

Pubblicato il: ottobre 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Preventing and combating school violence: effective intervention strategies

Prevenire e contrastare la violenza nelle scuole: strategie efficaci di intervento

di

Valeria Di Martino

valeria.dimartino@unipa.it

Università degli Studi di Palermo

Abstract:

Addressing violence in schools requires a comprehensive approach that involves school leaders, teachers, administrative staff, students, parents, and the community. Recent research highlights that preventive strategies adopting an integrated approach are more effective in reducing violence and improving educational outcomes. This paper aims to analyze the strategies implemented in various countries to prevent and reduce school violence, categorizing them into three types of prevention programs: (i) universal programs, designed to promote prosocial behavior among all students; (ii) targeted programs, aimed at students at risk of developing problematic behaviors; and (iii) intensive programs, intended to support students with severe challenging behaviors. The primary objective is to provide practical guidelines for the effective implementation of preventive strategies, while taking into account the emerging challenges in the contemporary educational landscape.

Keywords: Violence, Prevention, School, Strategies, Intervention.

Abstract:

Affrontare la violenza nelle scuole richiede un approccio globale che coinvolga i dirigenti scolastici, gli insegnanti, il personale amministrativo, gli studenti, i genitori e la comunità. Recenti ricerche

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16403

evidenziano che le strategie preventive con un approccio integrato risultano più efficaci nel ridurre la violenza e migliorare gli esiti educativi. Questo contributo si propone di analizzare le strategie adottate in diversi paesi per prevenire e ridurre la violenza scolastica, suddividendole in tre tipologie di programmi di prevenzione: (i) universali, progettati per promuovere comportamenti prosociali tra tutti gli studenti; (ii) mirati, destinati agli studenti a rischio di comportamenti problematici; (iii) intensivi, rivolti a sostenere studenti con comportamenti sfidanti gravi. L'obiettivo principale è di fornire un quadro di indicazioni pratiche per l'implementazione efficace delle strategie preventive, tenendo in considerazione le sfide emergenti nel contesto educativo contemporaneo.

Parole chiave: Violenza, Prevenzione, Scuola, Strategie, Intervento.

1. Introduzione

La scuola, come microcosmo sociale, è un palcoscenico in cui si svolgono intricate rappresentazioni di relazioni, riflessi delle molteplici e variegata esistenze degli individui che la abitano. In questo contesto complesso, si delineano dinamiche educative che vanno oltre la semplice trasmissione di conoscenze, coinvolgendo sfide intrinseche legate alle diversità, alle aspettative e ai conflitti relazionali. La convivenza di esistenze eterogenee, spesso caratterizzate da povertà reale o educativa, privazioni e persino criminalità, rende la scuola un terreno fertile per l'incubazione di conflitti relazionali e veri e propri fenomeni di violenza. In contrasto con la sua principale funzione educativa, la scuola si rivela come un ambiente in cui la violenza trova espressione, non solo come azione perpetrata, ma anche come esperienza subita.

La violenza scolastica è un fenomeno complesso e multiforme che compromette non solo il benessere degli studenti e del personale scolastico, ma anche l'efficacia dei processi educativi e lo sviluppo sociale delle comunità (UNICEF, 2019). Questo fenomeno, che spazia dall'aggressione fisica al bullismo cibernetico, richiede un approccio integrato e multidimensionale per essere efficacemente contrastato (Espelage & Hong, 2017; Miller, 2023).

Negli ultimi decenni, la ricerca ha evidenziato come la violenza scolastica non sia un fenomeno isolato, ma piuttosto il riflesso di dinamiche complesse che coinvolgono fattori individuali, relazionali, comunitari e sociali (Bronfenbrenner, 1979; Hong & Espelage, 2012; Miller, 2023). Difatti, le competenze socio-emotive, l'autoregolazione e il coinvolgimento familiare si confermano come predittori significativi del successo scolastico, indipendentemente dalle abilità cognitive (Durlak et al., 2011). La presenza di problemi comportamentali e socio-emotivi in età precoce è associata a un rischio elevato di insuccesso scolastico e problemi di condotta in adolescenza (Moffitt, 2018). Inoltre, lo svantaggio socioeconomico amplifica questi rischi, creando disparità che tendono a persistere e ad acuirsi nel tempo (Hair et al., 2015).

La violenza scolastica compromette anche l'ambiente lavorativo degli insegnanti. La necessità di gestire problemi comportamentali e potenziali situazioni violente riduce il tempo dedicato all'insegnamento (Longobardi et al. 2019; Greene, 2005). Lo stress derivante dalla gestione di tali situazioni, unito alla preoccupazione per la propria incolumità, è considerato un fattore esplicativo dell'elevato tasso di turnover degli insegnanti nelle scuole caratterizzate da alti livelli di violenza (Greene, 2005; Johnson, 2009).

Le scuole rappresentano un contesto cruciale per l'implementazione di interventi volti a prevenire o

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_16403

ridurre i comportamenti aggressivi e dirompenti tra i giovani. Esse costituiscono non solo l'ambiente in cui si manifesta gran parte dell'aggressività interpersonale infantile, ma anche l'unico setting che garantisce un accesso pressoché universale alla popolazione giovanile (Wilson & Lipsey, 2007; Johnson, 2009). La letteratura recente sottolinea l'importanza di strategie preventive con un approccio integrato, che si sono dimostrate più efficaci non solo nel ridurre la violenza, ma anche nel migliorare gli esiti scolastici complessivi (Bradshaw, 2015). Tali strategie spaziano da programmi universali, mirati a promuovere comportamenti prosociali tra tutti gli studenti, a interventi più specifici destinati a gruppi a rischio, fino a supporti intensivi per studenti con comportamenti particolarmente sfidanti (Ttofi & Farrington, 2011).

Nonostante i progressi significativi nella comprensione e nel contrasto della violenza scolastica, permangono sfide considerevoli. La variabilità dei contesti culturali e delle risorse disponibili, unita alla rapida evoluzione delle forme di violenza nell'era digitale, richiede un costante aggiornamento delle strategie di intervento.

Il presente contributo si propone di analizzare criticamente le strategie adottate in contesti internazionali e nazionali per prevenire e ridurre la violenza scolastica, offrendo insights per lo sviluppo di strategie integrate e culturalmente sensibili. L'obiettivo ultimo è quello di promuovere ambienti educativi che non solo contrastino la violenza, ma favoriscano attivamente il benessere e lo sviluppo positivo di tutti gli studenti.

2. Tipologie di programmi di prevenzione

La prevenzione e il contrasto della violenza scolastica richiedono un approccio sistematico e multidimensionale, capace di rispondere alle diverse esigenze degli studenti e dell'ambiente scolastico nel suo complesso.

Storicamente, gli approcci alla prevenzione della violenza scolastica si sono concentrati su politiche di "tolleranza zero" e misure punitive. Tuttavia, studi recenti hanno evidenziato che queste strategie severe spesso non riescono a raggiungere l'obiettivo di ridurre la violenza e, anzi, possono avere effetti negativi sproporzionati (Bekkerman & Gilpin, 2014). Questa crescente consapevolezza ha portato a un cambiamento di paradigma nel campo della prevenzione della violenza scolastica.

In risposta alle limitazioni delle politiche punitive, si è assistito a una crescente adozione di approcci alternativi, tra cui i programmi di apprendimento socio-emotivo (SEL), le pratiche riparative e le iniziative di sviluppo positivo dei giovani. I programmi SEL, in particolare, si concentrano sull'insegnamento di competenze fondamentali come la consapevolezza di sé, l'autogestione, la consapevolezza sociale, la gestione delle relazioni e il decision-making responsabile (Taylor et al., 2017). Questi programmi hanno mostrato risultati promettenti non solo nella riduzione della violenza, ma anche nel miglioramento del clima scolastico complessivo e nel fornire benefici a lungo termine per gli studenti (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Le pratiche riparative, d'altra parte, enfatizzano la mediazione e il dialogo come alternative alla punizione, promuovendo un approccio più costruttivo alla risoluzione dei conflitti e alla costruzione di comunità scolastiche più coese (Hulvershorn & Mulholland, 2018; Acosta et al., 2019). Parallelamente, gli approcci di sviluppo positivo dei giovani mirano a creare ambienti che favoriscano relazioni ed esperienze positive, contribuendo a prevenire comportamenti problematici attraverso il rafforzamento dei fattori protettivi (Taylor et al., 2017). La recente metanalisi condotta da Shin e Lee

(2021) evidenzia che gli interventi focalizzati sull'aumento delle competenze sociali hanno mostrato effetti maggiori rispetto a quelli mirati alla prevenzione di comportamenti problematici.

Questa transizione verso approcci più olistici nella prevenzione e gestione della violenza scolastica riflette una comprensione più sfumata e basata sull'evidenza delle dinamiche sottostanti alla violenza giovanile. Anziché concentrarsi esclusivamente sulla punizione dei comportamenti indesiderati, tali approcci mirano a sviluppare le competenze e le risorse necessarie agli studenti per affrontare con successo le sfide sociali ed emotive che incontrano, promuovendo al contempo un clima scolastico positivo e inclusivo (Greenberg et al., 2017).

Miller (2023) propone un approccio strutturato alla prevenzione della violenza, articolato in quattro fasi distinte: i) raccolta di dati sui problemi legati alla violenza, ii) valutazione delle possibili cause attraverso l'identificazione dei fattori di rischio, iii) definizione e valutazione di strategie di prevenzione, iv) e diffusione e implementazione di strategie efficaci (Miller, 2023).

Tra gli approcci più promettenti per la prevenzione della violenza scolastica, Miller (2023) evidenzia: a) l'incremento dei fattori protettivi e la riduzione dei fattori di rischio; b) l'adozione di programmi specifici di prevenzione della violenza; c) l'implementazione di strategie generiche come la formazione sulle competenze sociali; d) lo sviluppo di principi guida per l'istituzione e l'attuazione dei programmi.

Numerosi interventi sono stati testati per il loro potenziale nel prevenire la violenza scolastica. Questi possono essere di tipo universale, coinvolgendo tutti gli studenti, oppure mirati a studenti a rischio elevato o che già manifestano comportamenti violenti, definiti rispettivamente come interventi selettivi e indicati (Lester et al., 2017). La letteratura internazionale ha evidenziato l'efficacia di un modello di intervento a più livelli, noto come "Response to Intervention" (RTI) o "Multi-Tiered System of Supports" (MTSS) (Sugai & Horner, 2009; Gaffney et al., 2021). Questo modello propone una struttura piramidale di interventi, suddivisi in tre livelli di intensità crescente, che rispecchiano la distribuzione tipica dei bisogni all'interno della popolazione studentesca. La logica sottostante a questa categorizzazione è quella di offrire un continuum di supporto, dove gli interventi universali forniscono una base solida per tutti gli studenti, i programmi mirati offrono un sostegno aggiuntivo per coloro che ne necessitano, e gli interventi intensivi sono riservati agli studenti con bisogni più complessi. Questa struttura permette una allocazione efficiente delle risorse, garantendo che tutti gli studenti ricevano un livello di supporto adeguato alle loro esigenze, e facilitando l'identificazione precoce e l'intervento per gli studenti a rischio (Yablon, 2017).

La letteratura scientifica evidenzia l'efficacia di questo approccio multilivello nella prevenzione e nel contrasto della violenza scolastica (Farrell et al., 2001). In particolare, la metanalisi condotta da Wilson e Lipsey (2007) fornisce evidenze robuste sull'efficacia complessiva degli interventi scolastici nel ridurre i comportamenti aggressivi e dirompenti. In particolare, emerge l'efficacia significativa dei programmi universali e di quelli selettivi/indicati, con dimensioni dell'effetto rispettivamente di 0.21 e 0.29.

Nelle sezioni seguenti saranno esaminate più nel dettaglio ciascuna di queste categorie di programmi.

2.1 Programmi universali

I programmi universali sono rivolti all'intera popolazione studentesca e mirano a creare un ambiente scolastico positivo e a promuovere comportamenti prosociali tra tutti gli studenti (Gaffney et al.,

2021).

Wilson e Lipsey (2007) hanno condotto una metanalisi di 77 studi su programmi universali, rilevando una dimensione dell'effetto media di 0.21 per la riduzione dei comportamenti aggressivi e dirompenti. L'efficacia di tali programmi sembra essere influenzata da fattori quali l'età degli studenti e il loro status socioeconomico, con effetti più marcati per gli studenti più giovani e quelli provenienti da contesti svantaggiati (Wilson & Lipsey, 2007; Durlak et al., 2011).

Tra gli esempi di programmi universali efficaci, il *Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS)* si concentra sulla definizione e l'insegnamento di aspettative comportamentali chiare, sul rinforzo dei comportamenti positivi e sull'utilizzo di dati per la presa di decisioni (Horner et al., 2009). Bradshaw e colleghi (2010) hanno dimostrato che le scuole che implementano fedelmente il PBIS registrano una riduzione significativa degli episodi di violenza e un miglioramento del clima scolastico.

Nell'ambito di tale tipologia di programmi, il *Good Behavior Game (GBG)* emerge come un intervento di gestione della classe efficace per ridurre i comportamenti problematici degli studenti e promuovere comportamenti prosociali. Originariamente sviluppato da Barrish e colleghi (1969), il GBG è una procedura di contingenza di gruppo che prevede la suddivisione della classe in squadre, l'identificazione di comportamenti target, la definizione di regole e l'assegnazione di punti o penalità in base al rispetto o meno delle regole (Flower et al., 2014). La metanalisi condotta da Flower e colleghi (2014) ha rilevato effetti da moderati a grandi del GBG sui comportamenti problematici in classe. Risultati particolarmente positivi sono stati osservati per comportamenti come condotte dirompenti, disattenzione, aggressività, parlare senza permesso e alzarsi dal posto (Flower et al., 2014). Il GBG si è dimostrato efficace in diversi contesti scolastici, principalmente nelle scuole primarie ma anche in alcuni studi condotti nelle scuole secondarie. L'intervento è stato implementato con successo da varie figure scolastiche, tra cui insegnanti, bibliotecari e personale della mensa, richiedendo una formazione relativamente breve (Flower et al., 2014; Zimmerman et al., 2024). Un aspetto cruciale emerso dall'analisi è l'importanza dell'uso appropriato dei rinforzi. Gli studi che hanno utilizzato ricompense tangibili e valutazioni delle preferenze degli studenti hanno generalmente riportato effetti più ampi (Flower et al., 2014). La metanalisi di Smith e colleghi (2021) ha evidenziato effetti più modesti del GBG rispetto alle precedenti revisioni, con dimensioni dell'effetto che variano da $g = 0.09$ a $g = 0.32$ per diversi outcomes comportamentali. Gli autori hanno anche rilevato alcune differenze di genere negli effetti del GBG, con un impatto maggiore sui problemi di condotta delle ragazze e sulla comprensione della lettura dei ragazzi.

Il programma *Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM)* è un intervento universale di gestione della classe rivolto agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Il programma mira a promuovere competenze socio-emotive e comportamenti prosociali negli studenti, nonché a ridurre i problemi di condotta, attraverso il potenziamento delle tecniche di gestione della classe da parte degli insegnanti (Webster-Stratton et al., 2008). L'IY TCM utilizza tecniche come il video modeling, il role-play e il feedback per formare gli insegnanti all'uso di tecniche di gestione della classe efficaci. Gli elementi chiave del programma includono l'utilizzo di rinforzi positivi, la costruzione di relazioni significative con gli studenti, l'individuazione di aspettative comportamentali chiare e l'uso di tecniche proattive per prevenire i comportamenti problematici (Reinke et al., 2018). Le ricerche sull'efficacia dell'IY TCM hanno fornito risultati promettenti. Lo studio di Webster-Stratton e

colleghi (2008) ha evidenziato che gli insegnanti formati utilizzavano tecniche di gestione della classe positive e che i loro studenti mostravano maggiori competenze sociali e minori problemi comportamentali rispetto ai gruppi di controllo. In particolare, sono stati riscontrati miglioramenti nella regolazione emotiva, nei comportamenti prosociali e nella preparazione scolastica degli studenti. Più recentemente, Reinke e colleghi (2018) hanno condotto un ampio studio randomizzato che ha confermato l'efficacia dell'IY TCM nel migliorare alcuni aspetti del funzionamento sociale ed emotivo degli studenti. Nello specifico, gli studenti delle classi in cui era stato implementato l'IY TCM hanno mostrato una riduzione significativa della disregolazione emotiva ($d = -0.14$) e un aumento dei comportamenti prosociali ($d = 0.13$) e della competenza sociale ($d = 0.13$) rispetto ai gruppi di controllo. Un aspetto interessante emerso da questo studio è che gli effetti dell'intervento sono risultati più marcati per gli studenti che presentavano livelli iniziali più bassi di apprendimento e competenze sociali.

Altri approcci universali promettenti sono riconducibili ai programmi di *Social and Emotional Learning (SEL)*, che mirano a sviluppare competenze socio-emotive fondamentali negli studenti. La metanalisi condotta da Durlak e colleghi (2011) ha rivelato che i programmi SEL non solo riducono i comportamenti problematici, ma migliorano anche i risultati scolastici degli studenti.

Second Step è uno dei programmi riconducibile a questo approccio; è progettato per ridurre lo sviluppo di problemi comportamentali e promuovere l'acquisizione di competenze sociali fondamentali negli studenti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado (Frey et al., 2000). Il programma si articola in tre unità principali: empatia, problem solving sociale e gestione della rabbia. Queste componenti mirano a sviluppare competenze chiave come il riconoscimento delle emozioni, l'assunzione di prospettiva, la risoluzione dei conflitti e l'autoregolazione emotiva. Le sessioni, tipicamente condotte due volte a settimana da insegnanti o counselor formati, utilizzano modalità didattiche interattive come discussioni di gruppo, giochi di ruolo e attività di modellamento (Frey et al., 2000). Il programma prevede inoltre la formazione degli insegnanti, finalizzata non solo all'implementazione efficace delle lezioni, ma anche alla creazione di un ambiente scolastico che supporti e rinforzi l'uso delle competenze apprese. Un elemento distintivo di *Second Step* è l'enfasi posta sulla generalizzazione e il trasferimento delle abilità al di fuori del contesto delle lezioni. Gli insegnanti sono incoraggiati a cogliere le "opportunità di insegnamento" che si presentano naturalmente durante la giornata scolastica per modellare, suggerire e rinforzare l'uso delle tecniche apprese (Frey et al., 2000). Il programma include anche una componente familiare per promuovere pratiche coerenti a casa. Le valutazioni del programma (Grossman et al., 1997; Moy & Hazen, 2018), hanno dimostrato l'efficacia di *Second Step* nel ridurre i comportamenti aggressivi e aumentare le interazioni prosociali tra gli studenti, con effetti che persistono nel tempo. Tuttavia, gli autori evidenziano anche le sfide legate all'implementazione a lungo termine del programma, sottolineando l'importanza di un impegno a livello di intera scuola, di una leadership amministrativa forte e di una formazione continua del personale per sostenere gli sforzi di prevenzione della violenza e promozione di alternative comportamentali positive nelle scuole (Frey et al., 2000). Inoltre, *Second Step* sembrerebbe dunque efficace nel trasmettere conoscenze sul programma, ma il suo impatto sui comportamenti prosociali e antisociali degli studenti potrebbe essere più limitato (Moy & Hazen, 2018). Gli autori ipotizzano che questa discrepanza possa derivare dall'inadeguatezza delle misure di outcomes utilizzate per valutare gli effetti di un programma

preventivo universale, evidenziando la necessità di strumenti di valutazione più sensibili e longitudinali.

All'approccio SEL è ascrivibile anche il *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Esso si basa su un modello di sviluppo affettivo-comportamentale-cognitivo-dinamico (ABCD) che enfatizza l'importanza dell'integrazione tra affettività, vocabolario emotivo e comprensione cognitiva per lo sviluppo della competenza socio-emotiva (Kusche & Greenberg, 1994). PATHS si fonda sull'assunzione che la capacità dei bambini di comprendere e discutere le emozioni sia collegata al loro comportamento e che tale abilità si sviluppi in base a vincoli evolutivi e pratiche di socializzazione. Il programma mira a sviluppare un vocabolario emotivo più ampio, aumentare la capacità di discutere le emozioni e promuovere la comprensione degli aspetti metacognitivi delle emozioni, come il riconoscimento dei segnali emotivi e le strategie per gestire gli stati emotivi. Il curriculum è strutturato in unità concettuali che coprono aree come l'autocontrollo, la comprensione emotiva, l'autostima, le relazioni e le abilità di problem-solving interpersonale. Le sessioni sono sequenziate secondo una difficoltà crescente e includono tecniche come il dialogo, il role-playing, lo storytelling e il modeling. L'apprendimento è promosso attraverso l'uso combinato di stimoli visivi, verbali e cinestetici (Kusche & Greenberg, 1994). Anche in questo programma si riscontra un'enfasi sulla generalizzazione delle competenze acquisite ad altri contesti della giornata scolastica e alla vita domestica. Il programma fornisce tecniche per aiutare gli insegnanti ad applicare e trasferire le abilità apprese in classe ad altre situazioni, facilitando così l'integrazione dell'apprendimento socio-emotivo nella vita quotidiana degli studenti (Kelly et al., 2004; Crean & Johnson, 2013). La metanalisi condotta da Shi e colleghi (2022) esamina l'efficacia del programma per studenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Dai 20 studi primari considerati emerge un effetto complessivo piccolo ma positivo ($ES = 0.11$). In particolare, l'effetto sulle competenze socio-emotive ($ES = 0.16$) è risultato il più ampio rispetto ad altri domini di outcomes, come atteggiamenti o relazioni ($ES = 0.08$), benessere emotivo ($ES = 0.02$), comportamenti prosociali ($ES = 0.04$), problemi di condotta ($ES = 0.06$) e rendimento scolastico ($ES = 0.05$). L'analisi ha inoltre rivelato che gli studi con un dosaggio standard (2-3 lezioni a settimana) mostravano effetti significativamente maggiori rispetto a quelli con dosaggio inferiore.

In ambito italiano è stato messo a punto il programma *Promoting Prosocial and Emotional Skills to Counteract Externalizing Problems in Adolescence – CEPIDEA* (Caprara et al., 2014; 2015), diffuso poi anche a livello internazionale (Luengo-Kanacri et al., 2020). Il programma si distingue per la sua focalizzazione specifica sulla promozione dei comportamenti prosociali, strutturandosi in quattro componenti principali: sensibilizzazione ai valori prosociali, sviluppo di competenze di regolazione emotiva, potenziamento delle abilità di assunzione di prospettiva e miglioramento delle capacità di comunicazione interpersonale. L'intervento è implementato attraverso due strategie principali: a) sessioni prosociali (16 incontri settimanali condotti dal personale di ricerca in collaborazione con gli insegnanti, che includono attività come giochi di ruolo, analisi di casi, e discussioni di gruppo); b) lezioni prosociali (24 lezioni integrate nel curriculum scolastico, in cui gli insegnanti incorporano concetti prosociali nelle varie discipline). I risultati hanno rivelato effetti promettenti. Il gruppo di intervento ha mostrato un incremento significativo dei comportamenti di aiuto, accompagnato da una diminuzione dell'aggressività fisica e verbale nel corso del tempo, rispetto al gruppo di controllo. In particolare, l'aumento dei comportamenti di aiuto ha mediato la riduzione dell'aggressività verbale

negli adolescenti partecipanti all'intervento. Un dato particolarmente rilevante riguarda anche l'impatto sul rendimento scolastico, dal momento che i partecipanti al programma hanno conseguito voti significativamente più alti rispetto al gruppo di controllo al termine della scuola secondaria di primo grado, anche tenendo sotto controllo il rendimento scolastico precedente (Caprara et al., 2014). Questi risultati suggeriscono che la promozione del comportamento prosociale può fungere da fattore protettivo contro la condotta aggressiva e favorire il rendimento scolastico durante l'adolescenza. La valutazione degli effetti a lungo termine (Caprara et al., 2015) mostra effetti positivi significativi dell'intervento sull'incremento dei comportamenti prosociali, dell'autoefficacia interpersonale e del rendimento scolastico, nonché sulla riduzione dell'aggressività fisica. È interessante notare come gli effetti più marcati si siano riscontrati negli adolescenti con livelli iniziali più bassi di prosocialità e più alti di aggressività fisica, suggerendo un potenziale effetto protettivo del programma per i soggetti più a rischio. L'analisi di mediazione ha inoltre evidenziato come l'aumento dei comportamenti prosociali abbia mediato la riduzione dell'aggressività verbale nei partecipanti all'intervento, supportando l'ipotesi di un effetto compensativo della prosocialità sulle condotte aggressive.

2.2 Programmi mirati

I programmi mirati sono focalizzati su sottogruppi di studenti identificati come a rischio di sviluppare comportamenti violenti o aggressivi. Questi interventi offrono un supporto più intensivo e personalizzato rispetto agli interventi universali.

Alla base di tali interventi vi è il modello di sviluppo del comportamento antisociale precoce che evidenzia l'interazione complessa tra fattori di rischio individuali, familiari e ambientali durante l'infanzia e l'adolescenza (Dodge et al., 2015). Deficit neuropsicologici e temperamentali precoci possono portare a problemi di impulsività e regolazione emotiva, aumentando il rischio di problemi comportamentali cronici (Blair et al., 2018). Le dinamiche familiari disfunzionali, caratterizzate da pratiche disciplinari inefficaci e scarso monitoraggio, esacerbano la probabilità di comportamenti delinquenziali (Smith-Darden et al., 2017). Le interazioni coercitive genitore-figlio rinforzano i comportamenti aggressivi e ostacolano lo sviluppo di adeguate competenze sociali e di problem-solving (Pasalich et al., 2016). I bambini con questo profilo di rischio tendono ad avere difficoltà scolastiche e relazionali fin dall'ingresso a scuola, sperimentando rifiuto da parte dei pari e insuccessi accademici che aumentano ulteriormente la probabilità di gravi comportamenti antisociali in adolescenza (Obsuth et al., 2017). Nell'adolescenza, l'accumulo di esperienze negative può portare all'affiliazione con gruppi devianti, intensificando i comportamenti problematici (Dishion & Tipsord, 2011). A questo stadio, gli interventi risultano particolarmente complessi e spesso inefficaci nel modificare le traiettorie antisociali ormai consolidate.

Per queste ragioni, il programma *Fast Track* è stato progettato per identificare i bambini ad alto rischio alla fine della scuola dell'infanzia attraverso il loro comportamento aggressivo e dirompente a casa e a scuola. Tale programma rappresenta un intervento preventivo multicomponente e a lungo termine volto a contrastare lo sviluppo di problemi comportamentali gravi nei bambini ad alto rischio (Bierman et al., 2004). Caratteristiche fondamentali del programma includono la sua natura comprensiva, che integra interventi universali a livello scolastico con componenti mirate per i bambini identificati come ad alto rischio, e la sua durata prolungata, che copre l'intero percorso dalla scuola primaria alla secondaria. *Fast Track* adotta un approccio basato sulla teoria dello sviluppo,

mirando a influenzare molteplici fattori di rischio e protezione identificati dalla ricerca come rilevanti per l'insorgenza di problemi comportamentali. La componente universale del programma comprende un curriculum socio-emotivo implementato nelle classi, mentre la componente mirata include training di abilità sociali per i bambini, formazione alla genitorialità, visite domiciliari e tutoraggio scolastico. Un altro elemento distintivo è l'attenzione alla collaborazione con le scuole e le famiglie, considerate partner essenziali nel processo di implementazione. Il programma infatti dedica notevoli sforzi all'engagement delle famiglie ad alto rischio, tradizionalmente difficili da coinvolgere.

Il *Coping Power Program* è un intervento cognitivo-comportamentale multicomponente sviluppato per prevenire e ridurre i comportamenti aggressivi e antisociali nei bambini a rischio durante la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado (Lochman & Wells, 2002). Esso si è dimostrato efficace sia come intervento mirato per bambini ad alto rischio che, come programma di prevenzione universale (Lochman & Wells, 2002). Il programma si basa su un modello contestuale socio-cognitivo che integra fattori individuali e ambientali nel comprendere lo sviluppo di comportamenti problematici (Lochman & Wells, 2002). Il programma è composto da due componenti principali: un intervento di gruppo per i bambini e un intervento di gruppo per i genitori. La componente per i bambini si svolge tipicamente in 22-34 sessioni di gruppo nell'arco di 15-18 mesi, focalizzandosi sullo sviluppo di abilità sociali, di problem-solving e di autoregolazione emotiva (Lochman & Wells, 2004). Le sessioni affrontano temi come la consapevolezza delle emozioni, il controllo della rabbia, la prospettiva altrui e le strategie di coping prosociale. La componente genitoriale comprende 16 sessioni di gruppo volte a migliorare le pratiche genitoriali, la comunicazione familiare e il monitoraggio dei comportamenti dei figli (Lochman & Wells, 2002). I genitori apprendono tecniche di rinforzo positivo, disciplina coerente e risoluzione dei problemi familiari.

Studi longitudinali hanno dimostrato l'efficacia del *Coping Power Program* nel ridurre i comportamenti delinquenti, l'uso di sostanze e i problemi comportamentali a scuola fino a un anno dopo la conclusione dell'intervento (Lochman & Wells, 2003, 2004). In particolare, il programma completo che include sia la componente per bambini che quella per genitori ha mostrato effetti più robusti e duraturi rispetto all'intervento rivolto solo ai bambini (Lochman & Wells, 2004).

La metanalisi di Wilson e Lipsey (2007) ha esaminato 108 studi su programmi mirati, rilevando una dimensione dell'effetto media di 0.29, indicando una riduzione sostanziale dei comportamenti problematici. L'efficacia dei programmi mirati sembra essere influenzata dal livello di rischio degli studenti, dalla modalità di erogazione del trattamento (individuale vs. di gruppo) e dalla qualità dell'implementazione (Wilson & Lipsey, 2007). È interessante notare che i programmi con componenti comportamentali hanno mostrato un'efficacia significativamente maggiore rispetto ad altre modalità di trattamento.

2.3 Programmi intensivi

I programmi intensivi sono interventi altamente individualizzati, progettati per studenti che manifestano comportamenti violenti o aggressivi persistenti e gravi. Questi programmi richiedono una valutazione approfondita dei bisogni dello studente e un approccio multidisciplinare (Wehby & Kern, 2014).

Un esempio chiave di questa tipologia di programmi è il *Check-In/Check-Out (CICO)*. Si tratta di un

intervento che può essere modificato in base a fattori critici come il comportamento problematico (Campbell & Anderson, 2008).

Le caratteristiche principali del programma CICO includono:

- una struttura giornaliera che prevede un check-in mattutino con un membro del personale scolastico, durante il quale lo studente riceve incoraggiamento e viene ricordato delle aspettative comportamentali (Cro Maggin et al., 2015);
- l'utilizzo di una scheda di monitoraggio giornaliero (*daily progress report*) su cui gli insegnanti forniscono feedback regolari allo studente durante la giornata scolastica (Filter et al., 2007);
- un check-out pomeridiano in cui viene rivisto l'andamento della giornata e vengono assegnati eventuali rinforzi positivi se lo studente ha raggiunto gli obiettivi prefissati (Maggin et al., 2015);
- una componente di collaborazione scuola-famiglia, tipicamente attraverso la firma della scheda di monitoraggio da parte dei genitori (Maggin et al., 2015);
- l'utilizzo dei dati raccolti per il monitoraggio dei progressi nel processo decisionale (Filter et al., 2007).

Per i casi più complessi Wehby e Kern (2014) evidenziano l'importanza della valutazione funzionale del comportamento, per ottenere informazioni cruciali per lo sviluppo di piani di intervento individualizzati, e dei servizi *wraparound*, in modo offre un sistema di cura completo che coordina vari servizi in base alle esigenze dello studente e della famiglia (Bruns et al., 2008).

Per quanto riguarda l'efficacia, emerge un quadro eterogeneo. La revisione sistematica di Maggin e colleghi (2015) ha riscontrato un supporto empirico sufficiente per classificare il CICO come pratica basata sull'evidenza secondo gli standard del What Works Clearinghouse per la ricerca a caso singolo, con 28 casi su 35 che fornivano evidenze di effetti positivi. Tuttavia, gli stessi autori non hanno trovato effetti significativi negli studi di gruppo analizzati. Un recente studio randomizzato su piccola scala nell'ambito della scuola superiore ha riscontrato effetti positivi di piccola-media entità sulla frequenza scolastica e valutazioni degli insegnanti sul comportamento degli studenti, anche se va rilevato che lo studio fosse sottodimensionato per rilevare differenze statisticamente significative (Flannery et al., 2024).

Più in generale, l'efficacia dei programmi intensivi sembra essere influenzata dalla fedeltà di implementazione, dal coinvolgimento familiare e dalla coordinazione tra i vari servizi coinvolti (Wilson & Lipsey, 2007). I fattori più influenti per l'efficacia di questi programmi sono risultati essere la modalità di erogazione (in classe vs. "pull-out") e la qualità dell'implementazione. I programmi erogati interamente in classe hanno mostrato effetti più ampi, suggerendo l'importanza di interventi integrati nel contesto scolastico.

3. Indicazioni pratiche per l'implementazione e sfide emergenti

L'analisi delle strategie di prevenzione e contrasto della violenza scolastica rivela un panorama complesso e in rapida evoluzione. Mentre l'efficacia di approcci integrati e multilivello è sempre più evidente, emergono sfide significative nell'implementazione e nella sostenibilità a lungo termine di questi interventi.

Una delle principali sfide identificate riguarda la sostenibilità a lungo termine dei programmi di prevenzione. Mentre molti interventi mostrano risultati promettenti nel breve periodo, la loro efficacia tende a diminuire nel tempo se non adeguatamente supportati e integrati nella cultura scolastica (Bradshaw et al., 2022). Questo suggerisce la necessità di un approccio sistemico che vada oltre l'implementazione di singoli programmi, per abbracciare una trasformazione più profonda delle pratiche e delle politiche scolastiche.

La formazione degli insegnanti emerge come un elemento cruciale, ma spesso sottovalutato, nel successo degli interventi preventivi. Le ricerche più recenti (Jackson & Viljoen, 2024) evidenziano come una formazione continua e basata su evidenze empiriche possa significativamente migliorare la capacità degli educatori di prevenire e gestire situazioni di violenza. Tuttavia, persistono barriere significative nell'implementazione di programmi formativi efficaci, tra cui vincoli di tempo e risorse limitate. Futuri interventi dovrebbero considerare modalità innovative di formazione, come l'uso di piattaforme online e approcci di apprendimento misto, per superare queste barriere.

Il coinvolgimento della comunità rimane un pilastro fondamentale delle strategie di prevenzione efficaci, ma la sua implementazione presenta sfide significative, soprattutto in contesti caratterizzati da diversità culturale e disuguaglianze socioeconomiche.

Un aspetto fondamentale nell'implementazione efficace delle strategie di prevenzione della violenza scolastica risiede, infatti, nella creazione di un ecosistema di apprendimento resiliente. Tale ecosistema dovrebbe essere caratterizzato da una rete interconnessa di supporto che trascenda i confini tradizionali dell'ambiente scolastico. In questo contesto, è imperativo adottare un approccio sistemico che integri le pratiche evidence-based con una comprensione approfondita delle dinamiche socio-ecologiche specifiche di ogni istituzione educativa.

La costruzione di questo ecosistema richiede una sinergia multidimensionale tra diversi attori: il corpo docente, il personale amministrativo, gli studenti, le famiglie e la comunità allargata. È fondamentale implementare meccanismi di feedback iterativi che consentano un adattamento continuo delle strategie in risposta alle mutevoli esigenze della popolazione studentesca e alle emergenti sfide sociali. Questo processo di adattamento dovrebbe essere guidato da una rigorosa valutazione empirica, utilizzando metodologie miste che combinino dati quantitativi e insight qualitativi per catturare la complessità multiforme del fenomeno della violenza scolastica.

Un ambito critico emerso dall'analisi riguarda l'intersezione tra violenza scolastica tradizionale e forme emergenti di aggressione online, inclusi i discorsi d'odio digitali. La pervasività delle tecnologie digitali nella vita degli studenti richiede un ripensamento delle strategie preventive che integrino competenze di cittadinanza digitale e sicurezza online. Allo stesso tempo, è fondamentale riconoscere che le dinamiche online spesso riflettono e amplificano tensioni preesistenti nell'ambiente scolastico fisico, sottolineando l'importanza di un approccio olistico alla prevenzione. La raccolta e l'analisi dei dati rappresentano un'area di crescente importanza ma anche di notevole complessità. Mentre le tecnologie avanzate offrono nuove opportunità per il monitoraggio e l'analisi predittiva (Burdick-Will et al., 2022), emergono preoccupazioni etiche riguardo alla privacy degli studenti e al potenziale uso improprio dei dati. Futuri sviluppi in questo campo dovrebbero concentrarsi sulla creazione di framework etici robusti che bilancino l'esigenza di informazioni accurate con la protezione dei diritti individuali.

La pandemia di COVID-19 ha introdotto nuove sfide e opportunità nel campo della prevenzione della violenza scolastica. Da un lato, ha accelerato l'adozione di tecnologie digitali e di approcci innovativi all'insegnamento e all'apprendimento. Dall'altro, ha esacerbato disuguaglianze preesistenti e creato nuove forme di stress e isolamento per molti studenti. Le strategie future di prevenzione dovranno necessariamente tenere conto di questo contesto mutato, incorporando lezioni apprese durante la crisi sanitaria.

Infine, è determinante considerare l'intersezione tra le strategie di prevenzione della violenza e le iniziative più ampie di promozione del benessere psicosociale degli studenti. Questa prospettiva olistica riconosce che la prevenzione della violenza non può essere dissociata dalla coltivazione di competenze socio-emotive, dalla promozione di un clima scolastico positivo e dall'implementazione di pratiche pedagogiche inclusive. In tal senso, si rende necessaria una riconcettualizzazione del ruolo della scuola come agente di cambiamento sociale, capace non solo di prevenire comportamenti disfunzionali, ma anche di promuovere attivamente lo sviluppo positivo dei giovani e la coesione comunitaria.

Riferimenti bibliografici:

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of youth and adolescence*, 48, 876-890.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom 1. *Journal of applied behavior analysis*, 2(2), 119-124.
- Bekkerman, A., & Gilpin, G. A. (2014). Can equitable punishment be mandated? Estimating impacts of sentencing guidelines on disciplinary disparities. *International Review of Law and Economics*, 40, 51-61.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Foster, E. M., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., ... & Pinderhughes, E. E. (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33(4), 650-661.
- Blair, C., Raver, C. C., Granger, D., Mills-Koonce, R., Hibel, L., & Family Life Project Key Investigators. (2011). Allostatic and allostatic load in the context of poverty in early childhood. *Development and psychopathology*, 23(3), 845-857.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press google schola*, 2, 139-163.
- Burdick-Will, J., Grigg, J. A., Nerenberg, K. M., & Connolly, F. (2020). Socially-structured mobility networks and school segregation dynamics: the role of emergent consideration sets. *American Sociological Review*, 85(4), 675-708.
- Campbell, A., & Anderson, C. M. (2008). Enhancing effects of check-in/check-out with function-based support. *Behavioral Disorders*, 33(4), 233-245.

- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development, 38*(4), 386-396.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of youth and adolescence, 44*, 2211-2229.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56-72.
- Crean, H. F., & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American journal of community psychology, 52*, 56-72.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology, 62*(1), 189-214.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Malone, P. S., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child development, 79*(6), 1907-1927.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts: current knowledge and future directions. *The Canadian Journal of Psychiatry, 62*(6), 374-380.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of clinical child psychology, 30*(4), 451-463.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of educational research, 84*(4), 546-571.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102-112.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell systematic reviews, 17*(2), e1143.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children, 13*-32.
- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence, & Abuse, 6*(3), 236-253.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., ... & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Jama, 277*(20), 1605-1611.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA pediatrics, 169*(9), 822-829.

- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior, 17*(4), 311-322.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children, 42*(8).
- Hulvershorn, K., & Mulholland, S. (2018). Restorative practices and the integration of social emotional learning as a path to positive school climates. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 11*(1), 110-123.
- Jackson, J. R., & Viljoen, J. L. (2024). Preventing school violence: A survey of school threat assessment practices, perceived impact, and challenges. *Journal of Threat Assessment and Management, 11*(1), 1.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of school health, 79*(10), 451-465.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice, 20*(3), 221-240.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). The PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) curriculum. *Developmental Psychology, 10*(1), 12-19.
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, health & medicine, 22*(sup1), 187-223.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). Contextual social-cognitive mediators and child outcome: A test of the theoretical model in the Coping Power program. *Development and psychopathology, 14*(4), 945-967.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy, 34*(4), 493-515.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The coping power program for preadolescent aggressive boys and their parents: outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of consulting and clinical psychology, 72*(4), 571.
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of violence, 9*(6), 596.
- Luengo Kanacri, B. P., Zuffiano, A., Pastorelli, C., Jiménez-Moya, G., Tirado, L. U., Thartori, E., ... & Martinez, M. L. (2020). Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *International Journal of Psychology, 55*, 48-59.
- Maggin, D. M., Zurheide, J., Pickett, K. C., & Baillie, S. J. (2015). A systematic evidence review of the check-in/check-out program for reducing student challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(4), 197-208.
- Miller, T. W. (2023). School-related violence: Definition, scope, and prevention goals. In *School violence and primary prevention* (pp. 3-18). Cham: Springer International Publishing.
- Moffitt, T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature human behaviour, 2*(3), 177-186.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of school*

psychology, 71, 18-41.

- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, 46, 1661-1687.
- Pasalich, D. S., Witkiewitz, K., McMahon, R. J., Pinderhughes, E. E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2016). Indirect effects of the Fast Track intervention on conduct disorder symptoms and callous-unemotional traits: Distinct pathways involving discipline and warmth. *Journal of abnormal child psychology*, 44, 587-597.
- Patchin, J. W., Hinduja, S., & Meldrum, R. C. (2023). Digital self-harm and suicidality among adolescents. *Child and adolescent mental health*, 28(1), 52-59.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2018). The incredible years teacher classroom management program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19(8), 1043-1054.
- Shin, J., & Lee, B. (2021). The effects of adolescent prosocial behavior interventions: a meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 565-577.
- Smith-Darden, J. P., Kernsmith, P. D., Reidy, D. E., & Cortina, K. S. (2017). In search of modifiable risk and protective factors for teen dating violence. *Journal of Research on Adolescence*, 27(2), 423-435.
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A meta-analytic review of randomized controlled trials of the good behavior game. *Behavior Modification*, 45(4), 641-666.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27-56.
- UNICEF. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Wehby, J. H., & Kern, L. (2014). Intensive behavior intervention: What is it, what is its evidence base, and why do we need to implement now?. *Teaching Exceptional Children*, 46(4), 38-44.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 33(2), 130-143.
- Yablon, Y. B. (2017). Students' reports of severe violence in school as a tool for early detection and prevention. *Child development*, 88(1), 55-67.
- Zimmerman, D. M., Najafichaghabouri, M., Joslyn, P. R., & Pinkelman, S. E. (2024). Social and Ecological Validity of the Good Behavior Game: A Systematic Review. *Journal of Behavioral Education*, 1-40.