

Strategie per la prevenzione del bullismo: una ricerca-azione nella scuola

di Carmen Belacchi, Valentina Mei, Virginia Pierucci

Introduzione

Il presente contributo intende fornire alcune riflessioni dal punto di vista teorico e metodologico sulla rilevanza della prevenzione rispetto all'insorgenza e alle conseguenze di un fenomeno psico-sociale sempre più diffuso nella società contemporanea. Il lavoro si articola in due parti: nella prima parte si effettua una breve rassegna degli studi sul bullismo e sugli interventi specifici di prevenzione, nella seconda si presenta una ricerca-azione alla cui realizzazione abbiamo collaborato.

Il fenomeno del bullismo: caratteristiche e variabili implicate

Il bullismo rientra nella categoria più ampia dei comportamenti aggressivi che si caratterizza come un costrutto complesso al cui interno possiamo rintracciare comportamenti e significati diversi (Caprara e Laeng, 1988; Coie, Dodge, Terry e Wright, 1991).

La definizione convenzionale di bullismo pone l'accento sui tre aspetti che progressivamente la letteratura ha segnalato come rilevanti per la definizione del fenomeno (Olweus, 1999; Smith *et al.*, 1999): l'*intenzionalità*, o volontarietà da parte del bullo di mettere in atto comportamenti fisici o verbali con lo scopo di offendere l'altro e di arrecargli danno o disagio; la *persistenza* o ripetitività protratta nel tempo di comportamenti di prepotenza; l'*asimmetria* o disequilibrio e disuguaglianza di forza tra il prepotente e la vittima che spesso non è in grado di difendersi.

Fin dalle prime ricerche (Olweus, 1993; Whitney e Smith, 1993), sono state messe in luce oltre alle diverse modalità di manifestazione, il ruolo dell'età e del genere: la percentuale di bambini che subisce prepotenze tende a diminuire al crescere dell'età (dalle elementari alla scuola media e

* Presentato dal Dipartimento di Psicologia e del Territorio.

successivamente dalla scuola media alla superiore); i maschi agiscono in prevalenza prepotenze di tipo fisico, le femmine di tipo psicologico (Björkqvist, 1994). In particolare, al crescere dell'età, i ruoli dei soggetti coinvolti sembrano radicalizzarsi e diventare sempre più rigidi, con difficoltà a uscirne negli anni successivi dell'adolescenza e della vita adulta (Parker e Asher, 1987; Rutter e Rutter, 1992). In rapporto alle differenze di genere, si registra un maggior coinvolgimento dei maschi nel ruolo di bullo a tutti i livelli d'età (Olweus, 1993; Whitney e Smith, 1993; Genta *et al.*, 1996; Smith *et al.*, 1999). Per quanto riguarda il ruolo di vittima delle prepotenze, invece, non ci sono dati completamente concordi. Alcuni studi hanno riscontrato una maggiore percentuale di vittime maschi rispetto alle femmine (Boulton e Underwood, 1992; Perry *et al.*, 1998). In altri casi, come anche nel nostro Paese, non sono state trovate differenze significative tra il numero di maschi e il numero di femmine vittimizzati (Fonzi, 1997).

Negli ultimi anni si sta prestando particolare attenzione alle dinamiche relazionali nel gruppo dei pari, cercando di superare la rigida e riduttiva contrapposizione bullo-vittima.

Tra gli studi che hanno cercato di superare la stereotipica esclusiva contrapposizione bullo-vittima, si colloca un filone di ricerche che ha fatto emergere dallo sfondo il ruolo degli astanti, di quelli cioè che apparentemente stanno a guardare senza partecipare direttamente, la cosiddetta maggioranza silenziosa.

Per la prima volta, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996), attraverso uno specifico questionario di nomina dei pari (Participants Roles Questionnaire *PRQ*) hanno evidenziato altri ruoli specifici nella classe, oltre alla classica diade: *Aiutante*, *Sostenitore*, *Difensore* ed *Esterno*, i primi due a sostegno del bullo, gli ultimi due dalla parte della vittima. Il modello a sei ruoli ha trovato le prime conferme in uno studio su partecipanti inglesi (Sutton e Smith, 1999) e in una indagine di validazione del *PRQ* su una popolazione di allievi italiani di scuola elementare e media inferiore (Menesini e Gini, 2000). Tali studi hanno evidenziato ulteriormente la distinzione in Ruoli probullismo (*Bullo*, *Aiutante* e *Sostenitore*) e Ruoli Prosociali (*Difensore*, *Vittima* ed *Esterno*) sottolineando, peraltro, l'ambigua posizione sia della *Vittima* che dell'*Esterno*.

Il modello a sei ruoli dei partecipanti è stato ritenuto incompleto in quanto non considera altri due ruoli teoricamente possibili: *Mediatore* (simmetrico e reciproco di *Esterno*) e *Consolatore* (simmetrico e reciproco di *Sostenitore*). Pertanto Belacchi (2008) ha proposto un modello a 8 ruoli dei partecipanti che meglio specificherebbe la tipologia dei comportamenti possibili all'interno di un gruppo in cui si verificano episodi di bullismo e che si distinguerebbero nei due sottogruppi, sopra evidenziati: Ruoli Probullismo (*Bullo*, *Aiutante*, *Sostenitore* ed *Esterno*) e Ruoli Prosociali (*Difensore*, *Mediatore*, *Consolatore* e *Vittima*). In questo nuovo modello il

ruolo di *Esterno* è esplicitamente collocato dalla parte del *Bullo*, nella misura in cui si ritiene che chi si astiene dal prendere parte durante episodi di prepotenze sostenga, di fatto, il prepotente.

Circa l'influenza delle variabili intervenienti nel bullismo, i primi studi hanno rivolto il loro interesse all'indagine dell'influenza del contesto familiare (Olweus, 1993) e di variabili individuali, quali lo stile di attaccamento (Troy e Sroufe, 1987), il livello cognitivo (Dodge, 1980; Sutton, Smith, Swettenham, 1999), la disposizione all'empatia (Gini, Albiero e Benelli, 2005) e lo sviluppo del pensiero morale (Gini, 2006). Circa l'influenza delle relazioni all'interno della famiglia, Baumrid (1973), Patterson (1982), Loeber e Hay (1997) suggeriscono come sia importante considerare la combinazione delle dimensioni della coesione e del potere all'interno della famiglia, per capire in che modo il clima educativo possa influenzare e predisporre il bambino ad un comportamento antisociale. Così, una famiglia la cui struttura è fondata su un alto potere gerarchico e una bassa coesione tra i membri, sarà tipica del bullo; al contrario, un sistema familiare fortemente invischiato e con alto grado di coesione, apparterrà alla vittima.

Oltre ad un'educazione coercitiva, anche modelli di tipo incoerente sembrano generare gravi difficoltà nel bambino. In particolar modo è stato messo in evidenza (Minuchin, 1974; Minuchin, 1988) che quando i genitori non sono capaci di esercitare uno stile educativo coerente, i figli sono costretti ad assumere ruoli devianti, come quello di bullo o vittima, pur di mantenere un certo equilibrio all'interno della famiglia. Ross (1996) aggiunge che quando lo stile educativo parentale risulta incoerente, il bambino è incapace di prevedere le reazioni dei suoi genitori: è per questo motivo che egli impara a guardare le azioni degli altri con gli occhi del paranoide, scambiando così anche atteggiamenti innocenti, per atti meritevoli e di punizione.

Recentemente, dai risultati di uno dei primi studi a carattere longitudinale (Schwartz, Dodge, Pettit e Bates, 1997), il modello familiare incoerente, che può includere anche forme di abuso, è stato rilevato come tipico del soggetto "bullo-vittima", di quei ragazzi cioè che presentano un profilo ambivalente con atteggiamenti provocatori e irritanti nei confronti dei compagni, di cui spesso diventano le vittime.

Bullismo e rischio psicosociale

La ricerca in psicologia dello sviluppo negli ultimi decenni ha rivolto una crescente attenzione alle relazioni fra pari nel contesto scolastico, riconoscendo il ruolo che tale opportunità riveste per lo sviluppo sociale, cognitivo ed affettivo del bambino (Hartup, 1983; Fonzi, 1993; Menesini,

1999). La qualità delle relazioni tra coetanei risulta un segnale frequente in un vasto arco di disturbi psichiatrici e di adattamento (Rutter e Rutter, 1992; Parker, Rubin, Price, De Rosier, 1995). L'associazione tra difficoltà con i coetanei e disturbi psicologici non è solo contingente: da più parti è stata sottolineata una continuità eterotipica tra scarsa integrazione con i pari ed esiti disadattivi in età adulta (Parker e Asher, 1987; Hartup, 1986). In particolare, alcuni studi hanno dimostrato che i bambini poco accettati dai coetanei o con disturbi del comportamento presentano maggiori probabilità degli altri di sviluppare difficoltà future nella vita e possono per questo essere considerati un gruppo a rischio (Roff, 1961; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo e Trost, 1973).

L'abbandono scolastico, la delinquenza giovanile, i disturbi psicologici, sono risultati alcuni degli esiti più frequentemente associati ai disturbi relazionali con i coetanei in età scolare (Kupersmith, Coie e Dodge, 1990). Alcuni autori hanno delineato due percorsi disadattivi che collegano la qualità delle relazioni tra pari a scuola con esiti negativi successivi, in età adolescenziale e adulta. Un primo percorso risulta caratterizzato da aggressività, scarso autocontrollo, disturbi della condotta in età scolare e comportamenti devianti e antisociali in età adolescenziale e adulta. Un secondo percorso a rischio risulta invece caratterizzato da ansia, insicurezza, isolamento sociale, bassa autostima in età scolare e sintomi psicologici quali depressione, insicurezza, scarsa soddisfazione personale e professionale in età adolescenziale e adulta (Rubin, Le Mare e Lollis, 1990).

Nella letteratura sulle difficoltà di relazione tra pari, il fenomeno del bullismo a scuola viene analizzato come espressione di un disagio presente sia nei bulli che nelle vittime (Fonzi, 1997). La definizione stessa implica un'articolazione dei ruoli nei termini di prevaricatore e vittima ed una continuità nel tempo dei comportamenti negativi. Nelle relazioni bullo/vittima all'interno del gruppo classe è quindi possibile analizzare sia il peso delle caratteristiche individuali del bambino, sia il contributo che il gruppo fornisce per una strutturazione dei ruoli al suo interno. Il bullismo risulta così spiegabile a partire da un processo di interazione tra peculiarità individuali dei soggetti e peculiarità del contesto sociale, cioè come il prodotto di un'interazione dinamica e di influenze reciproche tra bambini con caratteristiche di dominanza e di assertività e bambini con caratteristiche di debolezza e di introversione.

Le prime ricerche che hanno studiato a livello longitudinale i percorsi evolutivi di bambini aggressivi nel contesto scolastico hanno delineato un percorso a rischio che può collegare in modo significativo il comportamento aggressivo e distruttivo in età precoce con l'assunzione di comportamenti devianti in età adolescenziale (Olweus, 1979; Farrington, 1991; Stattin e Magnusson, 1989; Coie e Dodge, 1998). Inoltre la frequente relazione tra aggressività, associazione all'interno di gruppi di amici con caratteristiche simili e rifiuto da parte di molti compagni della classe

(Cairns, Cairns, Neckerman, Gets e Garipey, 1988; Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani e Bukowski, 1997) può costituire una tappa fondamentale di un percorso a spirale che rafforza le tendenze distruttive ed antisociali iniziali del bambino, conducendolo verso atti criminali e delinquenziali nelle età successive.

Sul versante opposto, quello dell'isolamento e vittimizzazione di bambini da parte di coetanei, inizialmente si riteneva che questi soggetti non fossero a rischio (Parker e Asher, 1987), poiché tale comportamento non presentava significative relazioni con la manifestazione di disturbi della personalità. Gli studi di Rubin et al. (Rubin, Le Mare e Lollis, 1990; Rubin, Chen, McDougal, Bowker e McKinnon, 1995) e di altri studiosi attenti alla problematica (Boivin, Hymel e Bukowski, 1995), hanno evidenziato che i bambini isolati in età scolare risentono della mancanza di opportunità di interazione con i coetanei; essi risultano infatti più incompetenti sul piano sociale rispetto ai compagni (Rubin e Krasnor, 1986), rappresentano un sottogruppo significativo di bambini rifiutati (French, 1988; Boivin, Thommassin e Alain, 1989), si percepiscono come ansiosi, isolati e in difficoltà (Hymel, Bowker e Woody, 1993) e spesso sono desiderosi di aiuto per risolvere i propri problemi relazionali (Parkhurst e Asher, 1992). Se è vero che non tutti i bambini timidi ed isolati diventano vittime dei compagni, è anche vero che molti di loro, per motivi di vulnerabilità e fragilità personale e di dinamiche interne al gruppo-classe, possono diventarlo.

Secondo Kochenderfer e Ladd (1997), la vittimizzazione rappresenta un ostacolo significativo al benessere sociale, emozionale e all'adattamento scolastico dei bambini. Alcuni studi recenti hanno permesso di caratterizzare le vittime come un gruppo di soggetti affetti da diversi tipi di disturbi, quali la solitudine, la depressione, l'ansietà, l'insicurezza, la bassa autostima ed un'eccessiva passività nelle relazioni sociali (Schwartz, Dodge e Coie, 1993; Hodges, Maalone e Perry, 1997; Tani, 1999). I bambini che subiscono prepotenze spesso sviluppano un generale atteggiamento di rifiuto verso l'attività scolastica e mostrano segni di ansia ed angoscia in momenti significativi della propria esperienza a scuola (Olweus, 1993). Inoltre, alcune forme di vittimizzazione estrema possono condurre verso comportamenti di autodistruzione, quali la depressione e nei casi più estremi il suicidio (Callaghan e Joseph, 1995). Gli studi sugli effetti a lungo termine condotti da Olweus (1993) hanno trovato, accanto ad una non trascurabile capacità di recupero in età adulta, anche componenti di ansia e di insicurezza tipiche dei soggetti vittime di violenza ed un elevato rischio di tendenze depressive.

I problemi di adattamento che bulli e vittime presentano sia in relazione al periodo della frequenza scolastica, sia in relazione ai percorsi evolutivi, evidenziano la rilevanza sociale del fenomeno e l'urgenza di interve-

nire sul problema al fine di prevenire la sua diffusione e la manifestazione di possibili conseguenze negative nel percorso di vita di queste persone.

Prima di presentare una sintetica rassegna degli interventi di prevenzione e di intervento attuati ed attuabili nel caso del bullismo, riteniamo opportuno soffermarci brevemente sul concetto di prevenzione.

Il concetto di prevenzione

Una delle definizioni più accettate è quella di Caplan (1964) che fornisce una tipologia basata su tre modelli: prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

La prima è un intervento, destinato a tutta la popolazione, rivolto a prevenire l'insorgenza del sintomo. La prevenzione secondaria è indirizzata a sottogruppi di popolazione che presentano, in una fase precoce, alcune forme di disturbo. Ha come obiettivo prevenire la manifestazione di sintomi più gravi nelle età successive. La prevenzione terziaria, infine, ha lo scopo di ridurre la durata e le conseguenze di problemi o disordini che si siano già manifestati con una certa gravità. Nel tempo, il concetto di prevenzione terziaria è risultato così confuso con la terapia o la riabilitazione al punto che molti studiosi ritengono che solo gli interventi che hanno luogo prima dell'insorgenza di problemi gravi possono essere considerati prevenzione in senso proprio.

Questa distinzione a tre livelli comporta comunque elementi di ambiguità a seconda dei soggetti coinvolti. Ad esempio, è possibile considerare un intervento scolastico, basato sulla drammatizzazione con gruppi di alunni, come primario per la classe e secondario per i bambini che presentano comportamenti aggressivi?

Per evitare sovrapposizioni tra più livelli e confusione nella classificazione degli interventi, recentemente l'Istituto di Medicina nordamericano (IOM, 1994) ha proposto la seguente classificazione: 1) "interventi di prevenzione primaria di tipo universale", destinati a tutta la popolazione; 2) "interventi di prevenzione primaria di tipo selettivo", rivolti a gruppi a rischio per condizioni ambientali e di contesto ecologico; 3) "interventi di prevenzione primaria indicata", che riguardano individui in cui si è evidenziata la presenza di alcuni sintomi. Queste ultime due forme di intervento coincidono per molti aspetti con la definizione di prevenzione secondaria data da Caplan (1964), e per alcuni studiosi la vecchia definizione e la nuova sono intercambiabili.

I diversi approcci secondo cui si articola un'azione preventiva non sono tra loro mutualmente esclusivi ma possono essere combinati ed integrati. È possibile cioè pensare ad interventi che siano diretti alla persona e

contemporaneamente si inseriscano in alcune sfere del contesto di vita del soggetto, quali la famiglia o la scuola (Peters e McMahon, 1996).

Gli interventi antibullismo

La maggior parte degli interventi contro il bullismo e il comportamento prepotente tra ragazzi a scuola si connotano per un approccio globale di tipo sistemico ed ecologico, che integri al suo interno diversi livelli di intervento, dalla scuola come sistema fino ai singoli individui coinvolti nel fenomeno, passando attraverso la classe e il gruppo. L'assunto alla base di questo approccio è che il clima della scuola e le dinamiche interne ai gruppi-classe possano giocare un ruolo significativo al fine di potenziare o viceversa ridurre e prevenire il problema. Un altro carattere distintivo degli interventi nel settore, riconducibile al modello ecologico, è l'idea di dover agire, non mediante interventi specialistici esterni alla scuola, ma attivando le risorse della scuola stessa: insegnanti, studenti, genitori, personale non docente. Da questo punto di vista si registrano notevoli differenze tra il modello realizzato nell'ambito della prevenzione del bullismo e i modelli utilizzati con bambini aggressivi, per lo più negli USA. Alla luce di questi risultati, che sottolineano i limiti di un modello troppo focalizzato sull'individuo, diventa rilevante proporre un approccio ecologico e sistemico in grado di attivare un processo di cambiamento non solo tra i bambini-target ma nel clima, nelle norme e nei valori della scuola nel suo complesso. La maggior parte dei modelli di intervento antibullismo prevede un primo momento valutativo al fine di verificare la presenza del problema o di confrontare i diversi punti di vista sull'argomento. La valutazione può essere condotta in modo più oggettivo oppure sul piano soggettivo, mediante discussioni e confronti di idee diverse. Dal punto di vista oggettivo, sono stati pubblicati nella letteratura italiana alcuni strumenti che possono risultare utili allo scopo, poiché presentano le diverse misure discutendone vantaggi e svantaggi (Arora, 1994; Menesini e Giannetti, 1997; Menesini e Gini, 2000). Sul piano soggettivo, questo primo momento di valutazione si propone di far emergere la rappresentazione del problema nei partecipanti e su tale base stabilire obiettivi e strategie da perseguire (per una rassegna dei diversi approcci e interventi per la prevenzione del bullismo, si veda Menesini, 2000).

Interventi a livello di comunità

La maggior parte degli interventi antibullismo europei ha avuto come focus privilegiato la scuola, solo alcuni hanno avanzato un approccio più ampio di comunità: tra questi uno dei più significativi è quello riportato

da Randall (1996). L'autore parte dall'assunto che il problema esiste non solo a scuola ma anche al di fuori. In particolare, alcuni fenomeni sociali, quali il razzismo, l'emarginazione e le molestie verso i più deboli, risultano presenti nella nostra cultura ed hanno caratteristiche molto simili a quelle del bullismo nel contesto scolastico. L'analisi di questo autore si incentra su modo dello stile educativo familiare come possibile predittore dei disturbi del comportamento di bambini bulli e vittime e su molo di altri fattori extrascolastici correlati con il fenomeno. Sul piano operativo, l'obiettivo è quindi quello di potenziare la collaborazione tra le diverse agenzie al fine di elaborare e attuare un intervento a più livelli, nella scuola e nella comunità, con iniziative specifiche rivolte alle famiglie e ai singoli bambini in difficoltà.

A livello di comunità, un contributo importante può essere fornito dai media che riportano e diffondono racconti di alcune vittime che volontariamente vogliono far conoscere la loro storia. Dagli anni Sessanta si fa uso dei media, soprattutto quelli locali, per realizzare campagne di prevenzione nel settore della salute.

Interventi a livello di comunità

A livello scolastico, una delle strategie avanzate da molti studiosi è quella di definire alcuni obiettivi o linee-guida da perseguire all'interno della programmazione. Tale approccio è stato definito da Sharp e Smith (1994) "elaborazione di una politica scolastica contro le prepotenze". Già Olweus (1993) aveva segnalato la necessità di un'ampia consultazione nella scuola sul problema; gli autori inglesi vanno oltre, enfatizzando l'importanza che, accanto ad un processo di acquisizione di consapevolezza, si attivino alcuni percorsi programmatici di intervento. Secondo il modello inglese, l'elaborazione di una politica scolastica presuppone alcuni passi necessari, quali una prima valutazione della situazione, una definizione di che cosa la scuola intenda per bullismo e l'elaborazione di alcune strategie di intervento che si intendono realizzare per combattere il problema. A tale scopo è importante, nella fase di programmazione, svolgere un'ampia consultazione tra le diverse componenti: insegnanti, alunni, genitori e personale non-insegnante e, in una fase successiva, pubblicizzare e comunicare il progetto agli interessati. Dal punto di vista della valutazione dell'efficacia, Smith e Sharp (1994) evidenziano come la politica scolastica possa essere una delle strategie più efficaci per prevenire e ridurre il bullismo. La scuola nelle sue diverse componenti fa suo il problema e trova, nell'ambito della propria autonomia, le strategie di risoluzione a livello di istituto, di classe o di interventi sui singoli bambini.

Interventi a livello del gruppo-classe

La maggior parte degli interventi si sono finora, in prevalenza, focalizzati sul gruppo classe, differenziandosi in diversi tipi.

L'approccio curricolare

Durante l'attività curricolare in classe è possibile presentare e trattare alcuni concetti strettamente legati alla comprensione del fenomeno bullismo (potere, oppressione, violenza e pregiudizio in diversi gruppi e contesti sociali). La storia può fornire un importante contributo per capire diverse forme di abuso di potere che si sono succedute nel tempo. Anche nella letteratura e nella cinematografia si possono rintracciare episodi o situazioni riconducibili alla problematica del bullismo. In questi casi lo stimolo culturale diventa l'occasione per sollecitare una prima riflessione sul tema e per riportare poi la discussione a livello personale. Si può discutere in classe con i ragazzi anche partendo da problematiche sociali. Si può chiedere agli stessi studenti di ricavare dai media degli esempi di bullismo e approfondire come nella nostra società si incoraggino i comportamenti violenti ed aggressivi. Altri stimoli possono essere costituiti da attività di role-play, dallo scrivere un saggio sul conflitto tra studenti a scuola, dal fare interviste ed usare i questionari con altri ragazzi ed insegnanti in modo da raccogliere informazioni sul fenomeno.

In generale, lo scopo di un approccio curricolare è quello di favorire un'acquisizione di consapevolezza del problema, delle motivazioni che ne sono alla base e delle conseguenze che può generare. La scuola, inoltre, ha il compito di promuovere i valori morali. Sicuramente la promozione di un ethos antivessatorio, di rispetto e di attenzione verso l'altro, può aiutare molto a ridurre i problemi e a potenziare l'empatia e il senso di responsabilità individuale dei ragazzi (Rigby, 1996). In rapporto al processo di elaborazione e costruzione di tale obiettivo, cioè potenziare i valori morali, si registrano delle differenze tra i modelli di intervento da noi esaminati. In particolare, si evidenziano posizioni quale quella di Olweus (1993), che enfatizza la necessità per l'adulto di recuperare il proprio ruolo di autorevolezza, definendo e promuovendo le regole di convivenza scolastica, e posizioni quali quelle di Sharp e Smith (1994) e di Rigby (1996), i quali ritengono che sia necessario creare un ambiente in cui il bambino o il ragazzo si senta libero di esprimere i propri pensieri, possa discutere delle problematiche morali e possa costituire con i compagni un sistema di norme e valori all'interno del gruppo. Nel primo modello, le regole sono date dall'adulto; nel secondo, sono costruite con l'adulto.

Il potenziamento delle abilità sociali

Un altro piano su cui può articolarsi un intervento nella classe è quello di potenziare le abilità sociali dei bambini. Alcuni autori, nell'ambito della prevenzione della condotta aggressiva, hanno proposto un curriculum centrato sull'empatia e sulla comunicazione emotiva (Feshbach, 1996; Ciucci, cap. 6 di questo stesso libro). Tali attività possono essere presentate sotto forma di storie, giochi, poemi, video e film. Questa approccio costituisce un'importante strategia per ostacolare il bullismo e toccare alcune delle motivazioni affettive che stanno alla base del fenomeno. Argyle (1983) ritiene che una delle componenti di base delle abilità sociali sia un'accurata percezione della situazione, di conseguenza realizzare un progetto di potenziamento delle abilità di decodifica dei segnali comunicativi provenienti dall'altro può aiutare molti bambini in difficoltà. Si possono considerare alcuni aspetti della comunicazione emotiva spesso legati a segnali non verbali oppure alcune dimensioni del comportamento sociale, quali aiutare e collaborare con i compagni.

Nell'ambito di percorsi a livello di classe, si prevede l'individuazione di obiettivi specifici di tipo comunicativo-comportamentale e la proposta di strategie di rielaborazione dell'esperienza mediante attività di training e di role-play e un graduale modellamento e sostegno da parte dell'insegnante (Nota e Soresi, 1997). In rapporto ai bulli occorre comunque riflettere sulle abilità relative alla competenza sociale di questi soggetti. In molti casi il loro comportamento evidenzia abilità sociali inadeguate o distorte, alcuni percepiscono negativamente i messaggi comunicativi e attribuiscono agli altri intenzioni ostili. A sua volta, questa distorsione di percezione li porta a rispondere ai compagni in modo altrettanto ostile. In altri casi, i bulli, nonostante una apparente capacità, preferiscono usare quelle stesse abilità prepotenti che hanno sviluppato perché ritengono di poterne trarre dei vantaggi. Secondo alcuni autori (Sutton, Smith e Swettenham, 1999), i ragazzi bulli possono essere maggiormente abili sul piano sociale di altri bambini e usare le loro capacità per fini manipolatori e strumentali a proprio vantaggio. Insegnare le abilità sociali può quindi migliorare la relazione tra bulli e vittime: le vittime potrebbero diventare più assertive e socialmente accettate. Attenzione però, perché queste stesse abilità sociali possono diventare per i ragazzi prepotenti un mezzo per continuare a esercitare il dominio sugli altri.

Promuovere la cooperazione

I bambini maggiormente cooperativi sono meno prepotenti degli altri, più accettati dai compagni (Rigby, Cox e Black, 1997), i bulli e le vittime, in particolare, risultano essere meno cooperativi della media. Le cause alla

base di questa attitudine sono diverse. La scarsa cooperazione dei bulli sembrerebbe dipendere dalla loro scarsa empatia e dall'atteggiamento di ostilità generalizzata verso gli altri; mentre le difficoltà delle vittime sembrerebbero derivare dalla loro forte inibizione e dalla scarsa accettazione sociale. Un obiettivo rilevante all'interno di un approccio antibullismo centrato sul gruppo-classe, è quello di potenziare i comportamenti cooperativi tra bambini a scuola. A tale scopo, è di grande importanza il ruolo dell'insegnante nel creare condizioni di cooperazione e di aiuto tra pari. Affinché esista cooperazione deve esserci un obiettivo comune e condiviso tra i partner. Nella cooperazione i successi dell'altro sono anche i miei successi (Ponzi, 1991; Johnson e Johnson, 1991). Creare una classe cooperativa è un'arte che necessita di risorse ed energie; è un obiettivo non privo di difficoltà, in quanto non basta mettere insieme più ragazzi a lavorare per creare un clima ed un'attitudine cooperativa. Nel modello antibullismo sviluppato in Inghilterra sono state avanzate alcune proposte, come il "cooperative learning activities", presentato da Cowie, Smith, Boulton e Laver (1994) che prevede il potenziamento delle situazioni di apprendimento cooperativo in classe, e alcune attività di cooperazione nell'ambito della risoluzione dei problemi legati alle prepotenze ed al bullismo (i *Circoli di Qualità*).

L'educazione dei pari e i modelli di supporto tra coetanei

Uno sviluppo ulteriore del modello basato sulle competenze sociali e sulla cooperazione è costituito dalle esperienze di educazione e supporto tra pari. Nell'esperienza inglese (Cowie e Sharp, 1996) e in quella australiana (Rigby, 1996), sono state avanzate alcune proposte tese a potenziare la capacità dei ragazzi di consolare, aiutare e dare sostegno ai compagni. Alcune ricerche realizzate prevalentemente in Canada, Nuova Zelanda e più recentemente in Inghilterra, hanno dimostrato che, sulla base di training iniziali e mediante un sostegno e supporto continuo, è possibile creare all'interno della scuola dei sistemi che guidino e sviluppino le naturali capacità dei bambini di dare e ricevere aiuto. In senso lato possiamo definire questo tipo di intervento come "supporto tra coetanei". Altri termini usati per designare tipologie di intervento simili sono "tutorato dei coetanei", "sostegno emotivo e psicologico dei coetanei", altri ancora "aiuto e assistenza dei coetanei" o "educazione dei pari" (Cowie e Sharp, 1996; Shiner, 1999). All'interno dei modelli di aiuto tra pari, Rigby (1996) ne individua alcuni che possono contribuire alla riduzione del bullismo in modo indiretto, quali il tutoring, per lo più applicato a contesti di aiuto e supporto sul piano dell'apprendimento, e la consulenza nell'ambito dell'orientamento scolastico. Altre tipologie di intervento possono portare un con-

tributo più diretto al fine di prevenire e ridurre il fenomeno. Tra queste, si possono rintracciare tre grandi tipologie:

1) un approccio più informale e più vicino alle naturali modalità dei bambini di dare e ricevere aiuto: in italiano tale modello è stato definito “operatore amico” (Menesini e Benelli, 1999);

2) un approccio basato sulla consulenza dei pari. Gli operatori hanno modo di potenziare le capacità di ascolto e aiuto quali si svolgono durante il colloquio psicologico tra un conduttore e il cliente (Cowie e Sharp, 1996);

3) un approccio basato sulla mediazione dei conflitti interpersonali (Fernandez, 1998).

Questi modelli possono essere realizzati a livello di scuola, come nel caso delle esperienze straniere, o a livello di gruppo-classe, come nel caso dell’esperienza italiana.

L’operatore amico

In questo caso, l’attività con i ragazzi può assumere diverse forme. Coloro che svolgono ruoli di “operatore amico” possono agire come sostegno per bambini da poco arrivati a scuola, possono assumere un ruolo attivo nei momenti di pausa dell’attività didattica, organizzare giochi o altre attività. Può essere loro assegnato il ruolo di “amici per la pelle” di alcuni compagni isolati o rifiutati dalla classe. Nell’approccio definito “Circolo degli amici” alcuni bambini creano una rete sociale a vantaggio di altri con difficoltà emotive e comportamentali. I programmi basati sul “Fare amicizia” in genere presentano i seguenti scopi: 1) promuovere lo sviluppo personale dei ragazzi che assumono il ruolo di operatore; 2) aiutare i destinatari di tale iniziativa, cioè i bambini in difficoltà; 3) esercitare un’influenza positiva sul clima emotivo e sociale della scuola; 4) fornire un ponte tra i bambini in difficoltà e i servizi psicologici e professionali.

Coloro che aiutano i compagni sono in genere selezionati sulla base delle loro caratteristiche personali e del loro desiderio di partecipare all’iniziativa e di aiutare gli altri. A seconda del progetto possono essere un po’ più grandi o della stessa età di coloro ai quali il progetto è rivolto. Il training prevede un periodo iniziale di orientamento spesso sotto forma di seminari di un giorno in cui i soggetti iniziano il processo di formazione ed apprendono il significato, i valori e lo scopo dell’approccio centrato sull’aiuto. Successivi training e momenti di supervisione vengono condotti durante l’orario scolastico, in cui, coloro che hanno il compito di aiutare gli altri, potranno discutere i problemi incontrati, i possibili progressi e trovare un’occasione di sostegno reciproco.

La consulenza dei pari (sportello gestito dai ragazzi)

Questo tipo di intervento rappresenta una forma di aiuto più strutturata rispetto alla prima; include l'ascolto in gruppo, l'attivazione di una linea telefonica di aiuto gestita dai ragazzi e la creazione di uno spazio dove sia possibile accogliere la richiesta di aiuto dei compagni (sportello). Coloro che aiutano gli altri debbono partecipare ad un training in cui acquisiscono le abilità di ascoltare, di parafrasare e di riflettere su ciò che il soggetto ha detto, di esprimere empatia e di sviluppare un vocabolario centrato sui sentimenti e sugli stati d'animo della persona. Secondo Naylor e Cowie (1999), questi programmi hanno 10 scopi: 1) espandere ed aumentare i servizi di supporto e di aiuto presenti nella comunità scolastica; 2) fornire ai ragazzi le abilità per fronteggiare i problemi dei coetanei e quelli personali; 3) affrontare i bisogni psicosociali del gruppo; 4) creare un contesto sociale e psicologico più positivo. Il training può includere attività di role-play, lavoro con videoregistrazioni, gruppi di lavoro, discussioni. I ragazzi che svolgeranno il ruolo di operatori dello sportello dovrebbero avere anche una solida formazione nelle tecniche di ascolto e aiuto e una costante supervisione da parte dell'adulto.

Mediazione dei conflitti tra pari

Uno dei problemi presenti in situazioni conflittuali è rappresentato dalla natura esclusiva della situazione secondo la quale uno vince e l'altro perde. I problemi conflittuali più comuni nella classe, quali le offese, il bullismo, la lotta fisica possono peggiorare se non affrontati e risolti. La difficoltà nell'adottare una punizione verso colui che ha sbagliato e che spesso questo comporta sentimenti di risentimento verso l'adulto e i coetanei. I bambini che segnalano il problema all'insegnante possono essere definiti come "spie". Inoltre, con una logica punitiva e di controllo unilaterale da parte dell'adulto, i bambini non potranno mai sviluppare la sensibilità per gli altri e la consapevolezza delle proprie responsabilità in caso di comportamenti negativi (Fernandez, 1998). Un metodo per la risoluzione dei conflitti attraverso la mediazione dei coetanei è quello di creare un clima di collaborazione e di ascolto che permetta di pervenire ad una situazione di accordo reciproco o, secondo la definizione di Cowie e Sharp (1996), di "vittoria-vittoria", in cui ambedue le parti risultano soddisfatte della soluzione negoziata.

Come funziona? In genere due ragazzi precedentemente addestrati lavorano in squadra per favorire il confronto e incoraggiare la risoluzione del problema tra due persone in conflitto. Il processo di mediazione può aver luogo dopo un po' di tempo dalla disputa o dalla comparsa del pro-

blema. I mediatori incontrano i due contendenti, prima separatamente, poi in un incontro di mediazione. Ciascuno racconta il proprio punto di vista, i mediatori ascoltano in modo attivo senza pregiudizi o condanne a priori e i due contendenti vengono poi invitati ad esprimere i propri desideri e a cercare una soluzione comune.

Per poter intervenire con questo approccio, i mediatori devono partecipare ad un training nel quale si sviluppa la capacità di ascolto attivo, di riflessione sui sentimenti, di chiarificazione concettuale di affermazioni, di conoscenza del linguaggio del corpo, di formulazione delle domande ed infine di risoluzione dei problemi. Gli obiettivi di tale attività sono: 1) sviluppare consapevolezza sugli aspetti positivi del conflitto; 2) acquisire strategie per la risoluzione dei conflitti; 3) applicare queste strategie a situazioni specifiche; 4) sviluppare metodi di risoluzione del conflitto utilizzabili anche in età successive. Per la selezione degli operatori di supporto le qualità personali sono importanti: gli operatori devono possedere un'attitudine positiva verso se stessi e verso gli altri, essere amichevoli e sensibili, devono avere capacità di ascolto e di comunicazione. Ci sono diversi modi in cui può avvenire la selezione: mediante sollecitazione dell'insegnante, autocandidatura o nomine dei compagni.

Interventi a livello individuale: come agire sul bullo

Secondo Rigby (1996), gli interventi sui ragazzi che agiscono in modo prepotente possono assumere diverse forme a partire da prospettive ed approcci teorici diversi.

Approccio morale

Richiede che la scuola abbia lavorato con i ragazzi per la costruzione di un'etica scolastica contro le prepotenze e che gli studenti abbiano capito ed in parte interiorizzato questi valori. Se uno di essi è stata scoperto mentre faceva il prepotente, gli viene richiesto di contattare il referente, di riflettere sull'accaduto per scritto o mediante un colloquio. Deve essere consapevole che ciò che ha fatto va contro i principi della scuola ed inoltre deve porgere le sue scuse alla vittima; infine vengono invitati a scuola i genitori dell'interessato allo scopo di spiegar loro i valori ed i principi morali della scuola stessa. Questo approccio si basa sulla morale e sulla riflessione come opportunità per interiorizzare le regole, ma purtroppo non sempre serve per dissuadere il bullo dall'agire nuovamente in modo aggressivo.

Approccio legale

Comprende una serie di regole di cui il bullo dovrebbe essere a conoscenza. L'obiettivo è applicare la legge e la pena può essere lieve, media o severa. A scuola la punizione viene presentata come una conseguenza. In molti casi la gestione del problema è piuttosto rapida e non viene richiesta consulenza psicologica. Questo approccio invia chiari messaggi agli studenti allo scopo di definire i comportamenti accettabili e quelli non accettabili. La gestione delle regole e delle sanzioni può avvenire in collaborazione con gli stessi studenti. In Inghilterra sono state attivate alcune esperienze di tribunali antibullismo gestite dagli alunni. Gli elementi di critica a tale approccio spesso riguardano: a) la precisione con cui si stabiliscono i fatti; b) il possibile fallimento della punizione; c) le difficoltà a raggiungere una genuina riconciliazione tra bulli e vittime; d) il fatto che la sua efficacia dipende più dalla percezione che ne hanno gli studenti che non dalla proposta in sé.

Approccio umanistico

Si basa sul desiderio da parte dell'insegnante o del consulente psicologico di capire il bullo in quanto persona. Questo implica capacità di ascoltare e di stabilire una genuina comunicazione a due vie, di apportare dei cambiamenti non solo nel comportamento, ma anche nel pensiero e nei sentimenti del bambino in difficoltà. Un primo metodo, l'approccio senza accusa, pone una forte enfasi sul ruolo del gruppo nella risoluzione del problema. Accanto a colloqui individuali con la vittima e il bullo, si prevede un processo di responsabilizzazione e coinvolgimento della cosiddetta maggioranza silenziosa, quei bambini esterni al fenomeno che possono però fare molto per fermare le prepotenze e aiutare la vittima. In un secondo modello, metodo dell'interesse condiviso, il focus si sposta sulla possibile mediazione tra il gruppo dei bulli e la vittima. In un terzo, metodo PIC, si sottolinea l'importanza di un percorso terapeutico individuale, che possa portare ad una collaborazione successiva tra bullo e vittima.

Al di là delle differenze, questi modelli hanno alcune caratteristiche in comune quali: 1) far nascere nei bulli un senso di empatia verso le loro vittime; 2) sollecitare la responsabilità individuale attraverso un processo senza attribuzioni di colpa; 3) una volta ottenuti partecipazione e azioni positive di responsabilità, assistere i partecipanti nella risoluzione di situazioni problematiche; 4) data la natura di gruppo del fenomeno, lavorare con un gruppo responsabile al fine di risolvere il problema; 5) controllare infine i futuri sviluppi dell'intervento e continuare ad incoraggiare comportamenti positivi.

Dal punto di vista valutativo, nell'utilizzo di questi modelli, si evidenziano sia vantaggi che svantaggi. In primo luogo, il loro successo dipende molto dalla qualità della relazione delle persone coinvolte. Se l'insegnante o il consulente riesce a stabilire una buona comunicazione con il bullo, questo già di per sé favorisce collaborazione e risultati positivi. In un rapporto individuale, quasi clinico, come quello previsto nei tre modelli, è più facile assumersi le responsabilità ed agire per migliorare la situazione. È un metodo che richiede un grande impiego di tempo, per questo la scuola che intende attuarlo deve prima verificare le proprie risorse e la disponibilità di tutte le persone dello staff che intendono collaborare.

Interventi a livello individuale: il supporto alle vittime

La vittima dovrebbe riuscire ad acquisire una certa capacità di protezione personale: una buona strategia è quella di ricercare aiuto negli altri, compagni o adulti. In tutto ciò gioca un ruolo importante la scuola, per insegnare ai più deboli a difendersi e ad agire contro il bullismo. Tra le varie iniziative rivolte a proteggere le vittime, alcune esperienze straniere hanno offerto un servizio di telefono-amico a cui rivolgersi per le difficoltà subite. Sicuramente un'iniziativa di questo tipo può aiutare a dare supporto alle vittime e monitorare l'incidenza del fenomeno. Proposte simili sono presenti nel modello di Olweus (1993), di Sharp e Smith (1994), nell'approccio di comunità di Randall (1996), nell'esperienza australiana di Rigby (1996) e nel modello spagnolo coordinato da Ortega (1998). Spesso nelle proposte si prevede il coinvolgimento attivo di ruoli quali lo psicologo della scuola o il consulente psico-pedagogico. Nella maggior parte di questi paesi tale figura è prevista istituzionalmente all'interno della scuola. Inoltre, la vittima può ricevere aiuto sia a livello psicologico che a livello di potenziamento delle abilità individuali. Un importante obiettivo di questi interventi è quello di fare da cuscinetto tra lo stress delle esperienze negative subite e i conseguenti problemi di salute che la persona può avere.

Counseling e supporto individuale

Alcuni interventi prevedono situazioni di counseling e di supporto individuale per la vittima. Molti psicologi, soprattutto nei paesi anglosassoni, sono specializzati in questo tipo di lavoro e riescono ad individuare le difficoltà che un bambino può aver avuto con i compagni aggressivi. Gli svantaggi di un intervento di questo tipo sono: una maggior dispersione di tempo rispetto ad un lavoro col gruppo e la difficoltà di generalizzare le

conquiste ottenute a situazioni scolastiche in cui ci sono altri bambini e circostanze difficili da anticipare.

Aiuto in classe

L'aiuto può essere più efficace nella situazione in cui accade il bullismo e nelle compagnie in cui i bambini sono i principali attori. I bambini vittima sono aiutati da insegnanti e consulenti in diversi modi, compreso il riuscire ad affrontare i bulli in classe con altri compagni presenti. Si può insegnare alla vittima come rispondere al bullo in modo assertivo ed efficace: il problema è che spesso tutto ciò rimane sotto forma di role-play senza andare a modificare il rapporto reale tra bullo e vittima.

Gruppi per aiutare le vittime

Il bullismo è un problema che può essere affrontato con bambini che si trovano nella stessa situazione e che sono motivati ad aiutare gli altri. Nell'ambito di training rivolti alle vittime, i ragazzi possono provvedere l'uno all'altro con l'acquisizione di nuove abilità sotto la direzione di un responsabile. Come insegnamento generalizzabile alla vita reale, questo può essere più proficuo della situazione uno a uno. La maggior parte dei training per il potenziamento delle abilità assertive avvengono in contesti di questo tipo, generalmente consistono di attività e giochi organizzati, istruzioni di comportamento in situazioni diverse, role-play e discussioni con i membri del gruppo. Insieme i bambini impareranno come si sentono altri bambini in difficoltà, inizieranno a lavorare nel gruppo e a cercare delle soluzioni per quando subiscono le prepotenze. Insieme potranno inoltre trovare nuovi sistemi di comportamento per poi riferirne gli effetti.

Cooperazione tra scuola e famiglia

Molti incontri tra genitori e insegnanti sono frustranti e vanno ad incrementare la rabbia già presente nei primi, soprattutto se i secondi non fanno nulla per aiutare il bambino in difficoltà. Rigby (1996) ha proposto che famiglie di bulli e vittime si uniscano per cercare di risolvere insieme i problemi. Ciò potrebbe avvenire con la descrizione, da parte del bullo e della vittima, dei fatti di fronte ai rispettivi familiari ed amici. La vittima ha la soddisfazione di sapere che quanto successo è già stato sentito, il bullo può provare vergogna, ma questa può essere reintegrata col supporto dei familiari e degli amici. Ross (1996) fornisce alcune indicazioni pratiche ai genitori di ragazzi bulli o vittime. Nei casi più gra-

vi si può agire con uno degli approcci sopra descritti, ma non sempre ciò è possibile, ed inoltre familiari ed amici non sono sempre ben preparati per gli incontri.

La ricerca-azione

Premessa

Il presente progetto denominato “Più belli, meno bulli”, promosso e finanziato dall’Ambito Territoriale Sociale n. 4 della Regione Marche, Comune Urbino come Capofila, ha previsto una serie di interventi sia teorici, sia operativi nelle diverse realtà sociali coinvolte nel fenomeno del bullismo. Due le tipologie di intervento programmate:

- nei confronti di bambini, adolescenti e giovani di diversi livelli di scolarizzazione;
- nei confronti di adulti (dirigenti scolastici – docenti – famiglie).

Tipologia dell'intervento

Per quanto riguarda le azioni dedicate agli allievi di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, è stata effettuata una ricerca di rilevazione delle dinamiche socio-relazionali all’interno di diverse classi considerate rispettivamente come classi sperimentali e classi di controllo, nella misura in cui per le prime era prevista l’attivazione di percorsi laboratoriali, a differenza delle seconde in cui non era previsto alcun tipo di intervento.

Obiettivi della ricerca

Il progetto si è proposto i seguenti obiettivi:

1. analisi trasversale per confrontare l’incidenza del fenomeno del bullismo (rilevazione di ruoli ostili vs ruoli prosociali e del ruolo di vittima) in funzione dell’età e del genere;
2. verificare l’efficacia dell’intervento laboratoriale per mezzo di un disegno di ricerca pre-test/post-test.

Metodo

Il disegno di ricerca si caratterizza come di tipo misto, in quanto utilizza analisi sia di tipo trasversale (confronti simultanei tra diverse classi di età, genere dei partecipanti e tipo di scuola) che longitudinale (confronti se-

condo la metodica pre-test/post-test tra rilevazioni condotte in momenti successivi: prima e dopo l'intervento).

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato complessivamente 283 ragazzi di cinque diverse scuole, oltre a due insegnanti per ogni classe. Le scuole coinvolte, con le relative classi, sono le seguenti:

- Scuola Media Superiore: Istituto Statale Tecnico Industriale di Urbino, classi I[^] E (sperimentale) e I[^] F (controllo);
- Scuola Media Superiore: Istituto Statale d'Arte di Urbino, classi I[^] E (controllo) e I[^] G (sperimentale);
- Scuola Primaria: Istituto Comprensivo 'Pascoli' di Petriano, classi III[^] A (controllo) e III[^] B (sperimentale);
- Scuola Media Inferiore: Istituto Comprensivo 'Anna Frank' di M.Calvo in Foglia, classi I[^] A (sperimentale) e I[^] C (controllo);
- Scuola Primaria: Istituto Comprensivo 'Carnevali' di S. Angelo in Vado, classi IV[^] A (controllo) e IV[^] B (sperimentale)
- Scuola Media Inferiore: Istituto Comprensivo 'Bramante' di Fermignano, classi II[^] A (controllo) e II[^] B (sperimentale).

Tutti i partecipanti hanno ottenuto l'autorizzazione sia da parte della scuola sia da parte dei genitori.

Strumenti e procedura

Agli allievi è stato somministrato, in classe, in forma collettiva e anonima, un questionario *self-report* articolato in 5 Scale:

- Scala Ruoli dei Partecipanti (Belacchi, 2008)
- Scala Empatia (Davis, 1980)
- Scala Desiderabilità sociale (Manganelli et al., 2000)
- Scala di Intelligenza sociale (traduzione e validazione italiana di Gini e Iotti, 2008)
- Scala di Disimpegno morale (Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, 1996)

Agli insegnanti (due per classe nelle classi in cui questi hanno dato la disponibilità) è stato chiesto di compilare un questionario ridotto rispetto a quello degli allievi (solo le prime tre scale) per ogni studente della classe (nella forma modificata secondo cui ogni comportamento era presentato in terza persona).

La somministrazione dei questionari agli allievi, secondo il disegno longitudinale, è avvenuta in due fasi, denominate, rispettivamente, 1[^] e

2^a step; tra i due step sono stati effettuati gli interventi laboratoriali solo nelle classi sperimentali.

Hanno partecipato alla prima rilevazione 283 allievi complessivamente e 19 insegnanti, mentre alla seconda rilevazione 215 allievi e nessun insegnante, in quanto non si sono resi disponibili, essendo stata la rilevazione effettuata in concomitanza della chiusura dell'a.s.

Le rilevazioni sono state effettuate tra gennaio/febbraio 2008 e marzo 2009, a distanza media di circa 10 mesi. Tutti gli allievi avevano il consenso informato della scuola e delle famiglie.

Descrizione dell'intervento laboratoriale

Il progetto articolato nelle diverse scuole ed istituti, in rapporto anche con il mondo degli adulti ha previsto una figura di coordinamento che possa tenere le fila di tutta l'articolazione sul territorio dell'Ambito; tale figura individuata all'interno dell'AT sarà anello di congiungimento con tutti i referenti territoriali.

Ciascun Comune aderente al progetto ha infatti individuato al proprio interno un referente responsabile per la programmazione locale al quale verrà affidato il compito di fungere da collegamento con la realtà scolastica o aggregativa coinvolta.

I laboratori proposti sono tre:

1) Laboratorio "Fiaba" – Pone l'accento sul lavoro di conoscenza ed approfondimento delle diverse culture che esistono all'interno della realtà scolastica o di aggregazione, valorizzando in particolare le storie, le analogie, le differenze, le specificità delle diverse culture attraverso il racconto, la fiaba, la narrazione.

Partendo dalle storie degli altri, oltre a riconoscere il valore della diversità che ciascuno porta, sarà possibile ripercorrere le proprie storie e le proprie vicende in un contesto di rapporti e relazioni dalle quali nessuno può prescindere.

2) Laboratorio "Statuto" – Permette di conoscere e approfondire la "Convenzione Internazionale sui Diritti per l'Infanzia": partendo da tale documento gli alunni avranno la possibilità di riflettere su quelli che sono i principi e i valori da garantire a ciascun essere umano in particolare in questo caso a tutti coloro che hanno un'età inferiore ai 18 anni.

Si rifletterà su principi, valori e rapporti all'interno della classe e della scuola, raccogliendo tale lavoro in un articolato, definito "Statuto" che nomenclerà, per gli alunni partecipanti al laboratorio, tutta una serie di azioni dalle quali non si potrà prescindere se si ritiene fondamentale garantire a ciascuno diritti e valori inviolabili.

3) Laboratorio "Artistico" – Permette di attivare percorsi emotivo-relazionali all'interno dei quali ciascun ragazzo attraverso giochi di ruolo e giochi

di gruppo potrà portare la propria esperienza, le proprie emozioni, il proprio vissuto, all'interno di un "contenitore" che sia in grado di cogliere, contenere, leggere e rinviare, permettendo a ciascuno di rinforzare sia il senso di fiducia nelle proprie capacità, sia il senso di appartenenza ad una collettività.

Verrà coinvolta anche l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", nello specifico la Facoltà di Scienze della Formazione – Istituto di Psicologia "L. Meschieri", e la Facoltà di Sociologia.

Risultati

1[^] step

– autoattribuzione dei ruoli dei partecipanti

A livello descrittivo, nel campione complessivo (N=283), sono risultati autoattribuiti i seguenti ruoli (vedi tab. n. 1): da sottolineare che, a conferma di quanto già noto in letteratura, gli allievi si sono attribuiti con una frequenza maggiore ruoli prosociali rispetto a ruoli ostili.

Tab.1 - Punteggi medi e deviazioni standard relativi all'auto attribuzione di ruoli negli allievi dell'intero campione (N=283)

Ruoli	Media e deviazione standard
Difensore	3.17 (.96)
Consolatore	3.09 (1.05)
Mediatore	2.61 (1.03)
Esterno	2.34 (.78)
Sostenitore	1.94 (.79)
Vittima	1.92 (.95)
Bullo	1.89 (.93)
Aiutante	1.72 (.76)

Influenza del genere sessuale

Considerando le distribuzioni dei ruoli in base al genere degli allievi (vedi tabella n.2), come atteso, è stato confermato che le femmine si autoattribuiscono ruoli prosociali in misura maggiore dei maschi, mentre questi più frequentemente ruoli ostili. Solo nel ruolo di Vittima non si sono rilevate differenze statisticamente significative (anova univariata) tra i sessi, come peraltro la letteratura ha ampiamente evidenziato.

Tab.2 - Punteggi medi relativi all'auto-attribuzione di ruoli negli allievi dell'intero campione per genere sessuale (N = 156 M e 115 F)

Ruoli	M	F
Bullo	2.19	1.94*
Aiutante	1.89	1.46*
Sostenitore	2.22	1.53*
Esterno	2.50	2.10*
Difensore	2.98	3.46*
Consolatore	2.74	3.60*
Mediatore	2.36	2.97*
Vittima	1.92	1.90 n. s.

* $p < .05$ differenza statisticamente significativa

Influenza dei livelli di età/scolarizzazione

Considerando l'influenza della variabile età/livello di scolarizzazione, è emerso che la frequenza di autoattribuzione dei ruoli risente di questa variabile, nel senso che tendono ad aumentare con l'età i ruoli ostili e tendono a diminuire quelli prosociali (specie nel passaggio dalla Scuola Primaria alla Scuola Media Inferiore (vedi tabella n. 3). L'unico ruolo che sembrerebbe non influenzato dall'età risulta quello dell'Aiutante.

Tale risultato, difforme dalle attese secondo cui i ruoli altruistici sarebbero dovuti aumentare con la crescita dell'età di contro alla decrescita di quelli ostili, considerando che il livello di giudizio morale tende ad aumentare dall'infanzia all'età adolescenziale, si potrebbe spiegare chia-

Tab.3 - Punteggi medi relativi all'auto-attribuzione di ruoli negli allievi dell'intero campione per livello di scolarizzazione (N = 156 M e 115 F)

Ruoli	Livello di scolarizzazione		
	primaria	media inferiore	media superiore
Esterno	2.08	2.40	2.44*
Sostenitore	1.62	1.97	2.09*
Bullo	1.58	1.97	2.00*
Aiutante	1.67	1.69	1.78 n.s.
Difensore	3.60	3.18	2.93*
Consolatore	3.65	2.97	2.88*
Mediatore	3.51	2.40	2.29*
Vittima	2.33	2.04	1.62*

* $p < .05$ differenza statisticamente significativa

mando in causa una probabile progressiva maggiore incorporazione di modelli di comportamento di tipo opportunistico, per cui, crescendo, i ragazzi imparano che aiutare gli altri “non paga”, che è preferibile “non immischiarsi” quando qualcuno viene vittimizzato e anzi usare la sopraffazione per affermarsi (bullo) o porsi dalla parte del più forte (sostenitore).

2^a step

Alla conclusione dei diversi laboratori si è proceduto ad effettuare la seconda rilevazione sull'intero campione di allievi, per verificare l'evoluzione dei rapporti tra coetanei in funzione dell'età (a distanza di un anno circa) e sulle classi sperimentali e di controllo per conoscere gli eventuali esiti del trattamento educativo/riabilitativo.

Si segnala che nella Scuola Primaria di Petriano, l'intervento laboratoriale è stato effettuato non sulla classe da noi segnalata ma su quella parallela.

Per quanto riguarda la frequenza media di attribuzione dei diversi ruoli, come si può vedere nella tabella n. 4, è stata confermata, anche nella seconda rilevazione la prevalenza di ruoli prosociali rispetto a quelli ostili.

Tab.4 - Punteggi medi e deviazioni standard relativi all'auto attribuzione di ruoli negli allievi dell'intero campione (secondo step N=215)

Ruoli	Media e deviazione standard
Difensore	3.22 (.99)
Consolatore	3.19 (.96)
Mediatore	2.67 (.94)
Esterno	2.29 (.62)
Sostenitore	1.99 (.85)
Vittima	2.11 (.93)
Bullo	1.87 (.87)
Aiutante	1.64 (.78)

Come si può osservare nella tabella n. 5 la distribuzione dei ruoli nell'intero campione di allievi conferma le differenze per genere: più frequenti significativamente nei maschi i ruoli ostili, mentre nelle femmine quelli prosociali; non risultano differenze significative nel ruolo di vittima.

Anche la distribuzione dei ruoli per livello di scolarizzazione conferma la precedente rilevazione: i ruoli ostili tendono ad aumentare, di

Tab.5 - Punteggi medi per ruolo dei partecipanti, m empatia e desiderabilità sociale per genere degli allievi nella seconda rilevazione

Ruoli	M	F
Bullo	2.12	1.46*
Aiutante	1.81	1.36*
Sostenitore	2.25	1.64*
Esterno	2.41	2.10*
Vittima	2.13	2.10
Mediatore	2.49	2.96*
Consolatore	2.92	3.59*
Difensore	3.07	3.61*

* $p < .05$ differenza statisticamente significativa

Tab.6 - Punteggi medi relativi all'auto-attribuzione di ruoli negli allievi dell'intero campione per livello di scolarizzazione nella seconda rilevazione

Ruoli	Livello di scolarizzazione		
	primaria	media inferiore	media superiore
Bullo	1.39	1.90	2.14*
Aiutante	1.48	1.62	1.74
Sostenitore	1.58	2.07	2.00*
Esterno	1.90	2.43	2.42*
Vittima	2.30	2.28	1.80*
Mediatore	3.08	2.75	2.31*
Consolatore	3.50	3.24	2.90*
Difensore	3.68	3.27	3.02*

* $p < .05$ differenza statisticamente significativa

contro a quelli prosociali che diminuiscono. Unica eccezione il ruolo di aiutante che non sembra risentire di questa variabile (vedi tabella n.6).

Questi risultati complessivamente evidenziano come i ruoli che gli allievi ricoprono in condotte di prepotenza tendano sostanzialmente a rimanere stabili nel tempo e ad evolvere.

Efficacia degli interventi laboratoriali

Bisogna innanzitutto premettere che per un problema legato all'impossibilità di accoppiare i questionari del 1^a e 2^a step, per una incomprensione con le scuole in materia di privacy, è stato possibile effettuare il confronto

pre-test/post-test solo su 30 allievi (S.M.I. 'Bramante' di Fermignano, Scuola Primaria 'Pascoli' di Petriano e la classe IV^A della scuola Primaria 'Carnevali' di S. Angelo in Vado).

I risultati di tale analisi sono riportate nella tabella n. 7 per le classi sperimentali e nella tabella n. 8 per quelle di controllo.

Tab.7 - Confronto dei punteggi medi per ruolo dei partecipanti tra il pre-test e il post-test nelle classi sperimentali

	Pre-test	Post-test
Bullo	1.88 (1.09)	1.63 (.80)
Aiutante	1.73 (.62)	1.45 (.66)*
Sostenitore	1.92 (.86)	1.82 (.75)
Esterno	2.21 (.79)	2.19 (.49)
Vittima	1.93 (.72)	2.10 (.87)
Difensore	3.11 (.91)	2.98 (.96)
Consolatore	2.97 (.89)	2.91 (.86)
Mediatore	2.48 (.81)	2.45 (.91)

* $p < .05$ differenza statisticamente significativa

Tab.8 - Confronto dei punteggi medi per ruolo dei partecipanti tra il pre-test e il post-test nelle classi di controllo

	Pre-test	Post-test
Bullo	1.78 (.95)	1.75 (.85)
Aiutante	1.65 (.76)	1.64 (.81)
Sostenitore	1.85 (.76)	1.91 (.82)
Esterno	2.13 (.82)	2.08 (.69)
Vittima	2.24 (1.03)	2.21 (1.08)
Difensore	3.51 (.96)	3.51 (1.03)
Consolatore	3.57 (1.04)	3.47 (1.00)
Mediatore	3.15 (1.16)	3.09 (1.05)

Come si osserva nella tabella soprastante, a livello descrittivo, tutti i ruoli ostili hanno registrato una diminuzione nelle medie di autoattribuzione pur con differenze non significative a livello statistico. Solo per il ruolo di Aiutante si è registrata una significativa diminuzione dopo gli interventi laboratoriali. Nulla è invece cambiato nelle classi di controllo che non hanno effettuato alcun intervento (vedi tabella n. 2).

Bisogna ricordare, inoltre, che gli interventi non sono stati realizzati in tutte le classi che erano state selezionate sulla base dei risultati della prima rilevazione.

Conclusioni

Dai risultati della ricerca sono emersi diversi elementi di interesse rispetto agli obiettivi che ci si era prefissi. In primo luogo è stato confermato il modello articolato in 8 ruoli dei partecipanti nel bullismo in allievi dalla scuola primaria alla scuola media superiore (in precedenza era stato validato in allievi di scuola primaria: Belacchi, 2008).

È stato confermato come sia i bambini sia i ragazzi tendano ad autoattribuirsi con maggiore frequenza ruoli altruistici o prosociali, così come sui ruoli eserciti una influenza specifica il genere, con le femmine mediamente più orientate verso i ruoli prosociali e i maschi verso quelli aggressivi.

L'influenza dell'età ha rivelato come, a differenza delle attese in base alla progressiva crescita delle capacità cognitive e del pensiero morale, i ruoli aggressivi tendano ad aumentare e quelli altruistici a diminuire. Questo dato è risultato evidente specie nel passaggio tra la scuola primaria e la scuola secondaria sia inferiore che superiore.

Nonostante seri limiti, connessi alla bassa numerosità dei soggetti per i motivi sopra espressi, che hanno influenzato il confronto pre-test/post-test, è emersa una qualche efficacia degli interventi effettuati, soprattutto nella riduzione di ruoli ostili nel gruppo/classe (Aiutante).

Data la natura esplorativa di questa ricerca-azione e la limitata possibilità di analisi quantitative sui risultati delle attività laboratoriali, riteniamo opportuno effettuare alcune considerazioni di ordine quantitativo.

In primo luogo è da sottolineare il ruolo dell'insegnante nella realizzazione e nel buon esito degli interventi laboratoriali; l'atteggiamento dell'insegnante si è infatti rivelato prezioso e utile nel momento in cui ha appoggiato il lavoro, ha partecipato in modo attivo e coinvolgente nei confronti degli allievi, ha rilanciato i vari argomenti contestualizzandoli e richiamandoli ad esperienze già effettuate in classe.

Altro elemento interessante è stato quanto emerso dal riscontro, in forma scritta, chiesto a conclusione del laboratorio a ogni allievo, da cui si è potuto comprendere il livello di consapevolezza raggiunto grazie a queste attività. Da sottolineare la positività con la quale gli allievi hanno vissuto l'esperienza; la maggior parte ha riconosciuto che la modalità del teatro è stata efficace nel promuovere la relazionalità prosociale sia con i coetanei che con i familiari, perché divertente, coinvolgente, di effetto e realistica; alcuni hanno elaborato ottime riflessioni sul valore del dialogo tra coetanei e tra genitori e figli, altri hanno potuto cogliere la relazione tra una situazione familiare difficile e l'insorgere di problemi legati al comportamento.

In sintesi, riteniamo che la ricerca effettuata per il metodo che associa un disegno sperimentale di tipo trasversale e longitudinale, pur con i limi-

ti della realizzazione attuale, possa costituire un modello metodologico per la verifica dell'efficacia di interventi di prevenzione per la promozione di comportamenti prosociali e per la riduzione dei comportamenti ostili tra coetanei.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- D. Baumrid, *The development of instrumental competence through socialization*, in A.D. Pick, «*Minnesota symposium on child psychology*», 7, University of Minnesota Press, Minneapolis, USA, 1973.
- C. Belacchi, *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta*, «*Giornale Italiano di Psicologia*», 4, 2008, pp. 885-911.
- C. Belacchi e G. Biagetti, *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: oltre lo stereotipo bullo/vittima*, «*Minori Giustizia*», 4, 2007, pp. 163-175.
- K. Björkqvist, K. Lagerspetz e A. Kaukiainen, *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*, «*Aggressive Behavior*», n. 18, 1992, pp. 117-127.
- K. Björkqvist, *Differenze sessuali nell'aggressione indiretta*, «*Età Evolutiva*», 49, 1994, pp. 73-78.
- M.J. Boulton, K. Underwood, *Bully Victim Problems Among Middle School Children*, «*British Journal of Educational Psychology*», 62, 1992, pp. 73-87.
- G. Caplan, *The principle of preventive psychiatry*, «*Basic Books*», New York 1994.
- G.V. Caprara, L. Borgogni, E. Mazzotti, C. Pastorelli, *Indicatori precoci della relazione sociale*, «*Età Evolutiva*», 29, 1988, pp. 91-101.
- G.V. Caprara, M. Laeng, *Indicatori e precursori della condotta aggressiva*, Bulzoni, Roma 1988.
- G.V. Caprara, C. Pastorelli e A. Bandura, *La misura del disimpegno morale in età evolutiva*, «*Età Evolutiva*», 51, 1995, pp. 18-29.
- J.D. Coie, K.A. Dodge, R. Terry, V. Wright, *The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups*, «*Child Development*», 62, 1991, pp. 812-826.
- J.D. Coie, K.A. Dodge, *Aggression and antisocial behavior*. In W. Damon (a cura di), «*Handbook of Child Psychology*», fifth edition, 3, Social, emotional and personality development, New York: Wiley, 1998, pp. 779-862.
- M.H. Davis, *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. «*JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*», 10, 1980, p. 85.
- J. A. Durlak, *Successful prevention programs for children and adolescents*, «*Plenum Press*», New York 1997.
- A. Fonzi (a cura di), *L'interazione fra coetanei: un approccio multidimensionale (nucleo monotematico)*, «*Età Evolutiva*», 48, 1993, pp. 72-96.
- A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze 1997.
- A. Fonzi, E. Ciucci, C. Berti, A. Brighi, *Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola*, «*Età Evolutiva*», 53, 1996, pp. 81-89.
- M.L. Genta, E. Menesini, A. Fonzi, A. Costabile, *Le prepotenze tra bambini a scuola*, «*Età Evolutiva*», 53, 1996, pp. 73-80.
- G. Gini e G. Iotti, *La misura multidimensionale dell'intelligenza sociale: validazio-*

- ne preliminarare italiana della Tromsø Social Intelligence Scale, «Giornale di Psicologia Italiana», 3, 2008, pp. 665-678.
- Institute Of Medicine, *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*, «National Academic Press», Washington, D. C. 1994.
- R. Loeber, D. Hay, Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review Of Psychology*, 48, 1997, pp. 371-410.
- A.M. Manganelli, L. Canova, R. Marcorin, *La desiderabilità sociale. Un'analisi di forme brevi delle Scale di Marlowe e Crowne*, «Testing Psicometria Metodologia» 7, 2000, pp. 5-16.
- E. Menesini, B. Benelli, *L'operatore amico*, «Psicologia contemporanea», 153, pp. 51-55.
- E. Menesini, *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 2000.
- S. Minuchin, *Family and family therapy*, Harvard University Press, Cambridge USA, 1974.
- P. Minuchin, *A system perspective on development*, in R.A. Hinde, J. Stevenson Hinde, «Relationships within families: Mutual influences». Clarendon Press, Oxford 1988, pp. 7-26.
- L. Nota, S. Soresi, *I comportamenti sociali. Dall'analisi all'intervento*, Erip editrice, Pordenone 1997.
- D. Olweus, *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Hemisphere, Washington, D.C., 1978; (tr. It. *L'aggressività a scuola*; Bulzoni, Roma 1983).
- D. Olweus, *Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A casual analysis*, «Child Development», 16, 1980, pp. 644-660.
- D. Olweus, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford, 1993 (trad. it. *Il Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 1996).
- D. Olweus, *Bullying prevention program*, Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder, 1999.
- J. G. Parker, S. R. Asher, Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?, *Psychological Bulletin*, 102, 1987, pp. 357-389.
- C. Patterson, *Coercitive family process*. Castalia Publishing Co., Eugene, USA 1982.
- R.DeV. Peters, & R.J. McMahon, *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- P. Randall, *A community approach to bullying*, «Trentham Books Limited», Oakhill 1996.
- M. Roff, *Childhood social interactions and young adult bad conduct*, «Journal of Abnormal and Social Psychology», 63, 1961, pp. 333-337.
- D.M. Ross, *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*, American Counseling Association, Alexandria, V a., 1996.
- M. Rutter, M. Rutter, *Developing Minds: Challenge and continuity across lifespan*, «Basic Books», New York 1992, (tr. It. *L'arco della vita*, Giunti, Firenze 1996).
- P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, *The nature of school bullying: A cross national perspective*. (Eds) London: Routledge, 1999.
- D. Schwartz, K.A. Dodge, G.S. Pettit, J.E. Bates, *The early socialization of aggressive victims of bullying*; «Child Development», 68, 1997, pp. 665-675.
- M. Troy, L.A. Sroufe, *Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 26, 1987, pp. 166-172.
- I. Whitney, P.K. Smith, *A survey of nature and extent of bullying in junior, middle and secondary school*, «Educational Research», 35, 1993, pp. 2-25.