



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione
Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e
dell'Educazione

Tesi di laurea Magistrale

La relazione tra clima di classe e comportamento di difesa nel
bullismo: come intervenire sull'ambiente scolastico per
promuovere la difesa della vittima

The relationship between classroom climate and defending behavior in
bullying: school interventions to promote defending

Relatore

Prof.ssa Tiziana Pozzoli

Laureanda: Mariangela Ruta

Matricola 1204503

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione.....	1
1. Il comportamento di difesa nel bullismo.....	2
1.1 Tipi di difensore.....	3
1.2 Teorie e modelli alla base delle ricerche sul comportamento di difesa.....	5
1.2.1 Teoria dello spettatore.....	6
1.2.2 Teoria degli obiettivi di riuscita.....	7
1.2.3 Teoria dell'interdipendenza.....	8
1.2.4 Teoria Intergruppo.....	9
1.2.5 Modello socio-ecologico.....	11
1.3 Variabili individuali.....	11
1.4 Variabili relazionali.....	17
1.5 Variabili familiari.....	20
1.6 Variabili scolastiche.....	22
2. Il clima di classe.....	25
2.1 Variabili che influenzano il clima di classe.....	26
2.1.1 Compagni di classe.....	26
2.1.2 Insegnanti e pratiche pedagogiche.....	28
2.1.3 Caratteristiche strutturali.....	31
2.1.4 Famiglia.....	32
2.2 Effetti di un clima di classe positivo o negativo.....	34
2.2.1 Successo accademico.....	34
2.2.2 Benessere psicologico.....	36
2.2.3 Comportamento.....	38
3. Come il clima di classe influenza il comportamento di difesa.....	40
3.1 Clima d classe e bullismo.....	40
3.2 Clima di classe e comportamento di difesa.....	43
3.3 Interventi sul clima di classe per promuovere il comportamento di difesa..	50
3.3.1 Steps to Respect.....	50
3.3.2 KiVa Koulu.....	52
3.3.3 CAPSLE.....	53
3.3.4 Analisi dell'efficacia degli interventi sul comportamento di difesa..	55
4. Discussione e Conclusione.....	60
5. Bibliografia.....	63

Introduzione

Lo scopo di questo elaborato è esaminare il fenomeno del bullismo secondo la prospettiva dello spettatore che decide di intervenire in difesa della vittima, e valutare in che modo il clima di classe può agire sulla motivazione degli studenti che assistono ad un episodio di bullismo a prendere le difese del compagno bullizzato. Al fine di comprendere meglio come il comportamento di difesa e il clima di classe possano entrare in relazione è necessario però andare a studiare singolarmente come sono stati trattati in letteratura. Per quanto riguarda il costrutto di difensore della vittima, vedremo che ci sono diversi tipi di difensore, i quali mettono in atto comportamenti differenti, andremo ad analizzare quali sono le variabili che possono influenzare la messa in atto di un comportamento di difesa e le varie teorie alla base della sua concettualizzazione. Nel secondo capitolo verranno esposte le varie definizioni che il clima di classe ha ottenuto nel tempo, ci dedicheremo alle variabili che contribuiscono alla formazione di un determinato clima e a come esso può influire su diversi aspetti della vita scolastica. Infine, ci occuperemo della relazione tra questi costrutti, esamineremo le varie ricerche che sono state realizzate a riguardo e i risultati che hanno ottenuto. Inoltre, potremo analizzare come questi risultati sono stati applicati nell'ideazione di programmi d'intervento volti ad incoraggiare gli studenti ad opporsi attivamente contro il fenomeno del bullismo.

1. IL COMPORTAMENTO DI DIFESA NEL BULLISMO

In questo capitolo esamineremo la figura del difensore della vittima durante un episodio di bullismo, le sue caratteristiche e i vari tipi di comportamenti di difesa. A questo scopo è utile partire dalla definizione del fenomeno del bullismo andando ad analizzare i diversi ruoli che i difensori possono assumere durante episodi di prepotenza.

Il bullismo è una forma di comportamento aggressivo caratteristico delle reazioni tra coetanei contraddistinto dalla messa in atto di azioni violente, pervasive e con conseguenze durature (Olweus, 1996). Tre sono le caratteristiche fondamentali che permettono di distinguerlo da altre tipologie di comportamento aggressivo: (i) l'intenzionalità: il comportamento aggressivo è messo in atto con l'intenzione di voler causare un danno alla vittima o assumere una posizione di dominio su di essa e sul gruppo; (ii) la persistenza nel tempo: l'episodio non è un caso isolato ma si ripete; (iii) l'asimmetria di potere: vi è un divario tra la forza o il potere del bullo e quello della vittima che risulta più debole e incapace di difendersi.

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen (1996) hanno individuato sei diversi ruoli riconducibili ad altrettante modalità di comportamento che possono essere distinte durante un episodio di bullismo.

- a. Il bullo ring-leader è colui che prende l'iniziativa per l'attuazione del comportamento prepotente, si identifica come leader del gruppo che compie l'atto e tende a coinvolgere i suoi compagni nell'azione.
- b. Gli assistenti del bullo sono coloro che accompagnano il bullo nell'azione prevaricante e vi partecipano seguendolo e facilitandogli il compito (ad es. ripetendo le offese e le azioni aggressive o bloccando le vie di fuga).
- c. I sostenitori del bullo, possiamo identificarli come i soggetti che anche non partecipando attivamente all'azione prepotente mostrano aperto sostegno nei confronti del bullo deridendo la vittima e incitando gli aggressori.

- d. Gli esterni, o osservatori passivi, vengono identificati come coloro che assistono all'episodio e decidono di non fare nulla né in favore della vittima né del bullo.
- e. La vittima è la destinataria dell'azione aggressiva non provocata e risulta incapace di difendersi da sola.
- f. Infine, i difensori della vittima sono coloro che si schierano dalla parte della vittima prendendone le parti e opponendosi a chi mette in atto questo tipo di azione. Questo ruolo è stato recentemente molto studiato (eg. Ma, Meter, Chen, Lee, 2019; Lambe, Della Cioppa, Hong, Craig, 2019; Lucas-Molina, 2019) per capire quali sono i fattori che favoriscono o ostacolano la messa in atto di comportamenti di difesa, al fine di creare programmi di intervento che rendano più probabile l'attuazione di tali condotte che la letteratura indica come utili a contrastare il fenomeno del bullismo.

Spesso le differenze tra i vari ruoli non sono così nette soprattutto quando si parla dei ruoli pro-bullismo, infatti da alcuni studi (Manesini, Gini, 2000; Salmivalli, Lagerspetz Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996) emerge che uno stesso bambino o ragazzo in base alla situazione e alla compagnia può rivestire il ruolo di bullo ring-leader, assistente o sostenitore.

1.1 TIPI DI DIFENSORE

In letteratura il ruolo di difensore della vittima è sempre stato indagato a livello generale (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011). Studi recenti (Reijntjes et al, 2016), invece, sottolineato come questo ruolo possa variare a seconda delle motivazioni alla base del comportamento di difesa e dello scopo che si vuole perseguire. La principale distinzione proposta è tra difensori orientati alla vittima e orientati al bullo, a loro volta queste categorie contengono tre sottogruppi. I difensori orientati alla vittima sono coloro

che intervengono indirettamente in un episodio di bullismo confortando la vittima, chiedendo l'intervento di un adulto o invitando la vittima a denunciare l'episodio. Al contrario, quelli orientati al bullo intervengono attivamente affrontando il bullo. Questo comportamento risulta abbastanza rischioso perché aumenta la probabilità di diventare la prossima vittima (Lodge & Fryenberg, 2005); inoltre opporsi al bullo, che spesso è colui che detiene il potere, potrebbe mettere a rischio la propria posizione sociale (Juvonen & Galván, 2008). Per questo motivo, la maggior parte delle volte questa categoria di difensori è caratterizzata da ragazzi con un'elevata popolarità, i quali, rispetto ai pari meno popolari, hanno meno probabilità di subire conseguenze negative (Poyhonen et al., 2010).

In uno studio longitudinale del 2016, Reijntjes e colleghi hanno studiato le differenze tra le diverse tipologia di difensori della vittima. Per quanto riguarda le differenze di genere, lo studio ha messo in evidenza come difensori orientati alla vittima siano in maggioranza femmine, mentre siano soprattutto i maschi a rientrare nella categoria dei difensori orientati al bullo. Le analisi condotte hanno permesso di identificare tre sottogruppi di difensori: un gruppo di difensori "generalisti" (10%) che mostrano sia comportamenti orientati alla vittima che al bullo; un gruppo di difensori che mostrano solo comportamenti orientati alla vittima (25%) e infine un gruppo di difensori che attuano solo comportamenti di difesa orientati al bullo (13%). Il primo sottogruppo possiede le caratteristiche che gli studiosi hanno sempre attribuito ai difensori della vittima prima di questa differenziazione. Questi ragazzi dimostrano alti livelli di popolarità percepita, un buon grado di controllo delle risorse, di competenza sociale percepita, di accettazione da parte dei pari, alti punteggi in amicizia percepita e vengono considerati nemici da pochi compagni. Il sottogruppo di difensori con comportamenti orientati esclusivamente alla vittima presentano caratteristiche molto simili al sottogruppo generale, ma si

differenziano per livelli minori di popolarità percepita e nel controllo delle risorse. È probabile che questi ragazzi non percepiscano di essere abbastanza supportati dai loro pari per permettersi di agire direttamente contro il bullo e affrontarne le conseguenze. Il sottogruppo formato da difensori orientati al bullo si caratterizza per la metà da bulli e dai loro assistenti che attuano comportamenti di difesa per motivi egoistici e per un tornaconto personale, come stabilire di essere più potenti del bullo contro cui hanno agito. Questi ultimi risultano avere un maggior controllo delle risorse e un alto livello di popolarità percepita; inoltre, vi è una correlazione positiva con la messa in atto di azioni di bullismo. Per i difensori orientati alla vittima invece vi è una correlazione negativa con fenomeni di bullismo e hanno ottenuto livelli più alti di accettazione sociale e di nomine di amicizia.

Un'importante scoperta nel campo delle differenze all'interno dei comportamenti di difesa è stata che non solo le vittime vengono difese ma anche i bulli. Questo accade perché tra gli adolescenti esistono diversi sottogruppi che compiono azioni di bullismo tra di loro e i bulli membri del proprio in-group si difendono a vicenda. In aggiunta, le evidenze hanno dimostrato che i bulli che hanno come vittima una stessa persona tendono a difendersi reciprocamente e la difesa tra i bulli risulta essere più forte di quella tra le vittime (Huitsing, Snijders, van Duijn, & Veenstra, 2014; Huitsing & Veenstra, 2012)

1.2 TEORIE E MODELLI ALLA BASE DELLE RICERCHE SUL COMPORTAMENTO DI DIFESA

Di seguito verranno esaminate le teorie adottate per indagare i correlati individuali e contestuali del comportamento di difesa in favore delle vittime di bullismo.

1.2.1 TEORIA DELLO SPETTATORE. Secondo questa teoria, messa a punto da Letané e Darley (1968), quando un individuo si trova in situazione di difficoltà la probabilità che uno spettatore intervenga è inversamente proporzionale al numero di persone presenti in quel momento. Questo è dovuto ad un fenomeno chiamato diffusione di responsabilità, che porta gli individui a non assumersi la responsabilità di un'azione se ci sono altre persone presenti. Questo effetto è stato trasposto per spiegare la risposta degli astanti durante episodi di bullismo. Gli spettatori per poter intervenire in caso di situazioni di aggressività tra pari devono: notare che un coetaneo si trova in difficoltà, considerare la situazione come un'emergenza e, infine, decidere che intervenire rientra tra le proprie responsabilità. Sono stati effettuati degli studi a sostegno di questa teoria, ad esempio Pronk, Olthof, & Goossens (2014) hanno dimostrato che anche se gli spettatori non interpretano l'evento come un'emergenza riescono comunque a percepire che esso può causare distress nella vittima; questa consapevolezza è correlata positivamente ad agire in loro difesa. Inoltre, assistere a situazioni di vittimizzazione è stato associato a maggiori livelli di stress da parte degli spettatori: alcuni studi (Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009; Barhight, Hubbard & Hyde, 2013) hanno dimostrato come alcuni ragazzi, dopo aver preso visione di un video che ritraeva un episodio di bullismo erano soggetti a segnali di nervosismo a livello fisico: mani tremanti, sudorazione, attivazione emotiva, sperimentavano emozioni di tristezza tanto quanto le vittime, sentimenti di dolore e di inferiorità. Gli individui che mostravano queste attivazioni a livello fisico e psicologico sostenevano in un questionario di essere più propensi ad assumere comportamenti di difesa rispetto al gruppo di controllo a cui non veniva mostrato il video. Importante in questa teoria è l'acquisizione di consapevolezza che intervenire è una propria responsabilità, la quale diventa elemento cruciale per poter passare da spettatore passivo a difensore della vittima.

1.2.2 TEORIA DEGLI OBIETTIVI DI RIUSCITA. Lindenberg (2008), nella teoria degli obiettivi di riuscita, sostiene che la mente dell'uomo è di tipo modulare e gli obiettivi di riuscita aiutano a definire questi moduli e a stabilire cosa è più importante per ciascun individuo e ad agire per raggiungere questo tipo di proposito. Inoltre, egli afferma che questi obiettivi sono indici del livello di autoregolazione tanto da essere sempre in relazione a comportamenti, scelte e pensieri. Gli individui, quindi, interpretano gli avvenimenti in modo tale da poterli utilizzare per perseguire i propri obiettivi e interagiscono con situazioni e persone che pensano possano aiutarli a raggiungerli. Scopo importante per l'uomo è riuscire a bilanciare gli obiettivi personali con quelli di gruppo. In questa prospettiva anche il comportamento di difesa può essere considerato come un mezzo per raggiungere gli obiettivi di riuscita e il sostenerlo o meno può essere influenzato sia da obiettivi personali sia dagli obiettivi del gruppo a cui si appartiene.

In una ricerca Pronk, Olthof, Goossens e Krabbendam (2019) hanno analizzato le ragioni che possono essere alla base della messa in atto di comportamenti di difesa e le hanno divise in tre categorie: motivazioni prosociali (di tipo altruistico o egocentrico), strategie comportamentali (di tipo coercitivo o prosociale) e obiettivi sociali (essere rispettato e amato dai pari, sentirsi più simile ai pari, non causare ira negli altri, ecc...). Dai risultati è emerso che coloro che mettevano in atto strategie indirette di difesa (conforto della vittima, denuncia dell'evento ad un adulto ecc..) non erano mossi dal desiderio di mantenere relazioni positive con i pari. Questo risultato è in linea con uno studio di Pronk (2018) che ha rilevato che la preferenza sociale risulta essere una causa piuttosto che un effetto della difesa indiretta della vittima. La motivazione principale che spinge gli astanti a mettere in atto comportamenti indiretti di difesa risulta essere la preoccupazione per il benessere della vittima; esso non risulta essere un comportamento sociale intelligente poiché può esporre il difensore a diventare la prossima vittima e, come già detto, non

aumenta la preferenza sociale nel tempo. Quindi, il difensore può essere mosso solo da interessi altruistici. Per quanto riguarda gli studenti che utilizzano comportamenti di difesa diretti (affrontando apertamente il bullo) è risultato che essi non sono mossi dall'intenzione di assicurarsi che la vittima stia bene, bensì ciò che li motiva è il raggiungimento di uno scopo sociale. La difesa diretta è un comportamento strategico, gli adolescenti che utilizzano questo tipo di comportamento sanno come leggere i segnali sociali e far sì che gli altri si comportino in modo vantaggioso per loro. La messa in atto di questo comportamento avviene soltanto quando non percepiscono conseguenze negative e quando possono ottenere benefici finali. Infine, coloro che mettono in atto entrambi i comportamenti di difesa lo fanno sia per obiettivi prosociali sia perché interessati al benessere della vittima.

1.2.3 TEORIA DELL'INTERDIPENDENZA. Kelley (1982) con questa teoria sostiene che in ogni relazione sociale vi è un certo grado di influenza reciproca che mette i soggetti in una condizione di interdipendenza. In particolare, egli sostiene che qualsiasi relazione interpersonale è influenzata dalla natura della relazione, dalle caratteristiche degli attori e dal loro comportamento, dal momento in cui si verifica la situazione e dalle sue caratteristiche. Questa teoria è stata applicata anche al fenomeno del bullismo, sottolineando l'importanza di valutare la presenza di altri spettatori durante l'episodio di bullismo e il tipo di relazione che intercorre tra i vari attori; la relazione che li unisce serve a comprendere come la preoccupazione per gli altri si collega alla preoccupazione per sé stessi e come incide sulla motivazione a intervenire. In definitiva, quando avvengono episodi di aggressività tra pari, i vari ruoli che assumono gli attori dipendono dal tipo di relazione che intercorre tra loro, ad esempio il rapporto vittima-aggressore dipende dal rapporto di disuguaglianza e dal tipo di interazioni che si sono avute in precedenza. La teoria dell'interdipendenza si riflette anche sul comportamento di difesa;

si è dimostrato, infatti, che avere un rapporto più stretto con la vittima funge da motivazione a intervenire in un episodio di bullismo, mentre avere una relazione con il bullo non predice la possibilità di difesa della vittima (Lodge et al., 2005; Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, e Willemen, 2013). Uno studio di Oh & Hazler (2009) ha analizzato dei report redatti dai partecipanti su un episodio di aggressione tra pari di cui avevano memoria e, successivamente, è stato chiesto loro di indicare il tipo di rapporto che avevano con la vittima e con il bullo. È emerso che gli spettatori prima di decidere se agire valutano il tipo di relazione che intercorre con entrambe le figure; quando il rapporto con la vittima è stretto sostengono di difenderla, mentre quando è stretto con il bullo non attuano alcun comportamento di difesa. Inoltre, è emerso come considerare l'aggressore molto influente costituisce un ostacolo all'attuazione di un comportamento di difesa. Altre variabili che si sono rivelate importanti per l'intervento sono l'appartenenza allo stesso gruppo sociale (ad esempio stessa comunità etnica o frequentare lo stesso college) e allo stesso genere, anche se non vi è un rapporto di affiliazione concreto (Thornberg et al., 2012). Anche il tipo di relazione che intercorre tra gli stessi spettatori può influenzare la partecipazione: fare parte dello stesso gruppo sociale e manifestare l'intenzione di intervenire può ridurre l'inibizione sociale causata dalla diffusione di responsabilità (Levine, Cassidy, Brazier & Reicher, 2002). Ultimo, ma non meno importante, risultato sull'importanza delle relazioni negli episodi di aggressione fra pari, è l'evidenza che vittime dello stesso bullo tendono a difendersi a vicenda e gli aggressori che condividono la stessa vittima si difendevano a vicenda quando erano loro stessi vittime (Huitsing, Snijders, Van Duijn & Veenstra, 2014; Huitsing & Veenstra, 2012) .

1.2.4 TEORIA INTERGRUPPO. L'approccio intergruppo (Rutland & Killen, 2015; Rutland, Killen & Abrams, 2010) si occupa di studiare i fenomeni sociali considerando i gruppi a cui i soggetti appartengono e le dinamiche tra di essi. Può essere quindi

applicabile anche al fenomeno del bullismo, in particolare a quello basato sul pregiudizio, e aiuta a spiegare l'assunzione di comportamenti differenti verso persone appartenenti al proprio gruppo sociale o a un gruppo diverso. Questa teoria mostra come i processi intergruppo modellano le modalità con le quali i bambini e gli adolescenti percepiscono e rispondono a situazioni sociali e come gli atteggiamenti e i comportamenti di questi si sviluppano sotto l'influenza di questi processi (Mulvey, 2016; Abrams et al., 2014). Fin da piccoli gli individui sono portati ad affiliarsi a gruppi a cui si sentono simili e a differenziarsi da chi vedono come diverso, queste preferenze li portano a sviluppare opinioni e comportamenti affini al proprio gruppo di appartenenza e sentimenti di lealtà verso di esso; consapevoli che contrastare regole del proprio gruppo può avere per loro conseguenze negative a livello sociale (Rutland & Killen, 2015; Abrams, Powell, Palmer & Vanda Vyver, 2017). I processi che vengono a crearsi all'interno dei gruppi possono influenzare il modo di valutare situazioni sociali come l'aggressività e l'esclusione sociale, in particolare possono incidere sulla scelta di attuare o meno un comportamento di difesa durante episodi di bullismo basati sul pregiudizio (Palmer, Rutland & Cameron, 2015; Abbott & Cameron, 2014; Palmer, Cameron, Rutland & Blake, 2017). Sono diversi i meccanismi all'interno di un gruppo che possono influenzare il comportamento di difesa, ad esempio secondo alcune ricerche (Abbott et Cameron, 2014) un individuo è più propenso a intervenire a favore della vittima facente parte di un altro gruppo sociale se il senso di affiliazione al gruppo a cui appartiene non è alto. Importanti sono anche le norme del proprio gruppo o del gruppo a cui appartiene la vittima; se il gruppo sociale dello spettatore sostiene principi di inclusione o ha regole molto generiche a riguardo egli è più propenso a intervenire positivamente, mentre se lo spettatore percepisce le norme del gruppo della vittima come norme non inclusive potrebbe essere meno motivato ad intervenire (Nesdale et Lawson, 2011).

1.2.5 MODELLO SOCIO-ECOLOGICO. La teoria socio-ecologica di Bronfenbrenner (1979) sostiene che lo sviluppo umano è il risultato di una serie di sistemi collegati fra loro. Egli individuò in primo luogo quattro sistemi che in una revisione successiva divennero cinque; essi si condizionano vicendevolmente, di conseguenza l'influenza di uno di essi sullo sviluppo dell'individuo dipende anche dagli altri. I cinque sistemi vanno da quello più prossimo all'individuo a quello più lontano e sono denominati: microsistema (es. famiglia e scuola); mesosistema (es. relazione tra scuola e famiglia); esosistema (es. ambiente di lavoro dei genitori); macrosistema (es. valori e religione di appartenenza); e cronosistema (es. esperienze significative nella vita dell'individuo). Ogni sistema influenza lo sviluppo dell'individuo in maniera più o meno diretta (ad esempio l'ambiente di lavoro dei genitori può influire in maniera indiretta sullo sviluppo del bambino) e interagisce con gli altri fattori prossimali. Questo modello è stato molto utilizzato nello studio dello sviluppo in infanzia e può essere applicato anche nella ricerca su bullismo e comportamento di difesa, poiché sono processi complessi che vengono influenzati dal contesto sociale. I risultati emersi dalle ricerche avvalorano questa tesi mostrando come differenze tra i gruppi dei pari, tra diverse classi o tra diverse scuole si collegano a differenze nella prevalenza del comportamento di difesa (eg. Ma, Meter, Chen & Lee, 2019; Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019; Yun, 2020; Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas, Martínez-Ferrer & Parra-Pérez, 2018). Di seguito analizzeremo i fattori che possono influenzare l'attuarsi o meno del comportamento di difesa a diversi livelli: individuale, relazionale, scolastico e familiare.

1.3 VARIABILI INDIVIDUALI

GENERE. Secondo la metanalisi di Ma, Meter, Chen & Lee (2019) effettuata su 155 studi riguardanti il comportamento di difesa è emerso che le ragazze sono propense in misura

maggiore ad attuare comportamenti di difesa (Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012; Espelage, Green, & Polanin, 2012; Goossens et al., 2006; Lambe, Hudson, Craig, & Pepler, 2017; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli, & Veenstra, 2017). Questo perché le ragazze sono educate per essere più propense a prendersi cura, aiutare gli altri e offrire sostegno ai pari (Salmivalli et al., 1996); quindi, le studentesse che difendono la vittima durante un'aggressione stanno agendo in linea con gli stereotipi di genere. Uno studio sull'eroismo di Becker & Eagly (2004) si proponeva di misurare questo costrutto in uomini e donne prendendo in considerazione i riconoscimenti attribuiti a non ebrei per aver salvato vite durante l'olocausto e le medaglie Carnegie assegnate a chi ha salvato vite in situazioni di emergenza. È emerso che donne e ragazze assumono comportamenti rischiosi al fine di aiutare gli altri quando il rischio per la propria vita è alto e quando devono mostrare compassione verso gruppi diversi dal proprio; questo comportamento potrebbe essere paragonato a quello di un difensore che prende le difese di vittime appartenenti a uno status sociale basso. Per quanto riguarda i ragazzi, un motivo per il quale essi potrebbero essere più schivi nel mettere in atto azioni di difesa è per evitare di compiere azioni considerate prettamente femminili, soprattutto se non credono che mettendo in atto questo comportamento verranno ricompensati; per questo motivo in contesti in cui i ruoli di genere sono preponderanti ci aspettiamo vi sia una maggior percentuale di ragazze che assumono il ruolo di difensore della vittima (Galambos, Almeida, & Petersen, 1990). In merito alle differenze di genere tra i difensori orientati al bullo e quelli orientati alla vittima è emerso che nel primo caso vi è una preponderanza di maschi perché vengono attuati comportamenti più a rischio (Reijntjes et al., 2016), ma anche perché le ragazze possono sentirsi meno capaci di difendere la vittima da un'aggressione a meno che non percepiscono che questa sia realmente in pericolo (Meter et al., 2019).

ETÀ. La gran parte dei risultati esaminati nella metanalisi condotta da Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig (2019) registra un effetto significativo dell'età, in particolare l'essere più giovane correla positivamente con l'attuare comportamenti di difesa verso i pari; infatti, in uno studio di Evans & Smokowski (2015) è emerso che comportamenti di difesa erano messi in atto dal 24% dei partecipanti di 11 anni e solo dal 8% dei partecipanti di 19 anni. Non ci sono molti studi che indagano cosa può spingere i ragazzi più giovani a difendere i pari in misura maggiore di quelli più grandi, ma sono state formulate alcune spiegazioni teoriche a riguardo. Una prima ipotesi sostiene che potrebbe essere più accettato socialmente che giovani adolescenti difendano i pari vittime di aggressione (Salmivalli & Voeten, 2004), anche se durante la prima adolescenza iniziano a formarsi gruppi sociali e una gerarchia più strutturata e i giovani sono più propensi a preservare il loro status sociale. Non vi è comunque uno studio con un range d'età abbastanza ampio da dimostrare se il comportamento di difesa aumenti di nuovo in tarda adolescenza quando gli adolescenti sono maggiormente inclini a far parte di piccoli gruppi (Collins & Steinberg, 2006). Un'altra ipotesi sostiene che i difensori sono influenzati dalle norme sociali del proprio gruppo di pari (Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004) e la difesa di queste norme è più importante per gli studenti della scuola secondaria rispetto a quelli della primaria (Pozzoli et al., 2012); questa tendenza unita a una minor attenzione alla vittima e a maggiori comportamenti pro-bullismo con l'aumentare dell'età (Jeffrey, Miller, & Linn, 2001; Rigby & Slee, 1991), contribuisce a una percentuale minore di difensori della vittima tra gli adolescenti più grandi. Infine, si ritiene che una diminuzione dei comportamenti di difesa con l'età sia associata a uno sviluppo della capacità degli adolescenti di considerare prospettive diverse; nonostante questo favorisca la comprensione e l'empatia verso i problemi degli altri, può anche portare gli adolescenti a comprendere meglio i costi associati all'attuare un comportamento di difesa e ad essere più consapevoli che queste azioni potrebbero non

essere ricompensate socialmente (House et al., 2013). Ultimo dato da considerare è che il bullismo diminuisce in tarda adolescenza e i ragazzi di questa età potrebbero avere meno possibilità di mettere in atto comportamenti pro-vittima (Evans & Smokowski, 2015).

VITTIMIZZAZIONE. Ci sono diversi studi che analizzano la correlazione tra l'essere stato vittima di un bullo e attuare comportamenti di difesa (Barchia & Bussey, 2011; Lambe, Cioppa, Hong, & Craig, 2019; van der Ploeg et al., 2017), i risultati però sono incompleti ed eterogenei; è comunque emerso che le vittime che assistono a comportamenti aggressivi nei confronti di altri tendono a sviluppare più disagio rispetto a spettatori che non sono stati a loro volta vittime (Werth, Nickerson, Aloe, & Swearer, 2015). Gli individui che sono stati vittima di bullismo sono più propensi a sviluppare empatia e a comprendere punti di vista altrui, fattori positivamente correlati con atteggiamenti di difesa (Meter & Card, 2015). Ci si aspetterebbe che chi è precedentemente stato vittima di comportamenti aggressivi sia poco incline ad attuare comportamenti di difesa perché spaventato di poter essere ancora vittimizzato, ci sono alcuni dati a supporto di questa tesi ma la maggior dei risultati sostiene che l'essere stato vittima è una variabile che favorisce atteggiamenti di difesa verso altre vittime (Huitsing, Snijders, Van Duijn, & Veenstra, 2014).

AUTOEFFICACIA. Con l'autoefficacia entriamo in merito all'analisi di variabili interpersonali che possono favorire la difesa della vittima. In uno studio sull'autoefficacia dei difensori della vittima messo a punto da Thornberg e Jungert (2013), è stato chiesto ai partecipanti se fossero capaci di porre fine a un atto di bullismo e se avessero fiducia nelle proprie abilità di intervento. È emerso che queste convinzioni fossero predittori di comportamenti di difesa durante episodi di bullismo; questo dimostra che i ragazzi per poter difendere le vittime necessitano di sentirsi efficaci nel poter aiutare positivamente i pari. Altri studi hanno esaminato se ci fossero differenze tra un tipo di autoefficacia

generale e una sociale nei difensori della vittima ed è risultata una forte correlazione tra l'autoefficacia generale e atteggiamenti di difesa (Gini et al., 2008).

EMPATIA. L'empatia è la variabile che più è stata messa in relazione con la messa in atto di comportamenti prosociali, di conseguenza numerosi studi hanno indagato l'importanza di questa componente nell'attuare comportamenti di difesa durante un episodio di bullismo. In letteratura sono stati individuati due tipi empatia: cognitiva e affettiva; la prima consiste nel comprendere le emozioni degli altri, mentre quella affettiva nell'esperire gli stati emotivi degli altri (Feshbach 1978). La metanalisi condotta da Ting-Lan Ma e colleghi (2019), nel ricercare le differenze in termini di empatia che ci sono tra difensori e spettatori passivi, ha trovato che i primi mostrano livelli alti di entrambe le tipologie di empatia, anche se ci sono studi che sostengono una preponderanza in termini di empatia emotiva associata alla difesa (e.g., Barchia and Bussey 2011; Caravita et al. 2009; Peets et al. 2015). Per quanto riguarda le differenze di genere in termini di empatia e propensione a difendere la vittima, l'empatia si è rivelata una variabile cruciale nel predire il comportamento di difesa nelle ragazze mentre non si è rivelata alcuna associazione tra queste variabili nei ragazzi (Barchia and Bussey 2011). In uno studio (Caravita, Di Blasio e Salmivalli 2009) che tratta la relazione esistente tra empatia cognitiva e affettiva, popolarità percepita e preferenza sociale e l'assunzione di ruolo durante un episodio di bullismo, in ragazzi di scuola primaria e secondaria, è stata riscontrata una correlazione positiva tra empatia affettiva e comportamento di difesa nei ragazzi solo quando questi ultimi erano ben inseriti nel gruppo dei pari, ciò vuol dire che è importante considerare sia le caratteristiche interpersonali che contingenti per predire un comportamento sociale.

DISIMPEGNO MORALE. Questo concetto è stato postulato da Bandura (1986, 1990) che lo ha proposto per spiegare la tendenza degli individui a giustificare il proprio o altrui

comportamento aggressivo al fine di proteggere il proprio benessere psicologico (Gini, 2006). Esempi di meccanismi di disimpegno morale sono: diffusione di responsabilità (ritenere che la responsabilità ad intervenire ricada su altri astanti), giustificazione morale (considerare l'evento come corrispondente a dei principi morali), incolpare la vittima considerandola la causa delle azioni e meritevole dell'aggressione e, infine, minimizzare le conseguenze negative delle azioni. Queste distorsioni cognitive sono state innanzitutto collegate al comportamento aggressivo del bullo (Gini, Pozzoli & Hymel, 2014), in un secondo momento questo concetto ha aiutato a spiegare anche il comportamento degli spettatori (Barchia & Bussey, 2011; Obermann, 2011; Thornberg & Jungert, 2013), i quali si sentono autorizzati a venir meno alla responsabilità di intervenire, percepiscono l'azione come non abbastanza seria o sbagliata da necessitare un intervento o etichettano la vittima come meritevole di questi atti. A conferma di quanto detto, diversi studi hanno trovato una correlazione negativa tra il disimpegno morale e la predisposizione ad attuare comportamenti di difesa (e.g., Caravita et al., 2012; Doramajian & Bukowski, 2015). In uno studio di Thornberg e colleghi (2019) è emerso che la relazione tra disimpegno morale e il comportamento di difesa non è significativa e sottolineano che in altri studi anche se risulta significativa è comunque debole se messa a confronto con la correlazione positiva che si riscontra nella relazione tra disimpegno morale e azioni di bullismo e di rinforzo. Questa variabile sembra quindi essere più importante nello spiegare comportamenti inibiti piuttosto che quelli di tipo prosociale.

ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ. Questo costrutto consiste nella percezione della necessità di intervenire personalmente durante un episodio di bullismo ed è stato associato ai difensori della vittima in alcuni studi come quello di Pozzoli, Gini, & Vieno (2012), che hanno dimostrato come esso può influenzare la scelta di prendere le difese della vittima o essere uno spettatore; concetto poi approfondito da Hye-Young Yun (2020) che

in una ricerca condotta tra 54 classi di sei scuole medie si è occupato di definire i profili di difensori e spettatori attraverso questionari self-report somministrati ai ragazzi. Dallo studio è emerso che gli studenti che percepiscono la responsabilità di aiutare le vittime e che sono più fiduciosi di poter risolvere adeguatamente il problema sono più propensi ad attuare comportamenti di difesa sia in situazioni ipotetiche che reali.

VARIABILI EMOTIVE. Sono stati individuati vari fattori collegati all'attivazione emotiva che possono influenzare o meno il mettere in atto un comportamento di difesa. La metanalisi di Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig (2019) ha esaminato diverse ricerche che si sono occupate dei difensori della vittima, è emerso che su 23 studi presi in considerazione 20 hanno evidenziato risultati significativi per i correlati emotivi. Provare sentimenti di angoscia a scuola, ad esempio, correla negativamente con l'agire in difesa della vittima (Correia, Kamble, & Dalbert, 2009), al contrario sentimenti di depressione, ansia sociale (Wu, Luu, & Luh, 2016), problemi internalizzanti (Jenkins & Fredrick, 2017) e difficoltà psicosomatiche (Lambe et al., 2017), correlano positivamente. Inoltre, provare emozioni morali come sentimenti di colpa o vergogna nel non aiutare la vittima sono associati a maggiori comportamenti di difesa (Mazzone, Camodeca, & Salmivalli, 2016; Pronk, Olthof, & Goossens, 2016).

1.4 VARIABILI RELAZIONALI

Tutti i fattori precedentemente descritti, però, da soli non bastano per predire un comportamento di difesa. Soprattutto in un periodo come l'adolescenza in cui è molto importante l'affiliazione con il gruppo di pari, andremo a vedere come le relazioni intrapersonali possono incidere nella scelta dell'individuo di prendere o meno le difese della vittima.

STATUS SOCIALE. Poiché i bulli non solo sono aggressivi ma sono anche percepiti dai pari come popolari (Juvonen, Graham & Schuster, 2003), spesso è necessario che i difensori per poter intervenire in maniera efficace posseggano uno status sociale uguale o superiore rispetto a quello del bullo. Gli studiosi distinguono due tipi di popolarità: percepita, cioè essere considerato popolare dai pari ma non necessariamente benvenuto, e reale che si basa sull'attuale preferenza ricevuta da parte dei pari (Cillessen & Rose, 2005). Nella metanalisi di Lambe e colleghi (2019) sono stati individuati 15 studi che si sono occupati di popolarità e in tutti è stata registrata una correlazione positiva tra l'agire in difesa della vittima e un alto livello sociale. Queste due variabili tendono a influenzarsi a vicenda, infatti in ricerche longitudinali si è registrato che attuare comportamenti di difesa è un predittore dell' aumento di popolarità nel tempo (van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli, & Veenstra, 2017) e che ragazzi che diventano difensori sono in partenza più popolari di quelli che rimangono spettatori passivi (Vannini et al., 2011). Nello studio longitudinale di Reijntjes e colleghi (2016) è emerso che anche il tipo di strategia di difesa utilizzata varia in base alla popolarità; i difensori orientati al bullo, infatti, risultano più popolari rispetto a quelli orientati alla vittima. Non solo la popolarità ma anche l'essere ben accetto dai pari è associato positivamente al comportamento di difesa, come evidenziato nei 13 studi trasversali considerati nella metanalisi di Lambe, Della Cioppa, Hong e Craig (2019). Altri risultati importanti riguardo la popolarità suggeriscono che se l'individuo con un alto status sociale avesse paura di poter perdere la propria posizione sociale o di diventare il prossimo obiettivo, potrebbe scegliere di non prendere le difese della vittima; inoltre, è stato dimostrato che l'autoefficacia correla positivamente con il comportamento di difesa solo nei soggetti che mostrano un livello di popolarità medio o alto (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli 2010).

PRESSIONE PERCEPITA. Questa variabile è stata operazionalizzata in: pressione percepita da parte dei pari per intervenire e pressione percepita per rimanere uno spettatore passivo. In 4 su 5 studi trasversali, esaminati nella *review* di Lambe e colleghi (2019), è emerso che la prima variabile è correlata positivamente con l'attuare un comportamento di difesa. In due studi qualitativi (Casey, Lindhorst & Storer, 2017; Forsberg et al.; 2017) inoltre, si è registrato che la prima, come precedentemente detto, è associata positivamente alla difesa; mentre la seconda ha una relazione negativa con essa. In definitiva, le aspettative da parte dei pari inibiscono il comportamento di difesa se l'individuo percepisce che gli altri non sono propensi a intervenire, ma promuove la difesa se percepisce che il gruppo dei pari si aspetta che intervenga.

REGOLE DEI PARI. I giovani non solo vengono influenzati da ciò che il gruppo dei pari si aspetta da loro ma anche dalla tipologia di gruppo a cui appartengono. A dimostrazione di ciò nella metanalisi svolta da Lambe e colleghi (2019), in tutti gli studi che si sono occupati del livello di difesa nel gruppo dei pari è emerso che la propensione individuale ad attuare un comportamento di difesa è correlata positivamente al livello di difesa presente nel gruppo di appartenenza. Inoltre, è emerso come queste variabili si influenzano a vicenda; in particolare in due studi (Bastiaensens et al., 2014; Bastiaensens et al., 2015) che hanno preso in considerazione le amicizie sui social network è emerso che coloro che assumono il ruolo di difensori tendono a scegliere come amici i pari che sono difensori a loro volta e nel tempo il livello di difesa del gruppo di appartenenza si adatta al livello di difesa individuale del difensore della vittima. Ciò dimostra che il processo di selezione delle amicizie e socializzazione può influenzare lo sviluppo di comportamenti di difesa nei giovani.

QUALITÀ DELLE RELAZIONI. Il tipo di relazione che intercorre tra la vittima e lo spettatore è determinante affinché quest'ultimo decida di intervenire; come detto in

precedenza, infatti, gli spettatori sono molto più propensi ad intervenire se la vittima è un loro amico rispetto ad un coetaneo con cui non hanno alcun rapporto. Anche il tipo di strategia di difesa intrapresa dipende dal tipo di relazione, strategie dirette sono più comuni nel caso in cui la vittima sia un proprio amico (Bellmore, Ma, You, & Hughes, 2012); mentre strategie indirette come confortare la vittima e chiedere aiuto ad un adulto, sono tipiche nei casi in cui non vi è una relazione tra difensore e vittima (Pronk et al., 2013). In alcuni studi è stato analizzato come la qualità delle relazioni con il difensore influenzi il comportamento di difesa; se tra il difensore e la vittima vi è un tipo di comunicazione volta al supporto (Murphy and Faulkner, 2011), un forte legame di attaccamento (Murphy et al., 2017) e amicizie in comune (Pouwels, Lansu, and Cillessen, 2016), vi è maggiore probabilità che il primo assuma le difese della vittima.

EFFICACIA COLLETTIVA. Il costrutto di efficacia collettiva fa riferimento alla capacità di un gruppo di lavorare insieme per ottenere gli obiettivi prefissati. L'efficacia collettiva percepita non è stata oggetto di molte ricerche, tra queste vi è lo studio di Thornberg e colleghi (2019), il quale si è occupato di esaminare come l'efficacia collettiva nel porre fine ad episodi di aggressività tra pari, considerata come una caratteristica di gruppo a livello di classe, può essere correlata ad azioni di difesa o di rinforzo nel bullismo. Da questa ricerca è emerso che gli studenti che appartengono a una classe in cui vi è una forte convinzione condivisa che è necessario fermare le azioni aggressive a scuola, sono più inclini a difendere le vittime in situazioni di bullismo. Inoltre, è stato rilevato che un alto livello di efficacia collettiva nel porre fine a situazioni di violenza in classe correla negativamente con comportamenti di rinforzo in episodi di bullismo.

1.5 VARIABILI FAMILIARI

Non ci sono molti studi che hanno esaminato l'esistenza di un legame tra variabili inerenti all'ambito familiare e l'attuare comportamenti di difesa della vittima durante episodi di bullismo. Da questi studi (Pozzoli & Gini, 2012; Casey et al, 2017) è emersa l'esistenza di una correlazione positiva tra il prendere le difese della vittima e le pressioni genitoriali nell'intervenire; questo accade però solo quando gli studenti percepiscono la situazione non particolarmente pericolosa per loro. Altre variabili collegate al comportamento di difesa sono un alto livello di supporto da parte dei genitori (Li et al., 2015) e il tipo di attaccamento (Murphy et al., 2017). In uno studio del 2018 di Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas, Martínez-Ferrer, Parra-Pérez, è stato esaminato il tipo di relazione tra l'educazione data dai genitori, il clima familiare, il supporto genitoriale e il ruolo di difensore durante episodi di bullismo. In particolare, gli autori hanno voluto analizzare alcune variabili legate alla famiglia che possono portare gli adolescenti a sviluppare emozioni morali come l'empatia e la vergogna e quindi portare a adottare comportamenti in difesa della vittima. Sono state utilizzate come cornici teoriche il modello secondo cui il comportamento del genitore influenza quello dei figli e gli effetti ricadono su questi ultimi e la teoria della *restorative discipline* (Braithwaite, 2002), che si focalizza su un'educazione basata sulla mediazione e sul compromesso piuttosto che sulle punizioni. I risultati suggeriscono che l'interazione tra la *restorative discipline*, un clima familiare positivo e atteggiamenti di supporto da parte dei genitori portano gli adolescenti a sviluppare emozioni morali che, a loro volta, rendono più probabile l'assunzione del ruolo di difensore della vittima.

Ragazzi che invece riportano una storia di maltrattamenti sono meno propensi ad agire in difesa della vittima, come dimostrato in uno studio condotto da Wang e colleghi del 2017, che ha indagato il ruolo del disimpegno morale in studenti vittime di abusi da parte della famiglia e come questo influisce sul comportamento di difesa. È emerso che i soggetti

abusati in contesti familiari sono più propensi ad attivare meccanismi di disimpegno morale, questo perché i bambini che sono esposti a maltrattamenti imparano ad avere una visione distorta della violenza, considerandola come un comportamento giustificato, ed estendendo tale interpretazione anche ad altre forme di abuso, quale il bullismo. La causa di questa visione risiede nel modello proposto dai genitori maltrattanti che tendono a supportare e rinforzare atteggiamenti di bullismo, minimizzando la responsabilità personale e non ponendo alle conseguenze di questi atteggiamenti, ma anche incolpando e svalutando la vittima. In questo modo, quindi, i figli imparano non solo che mettere in atto comportamenti aggressivi è un modo accettabile per rispondere agli screzi e sono più propensi a vittimizzare i più deboli, ma imparano anche a usare processi di disimpegno morale per giustificare e razionalizzare il proprio comportamento.

1.6 VARIABILI SCOLASTICHE

La teoria socio-ecologica di Bronfenbrenner è stata utile per comprendere come le interazioni reciproche tra fattori individuali e contestuali promuovono o ostacolano l'adozione di comportamenti pro-vittima durante episodi di bullismo. Quello scolastico può essere indicato come l'ambiente in cui si attuano la maggior parte degli atti di bullismo offline e che dopo il contesto familiare può influenzare in maniera considerevole le modalità di azione durante questi episodi. Solo di recente i ricercatori hanno considerato le variabili contestuali che possono influenzare il comportamento di bullismo. I pochi studi a riguardo (e.g. Barhight, Hubbard, Grassetti, & Morrow, 2017; Peets et al., 2015; Thornberg, Wänström, Hong, & Espelage, 2017) indicano una variabilità tra le classi che va dal 6% (Gini et al., 2015) al 36% (Peets et al., 2015), a riprova che le variabili di classe possono promuovere la difesa della vittima e inibire il bullismo. Di seguito andremo a considerare l'impatto di alcune variabili scolastiche che sono risultate

associate all'adozione di comportamenti di difesa e che possono essere categorizzate in tre categorie: regole di classe, relazioni scolastiche e caratteristiche strutturali.

NORME DI CLASSE. Come già considerato per il gruppo dei pari anche le regole di una classe tendono a influenzare l'assumere o meno atteggiamenti di difesa della vittima. Su cinque ricerche considerate da Lambe e colleghi, tutte hanno registrato una correlazione positiva significativa tra la posizione della classe contro il bullismo e l'adozione di comportamenti di difesa tra i membri della classe (Barhight et al., 2017; Nickerson & Mele-Taylor, 2014; Pozzoli, Gini & Vieno, 2012; Salmivalli and Voeten, 2004; Pozzoli, Ang & Gini (2012). Quattro ricerche trasversali (Peets et al., 2015; Salmivalli et al., 2011) e una longitudinale (Veenstra et al., 2014) hanno trovato una correlazione negativa tra regole antibullismo ed episodi di bullismo in classe.

RELAZIONI SCOLASTICHE. Riguardo al possibile legame tra il tipo di relazione con l'insegnante e la tendenza a difendere la vittima, i risultati sono controversi. In uno studio di Jungert, Piroddi, & Thornberg (2016) è stata trovata una correlazione positiva tra un atteggiamento caloroso dell'insegnante e l'essere predisposti alla difesa degli alunni; due ricerche hanno indagato il rapporto tra la difesa e l'attitudine supportiva dell'insegnante trovando il primo una correlazione negativa (Choi & Cho, 2012) e l'altro risultati non significativi (Kollerová, Janošová, Řičan, & Pavel, 2015). Infine, altri due studi (Veenstra et al., 2014; Ruggieri et al., 2013) hanno rilevato che l'effetto conseguente alla messa in atto di un comportamento di difesa dipende dall'autoefficacia dell'insegnante e dalla capacità di gestire episodi di bullismo.

CARATTERISTICHE STRUTTURALI. Non ci sono stati molti studi che si sono occupati dell'influenza delle caratteristiche strutturali sulla difesa della vittima. Due studi si sono occupati delle dimensioni della classe (Denny et al., 2015; Espelage, Polanin, & Low, 2014), uno registrando una correlazione negativa con il comportamento di difesa e

uno non trovando alcuna relazione. Inoltre, studi longitudinali hanno dimostrato che interventi di miglioramento a livello fisico (ad es. arredo nuovo, supporti tecnologici adeguati ecc...) predicono un aumento del numero di difensori nella scuola (Saarento, Boulton, & Salmivalli, 2015; van der Ploeg, Steglich, & Veenstra, 2016).

Nello studio di Bistrong e colleghi (2019) sono stati indagati i fattori legati alla scuola che contribuiscono nella presa di decisione di intervenire durante un episodio di bullismo, focalizzandosi in particolare sul senso di connessione alla scuola e sulle risorse scolastiche. Per indagare la prima variabile sono state proposti item del tipo: mi piace apprendere in questa scuola, mi piace questa scuola, mi piace venire a scuola, in questa scuola gli studenti si trovano bene tra loro. Dai risultati è emerso che gli studenti che mostravano una maggiore connessione con la propria scuola avevano più probabilità di schierarsi dalla parte della vittima di bullismo. Per quanto riguarda la percezione delle risorse, sono state sottoposte agli studenti domande che andavano ad indagare se gli insegnanti erano propensi ad aiutarli in caso di problemi, se gli studenti riuscivano a risolvere i propri problemi grazie alla scuola e se ci fosse qualcuno con cui poter parlare di problemi personali a scuola. Anche per questa variabile è emersa una correlazione positiva con la messa in atto di comportamenti di difesa, evidenziando che quando gli studenti sperimentano esperienze scolastiche positive sono più propensi ad essere d'aiuto e a mettere in atto comportamenti prosociali.

2. IL CLIMA DI CLASSE

La classe può essere considerata come un microsistema complesso caratterizzato da molteplici fattori interni: organizzazione dell'ambiente-classe, modalità di gestione dell'insegnamento, norme della classe, qualità delle relazioni tra docente e alunno ma anche tra gli alunni stessi, caratteristiche del singolo alunno, qualità dell'istruzione ecc.; ma anche da fattori esterni, rappresentati perlopiù dai contesti sociali extrascolastici, tra cui il più importante ed influente risulta quello familiare. Questi elementi in continua interazione tra loro contribuiscono a creare una certa atmosfera, ciò che chiameremo "Clima di classe" che potremmo definire come risultato di una rete relazionale all'interno della quale è possibile ritrovare aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi, esso è definito principalmente dal tipo di interazione che si viene a creare tra studenti e insegnanti ma anche da caratteristiche fisiche e strutturali (Renati, Zanetti, 2009). La complessità di questo costrutto non ha reso possibile una definizione univoca, gli studiosi nel tempo si sono concentrati su diversi aspetti che caratterizzano il clima di classe. I primi studi si sono incentrati sulle pratiche pedagogiche (Anderson, 1939; Withall, 1949), poi è stata presa in considerazione anche l'organizzazione e la gestione dell'ambiente scolastico (Fraser, Anderson, & Walberg, 1982; Trickett & Moos, 1973; Walberg, 1968). Solo recentemente le ricerche si sono incentrate sulla multidimensionalità del costrutto e sull'interazione tra gli attori presenti nel contesto classe (Danielson, 2011; Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2007; Klieme et al., 2009; Leff et al., 2011). Anche se non vi è una definizione univoca dai vari studi è emersa la presenza di tre dimensioni di base che caratterizzano il clima di classe: l'organizzazione e la gestione della classe, il supporto didattico e il supporto emotivo. Il supporto didattico consiste nell'istruire gli alunni usando tecniche per sviluppare il loro pensiero critico, offrendogli feedback adeguati e trasmettendogli convinzioni di successo accademico. Il

supporto socio-emotivo si riferisce alla capacità dell'ambiente-classe di favorire il benessere emotivo degli studenti, includendo la qualità delle interazioni con gli insegnanti e il gruppo dei pari. Infine, l'organizzazione e la gestione della classe consistono nelle pratiche che l'insegnante mette in atto per definire la routine della classe, stabilire le sue regole e favorire i comportamenti positivi. Queste tre dimensioni insieme rappresentano i processi di sviluppo e le dinamiche interattive che differenziano una classe dall'altra.

Nel seguente capitolo andremo ad esaminare da cosa è influenzato un clima di classe positivo e come a sua volta agisce nel determinare il benessere psicologico degli studenti, i loro risultati accademici e le influenze che può avere in ambito comportamentale.

2.1 VARIABILI CHE INFLUENZANO IL CLIMA DI CLASSE

2.1.1 Compagni di classe

Gli studenti rappresentano il nucleo centrale della classe, attorno a cui ruotano tutti gli altri elementi, e coloro per cui la classe ha motivo di esistere. Essi però non sono soltanto individui a sé stanti ma interagiscono con l'ambiente, con gli insegnanti e tra di loro, formando un gruppo caratterizzato da dinamiche ben precise. I compagni di classe sono per un ragazzo, soprattutto in età adolescenziale, un punto di riferimento attraverso cui misurare le proprie abilità relazionali e creare legami significativi tra pari, perciò, le dinamiche che vengono a formarsi possono influenzare notevolmente il singolo studente e il clima percepito in classe. In uno studio, Persson e Svensson (2017) hanno voluto indagare come le caratteristiche dei compagni di classe e la composizione della classe influenza la percezione del clima che si avverte in classe. In particolare, è stato sottoposto agli studenti un questionario volto a rilevare il tipo di clima di classe percepito e il

risultato è stato messo in relazione al grado scolastico, alla percentuale di studentesse nella classe, alla percentuale di immigranti e alla presenza di nuclei familiari monoparentali. È emerso che un maggior numero di studentesse in una classe è correlato positivamente ad un clima di classe percepito come meno confusionario. Un clima di classe più ostile, invece, è stato percepito in classi dove c'è una maggioranza di studenti immigrati, questo può essere dovuto a difficoltà di comunicazione o alla possibilità che questi studenti abbiano subito eventi traumatici che possono aver avuto un impatto negativo sul loro comportamento in classe (Kataoka et al. 2012). La presenza di minoranze in una classe in cui si rileva un clima sfavorevole può essere soltanto un effetto collaterale come sostiene Langeloo (2019), il quale afferma che questo tipo di studenti spesso viene inserito in classi in cui sono già presenti interazioni di scarso livello, condizione che non permette loro di sviluppare al meglio le loro competenze cognitive e sociali.

Anche il tipo di norme che vigono tra compagni di classe può influenzare il clima di classe, in una ricerca condotta da Laninga-Wijnen e colleghi (2021) è stata studiata la relazione tra norme adottate dai pari di tipo violento e il clima di classe percepito fra studenti di quinta elementare. In primo luogo, gli autori hanno suddiviso le norme in descrittive (il livello medio di comportamento all'interno di un dato gruppo) e di popolarità (l'associazione esistente tra un determinato comportamento e la popolarità percepita) (Dijkstra et Gest, 2015). I ricercatori hanno scelto questo periodo di vita dei ragazzi per effettuare lo studio poiché dalla tarda infanzia aumenta l'importanza data all'essere popolari e i comportamenti di tipo violento sembrano essere un mezzo attraverso cui raggiungere questo obiettivo (Cillessen et Mayeux, 2004; Dawes et Xie, 2017). Agli studenti è stato sottoposto un questionario che misurava a livello individuale: l'accettazione e la vittimizzazione da parte dei pari, la popolarità, l'aggressività fisica e

verbale, i voti in lingua e matematica; a livello di classe: norme aggressive di tipo descrittivo, di popolarità e la numerosità della classe. Come variabili dipendenti sono stati considerati il clima di classe percepito, la sensazione di appartenenza al gruppo classe e l'autostima. Dai risultati è emerso che quando tra i pari sono presenti regole descrittive di tipo violento gli studenti hanno percezioni negative del clima di classe, essi infatti percepiscono la classe come pericolosa e piena di conflitti; per quanto, invece, riguarda le norme di popolarità di tipo aggressivo non è stata registrata alcuna influenza sulla percezione dell'ambiente scolastico. Questi risultati sono in contrasto con ricerche precedenti che hanno coinvolto studenti di scuola superiore, forse perché durante la tarda infanzia la popolarità non è ancora percepita importante tanto quanto lo è durante l'adolescenza, inoltre, da alcuni studi precedenti è emerso come i bambini non hanno ancora ben definita la differenza tra popolarità e preferenza sociale (Van den Berg et al., 2020).

2.1.2 Insegnanti e pratiche pedagogiche

L'insegnante è un attore fondamentale nel contesto classe, ha un ruolo importante nella promozione di clima positivo, influenzando la qualità delle relazioni attraverso le sue conoscenze, lo stile d'insegnamento adottato, la sua personalità e i valori che possiede (Renati, Zanetti, 2009). Funzionale alla promozione di un buon clima di classe risulta il costrutto ideato da Wentzel (1997) di "pedagogical caring", che sostiene l'insegnante debba prendersi cura dello studente non solo in ambito accademico ma anche emotivo e relazionale.

Bisogna comunque considerare l'insegnante come un individuo con un passato e delle esperienze che possono influire in maniera positiva o negativa nel proprio lavoro. In uno

studio sperimentale, Hubel e colleghi (2020) sono andati ad indagare come vissuti negativi nell'infanzia degli insegnanti possono influenzare il clima emotivo e sociale delle classi in cui insegnano. In primo luogo, hanno somministrato a 349 insegnanti un questionario volto a valutare la presenza di esperienze negative nella loro infanzia, successivamente sono stati selezionati in maniera casuale 58 insegnanti sottoposti ad osservazione in altrettante classi in cui insegnano, al fine di valutare le interazioni sociali ed emotive da loro instaurate con i propri alunni. Dai risultati è emerso che gli insegnanti che riportano di aver avuto un membro della famiglia in prigione, registrano punteggi più bassi nella valutazione effettuata dagli esperti del clima emotivo e relazionale nelle classi in cui insegnano; stessi risultati sono stati ottenuti per gli insegnanti che riferivano di aver subito abusi fisici ed emotivi da piccoli. Non avendo quindi gli insegnanti un'esperienza positiva di modelli genitoriali e caregiver sensibili e attenti, questo si riversa sulla propria esperienza lavorativa e sulle modalità d'insegnamento messe in atto.

Nella revisione condotta da Khalfaoui, García-Carrión e Villardón-Gallego (2020) è emerso che il tipo di pratiche pedagogiche messe in atto dagli insegnanti possono contribuire a creare un clima positivo in classe. Su 14 articoli esaminati è stato riscontrato che quanto più tempo gli insegnanti investivano nell'istruzione degli alunni e più importanza davano alle competenze che favorivano lo sviluppo cognitivo, tanto più il clima in classe risultava essere di natura positiva (Howes et al. 2013; Hartman and Manfra 2016). Inoltre, più la relazione tra studente e insegnante risultava di sostegno in ambito emotivo ed accademico più l'ambiente era positivo (Morris et al. 2013). Altre pratiche messe in atto dagli insegnanti si sono rivelati chiave per un clima sereno e la diminuzione di conflitti e comportamenti violenti: fornire feedback personalizzati per ogni studente e situazione, sostenere lo svolgimento dei compiti, incoraggiare la partecipazione degli studenti alle lezioni evitando l'utilizzo del sarcasmo, fare domande e approfondire le loro

risposte (Morris et al. 2013; Stanton-Chapman 2014; Spivak e Farran 2016). Per quanto riguarda la variabile relativa all'impegno degli studenti nelle attività in classe è emerso che il maggior coinvolgimento degli alunni correla positivamente con un ambiente di classe sereno, poiché questa variabile è associata a miglioramenti nella regolazione delle emozioni, i quali a loro volta modificano il funzionamento dei bambini a livello comportamentale, accademico e sociale (Williford et al. 2014). Di fondamentale importanza risulta essere la formazione degli insegnanti per promuovere un clima positivo in classe, in particolare, Morris et al. (2013) hanno evidenziato in uno studio sperimentale come gli insegnanti che erano stati formati per favorire comportamenti prosociali e limitare quelli violenti gestivano classi con meno conflitti e il tempo di apprendimento era più proficuo; McNally e Slutsky (2018) sostengono che gli insegnanti che vengono sottoposti a continua formazione sono più capaci nel creare in classe un ambiente basato sul supporto emotivo e sulla fiducia. Importante a tal proposito risulta lo studio di Aydin e Karabay (2020), nel quale gli insegnanti sono stati sottoposti ad un programma di formazione sulle abilità di gestione della classe al fine di valutare se il miglioramento di queste capacità influisse positivamente sul clima della classe in cui insegnavano. Nello studio sono stati individuati un gruppo sperimentale e uno di controllo, prima di sottoporre gli insegnanti del gruppo sperimentale al progetto sono state valutate le strategie di insegnamento che utilizzavano e il clima di classe tramite osservazione da parte degli esperti che si è ripetuta anche dopo la formazione; gli insegnanti, inoltre, sono stati sottoposti ad un'intervista semi-strutturata volta a valutare le strategie di gestione della classe. Il programma si focalizzava principalmente su due dimensioni: spiegare l'importanza delle abilità di gestione della classe per poter creare un ambiente positivo e migliorare il rapporto con gli studenti, e fornire loro strategie per migliorare queste abilità; sottoporre agli insegnanti le caratteristiche principali dei programmi preventivi d'intervento sul problem solving e sull'utilizzo di strategie per

sviluppare il pensiero alternativo. Dalle indagini effettuate dopo la somministrazione del programma è risultato che gli insegnanti sottoposti alla formazione hanno ottenuto risultati migliori nell'uso di strategie di gestione del comportamento positivo, nell'applicazione coerente delle regole, nel mantenimento della routine, nella prevenzione e regolazione dei comportamenti inadeguati e nell'essere un modello per la regolazione e l'espressione delle emozioni. Tutto questo ha portato anche a un evidente miglioramento dell'atmosfera in classe rispetto alla situazione di partenza.

Anche la qualità del rapporto insegnante-genitori può influenzare il clima che si percepisce nella classe, se risulta stretto (gli insegnanti ricordano il nome degli studenti e delle famiglie, stabiliscono un rapporto cordiale, ecc..) e basato sulla fiducia il clima in classe ne risentirà positivamente, ci sarà maggiore rispetto reciproco e gli studenti si sentiranno più a loro agio e al sicuro nell'ambiente scolastico.

2.1.3 Caratteristiche strutturali

Tra i fattori che influenzano il clima di classe alcuni studi si sono soffermati ad individuare anche quali sono le caratteristiche fisiche della classe che possono contribuire a creare un ambiente positivo. Diversi studi si sono occupati di come le differenze delle condizioni in cui riversa la scuola possano influenzare il benessere e il successo accademico degli studenti, ad esempio comparando fra scuole che possiedono maggiori risorse economiche e scuole più povere e quindi strutturalmente più fatiscenti si è rilevato come nelle prime si registravano migliori livelli di benessere negli studenti e riuscita scolastica, per questo è importante che a tutti gli studenti indipendentemente dalla condizione sociale venga offerta la stessa opportunità di studiare in un ambiente in cui si sentano al sicuro, che sia pulito e ben ristrutturato (Ford, 2019). Uline e colleghi (2010)

hanno evidenziato che la presenza di classi disordinate e trascurate è associata a livelli più alti di ansia e confusione tra gli studenti. Un altro aspetto strutturale che può incidere sul clima di classe è la disposizione dei banchi e della cattedra: le classi in cui questi elementi vengono posizionati in maniera tradizionale (banchi in fila e cattedra di fronte ad essi) rispetto alle classi in cui è possibile cambiare disposizione, con tavoli per il lavoro di gruppo e aule più spaziose, favoriscono meno la collaborazione e la costruzione di relazioni positive tra gli studenti (Ford, 2016); ad esempio spesso gli studenti che si ritrovano in ultima fila si sentono meno coinvolti dall'insegnante, di conseguenza saranno meno motivati ad impegnarsi nello studio. Nella review di Khalfaoui e colleghi (2020) su 14 articoli presi in considerazione solo 4 hanno mostrato interesse nello studiare gli aspetti strutturali, includendo non solo le caratteristiche fisiche ma anche le dimensioni del gruppo-classe. Ciò che fisicamente sembra più influire sulla creazione di un clima positivo è la suddivisione della classe in piccoli gruppi, questa strategia promuove il dialogo tra i ragazzi e riduce i conflitti (Howes et al. 2011; Williford et al. 2014). In uno studio di Johnson e colleghi (2013) è stato constatato che studenti figli di genitori con sintomi depressivi se inclusi in piccoli gruppi mostravano miglioramenti nei comportamenti prosociali e questo contribuiva a rendere il clima di classe più sereno.

2.1.4 Famiglia

Come già accennato, il clima di classe può essere influenzato anche da elementi esterni alla classe e, ovviamente, il contesto maggiormente rilevante è rappresentato dalla famiglia degli studenti. Per poter valutare se e in che modo la famiglia può condizionare l'ambiente scolastico andremo ad analizzare principalmente due studi che hanno trattato questa tematica. In una ricerca longitudinale Kaplan e Seginer (2015) sono andati ad indagare come il coinvolgimento educativo dei genitori su argomenti scolastici e familiari

abbia effetti sul clima di classe percepito. Il coinvolgimento educativo dei genitori viene inteso come un costrutto complesso che comprende: aspirazioni educative, progetti futuri per i propri figli, decisioni prese in ambito educativo, sostegno nello studio e partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli (Zedan, 2012). In diverse ricerche è stato dimostrato che questo tipo di coinvolgimento da parte dei genitori favorisce lo sviluppo emotivo dei figli e il loro successo scolastico (Epstein and Sanders 2002; Hill and Taylor 2004; Wang and Sheikh-Khalil 2014). Lo studio ha coinvolto 198 adolescenti che hanno compilato alcuni questionari volti ad indagare il clima di classe percepito, il coinvolgimento dei genitori su temi familiari e su temi scolastici e la competenza percepita, suddivisa in competenza scolastica e autostima generale. Inoltre, sono stati raccolti i voti ottenuti dai ragazzi a scuola per poter misurare il successo accademico. Dai risultati si evince che il clima scolastico percepito e il coinvolgimento dei genitori percepito siano correlati positivamente, in particolare la relazione risulta statisticamente rilevante solo per il coinvolgimento educativo dei genitori su temi riguardanti la famiglia. Questo risultato può essere dovuto al fatto che il coinvolgimento familiare soddisfi la necessità del ragazzo di essere supportato e di ricevere affetto, di coinvolgere i genitori nei processi decisionali e nel pianificare il futuro; mentre gli adolescenti desiderano meno che i genitori siano coinvolti a livello scolastico per poter soddisfare il loro bisogno di autonomia e indipendenza soprattutto in adolescenza. In ogni caso questa ricerca dimostra come nonostante la scuola e la famiglia siano due contesti differenti sono in stretta relazione tra di loro e si influenzano vicendevolmente.

Il secondo studio si è occupato di analizzare se e come il coinvolgimento dei genitori percepito dagli studenti nel sistema educativo dei propri figli influenzi il clima percepito a scuola (Zedan, 2021). La ricerca è stata condotta su una popolazione di 726 studenti di diversa età, a cui sono stati sottoposti tre diversi questionari: il primo era volto a misurare

il coinvolgimento percepito dei genitori e i suoi aspetti; il secondo rilevava il clima di classe percepito; l'ultimo misurava il livello di motivazione ad apprendere dei soggetti. Dai risultati è emerso che se i genitori sono coinvolti dai figli nelle attività scolastiche, se questi ultimi percepiscono che i propri genitori li supportano e credano nell'importanza dell'educazione e se i genitori mantengono un contatto con gli insegnanti e si interessano dei problemi scolastici, gli studenti mostreranno maggior soddisfazione e piacere durante le lezioni, la loro relazione con gli insegnanti sarà positiva e ci sarà un livello di competizione costruttiva tra di loro. Tutto questo porta a un ambiente in classe positivo, di supporto e sostegno per i ragazzi (Zedan, 2021).

2.2 EFFETTI DI UN CLIMA DI CLASSE POSITIVO O NEGATIVO

Dopo aver analizzato da cosa è caratterizzato il clima di classe e quali sono le variabili che lo influenzano, andremo adesso a valutare come la presenza di un clima di classe positivo o negativo possa influenzare lo studente. In particolare, gli studiosi si sono soffermati nel determinare in che modo esso possa influire su: il benessere psicologico, i risultati accademici e la condotta dei ragazzi.

2.2.1 Successo Accademico

Diverse ricerche si sono occupate della relazione tra clima di classe e successo accademico, in particolare considerando tre indicatori di questo costrutto: la motivazione, il rendimento scolastico e l'impegno.

Nello specifico, più studi hanno riscontrato una correlazione positiva tra i risultati accademici degli studenti di scuola superiore e il sostegno didattico da parte degli

insegnanti, soprattutto quando questi ultimi legano l'insegnamento agli interessi e alla vita quotidiana degli studenti e hanno grandi aspettative nei loro confronti (Dever & Karabenick, 2011; Wang, 2012). Per quanto riguarda invece i ragazzi di scuola media è stato rilevato che quando essi percepivano che gli insegnanti dessero una maggiore importanza al miglioramento personale e agli sforzi sostenuti erano più coinvolti nello studio rispetto agli studenti che percepivano preponderante la competizione e il risultato (Schiefele & Schaffner, 2015; Shim, Kiefer, & Wang, 2013).

Per quanto riguarda la relazione tra supporto socio-emotivo e risultati accademici, è stata rilevata una correlazione positiva soprattutto nelle ricerche che avevano come target gli studenti di scuola elementare (Dotterer & Lowe, 2011; Fast et al., 2010; Fauth et al., 2014). In particolare, per gli studenti di scuola elementare con difficoltà certificate era stato registrato un aumento dei voti in matematica e lettura nel momento in cui migliorava anche la relazione con il docente (Elias & Haynes, 2008). Gli studi che hanno coinvolto studenti di scuole medie e superiori hanno rilevato che maggiore era il rispetto e il supporto sociale elargito dagli insegnanti ai ragazzi, più alti erano i voti e la motivazione ad apprendere (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Wang, 2012; Jang et al., 2012).

Per quanto concerne la relazione tra il clima organizzativo e gestionale della classe e i risultati accademici, in uno studio è emerso che la capacità del docente di gestire la classe si riflette sulla motivazione e sull'impegno nell'apprendimento degli studenti (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008; Rimm-Kaufman et al., 2015); se consideriamo prettamente ricerche che riguardano i risultati accademici, nell'indagine svolta da Gaskins, Herres e Kobak (2012) i risultati hanno evidenziato che gli studenti di scuola elementare con maggiori capacità di organizzazione erano più propensi ad avere voti alti e a migliorare le proprie capacità nel tempo in matematica e lettura.

In particolare, in una ricerca Back e colleghi (2016) si sono occupati di esaminare come la gestione della classe, il tipo di relazione con i membri del sistema scolastico e il clima percepito contribuissero al tipo di risultati accademici degli studenti. Lo studio ha coinvolto 208 insegnanti provenienti da 38 diverse scuole superiori, a cui sono stati fatti compilare dei questionari volti ad indagare il tipo di gestione e organizzazione, la relazione con gli studenti e il clima scolastico. Per misurare i risultati accademici degli studenti i ricercatori hanno considerato gli ACT (American College Testing). Successivamente gli insegnanti sono stati sottoposti a un training di gestione e organizzazione della classe durante il quale gli sono state insegnate strategie per migliorare il rapporto con i propri studenti e le proprie abilità di gestione della classe. Dai risultati è emerso innanzitutto che migliorare le capacità manageriali degli insegnanti migliora anche il clima di classe, come già precedentemente sostenuto in altri studi, il risultato più importante riguarda però gli effetti positivi che sono stati registrati sul successo accademico degli studenti dopo che gli insegnanti sono stati sottoposti alla formazione.

2.2.2 Benessere Psicologico

Un fattore meno studiato ma ugualmente importante su cui influisce il clima di classe è il funzionamento psicoemotivo degli studenti; infatti, la natura e la qualità delle interazioni con gli insegnanti e il gruppo dei pari può avere risvolti importanti sul benessere psicologico dei ragazzi. Di seguito andremo ad esaminare come ciascuna dimensione del clima di classe può influenzare il benessere degli studenti.

Per quanto riguarda il rapporto tra supporto didattico e benessere psicologico i risultati delle ricerche non sono univoci, ad esempio in uno studio è emerso che nelle classi in cui

gli insegnanti davano maggiore importanza alla crescita personale e agli obiettivi di padronanza gli studenti erano più soddisfatti dei propri rapporti di amicizia con il gruppo dei pari e meno preoccupati di come gli altri li percepivano, mentre nelle classi in cui erano più importanti i voti vi era un minor livello di soddisfazione sociale (Shim et al., 2013). Al contrario, in una ricerca di Pianta e colleghi (2002) la presenza di un clima educativo positivo non era associata a una maggiore competenza sociale.

Il clima socioemotivo è stata la dimensione più studiata del clima di classe in relazione alle risposte socioemotive dell'individuo. La maggior parte delle ricerche hanno evidenziato come un clima socioemotivo positivo in classe può sostenere un sano sviluppo socioemotivo individuale (Scanlon, Del Toro, & Wang, 2020). Ad esempio, nelle classi in cui vi erano interazioni positive tra pari i ricercatori hanno evidenziato un miglioramento nella competenza sociale degli studenti (Hoglund & Leadbeater, 2004). In una ricerca che coinvolgeva studenti di scuola superiore è emerso che questi ultimi mostravano livelli maggiori di empatia se in classe avevano compagni e insegnanti supportivi a livello emotivo (López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008) ed erano meno propensi a sviluppare sintomi depressivi (Pössel, Rudasill, Sawyer, & Spence, 2013). Anche lo studio di Wang e colleghi (2013) si è occupato della presenza di sintomi depressivi nei ragazzi e ha documentato come l'aver una relazione positiva con gli insegnanti comportava una diminuzione di questi sintomi per gli studenti che passavano dalla scuola media a quella superiore.

Non ci sono molte ricerche che si sono occupate della relazione tra la gestione della classe e il benessere psicologico degli studenti. Alcuni studi sui ragazzi di scuola media ed elementare hanno rilevato una modesta correlazione tra l'appartenere ad una classe organizzata e con regole chiare e avere migliori competenze sociali (Barbarin, Downer, Odom, & Head, 2010; Shechtman, 2006). Un altro studio ha registrato un maggiore livello

di auto-regolazione tra gli studenti facenti parte di classi ben organizzate e regolamentate (Brody, Dorsey, Forehand, & Armistead, 2002).

In uno studio condotto da Harding e colleghi (2019) i ricercatori si sono chiesti se vi fosse una relazione tra il benessere psicologico degli insegnanti e quello degli studenti e se il primo potesse in qualche modo influenzare il secondo. La ricerca è stata condotta su un campione di 3216 alunni e 1182 professori di 25 scuole superiori inglesi, è stato misurato il benessere psicologico degli studenti e degli insegnanti tramite “The Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale” (Tennant et al., 2007) e il disagio psichico dei ragazzi attraverso lo “Strengths and Difficulties Questionnaire” (Goodman, 2001), infine agli insegnanti è stato sottoposto il “Patient Health Questionnaire” (Kroenke et al., 2009) per rilevare eventuali sintomi depressivi. Dai risultati è emerso che nelle classi in cui erano presenti insegnanti che riportavano un miglior benessere psicologico e minori sintomi depressivi vi erano anche studenti con minori difficoltà psicologiche e un miglior adattamento. Questo può essere dovuto all’incapacità degli insegnanti con problemi a livello psicologico di offrire performance adeguate a lavoro e ciò potrebbe influenzare il benessere degli alunni, ad esempio manifestando comportamenti ed emozioni negative in classe (de Moraes et al., 2015) o gestendo in maniera poco adeguata il comportamento degli studenti e non impegnandosi nel creare un’atmosfera di classe positiva (Jennings and Greenberg, 2009).

2.2.3 Comportamento

Gli studi che si sono occupati del ruolo che ha il clima di classe sulle risposte comportamentali degli studenti sono in continua crescita, in particolare quelli che riguardano la relazione con l’aspetto organizzativo e gestionale della classe (Kaplan,

Gheen, & Midgley, 2002; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, & Pianta, 2005), anche se poche ricerche si sono focalizzate sugli studenti di scuola media e superiore. Nelle scuole elementari i risultati si sono rivelati contraddittori: in uno studio di Leff e colleghi (2011) è emerso che gli alunni mostravano meno comportamenti aggressivi nelle classi in cui gli insegnanti tendevano a rimproverare meno gli studenti; al contrario, nello studio di O'Brennan, Bradshaw e Furlong (2014) è emerso che il metodo di gestione del comportamento messo in atto dagli insegnanti non era associato alla presenza di problemi comportamentali dei ragazzi.

Un numero esiguo di studi si è occupato del ruolo che ha la qualità dell'insegnamento sull'adattamento positivo del comportamento da parte degli studenti. In uno di questi i ricercatori hanno rilevato che i ragazzi di scuola secondaria che percepivano avesse un peso preponderante per gli insegnanti il miglioramento nel rendimento e gli sforzi individuali assumevano in classe un comportamento meno dirompente rispetto agli studenti la cui attenzione veniva focalizzata più sui voti e sul rendimento scolastico (Kaplan et al., 2002; Stornes & Bru, 2011).

Per quanto riguarda il modo in cui il clima socio-emotivo della classe può influenzare il comportamento individuale dello studente, è emerso che nelle classi di scuola elementare dove si registrava una maggiore presenza di conflitti tra pari vi era anche una maggiore aggressività individuale degli studenti (Thomas, Bierman, & Powers, 2011). Inoltre, anche la presenza di un numero elevato di conflitti insegnante-alunno è correlata positivamente ad una maggiore aggressività degli studenti facente parti della classe (Lucas Molina, Williamson, Pulido, & Pérez-Albéniz, 2015); quando invece questo tipo di relazione era migliore si registrava una minor presenza di comportamenti negativi da parte degli studenti (Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013).

3. COME IL CLIMA DI CLASSE INFLUENZA

IL COMPORTAMENTO DI DIFESA

3.1 CLIMA DI CLASSE E BULLISMO

Il fenomeno del bullismo risulta presente prevalentemente a scuola, per questo motivo si rivela importante studiare quali sono le variabili scolastiche che possono favorirlo o contrastarlo, in particolare in questo capitolo andremo ad analizzare come l'atmosfera presente in classe può influire nella scelta degli spettatori di agire durante un episodio di bullismo e prendere le difese della vittima. Prima di giungere ad analizzare il legame tra il clima di classe e la difesa della vittima, andremo a vedere come il primo possa influenzare in generale il fenomeno del bullismo in classe.

Diverse ricerche si sono occupate di studiare il legame esistente tra componenti del clima scolastico e il fenomeno del bullismo, anche se si sono soffermate maggiormente ad analizzare come il primo si collegasse ai comportamenti di bullismo agito e alla vittimizzazione, dedicando meno attenzione ai comportamenti degli spettatori. Ad esempio, in uno studio Wang e colleghi (2010) hanno preso in considerazione il rapporto insegnante-studente, ed è emerso che quando esso risultava caratterizzato da una migliore qualità si registravano anche un minor numero di comportamenti aggressivi e di vittimizzazioni. Gage e colleghi (2014) hanno preso in considerazione altri aspetti del clima, evidenziando che nei ragazzi di scuola elementare un clima di rispetto tra i compagni e la percezione di essere supportati dallo staff scolastico era correlato negativamente ad episodi di vittimizzazione; allo stesso modo per gli studenti di scuola superiore il supporto scolastico percepito dalla famiglia e dai compagni era anch'esso legato a minore vittimizzazione. Lo studio di Dorio e colleghi (2019) è stato svolto per

indagare in che modo il clima scolastico percepito influenzasse la partecipazione ad episodi di bullismo nel corso di un anno scolastico, in particolare i ricercatori hanno esaminato come il clima percepito in autunno potesse essere associato ai ruoli assunti in un episodio di bullismo in primavera. Hanno preso parte alla ricerca 870 ragazzi appartenenti a una scuola media pubblica di uno stato del Midwest. È stato loro sottoposto un questionario di 50 item sui comportamenti dei partecipanti agli episodi di bullismo, volto a valutare il coinvolgimento dei soggetti in episodi di bullismo e il ruolo da loro assunto. Quindi i ragazzi hanno compilato un questionario sulla vittimizzazione elettronica, ed infine un questionario di 45 item volto ad indagare l'auto percezione della violenza a scuola, della sua sicurezza e del clima in generale. Quest'ultimo era composto da 5 sottoscale: inciviltà, delinquenza, sicurezza personale, ambiente e una scala per misurare la menzogna. Dai risultati è emerso che i comportamenti di bullismo assunti in autunno corrispondevano a quelli assunti in primavera, inoltre, inaspettatamente, l'osservazione di comportamenti incivili a scuola non era associata a ruoli in episodi di bullismo, diversamente l'aver assistito a comportamenti illegali e delinquenti nell'ambiente scolastico era associato positivamente a comportamenti di bullismo e al ruolo di spettatore passivo. Per quanto riguarda la scala della sicurezza, la percezione degli studenti di essere in un ambiente sicuro correlava negativamente con esperienze di vittimizzazione e con ruoli da spettatore nel bullismo.

Inoltre, un altro studio interessante riguardo il rapporto tra il clima di classe e il bullismo è stato svolto da Nickerson e colleghi (2014) i quali hanno indagato come la percezione del clima di classe cambiasse in base al ruolo assunto durante episodi di bullismo. Il clima è stato distinto in cinque fattori: ambiente emotivo e educativo, sicurezza e appartenenza, personale scolastico rispettoso, auto-regolazione accademica e ambiente accogliente. Gli studenti che risultavano non aver mai avuto esperienza diretta (bulli, assistenti del bullo)

o indiretta (spettatori) con il bullismo riportavano valori più alti in tutte le sottoscale del clima, seguiti dagli spettatori che non intervengono. Le vittime e i bulli-vittima hanno registrato risultati più bassi nella sottoscala che rappresentava il senso di appartenenza e di sicurezza, mentre i bulli in questa categoria avevano punteggi significativamente più alti rispetto ai bulli-vittima. Gli studenti che risultavano coinvolti ma in maniera indiretta (difensori e spettatori passivi) registravano una percezione migliore del clima rispetto a coloro che erano coinvolti direttamente.

Infine, bisogna considerare la ricerca di Behrhorst, Sullivan e Sutherland (2020), i quali si sono posti l'obiettivo di indagare in uno studio longitudinale la relazione bidirezionale tra tre aspetti fondamentali del clima di classe (rapporto tra pari, rapporto tra studente e insegnante e la percezione dello studente sulla consapevolezza e la denuncia della violenza) e la presenza di episodi di aggressività e vittimizzazione tra i ragazzi della scuola media. Lo studio ha preso in considerazione un campione di 265 studenti di una scuola media pubblica del sudest degli Stati Uniti, a cui sono state sottoposte in due sessioni a distanza di sei mesi una scala di autovalutazione sull'aggressione e la vittimizzazione e un questionario sul clima scolastico volto ad indagare i tre aspetti precedentemente elencati. Inoltre, è stato sottoposto agli insegnanti una scala di valutazione dell'aggressività e vittimizzazione degli studenti. Per quanto riguarda il rapporto tra i fattori del clima scolastico e l'aggressività degli studenti è emerso, come abbiamo già riscontrato precedentemente, che quando si registrava una migliore qualità nel rapporto studente-insegnante questa prediceva una diminuzione dell'aggressività verso i pari nella seconda somministrazione. Diversamente non è stata registrata alcuna relazione tra il rapporto con i pari e l'aggressività, a differenza di quanto riportato nella letteratura precedente. La percezione che gli studenti denunciino episodi di aggressività e che vi sia una risposta tempestiva da parte degli insegnanti è un predittore di minori

episodi di aggressività, poiché gli aggressori potrebbero pensare in anticipo alle conseguenze a cui le loro azioni porterebbero ed essere scoraggiati nel compierle, oppure la risoluzione immediata dei conflitti potrebbe portare a una loro graduale diminuzione. Inoltre, è emerso che quando nella prima somministrazione sono stati rilevati alti livelli di consapevolezza di violenza e denuncia di essa, sei mesi dopo sono stati riscontrati miglioramenti nel rapporto tra insegnanti e studenti e una diminuzione dell'aggressività. Per quanto concerne il rapporto esistente tra la variabile vittimizzazione e il clima di classe, a differenza di quanto fosse stato teorizzato, non è risultato che una migliore qualità della relazione tra studente e insegnante corrispondesse e una minor frequenza di vittimizzazione, stesso risultato è emerso anche in relazione alle variabili "rapporto tra pari" e "consapevolezza e denuncia della violenza". Poiché lo studio si proponeva di indagare la reciproca influenza tra le variabili, è stato anche rilevato se e in che modo la presenza di aggressività e vittimizzazione potesse influenzare le tre variabili del clima di classe considerate. Dai dati raccolti non sono emersi risultati statisticamente significativi; questi risultati potrebbero significare che esperire episodi di aggressione o vittimizzazione potrebbe influire sul singolo rapporto studente-studente o studente-insegnante ma non sulla percezione complessiva dei rapporti interpersonali a livello scolastico.

3.2 CLIMA DI CLASSE E COMPORTAMENTO DI DIFESA

Come abbiamo potuto appurare nel capitolo 2, ci sono diverse variabili che agiscono nel determinare se uno spettatore prenderà le difese della vittima durante un episodio di bullismo. Seguendo come modello teorico la teoria socio-ecologica di Bronfenbrenner (1979), in questo capitolo andremo ad indagare nello specifico la relazione che esiste tra l'ambiente classe (caratterizzato da relazioni, regole, caratteristiche strutturali ecc..) e la

messa in atto di comportamenti di difesa da parte degli studenti che assistono ad episodi di bullismo a scuola. In particolare, lo scopo è di valutare se e in che modo il tipo di atmosfera percepita in una classe può influenzare la decisione degli spettatori di schierarsi dalla parte delle vittime di bullismo e quali sono le caratteristiche che deve possedere una classe per favorire il comportamento di difesa negli studenti. Andremo poi a valutare come ciò che è emerso nelle ricerche che hanno preso in considerazione la relazione fra queste variabili può essere utilizzato nell'attuazione di interventi volti ad arginare il fenomeno del bullismo a scuola.

Per quanto riguarda il clima relazionale di classe e il modo in cui può influenzare la risposta degli spettatori durante atti di bullismo, lo studio di Thornberg e colleghi (2017) si è occupato di esaminare la relazione esistente tra: il disimpegno morale di classe, la qualità delle relazioni tra gli studenti e di questi ultimi con i propri insegnanti e la messa in atto di comportamenti di difesa. Lo studio si è svolto in Svezia e ha coinvolto 900 studenti appartenenti a 15 diverse scuole elementari pubbliche, di cui il 52% erano maschi e il 48% femmine. I partecipanti hanno compilato: un questionario sociodemografico, un questionario sul comportamento degli spettatori ed un questionario sul disimpegno morale nel bullismo, un questionario sul clima relazionale di classe, e un questionario sull'auto-efficacia dei difensori. Dai risultati è emerso che una relazione positiva tra gli studenti correlava positivamente con la messa in atto di comportamenti di difesa e che la relazione negativa tra il disimpegno morale e la difesa della vittima era più forte quando la relazione tra gli studenti era di scarsa qualità. Ciò significa che gli studenti che fanno parte di classi caratterizzate da relazioni tra pari supportive, rispettose, amichevoli sono più propensi a prendere le difese della vittima. In questo studio non sono stati riscontrate associazioni tra la relazione con gli insegnanti e la difesa forse perché il bullismo a scuola riguarda più il microsistema dei pari ed è attuato quando gli insegnanti non sono presenti.

Per quanto riguarda l'aspetto della gestione della classe come sottocomponente del clima di classe e di come può influenzare la messa in atto di comportamenti di difesa durante episodi di bullismo, una ricerca importante è quella di Thornberg, Wanstrom e Jungert (2018), i quali in particolare si sono posti l'obiettivo di valutare come un clima di classe autorevole potesse essere associato al comportamento degli spettatori durante atti di bullismo. I ricercatori hanno definito come "autorevole" un ambiente classe caratterizzato da alti livelli di supporto, calore e inclusività da parte degli insegnanti e degli altri compagni di classe, buona capacità degli insegnanti nell'organizzazione e stile di insegnamento esigente. Lo studio ha coinvolto 1540 studenti di età compresa tra i 10 e i 13 anni provenienti da 63 scuole pubbliche svedesi. Ai ragazzi è stato sottoposto un questionario composto da 15 item volto a valutare la presenza o meno di un clima di classe autorevole, un questionario self-report composto da 11 domande indirizzate ad indagare il livello di vittimizzazione nel bullismo e, infine, un questionario di 12 item su scala likert per misurare il comportamento degli spettatori ad episodi di vittimizzazione. Dai risultati è emerso che gli studenti appartenenti a classi con clima autorevole e che avevano assistito ad episodi di bullismo erano più propensi a prendere le difese della vittima, ad aiutarla e supportarla e meno inclini a prendersi gioco di quest'ultima o restare impassibili e neutrali. Ciò significa che un clima autorevole è un fattore di protezione a livello ambientale per il fenomeno del bullismo, poiché come già mostrato in altre ricerche il pattern di comportamento di difesa della vittima è collegato a una minor presenza di bullismo (Karna et al., 2010; Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011).

Un altro studio che chiarisce meglio il rapporto che intercorre tra clima di classe e l'attuazione di comportamenti di difesa della vittima è stato svolto da Storer, Casey e Herrenkohl (2017), i quali in questa ricerca si sono posti l'obiettivo di individuare quali fattori a livello scolastico contribuissero nella presa di decisione degli spettatori di

intervenire in difesa della vittima durante un episodio di bullismo. I dati che la ricerca ha analizzato sono stati ricavati dal “Adolescent Bystander Research Project” che si è occupato di indagare i fattori di tipo individuale, situazionale e ambientale che influenzavano l’intenzione degli adolescenti di intervenire durante episodi di bullismo. La ricerca è stata svolta sia online attraverso focus groups, a cui hanno partecipato 60 adolescenti di età compresa tra 14 e i 17 anni, sia attraverso gruppi in presenza che hanno coinvolto 53 studenti appartenenti a 3 diverse scuole superiori pubbliche divisi in 7 focus group. Ai partecipanti è stata sottoposta un’intervista semi strutturata volta a stimolare una riflessione circa i fattori che potessero influenzare la decisione di intervenire durante un atto di aggressività in un contesto scolastico, in primo luogo è stato loro chiesto a quali episodi di violenza hanno assistito a scuola e, successivamente, gli è stata presentata una situazione ipotetica di bullismo e gli è stato domandato quali fattori avrebbero influenzato la loro decisione di intervenire o meno in favore della vittima. Gli studiosi hanno quindi analizzato e categorizzato le risposte, riuscendo ad indicare quali sono i fattori di un ambiente scolastico che possono favorire l’intervento e la presenza di quali elementi lo può ostacolare. In tutti i gruppi è emerso che avere un buon rapporto con almeno un insegnante può essere un fattore d’incoraggiamento nel denunciare questioni sensibili come un episodio di bullismo, l’insegnante si deve dimostrare realmente interessato al benessere degli studenti e sempre pronto ad ascoltarli, deve essere un punto di riferimento e una guida. In alcuni focus group è stato osservato che quando gli insegnanti promuovono un modello di reazione ad episodi di bullismo ed agiscono in prima persona nel caso in cui vi dovessero assistere, gli studenti si dimostrerebbero più propensi ad emularli. Invece, se i docenti si dimostrano poco inclini nel prendere sul serio situazioni di violenza tra studenti, questi ultimi percepiscono di non possedere il necessario potere e autorità per poter intervenire in favore della vittima. Un'altra ragione che spinge gli spettatori a non intervenire è l’averne un’opinione negativa nei confronti dei pari, infatti,

dalle risposte di alcuni studenti è emersa la convinzione che qualunque cosa potessero fare non avrebbe posto fine alle violenze subite dai bulli e che il fenomeno loro malgrado bisogna accettarlo poiché facente parte dell'ambiente scolastico.

Una ricerca svolta in Italia da Pozzoli, Gini e Vieno (2012) si è occupata di individuare fattori individuali e di classe che potessero spiegare perché uno spettatore decide di agire o meno in presenza di un atto di bullismo. Lo studio ha coinvolto un totale di 1825 partecipanti appartenenti a 18 scuole primarie e 12 scuole medie del Nord Italia. Per quanto riguarda le variabili a livello individuale è stato loro sottoposto un questionario di auto-valutazione sul comportamento attuato durante episodi di bullismo, un questionario sulle proprie opinioni nei confronti del fenomeno del bullismo ed uno volto ad indagare la pressione percepita da parte dei pari e degli insegnanti circa come comportarsi se spettatore di un tale fenomeno. Le variabili di classe sono state indagate attraverso un questionario che misurava l'atteggiamento della classe verso il bullismo e la presenza di norme di classe di tipo prescrittivo e descrittivo in favore della difesa della vittima. Di seguito ci occuperemo di analizzare i risultati che riguardano esclusivamente gli aspetti del clima di classe, poiché i fattori individuali del comportamento di difesa sono stati già ampiamente discussi nel primo capitolo. Le regole presenti in una classe sono risultate importanti nel determinare il tipo di comportamento assunto da chi assiste a un episodio di bullismo, in particolare la presenza di regole di difesa tra pari di tipo prescrittivo correla negativamente con comportamenti di tipo passivo da parte degli spettatori, mentre norme di difesa prescrittive stabilite dagli insegnanti non hanno alcuna correlazione con i comportamenti messi in atto dagli astanti. Inoltre, la presenza di regole di tipo descrittivo in classe è correlata a una diminuzione di comportamenti di tipo passivo. Da questi risultati emerge come per gli studenti in tarda infanzia e prima adolescenza sia più determinante per agire in difesa della vittima se anche i propri compagni condividano

pensieri e atteggiamenti contro il bullismo, piuttosto che rispettare le regole stabilite dagli insegnanti che probabilmente reputano meno coinvolti e competenti nelle dinamiche che riguardano il bullismo.

Uno degli studi più recenti che si è occupato del rapporto tra il contesto scolastico e le reazioni degli spettatori durante un episodio di bullismo è stato svolto da Konishi e colleghi (2020). La ricerca ha coinvolto 26176 studenti appartenenti a 76 scuole secondarie del Canada occidentale, i dati sono stati raccolti nel 2008, gli studenti hanno compilato un questionario somministrato dagli insegnanti che aveva il fine di valutare le esperienze in ambito sociale degli studenti di scuola secondaria. Per quanto concerne l'ambiente scolastico sono state individuate dieci distinte variabili: sicurezza, supporto e rispetto percepito dagli adulti, sensibilità degli insegnanti, il supporto da parte dei pari, sentimenti di appartenenza, l'accettazione delle diversità da parte degli adulti, da parte del gruppo dei pari, regole scolastiche, autonomia, opportunità. Il comportamento degli spettatori è stato misurato attraverso 15 item su scala likert e sono stati individuati tre differenti tipi di comportamento attuati: problem-solving, ricerca d'aiuto ed evitamento. Dai risultati è emerso, come già evidenziato negli altri studi, che l'ambiente presente a scuola ha un ruolo significativo nella risposta comportamentale degli spettatori. In particolare, le variabili del clima che hanno ottenuto una correlazione più alta sono la sicurezza, il supporto da parte degli insegnanti e dei pari, la reattività degli adulti ai problemi e l'accettazione delle diversità da parte degli altri studenti e degli insegnanti. Quando gli studenti percepiscono di trovarsi in un ambiente sicuro sono più propensi ad intervenire e porre fine all'episodio di bullismo attraverso un problem-solving attivo. Questo risultato è valido anche in relazione alle variabili di supporto e reattività a problemi da parte degli insegnanti, per di più gli studenti che riportano livelli alti di queste variabili risultano meno propensi ad evitare l'episodio di bullismo. Anche l'accettazione

della diversità è stata associata a livelli più alti di problem-solving attivo, infatti quando gli spettatori percepiscono un clima di inclusione e accettazione verso coloro che mostrano varie tipologie di diversità sono più inclini a prendere le difese del diverso, dello svantaggiato. Un altro risultato importante ottenuto da questo studio riguarda la reticenza degli studenti, che percepiscono alti livelli di supporto, reattività e accettazione delle diversità da parte degli insegnanti, di richiedere l'aiuto di questi ultimi in presenza di episodi di bullismo. Ciò può essere dovuto all'età dei partecipanti, gli adolescenti risultano meno inclini a richiedere l'aiuto degli adulti per dimostrare la propria indipendenza e si affidano più al supporto da parte dei pari.

Anche Waasdorp e colleghi (2022) si sono occupati di studiare la relazione tra le variabili individuali e contestuali e il comportamento attuato da chi assiste ad un episodio di bullismo. I dati raccolti provengono da un'indagine chiamata "Maryland Safe and Supportive Schools Initiative" che ha coinvolto 64.670 studenti appartenenti a 107 scuole medie e superiori, volta a valutare il clima scolastico dello stato del Maryland. Per prima cosa sono state sottoposte nel questionario domande volte a valutare il rapporto del partecipante con il fenomeno del bullismo, al fine di usare queste informazioni come variabile di controllo, poiché l'essere stato vittima o bullo può influenzare il modo di agire quando si è spettatore. Successivamente sono stati sottoposti quesiti al fine di rilevare a quale tipo di spettatore appartenessero i partecipanti: assistente del bullo, difensore della vittima o spettatore passivo. Per misurare il clima sono stati utilizzati 56 item che corrispondevano ai tre domini individuati dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti: impegno, ambiente scolastico e sicurezza. L'impegno comprende le sottoscale: connessione con gli insegnanti, connessione con i pari, impegno accademico, connessione con la scuola, cultura di giustizia ed equità e coinvolgimento dei genitori. L'ambiente scolastico ha le seguenti sottoscale: regole e conseguenze, accoglienza

dell'ambiente fisico, supporto e problemi. Infine, la sicurezza include: aggressività, sicurezza fisica e uso di droghe. Dai risultati è emerso che nelle scuole in cui gli studenti riportavano un miglior livelli di impegno scolastico e sicurezza vi era anche un maggior numero di studenti che sostenevano di prendere le difese della vittima in presenza di episodi di bullismo. D'altra parte, però, livelli più alti registrati nel dominio "accoglienza dell'ambiente fisico" non erano associati a maggiori livelli di difesa della vittima ma a una minor presenza di comportamenti passivi o di assistenza del bullo. Questi dati ci portano a concludere che è necessario lavorare sugli aspetti che riguardano le relazioni all'interno della scuola e il fornire sicurezza e supporto agli studenti per poter registrare un aumento degli interventi in favore della vittima da parte degli spettatori, ma non bisogna trascurare gli aspetti strutturali dell'ambiente che possono influire sulla scelta dei ragazzi di appoggiare la messa in atto di comportamenti aggressivi.

3.3 INTERVENTI SUL CLIMA DI CLASSE PER PROMUOVERE IL COMPORTAMENTO DI DIFESA

Grazie a queste ricerche gli studiosi hanno rilevato l'importanza di agire sull'ambiente classe per promuovere l'intervento degli spettatori, il quale è stato dimostrato in varie ricerche capace di prevenire o scoraggiare episodi di bullismo (Kärnä et al., 2010, Nocentini et al., 2013, Salmivalli et al., 2011). Nello specifico, andremo di seguito ad illustrare quali sono gli interventi che nel corso del tempo sono stati pianificati per le scuole con il fine di sensibilizzare gli studenti e indurre gli spettatori a prendere le parti della vittima e a non cedere alla cultura del bullismo come fenomeno istituzionalizzato ma opporsi ad esso in prima persona.

3.3.1 STEPS TO RESPECT

Un programma molto utilizzato nelle scuole degli Stati Uniti è il “Steps to Respect: A Bullying Prevention Programme” (Frey, Edstorm & Hirschstein, 2010), il quale ha lo scopo di modificare il clima della classe e le sue norme per produrre cambiamenti all’interno dell’individuo. L’intervento prevede tre livelli d’azione: sull’ambiente scolastico, sul curriculum di classe e individuali.

Il primo livello ha lo scopo di creare un ambiente sereno, in cui ci sia collaborazione tra insegnanti e studenti. Alla scuola viene fornito un manuale e sessioni di training volti a creare un ambiente protettivo nei confronti degli alunni tramite la diffusione di una politica ambientale anti-bullismo, la definizione di un codice disciplinare in caso di episodi di violenza, definizione di linee guida per la sicurezza e identificazione delle aree che richiedono più controllo. Gli studenti sono incoraggiati a parlare degli episodi di bullismo a cui hanno assistito e ad attuare comportamenti prosociali.

L’intervento sul curriculum di classe si pone l’obiettivo di migliorare i comportamenti e le competenze socioemotive da cui derivano i primi, esso viene perseguito cercando di modificare gli obiettivi sociali che sono alla base del bullismo e le credenze a cui è connesso. Il lavoro in classe prevede attività di tipo curricolare come la visione di filmati, la lettura di brani, il roleplaying e discussioni di gruppo, tutte attività che possono aiutare gli studenti a: distinguere la differenza fra fare la spia e denunciare le prepotenze, modificare le credenze disfunzionali sul bullismo, insegnare alle vittime come riconoscere una situazione di rischio, reagire in maniera efficace e cercare aiuti, creare fattori di protezione dal bullismo, imparare ad assumere la prospettiva degli altri, ecc..

L’ultimo passo prevede interventi individuali per gli studenti a rischio di un futuro coinvolgimento nel bullismo, in particolare essi vengono sottoposti a brevi sessioni di coaching durante le quali vengono loro insegnate strategie per far fronte a difficoltà, queste strategie si concentrano su empatia, problem solving e assertività. Lo studente si

esercita a mettere in pratica queste abilità, è portato a riflettere sulle norme della scuola e sulla responsabilità collettiva per la sicurezza scolastica.

3.3.2 KIVA KOULU

KiVa Koulu (Salmivalli, Karna, Poskiparta, 2010) è un programma di intervento finlandese che si pone lo scopo di modificare i ruoli di partecipazione al bullismo, il focus del programma non sono più le vittime e i bulli come singoli individui ma il gruppo classe, il quale viene rieducato al fine di favorire il sostegno delle vittime e ridurre la violenza. L'obiettivo dell'intervento è modificare le regole informali del gruppo che sostengono e accettano le prepotenze e trasformarle in norme pro-vittima proponendo come modelli positivi gli studenti che difendono quest'ultima. Il programma viene svolto a tre livelli: scuola, classe e individuale.

Il primo livello prevede la formazione e la supervisione del personale scolastico e il coinvolgimento delle famiglie che vengono informate sul fenomeno del bullismo e sulle strategie per prevenirlo.

Il livello di classe consiste in 20 ore di lezione durante l'anno scolastico che comprendono discussioni, lavori di gruppo ed esercizi di role-playing. Queste attività mirano a sensibilizzare gli studenti sul fenomeno del bullismo, a renderli consapevoli delle caratteristiche che possiede, dei diversi ruoli che lo caratterizzano e dei possibili interventi. Inoltre, scopo fondamentale è quello di aumentare l'empatia nei confronti delle vittime e il senso di autoefficacia sulla possibilità di agire in loro favore. Un esempio di attività che viene svolta per favorire il comportamento di difesa della vittima consiste nella creazione di gruppi di lavoro che raccolgano tramite brainstorming idee su come si può essere d'aiuto e mettere in atto queste proposte tramite un gioco di role-playing. Un supporto interessante a questo intervento riguarda un videogioco educativo che consente agli studenti di apprendere e testare informazioni sul tema del bullismo, esercitare le

competenze apprese in classe e mettere in atto le strategie di difesa della vittima e, infine, sperimentare le conseguenze positive dell'attuazione di questi tipi di comportamenti nella vita reale. Infatti, nell'ultima sessione di gioco agli studenti vengono forniti punti utili per tutta la classe se riportano comportamenti di difesa messi in atto realmente a scuola.

Il livello individuale coinvolge singolarmente autori di prepotenze e le vittime, con lo scopo di rendere consapevole il primo che i suoi comportamenti non sono accettati e devono cessare e fornire supporto e sostegno al secondo. A questi incontri seguono follow-up per appurare la reale fine delle prepotenze. Alcuni incontri riguardano anche precisi spettatori che presentano una certa rilevanza nel gruppo dei pari, i quali vengono resi consapevoli delle loro responsabilità in quanto "leader" del gruppo e degli effetti positivi che possono scaturire dal loro comportamento di difesa della vittima.

3.3.3 CAPSLE

Un altro tipo di intervento che si propone di ridurre il fenomeno del bullismo tramite un cambiamento del clima di classe e un lavoro sugli spettatori, è il programma CAPSLE (Creating a Peaceful School Learning Environment, Twemlow et al, 2010). In particolare, gli studiosi tramite questo intervento si propongono di cambiare la concezione che gli spettatori hanno della diade bullo-vittima tramite un processo di riflessione, di empatizzazione, di nomina e regolazione delle emozioni e di definizione delle regole inerenti alle relazioni interpersonali. Il programma è formato da cinque diverse componenti.

1. Campagne per il cambiamento del clima scolastico. Attraverso la diffusione di materiale volto a sensibilizzare sul tema del bullismo e tramite discussioni, si cerca di stimolare la consapevolezza dei propri stati mentali e di quelli dei partecipanti ad un episodio di bullismo, focalizzandosi sulla dinamica bullo-vittima-spettatore. Lo scopo è di incoraggiare il personale e gli studenti a riflettere

sui diversi ruoli e ad assumere la prospettiva dell'altro, scoraggiando il perpetrarsi di dinamiche di potere nell'ambiente scolastico.

2. Gestione della classe. Il comportamento prepotente di un singolo studente viene considerato come un problema che riguarda l'intera classe, cercando di comprendere tramite una discussione guidata dall'insegnante il significato di quel comportamento nel contesto classe. L'analisi viene poi estesa anche ai comportamenti della vittima e degli spettatori. Lo scopo è permettere allo studente prepotente la mentalizzazione delle proprie azioni in maniera non persecutoria, cercando di far comprendere loro la prospettiva degli altri compagni e degli adulti.
3. Mentorship da parte dei pari e degli adulti. Si pone l'obiettivo di coinvolgere l'intera comunità scolastica nella gestione dei comportamenti negativi, attraverso una risoluzione dei problemi tramite cooperazione. Emerge qui la figura del mentore che può intervenire durante un episodio di potenziale aggressione trasformandolo in un'opportunità di riflessione e comprensione della prospettiva dell'altro.
4. Programma di educazione fisica "Gentle Warrior". Prevede attività di role-playing, rilassamento e tecniche di autodifesa. Queste permettono agli studenti di acquisire capacità di autocontrollo e rispetto e aiuto degli altri, possono essere considerati i prerequisiti per favorire le capacità di mentalizzazione precedentemente descritte, poiché solo quando si sentono sufficientemente sicuri e capaci possono essere in grado di affrontare le situazioni problematiche e adottare le adeguate strategie di coping.
5. Il tempo della riflessione. Consiste in un momento a fine giornata in cui l'insegnante si trova a riflettere con gli studenti sulle attività del giorno. Questo passaggio ha lo scopo di sviluppare la mentalizzazione sia degli studenti che degli

insegnanti anche su tematiche di minore rilievo, affinché siano più preparati ad utilizzarla per tematiche più importanti.

3.3.4 ANALISI DELL'EFFICACIA DEGLI INTERVENTI SUL COMPORTAMENTO DI DIFESA

Andremo a considerare adesso i risultati ottenuti dalle ricerche compiute nelle scuole che hanno utilizzato questi programmi d'intervento per valutare l'efficacia nel diminuire la presenza di episodi di bullismo ed in particolare se agendo sull'ambiente hanno contribuito nella scelta degli spettatori di prendere le difese della vittima.

La metanalisi di Polanin, Esplelage e Pigott (2012) ha messo a confronto i risultati provenienti da 12 diverse scuole (Tabella 1) in cui sono stati applicati programmi di prevenzione del bullismo con lo scopo di aumentare l'intervento positivo degli spettatori. Lo studio ha preso in considerazione, tra gli altri, anche ricerche condotte dopo la somministrazione dei programmi precedentemente illustrati. Per poter includere uno studio nella metanalisi, i ricercatori hanno stabilito delle caratteristiche che la ricerca deve rispettare. Sono stati presi in considerazione gli studi condotti tra il 1980 e il 2010, esclusivamente a scuola e con lo scopo di modificare il comportamento degli spettatori ad un episodio di bullismo. Ogni ricerca doveva possedere un gruppo di controllo, sono stati considerati sia disegni sperimentali, quasi-sperimentali e gruppi abbinati in maniera non casuale. Inoltre, gli studi considerati dovevano includere una scala di misura per l'intervento degli spettatori; sono stati inclusi gli studi che misuravano l'intenzione degli spettatori ad intervenire, l'intenzione a porre fine all'episodio aggressivo, interventi diretti e difficoltà di rispondere in maniera assertiva ad un episodio di bullismo.

<i>Studio</i>	<i>Location</i>	<i>Età partecipanti</i>	<i>Programma d'intervento</i>	<i>Caratteristiche intervento</i>	<i>Variabili dipendenti</i>
<i>Andreou (2008)</i>	Grecia	9-11 anni	Curriculum-Based Anti-Bullying	-Consapevolezza -Auto-riflessione -Modificazione comportamentale (BehMod)	Intenzione d'intervento dello spettatore
<i>Evers (2007)</i>	Vari Stati US	14-17 anni	Build Respect	-BehMod -Software individualizzato -Genitori	Spettatore passivo
<i>Fonagy (2009)</i>	Kansas	8-10 anni	CAPSLE	-Consulto Psicologico -Consapevolezza -Genitori	Spettatore d'aiuto
<i>Frey (2005)</i>	Washington	8-11 anni	Steps to Respect	-Consapevolezza -Componenti socio- emotive -Genitori	Responsabilità dello spettatore
<i>Karna (2011)</i>	Finlandia	9-11 anni	KiVa	-Consapevolezza -Role playing -BehMod -Genitori	Difensore
<i>McLaughlin (2009)</i>	Ohio	11 anni	Effective Bully Prevention	-Consapevolezza -Modeling tramite media (ModMed)	Tratti dello spettatore
<i>Menesini (2003)</i>	Italia	11-13 anni	Befriending intervention	-Consapevolezza -Miglioramento capacità -Assunzione responsabilità	Tratti del difensore
<i>Merrell (2004)</i>	New York	14 anni	5 W's Approach to Bullying	-Consapevolezza -ModMed	Intenzione d'intervento dello spettatore
<i>Schumacher (2007)</i>	Pennsylvania	14-17 anni	Bullying Video Program	-Consapevolezza -ModMed	Intenzione d'intervento dello spettatore
<i>Stevens "A" (2000)</i>	Belgio	9-13 anni	Anti-Bullying Intervention	-Training socio- cognitivo -ModMed	Intenzione d'intervento dello spettatore
<i>Stevens "B" (2000)</i>	Belgio	14-17 anni	Anti-Bullying Intervention	-Training socio- cognitivo -ModMed	Intenzione d'intervento dello spettatore
<i>Whitaker (2004)</i>	Texas	10 anni	Expect Respect	-Consapevolezza -Psicoeducazione -Genitori	Intenzione d'intervento dello spettatore

Tabella 1. Caratteristiche degli studi esaminati

Dai risultati è emerso che la media ponderata ottenuta dai vari studi fosse statisticamente significativa, in particolare gli interventi a cui gli studenti sono stati sottoposti hanno aumentato la frequenza con cui si mette in atto un comportamento di difesa del 20% in più rispetto agli studenti facenti parte del gruppo di controllo. La metanalisi ha preso in considerazione variabili che possono aver creato differenze tra gli studi nei risultati ottenuti. Per quanto riguarda il livello di studi degli studenti coinvolti è emerso che le ricerche che hanno preso in considerazione studenti delle scuole superiori hanno registrato maggiori benefici in seguito all'intervento, rispetto agli studenti della scuola primaria. Non è stata rilevata alcuna differenza tra i paesi in cui sono stati condotti gli studi, lo stesso vale per i trattamenti che differivano nel tempo di somministrazione (1-2 mesi vs 6-12 mesi). Gli interventi che hanno coinvolto anche i genitori non hanno contribuito in maniera significativa alla buona riuscita del trattamento rispetto a quelli che non hanno previsto la loro inclusione. I programmi che sono stati attuati dai ricercatori hanno registrato risultati migliori rispetto a quelli somministrati dagli insegnanti, anche se bisogna prendere questo dato con le dovute precauzioni perché due dei quattro interventi somministrati dai ricercatori hanno la più bassa numerosità campionaria il che potrebbe comportare più imprecisioni o errori. Non si sono nemmeno riscontrate differenze significative tra gli studi che hanno utilizzato l'assegnazione casuale e quelli che hanno raggruppato i soggetti in maniera non casuale o tra le ricerche sottoposte o meno a peer review. Infine, i ricercatori per assicurarsi che l'effetto generale non fosse ottenuto attraverso una distorsione che lo andasse ad aumentare attraverso l'inclusione di misurazioni differenti, hanno condotto un'analisi rimuovendo quegli studi che portavano a risultati polarizzati in maniera positiva o negativa. Da questa ulteriore analisi è stato evidenziato che nonostante l'effetto generale diminuisse sensibilmente esso rimaneva statisticamente significativo.

Lo scopo della metanalisi è di generalizzare ciò che si è scoperto tramite le popolazioni di riferimento, i tipi di trattamento, i risultati e i disegni di ricerca (Matt et Cook, 2009) e, nonostante in questo studio siano stati presi in considerazione solo undici studi, è possibile sostenere che i programmi di prevenzione del bullismo basati sull'ambiente classe influenzino il costrutto di intervento dello spettatore.

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE

Nello studio del rapporto che intercorre tra il clima percepito in classe e la propensione degli spettatori a prendere le difese della vittima durante un episodio di bullismo, è emerso che vari fattori appartenenti al primo costrutto possono influenzare la decisione degli spettatori di intervenire. La dimensione del clima di classe che sembra essere più decisiva è quella relazionale, in particolare, in tutti gli studi esaminati è risultato molto importante il tipo di rapporto che gli studenti hanno tra di loro, se lo studente si sente accettato, ha delle relazioni positive con i pari, supportive e rispettose, se questi ultimi condividono pensieri ed atteggiamenti contro il bullismo, sarà più propenso ad agire in difesa della vittima (Thornberg, Wänström, Hong et Espelage, 2017; Pozzoli, Gini, Vieno, 2012; Konishi et al., 2020; Waasdorp et al. 2022).

Anche la relazione con gli insegnanti risulta determinante nel tipo di scelta che lo spettatore compie, nonostante sembri investire un ruolo meno importante rispetto al rapporto con i compagni. In ogni caso è emerso che quando gli insegnanti si dimostravano interessati al benessere degli studenti ed erano per loro punti di riferimento e guide, gli studenti si dichiaravano pronti ad intervenire in favore della vittima (Storer, Casey et Herrenkohl, 2017; Konishi et al., 2020; Waasdorp et al. 2022).

La sicurezza dell'ambiente è un altro fattore che ha un grande impatto nella presa di decisione dello spettatore, infatti, gli studenti che sostenevano di percepire di studiare in un luogo sicuro, protetto, in cui non rischiavano di essere aggrediti, erano anche coloro che risultavano più propensi a difendere la vittima (Konishi et al., 2020; Waasdorp et al. 2022).

Infine, anche il tipo di gestione e organizzazione della classe influisce sul comportamento dei difensori, in particolare questi ultimi erano più presenti quando le regole della classe

erano apertamente contro il bullismo, era presente un clima di inclusione e accettazione e vi era una gestione efficace e positiva della classe da parte degli insegnanti (Thornberg, Wanstrom et Jungert, 2018; Gini, Vieno, 2012; Konishi et al., 2020).

Dagli studi esaminati è emerso quindi che il clima di classe può condizionare la messa in atto di comportamenti di difesa della vittima e, poiché la maggior presenza di difensori e studenti apertamente contro il bullismo porta a una riduzione del fenomeno nelle classi, sono stati perfezionati programmi d'intervento volti a prevenire il bullismo che sfruttavano questa correlazione tra ambiente scolastico e difesa della vittima. I programmi più efficaci e noti sono KiVa Koulu (Salmivalli, Karna, Poskiparta, 2010), CAPSLE (Twemlow et al, 2010) e Steps to Respect (Frey, Edstorm et Hirschstein, 2010), i quali attraverso diverse strategie d'azione e puntando su vari domini dell'ambiente si sono occupati di rendere gli studenti più consapevoli della pericolosità del fenomeno e indurli a combatterlo e rinnegare la sua autorità in prima persona.

L'attuazione di questi ed altri programmi di prevenzione che miravano, attraverso l'intervento sull'ambiente, ad aumentare il senso di responsabilità dello spettatore e l'intenzione di intervenire durante episodi di bullismo, ha registrato risultati positivi e statisticamente significativi (Polanin, Esplelage et Pigott, 2012) . Ciò porta a considerare che agire sull'ambiente e sui fattori che lo determinano è un ottimo metodo per osteggiare il diffondersi del bullismo nelle scuole.

Lo studio della relazione tra queste variabili presenta però delle criticità. Per prima cosa è stato difficile ritrovare il costrutto di clima di classe nelle ricerche svolte all'estero e in particolare negli Stati Uniti, questo perché il sistema scolastico americano non prevede delle classi preformate composte da studenti che seguono tutti insieme i medesimi corsi, bensì gli studenti hanno la possibilità di scegliere quali corsi frequentare tra diverse proposte e in base alle adesioni si formano le diverse classi, che variano di ora in ora

durante una giornata scolastica. Questo significa che non vi è una forte identità di classe all'interno delle scuole statunitensi com'è presente nelle scuole italiane, che comprendono nel corso degli anni, in base al livello d'istruzione, sempre gli stessi compagni e, perlopiù, gli stessi insegnanti. Per questo gli studiosi fanno maggior riferimento al costrutto di clima scolastico, un costrutto più ampio che possiamo sostenere contenga quelli di clima di classe ed aggiunge ad esso altre dimensioni come il personale scolastico, il rapporto della scuola con i genitori, i vari ambienti della scuola, ecc.. Al fine di ovviare a questo problema ho ritenuto adeguato tenere in considerazione negli studi che si occupavano del clima scolastico gli aspetti che riguardano ciò che caratterizza prettamente l'ambiente classe. Inoltre, nello studio della letteratura si rivela preponderante la mancanza di una chiara definizione del costrutto "clima di classe", quali variabili lo caratterizzano e quali sono le differenze sostanziali con il clima scolastico, poiché in alcune ricerche questi due concetti vengono usati in maniera intercambiabile, mentre in altre assumono connotazioni diverse.

Un altro limite della ricerca riguarda gli interventi per promuovere il comportamento di difesa, questi infatti non considerano solo l'azione e la modifica del clima di classe ma sono programmi che prevedono varie fasi e vanno ad agire su diversi aspetti. Ad esempio, il programma Steps for the future include interventi individuali per soggetti che presentano il rischio di diventare futuri bulli, invece Kiva Kolu considera la formazione del personale scolastico e delle famiglie contro il fenomeno del bullismo e anch'esso prevede attività individuali con gli studenti. Questo avviene poiché è stato provato che i programmi "whole-school" (Storer, L., Casey, A. et Herrenkohl, T., 2017), ossia quei programmi che prevedono l'intervento su vari livelli e che includono ogni aspetto del sistema scolastico, risultano più efficaci dei programmi che vanno ad agire solo su uno. Quindi, non è facile definire se l'azione sul clima di classe di per sé influenzi la messa in atto di comportamenti di difesa, ma bisogna considerare l'intervento sull'ambiente in

concomitanza con altri tipi di interventi per ottenere cambiamenti di atteggiamento verso il fenomeno del bullismo.

Un'altra criticità riscontrata nella ricerca è la presenza di un numero esiguo di studi che hanno approfondito il ruolo chiave che potrebbero svolgere gli spettatori nella prevenzione del bullismo, e l'importanza che l'ambiente scolastico ha nel modificare il comportamento di questi ultimi. Dati i risultati ottenuti nelle ricerche presentate nel capitolo precedente, si rivela necessario per gli studi futuri approfondire il ruolo decisivo che lo spettatore ha nel prevenire o porre fine ad atti di bullismo e come agire al meglio sul contesto per diffondere una cultura antibullismo.

Importante, quindi, risulta l'applicazione in ogni scuola dei programmi d'intervento al fine di modificare percezione e le credenze degli studenti sul bullismo, il quale non deve più essere concepito come un fenomeno facente parte integrante del sistema scolastico ma come un fenomeno da osteggiare e combattere partendo dai propri comportamenti.

Bibliografia

- Abbott, N., & Cameron, L. (2014). What makes a young assertive bystander? The effect of intergroup contact, empathy, cultural openness, and in-group bias on assertive bystander intervention intentions. *Journal of Social Issues*, 70, 167–182. <https://doi.org/10.1111/josi.12053>
- Abrams, D., Powell, C., Palmer, S. B., & Van de Vyver, J. (2017). Toward a contextualized social developmental account of children's group-based inclusion and exclusion: The developmental model of subjective group dynamics. In A. Rutland, D. Nesdale, & C. Spears Brown (Eds.), *The Wiley handbook of group processes in children and adolescents* (pp. 455–471). West Sussex, UK: Wiley.
- Abrams, D., Rutland, A., Palmer, S. B., Pelletier, J., Ferrell, J., & Lee, S. (2014). The role of cognitive abilities in children's inferences about social atypicality and peer exclusion and inclusion in intergroup contexts. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 233–247. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12034>
- Anderson, H. H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. *Child Development*, 10, 73–89.
- Back, Polk, E., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research*, 19(3), 397–410. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9213-x>
- Barbarin, O. A., Downer, J., Odom, E., & Head, D. (2010). Home –school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Childhood Research Quarterly*, 25, 358–372. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.003>
- Barchia, & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims : empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>
- Barhight, Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*, 84(1), 375–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., Grassetti, S. N., & Morrow, M. T. (2017). Relations between actual group norms, perceived peer behavior, and bystander children's intervention to bullying. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(3), 394–400. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2015.1046180>
- Barksdale, Peters, M. L., & Corrales, A. (2021). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47(1), 84–107. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). “Can I afford to help?” How affordances of communication modalities guide bystanders' helping intentions towards harassment on social network sites. *Behaviour & Information Technology*, 34(4), 425–435. <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2014.983979>.

- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., VanCleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259–271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>.
- Becker, S. W., & Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist*, 59, 163–178. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.3.163>
- Behrhorst, Sullivan, T. N., & Sutherland, K. S. (2020). The Impact of Classroom Climate on Aggression and Victimization in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 40(5), 689–711. <https://doi.org/10.1177/0272431619870616>
- Bellmore, Ma, T.-L., You, J., & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence (London, England.)*, 35(5), 1265–1276. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.012>
- Bistrong, Bottiani, J. H., & Bradshaw, C. P. (2019). Youth Reactions to Bullying: Exploring the Factors Associated with Students' Willingness to Intervene. *Journal of School Violence*, 18(4), 522–535. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1576048>
- Braithwaite. (2002). *Restorative justice & responsive regulation*. Oxford university press
- Brody, G. H., Dorsey, S., Forehand, R., & Armistead, L. (2002). Unique and protective contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families. *Child Development*, 73, 274–286.
- Caravita, S. C. S., & Gini, G. (2010). L'(Im) moralità del bullismo. *Unicopli*.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Caravita, S. C. S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38, 456–468. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21447>
- Casey, Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2017). The Situational-Cognitive Model of Adolescent Bystander Behavior: Modeling Bystander Decision-Making in the Context of Bullying and Teen Dating Violence. *Psychology of Violence*, 7(1), 33–44. <https://doi.org/10.1037/vio0000033>
- *Choi, S., & Cho, Y. I. (2012). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International*, 34(1), 67-81. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034311430406>
- Cillessen, & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science : a Journal of the American Psychological Society*, 14(2), 102–105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>

- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28, 693–710.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context.
- Correia, Kamble, S. V., & Dalbert, C. (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: a study with Portuguese and Indian students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 22(5), 497–508.
<https://doi.org/10.1080/10615800902729242>
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Dawes, M., & Xie, H. (2017). The trajectory of popularity goal during the transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 37 (6), 852–883.
<https://doi.org/10.1177/0272431615626301>
- De Moraes, Carvalho, H. B., Siani, A., Barba, G., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Molnar, D., Ahrens, W., Wirsik, N., De Henauw, S., Mårild, S., Lissner, L., Konstabel, K., Pitsiladis, Y., & Moreno, L. A. (2015). Incidence of high blood pressure in children - Effects of physical activity and sedentary behaviors: The IDEFICS study: High blood pressure, lifestyle and children. *International Journal of Cardiology*, 180, 165–170.
<https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2014.11.175>
- *Denny, S., Peterson, E. R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., ... Milfont, T. (2015). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14(3), 245–272. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2014.910470>
- Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, 26, 131–144.
- Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 79–96.
<https://doi.org/10.1177/0272431614524303>
- Dorio, Clark, K. N., Demaray, M. K., & Doll, E. M. (2020). School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(4), 292–308.
<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649–1660.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474–495.

- Epstein, J.L., & Sanders, M.G. (2002). Family, school and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting volume 5 practical issues in parenting*. London: Lawrence Erlbaum associates.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32, 776–801. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431611423017>
- *Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000072>
- Evans, & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial Bystander Behavior in Bullying Dynamics: Assessing the Impact of Social Capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2289–2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, 102, 729–740.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Buttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Ford, A. (2019). Examining and Improving Classroom Environments through the Lens of Self-Determination Theory. *Critical Questions in Education*, 10(1), 65-77.
- Ford, Angel. "Planning Classroom Design and Layout to Increase Pedagogical Options for Sec-ondary Teachers." *International Journal of Educational Planning* 23, no. 1 (2016): 25-34.
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Thornberg, R. (2017). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: A cross-collaborative conceptual qualitative analysis. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1271001>
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (3rd version)*. Perth: Western Australian Institute of Technology.
- FREY, K. S., JONES, D. C., HIRSCHSTEIN, M. K., & EDSTROM, L. V. (2010). Teacher Support of Bullying Prevention: The Good, the Bad, and the Promising. In *Bullying in North American schools*, 286-297.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: a latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29, 256–271.
- Galambos, N. L., Almeida, D. M., & Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61, 1905–1914. <http://dx.doi.org/10.2307/1130846>

- *Gaskins, C. S., Herres, J., & Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 227–235
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2018). *Gli interventi anti-bullismo*. Carocci editore.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93–105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441–452. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
- GINI, POZZOLI, T., & Hymel S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior.
- Gini, Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2020). Individual Moral Disengagement and Bystander Behavior in Bullying: The Role of Moral Distress and Collective Moral Disengagement.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343–357. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.2013>
- Goossens, Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343–357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- GÜZELDERE AYDIN, & OCAK KARABAY, Ş. (2020). Improvement of Classroom Management Skills of Teachers Leads to Creating Positive Classroom Climate. *International Journal of Educational Research Review*, 5(1), 10–25. <https://doi.org/10.24331/ijere.646832>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Harding, Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with

- students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hartman, S., & Manfra, L. (2016). Change in child behaviour concerns associated with childcare quality features among a sample of low-income Latino children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1378–1391. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1095019>
 - Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
 - Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40, 533–544.
 - Howes, C., Fuligni, A. S., Hong, S. S., Huang, Y. D., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The Preschool instructional context and child-teacher relationships. *Early Education and Development*, 24(3), 273–291. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.649664>
 - Howes, C., Wishard Guerra, A., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., et al. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399–408. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004>
 - Hubel, Davies, F., Goodrum, N. M., Schmarder, K. M., Schnake, K., & Moreland, A. D. (2020). Adverse childhood experiences among early care and education teachers: Prevalence and associations with observed quality of classroom social and emotional climate. *Children and Youth Services Review*, 111, 104877–. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104877>
 - Huitsing, & Veenstra, R. (2012). Bullying in Classrooms: Participant Roles From a Social Network Perspective. *Aggressive Behavior*, 38(6), 494–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
 - Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38(6), 494–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
 - Huitsing, G., Snijders, T. A., Van Duijn, M. A., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645–659. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
 - Huitsing, Snijders, T. A. B., Van Duijn, M. A. J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645–659. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
 - Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175–1188.
 - Jeffrey, Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle School Bullying as a Context for the Development of Passive Observers to the Victimization of Others. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 143–156. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_09

- Jenkins, & Fredrick, S. S. (2017). Social Capital and Bystander Behavior in Bullying: Internalizing Problems as a Barrier to Prosocial Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 757–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0637-0>
- Jenkins, & Troop-Gordon, W. (2020). Bystanders in bullying: Introduction to the special issue. *Journal of School Psychology*, 81, 47–50. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.002>
- Jennings, & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S. R., Seidenfeld, A. M., Izard, C. E., & Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 282–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.003>
- *Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75–90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Juvonen, Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics* (Evanston), 112(6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research in bullying. In M. J. Prinstein, & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.
- Kaplan Toren, & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 811–827. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.
- Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in different classrooms: Classroom-level factors moderate the effect of individual risk on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 261–282. doi:10.1353/mpq.0.0052
- Kataoka S, Langley A, Wong M, Baweja S, Stein B (2012) Responding to students with PTSD in schools. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am* 21:1–15. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.08.009>
- Kelley, H. H. (1982). The transformation of motivation: Responsiveness to patterns of interdependence. In *Personal relationships: Their structures and processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Khalfaoui, García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in

- Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik, & T. Seidel (Eds.). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Munster, Germany: Waxmann.
 - *Kollerová, L., Janošová, P., Řičan, P., & Pavel, Ř. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *The European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1006125>
 - Konishi, Hymel, S., Wong, T. K. Y., & Waterhouse, T. (2021). School climate and bystander responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1557–1574. <https://doi.org/10.1002/pits.22512>
 - Kroenke, Strine, T. W., Spitzer, R. L., Williams, J. B. ., Berry, J. T., & Mokdad, A. H. (2008). The PHQ-8 as a measure of current depression in the general population. *Journal of Affective Disorders*, 114(1), 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.06.026>
 - Lambe, & Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behaviors Scale. *Journal of School Psychology*, 78, 38–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
 - Lambe, Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
 - Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, 65, 112–123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
 - Langeloo, Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J. W. (2019). A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
 - Laninga-Wijnen, Berg, Y. H. M. van den, Mainhard, M. ., & Cillessen, A. H. . (2021). The role of aggressive peer norms in elementary school children’s perceptions of classroom peer climate and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(8), 1582–1600. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01432-0>
 - Latane, & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215–221. <https://doi.org/10.1037/h0026570>
 - Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence*, 10, 165–184.

- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., & Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence*, 10, 165–184.
- Levine, Cassidy, C., Brazier, G., & Reicher, S. (2002). Self-Categorization and Bystander Non-intervention: Two Experimental Studies. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(7), 1452–1463. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb01446.x>
- Lindenberg, S. (2008). Social rationality, semi-modularity and goal-framing: What is it all about? *Analyse & Kritik*, 30(2).
- Lodge, & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329–336. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_
- Lodge, & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329–336. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433–450.
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher–student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52, 298–315.
- Lucas-Molina, Giménez-Dasí, M., Fonseca-Pedrero, E., & Pérez-Albéniz, A. (2018). What Makes a Defender? A Multilevel Study of Individual Correlates and Classroom Norms in Explaining Defending Behaviors. *School Psychology Review*, 47(1), 34–44. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0011.V47-1>
- Ma, Meter, D. J., Chen, W.-T., & Lee, Y. (2019). Defending Behavior of Peer Victimization in School and Cyber Context During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Individual and Peer-Relational Characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), 891–928. <https://doi.org/10.1037/bul0000205>
- Manesini E., & Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del Questionario Ruoli dei Partecipanti alla popolazione italiana.
- Mazzone, Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419–432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher–child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5), 508–523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Meter, & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.08.001>

- Meter, D. J., Ma, T.-L., & Ehrenreich, S. E. (2019). Telling, comforting, and retaliating: The roles of moral disengagement and perception of harm in defending college-aged victims of peer victimization. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 124–135. <http://dx.doi.org/10.1007/s42380-018-0006-x>
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education and Development*, 24(7), 1020–1042. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825187>
- Mulvey, K. L. (2016). Children's reasoning about social exclusion: Balancing many factors. *Child Development Perspectives*, 10, 22–27. <https://doi.org/10.1111/cdep.12157>
- Murphy, S., & Faulkner, D. (2011). The relationship between bullying roles and children's everyday dyadic interactions. *Social Development*, 20(2), 272–293. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00597.x>
- Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388–1397. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
- Nesdale, D., & Lawson, M. J. (2011). Social groups and children's intergroup attitudes: Can school norms moderate the effects of social group norms? *Child Development*, 82, 1594–1606. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01637.x>
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(1), 99–109.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157–181.
- Nickerson, A. M., & Werth, J. M. (2015). The Relation of Empathy and Defending in Bullying: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Review*, 44(4), 372–390. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36, 495–505. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.02.004
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6, 125–136.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Obermann. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239–257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Oh, & Hazler, R. J. (2009). Contributions of Personal and Situational Factors to Bystanders' Reactions to School Bullying. *School Psychology International*, 30(3), 291–310. <https://doi.org/10.1177/0143034309106499>

- Olweus. (1996). Break it up, a teacher's guide to managing student aggression - Goldstein,AP, Palumbo,J, Striepling,S, Voutsinas,AM [Review of Break it up, a teacher's guide to managing student aggression - Goldstein,AP, Palumbo,J, Striepling,S, Voutsinas,AM]. 22(5), 389–390. Wiley.
- Palmer, & Abbott, N. (2018). Bystander Responses to Bias-Based Bullying in Schools: A Developmental Intergroup Approach. *Child Development Perspectives*, 12(1), 39–44. <https://doi.org/10.1111/cdep.12253>
- Palmer, S. B., Cameron, L., Rutland, A., & Blake, B. (2017). Majority and minority-ethnic status adolescents' bystander responses to racism in schools. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/casp.2313>
- Palmer, S. B., Rutland, A., & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions in an intergroup context: The role of perceived severity, ingroup norms, and social-moral reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 419–433. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12092>
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51, 913–920. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039287>
- Persson, & Svensson, M. (2017). Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. *Journal of Public Health*, 25(5), 473–480. <https://doi.org/10.1007/s10389-017-0809-0>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225–238.
- Polanin, Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Pössel, P., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Bjerg, A. C. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49, 2135–2146.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239–253. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21614>
- Poyhonen, Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? The Interplay Between Personal and Social Factors. *MERRILL-PALMER QUARTERLY-JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 56(2), 143–163. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0046>
- Pozzoli, Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis: Bullying, Bystanders' Behavior, Class Norms. *Child*

Development, 83(6), 1917–1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>

- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315–340. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431612440172>.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A crosscultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21(4), 686–703. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x>
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willems, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51(6), 669–682. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.00>
- Pronk, Olthof, T., & Goossens, F. (2016). Factors Influencing Interventions on Behalf of Victims of Bullying: A Counterfactual Approach to the Social Cognitions of Outsiders and Defenders. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2), 267–291. <https://doi.org/10.1177/0272431614562836>
- Pronk, Olthof, T., Goossens, F. A., & Krabbendam, L. (2019). Differences in adolescents' motivations for indirect, direct, and hybrid peer defending. *Social Development (Oxford, England)*, 28(2), 414–429. <https://doi.org/10.1111/sode.12348>
- Reijntjes, Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior*, 42(6), 585–597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Renati, R., & Zanetti, M. A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e Scuola*, (3), 50-57
- Rigby, & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes toward Victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615–627. <https://doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170–185.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377–394.
- Rivers, I., Poterat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223. doi.10.1037/a0018164
- *Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S., & Alsaker, F. (2013). Selection and influence effects in defending a victim of bullying: The moderating effects of school context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 79, 117–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.05.060>

- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9, 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 279–291. <https://doi.org/10.1177/1745691610369468>
- *Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Sainio, Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Scanlon, C. L., Del Toro, J., & Wang, M. T. (2020). The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1005–1016.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171.
- Shechtman, Z. (2006). The relationship of life skills and classroom climate to self-reported levels of victimization. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 359–373.
- Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *Journal of Educational Research*, 106, 290–300.
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early Education and Development*, 27(6), 735–750. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1138825>
- Stanton-Chapman, T. L. (2014). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting

- children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0635-8>
- Storer, Casey, E. A., & Herrenkohl, T. I. (2017). Developing “whole school” bystander interventions: The role of school-settings in influencing adolescents responses to dating violence and bullying. *Children and Youth Services Review*, 74, 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.018>
 - Stornes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioral problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, 32, 425–438
 - Tennant, Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63–63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
 - Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J., & CPPRG (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82, 751–757.
 - Thornberg, & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence (London, England.)*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
 - Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
 - Thornberg, Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247–252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
 - Thornberg, Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663–680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
 - Thornberg, Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, 23(3), 563–581. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
 - Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93–102.
 - Twemlow, S., et al. (2010). A School Climate Intervention that Reduces Bullying by a Focus on the Bystander Audience Rather than the Bully and Victim. In *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, 365–75.
 - Uline, Cynthia L., Thomas Devere Wolsey, Megan Tschannen-Moran, and Chii-Dean Lin. "Im-proving the physical and social environment of school: A question of equity." *Journal of school leadership* 20, no. 5 (2010): 597-632.

- Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95, 152–159.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.015>
- Valdés-Cuervo, Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95, 152–159.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.015>
- Van den Berg, Y., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2020). Preference and popularity as distinct forms of status: a meta-analytic review of 20 years of research. *Journal of Adolescence*, 84, 78–95.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.010>
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1–10.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: Effects on victimisation, defending and wellbeing at school. *Educational Research*, 58(3), 221–236.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>
- Vannini, N., Watson, S., Dautenhahn, K., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., ... Schneider, W. (2011). “FearNot!”: A computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 21–44. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-010-0035-4>
- *Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>
- Waasdorp, Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101412–.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>
- Wang, L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912–.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wang, M. T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 48, 1643–1657.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85, 610–625.

- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. S. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690–705.
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. S. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690–705.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students’ perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286.
- Wang, Yang, L., Gao, L., Yang, J., Lei, L., & Wang, C. (2017). Childhood maltreatment and Chinese adolescents’ bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child Abuse & Neglect*, 69, 134–144.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.016>
- Wentzel. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Werth, Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295–308.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.004>
- Williford, A. P., Whittaker, J. E. V., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2014). Children’s engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.62820.Children>
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *The Journal of Experimental Education*, 17, 347–361.
- Wu, Luu, S., & Luh, D.-L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, 16(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>
- Yun, & Graham, S. (2018). Defending Victims of Bullying in Early Adolescence: A Multilevel Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1926–1937. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0869-7>
- Yun. (2020). New Approaches to Defender and Outsider Roles in School Bullying. *Child Development*, 91(4), e814–e832.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13312>
- Zedan, R. (2012). Parents’ Involvement among the Arab Ethnic Minority in the State of Israel. *School Community Journal*, 22(2), 161–182¹.
- Zedan. (2021). Parental Involvement as a Predictor of Classroom Climate, Motivation for Learning, and Learning Achievements. *The Journal of Classroom Interaction*, 56(1), 56–74.

*= opere non direttamente consultate

