

**BULLISMO:
TECNICHE DI PREVENZIONE.
UNA ESPERIENZA DIRETTA**

Dott.ssa Stefania Bortone

INDICE

INTRODUZIONE	p. 4
CAP. 1 : INTERVENTI ANTIBULLISMO	
Premessa	p. 8
1) Interventi a livello di scuola	p. 9
2) Interventi a livello di gruppo classe	p. 10
2.1) L'approccio curriculare	p.10
2.2) Il potenziamento delle abilità sociali	p.12
2.3) Letteratura, scrittura creativa e stimoli audiovisivi	p.13
2.4) Rappresentazioni teatrali e role-play	p.14
2.5) L'educazione ai sentimenti	p.15
3) Intervento a livello individuale	p.16
4) Cooperazione tra scuola e famiglia	p.18
5) Promuovere la cooperazione: modelli di lavoro cooperativo	p. 20
5.1) Il problem solving	p. 21
5.2) Circoli di qualità	p. 22
CAP. 2: L'EDUCAZIONE DEI PARI E I MODELLI DI SUPPORTO TRA COETANEI	
Premessa	p. 23
2.1) L'operatore amico	p. 24
2.2) Il counseling tra pari	p. 25
2.3) Mediazione dei conflitti tra pari	p. 26
2.4) La peer education	p. 27
2.5) Circle time	p. 27
2.6) Approccio umanistico	p. 28

CAP. 3: STRATEGIE PER AIUTARE I BAMBINI E LE VITTIME A GESTIRE I LORO COMPORTAMENTI

Premessa	p. 29
3.1) Il metodo dell'interesse condiviso	p. 30
3.2) Training all'assertività per vittime di comportamenti bullistici	p. 32
3.2.1) Durata e contenuti	p. 33
3.2.2) L'importanza delle simulazioni e delle prove reali	p. 34

CAP. 4: PROGRAMMA DI PREVENZIONE BULLYNGAME: UNA ESPERIENZA DIRETTA

Premessa	p. 36
4.1) Figure professionali	p. 37
4.2) Obiettivi della ricerca	p. 37
4.3) Destinatari	p. 38
4.4) Campione e programma di prevenzione bullyingame	p. 38
4.5) Principi e metodo bullyingame	p. 39
4.6) Risultati rilevati dal questionario "La mia vita a scuola"	p. 40
4.7) Risultati rilevati dal "Questionario Anonimo" di Dan Olweus	p. 41
4.8) Conclusioni	p. 44

Poesie	p. 45
--------	-------

Bibliografia	p. 46
--------------	-------

Altre fonti	p. 52
-------------	-------

INTRODUZIONE

Poliziotti-insegnanti nei licei di Parigi per combattere la violenza, Corriera della sera, 5- 9- 2001

*La scuola è responsabile del "bullismo" verso i più deboli, **Oggi**, 24- 5- 2001*

Basta con il bullismo. I ragazzi di oggi vanno puniti di più, Il corriere della sera, 13-4-2001

Alunni siete violenti: addio, Corriere delle sera, 23-05-1996

Sono " bull"i ma vogliono diventare poliziotti, La gazzetta del mezzogiorno, 07-05-2004.

Bullismo la storia continua... dal gioco crudele alla crudeltà violenta, Psicologia Contemporanea, set-ott. 2006,

Sempre più spesso le cronache ci danno testimonianza di violenze e prevaricazioni che si verificano fra i banchi della scuola ad opera di ragazzi e ragazze contro i propri stessi compagni.

Il bullismo a scuola è senza dubbio un fenomeno di vecchia data. Il fatto che alcuni ragazzi siano frequentemente e ripetutamente molestati da altri è stato descritto in opere letterarie e molti adulti lo hanno sperimentato direttamente, come emerge dai loro ricordi dei giorni in cui frequentavano la scuola.

Sebbene molti siano a conoscenza del problema del bullismo, solo di recente, agli inizi degli anni Settanta, ci si è impegnati in uno studio sistematico di tale fenomeno (Olweus, 1973a, 1978).

Per diversi anni questi tentativi sono stati per lo più limitati alla Scandinavia. Verso la fine degli anni Ottanta e agli inizi degli anni Novanta, tuttavia, il bullismo è stato oggetto di attenzione da parte sia dell'opinione pubblica che degli studiosi in diverse nazioni, tra cui il Giappone, Regno Unito, Olanda, Canada, Stati Uniti, Australia e Italia.

Il fenomeno bullismo è di ordine sociale e le strategie di intervento devono coinvolgere il gruppo classe e più in generale, la scuola nel suo insieme, perché è nelle dinamiche relazionali che riguardano la socialità dell'istituto, che risiede prevalentemente l'origine del problema.

Sonia Sharp e Peter K. Smith (1995) sottolineano l'importanza di una politica integrata di istituto che dovrebbe essere lo strumento centrale per affrontare efficacemente il problema dei comportamenti bullistici nelle scuole. Già Olweus (1993) aveva segnalato la necessità di un'ampia consultazione nella scuola sul problema.

Gli autori inglesi fanno un'ulteriore passo enfatizzando l'importanza che, accanto ad un processo di acquisizione di consapevolezza, si attivino alcuni percorsi programmatici di intervento.

“La politica antibullismo fornisce una struttura di base per l'intervento e la prevenzione e dovrebbe andare oltre a quelle che sono le normali regole già esistenti nella scuola riguardo la disciplina e alle pari opportunità (...)

Per *politica* intendiamo una dichiarazione di intenti che guidi l'azione e l'organizzazione all'interno di una scuola, l'esplicitazione di una serie di obiettivi concordati che diano agli alunni, al personale, e ai genitori un'indicazione e una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola a fare qualcosa contro i comportamenti bullistici. Per permettere poi l'attuazione della politica così come definita nell'impianto normativo, la scuola dovrà mettere in atto concrete procedure volte a prevenire e a trattare tali comportamenti ogni qualvolta si manifestino. Sia la definizione della politica che l'attuazione delle strategie conseguenti favoriscono un approccio coerente del personale rispetto agli episodi di bullismo e la promozione di valori antibullismo in tutta la scuola” (Sharp e Smith, cit., pp 31-32, 1998).

E a parte gli interventi sull'istituzione, sui ragazzi, quali linee di intervento mettere in atto, considerando che i giovani sono portati a stigmatizzare gli episodi di violenza, ma che raramente si adoperano per impedirli o farli cessare?

“Ed è proprio in questa assunzione di responsabilità che, a nostro parere, dovrebbe far leva qualsiasi programma di intervento che non miri soltanto alla repressione, ma punti a creare una mentalità antibullismo che, partendo da motivazioni empatiche, si traduca in regole da rispettare e in azioni che concretizzino tale rispetto.

E' lo sviluppo della prosocialità lo scopo ultimo del nostro lavoro. Perché, come ricorda con forza lo scrittore sudcoreano Yi Munyo nel suo splendido romanzo *Il nostro eroe decaduto*, così vicino alla tematica di cui ci stiamo occupando, “*la dittatura è inevitabile dovunque gli uomini rinunzino alla ragione e alla dignità*” (Fonzi, 1997).

La scuola, oggi più che mai, è luogo privilegiato di iniziative volte alla tutela del benessere individuale e sociale e gli insegnanti, più di prima possono essere promotori di crescita personale oltre che veicoli di conoscenze. È però necessario, come sottolinea Gian Vittorio Caprara (1996), che essi siano posti nelle condizioni di agire con responsabilità ed efficacia.

Risulta quindi di estrema importanza elaborare programmi rivolti a studenti, docenti e dirigenti scolastici, genitori e pedagogisti sociali che abbiano l'obiettivo di favorire una cultura della solidarietà a partire dal gruppo classe. Le situazioni di apprendimento devono favorire l'ascolto, il sostegno emotivo e la maturazione dei compagni per favorire, ad un tempo, l'autostima, la consapevolezza di sé, lo sviluppo della capacità d'aiuto e comprensione.

Nel presente contributo si vogliono prendere in esame le **strategie** che mirano ad infrangere il silenzio delle vittime, e coinvolgere in un processo attivo gli attori delle prepotenze, i compagni della scuola, ma anche gli adulti che agiscono all'interno della

scuola e in famiglia, con i quali i bambini, e soprattutto i ragazzi preadolescenti, parlano troppo poco (Genta M.L., 2002).

Dai lavori di Olweus, Sharp e Smith emerge con evidenza la necessità di un approccio sistemico che affronti il problema a vari livelli, che vanno da quello istituzionale -che coinvolge l'intera struttura scolastica- a quello della classe e a quello dei singoli individui implicati come bulli, vittime o spettatori.

Il primo livello, centrato sulla politica scolastica nel suo complesso, prevede incontri, dibattiti, gruppi di studio in cui i genitori, insegnanti, personale scolastico di vario tipo prenderanno coscienza del fenomeno e della necessità dello sviluppo di un buon clima scolastico.

A livello di classe, si prevedono attività curriculari mirate e l'adozione di ferme regole contro il bullismo.

A livello individuale, infine, sono previsti colloqui direttamente con i ragazzi coinvolti nel bullismo e con i loro genitori.

I risultati ottenuti con tali strategie sembrano incoraggianti, essendosi registrata, sia in Inghilterra che nei Paesi Scandinavi, una notevole diminuzione del fenomeno al termine di qualche anno di intervento (Fonzi, 1997).

Il primo capitolo di questo lavoro tratterà i tre tipi di interventi, a livello scuola, di gruppo-classe e individuale, focalizzando l'attenzione sulle tecniche di lavoro basate sulla cooperazione tra gli alunni.

Il secondo capitolo verterà sui modelli di aiuto tra pari, i quali possono realizzarsi sia a livello di scuola che a livello di gruppo-classe.

Nel terzo capitolo verranno descritte due strategie, *il training all'assertività*, che ha l'obiettivo di aiutare le vittime coinvolte in situazioni di sopraffazione, e il *metodo dell'interesse condiviso*, per aiutare i bulli a gestire e modificare i loro comportamenti bullistici.

Nel quarto capitolo verrà brevemente descritta la nostra ricerca, *"Bullyingame: un programma di prevenzione del bullismo"*, svolta a Lecce nel 2004, nella scuola media A. Galateo, proposta e attuata dall'Associazione Salomè in collaborazione con la cattedra di Criminologia, facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Lecce e l'Assessorato ai Servizi Sociali del Comune di Lecce.

CAPITOLO 1

INTERVENTI ANTIBULLISMO

PREMESSA

La presenza del fenomeno del bullismo risulta fortemente correlata al clima e alla dinamica interna al gruppo, di conseguenza sul piano degli interventi diventa dunque prioritario agire a livello di classe e di sistema scolastico nel suo complesso (E. Menesini, 1998).

La maggior parte degli interventi contro i comportamenti prepotenti e il bullismo tra i ragazzi nella scuola si caratterizzano per un approccio globale di tipo sistemico ed ecologico, che integri al suo interno diversi livelli di intervento, dalla scuola come sistema fino ai singoli individui coinvolti nel fenomeno, passando attraverso la classe, il gruppo e la famiglia.

Il focus principale di questo approccio è che il clima della scuola, le dinamiche interne ai gruppi-classe possano svolgere un ruolo fondamentale al fine di potenziare o al contrario ridurre e prevenire il problema.

Un'ulteriore caratteristica di questi interventi è la possibilità di poter intervenire, non attraverso interventi specialistici esterni alla scuola, ma attivando le risorse della scuola stessa: insegnanti, studenti, genitori, personale non docente.

Si parla di *prevenzione primaria e secondaria* allo stesso tempo in quanto la maggior parte delle esperienze prese in esame prevedono un'articolazione dell'intervento su più livelli dall'intera popolazione scolastica a sottogruppi a rischio.

L'obiettivo è quello di ridurre i comportamenti di prepotenza nei bulli e di sollecitare comportamenti assertivi e di autodifesa da parte delle vittime.

La natura individuale e sociale del fenomeno bullismo offre dunque maggiori spazi di intervento e di prevenzione rispetto ad altre forme di disagio e mette in luce le potenzialità educative e di recupero che la scuola e la famiglia possono assumere (Menesini, 2000).

1) INTERVENTI A LIVELLO SCUOLA

A livello scolastico, una delle strategie avanzate da molti studiosi, è quella di mettere a punto alcuni obiettivi o linee-guida da perseguire all'interno della programmazione. Tale approccio è stato definito da Sharp e Smith (1994) "elaborazione di una politica scolastica contro le prepotenze".

Come già accennato nell'introduzione, secondo il modello inglese, l'elaborazione di una politica scolastica presuppone alcuni passi necessari, quali una prima valutazione della situazione, una definizione di che cosa la scuola intenda per bullismo e l'elaborazione di alcune strategie di intervento da mettere in atto per combattere il problema. A tale scopo, è fondamentale, nelle fasi di programmazione, svolgere un'ampia consultazione tra le diverse componenti: insegnanti, alunni, genitori, personale non-insegnante e, in una fase successiva, pubblicizzare e comunicare il progetto agli interessati.

La scuola nelle sue diverse componenti fa suo il problema e trova, nell'ambito della propria autonomia, le strategie di risoluzione a livello di istituto, di classe o di interventi sui singoli bambini (Menesini, 2000).

2) INTERVENTI A LIVELLO DI GRUPPO CLASSE

2.1) L'approccio curricolare

Il bullismo è una problematica che, essendo basata sull'abuso di potere, investe la comunità nel suo complesso. La scuola può agire per ridurre significativamente il fenomeno sia a livello di programmazione e politica scolastica, sia a livello di contenuti educativi trasmessi nel corso delle lezioni.

Lo scopo di un approccio curricolare è quello di favorire un'acquisizione di consapevolezza del problema, delle motivazioni che ne sono alla base e delle conseguenze che può generare (Menesini, 2000).

Durante l'attività curricolare in classe è possibile trattare e comprendere alcuni concetti legati allo studio del fenomeno bullismo, come per esempio, potere, violenza, pregiudizio, oppressione.

Con i ragazzi ci si può confrontare partendo anche da problematiche sociali, e chiedere agli studenti stessi di riportare dai media degli esempi di bullismo ed analizzare come nella nostra società si incoraggino i comportamenti violenti e aggressivi.

Altri stimoli possono essere rappresentati dalle attività di role-play, come scrivere un saggio sul conflitto tra studenti a scuola, fare interviste ed usare i questionari con altri ragazzi ed insegnanti per raccogliere informazioni sul problema.

Sia i contributi inglesi che quelli australiani e norvegesi sono ricchi di sollecitazioni e indicazioni operative a questo livello.

Certo nell'attivare l'approccio curriculare, si deve tener conto del fatto che contenuti, metodologie e attività vanno diversificate in relazione al livello scolastico e in rapporto alla classe d'età dei ragazzi. E' necessario graduare la complessità degli stimoli e la difficoltà dei test, così come il livello delle prestazioni e delle competenze richieste (Menesini, 2003).

La scuola ha, inoltre, il compito di promuovere i valori morali.

Rigby (1996), afferma che la promozione di un ethos antivessatorio, di rispetto e di attenzione verso l'altro può essere un aiuto per ridurre i problemi e a potenziare l'empatia e il senso di responsabilità individuale dei ragazzi.

Per quanto riguarda il processo di elaborazione e costruzione di tale obiettivo, potenziare i valori morali, si hanno delle differenze rispetto ai modelli di intervento esaminati.

In particolare, Olweus (1993) enfatizza il bisogno per l'adulto di recuperare il proprio ruolo di autorevolezza, definendo e promuovendo le regole di convivenza scolastica mentre altri autori, Sharp e Smith (1994) e Rigby (1996), sottolineano l'importanza di creare un ambiente in cui il bambino o il ragazzo si senta libero di esprimere i propri pensieri, possa discutere delle problematiche morali e possa costruire con i compagni un sistema di norme e valori all'interno del gruppo.

Nel primo modello le regole sono date dall'adulto, nel secondo invece, esse sono costruite insieme all'adulto (Menesini, 2000).

Dall'approccio curriculare, come momento di promozione della consapevolezza di sé e degli altri, emerge che:

- *questo processo riguarda l'intero consiglio di classe . Devono esserci momenti di riflessione provenienti da diversi ambiti disciplinari, e si deve evitare di avallare gerarchie tra materie e diversificazioni di compiti tra i docenti del consiglio di classe;*
- *questo processo di progressiva sensibilizzazione si deve ottenere, da parte degli studenti, sia attraverso la proposizione di contenuti mirati, sia attraverso una didattica interattiva e una valutazione partecipativa;*
- *lo stimolo deve concretarsi sulla proposizione fattiva di un modo di affrontare i problemi, improntato alla condivisione e alla sensibilità reciproca;*
- *tale prassi deve costituire un continuum all'interno dell'attività didattico-curriculare;*
- *ciò vuol dire mantenere alta l'attenzione con tecniche e modalità diverse, cogliendo le occasioni offerte dalla situazione e dalla domanda formativa;*
- *questo percorso di approfondimento deve avere come traguardo una serie di riflessioni che riguardano le responsabilità individuali di ciascun componente della classe nel suo insieme, mediante una riflessione su di sé e la messa a punto di un sistema condiviso di regole di convivenza;*
- *è strettamente necessario dopo aver affrontato il racconto, la lettura, il materiale riguardanti a una prepotenza, sollecitare il ricordo di un vissuto analogo, di una propria esperienza, risvegliare le emozioni, e dunque, si aiutare l'alunno a rielaborare personalmente il problema.*

2.2) Il potenziamento delle abilità sociali

Un piano su cui può articolarsi un intervento nella classe è quello di potenziare le abilità sociali dei bambini.

Alcuni autori, nell'ambito della prevenzione della condotta aggressiva, hanno proposto un curriculum centrato sull'empatia e sulla comunicazione emotiva (Feshbach, 1996). Tali attività possono essere presentate sotto forma di storie, giochi, poesie, video e film.

Questo approccio costituisce un'importante strategia per ostacolare il bullismo e toccare alcune delle motivazioni affettive che stanno alla base del fenomeno.

Argyle (1983) ritiene che una delle componenti di base delle abilità sociali sia un'accurata percezione della situazione. Di conseguenza realizzare un progetto di potenziamento delle abilità di decodifica dei segnali comunicativi che provengono dall'altro può aiutare molti bambini che sono in difficoltà.

Si possono considerare alcuni aspetti della comunicazione emotiva spesso legati a segnali non verbali oppure alcune dimensioni del comportamento sociale, quali l'aiuto e la collaborazione con i compagni.

Nell'ambito di percorsi a livello di classe, si prevede l'individuazione di obiettivi specifici di tipo comunicativo-comportamentale e la proposta di strategie di rielaborazione dell'esperienza mediante attività di training e di role-play e un graduale modellamento e sostegno da parte degli insegnanti (Nota e Soresi, 1997).

Insegnare le abilità sociali può migliorare le relazioni tra bulli e vittime.

Le vittime potrebbero diventare più assertive e socialmente accettate, facendo però attenzione affinché queste abilità non diventino per i ragazzi prepotenti un mezzo per continuare ad esercitare il dominio sugli altri.

2.3) Letteratura, scrittura creativa e stimoli audiovisivi

La letteratura e la rielaborazione di brani letterari offre l'opportunità di venire a conoscenza ed approfondire il fenomeno del bullismo.

Sharp e Smith (1994) sottolineano come un testo letterario che affronti il problema delle prepotenze crea una struttura, all'interno della quale i ragazzi possono discutere che cosa sta succedendo, perché succede, in che modo e con quali risultati i diversi personaggi rispondono alla situazione e come essa si collega alle loro esperienze personali.

La letteratura, la scrittura creativa offrono agli alunni la possibilità di sviluppare una percezione di sé stessi in diversi contesti e di sperimentare nuove modalità di come mettersi in relazione con gli altri. Inoltre, attraverso queste attività gli alunni possono accrescere la loro sensibilità al problema. Possono scoprirne nuovi aspetti, identificare

le motivazioni che sottendono i comportamenti dei personaggi, comprendere le conseguenze immediate e quelle a lungo termine dei comportamenti bullistici, confrontarsi con i conflitti interpersonali e i dilemmi che la maggior parte delle persone affrontano quando incontrano tali problemi.

Un percorso simile a quello degli stimoli letterari è basato su film e audiovisivi (Menesini, 1998). In questo caso si presentano agli alunni film o parte di essi che affrontano il problema delle prevaricazioni e delle prepotenze tra i coetanei. La visione del film è poi seguita da attività di rielaborazione con lo scopo di acquisire maggiore consapevolezza sul problema.

2.4) Rappresentazioni teatrali e role-play

Le rappresentazioni teatrali e il role-play aiutano gli alunni ad esplorare il problema dei comportamenti bullistici da varie prospettive e in modo costruttivo. Per essere più efficaci tali attività devono poi sfociare in un lavoro di discussione e di elaborazione consapevole del problema. Al termine dell'esperienza sarebbe opportuno un momento per permettere ai ragazzi di prendere le distanze dal ruolo assunto e di poter esprimere il significato emotivo e cognitivo che tale esperienza ha avuto per loro (debriefing) (Menesini, 2003).

Attraverso la rappresentazione teatrale e la discussione gli alunni possono esaminare:

- *le esperienze personali;*
- *le motivazioni dei comportamenti bullistici;*
- *le conseguenze di tali comportamenti;*
- *l'impatto dei comportamenti bullistici sulla famiglia, sulla vittima, sui testimoni, sugli attori delle prepotenze, sul clima della scuola;*
- *i problemi morali connessi con il ruolo di osservatore delle prepotenze;*
- *modalità e strategie per ostacolare questi comportamenti.*

Da questa analisi dei comportamenti bullistici, tutti gli alunni possono trarre una migliore comprensione del problema, possono esaminare i loro comportamenti e atteggiamenti personali e possono recitare ruoli efficaci per opporsi agli atteggiamenti di bullismo. Gli insegnanti possono cercare di affinare negli alunni la capacità di intervenire in caso di atti di bullismo e dar loro la possibilità di mettere in pratica le strategie e il vocabolario che li aiuterà a farlo (Sharp e Smith, 1994).

2.5) L'educazione ai sentimenti

L'inserimento di un curriculum volto a sviluppare la consapevolezza emotiva degli alunni nei progetti antibullismo è ritenuto di fondamentale importanza per varie ragioni.

Innanzitutto la conoscenza e la gestione dei vissuti emotivi sono determinanti per l'equilibrio e il benessere psicofisico. Ogni volta che l'individuo prende coscienza del proprio stato interiore, conosce meglio se stesso, poiché ha l'opportunità di entrare in contatto con la parte più intima di sé.

La riflessione sugli stati d'animo propri e altrui permette di sviluppare la capacità empatica che implica l'assunzione della prospettiva emotiva dell'altro, cioè la capacità di condividere le sue stesse emozioni (Bonino et al., 1998).

Nel processo empatico sono evidenti due dimensioni: una cognitiva e l'altra affettiva. La prima riguarda la comprensione da parte del bambino delle emozioni altrui. L'altra consiste nella risposta emozionale del sé all'altro, cioè nel provare le sue stesse emozioni. (Ciucci, 2000).

Dall'analisi della letteratura emergono risultati contraddittori ma tra gli autori vi è un generale accordo nel ritenere che la responsività empatica favorisca la manifestazione di comportamenti positivi e riduca la frequenza di comportamenti negativi.

Ricerche recenti hanno rilevato nella vittima difficoltà nel riconoscimento delle emozioni (Ciucci e Fonzi, 1999) e nel comunicare i propri stati d'animo.

Il bullo, invece, dichiara una scarsa empatia verso la vittima e nessun rimorso per quello che fa e sostiene inoltre che sia stata quest'ultima a provocare le prepotenze, mostrando una maggiore comprensione verso chi si rende responsabili di tali azioni (Olweus, 1984; Bulton e Underwood, 1992; Smith et al., 1993; Eslea e Smith, 1994; Ciucci e Smorti, 1999). Essi giustificano mentalmente la propria aggressività con convinzioni quali "chi viene picchiato duramente in realtà non soffre poi molto" (Slaby e Guerra, 1988) e "alcune persone meritano essere trattate così" (Menesini et al., 1997).

Inoltre, all'interno della prospettiva teorica che vede il bullismo come un fenomeno sociale, per cui il gruppo dei pari assume un ruolo importante nel mantenere o ridurre il problema, lo sviluppo della capacità empatica potrebbe incrementare e stimolare la manifestazione di comportamenti prosociali e di aiuto da parte del gruppo verso i compagni più deboli, favorendone l'integrazione e il benessere psicologico (Menesini, 2003).

L'educazione ai sentimenti risulta un percorso di estrema importanza e significatività per capire meglio sia se stessi che gli altri e può essere integrata con i percorsi di role-play o di rielaborazione dei brani letterari che prevedono la riflessione sia sulle emozioni provate dai bulli, dalle vittime e da coloro che assistono alle prepotenze sia sulle ragioni e sulle conseguenze che questi comportamenti implicano (Pignatti e Menesini, 2000).

Le diverse attività si pongono l'obiettivo di:

- *migliorare la capacità di riconoscimento delle emozioni e di discriminazione dei propri vissuti emotivi;*
- *favorire la comprensione del fatto che una stessa situazione non sempre provoca la stessa emozioni in soggetti diversi;*

- *riflettere sul concetto di empatia e sulle ripercussioni emotive e cognitive che questo sentimento ha nei protagonisti.*

3) INTERVENTI A LIVELLO INDIVIDUALE

Con i bulli: il primo obiettivo è fare in modo che i bulli cessino di compiere azioni di prepotenza. E' importante avviare colloqui prima possibile, sia con la vittima sia con il bullo; occorre sottolineare con fermezza, sia nei colloqui iniziali che in quelli successivi, che il bullismo a scuola e con i compagni non è tollerato. Dopo il colloqui individuali con tutti i bulli sospetti, può essere utile riunirli in gruppo. Per l'insegnante sarà molto più semplice discutere con i bulli se delle regole contro il bullismo sono già fissate. Se invece le misure predisposte non sono sufficienti, può essere necessario organizzare dei colloqui con il capo dell'istituto o con i genitori per sottolineare la gravità della situazione (Olweus, 1993).

Con le vittime: la tipica vittima è uno studente ansioso e insicuro che abitualmente non ama essere al centro dell'attenzione. Riferendo agli adulti quanto succede teme di "mettere nei guai" i suoi persecutori e spesso viene minacciato di azioni più pesanti nel caso in cui cerchi di raccontare qualcosa.

Risolvere un problema di bullismo significa impegnarsi per garantire alla vittima una protezione più efficiente (Olweus, 1993).

Essi dovrebbero essere incoraggiati ad ignorare coloro che fanno prepotenze oppure a mettere in atto un comportamento più assertivo, e cioè un comportamento caratterizzato dalla capacità di rispondere in maniera costruttiva agli attacchi dell'altro.

La vittima dovrebbe essere aiutata ad acquisire una certa capacità di protezione personale e una strategia adeguata potrebbe essere quella di chiedere aiuto negli altri, compagni e adulti.

Tra le diverse iniziative finalizzate a dare supporto e protezione alla vittima, alcune esperienze straniere hanno offerto un servizio di *telefono-amico* a cui i ragazzi possono rivolgersi per le difficoltà subite.

Proposte analoghe sono proposte nel modello di Olweus (1993), di Sharp e Smith (1994), nell'approccio di comunità di Randall (1996), nell'esperienza australiana di Rigby (1996) e nel modello spagnolo di Ortega (1998).

Spesso nelle proposte è previsto un attivo coinvolgimento dello psicologo della scuola o del consulente psico-pedagogico. Inoltre, la vittima può ricevere aiuto a livello psicologico e di potenziamento delle abilità individuali.

Un obiettivo fondamentale di questi interventi è quello da fare da cuscinetto tra lo stress delle esperienze negative subite e i successivi problemi di salute che la persona può avere (Menesini, 2000).

Gli interventi consistono in:

- *Counselling e supporto individuale per la vittima*
- *Aiuto in classe*
- *Gruppi per aiutare le vittime*

4) COOPERAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA

L'esigenza nata attraverso il lavoro di anni nelle scuole, progettando e strutturando interventi anti-bullismo nelle classi, è stata quella di andare oltre una semplice fase informativa rivolta ai genitori. Occorreva trovare un modo per stimolarne la partecipazione diretta e pratica, in modo più coinvolgente, attraverso una sperimentazione continua di strategie comunicative.

Tali strategie sono basate sullo scambio di idee, sull'ascolto attivo, sul confronto alla pari, sul rafforzamento dell'autostima, sullo sviluppo dell'empatia e dell'intersoggettività (Genta, 2002).

Rigby (1996) ha proposto che le famiglie di bulli e vittime si uniscano per cercare di risolvere insieme i problemi e questo potrebbe avvenire con la descrizione dei fatti, da parte del bullo e della vittima, di fronte ai rispettivi familiari ed amici.

D.M. Ross (1996) fornisce alcune pratiche ai genitori di ragazzi bulli o vittime. Nei casi più gravi si può agire con uno degli approcci riportati ma non sempre ciò è possibile, ed inoltre familiari ed amici non sempre sono preparati per gli incontri.

Una breve sintesi dei diversi approcci dei vari autori viene presentata nella tabella a pagina seguente.

Autore e focus**Livello di azione**

<p>PIKAS, 1975 (Svezia) Metodo dell'interesse condiviso. Intervento di ascolto/mediazione con bulli e vittime. Non coinvolgimento dei genitori.</p>	<p><i>Scuola</i> <i>Gruppi alunni</i></p>
<p>OLWEUS, 1993 (Paesi scandinavi) Coinvolgimento dei genitori e delle altre componenti della scuola. Favorire la consapevolezza del problema. Elaborare regole per ridurre e prevenire il problema.</p>	<p><i>Scuola sistemico</i></p>
<p>SHARP e SMITH, 1994 (UK) Coinvolgimento di tutte le componenti della scuola. Politica scolastica. Interventi curricolari a livello di classe. Interventi a livello individuale: training abilità empatiche per i bulli, training assertività per le vittime.</p>	<p><i>Scuola sistemico</i></p>
<p>COWIE e SHARP, 1996 (UK) Interventi di supporto tra coetanei: counselling, operatore amico, mediazione.</p>	<p><i>Scuola/classe</i> <i>sistemico</i></p>
<p>HAZLER, 1996 (USA) Propone un metodo di intervento clinico (PIC) assieme ad altri per la scuola.</p>	<p><i>Prevalentemente individuale e per gruppi alunni</i></p>
<p>RANDALL, 1996 (UK) Cfr. Anche BESAG, 1999 Approccio basato sull'attivazione delle risorse nella comunità: coinvolgimento delle diverse agenzie; linea telefonica; uso dei media; gruppi di genitori; intervento a scuola.</p>	<p><i>Comunità/Scuola sistemico</i></p>
<p>RIGBY, 1996 (Australia). Coinvolgimento di tutte le componenti della scuola. Politica scolastica. Vari interventi a livello di classe: curricolare, morale, legale, cooperativo. Vari interventi a livello individuale: approcci umanistici, sostegno alla vittima. Supporto tra coetanei.</p>	<p><i>Scuola sistemico</i></p>
<p>ROSS, 1996 (USA) Analizza il fenomeno secondo la teoria di Lazarus (1966) sullo stress e le strategie di coping. Su questa base indica alcuni approcci di terapia cognitiva-comportamentale per bulli e vittime. sul piano degli interventi avanza varie proposte dalla politica scolastica a percorsi che si collocano a livello di classe e di gruppi di alunni a rischio.</p>	<p><i>Clinico con integrazione di interventi a livello di scuola</i></p>
<p>FERNANDEZ, 1998 (Spagna) Pone una notevole enfasi sul clima della scuola come contesto capace di prevenire o sollecitare situazioni di conflitto tra pari. Approccio rivolto alla mediazione dei conflitti</p>	<p><i>Scuola sistemico</i></p>
<p>ORTEGA, 1998 (Spagna) Il modello è articolato su due livelli. Un primo livello di prevenzione si realizza con tutta la classe e si articola in interventi finalizzati ad educare i sentimenti, gli atteggiamenti e i valori. Un secondo livello definibile prevenzione secondaria riguarda i bambini a rischio o implicati nel fenomeno, definiti a partire da misure di valutazione iniziale. Per questo secondo livello si propongono attività come la mediazione dei conflitti, il supporto tra coetanei e training cognitivo-comportamentali.</p>	<p><i>Scuola sistemico</i></p>

5) PROMUOVERE LA COOPERAZIONE: MODELLI DI LAVORO COOPERATIVO

La cooperazione soddisfa il bisogno di sicurezza dell'individuo e, in modo particolare, crea situazioni di confronto e di discussione finalizzate alla soluzione creativa di problemi, al miglioramento del clima di classe e a un apprendimento efficace e produttivo (Menesini, 2003).

Secondo Fonzi (1991) e Pepitone (1980) cooperare significa, infatti, coordinare le proprie azioni con quelle dell'altro in relazione ad un fine comune.

Molti studiosi sottolineano che nella cooperazione si viene a creare un'interdipendenza tra i partner sul piano della coordinazione delle azioni reciproche o in relazione alla divisione dei compiti.

Dalla letteratura sappiamo che i bambini maggiormente cooperativi sono meno prepotenti degli altri, più accettati dai compagni, e in generale, presentano meno difficoltà a livello di relazioni sociali.

Secondo Rigby e Coll. (1997) i bulli e le vittime sembrano essere meno cooperativi della media. Le cause possono essere diverse.

La poca cooperazione dei bulli sembrerebbe dipendere dalla scarsa empatia, dalla loro ostilità generalizzata verso gli altri e da atteggiamenti fortemente egocentrici; mentre le difficoltà delle vittime sembrerebbero derivare dalla loro forte inibizione e dalla scarsa accettazione sociale.

Inoltre, alcuni studi hanno messo in evidenza come alle difficoltà relazionali dei bulli e delle vittime si accompagnino difficoltà sul versante dell'apprendimento scolastico e del rendimento (Olweus, 1993; Nabuzoka e Smith, 1993).

L'approccio cooperativo, quindi, permette di modificare il clima e la qualità delle relazioni nella classe, contribuendo a ridurre le difficoltà di apprendimento dei ragazzi problematici.

Un obiettivo rilevante all'interno di un approccio antibullismo centrato sul gruppo-classe, è quello di potenziare i comportamenti cooperativi tra bambini a scuola. A tale scopo, di estrema importanza è il ruolo dell'insegnante nel creare condizioni di cooperazione e di aiuto tra pari. Per avere cooperazione ci deve essere un obiettivo comune e condiviso tra i compagni.

Nella cooperazione i successi dell'altro sono anche i miei successi (Fonzi, 1991; Johnson e Johnson, 1991). Creare una classe cooperativa è un'arte che necessita di risorse ed energia: è un obiettivo non privo di difficoltà poiché non basta mettere insieme più ragazzi a lavorare per creare un'atmosfera e un atteggiamento cooperativo.

5.1) Il problem solving

Le attività di problem-solving possono favorire la consapevolezza di sé, migliorare le relazioni sociali tra pari, sviluppare l'intelligenza emotiva e far prendere coscienza delle situazioni problematiche (Nota e Soresi, 1997).

Il problem solving è infatti una tecnica metacognitiva che permette alla persona di essere consapevole del problema e di controllarne le modalità di analisi e di risoluzione.

In termini di processo, il problem solving si attua secondo le cinque fasi seguenti:

- *identificazione e analisi del problema;*
- *individuazione delle possibili soluzioni;*
- *scelta di una soluzione, giustificazione della scelta effettuata e progettazione di un piano per metterla in atto;*
- *presentazione e attuazione della soluzione;*
- *verifica.*

Nel caso in cui la verifica facesse rilevare un esito negativo, si può ripetere l'intero percorso fino all'individuazione di una soluzione più efficace (Sharp e Smith, 1994).

Una proposta che cerca di integrare la dimensione cooperativa con quella del problem-solving è il *circolo di qualità*.

5.2) Circoli di qualità

I circoli di qualità sono gruppi di persone che si riuniscono regolarmente una volta alla settimana per trovare la soluzione a situazioni problematiche mediante un processo strutturato di problem-solving.

Questa tecnica consente a tutti gli alunni di affrontare il problema del bullismo in classe in modo attivo e offre la possibilità di approfondire strategie di risoluzione dei problemi e di modificare alcune situazioni.

A questo scopo i circoli di qualità utilizzano un processo strutturato e collaborativi di problem-solving (Sharp e Smith, 1994).

I circoli di qualità si realizzano mediante un ciclo di attività costituito da una fase preliminare e da cinque fasi distinte:

- *fase preliminare: identità del gruppo*
- *fase 1: identificazione del problema*
- *fase 2: analisi del problema*
- *fase 3: elaborazione di una soluzione*
- *fase 4: presentazione di una soluzione*
- *fase 5: riesame della soluzione.*

CAP. 2

L'EDUCAZIONE DEI PARI E I MODELLI DI SUPPORTO TRA I COETANEI

PREMESSA

Uno sviluppo ulteriore del modello basato sulle competenze sociali e sulla cooperazione è costituito dalle esperienze di cooperazione e supporto tra pari. Nell'esperienza inglese (Cowie e Sharp, 1996) e in quella australiana (Rigby, 1996), sono state avanzate alcune proposte finalizzate a potenziare la capacità dei ragazzi di consolare, aiutare e dare sostegno ai compagni.

Alcune ricerche realizzate in Canada, Nuova Zelanda e in Inghilterra, hanno dimostrato che, sulla base di training iniziali e mediante un sostegno e supporto continuo, è possibile creare all'interno della scuola dei sistemi che guidino e sviluppino le naturali capacità dei bambini di dare e ricevere aiuto.

All'interno dei modelli di aiuto tra pari, Rigby (1996), ne individua alcuni che possono contribuire alla riduzione del bullismo in modo indiretto, quali il tutoring e la consulenza nell'ambito dell'orientamento scolastico.

Altre tipologie di intervento possono portare un contributo più diretto al fine di prevenire e ridurre il fenomeno. Tra queste, si possono rintracciare tre grandi tipologie:

- 1) un approccio più informale e più vicino alle modalità naturali dei bambini di dare e ricevere aiuto: in italiano tale modello è stato definito *"operatore amico"* (Menesini e Benelli, 1999);
- 2) *un approccio basato sulla consulenza dei pari*. Gli operatori hanno modo di potenziare le capacità di ascolto e aiuto che si svolgono durante il colloquio psicologico tra un conduttore e il cliente (Cowie e Sharp, 1996);
- 3) *un approccio basato sulla mediazione dei conflitti interpersonali* (Fernandez, 1998).

Questi modelli possono essere realizzati sia a livello di scuola sia a livello di gruppo classe.

2.1) L'operatore amico

Il modello dell'operatore amico prevede l'attivazione nella classe di un piccolo gruppo di compagni coinvolti attivamente nel dare supporto e sostegno agli altri, con compiti diversi che possono riguardare sia pratiche di tipo organizzativo sia anche interventi più psicologici, come per esempio, la consulenza, l'ascolto attivo e il sostegno emotivo.

Per far svolgere al meglio ai ragazzi il loro ruolo, dopo essere stati a turno selezionati, vengono istruiti all'interno di un percorso strutturato di formazione sulle tecniche di ascolto, di comunicazione empatica e di socializzazione.

Coloro che aiutano i compagni sono scelti generalmente sulla base delle loro caratteristiche personali e sul desiderio di partecipare all'iniziativa e di aiutare gli altri. A seconda del progetto possono essere più grandi o della stessa età di coloro ai quali il progetto rivolto.

Nell'approccio definito "*Circolo degli amici*", alcuni fra i compagni più vicini al ragazzo che presenta difficoltà cercano di coinvolgersi in modo attivo per essergli di aiuto e di sostegno.

I programmi per l'operatore amico si propongono di solito i seguenti scopi:

- a) *promuovere lo sviluppo personale dei ragazzi che assumono il ruolo di "operatore";*
- b) *aiutare i ragazzi o i bambini in difficoltà, ovvero i destinatari di tale iniziativa;*
- c) *esercitare un'influenza positiva sul clima emotivo e sociale della scuola;*
- d) *fornire un ponte tra i bambini in difficoltà e i servizi psicologici e professionali.*

Menesini e Benelli (1999) affermano che, rispetto agli approcci curriculari, la cui principale finalità rimane semplicemente quella di favorire nei ragazzi un processo di acquisizione di consapevolezza sul problema, il modello di supporto tra coetanei basato sulla figura dell'operatore amico combatte non solo la cultura della violenza e della prevaricazione ma porta anche a costruire una cultura di rispetto e d'aiuto verso i compagni.

2.2) Il counseling tra pari

Questo è un' intervento più strutturato rispetto alla forma di aiuto precedente ed include l'ascolto in gruppo, l'attivazione di una linea telefonica di aiuto gestita dai ragazzi e la creazione di uno spazio dove sia possibile accogliere la richiesta di aiuto dei

compagni (sportello). I ragazzi in genere ricevono un training e una supervisione continua da uno psicologo o da un esperto di *counseling*.

Secondo Naylor e Cowie (1999) questi programmi hanno lo scopo di :

- a) *espandere ed aumentare i servizi di supporto e di aiuto presenti nella comunità scolastica;*
- b) *fornire ai ragazzi le abilità per fronteggiare i problemi dei coetanei e quelli personali;*
- c) *affrontare i bisogni psicosociali del gruppo;*
- d) *creare un contesto sociale e psicologico più positivo.*

2.3) Mediazione dei conflitti tra pari

La mediazione, o soluzione dei conflitti con l'aiuto dei pari, consiste in un metodo strutturato di gestione e risoluzione delle difficoltà interpersonali a partire dall'aiuto di un team di compagno mediatori, che generalmente lavorano in coppia.

Si parte dall'assunto che il conflitto non è di per sé una cosa negativa e quindi da evitare, anzi deve essere portato alla luce, affrontato per poi giungere ad una risoluzione.

Fernandez (1998) ha sottolineato come uno dei problemi presenti nelle situazioni di conflitto è dato dalla natura esclusiva del confronto, per cui uno vince e l'altro perde.

Un metodo per la risoluzione dei conflitti attraverso la mediazione dei coetanei è quello di creare un clima di collaborazione e di ascolto tale da giungere ad una situazione di accordo reciproco che Cowie e Sharp (1996) hanno definito "*vittoria-vittoria*", in cui entrambe le parti risultino soddisfatte della soluzione negoziata.

Per la selezione dei futuri ragazzi-mediatori è opportuno valutare le qualità personali. Dovrebbero avere un'attitudine positiva verso se stessi e gli altri, essere sensibili, amichevoli e possedere capacità di ascolto e di comunicazione.

Queste qualità personali verranno poi potenziate attraverso un training nel quale i ragazzi sviluppano la capacità di ascolto attivo, di chiarificazione concettuale di affermazioni, di conoscenza del linguaggio del corpo, di riflessione sui sentimenti, di formulazione delle domande e di risoluzione dei problemi.

Gli obiettivi di tali attività sono:

- 1) *sviluppare consapevolezza sugli aspetti positivi del conflitto;*
- 2) *acquisire strategie per la risoluzione dei conflitti;*
- 3) *applicare queste strategie a specifiche situazioni;*
- 4) *sviluppare metodi di risoluzione del conflitto utilizzabili anche in altre circostanze.*

2.4) La peer education

Finn (1981) e Boda (2001) definiscono la peer education come condivisione di informazioni, atteggiamenti o comportamenti da parte un gruppo di ragazzi che agiscono con intenti educativi nei confronti del gruppo più ampio.

Attraverso una selezione di ragazzi particolarmente significativi ed un training significativo è possibile attivare percorsi di formazione e ruoli positivi come riferimento per il gruppo, dal punto di vista della prevenzione dei comportamenti a rischio. Il focus di tali interventi riguarda l'area dell'educazione alla salute, per facilitare lo scambio di informazioni su comportamenti potenzialmente a rischio, quali il fumo, le droghe, i comportamenti sessuali non protetti e i rischi di infezione da HIV.

2.5) Circle time

Questo metodo ha lo scopo di potenziare la comunicazione tra i componenti della classe ed è divenuto molto popolare nelle scuole italiane.

Francescato e Coll. (1986) definiscono il circle time come un "tempo specifico in cui i ragazzi e gli insegnanti si siedono in cerchio e, attraverso attività, giochi o discussioni, prendono consapevolezza di sé e degli altri, e potenziano alcune abilità come l'ascolto e la fiducia reciproca".

Generalmente, tale attività dura 20-30 minuti, una o due volte alla settimana, e rappresenta un forum utile per affrontare i problemi e i disagi maggiori che l'intera classe attraversa, includendo anche le situazioni di conflitto e di bullismo.

2.6) Approccio umanistico

Si tratta sul desiderio da parte dell'insegnante o del consulente psicologico di capire il bullo in quanto persona e ciò implica capacità di stabilire una sana comunicazione, di saper ascoltare, di aiutare il bambino in un cambiamento non solo comportamentale, ma anche nei suoi pensieri e sentimenti.

Un primo metodo, *l'approccio senza accusa*, utilizza il ruolo del gruppo nella risoluzione del problema. Insieme a colloqui individuali sia con la vittima sia con il bullo, si attua un processo di responsabilizzazione e coinvolgimento dei bambini esterni al fenomeno che possono però fare molto per essere d'aiuto alla vittime e fermare le prepotenze.

Un secondo metodo, che tratteremo nel terzo capitolo, viene chiamato metodo dell'*Interesse Condiviso* e si lavora sulla possibile mediazione tra il gruppo dei bulli e la vittima.

Un'ulteriore metodo, definito *PIC*, la cui sigla significa "Putting Issues in Common" (condividere i problemi), sottolinea l'importanza di un percorso terapeutico individuale, che ha lo scopo di creare tra il bullo e la vittima una collaborazione.

Le caratteristiche in comune di questi modelli sono:

- 1) *Creare nei bulli un senso di empatia verso le vittime;*
- 2) *Creare un processo senza attribuzioni di colpa che porti ad una responsabilità individuale;*
- 3) *Portare i partecipanti nella risoluzione di situazioni difficili;*
- 4) *Data l'entità del fenomeno occorre lavorare con un gruppo responsabile per poter risolvere il problema;*
- 5) *Infine, controllare in seguito gli sviluppi dell'intervento e continuare ad incoraggiare comportamenti positivi.*

CAP. 3

STRATEGIE PER AIUTARE I BULLI E LE VITTIME A GESTIRE I LORO COMPORTAMENTI

PREMESSA

In questo capitolo verranno descritte alcune strategie messe a punto specificamente per aiutare sia gli alunni che si trovano coinvolti in situazioni di sopraffazione sia coloro che mettono in atto comportamenti bullistici.

Un bambino o ragazzo che assuma regolarmente comportamenti bullistici, nonostante i ripetuti interventi della scuola, è probabile che abbia bisogno di maggiore aiuto e di una guida più forte. Il numero degli alunni che non risponde alle diverse strategie adottate sarà limitato, ma con questi ragazzi può essere maggiormente utile l'assistenza di un esperto per programmare ulteriori strategie.

Il primo metodo è chiamato metodo dell'*Interesse Condiviso* e l'obiettivo è quello di modificare il comportamento di coloro che mettono in atto atteggiamenti bullistici.

La seconda strategia, il *Training all'Assertività*, è specifica per le vittime e insegna loro come resistere a tali comportamenti.

3.1) Il metodo dell'interesse condiviso

Il metodo dell'*Interesse Condiviso* è una strategia che si basa sul dialogo per risolvere le situazioni di maltrattamenti.

Tale metodo è particolarmente adatto in situazioni di bullismo che riguardano un gruppo di alunni che hanno assunto comportamenti di questo tipo verso uno o più compagni in maniera regolare per un certo periodo di tempo.

L'obiettivo di questo metodo è stabilire delle regole di base tali da permettere agli alunni di convivere nella stessa scuola. L'insegnante utilizza un copione specifico per aiutare gli alunni che assumono tali comportamenti a modificarli.

Tale metodo parte dal presupposto che c'è un problema e cioè l'alunno, vittima di comportamenti bullistici, non sta bene a scuola. I colloqui individuali con gli alunni coinvolti danno testimonianza che c'è ragione di preoccuparsi per questo ragazzo. L'insegnante sceglie di proposito di non interessarsi alla dinamica dell'incidente in sé o di capire di chi è la colpa. La cosa fondamentale è che ci si trovi d'accordo sul fatto che l'alunno-vittima è una persona che sta male (Sharp e Smith, 1998).

Il metodo si compone di tre fasi:

- *colloqui individuali con ogni alunno coinvolto;*
- *colloqui successivi con ogni alunno;*
- *preparazione di un incontro di gruppo tra il gruppo dei bulli e la vittima;*
- *incontro congiunto.*

L'intervallo di tempo tra ogni fase è generalmente di una settimana e ciò dipende dalla disponibilità dell'insegnante.

a) Colloqui con il bullo

Ogni membro del gruppo dei bulli deve essere ascoltato singolarmente, ma prima di fare ciò l'insegnante deve sapere cosa è successo.

Insegnante e studente devono essere seduti allo stesso livello, uno di fianco all'altro; l'insegnante deve aspettare un contatto visivo e porre attenzione sullo stato d'animo della vittima.

Il bullo spesso rimane in silenzio e compito dell'insegnante in questo stadio è quello di condividere la sua percezione della situazione e portare il bullo ad una situazione di maggiore responsabilizzazione per l'accaduto. Cerca quindi un modo insieme al bullo di poter essere d'aiuto alla vittima.

L'incontro si deve concludere positivamente con un accordo per un successivo appuntamento nel quale si valuteranno i progressi ottenuti. L'insegnante deve sempre mantenere la calma, non mostrarsi arrabbiata o indignata per l'accaduto e prestare attenzione a tutto ciò che dice il bullo.

Egli generalmente rimane stupito dal fatto di non essere rimproverato dal docente e di aver trovato qualcuno disposto ad ascoltare la sua versione dei fatti. In questo modo egli manifesterà atteggiamenti più collaborativi, dando anche dei suggerimenti per aiutare la vittima (Menesini, 2000).

b) Colloquio con la vittima

Quasi sempre la vittima è pronta a parlare del problema e sarà compito dell'insegnante cercare di capire con che tipo di vittima sta parlando.

Il modo in cui si conduce il colloquio è di fondamentale importanza perché deve essere di grande supporto. Solitamente la vittima è grata alla persona che le ha dato sostegno e ascolto, ed è pronta ad assumersi responsabilità per sviluppare relazioni migliori con gli altri.

c) Preparazione di un incontro congiunto tra la vittima e il gruppo dei bulli:

Questo incontro può avere luogo quando la questione si sia sviluppata per il meglio e si è vicini ad una soluzione.

A volte è necessario un incontro con singoli studenti o con l'intero gruppo, senza la vittima, per considerare i progressi fatti e per congratularsi con i ragazzi per i successi ottenuti.

La vittima poi prenderà parte all'incontro ma per entrambe le parti deve esserci un'adeguata preparazione all'evento.

e) Incontro congiunto

Se il gruppo è stato ben preparato, compito dell'insegnante sarà quello di mediare e facilitare. Il gruppo ha anche bisogno di riscontri evidenti del comportamento della vittima.

3.2) Training all'assertività per vittime di comportamenti bullistici

I gruppi di assertività hanno come obiettivo quello di creare un ambiente protetto e di sostegno agli alunni vittime di prepotenze o maltrattamenti, per parlare delle loro esperienze e per essere in grado di poter mettere in atto risposte comportamentali adeguate.

L'alunno risponde in modo *assertivo* quando afferma i propri diritti senza violare quelli del suo compagno. L'alunno assertivo risponderà all'alunno prepotente facendo esplicite le sue intenzioni, i suoi sentimenti e i suoi desideri in maniera chiara e diretta, opponendosi a tattiche manipolatorie o aggressive.

Le risposte assertive non si basano solo sul messaggio verbale ma anche sul contatto oculare e sul linguaggio corporeo.

Il training sull'assertività può essere svolto sia con bambini di scuola elementare sia con ragazzi di scuola media inferiore o superiore. La dimensione del gruppo può andare dai 4 ai 15 partecipanti e gli incontri, possono durare dai 45 minuti all'ora e mezzo.

È necessario prestare attenzione quando si decide la composizione del gruppo, accertandosi che gli alunni abbiano esperienze abbastanza simili che permettano loro di

simpatizzare in modo reciproco. Quando i membri del gruppo hanno vissuto maltrattamenti e angherie diverse risulta difficile poter andare più in là di una esplorazione superficiale degli accaduti e questo, per alcuni alunni, può essere causa di frustrazione.

La composizione del gruppo dovrebbe poi rimanere invariata dopo il primo incontro (Sharp e Smith, 1998).

I potenziali membri del gruppo possono essere scelti su indicazione diretta del personale, delle famiglie o degli alunni stessi, o individuati attraverso un'indagine.

Qualunque sia l'approccio usato bisogna fare attenzione affinché tutti gli alunni che possono trarre beneficio dal gruppo vi abbiano accesso, ed evitare nella selezione qualsiasi discriminazione in base a differenze razziali, di età o di sesso.

3.2.1) Durata e contenuti

Questo tipo di gruppo può riunirsi per sei-otto sedute a scadenza settimanale, durante le quali sarà insegnato agli alunni come:

- *fare affermazioni assertive*
- *resistere al raggio o alle minacce*
- *abbandonare una situazione di bullismo*
- *ottenere l'appoggio degli altri*
- *rispondere agli insulti*
- *accrescere la propria autostima*
- *rimanere calmi in situazioni stressanti*

Di estrema importanza è aiutare il ragazzo affinché si appropri di strategie alternative specifiche a situazioni di prepotenza che essi normalmente si trovano ad affrontare, o a situazioni precedenti nelle quali avrebbero preferito reagire diversamente.

Il metodo per insegnare le abilità assertive mira a creare il maggior numero di opportunità per prendere a modello e fare pratica all'interno dell'ambiente di gruppo. Gli alunni devono raggiungere una certa familiarità con il "copione" che si sta loro insegnando, affinché i sentano più sicuri nell'usarlo.

3.2.2) Importanza delle simulazioni e delle prove reali

I comportamenti bullistici sono comunemente caratterizzati dalla persistenza (Smith e Thompson, 1991). Le situazioni di bullismo che gli alunni affrontano a volte possono durare un certo periodo. All'interno del gruppo, ogni alunno può prepararsi gradualmente ad applicare la tecnica adeguata fuori dal gruppo e saranno loro stessi a decidere il momento in cui mettere in pratica una particolare tecnica per poi discutere e valutare l'intervento a livello di gruppo.

Associando le recitazioni basate sulle esperienze di vita reale alla discussione riguardante il quando e il dove gli alunni metteranno in pratica queste tecniche si può favorire la generalizzazione della strategia assertiva. È importante creare opportunità di mettere in scena situazioni che si verificano a scuola, ma anche fuori di essa.

Il primo e l'ultimo incontro del gruppo sono importanti.

Nella prima seduta gli alunni si sentiranno probabilmente insicuri e nervosi e nell'ultima potrebbero avere difficoltà a concludere il ciclo ed avvertire un senso di perdita. Gli alunni lavoreranno in stretto contatto per 6/8 settimane successive e potranno parlare delle loro esperienze personali (Sharp e Smith, 1998).

CAP.4

UN PROGRAMMA DI PREVENZIONE BULLYINGAME: UN ESPERIENZA DIRETTA

PREMESSA

Prima di presentare il programma di prevenzione è interessante fornire alcuni dati quantitativi sul fenomeno delle prepotenze e delle aggressioni in Italia.

Secondo i risultati ottenuti da una ricerca condotta da Ada Fonzi (Professoressa di Psicologia dello Sviluppo all'Università di Firenze) in collaborazione con sette Università italiane e pubblicate nel 1997, nel nostro paese il fenomeno bullismo a scuola è risultato ad un livello notevolmente più elevato che in altri Paesi, come la Norvegia, l'Inghilterra, la Spagna, il Giappone, il Canada, l'Australia e la Finlandia, raggiungendo come frequenza di bullismo subito, quasi il 46% nelle scuole elementari di Firenze, il 38% nelle scuole elementari di Cosenza e il 30% nelle scuole medie di entrambe le scuole. Livelli che raggiungono il doppio di quelli del campione inglese, già elevato rispetto a quello della Norvegia e della Scozia. Alle scuole elementari, la percentuale di bambini che aveva dichiarato d'aver subito prepotenze da parte di propri compagni "alcune volte o più" negli ultimi due mesi di scuola era stata del 41.6%, mentre alle scuole medie era stata del 26.4%. Le percentuali di bambini che avevano dichiarato d'aver fatto prepotenze "alcune volte o più" negli ultimi mesi di scuola sono invece del 28% alle elementari e del 20% alle scuole medie. Il problema presentava caratteristiche drammatiche in alcuni contesti socioculturali, per esempio nella città di Napoli, dove salivano sia le percentuali di soggetti che dichiaravano di essere "vittime" (48% alle scuole elementari e 31% alle medie) che quelle di chi si dichiarava "prepotente" (38% alle scuole elementari e 32% alle scuole medie).

La nostra ricerca, svolta a Lecce nel 2004, è stata proposta e attuata dall'Associazione Salomè in collaborazione con la cattedra di Criminologia, facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Lecce- Assessorato ai Servizi Sociali del Comune di Lecce- Scuola A. Galateo di Lecce (S. Bortone, S. Perrone e collaboratori, 2004).

4.1) Figure professionali

? 1 Psichiatra esperto in Relazioni Sociali e Interpersonali e in metodologia della ricerca e analisi dei dati.

? 1 Psicologo e Psicoterapeuta Cognitivo-Comportamentale, esperto in metodologia della ricerca e analisi dei dati.

? 1 Psicologo

? 1 Operatore di arti creative ed espressive

4.2) Obiettivi della ricerca

Ridurre e prevenire il fenomeno del bullismo.

4.3) Destinatari

Studenti, insegnanti e genitori della scuola media inferiore "Galateo" di Lecce.

4.4) Campione e programma di prevenzione Bullyingame

Il programma di prevenzione Bullyingame è stato condotto nella **scuola media inferiore A. Galateo di Lecce**.

Attraverso una prima indagine epidemiologica circa il fenomeno del bullismo, svolta nella prima fase del progetto su 526 studenti, è stato possibile individuare le classi all'interno delle quali si verificavano un maggior numero di episodi di prepotenze. Il programma di prevenzione è stato pertanto attuato in tre classi di 75 soggetti (**gruppo sperimentale**), ovvero quelle che hanno presentato un indice di episodi di bullismo più alto.

Al fine di valutare l'efficacia del programma di prevenzione agli studenti sono stati somministrati il "Questionario Anonimo di Olweus" (versione italiana di Menesini e Fonzi, 1997) e il Questionario "La mia vita a scuola" di Arora e Thompson (1987), prima e dopo l'intervento di prevenzione. Il confronto è stato effettuato tra il **gruppo sperimentale** che ha partecipato al programma Bullyingame e un **gruppo di controllo** rappresentato da tre classi di 75 studenti scelte a caso che non ha partecipato al programma Bullyingame.

Gli studenti delle classi maggiormente a rischio (**gruppo sperimentale**) hanno partecipato ad incontri psicoeducativi, durante i quali sono stati utilizzati strumenti quali diapositive, filmati e storie con l'obiettivo di trasmettere informazioni sul bullismo, sul cosa fare quando si assiste o si subiscono atti di prepotenza e aggressività. I ragazzi del gruppo sperimentale hanno anche partecipato ai laboratori di arti espressive in cui si è utilizzata la creatività per la costruzione di storie in forme di fumetti o racconti e le riprese video sui temi trattati per favorire la socializzazione e lo sviluppo di comportamenti che aiutino a vivere bene con se stessi e con gli altri.

Inoltre ai genitori e agli insegnanti sono stati somministrati dei questionari ed effettuati incontri educativi e didattici circa il fenomeno del bullismo al fine di sensibilizzarli al problema delle prepotenze e coinvolgerli in una proficua collaborazione.

4.5) Principi e metodo di Bullyngame

Fare insieme, è stato il principio ispirativo di Bullyngame, un programma di azione creativa affiancata alla ricerca con l'intento di favorire un approccio qualitativo e di proposizione culturale al fenomeno del Bullismo.

In una prima fase stata svolta un'indagine sui consumi culturali dei ragazzi per comprenderli e orientarsi nel loro mondo, per saggiare i loro gusti e il loro immaginario, la qualità del loro crescere.

A questo primo approccio conoscitivo si è affiancata una proposta qualitativa attraverso repertori culturali propositivi, utili a sviluppare una riflessione sul tema del bullismo, attraverso una percezione differente, narrata in film e libri capace di sollecitare un'attenzione diversa e partecipata.

"I ragazzi della via Pal", "L'inventore dei sogni", sono stati di fondamentale importanza in quanto hanno permesso una profonda riflessione sul valore del gruppo amicale, sull'agonismo e antagonismo in esso, in una dimensione eroica della vita, capace di produrre rispetto reciproco e atti di onore, di sacrificio.

"Ti prendo e ti porto via" è stato scelto per stimolare al vivo una auto-riflessione all'interno delle classi sulle dinamiche di sopraffazione, di arroganza, di scherzo modulandole su quelle narrate da Niccolò Ammaniti.

Il **vocabolario delle parole della amicizia** è stato il prodotto di questa esperienza di ascolto e discussione letteraria, **l'amicizia come valore irrinunciabile in ogni contesto capace di restituire dignità e ascolto, agibilità ad ogni individuo, ad ogni differenza.**

Fare insieme, calibrare e finalizzare le spinte creative individuali nell'azione corale, favorire il reciproco adattamento delle attitudini e delle vocazioni oltre lo standard relazionale istituzionalizzato dalla e nella scuola ha aiutato a finalizzare l'apprendimento all'opera, favorendo un potenziale approccio critico-valutativo intorno alle dinamiche di

produzione e di messa in opera di piccole sceneggiature e di idee compilate ed emerse nel corso degli incontri.

Raccontare, scrivere, sceneggiare educano all'economia del comunicare, alla necessità della costanza operativa che sana la noia e la delusione del non riuscire a fare.

Proporre una mediazione espressiva ad un ragazzo in difficoltà significa essere in ascolto della dinamica che lo anima, ciò implica un lavoro di analisi "in diretta" con l'ambiente circostante.

Stimolare il potenziale creativo dell'adolescente attraverso un mezzo, in un'ottica terapeutica, ha di per sé una qualità stupefacente ed aversiva!

Compito educativo è l'accoglienza, la valorizzazione delle spinte e delle necessità espressive.

Bullyngame, come già detto, è stato preceduto da una indagine conoscitiva al fine di rilevare l'entità del fenomeno e le classi maggiormente a rischio. Agli studenti i questionari somministrati sono stati "La mia vita a scuola" di Arora (1994); tratto da Sharp e Smith (1994) e il "Questionario Anonimo di Dan Olweus" nella versione italiana di A.Fonzi e E.Menesini, (1997).

Al corpo docente è stato somministrato numero 2 "Questionario per Docenti" di Ken Rigby (2002) e ai genitori, è stato somministrato il "Questionario per i Genitori" costruito in parte sul questionario degli alunni, inteso a sapere cosa fanno i genitori quando i ragazzi riferiscono di aver subito prepotenze, se ritengono efficaci gli interventi della scuola o se hanno la percezione che la scuola non intervenga affatto (<http://space.tin.it/scuola/sbonali/>).

4.6) Risultati rilevati dal questionario "La mia vita a scuola"

Prima dell'intervento di prevenzione l'indice medio di episodi di bullismo rilevato nelle classi che non hanno partecipato al programma Bullyingame (**gruppo controllo**) è di 10.53 mentre alla fine del programma è di 7.28, con una diminuzione della frequenza degli episodi di bullismo pari al 30.56%.

Prima dell'intervento di prevenzione l'indice medio di episodi di bullismo rilevato nelle classi che hanno partecipato al programma Bullyingame (**gruppo sperimentale**) è di 21.42 mentre alla fine del programma è di 9.14 con una diminuzione della frequenza degli episodi di bullismo pari al 57.27%.

4.7) Risultati rilevati dal "Questionario Anonimo" di Dan Olweus

Quante volte hai subito prepotenze nell'ultimo periodo?

Prima dell'intervento di prevenzione il 63.4% degli studenti ha dichiarato di aver subito prepotenze nell'ultimo periodo "qualche volta o più", mentre il 47.6% ha dichiarato di aver subito prepotenze "una volta alla settimana o più". In seguito al programma di prevenzione il 24% degli studenti che ha compilato il questionario ha dichiarato di aver subito prepotenze nell'ultimo periodo "qualche volta o più", mentre l'8% ha dichiarato di aver subito prepotenze "una volta alla settimana o più"

Hai detto a qualcuno dei tuoi insegnanti che hai subito prepotenze?

Prima dell'intervento il 36.5% (23/63) degli studenti che ha compilato il questionario ha dichiarato di aver parlato con gli insegnanti delle prepotenze subite; in seguito al programma di prevenzione la percentuale scende del 24%.

Secondo quanto riportato dagli studenti, in seguito all'intervento di prevenzione, i motivi per i quali molti di loro non hanno parlato con gli insegnanti delle prepotenze subite sono: diminuzione degli episodi di prepotenza, aumento delle capacità di superare i conflitti con i compagni, aumento delle richieste di aiuto ai compagni, presenza del Centro Ascolto composto da un'equipe di esperti al fine di accogliere eventuali denunce circa le prepotenze subite come previsto dal programma.

Hai fatto prepotenze nell'ultimo periodo?

Prima dell'intervento di prevenzione il 31.7% degli studenti che hanno compilato il questionario ha dichiarato di aver commesso prepotenze nell'ultimo periodo. In seguito all'intervento la percentuale scende al 20%.

Il 30.15% di studenti che ha dichiarato di aver commesso prepotenze nell'ultimo periodo ha attuato tali comportamenti "qualche volta o più" mentre il 19% "una volta alla settimana o più". In seguito all'intervento l'8.5% di studenti che ha dichiarato di aver commesso prepotenze nell'ultimo periodo ha attuato questi comportamenti "qualche volta o più", mentre nessuno ha commesso prepotenze una volta alla settimana.

Qualche insegnante ti ha parlato delle tue prepotenze?

Prima del programma di prevenzione l'1% degli studenti che hanno commesso prepotenze dichiara che gli insegnanti ne parlano con loro, mentre dopo l'intervento tale percentuale è pari all'8%.

Cosa fai quando vedi una bambina a cui vengono fatte prepotenze?

Prima del programma di prevenzione, gli studenti che hanno compilato il questionario hanno così risposto: l'8% non fa nulla, il 4% chiede aiuto al professore, il 75% interviene direttamente per aiutare il bambino in difficoltà, il 10% non risponde alla domanda. In seguito al programma di prevenzione gli studenti che hanno compilato il questionario hanno così risposto: il 4% non fa nulla, il 13% chiede aiuto ad un adulto o al professore, il 72% interviene direttamente per aiutare il bambino in difficoltà, l'11% non risponde alla domanda. E' possibile osservare in particolar modo, come sia diminuita la percentuale di

studenti che non intervengono quando vedono un compagno che subisce prepotenze. E' aumentata, inoltre, la percentuale di studenti che chiedono aiuto ad un adulto, come l'insegnante o il genitore.

Cosa pensi dei ragazzi che fanno i prepotenti?

Prima del programma di prevenzione, gli studenti che hanno compilato il questionario hanno così risposto: il 3% ritiene che i bulli sono ragazzi che hanno dei problemi personali ma anche familiari (sono insicuri, hanno genitori cattivi, hanno problemi familiari), il 73% ritiene che sono ragazzi stupidi, cattivi e codardi, il 13% ritiene che i bulli sono ragazzi che si comportano così per attirare l'attenzione. In seguito al programma di prevenzione, gli studenti che hanno compilato il questionario hanno così risposto: il 23% ritiene che i bulli sono ragazzi che hanno dei problemi personali ma anche familiari (sono insicuri, hanno genitori cattivi, hanno problemi familiari), il 66% ritiene che sono ragazzi stupidi, cattivi e codardi, il 4% ritiene che i bulli sono ragazzi che si comportano così per attirare l'attenzione.

E' possibile osservare, quindi, come la percentuale studenti che ritengono che i bulli sono cattivi sia diminuita (dal 73% al 66%) mentre la percentuale di coloro che ritengono che i bulli sono ragazzi in difficoltà e che hanno dei problemi è aumentata (dal 3% al 23%).

4.8) Conclusioni

L'intervento di prevenzione Bullyingame ha favorito una diminuzione degli episodi di bullismo (diminuzione del 57.27% come rilevato dal questionario "La mia vita a scuola").

In particolar modo l'intervento ha permesso di far emergere le reali difficoltà relazionali sia dei bulli che delle vittime, di sostenere e rafforzare le vittime affinché sviluppassero maggiore autostima e abilità sociali, di aiutare i "prepotenti" a sentire, provare, manifestare le proprie emozioni ma anche a sentire a comprendere quelle degli altri e infine lo sviluppo di capacità di aiuto e auto-aiuto attraverso lo sviluppo di atteggiamenti collaborativi e cooperativi.

BULLISMO E' (A.L.)

Bullismo è
un atto di violenza
bullismo è
un'immagine spregevole
bullismo è
sofferenza,
bullismo è sentirsi grandi,
bullismo è
sempre provocato da problemi in famiglia,
bullismo è
violenza contro i più piccoli,
bullismo è...

POESIA (F.C., M.N.)

Il bullo è uno di noi
lui è in cerca di vittime
ma rimane uno di noi,
il bullo si sente triste e sconsolato
perché non è amato.
Il suo cuore è spezzato
ma non è un suo peccato
lui è lui
non si può cambiare
ma può migliorare.

(ANONIMO)

Essere bullo non è buono ma fa solo male!

BIBLIOGRAFIA

Argyle, M., (1983), "The psychology of interpersonal relationships" (4th ed.), Harmondsworth, Penguin.

Arora, C.M.J. (1994), "Measuring bullying with the Life-in-school checklist", Pastoral care in Education, vol. 12, n.3, pp 11-16.

Boda, G. (2001), "Life skills e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva". Milano, La Nuova Italia.

Bonino, S., Lo Corro, A., Tané, F. (1998), "Empatia. I processi di condivisione delle emozioni." Firenze, Giunti.

Bulton, M.J., Underwood K. (1992), "Bully/victim problems among middle school children" British Journal of Educational Psychology, 62, 73-87.

Caprara, G.V. (1996), "Addio crudeli alunni" in Psicologia Contemporanea, n. 133, p.44-48.

Ciucci, E. (2000), "L'approccio curriculare". In Menesini E. (a cura di), Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola. Firenze, Giunti.

Ciucci, E., Fonzi, A. (1999), "La grammatica delle emozioni in prepotente e vittime". In Fonzi A. (a cura di), Il gioco crudele. Firenze, Giunti.

Ciucci, E., Smorti A. (1999), "Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola media". Psicologia Clinica dello Sviluppo, III (2), 263-283.

Cowie, H., Sharp, S. (1996), "Peer counselling in school: A time to listen". David Fulton, London.

Eslea, M., Smith, P.K. (1994), "Developmental trends in attitudes to bullying." Poster presented to to the XIII Biennial Meetings of ISSBD, Amsterdam, 28 Giugno-2 Luglio.

Ferenc, Molnár (1999), "I ragazzi della via Pal", Rizzoli, Milano.

Fernandez, I. (1998), "Prevencion de la violencia y resolucion de conflictos. El clima escolar como factor de calidad." Narcea, Madrid.

Feshbach, N., (1996), "Insegnare l'empatia. Bambini e non violenza." In G. Attili, F. Farabollini, P. Messeri (a cura di), Il nemico ha la coda. Psicologia e biologia della violenza, Giunti, Firenze, 72-82.

Finn, P. (1981), "Institutionalizing peer education in the health of education classroom". The Journal of School Health, vol. 51, n. 2, pp. 91-95.

Fonzi, A. (1997), "Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia". Giunti Gruppo Editoriale Firenze.

Fonzi, A., (1991), "Cooperare e competere tra bambini", Firenze, Giunti.

Fonzi, A., 1997, "Piccoli Bulli crescono", in Psicologia Contemporanea, n. 144.

Francescato, D., Putton, A., Cudini, S. (1986), "Stare bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore". Roma, La Nuova Italia Scientifica.

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

Hazler, R.J. (1996), "Breaking the cycle of violence. Intervetion for bullying and victimization". Taylor e Francis, Washington, D.C.

Johnson D.W., Johnson, R. (1991), "Teaching students to be peacemakers". Interaction Book Co., Edinburgh, Mn.

Ken, Rigby, L., Grimley, "Disturbi dell'attenzione e iperattività", Erikson.

Mc, Ewan (1994), "L'inventore dei sogni", Einaudi Torino.

Menesini, E., (1998), "Bullismo che fare? ", Psicologia Contemporanea, 49, 38-44.

Menesini, E., "Bullismo che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola", Giunti Gruppo Editoriale, Firenze, 2000.

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

Menesini, E., Benelli, B. (1999), "Strategie antibullismo: il supporto tra coetanei. L'operatore amico". Psicologia Contemporanea, 153, 51-55.

Menesini, E., Fonzi, A., Vanucci, M. (1997), "Bullies and victims in Italy: Attitudes and moral disengagement". Paper presented at the VII th European conference for research on learning and instruction (EARLI), Atene, 26-30 Agosto.

Nabuzoka e Smith (1993), "Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties". *Child Psychology and Psychiatry Journal*, vol. 34, pp. 1435-1448.

Naylor, P., Cowie, H. (1999), The effectiveness of peer support system in challenging school bullying: the perspectives and the experiences of teachers and pupils, *Journal of Adolescence*, vol. 18, n. 4, pp. 437-452.

Niccolò, Ammaniti (1999), "Ti prendo e ti porto via", Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., Milano.

Nota e Soresi S., (1997), "I comportamenti sociali. Dall'analisi all'intervento, parte seconda". Padova, Erip.

Nota, L., Soresi, S. (1997), I comportamenti sociali. Dall'analisi all'intervento, Erip editrice, Pordenone.

Ortega, R. (ed., 1998), "La convivencia escolar qué es y cómo abordarla". Junta de Adalucia, Novograf, Sevilla.

Olweus, D. (1973a), "Häckklingar och ovesittare. Forskning om skolmobbing". Stockholm, Almqvist & Wicksell.

Olweus, D. (1978), "Aggression in the school. Bullies and whipping boys". Washington, D.C., Hemisphere.

Olweus, D. (1984), "Development of stable aggressive reaction patterns in male". In R.J. Blanchard, D. C. Blanchard (eds.), *Advances in the study of aggression*, vol. 1, Academic Press, Orlando.

Olweus, D. (1993), "Bullying at school. What we know and what we can do" Blackwell, Oxford e Cambridge, tr.it. "Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono, Firenze, Giunti, 1996.

Pepitone, (1980), "Children in cooperation and competition toward a development social psychology", cap.2, Lexington, Lexington Books.

Perrone S., Bortone S., Marino M., Calò P., Renna C. (2004), "Bullyngame" un programma di prevenzione del bullismo, *Psichiatria in Puglia e Basilicata, Rivista di neuroscienze, psichiatria e scienze umane*, p. 46-50.

Pignatti, B., Menesini, E. (2000), "L'approccio curriculare". In Menesini E. (a cura di), *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Firenze, Giunti.

Pikas, A. (1975), "Sa Stoppar vi Mobbing". Prisma, Stockholm.

Randall, P. (1996), "A community approach to bullying". Trentham Books Limited, Oakhill.

Rigby K., Cox e Black (1997), "Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren". *Journal of Social Psychology*, vol. 137, n. 3, pp 357-368.

Rigby, K. (1996), "Bullying in schools: And what to do about it", Acer, Melbourne.

Ross, D.M. (1996), "Childhood bullying and teasing: what school personnel, other professionals, and parents can do". American Counseling Association, Alexandria, Va.

Sharp, S., Smith, P.K., "Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers", Routledge, London, (eds., 1994), (tr.it. "Bulli e prepotenti nella scuola", Erikson, Trento, 1998).

Slaby, R., Guerra, N. (1988), "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: assessment". *Developmental Psychology*, 24, 580-588.

Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V., Cowie, H. (1993), "Relationship of children involved in bully/victim problems at school". In S. Duck (ed.), *Understanding relationship processes*. Vol. 2: Learning about relationship, Sage, Newbury Park, Ca., 184-212.

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

Yi, Munyòl (1992), "Il nostro eroe decaduto", Giunti Firenze.

Altre fonti

(<http://space.tin.it/scuola/sbonali/>).