



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2022/23

TESI DI LAUREA

Come si può ridurre il bullismo agendo sul comportamento degli spettatori mediante il clima scolastico?

DOCENTE RELATORE:

Prof. Stefano Cacciamani

STUDENTESSA:

Valentina Molinari

Matricola 19 D03 099

Introduzione

1. Introduzione.....	1
2. Ringraziamenti.....	2
1. Capitolo 1 Il bullismo.....	4
1.1 Cos'è il bullismo?.....	4
1.2 Diverse forme di bullismo.....	5
1.3 I protagonisti.....	6
1.4 Gli spettatori.....	7
1.5 Cause del bullismo.....	9
1.6 Effetti del bullismo.....	9
1.7 Ricerche recenti sul tema.....	10
Conclusioni.....	15
2. Capitolo 2 Il clima scolastico.....	16
2.1 Cos'è il clima scolastico?.....	16
2.2 Strumenti per misurare il clima.....	21
2.3 Fattori che influenzano il clima scolastico.....	22
2.4 Effetti del clima scolastico.....	25
Conclusioni.....	26
3. Capitolo 3 Attività di riduzione del bullismo agendo su clima e spettatori.....	27
3.1 Introduzione.....	27
3.2 Qual è l'obiettivo o la domanda di ricerca dello studio?.....	27
3.3 Chi sono i partecipanti alla ricerca?.....	28
3.4 Quali variabili sono state analizzate dallo studio?.....	29
3.5 Quali strumenti sono stati analizzati per misurare le variabili?.....	30

3.6 Quali risultati ha ottenuto lo studio?.....	33
Conclusioni.....	36
6.Conclusioni.....	37
7. Riferimenti bibliografici.....	39
8. Sitografia.....	46

Introduzione

Il tema del bullismo è rilevante in quanto la sua diffusione può aumentare il rischio di uno sviluppo successivo di altre e diverse tipologie di disturbo, inoltre il fenomeno del bullismo riguarda con il passare del tempo un numero sempre più elevato di soggetti con conseguenze più o meno gravi sulla società. Attraverso la domanda di ricerca che questa tesi propone, “come si può ridurre il bullismo agendo sul comportamento degli spettatori mediante il clima scolastico?”, si vuole quindi analizzare il fenomeno attraverso la lente del clima scolastico e del comportamento di coloro che assistono a episodi di bullismo.

L’obiettivo finale di questa tesi di laurea è quello di fornire gli elementi necessari per dare uno sguardo più consapevole ed approfondito al fenomeno del bullismo, con particolare riguardo verso gli spettatori ed il clima scolastico, oltre che alle sue implicazioni sociali. Il fenomeno del bullismo nella sua complessità è da anni al centro dell’interesse di diversi studiosi e molti tra loro hanno esplorato diversi elementi che lo compongono provando a dare delle risposte ai diversi interrogativi sulle origini e le possibili tecniche di risoluzione del fenomeno.

La motivazione che mi ha spinto ad indagare l’argomento che andrò a presentare in questa tesi è rettamente personale. Avendo avuto esperienza diretta del fenomeno, sia in veste di vittima che di spettatore, sono da sempre interessata a saperne di più circa il suo sviluppo e le possibili tecniche di risoluzione del conflitto che ne scaturisce. Il ruolo che giocano i diversi protagonisti così come lo spazio fisico e digitale stesso in cui avviene hanno sempre catturato il mio interesse, facendomi domandare cosa potessi fare per contribuire alla riduzione e alla sua estinzione.

Nel corso della lettura del primo capitolo, verrà approfondito il fenomeno complesso del bullismo, esaminandolo attraverso diverse lenti teoriche e ricerche empiriche, iniziando dalla definizione di bullismo ed esplorando le sue molteplici forme, concentrandoci sulle cause, sugli effetti e sui protagonisti coinvolti.

A partire da diverse teorie psicologiche sarà presentato un quadro utile per comprendere i motivi alla base del bullismo e le sue conseguenze sul benessere mentale degli individui implicati. Nello specifico si vaglierà la figura dello spettatore e la sua crucialità per la cessazione o la propagazione del fenomeno.

Si esamineranno infine le recenti ricerche sul tema, che hanno contribuito a comprendere meglio le cause del bullismo e a identificare strategie efficaci di prevenzione e intervento: dai programmi anti-bullismo basati a scuola all'importanza del coinvolgimento dei

coetanei nella difesa delle vittime, si esplorano le nuove frontiere della ricerca su questo importante problema sociale.

Nel secondo capitolo si introdurrà il concetto di clima scolastico. Qui si andrà a fornirne una definizione e si delinearanno i tratti principali che lo costituiscono, in particolare le interazioni tra studenti, insegnanti e l'ambiente di apprendimento.

Nel corso del suddetto capitolo si avrà inoltre l'opportunità di esaminare i risultati di due studi condotti grazie all'ausilio del Multidimensional School Climate Questionnaire (SEQ) e del Comprehensive School Climate Inventory (CSCI).

Successivamente, verranno analizzati i fattori che influenzano il clima scolastico, come l'impegno e la soddisfazione lavorativa del personale docente, il senso di efficacia collettiva e il clima organizzativo complessivo.

Per quanto riguarda il terzo capitolo, si avrà una breve introduzione che riprende la domanda di ricerca. Per rispondere a questa domanda, si è avviato un approfondito processo di ricerca bibliografica, selezionando attentamente materiali pertinenti su bullismo, clima scolastico, spettatori e interventi. Dopo una fase iniziale di raccolta di risultati, abbiamo identificato quattro articoli che sono stati oggetto di analisi approfondita.

Successivamente, abbiamo adottato un approccio analitico per esaminare dettagliatamente le peculiarità di questi studi, guidati da una serie di domande specifiche che ci hanno permesso di ottenere una panoramica completa degli obiettivi previsti, degli strumenti usati e dei risultati ottenuti dagli studi presenti nei documenti selezionati. Il fine di questo capitolo è fornire una visione chiara e dettagliata delle strategie efficaci per affrontare il bullismo nelle istituzioni scolastiche, concentrando l'attenzione sul ruolo degli spettatori e sul clima scolastico.

Ringraziamenti

Giunta al termine di questo percorso, lungo nel suo complesso e pieno di soddisfazioni, mi sembra doveroso ringraziare chi mi ha permesso di arrivare fino qui.

Alla mia prima sostenitrice, mia madre, che mi ha sempre spronata a perseguire i miei sogni e nei momenti di sconforto, mi ha sempre sostenuta. Sei sempre stata il mio rifugio e la carica per non mollare mai nemmeno di fronte ai numerosi ostacoli che mi si sono parati innanzi. A te che mi hai visto sorridere e hai gioito con me e mi hai visto piangere e mi hai consolata ed aiutata a rialzarmi. Grazie per non aver mai smesso di credere in me e nelle mie capacità.

A nonna Franca e a nonno Gianfranco che, sebbene ora non ci siano più e non potranno fisicamente essere presenti in questo giorno per me speciale, saranno sempre nel mio cuore e so sarebbero stati e sono fieri di me.

Alla mia famiglia che mi ha sostenuta sempre economicamente, fisicamente e moralmente, che mi ha saputo spronare e rimettere in piedi, motivandomi a dare il massimo e ricordandomi il mio valore dandomi loro stessi forza.

A tutti coloro che mi hanno sempre voltato le spalle, presa in giro e che hanno sempre ripetuto che non sarei mai arrivata da nessuna parte nella vita, grazie perché non avete fatto altro che darmi la forza e la voglia di farcela e ad oggi sono qui e ho realizzato questo primo obiettivo.

Un grazie anche alla mia università e al mio relatore, il professor Stefano Cacciamani, che mi hanno permesso di mettere su carta il mio pensiero e ad appassionarmi alla sua disciplina e a questa professione.

A me stessa, per non aver permesso al giudizio altrui, alle proprie ansie e paure di impedirmi di arrivare al conseguimento di questa laurea tanto agognata e desiderata.

Grazie

11 aprile 2024

Capitolo 1 Il bullismo

L'obiettivo di questo capitolo è quello di analizzare, alla luce delle diverse teorie, e con l'ausilio di ricerche sul tema, il bullismo nelle sue differenti forme, i protagonisti del fenomeno, con un particolare riguardo verso gli spettatori, le cause e gli effetti dello stesso sui soggetti e sull'ambiente

1.1 Cos'è il bullismo?

La definizione scientifica bullismo lo riporta a una forma di comportamento, ripetuto e intenzionale che contempla un disequilibrio di potere, portando le persone a subire danni fisici psicologici e sociali.

Per la psicologia e le scienze sociali, invece, il bullismo è un problema sociale sempre più diffuso e insidioso, argomento di ricerca da più di quarant'anni. È spesso alimentato da un mix di fattori, tra cui l'insicurezza, la mancanza di empatia, l'ignoranza e la pressione dei pari, e pone la società di fronte a diversi interrogativi ai quali rispondere.

Il bullismo secondo Gladden et al. (2014) è definibile come qualsiasi condotta aggressiva non desiderata da parte dei giovani che coinvolge uno sbilanciamento di potere e che si ripropone, oppure questo atteggiamento coinvolge soggetti che non sono né amici né consanguinei.

Le teorie psicologiche offrono un quadro utile per comprendere i motivi alla base del bullismo e le sue conseguenze sul benessere mentale degli individui coinvolti (Olweus, 1993):

1. teoria dell'aggressività appresa: questa teoria sottolinea che il bullismo può essere appreso e perpetuato attraverso l'osservazione e l'imitazione di comportamenti aggressivi in famiglia o in altri contesti sociali. i bambini che crescono in ambienti in cui la violenza è presente possono sviluppare comportamenti aggressivi.
2. teoria dell'empatia ridotta: alcuni bulli manifestano un deficit di empatia, il che significa che hanno difficoltà a comprendere e condividere le emozioni altrui. questa mancanza di empatia può portare a una mancanza di sensibilità verso le sofferenze delle vittime.
3. teoria della difesa dell'autostima: alcuni bulli utilizzano l'aggressione come mezzo per mascherare le proprie insicurezze e aumentare la propria autostima. il controllo e la dominanza sugli altri possono far sentire loro di avere il potere.
4. teoria della struttura gerarchica: in alcuni contesti, il bullismo può essere considerato come un modo per stabilire e mantenere una gerarchia sociale. chi bullizza spesso si trova in posizione di vantaggio sociale o di potere e usa il bullismo per consolidare tale posizione.

A partire dalla definizione riportata emergono diverse caratteristiche distintive del fenomeno in questione (Caneppele, Mezzanotte e Savona 2010):

1. comportamento aggressivo. questo termine comprende sia episodi di violenza fisica, come spintoni, percosse ecc., sia episodi di violenza psicologica, come umiliazioni, diffamazioni ecc.
2. intenzionalità. il soggetto che attua un comportamento aggressivo deve essere consapevole delle sue azioni e avere l'intento di infliggere danni alla vittima.
3. ripetitività. i comportamenti aggressivi vengono riproposti nel tempo distinguendolo da altre forme di aggressività.
4. asimmetria di potere. il bullo agisce sfruttando uno squilibrio di potere, che può essere di natura fisica o sociale, che lo rende più forte o dominante rispetto alla vittima.
5. presenza di altri soggetti. spesso, gli atti di bullismo si verificano in presenza di altre persone, che possono essere complici e seguaci del bullo o semplici spettatori.

Il questionario predisposto da Roland per gli alunni definisce il bullismo come: “Una forma di violenza duratura, fisica o psicologica, perpetrata da una persona o da un gruppo contro un terzo che non è in grado di difendersi.” (Roland, 1989, p. 143)

Le definizioni, tuttavia, differiscono perché alcuni autori sottolineano la volontà deliberata del bullo di fare del male (Olweus, 1973; 1978; 1991; 1993; 1999; Smith, Sharp, 1994; Tattum, 1993). Riferendosi agli studi di Roland e Idsoe (2001), l'atteggiamento proattivo punta ad ottenere riconoscimento sociale o materiale, al contrario le definizioni concordano sulla necessità di ripetizione protratta nel tempo del comportamento. Le definizioni convergono invece sulla ripetitività e la durata nel tempo degli atti di bullismo (Olweus, 1991; Roland, 1998; Smith, P.K. et al., 1999), sebbene O'Moore, Kirkham e Smith (1997) facciano riferimento al bullismo occasionale e non vi sia un consenso sulla frequenza e l'intervallo di ripetizione

1.2 Diverse forme di bullismo

Fedeli (2007) ha identificato vari tipi di bullismo, dimostrando che si tratta di un fenomeno complesso e diversificato.

Le principali tipologie includono:

1. bullismo fisico: questa è la forma più evidente di bullismo, su cui la maggior parte degli studi si è concentrata. comprende atti diretti di aggressione fisica, come calci, pugni, spinte, rovinare o distruggere ciò che appartiene all'altro e rubare oppure prendergli oggetti. questo tipo di bullismo è più comune tra i maschi e si manifesta spesso precocemente, già nella scuola elementare. sebbene non debba essere

sottovalutato, i segni fisici dell'aggressione possono essere notati dagli adulti, permettendo interventi, e le vittime possono cercare di difendersi o scappare.

2. bullismo verbale: ne fanno parte a pieno titolo insulti e derisioni, che possono essere manifeste (come scherno e umiliazione) o nascoste (come maldicenze). anche se può sembrare meno grave della forma fisica, non dovrebbe essere sottovalutato poiché può avere gravi conseguenze sull'autostima della vittima. inoltre, spesso mira all'isolamento della vittima tramite la creazione di un ambiente a lei ostile.
3. bullismo relazionale: questo tipo di bullismo è meno studiato e difficile da individuare. può assumere forme sociali, come escludere la vittima, o manipolativo, come interferire con le amicizie della vittima. in entrambi i casi, è particolarmente pericoloso poiché colpisce la parte fondamentale dell'identità della vittima: l'appartenenza sociale. gli adulti spesso sottovalutano questa forma di aggressione, incolpando la vittima di non saper fare amicizie o integrarsi in un gruppo.

Oltre a queste categorie, esistono altre forme specifiche di bullismo, come il bullismo razzista, il fenomeno delle mean girls, o quello rivolto alle persone con disabilità. Negli ultimi anni, è stato coniato il termine "cyberbullismo" per indicare l'utilizzo di ausili informatici ai fini di veicolare minacce e insulti (Fedeli, 2007).

In particolare, nel cyberbullismo la diffusione tramite internet di tali episodi si collega alla natura globale e mediatica del fenomeno che tocca non solo il gregge classe, ma una più ampia fascia del cosiddetto "villaggio globale".

Gli attacchi rimangono spesso anonimi, tutelando gli aggressori, e spesso si manifestano indirettamente.

L'impersonalità congiunta alla potenziale portata di individui connessi che possono assistere agli eventi e alla potenza comunicativa di chat, foto, video ed altri contenuti multimediali rende particolarmente gravose le ripercussioni per la vittima. (Campbell, 2005; Gini 2005; Oliverio Ferraris, 2006)

1.3 I protagonisti

Basandosi su ricerche precedenti in questo campo, Fonzi (1999) individua e descrive vari ruoli chiave che i soggetti possono assumere in una situazione di bullismo, allo scopo di approfondire la comprensione di questo fenomeno.

Tra gli attori di prepotenze si distinguono:

1. il potenziale autore di atti di bullismo, noto come il "bullo", solitamente manifesta un comportamento aggressivo, adotta un atteggiamento favorevole alla violenza e dimostra una scarsa empatia verso i sentimenti della vittima. numerose ricerche

suggeriscono che i maschi hanno una maggiore probabilità di coinvolgimento nel bullismo, soprattutto per quanto riguarda le aggressioni fisiche. le femmine, al contrario, sembrano essere più inclini a colpire la vittima nella sfera delle relazioni sociali.

2. i gregari che partecipano alle violenze sotto la guida del bullo
3. i sostenitori, coloro che assistono senza prendere parte all'azione ma sostenendola attivamente con incitamenti, risolini ecc.

La vittima, di solito, è una persona più ansiosa e insicura rispetto agli altri studenti. Quando viene attaccata dai compagni, la sua reazione tipica è piangere e ritirarsi in sé stessa. Spesso ha una bassa autostima e una visione negativa di sé. Nella maggior parte dei casi, si trova in una condizione di isolamento all'interno della classe e non dispone di un gruppo di amici o una rete sociale che la supporti, si distingue:

- a) vittima passiva, che subisce le violenze senza riuscire ad agire
- b) vittima provocatrice, che in qualche modo può istigare il bullo accendendo intensi scontri, pungendolo fino ad ottenere una reazione prepotente da parte dello stesso

Secondo alcuni autori (Salmivalli, et al. 1996, citati da Fonzi.1999) il ruolo di bullo e vittima è considerato un ruolo sociale. Essere un bullo o una vittima in classe non implica semplicemente compiere o subire azioni specifiche ma essere percepiti come appartenenti a una delle due categorie dalla maggioranza dei membri del gruppo.

Oltre ai tradizionali ruoli di bulli e vittime, c'è un terzo attore fondamentale, ossia lo "spettatore". Questi sono i ragazzi che assistono a episodi di bullismo e possono reagire in vari modi. Alcuni si schierano dalla parte della vittima, i difensori della vittima, altri, definiti spettatori neutrali, neutrali non schierandosi mai apertamente a favore o contro le prepotenze o viceversa non sono mai presenti durante la perpetrazione delle stesse, mentre altri (spesso la maggioranza) si schierano con il bullo, o diventandone complici oppure non intervenendo.

È cruciale evidenziare come il bullismo non abbia un impatto solamente sugli allievi coinvolti direttamente o indirettamente nel fenomeno, ma si estenda anche al corpo docente, alle famiglie, all'istituzione scolastica e all'insiemi societari a causa delle implicazioni a lungo termine che può avere.

1.4 Gli spettatori

Gli spettatori sono coloro che assistono all'episodio di bullismo e possono influenzarlo con il loro comportamento, determinando esiti diversi.

Questi spettatori possono essere suddivisi in tre categorie distinte Fonzi (1999):

1. i sostenitori del bullo: sono le persone che agiscono come agenti di rinforzo per il bullo stesso. Il comportamento del bullo viene rafforzato dalla dominanza che riesce a esercitare sugli altri e dalle prepotenze che commette. Sia il bullo che i suoi sostenitori diventano attrattivi all'interno del gruppo. È importante notare che i bulli spesso si circondano di compagni prepotenti anziché vittimizzati, garantendo così il loro sostegno e comprensione all'interno del gruppo.
2. i difensori della vittima: sono coloro che si oppongono alle prevaricazioni, offrendo aiuto e conforto alla vittima. La loro capacità di agire concretamente per proteggere la vittima è legata alla loro autoefficacia sociale, cioè alla loro convinzione nelle proprie capacità di gestire relazioni sociali e difendere i propri diritti.
3. la maggioranza silenziosa: si compone di spettatori che ignorano o si astengono dall'intervenire sia a favore del bullo che della vittima. tuttavia, questo gruppo ha un ruolo cruciale nel contrastare il bullismo. L'assenza di opposizione e il silenzio di questi spettatori possono legittimare il comportamento prepotente e incoraggiarne la continuazione. in contrasto, l'intervento di un adulto, l'espressione di dissenso nei confronti del bullismo e il supporto alla vittima rappresentano segnali importanti che minano la popolarità del bullo.

Secondo il modello dell'”effetto spettatore” di Latané e Darley (1970), affinché gli spettatori agiscano in aiuto di chi si trova in difficoltà è necessario che questi:

1. si accorgano della situazione
2. la interpretino come un'emergenza
3. si assumano la responsabilità dell'intervento
4. conoscano le strategie per intervenire
5. decidano di implementare la strategia scelta.

Per promuovere comportamenti di difesa delle vittime di bullismo e cyberbullismo, dunque, può essere utile cercare di agire su tutti questi passaggi, andando ad esempio a Fonzi (1999):

1. incrementare la conoscenza del bullismo e del cyberbullismo per aumentare la probabilità di riconoscere tali fenomeni quando si presentano
2. far riflettere gli studenti sulle conseguenze a breve e a lungo termine del bullismo in modo da far comprendere quanto anche il singolo episodio non vada sottovalutato
3. stimolare il senso di responsabilità degli studenti attraverso processi di coinvolgimento attivo nelle azioni di prevenzione;

4. aumentare la consapevolezza sulle strategie per fronteggiare le prepotenze e per aiutare le vittime nelle diverse situazioni
5. aiutarli a riflettere sui vantaggi dell'agire in difesa della vittima in modo non impulsivo ma efficace.

1.5 Cause del bullismo

Da diverse ricerche condotte sull'argomento emerge chiaramente che non è possibile individuare con precisione le ragioni di questo comportamento; tuttavia, esistono variabili che influiscono in misura diversa a seconda dei contesti e delle persone coinvolte (Fonzi, 2006):

- a) età. Le ricerche indicano che i comportamenti aggressivi raggiungerebbero il loro picco durante l'adolescenza, ma la violenza fisica è più comune tra i gruppi più giovani.
- b) genere. La letteratura evidenzia che il bullismo coinvolge principalmente i maschi.
- c) classe sociale. Ci sono risultati contrastanti; mentre alcune ricerche nel Regno Unito suggeriscono una relazione tra il bullismo e lo svantaggio sociale, in altri paesi come Svezia, Spagna e Portogallo questa connessione sembra non esistere.
- d) famiglia. Non esistono dati definitivi. In alcuni casi, un'educazione permissiva è stata associata al comportamento aggressivo, mentre in altri casi, l'eccessiva severità e l'autoritarismo sono stati considerati responsabili.
- e) dinamica della classe. Gioca un ruolo significativo nel fenomeno del bullismo, con molti meccanismi socio-pedagogici che influenzano la sua insorgenza.
- f) personalità. Le ricerche hanno individuato caratteristiche psicologiche distintive sia nei bulli, come aggressività e scarsa empatia, che nelle vittime, come ansia e scarsa autostima. Entrambe le categorie sembrano avere difficoltà nella lettura delle emozioni altrui.

1.6 Effetti del bullismo

Il bullismo ha conseguenze significative sulla vita di tutte le persone coinvolte Fonzi (2006):

1. varietà di malattie
2. dolori (alla schiena, mal di testa, mal di stomaco)
3. problemi psicologici
4. ansia
5. sbalzi d'umore
6. irritabilità
7. lividi agli occhi, naso sanguinante, tagli e persino colpi di pistola, ferite da coltello
8. pensieri suicidi
9. depressione
10. perdita dell'autostima

11. attacchi di panico
12. ansia grave
13. stress
14. irritabilità

Innanzitutto, le vittime possono subire gravi traumi psicologici, e talvolta si verificano casi di suicidio tra i giovani che non riescono a sopportare le umiliazioni (come documentato da Fedeli nel 2007).

Anche in assenza di episodi così estremi, le vittime portano con sé cicatrici emotive che influenzano sia il loro benessere a breve che a lungo termine. Questi effetti includono ansia, depressione, sensi di colpa e vergogna, nonché disturbi del sonno. A livello accademico, le vittime spesso sperimentano una riduzione delle prestazioni scolastiche, che in alcuni casi può portare all'abbandono degli studi.

Numerose testimonianze raccolte da "www.bullismo.com" (Caneppele et al. 2010) dimostrano che questi episodi influenzano la personalità delle vittime, causando disagi persistenti, soprattutto nelle relazioni sociali e personali. Questi disagi comprendono sfiducia e paura degli altri, incapacità di reagire a situazioni di prevaricazione e una scarsa autostima.

In secondo luogo, il bullismo ha un impatto sull'ambiente scolastico e sul gruppo di riferimento. Promuove un clima ostile, instillando paura e stress tra gli studenti, il che spesso ostacola la convivenza pacifica e influisce negativamente sul rendimento scolastico del gruppo e sul loro sviluppo generale.

Infine, anche il bullo stesso subisce conseguenze per il suo comportamento. Spesso affronta difficoltà cognitive che possono portare a problemi e fallimenti accademici. Inoltre, esiste un rischio elevato di dipendenza da sostanze, disturbi depressivi, problemi coniugali e professionali in età adulta.

In conclusione, il bullismo, lontano dall'essere un mezzo "utile per formare il carattere", provoca distorsioni gravi nello sviluppo emotivo, cognitivo e comportamentale dei giovani. Attendere che il problema si risolva da solo nel tempo può solo peggiorare la situazione e causare danni a catena. (Fedeli. 2007)

1.7 Recenti ricerche sul tema

La più grande fino a oggi meta-analisi sugli effetti dei programmi anti-bullismo basati a scuola è stata pubblicata da Ttofi & Farrington, (2011); basata sui precedenti studi di Farrington e Ttofi (2009) e ha concluso che tali programmi, in media, sono efficaci.

Dalle ricerche condotte da Gaffney, Ttofi, and Farrington (2019), che include quasi 100 valutazioni di programmi, che hanno portato a prevenire e intervenire rispetto al fenomeno, si

evinces che la riduzione media nella prevalenza di aggressori e vittime di bullismo è stata rispettivamente del 19-20% e del 15-16%. Questi cambiamenti di prevalenza sono leggermente più piccoli rispetto a quelli riportati dieci anni prima dal lavoro originale di Farrington e Ttofi (2009) con 20-23% e 17-20% per il bullismo e la vittimizzazione.

Il programma anti-bullismo KiVa è stato valutato in tutti i livelli di scuola elementare e media in Finlandia (con un'età compresa tra i 7 e i 15 anni), non solo una volta, ma due volte: in uno studio controllato randomizzato di ampia portata che coinvolgeva quasi 30.000 studenti (Kärnä et al., 2013; Kärnä et al., 2011) e durante il primo anno di implementazione su scala nazionale utilizzando un disegno longitudinale di coorte (Kärnä et al., 2011)

I risultati hanno costantemente mostrato gli effetti più deboli tra gli studenti delle scuole medie di 13-15 anni.

Alla luce di quanto sopra, è stato sorprendente che la prima meta-analisi di Ttofi e Farrington (2011) abbia trovato effetti più grandi tra gli studenti più grandi (>11 anni), suggerendo che i programmi funzionano meglio tra gli adolescenti che tra i bambini più giovani; viceversa l'effetto dell'età riscontrato in un'altra meta-analisi, che includeva solo RCT (Jiménez-Barbero et al., 2016), è stato opposto a quello di Ttofi e Farrington (2011): gli interventi avevano un impatto significativamente maggiore sulla perpetrazione del bullismo tra i bambini di età inferiore ai 10 anni.

Negli ultimi 10 anni, i ricercatori hanno iniziato a prestare attenzione a districare gli "ingredienti efficaci" dei programmi anti-bullismo da quelli meno efficaci (o addirittura iatrogeni). Ttofi e Farrington (2009) hanno compiuto un importante primo passo in questa direzione e nel 2021 i loro studi si sono evoluti.

I risultati indicavano che due componenti erano efficaci nel ridurre la prevalenza del bullismo e della vittimizzazione: le informazioni fornite ai genitori e il coinvolgimento informale dei coetanei.

Inoltre, diverse componenti erano efficaci solo nel ridurre la perpetrazione del bullismo: l'approccio a tutta la scuola, le politiche anti-bullismo, le regole in classe e il lavoro con le vittime.

Non c'era alcuna associazione tra l'efficacia di un programma e il numero di componenti di intervento incluse in esso, a differenza di quanto riscontrato nell'analisi del 2011.

Secondo recenti studi condotti in Canada, in un campione di studenti delle scuole superiori canadesi, le motivazioni legate all'alta popolarità all'inizio dell'anno scolastico erano associate a livelli elevati di aggressione indiretta/relazionale alla fine dell'anno scolastico (Dumas et al., 2019). Inoltre, gli adolescenti che si comportano da bulli sono più propensi a

considerare più importante essere popolari piuttosto che essere ben voluti (Garandeanu e Lansu, 2019).

Analizzando ulteriori studi si nota come alcuni coetanei potrebbero assistere il bullo, mentre altri osservano semplicemente la situazione. Diversi lavori mostrano che i coetanei sono presenti in media nell'80% degli episodi di bullismo (ad esempio, Craig & Pepler, 1997; Jones et al., 2015), e anche se la maggior parte degli studenti disapprova il bullismo (Pouwels et al., 2017), spesso solo una minoranza di spettatori (10-25%) si offre per aiutare le vittime (Trach et al., 2010; Quirk & Campbell, 2015). Il silenzio dei testimoni passivi può ferire ancor più del bullismo stesso (Jones et al., 2015).

L'osservazione che la maggior parte dei coetanei rimane passiva nelle situazioni di bullismo ha portato vari programmi anti-bullismo ad adottare l'incoraggiamento della difesa da parte dei coetanei come componente centrale nella lotta contro il bullismo (Gaffney et al., 2021). La difesa può essere definita come un tipo di comportamento prosociale che viene manifestato in risposta a situazioni di bullismo. Gli studi hanno recentemente iniziato a distinguere due principali tipi di difesa: la difesa diretta orientata al bullo (come affrontare pubblicamente i bulli) e la difesa indiretta orientata alla vittima (confortare le vittime o chiedere aiuto agli adulti; spesso avviene in modo più privato; Lambe & Craig, 2020; Reijntjes et al., 2016; Yun & Juvonen, 2020).

Inoltre, la teoria della protezione sociale suggerisce che i bulli sono meno propensi a prendere di mira i bambini che sono protetti dai coetanei, a causa della paura di rappresaglie (Hodges & Perry, 1999).

Tuttavia, è importante tenere presente che tali conclusioni non sono univoche. Ad esempio, uno studio condotto con studenti delle scuole secondarie di primo grado ha rilevato che le vittime senza amici si sentivano meno ansiose, sole e insicure dopo un anno in scuole con norme prosociali tra coetanei più forti (Schacter & Juvonen, 2018). Sono necessari ulteriori studi longitudinali che coinvolgano campioni di età più avanzata ed esaminino diversi tipi di contesti sani per una migliore comprensione del fenomeno.

I giovani vittime di bullismo e gli spettatori sono anche più propensi ad avere percezioni negative della scuola, problemi comportamentali, difficoltà a concentrarsi sui compiti scolastici e voti più bassi; ad evitare attività; e a soffrire di incubi (Ferguson et al. 2007; Polanin 2012).

La vittimizzazione può anche avere un impatto negativo sull'interesse per la scuola, il che può portare a saltare la scuola e a prestazioni scolastiche scadenti da parte della vittima (Seeley et al. 2011; Limber 2003).

Essere vittima di bullismo aumenta anche il rischio di diventare violenti in futuro di circa un terzo (Ttofi et al., 2012).

I ricercatori hanno esaminato sia i predittori a livello individuale che quelli a livello contestuale poiché, come sottolineano, "il bullismo avviene in un contesto sociale in cui gli individui sono coinvolti in relazioni in corso". (Cook et al. 2010, p. 66)

Per le vittime, i predittori più forti della vittimizzazione includevano lo status tra i pari e la competenza sociale, entrambi correlati in modo negativo (ossia, all'aumentare dello status e della competenza, la probabilità di diventare vittima diminuiva).

I predittori deboli, suggerendo poco o nessun influsso, includevano l'età, le cognizioni legate agli altri (definite come pensieri, credenze o atteggiamenti sugli altri, comprese le credenze normative sugli altri, l'empatia e la prospettiva), e le prestazioni accademiche.

I predittori contestuali della vittimizzazione includevano un clima scolastico positivo e fattori comunitari, entrambi correlati in modo negativo alla vittimizzazione.

L'influenza dei pari e l'ambiente familiare/domestico erano deboli come predittori.

Per gli aggressori, i predittori più forti includevano comportamenti esternalizzanti, che erano correlati positivamente al bullismo, e cognizioni legate agli altri, che erano correlati negativamente al bullismo.

Altri predittori con correlazioni deboli, suggerendo un influsso più debole, includevano cognizioni legate a sé stessi, età e comportamenti internalizzanti.

I fattori contestuali con il maggior effetto sul bullismo includevano fattori comunitari e l'influenza dei pari, entrambi correlati in modo negativo.

Per i ragazzi vittime-aggressori, i predittori a livello individuale più forti includevano cognizioni legate a sé stessi e competenza sociale, entrambi correlati in modo negativo allo status di vittima-aggressore.

Tre altri fattori che prevedevano moderatamente lo status di vittima includevano comportamenti esternalizzanti, comportamenti internalizzanti e cognizioni legate agli altri.

I predittori più deboli, suggerendo un'influenza molto limitata, includevano l'ambiente familiare e lo status tra i pari. I predittori contestuali includevano l'influenza dei pari, l'ambiente familiare/domestico e il clima scolastico, tutti associati in modo negativo allo status di vittima-aggressore.

Sebbene siano stati sviluppati numerosi programmi anti-bullismo, la maggior parte "sembra basarsi su idee di buon senso su cosa funzioni nella prevenzione del bullismo, piuttosto che su teorie specifiche sul bullismo" (Ttofi e Farrington 2009, 21). Ttofi e Farrington sostengono che sia necessario fare ulteriori ricerche per sviluppare e testare teorie su come possono funzionare i programmi anti-bullismo.

Una revisione della letteratura sul bullismo infantile condotta da Liu e Graves (2011) ha portato all'individuazione di quattro principali quadri teorici per comprendere il bullismo e i suoi predittori. Anche se possono essere effettuate altre categorizzazioni (ad esempio, Mishna, 2012, individua sei quadri teorici [sistemi ecologici, apprendimento sociale, comportamentale cognitivo, attribuzione, esposizione allo stile di vita e resilienza]), questi quattro offrono una visione generale della letteratura:

1. prospettiva etologica: questo quadro teorico considera i vantaggi derivanti dal bullismo e lo vede come uno "strumento per raggiungere la dominanza sociale, in particolare nell'adolescenza" (p.560).
2. teorie ecologiche e socio ecologiche: questo quadro teorico si concentra sulle interazioni tra un individuo e il suo ambiente sociale e considera come gli ambienti più vicini e più ampi influenzino il comportamento individuale. Questo quadro teorico tiene conto di fattori come le politiche scolastiche, le attitudini della società e le norme sociali.
3. teorie cognitive e socio-cognitive: questo quadro teorico è influenzato dalle teorie della cognizione e della neurobiologia. Esso considera le caratteristiche individuali, come la disregolazione emotiva, l'impulsività, i disturbi antisociali, e così via. Questi fattori possono influenzare il modo in cui gli individui elaborano le informazioni.
4. teorie genetiche e biologiche: questo quadro teorico considera come la biologia (come il tono autonomo) e la genetica (come i livelli di ormoni) influenzino l'aggressività e la violenza.

In Italia, l'indagine condotta dall'ISTAT nel 2021 ha esplorato direttamente le esperienze personali di bullismo o cyberbullismo durante il periodo di diffusione del Covid-19, compreso tra marzo 2020 e l'estate 2021. Si è chiesto alle persone se, durante la pandemia, avevano subito uno qualsiasi dei seguenti comportamenti:

1. essere offeso, anche online, con nomignoli, insulti o parolacce.
2. essere preso in giro, anche online, per l'aspetto fisico o il modo di parlare.
3. essere oggetto di pettegolezzi diffamatori, compresi quelli online.
4. essere vittime di violenza fisica, come spintoni, botte, calci o pugni.

In generale, l'88,6% degli studenti intervistati ha dichiarato di non aver subito nessuno di questi comportamenti. Tuttavia, tra le ragazze, il 12,5% ha vissuto almeno una di queste situazioni di disagio, rispetto al 10,3% dei ragazzi. Le differenze significative emergono anche tra gli studenti stranieri, con il 18,2% che ha vissuto almeno uno di questi episodi rispetto al 10,9% degli studenti italiani.

Inoltre, i più giovani sembrano essere più a rischio, con il 9,8% degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado che ha vissuto tali esperienze, mentre nella scuola secondaria di primo grado, questa percentuale raggiunge quasi il 14%.

Secondo i dati il 4,2 % di studenti contro il 5,3 % delle studentesse appartenenti alle scuole secondarie ha riferito di essere stato offeso, anche online, con nomignoli, e di aver subito calunnie, tramite pettegolezzi. Inoltre, atti fisici persecutori spintoni, botte, calci e pugni hanno coinvolto più maschi (1,1%) che femmine (0,4%).

L'esperienza di episodi vessatori è più frequente tra ragazzi che percepiscono la propria famiglia come povera o molto povera, poiché basandosi sulle percentuali tra coloro che ritengono la propria famiglia ricca hanno percentuali del 7,9 % di essere vittime di bullismo, contro l'8,1 % tra chi la considera benestante fino a raggiungere la percentuale del 16,2 % per coloro che la reputano povera.

Anche tra coloro che hanno delle carenze o deficit accademici gli episodi di bullismo sono più frequenti: l'8% tra coloro che prima del COVID 19 si consideravano bravi o molto bravi, fino ad arrivare al 14,8 % tra coloro che non lo sono per carenze o deficit.

Questi episodi mettono in evidenza la necessità di eseguire ricerche strutturate sul bullismo e cyberbullismo che si occupino sia del contesto sociale che di quello scolastico dei ragazzi.

Conclusioni

Alla luce di quanto emerso in questo capitolo, si riscontra come il bullismo assuma diverse forme e caratteristiche via via differenti nel tempo a seconda dei diversi contesti nei quali si sviluppa. Gli spettatori giocano un ruolo cardine nel prevenire o nell'intensificare il fenomeno, che tende, soprattutto negli ultimi anni, a svilupparsi anche attraverso l'ausilio la tecnologia ed i social. Per prevenire il diffondersi del bullismo è perciò importante lavorare su più fronti, da quello scolastico a quello familiare, sviluppare reti sociali salde e comprendere i bisogni dei ragazzi al fine di aiutare e supportare climi positivi all'apprendimento.

Capitolo 2 Il clima scolastico

Il clima scolastico consiste nell'atmosfera emotiva e relazionale all'interno della scuola, influenzata dalle interazioni che intercorrono tra studenti, insegnanti e contesto di apprendimento. Questo clima può influenzare il benessere degli alunni, le loro motivazioni ed il loro rendimento scolastico.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di analizzare il clima scolastico nelle sue differenti accezioni ed attraverso strumenti di rilevazione e misura, i fattori che lo influenzano e gli effetti del clima sugli attori coinvolti e la relazione con le nuove tecnologie.

2.1 Cos'è il clima scolastico?

Il clima scolastico inoltre può anche essere definito come la percezione collettiva di studenti, corpo docente personale scolastico riguardo all'ambiente fisico, sociale ed emotivo all'interno dell'istituzione scolastica. Influenza l'atteggiamento, il coinvolgimento e le relazioni all'interno della comunità scolastica. (Cohen et al., 2012)

Secondo il National School Climate Council (2007) il clima scolastico si fonda sui modelli personali delle esperienze di vita scolastica ponendo l'accento su norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento ed acquisizione di conoscenza e le strutture organizzative (Cohen et al., 2012)

Questa definizione, si propone come il riflesso dei giudizi che studenti, personale scolastico e genitori hanno delle loro esperienze di vita quotidiane che hanno a che fare con la scuola, siano essere di natura accademica, sociale, emozionale, civica o etica.

Il concetto di "clima scolastico" abbraccia diversi fenomeni e Thapa et al. (2013), in una recente analisi identificano 5 aree principali:

1. sicurezza: comprende aspetti legati alla salvaguardia sociale ed emotiva
2. relazioni: coinvolge il rispetto per la diversità, il senso di appartenenza e il supporto sociale percepito
3. insegnamento e apprendimento: riguarda come viene percepita la scuola come luogo idoneo per l'educazione e coinvolgente per l'apprendimento
4. ambiente istituzionale: comprende la percezione dell'ambiente circostante in termini di ordine, pulizia e disponibilità di risorse
5. processo di miglioramento scolastico: l'attivazione di programmi ed iniziative per migliorare il sistema educativo

Grazia e Molinari (2020) hanno condotto un lavoro sistematico di messa a fuoco circa il tema del clima scolastico, definendolo come un costrutto multidimensionale caratterizzato da una definizione complessa e da svariate criticità. La sfida principale è la difficoltà nel definire

chiaramente il costruito, il che ha comportato problemi empirici. Gli studi spesso si concentrano solo su alcune dimensioni, dando luogo a strumenti di alta qualità ma rendendo complicato il confronto tra i dati raccolti.

I due studi condotti attraverso l'ausilio del Multidimensional School Climate Questionnaire (SEQ) si pongono come obiettivo quello di analizzare il clima scolastico.

Altresì, il primo studio condotto su un campione di 575 studenti del terzo anno di quattro scuole medie situate nel nord Italia aveva come obiettivo, attraverso la creazione di un adattamento ponderato dello strumento di prestare attenzione sia alle caratteristiche linguistiche che a quelle contestuali per analizzare il clima scolastico; mentre il secondo, condotto nelle stesse scuole medie, ma su un campione composto da 1070 studenti del primo e secondo anno che non avessero preso parte al primo studio, si poneva come obiettivo testare se gli indicatori di coinvolgimento scolastico e di esaurimento avessero tra loro una connessione.

Il risultato finale, ottenuto dalla ricerca nel suo complesso testimonia dunque come una migliore percezione di tutti i fattori del clima scolastico sia correlata a un maggiore coinvolgimento degli studenti, viceversa una percezione peggiore di quasi tutti i fattori del clima scolastico, ad eccezione del coinvolgimento degli studenti, sia correlata a un maggiore livello di burnout.

Per la sua natura omnicomprensiva e multidimensionale (Bacchini et al, 2008; Grazia & Molinari, 2020), il clima scolastico, si configura dunque come un costruito ampio, ma al suo interno, emerge una dimensione maggiormente attinente alla moralità, identificabile con l'atmosfera morale scolastica. (Brugman, 2020)

Il clima all'interno della classe rappresenta un pilastro essenziale in grado di influenzare profondamente ogni fase dell'insegnamento: un ambiente positivo può stimolare la motivazione individuale, favorire la collaborazione tra studenti, alimentare l'autostima, sviluppare la capacità di osservazione critica, coltivare l'empatia e l'intelligenza emotiva.

Solo recentemente, gli studi si sono concentrati sulla complessità del concetto, oltre che sull'interazioni tra le diverse parti coinvolte all'interno dell'ambiente della classe. (Danielson, 2011; Hamre et al. 2007; Klieme et al., 2009; Leff et al., 2011)

In senso ampio, il contesto classe può essere visto come uno spazio fisico o virtuale, ma simultaneamente anche come un contesto di tipo mentale, culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo.

Nel processo di costruzione della conoscenza, tuttavia, non si può focalizzare l'attenzione solo sull'aspetto spaziale; è essenziale esaminare tutte le componenti coinvolte nella situazione in cui avvengono i processi di apprendimento.

Questo implica l'analisi delle condizioni e dei fattori che intervengono nel processo, tra cui insegnanti, studenti e gli strumenti culturali, tecnologici e simbolici coinvolti.

Pertanto, possiamo definire il clima scolastico come un ambiente strutturato creato intenzionalmente dall'insegnante, dove si delinea l'organizzazione dell'insegnamento al fine di favorire il processo di apprendimento desiderato e secondo le modalità attese. L'ambiente in questione rappresenta uno "spazio d'azione" all'interno del quale si verificano interazioni e scambi tra alunni, docenti e materiali di apprendimento, dove vengono condivisi gli scopi e gli interessi comuni. Gli studenti hanno l'opportunità di fare esperienze significative a diversi livelli: cognitivo, affettivo/emotivo ed interpersonale/sociale.

Sebbene non esista una definizione universale, diversi studi hanno identificato 3 dimensioni fondamentali caratterizzanti il clima di classe (Danielson, 2011; Hamre et al., 2007; Klieme et al. 200; Leff et al., 2011):

1. organizzazione e gestione della classe: comprende le pratiche adottate dall'insegnante per definire la routine, stabilire regole e promuovere l'instaurarsi di comportamenti positivi
 2. supporto didattico: coinvolge l'istruzione dei ragazzi mediante l'utilizzo di tecniche mirate allo sviluppo del pensiero critico, fornendo appropriati feedback e trasmettendo convinzioni riguardo al buon rendimento e al successo accademico
 3. supporto emotivo: riguarda la capacità del clima di classe di promuovere il benessere emotivo dei discenti, includendo la qualità dell'interazioni con i professori ed i compagni.
1. Insieme queste tre dimensioni rappresentano i processi di crescita e le dinamiche interattive che distinguono una classe da un'altra.

Moos (1979) individua come elemento cardine per favorire un clima scolastico positivo il coinvolgimento delle famiglie sottolineando in particolare:

1. la creazione di opportunità per famiglie, istituzione scolastica e altre famiglie di interagire e stabilire relazioni
2. contribuire, offrendo supporto, alla crescita delle famiglie al fine di migliorare le competenze genitoriali
3. promuovere un senso di coinvolgimento e responsabilità da parte dei genitori al processo educativo e all'apprendimento dei propri figli
4. i genitori che vengono coinvolti dalla scuola o che percepiscono l'impegno dell'istituzione scolastica nel coinvolgerli tendono a percepire positivamente il clima scolastico

Secondo Frieberg (1996), pioniere nello studio del clima scolastico, la tranquillità ed il benessere in classe degli studenti rappresenta un elemento fondamentale per stimolare il desiderio di apprendimento e conoscenza, egli identifica il docente come il leader primario, il punto di riferimento principale con il quale gli studenti tendono a trascorrere la maggioranza del tempo. Gli studenti imparano anche dagli atteggiamenti dell'insegnante, dalla sua comunicazione verbale e non verbale percependo le aspettative che nutre nei loro riguardi; per questo il benessere emotivo degli allievi può essere influenzato dagli stati d'animo dell'insegnante.

Il maestro può adottare azioni correttive e costruttive coinvolgendo direttamente gli scolari, soprattutto nelle classi più numerose, chiedendo loro di osservare e commentare le dinamiche del gruppo classe. Questo approccio favorisce la comprensione e la consapevolezza che tali dinamiche generano emozioni sia positive che negative. È dunque cruciale un appropriato utilizzo, da parte dell'insegnante, dei rinforzi premiando comportamenti positivi come la collaborazione, l'aiuto reciproco, la condivisione di conoscenze e risorse che contribuisce alla creazione nei giovani dell'idea che la responsabilità nel creare un ambiente di classe positivo e armonioso sia importante in modo tale che essi vengano motivati ad adottare e ripetere comportamenti desiderabili.

Proseguendo ad analizzare il pensiero di Freiberg (1996), egli ritiene che la classe rappresenti un ambiente strutturato e istituzionalizzato, dove gli studenti trascorrono la maggior parte delle loro giornate condividendo dinamiche relazionali ed esperienze di gruppo, contribuendo alla formazione della propria personalità e al loro processo di maturazione e crescita.

Vigilare sulle dinamiche relazionali cercando di prevenirne le potenziali criticità e favorendo viceversa condivisione ed apprendimento è il ruolo che viene svolto dall'insegnante in questo contesto.

Gli educatori devono saper riconoscere le necessità individuali degli studenti all'interno della classe, poiché trascurare questo aspetto potrebbe compromettere l'integrazione del singolo nel gruppo o l'instaurarsi di relazioni negative ostacolando il processo educativo.

Seguendo la direzione delle teorie di Frieberg e Roger (1996) un buon clima di classe si andrebbe a comporre per mezzo di 5 azioni chiave:

1. prevenire comportamenti dettati dall'impulsività e aggressività che potrebbero sfociare in bullismo, disagio o demotivazione
2. personalizzare le metodologie didattiche per adattare alle singole esigenze degli studenti

3. sviluppare un senso di cooperazione evitando un approccio individualistico e competitivo
4. implementare costantemente un insegnamento personalizzato
5. costruire un ambiente sereno basato sulla condivisione dei valori e delle esperienze affettive degli studenti

Ulteriori analisi suggeriscono che il clima scolastico sarebbe una rete di relazioni affettive basate su stima, apprendimento reciproco, condivisioni di obiettivi e rispetto delle norme di comportamento.

Il clima di classe si distingue per essere determinato da due elementi principali: la quantità delle interazioni tra docenti e studenti e le variabili legate al contesto sociale sia dell'individuo che dell'intera classe. Come figura adulta e consapevole, preparata e adeguatamente formata, la responsabilità maggiore ricade sul professore.

Oltre alle caratteristiche dell'insegnante diversi fattori ambientali, tangibili ed intangibili, vanno ad esercitare una loro influenza sul clima di classe:

1. le relazioni con le famiglie degli studenti
2. l'ordine e la disciplina presenti all'interno del gruppo-classe
3. l'organizzazione scolastica
4. le aspettative delle famiglie
5. il confort degli ambienti scolastici
6. il senso di sicurezza percepito in classe
7. la cura, l'allestimento e la pulizia degli spazi fisici

L'aspetto fisico che sembra avere maggiore impatto nella creazione di un clima positivo è la suddivisione della classe in gruppi più piccoli. Questa strategia fornisce il dialogo tra gli studenti e contribuisce a ridurre i conflitti. (Howes et al., 2011; Wilford et al., 2014)

La scuola deve essere concepita come un ambiente accogliente: è fondamentale creare condizioni favorevoli al benessere degli studenti, promuovendo così la partecipazione attiva dei bambini, adolescenti e genitori al progetto educativo condiviso.

È compito dell'ateneo fornire le basi del percorso formativo dei suoi giovani iscritti, consapevole che questo percorso si estenderà lungo tutte le successive fasi del loro percorso di vita. Si tratta infatti di equipaggiarli con gli strumenti necessari per "imparare ad apprendere", sviluppando le competenze conoscitive essenziali per comprendere ambienti naturali, contesti sociali, culturali e antropologici in cui si troveranno a vivere e lavorare. (Frieberg, 1998)

Negli ultimi vent'anni, ricercatori e educatori hanno progressivamente riconosciuto l'importanza cruciale del clima scolastico.

Le caratteristiche relazionali riguardano la qualità delle interazioni umane all'interno del clima scolastico includono il livello di coesione e fiducia tra docenti e studenti, il senso di appartenenza alla scuola e il rispetto per le diversità di cultura.

Diversi studi hanno evidenziato come la presenza di maggiore coesione, comunicazione e dinamiche relazionali positive tra studenti ed insegnanti nelle scuole registri: risultati accademici superiori, una maggiore motivazione nell'apprendimento da parte dei ragazzi, minori probabilità che venga lasciata la scuola e minori probabilità che si sviluppino problematiche comportamentali. (Macneil et al.,2009; Patrick et al.,2007; Wang et al.,2010; Worrell & Hale,2001).

Nel volume "Climi di classe e apprendimento", Giorgio Chiari (1994) sottolinea l'importanza di creare un'esperienza di micro-democrazia all'interno della classe. L'uguaglianza nelle opportunità educative e di valutazione, la presenza di giustizia, coerenza e responsabilità nei riguardi di compiti prefissati, il rispetto reciproco, l'assenza di messaggi contrastanti, una mentalità positiva nell'affrontare le sfide e un clima collaborativo e costruttivo caratterizzano questa esperienza di micro-democratica.

Lo studio condotto da La Salle (2015) evidenzia come un clima scolastico vantaggioso possa promuovere le attività didattiche degli educatori, migliorare le relazioni scolastiche ed aumentare il coinvolgimento degli allievi.

L'indagine dimostra che a influenzare le percezioni degli studenti circa il clima scolastico sarebbero tre categorie di fattori (La Salle, 2015):

1. individuali: come etnia e genere degli studenti
2. di classe: comprendono la dimensione della classe e dell'ambiente accademico
3. scolastici: quali dimensione complessa dell'istituto scolastico e delle caratteristiche degli insegnanti

2.2 Strumenti per misurare il clima

Il Comprehensive School Climate Inventory (CSCI; Center for Social and Emotional Education, 2003) valuta le percezioni degli studenti, dei genitori e del personale scolastico su vari aspetti del clima scolastico.

In particolare, misura quattro costrutti: sicurezza (regole e norme, senso di sicurezza fisica e sociale-emotiva), insegnamento e apprendimento (supporto per gli studenti e apprendimento sociale e civico), relazioni interpersonali (rispetto per la diversità, supporto sociale da adulti e supporto sociale per gli studenti) e ambiente istituzionale (coinvolgimento/scambio scolastico e ambiente fisico; Haggerty, Elgin e Woolley, 2010).

Inoltre, i membri del personale scolastico valutano due costrutti aggiuntivi: leadership e relazioni professionali.

Ci sono quattro versioni del questionario per gli studenti: versioni per la scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado.

Tutti gli item sono formulati in modo positivo e gli studenti rispondono a ciascuna affermazione su una scala Likert a 5 punti, dove 1 significa fortemente in disaccordo e 5 significa fortemente d'accordo.

Il CSCI può essere compilato tramite sondaggio cartaceo o online, e i risultati possono essere consolidati per migliorare la scuola. Il CSCI ha dimostrato una forte coerenza interna e una buona validità di costrutto attraverso le diverse forme per studenti, genitori e personale scolastico (Guo et al., 2011).

2.3 Fattori che influenzano il clima scolastico

Attraverso gli studi condotti da Goddard (2001) e Somech et al. (2000) vanno identificati tre fattori che vanno a esercitare un'influenza sul clima scolastico: l'impegno e la soddisfazione lavorativa, il senso di efficacia collettiva e il clima organizzativo complessivo.

Goddard (2001) e Somech (2000) identificano l'impegno come la volontà di raggiungere e conseguire degli obiettivi comuni, il grado di interesse dimostrato per il proprio lavoro e l'identificazione con il ruolo svolto, mentre la soddisfazione lavorativa consiste nel senso di appagamento provato dal soggetto nel ricoprire il ruolo di insegnante e nell'esercizio di questa mansione.

Si può riscontrare, analizzando i dati, che gli insegnanti più giovani, tra i 31-35 anni, per dimostrare il loro impegno si orientano sul fronte di una seria disciplina scolastica, ma siano al contempo più soddisfatti poiché più coinvolti rispetto ai loro colleghi con più di 46 anni che risultano adottare uno schema di insegnamento meno severo e quelli di più di 41 anni che si ritengono meno coinvolti e quindi meno soddisfatti.

Sull'impegno e la soddisfazione lavorativa del corpo docente va però tenuta conto l'influenza esercitata dal secondo fattore che influenza il clima scolastico, ovvero l'efficacia collettiva, in quanto dotata di largo potere predittivo che può essere utilizzato in particolare nella scuola, ma anche in differenti contesti organizzativi per la loro progettazione.

Analizzando più nello specifico il ruolo dell'efficacia collettiva la maggioranza delle ricerche, comprese quelle condotte da Einar e Sidsel (2014), hanno dato riscontro di come l'implemento di quest'efficacia possa fornire risultati migliori e più centrati alla creazione di un clima scolastico positivo; in particolare, per i docenti questo secondo elemento è come un insieme capace di arrivare al raggiungimento dei suoi scopi istituzionali.

I docenti in possesso di un elevato senso di efficacia collettiva si concentrano maggiormente sulle attività didattiche e si adoperano nel fornire agli studenti in difficoltà feedback positivi e gratificazioni per i loro successi; mentre, di contro, coloro che ne hanno un basso livello desistono presto ad interessarsi agli alunni con deficit di apprendimento se questi non raggiungono buoni risultati in tempi brevi e spendono parte del loro tempo in classe in attività ricreative non volte all'insegnamento.

Einar e Sidsel (2014) in fatti specie riportano come i docenti con bassa efficacia esercitino più controllo sugli studenti attraverso regole severe e restrittive e per motivarli allo studio sistemi di premi e punizioni non permettendo in questo modo l'instaurarsi di un clima di classe positivo e di un rapporto di cooperazione tra studente-docente.

Infine, l'ultimo fattore, il clima organizzativo complessivo, viene definito da Litwin e Stringer (1968) come l'atmosfera creatasi nell'ambiente di lavoro e che influenza riuscita, potere e affiliazione attraverso la motivazione del soggetto; ciò nel caso specifico del clima scolastico ha una stretta correlazione con la presenza di efficacia scolastica nell'organizzazione e svolgimento delle attività scolastiche.

Renati e Zanetti (2020) hanno sviluppato una griglia di analisi per esaminare i contesti di apprendimento ispirandosi al mondo del teatro, osservando la routine quotidiana nelle varie scuole, dai nidi alle scuole secondarie di secondo grado, adottando la prospettiva di un osservatore teatrale. Questo parallelismo con il teatro descrive la scuola come un palcoscenico strutturato, dove studenti e docenti interagiscono e dove gli allievi si muovono sotto la direttiva del professore, come gli attori con il regista, pianificando e coordinando l'azione.

Supponendo di essere il pubblico si può osservare il fluire degli eventi scenici nelle diverse situazioni, caratterizzati ognuno da un insieme di aspetti che esercitano un'influenza più o meno diretta sul clima.

La griglia d'analisi da loro utilizzata identifica 5 elementi (Renati e Zanetti, 2020):

1. lo spazio: rappresenta l'ambiente (aula, laboratorio ecc.) che influisce sul comportamento e sul significato sociale delle interazioni
2. i partecipanti: la cui presenza o assenza modifica il clima sociale e quello relazionale, sono i bambini/ragazzi, insegnanti ed altre figure adulte di riferimento
3. le attività: consistono nelle operazioni o pratiche eseguite influenzano il tono generale dell'evento
4. i gruppi sociali: le modalità organizzative adottate dagli attori durante le attività, influenzano il clima nel suo complesso

5. le modalità di gestione: come il docente guida gli studenti, al pari di come un regista dirige gli attori, variando da un controllo ferreo ad un supporto libero degli studenti

Questo schema di analisi offre una visione dettagliata dei vari aspetti che contribuiscono alla formazione, marcando come spazio, partecipanti, attività, gruppi sociali e modalità gestionali condizionino il clima complessivo della scuola.

L'Institute for Educational Sciences (2007) sottolinea che prestare attenzione al clima sia una strategia efficace per prevenire l'abbandono scolastico. L'istituto identifica 5 aree chiamate anche "dimensioni del clima". Queste sono frequentemente riprese nelle revisioni della letteratura riguardanti il clima scolastico di classe:

1. sicurezza
2. relazioni
3. insegnamento / apprendimento
4. ambiente istituzionale
5. il miglioramento dei processi e delle dinamiche scolastiche

Un modello di clima scolastico autorevole concepisce un clima positivo come dotato di una struttura solida e di un sistema di supporto per gli studenti (Gregory & Cornell, 2009; Gregory et al., 2010; Konold et al., 2014).

La struttura comprende tipicamente elevati livelli di disciplina, regole chiare, insieme all'applicazione rigorosa delle regole scolastiche (ad esempio, Gregory et al., 2010; Konold et al., 2014)

Il supporto include la presenza attiva degli insegnanti, dei genitori e del personale scolastico, oltre all'apertura e all'interazione positiva con gli studenti. Gli studenti che ricevono maggiore supporto e indicazioni chiare sui confini e le aspettative (ovvero, struttura) sono più propensi a mostrare risultati positivi e a aderire alle norme scolastiche (ad esempio, Bradshaw et al., 2014; Gregory & Cornell, 2009).

La letteratura sulla climatologia scolastica, inclusi gli aspetti critici che influenzano le relazioni tra pari degli studenti e lo sviluppo socio-emotivo, è ampia e solida (ad esempio, Cohen et al., 2009; Espelage et al., 2014; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

La sicurezza copre percezioni di sicurezza emotiva, fisica e gestione delle sostanze. L'ambiente comprende il comfort fisico nella scuola, come la temperatura e la percezione della pulizia, insieme alle regole, politiche e disciplina della scuola (ad esempio, Cornell & Bradshaw, 2015; Thapa et al., 2013).

La ricerca generalmente suggerisce che un clima scolastico più positivo è associato a una minore prevalenza di bullismo e vittimizzazione (ad esempio, Bradshaw et al., 2021; Dorio et al., 2019; Konishi et al., 2017; Shukla et al., 2016; Yang et al., 2020).

Il concetto di "clima" viene interpretato come "la qualità della vita scolastica e delle zone del benessere" (Catalano, 2008), mentre tra i fattori che sono più comunemente correlati a un efficiente funzionamento della scuola, vengono inclusi: l'impegno e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, il senso di efficacia collettiva e un clima organizzativo positivo (Goddard, Goddard, 2001; Somech, Drach-Zahavy, 2000).

Una attenta lettura delle informazioni sull'attuale clima scolastico riportano screezi frequenti tra docenti, studenti e famiglie. In particolare, per quanto concerne quest'ultime, esse sembrano esprimere uno scontento crescente e che sfocia talvolta in comportamenti aggressivi che compromettono il senso di civiltà. Il corpo docente affronta costanti difficoltà nel ricoprire il proprio ruolo, mentre i giovani sembrano appartenere a mondi ideali, virtuali e pratiche gli adulti faticano a comprendere appieno.

2.4 Effetti del clima scolastico

Dopo l'analisi delle caratteristiche del clima in aula e delle variabili che lo plasmano, si valuta come la presenza di un clima di classe positivo o negativo possa influenzare e impattare lo studente. In particolare, si vuole comprendere come vi sia un rapporto sulle performance accademiche, il benessere psicologico e la condotta degli allievi.

Nella scuola secondaria si è percepita una correlazione positiva tra successo accademico e supporto didattico e migliorare le abilità amministrative degli insegnanti attraverso la formazione possa migliorare il clima scolastico e le dinamiche relazionali tra studenti. (Dever & Karabenick, 2001; Wang 2012)

Un fattore meno studiato, ma ugualmente importante è il funzionamento psicoemotivo degli studenti. La maggior parte delle ricerche hanno evidenziato come un clima socioemotivo positivo in classe possa sostenere un sano sviluppo socioemotivo individuale. (Scanlo, Del Toro & Wang 2020).

Anche lo studio di Wang e colleghi (2013) si è occupato di sottolineare come l'aver una relazione positiva in classe con gli insegnanti ed i compagni comportasse una diminuzione dei sintomi in soggetti depressi che passavano dall'essere studenti di scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado.

Numerose ricerche (Chintala, 2014) hanno messo in rilievo gli effetti del clima su una pluralità di fattori, di estrema importanza per l'efficacia del gruppo di lavoro: sulla

soddisfazione lavorativa dei membri del gruppo, sul loro benessere psicologico, sul relativo livello di stress, sulla produttività e sulla prestazione lavorativa.

Infine, gli studi che si sono occupati del ruolo che ha il clima di classe sulle risposte comportamentali degli studenti sono in continua crescita.

Nelle scuole primarie in cui si è condotta ricerca i risultati per quanto riguarda il comportamento degli studenti si sono rivelati contraddittori: nello studio di Leff e colleghi (2011) si è notato che in classi dove gli insegnanti rimproveravano meno gli studenti vi era una diminuzione dei comportamenti aggressivi degli alunni. Al contrario, lo studio condotto da O' Brennan, Bradshaw e Forlong (2014) ha rilevato come il metodo di gestione comportamentale degli insegnanti non era legato ai problemi comportamentali dei ragazzi. Inoltre, è stato osservato che nelle classi più conflittuali c'era anche una maggiore aggressività individuale degli allievi, così come una presenza elevata di dissapori tra studenti e docenti era correlata positivamente con una maggiore aggressività degli studenti della classe. (Thomas, Bierman & Powers, 2011)

Nel contesto scolastico, il clima emerge come una forza principale che modella le interazioni tra individui (studenti, insegnanti, amministratori, ecc.) attraverso credenze, valori e attitudini condivise. Questi elementi creano i parametri per norme e comportamenti nella scuola (Emmons et al., 1996; Kuperminc et al., 1997).

Il Center for Disease Control and Prevention (2009) raccomanda riforme che tengano in considerazione l'attenzione al clima scolastico come una strategia valida per promuovere relazioni sane, senso di attaccamento alla scuola e per prevenire l'abbandono scolastico (Dynarski, 2008).

Pare vi sia, infine, un sentimento diffuso che vede la scuola in netto deterioramento sia a livello cognitivo che comportamentale tra i suoi attori principali.

Conclusioni

Alla luce di quanto emerso in questo capitolo, si riscontra come il clima scolastico assuma diverse forme e caratteristiche via via differenti nel tempo a seconda dei diversi contesti nei quali si sviluppa e si evolva anche per mezzo di nuovi ambienti di impronta digitale. Giocano un ruolo significativo gli insegnanti e la loro scelta di insegnamento, l'impostazione dell'ambiente classe e l'interazione studenti-docenti e tra gli studenti stessi.

Capitolo 3

L'obiettivo di questo capitolo è quello di portare alla luce, attraverso l'ausilio dei quattro articoli presi in analisi, possibili risposte alla domanda di ricerca di questa tesi. Attraverso le domande utilizzate per l'analisi dei differenti testi, si sono ottenuti dati e riscontri utili per affrontare il fenomeno sotto diverse luci e con il sostegno di nuovi approcci ed interventi mirati.

3.1 Introduzione

L'inizio del nostro percorso di ricerca è stato segnato dalla domanda di ricerca ovvero: "come si può ridurre il bullismo agendo sul comportamento degli spettatori mediante il clima scolastico?". Per rispondere a questa interrogativo, ci si è immersi in un approfondito processo di ricerca bibliografica attraverso l'ausilio della ricca piattaforma EBSCO, adottando criteri specifici per la selezione dei materiali di ricerca utili, in particolare sono state utilizzate le parole chiave: bullying, school climate, bystanders e interventions/strategies/best practices; è stato considerato il periodo di pubblicazione, tra il 2013 e il 2023, infine, sono stati inclusi solo i risultati di ricerca riferiti a riviste peer reviewed che fornivano i testi degli articoli. La fase iniziale di questa ricerca ci ha condotto a una ricca raccolta di risultati, da cui sono stati estratti, mediante l'analisi degli abstract, i 10 articoli tra i più recenti. Tuttavia, un'ulteriore analisi degli abstract e del contenuto degli articoli ha consentito di rilevare quelli più pertinenti rispetto alla domanda di ricerca su cui si focalizza la tesi.

Successivamente, attraverso l'applicazione di un approccio analitico, sono stati esaminati nei dettagli le peculiarità di questi quattro articoli. Un insieme di cinque domande specifiche ha guidato il processo di analisi, offrendo un quadro completo e approfondito delle diverse prospettive e metodologie presenti nei documenti selezionati. L'obiettivo di questo capitolo è quello di fornire una panoramica di alcune ricerche, contribuendo così alla comprensione e alla ricerca di soluzioni concrete per affrontare il problema del bullismo attraverso l'influenza sul comportamento degli spettatori mediante il clima scolastico. In questo modo, ci si propone di avanzare nella comprensione del fenomeno e di contribuire alla promozione di strategie efficaci per contrastare il bullismo nelle istituzioni scolastiche.

3.2 Qual è l'obiettivo o la domanda di ricerca dello studio?

Ogni indagine condotta dai ricercatori e riportata negli articoli selezionati si focalizza sull'obiettivo di ottenere una risposta completa e dettagliata alle domande di ricerca poste, contribuendo al conseguimento degli scopi prefissati da ciascuno studio. La condivisione di questo interesse comune per diversi aspetti della complessa relazione tra bullismo, clima scolastico e spettatori agisce come collante unendo gli articoli, creando un filo conduttore che

ne guida la loro analisi. La prima chiave di analisi si focalizza sull'obiettivo o domanda di ricerca sottostante a ciascuno studio.

Prendendo in esame il contesto del primo articolo, intitolato "School climate e bystander responses to bullying" (Knoishi et al., 2021), emerge l'obiettivo di verificare l'ipotesi che un clima scolastico positivo sia associato a risposte volte alla prosocialità da parte degli spettatori. L'analisi si estende all'indagine di possibili relazioni tra il comportamento degli spettatori e vari aspetti del clima scolastico.

Nel secondo articolo, "School climate and bullying bystander responses in middle and high school" (Waasdorp et al., 2022), viene avanzata l'ipotesi che le connessioni e le relazioni con gli adulti, unitamente alla percezione di ricevere supporto da parte loro, siano associate all'attivazione di comportamenti difensivi. Al contrario, una bassa rete di connessioni e supporto tra studenti e docenti potrebbe favorire l'aumento di comportamenti passivi e assertivi.

Il terzo studio, condotto da Datta et al. (2016), esplora l'ipotesi che l'atteggiamento dei pari a supportare comportamenti aggressivi sia correlata all'associazione di tali comportamenti con il bullismo, anche attraverso il coinvolgimento degli spettatori stessi.

Infine, l'ultimo articolo analizzato, "A cross-regional comparison of Chinese bystander's psychological experience of campus bullying," condotto da Yang et al. nel 2022, si propone di esplorare le similitudini e/o le differenze nei comportamenti di bullismo attraverso un'analisi comparativa delle regioni cinesi selezionate.

In definitiva, il fine ultimo di ogni studio è quello di confermare o smentire le ipotesi formulate circa l'esito delle rispettive ricerche, contribuendo alla ricerca di soluzioni efficaci per affrontare il problema del bullismo mediante l'influenza sul comportamento degli spettatori e il clima scolastico. L'insieme di queste indagini fornisce una prospettiva completa e approfondita, alimentando così la comprensione e contribuendo attivamente alla ricerca di soluzioni concrete per contrastare il bullismo nelle istituzioni scolastiche.

3.3 Chi sono i partecipanti alla ricerca?

Gli approfondimenti condotti su diversi campioni di popolazioni studentesche, sebbene limitati a specifici gruppi, contribuiscono a rappresentare un apporto significativo alla comprensione dei fenomeni analizzati. Ogni studio si impegna a esplorare un preciso segmento, dalla scuola secondaria di primo grado a quella secondaria di secondo grado, delimitando attentamente il suo ambito di indagine all'interno della complessità della realtà scolastica.

Nel dettaglio, l'articolo di Konoishi et al. (2021) orienta la sua attenzione su un campione di 26.176 studenti di scuola secondaria appartenenti a 76 istituti di 12 distretti scolastici nella Columbia britannica meridionale. Questi studenti rientrano in un range di età

compresa tra l'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado all'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, rappresentano una diversità etnica con il 37.2% di studenti europei, il 29.9% asiatici e l'11.8% di nazionalità mista.

Waasdorp et al. (2022), d'altro canto, dispongono di un campione più esteso, comprendente 64.670 giovani appartenenti a 107 scuole secondarie di primo e secondo grado. Questi partecipanti, con un'età che varia tra gli 11 e i 18 anni, sono distribuiti equamente tra la scuola secondaria di primo grado (54%) e quella di secondo grado (46%). La partecipazione maschile si attesta al 50%, con una suddivisione etnica che vede il 48.8% di studenti bianchi, il 25.7% neri e il 10.5% di altre nazionalità.

Datta et al. (2016) hanno selezionato un campione di 28.765 studenti negli ultimi due anni di 423 scuole secondarie di primo grado, partecipanti a un sondaggio condotto dalla Virginia Secondary School Climate. Questo campione presenta una percentuale elevata di partecipazione femminile (51.9%), con la maggioranza delle ragazze caucasiche (53%), seguite dall'18% di ragazze afroamericane e dal 4% di studentesse asiatiche.

Yang et al. (2022), nel loro approccio di analisi su diverse regioni, hanno coinvolto un campione di 27.294 quindicenni, provenienti dalla Mainland China (51.8%), Hong Kong (49.1%), Macao (49.4%) e Taiwan (49%).

Questa ricca varietà di contesti contribuisce a una visione più completa e sfaccettata delle dinamiche coinvolte, arricchendo così il panorama della ricerca e alimentando il progresso nella comprensione e nella gestione del fenomeno del bullismo nelle istituzioni scolastiche.

3.4 Quali variabili sono state analizzate dallo studio?

Gli studi hanno preso in esame una variegata gamma di variabili, identificate con cura e rilevate mediante strumenti specifici, scelti in base agli obiettivi di ricerca. Ogni indagine delinea con precisione le variabili di interesse da analizzare, creando così il fondamento per condurre un'esplorazione accurata.

All'interno del primo articolo, di Konoishi et al. (2021), ci addentriamo nell'esplorazione della potenziale associazione tra i diversi contesti scolastici e le molteplici reazioni osservabili all'interno del fenomeno del bullismo. Questa indagine si avvale di un sofisticato modello di analisi multilivello, il quale consente di penetrare nelle sfumature di come il bullismo si manifesta in diverse situazioni scolastiche. Non viene fornita una definizione di ciascuna delle dimensioni utilizzate per rilevare il clima. Spostando l'attenzione verso il secondo studio di Waasdorp e colleghi (2022), l'analisi si espande a tre differenti livelli demografici delle scuole, alla ricerca di correlazioni significative con le risposte dei ragazzi al fenomeno del bullismo. In questo contesto, emerge la presenza di molteplici variabili individuali e contestuali,

come lo stato di coinvolgimento nell'atto di bullismo e il ruolo che ciascun soggetto ricopriva, arricchendo ulteriormente la comprensione del fenomeno. Non viene fornita una definizione di ciascuna delle dimensioni utilizzate per rilevare il clima

Nel terzo articolo (Datta et al., 2016), ci imbattiamo nell'analisi approfondita degli atteggiamenti aggressive a livello studentesco, correlate ad un'alta probabilità di coinvolgimento nel bullismo o persino di diventare bulli essi stessi perpetrando atti violenti. L'attenzione si spinge oltre, esplorando le variabili a livello scolastico, quali gli atteggiamenti aggressivi quali predittori statisticamente significativi del fenomeno, per determinare se vi sia la necessità di rafforzare i comportamenti degli studenti o viceversa attuare interventi preventivi. Non viene fornita una definizione di ciascuna delle dimensioni utilizzate per rilevare il clima

Infine, nel contributo di Yang et al. (2022), ci si confronta con il ruolo cruciale del genere nelle risposte degli spettatori. Vengono distinte le variabili tra quella dipendente, costituita dall'esperienza psicologica degli spettatori del fenomeno del bullismo nel campus, e le variabili indipendenti quali: status socioeconomico dei genitori, l'autoefficacia, il supporto emotivo dei genitori, il supporto degli insegnanti, la percezione di cooperazione tra campus, il senso di appartenenza alla scuola e il clima disciplinare. Non viene fornita una definizione di ciascuna delle dimensioni utilizzate per rilevare il clima. In conclusione, attraverso l'analisi dettagliata di questi studi, ci si immerge in un panorama ricco di sfaccettature, che amplia la comprensione del bullismo, del clima scolastico e del ruolo degli spettatori. Le molteplici variabili e le sottili sfumature che emergono forniscono una visione più completa del fenomeno analizzato attraverso gli studi.

3.5 Quali strumenti sono stati utilizzati per misurare le variabili?

Per comprendere appieno la complessità dei comportamenti e delle interazioni all'interno dell'ambiente scolastico, i ricercatori si sono avvalsi di una vasta gamma di strumenti e metodi. L'obiettivo primario è quello di misurare non solo i comportamenti degli studenti, ma anche le dinamiche relazionali tra pari e tra studenti e insegnanti. Inoltre, è fondamentale esaminare le correlazioni esistenti tra gli osservatori passivi, il clima generale della scuola e il fenomeno del bullismo stesso, così come monitorare l'evoluzione di tale fenomeno nel tempo. Per arrivare ai loro obiettivi i ricercatori hanno fatto uso di differenti strumenti di rilevazione

Nello studio condotto da Knoishi et al. (2021), il processo di raccolta dati si configura come un procedimento che coinvolge attivamente i docenti di classe. Essi fungono da tramite tra i ricercatori e gli studenti, raccogliendo i questionari anonimi somministrati durante l'orario scolastico. Le variabili relative al clima e alla risposta degli spettatori ad episodi di bullismo

sono state misurate mediante un questionario sviluppato in collaborazione tra i distretti scolastici locali e ricercatori. Per le variabili relative al clima il questionario prevedeva:

- Sicurezza a scuola: 3 items
- Supporto/rispetto dell'Adulto: 6 items
- Responsabilità adulta: 2 items
- Supporto dei pari: 3 items
- Appartenenza: 2 items
- Accettazione adulta della diversità: 4 items
- Accettazione della diversità da parte degli studenti: 4 items
- Disciplina/diversità/regole chiare: 4 items
- Autonomia: 2 items
- Opportunità: 1 items
- Risoluzione attiva dei problemi: 7 items
- Ricerca di sostegno: 4 items
- Evitamenti: 3 items

Con una sola eccezione, gli items prevedevano una scala Likert per la risposta da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo)

Per le variabili relative alla risposta degli spettatori il questionario prevedeva:

1. dire alle persone che commettevano atti di bullismo di smetterla
2. parlarne con un adulto della scuola
3. andarsene

Gli items delle variabili relative ai comportamenti degli spettatori prevedevano una scala Likert di risposta che riflette la frequenza di tali comportamenti, da 1= "mai" a 5="sempre".

All'interno dell'articolo redatto da Waasdorp et al. (2022), ci si propone di indagare il complesso e delicato tema del clima scolastico attraverso l'impiego del Maryland Safe and Supportive Schools Initiative (MDS3). Si tratta di un sondaggio a livello statale, progettato con cura e attenzione per offrire una panoramica completa e dettagliata delle dinamiche all'interno delle scuole. Il MDS3 si distingue per la sua focalizzazione sull'utilizzo del self-report come strumento principale di valutazione del clima scolastico. Questo approccio, grazie alla sua modalità di somministrazione online, facilita la partecipazione degli studenti e garantisce la riservatezza delle risposte, incoraggiando una maggiore franchezza e sincerità nel fornire feedback. Come nel caso dello studio condotto da Knoishi et al., anche nel contesto del MDS3 si fa utilizzo della scala Likert, che si articola su quattro punti anziché cinque, per la valutazione

dei comportamenti degli spettatori. Per quanto riguarda gli indicatori del clima scolastico invece si hanno tre sottoscale, per l'impegno, l'ambiente e la sicurezza.

Per la sottoscala dell'impegno:

1. connessione con l'insegnante: 6 items
2. connessione degli studenti: 5 items
3. l'impegno accademico: 4 items
4. la connessione con tutta la scuola: 4 items
5. cultura di equità e correttezza: 4 items
6. il coinvolgimento parentale: 4 items

Per la sottoscala dell'ambiente:

1. regole e conseguenze: 5 items
2. il comfort fisico: 4 items
3. supporto: 4 items

Per la sottoscala della sicurezza:

1. aggressione: 4 items
2. sicurezza fisica: 4 items
3. uso generale di droghe: 3 items

Ponendo l'attenzione sullo studio di Datta et. al (2016), i ricercatori hanno fatto largo uso del Virginia Secondary School Climate Survey come strumento principale per la raccolta dati. Questo questionario, distribuito durante l'orario scolastico sotto forma di questionario anonimo, che si distingue per la sua ampiezza e completezza, è composto da ben 120 items. Tale vastità permette di esplorare in dettaglio una vasta gamma di tematiche e di ottenere una visione complessiva e articolata del contesto scolastico. Si riscontra particolare attenzione alla raccolta dei tassi di partecipazione più elevati grazie alla collaborazione e all'approvazione dei dipartimenti dell'educazione e dei servizi di giustizia criminale del Virginia. Un aspetto cruciale dell'analisi dei dati raccolti riguarda la dimensione dell'aggressività e dei comportamenti violenti all'interno delle scuole. Questi dati vengono attentamente inseriti nell'Aggressive Attitudes Scale, una misura che mira a analizzare la prevalenza di attitudini aggressive tra gli studenti, inclusi comportamenti associati al bullismo e agli scontri violenti.

Per quanto riguarda le variabili relative al clima, il questionario prevedeva, per quanto concerne i comportamenti dello spettatore, che si avessero due elementi di validità:

1. sta dicendo il vero in questo questionario
2. a quante di queste risposte hai risposto in, maniera sincera?

Questo approccio consente di individuare e comprendere meglio i fattori che contribuiscono a tali comportamenti, aprendo la strada a strategie e interventi mirati per contrastarli efficacemente.

Nel quarto articolo, infine, Yang et. al (2022) si offre un'illuminante prospettiva sull'esperienza psicologica degli studenti in contesti scolastici permeati da episodi di bullismo. Attraverso l'impiego del Program for International Student Assessment (PISA), il gruppo di ricerca esplora una vasta gamma di variabili che influenzano il benessere degli studenti e la dinamica delle relazioni all'interno del campus. In primo luogo, lo studio si propone di indagare il legame tra l'esperienza psicologica degli studenti e il contesto socioeconomico delle loro famiglie. L'analisi accurata dei dati PISA permette di tracciare correlazioni significative tra lo status socioeconomico degli studenti e la loro percezione del clima scolastico, offrendo preziose intuizioni sulle disuguaglianze presenti all'interno del sistema educativo. Inoltre, lo studio si focalizza sull'autoefficacia degli studenti, ossia la loro fiducia nelle proprie capacità di affrontare le sfide accademiche e sociali; un altro aspetto cruciale esaminato nello studio è il supporto emotivo fornito dai genitori e dagli insegnanti in quanto la presenza di un sostegno emotivo significativo si rivela fondamentale nel mitigare gli effetti negativi del bullismo e nel promuovere un clima scolastico positivo e inclusivo. Inoltre, lo studio esplora il ruolo dell'insegnante nel promuovere un clima di cooperazione e rispetto all'interno del campus. Infine, lo studio investiga il senso di appartenenza alla scuola e il clima disciplinare come fattori chiave nel modellare l'esperienza degli studenti. Per sette delle variabili analizzate, i ricercatori hanno fatto affidamento esclusivamente sui dati standardizzati forniti dall'indagine PISA. Tuttavia, per quanto riguarda l'autoefficacia e il clima disciplinare, per i quali i dati standardizzati non erano disponibili direttamente dal PISA, sono stati calcolati i punteggi medi degli item per ciascuna scala.

Per le variabili relative al clima il questionario prevedeva per quanto concerne i comportamenti dello spettatore Yang si è avvalso di una scala Likert a 4 punti, da 1. Non d'accordo a 4. Totalmente d'accordo.

3.6 Quali risultati ha ottenuto lo studio?

Attraverso un'attenta analisi condotta sui dati raccolti nel corso dei loro studi, i ricercatori sono in grado di ottenere una vasta gamma di risultati che rivestono un'importanza fondamentale nel testare le ipotesi iniziali formulate per la ricerca. Questi risultati forniscono valide conferme riguardo all'orientamento e alla direzione della ricerca stessa. In molti casi, essi permettono di raggiungere gli obiettivi prefissati dai ricercatori all'inizio del processo investigativo, contribuendo così alla formulazione di risposte alla domanda di ricerca posta

all'inizio dello studio; d'altra parte, nel caso in cui i risultati ottenuti dalla ricerca non supportino le ipotesi iniziali o addirittura le confutino, un punto di vista diverso dovrà essere adottato nelle ricerche successive sul tema.

Il recente studio condotto da Knoishi et al. (2021) fornisce un'interessante panoramica sul fenomeno del bullismo nelle scuole riguardante le esperienze dirette degli studenti. Dai risultati emersi, si apprende che un notevole 54% degli studenti ha dichiarato di essere stato testimone di episodi di bullismo durante l'ultimo anno scolastico. Tra coloro che hanno riportato di aver assistito a tali situazioni, il 54% ha adottato strategie di problem-solving attivo, impegnandosi attivamente nel supportare i propri coetanei vittime di bullismo. Allo stesso tempo, il 23% ha cercato sostegno da parte di adulti o figure autoritarie, mentre il 48% ha optato per l'evitamento, distaccandosi o ignorando le problematiche legate al bullismo. Oltre al quadro descrittivo sopra citato, emerge un interessante pattern relativo alla relazione tra clima scolastico e comportamento degli spettatori ad episodi di bullismo. In particolare, la sicurezza a scuola, il rispetto/supporto dell'adulto, la responsività dell'adulto, l'accettazione della diversità da parte dello studente e dell'adulto sono risultati significativamente e positivamente correlati al problem solving attivo degli spettatori. Inoltre, il supporto tra pari, l'appartenenza e l'accettazione della diversità da parte dello studente sono sorprendentemente risultati negativamente correlati alla ricerca di supporto da parte degli spettatori

Infine, la sicurezza a scuola, il rispetto/supporto dell'adulto e l'accettazione della diversità da parte dell'adulto sono negativamente associati con i comportamenti di evitamento degli spettatori.

Per affrontare efficacemente il problema del bullismo scolastico e promuovere un clima positivo di supporto, si suggeriscono l'organizzazione di workshop specifici e approfondite discussioni in classe sul tema. Tali iniziative possono sensibilizzare gli studenti, fornire loro strumenti pratici per affrontare situazioni di bullismo e promuovere una cultura scolastica basata sull'inclusione, il rispetto reciproco e l'aiuto reciproco.

Il lavoro condotto da Waasdorp et al. (2022) ha portato alla luce interessanti dinamiche riguardanti le risposte degli studenti di fronte al fenomeno del bullismo. Analizzando le prime tre risposte selezionate dal campione di studenti, emerge una varietà di atteggiamenti adottati nei confronti del bullismo stesso. Tra le risposte più comuni si trovano il tentativo di convincere gli altri a fermare il bullismo, la scelta di rimanere al di fuori della situazione e il gesto di confortare la persona che ne è stata vittima. Al contrario, la partecipazione attiva alla perpetrazione dell'atto di bullismo è stata la risposta meno selezionata. Ulteriori analisi evidenziano che circa il 40% degli studenti ha mostrato un'approvazione verso una o più

risposte rientranti nella categoria degli spettatori che difendono la vittima, mentre il 9.3% ha manifestato approvazione nei confronti di comportamenti di assistenza da parte degli spettatori e il 26.9% ha mostrato un sostegno verso comportamenti passivi. Un dato significativo è emerso anche riguardo alle differenze tra le scuole con un alto livello scolastico e quelle con un livello più basso. Le scuole con un alto livello di impegno accademico e un clima scolastico sicuro sembrano essere maggiormente predisposte ad avere studenti che adottano comportamenti difensivi in situazioni di bullismo. Inoltre, è interessante notare che alti livelli di impegno accademico, soprattutto tra le ragazze, sono associati positivamente con comportamenti di difesa, mentre tra i ragazzi sono più comuni comportamenti passivi. Infine, emerge che la promozione di un senso di connessione e fiducia tra gli studenti e gli adulti possa favorire un aumento dei comportamenti positivi di intervento contro il bullismo.

Lo studio condotto da Datta et al. (2016) fornisce interessanti spunti di riflessione sulle dinamiche comportamentali degli studenti, in particolare mettendo in luce differenze significative tra gli studenti neri e quelli multirazziali e i loro coetanei bianchi. Dai risultati emersi, sembra che gli studenti neri o multirazziali siano meno inclini a manifestare comportamenti passivi come spettatori di episodi di bullismo, optando piuttosto per comportamenti prosociali e di aiuto verso i propri compagni. Questa evidenza sottolinea l'importanza di considerare il contesto sociale e ambientale degli studenti nell'analisi delle dinamiche legate al bullismo. I risultati dello studio sembrano supportare il modello ecologico sociale, il quale enfatizza il ruolo dell'ambiente circostante degli individui nell'influenzare i comportamenti aggressivi e la diffusione del fenomeno del bullismo. In altre parole, il contesto sociale in cui gli studenti si trovano può giocare un ruolo determinante nel modellare le loro risposte e comportamenti di fronte al bullismo. Inoltre, tali risultati suggeriscono l'importanza di adottare approcci olistici nella prevenzione e nell'intervento contro il bullismo, considerando non solo le caratteristiche individuali degli studenti ma anche il contesto sociale in cui essi sono immersi.

Yang et al. (2022), per concludere, riferiscono come un maggiore supporto al bullismo e una più elevata partecipazione sul versante aggressivo entrerebbe in auge nel momento in cui i giovani riscontrino un tipo di relazione conflittuale con i genitori/ altre autorità o rilevassero poco supporto da parte della sfera familiare. Si evidenzia infine, come dai dati raccolti emerga che il background familiare, come ad esempio il livello di educazione ricevuta e lo status socioeconomico dei genitori, sarebbe correlato positivamente con l'esperienza psicologica del comportamento di bullismo.

Nel lavoro di Yang et al. (2022), emerge un quadro complesso riguardo alle dinamiche che influenzano il comportamento di bullismo tra i giovani. Uno degli aspetti chiave evidenziati è il ruolo cruciale delle relazioni familiari e del sostegno ricevuto dagli adulti di riferimento, come i genitori o altre figure di autorità, nel determinare il modo in cui i giovani affrontano il fenomeno del bullismo. I ricercatori osservano che un maggiore supporto al bullismo e una partecipazione più attiva nel perpetuarlo sembrano emergere in contesti familiari caratterizzati da relazioni conflittuali o da una percezione di scarso sostegno. Questo suggerisce che le dinamiche familiari possono avere un impatto significativo sulle modalità con cui i giovani reagiscono al bullismo, influenzando sia il loro coinvolgimento diretto nelle situazioni di bullismo che il loro atteggiamento nei confronti di tali comportamenti. Inoltre, i dati raccolti indicano che il background familiare, incluso il livello di educazione dei genitori e lo status socioeconomico della famiglia, è correlato positivamente con l'esperienza psicologica del bullismo. Questo implica che le condizioni socioeconomiche e culturali in cui crescono i giovani possono influenzare la loro percezione e interpretazione del bullismo, così come la loro propensione a essere coinvolti in comportamenti bullizzanti o a essere vittime di tali comportamenti.

Conclusioni

In sintesi, il percorso di ricerca intrapreso ha fornito una panoramica completa e dettagliata delle dinamiche legate al bullismo, al clima scolastico e al ruolo degli spettatori, attraverso l'analisi di quattro studi distinti. I risultati ottenuti hanno contribuito a validare le ipotesi di ricerca formulate dai ricercatori e a fornire importanti intuizioni sulle strategie efficaci per affrontare il problema del bullismo nelle scuole. In particolare, è emerso il ruolo cruciale delle relazioni familiari e del supporto ricevuto dagli adulti nel determinare il comportamento dei giovani di fronte al bullismo, evidenziando l'importanza di promuovere un clima scolastico positivo e inclusivo e di adottare interventi mirati per contrastare il fenomeno del bullismo.

Conclusioni

Il presente studio si è focalizzato sulla seguente domanda di ricerca, “come si può ridurre il bullismo agendo sul comportamento degli spettatori mediante il clima scolastico?”

Nel corso dei capitoli abbiamo potuto vedere le diverse sfaccettature del bullismo e la sua relazione con il clima scolastico, che andremo qui a riprendere e riassumere per fornire un quadro completo.

Attraverso l’analisi dei quattro articoli, riportati nel terzo capitolo, si vuole fornire spunti di riflessione circa possibili soluzioni e studi futuri con l’obiettivo di ridurre la diffusione del bullismo e le sue ripercussioni sociali.

In primo luogo, l’articolo di Knoishi fa emergere come nelle scuole caratterizzate da un clima sicuro, con un forte supporto da parte della sfera adulta, un clima di rispetto e responsabilità, e un’apertura all’accettazione della diversità, gli studenti sembrano essere maggiormente inclini a adottare strategie di problem-solving attivo, che possono ulteriormente essere sviluppate con l’ausilio di workshop specifici e approfondite discussioni in classe. Tali iniziative di sensibilizzazione possono fornire gli strumenti per promuovere una cultura scolastica basata sull’inclusione, il rispetto reciproco e l’aiuto reciproco, agendo sul clima e sui soggetti in esso immersi.

In secondo luogo, Waasdorp nel suo studio evidenzia come la promozione di un senso di connessione e fiducia tra gli studenti e gli adulti possa favorire un aumento dei comportamenti positivi di intervento contro il bullismo. Attraverso un dialogo tra coetanei o tra studenti e figure di riferimento, impegno accademico e clima scolastico sicuro, si possa affrontare il bullismo e proporre soluzioni efficaci di sostegno alla vittima e di arginamento del fenomeno.

In terzo luogo, Datta e colleghi sottolineano l’efficacia dell’adozione di comportamenti prosociali e di aiuto tra i coetanei, dove si riscontra come un comportamento prosociale di uno spettatore possa fare la differenza all’interno di un clima di bullismo, soffermandosi anche sull’importanza di prendere in analisi il contesto sociale e ambientale degli studenti, in quanto il contesto sociale in cui gli studenti si trovano può giocare un ruolo determinante nel modellare le loro risposte e comportamenti di fronte al bullismo. Si rileva, in aggiunta a quanto riportato, anche un riscontro positivo dovuto all’adozione di approcci olistici.

Infine, il lavoro di Yang et al., suggerisce come dinamiche familiari differenti possano giocare un ruolo significativo nello sviluppo o viceversa nel fermare la diffusione di episodi di bullismo; quindi, agendo sulle dinamiche familiari instaurando un’interazione positiva tra lo

studente e le proprie figure familiari si ottenga una riduzione degli episodi. Agire sul clima familiare quanto su quello scolastico rendendoli quanto più sicuri possibili promuove la creazione e la diffusione di comportamenti positivi di aiuto.

In sintesi, a livello applicativo questa tesi fa emergere come il bullismo sia un tema ancora attuale e vi siano ancora diversi elementi ancora da scoprire ed eviscerare con l'obiettivo di ridurre questa piaga sociale che intacca tuttora i nostri sistemi scolastici e societari. Questo lavoro ha mostrato come elementi quali clima scolastico, e figure quali gli spettatori giochino un ruolo cruciale nel determinare l'andamento del fenomeno; e come adottare strategie di prevenzione, di aiuto o garantire sicurezza possano invertire la rotta fino a portare alla riduzione del fenomeno o alla sua scomparsa.

Possono infine emergere nuove domande e nuove ipotesi per nuove ricerche, come ad esempio il ruolo svolto dagli insegnanti, il bullismo in relazione al genere, all'orientamento sessuale o alla disabilità; come gli episodi di bullismo siano cambiati durante il COVID 19.

Riferimenti bibliografici

- Bacchini, D., Di Lucca, M.A., Miranda, M.C., Riello, M., & Affuso, G. (2008). La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici. *Psicologia dell'educazione*, 2, 199-219.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Lindstrom Johnson, S. (2014). Measuring school climate: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches. *School Psychology Review*, 50(2-3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Campbell, M.A. (2005), Cyber Bullying: An Older Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- Caneppele, S., Mezzanotte, L., & Savona, E. (2010). *Bullismo: tra realtà e rappresentazione*. Università Cattolica: Vita e Pensiero
- Catalano S. (2008). *Professione insegnante: le dimensioni climatiche e il modello meteorologico scolastico*. X Congresso Nazionale: Orientamento alla scelta, Sezione Orientamento: Studi e Ricerche. Firenze.
- Catalano S., Romano F., Lavanco G., & Miragliotta, A. (2008). Teacher's organizational experience: An analysis of phenomenon's dimensionality *123 Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. In *Italian Journal of Educational Research 2nd International Conference on Community Psychology: Building Participative, Empowering & Diverse Communities*. Lisbona.
- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Chinthala G. (2014). Organizational Climate a Predictor of Job Satisfaction among teachers. *International Journal of Research*, (IJR) (1), 880-886
- Cohen, J., McCabe, E., Mitchell, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-60. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- Cook, Clayton, Kirk R. Williams, Nancy G. Guerra, Tia E. Kim, & Shelly Sadek. (2010). "Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation." *School Psychology Quarterly* 25(2):65-83.

- Cornell, D., & Bradshaw, C. P. (2015). From a culture of bullying to a climate of support: The evolution of bullying prevention and research. *School Psychology Review, 44*(4), 499-503. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0127.1>
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Datta, P., Cornell, D., Huang, F. (2016). *Psychology in the Schools, Vol. 53*(8), 2016 View this article online at wileyonlinelibrary.com/journal/pits
- Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly, 26*, 131–144
- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., & Doll, E. M. (2019). School climate counts: A longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors. *International Journal of Bullying Prevention, .* <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>
- Dumas, T. M., Davis, J. P., & Ellis, W. E. (2019). Is it good to be bad? A longitudinal analysis of adolescent popularity motivations as a predictor of engagement in relational aggression and risk behaviors. *Youth & Society, 51*, 659–679. <https://doi.org/10.1177/0044118X17700319>
- Dynarsk (2008)., Dropout Prevention: A Practice Guide (NCEE 2008-4025)., National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, *Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC*, <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- Emmons, C. L., Corner, J. P., & Haynes, N. M. (1996). *Translating theory into practice: Comer's theory of school reform*. In J. P. Corner, N. M. Haynes, E. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Teachers College Press.
- Einar M. S., Sidsel S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports. 114*, 68-77
- Espelage, D. L., Low, S. K., & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 233-237. <https://doi.org/10.1037/spq0000090>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 6*, 1–148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Gussago: Società Editrice Vannini.
- Ferguson, Christopher J., Claudia San Miguel, John C. Koburn, Jr., & Patricia Sanchez. (2007). “The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review.” *Criminal Justice Review 3*(4):401–414.

- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti Editore.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- H.J.Freiberg e Roger (1996). School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, *Falmer Press*, (1999, Philadelphia)
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garandeanu, C. F., & Lansu, T. A. (2019). Why does decreased likeability not deter adolescent bullying perpetrators? *Aggressive Behavior*, 45, 348-359. <https://doi.org/10.1002/ab.21824>
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Roma: Edizione Carlo Amore.
- Gladden, R., M., Vivolo-Kantor, A., M., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, *Centers for Disease Control and Prevention*
- Goddard, R.D. & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goossens F.A., Olthof T., & Dekker P.H. (2006). «New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity», *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Grazia, V. & Molinari L. (2020). School climate multidimensionality and measurement a systematic literature review. *Research papers in education*, 1-27
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48(2), 106-113. <https://doi.org/10.1080/00405840902776327>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.

- Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). Report on construct validity and internal consistency findings for the Comprehensive School Climate Inventory. Retrieved December 11, 2012, from http://www.schoolclimate.org/climate/documents/Fordham_Univ_CSCI_development_review_2011.pdf.
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2010). Social-emotional learning assessment measures for middle school youth. Retrieved December 11, 2012, from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/RaikesReportFinalOct.pdf>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms. *New York: Foundation for Child Development*.
- Howes, C., Wishard Guerra, A., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N., Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399–408. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004>
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2308–2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
- Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to Scale: A non randomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for comprehensive schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 796–805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2009). *The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms*. In T. Janik, & T. Seidel (Eds.). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Munster, Germany: Waxmann.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2021). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240–263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>

- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A., & Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the Authoritative School Climate Survey. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 238-255 <https://doi.org/10.1037/spq0000062>
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2
- La Salle, T. P., Meyers, J., Varjas, K., & Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 157-166.
- Lambe, J. L., & Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the defending behaviors scale. *Journal of School Psychology* 78, 38–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
- Leff, S., Thomas, D., Shapiro, E., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence*, 10, 165–184.
- Limber, Susan P. (2003). Efforts to Address Bullying in U.S. Schools. *American Journal of Health Education* 34(5) 23–29.
- Liu, Jianghong, & Nicola Graves. (2011). “Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications.” *Public Health Nursing* 28(6):556–568
- Macneil, A., J., Prater, D., L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), in 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Mishna, Faye. (2012). *Bullying: A guide to Research, Intervention, and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Mishna, Faye, Mona Khoury–Kassabri, Tahany Gadalla, & Joanne Daciuk. (2012). “Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims.” *Children & Youth Services Review* 34(1):63–70
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- O’Brennan, L., Bradshaw, C., & Furlong, M. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6, 125–136.
- O’Moore, A.M., Kirkham, C., Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study, *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169

- Oliverio Ferraris, A. (2006)., *Piccoli bulli crescono*, Milano: Rizzoli.
- Polanin, Joshua R., Dorothy L. Espelage & Therese D. Pigott. (2012). “A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs’ Effects on Bystander Intervention Behavior.” *School Psychology Review* 41(1):47–65.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2017). Adolescents’ explicit and implicit evaluations of hypothetical and actual peers with different bullying participant roles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 219–241. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.008>
- Quirk, R., & Campbell, M. (2015). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour, *Educational Psychology*, 35, 430–448. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893556>
- Renati, R., & Zanetti, M. A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e Scuola*, (3), 50-57
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior*, 42, 585–597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Roland, E. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. In D.P., Tattum, & D. Lane (eds.), *Bullying in Schools*, Stoke-on-Trent, 117-270 Trentham Books
- Roland, E., Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying, *Aggressive Behaviour* 27, 446-462
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A. (1996)., «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Scanlon, C. L., Del Toro, J., & Wang, M. T. (2020). The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents’ social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1005–1016.
- Schacter, H. L., & Juvonen, J. (2018). You’ve got a friend (ly school): Can school prosocial norms and friends similarly protect victims from distress? *Social 1044 Salmivalli, Laninga-wijnen, Malamut, and Garandean Development*, 27(3), 636–651. <https://doi.org/10.1111/sode.12281>
- Seeley, K., Tombari, M., L., Bennett, L., J., & Dunkle, L., J. (2011). “Bullying in Schools: An Overview.” *Juvenile Justice Bulletin: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*.
- Somech A., Drach-Zahavy A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers’ extra-role behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.

- Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 291-307. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12044>
- Tattum, D. (1993) *Understanding and Managing Bullying*, Trentham
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 114–130. <https://doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1, 13–24. <https://doi.org/10.1108/17596599200900003>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, Maria M., David Farrington & Freidrich Lösel. (2012). “School Bullying as a Predictor of Violence Later in Life: A Systematic Review and Meta-Analysis of Prospective Longitudinal Studies.” *Aggression and Violent Behavior* 17(5):405–418
- Valk Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (2020).
- Wang, M. T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, (48), 1643–1657
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. S. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, (49), 690–705
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School Climate and Bullying Bystander Responses in Middle and High School. *Journal of applied developmental psychology*, (80), 101412. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>
- Wilford, S. H., & Wakunuma, K. J. (2014). Perceptions of ethics in IS: how age can affect awareness. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 12(4), 270-283.

Worrell & Hale (2001) The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370–388.
<https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.370.19896>

Wurst, C., Smarkola, C., & Gaffney, M. A. (2008). Ubiquitous laptop usage in higher education: effects on student achievement, student satisfaction, and constructivist measures in honors and traditional classrooms. *Computers & Education*, 51, 1766–1783

Yang, C., Chan, M.-K., & Ma, T.-L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, (82), 49-69.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>

Yang, S., Gou, Y., & Yu, T. (2022). A cross-regional comparison of Chinese bystanders' psychological experience of campus bullying. *Social Behavior and Personality: International journal*, 50(2), e10813

Yun, H. Y., & Juvonen, J. (2020). Navigating the healthy context paradox: Identifying classroom characteristics that improve the psychological adjustment of bullying victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2203–2213. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01300-3>

Sitografia

[Redazione ANSA, \(2020\). Bullismo, ne è vittima 50% dei ragazzi tra gli 11 e 17 anni
http://www.ansa.it](http://www.ansa.it)

[Povia, L., \(2021\). Che cos'è il bullismo e quali le sue caratteristiche
https://didatticapersuasiva.com](https://didatticapersuasiva.com)

[Gazzelloni, S., \(2023\). Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo, del cyberbullismo e di misure rieducative dei minori
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.istat.it/it/files/2023/03/Audizione-16-marzo-2023.pdf&ved=2ahUKEwi5jZnJ65-CAxUwgf0HHfcRCLsQFnoECBkQAQ&usq=AOvVaw2fHUdjn286nS09CqpQOC7c](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.istat.it/it/files/2023/03/Audizione-16-marzo-2023.pdf&ved=2ahUKEwi5jZnJ65-CAxUwgf0HHfcRCLsQFnoECBkQAQ&usq=AOvVaw2fHUdjn286nS09CqpQOC7c)