Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale
Sezione di Pedagogia

XXVII ciclo

LA FENOMENOLOGIA DEL BULLISMO E CYBERBULLISMO A SCUOLA: UN ORIENTAMENTO MULTIDISCIPLINARE

Dottoranda:
Nazarena Patrizi

Docente Tutor:
Chiar.mo Prof. Gaetano Domenici

Docente Co-tutor:
Chiar.ma Prof.ssa Valeria Biasci

Anno Accademico
2014/2015

INDICE

Introduzione pag. 5

PRIMA PARTE – IMPIANTO TEORICO

1. Il Fenomeno del Bullismo: definizione, epidemiologia ed eziopatogenesi » 8

1.1 Contesti e ruoli: » 10

1.1.1.I bulli » 14

1.1.2.Le vittime » 15

1.1.3.Il gruppo » 17

1.2 Origini e sviluppi del fenomeno » 20

1.2.1.Indagini Internazionali » 20

1.2.2.Indagini Nazionali » 21

1.2.3.Specificità della situazione Italiana » 22

1.3 Una nuova forma di bullismo: il cyber bullismo » 23

2. Aspettative dei docenti e risultati di apprendimento » 28

2.1 Le basi teoriche dell'autoefficacia » 28

2.2 Il costrutto della Self-efficacy » 30

2.3 Le caratteristiche dell'autoefficacia » 31

2.4 Le fonti dell'autoefficacia » 34

2.4.1 Le esperienze dirette » 34

2.4.2 L'esperienza vicaria » 35

2.4.3 La persuasione verbale » 36

2.4.4 Gli stati fisiologici e affettivi » 37

2.5 Autoefficacia e processi di mediazione pag. 38

2.6 La valutazione dell'auto-efficacia del docente: indagini recenti » 40

2.7 La *Teacher Self-Efficacy Scale* di Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy (2001): indicazioni per l'adattamento e la validazione in Italia » 42

2.7.1. Valutazione della validità e dell'affidabilità della scala » 46

SECONDA PARTE - METODOLOGIA DELLA RICERCA

3. Metodologia della Ricerca » 52

3.1 Obiettivi » 52

3.2 Campionamento » 52

3.2.1. Il campione studenti » 57

3.2.2. Il campione docenti » 59

3.3 Gli Strumenti » 61

3.3.1. La Florence Bullying /Victimization Scale (FBVS) » 62

3.3.2.La FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS) » 64

3.3.3. La Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED) » 66

3.4 Procedure di somministrazione » 67

4 . Gli esiti della Ricerca » 69

4.1. Florence Bullying /Victimization Scale » 69

4.1.1. Le prepotenze subite » 77

4.1.2.Le prepotenze agite » 89

4.2. FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale. Risultati analitici pag.101

4.2.1. Cyberbullismo: prepotenze subite » 107

4.2.2. Cyberbullismo: prepotenze attuate » 122

4.3. Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED). Risultati analitici » 138

5. Funzionalità di una Didattica Modulare Flessibile Integrata per il fronteggiamento delle difficoltà di apprendimento legate al bullismo » 149

5.1. Il modulo: definizione e caratteristiche » 150

5.2. Le risorse, lo spazio e il tempo »151

5.3. La relazione docente-discente: gli stili educativi » 153

5.4. Prospettive di sviluppo » 154

6. Considerazioni conclusive » 157

Appendice

Allegato A: La Florence Bullying /Victimization Scale (FBVS) e La FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS) » 159

Allegato B: Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo » 174

Bibliografia » 187

Sitografia » 208

INTRODUZIONE

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

Stiamo parlando del bullismo, fenomeno sempre esistito, ma che nella società odierna sta assumendo delle dimensioni inimmaginate.

Con cadenza quotidiana siamo tragicamente informati dai *media* di atti di prepotenza compiuti da ragazzi e ragazze verso i loro coetanei, in un crescendo di gravità, quasi a conferma di quello stereotipo ormai tanto comune da essere divenuto un *mantra* della nostra società: "*i giovani sono senza valori e senza regole*".

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

Per questo, l'utilizzo dei modelli multicausali di spiegazione, che valutino le caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti e quelle dell'ambiente in cui vivono, interagiscono e crescono, è sicuramente il più adeguato nel caso di questo fenomeno (Fonzi, 1997).

Il bullismo è una particolare forma di comportamento aggressivo che si sviluppa in maniera peculiare in contesti gruppali, infatti è soprattutto, un fenomeno di gruppo all'interno del quale giocano un ruolo decisivo non solo i bulli e le vittime ma anche tutti quei soggetti che sembrano non coinvolti o che sono sostenitori degli uni o degli altri (Salmivalli *et al*., 1996).

Inoltre, in quanto fenomeno collettivo, non può prescindere dal contesto nel quale viene agito con più frequenza, ovvero la scuola (Lagerspetz *et al*., 1982).

Sulla base di queste premesse, è andato pertanto a determinarsi il disegno complessivo dell'indagine che segue, articolatosi secondo cinque fasi distinte: ricognizione della letteratura nazionale ed internazionale, diacronica e sincronica, in materia di bullismo; analisi e approfondimento delle procedure e degli esiti delle indagini scientifiche di settore, nazionali e internazionali; definizione del campo d'indagine e individuazione degli strumenti da utilizzare e delle scuole-campione; somministrazione degli strumenti, analisi dei dati e interpretazione dei risultati.

L'obiettivo principale dell'indagine è di tipo puramente descrittivo-conoscitivo, ovvero avere un quadro quanto più aggiornato e realistico possibile sulle forme, i modi e la gravità con cui il fenomeno del bullismo si manifesta sul territorio di Roma e provincia.

In realtà, la presente ricerca, si articola secondo due direttrici separate ma in relazione tra loro: la prima, come già affermato, si basa sull'analisi empirica delle modalità e della frequenza del bullismo nelle scuole del territorio di Roma e provincia; la seconda si concentra sul corpo docente delle medesime istituzioni scolastiche e, in particolare, sulla misurazione dei livelli di autoefficacia degli stessi insegnanti.

Le due indagini, svolte contemporaneamente ma parallelamente, hanno potuto trovare un punto comune, che potrebbe essere il tema di futuri sviluppi della ricerca, nella relazione tra i punteggi della *self-efficacy* dei docenti e la presenza/assenza di bullismo nelle classi in cui i medesimi docenti operano.

La presente trattazione si sviluppa in sei capitoli divisi in due sezioni: nella prima viene presentato l'impianto teorico della ricerca (Capitoli 1-2); nella seconda viene ricostruita la metodologia di intervento utilizzata nella ricerca (Capitoli 3-6).

Il primo capitolo è incentrato sul tema del bullismo, in esso si cerca di stabilire una definizione quanto più accurata possibile del fenomeno e si analizzano gli sviluppi della ricerca compiuti in ambito nazionale ed internazionale.

Nel secondo capitolo l'interesse si sposta sulla definizione di *self-efficacy*, analizzandone le forme, le caratteristiche ma soprattutto dando conto della validazione italiana dello strumento di misura che è stato impiegato per la rilevazione dei dati nell'indagine che segue.

Il terzo capitolo narra la metodologia di ricerca utilizzata, specificandone obiettivi, campione e strumenti.

Il quarto capitolo illustra gli esiti della ricerca, introducendo i nuovi sviluppi possibili dell'analisi.

Nel quinto capitolo viene descritta la didattica modulare flessibile come possibile strategia didattica utile per incrementare i livelli di autoefficacia del docente e conseguentemente renderli più capaci nel fronteggiare episodi di bullismo in classe.

Infine, nelle note conclusive, vengono riassunti e commentati gli esiti della ricerca, mettendone in evidenza gli elementi di novità e i possibili sviluppi futuri.

PRIMA PARTE

IMPIANTO TEORICO

CAPITOLO 1

IL FENOMENO DEL BULLISMO: DEFINIZIONE, EPIDEMIOLOGIA ED EZIOPATOGENESI

"Nulla educa alla democrazia
più che l'esercizio della democrazia"
Norberto Bobbio

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

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

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

Il termine bullismo, spesso abusato e talvolta travisato, deriva dall'inglese "*bullying*" e viene usato nella letteratura internazionale per connotare il fenomeno delle prepotenze tra pari in un contesto di gruppo (citerei da dove hai preso definizione).

Tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi degli anni Settanta i lavori pionieristici di Heinemann (1969) e Olweus (1973) rilevarono un'elevata presenza di comportamenti bullistici in molte scuole scandinave, inducendo l'opinione pubblica

a prestarvi attenzione, ma soprattutto ad acquisire consapevolezza della pericolosità di tali comportamenti (Zanetti, 2007).

È proprio Olweus (1973) che, per primo, riesce a dare una definizione al fenomeno, affermando che: *"uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato e vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, ad azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni"* (Olweus, 1996, pp. 11-12).

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

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

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

Solitamente i soprusi si verificano nei contesti in cui i giovani trascorrono più tempo a contatto tra loro, come per esempio all'interno della scuola o nelle zone ad essa limitrofe; è proprio negli spazi aperti dell'istituto o nei corridoi che con maggiore frequenza si registrano tali dinamiche aggressive, infatti, in questi luoghi, i ragazzi sono meno soggetti agli sguardi degli adulti e quindi al loro controllo (Sharp & Smith, 1994). Non a caso, nel nostro Paese, la maggior parte dei comportamenti di bullismo si riscontrano nei momenti precedenti l'ingresso a scuola o in quelli successivi all'uscita dall'istituto, ma anche nella pausa ricreativa, ovvero in tutti quei frangenti temporali caratterizzati dall'assenza del controllo adulto (Fonzi, 1997).

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

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

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

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

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

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

Le differenze comportamentali tra i sessi si acuizzano con l'età: meno evidenti, quasi nulle, nei primi anni di scuola, emblematiche del sesso di appartenenza durante il periodo adolescenziale (Genta, 2002).

1.1 Contesti e ruoli

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

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

Il Disturbo della Condotta è caratterizzato da una modalità di comportamento ripetitiva e persistente in cui i diritti fondamentali degli altri oppure le norme o le regole della società vengono violate. Questa tipologia di comportamento è presente in diversi ambienti e può causare compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico, o famigliare. I bambini e gli adolescenti possono mostrare un comportamento prepotente, minaccioso, o intimidatorio; essere fisicamente crudeli con le persone o con gli animali; danneggiare deliberatamente le proprietà altrui ecc.. La sfera affettiva risulta compromessa, infatti, nel momento in cui il soggetto compie l'azione violenta non sperimenta alcun rimorso o empatia per la propria vittima, ma reagisce con profonda frustrazione e alta reattività agli stimoli arrivando a compiere vere e proprie violenze (DSM-IV-TR, 2001).

Il Disturbo Oppositivo Provocatorio, invece, non si manifesta con atti di aggressività diretta quanto piuttosto attraverso un atteggiamento negativistico, provocatorio, disobbediente ed ostile nei confronti delle figure che rappresentano l'autorità, in particolare gli adulti. L'ostilità e la provocazione sono espresse con persistente caparbietà, resistenza alle direttive, scarsa disponibilità al compromesso, alla resa o alla negoziazione sia con gli adulti che con i coetanei (DSM-IV-TR, 2001).

Questo tipo di disturbo è meno grave del precedente ma può evolvere in Disturbo della Condotta quando si trasforma da comportamento naturale per una determinata fase evolutiva a oppositività anomala e persistente, che inficia tanto le relazioni sociali quanto il rendimento scolastico (DSM-IV-TR, 2001).

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

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

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

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

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

Oliverio Ferraris (2008) schematizza le cause originarie degli atti persecutori affermando che il bullismo si fonda su un disagio familiare che spinge il soggetto a mettere in atto comportamenti vessatori essenzialmente per due differenti motivazioni: apprendimento e rivalsa. Nel primo caso il soggetto ripropone in classe il modello di comportamento violento appreso in famiglia. Nel secondo, riattualizza ciò che ha appreso come vittima di aggressioni, invertendo però il proprio ruolo.

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

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

La comparsa, già a partire dai primi anni della scuola dell'infanzia, di comportamenti violenti - non solo rivolti ai compagni ma anche diretti verso gli adulti - in associazione ad una modulazione emozionale molto compromessa, presenta una forte

stabilità nel tempo e *cross*-situazionale che può condurre con maggiore probabilità alla cronicizzazione di tali comportamenti e a forme di aggressività di gravità sempre maggiore (Fedeli, 2006).

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

Alcuni studiosi americani (Loeber & Hay, 1997), per esempio, si sono occupati di rintracciare l'età di insorgenza di tre diversi tipi di aggressività, suddivisi per livelli di gravità, giungendo alla costatazione empirica che è possibile tracciare un ordine di insorgenza in relazione alla maggiore o minore gravità delle forme aggressive, ma soprattutto, hanno verificato che i fenomeni antisociali, con livelli di gravità più elevati si presentano proprio durante il periodo adolescenziale, a conferma, non solo della natura relazionale di tali comportamenti durante la fase adolescenziale della vita degli individui, ma anche della maggiore incapacità degli adolescenti stessi di gestione delle proprie emozioni e predilezione per le modalità comportamentali di passaggio all'atto.

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

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

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

In quanto fenomeno collettivo non può prescindere dal contesto nel quale viene agito, ovvero la scuola (Lagerspetz *et al*., 1982).
Dai primi lavori di Olweus (1983), condotti su oltre 130.000 ragazzi norvegesi tra gli 8 e i 16 anni, l'autore trovò come il 15% degli studenti era coinvolto, come attore o vittima, in episodi di prepotenza a scuola. Successivi studi hanno confermato l'incidenza e la diffusione di questo fenomeno nelle scuole.
Nella nostra realtà nazionale, i primi dati raccolti negli anni '90, con un campione di 1.379 alunni tra gli 8 e i 14 anni indicano come il 42% di alunni nelle scuole primarie e il 28% nelle scuole secondarie di primo grado riferiscano di aver subito prepotenze (Menesini, 2003).
Questi studi permettono quindi di evidenziare come la scuola possa diventare possibile luogo di persecuzione e violenza (Petrone & Troiano, 2008) e come i soggetti coinvolti possono sintetizzarsi in tre categorie: il bullo, la vittima, il gruppo.

1.1.1 I Bulli

I bulli sono caratterizzati da un'aggressività generalizzata, quindi non diretta esclusivamente verso i coetanei, ma anche verso gli adulti, siano essi genitori o insegnanti. Essi sono impulsivi, scarsamente empatici, hanno una buona opinione di loro stessi e attraverso il gesto violento accrescono il loro senso di potere e i propri livelli di autostima (Olweus, 1978; 1993).
Nei bulli è evidenziabile una particolare forma di *defensive egotism* ovvero un insieme di elementi narcisistici e difensivi che differenzia il loro senso di autostima dalle forme tipiche dei comportamenti pro-sociali (Salmivalli *et al.*,1996).
Sono soggetti che mostrano un atteggiamento favorevole nei confronti della violenza, la reputano un mezzo per ottenere ciò che si vuole e giustificano i loro comportamenti con indifferenza e scarsa sensibilità verso la vittima e un profondo bisogno di dominare (Menesini *et al.*, 1999).
Secondo alcuni studi (Sutton *et al*., 1999), il fattore che alimenta il comportamento prepotente dei bulli non è un *deficit* socio-cognitivo, come originariamente si ipotizzava, ma al contrario un'elevata conoscenza sociale, che li rende abili manipolatori, infatti, oltre a prendere l'iniziativa nell'aggredire la vittima sono anche bravi ad istigare gli altri a farlo.

Crick e Dodge (1999) parlano di bullismo come aggressività proattiva, in cui l'affermazione della dominanza interpersonale, dell'affermazione sociale, del controllo sugli altri sono i propulsori del comportamento violento.
Secondo Lawson (2001), i bulli non sono tutti uguali. Infatti, abbandonate le teorie deterministiche che equiparano i bulli agli appartenenti a classi sociali disagiate o a famiglie disgregate e considerando l'impossibilità di tracciare una descrizione univoca del "bullo", egli afferma che possono esserne rintracciate quattro diverse tipologie:

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

1.1.2 Le Vittime

Così come accade per i bulli, anche le vittime possiedono uno spettro di caratteristiche peculiari che le contraddistinguono.
In realtà non è facile tracciarne un profilo univoco; già Olweus (1978) aveva notato che i ragazzi bersaglio di prepotenze, di solito, possono essere distinti in due differenti tipologie.

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

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

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

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

   Questa tipologia di vittime presenta, inoltre, delle grandi difficoltà nel riconoscere le emozioni (Ciucci & Fonzi, 1999), nonché scarse capacità assertive, ma soprattutto eccessivi atteggiamenti di sottomissione (Menesini *et al*., 2000).

   Sono bambini, spesso, quasi rassegnati alla prevaricazione altrui, che si auto colpevolizzano considerandosi gli unici responsabili della situazione di vessazione in cui si trovano (Graham & Juvonen, 1998).

2. Le vittime provocatrici anche se subiscono le prepotenze dei compagni hanno uno stile di interazione di tipo reattivo (Olweus, 1993). Questa tipologia di vittime è sempre alla ricerca di attenzioni, ha difficoltà di controllo delle emozioni, impulsiva ed emotiva reagisce agli insulti ma non in maniera efficace (Schwartz *et al*., 1983).

   Spesso questi bambini cercano di essere gli iniziatori di atti di bullismo, sono molto frequentemente dei bambini iperattivi, incapaci di stare fermi, irritanti e fastidiosi verso il prossimo (Genta, 2002).

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

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

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

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

1.1.3 Il Gruppo

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

Bandura (1977) nella sua teoria dell'apprendimento sociale ha posto molta enfasi sui meccanismi di modellamento che vengono attivati dal contesto gruppale, a ciò non si esime il fenomeno del bullismo, infatti, il bullo, in maniera particolare, per le sue capacità di *leader* suscita nei compagni ammirazione ed identificazione, sollecitandoli ad agire secondo i suoi schemi comportamentali; al tempo stesso, il gruppo rinforza con il suo sostegno attivo o passivo il bullo, in sostanza bullo e gruppo si rinforzano reciprocamente nutrendo l'uno il comportamento dell'altro, in una sorta di dinamica circolare.

In generale e, in modo particolare nel bullismo, il gruppo ha anche una funzione deresponsabilizzante, derivante principalmente dalla sua natura collettiva. Quando un'azione offensiva è compiuta da più persone, da un gruppo, si assiste ad una sorta di diluizione delle responsabilità e a processi auto-giustificatori di colpevolizzazione della vittima funzionali alla riduzione, da parte degli attori dell'azione, del senso di

colpa. Infatti, assecondando un meccanismo di consonanza cognitiva, per fare del male ad un altro individuo, il soggetto deve far in modo che la vittima sia la responsabile, la provocatrice dell'azione violenta, indicando come causa dell'aggressione perpetuata il comportamento o le caratteristiche della vittima stessa (etnia, estrazione sociale, abbigliamento, ecc.) (Mameli, 2008).

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

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

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

Alcuni ricercatori finlandesi (Lagerspetz *et al.*, 1982) hanno proposto la suddivisione, all'interno del gruppo classe, in sei ruoli che possono essere assunti nei fenomeni di bullismo (Figura 1).

<table>
<tr><th colspan="3">BULLISMO A SCUOLA: RUOLI</th></tr>
<tr><td>BULLI</td><td>VITTIME</td><td rowspan="3">SPETTATORI</td></tr>
<tr><td>AIUTANTI</td><td rowspan="2">DIFENSORI</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

SOSTENITORI		

Fig. 1 Il bullismo e le sei tipologie di ruoli assumibili nel gruppo classe

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

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

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

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

Non bisogna poi trascurare il conformismo caratterizzante i "gregari" del bullo che, nei contesti gruppali, dismettono i valori sociali in funzione dell'esercizio dei valori del gruppo. In questi casi la colpevolizzazione della vittima è l'espressione della dinamica gruppale del conformismo, ovvero, gli aiutanti del bullo, forti della vicinanza con il *leader* e timorosi di finire nell'elenco delle vittime, si omologano, non solo ai comportamenti violenti del gruppo, ma anche alle motivazioni sottostanti,

assorbendo passivamente le verbalizzazioni disumanizzanti nei riguardi della vittima (Vergati, 2003).
Questo tipo di dinamiche sono ben spiegate in un celebre esperimento di Milgram (1975) nel quale un finto medico chiedeva ai soggetti di compiere atti lesivi nei confronti di altri esseri umani e questi eseguivano gli "ordini" spinti dall'autorità del richiedente e valutando corretto il proprio comportamento non sulla base di valori sociali o degli effetti dell'azione, ma in base all'efficienza del compito e del rispetto delle direttive. È evidente, dunque, come la scarica della responsabilità sul *leader* nel compiere azioni violente, favorisca la perdita dei freni inibitori dettati dalla morale, favorendo la partecipazione a comportamenti violenti e denigranti per la persona.

1.2 Origini e sviluppi del fenomeno

Ogni giorno i mezzi di comunicazione ci segnalano la sempre più urgente necessità di occuparci di un fenomeno dilagante tra i giovani: il bullismo.
La crescita esponenziale di tale fenomeno, in modo particolare nel contesto scolastico, sottolinea l'importanza di affrontare tale problematica, di studiarla e conoscerla per evitare che in futuro possa divenire una vera e propria piaga sociale.

1.2.1 Indagini internazionali

Le prime ricerche aventi come tema il fenomeno del bullismo a scuola si svilupparono in Norvegia e risalgono agli inizi degli anni Ottanta, quando Olweus (1983) condusse un'indagine descrittiva della popolazione scolastica norvegese riscontrando un'alta incidenza e gravità del fenomeno in tutte le fasce di età.
A partire da questa prima indagine, nel corso degli anni, in tutto il mondo, si sono moltiplicate le ricerche volte ad indagare sia la frequenza del fenomeno del bullismo, sia ad esplorare le dinamiche psicologiche e relazionali che si innescano tra i soggetti coinvolti nel fenomeno stesso.
In Inghilterra, per esempio, Whitney e Smith (1993) condussero una rilevazione dalla quale emerse che, nonostante l'incidenza del fenomeno variasse tra le diverse tipologie di scuola studiate, nella scuola elementare la percentuale delle vittime non era mai inferiore al 19% e quella delle vittime delle scuole medie non scendeva mai al di sotto dell' 8%.

Smith e Sharp (1994) lavorarono in 23 scuole del Regno Unito per quattro trimestri osservando che, a seguito del loro intervento, il miglioramento della problematica era positivamente correlato con l'entità dell'impegno profuso dai soggetti coinvolti.
In molti altri Paesi, come l'Australia, il Belgio, la Finlandia, la Spagna e gli Stati Uniti sono stati attuati interventi su larga scala, permettendo di giungere ad una serie di variabili che sembrano essere presenti in tutte le realtà studiate e che, quindi, permettono di identificare alcune specificità trasversali rispetto al contesto culturale del fenomeno del bullismo.
È stato dimostrato che la percentuale dei comportamenti categorizzabili come bullismo diminuisce al crescere dell'età dei ragazzi coinvolti, ma ciò non implica un miglioramento o una regressione del fenomeno, ma solo un cambiamento. Gli episodi di bullismo, infatti, diventano meno frequenti ma aumenta il loro tasso di pericolosità e gravità (Smith *et al*., 2008).
Inoltre, è stato evidenziato che solitamente sono i maschi, con una percentuale maggiore rispetto alle femmine, ad assumere il ruolo di bulli, ma al contrario sono le ragazze che utilizzano maggiormente le forme del bullismo indiretto (Björkqvist, 1994).
Altri elementi tipici, emersi dai vari studi condotti in diverse parti del mondo, riguardano i luoghi preferenziali del manifestarsi dei fenomeni di bullismo che risultano essere gli spazi scolastici, ma anche il fatto che i ruoli di bullo e vittima conservano una loro stabilità a distanza di tempo (Menesini, 2000).

1.2.2 Indagini nazionali

In Italia le ricerche sul bullismo si sono sviluppate con una decina di anni di differenza rispetto ai primi studi internazionali, infatti solo verso la fine degli anni Novanta gli studiosi nostrani hanno concentrato la propria attenzione su questo tipo di tematica.
Il primo studio empirico è stato effettuato da Genta *et al*. (1996) presso le scuole primarie e secondarie di primo grado delle città di Firenze e Cosenza, consentendo di evidenziare l'elevata incidenza del fenomeno.
Successivamente le indagini di Fonzi *et al*. (1997), Baldry (2001) e Marini, Mameli (1999) hanno confermato l'elevata presenza del bullismo nella scuola italiana,

aggiungendo che il tasso di incidenza registrato sul territorio nazionale è superiore a quello degli altri paesi europei.

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

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

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

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

Dalla medesima indagine (*ibidem*) emerge che solitamente la percentuale dei bulli è maggiore rispetto a quella delle vittime, come se il compiere degli atti di prepotenza assumesse una connotazione positiva, quasi come un qualcosa di cui vantarsi.

1.2.3 I perché della specificità della situazione italiana

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

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

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

Un altro elemento di analisi delle differenze, ovviamente, è anche la cultura del Paese in cui l'indagine viene effettuata.
Già a partire dalla semplice traduzione dei termini dello strumento, infatti, *bullying* tradotto letteralmente "bullismo" sarebbe stato poco chiaro e troppo ambiguo, per tale motivo i ricercatori hanno preferito la traduzione "prepotenze tra pari" che semanticamente, oltre alla componente fisica, esprime anche il concetto di derisione ed esclusione sociale (Menesini & Giannetti, 1997).

1.3 Una nuova forma di bullismo: il cyberbullismo

Il bullismo non è un fenomeno di nuova generazione, ma è innegabile che presenti oggi dei caratteri di novità, uno dei quali è ascrivibile nelle potenzialità offerte dalle strumentazioni tecnologiche.
Una nuova manifestazione di atti di bullismo, è infatti, il cyberbullismo, frutto del nostro tempo e dell'attuale cultura globale in cui le macchine e le nuove tecnologie sono sempre più spesso delle vere e proprie estensioni da cui difficilmente l'uomo riesce a prendere le distanze.
Gli *sms*, le *e-mail*, i *social network*, le *chat* sono i nuovi mezzi della comunicazione, della relazione, ma soprattutto sono luoghi "protetti", anonimi, deresponsabilizzanti e di facile accesso, quindi molto invitanti per chi li utilizza come strumenti prevaricatori attraverso i quali minacciare, deridere e offendere.
Il termine *cyberbullying*, tradotto in italiano con il termine cyberbullismo o bullismo elettronico/digitale, è stato coniato e concordato, negli ultimi anni, in ambito internazionale.
Tra le definizioni di cyberbullismo maggiormente accreditate sono rintracciabili quelle di: Smith et al. (2008) che lo hanno definito come un atto aggressivo attuato tramite l'ausilio di mezzi di comunicazione elettronici, individuale o di gruppo, ripetitivo e duraturo nel tempo contro una vittima che non può facilmente difendersi e quelle di Patchin e Hinduja (2006) che parlano di tale fenomeno come un danno intenzionale e non episodico inflitto attraverso l'uso dei mezzi elettronici.
Come accade per il bullismo inteso in senso classico anche il *cyber* bullismo può assumere diverse manifestazioni a seconda dei mezzi e delle modalità con cui si esplica.

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

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

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

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

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

A questo punto è necessario sottolineare che, nonostante ci sia un po' di confusione e poca linearità tra le varie definizioni di *cyber* bullismo, tale fenomeno possiede delle peculiarità specifiche che lo differenziano dal bullismo tradizionale:

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

  Al cyberbullismo vengono anche riconosciute le medesime caratteristiche paradigmatiche del bullismo in senso lato, ovvero, ripetibilità, intenzionalità e asimmetria di potere, ma con valori e modalità differenti. Infatti, nell'attacco virtuale è assente l'immediata lettura dell'intenzionalità del gesto, o meglio, mancando gli elementi tipici del verbale, ed esprimendosi solo attraverso una comunicazione scritta, il *cyber* bullo non può sperimentare in maniera diretta ed immediata la reazione della vittima al suo gesto persecutorio, quindi in mancanza di un *feedback* non ha la piena portata del vissuto che il suo attacco scatena nella

vittima, e consequenzialmente risulta difficile valutare se effettivamente abbia la consapevolezza di ciò che sta facendo (Nicoletti & Galligani, 2009).

Per quanto concerne la ripetizione dell'azione vessatoria, nel cotesto virtuale questa dimensione diviene relativa: l'atto di *cyber* bullismo può essere compiuto anche una sola volta ma la portata della comunicazione *Internet* fa sì che quell'unico gesto venga visionato o "ripostato" da infinite persone infinite volte facendolo divenire dilagante, quasi virale (Kowalski *et al*., 2008).

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

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

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

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

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

Nel bullismo digitale la responsabilità può essere condivisa anche da chi visiona un video, un'immagine e decide di inoltrarla ad altri, il gruppo, quindi, acquisisce un ruolo, un'importanza e una responsabilità diversa (Brighi, 2009), e in particolare, la portata del gesto assume una gravità infinitamente superiore, con

conseguenze estremamente più rilevanti rispetto all'atto classico di bullismo (Slonje & Smith, 2008).

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

CAPITOLO 2
ASPETTATIVE DEI DOCENTI E RISULTATI DI APPRENDIMENTO

2.1 Le basi teoriche dell'autoefficacia

Per comprendere a pieno il concetto di autoefficacia si deve partire da un'operazione preliminare: l'analisi del profondo bisogno che l'uomo possiede di controllare le situazioni.

Fin dalle sue origini l'essere umano si è sempre caratterizzato per un vivo e costante desiderio di controllare gli eventi della vita, perché controllare significa prevedere e prevedere significa poter adottare strategie comportamentali efficaci a favorire il miglior adattamento possibile.

Lo sviluppo delle conoscenze, nel corso dei secoli, ha accresciuto in maniera esponenziale le possibilità dell'uomo di predire gli eventi e di esercitare un controllo su di essi, si è passati dall'affidarsi al soprannaturale, ai riti scaramantici, ad avere maggiore fiducia nelle proprie capacità personali di generare cambiamento.

Con l'adozione da parte delle scienze psicologiche del metodo sperimentale (Wundt, 1979) è aumentato l'interesse per l'analisi delle relazioni causali tra gli eventi.

Molti approcci teorici hanno cercato di scoprire i principi scientifici relativi al modo in cui si strutturano le influenze ambientali e si impiegano le attività cognitive al fine di promuovere l'adattamento e il cambiamento umano, per esempio, Skinner (1953) con il suo comportamentismo radicale teorizzava che l'azione fosse la risultante degli antecedenti e dei conseguenti ambientali, sottovalutandone le componenti cognitive. In egual misura, le cosiddette teorie dei tratti (Eysenck, 1947, 1952) trascuravano la componente ambientale come movente comportamentale.

Un quadro teorico che sembra essere in grado di inglobare i diversi contributi provenienti da più ambiti di ricerca è quello sociocognitivo (Bandura, 1977).

Il paradigma sociocognitivo, di fatto, sostiene il principio secondo cui le persone, pur con le dovute differenze interindividuali, hanno le capacità per analizzare gli eventi e riflettere su di essi e di autoregolarsi a livello comportamentale, esercitando una qualche forma di controllo sulle situazioni che sperimentano o sperimenteranno in futuro (Bandura, 2000).

Se le persone esercitano la loro influenza sulle situazioni, questo significa che possono contribuire a causare un dato evento, ma ovviamente, non possono determinarlo completamente in quanto ciò che l'individuo può fare è compiere intenzionalmente una certa azione mosso da uno scopo preciso, mentre gli effetti che ne conseguono non sempre sono prevedibili o controllabili (Davidson, 1971).

Alla base della teoria sociocognitiva troviamo il concetto di *agency*[1] il cui elemento cardine è rintracciabile nelle convinzioni di autoefficacia: se il soggetto non avesse fiducia nelle proprie capacità di perseguire determinati obiettivi, non si preoccuperebbe neanche di tentare (Bandura, 1997).

La medesima persona pensa strategicamente a come intervenire sull'ambiente e successivamente valuta l'adeguatezza delle sue conoscenze, dei suoi pensieri e delle sue azioni, quindi è contemporaneamente agente e oggetto dell'azione stessa (*ibidem*).

L'*agency* non può essere studiata come un'entità a se stante, essa opera all'interno di una struttura causale interdipendente che coinvolge una causazione[2] reciproca triadica (Figura 2) degli aspetti ambientali, personali (cognitivi, affettivi e biologici) e comportamentali (Bandura, 1986).

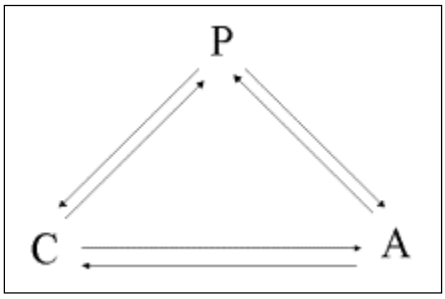

Fig. 2 Rappresentazione grafica della causazione reciproca triadica in cui C sta per comportamento, P sono i fattori personali e A sta per ambiente esterno (Bandura, 2000).

Dunque, i fattori biologici, cognitivi e affettivi dell'individuo, in concerto con quelli ambientali e comportamentali, operano come fattori causali interagenti che in maniera bidirezionale si influenzano vicendevolmente, evitando di riconoscere all'una o all'altra componente una qualche posizione di privilegio (Maddux, 1995).

Questo modello triadico riassume strutturalmente le fondamenta assunzionali della teoria sociocognitiva che possono essere enumerate come segue:

[1] Il termine *agency* sta ad indicare la capacità umana di generare azioni mirate a produrre particolari risultati.
[2] Con tale termine si vuole esprimere il significato di dipendenza funzionale fra gli eventi.

1. *Agency* 2. *Self- efficacy* 3. Prevedibilità 4. Comportamento 5. Ambiente.

2.2 Il Costrutto della *Self-efficacy*

Nel corso degli anni, molti sono stati gli autori (Rotter, 1966; DeCharms, 1978) che si sono occupati del tema dell'efficacia personale, sottolineando come le convinzioni soggettive, più della realtà oggettiva, influenzino la capacità di esercitare un controllo sugli eventi. Ma è allo psicologo canadese Alfred Bandura che si deve riconoscere il grande merito, intorno agli anni settanta, di aver attirato l'attenzione del mondo scientifico, e non solo, sul costrutto di *Self-efficacy*[3].

Bandura (1977) inizialmente descrive l'autoefficacia come un "*insieme di credenze*" che il soggetto possiede in riferimento alle proprie capacità di mettere in atto dei comportamenti funzionali al raggiungimento degli obiettivi e/o dei risultati che si è preposto. In seguito, lo stesso Bandura (1989), ridefinisce l'autoefficacia come "*la capacità di esercitare un controllo sugli eventi"*: l'individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo capace di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale su di essa (Bandura, 2000).

A tal proposito viene utilizzato il termine di "agentività", ovvero le persone possono esercitare una qualche influenza sul mondo esterno, possono intervenire su di essa in maniera consapevole e possono, inoltre, mettere in atto intenzionalmente tutta una serie di comportamenti e azioni per raggiungere un determinato scopo (*ibidem*).

Chiave di volta dell'agentività umana sono le convinzioni di autoefficacia, infatti, se le persone credessero di non avere alcuna possibilità di produrre dei risultati, non proverebbero neanche a tentare condotte, prove o situazioni che ritengono di non essere capaci di dominare, non si porrebbero mai obiettivi il cui raggiungimento reputano impossibile (*ibidem*).

All'autoefficacia, dunque, viene riconosciuto un ruolo particolarmente rilevante, essa assume quasi la funzione di "bussola" per l'individuo, infatti, il comportamento, così come la scelta degli obiettivi e delle azioni da intraprendere per perseguirli, sarebbero regolati proprio dalle informazioni che il soggetto possiede circa le proprie capacità. L'influenza di tale costrutto assume un carattere estendibile

[3] In tutto il testo i termini "*self-efficacy*" e "autoefficacia" saranno utilizzati come sinonimi in maniera alternativa l'uno all'atro.

e generalizzabile ad ogni tipologia di problema, proprio perché basato sulle convinzioni che il singolo possiede in merito alle proprie abilità di intervenire e controllare, attraverso il comportamento, sul successo o sull'insuccesso della prestazione (Di Nuovo, Giannini & Loiero, 1999).

Per avere una piena comprensione dell'influenza esercitata dalle convinzioni personali sugli eventi è necessario considerare anche tutti i microprocessi ivi coinvolti, sia a livello individuale, sia a livello collettivo; è dunque fondamentale avere un quadro globale di riferimento, ovvero quello che Bandura (1982, 1986) definisce come "senso di autoefficacia".

"*Il concetto di senso di autoefficacia si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati*" (Bandura, 1995, p.15). In altri termini, tali convinzioni avrebbero il potere di assumere un peso significativo su ciò che si pensa e si sente, rappresenterebbero verosimilmente le *"determinanti prossimali"* delle azioni umane, nel senso che ne influenzerebbero le componenti cognitive, emotive e motivazionali (Nota, Soresi, 2000).

2.3 Le caratteristiche dell'autoefficacia

Quando si parla di autoefficacia si dovrebbe tenere a mente che il significato che tale termine veicola è quello di capacità, non di intenzionalità, ma soprattutto si dovrebbe attuare una distinzione con altri costrutti, a prima vista molto simili, ma intrinsecamente differenti, quali il concetto di sé, l'autostima, il *locus of control* o le aspettative di risultato (Caprara, 2001).

L'autostima, per esempio, si riferisce a valutazioni molto più generali, di carattere valoriale, che vengono formulate dall'individuo in riferimento a se stesso come persona e, che comunque, in qualche modo, non sono indipendenti dal giudizio del soggetto stesso circa le proprie capacità, *ergo*, sono influenzate dalle credenze di autoefficacia (Maddux, 1995).

Allo stesso modo, anche il concetto di sé assume una connotazione molto più generale rispetto a quello di autoefficacia. Il concetto di sé è stato spesso analizzato in termini di autovalutazione, facilitando in questo modo la comprensione degli

atteggiamenti del soggetto verso se stesso e delle modalità attraverso cui, tali atteggiamenti, possono incidere sulla propria visione della vita (Rogers, 1959).

Da alcuni studi (Pajares & Miller, 1995) è emerso che le convinzioni di autoefficacia hanno un carattere molto più specificatamente predittivo sul comportamento rispetto alla concezione che il soggetto ha di se stesso, non a caso, una medesima convinzione di sé può generare una serie di comportamenti molto differenti e quindi difficilmente prevedibili.

Un altro concetto associato con grande frequenza a quello di autoefficacia è il *locus of control*, soprattutto se ci si riferisce a quest'ultimo come alla credenza che il comportamento possa avere una qualche influenza sull'ambiente. Le due nozioni sembrerebbero quasi sovrapponibili.

In realtà, in merito alla questione di una possibile relazione tra i due costrutti, il dibattito è sempre aperto e propende verso una loro separazione: Taylor e Popma (1990) sostengono empiricamente, con una serie di dati di ricerca, che esiste una netta differenziazione tra *locus of control* e autoefficacia in quanto, la correlazione calcolata per i due concetti è pari a r[4] $= - 0.22$, e anche lo stesso Bandura (1991) ne sostiene la diversità concettuale ed empirica.

Verosimilmente quando ci si propone di valutare entrambi i concetti ciò che assume una certa rilevanza è la natura degli eventi presi in esame: i risultati derivanti da alcuni comportamenti possono essere la diretta conseguenza del caso o della qualità della prestazione e, quindi, venire imputati rispettivamente a fattori esterni all'individuo o concernenti le proprie abilità (Kirsch, 1995).

Possiamo concettualizzare il *locus of control* come una forma generalizzata di aspettative di risultato, o meglio come una dimensione della causalità dei risultati, che può riferirsi direttamente al soggetto (impegno, perseveranza, ecc.) o alternativamente alla situazione (difficoltà del compito, contesto, ecc.) (Rotter, 1966).

Le aspettative di risultato si riferiscono alle credenze che il soggetto nutre nei riguardi dei risultati che può ottenere in seguito alle proprie prestazioni e quindi, analogamente ai concetti fin qui descritti, anche le aspettative di risultato sono inevitabilmente correlate all'autoefficacia.

[4] Indica l'indice di correlazione di Pearson, anche detto coefficiente di correlazione di Pearson (o di Bravais-Pearson) ed esprime una eventuale relazione di linearità tra due variabili.

La prevedibilità di un risultato ottenibile con una determinata azione dipende in maniera considerevole dal giudizio circa le proprie capacità di eseguire tale prestazione, in altre parole, mentre l'autoefficacia si richiama alle credenze che il soggetto possiede circa la bontà delle proprie prestazioni, le aspettative di risultato valutano la misura della causalità tra comportamento e risultato (Bandura, 1991).

Kirsch (1995), entrando nel merito della questione della differenziazione tra autoefficacia e aspettative di risultato, suggerisce che la diversità tra i due costrutti può essere rintracciata nel fatto che le aspettative di efficacia sono definibili come credenze mezzi-fini (*means-ends belief*) per cui, si ipotizza che ad un dato comportamento seguirà un particolare risultato; oppure possono assumere la valenza di aspettative di risultato personale (*personal out come expectancy*) e quindi riferirsi al fatto che il proprio comportamento sarà seguito da uno specifico risultato.

In ogni caso, al di là di qualsiasi controversia teorica, le aspettative di risultato possono assumere tre forme principali: fisiche, sociali e autovalutative (Bandura, 2000).

All'interno di ciascuna delle tre forme, le aspettative positive sono sinonimo di incentivo e quelle negative di disincentivo; per esempio: il dolore fisico, il disinteresse degli altri o l'autobiasimo sono tre delle possibili aspettative negative sperimentabili dal soggetto.

Da quanto fin qui affermato è dunque evidente quanto l'autoefficacia sia un predittore maggiormente accurato nell'anticipare gli specifici comportamenti delle persone e quindi quanto sia importante conoscere le distinzioni tra quest'ultima e i concetti analizzati.

Giustificate le distinzioni operate è ora il caso di conoscere in maniera più approfondita le caratteristiche peculiari delle credenze di efficacia.

Le aspettative di efficacia, così come teorizzate da Bandura (1977), possono muoversi su tre dimensioni: la grandezza, la forza e la generalizzazione.

La grandezza si riferisce al numero di ostacoli che il soggetto si sente in grado di affrontare per raggiungere i propri obiettivi. Le difficoltà sono gerarchicamente ordinate secondo livelli di complessità crescente. Le stime di autoefficacia percepita sono il riflesso del livello di difficoltà che l'individuo sente di poter affrontare e superare con successo (Nota, Seresi, 2000).

La forza è direttamente in relazione con il convincimento con cui si pensa alla propria efficacia; è dunque naturalmente correlata con la persistenza: il punto focale

non è la capacità di svolgere una certa attvità occasionalmente, ma essere in grado di perseverare, mantenendo intatta la fiducia nelle proprie capacità, anche di fronte a condizioni ostili e/o ad emozioni negative.
La generalizzazione, infine, si riferisce alla misura in cui il risultato ottenuto in ambiti specifici possa influenzare le credenze di riuscita in compiti, comportamenti e situazioni simili, in quanto le aspettative di efficacia possono essere trasferite a contesti e situazioni che richiedono analoghe abilità e modi di agire (Bandura, 1990).

2.4 Le fonti dell'autoefficacia

L'individuo conosce se stesso peculiarmente attraverso le convinzioni circa la propria efficacia personale che si strutturano e sviluppano a partire da quattro principali fonti di informazione: le esperienze dirette; le esperienze vicarie; la persuasione verbale e gli stati fisiologici e affettivi (Bandura, 2000).
Queste quattro determinanti dell'autoefficacia possono essere riunite in due differenti categorie: quelle "*distali*", riferibili a tutte le esperienze vissute in un tempo passato, e quelle "*prossimali*" direttamente riferibili all'*hic et nunc* della situazione (Maddux, 1995).
Le informazioni per la valutazione delle capacità personali, indipendentemente da quale fonte venga utilizzata per raccoglierle, non sono istruttive di per se stesse, quindi dovranno sempre essere sottoposte al vaglio dell'elaborazione cognitiva e del pensiero riflessivo attraverso cui si analizzerà sia il tipo di informazione utilizzata come indicatore di efficacia, sia le regole di combinazione, o euristiche, mediante le quali le informazioni derivanti da fonti differenti si integrano, acquisendo un peso specifico nel processo di costruzione delle convinzioni di efficacia (Bandura, 1997).

2.4.1 Le esperienze dirette

La prima delle quattro fonti di informazione, e forse la più autorevole, su cui l'individuo edifica le proprie convinzioni di efficacia è rappresentata dall'esperienza passata, in particolare dalla quantità di successi ed insuccessi sperimentati direttamente.
Il vivere sulla propria pelle il successo è la dimostrazione tangibile della capacità di saper portare a termine un compito, dell'essere in grado di fare tutto ciò che è

necessario per riuscire. Il successo incentiva il soggetto ad aver fiducia nella propria efficacia personale; al contrario, l'insuccesso, indebolisce tale fiducia (Bandura, 1990).

La fiducia nelle proprie capacità non è esclusivo retaggio del semplice riuscire in un compito, ma è direttamente proporzionale al grado di difficoltà che l'esperienza presenta: il fatto di riuscire in un compito percepito come facile non porta a rivalutare la propria efficacia, mentre il superamento di ostacoli, categorizzati come difficili, produrrà un senso di efficacia più forte, consolidato e resiliente (Bandura, 2000).

Le regressioni, le difficoltà ci insegnano che perseverare produce dei risultati, che per raggiungere uno scopo bisogna impegnarsi perché, se non ci si arrende, allora le avversità ci fortificheranno accrescendo le nostre capacità di fronteggiarle in futuro.

L'impegno profuso, così come la difficoltà dei compiti e delle circostanze, influiscono sulle inferenze di capacità legate alla prestazione (Trope, 1983).

Il valore informativo dei successi e degli insuccessi per il giudizio di autoefficacia percepita, dunque, dipenderà tanto dalla difficoltà del compito da affrontare, quanto dalla quantità di impegno: se un compito, esperito come difficile, viene superato con successo e minimo impegno verrà tradotto in termini di buone capacità, aumentando così il senso di autoefficacia nel soggetto che ne è l'artefice, ma lo stesso risultato ottenuto con grande sforzo e massimo impegno assumerà il significato di scarse capacità (Bandura & Cervone, 1986).

Alcuni studi (Biran & Wilson, 1981; Gist, 1989) hanno dimostrato che l'esperienza diretta influenza in maniera più forte e generalizzata le convinzioni di autoefficacia rispetto alle altre fonti, gettando le basi per la creazione degli strumenti cognitivi e autoregolatori necessari per il successo prestazionale.

2.4.2 L'esperienza vicaria

L'esperienza vicaria o modellamento (Bandura, 2000) è un altro strumento efficace per promuovere il senso di autoefficacia.

Rappresenta una forma di apprendimento molto utilizzata, che si avvale di mezzi di trasmissione quali l'osservazione e l'imitazione. Nel caso specifico dell'autoefficacia il soggetto (osservatore) è esposto a prestazioni soddisfacenti che fanno registrare conseguenze positive per l'autore dell'azione (Nota & Soresi, 2000).

Le capacità personali sono più facilmente valutabili nel momento in cui le attività producono indicatori oggettivi di adeguatezza, ma ciò non sempre risulta possibile, infatti per la maggioranza delle attività le persone devono giudicare le proprie capacità in base ad indicatori relativi di adeguatezza, ovvero rapportandole alle prestazioni altrui (Bandura, 1997).

Jacobs e collaboratori (1984) documentarono la rilevanza che il confronto normativo assume sulle autovalutazioni di efficacia: il soggetto indotto a credere di avere prestazioni inferiori alla media del gruppo (di *status* simile) vedrà decrescere vertiginosamente le convinzioni di efficacia personale, viceversa, il soggetto convinto di avere prestazioni superiori alla media del gruppo vedrà crescere esponenzialmente il livello di autoefficacia percepita.

Ovviamente gli effetti del confronto, siano essi positivi o negativi, saranno amplificati sulla base del talento delle persone utilizzate come termini di paragone (Bandura & Jourden, 1991).

L'apprendimento osservativo è regolato sulla base di quattro sottofunzioni o processi consequenziali. *In primis* incontriamo i processi di attenzione che determinano quali informazioni estrarre dagli eventi in corso, successivamente vengono attivati i processi di ritenzione, ovvero le informazioni vengono ristrutturate sotto forma di regole e concezioni per essere memorizzate e, solo successivamente, mediante i processi di produzione, le concezioni vengono tradotte in azioni e, dal momento che non tutto ciò che viene appreso si trasforma in azione, subentrano i cosiddetti processi di motivazione, mediante i quali i comportamenti appresi saranno riprodotti solo se produrranno risultati apprezzabili (Bandura, 2000).

L'intero *iter* di modellamento sarà influenzato anche dagli stati affettivi che il confronto con l'altro può suscitare: i confronti competitivi con persone che riescono a raggiungere livelli prestazionali migliori generano avvilimento, mentre i confronti vantaggiosi con persone valutate come parimenti competenti producono autovalutazioni positive (Bandura & Jourden, 1991).

2.4.3 La persuasione verbale

Un altro mezzo per rafforzare la convinzione di efficacia personale è la persuasione verbale, le cui variabili sono essenzialmente la capacità persuasiva della fonte e la veridicità di ciò che viene affermato (Petty & Cacioppo, 1981).

La persuasione produce cambiamenti significativi di autoefficacia solo in quei soggetti che hanno già qualche motivo per credersi capaci e risulta quindi più debole come elemento propulsore di cambiamento rispetto all'azione passata e al modellamento (Bandura, 1997).

Schunk (1982, 1983, 1984) ha studiato gli effetti del *feedback* valutativo sulle convinzioni di efficacia in alunni con difficoltà matematiche, ed è giunto a teorizzare che, dire ai ragazzi che i loro progressi sono il risultato del possesso di capacità, accresce l'autoefficacia molto più che l'attribuzione dei progressi all'impegno. In effetti, sottolineare ripetutamente che i risultati sono il frutto di un accresciuto impegno è come affermare che la mancanza di talento viene sopperita dagli sforzi profusi, e questo non può accrescere il senso di efficacia che, al contrario, verrebbe incrementato se il *progress* fosse associato esclusivamente alle capacità senza accennare minimamente all'impegno.

2.4.4 Gli stati fisiologici e affettivi

L'ultima fonte di informazione è il corpo, o meglio sono gli indicatori somatici connessi agli stati fisiologici e alle emozioni. Tali indicatori acquistano peculiare importanza nell'ambito delle prestazioni fisiche, in particolari condizioni di salute e nel fronteggiamento degli *stressor* (Bandura, 1997).

Se una persona associa un *arousal* fisiologico avversivo ad una certa prestazione, con molta probabilità sperimenterà un senso di fallimento che conseguentemente la farà dubitare della propria efficacia, inoltre in situazioni analoghe potrà sviluppare un processo disfunzionale di ansia anticipatoria che non farà altro che rafforzare le sue convinzioni di incapacità (Bandura, 1997).

Secondo Cioffi (1991) gli stati fisiologici ed emotivi possono essere utilizzati per modificare le convinzioni di autoefficacia se si migliorano le condizioni fisiche, se si correggono gli errori interpretativi degli stati del corpo e se si riducono i livelli di *stress*.

Anche per questa fonte, come nelle precedenti tre, vale il principio secondo cui le informazioni trasmesse non sono di per se stesse indici oggettivi di efficacia ma sono influenzate e analizzate sulla base della valutazione cognitiva, delle circostanze e dell'intensità dell'attivazione fisiologica.

2.5 Autoefficacia e processi di mediazione

In questo paragrafo la trattazione si concentrerà sui processi mediante i quali le aspettative di efficacia influenzano il comportamento umano, producendo effetti che sono essenzialmente di quattro tipi: cognitivi, di motivazione, di affetto e di scelta (Bandura, 2000).

Il miglioramento o il peggioramento di una prestazione può essere determinato dalle modalità e da quanto il senso di autoefficacia incide sui modelli di pensiero. Il comportamento umano, avendo una natura precipuamente intenzionale, è guidato dalla scelta degli obiettivi futuri che, a loro volta, sono strettamente connessi alla valutazione delle proprie capacità; un forte senso di autoefficacia sarà, infatti, foriero di obiettivi elevati e conseguentemente di un maggiore e più costante impegno nel perseguirli (Locke & Latham, 1990).

Bandura e Schunk (1981), in merito alla tipologia di obiettivi che possono essere ricercati, si sono concentrati sull'alternativa dicotomica distali/prossimali. Analizzando il rendimento di alcuni alunni con difficoltà matematiche e fornendo loro due diversi tipi di obiettivi, a breve e lungo termine, notarono che, nei soggetti, la vicinanza temporale dell'obiettivo favoriva il buon esito del compito.

Sembrerebbe infatti che, imparare nuovi compiti e persistere nel loro raggiungimento sia considerato più stimolante nel momento in cui i tempi impiegati risultino brevi (Maddux, 1995).

Altri studi (Cervone *et al.*, 1991) hanno verificato l'utilità di fornire obiettivi specifici per l'incremento dell'autoefficacia, infatti, indipendentemente dal grado di difficoltà dell'obiettivo, il semplice possederne uno favorirebbe la produttività e innalzerebbe i livelli di efficacia personale.

Una volta effettuata la scelta del compito, le persone agiscono allo scopo di realizzarlo, quindi convertono le loro aspettative future in motivazioni presenti e tale processo è mediato dal sentire di avere le capacità per riuscire a raggiungere lo scopo che si sono preposte (Bandura, 2000).

Sui livelli motivazionali svolge un ruolo importante la tendenza a sovrastimare le proprie capacità. La sovrastima, invero, funge da catalizzatore incrementando la perseveranza dell'individuo nel non arrendersi davanti alle difficoltà, accrescendo la possibilità che l'obiettivo venga raggiunto e quindi sostanziando le credenze di

efficacia, creando di fatto, una sorta di circolo virtuoso, un ordine di influenzamento definito da Taylor e Brown (1988) come “positiva illusione”.

Anche l’autoregolazione degli stati affettivi è mediata dall’autoefficacia, che influenza l’intensità degli stati emozionali: scarse aspettative nelle proprie capacità generano ansia e depressione, invece la convinzione di poter controllare la situazione dona un forte senso di sicurezza (Bandura, 1997).

In realtà, le convinzioni di autoefficacia influiscono sull’esperienza emotiva in tre modi diversi ovvero, attuando un controllo sul pensiero, sull’azione o sull’affetto. Nel primo caso le convinzioni di efficacia vanno ad esercitare il loro influsso sui processi attentivi indirizzando la costruzione e la rievocazione degli eventi in maniera emotivamente positiva o negativa. Nel secondo caso, l’autoefficacia interferisce con l’azione sostenendo corsi di azioni che modificano l’ambiente rendendolo emotivamente pregnante. L’ultima modalità è orientata all’affetto e a come l’autoefficacia possa migliorare la percezione di stati emotivamente negativi trasformandoli o riducendone la portata (Bandura, 2000).

In sintesi, da quanto esposto, si deduce che l’autoefficacia sia un importante elemento di cambiamento e controllo dell’ambiente di vita della persona e che le persone, a loro volta, sono il frutto dell’ambiente in cui nascono, vivono e crescono.

A questo punto, e in seguito alle premesse appena esplicitate, non ci si può esimere dal menzionare il processo di mediazione dell’autoefficacia legato alle scelte che il soggetto compie nell’arco della vita. La scelta dell’ambiente in cui svilupparsi, infatti, determinerà, in parte, chi diventeranno in futuro.

Nel momento in cui si prende una decisione o si compie una scelta, questo processo è influenzato dalla percezione che abbiamo delle nostre capacità. Ogni giorno compiamo delle scelte, ma quelle che più di altre condizionano il nostro avvenire sono legate alle attività e agli ambienti che ci caratterizzano: durante lo sviluppo, scegliendo un percorso di studio, una professione, una città in cui vivere ecc., l’individuo autodetermina il suo destino e lo fa sulla base di ciò che crede gli sia più congeniale in quel momento rispetto al livello delle sue capacità.

Le persone evitano alcuni ambienti perché percepiti come ostili o difficili da affrontare, quindi più elevato sarà il senso di autoefficacia, più competitivo o impegnativo sarà l’ambiente in cui sperimentarsi e il compito da portare avanti (Bandura, 1997).

Ovviamente, quando si studiano gli effetti dell'autoefficacia sui processi di selezione si deve tener conto che essi rappresentato il punto di partenza per lo studio degli altri: se un percorso viene attivamente cercato e scelto allora il soggetto mette in gioco il suo impegno, la sua motivazione e prova stati emotivi diversificati (ansia, paura, orgoglio, ecc.) (Bandura, 1981).

In sintesi ciò che lega l'autoefficacia ai suoi mediatori è un rapporto bidirezionale di influenza reciproca determinato dal fatto che le scelte e tutto ciò che ne consegue possono essere degli elementi di vantaggio per le convinzioni di autoefficacia, oppure possono portare ad una loro rivalutazione, favorendo lo sviluppo di nuove scelte, nuove motivazioni e nuovi affetti in un processo che si autoalimenta in un perpetuo ripetersi.

2.6 La valutazione dell'auto-efficacia del docente: indagini recenti

Gli studi sulla *Self-efficacy*, da circa un ventennio, si stanno interessando, con non poche difficoltà, del contesto educativo, in particolare il *focus* della ricerca si è spostato recentemente sulla figura del docente.

Nel tentativo di arrivare ad un certo grado di chiarificazione del costrutto di efficacia degli insegnanti, molti sono stati gli studiosi che hanno cercato di dare una definizione più accurata possibile di tale costrutto, ad esempio: alcuni affermano che l'efficacia è "La misura in cui l'insegnante crede di avere la capacità di influire sulle prestazioni degli allievi" (Berman *et al*., 1977, p. 137); oppure essa viene identificata come "La convinzione degli insegnanti di poter influire sull'apprendimento degli allievi, anche di quelli che potrebbero essere difficili o demotivati" (Guskey & Passaro, 1994, p. 4); ma è anche definita come "La convinzione della capacità dell'insegnante di organizzare ed eseguire il corso di azioni necessario per realizzare con successo uno specifico compito di apprendimento in un particolare contesto" (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998, p. 233).

Inoltre, molti ricercatori (Gibson & Dembo, 1984; Saklofske *et al.* 1988), nel corso del tempo, hanno sviluppato modelli che permettessero di avere una visione puntuale e completa del costrutto stesso di efficacia dell'insegnante.

Gibson e Dembo (1984), per esempio, hanno studiato il modo in cui gli insegnanti, con un'efficacia auto-percepita alta o bassa, gestiscono le loro attività in classe. Si è potuto notare che gli insegnanti che possedevano un alto senso di efficacia

dedicavano il loro tempo ad attività prettamente scolastiche, erano un supporto per gli studenti in difficoltà e una fonte di gratificazione per coloro i quali sperimentavano successo scolastico. Gli insegnanti con bassi livelli di efficacia, al contrario, dedicavano la maggior parte del loro tempo a compiti non propriamente "scolastici", non sapevano supportare gli studenti in difficoltà e, anzi, criticavano chi non riusciva nel compito assegnato.

Saklofske *et al.* (1988) condussero degli studi su insegnanti neolaureati, arrivando alla conclusione che gli insegnanti con un elevato senso di efficacia svolgono un lavoro migliore: gestiscono cioè con più competenza la classe, stimolano il confronto e la discussione, ma soprattutto fanno sentire gli studenti a loro agio.

Altri studi (Melby, 1995; Chong *et al*., 2010; Borgogni, 2001) hanno dimostrato l'importanza del senso di efficacia degli insegnanti sull'apprendimento giungendo alla conclusione che, i docenti che si percepiscono come efficaci, ottengono rendimenti migliori negli allievi, sono più motivati e capaci nel far rispettare le regole (Wittrock, 1986).

Melby (1995) si concentra sul fatto che i docenti con basso senso di efficacia sono più stressati e poco fiduciosi nel progresso della classe, per questo si focalizzano prevalentemente su strategie punitive per ottenere la disciplina e non si interessano di verificare il reale apprendimento della classe, ma solamente di impartire il maggior numero di nozioni possibili. Al contrario, gli insegnanti con alto senso di efficacia tendono a riflettere sulle motivazioni alla base dei comportamenti e ripudiano l'autoritarismo a vantaggio della persuasione.

Chong *et al.* (2010) sottolineano che l'insegnante con un elevato senso di efficacia è capace di intervenire efficacemente nella gestione della classe; Borgogni (2001) rileva che questo tipo di insegnante riesce bene prevalentemente con i ragazzi difficili, inoltre, sa conquistare la fiducia delle famiglie e del dirigente scolastico e riesce a trarre vantaggio dalle innovazioni tecnologiche.

La recente ricerca psicologica (Biasi *et. al*., 2014a) si è concentrata in particolare sull'analisi delle componenti motivazionali a sostegno del costrutto di *self- efficacy* del docente affermando che, una buona motivazione al lavoro, è strettamente legata alla capacità di far fronte alle sollecitazioni e alle difficoltà tipiche del contesto educativo. Gli stessi autori dimostrano empiricamente, attraverso l'utilizzo di una

scala per la misura della *self-efficacy* (Biasi & Domenici, 2013)[5] e un *self-report* di misurazione dei livelli motivazionali (Biasi & Bonaiuto, 2014)[6], che i docenti con alti livelli di *self-efficacy* ottengono punteggi elevati nelle motivazioni alla Socialità, alla Conoscenza, alla Costruzione nonché nella Percezione dell'esperienza estetica e dell'esperienza del flusso o esperienza ottimale, secondo un modello di linearità diretta. Nei soggetti con livelli inferiori di *self-efficacy* si notano punteggi sistematicamente inferiori, in particolare rispetto alla percezione estetica e all'esperienza di flusso, al contrario risultano più elevati i punteggi nelle motivazioni all'autoaffermazione e in particolare nella motivazione all'aggressione, indicatori indiretti di una personalità probabilmente più egocentrica e intollerante, quindi meno adatta allo svolgimento del ruolo di insegnante, rispetto ai docenti con elevati livelli di autoefficacia (Biasi *et al*., 2014a).

Da quanto fin qui riassunto si evidenzia, nella letteratura nazionale e internazionale, l'estrema rilevanza assunta dal costrutto di efficacia nella professione dell'insegnante. Le convinzioni che gli insegnanti possiedono sulla propria *Self-efficacy* influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto incidono sull'apprendimento e il senso di autoefficacia degli allievi.

Diventa perciò fondamentale riuscire a strutturare delle strategie che aiutino gli insegnanti ad incrementare la propria autoefficacia, sia per qualificare meglio i processi formativi, sia per scongiurare il verificarsi del fenomeno del *burnout* e delle sue eventuali ripercussioni negative sulla riuscita del percorso scolastico degli allievi.

2.7 La *Teacher Self-Efficacy Scale* di Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy (2001): indicazioni per l'adattamento e la validazione in Italia

Da quanto esposto nel precedente paragrafo (Cfr. paragrafo 2.6), possiamo sintetizzare che, la percezione di auto-efficacia del docente corrisponde al giudizio sulle capacità personali di riuscire a realizzare i risultati desiderati in termini di

[5] *Scala sull'Auto-efficacia dei Docenti (SAED*) (Biasi & Domenici, 2013) di cui si discuterà ampiamente nel paragrafo 2.7 La *Teacher Self-Efficacy Scale* di Megan Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy (2001): indicazioni per l'adattamento e la validazione in Italia.

[6] Scala *Self Report* (SSF) (Biasi & Bonaiuto, 2014) sulla motivazione e qualità dell'esperienza di insegnamento comprendente nove motivazioni e gli oggetti-meta ad esse corrispondenti. Il soggetto deve indicare in modo spontaneo quali motivazioni, con i relativi oggetti-meta, ritiene influiscano sul suo lavoro di insegnante, infine, deve indicare alcuni aspetti dell'esperienza di insegnamento che lo coinvolgono. L'intensità percepita, può essere contrassegnata scegliendo un punteggio compreso tra 0 (assenza della specifica esigenza o qualità) e 10 (massima intensità attribuita).

impegno e di apprendimento da parte degli studenti. Questo costrutto ha mostrato di essere fortemente legato a molti risultati educativi significativi tra cui: la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente e, come effetto secondario non trascurabile, ha mostrato un valore predittivo sui risultati degli studenti negli apprendimenti, sulla loro motivazione e sulle loro convinzioni in tema di auto-efficacia (Biasi *et al*., 2014).

La percezione di auto-efficacia del docente riguarda, come già affermato, la sua capacità di ottenere attenzione e impegno da parte degli studenti, di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di essere in grado di gestire la classe in modo funzionale, influenzando in maniera predittiva il grado di successo scolastico (Pajares, 1996; Schunk, 1991; Sewell & St. George, 2000; Caprara *et al*., 2006).

Nell'ottica di poter usufruire di uno strumento dotato di buone caratteristiche metriche di validità e affidabilità atto a valutare, all'interno di un più ampio panorama di ricerca, l'auto-efficacia degli insegnanti in Italia, Biasi e Domenici (2013) hanno deciso di tradurre e validare la scala *Teacher Self-Efficacy* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) (Figura 3).

Per la traduzione e l'adattamento italiano sono stati intervistati 200 insegnanti, appartenenti ad ambo i generi sessuali, in opera presso istituti di istruzione sia a livello primario che secondario (Biasi *et al*., 2014).

Nella versione originale, la scala consta di tre fattori ognuno dei quali viene esaminato attraverso 8 *item* : Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti (*Efficacy for Student Engagement*); Autoefficacia delle Strategie di insegnamento (*Efficacy for Instructional Strategies*); Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (*Efficacy for Classroom Management*) (Figura 3).

Nella versione italiana, denominata Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.) (Biasi & Domenici, 2013) (Figura 4), ad ogni *item* può essere attribuito un punteggioche va da 1(niente) a 9 (molto) (Biasi *et al*., 2014).

Factor 1: *Efficacy for instructional strategies*

1. To what extent can you use a variety of assessment strategies?
2. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?
3. To what extent can you craft good questions for your students?
4. How well can you implement alternative strategies in your classroom?
5. How well can you respond to difficult questions from your students?
6. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?
7. To what extent can you gauge student comprehension of what you have taught?
8. How well can you provide appropriate challenges for very capable students?

Factor 2: *Efficacy for classroom management*

9. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?
10. How much can you do to get children to follow classroom rules?
11. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?
12. How well can you establish a classroom management system with each group of students?
13. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?
14. How well can you respond to defiant students?
15. To what extent can you make your expectation clear about student behavior?
16. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?

Factor 3: *Efficacy for student engagement*

17. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?
18. How much can you do to help your students value learning?
19. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?
20. How much can you assist families in helping their children do well in school?
21. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?
22. How much can you do to help your students think critically?
23. How much can you do to foster student creativity?
24. How much can you do to get through to the most difficult students?

Fig. 3 Scala Teacher Self-Efficacy (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Versione in lingua originale.

Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.)

(di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; adattamento italiano a cura di Biasi & Domenici, 2013)

Profilo delle Opinioni del Docente

Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.

Quanto puoi fare?

Quanto puoi fare:	Niente		Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
1. Per ottenere il massimo dagli studenti più difficili?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2. Per aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3. Per contenere un comportamento di disturbo in classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4. Per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5. Per rendere lo studente consapevole delle tue aspettative riguardo al suo comportamento?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6. Per portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7. Per rispondere alle domande difficili dei tuoi studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8. Per stabilire procedure costanti al fine di sostenere le varie attività scolastiche senza problemi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9. Per aiutare i tuoi studenti a dare valore all'apprendimento?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10. Per valutare il grado di comprensione dello studente di ciò che hai insegnato?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11. Per creare buone domande per i tuoi studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12. Per favorire la creatività degli studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13. Per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole di classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14. Per migliorare la comprensione di uno studente che sta fallendo?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15. Per tranquillizzare uno studente distruttivo e rumoroso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16. Per mettere in pratica un sistema di gestione dei diversi gruppi in cui si articola la classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17. Per adattare le lezioni al livello appropriato per i singoli studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18. Per utilizzare una varietà di strategie di valutazione?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19. Per interagire con alcuni studenti problematici che disturbano un'intera lezione?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20. Per fornire una spiegazione alternativa o mostrare un esempio a studenti che inizialmente appaiono confusi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21. Per rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22. Per assistere le famiglie nell'intento di aiutare i figli ad andare bene a scuola?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23. Per attuare strategie alternative nella tua classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24. Per fornire compiti adeguati a studenti molto capaci?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Fig. 4 S.A.E.D.: Versione italiana della Scala Teacher Self-Efficacy, curata da Biasi e Domenici (2013).

2.7.1 Valutazione della validità e dell'affidabilità della scala

Il piano di campionamento che è stato scelto dagli autori (Biasi *et al*., 2014) è di tipo non probabilistico: in una prima fase sono state individuate le scuole sia nel comune che nella provincia di Roma, successivamente sono stati coinvolti i docenti che volontariamente hanno aderito alla ricerca. Complessivamente il 66% dei docenti intervistati insegna in scuole presenti nel comune di Roma mentre il restante 34% insegna nella provincia di Roma.

Il campione totale, come già affermato, è costituito da 200 docenti prevalentemente di sesso femminile (92%), di età compresa tra i 33 e i 65 anni, con un'età media pari a 45 anni (Figura 5).

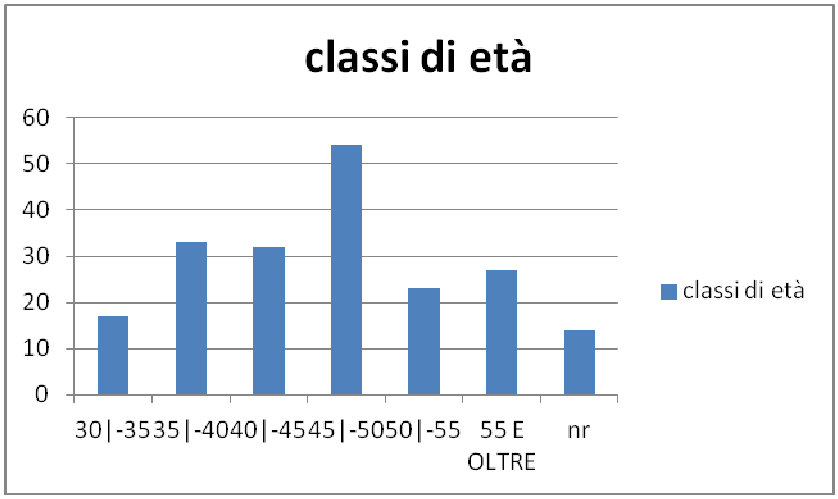

Fig. 5 Distribuzione dei docenti per classi di età

Al fine di valutare la validità del questionario è stata effettuata una analisi fattoriale (AF) sia relativamente alle 24 variabili (*long form* - LF) che alle 12 variabili (*short form* - SF), seguendo l'impostazione presentata da Tschannen-Moran e Hoy (2001, p. 796) e confermata da successivi studi di validazione condotti da Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005); Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong., *et al*. (2009); Fives e Bueh (2010).

L'analisi fattoriale ha evidenziato la presenza di 3 fattori, praticamente sovrapponibili (con una percentuale di varianza cumulata pari al 66%), a quelli della versione originale di Tschannen-Moran e Hoy (con una percentuale di varianza

cumulata pari al 69,10%).

Anche le analisi di affidabilità e attendibilità dello strumento hanno ottenuto risultati positivi, nel caso specifico dell'affidabilità[7], quasi migliori per la versione italiana della Scala (Tabella 1).

	Long form		**Short form**	
	SAED	**OSTES**	**SAED**	**OSTES**
	alpha	alpha	alpha	alpha
Questionario)completo	0,97	0,94	0,95	0,90
Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti	0,92	0,91	0,84	0,86
Autoefficacia delle Strategie di insegnamento	0,93	0,90	0,88	0,86
Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe	0,93	0,87	0,90	0,81

Tab. 1 - Valori dell'α di Cronbach calcolati per il questionario LF e SF e per i 3 sottogruppi di variabili.

Da queste analisi gli *item* per le tre diverse sottoscale risultano così ripartiti: Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti (*Efficacy for Student Engagement*) *item* numero 1-2-4-6-9-12-14-22 (Figura 6); Autoefficacia delle Strategie di insegnamento (*Efficacy for Instructional Strategies*) *item* numero 7-10-11-17-18-20 (Figura 7); Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (*Efficacy for Classroom Management*) *item* 3-5-8-13-15-16-19-21 (Figura 8).

[7] effettuata attraverso il calcolo dell'α di Cronbach.

Efficacy in Student Engagement

Items 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22

Profilo delle Opinioni del Docente

Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.

Quanto puoi fare?

Quanto puoi fare:	Niente		Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
1. Per ottenere il massimo dagli studenti più difficili?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2. Per aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4. Per motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per il lavoro scolastico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6. Per portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro scolastico?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9. Per aiutare i tuoi studenti a dare valore all'apprendimento?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12. Per favorire la creatività degli studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14. Per migliorare la comprensione di uno studente che sta fallendo?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22. Per assistere le famiglie nell'intento di aiutare i figli ad andare bene a scuola?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Fig. 6 *Item* appartenenti alla sottoscala Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti

Efficacy in Instructional Strategies

Items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24

Profilo delle Opinioni del Docente

Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.

Quanto puoi fare?

Quanto puoi fare:	Niente		Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
7. Per rispondere alle domande difficili dei tuoi studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10. Per valutare il grado di comprensione dello studente di ciò che hai insegnato?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11. Per creare buone domande per i tuoi studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17. Per adattare le lezioni al livello appropriato per i singoli studenti?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18. Per utilizzare una varietà di strategie di valutazione?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20. Per fornire una spiegazione alternativa o mostrare un esempio a studenti che inizialmente appaiono confusi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23. Per attuare strategie alternative nella tua classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24. Per fornire compiti adeguati a studenti molto capaci?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Fig. 7 *Item* appartenenti alla sottoscala Autoefficacia delle Strategie di insegnamento

Efficacy in Classroom Management

Items 3, 6, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Profilo delle Opinioni del Docente

Indicazioni: Il presente questionario ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche. Ti preghiamo di indicare il tuo parere per ciascuna delle seguenti affermazioni. Le tue risposte resteranno riservate.

Quanto puoi fare?

Quanto puoi fare:

		Niente	Molto poco		Qualcosa		Abbastanza		Molto
3.	Per contenere un comportamento di disturbo in classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6.	Per rendere lo studente consapevole delle tue aspettative riguardo al suo comportamento?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8.	Per stabilire procedure costanti al fine di sostenere le varie attività scolastiche senza problemi?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13.	Per ottenere che i bambini/ragazzi seguano le regole di classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15.	Per tranquillizzare uno studente distruttivo e rumoroso?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16.	Per mettere in pratica un sistema di gestione dei diversi gruppi in cui si articola la classe?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19.	Per interagire con alcuni studenti problematici che disturbano un'intera lezione?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21.	Per rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Fig. 8 *Item* appartenenti alla sottoscala Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe

Successivamente all'applicazione dell'AF e all'individuazione dei 3 fattori, gli autori hanno proceduto ad effettuare un'analisi esplorativa univariata. Per ogni sottoinsieme di *item* (fattore) e per il questionario nella sua forma completa (sia LF che SF) sono state calcolate la media e la deviazione *standard* e, anche in questo caso, i risultati sono risultati simili (Biasi *et al*., 2014).

Per completare l'analisi, Biasi e collaboratori (2014), si sono concentrati sulle corrispondenze multiple (A.C.M.)[8], al fine di poter tracciare un profilo dei docenti presi in esame; ciò ha permesso loro di identificare due diverse tipologie di

[8] L'A.C.M., procedura introdotta negli anni '70, ad opera della scuola francese di analisi dei dati di Benzecri (1982), fa parte delle tecniche fattoriali e ha lo scopo di sintetizzare le relazioni che intercorrono fra numerose variabili sottoposte ad analisi simultanea, allo scopo di riprodurne il patrimonio informativo in un numero più ridotto di variabili sintetiche dette fattori.

partecipanti, da una parte quelli che sembrano enfatizzare le loro percezioni secondo uno stile cognitivo cosiddetto globale, dando valori di intensità in genere superiori a 7 e, dall'altra, quelli che tendono a dare punteggi medi, mostrando un orientamento più analitic

SECONDA PARTE

METODOLOGIA DELLA RICERCA

CAPITOLO 3

METODOLOGIA DELLA RICERCA

3.1 Obiettivi

Il fenomeno del bullismo, negli ultimi 20 anni, ha assunto grande rilevanza e oggi è divenuto materia di studio scientifico nazionale ed internazionale. In modo prevalente viene analizzato come esso si manifesti in diversi contesti sociali, *in primis* nelle scuole.

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

Il presente lavoro di ricerca si pone un duplice obiettivo: il primo, di natura descrittiva, è riferibile alla rilevazione del fenomeno bullismo (caratteristiche ed entità), così come si manifesta nelle scuole presenti nel territorio metropolitano e della provincia di Roma, approfondendone le diverse espressioni e le possibili differenze ascrivibili a fattori quali il sesso o la classe scolastica di appartenenza; il secondo obiettivo, di natura più sperimentale, è di studiare il fenomeno attraverso un'ottica interdisciplinare, al fine di sviluppare strategie preventive a livello didattico e di atteggiamento del docente, ipotizzando una possibile relazione tra le caratteristiche dell'insegnante in termini di S*elf-efficacy* e l'incidenza del bullismo a scuola.

3.2 Campionamento[9]

Inizialmente è stato improntato un accurato piano di campionamento: il primo *step* ha riguardato il reperimento delle liste complete degli istituti scolastici presenti sul

[9] Si ringrazia la prof.ssa Rosa Capobianco dell'Università degli Studi di Roma Tre per il prezioso aiuto e gli utili consigli in campo statistico.

territorio romano e della medesima provincia, attraverso la consultazione dei siti *internet* del Ministero della Pubblica Istruzione e della Regione Lazio.

Una volta venuta in possesso delle suddette liste ho analizzato la distribuzione delle scuole per ambito territoriale.

Nel comune di Roma e nella provincia di Roma le scuole secondarie sono complessivamente 595, ripartite per appartenenza al territorio del Comune o della Provincia di Roma (Tabella 2).

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

Tab. 2 - Distribuzione delle scuole per ambito territoriale

Ciascuna scuola secondaria afferisce ad un distretto: nel comune di Roma operano 19 distretti mentre nella provincia di Roma operano 16 distretti. Nelle Tabelle 3 e 4 sono riportate le distribuzioni di frequenza delle scuole che afferiscono a ciascun distretto, rispettivamente per il Comune di Roma e per la provincia di Roma.

Distretto	scuole	% scuole
9	19	6,79
10	13	4,64
11	10	3,57
12	19	6,79
13	16	5,71
14	7	2,50
15	28	10,00
16	6	2,14
17	20	7,14
18	9	3,21
19	22	7,86

20	23	8,21
21	11	3,93
23	8	2,86
24	8	2,86
25	14	5,00
26	15	5,36
27	19	6,79
28	19	6,79
Tot.	286	100,00

Tab. 3 – Distribuzione delle scuole per distretto di appartenenza nel Comune di Roma

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

Tab. 4 – Distribuzione delle scuole per distretto di appartenenza nella Provincia di Roma

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

Sulla base della Tabella 2, le 16 scuole sono state suddivise i due gruppi: 8 scuole per il Comune di Roma e 8 scuole per la Provincia di Roma.

Osservando le Tabelle 3 e 4 risulta molto eterogenea la distribuzione delle scuole per ogni distretto. Per tale motivo si è deciso di adottare un piano di campionamento complesso.

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

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

Nel secondo stadio, da ciascun distretto selezionato, è stata estratta una scuola utilizzando un campionamento casuale semplice senza ripetizione (Tabella 5).

Comune di Roma	
Distretto	*Scuola*
9	5^ scuola
10	10^ scuola
13	13^ scuola
17	17^ scuola
19	6^ scuola
23	1^ scuola
27	1^ scuola
28	12^ scuola

Provincia di Roma	
Distretto	*Scuola*
22	7^ scuola
29	14^ scuola
30	25^ scuola
31	3^ scuola
34	8^ scuola
35	6^ scuola
37	6^ scuola
38	19^ scuola

Tab. 5 – Distribuzione delle scuole selezionate per distretto di appartenenza

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

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

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

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

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

un campione statisticamente significativo a livello di numerosità.

3.2.1 Il Campione studenti

In totale, il campione studenti corrisponde a 1482 soggetti e rispetto alle variabili strutturali/demografiche genere (Figura 9) ed età, i soggetti intervistati sono

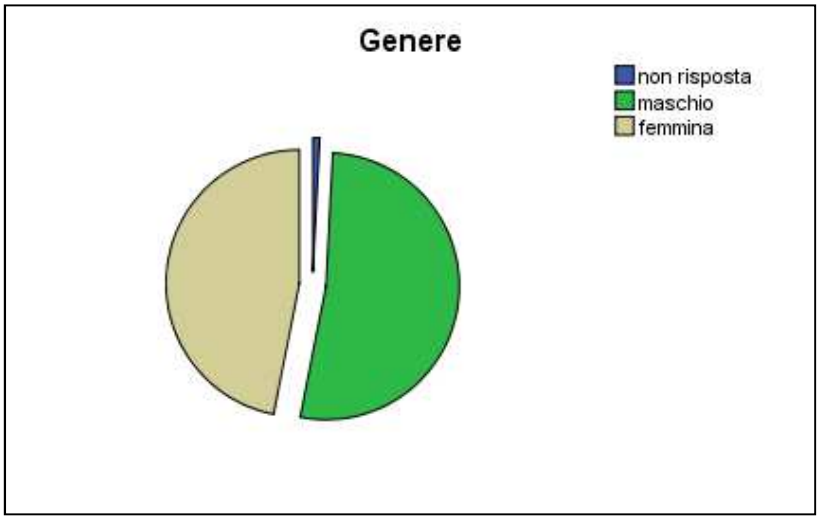

Fig. 9 Frequenze della variabile genere del campione studenti

prevalentemente di genere maschile (52, 3%), mentre la distribuzione dell'età presenta un campo di variazione compreso tra 11 e 16 anni (Figura 10).

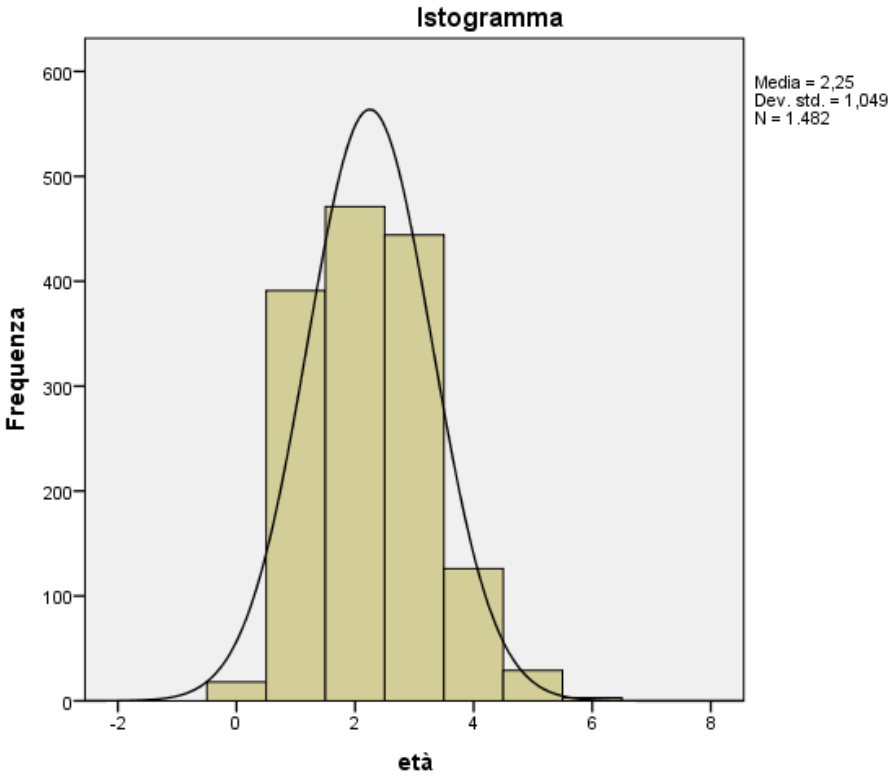

Fig. 10 Frequenze per età del campione studenti

Il campione è interamente composto da studenti di scuola secondaria di primo grado iscritti a sette diversi istituti appartenenti al territorio di Roma e delle zone limitrofe (Tabella 6).

Istituto	Città	Numero soggetti	Percentuale Relativa
I.C.	Roma	274	18,5
I.C.	Valmontone	136	9,2
I.C.	Tivoli	387	26,1
I.C.	San Polo	37	2,5
I.C.	Campagnano	324	21,9
I.C.	Mazzano	49	3,3
I.C.	Frascati	275	18,6
I.C.	Totale	1482	100,0

Tab. 6 Distribuzione del campione per istituto

3.2.2. Il Campione docenti

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

I docenti in esame sono in totale 50 e appartengono per la maggior parte al genere femminile (88, 9%) (Figura 11).

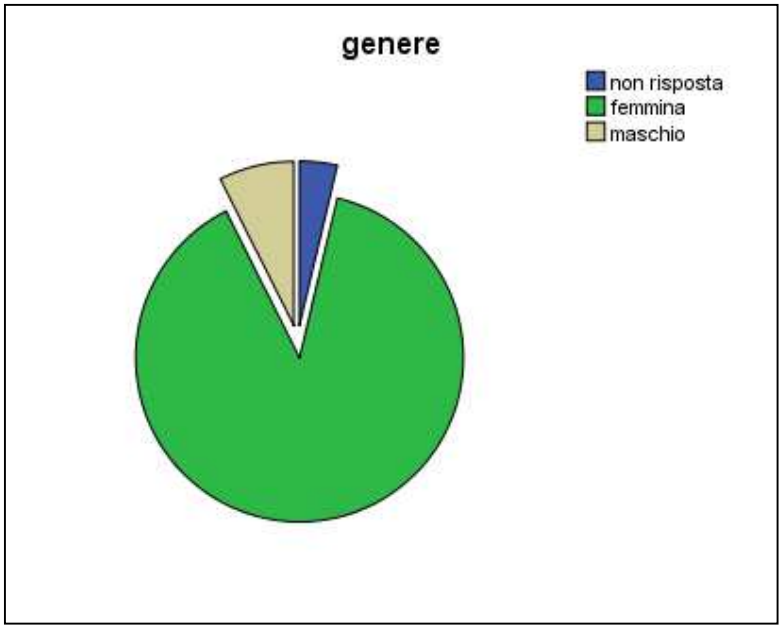

Fig. 11 Frequenze della variabile genere del campione docenti

La distribuzione dell'età presenta, invece, un'elevata variabilità: il campo di variazione infatti è compreso tra 30 e 65 anni (Figura 12).

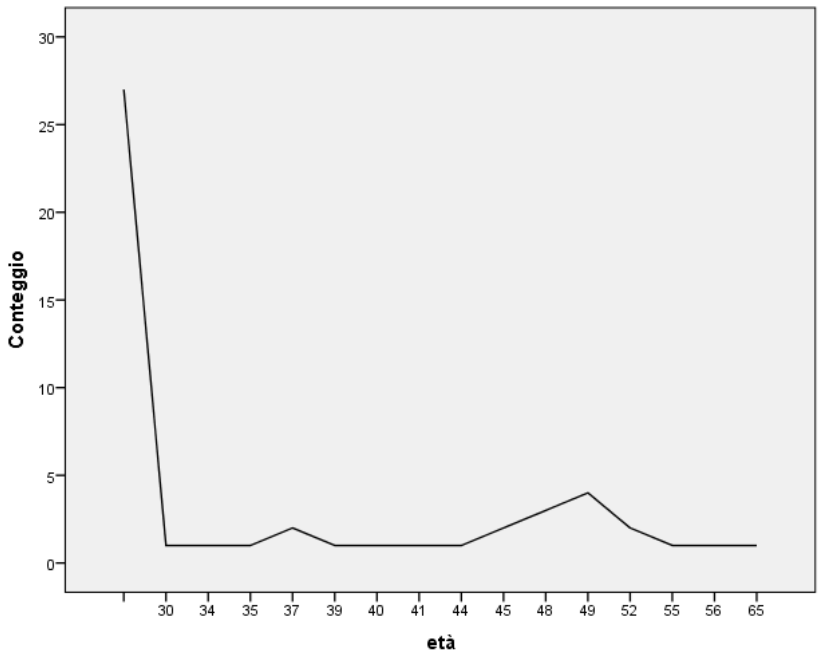

Fig. 12 Frequenze per età del campione docenti

Per quanto riguarda la provenienza geografica, si può notare che, in prevalenza, i docenti che decidono di rispondere alle domande che compongono la scala sull'Auto-Efficacia afferiscono principalmente all'Istituto Comprensivo di Campagnano, come si evince chiaramente dal grafico sottostante (Figura 13).

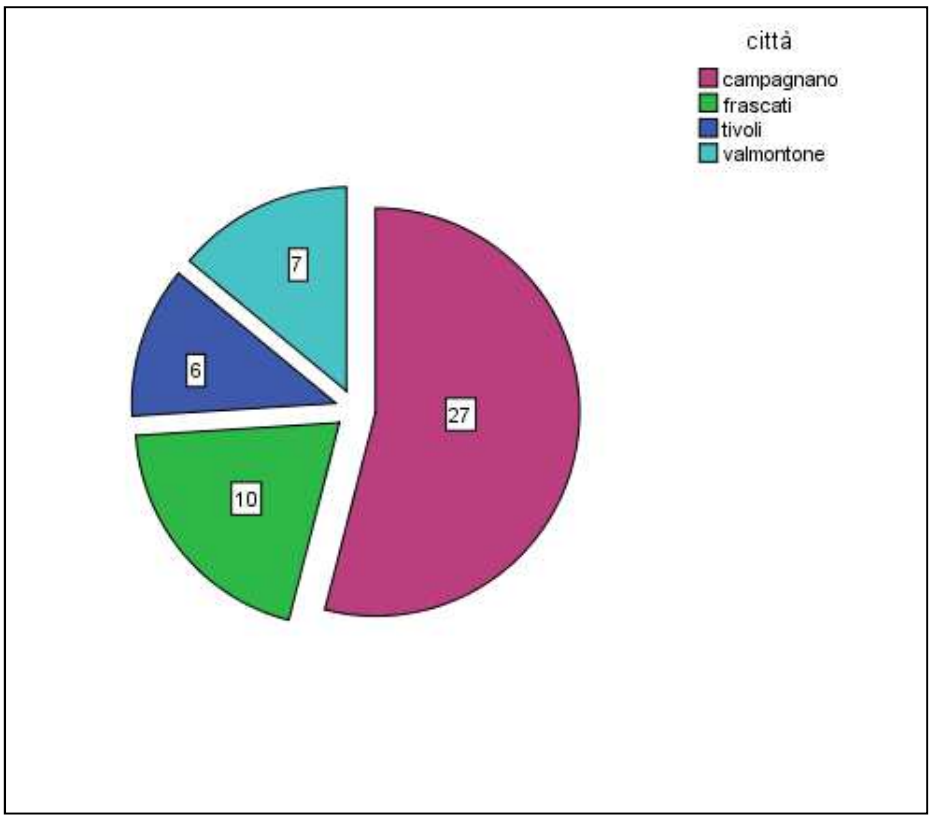

Fig. 13 Appartenenza geografica del campione docente

3.3 Gli Strumenti

Per verificare le ipotesi di ricerca ci si è avvalsi di tre strumenti di indagine, due strettamente riferibili al primo obiettivo, ovvero, cercare di tracciare un quadro aggiornato, un'istantanea del fenomeno del bullismo nelle sue diverse manifestazioni, mentre, si è fatto ricorso al terzo strumento per misurare la percezione di autoefficacia dei docenti. Gli strumenti preposti a tali scopi e utilizzati nel presente lavoro di ricerca sono rispettivamente: la *FlorenceBullying/Victimization Scale* (FBVS), (Palladino, Nocentini & Menesini, 2012) la *FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale* (FCBVS) (Palladino, Nocentini & Menesini, 2012)[10] l'adattamento italiano della *Teacher Self-Efficacy Scale* (SAED) (Biasi & Domenici, 2013) descritta nel primo capitolo del presente elaborato.

La descrizione degli strumenti necessita di una premessa essenziale che spieghi metodologicamente la scelta di utilizzare la *FlorenceBullying/Victimization Scale* e la *FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale* per la misura del fenomeno bullismo.

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

Teniamo però presente che pur essendo il più utilizzato, oggi, tale strumento risulta riduttivo in quanto non tiene conto delle nuove modalità con cui il bullismo si palesa, come per esempio la modalità del *cyber* bullismo.

Principalmente la scelta è ricaduta sugli strumenti elencati perché più coerenti e puntuali nel descrivere il fenomeno con le caratteristiche che lo contraddistinguono oggi più di ieri, tutto questo mantenendo però i vantaggi della somministrazione su larga scala, dell'economicità e dell'affidabilità.

---

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

3.3.1. Florence Bullying /Victimization Scale (FBVS)

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

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

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

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

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

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

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

Di seguito, a titolo di esempio, viene riportato un estratto della Scala (Figura 14).

1. Quante volte hai subito prepotenze **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?

- ❑ Mai
- ❑ solo una volta o due
- ❑ 2 – 3 volte al mese
- ❑ una volta a settimana
- ❑ diverse volte a settimana

2. In che modo hai subito prepotenze **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
(indica con che frequenza ti è accaduto, facendo una croce su uno dei numeri sulla destra).

	Mai	**Solo 1 volta o 2**	**2-3 volte al mese**	**1 volta a settimana**	**Diverse volte a settimana**
a) Sono stato picchiato	1	2	3	4	5
b) Sono stato chiamato con brutti nomi	1	2	3	4	5
c) Sono stato preso in giro	1	2	3	4	5
d) Sono stato ignorato dai miei compagni	1	2	3	4	5
e) Sono stato minacciato	1	2	3	4	5
f) Sono stato escluso dalle attività	1	2	3	4	5
g) Sono stato preso a calci e pugni	1	2	3	4	5
h) Hanno messo in giro delle voci sul mio conto	1	2	3	4	5
i) Sono stato preso in giro a causa del colore della mia pelle o per la mia cultura.	1	2	3	4	5
j) Mi hanno rubato e danneggiato degli oggetti	1	2	3	4	5
k) Sono stato preso in giro a causa di un mio handicap	1	2	3	4	5
l) Sono stato preso in giro a causa della mia religione	1	2	3	4	5
m) Sono stato spinto e strattonato.	1	2	3	4	5
n) Sono stato chiamato gay o lesbica	1	2	3	4	5

o) Altro (specificare):_____

Fig. 14 Estratto del *Florence Bullying /Victimization Scale (FBVS)*

3.2.2. La FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS)

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

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

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

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

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

La scala è costituita da 36 *item* complessivi, ripartiti in due sottoscale da diciotto *item* ciascuna, anche in questo caso, come per la *Florence Bullying /Victimization Scale* i comportamenti indagati si riferiscono ad un preciso arco di tempo, corrispondente ai due mesi precedenti la somministrazione e vengono valutate attraverso un indice di presenza e uno di gravità.

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

Le due sezioni, strutturalmente, ricalcano il modello della Scala del bullismo precedentemente descritta, infatti, ad una prima domanda generale sulla frequenza con cui nei 2-3 mesi precedenti la somministrazione si è stati vittime e/o attori di prepotenze "virtuali", seguono 18 *item* mediante i quali vengono elencate diverse modalità di presentazione di *cyber* bullismo. A differenza della *Florence Bullying /Victimization Scale*, però, la *FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale* non contempla la possibilità, da parte del soggetto rispondente, di indicare liberamente e autonomamente altre forme del medesimo fenomeno, infatti non compare l'*item* "altro" (Figura 15).

1. Quante volte hai subito atti di cyberbullismo **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?

- ☐ mai
- ☐ solo una volta o due
- ☐ 2-3 volte al mese
- ☐ una volta a settimana
- ☐ diverse volte a settimana

2. In che modo hai subito atti di cyberbullismo **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
Indica con che frequenza ti è accaduto, facendo una croce su una delle possibili risposte nelle colonne a destra. Ad esempio se ti sono stati inviati sms con minacce 2 o 3 volte al mese metti una croce nella colonna corrispondente.

NEGLI ULTIMI 2-3 MESI, QUANTE VOLTE TI E' CAPITATO:	Mai	Solo 1 volta o 2	2-3 volte al mese	1 volta a settimana	Diverse volte alla settimana
1.Di ricevere sms con minacce e insulti	1	2	3	4	5
2. Di ricevere video/foto/immagini di assalti e violenze–tramite il telefono cellulare	1	2	3	4	5
3.Di ricevere minacce e insulti su internet (siti web, chat room, blog, messaggistica istantanea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace...)	1	2	3	4	5
4.Di ricevere telefonate mute	1	2	3	4	5
5.Di ricevere e-mail con minacce e insulti	1	2	3	4	5
6.Di ricevere video/foto/immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare	1	2	3	4	5
7.Di ricevere telefonate con minacce e insulti	1	2	3	4	5
8.Di ricevere video/foto/immagini di assalti e violenze su internet (e-mail, siti web, YouTube, Facebook…)	1	2	3	4	5
9.Di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto tramite telefono	1	2	3	4	5

10.Di ricevere video/foto/immagini di situazioni imbarazzanti o intime su internet (e-mail, siti web, YouTube, Facebook…)	1	2	3	4	5
11.Che qualcuno abbia manipolato materiale personale e privato per poi riutilizzarlo	1	2	3	4	5
12.Di essere ignorato deliberatamente in gruppi online (chat, forum, gruppi su Facebook ….)	1	2	3	4	5
13.Che qualcuno si sia impadronito di informazioni o materiale personale (es. immagini, foto…) per poi riutilizzarle	1	2	3	4	5
14.Di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto in internet	1	2	3	4	5
15.Che qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la tua password e il tuo account (e-mail, Facebook…)	1	2	3	4	5
16.Di essere escluso o lasciato fuori da gruppi on-line (chat, forum, gruppi su Facebook ….)	1	2	3	4	5
17. Che qualcuno si sia appropriato ed abbia utilizzato sotto falsa identità la rubrica del tuo cellulare	1	2	3	4	5
18. Che qualcuno ti abbia bloccato in chat o su Facebook per escluderti dal gruppo	1	2	3	4	5

Fig. 15 Estratto della *FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale*

3.3.3. Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.)

La Teacher Self-Efficacy (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), il cui adattamento italiano è stato curato da Biasi e Domenici (2013), è uno strumento che misura il senso di autoefficacia del docente.

La scala denominata Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.) consta complessivamente di 24 *item*, ad ognuno dei quali il soggetto deve fornire una risposta utilizzando una scala a 9 passi , in cui 1 equivale all'assenza (niente) e 9 alla massima presenza (molto).

Il soggetto, rispondendo correttamente alla scala, fornirà una valutazione della sua autoefficacia, ovvero un giudizio sulle capacità personali di riuscire a realizzare i risultati desiderati.

La percezione di autoefficacia del docente riguarda la sua capacità di ottenere l'impegno degli studenti, la possibilità di scegliere strategie di insegnamento adeguate e di gestire la classe in modo funzionale così come evidenziato dalle tre sottoscale che compongono il questionario: Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti (*Efficacy for Student Engagement*), Autoefficacia delle Strategie di

insegnamento (*Efficacy for Instructional Strategies*), ed Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (*Efficacy for Classroom Management*).
Una volta che il soggetto avrà completato la compilazione della scala, il ricercatore potrà avvalersi di quattro differenti punteggi: uno totale e uno per ogni sottoscala.

3.4 Procedure di somministrazione

Gli strumenti descritti, relativi al bullismo e al cyber bullismo, sono stati somministrati nei 7 istituti scolastici campionati per la presente indagine, nel periodo intercorrente tra il febbraio ed il marzo del 2014.
Ad ogni istituto è stata chiesta la propria disponibilità, in termini di giorni e ore, in cui poter effettuare le somministrazioni senza interferire troppo con lo svolgimento della programmazione didattica.
Istituto per istituto, secondo le indicazioni dei Dirigenti scolastici o dei loro referenti, si è giunti a prendere la decisione di svolgere le rilevazioni, per ciascuna scuola, in un'unica giornata, anche se, per esempio, nel caso dell'Istituto Comprensivo di Tivoli, data la grande mole di studenti, si è reso necessario per eseguire completamente e adeguatamente le procedure di somministrazione, tornare per due giornate successive[11].
In ogni classe, per ciascuno studente, sono state distribuite la *Florence Bullying /Victimization Scale* e la *FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale* rilegate insieme come se costituissero un unico documento.
Successivamente alla distribuzione degli strumenti, il ricercatore presente in classe, descrive le modalità da seguire per compilare nel modo corretto le scale di misura e legge ad alta voce la breve definizione del fenomeno del bullismo presente sul primo foglio della *Florence Bullying /Victimization Scale.* Infine, definisce il fenomeno del Cyberbullismo, elencando i vari dispositivi elettronici di cui i *cyber* bulli possono avvalersi per mettere in atto le prepotenze, soffermandosi, soprattutto nelle prime classi della secondaria di primo grado, nella descrizione degli ipotetici scenari che si potrebbero verificare o essersi verificati o mediante la narrazione di episodi realmente accaduti.

[11] Il piano programmatico delle somministrazioni ha avuto esiti positivi grazie al prezioso aiuto del dott. Mauro Mosca che ha affiancato la scrivente durante tutta la fase delle somministrazioni.

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

Per quanto concerne la Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti, invece, essendo la compilazione da parte dei docenti assolutamente volontaria, sono state consegnate 40 copie dello strumento ad un referente per ogni Istituto, con preghiera di restituirle compilate o meno, entro 15 giorni a partire dal giorno di consegna.

Ogni copia è stata corredata di un foglio con le istruzioni di compilazione ed il tutto è stato consegnato in busta chiusa.

Successivamente, si è provveduto a tornare nelle scuole e ritirare sia gli strumenti compilati che quelli lasciati in bianco.

In alcune scuole, infatti, i docenti non hanno voluto prendere parte alla ricerca.

In sintesi, soltanto in quattro istituti si sono potute raccogliere le informazioni relative all'autoefficacia del docente (Tabella 7).

Città	Frequenza	Percentuale
Campagnano	27	54,0
Frascati	10	20,0
Tivoli	6	12,0
Valmontone	7	14,0
Totale	50	100,0

Tab. 7 Elenco delle città sede delle scuole che hanno preso parte all'indagine sulla *self-efficacy*

CAPITOLO 4
GLI ESITI DELLA RICERCA

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

Come anticipato nel precedente capitolo di questa trattazione, la scala utilizzata come strumento di indagine ha l'obiettivo di rilevare non solo la frequenza con cui il fenomeno del bullismo è presente nelle nostre scuole, ma anche con quali modalità si palesa e, tra le diverse forme di manifestazione, quale risulta essere la più utilizzata.

I primi dati presi in esame vengono presentati sotto forma di frequenze in percentuale secondo la città di somministrazione, mettendo a confronto le risposta ottenute alle domande generiche "Quante volte hai subito prepotenze negli ultimi 2-3 mesi?" e "Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?", utilizzate allo scopo di comprendere in che misura i soggetti costituenti il campione abbiano attuato o subito prepotenze nel contesto scolastico (Tabella 8).

Numero Totale Studenti per Istituto	Città	Quante volte hai subito prepotenze NEGLI ULTIMI 2-3 MESI?			Hai mai preso parte ad episodi di prepotenza verso altri ragazzi/e NEGLI ULTIMI 2-3 MESI?		
		Non risposta	Assenza	Presenza	Non risposta	Assenza	Presenza
274	ROMA	0,4%	59,1%	40,5%	1,5%	58%	40,5%
136	VALMONTONE	1,5%	51,5%	47%	6,6%	34,6%	58,8%
387	TIVOLI	1,3%	56,3%	42,4%	2,8%	54,8%	42.4%
37	SAN POLO	5,4%	67,6%	27%	5,4%	37,8%	56.8%
324	CAMPAGNANO	0,3%	67,6%	32,1%	0,6%	51,9%	47,5%
49	MAZZANO	0%	61,2%	38,8%	0%	55,1%	44,9%
275	FRASCATI	0,7%	62,9%	36,4%	1,8%	54,9%	43,3%

Tab. 8 Confronto territoriale presenza/assenza delle prepotenze

Consideriamo per prime le risposte relative alle prepotenze subite. A questo punto è assolutamente necessaria una premessa: il confronto dei dati per frequenze in percentuale deve tener conto dell'estrema varietà della numerosità degli studenti per

Istituto e quindi ogni interpretazione ha, rispetto a questo parametro, una valenza relativa.

Ciò premesso, è evidente (Tabella 8) che la percentuale di ragazzi che ha subito prepotenze nell'ultimo periodo è più elevata nella scuola di Valmontone con il 47% dei soggetti che dichiara di essere stato vittima di atti di bullismo, ma la percentuale più bassa di tali prepotenze subite si registra a San Polo con il 27% di soggetti che dichiarano di aver subito prepotenze negli ultimi 2-3 mesi.

In relazione alla numerosità dei soggetti coinvolti si nota che San Polo ha un numero di studenti (37) molto inferiore rispetto ad altri istituti scolastici del campione, come per esempio Tivoli (387) o Campagnano (324).

Per questo, forse, è più corretto prendere in considerazione il numero percentuale medio di presenza di prepotenze subite che si attesta intorno al 37,7% in tutto il territorio geografico qui considerato.

In relazione, invece, al fare prepotenze, ovvero al prendere parte ad episodi di bullismo verso altri ragazzi, le percentuali cambiano un po', anche se il primato "negativo" viene mantenuto dagli studenti di Valmontone che registrano la percentuale più elevata di prepotenze attuate pari al 58, 8%, mentre la percentuale minore (40,5%) è rintracciabile nell'unico istituto presente sul territorio della città di Roma, anche se situato in una zona molto periferica della Capitale.

Il numero percentuale medio di prepotenze messe in atto si attesta intorno al 47,7%, maggiore di dieci punti percentuali rispetto alla media delle prepotenze subite (37,7%).

Come può essere spiegato il diverso andamento tra il fare e il subire prepotenze?.

La spiegazione più accreditata e plausibile potrebbe essere legata alla capacità di autocritica del soggetto nel riconoscere di impersonificare un ruolo stigmatizzato socialmente (Fonzi, 1997), a questo si associa il fatto che è più facile dichiarare di mettere in atto tali comportamenti se si favorisce della protezione del gruppo, infatti la domanda oggetto di analisi dice "Hai mai preso parte…" lasciando sottointendere la partecipazione gruppale all'atto vessatorio. In questa prospettiva l'identità sociale (Tajfel, 1982) del gruppo-classe in cui c'è un *in-group* e un *out-group* fa sì che si strutturino delle dinamiche di appartenenza/estraneità al gruppo che portano la vittima ad assumere il ruolo di elemento sacrificale, la persona verso cui si riversano, in maniera difensiva, tutte le paure di disgregazione del gruppo stesso.

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

Appurato che i ragazzi e le ragazze tra gli 11 e i 16 anni dichiarano più frequentemente di mettere in atto comportamenti prevaricatori piuttosto che subirne, e analizzata la situazione in base al luogo di residenza, ora possiamo indagare i diversi modi di attuazione delle prevaricazioni considerando il campione nella sua interezza.

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

La prima domanda che andremo ad approfondire è di carattere generale, indaga solo se il fenomeno è presente o assente e con quale frequenza e gravità, senza ulteriori informazioni sulle modalità di presentazione. La domanda in esame, ovvero, "*Quante volte hai subito prepotenze negli ultimi 2-3 mesi?*", si riferisce al grado di vittimizzazione e apre la sezione della scala concernente proprio i modi e i tempi del subire prepotenze.

Il 38,6% del campione totale dichiara di aver subito negli ultimi 2-3 mesi atti di prepotenza, in particolare il 26% dei soggetti afferma che ciò è capitato solo una volta in tutto l'arco temporale considerato, ma un dato decisamente da sottolineare è quel 5,7% di ragazzi che dichiara di aver subito prepotenze con una frequenza di diverse volte a settimana, denunciando la gravità del fenomeno e sottolineando la ripetitività del comportamento vessatorio che li ha visti protagonisti passivi (Tabella 9).

Da questi primi dati si può leggere una preoccupante diffusione del fenomeno delle prepotenze nella scuola, in quanto le percentuali risultano più alte rispetto ai valori registrati in altre indagini nazionali ed estere: in Italia, recenti rapporti sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (EURISPES & Telefono Azzurro, 2003, 2006) presentano una percentuale di vittimizzazione pari al 28%, medesima

percentuale rilevata anche in altre ricerche (Menesini, 2003); in Inghilterra, Whitney e Smith (1993) parlano di un 10% di prepotenze subite e Olweus (1993), in Norvegia, ha riscontrato percentuali ancora meno elevate, intorno al 9%.

Ovviamente tali percentuali si riferiscono a soggetti frequentanti la scuola secondaria di primo grado e quindi perfettamente comparabili per età al nostro campione.

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

Tab. 9 Grado di vittimizzazione. Percentuali di risposta

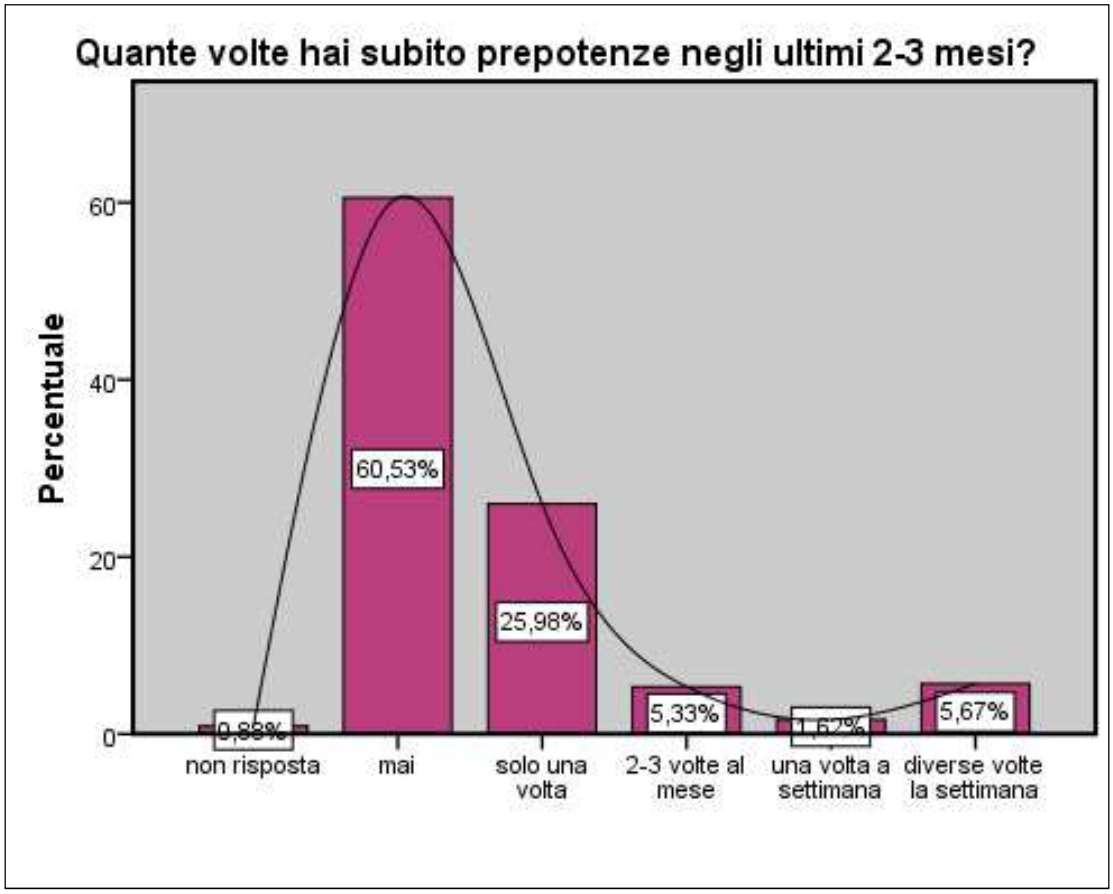

Fig. 16 Grafico percentuali vittimizzazione

Per quanto concerne il grado di messa in atto di comportamenti di bullismo possiamo notare come le percentuali di presenza del fenomeno assumano livelli ancora più elevati.

Alla domanda "*Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?*" il 45,2% del campione dichiara di avervi partecipato, ma sembra che la gravità del fenomeno risulti più contenuta, in quanto queste azioni vengono compiute con una frequenza di diverse volte a settimana dal 3,8% dei soggetti (Tabella 10).

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

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

Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?			
		Frequenza	Percentuale
Valido	non risposta	33	2,2
	Mai	778	52,5
	solo1 volta o 2	505	34,1
	2-3 volte al mese	91	6,1
	1 volta a settimana	18	1,2
	diverse volte a settimana	56	3,8
	Totale	1481	99,9
	Mancante/i	1	,1
Totale		1482	100,0

Tab. 10 Grado di bullismo. Percentuali di risposta

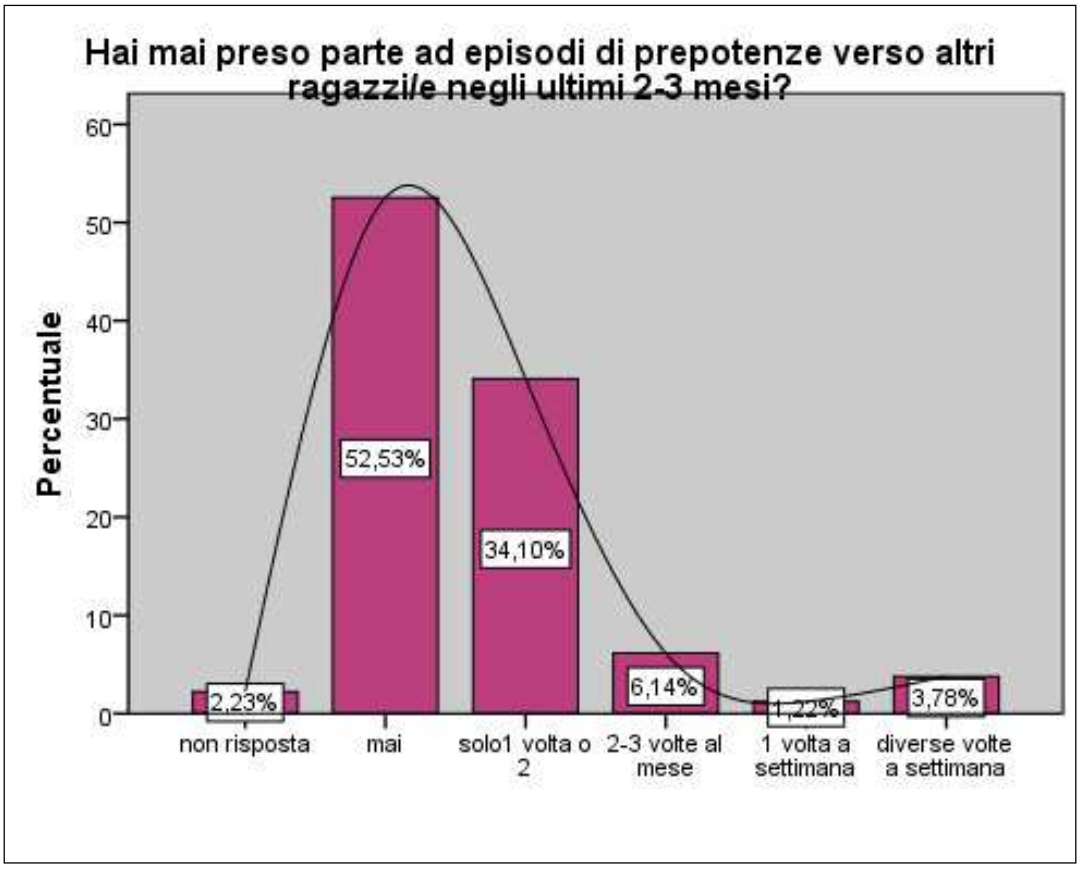

Fig. 17 Grafico percentuali bullismo

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

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

Come già più volte precisato, le prepotenze possono manifestarsi sottoforma di comportamenti diretti (fisici, verbali) o indiretti (relazionali) e assumere valenze peculiari per genere di appartenenza: mentre le ragazze sono più inclini ad utilizzare comportamenti di natura indiretta (pettegolezzo, diceria e diffamazione) per colpire

le proprie vittime, i ragazzi sono maggiormente propensi all'utilizzo della forza fisica (Bjorkqvist, 1994).

Suddividendo il campione in base alla classe frequentata e analizzando trasversalmente i comportamenti di vittimizzazione e bullismo, notiamo che i bambini delle classi inferiori sono l'oggetto privilegiato di comportamenti prepotenti, ma il dato che spaventa è la gravità del fenomeno: il 7,9% dei ragazzi frequentanti le classi prime della scuola secondaria di primo grado e il 5,2% dei ragazzi frequentanti le classi seconde del medesimo grado scolastico, subiscono prepotenze quasi giornaliere da parte dei loro compagni (Tabella 11).

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

Tab. 11 Frequenza di vittimizzazione per età

Nel caso delle prepotenze attuate, rispetto all'indice di gravità, le cose non cambiano, vale a dire che sono sempre i ragazzi più piccoli a costituire il campione più numeroso nel dichiarare di aver preso parte, diverse volte a settimana, ad episodi di prepotenza, ma al tempo stesso, la somma delle percentuali di soggetti che si identificano come "bulli" sono maggiori nei ragazzi che frequentano le classi terze, con una percentuale totale pari al 49,5% (somma delle percentuali registrate per le risposte solo 1 volta o 2; 2-3 volte al mese; 1 volta a settimana; diverse volte a settimana) (Tabella 12).

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

Hai mai preso parte ad episodi di prepotenze verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?			
	Classi Prime	**Classi Seconde**	**Classi Terze**
non risposta	2,8%	2,1%	1,7%
mai	53,6%	54,9%	48,7%
solo1 volta o 2	31,1%	32,2%	39,6%
2-3 volte al mese	6,3%	5,6%	6,5%
1 volta a settimana	,4%	1,7%	1,7%
diverse volte a settimana	5,7%	3,5%	1,7%
Totale	99,8%	100,0	100,0
mancanti	,2%		
Totale	100,0		

Tab. 12 Frequenza di bullismo per età

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

Qualche lieve differenza è rilevabile nella frequenza con cui maschi e femmine sono vittime di comportamenti bullistici: le ragazze risultano essere maggiormente identificabili come possibili vittime con una percentuale del 27.2%, ma gli episodi che colpiscono il genere maschile si presentano con livelli di gravità più elevati (Tabella 13).

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

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

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

	PREPOTENZE SUBITE		PREPOTENZE AGITE	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
non risposta	,8%	,6%	3,0%	1,0%
mai	61,7%	59,3%	51,1%	54,4%
solo1 volta o 2	25,3%	27,2%	34,3%	34,1%
2-3 volte al mese	5,0%	5,8%	6,3%	6,0%
1 volta a settimana	1,5%	1,7%	1,4%	1,0%
diverse volte a settimana	5,7%	5,5%	3,9%	3,3%
Totale	100,0	100,0	100,0	99,9%
mancanti				,1%
Totale				100,0

Tab. 13 Frequenza prepotenze subite/agite suddivise per genere

4.1.1. Le prepotenze subite

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

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

Le modalità prese in esame sono di seguito riassunte in tre tabelle in base alla natura fisica (Tabella 14), verbale (Tabella 15) e relazionale (Tabella 16) delle prepotenze subite. In ogni tabella sono riportate le medie e le deviazioni *standard* per singola modalità ed inoltre, i valori percentuali ottenuti dall'analisi dei risultati per singolo *item*, dunque, per singola modalità comportamentale, sono espressi graficamente mediante una serie di grafici a torta (Figure 18-31).

Comportamenti di vittimizzazione di natura fisica				
	(sono stato picchiato)	**(stato preso a calci e pugni)**	**(hanno rubato e danneggiato degli oggetti)**	**(sono stato spinto e strattonato)**
Totale soggetti	1480	1480	1481	1481
Mancanti	2	2	1	1
Media	1,15	1,13	1,33	1,32
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,521	,525	,730	,705

Tab. 14 Vittimizzazione: modalità fisiche

Tra le modalità fisiche la media più alta (1.33) è riferibile al danneggiamento degli oggetti o alla modalità di interazione corpo a corpo meno violenta tra quelle presenti in elenco cioè spinte e strattonamenti (Tabella 14).

Ma è tra le offese verbali che si registra il punteggio medio più alto pari ad 1.85 (Tabella 15), infatti l'essere appellato con brutti nomi ottiene in assoluto il punteggio più elevato.

Anche i comportamenti di tipo relazionale indiretto (Tabella 16), specie l'essere ignorato dai compagni (1.42) e l'essere stato denigrato mediante la messa in giro di voci non vere sul proprio conto (1.40) fanno registrare punteggi elevati.

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

In sintesi, i dati raccolti per le prepotenze subite ci mostrano un uso molto frequente delle modalità indirette di comportamento e, specificatamente per quelle dirette di tipo verbale, mettono in evidenza soprattutto quelle riferibili all'essere chiamato con brutti nomi (Figura 22) o all'essere chiamato *gay* o lesbica (Figura 28). Quest'ultimo

dato meriterebbe un approfondimento ulteriore in quanto potrebbe essere la spia di una violenza di genere, o meglio di quella nuova forma di bullismo omofobico di cui attualmente e tragicamente si sente sempre più spesso parlare (Burgio, 2012).

Un altro dato interessante è la minima percentuale di presenza di prese in giro riferibile a fattori di ordine culturale e religioso (Figure 25 e 27), che potrebbe essere la diretta conseguenza di una maggiore tolleranza determinata, forse, da un mondo che, anche nel piccolo centro, è sempre più multietnico e multiculturale, inoltre, la significativa presenza di adolescenti stranieri nelle nostre scuole rende estremamente eterogenea e trasversale la struttura aggregativa del gruppo, che convoglia in sè provenienze socioculturali diverse (Ingrascì & Picozzi, 2002).

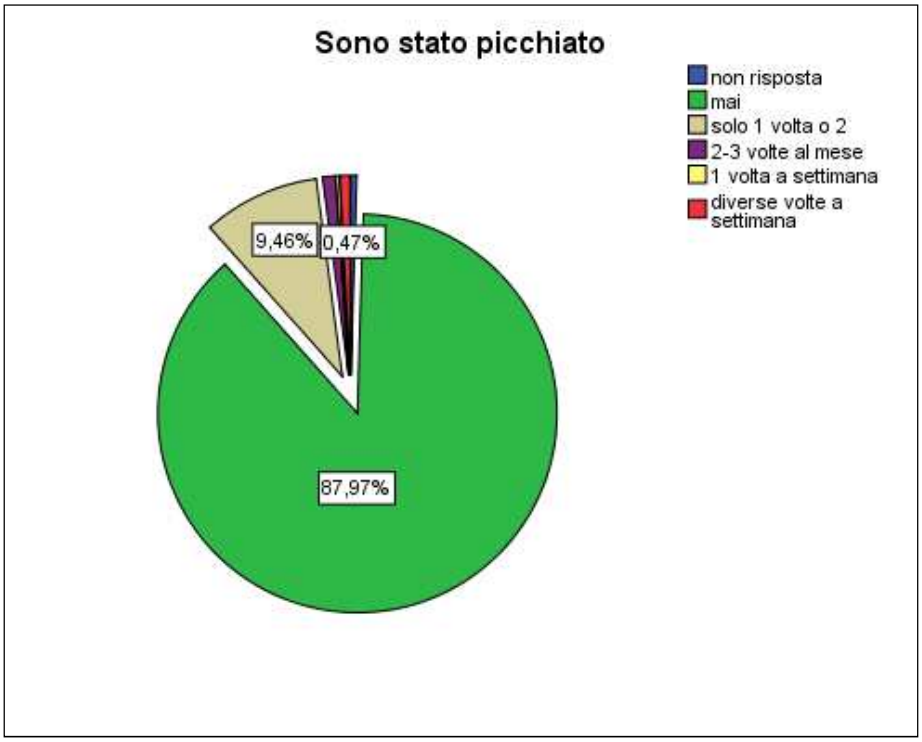

Fig. 18 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* a

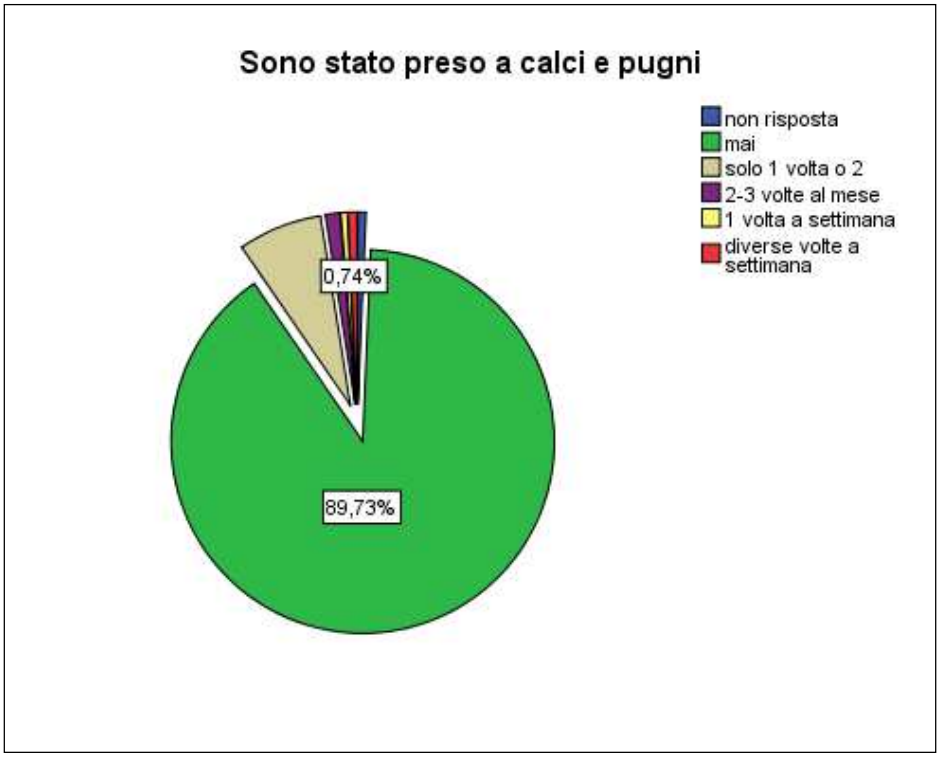

Fig. 19 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* g

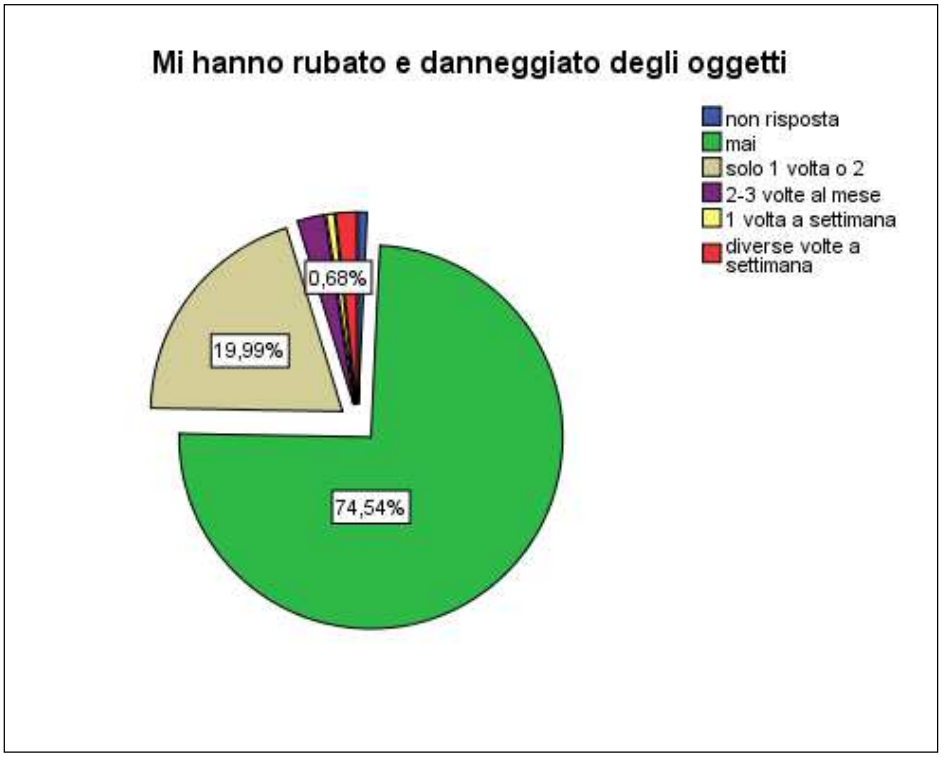

Fig. 20 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* j

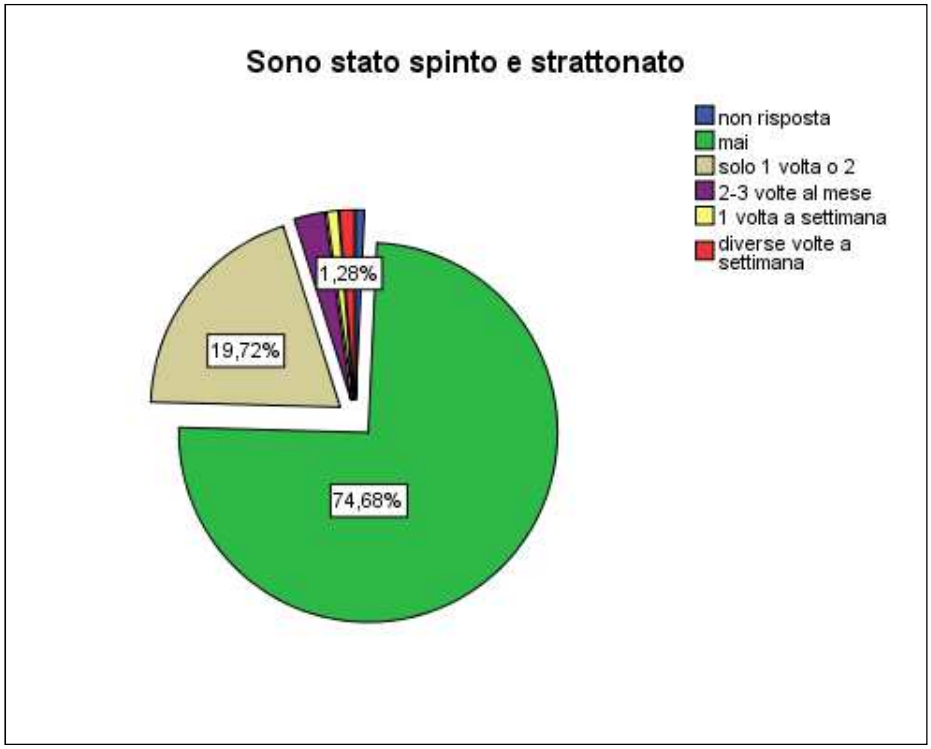

Fig. 21 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* m

Comportamenti di vittimizzazione di natura verbale							
	(sono stato chiamato con brutti nomi)	**(sono stato preso in giro)**	**(sono stato minacciato)**	**(sono stato preso in giro a causa del colore della mia pelle o per la mia cultura)**	**(sono stato preso in giro a causa della mia religione)**	**(sono stato preso in giro a causa del mio handicap)**	**(sono stato chiamato gay o lesbica)**
Totale soggetti	1480	1480	1481	1480	1481	1478	1481
Mancanti	2	2	1	2	1	4	1
Media	1,85	1,14	1,19	1,14	1,02	1,06	1,28
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	1,237	,592	,592	,592	,281	,428	,770

Tab. 15 Vittimizzazione: modalità verbali

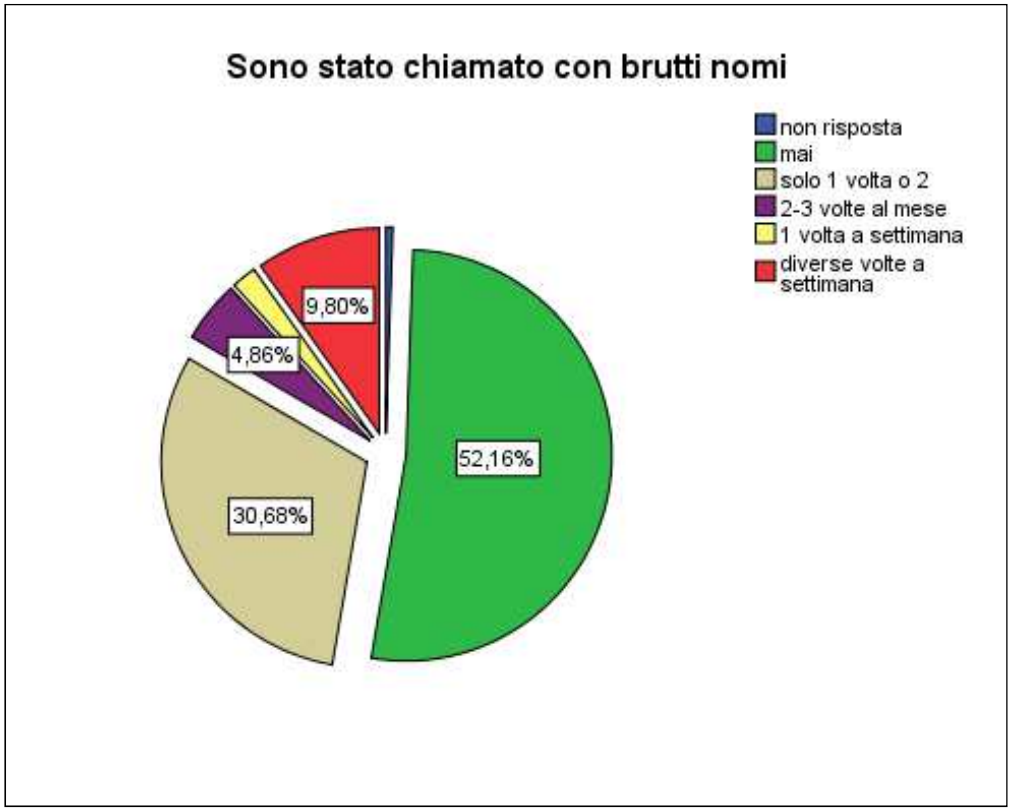

Fig. 22 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* b

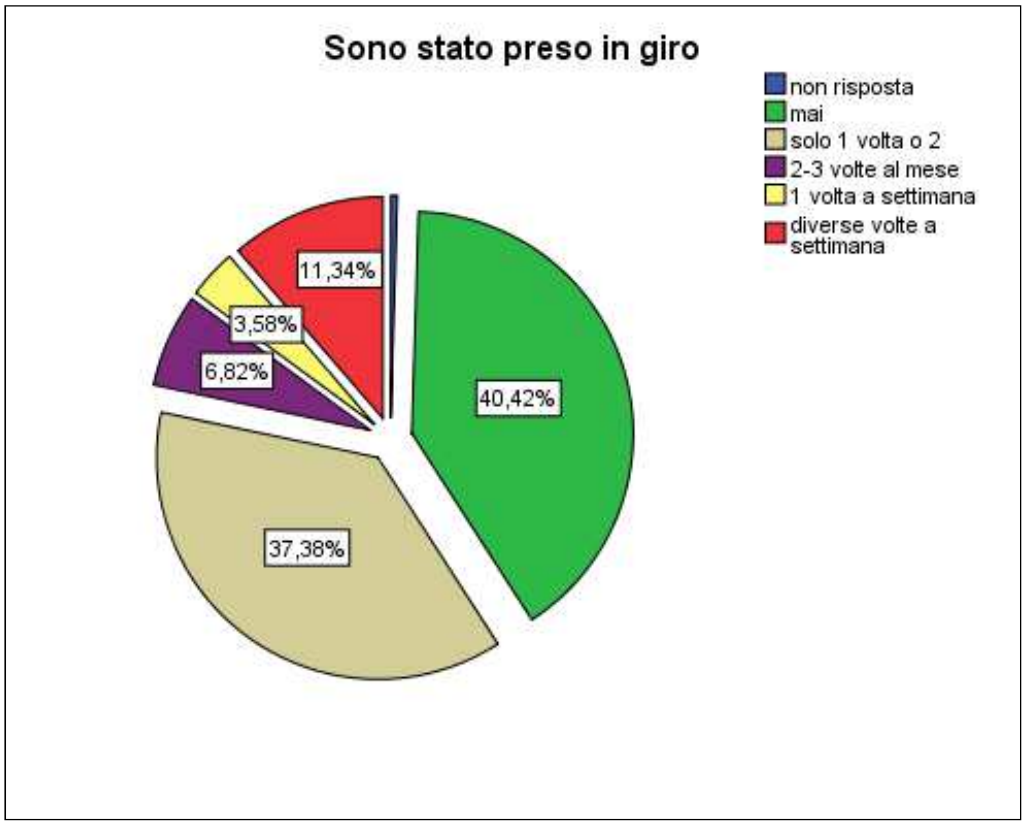

Fig. 23 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* c

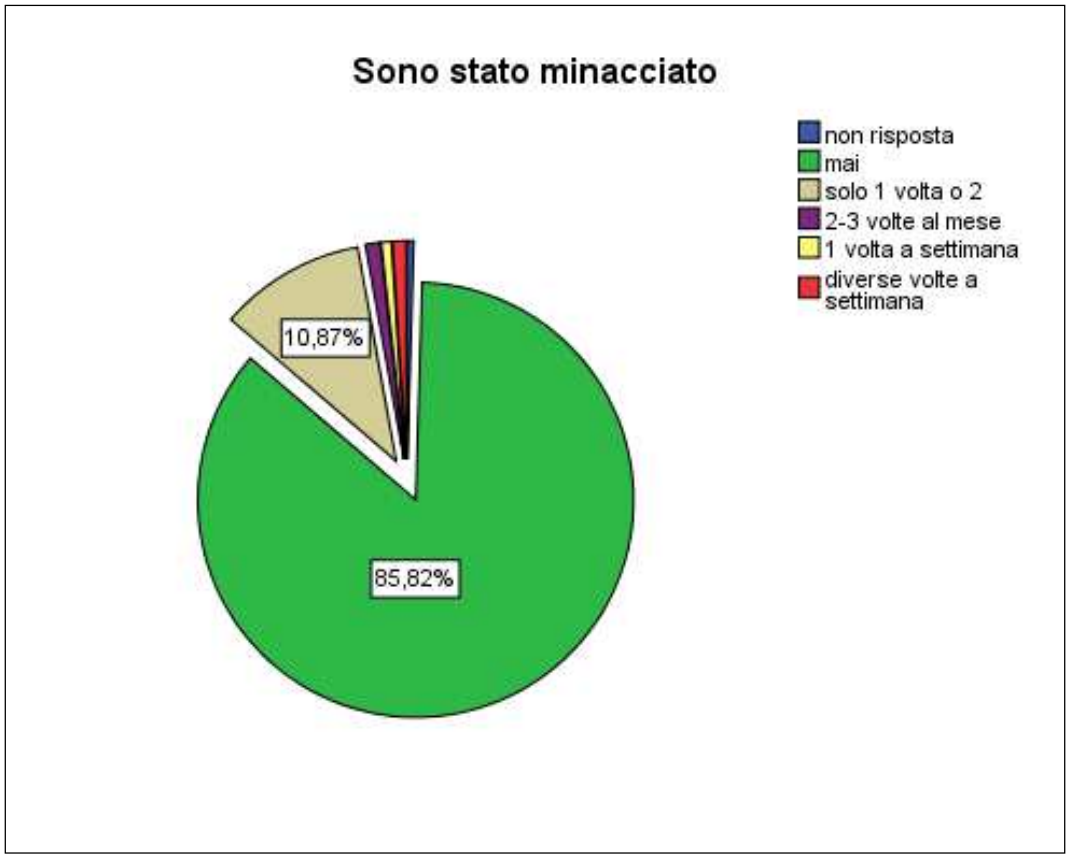

Fig. 24 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* e

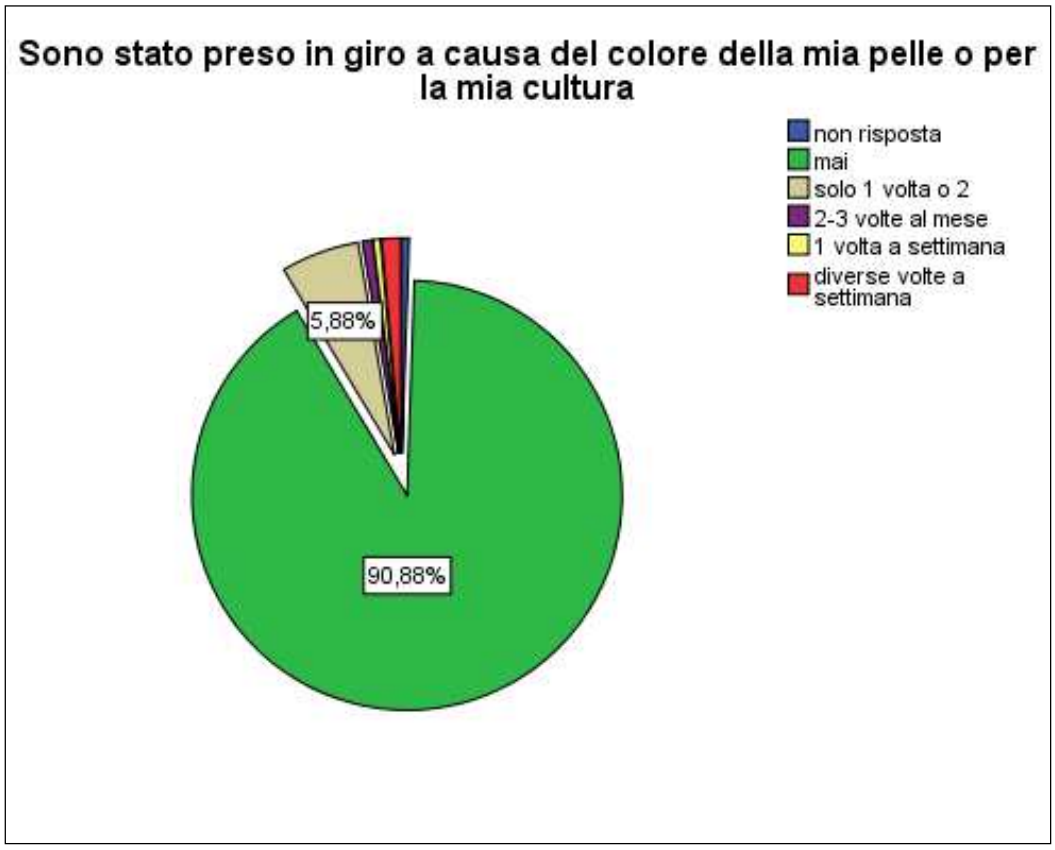

Fig. 25 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* i

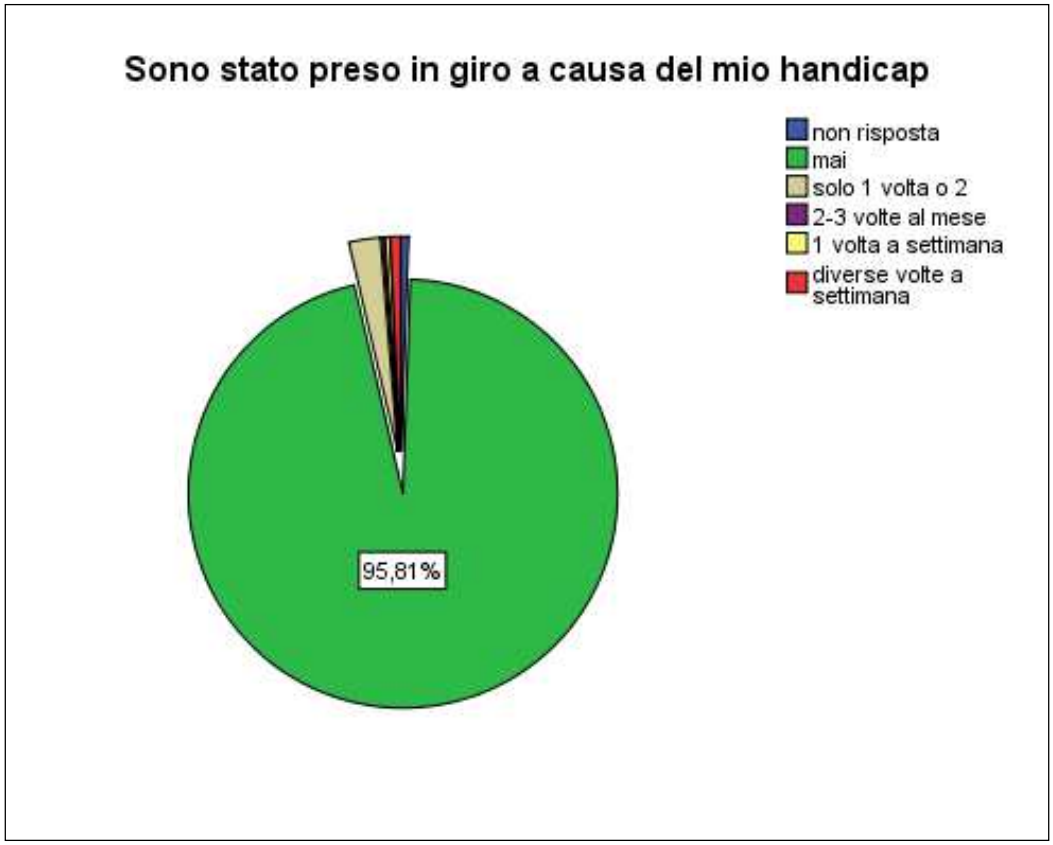

Fig. 26 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* k

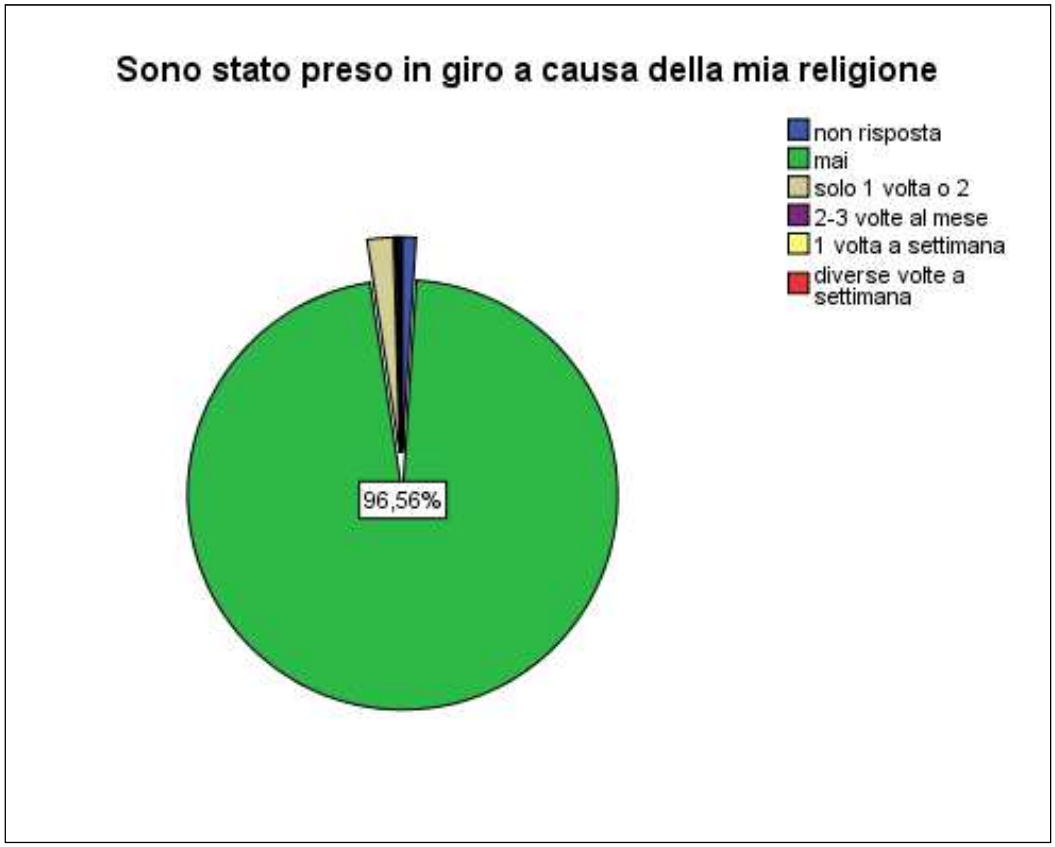

Fig. 27 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* l

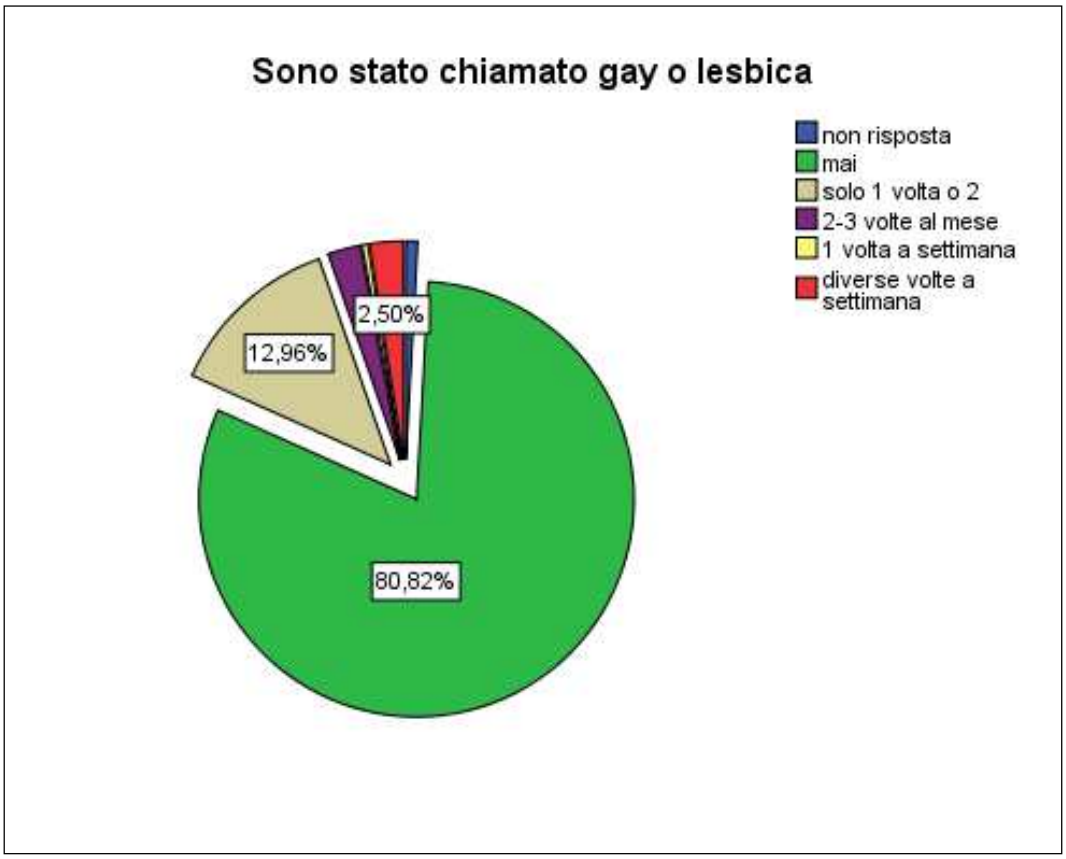

Fig. 28 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* n

Comportamenti di vittimizzazione di natura indiretto-relazionale			
	(sono stato ignorato dai miei compagni)	**(sono stato escluso dalle attività)**	**(hanno messo in giro delle voci non vere sul mio conto)**
Totale soggetti	1480	1479	1480
Mancanti	2	3	2
Media	1,42	1,24	1,40
Mediana	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,878	,661	,816

Tab. 16 Vittimizzazione: modalità relazionali

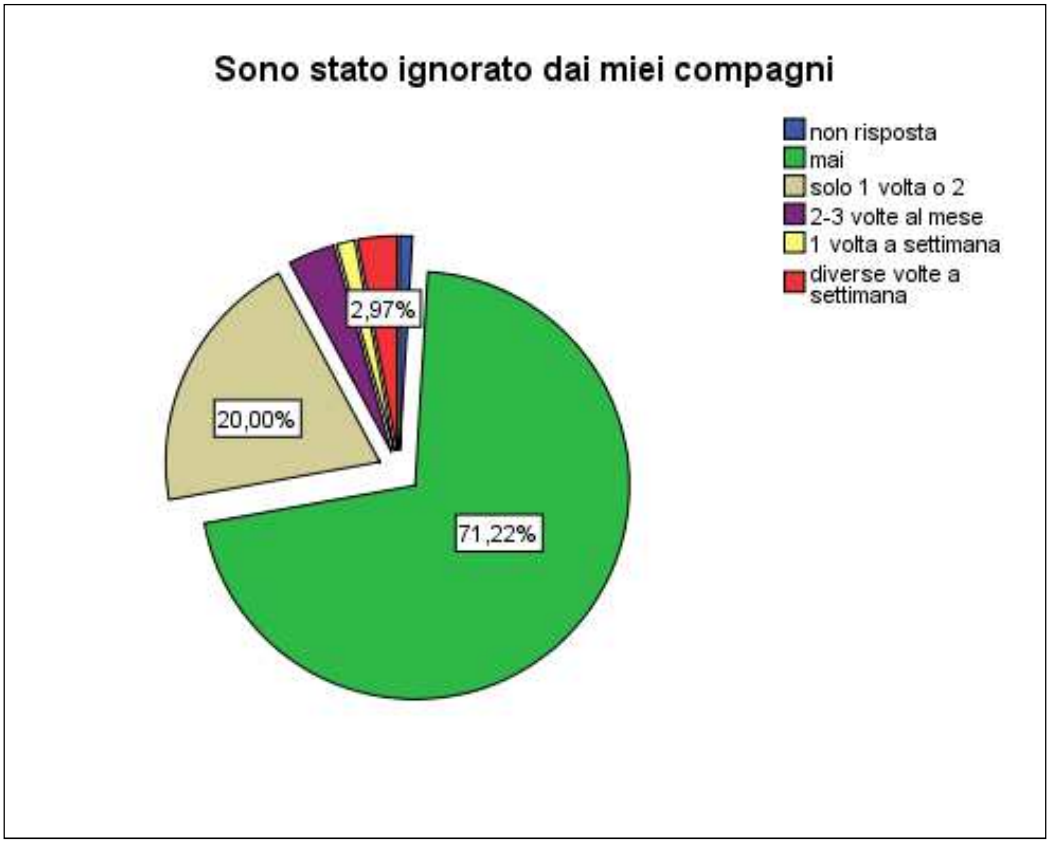

Fig. 29 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* d

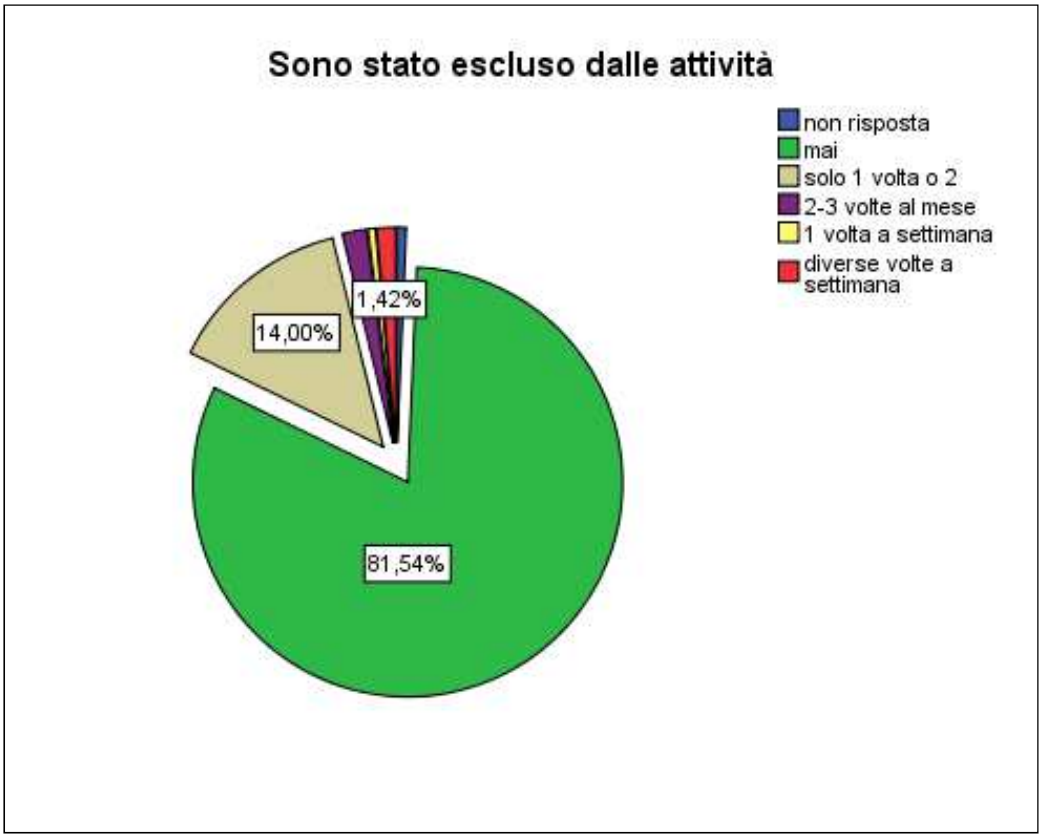

Fig. 30 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* f

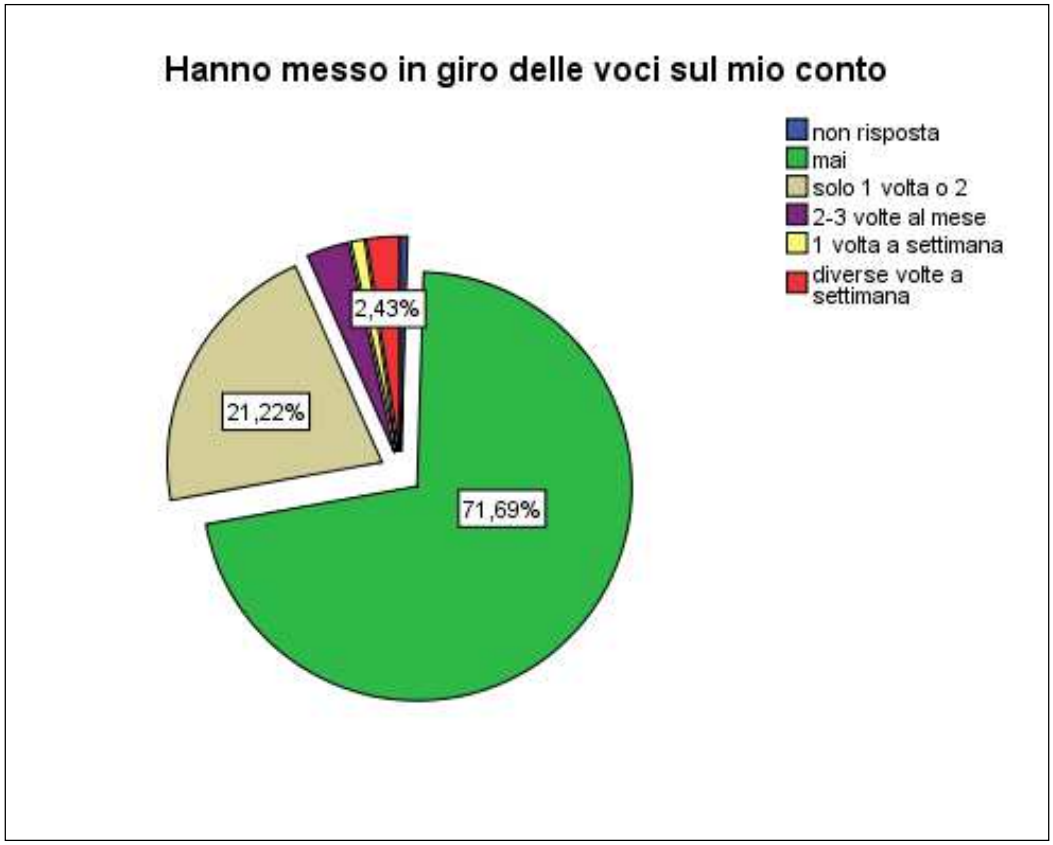

Fig. 31 Subire prepotenze: percentuali di risposta *item* h

Le tre differenti modalità comportamentali messe in atto durante la vittimizzazione hanno caratteristiche distintive sulla base del genere sessuale del soggetto che le subisce come evidenziabile dal confronto dei punteggi medi ottenuti tramite le risposte di entrambi i sessi agli *item* inerenti i comportamenti di natura fisica (Tabella 17), di natura verbale (Tabella 18) e di natura relazionale (Tabella 19).

Sulla base della suddetta comparazione può essere affermato che gli atti fisici sono prevalentemente subiti dai ragazzi, indipendentemente dalla precipua modalità di attuazione che può andare dall'essere picchiato a subire furti e danneggiamenti di oggetti (Tabella 17); le ragazze invece, sono maggiormente soggette a subire violenze di tipo indiretto, come quelle relazionali (Tabella 19); le dicerie, il prendere in giro sono tipologie comportamentali utilizzate per vittimizzare maschi e femmine in maniera quasi indifferenziata, anche se, per esempio la minaccia è prevalentemente patita dal genere maschile, parallelamente la presa in giro è più sofferta dalle femmine (Tabella 18).

I prodotti di queste analisi comparative per genere di appartenenza confermano quanto già affermato in precedenti ricerche, italiane ed estere (Olweus, 1993; Biörkqvist, 1994; Genta, 1996; Fonzi, 1997; Menesini, 2000), secondo le quali la

natura diretta o indiretta dei comportamenti è una caratteristica importante legata al sesso, in particolare le prepotenze fisiche caratterizzano i rapporti tra maschi, mentre quelle relazionali caratterizzano i rapporti tra femmine.

Modalità Fisiche di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	sono stato picchiato		**sono stato preso a calci e pugni**		**mi hanno rubato e danneggiato degli oggetti**		**sono stato spinto e strattonato**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	774	694	775	693	775	694	775	694
Mancante/i	1	1	0	2	0	1	0	1
Media	1,21	1,08	1,20	1,06	1,35	1,30	1,42	1,22
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,644	,284	,639	,327	,760	,682	,791	,560
Minimo	0	0	0	1	0	0	0	0
Massimo	5	3	5	5	5	5	5	5

Tab. 17 Modalità Fisiche di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

Modalità Verbali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	sono stato chiamato con brutti nomi		**sono stato preso in giro**		**sono stato minacciato**		**sono stato chiamato gay o lesbica**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	774	694	775	695	775	694	775	694
Mancante/i	1	1	0	0	0	1	0	1
Media	1,83	1,86	2,03	2,11	1,22	1,16	1,35	1,21
Mediana	1,00	1,50	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	1,253	1,207	1,275	1,285	,656	,510	,866	,639
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 18 Modalità Verbali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

Modalità Relazionali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	sono stato ignorato dai miei compagni		sono stato escluso dalle attività		hanno messo in giro delle voci sul mio conto	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	774	694	773	694	774	694
Mancante/i	1	1	2	1	1	1
Media	1,33	1,52	1,24	1,24	1,34	1,46
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,804	,938	,696	,605	,765	,857
Minimo	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5

Tab. 19 Modalità Relazionali di vittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

4.1.2. Le prepotenze agite

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

Le risposte ottenute alla domanda generica, che apre lo spazio della scala dedicato alle prepotenze attuate, sono già state discusse nella prima parte di questo capitolo.

In questo frangente, verranno esposti i risultati ottenuti attraverso le risposte ai singoli *item* che raccontano, tramite l'elencazione di possibili comportamenti, come tali prepotenze vengono attuate, sottolineandone le frequenze e le peculiarità in rapporto alle variabili sesso ed età.

Comportamenti di bullismo di natura fisica				
	(ho picchiato)	**(ho preso a calci e pugni)**	**(ho rubato e danneggiato degli oggetti)**	**(ho spinto e strattonato)**
Totale soggetti	1481	1481	1481	1481
Mancanti	1	1	1	1
Media	1,24	1,15	1,06	1,25
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,636	,567	,333	,637

Tab. 20 Bullismo: modalità Fisica

Nel caso delle prepotenze attuate mediante modalità di tipo fisico (Tabella 20) si può notare come i comportamenti che con più frequenza identificano questa tipologia di prepotenze sono il picchiare (Figura 32) e lo strattonare (Figura 35), il dato risulta interessante se paragonato con quanto dichiarato dai ragazzi alle stesse domande della sezione vittimizzazione nella quale i comportamenti maggiormente sofferti dalle vittime di prepotenze riguardavano il danneggiamento di oggetti (Tabella 14).

Una possibile spiegazione della superiorità numerica dei soggetti che si dichiarano responsabili di prepotenze fisiche ai danni dei compagni rispetto a quelli che dichiarano di subirne, potrebbe essere rintracciata nelle ragioni difensive legate alla desiderabilità sociale, infatti è più facile, difensivamente, mostrarsi e autodenunciarsi agli altri come aggressore che come vittima (Österman *et al.*, 1994).

Inoltre, osservando i risultati ottenuti nel confrontare i punteggi medi, tra maschi e femmine, nel compiere aggressioni fisiche verso i propri compagni, è chiaro come tale modalità comportamentale sia maggiormente presente nel sesso maschile (Tabella 21), dando sostegno a tutto quel filone di ricerche (Olweus, 1978) che identifica il bullo in una persona aggressiva che incute paura, ostile e oppositiva, con bassa tolleranza della frustrazione alla quale reagisce, soprattutto se maschio, utilizzando la forza fisica.

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

Modalità Fisiche di bullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	ho picchiato		**ho preso a calci e pugni**		**ho rubato e danneggiato degli oggetti**		**ho spinto e strattonato**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	775	694	775	694	775	694	775	694
Mancante/i	0	1	0	1	0	1	0	1
Media	1,36	1,11	1,24	1,05	1,08	1,04	1,38	1,12
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,754	,408	,694	,323	,415	,194	,738	,466
Minimo	0	0	0	1	0	1	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	3	5	5

Tab. 21 Modalità Fisiche di bullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

Le figure che seguono (Figure 32-35) sono la rappresentazione in forma grafica delle percentuali di attuazione delle prepotenze fisiche, in cui risulta palese l'utilizzo prevalente del picchiare come mezzo fisico per ottenere la sottomissione della vittima (Figura 32).

Fig. 32 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* a

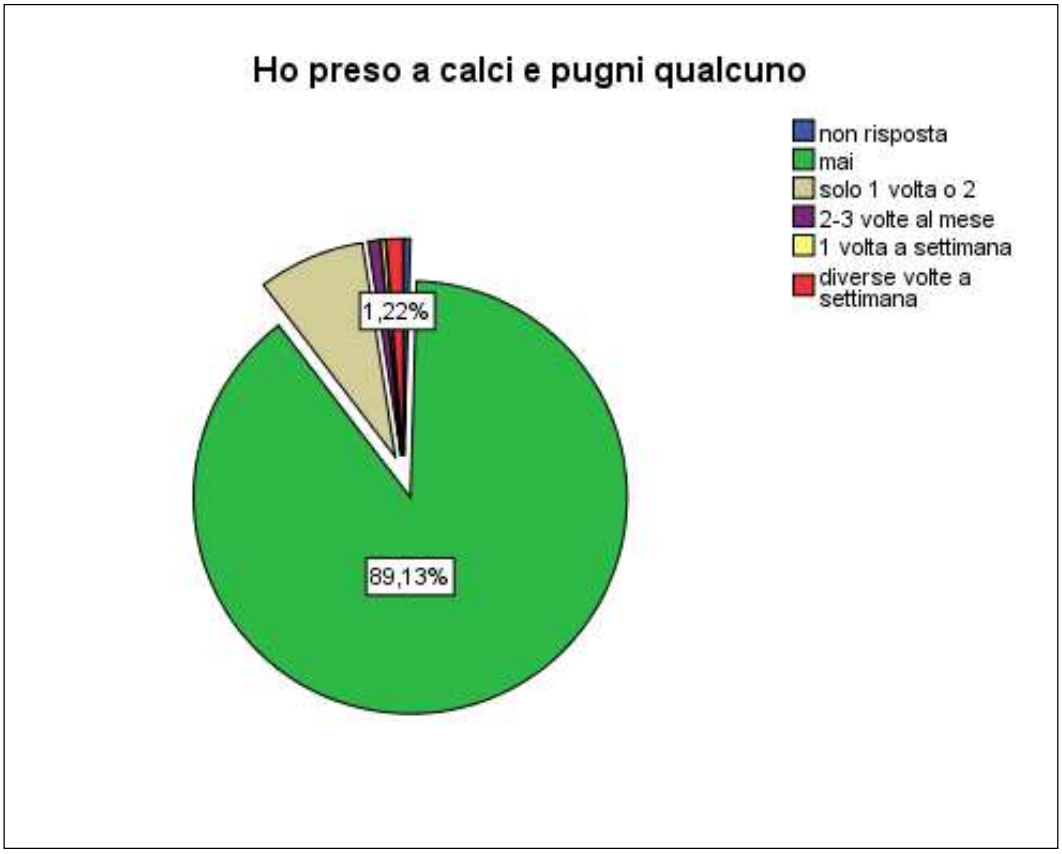

Fig. 33 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* g

Fig. 34 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* j

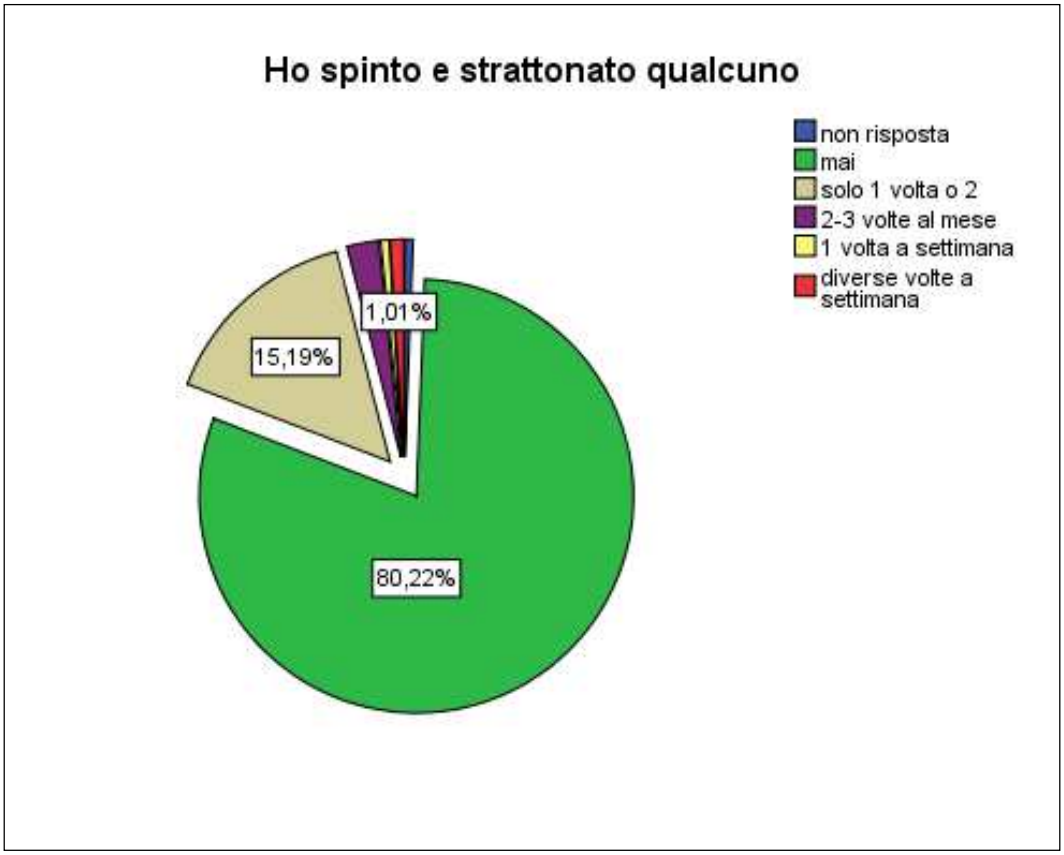

Fig. 35 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* m

Comportamenti di bullismo di natura verbale							
	(ho chiamato qualcuno con brutti nomi)	**(ho preso in giro)**	**(ho minacciato)**	**(ho preso in giro a causa del colore della mia pelle o per la mia cultura)**	**(ho preso in giro a causa del suo handicap)**	**(ho preso in giro qualcuno a causa della mia religione)**	**(ho chiamato gay o lesbica)**
Numero Totale soggetti	1482	1480	1481	1481	1481	1481	1481
Mancanti	0	2	1	1	1	1	1
Media	1,53	1,64	1,09	1,06	1,03	1,02	1,29
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,895	,898	,428	,321	,234	,233	,746

Tab. 22 Bullismo: modalità Verbale

Tra le modalità dirette di natura verbale (Tabella 22) utilizzate per intimidire qualcuno, quelle che riscuotono più successo tra i ragazzi sono: al primo posto, la presa in giro (1.64); al secondo posto, appellare qualcuno con brutti nomi (1.53) e al terzo posto, le offese riferibili all'orientamento sessuale (1.29). In riferimento a questi tre *item*, il parallelo tra i punteggi di maschi e femmine ci mostra che il sesso maschile ottiene punteggi medi superiori in tutti i casi considerati, con un picco di valore nel caso della presa in giro, che dunque, risulta essere la modalità verbale prediletta da ambo i generi (Tabella 23).

Anche in questo caso le offese riferibili a cultura e religione sono poco utilizzate dai prepotenti (Figure 39 e 41).

Modalità verbali di bullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	ho chiamato con brutti nomi		**ho preso in giro**		**sono stato chiamato gay o lesbica**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	775	695	774	694	775	694
Mancante/i	0	0	1	1	0	1
Media	1,62	1,42	1,74	1,54	1,43	1,15
Mediana	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	1,005	,729	,997	,762	,918	,443
Minimo	0	0	0	0	0	1
Massimo	5	5	5	5	5	5

Tab. 23 Modalità Verbali di bullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

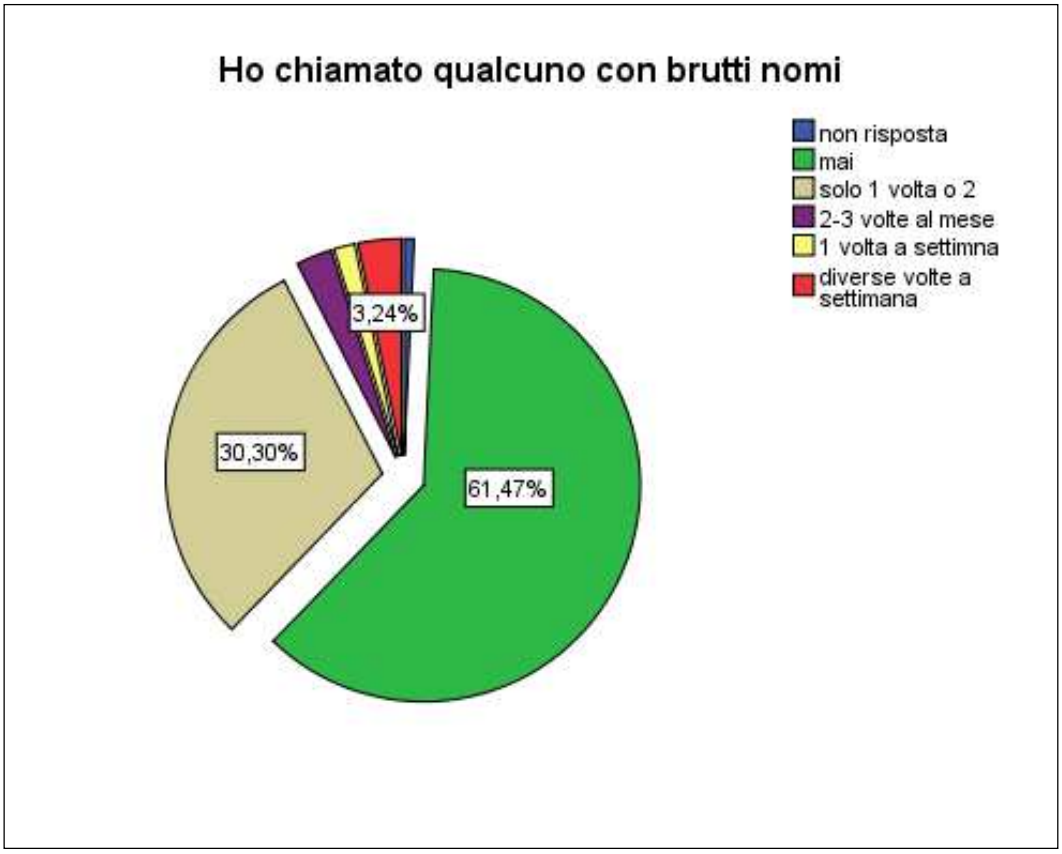

Fig. 36 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* b

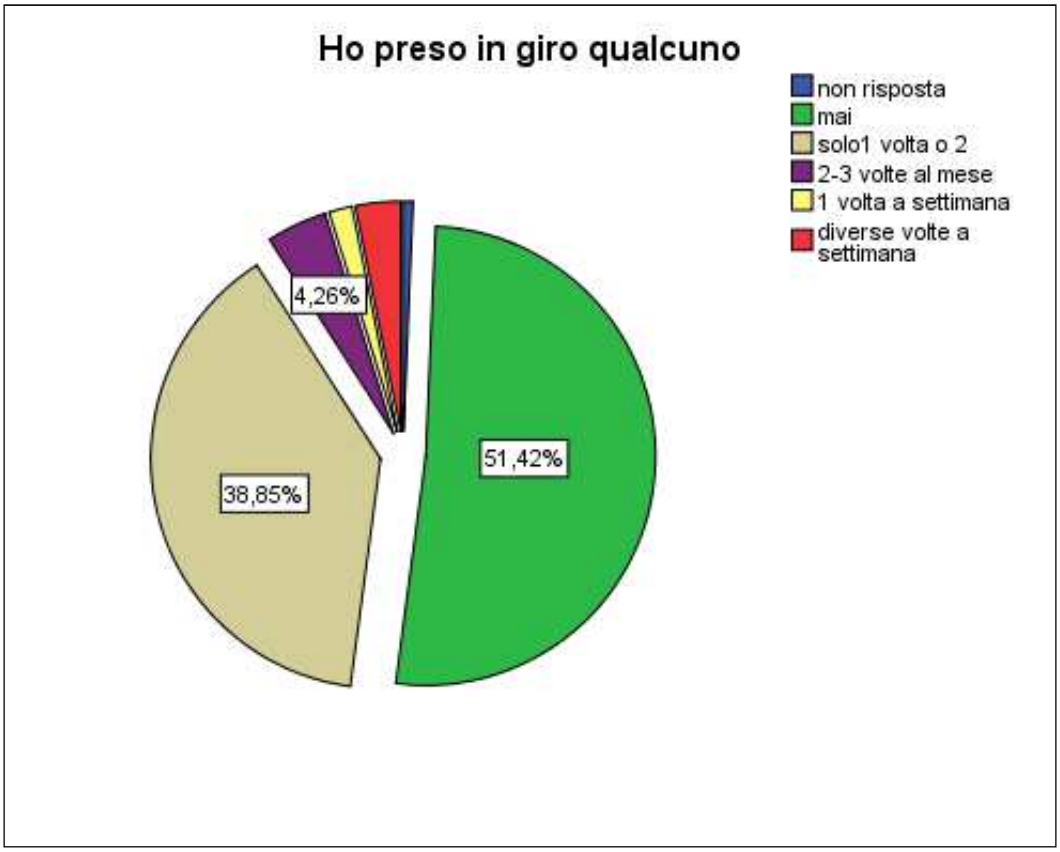

Fig. 37 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* c

Fig. 38 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* e

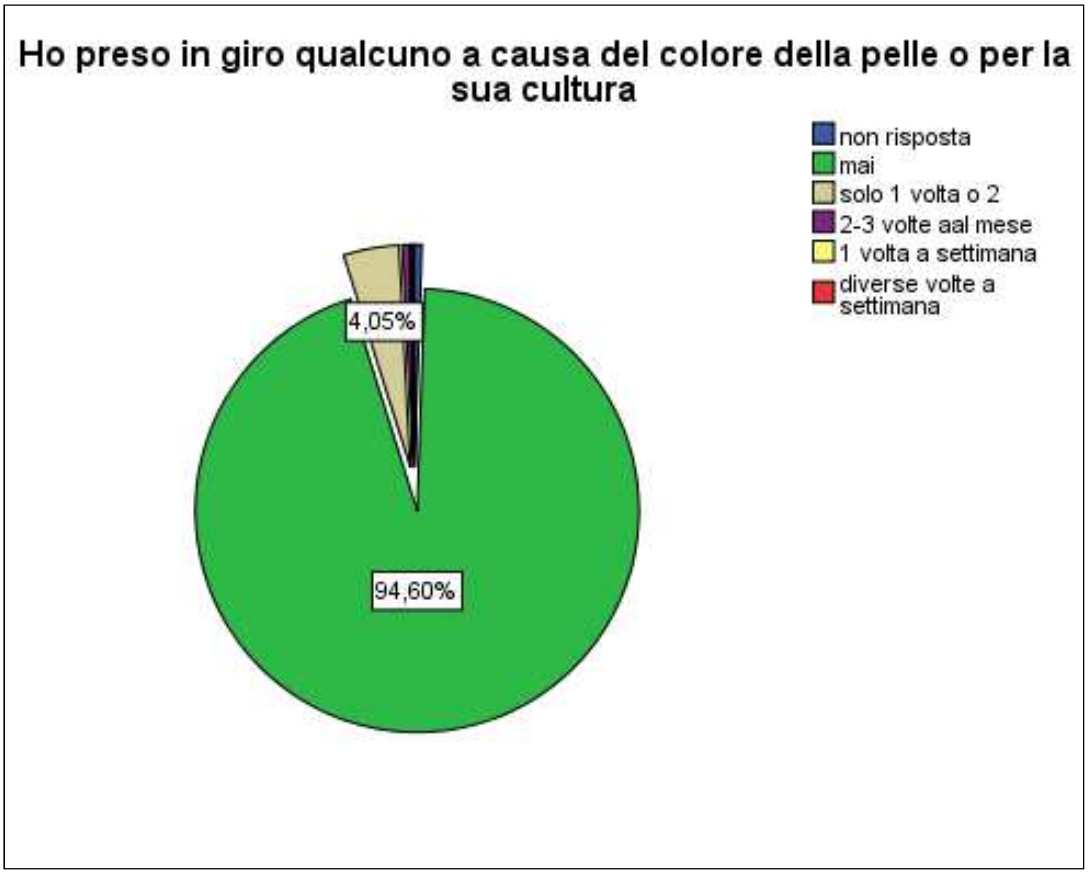

Fig. 39 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* i

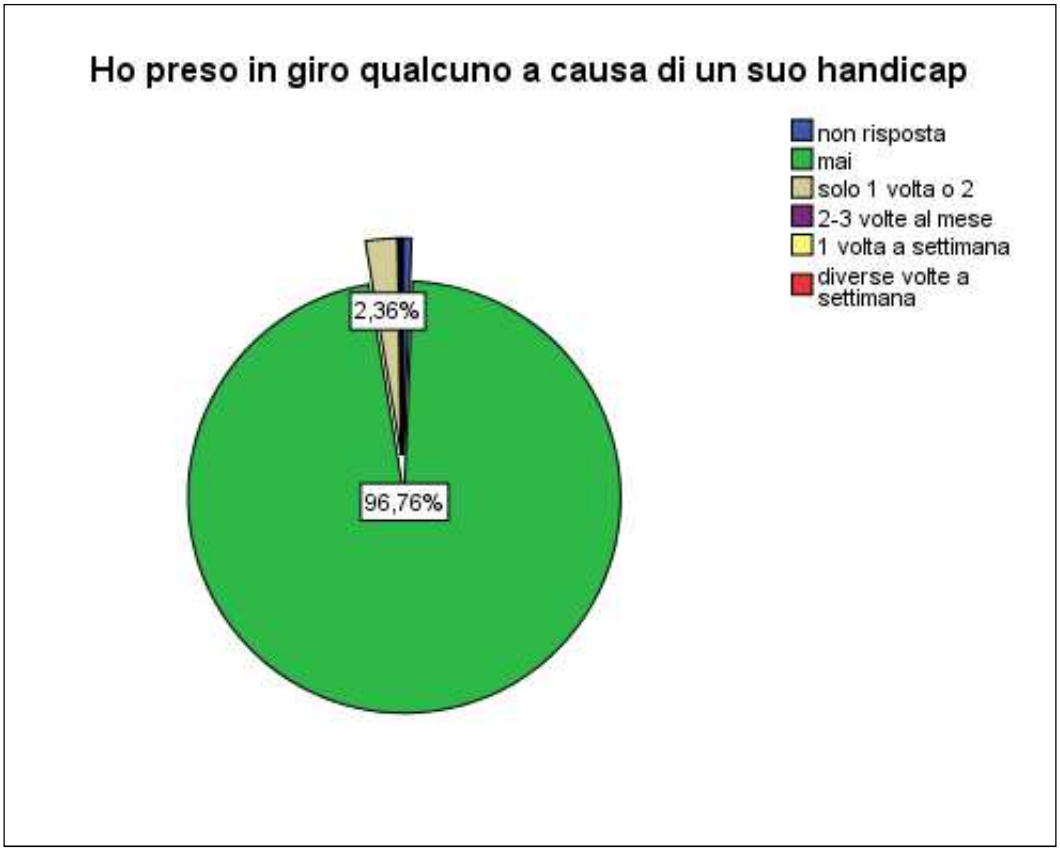

Fig. 40 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* k

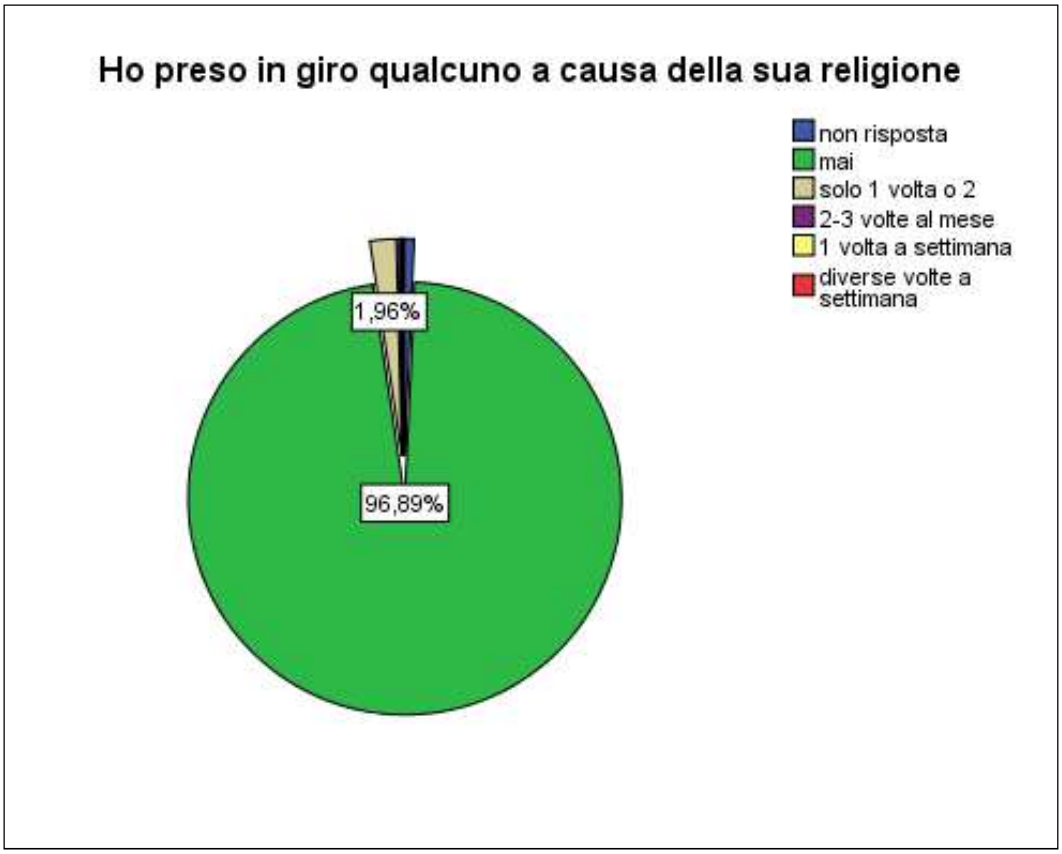

Fig. 41 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* l

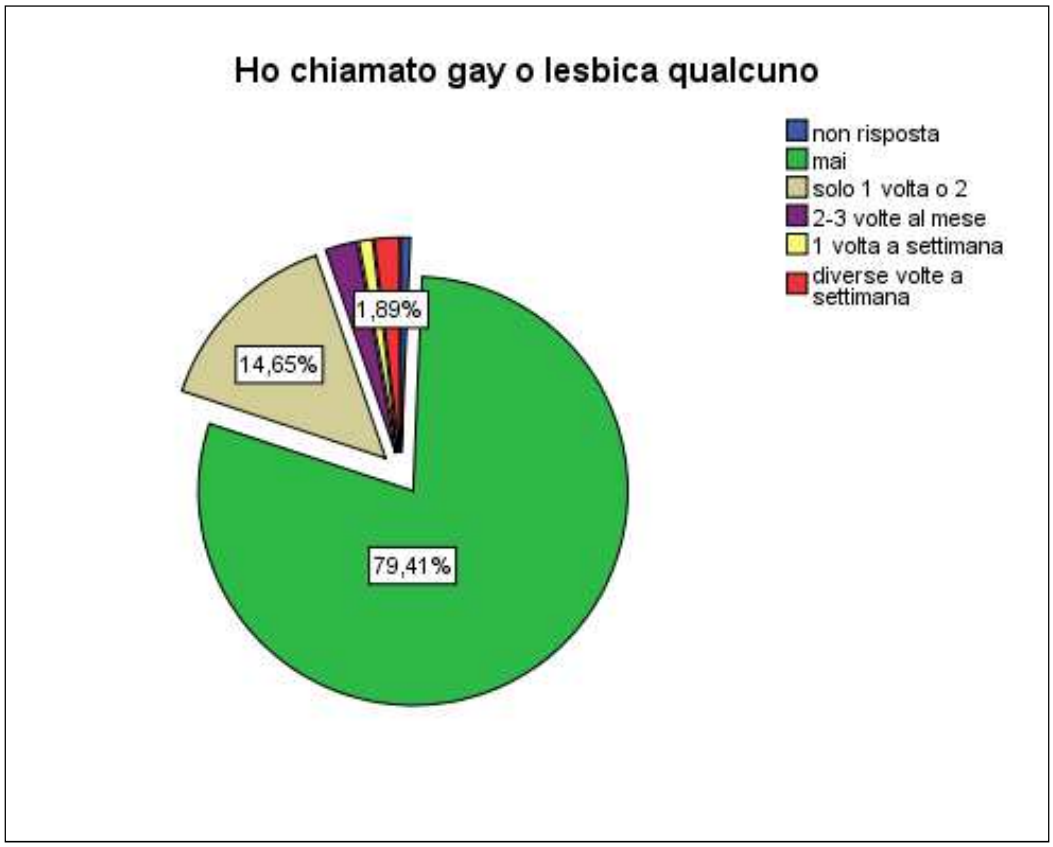

Fig. 42 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* n

Sul campione totale il bullismo indiretto registra punteggi medi alquanto elevati, (Tabella 24) e anche in questo caso i punteggi più alti sono riferibili al sesso maschile, tranne nel caso in cui i soggetti dichiarano di ignorare i propri compagni, in questa precisa condizione, i punteggi medi maggiori si registrano per le ragazze (Tabella 25).

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

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

Comportamenti di bullismo di natura relazionale			
	(ho ignorato dei miei compagni)	**(ho escluso qualcuno dalle attività)**	**(ho messo in giro delle voci sul conto di qualcuno)**
Numero Totale soggetti	1482	1481	1481
Mancanti	0	1	1
Media	1,50	1,15	1,11
Mediana	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,949	,482	,410

Tab. 24 Bullismo: modalità relazionale

Modalità Relazionali di bullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	ho ignorato i miei compagni		**ho escluso qualcuno dalle attività**		**ho messo in giro delle voci sul conto di qualcuno**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	775	695	775	694	775	694
Mancante/i	0	0	0	1	0	1
Media	1,49	1,51	1,17	1,13	1,12	1,10
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,068	,783	,539	,407	,468	,331
Minimo	0	0	0	0	0	1
Massimo	5	5	5	5	5	4

Tab. 25 Modalità Relazionali di bullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

Fig. 43 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* d

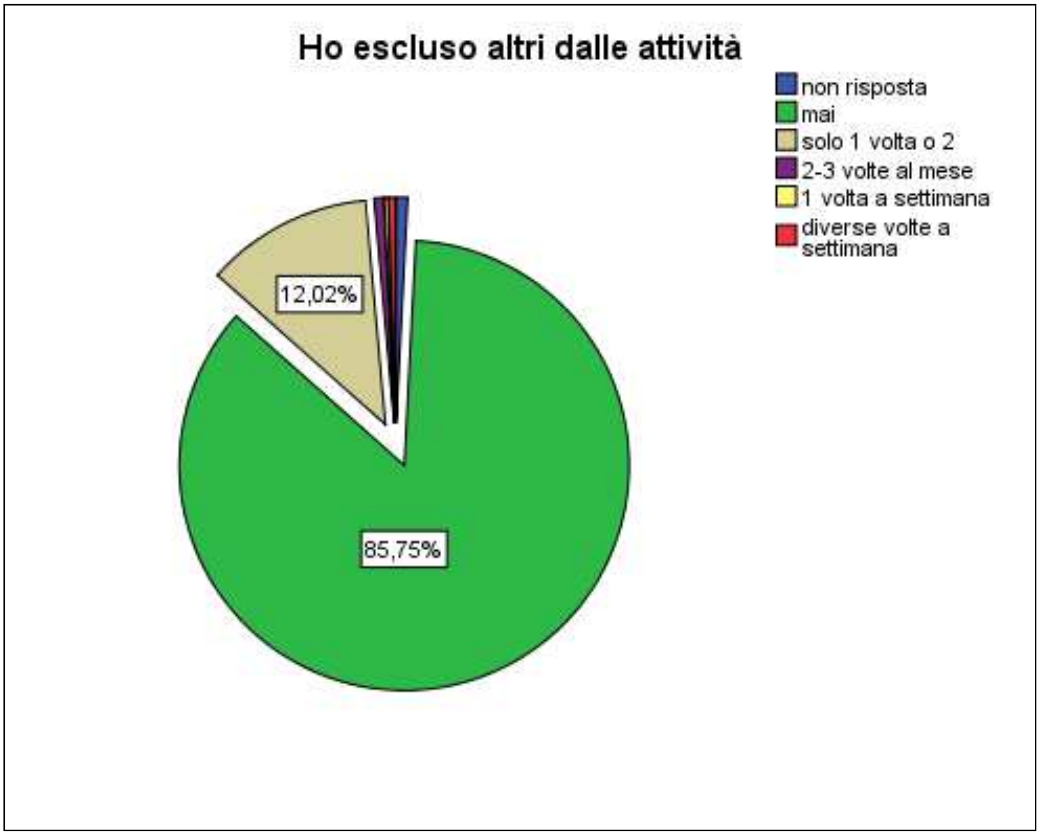

Fig. 44 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* f

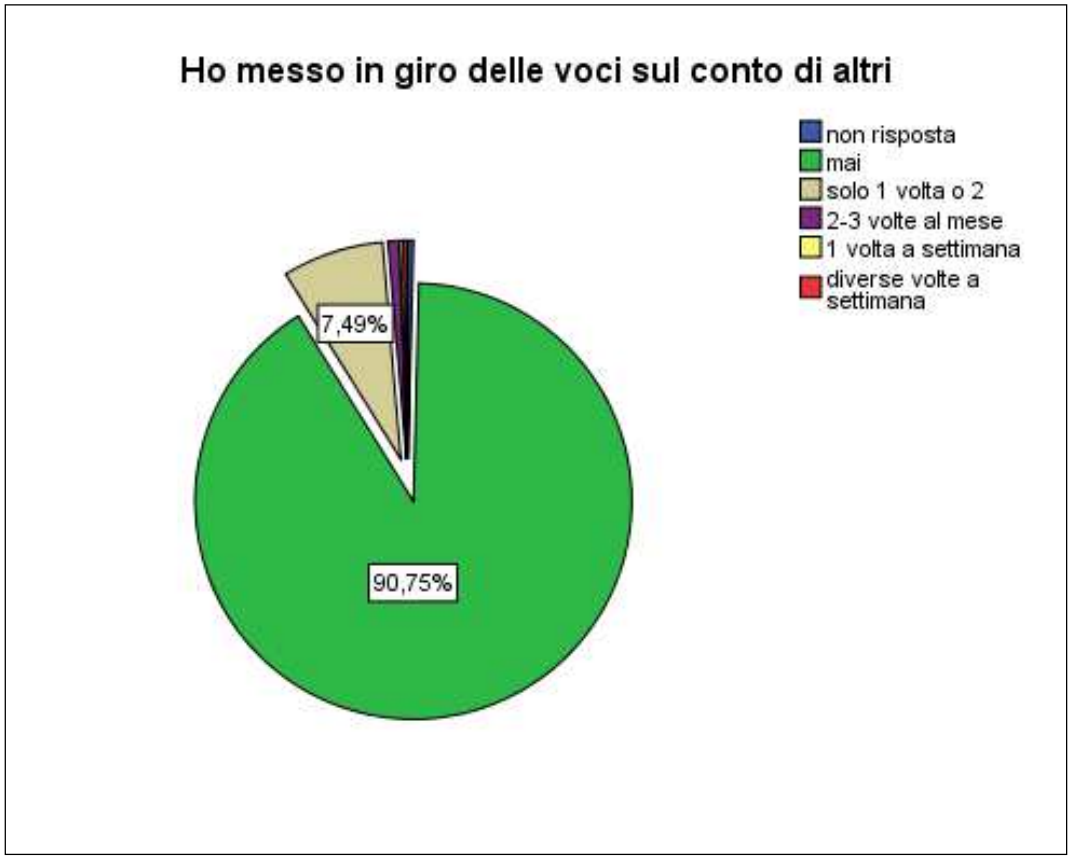

Fig. 45 Attuare prepotenze: percentuali di risposta *item* h

4.2. La *FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale.* Risultati analitici

I primi dati presi in esame anche nel caso della *Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scale* vengono presentati sotto forma di frequenze in percentuale secondo la città di somministrazione, mettendo a confronto le risposte ottenute alle domande generiche, "Quante volte hai subito atti di *cyber* bullismo negli ultimi 2-3 mesi?" e "Hai mai preso parte ad episodi cyberbullismo verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?", poste all'inizio di ogni sezione della scala e utilizzate allo scopo di comprendere in che misura i soggetti costituenti il campione abbiano attuato o subito prepotenze mediante l'utilizzo di strumenti tecnologici e modalità virtuali di interazione.

Le percentuali più alte di *cyber* bullismo sia subito che attuato sono rilevabili nell'unica scuola presente nel territorio della città di Roma, con il 34,4% di soggetti che dichiara di essere stato vittima, negli ultimi mesi, di episodi di bullismo digitale e

il 27,2% che autodenuncia di aver partecipato ad episodi di *cyber* bullismo verso altri ragazzi (Tabella 26).

Anche se le percentuali qui presentate (Tabella 26) sono inferiori di circa 10 punti rispetto a quelle registrate (Tabella 8) per le forme di prepotenza e vittimizzazione del bullismo "tradizionale", risultano molto allarmanti per la natura stessa del fenomeno delle violenze virtuali che, per definizione, non possono essere circoscritte in uno spazio e in un tempo limitato, ma possono essere attuate e subite in qualsiasi momento del giorno e della notte e in ogni luogo (Petrone & Troiano, 2008).

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

Numero Totale Studenti per Istituto	**Città**	**Quante volte hai subito atti di cyberbullismo NEGLI ULTIMI 2-3 MESI?**			**Hai mai preso parte ad episodi di cyberbullismo verso altri ragazzi/e NEGLI ULTIMI 2-3 MESI?**		
		Non risposta	Assenza	Presenza	Non risposta	Assenza	Presenza
274	ROMA	3,6	62,0	34.4	0	72,8	27,2
136	VALMONTONE	8,1	63,2	28,7	8,8	63,2	28
387	TIVOLI	1,0	73,1	25,9	4,7	75,2	20,1
37	SAN POLO	2,7	81,1	16,2	2,7	75,7	21,6
324	CAMPAGNANO	0	69,4	30,6	7,7	66,8	25.5
49	MAZZANO	0	79,6	20,4	0	77,6	22.4
275	FRASCATI	0,7	74,2	25,1	2,5	76,0	21,5

Tab. 26 Confronto territoriale presenza/assenza delle prepotenze digitali

L'indice di gravità, ovvero la frequenza ravvicinata nel tempo con cui le azioni si svolgono, risulta meno rilevante se confrontato con i punteggi ottenuti nella scala del bullismo tradizionale, attestandosi sul 2% per la cybervittimizzazione (Tabella 27) e sull'1,1% per il *cyber* bullismo del campione totale (Tabella 28).

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

Tab. 27 Grado di cybervittimizzazione. Percentuali di risposta

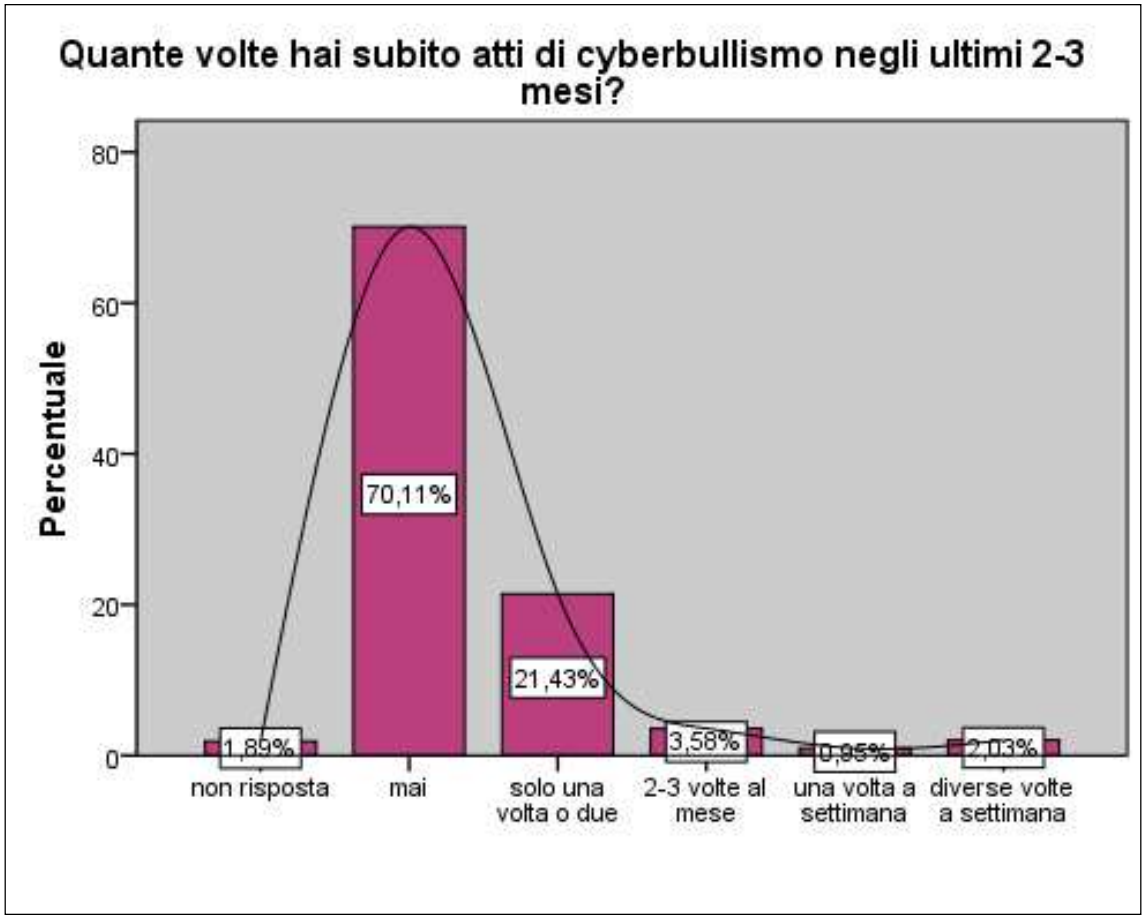

Fig. 46 Grafico percentuali cybervittimizzazione

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

Tab. 28 Grado di cyberbullismo. Percentuali di risposta

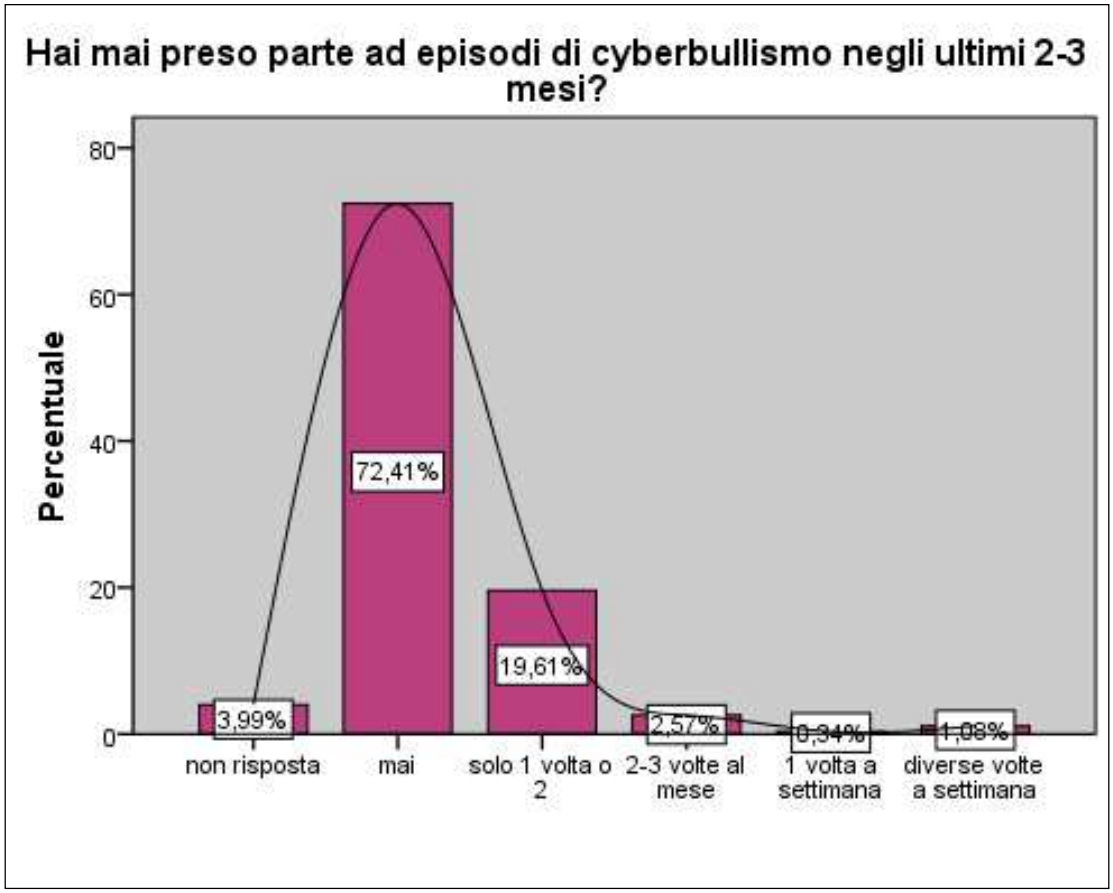

Fig. 47 Grafico percentuali cyberbullismo

Quante volte hai subito atti di cyber bullismo negli ultimi 2-3 mesi?			
	Classi Prime	**Classi Seconde**	**Classi Terze**
non risposta	2,6	1,7	1,3
mai	72,8	70,3	66,3
solo una volta	17,9	21,2	25,7
2-3 volte al mese	2,8	4,6	3,5
una volta a settimana	1,1	,8	,9
diverse volte la settimana	2,2	1,5	2,4
Totale	99,4	100,0	100,0
mancante	,6		
Totale	100,0		

Tab. 29 Frequenza di cybervittimizzazione per età

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

Tab. 30 Frequenza di *cyber* bullismo per età

Suddividendo il campione in base alla classe frequentata e analizzando trasversalmente i comportamenti di bullismo virtuale sia nel caso in cui i soggetti ne

siano vittima o artefici, notiamo che, inversamente a quanto accade nel bullismo in senso lato, i bambini delle classi inferiori sono meno colpiti, in entrambi i ruoli, dalle manifestazioni di *cyber* bullismo (Tabelle 29 e 30).

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

I dati in esame sembrano confermare un incremento significativo del coinvolgimento degli adolescenti nel fenomeno del cyberbullismo con l'aumentare dell'età, fenomeno già riscontrato in altri studi (Bartolo & Palermiti, 2007; Kowalski & Limber, 2007; Smith *et al*., 2008).

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

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

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

Tab. 31 Frequenza cyberprepotenze subite/agite suddivise per genere

I dati analizzati in base alla variabile sesso (Tabella 31), mostrano con chiarezza che il sesso femminile, molto più di quello maschile, utilizza le nuove tecnologie per

compiere atti di prepotenza (20,4%), ma, al tempo stesso, ne è anche la principale vittima (25,5%).

4.2.1. Cyberbullismo: prepotenze subite

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

-Scritto verbale: comprende atti utilizzando la forma scritta o la forma verbale di bullismo (vale a dire telefono, chiamate, messaggi di testo ed *e-mail*);

- Visiva: coinvolge attacchi perpetrati con l'uso di forme visive di bullismo (cioè la pubblicazione di immagini compromettenti);

- Imitazione o Rappresentazione: si riferisce agli attacchi più sofisticati che si avvalgono di furto di identità (ad esempio, informazioni personali rivelate utilizzando l'*account* di un'altra persona);

- Esclusione: è legato alla designazione di chi non è un membro del gruppo (ovvero, escludendo volutamente qualcuno da un gruppo *online*).

Il primo insieme di comportamenti che andremo ad analizzare riguarda le modalità scritto-verbali di cybervittimizzazione e conta complessivamente al suo interno 7 *item*, ognuno dei quali descrive una particolare modalità di ricevere prepotenze tramite le tecnologie e il *web* (Tabella 32).

La modalità scritto- verbale basata sul ricevere telefonate mute è quella maggiormente denunciata come forma di *cyber* prepotenza subita con un punteggio medio pari a 1.62, rispetto per esempio, ad aver ricevuto voci non vere sul proprio conto che registra un punteggio di 1.27, posizionandosi al secondo posto nella classifica delle prepotenze virtuali sperimentate con una frequenza elevata (Tabella 32).

Osservando le 7 modalità scritto-verbali e i rispettivi punteggi ad esse associati (Tabella 32), è evidente che lo strumento mediante il quale, con più facilità, si possono ricevere insulti, offese e calunnie è il telefono cellulare, infatti le telefonate, gli *sms* e gli stessi ambienti *social,* sono tutte funzionalità peculiari degli odierni *smartphone.*

Inoltre, non bisogna dimenticare che tale tipo di tecnologia è quasi funzionale al vivere quotidiano, soprattutto nel contesto giovanile: i ragazzi vivono lo *smartphone*

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

Cybervittimizzazione con modalità scritto-verbali							
	di ricevere sms con minacce e insulti	**di ricevere minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace**	**di ricevere telefonate mute**	**di ricevere e-mail con minacce e insulti**	**di ricevere telefonate con minacce e insulti**	**di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto tramite telefono**	**di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto in internet**
Valido	1477	1478	1478	1479	1479	1479	1479
Mancante	5	4	4	3	3	3	3
Media	1,23	1,24	1,62	1,05	1,10	1,27	1,16
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,664	,691	,966	,374	,460	,711	,565
Minimo	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	9	5

Tab. 32 Cybervittimizzazione: modalità scritto-verbali

Le ricerche sull'argomento (Smith *et. al*, 2007) parlano di vessazioni digitali, attraverso telefonate e messaggi, compiute contro vittime perlopiù appartenenti al genere femminile.

Nel nostro caso viene confermato l'*identikit* della vittima di sesso femminile (Tabella 33), stessa cosa dicasi per le modalità di prepotenze subite (Tabella 32).

Modalità scritto-verbali di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	di ricevere sms con minacce e insulti		di ricevere minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace		di ricevere telefonate mute		di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto tramite telefono	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	772	694	773	693	772	694	773	694
Mancante/i	3	1	2	2	3	1	2	1
Media	1,18	1,29	1,18	1,31	1,56	1,70	1,22	1,33
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,576	,746	,601	,762	,978	,940	,657	,763
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5	5	9

Tab. 33 Modalità scritto-verbali di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

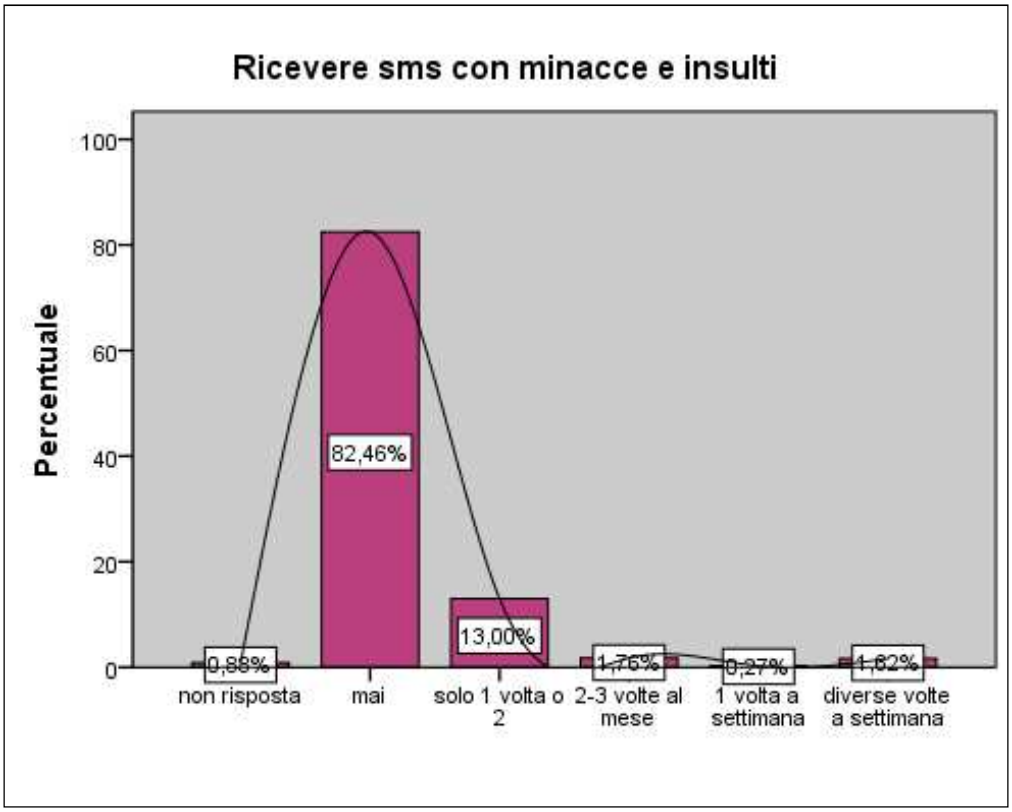

Fig. 48 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 1

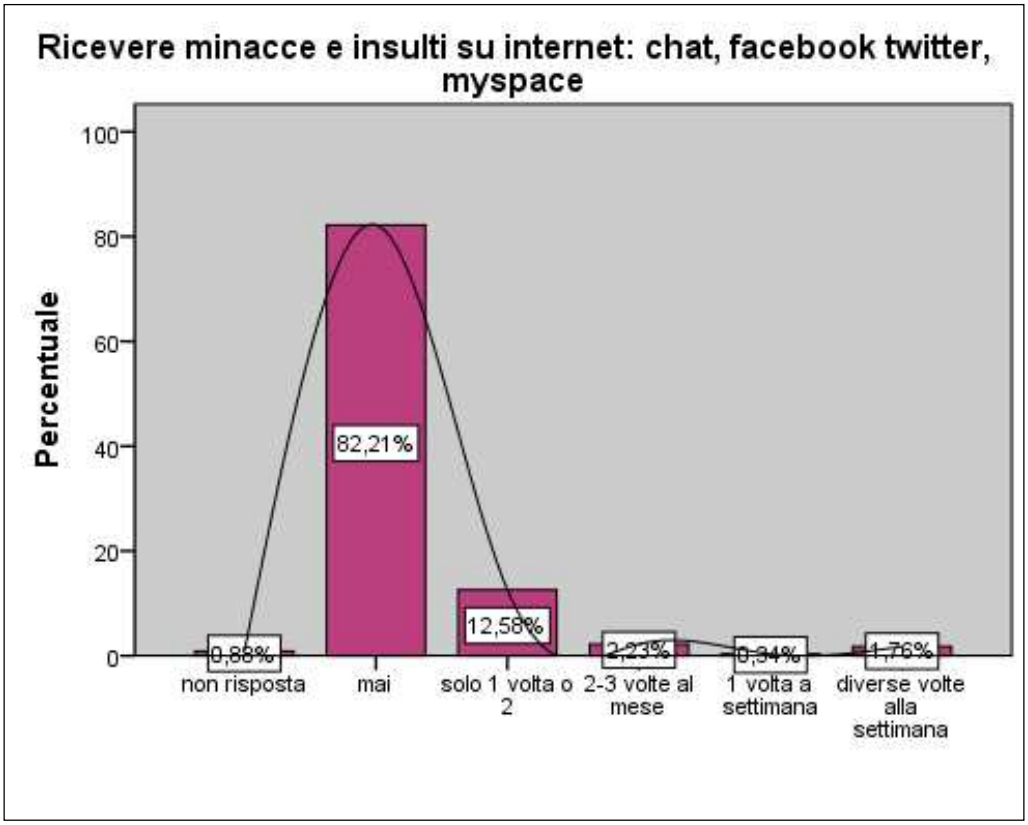

Fig. 49 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 3

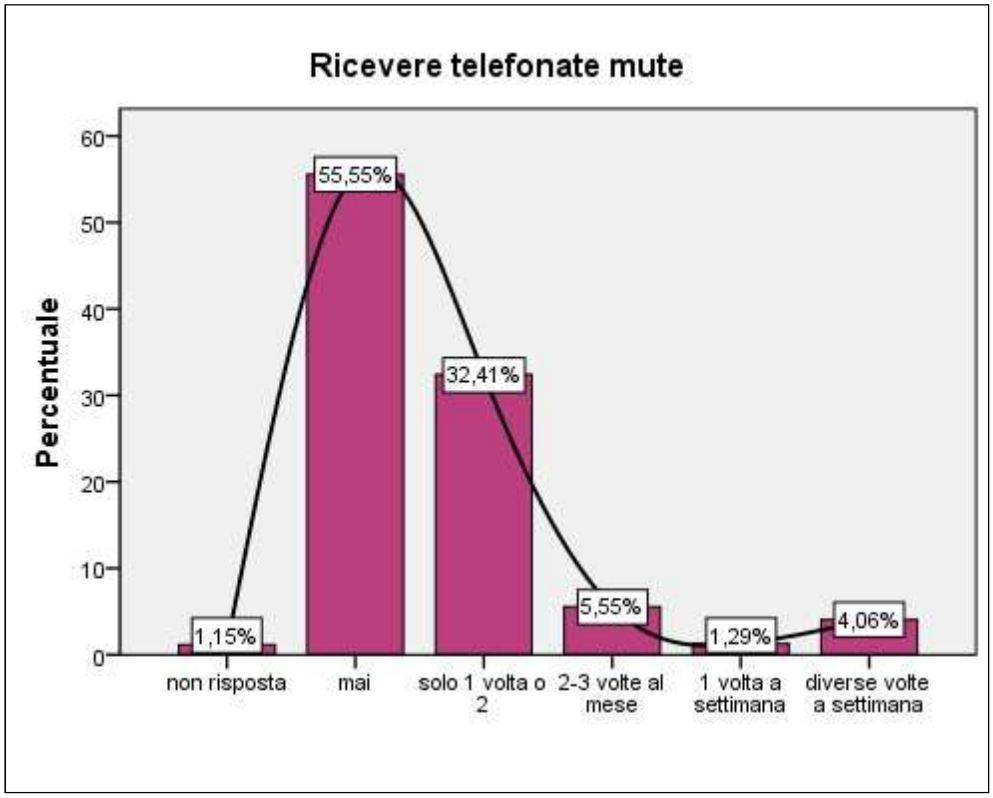

Fig. 50 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 4

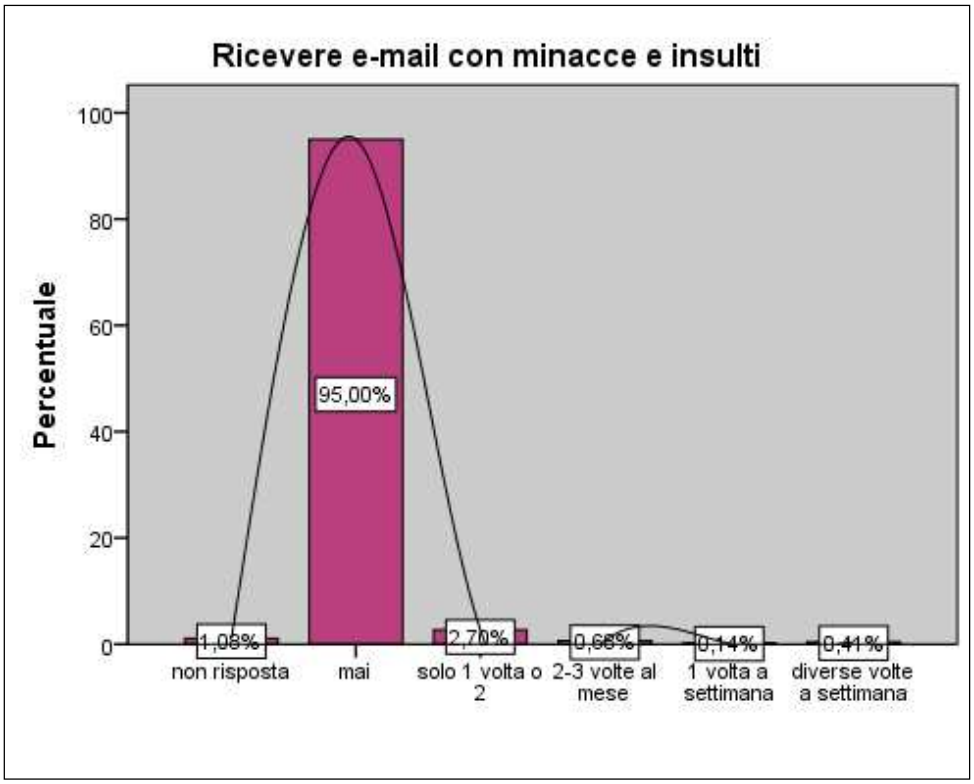

Fig. 51 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 5

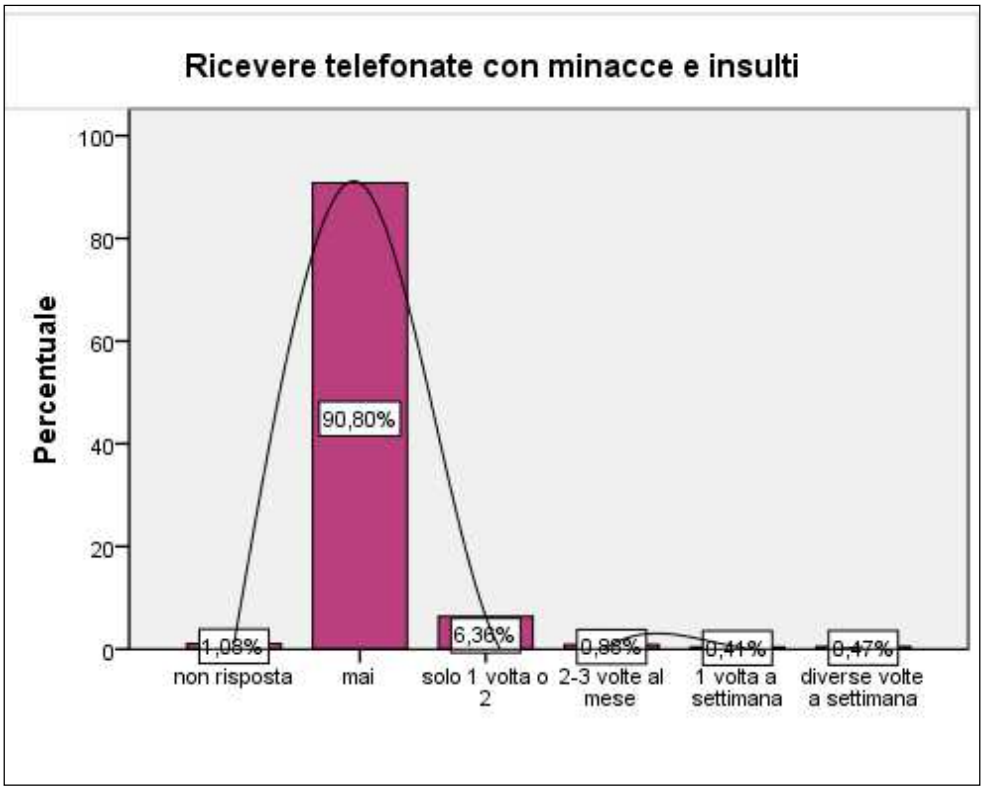

Fig. 52 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 7

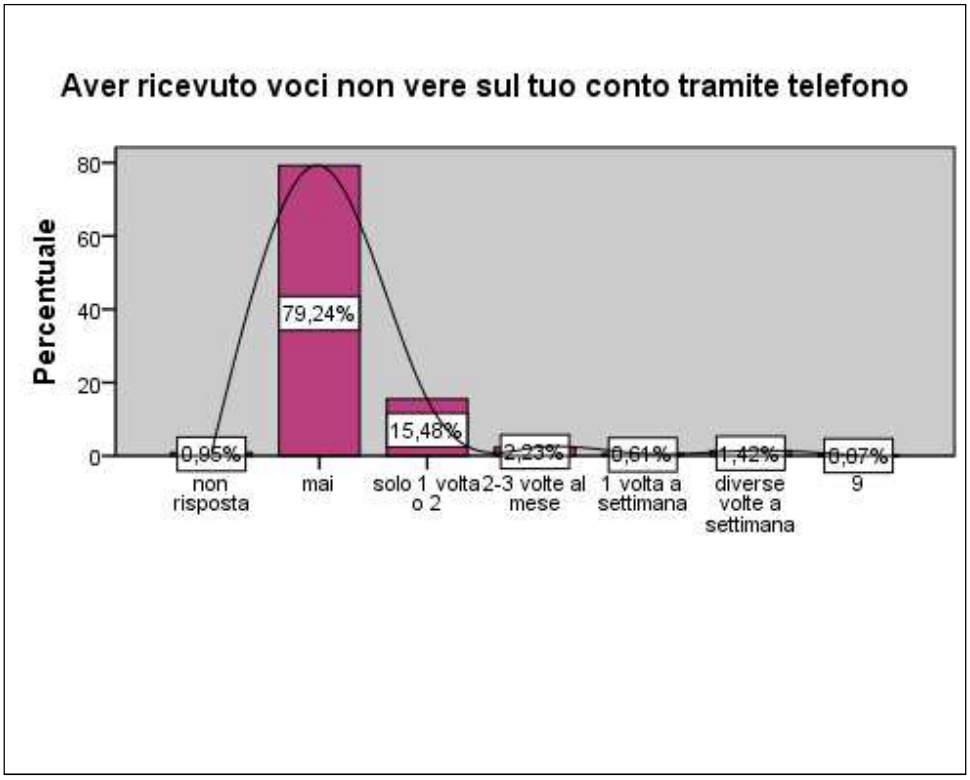

Fig. 53 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 9

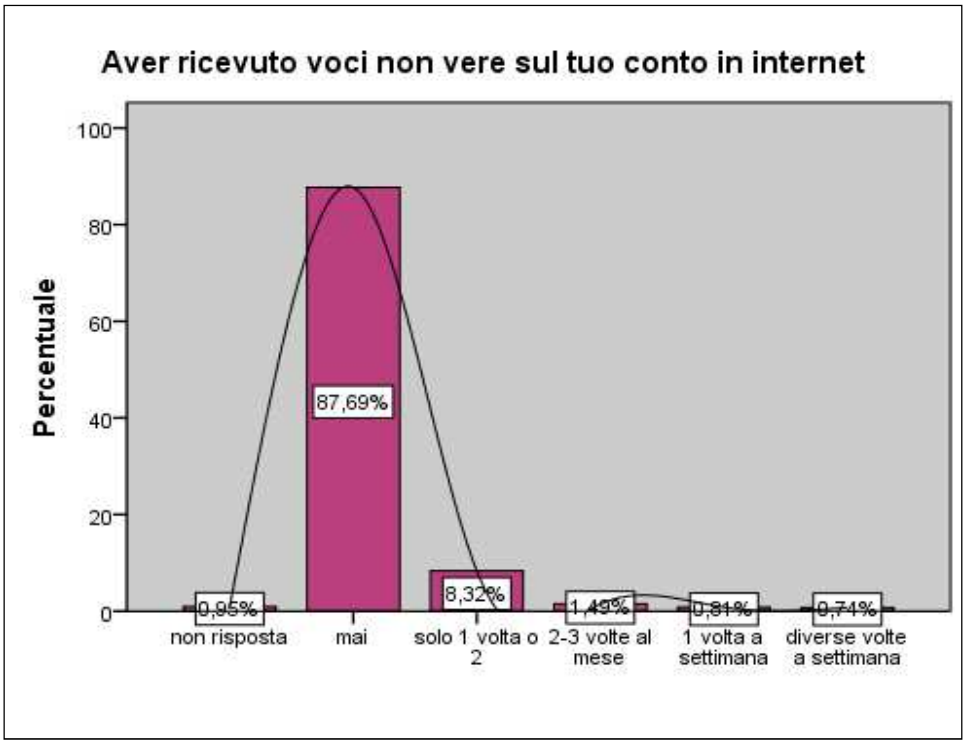

Fig. 54 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 14

Per quanto concerne le prepotenze digitali, che si presentano secondo modalità di natura visiva, è riscontrabile una certa omogeneità di utilizzo per tutte le tipologie considerate: fatta eccezione per la ricezione di video e immagini imbarazzanti per la quale si registra un punteggio di 1.16, le altre modalità si attestano tutte sull'1.10/1.12 (Tabella 34). Altresì dicasi nel considerare la variabile sesso, infatti, in questo caso, non solo i punteggi rimangono simili nel confronto tra le varie modalità di presentazione, ma anche in base al sesso di appartenenza (Tabella 35).

Cyber vittimizzazione con modalità visive				
	ricevere video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare	**ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare**	**ricevere tramite internet video foto immagini di assalti e violenze**	**ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti su internet**
Valido	1476	1479	1478	1478
Mancante/i	6	3	4	4
Media	1,11	1,16	1,12	1,10
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,471	,600	,498	,486
Minimo	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5

Tab. 34 Cybervittimizzazione: modalità visive

Modalità visive di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	ricevere video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare		**ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare**		**ricevere tramite internet video foto immagini di assalti e violenze**		**ricevere video foto immagini di situazioni imbarazzanti su internet**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	772	692	773	694	772	694	772	694
Mancante/i	3	3	2	1	3	1	3	1
Media	1,11	1,11	1,15	1,17	1,11	1,12	1,10	1,10
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Deviazione std.	,467	,450	,606	,577	,521	,457	,492	,479
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 35 Modalità visive di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

Nei seguenti grafici a barre, sono indicate le percentuali di risposta ottenute per ciascuna modalità di *cyber* vittimizzazione, in particolare nella figura 56 viene illustrato il caso del ricevere video, foto, immagini, di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare.

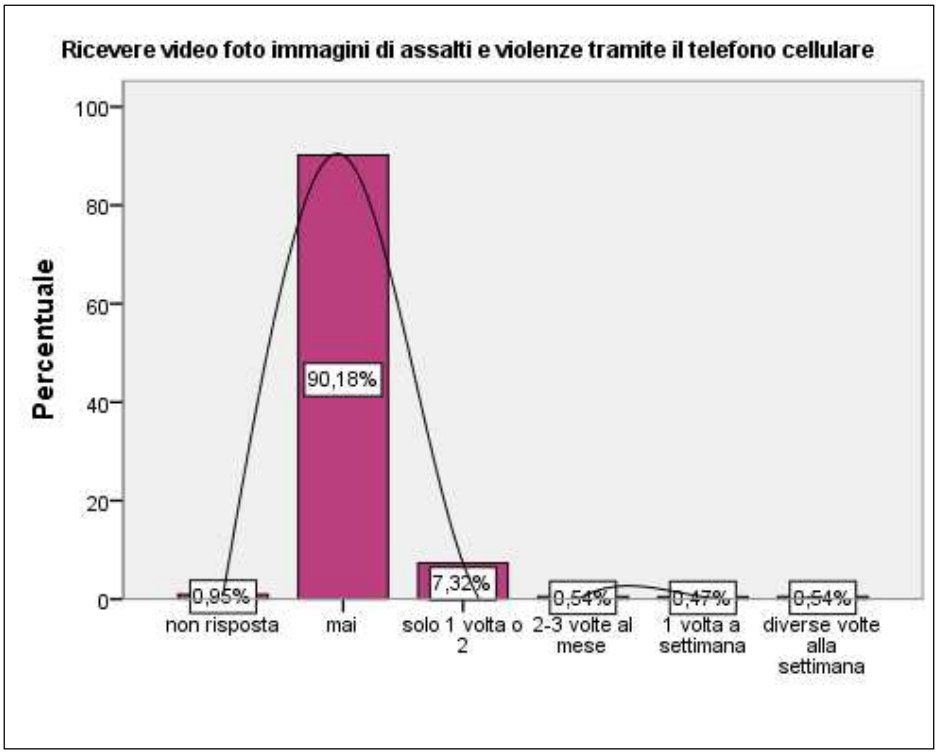

Fig. 55 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 2

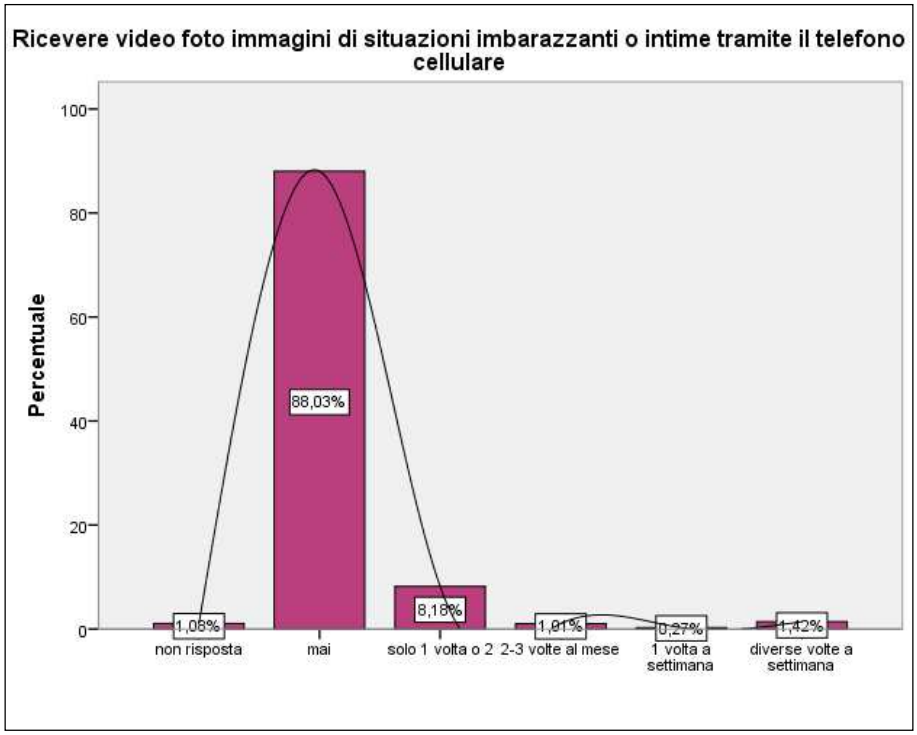

Fig. 56 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 6

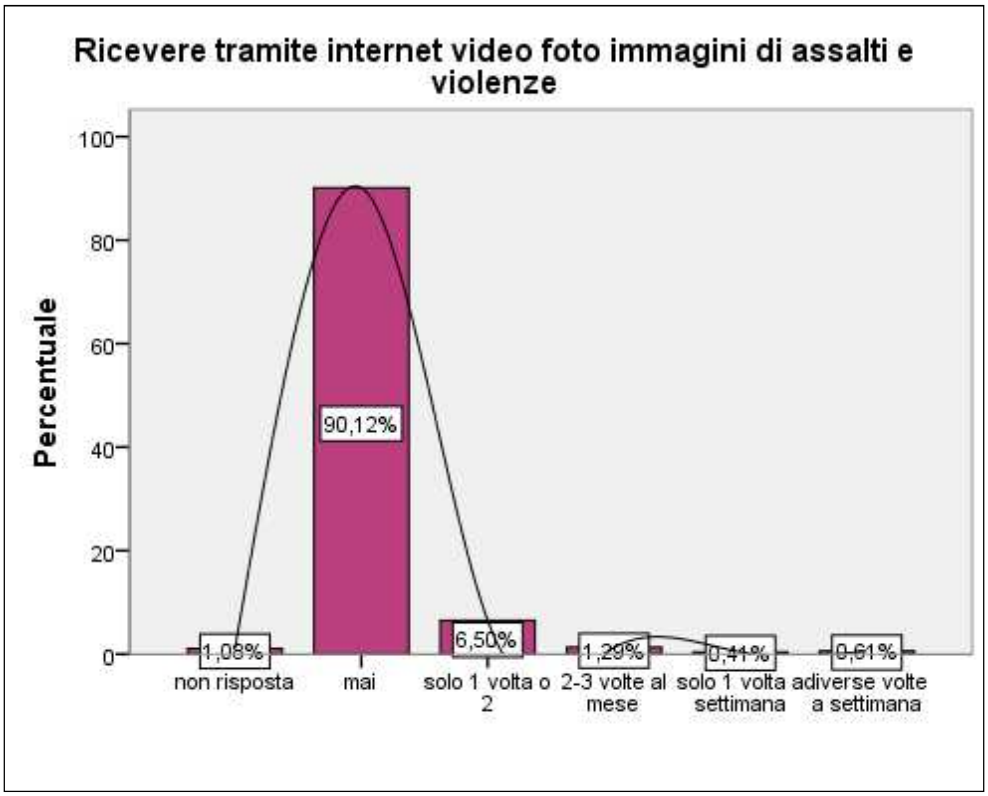

Fig. 57 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 8

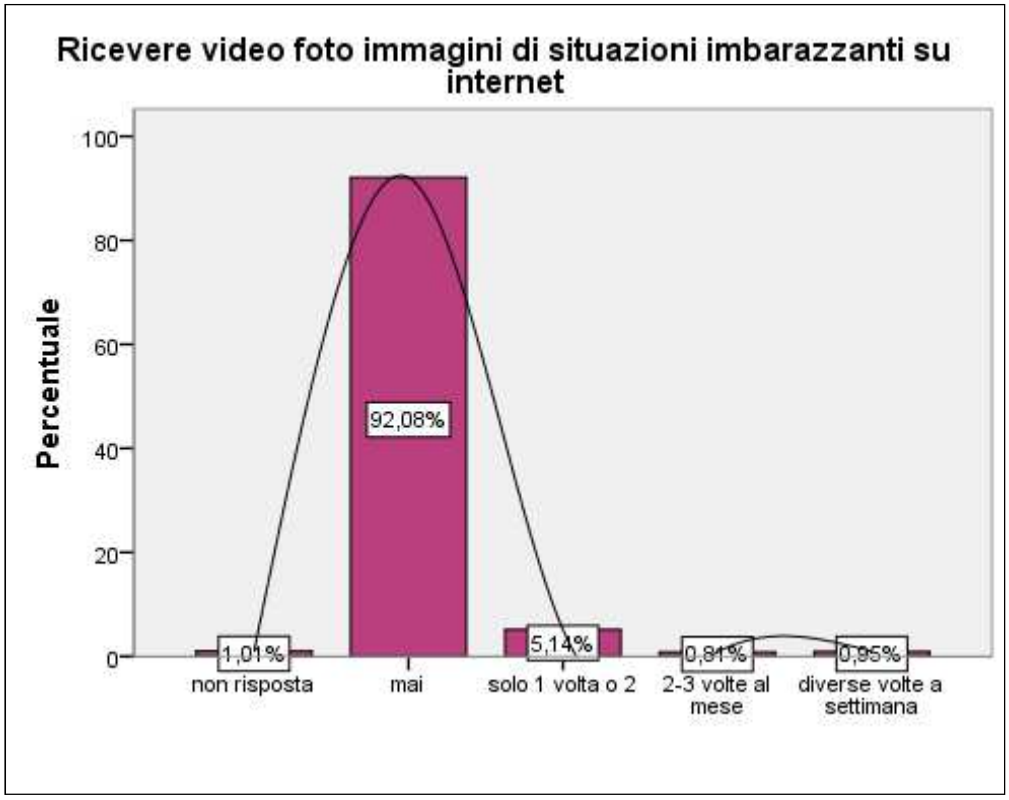

Fig. 58 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 10

La terza tipologia di *cyber* vittimizzazione si riferisce a tutti quei comportamenti che implicano che qualcuno manipoli oggetti o materiali della vittima o si impossessi di informazioni personali e private. In questi casi la modalità con il punteggio medio più alto (1.18) è riferibile al fatto che qualcuno si sia appropriato di informazioni personali e le abbia utilizzate spacciandosi per la vittima, quasi come un furto d'identità (Tabella 36).

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

Anche in questo caso il sesso più colpito è quello femminile (Tabella 37).

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

Tab. 36 Cybervittimizzazione: modalità di imitazione/rappresentazione

Modalità imitative di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	qualcuno abbia manipolato materiale personale e privato per poi riutilizzarlo		**qualcuno si sia impadronito di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo**		**qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la tua password e il tuo account**		**qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la rubrica del tuo cellulare**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	773	694	772	693	773	694
Mancante/i	2	1	2	1	3	2	2	1
Media	1,08	1,14	1,10	1,18	1,14	1,23	1,05	1,08
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,397	,504	,424	,592	,481	,619	,310	,366
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 37 Modalità imitative di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

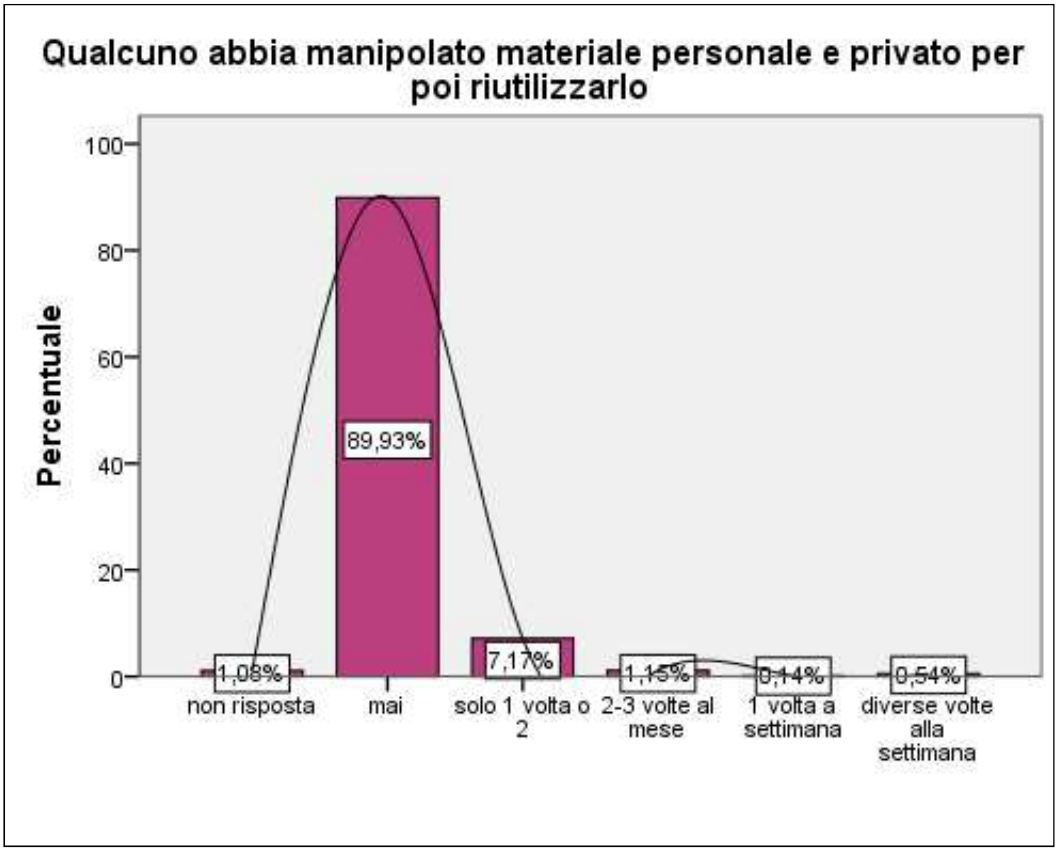

Fig. 59 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 11

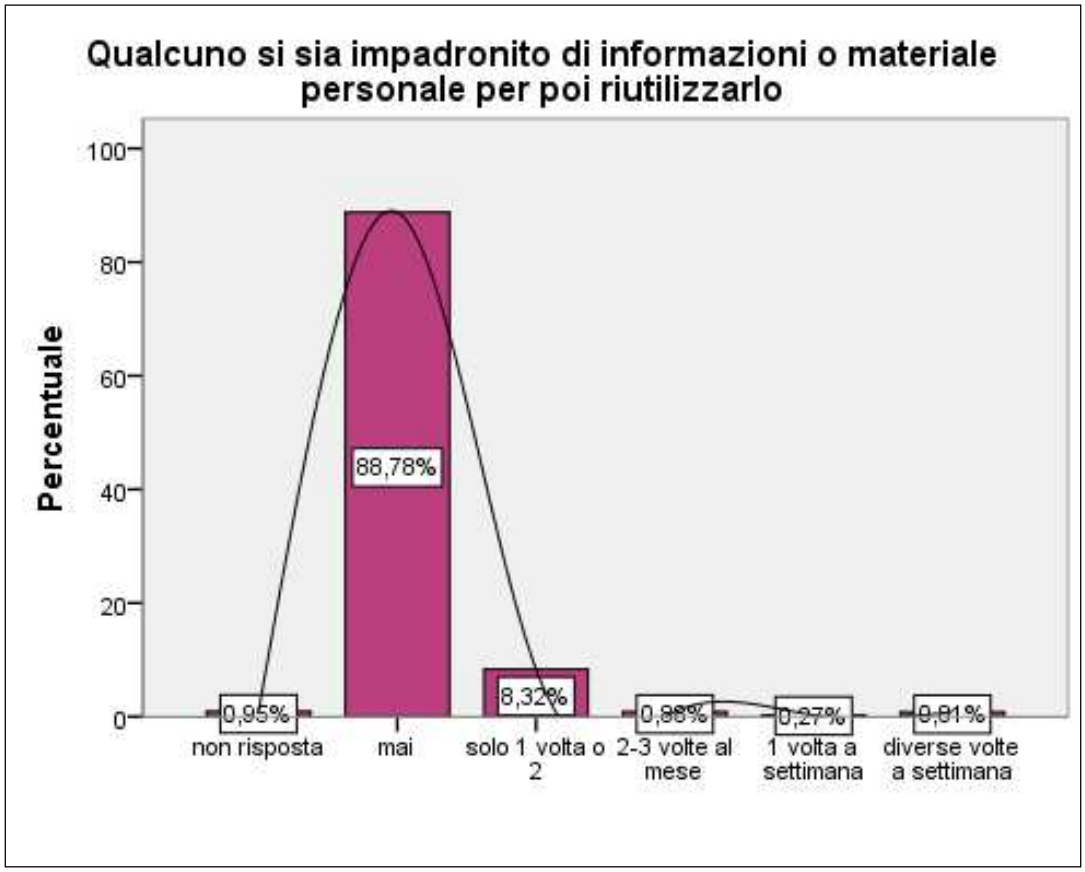

Fig. 60 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 13

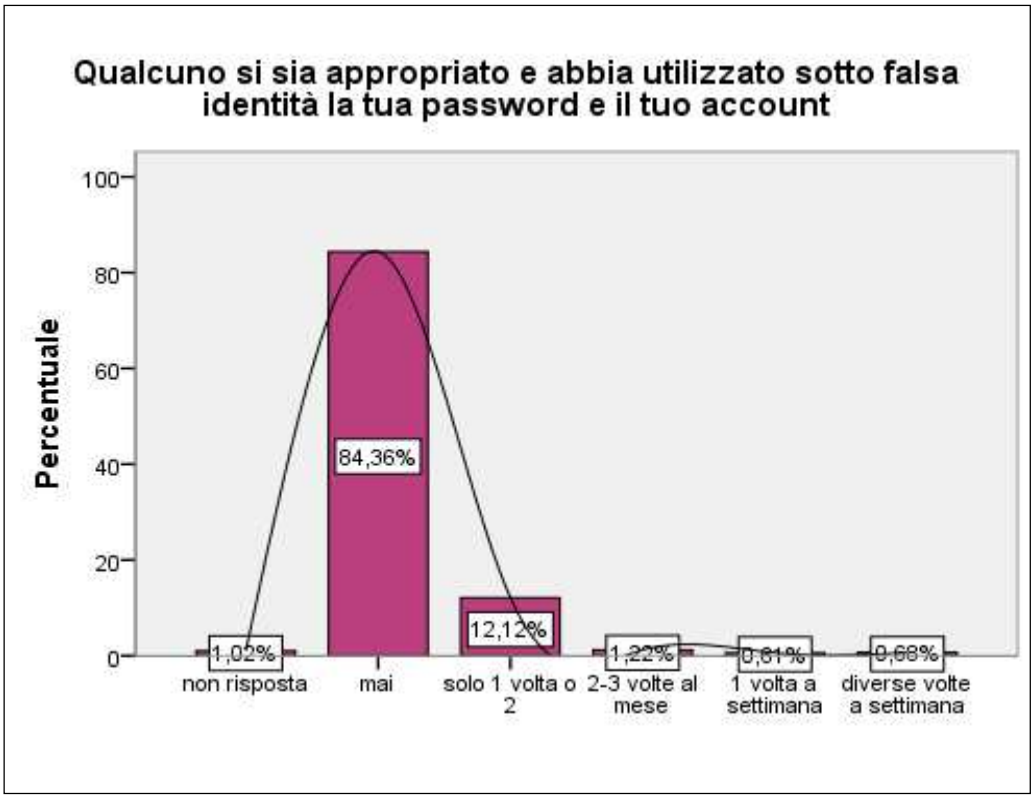

Fig. 61 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 15

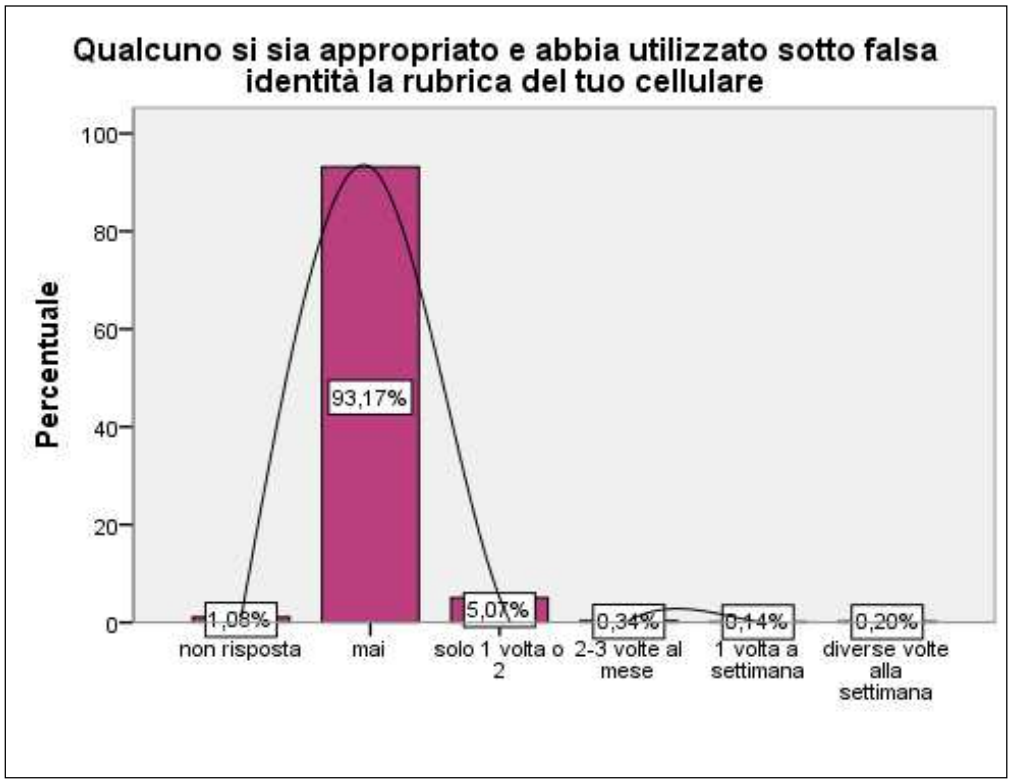

Fig. 62 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 17

Nel caso della cybervittimizzazione la modalità che si manifesta mediante comportamenti di esclusione dal gruppo *on-line* è forse la più frequente (Tabella 38) e colpisce in maniera particolare il genere femminile (Tabella 39). La *cyber* vittima ha una personalità debole, timida ed è bloccata dalla paura, inoltre, non conoscendo l'identità di colui che la offende, non è in grado di poter contrattaccare o semplicemente difendersi dall'attacco (Civita, 2011).

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

Tab. 38 Cybervittimizzazione: modalità di esclusione

Modalità di esclusione di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	essere ignorato deliberatamente in gruppi online		**essere escluso o lasciato fuori dai gruppi on-line**		**qualcuno ti abbia bloccato in chat o su facebook per escluderti dal gruppo**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	771	694	773	694	773	694
Mancante/i	4	1	2	1	2	1
Media	1,15	1,28	1,13	1,26	1,16	1,33
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,550	,695	,481	,629	,506	,728
Minimo	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5

Tab. 39 Modalità di esclusione di cybervittimizzazione: confronto punteggi medi tra i sessi

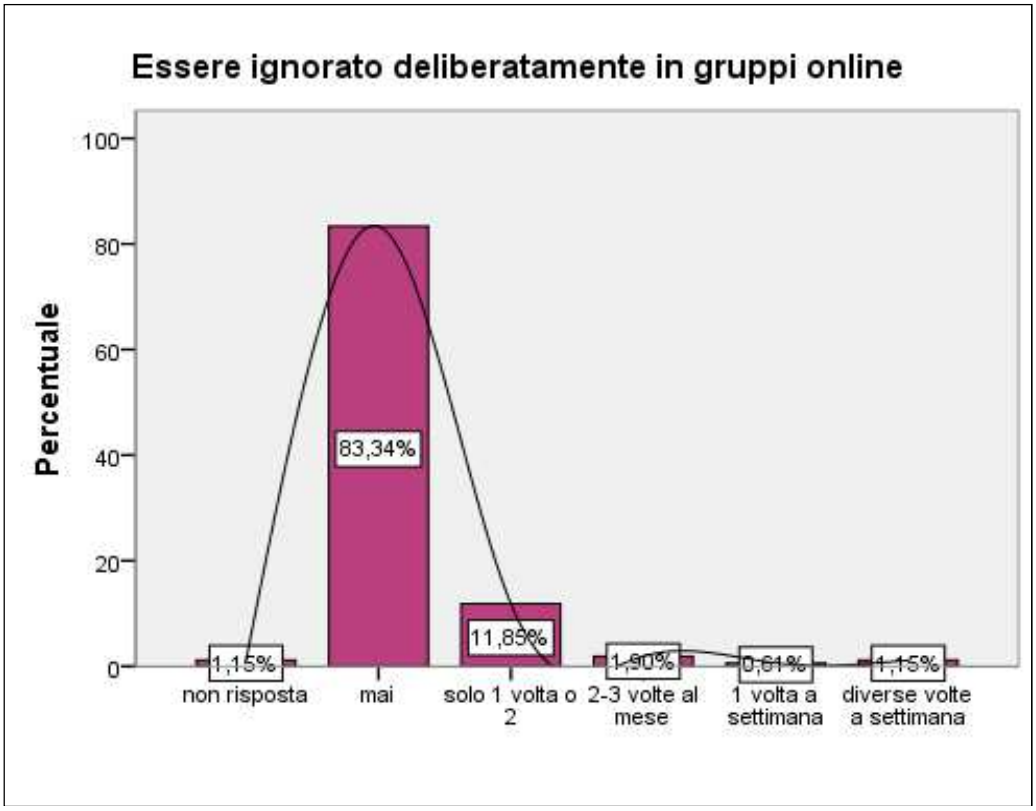

Fig. 63 subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 12

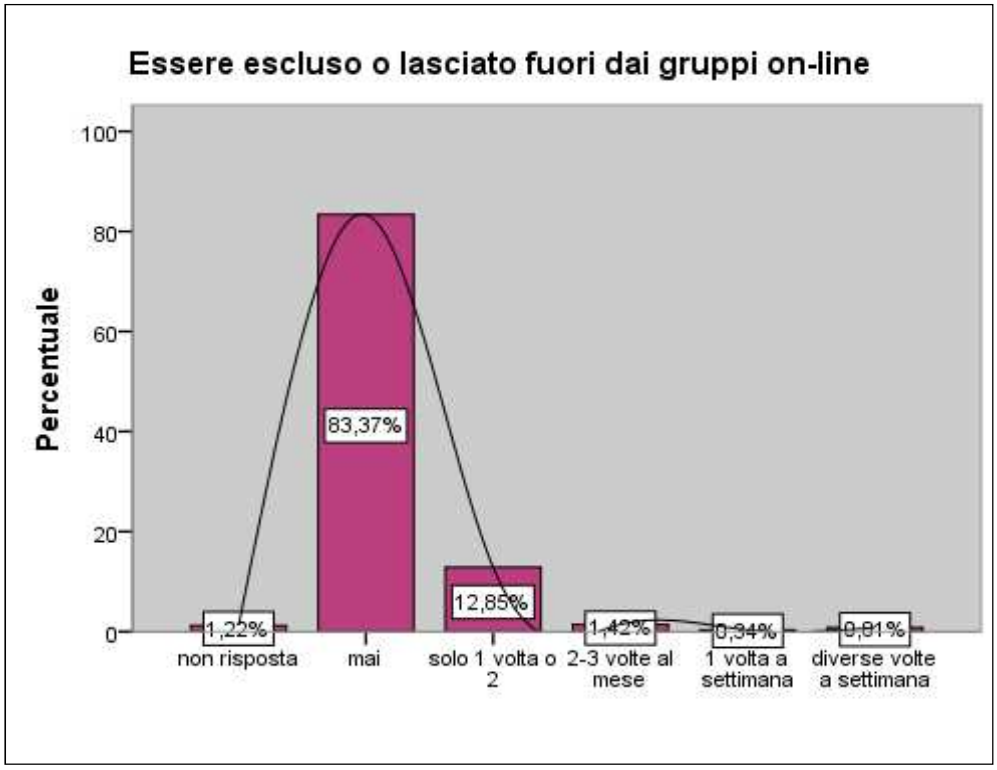

Fig. 64 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 16

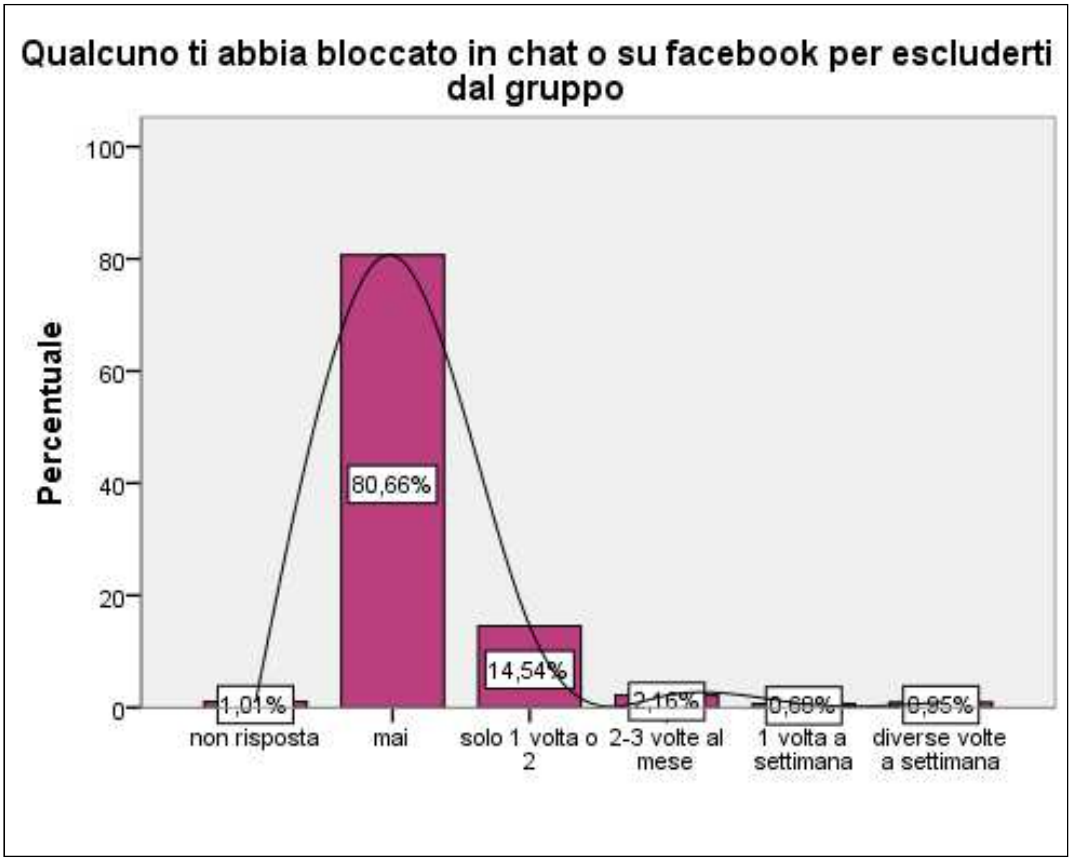

Fig. 65 Subire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 18

4.2.1. Cyberbullismo: prepotenze attuate

Ora passiamo ad analizzare la sezione riguardante le prepotenze elettroniche attuate. Anche in questo caso la sezione della scale distingue 18 differenti tipologie di fare *cyber* bullismo, categorizzate in quattro distinti raggruppamenti: *cyber* bullismo scritto-verbale, visivo, imitativo e di esclusione.

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

Tra queste modalità la più frequentemente citata per compiere prepotenze nei confronti di qualcuno è "fare telefonate mute" (Figura 68) che ottiene una rispondenza 1.26 punti (Tabella 40), seguita dal diffondere voci sul conto di qualcuno con un punteggio medio pari a 1.07 (Tabella 40).

Le modalità più comunemente utilizzate per compiere *cyber* prepotenze (Tabella 40) sono direttamente confrontabili, sia per tipologia che per frequenza, con quelle con

cui tali prepotenze vengono subite (Tabella 32), ma a livello di differenze di genere è sottolineabile la maggiore presenza del sesso maschile tra i bulli digitali (Tabella 41). Come indicato in Petrone e Troiano (2008) i maschi sembrano essere, nel contesto virtuale, i principali persecutori delle loro coetanee femmine che, con più frequenza si trovano, loro malgrado, nel ruolo di *cyber* vittime.

Cyberbullismo con modalità scritto-verbali							
	inviare sms con minacce e insulti	**inviare minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace**	**fare telefonate mute**	**inviare e-mail con minacce e insulti**	**fare telefonate con minacce e insulti**	**diffondere voci non vere sul conto di qualcuno tramite telefono**	**diffondere voci non vere sul conto di qualcuno in internet**
Valido	1479	1479	1479	1479	1479	1478	1479
Mancante/i	3	3	3	3	3	4	3
Media	1,05	1,04	1,26	1,02	1,04	1,07	1,04
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,305	,308	,640	,278	,312	,334	,295
Minimo	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5	5

Tab. 40 Cyberbullismo: modalità di scritto-verbali

Modalità scritto-verbali di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	inviare sms con minacce e insulti		**inviare minacce e insulti su internet: chat, facebook twitter, myspace**		**fare telefonate mute**		**diffondere voci non vere sul conto di qualcuno tramite telefono**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	773	694	773	694	773	693
Mancante/i	2	1	2	1	2	1	2	2
Media	1,06	1,05	1,04	1,03	1,29	1,23	1,07	1,07
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,343	,252	,364	,222	,712	,545	,346	,314
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	2	5	4	5	5	5	3

Tab. 41 Modalità scritto-verbali di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

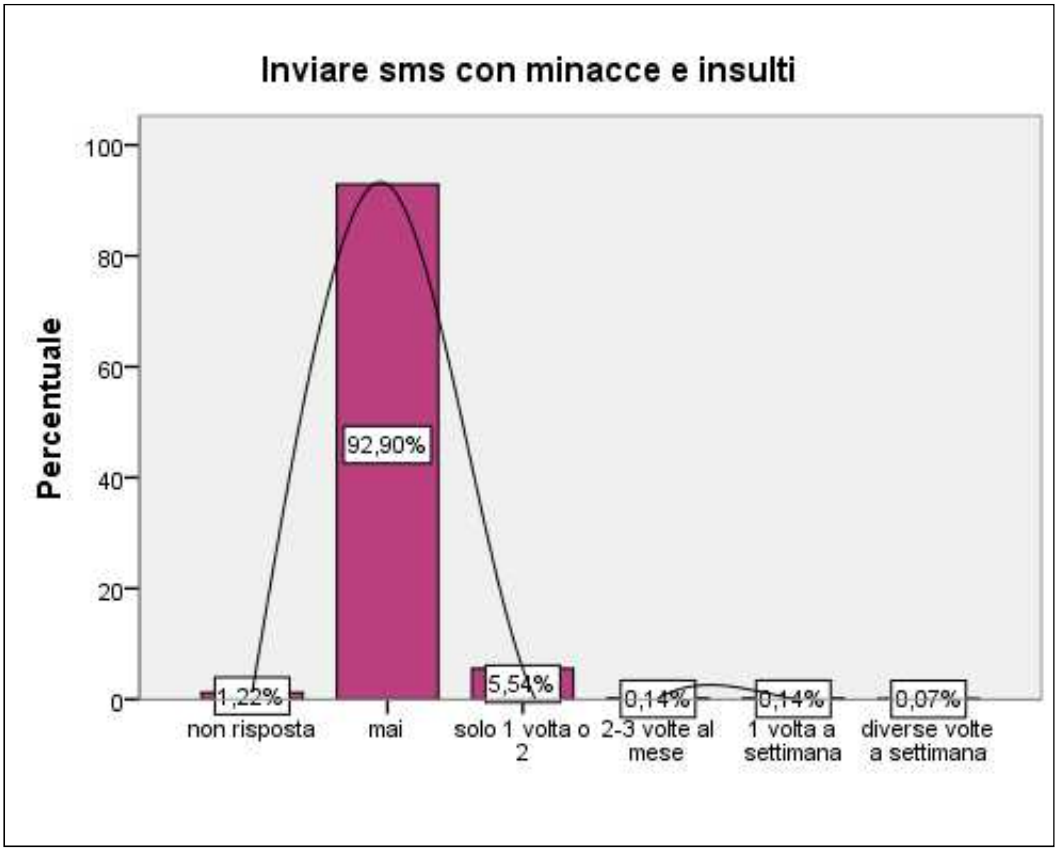

Fig. 66 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 1

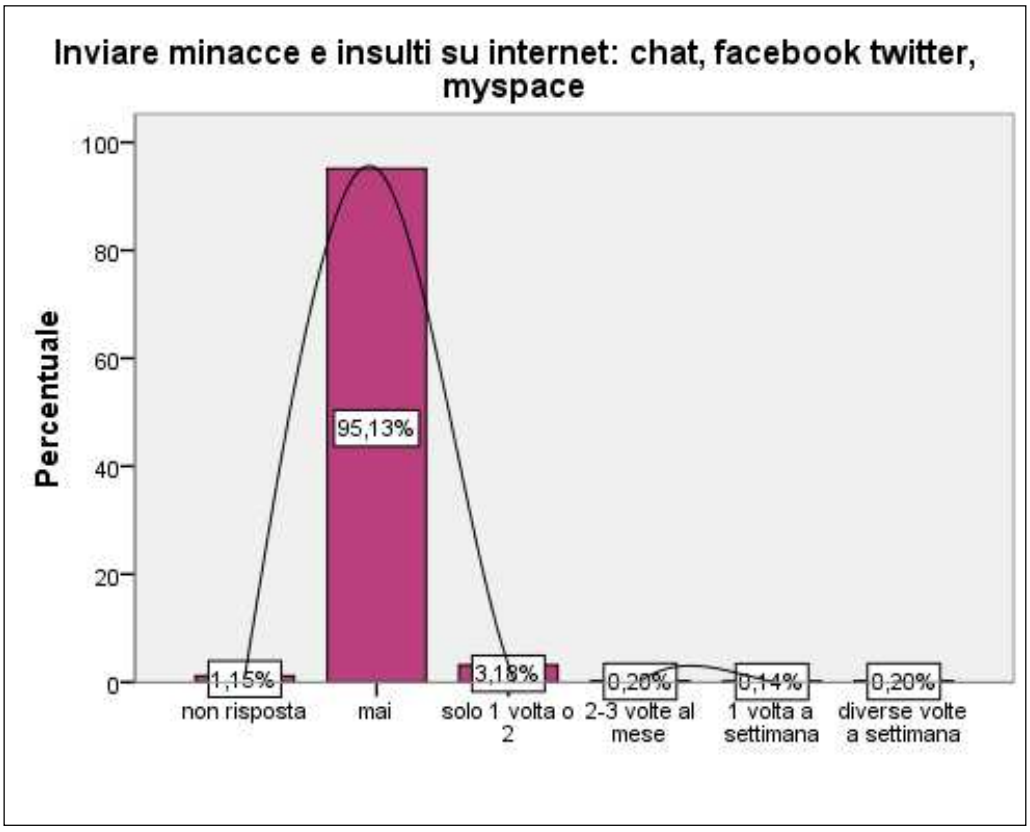

Fig. 67 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 3

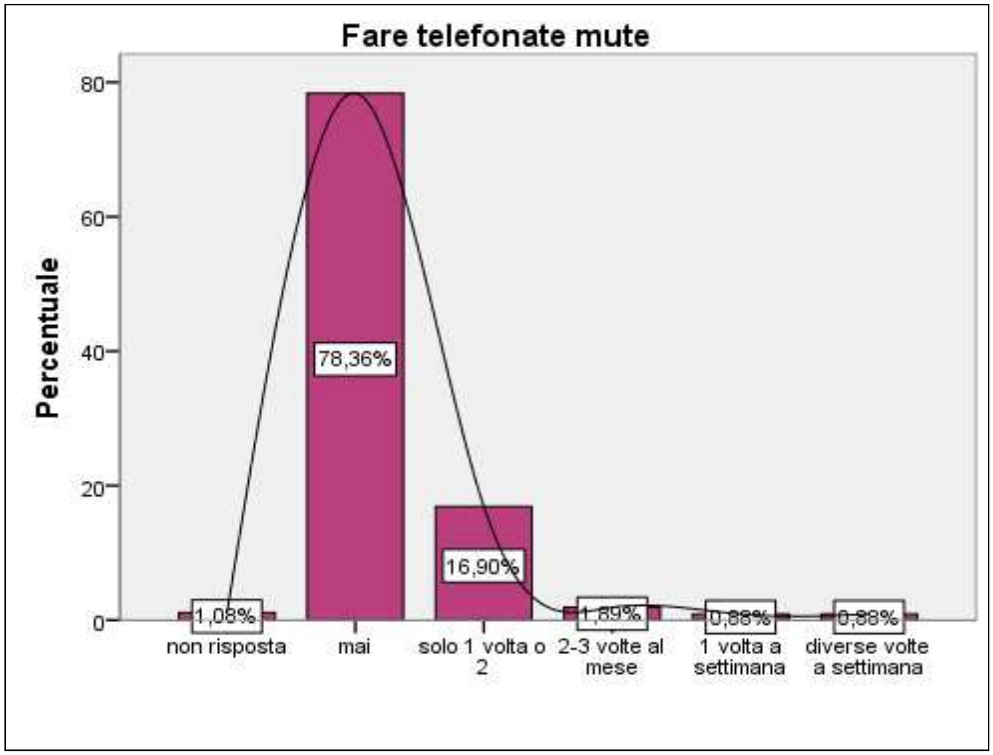

Fig. 68 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 4

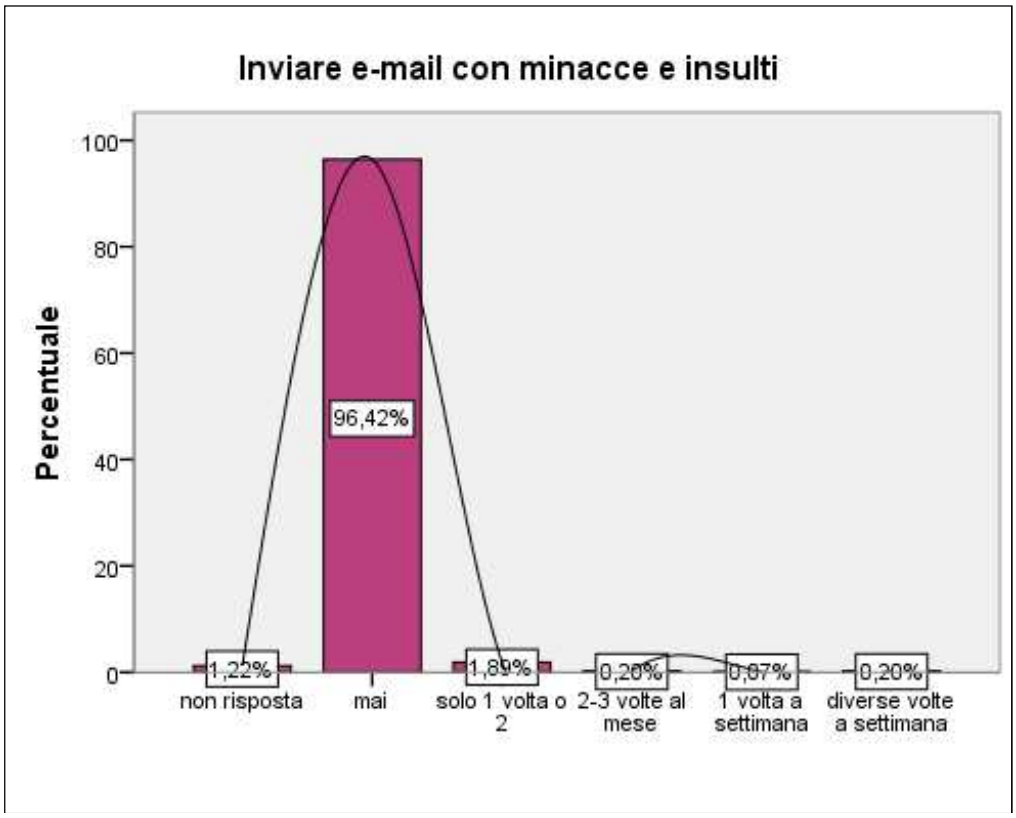

Fig. 69 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 5

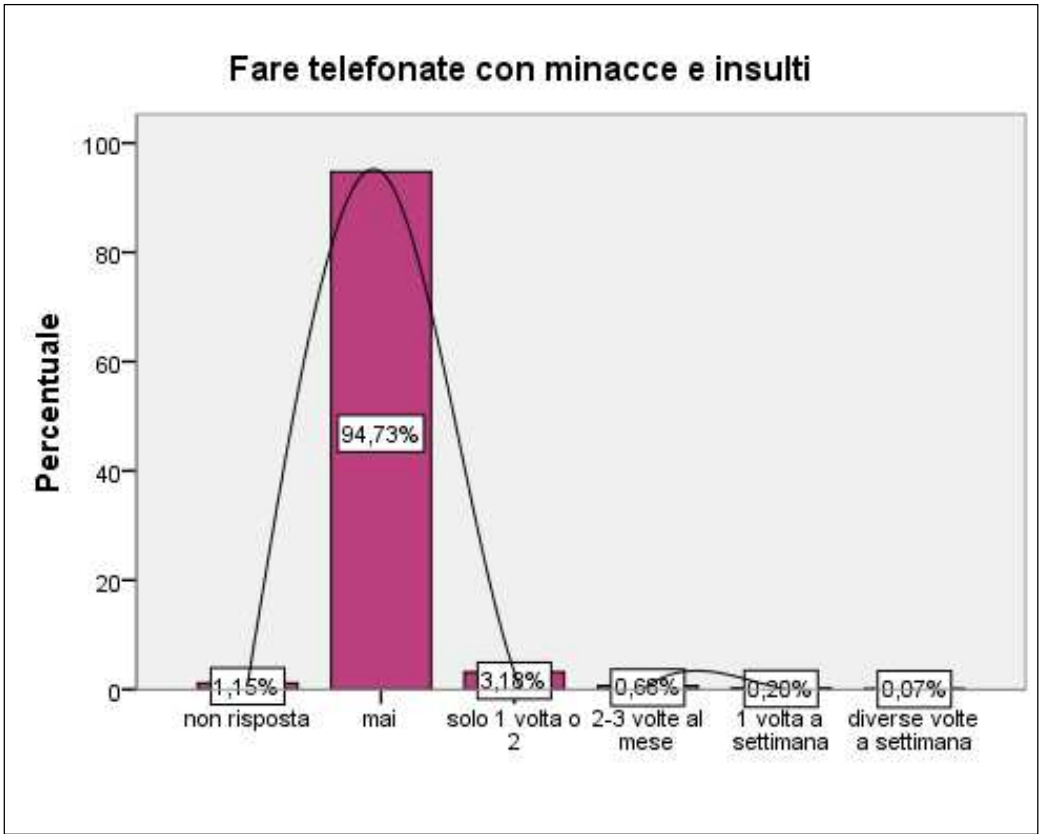

Fig. 70 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 7

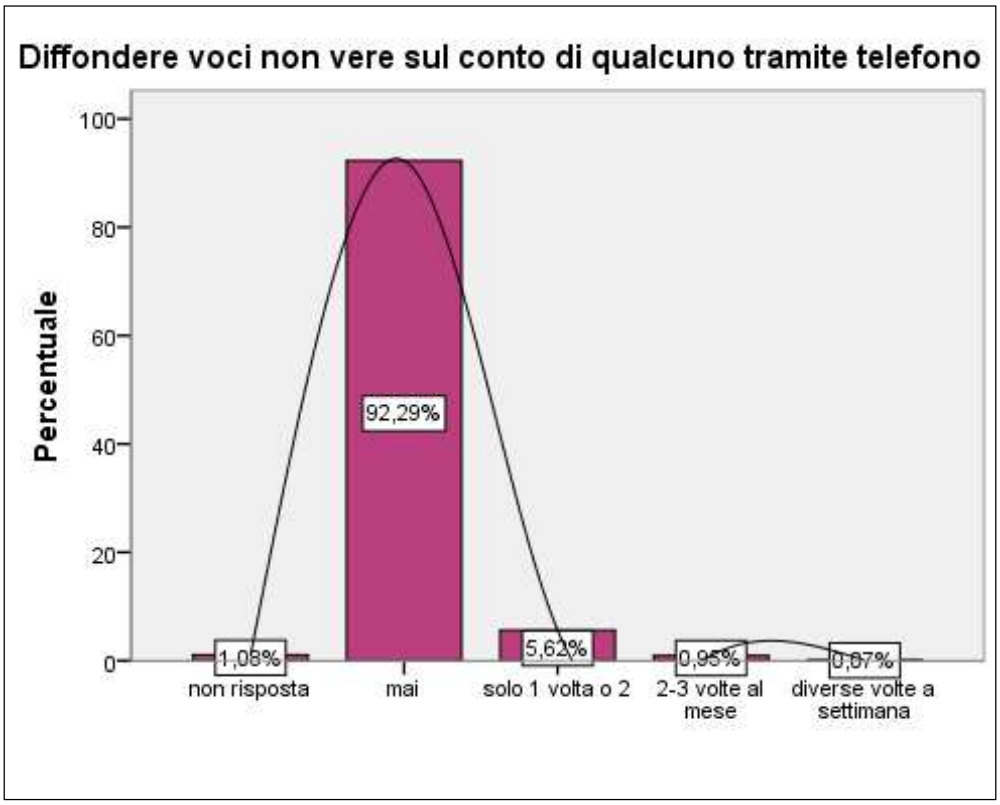

Fig. 71 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 9

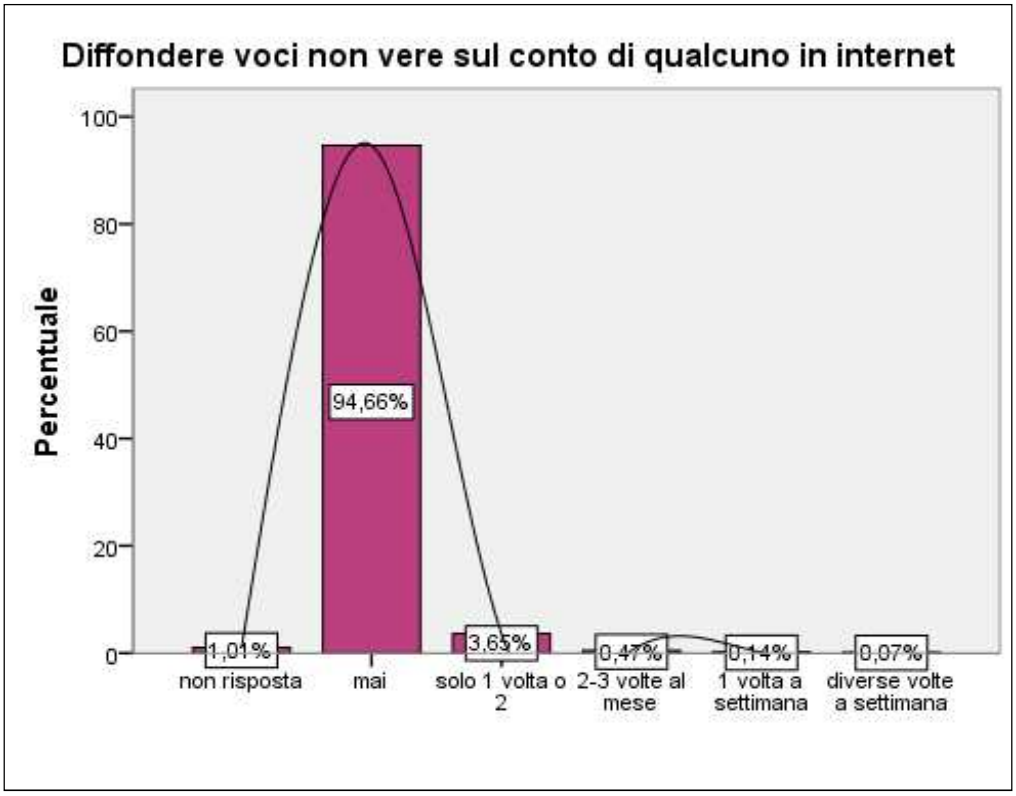

Fig. 72 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 14

Cyberbullismo con modalità visive				
	inviare video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare	**inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare**	**invire tramite internet video foto immagini di assalti e violenze**	**inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti su internet**
Valido	1478	1479	1478	1478
Mancante/i	4	3	4	4
Media	1,02	1,04	1,00	1,02
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,287	,313	,184	,250
Minimo	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5

Tab. 42 Cyberbullismo: modalità visive

Modalità visive di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	inviare video foto immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare		inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare		invire tramite internet video foto immagini di assalti e violenze		inviare video foto immagini di situazioni imbarazzanti su internet	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	772	694	773	694	772	694	772	694
Mancante/i	3	1	2	1	3	1	3	1
Media	1,03	1,01	1,05	1,03	1,01	1,00	1,03	1,01
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,348	,190	,360	,244	,225	,107	,308	,152
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	2	5	3

Tab. 43 Modalità visive di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

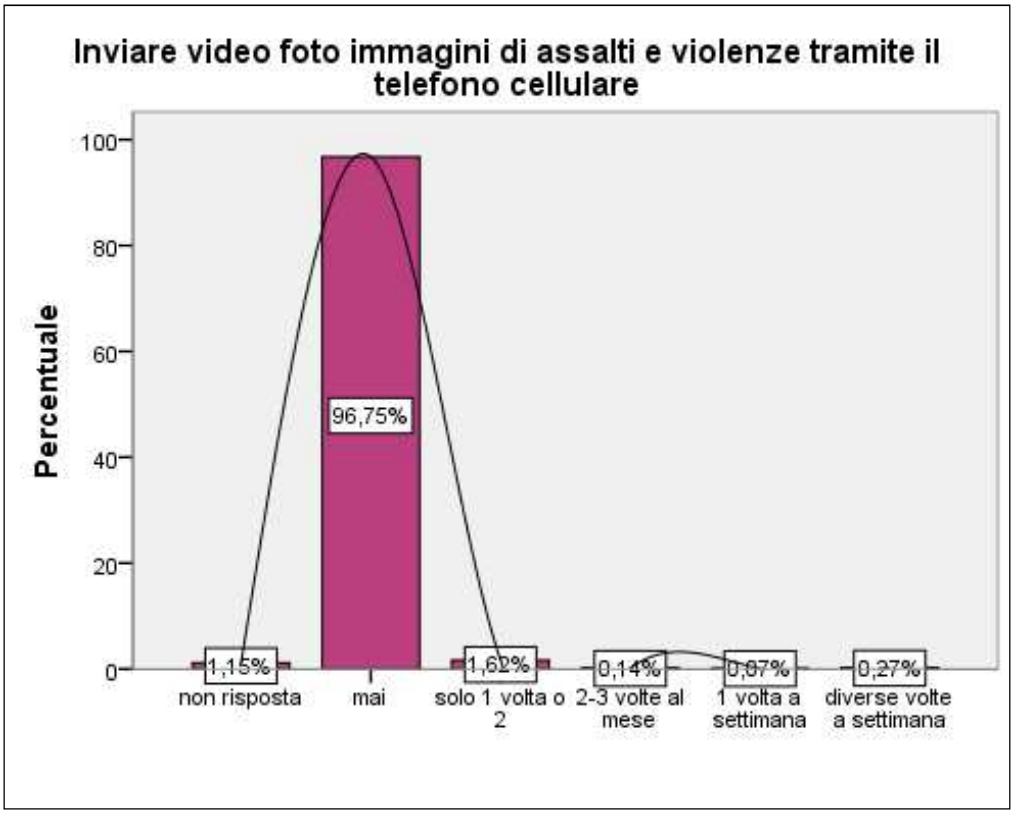

Fig. 73 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 2

Nel caso delle modalità visive utilizzate per compiere atti di *cyber* bullismo si ripresenta la medesima situazione presentata nella sezione della *cyber* vittimizzazione (Tabella 35): il comportamento che più frequentemente viene agito comporta l'invio di foto e filmati imbarazzanti (Tabella 42). Il *cyber* bullo appartiene con percentuali superiori al sesso maschile (Tabella 43).

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

Dalle ricerche descritte, e dai dati fin qui presentati, emerge come sia *Internet* che i telefoni cellulari siano due tecnologie molto utilizzate dagli adolescenti per attuare le aggressioni elettroniche, questo dipende dal fatto che queste due tecnologie rappresentano i nuovi strumenti di comunicazione tra preadolescenti e adolescenti e che hanno cambiato il modo di relazionarsi con i coetanei (Guarini, 2009).

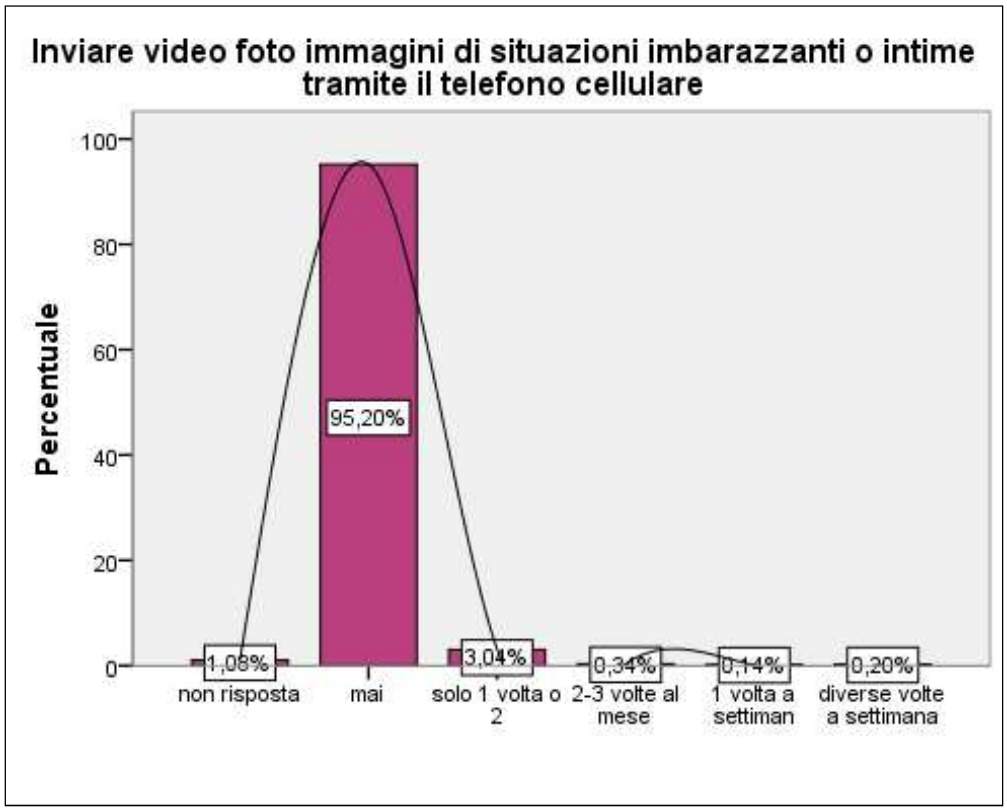

Fig. 74 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 6

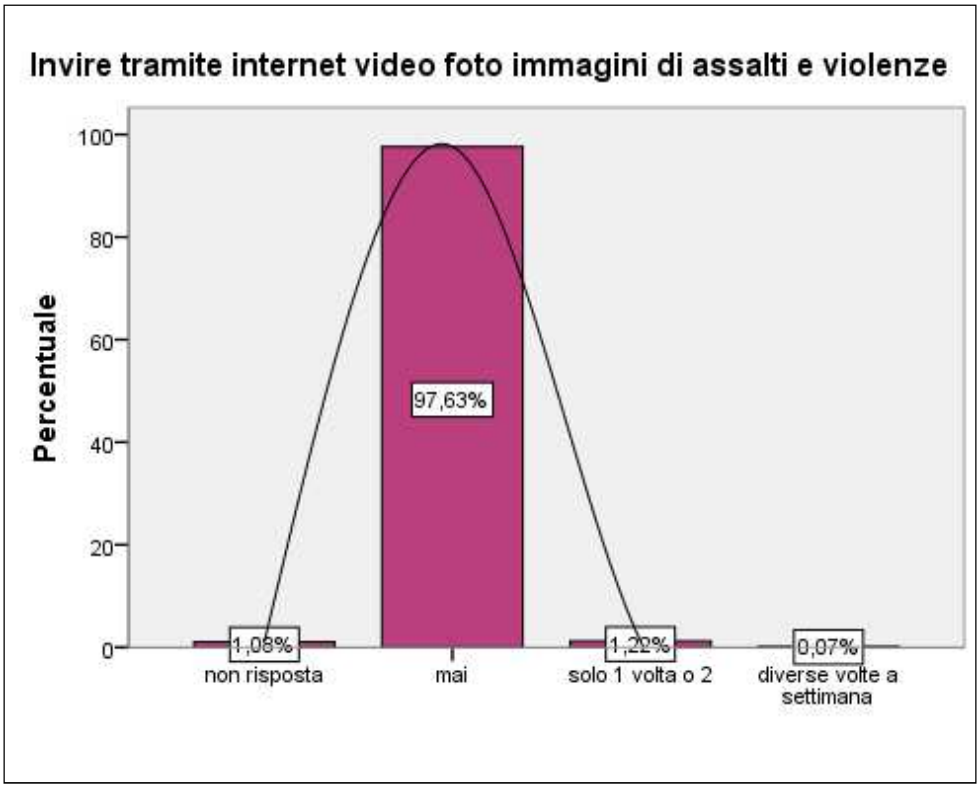

Fig. 75 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 8

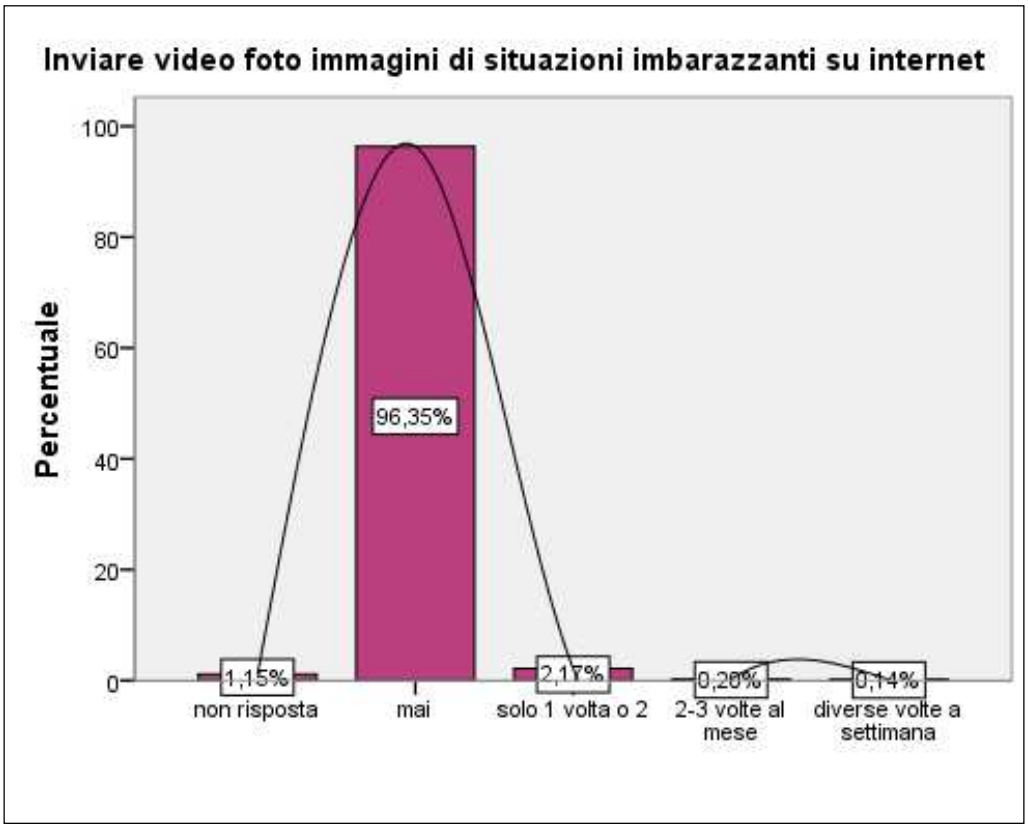

Fig. 76 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 10

Cyberbullismo con modalità imitative				
	manipolare materiale personale e privato per poi riutilizzarlo	**appropriarsi di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo**	**appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la password e l'account di qualcuno**	**appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la rubrica del cellulare di qualcuno**
Valido	1479	1479	1478	1479
Mancante/i	3	3	4	3
Media	1,04	1,03	1,04	1,02
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,320	,328	,277	,243
Minimo	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5

Tab. 44 Cyberbullismo: modalità imitative

Modalità imitative di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine								
	manipolare materiale personale e privato per poi riutilizzarlo		**appropriarsi di informazioni o materiale personale per poi riutilizzarlo**		**appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la password e l'account di qualcuno**		**appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la rubrica del cellulare di qualcuno**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	773	694	773	693	773	694
Mancante/i	2	1	2	1	2	2	2	1
Media	1,06	1,03	1,03	1,04	1,04	1,04	1,03	1,01
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,396	,195	,360	,284	,299	,243	,293	,161
Minimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	3	5	4	5	3	5	3

Tab. 45 Modalità imitative di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

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

Dall'analisi degli *item* riferibili a tali atti persecutori tramite l'uso del virtuale, è riscontrabile che nessuna delle manifestazioni comportamentali in elenco si presenta con particolare frequenza, infatti tutte raggiungono un punteggio medio di circa 1.03 (Tabella 44) e anche per ciò che concerne la differenziazione di genere, non sono sottolineabili particolarità di rilievo (Tabella 45).

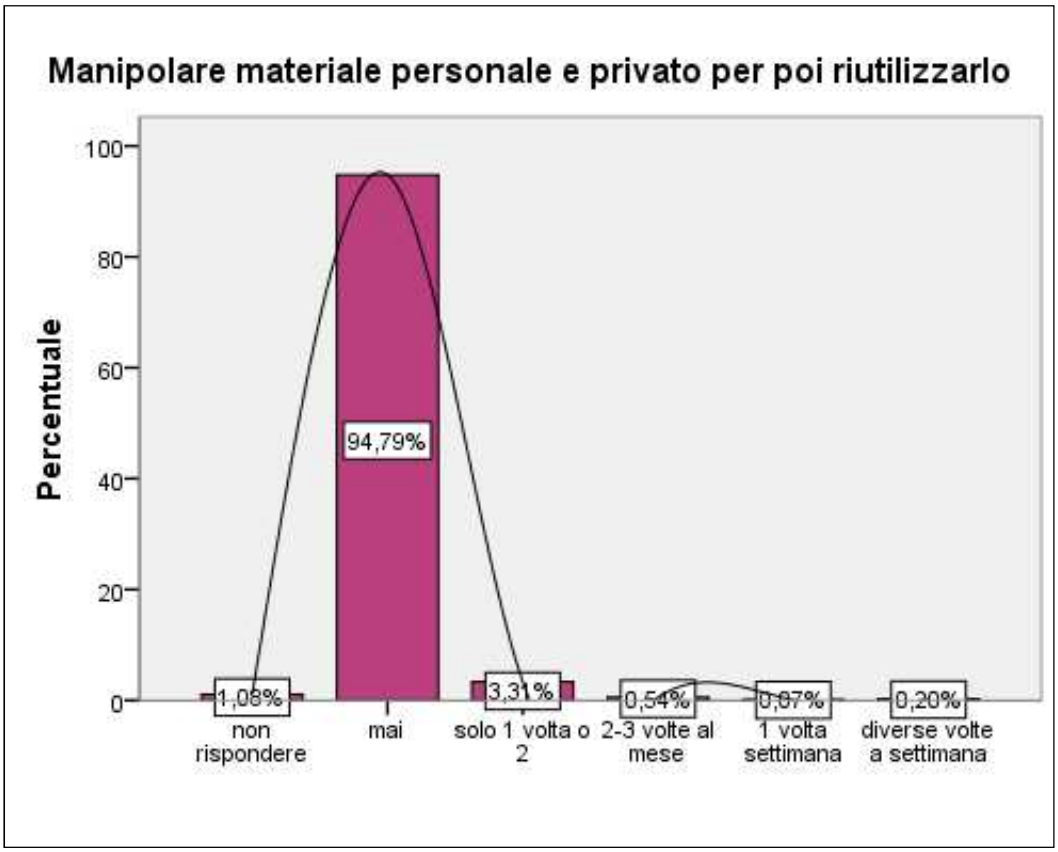

Fig. 77 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 11

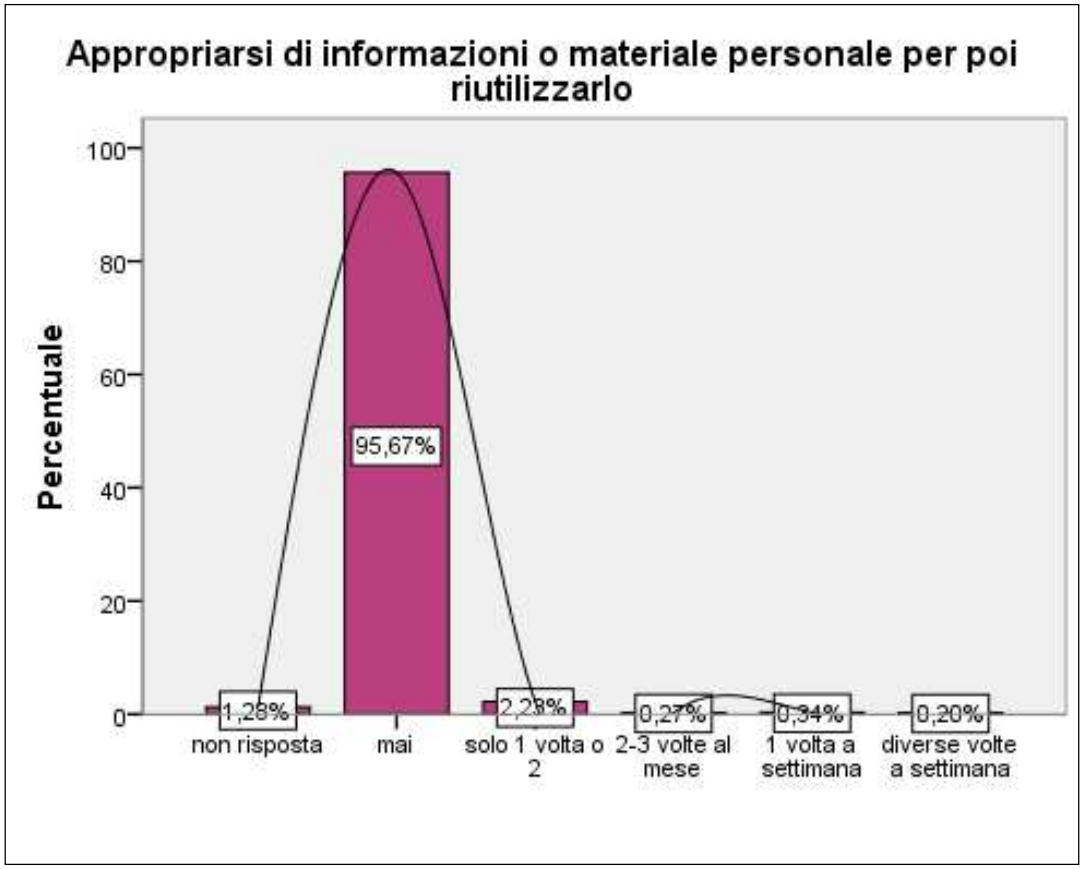

Fig. 78 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 13

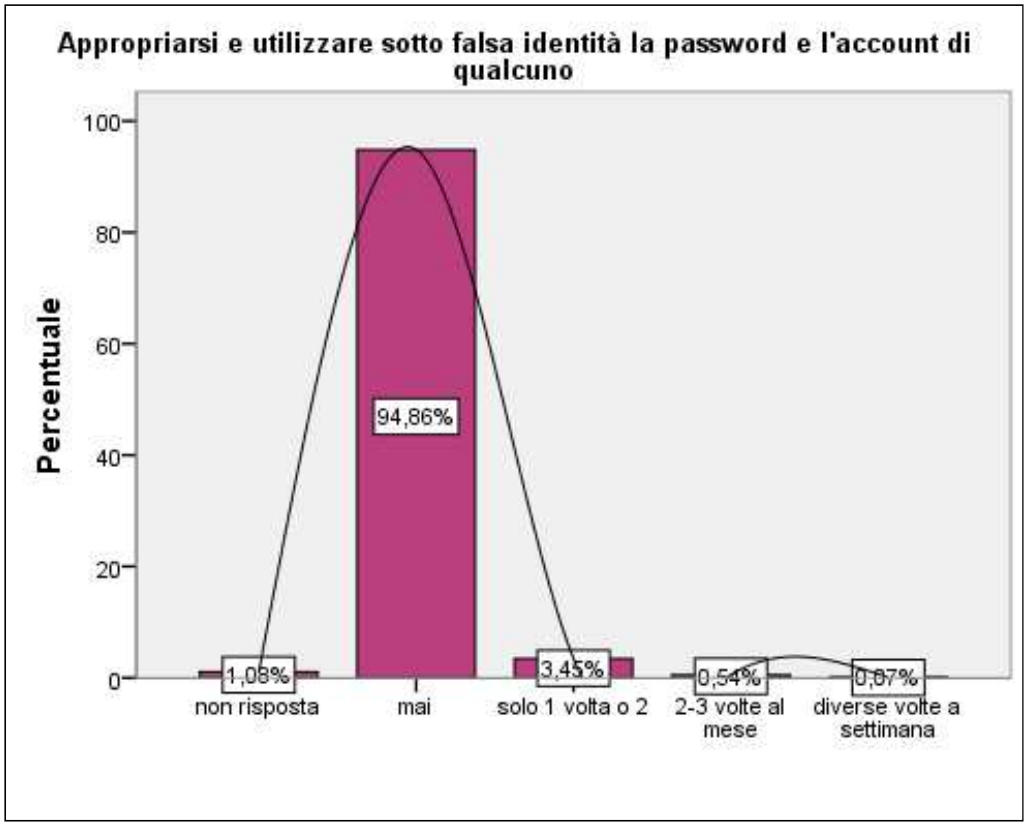

Fig. 79 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 15

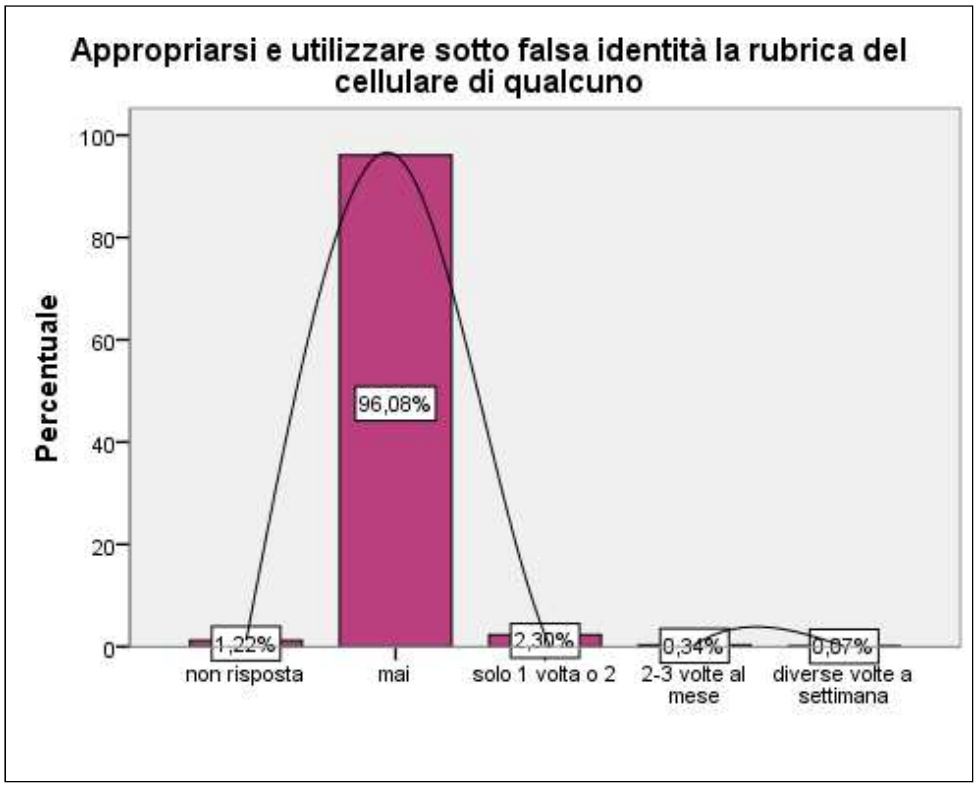

Fig. 80 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 17

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

In questo caso è palese come il bloccare qualcuno in *chat* o su *facebook*, sia la modalità più frequentemente scelta dai prepotenti digitali con un punteggio medio di 1.20 (Tabella 46).

Significativa è la presenza di entrambi i sessi tra i prepotenti del *web*, con una percentuale maggiore di ragazze per due comportamenti su tre (Tabella 47).

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

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

Mediana	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,510	,486	,585
Minimo	0	0	0
Massimo	5	5	5

Tab. 46 Cyberbullismo: modalità di esclusione

Modalità di esclusione di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra maschi e femmine						
	ignorare qualcuno deliberatamente in gruppi online		**escludere o lasciare fuori qualcuno dai gruppi on-line**		**bloccare qualcuno in chat o su facebook per escluderlo dal gruppo**	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Valido	773	694	772	694	773	694
Mancante/i	2	1	3	1	2	1
Media	1,16	1,16	1,13	1,18	1,18	1,22
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Deviazione std.	,547	,464	,479	,490	,597	,569
Minimo	0	0	0	0	0	0
Massimo	5	5	5	5	5	5

Tab. 47 Modalità di esclusione di cyberbullismo: confronto punteggi medi tra i sessi

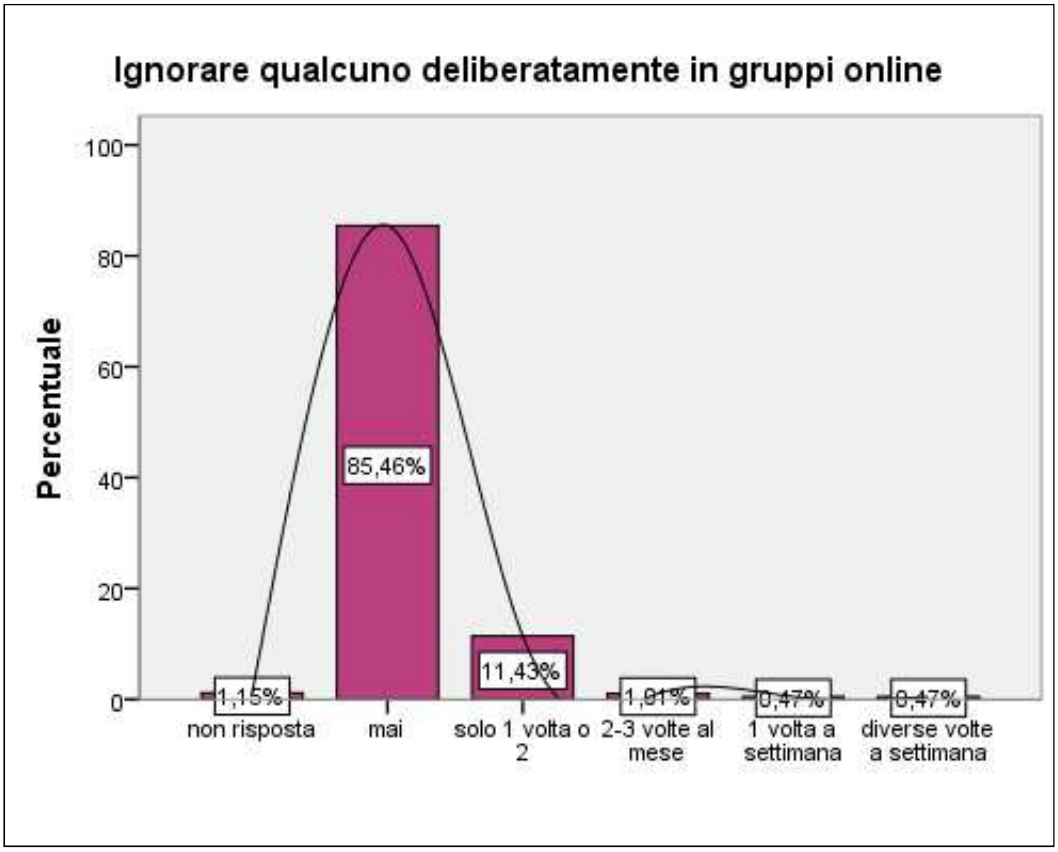

Fig. 81 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 12

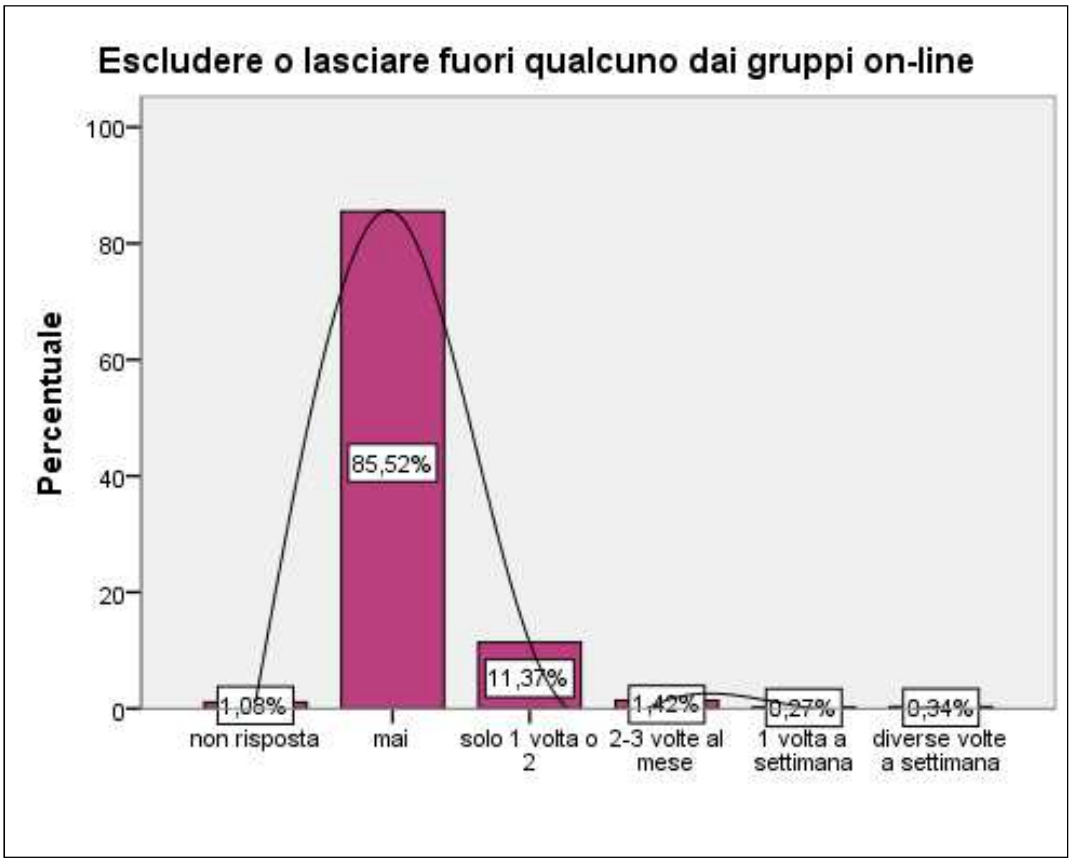

Fig. 82 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 16

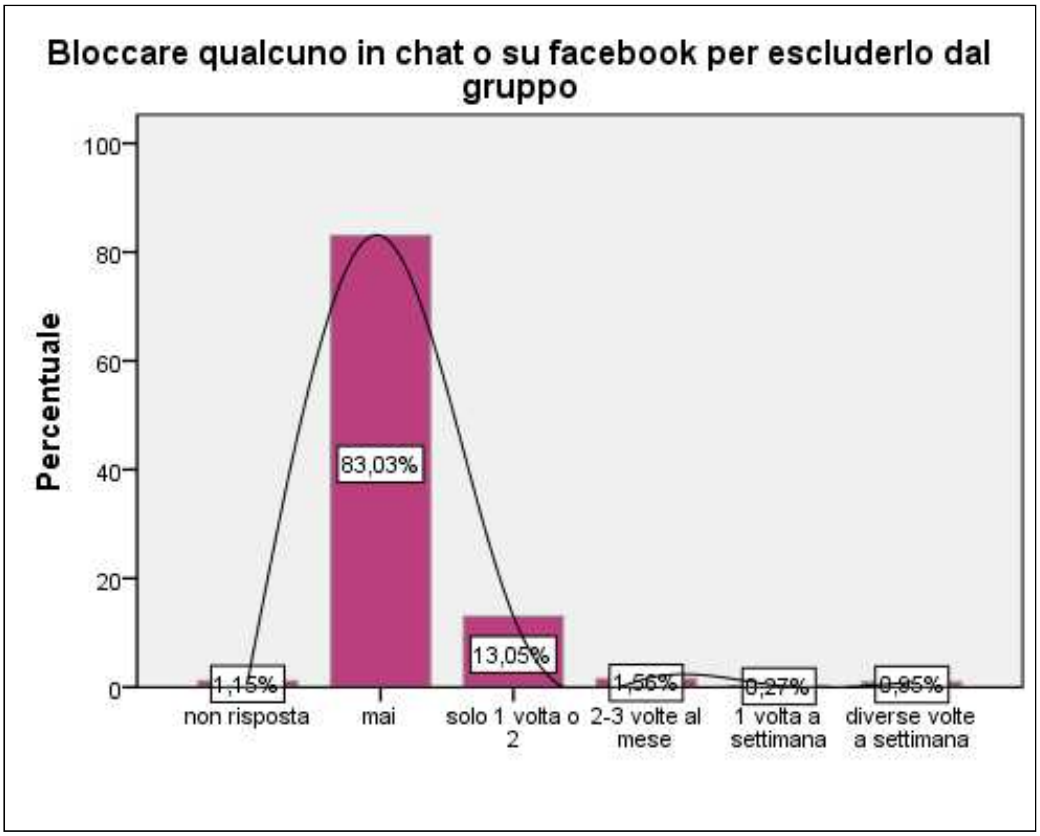

Fig. 83 Agire prepotenze digitali: percentuali di risposta *item* 18

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

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

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

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

Particolarmente interessanti, oltre al parallelo tra bullismo e cyberbullismo rispetto alla variabile età, sono le differenze riscontrate sulla base dell'appartenenza di genere: mentre nel bullismo maschi e femmine si caratterizzano per le modalità di prepotenze utilizzate, dirette per i ragazzi ed indirette per le ragazze (Fonzi, 1997), nel *cyber* bullismo la distinzione tra sessi è maggiormente legata al ruolo: le vittime sono prevalentemente femmine, mentre i maschi sono gli aggressori (Petrone & Troiano, 2008).

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

4.3. La Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.). Risultati analitici

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

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

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

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

Tab. 48 Punteggi medi ottenuti alle tre sottoscale S.A.E.D.

Dai punteggi medi ottenuti alla S.A.E.D. (Tabella 48), è evidente che il campione considerato abbia buoni livelli di autoefficacia, sia nella scala totale, sia nelle tre sottoscale Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti (Figura 84), Autoefficacia delle Strategie di insegnamento (Figura 85), Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe (Figura 86).

Un dato che immediatamente risulta evidente riguarda i valori minimi registrati nelle sottoscale che risultano pari a 36, ma in realtà ad ogni sottoscala il soggetto potrebbe ottenere un punteggio compreso tra 8 e 72, questo ci fa comprendere che nessuno dei docenti del nostro campione abbia utilizzato per rispondere agli *item* un punteggio inferiore al 4, di conseguenza anche il punteggio minimo ottenuto alla scala totale risulta superiore a quello possibile che è di 24 (Tabella 48).

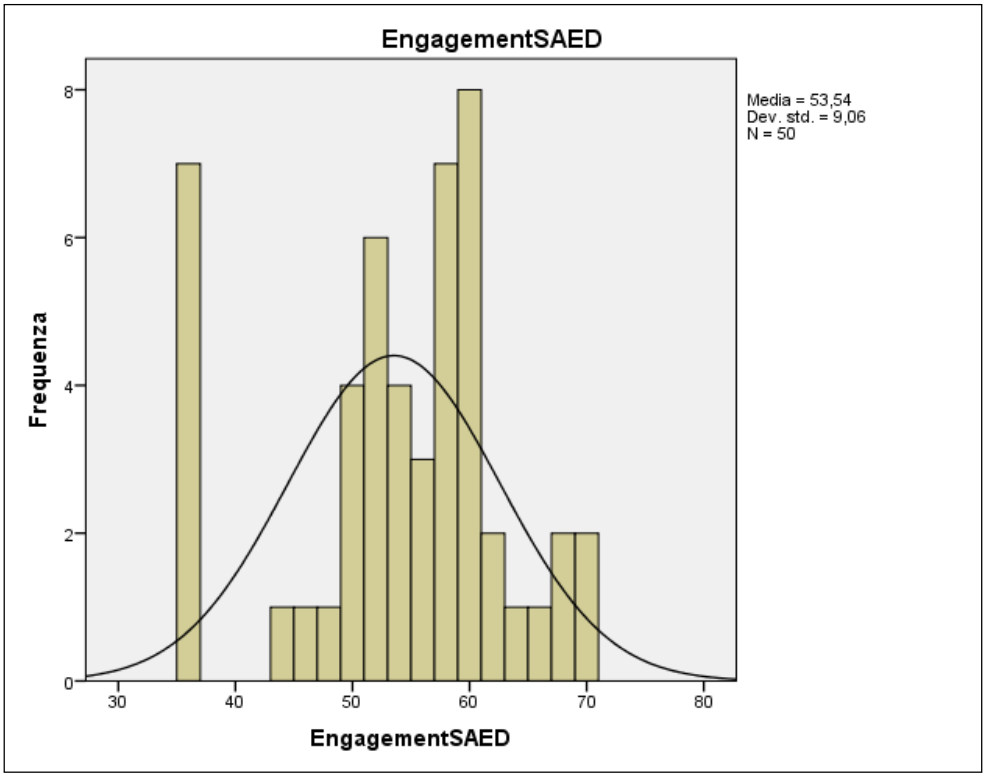

Fig. 84 Autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti

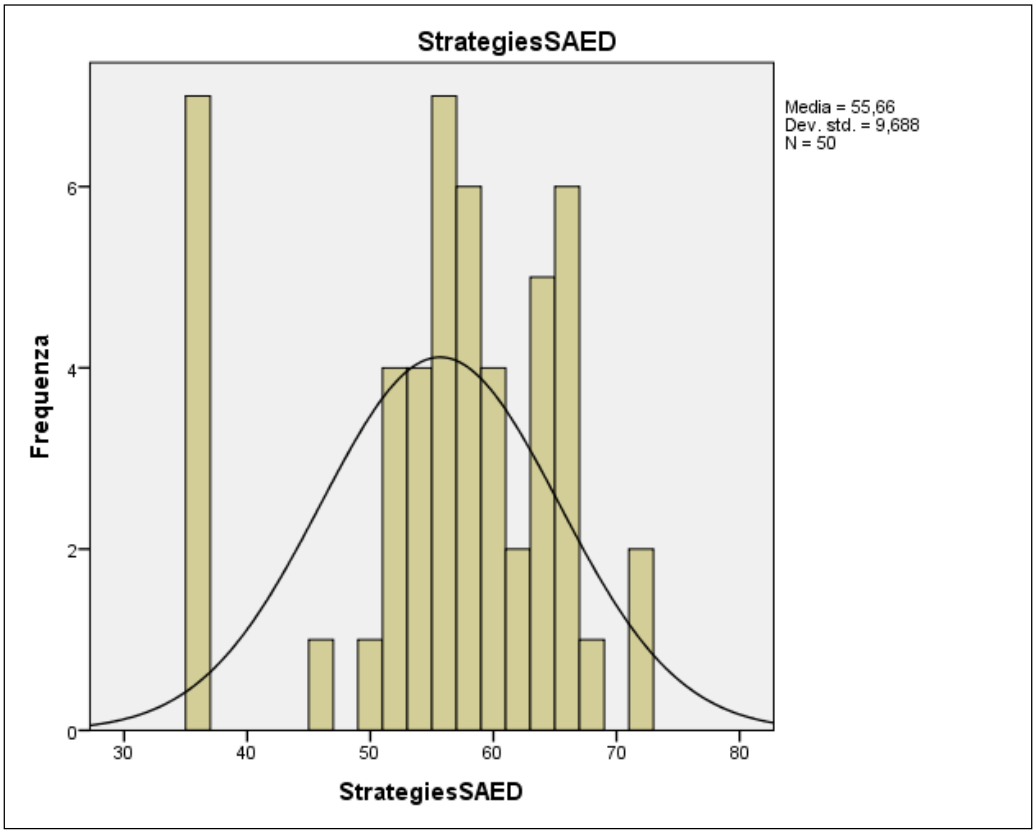

Fig. 85 Autoefficacia delle Strategie di insegnamento

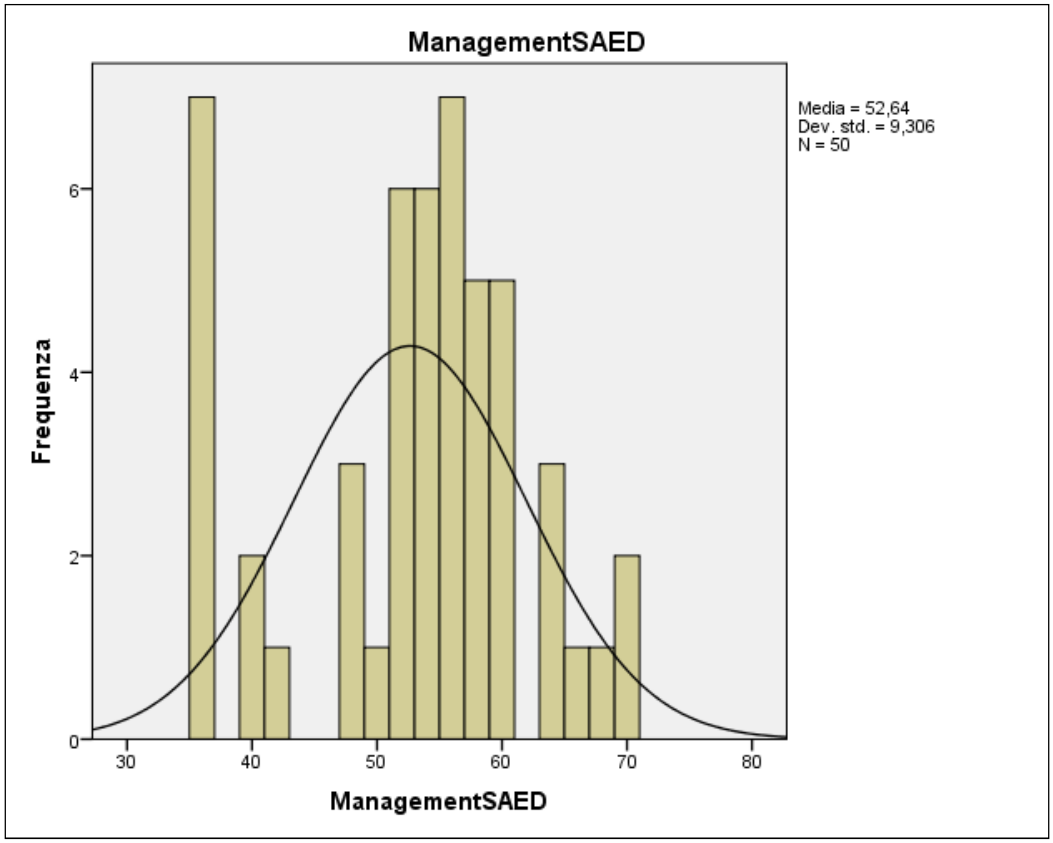

Fig. 86 Autoefficacia nelle Tecniche di Gestione della Classe

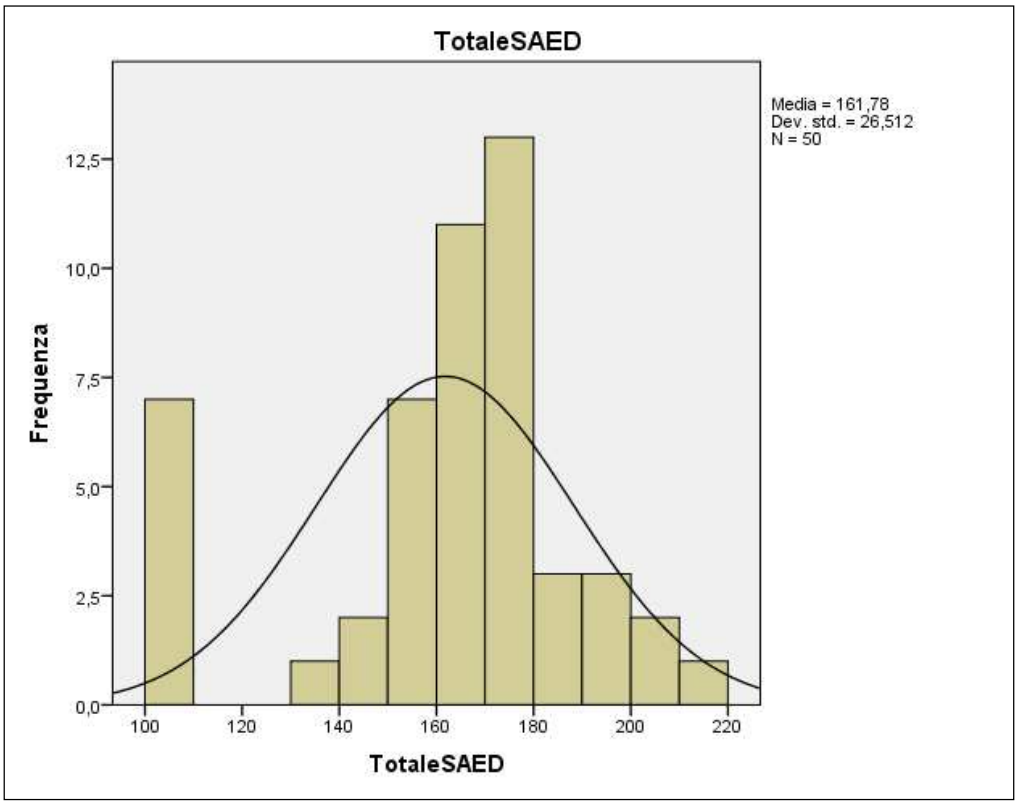

Fig .87 Autoefficacia Totale

Un docente con una buona *self-efficacy*, ha una maggiore consapevolezza delle proprie capacità professionali, riesce a mettere in atto dei comportamenti e delle

strategie adeguate a gestire efficacemente gli alunni, inoltre, sperimentando il buon esito delle strategie da lui attuate, rinforza ulteriormente e positivamente la propria *self-efficacy* (Bandura, 2000).

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

Dunque, ipotizzando che, l'incapacità o la capacità del docente di gestire efficacemente un gruppo classe possa essere messa in relazione con le percentuali di atti di bullismo registrati nella medesima classe, si è ipotizzato che in una classe il cui docente abbia una buona *self-efficacy*, si registreranno basse percentuali di atti di bullismo, mentre, in una classe in cui il docente presenti livelli di *self-efficacy* bassi gli alunni saranno più propensi ad utilizzare comportamenti aggressivi e ad agire prepotenze verso i propri compagni.

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

1. Sono stati calcolati i punteggi medi ottenuti da ogni soggetto alla scala totale S.A.E.D. (Tabella 49);
2. Il campione dei docenti è stato suddiviso in due sotto-gruppi in base alle medie ottenute alla scala totale della S.A.E.D., ossia,"Gruppo A": docenti con alti punteggi medi alla S.A.E.D.; "Gruppo B": docenti con bassi punteggi medi alla S.A.E.D. (Figura 89);
3. si sono identificati gli istituti, le classi e le sezioni in cui i docenti selezionati insegnano;
4. identificati istituto, classe e sezione, si è attuato un procedimento di "selezione casi", mediante il programma SPSS, sul file dati riferito al campione studenti, così da isolare proprio le classi in cui i docenti suddetti insegnano;
5. si è proceduto, per le classi selezionate, ad analizzare le percentuali di risposta, distinte in presenza/assenza del fenomeno del bullismo, ottenute alla domanda "Hai mai preso parte ad episodi di prepotenza verso altri ragazzi/e negli ultimi 2-3 mesi?";
6. si sono confrontati i risultati ottenuti dalle due diverse analisi, sui due diversi campioni, rispettivamente campione docenti e campione studenti, e si è potuta notare una importante corrispondenza tra i due tipi di dati, ovvero al

crescere della *self-efficacy* decresce la frequenza di bullismo in classe e viceversa (Tabella 50);

7. a scopo descrittivo, si è calcolato anche l'indice di gravità del fenomeno bullismo per le classi selezionate (Tabelle 51-57).

MEDIE SAED PER DOCENTE				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
4,50	7	14,0	14,0	14,0
5,79	1	2,0	2,0	16,0
6,17	2	4,0	4,0	20,0
6,25	2	4,0	4,0	24,0
6,33	3	6,0	6,0	30,0
6,50	1	2,0	2,0	32,0
6,54	1	2,0	2,0	34,0
6,71	3	6,0	6,0	40,0
6,79	2	4,0	4,0	44,0
6,88	1	2,0	2,0	46,0
6,92	1	2,0	2,0	48,0
6,96	2	4,0	4,0	52,0
7,04	2	4,0	4,0	56,0
7,13	2	4,0	4,0	60,0
7,21	1	2,0	2,0	62,0
7,25	3	6,0	6,0	68,0
7,33	3	6,0	6,0	74,0
7,38	4	8,0	8,0	82,0
7,54	1	2,0	2,0	84,0
7,58	1	2,0	2,0	86,0
7,63	1	2,0	2,0	88,0
7,92	1	2,0	2,0	90,0
8,00	1	2,0	2,0	92,0
8,17	1	2,0	2,0	94,0
8,38	1	2,0	2,0	96,0
8,67	1	2,0	2,0	98,0
8,79	1	2,0	2,0	100,0
Totale	50	100,0	100,0	

Tab. 49 Medie S.A.E.D. per docente

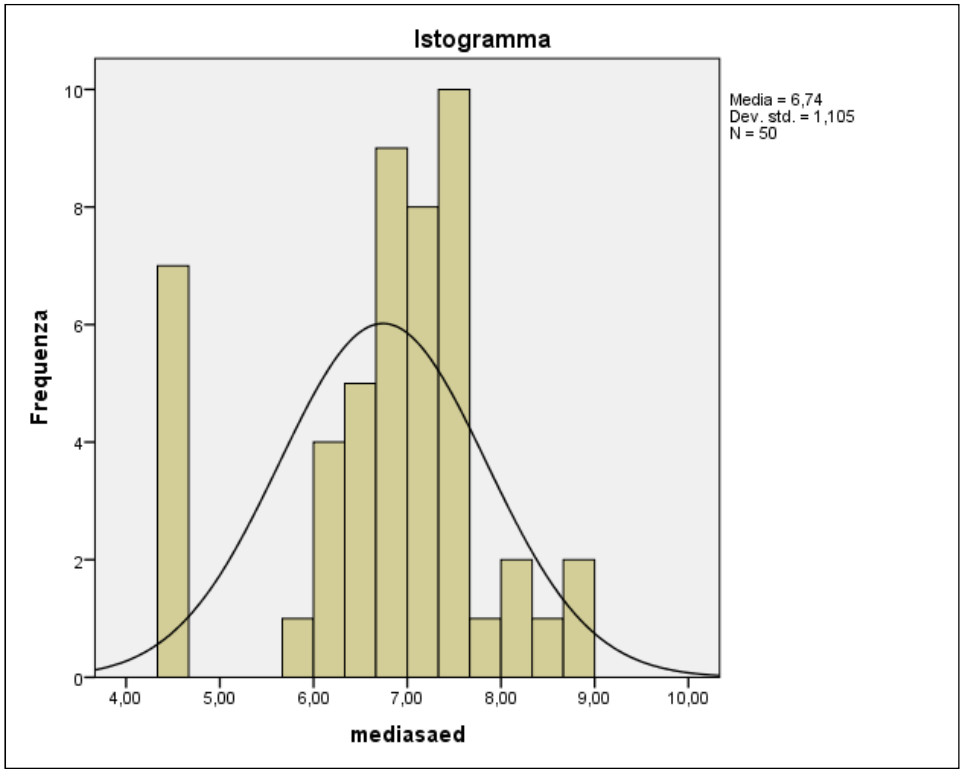

Fig. 88 Media dei punteggi totali

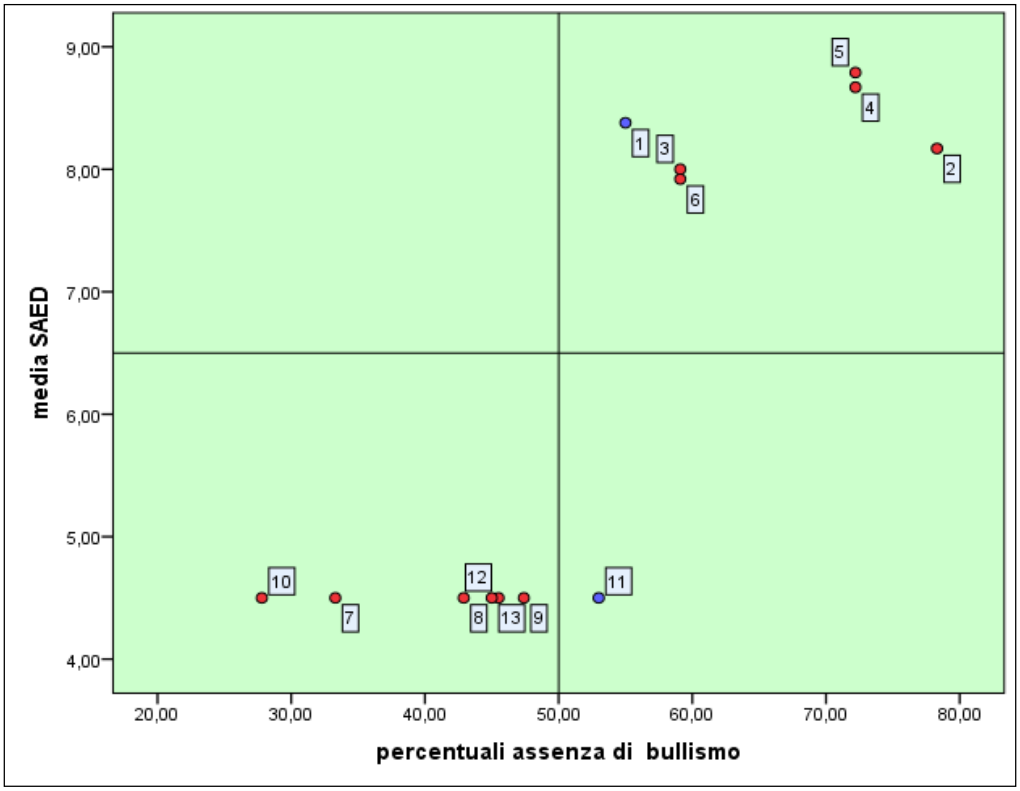

Fig. 89 Grafico di dispersione dei punteggi medi S.A.E.D.

Dall'analisi dei risultati, pur non negando una possibile incidenza del caso, possiamo protendere per una accettazione dell'ipotesi iniziale che dovrà essere ulteriormente verificata con successive analisi e che potrà divenire il punto di partenza per ricerche future, come esposto nel prossimo capitolo della presente trattazione.

Città	Classe	Media Gruppo A SAED	% Assenza Bullismo per classe	% Bullismo per classe	% Non risposte
Campagnano	1C	8,38	55%	40%	5%
Campagnano	1B	8,17	78,3%	21,7%	0%
Tivoli	1D	8,00	59,1%	40,8%	0%
Valmontone	1B	8,67	72,2%	27,8%	0%
Valmontone	1B	8,79	72,2%	27,8%	0%
Frascati	1D	7,92	59,1%	36,3%	4,5%
Città	**Classe**	**Media Gruppo B SAED**	**% Assenza Bullismo per classe**	**% Bullismo per classe**	**% Non risposte**
Campagnano	2D	4,50	33,3%	66.7%	0%
Campagnano	1A	4,50	42,9%	57,2%	0%
Campagnano	3C	4,50	47,4%	52,6%	0%
Campagnano	3D	4,50	27,8%	72,3%	0%
Valmontone	3C	4,50	53%	41,2%	5,9%
Tivoli	2E	4,50	45,5%	54,5%	0%
Frascati	3B	4,50	45%	55%	0%

Tab. 50 Confronto punteggi S.A.E.D./bullismo

Per quanto concerne l'analisi dell'indice di gravità del fenomeno solo in 2 classi è risultato significativo (Tabelle 52 e 55).

Campagnano 1A	Frequenza	Percentuale
mai	9	42,9
solo1 volta o 2	11	52,4
2-3 volte al mese	1	4,8
Totale	21	100,0

Tab. 51 Indice gravità bullismo per classe

Campagnano 2D	Frequenza	Percentuale
mai	7	33,3
solo1 volta o 2	11	52,4
1 volta a settimana	1	4,8
diverse volte a settimana	**2**	**9,5**
Totale	21	100,0

Tab. 52 Indice gravità bullismo per classe

Campagnano 3D	Frequenza	Percentuale
mai	5	27,8
solo1 volta o 2	12	66,7
2-3 volte al mese	1	5,6
Totale	18	100,0

Tab. 53 Indice gravità bullismo per classe

Campagnano 3C	Frequenza	Percentuale
mai	9	47,4
solo1 volta o 2	8	42,1
2-3 volte al mese	2	10,5
Totale	19	100,0

Tab. 54 Indice gravità bullismo per classe

Valmontone 3C	Frequenza	Percentuale
non risposta	1	5,9
mai	7	41,2
solo1 volta o 2	7	41,2
2-3 volte al mese	1	5,9
diverse volte a settimana	**1**	**5,9**
Totale	17	100,0

Tab. 55 Indice gravità bullismo per classe

Tivoli 2E	Frequenza	Percentuale
mai	10	45,5
solo1 volta o 2	11	50,0
2-3 volte al mese	1	4,5
Totale	22	100,0

Tab. 56 Indice gravità bullismo per classe

Frascati 3B	Frequenza	Percentuale
mai	9	45,0
solo1 volta o 2	9	45,0
2-3 volte al mese	2	10,0
Totale	20	100,0

Tab. 57 Indice gravità bullismo per classe

CAPITOLO 5
FUNZIONALITÀ DI UNA DIDATTICA MODULARE FLESSIBILE INTEGRATA PER IL FRONTEGGIAMENTO DELLE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO LEGATE AL BULLISMO

Nell'odierna società dell'informazione, la crescita della complessità dei saperi e la loro relativa stabilità temporale richiedono il possesso di un bagaglio di conoscenze che sia caratterizzato da revisioni e approfondimenti continui, soprattutto esso necessita di essere guidato da una forte motivazione e capacità di adattarsi flessibilmente, velocemente e in maniera competente agli "inevitabili" cambiamenti.

In tutto ciò un ruolo facilitante può essere assunto dalla formazione scolastica che, attraverso la trasmissione, e la conseguente acquisizione da parte del soggetto, di *saperi altamente strutturati*, permette al singolo di capitalizzare, in maniera funzionale, il proprio bagaglio conoscitivo (Domenici, 2009).

Come ben chiarito da Domenici e Cajola (2005), la scuola è chiamata, dunque, a promuovere in tutti i suoi utenti conoscenze, abilità e competenze che vadano a dare forma e sostanza ai cosiddetti *saperi forti* e siano definibili come:

a) *significative* per ciascuno degli allievi, cioè capaci di coinvolgerli non solo sul piano cognitivo, ma anche affettivo e motivazionale;

b) *sistematiche*, cioè tali da strutturare veri e propri *reticoli di conoscenze* (non già saperi parcellizzati, episodici, casuali) in grado perciò di consentire ad ognuno la sistematizzazione di nuovi dati e informazioni, utilizzabili in maniera generalizzabile nelle situazioni più disparate per la risoluzione di eventuali ostacoli o difficoltà;

c) *stabili*, ovvero durature nel tempo. L'acquisizione delle nuove conoscenze, dunque, è guidata e diretta da questi elementi culturali e cognitivi;

d) *di base*, in senso epistemologico, perciò moderni, poiché gran parte dei fondamenti conoscitivi specifici delle diverse discipline derivano sempre più spesso dai recenti sviluppi delle stesse;

e) *capitalizzabili* in senso lato, cioè aperti e flessibili, per l'apprendimento di nuovi saperi, ma anche capitalizzabili in senso stretto, cioè spendibili nel quotidiano.

Tutto ciò può essere tradotto in una organizzazione modulare e flessibile della didattica, del tempo di formazione, degli spazi e delle risorse umane e materiali, non dimenticando che è importantissimo cosa la scuola trasmetta ai suoi allievi, ma è altrettanto importante il modo in cui lo fa, ovvero il come (Domenici, 2009).
Si ritiene dunque che, la funzione del docente, non si possa semplicemente ed esclusivamente ridurre alla trasmissione delle informazioni, ma debba creare le condizioni per il *learning to learn* [12], così da permettere al discente di incrementare il proprio senso di autoefficacia (Bandura, 1997).
Per ottenere questi risultati è indispensabile potenziare nella scuola le capacità di intervento efficace, così da salvaguardare la salute stessa dell'istituzione e renderla più competente nel fronteggiamento del disagio scolastico, che può manifestarsi anche, ma non solo, sotto forma di bullismo. Il miglioramento dei processi di insegnamento potrebbe essere, quindi, un fattore protettivo, diretto o indiretto, nella riduzione dei comportamenti a rischio (Baldaro Verde, 1989).
Una strategia efficace in tal senso è l'organizzazione modulare e flessibile della didattica in quanto capace di promuovere la formazione dei docenti nella loro specificità di ruolo, fornendo loro competenze psicologiche, pedagogiche e di gestione in una prospettiva di *lifelong learning*[13].

5.1. Il modulo: definizione e caratteristiche

Il modulo è una parte di un più esteso percorso formativo, in grado di promuovere, in maniera autosufficiente, saperi e competenze. Esso rappresenta una sezione altamente significativa della disciplina o dell'ambito interdisciplinare considerato capace di assolvere a precisi obiettivi cognitivi, verificabili, documentabili e spendibili (Domenici & Cajola, 2005).
Il modulo deve trattare e sviluppare unità concettuali di tipo molare che permettano una modifica cognitiva e conoscitiva profonda di apprendere, è per tale motivo che i

[12] Apprendere ad apprendere
[13] Apprendimento lungo tutto l'arco di vita

materiali che lo costituiscono sono tra loro coerenti e concettualmente omogenei (Domenici, 2009).

Ogni modulo dovrebbe avere, in linea di principio, una struttura tripartita e quindi essere composto da (Domenici & Cajola, 2005):

1. Una sezione d'ingresso in cui vengono dichiarati gli obiettivi del modulo, ma allo stesso tempo vengono indicate tutte le preconoscenze richieste per portare a termine e con successo l'impegno di studio. Inoltre, ogni modulo viene collegato concettualmente con i moduli che lo precedono o lo seguono e, sempre in questa sede, vengono fornite le informazioni inerenti le prove di verifica o autoverifica d'ingresso e sulla sua durata.
2. Un corpo centrale in cui saranno presentati i materiali di apprendimento che dovranno fedelmente rispettare le peculiarità dei saperi esposte nel precedente paragrafo e, quindi, risultare significativi, sistematici, stabili, di base e capitalizzabili. Da queste caratteristiche generali, di estensione e durata tutt'altro che brevi, derivano ulteriori prerogative del modulo, come per esempio, una più facile verifica delle competenze promosse.

3. Una sezione d'uscita in cui sarà possibile consultare le prove di verifica degli apprendimenti sia di tipo strutturato che semistrutturato. Se previsto, inoltre, saranno presenti prove e materiali per il lavoro di recupero e/o di consolidamento e delle indicazioni sui moduli consigliati come successivi a quello appena terminato.

5.2. Le risorse, lo spazio e il tempo

Quando si parla di sistema di istruzione nel nostro Paese, implicitamente sappiamo che stiamo parlano di qualcosa che, in linea di principio, dovrebbe fornire le stesse possibilità e le stesse opportunità, sia in termini di qualità che di quantità, a tutti i suoi utenti, ma in pratica, l'esperienza ci dimostra che questa non è esattamente la realtà dei fatti.

In Italia, nel sistema scolastico di ogni ordine e grado, si registra un alto tasso di variabilità legato all'accesso delle risorse disponibili, che si registra molto più alto nel Nord del Paese e quasi nullo al Sud. Quindi, gli esiti della formazione e i

risultati dell'apprendimento sono influenzati dalla variabile casuale del territorio in cui si vive o meglio del frequentare una scuola piuttosto che un'altra.

Anche sulla base di queste premesse la strategia formativa della didattica modulare flessibile si presenta come un valido elemento risolutivo che tiene conto, nella sua strutturazione di tre variabili essenziali: le risorse, appunto; il tempo e lo spazio.

Il primo momento di una strategia formativa efficace è la progettazione degli interventi sulla base delle risorse materiali possedute e si badi bene che non sempre l'abbondanza è sinonimo di qualità, quindi anche con risorse minime si possono ottenere risultati significativi, l'importante è che la pianificazione degli interventi sia rigorosamente e formalmente determinata (Domenici, 2009).

Il rigore e la pianificazione permettono di compiere flessibilmente scelte culturali, teoriche e operative capaci di ottimizzare continuamente e lungo l'arco temporale il processo formativo.

La flessibilità, però, si riferisce anche ai tempi e agli spazi della didattica.

Il tempo non dovrebbe essere una semplice variabile a cui gli allievi devono adeguarsi, ma dovrebbe essere funzione dei propri "bisogni", o meglio, delle attitudini del singolo discente.

Come affermato da J.B. Carroll (1963), l'attitudine è un indicatore inversamente proporzionale al tempo impiegato dall'individuo per raggiungere, in maniera competente e riproducibile, un insieme di competenze e abilità.

Un tempo flessibile, dunque, è variabile del processo d'insegnamento-apprendimento che tiene conto delle attività da svolgere non trascurandone le specifiche finalità, siano esse informative o formative, e necessita di una variazione anche degli spazi, delle risorse, del rapporto numerico docente-allievi (Domenici, 2009).

In estrema sintesi, la modularità, la flessibilità e l'apertura delle classi sono gli elementi fondamentali per una efficace strategia formativa, che tenga conto delle individualità dei docenti e dei discenti e che produca cambiamenti significativi a livello cognitivo e di conoscenze pregresse, ma anche nuovi apprendimenti verificabili ed immediatamente spendibili (Domenici, 2009).

5.3. La relazione docente-discente: gli stili educativi

Il processo formativo non può essere isolato dalla relazione insegnante-allievo che, in quanto spazio privilegiato dell'insegnamento-apprendimento, determina la qualità e l'efficacia di ogni proposta didattica (Domenici & Cajola, 2005).

Il bambino, già nelle prime fasi della propria vita, sperimenta una *curiosità epistemica* (Berlyne, 1971) verso il mondo che lo circonda, sente il desiderio di conoscere, di sapere, di esplorare.

Questo stato di cose cambia con il crescere dell'età: mentre nei primi anni di scuola i bambini si approcciano ai saperi con curiosità e voglia di apprendere, nel periodo adolescenziale si sviluppa un sentimento opposto di demotivazione verso l'apprendimento (Antonietti, 1998).

Gli stili educativi utilizzati dal docente molto possono fare per ridurre o incrementare sentimenti di rifiuto verso il sistema scolastico, specie riguardo ai processi di apprendimento (Lewin *et al*., 1939).

La scuola è un sistema sociale e in quanto tale non può prescindere dalle relazioni che al suo interno si possono sviluppare, per questo il ruolo dell'insegnante è definito non solo da un aspetto di contenuto, ma anche da uno di relazione (Baldascini, 1996).

Gli ormai noti studi di Lewin e collaboratori (1939) sugli effetti che i diversi stili educativi di tipo autoritario, autorevole o permissivo possono produrre sul comportamento degli adolescenti ci hanno mostrato che lo stile educativo più efficace in termini di produttività degli allievi è quello autorevole che rappresenta la giusta mediazione tra il lassismo determinato da uno stile permissivo e la coercizione derivante da uno stile autoritario.

Solitamente uno stile educativo caratterizzato da componenti oppressive genera relazioni conflittuali con l'autorità e ciò produce aggressività e ostilità reattiva da parte dello studente che, sentendo il bisogno di sentirsi ri-confermato davanti al gruppo classe, innesca delle dinamiche di rifiuto delle norme e dell'autorità che possono rappresentare il terreno fertile per lo sviluppo di comportamenti a rischio quali il bullismo (Lutte, 1987).

5.4. Prospettive di sviluppo

La didattica modulare flessibile è una strategia formativa che consente al docente di migliorare il proprio metodo di insegnamento e renderlo più efficace.

Proprio il concetto di efficacia acquista, in questa sede, una valenza fondamentale: un insegnante che non si percepisce come efficace, non sarà in grado di gestire la classe né di produrre un apprendimento significativo nei suoi studenti e ciò farà sì che egli sperimenti ulteriormente la disconferma delle proprie capacità, determinando una cronicizzazione della percezione di incapacità, in una sorta di circolo vizioso del rinforzo negativo (Bandura, 1997).

Tenendo conto dei risultati preliminari (Tabella 58), ottenuti dal confronto tra i valori di autoefficacia percepita dal docente e la presenza, nel gruppo classe, di episodi di bullismo, si è potuto costatare che l'ipotesi di un possibile legame tra i due fenomeni non sia totalmente da escludere.

Anzi sarebbe interessante studiare se realmente esiste una relazione statisticamente significativa tra i valori di *self-efficacy* dell'insegnante e la frequenza del bullismo a scuola.

Per fare ciò si potrebbe partire dal presupposto teorico che strategie formative adeguate producano maggiore competenza nel docente e quindi lo rendano più efficace, non solo nella trasmissione di informazioni e conoscenze, ma anche nella gestione della classe e di tutti comportamenti a rischio.

La metodologia di un'eventuale ricerca futura dovrebbe avvalersi di strumenti di rilevazione del fenomeno del bullismo a scuola e della percezione di autoefficacia del docente da somministrarsi *ex-ante* e *post* in gruppi sperimentali nei quali sia stata impiegata la strategia didattica integrata.

I docenti appartenenti al gruppo sperimentale dovranno essere preventivamente ed adeguatamente formati alla didattica modulare.

Media Gruppo A SAED	% Assenza Bullismo per classe	% Bullismo per classe	% Non risposte
8,38	55%	40%	5%
8,17	78,3%	21,7%	0%
8,00	59,1%	40,8%	0%
8,67	72,2%	27,8%	0%
8,79	72,2%	27,8%	0%
7,92	59,1%	36,3%	4,5%
Media Gruppo B SAED	**% Assenza Bullismo per classe**	**% Bullismo per classe**	**% Non risposte**
4,50	33,3%	66.7%	0%
4,50	42,9%	57,2%	0%
4,50	47,4%	52,6%	0%
4,50	27,8%	72,3%	0%
4,50	53%	41,2%	5,9%
4,50	45,5%	54,5%	0%
4,50	45%	55%	0%

Tab.58 confronto percentuali autoefficacia/bullismo

Quindi la ricerca andrebbe sviluppata in più fasi o momenti:

1) ricognizione internazionale della letteratura sull'argomento;
2) processo di revisione, adattamento e integrazione dei materiali di studio per la formazione dei docenti;
3) individuazione di scuole, classi e docenti per la definizione dei Gruppi-classe sperimentali e dei Gruppi-classe di controllo;
4) prima somministrazione (*ex-ante*) degli strumenti di rilevazione dei fenomeni oggetto di studio ai Gruppi-classe sperimentali e ai Gruppi-classe di controllo;
5) formazione dei docenti delle classi dei Gruppi-classe sperimentali sui diversi aspetti della modularità didattica flessibile;

6) applicazione della strategia didattica integrata nei Gruppi-classe sperimentali, dei docenti che hanno partecipato al percorso di formazione;
7) seconda somministrazione (*post*-intervento) degli strumenti di rilevazione dei fenomeni oggetto di studio ai Gruppi-classe sperimentali e ai Gruppi-classe di controllo;

Alla fine della seconda somministrazione ci si aspetta che nelle classi in cui sia stata applicata la strategia didattica si sia ottenuto un incremento dei livelli di *self-efficacy* del docente e conseguentemente, la maggiore capacità di gestione delle relazioni in classe abbia prodotto una diminuizione del fenomeno delle prepotenze.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In queste pagine molto è stato detto e rilevato a proposito di bullismo e cyber bullismo

Se ne sono descritte e analizzate le cause, le caratteristiche, le dinamiche, le criticità e gli esiti.

Si è cercato di dar conto, attraverso lo studio delle letteratura sull'argomento (Olweus, 1973; Sharp & Smith, 1994; Fonzi, 1997), di come il fenomeno si sviluppi, e se oggi più di ieri, possano essere rintracciati dei tratti che lo contraddistinguano peculiarmente.

L'analisi dei dati raccolti in tutto il territorio di Roma e provincia, ci ha mostrato un quadro allarmante della situazione attuale del nostro Paese: le alte percentuali di presenza del fenomeno, pur decrescendo con l'aumentare dell'età, in maniera inversa, acquistano maggiore gravità, sfociando intorno ai 13 anni nel cyberbullismo (Bartolo & Palermiti, 2007; Kowalski & Limber, 2007) le cui intrinseche caratteristiche di anonimato e di non limitazione del contesto rendono gli attacchi più onerosi e difficili da affrontare per chi li subisce.

Non solo la variabile età, ma anche il genere sessuale, caratterizzano lo sviluppo delle diverse forme di bullismo: se i maschi sono più diretti nei loro attacchi utilizzando maggiormente la forza fisica, le ragazze sono più inclini ad un tipo di violenza indiretta, subdola, psicologica che non vuole far del male fisico alla vittima, ma isolarla, escluderla, farla sentire sola e debole (Fonzi, 1997; Menesini, 2000).

Nel *cyber* bullismo la componente psicologica dell'attacco è molto presente ed infatti, soprattutto nelle domande che interessano le dinamiche dell'inclusione/esclusione dal gruppo, si registrano percentuali di risposta maggiori nel genere femminile.

Inoltre, nel *cyber* bullismo la distinzione tra i sessi è maggiormente legata al ruolo che maschi e femmine svolgono durante gli attacchi elettronici: le femmine statisticamente, ricoprono con maggior frequenza il ruolo di vittime, al contrario dei

loro coetanei maschi, che sempre più spesso ricoprono il ruolo di cyber bullo (Petrone & Troiano, 2008).

Le dinamiche del fenomeno sono state analizzate in un particolare contesto, ovvero la scuola, quindi non si è potuto, né si è voluto, prescindere dall'analizzare anche i fattori, che in esso, possono essere considerati "protettivi" in particolare, la funzione dell'insegnante nel fronteggiamento del fenomeno.

A tale scopo e, grazie alla partecipazione volontaria di alcuni docenti, si è cercato di misurare le capacità di autoefficacia percepite dal singolo insegnante.

I risultati raggiunti stati interessanti e utilizzati in maniera esplorativa, per verificare se esiste un legame tra i livelli di autoefficacia del docente e le percentuali di bullismo registrabili nella stessa classe il cui il docente opera.

Per verificare questa ipotesi preliminare il campione dei docenti è stato suddiviso in due sotto-gruppi in base alle medie ottenute alla scala totale della SAED, ossia,"Gruppo A": docenti con alti punteggi medi alla SAED (Biasi & Domenici, 2013); "Gruppo B": docenti con bassi punteggi medi alla SAED, successivamente si sono identificati gli istituti, le classi e le sezione in cui i docenti selezionati insegnano e si è proceduto, per tali classi, ad analizzare le percentuali di risposta, distinte in presenza/assenza del fenomeno del bullismo. I dati sembrerebbero protendere per una accettazione dell'ipotesi di partenza.

Gli esiti incoraggianti, di questa prima esplorazione, ci hanno fatto pensare a possibili prospettive di sviluppo della ricerca. Partendo dal presupposto teorico che strategie formative adeguate producano maggiore competenza nel docente e quindi lo rendano più efficace, non solo nella trasmissione di informazioni e conoscenze, ma anche nella gestione della classe e di tutti comportamenti a rischio (Domenici, 2009).

Si è pensato che formare i docenti secondo un modello di didattica modulare flessibile, possa permettere loro di sentirsi e comportarsi in modi più consapevoli e competenti, e dunque possa innalzare i loro livelli di *self-efficacy,* aiutandoli anche a gestire possibili fenomeni di bullismo in classe (Domenici *et al*., 2014)

Allegato A

Sesso M ☐ F ☐

Età ……

Bullismo

Qui di seguito troverai alcune domande che riguardano le prepotenze tra ragazzi.
Le domande riguardano la tua vita a scuola **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI (dall'inizio della scuola fino ad oggi)**. Quando rispondi cerca di pensare a tutto questo periodo e non soltanto ad ora.

Diciamo che un ragazzo/a subisce prepotenze quando un altro ragazzo/a o un gruppo di ragazzi/e:

- gli/le dicono cose cattive e spiacevoli o lo/la prendono in giro o lo/la chiamano con nomi offensivi
- lo/la ignorano o escludono completamente dal loro gruppo o non lo/la coinvolgono di proposito
- gli/le danno colpi, calci, spinte o lo/la minacciano
- dicono bugie o mettono in giro storie sul suo conto o inviano bigliettini con offese e parolacce,
- nessuno gli/le rivolge mai la parola e altre cose di questo genere.

Questi fatti possono accadere spesso ed è difficile per chi subisce prepotenze riuscire a difendersi. Si tratta sempre di prepotenze anche quando un ragazzo/a viene preso/a in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta di prepotenze quando due ragazzi/e, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta.

3. Quante volte hai subito prepotenze **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
   - ❑ Mai
   - ❑ solo una volta o due
   - ❑ 2 – 3 volte al mese
   - ❑ una volta a settimana
   - ❑ diverse volte a settimana

4. In che modo hai subito prepotenze **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
   (indica con che frequenza ti è accaduto, facendo una croce su uno dei numeri sulla destra).

	Mai	**Solo 1 volta o 2**	**2-3 volte al mese**	**1 volta a settimana**	**Diverse volte a settimana**
a) Sono stato picchiato	1	2	3	4	5
b) Sono stato chiamato con brutti nomi	1	2	3	4	5
c) Sono stato preso in giro	1	2	3	4	5
d) Sono stato ignorato dai miei compagni	1	2	3	4	5
e) Sono stato minacciato	1	2	3	4	5
f) Sono stato escluso dalle attività	1	2	3	4	5
g) Sono stato preso a calci e pugni	1	2	3	4	5
h) Hanno messo in giro delle voci sul mio conto	1	2	3	4	5
i) Sono stato preso in giro a causa del colore della mia pelle o per la mia cultura.	1	2	3	4	5
j) Mi hanno rubato e danneggiato degli oggetti	1	2	3	4	5
k) Sono stato preso in giro a causa di un mio handicap	1	2	3	4	5
l) Sono stato preso in giro a causa della mia religione	1	2	3	4	5
m) Sono stato spinto e strattonato.	1	2	3	4	5
n) Sono stato chiamato gay o lesbica	1	2	3	4	5
o) Altro (specificare):_____					

5. Hai mai preso parte ad episodi di prepotenza verso altri ragazzi/e **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
   - ❑ Mai
   - ❑ solo una volta o due
   - ❑ 2 – 3 volte al mese
   - ❑ una volta a settimana
   - ❑ diverse volte a settimana

6. In che modo hai fatto prepotenze **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
   (indica con che frequenza è accaduto, facendo una croce su uno dei numeri sulla destra).

	Mai	**Solo 1 volta o 2**	**2-3 volte al mese**	**1 volta a settimana**	**Diverse volte a settimana**
a) Ho picchiato qualcuno	1	2	3	4	5
b) Ho chiamato qualcuno con brutti nomi	1	2	3	4	5
c) Ho preso in giro qualcuno	1	2	3	4	5
d) Ho ignorato qualche mio compagno	1	2	3	4	5
e) Ho minacciato qualcuno	1	2	3	4	5
f) Ho escluso altri dalle attività	1	2	3	4	5
g) Ho preso a calci e pugni qualcuno	1	2	3	4	5
h) Ho messo in giro delle voci sul conto di altri.	1	2	3	4	5
i) Ho preso in giro qualcuno a causa del colore della pelle o per la sua cultura.	1	2	3	4	5
j) Ho rubato e danneggiato degli oggetti	1	2	3	4	5
k) Ho preso in giro qualcuno a causa di un suo handicap	1	2	3	4	5
l) Ho preso in giro qualcuno a causa della sua religione.	1	2	3	4	5
m) Ho spinto e strattonato qualcuno.	1	2	3	4	5
n) Ho chiamato gay o lesbica qualcuno.	1	2	3	4	5
o) Altro (specificare): _____					

<u>Cyberbullismo</u>

Qui di seguito troverai alcune domande che riguardano una nuova forma di bullismo.
Le domande riguardano la tua vita a scuola **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI (dall'inizio della scuola fino ad oggi).** Quando rispondi cerca di pensare a tutto questo periodo e non soltanto ad ora.

Il cyberbullismo è una nuova forma di bullismo che fa uso di:

- Sms (messaggini telefonici)
- Foto o video
- Telefonate
- E-mail
- Chat o messaggistica istantanea (tipo msn)
- Blog
- Siti web
- Giochi di ruolo on-line
- Social Network

Si parla di cyberbullying quando vengono mandati sms, foto o informazioni spiacevoli su altri, oppure quando vengono mandati ad altri sms, foto o informazioni spiacevoli che riguardano te.

3. Quante volte hai subito atti di cyberbullismo **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?

- ☐ mai
- ☐ solo una volta o due
- ☐ 2-3 volte al mese
- ☐ una volta a settimana
- ☐ diverse volte a settimana

4. In che modo hai subito atti di cyberbullismo **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
Indica con che frequenza ti è accaduto, facendo una croce su una delle possibili risposte nelle colonne a destra. Ad esempio se ti sono stati inviati sms con minacce 2 o 3 volte al mese metti una croce nella colonna corrispondente.

NEGLI ULTIMI 2-3 MESI, QUANTE VOLTE TI E' CAPITATO:	Mai	Solo 1 volta o 2	2-3 volte al mese	1 volta a settimana	Diverse volte alla settimana
1.Di ricevere sms con minacce e insulti	1	2	3	4	5
2. Di ricevere video/foto/immagini di assalti e violenze–tramite il telefono cellulare	1	2	3	4	5
3.Di ricevere minacce e insulti su internet (siti web, chat room, blog, messaggistica istantanea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace...)	1	2	3	4	5
4.Di ricevere telefonate mute	1	2	3	4	5
5.Di ricevere e-mail con minacce e insulti	1	2	3	4	5
6.Di ricevere video/foto/immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare	1	2	3	4	5
7.Di ricevere telefonate con minacce e insulti	1	2	3	4	5
8.Di ricevere video/foto/immagini di assalti e violenze su internet (e-mail, siti web, YouTube, Facebook…)	1	2	3	4	5
9.Di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto tramite telefono	1	2	3	4	5
10.Di ricevere video/foto/immagini di situazioni imbarazzanti o intime su internet (e-mail, siti web, YouTube, Facebook…)	1	2	3	4	5
11.Che qualcuno abbia manipolato materiale personale e privato per poi riutilizzarlo	1	2	3	4	5
12.Di essere ignorato deliberatamente in gruppi online (chat, forum, gruppi su Facebook ….)	1	2	3	4	5
13.Che qualcuno si sia impadronito di informazioni o materiale personale (es. immagini, foto…) per poi riutilizzarle	1	2	3	4	5
14.Di aver ricevuto voci non vere sul tuo conto in internet	1	2	3	4	5
15.Che qualcuno si sia appropriato e abbia utilizzato sotto falsa identità la tua password e il	1	2	3	4	5

tuo account (e-mail, Facebook…)					
16.Di essere escluso o lasciato fuori da gruppi on-line (chat, forum, gruppi su Facebook ….)	1	2	3	4	5
17. Che qualcuno si sia appropriato ed abbia utilizzato sotto falsa identità la rubrica del tuo cellulare	1	2	3	4	5
18. Che qualcuno ti abbia bloccato in chat o su Facebook per escluderti dal gruppo	1	2	3	4	5

5. Hai mai preso parte ad episodi di cyberbullismo verso altri ragazzi/e **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?

- ☐ Mai
- ☐ Solo una volta o due
- ☐ 2-3 volte al mese
- ☐ 1 volta a settimana
- ☐ Diverse volte a settimana

6. In che modo hai fatto atti di cyberbullismo **NEGLI ULTIMI 2-3 MESI**?
Indica con che frequenza hai agito in un certo modo, facendo una croce su una delle possibili risposte nelle colonne a destra. Ad esempio se hai inviato sms con minacce 2 o 3 volte al mese metti una croce nella colonna corrispondente.

NEGLI ULTIMI 2-3 MESI, QUANTE VOLTE TI E' CAPITATO DI:	Mai	Solo 1 volta o 2	2-3 volte al mese	1 volta a settimana	Diverse volte alla settimana
1.Inviare sms con minacce e insulti	1	2	3	4	5
2.Inviare video/foto/immagini di assalti e violenze tramite il telefono cellulare	1	2	3	4	5
3.Inviare minacce e insulti su internet (siti web, chat room, blog, messaggistica istantanea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace...)	1	2	3	4	5
4.Fare telefonate mute	1	2	3	4	5
5.Inviare e-mail con minacce e insulti	1	2	3	4	5
6.Inviare video/foto/immagini di situazioni imbarazzanti o intime tramite il telefono cellulare.	1	2	3	4	5
7.Fare telefonate con minacce e insulti	1	2	3	4	5
8.Inviare video/foto/immagini di assalti e violenze su internet (e-mail, siti web, YouTube, Facebook…)	1	2	3	4	5
9. Diffondere voci non vere sul conto di qualcuno tramite telefono	1	2	3	4	5
10. Inviare video/foto/immagini di situazioni imbarazzanti o intime su internet (e-mail, siti web, YouTube, Facebook…)	1	2	3	4	5
11.Manipolare materiale personale e privato per poi riutilizzarlo	1	2	3	4	5
12. Ignorare qualcuno deliberatamente in gruppi online (chat, forum, gruppi su Facebook ….)	1	2	3	4	5
13.Appropriarsi di informazioni o materiale personale (es. immagini, foto…) per poi riutilizzarle	1	2	3	4	5
14. Diffondere voci non vere sul conto di qualcuno in internet	1	2	3	4	5
15. Appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la password e l'account di qualcun altro (e-mail, Facebook…)	1	2	3	4	5
16. Escludere o lasciare fuori qualcuno da gruppi on-line (chat, forum, gruppi su Facebook ….)	1	2	3	4	5

17. Appropriarsi e utilizzare sotto falsa identità la rubrica del cellulare di qualcuno.	1	2	3	4	5
18. Bloccare qualcuno in chat o su Facebook per escluderlo dal gruppo	1	2	3	4	5

Allegato B

Ministero Pubblica Istruzione

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

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

Premessa: espressioni del fenomeno dentro e fuori la scuola

I fatti di bullismo e di violenza che hanno interessato anche le nostre scuole, talvolta eccessivamente enfatizzati dai media, configurano un quadro preoccupante, che pone la necessità di fornire alle istituzioni scolastiche ulteriori risorse e strumenti che consentano l'incremento di azioni volte a favorire la piena e concreta realizzazione delle finalità poste a fondamento dell'autonomia scolastica, quali la valorizzazione della persona, la crescita e lo sviluppo educativo, cognitivo e sociale del singolo discente mediante percorsi di apprendimento individualizzati e interconnessi con la realtà sociale del territorio, la cooperazione, la promozione della cultura della legalità e del benessere di bambini e adolescenti.

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

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

quadro complessivo di interventi e di attività generali, nel cui ambito assume un ruolo fondamentale la proposta educativa della scuola verso i giovani.

Uno strumento insostituibile e centrale per affrontare questi fenomeni è lo studio delle materie curricolari che fornisce agli studenti le capacità per una decodifica approfondita della realtà unitamente alla proposta di attività strutturate e coerenti con il percorso di formazione. Il valore educativo dell'esperienza scolastica, infatti, comprende e supera la sola acquisizione di conoscenze e competenze, e risiede proprio nella introiezione lenta e profonda della conoscenza che acquista significato se diventa contemporaneamente

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

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

Il Ministero, pertanto, vuole mettere a disposizione delle autonomie scolastiche un insieme di opportunità, risorse e strumenti ulteriori di supporto per lo svolgimento del loro compito, in un rapporto di collaborazione con le altre istituzioni territoriali e agenzie educative in un’ottica di sviluppo di azioni interistituzionali e di sinergia che convergano dentro la scuola.

Il problema del bullismo si configura come un fenomeno estremamente complesso, non riducibile alla sola condotta di singoli (bambini, ragazzi preadolescenti e adolescenti; maschi e femmine) ma riguardante il gruppo dei pari nel suo insieme. Tra i coetanei, infatti, il fenomeno spesso si diffonde grazie a dinamiche di gruppo, soprattutto in presenza di atteggiamenti di tacita accettazione delle prepotenze o di rinuncia a contrastare attivamente le sopraffazioni ai danni dei più deboli. E’ importante

definire il bullismo poiché troppo spesso viene confuso o omologato ad altre tipologie di comportamenti, dai quali va distinto, e che configurano dei veri e propri reati (ad esempio discriminazione, microcriminalità, vandalismo, furti, etc..).

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

Il comportamento del bullo è un tipo di azione continuativa e persistente che mira deliberatamente a far del male o danneggiare qualcuno. La modalità diretta si manifesta in prepotenze fisiche e/o verbali. La forma indiretta di prevaricazione riguarda una serie di dicerie sul conto della vittima, l'esclusione dal gruppo dei pari, l'isolamento, la diffusione di calunnie e di pettegolezzi e altre modalità definite di "cyberbullying" inteso quest'ultimo come particolare tipo di aggressività intenzionale agita attraverso forme elettroniche. Questa nuova forma di prevaricazione, che non consente a chi la subisce di sfuggire o nascondersi e coinvolge un numero sempre più ampio di vittime, è in costante aumento e non ha ancora un contesto definito. Ciò che appare rilevante è che oggi non è più sufficiente educare a decodificare l'immagine perché i nuovi mezzi hanno dato la possibilità a chiunque non solo di registrare immagini ma anche di divulgarle.

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

Finalità educative e indicazioni interpretative in materia di sanzioni disciplinari.

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

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

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

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

Come è stato chiarito, il bullismo è un fenomeno estremamente variegato e

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

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

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

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

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

Ciò non di meno, come è stato chiarito anche dalla giurisprudenza amministrativa, il divieto di disporre un allontanamento superiore a quindici

giorni, posto dal comma 7, può essere derogato quando ricorrano due ipotesi eccezionali e tassative di particolare gravità previste dal successivo comma 9:

1 – quando siano stati commessi reati,

2 – quando vi sia pericolo per l'incolumità delle persone.

In queste due situazioni della massima gravità, che implicano l'attivazione di procedimenti penali e/o mettano in pericolo l'incolumità delle persone, lo Statuto, derogando alla regola generale, riconosce la possibilità di ricorrere ad un "rimedio estremo", con la conseguenza che la durata dell'allontanamento non è più sottoposta al limite dei quindici giorni, ma, come dispone espressamente il comma 9, "*è commisurata alla gravità del reato ovvero al permanere della situazione di pericolo*".

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

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

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

Azioni a liivello nazionale

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

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

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

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

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

A supporto di quanto verrà realizzato in tal senso a livello territoriale o della singola scuola saranno avviate azioni concrete e programmi di sostegno alla qualità dell'insegnamento e di promozione della salute, di prevenzione

del disagio giovanile e di contrasto alla violenza, al bullismo e all'illegalità.

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

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

1) Campagna di comunicazione diversificata

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

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

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

Nei confronti dei bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria si pone la necessità di valorizzare la comunicazione interpersonale, di costruire contesti di ascolto non giudicanti e momenti "dedicati" di dialogo

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

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

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

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

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

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

comunicazione; coinvolgimento di testimonial contro il bullismo e promozione di apposite iniziative nel palinsesto televisivo.

In tutte le attività, che vedranno il coinvolgimento delle comunità locali,

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

2) Costituzione di osservatori regionali permanenti sul bullismo

Presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono istituiti degli osservatori regionali permanenti sul fenomeno del bullismo mediante appositi fondi assegnati dal Ministero della Pubblica Istruzione.
Ogni osservatorio sarà un centro polifunzionale al servizio delle istituzioni scolastiche che operano, anche in rete, sul territorio.
Lavorerà in stretta connessione con l'amministrazione centrale e periferica, in collaborazione con le diverse agenzie educative nel territorio per la realizzazione di attività, ricercando e valorizzando tutto il patrimonio di buone pratiche, materiali e competenze che in questi anni si sono sviluppati localmente grazie all'impegno delle scuole e delle istituzioni locali (Regioni, Università, Asl, Comuni, Province, …) e associazioni.
Tra le priorità degli osservatori vi sarà il coinvolgimento dei soggetti già attivi su questi temi, nonché la raccolta e la valorizzazione delle ricerche, delle esperienze e dei materiali didattici più significativi e l'individuazione e la segnalazione di specifiche competenze.

Gli osservatori garantiranno sia una rilevazione e un monitoraggio costante del fenomeno sia il supporto alle attività promosse dalle istituzioni scolastiche singolarmente e/o in collaborazione con altre strutture operanti nel territorio. Garantiranno, inoltre, il collegamento con le diverse istituzioni che a livello nazionale si occupano di educazione alla legalità.
Il portale internet (www.smontailbullo.it) sarà il "luogo" di raccordo di tutti i soggetti coinvolti.

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

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

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

3) Attivazione di un numero verde nazionale

Presso la sede del Ministero della Pubblica Istruzione è istituito il numero verde nazionale
800 66 96 96, attivo dal lunedì al venerdì dalle 10 alle 13 e dalle 14 alle 19, a cui poter segnalare casi, chiedere informazioni generali sul fenomeno e su come comportarsi in situazioni "critiche", nonché ricevere sostegno.
Le domande più frequenti giunte al numero verde saranno disponibili sul portale internet con le risposte complete. Verrà tenuta traccia, in modalità assolutamente anonima, delle problematiche denunciate telefonicamente, in modo da creare un database aggiornato come ulteriore strumento di raccolta dati e di riflessione.

4) Mezzi di comunicazione e reti informatiche

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

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

D'intesa con il Ministero delle Comunicazioni si promuoveranno iniziative rivolte agli studenti dei diversi ordini di scuola e mirate a favorire la comprensione delle caratteristiche formali e di contenuto dei media e delle nuove tecnologie e a incrementare le abilità per un utilizzo critico di tali strumenti di comunicazione di massa e di intrattenimento.
Particolare attenzione verrà posta, inoltre, sull'esigenza di far acquisire ai giovani il significato e il rispetto del diritto alla privacy propria e altrui, tutelata anche all'interno dell'ordinamento scolastico e dei diritti e doveri che ne conseguono anche in sede di responsabilità civile e penale al compimento del quattordicesimo anno d'età.

Nei fenomeni di bullismo e, in generale, di violenza giovanile ha assunto particolare rilievo l'utilizzo di videogame da parte di minori. Tuttavia il videogioco, nonostante alcune realizzazioni in netto contrasto con i principi dell'educazione alla legalità, può essere visto anche come opportunità educativa, strumento di socializzazione e non di mera alienazione o diseducazione: si tratta di una forma di intrattenimento che può essere finalizzata sia ad educare che a divertire e che può raggiungere notevoli forme di espressione artistica e culturale. Poiché i videogiochi fanno parte

dell'esperienza quotidiana della stragrande maggioranza degli studenti, le scuole dell'autonomia potranno invitare i giovani ad approfondirne le caratteristiche dalle diverse angolature possibili, con le 'lenti' disciplinari a disposizione nel curricolo o stabilendo rapporti di collaborazione con le università disponibili anche al fine di realizzare a scuola dei videogame, in modo da abituare i giovani

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

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

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

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

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

Giuseppe Fioroni

BIBLIOGRAFIA

Ahmad, Y. , & Smith, P.K. (1990). Behavioural measures: bullying in schools. *Newsletter of the Association for Child Psychology & Psychiatry* , 12, 26-27

Aleandri, G. (2008). *Giovani senza paura. Analisi socio-pedagogicadel fenomeno bullismo.* Roma: Armando Armando.

Ananiadou, K., & Smith, P. K. (2003). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice,* 2, 471-491.

Antonietti, A. (1998). *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi.* Brescia: Editrice la Scuola.

Anzieu, D. (1986). *Il gruppo e l'inconscio*. Roma: Borla.

Aoyama, I., & Talbert, L. T. (2009). *A cross-cultural study on cyber-bullying among high school students in the Unites States and Japan*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA.

American Psychiatric Association. (2001). *DSM-IV-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali - Text Revision*. Milano: Masson.

Aricak, T., Siyahaan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., & Yilmaz, N. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology and behavior*, 11, 253-261.

Arora C. M. J. (1996). Defining bullying. *School Psychology International*, 17, 317-329.

Asher, S. R., & Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Press Syndicate of University of Cambridge.

Avalle, U. (2013). Fenomenologia del bullismo. *La ricerca*, 4, 84-87.

Baldaro Verde, J. (1989). Insuccesso scolastico. In M. W. Battacchi (Ed.). *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva.* Padova: Piccin, 1 (2).

Baldascini, L. (1996). *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Milano: Franco Angeli.

Baldry, A. C. (2001). Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 12, 375-396.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of adolescence*, 22, 423-426.

Ballanti, G. (1975). *Il comportamento dell'insegnante*. Roma: Armando.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social and cognitive development: Frontiers and possible futures.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R.J. Sternberg & J.R. Kolligian (Eds.), *Competence considered.* New Haven: Yale University Press.

Bandura, A. (1991). Human agency: the rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. In R. Schwarzer (Eds.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38).Washington, DC: Hemisphere.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-80. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies.* New York: Cambridge University Press (trad. it. *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sè e azione*. Trento:Erickson, 2000).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company (trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Milano: Fabbri Publishing S.r.l.).

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Direction in Psychological Science*, 9, 75-78.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive

influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.

Bandura, A., & Jourden, F.J.(1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (6), 941-951.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Bargh, J. A., & McKenna, K.Y. A. (2004). The internet and social life. *Annual review of psychology*, 55, 573-590.

Batini, F. (2014). *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*. Torino: Loescher.

Benzecri, J. P. (1982). *L'analyse des données / leçons sur l'analyse factorielle et la reconnaissance des formes et travaux*. Paris: Dunod.

Belacchi, C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. Giornale Italiano di Psicologia, 4, 885-912.

Beran, T., & Li, Q. (2004). Is cyber-harassment a significant problem? A report on children's experiences. Calgary: University of Calgary.

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A new method for an old behavior. Journal of Educational Computing Research, 32, 265-277.

Berdondini, L., & Dondi, M. (1999). *How bullies, victims and bystanders react during a session of group work?*. Paper presented at the IXth European conference on developmental psychology, 1-5 Settembre, Spetses, Grecia.

Berger, K. S. (2006). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Rewiev*, 27, 90-126.

Berlyne, D.E. (1971). *Conflitto, attivazione e creatività*. Milano: Angeli.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change.* Factors affecting implementation and continuation Santa Monica: The RandCorporation, (2).

Bernardo, L. (2009). *Il bullismo femminile. Percorsi nel disagio adolescenziale*. Firenze:Cult editore.

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school*. Milton Keynes: Open University Press.

Biasi, V., & Domenici, G. (2013). *Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (S.A.E.D.). Traduzione della Teacher Efficacy Scale di Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)*. Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione dell'Università Roma Tre.

Biasi, V. & Bonaiuto, P. (2014). Teacher's Motivational Profile. Self-Report Scale (Profilo motivazionale del Docente. Scala Self-Report). Cit. in V. Biasi, N. Patrizi & G. Domenici, "Teacher Motivations, Flow Experience and Aesthetic Appreciationin Teaching". In A. Kozbely. Proceedings of the Twenty-third Biennal Congress of the IAEA. New York: IAEA, 2014 (pp. 433-437).

Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., & Patrizi N (2014a). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia. Educational, Cultural and Psychological Studies, 10, 485-509.

Biasi, V., Ciraci, A. M., Domenici, G., &Patrizi, N. (2014b). Teacher's Self-Efficacy and Self-Perception of Teaching Professional Competences . World Academy of Science, Engineering and Technology,3, 1762-1768.

Biasi, V., Patrizi, N., & Domenici, G. (2014)."Teacher Motivations, Flow Experience and Aesthetic Appreciationin Teaching". In A. Kozbely. Proceedings of the Twenty-third Biennal Congress of the IAEA. New York: IAEA. (pp. 433-437).

Biörkqvist, K. (1994). Sex Differences in Physical, Verbal and Indirect Aggression: A Review of Recent Research. Sex Roles. *A Journal of Research*, 30, 177-188.

Biörkqvist, K., Lagerspertz, K. M. J., & Kaukainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Björkqvist, K. (1994). Differenze sessuali nell'aggressione indiretta. *Età evolutiva*, 49, 73-78.

Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian journal of psychology*, 23, 307-313.

Biran, M., & Wilson, G.T. (1981). Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis. *Journal of Couseling and Clinical Psychology*, 49, 886-899.

Borg, M. G., (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.

Borgogni, L. (2001). *Efficacia organizzativa. Il contributo della teoria sociale cognitiva alla conoscenza delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.

Boulton, M. K., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British journal of educational psychology*, 62, 63-87.

Boulton, M. K., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.

Brighi, A. (2009). Bullying and cyberbullying: a comparison of different Countries. Paper presented at the *International Conference of Daphne II Project*, Bologna, 6 Febbraio.

Buccoliero, E., (2010). Un intervento di prevenzione e contrasto al bullismo: l'esperienza di Ferrara. *Minori e Giustizia*, 4.

Burgio, G. (2012). Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità. Milano: Mimesis.

Calvete, E., Izaskun, O., Estèvez, A., Villardòn, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors profile. Computers in human behavior, 26, 1128-1135.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 186-197.

Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: an old problem in a new guise?. Australian Journal of Guidance and Counseling, 15, 68-76.

Caprara, G. V., Laeng, M., & Pastorelli, C. (1991). Indicatori e meccanismi del rischio psicosociale. In M. D'Alessio (a cura di), *Psicologia dell'età scolare*. Roma: NIS.

Caprara, G. V., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & De Leo, G. (1997). La provincia di Roma: differenze di genere e caratteristiche di personalità nei preadolescenti. In A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.

Caprara, G. V. (a cura di). (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erikson.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P.,&. Malone P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfactionandstudents'academicachievement:A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, 473- 490

Caravita, S. (2004). *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo a scuola*. Brescia: La scuola.

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. Social Development, 18, 140-163.

Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. *Handbook of child psychology*, 3, 311-388.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Reacord*, 64, 723-733.

Cassol, A. (2009). *Bullismo? No, grazie.* Bologna: Giraldi.

Cervone, D., Jiwani, N., & Wood, R., (1991). Goal setting and the differential influence of self-regulatory processes on complex decision-making performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 257-266.

Charach, A., & Ziegler P. (1995). Bullying at school: a Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-19.

Chong, W., Klassen, R. M., Huan, V., Wong, L., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types teacher efficacy belief, and academic climate: Perspectives from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183-190.

Cioffi D (1991) Beyond attentional strategies: a cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychol Bull*, 109(1),25–41.

Ciucci, E., & Fonzi, A. (1999). La grammatica delle emozioni in prepotenti e vittime. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti.

Civita, A. (2006). *Il bullismo come fenomeno sociale*. Milano: Franco Angeli.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. *Handbook of social psychology*, 3, 779-862.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child development*, 62, 812-826.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimension and types of social status: a cross age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observation of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian journal of school psychology*, 2, 41-60.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128-131.

Darbo, M. (2012). *Il bullismo nella scuola italiana. Prevenzione, contrasto e prima teoria organica sul fenomeno*. Torino: L'Harmattan.

David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: an emerging between the experience of school and criminality. *British educational research journal*, 21, 547-560.

DeCharms, R. (1978). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Dehue, F., Bolman, C., & Völlink T. (2008). Cyberbullying: youngesters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology and behavior*, 2, 217-223.

Di Nuovo, S., Giovannini, D., & Loiero, S.(1999). *Risolvere i problemi. Strategie cognitive e competenze relazionali*. Roma: Utet Università

Domenici, G., Laeng, M., & Vertecchi, B. (1980). *Indagine sul profitto scolastico nelle scuole secondarie superiori sperimentali*. Roma: CNITE.

Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari-Roma: Laterza.

Domenici, G. (2004). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Roma: Monolite Editrice.

Domenici, G. (2005). La valutazione della ricerca pedagogica. Questioni aperte. *Pedagogia oggi*, 3, 16-22.

Domenici, G., Cajola, L. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite Editrice.

Domenici, G. (2006). *Metodologia della ricerca educativa. Corso introduttivo*. Roma: Monolite Editrice.

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.

Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.

Domenici, G. (2009). *Valutazione e autovalutazione nei processi di qualificazione dell'e-learning. Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Domenici G (2014). L'immagine dell'insegnante, le politiche scolastiche e gli investimenti nella formazione dei docenti. In: (a cura di): D Mantovani, L Balduini M T Tagliaventi, D Tuorto, I Vannini, La professionalità dell'insegnante.(pp.449-458), ROMA:Aracne,

Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189-218.

Donchi, L., & Moore, S. (2004). It's a boy thing: The role of the internet in young people's psychological wellbeing. *Behavior Change*, 21, 76-89.

Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London: Routledge.

Elamè, E. (2013). *Bullismo discriminante e pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Elliott, D. S. (1994). Serious violent offenders: onset, developmental course, and termination. *Criminology*, 32, 1-21.

Erdur-Baker, O. (2009). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12, 109-125.

EURISPES Telefono Azzurro. (2000). *I rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: EURISPES e Telefono Azzurro.

EURISPES Telefono Azzurro. (2002). *III Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: EURISPES e Telefono Azzurro.

EURISPES Telefono Azzurro. (2010). *X Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: EURISPES e Telefono Azzurro.

Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality.* London: Routledge and Kegan Paul.

Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality.* London: Routledge and Kegan Paul.

Farrington, D. P. (1993). *Understanding and preventing bullying. Crime and Justice*. Tonrey M., Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D. P. (1995). The developmental of offending and antisocial behavior from childhood. *Journal of psychology and psychiatric*, 36, 1-36.

Fedeli, D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Roma: Carocci.

Fedeli, D. (2007*). Il bullismo: oltre.* Brescia: Vannini.

Ferdon, C. D., & Feldman, M. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem. *Journal of adolescent health*, 41, 1-5.

Field, M. E. (1999). *Difendere i figli dal bullismo.* Milano: Edizioni TEA.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.

Fonzi, A. (1995). Persecutori e vittime tra i banchi di scuola . *Psicologia contemporanea*, 129, 4-11.

Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.

Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele*. Firenze: Giunti.

Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S., & Costabile, A. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Gagliardini, I., & Bortone, G. (a cura di). (2007). *L'aggressività e il bullismo nella scuola: prevenzione e intervento*. Roma : Kappa.

Gallina, M.A. (2009). *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola*. Milano: Franco Angeli.

Genta, M. L., Brighi, A., & Guarini A. (2013). *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*. Milano: Franco Angeli.

Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.

Genta, M. L. (a cura di), (2002). *Il bullismo: bambini aggressivi a scuola*. Roma: Carocci.

Genta, M. L., Brighi, A., & Guarini, A. (2009). *Bullismo elettronico:fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma: Carocci.

Gibson, S, & Dembo, H. M. (1984). Teacher Efficacy: a Construct Validation. *Journal of Education Psychology*, *76*(4), 569-582.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. Aggressive Behavior, 32, 528-539.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. A., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying.

Journal of Adolescence, 31, 93-105.

Gini, G., Carli, G. (2003), Il bullismo a scuola. Analisi dei meccanismi di disimpegno morale in una prospettiva di gruppi. *Orientamenti pedagogici*, 2, 303-313.

Gist, M. E. (1989). The influence of training method on sel-efficacy and idea generation among managers. Personnel Psychology, 42, 787-805.

Glover, D., Cartwight, N., & Gleeson, D. (1998). *Towards Bully-Free Schools: Intervention in action*. U. K.: Open University Press.

Gowriel, G., & Ramdass, M. (2013). Dimensions of Teacher Efficacy and Student Academic Achievement in Selected Primary Schools in Trinidad and Tobago. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(10).

Gradinger, P., Stronhmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Journal of psychosocial research on cyberspace*, 4, 1-7.

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.

Guarini, A. (2009). *Diffusione e caratteristiche del bullismo elettronico: ricerche internazionali e nazionali a confronto*. Roma: Carocci.

Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

Hazler, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullies and victims*. Bristol, PA: Accelerated Development. Inc.

Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2, 3-14

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld mellan barn och vuxna, Bullying. Group Violence among Children and Adults*. Lund: Natur och kultur.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploration analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.

Holt, M., Finkelhor, D., & Kanotr, G. (2007). Multiple victimization experience of urban elementary school students: association with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse Neglect*, 31, 503-513.

Hoover, J., & Olsen, G. (2001). *Teasing and harassment: the frames and script approach for teachers and parents*. Bloomington, IN: National Education Service.

Jervis, G. (1997). *Fondamenti di psicologia dinamica*. Milano: Feltrinelli.

Katzer, C. (2009). *Cyberbullying definition and measurement issue Data from the Growing up with Media Survey*. Paper presented at COST Action. Vilnius, Lithuania: 22 August .

Kennedy, A. (2005). Students fall victim to high-tech harassment: Bullies discovering new playground in cyberspace. *Counseling Today*, 6, 10-11.

King, J., Walpole, C., & Lamon, K. (2007). Surf and turf wars online: growing implications of internet gang violence. *Journal of adolescent health*, 41, 66-68.

Kirsch, I. (1995). Self-efficacy and outcome expectancies. In Maddux (ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment. New York: Plenum Press.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., &Wong, I. Y. F. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.

Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W., & Malden, D. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. Mess: Blackwell.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school student. *Journal of adolescent health*, 4, 22-30.

Ingrascì, G., & Picozzi, M. (2002). *Giovani e crimini violenti. Psicologia, psicopatologia e giustizia*. Milano: McGraw-Hill.

Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.

Lagerspertz, K. M., Bjorkqvist, K, Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

Laurenzano, M., & Rosa, F. (2009). *Aggressività e bullismo*. Rubettino: Soveria Minnelli.

Lawson, R. (2001). *Il bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*. Roma: Editori Riuniti.

Lee, E., & Leets, L. (2002). Persuasive storytelling by hates groups online. *American*

behavioral science, 45, 927-957.

Lenhart, A., Madden, N., & Rainie, L. (2006). *Teens and the internet: finding submitted to the house subcommittee on telecommunications and the internet.* Washington DC: Pew internet e American life project.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender difference. *School Psychology International*, 27, 157-170.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: a research of cyberbullying in schools, *School psychology International*, 24, 807-814.

Limber, S., Flerx, V., Melton, G., & Melton N. (1998). Bullying among school children in the United States, Contemporary study in sociology, 18, Stamford.

Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32, 445-455.

Loeber, R. (1985). Patterns and developmental of antisocial child behavior. *Annals of child developmental*, 2, 77-116.

Loeber, R., & Hay D. (1997). Key issue in the developmental of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lutte, G. (1987). Psicologia degli adolescenti e dei giovani. Torino: Il Mulino

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory.In J. E. Maddux (ed.), *Sef-efficacy, adaptation, and* adjustment. New York Plenum Press.

Mameli, C. (2008). Bullismo: relazioni interpersonali e affettività. In A. De Santis, R. Guerra, & P. Morosini (Eds), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze* (pp.100-118). Roma: Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 08/1).

Mangiulli, D. (2013). *Disagio e adolescenza. Il bullismo e la sua cura pedagogica.* Lecce: Pensa Multimedia.

Marini, F., & Mameli, C. (1999). *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci.

Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing*

student behavior. Unpublished doctoral dissertation. Los Angeles: University of California.

Melotti, G., Biolcati, R., & Passini, S. (2009). *Una lettura psicosociale del bullismo nel web*. Roma: Carocci.

Menesini, E. (a cura di). (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson.

Menesini, E., Giannetti, E., & Genta, M. L. (1999). Il contesto familiare dei bulli e delle vittime. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo,*. Firenze: Giunti.

Menesini, E., & Giannetti, E. (1997). Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana. In: Fonzi A. (a cura di). *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti.

Menesini, E. (2000). *Bullismo,che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.

Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meaning to terms related to bullying: a comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European journal of psychology of education*, 17, 393-406.

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

Menesini, E., Nocentini, A., & Fonzi, A. (2007). Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza. *Età evolutiva*, 87, 78-85.

Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement some critical consideration. *Journal of psychology*, 217, 230-232.

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

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

Menesini, E. (2008). Il bullismo: uno dei volti del disagio in adolescenza. In F. Cambi, M.G. Dell'Orfanello, & S. Landi, *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento.* (pp. 91-106), Roma: Armando

Editore.

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

Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: children and youth's perceptions of cyberbulling. *Children and youth service review*, 31, 1222-1228.

Moessner, C. (2007). Cyberbullying. *Trends studes*, 6, 1-4.

Monti, A. C. (2003). *Introduzione alla Statistica*. Napoli: ESI.

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., & Taki, M. (1999). *The nature of school bullying: A crossnational Perspective*. New York: Routledge.

Muschitiello, A. (2008). *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. La pedagogia si interroga e propone*. Bari: Laterza G. Ed.

Nansel, T., Overpeck, M., & Pilla, R.S. (2001). Bullying behavior among US young people: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.

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

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: labels, behaviors and definition in three European countries. *Australian journal of guidance and counseling*, 20, 1-14.

Noret, N., & Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study. *British psychological society annual conference*. Cardiff: April.

Nota, L. e Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte: La visione sociocognitiva dell'orientamento*. Firenze: ITER - Institute for Training Education and Research.

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22, 437-452.

O'Connell, P., Sedigdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., & Smith, C. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. Poster session presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C..

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

Olweus, D. (2007). *Bullismo a scuola, ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti Editore.

Olweus, D. (1973) Personality and aggression. In J. K. Cole and D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* 1972. Lincoln Neb.:University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Washington: D.C., Hemisphere. (tr. it., L'aggressività a scuola, Bulzoni, Roma, 1983)

Olweus, D. (1983). *Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys, human developmental. An interaction perspective.* New York: Accademic Press.

Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do, Oxford and Cambridge: Blackwell. (tr. it., Il bullismo a scuola. Firenze: Giunti 1996)

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60, 12-19.

Ortega, R., & Lera, M. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive behavior*, 26, 113-123.

Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchàn, J. (2008). Cyberbullying: un estudio exploratorio en educatiòn secondaria. *International journal of psychology and psychology therapy*, 8, 183-192.

Palladino, B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). *FlorenceBullying/Victimization Scale (FBVS), FlorenceCyberbullying/Cybervictimization Scale (FCBVS).* Firenze: Università degli Studi di Firenze

Pajares, F., & Miller, M.D.(1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counselling Psychology*,42, 190-198.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 526-578.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4, 148-169.

Pellegrini, A. D. (2001). *Sampling instances of victimization in middle school*. New York: Guilford press.

Pennetta, A. L. (a cura di). (2014). *La responsabilità giuridica per atti di bullismo*. Torino: Giappichelli Editore.

Pepler, D.J., & Craig, W.M.. (2000). *Making a difference in bullying.* Toronto: York University.

Pepler, D. J., Craig, W. M., Blais, J., & Rahey, L. (2004). *Developing Needs Assessment and Program Selection Tools to Address Bullying Problems at School.* Ontario Ministry of Education, Queen's Park.

Petrone, L., & Troiano, M. (2008). *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo: strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Magi edizioni.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown. (Reprinted 1996, Westview Press, Boulder, CO)

Pietropolli Charmet, G. (2014). I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida. Milano: Fabbri Publishing s.r.l..

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

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology*, 43, 564-575.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer.

Rigby, K., & Slee P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes towards victims. *The journal of social psychology*, 131, 615-627.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive behavior*, 20, 359-368.

Roeser, R., Arbreton, A., & Anderman, E. (1993). *Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta:

Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (ed.),

Psychology: A study of science, vol.3, formulations of the person and the social context. New York: McGraw-Hill, 184-256.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80.

Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B.S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 407-414.

Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals : a comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, (4), 425-441.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1-15.

Salmivalli, C. (1991). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. Journal of adolescence, 22, 453-459.

Salmivalli,C.(1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22,453–459.

Salmivalli,C.,Lagerspetz,K.,Bjorkqvist,K.,Osterman,K.,&¨Kaukiainen,A.(1996).Bullying asa group process: Participantroles Aggressive and their relationst social statuswithinthegroup.Behavior 22,1–15.

Sampson, R. (2002). *Bullying in schools, Problem oriented guide for police series*. Guide Retrieved January 3, (12), 2004.

Sauro, R., Manca, M. (2006). *Il bullismo come fenomeno di gruppo*. Roma: Kappa.

Schaffer, H. R. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Cortina.

Schultze Krumbholz, A.&Scheithauer, H..(2009).Cyberbullyin gunter Schülern Erste Ergebnisseeiner Studiean Berlinerund Bremer Schulen. Paperpresented atthe IX.Workshop Aggression, 6.8.November 2009, Berlin.

Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.

Schunk, D. H. (1983).Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.

Schunk, D. H. (1984).Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.

Schwarz, N., &.Clore, G.L (1983) - Mood, misattribution and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 513- 523.

Sedile, A. (2012). *Ragazzi a margine. Riflessioni psico-pedagogiche sugli adolescenti omosessuali*. San Cesareo di Lecce: Manni.

Sewell, A., & St. George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-70.

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

Sharp, S., & Smith, P. K. (eds). (1994). Tacking bullying in your school: A pratical handbook for teachers, London: Routledge

Sharp, S., & Smith, P. (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Trento: Erickson.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in High School classrooms from perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of psychology*, 49, 147-154.

Smith, P. K. (1991). The silent nigtmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist: Bullettin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

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

Smith, K. S. (2009). Cyberbullying: abusive relationship in cyberspace. *Journal of psychology*, 217, 180-181.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2007). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child*

psychology and psychiatric, 49, 376-385.

Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefooghe, A. (2002). Definition of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences in fourteen-country international comparison, *Child development*, 73, 1119-1133.

Smith, P. K. , Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 376-385.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Smoith P. K., Morita, T., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (eds.). (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective.* New York: Routledge.

Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. K. (2003). Parents' definition of children's bullying in five-county comparison. *Journal of cross-cultural psychology*, 34, 417-432.

Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalent estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, 239-268.

Stanley, L. & Arora, C. M. J., (1998). Social Exclusion amongst Adolescent Girls: Their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 4(2), 94-100.

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

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

Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying an extension of the schoolyard. *Pediatric Health Care*, 29, 281-282.

Taylor, S.E., & Brown,J.D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.

Taylor, K.M. & Popma, J. (1990). An examination of the relationship among career decision-making, self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical rewiev and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26, 277-287.

Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.

Trope, Y. (1983). Self- assessment in achievement behavior. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 2, 93-121.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defying cyberbullying: a qualitative research into perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*, II (4), 499-503.

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

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

Volturo, S. (2011). Bullismo. Definizioni, ricerche e strategie d'intervento. *Autonomie sociali e servizi sociali*, 1, 81-94.

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

Willard, N. (2004). I can't see you – you can't see me. How the use of information and

communication technologies can impact responsible behavior. Retrieved July 1, 2006 from www.cyberbully.org/docs/disinhibition.pdf

Williams, K. R., &. Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.

Wilson, J. (2007). *Piantatela! Chi l'ha detto che il bullismo esiste solo tra maschi?*. Milano: Salani.

Wittrock, M. C. (Eds.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2006). Online victimization: five years later. *National center for missing and exploited children*. Alexandria (VA).

Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute

bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of adolescent health*, 41, 51-58.

Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age (trad. it. Trento: Erickson).

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/target, aggressors, and target: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of child psychology and psychiatric*, 45, 1308-1316.

Ybarra, M. (2009). *Cyberbullying: definition and measurement issues. Issues of language and frequency in measuring cyberbullying*. Paper presented at a COST Action IS0801, 22 Agosto: Vilnius, Lituania.

Ybarra, M. L., Mitchell, J. K., Wolak, J., & Finkelhor D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: finding from the second youth internet safety survey. *Pediatrics*, 118, 1169-1171.

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

Zanetti, M. A., Renzi, R., & Berrone, C. (2009). *Il fenomeno del bullismo tra prevenzione ed educazione.* Roma:Magi edizioni.

SITOGRAFIA

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

Belsey, B. (2004). Cyberbullying, In: http://www.cyberbullying.ca .

Belsey, B. (2008). Cyberbullying, In: http://www.cyberbulying.org .

British Council. (2008). School's White Paper, In: www.britishcouncil.org .

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

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

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

Dedman, B. (2001). Schools may miss mark on preventing violence, In: http://www-suntimes.com/shoot/shoot16.html .

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

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

IFOS, Istituto Formazione Sardo. (2008). Indagine esplorativa sul cyberbullismo, In: http://www.cyberbullismo.com/materialedidattico_op.php .133 Sitografia

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

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

Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P. (2005) Teens and Technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation, Pew Internet & American Life Project, In: http://www.pewinternet.org.

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

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

RAE. (2007). Diccionario de la lengua Española, Advance of the twenty-third edition, Diffuso il 28 Febbraio, In: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ciber

Regione Lazio www.regione.lazio.it

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

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