

I ruoli nel bullismo: percezione di allievi e insegnanti di scuola media superiore

di Virginia Pierucci, Carmen Belacchi

I ruoli dei partecipanti nel bullismo

Le prepotenze tra coetanei a scuola, denominate bullismo, sono un fenomeno complesso e sovradeterminato, ovvero influenzato da una molteplicità di variabili diverse, in interazione tra loro: biologiche (disposizioni temperamentali) psicologiche (sviluppo cognitivo, emotivo, del pensiero morale) e socio-ambientali (stili relazionali e comunicativi nella famiglia, interazioni con i coetanei). I primi studi hanno privilegiato l'indagine sulle cause individuali e socio-relazionali specie a livello delle interazioni familiari. Più recentemente la ricerca si è indirizzata ad approfondire la specifica influenza delle interazioni tra coetanei nei contesti in cui si manifesta il fenomeno. In particolare, è stata evidenziata l'insufficienza della classica diade Bullo-Vittima, su cui si erano concentrati i primi studi (Olweus, 1994), a rendere conto sia a livello descrittivo che interpretativo della peculiarità delle interazioni aggressive tra coetanei (Belacchi e Biagetti, 2007).

Salmivalli et al. (1996) attraverso uno specifico questionario di nomina dei pari (*Participant Role Questionnaire*), hanno evidenziato altri ruoli specifici tra gli spettatori di episodi di prepotenza: Aiutante, Sostenitore, Difensore ed Esterno, di cui i primi due a sostegno del Bullo e gli altri due dalla parte della Vittima.

Pertanto i 6 ruoli complessivamente identificati si caratterizzerebbero come segue: Bullo, colui che prende attivamente l'iniziativa nel fare prepotenze ai compagni; Aiutante, chi agisce in modo prepotente ma con una posizione secondaria e di "seguace" rispetto al Bullo; Sostenitore, chi rinforza il comportamento del Bullo, ad esempio ridendo, incitandolo o semplicemente stando a guardare; Difensore, chi prende le difese della Vittima consolandola o cercando di far cessare le prepotenze; Esterno, chi non

* Presentato dal Dipsiter.

fa niente cercando di rimanere fuori dalle situazioni di prepotenza; Vittima, chi subisce le prepotenze.

Tale modello ha trovato le prime conferme in uno studio su partecipanti inglesi (Sutton e Smith, 1999) ed è stato successivamente validato su una popolazione di allievi italiani di Scuola Elementare e Media Inferiore (Menesini e Gini, 2000). Tali studi hanno evidenziato ulteriormente la distinzione in *Ruoli pro-bullismo* (Bullo, Aiutante e Sostenitore) e *Ruoli pro-sociali* (Vittima, Difensore ed Esterno), sottolineando peraltro, l'ambigua posizione sia della Vittima che dell'Esterno.

Il modello a 6 ruoli dei partecipanti è stato ritenuto tuttavia incompleto (Belacchi, 2001), in quanto non considera altri due ruoli teoricamente possibili, quali quelli di Mediatore (simmetrico e reciproco di Esterno) e Consolatore (simmetrico e reciproco di Sostenitore).

Il nuovo modello a otto ruoli prevede non solo una gamma più ampia di ruoli, ma anche relazioni in parte diverse tra ruoli: in particolare, il ruolo di Esterno viene considerato dalla parte del bullo, per cui risulterebbe la seguente struttura di macroruoli: pro-bullismo (Bullo, Aiutante, Sostenitore ed Esterno) e pro-sociali (Vittima, Difensore, Mediatore e Consolatore).

La ricerca che ha validato tale modello (Belacchi, 2008) è stata condotta su 241 allievi di Scuola Elementare (classi 3^a, 4^a e 5^a), utilizzando uno specifico questionario *self-report*: 24 item per i diversi ruoli (3 per ogni 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, Marcorin, 2000). I risultati hanno mostrato 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 l'attesa relativa alla distinzione degli otto ruoli in due sottogruppi: metà dalla parte del Bullo (Aiutante, Sostenitore e Esterno) e metà dalla parte della Vittima (Difensore, Consolatore e Mediatore), con caratteristiche di omogeneità intragruppo e di differenziazione intergruppo. In particolare il ruolo di Esterno, come ipotizzato, è risultato sotteso da una componente ostile, in analogia con gli altri ruoli aggressivi. 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. Una successiva ricerca ha evidenziato la stessa gamma e sostanzialmente la stessa struttura di ruoli anche in allievi di Scuola Media Inferiore (Pierucci, 2005). L'unica differenza emersa in questa fascia di età è relativa al ruolo di Esterno che ha rivelato una saturazione più elevata nella componente prosociale anche se di segno negativo rispetto agli altri ruoli altruistici.

Cambiamenti evolutivi nel fenomeno del bullismo

Le manifestazioni del bullismo sono soggette a cambiamenti nel corso dello sviluppo, differenziandosi in funzione dell'età cronologica e del conseguente sviluppo della personalità dei soggetti coinvolti.

Fin dalle prime ricerche (Olweus, 1993), è stato trovato che la percentuale di soggetti che subisce prepotenze diminuisce col crescere dell'età, in particolare questo accade soprattutto nel passaggio dalla Scuola Elementare alla Scuola Media Inferiore e successivamente da questa alla Scuola Superiore (Fonzi, 1997; Belacchi, Benelli e Menesini, 2001).

Mediamente, per quanto riguarda la vittimizzazione, la frequenza percentuale rilevata è pari al 41% nella scuola Elementare, al 26% nella scuola Media Inferiore e al 13% nella Media Superiore.

Inoltre, gli studi hanno evidenziato come cambi il tipo di aggressione messa in atto alle diverse età: l'aggressione diretta di tipo sia fisico che verbale, è predominante tra i bambini piccoli, mentre nelle fasi di età successive vengono attuate strategie più indirette e sofisticate di aggressione, quali la maldicenza e/o l'esclusione dal gruppo. A sostegno di questa teoria sullo sviluppo di differenti stili aggressivi ci sono ricerche (si veda ad es. Björkqvist et al., 1992) che mostrano come l'aggressione indiretta aumenti drasticamente intorno all'età di 11 anni e il livello medio di aggressione fisica, diminuisca durante gli ultimi anni dell'adolescenza, per essere sostituita da forme verbali o indirette.

Entità e caratteristiche del fenomeno nella Scuola Media Superiore

La prima ricerca in Italia sulle differenze e sulle caratteristiche del fenomeno in età adolescenziale è quella realizzata da Belacchi, Benelli 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). I risultati hanno evidenziato che:

- 1) le Scuole Professionali, in particolar modo quelle Regionali, sono le più coinvolte nel fenomeno e quelle in cui i bulli utilizzano modalità più primitive di aggressione e le vittime, reciprocamente, usano strategie di coping meno evolute (come scappare o richiedere aiuto), rispetto agli altri tipi di scuola;

- 2) una diminuzione progressiva al crescere dell'età (Classi I[^] vs III[^]) della dichiarazione di prepotenze subite, di contro ad un aumento di quelle agite. Ciò è stato interpretato come significativo in rapporto alla costruzione dell'identità nell'adolescente: l'esperienza del subire, a questa età, male si integrerebbe nell'immagine di sé rispetto all'agire, per cui po-

trebbe essere stata sottaciuta di contro all'essere stata enfatizzata la seconda.

3) riguardo alla variabile 'genere' sono state evidenziate le stesse differenze qualitative e quantitative che la letteratura ha rilevato nei bambini/ragazzi più piccoli: i maschi più attivi delle femmine nel fare prepotenze e con modalità più fisiche che psicologiche; non differenze di rilievo invece nella condizione di vittima.

4) maggiore frequenza della vittimizzazione, significativa a livello statistico, in allievi con disabilità cognitiva rispetto ai compagni di classe.

Le metodiche di rilevazione del fenomeno

Esistono diverse fonti di informazioni utilizzate per rilevare le condotte di prepotenza tra coetanei, sostanzialmente classificabili in cinque tipi: auto-descrizioni, nomina dei pari, osservazioni e valutazioni di insegnanti, di genitori e di rilevatori esterni. Sono molteplici anche le tecniche e gli strumenti di rilevazione: dai questionari *self-report* alla metodica della nomina dei pari, ai *report* di insegnanti e genitori e alla osservazione naturalistica (per un rassegna si veda Gini, 2005).

Gli studiosi stanno ancora discutendo sull'adeguatezza e sul grado di corrispondenza tra le diverse metodiche e fonti di informazione. Per quanto riguarda lo specifico confronto tra tecniche di autonomia (*self-report*) e quelle di nomina dei pari o eteronimia, le misure *self-report*, pur migliori in quanto basate su esperienze più dirette e pertanto più a lungo conservate in memoria, potrebbero tuttavia presentare dei limiti legati a fattori intrapersonali, come ad esempio risentire di effetti di distorsione connessi alla desiderabilità sociale dei comportamenti (Ladd e Kochenderfer-Ladd, 2002). Gli stessi Autori hanno trovato che i dati di quattro fonti (*self, peer, teacher, parent*) sono singolarmente affidabili e concordanti in maniera crescente nel tempo e che misure composite multi-fonte, forniscono migliori stime dell'adattamento relazionale rispetto a misure di una fonte singola.

Tuttavia, benché la ricerca sulle proprietà psicometriche delle misure *self-report* sia ancora in fase iniziale, le prime evidenze indicano che sono sostanzialmente adeguate rispetto a criteri di validità concorrente e/o predittiva (Ladd e Kochenderfer-Ladd, 2002).

- Le osservazioni

Un problema generale che viene sottolineato dai ricercatori, è la difficoltà di osservare direttamente e misurare accuratamente i tratti di personalità nelle situazioni di vita reale, senza poter usufruire di una condizione sperimentale: i tratti di personalità non possono essere osservati diretta-

mente, ma possono solo essere dedotti dai comportamenti concreti in grado di rivelare le sottostanti disposizioni comportamentali.

Nonostante la relativa facilità nella misurazione dell'aggressività manifesta, si trova difficoltà nel rilevare la sua componente di intenzionalità, in particolare nei bambini. Questa difficoltà non può essere superata nemmeno dalla raccolta delle informazioni sulla percezione dell'aggressione soggettiva attraverso questionari *self-report*, in quanto l'individuo che mette in atto determinati comportamenti, può non essere consapevole delle proprie intenzioni (Nisbett e Wilson, 1977).

– Le valutazioni e nomine dei pari

Diverse logiche suggeriscono che i coetanei sono in grado di fornire validi e affidabili dati sugli episodi di vittimizzazione. A differenza degli adulti, i compagni sono testimoni anche dei frequenti episodi più privati che avvengono in contesti dove la sorveglianza dell'adulto è limitata (ad esempio nei bagni della scuola e nei campi da gioco) e le loro valutazioni sono meno soggette ad errori sistematici, a differenza di quelle ad esempio degli insegnanti, che potrebbero astenersi dal riferire eventi, se questi mettono in dubbio, ad esempio, la loro funzione di vigilanza (Perry et al., 1988).

Per valutare le disposizioni aggressive nei bambini o negli adolescenti, vengono utilizzate con molto successo le nomine dei pari, nonostante queste richiedano un grosso dispendio di denaro, qualora la popolazione scolastica da studiare sia collocata in più classi. Questa procedura ha il vantaggio di fornire molteplici osservazioni degli stessi comportamenti da un certo numero di osservatori diversi (ad esempio, tutti i bambini in una determinata classe).

Una procedura ampiamente utilizzata, l'«Inventario delle Nomine dei Pari», sviluppata da Eron e colleghi (Eron et al., 1971; Walder, Abelson, Eron, Banta e Laulicht, 1961) è considerata un mezzo altamente affidabile e valido per valutare il comportamento aggressivo in bambini di età scolare. Da questa scala sono derivate altre scale simili, assai diffuse (Björkqvist, Lagerspetz e Kaukiainen, 1992; Dodge e Coie, 1987; Perry, Perry, Rasmussen, 1986; Wiggins e Winder, 1961).

Uno dei motivi per cui le nomine dei pari si sono dimostrate altamente valide e affidabili, è senza dubbio il fatto che si basano su osservazioni effettuate in un lungo periodo di tempo (l'anno scolastico) e attraverso un numero sostanziale di soggetti (ogni compagno di classe). Ottenere un ampio campione di soggetti per questa tipologia di raccolta dei dati, è molto facile negli ambienti scolastici – nei quali la tecnica è infatti maggiormente utilizzata – visto che permette di ottenere punteggi per tutti i soggetti, che allo stesso tempo fungono anche da valutatori. Un'altra evidenza a favore di questa metodica è che l'aggressione nominata dai pari, è risultata (Huesmann et al., 1984; Olweus, 1979) uno dei migliori predittori del comportamento aggressivo e antisociale dell'adulto.

Nonostante tutto, però, le valutazioni dei compagni presentano alcuni svantaggi. La validità della valutazione, può essere minata ad esempio da pregiudizi relazionali, come l'effetto reputazione (Hymel, Wagner e Butler, 1990) o la presenza di limiti nei confini contestuali.

Poiché questa tipologia di rilevazione è stata utilizzata in primo luogo con i bambini nella tarda infanzia e con gli adolescenti, per i quali sembra avere adeguate proprietà psicometriche, si sa ancora poco circa l'affidabilità e la validità con i bambini più piccoli. I bambini che appartengono alla prima infanzia, hanno sì elevati livelli di esposizione al comportamento dei loro coetanei, ma mancano delle necessarie competenze cognitive per poter comprendere la qualità delle interazioni (Coie e Dodge, 1988). A quest'età, i bambini tendono ad identificarsi di più nelle azioni del bambino aggressivo, piuttosto che con quelle dei coetanei vittimizzati (Ladd e Marse, 1986). Un problema che emerge nella somministrazione di strumenti per la nomina dei pari, è che il ricercatore deve poter essere in grado di intervistare una sostanziale quantità di coetanei che conoscano bene la persona-bersaglio. Inoltre è molto difficoltoso somministrare questi tipi di strumenti negli ambienti extra-scolastici o nelle situazioni in cui i bambini oggetto di interesse sono sparsi in molte scuole o classi; è particolarmente problematico, infine, effettuare studi longitudinali con le nomine dei pari, visto che gli ambienti e le reti di conoscenza possono cambiare rapidamente e drasticamente.

– *Le auto-descrizioni*

Visti i limiti insiti nella tecnica di misurazione costituita dalla nomina dei pari, occorre prendere in considerazione possibili misure alternative, quali le tecniche di auto-descrizione.

Le *a u t o - v a l u t a z i o n i* non possono essere considerate un buon sostituto delle nomine dei pari, specialmente nel caso dei bambini piccoli (Leibowitz, 1968). Il rapporto di corrispondenza tra le nomine dei pari e le auto-valutazioni è stato solo del .33 e quindi il suo impiego come una valida misura dell'aggressione, è risultato problematico (Eron et al., 1971). Questo può essere spiegato dalla natura auto-incriminativa delle autovalutazioni, troppo difficile da superare per i bambini più piccoli, nonostante venga assicurata la garanzia di anonimato della prova. Probabilmente però, è anche difficoltoso per i bambini piccoli giudicare il proprio comportamento assumendo la prospettiva di un osservatore esterno. Inoltre, come alcuni autori hanno sostenuto (ad esempio, Caprara, 1992), le autovalutazioni dei bambini possono essere eccessivamente viziate dalle opinioni espresse su di loro da parte di altri significativi nella loro vita.

Il perché le misure di auto-valutazione siano molto affidabili e più valide rispetto alle valutazioni degli altri, risiede nell'idea che non esista esperienza più diretta del comportamento aggressivo, di quella che ne possano avere gli stessi soggetti vittimizzati. I bambini sono estremamente sensibili

al trattamento negativo da parte dei pari, hanno forti reazioni emotive a tali eventi e sviluppano una memoria durevole di tali esperienze. Tra gli svantaggi che possono essere individuati in questa metodica e che possono limitarne la validità (Graham e Juvonen, 1998) sono da considerare i pregiudizi connessi alle diverse interpretazioni soggettive dell'interazione aggressiva (ad esempio, non sempre il comportamento aggressivo del coetaneo viene riconosciuto come tale), la capacità di ricostruire fedelmente tali eventi e la volontà di comunicare un episodio doloroso e imbarazzante.

La ricerca sulle proprietà psicometriche delle misure *self-report* è in fase iniziale, benchè ci siano già prove che le indicano come affidabili e valide a livello predittivo, anche per le variabili correlate con la vittimizzazione (ad esempio, il disadattamento relazionale dei soggetti vittimizzati); è stata inoltre rilevata un'elevata coerenza interna, i cui valori aumentano al crescere dell'età (Rigby e Slee, 1991).

– Le valutazioni dei genitori

Un'altra opzione ragionevole alla procedura delle nomine dei pari potrebbero essere le valutazioni del genitore. Tuttavia, la correlazione tra le nomine dei pari e le valutazioni dei genitori sono risultate molto basse, ancora più basse rispetto a quella con le auto-valutazioni (.22 per i padri e .16 per le madri: Eron et al., 1971). I genitori, dunque, a quanto pare, non sarebbero buoni giudici del comportamento interattivo dei loro figli, quando questi si trovano ad interagire con altri bambini al di fuori di casa. L'aggressione, così come altre disposizioni comportamentali, ha chiaramente qualche specificità situazionale, che la rende di difficile evidenziazione al di fuori dei contesti scatenanti.

Inoltre, a partire dall'adolescenza, il raggio d'azione dei figli diviene più oscuro per i genitori, soprattutto nel rarefarsi della comunicazione reciproca, correlato al bisogno del ragazzo di svincolarsi dal controllo genitoriale: è dunque ovvio che i genitori abbiano una visione diversificata dei figli, visto che il comportamento sociale si diversifica a seconda dell'ambiente in cui si manifesta ed è funzione sia delle caratteristiche individuali, sia dei contesti (mutevoli) in cui si realizza (Speltini e Molinari, 2000).

– Le valutazioni degli insegnanti

Un'altra metodica alternativa è costituita dalle valutazioni degli insegnanti, ovvero

dal modo in cui tali figure educative percepiscono il bullismo e come reagiscono e combattono gli episodi di prepotenza (Boulton, 1997). Gli insegnanti, come «agenti morali», sono chiamati quotidianamente a prendere decisioni relative agli allievi, con un conseguente impatto potenziale sullo sviluppo morale dei ragazzi (Noddings, 1992).

Come unica figura di autorità in classe, l'insegnante certamente esercita una influenza, più o meno diretta, sui comportamenti agiti e su quelli inibiti. Talune caratteristiche personali dell'insegnante, come ad esempio la cordialità, l'affetto, la cura e il sostegno mostrati al ragazzo, possono rappresentare una sorta di influenza sociale sia sulla percezione del bullismo da parte degli studenti, sia sulla messa in atto del comportamento aggressivo e sia, infine, sul clima scolastico generale (Coie e Koepl, 1990). Ad esempio, gli insegnanti più severi forniranno agli allievi informazioni diverse da quelle veicolate da un insegnante più tollerante, influenzando così le loro strategie comportamentali: è stato rilevato come la severità di un insegnante poco empatico interagisca con gli studenti prepotenti in modo da disapprovare il loro comportamento in classe; viceversa, un insegnante più tollerante nei confronti degli atti aggressivi, comunicherebbe una visione positiva di tali condotte (Chang, 2003).

Ad oggi, tuttavia, è stata rivolta ben poca attenzione all'influenza degli insegnanti sul comportamento aggressivo vs prosociale degli allievi, in particolare all'influenza sia delle loro caratteristiche di personalità, sia della percezione che hanno dei comportamenti degli allievi, sia infine degli atteggiamenti che assumono a riguardo.

Sia i coetanei che gli insegnanti, sono osservatori sociali degli stessi eventi e comportamenti che caratterizzano la vita di una classe; di conseguenza le loro opinioni dovrebbero concordare. Molto probabilmente i coetanei formano dei giudizi sui loro compagni di classe, non solo sulla base di esperienze personali, ma anche considerando i modi con cui gli altri interagiscono con loro. Allo stesso modo, gli insegnanti possono formare parzialmente i loro giudizi su un allievo, sulla base di come la classe nel complesso lo considera; sarebbe ragionevole, pertanto, aspettarsi che gli insegnanti siano in grado di percepire esattamente, come i bambini/ragazzi interagiscono gli uni con gli altri nelle loro classi. D'altra parte, insegnanti e coetanei possono giudicare le diverse tipologie di comportamenti ed eventi in modo diverso, nonostante tutti i comportamenti si riferiscano in definitiva, a problemi di condotta nelle situazioni scolastiche. Le evidenze di cui disponiamo sulle valutazioni degli insegnanti non sono tuttavia omogenee (Achenbach e Edelbrock, 1981, 1983; Ollendick, Oswald e Francis, 1989).

– *Concordanza tra le diverse fonti*

Attualmente, vi è una notevole variabilità degli strumenti che i ricercatori hanno concepito per misurare la vittimizzazione a scuola, ma poche prove empiriche sul confronto tra diverse fonti e/o strumenti di indagine e di conseguenza, scarso consenso della comunità scientifica per quanto riguarda il valore e la comparabilità di diverse metodiche o procedure per l'identificazione delle vittime ai diversi livelli d'età (Graham e Juvonen, 1998). I motivi per cui diverse misure danno stime differenziate, vengono

ascritti da Graham e Juvonen (1998), a difficoltà di tipo concettuale (ad esempio differenti definizioni di vittima), a differenze metodologiche (ad esempio i criteri stabiliti per identificare la vittima) e infine all'influenza delle caratteristiche del valutatore (Achenbach et al., 1987).

In generale, la preferenza dei ricercatori circa una particolare fonte di rilevazione rispetto ad altre, è guidata dall'accesso o meno del valutatore ai contesti in cui si verifica la prepotenza e di conseguenza dalla possibilità di una testimonianza diretta, dalla competenza del rilevatore nella rilevazione di specifiche informazioni e infine, dall'adeguatezza psicometrica delle misure utilizzate. Un'analisi condotta da Achenbach et al. (1987) ha suggerito che la concordanza tra le diverse fonti, varia in funzione del ruolo del valutatore e della sua simmetria, rispetto al bambino (la comparabilità in prospettiva) e del grado di ridondanza dei contesti in cui è possibile osservare il soggetto (la comparabilità in situazioni). Una elevata corrispondenza, è prevista quando la valutazione avviene da parte di persone con ruoli simili in relazione al minore o comunque in grado di osservare il soggetto nello stesso contesto. Al contrario, si registra una corrispondenza minore, se gli osservatori sono persone con ruoli troppo diversi e costretti a valutare il soggetto in contesti differenti. Il livello più basso di concordanza, infine, si ha qualora vengano confrontate informazioni provenienti da valutazioni soggettive con tutte le altre, poiché nell'auto-valutazione è possibile incorrere in errori sistematici di soggettività, a causa di distorsioni intrapsichiche ed influenze emotive. La maggiore attenzione empirica è stata finora rivolta al rapporto tra autopercezione e valutazione dei pari (Achenbach et al., 1987), per le quali risulta una bassa concordanza che tende però ad aumentare con l'età (Osterman et al., 1994), fino ad essere moderata nella pre-adolescenza (Graham e Juvonen, 1998).

Gli strumenti di valutazione più largamente in uso ed accettati, all'interno di quest'ambito di ricerca, sono le auto-valutazioni (misure *self-report*) e le valutazioni dei pari (Ladd, Kochenderfer-Ladd, 2002).

L'utilizzo di una misura composita multi-fonte rispetto a misure singole, fornisce una stima complessivamente più corretta, sia della vittimizzazione tra coetanei, che dell'entità dell'adattamento relazionale. La strategia di utilizzare contemporaneamente più misure di valutazione, è stata adottata in molte aree di indagine scientifica e come osservano Rushton et al. (1983), questo «principio di aggregazione», è rilevante anche nello studio dello sviluppo: l'uso congiunto di più misure aumenta la probabilità di ottenere una stima più mirata, stabile e rappresentativa del costrutto indagato e inoltre, correlazioni più attendibili tra questa dimensione e le altre correlate. Viene dunque ridotto il margine di errore nella misurazione analizzato il costrutto da più punti di vista, rappresentando così al meglio le sue proprietà (Achenbach et al., 1987). Le tre diverse prospettive (coetanei, insegnanti e genitori) si potrebbero completare a vicenda, essendo

in possesso di informazioni in parte comuni e in parte differenziate sui soggetti vittimizzati (ad esempio tra insegnanti e coetanei: la testimonianza di uno stesso evento a scuola; tra genitori, da un lato, e insegnanti e/o coetanei, dall'altro: l'essere spettatori di episodi accaduti in contesti diversi; tra coetanei e genitori e/o insegnanti, rispettivamente: l'aver competenze differenziate).

In particolare, le ricerche condotte sinora si sono poco interessate al rapporto esistente tra l'auto-attribuzione di ruoli da parte degli allievi e la percezione che di questi hanno gli insegnanti. Una maggiore conoscenza di questo aspetto potrebbe essere utile anche ai fini della pianificazione di programmi specifici di prevenzione e/o intervento che coinvolgano gli stessi insegnanti.

Le poche ricerche esistenti hanno evidenziato una scarsa corrispondenza tra l'auto-attribuzione di ruolo degli allievi e l'attribuzione effettuata dagli insegnanti, con una correlazione positiva più accentuata per quanto riguarda i ruoli aggressivo-ostili, per i quali gli insegnanti sono in grado di riferirne meglio anche gli aspetti qualitativi: per questi ruoli, inoltre c'è accordo e coincidenza di percezione persino tra le percezioni di insegnanti differenti (Coie e Dodge, 1988).

Da un'indagine condotta nella Scuola Primaria in cui sono state poste a confronto le auto-attribuzioni degli allievi con le attribuzioni di due insegnanti per classe (Pitrolo, 2007), per quanto riguarda il rapporto tra le diverse prospettive, si è evidenziato come i ruoli ostili percepiti dagli allievi, mostrino una tendenza a correlare positivamente con gli stessi ruoli percepiti dagli insegnanti; al contrario, non si è verificata una corrispondente correlazione per i ruoli prosociali, né per il ruolo di Vittima. Gli insegnanti dimostrerebbero dunque maggiore attenzione verso i ruoli ostili ed anche maggiore concordanza con le autovalutazioni in questi ruoli da parte degli allievi, mentre sarebbero meno attenti e sensibili nel riconoscimento dei ruoli prosociali e di vittima, sulla cui identificazione non concorderebbero con la classe.

Nella Scuola Primaria, pertanto, sono state confermate le evidenze emerse da ricerche su allievi e insegnanti di Scuola Materna, nella quale non è presente una corrispondenza per tutte le tipologie di ruolo tra la percezione degli allievi e quella degli insegnanti e l'unica correlazione positiva si ha solo per i ruoli ostili (Perren, Alsaker, 2006).

LA RICERCA EMPIRICA

Dalla rassegna dei principali studi sul fenomeno del bullismo, effettuata nella prima parte, è emerso che benchè siano numerose, anche se non sempre concordanti, le acquisizioni sia a livello concettuale che metodologico, ci sono alcuni aspetti che meritano ulteriori approfondimenti, come

ad esempio le caratteristiche delle prepotenze tra coetanei in età adolescenziale, in particolare i ruoli assunti tra gli astanti e soprattutto il confronto tra diverse fonti di informazione, quali la prospettiva degli allievi e quella dei docenti.

La ricerca che qui si presenta è una parte di un lavoro più ampio svolto in collaborazione con la Dott. ssa Mei (2008), la quale ha indagato, in modo specifico, le relazioni tra autopercezione dei ruoli, da un lato, intelligenza sociale e sviluppo del pensiero morale, dall'altro.

Obiettivi

La presente ricerca ha inteso rilevare i seguenti aspetti:

- 1) l'esistenza, in allievi di Scuola Media Superiore, della gamma di 8 ruoli e la loro articolazione in prosociali vs ostili, in analogia con quanto emerso nella scuola Primaria (Belacchi, 2008) e nella Scuola Media Inferiore (Pierucci, 2005);
- 2) l'influenza delle variabili età, sesso e tipo di scuola su tali ruoli;
- 3) il rapporto tra i diversi ruoli e le dimensioni della desiderabilità sociale e dell'empatia,
- 4) il rapporto tra le prospettive degli allievi e dei docenti;
- 5) la eventuale corrispondenza delle percezioni tra docenti.

Metodo

-Partecipanti

Il campione è costituito da 286 allievi (154 M vs 132 F) frequentanti le classi I (N= 162) e III (N= 124) di 3 diversi tipi di Scuola Media Superiore 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).

Sono stati coinvolti due docenti per ogni classe designandoli come docente A e docente B, in base ad un criterio puramente nominale.

Tutti i partecipanti avevano ricevuto il consenso della scuola e dei genitori.

- Strumenti

È stato utilizzato un questionario *self-report* di complessivi 96 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) *Scala di Desiderabilità Sociale* (Manganelli et al., 2000). Questa scala consiste di 9 item che misurano la tendenza a rispondere in modo irrealistico ed eccessivamente positivo per soddisfare le attese sociali. È stata qui utilizzata come misura della tendenza a condotte di conformismo.

2) *Scala di Responsività Empatica*, composta da 14 item, modificati a partire dall'"Indice di Reattività Interpersonale" di Davis (1980). La scala originaria consta di quattro sottoscale, mentre nella nostra ricerca ne abbiamo considerate soltanto due:

a) *Empathy Concern*, che si riferisce a quelle che sono designate come le conseguenze affettive del processo cognitivo (esempio, la tendenza a provare compassione, preoccupazione o dolore nei confronti di persone che vivono esperienze spiacevoli);

b) *Perspective Taking*, che riguarda la capacità di assumere cognitivamente la prospettiva dell'altro.

3) *Scala Ruoli dei Partecipanti*, composto da 28 item (integrato di 4 item – 2 per la Scala Sostenitore e 2 per la Scala Esterno – rispetto al questionario elaborato da Belacchi, 2008).

– Procedura

Il questionario è stato somministrato in classe in forma collettiva ed anonima durante l'orario di lezione ed in presenza di un docente nel corso del primo quadrimestre dell'a. s. 2007/08. La compilazione era guidata dalle rilevatrici, con la lettura ad alta voce di ogni item allo scopo di unificare i tempi di risposta e di procedere più speditamente.

Prima di leggere gli item della *Scala Ruoli dei Partecipanti*, è stata data una breve definizione di cosa si intende per prepotenza tra coetanei, secondo la formula convenzionale (Whitney e Smith, 1993; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile e Smith, 1996). Ove necessario, sono stati forniti chiarimenti relativi ad alcuni item delle prove, in base alle eventuali richieste dei ragazzi.

Ai docenti è stato invece richiesto di compilare, individualmente, lo stesso questionario formulato in terza persona, per ogni allievo della classe, dando 15 giorni di tempo per la compilazione.

– Codifica dei dati

Al fine di omogeneizzare i criteri di punteggio, è stata effettuata una ricodifica delle risposte agli item formulati in forma negativa, la cui formulazione linguistica cioè induce risposte di significato opposto rispetto al valore del costrutto da misurare. In base alla codifica utilizzata, un pun-

teggio alto indica sia ricerca di desiderabilità sociale, sia presenza di atteggiamento empatico, sia assunzione dei diversi ruoli.

Ipotesi

Sono state formulate le seguenti previsioni:

A. Per quanto riguarda l'autopercezione degli allievi:

- 1) esistenza della gamma e della struttura di ruoli (prosociali vs ostili) evidenziata nei bambini di Scuola Primaria (Belacchi, 2008);
- 2) relativamente all'influenza
 - della variabile età/classe:
 - una progressiva diminuzione di ruoli ostili e un reciproco aumento di quelli prosociali;
 - un aumento progressivo sia dell'atteggiamento verso la desiderabilità sociale sia dell'empatia;
 - della variabile genere:
 - una più frequente assunzione da parte delle femmine di ruoli prosociali (Consolatore, Difensore, Mediatore) e di ruoli aggressivi (Bullo, Aiutante, Esterno e Sostenitore) da parte dei maschi, senza differenze significative nel ruolo di Vittima
 - un maggior punteggio medio delle femmine rispetto ai maschi nelle scale di desiderabilità sociale e di empatia;
- 3) circa l'influenza del tipo di scuola, una maggiore presenza di comportamenti ostili nelle Scuole Professionali e nei Licei, rispetto agli Istituti Tecnici (Belacchi, Benelli e Menesini, 2001);
- 4) correlazioni delle misure di desiderabilità sociale e di empatia, di segno positivo con i punteggi medi dei ruoli prosociali, e negative con quelli dei ruoli aggressivi.

B. Per quanto riguarda la percezione dei docenti:

- 1) stessa gamma di ruoli rispetto a quelli autopercepiti dagli allievi e stesso tipo di influenze delle variabili considerate (età/classe, genere, tipo di scuola);
- 2) corrispondenze tra autoattribuzione di ruoli da parte dei ragazzi e percezione da parte dei docenti;
- 3) corrispondenze tra le percezioni dei due docenti per ogni classe.

RISULTATI

- Autopercezione dei ruoli

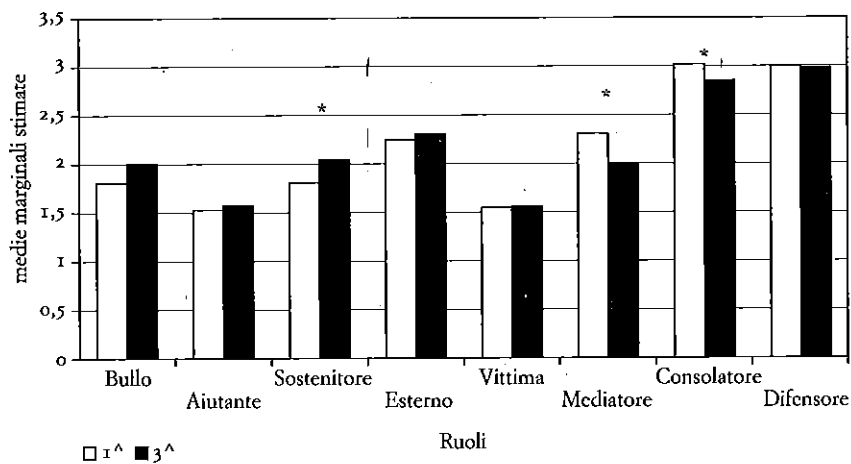
Dall'analisi descrittiva dei punteggi medi per ruolo, risulta che gli allievi di Scuola Media Superiore hanno la tendenza ad attribuirsi più frequentemente ruoli prosociali, rispetto a quelli aggressivo-ostili. Sono risultati autoattribuiti con un punteggio medio decrescente i seguenti ruoli: Difensore (2.99), Consolatore (2.94), Esterno (2.31) Mediatore (2.22), So-

stenitore (1.94), Bullo (1.91), Vittima (1.63), Aiutante (1.58). Tali dati confermano la tendenza già evidenziata in bambini e ragazzi di Scuola Primaria e Media Inferiore ad attribuirsi più frequentemente ruoli prosociali (Menesini e Gini, 2000; Belacchi 2008, Pierucci, 2005; Pitrolo, 2007).

Per verificare se i ruoli autoattribuiti dai partecipanti, siano veramente differenti l'uno dall'altro, si è proceduto ad un confronto dei punteggi medi per ruolo (*t test per coppie appaiate*). È stato confermato che effettivamente la maggior parte dei ruoli risulta significativamente differenti tra loro ($p < .000$), tranne le coppie Vittima/Aiutante ($p < .448$), Bullo/Sostenitore ($p < .357$), Consolatore/Difensore ($p < .251$) e Mediatore/Esterno ($p < .240$).

– Influenza della variabile età/classe

Un'analisi anova multivariata condotta sui punteggi medi per ruolo come variabile dipendente, ed età, genere e tipo di scuola, come variabili indipendenti, ha mostrato come la variabile età non influenzi tutti i ruoli in maniera statisticamente significativa, benchè si siano rilevati punteggi mediamente più alti nelle classi Terze rispetto alle Prime per quanto riguarda i ruoli aggressivi, a differenza di quelli prosociali che tendono a diminuire; risulta costante il ruolo di Vittima (vedi fig. n. 1).



* $p < .05$

Figura 1. - Punteggi medi per ruolo dei partecipanti per classe

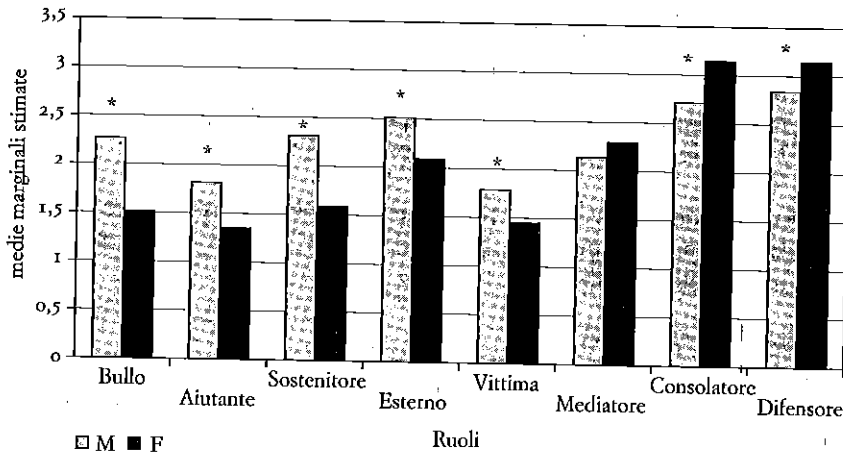
Le uniche differenze statisticamente significative si sono avute per i ruoli di:

• Mediatore e Consolatore, assunti entrambi con maggior frequenza dagli allievi delle classi I^A rispetto a quelli delle III^A: (2,37 vs 2.01) [F(1,282) = 13.371; p < .001], (3.03 vs 2.81) [F(1,285) = 3.935; p < .048], rispettivamente;

• Sostenitore, più frequente negli allievi di III^A rispetto a quelli di I^A (2.08 vs 1.84): [F(1,283) = 7.387, p < .007].

– *Influenza della variabile genere*

È stata confermata l'influenza statisticamente significativa del genere sull'autoattribuzione di ruolo, con i maschi che tendono a ricoprire più di frequente ruoli aggressivi e il ruolo di Vittima, al contrario delle femmine che assumono più frequentemente ruoli prosociali ad eccezione del Mediatore per il quale non si evidenzia alcuna influenza del genere (vedi fig. n. 2).



* p < .05

Figura 2. - Punteggi medi per ruolo dei partecipanti per genere

I valori per i singoli ruoli ostili, più frequentemente autoattribuiti dai maschi rispetto alle femmine sono i seguenti:

- Bullo (2.26 vs 1.52); [F(1,284) = 71.954; p < .001];
- Aiutante (1.80 vs 1.33); [F(1,284) = 38.438; p < .001];
- Sostenitore (2.24 vs 1.60); [F(1,282) = 67.533; p < .001];
- l'Esterno (2.49 vs 2.11); [F(1,281) = 22.383; p < .001];
- Vittima (1.78 vs 1.46); [F(1,283) = 12.823; p < .001];

Consolatore e Difensore, viceversa, sono i ruoli prosociali più frequen-

temente autoattribuiti dalle femmine rispetto ai maschi, rispettivamente: (3.17 *vs* 2.74) [F(1,284) = 15.822; $p < .001$], (3.17 *vs* 2.83); [F(1,284) = 9.429; $p < .002$].

– *Influenza della variabile tipo di scuola*

Per quanto riguarda eventuali differenze dipendenti dal tipo di scuola, da un'analisi Anova a misure ripetute, è emerso come questa variabile influenzi in modo statisticamente significativo [F(2,265) = 2.679; $p < .001$] l'assunzione di specifici ruoli. Complessivamente sono risultati maggiormente auto-attribuiti i ruoli ostili da parte di studenti dell'ITIS rispetto a quelli sia dei Licei che dell'ISA, mentre i ruoli prosociali sono risultati prevalenti tra gli allievi dell'ISA. In particolare si sono rilevati i seguenti punteggi medi:

- Bullo: 2.35 (ITIS), 1.99 (ISA) e 1.61 (Liceo);
- Aiutante: 1.95 (ITIS), 1.46 (ISA) e 1.42 (Liceo);
- Sostenitore: 2.42 (ITIS), 2.04 (Liceo) e 1.61 (ISA);
- Esterno: 2.67 (ITIS), 2.35 (Liceo) e 2.09 (ISA);
- Vittima: 1.72 (ITIS), 1.63 (ISA) e 1.48 (Liceo);
- Mediatore: 2.53 (ISA), 1.98 (ITIS) e 1.91 (Liceo);
- Consolatore: 3.31 (ISA), 2.74 (Liceo) e 2.45 (ITIS);
- Difensore: 3.28 (ISA), 2.77 (Liceo) e 2.62 (ITIS).

Occorre sottolineare però, come questo risultato possa essere influenzato da una maggior presenza di allievi maschi all'ITIS e dalla predominanza di femmine all'ISA.

– *Correlazione tra Ruoli*

Per verificare eventuali analogie tra gli otto ruoli emersi, è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata, utilizzando il coefficiente *r* di Pearson (vedi tab. 1).

Tab. 1. *Correlazioni bivariate (r di Pearson) tra i punteggi medi per ruolo (N = 286).*

	Bullo	Aiutante	Sostenitore	Esterno	Vittima	Mediatore	Consolatore
Aiutante	.610**	-					
Sostenitore	.764**	.644**	-				
Esterno	.412**	.325**	.424**	-			
Vittima	.103	.135*	-.001	-.169**	-		
Mediatore	-.225**	-.064	-.274**	-.468**	.229**	-	
Consolatore	-.387**	-.227**	-.422**	-.623**	.208**	.646**	-
Difensore	-.368**	-.233**	-.378**	-.567**	.115	.511**	.684**

** $p < 0.01$ (2-tailed)

* $p < 0.05$ (2-tailed)

È emerso come i ruoli con caratteristiche aggressive quali Bullo, Aiutante e Sostenitore, correlano positivamente tra di loro, così come correlano positivamente anche con l'Esterno, che evidenzia così le sue caratteristiche pro-bullo. I quattro ruoli ostili, presentano significative correlazioni negative con i ruoli prosociali di Consolatore, Difensore e, ad eccezione dell'Aiutante, anche con il Mediatore. Correlazioni negative emergono anche tra il ruolo di Esterno e quello di Vittima; quest'ultima presenta peraltro correlazioni positive anche con il ruolo di Aiutante e con i ruoli di Mediatore e Consolatore, confermando la sua natura complessa e ambigua, come si evidenzierà in modo più netto per mezzo delle analisi successive.

I ruoli prosociali di Mediatore, Consolatore e Difensore, correlano positivamente tra di loro e inversamente, come visto sopra, con i ruoli ostili.

Per comprendere più a fondo il rapporto tra i diversi ruoli, si è cercato di individuare le componenti sottostanti ed eventualmente comuni, conducendo un'analisi fattoriale sui punteggi medi per ruolo.

È stata confermata la presenza di due componenti principali che spieghino complessivamente il 66.73% della varianza totale e che sono state denominate, in analogia a quanto effettuato in studi precedenti (Belacchi, 2008), rispettivamente «Atteggiamento di Aggressività Ostile» e «Atteggiamento Prosociale». Dalla rotazione della matrice fattoriale (metodo Varimax con normalizzazione di Kaiser) è emerso che il fattore I «Atteggiamento Prosociale» satura i ruoli di Mediatore (.808), Consolatore (.847), Difensore (.748) e, anche il ruolo di Esterno benchè la correlazione sia di segno negativo (-.710). Viceversa, il fattore II «Atteggiamento di Aggressività Ostile», risulta sottendere i ruoli ostili di Bullo (.853), Aiutante (.855) e Sostenitore (.835).

Il ruolo di Vittima risulta maggiormente sotteso dalla I^a componente (.470), ma in parte anche dalla II^a (.334): ulteriore conferma della sostanziale ambiguità di questo ruolo.

– *Influenza della variabile genere sulla desiderabilità sociale e sull'empatia*

Al fine di verificare l'influenza del genere sulla desiderabilità sociale e sull'empatia, sono stata condotte due analisi ANOVA univariate sul punteggio medio di desiderabilità sociale e su quello di empatia, come variabili dipendenti, e con il genere come variabile indipendente.

Il sesso degli allievi è risultato influenzare significativamente gli atteggiamenti di desiderabilità sociale, con le femmine che ricercano maggiormente approvazione sociale rispetto ai coetanei maschi (3.39 vs 3.12); [F(1,284) = 23.378; p < .001] e gli atteggiamenti verso l'Empatia per quanto riguarda sia la componente affettiva: (3.75 vs 3.39); F(1,280) = 34.944; p < .001] sia quella cognitiva o Perspective Taking (3.29 vs 2.91); [F(1,280) = 26.037; p < .001].

– *Rapporti tra ruoli desiderabilità sociale ed empatia*

Per evidenziare il rapporto esistente tra autoattribuzione di ruoli da parte degli allievi e il loro grado di atteggiamento rispettivamente verso la desiderabilità sociale e l'empatia, è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata (*r di Pearson*) tra i punteggi medi delle diverse scale (vedi tab. 2)

Tab. 2. *Correlazione parziale (corretta per l'età) tra ruoli, desiderabilità sociale ed empatia (N= 286)*

RUOLI	Desiderabilità sociale	Empatia	
		Componente emotiva	Componente cognitiva
Bullo	-.491**	-.431**	-.420**
Aiutante	-.412**	-.370**	-.321**
Sostenitore	-.450**	-.455**	-.450**
Esterno	-.375**	-.530**	-.402**
Vittima	.035	.079	.073
Mediatore	.238**	.394**	.337**
Consolatore	.352**	.583**	.427**
Difensore	.373**	.520**	.332**

** $p < 0.01$ (2-tailed)

- i ruoli ostili presentano tutti significative correlazioni negative sia con la scala della desiderabilità sociale, sia con le due sottoscale relative all'empatia (componente emotiva e cognitiva); di contro, i ruoli con caratteristiche di prosocialità correlano positivamente con tutte e tre le misure.

- il ruolo di Esterno, presentando correlazioni negative sia con la desiderabilità sociale che con le scale dell'empatia, si conferma come ruolo ambiguo, sostanzialmente a sostegno dell'aggressore;

- la Vittima non presenta correlazioni significative con le misure né della desiderabilità sociale né dell'empatia.

Al fine di comprendere la direzione delle relazioni tra ruoli e le misure della desiderabilità sociale e dell'empatia, è stata condotta un'analisi di regressione (metodo *Step-Wise*): variabili indipendenti (o predittori), i punteggi medi nelle scale della desiderabilità sociale e dell'empatia totale e variabili dipendenti, i punteggi medi relativi agli otto ruoli.

I risultati hanno evidenziato che i ruoli ostili di Bullo, Aiutante, Sostenitore e anche quello di Esterno sono predetti in modo inversamente proporzionale da entrambe le variabili con i seguenti valori rispettivamente per la Scala desiderabilità sociale e per la Scala Empatia:

- Bullo ($t = -5.457$; $p < .000$), ($t = -6.150$; $p < .001$)
- Aiutante ($t = -4.229$; $p < .000$), ($t = -4.298$; $p < .001$)
- Sostenitore ($t = -4.043$; $p < .000$), ($t = -7.324$; $p < .001$)
- Esterno ($t = -2.174$; $p < .031$), ($t = -8.341$; $p < .001$)
- il ruolo di Vittima non risultando influenzato dalle dimensioni sud-dette, ha confermato ulteriormente la sua intrinseca complessità;
- i ruoli di Mediatore e Consolatore sono risultati influenzati solo dalla variabile empatia: ($t = 7.782$; $p < .001$), ($t = 12.201$; $p < .000$), rispettivamente;
- il ruolo di Difensore, infine, è risultato influenzato da entrambe le dimensioni: ($t = 6.779$; $p < .000$), ($t = 2.808$; $p < .005$).

– *Percezione dei ruoli da parte dei docenti*

Per quanto l'analisi descrittiva dei punteggi medi per ruolo attribuiti dai docenti, emerge come mediamente, questi percepiscano in misura maggiore i ruoli prosociali rispetto a quelli ostili, analogamente a quanto effettuato dagli allievi (vedi tab. n. 3).

Tab. 3. *Punteggi medi e deviazioni standard per ruolo dei partecipanti secondo la percezione dei docenti A e B*

DOCENTE B		DOCENTE A	
RUOLI	MEDIA (D. S.)	RUOLI	MEDIA (D. S.)
Difensore	2.68 (.975)	Consolatore	2.97 (.948)
Consolatore	2.65 (.984)	Difensore	2.91 (.956)
Esterno	2.35 (.882)	Esterno	2.34 (.767)
Mediatore	2.17 (.774)	Mediatore	2.17 (.774)
Sostenitore	1.83 (.717)	Sostenitore	1.71 (.724)
Bullo	1.36 (.667)	Bullo	1.42 (.732)
Vittima	1.28 (.527)	Vittima	1.33 (.597)
Aiutante	1.26 (.548)	Aiutante	1.32 (.603)

– *Influenza della variabile genere*

Da un'ANOVA univariata con i punteggi medi per ruolo attribuiti dai docenti come variabile dipendente e il genere come variabile indipendente, sono emerse differenze statisticamente significative tra maschi e femmine, nel senso che i maschi tendono complessivamente a ricoprire più frequentemente ruoli aggressivi, al contrario delle femmine, che assumono più frequentemente ruoli prosociali, in maniera pressochè corrispondente secondo la percezione di entrambi gli insegnanti. I punteggi medi, rispetti-

vamente per Maschi vs Femmine, secondo l'insegnante A e l'insegnante B, sono i seguenti: Bullo (1.64 vs 1.16; 1.56 vs 1.13) Aiutante (1.50 vs 1.10; 1.38 vs 1.10), Sostenitore (1.97 vs 1.39; 1.99 vs 1.59), Mediatore (1.94 vs 2.55), Consolatore (2.80 vs 3.18 ; 2.27 vs 3.22) e Difensore (2;77 vs 3.08; 2.34 vs 3.20).

– *Correlazioni tra Ruoli*

Per verificare eventuali analogie tra i ruoli, si è condotta un'analisi di correlazione bivariata tra punteggi medi per ruolo attribuito da ciascuno dei due docenti (A e B) (vedi tab. 4 e 5).

Tab. 4. *Correlazioni bivariate tra punteggi medi tra i ruoli attribuiti dal docente A*

	Bullo A	Aiutante A	Sostenitore A	Esterno A	Vittima A	Mediatore A	Consolatore A
Aiutante	.843**	-					
Sostenitore	.871**	.834**	-				
Esterno	.440**	.358**	.458**	-			
Vittima	.577**	.555**	.502**	.197**	-		
Mediatore	-.472**	-.369**	-.541**	-.596**	-.321**	-	
Consolatore	-.474**	-.433**	-.472**	-.671**	-.268**	.635**	-
Difensore	-.388**	-.326**	-.387**	-.674**	-.203**	.615**	.890**

** p < 0.01 (2-tailed)

* p < 0.05 (2-tailed)

Tab. 5. *Correlazioni bivariate tra punteggi medi tra i ruoli attribuiti dal docente B*

	Bullo B	Aiutante B	Sostenitore B	Esterno B	Vittima B	Mediatore B	Consolatore B
Aiutante	.864**	-					
Sostenitore	.880**	.837**	-				
Esterno	.645**	.556**	.542**	-			
Vittima	.279**	.322**	.168*	.225**	-		
Mediatore	-.451**	-.365**	-.351**	-.643**	.001	-	
Consolatore	-.621**	-.530**	-.531**	-.791**	-.160	.841**	-
Difensore	-.575**	-.471**	-.458**	-.780**	-.179**	.830**	.917**

** p < 0.01 (2-tailed)

* p < 0.05 (2-tailed)

Per comprendere più a fondo le relazioni che intercorrono tra gli otto ruoli, secondo la percezione dei docenti, si sono cercate le eventuali com-

ponenti sottostanti per mezzo di un'analisi fattoriale sui punteggi medi per ogni ruolo attribuiti da ciascuno dei due tipi di docente. Per quanto riguarda il docente A, i due fattori emersi spiegano complessivamente una varianza totale pari al 79.62 %; nel caso del docente B pari a 78.81 %, denominati rispettivamente: «Atteggiamento Prosociale» e «Atteggiamento di Aggressività Ostile», in analogia con la denominazione in precedenza utilizzata per le analisi fattoriali corrispondenti.

Il fattore «Atteggiamento di Aggressività Ostile» satura i seguenti ruoli, rispettivamente per l'insegnante A e l'insegnante B: Bullo (.865 e .843), Aiutante (.887 e .888), Sostenitore (.828 .869) ed Esterno (.354, .405); Anche il ruolo di Vittima risulta sotteso dalla componente ostile (.725, .450).

Il fattore «Atteggiamento Prosociale», satura i ruoli prosociali di Mediatore, rispettivamente per il docente A e il docente B, (.757, .927), di Consolatore (.911, .924) e di Difensore (.914, .934). Inoltre anche il ruolo di Esterno è risultato anche se di poco, più sotteso dalla componente Prosociale, benchè con un valore di segno negativo (-.822, -.780).

- Rapporto tra le percezioni dei due docenti

Per analizzare la corrispondenza o meno della percezione dei ruoli tra i due docenti, è stata condotta un'analisi di correlazione tra i punteggi attribuiti dal docente A e dal docente B.

Per tutti gli otto ruoli le percezioni dei due docenti sono risultate altamente corrispondenti (Bullo: .623** , Aiutante: .590**, Sostenitore: .587**, Esterno: .554**, Vittima: .629**, Consolatore: .544**, Difensore: .465**), fino ad attingere una completa coincidenza per il ruolo di Mediatore.

- Rapporto tra le percezioni di ruolo da parte degli allievi e dei docenti

Al fine di individuare l'eventuale corrispondenza tra l'auto-attribuzione di ruolo da parte degli allievi e l'attribuzione effettuata dai docenti, si è proceduto a confrontarle attraverso un'ulteriore analisi di correlazione dei punteggi medi rispettivi.

È emersa un'ampia concordanza tra le due prospettive su tutti i ruoli, tranne che per la Vittima, che è risultato il ruolo meno visibile dai docenti. Nello specifico, sono stati i seguenti indici di correlazione significativa tra i ruoli autoattribuiti dagli allievi e attribuiti dall'insegnante A e B, rispettivamente: Bullo (.351** , .494**), Aiutante (.398** , .458**), Sostenitore (.432** , .499**), Mediatore (.243**), Consolatore (.189** , .415**), Esterno (.158* , .375**) e Difensore (.160* , .371**).

– Rapporto tra attribuzione di ruoli, di disposizione verso la desiderabilità e l'empatia

Allo scopo di verificare se anche nella percezione dei docenti, così come negli allievi, esista un legame significativo tra il ruolo e le dimensioni della desiderabilità sociale e dell'empatia, è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata tra i rispettivi punteggi medi (vedi tab. 6).

Tab. 6. Correlazioni bivariate tra ruoli, desiderabilità ed empatia attribuiti dal docente A e B.

	DOCENTE A		DOCENTE B		
	Desiderabilità sociale	Empatia Totale	Desiderabilità sociale	Empatia Totale	
Bullo	-.705**	-.671**	Bullo	-.688**	-.733**
Aiutante	-.605**	-.600**	Aiutante	-.581**	-.626**
Sostenitore	-.687**	-.632**	Sostenitore	-.682**	-.657**
Esterno	-.655**	-.679**	Esterno	-.695**	-.851**
Vittima	-.410**	-.341**	Vittima	-.366**	-.267**
Mediatore	.554**	.569**	Mediatore	.273**	.608**
Consolatore	.613**	.807**	Consolatore	.525**	.820**
Difensore	.535**	.738**	Difensore	.526**	.777**

** p < 0.01 (2-tailed)

Dall'analisi è emerso che le misure della desiderabilità sociale e dell'empatia correlano per entrambi i docenti, in maniera pressochè corrispondente:

- in maniera inversamente proporzionale con i ruoli ostili, compreso il ruolo di Esterno e quello di Vittima;
- in modo direttamente proporzionale con i ruoli prosociali di Mediatore, Consolatore e Difensore.

Anche l'analisi di regressione sui punteggi medi per ruolo confermano le implicazioni delle componenti Empatia e Desiderabilità Sociale evidenziate nell'autopercezione degli allievi

Conclusioni

Questo lavoro ha analizzato, da un lato, il rapporto tra i ruoli assunti dai partecipanti nel bullismo e le dimensioni di desiderabilità sociale ed empatia, in adolescenti frequentanti Scuole Medie Superiori, dall'altro la corrispondenza tra le autopercezioni dei ragazzi e la percezione dei docenti.

Per quanto riguarda la autopercezione dei ruoli da parte degli allievi, possiamo affermare che i risultati della ricerca hanno confermato l'esistenza della gamma di ruoli dei partecipanti secondo il modello proposto e validato da Belacchi (2001; 2008). In particolare ha trovato conferma la strutturazione degli 8 ruoli in macro-ruoli: prosociali (Difensore, Consolatore, Mediatore), ostili (Bullo, Aiutante, Sostenitore), con il ruolo della Vittima e dell'Esterno in posizione ambigua, anche se diversamente, rispetto ai due raggruppamenti. La Vittima pur non essendo assimilabile a nessuno dei due macro-ruoli, presenta maggiori analogie con i ruoli ostili (ad es. correla positivamente con il ruolo di Aiutante). Ciò è compatibile con le evidenze della letteratura che ampiamente hanno sottolineato la compresenza di tratti di aggressività ostile, spesso inibita, nella vittima. Il ruolo di Esterno, invece, pur presentando correlazioni positive con i ruoli ostili e negative con i ruoli prosociali, rivela una saturazione maggiore (di segno negativo) nella componente denominata «atteggiamento prosociale». Questo risultato è difforme rispetto alle evidenze emerse nello studio su bambini di Scuola Primaria, in cui l'Esterno aveva rivelato una componente prevalentemente ostile (Belacchi, 2008). Come possibile spiegazione di questo inatteso risultato si potrebbe pensare alla diversa motivazione che probabilmente indurrebbe un bambino rispetto ad un adolescente ad astenersi dal parteggiare esplicitamente per l'una o l'altra delle parti in episodi di aggressione tra pari. Mentre nell'infanzia la scelta di non esporsi, si potrebbe ascrivere prevalentemente al timore di scendere in campo a fianco del bullo, quindi ad una probabile mancanza di 'coraggio', la stessa condotta in età adolescenziale potrebbe essere invece sottesa dalla valutazione della non convenienza di esporsi, quindi ad una scelta di tipo opportunistico, ad una prosocialità di tipo omissivo. Maggiori approfondimenti sono necessari per convalidare questa ipotesi interpretativa, che si spera possano essere realizzati da future ricerche.

Relativamente all'influenza della variabile età / classe, anche qui contraria alle attese, si è registrata al crescere dell'età una diminuzione di alcuni ruoli prosociali (Mediatore e Consolatore) e invece un aumento del ruolo ostile di Sostenitore. Probabilmente al crescere dell'età si diffonde tra i ragazzi la convinzione della non convenienza, sul piano del tornaconto personale, della scelta di scendere in campo a difesa dei compagni più deboli di contro alla più opportunistica scelta di tifare per il più forte. Progressivamente, al crescere dell'età e dell'esposizione ai modelli sociali prevalenti, gli allievi, da atteggiamenti più spontanei di tipo altruistico tenderebbero ad adottare condotte più di tipo autodifensivo ed utilitaristico.

Circa le influenze del genere sui ruoli si è avuta conferma di una maggiore tendenza alla autoattribuzione di ruoli ostili tra i maschi e di ruoli prosociali nelle femmine, evidenziando come questa tendenza rimanga costante e sia trasversale nelle diverse fasce di età. Quanto ciò dipenda da disposizioni costituzionalmente differenti tra i sessi e quanto invece dipen-

da dall'influenza di modelli sociali diversi per i due sessi, merita di essere ulteriormente approfondito.

Le differenze emerse nella frequenza di manifestazione dei diversi ruoli per tipo di scuola, con la predominanza di ruoli ostili negli Istituti Tecnici Industriali di contro ai ruoli prosociali negli Istituti Professionali Artistici, probabilmente sono da imputare alla maggior presenza di allievi maschi nel primo tipo di scuola e di femmine nel secondo. Nella precedente ricerca su allievi di Scuola Media Superiore (Belacchi, Benelli e Menesini, 2001) negli Istituti Tecnici si era registrata una minore presenza di bulli, rispetto sia ai Licei che soprattutto alle Scuole Professionali, ma in quel caso la composizione dei tipi di scuola era diversa: tra gli Istituti Tecnici infatti c'erano sia Istituti Tecnici Industriali che Istituti Tecnici Commerciali, per cui nell'insieme, il numero di allievi per genere era pressochè corrispondente tra i diversi tipi di scuola.

La presente ricerca ha inoltre confermato il rapporto tra misure di empatia e desiderabilità sociale e tendenza ad assumere ruoli ostili vs prosociali; infatti i ruoli di Bullo, Aiutante, Sostenitore e anche quello di Esterno sono predetti in modo inversamente proporzionale da entrambe le variabili, mentre i ruoli di Mediatore e Consolatore sono risultati influenzati solo dalla variabile empatia e il ruolo di Difensore da entrambe le dimensioni, ed in tutti e tre i casi con influenze di segno positivo. Tali risultati sono sostanzialmente congruenti con le attese, formulate sulla base delle evidenze di precedenti ricerche (ad es. Belacchi, 2008)

Per quanto riguarda la percezione dei ruoli da parte dei docenti, è stata individuata la stessa gamma di ruoli emersa dai questionari dei ragazzi. Questo costituisce una ulteriore conferma della adeguatezza del nuovo modello a 8 ruoli. È risultata inoltre una sostanziale corrispondenza sia tra le percezioni dei due insegnanti per classe su tutti i ruoli (correlazioni altamente positive tra i ruoli attribuiti) sia tra le percezioni di entrambi gli insegnanti confrontata con quelle degli allievi. L'unica differenza emersa è l'assenza di corrispondenza nell'identificazione del ruolo di Vittima.

Quest'ultimo è un risultato che fa certamente riflettere, nella misura in cui evidenzia come sia 'invisibile' agli occhi dell'insegnante proprio il ruolo più fragile, quello che dovrebbe mobilitare interventi di sostegno e protezione. Per rendere conto di questa evidenza potrebbero essere avanzate diversi tipi di spiegazione: ad esempio, che la vittima adolescente tenda a mascherare la sua condizione, oppure che gli insegnanti scotomizzino la percezione di un ruolo spiacevole che elicitava dinamiche e reazioni complesse anche da parte degli educatori.

In sintesi, le numerose evidenze emerse da questa ricerca oltre che rivestire un interesse teorico possono avere delle applicazioni pratiche, in quanto potrebbero essere utili per la predisposizione e/o l'affinamento di interventi di prevenzione e/o trattamento del bullismo in età adolescenziale. Nella misura in cui le prepotenze tra coetanei a scuola sono un feno-

meno di gruppo, in cui tutti gli allievi sono a diverso titolo e con differenti ruoli coinvolti, gli interventi preventivi e /o rieducativi dovrebbero coinvolgere, da un lato, l'intero gruppo classe dall'altro, gli insegnanti che in quanto osservatori privilegiati possono essere effettivi mediatori relazionali, promotori del benessere psico-relazionale degli allievi.

Riferimenti bibliografici

- T. M. Achenbach, C. Edelbrock, *Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four to sixteen*, «Monographs of the Society for Research in Child Development», 46, 1981 (serial No. 188).
- T. M. Achenbach, C. Edelbrock, *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*, Burlington, VT University of Vermont Department of Psychiatry 1983.
- T. M. Achenbach, S. H. Mc Conaughy, C. T. Howell, *Child/adolescent behavioural and emotional problems: implication of cross-informant correlations for situational specificity*, «Psychological Bulletin», 101, 1987, pp. 213-232.
- C. Belacchi, B. Benelli, E. Menesini, *Il bullismo in età adolescenziale: Entità e caratteristiche del fenomeno dopo l'obbligo scolastico*, 2001. In C. Belacchi (a cura di), «Il bullismo a scuola: fattore di rischio evolutivo?», Prov. di Ancona, Atti del Convegno Ancona 15, 12, 2000.
- C. Belacchi, *Il bullismo a scuola: entità e caratteristiche del fenomeno*. Relazione presentata al Seminario I.R.R.E. «Le relazioni tra pari a scuola. Strategie di prevenzione e di intervento per la gestione corretta dei conflitti», Senigallia, 12 Settembre 2001.
- C. Belacchi, *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta*, «Giornale italiano di Psicologia», 4, 2008, pp. 885-911.
- C. Belacchi, G. Biagetti, *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: oltre lo stereotipo bullo-vittima*, in «Minori Giustizia», 4, 2007, pp. 163-175.
- K. Björkqvist, K. Lagerspetz, A. Kaukiainen, *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*, «Aggressive Behavior», 18, 1992, pp. 117-127.
- M. J. Boulton, *Teacher's views on bullying definitions, attitudes and ability to cope*, «British Journal of Educational Psychology» 67, 1997, pp. 223-233.
- L. Chang, *Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors*, «Child Development», 74, n. 2, 2003, pp. 535-548.
- J. D. Coie, K. A. Dodge *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, «Journal of Personality and Social Psychology», 53, 1987, pp. 1146-1158.
- J. D. Coie, K. A. Dodge, *Multiple sources of data on social behaviour and social status in the school: a cross-age comparison* «Child Development», 59 3, 1988, pp. 815-829.
- G. V. Caprara, *Human aggression*, «Paper presented at the meeting of the International Society for research on Aggression», Siena, Italy, 1992.

- J. D. Coie, G. K. Koeppl, *Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive children*, in S. R. Asher, J. D. Coie (Eds.), «Peer rejection in childhood», New York: Cambridge University Press, 1990, pp. 309-337.
- M. H. Davis, *A multidimensional approach to individual differences in empathy*, «JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology», 10, 1980, p. 85.
- K. Dodge, J. D. Coie, *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, «Journal of Personality and Social Psychology» 53, 1987, pp. 1146-1158.
- L. Dominicucci, *Il fenomeno del bullismo: Rapporto tra autopercezione dei ruoli, dell'empatia e della desiderabilità sociale nella scuola elementare*, tesi di Laurea (non pubblicata), Facoltà di Scienze della Formazione, C.so di Laurea in Sc. della Formazione Primaria, 2005 (non pubblicata).
- L. D. Eron, L. O. Walder e M. M. Lefkowitz, *Learning of aggression in children*, Boston, Little, Brown 1971.
- A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Firenze, Giunti 1997-
- M. L. Genta, E. Menesini, A. Fonzi, A. Costabile, *Le prepotenze tra bambini a scuola*, «Età Evolutiva», 53, 1996, pp. 73-80.
- G. Gini, *Brief report: adaptation of the Italian Version of the Tromsø Social Intelligence Scale to the adolescent population*, «Journal of Adolescence», 29, 2005, pp. 307-312.
- G. Gini, *Conoscere per intervenire. Una selezione ragionata di metodi e strumenti per la valutazione del bullismo a scuola*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 1, 2005, pp. 41-56.
- S. Graham, J. Juvonen, *Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis*, «Developmental Psychology», 34, 1998a, pp. 587-599.
- L. R. Huesmann, L. D. Eron, M. M. Lefkowitz, L. O. Walder, *The stability of aggression over time and generations*, «Developmental psychology», 20, 1984, pp. 1120-1134.
- S. Hynel, E. Wagner, L. J. Butler, *Reputational bias: view from the peer group*, in S. R. Asher, J. D. Coie (eds.) «Peer rejection in childhood», New York: Cambridge University Press, 1990, pp. 156-186.
- G. W. Ladd, K. T. Mars, *Reliability and validity of preschoolers' perceptions of peer behavior*, «Journal of Clinical Child Psychology», 15, 1986, pp. 16-25.
- G. W. Ladd, B. Kochenderfer-Ladd, *Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims*, «Psychological Assessment», 14, 2002, pp. 74-96.
- G. Leibowitz, *Comparison of self-report and behavioural techniques of assessing aggression*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 32, 1968, pp. 21-25.
- A. M. Manganelli, L. Canova, R. Marcorin, *La desiderabilità sociale. Un'analisi di forme brevi delle scale di Marlowe e Crowne*, «Testing Psicometria Metodologia», 7, 2000, pp. 5-16.
- V. Mei, *Il rapporto tra empatia, percezione dell'autoefficacia e successo scolastico*, tesi di laurea (non pubblicata), Università di Urbino, Facoltà di Scienze della Formazione, C.so di Laurea triennale in Scienze e Tecniche psicologiche, 2005.
- V. Mei, *Il rapporto tra ruoli assunti nel bullismo e lo sviluppo dell'intelligenza socia-*

- le e del pensiero morale in alunni di Scuole Medie Superiori, tesi di laurea (non pubblicata), Università di Urbino, Facoltà di Scienze della Formazione, C. so di Laurea specialistica in Psicologia Clinica del Bambino e dell'Adolescente, 2008.
- 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.
- R. E. Nisbett, T. D. Wilson, *Telling more than we can know: verbal reports on mental processes*, «Psychological Review», 84, 1977, pp. 234-259.
- N. Noddings, *The challenge to care in the schools: An alternative approach to education*, New York: Teacher's College Press 1992.
- T. H. Ollendick, D. P. Oswald, G. Francis, *Validity of teacher nominations in identifying aggressive, withdrawn and popular children*, «Journal of Clinical Child Psychology», 18, 3, 1989, pp. 221-229.
- D. Olweus, *The stability of aggressive reaction patterns in human males: a review*, «Psychological Bulletin», 85, 1979, pp. 852-875.
- D. Olweus, *Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 35, n. 7, 1994, pp. 1171-1190.
- 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*, Firenze, Giunti 1996).
- K. Osterman, K. Björkqvist, K. M. J. Lagerspetz, A. Kaukiainen, L. R. Huesmann, A. Fraczek, *Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups*, «Aggressive Behavior», 20, 1994, pp. 411-48.
- S. Perren, F. D. Alsaker, *Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten*, «The Journal of Child Psychology and Psychiatry», 47, 2006, pp. 45-47.
- D. G. Perry, L. C. Perry, P. Rasmussen, *Cognitive social learning mediators of aggression*, «Child Development», 57, 1986, pp. 700-711.
- D. G. Perry, S. J. Kusel, L. C. Perry, *Victims of peer aggression*, «Developmental Psychology», 24, 1988, pp. 807-814.
- V. Pierucci, *Il fenomeno del bullismo nella Scuola media: ruoli, competenze emotivo-relazionali ed autoefficacia*, tesi di laurea (non pubblicata), Facoltà di Scienze della Formazione, triennale in Scienze e Tecniche psicologiche 2005.
- L. Pitrolo, *La percezione di ruoli del bullismo negli allievi e negli insegnanti: un confronto*, tesi di laurea (non pubblicata), Facoltà di Scienze della Formazione, C.so di Laurea in Sc. Della Formazione Primaria, 2007.
- K. Rigby, P.T. Slee, *Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes to victims*, «Journal of Social Psychology», 131, 1991, pp. 615-627.
- J. P. Rushton, C. J. Brainerd, M. Pressley, *Behavioral development and construct validity: the principle of aggregation*, «Psychological Bulletin», 94, 1983, pp. 18-38.
- 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. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, T. Slee (Eds.), *The*

- nature of school bullying: A cross national perspective*, London: Routledge 1999.
- G. Speltini, L. Molinari, *Les représentations des valeurs, des règles familiales et des relations sociales chez des adolescents et leur parents*, relazione presentata alla V International Conference on Social Representations, Montreal, Canada 2000.
- J. Sutton, P. K. Smith, L. Swettenham, *Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour*, «Social Development», 8, n. 1, 1999a, pp. 117-127.
- J. Sutton, P. K. Smith, J. Swettenham, *Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?*, «British Journal of Developmental Psychology», 17, n. 3, 1999b, pp. 435-450.
- L. O. Walder, R. Abelson, L. D. Eron, T. J. Banta, J. H. Laulicht, *Development of a peer rating measure of aggression*, «Psychological Reports», Monograph Supplement 4-19, 9, 1961, pp. 497-556.
- 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.
- J. S. Wiggins, C. L. Winder, *The Peer Nomination Inventory: an empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys*, «Psychological Reports», 9, 1961, pp. 643-677.