

**CORSO DI FORMAZIONE E DI AGGIORNAMENTO
NELLA
CRIMINOLOGIA E SCIENZA INVESTIGATIVA
VI° Edizione**

TESINA

IL BULLISMO: ASPETTI PSICOSOCIALI



A cura di GEMELLO PATRIZIO

INDICE

Introduzione	1
Il concetto di rischio	2
Il bullismo: definizione	5
Il bullismo maschile e femminile	12
Le cause del bullismo	13
Il contesto familiare	15
Il contesto scolastico	20
Come combattere il bullismo	24
Caso	32
Bibliografia	37

Il bullismo: aspetti psicosociali

Introduzione

Nelle scuole italiane il fenomeno delle prepotenze scolastiche (detto anche “*bullismo*”), perpetrate da bambini e ragazzini nei confronti dei loro coetanei, è abbastanza diffuso. E’ stato riscontrato che le vittime sono spesso persone che fanno parte di gruppi socialmente stigmatizzati (le donne, le persone sovrappeso, le persone appartenenti a minoranze etniche o sessuali, ecc.) o persone con certe caratteristiche di personalità (introversione, scarsa assertività, ecc.). Spesso questi atti hanno luogo in contesti ad alto rischio non sorvegliati dall’insegnante (es., spogliatoi, gite, durante il viaggio per andare o tornare da scuola, danni ai materiali scolastici, bagni, ecc.). Solo lo staff scolastico può efficacemente prevenire gli episodi occasionali o continuativi di violenza verbale e fisica che accadono tra i banchi di scuola. Nelle contesto scolastico i commenti verbali dispregiativi verso l’omosessualità, a volte con intenti diffamatori (ad esempio, tramite scritte nei muri), a volte accompagnati da violenza fisica, sono espressioni assai frequenti. Nell’interazione comune, tale

gergo offensivo è utilizzato per sanzionare comportamenti considerati inappropriati («Dai non fare il frocio!»). I bersagli di questo abuso verbale non sono solo alunni, insegnanti o personale scolastico di orientamento omosessuale ma anche coloro che sono percepiti come omosessuali (pur non essendolo) per la loro atipicità di genere o per loro caratteristiche personali. Anche coloro che hanno familiari omosessuali e coloro che parlano in maniera positiva di omosessualità sono spesso vittime di prepotenze o emarginazione.

Un'indagine italiana su giovani omosessuali, maschi e femmine, ha verificato che 3 omosessuali su 4 hanno subito ingiurie o minacce verbali a scuola e 1 su 3 ha subito soprusi e maltrattamenti fisici. La questione del bullismo antigay è numericamente rilevante. Gli studiosi del sociali sostengono che circa il 5-7% della popolazione ha un orientamento prevalentemente omosessuale e che circa il 20-30% della popolazione ha quindi un familiare omosessuale. In una classe scolastica di 30 alunni, quindi, un numero approssimativo di 3-6 ragazzi/e è omosessuale o ha in famiglia una persona omosessuale. E' inoltre importante tenere presente che l'adolescenza è caratterizzata dallo sviluppo della propria identità sessuale e da sentimenti di esplorazione e sperimentazione che si traducono in un bisogno di conoscenza e in una maggiore interazione con il mondo adulto. Quando gli adolescenti esprimono la loro curiosità sulla sessualità, si è capito che il silenzio e il non parlarne comunica indirettamente dei valori quanto il parlarne.

Dal 29 Febbraio al 9 Marzo 2000 presso l'Istituzione Minguzzi di Bologna si è tenuto il corso di aggiornamento dal titolo *“Educare al rispetto: percorsi di educazione socio-affettiva e prevenzione del disagio adolescenziale sulle tematiche dell'orientamento sessuale”* rivolto ai docenti della scuola media superiore. Il corso è stato inserito nel Piano Provinciale di Aggiornamento del Provveditorato agli Studi di Bologna ed aveva ricevuto l'autorizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione. Il corso è stato organizzato dall'associazione ARCIGAY Nazionale ed è stato completamente gratuito e si è avvalso dei finanziamenti di sponsor privati. Il gruppo dei relatori era composto sia da psicologi esperti nella formazione, provenienti dal mondo della ricerca universitaria e dall'attività clinica e formativa, sia da un insegnante che restituisse le problematiche tipiche del mondo scolastico. La finalità generale era quella di avviare percorsi formativi volti a rendere la scuola un posto dove le famiglie possono partecipare, gli insegnanti educare e gli alunni imparare, senza discriminazioni od esclusioni, in un ambiente scolastico collaborativo, inclusivo e sicuro per tutti e tutte. Gli obiettivi specifici del corso erano due:

1. Aumentare la consapevolezza sulle limitazioni che pone il pregiudizio anti-omosessuale su tutti quanti e sull'importanza della scuola come «luogo sicuro», di accoglienza, confronto e rispetto delle diversità tra le persone.

2. Formare gli insegnanti ad azioni sia di «prevenzione primaria» (disincentivare casi di bullismo) sia di «prevenzione secondaria» (nel caso l'evento di violenza sia già avvenuto) del bullismo.

Il corso ha riscosso una vivace attenzione e un elevato tasso di partecipazione.

Il concetto di rischio

Introduzione.

<<Storicamente il concetto di rischio era utilizzato prevalentemente in ambito biomedico, facendo riferimento alle conseguenze negative di agenti o condizioni in grado di compromettere la salute, la qualità della vita o la vita stessa. Questi agenti erano qualificati come "*fattori di rischio*" di tipo biologico e, per estensione, ambientale (agenti fisici). Recentemente tale concetto è stato ampliato, comprendendo il comportamento e l'ambiente sociale e dando vita alla nascita di una nuova disciplina: "*l'epidemiologia comportamentale*". Il comportamento alimentare, l'attitudine a bere, il guidare sotto l'effetto dell'alcool, il fumare, l'aver rapporti sessuali non protetti, stanno divenendo, sempre di più, oggetto di attenzione per le loro conseguenze negative sulla salute e sul "*benessere psico-fisico*" dell'individuo. Ciò ha comportato una riformulazione di quello che si intende per rischio.

In primo luogo, è stata abbandonata la restrizione del concetto di rischio alle sole conseguenze biomediche, riconoscendo le importanti implicazioni delle componenti psicosociali. Per esempio, fumare marijuana può comportare una maggiore probabilità di malattie respiratorie, ma anche una elevata possibilità di conflitti con i genitori, di perdita di interesse per lo studio, di sensi di colpa e di ansia (...) (conseguenze psicosociali).

In secondo luogo, tale riformulazione richiede che non siano considerate le sole conseguenze negative e/o indesiderabili. Ritornando all'esempio precedente, fumare marijuana può contribuire all'accettazione sociale da parte dei pari e/o ad una sensazione soggettiva di autonomia e di autorità. Di conseguenza, una riformulazione psicosociale del rischio richiede un'attenta analisi non solo dei possibili costi ma anche dei potenziali benefici. Per esempio, l'uso di sostanze stupefacenti può avere importanti funzioni personali e sociali ed è poco probabile che il soggetto possa farne a meno, in assenza di alternative capaci di assolvere a simili funzioni>> (Gargiullo B.C., Damiani R., Gargiullo S., 2007).

Il rischio

<<Definire il concetto di rischio appare davvero difficile, tanto che, nonostante le molteplici indagini condotte negli ultimi anni, non è stato ancora possibile darne una chiara ed esaustiva

definizione. Secondo Yates (1992), una delle componenti più importanti del rischio¹ è la possibilità di perdita (ad esempio, la perdita dell'integrità fisica e/o psichica, del prestigio, di denaro, etc.) e il significato che essa può assumere per il soggetto. Per l'autore, la decisione di correre o meno un rischio dipende da come l'individuo vive tale possibilità.

Le maggiori componenti del costrutto "*rischio*" sono:

1. la perdita;
2. il significato soggettivo della perdita;
3. l'incertezza associata con la perdita.

Fuller (1988) mette in guardia dal pericolo di prendere in considerazione soltanto i processi di decisione di tipo conscio. Il correre un rischio, spesso, può essere condizionato da fattori che agiscono al di fuori del livello di consapevolezza. Pertanto, "*Il comportamento a rischio può essere consapevole o inconsapevole. Esso crea nel soggetto incertezza riguardo ai possibili costi o benefici che ne possono conseguire, per il benessere fisico e psicosociale di sé o degli altri*" (Yates J.F., 1992).

A questo punto, è importante distinguere il rischio soggettivo dal rischio oggettivo. Il primo si riferisce alla valutazione e al vissuto di un determinato individuo: un'azione può essere vissuta soggettivamente come "*rischiosa*" solo se il soggetto riconosce o crede che essa possa avere conseguenze pericolose. Il secondo riguarda, invece, la valutazione fatta da esperti.

Altra importante distinzione è fra rischi sociali e rischi individuali. I primi, rispetto ai secondi, dipendono meno dalla propria volontà e sono meno controllabili, (per esempio, il pericolo di incidenti nucleari, la criminalità, il terrorismo). I secondi, al contrario, dipendono maggiormente dal proprio comportamento. Essi sono più controllabili e meno pericolosi per la società (per esempio, guidare l'automobile, paracadutismo). Diversi autori, tra cui Jeffery (1989), insistono sulla "*controllabilità delle conseguenze come una delle più importanti dimensioni del comportamento a rischio e dell'accettazione di esso*". Altre dimensioni possono essere le competenze personali, la propensione al rischio (Zukerman M., 1991), la stima di sé e il contesto specifico in cui ha luogo lo stesso comportamento (Jeffery R.W., 1989). La percezione di rischio si riferisce alla valutazione di un individuo della probabilità di subire una perdita e/o un danno in seguito ad una determinata azione (Morris E., 1981). Secondo Yates e Stone (1992), molti fattori possono distorcere la percezione del rischio, fra cui:

1. deficienze di giudizio legate alle circostanze esterne (per es., alcune persone credono in una relazione casuale fra patterns astrologici e successo);

¹ Il termine rischio indica la possibilità di conseguenze dannose o negative a seguito di circostanze non sempre prevedibili. Rispetto al pericolo, nel rischio esiste un grado di incertezza maggiore (Enciclopedia Zanichelli, 1994).

2. distorsioni valutative (es., le persone possono sovrastimare la probabilità di successo se esso è desiderato in maniera intensa);
3. distorsioni derivanti da regole personali (es., illusione di controllo);
4. distorsioni percettive (es., gli oggetti grandi in movimento sono percepiti più lenti rispetto a quelli piccoli);
5. umore (per es., i soggetti con umore depresso possono sopravvalutare le possibilità di fallimento).

Anche la valutazione del rischio è influenzata dalla situazione e dal contesto correlato al rischio così come dai fattori emotivi e cognitivi. Machilis e Rosa (1990) hanno distinto il concetto di rischio desiderato da quello di rischio tollerato. Essi sostengono che in molte situazioni il rischio possa funzionare come incentivo, piuttosto che come deterrente, rispetto a determinati comportamenti. Per esempio, gli operatori dei parchi di divertimento riportavano un aumento di afflusso di clienti dopo qualche incidente fatale>> (Gargiullo B.C., Damiani R., Gargiullo S., 2007).

Adolescenza e comportamenti a rischio

<<Un numero considerevole di ricerche ha dimostrato che i comportamenti a rischio, messi in atto durante l'adolescenza, possono essere funzionali al raggiungimento di uno o più obiettivi contemporaneamente. Per esempio, essi possono avere lo scopo di:

1. raggiungere la maturità e quindi l'indipendenza dai genitori (affermare l'autonomia);
2. stabilizzare l'identità sessuale;
3. sviluppare la capacità di relazioni intime;
4. superare ansie e frustrazioni.

Con ciò, non si vuole sottovalutare il fatto che, in alcuni casi, tali comportamenti possono compromettere il normale corso evolutivo in modo più o meno irreversibile, determinando veri e propri disturbi psicopatologici. Come per altri tipi di comportamento, che possono essere considerati normali durante l'adolescenza ma che in età adulta potrebbero essere l'espressione di un sé patologico, solo un'attenta valutazione psicologica può stabilire una loro eventuale azione patogena sull'individuo.

Il bullismo: definizione

Il fenomeno del “*bullismo*”, rimasto quasi inosservato per lungo tempo, ma in realtà da sempre presente nella società, è oggi di grande attualità, nonché oggetto di studi e di interventi stimolati, soprattutto, dalla frequenza di avvenimenti sempre più gravi..

Prendere in giro; escludere costantemente qualcuno dai giochi o dai discorsi; diffondere maldicenze; rubare oggetti, cibo o denaro dagli altri; umiliare o sottomettere qualcuno fino a provocargli un serio disagio psicologico: questi comportamenti sono sempre esistiti nella scuola o, più in generale, in quei contesti in cui sono presenti i ragazzi, ma negli ultimi decenni hanno ottenuto maggiore attenzione. Un'attenzione che, da un lato, sembra la conseguenza di un maggiore interesse verso il mondo della scuola e che, dall'altro, deve essere considerata come il risultato di una crescente importanza attribuita dalla stampa a tutti quei comportamenti al cui interno è possibile individuare segni di intolleranza, prevaricazione o di manifesta violenza verso gli altri adolescenti.

Molto spesso, a causa della necessità di semplificare ed etichettare questi fenomeni, si chiama in causa, in maniera frettolosa e superficiale, il concetto di "bullismo", ma per comprendere cosa esso significhi realmente e come possa essere prevenuto concretamente sono necessarie conoscenze specifiche che portano ad uscire dagli stereotipi prefissati.

Il termine "bullismo" rappresenta una italianizzazione della parola inglese "bullying". In Scandinavia, specificatamente in Norvegia e in Danimarca, per indicare questo fenomeno si utilizza la parola "mobbing", mentre in Svezia ed in Finlandia si usa "mobbing". Da un punto di etimologico la parola inglese "mob" si riferisce ad un gruppo di persone coinvolte in azioni moleste, ma può essere usato, anche, per definire una persona che assale, critica, molesta o picchia un'altra. Pertanto, le azioni indicate con il termine bullismo possono essere messe in atto da una sola persona o da un gruppo. L'espressione "mobbing" viene usata spesso dagli etologi, primo fra tutti K. Lorenz, per indicare il comportamento di aggressione del branco verso un singolo animale, una sorta di alleanza di alcuni esemplari della specie verso un membro del gruppo. Tale aggressione produce l'isolamento del singolo, la sua esclusione dalla comunità e, in alcuni casi, la morte.

Tradurre dall'inglese all'italiano il termine "bullying" ha comportato delle difficoltà, poiché la parola inglese significa "usare prepotenza". Nella lingua italiana non esiste un'espressione che rappresenti esattamente questo concetto, giustificando, così, la produzione di un termine nuovo. Nella nostra cultura il bullo è visto, spesso, uno sbruffone o uno spavaldo, con una accezione positiva (Caravita, Ardino, 1998).

Tra i ricercatori che per primi hanno indagato il bullismo spicca il norvegese Olweus, ha cui va dato il merito di aver apportato il contributo maggiore allo studio del fenomeno. Le sue ricerche ebbero inizio a causa della forte reazione suscitata nell'opinione pubblica dal suicidio di due bambini oppressi dalle costanti sopraffazioni subite dai loro compagni di scuola. L'Autore definisce così il bullismo: "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno dei compagni" (Olweus, 1986; 1991).

Dal canto loro Stephenson e Smith considerano il bullismo come “*un’interazione in cui un individuo o un gruppo di individui più dominanti causano intenzionalmente sofferenze ad un individuo o ad un gruppo di individui meno dominanti*”.

Secondo la prospettiva teorica inaugurata da Bronfenbrenner, il bullismo può essere concepito come una “*nicchia ecologica*”, delineata, in primo luogo, dalla drammatica complementarità tra il bullo e la vittima. La relazione tra prevaricatore e prevaricato, tuttavia, non deve essere vista come una cellula isolata, dato che risulta ben inserita nel contesto più ampio del gruppo dei coetanei, in modo particolare della classe, al cui interno trova un terreno di sviluppo e sostegno.

Le definizioni appena riportate mettono bene in evidenza come nel bullismo, diversamente da quanto avviene nel conflitto, vi è uno sbilanciamento di potere tra le parti, con una che prevarica sull’altra. Perché si possa parlare di bullismo è necessario che ci si riferisca ad una violenza fisica, verbale o psicologica (indiretta), ripetuta e prolungata nel tempo, in cui si assiste ad uno squilibrio tra prevaricatore e vittima.

L’individuo è portato a subire le pressioni del gruppo e chi si rifiuta di accettare una proposta può mettere in campo una varietà di comportamenti che vanno dal restare calmo e sicuro al divenire progressivamente incerto e ansioso. All’interno di queste dinamiche è stato osservato che, quando una persona può contare su un appoggio anche minimo, il potere del gruppo diminuisce notevolmente. Nelle relazioni adulte, le persone, coinvolte in un normale confronto di opinioni tra pari, seguono determinati dettami comportamentali:

- non insistono oltre un certo limite per imporre la propria volontà;
- spiegano il perché sono in disaccordo manifestando le proprie ragioni;
- si scusano o cercano soluzioni mediate o di compromesso;
- si accordano e negoziano per soddisfare i propri bisogni;
- sono in grado di cambiare argomento e di allontanarsi.

In una situazione di normale conflitto tra bambini o adolescenti, al contrario, non è presente nessuno degli elementi sopracitati e ciò rappresenta un fattore di rischio, potendo favorire la produzioni di atteggiamenti orientati al bullismo. Questo può essere definito sulla base di alcune caratteristiche peculiari:

- *intenzionalità*: il comportamento aggressivo, indipendente dalla sua modalità di espressione (sia essa fisica, verbale o psicologica), viene messo in atto volontariamente e consapevolmente;
- *sistematicità*: il comportamento aggressivo si ha più volte e si ripete nel tempo;
- *potere del bullo*: il bullo ha maggior potere della vittima a causa dell’età, della forza, della grandezza o del genere sessuale. Il bullo, in alcuni casi, riesce ad esercitare il potere non

solo perché è più grande e più forte, ma anche perché gli altri bambini si alleano con lui per proteggere se stessi;

- *vulnerabilità della vittima*: la vittima è più sensibile degli altri coetanei alle prese in giro, non sa o non può difendersi adeguatamente e non possiede, necessariamente, delle caratteristiche psicologiche o fisiche che la rendano più incline alla vittimizzazione;
- *manca di sostegno*: la vittima si sente isolata, spesso nasconde i soprusi perché teme le vendette;
- *conseguenze*: la vittima si disinveste dal mondo scolastico o diventa, lei stessa, aggressiva.

Il bullismo, sulla base dei risultati raggiunti da molte ricerche, può essere suddiviso al suo interno in diverse forme, più o meno esplicite e osservabili, in relazione ai comportamenti messi in atto (Iannaccone, Colombo, 2003):

- *bullismo diretto*: comportamenti nei quali la forza fisica rappresenta un elemento essenziale per arrecare danno agli altri: picchiare, spingere, far cadere, ecc.. Si parla di bullismo anche quando, per esempio, qualcuno ti costringe a subire piccoli furti o altre forme di prevaricazione;
- *bullismo indiretto (o psicologico)*: comportamenti non direttamente rivolti verso la vittima, ma che la danneggiano portandola all'isolamento sociale e all'esclusione dal gruppo. Il danno nei confronti della vittima è ottenuto attraverso la diffusione di pettegolezzi e dicerie, l'ostracismo e il rifiuto ad esaudire le sue richieste.

Il bullismo diretto può essere, a sua volta, suddiviso in due tipi:

- *fisico*: colpire con pugni o calci, appropriarsi di o rovinare gli effetti personali di qualcuno;
- *verbale*: comportamenti nei quali la parola è strumento di offesa nei confronti della vittima e le azioni sono insistenti e ripetute: insultare, prendere in giro, esprimere giudizi a contenuto razzista.

Vista la necessità di individuare con maggiore chiarezza i soggetti coinvolti nel fenomeno del bullismo, Olweus ha differenziato due classi di indicatori: *primari*, legati alla presenza del bullismo in modo chiaro e diretto; *secondari*, che indicano la presenza del fenomeno, senza darne certezza. Tra gli indicatori primari relativi alla vittima è possibile citare: le umiliazioni, il furto di oggetti, le continue denigrazioni, le violenze fisiche. All'interno del gruppo degli indicatori secondari si collocano: il mostrarsi depressi e/o piagnucolosi, il costante bisogno di attaccamento verso l'adulto, l'isolamento dal gruppo dei coetanei, il calo della performance scolastica.

Le ricerche condotte da Rigby (1996) hanno portato a proporre una nuova classificazione del bullismo. In questo caso si distingue tra:

- *bullismo malevolo*: si ha la volontà di fare del male, ripetutamente nel tempo, alle persone più deboli;
- *bullismo non malevolo*: nella messa in atto delle condotte prevaricatorie vengono a mancare la consapevolezza e l'intenzionalità.

Da questa classificazione deriverebbe l'idea in base alla quale alcuni bulli si comportano in modo negativo verso la vittima solamente a causa del conformismo o del senso di appartenenza, senza avere la piena consapevolezza degli effetti derivanti dalle proprie azioni.

In alcuni situazioni particolari il bullismo è messo in atto con l'intento di perseguire obiettivi educativi, ad esempio, quando l'insegnante ricorre a comportamenti prevaricatori verso un suo scolaro o quando l'atto di bullismo è eseguito da un ragazzo verso un altro di età inferiore. Chi lo attua è convinto di riuscire a raggiungere scopi pedagogici, senza essere, però, totalmente consapevole degli effetti negativi delle proprie azioni e della sofferenza prodotta in chi subisce tali comportamenti.

Accanto alle tradizionali forme di bullismo gli esperti ne hanno aggiunto un nuovo tipo, definito "*Cyber bullying*" (o "*bullismo elettronico*" o "*bullismo in Internet*"). Esso sta ad indicare il ricorso ad informazioni elettroniche e a strumenti di comunicazione (cellulari, sms, mms, posta elettronica, blogs, ecc.) per mettere in pratica atti di bullismo o per molestare una persona o un gruppo. Si tratta di un comportamento intenzionale, implicante azioni ripetute e prolungate nel tempo. Questa forma di bullismo presenta alcune caratteristiche peculiari che lo differenziano dalle altre:

- consente un maggiore anonimato;
- riduce il senso di responsabilità di chi agisce,
- offre la possibilità di attuare azioni prevaricatrici anche a chi, nella conflittualità sociale diretta, non avrebbe il coraggio di agire.
- può essere nascosto più facilmente agli adulti, a causa della maggiore competenza informatica e tecnologica dei giovani e per la difficoltà nel controllare le informazioni inviate con Internet o con il cellulare.

Il bullismo, quindi, rappresenta un fenomeno complesso e articolato, in continua evoluzione, ma, è bene precisare che non tutti i comportamenti aggressivi rientrano nella categoria del bullismo. Non sono bullismo quelle azioni che scaturiscono da eventi particolarmente gravi e che costituiscono un vero e proprio reato. Aggredire un coetaneo con coltelli o altri oggetti pericolosi, minacciare pesantemente, procurare ferite fisiche gravi sono condotte delittuose che rientrano nella categoria dei comportamenti antisociali e devianti e non sono definibili come bullismo. Per contro, i comportamenti quasi aggressivi (lotta, giochi turbolenti, derisione per gioco), che si verificano tra coetanei, non costituiscono forme di bullismo. Questi comportamenti non sono definibili come atti

bullistici poiché, generalmente, vi è simmetria relazionale, cioè uguale potere e forza, da cui deriva un'alternanza dei ruoli (prevaricatore/prevaricato) tra i soggetti coinvolti.

Come già detto in precedenza il bullismo può essere attuato da un singola persona o da un gruppo, verso un singolo individuo o un gruppo. Le figure coinvolte negli atti di bullismo sono:

- *il bullo*, chi prende attivamente l'iniziativa nel compiere atti di prevaricazione sugli altri;
- *l'aiutante del bullo (o spalla)*, chi agisce in modo prepotente a supporto del bullo senza avere un ruolo primario;
- *il sostenitore del bullo (o gregario)*, colui che indirettamente rinforza il comportamento del bullo, ridendo, incitandolo o semplicemente stando a guardare;
- *la vittima*, chi subisce le prepotenze;
- *il difensore della vittima*, colui che interviene in maniera attiva per difendere la vittima, consolandola o cercando di interrompere le prevaricazioni;
- *l'esterno (o spettatore)*, colui che non fa niente, cercando di rimanere estraneo alla situazione, non prendendo direttamente le parti né del bullo né della vittima.

Le ricerche sul bullismo e sul ruolo degli spettatori (“*bystander*”) ci dicono che circa l'85% dei casi di bullismo si verificano in presenza di soggetti esterni (Craig e Pepler, 1997, O'Connell e al., 1999). Gli stessi ricercatori mettono in evidenza come l'intervento dei pari provochi, nel 60% dei casi, la cessazione dell'atto bullistico in meno di 10 secondi. I fattori che determinano “*indifferenza ausiliaria*”, cioè la scarsa predisposizione verso comportamenti antibullistici sono, per lo più, la conseguenza dell'idea in base alla quale conviene sempre che le persone si “*facciano i fatti propri*” ma, anche, della paura di intervenire per le conseguenze che ne potrebbero derivare.

I due soggetti principali, coinvolti nel fenomeno del bullismo, sono il bullo e la sua vittima. Qui di seguito verranno analizzate in dettaglio queste figure.

Il bullo. Può essere definito come colui che “*prende in giro ripetutamente e in modo pesante, rimprovera, intimidisce, minaccia, ingiuria, sbeffeggia, mette in ridicolo, comanda a bacchetta; spinge, prende a calci, prende a pugni, danneggia le cose degli altri studenti, ecc; può mettere in atto tali comportamenti nei confronti di molti compagni, ma tende comunque a rivolgersi in particolare agli studenti più deboli ed indifesi; molti, inoltre, restano dietro le quinte e inducono alcuni dei loro seguaci a fungere da <<manodopera>>*” (Marini, Mameli, 2004). È possibile distinguere diverse tipologie di bullo:

- *aggressivo*, sicuro di sé, spavaldo e insensibile verso gli altri. Si tratta di un soggetto difficilmente gestibile, per cui sia i familiari sia gli insegnanti devono seguirlo da vicino.. Poiché è fondamentale fargli capire quali aspetti del suo modo di agire non possono essere

tollerati, il comportamento positivo deve essere rinforzato e quello negativo rigidamente punito;

- *passivo*, meno sicuro e popolare degli altri. Non mette in atto comportamenti di prevaricazione in prima persona, avendo un ruolo di secondo ordine nel gruppo in cui vuole entrare a far parte. Questo tipo di bullo non è interessato a sopraffare gli altri, ma si unisce al gruppo per non essere, lui stesso, una vittima;
- *ansioso*, contemporaneamente vittima e bullo. Non riscuote molta popolarità tra i compagni e ha un rendimento scolastico fortemente negativo. Mettere in atto comportamenti da bullo gli consente di richiamare su di sé l'attenzione, anche se questo gli procura preoccupazione e punizioni;
- *temporaneo*, ha subito un evento traumatico che produce in lui una reazione che porta a comportamenti aggressivi. Questa forma di bullismo tende a diminuire con il passare del tempo, fino a scomparire del tutto quando vengono a mancare quelle emozioni che lo hanno generato.

Da un punto di vista strettamente psicologico i bulli presentano degli elementi molto particolari. Sono caratterizzati, da un lato, da livelli di ansia e di insicurezza che rientrano nella norma e da una buona autostima e, dall'altro, presentano una empatia verso le vittime molto scarsa. A ciò si aggiunge una forte propensione a manipolare gli altri. Questa ultima caratteristica è supportata dalla capacità di comprendere gli stati mentali altrui e di agire per influenzare le relazioni a proprio vantaggio. Inoltre, nei bulli si osserva una spiccata tendenza alla violenza, non solo verso gli altri ragazzi ma, anche, verso gli adulti. Questa aggressività è considerata funzionale al raggiungimento di vantaggi sociali e materiali. L'aggressività si associa alla mancanza di freni inibitori, dovuta alla tendenza a deumanizzare la vittima. Indagini svolte da Menesini (2000) e da Lawson (2001) mettono in evidenza come il comportamento tipico del bullo, fondato sulla sopraffazione e sulla crudeltà, sarebbe l'espressione di un disagio sociale. Questo, a sua volta, deriverebbe da violenze subite o da modelli familiari aggressivi o dall'opinione avuta dalla famiglia verso gli atteggiamenti di debolezza. Gli stessi sentimenti di empatia o di compassione vengono, spesso, presentati al ragazzo come segni di debolezza personale. Al contrario, l'aspetto fisico vigoroso o un'età maggiore sono interpretati come elementi da utilizzare per ottenere un certo consenso sociale. Sul piano affettivo, i bulli manifestano vuoti e mancanze, nascosti dietro una ostentata sicurezza.

La vittima. è possibile distinguere due differenti tipologie di vittima:

- *passiva*, caratterizzata da scarsa autostima, debolezza, ansietà, incapacità di difendersi. Il suo essere facilmente preda di comportamenti aggressivi è dovuto alla scarsa assertività, cioè al non riuscire ad affermare i propri bisogni e le proprie idee;

- *provocatrice*, possiede un forte stato di iperattività, basato sulla necessità di essere al centro dell'attenzione ed elogiata. Irrequieta e irascibile, genera continuamente situazioni conflittuali e fastidiose, istigando il bullo ad una reazione.

A questi due tipologie di vittima Besag (1989) ne aggiunge una terza, chiamata "*collusiva*": essa accetta il suo ruolo pur di attirare su di sé l'attenzione. Per fare questo è disposta a mettersi in ridicolo davanti agli altri o a nascondere le proprie reali qualità. Tale comportamento è, comunque, indicativo di un disagio che merita la giusta attenzione.

Gli elementi distintivi della vittima sono: timidezza verso i coetanei; sensazioni di ansia e insicurezza; limitata autostima; scarsa capacità di difendersi; assenza della capacità di riconoscere i segnali emotivi. Salmivalli e coll. (1996) ritengono che la vittima possa porre in essere le seguenti reazioni di fronte ad un attacco aggressivo:

- *il contrattacco*, aggredisce il bullo verbalmente o urla, con l'intenzione di sminuirlo davanti agli altri;
- *l'indifferenza*, resta calmo, come se la cosa non la riguardasse;
- *l'impotenza*, non produce nessuna reazione, neanche la più piccola, e ciò deriva dalla paura scatenata dall'aggressione.

Se la vittima è un ragazzo, nella maggior parte dei casi, reagisce mettendo in atto un contrattacco, dando il via, così, ad una sequenza di azioni e reazioni a causa di contrattacchi poco efficaci. Quando la vittima è una ragazza allora è più probabile che reagisca con l'indifferenza o l'impotenza. La vittima passiva, quindi, mette in atto un comportamento non aggressivo, sottomesso e scarsamente assertivo.

Al contrario, la vittima prevaricatrice, con la sua iperattività, produce tensione, reagendo alle prevaricazioni dei bulli in modo inefficace, incapace com'è di gestire il conflitto. Questo tipo di vittima può trasformarsi, a sua volta, in prevaricatrice verso altri compagni. Si avrà, così, una sorta di bullo-vittima, irritabile, aggressivo e tendente alla depressione.

In aggiunta alla vittima passiva e a quella provocatrice vi è una terza tipologia di vittima rappresentata da quei bambini che assumono il ruolo di vittima solo per gioco, con l'intento di essere maggiormente accettati dal gruppo dei pari.

Genta (2002) distingue tre tipi di vittime:

- *vere*, bambini che si considerano vittime e che come tali vengono visti anche dai compagni;
- *paranoici*, bambini che si qualificano come vittime ma che non sono valutati allo stesso modo dagli altri;
- *che negano il ruolo*, bambini che non pensano di essere delle vittime ma che vengono giudicati come tali dal gruppo.

Il bullismo maschile e femminile

Quando si usa il termine “*bullismo*” ci si riferisce, solitamente, alla figura del bullo, cioè ad un maschio robusto, alto e muscoloso, che aggredisce un bambino indifeso. Questo non è sempre vero. Le molte ricerche compiute sull’argomento da Olweus hanno dimostrato come il bullismo non sia un fenomeno esclusivamente maschile, anche se così appare, ma solo perché i maschi adottano comportamenti più plateali, con l’intento di coinvolgere i compagni, di attirare la loro attenzione e di vantarsi dei risultati ottenuti. Dopo aver ricavato queste informazioni si è stati in qualche modo costretti a rivedere il fenomeno del bullismo, proponendo, così, la nota distinzione tra il bullismo diretto e quello indiretto. Quello diretto consiste nella prevaricazione sia tipo fisico, prerogativa dei maschi, sia tipo di verbale, posta in essere indifferentemente dai maschi e dalle femmine. La prepotenza indiretta, cioè l’esclusione dal gruppo o le calunnie, è individuata con difficoltà ed è compiuta più spesso dalle femmine. Un’altra differenza tra i due sessi si evidenzia nel rapporto tra il bullo e la vittima, poiché i maschi attuano le prepotenze nei confronti di altri maschi e delle femmine, mentre queste fanno prepotenze quasi solamente contro le compagne. Da altre ricerche è emerso come vi sia una distribuzione dei ruoli in base al sesso. In altre parole i maschi sono, per lo più, i bulli, i sostenitori o i suoi aiutanti, mentre i difensori e gli spettatori sono, soprattutto, femmine. Per quanto riguarda il ruolo di vittima non emergono differenze significative.

È importante non sottovalutare né il bullismo maschile, carico di aggressività, né quello femminile, insidioso e ricco di cattiveria.

Dai racconti riportati dalle ragazze si è osservato che i ragazzi prevaricano le compagne con insulti offensivi, gesti osceni o con “*toccatine*”. Questo avviene in quanto l’atteggiamento passivo delle ragazze, incapaci di reagire, viene interpretato come un segno di accondiscendenza.

Davanti ad una aggressione violenta maschi e femmine reagiscono in maniera diversa. I primi devono affrontare da soli le prevaricazioni, senza contare sul gruppo dei pari o verrebbero etichettati come “*codardi*”. Le seconde, il più delle volte, non reagiscono per paura di suscitare reazioni ancora più violente nell’aggressore e cercano il sostegno del gruppo.

Le differenze di genere relative al bullismo attuato a scuola si realizzano per le femmine nell’ambito più ristretto della classe, per i maschi nel contesto allargato dell’intera scuola.

La società di oggi si aspetta un comportamento remissivo ed emotivo da parte delle donne, mentre si presuppone che gli uomini reagiscono con violenza alla violenza. Il rischio che deriva da una simile impostazione culturale è che il bullismo maschile, e l’aggressività in generale, siano tollerati socialmente e visti come una soluzione attesa dei conflitti tra maschi e femmine.

Le cause del bullismo

Ogni tipo di comportamento viene agito in relazione al significato sociale che assume per il soggetto che lo mette in atto e ciò vale, anche, per i comportamenti aggressivi. Questi ultimi vengono visti dai bambini più deboli in modo fortemente negativo, non riuscendo a capire cosa spinga i loro compagni ad agire in questo modo. Al contrario, i bulli vedono nel proprio modo di fare qualcosa di divertente, di scherzoso o di giustificabile in base al comportamento tenuto dalle vittime. Nonostante la sua accezione negativa, il bullismo non viene visto sempre come un fenomeno da combattere. Qualcuno, infatti, valuta positivamente il suo impatto sociale, poiché preparerebbe i bambini a fronteggiare le difficoltà della vita. Secondo Rigby, i ragazzi sono favorevoli al bullismo, poiché il bullo riscuote successo, ammirazione e consenso nel gruppo. Specialmente i bambini più piccoli nutrono una profonda ammirazione verso colui che mette in mostra coraggio e spavalderia.

Per quanto riguarda i bulli, ciò che li motiva a mettere in pratica comportamenti prevaricatori è il bisogno di potere e di dominio, da cui deriva una sensazione di controllo. Provocare sofferenza negli altri può dipendere da una marcata ostilità verso l'ambiente, maturata in contesti familiari palesemente inadeguati.

Il bullismo potrebbe essere dovuto a disturbi della condotta e, in questo caso, sarebbe finalizzato alla trasgressione delle norme sociali. Il bullo, allora, corre il rischio di rendere più drammatica la sua posizione, facendo propri comportamenti apertamente devianti o criminali.

I profondi cambiamenti sociali, avvenuti nella scuola e nella famiglia, hanno avuto un ruolo fondamentale nell'influenzare le caratteristiche personologiche e comportamentali dei bambini. Per questi ultimi il bullismo potrebbe, allora, rappresentare un mezzo per aumentare la propria visibilità e per soddisfare il bisogno di attenzione. Quindi, il bullismo rappresenta, in primo luogo, un problema di sfaldamento di quei valori sociali condivisi su cui si basa la convivenza civile. Al bambino appare normale agire in maniera aggressiva, poiché è così che si comportano le persone con cui si confronta quotidianamente.

Tra le possibili cause del bullismo meritano attenzione i modelli educativi seguiti dai genitori. In particolare, ciò che viene criticato è il ricorso a stili estremi: eccessivamente coercitivi, da un lato, o troppo permissivi, dall'altro. Se i genitori fanno eccessivamente ricorso all'utilizzo di punizioni fisiche il bambino sarà portato a credere che la violenza sia l'unico strumento per fare rispettare le proprie regole. È evidente che i genitori, se adeguati dal punto di vista pedagogico, devono chiarire quali siano le regole da rispettare, senza, però, imporre uno stile basato solamente sulle punizioni fisiche. L'estremo opposto è rappresentato da quei genitori che lasciano una eccessiva libertà ai

propri figli, che non sono a conoscenza di quello che i propri figli fanno o che non hanno saputo definire in loro i limiti oltre i quali i comportamenti non sono più consentiti.

Rimanendo nel contesto familiare va detto che il clima affettivo respirato dai bambini all'interno delle mura domestiche ricopre un ruolo decisivo nella loro formazione. Fin dai primi anni di vita il bambino riesce a cogliere una eventuale carenza o mancanza di calore da parte della famiglia e, in particolare, dalla madre. Un rapporto genitoriale inadeguato può generare nel bambino un atteggiamento ostile e aggressivo verso gli altri. Ma anche un attaccamento eccessivo alla figura materna o una famiglia iperprotettiva possono portare al bullismo. In alcuni contesti familiari particolari, è la stessa famiglia a sollecitare nel bambino la condotta aggressiva. Questa, infatti, viene vista come un modo per prepararsi a vivere nella società attuale, caratterizzata, com'è, da continue prevaricazioni.

Un discorso molto simile può essere fatto rispetto allo studio. Non molto tempo fa, studiare era considerato come un modo per incrementare la propria cultura, per migliorare la propria posizione sociale e per gratificare se stessi. Attualmente la situazione è notevolmente cambiata e chi studia è visto in maniera negativa e viene preso in antipatia da chi non lo fa. Questo atteggiamento sarebbe rinforzato da una interpretazione distorta della situazione: chi studia è considerato come una specie di “*traditore*” degli altri compagni. Da ciò derivano i comportamenti bullistici rivolti verso il cosiddetto “*secchione*”.

A livello sociale anche i fattori di gruppo agiscono nel favorire l'emergere di comportamenti aggressivi. All'interno del gruppo, infatti, si osserva una riduzione del controllo e dell'inibizione delle condotte aggressive, a cui si aggiunge un minore senso di responsabilità individuale. Questi elementi fanno sì che, in presenza di soggetti aggressivi, anche quei ragazzi che solitamente non lo sono lo diventino, aumentando l'impegno del gruppo nel cercare una vittima.

Anche le caratteristiche esteriori sembrano avere il loro peso nel rafforzare certe condotte aggressive. L'obesità, l'uso di occhiali, il colore dei capelli, che di solito sono elementi che fanno sentire chi li possiede come diverso dagli altri, vengono considerati, da alcuni bambini, come una giustificazione per prevaricare.

Vengono, inoltre, considerati come segnali di debolezza certi elementi distintivi della personalità, quali l'essere vicino ai più deboli, l'altruismo, la gentilezza. Questi atteggiamenti non vengono tollerati a causa di una loro interpretazione errata. Altri elementi che caratterizzano le potenziali vittime sono la riservatezza, la sensibilità, la facilità al pianto, l'ansietà e l'insicurezza.

Tra i fattori che contribuiscono a favorire la messa in atto di comportamenti violenti e aggressivi anche l'istituzione scolastica, se pur indirettamente, ricopre un ruolo rilevante. Avere un rendimento scolastico scadente o ricevere punizioni severe dagli insegnanti può provocare una reazione

sproporzionata nel ragazzo, preoccupato di non mortificare le aspettative genitoriale. All'origine del bullismo può esservi, anche, lo stile di insegnamento scelto dal docente o una frustrazione dovuta all'insuccesso scolastico o alla scarsa accettazione da parte del gruppo dei pari.

Sempre a livello sociale, un contributo, nel favorire la genesi del bullismo, è portato dalla tv e dal cinema, con le scene violente ripetutamente trasmesse nei programmi o nei film.

Anche se il bullismo non può essere definito alla stessa stregua di un comportamento criminale rappresenta, in ogni caso, un fenomeno sociale che non deve essere sottovalutato. Esso è un modo sbagliato di agire con gli altri e, nel tempo, può dare luogo a comportamenti delinquenti.

Il contesto familiare

La famiglia rappresenta l'istituzione sociale a cui viene demandato il compito di insegnare i principi e le norme necessari a vivere a contatto con gli altri. Il suo dovere, in altre parole, è quello di dare il via alla prima socializzazione, educando i più piccoli a vivere nella società, nel pieno rispetto di sé stessi e degli altri. Poiché i bambini hanno, spesso, grandi difficoltà a raccontare ai genitori il proprio coinvolgimento nei fenomeni di bullismo, gli adulti devono possedere una adeguata informazione in merito, per poterne cogliere i segnali.

Il ruolo degli adulti è fondamentale, in quanto sta a loro riuscire a mediare tra le richieste dei singoli e le aspettative della società. Tutto questo deve avvenire nel pieno rispetto delle diverse fasi di sviluppo dei ragazzi. Trasmettere le regole e i limiti ai propri figli significa, per i genitori, fornire loro degli schemi che li aiutino ad affrontare al meglio gli impegni della vita. Al contrario, la mancanza di punti di riferimento può produrre nel singolo un profondo senso di disorientamento che si manifesta con la messa in atto di comportamenti aggressivi.

Grazie alla più ricca quantità di stimoli presenti nella società di oggi gli adolescenti ricercano maggiore libertà, senza che ciò si traduca, necessariamente, in una maggiore assunzione di responsabilità. Spesso, i ragazzi dimostrano di non essere capaci di fare fronte alle tante offerte che la società propone e per questo diviene di primaria importanza la figura dell'adulto, che deve essere pronto ad affiancare il figlio. È, quindi, evidente come il ruolo dei genitori sia fondamentale: eventuali errori di valutazione si ripercuoteranno sugli stessi figli. Diventa, allora, importante la scelta dello stile educativo da adottare per trasmettere i principi e le regole in cui si crede. Gli stili tra cui scegliere sono:

- *autoritario o coercitivo*, basato su regole e norme, considerate immutabili, stabilite a priori dai genitori e a cui il bambino deve attenersi strettamente. Questo tipo di educazione genera nel bambino una condizione di frustrazione, poiché la soddisfazione dei suoi bisogni si scontra con la proibizione e le punizioni dell'adulto. La frustrazione può essere all'origine

di comportamenti aggressivi sia di tipo espansivo (lotta contro l'ostacolo per il superamento dello stesso e l'affermazione di sé) sia di tipo difensivo (protezione dell'integrità dell'Io minacciata dall'insuccesso);

- *permissivo o tollerante*, in cui si evita al bambino qualsiasi occasione di frustrazione, come incontrare ostacoli o insuccessi, cercando di soddisfare il più possibile tutte le sue richieste. Tale stile educativo produce, nel bambino, l'impossibilità di misurarsi con le proprie forze reali e la convinzione di poter superare tutti gli ostacoli con le proprie capacità. In questo modo si genera una grande insicurezza che può sfociare in un'aggressività volta sia a difendere un Io poco saldo sia a tentare un'affermazione di sé spesso disperata;
- *autorevole o democratico*, che si caratterizza per la presenza di poche regole fondate su valori stabili. Queste regole tengono conto dei bisogni del bambino e, soprattutto, mirano a dargli sicurezza. Tale modello permette, al bambino, di affermare il proprio sé in un clima che facilita l'elaborazione di modalità cognitivamente più evolute di risoluzione dei conflitti e di superamento delle frustrazioni. Si può ipotizzare che, generando maggiore sicurezza, si ostacoli l'aggressività, sia espansiva che difensiva;
- *incoerente*, nel quale si oscilla, a seconda del momento e dell'umore, tra autoritarismo e permissivismo. L'incoerenza priva il bambino dei necessari punti di riferimento, genera ansia e disorientamento, ed è perciò fonte di grande insicurezza emotiva, che può mobilitare a sua volta l'aggressività più violenta, prevalentemente di tipo difensivo.

Le ricerche condotte sul fenomeno del bullismo (Fonzi, 1999) evidenziano come il comportamento dei figli venga influenzato sia dal contesto sociale sia dallo stile educativo usato dai genitori. Nelle famiglie in cui si adotta uno stile autoritario o coercitivo, i genitori sono soliti urlare o imporre regole da rispettare, senza che sia richiesta la partecipazione dei figli. Il mancato rispetto delle regole e degli ordini porta a punizioni alle quali i bambini non possono sottrarsi. I figli bulli, risultato di questa realtà familiare, non riescono a gestire la situazione creatasi nell'ambito domestico e sfogano il proprio senso di frustrazione a scuola, individuando la vittima su cui esercitare il proprio potere.

Lo stile educativo che favorisce la corretta formazione di un individuo è quello autorevole, in quanto il genitore interagisce concretamente con il figlio, trattandolo come un individuo dotato delle proprie opinioni. Per favorirlo nel processo di formazione della propria identità gli fornisce il sostegno necessario, lo incoraggia nei momenti di difficoltà e lo loda quando riesce a superare degli ostacoli. Questo atteggiamento permetterà, al bambino, di sviluppare un adeguato senso di fiducia verso i genitori.

Uno stile coercitivo, al contrario, annulla ogni possibile confronto tra le generazioni, in quanto la paura di sbagliare rende i bambini incapaci di fare qualunque cosa, di assumersi delle responsabilità per il terrore di essere picchiati o puniti. Questi figli saranno destinati a sviluppare una scarsa autostima e una modesta empatia verso gli altri.

Infine, il permissivismo, non ponendo limiti o regole, lascia il bambino libero di autogestirsi. L'assenza di un qualunque controllo da parte degli adulti induce nel bambino la produzione di comportamenti aggressivi, chiara conseguenza dell'idea distorta di poter fare tutto ciò che si vuole. Uno stile educativo di questo tipo, contrariamente a quanto potrebbe sembrare, denota una noncuranza da parte dei genitori. Essere permissivi, infatti, non significa dare al bambino molte opportunità, ma, al contrario, non fornirgli le indicazioni di cui ha bisogno per compiere le sue scelte. Inoltre, permissivismo è sinonimo di trascuratezza verso i figli, dovuta ad incapacità, mancanza di volontà o convinzione di poter delegare le proprie responsabilità agli altri.

Facendo ricorso ad una "*osservazione sociologica non strutturata*" si vedono, di frequente, situazioni in cui i genitori sono molto tolleranti verso i figli, permettendo loro comportamenti trasgressivi verso i quali si preferisce fare finta di niente o a cui fanno seguito rimproveri molto leggeri, che non portano ad alcun risultato. Un atteggiamento simile è frequente in quei genitori che avvertono un senso di colpa nei confronti dei propri figli perché sono spesso lontani o perché non riescono a stargli vicino come vorrebbero. I figli che provengono da famiglie di questo tipo si dimostrano profondamente intolleranti nei confronti di chi è diverso a causa di handicap, della religione, del colore della pelle e non mostrano rispetto né delle regole né delle cose altrui.

Da quanto appena affermato appare evidente come, per qualunque genitore, stabilire un adeguato rapporto con i propri figli non è di certo un compito facile. Gli stimoli che giungono ai bambini e agli adolescenti sono molteplici e riuscire a dire di "*no*" è un compito assai arduo. In questo caso, l'importante è far capire che il "*no*" non rappresenta un dispetto, ma il risultato di una scelta ragionata. Scegliere tra il "*si*" e il "*no*" vuol dire tenere conto dei pari, cioè verificare se l'oggetto desiderato o la richiesta fatta sono comuni anche ai compagni. In questo caso il "*no*" rappresenterà una esclusione del figlio dal gruppo.

Il rapporto tra genitori e figli può produrre comportamenti bullistici quando i primi si prefissano delle aspettative nei confronti dei secondi, ma, in concreto, i figli ottengono risultati diversi. In questo caso, la famiglia è portata a sgridare, umiliare, punire severamente e minacciare il ragazzo per il suo fallimento. Un colloquio aperto e sincero tra i genitori e gli insegnanti può servire ad aiutare i ragazzi, facendo comprendere ai genitori quali sono quelle capacità dei figli sulle quali costruire delle sane aspettative, evidenziando le caratteristiche positive e i punti di forza dei ragazzi.

Riuscire ad avere con il figlio un rapporto improntato sulla fiducia reciproca permette al genitore di controllare il minore senza dover necessariamente invadere la sua sfera privata. Per un genitore è importante parlare delle esperienze fatte dal figlio a scuola per capire se sono presenti fenomeni di bullismo o se il figlio ne è coinvolto.

Il genitore, nell'eventualità in cui dovesse venire a conoscenza del fatto che il proprio figlio si comporta a scuola come un bullo, non deve manifestare alcun segnale di orgoglio o di compiacimento verso un figlio che "*sa farsi rispettare*". In questi casi è importante spiegare al bullo che adottare dei comportamenti prevaricatori nei confronti dei più deboli non rappresenta la giusta via per risolvere i problemi o per richiedere un po' di attenzione. I bambini bulli dovranno essere portati a rendersi conto della sofferenza che procurano nelle vittime e per far questo sarà utile che sviluppino quelle abilità empatiche, in loro assenti, necessarie per assumere un comportamento prosociale, improntato ad aiutare colui che soffre, condividendone il dolore. Il supporto dei genitori è fondamentale, ma deve essere accompagnato dal giusto esempio dato in casa. Se un bambino è in preda alla rabbia può perdere il controllo. A tale reazione non deve essere fatta seguire un'altra esplosione di rabbia da parte dei genitori, poiché non servirà a placare la rabbia del figlio ma, anzi, la incrementerà. Rimanere vicino a lui, trasmettendogli serenità, gli farà sentire tutto l'amore dei genitori, anche solo attraverso un abbraccio. Ricevere uno schiaffo o essere sgridato induce il bambino a pensare che il genitore rappresenta l'ostacolo da superare e che questo modo di comportarsi può essere attuato con gli altri fuori della famiglia. I genitori dei bulli, se informati del ruolo del proprio figlio da figure esterne (insegnanti, compagni) devono prendere in esame anche la versione dell'accusato per giungere alle conclusioni giuste. Se, da un lato, è vero che un genitore conosce il proprio figlio come nessun altro, dall'altro, è anche vero che, in alcuni casi, i ragazzi possono avere un comportamento diverso a casa e fuori. A casa si comportano nel pieno rispetto delle regole imposte dai genitori mentre, in situazioni diverse, pongono in essere condotte devianti o aggressive.

Nel momento in cui un adulto si accorge che il proprio figlio è vittima, a scuola, di sopraffazioni e angherie, deve essere molto cauto. Sebbene la prima reazione, una volta venuto a conoscenza della difficile situazione vissuta dal ragazzo, è quella di rabbia, seguita dall'intenzione di precipitarsi a scuola per definire al più presto i fatti, un intervento affrettato può arrecare un danno ulteriore allo stato d'animo del figlio. In queste prime fasi il bambino, che si sarà già trovato in difficoltà nell'esporre gli eventi, potrebbe avere il timore che parlare dell'accaduto in pubblico possa procurargli vendette e derisioni. Ciò incrementerebbe in lui ansie e preoccupazioni. Quindi, è importante che il genitore segua alcune linee di condotta fondamentali:

- far parlare il bambino, rispettandone i tempi, dandogli la possibilità di riflettere sull'accaduto, farlo sfogare e capire bene come si sono svolti i fatti e se esistono eventuali testimoni;
- non sminuire e non cercare tutte le informazioni in una sola volta;
- ascoltare le parti in causa prima di trarre delle conclusioni affrettate;
- una volta chiarito l'accaduto, è bene prendere contatto con la scuola, eliminando a priori ogni soluzione semplicistica, come quella di affrontare il bullo direttamente;
- esporre la situazione e rendersi disponibili a discutere con la scuola, la quale ha tutto l'interesse a risolvere il problema;
- tenere presente che potrebbe trascorrere un po' di tempo prima che la situazione venga chiarita e questo sia per i tempi necessari ad accertare gli eventi sia perché il personale della scuola, spesso, non è a conoscenza dei fatti. Nel lasso di tempo necessario a comprendere fino in fondo l'accaduto potrebbe essere utile modificare qualche abitudine come il tragitto per andare a scuola, accompagnare il minore o farlo accompagnare piuttosto che lasciarlo andare da solo. È, anche, consigliabile stimolare il bambino ad avere più amicizie, ad invitare a casa i compagni e ad aumentare le attività, limitando, così, la dipendenza da un gruppo o da una situazione;
- ripetere al bambino di non tenere conto delle frasi offensive, di rinforzare la fiducia in sé e, soprattutto, convincere il bambino che raccontare le cose non vuol dire "*fare la spia*".

Il contesto scolastico

Come detto in precedenza, il bullismo rappresenta una forma di violenza con molteplici dimensioni che non si limita a comportamenti individuali coinvolgendo l'intera classe. Si tratta di un fenomeno in continua evoluzione e che si caratterizza per aree geografiche. Il fenomeno, infatti, risulta più contenuto nei piccoli centri rurali rispetto alle grandi città. La spiegazione è da ricercare nelle più ampie possibilità di confronto e di controllo dovute al minor numero di studenti presenti nei centri urbani più piccoli. Nelle grandi città il bullismo mostra differenze da quartiere a quartiere, anche se il luogo preferito per la sua attuazione è la scuola e non il tragitto casa-scuola come spesso ipotizzato.

La scuola, come la famiglia, rappresenta un'importante agenzia di socializzazione, i cui obiettivi consistono nel fornire gli strumenti necessari alla crescita culturale, psicologica e sociale del bambino, nel fargli acquisire un senso di responsabilità e di autonomia e nel prepararlo alla

convivenza civile. Perché tutto questo possa realizzarsi è fondamentale che il percorso scolastico non sia turbato da esperienze negative. In numerose scuole, anche se con livelli di diffusione diversi, si verificano episodi di bullismo che turbano i bambini nella loro crescita. Il fenomeno si verifica, soprattutto, in classe poiché è qui che i bambini trascorrono la maggior parte del tempo, in costante contatto gli uni con altri. Una classe molto numerosa richiede, certamente, più impegno per la gestione degli studenti, ma ciò non vuol dire che in queste classi il bullismo deve essere necessariamente più presente. Anche il numero di bambini che assume il ruolo di vittima o di bullo è diverso da scuola a scuola o, nella stessa scuola, da classe a classe. La causa non deve essere ricercata, solamente, nella personalità dei bambini o nelle famiglie di provenienza, ma, soprattutto, nel clima scolastico e nello stile educativo scelto dagli insegnanti.

La scuola presenta una organizzazione orizzontale, in cui ci sono varie sezioni per ogni anno, e una verticale, in cui ci sono diversi anni per ogni sezione. In questo modo bambini di età diversa hanno la possibilità di entrare in contatto tra loro e di creare delle gerarchie di potere. I bambini più grandi si sentono più forti, meritevoli di rispetto, poiché ritengono di occupare una posizione di prestigio nella scuola. I bambini piccoli, crescendo, fanno propria questa mentalità e la manifestano, a loro volta, nei confronti dei bambini più piccoli. Sebbene le scuole concentrino, spesso, molti bambini di età diverse in luoghi angusti, a volte inadeguati, gli studenti riescono ad avere grande libertà di movimento a causa di un controllo inesistente da parte degli adulti. Con una sorveglianza davvero scarsa i bambini hanno la possibilità di attuare comportamenti bullistici quasi indisturbati. A volte sono gli stessi insegnanti a favorire, involontariamente, questi episodi, a causa di un loro particolare atteggiamento verso alcuni bambini. Ad esempio, rivelare apertamente, di fronte alla classe, una debolezza del bambino può suscitare una reazione aggressiva dei bulli.

Il lavoro di prevenzione del bullismo dovrebbe iniziare già dalla scuola materna, anche se, in questo contesto, il fenomeno viene spesso sottovalutato. In questo modo, però, si perde la possibilità di intervenire su certi comportamenti quando sono ancora allo stato embrionale. Nella scuola materna non si deve prestare attenzione solo allo sviluppo delle capacità motorie e cognitive, ma ci si deve impegnare per favorire, anche, l'apprendimento delle abilità socio-relazionali. Quando si iscrivono i bambini alla materna è bene raccogliere delle informazioni sul tipo di sorveglianza tenuta dall'insegnante. Frequentare la scuola materna è un'esperienza che deve risultare positiva, poiché in questa fase il bambino viene a contatto, per la prima volta, con persone estranee al proprio ambiente familiare, imparando, così, a rispettare le esigenze altrui e a circondarsi di amici grazie ai quali crescere meglio. Se già in questa prima tappa del lungo percorso scolastico si verificano episodi di bullismo è importante parlarne con la maestra e, nel passaggio alla scuola elementare, cercare di

risolvere la situazione, evitando di mandare i figli allo stesso istituto o cercando di favorire nuove amicizie che aiutino il bambino in caso di difficoltà.

Finita la scuola materna si passa alla scuola elementare, la quale risulta essere il luogo in cui si verificano con maggiore frequenza i fenomeni di bullismo. Durante questa fase i bambini cominciano a scontrarsi per dominare gli altri e danno il via alla formazione di gerarchie nelle quali chi ha una posizione inferiore non ha vita facile. Ricoprire una posizione elevata dà il diritto di dimostrare il proprio potere per mezzo di comportamenti aggressivi di tipo fisico, verbale o indiretto. A quest'età i bambini imparano, anche, a non confessare le proprie azioni e a non farsi scoprire dagli adulti per non subire punizioni.

Il passaggio dalla scuola elementare alla media porta con sé la riduzione degli atti di bullismo, probabilmente a causa della crescita dei soggetti che prevaricano, i quali apprendono le abilità socio-cognitive necessarie a relazionarsi con gli altri senza, per questo, sopraffarli.

Nelle scuole superiori il fenomeno del bullismo, seppure presente, si manifesta in una percentuale minore rispetto a quella che si osserva nelle scuole dell'obbligo e con una modalità diversa. Infatti, se, da un lato, diminuiscono le aggressioni fisiche tipiche del bullismo diretto, dall'altro, aumentano le violenze sessuali e le sopraffazioni psicologiche del bullismo indiretto, come l'esclusione dal gruppo e l'isolamento sociale.

Uno degli elementi fondamentali nel favorire il fenomeno del bullismo nelle scuole è la fatiscenza di molte strutture scolastiche. Gli edifici, spesso datati, non paiono idonei a trasmettere cultura e a favorire i rapporti interpersonali. Queste costruzioni presentano spazi angusti, corridoi lunghi e stretti, servizi igienici isolati e, per questo, difficilmente controllabili, cortili poco spaziosi che non permettono a tutti di usufruirne. Se i bagni sono collocati in zone prive del controllo diretto degli insegnanti o dei bidelli diventano un luogo adatto in cui prevaricare i compagni più deboli. Anche il cortile, se carente di strutture adeguate o se troppo piccolo, diviene un luogo in cui i bambini si annoiano, o in cui sono costretti a competere per occupare lo spazio desiderato. Anche le aule che sono destinate ad attività specifiche e che, pertanto, non sono utilizzate di frequente rappresentano un luogo ideale per gli atti di bullismo. Tenerle chiuse a chiave risolve, facilmente, il problema. La stessa dislocazione delle aule può contribuire alla nascita e alla continuazione di un comportamento aggressivo. Assegnare aule vicine ad alunni di diverse età, da ai bambini più grandi, occasioni in più per prevaricare i più piccoli.

Volendo entrare ancora di più nel dettaglio, si può osservare come la stessa organizzazione interna dell'aula può favorire il bullismo. La cattedra deve essere posizionata in modo tale che l'insegnante possa controllare tutti i bambini. Il cestino deve essere messo lontano dai bambini e l'accesso ad esso va consentito solo in alcuni momenti. I banchi devono essere messi in modo tale che tutti i

bambini siano stimolati a partecipare alle lezioni, senza che nessuno si senta escluso. Un buon modo per organizzare i banchi è quello di disporli a cerchio o, in alternativa, di posizionarli su due file. Gli eventuali bambini “*difficili*” o con iperattività devono sedere ai primi posti delle file laterali, così da essere facilmente controllati dall’insegnante.

La figura più importante nel sistema scolastico è l’insegnante a causa del suo contatto diretto e costante con gli alunni. Oggi il ruolo dell’insegnante è profondamente cambiato, in quanto non deve più, solamente, trasmettere cultura ma, anche, lavorare per preparare alla vita i ragazzi, partecipando alla formazione della loro identità e alla creazione di competenze ed abilità. Quando si verificano episodi di bullismo il docente deve fare da arbitro della situazione, cercando di comprendere bene la dinamica dell’accaduto. Nella prevenzione dell’aggressività è bene che l’insegnante eviti di reprimere la rabbia dell’alunno, che si manifesta con il litigio, altrimenti si avrebbe un accrescimento del risentimento con la successiva produzione di atteggiamenti aggressivi. È importante informare gli insegnanti che vi è la possibilità che nella propria scuola si manifestano atti di bullismo. Di fronte ad una simile evenienza l’insegnante non deve chiudersi in sé, negando la realtà, ma deve rendersi disponibile a capire come riconoscere il fenomeno e come affrontare le diverse situazioni. Gli insegnanti hanno un ruolo importante nell’affrontare il problema, in quanto, spesso, tendono a sottovalutare le richieste di aiuto degli alunni più deboli e a mostrare una certa antipatia verso gli alunni che subiscono le violenze, giudicandoli incapaci di difendersi. In altri casi gli insegnanti fanno proprio un atteggiamento di tolleranza o, addirittura, di incoraggiamento verso gli episodi di bullismo, vedendoli come una prova che prepara i bambini ad affrontare al meglio la vita fuori della scuola. Un comportamento simile tenuto dagli insegnanti non fa che incrementare i comportamenti violenti. Infatti, se il docente è fisicamente presente nei diversi ambienti ed assiste all’episodio di bullismo senza intervenire, il bullo avrà la percezione di essere implicitamente incoraggiato a ripetere le violenze. L’atteggiamento peggiore che il docente possa avere è quello di voler negare il proprio contributo psicologico e materiale e di rifiutarsi di controllare i ragazzi, non considerandola una propria responsabilità.

Chiaramente, la collaborazione tra gli insegnanti è fondamentale, poiché lo scambio di informazioni permette di avere migliore sicurezza e competenza nella gestione delle diverse situazioni di rischio. Il reciproco sostegno è utile anche durante il cambio dell’ora, la ricreazione o la mensa, in quanto una attenta collaborazione tra colleghi permette di ridurre al minimo tutte quelle occasioni in cui i ragazzi sono liberi di mettere in pratica atti di bullismo.

Analizzando il ruolo dei docenti dal punto di vista dei ragazzi, emerge come questi tendano a vedere i primi come scarsamente capaci di ascoltarli e promotori di interventi rari ed inopportuni, tanto da favorire le prevaricazioni. Gli studenti richiedono una maggiore preparazione educativa e

formativa dei docenti, in modo da affrontare in maniera più efficace i problemi dei ragazzi. Nel momento in cui gli insegnanti prendono coscienza della propria realtà scolastica, alcuni manifestano la propria inesperienza ed incapacità ad affrontarla, sostenendo la necessità di corsi di formazione. Dopo aver partecipato a queste lezioni gli insegnanti si dimostrano più sicuri e forti, raggiungendo un maggiore grado di empatia verso le vittime e le loro famiglie, piuttosto che verso i bulli. A tale proposito, un compito difficile a cui, però, gli insegnanti non devono sottrarsi è quello di essere vicini quegli studenti che rimangono isolati o che si appartano per mancanza di amici, poiché sono proprio questi ad essere delle potenziali vittime del bullismo. È fondamentale che tra l'insegnante e questi bambini si crei un clima di fiducia reciproca che favorisca, tra gli studenti, la voglia di aprirsi e di trovare un valido sostegno nella figura del docente.

Perché l'insegnante riesca a stabilire con gli alunni un rapporto di fiducia e rispetto reciproco deve essere utilizzato uno stile educativo adeguato. Come i genitori, anche gli insegnanti possono fare ricorso a diversi stili: *autoritario*, *democratico* e *permissivo*. Lo stile che ottiene i risultati migliori è, sicuramente, quello democratico, in quanto gli studenti mostrano maggiore produttività, minore aggressività e un migliore rapporto con l'adulto e con i pari. L'efficacia dello stile democratico sta nel consentire il dialogo tra le parti e il rispetto delle altrui opinioni, nonché lo sviluppo dell'autostima. Questo stile educativo rappresenta il giusto compromesso tra il bisogno dei ragazzi di essere liberi e la necessità di fornire loro regole e limiti della condotta. Nel caso in cui si utilizzi uno stile autoritario, gli studenti tendono ad eseguire il proprio solo se vi è il controllo di un adulto fisicamente presente. Quando questo manca i ragazzi non lavorano e compiono atti di bullismo verso gli altri. Se l'insegnante si propone agli alunni in modo autoritario questi impareranno che, per ottenere attenzione e rispetto, si deve imporre il proprio potere sugli altri. Così, il docente legittima ed incoraggia le prevaricazioni, piuttosto che combatterle favorendo lo sviluppo della prosocialità e delle abilità empatiche. I metodi che gli insegnanti possono usare per sottomettere gli studenti sono: assegnare compiti per punire; urlare contro la vittima, insultarla e umiliarla verbalmente di fronte agli altri; permettere l'attuazione del bullismo; negare il proprio aiuto a chi è in difficoltà; mettere in pratica punizioni corporali ed abusare della debolezza psicologica degli alunni. Infine, lo stile permissivo porta gli studenti ad essere poco organizzati, profondamente annoiati e litigiosi.

Come combattere il bullismo

Quando le condotte aggressive sono prolungate nel tempo il risultato è la messa in atto di comportamenti devianti. Ciò determina dei costi molto alti per il contesto sociale che li deve gestire. Per questo sono stati messi a punto degli istituti specifici con il compito di prevenire e

controllare il comportamento dei singoli. Molti vedono nella violenza il mancato riconoscimento dell'altro, cioè di una persona con la propria identità. Eliminare la violenza significa trovare il modo di entrare in relazione con gli altri, aprire un confronto e non uno scontro, favorire il dialogo.

Il bullismo, quale espressione della violenza e dell'aggressività tra i giovani, rappresenta un fenomeno che merita la giusta attenzione. Questo interesse deve portare ad azioni mirate a ridurlo o, se possibile, a prevenirlo. Interventi di questo tipo vengono definiti "*politiche antibullismo*", dove per politica si intende "*una dichiarazione di intenti che guidi l'azione, l'organizzazione all'interno della scuola, l'esplicitazione di una serie di obiettivi concordati che diano agli alunni, al personale ed ai genitori un'indicazione ed una dimostrazione tangibile dell'impegno della scuola a fare qualcosa contro i comportamenti bullistici*" (Sharp, Smith, 1995). Una politica corretta deve essere strutturata in due fasi: nella prima si mettono in atto tecniche che mirano a risolvere il bullismo; nella seconda si passa alla prevenzione vera e propria del fenomeno, senza aspettare che si ripresenti per affrontarlo.

La messa in opera di una politica antibullismo richiede uno sforzo notevole alle figure interne alla scuola, in termini sia tempo sia di lavoro. Sono necessari, infatti, molti anni prima che si possano ottenere dei risultati davvero apprezzabili. Una politica adeguata necessita di profondi cambiamenti nella gestione e nella organizzazione della scuola e, pertanto, richiede una profonda e sincera collaborazione tra le diverse figure professionali coinvolte (presidi, insegnanti, bidelli).

Sulla base delle indagini compiute da Sharp e Smith si può affermare che una politica antibullismo intergrata è composta dalle seguenti fasi:

- *consapevolezza;*
- *consultazione;*
- *preparazione della bozza e della versione finale del documento;*
- *comunicazione ed attuazione;*
- *mantenimento e revisione.*

Queste fasi, per essere correttamente applicate, richiedono il rispetto della loro successione temporale.

Vediamole ora nel dettaglio.

- *Fase della consapevolezza.* Lo scopo principale di questa fase è quello di far conoscere a tutte le persone coinvolte (preside, docenti, genitori e alunni) gli episodi di bullismo. È necessario che i dati presentati siano aggiornati relativamente alla natura e all'entità del fenomeno, in modo da poter rendere l'intervento adeguato. Avere una corretta conoscenza dell'argomento consente di raggiungere un accordo su ciò che si vuole realmente combattere.

- *Fase della consultazione.* Ogni singolo membro della scuola è chiamato a dare il proprio contributo avanzando idee e suggerimenti sui principi e sulle regole anti-bullismo da far rispettare.
- *Fase della bozza e della versione finale del documento.* Qui si passa alla stesura delle idee presentate nella fase precedente, per realizzare una bozza del documento. Quando il documento è finito viene mostrato a chiunque abbia partecipato alla sua stesura, ottenendo, così, osservazioni e suggerimenti per eventuali correzioni. Il documento deve contenere, in modo chiaro e dettagliato, tutte le informazioni necessarie a spiegare cosa si intende per bullismo, con quali comportamenti deve essere affrontato, quali ruoli avrà ciascun componente della scuola e in che modo andrà supervisionata la messa in atto della politica anti-bullismo. Onde evitare equivoci ed interpretazioni arbitrarie è opportuno che il documento venga corretto più volte prima di arrivare alla sua versione definitiva.
- *Fase della comunicazione e attuazione.* L'attuazione della politica richiede, inevitabilmente, la partecipazione a dei corsi di formazione, in modo da poter apprendere le tecniche assertive, quelle di counseling con gli studenti e altre tecniche specifiche. Dopo aver preparato il progetto si deve comunicare la decisione presa, divulgandola il più possibile, in modo da rappresentare un esempio per altre scuole che vogliono combattere il bullismo. Così, la scuola che ha realizzato la politica indica la sua linea di condotta e lo fa con volantini, conferenze o per mezzo stampa. Attuare la politica implica un costante monitoraggio dei comportamenti attuati da chi fa parte della comunità scolastica. Le condotte inadeguate saranno annotate su un registro in modo da essere rese visibili.
- *Fase del mantenimento e della revisione della politica.* L'attuazione di una politica anti-bullismo richiede costanti monitoraggi per valutarne la reale efficacia. È opportuno, a questo scopo, fissare degli incontri periodici per fare un resoconto della situazione e ascoltare eventuali suggerimenti. Poiché i cambiamenti che una politica può produrre non sono mai immediati è bene non scoraggiarsi se dopo un anno dalla sua attuazione non è possibile osservare risultati concreti. Se dopo due anni dalla messa in opera della politica anti-bullismo è ancora impossibile individuare dei miglioramenti sarà opportuno pensare ad una revisione del progetto e a dei cambiamenti nella sua attuazione.

Una politica anti-bullismo efficace richiede un'attiva partecipazione di tutte le figure coinvolte nella sua realizzazione. Al preside spetta il compito di impegnarsi al fine di organizzare e gestire i diversi partecipanti. Gli insegnanti devono controllare gli studenti per raccogliere tutti quei segnali che possono indicare la presenza di atti di bullismo. Il personale non docente deve garantire il proprio contributo mediante una assistenza vigile durante la ricreazione, la pausa pranzo, il cambio del

docente o l'uscita dall'aula per recarsi in bagno. Agli stessi alunni spetta un compito importante: far sentire presente la pressione del gruppo dei pari per contrastare gli atti di violenza. Le famiglie, infine, devono favorire uno scambio reciproco e partecipato tra loro e la scuola, favorendone, così, il lavoro.

Da quanto si è appena scritto si evince l'importanza che ha, nell'attuazione di una politica antibullismo realmente efficace, un approccio che sia competente e che rispetti in pieno i tempi di attuazione, spesso, molto lunghi. Un passo decisivo che deve essere compiuto prima della stesura di una politica consiste nel verificare se esistano, realmente, degli episodi di bullismo in una determinata scuola. Per fare questo possono essere utilizzate diverse metodologie, ognuna delle quali porta con se pregi e difetti.

A livello internazionale, il metodo più usato è il *questionario anonimo*, proposto da Olweus. La prima parte si propone di misurare quantitativamente il fenomeno sulla base dei racconti fatti dai ragazzi. Questi devono rispondere a domande in cui gli si chiede di dire quante volte sono stati coinvolti in episodi di bullismo, sia nel ruolo di vittima sia in quello di bullo. Così è possibile individuare le caratteristiche del fenomeno e la sua portata. La somministrazione del questionario alla classe prevede un attento controllo dell'ambiente e l'eliminazione di tutte le possibili fonti di distrazione (astucci, carte, altro). Il test non deve essere presentato direttamente dall'insegnante ed importante che le istruzioni date per la sua compilazione siano precise e uguali per tutte le classi. L'anonimato viene garantito inserendo i questionari compilati all'interno di una busta bianca. È bene che la somministrazione venga ripetuta a distanza di tempo, nello stesso periodo dell'anno e alcuni mesi dopo l'inizio della scuola. In questo modo si eviterà di avere risultati inattendibili. Il limite fondamentale del questionario consiste nel fatto che i ragazzi esaminati tendono a fornire una immagine di sé positiva, in accordo con le aspettative sociali, dimostrando una certa difficoltà nel fare un'autovalutazione rigorosa e obiettiva.

A prescindere dallo strumento appena descritto, tutti i questionari presentano dei limiti in comune. Infatti, tendono ad essere eccessivamente penalizzanti per chi ha difficoltà di lettura e forniscono una conoscenza del fenomeno legata, solamente, alla visione che ne hanno i ragazzi. Un altro limite è dato dalla loro somministrazione in classe: chi subisce le prepotenze potrebbe non voler parlare delle proprie esperienze per vergogna o per il timore di subire ulteriori aggressioni. Nel caso in cui si decida di somministrare un questionario è necessario, come scritto in precedenza, che tale operazione non venga effettuata dall'insegnante. Lo strumento dovrà contenere parole semplici e scritte a lettere grandi, supportate dall'ausilio di disegni e figure. Infine, per una sua corretta compilazione è fondamentale che venga garantito al bambino un pieno anonimato.

Strumento alternativo al questionario è il colloquio (o intervista) con gli alunni. I vantaggi offerti da tale tecnica sono fondamentalmente due: consente di ottenere una ampia quantità di informazioni sugli episodi di bullismo, potendo approfondire i diversi argomenti trattati, e facilita il coinvolgimento di tutti coloro i quali presentano difficoltà di lettura o di apprendimento. Ovviamente anche i colloqui, così come i questionari, presentano dei limiti: possono ottenere informazioni errate e richiedere un tempo molto lungo per il loro completamento; necessitano di una adeguata preparazione in chi sarà incaricato della somministrazione; l'operatore potrebbe lasciarsi influenzare dal tipo di relazione che si viene a stabilire con lo studente.

Un altro metodo è rappresentato dalla *nomina dei pari* che si avvale dei nomi dei bulli e delle vittime, indicati dagli alunni singolarmente. Come avviene per i questionari, sarà necessario garantire l'anonimato ai soggetti partecipanti.

È possibile avere informazioni anche tramite la *nomina degli insegnanti* sui bulli e sulle vittime. Il vantaggio di questo metodo è che la situazione viene valutata direttamente dagli adulti, evitando, così, che i ragazzi siano costretti a "fare la spia". In questo caso, il limite è rappresentato dall'indurre gli insegnanti a fare valutazioni sui propri studenti. Per questa ragione tale strumento si dimostra scarsamente efficace, risultando attendibile per le vittime ma non i bulli, vista la difficoltà di individuare le diverse situazioni in cui gli insegnanti non sono presenti.

Per ottenere una quantificazione precisa del bullismo è bene combinare l'uso di tre strumenti: questionario, nomina dei pari e nomina degli insegnanti.

Ricavare informazioni ampie e dettagliate sul fenomeno del bullismo è possibile attraverso *l'osservazione diretta* delle interazioni sociali che avvengono tra i bambini. Il metodo, messo a punto da ricercatori canadesi, si avvale dell'utilizzo di telecamere e microfoni senza filo. Questo strumento ha dato la possibilità di osservare le situazioni in vivo, individuando, così, i ruoli dei bulli, delle vittime, degli aiutanti, dei difensori e degli spettatori. Anche questa procedura presenta un limite: se, da un lato, consente di individuare il bullismo diretto, fisico o verbale che sia, dall'altro, non permette di rilevare quello indiretto, che si manifesta attraverso l'isolamento sociale o l'esclusione dal gruppo.

Scegliere lo strumento più adatto per riuscire ad ottenere la maggiore quantità possibile di informazioni attendibili richiede l'analisi di alcuni fattori:

- se si considerano più importanti le caratteristiche del bullismo in classe o nell'intera scuola, e la presenza del bullo e delle vittime, risulta più adatto il questionario anonimo ideato da Olweus;
- se si presta più attenzione alla gravità del fenomeno e al numero delle persone coinvolte nei diversi ruoli è più opportuno ricorrere alla nomina dei pari;

- se gli studenti coinvolti sono molto giovani, l'intervista o l'osservazione diretta risultano più adatte;
- se il rapporto tra gli studenti è teso è bene evitare la nomina dei pari.

Infine, per scegliere la tecnica maggiormente adatta alla situazione si deve tenere conto dei costi e dei tempi maggiori richiesti dalla realizzazione delle interviste e dall'elaborazione delle osservazioni.

Una volta ottenute le informazioni utili ad avere un quadro esaustivo del fenomeno “*bullismo*” sarà necessario mettere a punto dei piani di intervento. Le ricerche compiute, a livello nazionale e internazionale, hanno orientato gli interventi in tre tipologie:

- a livello di gruppo-classe (approccio curricolare, potenziamento delle abilità sociali, promozione della cooperazione);
- basati sui modelli di supporto tra coetanei (operatore amico, consulenza dei pari, mediazione dei conflitti tra pari);
- a livello individuale (cosa fare per i bulli e per le vittime).

Interventi a livello di gruppo classe

Un primo passo per combattere il bullismo può consistere nella messa a punto di attività didattiche da svolgere all'interno del gruppo-classe. L'obiettivo di queste attività è quello di favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle prevaricazioni compiute, di ridurre i comportamenti bullistici, di offrire sostegno alle vittime e di creare un clima di rifiuto del bullismo. Le attività didattiche, anche se da sole non sono risolutive del problema, possono essere messe a punto sia per stimolare negli studenti la presa di coscienza del problema e della sua entità, sia per coinvolgerli nell'azione di contrasto. Le attività svolte per ostacolare il fenomeno devono prevedere una certa periodicità, in modo da evitare che l'estemporaneità faccia sottovalutare la gravità del fenomeno. Vediamo brevemente quali esercizi possono essere realizzati per ampliare le competenze sul bullismo e per favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza di esso.

- *Discussioni di gruppo*, le quali permettono di: conoscere meglio il fenomeno, immedesimandosi nel ruolo della vittima o del bullo; comprendere le vere emozioni provate dal prevaricatore o dal prevaricato; apprendere con esattezza gli effetti devastanti prodotti dal bullismo; imparare le tecniche adeguate per intervenire e per contrastare il bullismo.
- *Rappresentazione teatrale e role-playing*, che favoriscono lo sviluppo dell'empatia e della consapevolezza degli altri.. Grazie a queste attività i ragazzi imparano ad identificarsi negli altri e a comprenderne i punti di vista. Perché tali attività risultino realmente efficaci devono portare ad una discussione del problema in cui si tenga conto delle esperienze personali, dei

motivi che spingono alla violenza e alla prevaricazione, dei sentimenti provati dal bullo e dalla vittima, delle conseguenze del bullismo sui soggetti coinvolti e sulle figure che ruotano intorno ai protagonisti, delle possibili tecniche.

- *Uso di stimoli letterari e cinematografici.* Molti sono i testi che trattano il fenomeno delle prevaricazioni in modo da stimolare la curiosità e la discussione. Dalla lettura di tali libri gli studenti hanno la possibilità di comprendere quanto sia doloroso e pericoloso il bullismo e, quindi, perché deve essere contrastato. Anche i films possono dare un valido contributo, con, in più, il vantaggio di coinvolgere emotivamente lo studente in maniera molto repentina.

Per produrre un intervento mirato alla prevenzione della condotta aggressiva si possono utilizzare tecniche che puntano sullo sviluppo delle capacità empatiche. Ciò avviene grazie ad attività che possono essere presentate sotto forma di giochi, video e storie.

Sempre a livello di gruppo-classe è importante operare per promuovere la collaborazione, poiché i bambini che cooperano tendono ad essere meno prepotenti e più accettati dai compagni. Tra le attività cooperative si possono citare i Circoli di Qualità (CQ) finalizzati al coinvolgimento degli studenti ed alla ricerca di soluzioni. Questa attività comporta la formazione di gruppi composti da un minimo di 5 ad un massimo di 12 bambini. I CQ includono cinque fasi:

- individuazione di un problema;
- analisi del problema (riconoscimento delle possibili cause di un problema);
- formulazione di una soluzione;
- presentazione di una soluzione;
- revisione della soluzione.

Interventi basati sui modelli di supporto tra i coetanei.

Questo tipo di intervento si propone di potenziare le abilità possedute dagli studenti nell'aiutare, consolare e dare sostegno ai pari. Tale intervento dà, ai ragazzi, la possibilità di capire che aiutare non fa bene solo a chi riceve il sostegno ma anche a chi lo produce. Tra le possibili tecniche quelle maggiormente utilizzate sono:

- *l'operatore amico*, in cui vengono selezionati dei bambini in base alle loro qualità personali. I bambini scelti sono sottoposti ad un corso di preparazione o a seminari necessari ad acquisire le competenze utili ad aiutare gli altri. I compiti di questi bambini saranno molteplici, tra i quali organizzare le pause, la didattica o i giochi e assumere il ruolo di amico dei bambini in difficoltà;

- *la consulenza dei pari*, che prevede l'ascolto in gruppo o in uno spazio riservato o la creazione di una linea telefonica gestita dai bambini, con lo scopo di sostenere i coetanei;
- *la mediazione dei conflitti tra pari*, in cui si mira al raggiungimento di un clima di collaborazione e di ascolto tra i compagni, in modo che i soggetti coinvolti nel confronto risultino soddisfatti dalla soluzione trovata.

Interventi a livello individuale

Gli interventi individuali agiscono direttamente sul bullo o sulla vittima. L'attuazione di queste procedure deve essere preceduta dalla messa in opera di una politica antibullismo.

Nei confronti del bullo le tecniche considerate più efficaci sono "*il metodo dell'interesse condiviso*" e "*l'approccio senza accusa*".

Il primo include tre fasi:

- discussione individuale con le persone coinvolte;
- colloqui successivi;
- incontri di gruppo.

Perché questa tecnica risulti efficace è opportuno che tra una fase e quella successive trascorra una pausa di circa una settimana.

Il secondo metodo è composto da sette fasi:

- tenere colloqui con la vittima per conoscere gli avvenimenti e il responsabile, senza che il colpevole sia punito;
- organizzare un incontro con i bulli;
- esternare la sensazione provata dalla vittima, utilizzando letture o altro materiale;
- tentare di responsabilizzare il gruppo per migliorare le condizioni in cui si trova la vittima;
- fornire suggerimenti su come aiutare la vittima, senza doversi, necessariamente, assumere alcun impegno in tal senso;
- affidare la responsabilità del problema al gruppo e non ai singoli bambini, aiutando, così, la vittima ad ostacolare il bullismo;
- promuovere incontri successivi con i singoli membri del gruppo per verificare l'efficacia dell'intervento.

Per quanto riguarda le vittime, l'intervento più efficace è il *training dell'assertività*. Questo strumento si propone di far acquisire, alle vittime, le capacità necessarie ad affermare, in modo chiaro e diretto, i propri bisogni, senza dover sopraffare quelli degli altri. Questa tecnica permette di sviluppare non solo le abilità verbali, ma anche quelle visive e del linguaggio corporeo.

Progettare e attuare approcci capaci di prevenire il bullismo è una operazione che implica un forte investimento in termini di pazienza, tempo e volontà. Il contributo dei docenti e degli alunni può prendere avvio dal desiderio di creare un clima di convivenza civile che contrasti il bullismo. Nelle singole classi o anche nell'intera scuola possono essere realizzati dei cartelloni in cui sono fissate e spiegate le regole che devono essere rispettate. Queste, a grandi linee, sono:

- il bullismo non deve essere accettato;
- denunciare le violenze e le prevaricazioni non vuole dire “*fare la spia*”, ma dimostra di avere comprensione e vicinanza nei confronti della vittima;
- contrastare l'esclusione e l'isolamento.

I complimenti e le ricompense devono essere rinforzati per favorire lo sviluppo di un clima di armonia all'interno del gruppo-classe. Gli alunni che rispettano le regole devono essere lodati dall'insegnante, soprattutto se sono quei ragazzi che, solitamente, si comportano da bulli.

Gli elogi vanno uniti alle punizioni, previste per le situazioni nelle quali le regole non vengono rispettate. Tali sanzioni vanno concordate con gli stessi alunni, tenendo presente l'età, la personalità e la condotta del trasgressore. Quindi, devono essere differenziate e non includere né compiti aggiuntivi né l'allontanamento da scuola. Molto più utile, nell'ottica della lotta al bullismo, è proporre delle punizioni costruttive, per favorire, nel bullo, una riflessione sul proprio modo di agire.

In ogni caso, qualunque sia il tipo di intervento che si vuole proporre saranno fondamentali la reale volontà di contrastare il bullismo, la preparazione degli operatori coinvolti e le modalità di attuazione. Sia il bullo sia la vittima non hanno bisogno di qualcuno che li affronti, ma di qualcuno che li aiuti. Quindi, si deve lavorare per raggiungere l'obiettivo comune della reintegrazione nella vita democratica della scuola di chi è coinvolto nel fenomeno del bullismo.

Caso

Caso: Donna (S.L.), quarantacinquenne, nubile, richiede un intervento giuridico per un caso di molestia assillante (stalking) da parte del suo ex fidanzato (A.G. di anni 44). L'uomo in questione, con seri problemi relazionali e comportamentali, secondo il racconto della sua ex fidanzata, è stata vittima di bullismo indiretto (o psicologico) durante l'iter scolastico: comportamenti non direttamente rivolti verso la vittima, ma che la danneggiano portandola all'isolamento sociale e all'esclusione dal gruppo. Il danno nei confronti della vittima è ottenuto attraverso la diffusione di pettegolezzi e dicerie, l'ostracismo e il rifiuto ad esaudire le sue richieste. Allo stato attuale, l'uomo in questione (persona gravemente disturbata con seri problemi di personalità), è divenuto egli stesso un molestatore assillante (stalker),

adottando precisi comportamenti intimidatori e di terrore psicologico nei confronti della donna in questione, con l'intento di voler ripristinare una relazione intima terminata, non rassegnandosi pertanto, alla sua conclusione. Infatti, A.G. "invade" la vita della vittima terrorizzandola mediante comportamenti che includono l'osservazione (il "monitoring"), le telefonate oscene, il pedinamento, l'intimidazione o la molestia, l'aggressione fisica, con conseguenze devastanti per S.L. La donna è arrivata a cambiare più volte il proprio stile di vita, per proteggere se stessa, modificando più volte la propria residenza arrivando, allo stato attuale a trasferirsi presso la propria famiglia di origine. Verranno riportati alcuni stralci del racconto della donna dal quale si può evincere un quadro di tale situazione.

Uomo (per questioni di privacy lo chiameremo A.G.), di anni 44, addetto ai servizi di sorveglianza all'esterno dei locali notturni (buttafuori), celibe. Alto 1.90 circa e di corporatura fortemente muscolosa (da "*balestrato*").

A.G., figlio unico di genitori separati, "*intelligente*" (secondo la descrizione della sua ex fidanzata), ha trascorso tutta la sua vita in compagnia della madre (allo stato attuale ottantenne) in un appartamento (non di loro proprietà) poco curato e scarsamente arredato.

Sin dalla scuola media inferiore, la persona in questione ha presentato delle enormi capacità di adattamento socio-relazionale proprio per la sua condizione familiare così precaria. Infatti, mostrava difficoltà di inserimento scolastico (...se mai l'abbia fatto) con conseguente vulnerabilità estrinsecata all'interno del contesto socio-scolastico e del gruppo dei coetanei che costantemente lo denigravano dinanzi a tutti. Sentendosi isolato dal contesto gruppale, con la complicità della madre molto attenta ed apprensiva verso le richieste del proprio figlio, il ragazzo decide di isolarsi da tale contesto cercando di costruirsi intorno a sé una "*corazza*". Per oltre sei anni la sua abitazione diviene una vera e propria "*fortezza*" dove trascorrere le lunghe e faticose ore (principalmente notturne) ad allenarsi ed iniettarsi (sempre con l'aiuto della madre), sostanze dopanti che gli consentivano un rapido accrescimento muscolare. Tali condotte di deterioramento comportamentale servivano a controllare e superare le preoccupazioni e le umiliazioni subite nel precedente periodo scolastico. Il giovane mostrava, inoltre, difficoltà nel concentrarsi e nel prendere qualunque decisione (basso livello di efficienza). Il suo stile di vita divenne caotico e disorganizzato: incapacità nello stabilire relazioni intime durevoli (impoverimento), isolamento sociale, tendenza alla colpevolizzazione.

Una mattina, recatosi fuori dalla scuola, attese l'uscita del gruppo dei suoi "*ex amici*" e scaricò su di essi tutta l'ira repressa di un ragazzo divenuto capace di difendersi almeno "*fisicamente*". Lo sport, così come lo intende A.G., rappresenta un modo per apparire agli occhi degli altri forte, imbattibile e determinato (sicurezza ed efficienza) consentendogli, contemporaneamente, di svolgere un lavoro

che gli consentiva di dimostrare agli altri tutte le sue potenzialità. Altamente isolato e con enormi difficoltà di adattamento socio-relazionale, tenta di costruirsi alcune relazioni sentimentali sino ad arrivare a convivere per alcuni anni con una ragazza (S.L. di anni 45) con la quale riesce a comunicare con la sua unica forma di linguaggio che gli ha dimostrato, in passato, di valere qualcosa.

Vicenda descritta dalla ex fidanzata S.L.

“Ho frequentato per alcuni anni A.G. Il nostro era un rapporto sentimentale con qualche difficoltà, ma tutto sommato tollerabile. Quando le difficoltà sono divenute troppo e troppo pesanti, e ciò per il carattere possessivo ed ossessivo di A.G., ho deciso di interrompere il rapporto stesso, rifiutandomi di vederlo ancora e di avere qualsiasi rapporto con lui. Questa mia decisione è stata presa dopo qualche mese di meditazione. Da quel momento la mia vita è divenuta un vero inferno: ho subito ripetute aggressioni fisiche con percosse e lesioni, minacce anche di morte, intimidazioni, ingiurie e ripetuti atti diretti a coartare la mia volontà. A.G. si è nascosto numerose volte per le scale, mi ha aggredito alle spalle colpendomi ripetutamente. Egli mi ha minacciato di morte (<<se non torniamo subito insieme ti ammazzo>>) (risentimento e rancore per un torto subito), “mi ingiuria ripetutamente (<<sei una stronza, sei una puttana>>) e in più occasioni mi ha preso con la forza costringendomi a seguirlo contro la mia volontà. Una volta, è entrato anche nell’ufficio dove lavoro come centralinista, mi ha afferrato il braccio e mi ha costretta, contro la mia volontà, a seguirlo in strada, dove ha continuato ossessivamente a parlare della nostra relazione e a minacciarmi. Preso atto dell’insostenibilità di tale situazione, ho presentato diverse denunce presso i vari uffici di polizia, i quali, ancora oggi, non sono servite a far desistere A.G. dal suo comportamento persecutorio”.

Vicende particolari

I problemi intercorsi tra l’uomo A.G. (di anni 44) e la signora S.L. (di anni 45) iniziano a manifestarsi sin dal 1996, ovvero a distanza di due anni dall’inizio della loro convivenza. Fin da subito l’uomo ha mostrato costanti “*intromissioni*” nell’attività lavorativa, relazionale e nello stile di vita (modo di vestire, parlare, ...) della signora S.L.

Tale atteggiamento divenne sempre più invadente quando la donna prese atto dei costanti inseguimenti dell’uomo. Quello che inizialmente S.L. considerava essere un comportamento giustificato (manifestazione di amore, di interesse e di tenerezza) nei propri confronti, con il tempo divenne sempre più asfissiante.

Nel periodo che intercorre tra la fine di marzo del 2002 all'inizio di settembre del 2003, la giovane decise di interrompere la relazione definitivamente, nonostante le continue pressioni dell'uomo con telefonate continue e ripetute nel corso delle quali seguivano delle minacce e delle offese con i medesimi epiteti (*"se non torniamo insieme ti ammazzo ora, troia..."*) e pedinamenti sul posto di lavoro. In alcune occasioni A.G. è persino entrato nell'ufficio di S.L. e, dopo averla strattonata e afferrata per il braccio, l'avrebbe costretta a seguirlo in strada continuando a minacciarla e a insultarla.

Una sera, sempre nel settembre del 2003, verso le 22.30, dopo un breve periodo di stasi, la signora nel mentre percorreva con la sua auto la via (.....) si trovò di fronte all'uomo il quale, obbligandola ad accostare, aprì lo sportello della sua auto e proferì le seguenti parole testuali: *"dove cazzo vai a quest'ora con quella faccia da troia?"*. S.L., chiudendo energicamente lo sportello della propria macchina riuscì a fuggire. Nel periodo immediatamente successivo all'evento (circa mezzora), la signora ricevette una telefonata da A.G. che le diceva: *"ora che ci siamo incontrati nuovamente, dobbiamo chiarire questi 18 mesi che sei sparita. Voglio sapere con chi hai vissuto, dove sei andata, chi hai frequentato e ringrazia Dio che ti do la possibilità di raccontare di esistere e di vivere, perché la mia donna, anche se ti ho sempre cercata e telefonato, è sparita dal mio controllo e dal mio possesso, perché sei una parte di me, non dovevi sparire, ti do la possibilità di vivere e di raccontarmi dove cazzo sei stata. Ci dobbiamo vedere domani, alle 17.30-18.00, in un bar di Roma"*. S.L., pensando che un chiarimento potesse in qualche modo risolvere la sua posizione, decideva di assecondare la richiesta di un incontro. Il giorno seguente la signora incontrava A.G. e decise di ribadire chiaramente, in quella circostanza, la chiusura definitiva del loro rapporto. Durante quell'incontro sembrava che l'uomo avesse chiaramente afferrato e recepito tale messaggio; tuttavia, qualche periodo dopo, l'uomo si fece trovare nei pressi della nuova abitazione della donna e, afferrandola per il collo, la obbligò a farlo entrare mostrando disinvoltura e tranquillità. Qui, dopo che A.G. perquisì tutto l'appartamento alla ricerca di un eventuale abbigliamento maschile o, ancora peggio, alla ricerca della presenza di un altro uomo, riferì: *"sei vissuta qui? Non ci credo, anche se non ci credo farò i miei giusti accertamenti, ti perseguiterò"*. Solo in seguito a questo episodio la signora comprese la gravità della questione e che i chiarimenti richiesti dall'uomo avevano il preciso intento di perseguirla.

Nel settembre del 2004, la signora venne nuovamente contattata da A.G. e, appreso del suo programma giornaliero, si imponeva di accompagnarla in una vicina località balneare dove la donna deteneva un appartamento in affitto, vietandole di prendere i mezzi pubblici poiché allo stesso le avrebbe dato fastidio. Durante l'interminabile tragitto A.G. ricorreva costantemente a minacce del tipo: *"Devi tornare con me, ricordati che hai poco tempo ancora"*. Alle implorazioni della signora

di lasciarla in pace A.G. accostava l'autovettura e, agli istintivi tentativi di S.L. a scendere dal mezzo e fuggire A.G., si poneva all'inseguimento e dopo averla afferrata per i capelli, la buttava a terra e la trascinava verso la macchina. La signora, resasi conto dell'inutilità dei vari tentativi di fuga, decise di risalire in macchina e, a questo punto, l'uomo iniziava a picchiarla violentemente sul viso e sulle gambe, riferendole in più circostanze, con tono minaccioso: *“ricordati che devi essere sempre sotto il mio controllo. Oggi non vai da nessuna parte, stai tutto il giorno con me”*. Tali episodi erano frequenti e, anche quando avvenivano in presenza di altre persone, nessuno interveniva. Tali persecuzioni avvenivano anche fuori dell'ufficio dove lavorava S.L., nelle cui circostanze alla stessa veniva fatto l'obbligo di stazionare per qualche tempo fuori dall'ingresso, affinché lo stesso potesse accertare che S.L. non venisse avvicinata da nessuno, informandola che: *“ricordati che hai 15 giorni ancora, poi la tua vita diventerà un vero inferno se non torniamo insieme. Ti incendio casa quando dormi, ti distruggo la macchina, ti rovino il posto di lavoro. Sai che entro lì dentro e se ti vedo parlare con qualcuno, ti stacco la testa davanti a loro. Non provare a chiamare la polizia e non denunciarmi. Non tornare a casa di tua madre, fai tutto quello che ti dico io e vedrai che quello che ti ho detto non avverrà. Se non fai quello che ti dico, la tua vita sarà sempre un inferno. Ricordati che non mi stanco, anche tra 10 anni, se non mi dai questa possibilità e ti incontro con un uomo, ti stacco la testa”*. Subito dopo, come se niente fosse accaduto, A.G. proponeva alla donna di andare a mangiare una pizza.

In data 01.11.2004, per le ragioni su indicate, la signora veniva costretta ad abbandonare, per timore di azioni gravi dell'uomo, la sua abitazione di Roma...trasferendosi presso l'abitazione dei suoi genitori. Nonostante questo, l'uomo continua a perseguitarla tanto che, per il timore angosciante di ritrovarselo nei posti da lei abitualmente frequentati, S.L. è costretta a limitare gli spostamenti i quali, da oggi, avvengono per la maggior parte in presenza dei genitori, la cui presenza non ostacola l'uomo.

Conclusioni

Dalla descrizione summenzionata si desume un caso di stalker che rientra nella definizione e nei criteri proposti dal *“Criminal Code of Canada”*, confermato a tutt'oggi dal *“Model Stalking Code Advisory Board”* (gennaio 2007). Tale sistema di classificazione clinica e giuridica considera il delitto di molestia criminale (*“Criminal harassment”*) il: *“molestare intenzionalmente... 1) seguendo o comunicando direttamente o indirettamente con una persona o i suoi conoscenti; 2) sorvegliando i luoghi dove quella persona (o un suo conoscente) risiede, lavora o si trova ad essere; 3) mettendo in atto condotte minacciose di qualsiasi tipo dirette a quella persona o ai suoi familiari, tali da*

indurre la persona stessa a temere ragionevolmente per la sua sicurezza” (Abrams K.M. e Robinson G.E., 1998). Secondo un sistema di classificazione di tale fenomeno, proposto da Zona, Sharma e Lane nel 1993, siamo probabilmente in presenza di una tipologia di inseguitore ossessivo (“*Obsessional followers*”): ex partner o colleghi di lavoro che hanno molestato le proprie vittime o in seguito ad un loro netto rifiuto (“*advances*” non gradite) o per la convinzione di aver subito dalle medesime dei torti.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, A.: *Über Den Nervösen charakter Grundzüge einer Vergleichenden Individual Psychologie und Psychotherapie*, Bergman, Wien, (1912). *Temperamento Nervoso*, (trad. it. Astrolabio, Roma, 1950, 9 -50, 282-289).
- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: (DSM-IV) Fourth Edition*. American Psychiatric Association, Washington, 1994, (trad. it. Masson, Milano, 1996).

- Amos, C.I., Hunter, S.M., Zinkgraf, S.A., Miner, M.H. & Berenson, G.S.: Characterization of a comprehensive Type A measure for children in a biracial community: The Bogalusa Heart Study. *Journal of Behavioral Medicine*, 1987, 43, 45-56.
- Anastasi, A.: *Psychological Testing*, Macmillan, New York, 1976.
- Bacchini D., Amodeo A.L., Valerio P. Aiutati che Dio ti aiuta: il comportamento di aiuto nel fenomeno del bullismo, in "Età evolutiva"60/1998C.
- Bandura, A., Ross, D.: Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 575-542.
- Bandura, A.: *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1973, 185-209.
- Baraldi C., Mancini T., Menesini E., Prina F., Ragazzi a Scuola: regole, conflitti, prevaricazioni, Comune di Modena 2001
- Bartoli, G., Bonaiuto, P.: *Conflitto psichico e dintorni. Note di psicologia generale e clinica*. Edizioni Psicologia, Roma, 1994.
- Bartoli, G., Bonaiuto, P.: *Psicodinamica e sperimentazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997, 53-76.
- Berkowitz, L.: Aggression humor as a stimulus to aggressive responses. *J. Person. Soc. Psychol.*, 1970, 95-135.
- Berkowitz, L.: *Aggression: A social-psychological analysis* Mc Graw Hill, New York, 1962, 74-95.
- Berkowitz, L.: The contagion of violence: An S-R mediational analysis of some effects of observed aggression, *Nebraska symposium on motivation*, a cura di Arnold W., Page, M., University of Nebraska Press, Lincoln, 1970, 4, 710-717.
- Biasi, V., Giannini, A. M., Bonaiuto, P.: Evidenza sperimentale di meccanismi di difesa da emozioni 'negative' nello stress. Ruolo dei *patterns* comportamentali di "Tipo A" e di "Tipo B". *Rivista di Psicologia, Comunicazione presentata al XII Congresso Nazionale della Divisione Ricerca di Base in Psicologia*, Società Italiana di Psicologia, Padova, 1994, 79 (1/3), 170/171.
- Biasi, V., Giannini, A. M., Bonaiuto, P.: Individual differences in defense mechanisms under stress and the inclination toward psychosomatic diseases. Communication presented at the *VIIIth Meeting of the ISSID*. Warsaw, Poland, 1995, 79 (1/3), 170-171.
- Biondi, M., Delle Chiaie, R., Maine Marchini, A., Pancheri, P. & Reda, G.: Stress, emozioni e malattia coronarica. Pancheri P. (a cura di), *Medicina e psicologia*. Angeli, Milano, 1988.
- Bonaiuto, P., Bartoli, G.: *Psicodinamica e sperimentazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997, 71-94, 177-208.
- Bonaiuto, P., Biasi, V., Giannini, A. M., Chiappero, E.: Defense mechanisms and Type A Behavior Pattern among Dancers, Athletes, and Sedentary Young Adults. Paper presented at the *17th International STAR Conference*, Graz, 1996.
- Bonaiuto, P., Giannini, A. M., Biasi, V.: *Motivazioni umane, processi cognitivi, emozioni, personalità*, *Antologia*, di studi, osservazioni e ricerche, Vol. II, Edizioni Psicologia, Rome, 1971, 48-50, 71.72.
- Bonaiuto, P., Giannini, A.M., Biasi, V.: *Psicologia Generale*, Edizioni Psicologia, Roma, 1993, 53-76.
- Bonaiuto, P.: Le motivazioni dell'attività nell'età evolutiva. Analisi fenomenologica, riferimenti e indicazioni per la sperimentazione, 1967, *AA.VV., La problematica dei campi da gioco nell'età evolutiva. Inpostazione di proposte di progettazione (Parte II)*, 2° Concorso di idee del Centro Milanese per lo Sport e la Ricreazione del Comune di Milano (1967), C.M.S.R., Milano, 1967, pubbl. anche da Edizioni Kappa, Roma, 48-50.
- Bonino S., Ragazzi contro, in "Psicologia contemporanea", 1999/155 Bambini e non violenza, Edizioni Gruppo Abele 1987

- Bonino, S., Saglione, G.: Aggressività e stili educativi familiari, *Psicologia Contemporanea*, 1980, n. 41, 17-23.
- Bonino, S., Saglione, G.: Aggressività ed adattamento, *Psicologia Contemporanea*, Boringhieri, Torino, 1978, 27-28.
- Bonino, S., Salvini, A.: Una morale anti-aggressiva, *Psicologia Contemporanea*, 1991, n. 103, 12-16.
- Bonino, S.: Mass media e comportamento aggressivo: violenza in TV, *Psicologia Contemporanea*, 1994, n. 125, 18-35.
- Bortner, R.W., Rosenman, R.H. & Friedman, M.: Familiar similarity in pattern a behavior: Father and sons. *Journal of Chronic Disease*, 1970.
- Bortner, R.W.: A short rating scale as a potential measure of pattern A behavior. *Journal Chronic Disease*, 1969, 22, 87-91.
- Campart M., Intervento Conferenza di Utrecht, 1997
- Caprara G., Addio alunni crudeli, in *Psicologia contemporanea*, 1996/138. Storie di ordinaria deprivazione, in "Psicologia contemporanea", 1998/15
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Perugini, M., Pastorelli, C.: *Indicatori della condotta aggressiva: Irritabilità e Ruminazione/Dissipazione*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1991, 121-137, 217-249.
- Caprara, G.V., Laeng, M.: *Indicatori e precursori della condotta aggressiva, studi e ricerche*, Bulzoni Editore, Roma, 1988, 26-28.
- Caprara, G.V.: Personalità e aggressività *Vol. I: I contributi della teoria del comportamento*, *Psicologico*, Bulzoni Editore, Roma, 1976, 88-95.
- Caprara, G.V.: *Personalità ed aggressività*, Bulzoni, Roma, 1981, 37-54.
- Chiappero, E., Biasi, V., Giannini, A.M. & Bonaiuto, P.: "Comparing lifestyles and behavioural patterns of Dancers, Athletes and Sedentary Persons". Paper presented at the Meeting "Continents in Movement", Conference on "New Trends in Dance Teaching" (Section "Fundamental Research Applied to dance"), Lisbon, 1998.
- Cramer, P.: *The Development of Defense Mechanisms. Theory, Research and Assessment*. Springer, New York, 1991.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., Sears, R.: *Frustration and aggression* Nuova Haven, 1939 (trad. it. Frustrazione e aggressività, Giunti Barbera, Firenze, 1967, 32-50, 112-213).
- D'Urso, V., Trentin, R.: *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 1990, 119-158, 280-283.
- Erikson, E.H.: *Infance et Société*, Infanzia e società, Neuchatel: Delachaux & Niestlè, (1959), (trad. it. Armando, Roma, 1976, 231-259).
- Eron, L., Walder, L., Huesmann, L. R., & Lefkowitz, M.: *The convergence of laboratory and field studies of the development of aggression in determinants and origins of aggressive behavior*, Wit J. De & Hartup W., The Hague, Mouton, 1974.
- Eron, L.: Ricerche flash: La violenza in TV, *Psicologia Contemporanea*, nr. 123, 1994.
- Fenichel, O.: *The Psychoanalytic Theory of Neurosis* (1945), Norton & Co., New York, Trattato di Psicoanalisi (trad. it. Astrolabio, Roma, 1951, 148-190, 509-520).
- Feshbach, S.: *Aggression*, in *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 2, a cura di Mussen P., Wiley & Sons, Inc., New York, 1970, 159-259.
- Festinger, L., Pepitone, A., Newcomb, T.: Some consequences of deindividuation, a group *Abnorm. J., Soc. Psychology*, 1952, 47, 382-389.
- Fonzi A., Il gioco crudele, *Psicologia contemporanea*, 1999/156
- Fonzi A., Persecutori e vittime tra i banchi di scuola, in "Psicologia Contemporanea", 1999/129

- Forgays, D.K., Forgays, D.G., Bonaiuto, P. & Wrzesniewski, K.: Measurement of Type A Behavior Pattern from Adolescence Through Mid-Life: Further development of AATABS. *J Behav. Med.*, 1993.
- Freud, A.: *The Ego and the Mechanisms of Defence*, (1936) the Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London, 1961, L'Io e i meccanismi di difesa, Opere, Boringhieri, Torino, 1978, 51-52, 117-133.
- Freud, S.: *Be Abwehr Neuropsychosen, Neurologisches Zentralblatt 1894*; Le neuropsicosi da difesa, (1984), Opere, Boringhieri, Torino, 1968, vol.II,108-133.
- Freud, S.: *Gesammelte Werke*, 18 vol., S. Fischer Verlag GmbH-Francoforte Imago Publishing Co.ltd.- London, 1940-50, Inibizione, sintomo e angoscia, (1925), Opere, Boringhieri, Torino, 1978, vol. I., 308-309.
- Freud, S.: *Vorlesungen Zur Einführung in die Psychoanalyse* (1915-1917), Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1932). Pulsioni e loro destini. *Metapsicologia* (1915), Opere, Boringhieri, Torino, 1976, vol.VII, 48-72.
- Freud, S.: *Vorlesungen Zur Einführung in die Psychoanalyse* (1915-1917), *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (1932), *Pulsioni e loro destini. Metapsicologia* (1915), in *Opere*, Boringhieri, Torino, 1976, vol.VIII, *Introduzione alla psicoanalisi*, (nuova serie di lezioni) (1932), Opere, Boringhieri, Torino, 1979, vol.XI, 48-72.
- Freud, S.: Zur Psychopathologie des Alltagslebens. *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, 1991, 10, 1-32, 95-143.
- Friedman, M. & Rosenman, R.H.: Association of a specific over behavior pattern with blood and cardiovascular findings. *J. Am Med. Assoc.*, 1959, 169, 1286-1296.
- Friedman, M. & Rosenman, R.H.: *Type A Behavior and Your Heart*, Fawcett, Greenwich, Knopf, New York, 1974, .
- Friedman, M., H.S., Hall, J.A., Harris, M.J.: *Type A Behavior, nonverbal expressive style, and health*. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1985.
- Fromm, E.: *The Anatomy of Human Destructiveness* (1973), in *Anatomia della distruttività* (trad. it. Mondadori, Milano, Marzo, 1975, 248-277).
- Giannini, A.M., & Bartoli, G.: Dance, self-perception, education and therapy. A critical evaluation. Paper presented at the *104th Annual Convention, American Psychological Association (Division 10), Symposium on, The Perception of Dance: Illusions, Aesthetics and Applications*, Toronto, 1996.
- Giannini, A.M., Biasi, V., Bonaiuto, P.: Psychosomatic complaints and defense mechanism in Type A and Type B Young Adults under stress. Paper presented at the *16th International STAR Conference*, Prague, 1995.
- Grassi, L.: L'ipotesi della personalità di Tipo C a rischio per la neoplasia *Medicina Psicosomatica*, 1987, 32, 4, 329-348.
- Greer, S., Morris, T.: Psychological attributes of women who develop breast cancer: A controlled study. *Journal of Psychosomatic Research*, 1975, 19, 147-153.
- Grossarth-Maicek, R., Bastiaans, J., Kanazir, D.T.: Psychosocial factors as strong predictors of mortality from cancer, ischemic heart disease and stroke: The Yugoslav prospective study, *J. Psychosom Res*, 1985, 9, 479-495.
- Grossarth-Maicek, R., Eysenck, H.J. & Vetter, H.: Personality Type, smoking habit and their interaction as predictors of cancer and coronary heart disease. *Personality and Individual Differences*, 1988.
- Hartmann, H.: Ich-Psychoanalyse und Anpassungsproblem and the Problem of Adaptation 1958 *Internationale Zeitschrift zur Psychoanalyse und Imago* .Leipzig-wien 1939. *Psicologia dell'Io e problema dell'adattamento*, (1939), (trad. it. Boringhieri, Torino, 1966, 77-94).

- Haynes, S.G., Feinleib, M. & Kannel, W.B.: The relationship of psychosocial factors to coronary heart disease in the Framingham Study, *American Journal of Epidemiology*, 1980, 11, 27-58.
- Haynes, S.G., Levine, S., Scotch, N., Feinleib, M. & Kannel, W.B.: The relationship of psychosocial factors, *American Journal of Epidemiology*, 1978, 107, 362-381.
- Hentschel, U., Smith, G., Ehlers, W. & Draguns, J.G.: The Concept of Defense Mechanisms in *Contemporary Psychology. Theoretical, Research and Clinical Perspectives*, Springer, New York, 1993.
- Horney, K.: *New Ways in Psychoanalysis* New York: W.W. Norton & Co. Inc./c(1939), *Nuove vie della psicoanalisi* (trad. it Bompiani, Milano, 1950, 5-89, 159-170, 259-251).
- Huesmann, L.R. e Eron, L.D.: Television and the aggressive child: A cross-national comparison, *Lawrence Erlbaum Associates*, Hillsdale, 1986, 210-215.
- Hunter, S.M., Wolf, T.M., Sklov, M.C., Webber, I.S., Wathon, R.M. & Berenson, G.S.: Type A coronary-prone behavior pattern and cardiovascular risk factor variables in children and adolescents: The Bogalusa Heart Study, *Journal of Chronic Disease*, 1982, 35, 613-621.
- Jackson, C. & Levine, D.W.: Comparison of the Matthews Youth Test for Health and the Hunter-Wolf A-B Rating Scale: Measurement of Type A behavior in children, *Health Psychology*, 1987.
- Janisse, M.P. : *Individual Differences, Stress and Health Psychology*, Springer, New York, 1988.
- Jenkins, C.D., Zyzanski, S.J. & Rosenman, R.H.: *Jenkins Activity Survey Manual. Psychological Corporation*, New York, 1979.
- Klein, M.: *Contributions to Psycho-Analysis, 1921-1945*, the Hogarth Press- London, 1948, *Developments in Psycho-Analysis*, the Hogarth, Press- London, 1952, Scritti, 1921-1958, (trad. it. Boringhieri, SpA Torino, 1978, 197-249, 409-460).
- Klein, M.: *Die Psychoanalyse des Kindes*, Int. Psychoanalyse Ver., Wien, (1932), (trad. it. ingl. Hogarth Press, London, 1932, 1950, 105-174).
- Kneier, A.W., Temoshock, L.: Repressive coping reaction in patients with malignant melanoma as compared to cardiovascular disease, *Journal of Psychosomatic Research*, 1984, 28, 145-155.
- Kobasa, S.O., Maddi, S.R. & Kahn, S.: Hardiness and health: A prospective study. *J. Person. Soc. Psychol.*, 1982.
- Kobasa, S.O., Maddi, S.R. & Zola M.A.: Type A and hardiness, *Journal of Behavioral Medicine*, 1983, 6, 41-51.
- Kobasa, S.O., Maddi, S.R., Courington, S.: Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. *J. Health Soc. Behav.*, 1981.
- Kobasa, S.O.: Stressful life events, personality and health: An inquiry in to hardiness. *J. Person. Soc. Psychol.*, 1979.
- Kornadt, H.J.: *Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. Bern: H. Huber, C/1982. Teoria della motivazione all'aggressione e sviluppo dell'aggressività, L'aggressività Umana, a cura di Caprara, G.V. e Renzi P., Bulzoni, 1985, 133-143.*
- Lalli, N.: *Manuale di Psichiatria e Psicologia*, Liguori, Napoli 1991, 217-227.
- Laudenslager, M., Coe, C.L., Weiner, S.B., Rosenberg, L.T., Levine, S.: Endocrine and immune response to separation and maternal loss in non human primates. Reite M., Field T., *The Psychobiology of attachment and separation, Academic Press*, London, 1985.
- Laughlin, H.P.: The Ego and its defences, *Appleton-Century-Crofts*, New York, 1970, 134-148.
- Lewin, K., Lippit, R., White, R.K.: Patterns of aggressive behaviour in experimentally created, Social Climates, *Journal of social Psychology*, 1939,n.10, 123-247.
- Lingiardi, V. & Madeddu, F.: *I meccanismi di difesa. Teoria clinica e ricerca empirica*, Cortina, Milano, 1994.

- Lorenz, K.: *Das sogenannte Böse: zur Naturalgeschichte der Aggression*. Dr. Borotta Scholler, Verlag, Wien (1963) L'aggressività, (1963), Il Saggiatore, Milano, 1976, 80-87.
- Maddi, S.R., & Kobasa, S.O.: *The Hardy Executive: Health under Stress*. Dow Jones-Irwin, Homewood, 1984.
- Mancini T., Adolescenti a Scuola: rapporti, percezione delle regole e gestione dei conflitti, Comune di Modena, Provveditorato agli Studi, Modena 1999
- Matthews, K.A. & Angulo, J.: Measurement of the Type A behavior pattern in children: Assessment of children's competitiveness, impatience, anger, and aggression. *Child Development*, 1980, 51, 466-475.
- Matthews, K.A. & Jennings, J.R.: Cardiovascular responses of boys exhibiting the Type A behavior pattern. *Psychosomatic Medicine*, 1984, 46, 484-497.
- Menesini E., Bullismo che fare?, in "Psicologia contemporanea", 1998/149
- Mongardini, C.: Il dilemma dei mass media, ID., La costruzione dell'avvenimento. *Poteri e limiti dell'informazione*, La Goliardica, Roma, 1983.
- Morris, T., Greer, S., Pettingale, W.K., Watson, M.: Patterns of expression of anger and their psychological correlates in women with breast cancer, *Journal Psychosomatic Research*, 1981.
- Muslin, H. L., Gyarfás, K., Pieper, W.J.: Separation experience and cancer of the breast. *Academy of Science*, 1966, 125, 802-806.
- Olweus D., Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono, Giunti, 1996
- Olweus, D.: Bullying at school. What we know and what we can do, (1993), *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, (trad. it. Giunti, Firenze, 1996), 11-49, 56-58.
- Olweus, D.: Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis, *Developmental Psychology*, 1980, 16, 644-660.
- P. Bonaiuto & A. M. Giannini *Teoria dello Humor*. E.U.R., Roma, 1998.
- Pancheri, P.: *Trattato di medicina Psicosomatica*, Usés, Firenze, 1984.
- Patterson, G. R., Littman, R.A., Bricker, W.: Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression, *Monographs of the Society for Research, in Child Development*, 1967, 32, V, 1-43.
- Peglar, M. & Borgen, F.H.: The defense mechanisms of coronary patients, *J. Clin. Psychol.*, 1984.
- Pepitone, A., Reichling, G.: Group cohesiveness and the expression of hostility, *Human Relations*, 1955, 8, 327-337.
- Prina F.. Bullismo e violenza a scuola. Una ricerca in cinque scuole torinesi, Città di Torino (in consultazione presso Progetto ITACA – Comune di Torino)
- Rahe, R.H., Havig, L. & Rosenman, R.H.: Heritability of Type A behavior, *Psychosomatic Medicine*, 1978.
- Rosenman, R.H. & Friedman, M.: Relationship of Type A behavior pattern to coronary heart disease, Selye H., *Selye's guide to stress research*. Van Nostrand, New York, 1983.
- Rosenman, R.H., Rahe, R.H., Borhani, N.O. & Feinleib, M.: Heritability of personality and behavior pattern. *Proceedings of the First International Congress on Twins*, Roma, 1974.
- Rosenman, R.H.: Current and Past history of Type A behavior pattern, Schmidt T.H., Dembronski, T.M. & Blumchen, G., *Biological and Psychological Factors in Cardiovascular Disease*, Springer, Heidelberg, 1986.
- Rosenman, R.H.: *The interview method of assessment of the coronary-prone behavior pattern*, Dembronski T.M., Weiss S.M., Shields J.I., Haynes S.G., Feinleib M., Coronary-Prone Behavior. Springer, New York, 1978, 40, 478-486.
- Scherwitz, L.: Interviewer behaviors in the Western Collaborative Group Study and the multiple risk factor intervention trial structured interviews. In: M.J., Strube, *Type A Behavior.*, Sage, London, 1991.

- Schmitz, P.G.: Personality, stress-reactions and disease. *Personality and Individual Differences.*, 1992, 13, 683-691.
- Siegel, J.M. & Leitch, C.J.: Assessment of the Type A behavior pattern in adolescents. *Psychosomatic Medicine*, 1981.
- Singer, J.L.: *The control of Aggression and Violence*, Academic Press, London, New York, 1971, 19-60.
- Singer, J.L.: The influence of violence portrayed in television or motion pictures upon overt aggressive behavior, in *The control of aggression and violence*, a cura di Singer J.L., Academic Press, London, New York, 1971, 56-80.
- Smith P.K., Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative, Edizioni Centro Studi Erikson, 1995
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R.D.: STAI Manual fir the State-Trait Anxiety Inventory ('Self-Evaluation Questionnaire'), *Palo Alto: Consulting Psychologists Press*, 1970.
- Spielberger, C.D., Johnson, E.H., Russel, S.F., Crane, R.J., Jacobs, G.A. & Worden, T.J.: The experience and expression of anger: Costruction and validation of an anger expression scale, Chesney, M.A. & Rosenman, R.H., *Anger and Ostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders*, Hemisphere, New York, 1985.
- Spielberger, C.D.: Manual for the State-Trait Anxiety Inventory, Revised, *Palo Alto: Consulting Psychologists Press*, 1983.
- Spielberger, C.D.: Personality factors (Type C) and the etiology of cancer. Paper presented at the *16th International STAR Conference*, Prague, 1995.
- Spielberger, C.D.: *The Rationality/Emotional Defensiveness (R/ED) Scale: Preliminary Test Manual*, University of South Florida, Tampa: Center for Research in Behavioral Medicine and Health Psychology, University of South Tampa, Florida, 1988.
- Temoshok, L.: Biopsychohsocial studies on cutaneous malignant melanoma: Psychosocial factors asociated with prognostic indicators, progression, psychophysiology and tumot-host response, *Social Science & Medicine*, 1985, 20, 833-840.
- Vaillant, G.E.: *Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers*, American Psychiatric Press, Washington, 1992.
- Waldron, I., Hickey, A, McPherson, C., Butensky, A., Gruss, L., Overall, K., Schmader, A. & Wohlmut, D.: Type A behavior pattern: relationship to variation in blood pressure, parental characteristics, and academic and social activities of students, *Journal of Human Stress*, 1980, 6, 16-27.
- Winnicott, D.W.: *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Trad. Monod, G. e Pontalis, J.B., Gallimard, J.B., Parigi, 1975, 143-150.
- Wolfgang, M., Ferracuti, F.: *The subculture of violence*, Tavistock, London, 1967, 88-110.
- Wrzesniewski, K., Forgays, D.G. & Bonaiuto, P.: Measurement of Type A Behavior Pattern in Adolescents and Young Adults: Cross-cultural development of AATABS. *J. Behav. Med.*, 1990.
- Wrzesniewski, K., Forgays, D.G. & Bonaiuto, P.: Personality and health injurious behavior: A cross-cultural analysis, *Paper Presentend at the 5th European Conference on Personality*, Roma, 1990.
- Wrzesniewski, K., Jakudowska-Winnecka, A., Duceynska, R. & Kolodziejek, J.: Type A Behavior Pattern and dynamics of coping strategies following a firts miocardial infarction. paper presented at the *16th International STAR Conference*, Prague, 1995.
- Zimbardo, P. G.: The human choice: individuation, reason and order versus deindividuation, impulse, and chaos, *Nebraska symposium on motivation*, a cura di Arnold, W. e Levine, D., University of Nebraska Press, Lincoln, 1969, 168-190.