



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI MODENA E REGGIO EMILIA

## “Il fenomeno del bullismo: fattori di rischio e di protezione in un'ottica di cambiamento”

Dott.ssa Vera Cuzzocrea

*Dottore e Assegnista di Ricerca Università di Modena e Reggio Emilia*

Oggi si stima che circa 200 milioni di bambini e di giovani nel mondo siano abusati dai loro compagni (Dichiarazione di Kandersteg, 2007). I fatti di bullismo e di violenza che hanno interessato anche le nostre scuole, talvolta eccessivamente enfatizzati dai media, configurano un quadro preoccupante, che pone la necessità di fornire a tecnici e istituzioni, ma anche a genitori, insegnanti e agli stessi bambini e adolescenti ulteriori risorse e strumenti che consentano l'incremento di azioni volte a prevenire il disagio e promuovere occasioni di benessere.

Il bullismo è *“un fenomeno di vecchia data. Il fatto che alcuni ragazzi siano frequentemente e ripetutamente molestati da altri è stato descritto in opere letterarie e molti adulti lo hanno sperimentato direttamente [...]”* (Olweus, 1996, p. 3). Il primo studio sistematico di quello che veniva definito *mobbing* in contesto scolastico fu quello del norvegese Dan Olweus. Dalla fine degli anni Ottanta, gli studi si sono sviluppati in diverse nazioni, tra cui Giappone, Regno Unito, Olanda, Canada, Stati Uniti, Australia. In Italia, le prime ricerche avranno invece inizio dai primi anni Novanta. Il bullismo oggi è riconosciuto a livello internazionale come un fenomeno dinamico e multidimensionale, una specifica *“relazione disfunzionale”* (Matricardi *et al.*, 2005) tra coetanei che può, in modo diretto o indiretto, mettere a repentaglio il benessere psicologico e sociale del bambino o dell'adolescente e produrre *effetti* che si protraggono nel tempo comportando dei rischi evolutivi tanto per chi agisce le prepotenze, quanto per chi le subisce. Per queste ragioni il bullismo viene considerato come uno dei più significativi fenomeni di devianza di gruppo attualmente esistenti (Fonzi, 1997; Smith *et al.*, 2007).

### 1. Definizione e caratteristiche principali

Il bullismo è definito come un'oppressione, psicologica o fisica, reiterata nel tempo, perpetuata da una persona o da un gruppo di persone più potenti nei confronti di un'altra persona percepita più debole (Sharp, Smith, 1994). Le caratteristiche distintive del fenomeno possono essere così riassunte (Menesini, Fonzi, Caprara, 2007):

- 1) *Intenzionalità*, cioè il fatto che il bullo mette in atto premeditadamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno.
- 2) *Persistenza*: sebbene anche un singolo episodio possa essere considerato una forma di bullismo, l'interazione bullo - vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo.

3) *Asimmetria di potere*, si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce, che spesso è più forte o sostenuto da un gruppo di compagni, e la vittima che non è in grado di difendersi.

4) *Tipologie diverse* con cui si manifesta. Nonostante spesso si pensi al bullismo fisico, dobbiamo ricordare che il comportamento d'attacco può essere perpetrato anche con modalità verbali di tipo diretto (offese e minacce) e con modalità di tipo psicologico e indirette (esclusione e diffamazione). Recentemente si è affermata anche una nuova modalità di vessazioni che si avvale di strumenti impersonali quali le nuove tecnologie e Internet.

5) *Natura sociale* del fenomeno. Come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni - spettatori o complici - che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato.

Per quanto concerne il contesto in cui si sviluppano queste condotte, indagini su larga scala realizzate in diversi paesi europei ed extraeuropei hanno fornito un'indicazione sulla prevalenza dei fenomeni di bullismo in ambito scolastico, in particolare nei corridoi e nei cortili di queste.

### 1.1. Gli attori coinvolti: profili psicologici e comportamentali

Attraverso l'analisi dei dati e delle ricerche presenti in letteratura è possibile tracciare un profilo psicologico e comportamentale degli attori coinvolti all'interno del comportamento prevaricatorio. In molti degli studi internazionali esaminati (Alsaker, 2003; Salmivalli *et al.*, 1996; Schwartz, 2000; Kristensen, Smith, 2003; Perren, Alsaker, 2006; Wolke, Samara, 2004) è presente la suddivisione tra queste quattro tipologie di attori:

a) **La vittima passiva o sottomessa.** Le vittime sono sia maschi che femmine, registrano livelli più bassi di autostima (Andreou, 2000) e sono tipicamente più ansiose e insicure rispetto agli altri bambini (Hawker, Boulton, 2000). Generalmente mancano di rapporti di amicizia di buona qualità (Due *et al.*, 1999; Pellegrini *et al.*, 1999; Smith *et al.*, 2001; Kristensen, Smith, 2003): sono spesso descritte come solitarie, con delle scarse abilità socio-relazionali e di *problem-solving* e una "avversione" per la scuola (Hawker, Boulton, 2000). Sembra che il comportamento e l'atteggiamento delle vittime "*segnalino agli altri l'insicurezza, l'incapacità, nonché l'impossibilità o difficoltà di reagire di fronte agli insulti ricevuti*", rendendo possibile definire le vittime passive come caratterizzate da un "*modello reattivo ansioso o sottomesso, associato (nel caso dei maschi) alla debolezza fisica*" (Olweus, 1996, p. 31).

b) **La vittima provocatrice.** Accanto alle "classiche" vittime oggetto di prepotenze si pone un altro gruppo di vittime: le *vittime provocatrici*, caratterizzate da una combinazione di entrambi i modelli reattivi, quello ansioso e quello aggressivo (proprio dei bulli). Si tratta spesso di un soggetto soprattutto maschio, solitamente insicuro, con una bassa autostima, che provoca gli attacchi subiti: proprio per la caratteristica di subire e allo stesso tempo agire prepotenze, la letteratura utilizza anche la definizione di "bullo-vittima". Diverse ricerche (Salmon *et al.*, 2000; Boulton, Smith, 1994) hanno riscontrato in questi soggetti: iperattività, impulsività e irrequietezza, accompagnate talvolta da immaturità e problemi di concentrazione, disturbi della condotta associati ad una tendenza a contravvenire alle regole stabilite nei giochi, tentando di unirsi ai gruppi "forzando la mano" e provocando comportamenti negativi negli altri. La categoria dei bulli/vittima rappresenta un *valido* sottogruppo (Wolke, Stanford, 1999) su cui centrare l'attenzione clinica, soprattutto rispetto al fatto che presenta un rischio elevato di problemi comportamentali persistenti che spesso richiedono trattamento psicologico e, talvolta, neuropsichiatrico (Kumpulainen *et al.*, 1999; Wolke, Samara, 2004).

c) **Il bullo dominante.** Una caratteristica distintiva dei bulli, implicita nella loro stessa definizione, è l'aggressività verso i coetanei. Ma i bulli sono spesso aggressivi anche verso gli adulti, sia genitori che insegnanti. La gamma di comportamenti descritti per tali bambini ed i loro problemi comportamentali si accostano molto alla figura dell'"*alunno aggressivo rifiutato*" (Farrington, 1998; 1995; Loeber, Hay, 1997; Wolke *et al.*, 2000). Per quanto concerne il rapporto tra il comportamento prevaricatorio e le abilità

emotive, gli studi condotti hanno evidenziato che i bulli riconoscono le emozioni di base al pari di quanto fanno i loro coetanei estranei alle prepotenze, l'unica eccezione è costituita dal riconoscimento dell'emozione della felicità, rispetto alla quale i bulli, come del resto anche le vittime, dimostrano maggiori difficoltà di decodifica. Essi inoltre ottengono punteggi più alti nelle prove di riconoscimento degli stati mentali altrui, ma non nella condivisione delle loro emozioni. L'insieme di queste risultanze empiriche sembra pertanto sostenere l'ipotesi, avanzata da Smith *et al.* (1999) che vede i bulli come caratterizzati da una "cognizione fredda": i bulli sarebbero cioè capaci di conoscere i sentimenti, i pensieri e le motivazioni degli altri, ma utilizzerebbero tale conoscenza per manipolare la situazione a proprio vantaggio, solo al fine di dominare gli altri. Carenze nell'ambito delle competenze prosociali si accompagnano a una scarsa capacità empatica: il bullo dominante è incapace di porsi nei panni della vittima e di comprendere i sentimenti di disagio dell'altro. Inoltre non riflette sulle conseguenze delle proprie azioni, né prova sensi di colpa per le prevaricazioni messe in atto: spesso quindi è pronto a giustificare il proprio comportamento, rifiutando di assumersi le proprie responsabilità (Kristensen, Smith, 2003).

d) **Gli altri protagonisti: i bulli passivi e gli spettatori.** Accanto alla dinamica relazionale che coinvolge i principali "attori" del bullismo vi sono individui non direttamente coinvolti, ma che assistono e rinforzano il comportamento del bullo (incitando, ridendo; etc.) o sono semplicemente a conoscenza degli episodi di prevaricazione. Per quanto concerne il primo raggruppamento di attori, li possiamo definire "*bulli passivi*", seguaci o sobillatori poiché simpatizzano e sostengono il bullo nelle sue prevaricazioni. Si tratta di un gruppo di soggetti molto eterogeneo che può comprendere anche studenti insicuri e ansiosi (Olweus, 1993). I ragazzi che sostengono i bulli come anche quelli che con apparente indifferenza non intervengono, entrambi, favoriscono il perpetrarsi del fenomeno. Questi ultimi sono i cosiddetti "*esterni*" o spettatori, ovvero quella "*maggioranza silenziosa*" che, pur non approvando le prepotenze, di fatto le tollera e non interviene a difesa della vittima per paura di ritorsioni o per conservare la tranquillità personale (Menesini, 2003). Da ciò è possibile riconoscere nel fenomeno bullismo una *dimensione di gruppo*: il rinforzo reciproco, volontario o involontario, dei soggetti coinvolti determina effetti significativi per il perpetrarsi degli episodi di prepotenza. La dominanza del bullo sembra, infatti, essere rafforzata dal supporto dei sostenitori, dalla deferenza di coloro che hanno paura e dall'assenza di intervento della maggioranza silenziosa. In ogni caso, la mancanza di opposizione equivale ad una legittimazione dei comportamenti vessatori e costituisce un potente incentivo alla loro perpetuazione.

## 1.2 Gli effetti del bullismo

Alla fine del 1982, un giornale riportò che tre ragazzi norvegesi, di età compresa tra i dieci e i quattordici anni, si erano suicidati a causa di una grave forma di bullismo perpetrata nei loro confronti da un gruppo di coetanei (Olweus, 1993). Se venticinque anni fa una notizia del genere poteva sembrare incomprensibile, attualmente, purtroppo, gli studi sul bullismo concordano tutti nel riconoscere che questo fenomeno genera grande sofferenza e mina la personalità della vittima, con danni che possono manifestarsi anche dopo molto tempo (Dill *et al.*, 2004). "*La vittimizzazione costituisce un ostacolo significativo al benessere sociale, emozionale e all'adattamento scolastico dei bambini*" (Menesini, 2003, p. 23): la vittima vive infatti una sofferenza molto profonda che può portare ad una pesante svalutazione della propria identità. I bambini che subiscono prepotenze possono manifestare sintomi da stress come incubi, attacchi d'ansia, mal di pancia o stomaco e mal di testa. Le ricerche indicano anche che le vittime hanno problemi di concentrazione durante le lezioni e possono sviluppare problemi di apprendimento che li portano al disinteresse verso la scuola e infine al suo rifiuto (Hawker, Boulton, 2000). La maggior parte delle vittime di episodi di bullismo non parla con gli altri di quello che passa perché ha paura di essere deriso e/o della ritorsione degli aggressori e tende a rimproverarsi per quello che gli capita. Inoltre, ben poche vittime pensano che la scuola faccia veramente qualcosa di serio per migliorare la situazione (Smith, Shu, 2000). La grave depressione e il suicidio rappresentano i rischi più gravi a cui possono andare incontro gli adolescenti (Brunstein *et al.*, 2007). Uno studio condotto da Kim *et al.* (2005) su un campione di 1718

studenti di seconda e terza media di due scuole coreane indica che l'essere vittima di tale fenomeno rappresenta un significativo rischio di perpetrare idee suicidarie. L'analisi condotta sui giovani permette di rafforzare l'ipotesi che il bullismo potrebbe rappresentare un evento stressante scatenante un comportamento psicopatologico, invece che rappresentarne un effetto.

Anche per il bullo si prospettano conseguenze che influiscono sulla sua crescita personale: diverse ricerche hanno dimostrato che ragazzi coinvolti in comportamenti di prevaricazione a scuola sono coinvolti anche in comportamenti devianti contro la persona o la proprietà (Baldry, Farrington, 1998; 2000; 2005). In uno studio condotto da Olweus (1996) circa il 60% degli studenti caratterizzati come bulli tra la quinta elementare e la terza media, all'età di 24 anni è stato in carcere almeno una volta. Un dato ancora più preoccupante è costituito dal fatto che circa il 35-40% dei bulli precoci, ha subito, a questa età tre o più incarcerazioni rispetto al 10% del gruppo di controllo (quelli che non erano mai stati né bulli né vittime durante il medesimo periodo scolastico). Dalla stessa ricerca emerge inoltre che, da giovani adulti, i bulli precoci registrano un aumento quadruplo nel livello di criminalità (Olweus, 1993). In un'altra ricerca che vede coinvolti 679 studenti maschi di un Istituto Tecnico Superiore di Roma, Baldry (2001), rileva che quasi un quarto di tutti gli studenti ha ammesso di essere stato coinvolto almeno qualche volta in comportamenti di prevaricazione, oltre la metà di questi ammettono di aver commesso anche furti, atti di vandalismo e violenza. Esiste quindi una correlazione significativa tra questi due comportamenti, correlazione che non è solo longitudinale ma anche concomitante. Il bullo rischia di acquisire modalità relazionali contrastanti con le regole sociali, caratterizzate da forte aggressività e dal bisogno di dominare sugli altri; tale atteggiamento può diventare trasversale ai vari contesti di vita poiché il soggetto tenderà a riproporre in tutte le situazioni lo stesso stile comportamentale. Il modello di Dodge suppone che il comportamento aggressivo sia il risultato di uno o più deficit a livello cognitivo che possono avere importanti conseguenze anche sul piano sociale, innescando complessi processi di attribuzione e di stigmatizzazione sociale che portano, attraverso un percorso circolare, alla stabilizzazione delle condotte aggressive stesse (Tani, Bagatti, 2003; Farrington, 1995).

### **1.3. Fattori di rischio e di protezione**

Secondo De Leo (2003; 2004) non sono di per sé particolari condizioni sociali, familiari, scolastiche, lavorative, gruppali e particolari caratteristiche individuali che causano linearmente i comportamenti prevaricatori, ma sono piuttosto quelli che possiamo chiamare i sistemi di mediazione *autoregolativa*, attivi come fossero *agentività* soggettive all'interno di quelle condizioni e di quelle caratteristiche, che costruiscono, nei contesti e nelle situazioni specifiche, le interconnessioni e le interselezioni reciproche fra condizioni sociali, caratteristiche individuali e condotte. La ricerca definisce numerosi fattori di rischio (Cicchetti, 2002; Cohen, Caffo, 1998a; 1998b) e di protezione (Rutter, 2000; 1990; Barbaranelli, Regalia e Pastorelli, 1998; Bonino, 2005) associati a una maggiore o minore probabilità di assumere atteggiamenti da bullo o da vittima. Tali fattori possono essere divisi in quattro categorie: individuali, sociali, familiari e scolastici.

**a) Fattori individuali.** Gli studi sui fattori individuali di rischio e di protezione si concentra sulle caratteristiche personali come il corredo genetico, l'età, il genere, il temperamento, i tratti fisici, l'impulsività e lo scarso autocontrollo, la mancanza di empatia, le difficoltà sociocognitive (per esempio, il deficit neuropsicologico) e gli atteggiamenti positivi verso la violenza (Pepler, Craig, 1997; Salmivalli, 1999; Champion, 2006, Farrington, Baldry, 2007). La rassegna di studi evidenzia che i maschi prevaricano più delle femmine, ma sono anche più vittimizzati. Maschi e femmine non utilizzano gli stessi modi per esprimere aggressività e violenza e i primi fanno più comunemente ricorso alla violenza fisica. Questo tipo di prevaricazione, è significativamente correlata all'iperattività, all'impulsività e al deficit di attenzione. Gli studi di Olweus (1978) hanno dimostrato che i bulli maschi hanno una rappresentazione positiva della violenza e sono aggressivi, dato confermato dal lavoro di Finnegan *et al.* (1996) che conclude che un temperamento sfidante e oppositivo rappresenta un fattore predittivo mentre un carattere pauroso e

privo delle competenze sociali necessarie per stringere amicizie è un fattore di rischio per le vittime. Da uno studio di Bijttebier e Vertommen (1998) è emerso che le vittime di sesso maschile hanno registrato un livello di "internalizzazione" maggiore rispetto ai soggetti di sesso maschile non interessati da fenomeni di bullismo; al contrario, i bulli e i bulli/vittime di sesso maschile hanno presentato un livello di "esternalizzazione" più elevato rispetto ai soggetti di sesso maschile non interessati da fenomeni di bullismo. Il bullismo tende a seguire un particolare decorso, che abbraccia la fascia di età tra i 7-8 e i 14-16 anni. Una maggior frequenza durante gli anni della scuola elementare e i primi anni delle medie si accompagna a una sostanziale diminuzione negli anni a seguire. In una ricerca inglese condotta da Kristensen e Smith (2003) su un totale di 305 bambini (9-13 anni) è emerso che in media i bambini più piccoli tendevano ad essere maggiormente vittimizzati rispetto ai bambini più grandi, presentavano percentuali più basse di bulli e più alte di bulli/vittime. Altri studi sottolineano l'importanza di intervenire precocemente, riscontrando come il bullismo sia un problema serio già in epoca prescolare (Alsaker, 2004; Alsaker, Valkanover, 2001; Crick *et al.*, 1999; Monks *et al.*, 2002; Hanish *et al.*, 2004; Perren e Alsaker, 2004). Le ricerche sull'origine etnica e il bullismo non danno risultati chiari. Smith e coll. (2003) sottolineano che le tensioni razziali sono un problema nei Paesi dove vi è un numero crescente di bambini immigrati che hanno una maggiore probabilità di essere vittime di molestie a sfondo razziale e che normalmente presentano l'associazione di fattori di rischio come la deprivazione sociale, le differenze fra cultura della famiglia e cultura della scuola ed esperienze scolastiche negative (Debarbieux, Blaya, 2001). Un altro importante fattore di rischio a livello individuale è legato a quello che Bandura chiama le forme di *disimpegno morale*, cioè le strategie cognitivo-discorsive con cui i ragazzi giustificano le loro trasgressioni (Bandura, 1986; Caprara, Malagoli Togliatti, 1996; De Leo, 2003; De Leo, Patrizi, 2007). Le forme di *disimpegno morale* possono strutturarsi, diventare un modello culturale di riferimento e in qualche maniera svincolare il soggetto dalle regole e dalle norme. Bandura ha individuato otto forme di disimpegno morale, tra cui la *diffusione della responsabilità*. La osserviamo soprattutto nelle dinamiche di gruppo: il ragazzo diffonde la responsabilità quando agisce in gruppo "*ero con gli altri, ero nel gruppo, lo facevano tutti*", sentendosi meno responsabile; altri meccanismi gruppali sono la *dislocazione della responsabilità*, quando si dice "*io ubbidivo agli ordini*" e la *deumanizzazione della vittima*: nel contesto della scuola questo può avvenire perchè ci sono alcuni soggetti che si prestano ad essere svalutati nelle loro caratteristiche e altri soggetti che attivamente si rendono meno umani in modo tale da favorire l'aggressività nei loro confronti.

**b) Fattori familiari.** E' innegabile l'importanza della famiglia come sistema normativo che tende ad influenzare le autoregolazioni dei membri che vi fanno parte. L'utilizzo di un modello di educazione autoritario e non autorevole e, di un comportamento aggressivo, costituiscono dei fattori importanti nello sviluppo del comportamento prevaricatorio. Al contrario, le ricerche testimoniano che uno stile genitoriale autorevole accompagnato ad uno stile comportamentale affettivamente competente e non aggressivo costituiscono un importante fattore di protezione (Olweus, 1978; Rigby, 2006; 1996; Baldry, Farrington, 2005; 2007; Bandini, Gatti e Marugo, 2003) aumentando le abilità sociorelazionali del bambino e rinforzando le strategie di coping. Tra gli stili genitoriali che possono caratterizzare la famiglia del bullo sono stati rintracciati:

- a. atteggiamenti emotivi caratterizzati da scarso coinvolgimento emotivo, distacco affettivo e anaffettività;
- b. difficoltà nella gestione delle emozioni;
- c. comportamenti violenti di diverso tipo (verbale, psicologico, morale e fisico);
- d. stili educativi permissivi incapaci a contenere e porre limiti all'aggressività dei figli, che durante la loro crescita non saranno in grado di elaborare strategie di autocontrollo (D'Alessio, De Stasio, 2005).

L'esposizione durante la prima infanzia a mancanza di cure o ad abusi da parte dei genitori, una storia di attaccamento difficile, i conflitti e l'aggressività fra coniugi, rappresentano fattori predisponenti significativi nell'assunzione del ruolo di bullo o vittima (Schwartz *et al.*, 2000). I bambini esposti come testimoni alla violenza domestica tra genitori o altri componenti della famiglia sarebbero peraltro più incompetenti socialmente e maggiormente esposti a subire delle prevaricazioni da parte di altri. Wolke e Samara (2004) sottolineano, nell'ambito del contesto familiare, le esperienze con i fratelli come le principali cause della comparsa di comportamenti aggressivi (Dunn, 1983; Patterson, Cobb, 1971). I comportamenti appresi dai fratelli sembrano venir generalizzati nelle interazioni con i propri pari conformemente alla teoria dell'apprendimento sociale (Parke *et al.*, 1988).

**c) Fattori sociali.** Le influenze alle quali si è esposti - e in particolare quelle dei coetanei - hanno un impatto diretto sui comportamenti problematici. La relazione con i pari gioca un importante ruolo come fattore di protezione o di rischio del percorso evolutivo. Se si sta a contatto con compagni o adulti che considerano l'aggressione fisica socialmente accettabile e se si è obbligati a dare pubblicamente prove di forza per acquisire prestigio e non diventare una vittima nel proprio quartiere, poi è difficile cambiare comportamento a scuola. Vivere in un quartiere ghettizzato e degradato, dove il livello di criminalità, di spaccio e di presenza delle bande è elevato, ha un'influenza importante sul comportamento dei giovani (Gottfredson, 2001). La mancanza di opportunità di farsi un futuro è stata identificata come un rischio significativo di sviluppare rapporti aggressivi e atti di bullismo (Catalano, Hawkins, 1996).

**c) Fattori scolastici.** È stato dimostrato che in linea di massima l'ambiente scolastico può prevenire la violenza e il bullismo in particolare. Un contesto scolastico negativo nel quale la competitività è molto elevata - esistono tensioni fra gli adulti e le regole non sono chiare - stimola i disturbi e l'aggressività degli allievi. L'insuccesso scolastico è uno dei fattori più frequentemente individuati fra quelli che generano disturbi della condotta e associazione con coetanei negativi, mentre l'attaccamento alla propria scuola e l'impegno verso di essa risultano essere fattori protettivi rispetto ai comportamenti devianti e la delinquenza (Hawkins *et al.* 2000; Gottfredson, 2001).

## Conclusioni

La letteratura scientifica si riferisce sempre più a ricerche e studi che si preoccupano da una parte di rilevare questa tipologia di condotte, dall'altra di ipotizzare delle linee di intervento che siano quanto più efficaci ed efficienti in termini di prevenzione. Spesso però questi interventi sono sporadici e nascono da esigenze locali, spesso non emergono gli strumenti e le metodologie adottate proprio per la natura e settorialità di questi interventi. Le azioni da intraprendere (Dichiarazione di Kandersteg, 2007) dovrebbero prevedere lo sviluppo di un sistema di:

- a. *prevenzione* in età precoce promuovendo relazioni positive tra compagni, con l'obiettivo di ridurre i fattori di rischio e di potenziare i fattori di protezione;
- b. *formazione* di tutti gli adulti che sono a contatto con i bambini e con i giovani per metterli in grado di promuovere relazioni salutari e di prevenire il bullismo;
- c. politiche sociali e programmi di intervento basati sulla *ricerca scientifica*, appropriati in relazione all'età, al genere, alla cultura dei destinatari e che coinvolgano le famiglie, i coetanei, le scuole e la comunità;
- d. *monitoraggio e valutazione* in itinere dei percorsi di intervento per verificare i benefici dei diversi programmi e per tutelare i diritti dei bambini e degli adolescenti.

La prevenzione è infatti possibile, a condizione che esista un sistema (familiare, sociale, istituzionale) attento ai segnali del disagio, ma anche capace di promuovere risorse, potenzialità, competenze. E' sempre più condivisa in campo scientifico l'idea che la salute del bambino e dell'adolescente non possa più essere definita unicamente come "assenza di malattia" fisica e mentale ma vada intesa come il livello di

benessere fisico, psichico e sociale dell'individuo (Telefono Azzurro, 2007). Tale benessere si costruisce attraverso l'acquisizione di tutte le abilità necessarie ad affrontare la crescita e le difficoltà insite nella vita quotidiana: le abilità sociali, di comunicazione e di risoluzione dei problemi, l'acquisizione di punti di riferimento e valori, che gli consentano di prevedere l'esito delle proprie azioni e quindi di ipotizzare il futuro, prossimo e lontano. La mancanza di un sistema di significati può portare, infatti, ad una perdita della dimensione progettuale e alla costruzione di un *sensu* solo nel contingente del *qui ed ora*, perdendo di vista la propria storia, oltre che la dimensione futura della vita.

## Bibliografia

- Ahmed E., Braithwaite V., "Bullying and victimization: Cause of concern for both families and schools". In *Social Psychology of Education*, 7, 2004, pp. 35-54.
- Alsaker F.D., "The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be-Prox)". In P.K. Smith, D. Pepler e K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, Cambridge, 2004, pp. 289-306.
- Alsaker F.D., Valkanover S., "Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten". In J. Juvonen, S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, Guilford Press, New York, 2001, pp. 175-195.
- Andreou E., "Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren". In *Aggressive Behavior*, 26, 2000, pp. 49-56.
- Baldry A. C., Bullying in schools and exposure to domestic violence. In *Child Abuse Neglect*, 27 (7), 2003, pp. 713-732.
- Baldry A. C., Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 12, Giuffrè, Milano, 2001, pp. 375-396.
- Baldry A. C., Farrington D.P., "Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying". In *Social Psychology of Education*, 8, 2005, pp. 263-284.
- Baldry A. C., Farrington D. P., "Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles". In *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 2000, pp. 17-31.
- Baldry A. C., Farrington D. P., "Parenting influences on bullying and victimisation". In *Legal and Criminological Psychology*, 3, 1998, pp. 237-254.
- Bandini T., Gatti U., Gualco B., Malfatti D., Marugo M.I., Verde A., *Criminologia. Il contributo della ricerca alla conoscenza del crimine e della reazione sociale*, seconda edizione, vol. I, Giuffrè, Milano, 2003.
- Bandura A., *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognition Theory*, Englewood Cliffs, New York, 1986.
- Barbaranelli C., Regalia C., Pastorelli C., "Fattori protettivi del rischio psicosociale in adolescenza". In *Età Evolutiva*, 60, 1998, pp. 93-100.
- Bjorkqvist K., "Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: A review of recent research". In *Sex Roles*, 30, 1994, pp. 177-188.
- Bonino S., "Adolescenti a rischio: dai comportamenti alle funzioni e ai fattori di protezione", in *Minori Giustizia*, n. 4, 2005, pp. 21 - 24.
- Boulton M.J., Smith P.K., "Bully/victim problems in middle-school children: Stability, selfperceived competence, peer perceptions and peer acceptance". In *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 1994, pp. 315-329.
- Brunstein K., Marrocco F., Kleinman M., Schonfeld I., Gould M., "Bullying, Depression and Suicidality in Adolescents". In *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46 (1) pp. 40-49, January 2007.
- Caprara G. V., Fonzi A. (a cura di), *L'età sospesa. Itinerari nel disagio adolescenziale*, Giunti Barbera, Firenze, 2000.

- Caprara G.V., Malagoli Togliatti M., "Il disimpegno morale". In *Rassegna di Psicologia*, 13, 1996, pp. 11-22.
- Caprara G.V., Pastorelli C., Bandura A., "La misura del disimpegno morale", in *Età Evolutiva*, 51, 1995, pp. 18-29.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., "The Social Development Model: A theory of antisocial behavior". In Hawkins, J.D. (ed.), *Delinquency & Crime: Current Theories*, New York, Cambridge University Press, 1996, pp. 149-197.
- Champion K.M., Clay D.L., "Individual Differences in Responses to provocation and Frequent Victimization by Peers". In *Child Psychiatry Hum Dev*, Springer, 2006.
- Cicchetti D., "The impact of social experience on neurobiological systems: illustration from a constructivist view of child maltreatment". In *Cognitive development*, 17, 2002, pp. 1407-28.
- Cohen J.D., Caffo E., "Developmental Psychopathology: a framework for planning Child Mental Health". In *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, vol.7,3, 1998a, pp.156-160.
- Cohen J.D., Caffo E., "Developmental Psychopathology and Child Mental Health Services. Risk and Protective Factors in Children, Families and Society". In *Designing Mental Health Services and Systems for Children and Adolescents. A Shrewd Investment* (Eds O. J. Yung and P. Ferrari) Brunner/Mazel, Filadelfia, 1998b, pp. 3-13.
- Crick N.R., Casas J.F., Ku H., "Relational and physical forms of peer victimization in preschool". In *Developmental Psychology*, 35, 1999, pp. 376-385.
- Cummings E.N., Davies P.T., Cambell S.B., *Development Psychopathology and family process. Theory, research and clinical implications*, The Guilford Press, New York, 2000.
- De Leo G., "Per una politica e una strategia innovativa, relativa all'intervento sui minori devianti: basi scientifiche e paradigmi", in E. Gius, S. Cipolletta (a cura di) *Per una politica d'intervento con i minori in difficoltà*, Carocci, Roma, 2004, pp. 23 - 31.
- De Leo G., "Funzioni e processi autoregolativi nella genesi del comportamento criminale". In *Psicologia e Giustizia*, anno 4, numero 1, 2003.
- De Leo G., Patrizi P., *Lo Psicologo Criminologo*, Giuffrè, Milano, 2006.
- Dichiarazione di Kandersteg contro il bullismo nei bambini e negli adolescenti, Conferenza "Joint Efforts Against Victimization", Kandersteg, 8-10 giugno 2007.
- Dill E.J., Vernberg E.M., Fonagy P., Twemlow S.W., Gamm B.K., "Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying". In *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 2004, pp. 159-173.
- Dodge K.A., "Social Information - processing variables in the development of aggression and altruism in children". In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: Biological and social origins*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986, pp. 280-302.
- Dosi G., "Azione imputabile e responsabilità minorile". In *Esperienze di Giustizia minorile*, 1, 1985.
- Due E. P., Holstein B. E., Jørgensen, P. S. "Mobning som sundhedstrussel blandt store skoleelever". In *Ugeskrift for loeger*, 161, 1999, pp. 2201-2206.
- Dunn J., "Sibling relationships in early childhood". In *Child Development*, 54, 1983, pp. 787-811.
- Farrington D.P., *Serious and violent offenders: risk factors and successful interventions*, Thousand Oaks, Ca, USA, 1998.
- Farrington D., "The Twelfth Jack Tizard Memorial Lecture: The development of offending and antisocial behaviour from childhood. Key findings from the Cambridge Study in delinquent development". In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1995, pp. 929-964.
- Farrington, D.K., Baldry, A., "Effectiveness of Programs to prevent school bullying". In *Victims & Offenders*, Vol. 2, Issue 2, April 2007, p. 183-204.

- Finnegan, R.A., Hodges, E.V.E., Perry, D.G., "Social-Cognitive Influences on Change in Aggression Over Time". In *Developmental Psychology*, Vol. 34, (5), 1996, pp. 996-1006.
- Fonzi A. (a cura di), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze, 1997.
- Genta M.L. (a cura di), *Il bullismo a scuola*, Carocci, Roma, 2002.
- Gottfredson, C.D., *Schools and delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Hanish L.D., Kochenderfer-Ladd B., Fabes R.A., Martin C.L., Denning, D., "Bullying among young children: The influence of peers and teachers". In D.L. Espelage, S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention Mahwah*, Erlbaum Publishers, New York, 2004, pp. 141-160.
- Hawker D.S.J., Boulton M.J., "Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies". In *Journal of Child Psychology*, 41, 2000, pp. 441-455.
- Hawkins, J.D. et al., *Predictors of Youth Violence*, Washington, DC, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2000.
- Huxley A., *Texts and Pretexts. An Anthology with Commentaries*, Chatto and Windus, London, 1959.
- Kim Y.S., Leventhal B., Koh Y.J., Hubbard A., Boyce W.T., "School Bullying and Youth Violence". In *Arch Gen Psychiatry*, 63, 2006, pp. 1035-1041.
- Kim Y.S., Koh Y.J., Leventhal B., "School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students". In *Pediatrics*, 115, 2005, pp. 357-363.
- Kochenderfer-Ladd B., "Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping". In *Development and Psychopathology*, 13, 2003, pp. 329-49.
- Kristensen S. M., Smith P. K., "The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying". In *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 2003, pp. 479-488.
- Kumpulainen K., Raissaanen E., Henttonen I., "Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement". In *Child Abuse and Neglect*, 23, 1999, pp. 1253-1262.
- Loeber R., Farrington D.P., "Young children who commit crime: epidemiology, development origins, risk factors, early interventions, and policy implications". In *Development and Psychopathology*, 12, 2000, pp. 737-762.
- Loeber R., Farrington D., *Serious and violent offenders: risk factors and successful interventions*, Thousand Oaks, Ca, USA, 1998.
- Loeber R., Hay D., "Issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood". In *Annual Review Of Psychology*, 4, 1997, pp. 371-410.
- Matricardi G., Sechi E., Marimpietri A.E., "Patterns di aggressività in una popolazione di pre-adolescenti in ambienti scolastici". In *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 72, 2005, pp. 525-536.
- Menesini E. (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Edizioni Erickson, Trento, 2003.
- Menesini E., Fonzi A., Caprara G.V., "Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie" in AA.VV 8° Rapporto Nazionale dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Telefono Azzurro, Eurispes, 2007.
- Monks C., Ortega R.R., Torrado V.E., "Unjustified aggression in preschool". In *Aggressive Behavior*, 28, 2002, pp. 458-476.
- Olweus D., *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell Publishers, Oxford, 1993 (tr. it. Bullismo a scuola : ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono" Giunti, Firenze, 1996).
- Olweus D., Endresen I. M., "The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness". In *Social Development*, 7, 1998, pp. 370-388.
- Parke R., MacDonald K., Beitel A., Bhavnagri N., "The role of the family in the development of peer relationships". In K. Kreppner e R.M. Lerner (Eds.), *Family systems and life span development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1988.

- Patterson G.R., "The contribution of siblings to training for fighting: A microsocial analysis". In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behaviour: Research, theories, and issues*, Academic Press, New York, 1986, pp. 235-261.
- Patterson G.R., Cobb J.A., "A dyadic analysis of 'aggressive' behaviours". In J.P. Hill (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, University of Minnesota Press, Minneapolis, vol. 5, 1971.
- Pellegrini A. D., Bartini M., Brooks F., "School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence". In *Journal of Educational Psychology*, 91, 1999, pp. 216-224.
- Perren S., Alsaker F.D., "Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten". In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1, 2006, pp. 45-57.
- Rigby K., "What international research tells us about bullying". In *Bullying solutions*, Editors H. McGrath and T. Noble, Sydney: Pearson Education, 2006, pp 3-17.
- Rigby K., *Bullying in schools: And what to do about it*, Jessica Kingsley, London, 1996.
- Rutter M., "Psychosocial influences: critique, findings and research needs". In *Development and Psychopathology*, 12, 2000, pp. 375-405.
- Rutter M., Psychosocial resilience and protective mechanisms, in J. Rolf, A.S. Master, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, Cambridge University Press, New York, 1990.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A., "Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group". In *Aggressive Behavior*, 22, 1996, pp. 1-15.
- Salmon G., James A., Smith D.M., "Bullying in schools: Self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children". In *British Medical Journal*, 317, 1998, pp. 924-925.
- Schwartz D., "Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups". In *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 2000, pp. 181-192.
- Sharp S., Smith P. K., *Tackling bullying in our school. A practical handbook for teachers*. Routledge, London, 1994 (trad. it. *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erikson, Trento, 1995).
- Smith, P.K., Howard, S., Thompson, F., "A survey of use of the Support Group Method in England, and some evaluation from schools and Local Authorities". In *Pastoral Care in Education*, 25, 2007, p. 4-13.
- Smith P. K., Shu S., Madsen K., "Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills". In J. Juvonen, S. Graham (Eds.), *Peer harassment at school: The plight of the vulnerable and victimised*, Guilford Press, New York, 2001, pp. 332-352.
- Smith P. K., Shu S., "What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action". In *Childhood*, 7, 2000, pp. 193-212.
- Tani F., Bagatti E., *Il bambino aggressivo*, Carocci, Roma, 2003.
- Telefono Azzurro, *Il fenomeno del bullismo: conoscerlo per prevenirlo*, 2007.
- Whitney I., Smith P.K., "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools". In *Educational Research*, 35, 1993, pp. 3-25.
- Wolke D., Samara M.M., "Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children". In *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:5, 2004, pp 1015-1029.
- Wolke D., Woods S., Bloomfield L., Karstadt L., "The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children". In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 2000, pp. 989-1002.
- Wolke D., Stanford K., "Bullying in school children". In D. Messer, S. Millar (Eds.), *Developmental psychology*, Arnold Publisher, London, 1999.