

Gianluca Gini

Conoscere per intervenire. Una selezione ragionata di metodi e strumenti per la valutazione del bullismo a scuola

(doi: 10.1449/20147)

Psicologia clinica dello sviluppo (ISSN 1824-078X)

Fascicolo 1, aprile 2005

Ente di afferenza:

Università la Sapienza di Roma (Uniroma1)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Conoscere per intervenire

Una selezione ragionata di metodi e strumenti per la valutazione del bullismo a scuola

Gianluca Gini (Università di Padova)

Negli ultimi anni, un ampio numero di studi sul fenomeno del bullismo si è focalizzato sulla progettazione di programmi di intervento e prevenzione nella scuola, che prevedono come primo passo l'acquisizione di consapevolezza mediante la raccolta di informazioni sul problema. Il presente contributo ha lo scopo di presentare una selezione dei principali metodi e strumenti presenti in letteratura per la valutazione delle prepotenze nella scuola. Per la selezione degli strumenti presentati sono stati seguiti due criteri fondamentali: il livello di diffusione degli strumenti nella letteratura italiana e internazionale e la loro disponibilità e applicabilità nel contesto italiano. La rassegna suggerisce un approccio fondato sulla ricerca di fonti complementari ed indipendenti di informazione per la valutazione di un fenomeno così complesso.

1. Introduzione

Diverse indagini hanno ripetutamente confermato la preoccupante presenza del fenomeno delle prepotenze nella scuola italiana (Fonzi, 1997). Smith e Brain (2000), inoltre, hanno recentemente affermato che il bullismo può essere a tutti gli effetti considerato un fenomeno «normale», nel senso di normativo, in quanto lo si ritrova nella maggior parte delle situazioni di gruppo e non solo a scuola. Tuttavia, il fatto che sia normativo non significa che sia anche socialmente accettabile e che non si debba, invece, far sì che i comportamenti di prepotenza diventino progressivamente «fuori norma».

Diversi studi, infatti, hanno sottolineato la pericolosa relazione che può esistere tra l'essere coinvolto frequentemente in episodi di prepotenza a scuola e alcune conseguenze a lungo termine nello sviluppo psico-sociale di entrambi i protagonisti. Per i bulli, ad esempio, è stata evidenziata una maggiore probabilità, rispetto ai ragazzi non aggressivi, di incorrere in età adolescenziale in problemi di devianza, comportamenti antisociali, criminalità, abuso di sostanze; i bambini che sono stati sottoposti ripetutamente a molestie e tormenti, invece, risultano più esposti al rischio di sviluppare bassa autostima, abbandono scolastico (Berthold e Hoover, 2000), depressione e, nei casi estremi, suicidio (Carney, 2000; O'Moore e Hillery, 1991; Parker e Asher, 1987; Sharp, Thompson e Arora, 2000).

Per tali motivi, la letteratura scientifica più recente sul fenomeno delle prepotenze tra compagni si è focalizzata sui modelli e sulle strategie di intervento e prevenzione nella scuola. In particolare, è stata più volte sottolineata la necessità di progettare interventi secondo un approccio ecologico e sistemico in grado di attivare cambiamenti nel clima generale della scuola, nelle norme e nei valori del gruppo, invece di focalizzarsi esclusivamente sui bambini bulli e vittime. Una simile prospettiva mira ad integrare al proprio interno diversi livelli di intervento, dalla scuola come sistema al gruppo classe, fino ad arrivare ai singoli individui coinvolti più direttamente nel problema. Inoltre, l'assunto alla base del modello ecologico riguarda la possibilità di attivare direttamente le risorse interne della scuola (insegnanti, alunni, genitori, personale non docente), invece di ricorrere esclusivamente ad interventi specialistici dall'esterno (Menesini, 2000, 2003; Olweus, 1993; Rigby, 1996; Sharp e Smith, 1994).

Il primo passo verso l'attivazione di un programma di intervento volto a contrastare la diffusione delle prepotenze nella scuola prevede l'acquisizione di consapevolezza, da parte della comunità scolastica stessa, circa la presenza effettiva del problema e la sua incidenza in termini quantitativi (percentuale di episodi di prepotenza che accadono con una certa frequenza, numero di ragazzi coinvolti, ecc.). A tal fine risulta importante la raccolta di dati che forniscano una prima «fotografia» della situazione nella propria classe e/o scuola e che, successivamente, consentano di verificare il livello di efficacia delle strategie di intervento eventualmente adottate.

Possedere dati oggettivi che informino sulla situazione effettivamente presente in una data realtà scolastica all'inizio di un qualsiasi percorso di intervento è di fondamentale importanza, in quanto consente di raggiungere molteplici scopi, come è stato ben evidenziato da Sharp e Smith (1994).

In primo luogo, la disponibilità di tali informazioni permette di rendere il personale docente e non docente, gli alunni e i genitori consapevoli della presenza del problema e della sua gravità e, di conseguenza, di motivare i presidi, i direttori ed il personale della scuola ad intervenire.

Inoltre, può risultare molto utile accertare più esattamente dove e in che modo si manifestano con maggiore frequenza situazioni di prepotenza a scuola, al fine di individuare strategie mirate per la prevenzione di comportamenti negativi. Ad esempio, rilevare che certi luoghi della scuola, come il cortile, i bagni o la mensa, sono particolarmente favorevoli alla messa in atto di prepotenze, può spingere ad adottare strategie di controllo mirate o a ristrutturare l'ambiente stesso, ad esempio arricchendo il cortile di giochi ed attività «strutturate» da svolgere durante la ricreazione (Costabile, Palermi, Lo Feudo e Tenuta, 2000; Sharp e Smith, 1994).

Infine, questi dati servono per stabilire una «linea di base», relativa all'incidenza del problema e a qualsiasi altra variabile si ritenga utile come indicatore di un avvenuto cambiamento, con la quale confrontarsi dopo che si è intervenuti per verificare il livello di efficacia raggiunto dall'intervento nel modificare i comportamenti degli alunni e le relazioni nella classe.

Alla luce di queste considerazioni generali, nel presente lavoro viene presentata una selezione dei principali metodi e strumenti frequentemente utilizzati nelle fasi di indagine iniziale sul fenomeno e di verifica finale dell'efficacia di un intervento antibullismo. Questa selezione è stata guidata da due criteri fondamentali. In primo luogo, si è tenuto conto del livello di diffusione dei diversi strumenti nella letteratura italiana e internazionale sul fenomeno del bullismo nella scuola, quale garanzia della loro validità e attendibilità, nonché della possibilità di confrontare i dati ottenuti nella propria scuola con quelli locali, nazionali o internazionali ottenuti in ricerche precedenti. Il secondo criterio, invece, ha riguardato l'effettiva possibilità di utilizzare questi strumenti da parte di chi opera, come ricercatore, professionista o insegnante, nella scuola. A tale scopo, sono stati scelti quei metodi e strumenti di cui esiste una versione/procedura applicabile alla realtà italiana, e si è cercato di specificarne vantaggi e limiti in modo da facilitarne la scelta ed un uso il più possibile critico e consapevole.

2. L'autovalutazione e gli strumenti self-report

Allo scopo di raccogliere informazioni sul fenomeno del bullismo nella scuola è possibile utilizzare varie metodologie (colloqui con i singoli alunni, discussioni di gruppo, interviste, osservazioni dirette, ecc.), ciascuna delle quali richiede modalità di attuazione diverse e fornisce informazioni differenti. Tuttavia, sia nella ricerca scientifica che da parte di chi opera quotidianamente nella scuola, viene più frequentemente privilegiato l'uso dei questionari, in quanto essi consentono di ottenere molte informazioni in tempi brevi e con relativa semplicità. Il questionario come strumento di rilevazione, infatti, coniuga una relativa facilità di somministrazione e di codifica dei dati con la possibilità di inserire qualsiasi tipo di domanda si ritenga utile al fine di ottenere determinate informazioni.

I questionari più frequentemente utilizzati a questo scopo sono basati sull'autovalutazione, nel senso che a ciascun alunno viene chiesto di riferire la propria esperienza individuale, rispondendo a domande che riguardano direttamente la sua vita a scuola e le sue relazioni con i compagni.

2.1. Il questionario anonimo sulle prepotenze di Olweus

Lo strumento più frequentemente utilizzato per ottenere un'analisi descrittiva del fenomeno delle prepotenze nella scuola è il Questionario anonimo elaborato da Dan Olweus (1978, 1993), tradotto e adattato per l'Italia da Menesini e Giannetti (1997).

Obiettivo principale dello strumento, utilizzabile a partire dal secondo ciclo delle elementari, è quello di ricavare informazioni circa la presenza e la gravità del fenomeno, i luoghi dove si svolgono le prepotenze, le modalità più frequenti con cui sono agite le prepotenze stesse, i vissuti emotivi di coloro che subiscono, assistono e compiono prepotenze, in relazione ad alcune variabili generali come l'età, il sesso e il tipo di scuola (Fonzi, 1997). Dall'analisi delle risposte dei ragazzi, infatti, si può trarre una descrizione dettagliata della situazione, che può essere molto utile sia nella fase di progettazione di un intervento antibullismo, quando è necessario acquisire consapevolezza circa l'entità e la caratterizzazione del fenomeno, sia in fase di verifica *in itinere* dell'andamento del progetto stesso o, ancora, in fase di *follow-up* (Menesini, 2003).

È opportuno sottolineare, pertanto, che il questionario anonimo non ha lo scopo di identificare le vittime e i bulli nella classe, ma di raccogliere la percezione di quanto succede a scuola esclusivamente mediante l'autovalutazione da parte degli alunni che rispondono alle domande. Il dato principale che viene ricavato solitamente dal questionario è l'*Indice di Presenza* del fenomeno, cioè la percentuale di alunni che riferiscono di aver subito prepotenze con una certa frequenza («qualche volta o più spesso») negli ultimi due/tre mesi. Un secondo indice che si può calcolare è l'*Indice di Gravità*, che invece include solo gli episodi di prepotenza più frequenti («una o più volte alla settimana»).

Uno dei vantaggi principali di questo strumento di autovalutazione è che esso può essere proposto all'intero gruppo classe in un'unica sessione, con notevole risparmio di tempo rispetto ad altre metodologie d'indagine (come, ad esempio, le interviste individuali).

Un altro punto di forza dello strumento è il fatto di essere un questionario anonimo, cosa che dovrebbe aiutare l'alunno a rispondere con maggiore sincerità e tranquillità anche a domande che toccano temi così delicati, proprio grazie alla garanzia di non essere direttamente riconoscibile da parte di chi leggerà le risposte. Ad esempio, è stato più volte rilevato, a livello informale, come il questionario possa costituire per alcuni bambini la «prima occasione» per raccontare ciò che subiscono dai loro compagni di scuola.

Infine, un ulteriore vantaggio dello strumento è costituito dalla possibilità di modificare alcuni item che compongono il questionario o di aggiungere altre domande, in base alle esigenze delle singole realtà scolastiche.

Il limite principale del questionario, invece, comune a tutti gli strumenti self-report, riguarda proprio il problema dell'autovalutazione, cioè il fatto che chi risponde fa riferimento alla rappresentazione che ha di sé, alle sue relazioni e a ciò che è disposto a dire su queste cose (Bailey, 1982). L'autovalutazione si basa, infatti, sulla percezione soggettiva di chi compila il questionario e rende conto, di conseguenza, del «valore» emotivo che i suoi comportamenti hanno per quell'individuo. In particolare, alcuni autori si sono riferiti alla possibile tendenza da parte del soggetto che risponde alle domande ad attribuirsi tratti positivi e socialmente desiderabili con il concetto di *self-serving attribution bias* (Arkin, Cooper e Koldiz, 1980), un rischio che viene controllato solo in parte dall'anonimato che caratterizza il questionario.

Un ultimo problema legato all'uso dell'autovalutazione come fonte di informazione è relativo al livello di consapevolezza che coloro che rispondono possiedono circa ciò che succede loro a scuola in quanto, soprattutto ai livelli di età più bassi, i bambini non possiedono ancora una piena consapevolezza del proprio comportamento prepotente (Menesini, Ciucci, Tomada e Fonzi, 1999). Per limitare questo rischio, e in generale per migliorare il grado di attendibilità delle risposte, è opportuno che prima di iniziare la lettura delle domande il rilevatore discuta con i ragazzi sul significato del termine bullismo a partire dalla definizione di prepotenza presente in letteratura (Fonzi, 1997; Genta, Menesini, Fonzi e Costabile, 1996), invitandoli anche a fare esempi di episodi di prepotenza subita o agita nell'ambito scolastico.

In conclusione, nonostante il questionario anonimo di Olweus presenti alcuni limiti tipici di tutti i questionari di autovalutazione, esso può essere considerato uno strumento utile in una prima fase di esplorazione del problema rispetto ad alcune variabili generali (ad esempio, differenze legate all'età, al sesso, alla collocazione geografica della scuola, ecc.) e alle principali caratteristiche del fenomeno.

2.2. Il questionario «La mia vita a scuola»

Un altro questionario di autovalutazione frequentemente utilizzato nella scuola dell'obbligo ha per titolo «La mia vita a scuola» (Arora, 1992 in Sharp e Smith, 1994). Il questionario è costituito da un elenco di 39 eventi, di cui circa la metà piacevoli o neutri e l'altra metà spiacevoli, che potrebbero accadere ad un alunno/a a scuola. Ai ragazzi viene chiesto di indicare con quale frequenza hanno ricevuto questi comportamenti da parte di altri compagni nell'ultima settimana.

A partire dalle risposte degli alunni, questo strumento consente di

calcolare due differenti indici: un *Indice degli Episodi di Bullismo*, dato dalla percentuale di risposte «più di una volta» agli item chiave e un *Indice Generale di Prepotenza*, determinato dalla somma delle percentuali di risposte «più di una volta» o «una volta» agli item chiave. È possibile anche calcolare indici separati per i diversi tipi di prepotenza (fisica, verbale, indiretta), nonché un indice relativo ai comportamenti prosociali (Gini e Rosi, 2003).

Insieme ai vantaggi offerti anche dal questionario di Olweus, caratteristica della scheda «La mia vita a scuola» è quella di essere facilmente utilizzabile con bambini delle scuole elementari a partire dagli 8 anni, grazie alla sua brevità e alla semplicità nella formulazione delle domande.

Anche gli svantaggi di questo strumento sono analoghi a quelli già descritti in riferimento alla procedura di autovalutazione. Inoltre, può rappresentare un limite nella valutazione generale del fenomeno l'arco temporale molto ridotto a cui si fa riferimento nel questionario: l'ultima settimana anziché gli ultimi due/tre mesi come nel questionario di Olweus.

2.3. La rilevazione del fenomeno nei bambini piccoli

I questionari per la rilevazione del fenomeno nella scuola fin qui considerati, a causa della loro struttura esclusivamente linguistica, sono adatti solo a bambini a partire almeno dalla terza elementare.

Smith e Levan (1995), adottando come modello la versione inglese (Whitney e Smith, 1993) del questionario di Olweus, hanno costruito uno strumento di rilevazione che fosse utilizzabile con bambini di seconda elementare (6/7 anni). Il loro strumento, infatti, pensato per una somministrazione sotto forma di intervista individuale, prevede 20 domande con una formulazione delle risposte secondo un formato a scelta multipla, mentre ciascuna risposta è accompagnata da una figura per facilitare la scelta al bambino (ad esempio, la risposta «sì» è associata ad una faccina sorridente, la risposta «no» ad una faccina triste).

In Italia, un tentativo analogo è stato fatto da Gini, Benelli e Casagrande (2003). Lo strumento costruito da questi autori è costituito da due versioni parallele, una relativa al «fare» prepotenze e una al «subire» prepotenze a scuola, nelle quali a ciascuna domanda, letta dall'adulto che somministra il questionario sotto forma di intervista individuale, è associato un disegno colorato che ne rappresenta la situazione (ad es. comportamento di prepotenza: «un bambino dà un calcio ad un altro bambino»; comportamento prosociale: «un bambino offre una merenda al compagno») con lo scopo di facilitarne la comprensione.

Entrambe le versioni sono costituite da 12 domande che descrivono

altrettanti comportamenti suddivisibili in: prepotenze verbali (offendere, minacciare), prepotenze fisiche (tirare i capelli, dare un calcio), isolamento sociale (escludere dal gioco, rifiutarsi di aiutare), danni agli oggetti (rompere un gioco, portare via un gioco), comportamenti positivi o prosociali (giocare insieme, scambiarsi i giochi, offrire una merendina, dare un bacio).

Le domande chiedono di indicare quante volte quel determinato comportamento è stato subito o agito, a seconda della versione, e i bambini possono scegliere tra quattro possibilità di risposta: «mai», «una volta sola», «poche volte», «tante volte».

Lo strumento si è rivelato utile per valutare la presenza dei comportamenti indagati e l'efficacia di un intervento anche a livello di prima elementare (Gini *et al.*, 2003), mentre è in corso un suo adattamento ulteriore alla fascia di età 4-5 anni, per consentire una prima forma di indagine sulle modalità di interazione aggressiva a partire già dalla scuola materna.

3. L'approccio sociometrico

Come si è visto nella prima parte del presente contributo, l'indagine descrittiva condotta mediante i questionari di autovalutazione consente di ottenere una rappresentazione approfondita del fenomeno del bullismo nella singola classe o nell'intera scuola, tuttavia risulta difficile una chiara analisi delle relazioni nel gruppo dei coetanei e soprattutto la precisa individuazione di quali ragazzi siano più frequentemente coinvolti nei principali episodi di prepotenza.

In altre parole, per poter parlare di bulli e vittime in senso proprio è necessario utilizzare una modalità di rilevazione differente, basata sulla rappresentazione sociometrica delle relazioni tra i compagni mediante la nomina dei pari che consente l'individuazione dei diversi ruoli attivi nella classe (Ahmad e Smith, 1990; Menesini *et al.*, 1999).

È bene precisare che per ruolo, in questo caso, si deve intendere un modello di comportamenti attesi da parte dei membri di un determinato gruppo e un insieme di aspettative, definite socialmente, a cui gli individui tendono a conformarsi (Franzoi, 1996). Tali ruoli pertanto, poiché vengono costruiti all'interno delle relazioni sociali, sono determinati sia dalle caratteristiche individuali di chi li assume sia dalle aspettative degli altri nei loro confronti (Hymel, Wagner e Butler, 1990; Smith, Bowers, Binney e Cowie, 1993).

Per tali motivi, quando si parla di bulli e di vittime in una classe, tali termini devono essere intesi come «etichette» che si riferiscono ai parti-

colari ruoli sociali assunti da certi bambini o ragazzi all'interno del gruppo più che, in senso stretto, a loro caratteristiche personali. L'essere riconosciuto come bullo o vittima, infatti, dipende non solo dal fatto di agire o subire determinati comportamenti di prepotenza ma anche, in maniera altrettanto significativa, di essere percepiti come tali dalla maggioranza dei membri del gruppo stesso (De Rosier, Cillessen, Coie e Dodge, 1994). Questa interrelazione tra aspettative del gruppo e comportamenti individuali finisce spesso per generare una sorta di circolo vizioso che rende conto della stabilità nel tempo di un determinato ruolo (Cillessen e Ferguson, 1989).

3.1. La nomina dei pari

Il metodo delle nomine rappresenta una variazione del classico questionario sociometrico di Moreno (1953) e vanta una lunga tradizione negli studi sullo sviluppo sociale, grazie al numero di informazioni che se ne possono trarre a fronte di una relativa semplicità di somministrazione ed elaborazione (Huesmann, Eron, Guerra e Crawshaw, 1994; Perry, Kusel e Perry, 1988; Terry e Coie, 1991).

In concreto, tale metodo permette di identificare gli individui che soddisfano una o più caratteristiche positive o negative (essere buoni compagni di gioco o di studio, essere aggressivi, ecc.). A questo scopo, ai soggetti che compilano il questionario è richiesto di indicare i nomi di coloro che possiedono più di altri tali caratteristiche.

Nel caso specifico del bullismo, pertanto, il questionario delle nomine chiede ai ragazzi di nominare chi, tra i/le compagni/e, mette in atto più frequentemente comportamenti di prepotenza e chi, viceversa, più spesso li subisce (eteronominata). I ragazzi sono liberi di nominare uno o più compagni/e per la stessa domanda, di nominare la stessa persona in più risposte oppure di non nominare nessuno se ritengono che nessuno dei compagni metta in atto abitualmente quel determinato comportamento. Infine, possono nominare anche se stessi in una o più domande nel caso in cui ritengano, ad esempio, di essere tra quelli che subiscono più frequentemente prepotenze o tra quelli che più spesso le mettono in atto (autonominata).

Tradizionalmente, gli studi sul bullismo hanno utilizzato una forma molto semplice del questionario delle nomine, formata da due sole domande, con lo scopo di selezionare i soggetti bulli e vittime e approfondire alcune loro caratteristiche (Boulton e Smith, 1994; Fonzi, 1999).

Alcuni di questi studi (Boulton e Smith, 1994; Fonzi, Ciucci, Berti e Brighi, 1996; Genta, Berdondini e Brighi, 1997; Menesini, Melan e Pignat-

ti, 2000) hanno utilizzato una trasformazione delle nomine in valori percentuali, al fine di attribuire i ruoli di bullo e vittima in base al superamento di determinati valori-soglia (di solito il 40% o il 50% dei votanti). Più recentemente, invece, è emersa la tendenza a standardizzare i punteggi grezzi trasformandoli in punti z: questa procedura, infatti, offre dei vantaggi rispetto all'uso delle percentuali, in quanto permette di tenere conto delle dimensioni della classe (Menesini *et al.*, 1999; Sutton e Smith, 1999). In questo secondo caso, il livello-soglia per l'assegnazione dei ruoli è solitamente considerato quello di una deviazione standard sopra la media ($Z > 1$).

Coloro che risultano non essere mai nominati come bulli o come vittime (nomine grezze = 0) vengono classificati come esterni o estranei al fenomeno e possono essere considerati, a scopo di ricerca, come gruppo di controllo.

Il metodo delle nomine presenta due vantaggi sostanziali. Il primo riguarda la possibilità di individuare i ruoli nella classe in maniera attendibile, grazie alla presenza contemporanea di più valutatori (l'insieme dei compagni). Il secondo, invece, deriva dalla constatazione che la valutazione dei pari tende a mantenersi stabile nel tempo e risulta predittiva di altre variabili, come l'insuccesso scolastico.

Lo svantaggio principale di questo metodo, invece, riguarda il fatto che non consente di raccogliere tutta quella gamma di informazioni quantitative e qualitative relative al fenomeno del bullismo (sentimenti, cause, atteggiamenti, variabili contestuali, ecc.) che possono essere ottenute con il questionario di Olweus o con altri questionari di tipo self-report.

Inoltre, come si è visto parlando dei ruoli, nell'interpretare i dati ottenuti dalle nomine è necessario tenere conto delle possibili influenze legate alla «reputazione sociale» e alle aspettative dei compagni (De Rosier *et al.*, 1994).

Un ulteriore punto critico di questo strumento è relativo all'influenza del sesso dei soggetti sulla distribuzione dei ruoli, dal momento che i bulli nominati dai compagni sono molto più frequenti nel gruppo dei maschi rispetto a quello delle femmine. Questa distribuzione «anomala» rispetto al sesso è coerente con quegli studi che descrivono i maschi come più attivamente coinvolti in comportamenti aggressivi (Hyde, 1984; Maccoby e Jacklin, 1980) e di prepotenza (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts e King, 1982; Whitney e Smith, 1993) e le femmine, al contrario, come più empatiche (Erwin, 1993) e inclini a mettere in atto comportamenti prosociali (Hoffman, 1977).

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996) hanno proposto una possibile spiegazione di questa differenza tra maschi e femmine nella distribuzione dei ruoli in termini di regole e ruoli sociali: tra

i ragazzi, l'uso dell'aggressività, soprattutto di quella fisica, è molto diffuso e solitamente approvato dai pari; inoltre, i ragazzi a volte hanno bisogno di partecipare alle attività del gruppo, qualunque esse siano, dal gioco di lotta alla prepotenza, per sentirsi pienamente accettati dai coetanei. Infine, alcuni studi hanno trovato che l'aggressività viene a volte idealizzata tra i maschi ma non tra le femmine (Bjorkqvist, Lagerspetz e Kaukiainen, 1992). Al contrario, il ruolo sociale femminile tipicamente richiede di adottare comportamenti prosociali, di essere empatiche e di essere di aiuto agli altri.

Tuttavia, anche una spiegazione di tipo più metodologico potrebbe essere valida, in quanto la formulazione della domanda per la nomina fa riferimento ad un generale comportamento di prepotenza. Si può pertanto ipotizzare che ai ragazzi che compilano il questionario nominando i compagni vengano in mente con maggiore facilità episodi ed esempi di prepotenze di tipo diretto, soprattutto fisico, che sono più diffuse tra i maschi, mentre sfuggano quelle modalità di prepotenza di tipo più indiretto o relazionale messe in atto frequentemente dalle ragazze, che agiscono sulle relazioni sociali ed affettive tra compagni, quali l'esclusione dal gruppo, l'isolamento, la diffusione di calunnie, ecc. (Bjorkqvist *et al.*, 1992; Crick e Bigbee, 1998; Crick e Grotpeter, 1995). Questo potrebbe portare i ragazzi a nominare tra i bulli con maggiore facilità i compagni maschi, portando ad una sottostima del numero di femmine che assumono questo ruolo con una certa frequenza.

3.2. Il questionario «Ruoli dei Partecipanti»

Recentemente in letteratura è stata enfatizzata la natura di gruppo del fenomeno (Pepler e Craig, 1995; Salmivalli *et al.*, 1996) e, pertanto, si è riconosciuta la necessità di tenere in maggiore considerazione tutti gli alunni della classe, sottolineando il ruolo attivo svolto anche da coloro che non sono direttamente classificabili come bulli o vittime.

Questo tentativo di riconoscere l'importanza di tutti i membri del gruppo, sia in fase di analisi del fenomeno sia nella progettazione degli interventi, ha portato alla necessità di identificare altri ruoli significativi nella classe, come quello dell'aiutante del bullo o del difensore della vittima (Salmivalli *et al.*, 1996; Sutton e Smith, 1999). A questo scopo, il gruppo di ricerca guidato da Cristina Salmivalli (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, Lappalainen e Lagerspetz, 1998) ha lavorato alla costruzione di un questionario di nomina dei pari chiamato «Ruoli dei Partecipanti» costituito da 50 item ed validato su un campione di ragazzi delle scuole medie. Nella versione italiana, il questionario è più breve (21 item), è utilizzabile anche

con bambini del secondo ciclo delle elementari e consente, come la versione originale, di identificare sei differenti ruoli all'interno della classe: il Bullo, due ruoli pro-bullismo (Aiutante e Sostenitore), la Vittima, il Difensore e l'Esterno (Menesini e Gini, 2000).

A seguito di ripetute applicazioni a gruppi di soggetti di diversa età, il questionario si è dimostrato una valida ed attendibile «estensione» del questionario delle nomine a due soli item, in grado di assegnare un ruolo alla maggior parte degli alunni di una classe (Gini, 2005).

4. Il metodo osservativo

Considerata la specificità del fenomeno indagato, caratterizzato da un'elevata complessità dei processi che sono coinvolti nelle relazioni aggressive tra compagni e da una molteplicità di ruoli ricoperti dai diversi protagonisti, a fianco dei questionari sono state a volte utilizzate altre modalità di raccolta di informazioni basate su fonti diverse dai bambini direttamente coinvolti (Genta, Pieracci e Canei, 2002).

D'altro canto, nella recente letteratura sugli interventi antibullismo è emersa spesso un'importante indicazione metodologica relativa alla possibilità di valutare in maniera più o meno «oggettiva» l'efficacia di un intervento ed è quindi emersa la necessità di individuare metodi di valutazione che permettano di cogliere più chiaramente la natura relazionale, emotiva, sociale, dei cambiamenti che avvengono nella scuola. I programmi di intervento, infatti, hanno l'obiettivo di promuovere un complesso di attività tese a favorire relazioni interpersonali positive nella classe e la loro efficacia non è facilmente riconducibile ad una serie di dati numerici relativi ad aspetti strettamente comportamentali, come può essere la percentuale di incidenza del fenomeno. La misurazione di cambiamenti quali il miglioramento del clima nella classe, l'aumento della cooperazione tra compagni e della fiducia verso gli adulti potrebbe avvenire più facilmente affiancando ai tradizionali strumenti di misurazione del comportamento metodi che consentano l'analisi di altri aspetti del fenomeno (processi relazionali, atteggiamenti verso determinati comportamenti o verso i compagni, ecc.), come l'osservazione naturalistica o l'intervista (Berdondini e Fonzi, 1999).

Alcuni ricercatori canadesi (Pepler, Craig, Ziegler e Charach, 1993; Pepler e Craig, 1995), ad esempio, hanno messo a punto una metodologia di osservazione diretta dell'interazione tra bambini durante la ricreazione, facendo largo uso di strumenti di registrazione audio e video. Nelle loro ricerche, infatti, i bambini venivano ripresi durante le interazioni di gioco e i soggetti target che venivano osservati erano dotati di un microfono senza fili in grado di trasmettere i messaggi a distanza.

Un grosso merito di questo metodo è stato quello di aver permesso di cogliere chiaramente le caratteristiche di gruppo del fenomeno. Mediante le osservazioni sistematiche, infatti, gli autori hanno trovato che in circa l'85% degli episodi di prepotenza erano presenti, oltre al bullo e alla vittima, altri compagni ed hanno così potuto individuare i ruoli di quei bambini che sostengono il bullo in vari modi, di coloro che aiutano la vittima e di quelli che svolgono il ruolo di osservatori esterni.

Anche in Italia alcuni autori hanno fatto uso delle osservazioni come metodo per la valutazione del fenomeno del bullismo, in particolare nel caso di bambini molto piccoli per i quali l'uso di altri strumenti, come i questionari, è difficilmente praticabile. Smorti, Ciucci e Pagnucci (2000), ad esempio, hanno costruito una griglia di osservazione dei comportamenti aggressivi e prosociali, sia diretti che strumentali, al fine di valutare l'efficacia di un intervento di prevenzione del comportamento aggressivo nella scuola materna.

I principali vantaggi del metodo osservativo consistono nella possibilità di investigare i legami tra lo status nel gruppo di un bambino e il suo comportamento nel cortile della scuola o negli altri ambienti in cui avviene la maggior parte degli episodi di bullismo, le scelte relative ai partner di gioco e le differenze di genere nel comportamento aggressivo. Inoltre, tale metodo è particolarmente vantaggioso per l'analisi della comunicazione verbale e non verbale e delle espressioni facciali e vocali durante un episodio di bullismo, dei tipi di risposte, anch'esse verbali e non verbali, messe in atto e degli antecedenti e conseguenze delle azioni dei diversi protagonisti.

Gli svantaggi principali dell'osservazione naturalistica, invece, riguardano la necessità di una certa pratica da parte degli osservatori, nonché una notevole richiesta in termini di risorse (soldi e personale) e di tempo per la familiarizzazione con i bambini e la loro registrazione, la preparazione del sistema di codifica, e per l'effettiva codifica delle registrazioni. Inoltre, devono spesso essere affrontati alcuni problemi tecnici non sempre di facile soluzione, come la registrazione del parlato dei bambini in un ambiente ampio e così poco strutturato come il cortile (TMR Network, report interno 1999).

Infine, deve essere tenuto presente che il metodo osservativo non è efficace allo stesso modo per la valutazione di tutti i tipi di comportamento prepotente. In generale, esso risulta molto valido per l'analisi dei comportamenti aggressivi di tipo diretto, sia fisici che verbali, mentre presenta notevoli limiti nella possibilità di individuare le modalità di comportamento ostile di tipo indiretto, come l'esclusione o la manipolazione delle relazioni sociali a danno della vittima, che per loro natura facilmente sfuggono all'osservazione diretta.

5. La valutazione degli insegnanti

In quest'ultima sezione, viene brevemente presentata un'ulteriore modalità di valutazione del fenomeno del bullismo nella scuola, che non deve essere considerata alternativa alle precedenti, ma come una fonte indipendente, che può integrare le informazioni raccolte dagli alunni o mediante l'osservazione diretta.

La necessità di coinvolgere direttamente gli insegnanti nella valutazione del bullismo deriva da due considerazioni sostanziali.

La prima riguarda la natura stessa del fenomeno, il quale nasce e si sostiene all'interno di un gruppo (la classe o l'intera scuola) cui gli insegnanti stessi appartengono, non solo come spettatori di quanto accade tra i ragazzi ma come protagonisti, mediante l'assunzione di un ruolo che può essere alternativamente di lotta o, se pure involontariamente, di sostegno alle prepotenze. Infatti, nonostante non sia mai emerso in maniera chiara il legame tra bullismo e variabili scolastiche quali, ad esempio, la metodologia didattica, le modalità relazionali degli insegnanti, il loro grado di soddisfazione professionale (Olweus, 1978), è tuttavia innegabile che il sistema-scuola, pur non essendo considerabile la causa principale del problema delle prepotenze, possa comunque avere un ruolo nel favorire il manifestarsi di alcune caratteristiche di bulli e vittime (Bacchini, Amodeo, Vitelli, Abbruzzese e Ciardi, 1999). In altre parole, quello che Rigby (1996) ha definito lo *school ethos* di una comunità scolastica, inteso come insieme di regole e valori espliciti ed impliciti di una scuola, può portare all'accettazione passiva di modelli di prevaricazione e divenire un involontario fattore facilitante per la diffusione del bullismo.

D'altra parte il numero piuttosto esiguo di ricerche condotte fino ad ora sulla percezione del fenomeno, le rappresentazioni, gli atteggiamenti, gli effettivi comportamenti di intervento da parte degli insegnanti sorprende, se si pensa che gli insegnanti sono frequentemente coinvolti nei progetti di intervento antibullismo nella scuola, o ne sono in qualche modo responsabili (Menesini, 2000, 2003; Smith e Sharp, 1994).

La seconda considerazione che giustifica il coinvolgimento degli insegnanti nella valutazione del fenomeno riguarda, invece, la possibilità che essi costituiscano una fonte di informazione indipendente rispetto agli alunni, in grado di fornire descrizioni approfondite di *pattern* comportamentali ricorrenti all'interno del gruppo (Coie, Dogde e Kupersmidt, 1990). In generale, infatti, gli insegnanti appaiono dei valutatori dei propri alunni abbastanza attendibili, soprattutto quando sono chiamati a valutare comportamenti di tipo aggressivo (Hudley, 1993; Huesmann et al., 1994).

Siann, Callaghan, Lockhart e Rawson (1993) hanno utilizzato l'intervista come strumento di indagine circa le rappresentazioni sul bullismo di 20 insegnanti, trovando che questi insegnanti includevano nella definizione di «prepotenza» sia comportamenti fisici che «emotivi». Nonostante l'uso dell'intervista si sia rivelato efficace nella raccolta di queste informazioni, i risultati di questo studio sono stati limitati dall'esigua consistenza del campione coinvolto e dal ristretto numero di argomenti affrontati nel colloquio.

Un'indagine più estesa, in particolare circa la definizione e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del problema, è stata condotta da Boulton (1997) su un ampio campione di insegnanti di diversi ordini di scuola, dalla materna alle superiori. Inoltre, l'autore ha indagato l'abilità di *coping* degli insegnanti, cioè la loro capacità di affrontare efficacemente il problema delle prepotenze nella loro classe. A tale scopo è stato costruito un questionario anonimo costituito da 40 affermazioni da valutare lungo una scala Likert (da «completamente d'accordo» a «completamente in disaccordo»), divise in tre sezioni: a) definizione di prepotenza (9 item); b) atteggiamenti verso il bullismo, i bulli e le vittime (23 item); c) strategie di *coping* (8 item).

I principali risultati dell'indagine hanno mostrato un generale accordo tra gli insegnanti nel considerare «prepotenza» comportamenti di attacco fisico e verbale e il fatto di costringere qualcuno a fare qualcosa di indesiderato. Minore accordo è emerso circa la possibilità di includere nella definizione anche comportamenti quali la presa in giro, la diffusione di storie, l'esclusione dal gruppo, la minaccia o il furto.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti verso il bullismo, la maggioranza degli insegnanti coinvolti in questo studio ha mostrato un atteggiamento negativo verso le prepotenze e i bulli e un sentimento di solidarietà nei confronti delle vittime.

Infine, rispetto alle abilità di *coping* è emerso un dato interessante in termini di possibili interventi, dal momento che la maggior parte degli insegnanti, in ogni ordine di scuola, ha riportato la sensazione di non possedere sufficienti capacità per intervenire in maniera efficace ed ha espresso l'esigenza di ricevere un'opportuna formazione.

In Italia, Bacchini *et al.* (1999) hanno costruito un apposito questionario, suddiviso in diverse sezioni, con lo scopo specifico di indagare la conoscenza e la percezione del fenomeno delle prepotenze negli insegnanti. Lo strumento è costituito da 23 item (20 con risposta a scelta multipla e 3 con risposta aperta) che indagano i seguenti aspetti: a) la percezione della presenza del fenomeno nella propria classe; b) le caratteristiche delle relazioni dei bambini bulli e vittime con i compagni, gli insegnanti e i familiari; c) le cause del bullismo e le caratteristiche di personalità di bulli e

vittime; d) l'aiuto ricevuto da diverse figure professionali (preside, colleghi, servizi sociali, ecc.) per affrontare il problema; e) le conseguenze a lungo termine del fenomeno e le possibili strategie di soluzione (domande aperte).

Somministrando il questionario a 218 insegnanti di scuola elementare e media, gli autori hanno trovato, in generale, un buon grado di accordo con gli alunni circa la valutazione dell'incidenza del problema, in termini di frequenza e gravità, anche se per gli insegnanti è risultato più difficile cogliere le prepotenze di tipo indiretto, relazionale (come il «mettere in giro delle storie»), che per loro stessa natura sfuggono ad un osservatore esterno.

Un dato particolarmente significativo emerso da questo studio, in accordo con quanto evidenziato dall'indagine di Boulton (1997) presentata in precedenza, è la percezione da parte degli insegnanti di entrambi gli ordini di scuola di non possedere degli strumenti personali per fronteggiare efficacemente i conflitti che sorgono tra i ragazzi e, allo stesso tempo, di non ricevere adeguato aiuto da altri operatori, scolastici e non. È interessante notare, a questo riguardo, come gli insegnanti condividano spesso con i loro alunni il vissuto di solitudine nel fronteggiare il problema e la difficoltà a reagire (Bacchini e Valerio, 1997).

6. Conclusioni

Questa breve rassegna ha avuto come obiettivo primario quello di presentare i principali metodi e strumenti utilizzati nella letteratura nazionale e internazionale per la rilevazione del fenomeno del bullismo nella scuola e per l'analisi delle sue principali caratteristiche.

Il metodo più frequentemente utilizzato fino ad oggi è stato certamente il questionario, preferito sia a scopi di ricerca sia dagli operatori ed educatori scolastici per la relativa semplicità di somministrazione e di analisi dei dati e per la maggiore economicità in termini di tempo e risorse rispetto ad altre metodologie di indagine.

Tra i questionari sono state distinte due tipologie: gli strumenti self-report, basati sull'autovalutazione da parte di chi risponde alle domande, e quelli sociometrici, basati sulla nomina dei pari. Questi due tipi di questionario possono essere considerati metodi complementari, più che alternativi, in quanto hanno caratteristiche e finalità differenti, nel senso che mirano a raccogliere informazioni sostanzialmente diverse (Ahmad e Smith, 1990).

I questionari self-report sono particolarmente utili in una prima fase di indagine, quando si desidera ottenere una visione il più generale ed

ampia possibile del problema in una determinata realtà scolastica; oppure, a seguito di un intervento, quando si vuole verificarne l'efficacia in termini di modificazione di certi comportamenti mediante un confronto con la *baseline* iniziale.

Invece, le nomine dei pari non offrono la possibilità di raccogliere tutta questa gamma di informazioni, ma sono utili allo scopo di individuare quali bambini sono più direttamente coinvolti nel fenomeno e di attribuire loro un determinato ruolo all'interno del gruppo in maniera valida ed attendibile (Huesmann *et al.*, 1994; Perry *et al.*, 1988; Terry e Coie, 1991).

Infine, sono state presentate altre due fonti di informazione potenzialmente utilizzabili nella scuola: l'osservazione diretta delle interazioni tra compagni durante lo svolgimento di attività poco strutturate (come i momenti di gioco nell'intervallo o durante la pausa pranzo) e la valutazione del fenomeno da parte degli insegnanti.

Lo scopo di questo lavoro non è stato solo quello di presentare e descrivere i diversi strumenti disponibili, ma anche quello di stimolare una riflessione critica, anche se certo non conclusiva, circa la scelta e l'uso dell'uno o dell'altro. L'idea di base che dovrebbe guidare tale scelta, a nostro parere, è primariamente quella di valutare quali sono gli obiettivi di conoscenza da cui si parte; in altri termini, un metodo non può essere considerato migliore di un altro in assoluto, ma la valutazione dipende da quali informazioni si intende raccogliere con quello strumento, dalle caratteristiche degli alunni coinvolti (ad esempio, il livello di età), dalle diverse risorse disponibili e da quali saranno i fruitori dei risultati della nostra indagine.

D'altra parte, è necessario non dimenticare il livello di complessità e multidimensionalità di un fenomeno, il bullismo, in cui entrano in gioco contemporaneamente fattori individuali, relazionali, sociali ed ambientali, variabili cognitive, emotive e motivazionali. Pertanto, nell'effettuare la scelta tra i diversi strumenti, è importante tenere presente il fatto che essi, come si è detto, non costituiscono fonti di informazione alternative, per non dire contraddittorie, bensì complementari. In questa direzione, alcuni autori suggeriscono di non considerare la possibile discrepanza tra diverse misure (ad esempio, tra self-report e nomina dei pari; o tra valutazione dei ragazzi e valutazione degli insegnanti) come prova di scarsa affidabilità degli strumenti stessi, ma come indice della complessità della situazione da indagare e delle relazioni tra le variabili coinvolte (Cairns e Cairns, 1988; Ledingham, Younger, Schwartzman e Bergeron, 1982).

Per concludere, ci sembra quindi importante ricordare la più generale indicazione di Bronfenbrenner (1992), secondo il quale è raccomandabile raccogliere i dati di cui abbiamo bisogno mediante punti di vista mol-

teplici e diversi, tenendo conto delle caratteristiche di ognuno di questi e considerandoli fonti concorrenti di informazione, al fine di ottenere un quadro il più possibile articolato e completo del fenomeno sotto indagine.

7. Riferimenti bibliografici

- Ahmad, Y., Smith, P.K. (1990). Behavioural measures: Bullying in schools. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-27.
- Arkin, R.M., Cooper, H.M., Koldiz, T.A. (1980). A statistical review of the literature concerning the self-serving attribution bias in interpersonal influence situations. *Journal of Personality*, 48 (4), 435-448.
- Bacchini, D., Amodeo, A., Vitelli, R., Abbruzzese, R., Ciardi, A. (1999). La valutazione del bullismo negli insegnanti. *Ricerche di Psicologia*, 33 (1), 75-101.
- Bacchini, D., Valerio, P. (1997). Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto e affiliazione. In A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti Editore.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research*. New York: Free Press.
- Berdondini, L., Fonzi, A. (1999). Tecniche osservative per la verifica dell'efficacia di un intervento antibullismo. *Età Evolutiva*, 64, 14-23.
- Berthold, K.A., Hoover, J.H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M.J., Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. In R. Vasta (a cura di), *Six theories of child development*. London: Kingley.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. (1988). The sociogenesis of self-concepts. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (a cura di), *Persons in context*. New York: Cambridge University Press, pp. 181-202.
- Carney, J.V. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Cillessen, T., Ferguson, T.J. (1989). Self-perpetuating processes in chil-

- dren's peer relationships. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel e R.P. Weissberg (a cura di), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer, pp. 203-222.
- Coie, J.D., Dogde, K.A., Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Asher e J.D. Coie (a cura di), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Costabile, A., Palermiti, A.L., Lo Feudo, G., Tenuta, F. (2000). Modelli di intervento e lavoro cooperativo in Calabria. In E. Menesini (a cura di), *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti Editore.
- Crick, N.R., Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- De Rosier, M.E., Cillessen, A., Coie, J.D., Dodge, K.A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: Wiley.
- Fonzi, A. (a cura di) (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti Editore.
- Fonzi, A. (a cura di) (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti Editore.
- Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, C., Brighi, A. (1996). Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola. *Età Evolutiva*, 53, 81-89.
- Franzoi, S.L. (1996). *Social Psychology*. London: Brown and Benchmark.
- Genta, M.L., Berdondini, L., Brighi, A. (1997). Bologna: prepotenza e rappresentazione sociale in bambini di 8-11 anni. In A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti Editore.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. (1996). Le prepotenze tra bambini a scuola, *Età Evolutiva*, 53, 73-80.
- Genta, M.L., Pieracci, L., Canei, B. (2002). La ricerca osservativa sul bullismo e la ricreazione. In M.L. Genta (a cura di), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*. Roma: Carocci.
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Gini, G., Benelli, B., Casagrande, M. (2003). Le prepotenze a scuola: una esperienza di ricerca-intervento antibullismo. *Età Evolutiva*, 76, 33-43.
- Gini, G., Rossi, F. (2003). Quanto è grave la presenza del bullismo nella nostra scuola? Misure e strumenti per la valutazione. In E. Menesini (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Trento: Erickson.

- Hoffmann, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hudley, C.A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 377-384.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Guerra, N.G., Crawshaw, V.B. (1994). Measuring children's aggression with teachers' predictions of peer nominations. *Psychological Assessment*, 6 (4), 329-336.
- Hyde, J.S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.
- Hymel, S., Wagner, E., Butler, L.J. (1990). Reputational bias: view from the peer group. In S.R. Asher e J.D. Coie (a cura di), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, pp. 156-186.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Berts, M., King, E. (1982). Group aggression among schoolchildren in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Ledingham, J.E., Younger, A., Schwartzman, A., Bergeron, G. (1982). Agreement among teachers, peers, and self-rating of children's aggression, withdrawal and likeability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 363-372.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and a reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Menesini, E. (a cura di) (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti Editore
- Menesini, E. (a cura di) (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Trento: Erickson.
- Menesini, E., Ciucci, E., Tomada, G., Fonzi, A. (1999). Il bullismo a scuola: alcune questioni di metodo. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti Editore, pp. 3-26.
- Menesini, E., Giannetti, E. (1997). Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana: problemi teorici e metodologici. In A. Fonzi (a cura di), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti Editore.
- Menesini, E., Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario «Ruoli dei partecipanti» alla popolazione italiana. *Età Evolutiva*, 66, 18-32.
- Menesini, E., Melan, E., Pignatti, B. (2000). Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and cooperative setting. *The Journal of Genetic Psychology*, 161 (3), 261-28.
- Moreno, J. (1953). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere (trad. it., *L'aggressività a scuola*. Roma: Bulzoni, 1983).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (trad. it., *Il bullismo a scuola*. Firenze: Giunti, 1996).

- O'Moore, A.M., Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? In M. Elliot (a cura di), *Bullying: A practical guide to coping in schools*. Harlow: Longman.
- Parker, J.G., Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pepler, D.J., Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S., Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D.P. Tattum (a cura di), *Understanding and managing bullying*. Oxford: Heinemann Educational.
- Perry, D.G., Kusel, S.J., Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: and what to do about it*. Melbourne: Acer
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Osterman, K. e Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Sharp, S., Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in the school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge (trad. it., *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Trento: Erikson, 1995).
- Sharp, S., Thompson, D., Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-46.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., Rawson, L. (1993). Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307-321.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V., Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (a cura di), *Understanding relationship processes. Vol. 2: Learning about relationships*. Newbury Park, CA: Sage, 184-212.
- Smith, P.K., Brain, P.F. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1-9.
- Smith, P.K., Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.
- Smith, P.K., Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smorti, A., Ciucci, E., Pagnucci, S. (2000). Un intervento antibullismo in età prescolare: la prevenzione del comportamento aggressivo nella

- scuola materna. In E. Menesini (a cura di), *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti Editore.
- Sutton, J., Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Terry, R., Coie, J.D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27 (5), 867-880.
- TMR Network (1999, report interno). An observational approach to study social and aggressive behaviour of children. http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html
- Whitney, I., Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and the extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Knowing to intervene. A reasoned selection of methods and measures for the assessment of school bullying

Summary. In the last few years, a large body of studies on school bullying focused on the planning of intervention and prevention programmes, which start with the acquisition of awareness through the collection of information about the problem. The present paper aims at presenting a selection of the major methods and measures used in bullying studies for the assessment of bullying behaviors. In this selection, two fundamental criteria were considered: the level of diffusion of the measures in Italian and international studies and their availability and applicability in the Italian context. The review suggests an approach to the assessment of this complex phenomenon based on the search of complementary and independent sources of information.

Per corrispondenza: Gianluca Gini, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università di Padova, Via Venezia 8, 35131 Padova, e-mail: gianluca.gini@unipd.it

