



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea Magistrale in
Psicologia Clinica dello Sviluppo**

Tesi di laurea Magistrale

**COMPORTAMENTI DURANTE EPISODI DI BULLISMO IN
PREADOLESCENZA: IL RUOLO DELL'INTELLIGENZA
EMOTIVA DI TRATTO E DEL DISIMPEGNO MORALE.**

**Behaviour during bullying episodes in preadolescence: the role of trait
emotional intelligence and moral disengagement.**

Relatrice

Prof.ssa Tiziana Pozzoli

Laureanda: Marta Buzzi

Matricola: 2058617

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE.	5
CAPITOLO 1: IL BULLISMO.	7
1.1-DEFINIZIONE DEL FENOMENO.	7
1.2-CARATTERISTICHE DEL BULLISMO.	10
1.3-ALLE ORIGINI DEL BULLISMO: FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE.	12
1.4-BULLISMO COME FENOMENO DI GRUPPO: THE ROLE PARTICIPANT APPROACH.	16
1.4.1-IL BULLO.....	17
1.4.2-LA VITTIMA	18
1.4.3-LO SPETTATORE	18
1.5-SPETTATORI: INTERVENIRE O NON INTERVENIRE?	19
CAPITOLO 2: L'INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO.	25
2.1-DA THORNDIKE AI MODELLI ATTUALI DI INTELLIGENZA EMOTIVA.	25
2.2-PETRIDES E FURNHAM: L'INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO.....	29
2.3-INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO: TRA FATTORE DI RISCHIO E FATTORE DI PROTEZIONE.	32
2.4-INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO E BULLISMO.	36
CAPITOLO 3: IL DISIMPEGNO MORALE.	41
3.1- MORALITA': DA PIAGET A BANDURA.	41
3.2 - IL DISIMPEGNO MORALE E I SUOI MECCANISMI.	45
3.3 - DISIMPEGNO MORALE E BULLISMO.	49
3.4 - DISIMPEGNO MORALE E INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO.	53
CAPITOLO 4: LA RICERCA.....	55
4.1-LE IPOTESI DI RICERCA.....	55
4.2-IL CAMPIONE.	57
4.3-LA PROCEDURA.	57
4.4-GLI STRUMENTI.	58
4.5. I RISULTATI.	59
4.5.1- <i>Statistiche descrittive e differenze di genere.</i>	59
4.5.2- <i>Correlazioni bivariate.</i>	60
4.5.3- <i>Regressioni lineari.</i>	61
CAPITOLO 5: DISCUSSIONE E CONCLUSIONE.	63
5.1-DISCUSSIONE DEI RISULTATI.....	63

5.2-PUNTI DI FORZA, LIMITI E DIREZIONI FUTURE.	68
5.3-IMPLICAZIONI PRATICHE.	69
RINGRAZIAMENTI.	71
BIBLIOGRAFIA.	73

INTRODUZIONE.

Il bullismo viene definito come *“la messa in atto continua e ripetuta nel tempo di comportamenti aggressivi e intenzionali da parte di un individuo o di un gruppo di individui nei confronti di una vittima che non può facilmente difendersi”* (Olweus, 1993, p 11-12). Negli ultimi anni si è assistito ad un grosso aumento di questo fenomeno, soprattutto all’interno del contesto scolastico, con un numero sempre maggiore di bambini, preadolescenti e adolescenti che riportano di essere picchiati, derisi, insultati o esclusi da parte dei propri compagni. Data la sua grande diffusione, nel 1989 la Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza decide di riconoscere il fenomeno del bullismo come una vera e propria violazione del diritto all’educazione, ponendo l’accento su come esperienze di vittimizzazione dirette e indirette possono portare bambini e ragazzi a vivere con angoscia e paura il mondo della scuola (Menesini & Salmivalli, 2017). Il riconoscimento del bullismo come violazione del diritto all’educazione ha portato numerosi ricercatori ad interessarsi al fenomeno e a condurre studi volti ad individuare le caratteristiche che definiscono gli atti di bullismo, i ruoli previsti, i fattori che intervengono a promuovere o al contrario a disincentivare il coinvolgimento dei ragazzi in atti di prevaricazione e quali programmi è possibile attuare per contrastare la sua diffusione. Il presente lavoro di tesi si inserisce in questo filone di ricerca e ha come obiettivo quello di indagare il ruolo svolto da due specifici fattori individuali, l’intelligenza emotiva di tratto e il disimpegno morale, nel determinare la partecipazione dei ragazzi ad atti di bullismo in quanto bulli, vittime e difensori. Nello specifico, il presente lavoro è strutturato in cinque capitoli. Il primo capitolo offre una panoramica generale sul fenomeno del bullismo, andando ad esplicitare che cosa si intende per bullismo, quali ruoli è possibile distinguere in esso e le loro caratteristiche e quali fattori intervengono a promuovere o al contrario a disincentivare la partecipazione dei ragazzi a tali situazioni. Il secondo capitolo verte sul costrutto dell’intelligenza emotiva di tratto: in particolare, vengono presentati i principali modelli di intelligenza emotiva, viene fornita una definizione di intelligenza emotiva di tratto, viene esplicitata la sua duplice valenza di fattore di rischio e fattore di protezione rispetto a problematiche internalizzanti ed esternalizzanti e viene analizzata la sua relazione con il fenomeno del bullismo. Il terzo capitolo riguarda la variabile del disimpegno morale: vengono presentati i principali modelli legati allo sviluppo morale, viene definito che cosa si intende per disimpegno morale e viene indagato il legame di tale costrutto con il bullismo e con l’intelligenza emotiva di tratto. Il quarto capitolo descrive la ricerca condotta, andando ad esplicitare le ipotesi di ricerca che hanno guidato lo studio, il campione considerato, gli strumenti utilizzati e i risultati emersi. Infine, nell’ultimo capitolo viene fatto un confronto tra i

risultati emersi e la letteratura esistente, vengono elencati i punti di forza e i limiti del presente lavoro e vengono descritte le principali implicazioni pratiche delle evidenze ottenute.

CAPITOLO 1

IL BULLISMO.

1.1-DEFINIZIONE DEL FENOMENO.

Uno dei primi ricercatori ad occuparsi di bullismo è stato Dan Olweus, oggi considerato un pioniere della ricerca sui problemi legati al bullismo (Menesini & Salmivalli, 2017). Nel 1993 egli pubblica un libro dal titolo “Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi. Ragazzi che opprimono”, che fornisce una prima panoramica generale sul fenomeno del bullismo e sui fattori che influenzano la sua diffusione: questo testo viene oggi considerato un punto di riferimento essenziale per tutti coloro che sono interessati ad approfondire il tema (Volk, Dane & Marini, 2014). In questa pubblicazione Olweus definisce il bullismo come *“la messa in atto continua e ripetuta nel tempo di comportamenti aggressivi e intenzionali da parte di un individuo o di un gruppo di individui nei confronti di una vittima che non può facilmente difendersi”* (Olweus, 1993, p 11-12). Nonostante nel corso degli anni questa definizione sia stata più volte messa in discussione, oggi la maggior parte dei ricercatori attinge ad essa per definire il bullismo ed è concorde nel considerare questa forma di prevaricazione come una sottocategoria del comportamento aggressivo, caratterizzato da tre elementi: intenzionalità, ripetizione e disequilibrio di potere (Hymel & Swearer, 2015; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Volk, Dane & Marini, 2014).

La prima caratteristica che consente di riconoscere un episodio di bullismo è l'intenzionalità. Attribuire ad un atto di bullismo il carattere dell'intenzionalità significa riconoscere che il bullo non mette in atto comportamenti a caso e privi di significato, ma utilizza le sue azioni per raggiungere degli obiettivi precisi e da lui considerati fondamentali (Salmivalli, 2010). In questo senso il bullismo viene considerato come una forma di aggressività proattiva, dove con questa espressione si intende una forma deliberata e gratuita di aggressività, volta al raggiungimento di un obiettivo specifico (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015; Volk, Dane & Marini, 2014). Nel caso del bullismo, diversi sono gli obiettivi che i bulli cercano di raggiungere attraverso le loro azioni di prevaricazione. Alcuni bulli hanno come obiettivo quello di raggiungere una posizione di dominanza e di potere all'interno del gruppo dei pari; altri mirano ad aumentare la propria popolarità; altri ancora puntano a sabotare la reputazione di un individuo che considerano un nemico; infine, altri mirano ad ottenere risorse di valore sottraendole ai compagni, come cibo, oggetti o giochi (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015; Salmivalli, 2010; Volk, Dane & Marini, 2014). In merito a quest'ultimo

obiettivo, risulta di fondamentale importanza citare la Teoria del Controllo delle Risorse, proposta da Halwey nel 1999 e utilizzata in seguito per spiegare il comportamento aggressivo in bambini e adolescenti (Halwey, 1999, Menesini & Salmivalli, 2017; Salmivalli, 2010; Volk, Dane & Marini, 2014). Secondo questa teoria *“gli individui che riescono a raggiungere i propri obiettivi e hanno accesso a risorse materiali e sociali considerate “alla moda”, come l’ultimo modello di un capo o il ruolo principale in un gioco, vengono apprezzati e ammirati dai compagni.”* (Salmivalli, 2010, p 114). Applicando questa teoria al fenomeno del bullismo, è possibile affermare che i bulli mettono in atto azioni coercitive con lo scopo di recuperare delle risorse, sottraendole alle loro vittime e di ottenere maggiore riconoscimento da parte dei propri compagni (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). Alcune rassegne della letteratura scientifica legata al bullismo hanno mostrato come in alcuni casi i bulli non utilizzano soltanto un comportamento di tipo coercitivo per ottenere quello che vogliono, ma ricorrono anche a un comportamento prosociale, che alternano in maniera studiata con gli atti di prevaricazione. Menesini & Salmivalli (2017) riportano come molto spesso i bulli fanno pace con le loro vittime dopo averle prevaricate oppure diminuiscono progressivamente il livello di aggressività dopo essersi assicurati che la vittima abbia chiaro il loro ruolo di dominanza: questi individui vengono chiamati in letteratura *“bistrategic controller”* (Menesini & Salmivalli, 2017; Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). Questo meccanismo evidenzia ulteriormente come l’obiettivo ultimo che spinge i bulli a mettere in atto le loro azioni di prevaricazione sia quello di essere ammirati, rispettati e riconosciuti dal loro gruppo di pari (Salmivalli, 2010).

Il secondo criterio originariamente proposto da Olweus per definire il fenomeno del bullismo è rappresentato dalla ripetitività degli atti di prevaricazione (Olweus, 1993). Secondo Olweus un individuo può essere considerato vittima di bullismo se è soggetto a più episodi di prevaricazione nel corso del tempo. La scelta di Olweus di inserire la ripetitività come criterio di definizione del fenomeno del bullismo affonda le sue radici nell’idea che una più frequente esposizione ad atti di bullismo provoca una sofferenza maggiore nella vittima. Tuttavia, recenti ricerche hanno messo in evidenza come anche un singolo episodio di prevaricazione può risultare molto dannoso per colui che lo subisce, soprattutto quando si tratta di cyberbullismo (Volk, Dane & Marini, 2014). Queste evidenze hanno portato alcuni ricercatori a rivedere l’utilità di questo criterio e a proporre la sua sostituzione con altre due caratteristiche ugualmente importanti, cioè il grado di sofferenza percepito e l’intensità dell’atto (Volk, Dane & Marini, 2014). Ad oggi ulteriori ricerche sembrano essere necessarie per stabilire in via definitiva se e in che modo la ripetitività nel tempo possa rappresentare un criterio di definizione del bullismo (Volk, Dane & Marini, 2014).

Infine, l'ultimo criterio individuato da Olweus per riconoscere il fenomeno del bullismo è rappresentato dalla disparità di potere tra il bullo e la vittima (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Come riporta il ricercatore svedese nel suo libro "Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi. Ragazzi che opprimono", "*non si tratta di bullismo quando due studenti della stessa forza litigano o discutono tra loro*" (Olweus, 1993, p 12) ma, per parlare di bullismo, è necessario che il perpetratore si trovi in una posizione di superiorità o dominanza rispetto alla vittima e che quest'ultima abbia la percezione di non poter far niente per difendersi (Menesini & Salmivalli, 2017). La disparità di potere tra il bullo e la vittima può manifestarsi in diversi modi. In alcuni casi ha a che fare con la forza fisica degli individui coinvolti: molto spesso il bullo è dotato di una forza fisica maggiore rispetto alla vittima (Menesini & Salmivalli, 2017). In altri casi il disequilibrio riguarda lo status sociale, inteso come posizione nella gerarchia dei pari: molto spesso la vittima si trova in una posizione inferiore nella gerarchia dei pari e viene vittimizzata da compagni che si collocano invece ai livelli più alti della gerarchia sociale (Salmivalli, 2010). In altri casi ancora la disparità risiede nel numero: nelle situazioni di prevaricazione può succedere che un gruppo di più individui inveisca contro una singola vittima, che si ritrova quindi in una posizione di svantaggio numerico. Infine, la differenza di potere può manifestarsi nel fatto che il bullo è a conoscenza delle debolezze e delle fragilità della vittima e le utilizza come arma per ferirla e tormentarla (Menesini & Salmivalli, 2017). Come riportano Oh & Hazler (2009) in un loro articolo volto ad indagare le diverse caratteristiche del bullo, della vittima e degli spettatori di atti di bullismo "*Il bullo possiede una quantità maggiore di potere rispetto alla vittima e la sua più importante caratteristica è quella di manipolare abilmente questo potere in modo da sopraffare fisicamente la vittima, rifiutarla socialmente e/o umiliarla verbalmente*" (Oh & Hazler, 2009, p 292). In generale, questa differenza di potere tra il bullo e la vittima costituisce un'importante risorsa per il bullo, che, attaccando vittime fisicamente e socialmente più deboli, insicure e arrendevoli ha più probabilità di raggiungere i suoi obiettivi, con il minimo rischio di una ritorsione o di una ribellione da parte di esse (Volk, Dane & Marini, 2014). L'identificazione di questi tre criteri come elementi di definizione del bullismo ha consentito ai ricercatori di indagare in modo sempre più preciso e focalizzato gli aspetti caratteristici di questo fenomeno, senza confonderlo con altre forme di aggressività. Nel paragrafo successivo verranno presentate le principali evidenze emerse dagli studi condotti negli ultimi quarant'anni in merito alle tempistiche, alle circostanze e alle modalità che interessano questo fenomeno.

1.2-CARATTERISTICHE DEL BULLISMO.

Come descritto nel paragrafo precedente, il bullismo costituisce un fenomeno eterogeneo e complesso che può verificarsi in luoghi e momenti diversi (Volk, Dane & Marini, 2014). Salmivalli (2010) sottolinea come si tratti di un processo sempre più diffuso, che può avere luogo in contesti anche molto distanti tra loro. Sono stati registrati atti di bullismo negli asili, nelle scuole, nei luoghi di lavoro, nelle carceri e persino nelle strutture militari (Salmivalli, 2010). Nonostante questa grande varietà, il contesto per eccellenza in cui il bullismo ha luogo è rappresentato dalla scuola (Menesini & Salmivalli, 2017). Nel contesto scolastico il bullismo tra pari costituisce la più comune forma di violenza tra bambini e adolescenti: in uno studio condotto da Eyuboglu e i suoi collaboratori (2021) su un campione di 6202 studenti delle scuole medie e superiori, volto ad indagare la prevalenza degli atti di bullismo e cyberbullismo e il loro impatto sulla salute mentale dei ragazzi, è emerso come il 33% dei partecipanti riporta di essere stato coinvolto in episodi di bullismo durante la sua carriera scolastica. Data la sempre maggiore diffusione degli atti di bullismo all'interno del contesto scolastico, essi vengono oggi considerati una vera e propria violazione del diritto all'educazione, stabilito dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza il 20 Novembre 1989 (Menesini & Salmivalli, 2017). L'essere vittima di bullismo sembra infatti inficiare il percorso scolastico di coloro che vivono questa esperienza, sia da un punto di vista accademico, che da un punto di vista personale e relazionale (Armitage, 2021; Hymel & Swearer, 2015). In una rassegna condotta da Armitage nel 2021, volta ad indagare l'impatto della vittimizzazione sulla salute e sulla vita scolastica di bambini e adolescenti, il ricercatore evidenzia come studenti oggetto di atti di bullismo tendono a sviluppare un minore senso di appartenenza alla scuola rispetto agli studenti non vittime di bullismo, sperimentano elevati livelli di ansia prima di verifiche e interrogazioni e tendono a saltare la scuola in misura maggiore rispetto ai compagni (Armitage, 2021). Inoltre, l'essere vittima di prevaricazioni sembra avere un effetto anche sulla vita relazionale a scuola: gli studenti vittime di bullismo tendono a sperimentare elevati livelli di rifiuto e bassi livelli di accettazione da parte dei compagni, hanno pochi amici, molto spesso anch'essi vittime di bullismo e tendono ad esperire elevati livelli di solitudine (Eyuboglu et al., 2021; Menesini & Salmivalli, 2017). Questo sembra essere particolarmente vero durante la fase della preadolescenza, periodo in cui il gruppo dei pari assume un ruolo sempre più significativo nella vita di uno studente (Cunningham & Whitten, 2007). Come riporta Christina Salmivalli (2010) in una rassegna scientifica da lei condotta con lo scopo di chiarire ulteriormente il ruolo dei pari nell'insorgenza del bullismo, *“il passaggio alla scuola media comporta un aumento dell'importanza data all'accettazione da parte del gruppo di pari, alla popolarità e al senso di appartenenza all'ambiente*

sociale” (Salmivalli, 2010, p 113): questa maggiore importanza attribuita al gruppo dei pari e il conseguente desiderio di riconoscimento da parte di esso porta numerosi preadolescenti ad eseguire atti di prevaricazione nei confronti dei compagni più deboli con l’obiettivo di acquisire sempre maggiore popolarità e riconoscimento (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). La preadolescenza costituisce il periodo in cui gli atti di bullismo vanno incontro ad un importante aumento (Eyuboglu et al., 2021). Nonostante siano presenti già durante la scuola dell’infanzia e la scuola elementare, essi raggiungono il picco durante le scuole medie e iniziano poi a diminuire durante il periodo delle scuole superiori (Eyuboglu et al., 2021; Hymel & Swearer, 2015).

Nel corso del tempo cambiano anche le modalità attraverso cui il bullismo si manifesta. Esso, infatti, può assumere diverse forme. Una prima importante distinzione rispetto al modo in cui il bullismo viene esercitato è quella tra bullismo diretto e bullismo indiretto (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Olweus, 1993). Il bullismo diretto comprende attacchi aperti, chiari e manifesti da parte del bullo nei confronti della vittima mentre il bullismo indiretto fa riferimento a processi di isolamento e/o esclusione sociale (Olweus, 1993). Sulla scia di questa prima distinzione, Hymel and Swearer (2015) propongono un’ulteriore classificazione degli episodi di bullismo, in cui è possibile distinguere quattro diverse categorie: bullismo fisico, bullismo verbale, bullismo relazionale/sociale e cyberbullismo (Hymel & Swearer, 2015). Il bullismo fisico comprende attacchi fisici diretti perpetrati dal bullo nei confronti della vittima; questi includono calci, pugni, spintoni e sberle (Jacobsen & Bauman, 2007; Hymel and Swearer, 2015). Il bullismo verbale ha a che vedere con l’uso del linguaggio da parte del bullo nei confronti della vittima con l’obiettivo di offendere e arrecare danno. Esso include insulti, prese in giro e minacce verbali (Jacobsen & Bauman, 2007). Il bullismo relazionale avviene sul piano delle relazioni e si configura come meccanismi di isolamento ed esclusione sociale. Esso include fare gossip su una persona, diffondere voci su quest’ultima, escludere un compagno dalle attività proposte, umiliarlo pubblicamente o mettere in atto delle strategie per cambiare l’atteggiamento del gruppo dei pari nei confronti di quel compagno (Jacobsen and Bauman, 2007). Infine, il cyberbullismo rappresenta la più recente forma di bullismo che sfrutta i dispositivi elettronici per arrecare danno ad altri compagni. Le peculiarità del cyberbullismo includono il fatto che può essere perpetrato ad ogni ora del giorno e della notte e che la persona che esegue l’atto può mantenere l’anonimato e non essere riconosciuta (Hymel & Swearer, 2015). Da un punto di vista evolutivo sembra che, mentre durante le scuole elementari gli studenti si ingaggiano maggiormente in forme di bullismo diretto, caratterizzato soprattutto da attacchi fisici, con il passaggio alla scuola media si assiste ad una maggiore diffusione del bullismo indiretto, in particolare di quello relazionale (Armitage, 2021; Cunningham & Whitten, 2007). Inoltre, Armitage

(2021) sottolinea come crescendo i ragazzi abbiano meno probabilità di essere coinvolti in forme tradizionali di bullismo ma conoscano un rischio maggiore di coinvolgimento in forme di cyberbullismo. Una possibile spiegazione di ciò è rappresentata dal fatto che con l'ingresso in adolescenza i ragazzi hanno sempre più accesso ai dispositivi elettronici e dispongono di una sempre maggiore autonomia nel loro utilizzo (Armitage, 2021).

Dopo aver esplicitato le principali caratteristiche del bullismo in termini di tempistiche, luoghi e modalità, risulta ora importante evidenziare quali sono i principali fattori che portano all'insorgenza di questo fenomeno. Il prossimo capitolo verterà sulle principali variabili che intervengono a determinare la messa in atto di comportamenti di bullismo.

1.3-ALLE ORIGINI DEL BULLISMO: FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE.

Negli ultimi anni i ricercatori hanno dedicato sempre maggiore attenzione ai meccanismi individuali, sociali e ambientali che si pongono alla base dello sviluppo e della diffusione degli atti di bullismo (Nocentini, Fiorentini, Di Paola & Menesini, 2019). In virtù della complessità del fenomeno, il modello ad oggi maggiormente utilizzato per comprendere e predire eventuali episodi di prevaricazione è il modello ecologico, proposto originariamente da Brofenbrenner (Zych, Farrington & Tfofi, 2019). Secondo questo modello, il fenomeno del bullismo rappresenta l'esito dell'interazione tra diversi fattori che, influenzandosi a vicenda, intervengono ad aumentare o, al contrario, a diminuire la messa in atto di comportamenti di bullismo e, conseguentemente, il rischio di essere vittimizzati. Questi fattori vengono chiamati rispettivamente fattori di rischio e fattori di protezione. Secondo il modello ecologico i fattori di rischio e i fattori di protezione che hanno un ruolo nel coinvolgimento di preadolescenti e adolescenti nel fenomeno del bullismo possono essere suddivisi in cinque categorie (Zych, Farrington & Tfofi, 2019): fattori legati alla comunità, fattori scolastici, fattori familiari, fattori legati al gruppo di pari e fattori individuali. Dalle ricerche condotte fino ad oggi sembra che ognuna di queste categorie giochi un ruolo di fondamentale importanza nel coinvolgimento di preadolescenti e adolescenti nel fenomeno del bullismo (Nocentini, Fiorentini, Di Paola & Menesini, 2019). Partendo dai fattori legati alla comunità, una recente rassegna condotta da Machado Azeredo, Rinaldi, Leite de Moraes, Bertazzi Levy e Rossi Meneses (2015) con l'obiettivo di indagare i fattori contestuali che promuovono la partecipazione di preadolescenti e adolescenti al fenomeno del bullismo ha mostrato come comunità caratterizzate da disuguaglianze economiche e dalla presenza di episodi di violenza rappresentano un importante fattore di rischio per la diffusione del bullismo (Machado Azeredo, Rinaldi, Leite de Moraes,

Bertazzi Levy & Rossi Menenzes, 2015). Al contrario comunità in cui è presente un clima positivo sembrano proteggere ragazzi e ragazze dal coinvolgimento in episodi di prevaricazione, sia in quanto bulli che in quanto vittime (Zych, Farrington & Tfofi, 2019).

Proseguendo con i fattori scolastici, l'elemento maggiormente preso in considerazione negli studi finora condotti è rappresentato dal clima scolastico, dove con questa espressione si fa riferimento alle regole, agli obiettivi, agli ideali, ai valori e alle aspettative nonché alle relazioni interpersonali e alle pratiche scolastiche che contribuiscono a determinare la qualità e la natura della vita a scuola (Montero-Carretero, Pastor, Santos-Rosa & Cervellò, 2021; Aldridge, McChesney & Afari, 2019). Una recente rassegna condotta da Zych, Farrington & Tfofi (2019) con l'obiettivo di indagare i fattori di protezione contro il bullismo durante l'infanzia e l'adolescenza ha evidenziato come un clima scolastico positivo è associato a ridotti episodi di bullismo e vittimizzazione. In particolare, sembra che relazioni supportive sia tra insegnanti e studenti che tra studenti e studenti, lo sviluppo di un senso di appartenenza alla scuola, la presenza di regole chiare volte a limitare il comportamento antisociale e la percezione di sicurezza all'interno dell'ambiente scolastico siano legati a minori livelli di bullismo (Montero-Carretero, Pastor, Santos-Rosa & Cervellò, 2021; Zych, Farrington & Tfofi, 2019). In linea con queste evidenze, Aldridge, McChesney & Afari (2019), in uno studio condotto su 6120 studenti australiani di età compresa tra i 12 e 18 anni con lo scopo di indagare la relazione tra il clima scolastico, la resilienza e i livelli di bullismo dimostrano come il senso di appartenenza alla scuola, il supporto da parte degli insegnanti e la chiarezza delle regole contro il comportamento antisociale siano associati a più bassi tassi di bullismo (Aldridge, McChesney & Afari, 2019). Altri due importanti fattori di protezione legati al contesto scolastico sono l'implementazione di programmi volti a prevenire e a contrastare l'insorgenza del fenomeno e la diffusione di un generale atteggiamento antibullismo (Machado Azeredo, Rinaldi, Leite de Moraes, Bertazzi Levy & Rossi Menenzes, 2015). Machado Azeredo e colleghi (2015) sottolineano come le scuole in cui è presente un generale atteggiamento antibullismo da parte delle diverse figure che operano all'interno dell'istituto, in cui si interviene maggiormente a difendere le vittime e in cui vengono implementati dei programmi di prevenzione contro il bullismo sono quelle in cui si registrano livelli inferiori di prevaricazione e vittimizzazione. Al contrario le scuole in cui vengono rinforzati il comportamento aggressivo o il supporto a quest'ultimo sono quelle in cui si registrano maggiori episodi di bullismo (Machado Azeredo, Rinaldi, Leite de Moraes, Bertazzi Levy & Rossi Menenzes, 2015).

In relazione ai fattori familiari, la letteratura evidenzia come in linea generale crescere all'interno di un ambiente familiare caratterizzato da violenza, trascuratezza e conflittualità costituisce un

significativo fattore di rischio rispetto al coinvolgimento in forme di bullismo, sia nel ruolo di bullo che nel ruolo di vittima, mentre affrontare le sfide evolutive all'interno di un contesto familiare positivo, che include un buon livello di comunicazione tra genitori e figli, relazioni caratterizzate da calore e affetto, il coinvolgimento dei genitori nella vita dei figli e la supervisione dei genitori sulle scelte dei ragazzi sembra disincentivare la partecipazione di quest'ultimi a situazioni di prevaricazione (Nocentini, Fiorentini, Di Paola & Menesini, 2019; Zych, Farrington & Tfofi, 2019). La famiglia costituisce la prima importante palestra di vita all'interno della quale il bambino, attraverso le continue interazioni con i genitori, apprende e allena delle modalità di relazione che poi attua anche all'esterno del contesto familiare. In conseguenza di ciò, bambini e ragazzi coinvolti in relazioni con i genitori caratterizzate da abuso e maltrattamento o che assistono a scene di violenza domestica possono sviluppare l'idea che l'aggressività sia un elemento fondamentale per stringere relazioni interpersonali e fanno di essa la loro principale modalità di interazione e comunicazione (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). Un elemento chiave della vita familiare che sembra avere grande influenza sul comportamento dei ragazzi è rappresentato dalla comunicazione tra genitori e figli (Nocentini, Fiorentini, Di Paola & Menesini, 2019). Dalla rassegna condotta da Nocentini, Fiorentini, Di Paola e Menesini (2019) emerge come una comunicazione povera, caratterizzata dalla presenza di poche conversazioni tra genitori e figli e dall'impossibilità per i ragazzi di discutere dei propri problemi con i genitori, sia connessa ad un più alto livello di coinvolgimento in situazioni di bullismo e cyberbullismo e di vittimizzazione. Al contrario la presenza di *child disclosure*, definita come la decisione spontanea di bambini e adolescenti di fornire informazioni ai loro genitori in merito alla loro vita personale, sembra essere associata negativamente al bullismo: pertanto i bambini e gli adolescenti che tendono a parlare e ad aprirsi di più con i loro genitori sono quelli che risultano essere meno coinvolti in situazioni di bullismo (Nocentini, Fiorentini, Di Paola & Menesini, 2019; Zych, Farrington & Tfofi, 2019).

Rispetto ai fattori legati al gruppo dei pari, Zych, Farrington & Tfofi (2019) evidenziano come un elevato supporto da parte dei compagni costituisca un importante fattore di protezione contro la vittimizzazione. Anche le relazioni amicali sembrano rappresentare un importante fattore di protezione contro il coinvolgimento in forme di bullismo: gli studenti che possono contare su relazioni amicali di qualità e su un elevato livello di supporto sociale sono quelli che risultano essere meno coinvolti in situazioni di bullismo (Zych, Farrington & Tfofi, 2019).

Infine, per quanto riguarda i fattori individuali, un primo elemento importante da considerare è rappresentato dalla personalità (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Secondo la Teoria dei Big Five, proposta da McCrae e Costa (1997), la personalità può essere classificata in cinque dimensioni:

nevroticismo, estroversione, coscienziosità, gradevolezza e apertura mentale. Il nevroticismo indica la propensione ad esperire instabilità emotiva, insicurezza e paura; l'estroversione riflette la tendenza a mettere energia nelle proprie attività e ad essere ambiziosi e assertivi; la coscienziosità indica la tendenza ad impegnarsi con costanza e sforzo per raggiungere i propri obiettivi; la gradevolezza riflette la tendenza ad assumere un atteggiamento cooperativo e supportivo nei confronti dell'altro; infine l'apertura mentale rappresenta la propensione ad essere curiosi, creativi e fantasiosi. Applicando questa teoria al fenomeno del bullismo, da alcune rassegne della letteratura scientifica emerge come i bulli dispongano di bassi livelli di gradevolezza, coscienziosità e apertura mentale e di alti livelli di estroversione e nevroticismo (Zych, Farrington & Tfofi, 2019; Mitsopoulou & Giovazolios, 2015). In linea con queste evidenze, un recente studio condotto da Nasti, Sangiuliano Intra, Palmiero & Brighi (2023) su un campione di 206 bambini di età compresa tra 8 e 10 anni ha mostrato come il bullismo correli negativamente con i tratti di apertura mentale, coscienziosità e gradevolezza. Questi risultati suggeriscono che bambini e adolescenti in grado di esperire emozioni diverse, di autoregolarsi per raggiungere i propri obiettivi e di adottare un comportamento cooperativo e supportivo nei confronti dell'altro hanno meno probabilità di mettere in atto comportamenti di bullismo (Nasti, Sangiuliano Intra, Palmiero & Brighi, 2023; Zych, Farrington & Tfofi, 2019). Un altro fattore individuale che sembra avere un ruolo nel coinvolgimento di preadolescenti e adolescenti in forme di bullismo è rappresentato dall'empatia (Nasti, Sangiuliano Intra, Palmiero & Brighi, 2023; Zych, Farrington & Tfofi, 2019). Nel loro articolo del 2012 volto a esaminare la relazione tra bullismo, vittimizzazione e alcune competenze psicosociali, tra cui l'empatia, Kokkinos e Kipritsi (2012) definiscono l'empatia come *“la capacità di sentire e comprendere le emozioni degli altri”* (Kokkinos & Kipritsi, 2012, p 44), mettendo in evidenza l'esistenza di due componenti dell'empatia: una componente affettiva, legata al sentire quello che l'altro sta provando e una componente cognitiva, legata al comprendere quello che l'altro sta sperimentando a livello emotivo (Kokkinos & Kipritsi, 2012). In questo articolo è emerso come l'empatia, tanto nella sua componente affettiva quanto in quella cognitiva, correli negativamente con il bullismo: sembra dunque che alti livelli di empatia inibiscano la messa in atto di comportamenti antisociali (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Sempre a livello individuale un altro aspetto indagato dai ricercatori riguarda gli schemi cognitivi del bullo (Menesini & Salmivalli, 2017; Salmivalli, 2010). Quello che è emerso da alcuni studi è che a livello cognitivo, il bullo sembra essere caratterizzato da processi di pensiero che supportano l'uso dell'aggressività (Menesini & Salmivalli, 2017). Come riportano Menesini & Salmivalli nella loro rassegna pubblicata nel 2017 *“I bulli sono sicuri di sé nell'usare l'aggressività, si aspettano esiti positivi dall'uso*

dell'aggressività, vedono l'aggressività come un modo accettabile di comportarsi e hanno una visione generale positiva sull'uso dell'aggressività" (Menesini & Salmivalli, 2017, p 244). Pertanto, i bulli non solo hanno una percezione di sé come di individui dominanti all'interno del loro contesto, ma desiderano diventare ancora più prevalenti di quanto non lo siano già e credono che gli altri si aspettino da loro livelli sempre più alti di potere (Salmivalli, 2010). Tali schemi cognitivi sembrano essere accompagnati da un deficit nelle funzioni esecutive dove con funzioni esecutive si intende una serie di processi cognitivi che consentono agli individui di mettere in atto azioni ragionate, di autoregolarsi e di adattarsi all'ambiente circostante (Jenkins, Demaray & Tennant, 2015). In uno studio condotto da Verlinden e colleghi nel 2013 è emerso come deficit a livello esecutivo aumentino il rischio di coinvolgimento in episodi di bullismo (Jenkins, Demaray & Tennant, 2015; Verlinden et al., 2013). In particolare, difficoltà di inibizione e deficit nella memoria di lavoro sembrano essere associati a una maggiore probabilità di diventare un bullo mentre problemi di inibizione, uniti a un più basso livello di intelligenza risultano associati a un rischio più elevato di diventare vittima (Verlinden et al., 2013).

1.4-BULLISMO COME FENOMENO DI GRUPPO: THE ROLE PARTICIPANT APPROACH.

Nel suo libro "Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi. Ragazzi che opprimono" (1993), Olweus riporta come la parola utilizzata originariamente nei paesi nordici per riferirsi ad atti di prevaricazione era il termine "mobbing", dall'inglese "mob", che significa letteralmente folla, calca. Pertanto, sin dalle prime teorizzazioni il bullismo è stato pensato come un fenomeno di gruppo che prevede il coinvolgimento di più individui che si riuniscono tra loro con l'obiettivo di tormentare e molestare un'unica vittima (Salmivalli, 2010; Olweus, 1993). Negli ultimi decenni, tuttavia, il modo di concepire il coinvolgimento del gruppo nelle situazioni di bullismo ha subito delle modifiche. Al giorno d'oggi quando si parla di coinvolgimento del gruppo in situazioni di bullismo non si fa riferimento semplicemente ad un insieme di persone che si aggregano tra loro per arrecare danno ad una vittima che si trova in una posizione di svantaggio ma si rimanda ad un processo di gruppo strutturato in cui ogni individuo coinvolto ricopre un ruolo ben preciso, sostenuto e incoraggiato da attitudini, emozioni e motivazioni diverse (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Salmivalli, 2010). Questo approccio allo studio del bullismo prende il nome di Participant Role Approach e vede la sua principale esponente nella ricercatrice finlandese Christina Salmivalli, grande esperta di bullismo e relazioni tra pari. Secondo questa autrice il bullismo si configura come un fenomeno di gruppo e in quanto tale prevede l'assunzione di diversi ruoli da parte dei soggetti coinvolti (Salmivalli, 2010). Già Olweus, durante le sue prime ricerche sui comportamenti di prevaricazione,

aveva individuato otto possibili ruoli che le persone coinvolte in un episodio di bullismo possono ricoprire: il bullo; il seguace o l'assistente del bullo; il sostenitore passivo, cioè colui che non abbandona la scena ma non fa niente per fermare il bullo; il sostenitore, cioè colui che esulta, fa il tifo per il bullo o ride; lo spettatore; il possibile difensore, cioè colui che vorrebbe intervenire per difendere la vittima ma non sa bene cosa fare; il difensore effettivo e la vittima (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Olweus, 1993). Semplificando questo primo modello proposto da Olweus, recenti rassegne volte ad approfondire il ruolo dello spettatore durante le scene di bullismo hanno evidenziato come sia possibile distinguere tre ruoli principali: il ruolo del bullo, il ruolo della vittima e il ruolo dello spettatore (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Oh & Hazler, 2009; Salmivalli, 2010).

1.4.1-IL BULLO.

Per molti anni il bullo è stato descritto come un individuo socialmente incompetente che sfrutta la coercizione fisica, verbale o relazionale per risolvere i propri conflitti (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). Tuttavia, ricerche più recenti hanno smentito questo stereotipo, mettendo in evidenza come molti autori di atti di bullismo sono ragazzi socialmente intelligenti e che godono di un considerevole status sociale all'interno del gruppo dei pari (Hymel & Swearer, 2015; Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). Una particolare tipologia di bullo è rappresentata dal bullo-vittima (Hymel & Swearer, 2015). Il bullo-vittima è colui che agisce atti di prevaricazione nei confronti dei compagni e, a sua volta, viene vittimizzato dai pari (Menesini & Salmivalli, 2017). Gli studi condotti fino a questo momento su questa tipologia di bullo mostrano come si tratti di un bullo disregolato, impulsivo, iperattivo e in grado di usare sia un'aggressività reattiva che un'aggressività proattiva (Salmivalli, 2010). Spesso il bullo-vittima manifesta delle difficoltà a livello scolastico e sperimenta elevati livelli di stress (Rodkin, Espelage & Swearer, 2015). Viene fortemente rifiutato dai compagni e spesso proviene da un ambiente familiare rigido o caratterizzato da maltrattamento o trascuratezza (Hymel & Swearer, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017).

A prescindere dalla tipologia di bullo, le ricerche condotte finora evidenziano come in generale il coinvolgimento in situazioni di prevaricazione nel ruolo di bullo può avere delle conseguenze negative a livello fisico, mentale e sociale (Armitage, 2021). Secondo Armitage (2021), l'assunzione del ruolo di bullo può portare all'insorgenza di forme di psicopatologia, alla suicidalità e al coinvolgimento in forme di criminalità. In linea con queste evidenze, anche Menesini & Salmivalli (2017), nella loro rassegna volta ad indagare i fattori scatenanti e le conseguenze del bullismo su

bambini e adolescenti, mostrano come eseguire attivamente atti di bullismo costituisce un importante fattore di rischio per il coinvolgimento successivo in forme di criminalità e vandalismo e per lo sviluppo di sintomi psicosomatici o psicotici (Menesini & Salmivalli, 2017).

1.4.2-LA VITTIMA.

La vittima è colei che subisce atti di bullismo da parte dei compagni (Jenkins, Demaray & Tennant, 2015). In una recente rassegna condotta con l'obiettivo di indagare gli effetti della vittimizzazione su bambini e adolescenti, Armitage (2021) sottolinea come i ragazzi maggiormente a rischio di essere vittimizzati sono quelli che vengono percepiti come "diversi" dai loro compagni (Armitage, 2021). Da questa rassegna emerge come ragazzi che appartengono ad un'altra etnia o che presentano difetti fisici o difficoltà di apprendimento hanno maggiori probabilità di rimanere vittime di atti di prevaricazione: queste evidenze mettono ulteriormente in luce come possedere una caratteristica che rende diversi dalla norma costituisce un trigger che attira l'attenzione dei bulli (Armitage, 2021). Menesini & Salmivalli (2017) evidenziano come le vittime di bullismo presentano sia problemi internalizzanti che problemi esternalizzanti (Menesini & Salmivalli, 2017). Nello specifico, sembra che avere delle difficoltà emotive correli positivamente con la vittimizzazione sia nei maschi che nelle femmine: questo significa che più un ragazzo o una ragazza ha difficoltà emotive, più viene vittimizzato (Jenkins, Demaray & Tennant, 2020). Questo risultato è in linea con studi precedenti che mostrano come le vittime di bullismo tendono ad avere maggiori livelli di problemi emotivi, come depressione e ansia e più bassi livelli di autostima (Eyuboglu et al., 2021). Oltre a ciò, le vittime di bullismo presentano spesso delle difficoltà relazionali: hanno una rete amicale ristretta e spesso le relazioni che intrattengono sono caratterizzate da una bassa qualità (Menesini & Salmivalli, 2017). L'essere vittima di bullismo può avere delle conseguenze importanti sulla salute mentale dei ragazzi che vivono questa esperienza. Diverse ricerche hanno mostrato come l'esperienza della vittimizzazione può portare all'insorgenza di ansia, depressione e disturbo post-traumatico da stress in adolescenza e in età adulta (Lambe, Hudson, Craig & Pepler, 2017).

1.4.3-LO SPETTATORE.

Un altro ruolo importante che i partecipanti ad una situazione di bullismo possono assumere è quello di spettatore (Salmivalli, 2010). È molto raro che un episodio di bullismo si verifichi in un luogo isolato, in cui nessuno può assistere alla scena. Nella maggior parte dei casi il bullismo avviene in luoghi pubblici, in cui, oltre al bullo e alla vittima, sono presenti anche altre persone, che si ritrovano

ad osservare quello che sta accadendo (Salmivalli, 2010; Oh & Hazler, 2009). A seconda del comportamento che lo spettatore assume durante un episodio di prevaricazione, egli può diventare un aiutante, un sostenitore, un esterno o un difensore (Salmivalli, 2010). L'aiutante è colui che concretamente aiuta il bullo nella messa in atto delle sue azioni, ad esempio trattenendo la vittima, tenendola ferma o afferrandola; il sostenitore è colui che supporta il bullo e fornisce feedback positivi alle sue azioni, ad esempio esaltando il bullo, facendo il tifo per lui oppure eseguendo gesti che esprimono accordo rispetto alle azioni commesse dal bullo; l'esterno, o osservatore passivo, è colui che assume un atteggiamento passivo nei confronti della scena in corso, quindi non fa niente né per aiutare il bullo né per difendere la vittima; infine il difensore è colui che attivamente interviene per fermare l'atto e/o fornire sostegno alla vittima in difficoltà (Oh & Hazler, 2009). Le ricerche condotte finora hanno mostrato come il semplice assistere ad atti di bullismo può avere delle conseguenze negative per la salute mentale dei ragazzi in questione. In uno studio condotto da Lambe, Hudson, Craig & Pepler (2017) su un campione di 1443 studenti di età compresa tra i 9 e i 18 anni con l'obiettivo di indagare quali difficoltà psicosociali sono associate alla scelta di intervenire in episodi di bullismo, è emerso come la scelta di intervenire in situazioni di prevaricazione correla positivamente con alti livelli di distress. In linea con questa evidenza Bauman, Yoon, Iurino & Hackett (2020), in un loro studio volto ad indagare le cause e le conseguenze associate alla scelta di intervenire in situazioni di bullismo sottolineano come essere testimone di episodi di prevaricazione può portare all'insorgenza di maggiori livelli di stress, ansia e depressione.

1.5-SPETTATORI: INTERVENIRE O NON INTERVENIRE?

Come sottolineato nel paragrafo precedente, in situazioni di bullismo, oltre al bullo e alla vittima, è possibile riconoscere un'altra importante figura: lo spettatore. La presenza di spettatori durante le scene di bullismo ha condotto alcuni ricercatori ad interrogarsi su come questi individui reagiscono nel momento in cui assistono a scene di bullismo e su come queste reazioni possono contribuire a fermare o, al contrario, a promuovere gli episodi di prevaricazione (Salmivalli, 2010). Quando un individuo assiste ad un episodio di bullismo, senza esserne direttamente coinvolto, ha davanti a sé tre vie: può intervenire a favore del bullo, può intervenire a favore della vittima oppure può assumere un atteggiamento passivo e non intervenire né a favore dell'uno, né a favore dell'altro (Oh & Hazler, 2009). Sebbene la maggior parte degli studenti dichiarati di essere contraria al bullismo e riporti l'intenzione di intervenire concretamente a difendere la vittima, nella realtà sono pochi i preadolescenti e gli adolescenti che intervengono a difendere i compagni vittimizzati (Salmivalli, 2010). Salmivalli (2010) riporta come la maggior parte degli studenti coinvolti in situazioni di

bullismo sceglie di non intervenire o di intervenire a favore del bullo mentre una percentuale inferiore (circa il 17-20%) degli studenti interviene a sostegno della vittima (Salmivalli, 2010). Queste evidenze hanno portato alcuni ricercatori ad interrogarsi su quali fattori entrano in gioco nel determinare la scelta di uno spettatore di non intervenire in situazioni di prevaricazione. Le domande che i ricercatori si sono posti sono le seguenti: perché alcuni studenti che osservano scene di bullismo non intervengono a difendere i compagni vittimizzati? Che cosa spinge gli spettatori a rimanere passivi durante le scene di bullismo?

Una prima possibile spiegazione a questi quesiti è da ricercarsi in alcuni processi di natura sociale che si verificano quando le persone assistono a situazioni di emergenza (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020). I primi studi sul comportamento delle persone in circostanze di potenziale pericolo risalgono agli anni 60' del secolo scorso, dopo la pubblicazione del caso di Kitty Genovese (Oh & Hazler, 2009). Kitty Genovese era una donna statunitense, residente a New York, accoltellata la sera del 13 marzo 1964 da un estraneo, mentre rientrava a casa. Durante le indagini dell'omicidio, emerse come gran parte dei vicini avessero assistito a parti dell'attacco o avessero ascoltato le urla della donna in difficoltà ma nessuno decise di intervenire. Questa assenza di intervento da parte delle persone che avevano assistito all'episodio condusse alcuni psicologi sociali ad effettuare delle ricerche per indagare il processo decisionale che porta uno spettatore a intervenire o meno in una situazione di emergenza (Oh & Hazler, 2009). Tra questi ricercatori rientrano anche Latané e Darley. Essi ipotizzano che il processo decisionale che porta gli individui ad intervenire nelle situazioni di pericolo, quindi anche nelle situazioni di bullismo, si articola in cinque passaggi: il primo passaggio consiste nel notare l'episodio; il secondo nel realizzare che un intervento è necessario; il terzo nell'avvertire la responsabilità di intervenire; il quarto passaggio consiste nel credere di possedere le strategie necessarie per poter essere d'aiuto e infine l'ultimo passaggio prevede di prendere la decisione di agire. Applicando questo processo al ruolo degli spettatori durante episodi di bullismo, è possibile affermare che, per intervenire in tali situazioni, è fondamentale che gli spettatori percepiscano l'episodio come serio, che lo interpretino come una situazione di emergenza e che avvertano la responsabilità di intervenire (Jenkins & Nickerson, 2017; Mazzone, 2020). Tuttavia, nella realtà non sempre si verificano questi passaggi. Spesso ci sono dei fattori che inficiano il processo decisionale descritto da Latané e Darley e portano gli spettatori a rimanere passivi. Uno di questi fattori è rappresentato dalla presenza di altre persone (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020). Grazie ai loro studi, Latané e Darley hanno individuato il così detto Bystander Effect, cioè la tendenza delle persone a non intervenire in situazioni di potenziale pericolo quando altri osservatori sono presenti (Darley & Latané, 1968). Secondo questo effetto, la probabilità che un

individuo intervenga in situazioni di emergenza diminuisce all'aumentare degli spettatori presenti: più osservatori ci sono, meno è probabile che uno di loro intervenga per risolvere la situazione (Oh & Hazler, 2009). La presenza di altre persone sembra, dunque, influenzare la scelta del singolo individuo di intervenire in situazioni di emergenza e questo avviene in diversi modi. In primo luogo, la presenza di più osservatori può portare il singolo individuo ad avvertire meno responsabilità ad agire e a delegare agli altri la possibilità di intervenire: questo meccanismo viene definito "diffusione di responsabilità" (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Darley & Latané, 1968). In secondo luogo, la presenza di altre persone implica la possibilità che esse esprimano dei giudizi: questa consapevolezza renderebbe apprensivo il singolo individuo, il quale, temendo le possibili valutazioni espresse dagli altri presenti, tenderebbe ad agire di meno: questo meccanismo prende il nome di "apprensione da valutazione" (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Cottrell, 1972). Infine, la presenza di altri spettatori che non agiscono potrebbe portare il singolo individuo a pensare che un intervento non sia necessario e ad astenersi dall'aiutare le persone in difficoltà: questo processo è conosciuto con il nome di "ignoranza pluralistica" (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Allport, Katz & Schank, 1924). Secondo Bauman, Yoon, Iurino & Hackett (2020) questi tre meccanismi si attivano anche durante gli episodi di bullismo, per cui spesso i ragazzi scelgono di non intervenire in situazioni di prevaricazione perché pensano che prima o poi saranno gli altri a farlo, perché temono il giudizio altrui o perché pensano che non sia necessario intervenire (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Salmivalli, 2010).

Oltre a questi processi di natura sociale, è possibile individuare anche altri fattori che inducono un individuo a non intervenire in situazioni di bullismo, soprattutto quando si tratta di aiutare un compagno vittimizzato. Tra questi è importante citare la paura di diventare a propria volta vittima di bullismo o di rovinare la propria reputazione sociale (Jenkins, Demaray & Tennant, 2015). In uno studio condotto da Jenkins, Demaray & Tennant (2015) su un campione di 246 preadolescenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni è emerso come i preadolescenti maschi che ottenevano punteggi più elevati nei test volti a valutare le funzioni esecutive erano quelli che tendevano maggiormente a non intervenire in situazioni di bullismo. Le ricercatrici ipotizzarono che una possibile spiegazione a questo risultato risiede nel fatto che i maschi che presentano alti livelli di funzioni esecutive sono più consapevoli della loro reputazione sociale e non vogliono rovinarla, intervenendo a difendere le vittime (Jenkins, Demaray & Tennant, 2015).

Un altro motivo importante che spesso induce i ragazzi a scegliere di non intervenire è rappresentato dall'indecisione rispetto a quale azione mettere in campo per fornire supporto alla vittima (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020). In uno studio condotto su un campione di 1855 studenti di età

compresa tra i 12 e i 18 anni a cui è stato chiesto di compilare un questionario online, Bauman, Yoon, Iurino & Hackett (2021) hanno trovato che la principale ragione per cui i ragazzi dichiarano di non intervenire in situazioni di bullismo è che non sanno che cosa fare.

Nonostante una percentuale elevata di studenti sceglie di rimanere passiva mentre assiste ad episodi di bullismo, una piccola parte di preadolescenti interviene concretamente durante le scene di bullismo (Salmivalli, 2010). Come detto in precedenza, alcuni studenti intervengono a favore del bullo, aiutandolo nelle sue azioni di prevaricazione o esaltando i suoi comportamenti mentre altri studenti prendono le difese della vittima (Mazzone, 2020). È possibile individuare diverse forme di intervento a favore della vittima: alcuni studenti attaccano fisicamente il bullo, altri chiedono al bullo di interrompere i suoi comportamenti di prevaricazione, altri ancora forniscono supporto alla vittima attraverso parole o gesti di vicinanza e altri ancora riportano quanto accaduto ad un adulto (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020). La forma di intervento viene scelta in base al tipo di bullismo a cui si assiste. In una recente metanalisi condotta da Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig (2019) con l'obiettivo di fare chiarezza sui fattori che spingono preadolescenti e adolescenti ad intervenire in situazioni di bullismo è emerso come in situazioni di bullismo verbale i ragazzi tendono ad aiutare la vittima attraverso parole e gesti di conforto mentre in situazioni di bullismo fisico, i testimoni tendono maggiormente a cercare l'aiuto di un adulto.

Data la presenza di studenti che scelgono di intervenire concretamente in situazioni di bullismo, alcuni ricercatori si sono interrogati sui motivi che portano questi spettatori ad agire. Riprendendo un modello ecologico e sistemico, è possibile ipotizzare che la scelta di intervenire a favore del bullo o a favore della vittima sia l'esito dell'interazione di diversi fattori individuali e contestuali che si influenzano a vicenda (Mazzone, 2020). Per quanto riguarda le variabili individuali, sia l'età che il genere sembrano avere un ruolo sulla scelta di un individuo di intervenire in situazioni di bullismo (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020). Per quanto riguarda il genere, le ricerche evidenziano come le femmine tendano a intervenire maggiormente a favore della vittima, identificandosi come difensori mentre i maschi tendono ad intervenire di più a favore del bullo, assumendo molto spesso i ruoli di assistente del bullo o di sostenitore (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). In questa differenza, sembrano giocare un ruolo importante le aspettative sociali, per cui alle femmine si tende ad attribuire un atteggiamento più empatico e di cura mentre i maschi tendono ad essere associati con un atteggiamento più duro e aggressivo (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020). Per quanto riguarda l'età, più studi mettono in evidenza come la propensione ad intervenire tende a diminuire con gli anni (Oh & Hazler, 2009). Altri fattori individuali importanti che promuovono l'intervento a favore della vittima sono l'auto-efficacia e

l'empatia, sia affettiva che cognitiva: elevati livelli di queste due componenti sembrano essere associati ad una maggiore propensione all'intervento (Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019; Jenkins & Nickerson, 2017; Oh & Hazler, 2009). Una tendenza simile è stata individuata anche per l'autostima: gli studenti che presentano un livello più elevato di autostima sono quelli che tendono a difendere maggiormente la vittima (Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). Infine, Bauman, Yoon, Iurino & Hackett evidenziano come un altro fattore che gioca un ruolo importante nella scelta di intervenire è il livello di distress che la scena provoca nello spettatore: se la scena provoca elevati livelli di distress, allora lo spettatore sarà più propenso ad intervenire; al contrario se la scena provoca bassi livelli di stress e lo spettatore la vive come un momento di intrattenimento allora sarà meno propenso ad intervenire o interverrà a favore del bullo, come assistente o come sostenitore. Queste evidenze hanno portato alcuni ricercatori ad ipotizzare che una delle ragioni che spinge un adolescente ad intervenire in situazioni di bullismo sia quella di ristabilire un equilibrio emotivo, dopo che quest'ultimo è stato scombussolato dall'episodio a cui si è assistito (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Lambe, Hudson, Craig & Pepler, 2017).

Oltre a queste variabili individuali, la decisione di un adolescente di intervenire in situazioni di bullismo è influenzata anche da fattori di natura sociale (Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). Nello specifico, sembra che coloro che scelgono di intervenire a favore della vittima sono studenti apprezzati dai compagni e in possesso di un elevato status sociale: trovarsi in una posizione elevata all'interno della gerarchia dei pari sembra dunque giocare un ruolo decisivo nella scelta di intervenire (Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). Anche le relazioni hanno un forte impatto sulla decisione di uno spettatore di intervenire. Sempre Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig (2019) evidenziano come gli amici dei bulli tendono a intervenire a supporto del bullo mentre gli amici delle vittime tendono a intervenire a supporto della vittima. Dopodiché, un altro importante fattore sociale da citare è rappresentato dalle aspettative altrui: gli adolescenti che percepiscono che i loro compagni e i loro familiari si aspettano da loro un intervento a favore di chi è in difficoltà sono quelli che tendono a difendere maggiormente la vittima (Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). Infine, un ruolo rilevante è giocato anche dal clima scolastico (Montero-Carretero, Pastor, Santos-Rosa & Cervellò, 2021). Nella loro metanalisi Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig (2019) evidenziano come il comportamento difensivo nei confronti dei compagni vittime di bullismo è più probabile in quelle scuole in cui il comportamento di difesa è considerato normativo, in cui vige un atteggiamento antibullismo e in cui gli studenti percepiscono gli insegnanti come supportivi nei confronti degli alunni. In linea con questa evidenza uno studio condotto da Yang & Kim (2017) su un campione di 416 studenti delle scuole medie in Corea mostra come gli studenti che possono

contare su un buon rapporto con i loro insegnanti e che frequentano scuole all'interno delle quali i professori promuovono condotte prosociali e contrarie agli atti di bullismo sono quelli che tendono a intervenire maggiormente a favore della vittima.

In sintesi, proprio come la messa in atto di azioni di prevaricazione, anche la scelta di intervenire è influenzata da molteplici fattori che hanno un impatto l'uno sull'altro: questo contribuisce a rendere il ruolo di spettatore un ruolo complesso e intricato.

CAPITOLO 2

L'INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO.

2.1-DA THORNDIKE AI MODELLI ATTUALI DI INTELLIGENZA EMOTIVA.

Nel 1960 Orval Hobart Mowrer, un importante psicologo americano, scrive nel suo libro “Learning theory and behavior” una citazione molto importante che recita così: *“le emozioni sono qualcosa di straordinaria importanza nell’economia totale degli organismi viventi e non meritano di essere messe in contrapposizione con l’intelligenza. Le emozioni sono esse stesse un alto ordine di intelligenza”* (Gayathri & Meenakshi, 2013, p 42). Questa citazione segna una svolta fondamentale nel modo di concepire l’intelligenza e le emozioni e apre le porte ad una nuova visione di questi due costrutti non più come separati e antitetici ma come processi che lavorano insieme per rendere una persona capace di adattarsi all’ambiente circostante (Kanesan & Fauzan, 2019). Il primo ad intuire la relazione che intercorre tra intelligenza ed emozione è Edward Thorndike, uno psicologo americano vissuto nella prima metà del ventesimo secolo, il quale, sulla base di alcuni studi da lui stesso condotti, introduce il concetto di “intelligenza sociale”, intendendo con questa espressione *“la capacità di comprendere e di interagire con le altre persone e di comportarsi in modo saggio nell’ambito delle relazioni interpersonali”* (Thorndike, 1922, p 228). Questa concezione dell’intelligenza proposta da Thorndike costituisce una vera e propria svolta rispetto alle idee dell’epoca perché si allontana dalla visione tradizionale dell’intelligenza come di un processo esclusivamente collegato all’intelletto, che implica la capacità di ragionare, di risolvere problemi e di usare l’esperienza come strumento di apprendimento, per porre le basi di una nuova visione dell’intelligenza come di un costrutto che comprende sia tutte queste abilità cognitive, sia aspetti non intellettuali, come la capacità di riconoscere e comprendere gli stati mentali altrui (Gayathri & Meenakshi, 2013; Hughes & Rhys Evans, 2018). Questa nuova concezione dell’intelligenza introdotta da Thorndike viene ripresa negli anni ‘80 da un altro studioso molto importante, Howard Gardner, oggi conosciuto in tutto il mondo per la sua “Teoria delle intelligenze multiple” (Gardner, 1993; Kanesan & Fauzan, 2019). A differenza della gran parte dei ricercatori di quegli anni, Gardner sostiene che l’intelligenza non sia costituita da un unico fattore, ma comprende diverse facoltà relativamente indipendenti, che lui chiama “intelligenze multiple”. Le “intelligenze multiple” individuate da Gardner sono otto e includono: l’intelligenza logico-matematica, l’intelligenza linguistica, l’intelligenza musicale, l’intelligenza corporea, l’intelligenza astratta o spaziale, l’intelligenza interpersonale, l’intelligenza intrapersonale e l’intelligenza ambientale o naturalistica

(Gayathri & Meenakshi, 2019). Tra le otto intelligenze proposte da Gardner è possibile individuarne due di particolare importanza, l'intelligenza interpersonale e l'intelligenza intrapersonale, che hanno a che fare rispettivamente con la capacità di comprendere gli altri e con la capacità di comprendere sé stessi (Kanesan & Fauzan, 2019). Sulla scia di Thorndike, dunque, anche Gardner, con le sue due intelligenze intrapersonale e interpersonale, mette in discussione la concezione dell'intelligenza come di un'abilità esclusivamente logica e razionale, includendo altre competenze di natura non intellettuale. Questa rivoluzione nel modo di concepire l'intelligenza e le emozioni, avviata da Thorndike e continuata poi da Gardner, ha suscitato l'interesse di altri due importanti ricercatori statunitensi, Peter Salovey e John D. Mayer, che, partendo proprio da questa nuova visione dell'intelligenza e delle emozioni, introducono il costrutto dell'"intelligenza emotiva" (Kanesan & Fauzan, 2019). Nella visione di questi due ricercatori l'intelligenza emotiva può essere definita come *"l'abilità di monitorare le proprie e altrui emozioni, di discriminare tra esse e di usare questa informazione come guida del proprio pensiero e delle proprie azioni"* (Gayathri & Meenakshi, 2013, p 48). Il termine chiave nella concezione di questi due ricercatori è rappresentato dalla parola "abilità" (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Nella visione di Salovey e Mayer l'intelligenza emotiva non costituisce un tratto statico della persona ma si configura come un insieme di abilità cognitive e di processamento mentale delle emozioni che aumentano con l'età e che possono essere potenziate attraverso specifici programmi (Kanesan & Fauzan, 2019). Queste abilità previste dal modello di Salovey e Mayer risultano essere di fondamentale importanza per lo sviluppo di un individuo perché gli consentono di *"percepire accuratamente, di valutare e di esprimere un'emozione; di accedere e/o generare emozioni quando queste facilitano il pensiero; di comprendere e analizzare un'emozione; e di regolare le emozioni per promuovere la crescita emotiva e intellettuale"* (Mayer & Salovey, 1997, p 10). Sulla base di questa definizione, nel 1997 Salovey e Mayer propongono un modello di intelligenza emotiva che prevede quattro principali abilità: la percezione, l'assimilazione, la comprensione e la regolazione (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Gayathri & Meenakshi, 2013). La percezione implica da un lato la capacità di riconoscere e differenziare le proprie emozioni, sfruttando l'attivazione fisiologica e i processi di valutazione cognitiva e dall'altro la capacità di identificare le emozioni altrui, facendo affidamento ai segnali corporei che l'altro manifesta, come le espressioni del volto, la voce, la postura o i comportamenti messi in atto (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Gayathri & Meenakshi, 2013). L'assimilazione rappresenta la capacità di usare le emozioni per agevolare processi cognitivi, quali il ragionamento e il problem solving e la comunicazione interpersonale (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Questo è possibile perché le emozioni sono in grado di orientare l'attenzione

di un individuo verso specifici stimoli all'interno dell'ambiente circostante, fungono da supporto nel processo di presa di decisione, consentono ad un individuo di cambiare prospettiva su una determinata situazione e gli permettono di affrontare un problema in modo più creativo (Kanesan & Fauzan, 2019). La comprensione ha a che fare con la capacità di un individuo di capire come le emozioni nascono e si sviluppano, di cogliere le connessioni e le differenze tra emozioni simili e di individuare il significato di quelle specifiche emozioni (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Inoltre, appartengono a questa abilità anche la capacità di distinguere tra loro più emozioni che avvengono contemporaneamente e di riconoscere la trasformazione di un'emozione in un'altra a essa simile (Kanesan & Fauzan, 2019). Infine, la regolazione si configura come la capacità di gestire le emozioni in vista del raggiungimento di un obiettivo (Gayathri & Meenakshi, 2013). Queste quattro dimensioni sono organizzate gerarchicamente e possono essere considerate come i quattro livelli che un individuo deve superare per essere considerato emotivamente intelligente (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Ai livelli più bassi della gerarchia si collocano la percezione delle emozioni e la capacità di assimilazione mentre ai livelli più alti si trovano la comprensione delle emozioni e la loro regolazione, che si configurano infatti come processi più complessi (Gayathri & Meenakshi, 2013). Nello specifico, un individuo, per essere considerato emotivamente intelligente, deve innanzitutto essere consapevole delle emozioni che sta provando e deve essere in grado di esprimerle. Una volta sviluppata questa capacità, può accedere al livello successivo, che consiste nell'essere capace di distinguere tra loro diverse emozioni e di identificare quegli stati emotivi che hanno un'influenza sul pensiero. Dopodiché, una volta che questa abilità si è consolidata, l'individuo manifesta la capacità di comprendere le emozioni complesse e di riconoscere il passaggio da un'emozione all'altra. Infine, grazie a queste tre abilità, l'individuo diventa capace di gestire le proprie emozioni, di regolarle e di controllare i propri impulsi (Kanesan & Fauzan, 2019). Dal momento che in questo modello l'intelligenza emotiva viene considerata esclusivamente come un'abilità cognitiva, la letteratura si riferisce ad esso con il nome di "modello di abilità" dell'intelligenza emotiva e, in quest'ottica, gli strumenti che vengono considerati più adatti per la sua misurazione sono i test di performance, ovvero prove volte a valutare l'effettiva capacità di un soggetto di utilizzare le emozioni per risolvere prove di diversa natura (Hughes & Rhys Evans, 2018).

Nonostante il modello di Salovey e Mayer venga oggi considerato uno dei modelli più impattanti e esplicativi nell'ambito dell'intelligenza emotiva, nel corso degli anni successivi sono stati proposti altri modelli, che si allontanano dalla visione dell'intelligenza emotiva come di un'abilità puramente cognitiva per abbracciare una concezione più ampia di questo costrutto, che considera l'intelligenza

emotiva sia come un'abilità che come una disposizione generale o un tratto: l'intelligenza emotiva viene così a configurarsi come un insieme di caratteristiche che hanno a che fare con l'intelletto ma anche con la sfera della personalità, della motivazione e della relazione (Gayathri & Meenakshi, 2013). Questi modelli vengono chiamati in letteratura "modelli misti" e i due principali esempi di questo approccio sono il "Modello della Competenza" di Daniel Goleman e il Modello dell'Intelligenza Socio-emozionale" di Reuven Bar-on (Kanesan & Fauzan, 2019). Partendo dal primo modello citato è innanzitutto importante sottolineare come, sebbene il costrutto dell'intelligenza emotiva sia stato introdotto per la prima volta da Salovey e Mayer, è a Daniel Goleman che si deve la sua grande diffusione e l'aumentato interesse da parte dei ricercatori a questo tema (Kanesan & Fauzan, 2019). Nel 1995 Goleman pubblica un libro dal titolo "Intelligenza emotiva: perché ci rende felici?" in cui espone la sua visione di questo costrutto. Nella visione di Goleman l'intelligenza emotiva è costituita da cinque dimensioni: la consapevolezza di sé, la regolazione di sé, le abilità sociali, l'empatia e la motivazione (Kanesan & Fauzan, 2019). Queste cinque dimensioni possono essere usate come base per sviluppare quelle che Goleman chiama "competenze emotive", dove con questa espressione egli fa riferimento ad un insieme di abilità e competenze legate all'ambito emotivo che possono essere imparate e potenziate (Gayathri & Meenakshi, 2013; Kanesan & Fauzan, 2019). Secondo Goleman queste competenze emotive risultano essere di fondamentale importanza soprattutto in ambito lavorativo, tanto che nella seconda edizione del suo libro egli riduce il numero di dimensioni di base dell'intelligenza emotiva a quattro (consapevolezza di sé, padronanza di sé, gestione di sé e gestione delle relazioni) e individua per ciascuna una serie di abilità e di tratti di personalità che possono essere sviluppati a partire da esse (Fernández-Berrocal, 2006).

Sulla scia del modello di Goleman anche Rauven Bar-On, uno psicologo israeliano che per anni si è occupato di emozioni, propone un modello di intelligenza emotiva che considera quest'ultima non come un'abilità puramente cognitiva, ma come un insieme di fattori non cognitivi che aiutano l'individuo a far fronte in modo efficace alle richieste dell'ambiente (Bar-On, 2000; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Bar-On introduce il concetto di "intelligenza socio-emozionale", intendendo con esso *"una varietà di abilità emotive e di tratti di personalità interconnessi tra loro, che sono ben assodati e interagiscono tra loro"* (Fernández-Berrocal & Extremera, 2013, p 9). Essa è costituita da cinque fattori, ognuno dei quali è a sua volta composto da sottofattori. Questi fattori sono: le abilità intrapersonali, che si riferiscono alla capacità di comprendere i propri stati interni; le abilità interpersonali, che fanno riferimento alla capacità di comprendere gli stati mentali degli altri; l'adattabilità, che indica la capacità di cambiare i propri stati emotivi per adattarsi all'ambiente

circostante; la gestione dello stress, che indica la capacità di far fronte a situazioni stressanti; e infine l'umore generale, che indica la capacità di esprimere emozioni positive e di essere ottimisti (Gayathri & Meenakshi, 2013). Secondo Bar-On gli individui che presentano elevati livelli di queste abilità sono più competenti nel gestire le richieste dell'ambiente e le sfide della vita quotidiana (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

I modelli misti, considerando l'intelligenza emotiva come un insieme di abilità, competenze, caratteristiche personali, disposizioni e tratti, aprono la strada per quei modelli che si allontanano definitivamente dalla concezione dell'intelligenza emotiva come un insieme di abilità cognitive, per descrivere quest'ultima come un costrutto legato alla sfera della personalità e dell'autopercezione. Tra questi modelli, quello principale è rappresentato dal Modello dell'Intelligenza Emotiva di Tratto, proposto da Kostantinos V. Petrides e Adrian Furnham. Questo modello verrà trattato in modo approfondito nel paragrafo successivo.

2.2-PETRIDES E FURNHAM: L'INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO.

Come riportato nel paragrafo precedente, altri due importanti ricercatori che si sono interessati allo studio dell'intelligenza emotiva sono Kostantinos V. Petrides e Adrian Furnham, ai quali si deve l'introduzione di un nuovo modello di intelligenza emotiva, che è il modello dell'"Intelligenza Emotiva di Tratto". Questo modello si differenzia sia dalla visione di Salovey e Mayer sia dalle teorizzazioni di Goleman e Bar-On perché concepisce l'intelligenza emotiva non tanto come un insieme di abilità o come un insieme di competenze e disposizioni, bensì come una *"costellazione di percezioni emozionali, localizzate ai livelli più bassi della gerarchia della personalità"* (Petrides, Siegling & Saklofske, 2016, p 92). Nella visione di questi due ricercatori l'intelligenza emotiva è legata al dominio della personalità e viene concepita come *"un tratto di personalità che cattura le differenze individuali nel riconoscimento, nel processamento e nella regolazione di informazioni caricate emotivamente"* (Piqueras, Mateu-Martinez, Cejudo & Pérez-González, 2019, p 2). Secondo questi due ricercatori quando si parla di intelligenza emotiva non si fa riferimento tanto alla reale capacità di un soggetto di riconoscere, processare e utilizzare le informazioni derivanti dalle emozioni quanto piuttosto alla percezione che quel soggetto ha del suo mondo emozionale, quindi delle sue abilità emotive e delle conseguenti disposizioni comportamentali (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Dal momento che questa nuova concezione proposta da Petrides e Furnham ha a che fare con il dominio dell'autopercezione, in letteratura i ricercatori si riferiscono ad essa anche con l'espressione di *"autoefficacia emotiva di tratto"* (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pérez-González, 2016).

Secondo questo modello, l'intelligenza emotiva di tratto rappresenta un costrutto gerarchico e multidimensionale (Kanesan & Fauzan, 2019). Nello specifico essa è costituita da quindici dimensioni, legate al dominio delle emozioni (Petrides, Siegling & Saklofske, 2007). La prima dimensione è quella dell'adattabilità, che indica la tendenza di un individuo a essere flessibile e aperto al cambiamento: persone con alti livelli di adattabilità sono in grado di adattarsi facilmente a nuove circostanze; al contrario, soggetti che presentano bassi livelli di questa caratteristica sono riluttanti al cambiamento e modificano difficilmente la loro idea. La seconda dimensione è rappresentata dall'assertività: con questa espressione si fa riferimento alla tendenza di un individuo a credere fortemente nelle proprie idee e a combattere per i propri ideali. La terza caratteristica è quella dell'espressione delle emozioni: essa è legata alla capacità di esprimere efficacemente e accuratamente le proprie emozioni, in modo da far capire agli altri il proprio stato emotivo. La quarta caratteristica è rappresentata dalla gestione delle emozioni negli altri: gli individui che presentano alti livelli di questa dimensione sono in grado di influenzare le emozioni altrui, mettendo in atto delle azioni adeguate rispetto allo stato emotivo che l'altro sta provando mentre soggetti con bassi livelli di espressione delle emozioni faticano a far fronte alle emozioni manifestate dagli altri e si lasciano sopraffare da esse. La quinta dimensione è quella della percezione delle emozioni, che indica la capacità di un individuo di avere consapevolezza degli stati emotivi propri e altrui. La sesta caratteristica è quella della regolazione emotiva, che indica la capacità di una persona di regolare e controllare le proprie emozioni a seconda della situazione in cui si trova. La settima dimensione prende il nome di "bassa impulsività" e ha a che fare con la capacità di un individuo di ragionare e di passare in rassegna tutte le informazioni disponibili prima di prendere una decisione e di trasformarla in azione. L'ottava caratteristica è rappresentata dall'abilità nelle relazioni interpersonali: questa caratteristica indica la capacità di avviare e di mantenere nel tempo legami sociali significativi. La nona caratteristica è rappresentata dall'autostima: quest'ultima fa riferimento alla valutazione che ogni individuo attribuisce a sé stesso. Le persone che presentano elevati livelli di autostima sono sicure di sé, positive e si sentono soddisfatte della propria vita mentre le persone che presentano bassi livelli di autostima tendono a svalorizzarsi e a formulare giudizi negativi relativi a sé stessi. La decima dimensione è rappresentata dall'automotivazione: le persone che presentano alti livelli di questa dimensione manifestano il desiderio di dare sempre il massimo nelle attività che svolgono e hanno un forte senso di realizzazione; al contrario individui che presentano bassi livelli di questa caratteristica hanno bisogno di molti incentivi e di molto incoraggiamento per portare a termine le attività iniziate. L'undicesima dimensione è rappresentata dalla competenza sociale: gli individui che presentano elevati livelli di questa dimensione sono in

grado di usare le social skills e si mostrano come individui sensibili e perspicaci a livello sociale mentre soggetti che presentano bassi livelli di questa dimensione dispongono di social skills limitate e spesso non sanno come comportarsi nelle diverse situazioni. La dodicesima dimensione è rappresentata dalla gestione dello stress: quest'ultima fa riferimento alla capacità di un individuo di gestire la pressione e di utilizzare strategie di coping efficaci per far fronte a situazioni stressanti. La tredicesima caratteristica è rappresentata dall'empatia di tratto: questa dimensione fa riferimento alla capacità di comprendere e di provare le emozioni, i desideri e le esigenze dell'altro. La quattordicesima dimensione è quella della felicità di tratto: le persone che esperiscono elevati livelli di questa dimensione hanno una visione positiva del proprio presente e si sentono felici e spensierate; al contrario, le persone con bassi livelli si mostrano deluse e non soddisfatte della propria vita attuale. Infine, la quindicesima dimensione è rappresentata dall'ottimismo di tratto. Quest'ultima ha a che vedere con la visione del proprio futuro: i soggetti con elevati livelli di questa dimensione tendono ad avere una visione positiva del proprio futuro; al contrario, gli individui con bassi livelli di questa dimensione tendono a percepire il proprio futuro come negativo e avverso. Secondo Petrides e Furnham queste quindici dimensioni possono essere raggruppate all'interno di quattro fattori: benessere, auto-controllo, emozionalità e sociabilità (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). Il benessere ha a che vedere con la capacità di adattarsi alle circostanze in modo efficace; l'autocontrollo riguarda la capacità di controllare le proprie emozioni e i propri impulsi; l'emozionalità ha a che vedere con le capacità di riconoscimento, gestione ed espressione delle emozioni; infine, la sociabilità racchiude in sé tutte le abilità legate alla costruzione e al mantenimento di legami sociali (Kanesan & Fauzan, 2019).

Questi quattro fattori sembrano avere una grande influenza sui diversi domini di vita, agendo come fattori di protezione rispetto allo sviluppo di forme di psicopatologia o di coinvolgimento in comportamenti a rischio o come fattori di promozione di competenze individuali positive (Alavi, Mehrinezhad Abolghasem, Amini & Kaur, 2017). Dato l'impatto positivo che l'intelligenza emotiva di tratto può avere nella vita delle persone, alcuni ricercatori si sono interrogati su quali fattori intervengono a promuovere le caratteristiche previste dal modello dell'intelligenza emotiva di tratto (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). In merito a tale tema, i pochi studi finora condotti forniscono risultati contrastanti. Infatti, sebbene alcune ricerche evidenzino come l'intelligenza emotiva di tratto sia presente sin dalla nascita e sia legata al temperamento di un individuo, altri studi suggeriscono che il contesto familiare può avere un impatto sul suo sviluppo (Keefer, Holden & Parker, 2013; Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). In particolare, sembra che sia possibile

individuare due fattori legati al contesto familiare che influiscono sul grado di intelligenza emotiva di tratto presente in un individuo, che sono il funzionamento familiare e lo stile genitoriale. Per quanto riguarda il funzionamento familiare, in una ricerca condotta da Alavi, Mehrinezhad, Abolghasem, Amini e Kaur (2017) su un campione di 547 partecipanti di età compresa tra i 16 e i 24 anni, provenienti da diversi paesi del mondo, è emerso come i soggetti che presentano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto sono quelli che provengono da famiglie con un più alto grado di adattabilità e coesione, dove con adattabilità si intende la capacità dei membri familiari di accordarsi sulla risoluzione di un problema mentre per coesione si intende il grado di vicinanza dei componenti di un nucleo familiare (Alavi, Mehrinezhad, Amini, & Parthaman Singh, 2017). Per quanto riguarda invece lo stile genitoriale, uno studio condotto da Argyriou, Bakoyannis e Tantaros (2016) su un campione di 127 adolescenti greci mette in evidenza come esiste una relazione tra il livello di intelligenza emotiva di tratto e lo stile genitoriale percepito dai partecipanti. Nello specifico da questo studio emerge come i partecipanti che percepiscono i loro genitori come autorevoli riportano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto mentre i partecipanti che descrivono i loro genitori come autoritari riportano livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto (Argyriou, Bakoyannis & Tantaros, 2016). Sebbene i risultati di questi studi non siano stati confermati da altre ricerche, essi costituiscono comunque una risorsa importante perché suggeriscono come la famiglia potrebbe avere un ruolo nello sviluppo e nella promozione dell'intelligenza emotiva di tratto.

2.3-INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO: TRA FATTORE DI RISCHIO E FATTORE DI PROTEZIONE.

Come riportato nel paragrafo precedente, le ricerche condotte finora mettono in evidenza come il costrutto dell'intelligenza emotiva di tratto impatti significativamente su diversi domini di vita, nelle diverse tappe dell'esistenza (Alavi, Mehrinezhad Abolghasem, Amini & Kaur, 2017). Sebbene gli studi condotti fino ad ora si concentrino maggiormente sulle fasce dell'adolescenza e dell'adulthood mentre ci sono meno studi condotti sull'infanzia, in generale essi mostrano come la presenza di alti livelli di intelligenza emotiva di tratto abbia un impatto positivo sulle diverse aree di funzionamento umano in qualsiasi momento della vita (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). Nel suo articolo dal titolo "Developments in Trait Emotional Intelligence Research", Petrides sottolinea come l'intelligenza emotiva di tratto abbia dei risvolti pratici in diversi ambiti, che includono l'ambito della salute fisica e mentale, l'ambito dello sviluppo

individuale e l'ambito sociale (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016).

Per quanto riguarda l'ambito della salute fisica e mentale, molteplici ricerche evidenziano come l'intelligenza emotiva di tratto abbia un impatto positivo su entrambe queste aree, con elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto associati a minore dolore fisico e minori difficoltà emotive e comportamentali (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Per quanto riguarda la salute fisica, in uno studio condotto su un campione di 28 giocatori di tennis di età compresa tra i 16 e i 36 anni, traspare come l'intelligenza emotiva di tratto sia collegata a più bassi livelli di secrezione di cortisolo in situazioni stressanti, riducendo la probabilità di incorrere in infiammazioni o altri disturbi fisici sul lungo periodo (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert & Achtzehn, 2014). Inoltre, in un'importante metanalisi condotta da Kun e Demetrovics (2010) con l'obiettivo di indagare la relazione tra l'intelligenza emotiva di tratto e diverse forme di dipendenza durante l'adolescenza e l'età adulta viene evidenziato come soggetti con bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto tendano a consumare maggiori quantità di alcol, a fumare di più e ad assumere sostanze illegali con maggiore frequenza, aumentando il rischio di peggiorare la loro condizione fisica. Inoltre, in alcuni studi considerati in questo lavoro meta-analitico è emerso anche come a bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto corrisponda un aumento delle dipendenze comportamentali, come l'uso problematico di internet, il gioco d'azzardo e lo shopping compulsivo (Kun & Demetrovics, 2010). Infine, nella sua rassegna Petrides, insieme ai suoi collaboratori (2016), evidenzia come l'intelligenza emotiva di tratto correli positivamente con la messa in atto di comportamenti volti a promuovere la salute fisica: in particolare sembra che soggetti con elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto facciano tanta attività fisica e portino avanti una dieta salutare (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). Per quanto riguarda invece la salute mentale, in generale gli studi mostrano come l'intelligenza emotiva di tratto possa essere considerata un importante fattore di protezione sia rispetto a problemi di tipo internalizzante, sia rispetto a problemi di tipo esternalizzante (Mathew, Kumar Verma & Singh, 2022). In uno studio condotto da Maria Poulou (2014) su 559 studenti di età compresa tra 12 e 14 anni, a cui è stato chiesto di compilare tre questionari volti ad indagare l'intelligenza emotiva di tratto, le social skills e le principali manifestazioni del disagio adolescenziale è emerso come studenti con più alti livelli di intelligenza emotiva di tratto e di social skills hanno meno probabilità di sviluppare difficoltà emotive e problemi comportamentali (Poulou, 2014). Un risultato simile è stato ottenuto anche da Salavera, Usà e Teruel (2019), i quali hanno indagato la relazione tra intelligenza emotiva di tratto, social skills e problemi internalizzanti in un campione di 1358 studenti di età compresa tra i 12 e i

17 anni. Da questo studio emerge come elevati livelli di problemi internalizzanti, che includono depressione, ansia, ansia sociale e sintomi post-traumatici, siano associati a più bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto e di social skills. Questa relazione sembra risentire dell'effetto del genere: essa, infatti, risulta essere più intensa nelle femmine rispetto che nei maschi (Salavera, Usà & Teruel, 2019). Uno studio che indaga invece la relazione tra intelligenza emotiva di tratto e problemi esternalizzanti è lo studio di Shahzad, Begum e Kahn (2013) in cui è emersa l'esistenza di una forte associazione negativa tra l'intelligenza emotiva di tratto e l'aggressività in preadolescenza e adolescenza. In particolare, questo studio, condotto su un campione di 140 partecipanti di età compresa tra i 12 e i 16 anni, mostra come i soggetti con più bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto sono quelli che presentano più alti livelli di aggressività fisica, di aggressività verbale, di rabbia e di ostilità (Shahzad, Begum & Kahn, 2013). Queste evidenze sono state poi confermate in una recente rassegna condotta da Mathew, Kumar Verma e Singh (2022) con l'obiettivo di indagare il ruolo dell'intelligenza emotiva durante l'adolescenza. In questa rassegna, gli autori sottolineano come l'intelligenza emotiva di tratto risulti negativamente associata ad aggressività, dipendenza da internet, bullismo e comportamenti a rischio: dunque, ragazzi che dispongono di bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto tendono a manifestare livelli più elevati di aggressività, ad essere maggiormente dipendenti da Internet e a coinvolgersi maggiormente in forme di bullismo e cyberbullismo e in forme di comportamento a rischio (Mathew, Kumar Verma, Parkash Singh, 2022). Nel complesso le ricerche finora condotte sembrano suggerire che la presenza di alti livelli di intelligenza emotiva di tratto costituisce un importante fattore di protezione rispetto a problemi internalizzanti e esternalizzanti mentre la presenza di bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto può trasformarsi in un fattore di rischio sia per difficoltà emotive che per problemi comportamentali (Mathew, Kumar Verma & Singh, 2022).

Per quanto riguarda l'ambito dello sviluppo individuale, le ricerche finora condotte mostrano come l'intelligenza emotiva di tratto correli positivamente con diverse competenze che consentono all'individuo di adattarsi efficacemente all'ambiente circostante. Tra queste competenze rientrano innanzitutto le strategie di coping (Fteiha & Awwad, 2020). Gli studi condotti in merito alla relazione che intercorre tra intelligenza emotiva di tratto e strategie di coping sottolineano come soggetti che possono contare su elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto tendono ad adottare strategie di coping positive e efficaci (Fteiha & Awwad, 2020). In uno studio condotto da Mavroveli, Petrides Rieffe e Bakker (2007) su un campione di 282 partecipanti di età compresa tra gli 11 e i 15 anni, con l'obiettivo di indagare la relazione tra intelligenza emotiva di tratto, benessere psicologico e competenza sociale emerge come i soggetti che dispongono di elevati livelli di intelligenza

emotiva di tratto tendono a ricorrere a strategie di coping positive ed efficaci; al contrario, i ragazzi che presentano livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto tendono ad usare strategie di coping che si rivelano poi poco efficaci per fronteggiare la situazione in cui si trovano (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Un risultato simile è stato ottenuto anche in uno studio più recente condotto da Fteiha e Awwad (2020) con l'obiettivo di indagare la relazione tra intelligenza emotiva e tipologia di strategia di coping adottata in un campione di 265 studenti universitari. Le strategie di coping considerate in questo studio sono divise in quattro categorie: strategie di coping attivo centrato sul problema, che consistono nell'analizzare il problema e nell'agire su di esso; strategie di coping attivo centrato sull'emozione, che riguardano lo sviluppo di un equilibrio emotivo durante la situazione stressante; strategie di coping passivo centrato sul problema, che comprendono l'evitamento o il distanziamento dal problema; e infine strategie di coping passivo centrato sull'emozione, che comprendono lo sviluppo di emozioni negative rispetto al problema che si sta affrontando, come il panico o la colpa. Quello che è emerso da questo studio è che esiste una correlazione positiva tra intelligenza emotiva e strategie di coping attivo e una correlazione negativa tra intelligenza emotiva di tratto e strategie di coping passivo (Fteiha & Awwad, 2020). Un'altra caratteristica individuale che sembra correlare positivamente con l'intelligenza emotiva di tratto è la creatività. Nella loro rassegna condotta nel 2016, Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González riportano come l'intelligenza emotiva di tratto sia associata a maggiori livelli di creatività in studenti universitari (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016).

Infine, per quanto riguarda l'ambito sociale, gli studi mostrano come in generale l'intelligenza emotiva di tratto porti ad un migliore adattamento all'ambiente circostante e alla costruzione di relazioni positive (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). Alcuni studi mettono in evidenza come bambini e adolescenti che presentano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto hanno più probabilità di ottenere buoni risultati a scuola e di instaurare relazioni positive con i compagni (Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016; Baroncelli & Ciucci, 2014). In una recente metanalisi condotta da McCann, Jiang, Brown, Bucich, Double & Minbashian (2020) viene sottolineato come l'intelligenza emotiva impatti moderatamente sulle prestazioni accademiche degli studenti, per cui ragazzi che presentano alti livelli di intelligenza emotiva tendono ad ottenere voti più alti nei test scolastici. Questa associazione sembra essere più intensa quando il costrutto dell'intelligenza emotiva viene misurato attraverso i test di performance rispetto a quando viene misurato attraverso questionari self-report. In questa metanalisi viene specificato che la relazione che intercorre tra

intelligenza emotiva nelle sue diverse teorizzazioni e performance accademica è regolata da due meccanismi: regolazione delle emozioni e costruzione di relazioni sociali. Sembra che, a prescindere dal genere e dal livello di istruzione, studenti capaci di regolare le proprie emozioni e di costruire relazioni positive con i pari ottengano risultati migliori rispetto ai compagni che presentano delle difficoltà in questi due processi (McCann, Jiang, Brown, Bucich, Double & Minbashian, 2020). Inoltre, diversi studi sottolineano come elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto promuovono la messa in atto di comportamenti prosociali e disincentivano il coinvolgimento in comportamenti aggressivi e devianti (Maraveli, Petrides, Rieffe e Bakker, 2007; Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). Questo sembra essere particolarmente vero durante la preadolescenza e l'adolescenza, in cui disporre di elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto costituisce un importante fattore di protezione rispetto alla messa in atto di comportamenti aggressivi, di comportamenti devianti rispetto al contesto scolastico e di atti di bullismo.

La relazione che intercorre tra intelligenza emotiva di tratto e coinvolgimento in episodi di bullismo, sia in quanto bullo, che in quanto vittima, che in quanto spettatore verrà trattata in modo approfondito nel paragrafo successivo.

2.4-INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO E BULLISMO.

Un periodo in cui l'intelligenza emotiva di tratto sembra giocare un ruolo di fondamentale importanza è quello che inizia con la preadolescenza e prosegue poi durante l'adolescenza vera e propria (Mathew, Kumar Verma & Singh, 2022). Si tratta di quella fase della vita in cui il soggetto si ritrova ad affrontare il difficile compito evolutivo di andare alla ricerca di un senso di sé stabile per rispondere in modo definitivo alla domanda "Chi sono io?" (Salavera, Usàn & Teruel, 2019). Con l'obiettivo di superare al meglio questo compito, l'adolescente sposta la sua attenzione a livello relazionale dalla famiglia di origine, dove ha fatto le sue prime esperienze di natura interpersonale, al gruppo dei pari. Nell'ambito delle relazioni con i pari, l'adolescente può effettuare sia esperienze positive, come relazioni d'amicizia caratterizzate da intimità e reciprocità, le prime relazioni amorose o le prime uscite con il gruppo in autonomia ma può anche ritrovarsi a vivere esperienze negative, che impattano pesantemente sullo sviluppo del proprio sé, come il bullismo. Come riportato nel primo capitolo numerosi studi sono stati condotti con l'obiettivo di capire quali fattori contribuiscono ad aumentare o al contrario a diminuire la probabilità di essere coinvolti in episodi di bullismo, sia nel ruolo di bullo, che nel ruolo di vittima che nel ruolo di spettatore. Tra questi fattori rientra anche l'intelligenza emotiva di tratto. Come descritto nel paragrafo precedente, in

ambito scolastico, alti livelli di intelligenza emotiva di tratto sembrano promuovere forme di comportamento prosociale nei confronti dei compagni e disincentivare la messa in atto di comportamenti antisociali o di ribellione nei confronti dell'ambiente scolastico (Mavroveli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009; Petrides, Micolajczack, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham & Pèrez-González, 2016). In un importante studio condotto da Mavroveli, Petrides, Rieffe e Bakker (2007) su un campione di 282 preadolescenti olandesi traspare come i partecipanti con elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto vengono indicati in misura maggiore dai compagni come persone cooperative e collaborative (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). A partire da questa evidenza, alcuni ricercatori hanno iniziato ad indagare il rapporto che intercorre tra il bullismo e l'intelligenza emotiva di tratto, con l'obiettivo ultimo di capire se l'intelligenza emotiva di tratto possa essere considerata un fattore di protezione rispetto al coinvolgimento in episodi di bullismo, sia nel ruolo di bullo che nel ruolo di vittima. Le prime ricerche che indagano in modo specifico il rapporto tra bullismo e intelligenza emotiva di tratto risalgono a circa quindici anni fa. Un primo importante studio da citare è stato condotto da Stella Mavroveli e Maria Josè Sánchez-Ruiz nel 2011 con lo scopo di indagare la relazione dell'intelligenza emotiva di tratto con i risultati scolastici e il bullismo in un campione di bambini e preadolescenti di età compresa tra i 7 e i 12 anni. Per indagare la relazione tra intelligenza emotiva di tratto e bullismo le due ricercatrici hanno utilizzato sia questionari self-report, sia la tecnica del "Guess Who Peer Assessment", che consiste nel chiedere agli studenti di indicare quali compagni possiedono una certa caratteristica o si comportano in un certo modo. Quello che emerge da questo studio, grazie all'utilizzo di queste due diverse tecniche di ricerca, è che gli studenti che dispongono di più alti livelli di intelligenza emotiva di tratto si percepiscono come più collaborativi e meno inclini a mettere in atto comportamenti da bullo rispetto ai compagni con livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto. Gli stessi risultati vengono poi confermati nelle valutazioni fatte dai compagni, dalle quali traspare come gli studenti che dispongono di più alti livelli di intelligenza emotiva di tratto vengono nominati dai compagni come più prosociali e meno "bulli" rispetto agli studenti dotati di livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Un risultato simile è stato ottenuto in un altro studio condotto l'anno seguente da Kokkinos e Kipritsi (2012), i quali hanno come obiettivo quello di studiare come alcune variabili socio-emozionali, tra cui l'intelligenza emotiva di tratto, l'empatia e l'autoefficacia, impattano sul coinvolgimento di bambini e preadolescenti nelle diverse forme di bullismo. I risultati ottenuti in questo studio mettono in evidenza l'esistenza di una correlazione negativa tra bullismo e intelligenza emotiva di tratto, per cui i partecipanti con più alti livelli di intelligenza emotiva di tratto tendono a coinvolgersi meno sia in forme di bullismo diretto che in

forme di bullismo indiretto (Kokkinos & Kipritsi, 2012). A partire da queste prime ricerche, altri studi sono poi stati condotti con l'obiettivo di indagare in modo ancora più specifico come le diverse dimensioni che compongono l'intelligenza emotiva di tratto impattano sui diversi ruoli previsti nel fenomeno del bullismo. Un primo studio, che prende in considerazione l'influenza delle singole dimensioni dell'intelligenza emotiva di tratto sul coinvolgimento degli adolescenti in forme di bullismo nei diversi ruoli di bullo e di vittima è uno studio condotto da Lomas, Stough, Hansen e Downey nel 2012 su un campione di 68 adolescenti australiani. Da questo studio emerge come i partecipanti che riportano di essere coinvolti maggiormente in episodi di bullismo nel ruolo di bullo presentano bassi livelli nella dimensione della percezione delle emozioni altrui: sembra dunque che i bulli faticino ad identificare quale emozione l'altro sta provando e a riconoscere le possibili conseguenze delle loro emozioni. Un altro risultato significativo emerso da questo studio è che gli adolescenti che si percepiscono come più vittimizzati dai loro compagni ottengono punteggi inferiori nelle scale volte ad indagare le dimensioni della gestione delle emozioni, del controllo delle emozioni e dell'uso cognitivo delle emozioni: sembra dunque che gli adolescenti che faticano a gestire, a controllare e a usare le emozioni per i propri scopi abbiano più probabilità di essere vittimizzati (Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012). Sebbene non tutti gli studi successivi confermino questi risultati, con una ricerca condotta da Baroncelli e Ciucci (2014) che mostra come i preadolescenti che agiscono atti di bullismo non si percepiscono carenti nel cogliere e nel comprendere le emozioni altrui ma piuttosto nel regolare e nell'usare le proprie emozioni, in generale i ricercatori attuali vanno nella direzione di credere che tanto i bulli quanto le vittime abbiano delle difficoltà sia nella comprensione che nella gestione e nel controllo delle proprie e altrui emozioni (Leòn del Barco; Mendo Lazàro, Polo del Rio, & Lòpez Ramos, 2020; Schokman et al., 2014). A tal proposito è importante citare una recente rassegna condotta nel 2022 da Rueda, Pèrez-Romero, Victoria Cerezo e Fernàndez-Berrocal con l'obiettivo di indagare come l'intelligenza emotiva e le sue dimensioni differiscono nei diversi ruoli del bullismo, in particolare nel bullo e nella vittima. Innanzitutto, da questa rassegna emerge come a livello generale preadolescenti e adolescenti che ottengono punteggi più bassi nei questionari volti ad indagare l'intelligenza emotiva di tratto risultano essere più coinvolti in situazioni di bullismo, sia nel ruolo di bullo che nel ruolo di vittima. Prendendo in considerazione i singoli ruoli del bullo e della vittima, questa rassegna mette in evidenza differenze importanti nelle diverse dimensioni dell'intelligenza emotiva di tratto. In particolare, per quanto riguarda il ruolo del bullo, sembra che preadolescenti e adolescenti che agiscono atti di bullismo presentino delle difficoltà nel prestare attenzione e riconoscere le proprie emozioni, nel distinguere tra diversi stati emotivi e nel trasformare emozioni

negative in emozioni positive mentre per quanto riguarda il ruolo della vittima sembra che ragazzi che si ritrovano a subire atti di bullismo siano molto attenti ai loro stati emotivi ma faticano nel distinguere tra emozioni diverse, nel passare da un'emozione negativa a una positiva e nel gestire e controllare i propri stati emotivi (Rueda, Pèrez-Romero, Cerezo & Fernàndez-Berrocal, 2022). Queste difficoltà di natura emotiva riscontrate nelle vittime di bullismo sono state poi confermate da una metanalisi molto recente condotta da Zhang e Chen (2023) con l'obiettivo di indagare il rapporto che intercorre tra intelligenza emotiva di tratto e vittimizzazione in preadolescenti, adolescenti e giovani adulti. Questa metanalisi evidenzia come, in generale, partecipanti che presentano livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto hanno più probabilità di essere vittimizzati dai compagni rispetto ai ragazzi che presentano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto. Secondo gli autori questo ruolo di protezione svolto dall'intelligenza emotiva di tratto rispetto alla probabilità di essere vittimizzati durante l'adolescenza sarebbe dovuto al fatto che i ragazzi che presentano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto tendono a gestire meglio le situazioni negative e ad adottare strategie di coping flessibili: questo aiuterebbe loro a sperimentare relazioni sociali positive e a ridurre la probabilità di essere scelti come vittime di atti di bullismo (Zhang & Chen, 2023).

Sebbene il bullo e la vittima vengano riconosciuti come i principali ruoli nelle situazioni di bullismo, esiste anche un terzo ruolo importante da considerare, che è quello dello spettatore. Nonostante ad oggi non siano ancora stati condotti studi volti ad indagare nello specifico la relazione che intercorre tra il costrutto dell'intelligenza emotiva di tratto e il ruolo dello spettatore e a studiare il peso che l'intelligenza emotiva di tratto ha nella scelta dello spettatore di intervenire o meno a favore della vittima, in letteratura sono presenti ricerche che indagano l'influenza dell'intelligenza socio-emozionale e della competenza sociale sui comportamenti degli spettatori. A tal proposito un primo studio importante da citare è quello condotto da Jenkins, Demaray, Fredrick e Summers (2016) su un campione di 636 studenti della scuola media. L'obiettivo di questi ricercatori è quello di indagare l'associazione che intercorre tra i diversi ruoli nel bullismo, tra cui lo spettatore e quattro social skills, che sono la cooperazione, cioè la capacità di collaborare con gli altri, l'assertività, cioè la tendenza a credere e a combattere per le proprie idee, l'empatia, cioè la capacità di comprendere e sentire le emozioni esperite dall'altro e il controllo di sé, cioè la capacità di regolare i propri stati emotivi. Dai dati raccolti emerge come gli spettatori di episodi di bullismo che scelgono di intervenire a favore della vittima presentano elevati livelli di cooperazione, assertività e empatia mentre non è stata trovata alcuna associazione tra queste tre social skills e la scelta di rimanere passivi durante episodi di bullismo (Jenkins, Demaray, Fredrick & Summers, 2016). Un altro studio

significativo è quello condotto da Schokman e colleghi (2014) su un campione di 284 preadolescenti e adolescenti australiani, che ha come obiettivo quello di indagare la relazione esistente tra bullismo, vittimizzazione, intelligenza emotiva di tratto e attitudini verso il bullismo. Quello che emerge da questo studio è che i partecipanti che riportano di avere un atteggiamento antibullismo e di fornire maggiore supporto alle vittime sono quelli che presentano maggiori capacità di gestione e controllo delle emozioni (Schokman et al., 2014). Nel complesso questi due studi sembrano suggerire che disporre di buone competenze sociali e di buone abilità di gestione e di regolazione delle emozioni gioca un ruolo fondamentale nella scelta di intervenire a favore della vittima. Questa evidenza è supportata anche da una recente metanalisi, eseguita con l'obiettivo di vedere come due abilità emotive, cioè l'empatia, prevista anche dal modello dell'intelligenza emotiva di tratto di Petrides e Furnham e la teoria della mente, cioè la capacità di riconoscere gli stati mentali propri e altrui influiscano sui diversi ruoli nelle situazioni di bullismo. In merito al ruolo dello spettatore, questa metanalisi dimostra come preadolescenti e adolescenti che intervengono a difendere le vittime di bullismo dispongono di elevati livelli di empatia, sia affettiva che cognitiva e di teoria della mente mentre non è stata trovata alcuna associazione significativa tra queste caratteristiche e coloro che scelgono di rimanere passivi (Imuta, Song, Henry, Ruffman, Peterson & Slaughter, 2022).

In generale, dunque, sebbene gli studi condotti fino ad oggi non abbiano preso in considerazione nello specifico il costrutto dell'intelligenza emotiva di tratto, sembra che alcune dimensioni legate a questo modello, come l'empatia, la comprensione delle emozioni altrui e la regolazione dei propri stati emotivi giochino un ruolo fondamentale nella scelta di intervenire in situazioni di bullismo.

CAPITOLO 3

IL DISIMPEGNO MORALE.

3.1- MORALITA': DA PIAGET A BANDURA.

Con l'espressione "sviluppo morale" gli psicologi fanno riferimento al *"processo attraverso il quale gli individui ricercano la sensazione di giustizia in relazione agli altri, alla correttezza o scorrettezza delle loro azioni e al modo in cui ogni persona si comporta nelle diverse situazioni"* (Loftabadi, 2008, p 4). I primi studi relativi a tale tema risalgono agli anni Trenta del ventesimo secolo e sono stati condotti da un importante psicologo dello sviluppo, Jean Piaget, che si è occupato per molti anni di sviluppo morale del bambino. Sebbene Piaget abbia dedicato gran parte della sua attenzione allo sviluppo cognitivo del bambino, focalizzandosi su come quest'ultimo costruisce la sua conoscenza del mondo, si è interessato anche allo sviluppo morale in età evolutiva, conducendo studi volti ad indagare come il bambino diventa capace di rispettare le regole imposte dall'ambiente in cui cresce (Haidt, 2008). In particolare, secondo Piaget, il processo attraverso cui i bambini interiorizzano le regole è un processo stadiale, che si articola in tre fasi (Camaioni & Di Blasio, 2007). Durante la prima fase, che occupa i primi tre anni di vita, il bambino non comprende il significato delle norme; dunque, gioca ed esplora l'ambiente circostante senza rispettare alcuna regola (Haidt, 2008). Dopodiché, durante la seconda fase, che ha luogo tra i quattro e i sette anni, il bambino riconosce l'esistenza delle regole e associa quest'ultime all'autorità adulta. In questo stadio il bambino mostra solitamente rispetto per l'autorità rappresentata dagli adulti, soprattutto dai genitori, e obbedisce alle indicazioni che gli vengono fornite dall'esterno per paura di ricevere una punizione. Piaget chiama la moralità caratteristica di questa fase "moralità eteronoma" per sottolineare l'importanza che l'autorità adulta ricopre nella scelta dei bambini di rispettare o meno i principi morali: in questo stadio un bambino considera i principi morali come validi a seconda dell'autorità che li impone e della forza usata per farli rispettare (Camaioni & Di Blasio, 2007; Haidt, 2012). Dopodiché, tra i sette e i dieci anni, il bambino, dedicando sempre maggiore tempo a giocare con i pari ed effettuando le sue prime esperienze di gioco senza la supervisione costante dell'adulto, impara che le regole possono essere frutto di un accordo tra più persone e possono essere cambiate a seconda della situazione (Loftabadi, 2008). In questa fase, detta di "moralità autonoma", il bambino sviluppa un proprio senso di giustizia morale, basato sulla sua capacità di creare e interpretare criticamente le regole (Camaioni & Di Blasio, 2007; Loftabadi, 2008). Il bambino impara a fare questo nell'interazione con i pari: è infatti nella possibilità di giocare e confrontarsi

con i coetanei che il bambino sperimenta i benefici della lealtà e della reciprocità e impara a comportarsi secondo i propri principi morali (Haidt, 2008). Piaget propone dunque un modello di sviluppo morale che prevede il passaggio da una fase in cui il bambino considera dei principi morali validi soltanto perché emessi da un'autorità a una fase in cui il bambino inizia a ragionare criticamente su che cosa è giusto e che cosa è sbagliato e a modificare tali pensieri a seconda del contesto in cui si trova (Loftabadi, 2008).

Queste idee proposte da Piaget vengono riprese qualche anno più tardi da un altro importante psicologo vissuto nel ventesimo secolo, Lawrence Kohlberg, che per molti anni si è occupato dello sviluppo morale in età evolutiva (Haidt, 2008). Quest'ultimo studia lo sviluppo della moralità utilizzando la tecnica dei dilemmi morali, che consiste nel descrivere ai bambini delle situazioni di natura tragica e nel proporre loro delle possibili soluzioni per la situazione descritta (Haidt, 2008). Ogni bambino è chiamato a scegliere una delle possibili soluzioni, facendo affidamento alle proprie idee, ai propri valori e ai propri principi morali (Camaioni & Di Blasio, 2007; Haidt, 2008). Uno dei dilemmi più famosi impiegato da Kohlberg nelle sue ricerche è il dilemma di Heinz, in cui viene descritta la situazione di una donna, Heinz, che si trova in fin di vita a causa di un cancro molto aggressivo. L'unico farmaco disponibile per la cura della malattia della donna ha un costo molto elevato e il marito non può permetterselo. Quest'ultimo inizia allora a valutare l'idea di rubare il farmaco. La domanda che viene posta ai soggetti è la seguente: il marito di Heinz dovrebbe rubare il farmaco per la moglie? (Haidt, 2008). Codificando le risposte date dai bambini a questo genere di situazioni, Kohlberg arriva alla conclusione che lo sviluppo del senso morale in età evolutiva si articola in tre stadi: lo stadio preconvenzionale, lo stadio convenzionale e lo stadio post convenzionale (Loftabadi, 2008). Nello stadio preconvenzionale l'individuo non ha ancora sviluppato dei valori morali riconoscibili; dunque, basa la sua valutazione di un'azione come giusta o come sbagliata sulle possibili ricompense o punizioni associate a quell'azione (Camaioni & Di Blasio, 2007; Haidt, 2008; Loftabadi, 2008). Dopodiché, nello stadio convenzionale, l'individuo abbandona il ragionamento morale basato su punizione e ricompensa per abbracciare una visione dei concetti di giusto e sbagliato basata sull'aderenza di un certo comportamento a norme imposte dalla società. In questa fase il soggetto arriva a considerare un'azione come giusta non tanto perché gli consente di fare il proprio interesse e di ottenere una ricompensa, quanto perché risponde ad una regola imposta dall'esterno e che il soggetto ha precedentemente interiorizzato (Camaioni & Di Blasio, 2007; Haidt, 2008; Loftabadi, 2008). Nello stadio convenzionale il ragionamento morale si basa, dunque, su norme e valori condivisi all'interno della società, come la lealtà, la giustizia e la responsabilità e che il soggetto arriva piano piano a interiorizzare per conformarsi alle aspettative e

ai principi della propria cerchia sociale (Haidt, 2008; Loftabadi, 2008). Infine, nello stadio postconvenzionale, l'individuo agisce le sue azioni non più sulla base di norme e valori imposti dall'esterno ma affidandosi a principi di giustizia astratti e a valori etici, che lui stesso ha creato o ha fatto propri (Camaioni & Di Blasio, 2007; Haidt, 2012; Loftabadi, 2008). Come riporta Loftabadi nel suo articolo teorico relativo allo sviluppo morale *“in questo stadio comprendere i valori e le leggi si trasforma in un processo esclusivo del singolo soggetto e quest'ultimo riconosce che le leggi sono importanti per la società ma che valori come la giustizia e la libertà sono ancora più importanti”* (Loftabadi, 2008, p 8,). Come Piaget, anche Kohlberg sottolinea la natura stadiale dello sviluppo morale e mette in evidenza il passaggio da un ragionamento morale strettamente dipendente dal mondo esterno ad un ragionamento morale collegato ai valori interni del soggetto.

Sia il modello proposto da Piaget che il modello ideato da Kohlberg attribuiscono molta importanza al ragionamento morale e ai comportamenti che derivano da esso: secondo entrambi gli autori le azioni che gli individui mettono in atto sono la conseguenza logica e diretta del ragionamento morale effettuato dai soggetti e della loro consapevolezza rispetto a che cosa è giusto o che cosa è sbagliato fare in determinate circostanze (Caravita, Sijtsema, Rambaran & Gini, 2014; Loftabadi, 2008). Tuttavia, non sempre gli individui si comportano seguendo il proprio ragionamento morale: molto spesso le persone mettono in atto delle azioni che violano i propri principi morali e trasgrediscono i ragionamenti fatti (Bandura, 2011; Caravita, Sijtsema, Rambaran & Gini, 2014; Loftabadi, 2008).

Il primo studioso a prendere consapevolezza di questa dinamica è Albert Bandura, un importante psicologo canadese, che per molti anni si è occupato di comportamento e moralità. Ad Albert Bandura si deve l'introduzione di una teoria molto importante, che a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ha molto influenzato il modo di concepire la moralità: si tratta della Teoria Sociocognitiva. Questa teoria concepisce l'essere umano come *“un sistema complesso e autoregolatore, che sente, crede, riflette e si autocontrolla al servizio dell'azione”* (Haidt, 2008, p 67). Bandura ritiene che ogni individuo sia un essere agente, e come egli stesso scrive nel suo libro *“Disimpegno morale: come facciamo del male continuando a vivere bene”*, pubblicato nel 2016, essere un agente significa *“esercitare un'influenza intenzionale sul proprio funzionamento e sul corso degli eventi determinati dalle proprie azioni”* (Bandura, 2016, p 18). Nella visione di Bandura il comportamento dell'uomo non è casuale o influenzato solamente da forze esterne ma dipende fortemente dall'individuo stesso, che diventa in questo modo responsabile in prima linea delle azioni che compie e, in quanto tale, è in grado di porsi degli obiettivi, di costruire dei piani di azione, di autoregolarsi e di esaminare e riflettere sull'adeguatezza del proprio comportamento (Bandura, 2011; Bandura, 2016). Tuttavia, l'individuo si muove sempre all'interno di uno specifico ambiente.

Bandura sottolinea come l'ambiente non sia un elemento statico in cui i soggetti si ritrovano a vivere ma rappresenta un fattore dinamico e flessibile, che influenza e, a sua volta viene influenzato, dalle caratteristiche personali degli individui e dai loro comportamenti (Bandura, 2011; Moore, 2015). Ogni individuo si comporta all'interno di un certo ambiente in modi diversi e queste differenti modalità di stare in un ambiente e di cogliere le opportunità che esso offre possono portare ad una riconfigurazione di quello stesso ambiente (Bandura, 2011).

Una volta aver stabilito i concetti principali che stanno alla base della Teoria Sociocognitiva, Bandura applica tali principi all'ambito della moralità, tanto che nel suo libro "Disimpegno morale: come facciamo del male agli altri continuando a vivere bene" egli parla di Teoria Sociocognitiva della Moralità (Bandura, 2016). Con questa teoria Bandura si allontana dalla visione cognitivista e razionalistica di Piaget e di Kohlberg, secondo la quale la condotta morale sarebbe la diretta conseguenza del ragionamento morale effettuato dagli individui, per abbracciare una visione interazionista della moralità, che prevede che i principi morali e le conseguenti condotte messe in atto dalle persone dipendono sia dalle loro caratteristiche individuali che dalle influenze ambientali (Haidt, 2008). In particolare, Bandura sostiene che ogni individuo, grazie alle esperienze fatte, alle persone frequentate e alle proprie disposizioni individuali, costruisce nel corso della crescita dei criteri morali che fungono da guida per i suoi comportamenti (Killer, Bussey, Hawes & Hunt, 2019). Una volta stabiliti, le persone cercano di mettere in atto delle azioni che siano in linea con tali principi e evitano invece di agire dei comportamenti che siano contrari ad essi per non incorrere in quelle che Bandura chiama "autosanzioni negative", cioè meccanismi di diversa natura attraverso i quali l'individuo si autopunisce per non aver agito secondo i propri principi morali (Bandura, 2011; Hymel & Bonanno, 2014). Le autosanzioni negative possono essere di tre tipologie: le autosanzioni valutative, le autosanzioni affettive e le autosanzioni comportamentali (Bandura, 2016). Le autosanzioni valutative rappresentano una valutazione negativa legata al proprio sé per non aver rispettato i propri principi morali. Le autosanzioni affettive hanno a che fare con l'insorgenza di emozioni morali, quali la colpa e la vergogna (Bandura, 2016). Infine, le autosanzioni comportamentali riguardano la rinuncia da parte degli individui di attività gradite (Bandura, 2016). Tutte queste tipologie di autosanzioni giocano un ruolo fondamentale nella moralità delle persone perché è proprio sulla base del desiderio di non incorrere in esse che le persone scelgono di comportarsi in modo rispettoso dei propri standard morali (Bandura, 2016). Tuttavia, questo non sempre avviene: come scrive Bandura *"le persone non adottano sempre ovunque gli stessi criteri morali fondamentali e non aderiscono sempre ai criteri morali che hanno adottato; anzi quando si trovano in realtà sociali problematiche, che implicano decisioni morali difficili, possono scendere*

a compromessi sui propri criteri morali o perfino scollegare del tutto la moralità dalla propria condotta lesiva” (Bandura, 2016, p 44). Dunque, nella visione di Bandura, anche il contesto gioca un ruolo di fondamentale importanza nel determinare i comportamenti morali: a seconda delle circostanze, un individuo può scegliere quali criteri considerare o addirittura se non prenderne in considerazione nessuno (Bandura, 2016; Moore, 2015).

A partire da questa consapevolezza secondo cui gli individui non sempre traducono il loro ragionamento morale in azione e non sempre rispettano i propri valori morali, Bandura è arrivato a porsi la seguente domanda: “che cosa fa sì che gli individui non considerino i propri principi morali e compiano delle azioni che li trasgrediscono?”. La risposta a questo quesito è rappresentata da quelli che Bandura chiama “Meccanismi di disimpegno morale”, su cui verterà il paragrafo successivo.

3.2 - IL DISIMPEGNO MORALE E I SUOI MECCANISMI.

Nel suo libro dal titolo “Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene.”, oggi considerato uno dei principali testi di riferimento rispetto al tema della moralità, Bandura scrive la seguente frase: *“Una comprensione esauriente della moralità deve spiegare non solo come le persone riescano a comportarsi moralmente ma anche come possono comportarsi in modo inumano e tuttavia continuare a nutrire rispetto per sé stesse e sentirsi a posto”* (Bandura, 2016, p 15). Secondo questo importante studioso il processo che consente agli individui di eseguire azioni che contraddicono i loro principi morali e di continuare a vivere “in pace” con sé stessi è il processo del disimpegno morale (Bandura, 2011). Con l’espressione “disimpegno morale” Bandura fa riferimento ad un insieme di meccanismi sociocognitivi che permettono agli individui di aggirare i propri standard morali e di agire in maniera turpe, pur mantenendo una buona immagine di sé (De Caroli & Sagone, 2013; Moore, 2015). Attraverso tali meccanismi le persone disattivano i processi di autoregolazione, la cui funzione è quella di inibire la messa in atto di comportamenti non etici, con l’obiettivo di giustificare e valorizzare il coinvolgimento in tali condotte (Tilman, Gonzalez, Whitman, Crawford & Hood, 2018): quando il disimpegno morale è attivo, le persone smettono di autoregolarsi e arrivano a considerare azioni inumane come fattibili e scusabili (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005). Questa procedura consente loro di non provare alcuna colpa e alcuna vergogna per le azioni commesse e di non operare nessuna svalutazione di sé; al contrario, attraverso i meccanismi del disimpegno morale, gli individui riescono ad alleviare la dissonanza che si crea tra i propri valori e i propri comportamenti e a preservare un’immagine positiva di sé (De Caroli & Sagone, 2013). Il disimpegno morale agisce quindi rendendo il singolo individuo libero dai processi

di autocensura e dal potenziale senso di colpa che deriva dall'aver messo in atto comportamenti contrari ai propri principi (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005).

I meccanismi di disimpegno morale non sono tutti uguali tra di loro, ma sfruttano processi cognitivi e sociali differenti. In particolare, secondo Bandura è possibile distinguere otto diversi meccanismi di disimpegno morale, raggruppati all'interno di quattro categorie: la ristrutturazione cognitiva, la minimizzazione del proprio ruolo nel causare danni, ignorare o distorcere l'impatto negativo di un atto immorale e attribuire colpa alla vittima e deumanizzarla (Tilman, Gonzalez, Whitman, Crawford & Hood, 2018; Thornberg & Jugert, 2014). La ristrutturazione cognitiva include tutti quei meccanismi che consentono di inquadrare un comportamento dannoso come positivo (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005). In particolare, appartengono a questa categoria tre meccanismi; la giustificazione morale, il confronto vantaggioso e l'etichettamento eufemistico. La giustificazione morale è quel meccanismo attraverso il quale un individuo considera un comportamento scorretto come utile per raggiungere fini nobili e lodevoli (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005). Le persone che ricorrono a questo processo mettono in atto condotte scorrette in nome di fini nobili e utilizzano tali fini per giustificare la messa in atto di tali condotte (Bandura, 2011). Il confronto vantaggioso è quella manovra per cui un individuo rende un atto negativo meno negativo confrontandolo con un atto peggiore (Thornberg & Jungert, 2014). Infine, l'etichettamento eufemistico indica quel meccanismo che consiste nel descrivere una condotta immorale e dolorosa utilizzando un linguaggio che la faccia apparire meno negativa e più rispettabile (Thornberg & Jungert, 2014). Il secondo dominio di disimpegno morale, ossia la minimizzazione dell'agency, include una serie di strategie cognitive che consentono alle persone di minimizzare o negare la loro responsabilità nell'esecuzione di comportamenti non etici (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005). Rientrano in questa categoria due importanti meccanismi: il dislocamento di responsabilità e la diffusione di responsabilità. Il dislocamento della responsabilità è quella manovra attraverso cui un individuo giustifica la messa in atto di azioni illecite sostenendo di aver compiuto tali azioni per rispondere a degli ordini impartiti da un'autorità (Thornberg & Jugert, 2014): dunque attraverso questo meccanismo gli individui minimizzano la loro responsabilità nell'esecuzione di un'azione illecita, scaricando la gran parte di essa sull'autorità di riferimento (Bandura, 2011). La diffusione di responsabilità indica invece quel processo attraverso cui un individuo riduce la propria responsabilità nella messa in atto di un comportamento immorale a causa del coinvolgimento di altre persone (Tilman, Gonzalez, Whitman, Crawford & Hood, 2018). La presenza di altri porta il singolo a ritenersi meno responsabile dell'azione commessa: come scrive Bandura *“quando tutti sono responsabili, nessuno si sente realmente responsabile”* (Bandura, 2011;

p 3). La terza categoria di disimpegno morale è rappresentata dalla tendenza ad ignorare e distorcere le conseguenze di un atto immorale: appartengono a questa categoria un insieme di manovre cognitive che consentono di minimizzare, ignorare o interpretare a proprio vantaggio gli effetti negativi e dolorosi di azioni scorrette (Thornberg, Wänström, Pozzoli & Hong, 2019). Infine, l'ultimo dominio di disimpegno morale individuato da Bandura è quello "dell'attribuzione di colpa e di deumanizzazione della vittima". La deumanizzazione della vittima è quel meccanismo attraverso cui la vittima viene privata delle sue qualità umane mentre l'attribuzione di colpa è quella manovra attraverso cui la vittima viene considerata responsabile delle azioni che ha subito (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005).

Una volta identificate le diverse tipologie di disimpegno morale e le loro modalità di funzionamento, alcuni ricercatori si sono interrogati su come cambia l'uso dei meccanismi di disimpegno morale nel corso del tempo (Moore, 2015). Gli studi relativi a tale tema possono essere suddivisi in due grosse categorie: la prima categoria comprende tutti quegli studi volti a indagare quali tipi di meccanismi di disimpegno morale vengono maggiormente utilizzati nelle diverse fasce d'età mentre la seconda categoria comprende tutte quelle ricerche che indagano le differenze nella frequenza dell'uso del disimpegno morale nelle diverse tappe dello sviluppo. Per quanto riguarda la prima categoria, uno studio molto importante da citare è quello di De Caroli & Sagone (2013), condotto proprio con l'obiettivo di scoprire se sono presenti dei cambiamenti nelle tipologie di meccanismi usati tra le diverse fasce d'età. Questo studio mostra come con il passare degli anni si verificano delle modifiche nella tipologia di meccanismi usati: mentre preadolescenti e adolescenti tendono a ricorrere maggiormente ai meccanismi di diffusione e spostamento della responsabilità, i giovani adulti sono più propensi a utilizzare l'attribuzione di colpa e la deumanizzazione della vittima (De Caroli & Sagone, 2013).

Per quanto riguarda invece la seconda categoria, gli studi condotti finora sembrano mostrare che il disimpegno morale non rimane costante nel corso dello sviluppo, ma subisce delle modifiche in termini di frequenza di utilizzo dei suoi meccanismi (Moore, 2015). Tuttavia, tali studi non sembrano essere concordi sulla direzione di questo cambiamento: mentre alcune ricerche evidenziano come avvenga una riduzione al ricorso del disimpegno morale dall'infanzia all'adolescenza, altri studi sembrano mostrare l'evoluzione opposta, con picchi nell'utilizzo del disimpegno morale intorno ai 14 anni (De Caroli & Sagone 2014; Moore, 2015). Uno studio molto importante da citare in relazione all'evoluzione del disimpegno morale è uno studio condotto da Caravita, Sitjsema, Rambaran e Gini (2014), proprio con l'obiettivo di indagare i cambiamenti nell'uso del disimpegno morale nel corso di un anno in due diverse fasi dello sviluppo: l'infanzia e

la preadolescenza. In questo studio è stato selezionato un campione di 369 studenti, di cui 133 frequentanti le scuole elementari e 236 frequentanti le scuole medie. Quello che è emerso dai dati raccolti è che il ricorso a meccanismi di disimpegno morale cambia nel corso di un anno sia durante l'infanzia che durante la preadolescenza. In particolare, durante l'infanzia si registra una riduzione nell'uso del disimpegno morale mentre durante la preadolescenza si assiste ad un aumento del ricorso alle manovre di disimpegno morale. Caravita, Sitjsema, Rambaran & Gini ipotizzano che queste differenze nell'uso del disimpegno morale tra infanzia e adolescenza dipendano dai diversi fattori che intervengono a influenzare il ricorso al disimpegno morale in queste due fasce d'età. Mentre durante l'infanzia i bambini risentono maggiormente dell'influenza degli adulti di riferimento nel loro ragionamento morale, durante la preadolescenza è il gruppo dei pari ad avere maggiore impatto sui pensieri e sui comportamenti morali del singolo. I preadolescenti tendono a adattare il loro livello di ricorso al disimpegno morale a quello dei loro pari: più il gruppo dei pari adotta meccanismi di disimpegno morale più anche il singolo sarà portato a farlo. Il gruppo di pari diventa quindi un importante fonte di promozione del ricorso al disimpegno morale: attraverso processi sociali, quali l'apprendimento, l'imitazione e il modellamento, il singolo preadolescente impara a usare i meccanismi di disimpegno morale. In questo senso il disimpegno morale può essere considerato un prodotto del fenomeno dell'influenza sociale (Caravita, Sitjsema, Rambaran & Gini, 2014).

Oltre all'influenza sociale, è possibile individuare anche altri fattori che promuovono l'utilizzo del disimpegno morale nelle diverse fasce d'età. Un importante studio longitudinale da citare, che si è occupato proprio di indagare i diversi precursori del disimpegno morale è uno studio condotto da Hyde, Shaw & Moilanen (2010) su un campione di 187 soggetti maschi, che sono stati seguiti dall'età di un anno e mezzo fino all'età di diciassette anni. In questo studio i ricercatori hanno indagato attraverso diverse tecniche di ricerca, che includono sia l'osservazione diretta che la somministrazione di questionari, l'impatto di quattro fattori sullo sviluppo del disimpegno morale e la conseguente messa in atto di un comportamento antisociale. Questi fattori sono la genitorialità rifiutante, l'aggressività intragenitoriale, l'impovertimento del quartiere, il processamento delle informazioni sociali e l'empatia. Dai dati raccolti sembra che i fattori che impattano maggiormente sull'uso del disimpegno morale e sulla messa in atto di comportamenti antisociali siano la genitorialità rifiutante, la povertà del contesto e l'empatia. Sembra infatti che i soggetti che sono cresciuti con genitori rifiutanti e in un contesto di povertà e che presentano bassi livelli di empatia esprimano maggiore accordo rispetto all'uso dei meccanismi di disimpegno morale (Hyde, Shaw & Moilanen, 2010). Secondo gli autori di questo studio questi tre fattori si influenzano a vicenda nel

promuovere il ricorso al disimpegno morale: essi, infatti, sostengono che alti livelli di genitorialità rifiutante portino allo sviluppo di più bassi livelli di empatia, che a loro volta determinano un aumento dell'uso del disimpegno morale (Hyde, Shaw & Molianen, 2010). Questi risultati sono in linea con quelli ottenuti da un altro importante studio condotto da Detert, Klebe Trevino & Sweitzer (2008) su un campione di 307 studenti universitari delle facoltà di business e di educazione con l'obiettivo di indagare quali fattori intervengono a promuovere l'uso del disimpegno morale. Da questo studio emerge come gli studenti che presentano più bassi livelli di empatia, un locus of control esterno, più alti livelli di cinismo e la mancanza di un'identità morale tendono a ricorrere maggiormente all'uso del disimpegno morale (Detert, Trevino & Sweitzer, 2008).

Come evidenziato da alcuni studi sopra citati, il disimpegno morale sembra essere connesso alla messa in atto di comportamenti antisociali e di azioni aggressive. Una particolare forma di comportamento antisociale è rappresentata dal bullismo. Negli ultimi anni numerosi ricercatori si sono interessati ad approfondire la relazione che intercorre tra queste due variabili e hanno condotto diverse ricerche con l'obiettivo di indagare come e quanto preadolescenti e adolescenti coinvolti nel fenomeno del bullismo ricorrono all'uso del disimpegno morale: nel paragrafo successivo verranno presentate le principali evidenze emerse.

3.3 - DISIMPEGNO MORALE E BULLISMO.

In quanto azioni ripetute e intenzionali, volte ad arrecare danno alla vittima prescelta, gli atti di bullismo possono essere considerati un esempio di immoralità (Thornberg & Jungert, 2014). Come riportato nel primo capitolo, la maggior parte dei bambini e degli adolescenti dichiara di essere contraria alla messa in atto di episodi di bullismo, considerandoli atti immorali e non etici. In particolare, durante la preadolescenza il bullismo viene considerato come un atto moralmente trasgressivo a causa del dolore che provoca nelle vittime mentre in adolescenza gli episodi di bullismo vengono descritti come delle vere e proprie trasgressioni morali perché violano i principi degli individui (Runions, Shaw, Bussey, Thornberg, Salmivalli & Cross., 2019). Nonostante questa visione, che sembra indicare un generale atteggiamento antibullismo, nella realtà sono parecchi gli studenti che si ritrovano coinvolti in atti di prevaricazione in quanto bulli, vittime o spettatori (Thornberg & Jungert, 2014). La consapevolezza di questa discrepanza tra la visione che gli studenti hanno del bullismo e i comportamenti che mettono in campo ha portato alcuni ricercatori a ipotizzare che esista una relazione tra il coinvolgimento in episodi di bullismo e il ricorso a meccanismi di disimpegno morale (Runions, Shaw, Bussey, Thornberg, Salmivalli & Cross., 2019). Negli ultimi vent'anni sono stati condotti numerosi studi volti a testare questa ipotesi e a capire

quale relazione sussiste tra il processo del disimpegno morale e i diversi ruoli del bullismo. Un primo studio molto importante da citare è stato condotto da Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feudo (2003) con l'obiettivo di indagare il ruolo delle emozioni morali e del ragionamento morale nel coinvolgimento in episodi di bullismo. In questo studio è stato selezionato un campione di 179 bambini e preadolescenti, provenienti da Spagna e Italia: tra questi erano presenti bambini e preadolescenti che erano stati indicati dai loro compagni come bulli, bambini e preadolescenti indicati come vittime e bambini e preadolescenti indicati come spettatori. A tutti i partecipanti è stata presentata una situazione prototipica di bullismo ed è stato chiesto loro di indicare quali emozioni avrebbero provato se fossero stati i bulli dell'episodio descritto e perchè. Dai dati raccolti è emerso come i partecipanti che erano stati indicati dai loro compagni come bulli, mettendosi nei panni del bullo dell'episodio presentato, tendevano a riportare maggiori emozioni legate al disimpegno morale, come l'indifferenza e la soddisfazione mentre i partecipanti che erano stati descritti come vittime o spettatori tendevano a riportare emozioni legate alla responsabilità morale, come la colpa e la vergogna. Inoltre, nella spiegazione delle emozioni provate, i partecipanti che erano stati identificati come bulli tendevano a adottare un ragionamento egocentrico, considerando il comportamento del bullo come mezzo per ottenere dei vantaggi per il proprio sé. Questi risultati sembrano supportare l'esistenza di una relazione tra il disimpegno morale e il coinvolgimento in atti di bullismo, mettendo in evidenza come coloro che agiscono atti di bullismo sono più propensi a provare emozioni legate al disimpegno morale e a focalizzarsi sui benefici per il proprio sé (Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feud, 2003). Un altro studio molto importante da citare, che insieme alla ricerca di Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feud (2003), funge da apripista alla ricerca volta a indagare il legame tra disimpegno morale e bullismo è uno studio condotto da Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno nel 2005, con l'obiettivo di indagare se la teoria del disimpegno morale di Bandura costituisce un quadro teorico utile per spiegare il coinvolgimento dei preadolescenti in situazioni di bullismo (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005). In questo studio sono stati coinvolti 494 studenti delle scuole medie, ai quali è stato chiesto di compilare un questionario volto ad indagare la loro esperienza con il bullismo, le loro credenze sul bullismo e la loro propensione al disimpegno morale. Dai dati raccolti è emerso come esista una relazione positiva tra il coinvolgimento in episodi di bullismo e l'utilizzo del disimpegno morale: i partecipanti che riportano di bullizzare frequentemente gli altri mostrano livelli più elevati di disimpegno morale mentre i partecipanti che riportano di non aver mai bullizzato i compagni mostrano bassi livelli di disimpegno morale. Queste evidenze sembrano supportare l'utilità della teoria del disimpegno morale nello spiegare il coinvolgimento dei

preadolescenti in episodi di bullismo. Da questo studio è stato ottenuto anche un altro risultato interessante: dalle risposte fornite è emerso come i partecipanti che qualche volta hanno messo in atto azioni di bullismo ma non sono mai stati vittime di tali atti riportano livelli abbastanza alti di disimpegno morale mentre i partecipanti che qualche volta si sono comportati da bulli e che sono stati anche vittime di bullismo riportano livelli inferiori di disimpegno morale. Questo risultato sembra suggerire che l'esperienza della vittimizzazione renda un individuo meno propenso a ricorrere ai meccanismi di disimpegno morale, suggerendo l'esistenza di una relazione negativa tra vittimizzazione e disimpegno morale (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005).

I risultati emersi dagli studi di Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile & Lo Feud (2003) e di Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno (2005) sono poi stati confermati da uno studio più recente, condotto da Thornberg, Wänström, Pozzoli & Hong (2019) su un campione di preadolescenti, il quale ha dimostrato che esiste una relazione bidirezionale tra il fenomeno del bullismo e il meccanismo del disimpegno morale, per cui la messa in atto di azioni di prevaricazione porta ad un maggiore uso del disimpegno morale e un maggiore ricorso al disimpegno morale porta ad una maggiore messa in atto di atti di bullismo. In altre parole, i preadolescenti che bullizzano più frequentemente i compagni sono più propensi a ricorrere ai meccanismi di disimpegno morale e i preadolescenti che fanno uso maggiore del disimpegno morale sono più inclini a mettere in atto comportamenti da bullo (Thornberg, Wänström, Pozzoli & Hong, 2019).

Tutti questi studi sembrano confermare l'esistenza di una relazione tra il coinvolgimento in atti di bullismo e il ricorso al disimpegno morale; tuttavia, non entrano nello specifico del legame che intercorre tra i singoli meccanismi del disimpegno morale e i diversi ruoli distinguibili nel bullismo. A partire dalla consapevolezza di questa mancanza, negli ultimi anni sono stati condotti numerosi studi che prendono in esame il rapporto tra le diverse tipologie di disimpegno morale e il coinvolgimento in atti di bullismo e come questo legame cambia a seconda del ruolo del bullismo considerato. In merito a tale tema, una prima importante ricerca da riportare è quella condotta da Thornberg & Jungert nel 2014, con l'obiettivo di esaminare in che misura i diversi meccanismi di disimpegno morale sono legati all'età, al genere, ai comportamenti da bullo e ai comportamenti di difesa in un campione di 72 studenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni. Dai risultati ottenuti emerge come, a livello generale, il disimpegno morale sia positivamente associato alla messa in atto di azioni di bullismo e negativamente associato alla messa in atto di comportamenti di difesa, per cui i bulli tendono a presentare più alti livelli di ricorso al disimpegno morale mentre i difensori tendono a disporre di livelli inferiori di disimpegno morale. Andando poi nello specifico dei singoli meccanismi, questo studio evidenzia che, per quanto riguarda il ruolo del bullo, esiste una relazione

positiva tra la messa in atto di comportamenti da bullo e la giustificazione morale, l'attribuzione di colpa alla vittima e la deumanizzazione. Sembra dunque che i bulli, per distanziare sé stessi dalle azioni commesse ed evitare le emozioni negative, giustifichino le loro azioni e attribuiscono la colpa alle vittime stesse. Per quanto riguarda invece il ruolo del difensore, da questo studio emerge l'esistenza di una relazione negativa tra l'attribuzione di colpa e la deumanizzazione della vittima e la scelta di intervenire a difendere i compagni vittime di bullismo: per cui i preadolescenti che più deumanizzano le vittime o le considerano responsabili della loro condizione sono quelli che meno intervengono a difendere la vittima. Inoltre, emerge una relazione negativa tra la diffusione di responsabilità e l'intervento a favore della vittima: in linea con quanto specificato nel primo capitolo, la presenza di altre persone influenza la scelta dello spettatore di intervenire per aiutare la vittima; in particolare, la presenza di altri spettatori disincentiva l'intervento da parte del singolo a favore della vittima perché lo porta a pensare che non sia una sua responsabilità aiutare il compagno bullizzato. Infine, questo studio, indagando la relazione che intercorre tra genere e ricorso al disimpegno morale, mostra come i maschi facciano maggiore uso del disimpegno morale rispetto alle femmine. In particolare, sembra che i maschi ricorrano in misura maggiore rispetto alle femmine all'uso dei seguenti meccanismi: l'etichettamento eufemistico, diffusione di responsabilità, distorcimento delle conseguenze e attribuzione di colpa alla vittima (Thornberg & Jungert, 2014).

In linea con questi risultati un altro importante studio da citare è stato condotto da Zych & Llorent (2019) con l'obiettivo di indagare la relazione tra il disimpegno morale e il bullismo in un campione di 904 adolescenti polacchi. I risultati di questo studio mettono in evidenza l'esistenza di una relazione positiva tra il comportamento da bullo e il ricorso ai meccanismi di disimpegno morale. In particolare, da questo studio emerge come i meccanismi di disimpegno morale a cui ricorrono maggiormente i bulli sono la giustificazione morale, l'etichettamento eufemistico, il confronto vantaggioso e la distorsione delle conseguenze (Zych & Llorent, 2019).

Questi risultati sono stati poi confermati da una recente metanalisi condotta da Killer, Bussey, Howes & Hunt (2019) con lo scopo di studiare la relazione che intercorre tra il ricorso al disimpegno morale e i diversi ruoli del bullismo. Per quanto riguarda il ruolo del bullo, questa metanalisi evidenzia l'esistenza di una relazione positiva tra la messa in atto di comportamenti da bullo e il ricorso ai meccanismi di disimpegno morale. In linea con gli studi precedenti, dunque, anche questa metanalisi conferma che gli studenti che agiscono atti di bullismo presentano più alti livelli di disimpegno morale. Per quanto riguarda il ruolo del difensore, questa metanalisi sottolinea come sia presente una relazione negativa tra la messa in atto di comportamenti di difesa e l'uso del disimpegno morale, per cui i bambini e i preadolescenti che intervengono maggiormente a difendere

le vittime sono quelli che ricorrono in misura minore al disimpegno morale. Una possibile spiegazione di questo risultato risiede nel fatto che, intervenendo a favore della vittima, i difensori mettono in atto delle azioni che non contraddicono i loro valori morali, ma, al contrario, sono in linea con essi e quindi non hanno bisogno di meccanismi per distanziarsi dai loro standard morali. Questa metanalisi prende in esame anche il ruolo dello spettatore passivo e mostra come non esista alcuna relazione tra la scelta di rimanere passivi durante un episodio di bullismo e i meccanismi di disimpegno morale. Infine, l'ultimo ruolo considerato è quello della vittima. In relazione a tale ruolo, gli studi considerati in questa metanalisi forniscono risultati contrastanti: mentre alcuni studi mettono in evidenza l'esistenza di una relazione negativa tra disimpegno morale e vittimizzazione, altri studi individuano una relazione positiva tra queste due variabili. Dati tali risultati, gli studiosi autori di questa metanalisi ipotizzano l'esistenza di due diverse spiegazioni per tali evidenze. Da un lato ipotizzano che l'esperienza della vittimizzazione possa portare bambini e preadolescenti ad essere più sensibili alla responsabilità morale e questo li porterebbe a sua volta a ricorrere in misura minore al disimpegno morale: questa dinamica spiegherebbe la relazione negativa tra disimpegno morale e vittimizzazione. Dall'altro lato avanzano l'ipotesi che l'essere vittimizzati possa portare gli individui ad autoincolparsi della loro condizione e a sviluppare il pensiero che il bullismo sia un fenomeno accettabile: questo li porterebbe ad aumentare il loro ricorso al disimpegno morale. Questa dinamica spiegherebbe invece la relazione positiva tra vittimizzazione e disimpegno morale. Ulteriori studi sembrano dunque necessari per chiarire la natura della relazione tra vittimizzazione e disimpegno morale.

Nell'ambito del bullismo sono stati condotti numerosi studi che prendono in esame il rapporto tra il disimpegno morale e alcune componenti emotive, come l'empatia e la regolazione emotiva e come queste variabili si influenzano a vicenda e, a loro volta, impattano sul coinvolgimento dei preadolescenti in episodi di bullismo. Nel paragrafo successivo verranno presi in esame i diversi studi condotti in relazione a tale tema.

3.4 - DISIMPEGNO MORALE E INTELLIGENZA EMOTIVA DI TRATTO.

Nell'ambito del bullismo sono stati condotti alcuni studi che hanno mostrato come i preadolescenti e gli adolescenti che agiscono con maggiore frequenza atti di bullismo sono quelli che tendono a ricorrere maggiormente all'uso del disimpegno morale e che presentano una scarsa empatia e una scarsa capacità di regolare le proprie emozioni, soprattutto le emozioni negative (Hyde, Shaw & Molianen, 2010; Zych & Llorent, 2019). A partire da questa evidenza, alcuni ricercatori hanno

iniziato ad interrogarsi sul rapporto che intercorre tra il disimpegno morale e la componente emotiva. Sebbene in letteratura non siano ancora presenti studi che indagano in modo specifico la relazione che intercorre tra il disimpegno morale e l'intelligenza emotiva di tratto, è possibile trovare delle ricerche che prendono in esame la relazione tra il disimpegno morale e due componenti dell'intelligenza emotiva di tratto: l'empatia e la regolazione emotiva.

Per quanto riguarda l'empatia, gli studi condotti finora sembrano evidenziare l'esistenza di una relazione negativa significativa tra l'empatia e il ricorso al disimpegno morale, per cui preadolescenti e adolescenti che ricorrono con maggiore frequenza all'uso di meccanismi di disimpegno morale sono anche quelli che presentano minori livelli di empatia. Un primo studio importante da citare, che ha confermato tale conclusione, è uno studio condotto da Haddock & Jimerson (2017) con l'obiettivo di indagare la relazione che intercorre tra bullismo, disimpegno morale e empatia, sia nella sua componente affettiva, sia nella sua componente cognitiva. In questo studio è stato selezionato un campione di 702 studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, a cui è stato chiesto di compilare dei questionari volti a indagare la loro partecipazione a episodi di bullismo, il loro uso del disimpegno morale e la loro capacità di empatia, sia affettiva che cognitiva. Quello che è emerso da questo studio è che scarsi livelli di empatia, sia affettiva che cognitiva, sono associati ad un maggiore ricorso al disimpegno morale: sembra dunque che gli adolescenti che sono maggiormente capaci di comprendere e sperimentare l'esperienza emotiva dell'altro sono meno propensi a ricorrere al disimpegno morale. In linea con questi risultati, anche Zych & Llorent (2019), in uno studio volto a studiare la relazione che intercorre tra bullismo, empatia e disimpegno morale, evidenziano come ad alti livelli di ricorso ai meccanismi di disimpegno morale corrispondano bassi livelli di empatia (Zych & Lorent, 2019).

Per quanto riguarda invece la componente della regolazione emotiva, la letteratura sembra indicare l'esistenza di una relazione tra il ricorso al disimpegno morale e le difficoltà nella regolazione delle emozioni negative, per cui i soggetti che presentano delle difficoltà nel gestire emozioni come la rabbia, l'ostilità e il disprezzo tendono a ricorrere maggiormente ai meccanismi di disimpegno morale. Uno studio molto importante da citare, in linea con questa evidenza, è uno studio condotto da Rubio-Garay, Carrasco & Amor (2016) su un campione di adolescenti e giovani adulti con l'obiettivo di esaminare la relazione che intercorre tra disimpegno morale, ostilità e rabbia e coinvolgimento in forme di aggressività sia fisica che verbale. Da questo studio emerge come emozioni negative, quali la rabbia e l'ostilità, se non vengono gestite e regolate in modo efficace, possono promuovere il ricorso al disimpegno morale, che a sua volta costituisce un fattore di rischio per il coinvolgimento in forme di aggressività (Rubio-Garay, Carrasco & Amor, 2016).

CAPITOLO 4

LA RICERCA.

4.1-LE IPOTESI DI RICERCA.

Il bullismo viene definito come *“la messa in atto continua e ripetuta nel tempo di comportamenti aggressivi e intenzionali da parte di un individuo o di un gruppo di individui nei confronti di una vittima che non può facilmente difendersi”* (Olweus, 1993, p 11-12). Negli ultimi vent’anni si è assistito ad un aumento esponenziale di questo fenomeno all’interno del contesto scolastico, tanto che ad oggi viene considerato la più comune forma di violenza tra bambini e adolescenti (Eyuboglu et al., 2021). Data la sua crescente diffusione, sempre più ricercatori si sono interessati ad individuare fattori individuali e ambientali che favoriscono o, al contrario, disincentivano il coinvolgimento di preadolescenti e adolescenti in atti di prevaricazione. In linea con questo obiettivo, il presente studio si propone di indagare la relazione che intercorre tra il fenomeno del bullismo e due fattori individuali: l’intelligenza emotiva di tratto e il disimpegno morale.

Un primo obiettivo è quello di analizzare la relazione tra i tre principali ruoli del bullismo (bullo, vittima e difensore) e l’intelligenza emotiva di tratto. Gli studi condotti finora mettono in evidenza l’esistenza di una correlazione tra ognuno dei tre ruoli considerati e l’intelligenza emotiva di tratto. In particolare, per quanto riguarda il ruolo del bullo, la letteratura sottolinea come i preadolescenti che agiscono atti di bullismo nei confronti dei loro compagni tendono ad avere più bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto: essi faticano ad identificare quale emozione l’altro sta provando e a riconoscere le possibili conseguenze dei loro stati emotivi (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012; Rueda, Pèrez-Romero, Cerezo & Fernández-Berrocal, 2022). Proseguendo con il ruolo di vittima, una recente metanalisi condotta da Zhang e Chen (2023) mostra come, in generale, preadolescenti e adolescenti che presentano livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto hanno più probabilità di essere vittimizzati dai compagni rispetto ai ragazzi che presentano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto. Infine, riferendosi al ruolo del difensore, sebbene in letteratura manchino degli studi che indagano nello specifico il legame tra intelligenza emotiva di tratto e tale ruolo, sembra che maggiori competenze sociali e emozionali siano legate alla scelta di intervenire a favore della vittima. Diversi studi sottolineano come gli spettatori che scelgono di intervenire a favore della vittima presentano elevati livelli di cooperazione, assertività e empatia e maggiori capacità di gestione e controllo delle emozioni (Jenkins, Demaray, Fredrick & Summers, 2016; Schokman et al., 2014). Prendendo in considerazione tutti questi risultati, la prima

ipotesi di ricerca di questo studio è quella di trovare una correlazione negativa tra il comportamento da bullismo e l'intelligenza emotiva di tratto e tra la vittimizzazione e l'intelligenza emotiva di tratto e una correlazione positiva tra il comportamento di difesa e l'intelligenza emotiva di tratto.

Un secondo obiettivo verte ad indagare la relazione tra i tre principali ruoli del bullismo (bullo, vittima e difensore) e il disimpegno morale. In merito a tale costrutto, la letteratura sottolinea l'esistenza di una relazione tra il coinvolgimento in atti di bullismo e il ricorso al disimpegno morale. Per quanto riguarda il ruolo del bullo, sembra che il disimpegno morale sia positivamente associato alla messa in atto di azioni di bullismo: per cui preadolescenti e adolescenti che maggiormente agiscono un comportamento da bullo ricorrono con più frequenza ai meccanismi di disimpegno morale (Killer, Bussey, Howes & Hunt, 2018; Thornberg & Jungert, 2014; Zych & Llorent, 2018). Per quanto riguarda il ruolo della vittima, sebbene siano presenti risultati contrastanti, sembra che i preadolescenti che vengono vittimizzati in misura maggiore siano quelli che ricorrono meno al disimpegno morale (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno, 2005; Killer, Bussey, Howes & Hunt, 2018). Infine, in relazione al ruolo del difensore, la letteratura evidenzia una relazione negativa tra il ricorso al disimpegno morale e il comportamento di difesa, per cui i difensori tendono a manifestare livelli inferiori di disimpegno morale (Killer, Bussey, Howes & Hunt, 2018; Thornberg & Jungert, 2014). Alla luce di questi risultati, la seconda ipotesi di questo studio è quella di riscontrare una correlazione positiva tra comportamenti prepotenti e ricorso al disimpegno morale, una correlazione negativa tra vittimizzazione e disimpegno morale e una correlazione negativa tra comportamento di difesa e disimpegno morale.

Un terzo obiettivo di questo studio è quello di indagare la relazione che intercorre tra intelligenza emotiva di tratto e disimpegno morale. Sebbene in letteratura non siano ancora presenti studi che prendono in esame in modo specifico la relazione tra questi due costrutti, alcune ricerche evidenziano come preadolescenti e adolescenti che presentano più bassi livelli di empatia e una scarsa capacità di regolazione delle emozioni ricorrano maggiormente all'uso del disimpegno morale (Rubio-Garay, Carrasco & Amor, 2016; Zych & Llorent, 2018). Sulla base di questi risultati, la terza ipotesi di questo studio è quella di individuare una correlazione negativa tra disimpegno morale e intelligenza emotiva di tratto, per cui i partecipanti che esprimono maggiore accordo con l'uso di meccanismi di disimpegno morale presentano livelli inferiori di intelligenza emotiva di tratto.

Infine, a titolo del tutto esplorativo, questo studio si propone di indagare il possibile ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto come moderatore della relazione tra il coinvolgimento in episodi

di bullismo nel ruolo di bullo e il ricorso al disimpegno morale. Si potrebbe ipotizzare che l'intelligenza emotiva di tratto intervenga a moderare la relazione tra il disimpegno morale e i comportamenti di bullismo, rendendo meno probabile la messa in atto di comportamenti prepotenti. Si vuole quindi indagare se l'intelligenza emotiva di tratto possa diminuire la forza della relazione tra disimpegno morale e bullismo.

4.2-IL CAMPIONE.

Il campione considerato in questo studio è costituito da studenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni, frequentanti la scuola secondaria di primo grado e provenienti da diversi istituti situati nel Nord Italia. Gli istituti sono stati contattati telefonicamente o per posta elettronica. Dopo aver manifestato interesse per lo studio, sono stati condotti dei colloqui telefonici o in presenza con il dirigente scolastico o con il referente per il bullismo per spiegare gli obiettivi e le modalità esecutive della ricerca. Dopo aver accettato di partecipare, è stato consegnato ai genitori il modulo di consenso informato, in cui è stato chiesto loro di autorizzare, o, al contrario, non autorizzare il proprio figlio a prendere parte allo studio. Sono stati contattati in totale 1843 studenti: di questi, 1640 (89%) hanno ottenuto il consenso da parte dei genitori a partecipare alla ricerca. Sono stati poi esclusi dalle analisi 321 studenti perché sono stati assenti durante una delle due somministrazioni o perché non hanno fornito delle risposte in una delle scale utilizzate. Oltre a questi, sono stati esclusi altri 36 studenti perché non hanno risposto alla domanda sul sesso o hanno indicato l'opzione "altro". In totale sono stati considerati per le analisi 1283 studenti di età media di 12 anni e 9 mesi, di cui 644 maschi e 639 femmine.

4.3-LA PROCEDURA.

La raccolta dati è avvenuta mediante la somministrazione di due questionari, sottoposti agli studenti ad una distanza di massimo dieci giorni l'uno dall'altro. Le somministrazioni hanno avuto luogo nei mesi di novembre e dicembre dell'anno 2022. I partecipanti hanno compilato i questionari nell'aula informatica dell'istituto, utilizzando i computer o i tablet messi a disposizione dalla scuola stessa. Una volta ricevuti i computer o i tablet, è stato chiesto agli studenti provvisti di consenso da parte dei genitori di esprimere oralmente la loro adesione allo studio ed è stato loro spiegato in che cosa consisteva la ricerca e quali erano gli obiettivi dello studio. In seguito, è stato chiarito ai partecipanti che potevano interrompere la compilazione del questionario in qualsiasi momento, è stato garantito loro l'anonimato delle risposte e sono stati invitati a rispondere spontaneamente, secondo la loro

opinione, senza pensare alla correttezza o scorrettezza delle risposte. A questo punto hanno avuto inizio le somministrazioni: ognuna di esse ha avuto una durata di circa 45 minuti.

4.4-GLI STRUMENTI.

Per valutare il coinvolgimento dei partecipanti in episodi di bullismo nei ruoli di bullo, vittima o difensore sono state impiegate tre sottoscale del questionario “Behavior during bullying episodes” (Pozzoli, Gini & Thornberg, 2017; Pozzoli & Gini, 2021). Ogni ruolo è stato indagato attraverso quattro item. Nello specifico, gli item utilizzati per indagare il comportamento prepotente sono: “Prendo in giro i compagni, dando loro soprannomi cattivi, minacciandoli o offendendoli”, “Escludo altri compagni dal gruppo o faccio in modo che vengano isolati”, “Sono aggressivo con i compagni, li picchio o li spingo con forza” e “Diffondo pettegolezzi cattivi su altri compagni o parlo male di loro di nascosto”. Gli item impiegati per la vittimizzazione includono: “Nella mia classe vengono fatti pettegolezzi su di me o dette cattiverie alle mie spalle”, “Vengo aggredito/a con la forza, ad esempio picchiato/a o spinto/a da altri compagni”, “Ricevo soprannomi cattivi dai compagni, vengo insultato o offeso”, “Vengo escluso dal gruppo o isolato”. Infine, per valutare il comportamento di difesa sono stati scelti i seguenti item: “Aiuto e consolo chi viene escluso dal gruppo o lasciato solo”, “Difendo quei compagni sui quali vengono diffusi pettegolezzi o storie false alle spalle”, “Difendo i compagni che vengono picchiati o aggrediti” e “Difendo chi viene minacciato o offeso”. Ai partecipanti è stato chiesto di pensare al tempo trascorso a scuola e alle relazioni con i propri compagni e di indicare quanto spesso, a partire dall’inizio dell’anno scolastico, hanno assunto i comportamenti descritti dagli item, scegliendo tra cinque opzioni di risposta: mai, raramente, qualche volta, abbastanza spesso o quasi sempre. L’affidabilità è pari a $\alpha=.74$ per la sottoscala del bullismo, a $\alpha=.76$ per la sottoscala della vittimizzazione e a $\alpha=.81$ per la sottoscala del comportamento di difesa.

Per indagare l’intelligenza emotiva di tratto, è stata impiegata la traduzione italiana del questionario *Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Child Short Form (TEIQue-CSF)*, una misura self-report, composta da 36 item, volta ad indagare l’intelligenza emotiva di tratto globale in bambini e preadolescenti (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Alcuni esempi di item sono:

- “Cerco sempre di essere di buon umore”;
- “Mi abituo velocemente a stare in un posto nuovo”;
- “Sono molto bravo/a a capire come si sentono le altre persone”;
- “Non sono molto bravo/a a controllare le mie emozioni”;

- “Se non faccio bene qualcosa, non mi piace riprovare a farla”;

Ai partecipanti è stato chiesto di pensare al loro modo di essere e di comportarsi e di indicare su una scala Likert a 5 punti il loro grado di accordo con gli item riportati. Le opzioni di risposta includono “per niente d’accordo”, “poco d’accordo”, “abbastanza d’accordo”, “molto d’accordo” e “completamente d’accordo”. L’affidabilità dell’intera scala è pari a $\alpha=.83$.

Infine, per indagare il costrutto del disimpegno morale è stato utilizzato il questionario ideato da Caprara, Pastorelli e Bandura (1995). Si tratta di un questionario di autovalutazione, volto ad indagare quanto bambini e preadolescenti ritengono corretto e, al contrario, scorretto ricorrere ai diversi meccanismi di disimpegno morale. Il questionario è composto da 22 item. Alcuni esempi di item includono:

- “E’ giusto fare a botte per proteggere i propri amici”;
- “Se un gruppo di ragazzi decide di fare qualcosa di dannoso, non è giusto dare la colpa del danno arrecato ad un solo ragazzo preso individualmente”;
- “Una persona odiosa non merita di essere trattata come un essere umano”;
- “I ragazzi che hanno genitori troppo ossessivi non possono essere incolpati se poi si comportano male”;
- “È giusto battersi quando è in gioco l’onore del proprio gruppo”;

I partecipanti sono chiamati a esprimere quanto reputano gli item presentati veri o falsi, su una scala Likert a 5 punti, che va da “del tutto falso” a “del tutto vero”. L’affidabilità dell’intera misura è pari a $\alpha=.87$.

4.5. I RISULTATI.

4.5.1- *Statistiche descrittive e differenze di genere.*

Le statistiche descrittive relative al campione generale sono riportate in *tabella 1*. Per verificare se ci fossero differenze di genere nelle variabili considerate in questo studio è stato condotto un t-test per campioni indipendenti.

Dai risultati è emerso che i maschi ottengono punteggi più alti delle femmine sia per quanto riguarda il bullismo agito che per i livelli di disimpegno morale, mentre le femmine dichiarano di agire comportamenti di difesa in misura maggiore rispetto ai maschi. Non emerge invece una differenza di genere statisticamente significativa per quanto riguarda la vittimizzazione e l’intelligenza emotiva.

	Campione globale				Maschi		Femmine		t(1281)
	Min	Max	M	DS	M	DS	M	DS	
Bullismo	1	5	1.67	.70	1.79	.78	1.55	.59	5.99***
Vittimizzazione	1	5	1.94	.85	1.98	.88	1.89	.82	1.82
Difesa	1	5	3.33	.93	3.19	.92	3.48	.92	-5.71***
Disimpegno morale	1	5	2.39	.65	2.51	.68	2.28	0.59	6.42***
Intelligenza emotiva	1.44	4.78	3.28	0.47	3.30	0.44	3.26	0.49	1.48

Nota. *** $p < .001$

Tabella 1. Statistiche descrittive e differenze di genere.

4.5.2- Correlazioni bivariate.

In *tabella 2* sono riportate le correlazioni bivariate tra le variabili considerate in questo studio.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Bullismo	-				
2. Vittimizzazione	.38***	-			
3. Difesa	-.18***	.09**	-		
4. Disimpegno morale	.54***	.24***	-.12***	-	
5. Intelligenza emotiva	-.25***	-.29***	.24***	-.25***	-

Nota. ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabella 2. Correlazioni bivariate.

Come ipotizzato emerge una correlazione significativa e negativa tra l'intelligenza emotiva di tratto e il bullismo agito e l'intelligenza emotiva di tratto e la vittimizzazione mentre l'intelligenza emotiva di tratto risulta positivamente associata al comportamento di difesa. Tutte e tre le correlazioni presentano una grandezza buona. Proseguendo con il disimpegno morale, dalle analisi condotte tale variabile risulta positivamente associata al bullismo agito e alla vittimizzazione, andando a

confermare parte della seconda ipotesi effettuata. Sebbene tali correlazioni risultino entrambe statisticamente significative, è importante notare come la grandezza della correlazione tra disimpegno morale e comportamento prepotente sia molto elevata; al contrario, la grandezza della correlazione tra disimpegno morale e comportamento di difesa risulta essere piuttosto bassa. In contraddizione con quanto ipotizzato, invece, dalle analisi emerge una correlazione significativa e positiva tra il disimpegno morale e la vittimizzazione. Infine, in merito alla relazione tra intelligenza emotiva di tratto e disimpegno morale, le analisi evidenziano l'esistenza di una correlazione significativa e negativa di media grandezza tra queste due variabili, andando a confermare la terza ipotesi proposta.

4.5.3-Regressioni lineari.

Al fine di analizzare il possibile ruolo dell'intelligenza emotiva come moderatore della relazione tra disimpegno morale e bullismo, è stata condotta un'analisi di regressione lineare. Il bullismo è stato inserito come variabile dipendente. L'età e il genere dei partecipanti e le esperienze di vittimizzazione sono state inserite come variabili di controllo. Come variabili indipendenti sono state considerate il disimpegno morale e l'intelligenza emotiva (centrate sulla media) e la loro interazione. A livello esplorativo, inoltre, sono state inserite le interazioni a due e tre vie con il genere, ma nessuna di esse è risultata significativa e sono state quindi escluse dal modello. I risultati del modello finale sono riportati in *tabella 3*.

	B	SE	t	p
Genere (0=maschi; 1=femmine)	-.11	.03	-3.38	.001
Età	-.01	.02	-.76	.446
Vittimizzazione	.21	.02	10.58	<.001
Disimpegno morale	0.49	0.2	18.83	<.001
Intelligenza emotiva	-.10	.03	-2.73	.006
Disimpegno morale x Intelligenza emotiva	-.10	.05	-2.03	.043

Tabella 3. Regressioni lineari relative all'associazione tra età, genere, vittimizzazione, intelligenza emotiva e disimpegno morale.

Il modello spiega il 37% della varianza del bullismo ($F_{(6, 1276)} = 126.54, p < .001$).

A livello di variabili di controllo, l'essere maschi e il subire esperienze di vittimizzazione risultano positivamente associati alla messa in atto di comportamenti di bullismo. Inoltre, questi risultano positivamente associati al ricorso a meccanismi di disimpegno morale e a bassi livelli di intelligenza emotiva.

Inoltre, anche l'interazione tra disimpegno morale e intelligenza emotiva risulta significativa. Tale interazione è rappresentata in *figura numero 4*.

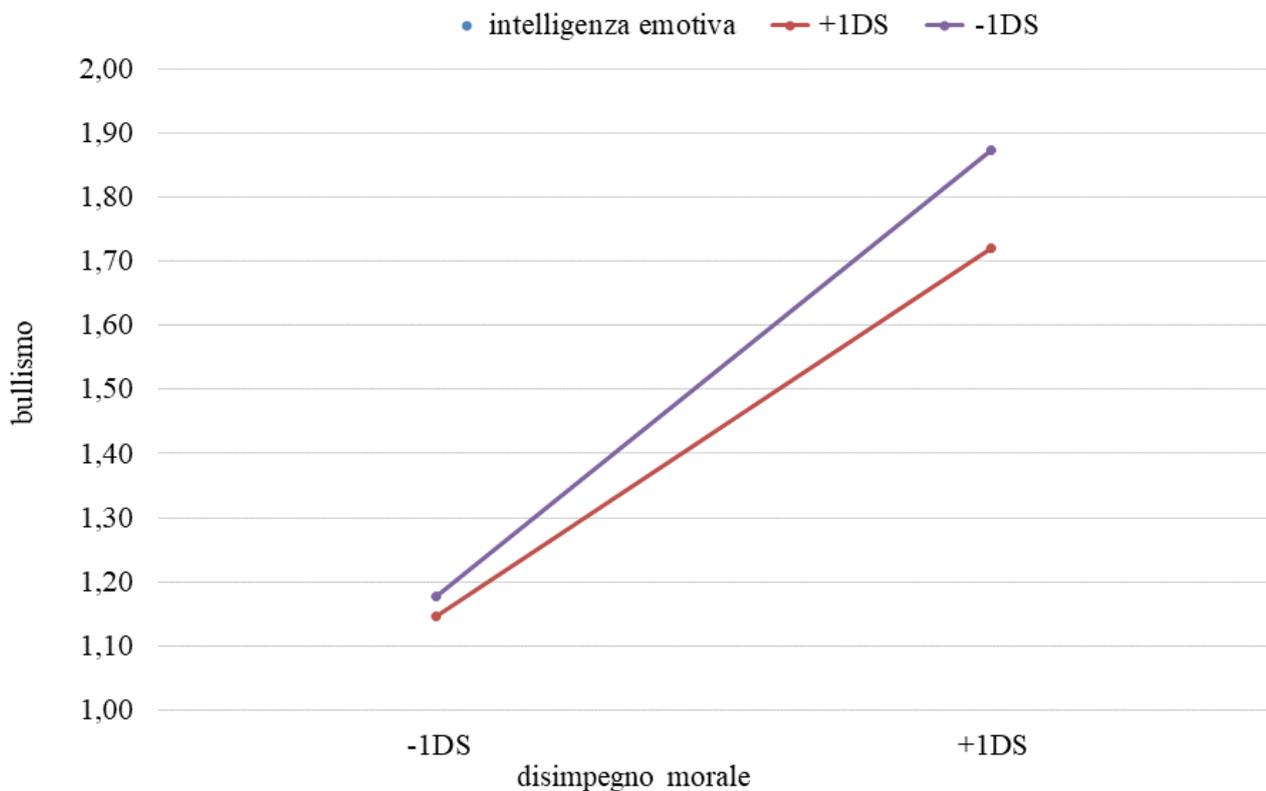


Figura 4. Interazione tra disimpegno morale e intelligenza emotiva.

Come si evince dalla stessa e come confermato dall'analisi delle simple slopes, la relazione tra l'utilizzo di meccanismi di disimpegno morale e la messa in atto di comportamenti prepotenti è più forte a bassi livelli di intelligenza emotiva (-1 DS, $B = .53, SE = .03, t = 16.13, p < .001$) che ad alti livelli di intelligenza emotiva (+1 DS, $B = .44, SE = .04, t = 12.01, p < .001$).

CAPITOLO 5

DISCUSSIONE E CONCLUSIONE.

5.1-DISCUSSIONE DEI RISULTATI.

Il bullismo viene oggi considerato la più comune forma di violenza tra bambini e adolescenti. Descritto da alcuni studiosi come un fenomeno di gruppo, è possibile distinguere al suo interno tre principali ruoli: il ruolo del bullo, il ruolo della vittima e il ruolo del difensore (Salmivalli, 2010). Data la grande diffusione che tale fenomeno ha conosciuto negli ultimi anni, soprattutto all'interno del contesto scolastico, sempre più studi sono stati condotti con l'obiettivo di individuare i fattori di rischio e i fattori di protezione che intervengono a promuovere o, al contrario, a disincentivare, la partecipazione di preadolescenti e adolescenti a situazioni di bullismo. Sulla scia di tale corrente, il presente studio si propone di indagare la relazione che intercorre tra il fenomeno del bullismo, nei suoi tre principali ruoli (bullo, vittima e difensore) e due fattori individuali, riconosciuti dalla letteratura come aventi un impatto sul coinvolgimento dei ragazzi in episodi di prevaricazione: l'intelligenza emotiva di tratto e il disimpegno morale. Oltre a ciò, tale studio si propone di analizzare la relazione che intercorre tra intelligenza emotiva di tratto e disimpegno morale e di studiare a livello esplorativo il ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto come possibile moderatore della relazione tra il ricorso a meccanismi di disimpegno morale e il bullismo agito.

Sulla base di un'accurata analisi della letteratura scientifica, sono state formulate quattro ipotesi di ricerca. La prima ipotesi di ricerca postula l'esistenza di una correlazione negativa tra l'intelligenza emotiva di tratto e il comportamento prepotente e tra l'intelligenza emotiva di tratto e la vittimizzazione e di un'associazione positiva tra l'intelligenza emotiva di tratto e il comportamento di difesa. La seconda ipotesi di ricerca sostiene che il disimpegno morale correla positivamente con il comportamento da bullo e negativamente con la vittimizzazione e con il comportamento di difesa. La terza ipotesi di ricerca individua un'associazione negativa tra l'intelligenza emotiva di tratto e il disimpegno morale. Infine, l'ultima ipotesi di ricerca sostiene che l'intelligenza emotiva di tratto può fungere da moderatore della relazione che intercorre tra il disimpegno morale e il bullismo agito, andando a diminuire la forza di tale legame. Nello specifico, si ipotizza che i preadolescenti che dispongono di una maggiore predisposizione a disimpegnarsi moralmente ma che presentano bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto agiscono atti di bullismo con maggiore frequenza rispetto a preadolescenti che dispongono di una maggiore predisposizione al disimpegno morale ma che presentano elevati livelli di intelligenza emotiva di tratto.

Per rispondere a tali ipotesi di ricerca sono stati somministrati dei questionari self-report, che i partecipanti allo studio hanno compilato nell'aula di informatica della scuola, utilizzando computer e tablet messi a disposizione dall'istituto stesso. Per valutare il coinvolgimento dei partecipanti in episodi di bullismo nei ruoli di bullo, vittima e difensore sono state impiegate tre sottoscale del questionario "Behavior during bullying episodes" (Pozzoli, Gini & Thornberg, 2017; Pozzoli & Gini, 2021). Per esaminare l'intelligenza emotiva di tratto è stata impiegata la traduzione italiana del questionario *Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Child Short Form (TEIQue-CSF)* (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Infine, per analizzare il costrutto del disimpegno morale è stato utilizzato il questionario ideato da Caprara, Pastorelli e Bandura (1995).

Una volta ottenuti i dati, sono state effettuate le analisi statistiche. Innanzitutto, è stato condotto un t-test per campioni indipendenti, volto ad individuare la presenza di eventuali differenze di genere nelle variabili considerate. Dalle analisi è emerso che i preadolescenti maschi ottengono punteggi più alti rispetto alle preadolescenti femmine, sia per quanto riguarda il bullismo agito, sia per quanto riguarda il disimpegno morale. Questi risultati sono in linea con studi precedenti, che hanno evidenziato come i maschi tendano a mettere in atto comportamenti prepotenti in misura maggiore rispetto alle femmine, soprattutto quando si tratta di bullismo diretto, e a ricorrere più frequentemente ai meccanismi di disimpegno morale rispetto alla controparte femminile (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Thornberg & Jungert, 2014). Le analisi evidenziano, inoltre, come le femmine dichiarano di agire comportamenti di difesa in misura maggiore rispetto ai maschi: anche questo risultato risulta essere in linea con studi precedenti che hanno messo in luce come preadolescenti e adolescenti femmine attuino comportamenti di difesa in misura maggiore rispetto ai maschi (Bauman, Yoon, Iurino & Hackett, 2020; Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). Non sono invece emerse differenze di genere statisticamente significative per quanto riguarda la vittimizzazione e l'intelligenza emotiva di tratto.

Sono state poi condotte delle correlazioni bivariate per indagare le associazioni tra le variabili considerate. In primo luogo, è stato analizzato il legame che intercorre tra l'intelligenza emotiva di tratto e i comportamenti di bullismo, difesa e vittimizzazione subita. Le analisi condotte evidenziano come l'intelligenza emotiva di tratto correli negativamente con il comportamento da bullo e la vittimizzazione e positivamente con il comportamento di difesa, andando a confermare la prima ipotesi di ricerca. Il presente studio mostra come i preadolescenti che agiscono in misura maggiore atti di bullismo riportano più bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto. Questa evidenza risulta in linea con studi precedenti, che sottolineano come i preadolescenti che agiscono atti di bullismo presentano maggiori difficoltà emotive rispetto ai compagni. Nello specifico, dispongono di più

bassi livelli di empatia, faticano a riconoscere e a comprendere le proprie e altrui emozioni, presentano una scarsa capacità di distinguere tra stati emotivi diversi, hanno delle difficoltà nel controllare le proprie emozioni, soprattutto quelle a connotazione negativa e faticano a cambiare il proprio umore, trasformando stati emotivi negativi in stati emotivi positivi (Baroncelli & Ciucci, 2014; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012; Rueda, Pèrez-Romero, Cerezo & Fernández-Berrocal, 2022; Shokman et al., 2014). La letteratura scientifica riporta difficoltà simili anche per le vittime di bullismo. Sembra che preadolescenti che subiscono esperienze di vittimizzazione presentino difficoltà nel riconoscimento, nella gestione, nel controllo e nell'uso cognitivo delle emozioni (Shokman et al., 2014; Zhang & Chen, 2023). In accordo con queste evidenze, anche il presente studio mette in luce come preadolescenti che subiscono esperienze di vittimizzazione dispongono di più bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto. Questi risultati confermano l'idea, già ampiamente approfondita in letteratura, che bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto costituiscono un fattore di rischio significativo rispetto alla messa in atto di azioni di bullismo e alle esperienze di vittimizzazione (Mathew, Kumar Verma & Singh, 2022). Infine, la presente ricerca mette in evidenza un'associazione positiva tra l'intelligenza emotiva di tratto e il comportamento di difesa. Anche questo risultato appare in accordo con gli studi precedenti, i quali mostrano come disporre di buone competenze sociali, buone abilità di regolazione, più alti livelli di empatia e una maggiore abilità di teoria della mente promuova la messa in atto di comportamenti di difesa (Imuta, Song, Henry, Ruffman, Peterson & Slaughter, 2022; Jenkins, Demaray, Fredrick & Summers, 2016; Shokman et al., 2014).

In secondo luogo, è stato preso in esame il rapporto che intercorre tra i ruoli comportamentali durante episodi di bullismo e il disimpegno morale. Le analisi condotte hanno confermato in parte la seconda ipotesi di ricerca, mostrando come, in linea con quanto ipotizzato, il disimpegno morale correla positivamente con il comportamento prepotente e negativamente con il comportamento di difesa mentre, contrariamente a quanto postulato, correla positivamente con la vittimizzazione. Per quanto riguarda il ruolo del bullo, in linea con gli studi precedenti, la corrente ricerca mette in luce come i partecipanti che esprimono un maggiore accordo con l'uso dei meccanismi di disimpegno morale sono quelli che dichiarano di agire comportamenti prepotenti con maggiore frequenza. La grandezza della correlazione tra queste due variabili risulta essere molto elevata. Questo potrebbe essere spiegato dal fatto che il disimpegno morale costituisce un aspetto fondamentale per coloro che agiscono atti di bullismo: senza i meccanismi di disimpegno morale i bulli si ritroverebbero a confrontarsi con i loro standard morali, i quali, rimanendo attivi, diventerebbero un elemento di ostacolo nell'esecuzione delle loro azioni di prevaricazione (Hymel, Rocke-Henderson & Bonanno,

2005). La tendenza a disimpegnarsi moralmente rappresenta dunque un fattore di rischio significativo rispetto alla messa in atto di azioni di prevaricazione perché è il meccanismo che consente ai bulli di “giustificare” le proprie azioni immorali e di non provare alcuna colpa o vergogna per gli atti commessi (Bandura, 2012; De Caroli & Sagone, 2013; Georgiu, Charalampous & Stavrinides, 2021; Moore, 2015; Tilman, Gonzalez, Whitman, Crawford & Hood, 2018). Per quanto riguarda il ruolo della vittima, le analisi, in contrasto con quanto inizialmente ipotizzato, mettono in evidenza una correlazione positiva tra vittimizzazione e disimpegno morale, per cui i partecipanti che esprimono maggiore accordo con l’uso del disimpegno morale presentano più frequenti esperienze di vittimizzazione. Una possibile spiegazione di questo risultato potrebbe essere legata al fatto che le vittime possono arrivare a ricorrere a meccanismi di disimpegno morale, come l’attribuzione di colpa a sé stesse o la giustificazione morale, per giustificare la loro condizione di vittima e rendere tale condizione accettabile (Killer, Bussey, Howes & Hunt; 2018). Infine, per quanto riguarda il ruolo del difensore, questo studio sottolinea la presenza di un’associazione negativa tra il ricorso al disimpegno morale e la realizzazione di comportamenti in aiuto della vittima, per cui i partecipanti che esprimono minore accordo con l’utilizzo di meccanismi di disimpegno morale sono quelli che attuano in misura maggiore comportamenti di difesa. Questo risultato appare in linea con la letteratura corrente, la quale mostra come coloro che ricorrono con minore frequenza all’uso del disimpegno morale tendono a difendere in misura maggiore i compagni vittimizzati. Riprendendo quanto esposto da Killer, Bussey, Howes & Hunt (2018), si potrebbe ipotizzare che tale associazione sia dovuta al fatto che i difensori, con i loro comportamenti, non violano i propri principi morali, ma, al contrario, li rispettano e di conseguenza non hanno bisogno di meccanismi per distanziarsi da essi.

In terzo luogo, è stata indagata la relazione che intercorre tra l’intelligenza emotiva di tratto e il disimpegno morale. Le analisi condotte hanno confermato la terza ipotesi del presente studio, mostrando un’associazione significativa e negativa tra intelligenza emotiva di tratto e disimpegno morale. In particolare, è emerso come i partecipanti che presentano più alti livelli di intelligenza emotiva di tratto sono quelli che esprimono un minore accordo con l’uso del disimpegno morale. Questa relazione risulta in linea con studi precedenti presenti in letteratura, che, sebbene non abbiano preso in esame in modo specifico il costrutto dell’intelligenza emotiva di tratto, hanno mostrato come il disimpegno morale sia associato negativamente alle componenti emotive dell’empatia e della regolazione emotiva, che rappresentano alcune delle dimensioni che costituiscono l’intelligenza emotiva di tratto (Haddock & Jimerson, 2017; Rubio-Garay, Carrasco & Amor, 2016; Zych & Lorent, 2018). Questa relazione negativa tra intelligenza emotiva di tratto e

disimpegno morale potrebbe essere spiegata dal fatto che i preadolescenti con più alti livelli di intelligenza emotiva di tratto hanno una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni, tra cui anche colpa e vergogna, e del loro significato e dispongono di una maggiore capacità di mettersi nei panni dell'altro: queste aumentate abilità emotive li porterebbero a ricorrere in misura minore ai meccanismi di disimpegno morale.

Infine, è stata condotta un'analisi di regressione lineare con l'obiettivo di indagare, a livello del tutto esplorativo, il possibile ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto come moderatore della relazione tra il disimpegno morale e il bullismo agito. In tale analisi la messa in atto di comportamenti di bullismo è stata inserita come variabile dipendente mentre l'età, il genere dei partecipanti e le esperienze di vittimizzazione sono state inserite come variabili di controllo. I risultati ottenuti mostrano innanzitutto come il genere maschile e pregresse esperienze di vittimizzazione siano positivamente associati alla messa in atto di comportamenti prepotenti. In secondo luogo, replicando i risultati ottenuti dalle correlazioni bivariate, emerge come il comportamento prepotente sia positivamente associato al ricorso dei meccanismi di disimpegno morale e all'intelligenza emotiva di tratto. Tali evidenze confermano che, sebbene in misura diversa, sia il disimpegno morale che l'intelligenza emotiva di tratto giocano un ruolo significativo nel determinare la partecipazione dei preadolescenti a situazioni di bullismo. Infine, risulta significativa anche l'interazione tra il disimpegno morale e l'intelligenza emotiva di tratto. Questa mostra come la relazione tra l'utilizzo dei meccanismi di disimpegno morale e la messa in atto di comportamenti prepotenti è più forte a bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto che ad alti livelli di intelligenza emotiva di tratto. Tale modello conferma la quarta ipotesi di ricerca del presente di studio, secondo la quale l'intelligenza emotiva di tratto interviene a moderare la relazione tra disimpegno morale e bullismo agito, rendendo tale legame meno forte: per cui all'aumentare dei livelli di disimpegno morale, bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto promuovono la messa in atto di comportamenti da bullo mentre alti livelli di intelligenza emotiva di tratto fungono da fattore di protezione, diminuendo la forza della relazione. Tale modello mette in luce come alti livelli di intelligenza emotiva di tratto possano avere un ruolo di protezione diminuendo la probabilità che all'aumentare della tendenza dei ragazzi a disimpegnarsi corrisponda un aumento nella frequenza di comportamenti messi in atto.

5.2-PUNTI DI FORZA, LIMITI E DIREZIONI FUTURE.

Un primo punto di forza del presente studio è rappresentato dall'analisi della relazione che intercorre tra tutti e tre i principali ruoli del bullismo (bullo, vittima e difensore) e due importanti fattori individuali, l'intelligenza emotiva di tratto e il disimpegno morale, che la letteratura aveva già individuato come aventi un ruolo nell'influenzare il coinvolgimento di preadolescenti in situazioni di bullismo ma che non sempre sono stati esaminati nella loro globalità, soprattutto per quanto riguarda l'intelligenza emotiva di tratto. Un altro punto di forza importante è rappresentato dall'indagine dell'intelligenza emotiva di tratto come possibile moderatore della relazione tra disimpegno morale e bullismo agito, aspetto non ancora considerato in letteratura. Infine, un ultimo punto di forza da citare è rappresentato dalla numerosità del campione, che risulta essere piuttosto elevata, con 1283 studenti considerati nelle analisi.

Nonostante tali pregi, il corrente studio presenta anche delle criticità. Un primo limite importante da evidenziare riguarda il campione considerato. I questionari sono stati somministrati a studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado presso istituti situati esclusivamente nel Nord Italia: dunque il campione non risulta essere rappresentativo dell'intera popolazione dei preadolescenti italiani. In virtù di tale limite, una prima prospettiva futura potrebbe essere quella di coinvolgere studenti della scuola secondaria di primo grado provenienti da altre regioni italiane, al fine di aumentare la generalizzabilità dei dati. Inoltre, potrebbe essere interessante coinvolgere nella ricerca studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado per valutare se i risultati ottenuti vengono replicati anche in altre fasce d'età.

Un secondo limite da citare riguarda la tipologia di studio condotta. Il presente lavoro di tesi si configura come uno studio trasversale, una metodologia di ricerca che, sebbene consenta di ottenere una panoramica generale delle principali caratteristiche di uno specifico fenomeno, non permette di cogliere i cambiamenti di tali caratteristiche nel corso del tempo. Per tale motivo sarebbe opportuno eseguire le future ricerche in un'ottica longitudinale, in modo da analizzare come cambiano le relazioni individuate con il passare del tempo.

Infine, un'ultima limitazione importante da riportare riguarda gli strumenti utilizzati. I questionari impiegati in tale ricerca sono tutti questionari self-report, i quali implicano che ogni partecipante fornisca in modo autonomo delle risposte alle domande presentate. Questa tipologia di strumento può portare gli studenti a non rispondere secondo le loro reali opinioni, sia per una mancata capacità degli studenti di valutare sé stessi, sia per il desiderio dei partecipanti di fornire un'immagine positiva di sé. Sulla base di questo limite, potrebbe essere utile in futuro condurre delle ricerche che

utilizzino anche altre tipologie di strumenti, come ad esempio la nomina dei pari oppure degli strumenti volti ad indagare le competenze emotive degli studenti.

5.3-IMPLICAZIONI PRATICHE.

Le analisi condotte in questo studio mettono in luce come sia l'intelligenza emotiva di tratto che il disimpegno morale giochino un ruolo di fondamentale importanza nell'influenzare il comportamento dei preadolescenti durante situazioni di bullismo. Per quanto riguarda il ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto, i dati mostrano come bassi livelli di intelligenza emotiva di tratto costituiscano un fattore di rischio significativo, sia per quanto riguarda la messa in atto di comportamenti prepotenti, sia per quanto riguarda le esperienze di vittimizzazione. Questi risultati suggeriscono l'importanza di implementare programmi volti a promuovere le competenze emotive degli studenti e delle studentesse, in modo da renderli più empatici, più "capaci" di mettersi nei panni degli altri, più abili nel comprendere le proprie e altrui emozioni, più flessibili e più pronti a gestire situazioni negative. Inoltre, dalle analisi condotte emerge come alti livelli di intelligenza emotiva di tratto siano associati ad una maggiore messa in atto di comportamenti di aiuto nei confronti delle vittime in difficoltà: questa evidenza costituisce un altro punto a favore dell'implementazione di programmi volti a promuovere e a rafforzare le competenze emotive dei ragazzi.

Per quanto riguarda invece il disimpegno morale, i dati ottenuti suggeriscono come una maggiore tendenza a ricorrere a meccanismi di disimpegno morale costituisca un fattore di rischio molto significativo per la messa in atto di comportamenti da bullo e, in misura minore, per le esperienze di vittimizzazione. Inoltre, una minore tendenza a ricorrere al disimpegno morale risulta essere maggiormente associata ad una maggiore messa in atto di comportamenti di difesa. Questi risultati suggeriscono l'importanza di implementare programmi di intervento che vadano a diminuire la tendenza dei ragazzi a ricorrere ai meccanismi di disimpegno morale e che li portino a riflettere sul proprio agire morale (Thornberg, Wänström, Pozzoli & Hong, 2019).

Infine, un altro risultato importante emerso dalle analisi, che sottolinea ulteriormente l'importanza di promuovere alti livelli di intelligenza emotiva di tratto e di disincentivare i ragazzi nell'utilizzo dei meccanismi di disimpegno morale, riguarda il ruolo di moderatore assunto dall'intelligenza emotiva di tratto nella relazione tra il disimpegno morale e il bullismo agito: sembra che alti livelli di intelligenza emotiva di tratto rendano tale relazione meno forte, disincentivando dunque la messa in atto di comportamenti prepotenti. Questo risultato conferma ulteriormente la necessità di lavorare

sulle competenze emotive e morali dei ragazzi, promuovendo in loro una riflessione critica sul loro agire.

RINGRAZIAMENTI.

Con il presente lavoro di tesi, si conclude un importante capitolo della mia vita. Vorrei dunque dedicare questo ultimo spazio per ringraziare tutte quelle persone che ne hanno fatto parte e che mi hanno appoggiato in questa avventura da fuorisede.

Un primo enorme ringraziamento va alla mia famiglia.

Ringrazio di cuore i miei genitori, che sin dal primo giorno mi hanno spronato a vivere questa esperienza come un'esperienza di vita e mi sono stati accanto in ogni passo di questa avventura. Vi ringrazio per essere stati i miei confidenti giornalieri, per avermi aiutato ad allargare lo sguardo quando da sola non riuscivo a farlo e per non esservi mai tirati indietro di fronte a nessuna mia richiesta.

Ringrazio mia sorella: le nostre litigate non sono mancate neanche a distanza ma il tuo appoggio è stato per me fondamentale.

Ringrazio i miei nonni, Anna, Enrico, Pierina e Giampietro, per essere stati un esempio di forza e per avermi trasmesso calore, presenza e speranza anche a distanza.

Ringrazio La Family per ogni parola e gesto di supporto e per avermi sempre accompagnato in questa avventura.

Grazie a te, zia Stefi, per esserci stata ogni giovedì sera con la nostra videochiamata di rito; grazie a te, zia Pasqui, per tutti i messaggi che mi hai mandato; e grazie a te, Anna, la mia super cugi, per avermi sempre strappato un sorriso e avermi fatta sentire un po' più a casa.

Un secondo enorme ringraziamento va alle amicizie.

Ringrazio Fede, per avermi sempre ascoltato e per aver accolto le mie paure, spronandomi ad affrontarle: le nostre chiamate del mercoledì sera sono state per me uno spazio di dialogo e di sfogo di imprescindibile importanza. Ringrazio Au, per aver condiviso con me le sue esperienze, aiutandomi così ad affrontare la mia. Ringrazio le mie amiche del liceo: Franci, Benni, Eli, Gio, Ali e Niki, per aver condiviso con me gioie e dolori. Ringrazio Chiara e Alice, mie fidate compagne della triennale, per avermi insegnato a vivere appieno l'università, non solo come luogo di studio ma anche occasione di relazione e di crescita personale. Ringrazio Giada, per essere diventata un grande punto di riferimento in questa esperienza: quel primo caffè preso davanti alla macchinetta di Psico 2 si è poi trasformato in una bellissima amicizia. Infine, ringrazio tutti quegli amici, che con un messaggio, un gesto o un banale spritz mi hanno fatto sentire la loro presenza in questa avventura.

Ringrazio la mia relatrice, la prof.ssa Tiziana Pozzoli, per essere stata una guida in questo lavoro di tesi e ringrazio le scuole che si sono rese disponibili a partecipare allo studio: l'Istituto Comprensivo Molteno di Molteno, la Scuola Secondaria di I Grado Marco d'Oggiono di Oggiono, la Scuola Media Statale Leonardo da Vinci di Missaglia e la Scuola Secondaria di I Grado G. Casati di Monticello Brianza.

BIBLIOGRAFIA.

1. Agnoli, S., Mancini, G., Andrei, F., & Trombini, E. (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence, Cognition and Emotional Awareness: An interpretative Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1711.
2. Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., Amini, M., & Parthaman Singh, M. K. A. P. (2017). Family functioning and trait emotional intelligence among youth. *Health psychology open*, 4(2), 1-5.
3. Aldridge, J.M., McChesney, K. & Afari, E. (2019). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23, 129–150.
4. Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19 (1), 56-62.
5. Alegre, A., Pèrez Escoda, N., & Cassà Lòpez, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence and personality. Is trait EI really anchored within the big five, big two and big one framework? *Frontiers in Psychology*, 10, 866.
6. Argyriou, E., Bakoyannis, G., & Tantaros, S. (2016). Parenting Style and trait emotional intelligence in adolescence. *Personality and Social Psychology*, 57, 42-49.
7. Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), 1-7.
8. *Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). Hoboken: Jossey-Bass/Wiley.
9. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 364-374.
10. Bandura, A. (2011). Moral Disengagement. *The Encyclopedia of Peace Psychology*.
11. Bandura, A. (2016). Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

12. Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37, 807-815.
13. Basharpour, S., & Ahmadi, S. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the mediating role of difficulties in emotion regulation: A Structural Equation Modeling. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 32-39.
14. Bauman, S., Yoon, J., Iurino, C., & Hackett, L. (2020). Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect. *Journal of School Psychology*, 80, 1-14.
15. Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations With Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior. *Journal of Early Adolescence*, 40 (1), 28-55.
16. Boegershausen, J., Aquino, K., & Reed II, A. (2015). Moral Identity. *Current Opinion in Psychology*, 6, 162-166.
17. Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
18. Caravita, S. C. S., Sijtsema, J. J., Rambaran, A. J., & Gini, G. (2014). Peer Influence on Moral Disengagement in Late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 193-207.
19. Cattelino, E. (2010). *Rischi in preadolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carocci editore S.p.A.
20. *Cottrell, N. B. (1968). Performance in the presence of other human beings: Mere presence, audience, and affiliation effects. In E. C. Simmer, R. A. Hoppe, & G. A. Milton (Eds.), *Social facilitation and imitative behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 1968.
21. Cunningham, N. J., & Whitten, M. (2007). The Role of the Middle School Counselor in Preventing Bullying. *Journal of School Counseling*, 5(1), 1-49.
22. D'Amico, A. & Geraci, A. (2021). The Role of Emotional and Meta-Emotional Intelligence in Pre-adolescents' Well-Being and Sociometric Status. *Frontiers in Psychology*, 12, 749700, 1-12.
23. De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Mechanisms of Moral Disengagement: An Analysis From Early Adolescence To Youth. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140, 312-317.
24. Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study on Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374-391.

25. *Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23.
26. Espejo-Siles, R., Zych, I, Farrington, D. P., & Llorent, V.J. (2020). Moral Disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 118, 195337.
27. Eyuboglu, M., et al. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297, 113730.
28. Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
29. Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmons, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
30. Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional Intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 1-9.
31. *Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
32. Gardner, A. A., & Lambert, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait emotional intelligence, and age with depression across adolescence. *Journal of Adolescence*, 71, 162-166.
33. Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2013). A Literature Review of Emotional Intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2 (3), 42-51.
34. *Georgiu, S. N., Charalampous, K., & Stavrinides, P. (2021). Moral disengagement and bullying: Is there a gender Issue? *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-13.
35. Gholiyah Durrotul, Y., Nashori Fuad, H., & Diana Rachmy, R. (2021). The effect of empathy to bystander's role towards bullying at school through moral disengagement as a mediator. *Communications in Humanities and Social Sciences*, 1(1), 16-23.
36. Goleman, D. (2022). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Trebaseleghe: Rizzoli Libri S.p.A.
37. *Guerra Bustamante, J., Leòn del Barco, B., Yuste Tosina, R., Lòpez Ramos, V. M., & Mendo Làzaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1720.

38. Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10 (101), 1-13.
39. Haddock, A. D., & Jimerson, S. R. (2017). An Examination of Differences in Moral Disengagement and Empathy Among Bullying Participant Groups. *Journal of Relationships Research*, 8 (15), 1-15.
40. Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 65-72.
41. Hyde, L. W., Shaw, D. S., & Moilanen, K. L. (2010). Developmental Precursors of Moral
42. Disengagement and the Role of Moral Disengagement in the Development of Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 197-209.
43. Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R.A. (2005). Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11.
44. Hymel, S., & Bonanno, R. A. (2014). Moral Disengagement Processes in Bullying. *Theory into Practice*, 53, 278-285.
45. Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
46. Hymel, S., & Perren, S. (2015). Moral Disengagement and Aggression in Children and Youth: An introduction to Special Issue. *Merril-Palmer Quarterly*, 61, 1-9.
47. Hughes, D. J., & Rhys Evans, T. (2018). Putting “Emotional Intelligences” in Their Place: Introducing the Integrated Model of Affect-Related Individual Differences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2155, 1-15.
48. Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A Meta-Analytic Review on the Social-Emotional Intelligence Correlates of the Six Bullying Roles: Bullies, Followers, Victims, Bully-Victim, Defenders and Outsiders. *Psychological Bulletin*, 148 (3-4), 199-226.
49. Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in Schools: School Counselors’ Responses to Three Types of Bullying Incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.
50. Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students’ bullying roles and social skills. *Journal of school violence*, 15(3), 259-278.

51. Jenkins, L. N., Demaray, M. K., & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School psychology review*, 46(1), 42-64.
52. *Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior*, 43(3), 281-290.
53. Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166.
54. *Jungert, T., Holm, K., Iotti, N. O., & Longobardi, C. (2020). Profiles of bystanders' motivation to defend school bully victims from a self-determination perspective. *Aggressive Behavior*, 47, 78-88.
55. Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019), Models of Emotional Intelligence: a Review. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 16 (7), 1-9.
56. Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological assessment*, 25(4), 1255.
57. Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, Caroline. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45, 450-462.
58. Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.
59. Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review. *Substance Use & Misuse*, 45, 1131-1160.
60. *Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual differences*, 57, 43-47.
61. Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74.
62. *Latanè, B., & Darley, J.M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of personality and social psychology*, 10(3), 215-221.

63. Leòn del Barco, B., Mendo Làzaro, S., Polo del Rio, M. I., & Lòpez Ramos, V. (2020). Emotional Intelligence as a Protective Factor against Victimization in School Bullying. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 9406.
64. *Li, X., Meng, X., & Zhang, J. (2021). A Review of School Bullying. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 615, 171-175.
65. Loftbadi, H. (2008). Criticism on moral development theories of Piaget, Kohlberg, and Bandura and providing a new model for research in Iranian students' moral development. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 24, 31-46.
66. Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(1), 207-211.
67. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Bucich, M., Double, K.S., & Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: a Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.
68. Machado Azeredo, C., Rinaldi, A. E. M., Leite de Moraes, C., Bertazzi Levy, R., & Rossi Menenzes, P. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65-76.
69. Mathew, A., & Kumar Verma, M. (2019). Review on Emotional Intelligence Studies on Adolescents. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6 (1), 1888-1896.
70. Mathew, A., Kumar Verma, M., & Singh, P. P. (2022). Impact of Emotional Intelligence on Adolescence. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13 (9), 8465-8471.
71. Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
72. Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526.
73. Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.

74. Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
75. *Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
76. *Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey e D. J. Sluyter, Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-34). New York: Basic Books.
77. Mazzone, A., Yanagida, T., Caravita, S. C. S., & Strohmeier, D. (2018). Moral emotions and moral disengagement: Concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 39, 839-863.
78. Mazzone, A. (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 1-5.
79. Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
80. Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2017). Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo. Bologna: Il Mulino.
81. Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22, 240-253.
82. Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
83. Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F.J., & Cervellò, E. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 3-11.
84. Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 6, 199-204.
85. Nasti, C., Sangiuliano Intra, F., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23, 100359.

86. Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50.
87. Oh, I., & Hazler, R. J. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying. *School Psychology International*, 30 (3), 291-310.
88. Olweus, D. (2007). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Prato: Giunti Editore S.p.A.
89. Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
90. Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 4, 151-166.
91. Petrides, K.V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
92. Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, 8(4), 335-341.
93. Petrides, K.V., Siegling, A.B., & Saklofske, D. H. (2016). Theory and Measurement of Trait Emotional Intelligence. *The Wiley Handbook of Personality Assessment*, 90-103.
94. Piqueras J. A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., & Pérez-González, J. C. (2019) Pathways Into Psychosocial Adjustment in Children: Modeling the Effects of Trait Emotional Intelligence, Social-Emotional Problems, and Gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 507, 1-11.
95. Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, 34(3), 354-366.
96. Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
97. Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., & Amor, P. J. (2016). Aggression, anger and hostility: evaluation of moral disengagement as a mediational process. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 129-135.

98. Rueda, P., Pèrez-Romero, N., Victoria Cerezo, M., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicologia Educativa*, 28 (1), 53-59.
99. Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C., & Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1835-1848.
100. Salavera, C., Usà, P., & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 32 (4), 1-9.
101. Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as a predictor of psychological adjustment in adolescents_ a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 21-34.
102. Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
103. *Salmivalli, C. (2004). Consequences of school bullying and violence. *Taking fear out of schools*, 12(1), 29-35.
104. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
105. Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200.
106. Shahzad, S., Begum, N., & Khan, A. (2013). Understanding emotions in adolescents: linkage of trait emotional intelligence with aggression. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 386-394.
107. Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36 (3), 475-483.
108. Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School Bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40 (2), 99-108.

109. Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Hong, S. (2019). Moral Disengagement and School Bullying Perpetration in Middle Childhood: A Short-Term Longitudinal Study in Sweden. *Journal of School Violence*, 18 (4), 585-596.
110. Tillman, C. J., Gonzalez, K., Whitman, M. V., Crawford, W. S., & Hood, A. C. (2018). A Multi-Functional View of Moral Disengagement: Exploring the Effects of Learning the Consequences. *Frontiers in Psychology*, 8, 2286.
111. Trigueros, R., Aguilar Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & Lòpez Liria, R. (2019). Influence of Emotional Intelligence on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2819, 1-12.
112. Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W., ... & Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 953-966.
113. Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327-343.
114. Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining Variation in Adolescent Bystander Responses to Bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18-33.
115. Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations. *Medicine*, 96, 32, 1-7.
116. Yang, L., & Gao, T. (2022). Defending or not? The role of peer status, social self-efficacy, and moral disengagement on Chinese adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Current Psychology*, 1-12.
117. Zhang, Y., & Chen, J. (2023). Emotional Intelligence and School Bullying Victimization in Children and Youth Students: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 4746.
118. Zych, I., Farrington, D. P., & Tfofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.
119. Zych, I., & Llorent, V. J. (2019). Affective Empathy and Moral Disengagement Related to Late Adolescent Bullying Perpetration. *Ethics & Behavior*, 29 (7), 547-566.

*=fonti non direttamente consultate