

# Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia

## Bullismo e benessere scolastico: Uno studio di caso all'interno di una ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia

Enrico Santoro

Cooperativa Sociale Onlus Itaca (Italy); santoroenrico@outlook.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7408-9138>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This study explores the relationship between bullying and school well-being through an action-research intervention conducted in a primary school in Friuli-Venezia Giulia (Italy). The aim was to enhance the child's emotional awareness, trust, and social responsibility. A questionnaire adapted from Olweus (1978) was administered twice (pre- and post-intervention) to a fifth year of primary school student, followed by seven educational sessions. Qualitative data analysis revealed a decrease in perceived bullying, increased sense of safety, and greater willingness to seek adult help. Improvements were also noted in emotional expression and conflict management, indicating strengthened emotional and relational competences. The findings highlight the effectiveness of individualized educational interventions and the key role of professional educators in promoting school well-being.

Lo studio indaga la relazione tra bullismo e benessere scolastico, analizzando l'efficacia di un intervento educativo basato sulla ricerca-azione in una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia. L'obiettivo era favorire nel bambino la consapevolezza emotiva, la fiducia e la responsabilità sociale. È stato utilizzato un questionario adattato da Olweus (1978) e somministrato in due momenti (ex-ante ed ex-post) a un alunno di classe quinta, seguito da sette incontri educativi. L'analisi qualitativa dei dati mostra una riduzione delle esperienze di bullismo percepito, un incremento del senso di sicurezza e una maggiore propensione a chiedere aiuto. Emergono inoltre progressi nella verbalizzazione delle emozioni e nella gestione dei conflitti, segno di un rafforzamento delle competenze emotive e relazionali. I risultati confermano il valore dell'intervento educativo individualizzato e il ruolo dell'educatore professionale nella promozione del benessere scolastico.

### KEYWORDS

Bullying, School well-being, Action research, Professional educator, Emotional competence, Life skills  
Bullismo, Benessere scolastico, Ricerca-azione, Educatore professionale, Competenze emotive, Life skills

Citation: Santoro, E. (2025). Bullying and school well-being: A case study within an action research project in a primary school in Friuli-Venezia Giulia. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 40-46. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25\\_06](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_06)

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgements: L'autore ringrazia per il supporto la Cooperativa Sociale Onlus Itaca.

DOI: [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25\\_06](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_06)

Submitted: October 26, 2025 • Accepted: December 9, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

L'educatore professionale è un professionista che si occupa della progettazione di percorsi educativi (Scarpa, 2018). Opera anche in ambito preventivo e promozionale attraverso metodologie di intervento verso singoli soggetti, famiglie e comunità. Le radici storiche della figura professionale sono rintracciabili negli anni '50, nonostante alcune antecedenti esperienze e senza ancora alcun riconoscimento giuridico (Crisafulli, 2016). Elemento cardine dell'operato dell'educatore professionale è la relazione educativa, espressione con cui si intende un legame annoverante due o più soggetti che orienta al conseguimento di conoscenze, abilità e competenze verso l'indipendenza della persona, attraverso un processo permanente e intenzionale (Montanari, 2022). Essenziali nel lavoro educativo sono anche i principi enunciati dallo psicologo umanista Carl Rogers, secondo cui una relazione centrata sul cliente si fonda sulla congruenza, ossia sul porsi attraverso modalità autentiche e trasparenti; in secondo piano, l'accettazione positiva incondizionata, in quanto ogni singola persona è incomparabile nella sua visione olistica, attraverso le proprie virtù e bisogni; infine, l'empatia, ossia il comunicare all'altro la propria comprensione rispetto ai vissuti narrati, attraverso un ascolto attivo (Rogers, 1961/2019; Bisogni, 1983).

La figura professionale opera in contesti non formali. Nella serie diversificata di ambiti di intervento, la scuola è uno di questi, in cui l'educatore professionale svolge il proprio ruolo a favore di alunni con bisogni educativi e/o con disabilità attraverso un progetto personalizzato, favorendo l'inclusione scolastica, relazionale e verso una promozione dell'unicità del singolo. Tale funzione viene svolta sia dall'educatore professionale socio-pedagogico sia da quello socio-sanitario (Cardini & Molteni, 2011).

Il progetto di ricerca si pone come finalità di indagare la percezione rispetto al bullismo subito nei confronti di un bambino da parte dei propri coetanei, offrendo degli strumenti per affrontare la quotidianità scolastica a livello emotivo, relazionale e comunicativo. La presente ricerca si sviluppa all'interno di un servizio educativo socio-scolastico di una Cooperativa sociale di tipo A del Friuli-Venezia Giulia, operante in cinque aree: disabilità, anziani, minori e salute mentale attraverso servizi di tipo assistenziale, educativo, sanitario e sociale. I soggetti coinvolti sono il ricercatore e l'alunno, frequentante la classe quinta di una scuola primaria. L'educatore professionale ha conosciuto il bambino nel settembre 2024 e, attraverso un periodo di osservazione, ha deciso poi gli obiettivi educativi da conseguire durante l'anno scolastico, permettendo così un'osservazione partecipante delle capacità, delle competenze e dei bisogni.

## 2. Presentazione, obiettivi e metodologia della ricerca

Negli ultimi anni la letteratura internazionale ha prodotto un numero crescente di studi empirici sul rapporto tra bullismo, benessere scolastico e *life skills* all'interno delle istituzioni scolastiche. Le ricerche di Espelage e Swearer (2020) evidenziano come inter-

venti socio-emotivi continuativi riducano significativamente le prepotenze tra pari e migliorino il clima scolastico. Parallelamente, i lavori di Garandeau e Salmivalli (2018), basati su analisi multilivello del "*KiVa Program*", mostrano come il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di riflessione socio-relazionale costituisca un fattore protettivo centrale (Menesini, 2013). A livello metodologico, diversi studi internazionali hanno adottato la ricerca-azione come approccio per promuovere cambiamenti contestuali: tra questi, i contributi di Mertler (2019) evidenziano la capacità dello studio di caso di cogliere in profondità trasformazioni emotive e relazionali nei soggetti coinvolti. Alcuni studi di caso confermano la rilevanza delle *life skills* come prerequisito per la prevenzione del bullismo e la promozione del benessere scolastico.

A livello italiano, il fenomeno del bullismo rappresenta una delle principali criticità educative nelle scuole italiane, con una prevalenza stimata intorno al 20% degli studenti che dichiarano di aver subito episodi di prepotenza, secondo indagini nazionali recenti (ISTAT, 2023). La letteratura internazionale, a partire dagli studi di Olweus, definisce il bullismo come un comportamento aggressivo intenzionale e ripetuto, caratterizzato da uno squilibrio di potere tra pari. In Italia, il quadro normativo è stato rafforzato dalla Legge 71/2017, aggiornata nel 2024, che disciplina la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo, privilegiando azioni educative e formative rivolte ai minori (ISTAT, 2025). Parallelamente, il Ministero dell'Istruzione (2023) ha emanato le Linee di orientamento per le scuole, che prevedono la nomina di docenti referenti, la promozione di progetti di educazione digitale e la collaborazione con famiglie e comunità. Tali linee sottolineano l'importanza di un approccio integrato, che unisca prevenzione, intervento e monitoraggio. Inoltre, il concetto di benessere scolastico (Cohen, 2006), inteso come clima positivo, sicurezza relazionale e senso di appartenenza, è riconosciuto dall'OMS e dall'UNICEF (Wodon et al., 2021) come fattore protettivo contro il bullismo.

L'indagine si prospetta di verificare i seguenti obiettivi:

- Indagare la percezione del minore sul fenomeno del bullismo
- Sviluppare la capacità di riconoscere e verbalizzare le emozioni (cfr. Pellai & Tamborini, 2019)
- Incrementare le *life skills* in ambito cognitivo, emotivo e relazionale

La strutturazione dello strumento del questionario è iniziata a marzo 2025, attraverso ricerche bibliografiche e banche dati al fine di individuare un dispositivo di indagine pertinente al progetto. Una testistica di controllo è stata effettuata durante il mese di aprile 2025 per verificare la validità e il livello di comprensione del questionario. La programmazione della ricerca è avvenuta nelle modalità descritte nella Tabella 1.

	MAR	APR	MAG	GIU	LUG	AGO	SETT
Progettazione della ricerca							
Somministrazione del questionario iniziale							
Intervento educativo							
Somministrazione del questionario finale							
Elaborazione dei dati							

**Tabella 1. Programmazione della ricerca attraverso il diagramma di Gantt**

Il processo di ricerca si basa sulla metodologia dello studio di caso all'interno di una ricerca-azione (Bortolotto, 2020). Si tratta dell'analisi di un *bounded system*, tradotto come una unità fenomenica, circoscritta dal punto di vista spaziale e temporale, nonché relazionale in contesti naturali. L'ambito educativo è, infatti, quello che ambisce a connotare maggiormente il binomio teoria-prassi (cfr. Baldacci & Colicchi, 2016) e un possibile superamento di suddetta combinazione potrebbe proprio essere dato dallo studio di caso nella ricerca azione. Le funzioni peculiari di questa metodologia di ricerca sono le storie di vita personali intrecciate al contesto di intervento, con la precisazione che non si hanno inequivocabili ostentazioni di generalizzazioni in quanto l'indagine è solo su un singolo soggetto. Lo studio di caso viene definito come scienza del singolare, ossia permette di costruire una comprensione metodica *first-hand* di un singolo soggetto. La ricerca-azione si fonda sulla logica circolare e ricorsiva che contraddistingue l'intervento educativo, con l'obiettivo di generare cambiamento. Un elemento distintivo consiste inoltre nel coinvolgere attivamente i soggetti indagati, riconoscendoli come protagonisti del processo di ricerca. In questo quadro, l'educatore-ricercatore è chiamato a mantenere un equilibrio tra autenticità professionale e rigore scientifico, garantendo così la solidità metodologica dell'intero percorso.

Per rilevare l'opinione dell'alunno senza che si sentisse coinvolto in prima persona, è stata adottata una tecnica di tipo proiettivo, ossia è stata dapprima narrata una storia attraverso cui si potessero riconoscere le dinamiche dei comportamenti del bullo e della vittima, ma senza far esplicito riferimento ad esperienze personali, in modo da potersi impersonare nelle dinamiche tipiche del fenomeno. La selezione del caso si è basata su un criterio di *purposeful sampling*, orientato a individuare un partecipante informativo rispetto agli obiettivi della ricerca-azione. Il bambino coinvolto presentava una storia documentata di difficoltà relazionali, episodi ricorrenti di esclusione nel gruppo dei pari e una percezione di insicurezza nel contesto scolastico, elementi che lo rendevano un caso particolarmente rilevante per esplorare in profondità le dinamiche soggettive del

bullismo. Inoltre, il minore era già seguito dall'educatore professionale all'interno di un progetto educativo individualizzato: ciò garantiva continuità, accesso ecologicamente valido alle narrazioni del bambino e possibilità di monitorare i cambiamenti nel medio periodo. La scelta del caso risponde dunque alla logica dello *studio di caso intrinseco*, finalizzato alla comprensione approfondita di un'esperienza individuale all'interno del proprio contesto naturale, in linea con gli obiettivi pedagogici e trasformativi della ricerca-azione.

Il questionario è stato compilato attraverso un computer in cui il bambino doveva sottolineare la risposta corretta. Viste le difficoltà di lettura del soggetto, le domande sono state lette ad alta voce dal ricercatore con tono neutrale. Il questionario selezionato è un adattamento di quello realizzato da Dan Olweus nel 1978, il quale indaga il bullismo e le sue funzioni all'interno di numerosità elevate. La versione italiana è stata realizzata da Ada Fonzi ed è formata da ventotto quesiti a risposta multipla. Rispetto alla ricerca attuata, si è deciso di ridurre il numero di domande al fine di cercare un maggior coinvolgimento, utilizzando domande a risposta multipla come nel questionario della Fonzi e l'utilizzo di *stickers* per aiutare in maggior misura la comprensione di quanto veniva chiesto. Il questionario è intitolato *Come mi sento a scuola?* ed è composto da dieci domande totali che riprendono la quasi totalità delle sezioni del questionario. La testistica è stata distribuita sia *ex-ante* sia *ex-post*. Le prime quattro domande indagano la frequenza, la tipologia e il contesto delle prepotenze subite. Attraverso quesiti come "Negli ultimi due mesi, quante volte qualcuno ti ha trattato male?" o "Che cosa ti hanno fatto?", il bambino era invitato a riflettere sulle proprie esperienze recenti, distinguendo tra esclusione, derisione, violenza fisica o diffamazione. Domande successive, come "Dove succede più spesso?" e "Chi ti tratta male?", permettevano di individuare i contesti più a rischio e i soggetti coinvolti, favorendo una maggiore consapevolezza del fenomeno.

Il secondo blocco di domande (5-7) si concentrava sulle strategie di risposta e sulla percezione di sicurezza scolastica. Attraverso stimoli quali "Cosa fai di solito?" e "Chi ti aiuta di più?", si sono indagati i comportamenti di *coping* messi in atto (chiedere aiuto, difendersi, tacere o allontanarsi) e le figure percepite come supporto (insegnanti, genitori, amici o educatore). Il quesito "Ti senti al sicuro a scuola?" ha infine consentito di valutare la dimensione soggettiva del benessere scolastico.

Le ultime tre domande (8-10) hanno approfondito la dimensione empatica e prosociale, con particolare attenzione all'osservazione delle prepotenze tra pari e alle reazioni comportamentali. Domande come "Hai visto altri bambini essere trattati male?" o "Quando vedi qualcuno in difficoltà, cosa fai?" hanno consentito di esplorare l'atteggiamento verso le vittime e la propensione all'aiuto o all'evitamento. Infine, "Ti piacerebbe parlare con un adulto se succedesse qualcosa di brutto?" ha offerto una misura indiretta della fiducia relazionale e della disponibilità al dialogo con figure di riferimento.

Al fine di attuare un cambiamento rispetto alle risposte iniziali e successivamente alla distribuzione



del questionario *ex-ante*, sono stati organizzati sette incontri della durata di circa un'ora ognuno per analizzare ed affrontare il fenomeno del bullismo. Gli appuntamenti si sono svolti a partire dal 29 aprile 2025 fino al successivo 3 giugno con cadenza bisettimanale, salvo assenze o altri impegni scolastici del gruppo classe o del bambino stesso. Ogni incontro è stato introdotto da una breve ricapitolazione della puntata precedente. Contestualmente è avvenuta anche una valutazione in itinere attraverso *feedback* orali a conclusione di ogni incontro e la realizzazione dei prodotti richiesti per le varie attività, necessari anche per riflettere sull'argomento proposto. Ogni attività è stata progettata con finalità specifiche, integrate in un quadro di ricerca-azione volto a promuovere il benessere scolastico, la consapevolezza emotiva e le competenze relazionali.

Il primo incontro, *La mappa delle emozioni*, ha avuto l'obiettivo di favorire il riconoscimento e la denominazione delle emozioni di base. Attraverso la realizzazione grafica di quattro faccine (felicità, tristezza, rabbia, paura), il bambino ha collegato ciascuna emozione a un'esperienza personale, riflettendo su come si è sentito e su cosa avrebbe potuto aiutarlo in quella situazione. Nel secondo incontro, *La carta della gentilezza*, è stato creato un manifesto simbolico che raccoglieva tre regole condivise sull'uso di parole gentili, sull'aiuto reciproco e sul rispetto degli altri. L'attività, svolta in modalità partecipativa, ha stimolato una riflessione metacognitiva sul valore delle azioni prosociali e sulla responsabilità individuale all'interno del gruppo. Il terzo incontro, *Il semaforo delle emozioni*, ha avuto come scopo l'autoregolazione emotiva, in particolare nella gestione della rabbia. Attraverso l'uso metaforico dei colori del semaforo (rosso = mi fermo; giallo = respiro e penso; verde = agisco con calma), il bambino ha appreso strategie di *coping* per affrontare in modo costruttivo situazioni conflittuali. Nel quarto incontro, *Campioni anche quando si perde*, il focus è stato posto sull'elaborazione della frustrazione e sulla resilienza. Attraverso attività ludiche competitive, seguite da momenti di riflessione emotiva, il bambino ha potuto riconoscere le emozioni associate alla vittoria e alla sconfitta, imparando a trasformare l'esperienza negativa in occasione di apprendimento. Il quinto incontro, *Il mostro della paura*, e la successiva variante *Indovina la paura*, hanno permesso di affrontare le emozioni spiacevoli attraverso la creatività e il gioco simbolico. Disegnando la propria paura e attribuendole un nome, il bambino ne ha potuto ridurre l'intensità emotiva, sviluppando la capacità di parlarne e di affrontarla con maggiore consapevolezza. Il sesto incontro, *La scatola della felicità*, è stato orientato alla valorizzazione delle esperienze positive e al rinforzo del senso di benessere. Attraverso la narrazione di episodi felici, l'attività ha favorito l'ancoraggio di memorie positive e la rielaborazione delle emozioni piacevoli come risorsa personale. Infine, il settimo incontro, *Passa il foglio*, si è svolto in gruppo e ha avuto la finalità di esplicitare e condividere emozioni e percezioni reciproche. Ogni alunno ha scritto un aggettivo positivo per un compagno, ricevendo a sua volta *feedback* dai pari. L'attività ha rafforzato la coesione di gruppo e la percezione di appartenenza, promuovendo un clima di classe più empatico e collaborativo. Nel complesso,

gli incontri hanno rappresentato un itinerario evolutivo centrato sull'educazione emozionale, in cui l'espressione, la riflessione e la simbolizzazione dell'esperienza hanno costituito strumenti fondamentali per la crescita del benessere soggettivo e relazionale del partecipante.

## 2. Analisi e interpretazione dei dati

Le risposte sono state raccolte e confrontate al fine di individuare eventuali cambiamenti nella percezione, nel comportamento e nell'atteggiamento del partecipante. Le risposte sono state codificate e organizzate in tabelle comparative attraverso il programma Excel, che mostrano in modo chiaro le variazioni tra i due momenti di rilevazione. L'analisi qualitativa è stata condotta mediante una procedura di *content analysis* a codifica mista (deduttiva e induttiva), adeguata alla natura dello studio di caso e alla finalità formativa della ricerca-azione (Mortari & Zannini, 2017). In una prima fase si è proceduto alla lettura integrale delle risposte fornite dal bambino nei due momenti di rilevazione, al fine di coglierne coerenze, variazioni e nuclei di significato ricorrenti. Successivamente, sono stati individuati codici descrittivi iniziali riferiti a: percezione degli episodi di prevaricazione, vissuti emotivi associati, interpretazione dei ruoli dei pari, strategie personali di risposta, percezione del supporto adulto e significati attribuiti alla relazione educativa. In una terza fase, i codici sono stati raggruppati in categorie interpretative più ampie, elaborate in parte sulla base delle domande guida dell'intervista (approccio deduttivo) e in parte emergenti dai contenuti effettivamente prodotti dal bambino (approccio induttivo).

N	Domanda sintetica	Risposta ex-ante	Risposta ex-post	Variazione osservata
1°	Frequenza degli atti subiti	Due o tre volte al mese	Una o due volte	Diminuzione della frequenza
2°	Tipo di bullismo	Preso in giro, escluso, bugie	Solo bugie	Riduzione della varietà
3°	Luogo del maltrattamento	Classe, cortile, strada	Solo strada	Riduzione dei contesti
4°	Chi maltratta	Bambino da solo, gruppo	Solo gruppo	Maggiore specificità
5°	Reazione	Aiuto, difesa, silenzio	Me ne vado	Cambiamento della strategia
6°	Chi aiuta	Genitori	Educatore	Cambiamento della figura di riferimento
7°	Sicurezza a scuola	Solo a volte	Sì, sempre	Maggiore percezione di sicurezza
8°	Osservazione di altri bullizzati	Sì, spesso	Mai	Percezione migliorata
9°	Reazione verso gli altri	Guardare, andare via	Chiamare adulto	Maggiore responsabilità sociale
10°	Parlare con adulto	No	Sì, tanto	Maggiore apertura comunicativa

Tabella 2. Confronto tra risposte ex-ante ed ex-post.

I dati evidenziano una generale riduzione della frequenza e varietà dei maltrattamenti percepiti, un aumento del senso di sicurezza, una maggiore propensione a chiedere aiuto e una crescita nella responsabilità sociale. Tali cambiamenti suggeriscono un impatto positivo dell'intervento, sia sul piano cognitivo che relazionale. Nello specifico, si può evidenziare una riduzione sia nella frequenza che nella varietà degli atti di bullismo percepiti, fenomeno che suggerisce un miglioramento complessivo del clima scolastico e della percezione personale dello studente. Questo cambiamento si accompagna a un maggiore senso di sicurezza e a una crescente disponibilità a parlare con un adulto, segnali che indicano un'evoluzione positiva nella fiducia interpersonale e nella capacità di gestire le emozioni. Inoltre, il comportamento dello studente mostra una trasformazione significativa: si passa dall'atteggiamento passivo del "guardare senza fare niente" alla scelta attiva di "chiamare un adulto", evidenziando una crescita nella responsabilità sociale. Infine, il cambiamento nella figura di riferimento, che si sposta dal genitore all'educatore, può essere interpretato come un rafforzamento del legame con l'ambiente scolastico e con le sue figure istituzionali.

Rispetto all'obiettivo focalizzante l'indagine sulla percezione del minore sul fenomeno del bullismo, l'analisi delle risposte ha permesso di raccogliere informazioni significative sulla percezione soggettiva del fenomeno del bullismo da parte del partecipante. In particolare, le domande uno, due, tre e quattro hanno fornito una mappa chiara delle esperienze vissute e osservate, dei contesti in cui si verificano e dei soggetti coinvolti. I dati raccolti in queste domande indicano che il partecipante ha modificato profondamente la propria percezione sul bullismo, sia come vittima sia come osservatore. Il fenomeno, inizialmente vissuto come frequente e diffuso, appare al termine del percorso meno presente, più circoscritto e meglio definito. L'intervento educativo ha contribuito a rendere visibili e nominabili i comportamenti aggressivi, ristrutturare cognitivamente le esperienze pregresse e promuovere una lettura maggiormente consapevole del fenomeno. L'obiettivo può considerarsi raggiunto in modo completo, in quanto il partecipante ha dimostrato una maggiore capacità di riconoscere e descrivere il bullismo, anche attraverso le diversificate attività proposte durante i mesi di ricerca.

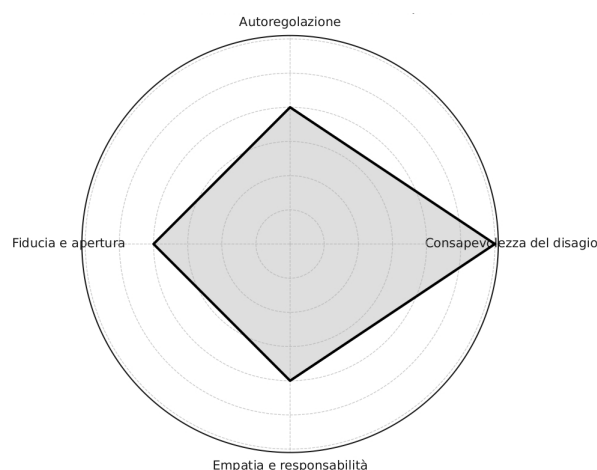
In merito all'obiettivo volto allo sviluppo delle capacità di riconoscere e verbalizzare le emozioni, il percorso educativo ha dedicato ampio spazio allo sviluppo della competenza emotiva, considerata fondamentale per la prevenzione del bullismo e per la promozione del benessere relazionale. Le attività proposte hanno contribuito alla creazione di un ambiente sicuro e stimolante, all'interno del quale il partecipante ha avuto l'opportunità di esplorare, riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni. In particolare, l'utilizzo della *Carta della gentilezza* ha favorito la riflessione su gesti e parole positive, promuovendo una maggiore consapevolezza emotiva ed empatica. Parallelamente, il *Semaforo delle emozioni* si è rivelato uno strumento visivo, utile per l'identificazione dello stato emotivo e per il potenziamento delle capacità di autoregolazione. Il partecipante ha mostrato

una progressiva capacità di nominare le emozioni con maggiore precisione (esempio da "sto male" a "mi sento triste perché..."). Lo sviluppo della competenza emotiva ha avuto un impatto diretto sulla qualità delle relazioni e sulla gestione dei conflitti. Inoltre, ha imparato a leggere le proprie emozioni e quelle altrui, a esprimerle in modo adeguato e a riconoscere il valore della gentilezza come strumento relazionale. Rispetto alla prima compilazione, il questionario *ex-post* mostra un cambiamento significativo in diverse dimensioni emotive, descritte nella Tabella 3.

Dimensione	Domande correlate	Evoluzione osservata
Consapevolezza del disagio	1, 2, 3	Maggiore precisione nel riconoscere e nel verbalizzare situazioni problematiche
Autoregolazione	5, 7	Strategie più mature e senso di sicurezza
Fiducia e apertura	6, 10	Crescente disponibilità al dialogo con figure adulte
Empatia e responsabilità	8, 9	Passaggio da osservazione passiva ad azione consapevole

**Tabella 3. Dimensioni emotive rilevate nel questionario ex-post**

Il grafico a ragnatela (Figura 1) mostra la distribuzione delle dimensioni emotive esplorate dallo strumento di indagine, evidenziando una prevalenza della consapevolezza del disagio rispetto alle altre aree. Tale configurazione riflette la struttura del questionario, maggiormente orientato alla riflessione sulle esperienze problematiche e sulle strategie individuali di gestione del bullismo. La rappresentazione conferma l'intento educativo del percorso, centrato sull'incremento della consapevolezza personale come prerequisito per lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali.



**Figura 1. Grafico radar rappresentante la distribuzione nelle varie domande delle dimensioni emotive.**

L'obiettivo può ritenersi pienamente conseguito, in quanto il partecipante ha dimostrato un progresso significativo nella capacità di riconoscere e comprendere le emozioni, una crescente propensione alla verbalizzazione dei vissuti emotivi, nonché un atteggiamento relazionale improntato a maggiore empatia e proattività.

Il terzo obiettivo si è focalizzato sull'acquisizione di strategie concrete per affrontare situazioni problematiche legate al vissuto quotidiano, con l'intento di promuovere un maggiore benessere psico-fisico, ossia le *life skills*. Tale obiettivo è strettamente connesso agli altri due: il riconoscimento delle emozioni e la percezione del bullismo costituiscono infatti la base per l'elaborazione di risposte efficaci e consapevoli. A tal proposito, le domande cinque, sei, nove e dieci offrono indicazioni dirette sulle strategie adottate dal partecipante. Infatti, ha mostrato una crescente capacità di identificare situazioni problematiche, attivare risorse interne ed esterne, adottare comportamenti protettivi e proattivi e agire con maggiore autonomia e responsabilità. Queste strategie non solo migliorano la gestione del quotidiano, ma contribuiscono direttamente al benessere psico-fisico, riducendo ansia, insicurezza e senso di isolamento. Ciò è stato reso possibile anche grazie all'intervento educativo e alle attività proposte. L'obiettivo può considerarsi raggiunto in modo significativo, poiché il partecipante ha evidenziato lo sviluppo di strategie di *coping*, ha dimostrato competenze decisionali e operative in contesti complessi, e ha consolidato il proprio senso di sicurezza personale e autostima.

Dall'analisi complessiva dei dati emerge una riduzione significativa della percezione degli episodi di bullismo, che da frequenti e vari si sono progressivamente circoscritti a situazioni più limitate. La scuola non viene più percepita come un contesto critico, segno di un miglioramento del clima relazionale e di una maggiore protezione da parte degli adulti, mentre permane la strada come luogo vulnerabile. Il bambino mostra una nuova consapevolezza del fenomeno, riconoscendolo come dinamica di gruppo piuttosto che come azione individuale, e questo passaggio riflette una maturazione cognitiva e relazionale. Anche le strategie di *coping* risultano trasformate: da atteggiamenti passivi come il silenzio o la difesa fisica si passa a comportamenti più attivi e protettivi, come l'allontanarsi da situazioni di rischio o il ricorso all'adulto. Parallelamente, si osserva un cambiamento nelle figure di riferimento: inizialmente i genitori erano percepiti come unico sostegno, mentre al termine del percorso emerge l'educatore come figura di fiducia, segno di apertura verso relazioni educative esterne e di costruzione di una rete di supporto più ampia. La percezione di sicurezza cresce in modo netto, passando da una condizione incerta a una stabilità rassicurante, e questo rafforzamento si accompagna a un'evoluzione nelle relazioni con i pari, che non vengono più percepiti come vittime frequenti. Infine, si registra un cambiamento profondo nella disponibilità comunicativa: da una chiusura iniziale si passa a una volontà attiva di condividere con gli adulti i propri vissuti, segno di fiducia, benessere emotivo e maggiore apertura relazionale. Nel complesso, i risultati evidenziano un miglioramento sistemico e coerente, che riguarda la percezione del bullismo, la sicurezza personale, la fiducia negli adulti e lo sviluppo di competenze emotive e sociali.

### 3. Conclusioni

Come ogni percorso educativo e di ricerca, anche questo progetto presenta alcuni limiti metodologici che è ben importante riconoscere.

Innanzitutto, il campione risulta ridotto (lo studio di caso si è rivolto a un singolo soggetto) ed è quindi limitato e non permette nessuna generalizzazione dei risultati. Inoltre, le domande sono qualitative/categoriali senza scala validata, per cui le interpretazioni restano descrittive. Un ulteriore limite è la durata contenuta: il tempo dedicato al progetto è relativamente breve. Un periodo maggiormente lungo avrebbe potuto consolidare ulteriormente le competenze emotive e relazionali. Un altro limite è il contesto specifico: l'intervento si è svolto in un ambiente scolastico preciso, con caratteristiche organizzative che potrebbero non essere replicabili altrove. Anche l'autovalutazione soggettiva, che può risentire del *bias* di desiderabilità sociale, è un limite in quanto le risposte sono basate sulla percezione del partecipante che possono essere influenzate da fattori emotivi, relazionali, contestuali o anche dallo stesso ricercatore che seppur debba assumere un ruolo formale è comunque presente nel momento della ricerca. Ultimo limite è la mancanza di *follow-up* per valutare la stabilità dei cambiamenti nel tempo. Questo potrebbe rappresentare anche una prima implementazione del percorso di ricerca. Ulteriore ipotesi per un futuro progettuale potrebbe riguardare l'estensione al gruppo classe o a piccoli gruppi della ricerca, in modo da favorire il confronto tra pari e la costruzione di strategie condivise. Questa strada non è stata percorsa all'interno del progetto, perché avrebbe richiesto una maggiore burocrazia (consenso di dirigente scolastico, insegnanti e genitori, nonché la richiesta di ore dedicate e maggiore collaborazione con le docenti) il che avrebbe reso impossibile la realizzazione a livello di tempo scolastico.

Il fenomeno del bullismo, nelle sue diverse manifestazioni, rappresenta una sfida educativa complessa che incide profondamente sul benessere scolastico e sulle dinamiche relazionali tra pari. L'analisi della letteratura ha evidenziato come il benessere non sia soltanto assenza di disagio, ma una condizione attiva di equilibrio emotivo, motivazione e senso di appartenenza. In questo contesto, l'educatore professionale assume un ruolo strategico: non solo come figura di supporto, ma come promotore di ambienti inclusivi, capace di prevenire e gestire situazioni di conflitto. Le sue competenze relazionali, la capacità di ascolto e l'intervento educativo mirato lo rendono un attore fondamentale nella costruzione di contesti scolastici sicuri e accoglienti.

Questo lavoro ha rafforzato la convinzione che l'educazione non si limiti al mero supporto, ma sia soprattutto cura, ascolto e presenza. Il progetto di ricerca ha rappresentato un'occasione concreta per sperimentare strategie di intervento mirate alla promozione del benessere e alla prevenzione del bullismo. Le attività proposte hanno favorito l'emergere di competenze emotive, relazionali e comportamentali, contribuendo a un cambiamento significativo nella percezione del sé e dell'altro. Seppur formato da un campione limitato, la ricerca ha evidenziato una trasformazione profonda nel vissuto del partecipante:



dalla percezione del disagio alla costruzione di strategie di *coping*, dalla chiusura emotiva all'apertura relazionale. I dati raccolti dimostrano che l'intervento educativo ha avuto un impatto positivo e, pur nei limiti di un caso studio, confermano l'importanza di interventi educativi sistematici nelle scuole, volti a promuovere conoscenze, competenze relazionali e sensibilità emotiva per contrastare in modo efficace il bullismo.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., & Colicchi, E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia: Questioni epistemologiche*. Carocci.
- Bisogni, M. M. (1983). *L'approccio centrato sulla persona: Attualità del metodo rogersiano nell'educazione e nel counseling*. FrancoAngeli.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: Tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 183–196. <https://doi.org/10.7346/PO-012020-12>
- Cardini, M., & Molteni, L. (Eds.). (2011). *L'educatore professionale: Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Carocci.
- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation, and democracy*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Crisafulli, F. (Ed.). (2016). *E.P. educatore professionale*. Maggioli.
- Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L., Scarpa, P. N., Sambugaro, L., & Giuliodoro, S. (2010). *Il "core competence" dell'educatore professionale: Linee d'indirizzo per la formazione*. Unicopli.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2020). *Bullying in North American schools: A social-ecological perspective* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351012677>
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2018). The anti-bullying program KiVa. *Enfance*, 3, 491–501. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0491>
- ISTAT. (2023). *Bullismo e cyberbullismo nei rapporti tra i ragazzi - Anno 2023*. ISTAT. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/bullismo-e-cyberbullismo-nei-rapporti-tra-i-ragazzi-anno-2023/>
- ISTAT. (2025). *Bambini e ragazzi: Comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*. ISTAT. Retrieved December 29, 2025, from <https://www.istat.it/informazioni-sulla-rilevazione/indagine-su-bambini-e-ragazzi-comportamenti-atteggiamenti-e-progetti-futuri/>
- Menesini, E. (2013). *Bullismo: Le azioni efficaci della scuola: Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*. Erickson.
- Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). SAGE.
- Montanari, M. (2022). The socio-pedagogical educator at school: For inclusive professional action. *Pedagogia Oggi*, 20(2), 127–135. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-1>
- Mortari, L., & Zannini, L. (Eds.). (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Carocci.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2019). *La bussola delle emozioni: Dalla rabbia alla felicità, le emozioni raccontate ai ragazzi*. Mondadori.
- Rogers, C. R. (2019). *La terapia centrata sul cliente* (F. Carugati, M. Magistretti, T. Montevecchi, A. Palmonari, & P. E. Bitti Ricci, Trans.). Giunti. (Original work published 1961)
- Scarpa, P. N. (Ed.). (2018). *L'educatore professionale: Una guida per orientarsi nel mondo del lavoro e prepararsi ai concorsi pubblici*. Maggioli.
- Wodon, Q., Fèvre, C., Malé, C., Nayihouba, A., & Nguyen, H. (2021). *Ending violence in schools: An Investment Case*. UNICEF. The World Bank. <https://www.ungei.org/publication/ending-violence-schools>