

IL BULLO E LA VITTIMA: DUE FACCE DELLA STESSA MEDAGLIA?

Una lettura secondo la Control-Mastery Theory

di Carmela Cicalese ©

Cosa si intende per “bullismo”

La parola «bullismo» è citata spesso nei fatti di cronaca per descrivere un fenomeno che da diversi anni ritroviamo periodicamente e insistentemente tra le notizie nazionali e internazionali.

Diversi studiosi hanno tentato di comprendere e dare significato al fenomeno del bullismo e tutti convengono con l'idea che è un costrutto complesso al cui interno possiamo rintracciare comportamenti e significati diversi (Caprara & Laeng, 1988; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991).

Il bullismo viene inquadrato come una specifica categoria di comportamenti aggressivi ripetitivi e caratterizzati da un definito squilibrio di potere (Olweus, 1993). Tali comportamenti hanno la peculiarità di essere reiterati nel tempo, cioè la vittima è presa di mira più volte e non è in grado di difendersi per uno o più motivi: si trova in una situazione di minoranza numerica, è più piccola e meno forte fisicamente dell'aggressore, o più debole a livello psicologico rispetto a chi agisce le prepotenze. Anche la definizione di “*abuso sistematico di potere*” tra pari (Smith & Sharp, 1994) coglie queste caratteristiche in quanto descrive modalità interattive basate su ruoli di forza e controllo messi in atto in modo diretto, attraverso attacchi fisici o verbali, o in modo più indiretto come l'esclusione o la diffamazione. Roland (1989), infine, definisce il bullismo come “*Una forma di violenza duratura, fisica o psicologica, perpetrata da una persona o da un gruppo contro un terzo che non è in grado di difendersi*” (p.149).

Le definizioni sopra citate pongono tutte l'accento sui tre aspetti che progressivamente la letteratura ha segnalato come rilevanti per la definizione del fenomeno (Olweus, 1999; Smith et al., 1999):

- 1) l'*intenzionalità* da parte del bullo di mettere in atto comportamenti fisici o verbali con l'intento di offendere l'altro e di provocare danno o disagio;
- 2) la *persistenza* (o ripetitività) dei comportamenti di sopraffazione;
- 3) l'*asimmetria* (o disuguaglianza) di forza tra il bullo e la vittima che spesso non è in grado di difendersi.

Attraverso il caso di Diego e Claudio è possibile comprendere quanto l'intenzionalità, la persistenza e l'asimmetria rappresentino i tre elementi centrali che definiscono il fenomeno del bullismo.

Diego è un bambino di 10 anni che frequenta la quinta elementare. È il primo di tre figli e vive con i genitori e i fratelli: la madre, una donna semplice e poco assertiva, lavora saltuariamente come sarta; mentre il padre, un uomo dal carattere forte e che impone ai propri figli una rigida disciplina, lavora come guardia giurata presso una banca.

Il padre è molto duro nei confronti di Diego e diventa violento quando il figlio è molto agitato. Agli occhi di Diego, il padre è diventato un modello da seguire: è forte, sa come gestire tutte le situazioni e non si fa prevaricare da nessuno. Diego dice spesso ai compagni di essere come il papà, che ai suoi occhi è un supereroe invincibile.

Le maestre descrivono Diego come un bambino molto intelligente e sveglio, ma che spesso ha degli scatti rabbiosi e difficoltà a modulare le emozioni forti. In classe tende a essere il capogruppo e ha legato soprattutto con due compagni, Dario e Luca, con cui condivide buona parte delle attività ricreative.

Diego ha un atteggiamento molto provocatorio e fastidioso con la maggior parte dei compagni, e per tale ragione gli altri bambini spesso tendono a rapportarsi poco con lui.

Ogni mattina, quando arriva a scuola, Diego infastidisce alcuni compagni, specialmente Claudio, un bambino introverso e abbastanza solitario, figlio unico di genitori separati in casa che litigano frequentemente. La madre e il padre di Claudio sembrano infatti più impegnati a occuparsi dei propri

bisogni e esigenze che a occuparsi del figlio. Claudio è sempre stato un bambino buono e non ha mai creato problemi, dando l'impressione di cavarsela da solo in maniera efficace.

Quando Claudio arriva in classe viene sempre preso in giro da Diego, con battute e offese di vario genere, cosa che alimenta le risate dei compagni presenti. Inoltre, Diego richiama spesso l'attenzione di Dario e Luca, invitandoli a supportarlo nel prendere in giro Claudio; a volte i due compagni si limitano a osservare e non fare nulla, altre volte partecipano attivamente.

Spesso, durante la ricreazione, Diego approfitta dell'assenza di Claudio per scarabocchiare sul suo diario, o per nascondergli libri e quaderni; tutte le volte che questo accade, Claudio non reagisce. Un altro momento particolarmente intenso è l'uscita da scuola: Diego, Luca e Dario, durante la discesa dalle scale, prendono in giro ad alta voce Claudio, colpendolo con dei piccoli schiaffi dietro la nuca o nascondendogli nello zainetto fogli con insulti e offese o spazzatura.

Claudio non si ribella mai a tutto questo, e vive quanto gli accade con una forte rassegnazione, sperando che prima o poi si stanchino di prenderlo di mira.

Come già accennato, gli studiosi del fenomeno sottolineano che gli atti di prevaricazione possono essere agiti in forma *diretta* o *indiretta*. Con "modalità diretta" ci si riferisce ad attacchi aperti nei confronti della vittima che possono essere sia di tipo fisico (colpi, pugni, calci) sia di tipo verbale (minacce, offese); la modalità di azione indiretta, molto più difficile da riconoscere, consiste invece nel danneggiare la vittima nelle sue relazioni con le altre persone, escludendola e isolandola per mezzo, ad esempio, di pettegolezzi e calunnie sul suo conto. Questa ultima tipologia, definita da Olweus (1996) "*bullismo relazionale*", è considerata più subdola e insidiosa in quanto minaccia l'autostima e le relazioni sociali della vittima, la quale non riuscendo ad integrarsi nel gruppo dei pari sviluppa un'immagine di sé come socialmente incapace.

Oltre alle modalità consuete (verbali, fisiche e relazionali) sono sempre più rilevanti le nuove forme di prevaricazione racchiuse nel termine *cyber-bullismo*, con il quale si intendono danni volontari e ripetuti inflitti attraverso l'uso del computer e di altri dispositivi elettronici (Hindua-Patchin, 2008). Le nuove tecnologie, sempre più di facile reperibilità, sono dunque ulteriori potenziali mezzi attraverso cui compiere e subire prepotenze o soprusi. Nel caso di cyber-bullismo si è in presenza di azioni altamente indirette, in quanto gli attori delle prepotenze

possono anche rimanere nell'anonimato. Tale modalità impersonale, assieme ad altre caratteristiche distintive come l'indefinito numero di persone che possono assistere all'episodio e la forza mediatica di messaggi scritti, foto o filmati, rendono particolarmente pesanti le conseguenze per la vittima (Campbell, 2005; Gini, 2005).

Fin dalle prime ricerche, oltre alle diverse modalità di manifestazione del bullismo, si è cercato di comprendere il ruolo e l'influenza dell'età e del genere all'interno di questo fenomeno. Da questi studi è emerso che la percentuale di vittime che subisce le violenze tende a diminuire al crescere dell'età (Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993); inoltre, diverse ricerche italiane hanno verificato che, con l'aumentare dell'età, le modalità di bullismo di tipo verbale rimangono invariate, mentre le prevaricazioni di tipo fisico tendono a diminuire e a trasformarsi in quelle di tipo relazionale (Genta et al., 1996; Menesini, 2003; Gini, 2005). È stato anche evidenziato che i *maschi* agiscono in prevalenza *prepotenze di tipo fisico*, mentre le *femmine di tipo indiretto*, centrato sulla diffamazione, la maldicenza e l'esclusione (Björkqvist, 1994; Menesini & Gini, 2000).

La ragione per cui i maschi agiscano maggiormente la violenza fisica rispetto alle femmine è riconducibile anche all'azione del *testosterone* (ormone maschile legato alla sessualità e all'aggressività): la tendenza ad assumere comportamenti di prevaricazione e il desiderio di mettersi in mostra risulterebbe influenzato dall'aumento di questo ormone durante la fase della pubertà e dell'adolescenza. Inoltre, in adolescenza l'aumento del testosterone e dell'adrenalina possono facilitare i ragazzi nel compiere gesti sconsiderati o violenti che, dal punto di vista evolutivo, avrebbero l'obiettivo di conquistare e preservare uno status elevato e sedurre gli individui del sesso opposto e conquistare un partner adeguato per la trasmissione dei propri geni - l'obiettivo sovraordinato primario di questa fase della vita (Kenrick & Giskevicius, 2013).

Dall'altra parte, invece, è stato dimostrato che le femmine sono più propense ad attuare bullismo di tipo relazionale in quanto sviluppano precocemente sia le abilità comunicative e relazionali sia la capacità di utilizzarle per manipolare gli altri (Olweus, 1993; Genta, 2003).

In Italia, il fenomeno del bullismo sembra essere in continuo aumento; il rapporto del 2015 redatto dall'Istat¹ evidenzia come sia molto diffuso tra gli under 18: poco più del 50% degli 11-17enni dichiara di aver subito qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze nei 12 mesi precedenti. Il 19,8% è vittima assidua, cioè subisce atti di bullismo più volte al mese. Per il 9,1% gli atti di prepotenza si ripetono con cadenza settimanale. Da questi dati, inoltre, è emerso che le prepotenze più comuni riguardano offese con brutti soprannomi, parolacce o insulti (12,1%), derisione per l'aspetto fisico e/o il modo di parlare (6,3%), diffamazione (5,1%), esclusione per le proprie opinioni (4,7%), aggressioni con spintoni, botte, calci e pugni (3,8%). Per difendersi dai bulli, il 65% degli 11-17enni (60,4% dei maschi e 69,9% delle femmine) ritiene sia una strategia positiva chiedere aiuto ai genitori e il 41% agli insegnanti (37,4% dei maschi e 44,8% delle femmine), ma allo stesso tempo emerge la difficoltà nell'attuare concretamente questa possibilità. Tra i ragazzi utilizzatori di cellulare e/o internet, il 5,9% dichiara di avere subito ripetutamente atti di bullismo tramite sms, e-mail, chat o sui social network. Le ragazze sono più di frequente vittime di cyber-bullismo (7,1% contro il 4,6% dei ragazzi).

Ad oggi si è concordi rispetto all'idea che gli attori coinvolti nelle dinamiche del bullismo non siano solo il bullo (che agisce le prepotenze) e la vittima (che le subisce), ma più soggetti con caratteristiche, ruoli e funzioni diverse. In letteratura sono presenti ricerche che hanno dimostrato che l'85% degli episodi di bullismo avvengono in presenza di altri (per lo più coetanei), i cosiddetti *spettatori*, che possono essere sia sostenitori del bullo sia semplici osservatori di quanto accade (Pepler et al., 2006). In particolare, lo studio svolto da Salmivalli e coll. (1996) ha dimostrato come si possono distinguere sei diversi ruoli: il *bullo*, la *vittima*, l'*aiutante del bullo* (che agisce le prepotenze, ma in una posizione secondaria al bullo), il *sostenitore del bullo* (che ha la funzione di rinforzare il comportamento del bullo senza agire le prepotenze lui stesso), il *difensore della vittima* e l'*esterno* (che si mantiene fuori dalle situazioni di prepotenza senza né partecipare né denunciare quanto accaduto).

Le *dinamiche di gruppo* possono dunque contribuire alla manifestazione di comportamenti di bullismo (Gini, 2005). Ojala e Nesdale (2004), in un loro studio, hanno visto come i bambini

¹ <http://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf?title=Bullismo++tra>

che si identificano in un gruppo considerano più accettabile il bullismo quando esso è coerente con le norme dell'in-group (gruppo di appartenenza) e quando l'aggressione è diretta verso membri di un altro gruppo (out-group) che rappresentano una possibile minaccia per l'in-group stesso. L'appartenenza a un gruppo sociale fornisce ai membri del gruppo un senso di identità sociale che li descrive. Pertanto, la probabilità di compiere prepotenze o atteggiamenti discriminatori aumenta quando le norme dell'in-group incoraggiano il bullismo verso l'out-group, oppure quando i membri dell'in-group pensano che il loro status e il loro livello di benessere possano essere migliorati tramite l'indebolimento dell'out-group, o ancora nel momento in cui i membri dell'in-group credono che il loro status sia minacciato in qualche modo dai membri dell'out-group (Nesdale & Scarlett, 2004).

Cosa ci dicono le ricerche sul bullismo?

Diversi studiosi hanno cercato di spiegare la natura del bullismo ed è interessante notare come tutti concordano rispetto a quali ambiti andrebbero presi in considerazione per chiarire la genesi di questo fenomeno. Già dalle prime ricerche si è visto come le cause che possono esserne alla base appaiono molteplici, e l'interesse principalmente si è rivolto verso l'indagine delle variabili individuali, sociali (Dodge, 1980; Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Gini, 2005), relative al sistema familiare (Olweus, 1993) e allo stile di attaccamento (Troy & Sroufe, 1987). Il bullismo dunque sembra il risultato della combinazione di più componenti: *fattori individuali, contesto familiare e contesto sociale*.

Le ricerche sui *fattori individuali* si sono concentrate su caratteristiche personali del bullo e della vittima come il temperamento e gli atteggiamenti positivi verso la violenza (Craig, Pepler, 1997; Salmivalli, 1999; Baldry & Farrington, 1999). Gli studi di Olweus (1978) hanno dimostrato che i bulli maschi hanno una *rappresentazione positiva della violenza* e sono più aggressivi degli altri ragazzi, dato confermato dal lavoro di Finnegan (1996), il quale aggiunge che un *temperamento sfidante e oppositivo* rappresenta un fattore di rischio per il bullo, mentre un *carattere pauroso e con meno competenze sociali* rappresenta un fattore di rischio per la vittima.

Per quanto riguarda l'influenza del *contesto sociale* e della sua associazione con il bullismo, le ricerche hanno sottolineato come l'ambiente in cui si vive può condizionare lo sviluppo e il comportamento dell'individuo (Gottfredson, 2001). La *mancaza di opportunità e di aspettative per il futuro* è stata identificata come un fattore di rischio significativo per lo sviluppo di rapporti aggressivi e atti di bullismo (Catalano & Hawkins, 1996).

La frequente relazione tra aggressività, associazione all'interno di gruppi di amici con caratteristiche simili e rifiuto da parte di molti compagni della classe se non si aderisce a tali modalità sembra poter costituire una tappa fondamentale di un percorso a spirale che conduce verso atti delinquenziali nelle età successive (Cairns et al., 1988; Vitaro et al., 1997). Anche la relazione con i pari gioca dunque un ruolo importante come fattore di protezione o di rischio del percorso evolutivo.

Il *contesto familiare*, poi, è una delle variabili maggiormente prese in considerazione per spiegare la natura del bullismo. Si è indagato circa la qualità della relazione affettiva tra genitori e figli, e in particolare si è posto l'accento sul legame di attaccamento madre-bambino. Da queste ricerche è emerso che i bambini con *attaccamento insicuro-evitante* mostrano maggiormente *comportamenti di attacco e prepotenza* verso i compagni, dato che non hanno sviluppato un atteggiamento di fiducia verso gli altri e si aspettano risposte ostili; mentre i bambini con *attaccamento insicuro-resistente* assumono con più probabilità il ruolo di *vittima*, dato che hanno poca fiducia, poca stima in se stessi e sono insicuri ed ansiosi (Erickson et al., 1985; Lewis et al., 1984; Sroufe, 1997). In generale, i risultati di diversi studi sperimentali hanno dimostrato che bambini con attaccamento insicuro hanno più probabilità di agire atti di bullismo (Ahmed et al., 2001). Pertanto, sembra che un buon clima familiare o una relazione di attaccamento sicuro tra madre (o figura di riferimento) e bambino, sin dai primi momenti di vita, favorisca una minor sofferenza emotiva e un maggior benessere psicofisico nella fase evolutiva; al contrario, figure genitoriali distratte, oppressive o violente portano il bambino a vivere i sentimenti come imprevedibili e come un pericolo (Olweus, 1978). Le ricerche inoltre suggeriscono che uno *stile genitoriale autorevole, accompagnato ad uno stile comportamentale affettivamente competente e non aggressivo*, costituiscono un importante fattore di protezione

(Olweus, 1978; Baldry & Farrington, 2005), accrescendo le abilità socio-relazionali del bambino e rinforzando le sue strategie di coping.

La carenza di calore affettivo all'interno del sistema familiare provoca insicurezza e sfiducia di base, suggerendo al bambino di prendere le distanze dalle emozioni con lo scopo di non ricevere ulteriori delusioni, oppure come strategia, sia pure disfunzionale, per gestirle (Sacchi, 2003). Altri dati ci mostrano come il bambino che vive in una famiglia in cui prevale *un'educazione rigida e improntata sulla violenza e l'aggressività* ha più probabilità di interiorizzare schemi di comportamento disadattivi e, pertanto, utilizzerà gli stessi modelli di comportamento anche nelle relazioni al di fuori della famiglia. Al contrario, se la famiglia adotta uno stile educativo permissivo e tollerante, è meno probabile che il bambino sviluppi la capacità di porre adeguati limiti al proprio comportamento (Sroufe, 1979). Alcune vittime sembrano provenire da famiglie iperprotettive e invischiate, mentre è più probabile che i bulli vengano da famiglie in cui manca il calore e dove la violenza è diffusa e la disciplina gestita in modo incoerente (Smith & Myron-Wilson, 1998).

Inoltre, altri dati di ricerca evidenziano come è possibile che *i padri con un passato da bullo* abbiano dei figli che si comportano allo stesso modo (Farrington, 1993; Olweus, 1993). I bambini e i ragazzi che sono sia bulli sia vittime (vittime aggressive) vengono spesso da famiglie particolarmente difficili o abusanti (Schwartz et al., 1997). L'esposizione durante la prima infanzia a mancanza di cure o ad abusi da parte dei genitori, una storia di attaccamento difficile, i conflitti e l'aggressività fra coniugi, rappresentano dunque fattori predisponenti significativi nell'assunzione del ruolo di bullo o vittima (Schwartz et al., 2001).

Alcuni concetti centrali della Control-Mastery Theory

Secondo la Control-Mastery Theory, fin dall'infanzia siamo portati a comprendere la nostra realtà per adattarci ad essa (Weiss, 1993). Il bambino è motivato ad *adattarsi* alla realtà in cui vive per sopravvivere e crescere e per fare ciò deve sviluppare e mantenere relazioni stabili con i genitori o con le figure significative. Per il bambino è molto importante mantenere un legame forte con i caregiver e farà qualsiasi cosa per far sì che questo legame rimanga tale. L'importanza e il valore che ha il rapporto con le figure primarie porterà il bambino a percepire

i genitori come la massima fonte di saggezza e conoscenza e ad attribuirgli un'autorità assoluta. Inoltre, il bambino non ha sufficiente esperienza dei rapporti tra gli esseri umani per valutare correttamente il comportamento delle proprie figure significative.

Secondo la CMT, il bambino sviluppa le proprie *credenze* (convinzioni su sé stessi e sul proprio mondo interpersonale) proprio attraverso le relazioni primarie e gli insegnamenti ricevuti nel loro contesto. Le credenze, dunque, rappresentano la visione della realtà del bambino, la orientano e gli permettono di fare delle previsioni su di essa. Alcune di queste credenze vengono però definite “*patogene*” in quanto ostacolano il funzionamento dell'individuo, influiscono negativamente sulla sua autostima e impediscono il raggiungimento di obiettivi sani e piacevoli; secondo queste credenze, perseguire un obiettivo sano e piacevole rappresenta un pericolo per sé stessi e/o per le proprie figure di riferimento. Tali credenze patogene sono rigide e, anche se nate per ragioni adattive, provocano un'enorme sofferenza nell'individuo e lo inibiscono nel perseguimento di obiettivi evolutivi.

La genesi delle credenze patogene è associata all'esposizione del bambino a traumi da stress e da shock e al tentativo di adattarsi ad un ambiente traumatico. Per *traumi da stress* si intendono situazioni o modalità relazionali problematiche a cui il bambino è esposto in modo ripetitivo nel tempo – pensiamo, ad esempio, a un bambino che si relaziona con una madre depressa che fa fatica a prendersi cura di lui, non sorride e è distaccata; in questo caso, il bambino potrebbe sviluppare la credenza patogena che non è meritevole di cura, protezione e affetto, attribuendo il significato di quello che gli sta accadendo a una sua mancanza di valore piuttosto che alle difficoltà della madre.

I *traumi da shock* sono invece eventi imprevisti e gravi che sconvolgono la vita di un individuo, come ad esempio la morte di una figura significativa, il divorzio dei genitori o un abuso fisico. Il bambino, in questi casi, potrebbe considerarsi responsabile di quanto accaduto e formerà delle credenze erranee a riguardo. Le credenze patogene hanno dunque la funzione di fornire al bambino una rappresentazione affidabile della realtà e nello stesso tempo di conservare e proteggere il suo legame con le figure di riferimento, viste da lui come assolutamente buone, forti, giuste e sagge.

Secondo la CMT, tra i fattori che possono contribuire a sostenere le credenze patogene di un individuo vi sono i *sensi di colpa inconsci*, che hanno origine nell'infanzia e nel rapporto con le proprie figure significative; si distinguono quattro tipi di sensi di colpa principali: *da odio di sé, da responsabilità onnipotente, da separazione/slealtà e del sopravvissuto*.

Il *senso di colpa da odio di sé* è legato all'idea di non avere un valore, di essere meritevoli di disprezzo, di sentirsi sbagliati e di non meritare amore, comprensione, protezione e rispetto da parte degli altri. Questo senso di colpa deriva dalle esperienze che il bambino ha fatto con dei caregiver abusanti e maltrattanti, che lo hanno trascurato e umiliato; pertanto, non potendo mettere in discussione l'autorità dei propri genitori, il bambino finisce per identificarsi con l'immagine che il genitore (o altri significativi) gli attribuisce, ovvero sviluppa la credenza di essere sbagliato, senza valore e non meritevole di nulla di buono.

Il *senso di colpa da responsabilità onnipotente*, invece, riguarda la convinzione di avere il potere e il dovere di rendere felici e prendersi cura delle persone care; se venisse meno a questa "promessa", l'individuo si percepirebbe come cattivo ed egoista, provocando così la sofferenza di un altro significativo.

Il *senso di colpa da separazione/slealtà* nasce dalla credenza che se ci si separa da una persona cara il risultato sarà procurarle sofferenza o danno; in questo caso, la separazione è intesa non solo come distanza fisica (l'individuo ad esempio è convinto che allontanarsi fisicamente dai genitori arrecherà loro un grave dispiacere), ma anche come differenziazione psicologica (avere idee o valori diversi rispetto alle figure significative).

Infine, il *senso di colpa del sopravvissuto* deriva dall'idea che stare meglio, essere più felici o avere più successo di qualcun altro è ingiusto, in quanto l'individuo crede di trovarsi in una migliore condizione a scapito di un altro significativo. Tale vissuto angoscioso può favorire condotte autopunitive finalizzate a non trovarsi mai nella situazione di godere dei propri successi e della propria felicità.

Le credenze patogene vengono messe alla prova di continuo poiché l'individuo è motivato a disconfermarle in quanto procurano disagio e sofferenza. La CMT definisce queste messe alla

prova con il nome di *test* e li suddivide in tre macrocategorie: *test di transfert*, *test di capovolgimento da passivo in attivo*, *test osservativi*.

I *test di transfert* sono quelli in cui l'individuo ripropone al terapeuta comportamenti analoghi a quelli che avevano provocato nei genitori le reazioni da cui ha derivato le sue credenze patogene, e lo fa inconsciamente nella speranza di non avere sull'altro l'effetto che aveva avuto sui genitori. I test di transfert possono essere declinati in due modalità di azione, ovvero per *compiacenza* e per *ribellione*. Si parla di test di transfert per compiacenza quando l'individuo assume un comportamento conforme alla propria credenza patogena, spera che l'altro gli dimostri che essere compiacente rispetto alle richieste e ai messaggi traumatici dei caregiver è inutile, sbagliato, non necessario; mentre in quello per ribellione l'individuo tenta di sfidare, appunto di ribellarsi, alla propria credenza patogena con la speranza che l'altro gli rimandi che ha il diritto e fa bene a ribellarsi ai genitori traumatici, e che non deve sentirsi in colpa e punirsi per questo con sentimenti di sofferenza o comportamenti disfunzionali.

Anche i *test di capovolgimento da passivo in attivo* possono essere distinti in “per compiacenza” e “per ribellione”. I primi comprendono le situazioni in cui l'individuo ripropone i comportamenti traumatizzanti che il genitore aveva avuto con lui nella speranza che l'altro non ne rimanga altrettanto turbato, in questo caso con l'intento di imparare a far fronte in modo più “adattivo” al comportamento che per lui era stato traumatico, e quindi per elaborare il trauma. Nei test di capovolgimento da passivo in attivo per ribellione il soggetto si comporta in un modo opposto a quello del suo oggetto traumatico sperando che la reazione dell'altro sia positiva, così da dimostrargli che aveva ragione nel pensare che i comportamenti dell'altro traumatica erano sbagliati e non meritati.

I *test osservativi*, infine, descrivono il tentativo dell'individuo di disconfermare le proprie credenze osservando gli atteggiamenti e i comportamenti dell'altro in modo da comprendere e apprendere strategie più funzionali per contrastare le proprie credenze patogene.

Secondo la CMT, dunque, alcuni comportamenti che sembrano apparentemente eccessivi o disfunzionali possono essere compresi secondo un'ottica adattiva come test, cioè come tentativi che di disconfermare le proprie credenze patogene.

Sappiamo che il bullo è colui che agisce le prepotenze e la vittima colui che le subisce; una caratteristica distintiva, implicita nella stessa definizione, è l'aggressività verso gli altri. Generalmente, il bullo ha un atteggiamento più positivo verso la violenza, ha un carattere impulsivo e sente il bisogno di dominare e sottomettere gli altri, affermando se stesso con la forza e la minaccia. La vittima è solitamente più ansiosa e insicura, ha per lo più un atteggiamento cauto, sensibile e calmo e generalmente soffre per una scarsa autostima e un'opinione negativa di sé e della propria situazione. L'atteggiamento del bullo può essere letto secondo un modello reattivo aggressivo, mentre la vittima secondo un modello reattivo ansioso o sottomesso (Olweus, 1993). Ma perché il bullo è aggressivo? E come mai ci sono persone che si trovano "incastrate" nel ruolo di vittima?

Una lettura dell'aggressività del bullo in ottica CMT

La CMT suggerisce che l'aggressività possa essere (1) un *modo adattivo per reagire alle situazioni di pericolo*, o (2) una manifestazione di *compiacenza* rispetto all'immagine di sé che i caregiver restituiscono ai figli, o (3) una manifestazione di *ribellione con autopunizione* rispetto a questa compiacenza o, infine, (4) una manifestazione di *identificazione* con caregiver aggressivi (Gazzillo, 2016).

Seguendo questa linea di pensiero, possiamo quindi ipotizzare che il bambino o l'adolescente che fa il bullo probabilmente porta con sé un pesante bagaglio di esperienze traumatiche; come suggeriscono le ricerche viste in precedenza, peraltro, è considerato un fattore di rischio per i comportamenti di bullismo crescere in famiglie problematiche in cui sono presenti atteggiamenti e comportamenti disfunzionali. Dietro la maschera del bullo, apparentemente forte e sicuro di sé, potrebbero quindi nascondersi fragilità e insicurezza, oltre che l'incapacità di gestire le frustrazioni. Abbiamo visto come esperienze infantili con genitori maltrattanti, svalutanti, trascuranti o con uno stile educativo incoerente possono portare l'individuo a pensare di essere intrinsecamente sbagliato e sviluppare quello che la CMT definisce *odio di sé*.

Seguendo quest'ottica, il bullo che agisce le violenze presumibilmente crede di non valere nulla e di non meritare l'amore, la comprensione, il rispetto, e il sostegno degli altri. Non potendo mettere in discussione l'autorità e benevolenza dei propri genitori, il bambino finisce

per identificarsi con l'immagine di cattivo, fallito, e inadeguato che gli hanno rimandato e dunque mette in atto una serie di comportamenti che finiscono paradossalmente per confermare questa immagine di sé.

Riprendendo il caso di Diego sopra descritto, è possibile ipotizzare che nel bambino sia presente un senso di colpa da odio di sé. Il comportamento violento e maltrattante del padre (che rappresenta l'autorità che non può essere messa in discussione) ha generato in Diego la credenza patogena di meritare il trattamento subito, di non valere nulla e di essere una persona cattiva e indegna.

In quest'ottica, il bullo che ha sviluppato un senso di colpa da odio di sé tenterà di disconfermare la credenza patogena di essere una persona indegna, cattiva o inadeguata. È quindi possibile ipotizzare che il bullo, attraverso i comportamenti maltrattanti (più o meno intensi o pervasivi) che mette in atto nei confronti della vittima, stia cercando in realtà di disconfermare la propria credenza patogena: ad esempio, il bullo che offende o prende in giro la vittima lo fa nella speranza che l'altro gli faccia comprendere che non è una persona cattiva (come probabilmente è accaduto tra Diego e Claudio). Il suo comportamento potrebbe essere quindi letto come un *test di rifiuto*, nell'esempio di Diego fatto probabilmente per mezzo di un test da passivo in attivo.

Un ulteriore esempio potrebbe aiutarci a capire quanto appena detto.

Marco, un ragazzino di 12 anni molto pacato, educato e bravo a scuola, entra in classe la mattina e appena mette piede in aula Flavio, il bullo della classe, gli fa una battuta riguardo il suo nuovo taglio di capelli dicendogli: "Oh ma che hai fatto hai capelli? Chi te li ha tagliati, mamma?". Marco risponde: "Che grande osservatore, li hai notati subito! Complimenti, un occhio di falco! Non ti sfugge nulla a te, eh?". Flavio rimane spiazzato e non aggiunge altro.

In questo caso sembra che Marco abbia superato il test (di transfert per compiacenza) di Flavio, poiché valorizzando le capacità osservative di Flavio ha disconfermato la sua credenza patogena di essere una persona cattiva e senza valore. Se Marco avesse risposto stizzito, rimarcando il fatto che Flavio fosse una persona cattiva o rispondendo in maniera simmetrica

(offendendolo a sua volta), non avrebbe fatto altro che confermare la credenza patogena del compagno e quindi avrebbe fallito il suo test.

Un'altra modalità che il bullo può mettere in atto per disconfermare la propria credenza patogena è testare l'altro comportandosi come il genitore traumatico si è comportato con lui, nella speranza che l'altro non rimanga a sua volta traumatizzato da tale atteggiamento, che risponda in maniera serena e senza turbamenti. I suoi comportamenti sarebbero quindi espressione di un tentativo di apprendere dall'altro come si può reagire in situazioni traumatiche. Anche in questo caso può essere utile un esempio.

Alessandro ha 11 anni, si è trasferito da Napoli a Roma da poche settimane e frequenta la prima media; in poco tempo ha cambiato città, casa, scuola, amici, abitudini, ma frequenta i primi giorni di scuola con coraggio e positività, curioso di conoscere i suoi nuovi compagni che trascorreranno con lui quest'anno. L'accoglienza all'interno della classe purtroppo non è delle migliori: Alessandro fin da subito diventa il bersaglio di un gruppo di ragazzi. Sono in quattro a dargli noia, capitanati da Roberto che funge da leader del gruppo e sembra che gli altri tre imitino tutto quello che quest'ultimo dice o fa. Il gruppo di bulli, e in particolare Roberto, lo provocano ripetutamente e pesantemente, lo prendono in giro per come si veste e per il suo accento "diverso" dal loro. Alessandro non dà molto peso a quello che succede, inizialmente fa finta di non curarsi di loro, ma questo non fa altro che alimentare ancora di più il comportamento provocatorio dei compagni di scuola, che alzano sempre di più il tiro. Un giorno, all'uscita di scuola, Alessandro viene circondato dal gruppo di ragazzi che lo hanno preso di mira e Roberto comincia a prenderlo pesantemente in giro perché indossava la maglietta del Napoli (squadra del cuore di Alessandro), deridendolo e sbeffeggiandolo in maniera feroce. Ad un certo punto, Alessandro fa una cosa che Roberto non si sarebbe mai aspettato, difende la legittimità e l'appartenenza alla propria squadra del cuore, rispondendo in maniera non turbata e con serenità, sottolineando che lui ha da sempre tifato per quella squadra e che è contento così. Roberto rimane spiazzato dalla reazione di Alessandro e da quel giorno né lui né il resto dei compagni gli daranno più fastidio.

Come si evince da questa vignetta, Alessandro sembra aver superato un test di capovolgimento da passivo in attivo poiché, difendendo la propria posizione e non rimanendo turbato dalla violenza subita, insegna a Roberto come gestire una situazione senza esserne sconvolto. In realtà, ciò che sembrerebbe cercare Roberto nella relazione con Alessandro è un

modello che gli insegni a reagire e a sviluppare capacità che non ha potuto sviluppare relazionandosi ai genitori maltrattanti.

Il comportamento del bullo può essere letto anche da un'altra prospettiva: come suggerisce la letteratura sopra citata, un bambino che cresce in un ambiente troppo permissivo e tollerante potrebbe sviluppare una scarsa capacità di regolare il proprio comportamento. Infatti, un genitore che adotta uno stile educativo permissivo si dimostra poco coerente sulla disciplina fornendo poche regole (in alcuni casi nessuna) e raramente queste vengono rinforzate e fatte rispettare. Il bambino che cresce in un contesto educativo di questo tipo può presentare uno scarso autocontrollo, può avere difficoltà nella responsabilità sociale e nella fiducia in se stesso; inoltre, è possibile che sviluppi l'idea che lui è onnipotente e è impossibile "gestirlo" e potrebbe manifestare comportamenti aggressivi per suscitare nell'altro una risposta contenitiva. In questo senso, il bambino testerebbe l'ambiente facendo il bullo nel tentativo di trovare qualcuno che gli ponga dei limiti. Gli atteggiamenti violenti e provocatori del bullo nei confronti di un altro possono essere messi in atto nella speranza che la vittima stessa o chi assiste alla scena (come ad esempio un insegnante, un educatore, ma anche un altro compagno di classe) lo fermi e gli faccia comprendere che non è angosciosamente onnipotente. Quindi, in questo senso, si può ipotizzare che il bullo metta in atto condotte aggressive e violente in maniera adattiva, ovvero nella speranza che qualcuno si prenda cura di lui, insegnandogli ad autoregolarsi.

Un'altra ragione per cui è possibile ipotizzare che il bullo metta in atto comportamenti aggressivi e violenti nei confronti della vittima riguarda il tema della *separazione\lealtà*. Come evidenziato in precedenza, la letteratura ci mostra come sia probabile che genitori di ragazzi che mettono in atto comportamenti di bullismo siano stati a loro volta bulli, o come spesso siano genitori che enfatizzano e approvano atteggiamenti di dominanza sull'altro e giochi di potere. Appare chiaro che potrebbe esserci una trasmissione intergenerazionale di valori e credenze fondate sull'idea di dover essere sempre forti e non farsi sovrastare dall'altro: il genitore "bullo" può alimentare la credenza patogena nel figlio bullo di non poter essere diverso dagli insegnamenti e dai valori che il genitore gli ha trasmesso, poiché comportarsi diversamente da lui lo farebbe soffrire, lo deluderebbe e romperebbe il patto di lealtà che implicitamente caratterizza la relazione tra loro. Ad esempio, un genitore con un temperamento aggressivo che

continuamente comunica in maniera implicita o esplicita al figlio di dover essere sempre forte e che bisogna farsi rispettare dagli altri, trasmette al figlio un duplice messaggio: da una parte gli comunica che non può essere diverso da lui, e dall'altra che mostrare le fragilità è sbagliato, poiché lo espone al rischio di essere sovrastato dagli altri. Inoltre, il comportamento aggressivo del genitore fornisce al figlio un modello da seguire e può risultare difficile per quest'ultimo essere diverso.

Nel caso di Diego, abbiamo visto come il bambino si descrive simile al padre e sembra che anche le sue modalità di relazionarsi con gli altri seguano gli atteggiamenti paterni. In questo senso è possibile che Diego abbia sviluppato un senso di colpa da separazione/slealtà, caratterizzato dalla credenza che qualora fosse diverso da lui o si mostrasse debole e fragile, il padre ne soffrirebbe.

Da un altro punto di vista ancora, il bambino potrebbe assumere gli stessi atteggiamenti del genitore (o di un altro significativo) poiché sente di non essere in diritto di essere migliore di lui e quindi sviluppare un *senso di colpa del sopravvissuto*. In questo senso, il bullo continuerebbe ad avere atteggiamenti provocatori e violenti poiché crede che se si comportasse meglio di suo padre, ad esempio, lo farebbe sentire da meno e gli procurerebbe sofferenza.

La prospettiva della vittima

Se osserviamo invece il fenomeno del bullismo dalla prospettiva della vittima, sappiamo dai dati di ricerca evidenziati in precedenza che i fattori di rischio che predispongono il soggetto a essere il bersaglio di prepotenze da parte del bullo sono: bassa autostima, carattere pauroso, minori competenze sociali e un attaccamento insicuro-resistente. Sembrerebbe che le vittime vengano da situazioni familiari che, al pari di quelle del bullo, sono altrettanto complesse: ad esempio, in queste famiglie vi è spesso la predisposizione a essere iperprotettivi nei confronti dei propri figli, alimentando un senso di insicurezza e di non autoefficacia, dove il bambino può apprendere che le figure significative abbiano bisogno di vederli deboli, bisognosi o dipendenti da loro; è inoltre possibile osservare un certo grado di invischiamento familiare che può non facilitare il bambino nello sviluppo di una propria autonomia e di una sicurezza di base. Al

contrario, bambini che crescono in famiglie con un alto grado di aggressività o all'interno di un clima abusante possono sviluppare l'idea di meritare i maltrattamenti subiti.

Come accade per il bullo, le situazioni di alta conflittualità tra i genitori portano la vittima a vivere un clima di forte stress che può alimentare vissuti di colpa (consci e inconsci) e la sensazione di non sentirsi meritevole di cure e attenzioni. In questo contesto, quindi, sembrerebbe che i genitori siano impegnati a risolvere le proprie problematiche trasmettendo al bambino l'idea che ci sia un forte disinvestimento nei suoi confronti. Essendo ogni individuo orientato ad adattarsi all'ambiente non risulta difficile comprendere come tali situazioni possano sviluppare ed alimentare credenze patologiche nella vittima con annessi sensi di colpa interpersonali.

Per fare un esempio, un bambino che vive in una famiglia disimpegnata, dove i genitori sono occupati a risolvere i propri problemi di coppia, può sviluppare la credenza patologica di non meritare cura, protezione e attenzione, credenza che dà origine ad un senso di scarso valore di sé e bassa autostima e dunque alimentare un senso di colpa da *odio di sé*.

Da un altro punto di vista, la conflittualità genitoriale può favorire nel bambino lo sviluppo di un senso di colpa da *responsabilità onnipotente*, cioè l'idea che sia colpa propria se i genitori litigano e che debba fare qualcosa affinché ciò non accada; inoltre, può credere che il benessere degli altri dipenda da lui e che qualsiasi difficoltà o debolezza debba essere mascherata o negata per non pesare sugli altri.

Detto questo, può essere utile ricordare nuovamente il caso di Diego e Claudio. Come abbiamo visto, Claudio è figlio di genitori separati in casa che faticano a mantenere un clima sereno: i frequenti litigi tra i due e la scarsa attenzione che danno al figlio possono aver generato in lui diversi sensi di colpa e credenze patologiche. Infatti, il suo atteggiamento da bravo bambino può essere legato all'idea che non deve appesantire i genitori che sono impegnati a risolvere le dinamiche di coppia e, di conseguenza, evitare di dare preoccupazioni. Di fatto, Claudio ha un atteggiamento remissivo e non denuncia le prepotenze subite, sperando che prima o poi cessino e che i bulli si disinteressino a lui. Al tempo stesso, la conflittualità tra la madre e il padre può

alimentare la credenza patogena di non meritare attenzioni, poiché poco importanti rispetto a problemi degli altri.

Consideriamo invece il caso di un bambino che quotidianamente assiste ai litigi dei genitori, dove la madre ha frequenti scoppi di ira nei confronti del padre, il quale non reagisce e subisce costantemente le umiliazioni e le aggressioni verbali della moglie. In questa circostanza può accadere che il bambino sviluppi la credenza patogena di non poter stare meglio di suo padre o che essere più bravo nel gestire situazioni di prepotenze sia ingiusto nei confronti del genitore, che invece non ci riesce. Il bambino in questo caso, secondo la CMT, può sviluppare un senso di colpa del sopravvissuto che gli impedisce di reagire a sua volta alle sopraffazioni da parte del bullo. Da un altro punto di vista, lo stesso bambino, qualora si percepisse molto simile al padre (in termini di carattere o atteggiamenti), potrebbe sviluppare un senso di colpa da *separazione/slealtà* credendo che se fosse diverso dal genitore quest'ultimo ne soffrirebbe.

Paradossalmente, negli scontri tra bullo e vittima si assiste all'incontro tra credenze patologiche e sensi di colpa simili, laddove l'espressione di tali credenze si manifesta in maniera diversa: il bullo, inconsciamente, agisce comportamenti violenti nel tentativo di disconfermare la credenza patogena di essere una persona cattiva, indegna e senza valore, e al tempo stesso la vittima, subendo tali violenze e non riuscendo a farvi fronte, non fa altro che compiacere la propria credenza patogena di non essere degno di cure attenzione e protezione o di meritare i trattamenti subiti perché si percepisce come una persona sbagliata, cattiva o debole.

Il *fallimento di questo incontro relazionale* porta inevitabilmente alla conferma delle credenze patologiche di entrambi i soggetti, rinforzando i relativi sensi di colpa. L'esito di questo fallimento porta le vittime a chiudersi sempre di più in sé stesse, minimizzando o negando quanto accade, vivendo forti sentimenti depressivi o al contrario esprimendo modalità o atteggiamenti aggressivi nei confronti dei propri genitori che sembrano non trovare risposte. Infatti, non è raro arrivare a conoscenza di tali dinamiche solo nel momento in cui la situazione è arrivata ad un punto limite.

È possibile pensare che vi siano diverse ragioni alla base di tale silenzio da parte della vittima. La mancata denuncia delle prepotenze subite può essere legata a una rappresentazione

svalutata di se stesso, poiché soffrendo inconsciamente per un forte odio di sé la vittima può sentire di meritare tali soprusi in quanto si sente intrinsecamente sbagliato o sente di aver fatto qualcosa per meritarselo, o ancora può sentire di essere lui la causa dei maltrattamenti subiti per il semplice essere come è. Tutto ciò genera nella vittima dei forti sentimenti di vergogna e colpevolezza. Inoltre, la possibilità che la vittima non renda partecipi gli altri dei maltrattamenti che subisce dal bullo può essere legata ad un'idea che, qualora comunicasse le proprie difficoltà e si mostrasse fragile, appesantirebbe gli altri con le sue richieste di aiuto. Ad esempio, un bambino i cui genitori sono altamente impegnati in un conflitto di coppia può arrivare a pensare che comunicare come si sente e ciò che vive potrebbe appesantire i genitori e quindi evita di dargli preoccupazioni allo scopo di proteggerli, sentendosi responsabile del benessere della propria famiglia.

In conclusione, leggendo le dinamiche che si verificano tra il bullo e la vittima secondo il modello della CMT si può notare come entrambi i soggetti manifestino credenze e sensi di colpa simili, cosa che crea quel “*circolo vizioso*” in cui vittima e aggressore, nel tentativo di disconfermare le proprie credenze patogene, si ritrovano coinvolti in episodi di violenza che sono generati da una sofferenza reciproca e finiscono per confermarle.

In questo senso, si può ipotizzare che quanto accade tra il bullo e la vittima in realtà rappresenti una dimensione di messa alla prova che entrambi falliscono. Nel momento in cui il bullo provoca la vittima, lo fa nella speranza che gli venga disconfermata la propria credenza patogena, ma la vittima, agendo come tale, fallisce questo test; contemporaneamente, anche la vittima testa la sua credenza patogena con il bullo (non reagendo adeguatamente alle prepotenze), mettendo in atto un test di transfert per compiacenza che a sua volta il bullo fallisce. Questo diventa un vero e proprio *Circolo Vizioso Relazionale* (Crisafulli & Rodomonti, 2017) in cui bullo e vittima, in un'ottica di adattamento, cercano disperatamente di disconfermare le proprie credenze patogene rimanendo però in una situazione di stallo, apparentemente senza via d'uscita.

Secondo la CMT, come evidenziato nei precedenti esempi, il nucleo centrale delle dinamiche che caratterizzano il fenomeno del bullismo è spesso rappresentato dall'incontro tra modalità di

testing opposte rispetto alla medesima credenza, e di conseguenza dal fallimento dei reciproci test.

Infine, è importante sottolineare come ogni caso sia specifico e che la comprensione di tale fenomeno debba essere osservata caso per caso dal momento che, come precedentemente espresso, ogni individuo ha una storia a sé che risente dello sviluppo di determinate credenze patologiche e sensi di colpa.

Bibliografia

Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J. & Braithwaite, V. (2001). *Shame management through reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423–426.

Baldry, A.C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.

Björkqvist, K. (1994). Differenze sessuali nell'aggressione indiretta. *Età Evolutiva*, 49, 73-78.

Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D., & Gariépy, J.L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.

Campbell, M.A. (2005). Cyber Bullying: An Older Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15, 68-76.

- Caprara, G.V. & Laeng, M. (1988). *Indicatori e precursori della condotta aggressiva*. Roma: Bulzoni.
- Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (1996). The Social Development Model: A theory of antisocial behavior, in Hawkins, J.D. (ed.), *Delinquency & Crime: Current Theories*, New York: Cambridge University Press, p. 149-197.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry R. & Wright V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Craig, W. & Pepler, D. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Crisafulli, V. & Rodomonti, M. (2017). Il Metodo per la Formulazione del Piano di Coppia (PFMc). *Paper pubblicato sul sito www.cmt-ig.org*
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton & E. Waters, *Child Development Monographs*, 50, 147-166.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonry M., Morris N., *Crime & Justice. A review of research*, vol.17, Chicago: University of Chicago Press, pp.381-458.
- Finnegan, R.A, Hodges, E.V.E. & Perry, D.G. (1996). Social-Cognitive Influences on Change in Aggression Over Time. *Developmental Psychology*, Vol. 34, 996-1006.
- Gazzillo, F. (2016), *Fidarsi dei pazienti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A. & Costabile A., (1996). Le prepotenze tra bambini a scuola. *Età Evolutiva*, 53, 73-80.

- Genta, M.L. (2003). *Il bullismo*. Roma: Carocci.
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Carlo Amore.
- Gottfredson, C.D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2008), Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Kenrick, D.T., Griskevicius, V. (2013). *The rational animal: How evolution made us smarter than we think*. Basic Books: New York.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55, 123-136.
- Menesini, E. (2003). *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento: Erickson Edizioni.
- 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.
- Myron-Wilson, P. & Smith, P.K. (1998). Attachment relationship and influence on bullying. *Proceedings of the British Psychological Society*, 6, 89-90.
- Nesdale, D., Scarlett, M. (2004). Effects of group and situational factors on preadolescent children's attitudes to school bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 428-434.
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35.

- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell, (trad. it.: Olweus, D.(1996) *Il Bullismo a scuola*, Firenze: Giunti).
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*, Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washnigton D.C.: Hemisphere press.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A. & McMaster, L. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 1-9.
- Roland, E. (1989). *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton.
- Sacchi, D. (2003). *Apprendisti Adulti*. Milano: Mc Graw-Hill.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996), Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*. 22,1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L., Chien, D.H. (2001), The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioral Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. (In: Juvonen, J. & Graham, S., *Peer Harassment in School*. New York: Guilford Press).
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A Crossnational Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Sroufe, L.A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34, 834-841.

Sroufe, L.A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.

Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-134.

Troy, M. & Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 26, 166-172.

Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W.M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 676-689.

Weiss, J. (1993), *Come funziona la psicoterapia*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

Whitney, I., Smith P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-26.