



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

**Difensori o osservatori passivi?
Il ruolo della self-compassion e della regolazione emotiva
nel bullismo adolescenziale**

**Defenders or passive bystanders?
The role of self-compassion and emotional regulation
in bullying among adolescents**

Relatrice
Prof.ssa Tiziana Pozzoli

***Laureanda:* Nicole Rovetti**
***Matricola:* 2048608**

Anno Accademico 2023/2024

*Dedicato a noi
Sempre qui a smontare e rimontare
Nessuna voglia di finire
Tanto prima o poi saremo liberi*

*Ci sarà chi fa la storia
Ci sarà chi fa la sua
Dedicato a chi rimane ancora qui
Come tutti, a tanto così*

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 SELF-COMPASSION	3
1.1 COS'È LA <i>SELF-COMPASSION</i> : ORIGINI E CONCETTUALIZZAZIONI	3
1.1.1 <i>Il modello di regolazione affettiva a tre cerchi dell'autocompassione – Paul Gilbert</i>	4
1.1.2 <i>Gli elementi della self-compassion – Kristin Neff</i>	6
1.2 TUTTO CIÒ CHE <i>SELF-COMPASSION</i> NON È: DIFFERENZE E SIMILITUDINI.....	9
1.2.1 <i>La psicologia umanistica</i>	9
1.2.2 <i>L'autostima</i>	10
1.2.3 <i>L'autocommiserazione</i>	11
1.3 DIVERSE SFUMATURE DI <i>SELF-COMPASSION</i> : GENERE, CULTURA ED ETÀ ADOLESCENZIALE	12
1.4 <i>SELF-COMPASSION</i> : UN FATTORE DI PROTEZIONE IN ADOLESCENZA.....	14
1.5 <i>SELF-COMPASSION</i> E BENESSERE.....	16
CAPITOLO 2 REGOLAZIONE EMOTIVA	18
2.1 DEFINIZIONE DI REGOLAZIONE EMOTIVA.....	18
2.1.1 <i>La regolazione emotiva come area di ricerca psicologia</i>	18
2.1.2 <i>Le origini della regolazione emotiva</i>	18
2.1.3 <i>Cosa sono le emozioni? Modal Model of Emotion</i>	19
2.1.4 <i>Cos'è la regolazione emotiva? Il Process Model of Emotion Regulation di Gross</i>	23
2.2 LE VARIABILI GENERE E CULTURA NELLA REGOLAZIONE EMOTIVA	27
2.3 REGOLAZIONE EMOTIVA E BENESSERE	29
2.4 LA REGOLAZIONE EMOTIVA IN ADOLESCENZA: FATTORE DI RISCHIO O DI PROTEZIONE?.....	31
2.5 LA <i>SELF-COMPASSION</i> È UNA STRATEGIA DI REGOLAZIONE EMOTIVA?.....	34
CAPITOLO 3 DIFENSORE O OSSERVATORE PASSIVO? I RUOLI DEI PARTECIPANTI DURANTE GLI EPISODI DI BULLISMO	37
3.1 IL BULLISMO	37
3.1.1 <i>Il fenomeno del bullismo: una definizione dibattuta</i>	37
3.1.2 <i>Diverse tipologie di bullismo</i>	40
3.2 IL BULLISMO IN ADOLESCENZA	40
3.3 IL BULLISMO SECONDO UNA PROSPETTIVA SOCIO-ECOLOGICA	42
3.3.1 <i>L'approccio dei ruoli dei partecipanti – Christina Salmivalli</i>	44
3.3.2 <i>Gli spettatori non aggressivi: difensore e osservatore passivo</i>	45
3.3.3 <i>Oltre gli spettatori non aggressivi: i bulli, i seguaci e le vittime</i>	53
3.4 LE VARIABILI GENERE E CULTURA NEL BULLISMO	55
3.4.1 <i>Le differenze di genere</i>	55

3.4.2 <i>Le differenze culturali</i>	57
3.5 BULLISMO E BENESSERE	58
3.6 <i>SELF-COMPASSION</i> E REGOLAZIONE EMOTIVA: POSSIBILI PREDITTORI DEI RUOLI DEI PARTECIPANTI..	61
3.6.1 <i>Self-compassion e bullismo</i>	61
3.6.2 <i>Regolazione emotiva e bullismo</i>	62
3.6.3 <i>Osservatore passivo o difensore? La self-compassion come strategia di regolazione emotiva, che promuove il comportamento d'aiuto</i>	65
CAPITOLO 4 LO STUDIO	69
4.1 OBIETTIVI	69
4.2 PARTECIPANTI E PROCEDURA DI RECLUTAMENTO	73
4.3 STRUMENTI.....	75
4.4 SOMMINISTRAZIONE	77
4.5 RISULTATI.....	77
4.5.1 <i>Statistiche descrittive e differenze di genere</i>	78
4.5.2 <i>Correlazioni bivariate tra variabili</i>	78
4.5.3 <i>Regressioni lineari</i>	79
CAPITOLO 5 DISCUSSIONE	83
5.1 DISCUSSIONE DEI RISULTATI.....	83
5.2 LIMITI ED INDICAZIONI PER LA RICERCA FUTURA	92
5.3 IMPLICAZIONI PER GLI INTERVENTI	94
BIBLIOGRAFIA	101

INTRODUZIONE

Il presente elaborato ha lo scopo di analizzare le diverse relazioni che intercorrono tra la *self-compassion*, la regolazione emotiva ed i comportamenti di difesa e di osservazione passiva durante gli episodi di bullismo, in un campione di adolescenti italiani. Esso si articola in cinque capitoli: nei primi tre, mediante l'analisi della letteratura, vengono descritti i tre costrutti e le loro interazioni, e, per ciascuno di essi, sono riportati degli approfondimenti riguardanti l'età adolescenziale, le differenze culturali e di genere ed il benessere degli individui. Nello specifico, il primo capitolo è dedicato alla *self-compassion*, presentata attraverso le due diverse teorizzazioni proposte da Gilbert (2005, 2009, 2014) e Neff (2003, 2016, 2023); nel secondo capitolo, invece, vi è una breve descrizione di che cosa siano le emozioni e di come vengano gestite attraverso la regolazione emotiva, secondo il modello ideato da Gross. L'elaborato prosegue con il terzo capitolo, in cui si approfondisce il fenomeno bullismo secondo l'approccio dei ruoli dei partecipanti proposto da Salmivalli e colleghi (1996), e prestando particolare attenzione agli spettatori ed ai comportamenti di difesa o di osservazione passiva che possono adottare quando assistono agli episodi di bullismo. Nel quarto capitolo viene riportato lo studio, esponendo gli obiettivi e le ipotesi di ricerca, i partecipanti e la procedura di reclutamento, gli strumenti e la modalità di somministrazione e, infine, i risultati. Quest'ultimi sono discussi nel quinto capitolo, in cui vengono presenti anche i limiti dello studio e le prospettive future.

La scelta delle variabili coinvolte in questo studio è frutto sia di un interesse personale che di un'attenta analisi della letteratura. Infatti, negli ultimi decenni si è assistito ad un aumento di interesse nei confronti di coloro che assistono agli episodi di bullismo, definiti spettatori (Gini et al., 2021; Meter & Card, 2015; Tani et al., 2003). L'importanza degli

astanti nelle dinamiche di bullismo è sostenuta e avvalorata dall'approccio dei ruoli dei partecipanti (Salmivalli et al., 1996) così come da numerose evidenze empiriche (es., Gini et al., 2021; Meter & Card, 2015; Tani et al., 2003); inoltre, diversi autori sono concordi nel riconoscere come promettenti i programmi di prevenzione e di intervento antibullismo orientati agli astanti (Jenkins & Nickerson, 2017; Jenkins et al., 2018; Nickerson et al., 2014; Polanin et al., 2012). Ciononostante, ad oggi sono ancora pochi gli studi che consentono di spiegare perché alcuni spettatori intervengano in difesa della vittima, mentre altri rimangono indifferenti e osservano passivamente i comportamenti del bullo (Andreou & Metallidou, 2004; Gini et al., 2021; Porter, 2009; Pozzoli, 2010). Perciò, questo studio ha voluto ampliare tale area di ricerca, analizzando due variabili individuali, la *self-compassion* e la regolazione emotiva, in relazione al comportamento degli astanti.

CAPITOLO 1

Self-compassion

1.1 Cos'è la *self-compassion*: origini e concettualizzazioni

Di recente, la psicologia occidentale ha manifestato un crescente interesse per il pensiero filosofico orientale, in particolare per il buddhismo (Neff, 2003). Un costrutto di derivazione buddhista, che sta acquisendo sempre più rilevanza nella letteratura scientifica è la *self-compassion* (Bluth & Neff, 2018).

La compassione è un aspetto chiave della tradizione buddhista, tanto che il Dalai Lama (il supremo rappresentante del buddhismo nella tradizione tibetana) nella sua immagine eroicizzata incarna un atteggiamento premuroso e accogliente e professa la necessità di concentrarsi sulla compassione per poter essere felici (Dalai Lama, 1995). Secondo la tradizione buddista, la compassione verso sé stessi è importante tanto quanto provare compassione per gli altri; perciò, la definizione di *self-compassion* è inclusa in quella di compassione (Neff, 2003). La compassione è elicitata dalla sofferenza, propria o altrui, e si concretizza nel desiderio di agire per alleviarla; si tratta di uno sguardo gentile, comprensivo, non giudicante e accogliente nei confronti del dolore (Neff, 2003). Quindi, la compassione presuppone che sia riconosciuta la fallibilità dell'esperienza umana, caratterizzata da sfide di vita, errori e imperfezioni (Neff, 2003).

Nella psicologia occidentale, la compassione è uno stato affettivo rivolto verso gli altri, mentre la *self-compassion* è un capovolgimento della compassione verso di sé ed è “la capacità di essere gentili e d'aiuto con sé stessi nei momenti di errore o sconforto” (Ferrari et al., 2019, p. 1455). In altri termini, la *self-compassion* può essere definita come la capacità di essere premurosi e compassionevoli con sé stessi a fronte di una difficoltà o

di un'inadeguatezza percepita (Neff et al., 2007). Sono state proposte diverse concettualizzazioni di *self-compassion*; tra i modelli maggiormente usati vi sono quelli proposti da Gilbert e Neff (Swami et al., 2021).

1.1.1 Il modello di regolazione affettiva a tre cerchi dell'autocompassione – Paul Gilbert

Il modello proposto da Gilbert si fonda su alcuni principi provenienti da diversi filoni di ricerca: le neuroscienze, la teoria dell'attaccamento e la psicologia evoluzionistica (Gilbert, 2014). In accordo con la neurofisiologia delle emozioni, Gilbert distingue tre tipologie di sistemi di regolazione delle emozioni, in continua interazione tra di loro (Gilbert, 2009):

- il sistema di protezione dalla minaccia (*threat system*) è fondamentale per la sopravvivenza; l'obiettivo è segnalare tempestivamente la presenza di una minaccia (fisica o sociale), scatenando emozioni come rabbia, paura o disgusto, che motivino l'individuo ad agire per mantenere o ripristinare una condizione di sicurezza; le risposte comportamentali possono essere di attacco, fuga o sottomissione.
- Il sistema di ricerca di stimoli e risorse (*drive and excitement system*) è associato a sentimenti positivi ed energizzanti (ad esempio eccitamento, gioia) e motiva l'individuo al raggiungimento di risorse necessarie per realizzare importanti obiettivi di vita (ad esempio il cibo, il sesso, le amicizie, una mansione lavorativa); è il "sistema dei desideri" (Depue, 2005), poiché le emozioni di benessere sono elicitate dal raggiungimento di aspettative, bisogni e desideri.
- Il sistema di sicurezza o autoconsolatorio (*soothing system*) è caratterizzato da emozioni come il calore umano, la contentezza e un sentimento di benessere; sprona l'individuo a rallentare per recuperare le energie. Si attiva quando non ci sono pericoli e

implica uno stato di “non-ricerca”, in cui predominano emozioni di tranquillità e appagamento. Il suo sviluppo è legato all’evoluzione del comportamento di attaccamento; infatti, la qualità del sistema di attaccamento tra caregiver e bambino influenza l’accessibilità al sistema di sicurezza in età adulta (Gilbert 1989, 2005). Perciò, è quel sistema che promuove la capacità di instaurare relazioni interpersonali e un senso di appartenenza, dato che è altamente sensibile ai segnali di gentilezza, cura e affetto (Gilbert, 2005). L’attivazione del sistema di sicurezza è promossa dalla *self-compassion*, la quale incentiva emozioni di calma, tranquillità e benessere (Gilbert, 2005).

Secondo Gilbert (2014) il disagio psicologico insorge come conseguenza di un disequilibrio tra i vari sistemi; in particolare, un’iperattivazione dei sistemi di ricerca di risorse e di protezione dalla minaccia in contemporanea a un’insufficiente accessibilità al sistema autoconsolatorio si traducono in sentimenti di vergogna e autocritica. La terapia focalizzata sulla compassione, proposta da Gilbert, mira ad addestrare a una “mente compassionevole”, caratterizzata da un atteggiamento compassionevole verso sé stessi, che migliori l’accessibilità e l’attivazione del sistema di sicurezza, generando nell’individuo sentimenti di calma, tranquillità e sollievo (Gilbert, 2009).

Quindi, la *self-compassion* agisce come fattore protettivo, perché accresce l’accessibilità e la capacità di attivare il sistema di sicurezza. Così facendo, sono promosse risposte equilibrate alle avversità di vita ed emozioni di tranquillità, pace e benessere, anziché risposte poco adatte ed emozioni di rabbia o vergogna (Gilbert, 2005, 2009, 2014). Gilbert (2009) identifica sei caratteristiche della *self-compassion*: cura del benessere (*care for well-being*), sensibilità alla sofferenza (*sensitivity*), partecipazione attiva (*sympathy*), empatia (*empathy*), tolleranza alla sofferenza (*distress tolerance*), atteggiamento non giudicante (*non-judgement*).

1.1.2 Gli elementi della *self-compassion* – Kristin Neff

Kristin Neff definisce la *self-compassion* come il modo in cui l'individuo si relaziona con sé stesso in situazioni di sofferenza, come fallimenti, inadeguatezze personali o errori; è una strategia adattiva con cui approcciare pensieri o emozioni angoscianti, e promuove il benessere fisico e mentale (Neff, 2023). Secondo l'operazionalizzazione proposta da Neff, la *self-compassion* è un sistema dinamico, composto da vari elementi che cooperano per alleviare la sofferenza; si tratta, quindi, di un costrutto multifaccettato, i cui elementi sono concettualmente distinti, ma in interazione tra di loro (Neff, 2016, Swami 2021). Ciascun elemento è definito come un continuum bipolare ed è racchiuso in uno dei tre domini (Neff, 2016, 2022):

- come gli individui affrontano la sofferenza da un punto di vista emotivo (*self-kindness vs self-judgment*);
- come gli individui affrontano la sofferenza da un punto di vista cognitivo (*common humanity vs isolation*);
- come gli individui direzionano la loro attenzione verso la sofferenza (*mindfulness vs overidentification*).

Di seguito sono trattati gli elementi che compongono la *self-compassion*.

1.1.2.1 *Self-kindness vs Self-judgment*

L'autocritica (*self-judgment*) è la tendenza ad essere critici, umilianti e ostili verso sé stessi; essa si contrappone all'autogentilezza (*self-kindness*), ovvero un atteggiamento di accettazione e comprensione di sé, dei propri sentimenti, pensieri e, anche, imperfezioni, che favorisce una visione positiva di sé. In circostanze di vita difficili, una persona autocompassionevole – in quanto emotivamente disponibile – riconosce e accoglie la

propria sofferenza in modo non giudicante e si prende cura di sé al fine di alleviare il proprio dolore. Il tentativo di lenire la propria sofferenza non deriva da una sensazione di inadeguatezza per come si è, bensì è motivato da un'autentica preoccupazione per il proprio benessere. La *self-kindness*, quindi, è un atteggiamento supportivo, che implica il prendersi cura di sé stessi indipendentemente dai propri difetti (Neff, 2009, 2023; Barnard & Curry, 2011).

1.1.2.2 *Common humanity vs Isolation*

Il senso di umanità comune (*common humanity*) è la consapevolezza che la propria esperienza di vita, caratterizzata da sfide, difficoltà, sconfitte e sofferenze, è comune a tutte le persone. Nei momenti di difficoltà, spesso, ci si sente soli nella propria sofferenza e isolati (*isolation*), mentre gli altri sembrano godere di una vita priva di difficoltà; si tratta di una reazione emotiva irrazionale, che intensifica il disagio provato. Questa componente della *self-compassion*, invece, aiuta a tenere a mente che l'esperienza umana, in quanto tale, è imperfetta e, sebbene le condizioni possano variare, è comune a tutti sentirsi vulnerabili, affrontare sfide di vita e commettere errori (Neff 2009, 2023; Barnard & Curry, 2011).

1.1.2.3 *Mindfulness vs Overidentification*

La consapevolezza (*mindfulness*) si riferisce alla capacità di essere consapevole in modo equilibrato dei propri sentimenti di dolore o angoscia riferiti all'esperienza del momento presente, in modo da non rimuginare né ignorare le proprie emozioni. Nel tentativo di evitare la propria sofferenza, il rischio è quello di iper-identificarsi (*overidentification*) con il proprio dolore (Neff 2023, Barnard & Curry, 2011); la *self-compassion* si contrappone a tale fenomeno, poiché promuove la piena consapevolezza della propria sofferenza. Perciò, la consapevolezza può essere concepita come l'assunzione di una

meta-prospettiva (uno sguardo dall'esterno) sulla propria esperienza, che consente di analizzarla con maggiore obiettività e di fornire a sé stessi compassione (Neff, 2009).

Di recente alcuni autori si sono interrogati circa la possibilità di concettualizzare la *self-compassion* come un unico costrutto oppure come due distinte condizioni dell'esistenza, composte dagli elementi collocati ai poli opposti dei tre continuum. I risultati di questa indagine sostengo che la *self-compassion* è un costrutto olistico, caratterizzato da un equilibrio tra una maggiore risposta di compassione e una riduzione della risposta non compassionevole nei momenti di vita difficili o angoscianti (Neff et al., 2018).

È importante, inoltre, evidenziare che i tre elementi sono strettamente collegati tra di loro e ciascuno promuove lo sviluppo degli altri. Per esempio, un atteggiamento gentile, accogliente e premuroso predispone al contatto con gli altri al fine di condividere difficoltà e possibili soluzioni e riduce sentimenti di vergogna e isolamento; inoltre, consente di adottare una visione equilibrata dei propri sentimenti. La componente di consapevolezza della *self-compassion* permette di identificare correttamente i propri sentimenti, prevenendo il giudizio verso sé stessi e individuando le similitudini con le altre persone. Infine, riconoscere che l'imperfezione fa parte dell'essere umano e che l'intera comunità affronta sfide e difficoltà simili alle proprie può da un lato ridurre il giudizio verso sé stessi e i sentimenti di colpa, dall'altro favorire l'estensione a sé stessi di sentimenti di gentilezza e compassione rivolti verso gli altri. Oltre a ciò, il senso di umanità comune favorisce la consapevolezza dei propri fallimenti come eventi comuni di vita, così da non sentirsi sviliti o intimoriti da essi (Neff, 2003).

1.2 Tutto ciò che *self-compassion* non è: differenze e similitudini

Per comprendere pienamente la *self-compassion* è importante identificare le analogie e le differenze con altri costrutti del sé (Barnard & Curry, 2011). In particolare, verranno analizzati alcuni costrutti appartenenti alla psicologia umanistica, l'autostima e l'autocommiserazione.

1.2.1 La psicologia umanistica

All'interno della psicologia umanistica vi sono alcune tematiche, che all'apparenza sono simili alla *self-compassion* (Barnard & Curry, 2011). In particolare:

- Rogers suggerisce l'assunzione della “*unconditional positive regard*”, cioè un atteggiamento apertura e cura verso sé stessi;
- Maslow parla di “*B-perception*” intesa come l'accettazione amorevole e indulgente dei propri fallimenti scevra da giudizi;
- Ellis teorizza la “*unconditional self-acceptance*”, ovvero la convinzione che il proprio valore debba essere assunto, non valutato, e le proprie debolezze debbano essere accolte.

Benché i vari concetti abbiano connotazioni leggermente diverse, complessivamente gli autori teorizzano un atteggiamento di cura e di accettazione amorevole e indulgente verso sé stessi, simile alla componente di autogentilezza della *self-compassion* (Barnard & Curry, 2011). Ciononostante, vi è una differenza importante tra i concetti umanistici e la *self-compassion*: nel primo caso il focus è sul sé, ovvero è posta una netta separazione tra l'individuo e gli altri; nel secondo caso l'auto-accettazione deriva dalla consapevolezza che l'imperfezione e l'errore sono comuni nella vita di tutti e promuove sentimenti di condivisione e somiglianza alle altre persone (Barnard & Curry, 2011).

1.2.2 L'autostima

Benché la *self-compassion* e l'autostima siano due costrutti distinti, entrambi elicitano emozioni positive riferite al sé (Neff, 2023).

L'autostima è “il grado in cui il sé è giudicato competente negli ambiti di vita ritenuti importanti” (Neff & Vonk, 2009, p. 24); Harter (1999) definisce l'autostima come il grado di piacevolezza o di apprezzamento verso sé stessi. In particolare, l'autostima risponde alla domanda “Ho valore come persona?”, valutando la congruenza tra le proprie prestazioni e gli standard personali negli ambiti percepiti importanti (Crocker et al., 2004; Neff, 2023). Ad esempio, se un individuo considera la carriera lavorativa come ambito che definisce il proprio valore tende a confrontare la propria posizione lavorativa con i risultati lavorativi che ritiene necessari per poter essere una persona di valore (standard personali).

Quindi, i sentimenti positivi di autostima dipendono dal successo percepito (ovvero il soddisfacimento degli standard personali) negli ambiti contingenti l'autostima (Crocker et al., 2004). Ciò implica che l'autostima fluttua in relazione ai propri successi o fallimenti; quando le prestazioni, positive o negative, avvengono negli ambiti percepiti importanti (contingenze), hanno una maggiore influenza sui sentimenti di autostima (Crocker et al., 2006). La *self-compassion*, invece, è rilevante proprio in quelle situazioni in cui l'autostima tende a vacillare: in caso di fallimento, la *self-compassion* favorisce una consapevolezza dei propri sentimenti ed errori per poterli analizzare con indulgenza e premura (Neff, 2009).

La *self-compassion* promuove l'accettazione di aspetti sia negativi che positivi di sé e implica il porsi con gentilezza e comprensione verso sé stessi, riconoscendosi come parte

della comunità umana (Neff, 2003). Dal momento che elude il processo di valutazione delle prestazioni, la *self-compassion* non si associa al narcisismo, a differenza dell'autostima (Neff, 2009). Infatti, il mantenimento di un'elevata autostima può avvenire attraverso la messa in atto di comportamenti disfunzionali (Blaine & Crocker, 1993), come ad esempio tendenze narcisistiche ed egocentriche (Morf & Rhodewalt, 2001) o distorsioni cognitive (Swann, 1996). Altre strategie utilizzate possono essere arrabbiarsi e diventare aggressivi nei confronti di chi minaccia l'ego (Baumeister, Smart & Bpden, 1996) oppure banalizzare i fallimenti personali o attribuirli a cause esterne (Sedikides, 1993). Inoltre, l'autostima, basandosi sul confronto con gli altri, incoraggia i tentativi di emergere fra gli individui e sentirsi superiori, mentre la *self-compassion* sottolinea le somiglianze tra le persone, poiché ha come matrice la consapevolezza di appartenere alla comunità umana, che è per sua natura imperfetta (Neff & Vonk, 2009).

In aggiunta, dalla ricerca scientifica si riscontra una correlazione significativa ma non sufficientemente alta da far pensare a due costrutti sovrapponibili (Barnard & Curry, 2011). Un'ulteriore evidenza risiede nel fatto che, anche dopo aver controllato l'autostima, la *self-compassion* è associata positivamente ad indicatori di salute psicologica e negativamente ad indicatori di disagio (Barnard & Curry, 2011).

I due costrutti sembrano essere influenzati in modo diverso dalle culture; infatti, all'interno di una stessa cultura si trovano livelli medi diversi per l'autostima e la *self-compassion* (Neff, Pisitsungkagarn & Hsieh, 2008).

1.2.3 L'autocommiserazione

L'autocommiserazione è “un dispiacere comprensivo e sincero per sé stessi generato dalla propria sofferenza fisica o mentale, dall'angoscia, dall'insoddisfazione” (Stöber, 2003, p.

185). Diversamente dai sentimenti di comunanza e interconnessione sperimentanti dai soggetti autocompassionevoli in situazioni angoscianti, le persone che sperimentano autocommiserazione tendono a sentirsi disconnessi dagli altri e soli (Neff, 2003; Stöber, 2003); ciò è dovuto al fatto che le persone autocommiseranti sperimentano frequentemente sentimenti di invidia verso gli altri, ritenendo di essere gli unici ad affrontare difficoltà e sfide di vita (Stöber, 2003).

Inoltre, l'autocommiserazione si osserva spesso in compresenza con l'iper-identificazione, ovvero quel fenomeno per cui un individuo è assorto nei propri dolori al punto da esagerare l'impatto della sofferenza (Neff, 2003). Mentre, la *mindfulness*, una componente della *self-compassion*, promuove una consapevolezza equilibrata, né evitante né esagerata, delle proprie fatiche e dei propri sentimenti (Neff, 2023).

Infine, le persone autocommiserevoli, a differenza di quelle autocompassionevoli (Neff, 2023), tendono ad essere eccessivamente indulgenti rispetto ai propri fallimenti o alle situazioni di difficoltà (Stöber, 2003); infatti, dalle ricerche si evince che la *self-compassion* è associata a comportamenti di promozione della salute (Neff, 2023).

1.3 Diverse sfumature di *self-compassion*: genere, cultura ed età adolescenziale

Dalla letteratura scientifica si ricavano evidenze contrastanti in merito a possibili differenze di genere nella *self-compassion* (Bluth & Blanton, 2015). Sebbene alcuni studi non ne abbiano riscontrate (Iskender, 2009; Neff & Pommier, 2013; Neff et al. 2005; Neff et al., 2007), vi sono evidenze che attestano un livello di *self-compassion* significativamente inferiore per le donne rispetto agli uomini (Neff, 2003), plausibilmente perché hanno una maggior tendenza all'auto-criticismo e alla ruminazione (Leadbeater et al., 1999; Nolen-Hoeksema et al., 1999). In accordo con questo dato, la review pubblicata

da Yarnell e colleghi (2015) ha riscontrato una piccola, ma significativa differenza nei livelli di *self-compassion* a sfavore delle donne. Inoltre, le donne presentano una maggiore discrepanza tra il livello di *self-compassion* e il livello di compassione verso gli altri; in altre parole, le donne hanno spesso alti livelli di compassione verso gli altri, coerentemente con il ruolo di genere, che non sono bilanciati dai bassi livelli di compassione verso sé stesse (Neff & Pommier, 2013).

Una possibile spiegazione delle differenze di genere nella *self-compassion* è che siano declinate in funzione della cultura (Barnard & Curry, 2011). Infatti, in uno studio di Neff e colleghi (2009) è stata trovata una significativa interazione tra sesso e cultura: in Taiwan e Thailandia non sono state trovate differenze di genere, mentre negli Stati Uniti è stato individuato un livello inferiore di *self-compassion* per le donne. Inoltre, tale studio ha evidenziato livelli differenti di *self-compassion* nelle varie culture: i livelli più alti sono stati registrati in Thailandia, quelli intermedi negli Stati Uniti e i più bassi in Taiwan. Gli autori sostengono che tali risultati possono essere letti in funzione delle differenze culturali: i thailandesi sono fortemente influenzati dal buddhismo, mentre i taiwanesi sono influenzati dal confucianesimo, che sottolinea l'importanza della vergogna e dell'autocritica per lo sviluppo del sé; nella cultura americana, invece, vi sono messaggi contrastanti rispetto alla *self-compassion* (Neff, Pisitsungkagarn & Hsieh, 2008). Nonostante queste prime evidenze, l'area di ricerca che indaga le possibili differenze culturali nella *self-compassion* è scarsamente esplorata (Neff, 2009).

Per quanto concerne l'età adolescenziale, vi sono studi contrastanti circa le differenze di genere nella *self-compassion* (Bluth & Blanton, 2015; Cunha et al., 2015). Nonostante Neff e McGehee (2010) non abbiano rilevato delle differenze, ci sono prove del fatto che le ragazze adolescenti hanno una minore *self-compassion* rispetto ai coetanei maschi

(Cunha et al., 2015; Castilho et al. 2017). Inoltre, alcuni autori hanno analizzato il genere in interazione con l'età in un campione di adolescenti tra gli 11 e i 19 anni e hanno visto che la *self-compassion* negli adolescenti di genere maschile è costante a tutte le età, mentre per le ragazze decresce all'aumentare dell'età (Bluth et al., 2017).

1.4 *Self-compassion*: un fattore di protezione in adolescenza

L'adolescenza è un periodo di crescita emotiva e sociale, caratterizzato da rapidi cambiamenti biologici, tra cui la maturazione strutturale e funzionale del cervello che promuove lo sviluppo di capacità cognitive e cambiamenti ormonali caratteristici della pubertà (Bluth & Blanton, 2015; Mash et al., 2018). Lo sviluppo cognitivo consente l'acquisizione del pensiero critico e della capacità di formulare le proprie convinzioni e valori (Marcia, 1980); inoltre, compare il pensiero ipotetico-deduttivo e la capacità di cogliere le situazioni dal punto di vista altrui (Elkind, 1967, 1985).

Tra i vari compiti di sviluppo di questa tappa evolutiva, la formazione dell'identità è essenziale (Erikson, 1968); per una serie di fattori squisitamente adolescenziali spesso l'immagine che il giovane ricava di sé è negativa (Neff & McGehee, 2010). Infatti, nel riflettere su di sé come individuo e come membro di un gruppo di pari, oltre che di una gerarchia sociale, l'adolescente tende all'autocritica e a sminuirsi nel paragone con gli altri (Steinberg, 1999). Inoltre, in questa fase di sviluppo si osserva l'egocentrismo adolescenziale, contraddistinto da due fenomeni che contribuiscono a una scarsa o assente *self-compassion* (Neff & McGehee, 2010): il pubblico immaginario (*imaginary audience*) e la favola personale (*personal fable*). Nel primo caso, percependo un pubblico intento ad osservarlo, il giovane è portato ad avere un'eccessiva autoconsapevolezza e ad essere aspramente critico con sé stesso, piuttosto che assumere un atteggiamento gentile e premuroso. Il secondo fenomeno provoca sentimenti di solitudine ed isolamento, poiché

è caratterizzato dall'idea che la propria esperienza sia unica e non comune alle altre persone; perciò, impedisce il riconoscimento della sofferenza, del senso di inadeguatezza e dell'errore come parte dell'esperienza umana (Elkind, 1967, 1985). Infine, a sfavore di un'immagine positiva di sé vi sono i continui paragoni con le aspettative della famiglia e degli altri adulti significativi, e le frequenti inquietudini circa temi come il rendimento scolastico, la popolarità, l'immagine corporea e l'attrattiva sessuale (Harter, 1993).

Da quanto detto finora appare evidente che i cambiamenti fisiologici uniti alle specifiche sfide evolutive e ai fenomeni psicologici caratteristici di questa popolazione rendono l'adolescenza un periodo di grande vulnerabilità per lo sviluppo; infatti, vi è un'elevata incidenza di sintomi subclinici e, nei casi più gravi, di disturbi mentali ed emotivi (Bluth & Blanton, 2015; Neff & McGehee, 2010). Le problematiche più frequenti riguardano stress, ansia e depressione, con una maggiore incidenza fra le femmine, che tra i maschi (Marsh et al., 2018). In aggiunta, queste difficoltà emotive e mentali aumentano la probabilità di comportamenti a rischio, come ad esempio l'abuso di sostanze, la scarsa frequenza scolastica e la violenza contro sé e gli altri (Bluth & Blanton, 2015).

Per queste ragioni, da alcuni anni in letteratura si osserva un crescente interesse nell'identificare possibili fattori di protezione per l'età adolescenziale; tra i vari, è stata individuata la *self-compassion* come fattore che consente di predire il benessere degli adolescenti (Marsh et al., 2018; Bluth et al., 2017). Sebbene in questa popolazione vi siano bassi livelli di *self-compassion*, essa può essere considerata come un supporto sociale rivolto verso sé stessi, perciò può favorire uno sviluppo positivo (Breines et al., 2014; Neff, 2003). Infatti, un atteggiamento di accettazione benevola (*self-kindness*) si contrappone alla tendenza giudicante e svilente che si riscontra frequentemente in adolescenza (Neff & McGehee, 2010). Inoltre, la capacità di riconoscere le proprie

difficoltà come comuni a tutte le persone (*common humanity*) favorisce un senso di connessione interpersonale, così da poter condividere con i coetanei le esperienze e le emozioni provate ed evitare sentimenti di isolamento e solitudine. In conclusione, la *self-compassion* può essere considerata una strategia di coping positiva (Allen & Leary, 2010), che incoraggia una consapevolezza equilibrata dei propri errori o fallimenti e favorisce sentimenti di supporto e comprensione (Neff & McGehee, 2010).

1.5 Self-compassion e benessere

I benefici della *self-compassion* sul benessere e sulla salute mentale hanno motivato il recente interesse per questo costrutto in letteratura (Bluth & Neff, 2018; Ferrari et al., 2019). Per quanto concerne la popolazione adulta, la *self-compassion* correla positivamente con il benessere (Zessin et al., 2015) e negativamente con la psicopatologia (MachBeth & Gumley, 2012). In particolare, livelli più alti di *self-compassion* sono associati positivamente a maggiore soddisfazione di vita, felicità, affetti positivi, ottimismo, intelligenza emotiva, e negativamente a stress percepito, aggressività, perfezionismo nevrotico, ruminazione, disturbi alimentari e sintomi di ansia e depressione (Neff, 2009; MachBeth & Gumley, 2012). Anche la metanalisi di Neff (2009) ha evidenziato una forte correlazione tra *self-compassion* e benessere psicologico. Nello specifico, la *self-compassion* supporta psicologicamente il sé e favorisce la connessione sociale, si associa alla curiosità, al desiderio di apprendere nuove competenze (Neff, Hseih, Dejithirat, 2005) e ad una maggiore iniziativa personale, poiché implica il desiderio di salute e di benessere per sé (Neff, Rude, Kirkpatrick, 2007).

Nonostante la letteratura sulla *self-compassion* in età adolescenziale sia ridotta, i risultati delle ricerche condotte con adolescenti corrispondono a quanto riportato nella letteratura per gli adulti (Bluth et al., 2017). Infatti, da uno studio longitudinale su un ampio

campione di adolescenti, è emersa una correlazione positiva tra *self-compassion* e salute mentale (Marshall et al., 2015). Inoltre, si è riscontrato come un atteggiamento auto-compassionevole possa favorire il miglioramento della salute mentale nel tempo (Marshall et al., 2015). Inoltre, fra gli adolescenti la *self-compassion* è risultata correlare negativamente con sintomi d'ansia, depressione e stress percepito, narcisismo, aggressività e affetti negativi (Barry et al., 2014; Bluth & Blanton, 2014; Muris et al., 2016); al contrario, un atteggiamento auto-compassionevole si è mostrato associato a connessione sociale, resilienza, ridotta reattività fisiologica allo stress, affetti positivi, nonché al benessere emotivo e alla soddisfazione per la propria vita (Bluth et al., 2017; Neff & McGehee, 2010; Zessin et al., 2015).

CAPITOLO 2

Regolazione emotiva

2.1 Definizione di regolazione emotiva

2.1.1 La regolazione emotiva come area di ricerca psicologia

Sin dai tempi di Socrate, l'umanità si è interrogata in merito al ruolo che le emozioni hanno nella vita delle persone e alle modalità di regolazione delle stesse (Gross 1998, 1999; Gross, 2015; Solomon, 1976); è solo a partire dagli anni 80, che la regolazione delle emozioni è definita come area di ricerca psicologica (Gross, 1998, 1999). Nella psicologia contemporanea si tratta di uno degli ambiti più indagati, con studi che spaziano dall'età evolutiva all'età adulta (Gross, 1999; Koole 2010). In ragione della natura multidisciplinare della ricerca sulla regolazione emotiva, l'incremento di studi si associa ad una vastità di risultati e analisi che necessitano di un'integrazione (Koole, 2010).

2.1.2 Le origini della regolazione emotiva

I principali precursori della ricerca contemporanea sulla regolazione emotiva sono la tradizione psicoanalitica e la tradizione dello *stress* e *coping* (Gross, 1999).

In ambito psicoanalitico, i meccanismi di difesa hanno avuto un'importante influenza sugli studi della regolazione emotiva (Sheppes & Gross, 2012). Nello specifico, Freud sosteneva che ciascun individuo possiede un apparato difensivo flessibile, ovvero un insieme di operazioni o processi mentali inconsapevoli (meccanismi di difesa), che impediscono il contatto con pulsioni inaccettabili, esperienze negative o minacce provenienti da esperienze consapevoli, al fine di regolare l'ansia (Gross, 1999; Sheppes & Gross, 2012). La ricerca contemporanea sulla regolazione emotiva ha esteso tali

teorizzazioni, studiando i processi di regolazione, consci e inconsci, con cui gli individui aumentano o diminuiscono l'esperienza e l'espressione di emozioni positive e negative (Gross, 1999).

L'altro pilastro della ricerca sulla regolazione emotiva è lo studio dello *stress* e *coping* (Sheppes & Gross, 2012). Nelle indagini sullo stress psicologico, Lazarus attribuisce un'importanza particolare alle valutazioni consapevoli, che possono essere distinte in valutazione primaria (come è valutato un evento, per esempio, se è rilevante per il benessere dell'individuo) e valutazione secondaria (come l'individuo valuta le proprie risorse di coping, le proprie capacità e le varie opzioni che possiede per fronteggiare uno specifico evento) (Gross, 1999; Sheppes & Gross, 2012). Lo *stress* è definito come “la relazione tra la persona e l'ambiente che è valutata dalla persona come rilevante per il suo benessere e in cui le risorse della persona sono state superate” (Folkman & Lazarus, 1985, p. 152); negli anni sono state distinte diverse forme di *stress*, ad esempio, il danno, la minaccia e la sfida (Gross, 1999). Per *coping*, invece, si intendono “gli sforzi cognitivi e comportamentali per gestire (dominare, ridurre o tollerare) una relazione persona-ambiente difficile” (Folkman & Lazarus, 1985, p. 152); è possibile distinguere tra strategie volte alla risoluzione del problema (*problem-focused coping*) e strategie volte a ridurre l'esperienza di emozioni negative (*emotion-focused coping*) (Gross, 1999). Sebbene il *coping* e la regolazione emotiva siano due costrutti distinti (Compas et al., 2014), il costrutto di *emotion-focused coping* ha posto le basi per la letteratura sulla regolazione delle emozioni (Gross, 1999).

2.1.3 Cosa sono le emozioni? Modal Model of Emotion

In letteratura sono presenti numerosi termini, usati con diverse declinazioni, in riferimento alle emozioni e ai processi di regolazione emotiva (Gross, 2015), al punto che

Buck (1990) parla di un “caos concettuale e definitorio” (p.330). Perciò, associata l’idea che in alcune situazioni le emozioni possono essere regolate (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012), è fondamentale comprendere cosa sono le emozioni per poter discutere della regolazione di esse (Gross, 1998).

La definizione di Koole (2010) delle emozioni come “un insieme più o meno coerente di risposte comportamentali e fisiologiche dotate di valenza (cioè, positive o negative), accompagnate da pensieri e sentimenti specifici” (p. 7), è simile a quella proposta da Lang (1995) secondo cui le reazioni emotive sono di breve durata temporale e coinvolgono cambiamenti nel sistema esperienziale, comportamentale, autonomo e neuroendocrino. Da tali definizioni si evince che le emozioni hanno una natura sfaccettata e sono fenomeni che coinvolgono tutto il corpo (Gross, 2014). Infatti, esse si associano a cambiamenti nell’esperienza soggettiva, nel comportamento e nella fisiologia periferica dell’individuo (Mauss et al., 2005). Nello specifico, la componente esperienziale è il sentimento, ovvero ciò che si prova in prima persona durante un episodio emotivo (Gross et al., 2011; Sheppes & Gross, 2012); la componente comportamentale, invece, si riferisce all’espressione verbale (ovvero, ciò che si dice) e non verbale dell’emozione (ad esempio, i cambiamenti dei muscoli del viso e del corpo) e alle azioni o comportamenti attuati dall’individuo (Frijda, 1986). Infine, la componente fisiologica periferica include le risposte autonome e neuroendocrine dell’organismo, che anticipano e seguono le risposte comportamentali (Levenson, 1999).

Le emozioni possono essere concepite anche come “sequenze di risposte flessibili, evocate ogni volta che un individuo valuta una situazione come una sfida o un’opportunità” (Gross, 1998, p. 272). Da tale definizione si evince che le emozioni motivano l’azione (Frijda, 1986) e si manifestano quando un evento è valutato rilevante

per il raggiungimento di uno o più obiettivi personali (Scherer, et al., 2001). Gli obiettivi possono essere di varia tipologia, ad esempio transitori o duraturi, consapevoli o inconsapevoli, semplici o complicati, sociali o incentrati su di sé, su base biologica o culturale (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012). In genere, ciascun individuo ha contemporaneamente più obiettivi e qualora essi siano in competizione tra di loro l'emozione è attivata dall'obiettivo predominante (Gross et al. 2011; Sheppes & Gross, 2012). Al di là di quali siano i dettagli degli obiettivi e dell'evento vissuto, l'emozione è prodotta dal significato attribuito alla specifica situazione in relazione ad un obiettivo (Gross et al., 2011; Sheppes & Gross, 2012), e si modifica nel momento in cui variano gli obiettivi o i significati (Gross, 2014). La manifestazione delle emozioni dipende dai dettagli dell'ambiente interno o esterno (Gross et al., 2011; Gross, 2015; Sheppes & Gross, 2012); in particolare, le emozioni possono assumere il pieno controllo e prevalere sugli altri processi (Frijda, 1986), oppure possono essere adattate in base ai propri obiettivi (Gross et al., 2011; Sheppes & Gross, 2012). È importante evidenziare che frequentemente gli individui modulano le proprie emozioni, al fine di soddisfare le esigenze personali in relazione alla specifica situazione (Gross et al., 2011; Sheppes & Gross, 2012). Quindi, le emozioni possono essere intese come un insieme coordinato di esperienze soggettive, comportamentali e fisiologiche, le quali si attivano a fronte di un evento significativo per l'individuo, con lo scopo di indurre una risposta che produca di circostanze vantaggiose per il soggetto (Sheppes & Gross, 2012).

Le caratteristiche delle emozioni delineate sin qui sono racchiuse nel modello modale delle emozioni (*Modal Model of Emotion*) (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012). Tale modello è definito modale poiché racchiude aspetti delle emozioni provenienti da vari modelli pregressi ed è condiviso da diversi ricercatori e teorici (Gross, 2014).

In accordo con quanto detto in precedenza, un episodio emotivo, ovvero la generazione di emozioni, si verifica nel momento in cui l'attenzione di un individuo è catturata da un evento in corso, considerato rilevante per un particolare obiettivo, che produce una risposta multisistemica coordinata e adattabile a quanto sta accadendo (Gross et al., 2011; Gross, 2014). In particolare, il modello modale consente di cogliere lo sviluppo dinamico delle emozioni della durata di alcuni secondi o minuti (Gross, 2015), attraverso la sequenza “situazione-attenzione-valutazione-risposta” (vd. Figura 1) (Gross, 2014).



Figura 1. Uno schema del processo di generazione delle emozioni (Gross & Thompson, 2007)

La sequenza inizia con la presenza di una situazione (*Situatione*), interna o esterna, a cui l'individuo presta attenzione in quando psicologicamente rilevante (*Attenzione*) (Gross, 2014). Indipendentemente dai dettagli (ad esempio, se si tratta di una situazione interna o esterna) una volta riconosciuta l'importanza dell'evento, l'individuo – attraverso una serie di valutazioni (*Valutazione*) – elabora il significato della situazione in relazione ai propri obiettivi (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012). Le valutazioni generano la risposta emotiva (*Risposta*), ovvero l'ultimo elemento della sequenza che racchiude cambiamenti nella risposta esperienziale, nel comportamento e nei sistemi neurobiologici dell'individuo (Gross, 2014). Infine, spesso accade che le risposte emotive modifichino la situazione che ha dato origine alla risposta (Gross, 2014); perciò, la nuova situazione, che è conseguenza della risposta all'evento originario, dà luogo a un nuovo processo di generazione delle emozioni, quindi, ad una nuova risposta emotiva (Gross, 2014).

2.1.4 Cos'è la regolazione emotiva? Il Process Model of Emotion Regulation di Gross

Con il termine regolazione emotiva ci si riferisce ai “processi con cui gli individui influenzano quali emozioni provano, quando le provano e come le sperimentano e le esprimono” (Gross, 1998, p. 275). I processi regolativi producono cambiamenti nella “dinamica delle emozioni” (Thompson, 1990), ovvero agiscono su vari aspetti delle emozioni (la latenza, il tempo di insorgenza, la grandezza, la durata, i domini comportamentali o fisiologici), e modificano il grado di coesione delle varie componenti della risposta emotiva (comportamentale, esperienziale, fisiologica) durante lo svolgimento di un'emozione (Gross, 1998; Gross, 2014).

La regolazione emotiva non è un processo a priori buono o cattivo, poiché le strategie di regolazione sono definite adattive o maladattive in base alla funzione, al contesto e al momento in cui sono applicate (Eftekhari et al., 2009; Gross, 1998; Troy et al., 2013). La regolazione emotiva consente di diminuire, mantenere o aumentare un'emozione, sia essa positiva o negativa, in funzione dei propri obiettivi (Gross, 1998; Sheppes &

Gross, 2012); è definita intrinseca quando l'individuo che sta avendo un episodio emotivo intende regolare le proprie emozioni, estrinseca quando l'obiettivo di regolazione emotiva appartiene a un soggetto diverso da colui che sta vivendo l'emozione (Gross et al., 2011).

Le tre caratteristiche principali della regolazione emotiva sono (Gross, 2014):

- l'obiettivo che l'individuo intende realizzare regolando le emozioni; esso può essere implicito e automatico o esplicito e controllato (Gross et al., 2011) e può consistere nel ridurre, aumentare o mantenere emozioni positive o negative (Gross, 1998; Sheppes & Gross, 2012). In particolare, l'individuo esercita una

motivazione edonica quando l'obiettivo è ridurre stati emotivi negativi e incrementare stati emotivi positivi; quando, invece, l'individuo è motivato da obiettivi a lungo termine non emotivi si parla di motivazione strumentale (Gross et al., 2011; Gross, 2014).

- la strategia, cioè l'insieme di processi reclutati per regolare le emozioni; tali processi variano in base al grado di esplicitzza e possono essere concepiti come un continuum di possibilità di regolazione emotiva che vanno da implicita, inconsapevole e automatica ad esplicita, consapevole e controllata (Gross, 2014).
- Il risultato, ovvero le conseguenze dell'utilizzo di una determinata strategia regolatoria sul processo di generazione delle emozioni (Gross, 2014).

Quindi, “la regolazione emotiva è definita dall'attivazione di un obiettivo volto a modificare il processo generativo delle emozioni e implica il reclutamento motivato di uno o più processi per influenzare la generazione delle emozioni” (Gross et al., 2011; p. 767).

Il modello di regolazione emotiva maggiormente utilizzato, che origina dal modello modale delle emozioni (vd. paragrafo precedente), è il modello di processo della regolazione delle emozioni (*Process Model of Emotion Regulation*) (Gross, 1998, 2014; Sheppes & Gross, 2012). In base al momento in cui si verificano lungo la linea temporale dell'elaborazione delle emozioni, le strategie di regolazione sono state inizialmente raggruppate in due macroaree (distinzione a due vie; Gross, 1998). I processi regolatori applicati prima che l'emozione sia generata agiscono sugli antecedenti (*antecedent-focused emotion regulation*); mentre, le strategie focalizzate sulla risposta emotiva intervengono dopo la generazione dell'emozione (*response-focused emotion regulation*). Successivamente, tale dicotomia è stata ampliata, definendo cinque tipologie di processi

di regolazione (selezione della situazione, modifica della situazione, dispiegamento attenzionale, cambiamento cognitivo, modulazione della risposta), che impattano primariamente in momenti diversi del processo di generazione delle emozioni, così come si evince dalla Figura 2 (Gross, 1998; Gross, 2001; Gross, 2014).

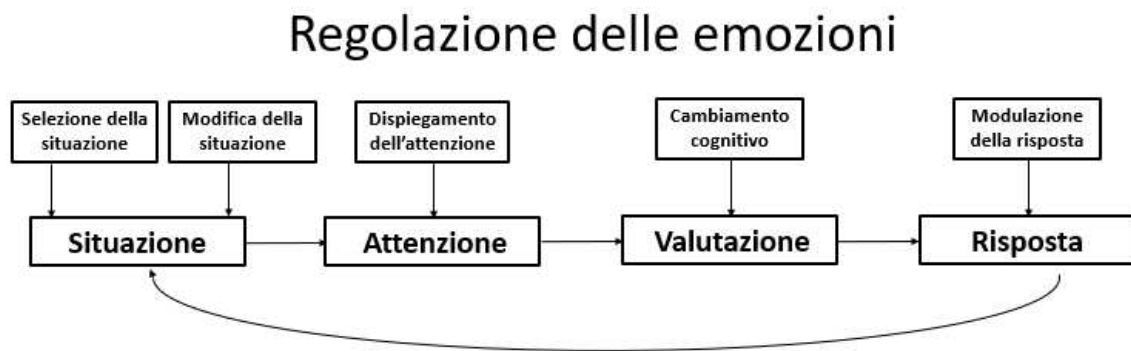


Figura 2. Uno schema del modello di processo della regolazione delle emozioni (Gross & Thompson, 2007)

Seguendo la sequenza temporale (muovendosi da sinistra a destra lungo l'immagine) il primo insieme di strategie per la regolazione emotiva è la selezione della situazione (*Selezione della situazione*). Tale categoria si riferisce all'insieme di sforzi – in termini di azioni – volti ad aumentare o diminuire la probabilità di affrontare una situazione, che può generare emozioni desiderabili o indesiderabili (Gross, 2014). Una volta selezionata, attraverso strategie come l'avvicinamento o l'allontanamento, è possibile modificare alcune caratteristiche della situazione (*Modifica della situazione*) al fine di alterarne l'impatto emotivo (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012). Alcune strategie di modifica della situazione sono, ad esempio, il *problem-focused coping* oppure i comportamenti di sicurezza usati per diminuire l'ansia in situazioni che provocano paura (Sheppes & Gross, 2012). Talvolta la differenza tra scelta e modifica della situazione è sfumata, poiché entrambe si focalizzano sulla modifica di ambienti fisici esterni e gli sforzi per modificare alcune caratteristiche possono generare una nuova situazione (Gross, 2014).

Il dispiegamento attenzionale (*Dispiegamento dell'attenzione*), invece, si compone di strategie che reindirizzano l'attenzione dell'individuo per regolare le proprie emozioni in una specifica situazione (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012). Detto in altri termini, il dispiegamento attenzionale consente di selezionare le caratteristiche di un evento a cui prestare attenzione (Gross, 2001). Alcune strategie appartenenti a tale categoria sono (Gross, 2014; Nolen-Hoeksema et al., 2008; Sheppes & Gross, 2012):

- la distrazione, quando l'individuo distoglie l'attenzione da una situazione emotiva, per esempio, spostando lo sguardo su caratteristiche non emotive o richiamando alla mente pensieri neutri;
- la soppressione del pensiero, ovvero l'insieme di sforzi per non pensare ad un determinato contenuto emotivo;
- la ruminazione, cioè "il processo di pensare in modo perseverante ai propri sentimenti e problemi, piuttosto che in termini di contenuto specifico dei pensieri" (Nolen-Hoeksema et al., 2008, p. 400); quando l'individuo adotta tale strategia rimane fissato sui problemi e sentimenti, senza agire al fine di risolvere le cause della sua sofferenza;
- la *mindfulness*, ovvero una strategia adattiva che induce l'assunzione di un atteggiamento aperto e accettante nell'affrontare il momento presente.

Selezionato l'aspetto su cui focalizzarsi, l'individuo sceglie quale significato attribuirvi tra i molti possibili attraverso le strategie di cambiamento cognitivo (*Cambiamento cognitivo*) (Gross, 2001). Nello specifico il cambiamento cognitivo altera il significato emotivo di una situazione, cambiando il modo in cui si pensa ad essa oppure modificando la valutazione delle risorse a disposizione per affrontarla (Gross, 2014). Una strategia di cambiamento cognitivo particolarmente indagata è la rivalutazione cognitiva, ovvero la

rivalutazione di una situazione che potenzialmente elicitazioni (positive o negative), al fine di ridurre l'impatto emotivo (Sheppes & Gross, 2012).

Infine, una volta che la risposta emotiva è stata prodotta, è possibile modificarla attraverso strategie di regolazione della risposta (*Modulazione della risposta*). Tali strategie influenzano direttamente le componenti esperienziali, comportamentali e fisiologiche della risposta emotiva (Gross, 2014; Sheppes & Gross, 2012). L'esercizio fisico, le tecniche di rilassamento, l'alcol, le droghe, il cibo, la soppressione dell'espressione sono solo alcuni esempi di strategie di regolazione della risposta emotiva.

È importante sottolineare che, sebbene le strategie di regolazione emotiva possano essere distinte in categorie su base teorica, frequentemente nella vita quotidiana gli individui utilizzano diverse strategie regolatorie in contemporanea o in rapida successione (Gross, 2014).

2.2 Le variabili genere e cultura nella regolazione emotiva

La letteratura evidenzia che la regolazione emotiva è influenzata da norme e valori culturali, ma anche dal genere e dall'età dei soggetti (Kwon et al., 2013).

Sebbene si sappia ancora poco dell'esistenza di differenze di genere, è stato dimostrato che donne e uomini differiscono nella modalità di regolazione emotiva e nella scelta delle strategie regolatorie (Kwon et al., 2013; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011). Coerentemente con gli studi condotti in età evolutiva, in cui si evidenzia un livello di controllo più alto nelle ragazze rispetto ai ragazzi (Nolen-Hoeksema, 2012), dalla metanalisi di Tamres e colleghi (2002) sono emerse differenze significative in base al genere in 11 delle 17 strategie di coping considerate. Inoltre, diversi studi evidenziano che le donne utilizzano una maggiore varietà di strategie (adattive e disadattive) rispetto

agli uomini, plausibilmente perché affrontano livelli di stress maggiori, e hanno una maggiore consapevolezza e predisposizione al confronto con le proprie emozioni (Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999; Tamres et al., 2002; Thoits, 1991). In tema di regolazione emotiva la differenza di genere maggiormente avvalorata in letteratura riguarda la ruminazione: le ragazze e le donne utilizzano la ruminazione maggiormente rispetto ai ragazzi e agli uomini (Kwon et al., 2013; Nolen-Hoeksema, 2012). Infine, è più probabile osservare l'utilizzo della soppressione emotiva negli uomini e della rivalutazione cognitiva nelle donne (Spaapen et al., 2014).

Nonostante il recente interesse, in letteratura si sta consolidando empiricamente l'influenza esercitata dal contesto culturale sulla regolazione emotiva degli individui (Hampton & Varnum, 2018). Infatti, la percezione e le modalità di risposta alle emozioni, la frequenza di utilizzo, la tipologia di strategie regolatorie e gli obiettivi che si intendono raggiungere variano in funzione alla cultura (Butler et al., 2009; Deng et al., 2019; Kwon et al., 2013; Qu & Telzer, 2017).

Le differenze interculturali che riguardano la regolazione emotiva possono essere indagate attraverso l'analisi degli orientamenti culturali (Ramzan & Amjad, 2017). In particolare, la cultura occidentale individualista valorizza l'autonomia e la ricerca di felicità, e promuove lo sviluppo dell'individualità attraverso l'espressione del sé (Bebko et al., 2019; Ramzan & Amjad, 2017). Pertanto, l'espressione delle emozioni è incoraggiata in quanto vantaggiosa per la propria salute mentale e l'aderenza alle volontà personali; viceversa, la soppressione delle emozioni produce un cattivo adattamento psicologico e il controllo emotivo correla con un funzionamento psicologico negativo, misurato in termini di umore depresso e soddisfazione di vita (Deng et al., 2019; Ramzan & Amjad, 2017; Qu & Telzer, 2017).

La cultura orientale collettivistica, invece, valorizza le gerarchie di status sociale, la conformità e l'armonia sociale attraverso lo sviluppo dell'interconnessione tra i membri della comunità a svantaggio dell'individualità del singolo (Bebko et al., 2019; Ramzan & Amjad, 2017). Perciò, vi è maggiore enfasi sull'utilità delle strategie di regolazione emotiva, in quanto consentono di raggiungere obiettivi prosociali (Ramzan & Amjad, 2017; Qu & Telzer, 2017). Gli individui provenienti da paesi orientali, quindi, hanno una maggiore probabilità di regolare le esperienze emotive, sacrificando l'espressione delle proprie autentiche emozioni, al fine di garantire l'armonia all'interno del gruppo di appartenenza, allineandosi emotivamente agli altri individui (Ramazan & Amjad, 2017; Qu & Telzer, 2017). In accordo con quanto detto finora, Bebko e colleghi (2019) hanno rilevato che la strategia di regolazione emotiva d'elezione è la soppressione espressiva in Asia orientale e la rivalutazione cognitiva nelle culture europee e americane.

2.3 Regolazione emotiva e benessere

Negli anni si è assistito ad un crescente interesse in letteratura circa l'influenza esercitata dalla regolazione emotiva sulla salute mentale, dal momento che il successo nella regolazione emotiva è associato al benessere globale e ad una buona salute, mentre difficoltà nei processi regolativi sono strettamente legati a bassi livelli di benessere psicosociale e alla presenza di disturbi mentali (Aldao et al., 2010; Aldao et al., 2016; Berking & Wupperman, 2012; Hu et al., 2014). Infatti, coloro che quotidianamente hanno difficoltà nella regolazione emotiva presentano un maggior rischio per lo sviluppo e il mantenimento di quadri patologici, come ad esempio ansia e depressione (Aldao et al., 2010; Cludius et al., 2020). Inoltre, esperire emozioni scarsamente regolate aumenta il rischio di disturbi alimentari e disturbo da abuso di alcol, qualora il soggetto faccia ricorso a tali sostanze per fuggire dalle proprie emozioni (Aldao et al., 2010). Perciò, la

regolazione emotiva è sempre più integrata nei modelli di psicopatologia e può essere considerata un fattore transdiagnostico, dal momento che ricopre un ruolo centrale nello sviluppo, mantenimento e trattamento di vari disturbi mentali (Aldao et al., 2010; Berking & Wupperman, 2012; Cludius et al., 2020).

A partire dalla definizione di regolazione emotiva come un insieme di strategie, gli studiosi stanno esplorando il ruolo esercitato dalle specifiche strategie regolatorie nell'ambito dei disturbi psicologici (Gresham & Gullone, 2012; Berking & Wupperman, 2012; Kraiss et al., 2020). In particolare, le strategie regolatorie possono essere distinte in adattive (ad esempio, la rivalutazione, il *problem solving* e l'accettazione) e maladattive (tra cui la soppressione dell'espressione emotiva e dei pensieri, l'evitamento e la ruminazione) a seconda che siano rispettivamente un fattore di protezione o di rischio per la psicopatologia (Aldao et al., 2010). Dalla revisione di Aldao e colleghi (2010) si evince che le strategie maladattive correlano maggiormente con quadri psicopatologici rispetto alle strategie adattive; in particolare, la dimensione dell'effetto è massima per la ruminazione, diminuisce per l'evitamento, il *problem solving* e la soppressione ed è minima per la rivalutazione e l'accettazione (Aldao et al., 2010). In accordo con tali dati, la rivalutazione sembra essere una delle strategie di regolazione emotiva maggiormente efficaci; infatti, coloro che utilizzano tale modalità regolativa riportano un maggior benessere complessivo (ad esempio, minor numero di sintomi depressivi, migliore autostima e soddisfazione di vita) (Gross & John, 2003; Webb et al., 2012). Le strategie di modifica della risposta emotiva, invece, mostrano una scarsa efficacia; in particolare, la soppressione delle emozioni è ritenuta dannosa in quanto aumenta i sintomi psicopatologici e correla con livelli più bassi di autostima, una minor soddisfazione di vita e un maggior numero di sintomi depressivi (Gross & John, 2003; Webb et al., 2012).

Infine, le strategie di regolazione emotiva differiscono tra di loro per il rapporto che hanno con la salute mentale; per esempio, la rivalutazione cognitiva si associa ad una migliore salute mentale, mentre la ruminazione e la soppressione espressiva generalmente inducono risultati psicologici indesiderati, come ad esempio l'insorgere di quadri psicopatologici (Hu et al., 2014; Tamir et al., 2023).

2.4 La regolazione emotiva in adolescenza: fattore di rischio o di protezione?

L'adolescenza è un periodo di sviluppo che origina dalla pubertà e si conclude con la completa maturazione neurale e biologica e l'indipendenza dalle figure genitoriali (Dahl, 2004). I grandi cambiamenti ormonali e le modifiche delle reti neurali che regolano le emozioni, unitamente alle trasformazioni – nella struttura e nel significato – delle relazioni sociali con i genitori e i coetanei, e ad un insieme di esperienze nuove (come, ad esempio, le relazioni amorose), fanno sì che l'adolescenza possa essere intesa come un periodo di sfide emotive (Guyer et al., 2016; Young et al., 2019; Sahi et al., 2023). In particolare, gli adolescenti manifestano alti livelli di emotività, ovvero sperimentano emozioni più frequenti, intense e volatili rispetto agli adulti ed ai bambini; tale iperemotività adolescenziale si manifesta nelle interazioni sociali e nei comportamenti di assunzione del rischio e di ricerca della ricompensa (Guyer et al., 2016). Inoltre, in ragione di una maggiore impulsività e una spiccata sensibilità alla ricompensa, gli adolescenti protendono verso la ricerca di nuove esperienze e interazioni sociali, che gli consentano di stabilire un'autonomia dai genitori e di definire la propria identità (Guyer et al., 2016).

L'iperemotività, i cambiamenti nelle interazioni sociali, l'assunzione del rischio e l'impulsività caratterizzano il comportamento degli adolescenti e sono associati al continuo sviluppo neurobiologico dei circuiti coinvolti nella gestione delle emozioni

(Guyer et al., 2016; Young et al., 2019). Tali caratteristiche possono condurre i giovani verso esperienze avverse o emotivamente pericolose (come incidenti, abuso di alcol o droga, suicidio), oppure possono favorire comportamenti prosociali (come attività accademiche o artistiche) (Guyer et al., 2016); pertanto, l'adolescenza può essere intesa sia come un periodo di opportunità che di vulnerabilità (Dahl, 2004).

All'interno di tale cornice emotiva, cognitiva e comportamentale, il giovane è chiamato a portare a termine uno dei compiti evolutivi principali dell'adolescenza: lo sviluppo di capacità adattive di regolazione emotiva. Essa è un'abilità psicologica, che si sviluppa a partire dall'infanzia, per l'intera adolescenza in sincronia con i processi di sviluppo biologico, cognitivo, sociale ed emotivo, e matura completamente in età adulta (Compas et al., 2017; Feldman, 2015; Guyer et al., 2016; Sahi et al., 2023). In particolare, durante l'infanzia, il bambino apprende strategie efficaci di regolazione emotiva attraverso la relazione empaticamente sensibile con i genitori (Daniel et al., 2020). Al crescere dell'età, grazie allo sviluppo di abilità metacognitive, le strategie passano da una regolazione comportamentale ad una regolazione cognitiva, e si osserva un miglioramento sia nell'efficacia delle singole strategie, che nella flessibilità con cui esse vengono applicate; pertanto, il bambino, e successivamente l'adolescente, impara gradualmente ad applicare strategie sempre più avanzate e pianificate in modo indipendente dalle figure di riferimento (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007, 2010; Daniel et al., 2020; Guyer et al., 2016). Infine, in adolescenza il superamento di tale compito evolutivo è sostenuto dalle alterazioni nelle connessioni tra diverse strutture cerebrali e dalla maturazione di regioni cerebrali adibite al controllo cognitivo, ed è influenzato dai cambiamenti nell'ambiente sociale (Guyer et al., 2016; Sahi et al., 2023; Young et al., 2019). In particolare, una strategia di regolazione emotiva che si affina durante l'adolescenza è la rivalutazione

cognitiva e, in generale, all'aumentare dell'età migliora l'efficacia della regolazione emotiva, in parallelo alla maturazione della corteccia prefrontale (Guyer et al., 2016).

L'importanza della regolazione emotiva in adolescenza è avvalorata dal fatto che deficit nelle capacità di regolazione emotiva costituiscono un fattore di rischio per lo sviluppo sintomi psicopatologici (Young et al., 2019). Infatti, uno studio condotto da Young e colleghi (2019) ha evidenziato che alterazioni nella regolazione emotiva in adolescenza si associano ad una maggiore probabilità di sperimentare depressione e ansia. In generale, la disregolazione emotiva in età adolescenziale, ovvero un ridotto o inadeguato utilizzo di strategie regolatorie, predice un maggior rischio di psicopatologia, e difficoltà nella regolazione emotiva determinano l'insorgenza e il peggioramento di condizioni neuropsichiatriche, come disturbi comportamentali o dell'umore tra gli adolescenti (Young et al., 2019; Rice et al., 2015; Sahi et al., 2023; Silvers, 2020).

L'aumento di psicopatologia in associazione alla disregolazione affettiva osservato in adolescenza differenzia tale popolazione sia dagli adulti che dai bambini (Monahan et al., 2016). In particolare, fra gli adolescenti si registra un aumento significativo di incidenza e prevalenza di alcune forme di psicopatologia, tra cui ansia, depressione, disturbi alimentari e problemi di condotta e per un adolescente su cinque il disturbo persiste in età adulta (Compas et al., 2017; Lee et al., 2014; Young et al., 2019).

Nonostante le evidenze scientifiche circa gli esiti negativi prodotti dalla disregolazione emotiva sullo sviluppo di bambini e adolescenti, di recente in letteratura si sta assistendo ad un cambio di prospettiva (Daniel et al., 2020). Nello specifico, la regolazione emotiva può essere concettualizzata come fattore di protezione per l'età evolutiva, in ragione delle evidenze secondo cui una buona regolazione emotiva promuove esiti psicologici e

comportamentali positivi, riduce difficoltà internalizzanti ed esternalizzanti come sintomi depressivi e d'ansia, e migliora la salute mentale di bambini e adolescenti (Daniel et al., 2020).

2.5 La *Self-compassion* è una strategia di regolazione emotiva?

In accordo con la letteratura analizzata finora, sia la *self-compassion* che la regolazione emotiva adattiva – in modo indipendente tra di loro – sono strettamente legate al benessere globale e alla salute mentale (Aldao et al., 2010; Bluth & Neff, 2018; Ferrari et al., 2019; Hu et al., 2014). Infatti, scarsi livelli di *self-compassion* correlano con i disturbi mentali, come ansia e depressione, e difficoltà nella regolazione delle emozioni aumentano il rischio di sviluppare quadri psicopatologici (Aldao et al., 2010; Cludius et al., 2020; MacBeth & Gumley, 2012). La regolazione emotiva adattiva, invece, correla con il benessere ed è essenziale per la salute mentale, mentre la *self-compassion* è un fattore protettivo per il benessere psicologico, in quanto promuove la resilienza emotiva (Gratz & Roemer, 2004; Raes, 2010).

Di recente, gli studiosi hanno indagato come le interazioni tra *self-compassion* e regolazione emotiva proteggono gli individui da problemi di salute mentale (Inwood & Ferrari, 2018). In particolare, dalla letteratura emerge che la regolazione delle emozioni è il processo attraverso cui la *self-compassion* influenza la salute mentale in varie popolazioni cliniche appartenenti a diversi paesi (Inwood & Ferrari, 2018; Finlay-Jones et al., 2015; Paucsik et al., 2023). Nello specifico, l'influenza della *self-compassion* sulla salute mentale è dovuta al fatto che assumere un atteggiamento autocompassionevole facilita l'apprendimento e l'uso di una regolazione emotiva adattiva, poiché consente di elaborare ed integrare, piuttosto che evitare, emozioni ed esperienze negative e approcciarsi ad esse con un atteggiamento di accettazione, tolleranza e comprensione

(Diedrich et al., 2017; Finlay-Jones et al., 2015; Inwood & Ferrari, 2018; Neff, 2009; Paucsik et al., 2023). Infine, la *self-compassion* promuove una visione più obiettiva e meno catastrofizzante degli eventi di vita stressanti, poiché essi sono intesi come parte dell'esperienza umana, aumentando i sentimenti di comunanza, a discapito dell'isolamento, e consentendo all'individuo di relazionarsi con le proprie emozioni in modo non giudicante (Allen & Leary, 2010; Neff, 2003).

A partire da tali evidenze, in letteratura si osserva un crescente interesse per la relazione significativa che intercorre tra *self-compassion* e regolazione delle emozioni (Inwood & Ferrari, 2018; Paucsik et al., 2023). Infatti, la *self-compassion*, ovvero “un atteggiamento emotivamente positivo verso sé stessi” (Neff, 2003, p. 244), genera emozioni positive e correla con una ridotta reattività emotiva e minori emozioni negative a fronte di eventi di vita difficili (Berking & Whitley, 2014; Diedrich et al., 2017; Leary et al., 2007). Inoltre, Neff (2009) sostiene che la *self-compassion* predice il benessere emotivo e in risposta a pensieri negativi circa sé stessi o problemi di vita fornisce resilienza emotiva. In aggiunta a ciò, la *self-compassion* predice negativamente le difficoltà di regolazione emotiva; in particolare, coloro che hanno bassi livelli di *self-compassion* mostrano modelli emotivi diversi dalle persone maggiormente autocompassionevoli, le quali utilizzano in misura maggiore strategie adattive di regolazione emotiva (come la rivalutazione cognitiva o il *problem solving*) a svantaggio di strategie disadattive (come l'evitamento, la ruminazione e la soppressione espressiva) (Allen & Leary, 2010; Odou & Brinker, 2014; Neff, 2003; Finlay-Jones et al., 2015; Paucsik et al., 2023).

In conclusione, alcuni autori definiscono la *self-compassion* una strategia di autoregolazione, poiché si tratta di un processo di relazione tra sé e sé che genera una regolazione adattiva delle emozioni, ma non si esaurisce in essa (Hansen et al., 2021;

Finlay-Jones et al., 2015; Neff & Germer, 2013). Contrariamente a tale concettualizzazione, vi è in letteratura un altro filone di ricerca secondo cui la *self-compassion* può essere considerata una strategia di regolazione emotiva (Diedrich et al., 2014; Neff, 2003; Ogden et al., 2006; Trompeter et al., 2017). Infatti, il costrutto della *self-compassion* si focalizza sull'atteggiamento emotivo assunto dagli individui e rivolto verso sé stessi in situazioni di sofferenza o fallimento; in particolare, assumere un atteggiamento autocompassionevole implica la piena consapevolezza delle proprie emozioni negative, piuttosto che l'iper-identificazione con il dolore (Neff, 2005). Inoltre, tale strategia incoraggia la sperimentazione mediante gentilezza e comprensione, piuttosto che l'evitamento, delle proprie emozioni negative e consente di trasformarle in uno stato emotivo positivo, favorendo la comprensione obiettiva della propria situazione e la conseguente attuazione di azioni efficaci (Neff, 2003).

CAPITOLO 3

Difensore o osservatore passivo?

I ruoli dei partecipanti durante gli episodi di bullismo

3.1 Il bullismo

3.1.1 Il fenomeno del bullismo: una definizione dibattuta

Sebbene negli ultimi trent'anni gli studi sul bullismo presenti in letteratura siano aumentati, ad oggi i ricercatori ancora dibattono circa l'esatta definizione di tale fenomeno (Pozzoli, 2010; Hellström et al., 2021). Per comprendere appieno le difficoltà nel definire la parola bullismo è utile ripercorrere l'evoluzione del significato di tale parola e le sue origini come area di ricerca scientifica (Hellström et al., 2021). La prima definizione della parola "bullo" come "tesoro" o "bravo ragazzo" (Hellström et al., 2021, p. 3), risalente agli anni Trenta del Cinquecento, è profondamente mutata nel corso dei secoli attraverso connotazioni come "molestatore dei deboli" o "cattivo" (Hellström et al., 2021, p. 3). La parola bullismo, invece, compare negli anni Settanta del Settecento per riferirsi a "insolenti tirannie e intimidazioni personali" (Hellström et al., 2021, p.3). Nel 1897, Burk si riferisce agli episodi di bullismo come "casi di tirannia tra ragazzi e ragazze dal nonnismo universitario e dalla scuola fino all'asilo nido. Casi in cui minacce di esposizione, lesioni o pericoli immaginari erano gli strumenti di sottomissione e controllo" (p. 336), e pone l'accento su due caratteristiche tutt'oggi ritenute centrali nei comportamenti di bullismo, ovvero lo squilibrio di potere tra il perpetratore e la vittima e la condotta proattiva da parte dell'aggressore (Hellström et al., 2021).

È solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, grazie agli studi pionieristici dello psicologo Olweus sul bullismo scolastico in Svezia, che tale fenomeno viene a definirsi

come una vera e propria area di ricerca all'interno delle scienze sociali (Hellström et al., 2021). Partendo dalle idee speculative di Heinemann, il quale definisce il bullismo come una "forma di violenza di gruppo nei confronti di membri devianti, radicato nella nostra biologia umana e prodotto dall'affollamento e dalla mancanza di stimoli" (Hellström et al., 2021, p. 4), Olweus – supportato dalle evidenze scientifiche – afferma che "una persona è vittima di bullismo quando è esposta, ripetutamente nel tempo, ad azioni negative da parte di una o più persone" (Olweus, 1991, p. 413).

In concomitanza al crescente interesse per tale fenomeno, sono state proposte numerose definizioni di bullismo, alternative o complementari a quella di Olweus (Hellström et al., 2021); per esempio, Rigby (2002) sostiene che per parlare di bullismo occorre che siano presenti il desiderio di ferire, un'azione offensiva, uno squilibrio di potere, la ripetizione (tipicamente), un ingiusto senso di potere, un evidente piacere da parte dell'aggressore e, in generale, un senso di oppressione da parte della vittima. Nel tentativo di arrivare a una definizione di bullismo che tenesse conto anche delle più recenti evidenze scientifiche, nel 2014 il fenomeno è stato concettualizzato come "qualsiasi comportamento aggressivo indesiderato da parte di un altro giovane o gruppo di giovani che non siano fratelli o attuali partner, che comporta uno squilibrio di potere osservato o percepito e che si ripete più volte o è altamente probabile che si ripeta. Il bullismo può infliggere danni o sofferenza al giovane preso di mira, compresi danni fisici, psicologici, sociali, educativi." (Gladden et al., 2014, p. 7).

Nonostante il dibattito in merito al significato più appropriato di tale fenomeno sia tutt'ora in corso, le caratteristiche identificate nella definizione proposta da Olweus sono ampiamente condivise, accettate e citate nella letteratura scientifica (Hellström et al.,

2021; Pozzoli, 2010). In particolare, l'autore descrive il bullismo attraverso tre criteri, ovvero (Hellström et al., 2021):

- l'intenzione ad arrecare danno, che caratterizza il bullismo come un tipo di aggressività proattiva, attuata al fine di raggiungere specifici obiettivi; tale aspetto è messo in evidenza nella definizione di Volk e colleghi (2014), secondo cui "il bullismo è un comportamento aggressivo diretto a un obiettivo, che danneggia un altro individuo nel contesto di uno squilibrio di potere" (p. 328).
- lo squilibrio di potere, che può essere fisico (come l'età o il sesso), psicologico (che include l'intelligenza o le abilità verbali e sociali), sociale (come la popolarità percepita o l'appartenenza ad un gruppo) o economico (ad esempio, lo status socio-economico); lo squilibrio di potere, dunque, deriva sia da caratteristiche individuali che da fattori sociali e contestuali. Tale criterio evidenzia il fatto che il bullismo non può essere ricondotto ad un comportamento individuale, socialmente isolato, ma si tratta di un fenomeno sociale che riflette le dinamiche del gruppo in cui si verifica;
- la ripetizione, poiché le aggressioni, per poter essere definite come comportamenti di bullismo, devono ripetersi nel corso del tempo; ad oggi, non vi è un accordo tra gli studiosi su quale debba essere la frequenza del comportamento o le misure con cui registrarla.

Concludendo, il bullismo può essere definito come un comportamento aggressivo e intenzionale, agito ripetutamente nel corso del tempo da un individuo o un gruppo contro una vittima, che difficilmente può difendersi (Whitney & Smith, 1993; Olweus, 1999). In accordo con Sharp e Smith (1994), il bullismo può essere concettualizzato come una forma di abuso basata su uno squilibrio di potere.

3.1.2 Diverse tipologie di bullismo

Il bullismo può assumere diverse forme, a seconda della tipologia di comportamento attuato dal bullo (Pozzoli, 2010; Vieno et al., 2011). Una prima distinzione può essere fatta tra bullismo diretto e indiretto; il primo implica un'interazione faccia a faccia e include comportamenti fisici (ad esempio, colpire o spingere) o verbali (ad esempio, insulti o minacce) (Crick & Grotpeter, 1995; Vieno et al., 2011). Il bullismo indiretto, invece, può essere definito come bullismo relazionale, poiché infligge un danno interpersonale alla vittima; nello specifico, il bullo manipola, al fine di comprometterle, le relazioni tra la vittima e il gruppo dei pari attraverso comportamenti come l'esclusione sociale o la diffusione di voci false e denigratorie (Crick & Grotpeter, 1995; Vieno et al., 2011). Infine, con l'avvento di nuove tecnologie di comunicazione si è assistito alla nascita del cyberbullismo, una tipologia di bullismo in cui le aggressioni avvengono attraverso i moderni dispositivi tecnologici (ad esempio, telefoni cellulari e computer) (Slonje & Smith, 2008; Vieno et al., 2011). Più di recente, la letteratura si è anche focalizzata su specifiche forme di bullismo, che possono essere distinte in base al target dell'attacco e che sono basate su forme di pregiudizio e discriminazione, come il bullismo sessista, etnico, omofobico o diretto verso pari con disabilità fisica o mentale o più dotati.

3.2 Il bullismo in adolescenza

Negli ultimi due decenni, in letteratura si è osservato un notevole incremento di studi incentrati sul bullismo in adolescenza, poiché si tratta di un problema particolarmente pervasivo e diffuso tra i giovani (Berger, 2007; Petersen-Ewert et al., 2011; Unesco, 2019). L'adolescenza, infatti, è un periodo critico dello sviluppo, caratterizzato da profondi cambiamenti fisiologici, ormonali, cognitivi, sociali, morali e comportamentali, e da una grande plasticità neurale; ciò fa sì che le esperienze avverse – come ad esempio

l'esposizione ad episodi di bullismo – possano avere un impatto decisivo sui circuiti cerebrali, influenzano il benessere e la qualità di vita dei giovani, nel breve e lungo termine (Bathia, 2023; Craig et al., 2009; Dubey et al., 2022; Susman & Dorn, 2013).

È importante studiare il bullismo in adolescenza, poiché nella prima fase – in corrispondenza all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado – si osserva un incremento dell'incidenza di comportamenti aggressivi, che, successivamente, tende a scemare (Cook et al., 2010; Pellegrini & Long, 2002). Ciò può essere spiegato dal fatto che in adolescenza i comportamenti di bullismo sono valutati in modo meno negativo, rispetto ad altri momenti di vita, perché le aggressioni sono interpretate dai giovani come sfide ai ruoli e ai valori degli adulti, in un periodo in cui la creazione della propria identità passa attraverso la messa in discussione delle autorità e delle regole da esse stabilite (Bathia, 2023; Moffitt, 2017; Pellegrini & Long, 2002; Raskauskas & Stoltz, 2007).

Anche l'analisi delle relazioni tra coetanei aiuta a comprendere l'evoluzione dell'incidenza del bullismo in età evolutiva (Pellegrini & Long, 2002). Nello specifico le scuole primarie sono piccole e caratterizzate da gruppi sociali ben consolidati, mentre le scuole secondarie sono più grandi e impongono agli adolescenti di ristabilire le relazioni sociali, in una fase di vita in cui le relazioni tra pari sono particolarmente importanti (Eccles et al., 1998; Múzquiz et al., 2022; Pellegrini & Long, 2002). La complessità della rete sociale in adolescenza è caratterizzata anche da una riorganizzazione delle gerarchie di dominanza sociale, dovuta ai repentini cambiamenti ormonali e fisici tipici di questa fase evolutiva (Harley, 1999; Pellegrini & Long, 2002). Perciò, il bullismo in adolescenza può avere uno scopo adattivo per alcuni giovani, poiché le aggressioni sono perpetrate dall'individuo come strategia utile ad ottenere uno status sociale elevato all'interno di un nuovo gruppo sociale (Pellegrini & Long, 2002; Strayer & Noel, 1986; Volk et al., 2012).

Diversamente da quanto osservato per i comportamenti di bullismo, il fenomeno della vittimizzazione diminuisce al crescere dell'età (Smith et al., 2001); ciò sembra essere dovuto ad una maggiore capacità da parte delle vittime di adattarsi al contesto sociale ed evitare le aggressioni, mediante l'acquisizione di migliori capacità di coping; un'altra ipotesi è che, crescendo, i bulli prendano di mira un numero più circoscritto di coetanei (Craig et al., 2009; Smith et al., 2001).

Infine, le evidenze empiriche documentano che al crescere dell'età vi è un cambiamento nella modalità con cui il bullismo si manifesta; l'aggressività diretta e fisica si osserva principalmente in infanzia, mentre nelle scuole secondarie è più frequente l'aggressività indiretta e sociale (ad esempio, pettegolezzi o diffusione di voci) (Craig et al., 2009; Dubey et al., 2022). Tale evoluzione può essere spiegata dallo sviluppo delle capacità psicologiche, cognitive, fisiche e sociali, dai cambiamenti sia nelle esperienze sociali che nelle richieste accademiche e dal fatto che tali modalità di prepotenza siano generalmente considerate meno gravi, più accettabili e "adulte" e, quindi, conducano più raramente a punizioni o sanzioni (Craig et al., 2009).

3.3 Il bullismo secondo una prospettiva socio-ecologica

Il bullismo è un fenomeno universale, presente nella maggior parte delle classi scolastiche, che si realizza sia tra bambini che tra adolescenti; può essere definito come un'azione intenzionale negativa, ripetuta nel tempo, caratterizzata da uno squilibrio di potere e finalizzata a causare danni fisici o psicologici ad uno o più studenti che hanno difficoltà a difendersi (Chester et al., 2015; Olweus, 1991, 1993; Rigby, 1996; Smith & Brain, 2000; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999).

Dalla letteratura riguardante il bullismo è possibile osservare un'evoluzione nella prospettiva adottata dai ricercatori (Pozzoli, 2010). Mentre in precedenza gli studi erano focalizzati sulla relazione diadica tra il bullo e la vittima trascurando gli altri attori e il contesto sociale, secondo una prospettiva individualistica, successivamente, adottando un approccio ecologico, è stata dimostrata empiricamente l'influenza esercitata dal gruppo nel mantenere e rinforzare il bullismo (Gini, 2006; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004; Pozzoli 2010). In particolare, da alcuni studi è emerso che i pari erano coinvolti nell'85% degli episodi di bullismo e l'atteggiamento del gruppo esercita un'influenza sul comportamento del singolo durante situazioni di vittimizzazione (Pepler & Craig, 1995; Salmivalli et al., 1997). Inoltre, la presenza di studenti nel ruolo di spettatori correla con la persistenza degli episodi di bullismo e alcuni meccanismi di gruppo, come il contagio sociale, la diffusione della responsabilità o l'indebolimento del controllo, consentono di spiegare la pervasività del bullismo (O'Connell et al., 1999; Olweus, 1973).

In ragione di tali evidenze scientifiche, sulla base della teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner (1979), è stata proposta la teoria socio-ecologica del bullismo, che lo descrive come un fenomeno sociale, la cui nascita e durata nel tempo dipendono dalla complessa interazione tra gli individui, la loro famiglia, il gruppo dei pari, la scuola e la comunità, nonché la loro cultura (Espelage, 2004; Swearer & Espelage, 2010). Data l'importanza delle relazioni sociali tra studenti, Lagerspetz e colleghi (1982) concettualizzano il bullismo come fenomeno collettivo, in accordo con Swearer e Hymel (2015), secondo cui si tratta di “una forma unica ma complessa di aggressione interpersonale, che assume molte forme, svolge diverse funzioni e si manifesta in diversi modelli di relazione” (p. 344).

3.3.1 L'approccio dei ruoli dei partecipanti – Christina Salmivalli

Trattandosi di un fenomeno sociale, il bullismo può essere compreso attraverso l'analisi del contesto sociale in cui si verifica (Salmivalli & Voeten, 2004; Swearer & Espelage, 2010). In particolare, la presenza di pari che assistono alle aggressioni ha portato i ricercatori a chiedersi quali siano gli atteggiamenti assunti dai vari attori durante gli episodi di bullismo e come le loro reazioni possano incidere sull'andamento di tale fenomeno (Salmivalli, 2010). Di recente, l'importanza degli spettatori durante gli episodi di bullismo è stata avvalorata da numerose ricerche empiriche, le quali hanno evidenziato che i membri del gruppo dei pari possono – implicitamente o esplicitamente – inibire e scoraggiare oppure incoraggiare e rinforzare le aggressioni (Gini et al., 2021; Tani et al., 2003).

In uno studio pionieristico su un campione di adolescenti finlandesi, Salmivalli e colleghi (1996), attraverso la procedura di nomina dei pari, hanno analizzato le dinamiche di gruppo e hanno identificando i ruoli dei partecipanti, ovvero i sei diversi modelli di coinvolgimento che gli individui possono adottare durante gli episodi di bullismo (Gini et al., 2021; Salmivalli, 1999). Il bullo (*bully*), la vittima (*victim*) e gli astanti (*bystander*), sono i tre personaggi principali, che formano il “triangolo drammatico” (Gini et al., 2021, p. 76); inoltre, gli spettatori possono essere distinti in quattro tipologie: da un lato vi sono l'assistente del bullo (*assistant of the bully*) e il sostenitore del bullo (*reinforcer of the bully*), dall'altro, invece, il difensore della vittima (*defender of the victim*) e lo spettatore passivo (*outsider*) (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996).

L'approccio basato sui ruoli dei partecipanti è stato validato empiricamente ed applicato dai ricercatori in tutto il mondo; inoltre, negli ultimi decenni, la letteratura si è arricchita di numerosi studi volti a indagare i possibili correlati psicologici dei vari ruoli (per

esempio, il ragionamento morale, l'empatia e l'autoefficacia), che consentano di spiegare perché, in situazioni di bullismo, un individuo abbia una maggiore probabilità di adottare un particolare ruolo (Gini et al., 2021; Pozzoli, 2010).

Nei prossimi paragrafi i ruoli dei partecipanti verranno presentati separatamente così da fornire una classificazione utile da un punto di vista metodologico, prestando particolare attenzione agli spettatori non aggressivi; tuttavia, è importante sottolineare che il coinvolgimento in situazioni di bullismo è dinamico e mutevole, per cui un individuo può assumere modelli di comportamento differenti, ma tra loro correlati e sovrapponibili (Huitsing & Veenstra, 2012; Gini et al., 2021).

3.3.2 Gli spettatori non aggressivi: difensore e osservatore passivo

3.3.2.1 Perché studiare gli spettatori non aggressivi?

Gli spettatori che non sostengono o rinforzano il bullo, possono assumere il ruolo di difensore o di osservatore passivo (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996). In particolare, i difensori sono coloro che intervengono in modo prosociale a favore della vittima, per esempio la sostengono e confortano, e compiono azioni finalizzate all'interruzione dei comportamenti di bullismo, come ad esempio ottenere l'aiuto di un adulto, vendicarsi in modo aggressivo contro il bullo, oppure essere amico della vittima; gli osservatori passivi, invece, non si schierano con nessuno e si distanziano completamente dalle situazioni di bullismo (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996).

È importante studiare i ruoli del difensore e dell'osservatore passivo per diverse ragioni; innanzitutto, il bullismo colpisce non solo il bullo e la vittima, ma anche gli spettatori, impattando negativamente sul loro benessere psicosociale (Pozzoli, 2010). Inoltre, la ricerca ha dimostrato che gli astanti hanno un ruolo molto importante nei processi di

bullismo; per esempio, il comportamento degli osservatori passivi che assistono silenziosamente alle aggressioni è percepito dai coetanei come una silente approvazione del comportamento del bullo, nonostante essi non siano attivamente coinvolti nelle violenze (Salmivalli et al., 1996; Gini et al., 2008).

Se da un lato, dunque, gli spettatori sembrano essere parte del problema, dall'altro rappresentano anche una parte della soluzione (Ma et al., 2019; Pozzoli, 2010). Infatti, è stato visto che fornire agli spettatori passivi un allenamento incentrato sulle modalità con cui agire efficacemente contro il bullismo, li aiuta ad assumere il ruolo di difensori, divenendo una risorsa per le vittime e, al contempo, riducendo le ricompense sociali fornite al bullo (Cowie & Sharp, 2017). Infine, sebbene gli individui generalmente manifestino atteggiamenti contrari al bullismo, è importante promuovere il comportamento d'aiuto in situazioni di bullismo, poiché è poco comune tra i giovani (Salmivalli, 2014; Pozzoli, 2010).

3.3.2.2 Osservatore passivo o difensore?

Un modello teorico per lo studio dei *bystander*

Nonostante la crescente ricerca empirica circa i ruoli dei partecipanti durante gli episodi di bullismo ed i fattori che aumentano la probabilità di intervento a favore della vittima, solo pochi studi si fondano teoricamente su un modello di intervento degli spettatori (Meter & Card, 2015; Salmivalli, 2010). Al fine di comprendere il comportamento di difesa, alcuni ricercatori hanno applicato il modello teorico di intervento degli spettatori proposto da Latané e Darley (1970) alle situazioni di bullismo (Jenkins & Nickerson, 2017, 2019; Nickerson et al., 2014; Pozzoli & Gini, 2013). Tale modello si stanZIA all'interno del filone di ricerca incentrato sul comportamento degli spettatori in situazioni di emergenza; in particolare, i ricercatori hanno indagato i motivi per cui gli individui non

attuano un comportamento d'aiuto nei confronti di un'altra persona in difficoltà (Jenkins & Nickerson, 2017). Latané e Darley (1970) delineano cinque fasi o passaggi sequenziali necessari affinché l'individuo agisca in situazioni di emergenza, ovvero (Jenkins & Nickerson, 2017, 2019; Pozzoli & Gini, 2013; Gini et al., 2021):

- 1) accorgersi della situazione, poiché per intervenire è necessario percepire l'evento e focalizzarvi l'attenzione;
- 2) interpretare la situazione come un'emergenza che richiede aiuto; ciò può essere ostacolato dall'ignoranza pluralistica, ossia quel fenomeno per cui l'individuo desume che la situazione non è un'emergenza dall'atteggiamento non preoccupato degli altri spettatori;
- 3) accettare la responsabilità personale di intervenire; in presenza di diversi spettatori può accadere che il singolo non si assuma la responsabilità di intervenire, perché suppone che sarà un altro membro del gruppo a farlo (fenomeno di diffusione della responsabilità);
- 4) sapere quali azioni intraprendere per intervenire efficacemente;
- 5) decidere di implementare l'aiuto; tale scelta dipende da diversi fattori, tra cui, per esempio, il livello di autoefficacia percepita in relazione all'obiettivo e i costi per l'individuo in termini di tempo, pericolosità o impegno.

Nonostante la letteratura sia ricca di studi sui correlati individuali del comportamento di difesa, ad oggi, sono ancora scarse le ricerche intente a identificare le variabili che differenziano i difensori dagli spettatori passivi (Andreou & Metallidou, 2004; Gini et al., 2021; Porter, 2009; Pozzoli et al., 2012). L'applicazione del modello di Latané e Darley (1970) al fenomeno del bullismo, in linea con la prospettiva socio-ecologica, ha fornito una cornice teorica per gli studi volti a individuare le variabili che differenziano il

comportamento di difesa da quello di osservazione passiva (Gini et al., 2021; Nickerson et al., 2014; Pozzoli, 2010).

In generale è stato visto che i difensori hanno migliori abilità socio-emotive (come cooperazione, responsabilità sociale e coinvolgimento) e più alti livelli di competenza sociale rispetto agli spettatori passivi (Jenkins et al., 2017; Jenkins & Nickerson, 2019; Jenkins & Tennant, 2022). Per quanto riguarda il funzionamento esecutivo, coloro che adottano il ruolo del difensore hanno un miglior automonitoraggio e una maggiore capacità di controllo inibitorio, rispetto ai giovani con atteggiamento passivo (Jenkins et al., 2017; Jenkins & Nickerson, 2019; Jenkins & Tennant, 2022). Nonostante le abilità sociali consentano di differenziare tra difensori e spettatori passivi, possedere una buona teoria della mente (ovvero, la capacità di comprendere gli stati cognitivi ed emotivi e le intenzioni altrui) è necessario, ma non sufficiente per mettere in atto un comportamento d'aiuto in favore della vittima (Caravita et al., 2010; Jenkins et al., 2016; Jenkins et al., 2017; Jenkins & Tennant, 2022; Kaukianinen et al., 1999).

Negli ultimi decenni, decine di studi si sono focalizzati sulla relazione che intercorre tra l'empatia e il comportamento di difesa degli adolescenti in situazioni di bullismo (Imuta et al., 2022). L'empatia è “una risposta emotiva di un osservatore allo stato affettivo di un altro individuo”, che incoraggia i comportamenti altruistici come la difesa (Blair, 2005, p. 699; Zych et al., 2016). Nella comunità scientifica vi è un dibattito in merito al fatto che l'empatia sia un processo unitario oppure sia composta da sottocomponenti distinte tra di loro (Blair, 2005; Reniers et al., 2011). La maggior parte degli autori, tuttavia, definiscono l'empatia cognitiva come il processo che consente di comprendere le emozioni altrui, attraverso la rappresentazione dello stato mentale interno dell'altro, e l'empatia affettiva come la capacità di sperimentare, in maniera vicaria, gli stati emotivi

altrui; in altri termini, l'empatia cognitiva appare più simile alla teoria della mente (ma limitata alla comprensione degli stimoli emotivi) e l'empatia affettiva è la risposta agli stimoli emotivi e alle manifestazioni emotive (ad esempio, espressioni facciali, vocali, movimenti del corpo) degli altri individui (Blair, 2005; Hogan, 1969; Lovett & Sheffield, 2007). Ad oggi, diverse metanalisi e revisioni meta-analitiche hanno evidenziato che il comportamento di difesa correla positivamente sia con l'empatia cognitiva che con l'empatia affettiva (Ma et al., 2019; Deng et al., 2021; Nickerson et al., 2015; Zych et al., 2019). Sia la capacità di sperimentare lo stato emotivo negativo della vittima (empatia affettiva) che la capacità di interpretare mentalmente l'impatto emotivo negativo causato dall'essere vittimizzati (empatia cognitiva) sono forti predittori del comportamento d'aiuto da parte degli adolescenti in situazioni di bullismo (Ma et al., 2019; Fedrick et al., 2020). Il comportamento dello spettatore passivo, invece, presenta delle associazioni discordanti con l'empatia (Gini et al., 2021). Alcune evidenze empiriche attestano che l'empatia differenzia significativamente i difensori dagli spettatori passivi, poiché l'atteggiamento passivo non si associa all'empatia (Nickerson et al., 2008; Pozzoli, Gini & Thornberg, 2017; Rieffe & Camodeca, 2016). Altri autori, invece, affermano che la "reattività empatica" non è sufficiente per motivare la condotta del difensore, poiché – nonostante si tratti di un importante correlato del comportamento prosociale – l'empatia correla positivamente sia con il comportamento di difesa che con quello di osservazione passiva (Gini et al., 2008).

Pertanto, è stato ipotizzato che il comportamento di aiuto da parte dei coetanei nei confronti delle vittime possa essere promosso o limitato da altre variabili (Pöyhönen & Salmivalli, 2008). Per esempio, l'autoefficacia sociale, ovvero la fiducia che ciascuno ripone nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire con successo un'azione o un

lavoro in una situazione sociale, si associa positivamente al comportamento d'aiuto e negativamente all'atteggiamento passivo (Bandura, 1997; Gini et al., 2008; Pronk et al., 2015; Thornberg et al., 2017). Perciò, i giovani che più frequentemente mettono in atto comportamenti d'aiuto in situazioni di vittimizzazione, sono coloro che si sentono in grado di difendere efficacemente i coetanei (Ma et al., 2019). Gli astanti differiscono anche per le strategie di coping adottate in situazioni di bullismo: l'osservatore passivo è propenso ad utilizzare strategie di distanziamento, mentre il difensore tende ad applicare strategie di coping focalizzate sul problema oppure ricerca il supporto sociale (Pozzoli & Gini, 2010).

Anche le competenze morali (tra cui il disimpegno morale, l'identità morale, il distress morale e il ragionamento morale) sono state indagate come possibili variabili in grado di differenziare tra difensori e spettatori passivi (Gini et al., 2021; Pozzoli, 2010). In particolare, difendere la vittima in situazioni di bullismo è definito come un comportamento morale, che si associa negativamente al disimpegno morale, ovvero “una propensione individuale a evocare cognizioni che ristrutturano le proprie azioni per farle apparire meno dannose, ridurre al minimo la comprensione della responsabilità per le proprie azioni o attenuare la percezione del disagio che si causa agli altri” (Moore, 2008, p. 129) (Bravo et al., 2023; Caravita, Gini & Pozzoli, 2012; Jennings et al., 2015; Mercier, 2011; Patrick et al., 2019; Thornberg et al., 2017). Il disimpegno morale correla positivamente con i comportamenti di osservazione passiva e negativamente con quelli di difesa della vittima (Doramajian, 2015; Obermann, 2011). Perciò, la tendenza a disimpegnarsi moralmente durante episodi socialmente rilevanti, come gli episodi di bullismo, aumenta la probabilità di assumere un atteggiamento passivo nei confronti della vittima, perché il disimpegno morale affievolisce la responsabilità del singolo di

intervenire attivamente e consente all'astante di percepire la situazione come non abbastanza grave da necessitare di un intervento (Gini et al., 2020).

L'identità morale, ovvero l'importanza attribuita da ciascuno alle qualità morali per definire il proprio concetto di sé, è un costrutto molto importante per l'età adolescenziale, poiché un compito evolutivo che gli adolescenti sono chiamati ad affrontare è la formazione dell'identità (Hardy & Carlo, 2021; Patrick et al., 2019). Dalla letteratura si evince che gli adolescenti con un alto livello di identità morale hanno maggiori probabilità di attuare comportamenti prosociali; in particolare, l'identità morale si associa positivamente e predice il comportamento di difesa, ma non correla con comportamenti di indifferenza e passività (Eisenberg et al., 2015; Patrick et al., 2019; Pozzoli et al., 2016; Gini et al., 2021). In modo simile, il distress morale, ovvero uno stato emotivo negativo sperimentato ogni qualvolta, a causa di vincoli esterni, non sia possibile attuare l'azione che si riconosce come moralmente appropriata, correla positivamente con il comportamento di difesa e negativamente con quello di osservazione passiva (Gini et al., 2020; Jameton, 1984). Sia il distress morale che il ragionamento morale, cioè un ragionamento applicato alle intuizioni morali definito da Saunders (2015) come “una capacità che ci consente di pensare consapevolmente e deliberatamente alla moralità” (p. 9), predicono la volontà di compiere un comportamento prosociale in situazioni di bullismo (Gini et al., 2021; Caravita, Gini & Pozzoli, 2012; Mercier, 2011).

Infine, è importante sottolineare che il comportamento di difesa non deriva soltanto dalle differenze individuali, ma è influenzato anche da variabili contestuali (Gini et al., 2021; Pozzoli et al., 2012). Per esempio, la pressione normativa percepita per l'intervento, ovvero “la percezione da parte dell'individuo delle aspettative degli altri compagni di classe riguardo al comportamento appropriato durante un episodio di bullismo” (Pozzoli

& Gini, 2010, p. 817), correla positivamente con il comportamento d'aiuto, aumenta la probabilità che esso si verifichi, e si associa negativamente all'atteggiamento passivo (Casey et al., 2017; Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Rigby & Johnson, 2006). Anche le norme di classe influenzano il comportamento degli astanti durante gli episodi di bullismo, fornendo una spiegazione del fatto che la proporzione tra difensori e spettatori passivi varia nelle classi (Gini et al., 2021). Così come il clima in classe, anche quello a scuola influenza la volontà degli spettatori di attuare comportamenti di difesa in favore della vittima (Gini et al., 2021). Così come un forte senso di appartenenza alla propria scuola, anche un buon supporto da parte dei pari e la qualità delle relazioni tra gli studenti predicono l'adozione di un ruolo attivo in situazioni di bullismo (Campbell et al., 2022; Thornberg et al., 2017). In adolescenza, infatti, i giovani tendono ad essere maggiormente orientati ai coetanei e gli amici assumono un ruolo sempre più importante all'interno del processo decisionale, per esempio in merito alla scelta di compiere o meno un comportamento prosociale (Buhrmester & Fuhrman, 1987; Volk et al., 2016). Perciò, sebbene sia un fattore raramente indagato negli studi sul comportamento degli astanti, lo status sociale può influenzare il suo desiderio di difendere la vittima (Ma et al., 2019). Il difensore e l'osservatore passivo, infatti, hanno posizioni sociali diverse all'interno del gruppo dei pari: i difensori sono solitamente benvenuti e il comportamento d'aiuto in situazioni di bullismo si associa alla preferenza sociale, e all'essere apprezzati ed accettati da parte dei pari; gli spettatori passivi, invece, mostrano uno status sociale controverso (Caravita et al., 2012; Lambe et al., 2019; Salmivalli et al., 1996; Pouwels et al., 2016; Pozzoli & Gini, 2008; Pozzoli, 2010). Tali dati consentono di ipotizzare che i difensori siano tali poiché, essendo benvenuti, corrono un rischio ridotto di diventare a loro volta delle vittime, nel momento in cui adottano atteggiamenti di aiuto; viceversa, gli individui

con basso status potrebbero scegliere di non intervenire poiché temono di diventare vittime (Pozzoli, 2010; Pouwels et al., 2016; Pöyhönen et al., 2010).

3.3.3 Oltre gli spettatori non aggressivi: i bulli, i seguaci e le vittime

3.3.3.1 Il bullo e i suoi seguaci

I bulli sono coloro che hanno l'iniziativa, mettono in atto ripetutamente comportamenti aggressivi contro le vittime e costringono gli altri ad unirsi a loro (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996). Le evidenze scientifiche mostrano che i comportamenti di bullismo correlano negativamente con l'empatia (in particolar modo quella affettiva), di distorsioni cognitive, come i meccanismi di disimpegno morale o il ragionamento egocentrico (Álvarez-García et al., 2015; Imuta et al., 2022; Sutton & Smith, 1999; Pozzoli, 2010). Questi risultati sono coerenti con l'idea che il bullo sia caratterizzato da una "cognizione fredda", ovvero possieda un'intelligenza sociale medio-buona ed una buona comprensione degli stati mentali altrui, che sfrutta in modo machiavellico per ottenere benefici personali (Andreou & Metallidou, 2004; Sutton & Smith, 1999; Pozzoli, 2010).

Il movente principale che guida i comportamenti di bullismo è il perseguimento di un elevato status sociale e di una posizione potente e dominante all'interno del gruppo dei pari; infatti, i bulli hanno una visione positiva dell'aggressività come strategia utile per raggiungere un obiettivo e scelgono la vittima, il momento e il luogo al fine di massimizzare l'efficacia della loro azione (Pellegrini & Long, 2002; Salmivalli & Peets, 2008). In molti casi ottengono prestigio, un ruolo sociale centrale nel gruppo dei pari e sono percepiti come potenti e popolari da parte dei coetanei (Andreou & Metallidou, 2004; Pozzoli, 2010; Salmivalli & Peets, 2008; Salmivalli, 2010). Dal momento che lo status sociale è considerato particolarmente importante in adolescenza, tale prospettiva

consente di comprendere perché il bullismo è largamente diffuso tra gli adolescenti (Modecki et al., 2014; Salmivalli, 2010). Nonostante la motivazione del bullo sia di carattere individuale, lo status sociale è strettamente legato al gruppo, poiché si tratta della posizione che il singolo riveste all'interno della gerarchia dei pari ed è attribuito dai membri del gruppo (Salmivalli, 2010). Per tali ragioni, i comportamenti di bullismo si verificano in presenza dei seguaci del bullo, ovvero i coetanei che forniscono feedback sociali positivi al perpetratore e ne riconoscono l'elevato status sociale, la forza e il potere (Gini et al., 2021). In accordo con questa prospettiva, diversi studi hanno evidenziato che il bullismo è più frequente nei gruppi in cui vi è una maggiore probabilità che i comportamenti aggressivi siano supportati e ricompensati dai coetanei (Gini et al., 2021).

I seguaci del bullo, anche detti spettatori aggressivi o pro-bullismo, possono essere distinti in assistenti e sostenitori (Gini et al., 2021). Quest'ultimi incoraggiano le prepotenze e contribuiscono al mantenimento del bullismo, fornendo un pubblico al bullo e attuando comportamenti come ridere, incitare il bullo o incoraggiare gli altri a guardare gli episodi di vittimizzazione (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996). Gli assistenti del bullo, invece, non iniziano la violenza, ma si uniscono attivamente al bullo una volta che l'episodio è iniziato, per esempio afferrando o trattenendo la vittima (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996). Spesso i seguaci presentano caratteristiche e modelli di comportamento simili a quelli del bullo, sebbene meno estremi, per esempio hanno bassi livelli di empatia cognitiva ed emotiva ed un elevato disimpegno morale; sia il ruolo di assistente che di sostenitore consentono agli individui di ottenere un buono status sociale, sebbene inferiore a quello del bullo (Imuta et al., 2022; Pouwels et al., 2016; Thornberg & Jungert, 2013).

3.3.3.2 La vittima

Le vittime sono il bersaglio dei bulli e costituiscono un gruppo eterogeneo; gli individui con disabilità fisiche, malattie croniche o bisogni educativi speciali hanno un maggior rischio di essere vittimizzati, così come gli studenti con orientamento non eterosessuale oppure appartenenti a minoranze etniche (Gini et al., 2021; Pozzoli, 2010). Le vittime mostrano delle carenze sia nelle capacità cognitive che in quelle sociali; in particolare, hanno scarsi livelli di empatia cognitiva e presentano deficit nella risoluzione di problemi sociali e nelle strategie di coping (Fox et al., 2005; Greene 2000; Noorden et al., 2014; Pozzoli, 2010). Per quanto riguarda lo status sociale, i bambini vittimizzati sono percepiti come impopolari e hanno pochi amici (de Bruyn et al., 2010). Infine, sembra esservi una circolarità tra i sintomi internalizzanti, come ansia, depressione e bassi livelli di autostima, e la vittimizzazione, poiché tali problematiche si osservano nelle vittime come antecedenti, ma anche come conseguenze del bullismo (Pozzoli, 2010).

3.4 Le variabili genere e cultura nel bullismo

3.4.1 Le differenze di genere

Oltre ad essere un problema relazionale, il bullismo è stato definito da Rodkin e Berger (2008) come un fenomeno di genere (Pepler et al., 2008). Le differenze di genere si osservano nella tipologia di bullismo, in quanto i ragazzi hanno maggiori probabilità di prendere parte al bullismo fisico e verbale, mentre le ragazze sono coinvolte con maggiore probabilità in forme di bullismo relazionale (ad esempio, attraverso pettegolezzi o commenti a sfondo sessuale) (Kennedy, 2020; Nansel et al., 2001). Tali dati riflettono le differenze nel comportamento dei maschi e delle femmine delineate dalla teoria dei ruoli sociali, e consentono di definire il bullismo come un modo con cui l'individuo esterna la propria identità di genere: l'identità maschile è espressa dai maschi attraverso forme

dirette ed esplicite, mentre le ragazze manifestano l'identità femminile attraverso forme sociali e relazionali (Neupane, 2014; Feijóo et al., 2021).

Per quanto riguarda i ruoli dei partecipanti, i maschi sono più propensi a perpetrare comportamenti di bullismo ed hanno una minore probabilità di essere vittime rispetto alle femmine (Cook et al., 2010; Kennedy, 2019; Nansel et al., 2001; Pontes et al., 2018). Anche i ruoli dagli astanti durante gli episodi di bullismo presentano delle differenze di genere: i maschi sono più propensi ad assumere il ruolo del sostenitore e dell'assistente del bullo, mentre le femmine tendono ad adottare il ruolo del difensore oppure dell'osservatore passivo (Espelage & Holt, 2007; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Underwood & Rosen, 2010).

Specificatamente per il comportamento di difesa, diversi studi riportano che le ragazze sono più propense a difendere la vittima rispetto ai ragazzi, in accordo con il ruolo stereotipato della donna, che si associa alla cura, all'aiuto e al sostegno tra pari (Chen et al., 2020; Ma et al., 2019; Nickerson et al., 2008; Rudman & Glick, 2021; Salmivalli et al., 1996). Inoltre, le ragazze sembrano riconoscere maggiormente le conseguenze negative prodotte dal bullismo e sperimentano disagio emotivo maggiore quando assistono ad episodi di bullismo; i ragazzi, invece, hanno maggiori probabilità di disimpegnarsi in situazioni di vittimizzazione (Pozzoli & Gini, 2010; Thornberg & Jurgert, 2013; Werth et al., 2015). Occorre, tuttavia, sottolineare che alcuni studi non hanno riscontrato differenze tra maschi e femmine o, addirittura, registravano il comportamento di difesa più frequentemente fra i ragazzi, piuttosto che tra le ragazze (Jenkins et al., 2018; Nickerson & Mele-Taylor, 2014; O'Connell et al., 1999).

Infine, per quanto concerne le differenze di genere nel comportamento di osservazione passiva, la letteratura riporta risultati contrastanti; in particolare, secondo alcuni studi sia il comportamento di difesa che quello di osservazione passiva sono più frequenti tra le ragazze, piuttosto che tra i ragazzi, i quali, invece, manifestano con maggior probabilità comportamenti a sostegno del bullo (Salmivalli, 1996; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli et al., 2005). Diversamente da ciò, alcune ricerche hanno evidenziato che il ruolo dello spettatore passivo è più frequentemente adottato dai ragazzi (Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Rambaran et al., 2022).

Pertanto, le differenze genere sono importanti per poter comprendere le dinamiche del bullismo e predicono il comportamento di difesa (Jenkins & Nickerson, 2017; Porter, 2009). Il genere può essere concettualizzato sia come una variabile individuale, che come una variabile costruita socialmente e, perciò, influenzata dal contesto sociale (Jenkins & Nickerson, 2017; Porter, 2009). Per esempio, in uno studio di Salmivalli e colleghi (1998) su un campione di 189 studenti è stato visto che il comportamento di difesa delle ragazze è maggiormente influenzato, rispetto a quello dei ragazzi, dalle norme antibullismo della propria classe scolastica.

3.4.2 Le differenze culturali

Nonostante il bullismo sia un problema comune in tutto il mondo, con tassi di prevalenza media del 35% tra gli adolescenti, la ricerca empirica si è incentrata principalmente sulle popolazioni occidentali e, solo di recente, si assiste a un interesse per tale fenomeno da parte dei Paesi orientali (Carney & Merrell, 2001; Cook et al., 2009; Modecki et al., 2014; Ma & Bellmore, 2016). Dalla letteratura si evince che i tassi di prevalenza del bullismo sono simili tra le popolazioni orientali e quelle occidentali, ma il comportamento degli spettatori varia coerentemente alle differenze culturali che caratterizzano i paesi di

provenienza; per esempio, l'atteggiamento degli astanti si associa alle scale valoriali condivise nelle varie culture (Ma & Bellmore, 2016; Tamm & Tulviste, 2015). Uno studio di Ma e Bellmore (2016) ha evidenziato che, sebbene gli atteggiamenti d'aiuto da parte degli spettatori statunitensi e taiwanesi durante gli episodi di bullismo siano simili, le ragioni sottostanti differiscono in funzione della cultura, rispettivamente individualista e collettivista. Le culture collettiviste, infatti, si fondano sui valori dell'interdipendenza, enfatizzando lo sviluppo del sé collettivo e valorizzando l'armonia del gruppo, mentre nelle culture individualiste è fortemente valorizzata l'indipendenza del singolo (Ma & Bellmore, 2016; Pozzoli et al., 2011).

Perciò, sebbene in tale area di ricerca raramente sia stato adottato un quadro di riferimento transculturale, in linea con l'approccio socioecologico, è importante analizzare il bullismo mediante una prospettiva socioculturale, che tenga in considerazione il coinvolgimento degli individui nei vari contesti culturali (Mauder & Crafter, 2018; Pozzoli et al., 2011).

3.5 Bullismo e benessere

Come detto in precedenza, il bullismo è un grave problema di salute pubblica, poiché si tratta di un fenomeno largamente diffuso tra i giovani, che impatta negativamente sulla loro salute e sul loro benessere, nel breve e lungo termine (Arseneault, 2018; Bathia, 2023; Evans et al., 2019; Haraldstad et al., 2019; J.C. Sraabstein & Leventhal, 2010; Nansel et al., 2001; Spivak & Prothrow-Stith, 2001). Infatti, l'esposizione ad eventi avversi in adolescenza, come episodi di bullismo, può produrre effetti negativi sull'adattamento al contesto, sulla salute mentale e fisica e, in generale, sul benessere dei giovani (Arseneault, 2018; Bathia, 2023; Narayanan & Betts, 2014; Oberle et al., 2018; Pozzoli, 2010; Skrzypiec et al., 2012; Thomas et al., 2015).

Vi è una cospicua letteratura che attesta gli esiti negativi sia per chi compie le aggressioni che per chi le subisce (Bathia, 2023; Evan et al., 2019). Il bullismo, infatti, è un fattore di rischio significativo, che aumenta la probabilità, sia per i bulli che per le vittime, di avere uno scarso rendimento scolastico e di sviluppare condizioni psichiatriche (Bathia, 2023; Benedict et al., 2015). Nello specifico, i bulli tendono a manifestare problematiche nel versante esternalizzante, tra cui problemi di condotta (violazione delle regole, comportamenti delinquenziali o aggressivi), deficit di attenzione, disturbi di iperattività, abuso di sostanze e problemi di salute fisica (Haraldstad et al., 2019; Menesini et al., 2009; Smokowski & Holland Kopasz, 2005). Le vittime, invece, hanno un rischio maggiore di manifestare problemi di salute mentale internalizzanti, come depressione, ansia, disturbi psicosomatici e problemi del sonno (Bathia, 2023; Hasan et al., 2022; Kaltiala-Heino et al., 2000; Menesini et al., 2009; Smokowski & Holland Kopasz, 2005). Entrambi presentano un maggior rischio per comportamenti di autolesionismo non suicidario e scarso rendimento scolastico, rispetto a coloro che non sono coinvolti nel bullismo (Huang et al., 2022; Smokowski & Holland Kopasz, 2005).

La relazione tra il ruolo degli spettatori, siano essi seguaci del bullo, osservatori passivi oppure difensori, e la salute mentale è stata scarsamente indagata in letteratura (Evans et al., 2019; Midgett et al., 2021; Rivers et al., 2009). Al di là del perpetratore e della vittima, il ruolo dello spettatore si configura come un fattore di rischio per la salute mentale degli adolescenti; in generale, assistere a situazioni di bullismo ha un impatto negativo sul funzionamento psicologico dei giovani (Evans et al., 2019; Midgett et al., 2021; Rivers et al., 2009). Infatti, il ruolo dello spettatore correla positivamente con una serie di disturbi mentali, tra cui la depressione, l'uso di sostanze, i disturbi somatici e l'ansia, ed aumenta significativamente la sensibilità interpersonale, il senso di impotenza e il senso di colpa,

il distress emotivo e l'ideazione suicidaria (Midgett & Dumas, 2019; Rivers & Noret, 2013; Rivers et al., 2009).

Non stupisce, dunque, che il comportamento di difesa correli positivamente con varie problematiche internalizzate, come la depressione, i disturbi psicosomatici, l'ansia generalizzata e sociale (Callaghan et al., 2019; Jenkins & Fredrick, 2017; Lambe et al., 2017; Wu et al., 2016). Perciò, se da un lato assumere un comportamento di difesa nei confronti della vittima si associa ad un buon adattamento (ad esempio, si associa ad uno status sociale elevato e ad alti livelli di autostima), dall'altro, si tratta di un atteggiamento potenzialmente rischioso, poiché assistere ripetutamente ad episodi di bullismo è una forma dannosa di stress, che correla con maggiori difficoltà emotive e, in generale, può inficiare la salute mentale dei giovani (Callaghan et al., 2019; Evans et al., 2019; Jenkins et al., 2017; Lambe et al., 2017; Ma et al., 2019; Wu et al., 2016). L'impatto negativo del ruolo di difensore sul benessere individuale è mediato da alcune variabili, come l'essere stati precedentemente vittimizzati e lo status sociale, e sembra essere legato anche alla pressione da parte dei coetanei ad assumere comportamenti differenti e al rischio percepito di poter divenire la prossima vittima (Jenkins et al., 2017; Malamut et al., 2021; Wu et al., 2016).

Infine, è interessante notare che, per quanto riguarda nello specifico le differenze tra difensore e spettatore passivo, Callaghan e colleghi (2019) hanno registrato che, in seguito all'esposizione ad episodi di bullismo, i difensori manifestavano sintomi psicologici elevati (dopo avere controllato per età, sesso, status sociale, e coinvolgimento come bulli o vittime), mentre il ruolo dello spettatore passivo non era legato a una maggiore o minore probabilità di manifestare alcun sintomo di salute mentale.

3.6 *Self-compassion* e regolazione emotiva: possibili predittori dei ruoli dei partecipanti

3.6.1 *Self-compassion* e bullismo

Il bullismo è un problema di natura sociale, che impatta negativamente sulla salute fisica e mentale e sul benessere degli adolescenti (vd. paragrafo precedente), e per il quale i ricercatori si sono occupati di identificare non solo i fattori di rischio, ma anche i fattori protettivi, personali e sociali, al fine di sviluppare degli interventi mirati (Arseneault, 2018; Bathia, 2023; Evans et al., 2019; Guarini et al., 2012; Saiz et al., 2019). A partire dalle evidenze secondo cui la *self-compassion* promuove la salute mentale e il benessere in età adolescenziale (vd. capitolo 1), alcuni autori ritengono che essa possa rappresentare un fattore di protezione contro il bullismo, poiché consente di attenuare le conseguenze negative di tale fenomeno sui giovani (Bluth et al., 2017; Gonynor, 2016; Marshall et al., 2015; Múzquiz et al., 2023; Neff & McGehee, 2010; Zeller et al., 2015). In particolare, è stato visto che la *self-compassion* media la relazione tra vittimizzazione e disadattamento psicologico, in quanto riduce le conseguenze negative del bullismo per coloro che ne sono vittime, in termini di disagio psicologico, problemi internalizzanti ed esternalizzanti (ad esempio, stress traumatico, depressione, autolesionismo) (Játiva & Cerezo, 2014; Jiang et al., 2016; Xavier et al., 2016; Zeller et al., 2015). Per esempio, uno studio su un campione di adolescenti cinesi ha evidenziato il ruolo chiave della *self-compassion* nel prevenire la sintomatologia depressiva nelle vittime di bullismo (Zhang et al., 2019).

Un'altra area indagata dai ricercatori riguarda il modo in cui la *self-compassion* predice i vari ruoli assunti dai partecipanti durante le aggressioni (Múzquiz et al., 2023). In particolare, la *self-compassion* si associa negativamente alla probabilità di assumere il ruolo della vittima e del bullo (Fasihi & Abolghasemi, 2017; Geng & Lei, 2021; Múzquiz

et al., 2021; Zăbavă, 2020). Tuttavia, la direzione di tali associazioni non è chiara, poiché sia la vittimizzazione che la perpetrazione di azioni aggressive potrebbero determinare una riduzione dell'autocompassione; per esempio, essere vittime può indurre l'individuo ad essere maggiormente autocritico e a sentirsi solo rispetto all'esperienza di bullismo, mentre il bullo sembra avere una scarsa consapevolezza dei propri pensieri e sentimenti negativi (Gonynor, 2016).

Zăbavă (2020), mediante l'analisi delle relazioni tra le dimensioni della *self-compassion* e i ruoli adottati dagli adolescenti durante gli episodi di bullismo, ha evidenziato che l'autogentilezza (*self-kindness*) e l'isolamento (*isolation*) predicono il ruolo del perpetratore, ovvero la probabilità di assumere il ruolo del bullo aumenta al diminuire della gentilezza verso sé stessi e al crescere del sentimento di isolamento, mentre il ruolo dell'assistente si associa positivamente all'iper-identificazione (*over-identification*). Inoltre, si registra una correlazione negativa tra la consapevolezza (*mindfulness*) e la probabilità dell'individuo di essere vittimizzato (Zăbavă, 2020). Per quanto riguarda gli spettatori non aggressivi, l'autogentilezza (*self-kindness*) si associa negativamente al ruolo dell'osservatore passivo, mentre la probabilità di assumere il ruolo del difensore aumenta tanto più forte è l'autocritica e debole è l'iper-identificazione (Zăbavă, 2020). Infine, l'autocritica (*self-judgment*) sembra differenziare i difensori dagli spettatori passivi, motivando quest'ultimi ad assumere un atteggiamento attivo e ad attuare comportamenti di difesa in situazioni di bullismo (Zăbavă, 2020).

3.6.2 Regolazione emotiva e bullismo

In uno studio sull'interazione tra le esperienze avverse fra coetanei e la regolazione emotiva, Herd e Kim-Spoon (2021) hanno ipotizzato l'esistenza di una relazione bidirezionale tra la vittimizzazione e la regolazione emotiva; in particolare, la

vittimizzazione è un importante fattore di stress per lo sviluppo adolescenziale, che si associa ad una maggiore disregolazione emotiva e all'utilizzo di strategie disadattive, a discapito di quelle adattive (Herd & Kim-Spoon, 2021). Al contempo, gli adolescenti emotivamente disregolati hanno una probabilità maggiore di assumere un ruolo attivo nelle dinamiche del bullismo (sia come bulli che come vittime) (Herd & Kim-Spoon, 2021).

Oltre all'influenza reciproca tra il bullismo e la regolazione emotiva, è stato visto che la capacità di regolare le proprie emozioni media la relazione tra il coinvolgimento nelle dinamiche di bullismo e le conseguenze negative che esso provoca sulla salute mentale degli adolescenti (ad esempio, depressione, ansia, stress scolastico) (Gardner et al., 2017; Swearer-Napolitano, 2011; Vacca et al., 2023). Nello specifico, alla luce delle evidenze secondo cui una buona regolazione emotiva promuove esiti psicologici e comportamentali positivi in adolescenza (vd. capitolo 2), la letteratura scientifica attesta che i processi adattivi di regolazione emotiva riducono le conseguenze negative della vittimizzazione sulla salute mentale (Daniel et al., 2020; Gardner et al., 2017; Vacca et al., 2023).

Inoltre, le capacità di regolazione emotiva consentono di differenziare i ruoli adottati dai giovani in situazioni di bullismo; lo studio di tali discrepanze è particolarmente utile, perché favorisce la comprensione delle motivazioni sottostanti ai comportamenti degli studenti e, al contempo, fornisce indicazioni utili per la strutturazione degli interventi antibullismo (Quintana-Orts et al., 2019; Tennant, 2018).

Gli studenti coinvolti nel bullismo come perpetratori o vittime mostrano difficoltà nel comprendere e regolare le proprie emozioni, mentre le abilità di percepire ed esprimere

gli stati emotivi sono pressoché adeguate (Baroncelli & Ciucci, 2014; Cañas et al., 2020; Casas et al., 2015; Shields & Cicchetti, 2001). Il bullo, i suoi seguaci e la vittima sono caratterizzati da scarse capacità di regolazione emotiva; in particolare, il bullo tende a utilizzare l'aggressività anche per gestire emozioni come la rabbia, la frustrazione e la tristezza, mentre la gestione delle emozioni nella vittima avviene mediante l'utilizzo di strategie disadattive (ad esempio, l'impulsività oppure una ridotta capacità di monitorare e modificare la propria attenzione), che possono peggiorare gli esiti della vittimizzazione (Baker et al., 2023; Carrera-Fernández et al., 2019; Jenkins et al., 2017; Mahady-Wilson et al., 2000; Morelen et al., 2016; Shield & Cicchetti, 2010; Tennant, 2018). Infine, sia il bullo che la vittima hanno difficoltà nell'elaborazione delle informazioni sociali, ovvero tendono ad interpretare come maggiormente ostili delle situazioni ambigue e reagiscono con maggiore rabbia, rispetto ai coetanei non coinvolti (Camodeca & Goossens, 2005).

Gli astanti non aggressivi hanno buoni livelli di consapevolezza emotiva (ovvero, la consapevolezza di come si sentono gli altri), ma spettatori passivi e difensori differiscono nelle capacità di regolare i propri stati emotivi (Rieffe & Camodeca, 2016). Sebbene sperimentino livelli più alti di emozioni negative quando assistono ad episodi di bullismo, i difensori hanno una regolazione emotiva migliore rispetto agli osservatori passivi e ai bulli, che gli consente di tradurre l'empatia provata nei confronti delle vittime in comportamenti di aiuto (Barhight et al., 2013; Maeda, 2003; Pöyhönen et al. 2010; Rieffe & Camodeca, 2016). Gli spettatori passivi, invece, sembrano avere difficoltà nella regolazione delle emozioni; infatti, hanno una maggiore probabilità di sperimentare disagio empatico quando assistono a situazioni di bullismo (Camodeca & Coppola, 2019; Rieffe & Camodeca, 2016; Rivers et al., 2009). Infine, buone capacità di regolazione emotiva non solo si associano, bensì predicono il comportamento di difesa, il quale

correla anche con una risoluzione costruttiva dei problemi e bassi livelli di emotività, ovvero l'intensità con cui le emozioni positive e negative sono vissute dall'individuo (Eisenberg et al., 1993; Eisenberg et al., 1995; Jenkins et al., 2017; Jenkins et al., 2018).

3.6.3 Osservatore passivo o difensore? La *self-compassion* come strategia di regolazione emotiva, che promuove il comportamento d'aiuto

Come accennato in precedenza, in letteratura vi è carenza di studi empirici volti a identificare i correlati individuali che distinguono il comportamento di difesa e di osservazione passiva (Pozzoli, 2010; Pozzoli & Gini, 2013). Il comportamento di difesa può essere definito come “un tipo particolare di comportamento prosociale” (Pozzoli & Gini, 2010, p. 816), o anche come insieme di “azioni prosociali volte a fermare il bullismo, ad aiutare e consolare il coetaneo vittima di bullismo o a chiedere l'intervento degli adulti” (Pozzoli et al., 2011, p. 687). Perciò, l'analisi della letteratura sul comportamento prosociale potrebbe favorire l'identificazione di variabili utili a spiegare le ragioni per cui alcuni studenti intervengono in difesa della vittima, mentre altri distolgono lo sguardo (Pozzoli, 2010; Pozzoli et al., 2012). Il comportamento prosociale è un costrutto psicologico, che può essere definito come una qualsiasi azione che avvantaggia un'altra persona (Schindler & Friese, 2022, p. 152; Widyastuti & Savitri, 2023); si tratta di un fattore di protezione durante l'età evolutiva, che impatta positivamente sulla salute mentale degli adolescenti (Widyastuti & Savitri, 2023).

Numerose ricerche empiriche attestano che la regolazione emotiva predice i comportamenti prosociali e ne influenza lo sviluppo, promuovendolo; di conseguenza, una buona regolazione emotiva favorisce l'adattamento e un funzionamento sociale positivo (Benita et al., 2017; Blair et al., 2015; Eisenberg et al., 2010; Eisenberg et al., 2015; Hastings et al., 2015; Liew et al., 2011). Eisenberg e Fabes (1992) hanno proposto

un modello secondo cui la capacità di regolare le emozioni correla con la probabilità di compiere un comportamento prosociale. Nello specifico, il soggetto agirà un comportamento prosociale se è in grado di regolare in modo ottimale il suo stato di eccitazione emotiva, elicitato dalla percezione del disagio e delle emozioni altrui; viceversa, se lo spettatore regola eccessivamente o insufficientemente, tenderà, rispettivamente, ad inibire il comportamento prosociale o ad esibire un comportamento antisociale (Eisenberg & Fabes, 1992). Quindi, il modo in cui il soggetto regola il proprio stato di eccitazione emotiva potrebbe spiegare la scelta individuale di compiere o meno un comportamento prosociale (Eisenberg & Fabes, 1992).

Inoltre, è importante sottolineare che diverse strategie di regolazione delle emozioni producono esiti prosociali diversi per il funzionamento interpersonale (Brethel-Haurwitz et al., 2020; Looockwood et al., 2014); ad esempio, quando si assiste alla sofferenza altrui, la rivalutazione cognitiva permette di regolare le proprie emozioni negative e promuove un comportamento d'aiuto, a discapito di un atteggiamento passivo, mentre la soppressione emotiva si associa ad una ridotta prosocialità (Lebowitz & Dovidio, 2015; Looockwood et al., 2014).

Anche la *self-compassion* sembra agire come una strategia di regolazione delle emozioni e si associa positivamente al comportamento prosociale (Yang et al., 2021; Widyastuti & Savitri, 2023). Recentemente, vi è un crescente interesse in letteratura per i benefici non solo intrapersonali, ma anche sociali e interpersonali prodotti dalla *self-compassion* (Barnard & Curry, 2011; Yang et al., 2019; Yang et al., 2021; Widyastuti & Savitri, 2023).

Come spiegato nel Capitolo 1, secondo il significato buddhista, la *self-compassion* è parte di un atteggiamento più ampio di compassione, che si declina in uno sguardo gentile e accogliente rivolto verso sé stessi e gli altri (Neff, 2003, 2023). Infatti, la *self-compassion* implica la consapevolezza che le proprie esperienze, siano esse positive o negative, sono comuni a tutti gli esseri umani, perciò, chiunque è degno di compassione; inoltre, tale costrutto promuove sentimenti di condivisione e di appartenenza alla comunità umana (*common humanity*), piuttosto che di isolamento e focalizzazione su sé stessi (Neff, 2003, 2023; Neff & Seppälä, 2016). In aggiunta a ciò, essere autocompassionevoli dà spazio al perdono per sé stessi e al riconoscimento dei propri errori come parte della vita delle persone a cui è possibile porre rimedio (*self-kindness*); parallelamente, una buona *self-compassion* consente agli individui di accogliere con gentilezza le difficoltà altrui, favorendo i comportamenti prosociali (Welp & Brown, 2014). Infine, la componente di *mindfulness* della *self-compassion* promuove un'adeguata comprensione di ciò che accade, senza esagerare o negare la realtà; perciò, gli individui con un atteggiamento autocompassionevole hanno una minore probabilità di sentirsi sopraffatti dalla sofferenza altrui e, al contempo, riescono a tranquillizzarsi nelle situazioni difficili; tale condizione emotiva favorisce il comportamento prosociale d'aiuto (Eisenberg & Fabes, 1992; Neff & Pommier, 2013; Welp & Brown, 2014).

Perciò, in accordo con le evidenze, la *self-compassion* può favorire un comportamento prosociale, caratterizzato da un atteggiamento gentile, comprensivo e non giudicante nei confronti degli altri individui (Yang et al., 2021; Widyastuti & Savitri, 2023). Dalla letteratura si evince che le persone autocompassionevoli non soltanto hanno una maggiore disponibilità ad aiutare, ma più frequentemente compiono comportamenti prosociali di aiuto nei confronti di persone in difficoltà (Lindsay & Creswell, 2014; Welp & Brown,

2014). Inoltre, la *self-compassion* si associa a maggiori probabilità di agire in modo solidale nei confronti di amici e partner romantici (Crocker & Canevello, 2008; Neff & Beretvas 2013). Infine, la relazione positiva tra *self-compassion* e comportamento prosociale è stata dimostrata da diversi studi trasversali, che evidenziano, per esempio, le associazioni positive tra l'autocompassione e l'assunzione di prospettiva, la preoccupazione empatica e l'altruismo (Neff & Pommier, 2013).

Specificatamente per l'età adolescenziale, nonostante siano necessarie ulteriori evidenze empiriche, dalla letteratura si evince che la *self-compassion* si associa positivamente al comportamento prosociale e potrebbe prevederne lo sviluppo (Yang et al., 2019; Yang et al., 2021; Liu et al., 2023; Widyastuti & Savitri, 2023). Pertanto, i giovani che si rivolgono con gentilezza verso sé stessi, hanno una maggior predisposizione ad agire in modo compassionevole verso gli altri (Yang et al., 2019).

CAPITOLO 4

Lo studio

4.1 Obiettivi

Questa tesi si pone l'obiettivo di analizzare, secondo una prospettiva socio-ecologica (Espelage, 2004; Swearer & Espelage, 2010), le diverse relazioni che intercorrono tra la *self-compassion*, la regolazione emotiva e i comportamenti di difesa e di osservazione passiva durante gli episodi di bullismo, in un campione di adolescenti italiani.

Il primo obiettivo è indagare le differenze di genere nei comportamenti di difesa e di osservazione passiva, nella *self-compassion* e nella regolazione emotiva. Ci aspettiamo che le femmine adottino più frequentemente i comportamenti di difesa rispetto ai maschi. Diversi studi (es., Chen et al., 2020; Ma et al., 2019; Lambe et al., 2019; Menesini et al., 2003; Nickerson et al., 2008; Rambaran et al., 2022; Rudman & Glick, 2021; Salmivalli et al., 1996) riportano, infatti, che le ragazze sono più propense a difendere la vittima rispetto ai ragazzi, in accordo con i ruoli di genere. Inoltre, le ragazze sembrano riconoscere maggiormente le conseguenze negative prodotte dal bullismo e sperimentano disagio emotivo maggiore quando assistono ad episodi di bullismo; i ragazzi, invece, hanno maggiori probabilità di disimpegnarsi in situazioni di vittimizzazione (Pozzoli & Gini, 2010; Thornberg & Jugert, 2013; Werth et al., 2015). Per quanto riguarda il comportamento di osservazione passiva, i risultati presenti in letteratura (es., Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Rambaran et al., 2022; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli et al., 2005) non permettono di formulare un'ipotesi chiara rispetto ad eventuali differenze di genere. Infatti, secondo alcuni studi sia il comportamento di difesa che quello di osservazione passiva sono più frequenti tra le ragazze, piuttosto che

tra i ragazzi, i quali manifestano con maggior probabilità comportamenti a sostegno del bullo (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli et al., 2005). Altri autori, invece, riportano che il comportamento di osservazione passiva, inteso come la scelta deliberata di non agire durante gli episodi di bullismo, è più frequente fra i ragazzi, rispetto alle ragazze (Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Rambaran et al., 2022).

In merito alle altre due variabili indagate, la letteratura attesta che le ragazze possiedono livelli significativamente inferiori di *self-compassion* rispetto ai ragazzi (es., Bluth & Blanton, 2015; Bluth et al., 2017; Neff & Pommier, 2013; Neff et al., 2003; Neff et al., 2005; Neff & Vonk, 2009; Raes, 2010; Yarnell & Neff, 2013; Yarnell et al., 2015; Yarnell et al., 2019). Ciò sembra essere spiegato dal fatto che le ragazze, rispetto ai ragazzi, hanno punteggi maggiori nelle componenti di auto-giudizio (*Self-judgment*), iper-identificazione (*Over-identification*) e isolamento (*Isolation*) della *self-compassion* (Gill et al., 2018; Muris et al., 2019; Sun et al., 2016). Infatti, le ragazze tendono ad essere maggiormente auto-critiche, hanno difficoltà a mantenere una prospettiva equilibrata di fronte alla propria sofferenza e agli eventi avversi, e si sentono più isolate rispetto ai ragazzi (Barnard & Curry, 2011; Yarnell et al., 2015). Coerentemente con tali differenze di genere, alcuni autori, di recente, hanno identificato dei profili di *self-compassion* differenti per maschi e femmine, prodotti dall'interazione tra le sei componenti dell'autocompassione (Ferrari et al., 2022; Li et al., 2024).

Per quanto concerne la regolazione emotiva, invece, le ragazze dispongono di migliori competenze, rispetto ai ragazzi (es., Nolen-Hoeksema, 2012; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011; Tamres et al., 2002). In particolare, si osservano differenze di genere nella modalità con cui maschi e femmine regolano le proprie emozioni (Nolen-Hoeksema, 2012; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011; Tamres et al., 2002). Per esempio, le ragazze utilizzano una

varietà più ampia di strategie di regolazione emotiva, rispetto ai ragazzi, e strategie come la ruminazione, la ricerca di supporto sociale, la rivalutazione, il problem solving, l'accettazione sono più frequenti fra le femmine, piuttosto che tra i maschi (Nolen-Hoeksema, 2012; Thoits, 1991; Spaapen et al., 2014; Tamres et al., 2002). Inoltre, le ragazze hanno una maggior probabilità di essere consapevoli e predisposte al confronto con le proprie emozioni, mentre i ragazzi tendono a sopprimere o evitare sia l'esperienza che l'espressione emotiva (Gross & John, 2003; Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999; Nolen-Hoeksema, 2012; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011).

La seconda domanda di ricerca intende indagare le relazioni tra le variabili. Sulla base della letteratura analizzata, ci aspettiamo che la *self-compassion* correli positivamente con una buona regolazione emotiva. Tale ipotesi è coerente con quanto sostenuto da alcuni autori (Diedrich et al., 2014; Neff, 2003; Ogden et al., 2006; Trompeter et al., 2017), secondo cui la *self-compassion* può essere considerata una strategia di regolazione emotiva. Infatti, come descritto nei capitoli precedenti, alcuni studi (Allen & Leary, 2010; Finlay-Jones et al., 2015; Odou & Brinker, 2014; Neff, 2003; Paucsik et al., 2023) hanno riscontrato che l'atteggiamento autocompassionevole predice negativamente le difficoltà di regolazione emotiva; in altre parole, le persone con buoni livelli di *self-compassion* utilizzano in misura maggiore strategie adattive di regolazione emotiva, a svantaggio di strategie disadattive, rispetto alle persone con scarsi livelli di *self-compassion*. Inoltre, un atteggiamento autocompassionevole genera emozioni positive e riduce le emozioni negative a fronte di eventi di vita difficili (Berking & Whitley, 2014; Diedrich et al., 2017; Leary et al., 2007).

Per quanto riguarda la relazione tra *self-compassion* ed il comportamento degli astanti, si ipotizza che l'atteggiamento autocompassionevole correli positivamente con il

comportamento di difesa e negativamente con quello di osservazione passiva. In altre parole, ci aspettiamo che il comportamento d'aiuto sia più frequente tra gli individui con buoni livelli di *self-compassion*, mentre coloro che hanno scarsi livelli di *self-compassion* abbiano maggiori probabilità di adottare un comportamento di osservazione passiva. Tali ipotesi sono in linea con la letteratura, secondo cui un atteggiamento autocompassionevole può favorire il comportamento prosociale (Yang et al., 2021; Welp & Brown, 2014; Widyastuti & Savitri, 2023). Infatti, la *self-compassion* si associa ad una maggior frequenza di comportamenti d'aiuto nei confronti di persone in difficoltà e ad una maggiore disponibilità ad agire in modo solidale nei confronti di amici e partner romantici (Crocker & Canevello, 2008; Lindsay & Creswell, 2014; Neff & Beretvas 2013; Welp & Brown, 2014). Ulteriori evidenze attestano che la *self-compassion* correla positivamente con l'assunzione di prospettiva, la preoccupazione empatica e l'altruismo (Neff & Pommier, 2013). Infine, alcune componenti della *self-compassion* sembrano differenziare tra il comportamento di difesa e quello di osservazione passiva (Zábavá, 2020). Nello specifico, l'autocritica (*self-judgment*) parrebbe motivare gli spettatori ad assumere un atteggiamento in difesa della vittima, piuttosto che rimanere passivi; inoltre, il comportamento di osservazione passiva si associa negativamente con l'autogentilezza (*self-kindness*), mentre il comportamento d'aiuto correla negativamente con l'iper-identificazione (*over-identification*) (Zábavá, 2020).

In merito alla regolazione emotiva, si ipotizza che buone competenze regolatorie correlino positivamente con il comportamento di difesa e negativamente con quello di osservazione passiva. In altri termini, ci aspettiamo che il comportamento d'aiuto nei confronti della vittima sia più frequente tra gli individui con buoni livelli di regolazione emotiva; al contrario, coloro che presentano scarse competenze regolatorie tenderebbero

ad adottare, con maggior probabilità, un comportamento di osservazione passiva. Tali ipotesi sono supportate da diversi studi presenti in letteratura, i quali attestano che buone competenze di regolazione emotiva si associano e predicano il comportamento di difesa e, in generale, i comportamenti prosociali (Benita et al., 2017; Eisenberg et al., 2010; Eisenberg et al., 2015; Hastings et al., 2015; Jenkins et al., 2017; Jenkins et al., 2018; Liew et al., 2011). Nello specifico, diverse strategie di regolazione emotiva producono esiti prosociali diversi per il funzionamento interpersonale; per esempio, la rivalutazione cognitiva, diversamente dalla soppressione emotiva, promuove il comportamento di difesa (Brethel-Haurwitz et al., 2020; Lebowitz & Dovidio, 2015; Looockwood et al., 2014). Inoltre, come descritto nei capitoli precedenti, l'individuo attua un comportamento prosociale ogni qualvolta è in grado di regolare in modo ottimale, né eccessivamente né insufficientemente, il proprio stato di eccitazione emotiva (Eisenberg & Fabes, 1992). Infatti, gli individui con una regolazione emotiva migliore attuano più frequentemente comportamenti d'aiuto nei confronti della vittima, rispetto a coloro che con maggior probabilità assumono comportamenti di osservazione passiva, i quali sembrano avere difficoltà nella regolazione delle emozioni (Barhight et al., 2013; Camodeca & Coppola, 2019; Maeda, 2003; Pöyhönen et al. 2010; Rieffe & Camodeca, 2016; Rivers et al., 2009). Infine, a livello esplorativo, si è voluto comprendere se e come la regolazione emotiva e la *self-compassion* interagissero nello spiegare la scelta dei ragazzi e delle ragazze di agire in difesa delle vittime di bullismo o come osservatori passivi.

4.2 Partecipanti e procedura di reclutamento

Il campione è composto da 1674 studenti frequentanti la scuola secondaria di primo e di secondo grado, provenienti da diversi istituti d'Italia; al momento dello studio, i

partecipanti avevano un'età compresa tra gli 11 e i 18 anni, con un'età media di 14 anni e 2 mesi (DS = 1 anno, 6 mesi).

Le scuole sono state contattate e reclutate mediante posta elettronica, telefonate o colloqui in presenza con il/la dirigente scolastico/a; in particolare, è stata fornita una lettera di presentazione, in cui venivano esplicitati gli obiettivi del progetto, l'impegno richiesto ai ragazzi, i tempi e le modalità di somministrazione dei questionari. In seguito all'approvazione da parte delle scuole, è stato consegnato agli studenti il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati, in modo che i genitori o il/i tutore/i potessero prenderne visione e firmarlo, qualora decidessero di acconsentire alla partecipazione del/la figlio/a. Nel rispetto delle norme vigenti, trattandosi di minori, solo coloro che hanno consegnato il consenso firmato hanno potuto prender parte allo studio e alla compilazione dei questionari. Agli studenti in possesso del consenso, prima della somministrazione, è stato brevemente spiegato l'obiettivo dello studio, evidenziando l'assenza di risposte giuste e sbagliate, ed è stato inoltre garantito il diritto alla privacy e il trattamento anonimo dei dati allo scopo di promuovere un'espressione libera e sincera della propria opinione. Inoltre, a ciascun partecipante è chiesta l'adesione orale.

L'87% (2046) degli studenti contattati (2352) ha consegnato il consenso e, conseguentemente, partecipato allo studio; successivamente, da tale gruppo, sono stati esclusi 25 studenti, perché non hanno risposto alla domanda sul sesso o hanno indicato l'opzione "altro", ed altri 347 partecipanti, poiché erano assenti durante una delle due somministrazioni oppure per risposte mancanti in una delle scale utilizzate. Il campione considerato per le analisi, dunque, si compone di 1674 studenti, nello specifico 653 maschi e 1021 femmine; 614 soggetti frequentano la scuola secondaria di primo grado, mentre i restanti (1060) appartengono alla scuola secondaria di secondo grado.

4.3 Strumenti

Per valutare la *self-compassion* è stata utilizzata la traduzione italiana della Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF) validata da Raes e colleghi (2011). La SCS-SF è la versione breve della Self-Compassion Scale (SCS, Neff, 2003; Veneziani, Fuochi, & Voci, 2017), ovvero lo strumento più popolare per misurare l'autocompassione. La SCS-SF è una scala di autovalutazione composta da 12 items, due per ciascuna delle 6 componenti della *self-compassion* (*Self-Kindness*, *Self-Judgment*, *Common Humanity*, *Isolation*, *Mindfulness*, *Over-Identification*); tale strumento fornisce anche un punteggio totale di autocompassione (gli item negativi sono codificati in modo inverso) (Raes et al., 2011; Poli & Miccoli, 2023). I partecipanti rispondevano agli items attribuendo un punteggio compreso tra 1 (quasi mai) e 5 (quasi sempre). Alcuni esempi di items sono: “Quando accade qualcosa di doloroso, cerco di tenere una visione equilibrata della situazione”, “Cerco di vedere i miei difetti come parte della condizione umana”, “Sono critico/a e severo/a nei confronti dei miei difetti e delle mie inadeguatezze”. Infine, è stato calcolato l'alfa di Cronbach per ottenere un coefficiente di affidabilità della scala utilizzata ($\alpha = .83$) e per ogni partecipante è stata calcolata la media dei punteggi nei 12 items della scala.

La regolazione emotiva, invece, è stata analizzata mediante la traduzione italiana della Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF), validata da Kaufman e colleghi (2016) negli USA. La DERS-SF è la versione breve della Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), ovvero uno degli strumenti maggiormente utilizzati, sia in ambito clinico che di ricerca, per valutare le difficoltà di regolazione emotiva, validato ed applicato in molti paesi del mondo (Kaufman et al., 2016; Rossi et al., 2023). La DERS-SF è un questionario di autovalutazione con una struttura a 6 fattori (come la DERS

originale), i quali indagano le difficoltà degli individui quando sperimentano emozioni intense (*Non-acceptance of Emotional Responses, Difficulties Engaging in Goal-Directed Behavior, Impulse Control Difficulties, Lack of Emotional Awareness, Limited Access to Emotion Regulation Strategies, Lack of Emotional Clarity*); è composta da 18 items (3 per ciascun fattore), a cui i partecipanti rispondevano indicando, su una scala a 5 punti (mai, raramente, qualche volta, abbastanza spesso, quasi sempre), il grado di appropriatezza delle frasi presentate con la loro esperienza (Kaufman et al., 2016; Rossi et al., 2023). Al fine di rendere maggiormente fruibile la lettura e la comprensione dei risultati, per ciascun partecipante la media degli items è stata ricodificata così che punteggi alti indicano buone capacità di regolazione emotiva. Alcuni esempi di items, a partire dall'incipit comune "Quando sono turbato/a e preoccupato/a io..." sono: "Mi imbarazza sentirmi in quel modo", "Perdo il controllo", "Presto attenzione a come mi sento". L'affidabilità di tale scala è risultata buona ($\alpha = .89$).

Infine, è stata utilizzata la "*Behavior during bullying episodes*" (Pozzoli & Gini, 2013; Pozzoli et al., 2016) per esaminare il coinvolgimento dei partecipanti in comportamenti di difesa e di osservazione passiva durante gli episodi di bullismo; inoltre, tale scala ha permesso di valutare il bullismo e la vittimizzazione, che sono state utilizzate come variabili di controllo nelle analisi. In particolare, è stato chiesto agli studenti di pensare al tempo trascorso a scuola e alle relazioni con i compagni di classe e di indicare quanto spesso hanno assunto il comportamento descritto, dall'inizio dell'anno scolastico, su una scala a 5 punti, in cui 1 corrisponde a "mai" e 5 a "sempre". Alcuni esempi di items sono, sul bullismo: "Mi capita di prendere in giro alcuni/e compagni/e, dando loro soprannomi cattivi, minacciandoli/e o offendendoli/e", sulla difesa: "Aiuto o consolo chi viene escluso/a dal gruppo e lasciato/a da solo/a", sull'osservazione passiva: "Quando un

compagno viene picchiato o spintonato mi faccio gli affari miei” e sulla vittimizzazione: “Vengo escluso/a dal gruppo o isolato/a” (bullismo: $\alpha = .71$; difesa: $\alpha = .80$; osservazione passiva: $\alpha = .76$; vittimizzazione: $\alpha = .78$).

4.4 Somministrazione

Come accennato in precedenza, il disegno di ricerca prevedeva la somministrazione dei questionari in due momenti distinti, ovvero due compilazioni per classe, a distanza di massimo 7-10 giorni, ciascuna della durata di circa 35-40 minuti.

I questionari sono stati compilati dagli studenti nelle aule computer, oppure in classe con l’ausilio di computer portatili, durante l’intero anno scolastico. Dopo aver raccolto i consensi firmati e aver presentato lo studio ai ragazzi, una sperimentatrice assisteva alle compilazioni con il compito di fornire le indicazioni necessarie per avviare correttamente i questionari al computer, rispondere ad eventuali dubbi o perplessità dei giovani e risolvere – qualora si presentassero – degli imprevisti tecnici. Quando possibile, prima delle somministrazioni, ai ragazzi è stato chiesto di distanziarsi tra di loro nelle varie postazioni pc, al fine di garantire una maggiore riservatezza e la possibilità di rispondere liberamente ai quesiti. Al termine di entrambe le compilazioni, i ragazzi sono stati ringraziati per la loro partecipazione, hanno ricevuto risposta ad eventuali domande e sono state accolte le loro opinioni sui questionari e sull’esperienza svolta.

4.5 Risultati

Di seguito vengono riportate le analisi dei dati eseguite con il software SPSS 28 ed i risultati ottenuti in merito alle statistiche descrittive, le differenze di genere e le interazioni tra *self-compassion*, regolazione emotiva, comportamenti di difesa e di osservazione passiva.

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.

	Campione globale				Maschi		Femmine		t(1672)
	Min	Max	M	DS	M	DS	M	DS	
Difesa	1	5	3.45	.88	3.22	.91	3.60	.83	-8.64***
Osservazione passiva	1	5	2.25	.79	2.41	.87	2.15	.72	6.81***
Regolazione emotiva	1	4.67	2.62	.70	2.36	.62	2.79	.70	-12.96***
Self-compassion	1	5	2.83	.72	3.10	.62	2.65	.73	13.13***

Nota. *** $p < .001$

Tabella 1. Statistiche descrittive e differenze di genere

Dai risultati è emerso che le femmine ottengono punteggi più alti dei maschi nelle scale inerenti al comportamento di difesa e alla regolazione emotiva. Al contrario, i ragazzi riportano livelli maggiori di osservazione passiva e di *self-compassion* rispetto alle ragazze. Tali risultati sono in linea con quanto riscontrato in letteratura.

4.5.2 Correlazioni bivariate tra variabili

Il secondo obiettivo dello studio era individuare le correlazioni tra *self-compassion*, regolazione emotiva, comportamenti di difesa e di osservazione passiva. In tabella 2 sono riportate le correlazioni bivariate tra le variabili considerate in questo studio.

In accordo con i dati provenienti dalla letteratura, il comportamento di difesa e quello di osservazione passiva correlano negativamente, mentre, i punteggi inerenti alla regolazione emotiva e alla *self-compassion* si associano positivamente. Entrambe le

correlazioni sono significative e presentano una buona dimensione. Inoltre, la regolazione emotiva e la *self-compassion* si associano positivamente con il comportamento di difesa e negativamente con l'atteggiamento di osservazione passiva; sebbene siano significative e vadano nella direzione ipotizzata, tali correlazioni hanno dimensioni deboli.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Difesa	-				
2. Osservazione passiva	-.55***	-			
3. Regolazione emotiva	.22***	-1.3***	-		
4. Self-compassion	.12***	-.10***	.68***	-	

Nota. *** $p < .001$.

Tabella 2. Correlazioni bivariate tra variabili

4.5.3 Regressioni lineari

Al fine di analizzare più nello specifico l'associazione della regolazione emotiva e della *self-compassion* e della loro possibile interazione con i comportamenti di difesa e di osservazione passiva, sono state condotte due analisi di regressione lineare. Come variabili dipendenti sono stati considerati i due comportamenti, mentre la regolazione emotiva, la *self-compassion* e l'interazione tra queste due variabili sono state considerate come variabili indipendenti. Inoltre, sono state inserite come variabili di controllo il genere dei partecipanti, l'età, i comportamenti di bullismo e le esperienze di vittimizzazione. I modelli finali sono sintetizzati in tabella 3.

A livello esplorativo sono state considerate anche le interazioni a due e tre vie con il genere (genere x regolazione emotiva, genere x *self-compassion*, genere x regolazione emotiva x *self-compassion*) e con l'età (età x regolazione emotiva, età x *self-compassion*,

età x regolazione emotiva x *self-compassion*), ma nessuna di esse è risultata statisticamente significativa. Perciò, in un'ottica di parsimonia, tali interazioni sono state escluse dai modelli.

	Difesa				Osservazione passiva			
	B	SE	t	p	B	SE	t	p
Genere (0=maschi, 1=femmine)	.37	.04	8.24	<.001	-.29	.04	-7.07	<.001
Età	.01	.01	.80	.42	-.02	.01	-1.31	.19
Bullismo	-.36	.04	-8.59	<.001	.32	.04	8.64	<.001
Vittimizzazione	.06	.04	1.68	.09	.01	.03	.33	.74
Regolazione emotiva (RE)	-.06	.04	-1.33	.18	-.05	.04	-1.23	.22
Self-compassion (SC)	.12	.04	2.95	<.001	-.06	0.4	-1.57	.12
RE x SC	.17	.04	4.75	<.001	-.11	.03	-3.23	<.001

Tabella 3. Regressioni lineari relative all'associazione della *self-compassion*, della regolazione emotiva e della loro interazione con i comportamenti di difesa e di osservazione passiva

Per quanto riguarda il comportamento di difesa, il modello spiega il 20% della varianza ($F_{(7, 1666)} = 27.54, p <.001$). Oltre all'associazione con il genere dei partecipanti, per cui il comportamento di difesa appare più frequente tra le femmine, tale condotta risulta negativamente associata ai comportamenti di bullismo. Inoltre, la *self-compassion* si associa positivamente con il comportamento di difesa, ovvero un atteggiamento maggiormente autocompassionevole si associa ad una maggior frequenza di comportamenti d'aiuto nei confronti delle vittime di bullismo. Infine, emerge un'interazione significativa tra *self-compassion* e competenze di regolazione emotiva. Al fine di comprendere meglio tale interazione è stata condotta un'analisi delle simple slopes. I risultati, presentati in Figura 3, mostrano che, quando la regolazione emotiva è

scarsa (-1 DS), la *self-compassion* non risulta associata ai comportamenti di difesa ($B = -.01$, $SE = .05$, $t = -.15$, $p = .88$). Quando, invece, i ragazzi possiedono buone capacità di regolazione emotiva (+ 1 DS), tale associazione è significativa ($B = .24$, $SE = .05$, $t = 5.03$, $p < .001$).

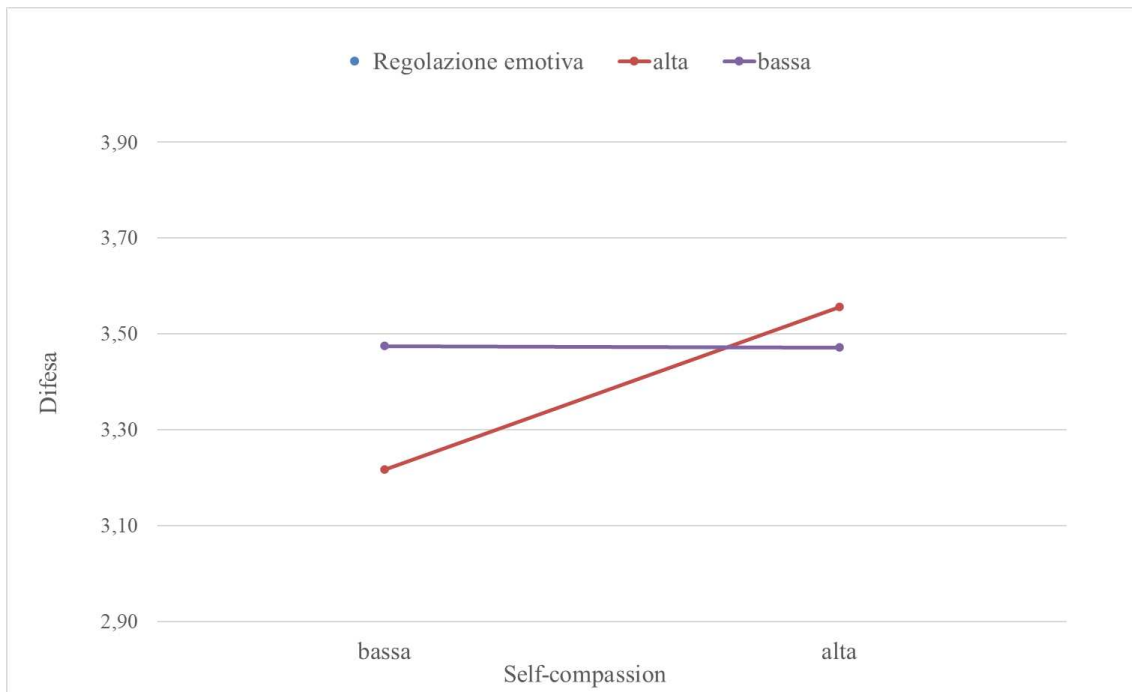


Figura 3. Relazione tra *self-compassion*, comportamento di difesa e regolazione emotiva

Per quanto concerne il comportamento di osservazione passiva, il modello spiega il 19% della varianza ($F_{(7, 1666)} = 23.52$, $p < .001$). Tale atteggiamento è più comune fra i maschi e si associa positivamente ai comportamenti di bullismo. Né l'effetto principale della *self-compassion* né quello relativo alle competenze di regolazione emotiva risultano significativi, ma, come osservato in precedenza, l'interazione tra queste due variabili è significativa. L'analisi delle simple slopes (vedi Figura 4) rivela che, quando i ragazzi hanno scarse competenze di regolazione emotiva (-1 DS), la *self-compassion* non si associa al comportamento di osservazione passiva ($B = .02$, $SE = .04$, $t = .47$, $p = .64$). Tale

associazione, invece, è significativa e negativa quando è presente una buona regolazione emotiva (+ 1 DS; $B = -.13$, $SE = .04$, $t = -3.06$, $p < .001$).

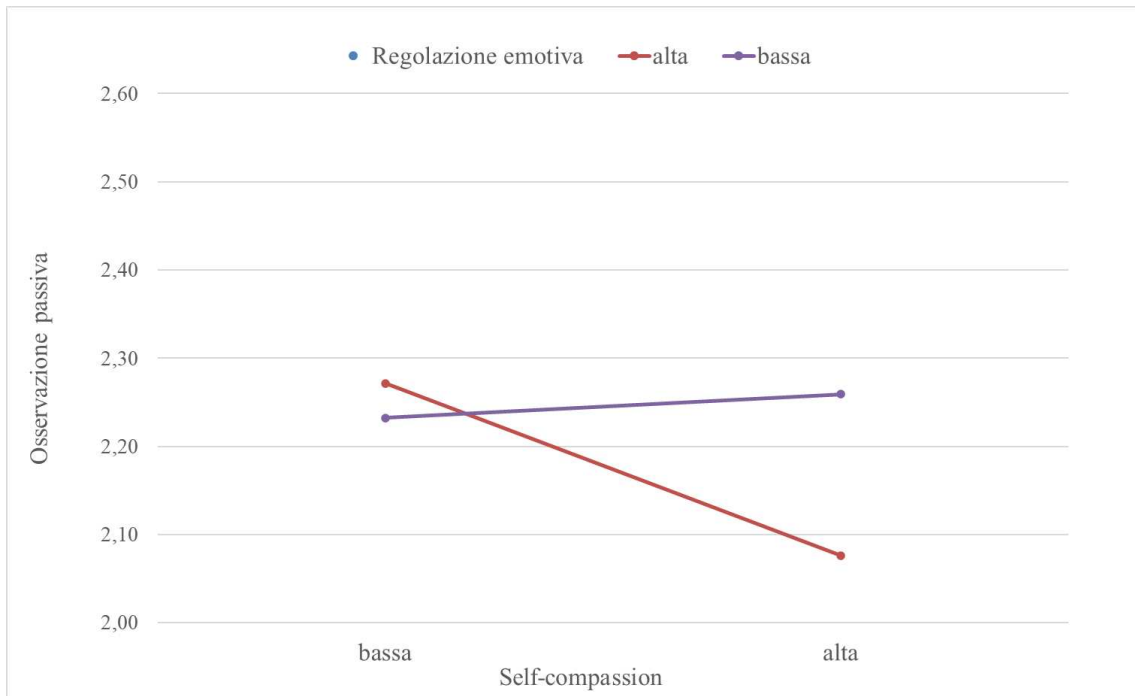


Figura 4. Relazione tra self-compassion, comportamento di osservazione passiva e regolazione emotiva

CAPITOLO 5

Discussione

5.1 Discussione dei risultati

Il bullismo è un fenomeno internazionale (Doumas et al., 2019), che coinvolge sia bambini che adolescenti e si manifesta in diversi contesti, primo fra tutti le scuole (Gini et al., 2007; Ma et al., 2019; Salmivalli et al., 1996; Smith et al., 2001). È definito come “un’azione aggressiva ripetuta che mira a causare danno o disagio fisico o psicologico a uno o più studenti più deboli e incapaci di difendersi” (Gini et al., 2008, p. 93). Il bullismo è un problema significativo di salute pubblica (Le Menestral & Rivara, 2016) e costituisce un fattore di rischio per lo sviluppo psico-sociale ed aumenta la probabilità di sviluppare condizioni psichiatriche durante l’intero arco di vita (Bathia, 2023; Ma et al., 2019).

Trattandosi di un fenomeno sociale profondamente radicato nella società contemporanea, alcuni autori definiscono il bullismo come un problema relazionale pervasivo (Lambe et al., 2017). Esso, infatti, non si esaurisce nell’interazione tra il perpetratore e la vittima, ma si estende ai pari che assistono alle prepotenze, i quali influenzano le dinamiche del bullismo e possono adottare diversi comportamenti (assistere e sostenere il bullo, osservare passivamente o difendere la vittima) (Gini et al., 2021; Salmivalli et al., 1996; Tani et al., 2003).

Negli ultimi decenni, è cresciuto l’interesse in letteratura per i pari che assistono alle prevaricazioni, poiché l’adozione di comportamenti d’aiuto nei confronti della vittima, da parte degli spettatori, sembra ridurre i comportamenti di bullismo (Hawkins et al., 2001; Ma et al., 2019; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 2011; Pozzoli, 2010). Infatti, numerosi programmi di intervento antibullismo sono realizzati nelle scuole con

l'obiettivo di promuovere il comportamento di difesa tra gli spettatori, al fine di ridurre la vittimizzazione (es., Cowie & Sharp, 1996; Polanin et al., 2012).

Promuovere il comportamento di difesa tra i giovani sembra essere fondamentale, dal momento che solo una piccola minoranza degli spettatori difende la vittima, nonostante circa l'85% delle aggressioni avvenga in presenza di coetanei, i quali generalmente manifestano atteggiamenti contrari al bullismo (Lynn Hawkins et al., 2001; Salmivalli, 2014; Pozzoli, 2010). Per tali ragioni, la ricerca scientifica si sta occupando di identificare le possibili variabili, individuali e contestuali, che motivano l'assunzione del comportamento di difesa durante gli episodi di bullismo, a sfavore di un atteggiamento passivo (es., Campbell et al., 2020; Ma et al., 2019; Pozzoli & Gini, 2013; Pozzoli et al., 2016).

All'interno di tale quadro di riferimento, uno degli obiettivi di questo elaborato era l'analisi delle relazioni che intercorrono tra alcune variabili individuali (il genere, la *self-compassion* e la regolazione emotiva) ed i comportamenti di difesa e di osservazione passiva durante gli episodi di bullismo, in un campione di adolescenti italiani.

In merito alle differenze di genere, in questo studio è emersa una maggiore probabilità di osservare il comportamento di difesa tra le femmine, piuttosto che fra i maschi, coerentemente con quanto con quanto riportato in letteratura (es., Chen et al., 2020; Ma et al., 2019; Lambe et al., 2019; Menesini et al., 2003; Nickerson et al., 2018; Rambaran et al., 2022; Rudman & Glick, 2021; Salmivalli et al., 1996). Tale dato è sostenuto da alcune evidenze empiriche, secondo cui le ragazze sembrano possedere un miglior riconoscimento delle conseguenze negative prodotte dal bullismo (Pozzoli & Gini, 2010; Thornberg & Jurgert, 2013; Werth et al., 2015). Inoltre, di fronte alle prepotenze, i ragazzi

tendono a disimpegnarsi, mentre le ragazze sembrano sperimentare un maggior disagio emotivo (Pozzoli & Gini, 2010; Thornberg & Jurgert, 2013; Werth et al., 2015). Per quanto riguarda il comportamento di osservazione passiva, invece, tale atteggiamento è più frequente fra i ragazzi, rispetto alle ragazze, in accordo con alcune evidenze empiriche (es., Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Rambaran et al., 2022). Contrariamente a ciò, alcuni studi riportano che le ragazze, più frequentemente rispetto ai ragazzi, adottano un atteggiamento passivo durante gli episodi di bullismo (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli et al., 2005).

Una seconda variabile indagata in relazione al comportamento degli astanti durante gli episodi di bullismo è la *self-compassion*. Nello specifico, i risultati riportano che l'atteggiamento autocompassionevole correla positivamente con il comportamento di difesa e negativamente con quello di osservazione passiva. In altre parole, i giovani con una migliore *self-compassion* hanno maggiori probabilità di intervenire in difesa della vittima durante le prevaricazioni, mentre coloro che presentano scarsi livelli di *self-compassion* tendono ad adottare, con maggior probabilità, un comportamento di osservazione passiva. Tali risultati hanno confermato le ipotesi e sono in linea con le evidenze empiriche, secondo cui la *self-compassion* si associa positivamente con il comportamento di difesa (Yang et al., 2019; Welp & Brown, 2014; Widyastuti & Savitri, 2023) e, in generale, correla positivamente con l'assunzione di prospettiva, la preoccupazione empatica e l'altruismo (Neff & Pommier, 2013). Inoltre, la letteratura riporta che l'autocompassione si associa ad una maggior frequenza di comportamenti d'aiuto nei confronti di persone in difficoltà e ad una maggiore disponibilità ad agire in modo solidale nei confronti di amici e partner romantici (Crocker & Canevello, 2008; Lindsay & Creswell, 2014; Neff & Beretvas, 2013; Welp & Brown, 2014).

Perciò, alla luce delle evidenze empiriche presenti in letteratura, tale relazione significativa e positiva, rilevata in questo studio, conferma quanto affermato da Yang e colleghi (2019), secondo cui i giovani che si rivolgono con gentilezza verso sé stessi, hanno una maggior predisposizione ad agire in modo compassionevole verso gli altri. Inoltre, i risultati di questo studio sembrano sostenere l'ipotesi di alcuni autori (Yang et al., 2021; Widyastuti & Savitri, 2023), secondo cui la *self-compassion* può favorire un comportamento prosociale, come ad esempio aiutare le vittime di bullismo.

In merito alla *self-compassion*, in questo studio sono state indagate anche le differenze di genere. In linea con la letteratura (es., Bluth & Blanton, 2015; Bluth et al., 2017; Neff & Pommier, 2013; Neff et al., 2003; Neff et al., 2005; Neff & Vonk, 2009; Raes, 2010; Yarnell & Neff, 2013; Yarnell et al., 2015; Yarnell et al., 2019), sono emersi livelli significativamente maggiori di *self-compassion* tra i ragazzi, rispetto alle ragazze. In altri termini, i ragazzi mostrano un atteggiamento maggiormente autocompassionevole rispetto alle ragazze. Secondo alcuni autori, ciò può essere spiegato dal fatto che le ragazze tendono ad essere maggiormente autocritiche, hanno difficoltà a mantenere una prospettiva equilibrata di fronte alla propria sofferenza e agli eventi avversi, e si sentono più isolate rispetto ai ragazzi (Barnard & Curry, 2011; Yarnell et al., 2015). Tale spiegazione è avvalorata da alcuni studi, che riportano livelli più alti per le femmine, rispetto ai maschi, nelle componenti di auto-giudizio (*Self-judgment*), iper-identificazione (*Over-identification*) ed isolamento (*Isolation*) della *self-compassion* (Gill et al., 2018; Muris et al., 2019; Sun et al., 2016). Infine, alcuni autori hanno identificato dei profili di *self-compassion* differenti per maschi e femmine, confermando l'esistenza di differenze di genere in tale costrutto (Ferrari et al., 2022; Li et al., 2024).

La regolazione emotiva è la terza variabile analizzata in questo studio, in relazione al comportamento degli astanti durante gli episodi di bullismo. I risultati hanno confermato le ipotesi, secondo cui buone competenze di regolazione emotiva correlano positivamente con il comportamento di difesa e negativamente con quello di osservazione passiva. In altre parole, i giovani con buoni livelli di regolazione emotiva hanno maggiori probabilità di agire in difesa della vittima. Coloro che presentano scarse competenze regolatorie o utilizzano strategie disfunzionali, invece, tendono ad assumere, con maggior probabilità, un comportamento di osservazione passiva. Tali risultati sono in linea con le evidenze empiriche, da cui si evince che la capacità di regolare i propri stati emotivi differisce tra gli individui che adottano un atteggiamento passivo e quelli che agiscono comportamenti d'aiuto nei confronti della vittima, durante gli episodi di bullismo (Rieffe & Camodeca, 2016). In particolare, quest'ultimi manifestano competenze regolatorie migliori rispetto ai giovani che osservano passivamente, i quali sembrano avere difficoltà nella regolazione delle emozioni (es., Barhight et al., 2013; Camodeca & Coppola, 2019; Maeda, 2003; Pöyhönen et al. 2010; Rieffe & Camodeca, 2016; Rivers et al., 2009).

Inoltre, l'associazione significativa e positiva che intercorre tra la regolazione emotiva ed il comportamento di difesa è in linea con diversi studi presenti in letteratura, i quali attestano che la capacità di regolare le proprie emozioni non solo correla positivamente con il comportamento prosociale (Eisenberg et al., 1995), ma ne influenza lo sviluppo, promuovendolo (Benita et al., 2017; Eisenberg et al., 2010; Eisenberg et al., 2015; Liew et al., 2011). Infatti, secondo alcuni autori, una buona regolazione emotiva sembra essere un prerequisito per evitare un eccessivo disagio, orientarsi ai bisogni altrui e, conseguentemente, agire un comportamento d'aiuto nei confronti di una persona in difficoltà (Hastings et al., 2014). Quanto detto sin d'ora, così come i risultati di questo

studio, sono coerenti con il modello proposto da Eisenberg e Faber (1992), secondo cui la capacità di regolare le emozioni correla con la probabilità di compiere un comportamento prosociale. In altri termini, l'individuo attua un comportamento prosociale ogni qualvolta è in grado di regolare in modo ottimale, né eccessivamente né insufficientemente, il proprio stato di eccitazione emotiva (Eisenberg & Faber, 1992).

Per quanto riguarda la regolazione emotiva, in questo studio si è voluto indagare l'esistenza di differenze di genere, dal momento che maschi e femmine si differenziano nella modalità con cui regolano le proprie emozioni (es., Nolen-Hoeksema, 2012; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011; Tamres et al., 2002). L'ipotesi secondo cui le ragazze dispongono di una regolazione emotiva significativamente migliore rispetto ai ragazzi è stata confermata, coerentemente con gli studi precedentemente citati (es., Nolen-Hoeksema, 2012; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011; Tamres et al., 2002). Una possibile spiegazione potrebbe risiedere nel fatto che le ragazze utilizzano una varietà più ampia di strategie regolatorie (Thoits, 1991), plausibilmente perché affrontano livelli di stress maggiori, e hanno una maggiore consapevolezza e predisposizione al confronto con le proprie emozioni rispetto ai ragazzi, i quali tendono a sopprimere o evitare sia l'esperienza che l'espressione emotiva (Gross & John, 2003; Nolen-Hoeksema, 2012; Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999; Tamres et al., 2002).

Un altro obiettivo di questo elaborato era indagare la relazione che intercorre tra la *self-compassion* e la regolazione emotiva. A partire dalle evidenze empiriche, è stata ipotizzata una correlazione significativa e positiva tra la *self-compassion* e la regolazione emotiva, che è stata successivamente confermata dai risultati. Tale relazione è coerente con quanto sostenuto da alcuni autori (Allen & Leary, 2010; Diedrich et al., 2014; Leary et al., 2007; Neff, 2003; Ogden et al., 2016; Trompeter et al., 2017), secondo cui

l'autocompassione può essere considerata una strategia di regolazione emotiva. Infatti, come descritto nei capitoli precedenti, l'autocompassione impatta positivamente sulla salute psicologica, poiché promuove la regolazione emotiva adattiva, favorendo l'elaborazione delle proprie emozioni (Berking & Whitley, 2014; Diedrich et al., 2014; Diedrich et al., 2017; Finlay-Jones et al., 2015; Inwood & Ferrari, 2018; Neff, 2003; Neff et al., 2005; Paucsik et al., 2023; Trompeter et al., 2017). In altre parole, di fronte a circostanze di vita difficili (come un'esperienza di fallimento o di sofferenza), la *self-compassion* promuove un atteggiamento gentile e comprensivo verso sé stessi, volto ad accogliere ed accettare, anziché evitare, le proprie emozioni ed i propri pensieri (Diedrich et al., 2017; Inwood & Ferrari, 2018; Finlay-Jones et al., 2015; Paucsik et al., 2023). L'autocompassione, dunque, permette di sviluppare una consapevolezza equilibrata dei propri sentimenti dolorosi, a sfavore di un'iper-identificazione con il dolore o di un'eccessiva autocritica, e una comprensione obiettiva della propria situazione, così da attuare, conseguentemente, azioni efficaci (Allen & Leary, 2010; Neff, 2003; Neff et al., 2005; Paucsik et al., 2023). Inoltre, la *self-compassion* riduce i sentimenti di isolamento, generalmente sperimentati in situazioni di fallimento o di sofferenza, poiché promuove il senso di umanità comune, ovvero la consapevolezza che gli eventi di vita difficili caratterizzano l'esistenza umana e, perciò, sono comuni a tutte le persone (Allen & Leary, 2010; Leary et al., 2007; Neff, 2003; Neff et al., 2005)

In linea con tale prospettiva e coerentemente con i risultati di questo studio, dalla letteratura emerge che la *self-compassion* correla e predice negativamente le difficoltà nella regolazione delle emozioni (Allen & Leary, 2010; Finlay-Jones et al., 2015; Odou & Brinker, 2014; Neff, 2003; Paucsik et al., 2023; Roemer & Orsillo, 2008; Vettese et al., 2011) e, al contempo, si associa ad aspetti adattivi di regolazione emotiva, come la

chiarezza emotiva e la riparazione emotiva (Finlay-Jones et al., 2015; Neff, 2003; Neff et al., 2005). Infatti, gli individui con un atteggiamento autocompassionevole utilizzano un numero minore di strategie disadattive e sono maggiormente in grado di accedere a strategie efficaci per regolare le proprie emozioni; inoltre, hanno una miglior comprensione delle proprie emozioni, e sono maggiormente in grado di accettare i propri stati emotivi, anche quelli difficili (Barnard & Curry, 2011; Finlay-Jones et al., 2015; Neff, 2003; Neff et al., 2007; Paucsik et al., 2023). Infine, numerosi studi (es., Barnard & Curry, 2011; Neff, 2003; Neff et al., 2005; Leary et al., 2007; Odou & Brinker, 2014; Paucsik et al., 2023) hanno evidenziato che la *self-compassion* correla positivamente con le strategie adattive di regolazione emotiva, come la rivalutazione cognitiva e l'accettazione, e negativamente con le strategie disadattive, ad esempio, la ruminazione, la soppressione emotiva e l'evitamento.

Da ultimo, a livello esplorativo si è voluto comprendere se e come la *self-compassion* e la regolazione emotiva interagissero nello spiegare la scelta dei ragazzi e delle ragazze di agire in difesa delle vittime o come osservatori passivi durante gli episodi di bullismo. Dalle analisi di regressione lineare sono emerse interazioni significative tra la *self-compassion* e la regolazione emotiva per entrambi i comportamenti adottati dagli astanti. Nello specifico, quando i giovani presentano scarse capacità di regolare i propri stati emotivi, l'autocompassione non si associa al comportamento d'aiuto né a quello di osservazione passiva. Quando, invece, le competenze regolatorie degli individui sono buone, la *self-compassion* correla significativamente con il comportamento degli spettatori; in particolare, l'autocompassione si associa positivamente con il comportamento di difesa e negativamente con quello di osservazione passiva.

È possibile ipotizzare che il processo decisionale affrontato dall'individuo nella scelta del comportamento da adottare durante gli episodi di bullismo sia scomponibile in due momenti. Inizialmente l'astante si trova a dover regolare il distress emotivo elicitato dalle prepotenze e dalle aggressioni subite dalla vittima. Nel caso di scarse capacità regolatorie è probabile che l'individuo tenda ad evitare le proprie emozioni e, conseguentemente, si distanzi dalla situazione che le ha provocate, oppure si iper-identifichi con esse, focalizzandosi eccessivamente su sé stesso. In questo primo scenario, dunque, la probabilità di agire in difesa della vittima o di osservare passivamente le aggressioni dipenderà esclusivamente dalla capacità del singolo di gestire le proprie emozioni. Quando, invece, l'astante possiede delle buone strategie regolatorie che gli consentono di elaborare in modo adattivo le proprie emozioni, il suo comportamento in situazioni di bullismo dipenderà dai livelli di *self-compassion*, ovvero dalla visione che ha di sé stesso, da quanto è forte il senso di umanità comune, dalla capacità di avere una prospettiva equilibrata di ciò che accade e dal rapporto che ha con il possibile fallimento delle sue azioni. In altre parole, a fronte di una regolazione emotiva adattiva, tanto più l'individuo si relaziona in modo gentile, accogliente e comprensivo con sé stesso, tanto più sarà probabile che empatizzi con la vittima e agisca in sua difesa. La discussione di questi risultati non intende ridurre il processo decisionale, affrontato dal singolo in situazioni di emergenza, unicamente a questi due processi. Infatti, come evidenziato da Latané e Darley (1970) nel modello teorico di intervento degli spettatori, vi sono diversi passaggi sequenziali, che motivano il comportamento d'aiuto; l'individuo deve attenzionare ed interpretare la situazione come un'emergenza che richiede aiuto, per poi accettare la responsabilità personale di intervenire, e, infine, decidere di adottare un comportamento, dopo averne valutato sia l'efficacia, che i costi ed i benefici. Ciononostante, quanto

emerso in questo studio mette in luce il ruolo rivestito dall'interazione tra la regolazione emotiva e la *self-compassion* nel direzionare il comportamento dell'astante.

5.2 Limiti ed indicazioni per la ricerca futura

A seguito della discussione dei risultati, è necessario riconoscere alcuni limiti di questo elaborato.

In primo luogo, il campione era composto da 1674 studenti italiani frequentati la scuola secondaria di primo e secondo grado; ciò limita la possibilità di generalizzare i dati ad altre popolazioni, caratterizzate da diversi valori e norme sociali e culturali. Pertanto, la ricerca futura dovrebbe indagare se e come le variabili individuali (*self-compassion* e regolazione emotiva) in relazione al comportamento degli spettatori in situazioni di bullismo varino in relazione a diverse condizioni contestuali, per esempio osservando se vi siano differenze tra paesi caratterizzati da culture individualiste o collettiviste. Inoltre, studi longitudinali consentirebbero di testare la direzione delle relazioni indagate sia di esplorare eventuali cambiamenti nella relazione tra le variabili indagate in funzione dell'età dei partecipanti.

Da un punto di vista metodologico, sono state raccolte informazioni sul comportamento dei partecipanti e sui correlati individuali solo attraverso questionari *self-report*. Perciò, sono necessari studi futuri che replichino questi risultati con altri strumenti, per esempio utilizzando diverse fonti di informazione (come la nomina da parte dei pari, dei genitori o degli insegnanti), che riducano possibili bias (come, la desiderabilità sociale) e avvalorino i risultati di questo elaborato.

Oltre a ciò, i risultati di questo studio potrebbero essere confermati ed ampliati da nuove ricerche, che esplorino nello specifico le componenti della *self-compassion* e le varie

strategie di regolazione emotiva in relazione al comportamento degli astanti, così da sviluppare un'area della letteratura che è ad oggi ridotta. Alcune iniziali evidenze attestano che l'iper-identificazione (*over-identification*) e l'autogentilezza (*self-kindness*) si associano negativamente, rispettivamente, al comportamento di difesa e a quello di osservazione passiva; inoltre, sembrerebbe che l'autocritica (*self-judgment*) motivi gli studenti ad agire in difesa della vittima, anziché osservare passivamente le perpetrazioni (Zăbavă, 2020). Allo stesso modo, sono state rilevate delle differenze tra le strategie di regolazione delle emozioni nel promuovere il comportamento prosociale; per esempio, la soppressione emotiva si associa ad una ridotta prosocialità, mentre la rivalutazione cognitiva sembra promuovere un comportamento d'aiuto (Lebowitz & Dovidio, 2015; Lockwood et al., 2014).

Un ulteriore limite di questo studio risiede nel ridotto numero di variabili individuali (*self-compassion* e regolazione emotiva) considerate per spiegare i comportamenti di difesa e di osservazione passiva. Entrambi, infatti, sono comportamenti sociali prodotti dall'interazione di numerose caratteristiche individuali (ad esempio, le abilità socio-emotive e le competenze morali) e contestuali (come, le norme di classe e la pressione normativa percepita), che non si limitano ai costrutti indagati in questo studio. A conferma di tale complessità, sia per la *self-compassion* che per la regolazione emotiva sono state registrate delle correlazioni significative, ma di ridotta dimensione, con i comportamenti assunti dagli spettatori. Dunque, sono necessari ulteriori ricerche, che esplorino il contributo delle altre variabili e il modo in cui le variabili interagiscano, con lo scopo di comprendere meglio che cosa motivi l'individuo ad agire in difesa della vittima, piuttosto che osservare passivamente le aggressioni del bullo.

5.3 Implicazioni per gli interventi

Nonostante i limiti riscontrati, questo studio – mediante l'applicazione di un approccio socio-ecologico (Espelage, 2004; Swearer & Espelage, 2011) – estende la ridotta letteratura attuale sul tema dei giovani coinvolti nelle dinamiche di bullismo come spettatori e documenta l'importanza di ampliare lo studio sulle diverse forme di partecipazione a questo fenomeno (Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2011; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004).

Di seguito sono riportate alcune considerazioni alla luce dei risultati ottenuti, in merito agli interventi antibullismo e alla prevenzione nelle scuole. Si tratta di riflessioni da prendere con estrema cautela, poiché, sebbene in questo studio siano state rilevate delle relazioni significative tra i vari costrutti (*self-compassion*, regolazione emotiva e comportamento degli astanti), esse presentavano delle dimensioni ridotte e, pertanto, necessitano di ulteriori studi a sostegno. La letteratura riporta che l'assunzione da parte degli spettatori di un comportamento di difesa, come cercare di fermare le aggressioni, chiedere aiuto ad un adulto o fornire sostegno alle vittime (Espelage et al., 2012), riduce i comportamenti di bullismo e la vittimizzazione (es., Craig et al., 2000; Kärnä et al., 2010; Nocentini et al., 2013; O'Connell et al., 1999; Salmivalli et al., 2011), oltre che contribuire al senso di sicurezza degli studenti (Gini et al., 2008). Perciò, diversi autori sono concordi nel riconoscere come promettenti gli interventi volti ad aumentare l'azione degli astanti, in ragione del modello teorico di intervento degli astanti nel bullismo e dell'importanza rivestita dagli spettatori nel modello socio-ecologico di prevenzione del bullismo (Jenkins & Nickerson, 2017; Jenkins et al., 2018; Nickerson et al., 2014; Polanin et al., 2012).

Coerentemente con quanto detto finora, la ricerca si sta occupando di identificare le possibili variabili, individuali, interpersonali e contestuali, che consentono di distinguere i giovani che osservano passivamente le aggressioni da coloro che intervengono in difesa della vittima (Jenkins & Nickerson, 2019; Meter & Card, 2015). I risultati di questo studio potrebbe far ipotizzare che, la *self-compassion* e la regolazione emotiva siano due componenti significative del comportamento di difesa e che possedere un atteggiamento autocompassionevole e buone strategie regolatorie potrebbe aiutare gli individui ad intervenire in difesa della vittima. Infatti, i ragazzi e le ragazze con buoni livelli di *self-compassion* e di regolazione emotiva hanno una minor probabilità di osservare passivamente le perpetrations e sono maggiormente inclini ad aiutare la vittima. Gli studenti che hanno la tendenza ad adottare comportamenti di osservazione passiva, invece, presentano scarse capacità regolatorie e scarsi livelli di *self-compassion*.

Oltre alle competenze sociali e morali, dunque, anche la *self-compassion* e la capacità di regolare in modo adattivo le proprie emozioni sembrano promuovere l'adozione di un comportamento d'aiuto nei confronti della vittima, a discapito di un atteggiamento passivo durante gli episodi di bullismo.

Dunque, gli interventi antibullismo e la prevenzione nelle scuole potrebbero avere come obiettivo la conoscenza e lo sviluppo di un atteggiamento autocompassionevole e di buone competenze di regolazione emotiva. Tale scopo sembra essere particolarmente significativo in adolescenza, poiché si tratta di un periodo di grande vulnerabilità per lo sviluppo, caratterizzato da sfide emotive (Guyer et al., 2016), rapidi cambiamenti cognitivi, psicologici e neurologici (Bluth & Blanton, 2015; Dahl, 2004; Giedd, 2008; Mash et al., 2018), e diversi compiti evolutivi che l'adolescente è chiamato ad affrontare, come la creazione dell'identità (Erikson, 1968) e l'indipendenza dalle figure genitoriali

(Dahl, 2004). Date queste peculiarità adolescenziali, i giovani spesso dispongono di un'immagine negativa di sé stessi, tendono ad auto-criticarsi aspramente e provano frequentemente sentimenti di solitudine e di isolamento (Neff & McGehee, 2010). Al contempo, gli adolescenti sperimentano alti livelli di emotività, ovvero emozioni più frequenti, intense e volatili rispetto agli adulti ed ai bambini, che faticano a gestire poiché in questa fase di vita il repertorio di strategie regolatorie è ancora limitato e si svilupperà fino all'età adulta (Carstensen et al., 2003; Guyer et al., 2016; Sahi et al., 2023).

Per tali ragioni, è possibile ipotizzare che questa tipologia di intervento volta ad incentivare l'assunzione di un atteggiamento autocompassionevole e lo sviluppo di strategie adattive di regolazione emotiva possa favorire una riduzione dei comportamenti di bullismo e di vittimizzazione, aumentando i comportamenti di difesa (Craig et al., 2000; Kärnä et al., 2010; Nocentini et al., 2013; O'Connell et al., 1999; Salmivalli et al., 2011), e, al contempo, promuovere la salute mentale dei giovani, dal momento che sia la *self-compassion* che la regolazione emotiva hanno un impatto positivo e migliorano la salute mentale degli adolescenti (Bluth et al., 2017; Daniel et al., 2020; Marshall et al., 2015).

Per far ciò, gli interventi dovranno essere strutturati coerentemente con l'approccio socio-ecologico (Espelage, 2004; Swearer & Espelage, 2011) e, alla luce del ruolo significativo rivestito dal gruppo di coetanei nelle dinamiche di bullismo, avranno come destinatari non soltanto agli individui direttamente coinvolti nelle aggressioni (il bullo e la vittima), ma l'intera comunità scolastica.

Esplorando insieme ai giovani il modo in cui si relazionano con sé stessi in situazioni di sofferenza, sarà importante dar voce ai pensieri ed alle emozioni difficili che tendono ad

evitare o con cui si iper-identificano, ai giudizi ed alle critiche attribuite alla propria persona di fronte ad un fallimento ed ai vissuti di solitudine ed isolamento a fronte di situazioni di vita difficili. Ciò consentirà ai ragazzi e alle ragazze di entrare in contatto con la propria sofferenza, avere una consapevolezza equilibrata delle proprie emozioni ed analizzare in modo obiettivo la propria situazione, mediante il confronto tra coetanei. Perciò, lo scopo di un dialogo condiviso sarà quello di favorire il più possibile lo sviluppo di un atteggiamento accogliente, accettante e comprensivo verso sé stessi e le proprie emozioni; inoltre, i giovani avranno l'opportunità di riconoscere le difficoltà ed i fallimenti come eventi di vita comuni tra i coetanei e, conseguentemente, sentirsi meno soli ed isolati nello sperimentare certi stati emotivi. Diversi studi presenti in letteratura hanno dimostrato l'efficacia di interventi incentrati sulla *mindfulness* e sulla *self-compassion* nel migliorare l'autocompassione degli adolescenti (es., Bluth et al., 2015; Bluth et al., 2016; Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017; Seekis et al., 2023). Tali interventi sembrano poter promuovere delle modalità con cui apprezzare sé stessi e le proprie esperienze quotidiane e forniscono ai giovani degli strumenti, che gli consentono di impegnarsi in esperienze nuove in modo produttivo e sano (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017). Inoltre, essi avvalorano l'ipotesi secondo cui la *self-compassion* è un'abilità, che può essere modificata ed incrementata attraverso l'esercizio (Bluth et al., 2015; Bluth et al., 2016; Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017; Seekis et al., 2023). Per esempio, il "Making Friends with Yourself: A Mindful Self-compassion Program for Teens" (MFY; Bluth et al., 2016), ovvero un intervento derivato dal "Mindful Self-compassion Program for Adults" (Neff & Germer, 2013), è un programma per adolescenti che combina *mindfulness* e *self-compassion*. In particolare, si tratta di un corso di sei settimane con incontri settimanali di 90 minuti, in cui vengono insegnate le componenti

dell'autocompassione (autogentilezza, consapevolezza dell'umanità comune e mindfulness) in modo adeguato all'età (Bluth et al., 2016). L'MFY sembra essere un programma promettente per accrescere il benessere psicosociale negli adolescenti, poiché migliora significativamente sia la *self-compassion* che la *mindfulness* tra i giovani, oltre che aumentare la soddisfazione di vita e ridurre sintomi internalizzati, come ansia e depressione (Bluth et al., 2016). Questi risultati preliminari sono stati confermati in uno studio simile (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017), il quale ha evidenziato un incremento nell'autocompassione ed una diminuzione dello stress percepito tra i giovani che hanno partecipato ad un programma di otto settimane dell'MFY. Infine, Seekis e colleghi (2023) hanno evidenziato un aumento significativo di *self-compassion* e di benessere emotivo ed una riduzione di ansia generale e sociale in un campione di adolescenti, a seguito di un breve programma di quattro settimane incentrato sull'autocompassione, implementato nelle classi scolastiche.

Dopo aver promosso il contatto, il riconoscimento e l'accettazione delle proprie emozioni, sarà necessario equipaggiare i ragazzi e le ragazze di strumenti, che gli consentano di regolare in modo adattivo i propri stati emotivi. Perciò, sulla base del modello teorico proposto da Gross (1998, 2014; vd. capitolo 2), è importante che una parte del progetto sia dedicata alla conoscenza e allo sviluppo di strategie adattive di regolazione emotiva da parte dei giovani. Un esempio di programma antibullismo è quello statunitense denominato "Steps to Respect: A Bullying Prevention Program" (Frey et al., 2010) (Gini & Pozzoli, 2018). Nel programma sono previsti diversi livelli di azione (individuale, di classe e scolastico), con l'obiettivo di produrre cambiamenti sistemici nella scuola (ad esempio, i cambiamenti nelle norme della comunità scolastica possono stimolare un aumento di competenze sociali negli studenti, che potrebbe riflettersi in

cambiamenti nelle relazioni) (Gini & Pozzoli, 2018). A livello di classe, questo programma intende modificare i comportamenti dei giovani, migliorandone le competenze socio-emotive; per esempio, sono insegnate le tecniche di rilassamento, le risposte assertive e l'autoregolazione emotiva, che possono essere utili agli astanti per gestire il disagio emotivo e intervenire efficacemente a sostegno della vittima (Gini & Pozzoli, 2018). Anche i programmi denominati “Creating a Peaceful School Learning Environment (CAPSLE; Twemlow et al., 2010) e KiVa Koulu (Salmivalli et al., 2009), attraverso il lavoro con gli spettatori, intendono aumentare i comportamenti in difesa della vittima, al fine di modificare le dinamiche di bullismo (Gini & Pozzoli, 2018). Il programma CAPSLE si focalizza sulla capacità di mentalizzare degli spettatori, ovvero intende migliorare la capacità di riflettere, empatizzare, nominare e regolare le emozioni e di fissare regole di comportamento nelle relazioni interpersonali (Gini & Pozzoli, 2018). Per quanto riguarda il KiVa Koulu, sebbene non siano previste azioni specificatamente orientate alla regolazione emotiva, opera su abilità socio-emotive, come il senso di efficacia e l'empatia nei confronti della vittima, per aumentare il senso di responsabilità personale tra gli spettatori (Gini & Pozzoli, 2018).

Infine, alla luce dell'interazione tra la *self-compassion* e la regolazione emotiva che sembra poter predire un comportamento prosociale, a discapito dell'indifferenza, è importante evidenziare la presenza in letteratura di interventi che promuovono entrambi i costrutti. Un esempio è il “Learning to BREATHE”, un programma basato sulla *mindfulness* che ha lo scopo di favorire lo sviluppo della regolazione emotiva e della capacità attentive tra gli adolescenti (Metz et al., 2013). Uno degli obiettivi di questo intervento è insegnare agli studenti a comprendere i propri pensieri e sentimenti e ad utilizzare competenze basate sulla *mindfulness* per gestire le proprie emozioni (Metz et

al., 2013). Questo programma è facilmente applicabile al contesto scolastico ed è composto da sei temi, che vengono affrontati ciascuno in un incontro di circa 45 minuti (Metz et al., 2013). Nello studio di Metz e colleghi (2013) sono stati registrati livelli più elevati di efficacia di regolazione emotiva e maggiori capacità di regolazione, come la consapevolezza emotiva, l'accesso alle strategie e la chiarezza emotiva in un campione di adolescenti, a cui è stato somministrato questo programma. Anche Bluth e colleghi (2015) hanno proposto il medesimo intervento ad un gruppo di giovani, a seguito del quale hanno rilevato un miglioramento nella *mindfulness*, nella *self-compassion* e nella soddisfazione di vita tra gli adolescenti.

BIBLIOGRAFIA

- Aldao, A., Gee, D. G., De Los Reyes, A., & Seager, I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development and psychopathology*, *28*, 927–946.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*(2), 217–237.
- Allen, A. B., & Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, stress, and coping. *Social and personality psychology compass*, *4*(2), 107–118.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 126–136.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, *24*(1), 27–41.
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *59*(4), 405–421.
- Bäker, N., Wilke, J., Eilts, J., & Von Düring, U. (2023). Understanding the Complexities of Adolescent Bullying: The Interplay between Peer Relationships, Emotion Regulation, and Victimization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2023*, 1–9.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*, *84*(1), 375–390.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, *15*(4), 289–303.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional

- intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807–815.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118–123.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Baumgartner, F., Vancu, E., & Kelmendi, K. (2021). Bullying at school and cognitive emotion regulation. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*, 23, 18–31.
- Bebko, G. M., Cheon, B. K., Ochsner, K. N., & Chiao, J. Y. (2019). Cultural Differences in Perceptual Strategies Underlying Emotion Regulation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(9), 1014–1026.
- Benita, M., Levkovitz, T., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and instruction*, 50, 14–20.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90–126.
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Affection regulation training: A practitioner's manual*. New York: Business Media.
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions. *Current opinion in psychiatry*, 25(2), 128–134.
- Bhatia, R. (2023). The impact of bullying in childhood and adolescence. *Current opinion in psychiatry*, 36(6), 461–465.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental psychology*, 51(8), 1062.

- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and cognition, 14*(4), 698–718.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The journal of positive psychology, 10*(3), 219-230.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The journal of positive psychology, 10*(3), 219–230.
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of youth and adolescence, 46*(4), 840–853.
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence, 57*, 108–118.
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity, 17*(6), 605–608.
- Bluth, K., Roberson, P. N., & Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *Explore, 11*(4), 292–295.
- Bluth, K., Roberson, P. N., Gaylord, S. A., Faurot, K. R., Grewen, K. M., Arzon, S., & Girdler, S. S. (2016). Does self-compassion protect adolescents from stress? *Journal of child and family studies, 25*, 1098–1109.
- Bravo, A., Berger, C., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Trajectories of defending behaviors: Longitudinal association with normative and social adjustment and self-perceived popularity. *Journal of school psychology, 101*, 101252.
- Breines, J. G., Thoma, M. V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X., & Rohleder, N. (2014). Self-

- compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. *Brain, Behavior, and Immunity*, 37, 109–114.
- Brethel-Haurwitz, K. M., Stoianova, M., & Marsh, A. A. (2020). Empathic emotion regulation in prosocial behaviour and altruism. *Cognition and Emotion*, 34(8), 1532–1548.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Buck, R. (1990). Mood and Emotion: A Comparison of Five Contemporary Views (Book). *Psychological Inquiry*, 1(4), 330–336.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 1101–1113.
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2009). Does Expressing Your Emotions Raise or Lower Your Blood Pressure?: The Answer Depends on Cultural Context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 510–517.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *J Epidemiol Community Health*, 73(5), 416–421.
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher–child relationship. *Social Development*, 28(1), 3–21.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197.
- Campbell, M., Hand, K., Shaw, T., Runions, K., Burns, S., Lester, L., & Cross, D. (2023). Adolescent Proactive Bystanding Versus Passive Bystanding Responses to School Bullying: The Role of Peer and Moral Predictors. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(4), 296–305.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23(4), 917–942.

- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early Adolescents' Participation in Bullying: Is ToM Involved? *The Journal of Early Adolescence*, *30*(1), 138–170.
- Caravita, S. C. S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending. *Aggressive Behavior*, *38*(6), 456–468.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, *22*(3), 364–382.
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A., & Lameiras-Fernández, M. (2021). Me and Us *Versus* the Others: Troubling the Bullying Phenomenon. *Youth & Society*, *53*(3), 417–438.
- Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2003). [No title found]. *Motivation and Emotion*, *27*(2), 103–123.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 407–423.
- Casey, E. A., Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2017). The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of violence*, *7*(1), 33.
- Castilho, P., Carvalho, S. A., Marques, S., & Pinto-Gouveia, J. (2017). Self-compassion and emotional intelligence in adolescence: a multigroup mediational study of the impact of shame memories on depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(3), 759–768.
- Chen, G., Zhang, W., Zhang, W., & Deater-Deckard, K. (2020). A “Defender Protective Effect” in Multiple-Role Combinations of Bullying Among Chinese Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(7–8), 1587–1609.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, *25*, 61–64.
- Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic process. *Emotion*, *20*(1), 37.

- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, *143*(9), 939.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A., & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian journal of psychology*, *66*(2), 71–81.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2009). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 347–358). Routledge.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, *25*(2), 65.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1996) *Peer counselling in school: A time to listen*. London: David Fulton.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, *21*(1), 22–36.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of personality*, *74*(6), 1749–1772.
- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of personality and social psychology*, *95*(3), 555.
- Crocker, J., Lee, S., & Park, L. (2004). *The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil*. Guilford Press.
- Cunha, M., Xavier, A., & Castilho, P. (2016). Understanding self-compassion in adolescents: Validation study of the Self-Compassion Scale. *Personality and Individual Differences*, *93*, 56–62.

- Dahl, R. E. (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. Keynote Address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1–22.
- Dalai Lama, X. I. V., & Jacobi, D. (1995). *The power of compassion*. Aquarian Press.
- Daniel, S. K., Abdel-Baki, R., & Hall, G. B. (2020). The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing. *Journal of Child and Family Studies*, 29(7), 2010–2027.
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566.
- Deng, X., An, S., & Cheng, C. (2019). Cultural differences in the implicit and explicit attitudes toward emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 149, 220–222.
- Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. (2021). Adolescent empathy influences bystander defending in school bullying: A three-level meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 690898.
- Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313–349.
- Diedrich, A., Burger, J., Kirchner, M., & Berking, M. (2017). Adaptive emotion regulation mediates the relationship between self-compassion and depression in individuals with unipolar depression. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 247–263.
- Diedrich, A., Grant, M., Hofmann, S. G., Hiller, W., & Berking, M. (2014). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behaviour research and therapy*, 58, 43–51.
- Doramajian & Bukowski. (2015). A Longitudinal Study of the Associations Between Moral Disengagement and Active Defending Versus Passive Bystanding During Bullying Situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144.
- Doumas, D. M., Midgett, A., & Watts, A. D. (2019). The impact of a brief, bullying bystander intervention on internalizing symptoms: Is gender a moderator of intervention effects? *School*

- Psychology International*, 40(3), 275–293.
- Dubey, V. P., Kievišienė, J., Rauckiene-Michealsson, A., Norkiene, S., Razbadauskas, A., & Agostinis-Sobrinho, C. (2022). Bullying and health related quality of life among adolescents— A systematic review. *Children*, 9(6), 766.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*.
- Eftekhari, A., Zoellner, L. A., & Vigil, S. A. (2009). Patterns of emotion regulation and psychopathology. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(5), 571–586.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). *Emotion, regulation, and the development of social competence*.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status. *Child Development*, 64(5), 1418.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179–1197.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (7th ed., pp.610-656). New York, NY: Wiley.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025–1034.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218–226.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (Fascicolo 7). WW Norton & company.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to Intervene in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-Group Influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776–801.
- Espelage, D. L. (2004). An Ecological Perspective to School-Based Bullying Prevention. *Prevention Researcher*, 11(3), 3–6.

- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2007). Dating Violence & Sexual Harassment Across the Bully-Victim Continuum Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(6), 799–811.
- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C., & Marshall, K. J. (2019). Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and Bystander Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(9), 2415–2428.
- Fasihi, A., & Abolghasemi, A. (2017). The comparison of emotional processing and self-compassion in bully and victim students. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, *6*(2), 86–95.
- Feijóo, S., O'Higgins Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, *30*(2), 95–100.
- Feldman, R. (2015). Mutual influences between child emotion regulation and parent-child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, *27*(4pt1), 1007–1023.
- Ferrari, M., Beath, A., Einstein, D. A., Yap, K., & Hunt, C. (2023). Gender differences in self-compassion: A latent profile analysis of compassionate and uncompassionate self-relating in a large adolescent sample. *Current Psychology*, *42*(28), 24132–24147.
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of RCTs. *Mindfulness*, *10*, 1455–1473.
- Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PloS one*, *10*(7), e0133481.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, *48*(1), 150.

- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 313–328.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of school psychology, 79*, 31–42.
- Frey, K. S., Edstrom, L. V., & Hirschstein, M. K. (2009). School bullying: A crisis or an opportunity?. In *Handbook of Bullying in Schools*, pp. 403-412. Routledge.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, S. E., Betts, L. R., Stiller, J., & Coates, J. (2017). The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. *Personality and Individual Differences, 107*, 108–113.
- Geng, J., & Lei, L. (2021). Relationship between stressful life events and cyberbullying perpetration: Roles of fatalism and self-compassion. *Child Abuse & Neglect, 120*, 105176.
- Giedd, J. N. (2008). The teen brain: Insights from neuroimaging. *Journal of adolescent health, 42*(4), 335–343.
- Gilbert, P. (1989). *Human nature and suffering*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment, 15*(3), 199–208.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British journal of clinical psychology, 53*(1), 6–41.
- Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of adolescence, 69*, 163–174.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of school psychology, 44*(1), 51–65.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(5), 467–476.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence, 31*(1), 93–105.
- Gini, G., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2020). Individual moral disengagement and bystander behavior in bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of violence, 10*(1), 38.
- Gini, G., Pozzoli, T., Jenkins, L., & Demaray, M. (2021). Participant Roles in Bullying. In Smith, P. K., Norman, J. O, H (Eds.). (2021) *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 76-95).
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Gonynor, K. A. (2016). *Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence* [PhD Thesis, Colorado State University. Libraries].
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment, 26*, 41–54.
- Gredler, G. R. (2003). Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00. *Psychology in the Schools, 40*(6).
- Greene, M. B. (2000). *Bullying and harassment in schools*.
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and individual differences, 52*(5), 616–621.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion, 13*(5), 551–573.

- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, *10*(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*, *2*, 3–20.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, *26*(1), 1–26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, *25*(5), 765–781.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, 3-24. New York, NY: Guilford Press.
- Guyer, A. E., Silk, J. S., & Nelson, E. E. (2016). The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *70*, 74–85.
- Hampton, R. S., & Varnum, M. E. (2018). The cultural neuroscience of emotion regulation. *Culture and Brain*, *6*, 130–150.
- Hansen, N. H., Fjorback, L. O., Frydenberg, M., & Juul, L. (2021). Mediators for the Effect of Compassion Cultivating Training: A Longitudinal Path Analysis in a Randomized Controlled Trial Among Caregivers of People With Mental Illness. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 761806.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action?: Moral Identity Development. *Child Development Perspectives*, *5*(3), 212–218.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352–387). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self esteem: The puzzle of low self-regard*, 87–116. New York: Plenum Press.
- Hastings, P. D., Miller, J. G., & Troxel, N. R. (2015). *Making good: The socialization of children's prosocial development*.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental review*, *19*(1), 97–132.
- Hellström, L., Thornberg, R., Espelage, D. L. (2021). Definitions of Bullying. In Smith, P. K., Norman, J. O, H (Eds.). (2021) *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 3-21).
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A Systematic Review of Associations Between Adverse Peer Experiences and Emotion Regulation in Adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *24*(1), 141–163.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, *33*(3), 307.
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between Emotion Regulation and Mental Health: A Meta-Analysis Review. *Psychological Reports*, *114*(2), 341–362.
- Huang, H., Ding, Y., Wan, X., Liang, Y., Zhang, Y., Lu, G., & Chen, C. (2022). A meta-analysis of the relationship between bullying and non-suicidal self-injury among children and adolescents. *Scientific reports*, *12*(1), 17285.
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in Classrooms: Participant Roles From a Social Network Perspective. *Aggressive Behavior*, *38*(6), 494–509.
- 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-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin*, *148*(3–4), 199.

- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of Change in the Relationship between Self-Compassion, Emotion Regulation, and Mental Health: A Systematic Review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *10*(2), 215–235.
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *37*(5), 711–720.
- Jameton, A. (1984). *Nursing practice: The ethical issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Játiva, R., & Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child abuse & neglect*, *38*(7), 1180–1190.
- 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.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School psychology review*, *46*(1), 42–64.
- Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social Capital and Bystander Behavior in Bullying: Internalizing Problems as a Barrier to Prosocial Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(4), 757–771.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S. S., & Nickerson, A. (2018). The assessment of bystander intervention in bullying: Examining measurement invariance across gender. *Journal of school psychology*, *69*, 73–83.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, *43*(3), 281–290.
- 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.
- Jenkins, L. N., & Tennant, J. (2023). Social-Emotional Skill-based Differences Between Active and Passive Bystanders of Bullying. *Contemporary School Psychology*, *27*(3), 469–478.

- Jenkins, L. N., Tennant, J. E., & Demaray, M. K. (2018). Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls. *Journal of School Violence, 17*(4), 521–537.
- Jennings, P. L., Mitchell, M. S., & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature: THE MORAL SELF. *Journal of Organizational Behavior, 36*(S1), S104–S168.
- Jiang, Y., You, J., Hou, Y., Du, C., Lin, M.-P., Zheng, X., & Ma, C. (2016). Buffering the effects of peer victimization on adolescent non-suicidal self-injury: The role of self-compassion and family cohesion. *Journal of Adolescence, 53*, 107–115.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 261–282*.
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and Replication in Adolescent and Adult Samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 38*(3), 443–455.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(3), 269–278.
- Kennedy, R. S. (2020). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 119*, 105506.
- Kennedy, R. S. (2021). Bullying Trends in the United States: A Meta-Regression. *Trauma, Violence, & Abuse, 22*(4), 914–927.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion, 138–177*.
- Kraiss, J. T., Ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive psychiatry, 102*, 152189.

- Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann, J., & Kwon, J.-H. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition & Emotion*, *27*(5), 769–782.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *23*(1), 45–52.
- 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.
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, *65*, 112–123.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American psychologist*, *50*(5), 372.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le Menestrel, S., & Rivara, F. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, *35*, 1268–1282.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, *92*(5), 887.
- Lebowitz, M. S., & Dovidio, J. F. (2015). Implications of emotion regulation strategies for empathic concern, social attitudes, and helping behavior. *Emotion*, *15*(2), 187.
- Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., Šestan, N., Weinberger, D. R., & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health—Opportunity and obligation. *Science*, *346*(6209), 547–549.
- Levenson, R. W. (1999). The Intrapersonal Functions of Emotion. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 481–504.

- Li, W., Beath, A., Ciarrochi, J., & Fraser, M. (2024). Gender based adolescent self-compassion profiles and the mediating role of nonattachment on psychological well-being. *Current Psychology, 43*(10), 9176–9190.
- Liew, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., Haugen, R. G., Kupfer, A., Reiser, M. R., Smith, C. L., Lemery-Chalfant, K., & Baham, M. E. (2011). Physiological Regulation and Fearfulness as Predictors of Young Children’s Empathy-related Reactions. *Social Development, 20*(1), 111–134.
- Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2014). Helping the self help others: Self-affirmation increases self-compassion and pro-social behaviors. *Frontiers in psychology, 5*, 421.
- Liu, X., Shen, Y., Cui, L., Liu, B., & Yang, Y. (2023). From Self to Others: Examining the Association Between Self-Compassion and Prosocial Behavior in Chinese Adolescents Using Latent Profile Analysis. *Mindfulness, 14*(6), 1493–1503.
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PloS one, 9*(5), e96555.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical psychology review, 27*(1), 1–13.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.
- Ma, T.-L., & Bellmore, A. (2016). Early adolescents’ responses upon witnessing peer victimization: A cross-culture comparison between students in Taiwan and the United States. *International Journal of Developmental Science, 10*(1–2), 33–42.
- Ma, T.-L., Meter, D. J., Chen, W.-T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin, 145*(9), 891.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review, 32*(6), 545–552.
- Maeda, R. (2003). *Empathy, emotion regulation, and perspective taking as predictors of*

- children's participation in bullying*. University of Washington.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development, 9*(2), 226–245.
- Malamut, S. T., Trach, J., Garandeanu, C. F., & Salmivalli, C. (2021). Examining the Potential Mental Health Costs of Defending Victims of Bullying: A Longitudinal Analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 49*(9), 1197–1210.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*, 159–187. New York, NY: Wiley and Sons.
- Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—A meta-analysis. *Mindfulness, 9*, 1011–1027.
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., & Heaven, P. C. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and individual differences, 74*, 116–121.
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and violent behavior, 38*, 13–20.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5*(2), 175.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29*(1), 1–14.
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and Victimization in Adolescence: Concurrent and Stable Roles and Psychological Health Symptoms. *The Journal of Genetic Psychology, 170*(2), 115–134.
- Mercier, H. (2011). What good is moral reasoning? *Mind & Society, 10*(2), 131–148.
- Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender

- participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252–272.
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association Between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Mental Health*, 11(3), 454–463.
- Midgett, A., Dumas, D. M., Peck, M., & Winburn, A. (2021). The Relationship Between Witnessing Bullying, Defending Targets, and Internalizing Symptoms: An Analysis of Gender Differences Among Sixth-Grade Students. *Professional School Counseling*, 25(1), 2156759X2110581.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
- Moffitt, T. E. (2017). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Biosocial theories of crime*, 69–96.
- Monahan, K. C., Guyer, A. E., Silk, J., Fitzwater, T., & Steinberg, L. (2016). Integration of Developmental Neuroscience and Contextual Approaches to the Study of Adolescent Psychopathology. In D. Cicchetti (A c. Di), *Developmental Psychopathology* (1^a ed., pp. 1–46). Wiley.
- Moore, C. (2008). Moral Disengagement in Processes of Organizational Corruption. *Journal of Business Ethics*, 80(1), 129–139.
- Morelen, D., Southam-Gerow, M., & Zeman, J. (2016). Child Emotion Regulation and Peer Victimization: The Moderating Role of Child Sex. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1941–1953.
- Morf, C. C. & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic selfregulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, 177-196.

- Muris, P., Meesters, C., Pierik, A., & de Kock, B. (2016). Good for the self: Self-compassion and other self-related constructs in relation to symptoms of anxiety and depression in non-clinical youths. *Journal of child and family studies*, *25*, 607–617.
- Muris, P., Otgaar, H., Meesters, C., Heutz, A., & Van Den Hombergh, M. (2019). Self-compassion and Adolescents' Positive and Negative Cognitive Reactions to Daily Life Problems. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(5), 1433–1444.
- Múzquiz, J., Pérez-García, A. M., & Bermúdez, J. (2023). Relationship between Direct and Relational Bullying and Emotional Well-being among Adolescents: The role of Self-compassion. *Current Psychology*, *42*(18), 15874–15882.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, *285*(16), 2094–2100.
- Narayanan, A., & Betts, L. R. (2014). Bullying Behaviors and Victimization Experiences Among Adolescent Students: The Role of Resilience. *The Journal of Genetic Psychology*, *175*(2), 134–146.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, *2*(3), 223–250.
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, *7*, 264–274.
- Neff KD. 2022. The differential effects fallacy in the study of self-compassion: misunderstanding the nature of bipolar continuums. *Mindfulness* *13*:572–76.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*, *74*, 193–218.
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The Role of Self-compassion in Romantic Relationships. *Self and Identity*, *12*(1), 78–98.
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, *69*(1), 28–44.

- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41(1), 139–154.
- Neff, K. D., Leary, S.-C. I. M., & Hoyle, R. H. (s.d.). *Individual Differences in Social Behavior*, 561-573. New York: Guilford Press.
- Neff, K. D., Long, P., Knox, M. C., Davidson, O., Kuchar, A., Costigan, A., Williamson, Z., Rohleder, N., Tóth-Király, I., & Breines, J. G. (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-compassion and its positive and negative components with psychological functioning. *Self and identity*, 17(6), 627–645.
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and identity*, 9(3), 225–240.
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y.-P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of cross-cultural psychology*, 39(3), 267–285.
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and identity*, 12(2), 160–176.
- Neff, K. D., Seppälä, E., Brown, K. W., & Leary, M. R. (2016). Compassion, well-being, and the hypo-egoic self. *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena*, 189–203.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23–50.
- Neupane, D. (2014). Gender role in school bullying. *Journal of Chitwan Medical College*, 4(1), 37–41.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of adolescence*, 37(4), 391–400.

- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review, 44*(4), 372–390.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology, 46*(6), 687–703.
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 99.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of adolescence, 36*(3), 495–505.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion Regulation and Psychopathology: The Role of Gender. *Annual Review of Clinical Psychology, 8*(1), 161–187.
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and individual differences, 51*(6), 704–708.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1061–1072.
- Nolen-Hoeksema, S., & Rusting, C. L. (1999). 17 Gender Differences in Well-Being'. *Well-being: Foundations of hedonic psychology, 330*.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*(5), 400–424.
- Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A. M., Thomson, K., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science & Medicine, 214*, 154–161.
- Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239–257.

- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
- Odou, N., & Brinker, J. (2014). Exploring the Relationship between Rumination, Self-compassion, and Mood. *Self and Identity*, 13(4), 449–459.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A neurobiologically informed approach to clinical practice*. WW Norton & Company.
- Olweus, D. (1973). Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing [Whipping boys and bullies: Research on school bullying]. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school based intervention Program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 411-438. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, 7–27. London: Routledge.
- Passini, S., & Giannino Melotti, A. B. (2012). *Risk and protective factors on perpetration of bullying and cyberbullying*. *Studia Edukacyjne*, 23, 33-55.
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, Stand By, or Join In?: The Relative Influence of Moral Identity, Moral Judgment, and Social Self-Efficacy on Adolescents' Bystander Behaviors in Bullying Situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 2051–2064.
- Paucsik, M., Nardelli, C., Bortolon, C., Shankland, R., Leys, C., & Baeyens, C. (2023). Self-compassion and emotion regulation: Testing a mediation model. *Cognition and Emotion*, 37(1), 49–61.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.

- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31*(4), 548.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development, 79*(2), 325–338
- Petersen-Ewert, C., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2011). Assessing health-related quality of life in European children and adolescents. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35*(8), 1752–1756.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47–65.
- Poli, A., & Miccoli, M. (2023). The Italian version of the Self-Compassion Scale-Short Form (SCS-SF): Validation and psychometric properties. *Authorea Preprints*.
- Pontes, N. M. H., Ayres, C. G., Lewandowski, C., & Pontes, M. C. F. (2018). Trends in bullying victimization by gender among U.S. high school students. *Research in Nursing & Health, 41*(3), 243–251.
- Porter, J. R. (2009). *Children's tendency to defend victims of school bullying: Gender, social identity, and normative pressure*. (Doctoral dissertation). University of Florida.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior, 42*(3), 239–253.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 143*–163.
- Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying: Focus on defending behavior. In W. Craig (Ed.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (Vol. 1, pp. 6–43). Toronto: Prevnet.

- Pozzoli, T. (2010). *School bullying: Defending the victim or looking the other way? The role of personal correlates and class norms in primary and middle school*. (Doctoral dissertation)
Retrieved from Research Padua Archive
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' Reactions to Bullying: A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development, 21*(4), 686–703.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2008). Behavioural homophily and peer acceptance in bullying at school. *Poster presented at ISRA XVIII World Meeting*. Budapest, Hungary, 8-13 July, 2008.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 815–827.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. *The Journal of Early Adolescence, 33*(3), 315–340.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of school psychology, 59*, 67–81.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of adolescence, 61*, 87–95.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development, 83*(6), 1917–1931.
- Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2015). Differential Personality Correlates of Early Adolescents' Bullying-Related Outsider and Defender Behavior. *The Journal of Early Adolescence, 35*(8), 1069–1091.
- Qu, Y., & Telzer, E. H. (2017). Cultural differences and similarities in beliefs, practices, and neural mechanisms of emotion regulation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23*(1), 36.

- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences, 48*(6), 757–761.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 18*(3), 250–255.
- Rambaran, J. A., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Socio-Cognitive Processes and Peer-Network Influences in Defending and Bystanding. *Journal of Youth and Adolescence, 51*(11), 2077–2091.
- Ramzan, N., & Amjad, N. (2017). Cross cultural variation in emotion regulation: A systematic review. *Annals of King Edward Medical University, 23*(1).
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology, 43*(3), 564.
- Reniers, R. L. E. P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment, 93*(1), 84–95.
- Rice, T. R. (2015). Emotion regulation and adolescent suicide: A proposal for physician education. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 27*(2), 189–194.
- Rieffe, C., & Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British Journal of Developmental Psychology, 34*(3), 340–353.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*, 425–440.
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S32–S36.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental

- health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2008). *Mindfulness-and acceptance-based behavioral therapies in practice*. Guilford Press.
- Rossi, A. A., Panzeri, A., & Mannarini, S. (2023). The Italian Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale – Short Form (IT-DERS-SF): A Two-step Validation Study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 45(2), 572–590.
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2021). *The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*. Guilford Publications.
- Sahi, R. S. (2023). *Social facilitation of emotion regulation: Uncovering the mechanisms and outcomes of social regulatory support*. University of California, Los Angeles.
- Saiz, M. J. S., Chacón, R. M. F., Abejar, M. G., Parra, M. D. S., Rubio, M. E. L., & Jiménez, S. Y. (2019). Personal and social factors which protect against bullying victimization. *Enfermería global*, 18(2), 13–24.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453–459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305–312.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In *Handbook of Bullying in Schools*, 441-453. Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). « I'm OK but you're not» and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental psychology*, 41(2), 363.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). *Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence*.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.
- Saunders, L. F. (2015). What is moral reasoning? *Philosophical Psychology*, 28(1), 1–20.
- Schindler, S., & Friese, M. (2022). The relation of mindfulness and prosocial behavior: What do we (not) know? *Current Opinion in Psychology*, 44, 151–156.
- Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the selfevaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 317-338.
- Seekis, V., Farrell, L., & Zimmer-Gembeck, M. (2023). A classroom-based pilot of a self-compassion intervention to increase wellbeing in early adolescents. *Explore*, 19(2), 267–270.
- Sharp, S., Smith, P. K., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation effectiveness: What works when. *Handbook of psychology*, 5, 391–406.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(3), 349–363.
- Silvers, J. A. (2020). Extinction Learning and Cognitive Reappraisal: Windows Into the

- Neurodevelopment of Emotion Regulation. *Child Development Perspectives*, 14(3), 178–184.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 119–144.
- Skrzypiec, G., Slee, P. T., Askill-Williams, H., & Lawson, M. J. (2013). Associations between types of involvement in bullying, friendships and mental health status. In *Emotional and Behavioural Difficulties Associated with Bullying and Cyberbullying*, 34–47. Routledge.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9.
- Smith, P. K., & Norman, J. O. (2021). *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 332–351.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110.
- Solomon, R. C. (1976). *The passions*. New York: Anchor/Doubleday.
- Spaapen, D. L., Waters, F., Brummer, L., Stopa, L., & Bucks, R. S. (2014). The emotion regulation questionnaire: Validation of the ERQ-9 in two community samples. *Psychological assessment*, 26(1), 46.
- Spivak, H., & Prothrow-Stith, D. (2001). The need to address bullying—An important component of violence prevention. *Jama*, 285(16), 2131–2132.
- Srabstein, J. C., & Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: A call for public health policies. In *Bulletin of the World Health Organization* (Vol. 88, pp. 403–404). SciELO Public Health.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill College.
- Stöber, J. (2003). Self-pity: exploring the links to personality, control beliefs, and anger. *Journal*

- of personality*, 71(2), 183-220.
- Strayer, F. F., & Noel, J. M. (1986). The prosocial and antisocial functions of aggression: An ethological study of triadic conflict among young children. In C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression*, 107–131. New York: Academic Press.
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288–292.
- Susman, E. J., & Dorn, L. D. (2009). Its Role In Development. *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development*, 1, 116.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97–111.
- Swami, V., Andersen, N., & Furnham, A. (2021). A bibliometric review of self-compassion research: Science mapping the literature, 1999 to 2020. *Mindfulness*, 12, 2117–2131.
- Swann, W. B. (1996). *Self-traps: The elusive quest for higher self-esteem*. New York: W. H. Freeman.
- Swearer Napolitano, S. M. (2011). *Risk factors for and outcomes of bullying and victimization*. <https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/132/>
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). Expanding the social–ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. In *Bullying in north American schools*, 23–30. Routledge.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344.
- Tamir, M., Ito, A., Miyamoto, Y., Chentsova-Dutton, Y., Choi, J. H., Cieciuch, J., Riediger, M., Raters, A., Padun, M., & Kim, M. Y. (2023). Emotion regulation strategies and psychological health across cultures. *American Psychologist*.
- Tamm, A., & Tulviste, T. (2015). The Role of Gender, Values, and Culture in Adolescent

- Bystanders' Strategies. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(3), 384–399.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2–30.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131–146.
- Tennant, J. (2018). *Emotion regulation, student engagement, and bullying roles*. (Doctoral dissertation) Retrieved from Northern Illinois University.
- the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, the HBSC Bullying Writing Group, Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., De Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 216–224.
- Thoits, P. A. (1991). Gender Differences in Coping with Emotional Distress. In J. Eckenrode (A c. Di), *The Social Context of Coping*, 107–138. Springer US.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. *Nebraska symposium on motivation*, 36, 367–467.
- 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.
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of school psychology*, 63, 49–62.
- Trompetter, H. R., De Kleine, E., & Bohlmeijer, E. T. (2017). Why Does Positive Mental Health Buffer Against Psychopathology? An Exploratory Study on Self-Compassion as a Resilience Mechanism and Adaptive Emotion Regulation Strategy. *Cognitive Therapy and Research*,

- 41(3), 459–468.
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A Person-by-Situation Approach to Emotion Regulation: Cognitive Reappraisal Can Either Help or Hurt, Depending on the Context. *Psychological Science, 24*(12), 2505–2514.
- Turcotte Benedict, F., Vivier, P. M., & Gjelsvik, A. (2015). Mental Health and Bullying in the United States Among Children Aged 6 to 17 Years. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(5), 782–795.
- Twemlow, S. W., Vernberg, E., Fonagy, P., Biggs, B. K., Nelson, J. M., Nelson, T. D., & Sacco, F. C. (2009). *A school climate intervention that reduces bullying by a focus on the bystander audience rather than the bully and victim: The peaceful schools project of the Menninger Clinic and Baylor College of Medicine*. In *Handbook of Bullying in Schools*, 365-374. Routledge.
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2010). GENDER AND BULLYING: Moving Beyond Mean Differences to Consider Conceptions of Bullying, Processes by which Bullying Unfolds, and Cyberbullying. *Bullying in North American schools*, 33–42.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France.
- Vacca, M., Cerolini, S., Zegretti, A., Zagaria, A., & Lombardo, C. (2023). Bullying victimization and adolescent depression, anxiety and stress: The mediation of cognitive emotion regulation. *Children, 10*(12), 1897.
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(3), 637–657.
- Veneziani, C. A., Fuochi, G., & Voci, A. (2017). Self-compassion as a healthy attitude toward the self: Factorial and construct validity in an Italian sample. *Personality and Individual Differences, 119*, 60–68.
- Vettese, L. C., Dyer, C. E., Li, W. L., & Wekerle, C. (2011). Does Self-Compassion Mitigate the

- Association Between Childhood Maltreatment and Later Emotion Regulation Difficulties? A Preliminary Investigation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 480–491.
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different Forms of Bullying and Their Association to Smoking and Drinking Behavior in Italian Adolescents. *Journal of School Health*, 81(7), 393–399.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, 38(3), 222–238.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343.
- Volk, A. A., Dane, A. V., Marini, Z. A., & Vaillancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*, 13(4), 147470491561390.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775.
- Welp, L. R., & Brown, C. M. (2014). Self-compassion, empathy, and helping intentions. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 54–65.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of school psychology*, 53(4), 295–308.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Widyastuti, A., & Savitri, L. S. Y. (2023). Empathy as Mediator in Relationship between Self-Compassion and Prosocial Behaviour among Adolescents. *Jurnal Psikologi*, 50(2).
- Wu, W.-C., Luu, S., & Luh, D.-L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study. *BMC*

Public Health, 16(1), 1066.

- Xavier, A., Pinto Gouveia, J., & Cunha, M. (2016). Non-suicidal Self-Injury in Adolescence: The Role of Shame, Self-Criticism and Fear of Self-Compassion. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 571–586.
- Yang, Y., Guo, Z., Kou, Y., & Liu, B. (2019). Linking Self-Compassion and Prosocial Behavior in Adolescents: The Mediating Roles of Relatedness and Trust. *Child Indicators Research*, 12(6), 2035–2049.
- Yang, Y., Kong, X., Guo, Z., & Kou, Y. (2021). Can Self-compassion Promote Gratitude and Prosocial Behavior in Adolescents? A 3-Year Longitudinal Study from China. *Mindfulness*, 12(6), 1377–1386.
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146–159.
- Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A., & Mullarkey, M. (2019). Gender Differences in Self-Compassion: Examining the Role of Gender Role Orientation. *Mindfulness*, 10(6), 1136–1152.
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and identity*, 14(5), 499–520.
- Zăbavă, T. (2020). The Compassion Dimension in Bullying in High School Students. *Journal of Experiential Psychotherapy/Revista de PSIHOterapie Experientiala*, 23(3).
- Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y., & Bernstein, A. (2015). Self-Compassion in Recovery Following Potentially Traumatic Stress: Longitudinal Study of At-Risk Youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 645–653.
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364.
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child abuse & neglect*, 96, 104072.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(1), 3–21.