



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Le traiettorie del bullismo in adolescenza

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Le traiettorie del bullismo in adolescenza / E. MENESINI; A. NOCENTINI. - In: ETA' EVOLUTIVA. - ISSN 0392-0658. - STAMPA. - 90:(2008), pp. 74-83.

Availability:

This version is available at: 2158/319674 since:

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Ersilia Menesini, Annalaura Nocentini

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Firenze

Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali, Università "La Sapienza", Roma

Le traiettorie del bullismo in adolescenza

Bullying trajectories in adolescence. Moving from a developmental contextual approach, the study aims to investigate the following aims: 1) the relationship between seriousness and diffusion of bullying; 2) the relation between bullying and other types of aggression; 3) the interaction between individual and social influences on bullying; 4) the longitudinal nature of the phenomenon and the possible relations with school and psycho-social problems. To this regard a sample of 1300

secondary high school students was followed for three years. Results highlighted that the most frequent and serious bullying is around 10% although episodic problems can happen more frequently (around 20%). Bullying is highly correlated to other types of aggression such as street violence and sexual harassment. Besides 7% of participants can be considered as stable bullies showing serious patterns of school, externalizing and internalizing problems.

Introduzione*

L'uso mediatico del termine bullismo ci porta ad utilizzarlo per designare sia fenomeni che possono a pieno titolo esserne espressione, sia episodi estremi che invece non rientrano nella definizione. Recentemente il termine è stato usato in modo improprio in relazione a fenomeni di violenza agiti dalle tifoserie sportive o da gruppi poli-

* La ricerca è stata finanziata dalla Provincia di Luca all'interno dell'iniziativa "Il bullismo nelle scuole superiori: analisi evolutiva delle modalità, dei contesti in cui si manifesta e dei fattori correlati" (2003-2006), dal COFIN (Maurst 2002) n. 2002115382-001 e in parte dall'Università di Firenze (60% - 2003).

tici estremisti, per designare le azioni sessuali di un gruppo di studenti verso un'insegnante e nel caso dell'aggressione di un genitore ai danni del preside di una scuola media. A nostro avviso occorre far chiarezza e capire con parametri più rigorosi cosa è, e cosa non è, il bullismo.

Attualmente la maggior parte dei ricercatori concorda sulla seguente definizione: "Il bullismo è una sottocategoria del comportamento aggressivo, ma di un tipo particolarmente crudele, poiché è diretto in modo ripetuto verso una vittima che spesso non è in grado di difendersi a causa del proprio isolamento, perché più piccola, più debole o semplicemente meno sicura di sé. Il ragazzo che agisce

in modo prepotente può approfittare di questa opportunità per acquisire una gratificazione personale, uno status di prestigio nel gruppo o in alcune occasioni dei guadagni materiali" (Fonzi, 1997; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano e Slee, 1999).

Questa definizione pone l'accento su alcune caratteristiche distintive del fenomeno (Olweus, 1999; Menesini, 2000; Smorti, 2003) che comprendono: l'intenzionalità, la persistenza nel tempo, l'asimmetria di potere nella relazione bullo/vittima, la natura sociale del fenomeno e le diverse tipologie con cui si manifesta, dalle modalità fisiche dirette a quelle indirette e relazionali.

La comprensione del fenomeno deve pertanto riferirsi ad una relazione sociale improntata al potere e non a manifestazioni di violenza estrema che di fatto costituiscono situazioni in cui il conflitto è ormai sfuggito di mano. Deve inoltre tener conto della sua natura polidrica e, in un'ottica evolutiva, dei diversi significati che il bullismo può assumere in relazione alle diverse fasi dello sviluppo, dall'età scolare all'adolescenza.

Definizione e gravità del fenomeno

Dal punto di vista evolutivo gli studi sull'incidenza descrivono il bullismo come un fenomeno che tende a diminuire progressivamente dalla scuola elementare alla media e alle superiori (Pellegrini e Long, 2002; Pepler et al., 2006). Allo stesso tempo, i media ci riportano episodi di bullismo molto gravi che avvengono proprio durante l'adolescenza. Questo dato sembra a prima vista paradossale, poiché se l'incidenza tende a diminuire, dal punto di vista della gravità è durante l'adolescenza che si manifestano gli episodi più allarmanti. Come spiegare questa apparente contraddizione? L'allarme sociale di questi ultimi mesi ci porta a confondere gravità e frequenza: i media lanciano l'allarme per episodi insuitati e allo stesso tempo si rimane sconcertati perché si pensa che il fenomeno investa la quasi totalità dei ragazzi. Per non cadere nell'errore di criminalizzare un'intera generazione occorre

distinguere tra gravità dell'atto e incidenza del problema nella popolazione studentesca.

Il bullismo e altri comportamenti aggressivi in adolescenza

Diversi tipi di condotte aggressive ed antisociali vengono riportate e descritte come particolarmente frequenti in ragazzi e ragazze di questa fascia di età (Moffitt, Caspi, Rutter e Silva, 2001; Stattin e Magnusson, 1989; Loeber e Hay, 1997; Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007).

Alcuni studi hanno posto in evidenza come il fenomeno del bullismo durante l'adolescenza sconfini in ambiti diversi da quello scolastico e si trasformi in comportamenti di aggressività specifici di altri contesti e relazioni, quali i comportamenti di violenza in strada, le molestie sessuali verso i compagni e i comportamenti di violenza nella coppia (Farrington, 1993; Baldry, 2001; Connolly et al., 2000; Andershed, Kerr e Stattin, 2001; Moffitt et al., 2001; Pepler et al., 2006). Ciò non significa che dobbiamo trascurare il bullismo ma nemmeno che dobbiamo considerare sotto questa etichetta comportamenti parzialmente diversi.

Bullismo, processi individuali e di gruppo

Poiché molti degli episodi di bullismo avvengono nel contesto di gruppo, possiamo chiederci quanto tale comportamento sia influenzato da carat-

teristiche individuali e/o da quelle degli amici.

Numerose ricerche hanno evidenziato la natura individuale dei comportamenti aggressivi, sottolineando come l'aggressività sia un tratto con forte stabilità nel tempo e come individui che hanno avuto una storia di comportamenti aggressivi siano più inclini ad usare coercizione in vari contesti relazionali (Olweus, 1993; Farrington, 1993). Altre ricerche, al contrario, hanno sottolineato la natura sociale del fenomeno enfatizzandone gli effetti di rinforzo reciproco tra i partecipanti (Craig e Pepler, 1997; Salmivalli, Lagerspetz e Björkqvist, 1996; Menesini, 2000). In particolare alcune ricerche hanno evidenziato come l'amicizia tra soggetti bulli ed antisociali possa costituire un contesto in cui si pratica e si rafforza la coercizione (Dishion, Andrews e Crosby, 1995; Tomada e Tassi, 1999). Anche la letteratura sull'amicizia ha in parte ridimensionato la funzione protettiva di tale relazione riconoscendo come siano le caratteristiche positive o negative dell'amico più che l'amicizia in sé ad influenzare l'adattamento personale del soggetto (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest e Gariepy, 1988; Grotperer e Crick, 1996).

Bullismo, insuccesso scolastico e devianza

Secondo la prospettiva della psicologia dello sviluppo, il bullismo è un comportamento ad insorgenza precoce che, se ancora

presente nelle fasce di età più avanzate, segnala una natura più cronica rispetto ad altre manifestazioni di comportamento aggressivo (Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007). In accordo con gli studi longitudinali che hanno analizzato l'andamento nel tempo del comportamento aggressivo ed antisociale (Moffitt, 1993; Patterson e Yoerger, 1997; Anderson e Huesmann, 2003), è possibile distinguere due tipologie del fenomeno: un bullismo più grave e stabile nel tempo associato con maggiori probabilità ad esiti disadattivi, e uno caratterizzato da una natura più transitoria e temporanea e che può essere soggetto a meccanismi di influenza sociale nel gruppo dei pari.

La letteratura evidenzia come le traiettorie ad insorgenza precoce e stabile nel tempo presentano caratteristiche di maggiore gravità con conseguenze più gravi sul versante dell'adattamento scolastico e dei sintomi di adattamento psicosociale (Rigby, 2003; Olweus, 1993; Kumpulainen e Rasanen, 2000).

In particolare l'associazione tra bullismo e difficoltà scolastiche è stata rilevata fin dai primi lavori di Olweus (1978), sebbene la letteratura non abbia documentato se il comportamento aggressivo sia una conseguenza oppure un predittore del cattivo rendimento scolastico. Alcuni studi evidenziano come i soggetti con scarso rendimento tendono a dimostrare minore competenza sociale e maggiore propensione ai comportamenti di trasgressione, de-

linquenza ed alcolismo (McCaul et al., 1992; Bonino, Catalano e Ciairano, 2003). Altri autori (Cillessen e Mayeux, 2004) invece hanno evidenziato un trend evolutivo dei bambini di scuola elementare a spostarsi da una fase di censura dell'aggressività ad una fase, in adolescenza, in cui i pari devianti divengono sempre più ammirati e assumono un ruolo sociale elevato nel gruppo. I primi anni della scuola superiore possono quindi costituire una situazione particolarmente a rischio per la costituzione nella classe di gruppi di ragazzi volti prevalentemente a rafforzare comportamenti negativi e devianti, con esiti particolarmente gravi sul versante del fallimento e dell'abbandono.

Riguardo ai sintomi di malessere, alcuni studi longitudinali hanno evidenziato conseguenze antisociali nella tarda adolescenza e in età adulta nel caso di ragazzi che erano stati bulli o aggressivi durante la scuola elementare e media (Olweus, 1993; Kumpulainen e Rasanen, 2000; Rigby, 2003). La letteratura evidenzia anche come esista un'associazione tra comportamenti antisociali gravi in adolescenza e tratti di freddezza e assenza di emotività (Essau, Sasagawa e Frick, 2006). Questo sottogruppo mostra non solo un alto rischio di comportamento delinquenziale e antisociale ma anche caratteristiche di insensibilità e premeditazione che rendono conto di comportamenti cristallizzati nel tempo.

A partire da queste premesse, ci proponiamo di approfondire:

- 1) La relazione tra gravità di alcuni episodi e diffusione del bullismo nell'età adolescenziale.
- 2) La relazione tra il bullismo e altri comportamenti aggressivi.
- 3) La relazione tra processi individuali e di gruppo nell'assunzione di comportamenti di prepotenza.

- 4) La natura longitudinale del fenomeno e le possibili relazioni con problemi scolastici e di adattamento psicosociale.

Metodologia

Partecipanti

Per rispondere agli interrogativi proposti, faremo riferimento ad un campione longitudinale che comprende tre coorti di studenti di 13 scuole superiori della provincia di Lucca (nel T1: I, II e III livello classe) seguite per 3 anni scolastici consecutivi (Progetto Lucca Longitudinal Study of Aggression - L.U.L.O.S.A.). I primi due obiettivi sono stati analizzati considerando il campione complessivo esaminato in ogni fase della ricerca (1300 soggetti al primo anno, 1102 al secondo e 1038 al terzo); per il terzo obiettivo abbiamo considerato il T1, mentre per il quarto abbiamo utilizzato il campione longitudinale formato dai soggetti presenti a tutte e tre le rilevazioni. Quest'ultimo è composto da 875 soggetti (463 M e 412 F) che al terzo anno frequentavano la terza, la quarta e

la quinta classe (età media = 17.3; ds = 1.06).

Strumenti

BULLISMO. Per la valutazione del coinvolgimento in comportamenti di bullismo abbiamo utilizzato una versione modificata del Questionario anonimo di Olweus (1993), tradotta e adattata per la popolazione italiana da Genta, Menesini, Fonzi, Costabile e Smith (1996) e recentemente rivista da Menesini (2003). In particolare abbiamo considerato la domanda "Quante volte ti sei unito ad altri per fare prodezze dall'inizio della scuola?", facendo riferimento al periodo di tempo che andava dall'inizio della scuola fino al momento della rilevazione, ossia dicembre.

AGGRESSIVITÀ RELAZIONALE. Per la valutazione dei comportamenti aggressivi di tipo relazionale abbiamo utilizzato una versione ridotta della scala Relational Aggression Scale (Crick, 1995) composta da 3 items, in cui i ragazzi riportano su una scala Likert a 5 punti la frequenza con cui hanno agito comportamenti quali prendere in giro, sparlare e dire cattiverie su qualcuno. I coefficienti di affidabilità nei 3 tempi sono stati rispettivamente di .63, .58 e .69.

AGGRESSIVITÀ FISICA. Per la valutazione dell'aggressività fisica abbiamo utilizzato una versione modificata della sottoscala di aggressività fisica del Conflict Tactics Scale-Form R (9 items), in cui i ragazzi riportano

su una scala Likert a 5 punti la frequenza con cui hanno agito comportamenti quali schiaffeggiare, prendere a calci o morsi, picchiare o cercare di picchiare con un oggetto (Straus, 1979). I coefficienti di affidabilità nei 3 tempi sono stati rispettivamente .87, .87 e .91.

MOLESTIE SESSUALI. Per la valutazione dei comportamenti di molestia sessuale è stata utilizzata una versione breve dell'AAUW Sexual Harassment Survey (American Association of University Women, 1993). Tale scala è composta da 5 item, in cui gli studenti riportano su una scala Likert a 5 punti la frequenza di comportamenti quali fare commenti a sfondo sessuale, mostrare il sedere o altre parti del corpo (McMaster, Connolly, Pepler e Craig, 2002). Agli studenti veniva chiesto di riferirsi esclusivamente ai comportamenti sessuali indesiderati agiti nei confronti dei loro pari. I coefficienti di affidabilità nei 3 tempi per i comportamenti perpetrati risultano pari a .75, .75, .83.

BULLISMO E RETE AMICALE. Per individuare la rete amicale di ogni soggetto sono state considerate le prime tre scelte amicali effettuate attraverso le nomine dei pari (Bukowski, Hoza e Boivin, 1994); è stata poi creata la variabile relativa al bullismo della rete amicale facendo una media dei punteggi del bullismo dei tre amici.

SINTOMI DI MALESSERE PSICOSOCIALE. Per la misura del malessere, valutato in relazione alle sottoscale dei sintomi delin-

quenziali, aggressivi ed internalizzati, abbiamo utilizzato lo Youth Self Report (Achenbach e Edelbrock, 1991; Pastorelli et al., 2002). La scala dei disturbi delinquenziali (11 items) comprende comportamenti quali scappare di casa, rubare, fare uso di sostanze; quella dei comportamenti aggressivi (19 items) comprende comportamenti quali assalire fisicamente, minacciare; la scala dei disturbi internalizzati (31 items) comprende isolamento, depressione/ansietà e sintomi psicosomatici.

I coefficienti di affidabilità nei 3 tempi sono stati rispettivamente per la dimensione di delinquenza .75, .71, .77, per quella di internalizzazione .85, .83, .91, e per la scala dei comportamenti aggressivi .81, .80, .85.

RENDIMENTO SCOLASTICO.

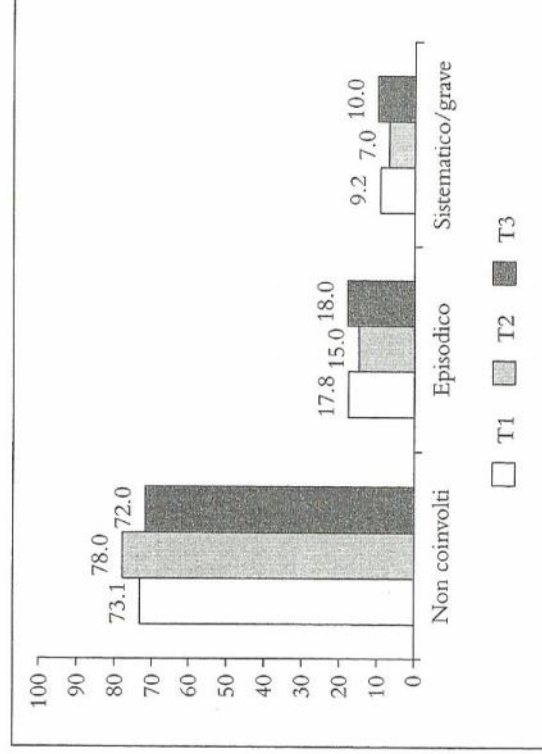
Per la misura del rendimento scolastico abbiamo acquisito la valutazione degli insegnanti su quattro materie principali per ogni scuola e abbiamo poi calcolato un indice medio.

Risultati

Definizione e gravità del fenomeno

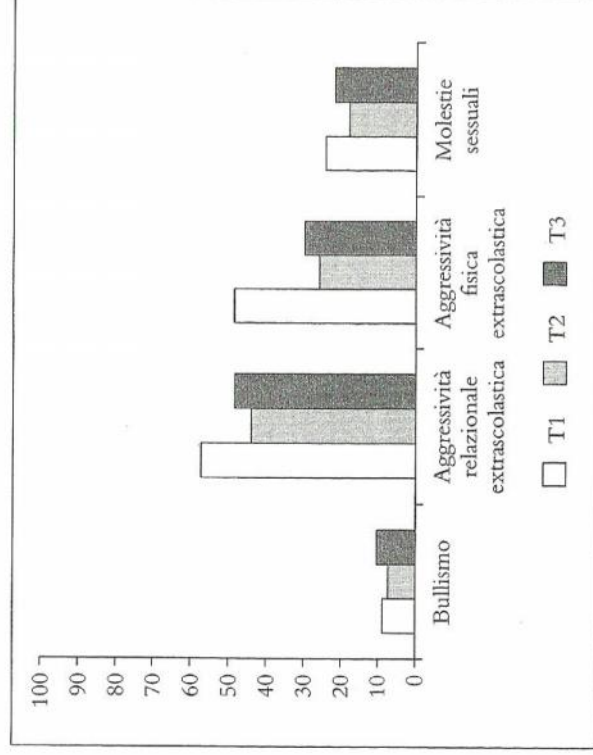
Al fine di distinguere la gravità delle azioni e la frequenza con cui si manifestano nella popolazione studentesca, abbiamo effettuato delle analisi di frequenza considerando i diversi livelli di gravità del bullismo in funzione del loro grado di ripetitività nel tempo. In particolare abbiamo

Fig. 1 - Incidenza del fenomeno del bullismo.



vello di incidenza del fenomeno. La seconda dimensione, quella della presenza sistematica e grave, prende in considerazione solo quegli episodi di prepotenza che si sono verificati da 3/6 volte dall'inizio della scuola fino a più volte la settimana. Come possiamo vedere dalla figura 1, la proporzione maggiore di comportamenti sono quelli episodici compresi tra 15 e 20%, mentre i fenomeni sistematici e gravi si attestano su valori inferiori al 10%. Complessivamente il dato sull'incidenza coinvolge dal 22 al 28% della popolazione adolescenziale.

Fig. 2 - Incidenza longitudinale del bullismo, dei comportamenti di aggressività relazionale e fisica extrascolastica e delle molestie sessuali tra pari.



considerato la presenza episodica e la presenza sistematica e grave. La presenza episodica (fare

prepotenze una o due volte dall'inizio della scuola) è una dimensione che dà conto del li-

Il bullismo e altri comportamenti aggressivi in adolescenza

Al fine di analizzare se il bullismo a scuola fosse accompagnato in questa fase da una serie di altri comportamenti aggressivi che avvengono in contesti extra scolastici e che non sono necessariamente perpetrati ai danni di una vittima più debole o in modo ripetuto, abbiamo analizzato l'incidenza dei comportamenti aggressivi relazionali e fisici che avvengono fuori della scuola e delle molestie sessuali tra pari (Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007). Il quadro comparativo tra questi diversi fenomeni a scuola e in contesti extrascolastici nei tre anni (Fig. 2), mette in luce come il bullismo sia tendenzialmente più contenuto (inferiore al 10% come presenza sistematica) mentre sono allarmanti le dichiarazioni dei ragazzi e delle ra-

gazze rispetto ai casi di aggressività fisica (20-50% circa) e relazionale (40-50% circa) avvenuti fuori della scuola, così come sono degni di nota i comportamenti di molestia verso l'altro sesso (15-25%).

Bullismo, processi individuali e di gruppo

Al fine di analizzare in che misura il bullismo sia spiegato da fattori individuali o da fattori di natura sociale, abbiamo considerato il ruolo del comportamento aggressivo individuale valutato con una misura psicologica e la media dei punteggi di bullismo degli amici al T1. Abbiamo quindi effettuato una regressione lineare multipla gerarchica rispetto alla dimensione del bullismo individuale inserendo come predittori nel primo blocco il comportamento aggressivo individuale e nel secondo il bullismo della rete amicale. I risultati mostrano come entrambi i blocchi risultino essere significativi ed aggiungere una quota di varianza alla spiegazione del fenomeno: in particolare vediamo che il comportamento aggressivo spiega l'8% della varianza e il bullismo della rete amicale il 7%: i coefficienti di regressione standardizzati basati sul modello finale risultano essere rispettivamente pari a .25 e a .25.

Bullismo, insuccesso scolastico e devianza

Per distinguere i soggetti con traiettorie continue da quelle

Tab. 1 - Gruppi longitudinali classificati in relazione alla stabilità del bullismo nei tre anni.

	Maschi	Femmine	Totale
Esterni stabili	124 (42%)	185 (70.6%)	309 (55.5%)
Bulli stabili	36 (12.2%)	4 (11.5%)	40 (7.2%)
Bulli temporanei	135 (45.8%)	73 (27.9%)	208 (37.3%)
Totale	295	262	557

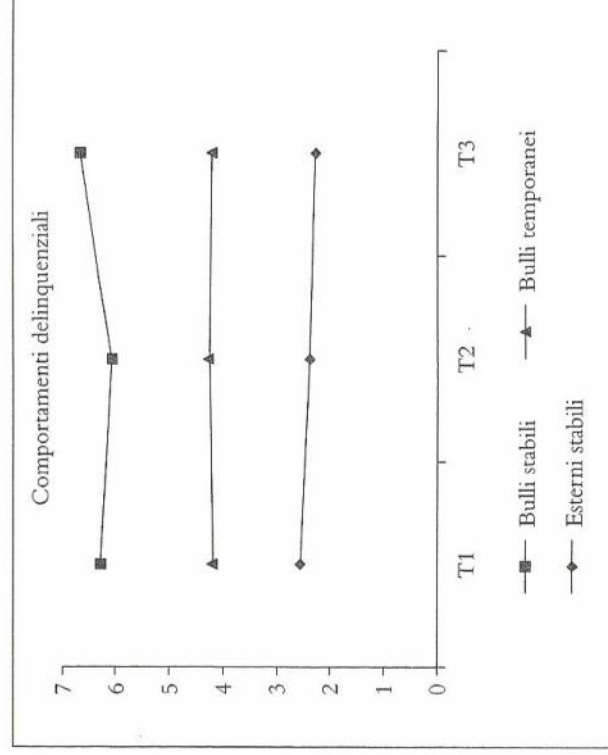
discontinue abbiamo selezionato nel campione i bulli stabili e quelli temporanei rispetto ai comportamenti di bullismo agito nei tre anni. A tal fine abbiamo dicotomizzato la variabile bullismo in presenza/assenza in ognuno dei tre tempi: sono stati definiti bulli stabili, coloro che erano bulli in tutti e tre i tempi, esterni stabili coloro che erano esterni nei tre tempi, ed infine bulli temporanei coloro che erano stati bulli in uno o due tempi su tre. Come possiamo vedere dalla tabella 1, la stabilità del fenomeno non è così elevata: i bulli stabili sono 40 pari al 7.2% della popolazione totale, mentre quelli temporanei sono il 37.3%. Il fenomeno mostra dunque un andamento più discontinuo che continuo nel tempo.

Al fine di analizzare la relazione tra bullismo e adattamento scolastico abbiamo considerato il rendimento scolastico medio al primo quadrimestre nei 3 tempi. Per analizzare se i tre gruppi si differenziassero rispetto all'andamento del rendimento scolastico nel tempo, abbiamo condotto una ANOVA a misure ripetute, in cui come fattore within abbiamo inserito il ren-

dimento e come fattore between i gruppi. I risultati hanno mostrato un effetto significativo within [$F(2, 996) = 8.134; p < .001$; partial eta squared = 1.6%] e uno between [$F(2, 498) = 11.116; p < .001$; partial eta squared = 4.3%], ma non della loro interazione. In relazione all'effetto within i dati evidenziano un peggioramento del rendimento medio dal T1 al T2 (rispettivamente $M = 6.14, ds = .90; M = 6.01, ds = .95$) e dal T1 al T3 (rispettivamente $M = 6.14, ds = .90; M = 6.05, ds = .96$). Al fine di analizzare il risultato relativo all'effetto between abbiamo condotto i confronti post-hoc di Tukey: i risultati mostrano che il gruppo dei bulli stabili si differenzia significativamente per un rendimento più basso dal gruppo degli esterni stabili ma non da quello dei bulli temporanei, mentre i bulli temporanei si differenziano solo dagli esterni stabili (Esterni: $M = 6.21, ds = .049$; Bulli stabili: $M = 5.68, ds = .13$; Bulli temporanei: $M = 5.94, ds = .06$).

Per analizzare se gruppi continui o discontinui si differenziassero rispetto ai sintomi di tipo delinquenziale ed internalizzante nel tempo, abbiamo

Fig. 3 - Andamento longitudinale del comportamento delinquenziale nei 3 gruppi.

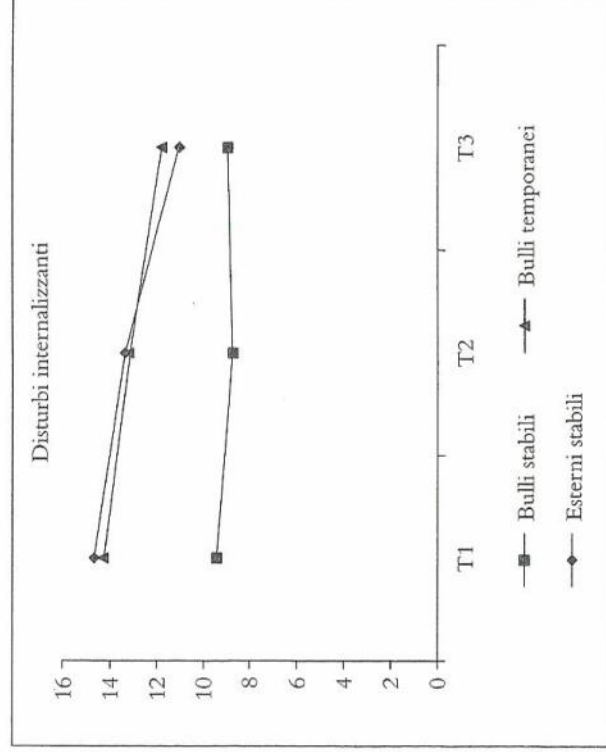


condotto due ANOVA a misure ripetute, in cui come fattore within abbiamo inserito i sintomi e come fattore between i gruppi. I risultati relativi al comportamento delinquenziale hanno mostrato solo un effetto significativo between [F (2, 503) = 64.314; $p < .001$; partial eta squared = 20%]. Effettuando i confronti post-hoc di Tukey, vediamo che il gruppo dei bulli stabili si differenzia significativamente per livelli più elevati di comportamento delinquenziale sia dal gruppo dei bulli temporanei che da quello degli esterni stabili (Fig. 3). Relativamente ai sintomi di tipo internalizzante i risultati mostrano un effetto significativo within [F (2, 1006) = 10.082; $p < .001$; partial eta squared = 2%], secondo cui in media i sintomi internalizzanti tendono a diminuire nel tempo (Fig. 4), e uno between [F (2, 503) = 4.453; $p < .05$; partial eta squared = 1.7%], ma non della loro interazione. Dai confronti post-hoc di Tukey, vediamo che il gruppo dei bulli stabili si differenzia per livelli meno elevati di sintomi internalizzanti rispetto ad entrambi i gruppi degli esterni stabili e dei bulli temporanei, mentre il gruppo dei bulli temporanei si differenzia solo dal gruppo dei bulli stabili ma non da quello degli esterni stabili (Fig. 4).

Conclusioni

Nel complesso i risultati degli studi riportati supportano un'i-

Fig. 4 - Andamento longitudinale dei disturbi internalizzanti nei 3 gruppi.



potesi evolutivo-contestuale di interpretazione del bullismo che sembra assumere forme e caratteristiche peculiari in relazione a fasi diverse dello sviluppo. Evidenziano la necessità di distinguere tra indici diversi di lettura del fenomeno: da una manifestazione isolata a manifestazioni più frequenti e all'interno di una costellazione di comportamenti aggressivi. Nel primo caso la distinzione tra presenza e gravità ha permesso di evidenziare come solo il 10% degli studenti siano coinvolti ad un livello grave, sebbene in adolescenza questi comportamenti siano spesso correlati con altri comportamenti aggressivi, quali le molestie sessuali tra pari e i comportamenti di aggressività nella compagnia.

Un altro importante indice da valutare per la comprensione del bullismo in adolescenza è il suo andamento nel tempo in relazione alla natura stabile/temporanea. Nel nostro campione i bulli stabili rappresentano circa il 7% della popolazione totale, mentre il 37% mostra un andamento discontinuo nel

tempo. L'incidenza dei bulli stabili da noi rilevata presenta analogie con gli studi sulle traiettorie dell'antisocialità che hanno evidenziato come solo un piccolo numero di persone nella popolazione generale, inferiore al 10%, mostri una persistenza del comportamento antisociale nel corso della vita (Moffitt, 1993). I risultati del nostro studio hanno evidenziato come tale gruppo presenti differenze significative rispetto al gruppo dei non coinvolti in relazione a tutte e tre le dimensioni di disadattamento da noi considerate (rendimento scolastico, disturbi di tipo delinquenziale ed internalizzato), mentre si distingue in modo rilevante dal gruppo dei bulli temporanei per le dimensioni dei comportamenti delinquenziale ed inter-nalizzante. Questo dato è coerente con il profilo di antisocialità evidenziato da Essau, Sasagawa e Frick (2006), secondo cui esiste un sottogruppo di soggetti antisociali con caratteristiche di forte devianza e di bassa reattività emotiva.

Quali conclusioni operative

trarre da questi dati? In primo luogo, in relazione alla gravità e alla cronicità dei fenomeni di bullismo in adolescenza, occorre ipotizzare interventi sin da un'età precoce, sin dall'età pre-scolare e non attendere la fase in cui questi si manifestano con modalità più gravi, croniche, e con minori potenzialità di cambiamento. In secondo luogo, se non si è intervenuti prima, per questo gruppo di ragazzi sono necessari interventi complessi ed articolati che prendano in considerazione i diversi livelli di espressione dell'individuo e delle sue problematiche: dal piano individuale, a quello scolastico e familiare. Infine, nel caso dei bulli temporanei, poiché il comportamento risulta fortemente influenzabile dalla cultura e dai meccanismi di identificazione nel gruppo dei pari, occorre ipotizzare interventi volti a spezzare i meccanismi propulsivi della violenza e a proporre modelli e ruoli positivi nei cui confronti favorire l'espressione dei bisogni di affermazione e di identificazione dei giovani.

Bibliografia

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN - AAUW (1993), *Hostile hallways. The AAUW survey on sexual harassment in America's school*, American Association of University Women Educational Foundation, Washington.

ACHENBACH T.M., EDELBROCK C. (1991), *Manual for the Youth Self Report and Profile*, University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington.

ANDERSHED H., KERR M., STATTIN H. (2001), «Bullying in school and violence on the

streets: Are the same people involved?», *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 31-49.

ANDERSON C.A., HUFESMANN L.R. (2003), «Human aggression: A social-cognitive view». In M.A. Hogg, J. Cooper (Eds.), *The*

- Handbook of Social Psychology*, Revised Edition, Sage Publications.
- BALDRY A. (2001), «Italy». In R. Summers, A. Hoffman (Eds.), *Teen violence: Global perspective*, Westport, Greenwood.
- BONINO S., CATELINO E., CIARANO S. (2003), *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze.
- BUKOWSKI W.M., HOZA B., BOIVIN M. (1994), «Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scales», *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- CAIRNS R.B., CAIRNS B.D., NECKERMAN H.J., GEST S.D., GARIEPY J.L. (1988), «Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection?», *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- CATALANO P., SLEE (Eds.), *The nature of school bullying*, Routledge, London, pp. 7-27.
- CILLESSEN A.H.N., MAYEUX L. (2004), «From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status», *Child Development*, 75, 147-163.
- CONNOLLY J.A., PEPLER D., CRAIG W., TARADASH A. (2000), «Dating experiences of bullies in early adolescence», *Child Maltreatment: Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children*, 5, 299-311.
- CRAIG W., PEPLER D. (1997), «Observations of bullying and victimization in the school yards», *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), 41-60.
- CRICK N.R. (1995), «Relational aggression: The role of intent attributions, provocation type, and feelings of distress», *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- DISHION T.J., ANDREWS D.W., CROSBY L. (1995), «Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process», *Child Development*, 66, 139-151.
- ESSAU C.A., SASAGAWA S., FRICK P.J. (2006), «Callous-unemotional traits in a community sample of adolescents», *Assessment*, 13, 4, 454-469.
- FARRINGTON D.P. (1993), «Understanding and preventing bullying». In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice. A review of research*, vol. 17, University of Chicago Press, Chicago, pp. 381-458.
- FONZI A. (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- GENTA M.L., MENESINI E., FONZI A., COSTABILE A., SMITH P.K. (1996), «Bullies and victims in schools in Central and Southern Italy», *European Journal of Psychology of Education*, XI, 1, 97-110.
- GROTPETER G.K., CRICK N.R. (1996), «Relational aggression, overt aggression, and friendship», *Child Development*, 67 (5), 2328-2338.
- KUMPULAINEN K., RASANEN E. (2000), «Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample», *Child Abuse and Neglect*, 24, 1567-1577.
- LOEBER R., HAY D. (1997), «Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood», *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- MCCAUL E.J., DONALDSON G.A., COLADARCI T.A., DAVIS W.E. (1992), «Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond», *Journal of Educational Research*, 85, 4, 198-207.
- MCMMASTER L., CONNOLLY J., PEPLER D.J., CRAIG W.M. (2002), «Peer to peer sexual harassment among early adolescents», *Development and Psychopathology*, 14, 91-105.
- MENESINI E. (2000), *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- MENESINI E. (a cura di, 2003), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erickson, Trento.
- MENESINI E., NOCENTINI A., FONZI A. (2007), «Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza», *Età evolutiva*, 87, 78-85.
- MOFFITT T.E. (1993), «Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy», *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- MOFFITT T.E., CASPI A., RUTTER M., SILVA P.A. (2001), *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin longitudinal study*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OLWEUS D. (1978), *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Hemisphere Press, Washington (trad. it. *Aggressività nella scuola*, Bulzoni, Roma, 1983).
- OLWEUS D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford (trad. it. *Il bullismo a scuola*, Giunti, Firenze).
- OLWEUS D. (1999), «Sweden». In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P.

- Slee (1999), *The nature of school bullying - A cross national perspective*, Routledge, London.
- PASTORELLI C., GERBINO M., VECCHIO G.M., STECA P., PICCONI L., PACIELLO M. (2002), «L'insuccesso scolastico: fattori di rischio e di protezione nel corso della preadolescenza», *Età evolutiva*, 71, 84-91.
- PATTERSON G.R., YOERGER K. (1997), «A developmental model for late-onset delinquency», *Nebraska Symposium on Motivation*, 44, 119-177.
- PELLEGRINI A.D., LONG J.D. (2002), «A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through middle school», *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- PEPLER D.J., CRAIG W., CONNOLLY J.A., YUILE A., MCMASTER L., JIANG D. (2006), «A developmental perspective on bullying», *Aggressive Behavior*, 32, 1-9.
- RUGBY K. (2003), «Consequences of bullying in schools», *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- SALMIVALLI C., LAGERSPETZ K.M.J., BJÖRKQVIST K. (1996), «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SMITH P.K., MORITA Y., JUNGERTAS J., OLWEUS D., CATALANO R., SLEE P. (1999), *The nature of school bullying - A cross national perspective*, Routledge, London.
- SMORTI A. (2003), «Bullying e potenze: ricerche sul significato», *Età evolutiva*, 74, 47-50.
- STATTIN H., MAGNUSSON D. (1989), «The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime», *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 57, 710-718.
- STRAUS M. (1979), «Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales», *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- TOMADA G., TASSI F. (1999), «L'iniziazione nel bullismo: fattore di rischio o di protezione?». In A. Fonzi, *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze, pp. 124-136.