

Il ruolo della prevenzione al bullismo nella progettazione per la scuola dell'infanzia

The role of bullying prevention in planning for pre-primary school children

Federico Dibennardo, psicologo clinico e formatore CASCO

ABSTRACT

Within the scientific landscape linked to planning for pre-primary school children aged 0-6, the attention to the development of socioemotional skills plays a central role. The adequate development of those abilities is inversely related with aggressive behaviours in minors and bullying at school, especially regarding the ability to understand the emotional states of others (emotional perspective taking). The protocols for enhancing those skills, which can be integrated into the educational planning for children aged 0-6, can represent a very important step to marginalizing the phenomenon of bullying. Supporting minors with these skills can eventually preserve them from committing bullying.

SINTESI

All'interno del panorama scientifico legato alla progettazione per l'infanzia occupa un ruolo molto importante l'attenzione per lo sviluppo delle competenze socio-emotive nei bambini di fascia 0-6 anni. Lo sviluppo adeguato di queste abilità risulta correlato negativamente alla presenza di aggressività nei minori e al bullismo scolastico, specificamente rispetto all'abilità di comprendere stati emotivi altrui (*perspective taking* emotiva). I protocolli di potenziamento di tali abilità, che possono essere integrati nella progettazione didattica per la fascia 0-6, possono rappresentare un importantissimo alleato nella ricerca di interventi mirati alla marginalizzazione del fenomeno del bullismo, coadiuvando nei minori quelle competenze che possano, in futuro, preservarli dal commettere bullismo.

KEYWORDS: bullying, childcare service, perspective taking, socio-emotional skills

PAROLE CHIAVE: bullismo, servizi per l'infanzia, *perspective taking*, competenze socio-emotive

Introduzione

Negli ultimi anni, la ricerca psico-pedagogica e la pratica educativa si sono interessate al panorama del comportamento aggressivo infantile, nello specifico del bullismo e delle sue caratteristiche, considerandolo non solo come un fenomeno rischioso per i minori, ma anche come un importante fattore di rischio psico-sociale (Bender & Lösel, 2011). Numerosi sono i contributi che analizzano gli elementi di rischio e le possibili strategie di gestione di tale fenomeno, sia da un punto di vista clinico che educativo. Tra questi contributi molti prevedono l'intervento sulle classi di scuole primarie e secondarie di primo grado, con l'obiettivo di arginare il fenomeno attraverso una presa in carico globale della situazione. Quale allora il ruolo nella progettazione per i servizi all'infanzia?

Esistono variabili comuni fra bambini e adolescenti che mettono in atto tali comportamenti, come alcuni elementi di fragilità socio-emotive (Crick & Dodge, 1994; Harvey, Fletcher & French, 2001). I servizi per la prima infanzia possono, attraverso protocolli specifici, intervenire su alcune competenze socio-emotive dei bambini, coadiuvando il loro sviluppo e prevenendo future fragilità e criticità in questo ambito. Tuttavia, tale potenzialità non sembra essere sfruttata adeguatamente nella stesura dei protocolli di intervento, oltre a essere poco indagata all'interno della letteratura di riferimento. In definitiva, il presente elaborato ha l'obiettivo di proporre un'analisi delle caratteristiche intrinseche all'aggressività infantile nel bullismo, provando a identificare i fattori individuali più influenti, sui quali è possibile suggerire interventi di prevenzione. Fra questi fattori ci si focalizzerà maggiormente sulle competenze socio-emotive dei bulli, con una particolare attenzione al costrutto di *perspective taking emotiva*, provando a individuare quale possibile ruolo possano avere i servizi per la prima infanzia nella prevenzione ed educazione a tali aspetti. Questa analisi si presenta con un duplice obiettivo: da una parte, incentivare la messa in atto di interventi preventivi sui minori nella pratica educativa quotidiana, come laboratori all'interno delle scuole e dei servizi per l'infanzia, e, in secondo luogo, aumentare un'attenzione pedagogica sperimentale all'interno della letteratura scientifica, rispetto agli elementi di prevenzione alle dinamiche del bullismo nella fascia d'età 0-6, apportando maggiori contributi e approfondimenti scientifici sul tema.

1. Aggressività e bullismo

Il termine "bullismo" deriva dall'inglese *bullying*, parola usata per definire i comportamenti di prepotenza tra bambini e adolescenti, caratterizzati da oppressione fisica e psicologica e agiti da un gruppo o da una persona verso una o più vittime (Curti & Giunta, 2009). Con questa nomenclatura si vogliono identificare tutti quegli atteggiamenti che vengono messi in atto da minori, i quali, in modo ripetitivo e volontario, aggrediscono verbalmente e/o fisicamente un loro pari (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Olweus (1991) descrive il bullismo come azioni violente e offensive agite nei confronti di bambini/adolescenti da una o più persone. Tali manifestazioni, secondo la definizione dell'autore, devono seguire

necessariamente tre parametri: l'intenzionalità, la sistematicità e l'asimmetria relazionale. Per intenzionalità si intende la deliberata scelta di fare del male emotivamente e/o fisicamente a una terza persona. Tale dinamica implica la consapevolezza da parte del soggetto agente che tale azione avrà una conseguenza negativa sulla persona e la volontà di muoversi con questo preciso scopo. L'autore (*ibidem*) in questo caso specifica anche una netta differenza con l'ironia e lo scherzo, che si distinguono dal bullismo per la relazione implicita o esplicita che si crea fra le persone; laddove vi sia un legame di amicizia non si parla di bullismo, ma di scherzo e/o ironia. Gli atteggiamenti aggressivi non avvengono in un contesto o momento isolato, ma acquisiscono una dinamica sistematica in cui la vittima subisce più volte il medesimo trattamento. Tale meccanismo fa sì che la vittima possa temere in ogni istante di essere presa di mira e non solo nel momento in cui avviene la dinamica (Byrbe, 1997). Le modalità di questa realtà affondano le radici, sempre secondo Olweus (1991), in una relazione tendenzialmente asimmetrica, in cui chi perpetra gli atteggiamenti percepisce una qualche forma di superiorità nei confronti della vittima. È possibile leggere tale asimmetria anche in funzione dei sistemi motivazionali di Liotti (2001): analizzando l'assetto relazionale attraverso questa teoria, possiamo affermare che il bullo è spinto da un sistema motivazionale agonistico, ovvero di dominanza, anziché da quello cooperativo. I bulli, infatti, mostrano un forte bisogno di dominare gli altri e si dimostrano spesso impulsivi. La letteratura di stampo pedagogico e psicologico si è fortemente concentrata su tale fenomeno evidenziando le criticità in due filoni di indagine descritti nei due paragrafi successivi: da una parte, le ricerche che guardano al tema dei ruoli degli attori in causa e, dall'altra, quelle che guardano al tema delle dinamiche che si innescano all'interno dei gruppi di pari.

1.1. I ruoli nel bullismo

I primi autori che si occuparono di bullismo, come Olweus (1993), studiarono il fenomeno identificando due attori protagonisti: bullo e vittima. Solo dopo alcuni anni la letteratura provò a identificare nuovi attori in causa, sostenendo una tesi che identificasse i sistemi sociali in cui si creano tali circostanze, indagando rinforzatori e inibitori nel contesto. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman e Kaukiainen (1996), attraverso un questionario, il *Participant Role Questionnaire*, hanno identificato altri ruoli che partecipano all'interno dell'agito del bullismo e sono 6, di cui 4 in soccorso e aiuto al bullo (pro-bullismo) e 2 pro-sociali (in soccorso della vittima). In primis, è possibile individuare le figure pro-bullismo, le quali hanno l'obiettivo di incentivare e coadiuvare il ruolo del bullo, mantenendo il suo *status quo*. Il primo ruolo chiaramente è quello del *bullo*, colui che prende l'iniziativa nel mettere in atto le prepotenze. Il bullo identifica la vittima e non solo prende parte, ma progetta e innesca la dinamica conflittuale. Il bullo si caratterizza per una spiccata tendenza alla conflittualità e all'impulsività; vanta spesso un certo grado di superiorità, vera o presunta. La rabbia rappresenta un'emozione prevalente in lui e facilmente presenta una bassa tolleranza alla frustrazione. Fatica nel rispetto delle regole e delle prescrizioni altrui, tentando spesso di ottenere ciò che desidera con

atteggiamenti manipolatori. La sua infanzia è spesso caratterizzata da stili genitoriali di tipo aggressivo o lassista; potrebbe, infatti, sperimentare mancanza di calore e di coinvolgimento da parte del nucleo familiare, fattore preponderante per lo sviluppo di modalità aggressive nella relazione con gli altri, spesso avallato dall'assenza di regole e prescrizioni o, al contrario, da un'educazione stringente e aggressiva. Infatti, questi bambini e bambine potrebbero sentirsi legittimati nell'utilizzo della violenza sia quando i genitori gestiscono il loro potere attraverso l'uso eccessivo di punizioni fisiche sia, al contrario, in totale assenza di limiti (Curti & Giunta, 2009). L'*aiutante*, invece, supporta e agisce, ma in una posizione secondaria: aiuta il bullo nella progettazione ed esecuzione, mantenendo tuttavia un ruolo secondario e inferiore rispetto al bullo. Il *sostenitore* è colui o colei che rinforza il bullo nella sua azione, mette in atto quei comportamenti che avallano la possibilità di una sistematicità delle angherie future da parte del bullo ed è parte integrante del sistema di violenza. Come ultima figura tra i pro-bullismo, troviamo gli *esterni*: coloro che seguono l'intera dinamica senza intervenire in sostegno di una o dell'altra parte, e che, attraverso questo atteggiamento, non contrastano le dinamiche del bullismo e anzi, implicitamente e tacitamente, sostengono l'egemonia del bullo.

Di seguito si elencano invece i ruoli annoverati fra i pro-sociali. Essi sono la *vittima* e il *difensore*. La vittima è colei che subisce direttamente le conseguenze della dinamica conflittuale; tendenzialmente è una persona che mostra caratteristiche socialmente collegate a uno status di fragilità, tale da consentire al bullo di sperimentare la superiorità precedentemente descritta. Il difensore invece prende le sue parti e agisce in sua protezione. Studi successivi hanno poi identificato ulteriori attori in causa a sostegno della vittima: il *mediatore* e il *consolatore* (Belacchi, 2008).

Secondo un'indagine realizzata da Ipsos¹ attraverso 810 interviste con questionari compilati online con metodologia CAWI a ragazzi di età compresa fra i 12 e i 17 anni, i bulli identificano le potenziali vittime secondo una serie di caratteristiche. Nei criteri di elezione della vittima, la "diversità", nelle sue varie declinazioni, gioca un ruolo importante: l'aspetto estetico (67%), la timidezza (67%), l'orientamento sessuale (56%), l'essere straniero (43%), l'abbigliamento non convenzionale (48%) e la disabilità (31%). Di minore importanza sono invece considerati l'orientamento politico e religioso, causa di atti di bullismo rispettivamente per il 22% e il 20% dei ragazzi.

1.2. Le dinamiche nel bullismo

Come già accennato, quando si parla di bullismo abbiamo a che fare con dinamiche conflittuali che riguardano una particolare questione sociale, che tuttavia trova le sue radici anche nelle componenti psicologiche individuali dei soggetti. Possiamo far rientrare all'interno di questa categoria sia comportamenti

¹<https://www.savethechildren.it/press/internet-e-minori-save-children-il-bullismo-anche-rete-il-pericolo-maggiore-il-72-degli>.

esplicitamente aggressivi, definibili come bullismo diretto, sia comportamenti indirettamente aggressivi, definiti come bullismo indiretto (Gianpietri, 2005). Nel primo caso (bullismo diretto), vengono messe in atto nei confronti della vittima attività apertamente violente, fisicamente e/o psicologicamente, attraverso soprusi, violenze, offese e altro. Al contrario, nel bullismo indiretto, gli attori pro-bullismo costruiscono dinamiche sociali tali da isolare e discriminare la vittima senza dover direttamente mettere in atto comportamenti violenti e/o aggressivi. Inoltre, molti studi hanno confermato che la selezione di queste due diverse strategie varia anche in funzione dell'età: da piccoli i bambini prediligono l'utilizzo di strategie più dirette ed esplicitamente aggressive, mentre crescendo si tendono a utilizzare maggiormente strategie indirette e più complesse (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

1.3. Interventi e soluzioni al bullismo

Sulla base del forte interesse suscitato dalle conseguenze del bullismo dal punto di vista psicologico e sociale, è emersa la necessità di intervenire e in vari paesi del mondo sono stati attuati dei programmi rieducativi.

La maggior parte degli interventi si struttura con un approccio globale di tipo sistemico ed ecologico, che integri al suo interno diversi livelli di intervento, dalla scuola come sistema fino ai singoli individui coinvolti nel fenomeno, passando attraverso la classe e il gruppo.

Fra questi, troviamo il modello di Olweus (1991) che propone tecniche di prevenzione attraverso le quali si forniscono agli insegnanti gli strumenti per riconoscere il problema, discuterne con gli allievi e gestire la situazione, se necessario. In alcuni casi, si mette l'accento anche sulle tecniche di gestione della classe e sul loro ruolo nell'influenzare e ridurre il bullismo a scuola (Roland, 2002). Fra i tanti programmi, possiamo citare il metodo *No Blame Approach*, messo a punto nel Regno Unito (Blaya, 2007) e mirato a offrire un approccio costruttivo e non basato sulla colpevolizzazione, in modo da indurre i bulli a tenere comportamenti positivi nel contesto di un lavoro di gruppo.

Molti progetti, inoltre, lavorano per lo sviluppo di un clima positivo nelle classi e nella scuola, tramite l'organizzazione di conferenze, incontri con i genitori di bulli e vittime e discussioni in classe. Nelle scuole elementari, talvolta, si lavora sullo sviluppo dell'empatia e di competenze comunicative tramite diversi strumenti, come *role playing*, video e *circle time* orientati alla risoluzione di problemi e conflitti che possono essere connessi ai comportamenti di bullismo. È importante che a scuola si lavori sullo sviluppo di *skills* socio-emotive, comunicazione assertiva e tecniche di gestione della rabbia. Anche la clinica contemporanea in campo psicologico ha iniziato a definire e costruire strumenti diagnostici che possano indagare e valutare il clima della classe per prevenire e intervenire efficacemente sul problema. L'enorme portata di approcci e di contributi della letteratura ha generato una grande varietà di interventi da proporre all'interno delle scuole; tuttavia, nonostante la presenza di tali protocolli, il bullismo continua a

essere un fenomeno altamente presente, che lede il rendimento scolastico degli studenti, oltre al loro grado di autostima e al benessere scolastico. In un'indagine statistica diffusa dall'Istat² nel dicembre del 2015, si è evidenziato come più del 50% degli intervistati 11-17enni riferisca di essere rimasto vittima, nei 12 mesi precedenti, di un qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento, mentre una percentuale significativa, pari al 19,8%, dichiara di aver subito azioni tipiche di bullismo una o più volte al mese. Gli interventi sopra citati hanno l'obiettivo di lavorare su relazioni e dinamiche di classe già disfunzionali in un'ottica rieducativa, trascurando invece il ruolo delle caratteristiche individuali e di maturazione socio-emotiva del bullo, su cui è possibile agire in un'ottica di prevenzione.

2. Competenze socio-emotive e altri precursori del bullismo

Nelle variabili individuali da prendere in considerazione per la prevenzione del bullismo abbiamo citato gli aspetti di sviluppo e crescita familiare. È importante allora chiedersi quale influenza tali aspetti possano aver avuto sullo sviluppo socio-emotivo del bambino che mette in atto comportamenti violenti e se questo sia in qualche modo correlato alla facilità con cui aggredisce l'altro senza apparentemente preoccuparsi troppo delle conseguenze sul singolo. All'interno del paragrafo analizzeremo dunque le caratteristiche individuali di crescita e competenza socio-emotiva del bullo, provando a individuare punti di fragilità comuni e non comuni. Negli anni, la letteratura sullo sviluppo del comportamento aggressivo si è particolarmente concentrata sullo studio delle relazioni tra cognizione, elaborazione dell'informazione e interazione sociale dei bambini (Crick & Dodge, 1994; Harvey, Fletcher & French, 2001). In generale, possiamo notare come diversi autori, nell'arco degli ultimi vent'anni di ricerca, abbiano identificato alcuni precursori e caratteristiche che rappresentano variabili intervenienti all'interno delle dinamiche aggressive fra bambini e adolescenti, quali l'influenza del contesto familiare (Olweus, 1993); le variabili individuali, come lo stile di attaccamento (Troy & Sroufe, 1987); il livello cognitivo (Dodge, 1980; Sutton, Smith & Swettenham, 1999), la disposizione all'empatia (Gini, Albiero & Benelli, 2005) e lo sviluppo del pensiero morale (Gini, 2006). Alcuni autori hanno indagato come il comportamento aggressivo sia influenzato dal modo in cui il bambino processa le informazioni sociali (Dodge & Price, 1990; Huesmann & Guena, 1997; Randall, 2002). Tali conclusioni hanno portato Dodge e i suoi colleghi a formulare il modello del deficit cognitivo-sociale (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1980). Tale modello sostiene che il bullo presenti un *bias* cognitivo, ossia difficoltà specifiche in alcune componenti del processo di elaborazione delle informazioni sociali. Risulta dunque evidente come le componenti aggressive dei minori e anche degli adulti siano intrinsecamente collegate a una serie di abilità socio-emotive che fanno capo a diversi aspetti. Possiamo dunque affermare che vi siano elementi di fragilità evidenti nei bambini che mettono in atto comportamenti socialmente e moralmente disfunzionali, nonostante la letteratura sia poco concorde nel definire quanto e in che modo tali fragilità influiscano su tali agiti. Proveremo dunque a fare una

² <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf>.

disamina più concreta degli elementi costitutivi delle competenze socio-emotive, per individuare quali aspetti specifici possano essere presi in considerazione per un'educazione preventiva.

2.1. Competenze socio-emotive e le loro componenti

Per competenza socio-emotiva si intende una serie di abilità fra loro interdipendenti che si apprendono nelle interazioni sociali e familiari e che consentono di essere efficaci negli scambi di vita sociale quotidiana, interpretando correttamente le emozioni (Saarni, 1999; Denham, 2007). Le emozioni possono essere definite come un processo di una durata limitata che avviene come risultato di una valutazione degli eventi esterni. Tale processo comprende una modificazione fisiologica, espressiva e comportamentale. A livello ormonale, avvengono variazioni imputate al sistema nervoso centrale e al sistema endocrino. A tale mutamento consegue una dimensione cognitiva che permette la consapevolezza di ciò che sta accadendo. L'espressione dell'emozione provata, poi, contribuisce a una funzione sociale che stimola l'interazione umana a partire da uno stato emotivo interno. Lo sviluppo delle abilità emotive risulta dunque particolarmente connesso a quelle cognitive e sociali (Sroufe, 2000), le quali si collocano come cause e conseguenza delle espressioni emotive. Per competenze socio-emotive intendiamo dunque «un'abilità che spazia dal riconoscere le emozioni in sé e negli altri, al provare empatia e partecipazione emotiva per le vicende altrui, all'esprimere emozioni in base alle regole di esibizione della cultura di appartenenza, al conoscerne le cause che le provocano, all'essere in grado di auto ed etero-regolarle, fino a saperle nominare usando un appropriato lessico emozionale» (Grazzani, & Ornaghi, 2013, p. 386). Denham (1998) riconduce le diverse abilità alle tre componenti denominate espressione, comprensione e regolazione emotiva. È indubbia pertanto non solo la reciproca importanza e connessione fra elementi emotivi e sociali, ma anche come queste competenze possano impattare significativamente sulla vita di un individuo, tanto da accostarle al concetto di intelligenza; infatti, Goleman (1995) parla proprio di «intelligenza emotiva». Tale peculiarità comprova quanto queste caratteristiche siano indispensabili nella vita dell'essere umano, tanto quanto quelle culturali e cognitive.

Goleman (1995) identifica alcune componenti socio-emotive all'interno della sua teoria sull'intelligenza emotiva:

- l'autoconsapevolezza: essere in grado di valutare accuratamente i propri stati emotivi, interessi, valori e saper monitorare i propri sentimenti;
- l'autogestione: regolare le proprie emozioni per gestire lo stress e controllare gli impulsi;
- l'empatia: essere capaci di comprendere il punto di vista dell'altro; riconoscere e apprezzare somiglianze e differenze individuali e di gruppo;
- l'abilità interpersonale, cioè il saper «stabilire e mantenere relazioni positive e gratificanti basate sulla cooperazione; resistere alla pressione sociale;

prevenire, gestire e risolvere conflitti interpersonali, chiedere aiuto in caso di difficoltà» (Antognazza & Sciaroni, 2009, p. 9).

Lo sviluppo emotivo rappresenta un traguardo molto importante nella vita di un bambino e dipende da un numero considerevole di variabili quali il temperamento (Rothbart & Bates, 2006), gli aspetti neurofisiologici, alcune abilità cognitive (Eisenberg & Morris, 2002) e le variabili di tipo sociale.

2.2. Il ruolo dell'empatia e il *perspective taking*

Molti studiosi hanno esplorato il rapporto tra competenze socio-emotive ed empatia, partendo dal modello di intelligenza emotiva di Goleman (1995), che gli attribuisce una funzione specifica all'interno del funzionamento socio-emotivo umano. Per definirsi competenti in termini emotivi dovremmo, infatti, essere in grado di comprendere gli stati emotivi altrui e sintonizzarci con loro. Questa abilità riflette parzialmente la definizione di empatia, come formulata da Titchner (1909, p. 107), ovvero la «capacità di partecipare o di avere un'esperienza vicaria dei sentimenti, delle intenzioni o delle idee di un'altra persona». In tempi più attuali, Kohut (1986) ha evidenziato la funzione empatica nel legame interpersonale a partire dall'analisi della relazione madre-bambino, portando l'attenzione anche sugli aspetti cognitivi dell'esperienza empatica. Saper cogliere prospettiva e ruolo di un'altra persona è collegato inoltre all'atteggiamento di aiuto e soccorso (Hojat, 2016). Tuttavia, quello che definiamo empatia è solo una parte di un costrutto più complesso e multi-componenziale analizzato dalla letteratura scientifica che possiamo identificare con il termine *perspective taking*: la capacità degli esseri umani di comprendere il punto di vista degli altri e immaginare cosa percepiscono, pensano e sentono emotivamente (Moll & Meltzoff, 2011). Il *perspective taking* riveste a tutti gli effetti un ruolo importante nello sviluppo delle competenze intellettive e sociali, consentendoci di interagire e decentrarci dal nostro vissuto, abbracciando quello altrui: se riusciamo a comprendere le ragioni di un collega in una discussione, comprendere la fatica di uno studente nello studio o capire le motivazioni alla base di una decisione che non condividiamo è proprio grazie al *perspective taking*, il quale, in definitiva, ci consente di assumere un assetto empatico verso il prossimo. Sulla base di numerose ricerche empiriche, il costrutto del *perspective taking* si delinea come multidimensionale (Abrahams, 1979; Bonino, Lo Coco & Tani, 1998; Fireman & Kose, 2010), caratterizzato da tre componenti: cognitiva, percettiva ed emotiva. Il *perspective taking* emotivo rappresenta la capacità di comprendere gli stati emotivi delle altre persone e lo potremmo in definitiva qualificare come empatia (Saarni, 1999; Saarni & Harris, 1989). Il *perspective taking* cognitivo si riferisce invece alla capacità di inferire pensieri, motivazioni e intenzioni altrui, ponendosi nella prospettiva altrui e provando a comprendere quali siano i pensieri che l'attraversano. Infine, troviamo il *perspective taking* percettivo, che riguarda la capacità di fare inferenze su come un oggetto si presenta a una persona che occupa una dimensione spaziale diversa dalla propria (Mori & Cigala, 2016).

2.3. *Perspective taking* nella fascia 0-6

Se le competenze socio-emotive si trovano intrinsecamente collegate al *perspective taking* è lecito chiedersi in quali contesti quest'ultimo possa svilupparsi, ma soprattutto provare a indentificarne le relative tappe di sviluppo. Quando si sviluppa questa abilità? Quali fasce evolutive sono coinvolte nel suo sviluppo? All'interno dei primissimi contributi relativi alla tematica, si identificava l'età dei 6-7 anni come la tappa di acquisizione di tali competenze (Piaget, 1975). Piaget infatti individuava prima dei sei anni il periodo preoperatorio, nel quale i bambini a cui sottoponeva i suoi compiti sperimentali non mostravano segni di tale competenza. Tuttavia, studi successivi hanno smentito una così tarda comparsa di questi aspetti nel bambino e individuato alcuni elementi già a partire dall'età prescolare (3-5 anni) (Borke, 1975; Carpendale & Chandler, 1996; Flavell, Speer, Green, August & Whitehurst, 1998; Wimmer & Perner, 1983; Wellman, Cross & Watson, 2001). Tale abilità è infatti acquisita in questa fascia evolutiva e perfezionata in età più avanzata (Birch & Bloom, 2007), una volta che i compiti di sviluppo richiedono nell'infante una abilità così raffinata e sociale. Altri autori individuano un importante precursore dell'abilità di *perspective taking* nel gioco simbolico (Leslie, 1987), che emerge intorno ai 18 mesi. Infatti, tale attività necessita della capacità di rappresentare una realtà diversa da quella percepita. Nel gioco simbolico vengono posti alcuni oggetti in rappresentanza di altri e il bambino gioca al "far finta", decentrandosi dalla propria rappresentazione del mondo ed esercitandosi a calarsi nei panni dell'altro. In ogni caso, ciò che emerge dai dati è che tale competenza si sviluppa certamente nella fascia prescolare dei discenti (0-6 anni), seguendo una stadialità che parte dalla competenza percettiva, per poi giungere a quella cognitiva e, in ultimo, a quella emotiva.

2.4. *Perspective taking* e competenze socio-emotive come prevenzione al bullismo

Si è ampiamente discusso, all'interno di questo elaborato, delle problematiche sociali relative al bullismo e di come queste siano connesse a una serie di variabili intraindividuali del soggetto che le mette in atto. I bambini che agiscono tali comportamenti aggressivi spesso riportano ridotte abilità in termini di alcune aree della competenza socio-emotiva, che possono, tuttavia, essere potenziate. La letteratura internazionale riporta diversi studi che comprovano l'efficacia di protocolli di potenziamento specifici. Peng e colleghi (1992) hanno inaugurato il filone di ricerca che verifica l'utilità di specifici percorsi di potenziamento della comprensione delle emozioni. Gli autori hanno mostrato come i bambini, sottoposti a specifici *training* emotivo-relazionali, migliorassero nella conoscenza delle emozioni conflittuali. Tuttavia, come precedentemente esplicitato, i termini di trattamento e prevenzione affrontati dalla letteratura fanno riferimento a *target* di bambini di età scolare e non prescolare, trascurando spesso il ruolo centrale dei servizi per la prima infanzia. Nondimeno, se pur limitati, si trovano in letteratura studi che comprovano l'effettiva efficacia di *training* socio-emotivi anche nei bambini della scuola dell'infanzia. Ornaghi, Brockmeier e Grazzani (2016) hanno,

per esempio, utilizzato la procedura dei giochi linguistici con lo scopo di incrementare abilità metacognitive e, in particolare, la comprensione della mente emotiva in bambini di età prescolare. Il gruppo di controllo dello studio ha effettivamente superato significativamente le prove di comprensione emotiva e cognitiva rispetto al gruppo di controllo.

3. Competenze di *perspective taking* e condotte aggressive

In molte ricerche emerge come competenze più elevate di *perspective taking* nei bambini siano positivamente correlate con un maggior numero di comportamenti prosociali altruistici. Inoltre, si rileva una maggiore predisposizione allo stare in gruppo, creare legami di amicizia e maggiore abilità nel mettere in atto giochi di finzione (Carlo, Knight, McGinley, Goodvin & Roesch, 2010; Dunn & Hughes, 2001; Hinnant & O'Brien, 2007). Tale conclusione scientifica rende plausibile l'ipotesi che inserire protocolli di potenziamento di *perspective taking* nella fase del suo sviluppo (ovvero nella fascia di età 0-6) non potrà che avere effetti positivi sulla prevenzione del bullismo, nello specifico agendo sui futuri bulli. Tuttavia, tale competenza non rappresenta solamente aspetti positivi; elevati livelli di *perspective taking* sono, infatti, correlati anche alla volontà di affermare il proprio ruolo di dominanza sui pari (Garandeanu & Cillessen, 2006). Talvolta, infatti, l'abilità di leggere stati mentali altrui può essere utilizzata per fini non altruistici, bensì con un intento manipolatorio dell'altro e tale dinamica ben si confà a quelle messe in atto anche nel bullismo. Molti autori, infatti, hanno identificato che la parte di *perspective taking* più carente nei bulli sia proprio quella emotiva e non quella cognitiva (Gini, Pozzoli & Hauser, 2011). Questo significa che immaginare di potenziare in modo sporadico tali competenze non solo non porterebbe a un buon livello di efficacia, ma potrebbe addirittura rappresentare un rischio potenziale, rinforzando alcune competenze del futuro bullo.

3.1. Potenziare le abilità socio-emotive e il *perspective taking* nei servizi per la prima infanzia

Sono stati individuati gli elementi socio-emotivi critici nei minori che agiscono episodi di bullismo, fra questi ci si è soffermati su un fattore preponderante, ossia le competenze empatiche di *perspective taking* emotiva. È possibile, dunque, affermare che il potenziamento dello sviluppo della competenza socio-emotiva può essere considerato come fattore di protezione da introdurre anche nei contesti educativi preposti alla cura e lo sviluppo dei bambini (Grazzani & Ornaghi, 2013). Assumendo quanto precedentemente riportato rispetto alle abilità di *perspective taking*, ovvero che il *perspective taking* emotivo sembra essere quello più fragile nei bulli, è possibile identificarlo come competenza da potenziare nei bambini. In letteratura troviamo diversi studi sui protocolli educativi possibili, attraverso la partecipazione dei bambini a discorsi incentrati su contenuti emotivi (Feshbach & Cohen, 1988; Peng, Johnson, Pollock, Glasspool & Harris, 1992; Bennett & Hiscock, 1993). Nello specifico emerge come bambini di 4 o 5 anni abbiano

migliorato la comprensione degli stati emotivi altrui attraverso conversazioni e giochi linguistici dal contenuto emotivo (Grazzani, Gavazzi, Ornaghi & Antoniotti, 2011; Ornaghi, Grazzani & Gavazzi, 2009). All'interno di queste procedure educative, i bambini hanno potuto infatti co-costruire insieme all'adulto una migliore comprensione dell'altro, attraverso la discussione su desideri, credenze ed emozioni altrui (Garfield, Peterson & Perry, 2001; de Rosnay & Hughes, 2006; Hughes, Lecce & Wilson, 2007). Grazie a questi studi, possiamo individuare come, attraverso una procedura di educazione focalizzata alla comprensione degli stati mentali emotivi e percettivi dell'altro, i bambini potenzino le loro abilità cognitive di falsa credenza e di riconoscimento delle emozioni altrui (Ornaghi & Grazzani Gavazzi, 2009; Cigala & Fangareggi, 2011; Cigala, Mori & Fangareggi, 2015; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2016). È possibile proporre interventi educativi simili a quelli somministrati in questi studi attraverso laboratori specifici che consentano ai bambini lo sviluppo di abilità empatiche ed emotive. Può essere utilizzata la lettura del racconto di favole con dilemmi morali, grazie alla quale conversare, successivamente, insieme ai bambini circa gli stati mentali ed emotivi dei protagonisti ed evidenziando gli elementi di discontinuità e diversità (Cigala, Mori & Fangareggi, 2015).

Conclusioni

All'interno di questo elaborato si è voluta proporre un'analisi della letteratura di stampo psicologico e pedagogico con lo scopo di individuare i fattori di fragilità individuale e sociale intervenienti nel fenomeno del bullismo, sollevando una riflessione critica sulla selezione dei percorsi di prevenzione messi in atto nelle scuole italiane. Nello specifico, si è voluto sottolineare come alla base di determinati fenomeni di bullismo possano esservi elementi di fragilità socio-emotiva, imputabili a deprivazioni educative e, quindi, ci sia il bisogno di interventi di prevenzione già a partire dai servizi per la prima infanzia, periodo di sviluppo delle competenze socio-emotive. Essendo pochi i dati in letteratura che rilevano la qualità di un potenziamento socio-emotivo complesso nella scuola dell'infanzia ed essendo ancora meno gli studi di *follow-up* che valutino come i bambini sottoposti a questo tipo di potenziamento possano rispondere nel futuro, non possiamo assumere con certezza che l'inserimento di tecniche educative volte al consolidamento delle competenze socio-emotive, con particolare attenzione al *perspective taking* emotivo, possa rappresentare un concreto e certo fattore protettivo per ridurre episodi di bullismo nel futuro. Tuttavia, le scarse competenze in questo ambito di molti bulli possono mantenere l'ipotesi che tale strada sia certamente verificabile e che i bambini e le bambine di età prescolare non potranno che giovare di tali scelte pedagogiche. Come spesso accade nella pratica educativa, la bontà degli approcci e dei potenziamenti non risiede nella singola applicazione, ma nell'integrazione di più interventi insieme: è necessario, dunque, mantenere gli attuali strumenti di contenimento e riduzione del problema del bullismo nelle scuole, immaginando un'integrazione di stampo protettivo e preventivo nei servizi alla prima infanzia che tenga conto del *perspective taking* emotivo, come di

un'educazione alla regolazione emotiva e alla tolleranza nei confronti della diversità.

Bibliografia

ABRAHAMS, B. A. (1979). *An integrative approach to the study of the development of perspective-taking abilities*. Stanford University.

<https://www.proquest.com/openview/6e8c988ca743e4283204cdee18c6e689/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.

ANTOGNAZZA, D., & SCIARONI, L. (2009). *Progetto di ricerca Chiamale Emozioni – Rapporto finale*. SUPSI-DFA.

BELACCHI, C. (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale italiano di Psicologia*, 35(4), 885–912.

<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/28422>

BENDER, D., & LÖSEL, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 99–106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>

BENNETT, M., & HISCOCK, J. (1993). Children's understanding of conflicting emotions: A training study. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 515–524.

<https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914749>

BIRCH, S. A., & BLOOM, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18(5), 382–386.

<https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.2007.01909.x>

BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. M., & KAUKIAINEN, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)

BLAYA, C. (2007). Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi. *Cittadini in crescita 1/2007*, 12.

<https://www.aics.it/wp-content/uploads/2011/05/Allegato-8.-Bullismo-che-fare-2007.pdf#page=19>

BONINO, S., LO COCO, A., & TANI, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Giunti.

<https://www.giunti.it/catalogo/empatia-9788809212862>

BORKE, H. (1975). Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11(2), 240–243.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0076459>.

BYRNE, B. J. (1997). Bullying: A community approach. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 258–266. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558144>

CARLO, G., KNIGHT, G. P., MCGINLEY, M., GOODVIN, R., & ROESCH, S. C. (2010). The developmental relations between perspective taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis. In B. W. SOKOL, U. MÜLLER, J. I. M. CARPENDALE, A. R. YOUNG, & G. IAROCCHI (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 234–269).

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327694.003.0010>

CARPENDALE, J. I., & CHANDLER, M. J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child development*, 67(4), 1686–1706.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01821.x>

CIGALA, A., MORI, A., & FANGAREGGI, F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199–1215.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>

CIGALA, A., & FANGAREGGI, F. (2011). In A. CIGALA (Ed.), «*Se io fossi te...*». *Imparare il punto di vista dell'altro alla scuola dell'infanzia*. Gussago: Vannini Editoria Scientifica, 37–80. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>

CRICK, N. R. & DODGE, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://psycnet.apa.org/buy/1994-20990-001>

CURTI, B., & GIUNTA, G. (2009). Bullismo e aggressività. “*La Violenza Vicina: è un problema educativo?*”, *Italy*, 1–4.

https://claudiomarcassoli.it/_files/200000070-eb36dec311/Bullismo%20e%20Aggressivit%C3%A0.pdf

DE ROSNAY, M. & HUGHES, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding?. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7–37.

<https://doi.org/10.1348/026151005X82901>

DE TONI, T., & GIAMPIETRI, L. (2005). Bullismo e piccole gang. *Pediatria preventiva & sociale, Italy*, 49–54.

<https://www.sipps.it/pdf/parm2005/attiparmasipps.pdf#page=50>

DENHAM, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1998-08043-000>

DENHAM, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.

<https://thegreenwill.org/wp-content/uploads/2015/05/dealing-with-feelings.pdf>

DODGE, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child development*, 162–170. <https://doi.org/10.2307/1129603>

DODGE, K. A., PRICE, J. M., BACHOROWSKI, J. A., & NEWMAN, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of abnormal psychology, 99*(4), 385–392.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.99.4.385>

DUNN, J., & HUGHES, C. (2001). “I got some swords and you’re dead!”: Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child development, 72*(2), 491–505.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00292>

EISENBERG, N., & MORRIS, A. S. (2002). Children’s emotion-related regulation. In R. V. KAIL (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 30, 189–229. Academic Press. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02423-005>

FESHBACH, N. D., & COHEN, S. (1988). Training affect comprehension in young children: An experimental evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 9*(2), 201–210. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(88\)90023-8](https://doi.org/10.1016/0193-3973(88)90023-8)

FIREMAN, G. D., & KOSE, G. A. R. Y. (2010). Perspective taking. *A clinician’s guide to normal cognitive development in childhood*, 85–100.

<https://doi.org/10.4324/9780203843697>

FLAVELL, J. H., SPEER, J. R., GREEN, F. L., AUGUST, D. L., & WHITEHURST, G. J. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 1*–65. <https://doi.org/10.2307/1165875>.

GARANDEAU, C. F., & CILLESSEN, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior, 11*(6), 612–625.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>

GARFIELD, J. L., PETERSON, C. C., & PERRY, T. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind and Language, 16*(5), 494–41. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00180>

GINI, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What’s wrong?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32*(6), 528–539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>

GINI, G., ALBIERO, P., & BENELLI, B. (2005). Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo, 9*(3), 457–472. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/21191>

GINI, G., POZZOLI, T., & HAUSER, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603–608.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

GRAZZANI GAVAZZI, I., ORNAGHI, V., & ANTONIOTTI C. (2011). *La competenza emotiva nei bambini. Proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e il biennio di scuola primaria*. Erickson.

GRAZZANI, I., & ORNAGHI, V. (2013). Lo sviluppo della competenza socio-emotiva nella scuola dell'infanzia: una proposta d'intervento attraverso la conversazione. *Psicologia dell'Educazione*, 7(3), 385–396.

https://www.researchgate.net/publication/260190998_Lo_sviluppo_della_competenza_socio-emotiva_nella_scuola_dell%27infanzia_una_proposta_d%27intervento_attraverso_la_conversazione

HARVEY, R. J., FLETCHER, J., & FRENCH, D. J. (2001). Social reasoning: A source of influence on aggression. *Clinical Psychology Review*, 21(3), 447–469.

[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00068-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00068-9)

HINNANT, J. B., & O'BRIEN, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301–322. 10.3200/GNTP.168.3.301-322

HOJAT, M. (2016). *Empathy in health professions education and patient care*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-27625-0>

HUGHES, C., LECCE, S., & WILSON, C. (2007). “Do you know what I want?” Preschoolers’ talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21(2), 330–350.

<https://doi.org/10.1080/02699930600551691>

KOHUT, H., & PAPARO, F. (1986). *La cura psicoanalitica*. Boringhieri.

LEWIS, M., BENNETT, D. S., SULLIVAN, M. W., & CARPENTER, K. (2012). La competenza emotiva nei bambini piccoli trascurati. *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 1(14), 25–37.

https://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_rivista.aspx?IDArticolo=45138

LESLIE, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological review*, 94(4), 412–426.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>

LIAO, Z., LI, Y., & SU, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111–117.

<https://doi.org/10.1177/0165025413512064>

LIOTTI, G., & MONTICELLI, F. (2008). *I sistemi motivazionali nel dialogo clinico*. Raffaello Cortina Editore.

MEI, V., & PIERUCCI, V. (2013). Strategie per la prevenzione del bullismo: una ricerca-azione nella scuola. *Studi Urbinati, B-Scienze umane e sociali*, 80, 113–140. <https://doi.org/10.14276/2464-9333.175>

MOLL, H., & MELTZOFF, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child development*, 82(2), 661–673.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x>

MORI, A., & CIGALA, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267–294.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9306-6>

O'CONNELL, P., PEPLER, D., & CRAIG, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>

OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17(17), 411–448.
<https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/bullyvictim-problems-among-schoolchildren-basic-facts-and-effects>

OLWEUS, D. (1993). Bullying: What we know and what we can do. *Mental disorder and crime*, 353–365.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.10114>

ORNAGHI, V., & GRAZZANI, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition & emotion*, 27(2), 356–366. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.711745>

ORNAGHI, V., BROCKMEIER, J., & GRAZZANI, I. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239–259.
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15248372.2011.563487?casa_token=rlEmNhWyteoAAAAA%3AxjjC9UfVGtrzkvZyPfEgo6O9M_MJsdg3ii0IijqE69REdO6IzujTDc52lubjOOwVgYBhGcIm89Z

ORNAGHI, V., BROCKMEIER, J., & GRAZZANI, I. (2016). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26–39.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>

ORNAGHI, V., & GRAZZANI GAVAZZI, I. (2009). *La comprensione della mente nei bambini. Un laboratorio linguistico con storie per la scuola dell'infanzia*. Erickson.

PENG, M., JOHNSON, C., POLLOCK, J., GLASSPOOL, R., & HAMS, P. (1992). Training young children to acknowledge mixed emotions. *Cognition and emotion*, 6(5), 387–401. <https://doi.org/10.1080/02699939208409693>

PIAGET, J., CARTALIS, E., ESCHER, S., HANHART, U., & HAHNLOSER, L. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
https://www.persee.fr/doc/rhpr_0035-2403_1926_num_6_2_2577_t1_0190_0000_2

RANDALL, P. (2002). *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203469224>

RICHARDSON, D. R., HAMMOCK, G. S., SMITH, S. M., GARDNER, W., & SIGNO, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive behavior*, 20(4), 275–289.

[https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:4%3C275::AID-AB2480200402%3E3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:4%3C275::AID-AB2480200402%3E3.0.CO;2-4)

ROLAND, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(3), 198–206. <https://doi.org/10.1002/ab.90022>

ROTHBART, M. K., & BATES, J. E. (2006). Temperament. In W. DAMON, R. LERNER, & N. EISENBERG (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3*, 99–166, Wiley. <https://psycnet.apa.org/record/2006-08776-003>

SAARNI, C., & HARRIS, P.L. (1989). *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1989-98399-000>

SAARNI, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models*, 1–18.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., & KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1–15.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)

SROUFE, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant mental health journal*, 21(1-2), 67–74.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(200001/04\)21:1/2%3C67::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21:1/2%3C67::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-2)

SUTTON, J., SMITH, P. K., & SWETTENHAM, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450.

<https://doi.org/10.1348/026151099165384>

TITCHENER, E. B. (1909). *Experimental psychology of the thought-processes*. Macmillan.

TROY, M., & SROUFE, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166–172.

<https://doi.org/10.1097/00004583-198703000-00007>

WELLMAN, H. M., CROSS, D., & WATSON, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

WIMMER, H., & PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128.

[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

Sitografia

<https://www.savethechildren.it/press/internet-e-minori-save-children-il-bullismo-anche-rete-il-pericolo-maggiore-il-72-degli>

<https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf>

<https://www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbullismo>