



Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore  
nella sezione “PressOnLine”

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

via Sardegna 50,  
00187 Roma,  
telefono 06 / 42 81 84 17,  
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:  
<http://www.carocci.it>

# Bullismo tra globalizzazione e realtà locale

Ricerche a partire dalla regione Abruzzo  
con una rassegna bibliografica internazionale dal 1970 ad oggi

A cura di Mauro Fornaro e Gilda Scardaccione



Carocci editore

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Università "G. d'Annunzio"  
di Chieti-Pescara, Dipartimento di Scienze giuridiche e sociali

r<sup>a</sup> edizione, aprile 2012  
© copyright 2012 by  
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studioagostini, Roma

Finito di stampare nell'aprile 2012  
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-6621-6

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche per uso interno  
o didattico.

# Indice

## **Introduzione** di *Mauro Fornaro*

7

<b>1.</b>	<b>Il bullismo tra linguaggio, delimitazione concettuale e ricerca sul campo</b> di <i>Mauro Fornaro</i>	12
1.1.	Bullo e bullismo nelle principali lingue	13
1.2.	Sul concetto di bullismo nelle discipline scientifiche	17
1.3.	Come qualificare di “bullismo” gli effettivi comportamenti	22
<b>2.</b>	<b>Le varietà geografiche del bullismo in Italia: per un confronto con la regione Abruzzo</b> di <i>Gilda Scardaccione</i>	27
2.1.	Il bullismo nella prospettiva nazionale	27
2.2.	Il bullismo nelle differenze territoriali	30
2.3.	Alcune considerazioni sul fenomeno nei suoi aspetti qualitativi	50
2.4.	Esiste una variabile territoriale del bullismo?	53
<b>3.</b>	<b>Fisionomia del bullismo in Abruzzo</b> di <i>Gilda Scardaccione e Laura Miranda</i>	59
3.1.	Descrizione della ricerca	59
3.2.	Analisi dei dati	63
3.3.	Alcune riflessioni	79

<b>4.</b>	<b>Analisi multidimensionale del fenomeno sociale del bullismo tramite modello LISREL</b>	85
	di <i>Mara Maretti e Sara Fontanella</i>	
4.1.	Il bullismo come fenomeno sociale	85
4.2.	La metodologia dell'analisi strutturale in sociologia	88
4.3.	L'analisi multidimensionale del bullismo: un'ipotesi interpretativa	97
4.4.	Conclusioni	114
<b>5.</b>	<b>Bullismo nelle scuole abruzzesi: percorsi progettuali e operativi</b>	119
	di <i>Lucilla D'Antonio</i>	
5.1.	Premesse	119
5.2.	La regione Abruzzo	123
5.3.	Narrazione di casi, esperienze e progetti attuati o attuabili	125
<b>6.</b>	<b>Rassegna bibliografica internazionale sul bullismo suddivisa per aree tematiche</b>	142
	a cura di <i>Laura Rando</i>	
6.1.	Trattazioni generali; fattori causativi	143
6.2.	Tecniche di rilevazione	150
6.3.	Studiato tra i fenomeni di aggressività, di devianza, di distorsione comunicazionale ecc.	151
6.4.	Tipi di bullismo	157
6.5.	Ricerche secondo il grado di scuola e l'età	164
6.6.	Ricerche in aree geografiche specifiche	168
6.7.	Prevenzione e interventi	174
6.8.	Narrazione di casi, narrazioni autobiografiche, narrazioni in romanzi	192
6.9.	Legislazione, rapporti con la legalità	202

# Introduzione

## di Mauro Fornaro\*

Ormai vastissima è la letteratura sul bullismo sviluppatasi negli ultimi decenni, dopo l'introduzione di *bullying* (bullismo) come termine tecnico nel linguaggio della psicologia e della sociologia. Sono reperibili, utilizzando varie fonti, oltre 900 volumi sul tema nelle principali lingue delle scienze sociologiche e psicologiche (vedi la *Rassegna bibliografica* a fine volume); limitandoci alle sole biblioteche italiane si trovano oltre 300 diversi titoli sull'argomento, che si moltiplicherebbero se considerassimo oltre ai volumi pure gli articoli su riviste e in opere collettanee. La prevalenza di studi che insistono su come prevenire il fenomeno e su come fronteggiarlo da parte di genitori, insegnanti, educatori, oltre che dei ragazzi stessi, è segno inequivocabile della forte domanda esistente dal lato di concreti interventi operativi, prima ancora che dal lato dello studio delle forme e delle cause del fenomeno. Tutto ciò prova quanto il bullismo al giorno d'oggi sia sentito essere un fenomeno preoccupante e inoltre rilevante a livello internazionale, fino ad esser un segno ulteriore della cosiddetta globalizzazione, date le affinità delle istituzioni scolastiche "di massa" nei diversi paesi avanzati, così da dar luogo a criticità abbastanza comuni.

Gli studi sul bullismo nei vari paesi si scontrano però con una terminologia tutt'altro che univoca, nonostante l'imperialismo linguistico e culturale del mondo anglosassone: le diverse espressioni usate, laddove non esista un calco esatto del termine inglese *bullying*, veicolano sfumature e connotazioni che hanno conseguenze anche sul piano dei concetti sviluppati e delle analisi avviate. Dunque si è ritenuta opportuna un'ampia ricognizione linguistica, che accompagnasse quella concettuale nel primo capitolo, *Il bullismo tra linguaggio, delimitazione concettuale e ricerca sul campo*, steso dallo scrivente. D'altra parte la definizione stessa di bullismo fornita da Olweus, pur ampiamente seguita dagli studiosi se non altro per il suo primato inaugurale (siamo negli anni Settanta), mo-

\* Ordinario di Psicologia dinamica presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

stra varie criticità evidenziate da più attenti ricercatori; inoltre essa non sempre è coerentemente usata (o usabile) nel corso delle ricerche empiriche. Infine anche una corretta definizione preliminare – che per sua natura compie un “ritaglio” in una realtà complessa che presenta molti casi sfumati rispetto a una definizione standard di bullismo – non risolve *ipso facto* il problema di reperire quelle situazioni che effettivamente rientrano sotto di essa. È cosa che merita una riflessione a sé, anche per valutare meglio l’ambito di validità delle ricerche statistico-quantitative.

La presente ricerca è comunque nata dall’incontro tra due diverse istanze: da una parte la focalizzazione concettuale della questione del bullismo nel contesto della variegata letteratura internazionale e delle ricerche cross-nazionali; dall’altra parte la radicazione dell’indagine su una concreta realtà territoriale, che nella fattispecie è stata individuata nella regione Abruzzo (per via della sede di attività degli autori del presente volume). Del resto anche le indagini su territori predelimitati non possono non avvalersi, o almeno tener conto di ricerche già note, attingendo ai numerosissimi precedenti costituiti da studi di carattere generale o su più ampi territori; ad un tempo le medesime ricerche portano il contributo di verifiche a livello di realtà locali assieme alla notizia delle peculiarità con cui il fenomeno vi si declina.

Pertanto il corpo centrale del presente volume, con i contributi più conspicui, ha inteso far leva sui risultati dell’ampia ricerca statistica promossa dall’Osservatorio regionale permanente sul bullismo della regione Abruzzo, il cui *report* finale è contenuto in una pubblicazione a cura dello stesso Osservatorio, *Bullismo. Analisi multidimensionale del fenomeno* (Napoli, 2012). Iniziando in primo luogo col ripercorrere i numerosi studi sul fenomeno quale si presenta nelle varie realtà territoriali del nostro paese, Gilda Scardaccione compie una dettagliata riconoscizione comparativa delle *Varietà geografiche del bullismo in Italia* (CAP. 2), al fine tra l’altro di far risaltare talune specificità del fenomeno appunto in Abruzzo. I dati quantitativi nelle varie regioni, province e comuni indagati appaiono nel complesso sconcertanti, sia a riguardo delle prevaricazioni esperite dagli studenti sia, e di più, a riguardo di quelle di cui essi hanno solo notizia; il che vale anche nelle dimensioni della versione femminile del fenomeno, specie in talune località. Se ovunque si rileva un generale calo degli atti al crescere dell’età dei ragazzi, aumenta tuttavia la loro frequenza nel senso della reiterazione di comportamenti prevaricanti. Sono tendenze cui non è estranea la regione Abruzzo, nonostante vi si noti una valutazione generalmente più positiva dell’istituzione scuola da parte dei ragazzi e una quantità modesta del fenomeno nella forma del “cyberbullismo”, rispetto ad altre località. La variabile territorio, con le sue peculiarità socio-economiche e culturali, in definitiva non sembra incidere in maniera rilevante sulle forme e sulla frequenza

del bullismo, così conclude Scardaccione; resta comunque rilevante la situazione in Abruzzo, anche se comparativamente un po' meno grave che non in altre realtà.

Il fenomeno bullismo secondo recenti indicazioni non va letto tanto o soltanto come problematica individuale al limite del disturbo psicologico e comunque come segno di un deficit educativo negli attori principali (anche la vittima "abituale" non è esente da problematiche di questo tipo); va pure inquadrato entro la scala di valori relativi alle relazioni interpersonali, cioè la cosiddetta "grammatica sociale" abbracciata dai ragazzi, nonché entro la visione che essi hanno della scuola e delle relazioni amicali con i pari e con gli adulti "educatori". Molto opportunamente pertanto la ricerca empirica nella regione Abruzzo è stata condotta impostando i questionari in modo da vagliare pure le suddette variabili. È quanto evidenzia e valorizza ancora Scardaccione, ora coadiuvata da Laura Miranda, affrontando di petto la *Fisionomia del bullismo in Abruzzo* (CAP. 3). Dopo aver illustrato la metodologia della ricerca abruzzese e la tecnica di campionamento ivi utilizzata, il contributo rileva come i risultati dell'indagine attestino in particolare una buona grammatica sociale dei giovani abruzzesi per quanto riguarda l'accettazione del diverso (l'extracomunitario, tra l'altro, non è in modo significativo vittima designata), una valutazione positiva della scuola e delle relazioni amicali nella gran parte del campione intervistato. Sono questi tutti elementi che, maggiormente presenti rispetto ad altre realtà locali, sembrano proteggere in qualche misura i giovani abruzzesi da un più alto tasso di devianze di tipo bullistico.

L'analisi poi dell'immaginario relativo a bullo e vittima (cioè come gli alunni si rappresentano e valutano le due figure), condotta utilizzando in maniera originale lo strumento del "differenziale semantico", porta certo a una designazione del bullo con connotazioni in prevalenza negative. Tuttavia appare intrigante la situazione nelle medie superiori: vi si rileva anche in Abruzzo, come notano le due autrici (CAP. 3), la contraddizione tra una valutazione più ampiamente negativa della figura del bullo rispetto ad altri ordini di scuola, a fronte però della presenza di forme persistenti di prevaricazione e dello scarso impegno e solidarietà verso la vittima. Sono fatti che pongono interrogativi sia sugli adolescenti di oggi, sia sulle nostre scuole secondarie.

Si possono sollevare obiezioni sulle deduzioni di carattere sintetico e qualitativo che si traggono dalle indagini statistiche, tanto più che le semplici correlazioni tra variabili, pur significative, di per sé non dicono ancora delle cause di un dato comportamento. Il complesso lavoro di Mara Maretti assieme a Sara Fontanella affronta siffatte questioni di metodo, rielaborando i dati offerti dalla più volte citata indagine campionaria abruzzese nel contributo dedicato alla *Analisi multidimensionale*

*del fenomeno sociale del bullismo tramite modello LISREL* (CAP. 4). Grazie a questo tipo di modello, che si presenta come uno strumento alquanto sofisticato, non solo si ha modo di cogliere la consistenza di variabili latenti quali l'atteggiamento degli studenti verso la loro scuola, il grado di amicabilità, la misura di adesione alla grammatica sociale, la disposizione a commettere prepotenze; si hanno anche preziose indicazioni circa le relazioni causali intercorrenti tra le medesime variabili, nonché circa l'incidenza che su di esse ha il fatto di subire prepotenze a scuola. La ricerca empirica secondo detto tipo di modello mostra un buon grado di conferma delle ipotesi teoriche di partenza, attestando come e quanto, a seconda dei tre ordini di scuole considerati (elementari, medie inferiori e superiori), quelle variabili latenti incidano sull'attivazione di comportamenti prevaricanti; risulta inoltre avvalorata la discussa ipotesi secondo cui il fatto di aver subito prepotenze incentiva in modo significativo il commetterne a propria volta.

Il carattere vieppiù sofisticato dei metodi di indagine e delle tecniche di analisi dei dati non toglie però, assieme ai grossi pregi, i loro limiti di principio o di fatto. Quanto ai limiti di fatto, va ricordata la problematicità sul piano semantico degli item, cioè delle domande o delle affermazioni cui devono rispondere bambini e ragazzi nei questionari loro somministrati: non sempre si è sicuri dell'effettiva corrispondenza tra significati e intenzioni che il ricercatore attribuisce alle parole introdotte e i significati attribuiti dal bambino o ragazzo alle medesime espressioni (sul controverso uso in particolare della nozione di "prepotenza" come sinonimo di bullismo, si veda ancora il CAP. 1). Ma anche se si superassero del tutto i problemi di costruzione degli item, resta la questione di principio per cui la ricerca statistico-quantitativa non può rendere il singolo caso nella sua concreta vivacità e nella molteplicità di sfumature con cui si presenta. Anche per queste ragioni si è ritenuto opportuno utilizzare l'esperienza pedagogica e didattica di Lucilla D'Antonio, dirigente tecnico con funzioni ispettive presso l'Ufficio scolastico abruzzese. Come appare nel suo contributo *Bullismo nelle scuole abruzzesi: percorsi progettuali e operativi* (CAP. 5), ella ha potuto conoscere e in particolar modo esplicitare con uno stile narrativo e interpretativo originale vari casi di bullismo verificatisi in regione. L'individuazione di sei casi rappresentativi di tipiche forme di bullismo si segnala per la creatività progettuale, posta in atto o solo ipotizzata, al fine di far fronte ai fenomeni verificatisi e prevenire gli eventuali nuovi. Ciascun caso è presentato articolandolo entro un medesimo tipo di griglia narrativa, così da renderne l'esposizione ad un tempo sistematica e alquanto fruibile. Insistendo nelle *Premesse* al suo contributo sul carattere gruppale del fenomeno bullistico e sulla funzione educativa a tutto campo che deve avere la scuola, D'Antonio sottolinea come i progetti operativi debba-

no insistere non tanto, o soltanto, con interventi sul disagio psichico di bulli e vittime, quanto piuttosto con azioni che coinvolgano tutti i soggetti in qualche modo interessati, dal gruppo classe, agli operatori della scuola, ai genitori; il fine ultimo è di educare gli allievi alla solidarietà, all'accoglienza e all'empatia.

*Last but not least*, l'ampia *Rassegna bibliografica internazionale sul bullismo suddivisa per aree tematiche* (CAP. 6), curata da Laura Rando, non è solo il risultato dell'acribia bibliofila di ordinare centinaia di volumi secondo criteri omogenei sia redazionali sia di contenuto, ma vale anche come un modo di tornare, sia pure indicativamente, sul carattere globale del fenomeno. Ed è anche un modo di mostrare concretamente, grazie alla ripartizione della rassegna in aree tematiche, quanto gli studi sul bullismo si siano col tempo specializzati nell'approfondire varie tipologie del fenomeno (bullismo omofobico, cyberbullismo ecc.), negli studi su realtà locali e su specifiche fasce di età, nelle risposte a livello legale e legislativo. Balza evidente l'ampio *target* cui i volumi sono destinati: dalle sofisticate ricerche accademiche fino alle semplici guide antibullismo indirizzate ai ragazzi, dove si fa largo uso della narrazione, anche autobiografica, e inoltre di fiabe per i più piccini. Più ancora colpisce la progressione esponenziale del numero delle pubblicazioni, a partire dagli anni Settanta, nei paesi scandinavi e poi anglosassoni. Pure l'Italia, benché con qualche ritardo iniziale, ha visto un'impressionante crescita di ricerche. Con opportuni grafici si è voluto visivamente sintetizzare il *trend* di queste progressioni.

# Il bullismo tra linguaggio, delimitazione concettuale e ricerca sul campo

di *Mauro Fornaro\**

Il presente volume non intende proporre spiegazioni di carattere generale sul bullismo, nei suoi fattori d'ordine psicologico, sociologico, e secondo alcuni pure biologico; tanto meno intende dare indicazioni in generale su come meglio intervenire per la prevenzione e il contrasto del fenomeno. È infatti difficile dire qualcosa di veramente nuovo su questi temi a fronte dell'ingentissima letteratura oggi disponibile. D'altra parte le ricerche sembrano essersi specializzate col tempo nello studio di forme particolari di bullismo (femminile, omofobico, su disabili ecc.) e delle sue declinazioni nelle varie classi di età e soprattutto nelle varie realtà locali, mentre di converso il fenomeno si segnala per il carattere globale e cross-nazionale. Semmai le spiegazioni di carattere generale possono fornire strumenti di lettura degli eventi locali, e viceversa l'analisi di casi concreti e di situazioni locali può essere occasione per vagliare la validità o almeno la completezza delle stesse teorizzazioni generali. Sono piste di ricerca, queste altre, non proprio scontate, assieme a quelle che mettono a fuoco i provvedimenti adottati a livello di legislazioni, di regolamenti scolastici, oltre che di concrete iniziative dentro e fuori delle scuole, a seguito dell'ampia sensibilizzazione al problema del bullismo (che ha interessato non solo le istituzioni scolastiche, ma anche i servizi sociali, fino agli organi di sicurezza).

Riflessioni per così dire “meta”, che cioè prendano ad oggetto questo vasto ambito di ricerche compiute e di interventi operativi effettuati, dovrebbero dunque venire in primo piano, rispetto all'ormai aratissimo terreno delle ricerche nel merito, cioè su forme e cause del fenomeno e sugli interventi ipotizzabili. A tal fine occorre tra l'altro vagliare la validità degli strumenti usati per le varie ricerche empiriche, inoltre affrontare espressamente i presupposti paradigmatici insiti nei differenti modelli esplicativi adottati, spesso dati tacitamente per scontati (ad esempio, si è quasi insensibilmente passati da un paradigma psicologico

\* Ordinario di Psicologia dinamica presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università “G. d'Annunzio” di Chieti-Pescara.

incentrato sui singoli attori a un paradigma sociologico incentrato sugli assetti di gruppo, che però talora dimentica la questione delle pregresse disposizioni caratterologiche dei singoli). In ogni caso occorre non trascurare la disamina degli strumenti linguistici e concettuali impiegati, che per altro mostrano conseguenze anche nella costruzione e nei risultati delle ricerche di tipo statistico. A quest'ultimo proposito se è vero che, a confutazione di un costruttivismo radicale, parole e concetti propriamente non “creano” l’oggetto scientifico, è non meno vero che solo un realismo ingenuo fa ritenere che parole e concetti semplicemente riflettano un mondo già definito di cose, di fatti e di oggetti.

### I.I **Bullo e bullismo nelle principali lingue**

Come accade per tanti altri termini teorici entrati col tempo nel linguaggio corrente, tutti sanno “a naso” che cosa vuol dire “bullismo”, ma un’analisi solo un po’ più attenta del concetto e dell’uso fattone in letteratura evidenzia problemi circa l’individuazione di precisi confini del concetto. Già una ricognizione del significato comune del termine e inoltre il confronto con il termine o i termini corrispondenti nelle principali lingue delle scienze sociali mostrano confini semantici piuttosto sfumati. Ma proprio questa indeterminatezza, presa in positivo, appare utile a indicare possibili piste di ricerca: non solo i fatti invocano le parole per dirne, ma è pure vero che la parola prescelta, mentre collega nell’unità di una categoria una molteplicità di singoli eventi, ne evidenzia specifiche connotazioni, contestuali a quella data lingua.

In questi ultimi decenni entro la nostra lingua abbiamo assistito a una variazione di denotazione e di connotazione di un termine, *bullo*, già noto in Italia da secoli, a seguito dell’influenza egemone dell’inglese nell’odierna cultura scientifica e popolare. Se ciò è potuto accadere, è perché da noi, a differenza della lingua francese e di quella tedesca, si è giocato sulla comune radice della parola, in italiano e in inglese, dal medio alto tedesco *buole*, o *büle*: da cui *bully* in inglese, *bulo* in alcuni linguaggi regionali italiani (a Venezia è documentato a partire dal XVI secolo) e infine *bullo* (*Dizionario etimologico della lingua italiana*, 1979). Mentre nel tedesco moderno *Buble* ha conservato in sostanza l’antico significato di *buole* (amante, amato, amico/a del cuore), in italiano *bullo* ha assunto in primo luogo il significato di «giovane arrogante, violento, losco; teppista. Fare il bullo: fare il prepotente» (*Grande dizionario della lingua italiana*, 1962). Analogo significato negativo, di comportamento violento e prepotente, ha *bully* nell’inglese moderno, ma con una specifica connotazione, che porta direttamente all’accezione oggi prevalente nel linguaggio psicologico e sociologico: *bully* è «a person who uses

strength or power to coerce others by fear» (una persona che usa forza o potere per costringere altri con la paura) (*The Concise Oxford Dictionary of Current English*, 1995). Dunque vi è esplicitato lo scopo del comportamento violento: costringere un altro a far qualcosa; mentre non appare la specificazione dell'età giovanile a differenza della dizione italiana. L'attenzione si sposta comunque dai caratteri della persona all'atto che essa compie.

Va d'altra parte notato che nell'italiano corrente sta cadendo in secondo piano l'altra gamma di significati del nostro *bullo*: «Chi ostenta la sua vanità maschile in abiti e atteggiamenti di ricercata, di solito, pacchiana eleganza» (*Il vocabolario Treccani*, 2003). Cioè *bullo* è pure sinonimo di bellimbusto. Così *Il Devoto-Oli* (2008) che per altro non recepisce ancora nel 2008 l'accezione che va diffondendosi a seguito dello specifico uso in ambito scolastico, dopo il solito significato di «teppista, bravaccio», inserisce *bullo* «in senso non cattivo, bellimbusto». Assente in quest'altra accezione la connotazione aggressiva, violenta, *bullo* appare il tipo ostentatore eccentrico, sicuro di sé e che in conseguenza di ciò, laddove non riesca a imporsi, può diventare aggressivo. Si può intendere quest'altra accezione come un'indicazione a lavorare su un determinato tipo psicologico di *bullo*, incentrato sulla narcisistica affermazione di sé, quale premessa del comportamento di prevaricazione.

Il termine *bullismo*, dal canto suo, è un neologismo attestato dagli anni Cinquanta del Novecento, già marcato come parola di basso uso a differenza di *bullo* (*Grande dizionario italiano dell'uso*, 2000). Dappri-  
ma meramente inteso come “comportamento da *bullo*” nei due sensi di cui sopra, cioè teppista e bellimbusto (così ancora nel menzionato *Vocabolario Treccani*), *Il Devoto-Oli* si apre in questo lemma alle nuove accezioni, facendo un compromesso tra il significato di bellimbusto e quello di comportamento prepotente: *bullismo* è «ostentazione di pre-  
sunte capacità o abilità: banale, indisponente e rischioso modo di distin-  
guersi, che sfocia talvolta in comportamenti aggressivi o violenti». Non c'è il connotato dell'attribuzione precipua all'età adolescenziale; è cosa invece che troviamo ne *I grandi dizionari. Italiano* (2007): «Comporta-  
mento di chi cerca di imporre la propria personalità con atteggiamenti prevaricatori o di sopravvivenza; è diffuso soprattutto tra gli adolescenti maschi». In quest'altra definizione, che meglio riflette il *trend* dell'uso corrente influenzato dalle ricerche sociologiche, si noti altresì il richiamo alla prevalenza (“soprattutto”) nel genere maschile, come attestato da tanti studi; inoltre, trascurato il significato di comportamento da belimbusto, emerge di contro la connotazione della sopravvivenza, che fa pensare alla dominanza su qualche vittima, per altro più o meno coeta-  
nea (appunto “tra adolescenti”).

Il senso di “sopraffazione” con uno specifico riferimento alla persona “più debole” quale vittima elettiva del bullo – oggi normalmente presente nelle ricerche in ambito psicologico e sociologico – troviamo nel significato inglese corrente di *bully*, qual è riportato in *The Oxford Dictionary of English* (2005). Infatti, abbandonati al giorno d’oggi gli arcaici significati inglesi di “protettore di prostitute” e di “sicario”, vi troviamo che *bully* è inteso come «a person who uses strength or influence to harm or intimidate those who are weaker» (una persona che usa forza o influenza per far del male o intimidire chi è più debole). Dal che viene poi *bullying* (bullismo), definito come «use superior strength to intimidate (someone) typically to force them to do something» (usare una forza superiore per intimidire qualcuno, in genere per farlo a fare qualcosa) (*ibid.*). Senza difficoltà pure tale definizione si attaglia al rapporto bullistico tra adolescenti a scuola. Si noti infine nell’inglese l’assonanza fonetica con *bull*, toro, e in particolare *bullish*, «simile a toro, impetuoso, aggressivo» (*ibid.*): pur senza una comune origine etimologica, l’assonanza comporta un’indubbia influenza sulle connotazioni di *bully*.

Le altre principali lingue delle scienze psicologiche e sociologiche, francese e tedesco, si trovano in posizione meno felice rispetto all’italiano per rendere i termini *bully* e *bullying*, nel senso con cui oggi li si collega al mondo adolescenziale e scolastico in particolare. Una breve ricognizione in queste lingue è utile: proprio per l’impossibilità di un calco esatto di *bully* e derivati, è gioco-forza che esse usino circonlocuzioni oppure termini simili. Ne consegue – cosa di per sé interessante ai fini stessi della ricerca scientifica – che viene focalizzata l’una piuttosto che l’altra connotazione di *bullo* e *bullismo*, l’uno piuttosto che l’altro aspetto del fenomeno.

In francese già da tempo *bully*, che in inglese funge pure da verbo, *to bully*, è tradotto con «intimider, malmener, brutaliser, rudoyer [strappazzare]», e *bullying*, come forma sostantivata, è reso con «intimidation, brutalité, rudoirement» (*Harrap’s Standard French and English Dictionary*, 1960). Pertanto *intimidation* è termine ricorrente nei titoli delle ricerche di lingua francese sul bullismo: si insiste così sull’aspetto del rendere l’altro timido (in-timidire), insicuro, sottomesso con forza e brutalità. Tuttavia *violence*, o meglio *violence à l’école*, violenza a scuola, appare l’espressione più diffusa, ma anche generica, perché dice oltre che dei conflitti tra ragazzi di pari forza (a proposito dei quali non si parlerebbe però propriamente di bullismo) dell’inquietante fenomeno delle aggressioni contro gli stessi insegnanti. Troviamo talora anche le espressioni *racket* e *racketter*: riprendendo dal linguaggio corrente una parola di origine inglese, il francese sottolinea il fatto che il soggetto agisce con la complicità più o meno attiva di terzi, per ottenere qualcosa da altri in modo illecito.

Si insiste cioè sulla dimensione gruppale degli atti di bullismo adolescenziale, evidenziata da tutti gli studi in cui si osserva che spesso il bullo trova la compiacenza o quanto meno il tacito assenso di alcuni compagni – quasi fossimo in presenza di una sorta di micro organizzazione mafiosa a scuola. *Racketté*, pertanto, è l'individuo che subisce le intimidazioni del gruppo “mafiosetto” di compagni. Ma il bullo può anche essere un *caïd* (dall'arabo, capo di banda), che fa azione di *harcèlement* cioè «una condotta abusiva (umiliazione, minacce), esercitata in maniera insidiosa e ripetuta da una persona su di un'altra per destabilizzarla (al lavoro, nella coppia)» (tradotto da *Le nouveau petit Robert*, 2004). È quest'ultima una definizione facilmente estendibile all'ambito della scuola, dando la connotazione al bullismo di un *harceler*, cioè «tormentare, sottomettere ad attacchi ripetuti e incessanti» (*ibid.*). *Harcèlement* è comunque espressione che trova corrispettivo nell'inglese *harassment*, tormento, molestia in genere continua o ripetuta, che pure appare nei lavori inglesi dedicati al bullismo. Emerge così in ambo le lingue il tema della *reiterazione* dell'azione dannosa, molesta: è una connotazione richiesta fin dalle origini (Olweus, 1973), ma per alcuni autori non necessaria in maniera assoluta per poter parlare di bullismo.

Il tedesco, che non conosce come sopra detto un esatto calco della parola inglese *bullying*, si trova però nella curiosa situazione di condividere con l'inglese l'espressione *mob* (intesa in ambo le lingue come “massa”, “plebaglia”), da cui il verbo inglese *to mob*, *mobben* in tedesco, col noto significato di “assalire in gruppo”. (È un significato focalizzato poi col grande etologo Lorenz sull'accezione di “braccare”, nel senso dei predatori che vanno a caccia.) Ebbene, *bullying* può trovarsi reso in tedesco con *Mobbing in der Schule* (alla lettera: mobbing nella scuola), seguendo così alla lettera l'espressione svedese *skolmobbnning* (mobbing a scuola), usata originariamente da Olweus (1973), professore all'Università di Bergen, ma originario di Kolmar in Svezia. Ed è così che usando l'espressione *mobbing*, per via del suo etimo, si insiste fin dai primi studi sull'idea dell'azione di un gruppo che attacca qualcuno. Per altro va notato che a volte in inglese il *mobbing* è inteso, viceversa, come un *bullying in adulthood*, bullismo in età adulta. Si sta però affermando come canonica – in inglese e un po' dappertutto, specie dopo le osservazioni di Heinz Leymann, importante studioso del mobbing – l'attribuzione del bullismo al mondo giovanile e del mobbing al mondo del lavoro adulto. Se la distinzione tra i due concetti è senz'altro opportuna a delimitare campi diversi di ricerca, tuttavia l'uso a volte interscambiato è indubbio segno degli aspetti di analogia tra il bullo e il *mobber*, per quanto riguarda sia le dinamiche psicologiche in campo, sia la non rara continuità biografica nello stesso individuo, da studente bullo prima a lavoratore *mobber* poi.

Al giorno d'oggi, però, appare di più frequente uso nella letteratura di lingua tedesca la generica espressione *Gewalt* (violenza, forza, dominio) con la specificazione *in der Schule* (nella scuola), fors'anche per evitare un uso troppo equivoco di mobbing. Altra espressione per dire dei fenomeni di bullismo è *Schikane*, in quanto forma di "tormento, molestia" (dunque è connotazione vicina al menzionato inglese *harassment*). Dal canto suo il bullo può essere indicato come un *Halbstarke* (alla lettera "mezzo forte", con senso un po' ironico) in quanto tipo di "teppista", e *Halbstarckenverhalten* può ben esser reso come "comportamento da bullo", "bullismo" (*Il nuovo dizionario di tedesco*, 2009).

Poiché in letteratura appaiono varie ricerche comparative con quanto avviene in Giappone – oltre ai tempestivi, numerosi e accurati studi da parte di ricercatori di quel paese a partire almeno da Morita (1985) – rileviamo poi che il termine nipponico *ijime*, dal verbo *ijimeru* (tormentare, far soffrire una persona debole), copre abbastanza bene l'area semantica del nostro bullismo. Di più, il contesto culturale nipponico, che dà forte risalto al senso del collettivo e alla conformità ad esso, vede quale finalità primaria dell'azione bullistica l'esclusione dell'indesiderato dal gruppo dei pari, piuttosto che la metodica prepotenza sul più debole. È così che, anche se perpetrato da maschi, lo *ijime* sarebbe più simile al bullismo femminile dei paesi occidentali (Taki, 2001, p. 2), in cui prevale l'emarginazione dal gruppo rispetto ad atti di forza fisica. Infine negli studi in lingua spagnola, esplosi in quest'ultimo decennio, accanto al frequente utilizzo diretto dell'inglese *bullying*, ricorre in modo significativo il termine *acoso*, da *acosar* (assillare, incalzare, molestare, braccare). Se *acoso* può esser reso con "molestie" (come è evidente in *acoso sexual*, molestie sessuali), *acoso escolar*, molestie a scuola, equivale in sostanza a bullismo; di più, in *acoso* risuona la connotazione data dal suo uso nel linguaggio della tauromachia, dove *acoso* è l'azione di incalzare insistentemente a cavallo il bovino.

## 1.2

### Sul concetto di bullismo nelle discipline scientifiche

Una volta trovata un'espressione di successo, come appunto "bullismo", è tendenza ricorrente estenderne il campo di applicazione, mettendo sotto i riflettori di una comune denominazione una gamma, talora eterogenea, di fenomeni. Molti di questi fenomeni sono accaduti da sempre tra gli adolescenti e inoltre narrati nei romanzi per giovani: nel *Cuore* (1886) di De Amicis chi non ricorda le angherie su Crossi, ragazzo disabile come diremmo oggi, ad opera di Franzi, simbolo della nequizia? Oppure il povero Nemecsek, nei *Ragazzi della via Pál* (1907) dell'ungherese Molnár, timido e mingherlino, zimbello nella *baby gang*

dei compagni di classe, che stava al gioco pur di averne un qualche riconoscimento. Meno nota, ma particolarmente perversa la crudeltà morale di Maria Venini – a dire che il gentil sesso non è da meno, anzi superiore quanto a perfidie d'ordine psicologico – non ultima concausa nella morte della sventurata Giulia Orveggi, in *Un dramma nella scuola* (1891) ancora di De Amicis. Tuttavia non sappiamo rispondere con certezza all'interrogativo se oggi vi siano più episodi che non in passato, allorché mancavano del tutto ricerche quantitative. Depongono a favore di una risposta positiva le seguenti considerazioni: la maggiore permissività e la minore disciplina in genere nelle scuole di oggi, anche come effetto di una crisi nella società e nella famiglia odierne della *funzione* del padre, quale rappresentante della normatività; la maggiore possibilità di accedere agli esempi negativi offerti dai media, con la conseguente disinibizione di tendenze aggressive latenti; l'utilizzo pure di mezzi in passato inesistenti per fare del bullismo, quali telefonini e internet; una certa riduzione delle differenze di genere culturalmente codificate, sì che bambine e adolescenti risultano meno inibite nell'esprimere comportamenti aggressivi anche di tipo maschile (vedi il successivo CAP. 2).

È certo però che oggi di bullismo si sa e si parla più che in passato, non solo per il rilievo che gli episodi hanno nei media (almeno quando superano una certa soglia di gravità), ma per il nuovo, sconvolgente fenomeno di menar vanto di atti di bullismo inserendone le immagini in siti internet (al che fanno da contrappunto i numerosi siti antibullismo in cui le vittime denunciano le angherie subite). Sembra che, a questo proposito, la visibilità in rete delle proprie bravate sia diventata per il giovane d'oggi, nell'incertezza di valori e di figure ideali di riferimento, il surrogato di una sana affermazione di sé. È inoltre certo che la dilatazione semantica del termine bullismo cui stiamo assistendo, dati anche gli usi impropri che appaiono spesso nei media, rischia di fare del termine un'espressione “ombrello” (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010), coprendo una gamma assai ampia di comportamenti devianti. Così si parla di “bullismo sessuale”, per indicare ciò che è comunemente rubricato come molestie sessuali o violenza sessuale individuale o in gruppo; di “bullismo di branco”, per dire di *gangs* di giovani che rapinano un altro giovane incontrato occasionalmente, o che tormentano il diverso (ad esempio appiccando fuoco al barbone); di bullismo anche quando preso di mira è un insegnante, fragile sotto qualche aspetto. Talora poi il termine viene esteso a qualunque tipo e modalità di prepotenza avvenga in una scuola. Quest'uso semanticamente estensivo si accompagna, non a caso, all'incremento esponenziale della frequenza con cui il termine bullismo è apparso negli articoli dei principali quotidiani nazionali nel corso dell'ultimo decennio (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010). Ad esempio su “Repubblica” nel 2004 “bullismo” appariva in 68 articoli,

nel 2005 lo si è contato in 108 articoli, nel 2006 in 325, nel 2007 in 507 (Centorrino, 2008, p. 100).

Illazioni legittime? Dipende dall'accezione di bullismo adottata, con la quale però occorre poi essere coerenti nel corso di una ricerca che si voglia "scientifica". Le variegate connotazioni dei termini corrispondenti a *bullo* e a *bullismo* nelle principali lingue, su esposte, mostrano tra l'altro quanto sia culturalmente determinato il fatto di raccogliere entro un certo ritaglio semantico una varietà di fenomeni che appaiono altrove sotto disparate denominazioni. Anche per questa ragione eviteremmo di esporre un'ennesima definizione formale su cui si dovrebbe convenire come su quella "vera". La qual cosa, del resto, pure in ambito scientifico è impresa improba, viste le discordanti accezioni apparse tra gli stessi studiosi. Se certo è velleitaria una definizione che intenda catturare una presunta essenza del fenomeno bullismo, occorre però una *definizione consensuale*, cioè un accordo convenzionale tra gli studiosi, specie quando si fanno e si confrontano ricerche empirico-statistiche. Gli studiosi spesso si riferiscono alla definizione di Olweus, data l'autorevolezza e la primazia temporale di questo ricercatore. Già apparsa in lingua svedese (Olweus, 1986), la definizione suona nella traduzione inglese del medesimo volume: «A person is bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons, and he or she has difficulty defending himself or herself» (Una persona è bullizzata quando lui o lei è esposto/a, ripetutamente e nel tempo, ad azioni negative da parte di una o più persone e ha difficoltà a difendersi) (si veda anche la traduzione italiana, 1996, pp. 11 s.). Ma non sempre questa definizione è seguita, in linea teorica o in linea di fatto (tra gli altri, Taki, 2001); inoltre essa dà adito a diverse interpretazioni. Pertanto Rigby (2002) ha proposto una serie di precisazioni, che riporto schematicamente: il bullismo comporta un desiderio di danneggiare + un'azione dannosa + uno squilibrio di potere + (tipicamente) ripetizioni dell'atto + un ingiusto uso del potere + un evidente godimento dell'aggressore + (in genere) un senso di essere oppresso da parte della vittima. Ma neppure questa formula è unanimemente o coerentemente adottata dagli studiosi. Che fare in questa situazione imbarazzante?

Non si può costringere il ricercatore in una rigida "gabbia", che avrebbe per altro inibito l'acquisizione di connotazioni ulteriori del concetto di bullismo: ad esempio si è pervenuti nel corso del tempo a sottolinearne il significato di fenomeno relazionale ovvero di forma comunicazionale perversa, rispetto al limitativo significato, prima prevalente, di episodi riguardanti soggetti individualmente considerati (Smith *et al.*, 2002). Pare invece più fecondo da un punto di vista euristico, in primo luogo, evidenziare alcuni requisiti minimali necessari per poter parlare di bullismo; in secondo luogo, far ruotare attorno ad

essi una serie di possibilità alternative, tali che, a seconda che il ricercatore accolga o no entrambe le possibilità alternative, esse allargano o invece restringono i confini del concetto. Un comune denominatore delle varie accezioni di bullismo, ampiamente condiviso dai ricercatori, è quello di un comportamento intenzionale da parte di un giovane, fanciullo o adolescente, maschio o femmina, che procura danno (fisico, materiale o morale) a un pari (cioè a un altro/a più o meno coetaneo/a), in un rapporto di disparità di forze, e tale da trarne qualche forma di piacere. Si aprono poi le seguenti possibilità alternative. Per parlare di bullismo è necessario che:

- l'azione dannosa avvenga in *ambiente scolastico* o parascolastico (gruppi sportivi, ricreativi, percorsi per arrivare a scuola ecc.), frequentato abitualmente da bullo e vittima, oppure può anche avvenire tra giovani che si incontrano casualmente (*baby gang* che vessano, rapinano il giovane malcapitato) oppure, anche, che non frequentano lo stesso ambiente “fisico”, come può accadere nelle vessazioni via internet (se è lecito parlare di “cyberbullismo” occorre includere quest’ultimo caso);
- l'azione dannosa venga compiuta *in gruppo* o almeno con la complicità di più persone, oppure è sufficiente l'azione di un unico soggetto (Olweus, 1986, accetta ambo le possibilità);
- l'azione dannosa abbia una *carattere reiterato*, oppure è sufficiente un unico grave episodio (Rigby, 2002, accetta ambo le possibilità);
- lo squilibrio di potere o di forza dipenda da una *pregressa debolezza del giovane* (fisica, mentale, sociale ecc.) su cui si esercita il comportamento dannoso, oppure v'è bullismo anche quando lo squilibrio si genera in conseguenza del comportamento dannoso (casi ad esempio in cui è il migliore ad essere vessato dal gruppo di compagni invidiosi). Nel secondo caso, meno frequente ma non raro, è messa in discussione la ricorrente tesi della persona più debole come vittima elettiva;
- esista un *duraturo assetto oppressivo* nel rapporto tra bullo e vittima (fino alla cristallizzazione dei rispettivi ruoli), oppure le prevaricazioni possono anche non avere intento oppressivo sulla persona (ad esempio nel caso di semplice sottrazione violenta di oggetti), o anche essere episodiche, ancorché reiterate (casi ad esempio di ragazzi affetti da disturbo di iperattività, che incapaci di trattenersi, molestano indifferentemente questo o quel compagno, senza che si instaurino specifici rapporti oppresso-oppressore);
- l'attore, ferma restando l'intenzionalità dell'atto, sia in qualche misura *consapevole del danno che procura* a seguito dell'atto, oppure può anche essere solo consapevole dell'atto, ma non delle conseguenze dannose (si tratterebbe di bullismo “non malevolo”, secondo Rigby, 1996);
- la vittima sia *consapevole di subire un'azione dannosa*, oppure è sufficiente la valutazione dell'oggettività del danno da parte di terzi (è il caso

di bambini in tenera età o di soggetti con deficit mentali) (Rigby, 2002, contempla implicitamente anche il secondo caso);

– *la vittima si opponga*, o almeno senta ingiusta l'angheria cui è sottoposta, oppure v'è bullismo anche quando essa è in qualche misura collusiva col bullo (casi di giovani con tendenze passivo-masochistiche o che trovano un paradossale riconoscimento dal gruppo nel ruolo dello "zimbello"; casi di consuetudine tollerata, come accadeva in certi *college* britannici in cui l'allievo senior, il cosiddetto "comandone", imponeva all'allievo junior servizi anche umilianti).

Le alternative menzionate non è affatto detto si escludano, tant'è che in letteratura troviamo nello stesso autore rappresentati ambo i lati dei su esposti dilemmi. Anzi, esse potrebbero essere intese come piste di ricerca proprio per i problemi che sottendono, a patto di ritenere che le definizioni debbano in primo luogo avere un valore euristico, cioè essere usate in maniera duttile al fine di favorire lo sviluppo della ricerca, e non debbano invece essere motivo per costituire delle barriere pregiudiziali. Resta però ben ferma l'esigenza di una rigorosa coerenza della ricerca successiva, una volta che il ricercatore abbia fatto delle opzioni a monte.

A ben vedere, comunque, la ricerca di definizioni consensuali del concetto di bullismo è questione tutt'altro che accademica, come insiste ancora Rigby (2002), uno dei più prolifici studiosi in materia di bullismo. Dette definizioni sono necessarie in primo luogo per poter confrontare le varie ricerche empirico-statistiche, che altrimenti rischiano di lavorare su un diverso universo di fenomeni, dando risultati contraddittori circa la prevalenza del fenomeno nella popolazione scolastica. Altri infatti sono i risultati, se ad esempio nella ricerca quantitativa si include, di fatto, ogni atto di prepotenza in classe, anche episodico, e soprattutto senza appurare che il conflitto avvenga nella palese disparità di forze; si noti per altro che la disparità di potere o di forza degli attori non sempre è facilmente rilevabile da parte dei più giovani quando rispondono ai questionari, inoltre più facile è rilevare l'atto di violenza fisica rispetto alle più sottili prepotenze consistenti in esclusioni dal gruppo dei pari. Altri invece sono i risultati, se si focalizzano le reiterate prepotenze verso la medesima persona, tali da indiziare uno stabile assetto oppressivo, secondo quanto richiesto da più restrittive definizioni di bullismo. Le differenze dei risultati nei due casi sono rilevanti (si veda il successivo CAP. 2):<sup>1</sup>.

1. Difformi criteri per decidere quando v'è bullismo possono spiegare almeno in parte i risultati sorprendenti trovati a suo tempo dalla Fonzi (1997) circa l'ampiezza del bullismo, che sarebbe assai maggiore nelle regioni italiane rispetto ad altri paesi europei, e inoltre la stupefacente prevalenza in Sicilia del bullismo femminile (fatto e subito)

Inoltre, nelle ricerche empiriche non sempre si considerano atten-temente i *biases* dovuti al linguaggio, sì che non siamo certi che l'intervistatore (adulto) e l'intervistato (adolescente o bambino) usino allo stesso modo le parole che descrivono i fenomeni di tipo bullistico (e certo bullismo è parola pressoché ignorata dai più piccoli e variamente intesa tra gli adolescenti). A questo proposito c'è chi, giustamente, si è interrogato se ricercatori e bambini/adolescenti nei questionari e nei colloqui parlino della stessa cosa (Vaillancourt *et al.*, 2008). Alla luce di queste considerazioni i ricercatori più avvertiti evidenziano come i risultati anche delle più sofisticate indagini statistiche abbiano un valore intrinsecamente approssimativo nel descrivere l'obiettiva entità del fenomeno (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010). A maggior ragione le comparazioni tra i risultati di ricerche condotte in aree geografiche diverse, e inoltre con metodi non sempre identici, vanno apprezzate per il significato qualitativo che assumono le eventuali vistose differenze quantitative, mentre modeste differenze di percentuali non dovrebbero essere occasione per trarne conseguenze importanti.

Infine, anche allo scopo di promuovere interventi pertinenti da parte di insegnanti, educatori e genitori (oltre che per rendere operative le misure indicate dal legislatore), non bastano chiare delimitazioni del fenomeno, occorrono pure criteri efficienti per la rilevazione dello stesso.

### 1.3

#### Come qualificare di “bullismo” gli effettivi comportamenti

Quale che sia l'opzione esercitata dal ricercatore circa la definizione di bullismo, resta il fatto che per decidere se e come un dato comportamento è bullismo, spesso occorre un'attenta valutazione di caso in caso, contestuale alla concreta situazione. Va anzitutto notato che il bullismo si situa, quanto al tema della dannosità dell'atto, in un'area comportamentale dal *duplice fluido confine*: a un estremo abbiamo le tollerabili manifestazioni di esuberanza e pure le prese in giro (che entro certi

rispetto a quello maschile. In particolare, come evidenziano Smith *et al.* (2002, p. 1131), in italiano il termine “prepotenza” – usato come indicatore di bullismo nei questionari somministrati dal gruppo coordinato dalla Fonzi – include anche atti aggressivi tra pari e non solo tra soggetti con disparità di forza, enfatizzando così l'ampiezza del fenomeno. Ciò detto, non è però escluso che in Italia il bullismo sia davvero più rilevante che in altri paesi; se così è, si può addurre a possibile spiegazione la maggiore tolleranza della nostra cultura nei confronti di episodi rubricati come semplice “vivacità” giovanile, con il risultato che da una parte gli episodi di bullismo si manifesterebbero più facilmente e dall'altra troverebbero meno motivi di riconoscimento e dunque di contrasto nelle scuole. Non sarebbe neppure da trascurare la possibilità che i giovani italiani siano più disposti a lamentarsi anche per minimi soprusi (un paese di piagnoni?).

limiti possono risultare stimolanti per chi ne è preso di mira); all'altro estremo le manifestazioni decisamente devianti, delinquenziali, come rapine, lesioni fisiche gravi, uso di armi. Per questo secondo estremo, va certamente riconosciuto che atti di sicura rilevanza penale possono nascere in un contesto bullistico; ma essi non presentano problemi di identificazione tanto sono vistosi, inoltre ai fini della disamina psicologica nonché della prevenzione e repressione sono propriamente da rubricare sotto altra fattispecie che non quella di bullismo.

L'altro confine appare invece più intrigante in ordine a un'appropriata identificazione del fenomeno: per esempio, è da chiedersi da che punto in poi scherzi o atti derisorii indirizzati alla stessa persona siano tali da potersi parlare di bullismo. E come identificare la dannosità dello scherzo, della derisione, se non tenendo pure conto sia dell'intenzione di chi procura il danno, sia della valutazione che dell'atto dà chi lo subisce? In effetti, la suscettibilità della vittima può farle sopravvalutare l'entità del danno subito, così come l'insensibilità, la carenza di "empatia" del bullo possono fargli misconoscere la natura oltre che l'entità del danno che procura. Dal che derivano evidenti limiti dei *self report*, cioè i questionari autovalutativi, stante il fatto che la disposizione a riconoscere come grave o invece irrilevante la molestia fatta o subita è in funzione di variabili culturali e di personalità, dell'educazione familiare ecc. Ancora un esempio: quando possiamo considerare bullismo i frequenti stuzzicamenti degli adolescenti maschi verso le compagne in fase di sviluppo puberale? In questi casi e altri simili occorrerebbe appurare, specie ai fini educativi, l'*intenzione* più malevola che non ludica, più oppressiva che non libidica di chi attua lo scherzo o la molestia. Anche in questi casi la soluzione adottata nella formulazione degli item incide sui risultati dei *peer reports*, cioè i questionari basati sulle osservazioni riportate dai compagni che hanno assistito o saputo della presunta molestia. Verosimilmente in questo fatto, cioè la difficoltà di riconoscere dall'esterno le intenzioni e le reazioni emotive altrui, sta una ragione della consistente discrepanza, notata in tutte le ricerche (vedi CAPP. 2 e 3 qui oltre), tra la quantità di atti di bullismo rilevati da terzi e quelli denunciati da chi ne è autore o vittima.

Insomma, la gravità del comportamento e il tipo di comportamento tali da poter parlare di bullismo in un caso concreto, non sempre sono decidibili sulla base di mere classificazioni dei comportamenti osservabili; ma neppure aprioristiche classificazioni della personalità tipica rispettivamente del bullo e della vittima risolvono la questione. Infatti va rilevato che strutture diverse di personalità possono dar luogo al medesimo comportamento manifesto, sì che, tra l'altro, il comportamento da bullo può anche essere reattivo a rilevanti fragilità psicologiche, ad abusi subiti in famiglia (aggressività reattiva) e non già conseguente a un prioritario bisogno di dominanza interpersonale (aggressività proattiva).

La vittima dal canto suo può anche esser stata l'artefice di provocazioni, talora anzi si trasforma essa stessa a sua volta in bullo nel medesimo o in altri contesti; e la disposizione a questa trasformazione appare in misura sorprendente, se valgono i risultati dell'elaborazione secondo il modello LISREL (CAP. 4 qui oltre). Più attendibili appaiono invece talune correlazioni tra i bulli abituali e certi tratti di personalità, analogamente tra le vittime abituali e certi tratti di personalità: taluni tratti di personalità sono più confacenti al comportamento bullistico e altri al comportamento da vittima, senza però alcun rapporto "meccanico" tra tipo di personalità e ruolo assunto di bullo o di vittima. Anzi, la psicologia del profondo insegna che non di rado nel bullo c'è, consci o inconscia, una parte di sé fragile, pertanto vittimizzabile: timori di non essere accettato, complessi di inferiorità ecc.; nell'adolescente maschio poi tipica è l'angoscia dell'omofilia, cioè il timore di esser considerato effeminato, così da "agredire", per un tipico meccanismo proiettivo, l'effeminatezza intravista nel compagno. Viceversa nella vittima possono trovarsi i fantasmi di un Altro ipercritico, feroce, svalutativo, insomma una sorta di bullo-persecutore interno. Molto poi dipende in ordine all'effettivo scatenarsi di dinamiche bullistiche, ovviamente, dal contesto in cui bullo e vittima si trovano: l'ambiente scolastico e la scala di valori vigenti nel gruppo di pari (come specificamente attesta la ricerca in territorio abruzzese, CAPP. 3 e 4 più avanti), oltre naturalmente al clima presente nella famiglia di provenienza.

In definitiva, ciò che accade in una classe, in una scuola, va individuato e studiato come risultato di una congiunzione che vede, da una parte, delle storie individuali che determinano gli orientamenti comportamentali e di personalità già prima dell'ingresso a scuola e, dall'altra parte, degli assetti relazionali e delle interazioni comunicazionali che si attivano nell'*hic et nunc* dell'atmosfera esistente in classe. Errore di impostazione è trascurare l'uno o al contrario l'altro elemento della suddetta congiunzione, cosa che accade, a mio avviso, per lo più a seguito di unilaterali presupposizioni nella spiegazione del comportamento umano, o di carattere dinamico o invece sistemico-strutturale. Ebbene, sono altresì le interazioni comunicazionali e gli assetti relazionali, e non solo le singole azioni e i moventi dei protagonisti, che vanno monitorati per vedere se e come c'è bullismo. Quanto alle interazioni comunicazionali, esse riguardano le valutazioni soggettive che ciascun attore dà del comportamento altrui: il circolo di azioni e reazioni, che nel caso del bullismo si dipana spesso in un "crescendo", dipende altresì dal modo con cui ciascun attore interpreta il comportamento del coattore e vi reagisce, concorrendo significativamente a determinare lo sviluppo della relazione in senso bullistico o meno. Per esempio, se uno scherzo o anche un urto fisico, ambigui nel loro effettivo intento, sono interpretati

dal ragazzo che li riceve come non malevoli e dunque vi reagisce positivamente, l'azione del provocatore può anche interrompersi; viceversa, se interpretati come maliziosi dalla vittima, possono dar luogo a sue reazioni vivaci tali da suscitare, in un circolo vizioso, comportamenti decisamente bullistici nel provocatore (Kowalski, 2007). (A questo proposito, la letteratura in tema di *biases* cognitivi può fornire utili chiavi di lettura, come precisato nel successivo CAP. 2.) Quanto agli assetti relazionali, come insegnava la migliore psicologia dei gruppi, essi sopravanzano le caratteristiche dei singoli e ciò che questi farebbero se isolatamente presi: le dinamiche di gruppo di per sé non sono riducibili alla mera somma delle caratteristiche degli individui considerati. D'altra parte è noto come la presenza e il tipo di comportamento degli spettatori possano incidere nel decorso delle dinamiche bullistiche, incoraggiandole il più delle volte, contrastandole altre volte.

Da quest'ultima considerazione conseguie che, se i comportamenti platealmente dannosi sono i primi a suscitare l'allerta dell'educatore e del ricercatore circa la presenza di fenomeni di bullismo, *pure in mancanza di fatti gravi e anche al di là di essi* occorre interrogarsi sugli assetti "gruppalì" di una classe, preesistenti agli atti di palese bullismo; in particolare occorre interrogarsi sulla presenza di dinamiche psicologiche, tacite ma insidiose, che si instaurano allorché si stabilizzano nel tempo i due ruoli complementari di chi ha un atteggiamento di predominio sui compagni e di chi esprime tendenzialmente sottomissione. Il rischio è che si delinei una sorta di informale e perversa struttura oppressiva all'interno di una classe, di una scuola, che se non individuata e contrastata a tempo può avere esiti imprevedibili, come il suicidio della vittima o viceversa sue esplosioni reattive, tanto inattese quanto drammaticamente violente.

L'importanza pratica ed educativa di individuare anche queste forme sottili e subdole di bullismo assume un più ampio rilievo, oseremmo dire *di tipo politico*, laddove l'indagine attenta rilevi persistenti atteggiamenti di sopraffazione, di esclusione da parte dei più forti nei confronti dei più deboli. Infatti, nella misura in cui nelle menti dei più giovani, siano essi bulli o vittime, si inculcano siffatti comportamenti come "normali" forme relazionali – magari giustificate o meglio "razionalizzate" attraverso pseudo valori correnti o attraverso forme di "disimpegno morale" – ne va dell'educazione al senso stesso della democrazia, che suppone la pari dignità anche di chi pur fosse per qualche ragione obiettivamente svantaggiato.

### Riferimenti bibliografici

CANEPELE S., MEZZANOTTE L., SAVONA E. U. (2010), *Bullismo tra realtà e rappresentazione*, Vita e Pensiero, Milano.

- CENTORRINO M. (2008), *Bulli, pupe e videofonini*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1979.
- FONZI A. (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze.
- Grande dizionario della lingua italiana* (1962), UTET, Torino.
- Grande dizionario italiano dell'uso* (2000), UTET, Torino.
- Harrap's Standard French and English Dictionary* (1960), Harrap, London.
- I grandi dizionari. Italiano* (2007), Garzanti, Milano.
- Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana* (2008), Le Monnier, Firenze.
- Il nuovo dizionario di tedesco* (2009), Zanichelli, Bologna.
- Il vocabolario Treccani* (2003), Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- KOWALSKI R. M. (2007), *Teasing and Bullying*, in B. H. Spitzberg, W. R. Cupach, *The Dark Side of Interpersonal Communication*, 2nd ed., Erlbaum, Mahwah (NJ)-London.
- Le nouveau petit Robert* (2004), Le Robert, Paris.
- MORITA Y. (1985), *Ijime shuudann no kouzou ni kannsuru shakaigakuteki kennkyu* [Studio sociologico sulla struttura del gruppo bullista], Università di Osaka, Osaka (jp).
- OLWEUS D. (1973), *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning*, Almqvist & Wiksell, Stockholm (trad. it. *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*, Bulzoni, Roma 1983).
- ID. (1986), *Mobbning i skolan. Vat vi vet och vat vi kan göra*, Liber, Stockholm (trad. ingl. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford (GB) 1993; trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996).
- RIGBY K. (1996), *Bullying in Schools and What to Do about It*, ACER, Melbourne (AU).
- ID. (2002), *New Perspectives in Bullying*, Jessica Kingsley, London-Philadelphia.
- SMITH P. K., COWIE H., OLAFSSON R. F., LIEFOOGHE A. P. D. (2002), *Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison*, in "Child Development", 73, pp. 1119-33.
- TAKI M. (2001), *Japanese School Bullying: Ijime* (Relazione al congresso *Understanding and Preventing Bullying: An International Perspective*, 19 October 2001, Queen's University, Canada), in: <http://www.nier.go.jp/a000110/Toronto.pdf>
- The Concise Oxford Dictionary of Current English* (1995), 9th ed., Clarendon Press, Oxford (GB).
- The Oxford Dictionary of English* (2005), 2nd ed., Oxford University Press, Oxford (GB).
- VAILLANCOURT T., McDougall P., KRYGSMAN A., HYMEL S., MILLER J., STIVER K., DAVIS C. (2008), *Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing?*, in "International Journal of Behavioral Development", 32, pp. 486-95.

# Le varietà geografiche del bullismo in Italia: per un confronto con la regione Abruzzo

di *Gilda Scardaccione*\*

## 2.1

### Il bullismo nella prospettiva nazionale

Analizzare le ricerche italiane che riguardano il bullismo è impresa non facile: spesso sono frammentarie e, dato il loro carattere locale, è difficile fare comparazioni e individuare tendenze omogenee. Uno studio che ha coperto un'area territoriale nazionale abbastanza vasta, comprensiva di città del Nord, Centro e Sud Italia, è stato quello di Ada Fonzi (1997): vi ha rilevato la presenza di episodi di bullismo agito in una percentuale tra il 15% e il 20% e di bullismo subito tra il 22% e il 28%. La ricerca ha coinvolto 7.000 ragazzi compresi in una fascia di età tra i 6 e i 14 anni, ovvero ha interessato le scuole elementari (o primarie, come si preferisce dire oggi) e le scuole medie (o secondarie di 1° grado). Ricerche più recenti (rapporti annuali Eurispes dal 2000 al 2008), distinguendo i dati relativi alla diffusione del fenomeno tra scuole medie ed elementari, rilevano percentuali di bullismo agito che si attestano attorno al 20% nelle scuole elementari e al 15% nelle scuole medie e di bullismo subito rispettivamente del 40% e del 20%. La percentuale di chi assiste ad episodi di bullismo nella propria scuola è maggiore rispetto alle dichiarazioni di chi ha fatto o subito atti di bullismo e varia dal 45% al 60%, a seconda delle indagini e dei campioni di riferimento che siano studenti delle scuole medie o superiori (Caneppelle, Mezzanotte, Savona, 2010).

Si sono inoltre riscontrate delle differenze territoriali con una maggiore diffusione di episodi di bullismo nell'Italia meridionale, dato questo già evidenziato dalla ricerca della Fonzi (1997): *Napoli* compariva come la città con maggiore presenza di bullismo alle scuole elementari (il 43,6% dei maschi e il 31,9% delle femmine), anche rispetto ad altre città del Sud come Palermo e Cosenza. Si rilevano delle differenze tut-

\* Professore associato di Criminologia presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

tavia tra scuole elementari e medie, nei dati della città di Napoli, se si considera anche la frequenza delle prepotenze: nelle scuole elementari il 47,9% dei bambini riferisce di aver subito prepotenze “qualche volta o più” e il 37,9% di essere stato prepotente “qualche volta o più”. Nelle scuole medie diminuisce la percentuale di ragazzi coinvolti per le prepotenze subite (30,7%), mentre il numero di alunni che afferma di essere stato prepotente rimane molto elevato (31,8%). Analoghe diminuzione al passaggio dalle scuole elementari alle medie si riscontrano pure quando le prepotenze si verificano con più elevata frequenza (“una volta alla settimana o più”): mentre nelle elementari abbiamo il 22,3% per chi le subisce e il 16,9% per chi le fa, nelle scuole medie le percentuali sono rispettivamente del 10,6% e del 15,3% (Bacchini, Valerio, 1997). Secondo gli autori questi risultati evidenziano una maggiore tolleranza da parte degli studenti più grandi nei confronti del bullismo e pertanto una maggiore tendenza a non denunciare gli episodi accaduti.

Elaborazioni di dati nazionali più recenti relativi a studenti di età compresa tra gli 11 e i 15 anni (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010) confermano una maggiore presenza di atti di bullismo nel Sud della penisola (Nord 61,4%, Centro 60,9%, Sud 76,3%) riguardo ad alunni che dichiarano di aver assistito ad atti di bullismo. Viene inoltre confermata una tendenza alla diminuzione degli atti di bullismo con l'aumentare dell'età, come si rileva pure da parte della letteratura internazionale (Sharp, Smith, 1994), anche se la letteratura sul tema è controversa (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010). Resta inoltre aperto il problema di una maggiore presenza percentuale di atti di bullismo commessi occasionalmente di contro a una limitata presenza di comportamenti continuati nel tempo. Nell'elaborazione di dati nazionali effettuata da Transcrime (2009, cit. in Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010) su ragazzi in un'età compresa tra gli 11 e i 15 anni, è prevalente la frequenza di atti di bullismo nella modalità di “una volta o due volte” (non è specificato nei dati ogni quanto) (18,2% nei ragazzi di 11 anni, 13,6% nei ragazzi di 13 anni, 9,8% nei ragazzi di 15 anni), con minore frequenza in tipologie di comportamento quali “2 o 3 volte al mese” (4,1% nei ragazzi di 11 anni, 3,1% nei ragazzi di 13 anni, 2,0% nei ragazzi di 15 anni), “una volta alla settimana” (3,1% nei ragazzi di 11 anni, 1,9% nei ragazzi di 13 anni, 1,0% nei ragazzi di 15 anni), “più volte alla settimana” (4,5% nei ragazzi di 11 anni, 3,6% nei ragazzi di 13 anni, 1,9% nei ragazzi di 15 anni). Si riscontra inoltre anche nella ricerca di Transcrime la tendenza ad una diminuzione di episodi di bullismo con l'aumentare dell'età. Viene comunque confermata la classe come luogo privilegiato di episodi di bullismo, anche se non ne sono esenti luoghi limitrofi come bagni, cortili, corridoi e inoltre luoghi esterni alla scuola, con particolare riferimento al tragitto

casa-scuola ed anche sui mezzi pubblici (vedi anche Eurispes, 2007), luoghi che diventano più frequenti con il crescere dell'età.

Una riflessione sui dati in questione porta a ipotizzare che il fenomeno delle prepotenze nelle scuole italiane si manifesta meno frequentemente in forme che rientrano nella definizione di bullismo come comportamento reiterato nel tempo e tale da identificare la fisionomia del bullo come quella di un soggetto stabilmente orientato a modelli comportamentali fondati sulla sopraffazione. Ciò non toglie la preoccupante diffusione nelle scuole di una notevole conflittualità nei rapporti tra studenti (Menesini, 2000; Menesini, 2008) che per altro mette in guardia sul fatto che forme di violenza stabile e con esordio precoce possono essere fattore di rischio per future condotte antisociali.

*L'Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (Eurispes, 2010), seguendo il *trend* degli anni precedenti, ha rilevato un aumento in termini quantitativi del bullismo: il 25,3% degli adolescenti italiani è stato più volte vittima di provocazioni e prese in giro da parte di uno o più compagni. Una percentuale pressoché analoga afferma di essere stata offesa ripetutamente e senza motivo (25,2%). Ad essa si aggiungono quanti sono venuti a conoscenza dell'esistenza di informazioni false diffuse sul proprio conto (23,5%). Nel 10,9% dei casi si sono verificate anche situazioni di esclusione e isolamento all'interno del gruppo di riferimento. Da tale indagine emerge inoltre che la vittima ideale per il bullo è principalmente un soggetto debole, che non ha sviluppato meccanismi di auto-protezione tali da permettergli di reagire al sopruso subito (52,2%). Coerentemente con i dati internazionali, il rapporto indica che nell'ultimo anno sono stati principalmente i bambini ad essere più volte oggetto di offese immotivate da parte di uno o più compagni di scuola (27,8%) o di provocazioni e prese in giro (27,4%). Due bambini su dieci hanno dovuto sopportare la diffusione di informazioni false sul proprio conto (15,2%). Nella lista di soprusi che i bambini mettono in atto tra loro, compaiono con un valore pari al 16,8% le azioni volte a provocare danni ad oggetti, e inoltre le minacce (11,4%). Infine, tra i comportamenti prepotenti si notano le percosse (7,8%), i furti di merendine (9%) e di denaro (4,9%). Il *trend* in crescita riguarda soprattutto le prepotenze subite dai ragazzi per via telematica: al 18,1% di essi è capitato almeno una volta di scoprire, navigando in rete, la presenza di informazioni false diffuse sul proprio conto, il 7,8% ha rilevato messaggi, foto o video offensivi o minacciosi contro di sé, il 5,5% è stato invece escluso intenzionalmente da gruppi on line.

Il 10° *Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza* (Eurispes, 2009) rappresenta un ulteriore aggiornamento sull'evoluzione del fenomeno del bullismo nelle scuole italiane, per altro monitorato costantemente a partire dal 2000. In quest'ultimo rapporto il

fenomeno viene messo in relazione a un nuovo modello di trasgressione, non più vissuta come un'affermazione di identità personale, ma piuttosto come una forma di omologazione, analoga alla tendenza a "normalizzare" anche altri comportamenti come l'abuso di alcol e di droga. I dati ivi riportati si attestano intorno al 32,1% di bambini ed il 42,1% di adolescenti che affermano di aver assistito ad atti di bullismo.

Confrontando tali dati con quelli presentati nei rapporti degli anni precedenti si riscontra un aumento di comportamenti prevaricatori di natura psicologica (maldicenze, diffamazioni, esclusioni dal gruppo) piuttosto che comportamenti caratterizzati da violenza fisica. Tale tendenza è comune a bambini e ad adolescenti e, inoltre, la si riscontra nelle dichiarazioni sia degli alunni non direttamente coinvolti sia delle vittime di atti di bullismo. Analogamente crescono gli atteggiamenti di indifferenza nell'assistere a prevaricazioni o addirittura di sostegno al bullo. Il dato, esposto nel citato *Rapporto*, conferma le tendenze riscontrate nei rapporti precedenti, anche se rimane stabile il numero degli alunni che cercano di aiutare la vittima e/o ricorrono all'aiuto dell'adulto. Si tratta di incongruenze frequenti in ricerche ove lo strumento utilizzato è il questionario auto compilato, che spesso può produrre un'interpretazione impropria dei quesiti posti (vedi a riguardo il PAR. 1.2 di questo volume sul concetto di bullismo).

A livello nazionale, non risulta un incremento di bullismo con caratteristiche xenofobe, ma anzi una diminuzione: si può ottimisticamente ipotizzare un maggiore sviluppo dell'accettazione dello straniero ed una strada aperta verso l'integrazione, anche se esistono altre forme di discriminazione, come quelle omofobiche. La potenziale vittima è comunque il soggetto che viene identificato come debole, "che non sa difendersi e non reagisce" (38,4% i bambini, 63,6% gli adolescenti).

## 2.2 Il bullismo nelle differenze territoriali

La letteratura è particolarmente ricca di scritti sul bullismo che, come si evince dalla *Rassegna bibliografica* (CAP. 6 di questo volume), ne esplorano variegati aspetti. Colpisce inoltre la tendenza a considerare il fenomeno in aree territoriali più o meno circoscritte che vanno dai comuni di piccola, media o grande entità, alle province, alle regioni o a gruppi di regioni diversamente collocate sul territorio nazionale. Tale tendenza sembra dimostrare come la violenza scolastica venga percepita non solo come fenomeno che si pone in una prospettiva macrosociale, ma come esperienza quotidiana che coinvolge anche comunità di più ridotte dimensioni. A ciò si aggiunge una disomogeneità dei campioni: le ricerche meno recenti, infatti, rispetto agli ordini delle scuole, comprendono per

lo più solo le elementari e le medie, mentre quelle più recenti anche le superiori. Va inoltre precisato che l'ampiezza del campione non corrisponde, nelle singole ricerche, in maniera proporzionale alla vastità dell'area territoriale considerata. Rimane costante tuttavia l'ossatura dello strumento di rilevazione, cioè il questionario di Olweus (1993) oppure quello di Whitney e Smith (1993), pur se adattati alla realtà italiana. Risulta comunque difficile comparare i dati esaminati a causa di una maggiore diffusione di studi svolti a livello locale piuttosto che a livello almeno regionale: per questo motivo assume rilievo *la ricerca abruzzese* che copre il territorio dell'intera regione Abruzzo, con una campionatura debitamente proporzionata alle entità territoriali presenti in regione.

Va inoltre considerato che altri contributi presi in considerazione in questo capitolo, pur se impiegano gli stessi strumenti di rilevazione, mirano prioritariamente a indagare altri aspetti del fenomeno, mentre qui si intende soprattutto evidenziare quegli aspetti che individuano differenze tali da essere messe in relazione con le diversità territoriali e sociali. Si è scelto di classificare gli studi esaminati secondo aree tematiche piuttosto che secondo ambiti territoriali, per poi rilevare le differenze tra territori all'interno dell'area tematica trattata. Lo studio comparativo tra realtà territoriali avrà altresì la funzione di meglio inquadrare le realtà abruzzese, cui è specificamente dedicato il capitolo successivo.

### 2.2.1. Indici di frequenza e tipologia delle azioni

Un aspetto interessante della ricerca effettuata in *Piemonte* e nella *Valle d'Aosta* (Bonino, 1997) è l'aver distinto da un punto di vista metodologico tra un "indicatore di presenza", quando gli episodi si susseguono sporadicamente, e "un indicatore di gravità", fondato sulla frequenza degli episodi accaduti qualora si verifichino una volta o più alla settimana. Ne derivano conclusioni interessanti che comprendono anche una lettura territoriale del fenomeno. Il maggiore "indice di presenza", infatti, è raggiunto dai ragazzi di periferia della scuola elementare mentre le manifestazioni diminuiscono nella scuola media e la percentuale più bassa viene registrata dai ragazzi della scuola media di *Torino* centro. Per quanto riguarda l'"indice di gravità", la percentuale più alta viene indicata dai ragazzi della scuola elementare rurale, mentre quelle più basse dai ragazzi della scuola media di paese e di *Torino* centro. In sintesi, i casi di bullismo sono nel complesso maggiormente rappresentati nelle scuole di periferia e, rispetto alla gravità, nelle scuole rurali, coinvolgendo soprattutto le scuole elementari in una tendenza che va verso la diminuzione di casi riportati nelle scuole medie rispetto alle elementari.

La medesima ricerca, prendendo in considerazione non solo le percentuali, ma anche le medie servendosi dell'analisi fattoriale, rileva che i

bambini della zona rurale della *Valle d'Aosta*, pur mostrando la percentuale più alta per indice di gravità, presentano una media generale inferiore rispetto alla periferia e al centro della città. Ciò vuol dire che se in questa zona il fenomeno è meno diffuso rispetto alle altre zone, vi è comunque un gruppo di bambini che ne denuncia gli episodi come molto frequenti (alta deviazione standard) rispetto ad altre zone della regione, mentre nei bambini della città dove il bullismo è in media più frequente, solo un piccolo gruppo ne denuncia episodi molto frequenti (bassa deviazione standard). Si riscontra coerenza solo nei bambini di paese, ove si riportano pochi episodi di bullismo che si ripetono meno di frequente. Viene inoltre rilevato che le percentuali in Piemonte e Valle d'Aosta sono inferiori rispetto ad altre regioni prese in esame nel volume della Fonzi (1997).

La ricerca svolta in *Trentino* (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010), che ritiene importante qualificare come veri e propri atti di bullismo solo azioni ripetute con una certa frequenza, rispetto alla precedente prende in esame anche le scuole superiori; distinguendo inoltre tra scuole superiori ed istituti professionali, rileva una maggiore diffusione nelle scuole medie e negli istituti professionali sia delle prepotenze agite che di quelle subite. Gli istituti/centri di formazione professionale presentano una percentuale di autori di prepotenze (19,1%) più vicina al dato delle scuole medie (19,7%) che a quello delle scuole superiori (13,9%). Tali dati rispecchiano l'andamento nazionale, nel quale il bullismo agito oscilla, come si è detto, tra il 15% e il 20%. Analoghe distribuzioni si riscontrano per le prepotenze subite, mentre indicazioni interessanti si evidenziano rispetto alla frequenza. La frequenza copre una gamma limitata di comportamenti: 3,9% sul totale degli studenti con frequenza 1-3 volte al mese, 4,6% sul totale degli studenti con frequenza una-più volte a settimana; ma il dato interessante è rappresentato dal fatto che la persistenza degli atti di bullismo si riscontra maggiormente nelle scuole superiori, pur se i comportamenti tendono a diminuire, come si evince anche da ricerche effettuate in altre zone del territorio nazionale. È una tendenza che, come vedremo, è rilevabile anche nei *dati abruzzesi*. Le manifestazioni si concretizzano in forme di bullismo diretto e indiretto: nel primo caso le azioni colpiscono direttamente la vittima sia a livello fisico che verbale, nel secondo caso le azioni aggressive si manifestano in maniera meno vistosa, nella forma dell'esclusione e della maledicenza.

Per concludere, i dati del *Trentino* rilevano che la presa in giro è la modalità di bullismo diretto più diffusa (60,9%) soprattutto nelle scuole medie (62,2%). Entrambe le tipologie di bullismo, diretto e indiretto, compaiono nei risultati che riguardano la ricerca in Abruzzo. In *Trentino* si rileva una presenza circoscritta di cyberbullismo: solo l'11,4% dichiara di aver commesso questa forma di prepotenza e il 10,9% di averla subita, mentre in *Abruzzo* il fenomeno è quasi del tutto inesistente. È interessan-

te la presenza di atti di prepotenza nei confronti degli insegnanti (5,8%) di cui si è rilevato già un precedente incremento: si tratta prevalentemente di diffusione di calunnie, ma è discutibile se classificare tali comportamenti come “bullismo”, dato che la parola indica in genere dei comportamenti agiti tra pari. Tale tendenza si riscontra anche nei dati abruzzesi.

Risultati recenti che riguardano la *Toscana* (Istituto degli Innocenti, 2007; Centro di documentazione Cultura della legalità democratica della Regione Toscana, 2007) rappresentano una realtà meno allarmante rispetto ai dati precedenti, in quanto il 74,5% degli studenti intervistati non è mai venuto a conoscenza di episodi di bullismo nella propria scuola (non è specificato il grado di scuola), il 20,5% vi ha assistito e il 5% li ha subiti.

Promossa dal Comune e dalla Provincia di Ferrara, dal Comune di Codogno e da singoli istituti superiori nelle altre città, l'indagine svolta a *Ferrara, Bergamo, Messina, Lodi, Cuneo e Piacenza* (Buccoliero *et al.*, 2003) rileva sul totale del campione di 3.244 studenti contattati (52% maschi, 48% femmine, periodo 2001-2003) un numero elevato (46%) di episodi di bullismo a cui si è assistito, con una tendenza costante, come in altre indagini, alla diminuzione dei valori percentuali nel caso di esperienze vissute direttamente come vittime o bulli-vittime (il 24% sommando entrambe le tipologie). Non è confermato il dato relativo ad una diminuzione degli episodi nelle scuole superiori, anche se il calo rilevato da altre ricerche presuppone tuttavia l'incremento della gravità delle azioni, come risulta dalla ricerca svolta in Trentino e in parte dalla ricerca nel *territorio abruzzese*. Si conferma invece, come pure dall'indagine svolta nel Trentino, una maggiore presenza negli istituti professionali. Altro aspetto è la differenza di genere, con una maggiore diffusione tra le femmine nel ruolo di vittima, tendenza che tuttavia non trova conferma in tutte le altre ricerche esaminate. Anche nel caso delle città menzionate vi è una netta prevalenza di violenza verbale e psicologica, in cui sono i maschi a subire prevaricazioni con modalità più differenziate; sembra inoltre verificata la tendenza delle femmine a fare e subire prepotenze prevalentemente a carattere psicologico. Si conferma, infine, come luogo tipico delle prepotenze la classe e poi altri locali della scuola.

#### 2.2.2. Variabili socio-ambientali, di genere e riguardanti le emozioni

Indicazioni interessanti rispetto alle variabili socio-ambientali si evidenziano soprattutto nelle ricerche svolte a *Napoli* e a *Palermo*, città entrambe caratterizzate da una struttura ambientale e sociale complessa (pur se l'incidenza delle variabili socio-territoriali si è mostrata significativa anche nei dati della Valle d'Aosta ove, come visto sopra, il fenomeno del

bullismo sembra meno diffuso nelle aree rurali e nei paesi). Da un punto di vista metodologico la *ricerca napoletana* (Bacchini, Valerio, 1997) fa ricorso ad un campionamento stratificato composto da aree territoriali riferibili a zone periferiche, al centro storico e al centro residenziale. Emergono infatti differenze significative rispetto ai quartieri: un numero elevato di prepotenze subite e dichiarate si riscontrano soprattutto nelle scuole elementari delle zone della periferia nord e del centro storico, ove è rilevante anche l'indice di gravità ovvero la maggiore frequenza (23,9% e 21,1% nella periferia nord e nel centro storico). Decisamente più basse le percentuali nella periferia est e ovest (9,2% e 7,8%). Diversamente dai dati relativi all'intera città, la periferia nord e il centro storico evidenziano una preponderanza di prepotenze messe in atto soprattutto da maschi. Tali dati sembrano confermare come il fenomeno del bullismo a Napoli sia più che in altre città influenzato dal contesto socio-territoriale: la periferia nord della città è quella che comprende i quartieri più a rischio, così come alcune aree del centro storico. L'analisi nelle scuole medie rileva delle differenze sia per quanto riguarda l'aver subito e l'aver fatto prepotenze, con le percentuali più alte nella periferia ovest e comunque nel centro storico e le percentuali più basse al Vomero, quartiere residenziale abitato soprattutto dal ceto medio. A conferma degli aspetti socioculturali che si evidenziano nel campione napoletano, emerge una "normalizzazione" delle prepotenze considerate dai ragazzi come una manifestazione dell'ambiente scolastico con cui convivere, donde viene l'alto tasso di episodi di bullismo; il che per altro è coerente con l'elevato numero di episodi di prepotenza tra i ragazzi, sia di tipo fisico che verbale, denunciati dagli stessi docenti tanto nelle scuole elementari quanto nelle medie, fino alla misura del 75% dei docenti.

La stessa ricerca effettuata a *Palermo* (Pastorelli, 1997) ci consente di individuare variabili sociali interessanti. Le scuole prese in considerazione (8) sono state selezionate suddividendo la città nelle aree centrale, fuori dal centro storico, periferica; si è tenuto conto inoltre delle classi sociali che caratterizzano le tre zone considerate anche se con qualche difficoltà, data l'eterogeneità della distribuzione delle classi sociali nei quartieri di città meridionali come Napoli e Palermo, rispetto ad altre aree metropolitane come Roma e Milano. Si può comunque individuare una maggiore presenza di fasce sociali intermedie e basse nel centro della città, cosa che si riscontra anche nella zona fuori dal centro storico, mentre in periferia è predominante la fascia sociale intermedia. L'esame del ruolo di variabili macrosociali (area di provenienza e classe sociale) sul fenomeno complessivo delle prevaricazioni non ha evidenziato alcun effetto significativo a carico della zona di provenienza e della fascia sociale, sia per il campione delle elementari sia della medie; invece per quanto riguarda le prepotenze agite si registrano differenze significative rispetto alla zona

di provenienza. I bambini della scuola elementare che provengono dal centro storico e dalla periferia registrano punteggi più alti rispetto a quelli provenienti dalla zona fuori dal centro storico, ma non si evidenziano differenze significative rispetto alla classe sociale di appartenenza. Risultati interessanti si sono rilevati prendendo in considerazione la scuola di provenienza. Dai confronti effettuati sulle 8 scuole si evincono risultati significativi sia rispetto alla scuola che alla classe sociale: il fenomeno delle prepotenze risulta particolarmente diffuso in una scuola situata nella zona fuori dal centro storico, zona ove i residenti appartengono prevalentemente alla fascia sociale intermedia e bassa. Nelle scuole medie i risultati evidenziano l'importanza della classe sociale rispetto alla zona di provenienza: i ragazzi di estrazione sociale più elevata sono implicati in misura significativamente minore (1,54%) in azioni di prevaricazione rispetto ai ragazzi di estrazione bassa (2,02%), mentre nessuna differenza significativa si riscontra nei due gruppi della fascia intermedia. Sembra confermata pertanto una maggiore incidenza del fenomeno del bullismo in zone urbane a carattere periferico e a basso livello socioeconomico: è un dato in contraddizione con le attuali tendenze della devianza minorile, caratterizzata da maggiore trasversalità (Occhiogrosso, 2007). I risultati delle ricerche a Napoli e a Palermo non sono confrontabili tuttavia con i *dati abruzzesi*, che non prendono in esame variabili sociali e applicano stratificazioni territoriali più ampie nella tecnica di campionamento.

Di interesse la variabile di genere. I dati raccolti da una ricerca effettuata a *Bologna* (Genta, Berdondini, Brighi, 1997) mettono in rilievo l'alta presenza del fenomeno tra le femmine, anche per quanto riguarda la gravità dei comportamenti: troviamo una frequenza del 34,9% nei maschi e del 31,5% nelle femmine, rispetto alla media nazionale del 32,8% nei maschi e del 22,8% nelle femmine; inoltre rispetto alla gravità abbiamo il 14% nei maschi, il 10,1% nelle femmine, rispetto alla media nazionale del 14,8% nei maschi e del 6,4% nelle femmine. Riguardo ai dati nazionali quelli bolognesi sono dunque in controtendenza, in quanto rilevano una maggiore tendenza femminile ad agire la violenza, non solo rispetto alla frequenza, ma anche rispetto alla gravità. Va considerato tuttavia che la ricerca comprende solo un quartiere di Bologna (San Donato), situato nella periferia della città. Si può ipotizzare che la limitatezza dell'area territoriale considerata può aver influenzato i risultati. Aspetti interessanti che riguardano la variabile di genere sono compresi pure nella menzionata ricerca *napoletana*, anche se tale variabile viene esaminata in relazione al quartiere di appartenenza dei ragazzi che commettono prepotenze, piuttosto che in relazione ai comportamenti. Disaggregando i dati rispetto al genere, il comportamento si differenzia soprattutto alla periferia nord di Napoli, dove i maschi sono sensibilmente più prepotenti delle femmine (il 44% dei ragazzi

dichiara di fare prepotenze “qualche volta o più” contro il 10,9% delle ragazze); invece nella periferia ovest, che presenta caratteristiche simili alla periferia nord in quanto entrambe aree degradate, con presenza di criminalità organizzata e prevalenza di ceti proletari e sottoproletari, i ragazzi dichiarano di commettere prepotenze nel 40,7% dei casi e le femmine raggiungono il dato impressionante del 48,8%. È poi da rilevare che nel quartiere Vomero, in controtendenza rispetto ai dati generali precedentemente esposti che rilevano una presenza minore di episodi di bullismo in questo quartiere, le ragazze si dichiarano più prepotenti dei loro coetanei di sesso maschile (22,7%, contro il 9,1% dei maschi), L’effetto zona si evidenzia soprattutto nella scuola media, dove si può ipotizzare che si siano già stabilizzati, nei ragazzi come nelle ragazze, degli orientamenti culturali e comportamentali.

Difficile tuttavia pervenire a delle conclusioni sulla complessa realtà napoletana. Infatti, anche se si può ipotizzare la presenza di una variabile socioculturale che rende più evidente la diffusione del bullismo in quartieri periferici e del centro storico rispetto a quartieri residenziali – confermando così la presenza di aree a rischio ove sono maggiormente diffusi comportamenti improntati alla sopraffazione – in relazione al genere invece tale tendenza non è confermata. Ciò fa pensare all’influenza di caratteristiche intrinseche all’ambiente scolastico, anche se non rilevate dalla ricerca stessa, o a variabili personali che assumono un impatto rilevante sul determinarsi di comportamenti da bullo.

A conclusioni interessanti rispetto al rapporto tra bullismo e variabile di genere giunge anche la ricerca svolta a Cosenza (Costabile, Palmeriti, Tenuta, 1997) che considera alcune scuole elementari e medie selezionate seguendo criteri di omogeneità rispetto alle classi sociali di appartenenza. I dati rilevano una tendenza, già riscontrata in altre aree geografiche del territorio nazionale, relativa a una diminuzione di episodi di bullismo, sia nelle forme meno gravi che in quelle più gravi (si fa riferimento alla frequenza come criterio di gravità), alle scuole medie rispetto alle elementari; la diminuzione è minore per quanto riguarda le femmine. Tale tendenza si manifesta sia nelle situazioni in cui si è assistito a fenomeni di bullismo sia in quelle in cui si sono messe in atto prepotenze. Alcune significative differenze rispetto al genere e all’età si riscontrano quando si subiscono prepotenze; in tal caso si assiste ad un’evidente differenza tra maschi e femmine rispetto al tipo di prepotenze subite. Prevalgono nelle femmine le offese e le violenze verbali, mentre nei maschi sono più frequenti furti o violenze fisiche. Tra le tipologie delle violenze verbali “il raccontare storie” nelle femmine risulta più evidente con il crescere dell’età sino ad arrivare ad una percentuale del 90% sul totale delle tipologie di comportamento. La ricerca evidenzia una significativa specificità della tipologia delle prepotenze rispetto

al genere, confermata dalla letteratura (ma non sempre confermata in maniera così marcata dalle ricerche italiane più recenti). Vi è un'analogia con le prepotenze al femminile nelle *scuole abruzzesi*, anche se qui forme di prepotenze caratterizzate da violenza verbale e maledicenza sono tra le più frequenti per entrambi i sessi.

L'indagine su altri aspetti del bullismo che non siano esclusivamente quantitativi, rende qualificante un'indagine compiuta a *Torino* (Associazione Familiarmente, 2006) che, in riferimento a presupposti teorici espressi in letteratura, delinea il livello del pensiero morale e dell'empatia nel bullo e nella vittima (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998). Emerge che i bulli hanno un pensiero morale lontano da quello comune e a connotazione negativa, parimenti le vittime-bullo; invece le vittime si avvicinano decisamente al modo di pensare degli astanti o di coloro che non hanno a che fare con le prepotenze e quindi alla media generale del campione esaminato. È interessante notare che c'è una diminuzione del pensiero morale in classi più elevate e con l'aumentare dell'età. Rispetto al senso morale si rileva inoltre una variabile di genere, in quanto le femmine hanno un senso morale più spiccato dei maschi. L'empatia rispecchia una situazione molto simile. Anche in questo caso i bulli raggiungono valori negativi, valori molto bassi le vittime-bullo, mentre le vittime presentano valori simili agli astanti o agli esterni e alla media generale del campione. Anche nella divisione tra classi di età e genere è confermata una diminuzione dell'empatia in età più elevate: la scuola elementare rispecchia una situazione molto simile a quella delle scuole secondarie di 1° grado, anche se i bambini hanno valori un po' più elevati di empatia. Che il senso morale e l'empatia diminuiscano con l'età è un dato preoccupante su cui riflettere e che trova riscontri anche nella ricerca svolta in *Abruzzo*. Quale interpretazione dare? Dipende da caratteristiche dell'adolescenza, quali l'esigenza di sperimentare, di trasgredire, di formulare un pensiero e un comportamento autonomi? E per quanto riguarda la variabile di genere, quanto incidono le influenze storico-culturali?

Nella ricerca svolta a *Cosenza* precedentemente esposta, viene egualmente esplorato il rapporto con le emozioni in bambini e adulti rispetto ad episodi di bullismo: i dati sono stati rilevati sottoponendo a ragazzi e adulti alcune scene filmate di episodi di gioco e di bullismo. Le interviste hanno rilevato una maggiore tendenza da parte degli adulti rispetto ai bambini a confondere il gioco con il bullismo, qualora il gioco abbia delle caratteristiche di aggressività. Inoltre i bambini definiti bulli, nell'intervista difficilmente riescono ad esprimere ciò che prova l'altra persona, confermando il deficit di empatia come una caratteristica del bullo; ma analoga difficoltà a gestire le emozioni, soprattutto la rabbia, si riscontra nelle vittime. Questi deficit sul piano delle emozioni trovano

conferma in letteratura, così da potere riconoscere in essi degli elementi caratterizzanti rispettivamente il bullo e la vittima (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998; Buccoliero, Maggi, 2005; Buccoliero, Maggi, 2007; Buccoliero, 2007). Ulteriore conferma del peso delle variabili emozionali si potrebbe trarre dagli stessi dati statistici, che in alcune ricerche vedono una maggiore predisposizione da parte dei bulli a dichiararsi ed una maggiore ritrosia da parte delle vittime a svelarsi, anche se a proposito non v'è concordanza tra tutte le ricerche prese in esame.

In una ricerca svolta a *Brescia a livello provinciale* (Cattenati, Azzini, 2007) su di un campione vastissimo di studenti (29.671) provenienti da diversi ordini di scuola (primaria, secondaria di 1° grado, secondaria di 2° grado), sono stati inseriti appropriati item nel questionario utilizzato, riguardanti le emozioni provate dagli attori degli episodi di bullismo, vittime, bulli e anche spettatori. Rabbia e tristezza sono i sentimenti maggiormente vissuti dalle vittime, con una tendenza ad un aumento della rabbia rispetto alla tristezza nelle classi superiori. A tale tendenza corrisponde un incremento di reazioni aggressive con il crescere dell'età, oltre ad un ricorso all'aiuto degli insegnanti e degli adulti. Dall'analisi delle correlazioni emerge come le vittime tendano a chiudersi in se stesse e a non confidarsi con nessuno, un comportamento che si raddoppia sia quando gli insegnanti hanno reazioni passive, sia quando gli spettatori restano indifferenti e/o rinforzano i bulli. Da parte dei bulli è prevalente una mancanza di empatia e riconoscimento nei confronti della vittima, con una maggiore accentuazione nei maschi rispetto alle femmine; tale atteggiamento non diminuisce, anzi aumenta con il crescere dell'età. I bulli si sentono soddisfatti, divertiti, soprattutto se sono circondati dall'indifferenza degli insegnanti e dal sostegno degli spettatori, così come l'isolamento e la chiusura della vittima rappresentano una conseguenza della passività degli insegnanti e del sostegno degli spettatori al bullo.

Dalla ricerca bresciana emerge uno scenario in cui la prepotenza è sinonimo di virilità e forza, soprattutto quando nessuno contrasta il bullo o addirittura lo sostiene. Viene sfidata pertanto l'immagine del bullo come persona in fondo debole e insicura, caratteristica evidenziata da altre ricerche: fare il prepotente vuol dire comandare sugli altri, essere seguito ed ammirato. Le cose cambiano se gli adulti, a partire dagli insegnanti, intervengono attivamente, altrettanto se vi è disapprovazione delle prepotenze da parte degli spettatori. Le modifiche avvengono non solo sul piano comportamentale, ma anche emotivo, in particolare l'intervento di disapprovazione da parte degli spettatori facilita un clima critico e maggiormente empatico. Queste osservazioni forniscono un'utile indicazione per interventi di prevenzione nella scuola, volti ad incrementare la sensibilizzazione e la partecipazione da parte della popolazione scolastica.

### 2.2.3. Variabili di genere ed indici di frequenza rispetto ad atti di bullismo conosciuti, subiti o agiti

Si distingue invece nella ricerca effettuata a *Firenze e provincia* (Smorti, Ciucci, Fonzi, 1997) la variabile di genere, in quanto la diffusione complessiva del fenomeno delle prepotenze raggiunge il 50,6% nelle femmine e il 41% nei maschi delle elementari e il 31,2% nelle femmine e il 29,2% nei maschi delle medie. Questi dati, che fanno riferimento a coloro che sono venuti a conoscenza di atti di bullismo commessi nella scuola e non a coloro che hanno subito o commesso tali atti, possono far ritenere che la diffusione complessiva del fenomeno alle elementari sia maggiore per quanto riguarda le femmine, mentre alle medie la differenza tende a diminuire. Ciò è quanto indicherebbero i dati in questione, anche se si può ipotizzare che la maggiore frequenza di episodi di bullismo riscontrata per le femmine delle elementari sia dovuta a maggiori informazioni da loro acquisite.

Rispetto all'indicatore di gravità, che come si è visto è basato sulla frequenza, si riscontra che alle elementari il subire prepotenze è un fenomeno più diffuso tra le femmine che non tra i maschi, ma appare in forme meno gravi (alle medie invece le differenze tra i due sessi si annullano). Nelle scuole elementari, infatti, le femmine sono principalmente vittime (80%) rispetto ai maschi (65%); i maschi che fanno prepotenze sono, più frequentemente delle femmine, dei "bulli puri". Invece i maschi che ricevono prepotenze, sia alle elementari che alle medie, sono più frequentemente dei bulli-vittime. Per quanto riguarda invece il fare prepotenze, l'andamento generale risulta diverso nei maschi rispetto alle femmine: alla scuola elementare la presenza del fenomeno è assai più alta nei maschi (33,3%) che nelle femmine (13,55%); alle scuole medie, pur essendoci un lieve aumento nelle femmine ed una diminuzione nei maschi (15,1% e 28,5% rispettivamente), le distanze tra i due sessi rimangono marcate. Si conferma pertanto la maggiore tendenza maschile ad agire atti di bullismo, nonostante la caratterizzazione al femminile rispetto alla diffusione in generale, specie nella scuola media. Questo fatto si può interpretare alla luce dei bisogni di affermazione ed identificazione propri nella fase preadolescentiale, che assumono nei maschi una maggiore connotazione di verifica della propria capacità di imporsi sui coetanei soprattutto con atti di forza.

Tale orientamento trova conferma anche nei dati che riguardano la *provincia romana* (Comune di Genzano) (Caprara *et al.*, 1997), ove pure si registra una percentuale più elevata di ragazze che appartengono alla categoria delle vittime e una percentuale più elevata di ragazzi che appartengono alla categoria dei prevaricatori. Nella categoria vittime-aggressori non sembrano delinearsi raggruppamenti diversi tra i sessi.

Di particolare interesse è una ricerca che prende in esame il territorio di *Bari e provincia* (Abbruzzese, 2007): il campione è composto da 1.033 ragazzi, 519 femmine e 514 maschi, soprattutto di scuola media inferiore e alcune quinte elementari di Bari città e provincia, l'età media è di 12,5 anni. In sintesi, quasi la metà dei ragazzi ammette di aver subito atti di prepotenza, mentre quasi il 40% ammette di averli commessi o di avervi partecipato. Alla domanda, poi, "Quante volte in questo periodo a scuola hai assistito a episodi di prepotenza?" la percentuale dei "mai" si riduce drasticamente al 28%, mentre più del 70% dichiara di aver assistito in una o più occasioni a questi episodi.

Emerge così una tendenza già riscontrata in altre ricerche, sia a livello nazionale sia regionale: il numero di ragazzi che dichiara di aver assistito ad episodi di violenza scolastica è sempre di gran lunga superiore a coloro che dichiarano di aver commesso atti di prepotenza o di averli subiti. Anche se si riscontra una tendenza prevalente a dichiararsi vittima piuttosto che aggressore, va detto che il numero di chi dichiara di aver subito violenza è a volte inferiore a quello di chi dichiara di averla commessa. Stessi risultati, a proposito della discrepanza tra episodi conosciuti e sperimentati, emergono nella ricerca effettuata nella regione *Abruzzo*, mentre vi si riscontra con evidenza una maggiore propensione da parte delle vittime a dichiararsi. Si delineano le seguenti interpretazioni di detti risultati: *a*) la possibilità che vengano considerati atti di bullismo anche manifestazioni che eccedono quelle previste dalla definizione di bullismo, facendo pertanto incrementare il dato numerico (vedi a proposito il CAP. I di questo volume); *b*) il desiderio di mostrare la propria forza e spregio delle regole da parte di chi si comporta da bullo; *c*) la ritrosia a svelarsi da parte di chi subisce, cosa che contraddistingue anche altri fenomeni di vittimizzazione, specie ove siano coinvolti aggressori con i quali la vittima abbia un legame relazionale più o meno intenso. Inoltre, chi si dichiara vittima di bullismo può correre il rischio di non essere creduto, di non suscitare immediati sentimenti di solidarietà, di sentirsi a volte persino collusivo col bullo nel contesto di perversi assetti relazionali all'interno della classe.

La ricerca effettuata nella *provincia di Brescia* (Cattenati, Azzini, 2007), pur utilizzando in parte gli stessi item presenti nei questionari adottati dalle ricerche appena considerate – così come fatto pure nella ricerca svolta nel *territorio abruzzese* – focalizza maggiormente l'attenzione sul bullismo direttamente agito e subito, con particolare attenzione alle emozioni sperimentate da bulli e vittime. I dati rilevati sono allarmanti: il 50,4% dei ragazzi risulta coinvolto in episodi di bullismo con una distribuzione nei diversi ruoli: il 25,1% nel ruolo di vittima, il 17,7% in quello di bullo, il 7,6% in quello di vittima provocatrice.

Rispetto al genere la ricerca nel territorio bresciano rileva una maggiore frequenza del ruolo di vittima nelle femmine e del ruolo di bullo e di vittima provocatrice nei maschi, dato quest'ultimo non sempre rilevato nelle ricerche precedentemente citate. Un dato che contraddistingue la ricerca bresciana è rappresentato dall'incremento con l'età dei comportamenti da bullo a cui corrisponde una crescente diminuzione dei ruoli di vittima: viene ipotizzato che chi ricopre il ruolo di vittima sia preso di mira da un gruppo sempre più numeroso di prepotenti, con la conseguenza che le difficoltà a difendersi sono più complesse e gravi. Tale tendenza sembra contrastare con la costante diminuzione di manifestazioni di bullismo al crescere dell'età, cosa che si riscontra in quasi tutte le ricerche precedentemente citate. La ricerca bresciana, a differenza di altre, distingue tra episodi di bullismo dichiarati e non dichiarati: in quest'ultimo caso si tratta di coloro che pur avendo affermato di non essere stati coinvolti in episodi di bullismo né come vittime né come autori, hanno ugualmente risposto alla sezione del questionario che prevedeva item sul ruolo di bullo e di vittima. La discrepanza che si evidenzia tra le autodichiarazioni e le denunce nascoste, mette in luce quanto sia difficile riconoscersi come soggetti coinvolti nel fenomeno e soprattutto in un particolare ruolo. I bulli non autodichiarati sono tuttavia maggiormente rappresentati rispetto alle vittime (8,2% contro il 6,5%); i dati che riguardano bulli e vittime autodichiarati invece vedono una prevalenza delle vittime (18,6%) rispetto ai bulli (9,5%), tendenza che è confermata anche considerando la differenza di genere.

Se le prese in giro, i dispetti e l'esclusione rappresentano la modalità più diffusa di manifestazioni di prepotenza per quanto riguarda il campione generale della ricerca bresciana, rispetto al genere è confermata l'ipotesi portata avanti da altre ricerche, tra le quali anche quella svolta nel *territorio abruzzese*, circa una maggiore presenza di bullismo diretto di tipo fisico tra i maschi rispetto alle femmine. Ciò non esclude che le forme di bullismo verbale possano a volte assumere una valenza anche più traumatica rispetto a quelle di tipo fisico. I luoghi elettivi delle prepotenze cambiano in funzione del crescere dell'età: nelle scuole primarie è nettamente prevalente la classe, per cedere poi il primato al tragitto tra casa e scuola nelle superiori.

Una ricerca (anno scolastico 2004-2005), che interessa la scuola primaria, secondaria di 1° e di 2° grado della *provincia di Piacenza* (Genziani, Soressi, 2005a; Genziani, Soressi, 2005b; Genziani, Soressi, Solavaggione, 2005), prende in esame, oltre alla diffusione del bullismo, ulteriori aspetti che riguardano l'ambiente scolastico, atteggiamenti e valori, tempo extrascolastico, in tutti e tre gli ordini scolastici. Da un punto di vista quantitativo i valori degli atti di bullismo si attestano con un indice di presenza reale, ovvero direttamente vissuti, per quanto ri-

guarda le vittime del 32% nelle elementari, del 19,5% nelle secondarie di 1° grado e del 23% nelle secondarie di 2° grado, mentre per i bulli l'indice di presenza reale è dell'8% nelle scuole elementari, del 10% nelle scuole medie e del 23% nelle superiori. Sono indici che mostrano delle discrepanze con i dati nazionali (40% le vittime di bullismo nelle elementari, 26% nelle scuole medie, 13% nelle superiori e, per quanto riguarda i bulli, 27% nelle elementari, 20% nelle medie e 17% nelle superiori) e che devono tenere conto del fatto che i dati del campione nazionale qui menzionati si riferiscono alla ricerca della Fonzi (1997), che copre un arco temporale diverso e pertanto non è completamente comparabile coi dati provinciali raccolti successivamente.

La ricerca piacentina ha elaborato dati ricavati da risposte dirette, cioè è stato chiesto ai ragazzi se avessero subito o fatto prepotenze: tali dati sembrano non confermare le tendenze precedentemente riscontrate di una riduzione dei fenomeni di bullismo nelle scuole superiori. Viene invece confermato che le forme di bullismo sono soprattutto verbali e psicologiche e che i luoghi delle azioni sono prevalentemente la classe o altri ambienti scolastici come i corridoi, la palestra, il cortile; inoltre la ricerca si distingue per l'attenzione alla connotazione altresì temporale, individuando i momenti critici nelle ore di lezione, nei cambi di ora o durante la ricreazione. Va precisato che si rilevano discrepanze tra i diversi ordini di scuola sia nei dati riportati sia nelle aree esplorate, come vedremo successivamente: un dato eclatante è che l'89% degli studenti intervistati delle scuole superiori dichiara di aver assistito ad episodi di bullismo!

#### 2.2.4. Altri aspetti del bullismo e altri attori della vita scolastica

L'esplorazione di altri aspetti della vita scolastica e dell'universo giovanile caratterizza ricerche più recenti, come quella svolta in *Abruzzo* e quella svolta in *Trentino* nella quale, oltre ai temi già esposti, vengono esaminati gli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti degli episodi che si verificano nella scuola e nei confronti di coloro che li agiscono. Si rileva che il bullo è piuttosto apprezzato dagli studenti trentini: nel 59% del totale lo considerano ben inserito socialmente e nel 36,8% lo apprezzano; ma fortunatamente non sempre il giudizio nei suoi riguardi è positivo. È interessante notare come il 36,7% del totale fornisca una giustificazione sociale dei comportamenti del bullo, cioè lo considera proveniente da famiglia povera ed emarginata, mentre un 34,7% lo considera un escluso. Il fatto che gli studenti degli istituti professionali apprezzino il bullo più di quanto facciano gli studenti delle altre scuole, sembra coincidere con la maggiore diffusione del bullismo nelle scuole professionali precedentemente emersa. Un dato interessante che caratterizza

la ricerca svolta nel *Trentino* è che la maggior parte dei ragazzi considera l'appartenenza etnica una delle cause principali di vittimizzazione, così come le tendenze sessuali, benché con qualche differenza tra i diversi ordini di scuola. Anche i genitori e gli insegnanti attribuiscono un ruolo importante all'appartenenza etnica in rapporto alla vittimizzazione, pur se gli aspetti caratteriali vengono considerati prioritari e marginali i fattori socioeconomici. Il dato etnico compare anche in rapporto agli atteggiamenti nei confronti di bulli e vittime: quando il bullo è straniero e la vittima italiana i ragazzi esprimono maggiore disapprovazione rispetto al caso inverso. Tale tendenza è confermata dalla valutazione da parte degli stessi bulli trentini: circa il 60% di loro ritiene moralmente inaccettabile che degli stranieri commettano prepotenze contro italiani, però, almeno, dimostrano indignazione quando la vittima è un disabile.

Conclusioni di qualche interesse a proposito delle differenze territoriali riguardano le reazioni ovvero il codice morale degli studenti trentini; il tasso di disapprovazione è elevato (76,4%), ma cala notevolmente per gli atti di bullismo a carattere omofobico (22,8%). Importante la variabile di genere: le femmine nel complesso presentano un indice di disapprovazione maggiore rispetto ai maschi (87%, contro il 66%), tendenza che si riscontra anche nei dati della ricerca compiuta in *Abruzzo*. Analoga differenza di genere si riscontra per quanto riguarda il codice morale di chi commette prepotenze in forma sistematica.

Alla luce di questi risultati occorre fare delle riflessioni sia sul livello di accettazione della presenza degli stranieri, che appaiono nella vita scolastica piuttosto come soggetti indesiderati e dunque in posizione fragile, sia su una certa prevalenza di giudizi omofobici (pur essendo d'obbligo una riconsiderazione che tenga conto della fase di sviluppo dei ragazzi, fortemente condizionata dall'affermazione della propria identità di genere). Anche se, nella ricerca trentina, le relazioni tra genitori e insegnanti appaiono improntate a reciproca diffidenza (i genitori si fidano maggiormente dell'istituzione scolastica piuttosto che dell'opera dei singoli insegnanti), entrambi sono concordi per un atteggiamento severo nei confronti degli atti di bullismo, che non esclude neppure il ricorso alla sanzione penale. Stupisce inoltre una maggiore severità nei confronti dei casi di cyberbullismo, pur trattandosi per lo più di bullismo indiretto.

Considerando la ricerca promossa dal Comune e Provincia di Ferrara, sopra menzionata (città di *Ferrara, Bergamo, Messina, Lodi, Cuneo e Piacenza*), il ruolo degli adulti viene vissuto dagli uni come partecipe e volto a difendere le vittime, nella stessa misura in cui viene vissuto da altri come indifferente; e l'indifferenza è un atteggiamento evidenziato soprattutto dai ragazzi delle scuole superiori, così come viene rilevata la passività dei compagni e, in egual misura, il sostegno al bullo. Oltre il 40% degli intervistati sottolinea la passività dei compagni che assistono,

mentre una quota equivalente li vede prendere le sorti del bullo. Alla prepotenza può aggiungersi lo stigma sociale: il 15% degli interpellati accenna a casi in cui il gruppo esclude chi è preso di mira dal più forte. Infine, il 16% sostiene che i compagni cercano di aiutare chi è in difficoltà e l'8% parla di isolamento del prepotente. Anche tale tendenza sembra confermare i risultati di altre analisi precedentemente esposte.

Le reazioni dei ragazzi nella provincia di *Piacenza* di fronte ad episodi di bullismo sono soprattutto quelle di intervenire per senso di giustizia (38,1%), ma anche perché la vittima è un amico/a (30%); diversa la situazione nelle scuole superiori. In genere i compagni fanno finta di niente (35,7%) o si divertono e fanno il tifo per il bullo (33%), addirittura escludono dal gruppo chi è vittima (13,5%). Solo il 12,7% cerca di aiutare il più debole e il 5,8% dice di lasciare da solo il bullo. Va notato tuttavia che i soggetti che intervengono lo fanno soprattutto se la vittima è un amico/a (45,2%), dato riscontrato anche nelle scuole medie. Si tratta pertanto non di una vera solidarietà e desiderio di colmare un'injustizia, ma di un intervento motivato soprattutto da sentimenti per così dire "privati" come l'amicizia. Il 29,6% tuttavia dice di intervenire perché non gli piacciono i prepotenti. Gli alunni intervistati si confidano soprattutto con gli amici e i genitori, con una maggiore importanza attribuita alla figura materna dagli studenti più piccoli.

Le reazioni di chi non è direttamente coinvolto in episodi di bullismo presentano una fisionomia difforme e variegata: sia le ricerche fin qui prese in esame sia quella svolta in *Abruzzo* forniscono una rappresentazione che va dall'indifferenza, alla paura, alla solidarietà, all'indignazione.

L'aspetto più interessante della ricerca svolta nella *provincia di Bari* (Abbruzzese, 2007) è l'aver chiesto ai ragazzi, allo scopo di coinvolgerli direttamente nel contenimento delle violenze scolastiche, cosa farebbero per evitare che episodi di bullismo si verifichino e cosa farebbero se fossero genitori o insegnanti. Si sono individuate due macrocategorie di risposte, quelle che riguardano la comunicazione (parlare con il bullo, con la vittima, con il dirigente scolastico oppure un generico "parlare") e quelle che riguardano la punizione (intervenire, chiamare le forze dell'ordine, fermare, picchiare e addirittura "eliminare" il bullo). L'esigenza di comunicazione e di punizione rimane una costante anche quando i ragazzi devono mettersi nei panni di genitori e insegnanti; al giudice, che viene chiamato in causa, viene attribuito un ruolo punitivo, ma anche educativo.

L'importanza della comunicazione contraddistingue anche un'altra ricerca effettuata ancora nel territorio della *provincia di Bari* e indirizzata al personale scolastico piuttosto che agli alunni, con il coinvolgimento di 152 scuole, primarie, secondarie di 1° grado e di 2° grado (Gallinari,

Positò, 2007). Partendo dal presupposto che il nucleo essenziale del bullismo sia racchiuso in una comunicazione disturbata, la comunicazione risulta essere il tema prevalente sia quando le autorità scolastiche istituiscono percorsi di formazione rivolti agli operatori, sia quando attivano interventi formativi destinati agli studenti, sia infine quando si registrano i primi esiti di cambiamento nel clima della scuola e nel rapporto con i genitori. Si afferma l'opinione che l'intervento non può limitarsi alla sanzione, maggiormente sostenuta invece dai ragazzi intervistati nell'altra ricerca barese, ma deve soprattutto tendere al ripristino del rispetto delle regole ed al cambiamento del clima scolastico, mediante il coinvolgimento di bulli, vittime, spettatori, ma anche di docenti e genitori.

Emerge anche in questo caso una difficoltà di rapporto tra genitori e insegnanti, che assume spesso la valenza di un misconoscimento da parte dei genitori del ruolo educativo insito nella professione dell'insegnante. Di contro si afferma un ruolo iperprotettivo e deresponsabilizzante da parte dei genitori, che comporta l'affermazione di una relazione *asimmetrica*, per la quale genitori e insegnanti non inviano un messaggio univoco, come sarebbe necessario per favorire l'assunzione di responsabilità da parte del bullo e per un'adeguata tutela della vittima. Tale tendenza presenta delle analogie con i risultati esaminati precedentemente riguardanti i dati del *Trentino*. Viene affermato tuttavia, facendo un monitoraggio dei programmi attuati, l'alto valore attribuito alla responsabilità condivisa tra genitori e insegnanti, in modo particolare nella scuola secondaria di 1° grado: è un esito comprensibile data la maggiore diffusione di episodi di bullismo in questo ordine di scuola.

A dimensione nazionale, ma localizzata solo in alcune *province del Nord, Centro e Italia meridionale e insulare*, è la ricerca effettuata da Cittadinanzattiva (2008) che prospetta finalità più ampie in relazione alla gamma di comportamenti violenti a scuola: prende in esame non solo il punto di vista dei ragazzi (l'indagine interessa i ragazzi della scuola secondaria di 1° grado e di 2° grado), ma anche quello degli insegnanti, benché le risposte dei ragazzi (oltre 5.000 questionari) superino di gran lunga quelle dei docenti. Un aspetto interessante riguarda la rappresentazione che i ragazzi hanno della loro scuola, con differenze significative nei diversi ordini scolastici: per gli studenti della scuola secondaria di 1° grado la scuola è nella maggior parte dei casi una comunità o un nido, per quelli della secondaria di 2° grado più frequentemente una gabbia o una prigione. È un risultato inquietante che si ritrova in varie altre ricerche: attesta una progressiva disaffezione verso l'istituzione scolastica al crescere dell'età, che fa riflettere sul funzionamento delle nostre scuole superiori.

La differenza tra ordini scolastici è palese anche nella percezione della sicurezza da parte degli studenti: il 63% considera la scuola un luogo sicuro, mentre il 37% non lo considera tale. Di questi ultimi il 54%

sono studenti della scuola secondaria di 2° grado. Per quanto riguarda le scuole superiori, la scarsa conoscenza delle regole formali espresse nel Regolamento di istituto e nello Statuto dei diritti degli studenti e delle studentesse (previsti rispettivamente dal D.L. 297/94 e dal D.P.R. 249/98) e la mancanza di percezione della sanzione in caso di trasgressione sintetizzano una situazione che si può intuire generalizzata nel contesto nazionale. Viene così sfavorito nell'ambiente scolastico il rispetto delle regole formali, a vantaggio invece della diffusione di regole informali che, pur se fisiologiche allo sviluppo delle culture adolescenziali, non aiutano la diffusione del senso della legalità e della necessità di avere adeguate regole del vivere sociale.

Diversamente dalle caratteristiche che si sono precedentemente esposte, i dati sugli episodi di bullismo quali sono esposti dalla ricerca curata da Cittadinanzattiva (2008) sono difficilmente comparabili con quelli di altre ricerche menzionate, in quanto fanno riferimento ad una gamma più ampia di episodi di violenza a scuola, alle persone e pure alle cose, che non quelli previsti dalla nozione di bullismo. Ciò premesso, in analogia con ricerche precedentemente citate oltre la metà degli studenti, il 51%, e il 36% degli insegnanti hanno assistito ad episodi di violenza a scuola. La violenza più diffusa è quella psicologica, con forme di bullismo diretto, rappresentato soprattutto da scherzi ripetuti, e indiretto, rappresentato da maledicenze, esclusione dal gruppo.

Un dato interessante ricavato dalla medesima ricerca riguarda le vittime, che non di rado sono disabili (16%) e stranieri (7%) ed è interessante notare come vi siano delle differenze tra scuole medie e superiori. Le violenze su disabili sono infatti più frequenti nelle medie, mentre quelle su stranieri sono più frequenti nelle superiori. Allarmanti i dati sulle reazioni da parte degli studenti: il 38% di essi, dunque ben oltre 1/3, dichiara che di fronte a scherzi indesiderati o a atti aggressivi di studenti nei riguardi di altri studenti se ne sono andati (17%), non hanno detto nulla (16%) o hanno parteggiato per l'aggressore (5%). Per quanto riguarda la vittima, gli intervistati ne delineano un profilo sulla base soprattutto di aspetti relativi al carattere: si tratta dello studente timido (18%), dello studente che assume atteggiamenti provocatori (21%), che studia molto (15%), che si mette in mostra (14%) e pure che ha problemi nel relazionarsi con gli altri. Il profilo della vittima si delinea con un doppio volto, quello del soggetto debole e quello del provocatore o di chi vuole emergere sugli altri; dunque la vittima non sempre è rappresentata come lo svantaggiato, ovvero un soggetto destinato al ruolo di capro espiatorio, ma è anche chi assume atteggiamenti che vengono intesi come provocatori, tendenza riscontrata con chiarezza pure nella ricerca svolta nel *territorio abruzzese*. Sia in un caso che nell'altro la vittima è comunque un “diverso”, che in qualche modo va escluso dal grup-

po e dalle sue regole. È interessante aggiungere che per quanto riguarda le reazioni delle vittime, esse scelgono prevalentemente l'autodifesa (nel 34% dei casi), ma anche lo stare al gioco (16%) e solo il 17% sceglie di parlarne con i genitori.

Docenti e discenti, ancora nella medesima ricerca curata da Cittadinanzattiva (2008), considerano l'uso del cellulare per diffondere false informazioni, maldicenze, immagini che offendono altri compagni un comportamento di gravità maggiore rispetto ad altre forme di violenza psicologica senza l'uso del telefonino. L'influenza dei media viene indicata dal 71% dei docenti come causa molto incisiva nel determinarsi del fenomeno del bullismo. Questo dato va collegato a quello degli studenti in risposta alla domanda: "Ti è mai capitato di riprodurre o vivere a scuola scene che hai visto in tv o in un videogame?". La risposta è affermativa nel 38% dei casi!

La ricerca svolta nella *provincia di Piacenza*, qui sopra considerata e relativa all'anno 2004-05, indaga, come quella svolta nel *territorio abruzzese* e altre, su ulteriori aspetti dell'universo giovanile, soprattutto nelle classi medie e superiori. Il clima scolastico viene prevalentemente considerato positivo e vivace; nei ragazzi delle scuole superiori, i compagni di scuola vengono vissuti come coetanei con cui divertirsi e di cui fidarsi, senza alcuna differenza significativa tra maschi e femmine, tranne nelle scuole superiori ove si nota qualche piccola differenza. I maschi sono considerati dai compagni maschi come amici con cui divertirsi (42,7%), semplici conoscenti (11,9%), persone di cui ci si fida (10,7%), dalle femmine come amici con cui divertirsi (40,7%), semplici conoscenti (14,2%), persone disponibili ed accoglienti (14,0%). Le femmine sono considerate dai compagni maschi come amiche con cui divertirsi (25,5%), persone disponibili e accoglienti (17,4%), semplici conoscenti (16,8%), dalle femmine come amiche con cui divertirsi (29,7%), persone di cui ci si fida e persone disponibili e accoglienti (17,4%), amiche intime (10,5%). Anche il rapporto con gli insegnanti viene considerato dai ragazzi prevalentemente buono (il 51,2% si dichiara soddisfatto, il 33,2% addirittura molto soddisfatto), così come soddisfacente è ritenuto l'interesse che i genitori nutrono nei confronti della vita scolastica dei figli (54,8%). Un dato interessante è l'analisi dei bisogni: nelle scuole medie sono maggiormente evidenziati il bisogno di essere ascoltati (65%), quello di sicurezza (37,9%) e quello di utilizzare in modo adeguato il proprio tempo libero (30,6%).

Una ricerca più recente che ancora interessa la *provincia di Piacenza*, promossa dalla ASL nell'ambito del progetto Mondo Giovani nel periodo 2006-07 (Servizio sanitario regionale Emilia-Romagna, 2007) ha coinvolto essenzialmente i ragazzi delle scuole superiori. Viene indicato un indice di bullismo reale, che si riferisce alla frequenza con cui si ve-

rificano gli episodi (“molto spesso”, quasi sempre): per quanto riguarda le vittime, la frequenza è del 13% nel campione nazionale e del 9,1% nel campione provinciale, mentre per i bulli la frequenza è del 17% nel campione nazionale e del 7,3% nel campione provinciale con valori inferiori nei dati di Piacenza città. In realtà questa ricerca si inserisce in un più ampio progetto all’interno del quale il bullismo rappresenta solo un aspetto della realtà dei giovani; infatti prende in considerazione l’universo giovanile dal punto di vista della percezione di sé, della vita familiare e scolastica, del rapporto con lo svago e lo studio e soprattutto con le droghe e l’alcol. Si conferma comunque la tendenza a subire forme di prepotenze soprattutto psicologiche (essere insultato/a, preso/a in giro, offeso/a, 41,2%), tendenza confermata anche nelle prepotenze agite (52,4%) e parimenti confermati sono i luoghi delle prepotenze (la classe, il cambio dell’ora). Il bullo agisce prevalentemente da solo, diversamente da altre ricerche sopra menzionate e dagli stessi *dati abruzzesi* che rilevavano soprattutto la dimensione gruppale del fenomeno. Viene confermata invece la tendenza a intervenire a favore della vittima, soprattutto se si tratta di un amico (40,9%), ma va detto che un 25% dichiara di intervenire per senso di giustizia.

#### 2.2.5. Dati quantitativi che comprendono aree specifiche del territorio nazionale

Dati più recenti (Eurispes, 2009) evidenziano delle differenze territoriali che vale la pena di mettere in evidenza per maggiore completezza e approfondimento, anche se una precedente ricerca effettuata dalla Società italiana di pediatria (2006) – in cui ben il 77% dei ragazzi intervistati e il 68% delle ragazze su un totale di 1200 di età compresa tra i 12 e i 14 hanno dichiarato di aver assistito ad atti di bullismo – non ha mostrato differenze sostanziali tra Nord e Sud Italia. Anche secondo i dati della ricerca Eurispes, si verificano con minore frequenza comportamenti improntati a violenza fisica quali minacce, percosse e furti, rispetto a quelli di natura verbale e psicologica, nonostante assuma una dimensione preoccupante il numero di bambini che subisce diffamazioni tramite informazioni false e cattive, l’isolamento e l’esclusione dal gruppo e il danneggiamento di oggetti. Le offese immotivate avvengono in misura maggiore nelle Isole (35,7%) e al Centro (31%) rispetto al 21,1% riscontrato al Sud. Una simile divergenza si verifica anche per le provocazioni e le prese in giro: la percentuale minore è al Sud (19,7%) e quella maggiore nelle Isole (34,3%), mentre è superiore rispetto al Centro (31%) la quota di bambini che subiscono questo comportamento nelle regioni nord-occidentali (32,8%). Il danneggiamento di oggetti, come pratica da bullo, è maggiormente diffuso nelle Isole (22,1%) e nel Nord-Ovest (22%), mentre al Nord-Est

e a Sud le percentuali risultano più che dimezzate (rispettivamente 9,9% e 10,4%). Una proporzione simile si registra anche per chi ha subito percosse, con una maggiore concentrazione di bambini che risponde affermativamente a Nord-Ovest (26,2%) e nelle Isole (12,1%), e percentuali minori a Sud (6,4%) e a Nord-Est (6%). I bambini residenti nelle regioni del Centro, invece, sono vittime in percentuale maggiore per quanto riguarda la diffusione di informazioni false e cattive sul proprio conto (28,6%), seguiti da quelli delle Isole (22,9%) e del Nord-Ovest (17,8%). L'esclusione e l'isolamento dal gruppo, infine, colpisce circa un quarto degli intervistati residenti a Nord-Ovest (25,5%) e al Centro (24,8%), mentre a Nord-Est tocca "solo" il 9,3% dei bambini.

Facendo sempre riferimento ai dati Eurispes si rilevano differenze territoriali nel modo di reagire nei confronti di bulli, ovvero se rivolgersi agli adulti o invece affrontare la situazione autonomamente. Si evidenzia infatti una maggiore tendenza da parte dei bambini vittime di bullismo del Sud e di quelli del Nord-Ovest a rivolgersi agli adulti (41,1% e 39,8%), percentuale che scende al 37,9% nel Nord-Est e al 31% nel Centro e addirittura al 25% nelle Isole, zona in cui nel 25,7% dei casi si preferisce parlare con il bullo per convincerlo a desistere. L'essere stati testimoni di episodi di bullismo coinvolge soprattutto bambini residenti nelle regioni del Centro (41%), seguiti da quelli del Nord-Ovest (35,1%), delle Isole (35%) e del Nord-Est (31,9%). Al Sud invece i testimoni raggiungono percentuali inferiori (22,1%). I bambini di età più avanzata, di 10-11 anni, hanno assistito in misura maggiore a episodi di bullismo (36,1%), rispetto ai più piccoli (28,6%) di 7-9 anni.

Differenze territoriali si evidenziano a Sud e nelle Isole pure per quanto riguarda le reazioni vissute di fronte ad episodi di bullismo: la paura si delinea come la reazione più diffusa tra i bambini al Sud e nelle Isole (22,6% e 26,9%), mentre nel Nord-Ovest la percentuale è del 14,1%, del 17,7% nel Nord-Est e del 16,8% al Centro. Il divertimento, invece, è reazione maggiormente frequente tra i bambini del Centro (17,6%) e delle Isole (16,4%), percentuale più che dimezzata nel Nord-Est. Nelle regioni centrali è anche indicato con maggiore frequenza che i compagni di classe aiutano la vittima (22,7%), mentre troviamo percentuali di poco inferiori in tutte le altre regioni. La richiesta dell'intervento di un adulto, infine, è indicata in misura maggiore dai compagni di classe dei bambini residenti nell'area nord-occidentale (17%) e nel Sud (15,7%), a fronte del 7,5% delle regioni insulari.

Che dire della rappresentazione della vittima? Nel Sud e nelle Isole è molto diffusa la convinzione che le vittime preferite dei bulli siano i bambini incapaci di reagire e di difendersi, mentre questa percentuale scende al 37,1% nel Centro Italia, al 35,2% nel Nord-Est e al 34,4% nel Nord-Ovest. Nel Nord-Est e nel Nord-Ovest un numero decisamente

maggiori di bambini (rispettivamente 9,9% e 9,3%) ritiene che siano gli stranieri i soggetti più a rischio, sensazione invece totalmente assente nelle Isole (0,75). L'analisi di tali dati è utile per una conoscenza della dimensione quantitativa dei fenomeni in funzione della loro distribuzione sul territorio, ma nulla ci dicono dell'influenza che le variabili socio-ambientali hanno su tale distribuzione e sulle differenze evidenziate.

In conclusione, le indagini territoriali sin qui esaminate aiutano a ripercorrere le linee lungo le quali si sviluppano gli studi sul bullismo e che possono essere così sintetizzate:

- a) una tendenza ad ampliare gli studi, inizialmente focalizzati sulle scuole primarie, interessando pure le scuole superiori; il che comporta uno studio del bullismo secondo una prospettiva che consideri anche le dinamiche adolescenziali e non solo l'ambiente scolastico;
- b) la fisionomia delle ricerche sul bullismo risulta sempre più improntata a studi che comprendano una maggiore conoscenza del mondo dei giovani, come appare anche dalla ricerca svolta nel *territorio abruzzese*, di cui più analiticamente nel capitolo successivo;
- c) l'esigenza di esplorare non solo la dimensione quantitativa del fenomeno, ma anche la dimensione qualitativa, conferendo una maggiore enfasi agli aspetti emotivi e relazionali sottostanti alla condizione di vittima e di aggressore.

### 2.3

#### Alcune considerazioni sul fenomeno nei suoi aspetti qualitativi

Gli studi sulle distorsioni cognitive rispetto ad azioni e atteggiamenti che si verificano nei processi di attribuzione causale rappresentano un'efficace chiave di lettura dei comportamenti aggressivi e violenti e possono essere pertanto applicati anche agli atti di bullismo, senza trascurare tuttavia l'interpretazione psicologica, cui precedentemente si è fatto cenno, più propriamente legata alla fase evolutiva dei soggetti coinvolti. È pertanto opportuno un momento di approfondimento in merito.

La psicologia sociale ha ampiamente trattato il tema delle attribuzioni causali (Heider, 1958; Kelley, 1967; Jones, Davis, 1965; Taylor, Fiske, 1978): i *biases* attribuzionali riguardano sia l'individuazione del *locus* della causalità, collocato nei fattori disposizionali piuttosto che situazionali, sia le distorsioni nell'attribuzione di significati rispetto ad azioni e comportamenti<sup>1</sup>. Siamo cioè portati a produrre "errori fonda-

1. Ricordo che i *biases* cognitivi sono dei costrutti mentali distorti, prodotti dalla mente dall'attore/osservatore sociale nei processi di cognizione nell'interazione con la realtà. A tal fine l'attore/osservatore sociale utilizza degli strumenti di semplificazione del pensiero, quali schemi ed euristiche.

mentali di attribuzione”, enfatizzando gli aspetti disposizionali in quanto maggiormente accessibili alla nostra conoscenza, a maggior ragione se la persona che commette o subisce un’azione è da noi conosciuta. Ad esempio Buccoliero (2007), nel tentativo di delineare una classificazione delle relazioni tra bullo e vittima, individua la categoria di un bullismo “a scopo educativo”: la prepotenza diviene uno strumento per portare il compagno sulla “giusta strada”, qualora alcuni suoi atteggiamenti (amore per lo studio, troppo disciplinato in classe, predilezione per una musica diversa ecc.) vengano percepiti come espressione di diversità da correggere. Se si vuole leggere tale comportamento all’interno dell’interpretazione proposta, le intenzioni attribuite vengono influenzate dalla conoscenza della vittima da parte dell’agente (il bullo), il quale tende a prevedere che si verifichino determinati effetti da parte della stessa vittima.

La disamina del fenomeno del bullismo, condotta alla luce delle teorie dell’attribuzione causale, arriva altresì alla conclusione che le azioni aggressive messe in atto da adolescenti sarebbero spesso la conseguenza di distorsioni cognitive, che comportano l’attribuzione di significati ostili a comportamenti e atteggiamenti messi in atto da altri adolescenti. Infatti, studi su campioni di adolescenti autori di reato dimostrano come *biases* attribuzionali siano spesso associati a comportamenti reattivi aggressivi e a violenza interpersonale (Dodge *et al.*, 1990; Lochman, Dodge, 1994). Tale andamento, anche se il fenomeno del bullismo non va confuso con manifestazioni di vera e propria delinquenza minorile, può fornire qualche spunto per l’interpretazione di vari atti di prepotenza.

La prospettiva attribuzionale come chiave di lettura del fenomeno del bullismo può inoltre essere applicata ai possibili effetti della vittimizzazione: l’attribuzione di responsabilità a fattori disposizionali interni può rappresentare per la vittima di bullismo la speranza di poter controllare nel futuro gli eventi, ma, allo stesso tempo, può produrre sensi di colpa, i quali sono invece mitigati attribuendo a fattori esterni la causa degli eventi (Belacchi, Biagetti, 2007). Se dunque si evita l’effetto costituito dal senso di colpa, l’autoattribuzione di responsabilità può funzionare da fattore di protezione rispetto a possibili sviluppi negativi riguardanti la vittima. A dire dell’importanza dei processi di attribuzione di responsabilità auto o eterodiretti, la letteratura se ne è occupata ampiamente anche a proposito di altre tipologie di aggressione, quali la violenza sessuale e la violenza domestica (cfr. Gorra, 1983; Gulotta, 2000).

La relazione bullo-vittima comporta in molti casi una dimensione alterna: fare prepotenze vuol dire ribaltare una situazione passata, in cui l’attuale bullo è stato vittima di prepotenze a scuola. Le possibili reazioni alla situazione passata sono di due tipi: il ragazzo indietro con gli studi, vittima di prepotenze da parte degli ex compagni che inseriti in classi

superiori lo considerano il “piccolo”, può rifarsi con i nuovi compagni più giovani, esercitando su di loro l’aggressività che subisce. Oppure la vittima provocatrice, che viene da una situazione di vittimizzazione, pur con il cambio di scuola tende a riguadagnarsi il proprio ruolo di vittima così da ristabilire, in apparente paradosso, un copione rassicurante già sperimentato (Buccoliero, 2007).

È altresì difficile capire il fenomeno del bullismo se non se ne comprendono le dinamiche di gruppo. Essere bullo, vittima, bullo-vittima o spettatore corrisponde, da un punto di vista psicosociale, all’assunzione di ruoli che, come tutti i ruoli sociali, tendono a cristallizzarsi e a riprodursi, rendendo difficile il cambiamento. Secondo i principi della teoria sistemico-relazionale (Andolfi *et al.*, 1982) il mantenimento dei ruoli all’interno di un sistema di relazioni è funzionale all’equilibrio del sistema stesso, anche qualora il mantenimento del sistema comporti una situazione di abuso indirizzata al soggetto designato come soggetto debole o capro espiatorio. Pure nella fattispecie del gruppo classe, la rigidità del sistema ostacola il cambiamento. Lo stesso schema tende a perpetuarsi, anche qualora si inserisca nella classe un nuovo elemento, che può andare a sostituire il soggetto già vittimizzato: il nuovo elemento è funzionale al mantenimento dell’“equilibrio” del sistema. In una prospettiva di ricerca dell’identità personale pur che sia all’interno del gruppo, si colloca la figura della vittima “contenta”, cioè quella che non si lamenta della sua condizione, ma l’accetta in cambio di un riconoscimento di sé e di un proprio ruolo nelle dinamiche relazionali all’interno della classe.

L’analisi delle dinamiche dei piccoli gruppi, di cui si occupa la psicologia sociale, rappresenta una significativa chiave di lettura soprattutto per quanto riguarda il ruolo assunto dagli spettatori: gli altri compagni e la classe si schierano a favore del bullo, o della vittima oppure, come risulta dai dati statistici esaminati, restano indifferenti non intervenendo per paura, per mancanza del senso di solidarietà e di giustizia. La spinta alla scelta e all’identificazione con un gruppo attivano pertanto quelle dinamiche di *ingroup* e *outgroup* tipiche dei gruppi adolescenziali (Burr, 2002), ove parteggiare o non per qualcuno implica l’appartenere o meno a un gruppo, sia esso quello dei sostenitori del bullo o quello dei difensori della vittima. Tali differenti reazioni possono essere funzionali all’accettazione del singolo da parte del gruppo di compagni e all’equilibrio nella classe con il riconoscimento dei ruoli assunti.

Un’analisi della letteratura più recente individua un nuovo orientamento delle ricerche, volte non solo alla rilevazione del fenomeno e all’individuazione delle cause, ma anche all’analisi delle dinamiche contestuali, relazionali o di gruppo. Lo scopo, tra gli altri, è quello di individuare possibili fattori protettivi, che agiscano preventivamente sui

possibili sviluppi negativi nella crescita di bambini e adolescenti. Non mancano ricerche che fanno comprendere come il livello di coesione del gruppo classe rappresenti un fattore importante nell'insorgenza dei fenomeni di bullismo: gruppi classe poco coesi meglio si prestano all'abilità manipolativa dei potenziali bulli, che invece avrebbero maggiori difficoltà ad imporsi all'interno di un gruppo classe coeso e ben equilibrato nei ruoli assunti (Belacchi, Biagetti, 2007).

Analogamente connesso alle dinamiche dei gruppi è il ruolo degli spettatori; le analisi statistiche precedentemente esaminate mostrano una certa tendenza alla passività da parte di chi assiste ad episodi di bullismo; inoltre si notano differenze di genere a favore delle femmine nella solidarietà manifestata alla vittima. Ricerche più recenti (Belacchi, Biagetti, 2007) evidenziano un'ulteriore posizione che riguarda gli astanti e cioè quella del mediatore: il mediatore si pone in una posizione intermedia tra l'esterno (ovvero chi non interviene, quindi indirettamente sostiene il bullo) e il difensore della vittima, pur configurandosi come più vicino al difensore che non all'esterno. La ricerca testé citata distingue otto diversi ruoli: quattro dalla parte del bullo (bullo, aiutante, sostenitore, esterno) e quattro dalla parte della vittima (vittima, difensore, consolatore, mediatore), con caratteristiche di omogeneità infragruppo e di differenziazione intergruppo.

## 2.4

### Esiste una variabile territoriale del bullismo?

Le analisi statistiche sopra considerate, che pur prevedono campioni estratti tenendo conto di una suddivisione territoriale, non consentono di individuare con sicurezza delle differenze derivanti dalle aree geografiche di appartenenza, che riguardino i comportamenti di bulli, vittime, bulli/vittime e spettatori. La diversità dei risultati dipende soprattutto dalle differenze di metodologia e di obiettivi tra le varie ricerche, nonché dalle diverse variabili individuate e misurate; ma tale diversità è anche conseguenza di tipologie di ricerca che esplorano le caratteristiche del fenomeno soprattutto in relazione ai protagonisti e all'ambiente scolastico e meno in relazione alle specificità del contesto territoriale. La medesima impostazione, come vedremo nel capitolo successivo, si rileva nella ricerca abruzzese. Fanno eccezione per la forte attenzione riservata a una caratterizzazione socio-ambientale le ricerche svolte a Napoli e a Palermo, sopra riportate, le quali hanno rilevato che i maggiori episodi di bullismo si riscontrano in scuole collocate in quartieri di periferia o nel centro della città, dove prevalgono ceti popolari e in condizioni disagiate. Se questa diversa distribuzione per quartieri non è confermata da altre ricerche, ciò è dovuto anche alla più eterogenea distribuzione

dei ceti sociali nelle aree territoriali di altre città considerate. In conclusione, dall'analisi delle indagini svolte a livello territoriale emerge una fisionomia del bullismo soprattutto come fenomeno multidimensionale, piuttosto che differenziato in rapporto alle diverse realtà territoriali e socio-ambientali.

La mancanza di sicure conferme circa il peso delle variabili territoriali e socio-ambientali non esclude certo altre ipotesi interpretative del fenomeno bullismo, tra le quali va presa in considerazione la progressiva tendenza dei giovani all'omologazione culturale, dovuta anche alla straordinaria diffusione delle nuove forme di comunicazione in rete, così da quasi annullare le differenze territoriali. Né va trascurata la classica lettura che vede il bullismo come un fenomeno legato soprattutto alle dinamiche della vita scolastica e delle relazioni tra pari. In effetti la fisionomia del bullo e della vittima, quale emerge dai dati disponibili, mostra come le prepotenze siano dovute non tanto alle caratteristiche intrinseche dei soggetti in causa, quanto piuttosto agli aspetti relazionali e comunicativi contestualizzati alla vita scolastica e in particolare di classe.

La stessa fisionomia del bullo, a dire il vero, presenta contorni incerti e variabili da un caso all'altro: al fine di delinearne un profilo più netto, occorrerebbero maggiori conoscenze circa lo sviluppo della personalità e le caratteristiche della famiglia di provenienza, da conseguirsi con metodologie di ricerca che prevedano l'analisi pure di tali variabili. Si tratta di variabili praticamente trascurate nelle ricerche prese in esame, ad eccezione di quella svolta nel Trentino, laddove se ne fa un breve cenno trattando di come i ragazzi percepiscano il bullo e la vittima: entrambi non sono ritenuti provenire da ambienti poveri o emarginati. Il bullo è un prepotente che spesso agisce assieme ad altri, suscita per lo più disapprovazione, ma anche ammirazione, rispetto oltre che paura. La vittima viene percepita soprattutto come incompatibile coi codici giovanili prevalenti, attraverso i quali vengono filtrati atteggiamenti, gusti e comportamenti della potenziale vittima. La vittima è comunque considerata un soggetto debole, così anche nei *dati abruzzesi*, ma non sempre è compresa, in quanto alcuni suoi atteggiamenti vengono ritenuti provocatori anche quando non lo sono. Talora invece sono realmente provocatori, anzi le vittime possono avere un passato a loro volta di bulli; ma spesso si tratta di interpretazioni distorte, di *biases* cognitivi influenzati dalla cultura giovanile. Inoltre, cosa certo inquietante, i ragazzi non sempre sono solidali con la vittima: frequentemente non la difendono, ignorano ciò che vedono o intervengono solo se si tratta di amici.

La scuola resta comunque la vera protagonista delle indagini condotte, lo scenario ideale dove si costruisce una rete di relazioni interpersonali che coinvolgono i rapporti tra ragazzi, tra genitori e insegnanti,

tra ragazzi e adulti. Non sempre tali rapporti sono improntati a fiducia: dalle ricerche emerge una forte domanda di comunicazione e di condivisione, indicate come obiettivi primari di qualsiasi ipotesi di intervento. La scuola è frequentemente vissuta come ambiente positivo, secondo quanto appare anche nella *realtà abruzzese*, ma si riscontra oltremodo una specie di disamore quando i ragazzi diventano più grandi. La percezione positiva della propria scuola sembra essere un dato che contrasta con il fatto che una percentuale sempre molto significativa di bambini e ragazzi denuncia di aver assistito ad episodi di bullismo: se ne può dedurre che le prepotenze trovano terreno favorevole nelle dinamiche relazionali interne alla classe, ovverosia in equilibri consolidati che ne favoriscono una persistenza tacita.

Inoltre, se è vero che con il crescere dell'età, in tutte le ricerche esaminate compresa quella in *Abruzzo*, diminuiscono gli episodi di bullismo, resta allarmante il dato di una maggiore persistenza degli episodi e di una maggiore ammirazione manifestata per il bullo. Comunque, nonostante il panorama preoccupante quale risulta un po' da tutte le ricerche, si hanno elementi sufficienti per impostare iniziative educative che prevedano interventi soprattutto sulle relazioni, anche al fine di ostacolare lo sviluppo di categorie distorte di giudizio che riguardano sia i ragazzi che gli adulti interessati alla vita scolastica.

Infine, per quanto riguarda le peculiarità del territorio abruzzese rispetto ad altre realtà prese in esame, la *regione Abruzzo* (su cui diffusamente nel successivo CAP. 3) si segnala per una presenza statisticamente poco rilevante del cyberbullismo e inoltre per una mancanza di significatività della variabile di genere rispetto a tutte le aree del questionario esplorate; del resto la presenza del bullismo al femminile appare meno importante rispetto ad altri territori. Se la tendenza alla diminuzione degli atti di bullismo al crescere dell'età è in linea con i dati nazionali e locali, si nota però una divergenza nel caso delle scuole medie abruzzesi: per queste ultime si è verificata una minore incidenza del fenomeno rispetto ai dati nazionali. Emerge altresì, sempre a confronto con le altre ricerche prese in esame, una più rilevante consistenza numerica di chi si dichiara vittima di bullismo rispetto a chi se ne dichiara autore; questa tendenza nei dati abruzzesi compare soprattutto nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado, invece nelle scuole secondarie di 2° grado prevale la percentuale di chi dichiara di aver commesso atti di bullismo. Nelle scuole superiori, in sostanza, i dati abruzzesi da un lato confermano, al pari di altre ricerche, una maggiore intensità del fenomeno rispetto agli indicatori di frequenza delle azioni, dall'altro si distinguono per la percentuale di ragazzi che riconoscono di aver commesso atti di bullismo.

Tuttavia, nel medesimo ordine di scuole, al crescere dell'età la disapprovazione nei confronti del bullo aumenta sensibilmente (dato

non sempre riscontrato nelle ricerche su altri territori). Sembra ad ogni modo confermata una buona competenza sociale degli studenti abruzzesi a riguardo dell'accettazione della diversità, a confronto con altre realtà locali in cui i dati mostrano invece una più significativa presenza di forme di bullismo proprio nei confronti di alunni disabili e stranieri.

In sintesi, il quadro risultante dalla comparazione con altre realtà offre un'immagine complessivamente positiva della popolazione scolastica abruzzese: nonostante i dati quantitativi confermino la presenza del fenomeno in percentuali analoghe rispetto alla media nazionale e ad altre ricerche locali, è attestata una percezione in genere positiva del clima scolastico, una minore partecipazione della popolazione femminile ad atti di bullismo, una buona accettazione delle differenze etniche, nonché uno scarso ricorso alle nuove "risorse" cibernetiche. Nel capitolo successivo si evidenzierà inoltre come un buon clima scolastico e buone relazioni amicali rappresentino un primario fattore di protezione nei confronti della diffusione del bullismo.

### Riferimenti bibliografici

- ABRUZZESE S. (2007), *Il gioco delle regole*, in "Cittadini in crescita", 1, pp. 92-110 (consultabile sul sito [www.minori.it](http://www.minori.it)).
- ANDOLFI M., ANGELO C., MENIGHI P., NICOLÒ-CORIGLIANO A. M. (1982), *La famiglia rigida. Un modello di psicoterapia relazionale*, Feltrinelli, Milano.
- ASSOCIAZIONE FAMILIARMENTE PER I DIRITTI DEI BAMBINI (2006), *Ricerca sul fenomeno del bullismo*, Torino (consultabile sul sito [www.bullismo.info/files/sintesi\\_breve\\_torino1.pdf](http://www.bullismo.info/files/sintesi_breve_torino1.pdf)).
- BACCHINI D., VALERIO P. (1997), *Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto e affiliazione*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 109-41.
- BELACCHI C., BIAGETTI G. (2007), *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: oltre lo stereotipo bullo-vittima*, in "Minori giustizia", 4, pp. 163-75.
- BONINO S. (1997), *Piemonte e Valle d'Aosta: i ragazzi si raccontano*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 19-49.
- BONINO S., LO COCO A., TANI F. (1998), *Empatia*, Giunti, Firenze.
- BUCCOLIERO E. (2007), *La relazione bullo-vittima: un tentativo di classificazione*, in "Minori giustizia", 4, pp. 151-75.
- BUCCOLIERO E., DARBO M., MAGGI M., SOLAVAGGIONE C., GENZIANI A., SORESSI E. (2003), *Il fenomeno del bullismo nelle scuole medie e superiori*, Ferrara, Bergamo, Messina, Lodi, Cuneo, Piacenza (consultabile sul sito: [www.bullismo.info/files/20070222\\_ricerca20scuolesuperiori2072oprovina.pdf](http://www.bullismo.info/files/20070222_ricerca20scuolesuperiori2072oprovina.pdf)).
- BUCCOLIERO E., MAGGI M. (2005), *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano.
- IDD. (2007), *La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire?*, in "Cittadini in crescita", 1, pp. 48-71 (consultabile sul sito [www.minori.it](http://www.minori.it)).

- BURR V. (2002), *The Person in Social Psychology*, Psychology Press, New York (trad. it. *La persona in psicologia sociale*, il Mulino, Bologna 2004).
- CANEPEPE S., MEZZANOTTE L., SAVONA E. U. (2010), *Bullismo tra realtà e rappresentazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- CAPRARO G. V., PASTORELLI C., BARBARANELLI C., DE LEO G. (1997), *La provincia di Roma: differenze di genere e caratteristiche di personalità nei preadolescenti*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 92-105.
- CATTENATI P., AZZINI L. (2007), *Bullismo in provincia di Brescia. Indagine tra gli studenti*, Centro Formativo Provinciale Giuseppe Zanardelli, Brescia (consultabile sul sito [www.bullismo.info/provincia\\_di\\_brescia.html](http://www.bullismo.info/provincia_di_brescia.html)).
- CENTRO DI DOCUMENTAZIONE CULTURA DELLA LEGALITÀ DEMOCRATICA DELLA REGIONE TOSCANA (2007), *Bullismo*, Firenze (consultabile sul sito [www.regione.toscana.it/cld](http://www.regione.toscana.it/cld)).
- CITTADINANZATTIVA (2008), *I comportamenti violenti a scuola*, Roma (consultabile sul sito [www.bullismo.info/cittadinanza\\_attiva\\_-\\_roma.html](http://www.bullismo.info/cittadinanza_attiva_-_roma.html)).
- COSTABILE A., PALERMITI A., TENUTA F. (1997), *Una realtà calabrese*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 142-60.
- DODGE K. A., COIE J., PETTIT G., PRICE J. (1990), *Peer Status and Aggression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses*, in "Child Development", 61, pp. 1289-309.
- EURISPES (2007), *8° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma (consultabile sul sito [www.azzurro.it/site/renderecc7.html](http://www.azzurro.it/site/renderecc7.html)).
- ID. (2009), *10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma (consultabile sul sito [www.azzurro.it/site/renderecc7.html](http://www.azzurro.it/site/renderecc7.html)).
- ID. (2010), *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma (consultabile sul sito [www.azzurro.it/index.php?id=225](http://www.azzurro.it/index.php?id=225)).
- FONZI A. (a cura di) (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze.
- GALLINARI T., POSITÒ F. (2007), *Il bullismo in provincia di Bari: analisi e commenti su una prima indagine*, in "Minori giustizia", 4, pp. 329-36.
- GENTA M. L., BERDONDINI A., BRIGHI A. (1997), *Bologna: prepotenza e rappresentazione sociale in bambini di 8-11 anni*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 50-65.
- GENZIANI A., SORESSI E. (2005a), *Sintesi della ricerca sul tema bullismo e aggressività svolta nelle scuole primarie di Piacenza e Provincia*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/sintesi\\_bullismo\\_elementari\\_piacenza\\_generale\\_2004.pdf](http://www.bullismo.info/sintesi_bullismo_elementari_piacenza_generale_2004.pdf)).
- IDD. (2005b), *Sintesi della ricerca sul tema bullismo e aggressività svolta negli istituti secondari inferiori di Piacenza e Provincia*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/sintesi\\_bullismo\\_medie\\_piacenza\\_generale\\_2004-05.pdf](http://www.bullismo.info/sintesi_bullismo_medie_piacenza_generale_2004-05.pdf)).

- GENZIANI A., SORESSI E., SOLAVAGGIONE C. (2005), *Sintesi della ricerca sul tema bullismo e aggressività svolta negli istituti secondari superiori di Piacenza e Provincia*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/files/2004.05sintesi\\_bullismo\\_superiori\\_piacenza.pdf](http://www.bullismo.info/files/2004.05sintesi_bullismo_superiori_piacenza.pdf)).
- GORRA E. (1983), *L'attribuzione di responsabilità*, Giuffrè, Milano.
- GULOTTA G. (2000), *Trattato di psicologia giudiziaria e diritto psicologico*, Giuffrè, Milano.
- HEIDER F. (1958), *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley, New York (trad. it. *Psicologia delle relazioni interpersonali*, il Mulino, Bologna 1972).
- ISTITUTO DEGLI INNOCENTI, REGIONE TOSCANA (2007), *I giovani in Toscana. Dal sistema delle aspettative e degli orientamenti al rapporto con le istituzioni*, Istituto degli Innocenti, Regione Toscana, Firenze.
- JONES E. E., DAVIS K. E. (1965), *From Acts to Disposition: The Attribution Process in Social Psychology*, in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York, vol. 2, pp. 219-26.
- KELLEY H. H. (1967), *Attribution Theory in Social Psychology*, in D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, vol. 15, pp. 192-238.
- LOCHMAN J. E., DODGE K. A. (1994), *Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive, and Non-Aggressive Boys*, in "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 62, pp. 366-74.
- OCCHIOGROSSO F. (2007), *La "nuova" devianza minorile*, in "Minori giustizia", 1, pp. 7-15
- OLWEUS D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford (GB) (trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996).
- PASTORELLI C. (1997), *Palermo: variabili macrosociali e differenze di genere*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 162-75.
- SERVIZIO SANITARIO REGIONALE EMILIA-ROMAGNA, DIPARTIMENTO SALUTE MENTALE E DIPENDENZE PATOLOGICHE (2007), *Mondo Giovani 2006/2007*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/files/mondogiovani-pec\\_06\\_07-16maggio\\_2008.pdf](http://www.bullismo.info/files/mondogiovani-pec_06_07-16maggio_2008.pdf)).
- SMORTI A., CIUCCI E., FONZI A. (1997), *La provincia di Firenze: prepotenze e dinamica sociale*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 66-91.
- SOCIETÀ ITALIANA DI PEDIATRIA (2006), *Abitudini e stili di vita degli adolescenti*, Roma (consultabile sul sito [www.sip.it/index/index/atom/1069](http://www.sip.it/index/index/atom/1069)).
- TAYLOR S. E., FISKE S. T. (1978), *Point of View in Perception of Causality*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 32, pp. 439-45.
- WHITNEY L., SMITH P. (1993), *A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools*, in "Educational Research", 1, pp. 3-25.

# Fisionomia del bullismo in Abruzzo

di *Gilda Scardaccione\** e *Laura Miranda\*\**

## 3.1 Descrizione della ricerca

L'indagine compiuta in Abruzzo sulla fisionomia del bullismo<sup>1</sup> è in linea con le altre ricerche a livello locale che sono state svolte in Italia e di cui si è fornito un quadro, seppur sintetico, nel secondo capitolo di questo volume. La ricerca si è posta obiettivi che riguardano sia l'azione di conoscenza, monitoraggio e prevenzione del fenomeno del bullismo nelle scuole della regione da parte delle istituzioni, sia l'acquisizione di maggiori informazioni sugli sviluppi evolutivi e sociali della popolazione giovanile coinvolta, in modo da interessare le stesse famiglie e gli insegnanti nell'adempimento del loro compito educativo e socializzante. Il tutto è finalizzato all'elaborazione di programmi da attuare all'interno delle scuole, che permettano di prevenire, identificare e contrastare il fenomeno del bullismo. Si tratta di programmi che coinvolgono, oltre ai ragazzi, gli insegnanti e le famiglie, e che hanno già trovato applicazione a livello internazionale e nazionale (Smith, 2007; Blaya, 2007; Menesini, 2007; Buccoliero, Maggi, 2005, 2007; Caneppelle, Mezzanotte, Savona, 2010) e attualmente anche sul territorio abruzzese. Altri programmi hanno previsto l'applicazione di strategie di intervento più avanzate, in modo da incidere sulla riduzione della conflittualità, tramite la mediazione tra pari, e sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva (Baldry,

\* Professore associato di Criminologia presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

\*\* Psicologa e psicoterapeuta, collaboratrice della cattedra di Criminologia presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

1. L'indagine è stata promossa dall'Osservatorio regionale permanente sul bullismo coordinato dall'ispettrice Marisa Colletti Bottarel e si è svolta nel corso dell'anno scolastico 2009-2010. Ora è pubblicata con il titolo *Bullismo. Analisi multidimensionale del fenomeno*, a cura dell'Osservatorio regionale permanente per l'Abruzzo, Tecnodid, Napoli 2012. Si ringrazia l'Ufficio scolastico regionale per la collaborazione prestata all'esecuzione della ricerca e i referenti per il loro prezioso contributo.

1997; Martello, 2004). La *ratio* di interventi di quest’altro tipo non è esclusivamente orientata a contrastare il fenomeno del bullismo ma, a seguito delle informazioni raccolte che investono anche la componente sociale, personale e relazionale dei ragazzi, è volta altresì ad individuare contenuti e azioni capaci di promuovere processi di socializzazione e di sviluppo della prosocialità. Non è possibile non prevedere, inoltre, programmi di sostegno alle vittime di prepotenze, considerate le conseguenze che possono verificarsi in loro anche a distanza di tempo e riportate in letteratura.

Le variabili che si sono prese in considerazione riguardano anzitutto la dimensione quantitativa del fenomeno, per come gli episodi sono stati raccontati dai ragazzi e sono stati da essi direttamente vissuti in veste di bulli o di vittime; la tipologia poi degli atti commessi e con quale frequenza; i luoghi infine in cui si sono verificati. Il tutto seguendo le classificazioni di bullo, vittima e spettatore, quali sono rispettivamente indicate in letteratura e accettate nella maggior parte delle ricerche sul tema, anche se tendenze più recenti hanno evidenziato altre modalità di partecipazione ad episodi di bullismo (Belacchi, Biagetti, 2007). Si è voluto inoltre misurare la diffusione di nuove forme di bullismo, quali il “cyberbullismo” e quelle nei confronti degli adulti (benché si discuta sulla legittimità di parlare di bullismo in quest’ultimo caso).

In linea con le tendenze che hanno ampliato sempre di più l’area di interesse al bullismo ponendo maggiore attenzione agli aspetti psicologici, relazionali e sociali, la ricerca spazia su ulteriori campi, quali la rappresentazione da parte dei ragazzi dell’ambiente scolastico, l’adattamento scolastico e sociale, il rapporto con i pari, anche in relazione agli atteggiamenti dimostrati nei confronti delle vittime, infine la percezione sociale di cui sono oggetto i bulli e le vittime. Ciò ha permesso l’elaborazione di un profilo di bullo e di vittima, l’individuazione del livello di partecipazione sociale dei ragazzi, degli insegnanti e del personale scolastico, la valutazione del livello del senso di sicurezza e di accettazione positiva dell’ambiente scolastico da parte degli alunni, degli insegnanti e del personale scolastico, il valore attribuito all’istituzione scolastica sulle conoscenze, gli interessi culturali ed i processi di socializzazione, infine la verifica del livello di fiducia degli alunni nei confronti dell’adulto in caso di esperienze negative o traumatiche. Si è potuto tracciare, in questo modo, un profilo approfondito del bullismo in Abruzzo, nei suoi aspetti eziologici e fenomenologici, collocandolo nello spazio sociale e psicologico che ad esso fa da cornice.

La *popolazione di riferimento per il campionamento*, cioè la lista di unità utilizzata per costruire il campione, è stata fornita dall’Ufficio scolastico regionale per l’Abruzzo, e comprende tutte le classi di tutte le scuole abruzzesi. Tale popolazione, essendo dotata di caratteristiche

molto diverse, ha richiesto un procedimento di indagine campionaria che individuasse, all'interno della popolazione complessiva degli alunni delle scuole abruzzesi nell'anno scolastico 2009/10, una *popolazione obiettivo*, composta da tre sottocampioni: rispettivamente le classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> della scuola primaria, tutti gli iscritti alle classi 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> delle scuole secondarie inferiori e tutti gli iscritti alle classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> delle scuole secondarie superiori. Si tratta delle fasce di età e dei livelli scolastici maggiormente coinvolti in fenomeni di bullismo secondo la più diffusa letteratura nazionale e internazionale.

Per ognuno dei tre livelli di indagine (scuole primarie, scuole secondarie di 1<sup>o</sup> grado, scuole secondarie di 2<sup>o</sup> grado) è stato applicato un piano di campionamento a due stadi, con stratificazione delle unità nel primo stadio. Più precisamente, va chiarito che un disegno campionario a due stadi considera una popolazione suddivisa in  $N$  grappoli (*unità campionarie di primo stadio*), da cui vengono estratti casualmente  $n$  (e questi formano il cosiddetto *campione di primo stadio*). Successivamente, da ognuno degli  $n$  grappoli estratti si procede all'estrazione casuale di un campione di unità di secondo stadio. Nel nostro caso, le *unità campionarie di primo stadio* sono rappresentate dalle scuole, mentre le *unità campionarie di secondo stadio* sono le classi.

La stratificazione delle scuole della regione Abruzzo è stata realizzata considerando come variabili i Distretti scolastici e le Aree rurali, a loro volta suddivise in *Poli urbani*, *Aree rurali ad agricoltura intensiva specializzata*, *Aree rurali intermedie*, *Aree rurali con problemi complessivi di sviluppo*<sup>2</sup>. Lo scopo di tale distinzione territoriale è di rilevare se esiste una variabile territoriale e in che misura essa influenza la diffusione del bullismo, così da fornire una mappa del bullismo nelle scuole abruzzesi che tenga conto di differenze e specificità legate al territorio.

Il campione ha interessato 121 scuole del territorio abruzzese distribuite nelle 4 province di L'Aquila, Teramo, Pescara, Chieti, 273 classi (96 elementari, 121 medie, 56 superiori) per un totale di 5.008 alunni. Il numero effettivo di studenti che hanno risposto al questionario impiegato come strumento di rilevazione è tuttavia di 4.076; la discrepanza tra questionari distribuiti e ritornati è dovuta a ragioni quali il mancato consenso da parte dei ragazzi, le assenze e il fatto che non tutte le scuole hanno restituito il questionario compilato, per motivi tecnici od organizzativi. Si è scelta la modalità del *self report*, ovvero l'impiego di un questiona-

2. Per l'individuazione delle aree rurali italiane è stata presa in considerazione la metodologia del Piano strategico nazionale (PSN) del Ministero delle Politiche agricole, alimentari e forestali. La metodologia utilizzata nel PSN si basa sulla revisione della classificazione OCSE, e prevede la suddivisione del territorio nazionale in 36 tipi di aree, che poi sono state aggregate nelle seguenti 4 aree omogenee menzionate.

rio autocompilato dai ragazzi, allo scopo di misurare il fenomeno nella prospettiva in cui viene vissuto e rappresentato direttamente da loro<sup>3</sup>.

Sono stati individuati dei referenti per ogni scuola campionata con l'incarico di somministrare il questionario agli alunni e di inserire i dati nel sistema informatico appositamente allestito. Si è provveduto ad un incontro di confronto e chiarificazione con i referenti, effettuato presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università "G. d'Annunzio", prima di procedere all'invio del questionario e alla raccolta dei dati.

In linea con le procedure di campionamento precedentemente esposte, si è scelto di prevedere un questionario per ogni ordine di scuola, allo scopo di differenziare le domande adeguandole alla fase evolutiva e alle identità psicologiche proprie di ciascuna fascia di età interessata. Partendo da quello ideato da Olweus (1986), il questionario è stato arricchito da item volti ad identificare non solo la sussistenza e la fisionomia del bullismo nelle scuole abruzzesi, ma sono state pure considerate aree tematiche che indagano sulla rappresentazione dell'ambiente scolastico da parte dei bambini e dei ragazzi, sul livello di adattamento all'ambiente scolastico, sul rapporto intrattenuto con i compagni e le compagne. L'area più specificamente dedicata al bullismo ne coglie, come sopra anticipato, la dimensione quantitativa e contestuale investigando sulla frequenza, la tipologia, i luoghi e la modalità delle azioni. Alcuni item si riferiscono alla dimensione gruppale e alla variabile di genere nella modalità e tipologia delle azioni. Ulteriore area tematica ha interessato il disegno del profilo del bullo, della vittima e dello spettatore; inoltre si è ritenuto di particolare interesse ai fini della ricerca rilevare la rappresentazione che i bambini e i ragazzi hanno del bullo e della vittima, delineandola mediante una serie di aggettivi da loro scelti tra diverse opzioni. Alcuni item sono stati dedicati alle reazioni da parte dei ragazzi che assistono ad atti di bullismo e altri a chi confidano di aver subito tali azioni; lo scopo è quello di misurare il senso di disapprovazione sociale e la fiducia riposta negli adulti.

Da un punto di vista statistico si è utilizzata una metodologia con indicazione di frequenze in valori assoluti e percentuali ed analisi bivariata con variabili incrociate<sup>4</sup>. Per quanto riguarda la rappresentazione

3. La costruzione del campione è stata curata dal dottor Simone Di Zio, dell'Università "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara.

4. Una tecnica di analisi dei dati si dice bivariata se si occupa della distribuzione di due variabili congiuntamente considerate (distribuzione congiunta). Lo scopo delle tecniche di analisi bivariate è di stabilire se esiste una *associazione* tra le due variabili, dove "associazione" si può considerare l'opposto di *indipendenza*. La relazione si distingue anche per quanto riguarda la *direzione*: essa è *unidirezionale* se al variare di A varia anche B, ma non viceversa; *bidirezionale simmetrica* se al variare di A, B varia in una certa

dell’ambiente scolastico e la percezione sociale del bullismo, del bullo e delle vittime, si è ricorso ad analisi mediante l’applicazione del differenziale semantico di Osgood<sup>5</sup> e a valutazioni con scala degli atteggiamenti secondo Likert<sup>6</sup>.

Si è utilizzato nel questionario il termine “prepotenza” quale identificativo del comportamento oggetto di studio, considerando la frequenza degli atti come criterio discriminante per individuare i veri e propri episodi di bullismo e distinguerli da altre manifestazioni che, pur nella loro gravità, non possono rientrare nella classificazione di bullismo secondo i criteri e le definizioni comunemente accettati (si veda a proposito il CAP. 1 di questo volume).

L’indagine sul bullismo in Abruzzo ha voluto dunque delineare anche un profilo del sistema di norme, valori, gusti, tendenze e stili di vita dei giovani abruzzesi. L’assimilazione di alcuni valori di base connaturati al processo di socializzazione e denominati dai ricercatori “grammatica sociale” (quali gli atteggiamenti nei confronti della diversità e del razzismo, la solidarietà sociale ecc.) è stata oggetto di analisi sugli studenti di ogni grado scolastico con l’inserimento di opportuni item; altri item invece sono stati inseriti solo per gli studenti della scuola media e superiore, date le caratteristiche specifiche di questa fascia di età. I risultati che riguardano quest’altra area della ricerca verranno esposti successivamente in questo volume (CAP. 4).

### 3.2 Analisi dei dati

#### 3.2.1. L’ambiente scolastico

L’ambiente scolastico assume particolare rilevanza per bambini e adolescenti in quanto è a scuola che passano la maggior parte del loro tempo,

misura e al variare di B, A varia in egual misura; *bidirezionale asimmetrica* se al variare di A, B varia in una certa misura e al variare di B, A varia in misura minore (Marradi, 1997).

5. «Il differenziale semantico è costituito da un insieme di coppie di aggettivi bipolari separati da (in genere) sette spazi che rappresentano una gradazione dall’uno all’altro. L’oggetto di atteggiamento viene posto all’inizio della pagina del questionario in cui il differenziale è contenuto e l’intervistato deve scegliere, in riferimento ad esso, lo spazio tra ciascuna coppia di aggettivi che meglio rappresenta la propria valutazione dell’oggetto in questione» (Palmonari, Cavazza, Rubini, 2002, p. 48).

6. La scala Likert ha lo scopo di ottenere un punteggio di atteggiamento mediante un certo numero di item che coprono gli aspetti rilevanti dell’area semantica relativa all’oggetto che si intende studiare. Sono per lo più affermazioni favorevoli o sfavorevoli, che traducono credenze, reazioni emotive e comportamenti in relazione all’oggetto (Palmonari, Cavazza, Rubini, 2002).

è a scuola che costruiscono le prime relazioni amicali e spesso sentimentali ed è a scuola che, con diversa fisionomia a seconda dell'età, costruiscono la loro identità sociale mediante l'appartenenza a un gruppo. È inevitabile pertanto, nel compimento di un'analisi che studi il fenomeno del bullismo, non trascurare la percezione che gli alunni hanno della loro scuola e come vivono il clima scolastico.

Come si è accennato, per l'analisi dell'immaginario della scuola da parte dei ragazzi si è fatto ricorso al differenziale semantico, a sua volta misurato mediante analisi tramite *box plot*<sup>7</sup>: ne è risultato un immaginario prevalentemente positivo nei confronti della scuola, ma con una variabilità evidente che dipende dai gradi scolastici. I bambini delle scuole primarie forniscono una descrizione decisamente positiva della scuola, che viene in genere descritta con aggettivi come buona, piacevole, allegra, luminosa, larga e sicura, mentre negli ordini superiori, gradualmente, si passa ad una visione non più completamente positiva. Anche i ragazzi delle scuole secondarie di 1° grado hanno un atteggiamento in prevalenza favorevole: la scuola è percepita come buona, allegra, calda, pulita, luminosa e anche sostanzialmente sicura. Invece i ragazzi delle scuole superiori si collocano in una posizione neutra, con un atteggiamento non particolarmente positivo o negativo nei confronti della scuola. Tale caratteristica coincide con una maggiore proiezione verso l'ambiente esterno e le relazioni amicali che contraddistingue l'età adolescenziale, determinando un progressivo indebolimento del senso di appartenenza all'istituzione scolastica. La tendenza verso una diminuzione degli atteggiamenti positivi nei confronti della propria scuola da parte dei ragazzi delle scuole secondarie di 2° grado si riscontra anche nei dati della ricerca svolta in alcune province delle regioni del Nord, del Centro e dell'Italia meridionale e insulare (Cittadinanzattiva, 2008), secondo i quali la scuola viene percepita anche come meno sicura.

L'immagine positiva della scuola tende a permanere anche quando gli intervistati sono ragazzi che dichiarano di aver subito prepotenze. Variazioni significative si riscontrano invece in relazione alla frequenza con cui subiscono le prepotenze: tutti i ragazzi intervistati che dichia-

7. La rappresentazione tramite *box plot* permette di evidenziare la distribuzione delle variabili, ossia come si distribuiscono le risposte dei soggetti intervistati rispetto ai diversi aggettivi che descrivono la scuola, tramite la scala del differenziale semantico. I confini dei rettangoli coincidono con il terzo e il primo quartile e il rettangolo contiene quindi il 50% centrale dei casi (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001, p. 66). Ciò significa ad esempio che nella coppia buona/cattiva, la scuola viene associata, a livello percettivo, all'aggettivo "buona" piuttosto che all'aggettivo "cattiva", così per la coppia "piacevole/piacevole" ecc. L'applicazione di tale tecnica all'elaborazione dei dati è stata curata dalla dottoressa Mara Maretti.

rano di essere vittime con una certa regolarità, hanno tendenzialmente una immagine meno positiva della scuola. In generale è percepita da loro come più vecchia, meno bella, più sporca, più agitata e in particolare meno sicura rispetto ai ragazzi che si dichiarano estranei o esterni alle manifestazioni di bullismo, sia come vittime sia come bulli. Tale variazione di atteggiamento si ripropone in tutti gli ordini scolastici, ma in modo più marcato nelle scuole medie.

In sintesi si può affermare che l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti della scuola è per tutti gli ordini scolastici nel complesso positivo. Dobbiamo però sottolineare che tale visione della scuola risente di alcuni fattori: anzitutto l'età, poiché nella fascia d'età 11-13 anni l'immaginario positivo diviene in generale meno marcato, e addirittura neutro nelle scuole superiori; poi la qualità positiva del rapporto con i compagni di classe; infine il coinvolgimento in azioni di *bullying* come vittime. La condizione di vittima influenza la rappresentazione della scuola, a dimostrazione di come il fenomeno del bullismo sia in modo significativo correlato al vissuto scolastico, anche se sarebbe interessante appurare se l'essere vittima di bullismo sia causa o conseguenza di una visione negativa della scuola. Non ha invece rilevanza significativa una lettura di genere della variabile studiata, in quanto maschi e femmine hanno lo stesso atteggiamento, nei diversi ordini scolastici, rispetto alla caratterizzazione della scuola, anche se è rilevabile una prevalenza della visione positiva da parte delle femmine.

Constatata l'importanza del livello di adattamento scolastico nel determinarsi di manifestazioni di prepotenza nelle scuole, i dati abruzzesi rilevano un buon livello di adattamento scolastico e buone relazioni amicali in tutti gli ordini di scuola: nelle scuole elementari l'87,8% degli alunni dichiara di trovarsi bene o abbastanza bene con i propri compagni di classe e il 75,7% di trovarsi bene o abbastanza bene con gli altri bambini della scuola. Le relazioni amicali sembrano ben sviluppate e positivamente orientate: il 62,2% dei bambini dichiara di avere molti amici e solo il 5,3% sostiene di avere pochi amici. Per quanto riguarda le scuole medie e superiori non si notano particolari differenze. Infatti, dichiara di trovarsi bene o abbastanza bene con i propri compagni di classe il 90% dei ragazzi delle scuole medie e l'86,5% dei ragazzi delle scuole superiori della regione. Le stesse relazioni con il resto degli studenti della scuola sono giudicate buone e abbastanza buone dall'82,7% dei ragazzi delle medie e dall'81,4% delle superiori.

È interessante notare che dall'analisi delle risposte degli alunni della scuola primaria che dichiarano di aver subito "continuamente" prepotenze nell'ultimo mese, emerge che ben il 17,6% afferma di avere pochi amici, contro il 5,3% sul totale degli alunni della scuola primaria. Ciò avvalora l'ipotesi di un rapporto tra la dimensione della rete di re-

lazioni amicali e il fenomeno del bullismo. Il dato è confermato anche negli altri gradi scolastici: nelle scuole secondarie di 1° grado l'8% dei ragazzi vittime di episodi di prepotenze dichiara di avere pochi amici, nelle scuole superiori l'8,2%, con percentuali maggiori rispetto al totale complessivo degli alunni di entrambi gli ordini scolastici, che presentano percentuali del 5,3% per le scuole medie e del 5,9% per le scuole superiori. D'altra parte, tra i bambini delle scuole elementari che mostrano di "trovarsi molto male" con i propri compagni il 91,2% ha dichiarato di subire prepotenze, contro l'8,8% dei ragazzi che dichiara di non averle subite. Allo stesso modo tra i bambini che indicano di avere pochi amici ben il 72,8% si definisce vittima di bullismo contro il 27,2% di chi si dichiara estraneo al fenomeno. Così nelle scuole superiori tra gli intervistati che dichiarano di trovarsi bene con i propri compagni di classe, solo il 17,3% si percepisce come vittima di bullismo, contro l'82,7% di studenti che invece rimane estraneo. Dunque, non solo un'immagine positiva dell'ambiente scolastico, ma anche un buon adattamento a una vita di relazione coi compagni sembrano avere un effetto di contrasto al bullismo, così come al contrario una visione negativa della scuola e difficoltà di socializzazione sembrano coincidere con una maggiore predisposizione a sperimentare azioni di bullismo soprattutto come vittima.

### 3.2.2. Le prepotenze

Nel misurare la dimensione quantitativa delle azioni di bullismo nelle scuole abruzzesi si sono considerati due livelli di analisi: uno riguarda i casi di bullismo dei quali gli alunni siano venuti a conoscenza senza averli sperimentati direttamente ("Secondo te nella tua scuola c'è qualcuno che compie delle prepotenze?"), l'altro riguarda episodi di bullismo sperimentati direttamente come bulli o come vittime e di cui si esamineranno successivamente i risultati. I dati rilevano che, in risposta alla domanda "Secondo te nella tua scuola c'è qualcuno che compie delle prepotenze?", sono venuti a conoscenza di prepotenze compiute a danno di altri compagni o vi hanno assistito il 54% degli alunni delle scuole primarie, il 72% delle scuole secondarie di 1° grado e il 63,5% di quelle di 2° grado. Invece a domande che indagano sull'aver sperimentato di persona atti di bullismo ("A te è capitato di subire prepotenze") rispondono affermativamente il 48,3% dei bambini delle scuole primarie, il 31,7% dei ragazzi delle scuole medie ed il 21,8% delle superiori. I bulli invece (domanda "A te è capitato di fare prepotenze") si dichiarano in una percentuale del 22,9% nelle scuole primarie, del 15,7% nelle scuole medie e del 21,6% nelle scuole superiori. Le percentuali riscontrate nelle dichiarazioni di chi ha partecipato di persona corrispondono ad

una dimensione più realistica del bullismo di quelle riscontrate in chi ha solo assistito o sentito dire, e coincidono sostanzialmente con i risultati di altre ricerche nazionali (Fonzi, 1997; Menesini, 2000; inoltre i rapporti Eurispes dal 2000 al 2009). La discrepanza tra i valori percentuali nei due casi è una costante di tutte le ricerche sia a livello nazionale sia a livello locale; il dato elevato che riguarda chi dichiara di aver assistito ad atti di bullismo è indubbiamente influenzato da una non corretta interpretazione delle manifestazioni a cui si è assistito o da cattiva informazione rispetto alla vita scolastica. I ragazzi infatti possono aver raccolto informazioni di episodi non realmente accaduti o aver interpretato in modo improprio azioni che non possono essere effettivamente definite come prepotenze. Nei dati abruzzesi si riscontra inoltre una maggiore tendenza a dichiararsi vittima di bullismo piuttosto che autore, dato non sempre confermato (Abbruzzese, 2007) e invece in linea rispetto ad altre ricerche a livello locale prese in esame (Cattenati, Azzini, 2007; Genziani, Soressi, 2005a; Genziani, Soressi, 2005b; Genziani, Soressi, Solavagione, 2005).

Allo scopo di fornire una fisionomia del bullismo nelle scuole abruzzesi che si avvicini il più possibile alla consistenza reale, in questa, come in altre ricerche, si sono stabiliti degli indicatori di frequenza allo scopo di distinguere, entro i fenomeni di aggressività, i veri e propri atti di bullismo – cioè le aggressioni ripetute nel tempo e tali da determinare un persistente rapporto di prevaricazione e subordinazione da parte del bullo nei confronti della vittima. Sono evidenziate nelle TABB. 3.1 e 3.2 le percentuali degli episodi di bullismo verificatisi nelle scuole abruzzesi in funzione della frequenza degli atti di prepotenza.

Dall'analisi dei dati risulta chiaro come la maggior parte degli episodi di prepotenza riferiti abbiano una frequenza occasionale. Tuttavia è interessante notare come per le scuole secondarie di 2° grado l'aver fatto prepotenze “continuamente” si presenta con una frequenza maggiore (12,8%) rispetto agli altri ordini di scuole. Tale tendenza, se la si vuole

TABELLA 3.1

“Quante volte hai subito prepotenze nell'ultimo mese di scuola?” (valori %)

Quante volte hai subito prepotenze?	Scuole primarie	Scuole secondarie di 1° grado	Scuole secondarie di 2° grado
Alcune volte	78,6	77,9	81,2
Una volta alla settimana	5,1	6,9	8,8
Diverse volte alla settimana	9,0	9,1	5,3
Continuamente	7,3	6,1	4,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

TABELLA 3.2

“Quante volte hai fatto prepotenze nell’ultimo mese di scuola?” (valori %)

Quante volte hai fatto prepotenze?	Scuole primarie	Scuole secondarie di 1° grado	Scuole secondarie di 2° grado
Alcune volte	86,0	83,7	70,5
Una volta alla settimana	7,2	6,0	9,2
Diverse volte alla settimana	5,3	5,8	7,6
Continuamente	1,5	4,5	12,8
Totale	100,0	100,0	100,0

interpretare secondo modalità che si riferiscono alle caratteristiche dello sviluppo adolescenziale, può essere sintomo di un disagio evolutivo e generazionale, rappresentato da atteggiamenti improntati a sfida verso l’autorità e, inoltre, dalla diminuzione del senso di appartenenza al gruppo sociale rappresentato dalla propria scuola (con l’effetto di una maggiore intolleranza alla vita scolastica e una maggiore spinta verso la vita associativa al di fuori dell’istituzione). È un aspetto questo che trova riscontro, come si è avuto modo di osservare, anche nell’immaginario dei ragazzi più grandi rispetto alla loro scuola. Non va trascurato, inoltre, come il desiderio di autoaffermazione, la sfida alle regole e la voglia di primeggiare siano aspetti che caratterizzano l’età adolescenziale.

Manifestazioni di prepotenza a danno del personale scolastico non potrebbero essere considerate propriamente forme di bullismo, in quanto la nozione di bullismo per lo più si applica a relazioni tra coetanei nel contesto scolastico. Tuttavia la recente diffusione di atti di aggressività nei confronti di adulti da parte degli alunni ha reso necessario aprire una nuova area di indagine, al fine di comprenderne le motivazioni e definire le caratteristiche delle vittime. La ricerca svolta nelle scuole abruzzesi non ha trascurato tale area di interesse: si rileva nelle scuole secondarie di 1° grado una percentuale del 19,6% di azioni che vedono coinvolti adulti e in quelle di 2° grado una percentuale del 37%. Sono dati non certo esigui, che sembrano confermare le ipotesi precedentemente prospettate circa la componente psicologica e generazionale degli atti di prepotenza perpetrati da adolescenti, che si arricchiscono di significato se indirizzati nei confronti degli adulti. Nelle scuole secondarie di 1° grado gli adulti maggiormente bersagliati dai ragazzi sono stati, in ordine decrescente:

- gli insegnanti della stessa classe;
- i bidelli;
- i supplenti.

Nelle secondarie di 2° grado:

1. gli insegnanti della stessa classe;
2. gli insegnanti di altra classe;
3. i supplenti e i bidelli.

Nelle rilevazioni delle violenze su adulti ci si è riferiti ad indicazioni di frequenza piuttosto che a valori percentuali, a seguito del fatto che i dati sono estrapolati da percentuali cumulate associate a domande a risposta multipla.

È d'obbligo a questo punto una considerazione che riguarda ancora la definizione di bullismo. Se osserviamo la frequenza degli episodi qual è riportata nelle TABB. 3.1 e 3.2, notiamo che prevale una frequenza occasionale (“alcune volte”). Se invece cumuliamo le frequenze, “da una volta a settimana a continuamente” (vedi TABB. 3.3 e 3.4), nel caso di chi subisce prepotenze abbiamo percentuali del 9,9% per la scuola primaria, del 6,8% per la secondaria di 1° grado, del 4,3% per la secondaria di 2° grado, mentre nel caso di chi fa prepotenze percentuali del 3,4% per la scuola primaria, del 3,3% per la secondaria di 1° grado, del 7,0% per la secondaria di 2° grado; si ottiene così una stima più precisa degli effettivi episodi di bullismo.

TABELLA 3.3  
“A te è capitato di subire prepotenze?” (valori %)

A te è capitato di subire prepotenze?	Scuole primarie	Scuole secondarie di 1° grado	Scuole secondarie di 2° grado
Non risponde	53,3	69,4	77,6
Alcune volte	36,8	23,8	18,2
Da una volta a settimana a continuamente	9,9	6,8	4,3
<b>Totali</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

TABELLA 3.4  
“A te è capitato di fare prepotenze?” (valori %)

A te è capitato di fare prepotenze?	Scuole primarie	Scuole secondarie di 1° grado	Scuole secondarie di 2° grado
Non risponde	73,8	79,5	75,8
Alcune volte	22,8	17,2	17,2
Da una volta a settimana a continuamente	3,4	3,3	7,0
<b>Totali</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Si tenga presente che tali percentuali cumulate sono state calcolate sul numero totale degli alunni, e non solo su coloro che rispondono alla do-

manda circa l'aver fatto o subito bullismo. Diversamente, se le frequenze cumulate vengono calcolate solo in rapporto a coloro che rispondono a dette domande, la distribuzione di frequenze per chi fa prepotenze da una volta la settimana a continuamente aumenta in maniera significativa, raggiungendo (vedi TABB. 3.1 e 3.2) il 14% nelle scuole primarie, il 16,3% nelle scuole secondarie di 1° grado e il 29,6% in quelle secondarie di 2° grado. Analogamente le percentuali aumentano per chi subisce prepotenze, con il 21,4% nelle scuole primarie, il 22,1% nelle secondarie di 1° grado e il 19,8% nelle secondarie di 2° grado.

Entrambe le distribuzioni di frequenze cumulate, comunque, confermano una maggiore presenza di prepotenze nella scuola primaria e secondaria di 1° grado per chi dichiara di subire prepotenze, con una tendenza decrescente nelle fasce più alte di età. Diversamente, negli episodi di cui si è autori, vi è un chiaro incremento nelle scuole secondarie di 2° grado. Si può concludere, pur concordando con una riduzione complessiva di prepotenze con il crescere dell'età, che disaggregando i dati rispetto alla frequenza e a chi commette atti di bullismo, i ragazzi più grandi tendono ad avere comportamenti più persistenti sulle medesime vittime (le quali infatti nelle scuole superiori si dichiarano in numero minore rispetto agli altri ordini di scuola) e ad essere più frequentemente autori piuttosto che vittime di bullismo.

Per quanto riguarda la tipologia degli atti di bullismo, la ricerca ha rilevato come le forme di bullismo più frequenti siano di natura verbale o psicologica in tutti e tre gli ordini di scuola, sia in forma diretta, con prese in giro, offese e insulti, scherzi pesanti, sia in forma indiretta, con maldicenze, diffamazioni ed esclusione dai giochi; invece tipologie di azioni quali furti, estorsioni di denaro ed aggressioni fisiche sono meno frequentemente rappresentate.

Si è voluta, inoltre, valutare l'incidenza del bullismo al femminile e la tipologia di atti compiuti in tale ambito. Il bullismo al femminile riveste un ruolo marginale, a differenza dei risultati di altre ricerche a carattere locale svolte a Firenze e a Bologna precedentemente esaminate (Smorti, Ciucci, Fonzi, 1997; Genta, Berdondini, Brighi, 1997), e si manifesta quasi esclusivamente in forme di prepotenze di natura verbale e psicologica, come le calunnie o l'esclusione dalle compagnie. Circa l'entità del fenomeno, si rilevano valutazioni differenti in base al genere dei soggetti intervistati: i maschi attribuiscono alle femmine più episodi di aggressioni fisiche, estorsioni di denaro e furti di quanti non ne riconoscano le femmine. Tuttavia questa differenza tende a divenire irrilevante con l'aumentare dell'età degli intervistati.

Anche per quanto riguarda le prepotenze subite dagli adulti, i dati confermano la preponderanza di azioni quali prese in giro, offese verbali, insulti e scherzi pesanti rispetto alle aggressioni fisiche o ad altre

forme più gravi. Si tratta dunque di forme di bullismo diretto, che in conformità con i dati nazionali (Menesini, Fonzi, Caprara, 2007) prevedono in modo limitato non solo l'aggressione fisica ma anche comportamenti come il furto e l'estorsione. Si riscontra comunque una maggiore frequenza di forme di aggressione fisica verso gli adulti nei ragazzi delle scuole medie rispetto ad altri ordini di scuole.

Crescono tuttavia le forme di bullismo indiretto, come la maledicenza o l'esclusione. Viene confermata l'ipotesi di una maggiore diffusione di comportamenti improntati alla violenza verbale e alla maledicenza da parte delle femmine rispetto ai maschi. Se la variabile di genere assume una certa importanza per quanto riguarda le tipologie di azioni, non è così per la variabile età: non si riscontrano differenze significative tra le diverse fasce di età. Inoltre, è da notare che in regione Abruzzo non assume una dimensione rilevante la presenza del cyberbullismo.

### 3.2.3. I luoghi delle prepotenze

Le manifestazioni di bullismo a cui assistono i ragazzi abruzzesi hanno come scenario prevalente la scuola, e in essa luoghi privilegiati sono "i bagni", "la classe", "il cortile della ricreazione" per quanto riguarda la scuola primaria, senza differenze sostanziali in relazione al sesso e all'età degli intervistati. Differenze, come da TAB. 3.5, si notano invece nella scuola secondaria di 1° grado, dove una percentuale significativa di atti di prepotenza si verifica "per strada" e nel "tragitto casa-scuola", e solo al quinto posto in ordine di frequenza "in classe" con particolare riferi-

TABELLA 3.5

"Luogo delle prepotenze" (distribuzione di frequenza nelle scuole secondarie di 1° grado) (valori %)

Luogo delle prepotenze	1 <sup>a</sup> classe	2 <sup>a</sup> classe	3 <sup>a</sup> classe	Totale
Per strada prima di entrare a scuola	35,0	35,4	29,6	100,0
Fuori della scuola vicino all'entrata	35,7	35,7	28,6	100,0
Nei corridoi	35,8	26,0	38,2	100,0
In classe	28,3	29,2	42,5	100,0
Nei bagni	34,8	31,0	34,2	100,0
Nel cortile durante la ricreazione	43,7	26,3	30,0	100,0
Per strada all'uscita da scuola	38,6	31,6	29,8	100,0
In autobus o treno	39,7	32,8	27,5	100,0
Nello spogliatoio della palestra	36,1	32,9	31,0	100,0
Nell'aula di laboratorio	33,8	35,6	30,6	100,0

mento alla prima classe, mentre per quanto riguarda le classi successive vi è una progressiva tendenza a privilegiare nuovamente la classe come luogo elettivo delle prepotenze.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di 2° grado i luoghi privilegiati risultano essere “la classe”, “i corridoi”, “fuori della scuola vicino l’entrata”. Anche in questo caso non si evidenziano differenze sostanziali né in relazione al sesso degli intervistati, né in relazione alla loro età.

Considerata la natura sociale del bullismo, va da sé che per i bambini più piccoli il contesto elettivo sia la classe, come confermato dalla nostra ricerca, mentre in età preadolescenziale il contesto si sposta dalla classe alle relazioni più o meno spontanee che i ragazzi intraprendono a scuola e fuori di questa, in concordanza con dati nazionali (Menesini, Nocentini, 2007). Dunque la variabile età influenza inevitabilmente i luoghi delle prepotenze. Gli stessi luoghi elettivi sono confermati dai ragazzi che hanno subito e da quelli che hanno fatto prepotenze. In conclusione, pur se con differenze rispetto all’età, il luogo privilegiato sembra essere soprattutto la classe o comunque ambienti inerenti l’edificio scolastico.

### 3.2.4. Il bullo e la sua vittima

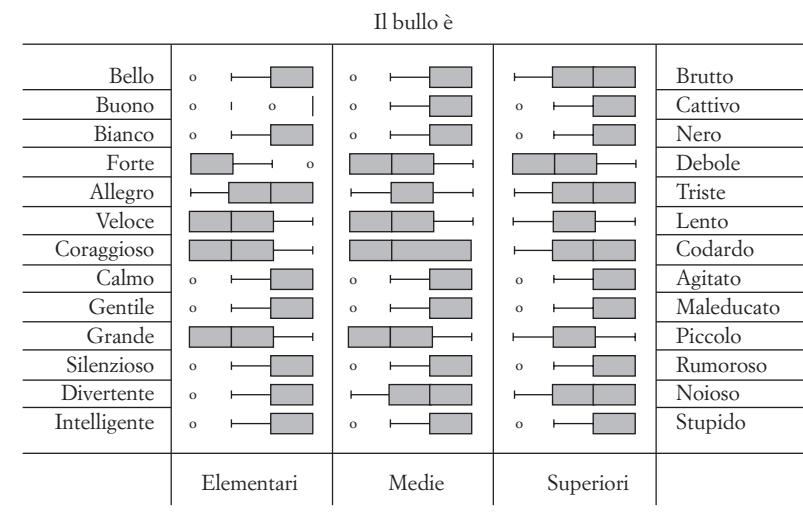
Il profilo del bullo e della vittima viene delineato dalla ricerca sia in relazione all’immaginario dei bambini e dei ragazzi, sia in relazione al bullo e alla vittima con cui si confrontano realmente nella loro vita scolastica. A tal fine si sono utilizzati quesiti diversi (una domanda era infatti “come definiresti un bullo”, l’altra “descrivi il bullo della tua classe o della tua scuola”) e diverse metodologie di analisi statistica (distribuzione di frequenza e differenziale semantico).

Le risposte date dai ragazzi, in tutti gli ordini di scuola, alla richiesta di descrivere il bullo con tre aggettivi tra una serie di opzioni fornite loro, delineano una fisionomia del bullo con una connotazione evidentemente negativa, mediante la scelta di aggettivi quali “maleducato”, “prepotente”, “aggressivo”. Una connotazione peculiare si riscontra per le scuole secondarie di 2° grado, ove l’uso del termine “stupido” prevale sul termine “aggressivo”, quasi a voler mettere in evidenza anche la mancanza di considerazione oltre ad un giudizio di valore.

Nel chiedere invece ai ragazzi intervistati di descrivere il bullo della propria scuola o classe, il giudizio viene espresso a seguito di un contatto diretto con lo stesso. In tal caso si è utilizzato come strumento di misurazione il differenziale semantico, come sopra descritto. Va precisato che mediante il differenziale semantico si misurano gli atteggiamenti in una dimensione cognitiva ed emozionale, che risulta meglio identificabile se contestualizzata all’esperienza personale.

FIGURA 3.1

Rappresentazione del bullo nelle scuole primarie e nelle secondarie di 1° e 2° grado



Dalla FIG. 3.1 si evidenzia la tendenza a una valutazione negativa nei confronti del bullo che risulta in crescita nelle scuole secondarie di 1° e di 2° grado.

Più in dettaglio, gli alunni della scuola primaria nel descrivere il bullo propendono verso la disapprovazione utilizzando prevalentemente aggettivi a connotazione negativa, quali brutto, nero, agitato, rumoroso, noioso, stupido. Contemplano tuttavia anche tendenze intermedie o verso valori positivi: il bullo è abbastanza allegro ma anche triste, veloce ma anche lento, coraggioso ma anche codardo, grande ma anche piccolo; inoltre decisamente forte, veloce, coraggioso, grande.

Negli studenti della scuola secondaria di 1° grado si accentuano le qualificazioni decisamente negative, ma crescono anche i valori intermedi: il bullo è abbastanza forte ma anche debole, allegro ma anche triste, veloce ma anche lento, coraggioso (affermazione che fa da contrappeso a una decisa tendenza a considerarlo codardo), grande ma anche piccolo, divertente ma anche noioso. Non si riscontrano differenze significative rispetto al genere di chi risponde al quesito.

Nella scuola secondaria di 2° grado prevale una tendenza più decisa verso una dimensione soprattutto negativa e intermedia, ad eccezione dell'aggettivo "forte" che compare come unico di valore decisamente positivo. I valori intermedi si distribuiscono con modalità di frequenze

simili a quelle della scuola secondaria di 1° grado, così come le accezioni negative, il che vale anche per la qualità di “stupido”: i ragazzi più grandi, benché si possa supporre che rispetto ai più piccoli siano in grado di comprendere maggiormente la vacuità dei comportamenti prepotenti, mostrano una contraddizione con la definizione di “forte”.

In sintesi si rileva una valutazione controversa nei confronti del bullo che, pur se considerato negativamente in tutti e tre gli ordini scolastici, non è esente dall'esercitare altresì un certo fascino. Una riflessione merita la tendenza a una valutazione maggiormente negativa del bullo riscontrata nei ragazzi delle scuole superiori; si può ipotizzare in questi ragazzi una maggiore certezza riguardo ai valori, a cui corrispondono invece valori non ancora solidi nei più piccoli. Il giudizio maggiormente critico dei ragazzi più grandi non contraddice affermazioni precedenti (PAR. 3.2.2), secondo cui le prepotenze diminuiscono sì con l'aumentare dell'età, ma tendono a divenire più persistenti. Va anche tenuto conto che è tipico dell'adolescente avere comportamenti contrastanti con i valori affermati a parole.

Per tutti e tre i livelli scolastici considerati, è opinione diffusa tra gli studenti che i bulli agiscano in gruppi di tre o più persone. Rispetto al genere essi sono o solo maschi o sia maschi che femmine quasi in egual misura per i bambini delle scuole primarie, mentre per i ragazzi delle scuole secondarie di 1° e di 2° grado sono prevalentemente maschi. Il bullismo al femminile inoltre risulta avere un ruolo molto marginale, e le ragazze non vengono considerate più cattive dei ragazzi.

Da parte di coloro che hanno dichiarato di aver subito prepotenze, invece, l'autore delle prepotenze è indicato principalmente essere “una sola persona della propria classe” per tutti e tre gli ordini scolastici, mentre in secondo ordine sono indicate “alcune persone della classe”. Si delinea così una discrepanza tra gli atti di bullismo a cui si è assistito, dove prevalgono quelli commessi da più persone, e gli atti di bullismo subiti, che sembrano essere commessi da un solo compagno di classe. Il dato pare confermare la dimensione relazionale del bullismo per la quale la vittima è legata a *un* bullo in particolare: è una relazione che può risultare indissolubile in un crescendo in cui l'aggressore si sente sempre più forte e la vittima sempre più debole e incapace di difendersi.

Altre informazioni preziose sulla psicologia del bullo ci vengono fornite da coloro che dichiarano di aver fatto prepotenze: alla domanda “quando faccio il bullo, i miei compagni...”, in tutti e tre gli ordini di scuola la risposta più frequente è stata “non so” e, a seguire, “vogliono essere miei amici”, “si divertono”; palesano così, da una parte, una mancata capacità di entrare in empatia con gli altri e comprenderne le emozioni, dall'altra parte, una errata capacità di percepire se stessi e la gravità delle proprie azioni. Nelle scuole secondarie di 2° grado si rileva

in particolare che coloro che hanno fatto prepotenze affermano più frequentemente che i loro compagni “li ammirano”.

Nel tentativo di approfondire ulteriormente la dimensione relazionale del bullismo, i dati esaminati mostrano che gli alunni che non commettono atti di bullismo, sia nella scuola primaria che nella secondaria, sono dotati di una migliore rete amicale rispetto ai “prepotenti”. Tale divario tuttavia non è molto marcato per le scuole secondarie di 2° grado.

TABELLA 3.6

Distribuzione di frequenza tra rapporti amicali e fare prepotenze (valori %)

Hai molti amici?	Scuole primarie: fare prepotenze			Secondarie 1° grado: fare prepotenze			Secondarie 2° grado: fare prepotenze		
	Sì	No	Totale	Sì	No	Totale	Sì	No	Totale
No, pochi	33,4	66,6	100	19,1	80,9	100	21,0	79,0	100
Sì, abbastanza	20,4	79,6	100	13,4	86,6	100	21,9	78,1	100
Sì, molti	22,8	77,2	100	16,5	83,5	100	20,9	79,1	100

TABELLA 3.7

Distribuzione di frequenza tra rapporti amicali e subire prepotenze (valori %)

Hai molti amici?	Scuole primarie: subire prepotenze			Secondarie 1° grado: subire prepotenze			Secondarie 2° grado: subire prepotenze		
	Sì	No	Totale	Sì	No	Totale	Sì	No	Totale
No, pochi	72,8	27,2	100	57,5	42,5	100	30,9	69,1	100
Sì, abbastanza	46,4	53,6	100	34,4	65,6	100	25,2	74,8	100
Sì, molti	46,5	53,5	100	27,7	72,3	100	16,7	83,3	100

Anche chi subisce prepotenze ha pochi amici rispetto a chi non le subisce, in tutti gli ordini scolastici. Si può dunque ipotizzare che i fenomeni di bullismo siano correlati a difficoltà di rapporti con i coetanei sia nel bullo che nella vittima, tali da provocare un desiderio di autoaffermazione nel bullo e una svalutazione di sé nella vittima. Al contrario, chi non ha fatto né subito prepotenze dichiara un buon adattamento sia con i compagni di classe sia con quelli della più ampia cerchia scolastica. Diversamente, nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado anche coloro che non hanno fatto prepotenze presentano in modo significativo un cattivo rapporto con gli altri ragazzi della scuola. Il dato sembra contrastante, ma forse ha un spiegazione nelle rivalità adolescenziali tipiche dei gruppi.

Una connotazione particolarmente negativa viene attribuita all’essere prepotente soprattutto dagli alunni delle scuole primarie, che usano a proposito espressioni quali “prendersela con i più deboli”, “voler comandare”, “fare del male”, “non rispettare le regole”. Tale tendenza si riscontra anche negli alunni delle scuole secondarie di 1° grado, dove si rileva una maggiore frequenza di affermazioni quali “voler comandare sugli altri”, “prendersela con i più deboli” e “fare del male agli altri”. Rispetto alla variabile età, tuttavia, affermazioni quali “essere un esempio per gli altri” e “sapersela cavare senza l’aiuto degli altri” (date in risposta alla domanda “cosa vuol dire per te essere prepotente”?) che si evidenziano nella scuola secondaria di 1° grado, tendono a diminuire nei ragazzi più grandi. Si può allora ipotizzare uno sviluppo del senso di consapevolezza da parte dei ragazzi delle scuole medie, che contrasta in un certo senso con l’atteggiamento prima evidenziato nei ragazzi delle scuole superiori, per i quali il bullo desta una certa ammirazione. Il fatto che il bullo non sia scevro da un certo fascino, soprattutto presso gli studenti delle classi superiori, è tendenza collegabile con i desideri di autoaffermazione degli adolescenti, anche in senso trasgressivo, confermati precedentemente dall’analisi di altre variabili.

Comunque, anche per gli studenti delle scuole secondarie di 2° grado le definizioni che meglio rappresentano l’essere prepotente sono risultate “voler comandare sugli altri”, “prendersela con i più deboli” e “fare del male agli altri”, non rilevando differenze significative in relazione alla variabile di età degli intervistati e neppure in relazione alla variabile sesso. In effetti, prendendo in esame la variabile di genere, i dati risultano essere pressoché omogenei, con le sole eccezioni delle affermazioni “dare coraggio agli altri” e “sapersela cavare senza l’aiuto degli altri”, per le quali risulta esserci una netta predilezione da parte dei soggetti di sesso maschile rispetto a quelli di sesso femminile.

L’analisi della fisionomia delle vittime di bullismo evidenzia caratteristiche racchiuse in una terminologia che comprende espressioni quali “buono”, “studioso” e “indifeso”, per quanto riguarda gli studenti della scuola primaria, mentre gli studenti della scuola secondaria di 1° e 2° grado hanno usato maggiormente aggettivi quali “buono”, “timido” e “indifeso”. Prevale pertanto un identikit della vittima di bullismo che ne evidenzia la debolezza (forse la “bontà” viene intesa come arrendevolezza): è un dato che corrisponde ai risultati raggiunti dalle elaborazioni a livello nazionale (Transcrime, 2009 cit. in Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010, inoltre i rapporti Eurispes dal 2000 al 2007) mentre altre elaborazioni analizzano la fisionomia della vittima di bullismo prestando maggiore attenzione alle relazioni che i ragazzi costruiscono e agli equilibri o squilibri che si instaurano all’interno della classe (Buccoliero, 2007; Belacchi, Biagetti, 2007).

La situazione si rovescia completamente nel momento in cui viene chiesto a coloro che dichiarano di aver fatto atti di prepotenza di descrivere con tre aggettivi il compagno con cui se la prendono. In questo caso vediamo, in tutti e tre gli ordini scolastici, che gli aggettivi più usati sono “provocatore”, “cattivo” e “impicciione” (i ragazzi potevano scegliere liberamente tra gli aggettivi proposti). Tale tendenza trova ulteriore conferma nelle motivazioni a commettere atti di bullismo, che vengono nella maggior parte dei ragazzi indicate in “vengo provocato” o “non so”. Spostare la responsabilità delle proprie azioni, soprattutto violente, e attribuire la colpa alla vittima rappresenta una tipica strategia di “disimpegno morale” (Caprara, 1997; Bandura, 1999) che produce risultati disparati: distanziarsi dall’azione commessa, eludere il proprio senso di colpa, sentirsi autorizzato a proseguire. Un’ulteriore conferma di ciò si può trovare nell’andamento delle risposte degli studenti delle scuole secondarie di 2° grado che hanno fatto prepotenze: interpretano i loro atti di bullismo come forma di legittima dominanza e di affermazione sociale (“sono più forte degli altri”, “gli altri devono avere paura di me”, “sono io che comando”). Senza distinguere tra il punto di vista degli studenti che fanno parte del campione complessivo e quello di chi fa prepotenze, che caratterizza i dati della ricerca in Abruzzo, anche la ricerca svolta nelle province delle regioni del Nord, del Centro e dell’Italia meridionale e insulare (Cittadinanzattiva, 2008) disegna un profilo duplice della vittima come soggetto debole e come provocatore o colui chi vuole emergere sugli altri.

### 3.2.5. Le reazioni

Un’altra area che abbiamo trovato meritevole di esplorazione nelle scuole abruzzesi riguarda le reazioni di alunni e insegnanti che assistono a fenomeni di bullismo. È un modo per indagare ulteriormente la posizione che i ragazzi hanno nei confronti di compagni violenti, nonché il loro senso di solidarietà nei confronti della vittima. Occorre vagliare il ruolo svolto dagli adulti, anche al fine di misurare le capacità contingitive nei confronti dell’aggressività giovanile da parte dell’istituzione scolastica. I risultati sono confortanti in quanto la maggior parte dei ragazzi intervistati che assistono ad episodi di bullismo, in tutti e tre gli ordini scolastici “cercano di difendere il ragazzo maltrattato” o “chiamano l’insegnante o il bidello”. Non mancano tuttavia risposte quali “mi spavento”, soprattutto nei bambini delle elementari, e “me ne vado via” nelle scuole medie e superiori. Tale disomogeneità delle risposte concorda con le altre ricerche esaminate, in cui le risposte oscillano tra paura, indifferenza e manifestazioni di solidarietà, o anche ricorso agli adulti.

Alcune differenze si riscontrano se si prendono in esame le reazioni dei ragazzi che subiscono bullismo. In questo caso la risposta più frequente è “cerco di difendermi” in tutti e tre gli ordini scolastici. Tuttavia, mentre nelle scuole primarie è frequente il ricorso alle figure adulte di riferimento (“cerco aiuto dalla maestra o dal bidello”), nelle scuole secondarie di 1° grado il ricorso a figure adulte è bilanciato dalla risposta “scappo” e nelle superiori i ragazzi manifestano una maggiore tendenza all’autonomia che li porta a dichiarare di voler reagire, ma senza riuscire in modo adeguato (“vorrei reagire ma ho troppa paura”). Più controversi i dati che riguardano gli spettatori: sia nelle scuole primarie che nelle scuole secondarie di 1° grado “cercano di aiutare il più debole”, o “sono spaventati” (scuole primarie) o “fanno finta di niente” (secondarie di 1° grado). Desta qualche preoccupazione il fatto che nelle scuole secondarie di 2° grado la risposta più frequente sia stata “fanno finta di niente” o addirittura “si divertono e fanno il tifo per il bullo”, mentre meno frequentemente “cercano di aiutare il più debole”.

Pertanto è negli spettatori delle classi elementari e medie che si riscontra una maggiore solidarietà con la vittima, mentre aumenta l’indifferenza nei ragazzi più grandi. I dati concordano con quelli dell’ultimo rapporto dell’Eurispes (2009) che rileva un incremento degli atteggiamenti di indifferenza da parte degli spettatori delle scuole superiori, a fronte di un incremento di comportamenti di solidarietà nei confronti delle vittime da parte dei ragazzi delle scuole elementari e medie. La tendenza all’indifferenza nelle scuole superiori contrasta, nei dati abruzzesi, con l’immagine negativa del bullo riscontrata in ampia misura nello stesso ordine di scuole.

Il giudizio espresso dai ragazzi sul comportamento degli adulti nell’affrontare episodi di bullismo è invece concorde: “rimproverano chi si comporta da bullo”, “intervengono per difendere chi viene trattato male”. Desta qualche perplessità il fatto che “spesso non sono presenti adulti”, come sostengono sia i bambini delle scuole primarie che i ragazzi delle secondarie di 1° grado e, con maggiore frequenza, delle secondarie di 2° grado. La perplessità può diminuire, considerando che i ragazzi più grandi tendono in maggior misura a commettere prepotenze di nascosto dagli adulti. Si può semmai proporre un incremento della vigilanza da parte di adulti nella vita scolastica.

A chi confidano i ragazzi di aver subito prepotenze? Anzitutto, come ci si poteva aspettare, va notato che tendono a parlare più frequentemente delle prepotenze subite soprattutto gli alunni della scuola primaria (71,2%), meno gli alunni della scuola secondaria di 1° grado (59,2%) e meno ancora quelli della secondaria di 2° grado (43,51%). Rispetto poi alle figure a cui le vittime si rivolgono di preferenza quando subiscono prepotenza, si individua una variabile correlata all’età: gli alunni sia

delle scuole primarie che di quelle secondarie di 1° grado dichiarano di averne parlato soprattutto con “i genitori” o con “un amico”, mentre gli studenti delle secondarie di 2° grado ne parlano prevalentemente “con un amico” o con “nessuno”.

Si può facilmente dedurre dall’elaborazione dei dati da noi raccolti una crescente tendenza all’autonomia e ad una maggiore proiezione verso l’ambiente esterno al nucleo familiare, in ragione della fase di sviluppo della popolazione scolastica considerata. Per quanto concerne gli studenti della scuola secondaria di 2° grado, è ipotizzabile che la tendenza rilevata alla chiusura ed alla non condivisione con gli altri si correli alle problematiche tipiche dell’età adolescenziale. *L’Indagine conoscitiva sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza* relativa al 2011 (Eurispes, 2011) rileva inoltre un incremento della tendenza dei ragazzi a ricorrere sempre meno agli adulti nel denunciare episodi di bullismo, una tendenza dei genitori a consigliare ai propri figli di ignorare l’accaduto e a non coinvolgere gli insegnanti. Di contro si afferma la richiesta dei ragazzi di un maggior sostegno da parte della famiglia (32,3%): è un’esigenza espressa anche in altre ricerche tra quelle esaminate precedentemente (CAP. 2). La riflessione che si impone a questo punto riguarda la necessità di ridefinire il ruolo educativo della famiglia, attualmente alquanto incerto e discontinuo, e di migliorare decisamente i rapporti collaborativi tra genitori e insegnanti.

### 3.3 Alcune riflessioni

I dati del campione abruzzese confermano una prevalenza di atti di bullismo in una dimensione soprattutto occasionale ed una discrepanza espressa in valori percentuali tra atti di bullismo che vengono riferiti dagli alunni per esperienza indiretta ed atti di bullismo vissuti di persona. Tale discrepanza, come si è visto, si riscontra in tutte le ricerche esaminate: ne sono cause possibili, da un lato, una maggiore disinvolta nel riferire episodi non vissuti direttamente, e inoltre una cattiva informazione o attribuzione di significati distorti a fatti che non possono essere considerati veri e propri atti di bullismo. D’altro lato, deve essere considerata la difficoltà da parte di bulli e vittime nel confessare episodi realmente vissuti, in quanto riprovevoli per i bulli, traumatici per le vittime.

Ciononostante i dati rilevano una presenza significativa di episodi di bullismo nelle scuole abruzzesi: gli alunni che dichiarano di aver subito prepotenze sono il 48,3% nelle scuole primarie, il 31,7% nelle secondarie di 1° grado, il 21,8% in quelle di 2° grado, mentre coloro che dichiarano di averle commesse sono nelle scuole primarie il 22,9%, in quelle

secondarie di 1° grado il 15,7% ed in quelle secondarie di 2° grado il 21,6%. Rispetto alle ricerche locali e nazionali tali dati confermano una tendenza alla diminuzione degli episodi passando dalle scuole primarie alle superiori, ma divergono nel caso delle scuole medie, poiché per queste ultime in altre zone italiane si è verificata una maggiore incidenza rispetto ai dati abruzzesi.

L'indice di frequenza è stato utilizzato nella ricerca sulla regione Abruzzo come discriminante tra ciò che può essere considerato propriamente bullismo e le semplici intemperanze o gli atti di prepotenza isolati che sono ricorrenti nella vita scolastica. Il medesimo criterio è stato preso in considerazione da altre ricerche, come ad esempio quella effettuata in Piemonte e nella Valle d'Aosta (Bonino, 1997), dove l'espressione "indicatore di gravità" si riferisce proprio alla frequenza degli episodi accaduti, nel senso della loro reiterazione. Seguendo questo criterio, le percentuali riferite ai dati abruzzesi si attestano in alcuni casi su valori più bassi rispetto ai dati di ricerche che riguardano altre aree territoriali. Infatti, riprendendo i dati della regione Abruzzo, già sopra esposti, in cui abbiamo accorpato le tre dimensioni di maggior frequenza ("una volta a settimana", "diverse volte a settimana" e "continuamente"), coloro che subiscono prepotenze sono il 21,4% nelle scuole elementari, il 22,1% nelle scuole medie e il 19,8% nelle superiori; coloro che fanno prepotenze sono il 14% nelle scuole elementari, il 16,3% nelle scuole medie e il 29,6% nelle scuole superiori. Se ne deduce una presenza comunque significativa di atti di bullismo che possono essere effettivamente considerati come tali, cosa che avvicina i dati abruzzesi a quelli nazionali, e viene confermata la tendenza ad un incremento di atti di bullismo con il crescere dell'età se si considera la frequenza e se ne presume pertanto la gravità.

Dati interessanti si riscontrano nel campione abruzzese per quanto riguarda la percezione del bullo da parte dei ragazzi: la scelta degli aggettivi mostra una considerazione del bullo soprattutto negativa che cresce con il crescere dell'età. Tale tendenza si riscontra anche in altre ricerche esaminate, ma non in tutte: in alcuni casi si nota una diminuzione della percezione negativa. Non si può quindi arrivare a una conclusione valida ovunque circa la maggiore consapevolezza dei valori di solidarietà nei ragazzi più grandi. Un'ulteriore conferma dell'incerto valore della solidarietà verso il più debole è data dall'ammirazione che il bullo spesso suscita nei compagni.

I dati comunque evidenziano le prevedibili difficoltà nelle vittime di bullismo: vorrebbero reagire, ma non ne hanno il coraggio. Si rileva, invece, una certa indifferenza da parte di chi assiste ad atti di bullismo nei confronti della vittima, soprattutto da parte dei ragazzi delle scuole superiori: i ragazzi delle scuole elementari e medie sono sicuramente più

solidali. Si notano pertanto delle contraddizioni nei ragazzi più grandi che condannano il bullo, ma non sempre dimostrano solidarietà alla vittima, ulteriore segno di incertezza rispetto ai valori, dichiarati ma non sempre praticati, tipica di questa fascia di età.

Un aspetto importante della presente ricerca nella regione Abruzzo riguarda il rapporto con la scuola, il clima scolastico e le relazioni amicali. I ragazzi del campione esaminato hanno prevalentemente una percezione positiva della scuola, la maggioranza di loro intrattiene buone relazioni con i compagni di classe e relazioni amicali all'esterno. Questo aspetto funge da forte fattore protettivo nei confronti del rischio di comportamenti prepotenti.

Diversamente, i ragazzi vittime di bullismo hanno una visione meno positiva della loro scuola. Inoltre sia le vittime che i bulli presentano difficoltà di rapporto con i compagni di scuola, anche se le difficoltà di relazioni amicali si riscontrano soprattutto nelle vittime, mentre i bulli possono contare in genere su una congrua rete di relazioni con i coetanei. Pertanto risulta più isolata la vittima rispetto a chi fa il prepotente. Tali dati dimostrano come la costruzione del clima scolastico, l'atteggiamento nei confronti della scuola e lo sviluppo delle relazioni amicali possano avere una funzione importante nella prevenzione del bullismo e altresì di eventuali sviluppi antisociali nel bullo e psicopatologici nella vittima.

Indicazioni interessanti riguardano il modo in cui viene considerata la vittima: i compagni ne mettono in evidenza la mitezza e la debolezza, ma i bulli ne evidenziano gli aspetti di provocazione, petulanza e tendenza alla sopraffazione. La componente etnica, che sembra contraddistinguere i dati raccolti in Trentino (Caneppele, Mezzanotte, Savona, 2010), non appare come un fattore di rischio di bullismo nelle scuole abruzzesi, e neppure la disabilità: sembra confermata una buona competenza sociale che riguarda l'accettazione della diversità. Il tema della diversità è fondamentale nelle manifestazioni così come nelle interpretazioni di bullismo: il compagno vittima di prepotenze è comunque un "diverso" nella percezione del suo aggressore e, spesso, del gruppo classe. Atteggiamenti, gusti e tendenze della potenziale vittima vengono percepiti come un elemento di diversità, tale da giustificare episodi di prepotenza a scopo per così dire "educativo", come si è avuto modo di precisare nel secondo capitolo di questo volume.

In analogia con i dati emersi in altre ricerche, anche in Abruzzo la variabile età influenza il rapporto con gli adulti circa l'aiuto richiesto quando si è vittima di bullismo o quando si voglia riferire di fatti di cui si è venuti a conoscenza: se i genitori rappresentano la risorsa principale nei bambini, con il crescere dell'età la dimensione amicale diventa il luogo naturale a cui affidare le proprie sofferenze e i propri interrogativi.

Infine, non possiamo trarre delle conclusioni significative circa la costruzione di una variabile territoriale. La maggiore concentrazione di episodi di bullismo nelle aree rurali con problemi complessivi di sviluppo va considerata tenendo conto della maggiore estensione nella regione Abruzzo di tali aree rispetto ad altre. Più significativa, invece, può ritenersi la maggiore frequenza di episodi di bullismo nei poli urbani per quanto riguarda le scuole superiori, che deve comunque considerarsi correlata alla concentrazione di tali scuole in queste aree.

Pur se non mancano interpretazioni che indagano soprattutto sugli aspetti individuali del bullismo (prendendo in esame variabili che vanno da quelle biologico-costituzionali a quelle cognitive e psicorelazionali, senza tralasciare gli stili educativi, comunicativi e valoriali della famiglia di provenienza), la nostra ricerca non ci consente di fare inferenze in tale ambito. Emerge un quadro del fenomeno che coinvolge soprattutto fattori quali la vita scolastica, i rapporti con compagni e coetanei, la dimensione adolescenziale, l'esigenza comunicativa. Si tratta comunque di indicazioni preziose al fine di attivare efficaci azioni di contrasto.

### Riferimenti bibliografici

- ABBRUZZESE S. (2007), *Il gioco delle regole*, in “Cittadini in crescita”, 1, pp. 92-110 (consultabile sul sito [www.minori.it](http://www.minori.it)).
- BALDRY A. C. (1997), *Bullismo, scuola e mediazione tra pari*, in G. Pisapia, G. D. Antonucci (a cura di), *La sfida della mediazione*, CEDAM, Padova.
- IDD. (2001), *Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio*, in “Rassegna italiana di criminologia”, vol. 12, n. 3-4, pp. 378-96.
- BANDURA A. (1999), *Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities*, in “Personality and Social Psychology Review”, 3, pp. 193-209.
- BELACCHI C., BIAGETTI G. (2007), *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: oltre lo stereotipo bullo-vittima*, in “Minori giustizia”, 4, pp. 163-75.
- BLAYA C. (2007), *Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi*, in “Cittadini in crescita”, 1, pp. 12-28 (consultabile sul sito [www.minori.it](http://www.minori.it)).
- BONINO S. (1997), *Piemonte e Valle d'Aosta: I ragazzi si raccontano*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 19-49.
- BONINO S., LO COCO A., TANI F. (1998), *Empatia*, Giunti, Firenze.
- BUCCOLIERO E. (2007), *La relazione bullo-vittima: un tentativo di classificazione*, in “Minori giustizia”, 4, pp. 151-75.
- BUCCOLIERO E., MAGGI M. (2005), *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano.
- IDD. (2007), *La prevenzione del bullismo in ambito scolastico: come intervenire?*, in “Cittadini in crescita”, 1, pp. 48-71 (consultabile sul sito [www.minori.it](http://www.minori.it)).
- CANEPPALE S., MEZZANOTTE L., SAVONA E. U. (2010), *Bullismo tra realtà e rappresentazione*, Vita e Pensiero, Milano.

- CAPRARA G. V. (1997), *Riflessioni sul disimpegno morale*, in G. V. Caprara (a cura di), *Bandura*, Franco Angeli, Milano.
- CATTENATI P., AZZINI L. (2007), *Bullismo in provincia di Brescia. Indagine tra gli studenti*, Centro Formativo Provinciale Giuseppe Zanardelli, Brescia (consultabile sul sito [www.bullismo.info/provincia\\_di\\_brescia\\_html](http://www.bullismo.info/provincia_di_brescia_html)).
- CITTADINANZATTIVA (2008), *I comportamenti violenti a scuola*, Roma (consultabile sul sito [www.bullismo.info/cittadinanza\\_attiva\\_-\\_roma.html](http://www.bullismo.info/cittadinanza_attiva_-_roma.html))
- CORBETTA P., GASPERONI G., PISATI M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- EURISPES (2009), *10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma (consultabile sul sito [www.azzurro.it/site/renderecc7.html](http://www.azzurro.it/site/renderecc7.html)).
- ID. (2011), *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2011*, Eurispes, Roma (consultabile sul sito [www.azzurro.it/index.php?id=225](http://www.azzurro.it/index.php?id=225)).
- FONZI A. (a cura di) (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze.
- GENTA M. L., BERDONDINI L., BRIGHI A. (1997), *Bologna: prepotenza e rappresentazione sociale in bambini di 8-11 anni*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 50-65.
- GENZIANI A., SORESSI E. (2005a), *Sintesi della ricerca sul tema bullismo e aggressività svolta nelle scuole primarie di Piacenza e Provincia*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/sintesi\\_bullismo\\_elementari\\_piacenza\\_generale\\_2004.pdf](http://www.bullismo.info/sintesi_bullismo_elementari_piacenza_generale_2004.pdf)).
- IDD. (2005b), *Sintesi della ricerca sul tema bullismo e aggressività svolta negli istituti secondari inferiori di Piacenza e Provincia*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/sintesi\\_bullismo\\_medie\\_piacenza\\_generale\\_2004-05.pdf](http://www.bullismo.info/sintesi_bullismo_medie_piacenza_generale_2004-05.pdf)).
- GENZIANI A., SORESSI E., SOLAVAGGIONE C. (2005), *Sintesi della ricerca sul tema bullismo e aggressività svolta negli istituti secondari superiori di Piacenza e Provincia*, Piacenza (consultabile sul sito [www.bullismo.info/files/2004.05sintesi\\_bullismo\\_superiori\\_piacenza\\_pdf](http://www.bullismo.info/files/2004.05sintesi_bullismo_superiori_piacenza_pdf)).
- MARRADI A. (1997), *L'analisi monovariata*, Franco Angeli, Milano.
- MARTELLO M. (2004), *Intelligenza emotiva e mediazione. Una prospettiva di formazione*, Giuffrè, Milano.
- MENESINI E. (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- ID. (2007), *Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola*, in "Cittadini in crescita", 1, pp. 29-47.
- MENESINI E., FONZI A., CAPRARA G. V. (2007), *Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie*, in Eurispes, *8° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma, pp. 73-86 (consultabile sul sito [www.azzurro.it/site/renderecc7.html](http://www.azzurro.it/site/renderecc7.html)).
- MENESINI E., NOCENTINI A. (2007), *Bulli da grandi. Amore, sessualità e violenza tra gli adolescenti*, in "Minori giustizia", 4, pp. 176-81.

- OLWEUS D. (1986), *Mobbning i skolan. Vat vi vet och vat vi kan göra*, Liber, Stockholm (trad. ingl. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford (GB) 1993; trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996).
- PALMONARI A., CAVAZZA N., RUBINI M. (2002), *Psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- SHARP S., SMITH K. P. (1994), *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*, Routledge, London-New York.
- SMITH P. K. (2007), *Bulli in classe: sviluppi nel Regno Unito e a livello internazionale*, in "Cittadini in crescita", 1, pp. 1-11.
- SMITH P. K., SHARP S. (eds.) (1994), *School Bullying: Insights and Perspectives*, Routledge, London-New York.
- SMORTI A., CIUCCI E., FONZI A. (1997), *La provincia di Firenze: prepotenze e dinamica sociale*, in A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, pp. 66-91.

# Analisi multidimensionale del fenomeno sociale del bullismo tramite modello LISREL<sup>1</sup>

di *Mara Maretti*<sup>\*</sup> e *Sara Fontanella*<sup>\*\*</sup>

## Il bullismo come fenomeno sociale

Il fenomeno del bullismo è entrato prepotentemente nell’immaginario collettivo a partire dai primi studi negli anni settanta del secolo scorso. In particolare, a seguito delle analisi pionieristiche svolte da Olweus (1973), si è assistito ad una proliferazione di ricerche, che affrontano il bullismo dal punto di vista di varie discipline, quali principalmente la sociologia, la psicologia, la pedagogia, con l’obiettivo comune di comprendere la complessità del fenomeno e di definire adeguate modalità per interventi di prevenzione e di correzione. L’intento principale del presente contributo è di leggere il bullismo come fenomeno eminentemente sociale, in quanto presenta aspetti peculiarmente socio-relazionali<sup>2</sup> e inoltre vi sono implicate le classiche dinamiche di potere studiate nella scienza sociologica<sup>3</sup>.

Le dimensioni definitorie di tale fenomeno sono variegate e risentono dei diversi accenti paradigmatici delle discipline che vi si sono in-

\* Ricercatrice di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze giuridiche e sociali dell’Università degli Studi “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara.

\*\* Dottoranda di ricerca in Economics and Statistics presso il Dipartimento di Metodi quantitativi e teoria economica dell’Università degli Studi “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara.

1. Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, in particolare la descrizione del modello statistico e l’analisi dei dati è a cura della dottoressa Sara Fontanella mentre la cornice teorica e la stesura dei risultati sono ad opera della dottoressa Mara Maretti.

2. La sola diade vittima-bullo, a nostro avviso, non ha senso se non collocata in una situazione sociale. La rappresentazione, la messa in scena del bullo ha necessariamente bisogno del pubblico per diventare azione sociale e veder riconosciuto il proprio potere.

3. Secondo la definizione classica di Weber (1922) il potere si struttura e si legittima su base relazionale. Si tratta cioè della possibilità che un individuo, che agisce nell’ambito di una relazione sociale, possa far valere la propria volontà anche di fronte alla resistenza altrui.

teressate. Inoltre il fenomeno del bullismo presenta una forte mutagenità, in quanto si ridefinisce in base alle caratteristiche di una società in rapido mutamento, governata dalle incalzanti innovazioni tecnologiche che coinvolgono la comunicazione tra individui: in tal senso particolare rilievo assume oggi il cyberbullismo. Parimenti i rapidi mutamenti generazionali e dei comportamenti di genere portano alla classificazione di diverse tipologie di bullismo, quale ad esempio la variante femminile, che pur non assente in passato sotto la forma prevalente di esclusioni e di maledicenze, oggi presenta incrementi anche nella forma della violenza fisica. Si può quindi parlare di “bullismi” al plurale. Tuttavia, nonostante l’incertezza definitoria di tale fenomeno (si veda a proposito il CAP. 1 di questo volume) è possibile tracciare una cornice concettuale che ne permetta una focalizzazione appunto, di carattere sociologico. Con il termine bullismo intendiamo indicare un fenomeno sociale di carattere relazionale che coinvolge adolescenti, preadolescenti e bambini prevalentemente nel contesto scolastico. È possibile definire tre assi fondanti la relazione asimmetrica che si sviluppa tra la vittima e il bullo: la prevaricazione come strumento intenzionale di potere sull’altro; il riconoscimento di tale squilibrio relazionale da parte non solo del bullo e della vittima ma anche del gruppo (gli spettatori); la reiterazione del rapporto dominanza-sottomissione.

La componente relazionale, l’aspetto relativo al potere, la ripetitività dell’azione deviante e infine il ruolo del gruppo sono chiaramente aspetti fondativi, dal punto di vista definitorio, che ci collocano appieno all’interno dell’analisi sociologica. Infatti, mentre il singolo gesto prevaricatore, di carattere occasionale, può portare a conseguenze psicologiche per lo più transitorie, la reiterazione di tali azioni non solo comporta un maggiore disagio individuale, ma può pure giocare un ruolo importante sullo sviluppo delle competenze relazionali. Il che accade se tale “grammatica” di potere diviene parte integrante del processo di socializzazione che caratterizza il gruppo dei pari dall’infanzia all’adolescenza. In altri termini, la ripetizione di azioni prevaricanti, se inserita nel meccanismo di «tipizzazione di azioni consuetudinarie» che fondano l’interazione sociale, può istituzionalizzare tale tipo di relazione (Berger, Luckmann, 1966). Si tratta del processo di riconoscimento reciproco della posizione dei due attori sociali, vittima e bullo. Così «nel corso della loro interazione le tipizzazioni saranno espresse in specifici modelli di condotta, cioè A e B cominceranno a ricoprire un ruolo l’uno di fronte all’altro» (ivi, trad. it., p. 86). L’apprendimento di un ruolo è un processo di oggettivazione che si fonda sulla ripetizione di situazioni relazionali tipizzate e perciò codificate e condivise. Pertanto, mentre non è attribuibile un carattere deviante a dissimmetrie di potere che si possono verificare in tutte le situazioni sociali, è proprio l’assunzione

del ruolo codificato e accettato dal gruppo di vittima o di carnefice che rappresenta l'aspetto deviante e preoccupante del bullismo, tanto più se avviene in età evolutiva.

Anche la cornice istituzionale e normativa in cui si verificano tali forme di comportamento prepotente, ossia la scuola, è strutturata intorno a un sistema relazionale asimmetrico, rigidamente codificato e di carattere verticale tra insegnanti e allievi. Seppur non è possibile definire la scuola del xxi secolo come istituzione totale (Goffman, 1961), è anche vero che si tratta di un'organizzazione nella quale avviene il passaggio da un modello relazionale affettivo, quello della famiglia, che svolge la principale funzione di socializzazione primaria, ad un modello relazionale più freddo, più strutturato e meno negoziale. In questi contesti i membri dell'istituzione devono ricalibrare la propria personalità adattandola ad un nuovo ordine sociale, ad un nuovo codice comportamentale che può presentare degli elementi di frustrazione. Tutte le istituzioni hanno un potere coercitivo (Berger, Luckmann, 1966) e di controllo sui propri membri. Alcuni noti studi sulle organizzazioni burocratiche<sup>4</sup> mostrano come il controllo dei margini di incertezza delle organizzazioni determini situazioni di dissimmetria di potere tra membri della stessa. Sono dissimmetrie che a volte arrivano a riorientare momentaneamente anche le relazioni gerarchizzate. Pensiamo al bullo che può arrivare a minacciare l'insegnante.

La resistenza all'omologazione all'istituzione scolastica e alle sue regole può essere uno dei motivi che spiegano il fiorire di comportamenti devianti, legati all'affermazione (impropria) dell'identità personale. Questo aspetto si accompagna, però, al rischio che tali comportamenti si istituzionalizzino, divenendo stile comportamentale da imitare (Eurispes, 2009). Alla scuola e quindi agli attori che ne fanno parte è rivolta l'attenzione principale degli studiosi. Pertanto, la caratterizzazione sociale di tale fenomeno giustifica la tendenza ad utilizzare un approccio di tipo sistematico ed ecologico come strumento di intervento. Questo approccio concentra la propria attenzione non tanto sugli aspetti psicologico-individuali alla base del comportamento deviante<sup>5</sup>, quanto piuttosto

4. Ci riferiamo in particolare agli studi di Crozier (1963). Secondo tale autore il potere è la capacità di un individuo di difendere gli spazi, sia pure minimi, di libertà di scelta, ma anche di rendere la propria condotta per qualche aspetto imprevedibile agli altri.

5. Ricordiamo tra gli autori che evidenziano i limiti di interventi troppo focalizzati sugli individui Furman *et al.* (1988). In letteratura sono diversi i sostenitori di interventi di tipo sistematico, che coinvolgano insegnanti, studenti e personale non docente, oltre alle famiglie (Menesini, 2000): rispondono all'esigenza di riconoscere quanto il bullismo abbia una natura sociale (Menesini, Nocentini, 2008).

tosto mira ad intervenire sul clima scolastico, agendo all'interno delle dinamiche dei gruppi-classe<sup>6</sup>.

Partendo dalla convinzione che il bullismo sia un fenomeno sociale che si origina e si alimenta in rapporto al clima, alle norme, ai valori e alle relazioni che si stabiliscono all'interno dell'istituzione scolastica, della famiglia e dei rapporti amicali nel loro complesso (Civita, 2008), questa nostra ricerca si pone l'obiettivo di verificare quali relazioni esistano tra la propensione ad assumere un comportamento prevaricante e l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti delle principali "agenzie di socializzazione"<sup>7</sup>, quali la scuola e il gruppo dei pari, che nell'età indagata, cioè dalla fanciullezza all'adolescenza, affiancano la famiglia nella costruzione della "grammatica sociale". Si tratta quindi di un'analisi multidimensionale in grado di stabilire le relazioni esistenti tra la propensione a effettuare prepotenze, l'esposizione a prepotenze, l'atteggiamento nei confronti della scuola e dei rapporti amicali, e il sistema valoriale espresso dai ragazzi stessi.

Nel prosieguo del presente contributo si espone prima una definizione sintetica del modello LISREL utilizzato e delle sue fasi di strutturazione, oltre alla procedura di analisi utilizzata e le relative scelte metodologiche, per arrivare infine all'applicazione di tale modello ai dati risultanti dell'indagine campionaria condotta sulle scuole della regione Abruzzo (di cui diffusamente nel CAP. 3 di questo volume).

#### 4.2

### La metodologia dell'analisi strutturale in sociologia

La classe di modelli lineari di equazioni strutturali a variabili latenti, o modello LISREL (Jöreskog, 1978), nasce nell'ambito dell'analisi di dati comportamentali per consentire lo studio delle interrelazioni esistenti tra variabili non direttamente misurabili.

Il modello LISREL, acronimo di *Linear Structural Relationship*, intende affrontare due punti fondamentali della ricerca sociale. Il primo

6. Il programma antibullismo nelle scuole, proposto e sperimentato da Olweus (1986), prevede tre livelli di intervento: sulla scuola, sul gruppo-classe e individuali. Una prevalenza dell'intervento a livello di gruppo-classe e di scuola appare anche nei casi riportati nel successivo CAP. 5 di questo volume.

7. Nella variante struttural-funzionalista di Parsons il termine "socializzazione" indica «quel processo sociale che rende possibile l'acquisizione a livello individuale delle caratteristiche fondamentali della società, caratteristiche che hanno una natura eminentemente valoriale» (Bettin, 2011, p. 793). Parimenti nella variante microsociologica di Berger e Luckmann (1966) il termine indica il percorso in base al quale un individuo interiorizza il sistema di norme e valori di un ambiente sociale, diventandone un attore consapevole.

fa riferimento al problema della misurazione; infatti, nell'ambito delle scienze sociali spesso i fenomeni indagati comprendono variabili latenti non direttamente misurabili o osservabili. Nasce, così, l'esigenza di definire delle variabili osservative che siano idonee a misurare i concetti astratti indagati. Il secondo punto è inerente al problema della causalità; pertanto, il modello LISREL risponde all'esigenza di quantificare i nessi causali ipotizzati fra le variabili.

In relazione ai due obiettivi esposti, il modello LISREL si struttura in due componenti: il modello di misurazione e quello strutturale. Per la definizione della prima è necessario individuare le variabili latenti da costruire sulla base delle variabili osservate; la seconda componente, ossia il modello strutturale, prevede la definizione di un sistema di ipotesi concernenti le relazioni causali fra tali variabili latenti.

#### 4.2.1. Le fasi della costruzione di un modello LISREL

È possibile individuare tre fasi che compongono generalmente il metodo utilizzato per l'analisi multidimensionale<sup>8</sup>.

a) *La prima fase riguarda la formulazione del modello teorico, ossia la definizione operativa delle ipotesi della ricerca. In essa la teoria viene tradotta in un modello di equazioni strutturali e, quindi, in un modello stocastico costituito da un sistema di equazioni che esprimono legami causali fra le variabili.* Queste, a seconda del ruolo che rivestono, possono essere esogene o endogene<sup>9</sup>. Le prime sono esterne al modello e in esso assumono sempre e solo il ruolo di variabili indipendenti. Le seconde, invece, individuano le variabili interne al modello che alternativamente, nelle varie equazioni, possono presentarsi come dipendenti o indipendenti. In particolare, in tale fase, si devono definire sia il modello di misura, che riguarda i legami esistenti fra le variabili osservate e le variabili latenti, sia il modello strutturale, che specifica i nessi di causazione tra le variabili latenti.

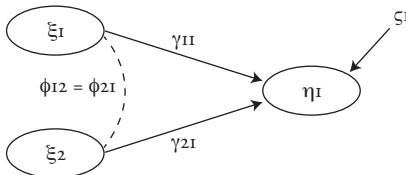
Una rappresentazione grafica della componente strutturale è riportata in FIG. 4.1 dove le variabili latenti sono racchiuse in un cerchio. Il

8. NB. Gli inevitabili aspetti tecnici dell'esposizione che segue, non scoraggino il lettore meno esperto di statistica: potrà focalizzare l'attenzione sul significato qualitativo di ciascuna fase, che sintetizziamo in avvio di descrizione della medesima. Per una delucidazione ulteriore, vedi Corbettà (2002).

9. Il modello strutturale specifica le relazioni esistenti fra le variabili latenti attraverso un sistema di equazioni che in forma matriciale può essere espresso attraverso la *prima equazione base* del modello LISREL:  $\eta = B\eta + \Gamma\xi + \zeta$ . In tale equazione compaiono i tre vettori delle variabili latenti esogene ( $\xi$ ), endogene ( $\eta$ ) e degli errori ( $\zeta$ ); nonché le due matrici dei coefficienti strutturali fra le variabili latenti endogene (B) e fra le stesse e le variabili latenti esogene ( $\Gamma$ ).

FIGURA 4.1

Path diagram del modello strutturale



legame causale diretto tra due variabili viene indicato con una freccia orientata (a una direzione) che si dirige dalla variabile “causa” a quella “effetto”. Mentre l’associazione (covarianza, correlazione) fra due variabili, senza che sia data un’interpretazione causale, viene indicata con una freccia a due direzioni che collega, con un tratto ad arco, le due variabili. L’assenza di frecce indica assenza di relazione fra due variabili.

Dopo aver ipotizzato i nessi causali fra le variabili latenti all’interno del modello strutturale, è necessario affrontare il problema della misurazione che interviene fra le variabili latenti e le variabili osservate. Se si considerano le variabili endogene ( $\eta$ ) e le variabili esogene ( $\xi$ ) è possibile individuare la seconda e la terza equazione base del modello LISREL

$$Y = \Lambda_y \eta + \epsilon$$

$$X = \Lambda_x \xi + \delta$$

Tali equazioni di misura esprimono rispettivamente il legame fra le variabili latenti endogene ed esogene e gli indicatori esogeni ed endogeni  $X$  e  $Y$ ;  $\Lambda_x$  e  $\Lambda_y$  sono le matrici dei *factor loadings*, o pesi fattoriali, rispettivamente delle variabili esogene ed endogene;  $\delta$  e  $\epsilon$  sono i vettori dei disturbi casuali.

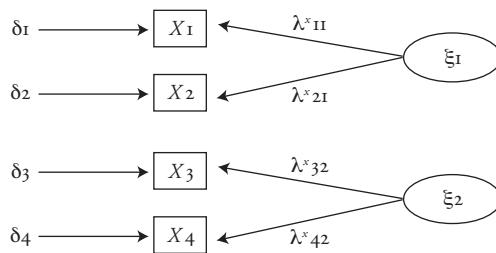
I modelli di misura consentono di stimare, a partire dai dati osservati, sia i *factor loadings*, che forniscono informazioni su come la variabile latente determina le risposte fornite in corrispondenza degli indicatori utilizzati, sia i punteggi fattoriali degli individui sulle dimensioni latenti.

La FIG. 4.2 mostra una rappresentazione grafica della componente di misura relativa alle variabili esogene dove le variabili osservate sono racchiuse in un rettangolo.

Nel complesso tale modello consente quindi di analizzare i fenomeni osservati interpretandoli come una rete complessa di interazioni, e l’approccio a più equazioni permette di definirne la struttura.

FIGURA 4.2

*Path diagram* del modello di misura per le variabili esogene



b) La seconda fase prevede la stima dei parametri incogniti del modello che esprimono il legame causale tra variabili osservate e variabili latenti, nonché tra le stesse variabili latenti siano esse endogene o esogene. Il ruolo centrale è svolto dai dati osservati. Tale stima avviene attraverso un processo iterativo di minimizzazione della distanza fra la matrice di varianza e covarianza teorica e la matrice di varianza e covarianza empirica, ossia occorre trovare quell'insieme di parametri che minimizza tale distanza<sup>10</sup>.

Quando le variabili osservate sono qualitative (quasi-cardinali), non è appropriato applicare il processo di stima basato sulla matrice di covarianza o su quella delle correlazioni di Pearson, ma è preferibile far ricorso al calcolo delle *correlazioni policoriche*<sup>11</sup>. La computazione di tali correlazioni per coppie di variabili si basa su tre assunzioni. La prima è che le variabili siano misurate su scala ordinale. La seconda e la terza assunzione riguardano il fatto che le variabili osservate derivino dalla suddivisione di due variabili soggiacenti continue e che quest'ultime abbiano una *distribuzione normale bivariata*.

Il procedimento per l'applicazione del modello LISREL segue quindi due stadi. Si ha uno stadio preliminare in cui è necessaria la determinazione della matrice delle correlazioni policoriche a partire dai dati grezzi. Il secondo stadio consiste nell'applicazione classica del modello LISREL. La differenza risiede solo nel fatto che le correlazioni in *input*

10. Per un maggiore approfondimento sulle procedure di stima si veda Corbetta (2002).

11. Per un maggiore approfondimento sulle correlazioni policoriche e sulla distribuzione normale bivariata, di cui poco oltre, nonché sulle loro applicazioni nel modello LISREL si veda Bollen (1989, pp. 433-47).

non saranno più quelle classiche di Pearson, ma saranno le correlazioni policoriche. Ciò porterà a preferire il metodo di stima dei *minimi quadrati ponderati* per evitare stime distorte.

c) *La terza fase prevede la verifica del modello, ossia il confronto fra i dati osservati e i dati teorici, per l'eventuale falsificazione del modello stesso. Tale comparazione prende in esame la matrice di covarianza osservata e la matrice teorica attesa.* Si tratta di verificare se la distanza tra la matrice teorica e quella effettiva sia statisticamente trascurabile e sia dovuta solo a disturbi stocastici e non ad una erronea costruzione del modello. Si può dimostrare che la funzione di discrepanza si distribuisce secondo un  $\chi^2$ . L'ipotesi nulla del test si basa sul fatto che differenze tra le due matrici sono da ascriversi solo a disturbi casuali e non ad una erronea specificazione del modello teorico. Da un punto di vista operativo quindi un valore del  $\chi^2$  con una significatività minore del 5% dovrebbe indicare una scarsa rispondenza del modello teorico ai dati empirici (Corbetta, 2002).

Una misura di più facile interpretazione per valutare l'adattamento è data dal *goodness of fit index* (GFI). Tale indice assume valori compresi tra 0 e 1: valori prossimi allo 0 indicano un pessimo adattamento del modello ai dati, di contro valori prossimi all'unità significano un adattamento quasi perfetto.

#### 4.2.2. Le dimensioni indagate

Dopo aver descritto le fasi che costituiscono il modello strutturale, è ora possibile applicarlo all'analisi del fenomeno del bullismo nelle scuole abruzzesi.

Come già specificato, l'analisi multidimensionale ha l'obiettivo di comprendere le relazioni tra le dimensioni latenti del fenomeno studiato. Nel caso del bullismo, come descritto nel paragrafo introduttivo, risulta utile indagarne il rapporto con l'ambiente relazionale e il sistema valoriale degli intervistati. Le variabili latenti saranno cinque, di cui quattro endogene e una esogena. Le prime rappresentano: l'atteggiamento dello studente nei confronti della scuola e quindi il clima scolastico, l'atteggiamento nei confronti delle relazioni amicali, il sistema valoriale sedimentato nel corso del processo di socializzazione, cioè una sorta di "grammatica sociale" (Caprara, 1992) e infine la propensione ad attuare prepotenze. La variabile latente esogena fa riferimento, invece, all'esposizione degli intervistati alle prepotenze, cioè le prepotenze subite.

Per ognuna di tali variabili latenti sono state selezionate dal questionario una serie di variabili osservate in grado di misurare il relati-

vo concetto astratto. Nelle TABB. 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 vengono riportate le componenti utilizzate per la misurazione delle quattro variabili latenti endogene.

TABELLA 4.1  
Atteggiamento nei confronti della scuola

Etichetta	Descrizione domanda
D1_1	La mia scuola è: Giovane\vecchia
D1_2	Buona\cattiva
D1_3	Piacevole\piacevole
D1_4	Bella\brutta
D1_5	Forte\debole
D1_6	Allegra\triste
D1_7	Veloce\lenta
D1_8	Calda\fredda
D1_9	Pulita\sporca
D1_10	Luminosa\scura
D1_11	Calma\agitata
D1_12	Larga\stretta
D1_13	Sicura\pericolosa
D1_14	Come ti trovi con i tuoi compagni di classe
D1_15	Come ti trovi con i ragazzi della tua scuola

La prima variabile, riportata nella TAB. 4.1, misura l'atteggiamento nei confronti della scuola. Essa si struttura principalmente intorno ad un differenziale semantico<sup>12</sup>, in grado di cogliere l'immaginario sulla scuola da parte dei ragazzi intervistati attraverso la descrizione della stessa utilizzando coppie di aggettivi polarizzati, quali calda-fredda, giovane-vecchia ecc. Inoltre sono state utilizzate, al fine di descrivere tale dimensione, anche altri item in grado di meglio specificare la percezione del clima scolastico, quali “Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?” e “Come ti trovi con i ragazzi della tua scuola?”.

12. Si tratta di una scala funzionale alla definizione di concetti complessi sulla base delle associazioni che l'intervistato instaura tra questo concetto e altri concetti proposti in maniera standardizzata a tutti gli intervistati attraverso coppie di aggettivi semanticamente contrapposti (Corbetta, 1999).

TABELLA 4.2

Atteggiamento nei confronti delle relazioni amicali

Etichetta	Descrizione domanda
D <sub>2</sub> _1	Hai molti amici
D <sub>2</sub> _2	Il/la mio/a migliore amico/a è
D <sub>2</sub> _3	
D <sub>2</sub> _4	
D <sub>2</sub> _5	
D <sub>2</sub> _6	
D <sub>2</sub> _7	
D <sub>2</sub> _8	
D <sub>2</sub> _9	
D <sub>2</sub> _10	
D <sub>2</sub> _11	
D <sub>2</sub> _12	
D <sub>2</sub> _13	
D <sub>2</sub> _14	

La seconda variabile latente endogena (TAB. 4.2) descrive l'atteggiamento nei confronti delle relazioni amicali. Anche in questo caso tale dimensione comprende, tra le variabili osservate, un differenziale semantico, il quale descrive l'atteggiamento nei confronti del “migliore amico”. A questa scala si è ritenuto opportuno aggiungere una domanda relativa alla numerosità degli amici che gli intervistati hanno dichiarato di avere. L'atteggiamento sia nei confronti della scuola sia nei confronti dell'amicizia rappresentano nell'insieme i cardini intorno ai quali si definisce il clima scolastico.

La terza dimensione latente misura una sorta di grammatica sociale dei ragazzi intervistati (TAB. 4.3). Tale variabile rappresenta, quindi, la sedimentazione del sistema dei valori e delle norme sociali introiettati attraverso il processo di socializzazione. Possiamo chiamare questa dimensione “grammatica sociale”<sup>13</sup>, proprio perché tale codificazione normativa e valoriale risulta funzionale ad indicare la condotta all'attore

13. Occorre tener conto che la variabile latente “grammatica sociale” risulta problematica nel caso degli allievi delle scuole elementari. Infatti essa suppone concetti non facilmente intuibili per i bambini, e quindi si è ritenuto opportuno semplificare per loro la batteria di domande. Le domande specificate in tabella con l'asterisco riguardano tutti gli ordini di scuola, quelle non specificate riguardano solo le scuole medie e superiori.

TABELLA 4.3  
Sistema valoriale dei ragazzi

Etichetta	Descrizione domanda
D <sub>3</sub> _1	Secondo te, quali delle seguenti affermazioni sono vere e quali no
D <sub>3</sub> _2	I/le compagni/e di classe stranieri sono peggiori dei compagni/e italiani/e
D <sub>3</sub> _3	Le ragazze sono più deboli dei ragazzi
D <sub>3</sub> _4	Picchiare chi è più debole è giusto
D <sub>3</sub> _5	Qualche volta quando si gioca è necessario barare per vincere
D <sub>3</sub> _6	Offendere un ragazzo/a diverso da te a volte è giusto
D <sub>3</sub> _7	Qualche volta le parolacce si possono dire
D <sub>3</sub> _8	Il più forte vince sempre sul più debole
D <sub>3</sub> _9	Chi non si sa difendere è un codardo
D <sub>3</sub> _10	Lo studio non è poi così importante per il proprio futuro
D <sub>3</sub> _11	Avere una famiglia facoltosa è importante è indispensabile per avere successo
D <sub>3</sub> _12	Non tutti ragazzi hanno le stesse possibilità di scegliere per il proprio futuro
D <sub>3</sub> _13	A volte la guerra è necessaria
D <sub>3</sub> _14	Alcune persone come disabili, tossicodipendenti, malati ecc. sono inutili e a volte un peso per la società
D <sub>3</sub> _15	Nella vita per essere felici il denaro è poco importante
D <sub>3</sub> _16	Nella vita per essere felici è indispensabile essere onesti e rispettare gli altri
D <sub>3</sub> _17	Essere belli/e è molto importante per essere felici nella vita
D <sub>3</sub> _18	Una donna sa fare le stesse cose che sa fare un uomo
D <sub>3</sub> _19	Sarebbe giusto che anche gli uomini aiutassero a fare le faccende domestiche
	È giusto che in casa sia l'uomo a comandare

sociale. Quest'ultimo, per decidere in modo competente nelle situazioni sociali deve essere in grado di prevedere e comprendere il comportamento altrui. Ragazzi sgrammaticati possono sviluppare comportamenti non accettati socialmente ed avere difficoltà a relazionarsi con gli altri.

La quarta e ultima variabile latente endogena riguarda la propensione o tendenza<sup>14</sup> ad avere un comportamento prevaricante (TAB. 4.4).

14. La scelta di denominare tale variabile latente “propensione alla prepotenza” e non “prepotenze inferte” dipende dal ruolo della variabile latente, che soggiace ai comportamenti manifesti ed è atta a definire nel suo insieme la misura della disposizione alle

TABELLA 4.4

## Propensione ad attuare prepotenze

Etichetta	Descrizione domanda
D <sub>5</sub> _1	A te è capitato di fare prepotenze
D <sub>5</sub> _2	Descrivi che tipo di comportamento prepotente hai avuto
D <sub>5</sub> _3	Prese in giro
D <sub>5</sub> _4	Scherzi pesanti
D <sub>5</sub> _5	Esclusione dai giochi
D <sub>5</sub> _6	Offese e insulti
D <sub>5</sub> _7	Minacce
D <sub>5</sub> _8	Piccoli furti
D <sub>5</sub> _9	Furti importanti
D <sub>5</sub> _10	Estorsioni di denaro
D <sub>5</sub> _11	Aggressioni fisiche
D <sub>5</sub> _12	Dire cose cattive su altri compagni/e
D <sub>5</sub> _12	Quante volte hai fatto prepotenze nell'ultimo mese di scuola

In questo caso, oltre alla dichiarazione di essere stati autori di prepotenze, si è ritenuto utile inserire la frequenza di tali azioni e le modalità attraverso le quali i ragazzi hanno dichiarato di infliggere le prepotenze. Tale scelta dipende dal fatto che mentre le risposte positive agli item del questionario che riguardano domande dirette quali “A te è capitato di fare prepotenze?” si attestano su percentuali del 22,9% nelle scuole primarie, del 15,7% nelle secondarie di 1° grado ed del 21,6% in quelle secondarie di 2° grado, quando si tratta di definire la ripetitività delle azioni prevaricanti le percentuali scendono di molto<sup>15</sup>. Infatti, alla domanda “Quante volte hai fatto prepotenze nell'ultimo mese di scuola?”, solo il 6,8% delle scuole primarie, il 10,3% delle scuole medie inferiori e il 20,4% delle scuole superiori rispondono “continuamente” e “diverse volte alla settimana”. Ciò mostra come il comportamento prevaricante assuma un'estesa caratterizzazione in termini di atteggiamento deviante negli ordini di scuola superiore.

prepotenze da parte dei soggetti intervistati, così che ad ognuno di essi viene attribuito un punteggio per ciascuna delle dimensioni indagate. In altri termini, un adolescente può aderire più o meno a tale comportamento con intensità maggiore o minore rispetto ad altri e la variabile misura nel campione l'andamento di tale adesione.

15. Questi dati rilevati nell'indagine sulla regione Abruzzo, per altro, confermano i dati ottenuti dalle principali ricerche condotte sul territorio nazionale (si veda a proposito il CAP. 2 di questo volume).

TABELLA 4.5  
Esposizione alle prepotenze

Etichetta	Descrizione domanda
D4_1	A te è capitato di subire prepotenze
D4_2	Che tipo di prepotente hai subito
D4_3	
D4_4	Prese in giro
D4_5	Scherzi pesanti
D4_6	Esclusione dai giochi
D4_7	Offese e insulti
D4_8	Minacce
D4_9	Piccoli furti
D4_10	Furti importanti
D4_11	Estorsioni di denaro
D4_12	Aggressioni fisiche
	Dire cose cattive su altri compagni/e
D4_12	Quante volte hai subito prepotenze nell'ultimo mese di scuola

La frequenza all'esposizione a prepotenze (TAB. 4.5) costituisce la variabile esogena del modello. Ossia, come già specificato in precedenza, è la variabile che si ipotizza non sia influenzata dalle variabili endogene, ma che possa invece influenzarle. Come dire che l'aver subito prepotenze può modificare l'atteggiamento nei confronti della scuola, dell'amicizia e inoltre riorientare il proprio sistema valoriale. È possibile le addirittura ipotizzare che l'aver subito prepotenze possa innescare un processo imitativo che può portare la vittima a trasformarsi a sua volta in bullo. Anche in questo caso, come nella variabile latente precedente, oltre alla dichiarazione di essere stati vittime di prepotenze, sono stati inseriti anche gli item relativi alla frequenza di tali azioni e i soprusi subiti (“Quante volte hai subito prepotenze nell'ultimo mese di scuola”).

### 4.3 L'analisi multidimensionale del bullismo: un'ipotesi interpretativa

#### 4.3.1. Il modello

A seguito delle definizione delle variabili che consentono di indagare con un approccio multidimensionale il fenomeno del bullismo, è necessario specificare la struttura del modello di analisi e la sua rappresentazione grafica. Nella sua unità esso si compone di un modello strutturale

e di due modelli di misurazione. Il modello di misurazione per la variabile latente esogena è il seguente:

$$\begin{bmatrix} X_1 \\ X_2 \\ \vdots \\ X_5 \\ X_6 \\ \vdots \\ X_{11} \\ X_{12} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \lambda^x_1 \\ \lambda^x_2 \\ \vdots \\ \lambda^x_5 \\ \lambda^x_6 \\ \vdots \\ \lambda^x_{11} \\ \lambda^x_{12} \end{bmatrix} [\xi_1]_+ \begin{bmatrix} \delta_1 \\ \delta_2 \\ \vdots \\ \delta_5 \\ \delta_6 \\ \vdots \\ \delta_{11} \\ \delta_{12} \end{bmatrix}$$

Il modello di misurazione per le quattro variabili latenti endogene è riportato di seguito.

$$\begin{bmatrix} Y_1 \\ \vdots \\ Y_{15} \\ Y_{16} \\ \vdots \\ Y_{29} \\ Y_{30} \\ \vdots \\ Y_{48} \\ Y_{49} \\ \vdots \\ Y_{60} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \lambda^y_{1,1} & 0 & 0 & 0 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \lambda^y_{15,1} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & \lambda^y_{16,2} & 0 & 0 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ 0 & \lambda^y_{29,2} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \lambda^y_{30,3} & 0 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ 0 & 0 & \lambda^y_{48,3} & 0 \\ 0 & 0 & 0 & \lambda^y_{49,4} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ 0 & 0 & 0 & \lambda^y_{60,4} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \eta_1 \\ \eta_2 \\ \eta_3 \\ \eta_4 \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \varepsilon_1 \\ \vdots \\ \varepsilon_{15} \\ \varepsilon_{16} \\ \vdots \\ \varepsilon_{29} \\ \varepsilon_{30} \\ \vdots \\ \varepsilon_{48} \\ \varepsilon_{49} \\ \vdots \\ \varepsilon_{60} \end{bmatrix}$$

Il modello strutturale specifica le relazioni esistenti fra le variabili latenti endogene relative all'atteggiamento nei confronti della scuola e dell'amicizia. Queste, come già specificato, sono due dimensioni latenti che possono meglio definire il clima scolastico. Il modello permette di analizzare i legami che possono intercorrere tra tutte le dimensioni latenti endogene, compresa la propensione al comportamento prepotente, e la variabile latente esogena, che rappresenta l'esposizione a prepotenze. In particolare, l'obiettivo di tale segmento di analisi è duplice: da un lato consiste nell'indagare l'incidenza dell'esposizione alle prepotenze sulla percezione del clima scolastico (ossia sull'immaginario relativo alla scuola e alle relazioni amicali), ma anche sul sistema valoriale dei ragazzi e sulla propensione ad effettuare prepotenze. Dall'altro lato s'intende considerare gli effetti derivanti da un atteg-

giamento negativo o positivo nei confronti della scuola, dell'amicizia e della “grammatica sociale” sulla tendenza ad avere un comportamento da bullo. Perciò il modello strutturale può esprimersi come nella equazione di seguito illustrata.

$$\begin{bmatrix} \text{Scuola} \\ \text{Amico} \\ \text{Grammatica\_sociale} \\ \text{Prepotenze\_fatte} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \text{o} & \text{o} & \text{o} & \text{o} \\ \text{o} & \text{o} & \text{o} & \text{o} \\ \text{o} & \text{o} & \text{o} & \text{o} \\ \beta_{4,1} & \beta_{4,2} & \beta_{4,3} & \text{o} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \text{Scuola} \\ \text{Amico} \\ \text{Grammatica\_sociale} \\ \text{Prepotenze\_fatte} \end{bmatrix} + \begin{bmatrix} \gamma_1 \\ \gamma_2 \\ \gamma_3 \\ \gamma_4 \end{bmatrix}$$

Tale equazione evidenzia le relazioni ipotizzate fra le variabili latenti. Gli unici elementi della matrice B diversi da zero indicano l'esistenza di possibili relazioni causalì fra le variabili endogene “scuola”, “amico” e “grammatica sociale”, e la variabile endogena “propensione al bullismo”. Il vettore dei coefficienti  $\gamma_i$  evidenzia i nessi causalì operanti fra la variabile esogena “esposizione alle prepotenze” sulle variabili latenti endogene considerate<sup>16</sup>.

Le relazioni tra le variabili sono rappresentate graficamente attraverso il *path diagram* in FIG. 4.3. Tale procedura di analisi prevede, per prima cosa, il calcolo delle correlazioni policoriche a partire dai dati grezzi. Ciò è stato possibile attraverso l'utilizzo del linguaggio di programmazione PRELIS che ha permesso la definizione delle variabili di input del modello LISREL (Jöreskog, Sörbom, 1996). Nella stima dei parametri sono stati inseriti i pesi di espansione all'universo ricavati dal piano di campionamento adottato nell'indagine campionaria<sup>17</sup>. Nel software LISREL è possibile considerare tali pesi direttamente nel modello.

Applicando il modello così costruito ai dati raccolti dall'indagine campionaria sulle scuole primarie e secondarie di 1° e 2° grado della regione Abruzzo, siamo in grado di controllare la nostra ipotesi di partenza, la quale si fonda sulla convinzione che esista un rapporto causale tra le dimensioni indagate (clima scolastico, grammatica sociale, l'esposizione a prepotenze) e la propensione al bullismo.

16. Per elaborare il modello ipotizzato è stato utilizzato il linguaggio di programmazione LISREL 8.54 (Jöreskog, Sörbom, 1996).

17. L'indagine si basa su un campionamento probabilistico a due stadi con stratificazione delle unità nel primo stadio. Per un approfondimento sul piano di campionamento si veda il CAP. 3 di questo volume.

FIGURA 4.3

*Path diagram* per il modello LISREL relativo al fenomeno del bullismo



#### 4.3.2. L'analisi multidimensionale per le scuole primarie

Secondo lo schema ipotetico sin qui tracciato, l'applicazione del modello ai dati empirici raccolti dovrebbe prevedere, nell'analisi degli ordini scolastici indagati, la definizione delle quattro variabili latenti endogene e della variabile esogena. In realtà non è stato possibile analizzare il rapporto tra tutte le dimensioni. Infatti, nell'analisi multidimensionale applicata alle risposte date dai bambini delle scuole elementari non è stato possibile prendere in considerazione la variabile latente relativa al sistema valoriale in quanto su tale dimensione è stato registrato un elevato numero di mancate risposte. Le variabili latenti endogene analizzate sono quindi solo quelle relative all'atteggiamento nei confronti della scuola e dell'amicizia e alla propensione a effettuare prepotenze. Per ciò che riguarda la variabile latente esogena relativa alle prepotenze subite, come abbiamo già specificato, gli indicatori scelti misurano l'esposizione del soggetto ad eventuali comportamenti prepotenti, la loro frequenza e la tipologia di prepotenze.

Procedendo ad una preliminare descrizione delle variabili latenti per le scuole di primo grado, possiamo osservare dall'analisi dei *factor loadings*, o pesi fattoriali (TAB. 4.6), come la dimensione "esposizione a prepotenze" (cioè prepotenze subite) sia maggiormente caratterizzata dagli item relativi alla "frequenza delle prepotenze subite", ma anche relativi ad alcune tipologie di violenza, in particolare alle "prese in giro.

TABELLA 4.6

Pesi fattoriali per la variabile latente esogena “esposizione a prepotenze”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i> <sup>*</sup>
A te è capitato di subire prepotenze	0.98	
Prese in giro	0.96	113.69
Scherzi pesanti	0.71	88.89
Esclusione dai giochi	0.73	95.92
Offese e insulti	0.66	114.37
Minacce	0.72	84.72
Piccoli furti	0.55	55.09
Furti importanti	0.54	28.90
Estorsioni di denaro	0.25	15.46
Aggressioni fisiche	0.72	85.21
Dire cose cattive su altri compagni/e	0.68	75.16
Frequenza prepotenze subite	0.85	141.31

\* I *t-values* riportati nelle tabelle indicano la significatività al livello dell'1% di tutti i parametri stimati. Inoltre, all'interno di ogni dimensione si ha un item a cui non è associato un *t-value*. Ciò accade perché, per problemi di identificabilità del modello, in ogni dimensione uno dei parametri è prefissato.

Per quanto concerne la variabile latente che sintetizza l'atteggiamento dei bambini rispetto alla scuola, essa misura, come risulta dai *factor loadings* positivi riportati nella TAB. 4.7, una visione negativa degli alunni rispetto all'istituzione<sup>18</sup>. È possibile osservare come punteggi fattoriali maggiori si riscontrino in quegli studenti che hanno fornito una risposta più orientata verso il lato negativo del differenziale semantico. Ciò però non significa che, in generale, la visione della scuola non sia tendenzialmente positiva, così come emerge dalle analisi delle frequenze su tale differenziale semantico (vedi il CAP. 3 di questo volume). Infatti, il punteggio medio assunto dagli alunni su tale dimensione è basso, indicando così una scarsa aderenza alla visione negativa della scuola. In particolare il peso maggiore si definisce in corrispondenza della coppia di aggettivi sicura\pericolosa e piacevole\spiacevole.

Per quanto concerne la variabile “amicizia”, ossia l'atteggiamento nei confronti dei rapporti amicali, sono state considerate le domande in grado di esprimere la qualità dei rapporti interpersonali. Anche in que-

18. Secondo la codifica attribuita alle modalità di risposta alle variabili considerate nel differenziale semantico (o all'aggettivo positivo, Σ all'aggettivo negativo), tale dimensione risulta avere valori alti in corrispondenza di visioni negative.

TABELLA 4.7

Variabili esogene osservate per la dimensione “scuola”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
Giovane\vecchia	0.30	
Buona\cattiva	0.58	28.67
Piacevole\spiacevole	0.60	29.08
Bella\brutta	0.54	33.37
Forte\debole	0.32	29.92
Allegra\triste	0.59	28.33
Veloce\lenta	0.40	28.10
Calda\fredda	0.43	27.33
Pulita\sporca	0.57	29.50
Luminosa\scura	0.53	29.14
Calma\agitata	0.53	27.51
Larga\stretta	0.36	28.36
Sicura\pericolosa	0.61	29.27
Rapporti con compagni di classe	0.49	19.71
Rapporti con ragazzi della scuola	0.31	18.96

TABELLA 4.8

Variabili esogene osservate per la dimensione “amicizia”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
Hai molti amici	0.27	
Bello/a – brutto/a	0.55	24.52
Buono/a – cattivo/a	0.63	20.40
Piacevole – spiacevole	0.64	23.42
Forte – debole	0.34	20.93
Allegro/a – triste	0.57	25.45
Veloce – lento/a	0.36	23.24
Coraggioso/a – codardo/a	0.47	24.50
Calmo/a – agitato/a	0.50	21.64
Gentile – maleducato/a	0.77	21.98
Grande – piccolo/a	0.25	27.53
Silenzioso/a – rumoroso/a	0.43	21.90
Divertente – noioso/a	0.58	24.53
Intelligente – stupido/a	0.61	23.60

sto caso la maggior parte delle variabili osservate sono espresse tramite differenziale semantico, inoltre i *factor loadings* tutti positivi, riportati in TAB. 4.8, indicano che la dimensione latente misura una visione negativa degli studenti rispetto all'amicizia, in quanto i valori alti della variabile si ottengono sugli aggettivi negativi del differenziale (si veda la nota 18). Quindi tale variabile latente esprime una visione negativa delle relazioni amicali.

Relativamente alla “propensione ad effettuare prepotenze”, le variabili componenti di tale dimensione presentano tutte legami “positivi” con i *factor loadings* come da TAB. 4.9. In particolare, possiamo osservare come alcune modalità di prepotenze, come le “prese in giro”, le “offese”, le “minacce” e le “aggressioni fisiche” caratterizzano maggiormente la dimensione indagata.

TABELLA 4.9

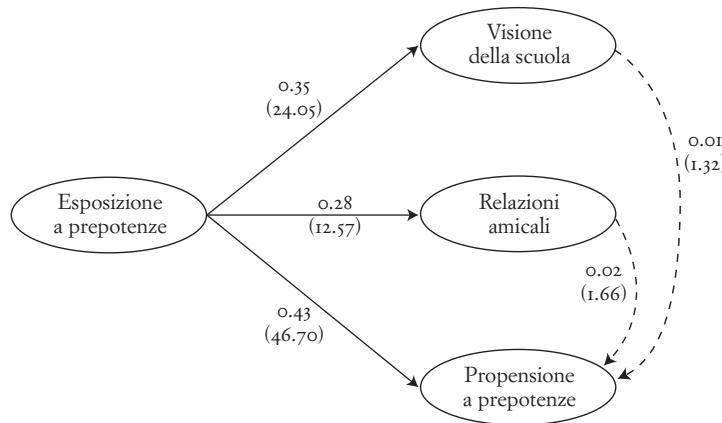
Variabili esogene osservate per la dimensione “propensione ad effettuare prepotenze”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
A te è capitato di fare prepotenze	0.78	77.10
Prese in giro	0.84	
Scherzi pesanti	0.76	72.37
Esclusione dai giochi	0.67	63.54
Offese e insulti	0.82	86.66
Minacce	0.82	72.25
Piccoli furti	0.54	82.72
Furti importanti	0.62	27.90
Estorsioni di denaro	0.33	9.75
Aggressioni fisiche	0.80	73.24
Dire cose cattive su altri compagni/e	0.76	76.62
Frequenza prepotenze fatte	0.76	75.48

Così descritte le dimensioni di analisi, la loro composizione e caratterizzazione, possiamo visualizzare di seguito, nel *path diagram* riportato in FIG. 4.4, le relazioni che intercorrono tra esse attraverso il modello strutturale realizzato.

Dall'analisi dei *t-values* (i cui valori sono riportati nel *path diagram* fra parentesi) i valori dei parametri strutturali associati alle relazioni tra le due variabili latenti, indicanti l'atteggiamento nei confronti di scuo-

FIGURA 4.4  
*Path diagram* del modello strutturale per le scuole primarie



la e relazioni amicali, e la variabile latente indicante la propensione a comportamenti prepotenti, risultano *non* significativi. Ciò mostra come non sia possibile affermare, per le scuole primarie del campione abruzzese, che la propensione al bullismo sia influenzata da una visione negativa della scuola e dell'amicizia. Per quanto riguarda i valori legati agli effetti diretti della variabile latente esogena “esposizione a prepotenze”, questi risultano essere tutti significativi. Possiamo quindi asserire che i comportamenti prepotenti subiti portano ad incrementare la visione negativa sia della scuola sia dei rapporti amicali, contribuendo a definire una percezione negativa del clima scolastico. In questo ordine di scuola è inoltre possibile notare, a seguito dell’analisi multidimensionale, come risulti esserci una forte relazione tra la propensione a comportamenti prepotenti e il fatto di aver subito tali tipi di prevaricazione. In particolare ciò vale per quei soggetti che dichiarano di subire prepotenze con alta frequenza e di essere vittime per lo più di “prese in giro”, di “esclusione dai giochi”, di “minacce” e di “aggressioni fisiche”. Quindi esiste un legame importante tra l’aver subito prepotenze a scuola e la propensione ad effettuare atti di bullismo.

#### 4.3.3. L’analisi multidimensionale per le scuole secondarie di 1° grado

Rispetto al modello costruito nelle scuole primarie, nel caso delle secondarie di 1° e di 2° grado è stata introdotta nell’analisi, come si di-

ceva sopra, la variabile latente endogena “grammatica sociale”. Come in precedenza, per comprendere come si caratterizzano le dimensioni analizzate, vengono riportati di seguito nelle rispettive tabelle i *factor loadings* per ogni variabile latente considerata. Così come per le scuole primarie, i *factor loadings* (TAB. 4.10) relativi alla dimensione “esposizione a prepotenze” hanno valori positivi e tutti elevati. A differenza di quanto è possibile osservare nelle scuole primarie, nelle scuole medie la variabile latente misura in particolare, oltre al rischio di esposizione frequente a prepotenze quali le “prese in giro”, anche le “offese e insulti” e le “aggressioni fisiche”. Quest’ultime, quindi, acquisiscono rilevanza nella descrizione della variabile.

Analogamente a quanto descritto per l’ordine scolastico precedente, è negativa la misura della dimensione che indica l’atteggiamento nei confronti della scuola (TAB. 4.11). Infatti tutti i *factor loadings* hanno valori positivi. Anche nelle secondarie di 1° grado la variabile che presenta un legame maggiore è quella relativa alla percezione della pericolosità della scuola in corrispondenza della quale si registra, appunto, il punteggio fattoriale più elevato. Come già sottolineato, la dimensione latente analizzata indica un immaginario negativo degli studenti relativamente alla scuola, ma ciò non significa che, in generale pure per questo ordine di scuola, la visione della scuola non sia tendenzialmente positiva, così come emerge dalle analisi delle frequenze su tale differenziale semantico (cfr. CAP. 3 di questo volume).

TABELLA 4.10

Variabili esogene osservate per la dimensione “esposizione a prepotenze”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
A te è capitato di subire prepotenze	0.82	
Prese in giro	0.84	124.64
Scherzi pesanti	0.77	96.41
Esclusione dai giochi	0.76	87.16
Offese e insulti	0.87	127.78
Minacce	0.78	102.55
Piccoli furti	0.77	95.33
Furti importanti	0.76	88.43
Estorsioni di denaro	0.65	45.93
Aggressioni fisiche	0.85	111.25
Dire cose cattive su altri compagni/e	0.77	91.47
Frequenza prepotenze subite	0.80	123.55

TABELLA 4.11

Variabili esogene osservate per la dimensione “scuola”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
Giovane/vecchia	0.45	
Buona/cattiva	0.67	66.09
Piacevole/spiacevole	0.61	61.95
Bella/brutta	0.61	63.17
Forte/debole	0.57	60.60
Allegra/triste	0.52	55.37
Veloce/lenta	0.55	56.55
Calda/fredda	0.54	53.42
Pulita/sporca	0.56	57.59
Luminosa/scura	0.60	56.07
Calma/agitata	0.56	57.07
Larga/stretta	0.47	47.18
Sicura/pericolosa	0.74	61.18
Rapporti con compagni di classe	0.56	44.55
Rapporti con ragazzi della scuola	0.28	30.25

TABELLA 4.12

Variabili esogene osservate per la dimensione “amicizia”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
Hai molti amici	0.30	
Bello/a – brutto/a	-0.52	-26.65
Buono/a – cattivo/a	-0.74	-26.68
Piacevole – spiacevole	-0.64	-28.97
Forte – debole	-0.29	-22.51
Allegro/a – triste	-0.59	-28.71
Veloce – lento/a	-0.32	-26.35
Coraggioso/a – codardo/a	-0.39	-24.37
Calmo/a – agitato/a	-0.44	-22.53
Gentile – maleducato/a	-0.76	-26.03
Grande – piccolo/a	-0.27	-22.69
Silenzioso/a – rumoroso/a	-0.32	-23.14
Divertente – noioso/a	-0.60	-29.98
Intelligente – stupido/a	-0.58	-26.02

Per quanto concerne l'atteggiamento nei confronti dei rapporti amicali, i pesi fattoriali negativi indicano come tale variabile misuri una visione positiva delle relazioni amicali. In particolare ha maggior peso sulla dimensione positiva la percezione dell'amico come buono e gentile (TAB. 4.12).

Per ciò che riguarda la “grammatica sociale”, è possibile osservare come essa si componga di due segmenti di variabili con polarizzazioni opposte dei *factor loadings* (TAB. 4.13). Infatti, alcune variabili osservate

TABELLA 4.13

Variabili esogene osservate per la dimensione “grammatica sociale”\*

Variabili	<i>Factor loadings</i> positivi	<i>Factor loadings</i> negativi	<i>t-values</i>
I/le compagni/e stranieri sono peggiori dei compagni/e italiani/e	0.45		36.52
Le ragazze sono più deboli dei ragazzi	0.43		
Picchiare chi è più debole è giusto	0.74		32.93
Necessario barare per vincere	0.62		41.52
Offendere un ragazzo/a diverso/a da te a volte è giusto	0.61		37.64
Qualche volta le parolacce si possono dire	0.47		40.67
Il più forte vince sempre sul più debole	0.46		36.78
Chi non sa difendere è un codardo	0.41		36.00
Lo studio non è poi così importante per il proprio futuro	0.52		34.18
Avere una famiglia facoltosa è importante per avere successo	0.32		33.58
Non tutti hanno le stesse possibilità di scegliere per il proprio futuro	0.15		29.93
A volte la guerra è necessaria	0.53		37.86
Alcune persone come disabili, tossicodipendenti, malati, sono inutili	0.56		37.17
Essere belli/e è molto importante per essere felici nella vita	0.46		35.43
È giusto che in casa sia l'uomo a comandare	0.43		38.58
Una donna sa fare le stesse cose che sa fare un uomo	-0.40		-31.27
Anche gli uomini devono aiutare nelle faccende domestiche	-0.45		-34.61
Nella vita per essere felici il denaro è poco importante	-0.36		-35.89
Nella vita è indispensabile essere onesti e rispettare gli altri	-0.44		-32.87

\* Le modalità di risposta “vero” “non so” “falso” sono state codificate su scala ordinale, attribuendo valore inferiore a “vero” e valore maggiore a “falso”; la posizione “non so” è intermedia.

legate a una visione negativa dei valori sociali, come “picchiare chi è più debole è giusto” e “offendere un ragazzo/a diverso/a da te a volte è giusto” definiscono valori di *factor loadings* positivi. Valori negativi si hanno invece in corrispondenza di quelle variabili che misurano una visione positiva dei valori sociali. In tal caso la variabile latente endogena attesta un sistema valoriale positivo: uno studente con un alto punteggio su tale indice presenta senz’altro un’alta adesione a valori positivi che guidano il suo comportamento in situazioni sociali.

Per quanto concerne l’ultima variabile latente endogena, ossia la propensione ad avere comportamenti prepotenti, analogamente a quanto emerso per le scuole elementari, la predisposizione al bullismo registra valori dei *factor loadings* positivi (TAB. 4.14). Allo stesso modo le variabili che presentano una correlazione maggiore con quella latente si riferiscono alle “offese e insulti”, alle “prese in giro” e alle “aggressioni fisiche”. A differenza delle scuole elementari, nelle medie l’“esclusione dai giochi” diviene una prepotenza molto più importante (si passa dallo 0.67 delle elementari allo 0.80 delle secondarie di 1° grado). Inoltre per quanto riguarda la frequenza, espressa dall’item “A te è capitato di fare prepotenze”, la sua incidenza sulla variabile latente si riduce di molto (0.69 contro 0.78 delle elementari). Da notare infine che, per quanto riguarda l’ordine scolastico analizzato, hanno un peso maggiore su tale dimensione le “estorsioni di denaro” (0.78 per le medie e 0.33 per le elementari) e “i piccoli furti” (0.76 per le medie 0.54 per le elementari).

TABELLA 4.14

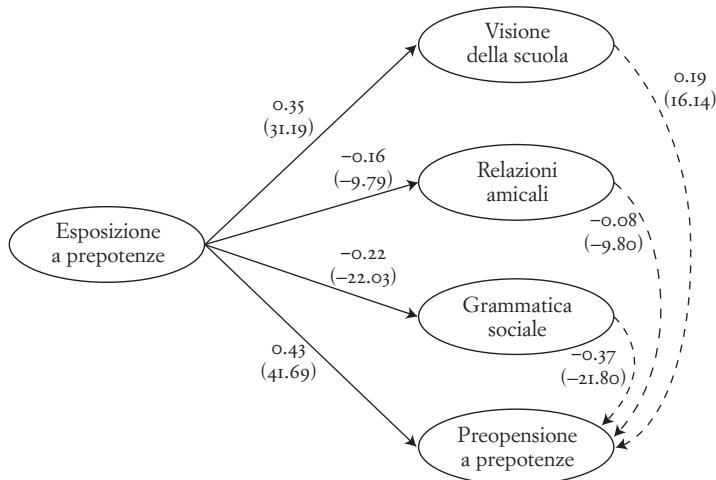
Variabili esogene osservate per la dimensione “propensione ad effettuare prepotenze”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
A te è capitato di fare prepotenze	0.69	62.15
Prese in giro	0.85	97.85
Scherzi pesanti	0.80	88.77
Esclusione dai giochi	0.80	
Offese e insulti	0.85	98.00
Minacce	0.77	78.98
Piccoli furti	0.76	73.75
Furti importanti	0.64	27.55
Estorsioni di denaro	0.78	46.75
Aggressioni fisiche	0.82	84.47
Dire cose cattive su altri compagni/e	0.80	97.01
Frequenza prepotenze fatte	0.85	72.86

L'elaborazione delle variabili latenti attraverso il modello strutturale, come illustrato in FIG. 4.5, mostra attraverso gli indici di adattamento ( $GFI = 0.86$ ) che, anche in questo caso, i dati osservati non portano ad una falsificazione del modello.

FIGURA 4.5

*Path diagram* del modello strutturale per le scuole secondarie di 1° grado



L'analisi multidimensionale nelle scuole secondarie di 1° grado, testé rappresentata, mostra come la dimensione che descrive l'esposizione a prepotenze influenza in modo incrementale la visione negativa della scuola. Inoltre le violenze subite influiscono negativamente sull'atteggiamento nei confronti delle relazioni amicali e nei confronti di modelli comportamentali codificati su valori positivi<sup>19</sup>. Il fatto di aver subito prepotenze influenza l'atteggiamento nei confronti della relazionalità in generale, così che tale dimensione sembra portare ad un incremento della propensione ad effettuare atti di bullismo da parte delle vittime stesse, come già nelle scuole elementari.

19. I valori negativi (-0.16 e -0.22), che misurano l'impatto della dimensione "esposizione alle prepotenze" sulle "relazioni amicali" e sulla "grammatica sociale", indicano appunto che la prima dimensione influenza negativamente le altre due.

Per quanto concerne le dimensioni endogene, si può vedere come una visione negativa della scuola presenti un impatto incrementale sulla propensione a comportamenti prepotenti. Al contrario, l'adesione ai valori positivi della grammatica sociale comporta un effetto inibitorio su tale propensione deviante.

#### 4.3.4. L'analisi multidimensionale per le scuole secondarie di 2° grado

L'analisi multidimensionale applicata ai dati raccolti dalle scuole secondarie di 2° grado utilizza tre delle quattro variabili latenti endogene del modello e la variabile esogena. Mentre le per scuole elementari è stato necessario scartare la dimensione relativa al sistema valoriale dei bambini per mancanza di risposte, in questo ordine di scuole è l'atteggiamento nei confronti delle relazioni amicali a risultare come variabile non utilizzabile, poiché i parametri stimati non risultano significativi.

Per quanto concerne la tendenza ad essere vittima di comportamenti prepotenti (TAB. 4.15), possiamo specificare che gli impatti maggiori sono dati di gran lunga dalle variabili relative agli “scherzi pesanti”, alle “offese e insulti” e alle “prese in giro”. Ciò induce alla prima considerazione, che con l'aumentare dell'età il fenomeno del bullismo si lega maggiormente a tipologie di violenza che puntano alla prevaricazione psicologica, rispetto a tipologie collegate alla supremazia fisica (“aggressioni fisiche”), il cui peso resta comunque significativo anche nelle superiori.

TABELLA 4.15  
Variabili esogene osservate per la dimensione “esposizione alle prepotenze”

Variabili	Factor loadings	t-values
A te è capitato di subire prepotenze	0.93	
Prese in giro	0.84	78.07
Scherzi pesanti	0.95	81.24
Esclusione dai giochi	0.67	40.07
Offese e insulti	0.92	83.20
Minacce	0.76	46.62
Piccoli furti	0.83	60.45
Furti importanti	0.44	16.23
Estorsioni di denaro	0.63	32.95
Aggressioni fisiche	0.72	46.48
Dire cose cattive su altri compagni/e	0.67	40.19
Frequenza prepotenze subite	0.80	76.43

Anche per le secondarie di 2° grado la dimensione che misura l’atteggiamento nei confronti della scuola si caratterizza maggiormente sulla polarizzazione negativa delle dicotomie calda\fredda, bella\brutta, buona\cattiva (TAB. 4.16).

TABELLA 4.16  
Variabili esogene osservate per la dimensione “scuola”

Variabili	<i>Factor loadings</i>	<i>t-values</i>
Giovane\vecchia	0.60	
Buona\cattiva	0.68	72.85
Piacevole\piacevole	0.60	54.98
Bella\brutta	0.69	69.21
Forte\debole	0.66	68.85
Allegra\triste	0.61	60.84
Veloce\lenta	0.51	47.30
Calda\fredda	0.73	69.88
Pulita\sporca	0.63	71.72
Luminosa\scura	0.63	54.52
Calma\agitata	0.46	41.38
Larga\stretta	0.63	62.25
Sicura\pericolosa	0.64	67.96
Rapporti con compagni di classe	0.20	17.33
Rapporti con ragazzi della scuola	0.20	19.30

L’ultima variabile latente endogena, ossia la “grammatica sociale” non presenta grandi differenze rispetto alle scuole secondarie di 1° grado. Infatti, anche in questo caso le variabili componenti la dimensione sono polarizzate su due gruppi di valori: sulle variabili che rappresentano un sistema valoriale negativo, i *factor loadings* sono positivi, mentre sulle variabili che definiscono valori positivi, i *factor loadings* hanno valori negativi. La TAB. 4.17 mostra, quindi, una dimensione latente che misura l’adesione ad un sistema valoriale positivo; in particolare vi si nota che la variabile “picchiare chi è più debole è giusto” spicca per l’entità del suo peso unita alla connotazione assai significativa di riferirsi a una forma plateale di prepotenza.

Quanto all’ultimo elemento del modello, che corrisponde alla variabile latente endogena “propensione ad effettuare prepotenze”, si può evincere dalla TAB. 4.18 che in questo ordine di scuole le variabili os-

TABELLA 4.17

Variabili esogene osservate per la dimensione “grammatica sociale”

Variabili		Factor Loadings positivi	Factor Loadings negativi	t-values
I/Le compagni/e stranieri sono peggiori dei compagni/e italiani/e		0.53		21.90
Le ragazze sono più deboli dei ragazzi		0.29		
Picchiare chi è più debole è giusto		0.81		23.11
Necessario barare per vincere		0.63		23.51
Offendere un ragazzo/a diverso da te a volte è giusto		0.61		24.81
Qualche volta le parolacce si possono dire		0.59		17.73
Il più forte vince sempre sul più debole		0.33		23.62
Chi non si sa difendere è un codardo		0.62		22.08
Lo studio non è poi così importante per il proprio futuro		0.45		18.65
Avere una famiglia facoltosa è importante per avere successo		0.37		19.54
Non tutti hanno le stesse possibilità di scegliere per il proprio futuro		0.10		7.98
A volte la guerra è necessaria		0.65		22.73
Alcune persone come disabili, tossicodipendenti, malati sono inutili		0.30		18.58
Essere belli/e è molto importante per essere felici nella vita		0.43		21.42
È giusto che in casa sia l'uomo a comandare		0.50		27.14
Una donna sa fare le stesse cose che sa fare un uomo			-0.34	-16.96
Anche gli uomini devono aiutare nelle faccende domestiche			-0.44	-22.23
Nella vita per essere felici il denaro è poco importante			-0.31	-24.00
Nella vita è indispensabile essere onesti e rispettare gli altri			-0.38	-23.47

servate mostrano punteggi fattoriali positivi superiori rispetto a quelli ottenuti negli altri ordini scolastici. Il che indica una maggior coerenza nelle risposte; quindi le prepotenze non appaiono episodiche, piuttosto strutturate in un comportamento deviante (vale a dire, in questo ordine di scuole vi sarebbero episodi di bullismo maggiormente reiterati).

Il *path diagram* in FIG. 4.6, rappresentando il modello strutturale per le scuole secondarie di 2° grado, mostra come i valori degli impatti delle

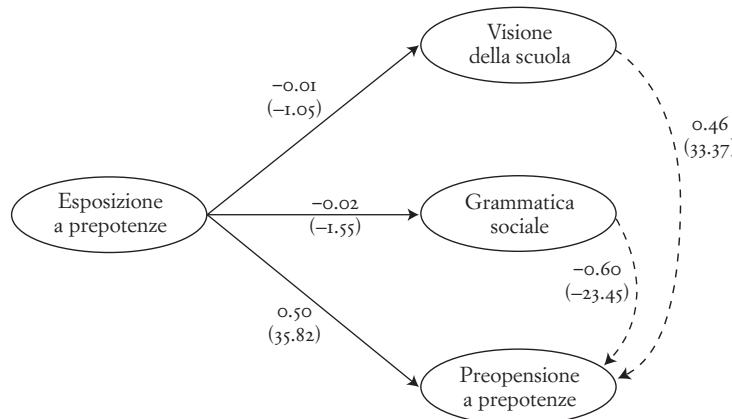
TABELLA 4.18

Variabili esogene osservate per la dimensione “propensione ad effettuare prepotenze”

Variabili	Factor loadings	t-values
A te è capitato di fare prepotenze	0.79	82.55
Prese in giro	0.85	99.95
Scherzi pesanti	0.91	131.07
Esclusione dai giochi	0.91	
Offese e insulti	0.90	123.99
Minacce	0.87	114.45
Piccoli furti	0.89	109.06
Furti importanti	0.86	71.64
Estorsioni di denaro	0.81	63.30
Aggressioni fisiche	0.88	124.62
Dire cose cattive su altri compagni/e	0.84	115.57
Frequenza prepotenze fatte	0.73	83.94

FIGURA 4.6

*Path diagram* del modello strutturale per le scuole secondarie di 2° grado



prepotenze subite sulla visione della scuola e sulla grammatica sociale non siano significativi.

Tale risultato ci consente di affermare che gli adolescenti dai 14 ai 16 anni vittime di bullismo non modificano il loro atteggiamento nei

confronti della scuola, che resta un ambito relazionale non direttamente assimilato al disagio relazionale da essi provato. Parimenti il sistema valoriale dei ragazzi risulta essere abbastanza solido e poco permeabile alle situazioni di disagio relazionale e sociale. È invece significativo il valore dell'impatto delle prepotenze subite su quelle fatte, e questo aspetto resta costante in tutti i gradi scolastici coinvolti nella ricerca abruzzese: l'aumento delle prepotenze subite determina un incremento della propensione a effettuarle. Per quanto concerne l'influenza di un atteggiamento negativo nei confronti della scuola sulla propensione al comportamento deviante, il rapporto è positivo, cioè l'attitudine a effettuare prepotenze risulta tanto maggiore quanto maggiore è la valutazione negativa che i ragazzi hanno della scuola frequentata. Dall'analisi risulta confermata anche la relazione negativa, già osservata nelle scuole medie, tra una solida grammatica valoriale e il bullismo. È quindi avvalorata la tesi che la propensione al comportamento deviante è poco compatibile con un sistema di norme e valori ben introiettato. Non può non far riflettere, infine, che la grammatica sociale ampiamente valida nelle superiori si accompagna a una frequenza ancora troppo elevata di episodi di bullismo, quasi a manifestare una incoerenza tra giudizi di valore, generalmente positivi, e comportamenti effettivi, piuttosto negativi.

#### 4.4 Conclusioni

La metodologia di analisi multidimensionale utilizzata ha come obiettivo il controllo delle ipotesi di partenza, attraverso la "sovraposizione" del modello teorico con quello ricavato dall'analisi empirica. Si tratta quindi di un metodo confermativo e, come già specificato in precedenza, esso è stato utilizzato per controllare l'ipotesi iniziale che alcuni fattori sociali, legati al clima scolastico, alle relazioni amicali e al sistema valoriale e normativo dei ragazzi, incidano sul fenomeno del bullismo. In relazione agli indici GFI (*goodness of fit index*)<sup>20</sup>, che risultano pari a 0.83 nelle scuole primarie, a 0.86 nelle scuole secondarie di 1° grado e a 0.77 nelle scuole secondarie di 2° grado, possiamo certamente concludere che tale modello mostra un buon adattamento dei dati osservati per tutti e tre gli ordini scolastici. Ciò significa che le ipotesi di partenza sono state confermate dall'analisi sui dati empirici.

20. Ricordiamo che, come specificato sopra, quanto più il valore di tale indice si approssima ad 1, tanto più l'adattamento del modello teorico ai dati è perfetto.

Nei paragrafi precedenti si è ritenuto utile mostrare i risultati ottenuti per i singoli ordini scolastici, ma di altrettanto interesse è un confronto tra essi al fine di comprendere, in termini evolutivi, come si connotano le relazioni tra le dimensioni analizzate e il fenomeno del bullismo. Risulta di una certa utilità realizzare tale comparazione attraverso due assi interpretativi: l'esposizione alle prepotenze e la propensione ad esse. Tale approccio ci permette di esplorare sia il punto di vista della vittima sia quello del bullo.

Per quanto riguarda l'esposizione a prepotenze, possiamo sottolineare che essa tende a influenzare la percezione del clima scolastico da parte della vittima in particolare nelle scuole primarie e secondarie di 1° grado, dove notiamo un incremento dell'atteggiamento negativo nei confronti della scuola da parte degli intervistati che dichiarano di aver subito prepotenze. Tale rapporto incrementale non è riscontrabile nelle scuole superiori, dove l'essere vittima sembra non influenzare in maniera significativa la percezione dell'istituzione. Quest'ultimo aspetto, ossia un certo distacco emotivo degli studenti superiori dalla scuola, si evince anche dalla descrizione che essi fanno della stessa attraverso il differenziale semantico. Infatti, mentre le scuole elementari e medie vengono descritte spesso con aggettivi positivi, per gli studenti che frequentano le superiori l'atteggiamento nei confronti dell'istituzione è generalmente neutro, ossia né marcatamente positivo come alle elementari, né negativo.

Lo stesso ordine di considerazioni può valere se analizziamo quanto l'esposizione alle prepotenze può influenzare l'atteggiamento nei confronti delle relazioni amicali. Infatti, tanto nelle scuole primarie quanto nelle secondarie di primo grado le vittime mostrano un atteggiamento meno positivo nei confronti dell'amicizia rispetto ai loro coetanei<sup>21</sup>. In altri termini, subire prepotenze incide negativamente sull'atteggiamento nei confronti dell'amicizia. Ciò si verifica con una minore intensità all'aumentare dell'età. Nelle scuole medie inferiori possiamo inoltre osservare come subire gesti prevaricanti influisca negativamente sul sistema valoriale dei ragazzi, cosa invece meno rilevante nelle superiori.

Nell'insieme queste osservazioni sembrano suggerire che le vittime di bullismo, quando si tratta di attori sociali più maturi sotto il profilo esperienziale e relazionale, vivono la loro condizione in modo più individuale e meno associabile all'istituzione scolastica e all'amicizia. Nep-

21. Come sottolineato in precedenza, non è stato possibile analizzare il rapporto tra le due dimensioni menzionate per le scuole secondarie di 2° grado, poiché la variabile latente amicizia non presentava valori significativi.

pure appare significativamente influenzato il loro sistema valoriale che, nella sua sedimentazione col crescere dell'età, diviene meno permeabile, nel senso di essere maggiormente indipendente dalla condotta quotidiana degli attori sociali. In altre parole, l'esposizione alle prepotenze influirebbe sempre meno sulle dinamiche relazionali e sul sistema valoriale delle vittime. Ciò non significa, però, che subire prepotenze in modo ripetuto non determini, anche in età un po' più matura, conseguenze importanti sia sul piano psicologico sia sul piano relazionale.

Passando al secondo asse interpretativo, ossia la propensione alle prepotenze, possiamo osservare come, all'opposto di ciò che accade alle vittime, all'aumentare dell'età il comportamento prevaricante tende a legarsi con crescente intensità ad un atteggiamento ostile nei confronti della scuola e a un sistema normativo polarizzato su valori negativi. L'atteggiamento nei confronti dell'amicizia non pare invece influenzare la tendenza a compiere prepotenze.

Ancora al crescere dell'età assistiamo ad una diminuzione della frequenza di comportamenti prevaricanti misurata sul totale degli studenti, ma ad un aumento della frequenza di tali azioni commesse dai medesimi soggetti. Possiamo così parlare di una sorta di cristallizzazione della condotta deviante legata ad una grammatica sociale negativa e ad un atteggiamento negativo nei confronti della scuola. D'altra parte, un sistema valoriale e normativo positivamente orientato dovrebbe fungere da deterrente sulla propensione a compiere prepotenze sia per le scuole secondarie di 1° che di 2° grado. Anche in questo caso, aumentando l'ordine scolastico, sembra aumentare l'effetto che una buona grammatica sociale dovrebbe avere sulla riduzione dei fenomeni di bullismo. Come sottolineato da Gerbino, Alessandri e Caprara (2008), sembra che la strada da intraprendere per prevenire tali comportamenti ed evitarne la cronicizzazione sia l'educazione ai valori che sostengono la prosocialità, l'empatia e il rispetto verso gli altri, ponendo così al centro dell'attenzione l'armonizzazione del rapporto tra individuale e collettivo.

Un'ultima questione emergente con forza dalla nostra analisi riguarda l'importante relazione tra l'esposizione a prepotenze e la propensione a compierle. Infatti, seppur l'esposizione a prepotenze sembri non influenzare il sistema valoriale e normativo della vittima, si nota in tutti gli ordini scolastici una forte relazione causale tra l'aver subito prepotenze e il perpetrarle a propria volta. Tale legame cresce notevolmente nelle scuole superiori, quasi che, riprendendo Berger e Luckmann (1966), la reiterazione di situazioni relazionali tipicizzate, ossia codificate e condivise, possa stimolare la riproduzione delle medesime azioni ripolarizzandole, cioè trasformando la vittima in carnefice nell'ambito di altre situazioni relazionali.

## Riferimenti bibliografici

- BALDRY A. C. (2001), *Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio*, in "Rassegna italiana di criminologia", 12, n. 3-4, pp. 378-96.
- BERGER P. L., LUCKMANN T. (1966), *The Social Construction of Reality*, Doubleday, Garden City (NY) (trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna 1969).
- BETTIN G. (2011), *Socializzazione*, in G. Bettin Lattes, L. Raffini, *Manuale di sociologia*, vol. II, CEDAM, Padova.
- BOLLEN K. A. (1989), *Structural Equations with Latent Variables*, John Wiley & Sons, New York.
- CANEPELLE S., MEZZANOTTE L., SAVONA E. U. (2010), *Bullismo tra realtà e rappresentazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- CAPRARO G. V. (1992), *Bambini socialmente sgrammaticati: scostamenti marginali, effetti aggregativi e violazione della continuità*, in "Età evolutiva", n. 41, pp. 63-70.
- CIVITA A. (2008), *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minorile*, Franco Angeli, Milano.
- CORBETTA P. (1999), *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2002), *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali: i modelli di equazioni strutturali*, il Mulino, Bologna.
- CROZIER M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, Paris (trad. it. *Il fenomeno burocratico*, Etas Kompass, Milano 1969).
- EURISPES (2009), *10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e l'adolescenza*, Eurispes, Roma (consultabile sul sito [www.azzurro.it/site/renderecc7.html](http://www.azzurro.it/site/renderecc7.html)).
- FONZI A. (1997), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze.
- GERBINO M., ALESSANDRI G., CAPRARO G. V. (2008), *Valori, disimpegno morale e violenza nei giovani adulti*, in "Età evolutiva", n. 90, pp. 88-96.
- GOFFMAN E. (1961), *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday Anchor, New York (trad. it. *Asylums. Le istituzioni sociali*, Einaudi, Torino 1968).
- JÖRESKOG K. (1978), *Structural Analysis of Covariance and Correlation Matrices*, in "Psychometrika", 43, n. 4, pp. 443-77.
- JÖRESKOG K. G., SÖRBOM D. (1996), *LISREL 8: User's Reference Guide*, Scientific Software International, Chicago.
- MENESINI E. (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- ID. (2007), *Vecchie e nuove forme di bullismo. Dall'evoluzione del fenomeno ai modelli di intervento a scuola*, in "Cittadini in crescita", 1, pp. 29-47.
- MENESINI E., FONZI A., CAPRARO G. V. (2007), *Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie*, in Eurispes, *8° Rapporto nazionale sull'infanzia e l'adolescenza*, Eurispes, Roma, pp. 73-86 (consultabile sul sito [www.azzurro.it/site/renderecc7.html](http://www.azzurro.it/site/renderecc7.html)).

- MENESINI E., NOCENTINI A. (2008), *Le traiettorie del bullismo in adolescenza*, in “Età evolutiva”, n. 90, pp. 78-87.
- OLWEUS D. (1973), *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning*, Almqvist & Wiksell, Stockholm (trad. it. *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*, Bulzoni, Roma 1983).
- ID. (1986), *Mobbning i skolan. Vat vi vet och vat vi kan göra*, Liber, Stockholm (trad. ingl. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford (GB) 1993; trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996).
- WEBER M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen (trad. it. *Economia e società*, UTET, Torino 1958).

# Bullismo nelle scuole abruzzesi: percorsi progettuali e operativi

di *Lucilla D'Antonio\**

## 5.1 Premesse

Riassumere in poche pagine un tema particolarmente denso e variegato, qual è quello del bullismo, rischia di essere un'operazione fortemente riduttiva. Tuttavia il nostro intento è quello di riflettere intorno a questo tema, ponendo in luce elementi tratti dall'esperienza vissuta quotidianamente all'interno delle varie scuole abruzzesi. L'auspicio è che i contributi così narrati possano concorrere da una parte allo sviluppo di costruttive riflessioni sull'argomento e dall'altra ad indicare adeguati interventi didattico-formativi.

Tra le emergenze educative che la scuola è chiamata a fronteggiare, il bullismo rappresenta al giorno d'oggi l'espressione più eclatante. Non si può sottacere che tale fenomeno, nonostante se ne parli molto più che in passato, spesso nella concreta realtà delle scuole viene sottovalutato, pur risultando la manifestazione di un vero malessere psicologico e sociale, sia per coloro che commettono il danno, sia per coloro che lo subiscono. Infatti, i primi rischiano di alimentare in sé problematiche antisociali e devianti; i secondi rischiano di acuire l'insicurezza caratteriale, che può sfociare in sintomatologie ansiose e depressive suscettibili di protrarsi in età adulta. Pertanto, l'ampiezza degli episodi di bullismo nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, documentata anche dalle ricerche esposte in questo volume, ha richiesto una specifica attenzione da parte del ministero dell'Istruzione e della Ricerca scientifica, che si è esplicitata nella Direttiva del 5 febbraio 2007 contenente le "Linee di indirizzo generali e di azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo". Le iniziative a seguito della Direttiva si sono concretizzate nell'istituzione di Osservatori Regionali Permanenti sul Bul-

\* Dirigente tecnico con funzioni ispettive del MIUR dal 1990 e docente a contratto per il "Laboratorio di processi formativi e psicologia dell'educazione", presso la Facoltà di Scienze sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

lismo, con conseguente impegno da parte dei singoli istituti scolastici ad affrontare il problema e a porre in essere adeguati interventi atti a prevenire e a contrastare il fenomeno.

Parlando di bullismo occorre osservare preliminarmente che si tratta di un fenomeno *multiforme* e *multicausale*: ingloba comportamenti che vanno dagli atteggiamenti di chi si pone in posizione di disprezzo nei confronti dell'altro fino ad escluderlo dal gruppo dei "pari", ai comportamenti di chi apertamente diffama, offende, minaccia fino a procurare lesioni fisiche o a impossessarsi di oggetti altrui. Le molteplici cause di tale fenomeno si possono ricondurre a fattori di natura reattiva, cioè il bambino o ragazzo reagisce a situazioni frustranti (spesso sperimentate già nella famiglia di provenienza) che si "scaricano" facendo ricorso a prepotenze sui compagni; ma sono presenti pure fattori di natura emozionale, collegabili al temperamento del giovane. Al riguardo, risulta necessario approfondire il tema dell'aggressività, in quanto il bullo si serve dell'impulso aggressivo, normalmente insito nella "natura" umana, per affermare un proprio status, una propria identità, spesso a causa di uno sviluppo non adeguato delle attitudini prosociali ed empatiche. È opportuno distinguere, anche ai fini della successiva disamina di casi concreti, un'aggressività senza provocazione, o di tipo "proattivo", da un'altra a seguito di provocazioni da parte del compagno, o di tipo "reattivo". Inoltre l'aggressività "proattiva" può distinguersi in "ostile" e in "strumentale" (nel secondo caso è utilizzata per conseguire uno scopo diverso dalla semplice affermazione di un predominio, come la sottrazione di oggetti appartenenti alla vittima): il bullismo può rappresentare entrambe.

Per comprendere appieno ed arginare il fenomeno del bullismo, la conoscenza delle caratteristiche psicologiche comportamentali va estesa a tutti coloro che con ruoli diversi interagiscono con le figure principali, il bullo e la vittima. Ciò comporta la necessità di effettuare interventi rivolti a tutti i componenti del gruppo classe; in particolare risulta utile porre in essere strategie in base alle quali alcuni membri del gruppo vengono sensibilizzati, formati e reinseriti nel gruppo di appartenenza per implementare precise attività volte ad una "comunicazione mirata", che nasce dall'incontro tra le dinamiche relazionali spontanee e l'educazione dei coetanei. Del resto si rileva anche dai precedenti contributi (CAPP. 3 e 4 di questo volume) come le difficoltà relazionali tra i ragazzi all'interno del gruppo classe, specie in termini di scarsa "amicalità", favoriscano l'insorgere di comportamenti di tipo bullistico, sia da parte dell'autore che della vittima.

Il bullismo racchiude dunque, assieme a differenti varianti e cause, pure differenti ruoli, anche se tutti gli attori esprimono uno stato di disagio, tanto nella posizione attiva quanto in quella passiva. Al riguardo,

si è soliti collocare i ruoli espressi dai vari partecipanti, come suggerisce tra gli altri Belacchi (2008), in due gruppi distinti: il gruppo dei pro-bulli e quello delle pro-vittime.

Il gruppo dei pro-bulli comprende:

- *l'aiutante*, cioè chi prende parte attiva alle prepotenze, spalleggian-  
do il bullo;
- *il sostenitore*, cioè chi tifa per il prepotente, incitandolo senza scen-  
dere personalmente in azione;
- *l'esterno*, cioè chi si tiene in disparte, osservando senza intervenire.

Il gruppo delle pro-vittime comprende:

- *il mediatore*, cioè chi funge da osservatore e interviene per ricom-  
porre il conflitto;
- *il difensore*, cioè chi cerca di contrastare le prepotenze, mettendosi  
dalla parte della vittima;
- *il consolatore*, cioè colui che pur non intervenendo per far cessare le  
prepotenze, cerca di attenuarne gli effetti, rincuorando la vittima.

All'interno di questo scenario non si possono non ricordare le carat-  
teristiche psico-comportamentali rilevate più di frequente nei protagoni-  
sti principali, per altro ampiamente descritte in letteratura (cfr. tra gli  
altri Olweus, 1993; Fonzi, 1999; Zanetti, Renati, Berrone, 2009) e pure da  
noi osservate. Il bullo:

- pensa che la prepotenza paghi; non di rado viene ammirato dagli  
altri, riesce ad ottenere ciò che vuole e ha meno probabilità degli altri di  
essere scelto come vittima;
- si compiace della sottomissione degli altri e trova gratificante domi-  
nare i compagni, ottenendone la complicità o l'accordiscendenza;
- fare il prepotente è coerente con l'immagine di duro che ha di sé,  
seguendo uno stereotipo diffuso specialmente tra i maschi;
- ha livelli bassi di empatia, per cui è insensibile alla sofferenza altrui;
- il pregiudizio lo porta spesso a credere che alcuni tipi di persone  
meritino di essere prevaricati (per es. persone di diversa etnia od ori-  
entamento sessuale);
- nutre non di rado una generale ostilità verso gli altri, generata da  
esperienze negative con le figure parentali, come il sentirsi non amati;
- spesso ha subito l'influenza di modelli aggressivi, nella vita reale o  
attraverso i media;
- percepisce la vittima come un provocatore o provocatrice, giustifi-  
cando così il proprio comportamento come una “vendetta”.

Quanto alla vittima:

- per lo più è un soggetto sensibile, calmo, anche se presenta interior-  
mente stati di ansia e di insicurezza;
- nella maggior parte dei casi risulta fisicamente o psicologicamente  
più debole dei coetanei;

- quando è attaccata, mostra incapacità a reagire agli insulti ricevuti, chiudendosi in se stessa, o piangendo se si tratta di un bambino piccolo;
- spesso soffre di scarsa autostima e di un'opinione negativa di sé e della propria situazione;
- spesso ha alle spalle una famiglia iperprotettiva e pure forme di attaccamento infantile con la figura materna;
- solitamente vive a scuola una condizione di solitudine, di isolamento e di abbandono.

Se i danni provocati dal bullismo sono notevoli, fino a ingenerare sfiducia negli educatori e nelle istituzioni ritenute incapaci di proteggere la vittima, a maggior ragione la scuola non può essere indifferente. Piuttosto, rappresentando un contesto educativo-formativo di primaria importanza, la scuola deve attivarsi affinché la centratura sul momento cognitivo-disciplinare non ponga in secondo piano la natura integrale dell'individuo, che è fatto di emozioni, di affetti e di relazioni sociali. Tale considerazione induce ad interrogarsi seriamente su natura, funzione e organizzazione della scuola nella sua complessità, chiedendosi in particolare quale strumentazione e formazione culturale occorra fornire alle nuove leve, per metterle in grado di affrontare le sfide del terzo millennio da cittadini, da protagonisti in un mondo che condiziona sempre più pesantemente. Oltretutto non si può non convenire con l'attestazione di numerosi sociologi circa la latitanza del senso civico e la perdita di ancoraggio a valori certi e condivisi in molti settori dell'attuale società (cfr. Bauman, 2000; Prina, 2003; Sciolla, 2004). Questi valori costituiscono punti nodali, da cui non si può prescindere quando si riflette sul malessere delle nuove generazioni e quando si ricercano modalità di azione atte a contrastare l'indebolimento dei tradizionali modelli di appartenenza (cosa quest'ultima che genera insicurezza e spaesamento soprattutto nei giovani che devono attraversare il percorso accidentato verso la vita adulta).

Occorre pertanto sviluppare linee di ricerca connotate dalla metodologia della “ricerca-azione” in situazione didattica, per individuare tecniche di maggiore efficacia ai fini dello sviluppo non solo di una sana autostima, ma altresì di capacità socio-relazionali ed empatiche verso gli altri, a partire dai compagni di scuola. In merito va riconosciuto alla scuola, quale luogo di educazione-formazione e di socializzazione, il privilegio di poter progettare interventi a carattere preventivo e di sviluppo del benessere dei suoi utenti, utilizzando, all'occorrenza, metodi e tecniche innovative di gestione dei conflitti. Importante sarà dunque rilevare che la prevenzione e gli interventi correttivi dovranno interessare alunni, insegnanti, genitori, attivando una progettualità inclusiva, capace cioè di coniugare assieme alla didattica la partecipazione sociale, il senso di appartenenza e di responsabilità di tutti gli interessati.

In tal senso, i riferimenti in particolare alla metodologia dell'apprendimento cooperativo, quale strategia vincente nel campo dell'inclusione, inducono a ritenere che per costruire nei giovani una cultura del rispetto, della solidarietà, della legalità e della convivenza civile, non basta stare insieme, ma occorre soprattutto *fare insieme* agli altri. Il sociologo Dahrendorf (1995, pp. 42 ss.) non a caso sostiene che il problema dell'inclusione è emergente e pervasivo nei nostri tempi, poiché crescere con relazioni positive che esprimono vicinanza e solidarietà assicura la soddisfazione dell'esigenza umana di "appartenere".

## 5.2 La regione Abruzzo

Il territorio abruzzese non sfugge ai disagi e alle contraddizioni presenti oggi nel costume della società italiana. Certamente vive accogliendo con difficoltà i profondi mutamenti che hanno interessato la società, la famiglia e generato particolari insicurezze nel modo di essere genitori. Inoltre la condizione di adolescente, pur sostenuta da una buona rete parentale, non sfugge a quanto già precedentemente rilevato, cioè a quella solitudine latente, a quella dispersione di valori a cui si associa il bisogno di rapporti più significativi e solidali di contro a quelli frammentati e casuali.

Episodi di bullismo, presenti già a livello di scuola dell'infanzia, si moltiplicano in Abruzzo come altrove nella scuola primaria e proseguono nella secondaria di 1° grado e pure nella secondaria di 2° grado, dove crescono per intensità, se non per numero (si veda il CAP. 3 in questo volume). Compito della scuola è appunto quello di porre in essere una strategia complessiva d'intervento, contrattata con le famiglie e, possibilmente, con le istituzioni del territorio. Vale a dire, per prevenire e sconfiggere il fenomeno occorre una politica integrata in una rete sociale, utilizzando una progettualità che sia coerente con l'obiettivo di sviluppare negli alunni le abilità sociali e le condotte cooperative, inoltre in grado di fornire al personale della scuola e alle famiglie indicazioni ferme e tangibili dell'impegno della scuola contro i comportamenti di tipo bullistico.

Nei confronti di un fabbisogno formativo così articolato e complesso la regione Abruzzo si è mossa con continuità seppur, a dire il vero, a piccoli passi, dando alle varie istituzioni educative l'opportunità di esplicitare una progettualità di tipo preventivo e formativo, nel rispetto della citata Direttiva ministeriale del 5 febbraio 2007, nonché degli obiettivi istituzionali dell'Osservatorio permanente sul bullismo, promosso dalla Direzione generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Abruzzo. L'Osservatorio, organismo interistituzionale formato da 25

membri in rappresentanza del mondo dell'università, della scuola, della famiglia, del volontariato, del giornalismo, si è prioritariamente posto le seguenti finalità:

1. promuovere azioni di contrasto verso qualsiasi forma di disagio;
2. raccordare le proposte operative dei singoli Uffici scolastici provinciali;
3. sensibilizzare le famiglie;
4. raccogliere e valorizzare le buone pratiche;
5. monitorare continuamente e capillarmente la situazione.

A proposito di quest'ultimo punto, un'iniziativa certo importante dell'Osservatorio è stata la ricerca campionaria svolta nelle scuole abruzzesi, nell'anno scolastico 2009/10, ed illustrata nei capitoli precedenti.

Nei programmi di prevenzione risulta fondamentale l'azione sul gruppo, insegnando a tutti i componenti il senso di appartenenza e coesione, nonché lo spirito di cooperazione. La cooperazione, infatti, esalta la comunicazione e quindi il dialogo tra i ragazzi, utile per prevenire e contrastare situazioni conflittuali. A questo proposito giova ricordare una volta di più, confortati dalle ricerche riportate da Baldry (2003) e da Menesini (2000), che sia i bulli che le vittime manifestano, seppur per ragioni diverse, una scarsa cooperazione, da attribuire probabilmente alla mancanza di abilità empatiche e all'incapacità di operare su un piano paritetico e amicale coi compagni. Occorre perciò che gli obiettivi contengano indicazioni per la realizzazione di interventi educativi e rieducativi, mirati allo sviluppo di capacità relazionali e pro-sociali.

È bene altresì precisare che l'attenzione è da porre sul disagio giovanile appartenente al "circuito della normalità", e non solo al malessere eclatante. Questo per significare che le accentuate difficoltà socio-relazionali che si determinano nel corso della crescita, appartengono ad un ambito variegato di bisogni e di emergenze individuali, non necessariamente inquadrabile in psicopatologie conclamate. Inoltre, sulla falsariga del percorso tracciato, le argomentazioni all'interno dei vari progetti dovrebbero porre in luce alcune costanti che possono rappresentare un contributo fattivo e concreto non soltanto sul "che cosa fare", ma più ancora sul "come fare".

Viene però da osservare che, nonostante la vitalità progettuale, la nebulosa del disagio giovanile persiste, anzi a momenti sembra consolidarsi nei suoi dati inquietanti che i mezzi di comunicazione mettono in risalto. In effetti, il benessere dei giovani non può insorgere improvvisamente, in forma spontanea ad un certo punto del loro sviluppo, ma nasce in conseguenza di un lavoro corale, paziente e tenace, di socializzazione e condivisione di scelte e valori, posto in essere dagli educatori, a partire dai genitori fino agli insegnanti e alle altre forze sociali.

## 5.3

**Narrazione di casi, esperienze e progetti attuati o attuabili**

In linea con le finalità programmate dall’Osservatorio abruzzese, gli interventi didattico-formativi realizzati o ipotizzati dagli istituti scolastici per prevenire e contrastare il bullismo, appaiono di natura tale da produrre in termini di operosità progettuale esperienze significative, che esplicitano caratteri di “buona prassi”. Importante è stabilire alcuni indicatori qualitativi di “buona prassi”:

- a) una buona pratica, per essere tale, deve poter esplicitare collegialità, corresponsabilità e forte collaborazione tra tutte le componenti umane e professionali;
- b) gli alunni, piccoli o grandi che siano, devono essere considerati soggetti attivi, che costruiscono competenze nel loro percorso di crescita;
- c) la prima risorsa per prevenire e contrastare il bullismo devono essere i compagni, il gruppo e le relazioni inclusive;
- d) occorre valorizzare il metodo cooperativo nel favorire l’apprendimento delle regole della convivenza sociale e civile;
- e) occorre trarre profitto dalla valenza altamente positiva dell’attività laboratoriale per il suo valore espressivo e creativo, quale l’attività teatrale, musicale o altre;
- f) infine, una buona prassi deve esplicitare il ruolo determinante affidato alle scuole, il cui compito è quello di configurarsi come luogo di integrazione sociale e di accoglienza, dove ognuno possa ottenere, in funzione delle sue caratteristiche specifiche, il massimo di attenzioni e prestazioni.

Alla luce delle su esposte considerazioni, procederemo dunque alla narrazione di alcuni casi di bullismo meritevoli di attenzione per la significatività dei rispettivi aspetti contenutistici e procedurali. Si fa leva su episodi accaduti e su interventi operativi attuati in istituti scolastici abruzzesi, sistemandoli secondo una sequenza logico-espositiva omogenea e arricchendoli di una nostra progettualità ulteriore. Questo stile narrativo, che consiste nell’inserire il possibile e il verosimile passando attraverso e oltre il reale, fa certo maggior “presa” che non il proporre progettazioni in astratto o avulse da casi concreti, e inoltre funge da stimolo al lettore interessato a un’ulteriore creatività progettuale. Agli operatori possiamo così fornire con maggior persuasività un metodo di analisi e ad un tempo modelli per interventi, dopo esser stati opportunamente calibrati sulle caratteristiche specifiche delle diverse realtà scolastiche.

L’utilizzo di una griglia strutturata, come metodo per la narrazione di ciascun caso, consentirà al lettore di cogliere con immediatezza e fruibilità gli indicatori di *struttura*, di *processo* e di *risultato*, pertinenti al caso in esame. La griglia è così articolata:

1. Titolo che sintetizza il “caso”.
2. Ordine di scuola.
3. Tematica di riferimento.
4. I protagonisti del “caso”.
5. Destinatari del progetto.
6. Descrizione del contesto e situazione problematica affrontata.
7. Soggetti coinvolti alla soluzione del “caso”.
8. Soluzione individuata.
9. Illustrazione del percorso e delle azioni realizzate o realizzabili.
10. Risultati conseguiti o conseguibili grazie agli interventi progettati.

Ovviamente, nel rispetto della privacy, si cambieranno i nomi dei protagonisti e si eviteranno riferimenti precisi alle scuole interessate.

---

#### CASO N. 1

<i>Titolo del caso</i>	Il timido, bersaglio di angherie.
<i>Ordine di scuola</i>	Scuola secondaria di 1º grado.
<i>Tematica di riferimento</i>	Violenza fisica e psicologica di gruppo.
<i>I protagonisti</i>	Vittima: maschio di 14 anni. Bulli: gruppo di ragazzi più anziani.
<i>Destinatari del progetto</i>	Studenti, docenti.
<i>Descrizione del contesto e situazione problematica affrontata</i>	Protagonista del caso è Gianni, che frequenta l'ultimo anno di scuola media. Gianni viene spesso infastidito con modalità diverse da un gruppetto di ragazzi più grandi di lui che ad ogni occasione gli affibbiano soprannomi offensivi. È un ragazzo timido, introverso e rimane in silenzio di fronte a queste offese. Un giorno, durante l'ora di ricreazione, si reca in bagno e nell'aprire la porta si trova davanti uno del gruppo che all'improvviso lo colpisce e spintonandolo lo fa cadere procurandogli una frattura al braccio. Intanto gli altri componenti del gruppo, che si erano appostati per assistere alla scena, vengono fuori ridendo e sghignazzando. Alle urla di Gianni accorre il bidello, cercando di capire l'accaduto. Intanto i genitori di Gianni, avvertiti, si recano a scuola e portano il ragazzo al Pronto soccorso. Il medico rilascia la prognosi di 30 giorni di gesso per il trauma.

#### *Osservazioni*

L'episodio a scuola è stato commentato in un primo tempo come un semplice incidente e nessuno si è interessato di chiedere a Gianni come si fossero veramente svolti i fatti. A parte

---

**CASO N. I (segue)*****Soggetti coinvolti alla soluzione******Soluzione individuata******Illustrazione del percorso e delle azioni realizzate o realizzabili******Risultati conseguiti o conseguibili***

due ragazzi, di cui si sente amico, nessun altro compagno di scuola si è interessato di conoscere le sue condizioni di salute; del resto la maggior parte di loro ha sempre fatto finta di niente, anzi, alcuni si divertivano durante le pesanti prese in giro di cui Gianni veniva fatto segno.

Esperto esterno (psicologo), gruppo classe.

La vicenda ha portato Gianni a voler cambiare scuola. A questo punto gli insegnanti sono stati stimolati a riflettere sulle problematiche conflittuali che i ragazzi vivono all'interno delle mura scolastiche e che spesso manifestano usando violenza verso i più deboli. Si è partiti da questa riflessione per elaborare una “politica” antibullismo, stilando un progetto, coadiuvati da un esperto (psicologo), con i seguenti obiettivi:

- rilevare, con l'ausilio di un questionario, la situazione relazionale esistente tra i ragazzi della scuola, vale a dire chi tende a porsi in posizione di dominio nei confronti di altri, chi invece è tendenzialmente vittimizzato;
- sviluppare linee di “ricerca-azione” in situazione didattica, per individuare tecniche di maggior efficacia ai fini dello sviluppo di autostima, di capacità empatiche e socio-relazionali.

L'intero percorso progettuale, avviato con la somministrazione del questionario, ha consentito di condurre una valutazione dei bisogni educativi rilevati. In linea con gli obiettivi prefigurati, le azioni sono state condotte secondo il seguente itinerario procedurale:

- breve introduzione sull'argomento delle abilità sociali e relazionali da parte dell'esperto;
- attivazione delle pre-conoscenze (“cosa sai?”) utilizzando il “brainstorming”, come tecnica di gruppo utile per trovare spiegazioni delle criticità relazionali e per ricercare nuove soluzioni;
- presentazione di nuove informazioni (“cosa devi sapere”);
- illustrazione da parte dell'esperto delle attività da svolgere (“cosa devi fare”).

Ciascun partecipante alla fine del percorso è stato invitato ad esprimere le proprie riflessioni.

Gli interventi adottati hanno consentito di sviluppare nei partecipanti:

- capacità di organizzare ed intessere relazioni nel gruppo, migliorando l'autostima di ciascuno;
  - capacità di acquisire e consolidare atteggiamenti di confronto costruttivo con gli altri, basati sul riconoscimento della diversità, sulla cooperazione solidale anche tra persone di sensibilità diverse;
  - impegno da parte dei docenti della scuola a garantire il monitoraggio costante del fenomeno.
-

---

**CASO N. 2**

<i>Titolo del caso</i>	Un bullo in erba.
<i>Ordine di scuola</i>	Scuola dell'infanzia.
<i>Tematica di riferimento</i>	Aggressività del bimbo trascurato sul bimbo iperprotetto.
<i>I protagonisti</i>	Bullo: maschietto di 5 anni. Vittime: diversi compagni, in particolare uno più piccolo.
<i>Destinatari del progetto</i>	Alunni, genitori.
<i>Descrizione del contesto e situazione problematica affrontata</i>	<p>Andrea frequenta il 3° anno di una scuola dell'infanzia. Vive con la nonna materna, perché i genitori, separati, abitano in altri paesi e con nuovi compagni. Il bimbo a scuola esprime un comportamento fortemente oppositivo, evidenziando il suo disagio interiore col frequente rifiuto di partecipare alle attività educative proposte dalle insegnanti. Nei giochi di drammatizzazione predilige impersonare il ruolo del lupo cattivo, dell'orco, manifestando spesso, nel rapporto con i compagni, reazioni aggressive sfocianti in spintoni e calci. Solitamente riversa questa sua aggressività su un compagno più piccolo, Luca, che diversamente da Andrea presenta un aspetto molto curato ed è oggetto di iperprotezione da parte dei genitori, sempre pronti a controllare tutto ciò che accade al figlio.</p> <p>Un giorno Luca, tornando a casa, racconta alla mamma di non aver fatto la merenda perché nello zainetto non l'aveva trovata. Episodi identici a questo si sono ripetuti nei giorni successivi, così pure il grembiulino macchiato e scarabocchiato dietro il collo. Intanto la madre di Luca, preoccupata, chiede spiegazioni alle insegnanti, quasi accusandole di non sorvegliare abbastanza i piccoli alunni. Le stesse però si giustificano chiarendo la loro grande difficoltà a contenere le impulsività di Andrea, che scarica spesso su Luca il suo disagio interiore, causato da carenza affettiva per un contesto familiare inadeguato ai bisogni di crescita.</p>

*Osservazioni*

Il caso esaminato mostra agli insegnanti come le avvisaglie del fenomeno del bullismo si presentino già a livello di scuola dell'infanzia. La riflessione che ne scaturisce si incentra sui due protagonisti principali: Andrea, il bullo, e Luca, la vittima. Se in Andrea si è potuto osservare una situazione affettiva disagiata a causa dell'abbandono dei suoi genitori, in Luca l'atteggiamento iperprotettivo dei suoi non ha giovato a renderlo più autonomo, capace di difendersi e di riferire a insegnanti e genitori quello che subiva da parte di Andrea.

---

CASO N. 2 *(segue)*

L'accaduto è stato oggetto di varie polemiche da parte dei genitori degli altri alunni pure malmenati da Andrea: alcuni genitori hanno considerato gli episodi come piccoli incidenti tra bambini; altri si sono espressi ritenendo che Andrea non può stare assieme agli altri bambini, perché il suo comportamento è frutto di genitori "sbagliati" e del clima sfavorevole che vive in famiglia.

*Soggetti coinvolti  
alla soluzione*

Dirigente, psicopedagogista, insegnanti.

*Soluzione indivi-  
duata*

La notizia degli episodi di aggressività tra i piccini, allarmando le famiglie e la comunità scolastica, ha indotto il dirigente responsabile ad affrontare "il caso" nelle sue molteplici implicazioni. Si è partiti ritenendo che occresse:

- considerare la scuola una comunità formativa, impegnata a promuovere la crescita della persona in tutte le sue dimensioni, specie in quella sociale;
- promuovere specifiche iniziative volte a raccogliere informazioni circa il vissuto di ogni alunno all'interno del proprio nucleo familiare;
- recuperare nei limiti del possibile le situazioni di svantaggio dovute a situazioni familiari compromesse;
- indurre già nei più piccoli comportamenti corretti e civili a partire dalla vita dentro la scuola;
- mettere a fuoco le responsabilità e il ruolo degli educatori: dirigente, insegnanti, genitori.

*Illustrazione del  
percorso e delle  
azioni realizzate o  
realizzabili*

Il quadro progettuale individuato dalle insegnanti con l'aiuto di una psicopedagogista ha preso, quale riferimento basilare, il campo di esperienza "il sé e l'altro". In relazione a questo, sono state poste in essere specifiche attività, con l'obiettivo di far riflettere i piccoli alunni dell'ultima classe su temi inerenti la solidarietà e la generosità. A tal fine è stata utilizzata la seguente metodologia:

- riunione dei bambini in piccoli gruppi per consolidare l'identità personale nella relazione con l'altro;
- all'interno dei gruppi, narrazione e condivisione di esperienze di solidarietà e di aiuto reciproco, al fine di superare eventuali litigi e conflitti;
- costruzione di situazioni di gioco animato, utilizzando esercizi di "role playing";
- drammatizzazione di ruoli specifici in situazioni in cui i bambini più facilmente vengono a trovarsi;
- sviluppo di itinerari di situazioni problematiche nel "laboratorio dei pensieri" e stimoli a produrre il "libro dei sentimenti".

---

**CASO N. 2 (segue)*****Risultati conseguiti o conseguibili***

Tramite l'utilizzo di osservazioni occasionali o sistematiche, condotte dalle insegnanti durante il percorso progettuale, è stato possibile condurre verifiche in itinere sui gruppi di bambini partecipanti al progetto, con particolare attenzione ai due principali protagonisti del "caso", Andrea e Luca. La positività dell'esperienza condotta si è registrata soprattutto nei seguenti termini.

***Per il bullo:***

- saper partecipare alle attività di gruppo, senza prevaricare sugli altri;
- saper accettare il proprio turno nel gioco e nelle conversazioni;
- saper accettare gli altri e rispettare le esigenze di tutti;
- prendere consapevolezza delle proprie emozioni, così da saperle controllare.

***Per la vittima:***

- saper raccontare le proprie esperienze emotive e inoltre riconoscere quelle dell'altro;
- saper portare a termine un compito assegnato, in cui pure occorre chiedere l'aiuto ad altri;
- scoprire di essere parte integrante di un gruppo, capace anche di comprensione nei confronti di chi è debole o in difficoltà.

***Per i genitori:***

- intervenire, ponendo in essere atteggiamenti di corresponsabilità educativa in relazione ai comportamenti dei propri figli, siano essi caratterizzati da aggressività o da remissività eccessive;
  - sforzarsi di evitare forme di iperprotezione, da una parte, e di abbandono affettivo, dall'altra parte.
- 

---

**CASO N. 3*****Titolo del caso***

Bullismo al femminile.

***Ordine di scuola***

Scuola secondaria di 2° grado.

***Tematica di riferimento***

Prepotenze sulla compagna diligente e studiosa.

***I protagonisti***

Vittima: ragazza di 16 anni. Bulla: compagna di classe, spalleggiata da altre (gregarie).

***Destinatari del progetto***

Studenti, docenti, genitori.

*(segue)*

---

*CASO N. 3 (segue)**Descrizione del  
conto e situazione problematica  
affrontata*

All'interno di una media superiore si è evidenziata una storia di bullismo femminile, che ha visto Elisa essere oggetto giorno dopo giorno di calunnie e vessazioni da parte di Giulia, compagna di classe, probabilmente invidiosa del suo successo scolastico. Nel tempo pure altre compagne di classe hanno assunto atteggiamenti ostili nei suoi confronti sull'esempio di Giulia, che quotidianamente non esitava a mettere in atto comportamenti persecutori, fatti di pettegolezzi e falsità infondate. Elisa, dall'aspetto esile e dai lineamenti delicati, non reagiva agli attacchi, ma si chiudeva sempre più in se stessa senza chiedere aiuto. Un giorno, rinchiusa nel bagno dalle compagne, è svenuta. L'episodio non è stato affrontato dal personale della scuola, perché la ragazza non ha avuto il coraggio di confidarsi con gli insegnanti e neppure con i suoi genitori sulle vere ragioni dello svenimento.

Nel frattempo Elisa mostrava segni di peggioramento sia comportamentale che fisico: appariva spesso triste, restava da sola in classe anche durante la ricreazione. Finalmente la perdita di peso e i cambiamenti comportamentali della ragazza sono stati notati dalla madre, che dopo averle chiesto di raccontarle cosa le stesse accadevano, ha pensato di rivolgersi agli insegnanti per avere spiegazioni su quanto stava accadendo nella classe di Elisa. Alcuni insegnanti, allertati dalla preoccupazione della madre, hanno iniziato ad approfondire il "caso" e a porre attenzione a ciò che avveniva in classe e durante la ricreazione. Così Elisa, confortata dalle attenzioni degli insegnanti, è riuscita a confidare all'insegnante di storia, che le era sembrata la più vicina, i soprusi che subiva ad opera delle compagne, guidate da Giulia. Dopo di che la dirigente dell'Istituto, i docenti, con l'intervento dell'assistente sociale e dello psicologo, hanno avviato un'indagine approfondita e successivamente un programma di recupero e prevenzione, in modo che un caso del genere non si ripetesse.

*Osservazioni*

La problematica conflittuale che ha interessato principalmente Elisa, quale vittima, e Giulia, la "bulla", ha stimolato negli insegnanti una riflessione sul fatto che il bullismo femminile è meno evidente di quello maschile e dunque solo in apparenza è meno preoccupante; d'altro canto per la vittima adolescente è imbarazzante dover chiedere aiuto. Il risultato è che spesso si tende ad attribuire l'isolamento della vittima alla sua eventuale timidezza, con danno ulteriore per la sua autostima.

*Soggetti coinvolti  
alla soluzione*

Assistente sociale, psicologo, istituzioni esterne.

---

**CASO N. 3 (segue)*****Soluzione individuata***

L'itinerario progettuale individuato ha collocato al primo posto la formazione e la sensibilizzazione dei docenti, con la finalità di riconoscere le prime avvisaglie dei fenomeni di bullismo a scuola e di intervenire tempestivamente. Infatti i segnali di disturbo non vanno semplicemente repressi sul nascere, ma raccolti ed analizzati per comprendere le dinamiche relazionali esistenti tra i ragazzi.

Inoltre si è voluto dare un risalto di più ampio respiro al progetto, utilizzando esperti e coinvolgendo altresì i genitori, al fine di acquisire conoscenze e competenze su vari aspetti del bullismo, senza escludere i risvolti legali delle forme più gravi.

***Illustrazione del percorso e delle azioni realizzate o realizzabili***

Sono state poste in essere le seguenti iniziative:

- utilizzazione di un questionario psicologico autovalutativo, per individuare l'ampiezza dei fenomeni di bullismo nelle classi;
- corso di informazione e di formazione antibullismo, tenuto da psicologo e assistente sociale e diretto a docenti, genitori e studenti;
- organizzazione di un incontro con un funzionario della Questura, sul tema del contrasto alle forme di illegalità riguardanti la fascia d'età giovanile;
- attivazione di uno “Sportello psicologico”, per stimolare e favorire il dialogo in un clima di serenità, il meno colpevolizzante possibile.

***Risultati conseguiti o conseguibili***

Le risultanze del percorso progettuale possono considerarsi nel complesso positive, in quanto le iniziative realizzate hanno trasmesso alcune specifiche consapevolezze o competenze.

***Per la vittima e i soggetti potenziali vittime:***

- una maggiore capacità di mostrare al prepotente, maschio o femmina che sia, di non avere paura, evitando di farsi vedere spaventato/a o triste. In tal modo, infatti, la vittima disincentiva il bullo, che trarrà meno godimento dalla mancata sottomissione della vittima;
- la disponibilità a confidarsi senza vergogna con gli adulti, genitori o docenti, e ad utilizzare lo “Sportello psicologico”;
- l'opportunità di indirizzare Elisa ad uno specifico aiuto personalizzato, viste le sue fragilità psicologiche.

***Per i genitori:***

- l'attenzione volta a cogliere tempestivamente i segnali del disagio, che gli adolescenti tendono spesso a nascondere;
- la pazienza ad ascoltare con disponibilità e comprensione i figli, senza colpevolizzarli;

---

**CASO N. 3 (segue)**

– se il caso, la sollecitazione a farsi raccontare dettagliatamente l'accaduto per un'eventuale denuncia alla dirigenza scolastica, se non proprio alla polizia.

*Per gli insegnanti:*

- la necessità di migliorare l'attività di controllo durante la ricreazione, per mettere al sicuro le potenziali vittime;
  - l'opportunità di utilizzare questionari, specie in presenza di segnali di disagio relazionale tra gli allievi, al fine di cogliere le dimensioni del fenomeno nelle proprie classi;
  - l'utilità di sollecitare i ragazzi a raccontare anche ciò che di negativo accade in classe e fuori tra compagni, facendone oggetto di confronti e discussioni in classe.
- 

---

**CASO N. 4**

*Titolo del caso*

Musicoterapia per superare le difficoltà relazionali.

*Ordine di scuola*

Scuola primaria.

*Tematica di riferimento*

Bullismo su “un diverso” (extracomunitario e parzialmente disabile).

*I protagonisti*

Vittima: maschio di 9 anni, albanese. Bullo: coetaneo, alla testa di un gruppo di gregari.

*Destinatari del progetto*

Gruppo scolastico.

*Descrizione del contesto e situazione problematica affrontata*

La scuola primaria di una località di provincia si è occupata attentamente del fenomeno del bullismo, partendo dalla duplice considerazione che nella piccola comunità locale le relazioni tra gli alunni spesso continuano anche al di fuori dell'ambito scolastico e inoltre la scuola è il luogo in cui unitamente all'apprendimento si realizza lo sviluppo sociale.

Qemal ha 9 anni e frequenta la terza elementare. Figlio unico di genitori di origine albanese è nato prematuro. Dopo i due anni viene affidato ad un istituto religioso poiché i genitori, per motivi di lavoro, non possono accudirlo: solo ad ogni fine mese i genitori riescono ad incontrarlo. Qemal ha frequentato saltuariamente la scuola dell'infanzia a seguito di ripetuti ricoveri in ospedale per disturbi a carico dell'apparato digerente, inoltre manifesta ansia di fronte ad ogni tipo di cambiamento. Manca di fiducia verso gli altri e non è in grado di difendersi

---

(segue)

---

**CASO N. 4 (segue)**

quando viene deriso dal gruppo dei compagni di classe cipitanati da Valerio, coetaneo, che spesso, durante l'ora di ricreazione, non esita ad assumere atteggiamenti ostili e di sopravvissuta nei confronti di Qemal (derisioni, scherzi pesanti, spintoni).

Fortunatamente la situazione incresciosa viene osservata dall'insegnante di educazione linguistico-espressiva, che nell'intento di apportarvi rimedio elabora un progetto di musicoterapia finalizzato a valorizzare la scuola non solo come luogo di apprendimento, ma soprattutto come luogo dove si sviluppano competenze sociali tali da accettare le diversità.

***Osservazioni***

Il "caso" pone in primo piano la personalità fragile di Qemal derivante da carenza affettiva le cui radici, probabilmente, vanno ritrovate in un attaccamento insicuro con la figura materna durante l'infanzia. D'altro canto Valerio, che appare spinto da un forte bisogno di dominare, evidenzia atteggiamenti di scarsa sensibilità verso le difficoltà di Qemal e oltre a prendere l'iniziativa per deriderlo e sopravvissutarlo, ama capeggiare e trascinare altri compagni.

***Soggetti coinvolti alla soluzione******Soluzione individuata***

Musicoterapista, gruppo allievi e docenti.

Si è partiti dalla necessità di conseguire, attraverso le dinamiche di gruppo, lo sviluppo ed il consolidamento delle abilità sociali e relazionali degli alunni. A tal fine si è progettato un percorso ispirato alla musicoterapia e finalizzato allo sviluppo di una consapevolezza emotiva ed empatica, condizione per una maggiore capacità di tessere relazioni sociali positive. Il suono e la musica, condotti assieme e seguiti da riflessioni in gruppo, possono fungere da occasione e da mezzo per aprire canali comunicativi, incrementare la creatività e la conoscenza di sé. In dettaglio ci si è proposti i seguenti obiettivi:

- sviluppare e consolidare la conoscenza delle proprie emozioni;
- implementare la capacità di esprimere le proprie emozioni;
- migliorare la capacità di ascolto dell'altro;
- incrementare la possibilità di comprendere lo stato emotivo altrui;
- migliorare la capacità di comunicazione anche attraverso il dialogo emozionale.

---

**CASO N. 4 (segue)***Illustrazione del percorso e delle azioni realizzate o realizzabili*

Il progetto ha previsto dapprima la somministrazione agli alunni di un questionario per valutare i rapporti amicali con i compagni e conoscere le attività preferite. Sono emersi due risultati: *a)* nella classe sono presenti allievi isolati e piccoli sottogruppi amicali che raramente interagiscono fra loro; *b)* gli interessi principali degli alunni sono rappresentati dalla tecnologia e dalla musica.

L'ausilio dell'attività musicale esercitata in gruppo ha favorito negli alunni la capacità di:

- cimentarsi nell'incontro con l'altro che non si conosce;
- costruire la conoscenza insieme con gli altri, dovendo ciascuno suggerire soluzioni ai problemi via via incontrati;
- agire focalizzando la propria attenzione sulle emozioni in gioco;
- esplorare il proprio mondo attraverso l'esperienza sensoriale (uditiva, visiva...);
- esprimere musicalmente le proprie emozioni e sentimenti.

Inoltre, la realizzazione di un diario su cui riportare momenti e situazioni emozionali da parte di ciascun alunno, è servito per approfondire e discutere insieme, docenti ed alunni, ciò che l'animo umano riesce ad esprimere attraverso la musica.

*Risultati conseguiti o conseguibili*

Le attività progettuali, specie quelle realizzate tramite la comunicazione non verbale, hanno permesso di toccare con significatività i livelli della comunicazione, dell'emotività, della relazione, dell'identità degli alunni.

Già nel primo quadrimestre è stato possibile registrare:

- da parte di Qemal, la vittima, una maggiore disponibilità a comunicare e ad interagire con i compagni, a seguito di un accresciuto livello di autostima, sentendosi coinvolto nell'attività di gruppo;
- da parte di Valerio, il bullo, è migliorata la capacità di porsi in ascolto di sé e degli altri, rendendosi maggiormente consapevole dei propri sentimenti e pure dello stato emotivo di chi per qualche ragione è svantaggiato;
- riguardo al gruppo classe, si è migliorato il livello di collaborazione e sviluppata una più articolata rete di relazioni.

Giova infine ricordare che il raggiungimento degli obiettivi descritti non è tanto da attribuire alle qualità intrinseche della musica, che pur è fattore di unione, quanto piuttosto ai processi che per suo tramite sono stati messi in atto, vale a dire: ascolto, accoglienza, sperimentazione di canali espressivi non verbali, sviluppo della comunicazione e di relazioni significative.

---

---

**CASO N. 5**

<i>Titolo del caso</i>	Educazione e co-educazione di soggetti a rischio tramite cura di animali.
<i>Ordine di scuola</i>	Scuola secondaria di 1° grado.
<i>Tematica di riferimento</i>	Aggressività “proattiva”, incrementata da vittima provocatrice.
<i>I protagonisti</i>	Bullo: ragazzo di 14 anni pluriripetente. Vittime: plurime, in particolare un compagno “infantile”.
<i>Destinatari del progetto</i>	Gruppo scolastico.
<i>Descrizione del contesto e situazione problematica affrontata</i>	In una scuola secondaria di 1° grado è stato inserito Claudio, pluriripetente, che fin dai primi giorni di scuola ha manifestato un comportamento di tipo oppositivo e provocatorio nei confronti del personale scolastico; inoltre non ha stabilito a distanza di tempo alcuna relazione positiva con i nuovi compagni di classe, i quali, al contrario, sono stati molte volte vittime di suoi scherzi pesanti e di atti di sopraffazione (impossessamento di loro oggetti e piccole violenze fisiche). Il Consiglio di classe, sin dalle prime sedute, ha posto in evidenza la situazione problematica scaturita dagli atteggiamenti irriguardosi e prepotenti di Claudio, cercando inizialmente di risolvere il caso con gli strumenti disciplinari a disposizione. A tal fine ha convocato più di una volta la famiglia del ragazzo, che però ha sempre mostrato indifferenza, rifiutando ogni forma di collaborazione, quasi giustificando a vario titolo le azioni compiute dal figlio. Il ragazzo, purtroppo, non rendendosi conto della gravità della sua condotta, ha continuato imperterrita con atti sempre più pericolosi verso i compagni ed in particolar modo verso Emilio, ragazzo iperattivo, un po' goffo e sempliciotto, bersaglio privilegiato di Claudio per il suo puerile stuzzicamento dei compagni.
<i>Osservazioni</i>	Nel caso in questione spiccano le peculiarità psicologiche dei due protagonisti. Claudio, il bullo, con i suoi comportamenti oppositivi, insolenti, aggressivi verso compagni e adulti manifesta una problematica al limite della psicopatologia, che chiama in causa lo stile affettivo ed educativo genitoriale, caratterizzato verosimilmente da trascuratezza e da carenza di cure. Emilio, la vittima “elettiva”, a causa delle sue caratteristiche fisiche e comportamentali, collegabili ad una famiglia di modesta levatura, evidenzia la sua condizione ad un tempo di facile bersaglio e di vittima provocatrice.
<i>Soggetti coinvolti alla soluzione</i>	Esperto esterno (psicologa), gruppo allievi, docenti e operatore del campo (veterinario).

---

(segue)

---

CASO N. 5 (*segue*)

*Soluzione individuata*

Il programma di intervento ha inteso promuovere nei ragazzi l'acquisizione di competenze socio-relazionali, in modo da migliorare in particolare l'adattamento di Claudio e di Emilio alla realtà scolastica. Pertanto si è dato vita ad un progetto sperimentale volto a combattere fenomeni di tipo bullistico attraverso il contatto dei ragazzi con alcuni animali da curare e da educare assieme. Si è ritenuto infatti che il rapporto mediato dalla cura dell'animale potesse facilitare la promozione di cambiamenti nel vissuto socio-emotivo dei ragazzi, stimolandone il senso di responsabilità, l'empatia, e accrescendone l'autostima nella consapevolezza di un ruolo significativo affidato loro.

*Illustrazione del percorso e delle azioni realizzate o realizzabili*

In primo luogo gli insegnanti della classe, coadiuvati dalla psicologa, hanno cercato di capire le possibili motivazioni alla base del comportamento disturbato di Claudio, che indirizzando la sua ostilità verso adulti e coetanei, celava un conflitto interiore profondo, dapprima incompreso dai docenti. Nell'ottica poi di instaurare un clima di interazioni positive tra Claudio, Emilio e il gruppo classe, hanno anzitutto stilato una mappa delle relazioni intercorrenti tra i ragazzi. Ciascun alunno è stato poi invitato a commentare l'aspetto da lui ritenuto più problematico o più positivo della mappa esposta alla classe, attraverso la compilazione di una scheda di lavoro. Dalle schede sono emersi i seguenti aspetti problematici:

- mancanze di rispetto (scherzi, prese in giro, pettegolezzi, offese di vario tipo);
- atteggiamenti di superiorità di alcuni e voglia di imporsi su altri compagni, specie se timidi o indifesi;
- impegni non rispettati (alcuni eludono le interrogazioni programmate);
- scarsa disponibilità dello studente bravo nei confronti dei meno bravi;
- scarsa sensibilità e indifferenza verso chi manifesta qualche tipo di difficoltà.

Gli aspetti positivi maggiormente apprezzati sono stati:

- ricevere segnali di amicizia e di collaborazione dai compagni;
- ricevere inviti alle feste;
- ricevere aiuto e solidarietà in caso di bisogno;
- sentirsi parte integrante di un gruppo teso al rispetto delle regole.

Una volta acquisite le preziose informazioni di cui sopra, il progetto sperimentale, volto a potenziare le competenze relazionali ed empatiche dei ragazzi attraverso il rapporto con animali domestici, ha rappresentato una strategia vincente.

---

**CASO N. 5 (segue)**

Per l'attuazione del progetto sono state rispettate le seguenti fasi:

- incontri preliminari con la psicologa, utilizzando anche la lettura di opuscoli informativi sull'educazione dell'animale;
- a Claudio ed Emilio, assieme ad altri ragazzi ritenuti più "a rischio" sulle base delle predette schede, è stata prestata particolare attenzione, in modo che a loro volta potessero affiancare i compagni con difficoltà di rapporto con gli animali;
- si è poi insegnato ai ragazzi nella pratica il corretto approccio all'animale, con l'ausilio di un operatore del settore veterinario;
- si sono infine insegnate le modalità con cui si cura e si educa un cucciolo.

*Risultati conseguiti o conseguibili*

La strategia utilizzata di sollecitare i ragazzi "a rischio" a porsi nella posizione di operatore amico del compagno in difficoltà, ha consentito loro di acquisire competenze di tipo empatico e abilità relazionali, tali da scoraggiare relazioni di tipo bullistico. L'attività svolta con gli animali ha inoltre favorito nei partecipanti l'esercizio alla pazienza e all'autocontrollo, necessari per il corretto svolgimento del compito. Al termine del progetto i ragazzi, durante una giornata dedicata a saggi di prova con gli animali, hanno potuto mostrare le abilità acquisite, ricevendo un attestato di merito dal dirigente scolastico. In particolare, a Claudio il gruppo classe ha riconosciuto qualche cambiamento positivo, soprattutto verso Emilio.

L'esperienza progettuale realizzata testimonia l'efficacia di un metodo nuovo, utilizzabile per affrontare problematiche di disagio relazionale all'interno delle classi scolastiche, consentendo agli alunni di acquisire comportamenti più cooperativi.

---



---

**CASO N. 6**

*Titolo del caso*

Una forma di cyberbullismo.

*Ordine di scuola*

Istituto professionale.

*Tematica di riferimento*

Bullo, alla ricerca di narcisistico riconoscimento, costruisce una "rete" a danno della vittima.

*I protagonisti*

Bullo: maschio ripetente di 15 anni. Vittima: compagno più giovane.

*Destinatari del progetto*

Gruppo classe.

(segue)

---

---

**CASO N. 6 (segue)****Descrizione del contesto e situazione problematica affrontata**

Un caso di prepotenze con l'uso pure dei nuovi mezzi elettronici si manifesta in un istituto professionale. I protagonisti sono di sesso maschile: Paolo, il bullo, figlio unico di genitori separati, ha un anno in più dei compagni per una bocciatura in terza media. Tenuto in buona considerazione dai compagni grazie al suo carattere forte, è sempre pronto ad intervenire nelle discussioni in classe. Allo studio si dedica con discontinuità riuscendo, spesso, a distrarre la classe con i suoi comportamenti fastidiosi: lanci di libri e diari fra i banchi, bigliettini, invii inopportuni di sms. Antonello, la vittima "predestinata", è primogenito di un operaio e una casalinga, ha due fratelli più piccoli. Siede al primo banco, è poco espressivo e la sua timidezza non l'aiuta ad inserirsi nel gruppo e a socializzare con i compagni. Il suo abbigliamento, chiaramente fuori moda, rivela scarsità di mezzi e contesto familiare disagiato. Il suo sguardo è sempre basso, quale forma di difesa.

Paolo in modo ingannevole cerca inizialmente di ottenere la considerazione pure di Antonello, quasi volesse un riconoscimento per le sue bravate anche da questo ragazzo silenzioso, per poi esasperarlo con continue molestie e denigrazioni attraverso e-mail e diffondendo inoltre tra i compagni via internet le informazioni carpite e registrate. Antonello confessa, in un tema assegnatogli dall'insegnante di lettere, di voler cambiare scuola poiché non trova altra soluzione: le prepotenze e le derisioni da parte di Paolo sono continue e non sa come reagire.

**Osservazioni**

Le motivazioni alla base dei comportamenti dei protagonisti richiedono una più attenta chiave di lettura. Paolo solo in apparenza è un ragazzo forte, in realtà nasconde insicurezze e bisogno di conferme, forse per reazione al senso di abbandono subito dopo la separazione dei genitori. Perseguitando Antonello trova ulteriore pretesto per porsi al centro dell'attenzione dei compagni, che incita a fare gruppo con lui contro Antonello. Quest'ultimo, a causa del suo vissuto passato e attuale, si esprime con difficoltà e quando parla usa un tono di voce bassissimo. Identità e autostima risultano compromesse e cerca l'isolamento dai compagni.

**Soggetti coinvolti alla soluzione  
Soluzione individuata**

Dirigente, esperto esterno (psicologo), insegnanti e genitori.

L'insegnante di lettere, venuta a conoscenza del disagio vissuto da Antonello, avverte la necessità di intervenire informando *in primis* il dirigente scolastico e poi cercando di coinvolgere i colleghi. Non essendo la prima volta che si verificavano casi

---

CASO N. 6 *(segue)*

analogni, la dirigente scolastica ritiene di ricorrere all'aiuto di uno psicologo, il quale, assunto l'incarico, delinea un itinerario progettuale teso a conseguire i seguenti obiettivi:

- affrontare il problema partendo dall'osservazione che il cyberbullo utilizza una sorta di abito virtuale, per porre in essere comportamenti ad un tempo aggressivi e disinibiti verso la vittima;
- organizzare pertanto incontri di riflessione sul tema, coinvolgendo gli operatori scolastici, gli allievi, i genitori;
- stimolare i ragazzi a costruire una grammatica delle proprie emozioni, imparando a riconoscerle in se stessi ed anche nei compagni, così da riuscire a modulare le proprie emozioni in base alle varie situazioni e a reagire adeguatamente a quelle dell'altro;
- riscoprire il gruppo, a partire dal gruppo classe, come luogo di apprendimento dello stare nelle relazioni, rispettando chi è emotivamente più fragile e identificando chi ha bisogno di prevalere con la prepotenza.

*Illustrazione del percorso e delle azioni realizzate o realizzabili*

Le modalità di intervento realizzate nell'ambito di questo progetto non si sono limitate alla presentazione di cornici teoriche su tipi e funzioni delle emozioni e sulle caratteristiche del rapporto tra cyberbullo e cybervittima, ma hanno riguardato anche esercitazioni in piccoli gruppi, volte a valutare criticamente l'uso improprio dei mezzi informatici. Inoltre il percorso didattico-formativo si è realizzato proponendo al gruppo classe un'esperienza che ricalca tecniche di arte terapia, con l'obiettivo di stimolare il riconoscimento e l'espressione simbolica delle emozioni. Si è trattato, nello specifico, di realizzare un collage, utilizzando fogli ed immagini di volti e di posture tratte da riviste per identificare e rappresentare emozioni e stati d'animo.

Considerando poi che la matrice di questo episodio di bullismo e di tanti altri è rintracciabile in un insoddisfacente vissuto personale, è stata stimolata pure la conoscenza di sé, proponendo ai ragazzi di rispondere per iscritto a tre domande:

- Cosa mi piace della mia vita?
- Cosa non mi piace?
- Cosa voglio cambiare?

*Risultati conseguiti o conseguibili*

La realizzazione del progetto ha consentito a tutti gli interessati al "caso" di acquisire specifiche consapevolezze. Per prevenire e contrastare il bullismo elettronico, docenti e genitori hanno convenuto che si debba prestare particolare attenzione quando si viene a sapere che i ragazzi usano impropriamente il

CASO N. 6 *(segue)*

telefonino o che navigano su internet trasmettendo messaggi e immagini sconvenienti o diffamatorie sui compagni. In tal senso gli insegnanti si sono impegnati a far riflettere i ragazzi, oltre che sulla scorrettezza di agire spesso nell'anonimato, sul fatto che non possono considerarsi protetti dall'anonimato stesso, bensì nei casi più gravi possono essere rintracciati e puniti.

La partecipazione dei ragazzi, avvenuta in genere con spirito collaborativo, ha evidenziato la necessità di occasioni e spazi in cui poter esprimere adeguatamente le proprie emozioni e i propri vissuti interiori, tanto più se sofferti. Le strategie utilizzate si sono rivelate efficaci, anche per il fatto di aver indotto gli studenti più in difficoltà a richiedere colloqui individuali con lo psicologo.

---

### Riferimenti bibliografici

- BALDRY A. C. (2003), *A Psycho-social Approach to Understand Bullying at School*, ICA Press (trad. it. *Il bullismo nella scuola. Un approccio psicosociale*, Carlo Amore, Roma 2004).
- BAUMAN Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity, Cambridge (GB) (trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2004).
- BELACCHI C. (2008), *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta*, in "Giornale italiano di psicologia", 35, n. 4, pp. 895-912.
- DAHRENDORF R. (1995), *Quadrare il cerchio ieri e oggi: benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- FONZI A. (1999), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze.
- MENESINI E. (2000), *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- OLWEUS D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford (GB) (trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996).
- PRINA F. (2003), *Devianza e politiche di controllo. Scenari e tendenze nelle società contemporanee*, Carocci, Roma.
- SCIOLLA L. (2004), *La sfida dei valori: rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, il Mulino, Bologna.
- ZANETTI M. A., RENATI R., BERRONE C. (2009), *Il fenomeno del bullismo*, Magi, Roma.

# Rassegna bibliografica internazionale sul bullismo suddivisa per aree tematiche

a cura di *Laura Rando*\*

La presente rassegna riguarda i volumi che trattano di bullismo, usciti a partire dai primi studi “scientifici” negli anni Settanta del secolo scorso, fino al dicembre 2011; sono pertanto trascurati gli innumerevoli articoli pubblicati in riviste o in opere collettanee. Nelle sole biblioteche italiane, sui cataloghi delle quali si è dapprima focalizzata la presente ricerca, sono stati reperiti oltre trecento diversi titoli in materia; la ricerca si è poi allargata a biblioteche straniere e a vari siti internet (escludendo i contributi apparsi solo su internet).

Gli estremi bibliografici sono riportati seguendo le norme redazionali dell’APA (American Psychological Association), in quanto prevalenti a livello internazionale. Dato il valore assai diseguale dei volumi riportati si è voluto inserire, per un primo orientamento sulla consistenza di ciascuno, il rispettivo numero di pagine (salvo una decina, su oltre 900, per i quali non lo si è potuto reperire).

Gran parte dei volumi, come prevedibile, tocca una pluralità di aree tematiche; pertanto ciascuno è collocato in una data area tematica in funzione dell’aspetto del bullismo trattatovi in prevalenza. Laddove il titolo del volume non sia sufficientemente indicativo del tema in esso trattato, viene inserita una breve nota sul contenuto, altresì a giustificazione della collocazione in quella determinata area tematica.

Poiché nelle lingue che oltre all’inglese hanno fornito significativi contributi in materia (tedesca, francese, spagnola, svedese e giapponese) non v’è calco esatto dell’inglese *bullying*, né tanto meno dell’italiano *bullismo*, la tematica del bullismo vi appare sotto variegate denominazioni, che rispecchiano solo parzialmente il significato inglese. Per una illustrazione di queste denominazioni e dei problemi connessi, rinviamo

\* Dottoressa in Sociologia e ricerca sociale e borsista presso la Facoltà di Scienze sociali dell’Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara.

al CAP. I di questo volume. Per altro, riportiamo una nostra traduzione in italiano, piuttosto letterale, dei titoli in lingua straniera, eccettuato l'inglese di cui diamo per scontata la conoscenza.

Una lettura della bibliografia offre di per sé alcune interessanti indicazioni non solo circa la natura e la varietà degli aspetti del bullismo trattati in letteratura, ma anche circa la numerosità delle pubblicazioni apparse in un determinato intervallo di tempo. Per evidenziare l'incremento di pubblicazioni nel tempo e l'aspetto maggiormente trattato, alla fine della rassegna abbiamo costruito un primo grafico (FIG. 6.1) che mostra il numero di volumi pubblicati nell'insieme delle lingue considerate, ripartiti per aree tematiche, in funzione di ciascun lustro a partire dal 1970; inoltre un secondo analogo grafico (FIG. 6.2) per i volumi pubblicati in Italia (escluse le traduzioni). Si può vedere un incremento pressoché esponenziale delle pubblicazioni a partire dagli anni Settanta e in Italia solo dagli anni Novanta.

### 6.1 Trattazioni generali; fattori causativi

1972

Heinemann, P. P., & Thorén, K. *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna* [Mobbing. Prepotenza di gruppo tra i bambini e gli adulti]. Stockholm (SE): Natur och Kultur, pp. 174.

1973

Olweus, D. *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning* [Zimbelli e prepotenti. Ricerca sul bullismo]. Stockholm (SE): Almqvist & Wiksell. Trad. it. *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*. Roma: Bulzoni, 1983, pp. 240.

1978

Olweus, D. *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington (DC): Hemisphere (Wiley), pp. XIII+218. (È la versione inglese di Olweus, 1973.)

1984

Frude, N., & Gault, H. (Eds.). *Disruptive Behavior in Schools*. New York (NY): John Wiley & Sons, pp. 234.

Takuma, T. *Konna ko ga ijimeru konna ko ga ijimerareru* [Questo bambino è il bullo, questo bambino è vittima del bullismo]. Tokyo (JP): Yamate, pp. 206.

1985

Morita, Y. *Ijime shuudann no kouzu ni kansuru shakaigakuteki kennkyu* [Studio sociologico sulla struttura del gruppo bullista]. Osaka (JP): Università di Osaka.

1986

Olweus, D. *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra* [Bullismo. Che cosa sappiamo e che cosa possiamo fare]. Stockholm (SE): Liber, pp. 96.

Sugeno, T. *Ijime: gakkyū no ningengaku* [Bullismo: studio sulle relazioni umane in classe]. Tokyo (JP): Shinyō-sha, pp. III+239.

### 1988

Takuma, T. *Ijime no mondai jireishū: sono hakken kara taiō made* [Problema del bullismo casi di studio: dalla scoperta al sostegno]. Tokyo (JP): Gyōsei, pp. 341. Tattum, D. P., & Lane D. A. (Eds.). *Bullying in Schools*. Stoke-on-Trent (GB): Trentham Books, pp. IV+117.

### 1993

Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford (GB): Blackwell, pp. 140. (È la citatissima versione inglese di Olweus, 1986.) Trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti, 1996, VII+125.

Takekawa, I. *Ijime to futōkō no shakaigaku* [Sociologia del bullismo e assenza da scuola]. Kyoto (JP): Hōritsu bunka-sha, pp. III+230.

### 1994

Byrne, B. *Bullying: A Community Approach*. Dublin (IE): The Columba Press, pp. 96.

Hosaka, N. *Ijime no kōkei* [Scenari di bullismo]. Tokyo (JP): Shūeisha, pp. 268. Morita, Y., & Kiyonaga, K. *Ijime: kyōshitsu no yamai* [Bullismo: sentirsi male in classe]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō, pp. XVI+230.

Solomon, Y. *Bullying*. Hove (GB): Wayland, pp. 48.

### 1995

Betsuyaku, M., Serizawa S., & Yamazaki T. (Eds.). *Ijime kō* [Sul bullismo]. Tokyo (JP): Shunshūsha, pp. 213.

Takuma, T. *Ijime: norikoeru ni wa dōsuru ka* [Bullismo: cosa fare per superarlo]. Tokyo (JP): Saiensusha, pp. 204.

### 1996

Fukaya, K. “*Ijime sekai*” no kodomotachi: *kyōshitsu no shin* [I ragazzi del “mondo del bullismo”. Le affinità]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō, pp. 219.

Olweus, D. *Mobbing av elever fra lærere* [Il bullismo degli studenti da parte degli insegnanti]. Bergen (NO): Alma Mater, pp. 23. (Questo è il primo studio sistematico, riguardante il bullismo degli studenti da parte degli insegnanti. Pubblicato solo in norvegese, comprende 2.400 studenti di grado 7-10 in 102 classi.)

Takano, S. *Ijime no mekanizumu* [Il meccanismo del bullismo]. Tokyo (JP): Kyōiku shuppan, pp. 182.

Sanders, P. *What Do You Know about Bullying*. Brookfield (CT): Copper Beech Books, pp. 32.

Randall, P. *A Community Approach to Bullying*. Stoke-on-Trent (GB): Trentham Books, pp. 210.

Skinner, A. *Bullying: An Annotated Guide to Literature and Resources*. Leicester (GB): Youthwork, pp. 105.

### 1997

Tattum, D. P., & Graham, H. *Bullying: Home, School and Community*. London (GB): David Fulton, pp. 183.

## 1998

- Dambach, K. E. *Mobbing in der Schulkasse* [Bullismo in classe]. München (DE): E. Reinhardt, pp. 102.
- Masataka, N. *Ijime o yurusu shinri* [La psicologia che permette il bullismo]. Tokyo (JP): Iwanami shoten, pp. 218.
- O'Donnell, I., & Kimmett, E. *Bullying in Prisons*. Oxford (GB): Centre for Criminological Research, University of Oxford, pp. 102.
- Olsson, C. *Mobbning och våld i verkligheten* [Il bullismo e la violenza nella vita reale]. Sävedalen (SE): Warne, pp. 236.
- Salmivalli, C. *Not Only Bullies and Victims: Participation in Harassment in School Classes. Some Social and Personality Factors*. Turku (FI): Turun Yliplisto, pp. 35.

## 1999

- Fonzi, A. *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti, pp. 160.
- Olweus, D. *Mobbning bland barn och ungdomar* [Il bullismo tra i bambini e gli adolescenti]. Stockholm (SE): Rädda Barben Förlag, pp. 59.
- Powell, J. *Talking about Bullying*. Austin (TX): Raintree-Steck Vaughn, pp. 32.
- Sōmuchō, G. K. *Ijime, futōkō mondai nado no genjō to kadaï* [Problemi di bullismo, cattiva condotta e altre tematiche attuali]. Tokyo (JP): Ōkurashō Insatsukyoku, Heisei 11, pp. XII+152.

## 2000

- Hadikin, R. *The Bullying Culture: Cause, Effect, Harm Reduction*. Oxford (GB): Books for Midwives, pp. 179.
- Leone, M. L. *Bullismo. Malessere sociale o predisposizione genetica?* Catanzaro: Carello, pp. 112.

## 2001

- Belacchi, C. (Ed.). *Il bullismo a scuola: fattore di rischio evolutivo?* Atti del convegno, Ancona 15 dicembre 2000. Urbania (Pesaro): Arti grafiche Stibu, pp. XI+108.
- Donnellan, C. *Victims of Bullying*. Cambridge (GB): Indipendence, pp. 44.
- Geffner, R. A., Loring, M., & Young, C. (Eds.). *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*. New York (NY): The Hawort Press, pp. 200.
- Höistad, G. *Mobbning och människovärde* [Il bullismo e la dignità umana]. Stockholm (SE): Gothia Förlag, pp. 185.
- Juvonen J., & Graham S. *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York (NY): Guilford, pp. 440.
- Marr, N., & Field, T. *Bullycide: Death at Playtime. An Exposé of Child Suicide Caused by Bullying*. Didecot (GB): Success Unlimited, pp. 320.
- Naito, A. *Ijime no shakai riron* [Teoria sociale del bullismo]. Tokyo (JP): Kashiwa, pp. 302.

## 2002

- Eriksson, B. *Skolan-en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan* [La scuola-arena per il bullismo: una rassegna di ricerca e discussione sul bullismo a scuola]. Stockholm (SE): Skolverket, pp. 146.

- Guerin, S., & Hennessy, E. *Aggression and Bullying*. Oxford (GB)-Malden (MA): Blackwell, pp. 57.
- Ireland, J. L. *Bullying among Prisoners: Evidence, Research and Intervention Strategies*. Hove (GB)-New York (NY): Brunner-Routledge, pp. XIX+235.
- Rigby, K. *New Perspectives on Bullying*. London (GB): Jessica Kingsley, pp. 320.
- Young, C., & Loring, M. T. *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 216.

#### 2003

- Angioletti, C., Michelotto, L., & Racchi, C. (Eds.). *Il fenomeno del bullismo: conoscerlo e prevenirlo*. Bologna: Telefono Azzurro, pp. 44.
- Avilés Martínez, J. M. *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado* [Bullismo: intimidazione e maltrattamenti nella scolaresca]. Bilbao (ES): Stee-Eilas, pp. 59.
- Baldry, A. C. *A Psycho-Social Approach to Understand Bullying at School*. ICA. Trad. it. *Il bullismo nella scuola. Un approccio psicosociale*. Roma: Carlo Amore, 2004, pp. 120.
- Harris, S., & Petrie, G. E. *Bullying: The Bullies, the Victims, the Bystanders*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield, pp. 128.
- Hecker Cram, R. *Bullying: A Spiritual Crisis*. St. Louis (MO): Chalice, pp. XV+121. («La violenza non è sempre razionale ma è sempre relazionale»: l'autore tratta il bullismo in una prospettiva teologica, essendo segno di una crisi spirituale.)
- Langan, P. *Bullying in Schools: What You Need to Know*. West Berlin (NJ): Townsend, pp. 52.
- Macklem, G. L. *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Groups*. New York (NY): Kluwer Academic, pp. X+220.
- Pérol, H. *Ijimé, la loi du plus fort* [Bullismo, la legge del più forte]. Paris (FR): Rageot, pp. 216.
- Petrone, L., & Troiano M. *Il bullismo. 2° Quaderno di Axi*. Roma: Magi, pp. 52.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte* [Bullismo tra studenti. Forme del fenomeno, condizioni di rischio e piani di intervento]. Göttingen (DE): Hogrefe, pp. 229.
- Testa, B. (Ed.). *Bullismo. Pensieri e strategie*. Atti del convegno, 8 novembre 2001. Bergamo: Provincia di Bergamo, pp. 223.
- UNICRI-Regione Piemonte (Assessorato alla Polizia Locale). *"Bulli e Bulle". Nuovi aspetti di un fenomeno tradizionale: controllo sociale, sicurezza ed educazione*. Atti del Convegno, 27 novembre 2002. Torino: F.lli Scaravaglio - Industria Grafica ed Editoriale, pp. 124.

#### 2004

- Bierman, K. *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York (NY): Guilford. Trad. it. *Il bambino rifiutato dai compagni. Cause, valutazioni, interventi*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, 2004, pp. 314.
- Caprez, E. *Bullying*. Richmond (GB): Trotman, pp. XIV+82.
- Hibbert, A. *Why Do People Bully*. Oxford (GB): Raintree, pp. 48.
- McPherson, A., & Macfarlane, A. *Bullying: The Truth*. Oxford (GB): Oxford University Press, pp. 96.
- Picozzi, M. *Bullismo e disagio giovanile. Aspetti psicologici, sociologici e giuridici*. Saronno (Varese): Monti, pp. 256.

Sanders, C. E., & Phye, G. D. (Eds.) *Bullying: Implications for the Classroom*. San Diego (CA)-London (GB): Elsevier Academic Press, pp. XXIV+261.

#### 2005

Gaillard, B. *Les violences en milieu scolaire et educatif. Connaître, prévenir, intervenir* [Le violenze nell'ambiente scolastico ed educativo. Conoscere, prevenire, intervenire]. Rennes (FR): Presses Universitaires de Rennes 2, pp. 569.

Gebauer, K. *Mobbing in der Schule* [Bullismo nella scuola]. Düsseldorf (DE): Walther, pp. 160.

Gini, G. *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Carlo Amore, pp. 134.

Imazu, K. *Ijime mondai no hassei tenkai to kongo no kadai: 25-nen o sōkatsusuru* [Sviluppi dell'apparizione del problema del bullismo e il compito futuro: sintesi di 25 anni]. Nagoya-shi (JP): Reimei Shobō, pp. 169.

Lucena Ferrero, R. *Bullying: el acoso escolar* [Bullismo: molestie a scuola]. Madrid (ES): Mujeres por la paz, pp. 155.

Winkler, K. *Bullying: How to Deal with Taunting, Teasing, and Tormenting*. Berkeley Heights (NJ): Enslow, pp. 104.

#### 2006

Alberoni, F. (Ed.). *Bullismo. Conoscere, contenere, prevenire*. Ravenna: Nanni, pp. 83.

Avilés Martínez, J. M. *Bullying. El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela* [Bullismo. Il maltrattamento tra pari. Aggressori, vittime e testimoni nella scuola]. Salamanca (ES): Ediciones Amaru, pp. 318.

Bödefeld, A. „...Und du bist weg!“ *Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus* [“...E tu sta’ fuori!” Bullismo in classe come meccanismo del capro espiatorio]. Wien (AT)-Münster (DE): LIT, pp. 316.

Bennet, E. M. (Ed.). *Peer Abuse Know More! Bullying from a Psychological Perspective*. Conshohocken (PA): Infinity, pp. 187.

Di Sauro R., & Manca M. *Il bullismo come fenomeno di gruppo*. Roma: Kappa, pp. 112.

IoTuNoiVoi Donne Insieme. *Bullismo: male giovanile del Ventunesimo secolo, ma è vero?* Udine: Kappa Vu, pp. 119.

Takekawa, I. *Ijime gensho no saikento: nichijyō shakai kiban to shudan no shiten* [Ri-esame del fenomeno del bullismo: la prospettiva di gruppo e la norma sociale quotidiana]. Kyoto (JP): Horitsu bunkasha, pp. 203.

#### 2007

Deppe, J. *Mobbing in der Schule* [Bullismo a scuola] (2nd ed.). München (DE): Grin, pp. 40.

Centro di Documentazione Cultura della Legalità Democratica della Regione Toscana. *Bullismo*. Firenze: Regione Toscana, pp. 52 pp. (Contiene tra l'altro una bibliografia ragionata sul fenomeno, l'elenco delle monografie presenti presso il Centro stesso ed una rassegna stampa.)

Fedeli, D. *Il bullismo oltre: Vol. 1. Dai miti alla realtà: La comprensione del fenomeno*. Gussago (Brescia): Vannini, pp. 184.

Filippi, A. *Il bullismo scolastico*. Trento: UNI Service, pp. 273.

- Goerigk, F., Rauschenberger, C., & Mensch M. *Konfliktfeld Schule. Mobbing in der Schule* [Scuola, campo di battaglia. Bullismo a scuola]. München (DE): Grin, pp. 54.
- House of Commons, Education and Skills Committee (Ed.). *Bullying: Third Report of Session 2006-07, Report, Together with Formal Minutes, Oral and Written Evidence*. London (GB): The Stationery Office (TSO), pp. 286.
- Naito, A. *Ijime to gendai shakai* [Bullismo e società moderna]. Tokyo (JP): Sōfūsha, pp. 197.
- Piñuel, I., & Oñate, A. *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños* [Bullismo. Violenza e molestie psicologiche contro i bambini]. Barcelona (ES): CEAC, pp. 248.
- Thors, C. *Utstött: en bok om mobbning* [Outcast: un libro sul bullismo]. Stockholm (SE): Läarförbundets, pp. 161.
- Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U., & Popp, U. *Schülergewalt als Schulproblem: verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven* [Violenza di studenti come problema scolastico: condizione causativa, tipi e prospettive pedagogiche di intervento] (3th ed.). München (DE): Juventa, pp. 365.

#### 2008

- Alcolea, A., del Amo, M., Barceló, E., Beccaria, L., Casariego, M., Paz, A. F., et al. *21 relatos contra el acoso escolar*. Boadilla del Monte (ES): Ediciones SM, pp. 262.
- Aleandri, G. *Giovani senza paura. Analisi socio-pedagogica del fenomeno bullismo*. Roma: Armando, pp. 128.
- Battaglio, C. *School Bullying: The Inside Story*. Saarbrücken (DE): VDM, pp. 236.
- Bombardieri, M. *Riflettere sul bullismo per individuare strategie costruttive*. Brescia: Istituto di Mompiano Pasquali-Agazzi, Centro studi pedagogici, pp. 15.
- Catheline, N. *Harcèlements à l'école* [Bullismo a scuola]. Paris (FR): Albin Michel, pp. 211.
- Censis. *Prima indagine nazionale sul bullismo*. Roma: Censis, pp. 72.
- Cimino, V., & Capozza, G. *Oltre il bullismo. Dal disagio alla cultura della non violenza*. Bari: Milella, pp. 416.
- Colonna Vilasi, A. *Il bullismo*. Napoli: Arte Tipografica, pp. 104.
- Corbo, A. *Il bullismo: conoscere gli alunni significa introdursi nel loro mondo, esplorarlo, condividerlo e divenirne parte consapevole*. Potenza: EditricErmes, pp. 31.
- Di Loreto, O. *Il bullismo. Devianza o moda giovanile?* Roma: Aracne, pp. 160.
- Gualdi, M., Martelli, M., Whilhelm, W., & Biedroń, R. *Schoolmates, bullismo nelle scuole: manuale di sopravvivenza*. Progetto realizzato con il supporto della Comunità Europea e del Progetto Daphne. Bologna: Arcigay, Tipografia Negri, pp. 45.
- Hamilton, J. *Bullying and Hazing*. Farmington Hills (MI): Greenhaven, pp. 112.
- Kevorkian, M. M. *101 Facts about Bullying. What Everyone Should Know*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield Education, pp. VI+148.
- Lines, D. *The Bullies: Understanding Bullies and Bullying*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 224.
- Raum, E. *Tough Topics: Bullying*. Chicago (IL): Heinemann, pp. 32.
- Riebel, J. *Spotten, Schimpfen, Schlagen... Gewalt unter Schülern. Bullying und Cyberbullying* [Sfottere, insultare, colpire... Violenza tra scolari. Bullismo e cyber-bullismo]. Landau (DE): Empirische Pädagogik, pp. 79.

- Rostam, P. *Svärdord, mobbing och självmobbnings* [Svärdord, bullismo e auto-bullismo]. Västerås (SE): Solrosens, pp. 143. (L'autore sostiene che l'uso violento del linguaggio è alla base di ogni forma di bullismo, infatti ha coniato parole nuove come *svärdord*, alla lettera "parola spada", e *självmobbnings*, "auto-bullismo", per evidenziare le conseguenze negative che può avere il linguaggio.)
- Varhama, L. *Bullying and Other Disfunctional Behaviour at the Workplace, and at School*. Turku (FI): Åbo Akademi University, pp. 33.

#### 2009

- Barbato, D., Cadoni, A., & Longhi, V. *Non solo bulli! Una riflessione sul fenomeno del bullismo, le sue manifestazioni e le possibilità d'intervento*. Livorno: Associazione Il Sestante Solidarietà; Associazione Ceis-Comunità Livorno, pp. 160.
- Del Debbio, A., Di Fiorino, E., & Fontana, M. *Mobbing hazing stalking bullismo: una guida pratica*. Forte dei Marmi (Lucca): Psichiatria & Territorio, pp. 110.
- Gomez, A. *Le escuela sin ley* [La scuola senza legge]. Madrid (ES): La Esfera, pp. 256. (L'autrice, già segretaria della previdenza sociale, esamina i problemi di bullismo, intimidazione e cyberbullismo.)
- Harris, M. J. *Bullying, Rejection, and Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective*. New York (NY): Springer, pp. 380.
- Italia, A. (Ed.). *Vissuti ed esiti della scolarizzazione: il fenomeno del bullismo e l'integrazione degli alunni immigrati*. Roma: Censis, pp. 116.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Eds.). *Mobning: Sociale Processer på Afveje* [Bullismo processi sociali fuori strada]. København (DK): Hans Reitzels Forlag, pp. 272.
- Macintyre, C. *Bullying and Young Children*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 122.
- Naitō, A. *Ijime no kōzō: naze hito ga kaibutsu ni naru no ka* [Struttura del bullismo: perché le persone diventano mostri?]. Tokyo (JP): Kōdansha, pp. 265.
- Savona, E. U., Caneppelle, S., & Mezzanotte, L. *Il bullismo allo specchio. Tra realtà e rappresentazione*. Milano: Franco Angeli, pp. 304.

#### 2010

- Ascari, M. *Ma dimmi, cos'è il bullismo? Bullismo come disagio giovanile. Esperienze a confronto per incontrare mondi e soggetti, tra riflessioni interiori e linee educative*. Terlizzi (Bari): Edizione Insieme, pp. 98.
- Bellon, J. P., & Gardette, B. *Harclement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire* [Molestie e soprusi tra studenti. La faccia nascosta della violenza a scuola]. Paris (FR): Fabert, pp. 204.
- Caneppelle, S., Mezzanotte, L., & Savona, E. U. *Bullismo tra realtà e rappresentazione*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 233.
- Caravita, S., & Gini, G. *L'(im)moralità del bullismo*. Milano: Unicopli, pp. 203.
- Collovalti, R., Vecchiato, M., & Bertocchi, M. *Il bullismo sociale, adulto e giovanile*. Roma: Armando, pp. 255.
- Estrada Mendoza, M. T. *La violencia en la escuela. Bullies y victimas* [La violenza nella scuola. Bulli e vittime]. Ciudad de México (MX-DFE): Trillas, pp. 102.
- Mierolo, G., Pellegrino, E., & Bina, D. *Bullismo. La prepotenza del disagio*. Trapani: Di Girolamo, pp. 65. (La psicoanalisi come strumento di cura del bullismo.)
- Morita, Y. *Ijime towa nanika: kyōshitsu no mondai shakai no mondai* [Che cosa è il bullismo: problemi in classe, problemi sociali]. Tokyo (JP): Chūō Kōron Shinsha, pp. 207.

- Norzi, E. (Ed.). *Il bullismo*. Bologna: Azzurro Press, pp. 96.
- Ortega, R. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* [Aggressività ingiustificata, bullismo e violenza a scuola]. Madrid (ES): Alianza Ensayo, pp. 416.
- Piarulli, L., & Damiani, P. *Il bullismo non esiste. Una questione pedagogica*. Piacenza: La Rondine, pp. 144. (Il bullismo non sarebbe una forma di patologia individuale e/o sociale, piuttosto una dinamica relazionale disfunzionale, la costruzione di un sé inadeguato.)
- Rooney, A. *Bullying*. Mankato (MN): Black Rabbit Books, pp. 46.
- Tarshis, T. P. *Living with Peer Pressure and Bullying*. New York (NY): InfoBase, pp. 167.

#### 2011

- Bruciafreddo, L., Campolo, M. G., Cava, A., & Salvo, M. *Il bullismo tra vita reale e spettacolarizzazione mediale. Un'indagine empirica nel mondo della scuola*. Reggio Calabria: Città del Sole, pp. 128.
- Danese, A., Cordella, R., & Spedicato-Iengo, E. *Una fotografia sul bullismo. Bulli, vittime e spettatori*. Villamagna (Chieti): Tinari, pp. 96.
- Darbo, M. *Prima cattiveria. Prima teoria che spiega come nasce il bullismo e come risolverlo*. Ferrara: TLA Editrice, pp. 148.
- Dixon, R., & Smith, P. *Rethinking School Bullying: Towards an Integrated Model*. Cambridge (GB): Cambridge University Press, pp. 200.
- Formella Z., & Ricci A. *Bullismo e dintorni. Le relazioni disagiate nella scuola*. Milano: Franco Angeli, pp. 224.
- Fränberg, G.-M., & Wretander, M. *Mobbning: en social konstruktion?* [Il bullismo: una costruzione sociale?]. Lund (SE): Studentlitteratur AB, pp. 123.
- Guarino, A., Lancellotti, R., & Serantoni G. *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche, tecniche di intervento*. Milano: Franco Angeli, pp. 160.
- Monks, C. P., & Coyne, I. (Eds.). *Bullying in Different Contexts*. Cambridge (GB)-New York (NY): Cambridge University Press, pp. 276.
- Ziehm, A. *Bullying als Gruppenprozess* [Il bullismo come processo di gruppo]. München (DE): Grin, pp. 32.

### 6.2 Tecniche di rilevazione

N.B. Ci limitiamo ai volumi prevalentemente dedicati alle metodiche e tecniche di rilevazione e di ricerca.

#### 1991

- La Fontaine, J. *Bullying the Child's View: An Analysis of Telephone Calls to Childline about Bullying*. London (GB): Calouste Gulbenkian Foundation, pp. 71.

#### 1994

- Cerezo Ramírez, F. *El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares* [Il questionario Bull. Un metodo per la misura dell'aggressività tra studenti]. Acta del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica. Pontevedra (ES): Diputación de Pontevedra.

## 1995

Rigby, K., & Slee, P. T. *Manual for the Peer Relations Questionnaire (PRQ)*. Adelaide (AU-SA): University of South Australia. (Questionario sul bullismo somministrato ad insegnanti, studenti e genitori.)

## 1996

Olweus, D. *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Research Center for Health Promotion (Hemil Center). Bergen (NO): University of Bergen, pp. 50.

## 1999

Avilés Martínez, J. M. *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria* [CIMEI. Questionario su intimidazione e maltrattamenti tra pari (bullismo) nella scuola secondaria dell'obbligo]. Valladolid (ES): Grafolid.

## 2000

Cerezo Ramírez, F. *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares* [Bull-S. Test di valutazione dell'aggressività tra studenti]. Madrid (ES): Albor-Cohs, pp. 42. (Strumento basato sulla tecnica dei sociogrammi.)

## 2003

Castorina, S. *Fantasie di bullismo. I racconti di bulli e vittime al test proiettivo dell'abusò infantile*. Milano: Franco Angeli, pp. 138.

Reffieuna, A. *Le relazioni sociali in classe. Il test sociometrico*. Roma: Carocci, pp. 112.

## 2006

Piñuel, I., & Oñate, A. *Test AVE. Acoso y violencia escolar* [Test AVE. Molestie e violenza nelle scuole]. Madrid (ES): TEA, pp. 57.

## 2009

Marées, N. *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen. Konstruktion und Analyse von Instrumenten zur Erfassung von Bullying im Vor- und Grundschulalter* [Questionario sul bullismo e sulla vittimizzazione. Costruzione e analisi di strumenti per la rilevazione del bullismo nell'età prescolare e della scuola primaria]. Bremen (DE): Staats-und Universitätsbibliothek Bremen, pp. 289.

Rodler, I. E. *Bullying und Viktimisierung: Gewalt im Kontext Schule. Eine empirische Untersuchung* [Bullismo e vittimizzazione: violenza nel contesto scolastico. Una ricerca empirica]. Hamburg (DE): Diplomica, pp. 145.

## 2011

Bush, M. D. *A Quantitative Investigation of Teachers's Responses to Bullying*. Ann Arbor (MI): ProQuest, pp. 172.

## 6.3

**Studiato tra i fenomeni di aggressività, di devianza,  
di distorsione comunicazionale ecc.**

## 1990

Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). *Peer Rejection in Childhood*. New York (NY): Cambridge University Press, pp. XI+417. (Si studiano le dinamiche del rifiuto tra pari, tra le quali il fenomeno del bullismo.)

Schoolland, K. *Shogun's Ghost: The Dark Side of Japanese Education*, New York (NY): Bergin & Garvey, pp. 207. (Il testo affronta la tematica del bullismo, delle violenze e della delinquenza nelle scuole giapponesi.)

#### 1991

Cerezo Ramírez, F. *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying* [Aggressività sociale tra studenti. La dinamica del bullismo]. Murcia (ES): Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 327.

Pepler, D., & Rubin, K. (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, pp. 488.

#### 1993

Battagliese, G. *L'allievo aggressivo: strategie e curricoli*. Milano: Masson, pp. 202.

#### 1994

Archer, J. (Ed.). *Male Violence*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. XII+414. (Violenza, aggressività e bullismo in relazione con le differenze di genere.)

Bründel, H., & Hurrelmann, K. *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?* [La violenza fa scuola. Come trattare i bambini aggressivi?] München (DE): Droemer Knaur, pp. 316.

Huesmann, L. R. (Ed.). *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York (NY)-London (GB): Plenum Press, pp. 326. (Il bullismo trattato nel contesto dei fenomeni di aggressività.)

#### 1996

Ferris, C., & Grisso, T. (Eds.). *Understanding Aggressive Behavior in Children*. New York (NY): New York Academy of Sciences, pp. 426.

#### 1997

Cerezo Ramírez, F. *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención* [Comportamenti aggressivi in età scolastica. Approccio teorico e metodologico. Proposte di intervento]. Madrid (ES): Ediciones Pirámide, pp. 208.

Oda, S. *Hikō to ijime no kōdōkagaku* [Studio del comportamento di cattiva condotta e di bullismo]. Tokyo (JP): Furēberukan, pp. 318.

#### 1998

Slee, P. T., & Rigby, K. (Eds.). *Children's Peer Relations*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 340. (Scuole primarie australiane: come i bambini percepiscono il bullismo e la vittimizzazione attraverso la televisione; lo studio focalizza altresì il genere.)

Stones, R. *Gangs and Bullies*. London (GB): Evans, pp. 62.

#### 1999

Mendorla, G., & Castorina, S. *Storie di ordinaria violenza*. Catania: CUECM, pp. 77.

Petersen, J., Bäuerle, S., Mall-Strobel, H., Reinert, G. B., & Wehr, H. *Gewalt in der Schule* [Violenza nella scuola]. Donauwörth (DE): Auer, pp. 216.

## 2000

- Moser, R. S., & Franz, C. E. (Eds.). *Shocking Violence: Youth Perpetrators and Victims: A Multidisciplinary Perspective*. Springfield (IL): Charles C. Thomas, pp. 207.
- Ortega Ruiz, R., & Mora Merchán, J. A. *Violencia escolar. Mito o realidad* [Violenza a scuola. Mito e realtà]. Sevilla (ES): Mergabrum, pp. 200.
- Trianae Torres, M<sup>a</sup>. V. *La violencia en contextos escolares* [La violenza in contesti scolastici]. Málaga (ES): Aljibe, pp. 174.
- Vivet, P., & Defrance, B. *Violences scolaires: les enfants victimes de violence à l'école* [Violenze a scuola: i bambini vittime di violenza a scuola]. Paris (FR): Syros, pp. 151.

## 2001

- Aronson, E. *Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine*. New York (NY): Henry Holt and Company, pp. 208. (Esclusione, scherno, derisione e molestie possono essere alla base di massacri, come quello nella High School di Littleton, Colorado, il 20 aprile 1999, quando due studenti armati uccisero tredici compagni e ne ferirono gravemente altri ventitré prima di suicidarsi.)
- Gaughan, E., Cerio, J. D., & Myers, R. A. *Lethal Violence in Schools: A National Study*. Alfred (NY): Alfred University Press, pp. 39.
- Wölfli, E. *Gewaltbereite Jungen. Was kann Erziehung leisten?* [Giovani inclini alla violenza. Che cosa può fare l'educazione?]. München (DE): E. Reinhardt, pp. 237.

## 2002

- Costantini, A. *Tra regole e carezze. Comunicare con gli adolescenti di oggi*. Roma: Carocci, pp. 162. (Premesso che ogni adulto che si rapporta con adolescenti non può non considerarsi un educatore, prevenzione e intervento sul bullismo sono trattati nel contesto del tema dell'aggressività.)
- Smith, P. K., & Craig, H. H. (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford (GB)-Malden (MA): Blackwell, pp. 688. (All'interno di un'ampia e aggiornata panoramica degli indirizzi di ricerca sullo sviluppo sociale dall'età prescolare alle soglie dell'adolescenza, sono studiate le dinamiche implicate nei fenomeni di aggressività e bullismo, con contributi dei maggiori studiosi.)

## 2003

- Ardone, R., & Baldry, A. *Mediare i conflitti a scuola. Presupposti teorici e intervento psicosociale*. Roma: Carocci, pp. 180.
- Csóti, M. *School Phobia, Panic Attacks, and Anxiety in Children*. London (GB)-New York (NY): Jessica Kingsley, pp. 267.
- Foljanty-Jost, G. (Ed.). *Juvenile Delinquency in Japan: Reconsidering the Crisis*. Leiden (NL): Brill, pp. 275.
- Kasper, H. *Prügel, Mobbing, Pöbeleien. Kinder gegen Gewalt in den Schulen stärken* [Percosse, mobbing, volgarità. Rafforzare i bambini contro la violenza nelle scuole]. Berlin (DE): Cornelsen, pp. 96.
- Rosci, E. (Ed.). *Fare male, farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*. Milano: Franco Angeli, pp. 176. (I significati che si celano dietro bullismo, tifo-ultrà, uso spericolato del motorino, scritte sui muri ecc., interpretati da psicoterapeuti dell'Istituto Minotauro di Milano.)

## 2004

- Epasto, C. *Le dinamiche relazionali distorte. Il bullismo*. Messina: Samperi, pp. 262.
- Newman, K. S., Fox, C., Roth, W., Mehta, J., & Harding, D. *Rampage: The Social Roots of School Shootings*. New York (NY): Basic Books, pp. 416. (Ricerca in alcuni Stati degli USA sul fenomeno delle sparatorie come reazione della vittima al bullismo.)

## 2005

- Casanova, R., Cellier, H., Robbes, B., & Bagur, J. P. *Situations violentes à l'école: comprendre et agir* [Situazioni violente a scuola: capire e agire]. Paris (FR): Hachette, pp. 222.
- Kipling, D. W., Forgas, J. P., & Von Hippel, W. *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying*. New York (NY)-Hove (GB): Taylor & Francis, pp. 392.
- Olla, I. *Adolescenti a scuola. Devianza, insuccesso e tecniche di intervento*. Torino: Marco Valerio, pp. 86. (I fenomeni di devianza a scuola tra adolescenti sono visti strettamente connessi al bullismo.)
- Ortega Ruiz, R., & Mora Merchán, J. A. *Conflictividad y violencia en la escuela* [Conflittualità e violenza nella scuola]. Sevilla (ES): Díada, pp. 92.
- Sexton-Radek, K. *Violence in Schools: Issue, Consequences, and Expressions*. Westport (CT): Greenwood, pp. 191.

## 2006

- Blaya, C. *Violences et maltraitances en milieu scolaire* [Violenze e maltrattamenti in ambito scolastico]. Paris (FR): Armand Colin, pp. 122.
- Castro Santander, A. *Violencia silenciosa en la escuela. Dinamica del acoso escolar y laboral* [Violenza silenziosa nella scuola. Dinamica delle molestie a scuola e sul lavoro]. Buenos Aires (RA): Bonum, pp. 159.
- Civita, A. *Il bullismo come fenomeno sociale. Uno studio tra devianza e disagio minore*. Milano: Franco Angeli, pp. 136.
- Cornell, D. G. *School Violence: Fears versus Facts*. Mahwah (NJ)-London (GB): Lawrence Erlbaum, pp. 264. (Rivolto principalmente alla classe dirigente, politica e scolastica, perché attui opportuni programmi di prevenzione, l'autore, psicologo forense, illustra in particolare il passaggio dal bullismo alle sparatorie e alle stragi nelle scuole.)
- Díaz-Aguado, M. J. *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas* [Dal bullismo alla cooperazione nelle classi]. Madrid (ES): Pearson, pp. 326.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. K., & Tillmann, C. J. *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* [Ricerca sulla violenza nelle scuole. Forme e cause del fenomeno, piani e prevenzione] (2nd ed.). München (DE): Juventa, pp. 400.
- Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. *The Handbook on School Violence and School Safety: From Research to Practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, pp. XXIV+688.
- Melzer, W. *Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention* [Violenza nelle scuole. Analisi e prevenzione]. Gießen (DE): Psychosozial-Verlag, pp. 192.
- Serrano, A. *Acoso y violencia en la escuela* [Bullismo e violenza nella scuola]. Barcelona (ES): Editorial Ariel, pp. 288.

## 2007

- Armas, M. *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias* [Prevenzione e intervento a fronte dei problemi di comportamento. Strategie per centri educativi e famiglie]. Las Rozas (ES): Wolters Kluwer, pp. 359.
- Castells, P. *Víctimas y matones: claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes* [Vittime e bulli: chiavi per affrontare la violenza in bambini e giovani]. Barcelona (ES): CEAC, pp. 145.
- Centro Psicopedagogico Tangram. (Ed.). *Che loro devono essere trattati come noi, perché sono persone come loro. Monitoraggio sulle prepotenze tra pari*. Cagliari: Punto di Fuga, pp. 120. (Tratta di bullismo, devianza e prepotenze a scuola, evidenziando il progetto di ricerca portato avanti dal Centro Tangram.)
- Cowie, H., & Jennifer, D. *Managing School Violence: A Whole School Approach to Good Practice*. London (GB)-Thousand Oaks (CA)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): SAGE, pp. 144.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior: Creating Sustainable, Resilient Classrooms* (2nd ed.). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, pp. XXIV+583.
- Harada, M. *Majo saiban to ijime no bunkashi: ijime mondai no rekishiteki kōzōteki kenkyū* [Processo alle streghe e storia del bullismo: studio storico-strutturale del problema del bullismo]. Tokyo (JP): Kazama Shobō, pp. VII+318.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. *The Dark Side of Interpersonal Communication* (2nd ed.). Mahwah (NJ)-London (GB): Lawrence Erlbaum Associates, pp. 360. (Il bullismo, in particolare come derisione, è ritenuto essere l'esito di una forma di interazione comunicazionale distorta.)

## 2008

- Cambi, F., Dell'Orfanello, M. G., & Landi, S. *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*. Roma: Armando, pp. 224.
- Finkelhor, D. *Childhood Victimization: Violence, Crime, and Abuse in the Lives of Young People*. New York (NY): Oxford University Press, pp. 248.
- Hax-Schoppenhorst, T. *Rempler, Mobber, Steinewerfer. Gewalt an Schulen und Möglichkeiten der Überwindung* [Picchiatori, bulli, lanciatori di pietre. Violenza a scuola e possibilità di superamento]. Neukirchener Vluyn (DE): Neukirchener Verlagsgesellschaft, pp. 143.
- Lazzarin, M. G. *Attenti al lupo. Aggressività e bullismo tra i giovani*. Roma: Armando, pp. 112.
- Manzo, D. *Disagio e devianza adolescenziale. Il ruolo del docente nel progetto di prevenzione*. Firenze: L'Autore Libri Firenze, pp. 96.
- Mazzi, A. *Stop ai bulli. La violenza giovanile e le responsabilità dei padri*. Milano: Mondadori, pp. 156.
- Miller, T. W. (Ed.). *School Violence and Primary Prevention*. New York (NY): Springer, pp. XXIV+456.
- Monaco Crea, V. *Il capro espiatorio. Bullismo e altre forme di violenza collettiva*. Roma-Acireale: Bonanno, pp. 64.
- Prinstein, M. J., & Dodge K. A. (Eds.). *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*. New York (NY)-London (GB): Guilford, pp. XIV+255. (Il bullismo è trattato nel contesto dell'influenza negativa o positiva che avviene tra i pari, nonché dei meccanismi di potere che vi si esercitano.)

- Ricci, C. *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: Franco Angeli, pp. 96. (Lo *hikikomori* è fenomeno tipico di chiusura su di sé degli adolescenti giapponesi. Spesso configura una reazione ad episodi di bullismo.)
- Sasse, S. *Mobbing. Psychosoziale Belastungen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen, Erscheinungsformen und Prävention von Mobbing* [Mobbing. Criticità nella scuola. Cause, effetti, forme del fenomeno e prevenzione del mobbing]. München (DE): Grin, pp. 68.
- Tirocchi, S. *Ragazzi fuori. Bullismo e altri percorsi devianti tra scuola e spettacolarizzazione mediale*. Milano: Franco Angeli, pp. 144.

#### 2009

- Laurenzano, M., & Rosa, F. *Aggressività e bullismo*. Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino, pp. 81.
- Pape, N. *Aggressives Verhalten und Gewalt an Schulen. Ursachen, Ausmaß und Handlungsmöglichkeiten* [Comportamento aggressivo e violenza nelle scuole. Cause, dimensione e possibilità di trattamento]. München (DE): Grin, pp. 68.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York (NY)-London (GB): Guilford, pp. 654. (Il manuale è composto da una serie di ricerche e studi autorevoli, aventi per oggetto l'importanza del ruolo del gruppo dei coetanei e delle relazioni tra pari nello sviluppo sociale, emotivo della personalità dei ragazzi. Il bullismo è prodotto nel contesto di tali interazioni e per come queste vengono vissute.)
- Servedio, V. *Il bullismo nella scuola della complessità. Le adolescenze in movimento*. Bari: Levante, pp. 220.

#### 2010

- Algozzine, B., Daunic, A. P., & Smith, S. W. *Preventing Problem Behaviors: School-wide Programs and Classroom Practices* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 248.
- Batini, F. (Ed.). *Insegnanti e nuovi problemi della scuola. Bullismo, disagio e dispersione, omofobia e razzismo*. Massa: Transeuropa, pp. 144.
- Costantini, A. *Straordinarie follie*. Milano: Croce Libreria, pp. 300. (Ampia riconoscizione di comportamenti devianti nel mondo giovanile, tra cui il bullismo.)
- Stevens, D. *The Types of Bullying: At School, Work, Online, Jingoism, Hazing and Ragging*. Henderson (NV): Six Degrees, pp. 122. (Six Degrees Publishing Group è un piccolo editore indipendente di e-book).

#### 2011

- Deegener, G., & Körner, W. *Gewalt und Aggression im Kindes-und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention* [Violenza e aggressività in età infantile e adolescenziale. Cause, forme, intervento]. Weinheim (DE): Beltz, pp. 356.
- Juhnke, G. A., Granello, P. F., & Granello, D. H. *Suicide, Self-Injury, and Violence in the Schools: Assessment, Prevention, and Intervention Strategies*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, pp. XVI+368. (Tra le cause scatenanti il suicidio dei ragazzi vi è anche il bullismo ed il cyberbullismo.)
- Schulz, A. *Aggression und Gewalt in der Schule* [Aggressione e violenza nella scuola]. München (DE): Grin, pp. 40.

## 6.4 Tipi di bullismo

### 6.4.1. Bullismo femminile e vittime femminili

**1996**

Wilson, J., & Sharratt, N. *Bad Girls*. London (GB): Random House Children's Books. Trad. it. *Piantatela! Chi l'ha detto che il bullismo esiste solo tra i maschi?* Milano: Salani, 2007, pp. 168.

**1997**

Leckie, B. *Girls, Bullying Behaviours and Peer Relationships: The Double Edged Sword of Exclusion and Rejection*. Adelaide (AU-SA): University of South Australia/Flinders University, pp. 34.

**1998**

Artz, S. *Sex, Power, & the Violent School Girl*. New York (NY): Teachers College Press, pp. 248.

**2002**

De Frutos, T. H., & Garcia, C. E. (Eds.). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar: encuesta realizada al alumnado de E.S.O. en Navarra desde una perspectiva de género* [Contributi teorico-pratici per la comprensione di comportamenti violenti in ambito scolastico: indagine realizzata tra gli scolari di E.S.O. in Navarra secondo una prospettiva di genere]. Navarra (ES): Gobierno de Navarra, pp. 370.

Simmons, R. *Odd Girl Out: the Hidden Culture of Aggression in Girls*. Orlando (FL): Harcourt, pp. 304.

Wiseman, R. *Queen Bees and Wannabes: Helping Your Daughter Survive Cliques, Gossip, Boyfriends and Other Realities of Adolescence*. New York (NY): Crown, pp. 352.

**2003**

Dellasega, C., & Nixon, C. *Girl Wars: 12 Strategies That Will End Female Bullying*. London (GB)-Toronto (CA-ON)-Sydney (AU)-New York (NY): Simon & Schuster, pp. 256.

Underwood, M. K. (Ed.). *Social Aggression among Girls*. New York (NY): Guilford, pp. 300.

**2004**

Karres Shearin, E. V. *Mean Chicks, Cliques and Dirty Tricks: a Real Girl's Guide to Getting Through the Day with Smarts and Style*. Avon (MA): Adams Media, pp. 160.

Moretti, M. M., Odgers, C. L., & Jackson, M. A. *Girls and Aggression: Contributing Factors and Intervention Principles*. New York (NY): Kluwer Academic/Plenum, pp. 272.

Putallaz, M., & Bierman, K. L. *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence among Girls: A Developmental Perspective*. New York (NY): Guilford, pp. 322.

Simmons, R. *Odd Girl Out: Girls Write about Bullies Cliques, Popularity and Jealousy*. Orlando (FL)-Austin (TX)-New York (NY)-San Diego (CA)-Toronto (CA-ON)-London (GB): Harcourt, pp. VIII+199.

**2006**

Besag, V. E. *Understanding Girls' Friendships, Fights and Feuds: A Practical Approach to Girls' Bullying*, Milton Keynes (GB): Open University Press-McGraw Hill, pp. 237.

**2007**

Carlson, M. *Project: Girl Power*. Grand Rapids (MI): Zonderkidz, pp. 143.  
 Randall, K., & Bowen, A. A. *Mean Girls: 101 1/2 Creative Strategies for Working with Relational Aggression*. Chapin (SC): YouthLight, pp. 128.  
 Senn, D., & Bowman, S. *Bullying in the Girl's World: A School-Wide Approach to Girl Bullying*. Chapin (SC): YouthLight, pp. 210.

**2008**

Gardner, O., Buder, E., & Buder, S. *Letters to a Bullied Girl: Messages of Healing and Hope*. New York (NY): HarperCollins, pp. 240.  
 Kupkovits, J. *Relational Aggression Girls*. Chapin (SC): YouthLight, pp. 160.  
 Osborne-Oliver, K. M. (Ed.). *Female Bullying Behaviors and Perceived Social Support in Single-Sex and Coeducational Schools: Do Bullying and Social Support Differ by School Gender Composition?* Ann Arbor (MI): ProQuest, pp. 206.  
 Sprague, S. *Coping with Cliques: A Workbook to Help Girls Deal with Gossip, Put-Downs, Bullying, & Other Mean Behavior* (2nd ed.). Oakland (CA): New Harbinger, pp. 160.

**2009**

Bernardo, L. *Il Bullismo femminile. Ragazze che odiano ragazze. Percorsi nel disagio adolescenziale*. Firenze: Cult, pp. 200.  
 Burton, B. *Girls against Girls: Why We Are Mean to Each Other and How We Can Change*. San Francisco (CA): Orange Avenue, pp. 128.  
 Chesler, P. *Woman's Inhumanity to Woman*. Chicago (IL): Chicago Review Press (Lawrence Hill Books), pp. XXII+552.  
 Field, J. E., Kolbert, J. B., Crothers, L. M., & Hughes, T. L. *Understanding Girl Bullying and What to Do about It: Strategies to Help Heal the Divide*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 152.  
 Holiday, E., & Rosenberg, J. I. *Mean Girl, Meaner Women. Understanding Why Women Backstab, Betray and Trash-Talk Each Other and How to Heal*. Bangkok (TH): Orchid, pp. 190.

**2010**

Anthony, M., & Lindert, R. *Little Girls Can Be Mean: Four Steps to Bully-Proof Girls in the Early Grades*. New York (NY): St. Martin's Griffin, pp. 304.  
 Bauer, D. *Mobbing unter Mädchen. Gespräche mit betroffenen Mädchen und Beobachten des Phänomens* [Bullismo tra ragazze. Discussioni con le ragazze coinvolte e gli osservatori del fenomeno]. Saarbrücken (DE): VDM, pp. 316.  
 Shearin Karres, E. V. *Mean Chicks, Cliques and Dirty Tricks: A Real Girl's Guide to Getting through It All* (2nd ed.). Avon (MA): Adams Media, pp. 224.

- Kerr, M., Stattin, H., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., & Andershed, A.-K. (Eds.). *Understanding Girls' Problem Behavior: How Girls' Delinquency Develops in the Context of Maturity and Health, Co-occurring Problems and Relationships*. Oxford (GB)-Malden (MA): Wiley-Blackwell, pp. 252.

#### 6.4.2. Bullismo omofobico

**1999**

- Pietrantoni, L. *L'offesa peggiore: l'atteggiamento verso l'omosessualità. Nuovi approcci psicologici ed educativi*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro, pp. 188.

**2003**

- Pietrantoni L., & Morelli A. *Educare al rispetto. Strumenti informativi e didattici per affrontare l'omofobia a scuola*. Verbania: Agedo e Fondazione Banco di Sardegna.

**2004**

- Carrasco, J. P. (Ed.). *Verso una scuola inclusiva. Linee guida rivolte ad insegnanti e educatori per comprendere le conseguenze negative dell'omofobia e imparare a combatterle*. s.l.: Unione Europea. Progetto Socrates-Comenius, pp. 36.

**2005**

- Galvani, A. A. *Il bullismo, l'omosessualità e un po' di indifferenza. Materiale per la promozione del rispetto delle persone omosessuali e la prevensione del bullismo anti-gay*. Verbania: Agedo, pp. 8.

**2007**

- Astrobellino, F., Corsi, S., Saccà, F., & Trapani, L. *Una scuola arcobaleno*. Bologna: Arcigay, pp. 16.

- Chiari, C., Fermani, A., & Pojaghi, B. (Eds.). *Bulli in ballo: adolescenti in bilico. Il fenomeno del bullismo a scuola*. Ancona: Circolo federativo Arcigay-Arcilesbica Caleido, pp. 176. (Ricerca sul bullismo omofobo svolta nelle scuole superiori della regione Marche.)

- Lelleri, R. (Ed.). *Schoolmates. Report finale della ricerca transnazionale sul bullismo di stampo omofobico nelle scuole superiori di quattro Paesi europei*. Bologna: Arcigay, pp. 108.

- Platero Méndez, R., & Gómez Ceto, E. *Herramientas para combatir el bullying homofóbico* [Strumenti per combattere il bullismo omofobico]. Madrid (ES): Talaña, pp. 223.

- Rivers, I. *Homophobic Bullying: Research and Theoretical Perspectives*. New York (NY): Oxford University Press, pp. 304.

**2008**

- O'Higgins-Norman, J. *Homophobic Bullying in Irish Secondary Education*. Palo Alto (CA): Academica Press, pp. XIX+179.

**2009**

- Batini, F., & Santoni, B. *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Liguori, pp. XII+328.

- Meyer, E. J. (Ed.). *Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. New York (NY)-London (GB): Teachers College Press, Columbia University, pp. 120.
- Sears, J. T., Hunter, J., Daley, A. Solomon, S., Newman, P. A., & Others. *Homophobic Bullying*. New York (NY): Routledge, pp. 222.

#### 2010

- Arcigay (Ed.). *Il bullismo omofobico a scuola. Vademecum per studentesse e studenti*. Bologna: Arcigay, pp. 30.
- Haskell, R., & Burtch, B. *Get That Freak. Homophobia and Transphobia in High Schools*. Black Point (CA): Fernwood, pp. 126.
- Prati, G., Coppola, M., & Saccà, F. *Report finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane*. Bologna: Arcigay, pp. 88.
- Prati, G., Pietrantoni, L., Buccoliero, E., & Maggi, M. *Il bullismo omofobico. Manuale teorico pratico per insegnanti e operatori*. Milano: Franco Angeli, pp. 302.
- Saccà, F., Martelli, M., Guarneri, A., & Coppola, M. (Eds.). *Zaino in spalla! Manuale per operatori sui temi dell'educazione alle differenze e il bullismo omofobico a scuola*. Progetto: interventi di prevenzione Bologna: Arcigay-Associazione lesbica e gay italiana. Tipografia Negri, pp. 90.

#### 6.4.3. Bullismo su portatori di disabilità

#### 1999

- National Autistic Society. *Words Will Really Hurt Me: How to Protect Your Child from Bullying. A Guide for Parents and Carers*. London (GB): National Autistic Society, pp. 12.

#### 2001

- Csóti, M. *Contentious Issues: Discussion Stories for Young People*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 384. (Utilizzando quaranta storie di casi per promuovere il dibattito e combattere il pregiudizio, si evidenziano in particolare le difficoltà dei bambini affetti dalla sindrome di Asperger e da autismo a rendersi conto di essere soggetti ad atti di bullismo.)
- Roberts, M. *Night Riders*. London (GB): Andersen. Trad. it. *Due cavalieri nella notte*. Firenze-Milano: Giunti, 2005, pp. 183. (La storia di due ragazzi, Billy e Stan, affetti dalla sindrome di Down che sono tormentati dal bullo del quartiere.)

#### 2002

- Jackson, L. *Freaks, Geeks and Asperger Syndrome: A User Guide to Adolescence*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 224.

#### 2003

- Heinrichs, R. *Perfect Targets: Asperger Syndrome and Bullying. Practical Solution for Surviving the Social World*. Shawnee Mission (KS): Autism Asperger Publishing Co., pp. 204.

**2005**

- Carlson, E. J., Crow Flannery, M., & Steinbring Kral, M. *Differences in Bully/Victim Problems between Early Adolescents with Learning Disabilities and Their Non Disabled Peers*. Washington (DC): ERIC, pp. 31.
- Sveinsson, A. V. *School Bullying and Disability in Hispanic Youth: Are Special Education Students at Greater Risk of Victimization by School Bullies than Non-Special Education Students?* Ann Arbor (MI): ProQuest (Editore di tesi di laurea), pp. 250.

**2006**

- Hingsburger, D. J. *The 'Are' Word: Helping Individuals with Intellectual Disabilities Deal with Bullying and Teasing*. Toronto (CA-ON): Diverse City Press.

**2007**

- Dubin, N., & Carley, M. J. *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 173.

**2008**

- Attwood, T. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 397. (La sindrome di Asperger è vista anche nel rapporto col bullismo.)

**2009**

- Mah, R. *Getting beyond Bullying and Exclusion, PreK-5: Empowering Children in Inclusive Classroom*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 152. (Specifiche disabilità, come la difficoltà di apprendimento, la sindrome di Asperger, il disturbo da iperattività e deficit dell'attenzione, la carenza di autostima, forme patologiche di aggressività, sono viste in rapporto al bullismo.)

#### 6.4.4. Bullismo via internet e cellulari

**2004**

- Brush, K. *Cyber Bullying*. New Haven (CT): Yale University Press, pp. 224.

**2005**

- Weber, C. *Schulgewalt, Bullying und Internet. Das Internet als Hilfsmedium für die Schulgewalt und Bullyingproblematik* [Violenza a scuola, bullismo e internet. Internet come mezzo di aiuto per la violenza a scuola e la problematica del bullismo]. Hamburg (DE): Diplomica, pp. 194.

**2006**

- Trolley, B., Hanel, C., & Shields, L. L. *Demystifying and Deescalating Cyber Bullying in the Schools: A Resource Guide for Counselors, Educators and Parents*. Bangor (ME): Booklocker.com, pp. XI+106.

**2007**

- Breguet, T. *Frequently Asked Questions about Cyberbullying*. New York (NY): Rosen, pp. 64.

- Goodstein, A. *Totally Wired: What Teens and Tweens Are Really Doing Online*. New York (NK): St. Martin's Griffin, pp. 205.
- Willard, N. E. *Cyber-Safe Kids, Cyber-Savvy Teens: Helping Young People Learn to Use the Internet Safety and Responsibly*. San Francisco (CA): Jossey Bass, pp. 336.
- Willard, N. E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression Threat and Distress* (2nd ed.). Champaign (IL): Research Press, pp. 311.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Malden (MA): Blackwell, pp. XVI+225.

#### 2008

- Conifer, D. *eBully: Terror Has a New Domain*. Charleston (SC): CreateSpace, pp. 338.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. XVI+255.
- Limber, S. P., Kowalski, R. M., & Agatston, P. W. *Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 6-12*. Center City (MN): Hazelden, pp. 146.
- Partridge, E. *Cyber Bullying*. Chicago (IL): University of Chicago, pp. 112.
- Petrone, L., & Troiano, M. *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo. Strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Magi, pp. 137.
- Shariff, S. *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. New York (NY): Routledge, pp. 310.

#### 2009

- Allman, T. *Mean behind the Screen: What You Need to Know about Cyberbullying*. Mankato (MN): Compass Point Books, pp. 48.
- Bagnato, K. *Il cyberbullismo. Indagine esplorativa e proposte educative*. Cosenza: Pellegri, pp. 152.
- Buccoliero, E., & Maggi, M. *Il cyberbullismo. Guida per comprendere e prevenire le prepotenze online*. Milano: Franco Angeli, pp. 224.
- Centorino, M. *Bulli, pupe e videofonini*. Roma-Acireale: Bonanno, pp. 192.
- Fawzi, N. *Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet [Il cyberbullismo. Cause ed effetti del bullismo su Internet]*. Baden-Baden (DE): Nomos, pp. 150.
- Genta, L., Brighi A., & Guarini A. (Eds.). *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma: Carocci, pp. 180.
- Iannaccone, N. *Stop al cyberbullismo. Per un uso corretto e responsabile dei nuovi strumenti di comunicazione*. Molfetta (Bari): La Meridiana, pp. 96.
- Jolay, D. *Cyber Bullying Prevention: 50 Ways to Protect Your Child from Online Bullies*. Charleston (SC): CreateSpace, pp. 56.
- Limber, S. P., Kowalski, R. M., & Agatston, P. W. *Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 3-5*. Center City (MN): Hazelden, pp. 110.
- MacEachern, R. *Cyberbullying: Deal With It and Ctrl Alt Delete It*. Toronto (CA-ON): James Lorimer, pp. 32.
- McQuade, S. C., Colt, J. P., & Meyer, N. B. B. *Cyber Bullying: Protecting Kids and Adults from Online Bullies*. Westport (CT)-London (GB): Praeger, pp. 219.

- Mieczynski, N. D. (Ed.). *Cyberbullying: Exploring the Experiences of Mental Health Professionals*. Ann Arbor (MI): ProQuest, pp. 109.
- Olla, I. *Bullismo e cyber-bullismo* (2nd ed.). Raleigh (NC): Lulu.com, pp. 175. (Lulu è una casa editrice che utilizza, come sistema di pubblicazione dei libri, unicamente internet.)
- Wayne, R. *Teachers and Parents. The Anti Bully Alleviating Childrens' Danger inside the Internet*. Bloomington (IN): Authorhouse, pp. 268.

## 2010

- Bade, S. A. *Internetmobbing: ein Thema für die Schule? Möglichkeiten und Grenzen von Prävention und Intervention* [Bullismo via internet: un tema per la scuola? Possibilità e limiti di prevenzione e intervento]. München (DE): Grin, pp. 100.
- Cenicola, L. *Ein Vergleich von Mobbing an Kindern und Jugendlichen im Sozialraum Schule mit der modernen Art des Cyber-Mobbings im Internet* [Confronto del bullismo su bambini e adolescenti nello spazio sociale della scuola con il moderno mezzo del cyberbullismo su internet]. München (DE): Grin, pp. 28.
- Fort, E., & Stevens, D. *Cyber-Bullying: The Definition and Effects Including the Deaths of Ryan Halligan, and Megan Meier*. Henderson (NV): Six Degrees Books, pp. 98.
- Higgins, G. E. *Cybercrime: An Introduction to an Emerging Phenomenon*. Boston (MA): McGraw-Hill, pp. IV+187.
- I-SAFE. *Internet Safety Activities: Reproducible Projects for Teachers and Parents*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. X+224.
- Jacobs, T. A. *Teen Cyberbullying Investigated: Where Do Your Rights End and Consequences Begin?* Minneapolis (MN): Free Spirit, pp. 208.
- Shariff, S., & Churchill, A. H. (Eds.). *Truths and Myths of Cyber-Bullying: International Perspectives on Stakeholder Responsibility and Children's Safety*. New York (NY): Peter Lang, pp. 301.
- R.I.C. *Bullying in the Cyber World (Early learning)*. Balcatta (AU-WA): R.I.C. Publications, pp. 76.
- R.I.C. *Bullying in the Cyber World (Ages 6-8)*. Balcatta (AU-WA): R.I.C. Publications, pp. 84.
- R.I.C. *Bullying in the Cyber World (Ages 9-10)*. Balcatta (AU-WA): R.I.C. Publications, pp. 84.
- R.I.C. *Bullying in the Cyber World (Ages 11-13)*. Balcatta (AU-WA): R.I.C. Publications, pp. 84.
- Rogers, V. *Cyberbullying: Activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a Texting, Twittering, Social Networking World*. London (GB): Jessica Kingsley, pp. 128.
- Stephan, R. *Cyber-Bullying in sozialen Netzwerken. Maßnahmen gegen Internet-Mobbing am Beispiel von SchülerVZ* [Cyberbullismo sui social network. Misure contro le molestie via internet sull'esempio di SchülerVZ]. Boizenburg (DE): Werner Hülsbusch, pp. 100. (SchülerVZ è il più grande social network della Germania.)
- Trolley, B. C., & Hanel, C. *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 184.
- United States Congress House of Represe. *Cyberbullying and Other Online Safety Issues for Children*. Washington (DC): US Government Printing Office, pp. 188.

## 2011

- Civita, A. *Cyberbullying. Un nuovo tipo di devianza*. Milano: Franco Angeli, pp. 160.
- Curriculum Research & Development Group (Ed.). *The Voices of the Youth*. Honolulu (HI): University of Hawai'i, pp. 56. (Bullismo illustrato tra i vari usi devianti di internet.)
- Dambach, K. E. *Wenn Schüler im Internet mobben. Präventions-und Interventionsstrategien gegen Cyber-Bullying* [Quando gli studenti fanno bullismo su Internet. Strategie di prevenzione e intervento contro il cyberbullismo]. München (DE): E. Reinhardt, pp. 122.
- Freidman, L. S. *Cyberbullying*. Farmington Hills (MI): Greenhaven, pp. 144.
- Hunter, N. *Cyber Bullying*. Chicago (IL): Heinemann Raintree, pp. 56.
- Jaishankar, K. (Ed.). *Cyber Criminology. Exploring Internet Crimes and Criminal Behavior*. Boca Raton (FL): CRC, pp. XXXV+425.
- McQuade, S. C., Gentry, S. E., & Fisk, N. W. *Cyberstalking and Cyberbullying*. New York (NY): Chelsea House, pp. 144.
- Myers, J. J., McCaw, D. S., & Hemphill, L. S. *Responding to Cyber Bullying: An Action Tool for School Leaders*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 216.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 224.
- Ryan, P. *Online Bullying*. New York (NY): Rosen, pp. 48.

## 6,5

## Ricerche secondo il grado di scuola e l'età

## 1993

- Department of Education and Skills. *Guidelines on Countering Bullying Behaviour in Primary and Post Primary Schools*. Dublin (IE): The Stationery Office, pp. 12.

## 1994

- Garrison, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. *Bully-Proofing Your School: A Comprehensive Approach for Elementary Schools*. Longmont (CO): Sopris West, pp. 384.

## 1996

- Stein, N., Sjostrom, L., & Gaberman, E. *Bullyproof: A Teacher's Guide on Teasing and Bullying for Use with Fourth and Fifth Grade Students*. Wellesley (MA): Wellesley College Center for Research on Women, pp. 60.

## 1998

- Mosley, J. *Turn Your School Round: Circle-time Approach to the Development of Self-esteem and Positive Behaviour in the Primary Staffroom, Classroom and Play-ground*. Wisbech (GB): LDA, pp. 200. (Il Circle-time è un metodo assai diffuso nelle scuole del Regno Unito per affrontare casi di bullismo e di aggressività.)

## 1999

- Duncan, N. *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 179.

Futōkōjōhōsentā [Centro informativo sull'abbandono nelle scuole superiori]. *Tōkōkyōhi kankei dantai zenkoku risuto: futōkō ijime kōkō chūtai hikikomori no sōdan enjo kikan* [Lista nazionale dei gruppi che si occupano del rifiuto della frequenza scolastica: organizzazioni di sostegno ai colloqui per *hikikomori*, abbandono nelle scuole superiori, bullismo e assenteismo scolastico]. Tokyo (JP): Ayumishuppan, pp. 285.

#### 2000

Bonds, M., & Stoker, S. *Bully-Proofing Your School: A Comprehensive Approach for Middle Schools*. Longmont (CO): Sopris West, pp. 421.

Defensor Del Pueblo. *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria* [Violenza a scuola. Maltrattamento tra pari nella scuola secondaria dell'obbligo]. Madrid (ES): Publicaciones del Defensor del Pueblo, pp. 399.

Istituto Tecnico Industriale "Lorenzo Cobianchi". *Scherzi, nonni e bulli. Indagine conoscitiva*. Verbania: Regione Piemonte.

Taki, M. (Ed.). *Peer Support de hajimeru gakkou dukuri: tyuugakkou-hen* [Costruire la scuola a cominciare dal Peer Support: volume sulla scuola media]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō, pp. 114.

#### 2001

Lipson, J. (Ed.). *Hostile Hallways: Bullying, Teasing and Sexual Harassment*. Washington (DC): American Association of University Women, pp. 62. (Tratta di bullismo, derisione e molestie sessuali tra studenti delle secondarie.)

Taki, M. (Ed.). *Peer Support de hajimeru gakkou dukuri: syogakkou-hen* [Costruire la scuola a cominciare dal Peer Support: volume sulla scuola elementare]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō.

#### 2002

Darbo, M. (Ed.). *Il contrasto e la prevenzione del bullismo nella scuola media inferiore e superiore. Linee guida e strumenti operativi*. Ferrara: Promeco, pp. 71.

Genta, M. L. *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*. Roma: Carocci, pp. 144.

#### 2003

Baraldi, C., & Iervese, V. *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell'obbligo*. Roma: Donzelli, pp. VI+310.

Istituto Tecnico Industriale Statale "Negrelli". *Scherzi, nonni e bulli. Il fenomeno del bullismo nella scuola media superiore*. Feltre (Belluno): Regione Veneto, ULSS n° 2.

Robichaud, M. G. R. *L'enfant souffre-douleur. L'intimidation à l'école* [Il bambino che patisce. L'intimidazione a scuola]. Montréal (CA-QC): Éditions de l'Homme, pp. 170.

Vergati, S. *Bully kids. Socializzazione disadattante e bullismo fra i preadolescenti*. Acireale-Roma: Bonanno, pp. 310.

#### 2004

Caravita, S. *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 189. (L'autrice analizza il bullismo nella scuola primaria.)

Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. *Bully-Proofing for School: Teacher's Manual and Lesson Plans for Elementary Schools* (3rd ed.). Longmont (CO): Sopris West, pp. 184.

- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. *Bully-Proofing for School: Working with Victims and Bullies in Elementary Schools* (3rd ed.). Longmont (CO): Sopris West, pp. 186.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. *Bully-Proofing for School: Administrator's Guide to Staff Development in Elementary Schools* (3rd ed.). Longmont (CO): Sopris West, pp. 232.
- Lawlor, M., Henry, B., James, D., Courtney, P., & Flynn, A. *Bullying in Secondary Schools. What Parents Need to Know*. Navan (IE): The Cool School Programme, pp. 52.
- Marini, F., & Mameli, C. *Bullismo e adolescenza*. Roma: Carocci, pp. 160.
- Martelli, S. *Il bullismo come fenomeno dinamico: valutazione multi causale degli atti bullistici in età evolutiva*. Torino: Università degli studi di Torino, pp. 164. (Tesi di dottorato ciclo 16. a.a 2000/2001, 2002/2003)
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. *Bullying in Secondary Schools: What It Looks Like and How to Manage It*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): SAGE, pp. 255.
- Van Overbeke Brooks, J. *Bully Busting: A Teacher-Led Psychoeducational Program to Reduce Bullying and Victimization among Elementary School Students*. Athens (GA): University of Georgia, pp. 121.

#### 2005

- Armas Castro, M., & Armas-Barbazan, C. *Violencia Escolar (12-16 años)* [Violenza a scuola (12-16 anni)]. Vigo (ES): Nova Galicia, pp. 53.
- Buccoliero, E. *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*. Milano: Franco Angeli, pp. 348.
- Carter, L., & Nitert, J. *Schikane unter Schülern. Nein Danke! 1./2. Jahrgangsstufe: Bullying, ein Anti-Gewalt-Programm für die Schule* [Molestie tra studenti. No, Grazie! Classi 1./2.: bullismo, un programma antiviolenza per la scuola]. Horneburg (DE): Persen, pp. 71.
- Fekkes, M. *Bullying among Elementary School Children*. Amsterdam (NL): De Bink, pp. 144.
- Larson, J. *Think First Addressing Aggressive Behavior in Secondary Schools*. New York (NY): Guilford, pp. 208.
- Oñate, A., & Piñuel, I. *Informe Cisneros VII: "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller"* [Report Cisneros VII: "Violenza e bullismo negli studenti della scuola primaria, dell'ESO (educazione secondaria obbligatoria) e della scuola superiore"]. Madrid (ES): Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo, pp. 49.
- Serrano Sarmiento, A., & Iborra Marmolejo, I. *Violencia entre compañeros en la escuela* [Violenza tra compagni di scuola]. Valencia (ES): Centro Reina Sofia para el Estudio de la Violencia, pp. 94. (Indagine sul bullismo e la violenza tra pari effettuata su un campione di 800 ragazzi tra i 12 e 16 anni nella scuola secondaria superiore.)

#### 2006

- Armas Castro, M., & Armas Barbazan, C. *Violencia Escolar (8-11 años)* [Violenza a scuola (8-11 anni)]. Vigo (ES): Nova Galicia.
- Carter, L., & Nitert, J. *Schikane unter Schülern. Nein Danke! 3./4. Jahrgangsstufe: Bullying, ein Anti-Gewalt-Programm für die Schule* [Molestie tra studenti. No,

- grazie! Classi 3/4: bullismo, un programma antiviolenza per la scuola]. Horneburg (DE): Persen, pp. 71.
- Carter, L., & Nitert, J. *Schikane unter Schülern. Nein Danke! 5./6. Jahrgangsstufe: Bullying, ein Anti-Gewalt-Programm für die Schule* [Molestie tra studenti. No, Grazie! Classi 5/6: bullismo, un programma antiviolenza per la scuola]. Horneburg (DE): Persen, pp. 71.
- Di Sauro R., & Manca M. *Strategie di intervento e prevenzione del bullismo in adolescenza*. Roma: Kappa, pp. 168.
- Koch, von M. *Gewalt in der Realschule und Möglichkeiten der Prävention* (2nd ed.) [Violenza nella scuola tecnico-professionale e possibilità di prevenzione]. Marburg (DE): Tectum, pp. 156.
- Paquin, M., & Drolet, M. *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents* [La violenza nella scuola materna e nella scuola primaria. Le sfide e la posta in gioco della collaborazione tra scuola e genitori]. Trois Rivières (CA-QC): Presses de l'Université du Québec, pp. 323.

#### 2007

- Itō, S. *Ijime, futōkō* [Bullismo, abbandono nelle scuole superiori]. Tokyo (JP): Nihon Toshō Sentā, pp. VII+408.

- Raskauskas, J. *Evaluation of the Kia Kaha Anti-Bullying Programme for Students in Years 5-8*. Wellington (NZ): The New Zealand Police, pp. 68. (Il Kia Kaha è un programma antibullismo fornito da insegnanti e funzionari della polizia della Nuova Zelanda.)

#### 2008

- Buccoliero, E., & Maggi, M. (Eds.). *Il bullismo nella scuola primaria. Manuale teorico pratico per insegnanti e operatori*. Milano: Franco Angeli, pp. 319.

#### 2009

- Bruzzese, J. *A Parent's Guide to the Middle School Year*. Berkeley (CA)-Toronto (CA-ON): Celestial Arts, pp. 176. (Guida per far fronte alle problematiche relative al passaggio dei ragazzi alle scuole medie.)

- Carra, C. *Violences à l'école élémentaire: l'expérience des élèves et des enseignants* [Violenze nella scuola elementare: l'esperienza degli allievi e degli insegnanti]. Paris (FR): Presses Universitaires de France, pp. XI+169.

- DePino, C. *Real Life Bully Prevention for Real Kids: 50 Ways to Help Elementary and Middle School Students*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield Education, pp. XIV+191.

- Ricci, A. *Il bullismo. Una particolare forma di disagio socio-relazionale nella scuola. Ricerca sperimentale nelle scuole elementari e medie di Roma*. Roma: Università Pontificia Salesiana, pp. 113. (Tesi di dottorato Facoltà di Scienze dell'Educazione.)

#### 2010

- Universität Tübingen. *Mobbing und Cyber-Mobbing an beruflichen Schulen. Problemlagen und Interventionsmöglichkeiten* [Bullismo e cyberbullismo nelle scuole professionali. Problemi e possibilità di intervento]. Tübingen (DE): EIBOR, pp. 36.

2011

Douglass, K. R. *A Study of the Relationship Between Group Perception of School Climate and Incidences of Bullying at the Junior High/Middle School Level*. Ann Arbor (MI): ProQuest, pp. 176.

Kirkpatrick, C. *Bullying in the Rural Middle School: A Gender-based Evaluation of Bully and Victim*. Ann Arbor (MI): ProQuest, pp. 146.

## 6.6

## Ricerche in aree geografiche specifiche

## 6.6.1. Italia

1997

Fonzi, A. *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti, pp. 230.

1998

Prina, F. *Bullismo e violenza a scuola. Una ricerca in cinque scuole torinesi*. Torino: Progetto Itaca, pp. 144.

1999

Bonezzi, O. *Indagine sui fenomeni di bullismo nelle scuole modenese*. Modena: Il Fiorino, pp. 45.

Mancini, T. *Adolescenti a scuola: rapporti, percezione delle regole e gestione dei conflitti. Una ricerca tra gli studenti degli Istituti Superiori di Modena*. Modena: Centro stampa comune di Modena, pp. 187.

Marini, F., & Mamelì, C. *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci, pp. 188. (I fenomeni di bullismo sono considerati nel contesto scolastico in Europa, Stati Uniti e Italia, in particolare la Sardegna.)

2000

Aduasio, R. (Ed.). *Bullismo. Piccole violenze per diventare grandi. Ricerca condotta nelle scuole medie superiori di Pavia e provincia*. Pavia: Casa del Giovane, pp. 80.

Prina, F. *Forme della devianza giovanile. Percorsi di illegalità e normalità della violenza. Due ricerche a Torino*. Torino: Sonda, pp. 171.

2001

Oppo, G. (Ed.). *Il bullismo tra i banchi di scuola*. Cagliari: Scuola Sarda Editrice, pp. 105. (La ricerca realizzata dalla Cooperativa Lariso mostra quanto il bullismo sia diffuso nel territorio sardo.)

Santamaria, F. (Ed.). *Prof... mi ha chiamato stereo. Rapporto di ricerca sul fenomeno del bullismo nei centri di formazione professionale del Trentino*. Trento: Fondazione Villa S. Ignazio, pp. 118.

2003

Ammaturo, R., Paparella, R., & Positò, L. *Prepotenza. Problemi-proposte. Prevenzione del bullismo: percorsi formativi ed itinerari didattici tra scuole in rete a Bari*. Bari: Levante, pp. 224.

Trolli, R. (Ed.). *Prepotenti, vittime e spettatori. Indagine sulle prepotenze nelle scuole della valle di Fiemme*. Trento: IPRASE, pp. 146.

#### 2005

Buccoliero, E. *Il bullismo non è un gioco da ragazzi. Il fenomeno delle prepotenze nelle scuole superiori della provincia di Ferrara: sintesi della ricerca*. Ferrara: Promeco, pp. 67.

Buccoliero, E. *Crescere insieme liberi dalle prepotenze. Report del progetto di prevenzione e contrasto del bullismo nelle scuole della provincia di Ferrara, 2001-2005*. Ferrara: Promeco, pp. 237.

Crocetti, G., & Galassi, D. (Eds.). *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile*. Bologna: Pendragon, pp. 220. (Ricerca svolta nelle scuole di Bologna.)

Gastaldi, S., & Provantin, K. (Eds.). *Bulli non si nasce. Ricerca-intervento sul fenomeno del bullismo*. Piano di zona, Distretto di Cittiglio. Valcuvia (VA): Quaderni del sociale della Comunità montana della Valcuvia, pp. 150.

Maggi, M. (Ed.). *Crescere in comune. Promozione del benessere e prevenzione del disagio giovanile. L'esperienza del comune di Codogno (Lodi)*. Piacenza: Berti, pp. 224.

#### 2006

Di Franco, G. (Ed.). *Far finta di essere sani. Valori e atteggiamenti dei giovani a Roma*. Milano: Franco Angeli, pp. 288.

Maggi, M., & Buccoliero, E. *Progetto bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*. Piacenza: Berti, pp. 303. (Il volume focalizza gli interventi attuati nelle seguenti località: Cento [Ferrara], Soliera [Modena], Codogno [Lodi] e Savigliano [Cuneo].)

Menesini, E., & Nocentini, A. (Eds.). *Bullismo e comportamento a rischio in adolescenza. Percorsi di continuità e discontinuità in un campione di studenti delle scuole superiori: sintesi dei dati della ricerca condotta nell'A.S. 2002-2003, 2003-2004 e 2004-2005*. Lucca: Assessorato Pubblica Istruzione - Dipartimento di psicologia dell'Università di Firenze, pp. 81. (Ricerca condotta nelle scuole superiori di Lucca e provincia.)

#### 2007

Cattenati, P., & Azzini, L. (Eds.). *Bullismo in provincia di Brescia. Indagine tra gli studenti*. Brescia: Centro Formativo Provinciale Giuseppe Zanardelli, pp. 60.

Giacobbe, G. (Ed.). *Il fenomeno del bullismo. Conoscerlo per prevenirlo*. Reggio Calabria: Amministrazione comunale di Reggio Calabria, Servizio Sociale Volontario, pp. 47.

Regione Lazio. *Stop bullismo! Rapporto di ricerca sull'incidenza degli episodi di bullismo nelle scuole elementari e medie della Regione Lazio, marzo 2007*. Roma: La Maieutica, pp. 84.

#### 2008

Bernardotti, A., & Inserra, P. P. *Noi ci siamo. Conflitti e partecipazione nell'adolescenza*. Roma: Sviluppo Locale, pp. 180. (Ricerche attinenti al progetto "Ragazzi al centro" in base alla legge 285/97, effettuate nelle scuole superiori del Municipio 4 di Roma.)

- Colazzo, S. (Ed.). *Violenza, aggressività, bullismo. Considerazioni teoriche e indagini sul campo*. Melpignano (Lecce): Amaltea, pp. 288. (Accoglie i risultati di due ricerche nella realtà scolastica e sociale del territorio salentino.)
- Formella Z., Lo Presti, A., & Ricci, A. *Bullismo e disagio relazionale nella scuola. Un'esperienza nelle scuole di Ladispoli*. Roma: LAS, pp. 94.
- Roffia, L., Pietropolli Charmet, G., Lancini, M. Benetti, G., Capezzuto, T., & Rota A. (Eds.). *Patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia. Patto educativo di comunità "Per una nuova alleanza educativa" Valorizzazione delle buone pratiche "Più spazio al bello nella scuola"*. Osservatorio regionale della Lombardia sul fenomeno del bullismo. Bergamo: Tipolitografia Castel, pp. 37.

#### 2009

- Balestri, F. (Ed.). *Linee guida sul bullismo per la scuola toscana*. Firenze: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, pp. 80.
- Bruno, K. *Il bullismo dalla foto al video. Un percorso nel Verbano-Cusio-Ossola*. Torino: Gruppo Abele, pp. 63.
- Cuzzocrea, V., & Peci, M. (Eds.). *Controbullismo. Il bullismo nel contesto scolastico: dai modelli alla buona prassi*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, pp. 74.
- Roffia, L., Benetti, G., Brighenti, S., Capezzuto, T., Esposito, P., Iovinella, M. C., et al. *Prevenzione e contrasto a prepotenze in classe contro i docenti, disagi comportamentali e bullismo tra i bambini, condotte autolesive fra gli adolescenti. Proposte. Lettera a docenti e studenti sulla peer education*. Osservatorio regionale della Lombardia sul fenomeno del bullismo, Seriate (Bergamo): Tecnostampa, pp. 83.
- Sirna, C., & Michelin, A. S. (Eds.). *Bullismo protagonismo anomalo. Un percorso di ricerca e di intervento nella provincia di Messina*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 256.

#### 2010

- Coni Sardegna, Provincia di Carbonia-Iglesias & Università degli studi di Cagliari. (Eds.). *Indagine sul bullismo condotta nelle scuole superiori della provincia di Carbonia-Iglesias*. Villaspeciosa: Sainas industrie grafiche, pp. 85.
- Laneve, C., & Pagano, R. *Il bullismo nella scuola. Una ricerca nella provincia ionica*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 252.

#### 6.6.2. Stati esteri; comparazioni tra Stati

#### 1986

- Inamura, H. *Ijime mondai: Nihon dokutoku no haikei to sono taisaku* [Il problema del bullismo: tipico background del Giappone e contromisure]. Tokyo (JP): Kyōiku shuppan, pp. 148.
- Schoolland, K. *Ijime. The Bullying of Japanese Youth*. Washington (DC): ERIC, pp. 28.

#### 1989

- Roland, R., & Munthe, E. (Eds.). *Bullying: An International Perspective*. London (GB): David Fulton, pp. 151.

## 1990

Mellor, A. *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburg (GB): Scottish Council for Research in Education, pp. 8.

## 1991

Pal, A., & Day, D. M. *Bullying at School: A Survey of Two Inner City Schools from the Metropolitan Toronto Separate School Board*. Toronto (CA-ON): Earlscourt Child and Family Centre.

Ziegler, S., & Rosenstein-Manner, M. *Bullying at School: Toronto in an International Context*. Toronto (CA-ON): Toronto Board of Education, pp. 38.

## 1993

MacDougall, J. *Violence in the Schools: Programs and Policies for Prevention. A Report from the Canadian Education Association*. Toronto (CA-ON): Canadian Education Association (CEA), pp. 76. (Tratta anche di bullismo nelle scuole elementari di Toronto.)

## 1995

Mellor, A. *Which Way Now? A Progress Report on Action against Bullying in Scottish Schools*. Edinburgh (GB): Scottish Council for Research in Education (SCRE), pp. 74.

## 1998

Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. *Violence in American Schools*. Cambridge(GB)-New York (NY)-Port Melbourne (AU-VIC)-Madrid (ES)-Cape Town (ZA): Cambridge University Press, pp. 409.

Watts, M. W. *Cross-Cultural Perspectives on Youth and Violence*. Stanford (GB): Jai, pp. 272.

## 1999

Junger-Tas, J., & van Kesteren, J. N. *Bullying and Delinquency in a Dutch School Population*. Leiden (NL): E. M. Meijers Institut, pp. 106.

Morita, Y., Smith, P. K., & Kawaguchi, H. (Eds.). *Sekai no ijime: kakkoku no genjō to torikumi* [Bullismo attraverso il mondo: la situazione attuale e le iniziative nazionali]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō, pp. 463.

Morita, Y., Taki, M., & Hata, M. (Eds.). *Nihon no ijime: yobō, taiō ni ikasu dēta shū* [Bullismo in Giappone: utilizzare i dati raccolti a supporto della prevenzione]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō, pp. 254.

Yoneyama, S. *The Japanese High School: Silence and Resistance*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 287.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. XIII+384.

## 2001

Debarbieux, E., & Blaya, C. (Eds.). *La violence en milieu scolaire: dix approches en Europe* [La violenza nell'ambiente scolastico: dieci approcci in Europa]. Issy-les-Moulineaux (FR): ESF, pp. 200.

Kats, A., Buchanan, A., & Victoria, B. *Bullying in Britain: Testimonies from Teenagers*. East Molesey (GB): Young Voice, pp. 80.

- Morita, Y. *Ijime no kokusai bikaku kenkyu: Nibon Igirisu Oranda Noruuē no chōsa bunseki* [Studio comparativo transnazionale sul bullismo: analisi adattata al Giappone, Regno Unito, Paesi Bassi, Norvegia]. Tokyo (JP): Kaneko Shobō, pp. IX+203.
- Olweus, D. *Antimobbingprojekt i Oslo-skoler med meget gode resultater* [Progetto antibullismo nelle scuole di Oslo, con risultati molto buoni]. Bergen (NO): Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

#### 2003

- Diehnelt, M. *La collaborazione interclasse come antidoto al bullismo nella scuola. Esperienze di Italia e Germania a confronto*. Perugia: Era Nuova, pp. III.
- Foljanty-Jost, G., Metzler, M., & Metzler, A. *Kommunizieren, kontrollieren, korrigieren: Gewaltprävention an japanischen Mittelschulen* [Comunicare, controllare, correggere: prevenzione della violenza nelle scuole medie giapponesi]. Frankfurt a. M. (DE): P. Lang, pp. 300.
- Frånberg, G. M., & Nordic Council of Ministers. *Mobbning I nordiska skolor: kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor* [Bullismo nelle scuole nordiche: indagini di ricerca e di misure nazionali contro il bullismo nelle scuole nordiche]. København (DK): Nordiska ministerrådet, pp. 90.
- Garrett, A. G. *Bullying in American Schools: Causes, Preventions, Interventions*. Jefferson (NC): McFarland, pp. 172.
- Smith, P. K. (Ed.). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 365.

#### 2004

- Espelage D. L., & Swearer S. M. *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 385.

#### 2005

- Benbenishty, R., & Astor, R. A. *School Violence in Context: Culture, Neighbourhood, Family, School and Gender*. New York (NY): Oxford University Press, pp. 248. (Gli autori confrontano tra l'altro le manifestazioni di violenza nelle scuole di Israele, nel contesto politico del Medio Oriente, con quelle in California.)
- Denmark, F. L., Krauss, H. H., Wesner, R. W., Midlarsky, E., & Gielen, U. P. *Violence in Schools: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. New York (NY): Springer, pp. XVIII+329.
- McGrath, H., & Noble, T. *Bullying Solutions: Evidence-Based Approaches to Bullying in Australian Schools*. Frenchs Forest (AU-NSW): Pearson Education Australia, pp. XXV+ 283.
- Motonori, T. *Ijime to torikunda kuniguni: Nibon to sekai no gakkōni okeru ijime e no taiō to shisaku* [I vari paesi alle prese con il bullismo: provvedimenti e analogie inerenti il bullismo nelle scuole del Giappone e del mondo]. Kyōto-shi (JP): Mineruva, pp. IX+320.

#### 2006

- Debarbieux, E. *Violence à l'école: un défi mondial?* [Violenza a scuola: una sfida mondiale?]. Paris (FR): Armand Colin, pp. 316. (Professore di pedagogia all'università di Bordeaux dirige l'Osservatorio internazionale sulla violenza a scuola.)

Findley, I. *Shared Responsibility: Beating Bullying in Australian Schools*. Camberwell (AU-VIC): ACER, pp. VIII+132.

Pröhl, T. *Gewalt an Schulen im Vergleich Deutschland-USA* [Violenza a scuola nel confronto Germania-USA]. Tübingen (DE): Universität Tübingen, pp. 242.

#### 2007

Piñuel, I., & Oñate, A. *Acoso y violencia escolar en España*. [Bullismo e violenza scolastica in Spagna]. Madrid (ES): Instituto de Innovacion Educativa y Desarrollo Directivo, pp. 204.

#### 2008

Cobo, P., & Tello, R. *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes* [Bullismo in Messico. Comportamento violento in bambini e adolescenti]. Ciudad de México (MX-DFE): Quarzo, pp. 227.

Pepler, D., & Craig, W. (Eds.). *Understanding and Addressing Bullying*: Vol. 1. An International Perspective. Bloomington (IN): AuthorHouse, pp. 380.

Valadez-Figueroa, I. (Ed.). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara* [Maltrattamento tra pari nelle scuole secondarie della Zona Metropolitana de Guadalajara]. Guadalajara (MX): Universidad de Guadalajara, pp. 209.

#### 2009

Ahlström, B. *Bullying and Social Objectives: A Study of Prerequisites for Success in Swedish Schools*. Umeå (SE): Umeå Universitet, pp. 57.

Chang-Hun, L. *Bullying and Ecology. An Ecological Prediction Model of Bullying among South Korean Students*. Saarbrücken (DE): VDM, pp. 172.

Kronenberg, H. M. A. *Gewalt und deviantes Verhalten an Schulen, dargestellt an Hand von Mobbing und Ijime. Ein Ländervergleich Deutschland-Japan* [Violenza e comportamento deviante nelle scuole, espresso nella forma di bullismo e di ijime. Paragone territoriale Germania-Giappone]. München (DE): Grin, pp. 76.

#### 2010

Bentele, E. *Mobbing im Kontext von Jugendhilfe und Schule* [Bullismo nel contesto dell'aiuto ai giovani e scuola]. München (DE): Grin, pp. 68. (Volume ricco di indagini sul bullismo nelle scuole tedesche.)

Espelage D. L., & Swearer S. M. *Bullying in North American Schools* (2nd ed.). New York (NY)-London (GB): Routledge, pp. 336.

Mora-Merchán, J. A., & Jäger, T. (Eds.). *Cyberbullying: A Cross-National Comparison*. Landau (DE): Empirische Pedagogik, pp. 288. (Compara i risultati delle ricerche più recenti sul cyberbullismo svolte nell'Europa centrale: Benelux, Francia, Germania, Svizzera; negli Stati del Mediterraneo: Grecia, Italia, Portogallo, Spagna; negli Stati dell'Est europeo: Bulgaria e Polonia; negli Stati del Nord Europa: Irlanda, Gran Bretagna e paesi scandinavi. Inoltre sono considerate le ricerche svolte in Australia, Giappone e Stati Uniti.)

Ng, E., & Rigby, K. *Breaking the Silence: Bullying in Singapore*. Singapore (SG): Armour, pp. 269.

Jimerson, S. R., Swearer, S., & Espelage D. L. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York (NY)-London (GB): Routledge, pp. X+624.

Rigby, K., & Barrington, T. *How Schools Counter Bullying: Policies and Procedures in Selected Australian Schools*. Camberwell (AU-VIC): ACER, pp. 94.

Young An, M. *Il fenomeno del bullismo nella società odierna: comparazione tra Corea del Sud e Italia*. Roma Pontificia Universitas Salesiana, pp. 148. (Facoltà di Scienze dell'Educazione. Tesi di dottorato n. 748.)

#### 2011

Horton, P. *School Bullying and Power Relations of Vietnam*. Linköping (SE): Linköping University, pp. 245.

Li, Q., Cross, D., & Smith, P. K. *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*. Chichester (GB): Wiley Blackwell, pp. 416.

O'Moore, A. M., & Minton, S. J. *Cyberbullying: The Irish Experience*. Hauppauge (NY): Nova Science, pp. 51.

### 6.7 Prevenzione e interventi

#### 6.7.1. Interventi di aiuto diretti a vittime e a bulli; materiali di autodifesa delle vittime

#### 1983

Direction des Lycées. *Violence et déviances chez les jeunes. Rapport au directeur des lycées* [Violenza e devianze tra i giovani. Rapporto al direttore dei licei]. Paris (FR): Ministère de l'éducation nationale, pp. 71.

#### 1989

Pearce, J. *Fighting, Teasing and Bullying: Simple and Affective Ways to Help Your Child to Cope with Aggressive Behaviour*. Wellingborough (GB): Thorsons, pp. 96.

#### 1991

Webster-Doyle, T. *Why Is Everybody Always Picking on Me? A Guide to Handling Bullies for Young People*. Middlebury (VT): Atrium Society Publications, pp. 133.

#### 1993

Stones, R. *Don't Pick on Me: How to Handle Bullying*. London (GB): Piccadilly, pp. 128. (Consigli utili per i bambini: attraverso storie di vittime e bulli, si cerca di far capire loro perché non si deve essere bulli né vittime.)

#### 1994

Zarzour, K. *Battling the School-Yard Bully: How to Raise an Assertive Child in an Aggressive World*. New York (NY): HarperCollins, pp. 192.

#### 1995

Cohen-Posey, K. *How to Handle Bullies, Teasers and Other Meanies: A Book That Takes the Nuisance out of Name Calling and Other Nonsense*. Highland City

(FL): Rainbow Books, pp. 91. (Attraverso esempi ed esercizi pratici si intende instillare nei giovani un sentimento di intolleranza verso il bullismo e ogni forma di meschinità.)

### 1996

Byrne, J. *The Bullybuster's Joke Book!* London (GB): Red Fox, pp. 95.

### 1997

Romain, T. *Bullies Are a Pain in the Brain*. Minneapolis (MN): Free Spirit, pp. 112.

### 1998

Fried, S., & Fried, P. *Bullies and Victims: Helping Your Child through the Schoolyard Battlefield*. New York (NY): M. Evans and Company, pp. 240.

Powell, J. *What Do You Think about Bullying*. Hove (GB): Wayland, pp. 32. (Gruppi di bambini identificano che cosa è il bullismo, chi è il bullo e come lo si può aiutare.)

### 1999

Green, J. *I Feel Bullied*. Hove (GB): Wayland, pp. 32.

Kjærup, L. *Maria – en historie om mobbing* [Maria – una storia di bullismo] (3nd ed.). Hellerup (DK): Her & Nu, pp. 32. (Manuale con degli esercizi per gli alunni.)

Sunderland, M. *Helping Children Locked in Rage or Hate*. Bicester (GB): Speechmark. Trad. it. *Aiutare I bambini... pieni di rabbia o odio. Attività psicoeduca- tive con il supporto di una favola*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 112.

Zarzour, K. *Schoolyard Bully: How to Cope with Conflict and Raise an Assertive Child*. New York (NY): HarperCollins, pp. 272.

### 2000

Lindenfied, G. *Confident Children. Help Children Feel Good about Themselves*. London (GB): HarperThorsons. Trad. it. *Bambini sicuri di sé. Come aiutarli ad avere fiducia in se stessi, autostima e serenità*. Vicenza: Il Punto d'Incontro, 2003, pp. 192. (Fiducia in se stessi, autostima e serenità sono qualità essenziali per far fronte anche a fenomeni come il bullismo.)

Thomas, P., & Harker, L. *Stop Picking on Me: A First Look at Bullying*. Hauppauge (NY): Barron's Educational Series, pp. 32.

Zarzour, K. *Facing the Schoolyard Bully: How to Raise an Assertive Child in an Ag- gressive World*. Buffalo (NY): Firefly Books, pp. 239.

### 2001

Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J., & Braithwaite, V. *Shame Management through Reintegration*. Cambridge (GB): Cambridge University Press, pp. 390. (Esponenti della giustizia riparatoria affrontano il rapporto tra punizione e vergogna, focalizzando la gestione della vergogna in fenomeni di devianza, quali il bullismo.)

Giannetti, C. C., & Sagarese, M. *Cliques: 8 Steps to Help Your Child Survive the Social Jungle*. New York (NY): Broadway Books, pp. 256.

Sunderland, M., & Armstrong, N. *Helping Children Who Have Hardened Their Hearts of Become Bullies: A Wibble Called Bibley (and a Few Honks)*. Milton

Keynes (GB): Speechmark. Trad. it. *Aiutare i bambini che fanno i bulli. Attività psicoeductive con il supporto di una favola*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, 2005, pp. 100.

#### 2002

- Freedman, J. S. *Easing the Teasing: Helping Your Child Cope with Name-Calling Ridicule, and Verbal Bullying*. New York (NY): McGraw-Hill, pp. XX+269.
- Northway Ogden, S. *Words Will Never Hurt Me: Helping Kids Handle Teasing, Bullying and Putdowns. A Practical Guide for Parents and Educators*. Wellington (NZ): Ogden Consulting Llc., pp. 149.

#### 2003

- Alexander, J. *Bullies, Bigmouths and So-called Friends*. London (GB): Hodder Children's Books, pp. 123.
- Field, E. M. *Bully Busting. How to Help Children Deal with Teasing and Bullying*. Warriewood (AU-NSW): Finch. Trad. it. *Difendere i figli dal bullismo*. Milano: TEA, 2005, pp. 349.

#### 2004

- Bourcet, S., & Gravillon, I. *Mon enfant a été agressé à l'école, dans la rue, à la maison* [Mio figlio è stato aggredito a scuola, per strada, a casa]. Paris: Albin Michel. Trad. it. *Hanno fatto del male a mio figlio! Come affrontare aggressioni e prepotenze a scuola, per strada, in famiglia*. Torino: EGA, 2005, pp. 113.
- Drew, N. M. A. *The Kids' Guide to Working Out Conflicts: How to Keep Cool, Stay Safe, and Get Along*. Minneapolis (MN): Free Spírit, pp. 160. (A seguito di un'indagine su oltre mille studenti delle scuole medie, sono presentati alcuni strumenti per la risoluzione di conflitti generati da incomprensioni, derisioni ed episodi maggiori di bullismo.)
- Fried, S., & Fried, P. *Bullies, Targets, & Witnesses: Helping Children Break the Pain Chain*. New York (NY): M. Evans and Co., pp. 326.
- Medina, S. *Bullying: How Does it Happen?* Oxford (GB): Heinemann, pp. 32. (Rivolto ai bambini della scuola primaria.)

#### 2005

- Di Pietro, M., & Dacomo, M. *Fanno i bulli, ce l'hanno con me... Manuale di autodifesa positiva per gli alunni*. Gardolo, Trento: Centro Studi Erickson, pp. 119.
- Henkin, R. *Confronting Bullying: Literacy as a Tool for Character Education*. Portsmouth (NH): Heinemann, pp. 112.
- Matamala, A., & Huerta, E. *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional: para alumnos, padres y educadores* [Maltrattamenti tra studenti. Tecniche di autoprotezione e difesa emotionale: per alunni, genitori ed educatori]. Madrid (ES): Plaza Edición, pp. 194.
- Schäper, M. *Mobbing unter Schülern: eine didaktische Aufarbeitung der Kinder- und Jugendliteratur* [Bullismo tra scolari: un supporto didattico di letteratura per bambini e giovani]. Hamburg (DE): J. Kovac, pp. 200.

#### 2006

- Borsini, M. C., Indio M., & Ricci M. C. *Metti giù le mani. Bullismo: né vittime né prepotenti*. Firenze: Giunti, pp. 48. (Insegna ai più piccoli ad affrontare le situazioni di bullismo a scuola.)

## 2007

- Alexander, J. *The 7 Day: Bully Buster*. London (GB): Hodder Children's Books, pp. 124. (Suggerisce ai ragazzi l'applicazione di una strategia al giorno per aumentare la propria autostima e affrontare il bullismo.)
- Bruno, T., & Razzaboni, F. *Prova a raccontare... Dai voce alle storie. Storie per risolvere i disagi infantili e... non solo*. Roma: Anicia, pp. 174.
- Field, E. M. *Bully Blocking: Six Secrets to Help Children Deal with Teasing and Bullying*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 254.
- Kraizer, S. *10 Days to a Bully-Proof Child: The Proven Program to Build Confidence and Stop Bullies for Good*. New York (NY): Marlowe & Company, pp. 240.

## 2008

- Cimino, V. *Quando Nick Bullo bussa alla porta. Booklet ad uso di giovani e giovanissimi per sconfiggere il bullismo*. Bari: Micella, pp. 24.
- Dosani, S. *Bullying: Brilliant Ideas for Keeping Your Child Safe and Happy*. Oxford (GB): Infinite Ideas, pp. 240.
- Evans, N. *Bullied: A Survivor's Handbook for People Affected by Domestic Violence, School Bullying and Workplace Bullying*. Porthcawl (GB): Bullied Publishing, pp. 130.
- McGraw, J. *Jay McGraw's Life Strategies for Dealing with Bullies*. New York (NY)-London (GB)-Toronto (CA-ON)-Sydney (AU): Simon & Schuster, pp. 192. (Un aiuto ai bambini per identificare le situazioni di bullismo e farvi fronte.)
- Monteverde, M. *Making Smart Choices about Violence, Gangs and Bullying*. New York (NY): Rosen, pp. 48.

## 2009

- Calabretta, M. *Le fiabe per... affrontare il bullismo. Un aiuto per grandi e piccini*. Milano: Franco Angeli, pp. 128.
- Cassol, A. *Bullismo? No grazie. Ovvero come riuscire a sopravvivere a un bullo o a non diventarlo*. Bologna: Giraldi, pp. 33.
- Wintle, C. *Empowering Children to Help Stop Bullying in School*. Boone (CN): Characters Development Group, Inc., pp. 165.
- Wiseman, R. *Owning up Curriculum: Empowering Adolescents to Confront Social Cruelty, Bullying and Injustice*. Champaign (IL): Research Press, pp. 439.

## 2010

- Borghello, U. *Liberi dal sarcasmo. Come prevenire le derive negative del gruppo di coetanei*. Milano: Ares, pp. 72.
- De Acevedo, A., & González, M. *Alguien me está molestando: el bullying* [Qualcuno mi sta molestando: il bullismo]. Barcelona (ES): Ediciones B., pp. 64. (Sono offerti a educatori e genitori gli strumenti per affrontare le situazioni di bullismo insieme ai bambini.)
- Drew, N. *No Kidding about Bullying: 125 Ready-to Use Activities to Help Kids Manage Anger, Resolve Conflicts, Build Empathy, and Get Along*. Minneapolis (MN): Free Spirit, pp. 288.
- Friedman, L. S. *Bullying*. Farmington Hill (MI): Cengage Gale, pp. 128. (Guida di supporto agli studenti.)
- Giraldo, M. L., & Bertelle, N. *Anna, i bulli non sono belli*. Cinisello Balsamo (Milano): Edizioni San Paolo, pp. 40. (Dei bambini fanno i bulli: è possibile che

vinca sempre il più forte? Cosa si può fare? Anna e i suoi amici ne parlano in classe con la maestra.)

Keen, S., Lott, T., & Wallis, P. *Why Me? A Programme for Children and Young People Who Have Experienced Victimization*. London (GB)-Philadelphia (PA): Jessica Kingsley, pp. 112.

Ragona, S. *Becoming Someone's Hero: A Book for the Bystanders of Bullying*. Chapin (SC): Youthlight, pp. 40. (Joey chiede aiuto a un gruppo di amici per difendere un compagno di classe, vittima di bullismo. Il libro contiene poi strategie per aiutare i bambini ad affrontare le situazioni di bullismo e a non essere spettatori passivi.)

#### 2011

Baccellieri, A. *Alina e l'orco Ulrico*. Perugia: Mammeonline, pp. 36. (Una fiaba utile come strumento per genitori, ed educatori per insegnare ai bambini a proteggersi dalle violenze.)

Chancellor, D. *Bullying*. London (GB): Hodder Children's Books, pp. 32. (Scritto appositamente per aiutare i bambini ad affrontare situazioni di bullismo.)

Strauss, K. *Story Solutions: Using Tales to Build Character and Teach Bully Prevention, Drug Prevention and Conflict Resolution*. Westport (CT): Libraries Unlimited, pp. XVIII+225.

#### 6.7.2. Prevenzione e interventi suggeriti a docenti, educatori, genitori

#### 1975

Pikas, A. *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbningsgrupparbete* [Così fermiamo il bullismo! Rapporto dal lavoro di un gruppo anti-bullismo]. Stockholm (SE): Prisma, pp. 128. (L'autore, psicologo dell'educazione, affronta il bullismo, inteso come violenza di gruppo tra gli scolari, sviluppando il metodo SCM, Shared Concern Method.)

#### 1983

Olweus, D., & Roland, E. *Mobbing: bakgrunn og tiltak* [Bullismo: background e misure]. Oslo (NO): Kirke-og Undervisningsdepartementet, pp. 32. (Chiesa e Ministero della Pubblica Istruzione.)

#### 1985

Roland, E. *Midler mod mobning* [Rimedi per il bullismo]. Fredensborg (DK): Studie og Erhverv, pp. 124.

#### 1987

Pikas, A. *Så bekämpar vi mobbning i skolan* [Così si combatte il bullismo nelle scuole]. Uppsala (SE): Ama dataservice, pp. 320.

#### 1989

Besag, V. *Bullies and Victims in Schools: A Guide to Understanding and Management*. Milton Keynes (GB): Open University Press, pp. 227.

Bjørndell, D. *Behandling af mobning og vold i skolen* [Trattamento di bullismo e di violenza a scuola]. Brædstrup (DK): Åløkke, pp. 75.

Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. *Set Straight on Bullies*. Los Angeles (CA): Pepperdine University Press, pp. 89.

#### 1990

Ljungström, K. *Mobbaus koulussa. Käsikirja mobbauksesta ja sen selvittämisestä Farsta-menetelmällä* [Bullismo a scuola. Manuale sul bullismo e suo trattamento con il metodo Farsta]. Kauniainen (FI): Jessica Lerche, pp. 71.

#### 1991

Smith, P. K., & Thompson, D. *Practical Approaches to Bullying*. London (GB): David Fulton, pp. 144.

#### 1992

Besag, V. E. *We Don't Have Bullies Here!* Newcastle upon Tyne (GB): Jesmond, pp. 116.

Mita, D. *Ijime de kodomo ga shinanai tame ni* [Perché i ragazzi non muoiano di bullismo]. Tokyo (JP): Kōkō Shuppan, pp. 238.

Pain, J. *École: violence ou pédagogie* [Scuola: violenza o pedagogia]. Vigneux (FR): Matrice, pp. 245.

#### 1993

Byrne, B. *Coping with Bullying in Schools*. Dublin (IE): The Columba Press, pp. 96.

Mellor, A. *Bullying at School: Advice for Families*. Edinburgh (GB): Scottish Council Research Education, 1997, pp. III+29.

Tattum, D. P., & Herbert, G. (Eds.). *Countering Bullying. Initiatives in Schools and Local Authorities*. Stoke-on-Trent (GB): Trentham Books, pp. 220.

Tattum, D. P. (Ed.). *Understanding and Managing Bullying*. Portsmouth (NH): Heinemann, pp. VI+216.

#### 1994

Lawson, S. *Helping Children Cope with Bullying*. London (GB): Sheldon. Trad. it. *Il bullismo. Suggerimenti utili per i genitori e gli insegnanti*. Roma: Editori Riuniti, 2001, pp. 113.

Sharp, S., & Smith P. K. *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*. London (GB)-New York (NY): Routledge. Trad. it. *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, 1995, pp. 183.

Silverman-Saunders, C. *Safe at School: Awareness and Action for Parents of Kids K-12*. Minneapolis (MN): Free Spirit, pp. 232. (Come fermare la diffusione di fenomeni di violenza e bullismo e rendere più sicura la scuola.)

Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. XI+264.

#### 1995

O'Donnell, V. *Bullying: A Resource Guide for Parents and Teachers*. Dublin (IE): Attic, pp. 177.

Robinson, G., Sleigh, J., & Maines, B. *No Bullying Starts Today: A Resource Book for Preventive Work* (4th ed.). Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): SAGE, pp. 48.

Train, A. *The Bullying Problem: How to Deal with Difficult Children*. London (GB): Souvenir, pp. 208.

### 1996

Cowie, H., & Sharp, S. (Eds.). *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*. London (GB): Dave Fulton, pp. 154. (Il *peer counselling* è indicato come strumento per rafforzare le politiche antibullismo e migliorare i servizi all'interno delle scuole.)

Gillham, B., & Thomson, J. A. *Child Safety: Problem and Prevention from Preschool to Adolescence. A Handbook for Professionals*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 213.

Hazler, R. J. *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington (DC): Accelerated Development, pp. XIX+222.

Johnston, M. *Dealing with Bullying. The Conflict Resolution Library*. New York (NY): Rosen Group, pp. 24.

Okuhisa, K. *Kazoku chousa kara mita (ijime) mondai* [Il problema del bullismo dal punto di vista della famiglia]. Tokyo (JP): Shumei Shobō.

Rigby, K. *Bullying in Schools and What to Do about It*. Camberwell (AU-VIC): ACER, pp. 299.

Roland, E. *Mobbing: Håndbok til foreldre* [Il bullismo guida per i genitori]. Stavanger (NO): Rebell, pp. 71.

Ross, D. M. *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals and Parents Can Do*. Alexandria (VA): American Counseling Association, pp. 259.

Stockton, M. *Anti-Bullying: A Whole School Approach*. Wichita (KS): Daniels, pp. 168.

Taki, M. *"Ijime" o sodateru gakkyu tokusei* [“Bullismo” e la gestione della classe]. Tokyo (JP): Meiji Tosyo, pp. 171.

### 1997

Elliott, M. *101 Ways to Deal with Bullying: A Guide for Parents*. London (GB): Hodder & Stoughton, pp. VII+264.

McCoy, E. *What to Do when Kids Are Mean to Your Child: Real Solutions from Experts, Parents and Kids*. Pleasantville (NY): Reader's Digest Association, pp. 96.

McNamara, B. E. *Keys to Dealing with Bullies*. Hauppauge (NY): Barron's Educational Series, pp. VI+138.

Munroe, S. *Overcome Bullying for Parents (How to Help Your Child)*. London (GB): Piccadilly, pp. IX-117.

Ogi, N. *Ijime boushi jissen puroguramu* [Programmi per prevenire il bullismo]. Tokyo (JP): Gakuyo shobou, pp. 251.

Olweus, D., & Solberg, C. *Mobbing blant barn og unge. Informasjon og veiledning til foreldre* [Il bullismo tra i bambini e i giovani. Informazioni e orientamento ai genitori]. Oslo (NO): Pedagogisk Forum, pp. 36. (Opuscolo pubblicato con il sostegno del Ministero per l'Infanzia e la Famiglia.)

Robinson, G., & Maines, B. *Crying for Help: The No Blame Approach to Bullying*. Bristol (GB): Lucky Duck Publications, pp. 150.

Trevor, R. *Bullies Are a Pain in the Brain*. Minneapolis (MN): Free Spirit, pp. 112. (Propone a bambini, insegnanti e genitori strategie per far fronte a situazioni di bullismo.)

## 1998

- Alexander, J. *Bullying Practical and Easy-To-Follow Advice*. Perth (AU-WA): Element, pp. 128.
- Department of Education, Queensland. *Bullying – No Way! A Professional Development Resource for School Communities*. Brisbane (AU-QLD): Open Access Unit-Education Queensland, pp. 132.
- Fröschl, M., Sprung, B., & Mullin-Rindler, N. *Quit It! A Teacher's Guide an Teasing and Bullying for Use with Students in Grades K-3*. New York (NY): Educational Equity Concept, pp. 121.
- Glover, D. *Towards Bully-free Schools*. Buckingham (GB): Open University Press, pp. IX+182.
- Masheder, M. *Freedom from Bullying*. Rendlesham (GB): Green Print, pp. X+155.
- Pikas, A. *Gemensamt-bekymmer-metoden. Handbok för ett paradigmskifte i behandling av skolmobbning* [Metodo dell'interesse condiviso. Guida per un cambio di paradigma nel trattamento del bullismo]. Uppsala (SE): Ama Dataservice Förlag, pp. 68.
- Wetton, N., & Boddington, N. *Schools without Fear: A Realistic Guide to Tackling Bullying as a Whole School Issue*. London (GB): Forbes Publications, pp. 106.
- Wöbken-Ekert, G. *Vor der Pause habe ich richtig Angst! Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen. Was man dagegen tun kann* [Prima dell'intervallo ho proprio paura! Violenza e bullismo tra adolescenti. Cosa si può fare contro]. Frankfurt a.M. (DE): Campus, pp. 253. (Contiene programmi di prevenzione del bullismo nelle scuole, nei quali genitori e insegnanti hanno un ruolo attivo.)

## 1999

- Council of Europe-Council for Cultural Co-operation (Ed.). *Bullying in Schools. European Teachers' Seminar Bled, Slovenia, 16-19 April 1998*. Strasbourg (FR): Council of Europe. Trad. it. *Il bullismo nella scuola. Programma di formazione continua per docenti*. Roma: Sapere 2000 Edizioni Multimediali, 2001, pp. 126.
- Beane, A. L. *Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers K-8*. Minneapolis (MN): Free Spirit, pp. 168.
- Fernández, I., Fernández García, I., & Martín Ortega, E. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad* [Prevenzione della violenza e risoluzione dei conflitti: il clima scolastico come fattore di qualità] (2nd ed.). Madrid (ES): Narcea, pp. 228.
- Fitzgerald, D. *Bullying in Our Schools: Understanding and Tackling Bullying. A Guide for Schools*. Dublin (IE): Blackhall, pp. 144.
- Fitzgerald, D. *Parents and Bullying Problem: Understanding and Tackling Bullying. A Guide for Parents and Families*. Dublin (IE): Blackhall, pp. XIII+86.
- Olweus, D. *Noen hovedresultater fra Det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd* [Alcuni dei principali risultati del nuovo Progetto Bergen contro il bullismo ed i comportamenti antisociali]. Unpublished manuscript. Bergen (NO): Università di Bergen, Research Center for Health Promotion. (Questo testo è importante in quanto viene citato nelle bibliografie di molti libri rilevanti.)
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. *The Bullying Prevention Program*. Boulder (CO): Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado, pp. 79.

Piloz, L. *Maîtriser la violence à l'école. Prévention et traitement de la violence en milieu scolaire* [Padroneggiare la violenza a scuola. Prevenzione e trattamento della violenza in ambito scolastico]. Bruxelles (BE): De Boeck Université, pp. 226.

#### 2000

Mainberger, B. *Jede Menge Zoff. Was tun gegen Mobbing und Gewalt?* [Tante liti. Che cosa fare contro bullismo e violenza?]. München (DE): DTV, pp. 185. (Guida per insegnanti ed adulti.)

Menesini, E. *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti, pp. XIV+208.

Murphy, E., & Lewers, R. *The Hidden Hurt: How to Beat Bullying in Schools*. Carlton South (AU-VIC): Curriculum Corporation, pp. 96. (Manuale pensato per aiutare specie gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie.)

Newman, D. A., Horne, A. M., & Bartolomucci, C. L. *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims and Bystanders*. Champaign (IL): Research Press, pp. 272.

Preuschhoff, G., & Preuschhoff, A. *Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist* [Violenza nelle scuole. E che fare di contro] (4th ed.). Köln (DE): PapyRossa, pp. 170.

Robinson, G., & Maines, B. *Safe to Tell: Writing and Implementing an Effective Antibullying Policy*. Bristol (GB): Lucky Duck, pp. 63.

Schallenberg, F. „... und raus bist du!“ *Mobbing unter Schülern: was Eltern tun können* [„...e tu sta' fuori!“. Bullismo tra studenti: che cosa possono fare i genitori]. München (DE): Midena, pp. 128.

Shearin Karres, E. V. *Violence Proof Your Kids Now: How to Recognize the 8 Warning Signs and What to Do about Them. For Parents, Teachers and Other Concerned Caregivers*. Berkeley (CA): Conari, pp. 192.

Sullivan, K. *The Anti-Bullying Handbook*. Auckland (NZ): Oxford University Press, pp. 250.

Vettenburg, N. *Violence à l'école. Sensibilisation, prévention, répression*. Strasbourg Cedex (FR): Editions du Conseil de l'Europe, pp. 86.

Voors, W. *The Parent's Book about Bullying: Changing the Course of Your Child's Life*. Center City (MN): Hazelden. Trad. it. *Il libro per i genitori sul bullismo*. Milano: Feltrinelli, 2009, pp. 203.

#### 2001

Bacchini, D., & Valerio, P. *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*. Milano: Franco Angeli, pp. 208. (Progetti di prevenzione e intervento in ambito scolastico, con numerosi confronti in contesti italiani e stranieri.)

Baraldi, C., Mancini, T., Menesini, E., & Prina, F. *Ragazzi a scuola: regole, conflitti, prevaricazioni*. Atti del Convegno, 10 ottobre 2000. Modena: Provveditorato agli Studi, pp. 97. (Si illustra, tra l'altro, l'esperienza del progetto NOVAS RES, che si colloca all'interno di una rete di scambi di "buone pratiche" tra paesi della Comunità europea. Obiettivo del progetto è validare e diffondere le esperienze più significative per la prevenzione e la risposta al bullismo.)

Cerezo-Ramírez, F. *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención* [La violenza nelle classi. Analisi e proposte di intervento]. Madrid (ES): Ediciones Pirámide, pp. 165.

- Kasper, H. *Mobbing in der Schule. Probleme annehmen, Konflikte lösen* [Bullismo a scuola. Recepire i problemi, risolvere i conflitti] (2nd. ed.). Weinheim (DE): AOL & Beltz Pädagogik, pp. 264.
- Olweus, D. *Olweus' Core Program against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook* (3rd ed.). Bergen (NO): University of Bergen, pp. 125.
- Palomares, S., & Schilling, D. *How to Handle a Bully*. Torrance (CA): Innerchoice, pp. 64.
- Pisciotta, S. *Un intervento di educazione socioaffettiva per la prevenzione contro il bullismo*. Palermo: Istituto di Formazione Politica "Pedro Arrupe", pp. 91. (Studi in due scuole elementari di Palermo.)
- Rigby, K. *Stop the Bullying: A Handbook for Schools*. Melbourne (AU-VIC): Australian Council for Educational Research, pp. 92.
- Struck, P. *Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule? Erfolgskonzepte gegen Aggressionen* [Come faccio a proteggere il mio bambino dal bullismo? Piani di successo contro le aggressioni]. Frankfurt (DE): Eichborn, pp. 156.

#### 2002

- Costantini, A., & Darbo, M. *Una scuola senza prepotenze. Per la sensibilizzazione del personale scolastico sul fenomeno del bullismo*. Ferrara: Promeco, pp. 18.
- Elliott, M. *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools* (3rd ed.). Harlow (GB): Pearson Education, pp. 338.
- Middleton-Moz, J., & Zawadski, M. L. *Bullies. From the Playground to the Boardroom: Strategies for Survival*. Deerfield Beach (FL): Health Communications, pp. 300.
- Sheras, P. L., & Tippins, S. *Your Child: Bully or Victim? Understanding and Ending School Yard Tyranny*. New York (NY)-London (GB)-Toronto (CA-ON)-Sydney (AU)-Singapore (SG): Fireside (Simon & Schuster, Inc.), pp. 240.
- Schjøtt-Rohweder, M. (2002) *Tidlige spor forebyggelse af mobning blandt de mindste børn* [Prime tracce di prevenzione del bullismo tra i più piccoli]. København (DK): Socialministeriet, pp. 31.
- Suckling, A., & Temple, C. *Bullying: A Whole-School Approach*. London (GB)-New York (NY): Jessica Kingsley, pp. 167.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. *Bullying: Effective Strategies for Long Term Improvement*. London (GB)-New York (NY): Routledge, pp. 219.
- Varnava, G. *How to Stop Bullying in Your School: A Guide for Teachers*. London (GB): David Fulton, pp. 100.
- Young, S. *Solutions to Bullying*. Tamworth (GB): NASEN, pp. 40.

#### 2003

- Didax Educational Resources. *Bullying, Grades 3-4: Identify, Cope, Prevent*. Rowley (MA): World Teachers Press, pp. 72.
- Didax Educational Resources. *Bullying, Grades 5-6: Identify, Cope, Prevent*. Rowley (MA): World Teachers Press, pp. 72.
- Didax Educational Resources. *Bullying, Grades 7-8: Identify, Cope, Prevent*. Rowley (MA): World Teachers Press, pp. 72.
- Donnellan, C. *Dealing with Bullies*. Cambridge (GB): Indipendence, pp. 44.
- Elias, M. J., & Zins, J. E. *Bullying, Peer Harassment and Victimization in the Schools: The Next Generation of Prevention*. Binghamton (NY): The Haworth Press, pp. 205.

- Elliott, G. P. *School Mobbing and Emotional Abuse: See It-Stop It-Prevent It with Dignity and Respect*. New York (NY)-Hove (GB): Brunner-Routledge, pp. XIX-124.
- Garbarino, J., & DeLara, E. *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment and Emotional Violence*. New York (NY): The Free Press, pp. XVI+245.
- Horne, A. M., Bartolomucci, C. L., & Newman-Carlson, D. *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims and Bystanders (Grades K-5)*. Cham-paign (IL): Research Press, pp. 366.
- Martin, L. R., & Martin, P. *Gewalt in Schule und Erziehung: Ursachen, Grundformen der Prävention und Intervention* [Violenza a scuola ed educazione: cause, tipi principali di prevenzione e intervento (2nd ed.)]. Bad Heilbrunn (DE): Klin-khardt, pp. 256.
- Menesini, E. (Ed.). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla pre-venzione e all'intervento*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 198.
- Olweus, D. *Bullying is Not a Fact of Life*. Rockville (MD): U.S. Dept. of Health & Human Services, pp. 35.
- R.I.C. Publication Staff, *Bullying and Conflict Resolution*. Balcatta (AU-WA): R.I.C. Publications, pp. 117.

#### 2004

- Beaudoin, M. N., & Taylor, M. *Breaking the Culture of Bullying and Disrespect Grades K-8: Best Practices and Successful Strategies*. Thousand Oaks (CA)-Lon-don (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 235.
- Collins, M. *But is it Bullying? Teaching Positive Relationships to Young Children*. London (GB): Lucky Duck, pp. 101.
- Coloroso, B. *The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Preschool to High School How Parents and Teachers Help Break the Cycle of Violence*. New York (NY): HarperCollins, pp. XIII+219.
- Conoley, J. C., & Goldstein, A. P. (Eds.). *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (2nd ed.). New York (NY): Guildford, pp. 544.
- Lazzarin, M. G., & Zambianchi, E. *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milano: Franco Angeli, pp. 221.
- Lee, C. *Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals*. London (GB)-Thousand Oaks (CA)-New Delhi (IN): SAGE, pp. 102.
- Københavns Kommune, Uddannelses-og Ungdomsforvaltningen. *Tiltag mid Mob-ning. Hvad kan skole og fritidsinstitution gøre?* [Misure contro il bullismo. Che cosa possono fare le scuole e le istituzioni ricreative?]. København (DK): Lars Theilgaard-Uddannelses-og Ungdomsforvaltningen, pp. 39.
- Olla, I. *Il bullismo a scuola. Analisi del problema e metodologie pratiche di intervento per docenti e operatori extrascolastici*. Torino: Marco Valerio, pp. 54.
- Regione Toscana-Provincia di Prato. *Violenza giovanile e conflitti: il fenomeno del bullismo. Analisi di un malessere sociale e interventi di prevenzione a partire dalla realtà scolastica*. Atti del Convegno di Studi - Istituto Professionale di Stato per i Servizi Commerciali, Sociali, Turistici e della Pubblicità "Francesco Datini", Prato. Signa (Firenze): Nova Arti Grafiche, pp. 96.
- Schallenberg, F. *Ernstfall Kindermobbing. Das können Eltern und Schule tun* [Emergenza bullismo sui bambini. Cosa genitori e scuola possono fare]. München (DE): Claudius, pp. 128.

- Smith, P. K., Pepler D., & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge (GB): Cambridge University Press, pp. 334.
- O'Moore, M., & Minton, S. J. *Dealing with Bullying in Schools: A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals.* London (GB): Paul Chapman, pp. III.

#### 2005

- Bolton, J., & Graeve, S. *No Room for Bullies: From the Classroom to Cyberspace Teaching Respect, Stopping Abuse and Rewarding Kindness.* Boys Town (NE): Boys Town, pp. 217.
- Davis, S. *Schools Where Everyone Belongs: Practical Strategies for Reducing Bullying.* Champaign (IL): Research Press, pp. 245.
- Giuliacci, M., & Vitale, S. *Io mi arrabbio, noi parliamo... Aggressività e violenza a scuola tra espressione e mediazione.* Roma: Carocci, pp. 127.
- Herlin, A., & Munthe, B. *En tryggare skola: regler och förebyggande arbete mot våld och mobbning* [Una scuola sicura: regole e lavoro di prevenzione contro violenza e bullismo]. Stockholm (SE): Norstedts Juridik AB, pp. 175.
- Iannaccone, N. (Ed.). *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola.* Molfetta (Bari): La Meridiana, pp. 132.
- Mariani, U. *Alunni cattivissimi. Come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora.* Milano: Franco Angeli, pp. 128.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence.* Washington (DC): American Psychological Association, pp. 293.
- Parsons, L. *Bullied Teacher, Bullied Student: How to Recognize the Bullying Culture in Your School and What to Do about It.* Markham (CA-ON): Pembroke, pp. 95.
- Rizzardi, M. *L'educazione alla prosocialità. Bullismo e prepotenze nei contesti scolastici.* Pesaro: AIPAC, pp. 159.
- Taglieber, W. *Berliner Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn. Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte* [Prontuario berlinese anti-bullismo. Che fare e quando. Un aiuto per insegnanti attenti]. Berlin (DE): Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), pp. 32.

#### 2006

- Bannenberg, B., & Rössner, D. *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen. Ein Ratgeber* [Aver successo contro la violenza negli asili e nelle scuole. Un consulente]. München (DE): Beck, pp. 198.
- Barri Vitero, F. *SOS bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia* (2nd ed.) [SOS bullismo. Prevenire il bullismo e migliorare la convivenza]. Las Rozas (ES): Wolters Kluwer, pp. 168.
- Barton, E. A. *Bully Prevention: Tips and Strategies for School Leader and Classroom Teachers* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 144.
- Brunner, J. M., & Lewis, D. K. *School House Bullies: Preventive Strategies for Professional Educators.* Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 48.
- Eckardt, J. J. *Mobbing bei Kindern. Erkennen, helfen, vorbeugen* [Bullismo tra bambini. Conoscere, aiutare, prevenire]. Stuttgart (DE): Urania, pp. 128.

- Gittins, C. (Ed.). *Réduction de la violence à l'école. Un guide pour le changement* [Riduzione della violenza a scuola. Una guida per il cambiamento]. Strasbourg Cedex (LU): Editions du Conseil de l'Europe. Trad. it. *Contro la violenza nella scuola. Manuale di buone pratiche*. Roma: Sapere 2000 Edizioni Multimediali, 2007, pp. 171.
- Krowatschek, D., & Krowatschek, G. *Mobbing erfolgreich beenden. Hilfen für Opfer und Täter* [Bloccare con successo il bullismo. Aiuti a vittime e autorì]. Lichtenau (DE): AOL, pp. 72.
- Pikas, A., & Rigby, K. *The Method of Shared Concern: A Staff Training Resource for Dealing with Bullying in Schools*. New York (NY)-Netherby (AU): Readymade Production, pp. 31.
- Plaford, G. R. *Bullying and the Brain: Using Cognitive and Emotional Intelligence to Help Kids Cope*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield Education, pp. 176.
- Roberts, W. B., Jr. *Bullying from Both Sides: Strategic Interventions for Working with Bullies and Victims*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 208.
- Rodríguez, N. *Stop bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar* [Stop al bullismo. Le migliori strategie per prevenire e frenare il bullismo]. Barcelona (ES): RBA Libros, pp. 216.
- Scaglione, J., & Scaglione, A. R. *Bully-Proofing Children: A Practical, Hands-On Guide to Stop Bullying*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield Education, pp. 234.
- Ungar, M. *Strengths-Based Counseling: with At-Risk Youth* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 144. (Strategie per affrontare problemi come l'uso di droghe, il bullismo e le situazioni di violenza tra giovani.)

#### 2007

- Alexander, J. *When Your Child Is Bullied: An Essential Guide for Parents*. New York (NY)-London (GB)-Toronto (CA-ON)-Sydney (AU-NSW)-Singapore (SG): Simon & Schuster, pp. 256.
- Buccoliero, E., Maggi, M., Mellano, G., & Ramello, M. *Kit no-bullismo*. Piacenza: Berti. (Si tratta di un kit di materiali didattici e educativi per la scuola primaria, che comprende un fumetto, "Mal di scuola", di pp. 24, un racconto di pp. 32, un CD, oltre ad una scheda di "Istruzioni per l'uso" ed un'altra che presenta "Cos'è il bullismo".)
- Calvo Rodríguez, A. R., & Ballester Hernández, F. F. *Acoso escolar. Procedimientos de intervención* [Bullismo. Procedure di intervento]. Madrid (ES): EOS, pp. 256.
- Costantini, A. *Bullismo stop. Per comprendere e affrontare bullismo e aggressività giovanile* (2nd ed.). Milano: Italianova, pp. 142.
- Facchinetti O. *Bull! Guida operativa per genitori, insegnanti e ragazzi per prevenire e combattere il bullismo*. Roma: Eurilink, pp. 175.
- Fedeli, D. *Il bullismo: oltre*. Vol. 2. Verso una scuola prosociale: strategie preventive e di intervento sulla crisi. Gussago (Brescia): Vannini, pp. 304. (Il Vol. 1 rileva e spiega il fenomeno in generale, perciò è riportato sopra tra le Trattazioni generali.)
- Fedeli, D. *Strategie antibullismo*. Firenze: Giunti, pp. 115.
- Gagliardini, I., & Bortone, G. (Eds.). *L'aggressività e il bullismo nella scuola. Prevenzione e intervento*. Roma: Kappa, pp. 159.

- Haber, J., & Glatzer, J. *Bullyproof Your Child for Life: Protect Your Child from Teasing, Taunting, and Bullying for Good*. New York (NY)-Toronto (CA-ON)-London (GB)-Dublin (IE)-Victoria (AU-VIC)-New Delhi (IN): Penguin Group, pp. 304.
- Hewitt, S. *How Can I Deal With Bullying?* London (GB): Franklin Watts, pp. 32.
- Hurrelmann, K., & Bründel, K. *Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise* [Violenza nelle scuole: risposte pedagogiche a una crisi sociale]. Hembsbach (DE): Beltz, pp. 224.
- Iannaccone, N. *Né vittime, né prepotenti. Una proposta didattica di contrasto al bullismo*. Molfetta (Bari): La Meridiana, pp. 88.
- Machate, S. *Gewalt und Schule. Präventionsprogramme* [La violenza e scuola. Programmi di prevenzione]. München (DE): Grin, pp. 20.
- Maghari, C. *Bullying... Deal With It!!! A Self-Help Guide Detailing Techniques on How to Combat the Aftereffect of School Bullying and How to Do Home Education Learning*. Frederick (MD): PublishAmerica, pp. 110.
- Novara, D., & Regoliosi, L. *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*. Roma: Carocci, pp. 175.
- Oliverio Ferraris, A. *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*. Milano: Rizzoli, pp. 204.
- Rallis, S. F., Rossman, G. B., Cobb, C. D., Reagan, T. G., & Kuntz, A. M. *Leading Dynamic Schools: How to Create and Implement Ethical Policies*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 144. (Rivolto ad educatori, dirigenti scolastici e politici, affinché adottino valide politiche per prevenire e risolvere gravi problemi della scuola come il bullismo.)
- Rigby, K. *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School* (3nd. ed.). San Francisco (CA): Wiley-Blackwell, pp. 256.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*. Westport Conn (CT): Greenwood Group, pp. XIV+209.
- Santaella Sáez, J. I., & Santaella López, J. *Manual de acoso escolar o bullying para docentes y educadores, extensible a padres* [Manuale di molestie a scuola ovvero bullismo. Per docenti ed educatori, estendibile ai genitori]. Granada (ES): Gestión Orientación y Formacion (GOF), pp. 148.
- Serrate Mayoral, R. *Bullying, acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas* [Bullismo, molestie a scuola. Guida per capire e prevenire il fenomeno della violenza nelle aule]. Madrid (ES): Ediciones del Laberinto, pp. 270.
- Stella, N. C. *How Parents Can Help Stop Bullying*. Peterborough (GB): Upfront, pp. 64.
- Valsecchi, E. *Emergenza bullismo. Manuale di sopravvivenza per genitori, educatori e ragazzi*. Milano: Ancora, pp. 160.
- Zanetti, M. A. (Ed.). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 107.
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Maher, C. A. (Eds.). *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention*. Binghamton (NY): The Haworth Press, pp. 428.
- Appelbaum, M. *How to Handle the Hard-to-Handle Student, K-5*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 119.

- Bargen, von S. *Bullying. Möglichkeiten des Opferschutzes* [Bullismo. Possibilità di protezione della vittima]. Saarbrücken (DE): VDM, pp. 136.
- Beane, A. L. *Protect Your Child from Bullying: Expert Advice to Help You Recognize, Prevent and Stop Bullying before Your Child Gets Hurt*. San Francisco (CA): Jossey-Bass. Trad. it. *Il metodo antibullo: proteggere i bambini e aiutarli a difendersi*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, 2010, pp. 256.
- Bisquerra-Alzina, R. *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional* [Educazione alla cittadinanza e alla convivenza. L'importanza dell'educazione emozionale]. Las Rozas (ES): Wolters Kluwer Educación, pp. 316.
- Costabile, A. *Insieme contro il bullismo. Percorso educativo da attivare nelle scuole*. Cosenza: Falco, pp. 128.
- Cowie, H., & Jennifer, D. *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead (GB): Open University Press, pp. 176. (Oltre a offrire una panoramica delle principali prospettive internazionali sul tema, gran parte del testo indica strumenti e strategie di prevenzione e intervento.)
- Csóti, M. *How to Stop Bullying: Positive Steps to Protect Children in Your Care*. London (GB): Right Way, pp. 128.
- De Santi, A., Fabio, V., Filipponi, F., Minutillo, A., & Guerra, R. (Eds.). *La promozione della salute nelle scuole. Attività pratiche su: salute mentale, life skills, educazione ai media, bullismo e sessualità*. Roma: Rapporti ISTISAN: 08/21, pp. 120.
- Honma, T. H. *Ijime rinshō: yuganda kankei ni dō tachimukau ka* [Patologia clinica del bullismo: come affrontare le relazioni distorte?]. Kyoto-shi (JP): Nakanishiya Shuppan, pp. VIII+212.
- Hoover, J. H., & Oliver, R. L. *The Bullying Prevention Handbook: A Guide for Principals, Teachers and Counselors* (2nd ed.). Bloomington (IN): Solution Tree, pp. 232.
- Huberty, Y., & Steffgen, G. *Bullying in Schulen. Prädiktoren zivilcouragierten Handelns* [Bullismo nelle scuole. Preditori di comportamento di coraggio civile]. Saarbrücken (DE): VDM, pp. 216.
- Kohut, M. R. *The Complete Guide to Understanding, Controlling and Stopping Bullies and Bullying: A Complete Guide for Teachers and Parents*. Ocala (FL): Atlantic, pp. 284.
- Muschitiello, A. *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. La pedagogia si interroga e propone...* Roma: Laterza, pp. 164.
- Olla, I. *Bullismo, mediazione ed apprendimento cooperativo. Manuale di strumenti pratici per insegnanti e genitori*. Raleigh (NC): Lulu.com, pp. 235.
- Paludi, M. A. (Ed.). *Understanding and Preventing Campus Violence*. Westport (CT): Praeger, pp. XXV+256.
- Phillips, R., Linney, L., & Pack, C. *Safe School Ambassadors: Harnessing Student Power to Stop Bullying and Violence*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 352.
- Pierce, K. L., & Taylor, A. M. *The Dance of Bullying. Breakthrough Tool for Teachers and Parents*. Bloomington (IN): iUniverse, Inc., pp. 184.
- Richardson, R., & Miles, B. *Racist Incidents and Bullying in Schools: How to Prevent Them and How to Respond when They Happen. Principles, Guidance and Good*. Stoke-on-Trent (GB): Trentham Books, pp. 148.
- Roberts, W. B., Jr. *Working with Parents of Bullied and Victims*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 152.

- Robinson, G., & Maines, B. *Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): SAGE, pp. 168.
- Spröber, N., Schlottké, P. F., & Hautzinger, M. *Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT+E* [Bullismo nella scuola. Programma di prevenzione e intervento ProACT+E]. Hembsbach (DE): Beltz, pp. 173. (ProACT+E è un programma per la prevenzione del bullismo nelle scuole e la promozione di uno sviluppo educativo positivo degli studenti.)
- Teruel-Romero, J. *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas* [Strategie per prevenire il bullismo nelle aule]. Madrid (ES): Ediciones Pirámide, pp. 152.
- Taglieber, W. *Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel: was tun wenn* [Prontuario berlino-brandeburghese anti-bullismo: che fare e quando]. Berlin (DE): LISMUM, pp. 37.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying: A Systematic Review*. Stockholm (SE): The Swedish National Council for Crime Prevention, pp. 92.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. *Why School Antibullying Programs Don't Work*. Lanham (MD): J. Aronson, pp. X+168.

#### 2009

- Allerman, J. C. *Mobbing und Bullying in der Schule. Definitionen, Präventionsmöglichkeiten und Maßnahmen gegen Mobbing in der Schule* [Mobbing e bullismo nella scuola. Definizioni, possibilità di prevenzione e misure contro il mobbing nella scuola]. München (DE): Grin, pp. 56.
- Beane, A. L. *Bullying Prevention for Schools: A Step-by-Step Guide to Implementing a Successful Anti-Bullying Program*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 304.
- Beaudoin, M. N., & Taylor, M. *Responding to the Culture of Bullying and Disrespect: New Perspectives on Collaboration, Compassion and Responsibility* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 296.
- Bingham, J. L. *Taking Action against Bullying*. New York (NY): Rosen Group, pp. 48.
- Breakstone, S., Dreiblatt, M., & Dreiblatt, K. *How to Stop the Bullying and Social Aggression: Elementary Grade Lessons and Activities That Teach Empathy, Friendship and Respect*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 200.
- Brunner, J. M., & Lewis, D. K. *Safe and Secure Schools: 27 Strategies for Prevention and Intervention*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. XII+124.
- Carpenter, D., & Ferguson, C. J. *The Everything Parent's Guide to Dealing with Bullies: From Playground Teasing to Cyber Bullying, All You Need to Ensure Your Child's Safety and Happiness*. Avon (MA): Adams Media, pp. 304.
- Cobo, P., & Tello, R. *Bullying. El asecho cotidiano en las escuelas* [Bullismo: l'insidia quotidiana nelle scuole]. Ciudad de México (MX-DFE): Limusa (Noriega Editores), pp. 47.
- Colla, G., Iovinella, M. C., & Pontoriero, B. *Bullismo e altre sfide. Metodi, strategie didattiche e consigli per essere un insegnante felice e per far crescere serenamente i propri studenti*. Milano: Mursia, pp. 258.
- Costantini, A. *Educatori bullismo*. Milano: Italianova Company, pp. 256.
- Esposito, F. *Bullismo perché. Capire per meglio intervenire*. Roma: Sovera, pp. 96.

- Fried, S., & Sosland, B. *Banishing Bullying Behavior: Transforming the Culture of Pain, Rage, and Revenge*. Lanham (MD)-New York (NY)-Toronto (CA-ON)-Plymouth (GB): Rowman & Littlefield, pp. XIV+198. (Il bullismo nelle scuole e l'indispensabile collaborazione tra insegnanti, genitori e studenti per affrontarlo.)
- Gallina, M. A. (Ed.). *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola*. Milano: Franco Angeli, pp. 320.
- Jelinske, J. *Bullying Prevention in Schools: The Adventures of Big Ollie*. San Diego (CA): Cognella, pp. 100.
- Kindler, W. *Schnelles Eingreifen bei Mobbing. Strategien für die Praxis* [Intervento rapido sul bullismo. Strategie per la pratica]. Mülheim an der Ruhr (DE): Verlag an der Ruhr, pp. 128.
- Olweus, D., Limber, S., Snyder, M., Mullin, N. M., Riese, J. L. S. W., & Crocker Flerx, V. *Class Meetings That Matter. A Year's Worth of Resources for Grades K-5*. Center City (MN): Hazelden, pp. 368.
- Olweus, D., Limber, S., Snyder, M., Mullin, N. M., Riese, J. L. S. W., & Crocker Flerx, V. *Class Meetings That Matter. A Year's Worth of Resources for Grades 6-8*. Center City (MN): Hazelden, pp. 192. (Questo volume e il precedente sono due manuali contenenti il Programma di Prevenzione del Bullismo di Olweus [OBPP].)
- Peccenini, R., Randazzo, G., Russo, M., & Vacatello, M. T. *Bullismo a scuola tra immagine e realtà. Cambiare linguaggio per superare il pregiudizio*. Atti del Convegno, Genova 25 maggio 2009. Genova: Erga, pp. 112. (È illustrato l'indirizzo del progetto Sicura Scuola, attraverso la MNR, Metodologia della Narrazione e della Riflessione. Le tecniche di intervento come il *focus group* in sessioni parallele, le attività laboratoriali e la MNR hanno coinvolto una rete di scuole primarie, secondarie e alcuni istituti dislocati a Genova ed in provincia.)
- Rickler, D. N. *Bullying in Schools*. New York (NY): Nova Science, pp. 143. (Indirizzato principalmente alla polizia che ha il compito di provvedere alla sicurezza degli studenti nelle scuole americane.)
- Roffia, L., Benetti, G., Brigenti, S., Capezzuto, T., Esposito, P., Iovinella, M. C., & Rota, A. (Eds.). *Prevenzione e contrasto a prepotenze in classe contro i docenti, disagi comportamentali e bullismo tra i bambini, condotte autolesive fra gli adolescenti. Proposte. Lettera a docenti e studenti sulla peer education*. Seriate (Bergamo): Tecnotampa, pp. 83 (Pubblicazione dell'Osservatorio regionale per la Lombardia sul fenomeno del bullismo).
- Sánchez-Aneas, A. *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención* [Bullismo e convivenza nelle aule. Manuale di prevenzione e intervento]. Alcalá la Real (ES): Grupo Alcalá, pp. 650.
- Stellato, K. *Sos adolescenti. Manuale pratico per genitori ed educatori*. Milano: Red, pp. 107. (La difficoltà a trovare modelli di riferimento durante l'adolescenza può portare a distorti meccanismi compensatori quali bullismo, droga, alcol.)
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York (NY): Guilford, pp. XXII+170.
- Trinchero, R. *Io non ho paura. Capire e affrontare il bullismo*. Milano: Franco Angeli, pp. 208. (Fornisce strumenti a insegnanti ed educatori per trattare fenomeni di bullismo, dentro e fuori della scuola, partendo dall'analisi delle dinamiche relazionali interne ai gruppi di cui i ragazzi fanno parte.)
- Urbanski, J., & Permut, S. *The Truth about Bullying: What Educators and Parents Must Know and Do*. Lanham (MD)-New York (NY)-Toronto (CA-ON)-Plymouth (GB): Rowman & Littlefield, pp. 228.

Zanetti, M. A., Renzi, R., & Berrone, C. *Il fenomeno del bullismo. Tra prevenzione ed educazione*. Roma: Magi, pp. 207.

2010

- Blum, H., & Beck, D. *No Blame Approach. Mobbing Intervention in der Schule* [Approccio non colpevolizzante. Intervento sul bullismo nella scuola]. Köln (DE): Fairend Köln, pp. 224.
- Cuzzocrea, V. *(Al di là del) bullismo. Analisi, traiettorie evolutive e spazi di azione*. Roma: Alpes Italia, pp. 172.
- Darbo, M. *La cattiveria del bullismo. Come prevenirlo e contrastarla con la comunicazione etica*. Ferrara: TLA, pp. 96.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. (Eds.). *Handbook of Youth Prevention Science*. New York (NY)-London (GB): Routledge, pp. 484.
- Fort, E., & Stevens, D. *School Bullying: The Type, the Meaning and the Strategies to Cope and Reduce It*. Henderson (NV): Six Degrees Books, pp. 100.
- Gow, K. *Handbook for Dealing with Bullies and Other Meanies (Shy Girls Social Club)*. Manassas (VA): Edge by Sparklesoup, pp. 128.
- Jannan, M. *Das Anti-Mobbing Buch. Gewalt an der Schule vorbeugen, erkennen, handeln* [Libro anti-bullismo. Prevenire, conoscere e trattare la violenza a scuola] (3rd ed.). Hemsbach (DE): Beltz, pp. 201.
- Koning, S. *Mobbing und allgemeine Präventionsmaßnahmen in der Schule. Schülererfahrungen und deren Wissen mit Mobbing anhand einer Evaluation in der Sekundarstufe* [Bullismo e misure generali di prevenzione nella scuola. Esperienze degli studenti e loro coscienza del bullismo in base a una valutazione nella scuola secondaria]. München (DE): Grin, pp. 76.
- Marsicola, M. *Il bullismo. Come riconoscerlo e combatterlo*. Civita Castellana (Viterbo): Accademia Internazionale d'Italia, pp. 128.
- Moore, A. A. *99 Things Parents Wish They Knew before Cyberbullying Victimized Their Children*. Florida (NY): DocUmeant Publishing, pp. 148.
- Mosley, J., & Sonnet, H. *Helping Children Deal with Bullying*. Rowley (MA): Didax Educational Resource, pp. 48.
- Naito, A., & Ogiue, C. *Ijime no naoshikata* [Come risolvere il bullismo]. Tokyo (JP): Asahishinbunshuppan, pp. 95.
- Rigby, K. *Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches*. Camberwell (AU-VIC): ACER, pp. 144.
- Righero, P. (Ed.). *Bull-Over. Stop alla prepotenza. Guida per gli animatori*. Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna, pp. 96.
- Trevor, R., Raines, S. C., & Rando, C. *Anti-bullying. Descubrir el acoso escolar y combatirlo* [Anti-bullismo. Scoprire il bullismo e combatterlo]. Barcelona (ES): Omiro, pp. 68.
- Urbanski, J., & Reubens, J. *A Bully Free School Year: 40 Weeks of Bullying Prevention Activities*. Champaign (IL): Research Press, pp. 108.
- Wallis, P. *Are you Okay? A Practical Guide to Helping Young Victims of Crime*. London (GB): Jessica Kingsley, pp. 224. (Guida pratica per insegnanti finalizzata al sostegno di ragazzi vittime di bullismo, cyberbullismo e abusi vari.)
- 2011
- Amanat, R. *Bully, Victim, or Hero? How to Assert Yourself Without Being a Target for Bullying or Violence*. Austin (TX)-Englewood (CO): Hugo House, pp. 116.

- Anderson, S. *No More Bystanders = No More Bullies: Activating Action in Educational Professionals*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 176.
- Butch Losey, R. *Bullying, Suicide and Homicide: Understanding, Assessing and Preventing Threats to Self and Others for Victims of Bullying*. New York (NY): Routledge, pp. 160.
- Cerezo-Ramírez, F., Calvo, A. R., & Sánchez, C. *Programa CIP: intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir* [Programma CIP: intervento psicoeducativo e trattamento differenziato del bullismo. Prender coscienza, informare e prevenire]. Madrid (ES): Pirámide, pp. 360.
- Darbo, M. "Prima la cattiveria... e poi il suo vaccino". *La comunicazione etica che previene, contrasta e risolve il fenomeno: prima teoria esplicativa delle origini del bullismo e prima unità didattica valutata che risolve il fenomeno*. Ferrara: T.L.A., pp. 146.
- Frattini, G., Melica, S., & Salvetti, C. *Movimento, sport ed espressività corporea. Percorsi per affrontare il disagio giovanile*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 270. (Nel testo, scritto da tre insegnanti di scienze motorie, sono presi in esame casi riguardanti il bullismo e altre forme di aggressività, l'apatia e la demotivazione, casi di disagio vissuti sia dal singolo allievo sia dall'intera classe.)
- Gini, G., & Pozzoli, T. *Gli interventi anti-bullismo*. Roma: Carrocci, pp. 128.
- Kiriakidis, S. P. *Bullying among Youth: Issues, Interventions and Theory*. New York (NY): Nova Science, pp. X+202.
- O'Moore, M. *Understanding School Bullying: A Guide to Parents and Teachers*. Dublin (IE): Veritas, pp. 232.
- Pini, G. (Ed.). *Prima del bullismo. La prevenzione del bullismo nelle scuole con il teatro d'animazione pedagogico*. Roma: Curcio, pp. 192.
- Pisana, D. (Ed.). *L'IRC di fronte al bullismo e al disagio giovanile: per una strategia educativa*. Modica (Ragusa): Adierre (Associazione docenti di religione), pp. 136.
- Preble, B., & Gordon, R. *Transforming School Climate and Learning: Beyond Bullying and Compliance*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 184.
- Rigby, K. *The Method of Shared Concern: A Positive Approach to Bullying in Schools*. Camberwell (AU-VIC): ACER, pp. XVII+175.
- Strocchi, M. C. *Promuovere relazioni positive in classe: migliorare la comunicazione e prevenire il bullismo*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 97.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. *Preventing Bullying and School Violence*. Arlington (VA): American Psychiatric Publishing, pp. 337.

## 6.8

### Narrazione di casi, narrazioni autobiografiche, narrazioni in romanzi

NB. Nell'immensa letteratura consideriamo solo lavori coevi alla nascita e allo sviluppo della saggistica "scientifica" sul bullismo. Dove non risulti evidente dal titolo del volume che trattasi di una narrazione di episodi di bullismo, sono inserite pre-

cisazioni sul contenuto. Inutile sottolineare il significato educativo dell'utilizzo di narrazioni di questo tipo.

#### 1974

Cormier, R. *The Chocolate War*. New York (NY): Laurel Leaf, pp. 272. (Questo famoso romanzo racconta la storia di Jerry Renault bullizzato e di una spietata società segreta di studenti all'interno della scuola.)

#### 1979

Orlev, U. *It's Hard to Be a Lion*. Tel Aviv (IL): Am Oved. Trad. it. *Com'è difficile essere un leone*. Milano: Salani, 1999, pp. 153. (Come riuscire ad essere coraggioso quando vieni bullizzato? È un racconto per bambini.)

#### 1983

Chambers, A. *The Present Takers*. New York (NY): Harper & Row. Trad. it. *Ladre di regali. Un incubo dagli occhi verdi*. Firenze: Giunti, 2004, pp. 184. (Lucy, bambina di dodici anni, è il capro espiatorio di un gruppo di coetanee bulle, il cui capo è Melania.)

#### 1985

Cormier, R. *Beyond the Chocolate War*. New York (NY): Laurel Leaf. Trad. it. *La guerra dei cioccolatini*. Milano: Fabbri, 2006, pp. 279.

#### 1987

Munyol, Y. *Urideurui ilgeureojin yeong-ung*. Seoul (KR): World Literature (Hangul). Trad. it. *Un piccolo eroe sbaffeggiato*. Milano: Bompiani, 2007, pp. 115. (L'autore, scrittore coreano contemporaneo, narra la storia di Han, bambino di tredici anni, che si trasferisce dalla capitale Seoul a una cittadina di provincia. Qui entra in conflitto con un bullo che a scuola riesce a sottomettere i compagni con la complicità dell'insegnante.)

#### 1993

Gibbons, A. *Chicken*. London (GB): Dent Children's Books, pp. 90. (Il tema del bullismo viene trattato in chiave comica per sdrammatizzare la problematica.)

Caswell, B. *Mike*. St. Lucia (AU-QLD): University of Queensland Press, pp. 83. (Mike a scuola diventa la vittima del bullo Shane, poi grazie ad un amico, Riny, riuscirà a vincere le sue paure.)

Needle, J. *The Bully*. London (GB): Hamish Hemilton, pp. 144.

#### 1994

Imamura, A., Ogawa, Y., & Kawahara, T. *Sensei! boku no ibasho ga nai: kōnai bōryoku, ijime, futōkō to torikunda jissen kiroku* [Professore! Per me non c'è posto. Cronaca della battaglia affrontata a scuola con atti violenti, bullismo, cattiva condotta]. Fukuoka-shi (JP): Ashi Shobō, pp. 281.

McEwan, I. *The Daydreamer*. New York (NY): HarperCollins. Trad. it. *L'inventore dei sogni*. Torino: Einaudi, 2002, pp. 124. (Peter Fortune, bambino di undici anni, racconta tra l'altro la sua esperienza con il bullo Barry Tamerlane.)

#### 1995

Gowar, M. *The Gang: A Story about Bullying*. London (GB): Watts Books, pp. 45.

Skinner, D. *The Wrecker*. New York (NY): Simon & Schuster, pp. 112. (In una parodia dell'ambiente scolastico, si narra di Michael e Theo, che vogliono vendicarsi per essere stati vittime di un bullo.)

### 1996

Johnson, J. *How Do I Feel about Bullies and Gangs?* London (GB): Alladin Books, pp. 24.

### 1997

Charlish, A. *We're Talking about Bullying*. London (GB): Hodder Wayland, pp. 32. (Quattro storie di ragazzi, bulli o vittime.)

Kitamura, T. *Homuresu shuuugeki jiken: Osaka Dotonbori-gawa 'jakusha ijime' no rensha o tatsu* [Il caso di un attacco ai senza tetto. Rompere la catena del "bullismo dei deboli" a *Dotonbori-gawa* di Osaka]. Tokyo (JP): Tarō Jirōsha, pp. 238.

Layton, G. *The Fib and Other Stories*. London (GB): Macmillan Children's Books. Trad. it. *Io da te e tu da me*. Milano: Salani, 2001, pp. 160. (Ricordi scolastici del protagonista, già bambino bullizzato, che capisce che non basta cambiare luogo, bisogna cambiare se stessi.)

Thor, A. *Sanning eller konsekvens*. Stockholm (SE): Bonnier Carlsen. Trad. it. *Obbligo o verità?* Milano: Feltrinelli, 2007, pp. 198. (L'autrice svedese racconta una storia di bullismo al femminile e di un'amicizia tradita, per spiegare la difficoltà di stare in equilibrio mentre si cresce. Protagonista è Nora, ragazzina di dodici anni che vive con la madre, insegnante di scuola materna divorziata e disoccupata da un anno, e con i due fratelli.)

### 1998

Johnson, P. *Secret Friend*. London (GB): Mammoth, pp. 89.

Stones, R. *No More Bullying*. Manningtree (GB): Happy Cat, pp. 32. (Una bambina bullizzata trova il coraggio di andare dalla maestra a dirle cosa sta accadendo nell'aula. Nel testo vi sono anche dei consigli rivolti ai bambini.)

### 1999

Dean, J. *Needlebelly and the Bully Boy*. London (GB): Hodder Wayland. Trad. it. *Pancia di Spillo non perdonai!*. Milano: Feltrinelli, 2000, pp. 72. (Kong Spong compie atti di bullismo su alcuni compagni e progetta di compierne altri ancora peggiori durante un campeggio, ma non ha considerato Pancia di Spillo...).

Nickel, J. *The Ant Bully*. New York (NY): Scholastic Press, pp. 32.

Wilson, J. *Buried Alive!* London (GB): Corgi Yearling Books. Trad. it. *Sepolto vivo*. Milano: Salani, 2007, pp. 144.

### 2000

Milani, M. *L'uomo venuto dal nulla*. Milano: Fabbri, pp. 160. (Un ragazzo bullizzato viene aiutato da una compagna di scuola, che gli fa conoscere un suo giovane zio, reduce dalla Legione straniera. Questi gli insegnerrà i modi per reagire: innanzitutto e sempre battersi!)

### 2001

Clements, A. *Jake Drake, Bully Buster*. New York (NY)-London (GB)-Toronto (CA-ON)-Sydney (AU-NSW)-Singapore (SG): Aladdin-Simon & Schuster, pp. 80. (Storia di Jake, ragazzo bullizzato.)

- King, S. *Dreamcatcher*. New York (NY): Simon & Schuster. Trad. it. *L'acchiappasogni*. Milano: Sperling & Kupfer, 2004, pp. 679. (Nel romanzo horror ambientato nel Maine, quattro ragazzi salvano la vita a Douglass, affetto dalla sindrome di Down, difendendolo da alcuni bulli. Questa amicizia cambierà le loro vite.)
- Mayfield, S. *Blue*. London (GB): Hodder Children's Books, pp. 230. (La storia di Anna vittima del bullismo.)
- Suenobu, K. *Bitamin*. Tokyo (JP): Kōdansha, pp. 207. Trad. it. *Vitamine*. Modena: Panini, 2001. (Sono narrate storie di bullismo tramite fumetti.)
- Williams, S. T., & Cottman, B. *Life in Prison*. San Francisco (CA): Chronicle Books. Trad. it. *Tookie. Un vero duro contro il bullismo e le sue conseguenze*. Roma: Gallucci, 2008, pp. 86.

#### 2002

- D'Adamo, F. *Bazar*. San Dorligo della Valle (Trieste): EL, pp. 144. (I ragazzi del Bazar, il quartiere più multirazziale di Milano, non esitano a sfidare il cattivissimo bullo Crazy Dog e la sua banda, per poter giocare a calcio nella più sicura X zone.)
- Hiaasen, C. *Hoot*. New York (NY): Random House, Inc. Trad. it. *Hoot* [Hoot in inglese è il verso del gufo e della civetta] Milano: Mondadori, 2005, pp. 277. (Il tema del bullismo scolastico, di cui principale protagonista è Roy, si intreccia con i temi dell'ecologia, del rapporto con i genitori e dell'amicizia.)
- Langan, P. *The Bully*. West Berlin (NJ): Townsend Press, pp. 190. (Il libro racconta la storia di Darrell, studente bullizzato.)
- Lekich, J. *The Loser's Club*. Toronto (CA-ON)-Vancouver (CA-BC): Annick. Trad. it. *Il club dei perdenti*. Milano: Mondadori Junior, 2007, pp. 276. (Alex Sherwood, bullizzato dai compagni di scuola, viene ritenuto un perdente; ma alla fine riuscirà a diventare il paladino ed il vendicatore delle vittime del bullismo, fondando un club di vittime.)
- Singer, N. *Feather Boy*. New York (NY)-London (GB): HarperCollins. Trad. it. *Il ragazzo piuma*. Milano: Fabbri, 2002, pp. 262.

#### 2003

- Hirse, M. *Den 13: en personlig beretning om mobning* [Il 13: una storia personale sul bullismo]. København (DK): Lindhardt og Ringhof, pp. 172.
- Peretti, F. *No More Bullies: For Those Who Wound or Are Wounded*. Nashville (TN): Thomas Nelson, pp. 208. (L'autore racconta la sua storia personale di vittima del bullismo.)
- Spinelli, J. *Loser*. New York (NY): HarperCollins. Trad. it. *La schiappa*. Milano: Mondadori, 2005, pp. 163. (Donald Zinkoff, bambino inibito, affronta i bulli che lo tormentano con il candore delle sue reazioni.)
- Spinelli, J. *Quarta elementare*. Milano: Mondadori, pp. 95. (Morton si lascia convincere da alcuni compagni di classe a diventare quello che in quarta elementare chiamano "ratto", ossia il bambino spavaldo che fa il bullo e disobeisce alle regole.)
- Suenobu, K. *Happī tumorō* [Felice domani]. Tokyo (JP): Kōdansha, pp. 144.
- Wilhelm, D. *The Revealers*. New York (NY): Farrar, Straus & Giroux, pp. 207. (Russell Trainor, il protagonista, diventa amico di Elliot Gekowitz e di Catalina Aragon, nuova compagna di scuola di origine filippina. Tutti e tre bullizzati decidono di raccontare le loro esperienze di vittime utilizzando il servizio internet della loro scuola: rappresentano via via la "maggioranza silenziosa" ed un modo innovativo di difesa. Il romanzo ha vinto il premio per il Teen's Book Best.)

## 2004

- Bateman, J. *The Bully Blockers Club*. Morton Grove (IL)-Markham (CA-ON): Albert Whitman & Company-Fitzhenry & Whiteside, pp. 32.
- Cox, P. R. *Don't Be a Bully, Billy: A Cautionary Tale*. London (GB): Usborne, pp. 24. (Nella storia, pensata per bambini della scuola materna, è trattato il tema della prepotenza esercitata da quelli che saranno i bulli di domani.)
- Garlando, L. *Per questo mi chiamo Giovanni*. Milano: Fabbri, pp. 140.
- Luciani, D. *Largo a Tommy squalo. Confessioni di un predatore*. Firenze: Giunti, pp. 212. (Tommy, tredicenne senza fissa dimora, terrorizza i compagni di scuola. È stato soprannominato lo squalo per la sua perfetta dentatura.)
- Moss, P. *Say Something*. Gardiner (ME): Tilbury House, pp. 32. (Anche il giovane spettatore ha un ruolo nel fermare il bullo.)
- Neustatter, A., & Gonis, A. *Bullied. (It Happened to Me)*. London (GB): Franklin Watts, pp. 48. (Racconti di vittime, basati su interviste a domanda-risposta.)
- Olsen, S. *White Girl*. Winlaw (BC): Sono Nis Press, pp. 235. (La mamma di Josie, ragazza di quattordici anni, sposa un indiano, Martin, e Josie si ritrova a vivere in una riserva con il patrigno, un fratelloastro ed un nuovo nome, Blodie. Bianca, bionda e con gli occhi azzurri, diventa bersaglio di continui atti di bullismo.)

## 2005

- Garavaglia, M. A. *Un bullo da sballo*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo, pp. 32.
- Ludwig, T. *My Secret Bully* (2nd ed.). Berkeley (CA): Tricycle, pp. 32.
- Ramos, M. *Un monde de cochons* [Un mondo di maialini]. Paris: École des Loisirs. Trad. it. *Il segreto di Lu*. Milano: Babalibri, 2006, pp. 48. (In questa fiaba per bambini Lu, un piccolo lupo, va in una nuova classe scolastica dove ci sono solo maialini. Preso di mira da tre della classe perché puzzava e fa un po' paura, Lu decide di non andare più a scuola e solo con l'aiuto di Ciccio, l'unico maialino amico, riesce a vincere il terrore dei tre maialini bulli.)
- Shepard, J. *Project X. A Novel*. New York (NY): Vintage Book, pp. 176. (Due ragazzi bullizzati alimentano a vicenda il loro stato di umiliazione e progettano una vendetta all'interno della scuola.)
- Zarzour, K. *Tyrans de la cour d'école. Comprendre et prévenir l'intimidation* [Tiranni del cortile della scuola. Comprendere e prevenire il bullismo]. Montrouge Cedex (FR): Bayard, pp. 291. (Scritto da una ex vittima di bullismo, ricco di testimonianze di vittime, aggressori, genitori e insegnanti.)

## 2006

- Bauer, M. G. *Don't Call Me Ishmael!* New York (NY): Greenwillow. Trad. it. *Non chiamatemi Ismaele*. Milano: Mondadori, 2008, pp. 271. (Ismaele è un quattordicenne timido, preso di mira da Barry Bagsley, il bullo della scuola. Finalmente l'arrivo in classe di Scobie, che non ha paura di nessuno, cambierà la vita di Ismaele.)
- Buccoliero, E. *Tutto normale. Bulli, vittime, spettatori*. Molfetta (Bari): La Meridiana, pp. 120. (Otto storie di bullismo tra adolescenti, a scuola e nei luoghi da loro più frequentati come treni, autobus, discoteche e bar, sono raccontati dall'autrice, sociologa nel servizio pubblico di prevenzione e intervento con gli adolescenti a Ferrara.)

- Ludwig, T. *Just Kidding*. Berkeley (CA): Tricycle, pp. 32. (Storia di un bambino bullizzato; si insiste tra l'altro sulla differenza tra atto di bullismo e presa in giro.)
- Ludwig, T. *Sorry!* Berkeley (CA)-Toronto (CA-ON): Tricycle, pp. 32. (Storia di un bullo che quando viene scoperto usa la tattica delle false scuse per continuare imperterrita nella sua condotta.)
- McCaffrey, K. *Destroying Avalon*. Fremantle (AU-WA): Fremantle Arts Centre, pp. 264. (Avalon è una studentessa del liceo, vittima di cyberbullismo.)
- Pellai, A. *Il mio cuore è un purè di fragole*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 46. (Luca, bambino timido e insicuro, si sente trascurato dai genitori. A scuola subisce le continue derisioni di un bulletto: triste e solo, gli sembra che il suo cuore diventi un purè di fragole.)
- Porter, H. C. *The Bully and Me: Stories That Break the Cycle of Torment*. Kelowna (CA-BC): Northstone, pp. 160.
- Warner, S., & Harper, J. *Super Emma*. New York (NY): Viking, pp. 90. (Emma è una studentessa che difende i suoi amici dal bullo della classe.)
- Wilcox-Richards, N. *How to Tame a Bully*. Markham (CA-ON): Scholastic Canada Ltd., pp. 80. (Lauren, entusiasta di iniziare il terzo grado di scuola con la migliore amica e l'insegnante preferita, incontrerà nella nuova arrivata, Bethany, una ragazza bullo.)

#### 2007

- Bordiglioni, S. *I piccolini e i mostri del parco*. San Dorligo della Valle (Trieste): Einaudi Ragazzi, pp. 38.
- Cappelletti, M. *Volevano uccidere la mia anima*. Ragusa: ARGO, pp. 208.
- Castiglia, G. *Un maialino tutto nero, ovvero storia di un bullo piccolo piccolo*. Torino: Fondazione Alberto Colonnetti, pp. 78. (Opera teatrale sul bullismo infantile, poi pubblicata come libro.)
- Davis, W. *My Side of the Story*. New York (NY): Bloomsbury. Trad. it. *La mia versione dei fatti*. Milano: Baldini Castoldi Dalai, 2008, pp. 280. (Storia narrata da un adolescente, quando è stato bersagliato dal bullo della scuola.)
- Forti, B. *Un giocattolo di nome Marco. Storia triste di ordinario bullismo scolastico*. Napoli: Il Rubino.
- Fuertes Iglesias, C. *JMe están acosando! El bullying desde otra perspectiva* [Mi stanno tormentando! Bullismo da un'altra prospettiva]. Madrid (ES): Arán, pp. 112. (Scritto in prima persona, l'autore racconta la propria esperienza di vittima.)
- High, B. *Bullycide in America. Moms Speak out about the Bullying-Suicide Connection*. Darlington (MD): JBS, pp. 153. (Raccolta di storie narrate dai genitori delle vittime del bullismo.)
- Lavatelli, A. *Tito stordito*. Firenze: Giunti, pp. 96. (La storia è raccontata dal piccolo bullo Carlo.)
- Lombardo-Pijola, M. *Ho 12 anni faccio la cubista mi chiamano principessa. Storie di bulli, lolite e altri bimbi*. Milano: Bompiani, pp. 227.
- Marzoli Clemente, V. *Scricciolino*. Raleigh (NC): Lulu.com, pp. 133.
- McCandlish, T. *Flying Grounded: My Spiritual Triumph over Female Bullying*. New York (NY): Iuniverse, pp. 151.
- McLeod Humphrey, S. *Hot Issues, Cool Choices: Facing Bullies, Peer Pressure, Popularity and Put-Downs*. Amherst (NY): Prometheus Books, pp. 133. (Libro ricco di storie in cui si affrontano i problemi della pressione tra pari e il bullismo.)

- Neri, G., & Watson, J. J. *Chess Rumble*. New York (NY): Lee & Low Books, pp. 62. (Marcus, ragazzo afro-americano, reagisce con la violenza ai continui atti di bullismo che subisce a scuola.)
- Pellai, A. *Scarpe verdi d'invidia. Una storia per dare un calcio al bullismo*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 49.
- Petrosino, A. *Un amico nei guai*. Casale Monferrato (Alessandria): Piemme, pp. 147.
- Picoult, J. *Nineteen Minutes*. New York (NY): Atria Books, pp. 464. (Peter Houghton, umiliato e tormentato dai bulli sin dalla scuola materna, all'età di diciassette anni in diciannove minuti uccise nove studenti e l'insegnante in un liceo nel New Hampshire.)
- Sanfacon, C. *Quand la violence me rend malade. Récit didactique sur les adolescentes victimes d'intimidation* [Quando la violenza mi rende malato. Racconto didattico sulle adolescenti vittime di bullismo]. Montreal (CA-QC): Chenelière, pp. 136. (Lea, vittima di un gruppo di ragazze "bulle", è descritta nella solitudine e nel dolore che vive quotidianamente.)
- Tammet, D. *Born on a Blue Day: a Memoir of Asperger's and an Extraordinary Mind*. London (GB): Hodder & Stoughton. Trad. it. *Nato in un giorno azzurro. Il mistero della mente di un genio dei numeri*. Milano: Rizzoli, 2008, pp. 229. (Storia di Daniel, bambino affetto dalla sindrome di Asperger e dotato di una memoria strabiliante, è vittima a scuola degli attacchi di bulli.)
- Veronelli, E. *Ricomincio da 16. Diario di Ivano, il poeta dell'imperfezione*. Milano: Paoline, pp. 120. (Ivano sogna di diventare un poeta, ma l'essere spettatore di atti di bullismo impuniti accresce il suo senso di solitudine. Il suo sogno resistrà al clima ostile in cui si trova a vivere.)

#### 2008

- Argentina, C. *Beata ignoranza*. Roma: Fandango, pp. 96. (Basandosi sulla propria esperienza nella scuola italiana, l'autore, professore precario, parla con disincanto e amarezza del razzismo, della disorganizzazione e di quanto il fenomeno del bullismo venga trascurato anche dalle riforme scolastiche.)
- Bellassai, L. *Pane e cioccolato per Michelangelo*. Roma: Armando, pp. 29. (Nel testo si cerca di spiegare ai bambini come e perché si può diventare bullo, ma anche come si può smettere di esserlo.)
- Blanco, J. *Please Stop Laughing at Us....: One Survivor's Extraordinary Quest to Prevent School Bullying*. Dallas (TX): BenBella Books, pp. XXIV+443. (L'autrice, vittima di atti di bullismo e abusi dalla scuola elementare alle superiori, ha avuto una vita difficile. Ha però perdonato i bulli e deciso di aiutare altri bambini vittime di bullismo, girando molte scuole di diverso grado, per parlare ad allievi, genitori ed educatori.)
- Brunialti, N. *La maledizione del Lupo Marrano: una storia di bulli mostruosi e mostri bulletti*. Roma: Lapis, pp. 48.
- Cannavale, P. *Il mondo invisibile*. Milano: Mondadori, pp. 115. (A causa di un pugno sul naso Tommaso, regolare vittima di bulli, scopre di vedere tutto quanto lo circonda in modo sdoppiato. Il romanzo è la storia raccontata da Tommaso e dal suo doppio in un mondo parallelo: il mondo invisibile.)
- Filippo, B. *Bulli. Il romanzo choc di un adolescente*. Milano: Mursia, pp. 328.
- Giordano, P. *La solitudine dei numeri primi*. Milano: Mondadori, pp. 304. (Come i numeri primi in matematica, che sono divisibili solo per se stessi e per uno, Alice e Mattia sono stretti nella loro solitudine. Due storie diverse, ma acco-

munate dal fatto che i protagonisti subiscono atti di bullismo, principalmente a scuola. Mattia in particolare viene umiliato perché la sorella gemella Michela ha seri problemi cognitivi.)

Laudemo, Roger, M. S., & Guibert, C. *J'ai été racketté. Le racket un acte de violence* [Sono stato bullizzato da un gruppo. Il bullismo, un atto di violenza]. Paris (FR): Autrement. Trad. it. *Il bullismo. Un atto di violenza*. Reggio Emilia: Zoolibri, 2008, pp. 47. (Partendo da domande che già i più piccini si pongono – come evitare di essere o sentirsi la vittima? – si racconta la storia di un bambino di prima media, bullizzato da due ragazzi di terza media, che con l'inganno si appropriano di un gioco favoloso del ragazzo.)

Ludwig, T. *Trouble Talk*. Berkeley (CA): Tricycle, pp. 32. (Storia di bullismo femminile.)

McGowan, A. *The Knife That Killed Me*. London (GB): Definitions. Trad. it. *Il coltello che mi ha ucciso*. Milano: Rizzoli, 2009, pp. 234. (Un romanzo drammatico su gravi forme di bullismo nelle scuole.)

Pavanello, R. *Non mi fai paura! Oscar, & Co. Il bullismo: parliamone con Silvia Vegetti Finzi*. Milano: Piemme, pp. 32.

Pellai, A. *Il bullo citrullo... e altre storie di tipi un po' così e un po' cosa*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 64.

Rondonelli, S. *Camminare correre volare*. San Dorligo della Valle (Trieste): EL, pp. 155. (Storia di bullismo femminile.)

Sunderland, M., & Armstrong, N. *Smasher: A Story for Teenagers with Anger and Alienation*. Brackley (GB): Hinton House. Trad. it. *Un sacco di botte. Un racconto per imparare a gestire rabbia e aggressività*. Gardolo (Trento): Centro Studi Erickson, pp. 81. (La storia di un bullo, Simone Rampini, soprannominato il "Rompitutto".)

Tisci, G. *Bulli per noia*. Napoli: L'Isola dei Ragazzi, pp. 95.

Wilcox-Richards, N. *How to Outplay a Bully*. Markham (CA-ON): Scholastic Canada, pp. 80. (Tony, bravo giocatore di hockey, è bullizzato da un compagno di squadra; tratta anche di come usare i giochi per educare i ragazzi ad affrontare situazioni di bullismo.)

## 2009

Barcellona-Powell, K. *The Hive*. Oakland (CA): Pegasus Books for Children, pp. 92. (L'autore, ex insegnante e allenatore, descrive un gruppo di ragazze bulle, popolarmente chiamate "the hive", cioè "l'alveare", e le loro vittime.)

Battaglia, A. *Io non ho paura. Storie di vittime e di bulli*. Milano: Franco Angeli, pp. 208.

Bruno, T. *Ho paura del bullo. Un viaggio attraverso gli occhi di un ex bullo*. Roma: Anicia, pp. 127.

Cano-Pavón, J. M. *Bullying*. Madrid (ES): Letra Clara, pp. 130. (Basata su eventi reali accaduti in un modesto quartiere di una grande città spagnola, è la storia di Oliver, studente diciassettenne di liceo, bullizzato per aver confessato pubblicamente la sua omosessualità.)

Casanova, M. *Chrissa Stands Strong*. Middleton (WI): American Girl, pp. 124. (Chrissa Maxwell si trasferisce in una nuova scuola e qui viene bullizzata, ma si sforza di avere il coraggio per opporsi...)

Casariego, M. *La jauría y la niebla*. Sevilla (ES): Algaida. Trad. it. *Il branco e la nebbia*. Roma: Atmosphere, 2011, pp. 252. (Romanzo sul bullismo e sulla violenza animalesca esercitata dal branco a scuola.)

- Conte, S., & Ottino, M. *Non trattatemi così! Prese in giro, piccole invidie, esclusioni e... perdita di autostima*. Monte San Vito (Ancona): Raffaello, pp. 160. (Emma, ragazzina semplice e brava a scuola, è vittima degli atti di bullismo di un gruppo di compagne "bulle", capitanate da Federica. Il volume ha vinto il premio Montessori.)
- Cullen, D. *Columbine*. New York (NY): Twelve, pp. 432. (Attraverso documenti, foto e interviste è ricostruita la tragica vicenda che scosse gli USA il 20 aprile 1999, quando Eric Harris e Dylan Klebold fecero strage di compagni di scuola e insegnanti nella Columbine High School. L'autore sfata una delle spiegazioni allora proposte, ossia che gli artefici del massacro fossero vittime, in verità erano essi i veri bulli.)
- D'Alesio, L. *Marcina*. Padova: CLEUP, pp. 76. (Storia di una undicenne che al suo ingresso nella scuola media viene bullizzata e si ritrova in una classe ostile, condannata a una crescente solitudine. Il libro è stato utilizzato in un progetto dell'Ufficio scolastico della Regione Veneto, per affrontare tra gli allievi il tema del bullismo.)
- Dei, P. *Figli al cinema. Come prevenire il bullismo e curarsi dal male d'amore a Venezia*. Arezzo: Zona, pp. 120. (Contiene molte trame dei film e frasi celebri della cinematografia e della poesia.)
- Elliott, C. *I giorni della Tartaruga. Una storia di bullismo e disagio giovanile*. Monte San Vito (Ancona): Raffaello, pp. 176. (Simone, a cui non basta più fare il bullo in classe, assieme ad altri due compagni fa irruzione di sera nella scuola, distruggendo registri e materiale didattico, filmando tutto con il cellulare per poi mandare il video su internet. Si vuol mettere in evidenza l'impreparazione della scuola ad affrontare questi fenomeni.)
- Fontana, M. *Il gioco*. Roma: Salerno, pp. 208. (Roberto, il protagonista, ed il suo gruppo di amici esercitano un perverso gioco in cui si divertono a bullizzare delle vittime designate.)
- Loffreda, S., & Crivellente, G. *Bulloni svitati*. Bussolengo (Verona): Mela Music, pp. 52. (Ricco di brevi racconti, mira alla prevenzione e si propone come strumento per genitori e insegnanti.)
- Moore, S. *Children Who Have Experienced Bullying*. Dartington (GB): Research in Practice, University of Sheffield.
- Polverini, F. *Il sogno di Bilù* (2nd ed.). Trivolzio (Pavia): Kaba, pp. 32. (Bilù è un dolce alieno che sogna la terra per parlare di argomenti importanti come il bullismo e l'integrazione razziale.)
- Preller, J. *Bystander*. New York (NY): Feiwel & Friends, pp. 240. (Eric Hayes, trasferitosi in una nuova scuola media, conosce Griffin Connelly, il bullo, e David Hallenbach, la vittima. Per il timore di essere la prossima vittima si rende complice degli atti di bullismo di Griffin.)

## 2010

- Badellino, E., & Benincasa, F. *Bulli di carta. La scuola della cattiveria in cento anni di storia*. Torino: S.E.I. pp. VI+230. (Ogni capitolo parte da un evento di cronaca riportata da un giornale, per poi illustrare qualche aspetto specifico del bullismo, alla luce di testi ormai classici della letteratura mondiale.)
- Blanco, J. *Please Stop Laughing at Me... One Woman's Inspirational True Story*. Avon (MA): Adams Media, pp. XX+284. (L'autrice, scrittrice di successo, già ripetutamente vittima di atti di bullismo, nella scuola frequentata aveva difeso alcuni

- bambini sordi e denunciato il nome del bullo e dei suoi sostenitori. Per questo era stata ostracizzata e in seguito abusata. I suoi problemi emotivi si sono aggravati tanto da dover ricorrere a cure con psicofarmaci.)
- Buschendorff, F. *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!* [Figata, mettiamo online la foto imbarazzante!]. Mülheim an der Ruhr (DE): Verlag an der Ruhr, pp. 112.
- Campanella, A., & Tirone, M. *Ora basta! Una storia di bullismo*. Sciacca (Agrigento): Estero Salvatore, pp. 181.
- Clarkson, P. *Beating the Bullies: Twenty Inspiring True-Life Stories of Triumph over Violence, Intimidation and Bullying*. London (GB): John Blake, pp. 256.
- Ellis, D. *We Want You to Know. Kids Talk about Bullying*. Regina (CA-SK): Coteau Books, pp. 120. (Raccolta di storie di bambini bullizzati, tra cui la stessa scrittrice.)
- Fort, E., & Stevens, D. *Bullying: The Types of Abuse, Its Effects and the Death of Phoebe Prince*. Henderson (NV): Six Degrees Books, pp. 110. (Nora Mary Phoebe Prince, trasferitasi con la famiglia dall'Irlanda a South Hadley nel Massachusetts, viene continuamente vessata a scuola da un gruppo di bulle: si suicida a 16 anni, il 14 gennaio 2010. Lo Stato americano ha emanato in seguito una legge nota come "legge di Phoebe", per perseguire penalmente chi commette atti di bullismo.)
- Garlando, L. *Buuu!* Torino: Einaudi, pp. VI+230. (Jack è quindicenne affetto da una strana malattia che lo costringe a vivere a testa in giù ed a camminare sulle mani, viene continuamente bullizzato. Mario Ballottelli lo aiuterà a vincere le paure verso i bulli e Jack convincerà quest'ultimo a non arrendersi alla pressione del razzismo.)
- Hamacher, S. *Tatort Schule. Gewalt an Schulen* [Scuola, luogo di misfatti. Violenza nelle scuole]. Hamburg (DE): Tredition, pp. 132. (Basato sull'esperienza personale dell'autrice.)
- Hollingum-Stevens, D., Wilkinson, J., & Padda, N. *Victim*. Dartford (GB): NWK Media, pp. 82. (Basato su storie vere di vittime di bullismo a scuola e sul posto di lavoro.)
- Ludwig, T. *Confessions of a Former Bully*. Berkeley (CA): Tricycle, pp. 48. (Diario di un ex bullo.)
- Savini, C. *Ipazia, un diavoletto, e molti libri*. Pescara: Ianieri, pp. 64. (Ipazia, bambina molto intelligente e studiosa, come storicamente il suo nome ricorda è vittima di atti di bullismo. Riuscirà a reagire solo grazie all'amore per i libri.)
- Shapiro, O., & Vote, S. *Bullying and Me: Schoolyard Stories*. Park Ridge (IL): Albert Whitman and Company, pp. 32.
- Summers, C. *Some Girls Are*. New York (NY): St. Martin's Griffin, pp. 256. (Storia di una ragazza bullizzata da una cricca di sue pari.)
- Tisci, G. *Perché a me. Storie di ordinaria violenza*. Napoli: L'Isola dei Ragazzi, pp. 144.
- Vangelista, C. *Fishandchips. Il dinosauro che viene da un altro mondo*. Firenze: Giunti, pp. 64. (Storia di un dinosauro la cui professione è aiutare i bambini che hanno problemi, come Rocco che viene costantemente bullizzato.)
- Villesca, Mg. *The Bully in Me*. Angleton (TX): Greli, pp. 242.
- Wilcox-Richards, N. *How to Handle a Bully*. Markham (CA-ON): Scholastic Canada, pp. 96. (Rilla e amiche frequentano in bicicletta il parco, dove si scontrano con la realtà del bullismo; vi sono pure suggerimenti per affrontare situazioni di bullismo.)

## 2011

- Giancane, D. *Al bullo? Mi ribello. Fiabe e racconti sul bullismo*. Bari: Adda, pp. 176.
- Hayes, R., Herbert. C., & Rantzen, E. *Rising above Bullying: From Despair to Recovery*. London (GB): Jessica Kingsley, pp. 192. (Storie di otto bambini che hanno vissuto esperienze di bullismo estremo.)
- Longwell-Sylvia, P. *Surviving the Years of Bullying*. Frederick (MD): PublishAmerica, pp. 32. (L'autrice, vittima per anni di bullismo, racconta la sua storia di sopravvivenza.)
- Meister, C. *Bus Ride Bullying (My 1<sup>st</sup> Graphic Novel)*. Mankato (MN): Stone Arch Books, pp. 32. (Storia di Gavin, bullizzato ogni giorno sull'autobus da Max.)
- Miller, M. *Stories about Surviving Gangs and Bullying*. London (GB): Hodder, pp. 48. (Diciotto storie di ragazzi che hanno affrontato con coraggio i bulli e le gangs.)
- Olsson, H. C. *Bland töntar och tista gestalter* [Tra lo stupido e le figure silenziose]. Stockholm (SE): Books on Demand, pp. 96. (Scritto dalla giornalista Olsson, contiene una raccolta di storie di giovani che hanno vissuto esperienze di bullismo.)
- Valente, D. *Dura la vita da duro*. Belvedere Marittimo (Cosenza): Coccole e Caccole, pp. 32.

## 6.9

**Legislazione, rapporti con la legalità**

## 1995

- Nihon Bengoshi Rengōkai (Ed.). *Ijime mondai handobukku: gakkō ni kodomo no jinken o* [Manuale sui problemi del bullismo: i diritti dei bambini a scuola]. Tokyo (JP): Kochi-Shobō, pp. 174. (Nihon Bengoshi Rengōkai è un'associazione di avvocati giapponesi.)

## 2003

- Dominici, R., & Montesarchio, G. (Eds.). *Il danno psichico. Mobbing, bullying e wrongful life: uno strumento psicologico e legale per le nuove perizie e gli interventi preventivi nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli, pp. 240. (Il libro comprende progetti di intervento nella scuola e nelle aziende per ridefinire i ruoli e le relazioni e ripensare alla convivenza nelle organizzazioni.)

## 2004

- Conn, C. *Bullying and Harassment: A Legal Guide for Educators*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Deve), pp. 218.

## 2006

- Rodríguez Amunátegui, C. *La responsabilidad civil derivada del bullying y otros delitos de los menores de edad* [La responsabilità civile derivante dal bullismo e altri crimini dei minori d'età]. Madrid (ES): Ediciones del Laberinto, pp. 240.
- Rodríguez Lopez, P. *Acoso escolar: desde el mal llamado "bullying" hasta el acoso al profesorado (especial análisis de la reparación del daño)* [Molestie scolastiche: dal male chiamato "bulismo" alle molestie ai docenti (analisi in particolare della riparazione del danno)]. Barcelona (ES): Atelier, pp. 381.

## 2007

- Ascione, M. *Bullismo. Tutela giuridica alla luce della Direttiva ministeriale n. 16/2007. Matelica* (Macerata): Halley, pp. 200.
- McGrath, M. J. *School Bullying: Tools for Avoiding Harm and Liability*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 248.

## 2008

- Abbruzzese, S. *Bullismo e percezione della legalità. Operatori delle scienze psicosociali, del diritto ed educatori a confronto*. Milano: Franco Angeli, pp. 348.
- Arciuli, F. R. *Le nuove forme di devianza minorile. Strumenti di tutela penale, civile ed amministrativa*. Torino: Giappichelli, pp. 276.
- Ferrante, A. *La responsabilità civile dell'insegnante, del genitore e del tutore*. Milano: Giuffrè, pp. XXXI-792. (Libro di grande attualità anche in relazione ai frequenti fenomeni di bullismo.)
- González-Montes, F., Garrido-Carrillo, F. J., & Iboleón-Salmerón, B. *Violencia escolar. Aspectos socioculturales, penales y procesales* [Violenza a scuola. Aspetti socioculturali, penali e processuali]. Madrid (ES): Dykinson, pp. 161.
- Mazzola, M. A. *I nuovi danni. Danno ambientale individuale. Danno al paesaggio. Danni da inquinamento elettromagnetico. Danni da fumo. Danni da OGM. Illecito di Stato. Danno da bullismo. Danno da stalking*. Padova: Cedam, pp. XXII+1104.
- Regione Toscana. *Educare alla legalità a scuola. Sperimentazione di modelli di intervento didattico*. Firenze: Edizioni Regione Toscana, pp. 191. (Questa pubblicazione riporta il lavoro degli studenti delle scuole di Arezzo, Firenze, Grosseto, Livorno, Lucca, Massa-Carrara, Pisa, Pistoia, Prato, Siena e provincia.)

## 2009

- Bissonette, A. M. *Cyber Law: Maximizing Safety and Minimizing Risk in Classrooms*. Thousand Oaks (CA)-London (GB)-New Delhi (IN)-Singapore (SG): Corwin, pp. 128.
- Durastante, P. (Ed.). *Discoli di ieri bulli di oggi*. L'Aquila: Gruppo Tipografico Editoriale, pp. 105. (Il libro, ricco di documenti e fotografie, ricorda l'istituzione con il R.D.L. 1404 del tribunale per i minorenni. I minori responsabili di piccoli reati venivano ospitati nelle "Case di Rieducazione". Secondo gli autori questi "discoli", come erano chiamati allora, sarebbero i bulli degli anni Trenta.)
- Ferretti, M. *Il bullismo come fenomeno sociale e giuridico*. Università di Bologna: Facoltà di Scienze politiche (Forlì), pp. 79. (Tesi di laurea, a.a. 2008/2009.)
- Shariff, S. *Confronting Cyber-Bullying: What Schools Need to Know to Control Misconduct and Avoid Legal Consequences*. New York (NY): Cambridge University Press, pp. 296.

## 2010

- Camera, G., & Pollicino, O. *La legge è uguale anche sul web. Dietro le quinte del caso Google-Vivi down*. Milano: Egea, pp. 168. (Il libro ripercorre il processo penale tenutosi in Italia legato alla vicenda che ha coinvolto un ragazzo disabile, bullizzato e ripreso con il telefonino.)
- Di Cicco, G., & D'Angelo C. *I giovani e la legalità. Dal bullismo all'impegno politico attraverso un percorso di educazione alla legalità*. Caserta: Spring, pp. 96.

Rubio Lara, P. A. (Ed.). *Victimología forense y derecho penal* [Vittimologia forense e diritto penale]. Valencia (ES): Editum, pp. 396. (Bullismo trattato tra le forme di molestia morale.)

**2011**

Sverige Skolverket. *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling. Lagens krav och huvudmannens ansvar* [Tolleranza zero nei confronti di discriminazione e di trattamento degradante. Obblighi di legge e responsabilità dei dirigenti]. Stockholm (SE): Skolverket, pp. 67. (Sverige Skolverket è l'agenzia nazionale svedese per la scuola, che pubblica una raccolta di leggi e principi per contrastare pure il bullismo.)

FIGURA 6.1  
Volumi pubblicati in funzione del periodo di pubblicazione e della tipologia (Italia e principali paesi)

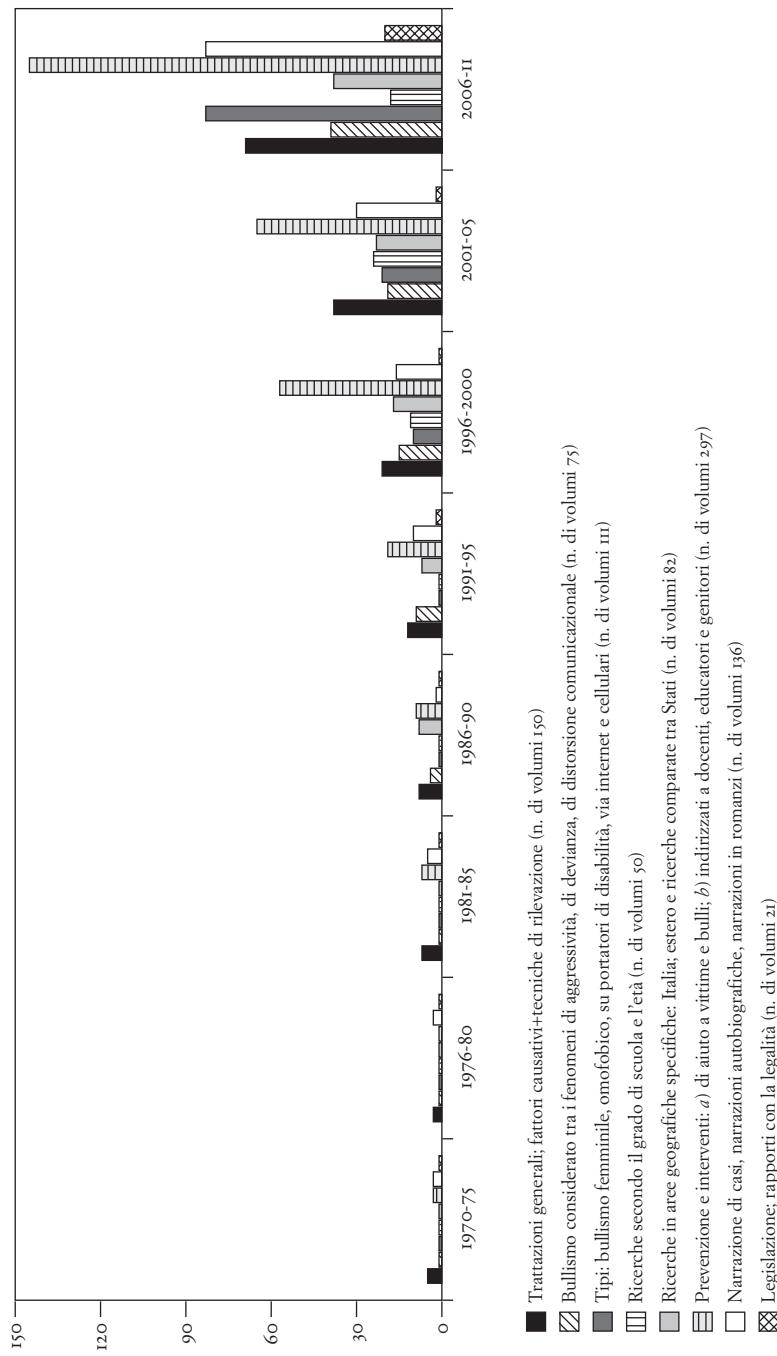


FIGURA 6.2  
Volumi italiani sul bullismo in funzione del periodo di pubblicazione e della tipologia (escluse le traduzioni in italiano di volumi in altra lingua)

