



Capitolo 3

LA RICERCA

A. Bruzzese, C. Bartolomeo, G. Martino.

3.1 Gli aspetti metodologici Annamaria Bruzzese

Prima di introdurre la ricerca, le metodologie e le tecniche di rilevazione dei dati, messe in atto dai volontari del Servizio Civile Nazionale impiegati nel progetto *"Fenomeno bullismo: conoscerlo per prevenirlo"*, ritengo sia opportuno e doveroso spiegare che manualisticamente, nella Ricerca Sociale, si prospetta una dicotomia fra *disegno della ricerca esplicativa* e *disegno della ricerca descrittiva*.

In realtà, la dicotomia è utile solo a scopi funzionali, non riflettendo che una diversità di situazioni in cui il ricercatore può venirsi a trovare. Il ricercatore può, infatti, essere interessato ad esplorare e descrivere un dato fenomeno o comportamento sociale, misurando precisamente una o più «variabili» dipendenti in una popolazione o in un campione rappresentativo di essa, ovvero può riproporsi di dar conto di un fenomeno o comportamento già noto e sufficientemente descritto nelle sue principali caratteristiche, individuandone le cause o comunque inferendone l'accadimento da leggi e teorie; peraltro, il punto di partenza può essere costituito proprio da queste leggi e teorie e lo scopo può essere quello di sottoporle a verifica o, meglio, a conferma empirica. Logicamente, il secondo tipo di ricerca è comunque *esplicativo*; il primo tipo indicato viene invece normalmente definito *descrittivo* (G. Statera, 2002).

Detto ciò e precisando che solo in rari casi può darsi un disegno di ricerca esclusivamente esplicativo o esclusivamente descrittivo, tendiamo a posizionare la nostra ricerca, con i suoi limiti e le lacune che inevitabilmente abbiamo riscontrato, più in linea con gli scopi descrittivo-investigativi. Una volta stabilite le aree problematiche, gli oggetti specifici di indagine, i concetti cruciali, le loro dimensioni e i loro possibili indicatori, si tratta di scegliere fra le diverse tecniche di



rilevazione; scelta che peraltro è condizionata dall'oggetto dell'indagine e dagli scopi della ricerca.

La tecnica dell'intervista – e in particolare dell'intervista con questionario - è la «via principe» della ricerca sociologica empirica. Essa consente, infatti, di accertare, insieme, dati «oggettivi» e percezioni soggettive; consente di ottenere, in generale, dati omogenei (nella misura in cui le domande previste nel questionario siano adeguatamente formulate); consente di effettuare elaborazioni quantitative in modo tanto più agevole quanto più le possibili risposte sono precodificate (G. Statera, 1999). Per la nostra ricerca è stato utilizzato il questionario standardizzato (con tutte le risposte precodificate) che consente di creare una situazione in cui, idealmente, tutti gli intervistati sono sottoposti uniformemente allo stesso stimolo (domanda). Inoltre, mentre presenta da un lato vantaggi strumentali (per la decodifica dei dati), dall'altro richiama l'attenzione sul problema di un accurato addestramento degli intervistatori, sia in relazione al contatto e ai modi di porgere le domande che in relazione alle possibili alternative per «aggirare» eventuali rifiuti e/o reticenze. Nei paragrafi che seguono, dopo una breve panoramica della ricerca sul fenomeno bullismo in Italia e all' Estero, saranno illustrati nel dettaglio: lo strumento di rilevazione utilizzato nella ricerca, per indagare il fenomeno bullismo, il campione di riferimento, i tempi e i modi di somministrazione dei questionari, l' elaborazione e l'analisi dei dati raccolti.



3.1.1

Breve panoramica della ricerca sul fenomeno in Italia e all'Estero

Avere un quadro di riferimento, ossia dati numerici per comparare diversi contesti culturali, permette di comprendere che il bullismo è un fenomeno, ossia un sintomo presente nelle società industriali avanzate, che segnala una situazione più complessa di disagio su cui è necessario intervenire.

Il primo progetto di ricerca del fenomeno del bullismo in Italia risale al maggio 1993, curato da Ada Fonzi, che ha messo a punto un questionario anonimo da somministrare alle classi, adattando alla situazione italiana i questionari di Olweus (1991) e Whitney e Smith (1993) (Università di Cosenza, Università di Firenze, P. K. Smith dell'Università di Sheffield). Il questionario è stato applicato a un totale di 1379 scolari delle ultime tre classi della scuola elementare e delle tre classi della scuola media. I risultati di questa prima ricerca sono stati del tutto inaspettati: un'altissima percentuale di soggetti della scuola elementare, in entrambe le città prese in considerazione, dichiarava di aver subito prepotenze da parte dei compagni di scuola (circa il 46% a Firenze e il 38% a Cosenza) "qualche volta o più alla settimana". Nella scuola media le percentuali diminuivano, rimanendo comunque più elevate rispetto ad altri paesi europei (circa il 30% a Firenze e il 27% a Cosenza). Questa prima indagine ha indotto i ricercatori a estendere il campione; una serie di nuovi rilevamenti ha interessato quindi gran parte del territorio italiano e ha fornito in primo luogo una stima della diffusione del fenomeno ed ha contribuito allo studio di alcuni aspetti peculiari del bullismo (differenze di genere, ubicazione, dimensione della scuola ma anche stili educativi familiari, caratteristiche di personalità, primi tentativi di intervento). Ciò che è stato riscontrato nelle prime ricerche è stato confermato dai risultati ottenuti nelle altre regioni italiane: la diffusione del fenomeno, sia relativamente a chi ha subito prepotenze sia a chi le ha agite, è sicuramente maggiore rispetto ad altri paesi europei e la diminuzione che si osserva nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media attenua solamente i risultati che, anche in questo caso, sono più elevati rispetto alla media estera (Fonzi, 1997).



I Paesi della Scandinavia sono stati i primi a occuparsi del problema del bullismo (Iannacone, 2005). Nel 1983, all'interno di una campagna nazionale antibullismo promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione norvegese, furono coinvolte 715 scuole per un arco di età che varia dagli 8 ai 16 anni. Per l'occasione fu utilizzato un questionario appositamente creato da Olweus (Olweus, 1996).

In Gran Bretagna fu effettuata la più importante e vasta indagine, che coinvolse più di 6000 alunni di scuola elementare e media, fu condotta da Whitney e Smith nel 1993. Per la raccolta dei dati i due ricercatori misero a punto una versione e un adattamento inglese del questionario già ideato ed utilizzato da Olweus (1991).

Per citare altri paesi, in Israele, all'interno del programma "Health Behaviour in School-aged Children" dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.), Gordon (2002), hanno somministrato il questionario anonimo a 1.182 studenti di Gerusalemme, di età compresa tra i 14 e i 16 anni, trovando indici del fenomeno molto elevati. Si stima che negli Stati Uniti quasi il 30% dei giovani (oltre 5,7 milioni) sia coinvolto in fenomeni di bullismo come bullo, come vittima, o come bullo e vittima nello stesso tempo. Infine, in Giappone il fenomeno del bullismo, denominato "ijime", è un fenomeno socialmente presente di cui ci si è cominciati a occupare solo dopo alcuni suicidi di studenti. L'estensione del fenomeno è difficilmente valutabile in quanto più di un terzo delle vittime non riporta ad alcuno ciò che accade a scuola. Il fenomeno coinvolge, inoltre, un grande numero di spettatori: il 51% degli studenti cerca di non essere coinvolto quando assiste a episodi di prepotenza mentre il 64% trova divertente osservarli (Daulton, Akinori, 2000). In Giappone, contrariamente alle tendenze del fenomeno riscontrate nei paesi europei, il bullismo aumenta con l'età. Alcuni fattori culturali legati alla società giapponese (tendenza all'omologazione e all'esclusione del diverso; orientamento alla carriera: i ragazzi sono impegnati nello studio perdendo l'opportunità di rilassarsi e di giocare nonché di fare amicizia con gli altri (Dogakinai, 1999); percezioni che il chiedere aiuto sia un'azione di cui vergognarsi), sembrano contribuire alla persistenza del bullismo che porta spesso a gravi epiloghi, come il suicidio.



3.1.2

Lo strumento di rilevazione del fenomeno: il questionario

Il Questionario Anonimo di Olweus è lo strumento più utilizzato per indagare la natura e l'entità del bullismo a livello nazionale e internazionale. Si tratta di un questionario autosomministrato, compilabile direttamente dagli studenti delle scuole elementari e medie, composto di 28 domande a risposta multipla suddivise in diverse sezioni che approfondiscono le relazioni d'amicizia, le prepotenze subite, le prepotenze agite, gli atteggiamenti di bambini e insegnanti verso il fenomeno (Menesini e Giannetti, 1987). Ha molti vantaggi connessi con il suo ampio utilizzo, ma anche alcuni svantaggi, ad esempio la rilevazione delle prepotenze, che si basa sulla risposta a un' unica domanda e quindi è influenzabile dalla risonanza emotiva che ha per l' individuo il proprio comportamento.

Per il progetto di ricerca *"Fenomeno bullismo: conoscerlo per prevenirlo"*, che ha visto coinvolte quattro scuole del territorio reggino, si è impiegato, modificandolo in alcune parti, il questionario anonimo di Olweus, nella versione modificata e utilizzata per il progetto No V. AS. R.E.S. (No Violenza A Scuola Rete Europea di Scambi) Commissione Europea – Programma Connect (v. in **Appendice**).

Il questionario è stato elaborato seguendo la traccia di altri strumenti utilizzati nella scuola elementare e media inferiore da studiosi del fenomeno stranieri e italiani (Olweus 1996a, Fonzi 1997). E' stato utile l'esame di un questionario utilizzato nella scuola superiore a Modena da cui sono stati tratti spunti interessanti e sono state confermate alcune ipotesi sulle variabili più importanti da indagare (Mancini 1999). Si è lavorato soprattutto per costruire uno strumento leggero, che mirasse al problema senza richiedere ai ragazzi e ai docenti, uno sforzo eccessivo. Quanto alle aree tematiche del questionario, nella modifica dell' originale, uno dei problemi di fondo è consistito nel costruire una ragionevole sequenza logica delle domande, che evitasse così il rischio della consequenzialità delle risposte (G. Statera, 2002). In altre parole, si è fatta attenzione all'eventualità che una sequenza di domande potesse portare l'intervistato a dare risposte esplicitamente coerenti che non



lo mettessero in contraddizione con opinioni e atteggiamenti espressi precedentemente. In caso contrario si verifica il rifiuto di rispondere a certe domande, come è capitato, giustamente, con alcuni alunni.

Tramite le domande si è cercato di dare agli studenti una definizione la più chiara e specifica possibile di *bullismo*, in modo che non venissero a sovrapporsi alle prepotenze vere e proprie altre azioni, come, ad esempio, litigi momentanei tra studenti di pari forza.

Agli studenti sono state proposte una prima serie di domande sul clima scolastico, sui rapporti con i compagni e gli insegnanti, su l' esistenza di prepotenze e sul comportamento di studenti e adulti della scuola al riguardo. Successivamente, si è chiesto loro di rispondere in base alla propria posizione negli atti di *bullismo*: astante o spettatore, vittima, bullo. Ogni studente poteva rispondere a più di una sezione (a questo proposito occorre informare che ci siamo trovati, delle volte, di fronte a 4 ruoli: oltre ai tre appena visti anche al doppio ruolo di vittima-bullo, cioè ragazzi che subiscono e fanno subire prepotenze). In seguito, sono state poste alcune domande sulle soluzioni da adottare e sui valori ritenuti importanti nella vita.

Attraverso l'analisi dei risultati delle elaborazioni statistiche è stata riscontrata una precisa e costante coerenza logica fra le risposte: le risposte delle vittime sono costantemente coerenti tra loro e così pure quelle dei bulli dichiarati. Lo stesso vale per coloro che si sono dichiarati astanti, cioè spettatori: le loro risposte sono molto diverse da quelle delle altre due categorie di studenti e sono coerentemente collegate fra loro.

Non mi soffermerò ulteriormente, a commentare i dati emersi, in quanto verranno presentati dettagliatamente nei paragrafi successivi.

Ai fini della ricerca, e per una valutazione più generale della conoscenza del fenomeno è stata utilizzata anche una tecnica alternativa, ma non meno importante, di indagine: *l'intervista video*. Un target diversificato di cittadini reggini (adulti, giovani, adolescenti e bambini), è stato intervistato per rilasciare un' opinione sul fenomeno bullismo a Reggio Calabria.



3.1.3

Il campione

Il contesto territoriale entro il quale si è realizzato il progetto, comprende il territorio della V e VI Circostrizione del Comune di Reggio Calabria. La ricerca ha visto coinvolti alunni e docenti di 4 scuole: due scuole Medie, il "Gebbione" e il "Bevacqua", e due scuole Superiori, il "E. Fermi" e "Frangipane", per un totale di 236 alunni (di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, appartenenti il 55% a maschi e il 45% a femmine. *Fig.1 e Fig. 2*), e di 98 docenti (insegnanti nel 92% di ruolo e nell'8% supplenti, appartenenti il 40% a maschi e il 60% a femmine. *Fig. 3 e Fig. 4*). Beninteso che il nostro campione rappresenta, in proporzione, una modesta parte dell'universo campionario (ossia del totale degli alunni e dei docenti appartenenti alle quattro scuole).

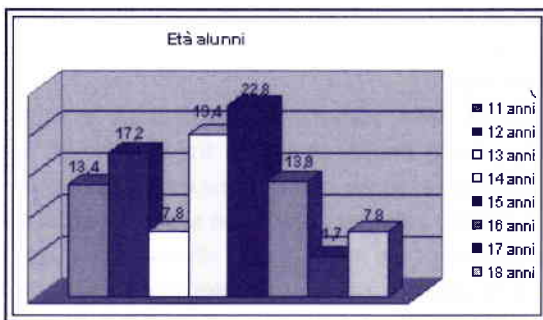


Figura 1-Età alunni
Figura 2- Sesso alunni

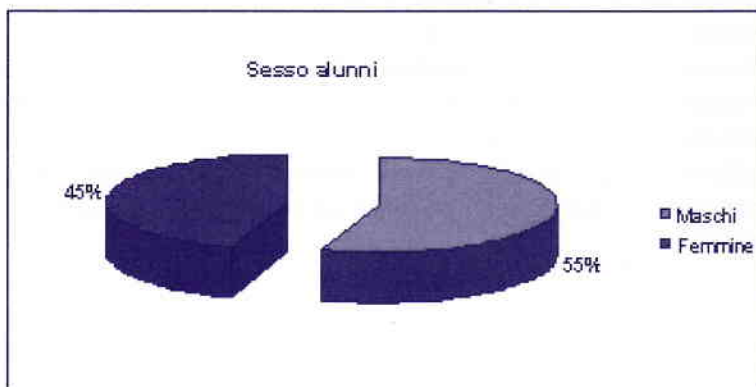




Figura 3



Figura 4



La scelta del campione è stata casuale, ritenendo questo tipo di estrazione campionaria più in linea con gli scopi qualitativi e investigativi della ricerca. Per le scuole medie si sono scelte le prime e le seconde classi, mentre per le scuole superiori, solo il biennio.

Sono state le stesse scuole ad indicare, sul totale delle classi, solo alcune: il campione degli alunni si distribuisce come riportato in *Tabella 1*.⁴ Nello specifico 4 classi della scuola Gebbione (2 seconde e 2 prime), 3 classi della scuola Bevacqua (2 prime e 1 seconda), 4 classi della scuola Fermi (2 prime e 2 seconde), e 6 classi della scuola Frangipane (3 prime e 3 seconde).

Tabella 1- Distribuzione alunni per scuola e classe di appartenenza

SCUOLE	CLASSI	TOTALE CLASSI	TOTALE ALUNNI
Media-Gebbione	2 Prime; 2 Seconde	4	66
Media-Bevacqua	2 Prime; 1 Seconda	3	29
Superiore-Fermi	2 Prime; 2 Seconde	4	59
Superiore-Frangipane	3 Prime; 3 Seconde	6	82
TOTALI	4 Prime (M); 3 Seconde (M) 5 Prime (S); 5 Seconde (S)	17	236

L'estrazione di un campione casuale, come indica la sua stessa denominazione, è affidata al caso. Ciò non significa, ovviamente, che si possa procedere a «casaccio» nella composizione del campione. E' necessario, viceversa, ricorrere a procedimenti di scelta casuale che

⁴ La tabella riporta i totali degli alunni che hanno compilato il questionario, rientrando così all'interno del nostro campione di riferimento.



consentono di attribuire ad ogni componente dell'universo campionario una stessa probabilità, fissa e conosciuta, di entrare a far parte del campione (G. Statera, 2002).

Nella nostra ricerca è stato *criterio di scelta casuale*, per il campione degli alunni, la classe scolastica di appartenenza, essendo a priori un numero stabilito di soggetti appartenenti alla popolazione di un universo campionario (l'istituto scolastico). In egual modo, la classe scolastica di appartenenza è stato *criterio di scelta casuale* per il campione dei docenti.

L'adesione degli studenti è stata piuttosto soddisfacente: abbiamo avuto 236 questionari compilati su 242 studenti; i questionari non compilati possono dipendere da un rifiuto dello studente stesso. I questionari non validi sono risultati 6, in quanto internamente non coerenti e/o non in possesso delle informazioni minime richieste per essere inclusi nell'analisi.

L'adesione dei docenti è stata meno appagante: 98 questionari compilati su 120 docenti. Il campione dei docenti si distribuisce come riportato in *Tabella 2*.⁵

Tabella 2- Distribuzione docenti per scuola di appartenenza

SCUOLA	TOTALE DOCENTI
Gebbione	10
Bevacqua	25
Fermi	25
Frangipane	38
TOTALI	98

⁵ La tabella riporta i totali dei docenti che hanno compilato il questionario, rientrando così all'interno del nostro campione di riferimento.



3.1.4

Somministrazione dei questionari: tempi e modi

I tempi e modi di somministrazione dei questionari sono stati precedentemente concordati con le scuole interessate le quali hanno dato piena disponibilità, condividendo gli obiettivi del progetto. Dal mese di marzo (2007) al mese di maggio (2007), dopo un primo approccio comunicativo all'interno delle scuole, si è passati alla somministrazione individuale, in classe, prima al corpo docente e in seguito agli alunni. Si è cercato di coordinare la somministrazione in modo tale che avvenisse in un periodo delimitato di tempo in tutte le scuole, anche per esigenze di omogeneità dei dati raccolti. Dal momento in cui le scuole hanno fatto pervenire la conferma ufficiale dell'adesione delle classi campionate, si è provveduto alla consegna tramite i volontari del Servizio Civile.

Per quanto concerne il questionario dei docenti, le scuole sono state poi contattate per concordarne il ritiro, invece per il questionario degli alunni, lo stesso è stato somministrato nelle classi, durante il normale orario di lezione. Gli insegnanti avevano ricevuto dettagliate istruzioni durante le riunioni di presentazione del progetto, in quanto la qualità e completezza dei dati dipendeva molto da come venivano motivati e istruiti i ragazzi e dal clima che si creava al momento della compilazione. I volontari (intervistatori), in questa fase di somministrazione hanno avuto diverse responsabilità che consistevano soprattutto nel:

- favorire la compilazione dei questionari nel modo più completo possibile e dal maggior numero possibile di studenti; in questo senso si è cercato un approccio comunicativo, prima della somministrazione, al fine di responsabilizzare e motivare i ragazzi e le ragazze;
- favorire la veridicità soggettiva delle risposte prestando la massima attenzione ad ogni possibile forma di influenza sia da parte degli insegnanti che dei compagni, raccomandando agli studenti di non rispondere in modo frettoloso, di prendersi il tempo per riflettere e di rispondere secondo il proprio punto di vista; in ogni caso doveva essere evitato ogni possibile suggerimento;
- garantire l'anonimato dei questionari, in modo che tutti gli studenti avessero la certezza che le risposte, peraltro visionate esclusivamente



dai volontari (ricercatori), non potessero in alcun modo essere associate ad un nome. Questo accorgimento rivestiva una particolare importanza soprattutto in relazione alla delicatezza di alcune domande.



3.1.5

Codifica, elaborazione ed analisi dei dati raccolti

Nei mesi di giugno, luglio, e agosto (2007), dopo la fase di raccolta di dati, si è passati alla delicatissima fase di codifica, elaborazione e analisi dei dati raccolti. L'attendibilità dei questionari è stata controllata in fase di immissione dei dati: sono stati scartati i questionari incompleti.

Ricordiamo che lo scopo del progetto "*Fenomeno bullismo: conoscerlo per prevenirlo*", consisteva nel tentare una prima determinazione delle caratteristiche salienti della condizione giovanile nella periferia sud della città di Reggio Calabria. Nello specifico, si voleva studiare e monitorare il fenomeno del bullismo, per pianificare strategie di intervento efficaci, nel territorio, al fine di abbassare l'incidenza della violenza e della criminalità giovanile nel breve periodo e prevenire gli stessi fenomeni nella lunga durata. In linea con gli scopi del progetto, in questa fase è stato un compito importante la definizione delle aree problematiche da analizzare ed indagare, in merito al fenomeno del bullismo, raffigurandolo concettualmente e quindi delimitandone i confini.

L'analisi dei dati raccolti è stata effettuata seguendo in modo generale alcune procedure e tecniche dell' *analisi dei clusters*. Quest'ultima si utilizzò a partire dagli anni Sessanta-Settanta, soprattutto con la diffusione di massa dei personal computer e del software statistico disponibile. In seguito, si assiste nelle scienze sociali e nella ricerca, ad un notevole sviluppo delle procedure di analisi multidimensionale dei dati. Contrariamente all'analisi fattoriale, la famiglia delle tecniche che vanno sotto il nome di *analisi dei clusters* (o *analisi classificatoria*), è *esclusivamente* finalizzata all'obiettivo di definire delle classi di soggetti, oggetti o proprietà. Anche per l'analisi dei *clusters*, come per le l'ACP (*analisi in componenti principali*) e l'ACM (*analisi delle corrispondenze multiple*), il punto di partenza è la costruzione di una matrice quadrata e simmetrica. In questo caso la matrice non è variabile per variabile (come la matrice delle correlazioni o la matrice di Burt), ma caso per caso. Se abbiamo raccolto i dati su cento soggetti si produrrà una matrice con 100 righe e 100 colonne e nelle celle si inseriranno i valori delle distanze



(o delle similarità) rispetto alle variabili scelte tra un individuo e tutti gli altri. Dai coefficienti di distanza, seguendo una procedura gerarchica aggregativa, passo per passo si uniranno i casi più prossimi in gruppi diversi per arrivare, allo stadio n-1, ad ottenere un unico gruppo che aggrega tutti i casi. Alla fine di ogni passaggio il calcolatore produce una nuova matrice delle distanze eliminando i gruppi che si sono fusi allo stadio precedente. E' chiaro che più si va avanti nel processo di fusione dei casi in gruppi sempre più numerosi, più questi saranno al loro interno eterogenei (G. Statera, 2002).

L'*analisi dei clusters*, è da definirsi, nel nostro caso, per lo più come una classificazione di gruppi (clusters) di aree problematiche su cui si sono effettuate delle inferenze statistiche, che ci hanno permesso di elaborare e costruire dei grafici (a torta ed a istogramma) molto interessanti. Le percentuali che sono emerse risultano in linea con le numerose ricerche nazionali sul fenomeno bullismo.

Il passaggio dalla fase della rilevazione dei dati a quella dell'elaborazione ed analisi degli stessi richiede due ulteriori fasi intermedie: la *codifica dei dati* e la costruzione della *matrice dei dati*.

Nello specifico si è proceduto come di seguito riportato:

- Il questionario dei *docenti* è stato strutturato in 28 items (domande) a risposta chiusa. Le variabili prodotte (che nel nostro caso sono le risposte date) sono state raggruppate in 9 clusters (CL - gruppi) finalizzati a definire le diverse classi/aree di analisi del "*fenomeno bullismo*" dal punto di vista del docente:
- CL1 "Le problematiche" (i disagi con i quali quotidianamente si confrontano i docenti);
- CL2 "I comportamenti" (comportamenti da riferirsi ai loro alunni);
- CL3 "La vittima";
- CL4 "Le dinamiche" (le reazioni dei ragazzi ad episodi di violenza);
- CL5 "Gli interventi" (quali azioni i docenti ritengono di propria competenza);
- CL6 "La comunicazione" (all'interno della scuola, tra colleghi, si parla del fenomeno?);
- CL7 "L'intervento preventivo";
- CL8 "Il contesto" (da quali famiglie provengono i ragazzi, qual è



- il loro status socio-economico?);
- CL9 “Lo status” (il genere, la materia e la posizione all’interno della scuola).
- Il questionario degli *alunni* invece è stato strutturato in 24 items a risposta chiusa. Le variabili sono state raggruppate in 7 clusters (CL - gruppi), finalizzati a definire diverse classi/aree di analisi del “*fenomeno bullismo*” dal punto di vista dell’alunno:
- CL1 “Grado di soddisfazione relativo all’ambiente scolastico” (come ci si trova con i compagni di scuola);
 - CL2 “Modalità di espressione del fenomeno” (si compiono prepotenze nella tua scuola?dove?quando? I luoghi delle prepotenze);
 - CL3 “Autovalutazione di ruolo” (si chiede ai ragazzi di definire il proprio ruolo, se astanti, vittime o bulli);
 - CL4 “Reazione (gli altri gli adulti, tu), soluzione possibile”;
 - CL5 “Gli atteggiamenti” (nei confronti del bullo e della vittima);
 - CL6 “Comunicazione e partecipazione” (a scuola e a casa parli di quello che succede? Della tua esperienza scolastica?);
 - CL7 “Il contesto” (status socio-culturale delle famiglie dei ragazzi, indagato con le variabili «titolo di studio genitori»).

Il processo di codifica dei dati è consistito nell’elaborazione di classi in cui i singoli item sono stati fatti rientrare perdendo la minore possibile quantità di informazione. Si è in seguito proceduto alla costruzione di matrici dei dati casi per variabili e infine alla già descritta elaborazione e analisi dei dati raccolti.



3.1.6

Utilizzo dei dati e loro restituzione alle scuole

I risultati della ricerca, oltre che in questo libro, sono stati presentati al convegno tenutosi il 9 Novembre 2007 a Reggio Calabria, presso la sala Versace del CE.Dir., a cui hanno partecipato, oltre alle scuole coinvolte nella ricerca, anche diverse scuole della città di Reggio Calabria. Crediamo che la *publicizzazione* dei risultati possa aiutare a comprendere meglio l'estensione delle prepotenze e alcune caratteristiche del fenomeno, ma soprattutto che possa servire da stimolo per l'attuazione di programmi di intervento e prevenzione.

Predisporre un'indagine sul bullismo nella propria scuola, sull'intera popolazione o su un campione rappresentativo, non è un esercizio astratto di sociologia, bensì costituisce già una forma d'intervento. Il gruppo di lavoro dell'Università di Sheffield individua almeno quattro buoni motivi per programmare un'esplorazione concreta del fenomeno: per motivare il personale, i presidi e i direttori a intervenire contro il bullismo; per rendere il personale, gli alunni e i genitori consapevoli del problema; per accertare esattamente dove si manifestano situazioni di prepotenza e di sopraffazione; e infine per stabilire una "linea di base" con la quale confrontarsi dopo che si è intervenuti per rilevare i cambiamenti.

Forse il limite di questa ricerca è la finalità particolaristica, il fatto cioè di essere nata per rispondere a esigenze locali. Tali dati non devono servire però per determinare se il bullismo nella propria scuola sia più o meno presente rispetto alla media nazionale perchè, anche laddove il bullismo fosse meno presente, è comunque importante intervenire per contrastare e prevenire il fenomeno.

L'indagine è riuscita a mettere a fuoco aree problematiche, punti di vista, orientamenti di valori, e temi molto attuali. Sarebbe opportuno utilizzare i risultati di questa ricerca per raggiungere obiettivi specifici:

- svolgere un lavoro di sensibilizzazione,
- promuovere la conoscenza e la consapevolezza dei problemi connessi al bullismo,
- stimolare il coinvolgimento degli adulti e degli studenti,
- sviluppare chiare regole contro il bullismo,



- fornire sostegno e protezione alle vittime,
- risolvere i casi di bullismo.

Nell' anno di Servizio Civile abbiamo raggiunto solo alcuni di questi obiettivi. Abbiamo la piena consapevolezza che non esista "la" soluzione che possa andar bene per tutte le situazioni o il metodo "migliore" in assoluto: è importante, prima di tutto, la decisione di intervenire per ridurre le prepotenze, perché in questo modo si può migliorare la vita scolastica dei ragazzi. Bisogna intervenire in maniera continuativa e con il coinvolgimento di tutti i soggetti che, a vario titolo, nella scuola operano e vivono, così da ottenere risultati positivi. In primis è necessario, aumentare il *benessere* degli alunni e rendere la scuola un luogo sicuro, piacevole e stimolante, in cui imparare a stare con gli altri e crescere nel rispetto di sé e della comunità in cui si vive.



APPENDICE

QUESTIONARIO ANONIMO SUL BULLISMO PER INSEGNANTI

1) A SUO PARERE,QUALI SONO LE PROBLEMATICHE PIU' RICORRENTI TRA I

RAGAZZI ALL'INTERNO DEL GRUPPO CLASSE?

- a) rivalità tra maschi e femmine
- b) intolleranza ed insofferenza nei confronti dei più deboli e dei diversi
- c) aggressioni fisiche e verbali
- d) emarginazioni di alcuni soggetti da parte del gruppo
- e) comportamenti di prepotenza e di sopraffazione

2) NELLE SUE CLASSI CI SONO PREVALENTEMENTE:

- a) coppie di ragazzi che frequentano, si picchiano e si fanno i dispetti
- b) coppie di ragazzi che si picchiano ma che sono amici
- c) ragazzi isolati dal gruppo
- d) uno o più ragazzi che se la prendono sempre con un ragazzo/a
- e) ragazzi che fanno scherzi molto pesanti ai più indifesi della classe

3) IN QUALI CASI SI PUO' DIRE CHE UN CERTO COMPORTAMENTO E' UNA PREPOTENZA?

- a) quando, tra due ragazzi, uno è decisamente inferiore all'altro per forza e abilità fisiche, e le prepotenze sono continuative e ripetute
- b) quando le prese in giro o le aggressioni sono particolarmente pesanti
- c) quando tra due ragazzi c'è rifiuto reciproco
- d) solo quando tra due ragazzi c'è un'aggressione fisica



4) QUALI TRA QUESTI COMPORTAMENTI RITIENE INDICHIANO UNA PREPOTENZA?

(Può segnalare tutte le risposte che ritiene opportune)

- a) spintonare
- b) rubare la merenda
- c) nascondere la merenda
- d) insultare
- e) molestare sessualmente
- f) far del male
- g) prendere in giro in modo pesante
- h) costringere un ragazzo con il ricatto a dare delle cose (merenda, soldi, materiale scolastico...) o fare qualcosa
- i) non rivolgere la parola (isolare)
- j) parlare male di un ragazzo e/o della famiglia alle sue spalle
- k) chiamare un ragazzo con un soprannome ridicolo
- l) far di tutto perché si rompa un'amicizia fra ragazzi/e
- m) altro

5) RISPETTO AI COMPORTAMENTI AGGRESSIVI E DI PREPOTENZA SIA FISICA CHE VERBALE, QUALI SONO QUELLI CHE LEI RILEVA PIU' FREQUENTEMENTE?

(Può segnalare tutte le risposte che ritiene opportune)

- a) spintonare
- b) rubare la merenda
- c) nascondere la merenda
- d) insultare
- e) molestare sessualmente
- f) far del male
- g) prendere in giro in modo pesante
- h) costringere un ragazzo con il ricatto a dare delle cose (merenda, soldi, materiale scolastico...) o fare qualcosa
- i) non rivolgere la parola (isolare)
- j) parlare male di un ragazzo e/o della famiglia alle sue spalle
- k) chiamare un ragazzo con un soprannome ridicolo
- l) far di tutto perché si rompa un'amicizia fra ragazzi/e
- m) altro



6. IN QUALI MOMENTI HA POTUTO OSSERVARE QUESTI COMPORTAMENTI IN ATTO?

- a) in classe durante le ore di lezione
- b) in classe durante il cambio dell'ora
- c) nell'intervallo
- d) nel cortile della scuola nei momenti di entrata e di uscita
- e) nei bagni o in altri locali isolati

7) I COMPORTAMENTI DI PREPOTENZA, SECONDO LEI, HANNO CARATTERE DI RIPETITIVITA'

- a) no
- b) si

8) SECONDO LEI, IL RAGAZZO VITTIMA DI PREPOTENZA E':

- a) un ragazzo più piccolo per età o più debole fisicamente
- b) un ragazzo che a sua volta provoca gli altri e suscita in loro un atteggiamento aggressivo
- c) un ragazzo con difficoltà scolastiche
- d) un ragazzo particolare: sporco, con handicap o difetti fisici evidenti

9) PENSANDO A QUESTI RAGAZZI RITIENE CHE L' AVER SUBITO PREPOTENZE A SCUOLA ABBIA INCISO SULLO SVILUPPO DEL LORO CONCETTO DI SE' ?

no

si, e in particolare ha determinato:

- a) una bassa autostima
- b) difficoltà nei rapporti con gli altri
- c) difficoltà scolastiche
- d) difficoltà nel riconoscere le proprie capacità

10) SECONDO LEI, I RAGAZZI PREPOTENTI QUALI ATTEGGIAMENTI SUSCITANO ALL'INTERNO DEL GRUPPO CLASSE?

- a) sono rispettati
- b) sono emarginati e isolati
- c) sono stimati



- d) sono disapprovati
- e) sono ammirati
- f) sono ammirati da pochi ragazzi
- g) sono tollerati
- h) sono temuti

11. SECONDO LEI CHE REAZIONE HANNO I RAGAZZI QUANDO ASSISTONO AD EPISODI DI PREPOTENZA TRA I COMPAGNI?

- a) intervengono i singoli in difesa del più debole
- b) intervengono in piccoli gruppi
- c) tutta la classe si mobilita per far cessare questi episodi
- d) non intervengono direttamente con il ragazzo aggressivo, ma si dimostrano solidali con la vittima
- e) nessuno interviene per paura di ritorsioni
- f) vi è omertà per cui non vengono denunciati nemmeno gli episodi più gravi
- g) si schierano dalla parte del prepotente

12. LEI PERSONALMENTE E' PREOCCUPATO PER QUESTI COMPORTAMENTI AGGRESSIVI?

- a) si, molto
- b) si, ma ritengo sia un fenomeno ancora controllabile
- c) si, se c'è un'aggressione fisica
- d) no, perché lo ritengo un fenomeno tipico dell'età
- e) no, se avviene al di fuori dell'ora di lezione

13. NE HA PARLATO CON QUALCUNO? (può segnalare tutte le risposte che ritiene opportune)

- a) con alcuni colleghi
- b) con nessuno
- c) con il capo dell'Istituto
- d) con tutti i colleghi durante il consiglio di classe
- e) con i genitori dei ragazzi coinvolti
- f) con i genitori rappresentanti di classe
- g) con i ragazzi di classe
- h) con i ragazzi coinvolti
- j) con alcuni esperti



14. SECONDO LEI QUAL E' LA POSIZIONE DEI SUOI COLLEGHI NEI CONFRONTI DI QUESTO PROBLEMA?

- a) c'è preoccupazione anche se non ci sono prese di posizione decise
- b) c'è disinteresse
- c) c'è preoccupazione, ma gli interventi sono incoerenti tra loro
- d) c'è la tendenza a coinvolgere il consiglio di classe
- e) c'è la tendenza a coinvolgere il Capo d'Istituto
- f) si interviene solo se si verificano episodi gravi

15. QUALE INTERVENTO LEI PERSONALMENTE RITIENE ESSERE DI SUA COMPETENZA

- a) nessuno, visto che sono problemi fra ragazzi
- b) nessuno, visto che è tutto inutile
- c) un intervento disciplinare nei confronti dei ragazzi più violenti
- d) un intervento disciplinare nei confronti di tutta la classe
- e) coinvolgere la famiglia dei ragazzi prepotenti
- f) coinvolgere il consiglio di classe
- g) coinvolgere il Capo d'Istituto
- h) sensibilizzare e responsabilizzare i ragazzi nei confronti del problema
- i) evidenziare la scorrettezza di certi comportamenti di fronte alla classe
- j) interpellare un esperto (es.: psicologo, assistente sociale)

16. IN CHE MODO PUO' ESSERE ATTUATO TALE INTERVENTO?

- a) invio dei ragazzi più aggressivi dal Capo d'Istituto
- b) colloqui degli insegnanti con i ragazzi più aggressivi
- c) sospensione
- d) invio dei ragazzi vittime da Capo d'Istituto
- e) note sul registro di classe
- f) colloqui di classe
- g) assemblee di professori e genitori della classe
- h) coinvolgimento della famiglia in alcune attività scolastiche
- i) attività di gruppo scolastiche ed extra scolastiche
- j) esclusione dei ragazzi più aggressivi da attività comuni
- k) altro: Il circolo: accrescere l'autostima; punizioni; Il circolo: aiuto di uno psicologo; dialogo con le famiglie dei ragazzi prepotenti



17. CON GLI STRUMENTI ATTUALMENTE IN USO E' IN GRADO DI GESTIRE IL PROBLEMA:

- a) bene
- b) abbastanza
- c) poco
- d) per niente

18. SE PENSA DI AVER BISOGNO DI ALTRI SUPPORTI, QUALI TRA QUESTI RITIENE PIU' IDONEI?

- a) collaborazione con il Capo d'Istituto
- b) collaborazione con i colleghi
- c) definizione di regole valide per tutta la scuola
- d) centri di ascolto
- e) corsi di formazione
- f) collaborazione con le agenzie che si occupano del disagio (centri educativi, volontariato, associazioni sportive...)
- g) uno psicologo a disposizione della scuola in alcuni giorni della settimana

19. DA QUANDO LEI INSEGNA IN QUESTA SCUOLA, HA RISCONTRATO UN'EVOLEZIONE DEL FENOMENO DELLA PREPOTENZA?

No

Si, e precisamente:

- a) è scomparso
- b) è diminuito
- c) è aumentato
- d) non l'avevo mai riscontrato prima

20. GLI ALUNNI O LE ALUNNE LE HANNO PARLATO ESPRESSAMENTE DI PREPOTENZE O VIOLENZE INFLITTE LORO DAI COMPAGNI

Si

No

20.b SE SI, LEI COME HA REAGITO

- a) consolando la vittima



- b) richiamando l'aggressore
- c) invitando la vittima e l'aggressore ad affrontare il problema e, se possibile, risolverlo
- d) parlandone con tutto il gruppo di classe

21. LE E' CAPITATO DI CHIEDERE DIRETTAMENTE AGLI ALUNNI E ALLE ALUNNE DI AIUTARE A RISOLVERE UN CONFRONTO FRA I LORO PARI?

- a) no
- b) si

22. SECONDO LEI I PREPOTENTI PROVENGONO DA FAMIGLIE COSIDETTE "A RISCHIO"?

- a) no
- b) in parte: indicare la percentuale di massima:
2% 20% 40% 50% 60% 70% 80% 90%
- c) si, del tutto

23. LEI RITIENE CHE I SUOI ALUNNI SONO IN GRADO DI RISOLVERE I LITIGI FRA DI LORO, SENZA L'INTERVENTO DELL'ADULTO-EDUCATORE?

- a) si
- b) no
- c) si, se adeguatamente preparati

24. SECONDO LEI QUAL E' L'INTERVENTO PIU' EFFICACE PER AFFRONTARE QUESTI PROBLEMI?

- a) agire come èquipe di insegnanti e non come singoli docenti
- b) coinvolgere i genitori
- c) addestrare alcuni alunni a diventare mediatori dei litigi
- d) rafforzare le capacità relazionali degli insegnanti stessi nella gestione dei conflitti

25. SECONDO LEI CHE ATTEGGIAMENTO HANNO I GENITORI DEI RAGAZZI PREPOTENTI?

- a) si preoccupano moltissimo e cercano il confronto con gli insegnanti
- b) si preoccupano poco e hanno contatti saltuari con gli insegnanti



c) si disinteressano e tendenzialmente evitano il confronto con la scuola

26. QUALI SONO SECONDO LEI LE INFUENZE PIU' SIGNIFICATIVE SULL'APPRENDIMENTO DI QUESTI COMPORTAMENTI?

- a) familiari
- b) cultura locale
- c) mass media
- d) gruppo di coetanei

27. COSA SENTE QUANDO GLI ALUNNI LITIGANO?

- a) rabbia
- b) impotenza
- c) indifferenza
- d) disagio
- e) senso di inadeguatezza professionale
- f) paura

28. COSA SENTE QUANDO UN ALUNNO LE RIFERISCE DI AVER SUBITO PREPOTENZ?

- a) rabbia
- b) impotenza
- c) indifferenza
- d) disagio
- e) senso di inadeguatezza professionale
- f) paura



SESSO

Maschio

Femmina

quale materia insegna? _____

qual è la sua posizione all'interno di questa scuola?

Insegnante di ruolo

Supplente annuali

Supplente temporaneo/a: per quanto tempo rimarrà in questa scuola? _____

Classe _____ Sez. _____



QUESTIONARIO ANONIMO SUL BULLISMO
PER ALUNNI

NOME (facoltativo).....

COGNOME (facoltativo).....

SCUOLA.....

CLASSE.....

ETA'..... SESSO M F

1. *Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?* (una sola Risposta)

5----- 4----- 3----- 2----- 1
bene abb.za bene né bene nè male abb.za male molto male

2. *... E come con gli altri ragazzi che frequentano la scuola?* (una sola risposta)

5----- 4----- 3----- 2----- 1
bene abb.za bene né bene ne male abb.za male molto male

3. *Sei soddisfatto del tuo rapporto con gli insegnanti?* (una sola risposta)

5----- 4----- 3----- 2----- 1
bene abb.za bene né bene ne male abb.za male molto male

4. *Sei soddisfatto di come i tuoi genitori si interessano alla tua esperienza scolastica?* (1 risposta)

5----- 4----- 3----- 2----- 1
bene abb.za bene né bene ne male abb.za male molto male



5. *Ti accade di restare solo perché nessuno dei compagni vuole stare con te? (1 risposta)*

- 1 Sì, durante la ricreazione
- 2 Sì, durante le lezioni
- 3 Sì, durante la strada da casa a scuola e viceversa
- 4 Sì, mi lasciano sempre solo
- 4 No, sto sempre con gli altri ragazzi

6. *Secondo te nella tua scuola c'è qualcuno che compie delle prepotenze, comportandosi da bullo?*

- 1 Sì 2 No



7. Che tipo di prepotenze vengono compiute? (anche più di una risposta)

- 1 prese in giro
- 2 scherzi pesanti
- 3 esclusioni dalle compagnie
- 4 offese e insulti
- 5 minacce
- 6 piccoli furti (es: oggetti di scarso valore)
- 7 furti importanti (es: telefoni cellulari, portafogli)
- 8 estorsioni di denaro
- 9 aggressioni fisiche
- 10 altro, specificare.....



8. Dove avvengono più di frequente queste azioni? (anche più di una risposta)

- 1 prima di arrivare a scuola
specificare dove: in treno, in corriera, camminando per strada.....
- 2 fuori della scuola, vicino all'entrata
- 3 nei corridoi
- 4 in classe
- 5 nei bagni
- 6 nel cortile della ricreazione
- 7 fuori della scuola, lungo il tragitto cha porta a casa
specificare dove: in treno, in corriera camminando per strada.....
- 8 altro, specificare:.....



9. I bulli sono da soli o in gruppo?

- 1 uno solo
- 2 due
- 3 un gruppo

10. E sono maschi o femmine?

- 1 maschi
- 2 femmine
- 3 sia maschi che femmine

11. Quando qualcuno fa il bullo, i compagni..... (al massimo 2 risposte)

- 1 si divertono e fanno il tifo per il bullo
- 2 sono spaventati
- 3 fanno finta di niente
- 4 cercano di aiutare il più debole
- 5 lasciano da solo il bullo
- 6 escludono dal gruppo chi è vittima



12. *Quando qualcuno si comporta da bullo, gli adulti (insegnanti, bidelli) (1 sola risposta)*

- 1 non si accorgono di niente
- 2 fanno finta di niente
- 3 non sono mai presenti
- 4 intervengono per difendere chi subisce
- 5 ridono e si divertono con noi

13. *A te è capitato di..... (anche più di una risposta)*

- 1 assistere alle prepotenze degli altri
- 2 subire prepotenze
- 3 fare il bullo

14. *Se ti capita di INTERVENIRE è perché(1 sola risposta)*

- 1 il "bullo" se la prende con un mio amico o con una mia amica
- 2 sono più forte di lui
- 3 non ho paura di nessuno
- 4 i prepotenti non mi piacciono
- 5 è un problema che ci riguarda tutti



15. Se ti capita di NON INTERVENIRE, è perchè.....(1 sola risposta)

- 1 con me si comporta bene, quindi non sono fatti miei
- 2 io e la vittima non siamo amici, quindi non mi interessa
- 3 non voglio essere escluso dal gruppo
- 4 ho paura di andarci di mezzo
- 5 penso che ognuno debba difendersi da solo

16. Qual è il tuo atteggiamento nei confronti del bullo? (una sola risposta)

- 1 lo ammiro perché riesce a fare il capo e ci fa divertire
- 2 evito tutti i contatti con lui perché ho paura
- 3 sono indifferente
- 4 sono contento quando si trova in difficoltà
- 5 reagisco apertamente alle sue prepotenze



17. *Qual è il tuo atteggiamento nei confronti di chi subisce prepotenze? (una sola risposta)*

- 1 lo prendo un po' in giro
- 2 penso che si meriti di essere trattato così
- 3 faccio finta di niente
- 4 nei momenti di calma cerco di dargli una mano
- 5 non fa parte del mio gruppo, quindi non mi interessa

18. *Come si può agire efficacemente ai comportamenti di prepotenza? (1 sola risposta)*

- 1 esercitando l'autorità (p. es. come insegnante o come preside)
- 2 minacciando il bullo
- 3 isolando chi fa il prepotente
- 4 facendo intervenire tutto il gruppo di chi sta a guardare
- 5 insegnando alla vittime di come difendersi
- 6 con una maggiore attenzione degli adulti (insegnanti, bidelli, genitori)

19. *All'interno della scuola, parli di quello che succede?*

- 1 si
- 2 no



20. *Se si, con chi ne parli? (anche più di una risposta)*

- 1 con un compagno o con una compagna di cui mi fido
- 2 con i compagni di classe
- 3 con un insegnante di fiducia
- 4 con un bidello
- 5 con alcuni insegnanti

21. *Al di fuori della scuola, parli di quello che succede?*

- 1 si
- 2 no

22. *Se si, con chi ne parli? (anche più di una risposta)*

- 1 con un amico o con una amica di cui mi fido
- 2 con gli amici che frequento al di fuori della scuola
- 3 con i miei genitori
- 4 con altri familiari (fratelli, zii..)
- 5 con gli altri adulti (allenatore, animatore di associaz., educatore parrocchiale... altro)



23. I tuoi genitori riescono a capire i tuoi sentimenti?

1 per niente

2 poco

3 abbastanza

4 molto

24. Ti ricordi quale titolo di studi hanno i tuoi genitori?

	Padre	Madre
Scuole elementare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medie inferiori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biennio o triennio delle medie superiori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diploma scuola superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequenza universitaria o diploma breve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



BIBLIOGRAFIA

AA. VV. (2001), Il bullismo nella scuola, *Sapere 2000*, Roma, p. 9.

AA. VV. (2007), *Professione Pedagogista*, Catanzaro, p. 11.

Ahmed E., Harris N., Braithwaite J. e V. (2001), *Shame management through reintegration*, Melbourne, Cambridge University Press.

Anchisi R. (1995), *Non solo comunicare. Teoria e pratica del comportamento assertivo*, Cortina, Torino.

Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc.

Bandura A (1997), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.

Beck A. T. (1984), *Principi di terapia cognitiva*, Astrolabio, Roma.

Bonenti D., Meneghelli A. (1992), *Assertività e training assertivo*, F. Angeli, Milano.

Blum P. (1998), *Sopravvivere nelle classi difficili. Manuale per gli insegnanti*, Erickson, Trento.

Camodeca M., Goossens F.A. (2005), *Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims*, *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 46, n. 2, pp. 186-197.



Caravita S. (2004), L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola, La Scuola, Brescia.

Caravita S., Tomisich M. (2002), Bullismo e locus of control in alunni di scuola elementare: spunti per l'intervento, *Studi di Psicologia dell'educazione*, XXI, 3, pp. 13-24.

Ciucci E. e Menesini E. (2004), La competenza emotiva in bulli e vittime. In Grazzani Gavazzi (a cura di), La competenza emotiva. Studi e ricerche nel ciclo di vita. Unicopli, Milano.

Cortina L. (1996), Bullying. Il piccolo aguzzino del banco accanto. *Avvenimenti* n. 20, pp. 28 – 31.

Cowie H., Sharp S. (1996), Peer support in action. From by standing to standing by, David Fulton, London.

Delors J. (1996), Rapporto Unesco sull'infanzia, Bruxelles.

Di Pietro M., Dacomo M. (2005), Fanno i bulli, ce l'hanno con me..., Erickson, Trento.

Dodge K. A. (1986), A social information processing model of social competence in children, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Dodge K. A., Laird R., Lochman J. E. e Zelli A. (2002), Multidimensional latent – construet analysis of children's social information processing patterns, *Psychological Assessment*, vol. 1, pp. 60 – 73.

Dell'Agnello G., Campo L., Rossi A., Mancini F., Crisà P., Pino R., Curatolo P. (2007), Studio europeo ADORE sul DDAI: risultati basali del campione italiano, *Disturbi di attenzione e iperattività*, 3/1, Erickson,

Trento.

Fabio R. A., Mecenero M., Tizzi P. (2003), *Gestire la classe. Metodologie strutturali, professionali e individuali*, F. Angeli, Milano.

Filippello P., Fiorentino S e Bagnato K. (2000), *Attribuzione di stati emotivi e soluzione di problemi sociali in soggetti aggressivi*, *Studi di Psicologia dell'educazione*, vol. 19, nn. 1-2-3, pp. 105-128.

Filippello P. (2003), *I comportamenti aggressivi*, Carocci, Roma.

Filippello P., Fiorentino S., Sorrenti L. (2007), *Processi di attribuzione delle emozioni in soggetti aggressivi*, *Psicologia dell'educazione*, Trento, vol. 1, 3, pp. 337 – 351.

Filippello P., Sorrenti L., Uchino M. (2008), *Il bullo nei panni della vittima: reazioni emotive e strategie di coping*, *Difficoltà di apprendimento*, Trento, vol. 13/4, pp. 497-514.

Fonzi A., Ciucci E., Berti C., Brighi A. (1996), *Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola*, *Età Evolutiva*, 53, pp. 81-89.

Fonzi A. (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola, dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Giunti, Firenze.

Fonzi A. (1999), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Giunti, Firenze.

Foy J. M., Earls M. F. (2005), *A process for developing community consensus regarding the diagnosis and management of attention deficit*



hyperactivity disorder, *Pediatrics*, vol. 115, n. 1, pp. 97 – 104.

Foxx R. M. (1986), *Tecniche del metodo comportamentale*, Erickson, Trento.

Gallucci F. (1993), Symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder in an Italian Shool sample, *Journal of the A. A. of Child*, vol. 32, pp. 1051 – 1058.

Garrity C., Jens K., Porter W. W., Sager N., Short-Camilli C. (2000), Bullismo a scuola: strategie di gestione e prevenzione, *Difficoltà di apprendimento*, 6, 1, pp. 117-132.

Genta M. L., Menesini E., Fonzi A., Costabile A. (1996), Le prepotenze tra bambini a scuola. Risultati di una ricerca condotta in due città italiane: Firenze e Cosenza, *Età Evolutiva*, 53, pp. 73 – 80.

Genta M. L. (2002), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma.

Gentile M. (2001), *Innovazione didattica per la scuola: un progetto di ricerca – intervento realizzato in Bassa Val d'Elsa, 2001-2002*.

Giacobbe G. (1998), *Interventi riabilitativi sugli psicotici in Comunità Alloggio*, Ramondini, Reggio Calabria.

Gibson J. T. (1986), *Psicologia per la classe*, La Scuola, Brescia.

Gini G. (2005), *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, C. Amore, Roma.

Goldstein A. P., Glick B. (1987), *Stop all'aggressività. Un approccio educativo integrato per la prevenzione della violenza minorile*, Erickson,



Trento.

Heinemann P. P. (1972), *Mobbing – gruppvald bland namn och vuxna*, Natur och Kultur, Stockholm.

Heinrichs R. (2007), *La scuola contro il bullismo: considerazioni specifiche per gli alunni con difficoltà*, *Difficoltà di apprendimento*, 12/4, aprile 2007, Erickson, Trento.

Iannacone N. (2005), *Stop al bullismo*, La Meridiana, Molfetta (BA).

Johnson D. W. E Johnson R. (1994), *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs New York.

Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer.

Lawson S. (1994), *Il bullismo. Suggestimenti utili per genitori e insegnanti*, Editori Riuniti, Roma, 2001.

Marini F., Mamei C. (1999), *Il bullismo nelle scuole*, Carocci, Roma.

Meazzini P. (1987), *La conduzione della classe*, Giunti, Firenze.

Meichenbaum D. e Cameron R. (1973), *Training schizophrenics to talk to them selves: A means of developing attentional controls*, *Behavior therapy*, 4, pp. 515-534.

Meichenbaum D. (1985), *Al termine dello stress*, Erickson, Trento, 1990.



Meneghelli A. (1988), I training di abilità sociali nella riabilitazione psichiatrica, in Di Giorgi et al., Il lavoro riabilitativo con gli psicotici, Reg. Lombardia, USL 67.

Menesini E., Benelli B. (1999), L'operatore amico, *Psicologia contemporanea*, 153, pp. 50-55.

Menesini E. (2000), Bullismo che fare ? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola, Giunti, Firenze.

Menesini E., Gini G. (2000), Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario "Ruoli dei partecipanti" alla popolazione italiana, *Età Evolutiva*, 66, pp. 18-32.

Menesini E., Fonzi A., Sanchez V. (2002), Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo: Differenze tra bulli, vittime, esterni e difensori, *Età Evolutiva*, vol. 71, pp. 76-83.

Menesini E. (2003), Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento, Erickson, Trento.

Menesini E., Sanchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., Lo Feudo G. (2003), Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders, *Aggressive Behavior*, vol. 29, pp. 515-530.

Mugnaini D. (2006), Teacher reports of ADHD symptoms in Italian children at the end of first grade, *European Psychiatry*, vol. 21, pp. 419-426.

Nizzoli U., Colli C. (2004), *Giovani che rischiano la vita*, McGraw-Hill, Milano.

- Olweus D. (1973), L'aggressività nella scuola, Bulzoni, Roma, 1983.
- Olweus D. (1978), Aggression in the schools. Bullies and Whipping boys, Washington, D. C., Hemisphere.
- Olwues D. (1986), Mobbing – vad vi vet och vad vi kan gora, Liber, Stockholm.
- Olweus D. (1991), Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program, in Pepler D., The development and treatment of childhood aggression, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- Olweus D. (1993), Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono, Giunti, Firenze, 1996.
- Pignatti B., Menesini E. (2000), L'approccio curricolare. "Bullismo. Che fare?", Giunti, Firenze, 2000.
- Pope A., McHale S., Craighead E. (1992), Migliorare l'autostima, Erickson, Trento.
- Randall P. (1997), Adult bullying: perpetrators and victims, London, Routledge.
- Roche Olivar R. (2002), L'intelligenza prosociale, Erickson, Trento.
- Rowland A. S. (2002), The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A public health view, *Mental Retardation*, vol. 8, pp. 162-170.



Rutter M. e Rutter M. (1995), L'arco della vita. Continuità, discontinuità e crisi nello sviluppo, Giunti, Firenze.

Sacchi D. (1987), Le abilità sociali e cognitive: metodi di intervento, in Goldwurm et al., I disordini schizofrenici, NIS, Roma.

Sharp S., Smith P. K. (1994), Buli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative, Erickson, Trento, 1995.

Smith P. K., Thompson D. (1991), Practical approaches to bullying, David Fulton, London.

Smith P.K. et al. (2004), Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying, *British Journal of educational psychology*, vol. 74, pp. 565-581.

Statera G. (1999), Manuale di sociologia scientifica, Seam, Roma.

Statera G. (2002), La ricerca sociale. Logica, strategie, tecniche, Seam, Roma.

Sunderland M. (2005), Aiutare i bambini... che fanno i bulli, Erickson, Trento.

Tani F. (1994), I mediatori temperamentali delle condotte aggressive, *Età Evolutiva*, 49, pp. 94-101.

Tani F., Bagatti E. (2003), Il bambino aggressivo, Carocci, Roma.

Witney, Smith (1993), A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools, *Educational Research* 35, 3-25.



Video impaginazione: www.playvision.it



Indice

Presentazione	pag.	5
Premessa		10
Parte I - Il bullismo: cause ed effetti		
Capitolo 1: Il fenomeno bullismo		17
Capitolo 2: Dal bullismo al principio della devianza		37
Parte II - La ricerca territoriale		
Capitolo 1: La nostra storia		43
Capitolo 2: Il bullismo e le sue caratteristiche		46
Capitolo 3: La Ricerca		
3.1 Gli aspetti metodologici		55
3.1.1 Breve panoramica della ricerca sul fenomeno in Italia e all'Estero		57
3.1.2 Lo strumento di rilevazione del fenomeno: il questionario		58
3.1.3 Il campione		60
3.1.4 Somministrazione dei questionari: tempi e modi		63
3.1.5 Codifica, elaborazione ed analisi dei dati raccolti		64
3.1.6 Utilizzo dei dati e loro restituzione alle scuole		66
3.2 Risultati del Questionario Docenti e considerazioni critiche		68
3.3 Il bullismo visto con gli occhi dei ragazzi		81
Parte III - Le prospettive		
Capitolo 1: Società e modelli		91
1.1 Modelli familiari e sociali disfunzionali		92
1.2 Interventi familiari e scolastici		94
Capitolo 2: Autorevolezza e Assertività		101
Appendice		
Questionario anonimo sul bullismo per insegnanti		110
Questionario anonimo sul bullismo per alunni		116
Pagine utili		120
Bibliografia		121