



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna



STUDI E DOCUMENTI

Giugno 2018
n.21

Promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola primaria. Un percorso di prevenzione per il bullismo

di

Annalisa Guarini

Professore Associato in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna,
Responsabile Servizio SERES
annalisa.guarini@unibo.it

Sandra Maria Elena

Nicoletti

Psicologa e Psicoterapeuta presso il Servizio SERES, Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna

Luana Fusaro

Psicologa e Psicoterapeuta presso il Servizio SERES, Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna

Damiano Menin

Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna

1. Introduzione

Entrare nella scuola primaria rappresenta un momento cruciale nella vita di molti bambini perché essi partecipano per la prima volta come membri di un gruppo stabile ad attività ben organizzate e strutturate che fungono da contesti di apprendimento e al tempo stesso di valutazione. Di conseguenza la scuola primaria può essere uno dei primi luoghi, assieme alla scuola dell'infanzia, dove le difficoltà dei bambini nelle interazioni sociali possono essere individuate. Ad esempio, i bambini in età prescolare e scolare che hanno sviluppato stili comportamentali oppositivi o aggressivi in casa, spesso continuano ad utilizzare queste modalità relazionali quando entrano a scuola (Patterson e Stoolmiller, 1991). La scuola e la famiglia sono quindi effettivamente chiamate a promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive dei bambini.

L'educazione all'apprendimento socio-emotivo

Felicia Roga

Psicologa presso il Servizio SERES,
Dipartimento di Psicologia, Università di
Bologna

Laura Menabò

Tirocinante in Psicologia presso il Servizio
SERES, Dipartimento di Psicologia,
Università di Bologna

Alessandra Sansavini

Professore Ordinario in Psicologia dello
Sviluppo e dell'Educazione, Dipartimento di
Psicologia, Università di Bologna

Antonella Brighi

Professore Associato in Psicologia dello
Sviluppo e dell'Educazione, Facoltà di
Scienze della Formazione, Libera Università
di Bolzano

Parole chiave:

apprendimento socio-emotivo,
bullismo, prevenzione, scuola primaria,
benessere a scuola

Keywords:

socio-emotional learning, bullying,
prevention, primary school, school well-
being

si riferisce all'acquisizione di competenze di natura intrapersonale e interpersonale e coinvolge numerosi aspetti: la consapevolezza di sé, l'alfabetizzazione emozionale, l'empatia e la soluzione dei conflitti (CASEL, 2003). Come dimostrato da alcune meta-analisi della letteratura, i programmi di intervento a scuola che promuovono l'apprendimento socio-emotivo hanno un effetto positivo sullo sviluppo dei bambini, sulle competenze scolastiche, sul benessere e rappresentano un fattore di protezione rispetto a disturbi della condotta, stress emotivo e fenomeni di bullismo e vittimizzazione (Durlak *et al.*, 2011; Greenberg *et al.*, 2003; Taylor *et al.*, 2017). Un ambiente scolastico che favorisce lo sviluppo delle competenze socio-emotive è quindi un contesto favorevole alla creazione di relazioni positive che hanno un effetto diretto sul clima della classe, costituendo una delle forme più importanti di prevenzione del bullismo.

Purtroppo, come indicato da alcuni studi, già a partire dai 5-6 anni di età sono stati osservati comportamenti di aggressione fisica tra bambini ed alcune forme di aggressività sociale come la manipolazione e l'esclusione sociale (Ladd e Ladd 1998; Monks *et al.* 2003).

Nella letteratura sulle difficoltà di relazione tra pari, il fenomeno del bullismo è una delle forme più conosciute e studiate di interazione problematica tra coetanei, bambini e ragazzi (Genta, 2002; Olweus, 1993). Le prime ricerche sul bullismo sono state proposte a livello europeo negli anni Novanta con i lavori di Olweus (1993) e di Smith e Sharp (1994). Pochi anni dopo, le prime ricerche sulla realtà italiana

hanno evidenziato la diffusione preoccupante del fenomeno tra i bambini della scuola primaria e gli adolescenti (Brighi *et al.*, 2011; Fonzi, 1997; Genta, Brighi, Guarini, 2009). Inoltre alcuni studi hanno mostrato che essere coinvolti in fenomeni di bullismo in età precoce ha implicazioni significative per i bambini con importanti difficoltà scolastiche e problematiche internalizzanti ed esternalizzanti

(Menesini e Nocentini, 2008). In particolare, essere vittime di episodi di bullismo può determinare un umore depresso sia negli anni della scuola dell'infanzia che in età scolare (Alsaker, 2004). Le vittime possono presentare, inoltre, bassa autostima, isolamento e alto rifiuto sociale espresso dai coetanei (Estell *et al.*, 2008). Nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I e II grado i ragazzi risultano sempre meno "connessi" con i pari a scuola e questa mancanza di connessione influenza negativamente il rendimento scolastico, il comportamento e la salute (Blum, Lilley, 2004).

Partendo da queste riflessioni, l'individuazione precoce delle problematiche relazionali e gli interventi educativi appaiono quindi necessari già dalla scuola primaria dal momento che possono prevenire un'*escalation* negativa di comportamenti problematici negli anni successivi. Inoltre, poiché queste forme di aggressività e di esclusione sociale si inscrivono in un contesto sociale nel quale la famiglia, gli insegnanti e i pari sono parte integrante, è necessario che i progetti di prevenzione precoce del bullismo si incentrino su fattori sia di tipo individuale che di tipo contestuale. Diversi studi suggeriscono che l'intervento in classe può migliorare in modo significativo le capacità dei bambini di generare soluzioni alternative per situazioni di conflitto interpersonale (Shure, 1997), può aumentare i loro comportamenti sociali positivi (Denham e Burton, 1996) e il comportamento cooperativo (Doescher e Sugawara, 1992), riducendo le reazioni emotive negative e i problemi di comportamento (Brigman *et al.*, 1999). Come osservano Bear e Watkins (2006) essere socialmente ed emozionalmente competenti ci porta dall'essere prevalentemente controllati da fattori esterni all'agire in accordo a valori e credenze interiorizzate e all'assumersi la responsabilità delle proprie scelte e comportamenti.

È quindi importante che la ricerca si traduca in iniziative di formazione per promuovere lo sviluppo socio-emotivo dei bambini attraverso il coinvolgimento degli insegnanti e di tutto il gruppo classe. L'obiettivo del presente contributo è descrivere un percorso educativo svolto dagli insegnanti nelle proprie classi della scuola primaria con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo socio-emotivo dei bambini e i processi di inclusione sociale, in un'ottica di prevenzione del bullismo.

2. Metodologia

Il percorso educativo "Trasformare gli ostacoli in opportunità. Percorsi di prevenzione per la scuola primaria" è stato proposto durante l'anno scolastico 2017-18 all'interno del progetto di prevenzione "SperimentAzione No Cyber Bullismo" presentato dalla rete dei Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna previsto dal Piano nazionale per la prevenzione dei fenomeni di bullismo e *cyberbullismo* ai sensi del Decreto Ministeriale n. 663 del 1° settembre 2016.

Il percorso proposto, è stato ideato e validato dal *team* del progetto europeo "Trasformare gli Ostacoli in Opportunità - Interventi precoci per Sviluppare l'Acquisizione di Competenze contro il Bullismo" svolto in *partnership* con Università europee e "Save the Children"¹. Il *team* italiano ha realizzato il "Libro delle Attività" (Brighi, Nicoletti, Guarini, 2016) con la parte operativa del progetto di intervento chiamato "SEED" (*Socio-Emotional Education Development*: Brighi, Guarini, 2015; 2016).

Il percorso di prevenzione ha coinvolto numerosi studenti e docenti della scuola primaria dell'Emilia-Romagna. Il progetto, coordinato dai ricercatori esperti afferenti al servizio SERES (Responsabile: prof.ssa Annalisa Guarini) dell'Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia, ha perseguito l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive nei bambini, individuando nuove strategie relazionali inclusive.

Partecipanti

Il progetto ha coinvolto 1.242 bambini provenienti dalle scuole primarie di tutte le province dell'Emilia-Romagna (Bologna, Ferrara, Forlì-Cesena, Modena, Parma, Piacenza, Ravenna, Reggio Emilia e Rimini). Il campione è distribuito in maniera omogenea rispetto al genere, con 687 maschi (55%) e 555 femmine (45%). L'età media del campione è di 9,15 anni (*range*: 7 -12 anni, DS: 0.75). In particolare sono stati coinvolti i bambini delle classi terze, quarte e quinte della scuola primaria.

Strumenti

Per valutare l'efficacia dell'intervento è stato utilizzato un questionario. La prima parte del questionario raccoglie alcune informazioni anagrafiche dello studente, come il genere, l'età, la scuola di appartenenza.

La seconda parte del questionario è costituita da alcune domande che indagano il clima di classe. Ai bambini viene chiesto di indicare come si sentono quando sono a scuola (*"Adesso guarda queste faccine e segna con una x quella che è più uguale a te quando sei a scuola"*).

Nel questionario sono inoltre analizzati i comportamenti aggressivi, prepotenti e di esclusione, per valutare quanto in ciascun contesto classe siano presenti comportamenti che rientrano nel fenomeno del bullismo. In particolare sono analizzati i comportamenti di aggressività diretta (*"Mi succede di fare a botte a*

¹ Partners del progetto: Save the Children (Romania), Università di Bologna (Italia), Dardedze Center (Lettonia), Università di Southampton (Regno Unito), Università di Siviglia (Spagna), Save the Children (Danimarca).

scuola", "Gli altri mi prendono in giro") e di aggressività relazionale ("Gli altri mi escludono di proposito") sia in relazione al ruolo di bullo che di vittima.

Procedura

Il questionario è stato proposto dagli insegnanti agli studenti durante le ore di scuola. Nel questionario viene chiarito al bambino che tutte le risposte sono confidenziali e che i compagni non verranno a conoscenza delle risposte fornite.

Per valutare l'efficacia dell'intervento il questionario è stato somministrato agli studenti prima della proposta delle attività in classe (fase di pre-intervento) e al termine del percorso (fase di post-intervento).

Il progetto proposto è stato approvato dal comitato di Bioetica dell'Università di Bologna.

Struttura dell'intervento

Il percorso educativo "Trasformare gli ostacoli in opportunità. Percorsi di prevenzione per la scuola primaria" si articola in nove attività (per approfondimenti si veda il "Libro delle Attività"; Brighi, Nicoletti, Guarini, 2016) che i docenti, dopo aver ricevuto un'adeguata formazione, hanno proposto agli studenti.

La formazione dei docenti, aspetto fondamentale per una corretta applicazione dell'intervento, è stata svolta dagli psicologi afferenti al Servizio Psicologico "SERES" dell'Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia, per una durata complessiva di sei ore. Durante le ore di formazione, attraverso una metodologia partecipativa, sono state spiegate agli insegnanti tutte le attività da svolgere in classe, fornendo inoltre suggerimenti e consigli per uno svolgimento ottimale.

Le nove attività previste dal programma si focalizzano in particolare sul promuovere lo sviluppo personale, la consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, le abilità comunicative, l'assertività, le capacità empatiche e di risoluzione dei conflitti. A partire da una storia o una vignetta, che rappresentano episodi di vita quotidiana in classe, si giunge alla costruzione condivisa di abilità e strategie. La metodologia utilizzata nella conduzione delle attività in classe è la didattica metacognitiva che, attraverso la conversazione tra bambini e adulti, porta alla costruzione sociale di significati condivisi in un gruppo, rafforzando la cooperazione e consolidando la formazione di reti sociali. Alla fine di ciascuna attività i bambini vengono invitati a produrre uno *slogan* che sia rappresentativo dei contenuti emersi dalla riflessione del gruppo classe.

3. Racconto del percorso

Le prime attività proposte ai bambini durante il progetto in classe si focalizzano sul promuovere la consapevolezza di sé, portando i bambini a differenziare tra ciò che definisce loro stessi esternamente rispetto ai loro tratti interni in termini di interessi, passioni e carattere. Attraverso questo tipo di attività si costruisce con i bambini la consapevolezza che le differenze che ci contraddistinguono gli uni dagli altri ci rendono in realtà unici e irripetibili e che tali differenze arricchiscono lo stare insieme. Nella prima immagine (Figura 1) questo concetto è stato rappresentato attraverso un disegno di due bambini esternamente molto simili, ma diversi per interessi e passioni. Nella seconda immagine (Figura 2) questo concetto viene rafforzato attraverso lo slogan "Siamo tutti diversi fuori e dentro, conosciamoci meglio! Lavoriamo e divertiamoci tutti insieme", che promuove il concetto di accettare le reciproche diversità per creare un gruppo inclusivo e coeso i cui membri possano lavorare insieme e divertirsi.



Figura 1

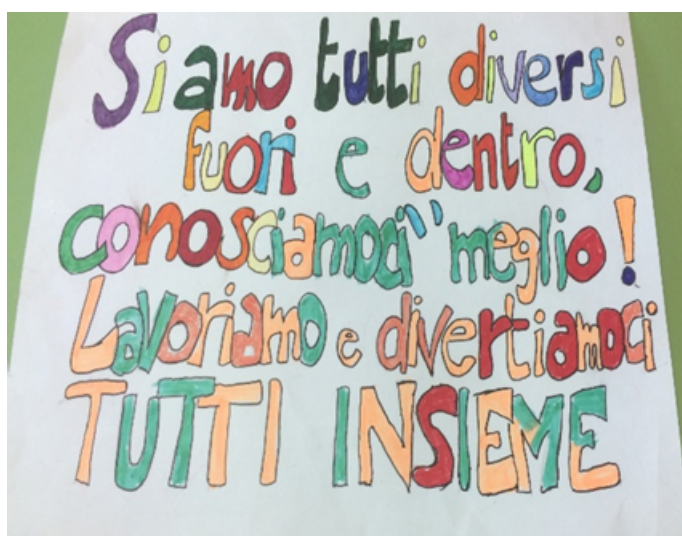


Figura 2

Altre attività del progetto promuovono lo sviluppo delle abilità di empatia e tolleranza. A partire da alcune storie i bambini sono guidati a individuare i segnali utili per comprendere le intenzioni degli altri e di conseguenza provare a mettersi nei panni altrui per capire pensieri e sentimenti. La finalità di queste attività è elaborare con i bambini strategie per comprendere se l'azione dell'altro è realmente intenzionale, abilità di fondamentale importanza di fronte a situazioni di bullismo, dove l'intenzionalità rappresenta uno dei criteri chiave. Nella terza immagine (Figura 3) questo concetto viene consolidato attraverso lo slogan "Rifletti sulla situazione e scoprirai l'intenzione".

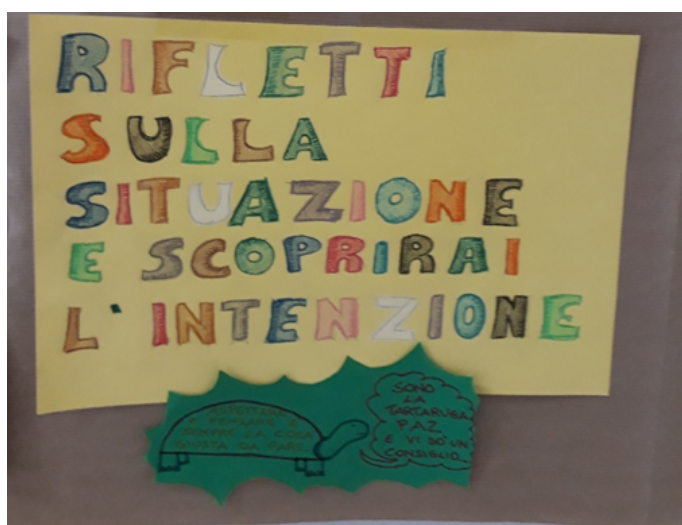


Figura 3

La parte finale del progetto si focalizza sul promuovere abilità di *problem solving* davanti a situazioni conflittuali. I bambini vengono quindi portati a riflettere sulle conseguenze che le diverse azioni possono avere, aspetto fondamentale da tenere in considerazione nel momento in cui si deve scegliere come risolvere un conflitto. L'impiego della metodologia del *role playing* risulta in questo caso efficace per concretizzare le riflessioni fatte in classe. Di seguito sono presentati alcuni esempi di *slogan* prodotti nelle classi che hanno partecipato al progetto (Figure 4 e 5).

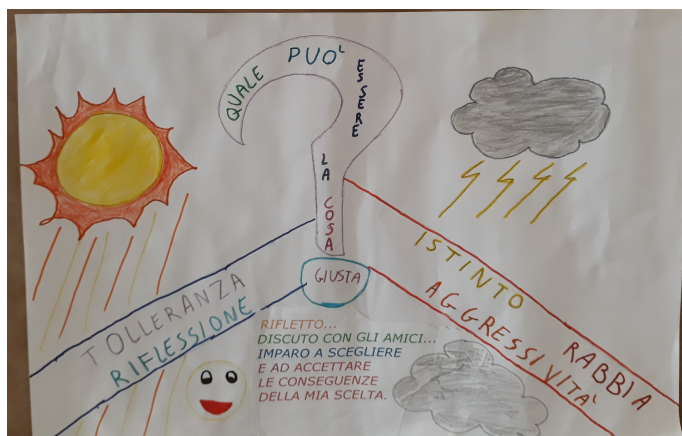


Figura 4



Figura 5

Accanto alla produzione di numerosi materiali, al termine delle singole attività, i bambini hanno anche riflettuto sul percorso loro proposto. In particolare, come risulta da alcune immagini riportate di seguito (Figure 6 e 7), i bambini hanno sottolineato l'importanza di rispettare gli altri, comprendendo che nella reciproca diversità tutti sono importanti e meritano il rispetto degli altri. In particolare, è stata sottolineata l'importanza di accettare gli altri senza esclusioni, consapevoli dell'effetto che tali esclusioni hanno sul vissuto del proprio compagno.

I bambini hanno inoltre indicato di avere appreso alcune strategie di gestione delle situazioni difficili. Hanno compreso l'importanza di riflettere prima di agire, di chiedere spiegazioni all'altro e provare a mettersi nei suoi panni per comprendere pensieri, motivazioni e sentimenti. Inoltre, sembra che abbiano elaborato strategie di risoluzione dei conflitti meno fisiche e più verbali/dialogiche. Infine, i bambini sembrano aver riflettuto anche su come bisogna porsi nei confronti degli altri, evidenziando come sia importante "Farsi accettare per quel che si è" e che "Aiutare gli altri è sempre la cosa giusta", facendo emergere comportamenti pro-sociali e modalità relazionali inclusive.

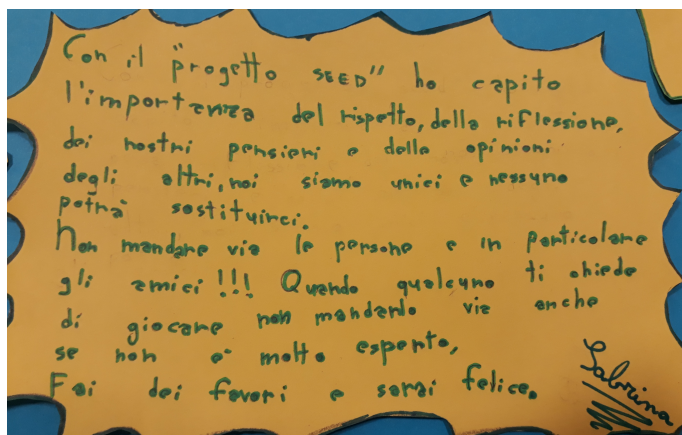


Figura 6

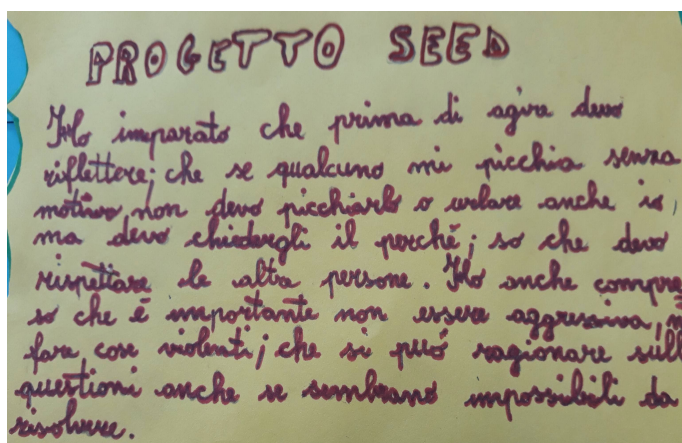


Figura 7

4. Risultati dell'intervento

Dall'analisi delle risposte dei bambini al questionario di valutazione prima dell'intervento, si osserva un generale atteggiamento positivo nei confronti della scuola che i bambini frequentano volentieri e dove dichiarano di sentirsi bene. Infatti oltre il 90% dei bambini sceglie una *emoticon* sorridente in risposta alla domanda "Adesso guarda queste faccine e segna con una x quella che è più uguale a te quando sei a scuola".

Osservando nello specifico le dinamiche di prepotenza e prevaricazione, si è riscontrata una loro larga diffusione già alla scuola primaria prima dell'inizio del percorso di intervento, mettendo in luce che il rivolgersi agli altri con modalità prepotenti e non inclusive risulta essere una modalità relazionale diffusa. Tuttavia, al termine dell'intervento, queste dinamiche relazionali di prepotenza e prevaricazione si attenuano, come dimostrato dalle analisi di regressione che sono state condotte. In particolare, il percorso di intervento mostra una riduzione dei fenomeni riportati di aggressività diretta agita e subita e di aggressività relazionale

agita e subita². L'aspetto interessante è che questa riduzione dei comportamenti aggressivi persiste anche controllando il genere e l'età dei bambini, indicando una maggiore generalizzazione dei risultati ottenuti.

5. La voce degli insegnanti

Di fondamentale importanza per capire la reale applicabilità dell'intervento è stato raccogliere le testimonianze e le osservazioni degli insegnanti, i maggiori attori coinvolti, insieme ai bambini, in questo percorso.

Rispetto ai punti di forza del percorso i docenti hanno sottolineato che il progetto proposto è una *"stimolante offerta di spunti per lavorare con i bambini attraverso l'uso di nuove tecniche e metodologie"*.

In merito alle attività, i docenti hanno riscontrato un buon grado di interesse ed entusiasmo da parte dei bambini durante il loro svolgimento. In particolare, un insegnante ha messo in luce che *"uno dei punti di forza del percorso è stato il lavorare in gruppo, modalità a cui i bambini non erano abituati"*.

In riferimento alla replicabilità del percorso negli anni successivi i docenti si sono dichiarati intenzionati a riproporre le attività, *"in quanto momento di arricchimento per ogni docente, il team degli insegnanti e in generale per la classe"*. Molti docenti hanno dichiarato l'intento di iniziare il percorso nelle classi prime della scuola primaria e portarlo avanti per i cinque anni successivi, affermando l'esigenza di far rientrare il progetto all'interno della programmazione scolastica.

Tra i punti di fragilità alcuni docenti hanno riscontrato *"la mancata condivisione del percorso con tutto il team docente per poter avere la possibilità di portare a termine con costanza e meticolosità il progetto"*.

6. Conclusioni

Il percorso presentato ha messo in luce come alcune dinamiche di prevaricazione e di aggressività siano già presenti nella scuola primaria, ma che è possibile modificare queste dinamiche relazionali negative attraverso lo sviluppo delle competenze sociali, relazionali ed emotive, confermando le indicazioni già presenti in ambito internazionale (Durlak *et al.*, 2011).

I risultati ottenuti dai lavori prodotti dai bambini, dai dati quantitativi emersi nei questionari e dalle considerazioni evidenziate dagli insegnanti, mettono in luce come sia possibile un cambiamento, attraverso la proposta di attività interessanti

² Le analisi di regressione mostrano una diminuzione dell'aggressività diretta ($\beta = -0,15$, $p < 0,001$) e subita ($\beta = -0,14$, $p < 0,041$) e dell'aggressività relazionale agita ($\beta = -0,11$, $p < 0,001$) e subita ($\beta = -0,14$, $p < 0,001$).

per i bambini. Il percorso educativo "Trasformare gli ostacoli in opportunità. Percorsi di prevenzione per la scuola primaria" risulta quindi un intervento efficace nel ridurre i comportamenti aggressivi diretti e relazionali e nel migliorare il benessere scolastico dei bambini nella scuola primaria.

A partire dalle attività svolte in classe, i bambini sono stati in grado di generalizzare i contenuti anche a momenti di vita quotidiana in classe e in famiglia. Questa generalizzazione è stata possibile grazie alla creazione dei cartelloni e degli *slogan* che hanno rafforzato e consolidato i contenuti affrontati durante le attività svolte, arricchendo il percorso formativo della classe.

I docenti hanno inoltre apprezzato la possibilità di proporre un percorso ai bambini che sia organizzato e con una solida base teorica, permettendo una maggiore strutturazione ad attività che in precedenza erano proposte ai bambini in maniera estemporanea e incompleta.

Il progetto proposto dà dunque inizio ad un percorso di sviluppo personale e sociale dei bambini, un percorso di crescita che naturalmente non può considerarsi concluso con la fine delle attività previste, ma che sarebbe importante continuasse nel corso del percorso scolastico. Questo percorso inoltre rappresenta una valida proposta alla luce delle "Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo" (MIUR, 2015), che sottolineano la necessità di promuovere programmi di intervento per il bullismo nelle scuole con l'importante coinvolgimento degli insegnanti e con attività rivolte a tutto il gruppo classe.

L'investimento sulla coesione sociale risulta la migliore strategia per la promozione del benessere a scuola e per la prevenzione delle dinamiche relazionali disfunzionali e del bullismo.

Bibliografia

Alsaker, F. D. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be-Prox). In P. K. Smith, D. Pepler, O. Rigby (a cura di), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pag. 289-306). Cambridge University Press, Cambridge.

Bear, G.G., Watkins, J. M. (2006). Developing self-discipline. In G.G. Bear e K.M. Minke (a cura di), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pag. 29-44). Bethesda, MD, National Association of School Psychologists.

Blum, R. W., Libbey, H. P. (2004). School connectedness—Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74, 229-299.

Brighi, A., Guarini, A. (2015). *"Turning obstacles into opportunities: the effects of the SEED Program in bullying prevention in preschool and primary school"*. Report per la Commissione Europea, Programma Justice-Daphne III, Università di Bologna.

Brighi, A., Guarini, A. (2016). Il bullismo e il cyberbullismo a scuola: conoscere, prevenire, intervenire. In: Smorti M., Tschiesner R., Farneti A. (a cura di), *Psicologia per la buona scuola* (p. 163-184). Libreria universitaria.it, Padova.

Brighi, A., Nicoletti, SME, Guarini, A. (2016). *Il libro delle Attività*. Manuale per la formazione, non pubblicato.

Brighi, A., Guarini, A., Palermi, Bartolo, M. G., Genta M. L. (2011). Victimization in traditional bullying and cyberbullying among Italian preadolescents. An investigation in Emilia Romagna, Tuscany and Calabria, *Giornale di Psicologia dello Sviluppo/Journal of Developmental Psychology*, 100, 38-48.

Brigman, G., Lane, D., Switzer, D., Lane, D. E, Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *The Journal of Educational Research*, 92, 323-328.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL, Author.

Denham, S.A., Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.

Doescher, S.M., Sugawara, A.I. (1992). Impact of prosocial home and school-based interventions on preschool children's cooperative behavior. *Family Relations*, 41, 200-204.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Estell, D. B., Farmer, T. W., Pearl, R., Acker, R. V., Rodkin, P. C. (2008). Social status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of School Psychology*, 46, 193-212.

Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., Horwood, L. J. (1996). Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 533-553.

Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Giunti Editore, Firenze.

Genta, M.L. (2002). *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma.

Genta, M.L., Brighi, A. e Guarini, A. (2009). *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Carocci, Roma.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.

Ladd, G.W., Ladd, B.K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationship: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34, 1450-1458.

Menesini, E., Nocentini, A. (2008). Le traiettorie del bullismo in adolescenza. *Età Evolutiva*, 90, 78-87.

MIUR (2015). *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*. Aprile, in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf.

Monks, C., Smith, P.K., Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA, Blackwell Publishing.

Patterson, G. R., Stoolmiller, M. (1991). Replications of a dual failure model for boys' depressed mood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 491-498.

Prinz, R.J., Connell, C.M. (1997). Conduct disorders and antisocial behavior. In R. T. Ammerman e M. Hersen (a cura di), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents: Intervention in the real world context* (pag. 238-258). JohnWiley & Sons, Inc, New York.

Shure, M.B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In G. W. Albee e T. P. Gullotta (a cura di), *Primary prevention works* (pag. 167-188). Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Smith, P. K., Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*, Routledge, New York.

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.