*L’effetto moderatore del supporto degli insegnanti sulla depressione e vittimizzazione relazionale in studenti di scuole medie appartenenti a minoranze etniche.*

Stephanie T. Mihalas, Ryan G. Witherspoon, Meg E. Harper, Brittany A. Sovran

The Center for Well Being

Abstract

Il sostegno fornito da una relazione attenta tra insegnante e studente è essenziale per il benessere emotivo di studenti che sono vittime di bullismo. I ricercatori di questa ricerca erano interessati a scoprire se il sostegno percepito da parte degli studenti avrebbe potuto moderare la relazione tra vittimizzazione relazionale e depressione in studenti di scuole medie appartenenti a minoranze etniche e provenienti da famiglie con basso reddito. Lo studio è stato condotto presso una scuola media di primo grado nel centro dello stato della Florida (N = 153) usando un approccio metodologico variegato. I risultati hanno evidenziato come maschi e femmine sperimentino nella medesima maniera la vittimizzazione e la percezione del supporto sociale. L’analisi della regressione ha indicato che la vittimizzazione relazionale precede la depressione. Il supporto degli insegnanti ha la funzione di variabile moderatrice della vittimizzazione relazionale e della depressione in studenti della scuola media, soprattutto per quegli studenti che hanno sperimentato bullismo da livelli più moderati a quelli più gravi. Riguardo a questo risultato non ci sono stati effetti di interazione per le variabili sesso, razza o grado scolastico. Infine, i risultati qualitativi sono stati analizzati utilizzando la Revisione Consensuale Qualitativa (Consensual Qualitative Review, CQR) e confrontati con i risultati quantitativi. Analizziamo in questo articolo i dati emersi da questa ricerca.

L’effetto moderatore del supporto degli insegnanti sulla depressione e vittimizzazione relazionale in studenti di scuole medie appartenti a minoranze etniche.

L’esclusione dai gruppi come rappresaglia per il successo scolastico, gli attacchi fisici per ragioni sconosciute, gli attacchi verbali e su internet sono esempi di comportamenti di bullismo presenti massicciamente negli Stati Uniti e a livello internazionale. Uno studio del 2009 ha rilevato che oltre la metà di un campione di bambini dal sesto al decimo grado scolastico (campione rappresentativo a livello nazionale) ha riferito di essere vittima di bullismo verbale e/o sociale e più di un quinto ha riferito di essere vittima di bullismo fisico [Wang, Iannotti, e Nansel, 2009]. Altre stime indicano che un numero di studenti tra il 20 e il 30% è coinvolto nel bullismo nel ruolo di bulli o in quello di vittime [Nansel et al., 2001; Pranjic e Bajraktarevic, 2010; Solberg e Olweus, 2003].

Il bullismo è definito come l’esposizione ripetitiva ad azioni intenzionalmente dannose da pari di status o di potere apparentemente superiore [Olweus, 1997] e si manifesta come l’uso ripetuto di uno (o più) di cinque diversi tipi di comportamento aggressivo: verbale, fisico, relazionale, sociale e virtuale. Le forme di aggressione fisica e verbale sono di gran lunga le più diffuse tra le modalità elencate [Peeters, Cillessen, e Scholte, 2010] e sono di solito considerate come forme dirette di aggressione. Forme indirette di bullismo sono l’aggressione relazionale (AR) e l’aggressività sociale. Questi due tipi di bullismo, benchè definiti in modi diversi nella letteratura, sono molto simili nella loro natura e comprendono comportamenti aggressivi che cercano di danneggiare gli altri in modo indiretto, attraverso pettegolezzi, esclusione, comportamenti che indicano disprezzo e diffusione di «dicerie» [Archer e Coyne, 2005 ].

La consapevolezza del problema del bullismo si è diffusa rapidamente nel corso degli ultimi decenni, così come anche la consapevolezza dei tanti effetti deleteri della vittimizzazione: questi includono un aumento dei problemi comportamentali e di adeguamento alla scuola [Arseneault et al., 2006], pensieri suicidi [Klomek, Sourander, e Gould, 2010], depressione, perdita di fiducia, sentimenti di rabbia, perdita di autostima, frustrazione, nausea, consumo di alcol, ansia e mancanza di speranza per il futuro [Gini e Pozzoli, 2009; Pranjic e Bajraktarevic, 2010]. Benché molti studenti possano avere una patologia sintomatica alla base del loro comportamento di bullismo, in ultima analisi il bullismo si sviluppa all’interno di un contesto ed è questo sul quale è necessario intervenire, con la stessa urgenza del soggetto stesso che agisce questi comportamenti. L’analisi che proponiamo mette in evidenza che la AR sia un problema sistemico e che sia dunque necessario tenere conto delle componenti legate ai genitori, i coetanei e, soprattutto, agli insegnanti. Inoltre, il costrutto di vittimizzazione relazionale (VR) è di particolare rilievo per continuare ad affrontare questioni relative alla modalità con le quali indirizzare il proprio comportamento e fornire interventi adeguati.

**Il bullismo come problema sistemico.**

Il contesto socio-ecologico è il paradigma su cui basa il nostro studio, seguendo in questo le affermazioni di Swearer, Espelage, Vaillancourt e Hymel [2010] che si basano su un punto di vista olistico; secondo questo bambini e adolescenti sono in relazione diretta con numerosi sistemi, che comprendono il gruppo dei loro pari e le relazioni padre-figlio e insegnante-studente. Il bullismo può essere visto come un processo di gruppo, poiché è spesso reso possibile o supportato da molti partecipanti esterni ai ruoli di bulli e vittime, come passanti, genitori e insegnanti [Smith, Schneider & Ananiadou, 2004].

La relazione insegnante/studente e il bullismo Storicamente, la relazione insegnante/studente ha fornito risultati rilevanti in termini di fattori di protezione per i giovani, compreso l’abuso di sostanze, i disturbi emotivi e comportamentali e il rendimento scolastico [Birch, 1997; Mihalas, Morse, Allsopp, e McHatton 2009; Suldo, Mihalas, Powell, e Witte, 2008]. Boulton e colleghi [2009] hanno dimostrato questa «ipotesi di protezione da parte dell’insegnante» [p. 257], affermando che, per studenti che hanno percepito un buon rapporto con il loro insegnante, non vi era alcuna correlazione tra la percezione di sicurezza in aula e i livelli di vittimizzazione.

Per gli studenti che non avevano relazioni radicate con l’insegnante, vi era una correlazione inversa tra i livelli di vittimizzazione da bullismo e le percezioni di sicurezza in aula. In questi casi una relazione di supporto tra insegnante e studente prevedeva meccanismi di protezione per gli studenti vittimizzati, che probabilmente facilitava la rivelazione dell’accaduto da parte dell’allievo vittimizzato [Boulton et al., 2009]. Effetti complementari sono stati evidenziati dalla ricerca di Espelage e Swearer [2009]: laddove un clima scolastico positivo ha agito come tampone rispetto agli effetti negativi provenienti dal basso sostegno dei genitori e delle influenze insufficienti dei pari, sugli eventi di bullismo e vittimizzazione.

Per quanto riguarda gli effetti della relazione insegnante-studente sulla prevalenza del bullismo, Roland e Galloway [2002] affermano che le valutazioni degli studenti sulla gestione delle classi da parte dei loro insegnanti hanno una forte correlazione con la prevalenza del bullismo all’interno di queste, anche indipendentemente dalle condizioni di vita a casa degli studenti. Tali considerazioni riguardano valutazioni degli insegnanti in merito alla competenza didattica generale, al monitoraggio in aula, alle competenze di intervento (il modo in cui vengono gestiti eventi indesiderati) e alla cura personale degli studenti. Pertanto, nei casi in cui l’atmosfera in aula e i rapporti insegnante-studente erano conflittuali, gli studenti hanno mostrato un aumento di aggressione verbale e fisica [Kasen, Berenson, Cohen, e Johnson, 2004].

Dato l’enorme potenziale di relazioni positive insegnante/studente nel mitigare gli effetti nocivi di RV, il fatto che spesso questo potenziale rimanga inesplorato dagli insegnanti o dai loro studenti è una vera perdita. Infatti, uno studio condotto da Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick [2004] ha evidenziato che tra gli studenti che sono stati coinvolti nel bullismo o sono stati vittima di bullismo, quasi la metà non ha segnalato l’accaduto ai propri insegnanti. Inoltre, vi è poca letteratura che affronti in profondità il ruolo del sostegno dell’insegnante nell’intervento sul bullismo.

Una componente notevolmente carente nella maggior parte degli interventi anti-bullismo è il focus sul rapporto tra insegnante e studenti, focus rivolto non all’insieme classe ma all’analisi dell’individuo con bisogni emotivi che vanno al di là della dimensione didattica. Ciò rappresenta una perdita, perché Malecki e Demaray [2003] dimostrarono che la percezione degli studenti del supporto emotivo da parte degli insegnanti era il più grande fattore predittivo delle abilità sociali e del successo accademico degli studenti, rivelandosi persino come più importante del supporto informativo, valutativo o strumentale. Wills e Shinar [2000, p. 88], descrivono il sostegno emotivo come «la disponibilità di una o più persone che sono in grado di fornire ascolto empatico quando una persona sta avendo dei problemi», dalle quali ci si può sentire accettati e con le quali è confortevole esprimere i propri sentimenti e le proprie preoccupazioni [Bokhorst, Sumter e Westenberg, 2010]. Non appena gli insegnanti iniziano ad esercitare la propria professione, sono tenuti a fornire supporto emotivo, oltre a quello informativo.

Inoltre, Cothran, Kulinna e Garragy [2003] trovarono che le relazioni, la cura e il rispetto erano i tre temi identificati come i più importanti da parte di 182 studenti provenienti da ambienti diversi. Questi risultati coincidono con l’osservazione che gli studenti che percepiscono meno sostegno sociale hanno spesso più problemi comportamentali [Mihalas et al., 2009]. Molti interventi anti-bullismo sono dotati di elementi destinati ad arricchire le relazioni di cura tra genitori e figli. Incoraggiare le relazioni assistenziali tra insegnanti e studenti sembra una progressione logica di tali interventi.

Gli insegnanti hanno l’opportunità di svolgere una funzione al di là dell’istruzione e dell’intervento per i loro studenti. Come O’Connor [2010] ha notato attraverso lo sviluppo di relazioni emotivamente profonde con gli studenti, gli insegnanti possono fungere come modelli attraverso l’esempio di un rapporto interpersonale sano e positivo. Soprattutto per quanto riguarda il bullismo scolastico, una relazione sana e affettuosa tra insegnante e studente, fornisce all’insegnante un’occasione per fungere da modello di comportamenti prosociali, risoluzione dei conflitti, coping e regolazione delle emozioni, e forse anche contribuire ad alleviare alcune delle sofferenze causate dal bullismo o dalla vittimizzazione.

**Il presente studio**

**Argomenti teorici per lo studio**

In concetto chiave di questo studio è che salde relazioni insegnante-studente siano fondamentali per il successo di interventi anti-bullismo. Vi è una scarsità di letteratura a sostegno di questa affermazione e il nostro studio è uno dei pochi che intendono fornire credito e merito al ruolo primario degli insegnanti nell’intervento sul bullismo e nella prevenzione. Questi sono i nuclei principali dello svolgimento dello studio.

Per prima cosa, gran parte della ricerca sul bullismo e sulla vittimizzazione si concentra sulla scuola primaria [Crick, 1997; Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow e Gamm, 2004; Nansel & Overpeck, 2003], anche se i più colpiti dal bullismo sono spesso gli studenti delle scuole medie. Durante il primo periodo dell’adolescenza vengono raggiunte numerose pietre miliari, tra cui lo sviluppo del senso di sé. Supponendo che l’aggressività indiretta sia la forma più frequente di bullismo nelle scuole [Underwood, Galeno, e Paquette, 2001], i ricercatori dovrebbero indagare sugli effetti di questa forma di aggressione sullo sviluppo adolescenziale. Nel presente studio si è cercato di affrontare questi effetti da un punto di vista sia qualitativo e quantitativo.

In secondo luogo, la probabilità di permanere stabilmente nel ruolo di vittima diventa più alta durante l’adolescenza [Casey-Cannon, Hayward, e Gowen, 2001], e questo sottolinea la necessità di un intervento immediato ed efficace: ad esempio, se uno studente continua ad essere vittimizzato anche nel contesto della scuola superiore, può aumentare la probabilità di avere relazioni violente in futuro. [Coie & Dodge, 1983].

In terzo luogo, mentre è stato condotto un certo numero di studi riguardo agli attori del fenomeno bullismo [Connor, Steingard e Melloni, 2003; Rodkin & Hodges, 2003; Van Acker & Talbott, 1999], pochi studi affrontano le caratteristiche delle vittime e le relative conseguenze per la salute mentale attraverso una prospettiva metodologica mista. Vi è solo un numero minimo di studi riguardo alle vittime, i relativi rischi specifici e i fattori protettivi che mediano e/o moderano la relazione tra vittimizzazione e psicopatologia. Ulteriori ricerche sui fattori di mediazione e/o moderazione tra vittimizzazione e patologia sono essenziali per la realizzazione di interventi più efficaci e per sviluppare capacità di coping.

**Domande di ricerca**

In questo studio i quesiti sono stati costruiti usando un’analisi che si avvalesse di differenti approcci metodologici: qual è la percentuale di studenti di questo campione che ha sperimentato VR? In particolare, genere o appartenenza etnica svolgono un ruolo nella segnalazione di VR? Lo status di vittima predice tassi più alti di depressione tra i giovani in questo campione? Il supporto dell’insegnante modera la relazione tra depressione e VR? In caso affermativo, questo rapporto varia in base al sesso, gruppo etnico o livello scolastico? In che modo interviste qualitative confermano, contrastano o migliorano i risultati quantitativi?

Tashakkori e Teddlie [2003] hanno affermato che una delle metodologie migliori per integrare i dati qualitativi e quantitativi è l’applicazione di metodologie miste. Tipologicamente il presente studio si avvale del modello di progetto sequenziale, con dominanza quantitativa successivamente seguita da un’analisi qualitativa (QUAN  qual) [Morse, p. 205 come citato in Tashakkori & Teddlie, 2003].

**Metodologia**

**Partecipanti e Impostazione**

In totale sono stati distribuiti 820 moduli di consenso, di cui 235 sono stati restituiti (tasso di risposta 28,66%); hanno partecipato allo studio un totale di 153 studenti di una scuola media urbana nello stato della Florida.

Caratteristiche del campione. La maggior parte del campione era composta da studenti del sesto grado[[1]](#footnote-1) (42%), seguita da studenti del settimo grado (32%), e poi dell’ottavo (26%). L’età media degli studenti era di 12,94 anni, quasi 13 anni (SD = 1.13). Benché il campione fosse composto in maggioranza da femmine, una differenza significativa per sesso non era evidente tra i gruppi di minoranza, χ² (2,152) = 0,18, p> 0,01. Un ulteriore aspetto preso in considerazione riguarda la distribuzione gratuita dei pasti a studenti in base alla fascia di reddito. La maggior parte degli studenti (82,9%) ha dichiarato di ricevere i pasti in forma gratuita. Non vi era una correlazione statisticamente significativa tra appartenenza a minoranze etniche e accesso gratuito ai pasti [χ ² (2,152) = 2,5, p> 0,05]: l’unico gruppo di studenti che è stato escluso dalla raccolta di dati è stato quello di studenti con gravi disabilità dello sviluppo, in particolare studenti con difficoltà intellettive.

**Procedure quantitative**

Durante l’inizio della lezione di sviluppo delle competenze linguistiche sono stati distribuiti a ogni classe dei moduli ed è stato esposto brevemente il progetto di ricerca. Gli studenti erano tenuti a ottenere il consenso informato da parte di un tutore legale prima di partecipare alla ricerca. Inoltre ai partecipanti è stato richiesto di fornire il proprio consenso prima delle procedure amministrative e dei colloqui individuali. Il ricercatore che ha effettuato la raccolta dei dati era un dottorando insieme a due studenti universitari che hanno raccolto i dati durante un periodo di tre settimane nella caffetteria della scuola, mentre i colloqui individuali sono stati condotti in una stanza privata all’interno dell’edificio scolastico. Queste attività, di raccolta dei dati e interviste, sono avvenute in modo casuale, per eliminare qualsiasi potenziale effetto di ordinamento, ed è stato usato il metodo del contro-bilanciamento per proteggere la riservatezza dei dati. Gli studenti hanno completato il questionario in media in 30 minuti.

**Misurazioni**

La depressione nei bambini (Children’s Depression Inventory-Short Form CDI-S). La depressione è stata valutata utilizzando il questionario breve CDI-S (Children’s Depression Inventory-Short Form) [Kovacs, 1985]. Il CDI-S è costituito da 10 elementi e richiede all’individuo di descrivere i suoi sentimenti su una varietà di questioni in riferimento alle ultime due settimane, su una scala che va da zero a due. Un punteggio di zero indica l’assenza del sintomo, mentre un punteggio di due indica che il sintomo è presente la maggior parte del tempo. L’affidabilità complessiva del CDI-S era 0,82, risultato coerente con il coefficiente di affidabilità riportato in letteratura (α = 0,80). Il CDI-S è stato leggermente più affidabile per le femmine (α = 0,84) che per i maschi (α = 0,74). L’affidabilità differiva anche su base etnica in quanto partecipanti afroamericani e ispanici hanno ottenuto coefficienti di affidabilità più elevati (rispettivamente α = 0,82 e 0,83) rispetto agli studenti del gruppo di razza mista (α = 0,73).

Scala di supporto sociale per bambini e adolescenti (Child and Adolescent Social Support Scale – CASSS). Questo questionario [CASSS, Malecki, Demaray, e Elliott, 2000] è stato originariamente sviluppato per accertare le percezioni dei partecipanti adolescenti rispetto il sostegno sociale da parte di cinque referenti: genitori, insegnanti, compagni/compagne di classe, un/una caro/a amico/a e persone a scuola. Ogni sotto-insieme contiene 12 item che misurano quattro diversi tipi di supporto: emotivo, informativo, strumentale e di stima. Il CASSS si basa su una scala di sei punti in cui il punteggio globale e delle sottounità è proporzionale al supporto sociale percepito.

In questo studio è stata usata una versione modificata del CASSS e la sottoscala «persone a scuola» è stata eliminata. I ricercatori hanno ritenuto che vi fosse una sovrapposizione tra le unità «persone a scuola», «compagni di classe» e «insegnanti». Lo sviluppatore del CASSS è stato consultato e ha fornito dati al team di ricerca per aiutarlo durante la fase di decisione finale. Informazioni di correlazione e ulteriori dati provenienti dalla matrice strutturale hanno sostenuto la proposta di escludere la sottoscala «persone a scuola». In particolare, nelle analisi finali dello studio è stata inclusa solo la sottoscala «supporto degli insegnanti». In questo studio, l’affidabilità dei punteggi delle CASSS (48 item) era elevata (α = 0,97), così come anche l’affidabilità della sottoscala per il sostegno degli insegnanti (α = 0,79). Non ci sono state differenze nei coefficienti di affidabilità per quanto riguarda genere, appartenenza etnica o livello scolastico.

**Questionario sulle esperienze sociali (Social Experiences Questionnaire – SEQ).**

Il «questionario sulle esperienze sociali» [SEQ; Crick & Grotpeter, 1996] è una delle misure più utilizzate per valutare la vittimizzazione (tre item), la vittimizzazione relazionale (cinque item) e il comportamento prosociale (cinque item) [Storch & Esposito, 2003; Storch, Nock, Masia-Warner e Barlas, 2003]. La scala è composta da 15 articoli classificati su una scala che va da 1 (mai) a 5 (sempre). I primi dati psicometrici raccolti da Crick e Grotpeter [1996] hanno riferito un’adeguata coerenza interna tra fattori (α = 0,77-0,80). L’affidabilità della SEQ per il campione totale era (α = 0,84). I punteggi del questionario sono stati più affidabili per i maschi (α = 0,84) rispetto a quelli delle femmine (α = 0,74). Inoltre, il punteggio è apparso molto più affidabile per studenti afro-americani (α = 0,80) e ispanici (α = 0,81) rispetto a quelli degli studenti di appartenenza etnica mista (α = 0,72).

**Procedure qualitative**

Sul totale, otto colloqui individuali sono stati completati attraverso un’intervista semi-strutturata di cinque domande. Le domande dell’intervista sono state sviluppate in base al focus generale dello studio (ad esempio, il bullismo, la vittimizzazione e il supporto sociale). Il gruppo degli studenti selezionati per la parte della ricerca che includeva l’intervista qualitativa era di quattro persone che sono state collocate ad elevati livelli di depressione (T = 70 o superiore sulla scala CDI-S) e alti livelli di vittimizzazione (nei livelli superiori del SEQ), mentre gli altri quattro studenti sono stati classificati a livelli di poca o nessuna depressione (T <35 sul CDI-S) e alti livelli di vittimizzazione (nei livelli superiori del SEQ).

Sei degli studenti erano iscritti al sesto grado scolastico e due al settimo. Inoltre, tutti gli studenti che sono stati intervistati nella categoria «alta depressione» erano di sesso femminile e tutti gli studenti che sono stati intervistati nella categoria «depressione bassa» erano di sesso maschile. Questa suddivisione di genere differenziata non è avvenuta di proposito dato che gli studenti sono stati scelti esclusivamente sulla base dei loro punteggi. Tre delle quattro femmine erano di appartenenza etnica ispanica e una femmina di appartenenza etnica afro-americana. Uno dei maschi era di appartenenza etnica ispanica e tre dei maschi erano di appartenenza etnica afro-americana. Quattro degli studenti, in questo campione, hanno riferito di essere bilingui. Tre degli studenti hanno dichiarato di vivere in una famiglia monogenitoriale e sette studenti hanno riportato di avere fratelli in casa.

Analisi qualitativa. Nell’ambito della metodologia mista, i dati qualitativi sono stati analizzati con il metodo del CQR - Consensual Qualitative Research [Hill, Thompson, & Williams, 1997; Hill et al., 2005] utilizzando il programma NVivo 9 (QSR International NVivo 9 software). Questo approccio enfatizza l’accordo consensuale tra chi pone le domande per quanto riguarda il significato e la classificazione dei dati, è stato progettato per l’analisi approfondita di un campione relativamente piccolo ed è particolarmente adatto per l’analisi di interviste semi-strutturate.

Piuttosto che concentrarsi sui numeri, il CQR si basa su parole selezionate dai dati grezzi per comunicare il senso, l’intenzione e la verità personale delle risposte degli intervistati. Pertanto, l’approccio in primo luogo analizza ogni campione (o caso) singolarmente e successivamente cerca di individuare i punti in comune. Il metodo è contemporaneamente esplorativo, perché le categorie, le classificazioni e i significati sono derivati dai dati attraverso l’analisi approfondita da parte dei membri del team.

I ricercatori hanno iniziato a valutare la scaletta del CQR leggendo individualmente otto interviste e codificando le risposte in relazione a una o più categorie generali, generate organicamente dai verbali. Inizialmente, questo processo ha condotto a un totale di diciassette categorie, che i ricercatori hanno ridotto a dieci. Il processo di riduzione dell’elenco di categorie ha permesso di unire categorie sovrapposte, segmentato quelle indistinte e creato nuove categorie in modo da rivelare i risultati inattesi. I ricercatori hanno poi analizzato i dati grezzi all’interno di ogni categoria per determinare i concetti di base dai dati. I concetti di base sono riassunti concisi di salienti temi ricorrenti che si verificano nei dati grezzi, descritti in poche parole, pur mantenendo il significato originale dei dati grezzi e la loro prospettiva. I ricercatori hanno consensualmente deciso di aggiungere subunità a determinati concetti di base in modo da fornire una comprensione più dettagliata delle risposte dei partecipanti. Questo processo basato sul consenso ha portato al collasso o alla creazione di categorie in base alla necessità di adattarsi al meglio ai dati.

Affidabilità, validità e stabilità. Come comunemente utilizzata nel CQR, i ricercatori hanno implementato una procedura a rotazione di revisione interna [Hill et al., 2005]. Ricerche significative hanno messo in dubbio la necessità di eseguire un controllo di affidabilità sui dati qualitativi, sostenendo che il concetto di affidabilità è irrilevante nella ricerca qualitativa [Golafshani, 2003]. Tenuto conto delle complesse procedure di controllo interno in vigore in tutta l’analisi qualitativa, così come l’utilizzo di un sistema a rotazione di revisioni interne, non è stato eseguito un controllo di affidabilità standardizzato. Inoltre, è ancora aperto il dibattito sull’utilità e necessità del controllo di stabilità [Hill et al., 1997]. A causa delle ridotte dimensioni del campione e del dibattito in corso, i ricercatori hanno scelto di non eseguire questa procedura.

**Risultati**

**Risultati quantitativi**

*Domanda di ricerca: Quale percentuale di questo campione ha sperimentato la vittimizzazione relazionale?*

La prevalenza generale di VR in questo campione è stata del 24,48%. Tuttavia, piuttosto che trattare la VR come un costrutto omogeneo, i ricercatori hanno voluto distinguere tra diversi tipi di comportamenti relazionali aggressivi e scoprire quale tipo di RV era più diffusa per gli studenti in questo campione. Pertanto è stato realizzato un conteggio della frequenza per ogni elemento che è stato costruito per misurare RV (cioè, gli elementi 1, 2, 4, 5, 7) nel SEQ. Il 30% degli studenti ha riferito di essere escluso di proposito nel momento in cui viene intrapresa un’attività nuova. Allo stesso modo, il 38,8% degli studenti ha riferito l’esclusione intenzionale dai gruppi. Si sono riscontrate percentuali più elevate tra gli studenti che hanno segnalato di essere vittime di dichiarazioni false (ad esempio, il 63,2%). Altri studenti (il 34,9%) hanno anche dichiarato di avere subito minacce con l’intenzionalità di essere esclusi da un gruppo. Infine, molti studenti (il 46,1%) hanno espresso che, secondo loro, chi agisce atti di bullismo diffonde dicerie infamanti per impedire che la vittima di queste possa piacere agli altri del gruppo.

*Domanda di ricerca: Genere o appartenenza etnica giocano un ruolo nella segnalazione di situazioni di vittimizzazione relazionale?*

I dati hanno dimostrato che entrambi i sessi hanno sperimentato diversi tipi di AR in percentuali pressoché uguali (vedi tabella 1). L’unica differenza significativa in merito alle differenze di genere riguarda la percentuale di dichiarazioni offensive (χ ² (4, 152) = 10,85 p < 0,05), che ci mostra come le femmine abbiano sperimentato in media più dichiarazioni offensive rispetto ai maschi: l’aggressione relazionale è molto diffusa, indifferentemente dal genere. Percentuali totali di diverse forme di AR sono in gran parte simili per entrambi i sessi.

Esaminare le differenze nei comportamenti di AR in base all’appartenenza etnica permette di avere una visione più completa. Infatti l’appartenenza etnica si è dimostrata essere un fattore statisticamente significativo nella percentuale di studenti che vivono due diversi tipi di AR (cfr. tabella 2): «essere volutamente esclusi da un’attività» [χ² (8152) = 10.15, p <0,05] e «dichiarazioni dannose a livello relazionale» [χ² (8152) = 9,58, p <0,05]. Studenti di appartenenza etnica mista hanno sperimentato percentuali più basse di dichiarazioni offensive rispetto a studenti afro-americani o ispanici. Ad esempio, il 34,6% degli studenti di appartenenza razziale mista in media ha segnalato di avvertire dichiarazioni offensive con una frequenza bassa (scegliendo la risposta «quasi mai»), rispetto al 14,3% di studenti afro-americani e ispanici. Inoltre, solo il 7,7% degli studenti di appartenenza etnica mista ha sperimentato tali dichiarazioni «continuamente», rispetto ai compagni afro-americani (14,3%) e ispanici (11,9%). Un’altra notevole disparità razziale nei risultati è il fatto che il 59,5% di studenti afroamericani ha riportato di non essere escluso «mai», mentre il 38,1% degli studenti ispanici e il 38,5% degli studenti di appartenenza etnica mista ha indicato che tale comportamento è avvenuto almeno una volta.



Domanda di ricerca: Lo stato di vittima preannuncia tassi più alti di depressione tra i giovani in questo campione?

Tra i 153 partecipanti il 5,6% degli studenti ha raggiunto il livello stabilito in CDI-S considerato come «clinicamente significativo» per la depressione (ovvero, T = 70 o superiore). Inoltre, il 5,2% degli studenti del campione ha raggiunto il livello «limite» per la depressione (ovvero, T = 60 - 69). I risultati della analisi di regressione hanno stabilito un significativo rapporto predittivo positivo tra vittimizzazione relazionale e depressione F (1, 151) = 31,94, p <0,0001). La varianza nella depressione con vittimizzazione relazionale è stata del 21,7%.



Domanda di Ricerca: Il sostegno dell’insegnante modera la relazione tra depressione e vittimizzazione relazionale?

Dai dati è emersa un’interazione bidirezionale [F (149, 1825,15) = 26,73 p = 0,00] che sostiene l’affermazione che livelli più alti di sostegno da parte dell’insegnante moderano la relazione tra vittimizzazione relazionale e depressione. Ad esempio, in situazioni con bassi livelli di supporto sociale la vittimizzazione è correlata a livelli più elevati di depressione. Con l’aumento del sostegno da parte dell’insegnante si attenua la relazione tra vittimizzazione e depressione. Il valore incrementale di cambiamento (R²) nella presente ricerca era minimo (ΔR² =0,05). L’interazione bidirezionale è rimasta costante in caso di appartenenza etnica costante [F (148, 1300,18) = 19,39 p = 0,00], genere costante [F (148, 1278,14) = 18,94, p = 0.00] e livello scolastico costante [F (148, 1232,85) = 18,02, p = 0,00]. Per una più facile interpretazione di questo effetto moderatore, si osservi la figura 1 qui sotto.

Sulla base di questa figura, il sostegno dell’insegnante correlato con punteggi di depressione in diminuzione è presente in tutte le categorie di vittimizzazione (cioè sia in quella bassa, media, alta). Mentre l’effetto attenuante del sostegno degli insegnanti sui punteggi di depressione rimane evidente anche in studenti con bassi livelli di vittimizzazione relazionale, l’effetto diventa molto più pronunciato per gli studenti che rientrano in categorie di vittimizzazione media e alta. Ad esempio, la differenza in termini di riduzione dell’indice di depressione per gli studenti altamente vittimizzati esposti a bassi livelli di sostegno da parte dell’insegnante rispetto agli studenti esposti ad alti livelli di sostegno era di 16,5 punti.

Domanda di ricerca: Il rapporto tra sostegno dell’insegnante e depressione varia in base al genere, livello scolastico, o appartenenza etnica?

I dati emersi non consentono di sostenere un modello di regressione a tre vie interazionali. Pertanto genere, appartenenza etnica e livello scolastico in combinazione con il supporto sociale degli insegnanti non hanno significativamente moderato il rapporto tra vittimizzazione e depressione.

Riscontri qualitativi[[2]](#footnote-2)

Domanda di ricerca: In che modo interviste qualitative contrastano, migliorano o offrono un confronto con i risultati quantitativi?

I risultati qualitativi di questo studio hanno rivelato le esperienze dei partecipanti, i loro sentimenti, le reazioni che il bullismo ha provocato in loro e come il bullismo fosse collegato alla loro esperienza scolastica, alle relazioni con i pari e alla vita a casa, oltre ai dati su dove e come i partecipanti hanno cercato sostegno. Vi sono tre temi principali emersi dai dati, tra cui il bullismo e la vittimizzazione, il supporto e le rappresentazioni caratteriali.

Bullismo e vittimizzazione. Tutti i partecipanti alla interviste hanno riferito di essere stati vittime di uno o più tipi di bullismo (ad esempio, fisico, verbale o relazionale). Sette studenti hanno specificato la frequenza con cui essi hanno sperimentato il bullismo, segnalando una media di quattro eventi quotidiani. Altri tre partecipanti hanno riferito di episodi di bullismo con una frequenza di due o tre giorni alla settimana o una frequenza sporadica. Il bullismo è avvenuto soprattutto durante la mattina e all’ora di pranzo in punti caldi specifici (hotspot), inclusi bagni, aule, corridoi e le strutture esterne mobili adibite a uso didattico (portables). In particolare queste ultime sono state costantemente citate dagli studenti, mentre tutti gli altri punti caldi erano di varia natura. Uno dei partecipanti ha affermato che il bullismo è avvenuto «praticamente ovunque».

Il bullismo verbale è stata un’esperienza subita da tutti i partecipanti alla ricerca e si è verificata frequentemente. Gli attacchi sono stati inerenti a temi quali la famiglia della vittima, l’orientamento sessuale, l’aspetto fisico e la mascolinità o femminilità. Una delle partecipanti ha riferito che alcuni studenti le avevano detto che sembrava «una puttana». Il bullismo fisico è stato citato da cinque studenti e comprendeva atti fisici quali l’essere colpito e spinto. Uno dei partecipanti ha descritto così gli accadimenti: «mi colpiscono, ridono e poi si allontanano». La vittimizzazione relazionale è il tipo di bullismo meno comunemente identificato, essendo citato solo da metà dei partecipanti. In questo esempio dell’intervista, gli episodi più comuni di bullismo relazionale erano costituiti da pettegolezzi, bugie e sguardi non verbali negativi. Uno dei partecipanti ha dichiarato di essere bersaglio di pettegolezzi, affermando che «dicono che a ... [una compagna particolare] piace il mio ragazzo e che lui preferirebbe stare con lei, invece che stare con me». Un altro partecipante ha evidenziato la natura spesso segreta dell’aggressione relazionale osservando come «a volte dicono qualcosa su di me, per esempio sussurrandolo ai loro amici».

Un tema emergente all’interno dei dati è stato il concetto di «distanza sociale», sulla base delle spiegazioni dei partecipanti del loro livello di connessione personale con i bulli ([n = 5)]. La distanza sociale è costituita da due parti (bullo e vittima) che hanno una conoscenza di base dell’altro, ma non sono né amici, né conoscenti. Alcuni esempi di distanza sociale evidente sono dichiarazioni come: «queste cose le fa un sacco di gente che non mi conosce nemmeno», «non li conosco nemmeno» e «loro conoscono solo il mio nome e qualche altro dettaglio».

La risposta emotiva più comune alla vittimizzazione è la frustrazione, riferita da sette degli otto partecipanti per un totale di 16 volte, il doppio delle volte della seconda risposta emotiva più frequente, la rabbia. Rabbia e rassegnazione sono state riportate e discusse con intensità dai partecipanti, così come esemplificato dalla dichiarazione: «molte volte arrivo al punto in cui vorrei poterli colpire perché sono pieno di rabbia anche perché io... sono molto più forte di quanto sembri». Un’ulteriore risposta emotiva riferita dalle vittime è stata quella di minimizzare il comportamento dei bulli. Le vittime hanno cercato spesso di minimizzare l’accaduto dicendo che i bulli hanno quel comportamento ovunque e che si comportino nella medesima maniera con tutti; un partecipante, ad esempio, ha affermato «probabilmente se la prendono anche con altre persone oltre me». Un altro partecipante ha minimizzato un episodio di bullismo fisico affermando che i bulli «mi spingono e a volte mi colpiscono accidentalmente». Altre risposte emotive meno frequenti includevano depressione, il sentirsi feriti, l’ossessività, la perdita di controllo e l’auto-sabotaggio. Due dichiarazioni hanno evidenziato lo spettro di introversione e di estroversione nei vari tipi di reazioni emotive che i partecipanti hanno esposto: «mi sconvolgono, ma cerco di non farlo vedere così evito di finire in una rissa» e «a volte si placano un poco se vedono che sono a disagio».

Vendetta e remissione sono state le reazioni al bullismo esternalizzate più comunemente e citate da tre dei partecipanti all’analisi. Un atteggiamento di arrendevolezza, denotato da un partecipante come un meccanismo per affrontare la vittimizzazione è stato descritto come una risposta comportamentale al bullismo da uno studente che ha detto che «di solito metto la testa in basso e nascondo gli occhi dietro i capelli... così la gente vede che sono triste». Un altro esempio di remissione è riportato da un partecipante che ha affermato come questo sia interpretato come il voler «solo stare da solo». Altre reazioni alla vittimizzazione sono ignorare il bullismo, proteggersi dall’aggressione fisica e tentare di riparare le reti di amicizia danneggiate dall’aggressione relazionale. Oltre a descrivere le loro risposte specifiche al bullismo, alcuni studenti intervistati hanno descritto di aver riportato altre conseguenze negative, fisiche e sociali, come dolore fisico, danni alle amicizie e alle loro relazioni sentimentali.

Il paradigma bullo-vittima era evidente nel campione: tre delle vittime sono passate dallo status di vittima a quello di bullo. Per esempio, uno dei partecipanti ha ammesso: «quando sono veramente arrabbiato me la prendo con gli altri, anche se poi mi dispiace, ma lo faccio lo stesso». Allo stesso modo, un altro partecipante ha dichiarato: «se fanno i giochi sporchi con me, poi li faccio anche io con loro». In contrasto con questa reazione, tre studenti - due dei quali hanno anche riferito di aver osservato dei comportamenti bullo-vittima negli altri studenti - hanno specificato le ragioni per cui non si vendicano quando vengono vittimizzati. Tra gli altri fattori hanno menzionato di non credere nell’efficacia della risposta violenta e di temere ulteriori ritorsioni dai bulli o di essere sospesi da scuola.

Sette su otto partecipanti hanno reso possibile comprendere in maniera più approfondita le caratteristiche dell’atteggiamento di bullismo: le caratteristiche più comunemente descritte sono meschinità, persistenza, e stupidità. Meno frequenti invece comportamenti quali la maleducazione, i comportamenti disturbanti e la convinzione che i bulli siano consapevoli su chi scegliere come loro obiettivi e che il loro giudizio sulle vittime prescelte sia ingiusto. Si noti come un solo partecipante ha descritto i bulli come popolari (benvoluti). Oltre a descrivere i bulli, gli studenti hanno anche fornito una serie di motivazioni per le quali ritengono di essere divenuti vittime di bullismo, tra cui la convizione di costituire un bersaglio facile, la loro bassa autostima, la mancanza di una rete sociale forte, dell’essere giudicati per il loro aspetto, dell’avere una scarsa capacità di regolare le emozioni (come l’essere facilmente irascibili) e la credenza che i bulli affrontino i loro problemi vittimizzando gli altri. Alcuni partecipanti non hanno potuto identificare alcun motivo particolare per cui sono diventati vittime di bullismo affermando che «i bulli ti si avvicinano senza motivo e poi ti colpiscono» e che «i bulli aggrediscono le vittime senza motivo».

I partecipanti hanno inoltre avuto difficoltà a individuare strategie personali per fermare il bullismo: riferire al personale scolastico quando venivano vittimizzati e dire ai bulli di fermarsi sono le strategie utilizzate da due partecipanti, un altro intervistato ha riferito di aver urlato ai bulli per farli smettere. Le politiche anti-bullismo a scuola sono state menzionate da quattro studenti con opinioni contrastanti, due partecipanti hanno ritenuto che si siano dimostrate efficaci e tre le hanno ritenute inefficaci. Tra coloro che hanno parlato favorevolmente delle politiche anti-bullismo scolastiche, un argomento forte è stato quello sull’uso delle uniformi scolastiche: «le divise sono una cosa buona, perché così nessuno se la prende con gli altri per i loro vestiti perché tutti indossano la stessa cosa». In merito agli interventi anti-bullismo uno degli intervistato ha rilevato che la struttura scolastica non abbia agito in maniera efficace dato che lui si senta «ancora vittima di bullismo».

Molti partecipanti si sono sforzati di individuare strategie adeguate a fermare i bulli e cinque dei ragazzi intervistati hanno descritto i modi in cui hanno affrontato le conseguenze del bullismo. I ricercatori hanno differenziato la categoria «coping» (affrontare la situazione) dalla categoria «strategie per fermare i bulli», perché coping indica che i partecipanti hanno menzionato esplicitamente miglioramenti o alleviamenti dei sintomi a causa del meccanismo di difesa utilizzato. Le loro «strategie» d’altra parte possono avere migliorato effettivamente i sintomi oppure possono non aver avuto alcun tipo di effetto. Due partecipanti hanno rivelato che il fatto di tenersi occupati li ha aiutati ad affrontare il bullismo, come anche un altro partecipante ha sostenuto che è stato utile «mantenere la mente lontana da certe cose». Le sei altre strategie di coping individuate sono state descritte ciascuna da un solo partecipante. Come accennato in precedenza, il mostrare remissività è stato utilizzato per alleviare il dolore della vittimizzazione, per esempio quando una vittima ha comunicato che si limitava a «non parlare con nessuno». Un ulteriore strumento con cui uno studente ha dichiarato di affrontare la situazione è l’auto motivazione per esempio il ripetere a sé stesso «stanno continuando a fare i loro giochi sporchi, fai attenzione a non metterti nei guai con loro». Altre strategie di coping includevano l’ignorare i bulli, il disegnare o l’accettazione di questi atteggiamenti («a volte devi permettere alle persone di essere persone, sai»).

Supporto. I partecipanti hanno riferito diverse risorse o strutture personali utilizzate per ottenere supporto: le caratteristiche di questi sistemi di supporto e le circostanze specifiche secondo le quali hanno fatto - o non fatto - uso di tali sistemi di supporto. Nel complesso, i partecipanti hanno riferito che per ottenere supporto si rivolgono a coetanei, familiari, professionisti della salute mentale, personale religioso, personale scolastico (amministratori e insegnanti), animali domestici, altre persone significative e anche loro stessi. Ma date le variabili quantitative esaminate nel presente studio, coloro che hanno condotto questa ricerca hanno posto al centro della loro attenzione il supporto dell’insegnante.

Gli intervistati rispetto alla loro percezione del sostegno ricevuto da parte degli insegnanti si sono divisi pariteticamente tra descrizioni di insegnanti considerati come sostegno e insegnanti considerati non di supporto. Sei studenti hanno identificato gli insegnanti come di sostegno, menzionando come caratteristiche chiave di bravi insegnanti la loro flessibilità, la comprensione dimostrata e la disponibilità. La caratteristica riferita con maggiore frequenza dagli studenti è stato di averli trovati di sostegno alla loro condizione: uno studente ha descritto come abbia sentito l’insegnante di supporto perché «mi ascoltava e ... cercava di aiutarmi»; un altro ha descritto il suo sentirsi sostenuto dal fatto che il suo maestro lo difendesse «in qualsiasi caso».

Cinque studenti hanno approfondito invece il tema degli insegnanti non di supporto, descrivendoli come cattivi, ingiusti, inutili e facilmente irritabili: la caratteristica più frequentemente descritta di questo genere di insegnanti è stata l’ingiustizia. Per esempio, un insegnante è stato ritenuto inefficace nel supporto perché era «impossibile averci a che fare per via delle regole che stabilisce». Un altro esempio di comportamenti percepiti come scorretti dagli studenti da parte degli insegnanti sono quelli che attribuiscono responsabilità e colpe erroneamente: ad esempio, uno dei partecipanti ha descritto un maestro accusandolo di avere un comportamento scorretto nei confronti di un altro studente: «il maestro dice sempre “c’è qualcuno che parla laggiù?” e a volte dà la colpa a me e ai miei amici anche se non è giusto».

Rappresentazioni caratteriali. I partecipanti sono stati contenti di poter parlare delle loro caratteristiche personali: le caratteristiche più frequentemente descritte comprendevano simpatia, maturità e impegno nello studio. La simpatia è una caratteristica che è stata menzionata da sei degli otto partecipanti; ad esempio un intervistato si è descritto come «capace di andare d’accordo con tutti» e un altro ha dichiarato di essere «molto indulgente».

Interessante notare come solo una degli otto partecipanti si sia descritta con caratteristiche di bassa autostima; questa ha fatto riferimento alla sua bassa autostima per un totale di otto volte e ha dichiarato «ho un’autostima molto, molto bassa» e «non credo di valere più di tanto» e ha continuato descrivendo di aver scelto di vivere in maniera socialmente appartata dato che «... se mai avessi veramente bisogno di supporto, in realtà non andrei da qualcuno, mi basterebbe allontanarmi, perché io sono molto riservata».

Altre rappresentazioni caratteriali sono state proposte solo da uno o due partecipanti.: alcuni di queste caratteristiche personali includevano l’essere avventurosi, l’avere problemi nel gestire la rabbia, l’essere perfezionisti, l’essere orgogliosi del proprio aspetto, rispettare l’autorità e avere una buona percezione di sé. Uno dei partecipanti si è descritto come dotato «molto talento» ma al contrario, le auto-percezioni di altri partecipanti erano meno positive: due studenti hanno dimostrato di avere un atteggiamento rinunciatario e in particolare uno ha dichiarato di credere «che, ovunque andrò, ci saranno sempre persone che si prenderanno gioco di me».

Discussione

L’obiettivo generale di questo studio è stato quello di valutare l’impatto del sostegno degli insegnanti come variabile moderatrice per gli effetti dell’AR sulla depressione negli studenti. I ricercatori hanno ipotizzato che un rapporto studente-insegnante saldo e affettivamente carico sia non solo fondamentale per il sostegno emotivo percepito da parte delle vittime, ma anche anche capace di ridurre i sintomi depressivi delle vittime. Questa ipotesi è stata confermata tramite l’analisi che è stata svolta attraverso l’uso di una metodologia mista e nei seguenti paragrafi discuteremo i risultati, le implicazioni e i limiti di questa.

Aggressione relazionale e vittimizzazione

Prevalenza. La prevalenza di VR in questo campione è stata circa del 25%. Questa percentuale supera i tassi di prevalenza riportati in altri distretti scolastici [Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen e Rimpela, 2000. Nansel et al, 2001], tuttavia, i punteggi medi di VR ottenuti in questo studio sono stati coerenti con quelli di Storch e colleghi [2003], che hanno a loro volta trovato elevati punteggi medi di VR in studenti provenienti da minoranze urbane. Al contempo, studi condotti su altre popolazioni studentesche (ad esempio, popolazioni rurali caucasiche e afro-americane) hanno rilevato punteggi medi più bassi rispetto a quelli di questo studio [Martin & Huebner, 2007]. Anche gli studi di Crick e Bigbee [1998] e Crick e Grotpeter [1996] hanno rilevato punteggi medi più bassi per la vittimizzazione. Possiamo dunque dedurre come la demografia dei partecipanti e la composizione etnica del campione o dell’ambiente scolastico urbano possano aver contribuito a una maggiore intensità dello status di vittima. Frequenza e intensità di VR possono essere un aspetto di maggiore rilevanza nella vita di minoranze di giovani che vivono in ambienti urbani rispetto a quelle dei loro coetanei che vivono in comunità alternative.

In questo campione la violenza relazionale è stata vissuta in egual modo da entrambi i sessi, come avevano già rilevato Peskin, Tortolero e Markham [2006]; dato invece che questo studio non ha misurato l’aggressione diretta, non possiamo equiparare questi risultati a studi precedentemente svolti. Invece, la rilevanza della questione del genere trova un precedente già osservato in un certo numero di studi simili già effettuati [ad esempio, Radliff & Joseph, 2011; Sullivan, Farrell, e Kliewer, 2006].

È da rilevare, tuttavia che il presente studio potrebbe aver documentato esperienze simili negli appartenenti a entrambi i generi, perché i maschi delle scuole nei centri urbani hanno sviluppato un atteggiamento più cauto, per una serie di motivi: uno di questi potrebbe essere la paura di ripercussioni per un comportamento fisicamente aggressivo. La possibilità di essere scoperti durante un atto di aggressione fisica a scuola può essere considerata dai bulli come (a) violazione della libertà vigilata (b) un delitto che potrebbe portare alla prigione per via delle trasgressori precedenti, (c) un coinvolgimento non intenzionale e potenzialmente pericoloso nelle attività di una gang e infine (d) un’azione pericolosa in quanto l’uso di un’arma potrebbe provocare danni fisici a lungo termine. Come alternativa all’aggressione fisica i maschi utilizzano più AR (o aggressione verbale, che era estremamente elevata nel campione), scelta di preferenza perche causa danni legati alla sfera dell’emotività, che rimane nascosta al controllo delle autorità, ma che può continuare ad essere perpetrata ciclicamente.

Tipologia. Il tipo di VR più citata in questa categoria è quella costituita da dichiarazioni cattive, bugie e utilizzo di evidenti tattiche di gruppo per l’esclusione; l’appartenenza di genere non è stata un fattore statisticamente significativo nel tipo di VR sperimentata, fatta eccezione per le dichiarazioni offensive sperimentate dai maschi. È molto interessante il fatto che tutti e tre i gruppi, senza distinzione di appartenenza etnica o di genere, abbiano dichiarato che la forma più diffusa di RV che si sia verificata a scuola sia stata la diffusione di dichiarazioni false. Tale dato quantitativo è stato anche da dati qualitativi: la maggior parte degli studenti ha descritto come gli altri studenti inventino storie fasulle o errate sul loro ùconto. A tale proposito rileviamo come ci sia già stato in precedenza uno studio che abbia affrontato la prevalenza del bullismo diretto e della vittimizzazione occulta tra gli adolescenti afro-americani e ispanici [Peskin et al., 2006] e che aveva scoperto una differenza statisticamente significativa tra appartenenza culturale e origine etnica per la percentuale delle dichiarazioni violente (o agressive) fatte nei confronti delle vittime.[[3]](#footnote-3)

Uno dei motivi per cui i partecipanti possono aver segnalato la menzogna come uno dei comportamenti più diffuso è che questa rappresenti uno dei modi più diretti per rovinare rapidamente le relazioni di una persona o diffamare la sua l’integrità, poiché si diffonde rapidamente nel giro di poche ore o giorni. Inoltre, bugie e pettegolezzi inviano al destinatario il messaggio che qualcuno sta cercando di provocare dei danni, pur mantenendo anonima l’identità dell’aggressore: in questa maniera il bullo ha meno probabilità di essere punito per le sue azioni. In questa maniera la persona in riferimento della quale è stata diffusa una bugia entra, senza possibilità di scelta, in una dimensione di rapporto aggressore/vittima; il bullo permane in un ruolo di potere molto forte dovuto al suo status e la vittima diviene vulnerabile. Oltre a questo, la bugia può essere considerata la forma più diffusa di AR poiché gli aggressori in tal modo sono distaccati da reazioni di vittimizzazione: questa forma di aggressività permette a chi la agisce di prendere in mano le redini di una situazione e di dimostrare agli altri il proprio potere, piuttosto che divenirne il bersaglio.

Il supporto dell’insegnante

Rispetto al ruolo specifico che il supporto gioca nel moderare gli effetti negativi della VR, il nostro studio ha rilevato come il sostegno dell’insegnante avesse un impatto forte ed ugualmente importante per tutti gli studenti, senza distinzioni di appartenenza etnica o di genere. Oltre a questo gli studenti che avevano livelli medio-alti di vittimizzazione sono stati coloro che hanno colto la maggior parte dei benefici dalla percezione di sostegno da parte degli insegnanti: questo indica che la figura in grado di fornire supporto di tipo emotivo o strumentale durante i momenti di necessità (o che viene percepita in tale modo) è efficacemennte capace di attenuare i punteggi di depressione tra gli studenti delle scuole medie. Questi risultati confermano quelli di richerche precedenti sul sostegno percepito da parte degli insegnanti che hanno dimostrato una riduzione degli effetti negativi della vittimizzazione [Colarossi & Eccles, 2003; Flaspohler, Eflstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009; Malecki & Demaray, 2003; Stadler, Feifel, Rohrmann, Vermeiren, & Poustka, 2010; Yeung & Leadbeater, 2010].

Rispetto ai comportamenti e gli attributi specifici del sostegno, le voci di supporto più apprezzate nei risultati quantitativi riguardano il supporto informativo e didattico; i risultati raccolti dalla nostra indagine confermano quelli di ricerche precedenti, che hanno citato il supporto informativo e motivazionale come il più apprezzato dagli studenti rispetto al sostegno emotivo [Malecki & Demaray, 2003; Smokowski, Reynolds, e Bezruczko, 1999]. I risultati quantitativi sono stati confrontati anche con quelli qualitativi: questi sottolineano come gli insegnanti percepiti come maggiormente di supporto siano coloro che dimostrano disponibilità e correttezza mentre i comportamenti ingiusti e non di aiuto come le critiche negative, siano le caratteristiche descritte per quegli insegnanti percepiti come non supportivi. In particolare nel nostro studio sottolineiamo come rispetto il concetto di equità dell’insegnante sia centrale e frequente nei risultati qualitativi: questo è definito come particolarmente negativo e fortemente correlato all’abuso di sostanze, al suicidio, ai comportamenti sessuali a rischio e violenza [Flaspohler et al., 2009].

Gli studenti pensano che gli insegnanti di maggior ausilio siano quelli che mettono a loro disposizione consigli comportamentali e abbiano un atteggiamento leale. Tuttavia, ciò sembra essere in contrasto con l’idea che gli insegnanti accedano alla professione principalmente per essere una guida per gli studenti e creare con loro un legame emotivo [Manuel & Hughes, 2006], piuttosto che limitare il loro insegnamento alla mera attività didattica avendo un comportamento imparziale. Indipendentemente da questo desiderio degli insegnanti di fornire supporto emozionale agli studenti attraverso la loro disponibilità, empatia, accoglienza e sollecitudine [Wills & Shiner, 2000], gli studenti durante le interviste non menzionano positivamente gli insegnanti che ritengono molto importante il sostegno emotivo. Tale fenomeno potrebbe essere influenzato da diversi fattori, come la richiesta pressante da parte dei distretti scolastici di raggiungere criteri valutativi molto alti, il sovraccarico degli insegnanti a causa dei numerosi ruoli che svolgono o la semplice mancanza di motivazione a causa del burn-out. I ricercatori ritengono che, nonostante gli studenti abbiano riferito di sentirsi supportati, le informazioni sulla tipologia di supporto da offrire e su come intervenire direttamente sulla situazione siano ancora poco chiare. Ricerche qualitative da condurre attraverso focus group potrebbero aiutare ad approfondire queto aspetto attraverso una discussione sul tipo di supporto desiderato da parte degli insegnanti e su quei fattori che renderebbero più facile dichiarare il proprio status di vittima da parte degli studenti.

Nel complesso, gli studenti intervistati hanno rilasciato più dichiarazioni positive che negative sul comportamento supportivo degli insegnanti: questo potrebbe indicarci come questi tendano a vedere i loro insegnanti per lo più in una luce positiva. Da notare però contemporaneamente che, non sono state fatte delle dichiarazioni negative sui membri degli altri sistemi di supporto (ad esempio, amici e familiari). Gli intervistati, senza aver ricevuto alcun tipo di sollecitazione, hanno descritto gli attributi negativi in alcuni dei loro insegnanti ma non hanno espresso la loro opinione in merito alle loro famiglie e i loro coetanei: questo potrebbe suggerire la presenza di aspettative di supporto più alte nei confronti degli insegnanti. Gli studenti di questo campione, quindi, potrebbero considerare gli insegnanti come la loro prima linea di difesa in quanto sono le figure di autorità per l’ambiente in cui avviene la vittimizzazione. Gli insegnanti che non hanno successo in questo ruolo di «protettori» possono essere oggetto di critiche maggiori e questo potrebbe voler significare che abbiano perso la fiducia da parte dei loro studenti, ma la maggioranza dei partecipanti a questo studio ha dichiarato di non aver rivolto la propria richiesta di aiuto a tali insegnanti: tale risultato potrebbe essere la conseguenza di una mancanza di fiducia nei confronti degli insegnanti e della loro capacità di gestire in modo efficace le richieste di aiuto. I familiari e gli amici, d’altra parte, potrebbero essere percepiti come posizionati a livello più distante nel raggio di persone che possono fornire un intervento d’aiuto diretto a scuola e in questa maniera l’aspettativa nei loro confronti potrebbe essere collocata ad un livello meno alto.

Infatti, i partecipanti hanno menzionato più spesso il sostegno dei pari e dei familiari rispetto a quello degli insegnanti: ciò corrisponde a quanto sostenuto da ricerche precedenti che avevano dimostrano come a partire dalla scuola media gli studenti percepiscano il sostegno degli insegnanti come notevolmente inferiore a quello dei pari (compagni di classe) o dei genitori, indifferentemente dal fatto che gli insegnanti forniscano il loro sostegno effettivamente o meno, che il tipo di supporto sia diversificato e che lo sviluppo degli studenti possa influenzare il modo in cui percepiscono il mondo; una caratteristica evidenziata in maniera costante è che la natura delle relazioni sia differente da scuola elementare e scuola media [Bokhorst et al., 2010]. Alla luce di ciò, gli insegnanti delle scuole medie devono fornire un sostegno differenziato, un intervento migliore ed essere costantemente e attivamente alla ricerca di comportamenti di bullismo.

Limitazioni

Analisi quantitative. Nel presente studio vi è un numero importante di limitazioni di cui è necessario tenere conto. In primo luogo, il campione utilizzato è un campione di minoranza urbana poiché è stato utilizzato il campionamento intenzionale, quindi la generalizzabilità nei confronti di altre popolazioni è limitata. In secondo luogo, dato che la località in cui si sono svolte le ricerche è molto popolata da famiglie che cambiano costantemente il loro territorio abitativo, non era chiaro se gli studenti avessero frequentato quella scuola per un periodo più o meno lungo, infatti la loro percezione delle sfumature comportamentali a scuola può variare in base al periodo di permanenza in questa. In terzo luogo, la dimensione del campione era più piccola del previsto e quindi è stato più difficile rilevare risultati statisticamente significativi. Ciò può essere dovuto alla mancanza di una interazione con il genere, il grado scolastico e l’appartenenza etnica. Inoltre, se la dimensione del campione fosse stata adeguata, le dimensioni degli effetti e i valori R² sarebbero potuti essere più grandi. In quarto luogo, i ricercatori avrebbero voluto tradurre gli strumenti di indagine in lingua spagnola poiché il numero di studenti ispanici che hanno partecipato a questo studio è stato elevato (molti di loro erano studenti ESOL). Ciò non è stato possibile per motivi finanziari e di autorizzazioni non concesse. Pertanto, mentre alcuni studenti possono aver raggiunto un buon grado di competenza nell’uso della lingua inglese, altri potrebbero aver avuto delle difficoltà nella comprensione delle domande e probabilmente avrebbero avuto una risonanza migliore con le versioni spagnole delle indagini.

Analisi qualitative. Nonostante il metodo CQR sia capace di analizzare un numero di 8-15 interviste, l’ampiezza delle interviste condotte è stata varia. Pertanto, per ottenere una migliore comprensione e generalizzabilità dei dati, sarebbe stato più indicato condurre più interviste. Non è stato possibile ricercare altri studenti da intervistare poiché durante il periodo delle analisi preliminari gli studenti non frequentavano la scuola per via della pausa estiva. In tal modo non è stato possibile approfondire domande ambigue o che richiedevano un’ulteriore estrapolazione.

La ricerca futura

Le caratteristiche delle vittime di bullismo nella scuola media non sono ancora ben definite. Consigliamo a futuri studi di prendere in considerazione questo settore, in modo che possa essere elaborata una tipologia delle caratteristiche delle vittime per attivare interventi diretti e di auto-aiuto. In secondo luogo, la parte qualitativa del nostro studio si è concentrata sulle percezioni dei bulli da parte delle vittime; come tale, a posteriori è emersa l’ipotesi che le caratterizzazioni dei bulli da parte delle vittime siano immagini speculari dei tratti non accettati della propria personalità. I ricercatori si sono interrogati sulla validità di tale ipotesi per studenti non vittimizzati e per un campione più ampio di vittime. Un’ulteriore proposta tematica per futuri progetti di ricerca è il punto di vista dei bulli su temi analoghi a quelli affrontati nella sezione qualitativa del presente studio. Tale proposta sarebbe un prolungamento del nostro studio in quanto abbiamo affrontato le questioni solo dal punto di vista delle vittime.

Raccomandazioni per praticanti

Mentre un’analisi completa di strategie specifiche messe in atto dagli insegnanti per intervenire in merito alla problematica del bullismo è al di fuori del campo di applicazione del presente studio, gli autori hanno voluto includere alcuni suggerimenti e riferimenti per ulteriori letture su questo argomento.

Nonostante si tratti di un concetto ampiamente diffuso, riteniamo importante ribadire che un modo fondamentale per costruire relazioni solide si basa sulla conoscenza degli studenti a livelli più profondi, per esempio attraverso incontri assistenziali. Suggeriamo gesti semplici quali possono essere l’interessamento riguardo eventi della vita importanti, come compleanni o competizioni sportive e in merito ai membri della famiglia. Un ulteriore modo per costruire relazioni di sostegno è quello di assumere la prospettiva degli studenti. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di mettersi rapidamente «nei panni» di ragazzi di qualsiasi età in modo che i giovani possano sentirsi compresi e connessi con i loro insegnanti. Tale gesto richiede di essere in contatto con i social media, la cultura pop e con ciò che accade quotidianamente nel cortile scolastico, oltre alla conoscenza del gergo in uso tra i propri studenti. Una terza raccomandazione si riferisce a un concetto proposto da Hanhimaki e Tirri [2009] nominato «incidente critico»: l’«incidente critico» avviene quando un insegnante affronta problematiche attuali attraverso una riflessione etica e sviluppano emozioni morali. In questo modo, l’insegnante lavora con i giovani sviluppando competenze come la capacità di assumere la prospettiva degli altri, l’empatia necessaria per un senso di connessione con gli altri e l’interpretazione di una situazione attraverso l’immaginazione di ciò che potrebbe accadere e di chi potrebbe essere coinvolto. A turno, giovani e insegnanti lavorano congiuntamente per costruire uno spirito di gruppo e migliorare il benessere a scuola. Infine, la responsabilità per la percezione di supporto da parte degli studenti non può essere affidata unicamente all’ambiente scolastico. L’ambiente deve essere costruito da insegnanti eticamente sensibili e che si dedichino a creare disposizioni e norme comuni riconosciute da tutti i membri della comunità scolastica, al fine di promuovere il rispetto e la comprensione tra insegnanti, presidi e studenti, le buone maniere e un clima di cura e attenzione nei confronti del prossimo. Ciò richiede frequenti corsi di aggiornamento, continue riunioni del corpo insegnante e feedback da parte degli studenti per quanto riguarda il modo in cui percepiscono l’ambiente scolastico. Alcuni riferimenti per approfondire la conoscenza su questo argomento sono gli studi di Kim e Schallert [2011] e di Quan-McGimpsey, Kuczunski e Brophy [2011].

Conclusione

Gli studenti si affidano ogni giorno ai loro insegnanti per qualcosa che va molto oltre la sola conoscenza accademica. Anche se gli insegnanti sono dichiaratamente assunti per infondere la conoscenza nei loro studenti, un insegnante è fondamentalmente una persona premurosa che vuole sostenere la crescita di un altro individuo. Come tale, l’insegnante deve tenere a mente che gli studenti fanno affidamento al suo sostegno sociale, percependolo come una spalla su cui piangere e come confidente con cui condividere informazioni quando qualcosa non va bene a scuola o a casa. Se gli studenti non percepiscono i loro insegnanti come un sostegno e come impegnati per il loro benessere, potrebbero non avere nessun altro a cui rivolgersi in caso di emergenza. Come questo studio ha cercato di dimostrare, gli insegnanti svolgono un ruolo significativo nell’attenuare la depressione nei giovani che sono stati vittime di aggressioni relazionali. Questo articolo intende promuovere la diffusione dell’informazione sugli effetti del bullismo e di AR a formatori di insegnanti, amministratori e insegnanti stessi.

Ascoltate le voci nei corridoi. Prendetevi il tempo per osservare gli studenti e i loro comportamenti. Studiate il bullismo in profondità. Incentivando programmi di formazione degli insegnanti che forniscono strumenti adeguati e strategie per affrontare i bulli e le vittime del bullismo nelle scuole, gli insegnanti potrebbero salvare anche solo un singolo bambino in più dagli effetti deleteri di questa pandemia.

**Riferimenti bibliografici**

Archer, J., & Coyne, S. [2005]. An integrated review of indirect, relational, and socialaggression. Personality and Social Psychology Review, 9, 212–230.

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe., R., Caspi, A. & Moffitt, T.E. [2006] Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: Anationally representative cohort study. Pediatrics, 118, 130-138.Birch, S. [1997]. The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. Journalof School Psychology, 35, 61-79.Bokhorst, C.L., Sumter, S.R., & Westenberg, P.M. [2010]. Social support from parents, friends,classmates and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceivedas most supportive? Social Development, 19, 417-426.

Boulton, M. J., Duke, E., Holman, G., Laxton, E., Nicholas, B., Spells, R., Williams, E., & Woodmansey, H. [2009]. Associations between being bullied, perceptions of safety inclassroom andplayground, and relationship with teacher among primary school pupils.Educational Studies, 35, 255-267. Casey-Cannon, S., Hayward, C., & Gowen, K. [2001]. Middle-school girls’ reports of peervictimization: Concerns, consequences, and implications. Professional SchoolCounseling, 5, 138-144.Coie, J.D., & Dodge, K.A. [1983]. Continuity of children’s social status: A five-year longitudinalstudy. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.Colarossi, L.G., & Eccles, J.S. [2003]. Differential effects of support providers onadolescents’mental health. Social Work Research, 27, 19-30.

Connor, D.F., Steingard, R.J., & Melloni, R.H. [2003]. Gender differences in reactive andproactive aggression. Child Psychiatry and Human Development, 33, 279-294.Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garragy, D. A. [2003]. «This is a kind of giving a secretaway…»: Students’ perspectives on effective class management. Teaching and TeacherEducation, 19, 435–444.Crick, N.R. [1997]. Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggressionlinks to social-psychological adjustment. Developmental Psychology, 33, 610-617.

Crick, N.R., & Bigbee, M.A. [1998]. Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66, 337-347.Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. [1996]. Children’s maltreatment by peers: Victims of relationalaggression. Development and Psychopathology, 8, 367-380.Dill, E.J., Vernberg, E.M., Fonagy, P., Twemlow, S.W., & Gamm, B.K. [2004]. Negativeaffectin victimized children: The role of social withdrawal, peer rejection, and attitudes towardbullying. Journal of Abnormal Child Psychology, 32, 159–173.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M. [2009]. Contributions of three social theories to understandingbullying perpetration and victimization among school-aged youth. In M.J. Harris [Eds.],Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective[pp. 151-170]. New York: Springer.Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. P. [2004]. Bullying behavior and associationswith psychosomatic complaints and depression in victims. Journal of Pediatrics, 144, 1722.

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. [2009]. Standby me: the effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying onquality of life. Psychology, 46, 636-649.Gini, G., & Pozzoli, T. [2009]. Association between bullying and psychosomatic problems: Ameta-analysis. Pediatrics, 123, 1059-1065.Golafshani, N. [2003]. Understanding reliability and validity in qualitative research. TheQualitative Report, 8, 597-607.

Hanhimaki, E., & Tirri, K. [2009]. Education for ethically sensitive teaching in critical incidents   at school. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 35[2], 107-121.Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. [2005].Consensual qualitative research: An update. Journal of Counseling Psychology, 52,196-205.

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. [1997]. A guide to conducting consensualqualitative research. The Counseling Psychologist, 25, 517–572.Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. [2000]. Bullying at school-anindicator of adolescents at risk for mental disorders. Journal of Adolescence, 23, 661-674.Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. [2004]. The effects of school climate onchanges in aggressive and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M.Swearer [Eds.], Bullying in American schools [pp. 187–210]. Mahwah, NJ: Erlbaum.Kim, M., & Schallert, D. L. [2011]. Building caring relationships between a teacher and students  in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. Teaching and Teacher Education, 27, 1059-1067.

Klomek, B.A., Sourander, A., & Gould, M. [2010]. The association of suicide and bullying inchildhood to young adulthood: Review of cross-sectional and longitudinal researchfindings. Canadian Journal of Psychology, 55, 282-288.Kovacs, M., [1985]. The Children’s Depression Inventory [CDI]. Psychopharmacology Bulletin,21, 995-997.Malecki, C. K., & Demaray, M. K. [2003]. Weapon carrying and perceptions of social support inan urban middle school. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11, 169-178.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. [2000]. The child and adolescent socialsupport scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University.Manuel, J., & Hughes, J., [2006]. ‘“It has always been my dream»: Exploring pre-serviceteachers’ motivations for choosing to teach’, Teacher Development, 10, 5-24.Martin, K.M., & Huebner, E.S. [2007]. Peer victimization and prosocial experiences andemotional well-being of middle school students. Psychology in the Schools, 44, 199-208.

Mihalas, S., Morse, W., Allsopp, D., & McHatton, P. [2009]. Cultivating caringrelationships between teachers and secondary students with emotional and behavioraldisorders:  Implications for research and practice. Remedial and Special Education, 30,108-125.Morse, J.M. [2003]. Principles of mixed methods and multimethod research design. InA.Tashakkori & C. Teddlie [Eds.], Handbook of mixed methods in social & behavioralresearch [pp. 189-207]. Thousand Oaks: Sage Publications. Nansel, T.R., & Overpeck, M.D. [2003]. Operationally defining «bullying» [Reply]. Archives ofPediatrics and Adolescent Medicine, 157, 1135–1136.

Nansel, T.R., Overpeck, M.D., Pilla, R.S., Ruan,W.J., Simmons-Morton, B. & Schmidt, P.[2001]. Bullying behaviors among US youth. Journal of American Medical Association,285, 2094-2100.O’Connor, E., [2010]. Teacher-child relationships as dynamic systems. Journal of SchoolPsychology, 48, 187-218.Olweus, D. [1997]. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. European Journalof Psychology of Education, 12, 495-510.Peeters, M., Cillessen, A. H., & Scholte, R. H. [2010]. Clueless or powerful? Identifyingsubtypes of bullies in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 39, 1041-52. Peskin, M.F., Tortolero, S.R., & Markham, C.M. [2006]. Bullying and victimization amongBlack and Hispanic adolescents. Adolescence, 41, 467-484.Pranjic, N., & Bajraktarevic, A. [2010]. Depression and suicide ideation among secondary schooladolescents involved in school bullying. Primary Health Care Research & Development,11, 349–362.

Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L., & Brophy, K. [2011]. Early education teachers’ conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain. Journal of Early Childhood Research, 9[3], 232-246.Radliff, K.M., & Joseph, L.M. [2011]. Girls just being girls? Mediating relational aggression andvictimization. Preventing School Failure, 55, 171-179.Rodkin, P.C., & Hodges, E.V.E. [2003]. Bullies and victims in the peer ecology: Four questionsfor psychologists and school professionals. School Psychology Review, 32, 384-400.Roland, E., & Galloway, D. [2002]. Classroom influences on bullying. Educational Research,44, 47-51. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. [2004]. The effectiveness ofwhole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. Psychology, 33,547-560.Smokowski, P.R., Reynolds, A.J., & Bezruczko, N. [1999]. Resiliency and protective factors inadolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. Journal ofSchool Psychology, 37, 425-448.Solberg, M., & Olweus, D. [2003]. Prevalence estimation of school bullying with the OlweusBully/Victim Questionnaire. Aggressive Behavior, 29, 239-268.

Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R., & Poustka, F. [2010]. Peer-victimization and

mental health problems in adolescents: Are parental and school support protective? Child Psychiatry and Human Development, 41[4], 371-386.

Storch, E.A. & Esposito, L.E. [2003]. Peer victimization and posttraumatic stress amongchildren. Child Study Journal, 33, 91-98.Storch, E. A., Nock, M. K., Masia-Warner, C., & Barlas, M. E. [2003]. Peer victimization andsocial-psychological adjustment in Hispanic-American and African-American children.Journal of Child and Family Studies, 12, 439–452.Suldo, S. M., Mihalas, S. T., Powell, H. A., & Witte, R. B. [2008]. Ecological predictors ofsubstance use in middle school students. School Psychology Quarterly, 23, 373–388.Sullivan, T.N., Farrell, A.D., & Kliewer, W. [2006]. Peer victimization in early adolescence:Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, anddelinquent behaviors among urban middle school students. Development andPsychopathology, 18, 119-137.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. [2010]. What can be done aboutschool bullying? Linking research to educational practice. Educational Researcher, 39,38-47.Tashakkori, A. & Teddlie, C. [2003] [Eds.]. The handbook of mixed methods in the social andbehavioral sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.Underwood, M.K., Galen, B.R., & Paquette, J.A. [2001]. Top ten challenges for understandinggender and aggression in children: Why can’t we all just get along? Social Development,10, 248-266.

Van Acker, R., & Talbott, E. [1999]. The school context and risk for aggression: Implications forschool-based prevention and intervention efforts. Preventing School Failure, 44, 12-20.Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. [2009]. School bullying among adolescents in theUnited States: physical, verbal, relational, and cyber. The Journal of Adolescent Health,45, 368-75. Wills, T.A., & Shinar, O. [2000]. Measuring perceived and received support. In S. Cohen, L.Underwood, & B. Gottlieb [Eds.], Measuring and intervening in social support [pp. 86135]. New York: Oxford University Press.

Yeung, R., & Leadbeater, B. [2010]. Adults make a difference: The protective effects of parentsand teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimizedadolescents. Journal of Community Psychology, 38, 80-98.

1. nel sistema scolastico statunitense «sesto grado» si riferisce al primo anno della scuola media inferiore italiana [↑](#footnote-ref-1)
2. Note: ulteriori dettagli sui risultati qualitativi possono essere forniti contattando l’autore. [↑](#footnote-ref-2)
3. Da notare: gli strumenti usati per misurare l’aggressione relazionale nello studio di Peskin et al. [2006] sono differenti da quelli dello studio corrente; tuttavia, i costrutti furono simili e per questo motivo gli autori hanno ritenuto possibile il confronto. [↑](#footnote-ref-3)