

Rapporti tra auto-attribuzione di ruoli nel bullismo e sviluppo dell'intelligenza sociale e dell'impegno morale in allievi di scuola media superiore

di Valentina Mei, Carmen Belacchi

Gli studi tradizionali sul bullismo

Le prime ricerche sul fenomeno sono quelle del norvegese Dan Olweus negli anni '70 il quale, per primo, ha utilizzato la seguente definizione di bullismo: «Uno studente è oggetto d'azioni di bullismo, ovvero prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni» (1993, tr. it., pag. 11). Negli anni successivi sono stati effettuati diversi studi anche nel Nord Europa (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, Slee, 1999) e in Italia (ad es. Fonzi, 1997), e tale filone di studi sulle condotte di prevaricazione tra coetanei ha permesso di individuare quelle che sono le caratteristiche che rendono riconoscibile il fenomeno. Innanzitutto l'intenzionalità, cioè il fatto che il bullo mette in atto consapevolmente dei comportamenti di aggressione fisica o verbale con lo scopo di offendere l'altro e di arrecargli danno o disagio; la persistenza, cioè la ripetitività di comportamenti di prepotenza deve essere protratta nel tempo; infine l'asimmetria, fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce e la vittima che, in genere, non è in grado di difendersi.

Dalle ricerche effettuate, è emerso che il bullismo è influenzato da una molteplicità di variabili, riassumibili in due grandi categorie: condizioni e/o caratteristiche individuali e condizioni e/o caratteristiche relazionali e sociali.

Tra le caratteristiche individuali, è stata studiata l'influenza di variabili biologico-costituzionali, quali il genere (ad es. i maschi tenderebbero più frequentemente delle femmine a effettuare prepotenze di tipo diretto), l'età (ad es. la manifestazione delle prepotenze sarebbe prevalentemente di tipo fisico nei più piccoli, mentre di tipo psicologico nei più grandi), il temperamento, ovvero della disposizione, su base organico-biologica, ad affrontare in particolari modi le diverse situazioni della vita (livelli diffe-

* Presentato dal Dipsiter.

renziati di attività, di soglia agli stimoli, di intensità nella reattività, ecc. che predisporrebbero ad assumere il ruolo di bullo o quello di vittima).

È stata anche indagata l'influenza di variabili psico-cognitive e psico-relazionali quali il livello intellettuale, l'autostima, la tendenza alla depressione, la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni, la capacità di provare empatia verso gli altri, lo sviluppo del pensiero morale, ecc. (Gini, 2005).

Tra le caratteristiche interpersonali e socio-contestuali è stata focalizzata l'attenzione, da un lato, sul ruolo della famiglia, in particolare sull'influenza delle modalità educative genitoriali (stile autoritario, permissivo, incoerente), degli stili comunicativo-relazionali familiari (repressione *vs* negoziazione dei conflitti), del sistema valoriale familiare, dall'altro, sul ruolo svolto dal gruppo dei coetanei.

Per la comprensione della genesi e consolidamento dei ruoli nel bullismo è prevalsa, sin qui, un'attenzione prevalente per le caratteristiche individuali predisponenti, minore per le dimensioni relazionali, specie per quello che riguarda le interazioni tra pari, in particolare in diverse età dello sviluppo.

Il bullismo come fenomeno sociale

Parecchi autori considerano l'importanza della presenza dei coetanei nel rinforzare reciprocamente i comportamenti nell'interazione ostile (Pikas, 1975). Il bullismo è influenzato dal significato sociale che assume all'interno di un determinato gruppo e dalle credenze che gli studenti stessi hanno riguardo ad esso (Baldry, 1997). D'altra parte, un'azione ha significato solo se viene riconosciuta e sostenuta da altri. Inoltre, i bulli agiscono per elevare il proprio status agli occhi dei compagni, per raggiungere un certo grado di popolarità e sono influenzati dalle norme sociali del gruppo di appartenenza. Il gruppo stesso, infine, può servire da rinforzo al comportamento prepotente: i compagni, infatti, possono accettare e persino ammirare il bullo e la sua condotta sociale.

Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts e King (1982) sostengono che esistono almeno due caratteristiche importanti che differenziano il bullismo dall'aggressività individuale: il suo carattere collettivo e il fatto di essere basato sulle relazioni sociali nel gruppo. Gli autori, pertanto, suggeriscono che l'aggressività in un gruppo debba essere studiata in relazione ai ruoli che i membri del gruppo stesso assumono o che vengono loro assegnati.

I ruoli dei partecipanti nel bullismo

L'importanza di considerare le altre persone che, pur non essendo direttamente coinvolte nel fenomeno, possono svolgere un ruolo significativo nelle dinamiche bullo-vittima è stata confermata da diversi studi osservati-

vi, che hanno dimostrato come circa l'85 % degli episodi di bullismo avvengono in presenza di coetanei (Astanti o Spettatori), i quali possono assumere ruoli diversi, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori (Craig e Pepler, 1997; Craig *et al.*, 2000; Pepler e Craig, 1995).

Il primo studio che si è posto attivamente lo scopo di identificare i diversi ruoli all'interno del gruppo-classe, oltre la diade Bullo-Vittima, è stato quello di Salmivalli *et al.* (1996). Gli autori hanno somministrato un questionario definito «Ruoli dei Partecipanti» (PRQ) individuando quattro ruoli fra gli Astanti: Aiutante (colui che dà un supporto concreto al Bullo senza svolgere un ruolo primario), Sostenitore (colui che indirettamente sorregge la prepotenza attraverso segnali di approvazione e condivisione che rinforzano il comportamento del Bullo), Difensore (colui che interviene attivamente per tutelare la vittima e per interrompere la prevaricazione) ed Esterno (colui che cerca di rimanere estraneo alle prevaricazioni non prendendo posizione alcuna né verso il Bullo, né verso la Vittima).

Il modello a sei ruoli ha trovato le prime conferme in uno studio su partecipanti inglese (Sutton e Smith, 1999) e in una indagine di validazione del PRQ su una popolazione di allievi italiani di Scuola Primaria e Media Inferiore (Menesini e Gini, 2000). Tali studi hanno evidenziato ulteriormente la distinzione in Ruoli Probullismo (Bullo, Aiutante e Sostenitore) e Ruoli Prosociali (Difensore, Vittima ed Esterno), sottolineando, peraltro, l'ambigua posizione sia della Vittima che dell'Esterno.

Studi successivi hanno inteso individuare alcune condizioni socio-cognitive predisponenti all'assunzione sia dei ruoli pro-bullismo che di quelli pro-sociali, tra cui la dimensione dell'empatia. Ne è emersa una sostanziale conferma della suddetta distinzione sulla base anche della diversa implicazione delle abilità empatiche nella tendenza ad assumere ruoli prosociali (correlazione diretta) rispetto a ruoli-ostili (correlazione inversa).

Il modello a sei ruoli dei partecipanti è stato ritenuto incompleto in quanto non considera altri due ruoli teoricamente possibili, quali quello di Mediatore (simmetrico e reciproco di Esterno) e quello di Consolatore (simmetrico e reciproco di Sostenitore). Pertanto è stato proposto da Belacchi (2008) un modello a 8 ruoli dei partecipanti che meglio specificherebbe la tipologia dei comportamenti possibili all'interno di un gruppo in cui si verificano episodi di bullismo e che colloca il ruolo di Esterno dalla parte del Bullo, e i ruoli di Mediatore e Consolatore dalla parte della Vittima.

Tale modello è stato validato attraverso una ricerca condotta su 241 allievi di Scuola Primaria (classi 3^a, 4^a e 5^a) utilizzando uno specifico questionario *self report* costituito da 24 item per i diversi ruoli (3 per ruolo), 12 item per la misurazione della disposizione all'empatia (sul modello

della Scala di Davis, 1980), e 9 item per misurare l'atteggiamento verso la desiderabilità sociale (Manganelli, Canova e Marcorin, 2000).

Come atteso, si è dimostrata l'esistenza nell'autopercezione dei bambini della gamma di ruoli prevista, ovvero la presenza anche del ruolo di Mediatore e di Consolatore.

È stata inoltre confermata la distinzione degli 8 ruoli in due sottogruppi: metà dalla parte del Bullo (Aiutante, Sostenitore, Esterno), metà dalla parte della Vittima (Difensore, Consolatore, Mediatore), con caratteristiche di omogeneità intragruppo e di differenziazione intergruppo. Il ruolo di Vittima presenta analogie sia rispetto ai ruoli ostili che a quelli pro-sociali, confermandosi come il ruolo più complesso, contraddittorio e isolato rispetto a tutti gli altri.

Sviluppo della condotta aggressiva e differenze di età e genere

Fin dalle prime ricerche (Olweus, 1993; Whitney e Smith, 1993), è stato trovato che la percentuale di bambini che subisce prepotenze diminuisce col crescere dell'età, in particolare, nel passaggio dalle elementari alla scuola media e successivamente dalla scuola media alla scuola superiore.

La concordanza tra i diversi studi porta a considerare il bullismo nelle scuole elementari come un fenomeno molto diffuso e pervasivo in cui un'alta percentuale di bambini viene coinvolta come attore o come vittima (e in alcuni casi in entrambi i ruoli). Nella scuola media, invece, il fenomeno delle prepotenze coinvolge un minor numero di ragazzi, spesso sempre gli stessi, che più degli altri faticano ad uscire dal loro ruolo di bullo o di vittima. In un certo modo, tali ruoli sembrano radicalizzarsi e diventare sempre più rigidi, come dimostra anche il fatto che a volte il coinvolgimento nel fenomeno è correlato con difficoltà di adattamento negli anni successivi dell'adolescenza e della vita adulta (Parker e Asher, 1987).

Questo andamento evolutivo del bullismo può essere compreso alla luce dello sviluppo della condotta aggressiva. Come affermano Coie e Dodge (1998), il comportamento aggressivo è una caratteristica universale della nostra specie di cui è difficile però delineare un percorso evolutivo unitario, poiché tale comportamento assume forme e contenuti diversi ai diversi livelli d'età. Infatti, in età prescolare la maggior parte degli episodi aggressivi sono costituiti da conflitti per il possesso degli oggetti e da comportamenti quali esplosioni di collera, lotta tra pari, e difficoltà di tolleranza della frustrazione. Verso la tarda età prescolare si assiste ad un graduale declino dell'aggressività dovuto per lo più alle maggiori competenze linguistiche del bambino, che è ora in grado di affrontare il problema mediante argomenti linguistici, e alla maggiore capacità di differire la gratificazione dei propri bisogni. Con il graduale declino dell'aggressivi-

tà si evidenzia un cambiamento nella natura del comportamento aggressivo e nelle funzioni che esso assume sul piano della relazione interpersonale. È durante l'età scolare che la maggior parte dei bambini mostra una minor frequenza di comportamenti aggressivi, ma al contempo, una ridotta minoranza diventa sempre più problematica per coetanei, genitori ed insegnanti (Loeber e Hay, 1997), e spesso questi bambini, soprattutto maschi, vengono segnalati ai servizi psicologici per disturbi della condotta.

Caratteristiche del fenomeno nella Scuola Media Superiore

Il bullismo che già in età precoce è l'espressione di un disagio psicosociale, può costituire un vero e proprio fattore di emarginazione e disadattamento nell'età adolescenziale, per le forti ripercussioni che ha sulla definizione e stabilizzazione dell'identità personale, che si genera nel contesto delle relazioni interpersonali con il gruppo dei coetanei.

Significativo e strutturante è, in questo periodo evolutivo, il rapporto con il gruppo e le dinamiche interpersonali implicate. Per quanto riguarda le manifestazioni di condotte di bullismo in questa specifica fase evolutiva, gli studi hanno evidenziato che queste sembrano da un lato diminuire, dall'altro assumere forme diverse e radicalizzarsi. Pertanto diventa rilevante capire se e come si modificano i comportamenti di prepotenza e bullismo tra coetanei in questa fase di età così critica per il futuro dell'individuo.

Secondo Ada Fonzi (1997) esiste una connessione fra episodi di bullismo in età scolare e disadattamenti in età successive poiché, attraverso alcune indagini, è risultato che bulli e vittime restano spesso imprigionati nel tempo nei loro ruoli, gli uni diventando adulti asociali e gli altri destinati all'abbandono scolastico, alla depressione e, in casi estremi, al suicidio.

In particolare i ragazzi che abitualmente sono prepotenti verso i loro compagni di scuola possono diventare, in seguito, protagonisti di episodi di conclamata devianza, o addirittura, criminalità.

Le modalità (a livello quantitativo e qualitativo) con cui si esprime la prepotenza nell'ambito della Scuola Media Superiore, sono parzialmente diverse da quelle che caratterizzano i ragazzi più piccoli di Scuola Primaria e Scuola Media Inferiore.

Una prima indagine in Italia sulla frequenza e sulle caratteristiche che assume il bullismo in età adolescenziale è stata realizzata da Belacchi, Bennelli e Menesini (2001), su un campione di 622 allievi di quattro diversi tipi di scuole (Professionale Regionale; Professionale Statale; Istituti Tecnici; Licei Scientifici) utilizzando come strumento di rilevazione una versione modificata del questionario *self-report* (Olweus, 1993; Smith et al. 1999). Da tale ricerca era emersa, in primo luogo, una presenza ancora

consistente di vittimizzazione tra gli adolescenti (13%), benchè differenziata tra i diversi tipi di scuole, con una frequenza molto più elevata nelle Scuole Professionali. Inoltre erano state confermate le differenze di genere circa il ruolo di bullo ed una maggior tendenza ad esperire la vittimizzazione da parte di soggetti con disabilità cognitiva rispetto ai loro compagni di classe.

Dagli studi sin qui effettuati è stata evidenziata l'influenza di diverse variabili individuali sulla tendenza ad assumere ruoli ostili e/o prosociali nel bullismo, ma non ancora tutti gli aspetti implicati sono sufficientemente noti, ad esempio è controverso il ruolo dell'intelligenza sociale e dello sviluppo del pensiero morale.

Intelligenza sociale

L'intelligenza sociale può essere definita come l'insieme delle capacità cognitive, emozionali e comportamentali che l'individuo utilizza, o può utilizzare, per interpretare gli eventi, pianificare la propria vita e raggiungere risultati personali e sociali, risolvendo problemi di carattere personale ed interpersonale (Gulotta e Boi, 1994). Ad esempio, l'intelligenza sociale comprende la nostra capacità di interpretare il comportamento degli altri in termini di stati mentali (pensieri, intenzioni, desideri e credenze), di interagire positivamente sia in complesse situazioni di gruppo sia nelle relazioni intime, di riconoscere empaticamente la condizione emotiva degli altri e di predire come gli altri si sentono, pensano e agiscono. L'idea che l'intelligenza sociale possa essere indipendente, o comunque distinguibile, dall'intelligenza generale trova il suo fondamento in diversi filoni di ricerca distinti tra loro. In primo luogo, esistono individui molto abili nel comprendere aspetti del mondo non-sociale, che mostrano quindi livelli elevati di intelligenza in discipline diverse (ad esempio quelle scientifico-matematiche), ma che mostrano notevoli difficoltà nell'interpretazione e nella gestione del «mondo sociale» (Baron-Cohen, Wheelwright, Stone, e Rutherford, 1999; Sacks, 1995). D'altra parte esiste anche la tipologia opposta di individui, che non hanno alcuna difficoltà nell'interazione sociale con gli altri ma che non brillano nella soluzione di problemi non-sociali (Karmiloff-Smith, Grant, Bellugi, e Baron-Cohen, 1995). In secondo luogo, le ricerche nel campo delle neuroscienze hanno mostrato come certi tipi di danno cerebrale possono causare difficoltà selettive nella capacità di giudizio sociale (es. Damasio, Tranci, e Damasio, 1990). Infine, molti primatologi oggi ritengono che la capacità di problem-solving sociale abbia rappresentato una spinta evolutiva fondamentale per l'intelligenza dei primati, più importante dell'uso di strumenti o di altre abilità non sociali (es. Whiten, 1991).

Nonostante l'aumentato interesse per questo aspetto della personalità, l'osservazione di Thorndike, che risale agli anni Venti, circa la sporadicità in letteratura delle analisi sull'intelligenza sociale risulta tuttora attuale. Questa idea è stata ripresa più recentemente da Lowman e Leeman (1988), i quali hanno rilevato una tendenza a trattare maggiormente di disabilità sociali piuttosto che di abilità sociali, che tuttavia sono molto importanti per il successo in situazioni anche molto diverse, dal management alla psicoterapia. La mancanza di un filone di studi consolidato su questo costrutto ha certamente ragioni molteplici, ma la difficoltà più rilevante sembrerebbe essere proprio l'assenza di una definizione unanimemente condivisa. Nel corso degli anni, infatti, sono state proposte definizioni differenti, alcune delle quali centrate soprattutto sugli aspetti cognitivi, come la capacità di comprendere gli altri (es. Barnes e Stenberg, 1989), mentre altri autori hanno sottolineato maggiormente la componente comportamentale alla base dell'intelligenza sociale, cioè l'abilità di interagire con successo con le altre persone (es. Ford e Tisak, 1983). Ciò che ne risulta è una sostanziale confusione generata dall'accumulo di risultati contraddittori e spesso non del tutto confrontabili, derivanti da studi che hanno adottato una differente definizione del costrutto (Wong, Day, Maxwell, e Meara, 1995).

Marlowe e Bedell (1982) hanno suggerito che se l'intelligenza sociale venisse definita in termini di efficacia sociale e misurata con strumenti più appropriati, il costrutto risulterebbe meglio definito e più chiaramente identificabile. Ancora Marlowe (1986) ha dimostrato l'indipendenza del costrutto, che non è risultato significativamente correlato con la misura dell'intelligenza generale, ed ha fornito evidenze empiriche della sua multidimensionalità. L'intelligenza sociale, quindi, non sarebbe un costrutto unitario, ma comprenderebbe almeno cinque domini: attitudine psicossociale, empatia, abilità sociale, emozionalità e assenza di ansia sociale. Anche altri autori hanno ipotizzato una struttura multidimensionale dell'intelligenza sociale (Lowman e Leeman, 1988; Riggio, 1986, 1989). Lowman e Leeman (1988), ad esempio, hanno testato tali dimensioni utilizzando misure di interessi vocazionali di tipo sociale, bisogni, comportamenti osservabili e conoscenza di risposte socialmente efficaci. Ne hanno ricavato un modello multifattoriale con fattori distinti per interessi/bisogni sociali, abilità e conoscenze. Un modello più strutturato è quello proposto da Riggio (1986, 1989), che considera l'intelligenza sociale come un costrutto multidimensionale che include abilità nel ricevere, capire e codificare informazioni sociali ed, inoltre, abilità di partecipazione sociale come l'espressione verbale ed emozionale o la regolazione del comportamento sociale di role-play. Più recentemente, Bjorkqvist, Österman e Kaukiainen (2000) hanno proposto di considerare tre diverse componenti dell'intelligenza sociale: una percettiva, una cognitivo-analitica ed una comportamentale. In questo senso, questi autori definiscono «socialmente intelligen-

te» un individuo che è «capace di produrre comportamenti adeguati allo scopo di ottenere gli obiettivi sociali desiderati» (Bjorkqvist et al., 2000, p. 192).

Cognizione sociale e pensiero morale nel bullismo

Nel corso degli anni la letteratura sullo sviluppo del comportamento aggressivo ha mostrato un crescente interesse verso lo studio delle relazioni tra cognizione, elaborazione dell'informazione e interazione sociale dei bambini (Crick e Dodge, 1994; Harvey, Fletcher e French, 2001). In particolare, diversi autori hanno indagato come il comportamento aggressivo sia influenzato dai modi in cui i bambini processano le informazioni sociali, interpretano gli indici situazionali e utilizzano le esperienze precedenti (Dodge e Price, 1994; Huesmann e Guerra, 1997; Randall, 1997). Uno dei più importanti risultati in questo settore della ricerca è stata la possibilità di individuare la presenza di deficit specifici e di errori sistematici in alcune componenti del pensiero sociale dei bambini aggressivi. Questi risultati hanno portato Dodge e i suoi colleghi a formulare il modello del deficit socio-cognitivo (Crick e Dodge, 1994; Dodge, 1980). Questo modello sostiene che il bullo, così come gli altri soggetti aggressivi, presenti un *bias*, ossia delle difficoltà specifiche in alcune componenti del processo di elaborazione delle informazioni sociali (processo che si articola nelle cinque fasi della codifica, rappresentazione, ricerca della risposta, decisione ed esecuzione) (Dodge et al., 1986; Crick e Dodge, 1996).

Un'altra differenza tra bambini aggressivi e non aggressivi si riferisce alla selezione della risposta comportamentale in una situazione sociale: i primi, infatti, sembrano avere una più limitata gamma di risposte non aggressive rispetto ai secondi e, per questo motivo, sono più propensi a scegliere ed eseguire comportamenti aggressivi, soprattutto nel caso di conflitti interpersonali (Dodge, 1980; Dodge, Bates e Pettit, 1990; Dodge e Newman, 1981). Secondo lo stesso approccio, le vittime, che sono timide e ritirate e mancano di competenze sociali di assertività, mostrano alti livelli di ansia e la solitudine, e hanno meno esperienza nell'interazione sociale e nel giocare a far la lotta (che può accrescere le competenze sociali), come pure nel controllo e nell'interpretazione dell'espressione emotiva (Hodges, Malone e Perry, 1997; Smith, Bowers, Binney e Cowie, 1993).

Alcuni autori hanno cercato di applicare questo modello ad un particolare tipo di fenomeno aggressivo: il bullismo a scuola (Boulton e Smith, 1994; Slee, 1993; Smith et al., 1993). Tuttavia, nonostante l'opinione popolare sul bullo come un ragazzo 'balordo', cioè un ragazzo intellettualmente semplice o ritardato, pochissimi studi hanno confermato che il modello di Dodge può essere applicato ai bulli esattamente allo stesso modo

in cui viene applicato ai bambini aggressivi (ad esempio, Hazler, 1996; Randall, 1997).

Al contrario, altri autori hanno sottolineato il ruolo della motivazione adattiva per spiegare il comportamento di bullismo, sostenendo che la condotta di prevaricazione sul coetaneo può essere considerata un modo inappropriato per raggiungere un obiettivo socialmente efficace, come la leadership all'interno di un gruppo. Di conseguenza, questi autori hanno dichiarato che il bullo non deve necessariamente essere considerato deficiente nell'elaborazione delle informazioni sociali, ma deve essere visto come un individuo socialmente abile, in grado di ottenere benefici personali dalle sue elevate competenze cognitive – sociali, come la dominanza interpersonale, attraverso una condotta «machiavellica» (Sutton, Smith e Swettenham, 1999a).

Sperimentalmente questa ipotesi è stata testata studiando la teoria della mente dei bulli, cioè la loro capacità di comprendere le intenzioni e i pensieri degli altri, che dimostra come queste prestazioni siano superiori nei soggetti aggressivi. Sutton e coll. (1999a, pag 437) sottolinearono l'importanza di questi risultati, in quanto «comprendere gli stati mentali degli altri, insieme con la capacità di manipolare i loro pensieri e le loro credenze, può essere cruciale per il bullo per sviluppare e mantenere queste relazioni».

Tuttavia, Sutton e coll. (1999a) ammettono che i bulli, pur percependo ed interpretando le informazioni sociali in modo accurato, potrebbero differire nelle componenti di risposta del modello SIP (selezione dello scopo, strategie di generazione delle risposte, selezione della risposta da mettere in atto). Il punto critico potrebbe risiedere nei valori alla base del comportamento dei bulli, piuttosto che nella loro maggiore o minore accuratezza nell'elaborazione cognitiva.

Questi soggetti, dunque, avrebbero una visione differente dei costi e dei benefici dell'aggressione e ciò che mancherebbe nei bulli, sarebbe un sentimento di empatia nei confronti della vittima e il riconoscimento che la messa in atto intenzionale di comportamenti di prepotenza e sopraffazione per ottenere vantaggi personali, è considerata moralmente sbagliata dal gruppo sociale di appartenenza.

Sutton e coll. (1999a), pertanto, pongono l'accento sulla dimensione dei valori e del giudizio morale, che è invece stata trascurata nel modello di Crick e Dodge (1994). Nel loro studio, tuttavia, Sutton e colleghi (1999b) non hanno esplicitamente considerato un particolare tipo di emozione che è stata scoperta essere importante per spiegare i comportamenti aggressivi e antisociali: le emozioni morali (in particolare, senso di colpa e vergogna). Se i bulli sono freddi, esperti manipolativi in contesti sociali, il loro comportamento può essere correlato alle emozioni circostanti la trasgressione morale. Queste emozioni sono importanti perché, come ha evidenziato Hoffman (1976, 2000), sono strettamente connesse con l'empatia

e possono essere considerate mediatori di coscienza. Altri autori hanno suggerito che lo sviluppo morale svolge un ruolo di primo piano nella regolazione del comportamento (Turiel, 1998) e che la colpa è un fenomeno interpersonale volto ad evitare l'interruzione di rapporti e obbligazioni. Inoltre, le persone che sono più inclini alla colpa sono meno aggressive e probabilmente fingono meno nei comportamenti. Al contrario, se i bambini avessero sentimenti di colpa più bassi, questo potrebbe 'permettere' loro di agire aggressivamente senza sentirsi in colpa. Tuttavia, il nesso causale inverso potrebbe essere vero, poiché bambini che commettono ripetutamente atti di aggressione potrebbero diventare abituati a questo tipo di comportamento, mostrando risposte emozionali attenuate. Una ricerca su una popolazione di studenti italiani dagli 8 agli 11 anni (Gini, 2006) ha mostrato l'esistenza di una correlazione diretta tra l'assunzione dei ruoli ostili e il disimpegno morale, misurato per mezzo di storie a contenuto morale, in aggiunta a storie cognitive ed emotive ideate da Sutton e coll. (1999a).

Disimpegno morale e comportamento aggressivo

Come hanno sottolineato Menesini, Fonzi e Vannucci (1999), un significativo contributo nell'analisi di alcune componenti socio-cognitive e morali in relazione al comportamento aggressivo e prepotente, può essere offerto dalla teoria del pensiero e dell'azione morale di Bandura (1986; 1990; 2002), il quale ha individuato nel costrutto del disimpegno morale l'elemento di mediazione tra i principi morali interiorizzati dall'individuo e la sua condotta, non necessariamente coerente con tali principi. Secondo Bandura, infatti, l'acquisizione dei principi morali non garantisce automaticamente la moralità della condotta; ciò che impedisce di trasgredire le norme morali e che dunque previene comportamenti immorali, sono i controlli interni e le autosanzioni (come il senso di colpa, il biasimo e l'autoriprovazione). I controlli interni, però, non sono fissi ed immutabili, operano soltanto se attivati e numerosi processi psicologici e sociali possono concorrere alla loro disattivazione selettiva.

Nel comportamento aggressivo, in particolare, alcuni meccanismi portano a disimpegnarsi moralmente, cioè a creare una separazione tra il concetto personale di morale e il comportamento dell'individuo nella vita quotidiana. Questi meccanismi rendono accettabili condotte offensive che di norma sono condannabili tramite l'appello a principi superiori, il ricorso a eufemismi, e il confronto con condotte più riprovevoli.

Bandura definisce «disimpegno morale» la disattivazione parziale o totale del controllo morale, attraverso la quale il soggetto si mette al riparo dai sentimenti di svalutazione, che sono altrimenti associati ad una con-

dotta immorale. Il disimpegno morale può sforzarsi di ridefinire il comportamento del protagonista in modo tale che questi non lo consideri più immorale; oppure può intervenire sul piano dell'azione, per consentire al protagonista medesimo di minimizzare il proprio ruolo; infine, può focalizzarsi sulle vittime, nel qual caso il protagonista le percepisce non come individui a lui assimilabili bensì come esseri che portano in se stessi la responsabilità del male che viene loro inflitto.

Nello specifico, Bandura (1991) ha identificato otto meccanismi di disimpegno che possono disattivare parzialmente il sistema di autocontrollo morale:

1. **La giustificazione morale della condotta:** una condotta inaccettabile assume un diverso significato se presentata al servizio di principi e valori morali superiori (es. la difesa del proprio onore o del gruppo di amici).

2. **L'etichettamento eufemistico:** è la modalità attraverso la quale l'individuo definisce positivamente un comportamento negativo, presentandolo in modo migliore o meno grave di quello che è in realtà (es. «in fondo scherzavamo, stavamo solo giocando e non è successo niente»).

3. **Il confronto vantaggioso:** un proprio comportamento negativo viene confrontato con un altro comportamento ancora più grave al fine di renderlo meno inaccettabile (es. «prendere in giro è meno grave che picchiare gli altri»).

4. **Il dislocamento di responsabilità:** la responsabilità di un'azione negativa viene attribuita non all'individuo che ha compiuto tale azione ma a fonti esterne (la famiglia, gli amici, ecc.).

5. **La diffusione di responsabilità:** all'interno del gruppo l'individuo si deresponsabilizza, dal momento che la responsabilità di un'azione viene 'distribuita' tra tutte le persone presenti (es. «la colpa non è solo mia ma anche degli altri»).

6. **La distorsione delle conseguenze:** le conseguenze prodotte da un'azione vengono modificate, in modo da farle apparire meno gravi. Se la sofferenza della vittima viene minimizzata, distorta o negata, è più facile non avere sensi di colpa (es. «non è grave dire piccole bugie dal momento che non fanno male a nessuno»).

7. **La deumanizzazione della vittima:** è un meccanismo che porta a trasformare il significato ed il valore attribuito agli altri, svalutandoli come persone ed attribuendo loro una natura non umana.

8. **L'attribuzione di colpa alla vittima:** la vittima viene colpevolizzata rispetto al comportamento violento che viene esercitato nei suoi confronti.

Il processo di disattivazione può essere stimolato da fattori di diversa natura. Alcuni fattori di tipo ambientale, sono costituiti dalle in-

fluenze esercitate dai gruppi di coetanei e da modelli simbolici forniti dai mass-media: ad esempio, la ricompensa sociale o materiale che si ottiene per comportamenti personalmente considerati repressibili, provoca un conflitto tra sanzioni interne ed accettazione sociale.

L'altro fattore, è invece legato alla condotta personale del soggetto, che può portare ad una riduzione graduale dell'autocensura: il fatto di compiere azioni immorali, di cui si può tollerare il disagio, aumenta progressivamente la soglia di riprovazione. Una serie di studi condotti sia su individui adulti che su soggetti in età evolutiva, ha riscontrato l'esistenza di una relazione positiva tra la condotta aggressiva e l'attivazione di uno o più meccanismi di disimpegno morale (Caprara, Pastorelli e Bandura, 1995; Caprara, Barbanelli, Vicino e Bandura, 1996; Pastorelli, Incatasciato, Rabasca e Romano, 1994; Yadava, Sharma e Gandhi, 2001). In particolare, lo studio di Caprara e coll. (1995) ha confermato la relazione tra disimpegno e aggressività nell'infanzia, anche se gli autori stessi hanno riconosciuto la necessità di approfondire le variazioni evolutive dei diversi meccanismi. Una maggiore consistenza di questa relazione, infatti, è emersa negli adolescenti rispetto ai bambini, dove è stata trovata una relazione fortemente significativa tra disimpegno morale e aggressione fisica e verbale, soprattutto nei maschi.

Al contrario, una relazione negativa è emersa tra il disimpegno e il comportamento prosociale.

Analoghi risultati sono emersi, più recentemente, in uno studio di Bandura, Caprara, Barbanelli, Pastorelli e Regalia (2001), i quali hanno trovato non solo una relazione positiva tra disimpegno morale e comportamento trasgressivo, ma anche una relazione negativa del disimpegno con l'autovalutazione dell'efficacia sociale e il comportamento prosociale.

Disimpegno morale e bullismo

Rispetto alla letteratura specifica sul bullismo a scuola, Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio e Vitelli (1998) hanno trovato che sono i bulli maschi, più di tutti, a fare ricorso al disimpegno morale, e in particolare ai meccanismi della deumanizzazione della vittima e della giustificazione morale della condotta.

Un lavoro successivo (Menesini et al., 1999) ha confermato la presenza di un grado di disimpegno morale più elevato nei bulli rispetto alle vittime e, ancora una volta, soprattutto del meccanismo della deumanizzazione.

Le ricerche che fino ad ora hanno tentato di trovare una relazione tra comportamento prepotente e disimpegno morale, si sono limitate a considerare come ruoli, esclusivamente quelli del bullo e della vittima. Un tentativo di allargare l'indagine a bambini che assumono altri ruoli nella classe,

è stato recentemente compiuto da Menesini, Fonzi e Sanchez (2002), che hanno confrontato il livello di disimpegno morale di bulli, vittime e difensori della vittima. Questo studio ha confermato la tendenza da parte dei bambini aggressivi (bulli e ruoli pro-bullismo) a mostrare livelli di disimpegno più alti rispetto ai compagni non aggressivi. Al contrario i Difensori, mostrano una elevata sensibilità morale (Gini e Carli, 2003) che può essere una delle motivazioni alla base del loro comportamento prosociale.

LA RICERCA

La ricerca che qui si presenta è una parte di un lavoro di tesi più ampio svolto in collaborazione con la Dott. ssa Pierucci (2008), la quale ha indagato, in modo specifico, le caratteristiche delle prepotenze tra coetanei in età adolescenziale e il confronto tra diverse fonti di informazione, quali le prospettive degli allievi e quelle dei docenti.

Obiettivo della ricerca

Indagare il rapporto tra l'autoattribuzione dei diversi ruoli e le dimensioni dell'intelligenza sociale e dell'impegno morale in allievi di scuola media superiore.

Ipotesi

In primo luogo, si ipotizza una differente implicazione dei diversi aspetti dell'intelligenza sociale nei ruoli prosociali rispetto a quelli ostili, con una probabile carenza in questi ultimi; in secondo luogo, relativamente all'impegno morale, ci si aspettano correlazioni positive tra tale dimensione e i ruoli prosociali, mentre per i ruoli ostili ci si attendono correlazioni negative.

Metodo

– Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato complessivamente 286 ragazzi (M = 154, F = 132) di cui 162 frequentanti la classe prima superiore e 124 frequentanti la classe terza superiore di quattro diverse scuole della Provincia di Pesaro-Urbino:

- Istituto Statale Tecnico Industriale (N = 76; 69 M e 7 F);
- Istituto Statale d'Arte (N = 134; 51 M e 83 F);
- Liceo Scientifico (N = 76; 33 M e 43 F).

Tutti i partecipanti hanno ottenuto l'autorizzazione sia da parte della scuola sia da parte dei genitori.

– *Strumenti*

È stato utilizzato un questionario *self-report* di complessivi 92 item, articolato in 5 Sezioni costituite da altrettante Scale: Scala di Desiderabilità Sociale, Scala di Responsività empatica e Scala Ruoli dei partecipanti Scala di intelligenza Sociale e Scala di disimpegno morale. Gli item prevedevano una modalità di risposta secondo una scala *likert*: *MAI, RARAMENTE, QUALCHE VOLTA, SPESSO, SEMPRE*. Di seguito vengono riportate secondo l'ordine di presentazione soltanto le sezioni del questionario pertinenti rispetto alla parte della ricerca qui presentata:

1. Questionario Ruoli dei Partecipanti, composto da 28 item, costruito a partire dal modello del PRQ (Salmivalli et al., 1996) che è stato poi adattato nella versione italiana da Menesini e Gini (2000) e modificato da Belacchi (2008);

2. Scala di Intelligenza sociale, la versione italiana della "Tromsø Social Intelligence Scale" tradotta e testata, sia su un campione di adulti sia su un campione di adolescenti (Gini, 2008), che valuta l'intelligenza sociale in una prospettiva multidimensionale, considerandone tre componenti principali: cognitiva (l'elaborazione dell'informazione sociale), comportamentale (le abilità sociali) ed emotiva (la consapevolezza sociale). È composta da 21 *item* che descrivono una serie di abilità relative al concetto di intelligenza sociale e che sono suddivisi in tre sottoscale che corrispondono alle tre componenti descritte sopra: *Social Information Processing (SP)*, *Social Skills (SS)* e *Social Awareness (SA)*. Di seguito si riporta un item esempio per ciascuna componente:

1) *Social Information Processing subscale*: es. «Riesco a predire il comportamento delle altre persone»

2) *Social Skills subscale*: es. «Mi adatto facilmente nelle situazioni sociali»

3) *Social Awareness subscale*: es. «Spesso le persone mi sorprendono con le cose che fanno»

3. Scala di Disimpegno Morale, di Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (1996), costituita da 24 item formulati a partire dagli otto meccanismi di disimpegno morale ipotizzati da Bandura (1990):

- Giustificazione Morale (GM)
- Etichettamento Eufemistico (EE)
- Confronto vantaggioso (CV)
- Diffusione della responsabilità (DF)
- Dislocamento della responsabilità (DR)

- Distorsione delle conseguenze (DC)
- Deumanizzazione della vittima (DV)
- Attribuzione di colpa (AC)

Per quanto riguarda la scelta degli item a partire dalla scala suddetta, considerato il livello di età dei partecipanti si è ritenuto opportuno escludere gli item per la scuola elementare.

– Procedura

La somministrazione del questionario è avvenuta in forma collettiva e anonima, in classe durante l'orario di lezione e ha richiesto complessivamente quaranta minuti circa. Per non creare disordini e confusione, ma soprattutto per evitare che alcuni ragazzi terminassero prima di altri nella compilazione, è stato ritenuto opportuno leggere ad alta voce un *item* per volta così come la parte relativa alla spiegazione delle prepotenze in modo da chiarire il loro significato ai ragazzi qualora essi non avessero le idee ben chiare su questo concetto. Si è provveduto inoltre a fornire dei chiarimenti sulla prova e sul significato dei diversi *item* laddove se ne è presentata l'esigenza.

– Codifica dei dati

La risposta a tutti gli *item* prevedeva l'attribuzione di punteggi secondo la scala *likert* come già accennato. Prima di procedere alla codifica, è stata effettuata una ricodifica di alcuni *item* in modo che punteggi alti corrispondessero ad elevata desiderabilità sociale ed empatia (*item* 2, 4, 6, 7, 8, e 9 e item 2, 3, 7, 8 e 9, rispettivamente). Per la scala di intelligenza sociale sono stati ricodificati gli *item* 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 15 e 20 mentre per la scala del disimpegno morale sono stati ricodificati tutti gli item del questionario, in quanto nella nostra ricerca abbiamo utilizzato la misura dell'impegno e non del disimpegno morale; per cui punteggi alti corrispondevano ad un alto livello di impegno morale; la procedura di ricodifica, è consistita nell'assegnare punteggio inverso rispetto alla normale codifica: punteggio 5 per la risposta MAI e punteggio 1 alla risposta SEMPRE.

RISULTATI

Considerato che il focus di questo contributo è evidenziare i nessi tra autoattribuzione di ruoli nel bullismo (prosociali, ostili e vittima) e caratteristiche psico-cognitive, psico-emotive e psico-morali, riferiremo solo i risultati relativi alle analisi dei dati emersi dalla «Scala di intelligenza sociale» e dalla «Scala di Impegno Morale» e dal rapporto tra queste misure

Tab. 1. *Punteggi medi e deviazioni standard della scala di intelligenza sociale per genere*

Genere	Punteggi medi e d.s.		
	SCALA SS	SCALA SP	SCALA SA
M	3,55 (.64)	3,04 (.64)	3,25 (.52)
F	3,49 (.67)	3,22 (.54)	3,10 (.48)

e le autoattribuzioni di ruoli da parte degli allievi, mentre per le analisi dei ruoli si rinvia al contributo di Pierucci e Belacchi, che compare in questo stesso numero della Rivista «Studi Urbinati».

- *Intelligenza sociale: influenza delle variabili 'genere' e 'classe'*

Un'ANOVA univariata sui punteggi medi per le tre sottoscale dell'intelligenza sociale ha evidenziato l'influenza del genere sia nella consapevolezza sociale (*social awareness*) sia nell'elaborazione dell'informazione sociale (*social information processing*). I maschi sembrano possedere più consapevolezza sociale rispetto alle femmine [$F(1,279) = 6,003$, $p < .015$], mentre invece le femmine sembrano essere più abili rispetto ai maschi nell'elaborare l'informazione sociale [$F(1,279) = 6,751$, $p < .010$] (vedi tab. n. 1). Non sono invece emerse differenze significative nella sottoscala *Social Skills*.

Circa l'influenza della classe/età, non sono state riscontrate differenze significative.

- *Impegno morale: influenza delle variabili 'genere' e 'classe'*

Anche in questo caso è stata condotta un'ANOVA univariata sui punteggi medi per gli otto meccanismi di impegno morale e sono state riscontrate delle differenze significative sia per il genere che per l'età dei partecipanti.

In primo luogo, sono stati riscontrati punteggi medi maggiori nelle femmine rispetto ai maschi per quanto riguarda i meccanismi di Giustificazione morale [$F(1,282) = 24,865$, $p < .001$], Etichettamento eufemistico [$F(1,282) = 27,942$, $p < .001$], Diffusione della responsabilità [$F(1,281) = 9,602$, $p < .002$], Distorsione delle conseguenze [$F(1,282) = 11,414$, $p < .001$], Deumanizzazione della vittima [$F(1,282) = 23,776$, $p < .001$], e Attribuzione di colpa [$F(1,282) = 20,063$, $p < .001$] (vedi tab. n. 2).

Tab. 2. *Punteggi medi della scala di impegno morale per genere*

Genere	Punteggi medi e d.s.							
	SCALA GM	SCALA EE	SCALA CV	SCALA DF	SCALA DR	SCALA DC	SCALA DV	SCALA AC
M	2,50 (1.06)	3,38 (.83)	3,77 (.85)	3,14 (.78)	3,59 (.76)	3,38 (.70)	3,10 (1.10)	3,43 (.80)
F	3,08 (.88)	3,90 (.80)	3,90 (.90)	3,44 (.87)	3,71 (.76)	3,68 (.79)	3,71 (.95)	3,81 (.59)

Tab. 3. *Punteggi medi della scala di impegno morale per classe*

Classe	Punteggi medi e d.s.							
	SCALA GM	SCALA EE	SCALA CV	SCALA DF	SCALA DR	SCALA DC	SCALA DV	SCALA AC
I	2,87 (.99)	3,82 (.78)	3,95 (.85)	3,41 (.77)	3,63 (.77)	3,62 (.77)	3,47 (1.06)	3,64 (.73)
III	2,63 (1.04)	3,37 (.88)	3,67 (.89)	3,12 (.89)	3,67 (.75)	3,39 (.73)	3,27 (1.09)	3,55 (.75)

Circa l'influenza della classe/età le differenze significative riscontrate riguardano i meccanismi di Giustificazione morale [$F(1,283) = 3,891, p < .050$], Etichettamento eufemistico [$F(1,283) = 19,797, p < .001$], Confronto vantaggioso [$F(1,283) = 7,530, p < .006$], Diffusione della responsabilità [$F(1,282) = 8,610, p < .004$], e Distorsione delle conseguenze [$F(1,283) = 6,685, p < .010$], in cui i punteggi medi più alti sono stati ottenuti dagli allievi di classe prima (vedi tab. n. 3).

- Rapporto tra ruoli, intelligenza sociale, impegno morale

Per verificare i rapporti tra auto attribuzione di ruoli, abilità sociali e impegno morale è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata (r di Pearson) tra i punteggi medi ottenuti nelle rispettive scale (vedi tab. n. 4 e n. 5).

Dalla tabella possiamo osservare che, per quanto riguarda l'intelligenza sociale, i ruoli aggressivi di Bullo, Aiutante e Sostenitore correlano in modo positivo con le abilità sociali (*Social Skills*), mentre la Vittima mostra una correlazione significativa ma inversa.

Per quanto riguarda l'elaborazione dell'informazione sociale (*Social Information Processing*), le correlazioni sono negative riguardo ai ruoli di Bullo ed Esterno, mentre positive riguardo ai ruoli prosociali di Mediatore e Consolatore.

La consapevolezza sociale (*Social Awareness*) mostra, invece, una cor-

Tab. 4. *Correlazioni fra ruoli e intelligenza sociale*

	SOCIAL SKILLS	SOCIAL INFORMATION PROCESSING	SOCIAL AWARENESS
BULLO	.192**	-.011	-.006
VITTIMA	-.197**	-.093	-.235**
AIUTANTE	.165**	-.009	.002
MEDIATORE	.036	.118*	-.130*
CONSOLATORE	.009	.185**	-.155**
ESTERNO	-.038	-.131**	.054
SOSTENITORE	.204**	.021	.032
DIFENSORE	.023	.202**	-.029

** p < 0.01 (2-tailed)

* p < 0.05 (2-tailed)

Tab. 5. *Correlazioni tra ruoli e impegno morale*

	GM	EE	CV	DF	DR	DC	DV	AC
BULLO	-.441**	-.405**	-.166**	-.155**	-.151**	-.292**	-.424**	-.449**
VITTIMA	.058	-.083	.008	.063	.001	.030	.010	.051
AIUTANTE	-.311**	-.238**	-.172**	-.112	-.158**	-.247**	-.291**	-.357**
MEDIATORE	.261**	.327**	-.029	.205**	.074	.225**	.209**	.332**
CONSOLATORE	.272**	.280**	.044	.163**	.155**	.285**	.287**	.454**
ESTERNO	-.197**	-.268**	-.049	-.194**	-.110	-.280**	-.275**	-.506**
SOSTENITORE	-.493**	-.421**	-.220**	-.222**	-.178**	-.314**	-.397**	-.504**
DIFENSORE	.125*	.171**	.075	.161**	.184**	.249**	.219**	.416**

** p < 0.01 (2-tailed)

* p < 0.05 (2-tailed)

relazione negativa significativa con i ruoli di Vittima, Mediatore e Consolatore.

Per quanto riguarda l'aspetto dell'impegno morale, i ruoli aggressivi di Bullo, Aiutante e Sostenitore sono inversamente correlati con tutte le misure dell'impegno morale; anche l'Esterno correla in modo negativo con le sottoscale di Giustificazione morale, Etichettamento eufemistico, Diffusione della responsabilità, Distorsione delle conseguenze, Deumanizzazione della vittima e Attribuzione di colpa. Per quanto riguarda i ruoli prosociali, invece, è stato riscontrato che i ruoli di Consolatore e Difensore correlano in maniera significativamente positiva con tutte le sottoscale eccetto quella del Confronto vantaggioso, mentre il Mediatore correla positivamente con tutte le sottoscale, escluse quelle del Confronto vantaggioso e del Dislocamento di responsabilità tutti gli altri ruoli, nella misura in cui non mostra correlazioni con nessuna delle misure dell'impegno morale.

Conclusioni

Complessivamente i risultati ottenuti sono coerenti con le ipotesi formulate.

Considerando, in particolare, il rapporto tra il livello di intelligenza sociale ed autoattribuzione dei diversi ruoli dei partecipanti sono emerse correlazioni positive tra *Social Skills* e ruoli ostili (Bullo, Aiutante e Sostenitore), mentre nessuna correlazione tra questi ruoli e le altre misure di intelligenza sociale. Questo risultato può essere considerato congruente con quanto sostenuto da Sutton, Smith e Swettenham (1999a), nella misura in cui gli aggressori si caratterizzerebbero come abili manipolatori sociali, in grado di sfruttare le proprie competenze socio-cognitive per dominare gli altri (nel caso del Bullo) o per scelte di tipo opportunistico (nel caso dell'Aiutante e del Sostenitore).

Per quanto riguarda il ruolo della Vittima è emersa una correlazione inversa sia con la sottoscala delle competenze sociali, sia con quella della consapevolezza sociale. Ciò conferma la scarsa dotazione di intelligenza sociale tipica di questo ruolo.

Anche l'Esterno, in analogia ai ruoli ostili ha evidenziato carenze nella intelligenza emotiva, in particolare, una significativa correlazione inversa rispetto alla sottoscala «*Social Information Processing*».

Invece tutti i ruoli prosociali hanno mostrato una correlazione positiva con la specifica abilità misurata dalla suddetta sottoscala, evidenziando una buona dotazione di abilità di analisi cognitiva delle relazioni interpersonali.

Come si è visto, per quel che riguarda l'impegno morale, oltre ad aver rilevato una maggiore componente etica nelle femmine rispetto ai maschi, di contro ad una diminuzione al crescere dell'età, dall'analisi di correlazione fra i meccanismi dell'impegno morale e i ruoli è emerso che i ruoli prosociali comportano un'elevata sensibilità morale, al contrario, i ruoli aggressivi condividono invece la tendenza ad attuare meccanismi implicati nel disimpegno morale.

In sintesi questi risultati indicano che l'assunzione di specifici ruoli dei partecipanti nella condotta di prevaricazione tra ragazzi adolescenti è fortemente collegata ai livelli sia di intelligenza sociale che di impegno/disimpegno morale. Queste evidenze potranno contribuire non solo a comprendere meglio il fenomeno ma ad elaborare specifici modelli di prevenzione e/o di intervento

Riferimenti bibliografici

- D. Bacchini, A. L. Amodeo, A. Ciardi, P. Valeria, R. Vitelli, *La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale*, "Scienze dell'interazione" 5, 1, 1998, pp. 29-46.

- A.C. Baldry, «Bullismo a scuola e mediazione scolastica». In Pisapia G.V. e Antonucci D. (a cura di), *La sfida della mediazione*. Padova, Cedam 1997.
- A. Bandura, *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall 1986.
- A. Bandura, *Selective activation and disengagement of moral control*, 46,1, 1990, pp. 27-46.
- A. Bandura, *Social Cognitive theory of moral thought and action*, In Kurtines W. M. e Gewirtz J.L. (Eds.), «Handbook of moral behaviour and development: theory, research and applications applications», Hillsdale, N.J. Erlbaum, I, 1991, pp. 71-129.
- A. Bandura, *Selective moral disengagement in the exercise of moral agency*; «Journal of Moral Education», 31, 2, 2002, pp. 101-119.
- A. Bandura, C. Barbaranelli, G. V. Caprara, C. Pastorelli, *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*, «Journal of Personality and Social Psychology» 71, 1996, pp. 364-374.
- A. Bandura, G. V. Caprara, C. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. Regalia, *Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior*, «Journal of Personality and Social Psychology» 80, 2001, pp. 125-135.
- M. L. Barnes, R. J. Sternberg, *Social intelligence and decoding of nonverbal cues*, 13, 1989, pp. 263-287.
- S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, V. Stone, M. Rutherford, *A mathematician, a physicist, and a computer scientist with Asperger Syndrome: Performance on folk psychology and folk physics tests*, 5, 1999, pp. 475-483.
- C. Belacchi, *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta*, «Giornale Italiano Di Psicologia», 4, 2008, pp. 885-911.
- C. Belacchi, B. Benelli, E. Menesini, *Il bullismo in età adolescenziale: Entità e caratteristiche del fenomeno dopo l'obbligo scolastico*, 2001. In Belacchi C. (a cura di), «Il bullismo a scuola: fattore di rischio evolutivo?». Prov. di Ancona, Atti del Convegno-Ancona 15, 12, 2000.
- K. Bjorkqvist, K. Osterman, A. Kaukiainen, *Social intelligence – empathy = aggression?*, «Aggression and Violent Behavior», 5, 2, 2000, pp. 191-200.
- M. Boulton, P. K. Smith, *Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*, «British Journal of Developmental Psychology», 12, 1994, pp. 315-329.
- G. V. Caprara, A. Bandura, C. Barbaranelli, S. Vicino, *La Misura del Disimpegno Morale*, «Rassegna di Psicologia» 13, 1996, pp. 93-105.
- G.V. Caprara, C. Pastorelli, A. Bandura, *La misura del disimpegno morale in età evolutiva*, «Età Evolutiva», 51, 1995, pp. 18-29.
- J. D. Coie, K. A. Dodge, *Aggression and antisocial behavior*, in W. Damon (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, fifth edition, «Social, emotional and personality development», New York: Wiley, 3, 1998, pp. 779-862.
- W. M. Craig, D. J. Pepler, *Bullying in our schools*, B.C. «Parent Magazine», 1997
- W. M. Craig, D. J. Pepler, *Observations of bullying and victimization in the school yard*, «Canadian Journal of School Psychology», 13, 1997, pp. 41-59.
- W. M. Craig, D. J. Pepler, R. Atlas, *Observations of bullying on the playground and in the classroom*, «International Journal of School Psychology», 21, 2000, pp. 22-36.

- W. Craig, D. Pepler, *Peer processes in bullying and victimization: An observational study*, «Exceptionality Education Canada», 5, 1995, pp. 81-95.
- N.R. Crick, K.A. Dodge, *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*, «Psychological Bulletin», 115, 1994, pp. 74-101.
- N.R. Crick, K.A. Dodge, *Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression*, «Child Development», 67, 1996, pp. 993-1002.
- A. Damasio, D. Tranel, H. Damasio, *Individuals with sociopathic behaviour caused by frontal lobe damage fail to respond autonomically to socially charged stimuli*, «Behavioral Brain Research», 14, 1990, pp. 81-94.
- M. H. Davis, *A multidimensional approach to individual differences in empathy*, «JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology», 10, 1980, p. 85.
- K.A. Dodge, *Social cognition and children's aggressive behavior*, «Child Development», 51, 1980, pp. 162-170.
- K. Dodge, J. P. Newman, *Biased decision-making processes in aggressive boys*, «Journal of Abnormal Psychology», 90, 1981.
- K.A. Dodge, G.S. Pettit, C. L. Mc-Claskey, M.M. Brown, *Social competence in children*, «Monographs of the Society for Research in Child Development», serial n. 213, 51, n. 2, 1986.
- K. Dodge, J. Bates, G. Pettit, *Mechanisms in the cycle of violence*, «Science», 250, 1990, pp. 1678-1683.
- K. Dodge, J. M. Price, *On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children*, «Child Development», 65, 1994, pp. 1385-1397.
- A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze, 1997.
- A. Fonzi, *Piccoli bulli crescono*, «Psicologia contemporanea», 144, 1997b, pp. 18-24.
- A. Fonzi, *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze 1999.
- M. E. Ford, M. S. Tisak, *A further search for social intelligence*, «Journal of Educational Psychology», 75, 1983, pp. 197-206.
- G. Gini, *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Edizioni Carlo Amore, Roma 2005.
- G. Gini, *Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?*, «Aggressive Behavior», 32, 2006, pp. 528-539.
- G. Gini, G. Carli, *Il bullismo a scuola: analisi dei meccanismi di disimpegno morale in una prospettiva di gruppo. Orientamenti Pedagogici*, «Rivista Internazionale per l'Educazione», 50, 2, 2003, pp. 303-313.
- G. Gini, G. Iotti, *Una misura multidimensionale dell'intelligenza sociale: validazione preliminare della versione italiana della Tromsø Social Intelligence Scale*, «Giornale Italiano di Psicologia», 35, 2008, pp. 495-507.
- G. Gulotta, T. Boi, *L'intelligenza sociale*, Giuffrè, Milano 1994.
- R. J. Harvey, J. Fletcher, D. J. French, *Social reasoning: A source of influence on aggression*, «Clinical Psychology Review», 213, 2001, pp. 447-469.
- R. J. Hazler, *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*, Washington, DC: Accelerated Development 1996.
- E. V. E. Hodges, M. J. Malone, D. G. Perry, *Individual risk and social risk as*

- interacting determinants of victimization in the peer group*, «Developmental Psychology», 33, 6, 1997, pp. 1032-1039.
- M. L. Hoffman, *Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives*, in T. Likona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, New York: Holt, Rinehart Winston, 1976, pp. 124-143.
- M. L. Hoffman, *Empathy and moral development*, New York, NY, US: Cambridge University Press 2000.
- L. R. Huesmann, N. G. Guerra, *Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior*, «Journal of Personality and Social Psychology», 72, 1997, pp. 408-419.
- A. Karmiloff-Smith, J. Grant, U. Bellugi, S. Baron-Cohen, *Is there a social module? Language, face-processing and theory of mind in William's Syndrome and autism*, «Journal of Cognitive Neuroscience», 7, 1995, pp. 196-208.
- K.M.J. Lagerspetz, K. Björkqvist, M. Berts e E. King, *Group aggression among school children in three schools*, «Scandinavian Journal of Psychology», vol. 23, 1982, pp. 45-52.
- R. Loeber, D. Hay, *Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*, «Annual Review of Psychology», 48, 1997, pp. 371-410.
- R. L. Lowman, G. E. Leeman, *The dimensionality of social intelligence: Social abilities, interests, and needs*, «The Journal of Psychology», 122, 3, 1988, pp. 279-290.
- A. M. Manganelli, L. Canova, Marcorin, *La desiderabilità sociale. Un'analisi di forme brevi delle scale di Marlowe e Crowne*, «Testing Psicometria Metodologia», 7, 2000, pp. 5-16.
- H. A. Marlowe, *Social intelligence. Evidence for multidimensionality and construct independence*, «Journal of Educational Psychology», 78, 1986, pp. 52-58.
- H. A. Marlowe, J. R. Bedell, *Social intelligence: Evidence for independence of the construct*, «Psychological Reports», 51, 1982, pp. 461-462.
- E. Menesini, A. Fonzi, V. Sanchez, *Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo. Differenze tra bulli, vittime, esterni e difensori*, «Età evolutiva», 71, 1, 2002, pp. 76-83.
- Menesini E., Fonzi A. e Vannucci M., *Bullies and victims in Italy: Attitudes and moral disengagement*, «Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)» Athens 26-30 August 1997.
- E. Menesini, A. Fonzi, M. Varurucci, *Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente*, in A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze: Giunti, 1999.
- E. Menesini, G. Gini, *Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario «Ruoli dei partecipanti» alla popolazione italiana*, «Età Evolutiva» 66, 2000, pp. 18-32.
- D. Olweus, *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Hemisphere, Washington, D.C., 1978; (tr. It. *L'aggressività a scuola*; Bulzoni, Roma, 1983).
- D. Olweus, *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell Publisher, Oxford U.K., 1993; (tr. It. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, 1996. Giunti, Firenze).
- J. G. Parker, S. R. Asher, *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?*, «Psychological Bulletin», 102, 1987, pp. 357-389.

- C. Pastorelli, M. Incatasciato, A. Rabasca, A. Romano, *Meccanismi di disimpegno morale e propensione all'aggressione in contesti sociali a rischio*, «Rassegna di Psicologia» 13, 1996, pp. 107-118.
- V. Pierucci, *La percezione di allievi e insegnanti dei ruoli nel bullismo: confronto in un campione di classi di Scuola Media Superiore*, tesi di laurea (non pubblicata), Facoltà di Scienze della Formazione, C.so di Laurea Specialistica in Psicologia Clinica del Bambino e Dell'Adolescente 2008.
- A. Pikas, *Sa stoppar vi mobbning*, Stockholm, Prisma, 1975.
- P. Randall, *Adult bullying: perpetrators and victims*, London, Routledge 1997.
- R. E. Riggio, *Assessment of basic social skills*, «Journal of Personality and Social Psychology», 51, 3, 1986, pp. 649-660.
- R. E. Riggio, *Manual for the Social Skills Inventory*, «Consulting Psychologists Press», Palo Alto, CA 1989.
- O. Sacks, *Un antropologo su Marte*, Milano: Adelphi, 1995.
- C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Osterman, A. Kaukiainen, *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, «Aggressive Behavior», 22, 1996, pp. 1-15.
- P. T. Slee, *Bullying: A preliminary investigation of the nature and effects on social cognition*, «Early Child Development and Care» 87, 1993, pp. 47-57.
- P. K. Smith, L. Bowers, V. Binney, H. Cowie, *Relationships of children involved in bully/victims problems at school*, In S. Duck (Ed.), «Understanding relationship processes. Learning about relationships, 2: pp. 184-212», Sage Newbury Park, Ca. 1993.
- P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, *The nature of school bullying: A cross national perspective*. (Eds) London, Routledge, 1999.
- G. Speltini, *L'adolescenza come sperimentazione di sé possibili: Risorse e rischi*, 2001. In Belacchi C. (a cura di), «Il bullismo a scuola: Fattore di rischio evolutivo?», Prov. Di Ancona, Atti del Convegno Ancona 15, 12, 2000.
- J. Sutton, P.K. Smith, *Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach*, «Aggressive Behavior», 25, 1999, pp. 97-111.
- J. Sutton, P. K. Smith, J. Swettenham, *Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behavior*, «Social Development», 8, 1, 1999a, pp. 117-134.
- J. Sutton, P. K. Smith, J. Swettenham, *Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?*, «British Journal of Developmental Psychology», 173, 1999b, pp. 435-450.
- E. Turiel, *Moral development*, in W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, 5th ed., New York: Wiley, 3, 1998, pp. 863-932.
- A. Whiten, *Natural theories of mind*, Basil Blackwell, Oxford 1991.
- I. Whitney, P.K. Smith, *A survey of nature and extent of bullying in junior, middle and secondary school*, «Educational Research», 35, 1993, pp. 2-25.
- C. M. T. Wong, J. D. Day, S. E. Maxwell, N. M. Meara, *A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students*, «Journal of Educational Psychology», 87, 1, 1995, pp. 117-133.
- A. Yadava, N. R. Sharma, A. Gandhi, *Aggression and moral disengagement*, «Journal of Personality and Clinical Studies» 17, 2001, pp. 95-99.