

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL COMPORTAMENTO

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOLOGIA

*ISTANTANEA DEI FENOMENI DI BULLISMO E
CYBERBULLISMO: CONOSCENZA, PREVENZIONE E
INTERVENTI NELLE SCUOLE LOMBARDE*

*Snapshot of bullying and cyberbullying phenomena: knowledge, prevention and interventions in
Lombardy's schools*

Relatore:

Prof.ssa Maria Assunta Zanetti

Correlatore:

Dott. Carlo Marinoni

Candidato:

Sofia Pedroni

485560

Anno accademico 2023/2024

A Christian, unico e speciale

*“Sii il cambiamento che
vuoi vedere nel mondo”*

M. Gandhi

Indice

0. Abstract.....	8
- Abstract in Italiano.....	8
- Abstract in Inglese.....	9
1. Capitolo 1: Bullismo	10
1.1 Importanza del gruppo.....	11
1.2 Ruoli e protagonisti.....	12
1.3 Differenze di età e di genere.....	15
1.4 Fattori di rischio.....	15
1.5 Conseguenze sulle vittime e sui bulli.....	16
2. Capitolo 2: Cyberbullismo	17
2.1 Caratteristiche.....	18
2.2 Ruoli e protagonisti.....	20
2.3 Differenze di età e di genere.....	21
2.4 Fattori di rischio.....	22
2.5 Conseguenze sulle vittime e sui cyberbulli.....	22
2.6 Comparazione dei due fenomeni.....	23
2.6.1 Bullismo e cyberbullismo a confronto.....	23
2.6.2 Differenze delle conseguenze sulle vittime.....	24
3. Capitolo 3: Interventi	26
3.1 Promozione.....	26
3.2 Prevenzione.....	27
3.2.1 Universale: prevenzione primaria.....	28
3.2.2 Selettiva: prevenzione secondaria.....	29

3.2.3	Indicata: prevenzione terziaria.....	30
3.3	Trattamento.....	31
3.4	Riabilitazione e monitoraggio.....	32
3.5	Strumenti normativi nella scuola italiana: legge 71.....	33
4.	Capitolo 4: Costrutti morali	36
4.1	Empatia.....	36
4.2	Coscienza morale.....	38
4.3	Competenze sociali (soft skills).....	43
5.	Capitolo 5: Interventi di prevenzione: rassegna storica	45
5.1	Anni '90: I primi interventi.....	45
5.2	Anni 2000: l'avvento di internet.....	46
5.3	Anni 2010: piattaforme digitali.....	46
5.4	Anni 2020: adattamento al covid-19.....	47
6.	Capitolo 6: Il progetto: prevenzione nelle scuole lombarde a cura di Inner Wheel club	49
6.1	Introduzione.....	49
6.1.1	Domande e scopo della ricerca.....	51
6.2	Percorsi scuole primarie.....	51
6.2.1	Campione.....	51
6.2.2	Metodi.....	53
6.2.3	Risultati.....	54
6.3	Percorsi scuole secondarie.....	54
6.3.1	Campione.....	54
6.3.2	Metodi.....	57
6.3.3	Risultati.....	60
6.4	Discussioni.....	62

7. Capitolo 7: Il Progetto Triennale:	65
7.1 Introduzione.....	65
7.1.1 Domande di ricerca.....	67
7.1.2 Scopo della ricerca.....	68
7.2 Campione.....	69
7.3 Metodi.....	69
7.4 Risultati.....	73
7.5 Discussioni.....	77
8. Conclusioni	81
9. Bibliografia	84
10. Lista delle figure	98
11. Lista delle tabelle	99
12. Appendice	100

Prefazione

Riconoscimenti: Un grazie di cuore a coloro che mi hanno sostenuto con dedizione anche nei momenti più difficili, offrendo incoraggiamento e comprensione incondizionata. Un ringraziamento speciale va alla Professoressa M. Assunta Zanetti, la cui guida e il cui esempio negli anni sono stati fondamentali per il mio sviluppo professionale e personale. Sono grata anche all'associazione Inner Wheel per la fiducia accordatami e per la bella collaborazione, che ha reso tutto questo lavoro possibile. Infine, un sincero ringraziamento a tutti i bambini e ragazzi e agli insegnanti delle scuole con cui ho avuto il piacere di lavorare; la loro partecipazione e il loro entusiasmo hanno trasformato questa esperienza in un mio percorso di crescita, avendo un impatto significativo sul mio percorso di formazione. Senza il contributo di tutti voi, questo lavoro non sarebbe stato possibile.

0.1 Abstract

Italiano

Il bullismo e il cyberbullismo rappresentano due forme distinte ma interconnesse di comportamento aggressivo, che coinvolgono diversi attori: bulli/cyberbulli, vittime/cybervittime, gregari, aiutanti della vittima e spettatori.

Questa tesi presenta diversi progetti di prevenzione e interventi nelle scuole lombarde e piemontesi: sono stati condotti percorsi sviluppati su più incontri, da 2 a 7, con supporto di strumenti digitali e materiale multimediale; sono state proposte attività di role playing, cooperative learning e peer education. La ricerca ha coinvolto un campione di 2119 studenti di età compresa tra gli 8 e i 19 anni (media 14,32), utilizzando metodologie miste di raccolta dati, tra cui questionari strutturati e focus group. I risultati evidenziano l'efficacia di approcci integrati che combinano educazione socio-emotiva, formazione degli insegnanti e il coinvolgimento attivo delle famiglie. In particolare, è emersa l'importanza di sviluppare competenze sociali come empatia e capacità di gestione dei conflitti, rivelatesi fondamentali nel ridurre l'incidenza del bullismo e nel migliorare il clima scolastico. Nello specifico, il lavoro di ricerca presentato nell'ultimo capitolo ha lo scopo di descrivere un modello integrato di prevenzione, di durata triennale (2022-2025), che risponda all'esigenza dell'Istituzione scolastica di accompagnare gli studenti della scuola secondaria di primo grado (11-15 anni) in un percorso di crescita personale, di promozione della cultura del rispetto e di prevenzione a dinamiche relazionali disfunzionali.

Emerge la necessità di implementare strategie preventive personalizzate che tengano conto delle peculiarità di ciascun contesto scolastico. Inoltre, emerge la necessità di monitorare costantemente i progressi, adottando misure correttive negli interventi, quando necessario. Questo studio contribuisce a delineare un modello di intervento replicabile, che integra il sostegno psicologico, la sensibilizzazione e la collaborazione tra istituzioni scolastiche e comunità per contrastare efficacemente il bullismo e il cyberbullismo.

Parole chiave: Bullismo, Cyber-bullismo, prevenzione, interventi, scuole italiane.

English

Bullying and cyberbullying represent two distinct but interconnected forms of aggressive behavior, involving various actors: bullies/cyberbullies, victims/cybervictims, followers, victim helpers, and bystanders.

This thesis presents several prevention projects and interventions in schools in Lombardy and Piedmont: these were carried out through programs that consisted of multiple sessions, ranging from 2 to 7, supported by digital tools and multimedia materials; activities included role-playing, cooperative learning, and peer education. The research involved a sample of 2,119 students aged between 8 and 19 years (average age 14.32), using mixed methods of data collection, including structured questionnaires and focus groups. The results highlight the effectiveness of integrated approaches that combine socio-emotional education, teacher training, and active involvement of families. In particular, the importance of developing social skills such as empathy and conflict management emerged as fundamental in reducing the incidence of bullying and improving the school climate. Specifically, the research presented in the final chapter aims to describe an integrated prevention model, lasting three years (2022-2025), which addresses the need of the school institution to support students in lower secondary school (ages 11-15) in a process of personal growth, promotion of a culture of respect, and prevention of dysfunctional relational dynamics.

The need to implement personalized preventive strategies that take into account the specific characteristics of each school context emerges clearly. Additionally, there is a need to constantly monitor progress and adopt corrective measures in interventions when necessary. This study contributes to outlining a replicable intervention model, which integrates psychological support, awareness-raising, and collaboration between schools and communities to effectively combat bullying and cyberbullying.

Key words: *Bullying, Cyber-bullying, prevention, intervention, school age kids.*

CAPITOLO UNO

Bullismo

L'interesse e l'attenzione riguardo le dinamiche relazionali disfunzionali di bullismo e cyberbullismo, da parte della comunità scientifica, del governo italiano e dei mass media - specialmente a seguito di casi di forte violenza tra ragazzi che hanno portato, in alcune situazioni limite, ad atti di suicidio - si sono concretizzati in tutta Italia nell'attuazione di percorsi di prevenzione e contrasto al fine di innalzare la consapevolezza delle caratteristiche di questi fenomeni e delle loro conseguenze su vittime e attori.

Il bullismo è una forma di comportamento aggressivo, intenzionale e ripetuto nel tempo, solitamente messo in atto da un individuo nei confronti di un suo pari, ma che può anche essere perpetrato da un gruppo di individui (Olweus, 1991). Questa è stata la prima definizione che ha distinto il comportamento di bullismo dal comportamento aggressivo generale. La letteratura evidenzia quattro aspetti fondamentali che distinguono il bullismo da altre forme di comportamento aggressivo: l'intenzionalità, la persistenza nel tempo, lo squilibrio di potere tra vittime e bulli e le diverse conseguenze nocive che provoca negli individui coinvolti (Smith, 2014). Numerosi studi su questo fenomeno hanno individuato diverse forme di bullismo a seconda della sfera che colpiscono. Per quanto riguarda la modalità con cui vengono perpetrate, si può distinguere tra aggressioni fisiche e verbali. Un'altra distinzione che è stata fatta è tra aggressione diretta (comportamenti manifesti, quali picchiare, insultare) e aggressione indiretta (procurare un danno alla vittima attraverso la manipolazione delle sue relazioni all'interno del gruppo). Quindi l'aggressione diretta agisce direttamente sulle vittime, mentre l'aggressione indiretta è più nascosta e si concentra sul danneggiare le vittime attraverso l'esclusione dal gruppo o la discriminazione da parte dei pari (Gini & Pozzoli, 2011).

Negli ultimi anni c'è un consenso generalizzato nella comunità scientifica nell'affermare che il bullismo è un fenomeno grave che mette in pericolo la salute degli adolescenti. Il Ministero della Salute e il CCM (Centro per il Controllo e la prevenzione delle Malattie del Ministero della Salute), che operano un rilevamento ogni 4 anni, hanno rivelato con la rilevazione del 2022 (Ministero della Salute & CCM, 2022), condotta su un campione di 94.178 ragazzi (11,

13, 15 e 17 anni) distribuiti in tutte le Regioni italiane, che in Italia le vittime di bullismo sono:

- il 18,9 % dei maschi e il 19,8% delle femmine a 11 anni
- il 14,6% dei maschi e il 17,3% delle femmine a 13 anni
- il 9,9% dei ragazzi e il 9,2% delle ragazze a 15 anni

Mentre le vittime di cyberbullismo registrano i seguenti dati:

- il 17,2% dei maschi e il 21,1% delle femmine a 11 anni
- il 12,9% dei maschi e il 18,4% delle femmine a 13 anni
- il 9,2% dei ragazzi e l'11,4% delle ragazze a 15 anni

1.1 L'importanza del gruppo

Il bullismo è un fenomeno sociale che prende vita all'interno delle dinamiche di gruppo. All'interno del gruppo, il bullo riesce a reclutare gregari, mentre la vittima è sopraffatta dagli aggressori. Il bullismo è un fenomeno complesso che include uno schema di dominanza-sottomissione in cui i membri del gruppo assumono determinati ruoli: vittima, bullo, gregari, spettatori, difensore della vittima (Ortega, 2010). Nella maggior parte dei casi, il comportamento degli altri influenza il comportamento dei bulli. Infatti, assistere a un comportamento di bullismo senza ribellarsi viene considerato dal bullo come un segnale di consenso e contribuisce a rafforzare il suo comportamento (Gini e Pozzoli, 2011). La differenza nel ruolo che uno studente può assumere dipende dalla sua predisposizione e atteggiamento. L'empatia svolge un ruolo importante nella vittimizzazione. Un livello più alto di empatia garantisce che l'individuo difenda la vittima o mantenga una posizione più neutrale, poiché essa crea disagio in chi assiste alla vittimizzazione e al dolore della vittima. La ragione per cui una persona con buona empatia può decidere di mantenere una posizione neutrale invece di difendere la vittima è dovuta a variabili collaterali. Queste includono: paura, rischio di subire vittimizzazione, mancanza di iniziativa, basse strategie di coping. Anche lo sviluppo morale è un forte discriminante nella scelta del ruolo. Infatti, la maggior parte degli atti di bullismo sono considerati "scherzi" da gregari, spettatori e bulli. Ciò evidenzia un basso livello di consapevolezza e moralità. Tuttavia, è particolarmente importante lavorare su queste variabili nei casi di "zona grigia": con questo termine ci si

riferisce a tutti i partecipanti del gruppo che però non prendono parte attiva alla dinamica di bullismo e di cyberbullismo, restando nell'ombra, non intervenendo e non denunciando. Come vedremo nel capitolo 4, il livello di moralità influenza fortemente il modello di comportamento scelto nel bullismo e nel cyberbullismo.

1.2 Ruoli e protagonisti

Bullo

Questo personaggio è generalmente rappresentato come l'individuo fisicamente più grande degli altri e che incute paura. Tuttavia, la letteratura evidenzia che questo ruolo è piuttosto contraddittorio, non tutti i bulli sono fisicamente avvantaggiati rispetto alle vittime, aumentando la difficoltà nel delineare un profilo comune per l'identificazione precoce (Craig et al., 2007). Esistono alcuni fattori di rischio che sembrano condivisi tra i profili: bassa capacità comunicativa, scarsa capacità di problem solving, bassa regolazione emotiva e limitate abilità nella risoluzione dei conflitti (Thornberg & Knutsen, 2011). Olweus nel 1978 sottolinea come il comportamento del bullo sembri correlato a un modello di personalità aggressiva. Nel corso degli anni di ricerca, la figura del bullo si è evoluta da un individuo con basse capacità, bassa autostima e deficit nelle abilità sociali a un profilo più complesso di un individuo che cerca di ottenere accettazione sociale attraverso comportamenti aggressivi. Per quanto riguarda l'intelligenza emotiva, alcune ricerche evidenziano che i bulli sembrano possedere un'alta intelligenza emotiva che permette loro di comprendere le emozioni e i desideri delle vittime e usarli a proprio vantaggio per la vittimizzazione (Thornberg & Knutsen, 2011). Se dalle prime ricerche (Salmivalli, 2010) sembrava che i bulli avessero bassa autostima, altri studi hanno riportato alti livelli di autostima nei bulli (James, 2010). I bulli possono essere molto popolari nel gruppo, soprattutto se possiedono elevate capacità di leadership (Reijntjes et al., 2016). Questo tipo di bulli ha molti amici nel gruppo ed è centrale nel gruppo dei pari. Solitamente cercano altri per agire contro le vittime e utilizzano il supporto degli altri per rafforzare il legame tra loro e gli altri. Il comportamento di bullismo, in questo caso, ha lo scopo di mantenere il rango sociale. Gli studi cognitivi sottolineano come i bulli si sentano a proprio agio nell'utilizzare modalità aggressive poiché le percepiscono come correlate all'approvazione degli altri. Questo è particolarmente importante se consideriamo che la seconda fase dello sviluppo morale si basa sull'approvazione del gruppo e della società (Toblin et al., 2005). Inoltre, i bulli utilizzano meccanismi di disimpegno per giustificare le loro azioni (Gini et al., 2014). Le analisi demografiche mostrano come, nella

maggior parte dei casi, i bulli provengano da famiglie problematiche con scarso monitoraggio genitoriale, membri altamente competitivi, genitori autoritari e incentrati sulla punizione (Vanderbilt & Augustyn, 2010).

Gregario

Questo ruolo è rappresentato dal sostenitore del bullo. Esistono diversi tipi di sostenitori; con gregario ci si riferisce agli individui che sono attivi nella vittimizzazione. Non sono gli iniziatori o reiteratori della vittimizzazione, ma supportano attivamente i bulli nelle loro azioni; tuttavia, è presente la mancanza di iniziativa personale. Per comprendere questo ruolo, dobbiamo considerare la pressione del gruppo e l'atteggiamento di questo individuo verso il comportamento aggressivo. Come per i bulli, possiamo evidenziare un basso livello di sviluppo morale e la presenza di meccanismi di disimpegno per giustificare le loro azioni. Per legge, i gregari sono considerati responsabili della vittimizzazione tanto quanto i bulli. Questo ruolo è centrale nel rafforzare il comportamento del bullo. Infatti, i gregari non solo seguono il bullo fornendo un punto di vista simile sull'aggressione, ma la loro presenza peggiora anche la percezione delle vittime e trasforma la semplice aggressione in un fenomeno di gruppo.

Spettatore

Il ruolo degli spettatori è molto importante nel bullismo. Definiamo lo spettatore come l'individuo che assiste alla vittimizzazione senza prenderne parte o assumere alcun ruolo attivo. Sono state trovate diverse motivazioni per spiegare il comportamento degli spettatori. Una di queste è la percezione, da parte della persona, di non essere abbastanza forte per agire contro la vittimizzazione. Il fatto di essere l'unico spettatore o di essere in gruppo è un discriminante. In linea con i meccanismi di disimpegno, sappiamo che se lo spettatore è l'unico presente, la responsabilità di non agire è maggiore; tuttavia, essere soli funge da deterrente per difendere la vittima. Al contrario, se ci sono più spettatori, la responsabilità di non agire è condivisa tra loro. Anche se lo spettatore potrebbe non sembrare un ruolo attivo nel bullismo, poiché effettivamente non agisce, la presenza di un pubblico passivo è per il bullo un motivo per giustificare o considerare socialmente accettabili le sue azioni. Gli spettatori, quindi, pur rimanendo neutrali, sono da considerarsi sostenitori del bullo.

Difensore della Vittima

Il ruolo del difensore della vittima è particolarmente raro; consiste in un pari che si ribella alla vittimizzazione. Tuttavia, anche se, sfortunatamente, questo ruolo non è sempre presente in un gruppo, il difensore della vittima interviene per fermare il bullo e aiutare la vittima. In questo individuo si può evidenziare un alto livello di empatia per le vittime, una buona capacità di consapevolezza della situazione e un alto livello di coscienza morale (Donghi et al., 2018). Questo giocatore è l'unico che rischia di contrastare il gruppo mostrando l'errore dell'azione e dimostrando grande coraggio e abilità sociali. Schierarsi dalla parte della vittima, se seguito dagli spettatori che prendono la giusta parte, può essere visto dal gruppo come una dimostrazione di forza, cambiando l'equilibrio di potere all'interno del gruppo. Dal punto di vista della vittima, l'aiuto del difensore può stimolare una risposta alla vittimizzazione.

Vittima

Come visto per i bulli, non è possibile tracciare un profilo standard delle vittime. La vittima, come il bullo, era inizialmente descritta come debole, incapace di difendersi, esclusa socialmente. Tuttavia, dalla letteratura sappiamo che le vittime possono essere prese di mira per la loro popolarità. Questa nuova visione delle vittime distrugge completamente l'idea iniziale, fornendo a scienziati e psicologi nuovi spunti di ricerca. Da studi recenti, infatti, è chiaro come chiunque possa diventare potenzialmente vittima di bullismo (Belsey, 2009). Anche se non è possibile individuare un profilo o una giustificazione per la vittimizzazione, la letteratura concorda sul fatto che le persone che possiedono o possono essere identificate come diverse sono più a rischio di essere vittimizzate. Differenze negli hobby, nell'aspetto, nella sensibilità, nell'autostima e nella personalità: tutte queste caratteristiche possono portare alla vittimizzazione. Essere ben inseriti nel gruppo di pari o avere molti amici può moderare il rischio di vittimizzazione. È stata fatta una distinzione tra due tipi di vittime: passive e provocatrici. La vittima passiva indica le vittime che non sono in grado di reagire alla vittimizzazione. Questo profilo di vittime è normalmente caratterizzato da bassa autostima e ha una visione negativa di sé. La congiunzione tra vittimizzazione e aspetti personali peggiora l'effetto del bullismo, creando difficoltà nella comunicazione con gli altri. Il secondo profilo è quello della vittima provocatrice: meno comune, si riferisce a un profilo misto di aggressività e ansia. Queste vittime tendono ad adottare comportamenti provocatori nei confronti degli altri. In questo senso sono vicini ai bulli, tuttavia le loro provocazioni non

sono efficaci e finiscono per essere vittimizzati. Le principali caratteristiche di questo profilo sono l'impulsività e l'iperattività con problemi di regolazione emotiva e auto-regolazione.

1.3 Differenze di età e di genere

Il bullismo varia significativamente in base all'età e al genere, con modelli distinti osservati in diversi gruppi demografici. La ricerca mostra costantemente che il bullismo tende a raggiungere il suo picco durante la prima adolescenza, in particolare nella scuola media, per poi diminuire con la crescita degli studenti (Pellegrini & Long, 2002). I bambini più piccoli sono più inclini a impegnarsi in forme fisiche di bullismo, come colpire o spingere, mentre gli studenti più grandi, specialmente nella scuola superiore, tendono maggiormente al bullismo indiretto o relazionale, come diffondere voci false sul conto di un compagno o l'esclusione sociale (Espelage et al., 2001). Anche le differenze di genere hanno un ruolo: i ragazzi sono generalmente più propensi a impegnarsi in forme dirette e fisiche di bullismo, mentre le ragazze sono più inclini all'aggressione relazionale, come il pettegolezzo e la manipolazione sociale (Crick & Grotpeter, 1995). Gli studi hanno dimostrato che i ragazzi spesso prendono di mira sia altri ragazzi che ragazze, mentre le ragazze mirano principalmente ad altre ragazze (Olweus, 1993). Inoltre, i maschi tendono ad essere sia bulli che vittime a tassi più elevati rispetto alle femmine; i comportamenti di bullismo dei ragazzi sono spesso guidati dal desiderio di dominare sull'altro e dall'aggressività, mentre il bullismo tra ragazze ruota spesso attorno al mantenimento delle gerarchie sociali (Salmivalli et al., 1996).

1.4 Fattori di rischio

Il bullismo scolastico è influenzato da una varietà di fattori di rischio che operano a livello individuale, familiare ed ambientale. A livello individuale, i bambini che mostrano comportamenti aggressivi hanno un basso autocontrollo o difficoltà nella regolazione emotiva e sono a maggior rischio di diventare bulli (Ttofi et al., 2012). La bassa empatia è un altro fattore di rischio individuale significativo, in quanto riduce la probabilità di comprendere il danno causato alle vittime (Jolliffe & Farrington, 2006). Anche i fattori familiari giocano un ruolo critico: i bambini che crescono in famiglie caratterizzate da genitorialità rigida, mancanza di calore e scarsa supervisione sono più propensi a impegnarsi in comportamenti di bullismo (Baldry & Farrington, 2000). Inoltre, assistere alla violenza domestica o subire abusi può predisporre i bambini ad adottare comportamenti aggressivi come meccanismi di coping (Bowes et al., 2009).

I fattori ambientali, come il clima scolastico e l'influenza dei pari, contribuiscono ulteriormente al fenomeno del bullismo. Le scuole con un atteggiamento permissivo verso l'aggressività e una debole applicazione delle politiche antibullismo spesso registrano tassi più elevati di episodi di esso (Bradshaw et al., 2013). Le dinamiche tra pari sono particolarmente rilevanti: i bambini che frequentano coetanei aggressivi o fanno parte di un gruppo che sostiene il bullismo hanno maggiori probabilità di diventare bulli (Espelage, Holt, & Henkel, 2003). Anche i fattori socioeconomici, inclusa l'esposizione alla violenza di quartiere e uno stato socioeconomico basso, sono stati collegati a un aumento del rischio di bullismo (Hong & Espelage, 2012).

1.5 Conseguenze sulle vittime e sui bulli

L'emanazione della legge 71 chiarisce come il bullismo sia un fenomeno che influisce gravemente sulla salute di bambini e adolescenti. La letteratura, infatti, si è concentrata profondamente nell'evidenziare le conseguenze che questo fenomeno causa sulle vittime (Dimitri et al., 2018). Gli effetti sulle vittime possono essere suddivisi in:

- Psicofisici: mal di testa, sensazione di vomito, mancanza di appetito.
- Psicologici: ansia, depressione, pianto.
- Fisici: lividi, contusioni e altri danni associati ad aggressioni violente.

Il sintomo più comune tra quelli citati è la depressione. Livelli così elevati di sintomi depressivi possono essere osservati anche in bambini che sono stati vittime di abusi (Finzi et al., 2001). Altri studi hanno rivelato che l'esposizione a situazioni di bullismo scatena alti livelli di stress e emozioni negative come disgusto, rabbia, tristezza, disperazione e ansia. Lo stesso livello di emozioni negative è paragonabile al disturbo da stress post-traumatico. Anche se questi sintomi appaiono già preoccupanti, è importante evidenziare la forte correlazione tra suicidi tra gli adolescenti e vittimizzazione scolastica. Diversi studi (Bauman et al., 2013; Hinduja & Patchin, 2010; Klomek et al., 2007) riportano la preoccupante correlazione tra vittimizzazione e intenzioni suicidarie e rischio di suicidio. I dati sul rischio suicidario non sembrano essere influenzati dal fatto che il bullismo sia perpetrato in modalità verbale o fisica. Tuttavia, la vittimizzazione verbale è più correlata alla diminuzione dell'autostima, alla depressione e all'esclusione sociale. Essere vittima di bullismo in età evolutiva è stato dimostrato essere correlato all'abbandono scolastico, al disturbo da stress post-traumatico, all'abuso di alcol e sostanze, alla mancanza di relazioni sociali e a un rischio di perpetrazione della violenza (Dimitri et al., 2018).

CAPITOLO DUE

Cyberbullismo

Il termine cyberbullismo fu coniato nel 2002 dall'educatore canadese Bill Belsey e ripreso nel 2006 da Peter K. Smith e collaboratori che proposero una definizione di cyberbullismo molto legata al concetto di bullismo "tradizionale": il cyberbullismo è *"un atto aggressivo e intenzionale, condotto da un individuo o gruppo di individui, usando varie forme di contatto elettronico, ripetuto nel corso del tempo contro una vittima che ha difficoltà a difendersi"* (Smith et al., 2008).

Da questa definizione emerge che con il termine *cyberbullismo* si intende semplicemente il bullismo mediato dalla tecnologia. Ma perché è necessario aggiungere un termine al vocabolario se il fenomeno sembra essere lo stesso? L'uso delle tecnologie ha influenzato il fenomeno del bullismo, modellando una forma differente di aggressione (Li, 2020). Le caratteristiche del cyberbullismo sono diverse rispetto al bullismo tradizionale e ne amplificano la diffusione. Sono stati individuati diversi tipi di cyberbullismo a seconda del tipo di aggressione perpetrata e delle modalità. Si possono distinguere (Biagi et al., 2020):

- **Molestie:** messaggi e pubblicazioni sui social media con contenuti offensivi.
- **Denigrazione:** offendere e denigrare pubblicamente una persona tramite false notizie su di essa, mirando a demolire la reputazione della persona (Mishna et al., 2020).
- **Flaming:** messaggi violenti online finalizzati a scatenare conflitti tra gli utenti nei forum (Meyer, 2021).
- **Impersonificazione:** rubare l'identità di qualcun altro per ottenere informazioni personali o danneggiare la persona utilizzando la sua identità (Fanti et al., 2021).
- **Esclusione:** escludere volontariamente qualcuno da un gruppo per provocare un senso di isolamento (Tokunaga, 2020).
- **Outing:** condivisione di informazioni private o foto di qualcun altro (Aricak et al., 2020).

- **Cyberstalking:** denigrazione o molestie per instillare paura (Hinduja & Patchin, 2020).

Tutte queste modalità sono comprese nel grande contenitore del cyberbullismo. È evidente dalla descrizione che si tratti di reati, tuttavia, condividono con il bullismo la ripetizione nel tempo, l'intenzionalità e lo squilibrio di potere tra bullo e vittima (Li et al., 2021). Inoltre, questi fenomeni introducono nuove caratteristiche: anonimato e assenza di barriere, che verranno trattate nel paragrafo successivo. È importante sottolineare che, come visto nel capitolo 1 e nel paragrafo 2.1, l'empatia è una caratteristica discriminante dei ruoli assunti dagli adolescenti e dai bambini nel bullismo (Juvonen & Graham, 2021). Tuttavia, l'empatia è stimolata dal contatto diretto tra la vittima e lo spettatore: vi è una maggiore attivazione di essa quando si osserva la sofferenza della vittima (Eisenberg & Spinrad, 2021). Gli adulti sono in grado di comprendere che qualcuno può soffrire anche senza la necessità di vedere il distress della persona per mettersi nei suoi panni. Come adulti, ci aspettiamo che anche i nostri adolescenti e bambini siano in grado di comprendere che commenti negativi o insulti perpetrati tramite tecnologie danneggiano gli altri. Tuttavia, non è così semplice come sembra. Durante l'età evolutiva, i nostri bambini e adolescenti stanno anche sviluppando funzioni cognitive, tra cui la capacità di astrarre e inferire (Kowalski et al., 2021). I più giovani risulteranno quindi inconsapevoli del fatto che dietro lo schermo del destinatario c'è una persona che legge l'insulto e soffre come conseguenza di ciò. Inoltre, la situazione è ulteriormente complicata dal fatto che l'interazione tra i protagonisti (bullismo, complici, spettatori) è mediata dagli schermi, senza possibilità di percepire il distress e la sofferenza degli altri. In questo modo, l'empatia non viene stimolata e i bulli sono liberi di agire senza avvertire alcun distress che una situazione di bullismo tradizionale potrebbe provocare in loro (Olweus, 2020).

2.1 Caratteristiche

Le caratteristiche che definiscono il *cyberbullismo* sono l'anonimato, la diffusione e l'assenza di barriere spazio-temporali. A differenza del bullismo tradizionale, che si manifesta come aggressione diretta alla vittima principalmente in contesti scolastici, il cyberbullismo avviene nel cyberspazio (Smith et al., 2021). Questo mondo presenta regole

diverse rispetto alla realtà: agiamo e navighiamo attraverso avatar e nickname, che sono le rappresentazioni del sé nel cyberspazio (Vasileiou et al., 2020). Tuttavia, mentre nella realtà abbiamo solo il nostro corpo a rappresentarci, in questo contesto possiamo essere chiunque desideriamo. Internet e i social network consentono l'anonimato e la creazione di profili falsi, celando la vera identità della persona dietro lo schermo, che spesso non è ritenuta responsabile delle proprie azioni (Hinduja & Patchin, 2021). Ma questo non è il solo vantaggio: possedere un'identità diversa da quella reale consente ai bulli di agire senza timore di essere scoperti, rendendoli ancora più spavaldi rispetto a quanto sarebbero nella realtà offline (Mishna et al., 2020). Inoltre, per le vittime è estremamente frustrante non riuscire a identificare chi le sta attaccando. Un'altra peculiarità del cyberbullismo è l'assenza di barriere temporali e spaziali nella vittimizzazione. Se l'aggressione scolastica è caratterizzata dal fatto di avvenire principalmente all'interno delle scuole, il cyberbullismo si diffonde nel tempo e nello spazio: essere a scuola, a casa, al parco, con gli amici o da solo non ha alcuna rilevanza (Meyer, 2021). Viviamo una vita sempre connessa: la vittima del cyberbullismo non ha più un luogo sicuro, non ha momenti e spazi lontani dalla vittimizzazione perché i social media garantiscono l'accessibilità ovunque (Fanti & Gini, 2021). Considerando queste due variabili finora discusse, appare chiaro che il cyberbullismo è incredibilmente più grave e pericoloso per le vittime. Esse non hanno possibilità di sentirsi al sicuro, e i bulli non sono scoraggiati dall'empatia (Li, 2020). Ma c'è un'ulteriore variabile che, combinata con le altre, fa aumentare drasticamente la percentuale di adolescenti che si suicidano a causa di questo fenomeno: la diffusione. Siamo tutti connessi, miliardi di persone online, tutto è online, è pubblico e ciò che è pubblico rimarrà per sempre (Juvonen & Graham, 2021). Un post, un insulto, un video che nel bullismo tradizionale era condiviso solo con un gruppo ristretto, nel cyberbullismo viene condiviso con il mondo intero (Tokunaga, 2020). Molte persone non utilizzano i social media in modo consapevole, mancano di coscienza morale ed empatia, e condividono e mettono "mi piace" a contenuti offensivi troppo facilmente. Per i bulli è ancora più gratificante, poiché la possibilità di trovare qualcuno che apprezzi o condivida il loro commento è maggiore, mentre per le vittime è estremamente umiliante e crea la sensazione di essere intrappolati in un mondo che le odia. L'impatto dell'immagine sociale per molti adolescenti comporta conseguenze gravi sulla loro salute psicologica (Smith et al., 2021).

2.2 Ruoli e protagonisti

Parallelamente al bullismo, possiamo distinguere cinque ruoli differenti nelle dinamiche relazioni di cyberbullismo:

- Cyberbulli
- Sostenitori del cyberbullo
- Spettatori
- Difensori della vittima
- Vittima

Anche se i ruoli sono gli stessi, le responsabilità e i comportamenti degli individui in questo fenomeno sono diversi.

Cyberbullo

Come analizzato nel paragrafo precedente, il contesto nel quale agiscono i cyberbulli promuove una generale inattivazione della risposta empatica. Esiste una opinione divisa tra gli studiosi riguardo alla possibilità che un cyberbullo possa essere anche un bullo nella vita reale. Alcune ricerche mostrano una forte correlazione tra essere un bullo e essere un cyberbullo. Tuttavia, altri studiosi sottolineano che l'avvento delle tecnologie ha permesso anche a persone che nel mondo reale non sono abbastanza coraggiose o forti da essere bulli o da difendersi, di diventare bulli e di vittimizzare gli altri. Così come per i bulli, non esiste un profilo omogeneo di un cyberbullo e quali tratti della personalità sono più probabili in un bambino o adolescente aggressivo online.

Sostenitori del cyberbullo e Spettatori

Il ruolo dei sostenitori e degli spettatori è più difficile da esaminare nel cyberbullismo. Considerando le caratteristiche dei social network, possiamo definire sostenitori coloro che partecipano attivamente alla condivisione dei contenuti offensivi. Inoltre, i social media spesso consentono di commentare i contenuti, quindi, in quest'ottica, tale ruolo può essere amplificato dai commenti con linguaggio di odio. Il ruolo dello spettatore è simile, ma consiste in una posizione più lieve. Lo spettatore può essere considerato un profilo che "mette mi piace" al contenuto o semplicemente lo guarda senza segnalarlo o eliminarlo. Non bisogna dimenticare che il numero di visualizzazioni di un contenuto è spesso visibile. Questi due ruoli nel cyberbullismo sono più simili che nel bullismo tradizionale, poiché il crescente numero di visualizzazioni aumenta anche l'ansia della vittima e il senso di oppressione.

Difensore della Vittima

Si può considerare difensore della vittima una persona che, essendo consapevole del contenuto offensivo di un post, lo segnala al sito web o al social network affinché il post venga rimosso. Appare davvero più semplice rispetto alla responsabilità del difensore della vittima nel bullismo tradizionale, dove è necessario affrontare i bulli per proteggere la vittima. Normalmente nel cyberspazio chi segnala un contenuto è protetto dall'anonimato; quindi, è più facile per i difensori della vittima sostenere quest'ultima senza esporsi direttamente.

Vittima

Se non era possibile creare un profilo delle vittime nel bullismo tradizionale, per quanto riguarda il cyberbullismo è ancora più complicato. Qui la vittima non ha strumenti per difendersi, poiché le regole del cyberspazio proteggono i bulli e non le vittime. In questa nuova realtà, anche le persone più popolari e con molti amici possono essere vittime e ricevere insulti da altri che non hanno nemmeno incontrato una volta. Nel paragrafo successivo analizzeremo le conseguenze sulle vittime, che sono ancora più gravi rispetto al bullismo tradizionale.

2.3 Differenze di età e di genere

L'età e il genere sono fattori di rischio significativi che influenzano le dinamiche del cyberbullismo. Le ricerche evidenziano che i comportamenti e le esperienze di cyberbullismo possono variare notevolmente tra i diversi gruppi di età. Gli adolescenti più giovani, in particolare quelli delle scuole medie, sono più frequentemente coinvolti nel cyberbullismo, sia come autori che come vittime, rispetto agli studenti più grandi (Wang et al., 2014). Questo può essere attribuito alla fase di sviluppo nella quale si trovano, in cui la validazione da parte dei coetanei e le interazioni sociali online sono fondamentali, rendendoli più suscettibili a comportamenti da cyberbulli o a esserne vittime (Kowalski et al., 2014). Anche il genere gioca un ruolo cruciale, con studi che mostrano differenze significative nella natura e nella prevalenza del cyberbullismo tra ragazzi e ragazze. I ragazzi sono più propensi a impegnarsi in forme dirette di cyberbullismo, come l'invio di messaggi minacciosi o la pubblicazione di contenuti aggressivi, mentre le ragazze tendono a manifestare forme relazionali di cyberbullismo, come la diffusione di pettegolezzi o l'esclusione di coetanei online (Patchin & Hinduja, 2010). Inoltre, la combinazione dei fattori età e genere può amplificare i rischi: ad esempio, le ragazze più giovani possono essere particolarmente vulnerabili all'aggressione

relazionale online, che può essere aggravata da pressioni sociali e competizioni (Livingstone & Smith, 2014). Comprendere queste sfumature demografiche è essenziale per sviluppare interventi mirati che rispondano alle esigenze e ai rischi specifici associati a diversi gruppi di età e generi nella lotta contro il cyberbullismo.

2.4 Fattori di rischio

Le ricerche indicano che caratteristiche individuali come una bassa autostima e scarse abilità sociali sono fortemente associate a tassi più elevati di coinvolgimento nel cyberbullismo, sia come autori che come vittime (Kowalski et al., 2014). Inoltre, la presenza di accesso non supervisionato a Internet a casa è stata identificata come un fattore di rischio importante, poiché può fornire agli studenti maggiori opportunità di perpetrare o subire cyberbullismo (Livingstone & Smith, 2014). Anche le influenze dei coetanei giocano un ruolo cruciale; gli adolescenti che frequentano coetanei che approvano o partecipano a comportamenti aggressivi sono più inclini a impegnarsi in attività simili online (Wang et al., 2014). I fattori ambientali scolastici, come la mancanza di politiche antibullismo efficaci e una formazione inadeguata per gli insegnanti sui problemi del cyberbullismo, aggravano ulteriormente il problema (Hoff & Mitchell, 2009). Inoltre, l'anonimato offerto dalle piattaforme digitali spesso incoraggia gli individui a partecipare a comportamenti che eviterebbero se fossero interazioni faccia a faccia, aumentando la frequenza e la gravità degli episodi di cyberbullismo (Patchin & Hinduja, 2010). Affrontare questi fattori di rischio attraverso programmi educativi completi, reti di supporto tra coetanei e quadri normativi solidi è essenziale per mitigare l'impatto del cyberbullismo negli ambienti educativi.

2.5 Conseguenze sulle vittime e sui cyberbulli

Le conseguenze sulle vittime sono state spesso utilizzate per chiarire l'indipendenza del cyberbullismo rispetto al bullismo tradizionale. Numerosi studi sono stati condotti per esplorare gli effetti collaterali della cyber-vittimizzazione. La letteratura riporta una forte correlazione tra abuso di alcol e droghe e cyber-vittimizzazione. Gli adolescenti che sono stati vittime di cyberbullismo hanno una probabilità tre volte maggiore di abusare di sostanze (Goebert et al., 2010; Bauman et al., 2013). Il rischio suicidario, come nel bullismo tradizionale, è stato ampiamente esplorato e i dati mostrano una probabilità significativamente aumentata di compiere suicidio come conseguenza della vittimizzazione.

Il cyberbullismo introduce anche diverse conseguenze a lungo termine, come: paura di parlare in pubblico, timore di subire valutazioni negative da parte degli altri, stress verso nuove situazioni e diminuzione delle capacità sociali. Come nel bullismo tradizionale, anche le vittime di cyberbullismo mostrano un aumento dei livelli di ansia e depressione. È importante notare che l'ansia e la depressione nelle femmine agiscono come moderatori che prevengono le intenzioni suicidarie, mentre nei maschi agiscono come motivatori per l'autolesionismo e le intenzioni suicidarie. In sintesi, ansia, depressione, elevato rischio suicidario e bassa autostima tipici della vittimizzazione da bullismo, in questo fenomeno sembrano combinarsi con abuso di sostanze, abbandono scolastico e ansia sociale, aggravando gli effetti dell'aggressione. Dal paragrafo precedente possiamo comprendere perché gli effetti della cyber-vittimizzazione sembrano essere peggiori e influenzare più aree rispetto alla vittimizzazione da bullismo. Questo fenomeno è così diffuso in tutti gli aspetti della vita della vittima che, se perpetrato a lungo, rischia di annientare la vittima spingendola verso atti estremi.

2.6 Comparazione dei due fenomeni

2.6.1 Bullismo e cyberbullismo a confronto

Come emerge dal paragrafo precedente, il bullismo e il *cyberbullismo* condividono diverse caratteristiche. Entrambi i fenomeni derivano da comportamenti aggressivi, consistono in aggressioni intenzionali perpetrate nel tempo e si basano su uno squilibrio di potere tra bulli e vittime (Mishna et al., 2020). Tuttavia, il *cyberbullismo* presenta caratteristiche particolari che aggravano le conseguenze per le vittime e facilitano la perpetrazione della violenza da parte dei bulli. Grazie alle tecnologie, i cyberbulli possono agire anonimamente, diffondere ampiamente le loro aggressioni e superare le barriere spaziali e temporali della vittimizzazione (Smith et al., 2021). I ruoli e i protagonisti dei due fenomeni sono gli stessi, ma si manifestano in comportamenti differenti. I bulli nell'aggressione tradizionale sono solitamente persone conosciute, appartenenti all'ambiente scolastico, mentre nel *cyberbullismo* possono essere anonimi e vi è la possibilità che siano anche persone sconosciute (Li, 2020). Gli spettatori del bullismo offline sono limitati ai compagni di percorso o all'ambiente in cui viene perpetrata la violenza; quindi, c'è una limitazione degli individui che conoscono l'aggressione subito dalla vittima. Nel bullismo online, il contenuto dell'aggressione è pubblico e condiviso, visibile a tutto il cyberspazio e raggiunge anche

persone che la vittima non conosce (Tokunaga, 2020). Nel bullismo tradizionale esiste un'inibizione derivante dall'atteggiamento empatico degli esseri umani verso gli altri. Al contrario, nel *cyberbullismo*, la mediazione delle tecnologie distrugge questa inibizione, rendendo il comportamento aggressivo meno stressante per il bullo (Fanti & Gini, 2021). I cyberbulli non devono confrontarsi direttamente con le loro azioni e le conseguenze che il loro comportamento ha sugli altri (Juvonen & Graham, 2021). È importante sottolineare che bambini e adolescenti dovrebbero essere formati e guidati a un uso consapevole delle tecnologie: è fondamentale insegnare loro che ciò che fanno con il loro avatar ha gravi ripercussioni nella vita reale (Vasileiou et al., 2020). Entrambi i fenomeni possono essere prevenuti e contrastati per mitigare le conseguenze per le vittime e i bulli, che rappresentano un grave problema per la salute dei bambini e degli adolescenti, non solo nel breve periodo, ma anche con effetti collaterali a lungo termine sulla personalità, sull'ansia e sulla qualità della vita (Meyer, 2021).

2.6.2 Differenze delle conseguenze sulle vittime

Diversi studi hanno dimostrato che le conseguenze per le vittime sono molto gravi. Entrambi i fenomeni mostrano un quadro di compromissione psicologica. Ansia, depressione, bassa autostima e presenza di sintomi psicosomatici sono effetti condivisi di entrambi i fenomeni. Per quanto riguarda il cyberbullismo, si osserva anche un aumento dei comportamenti a rischio, come abuso di alcol, abuso di sostanze, riduzione delle performance scolastiche e alta probabilità di abbandono scolastico, caratteristiche che non sempre si riscontrano nella vittimizzazione da bullismo. È importante sottolineare che il cyberbullismo è un fenomeno più intrusivo. Le tecnologie sono sempre attive, anche durante la notte, e qualcuno può postare insulti verso le vittime, che, come hanno dimostrato gli studi, possono presentare difficoltà nel sonno. Da questa analisi, risulta che il cyberbullismo, oltre alle conseguenze del bullismo, presenta un significativo aumento del rischio di tentativi di suicidio, come si evince dai risultati riportati nella Tabella 2.1.

Anche se la letteratura sul profilo degli effetti delle vittime è divisa, tutti i ricercatori concordano sul fatto che il bullismo e il cyberbullismo sono fenomeni in diffusione a livello globale. Inoltre, la gravità dei loro effetti li rende una priorità per la protezione della salute dei bambini e degli adolescenti, non solo per il loro sviluppo, ma anche per garantire loro una

buona qualità della vita da adulti, altrimenti compromessa da insicurezza, carenze nelle capacità sociali e presenza di emozioni negative e ansia.

<i>Autor e</i>	<i>Anno</i>	<i>Età popolazione</i>	<i>Effetti Bullismo</i>	<i>Effetti Cyberbullismo</i>
Fekkers et al.	2004	9-12	Psicosomatici Depression e	
Goebert et al.	2010	14-19		Abuso di sostanze
Navarro et al.	2011	10-12		Difficoltà a parlare in pubblico Paura di giudizi negativi Ansietà sociale
Pabian et al.	2015	10-17	Ansia	Ansia
Giumetti et al.	2015	11-19		Assenteismo o Abbandono scolastico Scarso rendimento scolastico
Kodish et al.	2016	14-29	Depression e Ideaazione suicidaria Tentativo di suicidio	Rischio suicidario

*Table 2.1
Bullying
and*

Cyberbullying consequences table

CAPITOLO TRE

Interventi

3.0 Promozione

Creare un'atmosfera scolastica positiva è fondamentale per prevenire sia il bullismo che il cyberbullismo (Menesini et al., 2017). Un ambiente accogliente e inclusivo favorisce un senso di sicurezza e appartenenza, essenziale per ridurre i rischi associati a queste dinamiche disfunzionali (Smith & Smith, 2020). Quando gli studenti si sentono valorizzati e rispettati, è meno probabile che partecipino o tollerino comportamenti dannosi (Olweus, 2018). Per coltivare tale atmosfera, le scuole dovrebbero implementare programmi che enfatizzano l'empatia, il rispetto e l'importanza dell'inclusività (Jones et al., 2019). Questo comporta l'integrazione dell'apprendimento socio-emotivo nel curriculum e la promozione di un dialogo aperto tra studenti, insegnanti e genitori (Zins et al., 2004). Affrontare le necessità di salute mentale di questi bambini è una componente critica di qualsiasi strategia antibullismo efficace. Gli interventi devono essere mirati a ricostruire l'autoefficacia, la resilienza e le strategie di coping delle vittime (Espelage & Swearer, 2003). Le scuole possono collaborare con professionisti della salute mentale per offrire sessioni di terapia individuali o di gruppo che aiutano gli studenti a elaborare le loro esperienze e sviluppare modi sani per gestire lo stress e l'ansia (Juvonen & Graham, 2014). Inoltre, creare uno spazio sicuro dove le vittime possano condividere le loro esperienze e ricevere supporto da coetanei e mentori è cruciale per la loro ripresa (Olweus, 2018). Promuovere la coesione tra gli studenti è altrettanto essenziale per creare una cultura scolastica che combatte attivamente il bullismo e il cyberbullismo (Menesini, 2020).

Menesini (2020) sostiene che è necessario attivare iniziative che favoriscono relazioni positive tra i coetanei e attività collaborative: possono includere esercizi di team building, programmi di tutoraggio tra pari e corsi extracurricolari che incoraggiano il lavoro di squadra e il supporto reciproco. Facilitando opportunità per gli studenti di lavorare insieme e costruire amicizie, le scuole possono ridurre le divisioni sociali e aumentare l'empatia tra gli studenti (Smith & Smith, 2020). Attività che promuovono l'apprendimento cooperativo e la risoluzione collettiva dei problemi non solo migliorano le performance accademiche, ma contribuiscono anche a un ambiente scolastico più armonioso e di supporto (Zins et al., 2004).

Incoraggiare gli studenti a partecipare a progetti collettivi e a celebrare i successi degli altri può rafforzare il loro senso di comunità e ridurre la probabilità di comportamenti esclusivi (Jones et al., 2019). In sintesi, un approccio multi-assiale che integri un'atmosfera scolastica positiva, interventi mirati alla salute mentale e la promozione della coesione tra studenti è fondamentale per affrontare efficacemente il bullismo e il cyberbullismo. Creando un clima di rispetto e inclusione, fornendo il supporto psicologico necessario per le vittime e incoraggiando interazioni collaborative tra gli studenti, le scuole possono creare un ambiente in cui ogni bambino si senta sicuro e valorizzato. Questo approccio olistico non solo affronta i problemi immediati del bullismo, ma favorisce anche una resilienza e un'empatia a lungo termine tra gli studenti, contribuendo a una cultura scolastica più supportiva e rispettosa (Espelage & Swearer, 2003; Juvonen & Graham, 2014).

3.1 Prevenzione

La lotta contro il bullismo e il cyberbullismo richiede un approccio articolato che includa interventi a vari livelli, mirati a prevenire, ridurre e gestire questi fenomeni. Questo capitolo esplora le tre principali strategie di prevenzione: primaria o universale, secondaria o selettiva e terziaria o indicata. La prevenzione universale si concentra sulla creazione di un ambiente scolastico positivo e inclusivo, mirato a prevenire il bullismo prima che si verifichi, coinvolgendo la maggior parte degli studenti. La prevenzione selettiva, invece, si rivolge a gruppi specifici di studenti identificati come maggiormente a rischio, implementando interventi mirati per ridurre comportamenti problematici. Infine, la prevenzione indicata si occupa di interventi per studenti già coinvolti in dinamiche di bullismo, focalizzandosi sul trattamento e sulla riabilitazione, con l'obiettivo di prevenire recidive. Gli stadi degli interventi di prevenzione sono stati paragonati ad un semaforo con i tre colori corrispondenti ai tre livelli di prevenzione, raffigurato nella figura 3.1: la luce verde al primo, la luce gialla al secondo e la luce rossa al terzo.

Ogni tipo di prevenzione gioca un ruolo fondamentale nel creare una cultura scolastica che supporta tutti gli studenti, riducendo il rischio di bullismo e migliorando il benessere di tutta la comunità educativa.

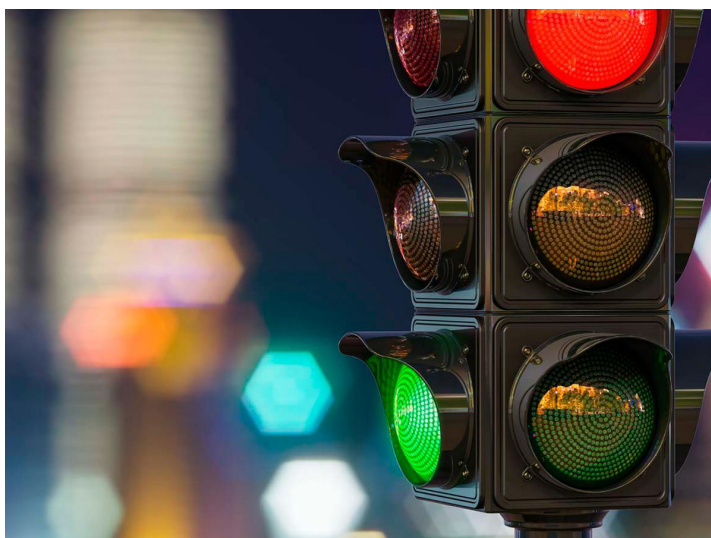


Figura 3. 1 Semaforo della prevenzione

3.2.1 Universale: prevenzione primaria

La prevenzione primaria, o prevenzione universale, è una strategia che mira a prevenire il verificarsi di comportamenti problematici come il bullismo e il cyberbullismo attraverso interventi che coinvolgono circa l'80% della popolazione scolastica. Come evidenziato nel lavoro di Menesini (2020), questa forma di prevenzione si concentra sulla creazione di un ambiente scolastico positivo e inclusivo che riduca i fattori di rischio e promuova comportamenti prosociali tra tutti gli studenti. Le iniziative di prevenzione primaria includono programmi di educazione socio-emotiva, attività di sensibilizzazione e campagne di promozione del rispetto e della tolleranza. Un esempio di intervento primario è l'implementazione di curricula che includano l'insegnamento delle competenze sociali ed emotive, come l'empatia, la gestione dei conflitti e le abilità di comunicazione assertiva. Questi programmi sono progettati per sviluppare nei ragazzi le cosiddette soft skills, ovvero competenze sociali trasversali in ciascun campo, che li aiutino a riconoscere e gestire le emozioni, allenando empatia ed intelligenza emotiva; che insegnino loro a risolvere i conflitti in modo costruttivo attraverso lo sviluppo del pensiero critico e il rafforzamento delle abilità di problem solving; che permetta loro di sperimentare con gratificazioni la leadership e le capacità comunicative, essenziali per interagire positivamente con i coetanei. Inoltre, l'adozione di politiche scolastiche che promuovano un clima di rispetto e inclusione è cruciale per prevenire la manifestazione di comportamenti violenti o esclusivi. La creazione di gruppi di lavoro tra insegnanti, genitori e studenti per promuovere valori comuni e comportamenti rispettosi può ulteriormente supportare questi sforzi. Secondo Russo e Barbaro (2021), un ambiente educativo caratterizzato da relazioni positive e da una comunicazione aperta tra tutte le parti coinvolte è essenziale per ridurre il rischio di bullismo e cyberbullismo. Questo stadio di

prevenzione presuppone che tutti gli studenti rischino di essere, nella loro vita scolastica, almeno una volta esposti e coinvolti in fenomeni di bullismo e cyberbullismo: in qualsiasi dei ruoli di queste dinamiche (Rigby & Slee, 2008).

La prevenzione universale corrisponde al colore verde. Questo colore indica interventi più generalizzati per situazioni di gravità bassa.

3.2.2 Selettiva: prevenzione secondaria

La prevenzione secondaria, o prevenzione selettiva, si rivolge a gruppi di studenti che sono identificati come più a rischio di coinvolgimento in comportamenti di bullismo o di vittimizzazione, questi studenti corrispondono a circa il 15% della popolazione scolastica. A differenza della prevenzione primaria, che ha un'applicazione universale, la prevenzione secondaria è mirata a quei gruppi o individui che presentano segnali precoci di problematiche comportamentali o emotive. Menesini (2020) suggerisce che interventi mirati e personalizzati possono includere programmi di supporto per studenti che mostrano segni di aggressività o vulnerabilità. Un approccio comune nella prevenzione secondaria è l'implementazione di gruppi di intervento che forniscono supporto specifico e orientato alle esigenze di ciascun studente a rischio. Questi gruppi possono includere training sulle capacità di coping, sessioni di counseling, attività di gruppo che promuovono l'autoefficacia e l'autocontrollo, e programmi di mentoring che mirano a rinforzare le competenze sociali, a ridurre comportamenti problematici e ad implementare strategie di regolazione emotiva, attraverso attività di role-playing, storytelling e grazie alla metodologia del cooperative learning, nel quale il gruppo è visto come risorsa e stimolo il singolo. Inoltre, la creazione di sistemi di segnalazione anonima e la formazione per il personale scolastico su come identificare e rispondere ai segnali di bullismo sono strategie efficaci nella prevenzione secondaria. Secondo Russo e Barbaro (2021), è fondamentale che gli interventi siano tempestivi e basati su un'accurata valutazione dei bisogni individuali, per massimizzare l'efficacia e prevenire l'evoluzione di comportamenti problematici in forme più gravi.

All'interno dell'analogia del semaforo della prevenzione, questo livello di prevenzione corrisponde al colore giallo. Questo colore indica un potenziale rischio. Questa condizione di rischio può essere identificata tramite uno screening che fa parte del livello di prevenzione universale o in relazione a fattori di rischio sociali che caratterizzano la comunità di riferimento.

3.2.3 Indicata: prevenzione terziaria

La prevenzione terziaria, o prevenzione indicata, si concentra su studenti che sono già coinvolti in comportamenti di bullismo o che hanno subito vittimizzazione, e mira a ridurre le conseguenze negative e a prevenire recidive. Questa forma di prevenzione è orientata alla gestione dei casi già esistenti e si basa su interventi specifici per affrontare le problematiche emerse. Come descritto da Menesini (2020), gli interventi di prevenzione terziaria possono includere programmi di trattamento per i bulli e per le vittime, che si concentrano sulla riparazione dei danni e sulla promozione di cambiamenti comportamentali positivi.

Un approccio efficace nella prevenzione terziaria è l'uso di programmi di riabilitazione e supporto psicologico per le vittime di bullismo, che possono aiutare a recuperare l'autoefficacia e a sviluppare strategie di coping. Per i bulli, è cruciale intervenire per modificare comportamenti aggressivi attraverso programmi di terapia comportamentale e counseling. Inoltre, la creazione di piani di intervento individualizzati, che includono il monitoraggio continuo e la valutazione dei progressi, è fondamentale per garantire che gli studenti ricevano il supporto necessario per cambiare il loro comportamento. Russo e Barbaro (2021) sottolineano che un intervento efficace deve essere basato su una comprensione approfondita delle dinamiche personali e sociali di ciascun studente, per garantire risultati duraturi e ridurre il rischio di recidiva. Infatti, come rivela uno studio di Zych e colleghi (2018), la probabilità di essere coinvolti in fenomeni di bullismo è in parte da ricercare nelle precedenti esperienze vissute, e questo è particolarmente vero per i bulli e le vittime. Non è quindi semplice invertire la rotta. I dati, infatti, mostrano che, chi non è coinvolto nella scuola primaria tendenzialmente continua a non esserlo anche ad età successive. Al contrario, i ruoli di bullo e vittima sono i più stabili e tendono a mantenersi nel tempo, mentre il gruppo dei bulli/vittima rimane il più piccolo e quello meno stabile, assumendo nel tempo ruoli diversi (Zych et. al., 2018).

Questi approcci spesso fanno affidamento sul coinvolgimento delle famiglie degli studenti interessati da episodi di bullismo e cyberbullismo. In queste situazioni riuscire a costruire un'autentica alleanza scuola-famiglia è fondamentale per la protezione dei ragazzi e il loro percorso di consapevolezza, unito a un pacchetto di strategie e strumenti da utilizzare tutti insieme.

Questo livello di prevenzione corrisponde al colore rosso del semaforo della prevenzione. Questo livello indica una situazione di emergenza e di alta priorità di intervento.

È altamente raccomandato in interventi scolastici sui fenomeni di bullismo e cyberbullismo l'implementazione di programmi di prevenzione basati su più livelli. In particolare, si consiglia che venga implementata una strategia preventiva per ogni colore del semaforo. Dipendendo dalla situazione e dal contesto socioeconomico di riferimento è possibile combinare diversi tipi di

intervento volti ad aumentare l'efficacia del programma di prevenzione. Un esempio di programma di prevenzione che si basa sull'utilizzo di questi 3 livelli è il Fast track del 2013. Il programma include:

1. Educazione Socio-Emotiva: lezioni e attività mirate a sviluppare competenze socio-emotive nei bambini, come l'empatia, la gestione delle emozioni e la risoluzione dei conflitti.
2. Supporto Comportamentale: gli insegnanti e il personale scolastico ricevono formazione per gestire comportamenti problematici e promuovere un ambiente positivo e inclusivo.
3. Interventi per le famiglie: i genitori sono coinvolti attraverso sessioni di formazione e supporto per migliorare le dinamiche familiari e sostenere l'approccio preventivo.
4. Monitoraggio e Valutazione: il programma prevede un monitoraggio continuo dei progressi degli studenti e la valutazione dell'efficacia degli interventi per apportare eventuali aggiustamenti.

Questo approccio integrato mira a creare un ambiente scolastico più sicuro e a ridurre i comportamenti di bullismo e cyberbullismo attraverso l'educazione e il supporto a tutti i livelli.

3.3 *Trattamento*

Il trattamento del bullismo e del cyberbullismo richiede una comprensione approfondita e una risposta efficace ai casi specifici di vittimizzazione e aggressione. La prima fase cruciale è l'identificazione dei casi di bullismo e cyberbullismo. Menesini (2020) evidenzia che l'identificazione tempestiva è essenziale per intervenire prima che le situazioni si aggravino. Questo processo inizia con la raccolta di segnalazioni tramite sistemi di segnalazione anonima, feedback da parte di insegnanti e genitori, e osservazione diretta dei comportamenti degli studenti. Le scuole devono implementare protocolli chiari per monitorare e documentare episodi di bullismo e cyberbullismo, utilizzando strumenti diagnostici validi e affidabili per raccogliere informazioni dettagliate sui casi. È fondamentale coinvolgere tutte le parti interessate, comprese le vittime, i testimoni e gli aggressori, per ottenere una visione completa della situazione e identificare le dinamiche specifiche di ciascun caso.

Una volta identificati i casi, il trattamento standard del bullismo e del cyberbullismo segue una serie di interventi mirati a risolvere i comportamenti problematici e a supportare le vittime. Russo e Foschino (2019) delineano un approccio che include diverse fasi e strategie. In primo luogo, è cruciale l'intervento immediato per affrontare e ridurre l'impatto negativo sul benessere delle vittime. Questo spesso comporta l'adozione di misure di protezione, come l'isolamento dell'aggressore e la fornitura di supporto psicologico alle vittime. Le scuole dovrebbero stabilire un

piano di intervento che preveda il coinvolgimento di psicologi scolastici per offrire supporto emotivo e psicologico alle vittime. Le sessioni di supporto individuali e di gruppo sono fondamentali per aiutare le vittime a elaborare l'esperienza e a sviluppare strategie di coping efficaci. Per quanto riguarda gli aggressori, Menesini (2020) sottolinea che il trattamento deve mirare a modificare i comportamenti aggressivi attraverso programmi di riabilitazione. Questi programmi spesso includono sessioni di terapia comportamentale che aiutano gli aggressori a riconoscere e modificare le loro azioni, a sviluppare empatia e a migliorare le loro competenze sociali. È importante che il trattamento degli aggressori non si limiti a punizioni, ma includa anche opportunità di riflessione e cambiamento comportamentale. I programmi di intervento possono prevedere anche incontri con i genitori per affrontare eventuali problematiche familiari che contribuiscono ai comportamenti aggressivi.

Russo e Foschino (2019) evidenziano che un aspetto cruciale del trattamento è il monitoraggio continuo e la valutazione dell'efficacia degli interventi. Le scuole devono mantenere una comunicazione aperta con tutte le parti coinvolte e riesaminare regolarmente i progressi per assicurarsi che le misure adottate stiano avendo l'effetto desiderato. È previsto l'utilizzo di una piattaforma online per la formazione degli insegnanti sulle tematiche di bullismo e cyberbullismo. La piattaforma utilizzata dallo stato italiano è la piattaforma Elisa, realizzata dal Dipartimento di scienze della formazione e psicologia dell'Università di Firenze in collaborazione con il MIUR. All'interno della piattaforma si possano trovare: videolezioni, strumenti operativi, suggerimenti per ulteriori approfondimenti, esercitazioni pratiche, questionari di autovalutazione dell'apprendimento. Questo processo può includere la revisione dei rapporti sul comportamento, la raccolta di feedback dalle vittime e dalle loro famiglie, e l'analisi dei cambiamenti nei modelli di comportamento degli aggressori.

3.4 Riabilitazione e monitoraggio

Il mantenimento efficace degli interventi contro il bullismo e il cyberbullismo richiede un impegno costante e una strategia di collaborazione a lungo termine tra le varie parti coinvolte. Menesini (2020) sottolinea che la collaborazione tra scuola, famiglie, e comunità è fondamentale per garantire che le misure adottate non solo affrontino i problemi immediati ma promuovano anche un cambiamento culturale duraturo. La scuola, in particolare, deve fungere da centro di coordinamento per le attività di prevenzione e intervento, lavorando a stretto contatto con i genitori e i professionisti esterni. La creazione di un team di intervento multidisciplinare, composto da insegnanti, psicologi e assistenti sociali, è cruciale per garantire un approccio integrato e coerente. Questo team deve

essere responsabile non solo dell'implementazione e della supervisione delle strategie di prevenzione, ma anche della revisione e dell'adattamento continuo degli interventi in base ai feedback ricevuti e ai risultati ottenuti. Russo e Foschino (2019) evidenziano che il mantenimento di una comunicazione aperta tra tutte le parti interessate facilita la risoluzione tempestiva di eventuali problemi e il rafforzamento delle strategie di intervento. In aggiunta alla collaborazione, la riabilitazione gioca un ruolo cruciale nel trattamento del bullismo e del cyberbullismo. La riabilitazione si concentra sul supporto e sulla riparazione dei danni causati alle vittime e sugli sforzi per modificare i comportamenti degli aggressori. Menesini (2020) propone che i programmi di riabilitazione per le vittime includano aiuti agli studenti al fine di recuperare la fiducia in se stessi e sviluppare strategie per gestire l'ansia e il trauma. Le sessioni di terapia, sia individuali che di gruppo, sono fondamentali per aiutare le vittime a elaborare le loro esperienze e a rafforzare le loro competenze socio-emotive. Per gli aggressori, la riabilitazione mira a modificare i comportamenti problematici attraverso programmi di cambiamento comportamentale e terapia. Questi programmi spesso includono sessioni di terapia comportamentale cognitiva che aiutano gli aggressori a riconoscere e modificare le loro azioni, a sviluppare empatia e a migliorare le loro capacità di interazione sociale. Russo e Foschino (2019) sottolineano l'importanza di affrontare le problematiche sottostanti che possono contribuire ai comportamenti aggressivi, come le difficoltà familiari o le esperienze traumatiche. La riabilitazione deve quindi essere personalizzata e basata su un'accurata valutazione dei bisogni individuali degli aggressori. Inoltre, è fondamentale che le scuole e le comunità forniscano un supporto continuo per garantire che i cambiamenti comportamentali siano sostenuti nel tempo. I programmi di monitoraggio e follow-up possono includere incontri regolari con gli studenti e le loro famiglie per valutare i progressi e fare aggiustamenti agli interventi se necessario. La promozione di un ambiente scolastico positivo e di supporto, attraverso attività che rinforzano le competenze sociali e l'inclusione, è essenziale per prevenire il ripetersi di episodi di bullismo e cyberbullismo.

3.5 Strumenti normativi scuola italiana: legge 71/2017

La Legge italiana numero 71 del 29 maggio 2017, entrata in vigore il 18 luglio 2017, "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo", di cui l'ex senatrice Elena Ferrara è stata promotrice e prima firmataria, rappresenta un importante passo avanti nella lotta contro il bullismo e il cyberbullismo. Questa legge è stata introdotta in risposta a una serie di casi tragici che hanno suscitato una crescente preoccupazione pubblica e politica. In particolare, il caso di Carolina Picchio, giovane studentessa e allieva di Elena Ferrara, che si suicidò nel 2013 dopo

essere stata vittima di cyberbullismo, ha avuto un impatto significativo nella spinta verso l'adozione di misure legislative più rigorose. Il dramma di Carolina ha messo in luce l'urgenza di un intervento legislativo mirato a proteggere i giovani dalle forme di abuso online e offline. La legge numero 71 del 2017 si occupa specificamente di contrastare il fenomeno del cyberbullismo, definito come "l'uso delle tecnologie informatiche per perseguire comportamenti intimidatori o molesti". Essa introduce misure per prevenire e contrastare il cyberbullismo nelle scuole e nel contesto sociale, stabilendo responsabilità chiare per le istituzioni educative, i genitori e le autorità competenti. Tra le principali disposizioni della legge vi è l'obbligo per le scuole di adottare un piano di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo, che deve includere specifiche azioni educative e interventi tempestivi. Inoltre, la legge prevede la creazione di un'apposita figura di riferimento, il "*Referente per il contrasto del bullismo e del cyberbullismo*", all'interno delle istituzioni scolastiche, che ha il compito di coordinare le azioni di prevenzione e di gestire i casi segnalati. Una delle novità più rilevanti introdotte dalla legge è la promozione della collaborazione tra scuole, famiglie e forze dell'ordine, con l'obiettivo di creare un sistema integrato di supporto e intervento. La legge sancisce anche il diritto delle vittime di accedere a supporto psicologico e di segnalare in modo semplice e diretto gli episodi di cyberbullismo, attraverso un'apposita piattaforma online gestita dal Ministero dell'Istruzione. In confronto alle leggi di altri paesi, la Legge 71/2017 presenta alcune caratteristiche distintive. Ad esempio, in molti paesi, le leggi sul cyberbullismo tendono a concentrarsi maggiormente sulle sanzioni penali rivolte ai cyberbulli, mentre la legge italiana mantiene l'attenzione sulla prevenzione e sull'intervento educativo. Paesi come gli Stati Uniti e il Regno Unito hanno adottato approcci legislativi che enfatizzano il ruolo della giustizia penale e la responsabilità dei fornitori di servizi internet nel monitoraggio dei contenuti online. In contrasto, la legge italiana enfatizza l'importanza della prevenzione attraverso l'educazione nelle scuole e la collaborazione tra diversi attori sociali. Inoltre, la legge italiana riconosce l'importanza del supporto psicologico per le vittime e stabilisce un quadro normativo specifico per affrontare le situazioni di cyberbullismo in ambito educativo, mettendo in rilievo un modello che si orienta verso la protezione e la prevenzione piuttosto che solo la punizione. A conferma della validità della legge n.71/2017 e al fine di rafforzare la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo, il Parlamento italiano ha approvato la legge n.70 del 17 maggio 2024, recante "Disposizioni e delega al governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e cyberbullismo", che estende l'applicazione della legge n.71 anche al bullismo, inserendo la definizione del fenomeno. Nello specifico la legge n.70, entrata in vigore il 14 giugno 2024, stabilisce:

- promozione di campagne informative di prevenzione e sensibilizzazione e un servizio di sostegno psicologico per le scuole che ne facciano richiesta, gestito dalle regioni, per prevenire situazioni di disagio e favorire lo sviluppo degli studenti;
- l'obbligo del dirigente scolastico ad essere informato di episodi di bullismo e cyberbullismo accaduti nell'istituto: egli è tenuto ad informare i genitori dei minori coinvolti e applicare le procedure previste dalle linee di orientamento ministeriale;
- ogni scuola deve adottare un codice interno per la prevenzione e il contrasto di questi fenomeni e istituire un tavolo permanente di monitoraggio, composto da rappresentanti degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie ed esperti del settore;
- misure rieducative per i minori responsabili di condotte lesive: il Tribunale per i minorenni potrà disporre lo svolgimento di progetti di intervento educativo con finalità rieducativa e riparativa, ad esempio attività di volontariato sociale, la partecipazione a laboratori teatrali, lo svolgimento di attività sportive o artistiche, affinché si sviluppi nel minore il rispetto verso gli altri e il desiderio di dinamiche relazionali positive, tutto ciò sotto il controllo dei servizi sociali;
- modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti: la scuola deve assicurare l'emersione di episodi di bullismo e cyberbullismo, di situazioni di uso o abuso di alcool o di sostanze stupefacenti;
- istituzione della "Giornata del rispetto" il 20 gennaio di ogni anno, in memoria di Willy Monteiro Duarte, studente ucciso il 6 settembre 2020 nel tentativo di difendere un amico in difficoltà.

In conclusione, la nuova legge n.70 rappresenta un importante traguardo perché mette a disposizione strumenti più efficaci per fronteggiare il bullismo e il cyberbullismo; allo stesso tempo incarna il punto di partenza per progetti articolati e strutturati al fine di condividere una cultura basata sul rispetto, che coinvolga studenti, docenti, famiglie e istituzioni.

A settembre 2024 l'Istituto Comprensivo di via Sidoli, a Torino, è diventato Istituto Comprensivo Carolina Picchio: è la prima scuola italiana intitolata a una vittima di cyberbullismo. Accorpa sei plessi, infanzia, elementari, medie. La scuola aveva proposto cinque nomi e quello di Carolina è stato votato e scelto dagli stessi alunni, ai quali era stata raccontata la storia di questa ragazza.

CAPITOLO QUATTRO

Costrutti morali

4.1 Empatia

Diverse ricerche hanno esaminato il rapporto tra abilità empatiche e bullismo/cyberbullismo (Ang e Goh, 2010; Del Rey et al. 2016; Jolliffe e Farrington, 2006; Steffgen, König, Pfetsch, e Melzer, 2011), partendo da un assunto comune: l'empatia è un tratto di personalità composto da una dimensione affettiva e una dimensione cognitiva (Walter, 2012; Zaki & Ochsner, 2012) che le persone devono imparare a sviluppare sia in relazione all'empatia affettiva, ovvero la condivisione delle emozioni degli altri, che dell'empatia cognitiva, che permette di comprendere anche le motivazioni e le intenzioni altrui. Per poter comprendere e sentire le emozioni altrui, è necessario prima distinguere tra il sé e gli altri; infatti, riconoscendo le emozioni altrui come distinte dalle nostre, siamo in grado di scoprire e comprendere gli stati emotivi degli altri e di percepirli come se fossero nostri. Sebbene l'empatia sia una capacità che si sviluppa nel corso degli anni, nasciamo con una predisposizione empatica. Infatti, numerosi esperimenti sui neonati dimostrano un precursore dell'empatia: i bambini piccoli reagiscono al pianto dei coetanei piangendo a loro volta. Per poter condividere e partecipare alle emozioni degli altri, dobbiamo innanzitutto riconoscere e apprendere le nostre emozioni, comprendendo come interpretare i nostri sentimenti. Le persone empatiche sono generalmente più sensibili ai segnali sociali e ai desideri degli altri. Goleman (1996) afferma che: l'incapacità di comprendere i sentimenti degli altri deve essere considerata come una mancanza di intelligenza emotiva. L'empatia implica una sincronizzazione emotiva con gli altri; grazie a questa sincronizzazione, siamo in grado di gestire i sentimenti altrui e di costruire relazioni efficaci. *“Gli esseri umani sono animali sociali”*: questa affermazione non solo significa che tendiamo ad aggregarci e apprezziamo la presenza degli altri, ma implica anche che siamo biologicamente predisposti alle relazioni. Titchener, nel 1909, fu uno dei pionieri nella psicologia dell'empatia. L'empatia deve essere considerata come multidimensionale; i tre principali componenti individuati sono:

1. Componente emotiva: capacità di condividere emozioni tra individui.
2. Componente fisiologica: le reti neurali e le reazioni chimiche nel corpo ci permettono di vivere le emozioni degli altri come se fossero le nostre.

3. Componente cognitiva: capacità di assumere la prospettiva dell'altro da un punto di vista cognitivo, fornendo una conoscenza consapevole del tipo di emozioni che l'altro sta provando. Include in parte anche la teoria della mente.

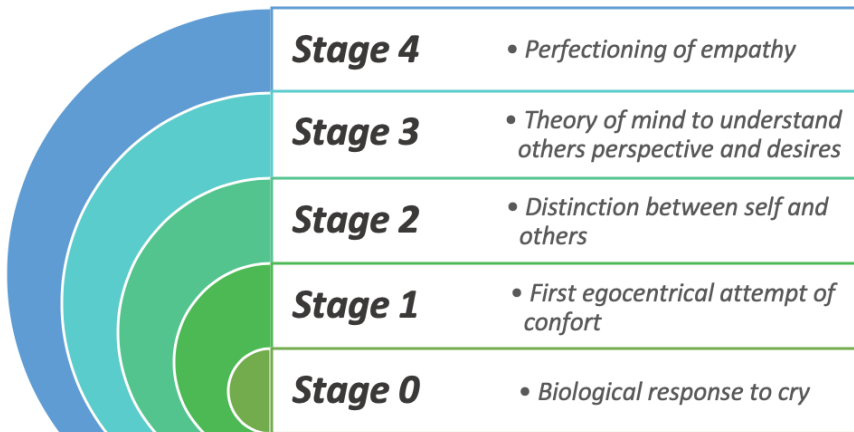


Figura 4.1. Hoffman theory empathy stages.

Teorie psicologiche dell'empatia

Hoffman sostiene che le capacità empatiche si sviluppano nel corso della vita, manifestandosi inizialmente in forme immature e successivamente diventando più raffinate grazie all'esperienza. Nella sua teoria, Hoffman identifica cinque stadi dello sviluppo dell'empatia, esplicitati di seguito e riassunti nella figura 4.1:

- Stadio 0: caratterizzato dalla prima reazione agli altri, come ad esempio la reazione di un neonato al pianto di un altro neonato.
- Stadio 1: inizia intorno ai 6 mesi ed è il primo stadio reale dell'empatia, noto come empatia egocentrica. In questa fase, il bambino è in grado di identificare i sentimenti degli altri e di interrompere la risposta automatica per trovare altre strategie per consolare gli altri. Si chiama egocentrica perché i tentativi di confortare gli altri sono rudimentali e basati sulle preferenze personali. Un esempio tipico è quello di una madre che piange e il bambino le offre il suo giocattolo preferito. È chiaro che un giocattolo non consolerà la madre, tuttavia è ciò che consola il bambino, che non è ancora in grado di personalizzare la risposta in base alle preferenze degli altri.
- Stadio 2: inizia intorno ai due anni ed è conosciuto come empatia quasi-egocentrica. In questa fase, il bambino è capace di operare una distinzione tra sé e gli altri, permettendogli di adottare comportamenti adeguati alla sofferenza degli altri.

- Stadio 3: con lo sviluppo della teoria della mente e il miglioramento delle abilità cognitive, il bambino è in grado di distinguere i desideri e le prospettive degli altri dai propri. Da questo stadio, le capacità empatiche raggiungono un livello che può essere definito empatia reale.

- Stadio 4: è l'ultimo stadio delle capacità empatiche, consolidato con l'adolescenza. Le abilità cognitive e il pensiero astratto permettono al bambino di rispondere in modo coerente alle emozioni e alla sofferenza degli altri. Saranno in grado di inferire i desideri e le intenzioni degli altri, consolidando e perfezionando anche la risposta empatica.

Nasciamo empatici, tuttavia, come analizzato, le capacità empatiche crescono e si sviluppano con noi nel corso della vita. Con il miglioramento della teoria della mente e delle capacità cognitive, diventiamo capaci di comprendere gli altri come entità distinte da noi, riuscendo a capire i loro desideri, distress ed emozioni sentendoli su di noi. Il fatto che i neonati mostrino una capacità empatica rudimentale conferma l'ipotesi delle basi biologiche dell'empatia. Infatti, non solo siamo attivati cerebralmente dalle azioni degli altri, ma anche la nostra corteccia prefrontale risponde agli stimoli emotivi appartenenti agli altri, attivando il nostro circuito emozionale. Siamo quindi biologicamente predisposti, sebbene in modi diversi per ciascuno, a sentire le emozioni degli altri. Per queste motivazioni, nel mondo offline, come quello scolastico, dove i soggetti si relazionano anche con la mimica, le emozioni espressive, la comunicazione non verbale dell'interlocutore, il tono della voce, possono suscitare più facilmente risposte empatiche affettive (Walther, 2011). Questi elementi che mancano del tutto nell'ambito dei *social network* (Runions, 2013), portano i ragazzi a non percepire il contesto sociale, creando un ulteriore distacco tra le proprie azioni e le conseguenze derivanti ai danni di chi subisce.

4.2 Coscienza morale

Hoffman (1987) riconosce una connessione tra empatia e moralità: lo sviluppo della capacità empatica permette all'individuo di diventare maggiormente consapevole dei bisogni degli altri; più una persona diventa empatica, più si preoccuperà del benessere, dei bisogni altrui e farà in modo che venga rispettato il principio di uguaglianza (Hoffman, 2000).

La coscienza morale è infatti la capacità umana di giudicare se un'azione è eticamente corretta rispetto a sé stessi e agli altri. Lo sviluppo morale è il percorso stadiale che porta una persona al pieno sviluppo della coscienza morale. Ogni giorno dobbiamo fare delle scelte; talvolta le nostre scelte sono neutre, tuttavia, nella maggior parte dei casi, quando decidiamo, le nostre decisioni influenzano gli altri. La definizione dell'essere umano come animale sociale è cruciale per

comprendere quanto profondamente siamo legati agli altri e quanto fortemente le nostre scelte possano influenzare gli altri. Il processo di valutazione di una possibile azione è molto complesso perché spesso dobbiamo considerare numerose variabili provenienti da diversi ambiti.

Come ci ricordano i dilemmi di Kohlberg, a volte non esistono scelte buone o cattive, ma solo prospettive diverse. Kohlberg attraverso i suoi dilemmi presenta esempi di quanto sia complicato capire cosa sia la moralità all'interno di una scelta:

“Una donna era sul letto di morte. C'era un farmaco che i medici pensavano potesse salvarla. Era una forma di radiazione che un farmacista della stessa città aveva recentemente scoperto. Il farmaco era costoso da produrre, ma il farmacista chiedeva dieci volte ciò che costava produrlo. Lui aveva pagato 200 dollari per la radiazione e chiedeva 2.000 dollari per una piccola dose del farmaco. Il marito della donna malata, Heinz, andò da tutti quelli che conosceva per prendere in prestito i soldi, ma riuscì solo a raccogliere circa 1.000 dollari, che è metà del costo. Disse al farmacista che sua moglie stava morendo e gli chiese di vendere il farmaco a un prezzo inferiore o di permettergli di pagare più tardi. Ma il farmacista rispose: ‘No, ho scoperto il farmaco e voglio guadagnarci.’ Così Heinz, disperato, entrò di nascosto nel laboratorio dell'uomo per rubare il farmaco per sua moglie. Heinz avrebbe dovuto entrare nel laboratorio per rubare il farmaco per sua moglie? Perché o perché no?”

Non esiste una scelta morale o immorale in questo dilemma; tutto dipende dalla spiegazione e dall'equilibrio tra le variabili e i pesi che abbiamo assegnato a esse.

Teorie psicologiche dello sviluppo morale

In psicologia esistono diverse teorie sullo sviluppo morale. Possiamo suddividere queste teorie in categorie differenti: modelli stadiali classici e teorie socio-cognitive.

Il modello stadiale più famoso è la teoria dello sviluppo morale di Kohlberg (Kohlberg, 1976). Lo psicologo statunitense descrive lo sviluppo del ragionamento sulla giustizia come l'elaborazione progressiva di una prospettiva socio-morale attraverso tre livelli di sviluppo (Gibbs, 2003), all'interno di ogni livello ci sono due fasi, di cui la seconda costituisce un'articolazione più completa della prospettiva socio-morale della prima (vedi Tabella 4.1). Il primo livello è il pre-convenzionale, seguito dal convenzionale e culminante nello stadio post-convenzionale della moralità. Diversi stadi rappresentano modi distinti di pensare alle azioni morali. Il livello pre-convenzionale è caratterizzato da un ragionamento morale egocentrico. Questo stadio è suddiviso in due sottolivelli. Il primo è: orientamento alla punizione e alla ricompensa. Questo stadio consiste nella valutazione della moralità basata sull'idea di evitare punizioni o ottenere premi per le proprie azioni. Un esempio tipico di questo stadio è un bambino

che smette di essere disobbediente dopo che la madre ha promesso un premio o minacciato una punizione. Altri punti di vista in questo stadio non vengono considerati. Il secondo stadio del livello pre-convenzionale è chiamato: orientamento strumentale e individualistico. Questo stadio è considerato un'evoluzione del primo, poiché il bambino, pur rimanendo concentrato su se stesso, inizia a considerare gli altri, come individui con propri interessi. La caratteristica chiave di questo livello è che tutto il ragionamento morale è basato su interessi e desideri personali. Il bambino utilizza la propria prospettiva come ago della bilancia, cercando di minimizzare gli esiti negativi per sé stesso e massimizzare quelli positivi.

Il livello convenzionale della moralità conduce l'individuo a una prospettiva sociale: il bambino riconosce di essere incluso in una società composta da altre persone e inizia a comprendere leggi e regole, adottando un punto di vista basato sull'identità sociale scoperta. Questo livello comprende due stadi: il primo segue l'idea di conformarsi alle regole e leggi sociali per aderire alla società; quindi, in questa fase l'interesse della società prevale su quello personale. Il secondo stadio, invece, comprende una visione più ampia del sistema sociale: l'individuo in questo stadio desidera contribuire alla società e inizia ad assumere la prospettiva del sistema. Il livello convenzionale è caratterizzato da un individuo che segue le regole perché esse provengono dalla società. Le leggi e le regole esistono perché viviamo in una comunità e quindi dobbiamo seguirle per vivere in pace con gli altri. Le regole e la moralità in questo stadio non sono interiorizzate; la differenza principale tra il primo e il secondo stadio è il fornitore delle leggi. Nel primo stadio, i fornitori principali sono i genitori, nel secondo la società. In entrambi i casi, anche se per motivi diversi, le linee guida comportamentali sono fornite da un'entità esterna e non dall'individuo stesso.

Level	Stage	Characteristics
Preconventional	Punishment & Obedience	Right and wrong defined by what they get punished for. No others perspective.
	Instrumental - Relativist	Right and wrong determined by what other want. Any motivation is selfish.
Conventional	Interpersonal concordance	Right and wrong in determined by the majority. Adoption of conformist attitude.
	Law and order	Being good means doing your duty to society. Obedience to the law without reasoning.
Postconventional	Social contrast	Right and wrong are determinate to personal values, still no much personal elaboration.
	Universal ethical principles	Deeply moral understanding based on interiorized ethical principles.

Tabella 4.1 Teoria di Kolberg dello sviluppo morale.

L'ultimo livello, che Kohlberg afferma non essere raggiungibile da tutti, è il livello post-convenzionale. In questo livello, le regole e le leggi non sono più separate dall'individuo, ma sono interiorizzate e riesaminate in base a situazioni diverse. Come gli altri stadi, questo livello ha due stadi: il contratto sociale e l'etica universale. Il primo stadio basa le sue regole sull'idea che viviamo con gli altri e che il bene o il male sono i risultati dell'interazione tra le persone. Pertanto, la moralità è un contratto tra individui che stabilisce cosa è buono e cosa è cattivo per gli altri. Il secondo e ultimo stadio della moralità è la creazione e l'interiorizzazione di principi morali universali come: giustizia, uguaglianza, ecc. L'individuo, interiorizzati questi principi, vivrà in conformità con essi applicandoli a diverse situazioni per comprendere cosa è morale e cosa è immorale. Questa ultima fase si differenzia per l'impegno nel difendere i principi morali dagli obblighi derivanti dall'essere membro di una società, cioè esiste un punto di vista differente tra la morale e la legge. Quindi, si può concludere, affermando che l'uomo deve imparare ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e per farlo necessita di modelli interiori, che hanno la funzione di guidare l'agire verso condotte socialmente e moralmente corrette, anche in assenza di sanzioni esterne.

In contrasto con la teoria stadiale di Kohlberg, troviamo la teoria di Turiel e la teoria socio-cognitiva di Bandura. Per Turiel (1983), la moralità si sviluppa in domini distinti. Questo significa che la conoscenza morale è organizzata in diversi sistemi nati dalla discrepanza nella valutazione delle regole sociali. Esistono tre tipi di domini: morale, universale e socio-convenzionale. I domini universali non dipendono dall'autorità e non sono modificabili. I modelli socio-convenzionali non sono universali, ma sono influenzati dal contesto in cui si trova il soggetto. Questi modelli sono modificabili in base alla situazione, all'autorità e al contesto. Per Turiel, l'esito comportamentale dipende dal dominio in cui si decide di valutare la situazione; questa teoria si concentra sulla possibilità del soggetto di scegliere la scelta morale e, a differenza di Kohlberg, non propone stadi o percorsi predeterminati di miglioramento morale.

Disimpegno morale

Normalmente, la discrepanza, tra ciò che facciamo e ciò che consideriamo corretto, causa disagio nelle persone. La vergogna e il senso di colpa sono due emozioni strettamente legate all'esecuzione di un'azione che non consideriamo corretta. Teoricamente, eseguire un comportamento che riconosciamo come sbagliato dovrebbe farci sentire a disagio. Il disagio causato da questa discrepanza dovrebbe impedirci di ripetere questo comportamento. Tuttavia,

come possiamo osservare facilmente nel mondo reale, le persone quotidianamente compiono comportamenti non etici. Infatti, sebbene i ragazzi considerino sbagliati i comportamenti prevaricanti (Caravita, Miragoli, & Di Blasio, 2009) questo non impedisce loro di metterli in atto o di sostenerli (Salmivalli e al., 1996). Tale incoerenza necessita di una giustificazione da parte di chi la sperimenta.

Così Bandura, nel 1986, all'interno della sua teoria socio-cognitiva, spiega l'esistenza di meccanismi di disimpegno morale che agiscono come una barriera contro le reazioni di coscienza agli atteggiamenti intenzionalmente non etici. Egli riconosce otto meccanismi di disimpegno che agiscono su diversi aspetti dei comportamenti sbagliati. La catena di eventi legata a un'azione riprovevole comprende le conseguenze che quest'azione ha sulla vittima (Figura 4.2). Il risultato di questa catena di azioni dovrebbe essere un senso di disagio nel soggetto proporzionato alle conseguenze dell'azione, al fine di scoraggiare comportamenti simili.

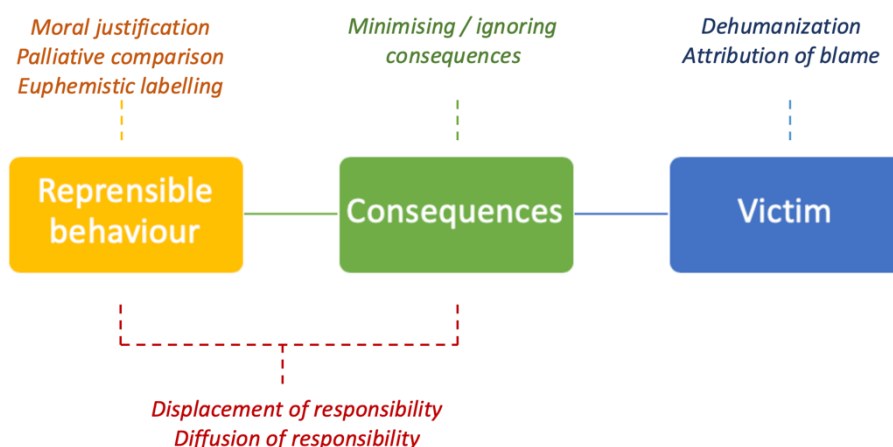


Figura 4. 2 Diagramma di flusso di bullismo e cyberbullismo dal punto di vista cognitivo.

I meccanismi di disimpegno, tuttavia, agiscono come una barriera tra l'azione compiuta e le conseguenze sulle vittime. Alcuni di essi agiscono direttamente sull'azione, giustificandola o modificando la verità. Altri agiscono direttamente sulle conseguenze e pochi di essi sulle vittime. Tutti gli otto meccanismi di disimpegno si basano su diverse giustificazioni per l'azione e possono essere schematizzati come segue:

- Giustificazione morale: il soggetto opera una ricostruzione cognitiva del comportamento, che così viene considerato moralmente accettabile in nome di più alti ideali, come quelli religiosi.
- Confronto vantaggioso: quando confrontiamo il nostro comportamento con altre situazioni più gravi e il nostro comportamento sbagliato diventa più debole: confrontare un'aggressione con un

omicidio. Nessuno dirà che, rispetto a un assassinio, un'aggressione conserva ancora tutto il suo impatto negativo.

- Etichettamento eufemistico: il linguaggio influenza i nostri pensieri e le nostre menti, quindi cambiare l'etichetta delle cose le fa sembrare accettabili, mascherando tutta la violenza implicata. Gli eufemismi permettono di far apparire un'azione come non negativa.

- Dislocamento della responsabilità: questo meccanismo prevede l'attribuzione della responsabilità dell'azione ad altre figure in virtù di pressioni sociali e volontà altrui.

- Distorsione delle conseguenze: l'individuo attribuisce una gravità inferiore alle conseguenze della propria condotta, senza valutarle in modo oggettivo.

- Diffusione della responsabilità: ridurre il senso di colpa personale, condividendole con gli altri attori della violenza.

- De-umanizzazione della vittima: Se non consideriamo la vittima come un nostro pari, quindi se impediamo l'attivazione dei meccanismi di empatia verso un altro essere umano, siamo esenti dal senso di colpa che la nostra azione potrebbe comportare.

- Attribuzione di colpa: vedere se stessi come la vittima e la vittima come carnefice per giustificare il proprio comportamento, così legittimato dal bisogno di difendersi.

4.3 Competenze sociali

Il bullismo e il cyberbullismo sono fenomeni complessi che coinvolgono una serie di competenze sociali fondamentali, tra cui l'empatia, la regolazione emotiva e le abilità di comunicazione e risoluzione dei conflitti. Queste competenze influenzano significativamente la dinamica delle interazioni tra individui e sono cruciali per comprendere e intervenire efficacemente in situazioni di bullismo e cyberbullismo.

La regolazione emotiva è una competenza sociale cruciale. Essa implica la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni in modo da non permettere che esse influenzino negativamente le proprie interazioni sociali. Gli individui che provano difficoltà nella regolazione emotiva possono manifestare comportamenti aggressivi come meccanismo di coping per gestire emozioni negative come la rabbia o l'ansia (Gross & John, 2003). Nel contesto del bullismo, la scarsa regolazione emotiva può portare a esplosioni di aggressività e a difficoltà nel risolvere i conflitti in modo costruttivo (Cameron et al., 2012).

Le abilità di comunicazione e risoluzione dei conflitti sono essenziali per prevenire e affrontare il bullismo. La comunicazione efficace consente agli individui di esprimere i propri bisogni e preoccupazioni senza ricorrere alla violenza, mentre le competenze di risoluzione

dei conflitti aiutano a trovare soluzioni pacifiche ai disaccordi (Eisenberg et al., 2006). Studi hanno dimostrato che programmi educativi che migliorano le abilità comunicative e di risoluzione dei conflitti possono ridurre significativamente i comportamenti di bullismo nelle scuole (Guerra et al., 2003).

Le teorie psicologiche dello sviluppo, prima esposte, forniscono una base per comprendere come queste competenze sociali si sviluppano e influenzano i comportamenti di bullismo e cyberbullismo.

La teoria di Turiel (1983), per esempio, che propone che la moralità si sviluppi in domini distinti – morale, universale e socio-convenzionale – offre una prospettiva secondo la quale il comportamento morale non è uniforme, ma varia a seconda del dominio di valutazione. Questo suggerisce che le competenze sociali, come la capacità di distinguere tra norme morali e sociali, influenzano come gli individui rispondono a situazioni di bullismo e cyberbullismo. Ad esempio, le norme socio-convenzionali possono essere più influenzate dai gruppi di pari e dal contesto sociale, mentre le norme morali universali riflettono valori più interiorizzati. Infine, le competenze sociali e le teorie dello sviluppo suggeriscono che interventi efficaci contro il bullismo e il cyberbullismo devono affrontare vari aspetti del comportamento sociale e morale. Programmi educativi e interventi che promuovono l'empatia, la regolazione emotiva e le abilità di comunicazione possono essere cruciali per prevenire e ridurre i comportamenti di bullismo.

CAPITOLO CINQUE

Interventi di prevenzione: rassegna storica

5.1 Anni '90: i primi interventi

Negli anni '90, la consapevolezza riguardo al bullismo nelle scuole iniziò a prendere piede, portando a significativi interventi e programmi di prevenzione. Questo decennio è stato caratterizzato dall'emergere di approcci strutturati e sistematici per affrontare il fenomeno del bullismo. Uno dei programmi più influenti è stato il Programma di Prevenzione al Bullismo di Dan Olweus, avviato in Norvegia e successivamente adattato in numerosi paesi. Olweus (1993) ha proposto un approccio sistemico che coinvolgeva l'intera scuola, compresi insegnanti, genitori e studenti, mirato a ridurre il bullismo attraverso un cambiamento culturale e normativo all'interno dell'istituzione scolastica. Il programma includeva misure come la definizione di politiche antibullismo, sessioni di sensibilizzazione e formazione per il personale scolastico, e interventi diretti con gli studenti coinvolti. Questo approccio ha mostrato risultati positivi, con una riduzione significativa dei comportamenti di bullismo nelle scuole che lo implementavano.

Inoltre, negli anni '90 si è iniziato a notare un crescente interesse per la formazione socio-emotiva come mezzo per prevenire il bullismo. Programmi come il "Second Step Program" (Goldstein, 1994) sono stati introdotti per insegnare ai bambini competenze sociali e emotive essenziali, come l'empatia e la risoluzione dei conflitti. Questi programmi erano orientati non solo alla prevenzione del bullismo, ma anche alla promozione di comportamenti pro-sociali tra i giovani. La ricerca ha dimostrato che gli interventi basati sulla formazione socio-emotiva possono ridurre l'incidenza del bullismo e migliorare il clima scolastico (Frey et al., 2005).

La crescente consapevolezza e i primi tentativi di intervento degli anni '90 hanno gettato le basi per lo sviluppo e l'espansione di strategie più sofisticate negli anni successivi. Tuttavia, l'efficacia di questi programmi era ancora limitata da una comprensione incompleta delle dinamiche del bullismo e dalla mancanza di approcci integrati e su larga scala.

5.2 Anni 2000: l'avvento di internet

Nel corso degli anni 2000, gli interventi contro il bullismo e il cyberbullismo si sono evoluti in risposta all'aumento dell'uso di Internet e delle tecnologie digitali, che hanno dato vita a nuove forme di relazioni disfunzionali. Uno dei programmi più significativi emersi in questo decennio è stato il Programma KiVa, sviluppato in Finlandia e successivamente adottato in numerosi altri paesi. Il KiVa, avviato nel 2005, si distingue per il suo approccio innovativo e basato su evidenze, che combina prevenzione e intervento attraverso un curriculum strutturato e azioni mirate. Il programma prevede attività per gli studenti, formazione per il personale scolastico, e supporto alle vittime e agli autori di bullismo (Salmivalli et al., 2011). La ricerca ha dimostrato che il KiVa è efficace nel ridurre il bullismo e migliorare il clima scolastico (Kärnä et al., 2011).

Parallelamente, si è verificato un incremento nell'adozione di programmi di educazione alla cittadinanza digitale e alle competenze sociali, che miravano a educare i giovani sui rischi e le responsabilità legati all'uso di Internet. Programmi come "NetSmartz" e "Digital Citizenship Curriculum" hanno iniziato a prendere piede, fornendo agli studenti le competenze necessarie per navigare in modo sicuro e responsabile online (Livingstone & Smith, 2014). Questi programmi hanno cercato di colmare il divario tra l'aumento del cyberbullismo e la preparazione delle scuole per affrontare queste nuove sfide.

Il controllo sistematico dei miglioramenti ha permesso di implementare continuamente le strategie di prevenzione e intervento e ha contribuito alla creazione di modelli più efficaci e adattabili.

5.3 Anni 2010: piattaforme digitali

Nel decennio 2010, la lotta contro il bullismo e il cyberbullismo ha continuato a evolversi con l'emergere di nuovi approcci e strategie. Un'importante innovazione di questo periodo è stata l'integrazione dei programmi di prevenzione con tecnologie avanzate e una maggiore attenzione alla salute mentale. Programmi come "Digital Citizenship Curriculum" hanno continuato a essere utilizzati per educare gli studenti sui comportamenti appropriati online e per sviluppare competenze di cittadinanza digitale (Hoffman & Malti, 2021). Inoltre, sono stati sviluppati strumenti come "STOPit" e

"Safe2Tell", che offrono agli studenti e al personale scolastico piattaforme sicure per segnalare comportamenti problematici e ottenere supporto immediato (STOPit, 2020). Un'altra area di crescita è stata l'accento posto sulla resilienza e sul supporto psicologico. Programmi come "The Compassion Project" e "MindUp" hanno cercato di migliorare la capacità degli studenti di gestire le emozioni e affrontare situazioni di conflitto attraverso la consapevolezza e la compassione (Schonert-Reichl et al., 2015). Questi programmi hanno sottolineato l'importanza della crescita personale e della gestione dello stress come componenti cruciali nella prevenzione del bullismo e del cyberbullismo.

Inoltre, la ricerca ha iniziato a concentrarsi su approcci più personalizzati e basati sui dati, con una crescente enfasi sull'uso di tecnologie analitiche per monitorare e adattare gli interventi in tempo reale.

5.4 Anni 2020: adattamento al COVID19

Negli anni 2020, la prevenzione e l'intervento contro il bullismo e il cyberbullismo hanno dovuto adattarsi rapidamente ai cambiamenti dettati dalla pandemia di COVID-19 e dall'accelerata digitalizzazione della vita quotidiana. La pandemia ha esacerbato le problematiche legate al cyberbullismo e ha messo in evidenza la vulnerabilità degli studenti durante l'istruzione a distanza. In questo contesto, sono emersi nuovi programmi e iniziative focalizzati sulla protezione e sul supporto degli studenti in ambienti virtuali. Il programma "Be Internet Awesome" di Google, ad esempio, offre risorse educative per aiutare i giovani a navigare in sicurezza nel web, affrontando temi come la privacy e la gestione dei contenuti online (Google, 2020). Questo programma include moduli interattivi e attività pratiche progettate per migliorare la consapevolezza digitale e promuovere comportamenti sicuri e rispettosi.

Contemporaneamente, "NetSmartz" del National Center for Missing & Exploited Children ha continuato a essere un'importante risorsa per educare i bambini e i genitori sui rischi associati all'uso di Internet e sui modi per prevenire e affrontare il cyberbullismo (National Center for Missing & Exploited Children, 2021). Questi programmi si sono adattati per affrontare le nuove sfide emergenti durante la pandemia, inclusi i problemi legati all'isolamento sociale e alla gestione del benessere psicologico degli studenti.

Un'altra area di interesse crescente è stata l'implementazione di programmi di supporto psicologico e benessere emotivo, come il "MindUp" e il "Second Step", che hanno incorporato elementi specifici per il contesto della pandemia, come strategie per la gestione dello stress e il sostegno emotivo a distanza (Schonert-Reichl et al., 2021). Questi programmi hanno messo l'accento sull'importanza della salute mentale e della resilienza, riconoscendo che la pandemia ha amplificato le difficoltà emotive e psicologiche tra gli studenti.

Inoltre, la crescente consapevolezza delle disparità digitali ha portato a un aumento delle iniziative mirate a garantire che tutti gli studenti avessero accesso equo alle risorse educative e di supporto. Le scuole e le organizzazioni hanno lavorato per affrontare le disuguaglianze nell'accesso alla tecnologia e per garantire che i programmi di prevenzione e intervento raggiungessero anche gli studenti più svantaggiati.

In sintesi, gli anni 2020 hanno visto un'evoluzione significativa nella risposta al bullismo e al cyberbullismo, con un focus particolare sull'adattamento alle sfide della pandemia e sull'integrazione di risorse digitali e supporto psicologico per affrontare i nuovi contesti e le esigenze emergenti.

CAPITOLO SEI

Il progetto: prevenzione nelle scuole lombarde a cura di Inner Wheel club

6.1 Introduzione

Per far fronte a questa problematica, in tutta Italia, dal 2017 è stata istituita all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, la figura di un referente per bullismo e cyberbullismo: un insegnante che, attraverso corsi di formazione e aggiornamento, sia in grado d'interpretare al meglio situazioni che sottendono dinamiche bullo-vittima e che sappia chiedere aiuto tempestivamente sia a personale competente interno l'istituzione scolastica (psicologo scolastico) sia esterno (psicologi specializzati e forze dell'ordine). Inoltre, sono presenti diversi bandi volti a sovvenzionare progetti che coinvolgano percorsi, agenzie sanitarie, fondazioni e associazioni. Questo sottende però la necessità di una collaborazione attiva tra scuola, famiglia e specialisti del settore: infatti, se si rende necessario l'intervento delle forze dell'ordine, vuol dire che la società educante ha già fallito e che non è riuscita a indicare ai ragazzi le giuste alternative a una scelta di prepotenza e prevaricazione sul più debole.

Un recente caso di cronaca lo rende palese e doloroso a tutta la comunità educante: lunedì 4 novembre 2024 una ragazzina di 12 anni, nel cortile delle sua scuola, ha accoltellato, con un coltello da cucina portato da casa, un compagno di classe, poco prima delle 8 in un comune a sud di Roma. Stando alle ricostruzioni, la lite che ha portato all'accoltellamento sarebbe scaturita da screzi avvenuti nei giorni precedenti tra i due studenti: la ragazzina accusava il compagno di aver fatto la spia e di aver raccontato all'insegnante che lei aveva copiato un compito.

“L' episodio di accoltellamento tra ragazzi nella scuola di Roma è inaccettabile e fallimentare... Ci sentiamo costretti a riflettere sul ruolo educativo delle istituzioni scolastiche e sulla direzione verso cui stiamo andando” È il commento del sindacato dei presidi, Dirigenti Scuola, che prosegue: *“È evidente che la scuola italiana sta affrontando una crisi di valori e di riferimenti, incapace di promuovere modelli positivi che contrastino la crescente cultura della violenza. La scuola, che dovrebbe essere un luogo di apprendimento e di educazione, sembra aver smarrito i suoi tradizionali orientamenti”*.

Considerate le reazioni di violenza con le quali ci troviamo ad interfacciarci purtroppo quotidianamente, penso sia importante chiederci come fare per far sì che gli spettatori escano dalla spesso comoda “zona grigia”, ovvero quelle parti di corridoio a scuola o di chat su WhatsApp nelle quali tutti guardano ma nessuno agisce.

Serena Aquilar (Serena Aquilar et al., 2019) mostra un possibile approccio integrato, in cui si propone un intervento di peer education come esempio di modello efficace non solo per contrastare, ma per ridurre/prevenire il fenomeno. Siccome la Regione Campania aveva registrato un’alta percentuale di ragazzi che si dichiaravano prepotenti, pertanto, è stato attuato un percorso di peer education che ha permesso di diminuire il numero di cyber-vittime e di non accrescere il numero di bulli e cyberbulli. La presenza in ogni gruppo classe di due studenti guida, che possano sostenere i compagni in difficoltà, aiuta a rafforzare le relazioni positive tra compagni creando un clima di supporto reciproco e di tolleranza nei confronti delle diversità.

Secondo Bandura la condotta trasgressiva è regolata da due principali tipi di sanzioni: le “sanzioni sociali” e quelle “internalizzate”, che operano in modo anticipatorio rispetto al comportamento. Gli individui cioè, prima di mettere in atto un comportamento di trasgressione, anticipano le conseguenze dell’azione. Le sanzioni sociali mettono l’individuo di fronte a una legge stabilita dalla società e alle sue conseguenze e ne è un esempio la legge 29 maggio 2017, n. 71, sul cyberbullismo. Ma siccome «non c’è punizione più grande dell’autocondanna» (Bandura, 1991) e del sentimento di riprovazione del proprio comportamento, è proprio sulla moralità interna dei ragazzi che è importante focalizzare l’attenzione. Quindi cominciare a costruire, in ciascun ragazzo, una solida base, per poi sovrapporci nuovi valori, personali, a seconda delle differenze individuali, molto forti durante l’adolescenza, così da giungere alla consapevolezza e allo sviluppo della coscienza morale. L’obiettivo da raggiungere è lo sviluppo di una cultura alla legalità intrisa della dimensione valoriale.

La legge n. 71 sopracitata e l’aggiornamento proposto dal Ministero dell’Istruzione in occasione dal Safer Internet Day 2021, “Linee d’orientamento per la prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo”, prevede due livelli di prevenzione e intervento: sul piano verticale, insegnanti ed esperti lavorano con gli alunni e, sul piano orizzontale, i ragazzi più grandi aiutano i ragazzi più piccoli a comprendere le dinamiche relazionali disfunzionali racchiuse nei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, creando una rete di

ascolto e aiuto reciproco. Questo risulta uno strumento per educare al rispetto e alla tolleranza molto utile, si ottengono ottimi risultati in breve tempo: la vicinanza d'età e la condivisione d'esperienze agevola l'instaurarsi di un rapporto di fiducia.

Riflettendo sulle metodologie integrate più efficaci per trasmettere messaggi di rispetto e di apertura verso i bisogni dell'altro e per essere realmente una risorsa per i gruppi classe che si trovano ad affrontare dinamiche relazionali difficili, anche il Dipartimento di scienze del sistema nervoso e del comportamento dell'Università di Pavia, grazie alla direzione scientifica della Prof.ssa M. Assunta Zanetti, ha potuto sviluppare, in diverse scuole del territorio lombardo e piemontese, percorsi di sviluppo dell'empatia e prevenzione ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo, ai quali ho partecipato attivamente.

6.1.1 Domande e scopo della ricerca

Date le linee guida del governo, esplicitate e chiarite nella legge 71, ci siamo chiesti se fosse possibile costruire, insieme agli studenti dagli 8 ai 18 anni, un mondo online e offline caratterizzato dalla cultura del rispetto reciproco e quali metodologie fossero più appropriate per raggiungere un buon risultato. Ci siamo altresì fissati l'obiettivo di comprendere se percorsi articolati su cinque incontri recassero al gruppo classe un maggior beneficio rispetto a due incontri spot. Infine, ci siamo posti come interrogativo quale potesse essere la percezione degli studenti e degli insegnanti relativamente a cambiamenti concreti nelle dinamiche di gruppo.

6.2 Percorsi Scuole Primarie

6.2.1 Campione

Il finanziamento dell'associazione Inner Wheel ha permesso di supportare diverse scuole, regalando loro progetti educativi mirati a prevenire il bullismo e il cyberbullismo e a promuovere un ambiente scolastico più inclusivo e tollerante. Di seguito vengono descritti i progetti realizzati nelle scuole primarie, indicando il numero delle classi e degli alunni coinvolti, e le attività specifiche implementate in ciascuna scuola. In totale i progetti hanno riguardato 2119 studenti (età media 14,32), di cui 412 della scuola primaria, ovvero dagli 8 agli 11 anni.

I progetti hanno incluso iniziative per sensibilizzare contro il bullismo e creare un clima di rispetto reciproco tra studenti, con interventi strutturati in collaborazione con insegnanti e psicologi scolastici.

Campione anno 2018-2019

Sotto sono riportate le scuole coinvolte nel progetto e la loro distribuzione per progetto e area geografica.

➤ Percorso Bullizzapp

- Milano: 2 percorsi
- Oltrepo' pavese: 1 percorso

San Martino Siccomario (PV): 6 percorsi Totale alunni coinvolti 110, 3 scuole, 5 classi.

Campione anno 2019-2020

Sotto sono riportate le scuole coinvolte nel progetto e la loro distribuzione per progetto e area geografica.

➤ Percorso Bullizzapp

- Biella Piazza (BI): 3 percorsi
- Milano: 1 percorso

Totale di alunni coinvolti 100, divisi in 2 scuole, 4 classi.

Campione anno 2020-2021

Sotto sono riportate le scuole coinvolte nel progetto e la loro distribuzione per progetto e area geografica.

➤ Percorso Bullyfree

- Monza: 1 percorsi

Totale di alunni coinvolti 27, divisi in 1 scuole, 1 classi.

➤ Percorso Bullizzapp

- Milano: 2 percorsi
- San Martino Siccomario: 1 percorso
- Mondovi': 1 percorso

Totale di alunni coinvolti 100, divisi in 2 scuole, 4 classi.

Campione anno 2021-2022

- San Martino Siccomario: 2 percorsi
- Erba laghi: 1 percorsi

Totale di alunni coinvolti 75, divisi in 2 scuole, 3 classi.

6.2.2 Metodi

Le tematiche affrontate in questi tre anni sono state molteplici, tutte inerenti al campo delle relazioni interpersonali, spesso disfunzionali, che non permettono un clima classe sereno e adatto alla crescita personale e all'apprendimento. L'obiettivo dei percorsi svolti consisteva nel prevenire fenomeni di bullismo e cyberbullismo o dove fossero già in atto condotte lesive, comprenderle, contenerle e scioglierle. Ogni gruppo classe ha raggiunto un buon livello di consapevolezza e la maggior parte dei comportamenti scorretti o poco funzionali è stata modificata.

Ogni percorso è stato personalizzato in base alle esigenze del gruppo classe realizzando due percorsi differenti:

- Bullizzapp si caratterizza per l'utilizzo di una app sviluppata ad hoc dall'Università di Pavia in collaborazione con le consulte lombarde (progetto a cui ho preso parte dall'anno 2016 all'anno 2018) volta a individuare situazioni critiche di bullismo e cyberbullismo. Dai dati dell'app viene poi creato un percorso di 2 ore personalizzato in base alle esigenze del gruppo classe.
- Bullyfree consiste in cinque incontri da due ore ciascuno in cui si affrontano tematiche quali l'empatia e il rispetto reciproco, lo sviluppo della coscienza morale come meccanismo di sensibilizzazione e prevenzione per i comportamenti aggressivi, l'autoefficacia e la consapevolezza di sé, l'utilizzo dei social media e si riflette insieme sul tempo trascorso davanti agli schermi. Queste tematiche sono state affrontate anche con l'aiuto delle arti manuali, l'ascolto di canzoni e l'utilizzo di argilla e tangram.

6.2.3 Risultati

Di seguito sono riportate alcune delle risposte ai questionari post-percorso di insegnanti e studenti insieme alle foto dei lavori svolti con i ragazzi all'interno dei percorsi (Figura 6.1).

“Il progetto Bullyfree ha dato modo di prendere atto di alcune dinamiche già presenti, ma ancora in sordina, raccontate subito dai ragazzi che desideravano un clima diverso per la loro classe. I ragazzi coinvolti sono stati presi in carico e continuano ad essere seguiti dagli organi competenti.”



Figura 6.1. Alcuni dei lavori prodotti durante i progetti bullizzapp e bullyfree.

6.3 Percorsi Secondarie

6.3.1 Campione

Il finanziamento di Inner ha permesso di supportare diverse scuole in territorio lombardo e piemontese attraverso progetti educativi mirati a prevenire il bullismo e a promuovere un ambiente scolastico più inclusivo. Di seguito vengono descritti i progetti

realizzati nelle scuole secondarie, indicando il numero delle classi e degli alunni coinvolti, e le attività specifiche implementate in ciascuna scuola.

In totale i progetti hanno riguardato 2119 studenti (età media 14,32), di cui 1707 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, tra i 10 e i 19 anni.

I progetti hanno incluso iniziative per sensibilizzare contro il bullismo e creare un clima di rispetto reciproco tra studenti, con interventi strutturati in collaborazione con insegnanti e psicologi scolastici.

Campione anno 2018-2019

➤ Percorso Bullyfree

- Busto Gallarate Legnano Ticino: 3 percorsi
- Erba Laghi: 1 percorso
- Lecco: 2 percorsi
- Merate - Vimeracate Brianza: 2 percorsi

Totale di alunni coinvolti 230, divisi in 4 scuole, 8 classi.

➤ Percorso Bullizzapp

- Asti: 1 percorso
- Cirie' – Valli di Lanzo: 1 percorso
- Codogno: 1 percorso
- Erba Laghi: 1 percorso
- Ivrea: 1 percorso
- Milano: 4 percorsi
- Oltrepo': 2 Percorsi
- Pavia: 1 percorso
- Piacenza: 1 percorso
- Santhia': 4 percorsi
- Torino: 2 percorsi
- Varese e Verbano: 1 percorso
- San Martino Siccomario: 6 percorsi

Totale alunni coinvolti 650, 15 scuole, 26 classi.

Campione anno 2019-2020

➤ Percorso Bullyfree

- Bergamo: 3 percorsi
- Busto Gallarate Legnano Ticino: 3 percorsi
- Monza: 1 percorso
- Varese e Verbano: 1 percorso

Totale di alunni coinvolti 230, divisi in 4 scuole, 8 classi.

➤ Percorso Bullizzapp

- Milano est: 2 percorsi
- Oltrepo': 1 percorso
- Varese e Verbano: 3 percorsi

Totale di alunni coinvolti 200, divisi in 5 scuole, 10 classi.

Campione anno 2020-2021

➤ Percorso Bullyfree

- Monza: 1 percorsi

Totale di alunni coinvolti 27, divisi in 1 scuole, 1 classi.

➤ Percorso Bullizzapp

- Oltrepo': 1 percorso
- Varese e Verbano: 2 percorsi

Totale di alunni coinvolti 190, divisi in 5 percorsi, 7 classi.

Campione anno 2021-2022

- Monza: 2 percorsi
- Varese e Verbano: 1 percorso
- Oltrepo': 2 percorsi
- Erba laghi: 2 percorsi

Totale di alunni coinvolti 180, divisi in 4 scuole, 7 classi.

6.3.2 Metodi

Monza

Due percorsi da cinque incontri presso la scuola secondaria di primo grado Ricci di Lazzate (MB).

Il primo è stato effettuato tra settembre e ottobre 2021 in una classe terza in cui i docenti manifestavano difficoltà nel gestire la classe per un comportamento molto confusionario, atteggiamenti ostili tra i compagni e un rendimento assai basso, supponendo che i tre fattori fossero collegati tra loro. Il percorso ha fatto emergere varie difficoltà da parte degli studenti a intessere relazioni interpersonali non superficiali, a collaborare tra di loro e ad approcciarsi a temi nuovi con entusiasmo. Le fragilità sopra descritte sono state affrontate mediante lavori di gruppo e l'utilizzo delle arti manuali, come la lavorazione del DAS e dall'argilla, ma anche l'utilizzo delle tempere, da molti di loro mai utilizzate prima.

Il secondo è stato effettuato tra marzo e aprile 2022 in una classe seconda. Il gruppo classe ha fatto subito muro e ha espresso la sua diffidenza non partecipando attivamente, ma mediante le arti figurative e il lavoro di gruppo (cooperative learning) i ragazzi sono riusciti a trovare una nuova modalità di comunicazione tra di loro e con i docenti. Esprimere le proprie emozioni attraverso la ricomposizione dei pezzetti del gioco del tangram o il modellamento dell'argilla ha permesso a tutti di raccontarsi liberamente, senza incontrare barriere cognitive. Nel corso degli incontri è stato affrontato un caso di bullismo riguardante tre ragazzi della classe. Gli insegnanti hanno ritenuto questo percorso di estrema importanza e mantengono alcune disposizioni sperimentate insieme, quali la disposizione dei banchi ad isole per permettere uno scambio quotidiano tra *peer* e perchè possano imparare a modulare i propri comportamenti attraverso l'esempio con l'altro, infine, perchè permanga la condivisione delle fragilità presenti nei ragazzi è stato attivato un confronto continuo tra docenti delle varie materie.

San Martino Siccomario (PV).

Due percorsi da due incontri. Percorso effettuato a dicembre 2021 su due classi quinte elementari. I primi incontri sono stati svolti in palestra, dando importanza alla consapevolezza del movimento (metodo Feldenkrais) e alla rappresentazione teatrale delle emozioni. Ci si è concentrati sulle dinamiche interne ai due gruppi classe: prese

in giro, esclusioni dal gruppo di pari, fiducia e amicizia. Il secondo incontro è stato rivolto all'empatia e all'attivazione di essa a scuola nei confronti di compagni e insegnanti: ogni bambino ha rappresentato il proprio mondo a colori (con empatia) e quello in bianco e nero (senza empatia). La condivisione del proprio punto di vista e il rispetto di esso sono stati il fulcro dell'intero percorso.

Varese e Verbanò

Un percorso da cinque incontri più due aggiunti successivamente. Percorso effettuato tra dicembre e marzo 2021/22 su una classe seconda media.

Il gruppo classe presenta dinamiche relazionali spesso difficili tra alcuni componenti, a causa di personali e specifiche situazioni, per le quali si consiglia una presa in carico singola, ma non si figurano atti veri e propri di bullismo e/o cyberbullismo. La classe presenta un buon livello di riflessione, progettazione e realizzazione: la parte maschile del gruppo è in generale più spiccata e matura nei ragionamenti, forte riscontro nelle attività pratiche manuali svolte. Circa la metà degli alunni mostra scarso controllo della frustrazione e bassa capacità nella gestione delle proprie emozioni, per questo motivo nascono continue provocazioni raccolte subito da compagni e compagne. I due incontri supplementari sono serviti per lavorare sulla dimensione relazionale in classe: l'atmosfera non si manifesta esasperata, ma sempre poco nitida. All'interno del gruppo classe ci sono esempi positivi, alcuni seguiti e valorizzati dai compagni, altri molto meno, soprattutto a livello femminile. Si consiglia ai docenti di continuare a lavorare sul clima classe, attraverso attività in piccoli gruppi, misti maschi e femmine, imbastendo dibattiti su temi attuali e adatti al loro contesto di vita e fase di crescita, per cui debbano prendere una posizione e assumersi le responsabilità di tale gesto. In conclusione, si sottolinea una crescita e una maturazione già evidenti negli ultimi tre incontri; il laboratorio incentrato sulla lavorazione dell'argilla ha segnato uno spartiacque nel percorso. I ragazzi si confrontano tra di loro in modo più rispettoso ed educato e sembrano mostrare maggiore fiducia negli adulti educanti, si è modificata in positivo la predisposizione all'ascolto e alla comprensione.

Oltrepò

Due percorsi da tre incontri. Un percorso è stato effettuato su una classe terza a indirizzo grafico e uno su una classe quarta a indirizzo alberghiero, entrambi sono stati svolti tra marzo e aprile 2022.

Con la classe terza è stato affrontato il tema del bullismo e del cyberbullismo attraverso materiale multimediale e condivisione in circle time, lavori a gruppi per stimolare la loro capacità di progettazione (lavorare con cannuce e scotch per realizzare qualcosa che accomuni tutti i membri di un gruppo) e riflessioni sul futuro degli studenti lavorando su testi musicali da loro individuati. Con la classe quarta sono stati svolti incontri simili, ma il primo incontro è stato dedicato interamente a parlare, confrontarsi e riflettere su un caso di bullismo avvenuto nella loro classe a dicembre, che ha causato il ritiro da scuola di una studentessa. Il gruppo classe è migliorato grazie all'intervento, dato riscontrato da molti insegnanti. Ai corpi docenti di entrambe le classi sono stati lasciati consigli per affrontare le dinamiche che probabilmente emergeranno in futuro. I ragazzi della classe hanno mostrato grande entusiasmo verso gli incontri effettuati.

Erba Laghi

Due percorsi da due incontri denominati "Pillole di bullismo e cyberbullismo". Percorsi effettuati nel mese di aprile su una classe quinta elementare e una classe seconda media.

La classe della primaria aveva registrato diverse dinamiche relazionali difficili da interpretare che avevano creato tensioni tra bambini, genitori e insegnanti. Grazie a letture condivise e a un incontro interamente dedicato alla condivisione delle proprie impressioni riguardo atteggiamenti di presa in giro sono stati districati vari accadimenti e i docenti sono venuti a conoscenza di alcune dinamiche più sottili, non sempre ben chiare.

La classe di seconda media presenta invece una situazione faticosa data dal numero elevato di studenti, da situazioni personali fragili che rendono spesso il quotidiano confusionario. Si è lavorato molto sul rispetto dell'altro, sulla cooperazione nel piccolo gruppo e sull'aiuto reciproco nel momento in cui ci si sente vittima di comportamenti inadeguati dei compagni.

6.3.3 Risultati

Di seguito sono riportate alcune delle risposte ai questionari post-percorso di insegnanti e studenti insieme alle foto dei lavori svolti con i ragazzi all'interno dei percorsi (Figura 6.2).

“La classe non rispondeva ad alcun stimolo verbale, nascondendosi dietro una corazza, difesa estrema delle loro fragilità. Grazie alle arti figurative è stato possibile sconfiggere la ritrosia, creare un rapporto di reciproca fiducia ed esplorare le loro emozioni e le loro difficoltà relazionali.”

“La classe è stata seguita durante tutto il suo percorso triennale alle scuole medie: la docente di lettere ha seguito il percorso a fianco della classe e degli esperti speranzosa di trarre giovamento sia riguardo il comportamento che il rendimento scolastico. Il suo obiettivo è stato raggiunto: tutti a fine anno sono stati promossi perché hanno dimostrato un cambio di rotta nel rispetto e nell'impegno, tutto ciò grazie alla costruzione di un legame vero studente-docente e studente-studente.”



Figura 6.2. Alcuni dei lavori prodotti durante i progetti nelle classi.

6.4 Discussioni

Nel corso degli ultimi anni la continua evoluzione delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione ha fatto sì che una parte significativa della comunicazione e delle relazioni interpersonali si spostasse su un piano virtuale (Gualtieri et al., 2020b); ciò accade soprattutto tra i cosiddetti nativi digitali (Coluccia et al., 2020). La familiarità di bambini e adolescenti con i nuovi canali di comunicazione, tuttavia, può avere conseguenze dannose a causa di un utilizzo non consapevole della tecnologia, ponendo questi soggetti in una condizione di vulnerabilità (Pozza et al., 2019a, 2019b). Proprio all'interno di tali evidenze scientifiche si inseriscono anche i nostri risultati, che mostrano come le assenti indicazioni sulla gestione dei mezzi comunicativi digitali portino a bambini a incorrere in pericoli, ma soprattutto a non sapere più gestire neanche quei legami creatisi nel mondo offline della scuola. Il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo continua a rappresentare una delle sfide più gravi per il sistema educativo italiano, con implicazioni che vanno ben oltre la mera gestione di conflitti tra studenti. Il coinvolgimento di figure come il referente per bullismo e cyberbullismo nelle scuole ha dimostrato di essere un elemento positivo verso una gestione più consapevole e strutturata di questi fenomeni. Tuttavia, non basta avere una figura dedicata o corsi di sensibilizzazione per ottenere risultati duraturi: è necessario un impegno continuo e una sinergia tra le istituzioni scolastiche, le famiglie, gli esperti e le forze dell'ordine.

Il ruolo del referente per bullismo e cyberbullismo, purtroppo, non sempre è stato percepito come centrale all'interno delle scuole. La formazione continua e la collaborazione con psicologi scolastici e esperti esterni sono fondamentali, ma l'efficacia di questi interventi dipende dalla capacità di tutti gli attori coinvolti di lavorare insieme. L'approccio multidisciplinare, che cerca di affrontare il problema non solo dal punto di vista educativo, ma anche da quello psicologico e sociale, risulta essenziale per identificare e contrastare precocemente i segnali di disagio. Tuttavia, la necessità di un'azione tempestiva e mirata è spesso ostacolata dalla mancanza di risorse, dalla carenza di personale specializzato e, in alcuni casi, dalla reticenza delle scuole a prendere una posizione contro fenomeni che, purtroppo, sono ancora troppo spesso considerati "normali" in alcuni contesti adolescenziali.

L'introduzione di progetti come Bullyfree e Bullizzapp, con il coinvolgimento diretto degli studenti, ha mostrato che l'approccio educativo deve andare oltre la semplice

informazione. La prevenzione passa attraverso la creazione di ambienti scolastici che incoraggiano l'inclusività, il rispetto reciproco e la consapevolezza. In particolare, l'approccio della peer education ha dimostrato di essere particolarmente utile: gli studenti, se correttamente formati, sono in grado di sensibilizzare i propri compagni, diffondere una cultura della non violenza e intervenire in situazioni problematiche con maggiore empatia e comprensione. La partecipazione attiva dei ragazzi nei progetti di sensibilizzazione ha anche il vantaggio di ridurre il divario tra la teoria e la pratica, facendo emergere soluzioni che sono direttamente legate alle reali dinamiche di gruppo. Tuttavia, uno degli aspetti più critici nella lotta contro il bullismo e il cyberbullismo rimane la prevenzione. Come sottolineato da Albert Bandura, le dinamiche di bullismo non si limitano a un'azione violenta o di sopraffazione, ma sono spesso il risultato di processi psicologici complessi, che vanno dalla ricerca di approvazione sociale alla difficoltà di gestire le proprie emozioni. Gli interventi, quindi, non dovrebbero concentrarsi solo sull'identificazione dei bulli o delle vittime, ma dovrebbero mirare anche alla sensibilizzazione dell'intero gruppo classe. La cultura del rispetto e della consapevolezza deve essere interiorizzata dagli studenti, che devono essere educati a riconoscere la violenza in tutte le sue forme e a rispondere a essa con un comportamento non violento. Questa potrebbe essere la motivazione per la quale le classi in cui abbiamo svolto percorsi più lunghi hanno ricavato un maggior beneficio in termini di crescita personali, qualità delle relazioni interpersonali tra compagni, tra studenti e docenti e anche a livello di rendimento scolastico le insegnanti hanno registrato l'aumento di impegno, concentrazione e resa sotto forma di profitto maggiore.

Un altro aspetto importante riguarda la gestione del cyberbullismo, che si sviluppa in un contesto online dove spesso le vittime non sono nemmeno consapevoli di essere tali, o sono troppo intimidite per chiedere aiuto. Le nuove tecnologie, purtroppo, hanno amplificato e diffuso il fenomeno, permettendo forme di violenza psicologica che spesso restano invisibili agli occhi degli adulti. Il coinvolgimento diretto degli studenti più grandi nell'educazione dei più piccoli, come suggerito dalle linee guida ministeriali, può rappresentare un primo passo fondamentale nella creazione di una rete di supporto che coinvolge i ragazzi stessi. Tuttavia, anche in questo caso, le leggi come la Legge 71 del 2017 sono un ottimo strumento di intervento, ma da sole non sono sufficienti. È necessario un cambiamento profondo nelle dinamiche educative, che sposti l'attenzione dalla mera punizione del comportamento scorretto alla promozione di una cultura della responsabilità collettiva.

Infine, il fenomeno della violenza tra giovani e la sua manifestazione più estrema, osservata in diversi fatti di cronaca, solleva interrogativi cruciali sulla qualità dell'educazione socio-emotiva nelle scuole italiane. Se episodi così gravi sono in aumento, ciò significa che il sistema scolastico non sta riuscendo a rispondere efficacemente alla crescente aggressività tra i giovani. La "crisi di valori" segnalata dai dirigenti scolastici non è solo una questione di violenza fisica, ma riguarda la perdita di un senso condiviso di etica e di rispetto per l'altro. Se la scuola non riesce a svolgere il proprio ruolo educativo nel trasmettere valori di civiltà, la società nel suo complesso ne risente. L'educazione alla non violenza e al rispetto reciproco deve essere un obiettivo prioritario, e per farlo è necessaria una strategia integrata che coinvolga tutta la comunità educante.

In conclusione, i progetti e le iniziative finora attuate sono certamente un passo nella giusta direzione, ma occorre intensificare gli sforzi per costruire un sistema scolastico che non solo reagisca agli episodi di bullismo e cyberbullismo, ma che li prevenga, creando una cultura di non violenza che parta dai banchi di scuola. L'efficacia di questi interventi, infatti, dipende dalla durata dei percorsi e dalla collaborazione tra tutte le componenti sociali: scuola, famiglia, istituzioni e studenti stessi. Solo in questo modo si potrà sperare di contrastare efficacemente il bullismo e il cyberbullismo e di costruire una società più giusta e rispettosa per le nuove generazioni.

CAPITOLO SETTE

Il Progetto Triennale

7.1 Introduzione

L'idea per lo sviluppo di questo progetto nasce a seguito di un'indagine, svolta dalla Prof.ssa M. Assunta Zanetti, dal Dottor Carlo Marinoni e da me, durante il periodo di *lockdown*, causato dalla pandemia *Covid-19*. Come sappiamo da altri studi, questo periodo ha esacerbato alcuni elementi legati alla socievolezza digitale (iper-esposizione, diluizione dei confini pubblico-privato-intimità, auto spettacolarizzazione) che creano le condizioni per lo svilupparsi della violenza digitale (Deslandes, Coutinho, 2020). Risultati simili a questi sono stati raggiunti nell'indagine condotta dall'Università di Pavia, che aveva l'obiettivo di indagare la percezione dei fenomeni di bullismo e di cyberbullismo e le modalità d'uso dei *social network* da parte dei ragazzi, con particolare attenzione al periodo della pandemia, durante il quale gli studenti di ogni età utilizzavano la rete anche per seguire le lezioni, venendo quindi esposti all'utilizzo dei *devices* molte più ore al giorno. Anche un'altra ricerca (Dhakal, 2021) ha evidenziato come in Italia l'utilizzo dei *social network* abbia visto un aumento, durante il *lockdown*, del 66%, nei ragazzi di età compresa tra i 13 e i 17 anni.

L'indagine di Zanetti ha coinvolto un campione composto da 5658 studenti (1320 tra gli 8 e gli 11 anni e 4388 tra i 12 e i 19 anni), provenienti da 29 scuole diverse localizzate sul territorio pavese. La ricerca è stata svolta attraverso un questionario, "*Questionario cyberbullismo al tempo del Covid-19*", differenziato per fasce d'età (fascia 8/11 e fascia 12/19), autosomministrato attraverso un link su piattaforma *Survey Monkey* e composto da 22 items volti ad indagare cinque aree:

- Anagrafica
- Frequenza dell'utilizzo dei devices: esposizione e attività online
- Parental control e condivisione di difficoltà personali
- Percezione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo
- Cambiamenti della percezione del fenomeno del cyberbullismo in DaD.

I risultati hanno evidenziato, durante il periodo di didattica a distanza (DaD), la messa in atto di comportamenti superficiali e immaturi, quali la registrazione, all'insaputa di insegnanti e compagni, con il fine ultimo della presa in giro, tramite *screenshot* postati su altri *social network*, e la presa in giro di compagni approfittando dell'anonimato. Inoltre, si osserva una mancata consapevolezza riguardo il fatto che le proprie azioni possano creare sofferenza e provocare danni agli altri. Un ruolo importante lo hanno assunto le due motivazioni più inflazionate per le quali una persona diventa una cybervittima: “*perché è diversa dagli altri*” (51,52% fascia 8/11 anni e 59,11% fascia 12/19 anni) e “*perché non è in grado di difendersi*” (72,42% fascia 8/11 anni e 76,26% fascia 12/19 anni). Ciò fa scrivere che più della metà della popolazione coinvolta ritenga la diversità uno scoglio quasi insormontabile e più del 70% dei ragazzi intervistati percepisca la mancanza di strumenti la causa principale della vittimizzazione online.

Dati i risultati e le riflessioni conseguentemente emerse, e tra l'altro come evidenziato negli spunti operativi dell'articolo “*Bullismo e cyberbullismo ai tempi del Covid-19: un'indagine sulla popolazione scolastica*”, sarebbe opportuno creare percorsi di intervento volti a stimolare esperienze che richiedano abilità empatiche e l'adozione di una moralità più responsabile attraverso attività di *role-playing*, condivisione di esperienze e di emozioni, attività di gruppo e formazione degli studenti per interventi *peer to peer*.

Al fine di rispondere a tali esigenze, è nato il progetto descritto in questo capitolo. Ideato e supervisionato dalla Prof.ssa M. Assunta Zanetti, del Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento dell'Università degli Studi di Pavia, insieme ad alcuni suoi collaboratori; l'iniziativa è stata sposata, sostenuta e finanziata dall'associazione International Inner Wheel Club di Merate-Vimercate Brianza. Progettato per il triennio 2023-2025, attuato presso la scuola secondaria di primo grado Manzoni di Vimercate (MB), ha coinvolto, e continua tuttora a farlo, gli studenti delle classi prime che sono stati accompagnati fino alla classe terza. Il terzo anno è ancora attivo, il percorso si concluderà nel mese di maggio 2025. Inoltre, sono stati fruitori dell'iniziativa i genitori degli alunni, i docenti delle classi e la cittadinanza tutta, attraverso la proposta e lo svolgimento di due conferenze online per ciascun anno scolastico, che avverranno invece in presenza il terzo anno: si sono affrontati i temi del bullismo e cyberbullismo da diverse prospettive, teoriche, legali, socio-emotive ed educative, a cura di esperti e degli studenti formati. Infine, verso la fine di ogni anno

scolastico, nel mese di maggio, si è tenuto un convegno di restituzione del lavoro svolto, alla presenza di insegnanti, genitori e cittadinanza tutta presso il Teatr'Oreno, ubicato nel comune della scuola.

Gli obiettivi del progetto sono:

- informare e sensibilizzare studenti, genitori, insegnanti e personale scolastico sui temi del bullismo e cyberbullismo;
- messa a punto di materiali prodotti dagli alunni- adeguatamente formati- e condivisi con il resto della popolazione scolastica;
- fornire e/o accrescere il livello di conoscenza e consapevolezza del fenomeno dei social media e delle competenze digitali richieste oggi per navigare online in modo sicuro;
- lavorare insieme, in gruppo, per accrescere la cooperazione e l'attenzione da porre sulle relazioni interpersonali, tanto nella realtà fisica quanto in quella virtuale.

I temi trattati sono il rispetto, le emozioni, l'empatia, i meccanismi del disimpegno morale, l'immagine di sé online e offline, attenzione al linguaggio e alle espressioni verbali presenti nei commenti online sui social network, assunzione di responsabilità dei propri pensieri espressi, irremovibilità delle informazioni personali immesse nel web, dinamiche relazionali disfunzionali, quali bullismo e cyberbullismo, messa in atto di comportamenti, sia nel contesto reale che virtuale, di prevaricazione, aggressione e introduzione alla legge n. 71 del 2017.

Tutti questi argomenti sono trattati attraverso lavori singoli e/o di gruppo che portano gli studenti a mettersi in gioco. Gli studenti sono formati non solo alla conoscenza del fenomeno ma anche all'uso di tecniche di comunicazione funzionali per favorire un clima positivo e accompagnati nella produzione di strumenti e materiali che verranno condivisi con gli alunni delle altre classi in un percorso di Peer education.

7.1.1 Domande di ricerca

Nel corso degli ultimi anni la continua evoluzione delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione ha fatto sì che una parte significativa della comunicazione e delle relazioni interpersonali si spostasse su un piano virtuale (Gualtieri et al., 2020b); ciò accade soprattutto tra i cosiddetti nativi digitali (Coluccia et al., 2020). La familiarità di bambini e adolescenti con i nuovi canali di comunicazione, tuttavia, può avere

conseguenze dannose a causa di un utilizzo non consapevole della tecnologia, ponendo questi soggetti in una condizione di vulnerabilità (Pozza et al., 2019a, 2019b). Alla luce di questi dati, ci siamo chiesti come poter rendere più consapevoli i ragazzi della scuola secondaria di primo grado della qualità delle relazioni che nascono e si costruiscono intorno a loro, della preziosità dell'intelligenza emotiva, del cooperative learning, delle sfaccettature del mondo online, compresi videogiochi e social network e, infine, delle caratteristiche dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo al fine di evitare il crearsi di tali dinamiche o di innalzare la capacità di viverle e gestirle con l'aiuto dei compagni e degli adulti di riferimento.

7.1.2 Scopo della ricerca

Il nostro progetto s'inscrive in una tipologia d'interventi ispirati alle tecniche di peer education, nate attorno agli anni Settanta nell'ambito della prevenzione delle dipendenze da alcol (ad es., Planken, Boer, 2010) e sostanze stupefacenti (ad es., Elliott, Lambourn, 1999) e della lotta contro la diffusione dell'aids (ad es., Maticka-Tyndale, Barnett, 2010). Tali tecniche si basano sull'assunto che i coetanei riescano a identificare i comportamenti-problema (nel nostro caso il bullismo) con maggior accuratezza degli adulti (Cowie, Hutson, 2005), rappresentino degli interlocutori credibili (Svenson, 1998) e costituiscano dei modelli con cui potrebbe essere più semplice innescare un processo d'identificazione; esse s'avvantaggiano del naturale processo d'influenza reciproca che avviene tra pari in adolescenza, al fine di trasferire conoscenze e capacità. Anche le linee guida ministeriali sembrano incoraggiare i modelli d'intervento che utilizzano i pari, in quanto fanno esplicito riferimento alla necessità che i ragazzi possano «esercitare un ruolo attivo» e che siano «primi attori di ogni azione di contrasto e prevenzione». Nel contesto italiano, un esempio virtuoso di tale categoria di progetti è rappresentato dal programma “Non- cadiamo in trappola!” (Menesini, Nocentini, Palladino, 2012), elaborato a partire dal 2008 dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Firenze. Il progetto, condotto con ragazzi provenienti da differenti scuole secondarie superiori della Toscana, prevede sia azioni faccia a faccia sia online e ha fatto rilevare risultati molto positivi in termini di riduzione dei livelli di bullismo, vittimizzazione, cyberbullismo e cybervittimizzazione.

Poichè il cyberbullismo si configura come un fenomeno appartenente al mondo dell'immateriale, le cui dinamiche nell'obiettivo di offendere, denigrare, assoggettare

la vittima, sono uguali a quelle del bullismo tradizionale ma con uno scenario di riferimento totalmente differente, il nostro obiettivo è quello di creare una comunità scolastica fondata sulla cultura del rispetto, dove dinamiche di prevaricazione non possano nascere né attecchire.

7.2 Campione

Il progetto ha coinvolto direttamente cinque classi della scuola secondaria di primo grado Manzoni di Vimercate (MB), ovvero 120 studenti di 10-13 anni il primo anno, 125 studenti di 11-14 anni il secondo anno e 123 studenti di 12-15 anni il terzo anno in cui si è svolto il percorso. I cinque gruppi classe si presentano multietnici, con una presenza variabile dal 40% a oltre il 50% di studenti stranieri di prima e seconda generazione, oltre a studenti NAI, Neo Arrivati in Italia, che non parlano la lingua italiana o la conoscono molto poco. La molteplicità di culture e religioni è una grande ricchezza, ma a volte anche una fonte di fraintendimenti derivanti da una difficile comprensione reciproca.

Nell'anno 2023-2024 il progetto ha coinvolto altre cinque classi, con studenti un anno più piccoli, ovvero 120 alunni delle classi prime, attraverso la peer-education.

Nell'anno corrente, 2024-2025, il percorso coinvolge, attraverso la peer education, sia le cinque classi dell'anno precedente, sia le nuove cinque classi prime, quindi altri 125 studenti.

7.3 Metodi

Durante il primo anno, dal mese di febbraio al mese di maggio 2023, gli studenti delle cinque classi prime, hanno partecipato a quattro incontri da due ore ciascuno in classe con me, durante i quali sono stati affrontati i temi:

- Empatia ed intelligenza emotiva attraverso materiale multimediale: video di Mr. Empathy realizzato dall'Associazione Empatia di Milano, canzone il "Guerriero" di Marco Mengoni e canzone "L'arome secco sè" di Lorenzo Baglioni. Realizzazione, ogni studente singolarmente, del proprio mondo in bianco e nero (= assenza di empatia) e di quello colorato (= presenza di empatia); collaborazione dell'intero gruppo classe per creare un cartellone in cui hanno raccolto tutti i loro personali guerrieri, ciascuno correlato da una descrizione fisica e/o caratteriale.

- Temi del bullismo e del cyberbullismo affrontati con materiali multimediali scelti da me e proposti dagli studenti, con successiva discussione in circle time.
- Cooperative learning, comunicazione non ostile e problem solving: realizzazione di manufatti con cannuce e scotch di carta colorato, che hanno come oggetto un elemento in comune a tutti i membri del gruppo (4 o 5 alunni).
- Introduzione e spiegazione della legge n.71 del 2017 attraverso la storia di Carolina Picchio.

Durante l'anno sono state svolte due conferenze online rivolte ai genitori e a tutti coloro che fossero interessati a partecipare, evento condiviso con la cittadinanza anche dall'assessore del comune. Nella prima si sono affrontati gli aspetti emotivo-relazionali delle dinamiche di bullismo e cyberbullismo, nella seconda gli aspetti giuridico legali dei fenomeni.

Nei mesi di aprile e maggio, i ragazzi, in collaborazione con i propri docenti, hanno realizzato:

- VADEMECUM, ovvero un pieghevole informativo a servizio della popolazione, presentato dai ragazzi stessi e distribuito durante la mattinata di restituzione a maggio 2023.
- SEGNALETICA, simile a quella stradale, da appendere nei corridoi e sulle porte di ogni classe con frasi simbolo, indicazioni dei luoghi dove rivolgersi in caso di disagio o difficoltà
- CRUCIVERBA giganti con definizioni di emozioni, sentimenti, bullismo, cyberbullismo, diverse tipologie di tali comportamenti, nome di videogiochi e social network con i rischi correlati.

Tutti i manufatti sono stati presentati, descritti e commentati dai ragazzi stessi durante la mattinata conclusiva a teatro, davanti a docenti, genitori, nonni, dirigente scolastico, assessore all'istruzione, rappresentanti dell'associazione Inner Wheel Club e tutta la comunità.

Durante il secondo anno, dal mese di ottobre 2022 al mese di maggio 2023, gli studenti di seconda hanno partecipato a quattro incontri con me, in cui si sono affrontate le seguenti tematiche:

- Il mondo dei *social network* a partire dai selfie: disegno di uno *stickman* con determinate caratteristiche (freccia dalla testa -> emozioni a percorso; freccia dal cuore -

> passioni; freccia dalla gamba destra -> abilità; freccia dal braccio destro -> emozioni in famiglia) e realizzazione singola e personale del proprio selfie su un foglio bianco.

- Il rispetto reciproco: lettura condivisa del Manifesto della comunicazione non ostile e dell'art. 3 della Costituzione Italiana, segue riflessione guidata in circle-time e lavoro di gruppo col fine di scegliere un articolo e trasportarlo nella quotidianità.

- Importanza delle parole online e offline e assunzione delle proprie responsabilità: lettura condivisa delle poesie "Parole" e "Le belle persone" tratte dal testo "La vita si impara" di Alberto Pellai. Segue lavoro di gruppo con riflessione sui testi e rappresentazione grafica.

- Preparazione alla peer education e relativo materiale da presentare nelle classi prime nei mesi di aprile e maggio. Approfondimento sull'uso dei social network.

A due dei cinque gruppi classi è stato aggiunto un incontro al termine dei primi quattro, poiché individuati, dalle insegnanti e da me, come più fragili e bisognosi di un'ulteriore mediazione per risolvere conflitti nati nel frattempo. Il quinto incontro si è svolto in circle-time, dando vita a un momento di confronto, di sfogo, di mediazione e di riconciliazione consapevole.

Durante l'anno sono state svolte due conferenze online rivolte ai genitori e a tutti coloro che fossero interessati a partecipare. La prima rivolta ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo e le loro caratteristiche intrinseche quali fenomeni relazionali disfunzionali, la seconda ha trattato argomenti di cronaca e pareri di esperti del campo psicologico, dando vita a riflessioni condivise.

Nei mesi primaverili tutti gli studenti, in collaborazione con i propri insegnanti, hanno realizzato:

- La TASK FORCE BullyFree (composta dai gruppi classe coinvolti e con a capo il referente al bullismo e al cyberbullismo), che si avvale della peer education, ovvero studenti più grandi e formati che insegnano ai più piccoli, che consente di creare legami più stretti e confidenziali tra gli alunni e quindi di intercettare eventuali situazioni di disagio o di comportamenti a rischio.

- Testi e POESIE con soggetto emozioni, stato d'animo, racconti di situazioni possibili, che sono stati letti dagli studenti stessi. Condivisione degli approfondimenti sul manifesto della comunicazione non ostile e le due poesie di Pellai.

- CRUCIVERBA giganti e IMPICCATO con definizioni di emozioni, sentimenti, bullismo, cyberbullismo, diverse tipologie di tali comportamenti, nome di videogiochi e

social network con i rischi correlati. Questa tipologia di attività l'anno precedente aveva entusiasmato molto i ragazzi che hanno chiesto di poterlo ripetere.

- **RAPPRESENTAZIONI TEATRALI:** due gruppi classe hanno portato sul palco brevi scenette recitate di possibili situazioni in cui comportamenti di presa in giro perpetrati nel tempo causano conseguenze serie sulla vittima.

Tutti i ragazzi hanno partecipato al momento conclusivo; durante la parte finale dell'incontro si è lasciato spazio per le domande, dando vita a un dibattito tra studenti, me e la platea. Gli studenti chiedono alle rappresentanti dell'associazione presenti in platea di poter fare più ore di progetto l'anno seguente perchè sentono la necessità di fare più dibattiti e attività pratiche relative a tali argomenti.

Data la richiesta spontanea dei ragazzi, durante il terzo anno, dal mese di ottobre 2023 al mese di maggio 2024, si svolgeranno 7 incontri in presenza con me, durante i quali saranno trattati i seguenti temi:

- Due incontri dedicati al rispetto reciproco e l'utilizzo della violenza: attraverso il racconto di fatti di cronaca e la visione di cortometraggi girati da loro coetanei, raffiguranti dinamiche di bullismo diretto e indiretto, si indagano i modi di agire e di reagire in un dibattito svolto in circle time.
- L'espressione attraverso un cortometraggio: lavoro a gruppi, riflessione e scelta dell'argomento, ipotesi della trama, stesura di un copione.
- Espressione emotiva attraverso il modellamento di un materiale plasmabile, l'argilla verde, e creazione di un manufatto personale che rappresenti qualsiasi elemento sia stato per loro importante in questo percorso.
- Preparazione alla peer education nelle classi seconde e prime attraverso la scelta di materiale multimediale e la realizzazione di cartelloni come canovaccio alla spiegazione.

Durante l'anno si svolgeranno due conferenze, per il primo anno in presenza, aperte ai genitori e alla cittadinanza tutta, durante le quali saranno i ragazzi stessi a presentare alcuni argomenti precedentemente preparati insieme in classe.

Nei mesi primaverili tutti gli studenti di terza, in collaborazione con i propri insegnanti, realizzeranno:

- **Manufatti in ARGILLA verde:** attraverso l'utilizzo di un materiale plasmabile e prezioso i ragazzi sono liberi di esprimersi attraverso un canale differente da quello della

comunicazione verbale. Liberi di creare ciò che preferiscono, con un significato inerente al percorso svolto. La fantasia, il problem solving e la gestione della frustrazione sono messe alla prova: far cadere un manufatto tridimensionale è molto semplice, ma è la strategia di risoluzione a meritare attenzione.

- Un CORTOMETRAGGIO che racconta un episodio di bullismo o di cyberbullismo oppure le emozioni e gli stati d'animo legati a tali dinamiche ed esperite dai ragazzi della loro età.
- TASK FORCE Bullyfree non solo come riferimento per le classi seconde già incontrate lo scorso anno, ma anche per le nuove classi prime.

L'esperto rimane disponibile durante l'anno per continui confronti con il corpo insegnante per adattare e modificare gli interventi, modulandoli meglio al variare delle situazioni personali e di gruppo presenti in ciascuna classe.

Al termine di ogni anno viene chiesto, attraverso una domanda aperta, a studenti e docenti, di scrivere il loro pensiero riguardo i cambiamenti avvenuti nei comportamenti dei singoli e nelle dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe; il loro pensiero possono esprimerlo nella modalità per loro più agevole e rappresentativa delle proprie caratteristiche: sottoforma di tema, di pensiero scritto, di filastrocca, di disegno.

7.4 Risultati

LA SUPERIORITÀ

LA SUPERIORITÀ
NON È SEMPRE CIÒ CHE PENSATE
PUÒ SEMBRARE UNA QUALITÀ
MA DIPENDE DA COME
L'INTERPRETATE
C'È CHI USA LA SUA ENERGIA
SOLO PER PREVARICARE
E SENZA SIMPATIA
DALLE PERSONE SI FA ODIARE
C'È CHI USA LA SUA ENERGIA
PER SPIEGARE ED AIUTARE
E CON EMPATIA DALLE PERSONE SI
FA AMARE.

INSICUREZZA

E' dentro ognuno di noi,
non sempre in egual misura,
anche se non la vuoi
perchè un po' ti fa paura.
Può farti sentire in difetto,
oppure molto fragile.
Su ognuno di noi fa effetto,
sei perfetto su ogni aspetto.



“**Empathy go up** è un progetto che, sebbene richieda un impegno significativo, si basa sull'empatia come elemento di forza. Il nostro Istituto ha accolto questa sfida, consapevole dell'importanza di rafforzare continuamente le abilità pro-sociali. Il progetto si concentra sull'empatia, elemento fondamentale per prevenire bullismo, cyberbullismo e violenza, e per creare una cultura del rispetto. Gli studenti sono costantemente esortati a riflettere e ad agire su questi temi, diventando protagonisti del loro processo di crescita. Gli aspetti più apprezzati del progetto riguardano la varietà degli stimoli proposti e la professionalità della dottoressa Pedroni, capace di entrare in sintonia con i ragazzi, ascoltarli e guidarli nella crescita emotiva. Un aspetto unico di **Empathy go up** è la sua struttura triennale, che consente agli studenti di approfondire i temi ogni anno, consolidando i saperi e rendendo evidenti i progressi nel tempo. Inoltre, il progetto si rivolge a studenti in una fase evolutiva delicata, offrendo loro il supporto di un adulto esterno, capace di ascoltare senza giudizio.”

Referente bullismo e cyberbullismo di istituto, ottobre 2024

“La peer education è andata ottimamente, lo si toccherà con mano con i racconti dei ragazzi. Non vedo l'ora di sapere cosa avete in serbo per noi l'anno prossimo”

Prof.ssa Fortunato maggio 2024

“Atteggiamento degli alunni più consapevole rispetto allo scorso anno, è stato apprezzato l'approccio dialogico. Molti alunni si sono aperti maggiormente nell'esprimere le proprie emozioni e le proprie opinioni, per altri questo è ancora un obiettivo da raggiungere.” **Prof.ssa Pirovano ottobre 2024**

“Alcuni ragazzi hanno lasciato lavorare altri più abili nel lavoro manuale, non sapendo bene come integrarsi nella parte pratica del lavoro di gruppo, ma la condivisione dell'idea e la progettazione hanno coinvolto tutti. So quanto valgono questi lavori per l'esercizio della cooperazione. Mai e poi mai avrei pensato riuscissero a realizzare cose così belle con delle cannuce, hanno creato lavori strepitosi.” **Prof.ssa Orlandini**

maggio 2024

I ragazzi di terza C:

“Da questo progetto sto uscendo con una consapevolezza che prima non avevo. Grazie ai diversi incontri ho imparato che tutto ciò che diciamo o facciamo ha un impatto diverso sulle diverse persone e ho compreso quanto sia importante essere empatici”.

“Questo progetto ha contribuito alla mia crescita mentale ed emotiva e alla mia maturazione: oggi se una persona viene bullizzata io intervengo e se viene cyberbullizzata le fornisco consigli e avverto gli adulti”.

“Un aspetto che mi piace molto del progetto è quando ci mettiamo in cerchio e parliamo di argomenti importanti, ci ragioniamo su, discutiamo dei pericoli. Apriamo un discorso interessante, unico!”

“Secondo me le ore di “Empathy go up” sono un momento di confronto tra noi: ognuno esprime la propria opinione e, quindi, mettiamo insieme tante idee diverse. Infatti per me è fondamentale confrontarmi su argomenti come il bullismo o il cyberbullismo, in modo tale da ascoltare anche idee diverse dalle mie”

“Questo progetto mi piace molto e penso di aver fatto bene a convincere mia mamma ad acconsentire all’adesione perché stiamo trattando argomenti importanti dei quali non sempre si parla a casa. A mio avviso noi ragazzi stiamo maturando sempre di più, anche senza accorgercene e, rispetto alla prima, abbiamo una maggiore consapevolezza”.

“L’argomento del quale abbiamo maggiormente parlato durante questi anni è stato il bullismo e il cyberbullismo ed è proprio perché ne abbiamo parlato molto che siamo riusciti a comprendere perché sono dei comportamenti sbagliati e a sapere cosa fare se ci ritroviamo in queste situazioni spiacevoli. A me il progetto piace non solo perché impariamo cose sempre nuove ma anche perché dialoghiamo su molti aspetti con cui entriamo in contatto, come il razzismo o l’omofobia”.

“Una delle esperienze più belle è stato il momento di restituzione al TeatrOreno perché è stato emozionante condividere quello che avevamo fatto con gli adulti. Anche se sono molto timido, nel momento in cui sono salito sul palco ho dimenticato la timidezza”.

“In questi due anni ho imparato a controllarmi e a rilassarmi, a non offendere nessuno e a non fare confronti tra le persone. Inoltre, questo progetto mi ha fatto comprendere come si può vivere da bullizzati e, parlandone, ho appreso cosa si potrebbe fare in quella situazione”.

“In prima media, quando mi avevano chiesto di partecipare al progetto, ero molto perplessa perché pensavo fosse un’inutile perdita di tempo per parlare sempre delle stesse cose. Parlavamo delle nostre emozioni e io trovavo scorretto il fatto di dover raccontare le mie a tutti e ciò per paura di essere giudicata. Poi, in seconda, mi si è ripresentata davanti l’opportunità di questo progetto; dico “opportunità” perché ne ho compreso solo ora, in terza media, l’importanza. Durante gli incontri sono riuscita piano piano ad esprimermi e a comprendere anche il pensiero e la personalità dei miei compagni. Il fatto di essere riuscita ad aprirmi alla classe la reputo una cosa molto bella e che è diventata anche molto spontanea; infatti, prima di adesso non avevo mai riflettuto sui traguardi e sulle conquiste che ho raggiunto grazie a Empathy go up”.

“Io consiglio questo progetto nel percorso della scuola secondaria di primo grado perché, secondo me, serve a far tranquillizzare i ragazzi di prima e a far loro godere le medie senza pensare che ci debba essere per forza il bullismo, ma insegnando, eventualmente, come si può intervenire. Grazie a questo progetto ho capito, divertendomi, cose che a volte davo per scontato.”.

Gli studenti e le insegnanti di terza D hanno raccolto le proprie opinioni su un cartellone, Figura 7.1, per evidenziare il senso di collaborazione del gruppo classe, docenti compresi:

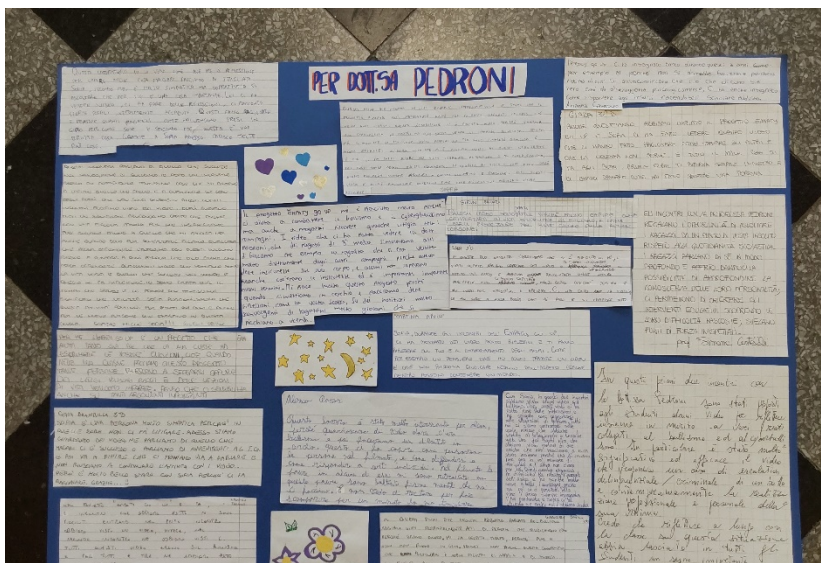


Figura 7.1 Cartellone feedback studenti e insegnanti classe terza D sul progetto.

7.5 Discussioni

La ricerca iniziale condotta durante il lockdown evidenzia come la pandemia abbia amplificato alcuni comportamenti rischiosi legati alla socievolezza digitale, come l'iperesposizione sui social, la diluizione dei confini tra pubblico e privato e la crescente auto-spettacolarizzazione. Il progetto nasce proprio da questi dati e mira a intervenire precocemente per educare gli studenti alla consapevolezza dei rischi e delle dinamiche di potere che si sviluppano anche nel mondo digitale.

I risultati suggeriscono che il bullismo online e offline non sia solo una questione di "cattiveria" gratuita, ma una reazione a ciò che viene percepito come differente, e una manifestazione di potere nei confronti di chi non ha gli strumenti per difendersi. La ricerca mette in luce la necessità di sviluppare competenze emotive e sociali, come l'empatia e la consapevolezza del danno causato dalle proprie azioni, per prevenire e contrastare tali fenomeni.

Il progetto descritto nel capitolo si sviluppa su più livelli e include diverse attività educative che vanno oltre la semplice informazione sui rischi del bullismo e del cyberbullismo. Viene enfatizzata l'importanza di stimolare la consapevolezza emotiva degli studenti, l'empatia e la responsabilizzazione nelle loro azioni, sia nel mondo fisico che online. In questo senso, l'uso di tecniche didattiche come il role-playing, la cooperazione di gruppo, e la peer education risultano particolarmente efficaci. La peer education, che vede gli studenti più grandi formati come educatori per i più giovani, è

una strategia risultata particolarmente potente, poiché ha facilitato la creazione di legami di fiducia tra coetanei e ha favorito l'individuazione precoce di situazioni problematiche. Inoltre, la metodologia proposta favorisce la partecipazione attiva degli studenti nella creazione di materiali informativi, come vademecum e cruciverba, che divengono strumenti di sensibilizzazione per l'intera comunità scolastica. La realizzazione di manufatti e l'esperienza di peer education hanno dimostrato un innalzamento della responsabilità della maggior parte degli studenti, i quali si sono sentiti investiti di una responsabilità preziosa, ovvero poter aiutare i compagni più piccoli a vivere meno esperienze nocive o, in caso succedesse, ad individuarle e a sapere come reagire.

Un altro aspetto interessante del progetto è il contesto culturale in cui è stato implementato. La scuola Manzoni di Vimercate è caratterizzata da una composizione multietnica, con una significativa presenza di studenti stranieri, di prima e seconda generazione, e neo-arrivati. La diversità culturale può rappresentare sia una risorsa che una sfida: da un lato arricchisce l'esperienza educativa, dall'altro può dar luogo a fraintendimenti e difficoltà relazionali. In questo contesto, il progetto ha cercato di includere tematiche legate al rispetto reciproco e alla comprensione delle differenze, sia culturali che individuali, promuovendo un dialogo tra studenti provenienti da background socioculturali diversi. L'approccio inclusivo e interculturale è fondamentale per ridurre il rischio di esclusione e discriminazione, due fattori che spesso alimentano il bullismo e il cyberbullismo.

La metodologia del progetto si distingue per il suo approccio pratico e coinvolgente. Durante il primo anno, gli studenti hanno partecipato a incontri in classe in cui hanno affrontato temi come l'empatia, l'intelligenza emotiva e le dinamiche del bullismo e del cyberbullismo. L'uso di materiali multimediali, video e canzoni, nonché attività pratiche come la realizzazione di manufatti con materiali vari, hanno reso gli argomenti trattati più concreti, tangibili e comprensibili per gli studenti. Inoltre, il progetto ha previsto il coinvolgimento attivo delle famiglie, con conferenze online che hanno trattato gli aspetti emotivo-relazionali e legali dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo. Questo approccio, che integra scuola, famiglia e comunità, è cruciale per creare una rete di supporto che aiuti a riconoscere e contrastare i comportamenti di prevaricazione e che miri a un cambiamento culturale duraturo. Gli insegnanti, soprattutto quelli di lettere, hanno lavorato tantissimo perché i miei interventi non risultassero spot, ma inseriti all'interno di una cornice più ampia, riprendendo varie questioni nelle ore di didattica tradizionale,

essendo partecipi attivamente durante gli incontri, sebbene si siano sempre dimostrati rispettosi della libertà di opinioni degli studenti, non commentando possibili punti di vista diversi, ma aiutandomi a far giungere in autonomia i ragazzi a modificare la propria posizione, grazie a esempi e riflessioni. I genitori invece, purtroppo, hanno partecipato in minima parte alle due conferenze online, dimostrando disinteresse verso il pezzetto riservato a loro, presentandosi invece in numero più cospicuo alla restituzione finale nel mese di maggio. In entrambi i casi è necessario potenziare questi aspetti e trovare metodologie funzionali a una maggiore partecipazione.

I risultati del progetto, purtroppo ancora parziali poiché il percorso si concluderà a maggio 2025, sono già in parte visibili e rilevabili. Il coinvolgimento attivo degli studenti, che hanno creato materiali informativi, partecipato a dibattiti e rappresentazioni teatrali, ha consentito loro di interiorizzare concetti socio-emotivi complessi come il rispetto, l'empatia e la responsabilità delle proprie azioni. Inoltre, la realizzazione di un cortometraggio da parte degli studenti, che racconta episodi di bullismo e cyberbullismo, rappresenta un'efficace forma di espressione emotiva e di consapevolezza del fenomeno. Un altro aspetto importante è la creazione di una "Task Force BullyFree" che favorisce l'integrazione della peer education all'interno della scuola, permettendo agli studenti di agire concretamente come "agenti di cambiamento" tra i loro coetanei.

Il progetto, che si estende su tre anni, si sta rivelando un'iniziativa particolarmente utile per sensibilizzare e formare le nuove generazioni in un contesto sempre più digitalizzato e interconnesso. Le attività proposte sono state ben accolte dagli studenti, che hanno mostrato interesse per gli argomenti trattati e hanno apprezzato l'approccio pratico del percorso. La richiesta di prolungare le ore di progetto, avanzata dagli stessi ragazzi, testimonia la necessità di spazi educativi in cui affrontare questi temi in modo approfondito e con modalità interattive. Il fatto che il progetto prosegua anche con gli studenti delle classi inferiori, grazie alla peer education, è un elemento positivo che contribuisce a rafforzare il senso di comunità e la responsabilità collettiva nella lotta contro il bullismo e il cyberbullismo.

In conclusione, il progetto descritto in questo capitolo rappresenta un esempio concreto di intervento educativo integrato volto a sensibilizzare e prevenire il bullismo e il cyberbullismo, in un contesto complesso come quello della scuola secondaria di primo grado. La combinazione di teoria, pratica, partecipazione attiva e coinvolgimento delle famiglie rende questa iniziativa particolarmente efficace e promettente. Tuttavia, come sottolineato più volte, la lotta contro il bullismo e il cyberbullismo richiede un impegno

costante e una collaborazione continua tra percorsi, famiglie e comunità. Solo così si potrà sperare di creare un ambiente educativo più sicuro e rispettoso per tutti gli studenti.

CAPITOLO OTTO

Conclusioni

Alla luce dei risultati ottenuti, appare chiaro che l'unica risposta efficace contro bullismo e cyberbullismo sia la prevenzione, attuata attraverso un'educazione mirata che promuova empatia, consapevolezza emotiva e senso di responsabilità. L'intervento deve partire dai più giovani, e la scuola rappresenta il luogo ideale per sviluppare competenze relazionali e digitali in grado di prevenire queste dinamiche. Le attività svolte nel progetto hanno avuto come scopo principale quello di sensibilizzare non solo gli studenti, ma anche insegnanti, genitori e tutta la comunità. L'obiettivo è stato quello di promuovere un cambiamento culturale, in cui la differenza venga accettata e valorizzata, piuttosto che vista come elemento discriminatorio. La prevenzione si è concretizzata nel progetto attraverso interventi di peer education, conferenze, role-playing e attività di gruppo. La peer education, in particolare, ha dimostrato un grande potenziale nel favorire una comunicazione orizzontale tra studenti, facilitando il dialogo e la creazione di un ambiente in cui le vittime possano sentirsi accolte e difese. Attraverso la condivisione di esperienze ed emozioni, il progetto ha permesso agli studenti di immedesimarsi nei ruoli degli altri e di sviluppare una maggiore consapevolezza dell'impatto delle proprie azioni.

Il progetto, prezioso nel suo genere per estensione e obiettivi, ha fornito contributi significativi non solo per la comunità scolastica di Vimercate, ma come possibile modello replicabile per altre scuole e territori. I principali contributi possono essere sintetizzati come segue:

1. Sensibilizzazione a livello comunitario: coinvolgendo l'intera comunità scolastica e la cittadinanza, il progetto ha aperto un dialogo tra scuola e territorio, creando uno spazio di confronto sul tema del bullismo e del cyberbullismo. Attraverso conferenze pubbliche e incontri con esperti, è stato possibile approfondire gli aspetti emotivi, sociali e legali del fenomeno, contribuendo a creare una cultura di attenzione e prevenzione.

2. Formazione pratica per studenti e genitori: gli studenti sono stati introdotti a strumenti pratici per identificare e contrastare episodi di bullismo e cyberbullismo, mentre i genitori hanno ricevuto supporto per comprendere meglio le dinamiche che i figli vivono online. Questa formazione ha incluso non solo nozioni teoriche, ma anche attività di role-playing, giochi di gruppo e la realizzazione di materiali educativi come vademecum e segnali informativi.
3. Empowerment degli studenti e peer education: l'approccio della peer education, ha dato vita a un gruppo di supporto tra pari, denominato Task Force BullyFree. Questo gruppo ha permesso agli studenti più giovani di vedere nei compagni un punto di riferimento e un supporto per affrontare difficoltà relazionali e atti di bullismo. La peer education ha anche consentito ai ragazzi di sviluppare capacità di leadership e responsabilità, consolidando una rete di sostegno interno alla scuola.
4. Produzione di materiale educativo e artistico: Il progetto ha l'obiettivo di creare diversi materiali educativi, tra cui un cortometraggio e manufatti in argilla, che rappresentano le emozioni e le dinamiche sociali vissute dagli studenti. Questo tipo di attività non solo rafforza la consapevolezza, ma crea un'eredità tangibile per la scuola e i futuri studenti.
5. Promozione di competenze socio-emotive: attraverso l'uso di tecniche innovative, come l'introduzione alla comunicazione non ostile e la riflessione sulle emozioni, attraverso la poesia e la musica, gli studenti hanno potuto sviluppare una maggiore comprensione di se stessi e degli altri. Questa competenza è fondamentale per gestire le proprie emozioni in modo costruttivo, sia online che offline, e rappresenta una difesa naturale contro i rischi di comportamenti violenti o discriminatori.

Il progetto ha dimostrato che intervenire su temi complessi come il bullismo e il cyberbullismo, specialmente in un contesto multiculturale, è possibile e può portare a risultati significativi. La varietà culturale delle classi coinvolte ha presentato delle sfide, ma ha anche arricchito il percorso, favorendo l'apertura verso prospettive differenti e una più profonda comprensione reciproca. In un'epoca in cui l'utilizzo dei social è ormai centrale nella vita dei ragazzi, è fondamentale che la scuola non solo si impegni a fornire una formazione tecnica sul loro uso, ma anche una formazione valoriale, che permetta ai giovani di navigare nel mondo virtuale in modo sicuro e consapevole.

La pandemia ha accelerato questo processo di digitalizzazione, mostrando con urgenza l'importanza della prevenzione e della formazione. La dimensione relazionale e il ruolo della scuola come guida in questo ambito sono emersi con chiarezza, e l'impatto positivo del progetto sulle relazioni interpersonali e sul clima scolastico conferma che investire nella prevenzione è non solo necessario, ma efficace.

I dati emersi suggeriscono che continuare a investire in programmi di educazione socio-emotiva e di prevenzione del bullismo sia essenziale per affrontare e contrastare i fenomeni di violenza tra pari, sia online che offline. Il progetto ha creato un modello che potrà essere adattato e replicato anche in altri contesti, con lo scopo di sensibilizzare e prevenire il bullismo e il cyberbullismo nelle scuole italiane.

Terre des hommes sostiene che è necessario fornire a ogni ragazzo le opportunità per realizzarsi e i dati raccolti dal loro Osservatorio nel 2022/23 sono preoccupanti. Su un campione di 3.405 ragazzi e ragazze di tutta Italia tra i 14 e i 26 anni, il 47,7% è risultato essere vittima di bullismo o cyberbullismo con le seguenti motivazioni: 37% per l'aspetto fisico; origine etnica 7%; orientamento sessuale 5%; condizione economica 3,5%; religione 3,3%; identità di genere 1,9%; disabilità 1,3%.

Condivido con l'associazione la preoccupazione relativa a questi risultati e ritengo sia necessario implementare nelle scuole, di ogni ordine e grado, percorsi longitudinali che mirino a smontare pregiudizi e paure, per permettere e accompagnare una crescita emotiva incentrata sull'attenzione verso i bisogni di se stessi, ma anche degli altri.

Tra i futuri sviluppi, si auspica l'estensione del programma dalla scuola primaria, in modo da iniziare a lavorare sulla consapevolezza emotiva fin dai primi anni di formazione. Si nota come dati quantitativi, e non solo qualitativi come qui raccolti, fornirebbero una maggiore consapevolezza sulla situazione iniziale, i cambiamenti apportati e la realtà della condizione post-percorso. Inoltre, la creazione di una rete di scuole unite contro il bullismo e il cyberbullismo, nella quale il Manzoni fosse capofila, data l'esperienza maturata dai docenti, potrebbe rafforzare ulteriormente l'efficacia delle iniziative, permettendo una condivisione di esperienze, materiali e metodologie.

In conclusione, il progetto non solo ha contribuito a contrastare il bullismo e il cyberbullismo, ma ha anche promosso una cultura della responsabilità e del rispetto, dimostrando come l'educazione possa e debba essere un potente strumento di cambiamento sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A.M., Correia, I., Marinho, S.(2010). Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence*, 9, 23–36.
- Álvarez-García, D., García, T., Núñez, J.C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136
- Aquilar, S., Alicandro, P., De Angelis, G., De Blasio, M., Esposito, C., Miranda, M. C., ... & Bacchini, D. (2019). Prevenire e contrastare il bullismo. L'esperienza del progetto "Peer Help Campania". *PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE*, 2, 65-86.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387- 397.
- Aricak, T. T., Boulton, M. J., & Koc, Y. (2020). Cyberbullying and its impact on adolescents: The role of identity development in the online environment. *Adolescence*, 55(218), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.004>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Bandura A. (1991); "Social cognitive theory of self-regulation", in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 2, pp. 248-287.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Barab, S., Dede, S. (2007). Games and Immersive Participatory Simulations for Science Education: An Emerging Type of Curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 16. doi: 10.1007/s10956-007-9043-9.
- Baron-Cohen S. (2012), *La scienza del male: l'empatia e le origini della crudeltà* (trad.it). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Basinger, K. S., Gibbs, J. C., & Fuller, D. (1995). Context and the Measurement of Moral Judgement. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 537-556.
- Bauman, S., Toomey, R. B, & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341-350, doi: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001.

- Biagi, M., Ciampa, M., & Saccone, A. (2020). Typologies of cyberbullying: Understanding the various forms of aggression online. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 463-475. <https://doi.org/10.1037/edu0000370>
- Biagi, V., Ciampa, A., Saccone, L. (2013). Il fenomeno del cyberbullismo: un percorso di lettura e filmografico. Percorso tematico, n° 4. Firenze.
- Blair, K., Marsh, A. A., Morton, J., Vythilingam, M., Jones, M., Mondillo, K., Blair, J. R. (2006). Choosing the lesser of two evils, the better of two goods: specifying the roles of ventromedial prefrontal cortex and dorsal anterior cingulate in object choice. *Journal of Neuroscience*, 26(44), 11379-11386.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2013). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 217-229. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9551-1>
- Bradshaw, C.P. (2015) Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*.
- Buelga, S., Cava, M. J, & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización en-tre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 784-789.
- Cameron, C. A., et al. (2012). Emotion Regulation and Bullying: A Review of the Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-118.
- Caravita, C. S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 22, 49-59, doi: 10.1016/j.pse.2016.02.003.
- Caravita, S.C.S., Miragoli, S., & Di Blasio, P. (2009). Why should I behave in this way? Rule discrimination within the school context related to bullying. In L. R. Elling (Ed.),
- Carpendale, J.I.M. (2000). Kohlberg and Piaget on Stages and Moral Reasoning. *Developmental Review*, 20, 181–205. doi:10.1006/drev.1999.0500,
- Casas, J.A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580–587.

- Cavanna, A. E., & Trimble, M. R. (2006). The precuneus: a review of its functional anatomy and behavioural correlates. *Brain*, 129(3), 564-583.
- Chomsiri, T. (2007). HTTPS Hacking Protection. 21st International Conference on Advanced Information Networking and Applications Workshops. 0-7695-2847-3/07.
- Christensen, J. F., & Gomila, A. (2012). Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(4), 1249-1264.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School psychology international*, 28(4), 465-477.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicotema*, 24, 4, 608-613.
- Del Rey Gómez, C., Robledillo, N. R., Bellosta-Batalla, M., Sariñana-González, P., & Albiol, L. M. (2016). El contagio emocional conlleva un deterioro de la salud en población no clínica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(1), 374.
- Demasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A.M., Damasio, A.R. (1994). The return of Phineas Gage: Clues About the Brain from the Skull of a Famous Patient. *Science*, Vol. 264, pp. 1102-1105.
- DeSmet, A., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2021). Cyberbullying among adolescents: Differences in the prevalence and role of gender and age. *Computers in Human Behavior*, 118, 106686. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106686>
- Dimitri, S., Pedroni, S., Donghi, E. (2018). Over the victim's suffering: Throughout bullying, cyberbullying and intervention proposals. *Child Abuse and Maltreatment: Interdisciplinary Journal*.
- Donghi, E., Pagani, V., Appiani, F., Caravita, S. (2018). Apogeo Education. ISBN: 8891628883.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2021). Empathy and prosocial behavior: Developmental perspectives. *Developmental Psychology*, 57(4), 742-755. <https://doi.org/10.1037/dev0000917>
- Eisenberg, N., et al. (2006). The Role of Emotional Regulation in Social and Moral Development. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 73-112.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 366-383.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Fanti, K. A., & Gini, G. (2021). Cyberbullying and adolescent development: A longitudinal study of risk factors and emotional outcomes. *Journal of Adolescence*, 86, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.001>
- Fanti, K. A., Demetriou, C. A., & Hawa, V. V. (2021). Cyberbullying, social media use, and the role of personality traits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 294. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020294>
- Fekkers M., Pijpers F. I. M., & Verloove-Vanhorick, P. (2004). Bullying behaviour and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 17-22.
- Feldenkrais, M. (2003). *Lezioni di movimento. Sentire e sperimentare il metodo Feldenkrais®*. Edizioni Mediterranee.
- Finzi R., Ram A., Shnit D, Har-Even D, Tyano S, & Weizman A. (2001). De-pressive symptoms and suicidality in physically abused children. *American Journal Orthopsychiatry*, 71, 98-107.
- Fosse, G. K. (2006). Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood. Doctoral thesis, Department of Neuroscience, Faculty of Medicine, Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Freton, M., Lemogne, C., Bergouignan, L., Delaveau, P., Lehericy, S., & Fossati, P. (2014). The eye of the self: precuneus volume and visual perspective during autobiographical memory retrieval. *Brain Structure and Function*, 219(3), 959-968.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Snell, J. L. (2005). The role of social-emotional learning in reducing bullying. *Journal of School Psychology*, 43(4), 333-348.
- Fumagalli, M., & Priori, A. (2012). Functional and clinical neuroanatomy of morality. *Brain*, 135(7), 2006-2021.

- Gaffney, H., Tofi, M.M., Farrington, D.P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytic review. *International Journal of Bullying Prevention*. doi:10.1016/j.avb.2018.07.001.
- Garrigan, B., Adlam, A. L., & Langdon, P. E. (2016). The neural correlates of moral decision-making: A systematic review and meta-analysis of moral evaluations and response decision judgements. *Brain and Cognition*, 108, 88-97.
- Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gini G., & Pozzoli T. (2009). Association between bullying and psycho-somatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 3, 1059-1065.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2011). *Gli interventi anti-bullismo*. Roma: Carocci editore.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A metaanalytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56–68.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 3, 201-208.
- Goebert, D., Else, I, Matsu, C., Chung-Do, J., & Chang, J. Y. (2010). The Impact of Cyberbullying on Substance Use and Mental Health in a Multiethnic Sample. *Maternal Child Health Journal*, doi:10.1007/s10995-010-0672-x.
- Goldstein, A. P. (1994). *The Second Step Program: A comprehensive approach to social and emotional learning*. Guilford Press.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ*. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goring, J. C. (2001). Social impairment in girls with ADHD: patterns, gender comparisons, and correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(6), 704-710.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Guerra, N. G., et al. (2003). Reducing Bullying and Victimization Through a School-Based Program. *Journal of School Psychology*, 41(4), 297-315.

- Gámez-Guadix, M., Borrajo, E., & Calvete, E. (2020). Cyberbullying victimization, depression, and the role of gender and age. *Journal of Adolescence*, 79, 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.005>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2020). Cyberbullying research and best practices for educators and school counselors. *Journal of School Counseling*, 18(1), 1-24. <https://doi.org/10.1002/jsc.1172>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2021). Cyberbullying research and best practices for educators and school counselors. *Journal of School Counseling*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/jsc.1189>
- Hinduja, S., Patchin, J.W. (2018). Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2018.1492417.
- Hoff, D. L., & Mitchell, K. J. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of School Health*, 79(9), 515-521.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. *Empathy and its development*, 4780.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge University Press.
- Hoffman M. L. (2008) (a cura di Berti A. E.), *Empatia e sviluppo morale*. Bologna: Il Mulino.
- Hoffman, E., & Malti, T. (2021). The role of digital citizenship in preventing bullying. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(1), 34-50.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>.
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational & Child Psychology*, 32, 1, 49-61.
- Inglés, C. J, Hidalgo, M. D, & Méndez, F. X. (2005). Interpersonal Difficulties in Adolescence: A New Self-Report Measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21,1,11-22, doi: 10.1027//1015-5759.21.1.1.
- James, A. (2010). School bullying (Research Brief). *Aggression and Violence Behavior*, 15, 112– 120.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jones, D. E., Greenberg, M. T., & Crowley, M. (2019). Early social-emotional learning and the development of resilience. *American Journal of Public Health*, 109(3), 329-338.

- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2021). Bullying and peer victimization: The role of empathy in reducing aggression. *Annual Review of Psychology*, 72, 357-379. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-090419-015029>
- Kljakovic, M., Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-145.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1, 40-49, doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18.
- Kodish, T., Herres, J., Shearer, A., Atte, T., Fein, J., & Diamond, G. (2016). Bullying, depression, and suicide risk in a pediatric primary care sample. *Crisis*, 37, 3, 241-246, doi: 10.1027/0227-5910/a000378.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. *Moral development and behavior*, 31-53.
- Kohlberg, L., Hersh, R.H. (1977) Moral development: a review of the theory. *Theory into practice*, XVI, 2.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, S13-S20, doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., & Schroeder, A. N. (2021). Cyberbullying: A review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Adolescent Research*, 36(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/0743558421990824>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review of the literature. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 5-10.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2020). Bullying in the digital age: A critical review of the literature on cyberbullying. *Current Directions in Psychological Science*, 29(1), 63-69. <https://doi.org/10.1177/0963721419888267>
- Kowalski, R. M., Schroeder, A. N., Giumetti, G. W., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *American Psychological Association*, 140,4, 1073-1137, doi: 10.1037/a0035618.

- Kärnä, A., Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2011). The KiVa antibullying program: A review of its effectiveness. *Educational Research Review*, 6(1), 58-71.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social Anxiety Among Adolescents: Linkages with Peer Relations and Friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 2, 83–94.
- La Greca, A. M., & Stone, N. (1993). Social anxiety scale for Children –Revised: Factor Structure and Concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Li, Q. (2020). Cyberbullying in schools: A research of cyberbullying in different countries. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(1), 17-26. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00113-w>
- Livingstone, S. (2003). Children’s use of the internet: reflections on the emerging research agenda. *New Media and Society*, 5, 2, 147-166, <http://eprints.lse.ac.uk/415>.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Children's online risks and safety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Educating children about online safety and cyberbullying. *Journal of Social Issues*, 70(4), 738-757.
- Marazziti, D., Baroni, S., Pirone, A., Giannaccini, G., Betti, L., Testa, G., ... & Piano, I. (2013). Serotonin receptor of type 6 (5-HT6) in human prefrontal cortex and hippocampus post-mortem: an immunohistochemical and immunofluorescence study. *Neurochemistry international*, 62(2), 182-188.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-Term Adult Outcomes of Peer Victimization in Childhood and Adolescence. Pathways to Adjustment and Maladjustment. *American Psychologist*, 70, 4, 300–310, doi: 10.1037/a0039174.
- McMahan, A. (2013). Immersion, engagement, and presence: A method for analyzing 3-D video games. *The video game theory reader*, 3.
- Menesini, E. (2020). Preventing bullying in schools: The role of positive peer relationships and collaboration. *Journal of School Psychology*, 50(1), 12-30.
- Menesini, E., Palladino, E., & Nocentini, A. (2017). Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo: approcci universali, selettivi e indicati.
- Menesini, E., Salmivalli, C., & Smith, P. K. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 1-12.
- Meyer, B. (2021). Flaming and cyberbullying: A review of online aggression among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 115, 106568. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106568>

Ministero della Salute & CCM (2022) Sorveglianza Health Behaviour in School-aged Children - HBSC Italia.

Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M-J., & MacFadden, R. (2011). Inter-ventions to Prevent and Reduce Cyber Abuse of Youth: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 21, 1, 5-14, doi: 10.1177/1049731509351988

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., People, D., Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63 120–127.

Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2020). Ongoing victimization and its impact on mental health: Understanding the role of cyberbullying in adolescents' lives. *Journal of Adolescence*, 80, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.002>

Modecki, K. L, Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G, & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611, doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007

National Institute of Standards and Technology. (2015). Secure Hash Standard (SHS). Federal Information Processing Standards Publication 180-4.

Navarro, R., Yubero, S., & Larraña, E. (2011). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample. *Child Indicators Research*, 1-24, doi: 10.1007/s12187-011-9132-4.

Naylor, P., Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 4, 22, 467-479.

Notar, C. E., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: A Review of the Literature. *Universal Journal of Educational Research*, 1, 1, 1-9, doi: 10.13189/ujer.2013.010101.

Olweus D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 751-780, doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.

Olweus D., & Limber S.P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2010, 80, 1, 124-134.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York, NY: Hemisphere Publishing.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In: D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggressions* (pp.411-448). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2018). The Olweus bullying prevention program: An overview. *School Psychology International*, 39(1), 3-22.
- Olweus, D. (2020). Cyberbullying and adolescent development: Understanding the consequences and prevention strategies. *Journal of School Violence*, 19(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1684598>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Pattini E., Rizzolatti G. (2017) Empatia, neuroscienza applicata. *Psicologia contemporanea*, 262.
- Pecorini, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Una rassegna sistematica dei nuovi programmi sviluppati in ambiente virtuale per la prevenzione del bullismo a percorso. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, Il Mulino-Riviste web, doi: 10.1449/83129.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- Pietrini, P., Guazzelli, M., Basso, G., Jaffe K., Grafman, J. (2000). Neural Correlates of Imaginal Aggressive Behavior Assessed by Positron Emission Tomography in Healthy Subjects. *American Journal of Psychiatry*, vol 157, pp. 1772–1781.
- Raine, A., Buchsbaum, M.S., Stanley, J., Lottenberg, S., Abel, L., Stodard, J. (1994). Selective reductions in prefrontal glucose metabolism in murderers. *Biological Psychiatry*, 36:365–373.

- Rameson, L.T., Morelli, S., Lieberman A.D. (2012). The Neural Correlates of Empathy: Experience, Automaticity, and Prosocial Behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience* 24:1, pp. 235–245
- Rapporto Istat (2015). Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi. <http://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo>.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 63–74.
- Renati, R., Berrone, C., & Zanetti, M.A. (2012). Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cy-berpsychology, Behavior & Social Networking*, 15, 391-398, doi: 10.1089/cyber.2012.0046.
- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Wiley-Blackwell.
- Rigby, K., & Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 165-184.
- Runions, K. C. (2013). Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: Rage, revenge, reward, and recreation. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 751-771.
- Russo, P., & Foschino, B. M. G. (2019). Bulli, cyberbulli e vittime: dinamiche relazionali e azioni di prevenzione, responsabilità civili e risarcimento del danno.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120, doi:10.1016/j.avb.2009.08.007.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). KiVa antibullying program: Overview of the program and evaluation of its effectiveness. In *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 219-236). Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). By-standers Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 5, 40.

- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2015). The Compassion Project: Effects of a school-based program on students' compassion and empathy. *Journal of Social and Emotional Learning*, 9(1), 23-45.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2021). The impact of COVID-19 on student wellbeing and the role of social-emotional learning programs. *Journal of Social and Emotional Learning*, 10(2), 45-63.
- Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2013). Is cyberbullying related to lack of empathy and social-emotional problems?. *International Journal of Developmental Science*, 7, 161-166, doi: 10.3233/DEV-130124.
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wolfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling Cybervictims' Pain-The Effect of Empathy Training on Cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42, 147-156, doi: 10.1002/ab.21613.
- Simpson, D. (2005). Phrenology and the neurosciences: contributions of F. J. Gall and J. G. Spurzheim. *Journal of Surgery*, pp. 475-482.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London, UK: Sage.
- Smith, P. K., & Smith, M. S. (2020). Bullying in schools: Lessons from research. *Child and Adolescent Mental Health*, 25(1), 3-10.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., & Carvalho, M. (2021). Cyberbullying and its impact on adolescents: New insights into prevention and intervention. *Adolescence*, 56(223), 345-358. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.004>
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 643-648, doi: 10.1089/cyber.2010.0445.
- STOPit. (2020). *STOPit solutions: Empowering schools and organizations to prevent and address bullying and safety concerns*. STOPit Solutions Inc.
- Stuart, J., & Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6, 3, 185-195, doi: 10.1108/JACPR-01-2014-0003.
- Sutton, J., Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 99-111.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., Fregoso, M. (2003). *Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents*. *School Psychology International*, SAGE Publications, 24, 131-146.

- Tassy, S., Oullier, O., Mancini, J., & Wicker, B. (2013). Discrepancies between judgment and choice of action in moral dilemmas. *Frontiers in psychology*, 4, 250.
- Thornberg R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child Youth Care Forum*, 40, 177–192.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329–346.
- Tokunaga, R. S. (2020). The role of social media in shaping adolescents' experiences with cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(4), 255-263.
- Tokunaga, R. S. (2020). The role of social media in shaping adolescents' experiences with cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(4), 255-263. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0173>
- Tokunaga, R. S. (2021). The roles of gender and age in cyberbullying: A meta-analysis of cross-sectional studies. *Computers in Human Behavior*, 118, 106681. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106681>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2012). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 22(2), 89-106. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Università degli Studi di Firenze e Skuola.net (2017). *Online / Offline la doppia vita dei teenagers*. [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_\(Stampa\).pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_(Stampa).pdf).
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and child health*, 20(7), 315-320.
- Vannucci, A., McCauley Ohannessian, C., & Choukas-Bradley, S. (2020). Adolescents' experiences with cyberbullying: Examining age and gender differences. *Youth & Society*, 52(5), 788-808. <https://doi.org/10.1177/0044118X18821750>
- Vasileiou, K., Barnett, J., & Neve, J. (2020). The experience of cyberbullying in adolescence: Exploring new forms of online aggression. *Computers in Human Behavior*, 113, 106497.

- Vasileiou, K., Barnett, J., & Neve, J. (2020). The experience of cyberbullying in adolescence: Exploring new forms of online aggression. *Computers in Human Behavior*, 113, 106497. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106497>
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17.
- Walther, J. B. (2011). Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations. *The handbook of interpersonal communication*, 4, 443-479.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2014). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-64.
- Weber, J. (1990). Managers' Moral Reasoning: Assessing Their Responses To Three Moral Dilemmas. *Human Relations*, 43, 687-702.
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature neuroscience*, 15(5), 675-680.
- Zanetti, M. A., Marinoni, C., & Pedroni, S. (2022). Bullismo e cyberbullismo ai tempi del Covid-19. *RiCOGNIZIONI. Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, 9(18).
- Zanetti, M.A. (2007). *L'alfabeto dei bulli*. Erickson.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building school success on social-emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child development*, 91(2), 527-545.

Lista delle Figure

3. 1 Semaforo della prevenzione.....	28
4.1. Hoffman theory empathy stages.....	37
4. 2 Diagramma di flusso di bullismo e cyberbullismo dal punto di vista cognitivo.....	42
6.1. Alcuni dei lavori prodotti durante i progetti Bullizzapp e Bullyfree.....	54
6.2. Alcuni dei lavori prodotti durante i progetti nelle classi.....	61
7.1 Cartellone feedback studenti e insegnanti sul progetto.....	77

Lista delle Tabelle

2.1 Bullying and Cyberbullying consequences table	25
4.1 Teoria di Kolberg dello sviluppo morale	40

APPENDICE

Capitolo 6



Appendice 1. "Il mio Guerriero vorrei che è una bambina della mia età, simpatica, che prova empatia con me e quindi mi consola. Mi servirebbe quando sono triste per qualcosa. Per esempio quando sono finite le vacanze estive e devo tornare a casa dopo aver passato tutta l'estate dai nonni."



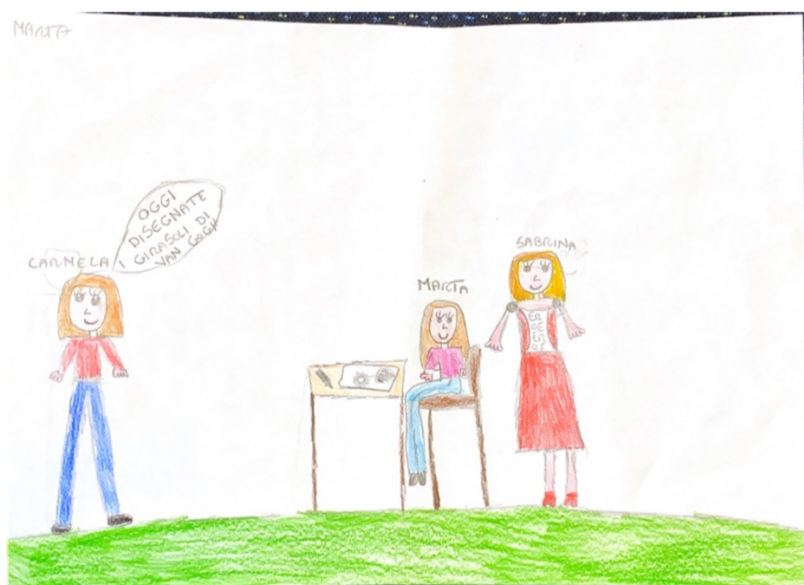
Appendice 2. "Si chiama Azzurra mi aiuta perchè mi deve aiutare a essere più brava a fare la modella. Io sono timida e mi deve aiutare a togliere la timidezza. Io sono allegra quando faccio la modella e lei mi deve aiutare a non essere timida. Spero che può aiutare in qualche modo il mio sogno e aiutare la mia modella a creare i vestiti."



Appendice 3 "La mia guerriera si chiama Bet e ha 20 anni. Lei mi aiuta sempre nelle verifiche se io sbaglio o non capisco lei mi aiuta e mi corregge".



Appendice 4 "Il mio Guerriero è un cane, si chiama Max, il suo super potere è di farmi passare la noia. Quando io finisco di fare i compiti mi annoio e non so che cosa fare, però con un cane mi divertirei un sacco e sarei felice. Io mi annoio perché mia mamma mi fa giocare poco al tablet e allora dopo non so che cosa fare."



Appendice 5 "La mia guerriera si chiama Sabrina ed è bravissima a disegnare, infatti per me è l'addetta ai disegni. È molto dolce e infatti vorrei che lei mi aiutasse quando la maestra Carmela ci dice che dobbiamo disegnare qualcosa. Se non ci fosse stata lei al mio fianco sarei timorosa, ma lei è al mio fianco quindi sono felice e sicura di me stessa".

Progetti nelle scuole secondarie



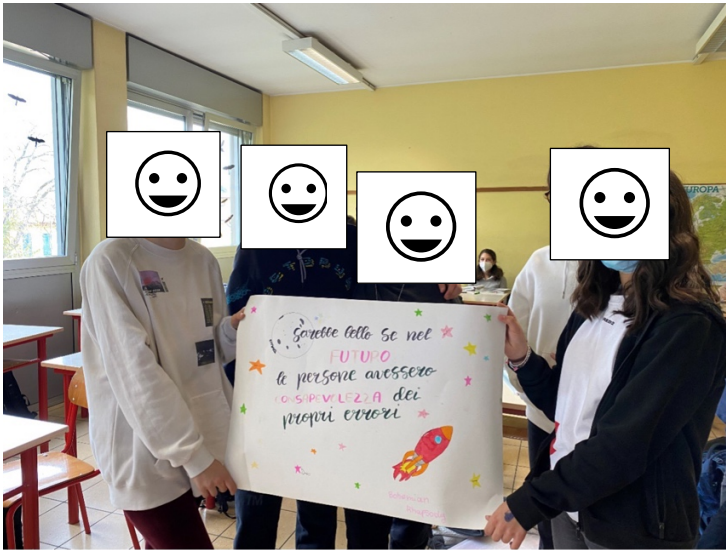
Appendice 6: manufatti in argilla di una classe terza media



Appendice 7: prodotto col DAS e dipinto con le tempere in una classe di seconda media



Appendice 8: rappresentazione attraverso i pezzi del tangram ricomposti della delusione verso se stesso da parte di un ragazzo di terza media



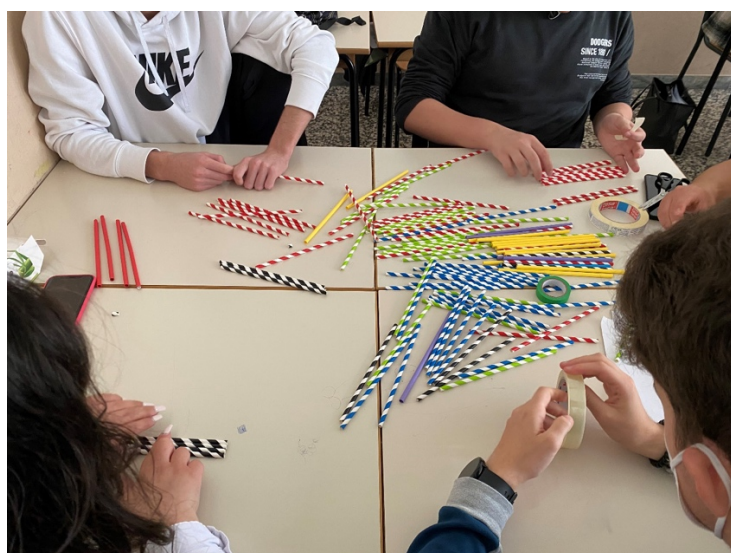
Appendice 9: lavoro di Gruppo classe terza media



Appendice 10: lavoro di Gruppo classe terza media



Appendice 11: manufatto in argilla rappresentante la rabbia



Appendice 12: : lavori di Gruppo per realizzare con cannuccie e scotch un elemento in comune a tutti i componenti del gruppo in classi di terza e quarta superiore.



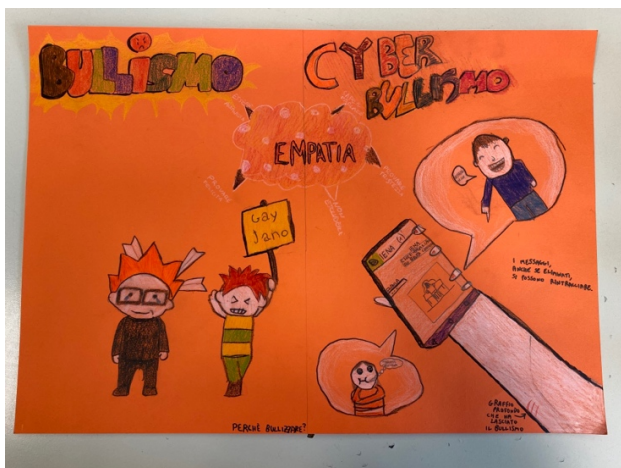
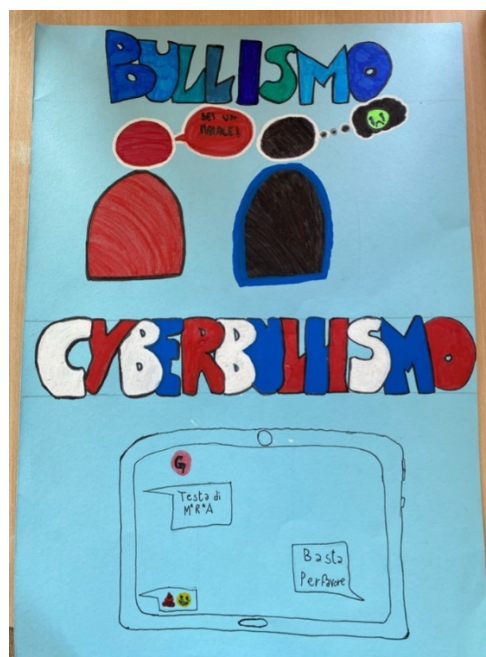
Appendice 13: : lavori di Gruppo per realizzare con cannucce e scotch un elemento in comune a tutti i componenti del gruppo in classi seconde e terze medie.



Capitolo 7



Appendice 14: lavori di Gruppo appesi nei corridoi






Appendice 15: interno ed esterno del pieghevole realizzato per tutta la comunità dalla classe 1^C a maggio 2022

Bullismo

(prepotenza realizzata ripetutamente)
Le 3 caratteristiche principali

- **Intenzionalità:** il bullo vuole far del male.
- **Reiterazione:** la prepotenza avviene ripetutamente nel tempo.
- **Disparità:** c'è sbilanciamento (in positivo o in negativo) tra chi fa la prepotenza e chi la subisce.

Attenzione:
 litigi, scherzi, risse, discussioni, non sono bullismo!




I 3 protagonisti

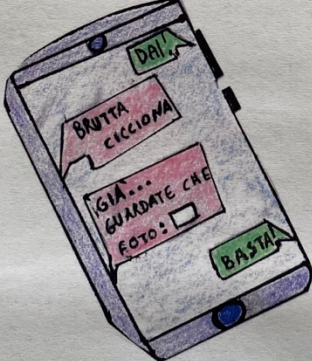
- **Bullo:** chi compie ripetutamente prepotenze.
- **Vittima:** chi subisce la prepotenza. E' percepito come "diverso", isolato o incapace di difendersi.
- **Spettatori:** sono coloro che assistono. Possono aiutare il bullo, schierarsi dalla parte della vittima, osservare silenziosamente e tenersi da parte.

Le 3 forme

- **Bullismo fisico:** c'è contatto fisico; si rubano o si rovinano oggetti altrui.
- **Bullismo verbale:** si fanno minacce, offese;
- **Bullismo indiretto:** la vittima è isolata o esclusa; si esercita violenza psicologica, si diffondono pettegolezzi.




Cyberbullismo
 (bullismo compiuto attraverso dei dispositivi elettronici)



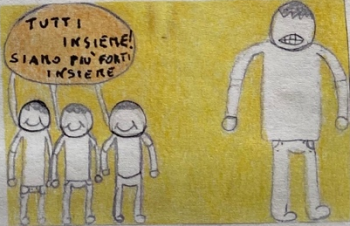
Caratteristiche principali:

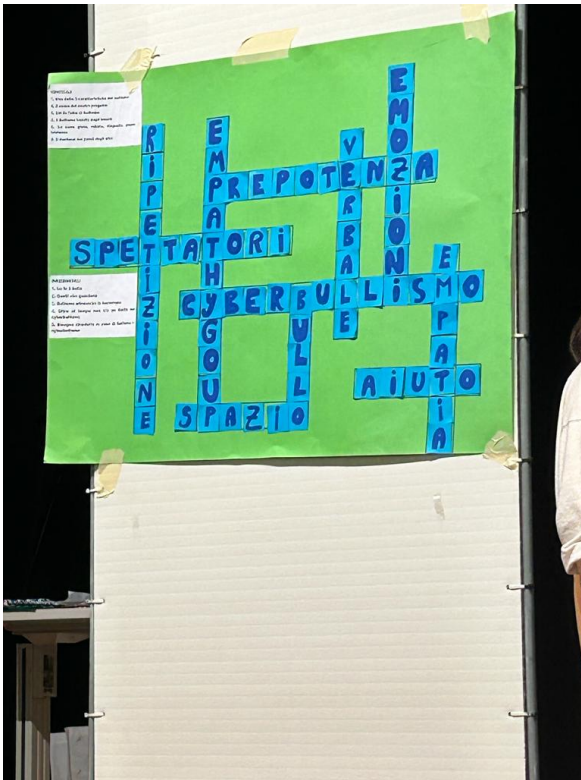
- **Non esistono confini di spazio e tempo:** la vittima è raggiunta ovunque, in qualsiasi momento della giornata.
- **Anonimato:** il bullo può essere chiunque, anche la persona più insospettabile.
- **Persistenza:** tutto ciò che è messo in rete vi rimane **per sempre!**
- **Mancanza di empatia:** il bullo, protetto dallo schermo, non riesce a comprendere quanto male fa alla vittima.



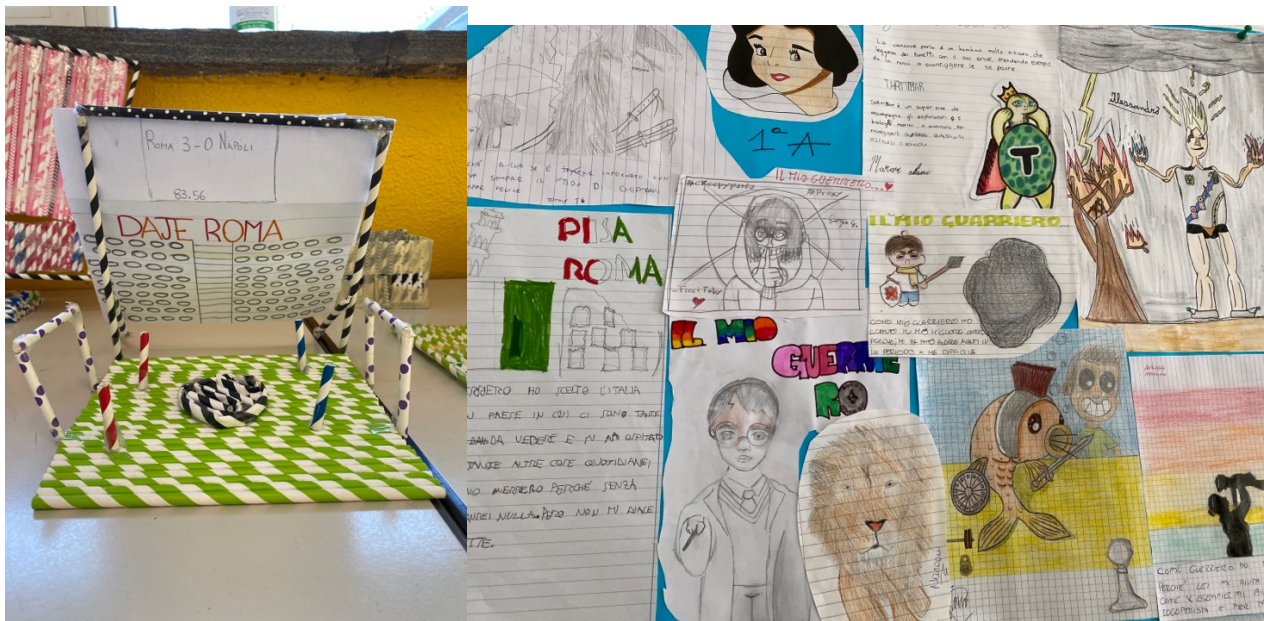
Suggerimenti

- Anche se hai paura del bullo non stare mai dalla sua parte! Aiuta la vittima.
- Evita le situazioni in cui ti ritrovi da solo
- Proteggi la tua privacy
- Non incontrare persone conosciute online
- Non pensare di risolvere il problema da solo. Mai! Parlane con un adulto.





Appendice 16: Momento di restituzione al Teatr'Oreno di tutte le classi coinvolte



Appendice 17: elaborati esposti durante il momento di condivisione finale



Appendice 18: foto rappresentativa di un momento di cooperative learning