



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

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

Il legame tra bullismo, disimpegno morale e intelligenza emotiva in (pre)adolescenza

*The association between bullying, moral disengagement and emotional intelligence in
(pre)adolescence*

**Relatrice
Prof.ssa Pozzoli Tiziana**

**Laureanda: Marta Ceccotti
Matricola: 2055514**

Anno accademico 2022-2023

Sommario

1. Il fenomeno del bullismo	5
1.1 Definizioni, prevalenza del fenomeno e teorie.....	5
1.2 Bullismo come processo di gruppo: fattori protettivi, di rischio e conseguenze.....	9
1.3 Le diverse forme di bullismo oggi: passaggio dal bullismo al cyberbullismo	16
2. Il costrutto del disimpegno morale	20
2.1 Definizioni, teorie e fattori di rischio	20
2.3 L'associazione tra disimpegno morale e bullismo	30
3. Il costrutto dell'intelligenza emotiva	35
3.1 Definizioni e teorie.....	35
3.2 Il ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto e la sua misurazione	41
3.3 L'intelligenza emotiva di tratto come effetto modulatore del bullismo e disimpegno morale...	45
4. Obiettivi dello studio e risultati	48
4.1 Domande di ricerca e ipotesi	48
4.2 Partecipanti e procedura	49
4.3 Strumenti	50
4.4 Risultati	51
4.4.1 <i>Statistiche descrittive e differenze di genere</i>	51
4.4.2 <i>Correlazioni bivariate</i>	51
4.4.3 <i>Regressione lineare: analisi del possibile ruolo moderatore dell'intelligenza emotiva</i>	53
5. Conclusioni	56
5.1 Discussione.....	56
5.2 Punti di forza, limiti della ricerca e prospettive future	58

Bibliografia.....	61
Ringraziamenti	70

1. Il fenomeno del bullismo

1.1 Definizioni, prevalenza del fenomeno e teorie

Il bullismo è un fenomeno che, vista la sua importanza, diffusione e peculiarità di essere un costrutto sociale, ogni anno ha un impatto negativo sulla vita di decine di milioni di bambini e adolescenti in tutto il mondo (Craig et al., 2009). Dalle rassegne teoriche prese in esame, si osserva che il bullismo adolescenziale è un problema mondiale e per tale ragione viene posta molta attenzione; infatti dati empirici rilevano che colpisce ogni anno dai 100 ai 600 milioni di adolescenti (Volk et al., 2006). Tale tema è stato oggetto di molti studi scientifici ed i primi articoli disponibili sono stati inseriti già alla fine degli anni Settanta nel “Web of Science”¹.

In realtà, anche se vi sono molte fonti e ricerche, è davvero complesso trovare un accordo universale sulla definizione di bullismo, ma l’attenzione di questi ultimi decenni volge in questa direzione. Ancora oggi, la teorizzazione di Olweus (1995) risulta molto significativa in quanto, secondo tale autore, il bullismo è un insieme di azioni negative ripetute e perpetrate nel tempo nei confronti di un soggetto che, a causa di uno squilibrio di forza, non è in grado di difendersi. Questa definizione ha portato a un certo grado di accordo sulla comprensione teorica del bullismo, ma la ricerca sul campo ha mostrato che i fenomeni sono molto difficili da definire (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner , 2014; Smith, Cowie, Olafsson e Liefhoghe, 2002). Infatti, nel corso della storia vi sono stati molti dibattiti per giungere a una definizione univoca del fenomeno portando così, nel tempo, a trovare un punto di incontro: si assume una concordanza sulla teorizzazione della sua caratteristica principale ossia l’intento di nuocere all’altro con uno squilibrio di potere tra l’aggressore e la vittima (Farrington, 1993; Olweus, 1993). Questo squilibrio di potere si verifica ripetutamente portando ad un interazione dinamica

¹ Web of Science è un servizio di indicizzazione di citazioni scientifiche basato su abbonamento online. Fornisce l’accesso a più database che fanno riferimento alla ricerca interdisciplinare, che consente l’esplorazione approfondita di sottosectori specializzati nell’ambito di una disciplina accademica o scientifica.

tra i soggetti: il bullo aumenta di potere a discapito della vittima che ne perde e, per tale ragione, quest'ultima fa sempre maggiore difficoltà a rispondere il modo attivo alla situazione per far fronte al problema che sta vivendo (Menesini et al. 2012; Swearer & Hymel, 2015). Il bullo può acquisire potere anche tramite la conoscenza delle vulnerabilità della persona portandolo ad usare tale informazione con l'obiettivo di danneggiarla. Tale squilibrio può essere scatenato dalla forza fisica ma anche dallo status sociale, ed è per tale ragione che assume molta importanza il ruolo del gruppo nell'evoluzione del fenomeno. Il bullismo, infatti, non coinvolge solo la diade bullo-vittima, ma è un processo di gruppo sviluppato all'interno della rete dei pari, che coinvolge anche gli altri studenti in qualità di spettatori (Salmivalli et al., 1996).

Questi, infatti, possono scegliere di aiutare il bullo ad attaccare la vittima o fornire a lui feedback positivi in modo che continui ad attuare la minaccia. Ci possono essere anche coetanei che assumono il ruolo di esterni ossia non si schierano né con il bullo né con la vittima (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman e Kaukiainen, 1996).

Andando a compiere un'analisi della letteratura esistente emerge che i primi studi sul bullismo sono apparsi in Norvegia negli anni Settanta (Heinemann, 1972; Olweus, 1973). Da allora, gli scienziati hanno iniziato a condurre ricerche sul fenomeno scoprendo così molte situazioni in cui bambini e adolescenti subivano o mettevano in atto comportamenti di bullismo; questo ha portato allo sviluppo e all'attuazione del primo programma di prevenzione del bullismo sostenuto dal Ministero dell'Istruzione norvegese e che in seguito è diventato un esempio seguito in tutto il mondo (Olweus & Limber, 2009).

Anche il Giappone ha manifestato interesse verso il fenomeno del bullismo per ragioni simili, una serie di suicidi attribuiti a casi di bullismo (Morita, Soeda, Soeda, & Taki, 1999). È grazie a questi tragici eventi che ricercatori ma soprattutto l'intera società prende coscienza dell'importanza del fenomeno e delle sue conseguenze.

Dopo decenni di ricerche sul tema, sulla natura e sulle dinamiche del bullismo è possibile evidenziare alcuni tassi di prevalenza: circa il 22% degli studenti di età compresa tra 12 e 18 anni ha riferito di essere stato vittima di bullismo a scuola durante l'anno scolastico (Roberts et al. 2015) e di questi studenti, circa il 33% ha dichiarato di essere stato vittima almeno una o due volte al mese durante il suo percorso scolastico. Juvonene e Grahm (2014) conducono una meta – analisi in cui emerge che il 20 – 25 % dei giovani è direttamente coinvolto nel bullismo come autori, vittime o entrambi. Sono stati condotti altri studi anche sui paesi occidentali, i quali suggeriscono che il 4-9% dei giovani si impegnano frequentemente in comportamenti di bullismo e che il 9-25% dei bambini in età scolare ne è vittima. Risulta importante citare anche una meta – analisi molto recente, condotta da Modecki et al nel 2014, i quali analizzano la prevalenza del bullismo all'interno del contesto di vita degli adolescenti, in cui emerge una media del 35% per il bullismo tradizionale (Modecki et al, 2014).

Anche l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) nel 2014 ha esaminato la prevalenza globale del bullismo nell'infanzia e nell'adolescenza portando loro ad affermare che quasi un bambino su tre (32%) a livello globale è stato vittima di bullismo in uno o più giorni del mese precedente e che 1 su 13 (7,3%) è vittima di bullismo per sei o più giorni nello stesso periodo (Unesco, 2014).

Menesini & Nocentini nel 2009 sottolineano che, come si può osservare dalle considerazioni appena condotte, emergono variazioni di tassi di prevalenza nei vari studi e che tali differenze possono essere dovute a diverse modalità nella misurazione del costrutto.

I dati appena esposti sono molto significativi e portano ad affermare che il bullismo è un problema di salute pubblica considerevole e di importanza globale. È per tale ragione che, nel corso della storia, sono state definite più teorie che permettono di studiare un fenomeno così influente nella vita delle persone.

Essendo il bullismo un fenomeno multidimensionale, l'approccio teorico porta a definire teorie diverse tra loro ma che si intersecano con le varie prospettive. È quindi probabile che un approccio interdisciplinare al bullismo possa includere la teoria evolutiva ma anche altre prospettive che vengono viste come intrinsecamente legate tra di loro (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Farrell & Volk, 2017; Tudge et al., 2009). Per comprendere meglio l'approccio teorico del bullismo è importante procedere per integrazione di più teorie: la teoria cognitivo sociale, la teoria dell'apprendimento sociale, la teoria evolutiva e la teoria socio culturale.

La teoria dell'apprendimento sociale fornisce la spiegazione predominante per il bullismo, ipotizzando che i bambini imparino ad essere aggressivi quando il rinforzo per queste azioni supera la punizione (Hubbard et al., 2010; Vitaro et al., 2006). Per alcuni aspetti, questo punto di vista, è simile alla prospettiva della teoria evolutiva secondo cui il bullismo può essere condizionalmente adattivo se usato selettivamente attraverso l'analisi tra costi e benefici. Le teorie evolutive affermano che i bambini non iniziano il loro apprendimento con una tabula rasa, ma sono geneticamente predisposti, attraverso meccanismi psicologici evoluti come l'egoismo e la motivazione, a usare il bullismo in situazioni per le quali, nel passato, ha avuto funzioni adattative.

All'interno delle prospettive dell'apprendimento sociale questi concetti assumono il valore di rinforzo (Rotter, 1954) e ricompense che sono rilevanti dal punto di vista evolutivo ma che hanno probabilmente un valore di rinforzo maggiore nell'adolescenza rispetto ad altre tipologie di ricompense. Questo può giustificare l'uso di una strategia rischiosa come il bullismo, poiché le ricompense elevate possono, in alcuni casi, essere scambiate con i cambiamenti tipici della fase adolescenziale. L'integrazione delle teorie evolutive e dell'apprendimento sociale può far luce sul fatto, piuttosto sconcertante e preoccupante, che i coetanei spesso assistono e rafforzano i bulli invece di difendere le vittime danneggiate da questo comportamento, fornendo così ai bulli preziosi benefici sociali come fornire loro degli alleati che aumentano il loro livello di

status e popolarità (Salmivalli, 2010). Dal punto di vista evolutivo il rinforzo da parte delle risorse sociali porta ai bulli la possibilità di raggiungere prestigio e popolarità con i coetanei perché modellano e rinforzano indirettamente l'uso dell'aggressività per acquisire questi risultati (Bandura, 1965).

La teoria cognitiva sociale, invece, si concentra sullo sviluppo delle abilità cognitive o sociali; il modello di elaborazione delle informazioni sociali di Crick e Dodge (1994) è stato molto influente, proponendo che l'elaborazione distorta o deviante delle informazioni sociali possa essere alla base della messa in atto di comportamenti aggressivi. In questo modo, tali autori, vedono l'aggressività, e in particolare il bullismo (Crick & Dodge, 1999), come una risposta disadattiva.

La teoria socioculturale si concentra sulla comprensione dell'importanza dei fattori situazionali nel comportamento, piuttosto che sui fattori di differenza individuali. Tale teoria sottolinea l'influenza della cultura dell'organizzazione, sia essa una scuola, un'attività extra - scolastica o persino l'ambiente domestico. Il bullismo deve essere integrato nella cultura dell'organizzazione in cui si verifica e, per ridurre la prevalenza, risulta determinante concentrarsi sul cambiamento del sistema piuttosto che sugli individui al suo interno.

La ricerca ha indicato che è anche importante esaminare se esistono regole esplicite contro il bullismo o se il bullismo è implicitamente ricompensato, in quanto, come detto in precedenza, esso raramente avviene tra due individui isolati; si ritiene che altri membri della comunità sostengano, direttamente o indirettamente, il comportamento di bullismo attraverso i loro atteggiamenti e comportamenti (Salmivalli et al., 1996).

1.2 Bullismo come processo di gruppo: fattori protettivi, di rischio e conseguenze

Come affermato all'inizio del capitolo, il fenomeno del bullismo è un processo di gruppo: Olweus già nel suo primo libro sottolinea il ruolo dei singoli ma anche dei sottogruppi di bulli enfatizzando l'aspetto collettivo di tale costrutto (Olweus, 1978). Collocare il bullismo nel suo

contesto di gruppo aiuta a comprendere meglio la motivazione degli individui a compiere prepotenze, la mancanza di sostegno fornito alle vittime, la persistenza del bullismo e l'adattamento delle vittime nei diversi contesti (Salmivalli et al., 2009).

Una delle variabili che viene analizzata maggiormente, nel momento in cui si studia il bullismo secondo l'ottica collettiva, è il valore che viene assegnato alla ricerca dello status all'interno del gruppo. Lo status può essere definito come la posizione relativa dell'individuo nella gerarchia dei pari, ed è "il risultato di una valutazione del ruolo che la persona occupa all'interno del gruppo, il quale produce differenze di rispetto e preminenza" (Keltner, Gruenfeld e Anderson, 2003, p. 265). Inoltre, è il gruppo che assegna lo status ai suoi membri, quindi i bulli dipendono dal gruppo dei pari nella realizzazione del loro obiettivo di status.

A tal proposito, Sitsema, Veenstra, Lindenberg e Salmivalli (2009) hanno scoperto che la probabilità di essere coinvolti nel bullismo nel ruolo di bullo è correlata alla presenza di obiettivi di status, specialmente tra i maschi adolescenti. Questo non stupisce perché se il bullismo è guidato da obiettivi di status, dovrebbe essere più comune durante i periodi della vita in cui lo status di pari è considerato più importante. Uno di questi periodi è ovviamente l'adolescenza (Eder, 1985; LaFontana & Cillessen, 2009), fase della vita in cui l'appartenenza e la condivisione con il gruppo è un obiettivo predominante che permette uno sviluppo sano. L'aumento del bullismo verso gli altri durante l'adolescenza è emerso in diversi studi (Espelage, Bosworth, & Simon, 2001; Pellegrini & Long, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006), ed appare particolarmente saliente, ad esempio, nei momenti di passaggio da un grado scolastico all'altro, quando risulta importante stabilire nuove gerarchie di status. È proprio in questi momenti che aumenta l'importanza dell'accettazione da parte dei pari, dell'acquisizione di popolarità e dell'adattamento nel nuovo ambiente sociale (Juvonen & Ho, 2009; Pellegrini, 2002) e, di conseguenza e per alcuni/e ragazzi/e, del comportamento di bullismo per raggiungere questi scopi. Tuttavia, una raccolta dati condotta nel 2009 con 195.000 studenti

finlandesi di tutti i livelli dell'istruzione completa, (Salmivalli et al., 2009) ha mostrato che l'aumento del bullismo inizia già dai 12 anni d'età. Ciò suggerisce che la sempre maggiore incidenza del fenomeno, non è dovuta solo alla transizione; se i bulli vogliono uno status, dovrebbero essere in grado di scegliere le loro vittime, nonché il momento e il luogo dei loro attacchi, per servire al meglio il raggiungimento di questo obiettivo. I bulli sono infatti selettivi nella loro aggressività, scegliendo vittime sottomesse (Schwartz et al., 1998), insicure di se stesse (Salmivalli & Isaacs, 2005), fisicamente deboli (Hodges & Perry, 1999), con un basso potere e spesso rifiutate all'interno del gruppo (Hodges & Perry, 1999). Ciò consente ai bulli di dimostrare ripetutamente il loro potere al resto del gruppo e rinnovare la loro posizione di alto rango senza avere la paura di essere affrontati. A questo fine, ovviamente, anche gli spettatori sono importanti; infatti i bulli sembrano iniziare i loro attacchi quando sono presenti i coetanei. Queste considerazioni mettono in luce che il fenomeno del bullismo è un fenomeno multifattoriale influenzato da fattori associati all'individuo, alla famiglia, alla scuola e alla comunità; si esprime quindi nel contesto ed è per tale ragione che risulta determinante concentrarsi sui fattori che ne aumentano o ne limitano la prevalenza e l'impatto analizzando quindi i fattori protettivi, di rischio e le conseguenze.

Duong e Bradshaw (2014) sostengono che i fattori protettivi più influenti all'interno del fenomeno del bullismo si esplicano nelle caratteristiche individuali della persona come le abilità cognitive e socio-cognitive, nelle caratteristiche temperamentali e affettive ma anche nella qualità delle interazioni bambino-ambiente, in cui il sostegno familiare diventa una variabile importante da tenere in considerazione. Questo fattore protettivo si manifesta in una corretta comunicazione e una genitorialità adeguata con un coinvolgimento attivo nella vita dei bambini (Matsunaga, 2009; Loukas & Pasch, 2013; Morin, Bradshaw & Berg, 2015). Quindi anche legami genitoriali basati sulla fiducia (Charalampous et al., 2018), uno stile di attaccamento sicuro (Murphy et al., 2017; van der Watt, 2014), relazioni basate sull'affetto e sul calore

(Murphy et al., 2017), alti livelli di psicosocialità benessere e autostima (Sarkova et al., 2014; Houlston et al., 2010) rientrano tutti all'interno del range dei fattori protettivi.

Nell'analizzare l'evoluzione del bullismo anche i fattori di rischio assumono un loro significato con un certo grado di importanza; con tale termine si intende tutti gli elementi del comportamento individuale e ambientale che interferiscono con un sano stato psicosociale. I fattori di rischio, quindi, si riferiscono a variabili che hanno il potenziale per aumentare o diminuire la probabilità che si verificano comportamenti di bullismo (Olweus 1996). I fattori di rischio si possono spiegare a livello individuale, contestuale e di classe. I fattori individuali comprendono l'età, il genere e la personalità. Per quanto riguarda l'età, nella sua ricerca norvegese, Olweus (1991), ha rilevato che l'11% dei ragazzi della scuola secondaria, quindi dai 12 ai 14 anni, erano vittime di bullismo diretto, rispetto al 3% delle ragazze della scuola secondaria; anche Haynie et al (2001) hanno mostrato che il bullismo auto-riferito aumenta con l'età, passando dai 10 anni ai 16. Precedenti ricerche hanno suggerito che c'è un aumento del bullismo dopo il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria (Pellegrini & Long, 2002), e Scheithauer et al. (2006) in Germania hanno scoperto che il bullismo segnalato ha raggiunto il picco all'età di 11-12 anni.

Per quanto riguarda il genere emerge una differenza particolarmente marcata per il bullismo diretto ossia per una violenza fisica o minacce, ma meno marcata per il bullismo indiretto ossia diffusione di voci o isolamento sociale (Rigby, 2005). Le ragazze sono proporzionalmente più propense dei ragazzi a manifestare le prepotenze indirettamente (Osterman et al, 1998).

Nella sua classica indagine nazionale sul bullismo da parte degli scolari norvegesi, Olweus (1991) riferisce che, l'11% dei ragazzi ha affermato di essere vittima di bullismo direttamente qualche volta o più spesso rispetto alle ragazze, le quali raggiungono il 3-4%.

In un'indagine nazionale sul bullismo a Malta, Borg (1999) ha rilevato che il 15-24% dei ragazzi ogni anno ha affermato di essere vittima di bullismo frequente, rispetto all'8-13% delle ragazze.

Mentre il 61% dei ragazzi bulli ha raccontato episodi di violenza fisica rispetto al 30% delle ragazze bulle, il 43% delle ragazze bulle ha riferito di isolare gli altri, ossia di non parlare con loro, rispetto al 26% dei ragazzi. Anche in Germania, Scheithauer et al (2006) hanno rilevato che i ragazzi sono più vittime di bullismo rispetto alle ragazze, ma che le ragazze sono maggiormente coinvolte nel bullismo indiretto.

Per quanto riguarda i tratti di personalità, Corcoran e colleghi (2013) hanno identificato quelle caratteristiche disfunzionali della personalità imputabili alla manifestazione degli episodi di bullismo le quali sono iperattività, impulsività e deficit di attenzione (Farrington, 2009; Jolliffe & Farrington, 2009; Lipsey & Derzon, 1998). Non sorprende che Unnever e Cornell (2003) in Virginia abbiano scoperto che il bullismo auto-riferito era correlato al basso autocontrollo e al disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD). Diversi studi mostrano un legame tra impulsività e bullismo, tra cui Ando et al (2005) in Giappone, Baldry (2001) in Italia e Espelage et al (2001) negli Stati Uniti. In uno studio americano in Colorado, Coolidge et al (2004) hanno riferito che i bulli classificati dagli insegnanti avevano maggiori probabilità di avere disturbi dell'attenzione e iperattività rispetto ai ragazzi del gruppo di controllo. Wolke et al (2000) in Inghilterra hanno scoperto che il bullismo diretto era associato con iperattività, e Kumpulainen et al (1998, 2001) hanno ottenuto risultati simili in Finlandia. Sempre negli Stati Uniti, Schwartz et al (1998) hanno scoperto che i bulli valutati dai pari tendevano ad avere problemi di attenzione secondo le loro madri e insegnanti.

Impulsività, problemi di attenzione, scarsa intelligenza e scarso rendimento potrebbero essere tutti collegati a deficit nelle funzioni esecutive del cervello e a deficit neuropsicologici, che si trovano associati a comportamenti di bullismo (ad es. Morgan & Lilienfeld, 2000; Seguin et al., 1995). Sia Coolidge et al. (2004) negli Stati Uniti che Monks et al. (2005) in Inghilterra hanno scoperto che i bulli tendevano ad avere deficit nelle funzioni esecutive.

All'interno dei fattori di rischio individuali rientra anche il costrutto dell'empatia; infatti non sorprende che i bulli tendano ad avere una bassa empatia, Endresen e Olweus (2001) hanno condotto degli studi in Norvegia che affermano ciò. In uno studio condotto in Italia da Gini et al. (2007) si osserva che, solo per i ragazzi, il bullismo era correlato a bassi livelli di risposta empatica. In Finlandia, Kaukiainen et al (1999) hanno riportato che la bassa empatia, la quale veniva valutata dai pari, era correlata con l'aggressività fisica, verbale e indiretta.

Negli Stati Uniti, Schwartz et al. (1998) hanno osservato che i bulli valutati dai pari tendevano ad avere problemi di attenzione ed carente nelle abilità sociali come per esempio nel accettare una prospettiva diversa dalla propria, ma anche nella comprensione delle emozioni che spesso non venivano manifestate. Nella terminologia dell'empatia, ciò suggerisce, in accordo con i risultati di Jolliffe e Farrington (2006), che i bulli hanno una bassa empatia affettiva ma non una bassa empatia cognitiva. Sutton et al (1999) pensavano che i bulli tendessero ad essere freddi, manipolatori, machiavellici esperti in situazioni sociali, e in effetti Sutton e Keogh (2000) in Inghilterra e Andreou (2004) in Grecia hanno validato a livello empirico tale idea.

In uno studio italiano, Menesini et al (2003) hanno scoperto che i bulli tendevano ad essere egocentrici ed emotivamente disimpegnati nei confronti dei pari.

I fattori contestuali, invece, sono quei fattori che si esplicano in un basso livello di coesione familiare. I fattori di rischio relativi alla classe, possono essere ricercati da fattori demografici come la dimensione della classe ma anche dalle dinamiche del gruppo di pari o caratteristiche dell'insegnante.

Come già definito in precedenza, il fattore più importante associato al bullismo è la gerarchia della classe: c'è più bullismo nelle classi altamente gerarchiche, dove lo status dei pari come la popolarità o il potere sono incentrati su pochi individui piuttosto che essere distribuiti equamente. In uno studio recente (Garandau, Lee e Salmivalli, 2014), è emerso che la gerarchia della classe porta a un aumento del bullismo nel tempo, non è dunque il bullismo a

determinare un aumento della gerarchia; una classe non gerarchica, quindi, non è un ambiente favorevole allo sviluppo del bullismo. Inoltre, le norme in classe spiegano perché gli studenti di alcune classi hanno maggiori probabilità di essere coinvolti nel bullismo (Nocentini, Menesini, & Salmivalli, 2013).

I fattori di rischio non si fermano a tali teorizzazioni ma sono stati ampiamente studiati e descritti all'interno del più ampio campo di studi sull'aggressività in generale, portando ad affermare che i bulli hanno maggior probabilità di mostrare aggressività proattiva e reattiva mentre le vittime mostrano solo aggressività reattiva (Salmivalli & Nieminen, 2002).

La letteratura porta a porre attenzione anche sulle conseguenze del bullismo, infatti nel 2013 vengono condotti una serie di studi longitudinali (Wolke, Copeland, Angold e Costello, 2013), i quali dimostrano che il bullismo ha un impatto negativo a lungo termine. Esiste una vasta gamma di possibili conseguenze del fenomeno nell'infanzia, determinate da molteplici fattori tra cui la frequenza, la gravità, il tipo di bullismo ed il ruolo del partecipante ossia se assume un ruolo di vittima, bullo o bullo-vittima. Le vittime adolescenti si trovano ad affrontare, a breve termine, una varietà di gravi rischi per la salute fisica e mentale e, a lungo termine, problemi di salute mentale, disfunzioni del sistema immunitario e, infine, in alcuni casi anche il suicidio (Copeland et al., 2014; Schoeler et al., 2018).

Sebbene i bulli risultassero avere buoni risultati negli studi accademici, in questi studi, si osserva un alto livello di autostima e un rischio più elevato di iperattività e problemi di condotta (Malhi et al., 2014; Sarkhel et al., 2006).

Solo dopo aver compreso tutte queste dinamiche e variabili appena esposte sarà possibile lavorare in ottica preventiva in modo da giungere a un benessere globale dei bambini e degli adolescenti portando, nel tempo, a una riduzione di tale fenomeno.

1.3 Le diverse forme di bullismo oggi: passaggio dal bullismo al cyberbullismo

Negli ultimi tempi il concetto di bullismo ha iniziato a subire dei cambiamenti: si osserva un passaggio da una tipologia di bullismo definita “tradizionale”, (Kshirsagar et al. 2007), ad una nuova forma di bullismo ossia il Cyberbullismo.

Il fenomeno del bullismo definito tradizionale, si può esplicitare in modalità diretta, in cui vi sono atti diretti alla vittima in prima persona, oppure in modo indiretto ossia quando la vittima viene discriminata per vie traverse, ad esempio mettendo in giro voci, rendendo pubbliche informazioni personali, facendo nascere pettegolezzi su di lei. Il bullismo può essere anche verbale, caratterizzato da insulti per le caratteristiche fisiche come peso, altezza, colore della pelle, o personali come orientamento sessuale, credenze religiose, cultura ma anche affibbiando soprannomi svilenti; oppure fisico, colpendo o ferendo qualcuno, provocandogli danni fisici e dolore fisico. Si manifesta anche quando si minaccia, intimidisce, deruba una persona dei suoi effetti personali. Anche il bullismo sociale ha la sua importanza, portando l'esclusione di una persona dal gruppo, condividendo immagini o informazioni lesive della sua dignità.

Dato il crescente accesso dei giovani alle nuove tecnologie, non sorprende che il contesto della ricerca sul bullismo nel primo decennio del ventunesimo secolo, abbia iniziato a interessarsi e a studiare un nuovo fenomeno ossia il Cyberbullismo (Ybarra & Mitchell, 2004). Secondo Molcho et al., (2009), il bullismo tradizionale è diminuito tra gli studenti di età compresa tra 11 e 13 anni ma anche tra gli studenti di 15 anni tra gli anni 1993 e 2005. Dato questo cambiamento, il fenomeno del Cyberbullismo ha manifestato un'incidenza sempre maggiore nella vita degli adolescenti: uno studio nazionale ha dimostrato che i ragazzi dai 6 ai 17 anni sono stati vittime di bullismo su Internet almeno una volta (Ybarra, et al., 2012a) e sempre in questo studio gli adolescenti riferiscono che le molestie via Internet si sono ripetute nel corso del tempo (Jones, Mitchell e Finkelhor, 2013).

Nel momento in cui i ricercatori hanno rivolto uno sguardo più approfondito, hanno concluso che i tassi effettivi sono molto più alti quando si tratta di cattiveria informatica (Park, Na e Kim, 2014). Ad esempio, in uno degli studi organizzati a livello nazionale, è emerso che circa il 56% dei giovani di età compresa tra i 14 e i 24 anni è stato esposto ad abusi verbali e orali tramite i siti di social media e molti di loro hanno affermato che tali esperienze sono state vissute come inquietanti (Bressington, 2021).

Alla base di tutti questi dati empirici è importante comprendere a fondo il fenomeno per poter definire gli effetti e il suo sviluppo. Con il termine Cyberbullismo si intende l'uso della tecnologia da parte degli adolescenti per infliggere danni all'altro; Olweus osserva che tale fenomeno viene teorizzato come un bullismo tradizionale attuato però attraverso i media portando così a recare un danno intenzionale e ripetuto all'interno del cyberspazio. Anche Smith e collaboratori conducono delle ricerche sul Cyberbullismo definendo tale fenomeno partendo dalla teorizzazione del bullismo tradizionale; secondo tali autori, il cyberbullismo viene definito come un “un atto aggressivo e intenzionale agito da un gruppo o da un individuo usando mezzi di comunicazione elettronici, ripetuto nel tempo e verso una vittima che non riesce a difendersi” (Smith et al., 2008). Questa definizione sottolinea l'idea che il fenomeno del cyberbullismo può essere definito tale solo quando vi siano caratteristiche di ripetizione nel tempo, intenzionalità e squilibrio di potere tra aggressore e vittima. È importante porre attenzione che, nel caso del Cyberbullismo, l'idea della ripetizione nel tempo ha una accezione diversa rispetto al bullismo tradizionale: infatti, un solo video compromettente inviato una sola volta dal bullo può essere diffuso a moltissime persone che a loro volta lo possono diffondere ad altri, amplificando enormemente l'esperienza della vittima (Slonje et al., 2013). Anche il concetto di squilibrio di potere si modifica nel cyberbullismo; se nel bullismo tradizionale questo concetto si riferiva ad una maggiore forza fisica e psicologica del bullo rispetto alla vittima, nel cyberbullismo lo squilibrio di potere può essere declinato sia come la presenza di maggiori competenze

tecnologiche del bullo rispetto alla vittima, sia in relazione alla possibilità del bullo di restare anonimo rendendo la vittima impotente perché non sa da chi si deve difendere (Slonje et al., 2013; Vandebosch e Van Cleemput, 2008).

Dopo aver preso coscienza di queste informazioni è importante procedere verso una definizione univoca del fenomeno che non è sempre così immediata; le definizioni prese in esame sono diverse ma il denominatore comune di tutte le constatazioni analizzate è che fenomeno del Cyberbullismo è recente ma la sua presenza massiccia porta a definirlo come un grave problema di salute pubblica che si trova in stretta relazione al comportamento, alla salute mentale e allo sviluppo degli adolescenti e pre adolescenti.

Tale fenomeno assume caratteristiche di problematicità anche perché i confini dello spazio e del tempo che, nel bullismo tradizionale erano ben definiti, nel cyberbullismo non lo sono; i bulli entrano negli ambienti virtuali creando nuovi luoghi per il cyberbullismo senza confini geografici. Questo porta a maggiori effetti negativi su aspetti della vita delle vittime, come l'invasione della privacy personale e disturbi psicologici. Per tale ragione l'influenza di questo fenomeno può incidere in modo più invalidante rispetto al bullismo tradizionale, i cyberbulli possono agire anonimamente e connettersi facilmente con bambini e adolescenti in qualsiasi momento (Bressington et al., 2021). Tokunaga (2010) propone una riflessione, in quanto questo fenomeno non riguarda più solo la scuola ma si può manifestare anche al di fuori, coinvolgendo l'adolescente vittima di tali prepotenze tutti i giorni della settimana e in qualsiasi ora della giornata.

La ricerca mostra un'importante continuità tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo (Brighi, Guarini et al., 2011) ed un dato allarmante e significativo è la crescita di questo fenomeno in Italia nel corso di questi ultimi anni, soprattutto da quando le forme di aggressione sono mediate dal web, accanto ad un decremento del bullismo tradizionale (Guarini, Brighi, Colangelo e Genta, 2013; Rapporto Eu- ripes-Telefono Azzurro, 2009, 2011). Le forme di

aggressione messe in atto con il cyberbullismo, si manifestano con l'invio di minacce o insulti attraverso messaggi privati o pubblici, il furto di identità, condivisione di immagini o video imbarazzanti e l'esclusione di un soggetto da un gruppo (Juvenon e Gross, 2008; Patchin e Hinduja, 2010).

Passando all'analisi delle conseguenze, esse possono essere più o meno gravi e, in generale, è possibile distinguerle su due livelli diversi ma che tra loro sono interdipendenti: il livello comportamentale ed emotivo (Vianzone, 2017). A livello comportamentale si osserva una maggiore probabilità nelle vittime di cyberbullismo di sviluppare condotte ostili e delinquenti, una più alta predisposizione a sviluppare dipendenza da alcol e fumo ma anche una tendenza all'isolamento sociale con decremento nel rendimento scolastico (Hinduja e Patchin, 2007).

Analizzando il livello emotivo, invece, si è riscontrata la presenza prevalente di emozioni negative come rabbia, tristezza e ansia sociale, osservando una correlazione alta con il rischio di sviluppare sintomi depressivi (Chiapasco, 2017). Tali sentimenti sembrano essere legati alla percezione della mancanza di sostegno che caratterizza le interazioni online (Ybarra, 2004). Inoltre, chi è vittima di cyberbullismo sembra avere un'autostima più bassa rispetto ai coetanei (Patchin e Hinduja, 2010).

In conclusione risulta determinante considerare che il fenomeno del cyberbullismo è un fenomeno trasversale che accomuna ragazzi e ragazze, studenti delle diverse tipologie di scuola secondaria e studenti italiani e stranieri, indicando la diffusione generalizzata del fenomeno con alcune piccole differenze nei comportamenti messi in atto o subiti (Brighi, Genta, 2013).

2. Il costrutto del disimpegno morale

2.1 Definizioni, teorie e fattori di rischio

Negli ultimi tempi, le considerazioni sul tema della morale hanno suscitato notevole interesse, anzi, oggi, la società occidentale è incline ad affrontare questioni etiche in relazione ai problemi legati al processo di modernizzazione. Diversi autori, uno tra i quali è Fleming, sostengono che l'era moderna è un'epoca in cui, rispetto al passato, si investe meno sulla costruzione dei valori morali. Secondo questo autore è proprio questo il tratto distintivo delle società occidentali, le quali sono maggiormente orientate allo sviluppo della tecnologia a discapito della promozione dell'educazione morale (Fleming, 2004).

Essendo un costrutto ampio e complesso, interessa un gran numero di discipline ma è in campo psicologico e pedagogico che il tema dello sviluppo della morale trova un nuovo e importante interesse: comprendere i processi e i meccanismi psicologici alla base del pensiero e del comportamento morale.

Prima di andare oltre è fondamentale chiarire la terminologia: nei tempi moderni, il concetto di moralità viene definito come la capacità di discriminare tra giusto, ossia tra ciò che è morale, con ciò che è invece immorale, ossia sbagliato. In tale contesto risulterà importante utilizzare la definizione di Cassibba e Coppola (2003), i quali volgono il concetto in ottica psicologica. Gli autori considerano il tema della moralità come l'insieme delle idee in cui l'individuo crede e rispetto alle quali esso definisce il proprio comportamento. Lo sviluppo morale diventa, quindi, un costrutto cardine nel percorso evolutivo assumendo una visione socio-emotiva (Di Pentima & Ramelli, 2020) in un momento importante dello sviluppo, ossia in quel delicato periodo di passaggio da una fase di dipendenza dall'adulto e dai suoi comportamenti, alla successiva ricerca di autonomia in cui, l'individuo, inizia ad assumere la capacità di regolazione delle proprie azioni (Cassibba & Coppola, 2003).

In questo processo agiscono anche variabili psicologiche, cognitive, motivazionali, emotive e sociali in quanto l'individuo non è un soggetto isolato ma al contrario vive esperienze all'interno del tessuto sociale (Caravita & Gini, 2010). È per tale ragione che si afferma che il comportamento morale, è sempre socialmente situato (Caravita & Gini, 2010). Con il termine “socialmente situato” si intende che l'azione morale si svolge all'interno delle relazioni, le quali sono il risultato delle interazioni tra processi individuali e influenze sociali (Bandura, 1999). Questa dimensione risulta molto decisiva soprattutto in età adolescenziale in quanto il gruppo dei pari diventa una risorsa fondamentale ed è per questo che è opportuno considerare anche l'influenza delle regole del gruppo sulla moralità o immoralità del comportamento dell'individuo.

Dato che la moralità è un tema molto complesso, gli studiosi hanno analizzato ambiti sempre differenti; se una prima analisi volge l'attenzione verso il pensiero (Boni, 2021) è in un successivo momento che la ricerca si focalizza maggiormente sulla sfera emotiva (Hoffman, 2000). Di Pentima e Ramelli (2010) traggono da tale analisi che la moralità non si basa solo sulle norme ma anche sull'insieme dei principi che permettono, alle persone, una valutazione delle proprie azioni.

In un'analisi condotta da Cassibba e Coppola (2003) emerge un'altra prospettiva importante, ossia che la moralità è definita anche dal contesto in cui l'individuo è inserito; le norme e la loro interiorizzazione si modificano sulla base del contesto sociale e culturale in cui la persona vive.

Essendo la moralità un costrutto multidimensionale e sociale, è tramite il processo di socializzazione che il bambino inizia a strutturare un pensiero morale che include le norme ma anche l'apprensione per le conseguenze delle proprie azioni nei confronti degli altri (Di Pentima & Ramelli, 2020). Questo è quel tipo di pensiero morale centrato sull'empatia che permette un maggior sviluppo della capacità di autoregolazione.

Infatti è tramite lo sviluppo e l'educazione che i criteri morali vengono interiorizzati cominciando così ad assumere il ruolo di guida rispetto alla condotta e il comportamento. Una validazione di questa idea si manifesta nella pratica ossia nel momento in cui osserviamo cosa accade quando un bambino viola questi criteri personali di comportamento; nella maggior parte delle situazioni si vivono emozioni spiacevoli come il senso di colpa e la vergogna, le quali diventano un deterrente alla messa in atto di azioni scorrette (Campos, Frankel & Camras, 2004).

Questi dati portano a comprendere che il tema della morale è un costrutto che ha caratteristica evolutiva, ossia che accompagna le persone dall'infanzia, adolescenza e fino all'età adulta, fasi in cui il comportamento umano può risultare influenzato (Graziani & Palmonari, 2014).

Risulta necessario prendere atto della vastità di tale costrutto per affrontare il tema del disimpegno morale; tale concetto viene, per la prima volta proposto da Bandura nel 1986 dal punto di vista della teoria cognitiva sociale per spiegare il comportamento immorale degli individui. Secondo Bandura, il disimpegno morale è una disposizione cognitiva specifica che gli individui sviluppano e può essere descritta come una forma di dissonanza cognitiva, che si riferisce a una serie di scuse che gli individui usano per salvarsi dall'autocondanna quando fanno qualcosa di non etico. Ma poiché non ci sono prove su come funzioni il disimpegno morale, diventa tematica discutibile analizzare se le disposizioni morali siano variabili mediatrici o moderatrici e se siano processi psicologici o disposizioni psicologiche; per tale ragione sarà importante analizzare i fattori di rischio del costrutto, i quali possono essere sia esterni che interni.

I fattori esterni pongono l'accento sul ruolo dell'ambiente: l'ambiente in cui vivono i bambini e gli adolescenti è un fattore importante per definire il loro livello di disimpegno morale. È soprattutto nel corso della socializzazione all'interno del proprio ambiente di vita che vengono

costruiti standard morali dalle informazioni ricevute tramite l'educazione ma anche dalle reazioni sociali (Bandura 1986).

L'ambiente familiare, infatti, ha tutte le caratteristiche necessarie per influenzare in modo significativo il suo livello di scuse morali; è stato dimostrato che gli stili genitoriali negativi hanno un impatto significativo sullo sviluppo del disimpegno morale dei bambini. Il conflitto tra genitori può avere un impatto sull'aggressività adolescenziale: questo accade perché il conflitto coniugale violento fornisce ai bambini una serie di modelli interpersonali poveri in cui acquisiscono scarse convinzioni sull'aggressività, la quale diventa strategia primaria di risoluzione dei problemi. Gli adolescenti, osservando tali modelli interpersonali, il comportamento e le loro conseguenze sono portati ad attivare più atteggiamenti aggressivi e di disimpegno morale. Di conseguenza, essi crescono in un ambiente di forte conflitto genitoriale e, a causa di ciò, mostrano più nervosismo, timidezza, comportamento scorretto e rifiuto da parte dei coetanei.

I fattori esterni non si esplicano solo nell'ambiente familiare ma anche a livello di comunità e di cultura di appartenenza: la cultura di una particolare area geografica ha un'influenza sulla psicologia e sul comportamento delle persone. In questo contesto, è importante citare la ricerca di South, la quale ha rilevato che esiste una correlazione positiva tra la cultura carceraria, il bullismo e il disimpegno morale, rendendo la carcerazione un processo in cui vengono definiti valori distorti portando, nel tempo, a definire pensieri distorti che sono alla base del disimpegno morale. Così come l'ambiente carcerario può influire, anche l'ambiente familiare o scolastico è da tenere in considerazione: in alcuni contesti, i comportamenti di disimpegno morale vengono valorizzati e permettono di acquisire maggiore status sociale.

Per tali considerazioni, il costrutto del disimpegno morale può essere considerato una caratteristica del gruppo (Hymel et al. 2010; Pozzoli et al. 2012): risulta determinante, quindi,

analizzare il ruolo del gruppo di pari dei bambini e adolescenti ed i processi di influenza sociale tra pari in quanto essi possono essere particolarmente pervasivi.

Anche Bandura (1991) ha suggerito che il disimpegno morale si sviluppa tramite l'aumento delle esperienze personali e delle relazioni con gli altri. Si è osservato che i pari possono esercitare una forte influenza sul applicazione di standard morali preesistenti mediante giustificazioni valutative che rendono moralmente ammissibile il comportamento trasgressivo, in particolare perché dalla tarda infanzia i coetanei hanno maggiori probabilità degli adulti di essere presenti nelle situazioni comportamentali in cui le scelte morali possono essere influenzate (Dornbusch 1987). Questa situazione porta i giovani a “imparare da” e imitare i coetanei per usare giustificazioni moralmente disimpegnate attraverso modelli e interazioni quotidiane.

Inoltre, i gruppi di amici sono definiti da un clima morale che costituisce sia norme comportamentali informali, cioè comportamenti mostrati frequentemente dai membri del gruppo, sia norme ingiuntive sui comportamenti cioè convinzioni su comportamenti accettabili che sono condivise all'interno del gruppo. Espelage sostiene che sono queste caratteristiche che, implicitamente o esplicitamente, conferiscono diversi livelli di approvazione verso credenze e atteggiamenti, influenzando così il comportamento dei membri del gruppo (Espelage et al. 2003).

In linea con questi pensieri, Caravita et al. (2011) dimostrano che le caratteristiche del gruppo sono in grado di spiegare in modo significativo le differenze nel disimpegno morale tra le classi: da ciò si ricava che i pari influenzano il disimpegno morale degli individui e che gli individui possono adattare i propri livelli di disimpegno morale per assomigliare ai livelli di disimpegno morale degli amici (Caravita, 2013).

Una volta analizzati i fattori esterni è determinante rivolgere l'attenzione anche sui fattori interni focalizzandosi sul genere, l'età e i tratti di personalità.

Gli studi hanno dimostrato che le differenze di genere influenzano in modo significativo il livello di disimpegno morale individuale ed emerge che il livello di disimpegno morale dei ragazzi è significativamente più alto di quello delle ragazze. Oggi, nel campo scientifico, si osserva che le ragazze vedono la morale e i suoi dilemmi come più importanti e più difficili da risolvere rispetto ai maschi (Skoe et al., 2002), e gli adolescenti maschi hanno maggiori probabilità di segnalare livelli più elevati di disimpegno morale rispetto alle femmine (Bandura et al., 1996; Obermann, 2011).

Per quanto riguarda l'età, Caravita et al. (2014), hanno riscontrato una diminuzione del disimpegno morale tra i bambini di quarta elementare e un aumento del disimpegno morale tra i ragazzi delle scuole medie. Lo studio longitudinale di Paciello e colleghi (2008), mostra un aumento del disimpegno morale dai 14 ai 16 anni, e poi una netta diminuzione dai 16 ai 20 anni. Anche Bandura e Obermann riportano che gli studenti più grandi manifestano livelli più elevati di disimpegno morale rispetto agli studenti più giovani (Bandura et al. 1996; Obermann 2011; Pelton et al., 2004). In tale visione lo studio di Jiping Yang assume significato in quanto esso ha rilevato che il livello di disimpegno morale degli adolescenti aumenta significativamente con l'età e specifica che questa differenza è legata alle diverse culture dell'Oriente e dell'Occidente.

All'interno dei fattori di rischio individuali, emerge anche che i tratti della personalità sono associati al disimpegno morale; mentre un'elevata gradevolezza riduce il disimpegno morale (Caprara et al., 2012), una scarsa gradevolezza è positivamente associato al disimpegno morale, che a sua volta aumenta il comportamento aggressivo (Caprara et al., 2017).

In una ricerca condotta da De Angelis nel 2016, emerge che gli adolescenti con bassa gradevolezza e coscienziosità e alto livello di estroversione manifestano una ridotta sensibilità alle regole morali ma anche che i ragazzi con un elevato sistema di attivazione comportamentale, ossia che mostrano una sensibilità ai segnali di ricompensa, impulsività e

ricerca di sensazioni, manifestano alti livelli di disimpegno morale, probabilmente perché hanno difficoltà a inibire gli impulsi e non considerano le trasgressioni morali come sbagliate (Kokkinos, Voulgaridou, & Markos, 2016).

In alcuni studi si osserva che, nel momento in cui gli adolescenti imparano a regolare le proprie emozioni e comportamenti, a interiorizzare i principi morali e a sviluppare l'identità e l'agire morale, il loro disimpegno morale tende a diminuire (Paciello et al. 2008).

Questi fattori, interni ed esterni, sono stati presi in considerazione a lungo all'interno della comunità scientifica ma, risulta ancora decisivo orientare l'attenzione sulla ricerca e sulla comprensione delle variabili antecedenti del disimpegno morale; per tale ragione nel prossimo paragrafo si affronterà il tema dei meccanismi che si trovano alla base del costrutto.

Oggi è ancora difficile riuscire a porre un'analisi profonda della tematica, in quando il disimpegno morale vive ancora in uno stato di "scatola nera". Uno degli studiosi che ha posto le basi per uno studio scientifico del costrutto è Bandura con la teoria dell'agenticità morale, il quale sostiene che le persone si trovano nella condizione di riuscire a manifestare un comportamento morale, avviene esclusivamente a causa della loro capacità di prefigurare a livello cognitivo la conseguenza del comportamento dannoso che stanno per attuare. (Greco, 2019).

2.2 I meccanismi del disimpegno morale

Nel momento in cui si passa alla concettualizzazione dei meccanismi di disimpegno morale è determinante cogliere l'importanza del concetto di cambiamento, in quanto Bandura ha definito tutta la sua teorizzazione su tale prospettiva. Secondo l'autore il disimpegno morale si sviluppa nel tempo come risultato di comportamenti in contrasto con i valori morali interni sottolineando il suo potere trasformativo (Bandura 2002): Le pratiche di disimpegno non trasformeranno

istantaneamente le persone premurose in persone crudeli. Piuttosto, il cambiamento si ottiene con il progressivo disimpegno dall'autocensura.

Nonostante vi siano questi presupposti, le prove empiriche a disposizione su come il disimpegno morale cambi con lo sviluppo sono scarse: vi sono solo due studi, i quali hanno esaminato direttamente come il disimpegno morale cambia nel tempo; il primo studio ha rilevato un calo del disimpegno morale in un gruppo di delinquenti maschi minorenni di età compresa tra 14 e 17 anni (Shulman et al., 2011). Il secondo, invece, ha misurato la stabilità e il cambiamento del disimpegno morale a quattro intervalli dall'età di 14 ai 20 in adolescenti della popolazione generale (Paciello et al., 2008). Entrambe le analisi hanno trovato prove di traiettorie di disimpegno morale persistenti, suggerendo differenze individuali nei cambiamenti nel disimpegno morale. Sfortunatamente, questi due studi erano entrambi limitati alla media e tarda adolescenza e solo uno studio era basato su un campione di comunità.

L'assenza di studi longitudinali rispetto al costrutto in altre fasi della vita quali la tarda adolescenza, dai 9 ai 11 anni, e la prima adolescenza, dagli 11 ai 14, rende difficile comprendere se i meccanismi del disimpegno morale si manifestano in modo diverso o simile nei bambini e negli adolescenti.

Sarebbe importante avere informazioni maggiori rispetto a queste fasi di vita in quanto, la tarda infanzia e la prima adolescenza sono due periodi importanti dal punto di vista dello sviluppo, poiché la loro transizione è segnata da cambiamenti nelle relazioni con i genitori e con i coetanei ed è in queste transizioni che il disimpegno morale può cambiare.

Nel corso della prima adolescenza i coetanei assumono un ruolo sempre più determinante per la socializzazione (March et al., 2006). Per tale ragione i bambini sono molto più influenzati dagli adulti a livello di pensiero e comportamento morale, mentre nel corso della tarda infanzia la fonte di riferimento per opinioni, cognizioni e comportamenti diventa il gruppo dei pari. Ricerche dimostrano che sono queste differenze a livello di socializzazione che portano delle

transizioni a livello di pensiero ma soprattutto a livello di disimpegno morale; infatti, si osserva che i giovani adolescenti mostrano spesso comportamenti quali delinquenza e aggressività sfidando le norme imposte dagli adulti (Agnew, 2003). Questo avviene anche a causa di un cambiamento a livello strutturale del cervello in quanto il passaggio dall'infanzia all'età adolescenziale è una fase caratterizzata da molte trasformazioni che portano l'adolescente a sperimentare situazioni nuove, una tra le quali potrebbe essere comportamenti di disimpegno morale. Tuttavia, a causa della continua esposizione e interiorizzazione delle norme degli adulti durante l'infanzia, questi comportamenti possono richiedere un'autogiustificazione morale, dimostrando così un cambiamento del disimpegno morale nel momento di passaggio dall'infanzia all'adolescenza (Falanga 2009).

Successivamente Bandura ha ampliato tale analisi, definendo dei meccanismi specifici del disimpegno morale, i quali consentono ai soggetti di interpretare in modo distorto un'azione immorale per poter salvaguardare l'immagine di sé (Bandura, 2006).

Secondo Bandura (1986), essi controllano la manifestazione di comportamenti aggressivi in molte situazioni e, in alcuni casi, possono traslare una manifestazione offensiva in accettabile (Caprara, 1995).

In particolare, vengono proposti otto meccanismi di disimpegno morale che operano al livello di interpretazione dell'azione, di distorsione del rapporto fra causa – effetto e a livello di rappresentazione della vittima (Bandura et al., 2006). Sulla base di questi livelli appena enunciati i meccanismi di disimpegno morale vengono suddivisi in più gruppi: il livello di interpretazione dell'azione comprende tre meccanismi ossia la giustificazione morale, l'etichettamento eufemistico e il confronto vantaggioso. Il secondo livello, il livello della distorsione del rapporto tra causa – effetto, include il meccanismo del dislocamento della responsabilità, diffusione della responsabilità e la distorsione delle conseguenze. Il terzo gruppo di meccanismi rientra all'interno del livello di rappresentazione della vittima e comprendono

gli ultimi due meccanismi di disimpegno morale, ossia la deumanizzazione e l'attribuzione di colpa.

Andando ad analizzare in modo più dettagliato i singoli meccanismi, si osserva la giustificazione morale consente di presentare a se stessi e agli altri una condotta nociva con l'obiettivo di seguire principi accettabili socialmente (Caprara, 2002). Con tale meccanismo, quindi, il comportamento di disimpegno morale viene giustificato con il fine di una salvaguardia della propria immagine ma anche dei propri principi, mettendo in atto una operando così una rilettura del comportamento messo in atto.

Il secondo meccanismo è l'etichettamento eufemistico il quale, attraverso il linguaggio, porta ad una riduzione della gravità delle azioni compiute tramite l'uso di termini che minimizzano la crudeltà dell'atto, in cui il significato reale risulta mascherato.

Il meccanismo del confronto vantaggioso, invece, si caratterizza con la manifestazione di azioni peggiori in modo da allontanare la concentrazione sul proprio comportamento. Il quarto meccanismo è il dislocamento di responsabilità che porta l'individuo ad un ruolo passivo nel comportamento immorale dando la responsabilità di tale atto a un soggetto superiore ossia ad un terzo esterno.

La diffusione della responsabilità è un altro meccanismo di disimpegno morale che si caratterizza per la propagazione di responsabilità ad un gruppo molto ampio di persone in cui il singolo si sente meno imputabile del comportamento commesso.

Un altro meccanismo individuato è la distorsione delle conseguenze, la quale viene utilizzata per rimodulare come lecito un'azione dannosa, portando ad una minimizzazione della stessa.

Uno degli ultimi indicati è l'attribuzione di colpa che porta la persona a deresponsabilizzarsi per quanto riguarda la colpa dell'atto commesso, facendo ricadere sulla vittima la responsabilità dell'atto.

Questi otto meccanismi sono considerati autoregolanti e, per tale ragione, consentono un collegamento tra cognizione, emozione morale e comportamento morale o immorale, portando così i ricercatori a porre attenzione alle correlazioni con altri costrutti che verranno analizzati nel paragrafo seguente (Bandura et al., 1996; Hymel & Bonanno, 2014).

Sulla base di queste considerazioni appare evidente l'importanza di comprendere quali sono i fattori che portano alla definizione di tali meccanismi (Falanga, 2009).

Secondo Fagiani e Ramaglia, il disimpegno morale insieme al ricorso all'aggressività possono essere in alcuni casi una modalità indispensabile per la persona che le permette di fare esperienze, le quali non sono sempre intese in accezione negativa; infatti, alcune di queste sperimentazioni, possono essere dirette ad un raggiungimento di una espressione individuale e sociale orientata al benessere (Fagiani, 2006). Soprattutto nel caso degli adolescenti questo attributo si può manifestare come tentativo di superare una marginalità psicologica (Petter, 1999), che deriva dalla presa di coscienza del non essere più bambini ma neanche adulti. In questa complicata fase di sviluppo gli adolescenti sono impegnati nella costruzione di una nuova identità che porta loro a sperimentare nuove emozioni e pensieri (Marcia, 1966). È proprio tale condizione che ha l'enorme capacità di incidere sull'adattamento interpersonale definendo uno sviluppo orientato ai cambiamenti evolutivi propri di tale fase di crescita. Secondo tali autori è proprio questa la chiave di lettura principale del costrutto.

2.3 L'associazione tra disimpegno morale e bullismo

Una volta analizzati i costrutti teorici e i meccanismi che portano alla definizione dei comportamenti di disimpegno morale è determinante osservare che, all'interno della ricerca, sono state definite correlazioni importanti tra fenomeni di bullismo e di disimpegno morale.

Secondo la letteratura scientifica, questa correlazione è determinata dall'idea che gli aggressori, di norma, giustificano razionalmente le proprie azioni, non hanno sensi di colpa e non riconoscono il danno arrecato (Bandura et al., 1996; Sijtsema et al., 2014).

Sono state condotte alcune ricerche in cui i risultati hanno confermato che il disimpegno morale è un forte perditoro del comportamento di bullismo, non solo come influenza diretta, ma anche come influenza indiretta attraverso l'assenza di sentimenti di empatia e colpa. Da tale idea deriva la constatazione che gli studenti che sono più propensi al disimpegno morale possono manifestare maggiori comportamenti di bullismo rispetto agli studenti con un impegno morale maggiore. Emerge anche una differenziazione rispetto al genere: i ragazzi sono più disimpegnati e prepotenti rispetto al genere femminile (De Olivera, 2021).

Queste ricerche condotte da De Olivera sono coerenti con gli studi longitudinali recenti, i quali hanno messo in atto una ridefinizione della teoria di Bandura; in questo ambito risulta importante fare riferimento anche ad una meta-analisi condotta da Gini e Pozzoli nel 2014 i quali osservano che il disimpegno morale tra bambini e giovani (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014) è significativamente associato a comportamenti aggressivi, compreso il bullismo. Inoltre, compiendo un'analisi anche rispetto ai cyberbulli, Smith, mostra un disimpegno morale maggiore rispetto ai bulli tradizionali (Slonje, Smith, & Frisé, 2012).

Tra i correlati comportamentali del disimpegno morale, il comportamento di bullismo è stato costantemente associato positivamente riferendosi a tutti quei processi di autogiustificazione morale presenti all'interno del fenomeno (Gini 2006; Hymel et al. 2005) in quanto il comportamento di bullismo è una forma di aggressione correlata a una motivazione immorale (Sijtsema et al. 2009). Tuttavia, come i coetanei, anche i giovani che fanno il prepotenti possono valutare il comportamento di bullismo come sbagliato (Caravita et al. 2009; Gasser e Keller, 2009), e questo potrebbe spiegare perché i bulli mostrano livelli più elevati di disimpegno morale; questo gli consente di evitare emozioni legate al senso di colpa.

Dato che il bullismo ha una natura di gruppo, (Salmivalli, 2009) i giovani possono essere influenzati dagli atteggiamenti dei pari e imparare dai coetanei come evitare o minimizzare i sentimenti di colpa o il possibile rimorso per aver condotto comportamenti sbagliati come il bullismo (Caravita et al., 2011). Per questi motivi, è più probabile che i giovani che attivano comportamenti di bullismo con gli altri diventino simili agli amici i quali applicano cognizioni morali che autogiustificano tale comportamento (Caravita et al., 2013).

Da queste constatazioni si ricava che, i potenziali processi di influenza sociale nelle reti di amicizia sono particolarmente pervasivi per quanto riguarda il bullismo, portando quindi ad una stretta connessione tra le due variabili; per tale ragione il bullismo potrebbe avere effetti moderatori sull' influenza sociale e viceversa. Sulla base di tali constatazioni, si può osservare che l'inclinazione all'uso dei meccanismi di disimpegno morale è strettamente associata alla manifestazione di comportamenti prepotenti; infatti, i preadolescenti più impulsivi, narcisisti e meno competenti a livello sociale si dimostrano più propensi all'uso dei comportamenti di giustificazione delle condotte inaccettabili a livello morale (Caprara, 1995).

Questi dati, in tal senso, si dimostrano coerenti rispetto le ricerche di Smith (1993), Menesini (1999) e Sanchez (2002), i quali hanno posto un'analisi dettagliata sui meccanismi di disimpegno morale messi in atto dai bulli verso le vittime, trovandosi in accordo con le indagini empiriche emerse e concettualizzate in contesti nazionali ma anche internazionali (Kochenderfer e Ladd, 1996; Hodge e Perry, 1999; Storch et al., 2003).

In uno studio successivo Wang et al., hanno esaminato la relazione longitudinale tra il disimpegno morale e il comportamento di bullismo in un gruppo di adolescenti in tre semestri; gli obiettivi erano indagare se il disimpegno morale fosse un precursore del comportamento di bullismo o se la relazione fosse reciproca, ma anche se il genere potesse essere una variabile che andava a incidere su tale relazione (Wang, 2016). I risultati hanno messo in luce che il disimpegno morale prediceva la manifestazione del bullismo nei 6 mesi successivi e che gli

studenti maschi utilizzavano un maggior grado di disimpegno morale e bullismo rispetto ai maschi più giovani o alle femmine. Questa ricerca è riuscita anche a identificare percorsi indiretti che collegano il genere al livello di bullismo attraverso il disimpegno morale in momenti precedenti, permettendo così una discussione sull'implicazione della prevenzione del bullismo (Wang, 2016).

All'interno della ricerca scientifica vi sono altri studi trasversali, i quali si sono orientati ad associare il costrutto del disimpegno morale al bullismo. Ad esempio, i ricercatori hanno scoperto che gli autori di bullismo (Gini, 2006) così come le vittime, (Obermann, 2011) tendono a mostrare livelli più elevati di disimpegno per giustificare i loro comportamenti rispetto agli studenti non coinvolti; una recente meta-analisi ha anche rilevato che il disimpegno morale è un fattore predittivo per il cyberbullismo (Kowalski et al., 2014). Anche Bauman nel 2010 pone attenzione al fenomeno del cyberbullismo e, nel corso della sua ricerca, scopre che è proprio il disimpegno morale ad predire tendenze comportamentali di cyberbullismo in risposta a uno scenario ipotetico, ma non di coinvolgimento auto-riferito nel cyberbullismo.

Come notato da Pornari e Wood (2010), la natura del cyberbullismo, ovvero la distanza dalla vittima, mancanza di visibilità, segretezza della perpetrazione del cyberbullismo, non attiva la necessità di autoregolarsi e moralizzare il comportamento nello stesso modo in cui il bullismo tradizionale andrebbe bene. Infine, De Caroli e Sagone (2013) hanno rilevato che più gli adolescenti tendevano a comportarsi in modo prosociale, meno adottavano meccanismi di disimpegno morale.

Poiché la ricerca esistente ha riscontrato che, le differenze di genere e livello scolastico nei comportamenti di bullismo e nel disimpegno morale sono incoerenti, è importante continuare a esaminare queste differenze. In sintesi, esiste un ampio corpus di ricerche trasversali che si è concentrato sul disimpegno morale come meccanismo di autoregolazione per spiegare l'aggressività e il bullismo tra pari (Gini et al., 2014), ma solo pochi studi hanno stabilito

associazioni longitudinali con risultati talvolta contrastanti (Falla et al., 2020; Visconti et al., 2015; Wang et al., 2017).

Ad esempio, uno studio condotto con un campione di adolescenti ha rilevato che il coinvolgimento nell'aggressività può portare a livelli più elevati di disimpegno morale in seguito (Teng et al., 2019). Ciò suggerisce che la disattivazione della morale non solo si verifica prima dell'aggressione, ma può anche derivare dall'uso dell'aggressività, come ha ipotizzato il progressivo disimpegno morale teorizzato da Bandura (1996).

3. Il costrutto dell'intelligenza emotiva

3.1 Definizioni e teorie

Il costrutto dell'intelligenza emotiva (EI) è emerso negli ultimi venticinque anni come una delle abilità che concorre a una corretta gestione delle emozioni; risulta essere determinante all'interno di più aree di vita della persona, quali l'adattamento emotivo, il benessere personale, il successo nelle interazioni e nelle relazioni personali (Salovey e Mayer, 1990).

L'intelligenza emotiva racchiude, quindi, la capacità di comprendere e rispondere alle emozioni in modo accurato, dare un significato emotivo alle azioni altrui e gestire in modo adeguato sia le proprie emozioni che quelle dell'altro.

I primi autori che propongono l'analisi dell'intelligenza emotiva sono Salovey e Mayer, i quali nel 1997 definiscono tale costrutto come una capacità emozionale ossia quell'abilità di percepire, valutare ed esprimere accuratamente le emozioni, ma anche l'abilità di fare uso di sentimenti volti ad una migliore gestione di attività cognitive e azioni positive adattive, portando anche un controllo più consapevole dell'emotività nelle relazioni con gli altri (Salovey e Mayer, 1997). Anche Goleman (1995) dimostra un certo interesse verso il costrutto dell'EI che, in alcuni casi, può essere visto con un maggior valore rispetto all'intelligenza intesa in modo classico, in quanto, a livello empirico, si dimostra determinante nella vita e nel successo delle persone.

Oggi si pone, dunque, molta attenzione scientifica rispetto alla teoria dell'intelligenza emotiva, concettualizzando che, gli adolescenti che sono dotati di buone competenze di elaborazione rispetto alla conoscenza emotiva, sono anche in grado di usare tale abilità come una guida che permette loro una migliore regolazione e adattamento emotivo e sociale (Berrocal – Fernandez et al., 2008). I dati empirici confermano tale teorizzazione, mostrando come gli adolescenti dotati di un EI più elevata, riescono a far fronte in modo adattivo a esperienze non solo positive

ma anche angoscianti, riportando valori molto alti rispetto ai risultati di benessere (Ruiz et al. 2008).

Inoltre, alti livelli di EI sono risultati associati a buone abilità sociali, comportamento prosociale, calore dei genitori, capacità di leadership e relazioni positive con i pari e familiari (Fernández-Berrocal & Ramos, 2002). Al contrario, la ricerca evidenzia che gli adolescenti con un basso livello di EI hanno una maggiore probabilità di presentare comportamenti aggressivi, autodistruttivi, devianti e caratterizzati da disimpegno morale (Mayer e Salovey, 1997). Al momento, c'è un crescente interesse di ricerca orientato a comprendere tale visione alla quale verrà dato spazio e tempo alla fine del presente capitolo, nel momento in cui si affronteranno le correlazioni tra bullismo, disimpegno morale e intelligenza emotiva.

In questo momento, invece, risulta importante sottolineare che le emozioni producono mutamenti a livello cerebrale e fisiologico, i quali possono essere orientati verso un'influenza positiva del processo decisionale della persona, portando così ad un beneficio per la stessa (Fernández-Berrocal e Extremera, 2016); infatti, Damasio (1999) sostiene la funzione regolatrice delle emozioni, il cui fine si esplica nell'aiutare la persona a trarre un vantaggio da esse nelle varie situazioni della vita. Ed è questa una delle ragioni per cui è importante dare il giusto peso e spazio ad una rivisitazione del percorso ed evoluzione del tema dell'intelligenza emotiva.

Nel passato, ci sono stati molti modelli e costrutti grazie ai quali oggi possiamo compiere una sempre più sofisticata teorizzazione dell'intelligenza emotiva: infatti, al giorno d'oggi tale costrutto viene definito sulla base di un approfondimento composto da un insieme di idee teoriche, già enunciate nel passato all'interno dello studio dell'intelligenza, ma che poi vengono ridefinite in prospettiva moderna.

Andando ad analizzare le teorie classiche dell'intelligenza, si può osservare che vi sono alcune, come i modelli teorizzati da Binet (1905) e successivamente da Spearman (1923), che si sono

focalizzate principalmente sulle abilità cognitive di base, ma vi sono anche altri autori come Thurstone (1938) e Cattell (1971) che suggeriscono un'estensione dei fattori che portano alla definizione del concetto di intelligenza, basando la loro attenzione anche al contesto nel quale l'individuo vive. La teoria triarchica proposta da Sternberg (1984) è un esempio di tale costrutto, il quale definisce l'intelligenza come il risultato di processi di tipo logico-astratti ma anche come l'insieme delle abilità di adattarsi all'ambiente, di far fronte a compiti nuovi e di rendere automatici l'esecuzione di quelli già noti. Successivamente vi sono stati anche approcci teorici che hanno messo in evidenza i fattori motivazionali ed emotivo – affettivi nella definizione del costrutto dell'intelligenza (Qualter, 2007).

Tuttavia, per arrivare alla concettualizzazione delle emozioni come una vera e propria espressione di intelligenza, bisognerà attendere la teorizzazione di Gardner (1983). Gardner è il primo studioso che concepisce la presenza di intelligenze multiple, affiancando quindi all'intelligenza linguistica, logico-matematica, corporeo-cinestetica, spaziale e musicale, anche un'intelligenza intra-personale e una interpersonale. Con intelligenza intra-personale sottolinea l'abilità di accedere ai propri sentimenti, di porre una rappresentazione e un'utilizzazione in veste di chiave di lettura e di guida per il proprio comportamento; mentre la seconda, ossia l'intelligenza interpersonale, viene vista dall'autore come la capacità di comprendere i sentimenti degli altri comportandosi poi di conseguenza (Gardner, 1993). È nella teoria di Gardner, quindi, che si possono rintracciare le premesse teoriche per la definizione del costrutto dell'intelligenza emotiva oggi molto discusso e valorizzato.

Sulla base dell'incipit proposto da tale autore, molti studiosi iniziano a porre attenzione alla visione sociale dell'intelligenza: già a metà degli anni 90 Thorndike parla di intelligenza sociale riferendosi a tutte quelle abilità che permettono di comprendere e gestire le emozioni. Seguendo quest'ottica, anche Wechsler (1950) e successivamente Kaufman (2001), anticipano l'importanza dei fattori emotivi, definiti da Wechsler come “non intellettivi o conativi”, legati

quindi alla sfera dell'intenzionalità, i quali sono dotati di capacità in grado di facilitare o inibire il processo intellettuale (Kaufman, 2001).

Altri autori che raccolgono l'idea, ma soprattutto l'esigenza, di considerare il ruolo cruciale svolto dalle emozioni nel continuo rapporto tra specificità e contesto relazionale di riferimento, sono Salovey e Mayer (1990). Gli autori, infatti, concettualizzano le emozioni come modalità utilizzate dai diversi sottoinsiemi psicologici per elaborare vere e proprie risposte organizzate ed è proprio a causa di tale ragione che si ritiene che l'elaborazione e l'uso delle informazioni emotive assumano una parte fondante del comportamento intelligente (Salovey e Mayer, 1990). Dalla prima teorizzazione di Mayer e Salovey ad oggi, sono emerse diverse posizioni teoriche rispetto all'intelligenza emotiva, che portano ad una delimitazione del costrutto all'interno dell'area della psiche socio-affettiva e cognitiva (Goleman, 1997). È possibile affermare, quindi, che il primo modello teorico deriva dagli studi di questi due psicologi americani, i quali pubblicano nel 1990 due articoli all'interno dei quali teorizzano l'intelligenza emotiva come quella capacità che permette di conoscere e tenere sotto controllo i sentimenti in sé stessi ma anche negli altri, impegnandoli come punto di riferimento per il pensiero e il comportamento (Salovey e Mayer, 1990). Tale concettualizzazione, nel tempo, verrà rivisitata dagli autori e subirà successive modifiche, ridefinizioni ma anche specificazioni (Mayer, Salovey e Caruso, 2004).

Dopo aver compreso le idee teoriche del passato, è possibile capire come il costrutto dell'EI venga definito in epoca moderna; oggi l'intelligenza emotiva viene indicata come un insieme di competenze cognitive che consente un'elaborazione emotivo-affettiva dell'ambito personale e interpersonale (D'Amico, 2008), dividendole in quattro ambiti che si trovano ordinati in modo gerarchico. Il primo ambito riguarda la percezione, la valutazione e l'espressione delle emozioni in modo accurato, il successivo porta alla generazione e utilizzazione delle stesse con il fine di produrre una facilitazione a livello del pensiero. A questo ambito segue la comprensione delle

emozioni con le loro trasformazioni e le successive combinazioni di stati emotivi, e infine, l'ultimo riguarda la regolazione e la gestione delle emozioni con il fine di una produzione di una crescita emotiva ed intellettuale (MacCann, Matthews, Zeidner e Roberts, 2004). È importante sottolineare che, i primi due ambiti, vengono considerati come «componenti esperienziali», mentre gli ultimi due come «componenti strategiche» (Mayer, Salovey e Caruso, 2002). In tale visione, dunque, l'intelligenza emotiva viene teorizzata come un'abilità cognitiva o un potenziale che interagisce in modo sinergico con le funzioni cognitive di base possedute dalle persone. Il costrutto dell'EI teorizzato secondo quest'ottica racchiude solo una delle idee e teorizzazioni che emergono in epoca recente ed è per tale ragione che risulta necessario compiere un'ulteriore specificazione tramite la teorizzazione proposta da Mayer, Salovey e Caruso (2000). Gli autori distinguono gli ability models dai mixed models: la prima categoria, racchiude la cornice teorica definita da Mayer e Salovey (1997), in cui l'intelligenza emotiva è costituita da variabili cognitive ma anche dalle abilità mentali, mentre dimensioni di altro genere che riguardano le differenze tra gli individui vengono scartate proprio in quanto non possono incontrare i criteri classicamente predefiniti per l'intelligenza (Flora, 2013). Secondo tale prospettiva l'intelligenza emotiva è caratterizzata da quattro componenti collegate tra di loro: l'identificazione, la comprensione, l'utilizzo e l'autoregolazione emotiva. La componente dell'identificazione pone l'attenzione sulla capacità di osservare le emozioni vissute da sé stessi o degli altri (Esèvez, 2019), a differenza della comprensione delle emozioni che è caratterizzata dall'essere in grado di cogliere il significato delle stesse in diversi contesti ed esperienze sociali. L'utilizzo delle emozioni, invece, si esplica con la possibilità di usare le emozioni per agevolare il pensiero e l'autoregolazione risulta essere l'abilità di regolare in modo autonomo i contenuti emotivi che si sta vivendo per migliorare la comprensione di sé stessi.

Ai modelli misti, invece, fanno parte tutti i modelli che concettualizzano l'intelligenza emotiva come un insieme di attitudini comportamentali, variabili motivazionali ed affettive che vengono

considerate relativamente stabili e non per forza riferibili all'intelligenza, come nel caso di Goleman; l'EI diventa quindi un insieme di capacità e caratteristiche di personalità che permettono ad una persona di mantenere un buon livello di benessere tramite una corretta interazione con l'ambiente di vita (Bar-On, 1997). Il modello Reuven Bar – On (1997) definisce cinque componenti principali dell'intelligenza emotiva: le capacità intra-personali e inter-personali, le abilità di gestione dello stress, di adattabilità ed il tono dell'umore. Definendo queste abilità Bar – On vuole sottolineare che è grazie all'interazioni tra queste componenti che le persone sono in grado di comprendere sé stessi, interagire con l'altro ed affrontare le difficoltà quotidiane per giungere ad uno stato di benessere (Mayer, 2000).

Una teorizzazione alternativa a quella che vede l'intelligenza emotiva come un'abilità che caratterizza gli individui, è quella fornita da Petrides e Fernham (2001), che definiscono l'intelligenza emotiva come l'insieme di tratti e abilità auto – percepite dal soggetto e che fanno parte della personalità. Una differenza principale tra intelligenza emotiva intesa come abilità (*Ability EI*) e l'intelligenza emotiva di tratto (*Trait EI*) riguarda la misurazione dei due costrutti: mentre la *Trait EI* viene misurata con questionari self-report con il fine di analizzare delle disposizioni comportamentali specifiche come l'ottimismo, l'autopercezione e l'empatia, l'*Ability EI* viene misurata con prove di performance (Petrides e Furnham, 2001). In apparenza questi due costrutti potrebbero sembrare distinti tra di loro ma in realtà risultano essere complementari; oggi nel momento in cui si parla di intelligenza emotiva ci si riferisce sia alle differenze individuali nel comprendere e utilizzare le emozioni, sia alle dimensioni legate alla personalità che permettono di definire le differenze individuali, le quali si trovano associate alle percezioni che gli individui hanno in merito al possedere le abilità connesse all'emotività.

3.2 Il ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto e la sua misurazione

Dopo aver compreso il significato del costrutto, la sua nascita ed evoluzione con le relative definizioni e modelli, appare molto chiaro che, in epoca moderna, uno degli approcci ritenuto significativo risulta essere quello relativo all'intelligenza emotiva di tratto definito da Petrides e Furnham (2000).

Riprendendo le concettualizzazioni esposte nel precedente paragrafo, il Trait EI rappresenta un insieme di auto-percezioni emotive che si trovano ad un livello di personalità, le quali vengono misurate attraverso questionari (Petridi et al., 2010). Petrides, Furnham e Frederickson (2004) teorizzano quindici sfaccettature dell'intelligenza emotiva di tratto che si trovano correlate alla percezione che le persone hanno rispetto a tali abilità. Esse sono: adattabilità, assertività, espressione delle emozioni, gestione delle emozioni, percezione delle emozioni proprie e degli altri, regolazione delle emozioni, impulsività, relazioni, autostima, auto motivazione, consapevolezza sociale, gestione dello stress, empatia di tratto, felicità e ottimismo (*Tabella 1*).

Tabella 1. Il dominio dell'intelligenza emotiva di tratto

Sfaccettature	I punteggi più alti si considerano come...
<i>Adattabilità</i>	<i>Flessibile e disposto ad adattarsi a nuove condizioni</i>
<i>Assertività</i>	<i>Schietto, franco e pronto a difendere i propri diritti</i>
<i>Espressione delle emozioni</i>	<i>Capace di comunicare i propri sentimenti agli altri</i>
<i>Gestione delle emozioni (degli altri)</i>	<i>Capace di influenzare i sentimenti degli altri</i>
<i>Percezione emotiva (di sé e degli altri)</i>	<i>Chiaro rispetto ai propri e altrui sentimenti</i>
<i>Regolazione delle emozioni</i>	<i>Capace di controllare le proprie emozioni</i>
<i>Impulsività (bassa)</i>	<i>Riflessivo e meno probabile a cedere ai propri impulsi</i>
<i>Relazioni</i>	<i>In grado di mantenere relazioni personali soddisfacenti</i>
<i>Autostima</i>	<i>Motivati e sicuri di sé</i>
<i>Auto motivazione</i>	<i>Difficilmente si arrendono di fronte alle avversità</i>
<i>Consapevolezza sociale</i>	<i>Abilità sociali superiori</i>
<i>Gestione dello stress</i>	<i>In grado di sopportare pressioni e regolare lo stress</i>
<i>Empatia di tratto</i>	<i>In grado di assumere la prospettiva di qualcun altro</i>
<i>Felicità di tratto</i>	<i>Allegri e soddisfatti delle loro vite</i>
<i>Ottimismo di tratto</i>	<i>Fiduciosi e pronti a "guardare il lato positivo" della vita</i>

Fonte: Adattata da Petrides 2010, 136 - 139

Tutte le definizioni e i modelli analizzati precedentemente non riescono a cogliere la soggettività intrinseca dell'esperienza emotiva e ciò risulta determinante nell'approccio dell'EI di tratto; secondo tale approccio, infatti, non esiste una persona "emotivamente intelligente" ma, al contrario, sostiene che le emozioni portano ad avere pensiero automatico costellato da un'alta valenza emotiva (Croskerry e Norman, 2008).

In epoca moderna vi sono molte ricerche che sottolineano l'importanza del ruolo dell'intelligenza emotiva di tratto nello sviluppo infantile e adolescenziale, ed è per tale ragione che risulta determinante capire e comprendere quali sono le variabili antecedenti e le condizioni che portano all'evoluzione di tale costrutto nei ragazzi. Solo successivamente si potrà analizzare tutte le scale validate oggi a livello empirico per la sua misurazione.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, in epoca recente all'interno della ricerca è emerso un notevole coinvolgimento verso un'attenta analisi empirica del costrutto, in quanto si osserva che tra gli adolescenti emerge una stretta correlazione tra EI e altre variabili come il rendimento scolastico (Ferrando et al., 2010), gli scambi sociali (Bar-On, 1997), autostima (Coelho, Marchante, & Sousa, 2016) e adattamento sociale (Serrano & Andreu, 2016).

Anche altri autori come Keefer, Holden e Parker (2013), iniziano ad analizzare tali variabili appena esposte in relazione alle variazioni in funzione dell'età, constatando che oggi vi è un panorama complesso in cui emergono dati in costante mutamento, sia decrescenti che crescenti, rispetto alla fascia d'età ma anche sulla base delle scale specifiche utilizzate per condurre la valutazione. Ad esempio, tra l'infanzia e la prima adolescenza, le scale intrapersonali e di adattabilità mostrano diminuzioni significative; tra la prima e la tarda adolescenza, invece, tali scale presentano aumenti significativi.

Mayer, Caruso e Salovey, nel 1999, avevano già osservato che vi erano dati empirici contrastanti legati all'età: all'interno della tarda adolescenza emerge un aumento della competenza emotiva, ed esso è coerente con l'aspettativa che le capacità emotive e di auto – percezione emotiva dovrebbero gradualmente aumentare con lo sviluppo di una maturità più elevata e con la presenza di ulteriori esperienze di vita; allo stesso modo emergono anche delle diminuzioni dell'EI tra i gruppi di età più giovani (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, Wigfield, 2002, Wagner, 2005). Harter (2012) analizza le radici di queste oscillazioni legate all'età in modo diverso rispetto ai suoi predecessori andando quindi oltre l'ipotesi della maturità, osservando che, in alcuni casi, vi può anche essere un decremento dell'EI con lo sviluppo: questo può accadere perché nella prima adolescenza, sono diverse le variabili che possono influenzare la fiducia in sé stessi in quanto con la crescita e maturità cognitiva e sociale, si assume anche la capacità di autovalutare in modo più realistico i propri punti di forza e di debolezza, le proprie percezioni emotive e le proprie consapevolezza rispetto le modalità da utilizzare nel confronto con i compagni di classe e i coetanei. Infatti, la fiducia degli adolescenti nella loro capacità di comprensione e regolazione dei propri vissuti emotivi può vivere un decremento in determinate fasi della vita, come per esempio l'inizio della pubertà, o in specifici contesti che si trovano alimentati da una maggiore sensibilità emotiva (Somerville, Jones e Casey, 2010). Anche la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria può scatenare nuove esigenze e aspettative che possono portare i giovani adolescenti ad utilizzare modelli più elevati nella valutazione delle proprie competenze (Wigfield & Wagner, 2005). Tutte queste condizioni, le quali sono diverse rispetto quelle presenti nel corso dell'infanzia, possono essere la ragione per cui vi sono delle diminuzioni nelle percezioni emotive, nonostante il fatto che le capacità emotive continuino ad evolvere e rafforzarsi in questa fase di sviluppo.

Per quanto riguarda l'influenza del sesso sull'EI, la maggior parte degli studi sembra indicare l'esistenza di alcune differenze (Fernández-Berrocal, 2010). Bar-On (1997), conducendo

un'analisi dettagliata, si trova nella condizione di affermare che le ragazze sono caratterizzate dall'essere consapevoli a livello emotivo, maggiormente empatiche e più abili nel relazionarsi con gli altri; d'altra parte, i ragazzi sono più competenti nella gestione e nella regolazione delle emozioni. Si osserva infatti che le donne ottengono valori maggiori, rispetto agli individui di sesso opposto, all'interno delle scale interpersonali, mentre gli uomini tendono a ottenere punteggi superiori nella percezione di sé sulle scale intrapersonali, di adattabilità e di gestione dello stress (Ugarriza & Pajares, 2005). Tuttavia, Fernández - Berrocal, Cabello, Castillo ed Extremera (2012) ritengono che le differenze di sesso siano moderate dall'età; quindi, è necessario essere cauti nel momento in cui si afferma che il sesso è una variabile determinante nell' EI di tratto, a meno che si sia analizzato a fondo la potenziale interazione con altre variabili.

Una volta definito con più chiarezza i fattori che influiscono sull'intelligenza emotiva di tratto è importante capire come essa può venir misurata

Petrides e Fernham (2006) hanno sviluppato e validato una misura self-report, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Le quindici aree del costrutto citate nel paragrafo precedente, hanno definito la base per la costruzione dello strumento (Petrides & Furnham, 2004), il quale è composto da 153 item che comprendono quindici sottodimensioni organizzate in quattro dimensioni principali: benessere, autocontrollo, emotività e socievolezza. La dimensione del benessere è costituita dalle sottodimensioni autostima, felicità e ottimismo. L'autocontrollo è composto da tre sottodimensioni ossia la regolazione delle emozioni, la gestione dello stress e la bassa impulsività. La terza dimensione comprende la percezione delle emozioni, l'espressione delle emozioni, le abilità relazionali e l'empatia. Infine, la socievolezza racchiude la competenza sociale, la regolazione delle emozioni altrui e l'assertività.

È stata realizzata anche una versione breve di tale strumento ossia il TEIQue Short Form, (Petrides e Furnham, 2006) il quale è composto da soli 30 item, in cui vengono presi in esame

solo gli item che rappresentano maggiormente la sottodimensione. Successivamente viene data attenzione scientifica anche all'elaborazione di una scala specifica di Trait EI per adolescenti e bambini; la ricerca dimostra che, in tutte le forme appena enunciate, è uno strumento valido e attendibile (Di Fabio & Palazzeschi, 2011), in quanto consente di specificare con accuratezza e velocità le dimensioni dell'intelligenza di tratto (Petrides e Fernham 2006).

3.3 L' intelligenza emotiva di tratto come effetto modulatore del bullismo e disimpegno morale
Il concetto dell'intelligenza emotiva di tratto delineato precedentemente assume dunque una valenza molto importante ed è, all'interno del campo empirico, che ha dimostrato di avere un impatto significativo sul miglioramento del benessere, sulla riduzione dei comportamenti aggressivi e delle azioni di disimpegno morale.

Per ottenere una visione più unificata, sarà importante compiere un'analisi accurata rispetto alle associazioni che emergono tra i comportamenti di bullismo con ciascuno degli aspetti dell'intelligenza emotiva di tratto. Le prime ricerche empiriche sono state condotte da Kokkinos e colleghi (2011) in un campione di 206 ragazzi (53,9%) e ragazze (46,1%) di una scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo di tale studio era analizzare l'influenza dell'intelligenza e dei comportamenti socio – emotivi nel momento in cui gli adolescenti vivono esperienze di bullismo. I risultati portano ad affermare che può essere stabilita una chiara associazione negativa con il bullismo e che le persone con un'intelligenza emotiva di tratto più elevata tendono anche a sperimentare migliori relazioni interpersonali (Ciarrochi et al., 2001) ed hanno maggiori capacità sociali (Mavroveli et al., 2007). Lo strumento che gli autori hanno utilizzato per condurre la valutazione è il Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue-ASF), il quale ha permesso di osservare che vi erano alcune differenze di genere per quanto riguarda le forme dirette e indirette del bullismo; emergono infatti punteggi più alti nei ragazzi rispetto alle ragazze. Successivamente a tale scoperta empirica, Salmivalli e colleghi

(1996) sostengono che questi dati possono essere determinati dall'idea che i ragazzi sono più propensi ad usare modalità di interazione fisicamente più aggressive, perché tale comportamento è socialmente più approvato dal gruppo di pari dei ragazzi rispetto a quelli delle ragazze.

Anche altri autori pongono attenzione sulla presenza di una correlazione negativa tra il bullismo, il disimpegno morale ed EI di tratto: Mavroveli e Sanchez-Ruiz (2011) ma anche Lomas, Stough, Hansen e Downey (2012) prendendo in esame alcune variabili del Trait EI in un campione di 68 adolescenti di un collage americano, pongono attenzione scientifica sull'influenza, nei comportamenti di bullismo e disimpegno morale, della comprensione delle emozioni degli altri, sostenendo l'idea che i ragazzi che non si trovano nella condizione di riuscire a comprendere le emozioni degli altri, non riescono a dare un giusto peso alle conseguenze delle loro azioni dannose.

Gli studi analizzati hanno indicato, quindi, una chiara correlazione negativa tra Trait EI, comportamenti di disimpegno morale e bullismo ma, tuttavia, si riscontrano differenze a seconda che l'adolescente sia il bullo o la vittima. Tali difformità vi sono perché ognuno dei ruoli manifesta livelli più alti o più bassi di alcune componenti dell'intelligenza emotiva.

Estevez et al. (2019) conducono il loro studio in un campione di 1318 alunni della scuola secondaria di secondo grado (53 % ragazze, 47 % ragazzi), il quale prevede un'analisi dettagliata sul profilo emotivo delle vittime. I risultati mettono in luce che il profilo emotivo delle vittime è determinato da alti livelli di attenzione e bassi livelli di chiarezza e riparazione emotiva; d'altra parte, il profilo emotivo dei bulli, invece, è caratterizzato solo da lacune nella capacità di riparare le emozioni ossia nella regolazione delle stesse. In tale visione è importante citare anche un altro lavoro di Lomas et al. (2011) e Schokman et al. (2014), i quali prendono come campione rappresentativo 284 ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 18 anni; i risultati di tale studio permettono di osservare che i bulli sono carenti nel riconoscere le emozioni degli altri,

mentre le vittime hanno bassi livelli di gestione delle emozioni (Lomas et al., 2011, Schokmann et al. 2014).

Sulla base della letteratura esaminata è possibile definire che, le vittime di bullismo hanno livelli inferiori di controllo emotivo e uso delle emozioni (Baroncelli & Ciucci, 2014; Lomas et al., 2011; Schokman, et al., 2014), quindi sono dotati di una minor capacità di regolare e modificare le emozioni in base alle situazioni che la persona vive ma anche di auto percepire le proprie componenti emotive. Anche i livelli di comprensione dei sentimenti degli altri sono risultati significativamente più bassi in coloro che intraprendono comportamenti di bullismo (Lomas et al., 2011) ed è per tale ragione che, Gebbia et al. (2012) nel suo studio, va ad esaminare tali variabili trovando punteggi più bassi nei bulli.

Dalle analisi empiriche prese in esame si può dunque pensare che l'intelligenza emotiva di tratto abbia le capacità di agire come variabile capace di moderare i comportamenti di bullismo e disimpegno morale, riducendo o incrementando le diverse dimensioni ed intensità delle emozioni. Pertanto, la formazione e l'educazione in materia di intelligenza emotiva dovrebbe essere integrata all'educazione contro il bullismo, il cyberbullismo e il disimpegno morale, variabili che, come è stato osservato e dimostrato precedentemente, si trovano in costante interazione.

4. Obiettivi dello studio e risultati

4.1 Domande di ricerca e ipotesi

L'obiettivo del presente studio è quello di analizzare la relazione tra bullismo, disimpegno morale e intelligenza emotiva. Il primo obiettivo di tale lavoro è indagare la relazione esistente tra il fenomeno del bullismo e il disimpegno morale; coerentemente con i risultati emersi in letteratura e presentati nei capitoli precedenti (De Olivera, 2021; Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Slonje, Smith, & Frisé, 2012; Gini, 2006; Hymel et al., 2005; Caravita et al., 2013; Caprara, 1995; Kochenderfer e Ladd, 1996; Hodge e Perry, 1999; Storch et al., 2003; Wang, 2016; Gini, 2006; Obermann, 2011; Kowalski et al., 2014; Falla et al., 2020; Visconti et al., 2015; Wang et al., 2017), si ipotizza che esista una correlazione positiva tra disimpegno morale e comportamenti di bullismo e che tale relazione sia presente sia nei maschi che nelle femmine. Il secondo obiettivo è quello di analizzare la relazione tra queste due variabili (disimpegno morale e bullismo) e l'intelligenza emotiva. Basandosi sulle evidenze empiriche discusse in precedenza (Zych et al., 2019; Dvash & Shamay-Tsoory, 2014; Kanske et al., 2016; Sebastian et al., 2012; Sutton et al., 1999; Estevez et al., 2019; Schutte et al., 1998; Baroncelli & Ciucci, 2014; Lomas et al., 2011; Baroncelli & Ciucci, 2014; Schokman, et al., 2014), si ipotizza che l'intelligenza emotiva sia negativamente correlata sia con il bullismo che con il disimpegno morale. A livello esplorativo verranno indagate le eventuali differenze di genere in queste associazioni.

Infine, si vuole indagare la possibile presenza di un effetto moderatore dell'intelligenza emotiva nella relazione disimpegno morale – bullismo. Sulla base delle ricerche scientifiche esaminate (Gebbia et al., 2012; Lomas et al., 2011; Baroncelli & Ciucci, 2014; Schokman, et al., 2014; Estevez et al., 2019; Mavroveli e Sanchez-Ruiz, 2011; Ciarrochi et al., 2001), non ci sono risultati empirici che consentano di formulare ipotesi specifiche circa l'andamento di tale moderazione. Tuttavia, le caratteristiche del costrutto dell'intelligenza emotiva di tratto esposte

in precedenza e le relazioni attese con il disimpegno morale e il bullismo, giustificano l'indagine a livello esplorativo di un possibile ruolo di protezione dell'intelligenza emotiva rispetto alla messa in atto di comportamenti prepotenti, andando a diminuire l'associazione tra disimpegno morale e bullismo. Anche in questo caso si vogliono indagare, sempre a livello esplorativo, eventuali differenze di genere.

4.2 Partecipanti e procedura

Il progetto ha coinvolto diverse scuole secondarie di primo grado di alcune regioni del Nord Italia. Per ottenere l'approvazione del progetto da parte degli Istituti Scolastici, sono stati inizialmente contattati i dirigenti delle scuole e gli insegnanti. Successivamente, sono stati consegnati ai genitori degli alunni i consensi informati per lo svolgimento della ricerca. Gli studenti contattati sono stati 1843, tra questi 1640 (89%) hanno ottenuto il consenso alla partecipazione da parte dei genitori. Sono stati poi esclusi dalle analisi a causa di assenze in una delle somministrazioni o per risposte mancanti in una delle scale utilizzate 321 alunni, a cui sono da aggiungere altri 36 studenti i quali non hanno risposto alla domanda sul sesso o hanno indicato l'opzione "altro". Il campione totale utilizzato nelle analisi è quindi composto da 1283 studenti, comprendenti 644 maschi e 639 femmine di età media di 12 anni e 1 mese ($DS = 9$ mesi. Range 10 – 16).

La somministrazione dei questionari, avvenuta in una serie di incontri svolti all'interno delle normali ore curricolari, si è svolta nei mesi di ottobre, novembre e dicembre 2022. Ogni classe ha partecipato a due distinte somministrazioni di un'ora ciascuna, a distanza di circa otto giorni l'una dall'altra. I ragazzi hanno compilato i questionari online, mediante i computer e i tablet delle aule informatiche presenti nei rispettivi Istituti. Prima di iniziare le prove è stato spiegato loro l'obiettivo dello studio, com'erano strutturati i questionari, sottolineando in particolare

l'assenza di risposte giuste/sbagliate e la garanzia del trattamento anonimo dei dati, accogliendo anche dubbi, domande o curiosità.

4.3 Strumenti

Per misurare il disimpegno morale è stata utilizzata la scala sviluppata da Caprara e colleghi (Caprara, Pastorelli, e Bandura, 1995). Si tratta di uno strumento di autovalutazione composto da 22 item a cui è richiesto di rispondere su una scala Likert a 5 punti, da “Del tutto falso” a “Del tutto vero”. Per ogni partecipante è stata calcolata la media degli item, per cui ad alti punteggi corrisponde un disimpegno morale elevato ($\alpha = .86$). Ad esempio, alcuni item della scala sono: “è giusto fare a botte per proteggere i propri amici”, “è bene usare la forza contro chi offende la tua famiglia” e “gli insulti tra ragazzi non recano danno a nessuno”.

Per valutare il bullismo, invece, è stata utilizzata la sottoscala del questionario “Comportamenti durante episodi di bullismo” (Pozzoli, Gini, 2013; Pozzoli, Gini & Thornberg, 2016). In particolare, ai partecipanti è stato richiesto di pensare al tempo trascorso a scuola e alle relazioni con i propri compagni di classe, indicando quanto spesso hanno assunto i comportamenti descritti dall'inizio dell'anno scolastico. La sottoscala è composta da 4 item e le risposte sono state date su una scala Likert a 5 punti, da “Mai” a “Quasi sempre”. Il livello di bullismo degli studenti deriva dalla media delle risposte date ai quattro item ($\alpha = .74$). Alcuni esempi di item contenuti nel questionario sono: “Prendo in giro alcuni compagni, dando loro soprannomi cattivi, minacciandoli o offendendoli”, “Escludo altri compagni dal gruppo o faccio in modo che vengano isolati”.

Infine, l'intelligenza emotiva di tratto è stata misurata con Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Child Form (TEIQue-CF; Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). La scala è composta da 36 item in cui si chiede di rispondere sulla base di una scala Lickert a 5 punti, da “Per niente d'accordo” a “Completamente d'accordo”. Il livello di intelligenza

emotiva dei partecipanti deriva dalla media delle risposte date agli items ($\alpha = .83$). Alcuni esempi degli item presenti sono: “Quando sono triste, cerco di fare qualcosa per cambiare il mio umore”, “È facile per me parlare delle mie emozioni” e “Mi abituo alle nuove persone molto velocemente.

4.4 Risultati

4.4.1 Statistiche descrittive e differenze di genere

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

Dai risultati è emerso che i maschi ottengono punteggi più alti delle femmine sia nel disimpegno morale che per quanto riguarda il bullismo. Non emerge invece una differenza di genere statisticamente significativa per quanto riguarda l'intelligenza emotiva.

Tabella 1. *Statistiche descrittive e differenze di genere*

	Campione globale				Maschi		Femmine		<i>t</i> (1281)
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	
Disimpegno morale	1	5	2.39	.65	2.51	.68	2.28	.59	6.42***
Bullismo	1	5	1.67	.70	1.79	.78	1.55	.59	5.99***
Intelligenza emotiva	1.44	4.78	3.28	.47	3.30	.44	3.26	.49	1.48

Nota. *** $p < .001$

4.4.2 Correlazioni bivariate

Nella Tabella 2 sono riportate le correlazioni bivariate tra le variabili considerate in questo studio relative al campione globale, nei maschi e nelle femmine.

Tabella 2. *Correlazioni Bivariate tra variabili*

		Disimpegno morale	Bullismo	Intelligenza emotiva
CAMPIONE GLOBALE	Disimpegno morale	-		
	Bullismo	.54***	-	
	Intelligenza emotiva	-.25***	-.24***	-
MASCHI/ FEMMINE	Disimpegno morale	-	.47***	-.29***
	Bullismo	.57***	-	-.24***
	Intelligenza emotiva	-.24***	-.28***	-

Nota. *** $p < .001$

Maschi sotto la diagonale, femmine sopra la diagonale.

Nella prima parte della Tabella 2 sono riportate le correlazioni bivariate tra le variabili considerate in questo studio relative al campione globale. Come ipotizzato emerge una correlazione positiva tra bullismo e disimpegno morale, mentre l'intelligenza emotiva risulta negativamente associata al disimpegno morale e al bullismo.

Nella seconda parte della tabella sono riportate le correlazioni separatamente per maschi e femmine. Come si può notare i risultati ricalcano quelli rilevati sul campione generale, con un'associazione lievemente più bassa tra disimpegno morale e bullismo nelle femmine rispetto ai maschi.

4.4.3 *Regressione lineare: analisi del possibile ruolo moderatore dell'intelligenza emotiva*

Al fine di analizzare il possibile ruolo dell'intelligenza emotiva come moderatore della relazione tra disimpegno morale e bullismo, è stata condotta un'analisi di regressione lineare. Il bullismo è stato inserito come variabile dipendente. L'età dei partecipanti e il genere sono state inserite come variabili di controllo. Come variabili indipendenti sono state considerate il disimpegno morale, l'intelligenza emotiva e la loro interazione. Sono state inoltre inserite le interazioni a due e tre vie con il genere.

I risultati del modello sono riportati in Tabella 3. Il modello spiega il 33% della varianza del bullismo ($F_{(8, 1274)} = 77.82, p < .001$). Oltre all'associazione positiva con il disimpegno morale e alle relazioni negative con il genere, per cui i livelli di bullismo risultano più elevati nei maschi, e con l'intelligenza emotiva, emergono due interazioni significative: tra disimpegno morale e intelligenza emotiva e tra disimpegno morale e genere.

Tabella 3. *Regressione lineare*

	B	SE	t	p
Età	-.02	.02	-1.34	.18
Genere (0=maschi; 1=femmine)	-.11	.03	-3.23	.001
Disimpegno morale (DM)	.61	.03	17.57	<.001
Intelligenza emotiva (EI)	-.25	.05	-4.77	<.001
DM x EI	-.15	.07	-2.02	.04
DM x Genere	-.17	.05	-3.24	.001
EI x Genere	.11	.07	1.53	.13
DM x EI x Genere	.14	.10	1.33	.18

Per meglio comprendere tali interazioni è stata condotta un'analisi delle simple slopes.

L'interazione tra disimpegno morale e intelligenza emotiva è rappresentata in Figura 1.

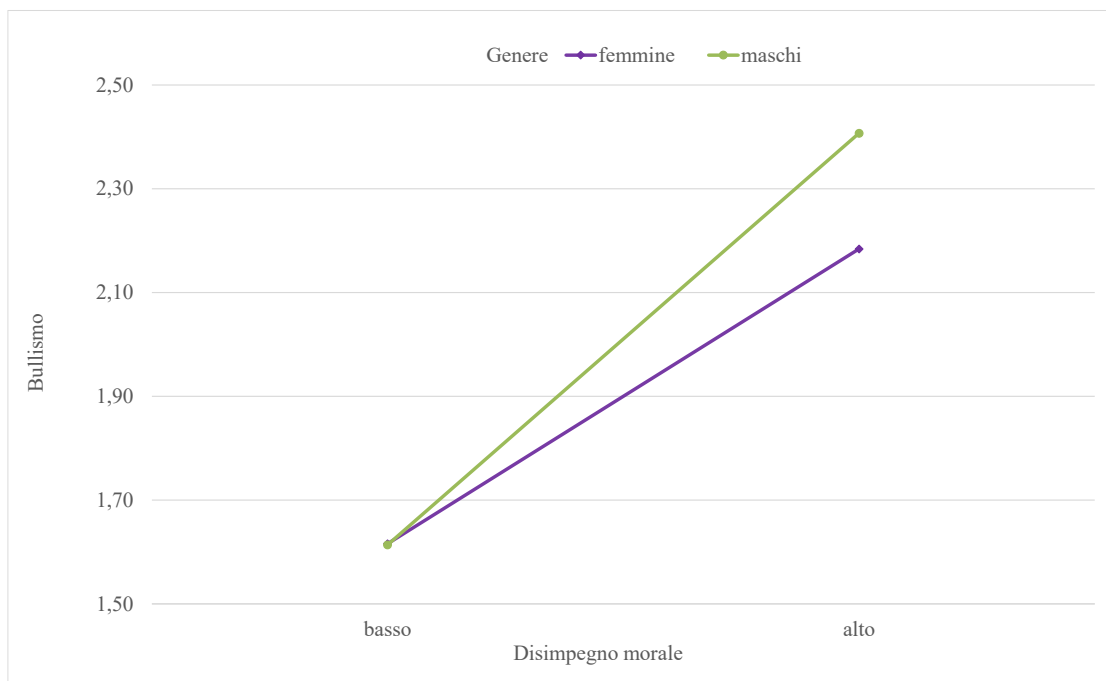
L'analisi delle simple slopes ha evidenziato che la relazione tra disimpegno morale e bullismo risulta più forte a bassi livelli di intelligenza emotiva ($-1 DS$, $B = .68$, $SE = .05$, $t = 14.32$, $p < .001$) rispetto a quando i livelli di intelligenza emotiva sono alti ($+1 DS$, $B = .54$, $SE = .05$, $t = 10.49$, $p < .001$).

Per quanto riguarda l'interazione tra disimpegno morale e genere (Figura 2), l'analisi delle simple slopes mostra come la relazione tra disimpegno morale e bullismo sia più forte nei maschi ($B = .61$, $SE = .03$, $t = 17.60$, $p < .001$) rispetto alle femmine ($B = .44$, $SE = .04$, $t = 10.92$, $p < .001$).

Figura 1. *Interazione tra disimpegno morale e intelligenza emotiva*



Figura 2. *Interazione tra disimpegno morale e genere*



5. Conclusioni

5.1 Discussione

Con il presente lavoro di ricerca si sono volute indagare le relazioni tra il disimpegno morale, il bullismo e l'intelligenza emotiva all'interno di un gruppo di studenti di scuole secondarie di primo grado del Nord Italia. A tal fine, sono stati utilizzati tre questionari, uno per ogni variabile presa in esame: la scala di disimpegno morale di Caprara e colleghi (1995), la sottoscala del questionario "Comportamenti durante episodi di bullismo" (Pozzoli, Gini, 2013; Pozzoli, Gini & Thornberg, 2016) per i comportamenti di bullismo e, infine, il *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form* (TEIQue-CF; Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008) per misurare l'intelligenza emotiva di tratto.

In primo luogo, attraverso dei t-test per campioni indipendenti, sono state analizzate le eventuali differenze di genere nelle tre variabili prese in esame. I risultati hanno messo in evidenza una differenza statisticamente significativa nel bullismo e nel disimpegno morale, con i maschi che ottengono punteggi più alti delle femmine. Questo risultato è in linea con quanto emerso in studi precedenti (De Olivera, 2021; Bandura et al. 1996; Obermann 2011; Skoe et al. 2002). Per quanto riguarda, invece, l'intelligenza emotiva, i punteggi medi di maschi e femmine non sono risultati statisticamente differenti, in linea con quanto emerso in studi precedenti (Maroveli et al., 2007).

Per quanto riguarda le relazioni bivariate tra bullismo, disimpegno e intelligenza emotiva, i risultati emersi sono in linea con le ipotesi fatte sulla base della letteratura (Kokkinos et al., 2011; Ciarrochi et al. 2001; Mavroveli e Sanchez-Ruiz, 2011; Lomas, Stough, Hansen e Downey, 2012; Estevez et al., 2019), mostrando una correlazione positiva tra bullismo e disimpegno morale ed una correlazione negativa dell'intelligenza emotiva, con bullismo e disimpegno morale, senza rilevanti differenze di genere, a parte un'associazione lievemente più bassa tra bullismo e disimpegno morale nelle femmine rispetto ai maschi.

Fin a questo punto, quindi, i risultati si sono dimostrati coerenti con ciò che afferma la letteratura presa in esame, ossia che il disimpegno morale si trova in stretta connessione con i comportamenti di bullismo e che quindi, gli studenti che sono più propensi al disimpegno morale possono manifestare maggiori comportamenti di bullismo rispetto agli studenti con una minore propensione a giustificare il proprio comportamento immorale (De Olivera, 2021). Anche la differenziazione rispetto al genere che emerge nella letteratura è coerente con i risultati ricavati da tale ricerca, dimostrando così che i ragazzi di sesso maschile sono maggiormente portati ad attivare comportamenti di disimpegno morale e bullismo rispetto alle ragazze.

Anche i risultati riguardanti l'intelligenza emotiva si trovano estremamente in linea con la letteratura esaminata, in quanto anche quest'ultima sostiene la presenza di una correlazione negativa tra le variabili prese in esame.

L'ultima domanda di ricerca ha riguardato il ruolo dell'intelligenza emotiva come possibile moderatore della relazione tra disimpegno morale e bullismo. Per fare ciò è stata condotta un'analisi di regressione lineare che ha replicato i risultati delle correlazioni e dalla quale sono emerse due interazioni significative: l'interazione tra il disimpegno morale e l'intelligenza emotiva e tra disimpegno morale e genere. I risultati sono coerenti con le ipotesi di ricerca formulate. L'analisi della prima interazione, ossia disimpegno morale – intelligenza emotiva, evidenzia che la relazione tra disimpegno morale e bullismo è più forte a bassi livelli di intelligenza emotiva che ad alti livelli di intelligenza emotiva, così come ipotizzato. In altre parole, all'aumentare dei livelli di disimpegno morale, hanno maggior probabilità di agire comportamenti prepotenti coloro che hanno bassi livelli di intelligenza emotiva, mentre alti livelli di intelligenza emotiva sembrano rappresentare un freno, seppur parziale, alla messa in atto di comportamenti di bullismo. Tali risultati sono stati importanti per validare le ipotesi formulate precedentemente, le quali sono state condotte a seguito di un'attenta analisi della letteratura riguardante sia le caratteristiche della relazione disimpegno morale – bullismo che

dell'intelligenza emotiva di tratto (Baroncelli & Ciucci, 2014; Lomas et al., 2011; Schokman, et al., 2014; Gebbia et al., 2012). Le ricerche esaminate hanno permesso di comprendere che la relazione disimpegno morale – bullismo è molto forte ed è caratterizzata dalla manifestazione di comportamenti di bullismo e disimpegno morale a causa di limitate capacità nel riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni. Infatti, Lomas et al. (2011), conducono uno studio con cui dimostrano che il fenomeno del bullismo risulta essere determinato da una ridotta attitudine della persona di prevedere le conseguenze delle azioni dannose verso l'altro, sottolineando anche una ristretta capacità di sintonizzarsi emotivamente con la vittima. D'altro lato, l'analisi della letteratura riguardante l'intelligenza emotiva di tratto (Schokman, et al., 2014), ha messo in luce quanto la capacità di cogliere le proprie emozioni e quelle dell'altro possa essere un predittore importante rispetto ad un buon adattamento sociale e a buone relazioni tra pari; al contrario una ridotta capacità rispetto a ciò, potrebbe essere un fattore di rischio verso una limitata competenza di sintonizzazione con l'altro e di previsione delle conseguenze delle azioni dannose.

Per quanto riguarda l'interazione tra disimpegno morale e genere emerge che la relazione tra disimpegno morale e bullismo è più forte nei maschi rispetto alle femmine. Tale risultato non è pienamente coerente con la letteratura esaminata (De Olivera, 2021; Wang, 2016; Salmivalli, 1996; Gini et al., 2014) ed è per tale ragione che necessita di ulteriori approfondimenti.

5.2 Punti di forza, limiti della ricerca e prospettive future

Tra i punti di forza di questo studio vi è sicuramente la numerosità del campione esaminato, composto da 1640 studenti equamente distribuiti per genere. Inoltre, aver analizzato le relazioni tra disimpegno, bullismo e intelligenza emotiva al di là delle associazioni bivariate, costituisce un'importante novità.

Passando ora ai limiti di questo lavoro è importante evidenziare che il campione preso in esame non è rappresentativo della popolazione dei preadolescenti italiani in quanto è composto da studenti e studentesse di alcune regioni del Nord Italia. Per tale ragione una prima prospettiva futura potrebbe prevedere l'ampliamento del campione a livello nazionale e il coinvolgimento di adolescenti di scuola secondaria di secondo grado per verificare se le associazioni emerse possono essere replicate in altre fasce d'età.

Un secondo limite da considerare riguarda l'utilizzo dei questionari self – report per la valutazione dei costrutti presi in esame: questi strumenti presuppongono che, i partecipanti a tale ricerca, a causa dello spazio fisico dentro al quale rispondono alle domande, possono vivere una pressione sociale che non permette loro di sentirsi liberi di riportare le vere opinioni; dato che le somministrazioni sono state condotte all'interno della scuola ossia all'interno di un contesto strutturato, è determinante considerare che, anche se vi è stata l'esplicitazione dell'assenza di risposte giuste e sbagliate e il non giudizio, questa situazione può influire sulla tipologia di risposte date. Ma non solo, anche il fenomeno della desiderabilità sociale e le limitate competenze di autovalutazione dei propri pensieri ed emozioni possono influire in questa indagine. Per tale ragione, nel futuro sarebbe importante verificare i risultati emersi anche con altre tipologie di strumenti come, per esempio, attraverso valutazioni multimodali, con analisi di dati comportamentali e verbali, che permettono di osservare i temi presi in esame da più punti di vista.

Al di là di questi limiti, i risultati di questo studio rappresentano un primo passo per indagare il ruolo dell'intelligenza emotiva come fattore protettivo nella relazione tra disimpegno morale e bullismo. Questi dati, se replicati, potrebbero avere implicazioni rilevanti a livello di interventi, suggerendo la possibilità di lavorare con i ragazzi sulle competenze proprie dell'intelligenza emotiva, per poter così ridurre la forza esistente tra la relazione disimpegno morale – bullismo.

Bibliografia

- * Altaf S., Parveen F., , Shahzad A. (2019). Prevalence of Cyber Bullying and its Effect on Adolescents: A Literature Review. *Humanity Only*, 4, 274-280;
- Al-Jbouri E., Dane A. V., Volk A. A., (2022), Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? A 10-Year Review. *Educational Psychology Review*, 1-28;
- *Analisah C. D., (2018), Ecological Theory: Preventing Student Bullying to Promote Culture of Peace. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 323, 239 – 244;
- Andrie E., Barlou E., Dimitropoulou C., Tsitsika A. K., Tzavela C. E. (2014), Bullying behaviors in children and adolescents: “an ongoing story”. *Frontiers in public heart*, 2, 1-4.
- Anh-Thuy H., Farrell A. D., Krista R. Mehari K. R., (2014), Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4, 399–415;
- * Antoniotti C., Ciucci E., Gavazzi I., (2009), la misura dell’intelligenza emotiva: un contributo alla validazione italiana dell’emotional intelligence scale (eis) con adolescenti. *Giornale italiano di Psicologia*, 3, 635 – 656;
- Armitage R., (2021), Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5, 1-8;
- * Baldry A. C., Farrington D. P., (2010), Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2, 4-16;
- * Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall*;
- * Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *In Dienstbier, R. A. (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation*:

Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press;

- Barter C. B. , Ireland J., Monks C. P., Naylor P., Smith K. P., (2009), Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14, 146–156;*
- Bak M., Runions K.C., (2015), Online Moral Disengagement, Cyberbullying, and Cyber-Aggression. *Cyberpsychology, behavior, and social networking, 18, 400 – 403;*
- Bajgar J., Ciarocchi J., Chan A., (2001), Measuring emotional intelligence in Adolescents. *Personality and individual differences, 31, 1105, 1119;*
- Boni S., (2021), Moralità e aggressività minorile. *In FocusMinori, 2, 1-10;*
- Brackett M., Martin M., Palacios R. A., Swearer S. M., (2017), Bullying Intervention in Adolescence: The Intersection of Legislation, Policies, and Behavioral Change. *Adolescent Res Rev, 2, 23–35;*
- Brackett A.M., Salovey P. (2006), Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema, 18, 34-41;*
- Brown C., Davidson J., Green J. G., Holt M. K., Vogel M. T., (2016), Multidisciplinary Approaches to Research on Bullying in Adolescence. *Adolescent Res Rev, 2, 1–10;*
- Brivio F., Greco A. (2019), Disimpegno morale e nuove tecnologie. *Bergamo, 177 – 202;*
- Bhullar N., Malouff M., Rooke S., Schutte S., Thorsteinsson B., (2006), A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42, 921–933;*
- Caravita S. C., Gini G., Rambaran J., Sijtsema J., (2014), Peer Influences on Moral Disengagement in Late Childhood and Early Adolescence. *J Youth Adolescence, 43, 193–207;*

- * Camodeca, M. Mazzone, A., (2019). Bullying and moral disengagement in early adolescence: Do personality and family functioning matter?. *Journal of Child & Family Studies*, 28, 2120-2130;
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., Bandura, A. (1995). *La misura del disimpegno morale in età evolutiva. Età Evolutiva*, 51, 18-29;
- Cassibba R., Coppola G., (2003), Lo sviluppo morale: tra moralità e devianza. *Minorigiustizia*, 2, 127 – 149;
- Cerezo V.M., Fernández-Berrocal P., Rueda P., Romero P., (2021), The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa*, 28, 53-59;
- * Chania D., (2018), Ecological Theory: Preventing Student Bullying to Promote Culture of Peace. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 323, 329 – 244.
- Chiapasco E., Franco G., Vianzone S., (2017), Teoria della Mente e neuroni specchio per capire il cyberbullismo. *Educare*, 17, 104 – 108;
- * Cillessen A. H. N., Lansua T. A. M., Pouwelsa J., (2018), A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70;
- Combes C., Henry A., Pochon R., Potard C., Kubiszewski V., Roy A., (2022), Adolescent School Bullying and Life Skills: A Systematic Review of the Recent Literature. *Hal Open Science*, 03746941, 1 - 55
- Connor J. P., Hannah J., Thomas H., Scott G. J. (2014), Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review. *Educ Psychol Rev*, 1-18;

- Cook C. R., Guerra G. N., Sadek S., Williams K. R. , Kim T. E., (2010), Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65 – 83;
- Da Silva A. R., De Azevedo C., De Mattos Souza L., Godoy R. V., D Jansen K., (2012), Bullying and associated factors in adolescents aged 11 to 15 years. *Trends Psychiatry Psychother.*, 34, 19-24;
- De Caroli M.E., Falanga R., Sagone E. (2009), comportamenti ritenuti gravi dagli adolescenti e meccanismi di disimpegno morale. una ricerca empirica nel contesto catanese. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 303 – 312;
- De Caroli M. E., Sagone E. (2013), Mechanisms Of Moral Disengagement: An Analysis From Early Adolescence To Youth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 312 – 317;
- Del Rey R., Ortega-Ruiz R., Zych A. I., (2015), Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198.
- Di Fabio A. (2013), Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A contribution to validation of the Italian version. *Edizione Erickson Trento Counseling*, 6, 87 – 98;
- Di Pentima L., Ramelli S., (2020), Attachment and moral disengagement in the phenomenon of bullying: a study on elementary school children. *Ricerche di psicologia*, 43, 871 – 903;
- Dolon A. M., Sabahel A., , Kanson E., Karimul M. (2022), Meta-Analysis on “Moral Disengagement and its Impact on Different Aspects” (Literature Review). *Scientific Journal of Arts, Humanities and Social Science*, 2, 30 – 41;

- Downey A.L., Lomas J., Hansen K. (2011), Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211;
- D’urso G., Symonds J. E., (2021), Risk Factors for Child and Adolescent Bullying and Victimization in Ireland: A Systematic Literature Review. *Educational Review*, 1-26;
- * Duque M.C.C., Gómez-Tabares A. S., (2022), The effect of moral disengagement on bullying, cyberbullying, and other disruptive behaviors in children and adolescents. A review of the literature. *Educación*, 25, 273-308;
- * Esnaola I., Revuelta L., Ros I., Sarasa M., The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33, 327-333;
- * Esteban R. C., Méndez I., , Ramon M., (2019), Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, 1- 9;
- * Extremera N., López S. M., Orts Q., Rey L., A Closer Look at the Emotional Intelligence Construct: How Do Emotional Intelligence Facets Relate to Life Satisfaction in Students Involved in Bullying and Cyberbullying?. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 11, 711–725;
- Fernandez – Berrocal P., (2008), Emotional intelligence in education. *Journal of research in Educational Psychology*, 15, 421 – 436;
- Fong J.C.,Lee Y.H.,Yeager D. S., (2015), Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3973, 1-16;
- Furnham A., Petrides K. (2001), Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of personality*, 15, 425 – 448;
- Gardner J.,Qualter P. (2007), Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care*, 11 – 20;

- Geng Y., Zheng Q., (2022), A Review of Research on the Antecedents of Moral Disengagement. *Francis Academic Press*, 196 – 201;
- * Guerra N., Harbaugh A. G., Modecki L. K., Minchin J. (2014), Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- * Goldberg S.T., Ryoo H., Turner R., Swearer S., Wang C. (2016), Longitudinal Relationships between Bullying and Moral Disengagement among Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1304–1317;
- Henry D.J., Imuta K.1 , Peterson C., Ruffman T. , Song S. , 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. *American Psychological Association*, 148, 199 – 226;
- Hoffmann M. L., (2000), Interaction and bonding of empathy and moral principles. *In M.L. Hoffmann (a cura di), Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge University Press;*
- Huang S., Zhang U., Zhu C., (2021), Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public heart*, 9, 1-12;
- Kokkinos M., (2012), The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Soc Psychol Educ*, 41 – 58;
- Kohlberg L., (1976), Moral stages and moralization: the cognitive – developmental approach. *In Lickona, T. (a cura di) Morale Development and Behavior. Holt, Rinehart e Winston;*

- Lereya S.T., Wolke D., (2014), Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child*, 100, 879-885;
- Menesini E., Salmivalli C., (2017), Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253;
- * Mérida-López S., Quintana C., (2021), A Closer Look at the Emotional Intelligence Construct: How Do Emotional Intelligence Facets Relate to Life Satisfaction in Students Involved in Bullying and Cyberbullying?. *Eur J Investig Health Psychol Educ.*, 11, 711-725;
- * Pouwelsa L. J., Lansua A.M., (2018), A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70;
- * Salmivalli C., (2010), Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120;
- * Siennick S. E., Turanovic J., (2022), The Causes and Consequences of School Violence: A Review. *National Institute of Justice*, 1 – 75;
- Siu M. H., Ko S.L. (2013), Validation of a Chinese version of the Assessing Emotions Scale for measuring the emotional intelligence of Chinese adolescents. *Int J Disabil Hum Dev*, 2-10;
- Smith P.K., (2007), Bullismo: che fare?. *Cittadini in crescita 1/2007*, 1-139;
- * Sund A., Undheim A. M., (2010), Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19, 802 – 811;
- Thakkar N., Van Geel M., Vedder P. (2020), A Systematic Review of Bullying and Victimization Among Adolescents in India. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 253 – 269;

- * Thornberg R., Jungert T., (2014), School bullying and the mechanisms of moral disengagement, *Aggressive Behavior*, 40, 99-108.

*= opera non direttamente consultata

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare in primo luogo la mia relatrice, la Prof.ssa Tiziana Pozzoli per avermi accompagnata in questo lavoro di tesi con estrema disponibilità e pazienza.

In secondo luogo, ringrazio tutti gli studenti e studentesse degli istituti contattati per la loro curiosità, energia e interesse per tale lavoro di ricerca. Ringrazio i vari Dirigenti che si sono resi disponibili, fornendomi la possibilità di svolgere tale tesi.

Un ringraziamento speciale va anche alla mia famiglia, a Luca e alle persone che mi sono state accanto in questo percorso, lungo ma colmo di grandi soddisfazioni.

Ringrazio infinitamente mia mamma che fin da piccola mi ha dimostrato, giorno dopo giorno, il potere di credere in sé stessi e la bellezza del raggiungere i propri sogni. Ha sempre creduto in me, nella mia determinazione e nelle mie potenzialità anche nei momenti in cui mi era difficile crederci, questa è stata la forza che mi ha permesso di iniziare un percorso così lungo ma inerente a quello che sono.

Un ultimo ringraziamento va al professionista che mi ha fornito gli strumenti necessari per cogliere dentro di me la mia vocazione, colui che mi ha accompagnata, passo dopo passo, alla scoperta di me stessa.

