

*Gli effetti della composizione e della grandezza della classe  
sul bullismo e la vittimizzazione per gli studenti italiani  
e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado*

*The Effects of Classroom Composition and Size on Bullying  
and Victimization of Italian and Immigrant High School Students*

Elisa Cavicchiolo, Laura Girelli, Ines Di Leo, Sara Manganeli,  
Fabio Lucidi, Fabio Alivernini

**RASSEGNA DI PSICOLOGIA**

n. 1, vol. XXXVI, 2019  
ISSN PRINT: 1125-5196  
ISSN ONLINE: 1974-4854  
pp. 5-20  
DOI: 10.4458/1965-01



Edizioni Nuova Cultura

The article is protected by copyright and all rights are held exclusively by Sapienza, University of Rome.

Il presente articolo è protetto da copyright e tutti i diritti sono di proprietà della Sapienza, Università degli Studi di Roma.



OPEN  ACCESS

## The Effects of Classroom Composition and Size on Bullying and Victimization of Italian and Immigrant High School Students

### Gli effetti della composizione e della grandezza della classe sul bullismo e la vittimizzazione per gli studenti italiani e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado

Elisa Cavicchiolo<sup>a</sup>, Laura Girelli<sup>b</sup>, Ines Di Leo<sup>a</sup>, Sara Manganelli<sup>a</sup>, Fabio Lucidi<sup>c</sup>, Fabio Alivernini<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Roma*

<sup>b</sup> *Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università di Salerno, Fisciano (SA)*

<sup>c</sup> *Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università, Roma*

#### ARTICLE INFO

Submitted: 28 January 2019

Accepted: 19 February 2019

DOI: 10.4458/1965-01

#### ABSTRACT

Bullying is one of the most serious problems faced by young people at school. Due to its well-documented negative impact on their well-being and learning, its monitoring and prevention is now a highly relevant issue. The present study uses multilevel modelling to investigate the effects of the class characteristics (the number of students, the proportion of male students and immigrant students, the overall socio-economic level and the initial achievement level) on bullying and/or victimization, also controlling for high school typology. The analyses are based on the national sample of students in grade ten (N=25,573). The results show that the class characteristics have a relevant impact and that the most important factors appear to be the proportion of males in the class and the average level of initial achievement of the class. The proportion of immigrant students appears to be not much relevant, whereas the size of the class is important for victimization. Finally, the socio-economic level of the class does not appear to be significant. In conclusion, the present study showed that in order to explain bullying and victimization, it is important to take into account the effect of the characteristics of the class attended by students, in addition to the role of their individual and personal characteristics.

**Keywords:** bullying; victimization; classroom composition; classroom size; multilevel analysis.

#### RIASSUNTO

Il bullismo è uno dei problemi più gravi che coinvolgono i giovani a scuola. A causa del suo documentato impatto negativo sul benessere psicologico e sugli apprendimenti, il suo monitoraggio e prevenzione sono temi di grande attualità. Nel presente studio, attraverso un'analisi multilivello, viene valutato l'impatto che le caratteristiche delle classi (numero di studenti, proporzione di studenti maschi, e di studenti immigrati, livello medio di background socio-economico, livello medio degli apprendimenti di partenza) hanno su bullismo e vittimizzazione, tenendo sotto controllo la tipologia di scuola. Le analisi si basano su un campione nazionale di studenti al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado (N=25573). I risultati mostrano come le caratteristiche della classe abbiano un impatto rilevante e di come i fattori più importanti risultino essere la proporzione di maschi in classe e il livello medio degli apprendimenti di partenza. La proporzione di studenti immigrati ha un impatto limitato, mentre la dimensione della classe risulta essere importante per la vittimizzazione. Infine la composizione socio-economica non sembra essere rilevante. In conclusione, il presente studio ha mostrato come per comprendere il fenomeno del bullismo e della vittimizzazione sia particolarmente importante considerare l'effetto aggiuntivo che le caratteristiche della classe hanno su quelle del singolo che la frequenta.

**Parole chiave:** bullismo; vittimizzazione; composizione e dimensione della classe; analisi multilivello.

\*Corresponding author.

Fabio Alivernini

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), Roma.

Via Ippolito Nievo, 35,

00153 Roma, Italy

Email: fabio.alivernini@invalsi.it



RdP

## Introduzione

Il bullismo rappresenta un fenomeno di aggressività interpersonale complesso che si caratterizza per una serie di azioni, ripetute e sistematiche, di abuso di potere volte ad affermare la propria autorità sull'altro nell'ambito della rete sociale di appartenenza (Olweus, 1999; Sharp & Smith, 1994). Tali azioni sono di tipo intenzionale e assumono forme diverse: possono essere atti di aggressione fisica (l'essere picchiato, molestato), di tipo verbale (l'essere deriso, etichettato con soprannomi), di tipo informatico (attraverso forme di contatto elettroniche, come SMS, Facebook, YouTube; Menesini et al., 2013; Spensieri et al., 2017; Smith et al., 2008; Swearer & Hymel, 2015; Tokunaga, 2010; Williams & Guerra, 2007). Il fenomeno ha natura sociale e i ruoli che una persona può assumere sono molteplici. In particolare, si può essere bulli quando si mettono in atto ripetutamente comportamenti di tipo aggressivo, o vittime, se invece si è ripetutamente bullizzati, o ancora si può essere sia bulli che vittime (si parla in questo caso di "bulli-vittime"). Infine si può assumere il ruolo di testimoni che assistono e talvolta intervengono per ridurre tale tipo di azioni aggressive (Zych et al., 2019). Sia il bullismo che la vittimizzazione rappresentano due problemi molto gravi nel contesto scolastico. Numerosi studi hanno documentato il loro impatto negativo sul rendimento a scuola, sul benessere e la salute degli studenti ed evidenziato come le possibili conseguenze di questi fenomeni siano riscontrabili a lungo termine (Arseneault et al., 2010; Ttofi et al., 2011a; b; Walsh et al., 2013; Wolke et al., 2013; Wolke & Lereya, 2015). Inoltre, diversi studi hanno documentato il loro effetto negativo sia per il bullo sia per la vittima (Bradshaw et al., 2013; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Ttofi et al., 2014). In particolare, alcuni studi longitudinali hanno evidenziato le conseguenze a lungo termine del bullismo sullo sviluppo psicosociale dei bambini e dei ragazzi in età scolare. Ad esempio, i bulli a scuola hanno maggiori probabilità di sviluppare da adulti comportamenti antisociali come la violenza (Ttofi et al., 2012), e la delinquenza (Farrington et al., 2012; Ttofi et al., 2011b).

Chi subisce le prepotenze del bullo, invece, ha maggiori possibilità di sviluppare problemi internalizzanti, come ad esempio disturbi di natura psicosomatica (Gini & Pozzoli, 2013) sentimenti di solitudine, ritiro, evitamento sociale (Espelage & Holt, 2001), ansia e depressione (Arseneault et al., 2010; Cerutti et al., 2005, Pedditi & Lucarelli, 2014; Ttofi et al., 2011a). Le vittime sono inoltre a maggior rischio di ideazioni suicidarie e, nei casi più estremi, di tentativi di suicidio (Kaltiala-Heino et al., 2000; Klomek et al., 2011; Rigby & Slee, 1999). La vittimizzazione è connessa anche a difficoltà di tipo esternalizzante, come la delinquenza e l'aggressività (Hanish & Guerra, 2004). In aggiunta, essere vittima di bullismo è associato a un generale senso di tristezza, a una bassa autostima e a uno scarso rendimento scolastico, che nei casi più estremi può portare anche all'abbandono del percorso formativo (Konishi et al., 2010). Infine, le vittime più frequentemente si sentono meno accettate e più rifiutate dai coetanei (Veenstra et al., 2007). Le conseguenze psicologiche di questo fenomeno sono state riscontrate anche per i testimoni di episodi di bullismo (Rivers et al., 2009), pur tenendo sotto controllo l'effetto del coinvolgimento diretto come bullo o vittima (Bonanno & Hymel, 2006).

Il bullismo, per definizione, avviene all'interno di un contesto sociale ed è influenzato sia dalle caratteristiche individuali degli attori, sia dagli effetti di composizione che emergono dalla loro interazione. La letteratura recente ha mostrato che il rischio di essere vittima di bullismo è più alto negli studenti che presentano caratteristiche che si discostano da ciò che è considerato normativo come il background migratorio o l'orientamento sessuale (Camodeca, et al., 2018; Pottie et al., 2015; Strohmeier et al., 2011; Toomey & Russel, 2016). Anche se il bullismo è frequente in tutti i contesti di socializzazione, come ad esempio quello sportivo (Baiocco et al., 2018), uno degli ambienti sociali più rilevanti per gli adolescenti nei paesi occidentali è certamente il gruppo classe (Ladd, 1990), dove essi passano molto tempo e dove hanno la possibilità di stabilire relazioni sociali con i loro coetanei.

A livello internazionale, diversi studi hanno indagato quali tra le caratteristiche della classe potessero avere un impatto sui livelli di vittimizzazione e di bullismo (per una recente review, si veda Sareento et al., 2015), considerando in particolar modo variabili di composizione (quali ad esempio la composizione di genere, la composizione socio-economico o la composizione rispetto al background migratorio) e variabili relative alla struttura della classe, come ad esempio la sua dimensione.

Lo scopo del presente lavoro è quello di indagare l'impatto della composizione e della dimensione della classe di appartenenza sui fenomeni di bullismo e vittimizzazione. Indagare l'impatto della composizione della classe sul bullismo e la vittimizzazione significa stimare il contributo aggiuntivo che

le variabili aggregate a livello di gruppo (ad esempio la media dei voti della classe al termine del primo ciclo di studi o il numero di studenti immigrati) hanno rispetto alla semplice somma degli effetti presenti a livello individuale. Nel prossimo paragrafo verrà presentata una breve rassegna della letteratura che, per ciascuna delle variabili considerate nel presente studio, prende in esame la sua relazione con il bullismo e la vittimizzazione, sia a livello individuale sia a livello di classe.

### **Il bullismo in relazione alle caratteristiche individuali e di classe**

*Genere.* Numerosi studi mettono in luce come, in media, gli studenti maschi tendano a essere più coinvolti in episodi di bullismo rispetto alle loro compagne femmine, sia nel ruolo di bullo che di vittima (es. Cook et al., 2010; Seals & Young, 2003; Whitney & Smith, 1993). Inoltre, mentre i ragazzi sono maggiormente coinvolti in episodi diretti di bullismo (l'aggressione fisica o verbale), le ragazze sembrerebbero sperimentare in misura uguale o maggiore forme indirette di bullismo (la presa in giro, il gossip, il cyber bullismo) (ad es. Baldry & Farrington, 1999; Carbone-Lopez et al., 2010; Crick & Grotpeter, 1995; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Vieno et al., 2011) e forme che prevedono riferimenti e attenzioni di tipo sessuale (Hand & Sanchez, 2000).

Per quanto riguarda gli effetti di composizione, alcuni studi hanno messo in evidenza come in classi con una maggiore concentrazione di maschi vi sia un rischio più elevato di bullismo (Saarento et al., 2011). Rispetto alla vittimizzazione, i risultati delle ricerche sin qui condotte appaiono contraddittori: alcuni studi mostrano come la relazione tra l'essere vittima di bullismo e la composizione di genere non sia significativa (Saarento et al., 2013), mentre in altri lavori all'aumentare del numero di studenti maschi in classe aumenterebbe il rischio di essere vittima di comportamenti bullistici (Khoury-Kassabri et al., 2004).

*Background socio-economico.* L'effetto congiunto o di interazione del background socioeconomico individuale e di gruppo relativamente a diversi tipi di outcomes scolastici è largamente documentato nella letteratura scientifica (Alivernini & Manganeli, 2015; 2016; Alivernini et al., 2016a). Come è noto, il background socio-economico e culturale delle scuole e delle famiglie rappresenta un possibile elemento di svantaggio a scuola (Alivernini et al., 2018), ma per quello che riguarda il bullismo le conseguenze sono invece meno chiare. Tendenzialmente, a livello individuale, studenti che provengono da famiglie con un livello socio-economico basso sono più spesso vittime di fenomeni di bullismo (es. Due et al., 2009; Jankauskiene et al., 2008). Una recente meta-analisi di Tippet e Wolke (2014) ha messo in luce come la vittimizzazione sia positivamente correlata a un basso livello di status socio-economico, mentre l'associazione tra bullismo e background socio-economico appare più debole.

Per quanto riguarda le caratteristiche del gruppo, in scuole collocate in aree svantaggiate o con un numero elevato di studenti in condizioni socio-economiche sfavorevoli vi sarebbe un'incidenza maggiore di problemi di bullismo (ad es. O'Moore et al., 1997; Whitney & Smith, 1993). Wolke e colleghi (2001) hanno riscontrato una relazione significativa, anche se debole, tra una situazione sociale di maggior svantaggio a scuola e il bullismo e la vittimizzazione. Khoury-Kassabri e colleghi hanno trovato un'associazione significativa tra l'essere vittima di bullismo e un basso livello socio-economico del contesto sociale di appartenenza (Khoury-Kassabri et al., 2004); mentre altri autori non hanno trovato alcuna associazione statisticamente significativa tra queste due variabili (es. Kärnä et al., 2007; Ma, 2002; Olweus, 1994).

*Background migratorio.* I dati presenti in letteratura appaiono controversi, in particolare per il bullismo. Alcune ricerche mostrano, infatti, livelli più alti di bullismo e scontri fisici per gli studenti immigrati rispetto agli studenti nativi (Stevens et al., 2015; Walsh et al., 2016). D'altro canto, vi sono evidenze empiriche che mostrano come siano gli studenti nativi ad essere più coinvolti in atti bullistici rispetto agli immigrati (es. Almeida et al., 2011; Fandrem et al., 2009; Strohmeier & Spiel, 2003). Infine, in altri casi non vi sarebbero differenze significative tra studenti nativi e immigrati (es. Boulton, 1995; Verkuyten & Thijs, 2002; 2006). In linea generale, gli studenti immigrati avrebbero un rischio più alto di essere vittima di comportamenti aggressivi rispetto ai loro coetanei non immigrati (es. Fu et al., 2012; Graham & Juvonen, 2002; Pottie et al., 2015; Strohmeier et al., 2011), siano essi studenti di prima che di seconda generazione (Walsh et al., 2016).

Per quanto riguarda la composizione del gruppo, in diversi studi non si riscontra una relazione significativa tra il numero di immigrati in classe e un maggiore rischio di essere vittima di bullismo

(Kärnä et al., 2007; Whitney & Smith, 1993). Inoltre, sembrerebbe che nemmeno l'arrivo di un numero elevato di nuovi studenti in classe aumenti il rischio di vittimizzazione (Saarento et al., 2013).

Il contesto italiano è caratterizzato da un aumento costante del numero di allievi con background migratorio in tutti i gradi scolastici (MIUR, 2018). In media, gli studenti immigrati hanno performance più basse a scuola (ad es. Alivernini et al., 2016), ma sembrerebbero essere più e meglio motivati allo studio rispetto agli allievi italiani (Alivernini et al., 2018). Inoltre, uno studio condotto su un campione di studenti della scuola secondaria di secondo grado ha mostrato come il numero di studenti immigrati in classe sia poco rilevante in relazione agli apprendimenti (Cavicchiolo & Alivernini, 2018). Rispetto all'integrazione in classe, gli studenti immigrati appaiono essere più isolati in classe (Alivernini & Manganelli, 2016) e più orientati verso la competizione dei loro compagni non immigrati (Alivernini et al., 2016b). Infine, vi sono evidenze empiriche che mostrano come gli studenti italiani abbiano atteggiamenti contrastanti verso gli immigrati (Cavicchiolo et al., 2016) che potrebbero influenzare le relazioni sociali stabilite con studenti con un background di tipo migratorio.

*Apprendimenti.* In letteratura, gli apprendimenti degli studenti sono stati esaminati sia come possibili outcomes sia come predittori del bullismo (Card & Hodges, 2008). In particolare, studenti coinvolti in fenomeni di bullismo, siano essi vittime o bulli, mostrano livelli più bassi di apprendimento rispetto ai compagni non coinvolti in comportamenti aggressivi (Olweus, 1978). Uno studio di Schwartz e colleghi del 2002 ha mostrato come studenti con basse performance scolastiche siano più frequentemente vittime di bullismo (Schwartz et al., 2002). L'indagine internazionale OCSE PISA del 2015 ha mostrato come studenti con un basso livello di performance scolastica abbiano una probabilità più alta di avere subito forme di bullismo, sia di tipo fisico, sia verbale e relazionale (OECD, 2017). Altri studi non trovano una relazione significativa tra l'essere vittima di comportamenti aggressivi e bassi livelli di apprendimento (es. Kochenderfer & Ladd, 1996).

Per quanto riguarda gli effetti di composizione, classi contraddistinte da performance accademiche basse sembrerebbero caratterizzate da un rischio più elevato di comportamenti antisociali tra gli studenti (Junger-Tas et al., 2010). Inoltre scuole con un'alta percentuale di studenti ripententi, avrebbero livelli di vittimizzazione più alti (OECD, 2017).

*Dimensione della classe.* Anche per quanto riguarda la dimensione della classe, la letteratura esistente mette in luce risultati discordanti. In alcuni studi, non è presente una relazione significativa tra dimensione della classe e atti di tipo bullistico (Saarento et al., 2011; Whitney & Smith, 1993). In altri casi, l'essere vittima di comportamenti aggressivi è associato a classi più grandi (e.g. Khoury-Kassabri, 2004; Willoughby et al., 2004): nello studio di Khoury-Kassabri (2004) su un campione rappresentativo di oltre 10000 studenti, livelli di vittimizzazione più alti si riscontravano in classi più affollate. D'altro canto, sono presenti anche evidenze opposte: classi piccole sarebbero caratterizzate da una presenza maggiore di comportamenti aggressivi subiti (Saarento et al., 2013). Ad esempio, O'Moore e colleghi (1997) hanno riscontrato, per la scuola secondaria, un'associazione significativa tra livelli più alti di bullismo e classi più piccole.

### **Obiettivi del presente studio**

Alla luce delle questioni sopra riportate, il presente studio si pone un duplice obiettivo:

- (1) valutare l'impatto complessivo che la composizione e la dimensione della classe ha sui livelli di bullismo e vittimizzazione di un campione nazionale di studenti della scuola secondaria di secondo grado;
- (2) individuare quali tra le caratteristiche dei gruppi siano le più rilevanti per spiegare le differenze tra le classi nella presenza dei fenomeni di bullismo e vittimizzazione.

### **Metodo**

#### *Partecipanti e procedura*

I dati analizzati in questo studio si basano sulle risposte di 25573 studenti ( $M = 15.6$  anni;  $DS = .76$ ; classi = 1480) al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado che costituiscono il campione nazionale utilizzato dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) per la rilevazione degli apprendimenti del 2015. Gli studenti partecipanti sono un campione rappresentativo a livello nazionale di studenti della scuola secondaria di

secondo grado. Le classi sono state selezionate casualmente e tutti gli studenti presenti in ciascuna di queste classi hanno partecipato all'indagine. Tutti gli studenti partecipanti hanno completato il questionario in forma anonima in classe durante un normale giorno di scuola. Agli studenti sono state inoltre fornite informazioni sullo scopo della ricerca e delle brevi istruzioni per la compilazione.

Il campione è composto da una leggera prevalenza di femmine (51%); il 6.7% degli studenti sono immigrati di prima generazione mentre il 5.7% immigrati di seconda. La grandezza media della classe è di 22.6 allievi. Si ringrazia il Servizio Statistico dell'INVALSI per avere reso disponibili i dati di questo studio. I dati sono presenti al seguente indirizzo <https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/>.

#### Strumenti

Lo strumento utilizzato è stato validato in uno studio di Alivernini e colleghi del 2017 (Alivernini et al., 2017): le analisi hanno confermato un buon adattamento del modello ai dati empirici e la consistenza della struttura fattoriale dello strumento validato in Italia con studi condotti in altri contesti culturali (Fandrem et al., 2009; Idsøe et al., 2012; Tiliouine, 2014). I risultati dello studio di validazione hanno poi confermato l'ipotesi di invarianza metrica delle scale rispetto al background migratorio degli studenti.

Lo strumento si compone di due scale ("Bullismo" e "Vittimizzazione") formate da quattro item ciascuna, che fanno riferimento sia a forme generali sia specifiche dei due fenomeni. Nel presente studio, la consistenza interna (Alpha di Cronbach) delle due scale è risultata essere buona ( $\alpha = .72$  e  $\alpha = .75$  per le scale di Bullismo e Vittimizzazione, rispettivamente).

Allo studente è stato chiesto di valutare quanto spesso, durante l'anno scolastico, fosse stato coinvolto in comportamenti aggressivi, in qualità di bullo o vittima (le due scale sono presentate in Appendice 1), utilizzando una scala di risposta di tipo Likert a 4 passi, da *mai* (1) a *ogni giorno* (4). Le statistiche descrittive delle variabili utilizzate a livello individuale e di gruppo sono presentate nella Tabella 1.

**Tabella 1. Descrizione e statistiche descrittive delle variabili indipendenti utilizzate a livello individuale e di classe**

Variabili a livello individuale	Descrizione	M (DS) o proporzione	Variabili aggregate a livello classe	M (DS) o proporzione
Voto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione <sup>a, b</sup>	È relativa al voto che gli studenti hanno ottenuto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Varia da 1 (voto 6) a 6 (voto 10 e lode).	7.7 (1.26)	Voto medio della classe all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.	7.7 (.81)
Genere	Codificata con 0 = femmina; 1 = maschio.	.49	Proporzione di studenti maschi in classe.	.49 (.30)
Background migratorio	Distingue gli studenti italiani dagli studenti immigrati (prima e seconda generazione). Gli studenti nati in Italia i cui genitori sono nati in un altro paese sono considerati immigrati di seconda generazione, mentre gli studenti nati all'estero e con genitori nati anch'essi all'estero. Infine sono considerati italiani gli studenti nati in Italia o con almeno un genitore nato in Italia. È stata codificata con due variabili <i>dummy</i> 0/1, dove il gruppo di riferimento è costituito dagli studenti italiani.	.07	Proporzione di studenti immigrati di prima generazione in classe.	.07 (.09)
		.06	Proporzione di studenti immigrati di seconda generazione in classe.	.06 (.08)
Background socio-economico e culturale <sup>b, c</sup>	Si basa su quattro indicatori: il livello di istruzione dei genitori, il livello occupazionale dei genitori, le risorse possedute dalla famiglia, le risorse letterarie possedute a casa. La variabile è ricavata attraverso una analisi in componenti principali dei quattro indicatori descritti.	.02 (.97)	Livello medio di background socio-economico e culturale della classe.	-.02 (.47)
Non presente	Indica il numero di studenti che frequentano una determinata classe nell'anno in cui viene condotta la rilevazione (include gli allievi che sono stati assenti il giorno della rilevazione).	-	Numero di studenti della classe <sup>d</sup> .	21.6 (4.42)

Non presente	Indica la tipologia di scuola frequentata dagli studenti (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto Professionale). È stata codificata con due variabili <i>dummy</i> 0/1, dove il gruppo di riferimento è costituito dal Liceo.	-	Tipologia di scuola tecnico.	.33 (.47)
		-	Tipologia di scuola professionale.	.24 (.42)

<sup>a</sup> Il voto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione varia tra 6 e 11 (dove 11 indica 10 e lode).

<sup>b</sup> Nelle analisi, il voto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e il background socio-economico e culturale sono state centrate rispetto alla loro media generale.

<sup>c</sup> Il background socio-economico e culturale è una variabile standardizzata con media 0 e deviazione standard pari a 1 nella popolazione generale di studenti di grado 10.

<sup>d</sup> Il numero di studenti per classe si riferisce al numero totale di studenti che frequentano la classe, inclusi quegli allievi che, per qualsiasi ragione, non hanno partecipato alla rilevazione.

### *Analisi dei dati*

Per rispondere alle domande di ricerca proposte in questo studio è stata condotta una analisi multilivello che tenesse conto della natura gerarchica dei dati (Raudenbush & Bryk, 2002) considerando due livelli: studente e classe.

A livello studente sono state considerate le seguenti variabili: il voto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, il genere, il background migratorio (prima e seconda generazione) e infine il background socio-economico e culturale. Il voto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e il background socio-economico e culturale sono state centrate rispetto alla loro media generale (Raudenbush & Bryk, 2002). A livello classe, sono state considerate la sua dimensione (numero di studenti) e le variabili al livello studente aggregate, interpretate come effetti di composizione (Raudenbush & Bryk, 2002), tenendo sotto controllo la tipologia di scuola frequentata dagli studenti (Liceo, Istituto tecnico, Istituto professionale). Le variabili risposta sono state calcolate come livello medio sulla scala del bullismo e su quella della vittimizzazione. Per le analisi è stato utilizzato il software Mplus (Versione 8; Muthén & Muthén, 2017). I dati mancanti sono stati trattati con il metodo della "Full Information Maximum Likelihood" implementato in Mplus (Muthén & Muthén, 2017).

## **Risultati**

In Tabella 2 sono presentate le frequenze per ciascun item della scala utilizzata.

**Tabella 2 – Frequenze (valori percentuali) per ciascun item della scala di bullismo e della scala di vittimizzazione**

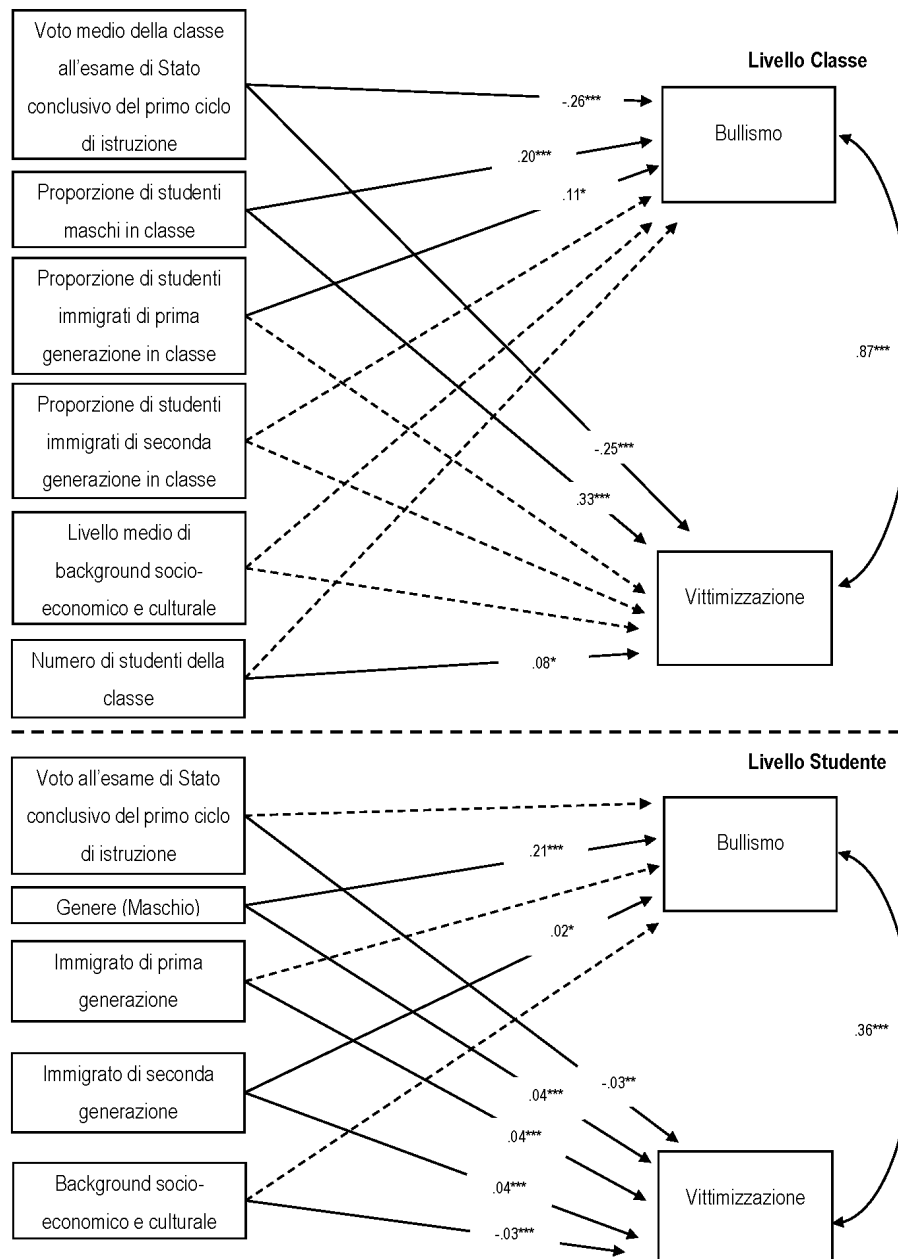
Items	Mai	Ogni tanto	Ogni settimana	Ogni giorno
Ti è capitato di prendere in giro altri studenti?	44.8	48.3	3.5	3.4
Ti è capitato di insultare altri studenti?	59.5	33.8	3.7	3.0
Ti è capitato di isolare o escludere altri studenti?	70.1	26.0	2.3	1.6
Ti è capitato di picchiare altri studenti?	89.3	7.7	1.5	1.5
Sei stato/a preso/a in giro da altri studenti?	50.1	42.1	4.8	3.0
Sei stato/a insultato/a da altri studenti?	63.8	30.0	3.7	2.5
Sei stato/a isolato/a o escluso/a da altri studenti?	73.7	21.5	2.8	2.0
Sei stato/a picchiato/a da altri studenti?	93.7	4.0	1.2	1.1

*Nota.* Allo studente è stato chiesto di valutare quanto spesso, durante l'anno scolastico, fosse stato coinvolto in comportamenti aggressivi, in qualità di bullo o vittima.



I risultati dell'analisi sono riportati in Figura 1. A livello individuale, le variabili considerate spiegano il 5% della variabilità nei livelli di bullismo e l'1% della variabilità nei livelli di vittimizzazione. L'essere uno studente maschio aumenta il rischio di essere bullo, così come l'avere un background migratorio di seconda generazione, ma in misura minore rispetto al genere. L'essere maschio e studente immigrato, sia di prima sia di seconda generazione, ha un impatto positivo - quindi aumenta il rischio - di essere vittima di comportamenti aggressivi. Aver ottenuto un voto più alto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e l'avere un background socio-economico e culturale più alto diminuisce la probabilità di essere vittimizzato a scuola.

**Figura 1 – Gli effetti delle caratteristiche individuali e di composizione e grandezza della classe sui livelli di bullismo e vittimizzazione**



*Nota.* Coefficienti standardizzati. Le linee tratteggiate rappresentano effetti statisticamente non significativi. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Rispetto al bullismo, la quota di variabilità complessiva tra le classi è pari al 10.1%. Rispetto alla vittimizzazione, la quota di variabilità complessiva tra le classi è invece pari al 6.7%. A livello classe, coefficienti e varianza spiegata nel modello tengono conto della tipologia di scuola frequentata dagli studenti.

A livello classe, la tipologia di scuola frequentata dagli studenti spiega il 26.8% di variabilità del livello di bullismo e il 16.2% della variabilità del livello di vittimizzazione. La composizione e la grandezza della classe spiegano il 7.6% e il 14% di variabilità aggiuntiva rispettivamente per bullismo e vittimizzazione, rispetto alla tipologia di scuola frequentata.

All'aumentare del voto medio della classe all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione corrispondono livelli più bassi sia di bullismo che di vittimizzazione, mentre in una classe con un numero maggiore di studenti maschi i livelli di bullismo e soprattutto di vittimizzazione sono più alti. Ad una proporzione più alta di studenti immigrati di prima generazione, corrisponde una probabilità più alta di mettere in atto comportamenti aggressivi. Infine, nelle classi con un maggior numero di allievi, è maggiore il rischio di vittimizzazione.

### **Discussione e Conclusioni**

Il presente studio ha analizzato l'impatto complessivo della composizione e della dimensione della classe sui livelli di bullismo e vittimizzazione e, attraverso un'analisi multilivello, ha individuato quali fossero i fattori più importanti nello spiegare questi due fenomeni, separando gli effetti della classe da quelli individuali. I risultati hanno mostrato come la composizione del gruppo abbia un effetto rilevante, sia per il bullismo sia per la vittimizzazione. La proporzione di studenti maschi in classe e il livello medio degli apprendimenti di partenza si sono evidenziati come i fattori più rilevanti per entrambi i fenomeni. Il dato relativo alla concentrazione di studenti maschi in classe è in linea con la letteratura internazionale che ha riscontrato un rischio più elevato di bullismo in classi dove è presente un maggior numero di maschi (Saarento et al., 2011), così come un aumento del rischio di vittimizzazione (Khoury-Kassabri et al., 2014). In linea generale, una composizione di genere a favore dei maschi potrebbe creare un clima scolastico più aggressivo (Khoury-Kassabri et al., 2014) in cui, oltre ad esserci una presenza maggiore di bulli vi sarebbe anche un numero maggiore di studenti maschi che si devono difendere. Rispetto agli apprendimenti di partenza, una classe composta da studenti che hanno un livello più elevato all'inizio del secondo ciclo di istruzione, risulta maggiormente protetta da bullismo e vittimizzazione rispetto ad una classe con livelli più bassi. Lo studio di Schwartz e colleghi (Schwartz et al., 2002) ha messo in evidenza come studenti con basse performance a scuola tendessero ad essere più frequentemente vittime di bullismo. L'abilità di uno studente a scuola potrebbe influenzare l'atteggiamento del gruppo dei pari e portare a escludere o maltrattare gli studenti con basse performance scolastiche (Plenty & Jonsson, 2017; Schwartz et al., 2002). Il presente studio estende i risultati al gruppo classe: il livello degli apprendimenti di partenza degli studenti di una classe sembrerebbe avere un impatto non solo sugli apprendimenti futuri degli studenti (Cavicchiolo & Alivernini, 2018), ma anche su comportamenti antisociali, quali il bullismo. Il dato è in linea con diverse ricerche internazionali che hanno mostrato come la composizione della classe possa avere un effetto anche su una serie di outcomes non cognitivi, quali il benessere e la concezione di sé dello studente (Belfi et al., 2012), o le scelte educative future (Trautwein et al., 2006). Il bullismo e la vittimizzazione rappresentano eventi dannosi e dolorosi per la vita di un adolescente e possono esserlo in particolar modo per gli allievi con un background migratorio: è importante infatti che gli studenti immigrati riescano a stabilire a scuola relazioni positive con i compagni (Berry, 2001; Berry et al., 2006; Fandrem et al., 2009). I risultati del presente studio hanno mostrato come l'impatto della proporzione del numero di immigrati in classe sia poco rilevante: la relazione è significativa solo per le prime generazioni e unicamente per il bullismo.

Il dato è confermato dalla letteratura (Kärnä et al., 2007; Whitney & Smith, 1993) ed è di particolare interesse per il contesto italiano, dove, il numero di studenti con un background migratorio è in costante aumento (MIUR, 2018), in cui gli studenti immigrati tendono ad essere più isolati in classe (Alivernini & Manganelli, 2016) e dove si riscontrano tra gli allievi atteggiamenti controversi rispetto agli immigrati (Cavicchiolo et al., 2016). La dimensione della classe, in linea con altri studi (Khoury-Kassabri et al., 2004; Walker & Gresham, 1997), è risultata essere un elemento significativo unicamente per la vittimizzazione: in classi più grandi vi sarebbe un rischio più elevato di essere vittime di comportamenti aggressivi. Insegnare in classi più numerose potrebbe significare avere difficoltà di gestione maggiori (Walker & Gresham, 1997), in particolar modo rispetto a quegli allievi che richiedono

una cura ed una attenzione maggiore da parte del docente. Infine, il livello medio di background socio-economico della classe non sembrerebbe essere un fattore rilevante nello spiegare la variabilità dei livelli di bullismo e vittimizzazione, i due fenomeni avverrebbero quindi con probabilità simili indipendentemente dalla composizione socio-economica del gruppo.

La letteratura ha mostrato come gli effetti del bullismo e della vittimizzazione possano essere particolarmente gravi e problematici per i giovani: i bulli a scuola hanno maggiori probabilità di sviluppare da adulti comportamenti antisociali come la violenza (Ttofi et al., 2012), e la delinquenza (Farrington et al., 2012; Ttofi et al., 2011b). Le vittime possono sviluppare maggiormente problemi di natura psicosomatica (Gini & Pozzoli, 2013) sentimenti di solitudine, ritiro, evitamento sociale (Espelage & Holt, 2001), ansia e depressione (Arseneault et al., 2010; Cerutti et al., 2005, Pedditzi & Lucarelli, 2014; Ttofi et al., 2011a) e in generale possono essere più vulnerabili rispetto a problemi di vita futuri (Parker & Asher, 1987). Rispetto ai predittori di questo comportamento, molti fattori a livello individuale hanno ricevuto un'ampia attenzione (Cook et al., 2010; Kaltiala-Heino et al., 2000; Rigby & Slee, 1999). Accanto a questi, la letteratura scientifica ha messo in luce anche l'influenza che una serie di variabili di contesto possono avere sul bullismo e la vittimizzazione, come il clima scolastico, la qualità delle relazioni con i propri pari, l'influenza stessa dei pari sull'adattamento dell'allievo, l'ambiente familiare, le caratteristiche della comunità o del quartiere in cui lo studente vive (Cook et al., 2010). È ovvio come il bullismo avvenga all'interno di un contesto sociale e sia influenzato non solo dalle caratteristiche individuali degli attori, ma anche da effetti di contesto che emergono dall'interazione con queste caratteristiche. In questo senso, il gruppo classe rappresenta uno dei contesti sociali più importanti per gli adolescenti (Ladd, 1990) e il presente studio ha permesso di valutare quali tra le sue caratteristiche siano da tenere particolarmente in considerazione per comprendere questi fenomeni. Le analisi sono state condotte sulla base di un campione nazionale di studenti e di classi del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado offrendo maggiori possibilità di generalizzazione rispetto a ricerche basate su campioni non rappresentativi.

Naturalmente, il presente studio non è privo di limiti: sebbene le variabili considerate si riferiscano chiaramente a caratteristiche del gruppo poste all'inizio di una serie di processi di socializzazione degli studenti (il loro ingresso nella scuola secondaria di secondo grado), l'utilizzo di dati di tipo longitudinale avrebbe fornito maggiori evidenze per relazioni di tipo causale. Inoltre, sebbene lo studio si basi su un campione nazionale di studenti, i risultati potrebbero non essere direttamente generalizzabili ad altri contesti culturali e sociali diversi da quello italiano. Infine, sebbene il gruppo classe rappresenti uno dei contesti sociali più importanti per gli adolescenti, studi futuri potrebbero indagare gli effetti aggiuntivi delle caratteristiche del gruppo rispetto a quelle individuali in altri ambiti in cui il bullismo si manifesta, come ad esempio quello sportivo (Baiocco et al., 2018).

In linea con il modello socioecologico (Bronfenbrenner, 1979), studi futuri potrebbero indagare l'impatto su bullismo e vittimizzazione di un numero maggiore di fattori contestuali. Nella prospettiva ecologica, i comportamenti di tipo aggressivo sarebbero conseguenza non solo di alcuni specifici attributi personali degli studenti, ma anche delle caratteristiche e dei comportamenti di una serie di attori, dai più vicini ai contesti sociali dello studente (come appunto i compagni di classe), a quelli più lontani (come ad esempio la comunità in cui lo studente vive) (Cook et al., 2010; Swearer & Doll, 2001). Come è noto, gli atteggiamenti e i comportamenti dei giovani sono influenzati dai diversi contesti in cui essi si trovano ad agire, per cui anche tensioni sociali presenti nella società più allargata potrebbero avere un riflesso sui comportamenti di tipo bullistico (Verkuyten & Thijs, 2002). In quest'ottica, Swearer e Doll (2001) definiscono il bullismo come una "costellazione di interazioni comportamentali" (pag. 11). L'interesse è quindi sull'interazione tra il contesto individuale e quello familiare, dei pari, della scuola e della comunità con cui lo studente entra in contatto e che lo pone al centro di un vero e proprio ecosistema. Studi recenti hanno messo in luce, ad esempio, l'impatto positivo per le vittime di un intervento diretto da parte degli insegnanti in classe per esplicitare l'inaccettabilità del comportamento (Kam et al., 2003) e aumentare la fiducia degli studenti nella loro capacità di difendere chi viene vittimizzato in classe (Nappa et al., 2018; Wernick et al., 2013).

In conclusione, interventi di monitoraggio e prevenzione a scuola dovrebbero considerare il bullismo non solo come una conseguenza di una serie di caratteristiche individuali dei giovani (Palladino et al.,

2016) ma dovrebbero tenere in considerazione l'effetto aggiuntivo delle caratteristiche dei diversi contesti in cui lo studente si trova, tra i quali, come visto in questo articolo, la struttura della sua classe.

Sebbene in Italia siano presenti alcune raccomandazioni generali per la composizione della classe e l'integrazione degli alunni (ad esempio la Circolare Ministeriale nr. 2 del 2010, MIUR, 2010), le prassi organizzative rimangono molto differenziate. I risultati del presente studio suggeriscono come tra le informazioni da tenere in considerazione negli interventi educativi di contrasto al bullismo ci siano certamente quelle riguardanti la composizione di genere e gli apprendimenti di partenza del gruppo di studenti. Il bullismo a scuola è un fenomeno interpersonale e analizzarlo tenendo conto delle caratteristiche dell'immediato contesto sociale in cui avviene offre, come visto nel presente studio, delle possibilità di spiegazione aggiuntive. Allo stesso tempo, i risultati presentati, pongono delle nuove domande di ricerca relativamente a quali siano le variabili di mediazione attraverso cui la composizione e la dimensione della classe abbiano un effetto sul bullismo e la vittimizzazione.

### **Author Contributions**

EC made the greatest contribution, conducting the statistical analyses and writing the first draft of the manuscript; FA and LG revised the statistical analyses and completed the manuscript's introduction; IDL, SM, and FL contributed to the paper revision. All authors have critically revised the manuscript and approved the final version.

### **Compliance with Ethical Standards**

#### **Conflict of interest**

The authors declare that they have no competing interests.

#### **Funding**

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

#### **Ethical approval**

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

#### **Informed Consent**

Each school dealt with the process of informed consent and parental permission according to the National Evaluation of Learning assessment protocol.

## Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015). Country, school and students factors associated with extreme levels of science literacy across 25 countries. *International Journal of Science Education, 37*(12), 1992–2012. doi: 10.1080/09500693.2015.1060648.
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2016). The classmates social isolation questionnaire (CSIQ): An initial validation. *European Journal of Developmental Psychology, 13*, 264–274. doi: 10.1080/17405629.2016.1152174.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Biasi, V., & Lucidi, F. (2018). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00220671.2017.1349073.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016a). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences, 51*, 19–28. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.010.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016b). Personal and Classroom Achievement Goals: Their Structures and Relationships. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(4), 354–365. doi: 10.1177/0734282916679758.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2017). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment, 13*, doi: 073428291773289.
- Almeida, J., Johnson, R. M., McNamara, M., & Gupta, J. (2011). Peer violence perpetration among urban adolescents: Dispelling the myth of the violent immigrant?. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 2658–2680. doi: 10.1177/0886260510388288.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing?'. *Psychological Medicine, 40*(5), 717–729. doi: 10.1017/S0033291709991383.
- Baiocco, R., Pistella, J., Salvati, M., Ioverno, S., & Lucidi, F. (2018). Sports as a risk environment: Homophobia and bullying in a sample of gay and heterosexual men. *Journal of Gay and Lesbian Mental Health, 22*(4), 385–411. <https://doi.org/10.1080/19359705.2018.1489325>.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence, 22*, 423–426. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0234>.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review, 7*(1), 62–74. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.002
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues, 57*, 611–627.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 55*, 303–332.
- Bonanno, R., & Hymel, S. (2006). Exposure to school violence: The impact of bullying on witnesses. Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavior Development, Melbourne, Australia.
- Boulton, M. J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development, 4*, 277–293.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L. (2013). Bullies, gangs, drugs and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 220–234. doi:10.1007/10964-012-9863-7
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camodeca, M., Baiocco, R., & Posa, O. (2018). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology, 1–19*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>.

- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F-A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among school children: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>.
- Cavicchiolo, E., Alivernini, F. (2018). The effect of classroom composition and size on learning outcomes for Italian and immigrant students in high school. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2018(18), 437-448.
- Cavicchiolo, E., Alivernini, F., Manganelli, S. (2016). Immigrants are like... The representation of immigrants in Italy: The metaphors used by students and their family backgrounds. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2016(13) 163-190.
- Cerutti, R., Manca, M., & Poli, R. (2005). Vittimizzazione in adolescenza: e rischio psicopatologico. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 72(3), 497-506.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, doi:65–83. 10.1037/a0020149.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. doi: 10.2307/1131945.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., ... Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914. doi: 10.2105/AJPH.2008.139303.
- Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08).
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898-923. doi: 10.1177/0272431609332935.
- Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm, Sweden: Swedish National Council for Crime Prevention.
- Fu, Q., Land, K. C., & Lamb, V. L. (2012). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: Repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6(1), 1-21.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720-729. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-0614>.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 22, 173–199.
- Hand, J. Z., & Sanchez, L. (2000). Badgering or bantering? Gender differences in experience of, and reactions to, sexual harassment among U.S. high school students. *Gender and Society*, 14, 718-746.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). *Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change*. Merrill-Palmer Quarterly, 50, 17- 38.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 901-911. doi:10.1007/s10802-012-9620-0
- INVALSI (2015). Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-2015, INVALSI, Roma.
- Jankauskiene, R., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36, 145-162.

- Junger-Tas, J., Steketee, M., Moll, M. (2010). Juvenile Delinquency in Europe and Beyond: Results of the Second International Self-Report Delinquency Study. In J. Junger-Tas, I. H. Marshall, D. Enzmann, M. Killias, M. Steketee, B. Gruszczynska (Eds.), *Juvenile delinquency in Europe and beyond: Results of the second international self-report delinquency study* (pp. 15-28). Springer: New York.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school--an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, *23*(6), 661-674.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, *4*(1), 55–63. doi:/10.1023/A:1021786811186
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. (2007). Bullying and victimization: Variation and risk factors at individual, classroom and school levels. Poster presented at the 13th *European Conference on Developmental Psychology*, Jena, Germany.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, *34*, 187–204.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Alschuler, E., Marrocco F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide Life Threat Behavior*, *41*(5), 501-516.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development* *67*(4), 1305–1317.
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, *30*, 520–533. doi: 10.1002/ab.20055
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relations matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*, 19-39.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* *61*(4), 1081-1100.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Psychology International*, *31*, 271-295.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Scheithauer, H., Schultze- Krumbholz, A., Frisén, A. . . . Blaya, C. (2013). Definitions of cyberbullying. In P. K. Smith, & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network* (pp. 23–36). London: Psychology Press.
- MIUR (2010). Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana, 1–10.
- MIUR (2018). Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017, Ufficio Statistica e studi, Roma.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Author.
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E., Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: the role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, *15*(2), 208-218. doi:https://doi.org/10.1007/s13178-017-0306-9.
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, France.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). Sweden, in P.K. Smith, Y. Morita, J. JungerTas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (eds.), *The Nature of school bullying. A cross-national perspective*, London, Routledge, pp. 7- 27.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study. *The Irish Journal of Psychology*, *18*, 141–169. https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558137.

- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior, 42*(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>.
- Parker, J. G., & Asher, S. A. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357–89.
- Pedditz, M. L., & Lucarelli, L. (2014). Bullismo e rischio depressivo: un'indagine esplorativa in un campione di studenti nella prima adolescenza. *Medico e bambino, 17*, 1-7.
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1275-1288. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>.
- Pottie, K., Dahal, G., Georgiades, K., Premji, K., & Hassan, G. (2015). Do first generation immigrant adolescents face higher rates of bullying, violence and suicidal behaviours than do third generation and native born? *Journal of Immigrant and Minority Health, 17*(5), 1557-1566. doi: 10.1007/s10903-014-0108-6.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. (Advanced quantitative techniques in the social sciences. Vol. 1). Newbury Park, CA: Sage.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 29*, 119–130.
- Rivers, I. Poteat, V. P., Noret, N., Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly 24*(4), 211-223. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018164>.
- Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 25*, 204-218. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2207>.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*, 421-434. doi: 10.1016/j.jsp.2013.02.002.
- Saarento, S., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Student-, classroom-, and school-level risk factors for bullying. Poster session presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Montreal, Quebec, Canada.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). 'Female aggression' revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior, 30*, 158–163. doi: 10.1002/ab.20012.
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(2), 113-125. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1014749131245>.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735–747.
- Sharp, S., Smith, P.K. (eds.) (1994), *Tackling Bullying in Your School. A Practical Handbook for Teachers*, London, Routledge, tr. it. Bulli e vittime nella scuola, Trento, Erikson edizioni, 1995.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., and Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child Psychol. Psychiatry 49*, 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Spensieri, V., Presaghi, F., & Cerutti, R. (2017). Implications of shyness and somatic symptoms in bullying [Implicazioni della timidezza e dei sintomi somatici nel bullismo]. *Rassegna di Psicologia, 34*(2), 59-69. doi: 2018-16933-005.
- Stevens, G. W. J. M., Walsh, S. D., Huijts, T., Maes, M., Madsen, K. R., Cavallo, F., & Molcho, M. (2015). An internationally comparative study of immigration and adolescent emotional and behavioral problems: effects of generation and gender. *Journal of Adolescent Health, 57*, 587–594.
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology, 47*(1), 248-258. doi: 10.1037/a0020785.



- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 99–116. [http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02\\_07](http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_07).
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological frame-work. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 7-23. doi:10.1300/J135v02n02\_02.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70*(4), 344-353.
- Tiliouine, H. (2014). School bullying victimisation and subjective well-being in Algeria. *Child Indicators Research, 8*, 133-150. doi:10.1007/s12187-014-9286-y
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*(6), 48-59. doi: 10.2105/AJPH.2014.301960.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav. 26*, 277–287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014.
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth and Society, 48*(2), 176–201. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778>.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98*, 788–806. doi:10.1037/0022-0663.98.4.788.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence, 13*(1), 5-38, doi: 10.1080/15388220.2013.857345.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 405–418. doi:10.1016/j.avb.2012.05.002.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., & Loeber, R. (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63-73. doi:10.1108/17596591111132873.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 80–89. doi: 10.1002/cbm.808.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory. *Child Development, 78*, 1843–1854. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies, 25*, 310–331.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self esteem. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 107–116. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025406063573>.
- Vieno, A., Gini, G., Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health, 81*(7), 393-399. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x.
- Walker, H. M., & Gresham, F. M. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in School and Clinic, 32*(4), 199-204. <https://doi.org/10.1177/105345129703200402>.
- Walsh, S. D., De Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Madsen, K. R., & Stevens, G. W. J. M. (2016). The relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and

- bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-015-0367-0>.
- Walsh, S. D., Molcho, M., Craig, W., Harel-Fisch, Y., Huynh, Q., Kukaswadia, A., ... Pickett, W. (2013). Physical and emotional health problems experienced by youth engaged in physical fighting and weapon carrying. *PLoS One*, 8(2), 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0056403.
- Wernick, L. J., Kulick, A., & Inglehart, M. H. (2013). Factors predicting student intervention when witnessing anti-LGBTQ harassment: Influence of peers, teachers and climate. *Children and Youth Services Review*, 35(2), 296–301. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.11.003.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188930350101>.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, s14–s21. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.
- Willoughby, T., Chalmers, H., & Busseri, M. (2004). Where is the syndrome? Examining co-occurrence among multiple problem behaviors in adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1022-1037. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.72.6.1022>.
- Wolke, D., Woods S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-696.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., Costello E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970. doi: 10.1177/0956797613481608.
- Wolke, D., Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879-885. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>.
- Zych, I., Trofi, M. M., Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence and Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>.

Finito di stampare nel mese di Marzo 2019  
con tecnologia *print on demand*  
presso il Centro Stampa “Nuova Cultura”  
p.le Aldo Moro n. 5, 00185 Roma  
[www.nuovacultura.it](http://www.nuovacultura.it)  
per ordini: [ordini@nuovacultura.it](mailto:ordini@nuovacultura.it)

[Int\_9788833651965\_a4bnpat\_LM02]