di soddisfazione *aperta e immediata* della motivazione aggressiva, sia essa dovuta a componenti istintuali, ad abitudini o ad attivazioni ambientali che portano alla percezione di *frustrazioni percepite come insopportabili*.

L'osservazione clinica, la riflessione psicodinamica e la ricerca sistematica hanno da tempo segnalato come i processi di *rappresentazione mentale*, di *simbolizzazione*, consentono di sostituire al comportamento pratico e concreto delle forme di comportamento che si svolgono in un *ambiente virtuale*, come quello dell'immaginazione, del sogno, o come quello delle descrizioni verbali, o delle raffigurazioni non verbali (disegni, sculture, fotografie), e delle varie rappresentazioni artistiche del cinema, del teatro, del mimo, della danza, della musica.

Si tratta di attività che hanno un loro culmine estetico nelle varie arti: le quali sono tutte basate, appunto, sulla rappresentazione, sui simboli, sulle metafore, sulle relazioni fra significanti e significati.

Ma prima di servire per scopi di registrazione di eventi, di comunicazione di significati, e di attivazione dell'esperienza estetica, le *capacità di rappresentazione e simbolizzazione* hanno una fondamentale conseguenza funzionale: esse consentono la convivenza pacifica fra le persone, la collaborazione produttiva e, più in generale, *la dilazione e la soddisfazione socialmente compatibile delle esigenze del singolo: in altri termini i processi di civilizzazione* (Freud, 1930).

Tenendo conto delle dovute *differenze legate al contesto formativo e non terapeutico ed agli specifici obiettivi formativi*, lo sviluppo delle capacità di rappresentazione simbolica può essere proposta come una modalità didattica di fondamentale importanza per i bambini che reagiscono facilmente con comportamenti violenti. *Si tratta cioè di rappresentare grazie alla didattica del gioco, all'educazione artistico-espressiva e all'educazione*

all'immagine, i vari contenuti conflittuali che coinvolgono il discente per poi promuovere forme di rielaborazione riparativa dell'aggressività e di condotte pro-sociali.

È facilmente riconoscibile a questo punto il ruolo primario che può ricoprire la scuola nella prevenzione del comportamento aggressivo e antisociale attraverso l'attuazione di specifici *programmi didattici laboratoriali centrati sul rafforzamento dei processi di simbolizzazione attraverso la didattica del gioco e l'educazione artistico-figurativa-espressiva.*

4.2 Proposta di interventi psicoeducativi in forma di didattica laboratoriale

Alla luce delle riflessioni e delle rilevazioni sopra delineate riteniamo funzionale proporre in ambito scolastico la realizzazione di appropriati interventi didattici in forma laboratoriale – ossia i cosiddetti Laboratori Didattici Psicoeducativi (LDP) – secondo tipologie specifiche qui di seguito presentate:

- I) *Laboratori Psicoeducativi centrati sul Gioco (LPG)* per lo sviluppo dei processi di simbolizzazione e sublimazione, in particolare per i bambini in età di scuola materna e del primo biennio della scuola elementare.
- II) *Laboratori Psicoeducativi centrati sui linguaggi Artistico-espressivi (LPA)*, centrati sui vari linguaggi artistici, per lo sviluppo dei processi di simbolizzazione e sublimazione, in particolare per i ragazzi della scuola primaria e per la scuola media di primo e secondo grado.

Tali scelte didattiche vengono a nostro avviso in qualche modo riprese e in sostanza sostenute nell'ambito della legge della cosiddetta 'Buona Scuola' laddove si parla di cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e sostegno alla creatività. In particolare il decreto consente di assicurare alle alunne e agli alunni sin dalla scuola dell'infanzia una 'formazione artistica che ricomprenda la pratica e la cultura della musica, delle arti dello spettacolo, delle arti visive sia nelle forme tradizionali che in quelle innovative' e di attuare la 'promozione della pratica artistica nel

Piano triennale dell'offerta formativa' in maniera autonoma a cura delle istituzioni scolastiche, mediante percorsi curriculari, anche in verticale.

Si prevede peraltro la nascita di specifici Poli a orientamento artistico – performativo del primo ciclo secondo le Linee Guida dettate dal MIUR attraverso un meccanismo di riconoscimento che vede il coinvolgimento dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Oltre alla diffusione di una cultura artistica approfondita, l'attenzione rivolta dai dispositivi legislativi allo *sviluppo dell'educazione artistica e dell'educazione all'immagine* svolge – a nostro avviso – un ruolo centrale per lo sviluppo del pensiero critico e, in modo certo non secondario, *per la formazione dell'intera personalità*.

È infatti attraverso il rafforzamento delle capacità di simbolizzazione che, come abbiamo già ricordato sopra, si dispiegano rinnovate possibilità di sublimazione, di tolleranza della frustrazione, di composizione più armonica tra esigenze e regole, tra bisogni e norme: ciò pone le basi per un processo di socializzazione adattivo, alieno da condotte antisociali e libero anche da forme di conformismo acritico.

Avvalendoci delle conoscenze note in letteratura, possiamo adesso cercare di identificare un elenco dei *fattori* che – attuati attraverso accorgimenti didattici specifici anche personalmente escogitati dal singolo docente – possono favorire lo sviluppo cognitivo e morale del discente, promuovendo un cambiamento e una maturazione del comportamento sociale.

A tale proposito elenchiamo di seguito alcuni *atteggiamenti e accorgimenti* risultati funzionali nelle esperienze di didattica laboratoriale attuata, con la nostra supervisione, dai docenti coinvolti nei *progetti psicoeducativi* contro il bullismo ed il cyberbullismo promossi dal nostro gruppo di ricerca sul territorio romano nell'ultimo quinquennio.

È risultata efficace nella realizzazione di tali laboratori didattici psicoeducativi (LDP), la messa in atto da parte dei docenti di condotte espressive di:

- a) Accettazione incondizionata
- b) Sostegno affettivo costante
- c) Atteggiamento riparativo

- d) Uso di un dialogo continuo, caldo, indiretto
- e) Uso di un *linguaggio simbolico metaforico*, basandosi sul principio che nel gioco, nel disegno, nel racconto il bambino proietta le sue *fantasie*, il suo *mondo interno* ivi compresi i *nuclei conflittuali*. È a questo mondo che noi parliamo imparando a *sintonizzarci* con il bambino attraverso un ascolto recettivo continuo.
- f) Instaurazione di un *rapporto positivo, costruttivo con un adulto (il docente)*: ciò può di per sè colmare in parte le eventuali carenze esperite nei rapporti con altre figure significative.
- g) Direzione dell'*attenzione* su argomenti di primario interesse: spesso i contenuti emergono dalla dinamica naturale dei fatti, perchè il bambino in genere mima o racconta i suoi *interessi* e le sue *preoccupazioni*. In questi casi *il docente può svolgere un ruolo più attivo e proporre un gioco, una storia che sollevi l'argomento conflittuale in questione e permetta di rappresentare il medesimo in modo costruttivo e riparativo, stimolando così il pensiero simbolico*. Si è dimostrato fecondo per esempio ricorrere nell'ambito delle attività proposte nei 'Laboratori Psicoeducativi di Gioco' (LPG) proprio ai modi di dire che i bambini di ogni epoca hanno probabilmente sempre adottato nel corso dei loro giochi: 'Facciamo finta che...', 'Tu eri... e io ero...'. Ancora, si è rilevato funzionale per esempio ricorrere nell'ambito delle attività proposte nei 'Laboratori Psicoeducativi Artistico-espressivi' (LPA), alle modalità del disegno a tema centrato su contenuti conflittuali e aggressivi da rappresentare e comunicare, per poi rielaborarli in senso costruttivo e condividerli con il gruppo di lavoro scolastico.
- h) *Comunicazione di contenuti rassicuranti in chiave riparativa* con ricerca di soluzioni costruttive di fronte ai conflitti interpersonali per il rispetto delle norme del vivere sociale a vantaggio del benessere sia del singolo sia della comunità.

Seguendo queste indicazioni e applicandole di volta in volta nell'ambito di programmi di didattica laboratoriale fondata sul gioco e su linguaggi artistico-espressivi, si è registrato in molteplici occasioni come

testimoniato dai docenti coinvolti in tali progetti innovativi, un *avanzamento sul piano cognitivo* ottenuto dai discenti. Ciò non è apparso semplicemente come espressione di un *transfert* di apprendimento, in quanto si sono registrati in media effetti generalizzati ad ogni forma di attività scolastica, e non solo rispetto alle attività grafico-pittoriche o plastiche del tipo di quelle presentate nel corso degli stessi laboratori didattici.

È ipotizzabile, quindi, che tali vantaggi siano dovuti ad un *generale potenziamento delle capacità simboliche* che, come sappiamo, costituiscono un'importante via di adattamento all'ambiente attraverso la modulazione degli istinti (Freud, 1930) e permettono approcci alternativi e maggiori opportunità per la soddisfazione pulsionale attraverso modalità socialmente accettabili.

Quello che nella letteratura specialistica è stato rilevato per quanto riguarda le sessioni di psicoterapia di gioco offre per così dire – in un diverso contesto e con diverse finalità – uno stimolo iniziale per sviluppare progetti di prevenzione dell'aggressività infantile e giovanile basati specificamente sul rafforzamento della capacità di simbolizzazione: dal gioco simbolico alla rappresentazione artistica e letteraria.

A questo proposito è la scuola stessa che può offrire l'opportunità di programmare interventi didattici mirati a trattare sia i comportamenti aggressivi classici sia le nuove forme di cosiddetto bullismo digitale o cyberbullismo (cfr. Cross & Smith, 2012) caratterizzate da aggressività indiretta, scarsa empatia e atteggiamenti antisociali. Lo sviluppo di laboratori di gioco particolarmente nelle scuole materne e nel primo biennio delle elementari, può rappresentare l'avvio di attività didattiche specifiche per prevenire il comportamento aggressivo e promuovere condotte pro-sociali.

In definitiva è proprio l'istituzione scolastica ad essere deputata alla promozione delle varie forme di simbolizzazione e di sublimazione, sottese dalla rappresentazione artistica a dalle altre forme di attività culturalmente produttive.

Per programmare obiettivi, metodologie, procedure e contenuti specifici delle attività didattiche laboratoriali sopra illustrate sarà utile peraltro curare meglio nel prossimo futuro la *formazione psico-pedagogica dei docenti sia in formazione sia in servizio* (Biasi, Maricchiolo, Vecchio & Carrus, 2017).

4.3 *L'attenzione alla promozione del benessere a scuola*

Anche alla luce della Legge 107/2015 ('Buona Scuola') si sottolinea la necessità di garantire, con azioni di prevenzione e di sostegno, il benessere degli studenti oltre a potenziare il livello di soddisfazione professionale del corpo docente a vantaggio di un clima scolastico positivo e funzionale allo sviluppo dei processi di apprendimento.

Occorre quindi conoscere in modo scientificamente fondato le condizioni che possono favorire, dal punto di vista psicologico, il benessere a scuola dal momento che esso ha effetti sia a livello di apprendimento, motivazione e relazioni sociali.

Nell'ambito delle problematiche emotive e relazionali a scuola per il miglioramento dei livelli di benessere, occupa certo un ruolo centrale anche nella pratica educativa, la prevenzione e/o la gestione dei comportamenti di bullismo e cyberbullismo.

In quest'ottica si situa la presa in carico dello sviluppo sociale degli allievi ed il sostegno verso dinamiche interpersonali orientate alla condivisione e all'inclusione. È chiaro che fenomeni di intolleranza, di isolamento aggressivo e di prevaricazione rappresentano situazioni di allarme verso le quali occorre intervenire a livello educativo.

Il MIUR si è da tempo pronunciato a tale riguardo per la prevenzione del fenomeno del bullismo (cfr. Allegato A) e nell'aprile 2015 ha emanato, come sappiamo, le 'Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo' (cfr. Allegato B).

Successivamente è stato promosso il 'Piano nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo a scuola 2016/2017'. Il Piano MIUR ha quindi preso avvio nel corrente anno scolastico attraverso la cosiddetta '*Call to Action*' rivolta a tutte le scuole italiane, avvalendosi di un finanziamento di circa due milioni di euro. Sono state così presentate in occasione della 'Prima Giornata nazionale contro il bullismo a scuola' tenuta il 17 Febbraio 2017, in coincidenza con la Giornata Europea di Sicurezza in Rete indetta dalla Commissione Europea (Safer Internet Day), le migliori proposte didattiche avanzate dalle scuole per fronteggiare questi problemi. Le scuole sono state inoltre invitate a progettare,

con il coinvolgimento diretto degli studenti, uno ‘spot contro il bullismo e il cyberbullismo’.

Per quanto concerne la sicurezza dei giovani nelle comunicazioni in rete, un intervento specifico è costituito dal Progetto ‘Generazioni Connesse Safer Internet Center (SIC) – Italy’ ormai alla terza edizione. Viene proposto alle scuole uno strumento definito come ‘Documento di e-policy’ per l’uso responsabile della rete e per l’individuazione di casi di cyberbullismo.

Grazie a questi progetti si è promossa una vera e propria Campagna pubblicitaria pubblicata sul sito www.generazioniconnesse.it che ha avuto una grande diffusione utile per la sensibilizzazione al fenomeno da parte di studenti, docenti e genitori.

Le prossime tappe di tale progetto ‘Generazioni Connesse 2016-2018’ prevederanno lo sviluppo di una crescente consapevolezza e competenza per l’uso responsabile della rete.

Inoltre, per le situazioni di emergenza è stata resa disponibile la linea nazionale del ‘Telefono Azzurro’ per fronteggiare il fenomeno del bullismo, con due canali dedicati rispettivamente ai ragazzi con età inferiore a 18 anni, agli adulti e alle famiglie. Attraverso questa via nel 2016 sono stati affrontati ben 4000 casi di richieste di intervento, il 33% dei quali definiti come casi di cyberbullismo.

In sintesi le azioni del MIUR hanno cercato di *sensibilizzare* i ragazzi di fronte a questi fenomeni nell’intento di aiutare la scuola ad essere una ‘comunità di dialogo’ per favorire forme di inclusione, rispetto della diversità e integrazione sociale.

Dal punto di vista psicopedagogico, oltre alla suddetta *attività informativa* volta alla presa di coscienza del problema, ogni istituzione scolastica nell’ambito dei propri organi collegiali, potrà poi sviluppare veri e propri *programmi di intervento* in materia di bullismo e cyberbullismo, e – come abbiamo sopra indicato – *specifiche forme di didattica laboratoriale*, quali i Laboratori Didattici Psicoeducativi (LDP) che, a nostro avviso, possono rappresentare a tale proposito una vera e propria risorsa per la *prevenzione ed il fronteggiamento di tali comportamenti aggressivi e antisociali*.

BIBLIOGRAFIA

- AHMAD, Y., & SMITH, P.K. (1990). Behavioural measures: bullying in schools. *Newsletter of the Association for Child Psychology & Psychiatry*, 12, 26-27.
- ALEANDRI, G. (2008). *Giovani senza paura. Analisi socio-pedagogica del fenomeno bullismo*. Roma: Armando Armando.
- ALIVERNINI, F., MANGANELLI, S., CAVICCHIOLO, E., & LUCIDI, F. (2017). Measuring Bullying and Victimization Among Immigrant and Native Primary School Students: Evidence From Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-13.
- ANZIEU, D. (1986). *Il gruppo e l'inconscio*. Roma: Borla.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- BALDRY, A. C. (2001). Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 12, 375-396.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. In R. Schwarzer (Eds.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (4 th ed., pp. 71-80). New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press (trad. it. Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sè e azione. Trento: Erickson, 2000).
- BANDURA, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Direction in Psychological Science*, 9, 75-78.

- BARTOLO M. G. & PALERMITI A. L. (2008). Insieme contro il bullismo: percorso educativo da attivare nelle scuole. In A. Costabile (a cura di). *Supportando le simpatike canaglie: un progetto per le scuole medie*. Cosenza: Falco editore, 67-84.
- BELACCHI, C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 885-912.
- BESAG, V. (1989). *Bullies and victims in school*. Milton Keynes: Open University Press.
- BIASI, V. & BONAIUTO, P. (2012). The Scientific Contribution of the Clinical Method in Educational Research: A Case Study (Il portato scientifico del metodo clinico nelle applicazioni educative: uno studio di caso). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 107-127.
- BIASI, V., DOMENICI, G., CAPOBIANCO, R., & PATRIZI, N. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 485-509.
- BIASI, V., MARICCHIOLO, F., VECCHIO, G.M. & CARRUS, G. (2017). Le competenze psicologiche nella formazione dei docenti: l'esperienza dei TFA e dei PAS. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 200-206). Roma: Armando.
- BIASI, V. & PATRIZI, N. (2017). La dimensione psicopedagogica. Apporti della psicologia dell'apprendimento per l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento: temi per la formazione dei docenti partecipanti al Progetto PRIN. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione. Volume Primo* (pp. 353-376). Roma: Armando.
- BIESTA, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- BJÖRKQVIST, K. (1994). Sex Differences in Physical, Verbal and Indirect Aggression: A Review of Recent Research. *Sex Roles. A Journal of Research*, 30, 177-188.

- BJÖRKQVIST, K., EKMAN, K., & LAGERSPETZ, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- BOULTON, M. K., & SMITH, P. K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- BOWLBY, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.
- BRIGHI, A. (2009). Bullying and cyberbullying: a comparison of different Countries. Paper presented at the *International Conference of Daphne II Project*, Bologna, 6 Febbraio.
- BURGIO, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis.
- BURTON, K.A., FLORELL, D., & WYGANT, D.B. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 50, 103-115.
- CALVANI, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91.
- CALVANI, A., & VIVANET, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formative per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 127-146.
- CAMODECA, M., & GOOSSENS, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- CAMPBELL, M.A. (2005). Cyber bullying: an old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15, 68-76.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L., & STECA, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- CAPRARA, G., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C., BANDURA, A., & ZIMBARDO, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-6.
- CARAVITA, S. C. S., DI BLASIO, P., & SALMIVALLI, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in

- bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- CIUCCI, E., & FONZI, A. (1999). La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo* (pp. 27-38). Firenze: Giunti.
- CIVITA, A. (2011). *Cyberbullying. Un nuovo tipo di devianza*. Milano: Franco Angeli.
- COE, R. (2002). *Finding Out What Works: Evidence-Based Education*. Durham: Durham University School of Education.
- COWEN, E., PEDERSON, A., BABIGIAN, H., IZZO, L. & TROST, M. (1973). Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- CRAIG, W., & PEPLER, D. (1997). Observation of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- CRICK, N.R., & DODGE, K.A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.
- CROSS, D., & SMITH, P.K. (Eds.). (2012). *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. West Sussex, UK: Blackwell Publishing-Wiley and Sons.
- DARLEY, J.M. & LATANÉ, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383.
- DOMENICI, G., LUCISANO, P., & BIASI, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi*. Roma: Armando.
- ERDUR-BAKER, O. (2009). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12, 109-125.
- EURISPES TELEFONO AZZURRO. (2003). *IV Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: EURISPES e Telefono Azzurro.
- EURISPES TELEFONO AZZURRO. (2006). *VII Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: EURISPES e Telefono Azzurro.
- FACCI, M., VALORZI, S., & BERTI, M. (2013). *Generazione Cloud Essere genitori ai tempi di smartphone e tablet*. Trento: Erickson.

- FARRINGTON, D. P. (1993). *Understanding and preventing bullying. Crime and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- FARRINGTON, D. P. (1995). The developmental of offending and anti-social behavior from childhood. *Journal of Psychology and Psychiatric*, 36, 1-36.
- FARRINGTON, D. P. (2003) Key results from the first 40 years of the Cambridge Study in Delinquent Development. In T. P. Thornberry and M. D. Krohn (Eds.) *Taking Stock of Delinquency: An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies* (pp. 137-183). New York: Kluwer/Plenum.
- FARRINGTON, D.P. & TTOFI, M.M. (2009), "School-based programs to reduce bullying and victimization". *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 6, available at: www.campbellcollaboration.org
- FEDELI, D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Roma: Carocci.
- FEDELI, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Brescia: Vannini.
- FEKKES, M., PIJPERS, F.I.M. & VERELOOVE-VANHORICK, S. P. (2005) Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*. 20, 81-91.
- FIELD, M. E. (1999). *Difendere i figli dal bullismo*. Milano: Edizioni TEA.
- FREUD, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: Internat. Psychoanalytischer Verlag.
- FONZI, A. (a cura di). (1993), L'interazione fra coetanei: un approccio multidimensionale (nucleo monotematico), *Età Evolutiva*, 48, 72-96.
- FONZI, A. (1995). Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. *Psicologia contemporanea*, 129, 4-11.
- FONZI, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.
- GENTA, M. L. (a cura di), (2002). *Il bullismo: bambini aggressivi a scuola*. Roma: Carocci.
- GENTA, M. L., MENESINI, E., FONZI, A., COSTABILE, A., & SMITH, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.

- GINI, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- GINI, G., ALBIERO, P., BENELLI, B. A., & ALTOÈ, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- GOWRIEL, G., & RAMDASS, M. (2013). Dimensions of Teacher Efficacy and Student Academic Achievement in Selected Primary Schools in Trinidad and Tobago. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(10).
- GRAHAM, S., & JUVONEN, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.
- GUARINI, A. (2009). *Diffusione e caratteristiche del bullismo elettronico: ricerche internazionali e nazionali a confronto*. Roma: Carocci.
- HARGREAVES, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405-419.
- HARTUP, W. (1983) The peer system. E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. (Vol.4, pp. 103-196). New York: Wiley.
- KING, J., WALPOLE, C., & LAMON, K. (2007). Surf and turf wars online: growing implications of internet gang violence. *Journal of Adolescent Health*, 41, 66-68.
- KOCHENDERFER, B. J., & LADD, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (pp. 320-386). San Francisco: Harper & Row.
- KOWALSKI, R. M., & LIMBER, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school student. *Journal of adolescent health*, 4, 22-30.
- KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. P., AGATSTON, P. W., & MALDEN, D. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. Mess: Blackwell.

- KUPERSMITH, J. & COIE, J. (1990) Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- INGRASCÌ, G., & PICOZZI, M. (2002). *Giovani e crimini violenti. Psicologia, psicopatologia e giustizia*. Milano: McGraw-Hill.
- LAGERSPETZ, K. M., BJÖRKQVIST, K, BERTS, M., & KING, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- LAWSON, R. (2001). *Il bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*. Roma: Editori Riuniti.
- LI, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender difference. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- LOEBER, R., & HAY D. (1997). Key issue in the developmental of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- LOSEL, F. & BEELMAN, A. (2003), "Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review of randomized evaluations". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- LUENGO KANACRI B.P., PASTORELLI, C., EISENBERG, N., ZUFFIANÒ, A., & CAPRARA, G.V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: the role of effortful control. *Journal of Personality*, 81(3), 302-12.
- MAMELI, C. (2008). Bullismo: relazioni interpersonali e affettività. In A. De Santis, R. Guerra, & P. Morosini (Eds.), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze* (pp.100-118). Roma: Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 08/1).
- MARINI, F., & MAMELI, C. (1999). *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci.
- MENESINI, E. (2000). *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- MENESINI, E. (a cura di). (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson.
- MENESINI, E. (2008). Il bullismo: uno dei volti del disagio in adolescenza. In F. Cambi, M.G. Dell'Orfanello, & S. Landi, *Il disagio*

giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento. (pp. 91-106), Roma: Armando Editore.

MENESINI, E., CALUSSI, P. & NOCENTINI A. (2012). Cyberbullying and traditional bullying: unique, addictive and synergistic effects on psychological health symptoms. In Q. Li, D. Cross, & P. Smith, (Eds.). *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. Wiley: Wiley-Blackwell.

MENESINI, E., FONZI, A., & CAPRARA, G.V. (2007). Il bullismo a Scuola: Vecchie e nuove tipologie. In *VIII Rapporto Nazionale sulla condizione dell' Infanzia e dell' Adolescenza*, Roma: Eurlispe- Telefono Azzurro.

MENESINI, E., & GIANNETTI, E. (1997). Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana. In: A. Fonzi (a cura di). *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti, (pp. 3-18).

MENESINI, E., GIANNETTI, E., & GENTA, M. L. (1999). Il contesto familiare dei bulli e delle vittime. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo* (pp. 105-123). Firenze: Giunti.

MENESINI, E., NOCENTINI, A. & CALUSSI P. (2011). Valori, comportamenti e relazioni sociali in adolescenza. In G.V. Caprara, E. Scabini, P. Steca (a cura di). *I valori nell'Italia contemporanea* (pp. 116-133). Milano: Franco Angeli.

MILGRAM, S. (1975). *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper Colophon Books.

NICOLETTI, S., & GALLIGANI, F. (2009). *Psicopatologia dei comportamenti on-line e bullismo elettronico*. Roma: Carocci.

NOCENTINI, A., CALMAESTRA, J., SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A., ORTEGA, R., & MENESINI, E. (2010). Cyberbullying: labels, behaviors and definition in three European countries. *Australian journal of guidance and counseling*, 20, 1-14.

OLIVERIO FERRARIS, A. (2008). *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Bologna: Biblioteca Universale Rizzoli.

OLWEUS, D. (1973) Personality and aggression. In J. K. Cole and D.

- D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln Neb.: University of Nebraska Press.
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Washington D.C.: Hemisphere. (trad. it., L'aggressività a scuola, Bulzoni, Roma, 1983)
- OLWEUS, D. (1983). *Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys, human developmental. An interaction perspective*. New York: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford and Cambridge: Blackwell. (trad. it., Il bullismo a scuola, Giunti, Firenze, 1996)
- OLWEUS, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen
- ORTEGA, R., CALMAESTRA, J., & MORA-MERCHÀN, J. (2008). Cyberbullying: un estudio exploratorio en educación secundaria. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 8, 183-192.
- PALLADINO, B., NOCENTINI, A., & MENESINI, E. (2012). *Florence Bullying/Victimization Scale (FBVS), Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS)*. Firenze: Università degli Studi di Firenze.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 526-578.
- PARKER, J.G., RUBIN, K.H., PRICE, J.M., DE ROSIER, M.E., (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: D. Cicchetti & D. J. Cohen, (Eds). *Developmental psychopathology. Risk, disorder, and adaptation*. Oxford, England: John Wiley & Sons, 2, 96-161
- PATCHIN, J. W., & HINDUJA, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- PATTERSON, G.R., REID, J.B., & DISHION T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- PEARCE, N., CROSS, D., MONKS, H., WATERS, S., & FALCONER, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying

- Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(1), 1-21.
- PEPLER, D. J., & CRAIG, W.M. (2000). *Making a difference in bullying*. Toronto: York University.
- PEPLER, D. J., CRAIG, W. M., BLAIS, J., & RAHEY, L. (2004). *Developing Needs Assessment and Program Selection Tools to Address Bullying Problems at School*. Ontario Ministry of Education, Queen's Park.
- PERREN, S. & ALSAKER, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychological and Psychiatry*, 47, 45-57.
- PETRONE, L., & TROIANO, M. (2008). *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo: strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Magi edizioni.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (trad. it., Il giudizio morale nel fanciullo. Giunti Barbera, Firenze, 1972).
- PIETROPOLLI CHARMET, G. (2014). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida*. Milano: Fabbri Publishing s.r.l.
- POLANIN, J. R., ESPELAGE, D. L., & PIGOTT, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- RANIERI, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Communications*, 3(3), 147-152.
- RASKAUSKAS, J., & STOLTZ, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- ROFF, M. (1961). Childhood social interactions and young adult bad conduct. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 333-337
- RUTTER, M., GILLER, H., & HAGELL, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTTER, D. R., & RUTTER, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and continuity across lifespan*, Basic Books: New York (trad. it. L'arco della vita, Giunti, Firenze, 1996).
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. M. J., BJÖRKQVIST, K., OSTERMAN,

- K., & KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1-15.
- SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A., & SCHEITHAUER, H. (2009). *Cyberbullying in der Schule Erste Ergebnisse einer Studie an Berliner und Bremer Schulen*. Paper presented at the IX. Workshop Aggression, 6.8. November 2009, Berlin.
- SCHUNK, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- SEWELL, A., & ST. GEORGE, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-70.
- SHARIFF, S., & GOUIN, R. (2006). *Cyber-Dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools*. Retrieved February 9, 2006, from http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff.pdf
- SHARP, S., & SMITH, P. K. (Eds.). (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*, London: Routledge
- SHARP, S., & SMITH, P. (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Trento: Erickson.
- SLAVIN, R. E. (2004). Education Research Can and Must Address 'What Works' Questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- SLONJE, R., & SMITH, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of psychology*, 49, 147-154.
- SMITH, P. K. (2010). Bullying in primary and secondary schools: Psychological and organizational comparisons. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage, (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp.137-150). New York & London: Routledge.
- SMITH, P.K., COWIE, H., OLAFSSON, R. F., & LIEFOOGHE, A. (2002). Definition of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences in fourteen- country international comparison, *Child Development*, 73, 1119-1133.
- SMITH, P.K., SHARP, S., ESLEA, M., & THOMPSON, D. (2004). England: the Sheffield project. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 99-123).

Cambridge: Cambridge University Press.

SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S., & TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

SMITH, P. K., & SHARP, S. (eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

SMITH, P. & ANANIADOU, K. (2003). The nature of school bullying in your school. A practical handbook for teachers. London: Routledge.

SMORTI, M., TSCHIESNER, R., & FARNETI, A. (a cura di). (2016). *Psicologia per la Buona scuola*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.

SPINELLI, C., PENNELLI, M., FIORENTINO, F., LAMURAGLIA, C., TAURINO, A. & FARA DE CARO M. (2011). Comprendere e contrastare il bullismo. Un intervento psicoeducativo in un istituto di scuola superiore. *Psicologia Scolastica*, 10(1), 81-103.

SULLIVAN, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.

SUTTON, J., & SMITH, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.

TAJFEL, H. (Ed.) (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOKUNAGA, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.

TRINCHERO, R. (2002, 2017¹⁰). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

TTOFI, M.M., & FARRINGTON, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.

TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

VANDEBOSCH, H., & VAN CLEEMPUT, K. (2008). Defying cyberbullying: a qualitative research into perceptions of youngsters. *Cyberpsy-*

chology and Behavior, 2 (4), 499-503.

VERGATI, S. (2003). *Bully Kids. Socializzazione disadattante e bullismo tra i preadolescenti*. Roma: Bonanno Editore.

VITARO, F., TREMBLAY, R. E. & BUKOWSKI W. M. (2001). Friends, friendships and conduct disorder. In J. Hill, & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 346-378). Cambridge: Cambridge University Press.

VIVANET, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 13(2), 41.

WHITNEY, I., & SMITH, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Education Research*, 35, 3-25.

WILLARD, N. (2004). *I can't see you – you can't see me. How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior*. Retrieved July 1, 2006 from www.cyberbully.org/docs/disinhibition.pdf

YBARRA, M. L., & MITCHELL, K. J. (2004). Online aggressor/target, aggressors, and target: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 45, 1308-1316.

Vigotsky, L.S. (1934). *Myšlenie i reč. Moskva-Leningrad: Socekiz* (trad. it., Pensiero e Linguaggio - Ricerche psicologiche, Laterza, Roma-Bari, 1990).

ZANETTI, M.A. (a cura di), (2007). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive a scuola*. Trento: Erickson.

ZIMBARDO, P. G. (2007). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House (trad. it., L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa? Raffaello Cortina, Milano, 2008).

SITOGRAFIA

Bullying statistics (2010) <<http://www.bullyingstatistics.org/content/bullying-statistics-2010.html>>.

BARTOLO, M. G., & PALERMITTI A. (2007). Il cyberbulling: prepotenze elettroniche, XXI congresso nazionale della sezione di psicologia dello sviluppo, Bergamo <<http://www.farfallaproject.it/aip/contributi/simposio3.txt.html>>.

BELSEY, B. (2008). Cyberbullying, <<http://www.cyberbullying.org>>.

British Council. (2008). School's White Paper <www.britishcouncil.org>.

Cambridge Dictionaries on line. (2011). Cambridge University Press, diffuso il: 28 Febbraio <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/cyber>>.

COST Action ISO801. (2008). Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings <<http://sites.google.com/site/costis0801/>>.

DAPHNE II Programme. (2008). To prevent and combat violence, against children, young people and to protect victims and groups at risk <http://cyberbullying.scform.unibo.it/index.php/progetto_daphne_ii/3030.html>.

DEDMAN, B. (2001). Schools may miss mark on preventing violence <<http://www.suntimes.com/shoot/shoot16.html>>.

Department of Education, National Center for Education Statistics. (2006). School Survey on Crime and Safety <<http://nces.ed.gov/>>.

HERRING, S. (2001). Gender and power in online communication, <<http://www.slis.indiana.edu/CSI/WP/WP01-05B.html>>.

i-SAFE. (2004). Cyber bullying: Statistics and tips, <http://www.isafe.org/channels/sub.php?ch=op&sub_id=media_cyber_bullying>.

ISTAT. (2010). Cittadini e nuove tecnologie, Diffuso il 27 febbraio 2009, <http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20090227_00/>.

ISTAT <www.istat.it>.

LENHART, A., MADDEN, M., & HITLIN, P. (2005) Teens and Technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation, Pew Internet & American Life Project, <<http://www.pewinternet.org>>.

Ministero della Pubblica Istruzione (MIUR) <www.istruzione.it>.

National Children's Home. (2005). Putting U in the picture - mobile phone bullying survey, <www.nch.org.uk>.

PRIN (Programmi di Ricerca di Interesse Nazionale); BANDO ANNO 2010-2011. Area 11. *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi*. Coordinatore scientifico nazionale: G. Domenici <<http://prin.cineca.it>> dell'Università di Roma Tre.

Regione Lazio <www.regione.lazio.it>.

SHARIFF, S., & GOVIN, R. (2006). Cyber-Dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools. Retrieved February 9, 2006 <http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff.pdf>

WILLARD, N. (2004). An educators guide to cyberbullying and cyberthreats. Addressing the Harm Caused by Online Social Cruelty, <<http://cyberbully.org>>.

INDICE ANALITICO

A

- Abilità, 35, 116, 161
- Abuso di potere, 10, 163
- Adolescenza, 13, 19, 54, 127, 128, 132, 164
- Aggressività, 11-17, 37, 59, 107, 116, 117, 119, 122, 133, 154
- Aiutante del Bullo, 21
- Ambiente virtuale, 29, 118
- Anonimato, 28, 30, 37, 100, 112
- Apprendimento, 14, 19, 35, 52, 107, 111, 117, 118, 122, 123, 126, 153
- Arti, 118, 119
- Ascolto, 121, 159
- Assenza di, 11
 - controllo, 11, 13, 16, 18, 20, 36, 111, 141, 145, 164
- Atteggiamento del Docente, 39, 101, 107
- Autoefficacia, 21, 51, 52, 101, 102, 107, 111, 125, 126, 141
- Autonomia, 110, 153, 162, 165, 166
- Autorità, 12, 22, 110, 155, 164
- Autostima, 16, 18
- Azione offensiva, 10, 20

B

- Benessere, 15, 31, 113, 117, 121, 123, 153
- Bullismo,
 - diretto, 11, 64, 66, 70, 72
 - indiretto, 23, 49, 60, 61, 64, 66, 72, 116
- Bullo, 7, 10, 16, 17, 19-22, 24, 28, 56, 57, 70, 78, 97, 111, 114, 154

C

Campionamento, 39, 40, 43, 45

Chat, 26, 27, 80, 86, 88, 89, 92, 97, 99

Civilizzazione, 118

Colpevolizzazione, 20, 21

Comportamento, 7, 10-14, 16, 17, 20, 22, 26, 29, 35, 37, 51-53, 56, 64, 94, 97, 107, 109-111, 113, 114, 117, 118-120, 122, 154, 161

Comunicazione, 22, 26, 28, 80, 95, 100, 118, 121, 158, 159, 161, 162, 165

Condivisione, 15, 111, 116, 123, 157

Condotte aggressive, 12, 112, 113

Conflitto,

 psichico, 117

 interpersonale, 121

Conformismo, 21, 56, 111, 120

Consolatore, 21

Contagio, 20

Coscienza morale, 109

Cultura, 32-34, 61, 62, 71, 116, 119, 120, 153, 158
 globale, 25

Cyberbullismo, 7, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 48, 50, 73, 77, 88, 94, 97, 100, 107, 109, 111, 116, 120, 122, 123, 124, 163-167

Cyberstalking, 26

Cyber-Teasing, 27

D

Deficit cognitivo, 16

Denigration, 26

Depressione, 11, 36

Deresponsabilizzazione, 56, 112, 113

Devianza sociale, 12, 13

Didattica, 32, 33, 118, 157

 laboratoriale, 8, 116, 117, 119-121, 124

Difensore della vittima, 21

Disagio, 13, 21, 31, 111, 158

Disegno, 7, 117, 121

Docente, 8, 39, 51-53, 101-105, 107, 120, 121, 123, 126

E

Empatia, 12, 21, 35, 122

Epidemiologia, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29

Estetica, 118

Evidence Based Education, 31, 32, 127, 134, 137

Evidence Based Practice, 31, 32, 126

Exclusion, 26

Eziopatogenesi, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29

F

Famiglia, 7, 12, 14, 19, 35, 163

Fase evolutiva, 13, 159

Feedback, 18, 28

Flaming, 26

Florence Bullying/Victimization Scale, 48, 50, 51, 53, 61

Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale, 48, 50, 51, 53, 73, 79

Frustrazione, 12, 15

tolleranza della, 70, 116, 120

G

Giudizio morale, 109, 110

Gregari, 17, 21, 56, 111

Gruppo, 9, 14-22, 26, 27, 29, 30, 34, 36, 37, 50, 56, 57, 66, 79, 84, 86, 88, 97, 99, 102, 103, 110, 111, 113, 121, 154, 158, 163

H

Harassment, 26

I

Identità, 14, 26, 28, 50, 57, 79, 84, 95, 96, 163

Immaginazione, 118

In-group, 57

Infanzia, 13, 14, 54, 119, 161, 164

Insegnanti, 16, 35, 48, 51, 113, 114, 154

Intenzionalità, 10, 28

Internet, 27, 28, 37, 40, 80, 83, 84, 89, 92, 94, 100, 123

Intervento,

didattico, 32, 109

educativo, 109, 153

Isolamento, 18, 80, 113, 123, 154

L

Laboratori didattici, 8, 119, 120, 122, 124

Laboratori Psicoeducativi (LDP), 11, 120

Laboratori Psicoeducativi di Gioco (LPG), 119-121

Laboratori Psicoeducativi Artistico-espressivi (LPA), 119-121,

Leader, 17, 19, 22, 113

Linguaggio, 121

M

Masquerade, 26

Mediatore, 21

Metodologia, 39

Modalità di comportamento aggressivo, 11, 12, 15, 26, 28, 29, 39, 43, 48-51, 53, 60-62, 64, 66-68, 71-73, 79, 83, 84, 86, 88, 89, 92, 94-97, 99-101, 118, 121, 122, 161, 164

diretta, 70, 154

fisica, 69

indiretta, 70, 97

verbale, 70

Motivazione, 20, 51, 52, 118, 123

O

Orientamento, 32, 70, 111, 120, 123, 165

Osservazione, 118

Out-group, 57

Outing, 26

P

- Partecipanti, 20, 22, 23, 36, 39, 45, 54, 56, 58, 72, 111
 Pensiero morale, 110
 Persistenza, 10, 52
 Personalità, 13, 17, 84, 113, 120, 156
 Prepotenze, 9, 11, 17, 20, 21, 25, 28, 32, 34-36, 48, 49, 51, 53, 57, 67, 69, 77, 79, 94, 100, 154, 158
 agite, 58, 59, 69, 70, 72, 78, 88, 103
 subite, 11, 15, 18, 54, 58-60, 64, 78, 83
 Prevaricazione, 9-11, 18, 57, 88, 107, 123
 Procedure, 33, 53, 122, 155, 157, 164
 Processi, 20, 33
 affettivi, 109, 111
 cognitivi, 109, 110, 116, 117, 123
 di rappresentazione, 118
 di socializzazione, 8, 109
 di simbolizzazione, 8, 109, 116-119
 Psicologia clinica, 117

Q

- Questionari, 25, 39, 45, 48, 101, 113-115

R

- Rabbia, 11
 Rappresentazione simbolica, 116-118
 Realismo morale, 109
 Regole sociali, 116
 Relativismo morale, 109
 Rendimento scolastico, 13
 Riparazione, 157

S

- SAED (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente), 51, 101, 102-106
 Scuola, 8, 10-12, 14-16, 22-25, 32, 34-36, 39, 40, 43-45, 48, 53, 58, 100, 114, 115, 118, 119, 122, 123, 153-159, 161, 162

Self-Efficacy, 39, 45, 51, 102, 103, 107
Significanti, 118
Significati, 118
Social learning, 111
Soddisfazione pulsionale, 122
Sofferenza, 21, 111
Sopruso, 11
Sostenitore del bullo, 21
Spavalderia, 28
Spettatore, 21
Strumenti, 26, 45, 48, 50, 53, 74, 94, 100, 113, 153-155, 161
Studio esplorativo, 39
Sublimazione, 116, 117, 119, 120, 122
Sviluppo, 13, 14, 35, 37, 39, 77, 107, 109, 113, 116, 118, 119, 124, 154
 affettivo, 8, 31, 113
 cognitivo, 8, 31, 110, 113, 120, 122, 123, 153
 morale, 8, 37, 109-111, 117, 120
 della personalità, 156

T

Tecnica, 33, 117
Teoria, 32, 109, 110
 del controllo, 13
 dell'apprendimento sociale, 19
 dell'attaccamento, 13
 dell'interazione sociale, 13

Terapeutico, 118
Trasgressione, 110
Trickery, 26

V

Valutazione, 33, 36, 110, 113, 157
Violenza, 9, 11, 16, 60, 66, 114, 115, 153, 154, 156-158, 162
Vittima, 7, 10-12, 14-17, 19-22, 24, 26-30, 56, 57, 70, 77, 83, 84, 97, 100,
 114, 154

INDICE DEI NOMI

- Agatston P. W. 29, 130
Ahmad Y. 48, 125
Albiero P. 21, 130
Aleandri G. 19, 28, 125
Alivernini F. 37, 125
Alsaker F. D. 113, 134
Altoè G. 21, 130
American Psychiatric Association
12, 13, 125
Anzieu D. 15, 56, 125
Babigian H. 32, 128
Baldry A. C. 24, 125
Bandura A. 19, 32, 51, 102, 125,
127
Barbaranelli C. 32, 52, 127
Bartolo M. G. 78, 100, 126, 139
Beelman A. 35, 131
Belacchi C. 21, 126
Benelli B. A. 21, 130
Berti M. 80, 128
Berts M. 15, 131
Besag V. 10, 126
Biasi V. 34, 51, 52, 101, 117,
122, 126, 128
Biesta G. 33, 126
Björkqvist K. 10, 15, 23, 58, 67,
70, 126, 127, 131, 135
Blais J. 10, 134
Bonaiuto P. 117, 126
Borgogni L. 52, 127
Boulton M. K. 18, 127
Bowlby J. 13, 127
Brighi A. 29, 127
Bukowski W. M. 14, 137
Burgio G. 66, 127
Burton K. A. 37, 127
Calmaestra J. 26, 27, 132, 133
Calussi P. 48, 50, 132
Calvani A. 33, 127
Camodeca M. 21, 127
Campbell M. A. 88, 127
Capobianco R. 51, 126
Caprara G. V. 32, 52, 127, 131,
132
Caravita S. C. S. 21, 127
Carrus G. 122, 126
Carvalho M. 26, 136
Cavicchiolo E. 37, 125
Ciucci E. 18, 128
Civita A. 84, 128
Coe R. 32, 128
Coie J. 32, 131
Costabile A. 126, 129
Cowen E. 32, 128
Cowie H. 74, 135
Craig W. M. 10, 20, 128, 134
Crick N. 16, 128
Cross D. 36, 122, 128, 132, 133
Darley J. M. 111, 128
De Rosier M. E. 31, 133

- Di Blasio P. 21, 128
 Dishion T. J. 13, 133
 Dodge K. A. 16, 128
 Domenici G. 34, 51, 52, 126, 128
 Eisenberg N. 32, 131
 Ekman K. 10, 127
 Erdur-Baker O. 29, 128
 Eslea M. 35, 135
 Espelage D. L. 36, 134, 135
 Eurispes 54, 128, 132
 Facci M. 80, 128
 Falconer S. 36, 133
 Fara De Caro M. 115, 136
 Farneti A. 31, 136
 Farrington D. 34, 35, 36, 129, 136
 Fedeli D. 11, 14, 129
 Fekkes M. 35, 129
 Field M. E. 60, 129
 Fiorentino F. 115, 136
 Fisher S. 26, 136
 Florell D. 37, 127
 Fonzi A. 9, 10, 11, 18, 20, 24,
 31, 57, 61, 67, 70, 97, 100,
 128, 129, 132
 Freud S. 118, 122, 129
 Galligani F. 28, 132
 Genta M. L. 11, 12, 18, 24, 67,
 129, 132
 Giannetti E. 25, 132
 Giller H. 13, 134
 Gini G. 21, 111, 130
 Goossens F. A. 21, 127
 Gouin R. 29, 135, 140
 Gowriel G. 52, 130
 Graham S. 18, 130
 Guarini A. 27, 95, 100, 130
 Hagell A. 13, 134
 Hargreaves D. H. 33, 130
 Hartup W. 31, 130
 Hay D. 14, 57, 59, 100, 131
 Hinduja S. 26, 133
 Ingrasci G. 15, 66, 131
 Izzo L. 32, 128
 Juvonen J. 18, 130
 Kaukiainen A. 15, 135
 King E. 15, 131
 King J. 29, 130
 Kochenderfer B. J. 18, 130
 Kohlberg L. 110, 130
 Kowalski R. M. 29, 78, 84, 100,
 130
 Kupersmith J. 32, 131
 Ladd G. W. 18, 130
 Lagerspetz K. M. 10, 15, 21, 127,
 131, 135
 Lamon K. 29, 130
 Lamuraglia C. 115, 136
 Latané B. 111, 128
 Lawson R. 17, 131
 Li Q. 27, 30, 84, 131, 132
 Liefoghe A. 74, 135
 Limber S. P. 29, 78, 84, 100, 130
 Loeber R. 14, 57, 59, 100, 131
 Losel F. 35, 131
 Lucidi F. 37, 125
 Lucisano P. 34, 128
 Luengo Kanacri B. P. 32, 131
 Mahdavi J. 26, 136
 Malden D. 29, 130
 Mameli C. 20, 24, 131
 Manganelli S. 37, 125
 Maricchiolo F. 122, 126
 Marini F. 24, 131
 Menesini E. 11, 13, 16, 18, 19, 20,
 24, 25, 26, 48, 50, 54, 57, 67,
 97, 100, 129, 131, 132, 133

- Milgram S. 22, 132
 Mitchell K. J. 29, 78, 137
 Monks H. 36, 133
 Mora-Merchàn J. 27, 133
 Nicoletti S. 28, 132
 Nocentini A. 26, 30, 48, 50, 132, 133
 Olafsson R. F. 74, 135
 Oliverio Ferraris A. 13, 132
 Olweus D. 9, 10, 15, 16, 17, 18, 22, 25, 48, 54, 67, 70, 133
 Ortega R. 26, 27, 132, 133
 Osterman K. 15, 135
 Pajares F. 52, 133
 Palermi A. L. 78, 100, 126, 139
 Palladino B. 48, 57, 133
 Parker J. G. 31, 133
 Pastorelli C. 32, 127, 131
 Patchin J. W. 26, 133
 Patrizi N. 51, 52, 126
 Patterson G. R. 13, 133
 Pearce N. 36, 133
 Pederson A. 32, 128
 Pennelli M. 115, 136
 Pepler D. J. 10, 19, 20, 128, 134, 136
 Perren S. 113, 134
 Petrone L. 12, 16, 72, 74, 89, 101, 134
 Piaget J. 109, 110, 134
 Picozzi M. 15, 66, 131
 Pietropolli Charmet G. 19, 134
 Pigott T. D. 36, 134
 Pijpers F. I. M. 35, 129
 Polanin J. R. 36, 134
 Price J. M. 31, 133
 Rahey L. 10, 134
 Ramdass M. 52, 130
 Ranieri M. 32, 134
 Raskauskas J. 29, 94, 134,
 Reid J. B. 13, 133
 Roff M. 32, 134
 Rubin K. H. 31, 133
 Russell S. 26, 136
 Rutter D. R. 31, 134
 Rutter M. 13, 31, 134
 Salmivalli C. 15, 16, 21, 70, 127, 135
 Scheithauer H. 50, 135
 Schultze-Krumbholz A. 26, 50, 132, 135
 Schunk D. 52, 135
 Sewell A. 52, 135
 Shariff S. 29, 135, 140
 Sharp S. 9, 11, 23, 35, 57, 135, 136
 Slavin R. E. 33, 135
 Slonje R. 27, 29, 30, 50, 84, 135
 Smith P. K. 9, 11, 16, 18, 23, 25, 26, 27, 30, 35, 48, 50, 54, 57, 74, 78, 84, 113, 122, 125, 127, 128, 129, 132, 135, 136, 137
 Smorti M. 31, 136
 Spinelli C. 115, 136
 St. George A. 52, 135
 Steca P. 52, 127, 132
 Stoltz A. D. 29, 94, 134
 Sullivan K. 10, 11, 136
 Sutton J. 16, 128, 136
 Tajfel H. 57, 136
 Taurino A. 115, 136
 Thompson D. 35, 135
 Tippett N. 26, 136
 Tokunaga R. S. 29, 100, 136
 Tremblay R. E. 14, 137

- Trinchero R. 34, 136
Troiano M. 12, 16, 72, 74, 89,
101, 134
Trost M. 32, 128
Tschannen-Moran M. 51, 136
Tschiesner R. 31, 136
Ttofi M. M. 34, 35, 36, 129, 136
Valorzi S. 80, 128
Van Cleemput K. 27, 137
Vandebosch H. 27, 137
Vecchio G. M. 122, 126
Verelooe-Vanhorick S. P. 35, 129
Vergati S. 22, 56, 111, 137
Vigotsky L. S. 110, 137
Vitaro F. 14, 137
Vivanet G. 32, 33, 127, 137
Walpole C. 29, 130
Waters S. 36, 133
Whitney I. 23, 25, 54, 137
Willard N. 26, 27, 50, 137, 140
Woolfolk Hoy A. 51, 136
Wygant D. B. 37, 127
Ybarra M. L. 29, 78, 137
Zanetti M. A. 9, 18, 19, 137
Zimbardo P. G. 32, 112, 127, 137
Zuffianò A. 32, 131

APPENDICI

ALLEGATO A

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

Ministero Pubblica Istruzione

Roma, 5 febbraio 2007

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

Oggetto: linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo.

Premessa: espressioni del fenomeno dentro e fuori la scuola

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.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, costituzionalmente garantita, è orientata infatti a favorire, come è noto, la realizzazione di interventi educativi e formativi adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti al fine di garantire loro il successo formativo.

La scuola, essendo il terminale su cui convergono tensioni e dinamiche che hanno origine complessa nel nostro sistema sociale, ivi compreso il fenomeno del bullismo, rappresenta una risorsa fondamentale, l'istituzione preposta a mantenere un contatto non episodico ed eticamente strutturato con i giovani. Per tali ragioni si deve avere consapevolezza che la prevenzione ed il contrasto al bullismo sono azioni "di sistema" da ricondurre nell'ambito del quadro complessivo di interventi e di attività generali, nel cui ambito assume un ruolo fondamentale la proposta educativa della scuola verso i giovani.

Uno strumento insostituibile e centrale per affrontare questi fenomeni è lo studio delle materie curriculari che fornisce agli studenti le capacità per una decodifica approfondita della realtà unitamente alla proposta di attività strutturate e coerenti con il percorso di formazione. Il

valore educativo dell'esperienza scolastica, infatti, comprende e supera la sola acquisizione di conoscenze e competenze, e risiede proprio nella introiezione lenta e profonda della conoscenza che acquista significato se diventa contemporaneamente

opportunità per l'assunzione di comportamenti consapevoli e responsabili, dando luogo a quel processo, progressivo e "faticoso", di assimilazione critica del reale.

Ciò premesso, appare evidente che per prevenire e contrastare efficacemente fenomeni di bullismo, di violenza fisica o psicologica che vedono protagonisti una parte dei bambini e degli adolescenti, si deve sostenere e valorizzare il ruolo degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale tecnico ed ausiliario che, quotidianamente e senza "fare notizia", svolgono un'azione meritoria ed impegnativa per la realizzazione della funzione educativa che ciascuna istituzione scolastica autonoma è chiamata ad assolvere nel tessuto sociale in coerenza ai principi ed ai valori comuni della Costituzione italiana.

Il Ministero, pertanto, vuole mettere a disposizione delle autonomie scolastiche un insieme di opportunità, risorse e strumenti ulteriori di supporto per lo svolgimento del loro compito, in 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.

Il problema del bullismo si configura come un fenomeno estremamente complesso, non riducibile alla sola condotta di singoli (bambini, ragazzi preadolescenti e adolescenti; maschi e femmine) ma riguardante il gruppo dei pari nel suo insieme. Tra i coetanei, infatti, il fenomeno spesso si diffonde grazie a dinamiche di gruppo, soprattutto in presenza di atteggiamenti di tacita accettazione delle prepotenze o di rinuncia a contrastare attivamente le sopraffazioni ai danni dei più deboli. E' importante definire il bullismo poiché troppo spesso viene confuso o omologato ad altre tipologie di comportamenti, dai quali va distinto, e che configurano dei veri e propri reati (ad esempio discriminazione, microcriminalità, vandalismo, furti, etc..).

Il termine italiano "*bullismo*" è la traduzione letterale di "*bullying*", parola inglese comunemente usata nella letteratura internazionale per caratterizzare il fenomeno delle prepotenze tra pari in contesto di gruppo. Il bullismo si configura come un fenomeno dinamico, multidimensionale e relazionale che riguarda non solo l'interazione del prevaricatore con la vittima, che assume atteggiamenti di rassegnazione, ma tutti gli appartenenti allo stesso gruppo con ruoli diversi.

Il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi e altre modalità definite di "cyberbullying" inteso quest'ultimo come particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche. Questa nuova forma di prevaricazione, che non consente a chi la subisce di sfuggire o nascondersi e coinvolge un numero sempre più ampio di vittime, è in costante aumento e non ha ancora un

contesto definito. Ciò che appare rilevante è che oggi non è più sufficiente educare a decodificare l'immagine perché i nuovi mezzi hanno dato la possibilità a chiunque non solo di registrare immagini ma anche di divulgarle.

Prima di passare alla individuazione delle linee di azione e di supporto che si intende offrire alle scuole, si ritiene opportuno richiamare l'attenzione delle SS.LL. sulla materia delle sanzioni disciplinari nei confronti degli studenti, al fine di evidenziare le finalità della relativa regolamentazione normativa e fornire alcuni chiarimenti interpretativi.

Finalità educative e indicazioni interpretative in materia di sanzioni disciplinari.

L'entrata in vigore dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti, il D.P.R. 24 giugno

1998, n. 249, ha consentito di superare un modello sanzionatorio di natura esclusivamente repressiva – punitiva, quale era delineato dal previgente Regio Decreto n. 653 del 1925, introducendo un nuovo sistema ispirato al principio educativo in base al quale il provvedimento disciplinare verso il discente deve prevedere anche comportamenti attivi di natura “riparatoria – risarcitoria”. In altre parole si afferma il principio innovativo per cui la sanzione irrogata, anziché orientarsi ad “espellere” lo studente dalla scuola, deve tendere sempre verso una responsabilizzazione del discente all'interno della comunità di cui è parte. In base ai principi sanciti dallo Statuto, e tradotti nella realtà scolastica autonoma dal regolamento di istituto, si deve puntare a condurre colui che ha violato i propri doveri non solo ad assumere consapevolezza del disvalore sociale della propria condotta *contra legem*, ma anche a porre in essere dei comportamenti volti a “riparare” il danno arrecato.

Lo strumento disciplinare si colloca, dunque, in uno spazio intermedio fra l'essenziale momento di formazione/prevenzione e quello del ricorso all'autorità giudiziaria, per fatti di tale gravità da non poter essere risolti con strumenti di natura educativa. In ambito scolastico, infatti, la misura disciplinare, oltre ad un valore sanzionatorio, ha prima di tutto una funzione educativa. Per assolvere a tale funzione – soprattutto in relazione a fenomeni di bullismo, spesso connotati dal timore delle vittime nel denunciare i soprusi subiti e dalla difficoltà di acquisire informazioni precise ed attendibili in ordine all'effettivo svolgimento dei fatti – le procedure disciplinari relative devono essere contrassegnate da una specifica attenzione alla certezza ed alla tempestività degli interventi.

Il DPR 249/98 (Statuto delle studentesse e degli studenti) prevede all'art. 4 che le scuole adottino un proprio regolamento disciplinare. Si richiama l'attenzione dei dirigenti e dei consigli di istituto competenti sull'esigenza che tali regolamenti affrontino le questioni connesse con il bullismo con specifica attenzione e severità, prevedendo, da un lato, procedure snelle ed efficaci e, dall'altro, una variegata gamma di misure sanzionatorie nel rispetto del principio di

proporzionalità tra sanzione irrogabile ed infrazione disciplinare commessa.

Come è stato chiarito, il bullismo è un fenomeno estremamente variegato e complesso, che, in alcuni casi, può tradursi in episodi di sopraffazione o di violenza, talvolta particolarmente gravi, rispetto ai quali la scuola, quale istituzione pubblica fondamentale preposta alla realizzazione delle finalità educative, deve poter rispondere ponendo in essere un complesso di azioni culturali – educative che comprendano anche l'irrogazione di una "sanzione giusta", e cioè equa, ragionevole e proporzionata alla gravità dell'infrazione disciplinare commessa.

Del resto, anche per i giovani, costituisce un principio educativo fondamentale la circostanza che la violazione delle regole, poste a garanzia delle libertà di tutti, dia luogo alle conseguenze sanzionatorie previste dalla legge. La comunità scolastica, infatti, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani anche attraverso l'educazione alla legalità, intesa non solo come rispetto delle regole di convivenza democratica ma anche dei doveri che ineriscono al ruolo e alla funzione che ciascun soggetto è chiamato a svolgere

all'interno della comunità stessa. Ne consegue che gli studenti sono tenuti ad osservare i doveri sanciti dallo Statuto degli studenti e delle studentesse, in particolare quelli contemplati negli articoli 3 e 4 del D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, allo stesso modo in cui tutto il personale scolastico è tenuto all'osservanza dei doveri attinenti alla deontologia professionale enucleati dalla legge e dai Contratti collettivi nazionali di lavoro.

In considerazione della particolare gravità che può connotare taluni comportamenti riconducibili al bullismo, corre l'obbligo di fornire chiarimenti interpretativi che consentano di superare l'attuale stato di incertezza applicativa con riferimento all'individuazione di quale sia il limite massimo nel disporre l'allontanamento del discente dalla scuola e, in particolare, se sia possibile prevedere un allontanamento del giovane per un periodo superiore a quindici giorni.

Ai sensi dell'art. 4 comma 7 D.P.R. n. 249/1998, la regola generale è che *"il temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica può essere disposto solo in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari, per periodi non superiori a quindici giorni"*.

Ciò non di meno, come è stato chiarito anche dalla giurisprudenza amministrativa, il divieto di disporre un allontanamento superiore a quindici giorni, posto dal comma 7, può essere derogato quando ricorrano due ipotesi eccezionali e tassative di particolare gravità previste dal successivo comma 9:

- 1 – quando siano stati commessi reati,
- 2 – quando vi sia pericolo per l'incolumità delle persone.

In queste due situazioni della massima gravità, che implicano l'attivazione di procedimenti penali e/o mettano in pericolo l'incolumità delle persone, lo Statuto, derogando alla regola

generale, riconosce la possibilità di ricorrere ad un “rimedio estremo”, con la conseguenza che la durata dell’allontanamento non è più sottoposta al limite dei quindici giorni, ma, come dispone espressamente il comma 9, “*è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo*”.

Ciò posto, va precisato che per quanto riguarda tutti gli altri principi di cui all’art. 4 (finalità educativa del provvedimento disciplinare, natura personale della responsabilità disciplinare, principio di separazione della condotta dalla valutazione del profitto, principio di riparazione del danno, facoltà per lo studente di esporre le proprie ragioni, convertibilità delle sanzioni in attività a favore della comunità scolastica, obbligo di mantenere, per

quanto possibile, un rapporto della scuola con lo studente e con i genitori anche durante periodi di allontanamento dalla comunità al fine di favorire il rientro, l’attribuzione in capo ad un organo collegiale del potere di decidere l’allontanamento dalla scuola, facoltà per lo studente di iscriversi, anche in corso d’anno, ad altra scuola nei casi di cui al comma 10), questi ultimi sono da intendersi tutti come inderogabili e, pertanto, trovano integrale applicazione anche nei casi più gravi previsti dal comma 9.

Si ravvisa, infine, l’opportunità di informare che sono allo studio norme per la semplificazione delle procedure previste per l’irrogazione delle sanzioni disciplinari verso gli studenti ed un repertorio condiviso di sanzioni che non si limitino ad allontanare i giovani dalla scuola, circostanza sempre pericolosa per la crescita e lo sviluppo della persona, ma diano luogo anche a percorsi educativi di recupero.

Azioni a livello nazionale

Ai Dirigenti scolastici, ai docenti, al personale ATA e ai genitori è affidata la responsabilità di trovare spazi per affrontare il tema del bullismo e della violenza attraverso un’efficace collaborazione nell’azione educativa volta a sviluppare negli studenti valori e comportamenti positivi e coerenti con le finalità educative dell’istituzione scolastica.

Gli studenti, a loro volta, saranno coinvolti in modo attivo, in rapporto all’età, nelle scelte delle iniziative scolastiche ritenute più funzionali al conseguimento di obiettivi coerenti con la promozione della solidarietà, della cooperazione, del rispetto e dell’aiuto reciproco in ambito sia scolastico che extrascolastico, favorendo la condivisione delle regole e delle sanzioni. Il Piano dell’Offerta Formativa, documento fondamentale delle istituzioni scolastiche autonome (D.P.R. n. 275/99), rappresenta uno strumento di portata decisiva, attraverso il quale l’istituzione scolastica può elaborare e declinare le linee culturali, pedagogiche, organizzative e operative coerenti con tali valori traducendo nell’azione didattica i saperi della scuola in saperi di cittadinanza e non perdendo mai di vista le finalità sia culturali sia educativo-comportamentali fondamentali per il consolidarsi di comportamenti prosociali.

Spetta alla singola scuola ricercare la strategia educativa più idonea ed efficace nell'azione promozionale di educazione alla cittadinanza e, contestualmente, di prevenzione e di

contrasto ai fenomeni di bullismo e di violenza che possono verificarsi nella scuola stessa o nell'ambiente in cui essa opera.

A tal fine saranno inoltre tenuti presenti lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti (D.P.R. 249/98), il regolamento sull'apertura pomeridiana delle scuole (567/96 e successive modifiche), la Direttiva ministeriale sulla cultura costituzionale (D.M. n°58/96), la Direttiva sulla partecipazione studentesca (D.M. n1455/06), le "Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità" (D.M. n. 5843/A3 del 2006).

A supporto di quanto verrà realizzato in tal senso a livello territoriale o della singola scuola saranno avviate azioni concrete e programmi di sostegno alla qualità dell'insegnamento e di promozione della salute, di prevenzione del disagio giovanile e di contrasto alla violenza, al bullismo e all'illegalità.

Particolarmente importante sarà la collaborazione tra questo Ministero e il Ministero dell'Interno, al fine di affrontare il fenomeno del bullismo sia da un punto di vista preventivo che investigativo, e con il Servizio di Polizia Postale e delle Comunicazioni che

è istituzionalmente impegnato nel costante monitoraggio della rete internet per raccogliere elementi utili alla prevenzione e repressione dei reati in genere, ivi comprese le varie forme di bullismo e violenza giovanile. Verranno inoltre studiati e messi in opera dei sistemi di sicurezza per proteggere le reti delle scuole dall'utilizzo illegittimo dei terminali (compresi reati di violazione del diritto alla privacy e lesivi della dignità personale).

1) Campagna di comunicazione diversificata

Verrà realizzata una campagna di comunicazione e di informazione rivolta agli studenti, ai dirigenti scolastici, ai docenti, al personale Ata e alle famiglie che preveda azioni mirate per ogni ordine e grado di scuola nel rispetto delle caratteristiche che differenziano il percorso evolutivo degli studenti.

Tale azione è finalizzata a una più forte sensibilizzazione nei confronti del fenomeno e a trasmettere messaggi di esplicita non accettazione delle prepotenze tra studenti. Al fine di responsabilizzare il gruppo dei pari si coinvolgeranno gli stessi studenti nella realizzazione di tale campagna allo scopo di coinvolgerli nella soluzione di un problema che li riguarda direttamente.

1.1) Per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria:

Nei confronti dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria si pone la necessità di valorizzare la comunicazione interpersonale, di costruire contesti di ascolto non giudicanti e momenti "dedicati" di dialogo che in questa fase evolutiva possono essere integrati da alcune azioni e suggerimenti operativi di cui l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a curare la realizzazione o le necessarie attività di servizio e supporto nei confronti delle istituzioni scolastiche: valorizzazione ed ampliamento delle finestre già presenti in alcuni programmi Rai finalizzate al riconoscimento, alla verbalizzazione ed espressione di sentimenti anche negativi; poster da affiggere all'interno delle scuole, che contengano immagini-messaggio particolarmente adatte e facilmente decodificabili dai più piccoli o realizzati da loro stessi; sensibilizzazione e possibile collaborazione con l'editoria rivolta ai bambini.

1.2) Per la scuola secondaria di primo e secondo grado:

Verranno promosse campagne informative e di formazione in servizio e aggiornamento a livello nazionale, regionale e locale favorendo il protagonismo delle singole istituzioni scolastiche.

Specifiche iniziative saranno inoltre realizzate per studenti e genitori in collaborazione con le loro rappresentanze.

Le suddette attività vedranno la partecipazione attiva delle associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici, e delle associazioni maggiormente rappresentative degli studenti e dei genitori in collaborazione con le consulte provinciali degli studenti.

Di seguito, sono individuate ulteriori azioni che l'Amministrazione, in collaborazione con gli osservatori regionali di cui al paragrafo seguente, si impegna a promuovere e sostenere: realizzazione di un portale internet, in collaborazione con scuole, studenti e consulte; messa in onda di spot televisivi e radiofonici scelti tra quelli elaborati dalle scuole; coinvolgimento dei portali WEB maggiormente frequentati dai giovani nella campagna di comunicazione; coinvolgimento di testimonial contro il bullismo e promozione di apposite iniziative nel palinsesto televisivo.

In tutte le attività, che vedranno il coinvolgimento delle comunità locali, nonché del terzo settore e in particolare dei gruppi extrascolastici, dei centri di aggregazione giovanile, delle associazioni e dei gruppi sportivi, delle associazioni dei genitori e dei centri religiosi e culturali che i ragazzi frequentano abitualmente, rimane strategico il ruolo centrale delle istituzioni scolastiche.

2) Costituzione di osservatori regionali permanenti sul bullismo

Presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono istituiti degli osservatori regionali permanenti sul fenomeno del bullismo mediante appositi fondi assegnati dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Ogni osservatorio sarà un centro polifunzionale al servizio delle istituzioni scolastiche che operano, anche in rete, sul territorio.

Lavorerà in stretta connessione con l'amministrazione centrale e periferica, in collaborazione con le diverse agenzie educative nel territorio per la realizzazione di attività, ricercando e valorizzando tutto il patrimonio di buone pratiche, materiali e competenze che in questi anni si sono sviluppati localmente grazie all'impegno delle scuole e delle istituzioni locali (Regioni, Università, Asl, Comuni, Province, ...) e associazioni.

Tra le priorità degli osservatori vi sarà il coinvolgimento dei soggetti già attivi su questi temi, nonché la raccolta e la valorizzazione delle ricerche, delle esperienze e dei materiali didattici più significativi e l'individuazione e la segnalazione di specifiche competenze.

Gli osservatori garantiranno sia una rilevazione e un monitoraggio costante del fenomeno sia il supporto alle attività promosse dalle istituzioni scolastiche singolarmente e/o in collaborazione con altre strutture operanti nel territorio. Garantiranno, inoltre, il collegamento con le diverse istituzioni che a livello nazionale si occupano di educazione alla legalità.

Il portale internet (www.smontailbullo.it) sarà il "luogo" di raccordo di tutti i soggetti coinvolti.

All'interno di ogni osservatorio si prevederà un nucleo di monitoraggio e di verifica degli interventi messi in atto.

Le strategie operative che saranno adottate dagli osservatori si moduleranno su quattro livelli: a) prevenzione e lotta al bullismo, attuate attraverso l'attivo coinvolgimento di tutte le componenti delle realtà scolastiche e attraverso programmi di intervento rispondenti in particolare alle esigenze degli specifici contesti territoriali, b) promozione di percorsi di educazione alla legalità attraverso attività curricolari ed extracurricolari, c) monitoraggio costante del fenomeno bullismo, d) monitoraggio e verifica in itinere e conclusiva delle attività svolte dai vari soggetti coinvolti, anche attraverso la raccolta di valutazioni sulle attività svolte e proposte sulla prosecuzione delle stesse, provenienti dalle scuole.

Gli Osservatori cureranno e favoriranno la promozione ed il monitoraggio di percorsi di informazione e aggiornamento destinati alle diverse componenti della comunità scolastica. Nella annuale direttiva sulla formazione E.F. 2007 si proporrà come prioritaria, all'interno della contrattazione sindacale, l'attività di formazione in servizio di tutto il personale della scuola per il contrasto al bullismo.

3) Attivazione di un numero verde nazionale

Presso la sede del Ministero della Pubblica Istruzione è istituito il numero verde nazionale

800 66 96 96, attivo dal lunedì al venerdì dalle 10 alle 13 e dalle 14 alle 19, a cui poter segnalare casi, chiedere informazioni generali sul fenomeno e su come comportarsi in situazioni "critiche", nonché ricevere sostegno.

Le domande più frequenti giunte al numero verde saranno disponibili sul portale internet con le risposte complete. Verrà tenuta traccia, in modalità assolutamente anonima, delle problematiche denunciate telefonicamente, in modo da creare un database aggiornato come ulteriore strumento di raccolta dati e di riflessione.

4) Mezzi di comunicazione e reti informatiche

Vengono di seguito descritti gli interventi e le iniziative principali che verranno realizzati a livello nazionale nel settore della comunicazione.

Verranno elaborati e promossi, d'intesa con le Forze dell'Ordine, le Associazioni a tutela dell'infanzia e gli organi competenti, specifici protocolli di comportamento per favorire nei ragazzi, assidui frequentatori della rete, comportamenti di salvaguardia e contrasto, segnalando alla polizia postale tutti i video e le foto illegali e lesivi dei soggetti coinvolti.

D'intesa con il Ministero delle Comunicazioni si promuoveranno iniziative rivolte agli studenti dei diversi ordini di scuola e mirate a favorire la comprensione delle caratteristiche formali e di contenuto dei media e delle nuove tecnologie e a incrementare le abilità per un utilizzo critico di tali strumenti di comunicazione di massa e di intrattenimento.

Particolare attenzione verrà posta, inoltre, sull'esigenza di far acquisire ai giovani il significato e il rispetto del diritto alla privacy propria e altrui, tutelata anche all'interno dell'ordinamento scolastico e dei diritti e doveri che ne conseguono anche in sede di responsabilità civile e penale al compimento del quattordicesimo anno d'età.

Nei fenomeni di bullismo e, in generale, di violenza giovanile ha assunto particolare rilievo l'utilizzo di videogame da parte di minori. Tuttavia il videogioco, nonostante alcune realizzazioni in netto contrasto con i principi dell'educazione alla legalità, può essere visto anche come opportunità educativa, strumento di socializzazione e non di mera alienazione o diseducazione: si tratta di una forma di intrattenimento che può essere finalizzata sia ad educare che a divertire e che può raggiungere notevoli forme di espressione artistica e culturale. Poiché i videogiochi fanno parte dell'esperienza quotidiana della stragrande maggioranza degli studenti, le scuole dell'autonomia potranno invitare i giovani ad approfondirne le caratteristiche dalle diverse angolature possibili, con le 'lenti' disciplinari a disposizione nel curriculum o stabilendo rapporti di collaborazione con le università disponibili anche al fine di realizzare a scuola dei videogame, in modo da abituare i giovani

a "smontare" i prodotti, a coglierne le connessioni e ad individuare criticamente le scelte che vi sono sottese.

Il Ministero inoltre, di intesa con l'A.E.S.V.I. (Associazione Editori Software Videoludico Italiana), promuoverà una campagna di comunicazione volta a sensibilizzare i genitori nella scelta dei videogiochi ponendo particolare attenzione, prima dell'acquisto, alla classificazione PEGI (*Pan European Game Information*), il codice di autoregolamentazione adottato su scala europea dalle stesse ditte produttrici di videogame.

Con riferimento alla problematica dell'utilizzo di internet da parte dei minori verranno promosse, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni e la partecipazione di diverse istituzioni e degli stessi operatori di Internet, iniziative informative relativamente alla diffusione e alla conoscenza del Codice di autoregolamentazione "Internet e minori".

Il Ministero della Pubblica Istruzione, infine, si attiverà, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni e il comitato "Tv e minori", per istituire un tavolo con le principali emittenti televisive a diffusione nazionale e regionale, nonché con le principali case di produzione cinematografiche e televisive, per elaborare una strategia di analisi della programmazione attuale e per interrogarsi sulle possibili iniziative da intraprendere per contenere il fenomeno della violenza in TV ed offrire occasioni di riflessione e discussione anche utilizzando materiale cinematografico e televisivo già esistente o da realizzare.

Le SS.LL. sono pregate di dare massima diffusione alla presente ai dirigenti delle istituzioni scolastiche che risiedono nei territori di competenza.

Giuseppe Fioroni

ALLEGATO B

LEGGE 29 maggio 2017, n. 71

Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo. (17G00085)
(GU n.127 del 3-6-2017)

Vigente al: 18-6-2017

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Promulga

la seguente legge:

Art. 1

Finalita' e definizioni

1. La presente legge si pone l'obiettivo di contrastare il fenomeno del cyberbullismo in tutte le sue manifestazioni, con azioni a carattere preventivo e con una strategia di attenzione, tutela ed educazione nei confronti dei minori coinvolti, sia nella posizione di vittime sia in quella di responsabili di illeciti, assicurando l'attuazione degli interventi senza distinzione di eta' nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

2. Ai fini della presente legge, per «cyberbullismo» si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identita', alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonche' la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o piu' componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo.

3. Ai fini della presente legge, per «gestore del sito internet» si intende il prestatore di servizi della societa' dell'informazione, diverso da quelli di cui agli articoli 14, 15 e 16 del decreto legislativo 9 aprile 2003, n. 70, che, sulla rete internet, cura la gestione dei contenuti di un sito in cui si possono riscontrare le condotte di cui al comma 2.

Art. 2

Tutela della dignita' del minore

1. Ciascun minore ultraquattordicenne, nonche' ciascun genitore o soggetto esercente la responsabilita' del minore che abbia subito taluno degli atti di cui all'articolo 1, comma 2, della presente legge, puo' inoltrare al titolare del trattamento o al gestore del sito internet o del social media un'istanza per l'oscuramento, la rimozione o il blocco di qualsiasi altro dato personale del minore, diffuso nella rete internet, previa conservazione dei dati originali, anche qualora le condotte di cui all'articolo 1, comma 2, della presente legge, da identificare espressamente tramite relativo URL (Uniform resource locator), non integrino le fattispecie previste dall'articolo 167 del codice in materia di protezione dei dati personali, di cui al decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196,

ovvero da altre norme incriminatrici.

2. Qualora, entro le ventiquattro ore successive al ricevimento dell'istanza di cui al comma 1, il soggetto responsabile non abbia comunicato di avere assunto l'incarico di provvedere all'oscuramento, alla rimozione o al blocco richiesto, ed entro quarantotto ore non vi abbia provveduto, o comunque nel caso in cui non sia possibile identificare il titolare del trattamento o il gestore del sito internet o del social media, l'interessato puo' rivolgere analogha richiesta, mediante segnalazione o reclamo, al Garante per la protezione dei dati personali, il quale, entro quarantotto ore dal ricevimento della richiesta, provvede ai sensi degli articoli 143 e 144 del citato decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196.

Art. 3

Piano di azione integrato

1. Con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, da adottare entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, e' istituito presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, il tavolo tecnico per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, del quale fanno parte rappresentanti del Ministero dell'interno, del Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca, del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, del Ministero della giustizia, del Ministero dello sviluppo economico, del Ministero della salute, della Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, dell'Autorita' per le garanzie nelle comunicazioni, del Garante per l'infanzia e l'adolescenza, del Comitato di applicazione del codice di autoregolamentazione media e minori, del Garante per la protezione dei dati personali, di associazioni con comprovata esperienza nella promozione dei diritti dei minori e degli adolescenti e nelle tematiche di genere, degli operatori che forniscono servizi di social networking e degli altri operatori della rete internet, una rappresentanza delle associazioni studentesche e dei genitori e una rappresentanza delle associazioni attive nel contrasto del bullismo e del cyberbullismo. Ai soggetti che partecipano ai lavori del tavolo non e' corrisposto alcun compenso, indennita', gettone di presenza, rimborso spese o emolumento comunque denominato.

2. Il tavolo tecnico di cui al comma 1, coordinato dal Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca, redige, entro sessanta giorni dal suo insediamento, un piano di azione integrato per il contrasto e la prevenzione del cyberbullismo, nel rispetto delle direttive europee in materia e nell'ambito del programma pluriennale dell'Unione europea di cui alla decisione 1351/2008/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 16 dicembre 2008, e realizza un sistema di raccolta di dati finalizzato al monitoraggio dell'evoluzione dei fenomeni e, anche avvalendosi della collaborazione con la Polizia postale e delle comunicazioni e con altre Forze di polizia, al controllo dei contenuti per la tutela dei minori.

3. Il piano di cui al comma 2 e' integrato, entro il termine previsto dal medesimo comma, con il codice di coregolamentazione per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, a cui devono attenersi gli operatori che forniscono servizi di social networking e gli altri operatori della rete internet. Con il predetto codice e' istituito un comitato di monitoraggio al quale e' assegnato il compito di identificare procedure e formati standard per l'istanza di cui all'articolo 2, comma 1, nonche' di aggiornare periodicamente, sulla base delle evoluzioni tecnologiche e dei dati raccolti dal tavolo tecnico di cui al comma 1 del presente articolo, la tipologia dei soggetti ai quali e' possibile inoltrare la medesima istanza secondo modalita' disciplinate con il decreto di cui al medesimo

comma 1. Ai soggetti che partecipano ai lavori del comitato di monitoraggio non e' corrisposto alcun compenso, indennita', gettone di presenza, rimborso spese o emolumento comunque denominato.

4. Il piano di cui al comma 2 stabilisce, altresì, le iniziative di informazione e di prevenzione del fenomeno del cyberbullismo rivolte ai cittadini, coinvolgendo primariamente i servizi socio-educativi presenti sul territorio in sinergia con le scuole.

5. Nell'ambito del piano di cui al comma 2 la Presidenza del Consiglio dei ministri, in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca e con l'Autorita' per le garanzie nelle comunicazioni, predispone, nei limiti delle risorse di cui al comma 7, primo periodo, periodiche campagne informative di prevenzione e di sensibilizzazione sul fenomeno del cyberbullismo, avvalendosi dei principali media, nonche' degli organi di comunicazione e di stampa e di soggetti privati.

6. A decorrere dall'anno successivo a quello di entrata in vigore della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca trasmette alle Camere, entro il 31 dicembre di ogni anno, una relazione sugli esiti delle attivita' svolte dal tavolo tecnico per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, di cui al comma 1.

7. Ai fini dell'attuazione delle disposizioni di cui al comma 5, e' autorizzata la spesa di euro 50.000 annui a decorrere dall'anno 2017. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente riduzione, per gli anni 2017, 2018 e 2019, dello stanziamento del fondo speciale di parte corrente iscritto, ai fini del bilancio triennale 2017-2019, nell'ambito del programma «Fondi di riserva e speciali» della missione «Fondi da ripartire» dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2017, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al medesimo Ministero.

8. Il Ministro dell'economia e delle finanze e' autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Art. 4

Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto in ambito scolastico

1. Per l'attuazione delle finalita' di cui all'articolo 1, comma 1, il Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca, sentito il Ministero della giustizia - Dipartimento per la giustizia minorile e di comunita', entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge adotta linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole, anche avvalendosi della collaborazione della Polizia postale e delle comunicazioni, e provvede al loro aggiornamento con cadenza biennale.

2. Le linee di orientamento di cui al comma 1, conformemente a quanto previsto alla lettera l) del comma 7 dell'articolo 1 della legge 13 luglio 2015, n. 107, includono per il triennio 2017-2019: la formazione del personale scolastico, prevedendo la partecipazione di un proprio referente per ogni autonomia scolastica; la promozione di un ruolo attivo degli studenti, nonche' di ex studenti che abbiano gia' operato all'interno dell'istituto scolastico in attivita' di peer education, nella prevenzione e nel contrasto del cyberbullismo nelle scuole; la previsione di misure di sostegno e rieducazione dei minori coinvolti; un efficace sistema di governance diretto dal Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca. Dall'adozione delle linee di orientamento non devono derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

3. Ogni istituto scolastico, nell'ambito della propria autonomia, individua fra i docenti un referente con il compito di coordinare le iniziative di prevenzione e di contrasto del cyberbullismo, anche avvalendosi della collaborazione delle Forze di polizia nonche' delle

associazioni e dei centri di aggregazione giovanile presenti sul territorio.

4. Gli uffici scolastici regionali promuovono la pubblicazione di bandi per il finanziamento di progetti di particolare interesse elaborati da reti di scuole, in collaborazione con i servizi minorili dell'Amministrazione della giustizia, le prefetture - Uffici territoriali del Governo, gli enti locali, i servizi territoriali, le Forze di polizia nonché associazioni ed enti, per promuovere sul territorio azioni integrate di contrasto del cyberbullismo e l'educazione alla legalità al fine di favorire nei ragazzi comportamenti di salvaguardia e di contrasto, agevolando e valorizzando il coinvolgimento di ogni altra istituzione competente, ente o associazione, operante a livello nazionale o territoriale, nell'ambito delle attività di formazione e sensibilizzazione. I bandi per accedere ai finanziamenti, l'entità dei singoli finanziamenti erogati, i soggetti beneficiari e i dettagli relativi ai progetti finanziati sono pubblicati nel sito internet istituzionale degli uffici scolastici regionali, nel rispetto della trasparenza e dell'evidenza pubblica.

5. Conformemente a quanto previsto dalla lettera h) del comma 7 dell'articolo 1 della legge 13 luglio 2015, n. 107, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nell'ambito della propria autonomia e nell'ambito delle risorse disponibili a legislazione vigente, promuovono l'educazione all'uso consapevole della rete internet e ai diritti e doveri connessi all'utilizzo delle tecnologie informatiche, quale elemento trasversale alle diverse discipline curricolari, anche mediante la realizzazione di apposite attività progettuali aventi carattere di continuità tra i diversi gradi di istruzione o di progetti elaborati da reti di scuole in collaborazione con enti locali, servizi territoriali, organi di polizia, associazioni ed enti.

6. I servizi territoriali, con l'ausilio delle associazioni e degli altri enti che perseguono le finalità della presente legge, promuovono, nell'ambito delle risorse disponibili, specifici progetti personalizzati volti a sostenere i minori vittime di atti di cyberbullismo nonché a rieducare, anche attraverso l'esercizio di attività riparatorie o di utilità sociale, i minori artefici di tali condotte.

Art. 5

Informativa alle famiglie, sanzioni in ambito scolastico e progetti di sostegno e di recupero

1. Salvo che il fatto costituisca reato, in applicazione della normativa vigente e delle disposizioni di cui al comma 2, il dirigente scolastico che venga a conoscenza di atti di cyberbullismo ne informa tempestivamente i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale ovvero i tutori dei minori coinvolti e attiva adeguate azioni di carattere educativo.

2. I regolamenti delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 4, comma 1, del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni, e il patto educativo di corresponsabilità di cui all'articolo 5-bis del citato decreto n. 249 del 1998 sono integrati con specifici riferimenti a condotte di cyberbullismo e relative sanzioni disciplinari commisurate alla gravità degli atti compiuti.

Art. 6

Rifinanziamento del fondo di cui all'articolo 12 della legge 18 marzo 2008, n. 48

1. La Polizia postale e delle comunicazioni relaziona con cadenza annuale al tavolo tecnico di cui all'articolo 3, comma 1, sugli esiti

delle misure di contrasto al fenomeno del cyberbullismo. La relazione e' pubblicata in formato di tipo aperto ai sensi dell'articolo 68, comma 3, lettera a), del codice dell'amministrazione digitale, di cui al decreto legislativo 7 marzo 2005, n. 82.

2. Per le esigenze connesse allo svolgimento delle attivita' di formazione in ambito scolastico e territoriale finalizzate alla sicurezza dell'utilizzo della rete internet e alla prevenzione e al contrasto del cyberbullismo sono stanziati ulteriori risorse pari a 203.000 euro per ciascuno degli anni 2017, 2018 e 2019, in favore del fondo di cui all'articolo 12 della legge 18 marzo 2008, n. 48.

3. Agli oneri derivanti dal comma 2 del presente articolo, pari a 203.000 euro per ciascuno degli anni 2017, 2018 e 2019, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento del fondo speciale di parte corrente iscritto, ai fini del bilancio triennale 2017-2019, nell'ambito del programma «Fondi di riserva e speciali» della missione «Fondi da ripartire» dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2017, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al medesimo Ministero.

4. Il Ministro dell'economia e delle finanze e' autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Art. 7

Ammonimento

1. Fino a quando non e' proposta querela o non e' presentata denuncia per taluno dei reati di cui agli articoli 594, 595 e 612 del codice penale e all'articolo 167 del codice per la protezione dei dati personali, di cui al decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196, commessi, mediante la rete internet, da minorenni di eta' superiore agli anni quattordici nei confronti di altro minorenne, e' applicabile la procedura di ammonimento di cui all'articolo 8, commi 1 e 2, del decreto-legge 23 febbraio 2009, n. 11, convertito, con modificazioni, dalla legge 23 aprile 2009, n. 38, e successive modificazioni.

2. Ai fini dell'ammonimento, il questore convoca il minore, unitamente ad almeno un genitore o ad altra persona esercente la responsabilita' genitoriale.

3. Gli effetti dell'ammonimento di cui al comma 1 cessano al compimento della maggiore eta'.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sara' inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addi' 29 maggio 2017

MATTARELLA

Gentiloni Silveri, Presidente del
Consiglio dei ministri

Visto, il Guardasigilli: Orlando

Stampato nel mese di dicembre 2017
dalla Libreria Efesto
Via Corrado Segre, 11 - 00146 Roma
info@libreriaefesto.com

Il volume prende in esame i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo come forme di comportamento aggressivo che si sviluppano in maniera peculiare in contesti gruppal. In quanto fenomeni collettivi essi non possono prescindere dal contesto nel quale vengono agiti con più frequenza, ovvero la scuola. Il ricorso a modelli multicausali e multidimensionali di spiegazione e intervento risulta più adeguato nel caso di questo duplice fenomeno ed è qui che il contributo offerto delle conoscenze psicopedagogiche risulta prioritario.

Viene fornito un quadro aggiornato sulle forme, i modi e la gravità con cui il fenomeno del bullismo si manifesta nei contesti scolastici sul territorio di Roma e provincia.

Vengono proposti inoltre specifici interventi didattici, efficaci sia a livello preventivo sia a livello di fronteggiamento del problema, realizzati in forma laboratoriale attraverso Laboratori Didattici Psicoeducativi (LDP) centrati sul gioco e sulle attività artistico-espressive.

Grazie al potenziamento dei processi di simbolizzazione sottesi a tali attività si ritiene di poter offrire al discente un contesto culturale funzionale allo sviluppo cognitivo, affettivo e morale favorendo così in modo indiretto processi di socializzazione caratterizzati da condotte pro-sociali e inclusive.

Il volume si propone, per il docente sia in formazione sia in servizio, anche come strumento di ricognizione e aggiornamento di elementi psicopedagogici che qualificano l'attività insegnante'.

NAZARENA PATRIZI, laureata in Psicologia ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Pedagogia presso l'Ateneo "Roma Tre". Ha partecipato alle attività di ricerca nell'ambito del progetto PRIN 2013-2016 in tema di successo formativo e formazione dei docenti. Ha ricoperto inoltre il ruolo di assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Processi di Sviluppo e Socializzazione, "Sapienza" Università di Roma. I suoi interessi di ricerca concernono il benessere dello studente e le ricadute sui processi di apprendimento, i servizi di Orientamento e Counselling universitari per il sostegno negli studi, le modalità di didattica online ed il ruolo del tutoraggio, gli aspetti motivazionali coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento. Ha pubblicato articoli editi su riviste educative e psicopedagogiche sia nazionali sia internazionali.

VALERIA BIASI insegna presso il Dipartimento di "Scienze della Formazione" e il Dottorato di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale" dell'Ateneo "Roma Tre". Membro della Società Italiana di Ricerca Didattica, ha ricoperto insegnamenti presso la Scuola di Specializzazione per Insegnanti di Scuole Secondarie, nei corsi di TFA e nei PAS. Ha svolto attività di ricerca nell'ambito di vari Progetti nazionali e internazionali tra i quali si segnala la partecipazione al progetto PRIN 2013-2016 volto a cogliere, sul piano empirico-sperimentale, le strategie didattiche più adatte alla promozione diffusa del successo formativo in classi di studenti di scuole primarie e secondarie. Si occupa dello studio dei processi affettivi e cognitivi, in particolare dell'apprendimento, e delle dinamiche psico-pedagogiche dell'individualizzazione didattica. Gli esiti delle sue ricerche hanno trovato collocazione editoriale su riviste educative nazionali e internazionali. Tra i contributi in volume si segnalano *Il conflitto psichico. Analisi fenomenologiche e verifiche sperimentali* (Roma, 2006), *Processi affettivi e dinamiche della conoscenza* (Milano, 2010), *Dinamiche dell'Apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative* (Roma, 2017) e *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi* (con G. Domenici e P. Lucisano, Roma, 2017).