



**TESIS DOCTORAL**

**CYBERBULLISMO, BULLISMO Y FACTORES DE  
RIESGO SOCIAL**

*RITA SPADARO*

*Departamento de Didáctica Expresión Musical, Plástica y  
Corporal*

**2017**





**TESIS DOCTORAL**

**CYBERBULLISMO, BULLISMO Y FACTORES DE RIESGO  
SOCIAL**

RITA SPADARO

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Ángel Ventura García Preciado

Florencio Vicente Castro

**2017**



***Dedicatória***

*A mio marito Leonardo, il dono più prezioso  
che in questa Vita potessi ricevere!*

*A papà Pietro, “rinato” nella Luce,  
Guardiano Amorevole di tutti i miei sogni...*



## **RINGRAZIAMENTI**

Mi è gradito porgere i ringraziamenti a tutte quelle persone che, direttamente e indirettamente, in misura maggiore o minore, hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro.

Innanzitutto ringrazio il prof. Florencio Vicente Castro per la grande fiducia riposta in me, per avermi supportato nei momenti più duri con il sorriso, l'ottimismo e con grande Umanità; per aver trasformato questi anni in un cammino di Vita che non punta solo al conseguimento di un traguardo accademico/professionale, ma ad una crescita interiore di profonda comunione e rispetto verso il nostro Prossimo.

Ringrazio anche a il Prof. Dr. D. Ángel Ventura García Preciado.

Un ringraziamento speciale va alla prof.ssa Antonella Brighi (Università di Bologna) per il preziosissimo contributo nello sviluppo di questo progetto di ricerca; per l'aiuto concreto e determinante nelle fasi più delicate, per le importanti conoscenze trasmesse. Persona di grande competenza professionale e di altrettanta Umanità, ha saputo affiancarmi con pazienza, dolcezza e disponibilità chiarendo tanti dubbi e incertezze.

Un grazie di cuore va anche alla prof.ssa Sofia Buelga (Università di Valencia) che, pur non conoscendomi, ha risposto con tempestività e disponibilità alle mie mail di richiesta di chiarimenti su alcuni questionari. A lei devo la ricezione del questionario sul clima familiare. Analogamente ringrazio altri professori universitari sia italiani che spagnoli, per la medesima disponibilità nel rispondere alle mie mail di confronto su questioni similari, sebbene poi le mie scelte siano andate in altre direzioni. Grazie per avermi dedicato il vostro preziosissimo tempo!

Naturalmente ringrazio i Dirigenti Scolastici, i docenti, i genitori e gli alunni delle scuole che hanno accettato di partecipare a questa indagine, organizzandosi tempestivamente in modo efficiente tra mille scadenze e impegni di fine anno. Senza di Voi questo lavoro non sarebbe stato possibile...

Grazie all'amico Manuel per il supporto informatico e per l'aiuto nel caricamento dei dati e grazie alla bravissima Dejana per i chiarimenti interpretativi dei materiali in lingua straniera.

Grazie ancora a mio marito, per l'infinita pazienza, per tutto il tempo che non gli ho potuto dedicare in questi mesi, e per l'aiuto materiale e morale che non mi ha fatto mai mancare.

Un ringraziamento speciale va altresì alla mia famiglia di origine, a mia madre, a mia sorella, a mio cognato e alla mia nipotina Federica che hanno affrontato, anche al posto mio, situazioni molto delicate e impegnative, pur di consentirmi il completamento di questo lavoro. E grazie a te, papà, che da Lassù mi proteggi sempre....

Infine, ringrazio i miei Amici Raffaele Sammarco e Federica Ramunni (Istituto di Ricerca di Psicologia Subliminale di Conegliano) sui quali possono contare sempre; per i confronti e per i preziosi consigli su come affrontare al meglio tutte le situazioni che la Vita ci presenta; per la formazione scientifica rigorosa che mi avete dato. E' grazie a Voi che, giorno dopo giorno, mi sento una persona migliore.



## RESUMEN

El acoso cibernético es un fenómeno de creciente preocupación que afecta a un número cada vez mayor de niños y adolescentes. A veces puede ser una extensión de la intimidación tradicional, pero algunas características en particular sugieren que puede haber una causalidad distinta debida a la naturaleza virtual del contexto social en el que se desarrollan los procesos de interacción con los compañeros. Aunque hay una gran investigación en la literatura científica sobre las relaciones entre el bullying tradicional y los contextos familiar y escolar, pocos estudios han investigado la influencia de estos entornos sociales sobre el acoso cibernético. El propósito principal de este estudio es describir cómo el contexto relacional percibido (escuela, pares, familia) y las características personales (autoestima, comportamiento prosocial, naturaleza problemática de las relaciones con los compañeros) pueden influir en la probabilidad de convertirse en un maltratador o víctima, tanto en contextos offline como virtuales; Al final se propone un modelo explicativo de comportamiento de intimidación / cyberbullying y victimización / victimización cibernética. Mediante una encuesta se midió el clima escolar y familiar, la supervisión de los padres, la autoestima global, el comportamiento prosocial y la problemática de las relaciones con los compañeros. La encuesta fue respondida por 1020 estudiantes (50,8% hombres y 49,2% mujeres) del norte de Italia entre los 12 y los 17 años. 17 ( $M = 15,1$  años,  $SD = 1,7$ ).

Los análisis de las variaciones mostraron perfiles de continuidad entre los agresores y los ciberacosados, principalmente involucrados en incidentes de intimidación y cyberbullying (los llamados "en riesgo y de alto riesgo") en lugar de menos intimidados bullies y cyberbullies (o "bajo riesgo"); En relación con variabilidades como el clima escolar, el clima familiar y el comportamiento prosocial y en términos de percepción negativa de contextos escolares y familiares, bajo control parental en Internet y bajo comportamiento prosocial. Del mismo modo, las víctimas tradicionales y las víctimas cibernéticas principalmente involucradas en incidentes de intimidación y acoso cibernético ("en riesgo y alto riesgo") muestran una tasa más baja en la escala de clima escolar y familiar.

Los análisis de correspondencia múltiple muestran un modelo explicativo multidimensional de los posibles factores de riesgo y protección del comportamiento de intimidación y victimización, tanto tradicionales como cibernéticos, en los que parecen existir variabilidades personales (es decir, comportamiento prosocial) y contextuales (es

decir, clima escolar, clima familiar, supervisión de los padres) Contribuyen de manera diferente y por diferentes razones (es decir, los conflictos frente a la cohesión familiar) en la predicción (o la protección de) un mayor riesgo de participación en los roles de intimidación y víctima.

El modelo explicativo que se obtiene destaca una concentración de intimidación perpetrada y sufrida y cyberbullying, de riesgo y alto riesgo, en el eje factorial, caracterizado principalmente por un bajo sentimiento de pertenencia a contextos relacionales y muy cercano a la falta de respuesta. Por el contrario, los perfiles de bajo riesgo están conectados con la percepción de contextos socio-relacionales caracterizados por la protección y cerca de la seguridad.

Estos resultados confirman la importancia de incluir la familia, la escuela y las relaciones con los compañeros en ambos programas para el acoso tradicional y cibernético.

Los resultados de nuestro estudio aumentan los conocimientos sobre los factores de riesgo psicosociales que pueden determinar la aparición de la intimidación y el acoso cibernético, abriendo el camino para futuras investigaciones, así como las propuestas de programas para prevenir y contrastar las formas de agresión entre pares. El hecho más importante surgió referente a la naturaleza multidimensional y factores sistémicos (o causas) que pueden contribuir a aumentar el riesgo de estar implicados en estos fenómenos. La condición de la víctima y / o intimidador tanto en entornos reales y virtuales aparece como el posible resultado de una combinación de variables y / o contextualizaciones personales, a su vez, debido a los patrones de comportamiento generalizadas que caracterizan a los grupos de jóvenes que muestran poco sentido de pertenencia y capacidad de respuesta a los contextos sociales de referencia (escuela y la familia). Los resultados de este estudio pueden ser útiles para identificar a los estudiantes que pueden estar en mayor riesgo de estar involucrado en la dinámica de bullying y cyberbullying en base a su situación familiar, la vivencia en la escuela y las relaciones disfuncionales con sus compañeros, proporcionando una oportunidad para que los padres y el personal de la escuela puedan trabajar juntos hacia soluciones más eficaces.

**Palabras clave:** intimidación, cyberbullying, factores de riesgo y protección, escuela, familia, control parental

## ABSTRACT

Cyberbullying is a phenomena of growing concern affecting an increasing number of children and adolescents. Sometimes it might be an extension of traditional bullying, but some characteristics in particular suggest there may be a distinct causal path because of the virtual nature of the social context in which processes of interaction with peers develop. Although there is a large body of literature about the relationships between traditional bullying and family and school contexts, few studies have investigated the influence these social environments have over cyberbullying. The main purpose of this study is to describe how the perceived relational context (school, peers, family) and the personal characteristics (self-esteem, prosocial behaviour, problematic nature of relationships with peers) may influence the likelihood of becoming a bully or a victim, both in offline and virtual contexts; in the end an explanatory model of bullying/cyberbullying and victimisation/cyber victimisation behaviour is proposed. A survey measuring school and family climate, parental monitoring, global self-esteem, prosocial behaviour and the problematic nature of relationships with peers had been completed by 1020 students (50.8% males and 49.2% females) from northern Italy between the ages of 12 and 17 ( $M = 15.1$  years old;  $SD = 1.7$ ). Variation analyses showed continuity profiles between bullies and cyberbullies mainly involved in bullying and cyberbullying incidents (the so-called “at risk and high risk” bullies/cyberbullies) rather than less involved bullies and cyberbullies (or “at low risk”); in relation to variabilities such as school climate, family climate and prosocial behaviour and in terms of negative perception of school and family contexts, low parental monitoring in internet and low prosocial behaviour. Similarly, traditional victims and cyber victims mainly involved in incidents of bullying and cyberbullying (“at risk and high risk”) show a lower rate on school and family climate scale.

Multiple correspondence analyses show a multidimensional explicative model of possible risk and protection factors of bullying and victimisation behaviour, both traditional and cyber, in which some personal (i.e. prosocial behaviour) and contextual (i.e. school climate, family climate, parental monitoring) variabilities seem to contribute differently and for different reasons (i.e. conflicts vs family cohesion) in

predicting (or protecting from) a higher risk of involvement in both bully and victim roles.

The explanatory model we obtained highlights a concentration of perpetrated and suffered bullying and cyberbullying, at risk and high risk, on the factorial axis, characterised mainly by a low feeling of belonging to relational contexts and very close to non-responsivity. Conversely, profile at low risk are connected to the perception of socio-relational contexts characterised by protection and close to safety.

These results confirm the importance of including family, school and relationships with peers in both programs for traditional and cyber bullying.

**Keywords:** bullying, cyberbullying, risk and protection factors, school, family, parental monitoring

## RIASSUNTO

Il cyberbullismo è un fenomeno di crescente preoccupazione sociale che colpisce un numero sempre maggiore di bambini e adolescenti. A volte potrebbe essere un'estensione del bullismo tradizionale, ma alcune caratteristiche particolari suggeriscono che possa avere un percorso causale distinto, per la natura virtuale del contesto sociale ove maturano i processi di interazione con i coetanei. Sebbene vi sia un ampio *corpus* di letteratura sui rapporti tra bullismo tradizionale e contesti familiari e scolastici, pochi studi hanno indagato l'influenza di questi ambienti sociali sul cyberbullismo. L'obiettivo principale di questo studio è descrivere come il contesto relazionale percepito (scuola, coetanei, famiglia) e le caratteristiche personali (autostima, prosocialità, problematicità nei rapporti con i pari) possano influenzare la probabilità di diventare bullo o vittima, sia nel contesto *offline* che in quello virtuale, proponendo infine un modello esplicativo dei comportamenti di bullismo/cyberbullismo e vittimizzazione/cybervittimizzazione. Un questionario, che misura il clima scolastico e familiare, il *parental monitoring*, l'autostima globale, la prosocialità e la problematicità nei rapporti con i pari è stato completato da 1020 studenti (50,8 % maschi e 49,2 % femmine) del Nord d'Italia dai 12 ai 17 anni ( $M = 15,1$  anni;  $DS = 1,7$ ). Le analisi della varianza hanno indicato profili di continuità tra bulli e cyberbulli maggiormente coinvolti in episodi di bullismo e cyberbullismo (cosiddetti bulli/cyberbulli "a rischio e alto rischio"), rispetto a bulli e cyberbulli a minor coinvolgimento (o a "basso rischio") in relazione alle variabili clima scolastico, clima familiare e prosocialità, nei termini di percezione negativa dei contesti scolastici e familiari, basso monitoraggio genitoriale in internet e bassa prosocialità. Analogamente, nelle vittime tradizionali e nelle cybervittime maggiormente coinvolte in episodi di bullismo e cyberbullismo ("a rischio e ad alto rischio") si registra un più basso punteggio nelle scale del clima scolastico e familiare.

Dalle analisi delle corrispondenze multiple è emerso un modello esplicativo multidimensionale dei fattori di rischio e di protezione di bullismo/vittimizzazione, tradizionale e cyber, nel quale alcune variabili personali (come la prosocialità) e contestuali (percezione del clima scolastico, familiare e del *parental monitoring*), concorrono in misura diversa, e a seconda delle diverse dimensioni (esempio:

conflittualità vs coesione familiare), nel predire (o nel proteggere) dal rischio di coinvolgimento sia nel ruolo di bullo che di vittima, in ragione dei cluster (categorie di soggetti) individuabili nel campione di riferimento. Il modello esplicativo ottenuto evidenzia, in particolare, una concentrazione dei profili di bullismo e cyberbullismo agito e subito a rischio ed alto rischio nell'asse fattoriale caratterizzato principalmente dal senso di scarsa appartenenza ai contesti relazionali e molto prossimo alla non responsività. Viceversa i profili a basso rischio sono legati alla percezione di contesti socio-relazionali improntati maggiormente alla protezione e prossimi alla sicurezza.

Questi risultati confermano l'importanza di includere la famiglia, la scuola e le relazioni con i pari nei programmi di bullismo sia tradizionale sia cyber.

**Parole chiave:** bullismo, cyberbullismo, fattori di rischio e di protezione, scuola, famiglia, *parental monitoring*

## INDICE

<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>RIASSUNTO .....</b>	<b>9</b>
<b>INDICE DI TABELLE E FIGURE .....</b>	<b>15</b>
<b>RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL .....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>49</b>
<b>PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO TEORICO.....</b>	<b>55</b>
<b>CAPITOLO PRIMO: BULLISMO E CYBERBULLISMO: INQUADRAMENTO GENERALE</b> <b>.....</b>	<b>57</b>
<b>1.1 Definizione di bullismo tradizionale.....</b>	<b>57</b>
<b>1.2 Definizione di cyberbullismo: un problema aperto.....</b>	<b>59</b>
<b>1.3 Gli elementi costitutivi del bullismo e del cyberbullismo.....</b>	<b>66</b>
<b>1.4. Le diverse tipologie di bullismo tradizionale: tra teoria e riscontri empirici</b>	<b>72</b>
<b>1.5 I protagonisti del bullismo tradizionale.....</b>	<b>75</b>
<b>1.6 Le diverse tipologie di cyberbullismo: proposte teoriche e problematiche</b> <b>empiriche. ....</b>	<b>78</b>
1.6.1. Ulteriori classificazioni: cyberbullismo diretto ed indiretto .....	83
1.6.2. Ulteriori classificazioni: bullismo elettronico occasionale e grave.....	85
<b>1.7. I protagonisti del cyberbullismo .....</b>	<b>86</b>
<b>1.8. Differenze tra bullismo tradizionale e cyberbullismo .....</b>	<b>88</b>
<b>1.9. Relazione e/o sovrapposizione tra ruoli del bullismo tradizionale e del</b> <b>cyberbullismo: continuità o discontinuità dei fenomeni? Evidenze empiriche a confronto.</b>	

1.10. Precedenti ricerche nazionali e internazionali sulla diffusione del cyberbullismo	99
1.11. Gli effetti del cyberbullismo su vittime e aggressori: studi recenti .....	117
<b>CAPITOLO SECONDO: BULLISMO E CYBERBULLISMO: MODELLI TEORICI E FATTORI DI RISCHIO.....</b>	<b>127</b>
2.1. Teorie sulle cause del bullismo e del cyberbullismo: problematiche concettuali e metodologiche .....	127
2.2. Teorie esplicative del bullismo tradizionale .....	129
2.3. I fattori di rischio del bullismo: tra teoria e riscontri empirici .....	136
2.4. Teorie esplicative del cyberbullismo.....	140
2.4.1. Cyberbullismo e teorie sugli effetti sociali dei mezzi di comunicazione .....	148
2.5. I fattori di rischio del cyberbullismo: il contributo di un'importante revisione narrativa	151
2.5.1. Il ruolo dell'autostima nei processi di crescita psicologica .....	159
2.5.2. Autostima nelle vittime e nei perpetratori: evidenze empiriche.....	164
2.5.3. L'influenza delle variabili genere ed età.....	168
2. 6. Bullismo e cyberbullismo: variabili predittive convergenti e divergenti. Ulteriori contributi scientifici e implicazioni pratiche .....	176
<b>CAPITOLO TERZO: L'INFLUENZA DEL CONTESTO FAMILIARE.....</b>	<b>183</b>
3.1. Cyberbullismo e relazioni familiari .....	183
3.2. L'influenza del clima familiare .....	190
3.3. La comunicazione familiare .....	192
3.4. La funzione predittiva degli stili genitoriali .....	194
3.5. <i>Parental monitoring</i> : concettualizzazione e strumenti di misurazione ....	197
3.5.1. Tipologie di mediazione genitoriale in internet: evidenze empiriche.....	202
3.5.2. I dati del Report Net Children Go Mobile del 2015 sulla mediazione genitoriale in internet: Italia e paesi europei a confronto. ....	207



**3.6. Mediazione genitoriale in internet e cyberbullismo: evidenze empiriche a confronto 210**

3.6.1 *Parental monitoring* e cyberbullismo in Italia: i risultati della ricerca ECIP DAPHNE III. 217

**CAPITOLO QUARTO: L'INFLUENZA DEL CONTESTO SCOLASTICO..... 219**

**4.1. La scuola come luogo privilegiato di azione: considerazioni teoriche e spunti di riflessione 219**

**4.2. Clima scolastico e aggressioni tra pari: evidenze empiriche ..... 223**

**PARTE SECONDA: STUDIO EMPIRICO ..... 231**

**CAPITOLO QUINTO ..... 233**

**5.1. Metodologia: premessa introduttiva ad ipotesi e obiettivi ..... 233**

**5.2. Obiettivi e ipotesi ..... 237**

**5.3. Popolazione e campione ..... 241**

**5.4. Strumenti ..... 243**

**5.5. Procedimento ..... 248**

**5.6. Trattamento statistico dei dati ..... 249**

**CAPITOLO SESTO: I RISULTATI ..... 253**

**6.1. Analisi di attendibilità delle scale ..... 253**

**6.2. Individuazione di percentili e *cut-off* ..... 253**

**6.3. Risultati analisi descrittive ..... 255**

**6.4. Risultati ANOVA e Analisi delle Corrispondenze Semplici ..... 263**

**6.5. Risultati Analisi delle Corrispondenze Multiple (*Ipotesi 2b*) ..... 275**

**CAPITOLO SETTIMO ..... 295**

**7.1. Discussione ..... 295**

**7.2. Conclusioni e implicazioni pratiche..... 304**

**7.3. Limitazioni dello studio e future proposte di ricerca..... 309**

<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....</b>	<b>313</b>
<b>ALLEGATI.....</b>	<b>387</b>

## INDICE DI TABELLE E FIGURE

### Tabelle

<i>Tabella 1:</i> $\alpha$ (alfa) di Cronbach per le scale che compongono il questionario	253
<i>Tabella 2:</i> Valori dei percentili per scale e sottoscale di bullismo e vittimizzazione cyber e tradizionale	254
<i>Tabella 3:</i> Indici di dispersione per le variabili continue	255
<i>Tabella 4:</i> Distribuzione di maschi e femmine rispetto alle variabili bullismo e vittimizzazione tradizionale e cyber	256
<i>Tabella 5:</i> Distribuzione delle variabili bullismo e vittimizzazione tradizionale e cyber sui diversi gradi scolastici	257
<i>Tabella 6:</i> Frequenze <i>Parental Monitoring</i> totale di livello basso, medio e alto su maschi e femmine	260
<i>Tabella 7:</i> Frequenze <i>Parental Monitoring</i> - “conoscenza genitori” livello basso, medio e alto su maschi e femmine	261
<i>Tabella 8:</i> Frequenze <i>Parental Monitoring</i> - “apertura spontanea figlio” livello basso, medio e alto su maschi e femmine	261
<i>Tabella 9:</i> Frequenze <i>Parental Monitoring</i> - “sollecitazione genitoriale” livello basso, medio e alto su maschi e femmine	262
<i>Tabella 10:</i> Frequenze <i>Parental Monitoring</i> - “controllo internet” livello basso, medio e alto su maschi e femmine	262
<i>Tabella. 11:</i> Dimensioni <i>Parental Monitoring</i> in funzione del genere	263
<i>Tabella 12:</i> Chi quadro e residui standardizzati di maschi e femmine su scale vittimizzazione e bullismo tradizionale e cyber	264
<i>Tabella 13:</i> Chi quadro e residui standardizzati delle fasce di età su scale vittimizzazione e bullismo tradizionale e cyber	264
<i>Tabella 14:</i> Dimensioni di vittimizzazione e bullismo diretto ed indiretto sia di tipo tradizionale che di tipo cyber su sesso	265

<i>Tabella 15:</i> Vittimizzazione e bullismo diretto ed indiretto sia tradizionale che cyber su età.	267
<i>Tabella 16:</i> Anova tra comportamenti di cyberbullismo a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico, monitoring e clima familiare.	270
<i>Tabella 17:</i> Anova tra comportamenti di bullismo tradizionale a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico e clima familiare.	271
<i>Tabella 18:</i> Tabella riassuntiva dei risultati delle ANOVA condotte su scale bullismo tradizionale e cyber.	272
<i>Tabella 19:</i> Anova tra comportamenti di cybervittima a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico, monitoring e clima familiare.	273
<i>Tabella 20:</i> Anova tra comportamenti di vittima tradizionale a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico e familiare.	274
<i>Tabella 21:</i> Tabella riassuntiva dei risultati delle ANOVA condotte su scale vittimizzazione tradizionale e cyber.	274
<i>Tabella 22:</i> Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 1 (polo negativo).	278
<i>Tabella 23:</i> Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 1 (polo positivo).	279
<i>Tabella 24:</i> Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 2 (polo negativo).	280
<i>Tabella 25:</i> Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 2 (polo positivo).	281
<i>Tabella 26:</i> Caratterizzazione del cluster 1	285
<i>Tabella 27:</i> Caratterizzazione del cluster 2	287
<i>Tabella 28:</i> Caratterizzazione del cluster 3	288
<i>Tabella 29:</i> Caratterizzazione del cluster 4	290

## Figure

<i>Figura 1: Individual, family, peer, online, community influences on cyberbullying perpetration among adolescents</i> (modello ecologico tratto da Cross <i>et al.</i> , 2015)	148
<i>Figura 2: Risk factors for cyberbullying and cybervictimization according to the ecological framework</i> adattato da Bronfenbrenner, 1979 (tratto da Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015).	237
<i>Figura 3: Associazione tra comportamenti di cyberbullismo ed età nei maschi</i>	268
<i>Figura 4: Associazione tra comportamenti di cyberbullismo ed età nelle femmine.</i>	268
<i>Figura 5: Associazione tra comportamenti di bullo e vittima tradizionale e cyber</i>	269
<i>Figura 6: Spazio Culturale suddiviso in quadranti</i>	283
<i>Figura 7: Proiezione dei cluster sugli assi fattoriali</i>	291
<i>Figura 8: Rappresentazione dello spazio fattoriale e proiezione della variabili illustrative</i>	293



## RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

La investigación sobre el acoso o la intimidación (Ortega, 2010; Smith & Brain, 2000) tiene más de 30 años de evolución y desarrollo científico (Heinemann, 1969, 1972; Olweus, 1978, 1980), con contribuciones importantes en varios aspectos: definición, características, incidencia, naturaleza, efectos sobre las víctimas y perseguidores, factores de riesgo individuales y psicosocial (Zich, Ortega, de Rey, 2015).

Según Olweus (1996, 11-12): *"Un estudiante es objeto de acoso, o ha sido transgredido o es víctima, cuando se expone repetidamente, durante un tiempo, a las acciones ofensivas realizadas por uno o más compañeros. Estas acciones negativas se pueden realizar con el contacto físico, palabras, o de otras maneras, como las caras o los gestos y la exclusión deliberada de un grupo"*.

Actualmente, los investigadores se enfrentan a un escenario radicalmente diferente dentro del cual tienen lugar las conductas de abuso entre iguales; que nace de los escenarios comunicativos virtuales de difusión de Internet y las nuevas tecnologías, que han cambiado de manera significativa las formas de la comunicación cara a cara. Más que todas las otras generaciones, los jóvenes de hoy viven en el mundo de la informática y las tecnologías de comunicación sofisticados (TIC) en la vida doméstica, en la educación, el entretenimiento y la socialización (Cross et al., 2015).

En Italia, según el informe IPSOS 2015 (Safe Internet Day Study 2015: i nativi digitali conoscono veramente il loro ambiente?) el 95% de los jóvenes entre las edades de 12 a 17 años utilizan Internet desde su casa, el 90% tiene un teléfono inteligente y el 71% una tableta. El 9% siempre están conectados (9%). En cuanto a las horas diarias de navegación, casi dos terceras partes de los encuestados afirmaron que navegan dos horas o más al día. Casi todos los encuestados tienen al menos un perfil en una red social.

La entrada en el mundo virtual de los jóvenes tiene lugar en una fase compleja y conflictiva de su existencia. El período comprendido entre la preadolescencia a la conclusión de la educación superior está, de hecho, caracterizado por cambios importantes en la vida de los niños, los cambios biológicos y sociales rápidos

(transición de la escuela primaria y secundaria), que imponen una nueva recomposición del grupo de pares y de la condición de miembro de sus representantes (Paredes y Diamantini, 2013).

La tecnología de Internet ofrece "nativos digitales" (Ferri, 2001) de una manera moderna y conveniente para explorar el mundo casi sin límites (Wong, Ho, Cheng, 2015); multiplica las oportunidades de interacción e información, pero al mismo tiempo aumenta la exposición a riesgos de los que los jóvenes a menudo tienen poca conciencia (Genta, 2013). Entre estas caídas ciberbullying o acoso electrónico entendido como *"comportamiento agresivo e intencional actuado por un grupo o por un individuo, a través del uso de dispositivos electrónicos, en repetidas ocasiones en el tiempo hacia una víctima que no puede defenderse fácilmente"* (Smith et al., 2008, traducción personal, p. 376). Un fenómeno que, debido a la diferente naturaleza del entorno social (virtual) en el que se llevan a cabo los abusos por pares - al tiempo que presentan elementos comunes a la intimidación tradicional (intencionalidad, la repetición, el desequilibrio de la energía) - tiene sus propias características que requieren lectura crítica y articular de esos factores (pensar en la interpretación del concepto de "repetición" se aplica a los actos como un "puesto" de fotos embarazosas o de vídeo o de una diferente definición de desequilibrio, "poder" en el mundo virtual no necesariamente tiene que depender de la fuerza física) (Patchin y Hinduja, 2015).

La intimidación entre iguales a través de las TIC, en el espacio de poco más de una década, ha aumentado de manera significativa (véase, en este sentido, los estudios de Ybarra y Mitchell, 2004, y Navarro, Serna Martínez y Ruiz-Oliva, 2013 lo que indica una cifra del 6,5% y el 24,6% de las víctimas de acoso cibernético), probablemente debido a la aparición y propagación de las herramientas más avanzadas de comunicaciones, tales como teléfonos inteligentes, cuyo uso está creciendo cada vez más en la población joven (Kowalski, 2014).

Aunque cuantitativamente menos común que el acoso tradicional, las consecuencias de los que por desgracia han ocurrido son - en comparación con algunos modo de acción (cómo participar en el vídeo en red o fotos embarazosas) - mucho más graves (Menesini, Nocentini, Calussi, 2011; Slonje , Smith, Frisen, 2013) ya que el potencial de la red, la rápida difusión en los medios sociales, la velocidad y el impresionante



número de personas que saben leer o ver "las imágenes", crean un efecto de bola de nieve y una sensación de impotencia ante su propagación. Se es impotente frente a una pantalla, mientras que los otros se ríen, atacan verbalmente, refuerzan la violencia con palabras de odio, de crítica, de burla, con comentarios y acciones negativas. Probablemente, si nadie compartiera, y transmitiera el ciberacoso sería manejable.

En comparación con la gran cantidad de literatura sobre el acoso escolar tradicional, pocos estudios han examinado, en el contexto de acoso cibernético, los aspectos de los factores psicosociales de riesgo (o contextual) como la influencia de las variables familiares y escolares (Ortega-Barón, Buelga, cava, 2016). Por otra parte, como se ha señalado por diferentes autores (Tokunaga, 2010; Slonje, Smith & Frisen, 2013) la literatura sobre el ciberacoso, hasta la fecha, carece de una sólida base teórica, es decir, un enfoque teórico general (Kowalski, 2014) no sólo es esencial para descubrir los factores influyentes que participan en un evento como el de la intimidación y el acoso cibernético, sino también para el diseño de las medidas de evaluación e intervenciones eficaces.

Este estudio cuestiona principalmente sobre el papel de los diferentes contextos de la experiencia social (familia, escuela, compañeros) como predictores de la participación de los jóvenes adolescentes como víctimas y autores de la intimidación y el acoso cibernético, pasando a formar parte de la "rutina" de que la literatura (Ybarra y Mitchell, 2004; Brighi, Guarini, Melotti, galos, y Genta, 2012a; Bayraktar et al, 2014; Ortega, Buelga, Cava, 2016), reconoce una correlación significativa entre las experiencias de acoso cibernético y la calidad de las relaciones entre adolescentes y las personas más importantes en su entorno social (padres, maestros, compañeros), siendo también importante (lo que se refiere específicamente el acoso cibernético) un elemento emergente de la función de padres predictivo y protectora, la de supervisar las actividades en línea de sus hijos.

A diferencia de la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha, el marco metodológico de este estudio se basa específicamente a un modelo conceptual de socio-ecológica (Bronfenbrenner, 1986; Baldry, Farrington, y Sorrentino, 2015; Cruz et al, 2015), teniendo en cuenta la intimidación y el acoso cibernético, como resultado de la interacción mutua de una serie de factores a nivel individual, familiar, escuela,

compañeros. Nuestro estudio se centra en particular en el análisis de los factores de riesgo asociados con el nivel ontogenético como la autoestima y la prosocialidad, microsistemas relativos a las relaciones familiares con sus compañeros (ambiente familiar, la supervisión, las relaciones con los compañeros), almesosistema representado por el clima escolar. Este modelo conceptual en varios niveles tiene el propósito de reconocer la interacción de los diversos factores asociados con el comportamiento de la intimidación y el acoso cibernético.

Antes de ahondar en el aspecto anterior, se consideró apropiado realizar un amplio análisis descriptivo de la incidencia de la intimidación y el acoso cibernético en función del modo de acción (directo vs. indirecto) y en función de la edad y el género. Los estudios sobre la prevalencia de acoso cibernético según el sexo no son hechos concluyentes (Ortega-Barón, 2016). Algunos encuentran un mayor porcentaje de víctimas entre las niñas (Slonje & Smith, 2008; Kowalski, Giumetti, Schroeder, Lattanner, 2014), y otros entre los varones (Bauman, 2012; Duran y Martínez, 2015), o bien no hay diferencias de género (Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, 2007; Smith et al, 2008; Wolak, Mitchell, y Finkelhor, 2007; Katzer, Fetchenhauer, y Belschak, 2009).

El sistema estructural de la presente tesis se caracteriza tanto en la parte teórica como en la parte empírica para una forma de exposición de tipo comparativo entre los dos fenómenos (intimidación contra el acoso cibernético) bajo examen.

Más precisamente, la presente tesis doctoral se divide en dos secciones: la primera, de carácter teórico, y el segundo de carácter empírico.

La primera parte consta de tres capítulos. El primer capítulo ofrece una amplio y exhaustivo marco teórico del fenómeno del cyberbullying y del acoso tradicional, abordando cuidadosamente los temas más debatidos en la literatura sobre el ciberacoso (definición, características, tipos, personajes, diferencias y posibles relaciones con el acoso tradicional, estudios sobre la propagación y los efectos adversos sobre las víctimas y los agresores) a través de la presentación de algunos resultados significativos de estudios empíricos y / o informes de estadísticas nacionales e internacionales realizados hasta el momento.

En el segundo capítulo, después de una breve clasificación del abuso (cibernético y tradicional) entre las formas de agresión adolescente, se ofrece una visión general de los principales modelos teóricos explicativos y de intimidación y de acoso cibernético, anticipando las razones que han guiado nuestra elección de enfoque metodológico para el modelo conceptual socioecológico mencionado. Posteriormente se presentan los aportes empíricos más relevantes en relación con los factores de riesgo individuales y psicosociales, con conocimientos específicos sobre las variables de autoestima individual, de edad, de género.

El tercer y el cuarto capítulo, finalmente, entran en el "corazón" de este estudio, que aborda los aspectos teóricos y empíricos de la naturaleza de la influencia de los entornos sociales de referencia (familia, escuela, compañeros) en las conductas de la intimidación y el acoso cibernético en la adolescencia. También se dedica un amplio espacio a la discusión de las actividades de vigilancia por los padres.

La segunda parte está dedicada a la metodología de la investigación, incluyendo (capítulo cinco): la definición de nuestro problema, los objetivos (descriptiva e inferencial), los supuestos, la descripción de la muestra, las herramientas y el procedimiento seguido en el presente trabajo. En el sexto capítulo se presentan los principales resultados obtenidos, agrupados de acuerdo con los objetivos y las hipótesis de la investigación. El sexto capítulo está dedicado a la discusión de los resultados de los análisis de datos, las conclusiones y las perspectivas futuras de investigación, así como las limitaciones del estudio, para finalizar con las referencias bibliográficas y anexos.

## **POBLACIÓN Y MUESTRA**

En el estudio participaron 1020 estudiantes italianos de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de un total de 6 instituciones educativas diferentes del norte de Italia por grado y área de estudio: dos escuelas secundarias de Primera Instancia (25,8%), un Instituto de Turismo / Escuela de Idiomas (25,09%), un Instituto Técnico comercial/ profesional (10,58%), un instituto técnico agrícola / profesional (25,49%), una escuela secundaria científica / musical (12,94%). En las escuelas secundarias de Primera Instancia se unió a todas las clases de segundo y tercero, mientras que sólo algunas clases de las escuelas secundarias estuvieron involucrados - desde primero hasta

cuarto - (variando en número de 6 a 15) seleccionados conjuntamente por el director y los profesores de las clases. Es una muestra de conveniencia de la población escolar de la provincia de referencia.

La edad media es de 15,1 años (SD = 1,7, rango = 12-22), con aproximadamente el mismo número de hombres (50,8%) y mujeres (49,2%). No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres por edad (ANOVA: Sr. .0,95)

La nacionalidad principal es la Italiana (90%), seguida de Alemana (2,1%), China (1%), Albanesa (0,9%), Macedonio (0,8%) y de varios países europeos, así como de África, Asia y América.

El 88,9% de los encuestados sólo hablan italiano con sus padres, mientras que el 11,1% habla en su mayoría italiano, así como también otros idiomas del país de origen.

En cuanto a nivel de los padres de la educación, el 27,7% de las madres y el 23,8% de los padres han completado la escuela primaria / secundaria, el 52,7% de las madres y el 55,9% de los padres han alcanzado la educación secundaria de segundo grado, y el 17,6% de las madres y el 19,1% de los padres han completado estudios universitarios. No existen diferencias significativas en el nivel de educación de los padres y las madres italianas y extranjeras (Pearson Chi-Cuadrado:  $X^2$  3.945,  $df = 3$ , el Sr. .267), mientras que hay diferencias significativas en el nivel de educación de los padres (Chi-cuadrado de Pearson :  $X^2$  10.925,  $df$  3, el Sr. .012).

El 11,7% fue rechazado en la escuela de pertenencia en el momento de la encuesta (secundaria inferior o segundo grado), mientras que el 4,9% ha sido rechazada en los niveles anteriores de la escuela (primaria o escuela media). El extranjero tiene una tendencia a ser rechazado (1,6%), pero no es un indicador significativo; Existen diferencias significativas en las fracasos reportadas en las escuelas primarias e intermedias entre italianos y extranjeros, con una tendencia de los extranjeros de ser rechazados por la mayoría de los italianos en los niveles más bajos de la escuela.

En cuanto al uso de la Internet, 21,8% de los participantes dicen que usan la Internet 1-2 horas al día, 17,4% a partir de 20 minutos a una hora, el 16,9% de 2-3 horas, 16,7% 3-5 horas, un 12,5% más de 5 horas al día, y sólo el 8,2% a menos de 20 minutos al día. El 74,86% dice que tiene una cuenta de Facebook u otras redes sociales.

## INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario de auto-infome en formato papel, compuesto principalmente por preguntas de opción múltiple. El cuestionario se divide en seis secciones:

**Primera sección.** Incluye cuestiones relativas a los datos demográficos: sexo, edad, etnia, lengua o lenguas que se hablan en el país, el grado de educación de los padres, tipo de ocupación, composición del hogar y la posibilidad de haber repetido el año escolar, tanto en la escuela de pertenencia real tanto en los anteriores.

**La segunda sección.** Incluye las escalas de medición de la autoestima global, así como dos subescalas de la SDQ cuestionario "Capacidades y Dificultades" (Marzocchi, Di Pietro, vio, Países Bajos, Filoramo y Salmaso de 2002) referentes a las relaciones con los compañeros y el comportamiento pro-social. Las escalas y subescalas fueron utilizadas para adquirir información sobre la autoestima, las relaciones con los compañeros y la prosocialidad así como otras características individuales de la muestra, sin ninguna pretensión de diagnóstico.

**Autoestima:** se midió utilizando la escala mundial Rosenberg de la autoestima (1965). La escala tiene por objeto evaluar hasta qué punto una persona está satisfecha de sí misma, si se considera valioso, si se respeta, es orgulloso de sí mismo, o se considera bueno o nula e inútil. Esta escala consta de diez ítems destinados a proporcionar una medida general de la autoestima de los jóvenes encuestados, la variable en este estudio constituye un factor de riesgo individual en la participación en los episodios de bullying tradicional y cibernético. Más específicamente, se pidió a los participantes expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones tales como: "*Creo que vale tanto como los otros*", "*Creo que tengo una serie de cualidades*". Cada ítem se califica en una escala de Likert de 4 puntos que van desde "muy en desacuerdo" (= 1) a "totalmente de acuerdo" (= 4). El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,839.

**El comportamiento pro-social y las relaciones problemáticas con los iguales:** los participantes han respondido a un total de 10 ítems en la escala SDQ "*Capacidades y Dificultades*", en relación con las subescalas de la conducta pro-social y las relaciones problemáticas con los iguales, la selección de tres respuestas alternativas ("*no es cierto*"

"Parcialmente cierto," "Absolutamente cierto"). En particular, el tamaño de la prosocialidad se evaluó de acuerdo con la puntuación total de cinco elementos del tipo: "Trato de ser amable con los demás, respetuosos de sus sentimientos", "dispuesta a compartir mis cosas con los demás." El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,62.

El tamaño relativo a las relaciones problemáticas con sus compañeros se compone de cinco elementos, tales como: "Estoy muy solo", "Tengo por lo menos un buen amigo (punto invertido)". Cada ítem ha sido calculado en base a una escala de Likert de 3 puntos que van desde "no es cierto" (= 1) a "Absolutamente cierto" (= 3). El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,627.

**Tercera sección.** Incluye una serie de preguntas de opción múltiple con respecto a la condición de la víctima o autor dentro del fenómeno de la intimidación y el acoso cibernético. Aplicaciones que constituyen una adaptación del cuestionario ECIPQ ("EuropeanCyberbullyingIntervention Project Questionnaire") que fue producido dentro del proyecto europeo Daphne III titulado "Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in sixEuropeanCountry" y traducido a 6 idiomas (para más ver: Genta, Brighi, Guarini, 2013). En la versión utilizada en este estudio consistió en la intimidación y el acoso cibernético pidiendo a los adolescentes si han estado involucrados en incidentes de agresión y victimización, o si han sido testigos de este tipo de ataques. Relativo a la identificación de las víctimas de la intimidación, se administra una escala que consta de 7 ítems como: "Alguien me ha golpeado, pateado o empujado", "Alguien dijo cosas desagradables o me ha ofendido." El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,769.

Relativa a la identificación de víctimas cibernéticas se utilizó una escala que consta de 12 elementos del tipo: "Alguien me dijo cosas malas en Internet, a través de e-mail o SMS", "Alguien le dijo a otras personas de desagradable u ofensivo en mí el uso de Internet, correo electrónico o por mensaje de texto". El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,664.

En cuanto a la identificación de los agresores se les administró una escala espejo que consta de 7 ítems como: "He golpeado, di una patada o un empujón a alguien",

"dije cosas desagradables u ofendí a alguien." El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,746.

Por último, el tamaño ciberacoso fue investigado con una escala de 12 elementos del tipo: "He dicho cosas malas u ofendí a alguien por SMS, internet o correo electrónico", "le dije a otros cosas desagradables acerca de otra persona por Internet, por correo electrónico o por mensaje de texto". El cuestionario también investiga el papel del espectador que solicita al adolescente: "¿Alguna vez has visto / oído a alguien entre sus amigos que han sido sometidos a uno o más de estos incidentes en los últimos dos meses?". La sección se completa mediante la investigación del uso de Internet por horas también específicamente en relación con el acceso a las redes sociales.

**Cuarta sección.** Se compone de un total de 16 ítems extraídos del cuestionario sobre la percepción del clima escolar adaptado de Brand y sus colegas (2003), dirigido a investigar la percepción del apoyo de los profesores y las relaciones entre los compañeros de clase de los jóvenes encuestados. Más específicamente, hemos utilizado las siguientes subescalas del cuestionario mencionado anteriormente.

- **Apoyo con el maestro** (apoyo al profesor), consta de 5 ítems tales como: "Los maestros hacen lo posible para ayudar a los estudiantes", "Si los estudiantes quieren hablar de algo, los maestros encontrarán tiempo para hacerlo", "Los maestros ayudan a los estudiantes a organizar su trabajo".

- **Las relaciones positivas con sus compañeros** (interacción positiva de los compañeros), que consta de 6 ítems: "Los estudiantes llegan a conocerse bien en el aula", "Los estudiantes de esta escuela están muy interesados en conocer otros estudiantes", "Los estudiantes están muy cómodos en sus aulas".

- **Las relaciones negativas con sus compañeros**, compuesto de 5 ítems inversos (interacción negativa de los compañeros): "Los estudiantes de esta escuela tienen dificultades para relacionarse con otros estudiantes", "Hay estudiantes en esta escuela que abusan de otros estudiantes."

Cada instrumento ha sido calificado en una escala de Likert de 4 puntos que van desde "nunca" (= 1) en "Siempre" (= 4). El coeficiente de fiabilidad alfa de la escala es igual a 0,781.

**Quinta sección.** Se compone de la escala de la familia de Medio Ambiente (FES, la adaptación española Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Esta escala se tradujo en italiano, como traductor por los hablantes nativos profesionales de doctorado que suscribe. La herramienta evalúa la percepción de la calidad del clima familiar a través de 27 ítems "Verdadero / Falso" y consta de tres subescalas:

- *La cohesión familiar*, que consta de 9 ítems. Ejemplo: *"En mi familia hay una fuerte sensación de unión"*, *"Los miembros de mi familia realmente se apoyan entre sí"*;

- *La comunicación expresiva / familia*, constituida de 9 ítems. Ejemplo: *"Los miembros de mi familia se compararon entre sí"*, *"En casa hablamos abiertamente sobre lo que nos interesa, o lo que queremos"*;

- *Conflicto de la familia*, que consta de 9 ítems. Ejemplo: *"A veces, en mi familia nos enojamos al punto de golpear o romper algo"*, *"A veces en casa ganamos cuando hay pelea."*

Esta escala se ha utilizado ampliamente (por ejemplo, Escrivá García y Pérez-Delgado, 2001; Peleg-Popko y Klingman 2002) y sus índices de confiabilidad en estudios previos fueron satisfactorios (Boyd, Gullone, Needleman y Burt, 1997; Chipuer y Villegas, 2001). En nuestro estudio, el alfa de Cronbach obtenido fue 0,811 para la subescala de cohesión, 0.670 para el de conflicto, mientras la subescala de expresividad tiene una insatisfactoria  $\alpha$  igual a 0,588.

**Sección sexta.** Incluye una serie de preguntas acerca de la mediación de los padres en Internet extrapolada a partir de la evaluación de la herramienta de monitorización de los padres desarrollado por la Ley, Shapka y Olson (2010), mediante la adaptación - comunicaciones en línea - monitoreo del tamaño indicado por Kerr y Stattin (2000 ). Las diversas dimensiones de la vigilancia de los padres tienen el objetivo de investigar la percepción por parte de los hijos de conductas de los padres con respecto a las actividades en línea de sus hijos.

El mismo instrumento fue utilizado en el contexto del proyecto de investigación ECIP - Daphne III (Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013). Los estudiantes respondieron a un total de 16 preguntas diseñadas para evaluar cinco dimensiones distintas de la vigilancia de los padres:



- El conocimiento de los padres (conocimiento de los padres) a través de 4 ítems tales como: "*¿En qué medida sus padres realmente sabe lo que hace cuando navega en Internet y qué sitios visita?*";

- Apertura espontánea hijo (divulgación niño) a través de tres ítems. Ejemplo: "*¿Con qué frecuencia le dices a tus padres lo que tú y tus amigos hacéis cuando estáis en Internet?*"

- El control parental (control parental) a través de tres ítems como: "*En qué medida tienes que decirle a sus padres que estás en el chat en Internet?*";

- Estrés de los padres (solicitud de los padres) a través de tres ítems. Ejemplo: "*¿Con qué frecuencia tus padres hablan contigo acerca de lo que estás haciendo en Internet?*";

- Control Parental Internet (reglas de los padres) a través de los ítems relacionados con el límite de tiempo y actividades en línea observamos como los padres crían a sus hijos: "*¿En qué medida tus padres te dan un límite de tiempo para que puedas pasar en Internet?*"; La última pregunta está diseñada para verificar la instalación de los controladores de dispositivos.

Cada ítem se califica en una escala de Likert de 5 puntos que van desde "nunca" (= 1) en "Siempre" (= 5). El último elemento es evaluado sobre la base de tres respuestas: "Sí" (2 puntos), "No" (1 punto), "no sé" (0 puntos). El coeficiente de fiabilidad de la escala es igual a 0,859.

Asimismo, señala que en el cuestionario administrado incluye algunos ítems que están relacionados con aspecto demográficos, y con algunas normas sociales (por ejemplo, "*¿Cuántos de tus compañeros de clase crees que están involucrados o han estado involucrados en actos de acoso cibernético?*") que no se han analizado en este trabajo de investigación. En la presente tesis, sin embargo, se recoge la versión completa del cuestionario, así como el presentado en las aulas.

## **Procedimiento**

La colaboración de las escuelas en este proyecto de investigación se llevó a cabo después de una entrevista con los administradores de la escuela y / o directores adjuntos. Verificado el interés inicial en el proyecto de investigación de la universidad, se

procedió a la redacción de un proyecto de la escuela en la que "marco" las actividades de entrega de los cuestionarios, indicando los tiempos, espacios, herramientas y beneficios para las escuelas miembros, junto con toda la documentación necesaria para obtener el consentimiento de los padres.

Toda la documentación obtuvo la aprobación de los consejos escolares de los colegios y profesores que aprobaron las clases constituyentes del estudio en cada escuela en particular. A continuación, el investigador proporcionaba todos los formularios de solicitud de autorización a los padres.

El cuestionario fue administrado durante el horario escolar - en presencia del profesor de la clase - en los meses de mayo y junio de 2016, sólo después de la comprobación, para cada estudiante en particular, del consentimiento escrito de los padres para la elaboración de la misma. Los que no devolvieron la autorización firmada por los padres o expresaron una negación explícita, no participaron en la encuesta.

Antes de la entrega de los cuestionarios el investigador presentó la misma y su investigación, indicando la Universidad de pertenencia. Se proporcionó una explicación detallada y completa de ejemplos concretos, la intimidación y el acoso cibernético distinguirlas de otras formas de agresión y / o malentendidos similares de comportamiento (peleas, chistes, etc.). Se reiteró ampliamente la absoluta libertad para participar en ellos, recordando a los estudiantes la oportunidad de retirarse en cualquier momento. Se informó del anonimato del cuestionario y se hizo hincapié en sus propósitos de investigación y estudio; Por último, los datos se recogieron con extrema precaución y discreción en el pleno respeto de la privacidad de los estudiantes involucrados. Las operaciones anteriores conllevaron una dedicación de los alumnos de más de una hora.

### **Tratamiento estadístico de los datos**

Los datos recogidos fueron sometidos a procedimientos de análisis estadístico de carácter descriptivo y de naturaleza inferencial para verificar la hipótesis del estudio.

Un paso preliminar implicó la evaluación de la fiabilidad de las escalas necesarias para la prueba de hipótesis, es decir, el grado de acuerdo o correspondencia entre las mediciones independientes de la misma, o en otras palabras el grado en que resultados

de las pruebas están libres de errores de medición (APA, 2004). Esta medida se llevó a cabo mediante el cálculo de la  $\alpha$  (alfa) Coeficiente de Cronbach que evalúa las correlaciones promedio entre todos los elementos de prueba, y el informe de prueba de cada partida con la puntuación total.

Posteriormente los datos calculados en la escala nominal se transformaron en datos ordinales mediante el cálculo del percentil. De esta manera fue posible clasificar las observaciones realizadas en la muestra de población, localizar la línea de corte común, y comparar entre ellos los constructos identificados por las escalas. Más específicamente para las escalas del acoso y de la víctima (tanto global como directos e indirectos) se identificaron 3 categorías percentiles de clasificación para cada sujeto: puntuación inferior al 80 percentil; puntuación entre 80 y 95 percentil; mayor que 95 percentil. Las otras escalas a la luz de la naturaleza continua de los datos y los métodos de distribución se dividieron en tres categorías basadas en un corte arbitrario igual a 33,3% de la distribución.

Posteriormente, en línea con los objetivos del trabajo, para cada una de las hipótesis se han hecho los procedimientos de análisis estadísticos de carácter descriptivo e inferencial los cuales se describen brevemente a continuación.

**Hipótesis 1.** En cuanto a la hipótesis acerca de la frecuencia de la intimidación cibernética y tradicional y diferente participación de hombres y mujeres en diferentes roles acosador / víctima por edad, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: en primer lugar una serie de pruebas Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ); se les permitió comprobar si hay diferencias significativas en la distribución de hombres y mujeres en comparación con el tamaño y la edad de la víctima o agresor tanto tradicional como cibernético, tanto directos como indirectos (primera hipótesis). En segundo lugar (hipótesis 1b) se realizaron dos distintos análisis de correspondencias simple (ACS) para probar la asociación entre víctima cibernética y el comportamiento intimidador y la edad en hombres y mujeres. Por último, otro (hipótesis 1c) el análisis de correspondencias simples (ACS) se ha llevado a cabo para comprobar la fluidez de los papeles de víctima y agresor.

**Hipótesis 2.** Para probar la existencia de diferencias significativas entre las variables personales (autoestima, pro-socialidad, problemático en las relaciones con los

compañeros) familia (vigilancia de los padres) y la escuela (clima escolar) en las conductas de intimidación la víctima sea tradicional y tipo cibernético se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza (ANOVA). Específicamente (segunda hipótesis) del ANOVA permitió estimar las diferencias en la autoestima global, prosocialidad, dificultades en las relaciones con los compañeros, vigilancia de los padres, la percepción negativa del entorno escolar y familiar en las conductas de acoso escolar tradicional y cibernético. Por último (párrafo 2b), los datos recogidos se someten a un procedimiento de análisis multidimensional integrante, análisis de correspondencias múltiple (Benzecri, 1973) y el análisis de conglomerados (Gore, P. A., 2000). La matriz de respuestas se somete en primer lugar a la ACM. De esta manera el tamaño factorial se extrajeron opciones para describir la forma en que las respuestas se combinaban con diferentes ítems. Debido a que cada factor puede ser concebido como una estructura dicotómica, constituido por la oposición de los dos patrones de respuestas mutuamente excluyentes y mutuamente máximamente distantes, el espacio definido por el tamaño principal factorial se ha interpretado como rango de valor simbólico en el que asumir el valor de las diferentes variables personales (autoestima, prosocialidad, problemática en las relaciones con los compañeros) (ambiente familiar, vigilancia de los padres) familia y la escuela (clima escolar). Posteriormente, las dimensiones principales del factor extraído se utilizaron como un criterio de similitud en la siguiente AC, destinado a agrupar de forma homogénea (cluster) el comportamiento de respuesta de los participantes. De esta manera fue posible identificar un conjunto de estos grupos, cada uno de los cuales consta de un patrón específico de co-ocurrencias de respuesta a los artículos de la primera parte del cuestionario. Por esta razón, cada grupo fue interpretado como indicativo de un modelo de la significación, por lo tanto el valor de un modelo de construcción.

Finalmente los valores obtenidos en las escalas de la intimidación y de la victimización, tanto tradicional como cibernético, así como la edad y el nivel de la escuela que asistieron, se utilizaron como variables explicativas con el fin de analizar su caracterización culturales, en términos de su posición dentro de la campo simbólico previamente definido.

## **DISCUSIÓN**

### **Premisa**

Aunque el foco principal y más innovador de este estudio se refiere a la aparición de factores psicosociales de riesgo (socio-familiares y / o contextuales) o las causas que pueden desencadenar la aparición de la intimidación y el acoso cibernético, nuestra investigación quería también dar un amplio espacio para describir el análisis sobre diferentes incidencias de la agresión entre compañeros (fuera de línea y en línea) a causa de la edad y el sexo, de los roles (víctima / agresor) y en función del tipo de acción: la intimidación directa (física y verbal) e indirecta (relacional) y el ciberacoso directo e indirecto. Este estudio descriptivo nos ha permitido encontrar perfiles de continuidad y / o discontinuidad con respecto a los fenómenos investigados (vs ciberacoso acoso tradicional), y proporcionar información adicional sobre la naturaleza compleja y todavía debatida del ciberacoso en relación con el acoso tradicional (Grandiger, Strohmeier y Spiel, 2010; Slonje et al, 2013).

### **La discusión de los resultados descriptivos**

Los resultados descriptivos han encontrado por primera vez una mayor frecuencia de acoso tradicional en comparación con el acoso cibernético (ver Tabla 1) como se confirma, por tanto, en el reciente informe estadístico nacional (Informe ISTAT, 2014; Informe Día de Internet Segura, 2015) a partir de la investigación nacional e internacional (ver en este sentido, el metanálisis integral de Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra &Runions, 2014). Hombres y mujeres están igualmente implicados en la función tradicional de la víctima, mientras que los hombres están más representados como matones que en las niñas, tendencia, este último, reconocidos por diversos estudiosos (Notar et al., 2013).

El papel de cibervíctima se cubre sobre todo por mujeres, de acuerdo con estudios realizados por Li (2007) y los resultados italianos de la encuesta realizada dentro del proyecto Daphne II (Guarini, 2009), mientras que el papel de cyberbully o bien se cubre con hombres y mujeres (Lenhart, 2007; Slonje, Smith, 2008; Hinduja y Patchin, 2008; Perren et al., 2010). Esto ofrece perspectivas interesantes sobre la naturaleza del acoso cibernético: potencialmente se califica más como forma específica del acoso tradicional

(y, por tanto, con una mayor prevalencia de varones en el papel intimidador) o como una forma de intimidación relacional o indirecta (y, por el contrario, la prevalencia de mujeres en el papel intimidador). Los resultados de nuestra investigación son, a este respecto, cercanos a los estudios de Archer (2004) y la tarjeta et al. (2008) que, al calificar la intimidación cibernética como una forma de agresión relacional o indirecta, sugiere una falta de diferencias entre hombres y mujeres en el papel de cybermatones u otras diferencias menores. Además, los resultados descriptivos revelan, confirmando nuestra hipótesis, una mayor participación de las mujeres como cibervíctimas en los dos años de alta en comparación con los varones. Estos últimos están más bien involucrados en el acoso tradicional en la escuela media. También confirmó la tendencia creciente de cyberacoso en relación con la edad en los hombres: en los tres años superiores del varón a asumir una conducta más arriesgada que las mujeres en las que no se encuentran diferencias similares. La participación final de los varones en el acoso cibernético ha sido considerado por diversos estudios (Coyne et al., 2014) motivado tanto en términos de posible desarrollo verbal, que tarda más en hombres que en mujeres, probablemente porque los hombres tienden a ser técnicamente más competentes que las mujeres en la adolescencia y esto explicaría los niveles más altos de cyberacoso en los hombres durante su adolescencia (Huffman, Whetten, y Huffman, 2013). Teniendo en cuenta los diferentes métodos de explicación de conductas (directa vs indirecta tanto tradicional como cibernético) en el acoso tradicional "directo" (físico y verbal), los hombres están significativamente más involucrados en el papel de "matón directo" (de acuerdo a los estudios Owens, Shute y Slee, 2000; Russell, Hart, Robinson, y Olsen, 2003; Brighi et al, 2012a), mientras que no hubo diferencias entre hombres y mujeres en el papel de matón "indirecto o relacional", al contrario de lo indicado en la hipótesis. En cuanto a la victimización tradicional (directos e indirectos), las mujeres son víctimas de acoso prevalentemente como indirectos (de acuerdo al estudio de Brighi et al., 2012a). El papel de cyberbully es más bien con indiferencia realizado por hombres y mujeres, tanto en forma directa (ataques directos de teléfono móvil e Internet) e indirectos (ataques públicos contra la persona, la forma de difundir chismes, divulga fotos o videos embarazosos, etc.), a diferencia de lo que ocurre en el acoso tradicional, donde los hombres tienden a "dominar" en el papel de agresor directo.

Los hombres, sin embargo, están significativamente más involucrados en el papel cibervíctima tanto directa como indirectamente. Esto nos lleva a más reflexiones: el ciberentorno (garantía de anonimato y donde todavía se mantiene "una pantalla" o una herramienta tecnológica de comunicación entre agresor y víctima) es probablemente más fácil, para las niñas, la superación del miedo del juicio y disfrutar de la conducta ofensiva y hacedores "tipo directo" que en la vida real no habría ocurrido. Por último, parece significativa la hipótesis de la asociación y / o agresores / víctimas superpuestas y cibermatones / cybervittime, lo que confirma los resultados de varios estudios nacionales e internacionales (Bradshaw y Wassdorp, 2015; Slonje et al, 2013; Y HindujaPatchin, 2009; Campbell, 2005; Juvonen y Gross, 2008; Riebel, Jäger, y Fischer, 2009; Brighi, 2009; Informe ISTAT 2015) sobre los estrechos vínculos entre la intimidación y el acoso cibernético, con implicaciones importantes en la implementación de programas y estrategias de intervención.

### **Discusión sobre los resultados de inferencia**

*Sobre la influencia de las variables personales y socio familiares en la intimidación y el acoso cibernético actuado y sufrido. Modelo explicativo de los factores de riesgo socio-ecológica y de protección*

El principal objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre las variables de la familia y de la escuela y la conducta de la intimidación y el acoso cibernético (actuado y sufrido), para una mejor comprensión de las causas o factores de riesgo que pueden favorecer, en particular, la aparición de esta nueva forma de abuso entre iguales (Buelga et al, 2012; Kowalki et al, 2014). Una gran cantidad de literatura confirma la influencia de la familia y la escuela en contextos acoso tradicional (Cava, 2011; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, y Yubero, 2015 Pereda, Guilera, y Abad, 2014), pero pocos estudios han abordado esta cuestión en el contexto del ciberespacio.

Partiendo del supuesto teórico de que la intimidación y el acoso cibernético son el resultado inverso de una serie de factores a nivel individual, familiar, escuela, compañeros y la comunidad (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Baldry et al, 2015; Cruz et al, 2015), este estudio se centró principalmente en el análisis de los factores de riesgo asociados con el nivel ontogenético - tales como la autoestima y la prosocialidad - a microsistemas relativa a las relaciones familiares con los compañeros (ambiente

familiar, de monitoreo, relaciones con los compañeros), el mesosistema representado por el clima escolar.

En una primera fase, ANOVA, y en concreto del análisis post hoc mostró primer dato interesante, lo que confirma parcialmente nuestras hipótesis: agresores y cybermatones tienen características similares en términos de una incidencia significativa de algunas variables personales y socio-familiar. En particular, los análisis realizados han identificado relaciones significativas entre los altos niveles de prosocialidad, percepción positiva de las relaciones familiares y el clima escolar y perfiles de ciberacoso y la intimidación de bajo riesgo (incluyendo incluso la "no participación"). El papel de matón y cyberbully en situación de riesgo y de alto riesgo apareció en su lugar caracterizado significativamente por el cumplimiento de las relaciones familiares (en términos de ambiente familiar negativo) y la percepción del clima escolar o mal apoyo y gratificante, pobre vigilancia de los padres sobre la actividad de la red y bajo la prosocialidad. Por otra parte, el riesgo de los matones tradicionales son los aspectos más problemáticos en las relaciones con los iguales que los de bajo riesgo. Ya en un estudio sueco de 1982 editado por Lagerspetz y colaboradores, se afirmó enfáticamente la relación entre la escuela y la intimidación, lo que juega un papel más importante es, además de la personalidad de los alumnos y su entorno familiar, su clima en la escuela y el estilo educativo de los maestros. Los mismos autores encontraron una correlación entre los comportamientos de intimidación agresivos y la percepción del entorno escolar como aburrido, carente de utilidad y *"por lo tanto, merece un comportamiento transgresor, para hacer más emocionante la vida escolar"* (Civita, 2012, 54). En relación, sin embargo a la dimensión cibernética, aunque los estudios sobre la relación entre la vigilancia y el acoso cibernético son muy escasas (entre ellos: Mesch, 2009; Navarro, Serna, Martínez, y Ruiz-Oliva, 2013; Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013), sin embargo, sus resultados ponen de relieve la importancia de los padres en que participen en el seguimiento y análisis de la actividad en línea (Navarro et al., 2013) y nuestro estudio va en la misma dirección.

La homogeneidad observada en los perfiles personales (por ejemplo, la prosocialidad) y contextuales (escuela, familia) de agresores y cybermatones parece confirmar, en otro modo, los resultados descriptivos sobre los papeles superpuestos



agresor / acosador ya expuestos. Nos enfrentamos a los jóvenes que tienen dificultades para relacionarse con los demás y perciben negativamente a los principales contextos sociales de pertenencia. En esta situación, es probable que la conducta de abuso en línea sea la continuación de las formas de acoso escolar. Nuestros resultados parecen cercanos a algunos de los primeros estudios sobre las variables individuales y contextuales relacionados con la victimización y la agresión tradicional y cibernética, el de Williams y Guerra (2007) según la cual la intimidación (física y verbal) y el acoso cibernético (a través de Internet) comparten vías causales como la percepción de un clima escolar negativo y la existencia de relaciones entre pares negativos. En Italia, Brighi et al. (2012a) han encontrado en su lugar los elementos de discontinuidad en la eficacia predictiva del clima escolar en la victimización en línea y fuera de línea: una percepción negativa del clima escolar es un factor de riesgo sólo en la victimización tradicional, mientras que en el ciberacoso un papel predominante es interpretado por las relaciones familiares.

Los aspectos de continuidad con respecto a las variables contextuales también revisadas en los perfiles de victimización tradicionales de las cibervíctimas. En las cibervíctimas, en particular, existe una asociación significativa entre una mejor percepción del clima familiar y los perfiles de riesgo bajo de participación (y no implicado), en comparación con cibervíctimas en situación de riesgo y de alto riesgo, sin embargo, tienen unas relaciones familiares menos positivas. Estos resultados se reflejan tanto en el estudio de Ortega et al. (2016), y en el de Brighi et al. (2012b) que destacan la asociación significativamente grave entre la cibervíctima y las percepciones negativas de las relaciones familiares. Del mismo modo, se observó una asociación entre las percepciones positivas del clima escolar y los niveles más bajos de cibervíctimas, confirmando una vez más los resultados del estudio de Ortega et al. (2016) que reconoce la asociación entre las víctimas de acoso cibernético graves y una puntuación más baja en el bajo sentido de pertenencia, participación en la escuela y el apoyo del maestro respecto a las que no han sido víctimas. Por el contrario, sin embargo, el estudio de Bayar y Uçanok (2012) según la cual las víctimas del ciberespacio tienen una percepción de sus relaciones con los maestros y compañeros mejores que los agresores y las víctimas tradicionales, probablemente a causa del

anonimato por qué las víctimas no se conectan a sus agresores de forma "virtual" para el grupo de pares.

La misma consideración a las víctimas tradicionales, en las que emerge una asociación significativa entre la baja participación o el riesgo de ser intimidado y una percepción positiva de los entornos sociales de referencia (familia y escuela) y, además, una menor puntuación en la escala de relaciones problemáticas con sus compañeros. Por el contrario, las víctimas tradicionales, las llamadas en situación de riesgo o de alto riesgo manifiestan un punto de vista opuesto (y por lo tanto negativas e insatisfactorias) y las relaciones familiares, que con sus compañeros y el entorno escolar. Estos resultados son confirmados por los estudios de Kochenderfer y Ladd (1996), donde los compañeros víctimas de acoso tradicional, en la que se reconoce la eficacia de predicción del clima escolar, indicados por los niveles más bajos de satisfacción escolar y altos niveles de evasión de la escuela. Ser víctima también puede conducir a los estudiantes a desarrollar comportamientos, sentimientos y percepciones negativas hacia la escuela, que a su vez pueden exponer a las víctimas potenciales de un aumento en las experiencias de exclusión social. Y, en cuanto al papel del contexto de la familia, que son apoyados por la vasta literatura sobre acoso tradicional *"que en los últimos años mostró una relación significativa entre una relación problemática con las figuras de los padres y su participación en la intimidación tanto en el papel de víctima agresor"*(Brighi, Guarini, Tomassoni y Genta, 2013, 68). Una baja calidad de las relaciones familiares, es decir, la falta de cercanía, la intimidad y el afecto, junto con la dinámica del poder y la agresión parece connotar las familias de los agresores en otros estudios (DUNCA, 2004; Smith, Myron\_Wilson, 1998).

Contrariamente a nuestra hipótesis, no ha surgido importancia significativa con respecto a la variable autoestima, esto probablemente se interpreta como una concepción de la intimidación y el acoso cibernético desde una perspectiva intersubjetiva. El ciberacoso no tendría que ver con una variable "endógena", pero con una variable relacional, que está vinculado a la percepción que tiene el sujeto de la relación con el otro. Esto se refiere a una versión culturalista, o ecológica, donde el foco no es el tema, sino la forma de este último para poner en valor y percibir la relación con el otro. No es sorprendente que agresores y acosadores cibernéticos, independientemente del

entorno real y virtual en el que operan, se presentan como relacionamente chicos "insatisfechos" en las relaciones con los iguales (en este caso los compañeros de clase) y de los familiares que deben formar la base de solidez para la construcción de relaciones extra-familiares.

A la luz de estas consideraciones, es probable que el instrumento de medición utilizado (Rosenberg, 1965) resultase no ser suficientemente "sensible" para aprovechar esta dimensión específica del concepto de sí mismo entre los adolescentes participantes.

Otra cifra significativa que se refiere a la variable de la prosocialidad y su importancia tanto en los perfiles matón que cyberbullyen situación de riesgo y de alto riesgo (en términos de baja prosocialidad) tanto en el perfil de la víctima tradicional en riesgo y de alto riesgo (de nuevo en términos de baja prosocialidad). La prosocialidad, que es un comportamiento a favor de la socialización, se refiere a un *"proceso por el cual los nuevos miembros de la sociedad adquieren las normas de comportamiento y sistemas de creencias"* (Hewstone-Stroebe, 2002, 523) y su relevancia en la presente investigación se refiere a importantes implicaciones para las estrategias de intervención del programa se centraron en la promoción y desarrollo de la conducta pro-social, no sólo en casa sino también en la escuela a través de, por ejemplo, formas de colaboración, como las cooperativas de Formación.

Por último, nuestro estudio ha propuesto un modelo explicativo-ecológico multidimensional mediante el cual los comportamientos de intimidación y acoso cibernético actuaron y sufrieron un modo de salida específico para relacionarse con el entorno social y micro mesosistémico (escuela, familia, compañeros, monitoreo) junto con la influencia de los factores personales (autoestima, pro-socialidad, relaciones problemáticas con sus compañeros). Varios investigadores han conceptualizado la intimidación (Craig y Pepler, 2007) y el ciberacoso (Hoff y Mitchell, 2009; Mishná, Saini, y Salomon, 2009) teniendo en cuenta que, como parte del contexto más amplio de las relaciones / relacionessociales y ecológicas. En consecuencia, la teoría acerca de los comportamientos de intimidación en niños y adolescentes implica el análisis de ambos factores contextuales e individuales (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, y Heraux, 2009).

En particular, dentro de este modelo se han identificado algunos tipos de cluster (incluyendo el individualista y los amigos) con respecto a los cuales, en general, el tamaño de la intimidación y el acoso cibernético en situación de riesgo y de alto riesgo parece estar asociado de manera significativa tanto a una visión negativa de los contextos sociales de pertenencia, tanto en el escaso comportamiento pro-social. Más específicamente, en la categoría de "individualistas" (Tabla 26) - caracterizan por una alta autoestima - la intimidación y el acoso cibernético se presentan como el resultado final de la influencia: 1) un contexto escolar percibido como un conflicto disfuncional inaccesible y por tanto, en toda su componentes (relaciones positivas con sus compañeros y el apoyo del maestro), 2) la percepción negativa de un ambiente familiar, pero sólo en apariencia del alto conflicto, 3) percepción sin embargo, a un nivel medio de la supervisión de los padres en las actividades de redes en los diversos componentes de control, el conocimiento, el estrés y la apertura, 4) muy problemático en las relaciones con sus compañeros.

En comparación con el grupo de amigos (Tabla 28), la intimidación y el acoso cibernético aparecen claramente como la influencia conjunta y sistémica el resultado: 1) de un clima escolar negativo y disfuncional (como en el primer caso) en todas sus dimensiones, 2) emocionalmente relaciones familiares pobres, poco cohesionadas y cerradas a los intercambios de comunicación, así como altamente conflictiva, 3) que es una vigilancia de los padres pobres corolario de las actividades de Internet, tanto en componentes tanto restrictiva de evaluación y / o activo o sobre la base de la comunicación de los padres / hijos.

Por el contrario, el riesgo de la intimidación y el acoso cibernético actuado y sufrido parece estar fuertemente reducido, o incluso inexistente, en las categorías de sujetos altamente prosociales - grupo de "empleados" y grupos de "integrado" - que viven, respectivamente, en el entorno familiar / escolar muy acogidos, cohesionados y protegidos y / o incluso en contextos ambientales (escuela, familia, pares) casi "ideales", que se caracterizan no solo por la seguridad, la protección, sino también por la confianza mutua y unos buenos niveles de control en todas las dimensiones. Es muy interesante descubrir que el clima escolar (en sus componentes relacionales con sus compañeros y con los profesores) no sólo está ligado a la participación en la

intimidación (O'Connell, Pepler, y Craig, 1999; Ortega 1997, 2002; Ortega y Mora - Merchan, 2008; Roland&Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, y Kaukiainen, 1996; Sánchez y Ortega-Rivera, 2004), sino también la participación en el acoso cibernético. Los resultados de nuestro modelo multidimensional se refleja en una serie de estudios que sugieren que las relaciones positivas entre maestros y estudiantes aumenta las posibilidades de aceptación de los valores de la escuela por los niños y su adaptación del comportamiento (Bryk y Schneider, 2002; Juvoonen y Murdock, 1995; Urdan y Maehr, 1995), por lo que estos estudiantes están menos involucrados en la intimidación (Attar-Schwartz, 2009; Freiberg, 1998; Lee y Wong, 2009; Roeser, Eccles, y Sameroff, 1998; Yaban, 2010). El entorno escolar, en particular, es un lugar en el que formar sus creencias y las creencias de los estudiantes acerca de la violencia y donde los estudiantes aprenden a imitar el comportamiento de sus compañeros y adultos (Osterman, 2000). Los compañeros son una parte esencial e integral de la escuela que, a su vez, "es" la vida social de un individuo, especialmente durante la adolescencia (la abeja y Boyd, 2007; Hortacsu, 2003; Patterson, DeBaryshe, y Ramsey, 1989; Rabiner, Keana, y MacKinnon-Lewis, 1993; Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, y Wojslawowics, 2005).

El clima / monitoreo binomial positivo familiar adecuado de los padres (o superior) en el contexto de seguridad de los riesgos de la intimidación y el acoso cibernético, parece confirmarse en el pensamiento de Dishion y McMahon (1998) según el cual la base de la vigilancia de los padres es la calidad de la relación padre-hijo para que una relación agradable y satisfactoria sea un impulso para los padres para supervisar las actividades de sus hijos. Además, incluso Trincas et al. (2008) sostienen que el concepto de vigilancia de los padres debe ser incluido en un conjunto de factores familiares interrelacionadas entre sí. Se ha demostrado una asociación entre los estilos parentales positivas y un uso de Internet "sano" en la adolescencia; una falta de implicación emocional, vigilancia de los padres y un estilo de educación autoritaria o negligente / descuidada están asociados con el acoso en línea (Ley, Shapka y Olson 2010, Ybarra y Mitchell 2004) y Li Lei y Wu (2007) encontraron que el uso patológico de Internet se asoció positivamente con la alienación y negativamente con la confianza y la comunicación en las relaciones familiares.

Nuestro estudio ha contribuido, en general, a la profundización en la literatura sobre la intimidación y el acoso cibernético, en particular, la aparición de factores psicosociales de riesgo (socio-familiar y escolar), a través de una lectura multidimensional de las variables personales y contextuales investigadas. Los resultados confirman la importancia del referente social (el entorno escolar, la familia, los compañeros) como factores protectores de la intimidación y el acoso cibernético, también llama la atención sobre la eficacia protectora de la vigilancia de los padres en una sociedad en la que la tecnología se vuelve más móvil y omnipresente (Khurana et al., 2015).

El modelo explicativo obtenido (Figura 7), de hecho, muestra un perfil de concentración de la intimidación y el acoso cibernético padecido en el riesgo y en el alto factor de riesgo en el eje que se caracteriza principalmente por la falta de sentido de pertenencia a contextos relacionales y muy cerca de la falta de respuesta. Por el contrario, los perfiles de bajo riesgo están relacionados con la percepción de los contextos sociales y relacionales más orientado a la protección y seguridad en el futuro. Estos resultados pueden servir de base para las estrategias eficaces de prevención de riesgos de acoso y acoso cibernético.

## **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS**

Los resultados de nuestro estudio aumentan los conocimientos sobre los factores de riesgo psicosociales que pueden determinar la aparición de la intimidación y el acoso cibernético, abriendo el camino para futuras investigaciones, así como las propuestas de programas para prevenir y contrastar las formas de agresión entre pares. El hecho más importante surgió referente a la naturaleza multidimensional y factores sistémicos (o causas) que pueden contribuir a aumentar el riesgo de estar implicados en estos fenómenos. La condición de la víctima y / o intimidador tanto en entornos reales y virtuales aparece como el posible resultado de una combinación de variables y / o contextualizaciones personales, a su vez, debido a los patrones de comportamiento generalizadas que caracterizan a los grupos de jóvenes que muestran poco sentido de pertenencia y capacidad de respuesta a los contextos sociales de referencia (escuela y la familia). Los resultados de este estudio pueden ser útiles para identificar a los estudiantes que pueden estar en mayor riesgo de estar involucrado en la dinámica de

bullying y cyberbullying en base a su situación familiar, la vivencia en la escuela y las relaciones disfuncionales con sus compañeros, proporcionando una oportunidad para que los padres y el personal de la escuela puedan trabajar juntos hacia soluciones más eficaces.

En pocas palabras, los aspectos que se desea enfocar son los siguientes: el papel de la escuela en contextos socio-relacional / de la familia (en términos de propiedad y capacidad de respuesta) y la vigilancia de los padres, las relaciones entre iguales y la prosocialidad, auto-concepto en la adolescencia.

En particular, nuestro estudio pone de relieve la importancia de la escuela y la familia como contextos relacionales esenciales de los jóvenes adolescentes, con un papel crucial en la preparación de formas sinérgicas de protección y protección frente a los riesgos de la intimidación y el acoso cibernético. Por lo tanto, cualquier proyecto de prevención de los riesgos de victimización tradicional y cibernética debe ser sistémica, o la integración de los programas de formación dirigidos al personal de la escuela y la información y formación de los padres, fomentando la difusión más amplia posible de los conocimientos sobre la influencia (negativa) que contextos relacionales disfuncionales pueden tener sobre la intimidación de los jóvenes y la dinámica del acoso cibernético y los métodos de apoyo a los jóvenes involucrados. Las formas adecuadas de vigilancia de los padres deben encajar dentro de las relaciones familiares emocionalmente gratificantes y de apoyo en la que el diálogo pacífico y la aceptación de otros puntos de vista 'creen la base para una relación de confianza que permita la apertura espontánea de los niños y la' aceptación de formas de control percibidas más justas y necesarias. Por lo tanto, nuestro estudio sugiere que las estrategias de intervención para mejorar, en concreto, este entorno relacional con el fin de ayudar a los padres es para aumentar su control activo en las actividades realizadas por los niños en internet, tanto para aumentar su capacidad de movilizar de forma afectiva a sus hijos en y establecer relaciones de cuidado / amor. Esto está en consonancia con las conclusiones de Kerr y Stattin (2000) y Kerr, Stattin y Burk (2010), según el cual las relaciones entre padres e hijos abiertas y solidarias / amorosas se asocian con los niños y adolescentes más protegidos y más disciplinados.

Lo anterior confirma los resultados de un estudio reciente llevado a cabo por Ang (2015) sobre las estrategias de prevención e intervención sobre el acoso cibernético, lo que demuestra que las variables relacionadas con los padres y las variables de relación entre padres e hijos (además de los problemas de los adolescentes incluidos por ejemplo, problemas psicosociales y los desafíos típicos de la adolescencia) aparecen como "blancos" adecuados para el buen trabajo de intervención y prevención, y para ser eficaz, debe ser multi-ramificadas e incluir múltiples sistemas tales como la familia, los compañeros, la escuela y la comunidad. La importancia del apoyo familiar también fue reconocido en un reciente estudio longitudinal de Duggins, Kuperminc, Henrich, Smalls-Glover, y Perilla (2016) sobre la reducción de los riesgos de agresión entre las víctimas jóvenes; el mismo estudio examinó el papel del clima escolar, haciendo hincapié en que a través del fomento de su sentido de pertenencia al contexto escolar podría compensar los efectos negativos de la victimización en el ataque en el corto plazo de los estudiantes.

Los educadores y los padres deben ser conscientes de la facilidad de transmisión entre los ataques fuera de la línea y los ataques en línea y considerar la red de la escuela como un nodo fundamental en la propagación de ciberviolencia contra las víctimas. Dado que las relaciones en línea a menudo reflejan / son espejo de aquellos fuera de línea (Valkenburg y Peter, 2007), un *"enfoque escolar integral"* para la prevención del acoso tradicional puede ser eficaz en la prevención de la intimidación cibernética, fomentando un clima escolar donde se rechacen la dinámica de ataque / rechazado (Kärnä et al., 2011). Parece, pues, necesarios esfuerzos a la estabilización de un ambiente escolar seguro y de apoyo y la imposición de normas sociales que desalienten la violencia en la escuela reduciendo el índice de victimización ante la posible conducta agresiva. Por lo tanto, se vuelve importante *"apoyar la capacidad de los maestros para presentarse como adultos competentes pueden ayudar a la familia en las tareas de cuidado de los niños"* (Ricci, 2010, 141). Para las familias, la escuela puede actuar como un punto de referencia para proporcionar oportunidades para la interacción y el intercambio o el apoyo a la educación de los hijos. La escuela, a pesar de ser un lugar que requiere un compromiso y que puede incluir una *"parte de la frustración y la fatiga"*, sigue siendo un entorno de *"restricción"* que proporciona continuidad de relación (Ricci, 2010). Al igual que la familia, la escuela es el primer lugar donde



preguntar cómo actuar y tomar conciencia del efecto que su acción tiene sobre el proceso de crecimiento de los chicos (Triani, 2006). Cualquier intervención debe tener en cuenta la dimensión socio-afectiva de la experiencia escolar y la consiguiente atención a la clase y las interacciones que se forman en ella. La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, y se caracteriza por la presencia de algunas tareas de desarrollo (Lo Coco y Paz, 2009; Palmonari, 2001), cuya base positivaserá una fuente de bienestar, de autoestima y de buen ajuste y estos últimos representan factores de protección contra el riesgo de posibles formas de relación social de socorro, incluyendo la intimidación y el acoso cibernético.

Entre los diferentes factores que intervienen en la salud y adaptación psicosocial de los adolescentes, la red de relaciones dentro de su entorno social es crucial. En la adolescencia, las relaciones con los compañeros juegan un papel clave en la realización de tareas de desarrollo relacionados con la identificación y construcción de la identidad. Sarason, Sarason y Pierce (1990) han demostrado que la percepción de apoyo social, en forma de "*consideración positiva de los demás*" es predictiva de imágenes globalmente positiva de sí mismo y de la prueba crucial para el bienestar psicológico, especialmente en la adolescencia (Nada-Raja, McGee, y Stanton, 1992). Apoyar y fomentar un entorno relacional positivo se refiere a aquellos aspectos de la vida que afectan a la atención del grupo sobre la persona, a su sensación de que son aceptados y valorados. Las relaciones con los compañeros y el profesor son la oportunidad ideal para la construcción de la propia imagen. Cualquier intervención para prevenir y combatir la intimidación debe centrarse en la mejora de las relaciones con los compañeros y la reducción de las formas de aislamiento, la marginación y la relación problemática. Ellos deben ser apoyados con propuestas para el desarrollo de conductas de pro-socialidad que promueven actitudes altruistas y de ayuda a los necesitados. Dentro de la escuela no se puede hacer esto mediante el fortalecimiento de las actividades de grupo como el aprendizaje cooperativo en el que el éxito y el logro de los objetivos están intrínsecamente ligadas a la cooperación entre los participantes, bajo la dirección y con el apoyo del maestro que tiene la delicada tarea de asignar, de vez en cuando, los diferentes roles (dentro del grupo), dependiendo de la habilidad y experiencia de los chicos con el objetivo de mejorar sus fortalezas y desarrollar un sentido de auto-eficacia incluso en la diversidad de cada estudiante. La prosocialidad es sin duda el instrumento de intervención contra

los agresores y cibermatones y no debe entenderse como una "predisposición", sino como una actitud que se desarrolla y cambia a través de un intercambio continuo entre ellos y el medio ambiente. Las acciones directas que ayudan o benefician a los demás sin esperar recompensas externas, producirá un efecto en cascada, como para aumentar las posibilidades de reciprocidad relacional positivas (Di Bonito, 2004, 269, citado por Ricci, 2010).

La prosocialidad y la cooperación mejoran la comunicación entre pares y promueve el diálogo y la ayuda para explicar sus puntos de vista mediante la eliminación de la disputa y en oposición al rechazo y la intolerancia de los diferentes. Dado que la cooperación requiere la escucha, el respeto y la coordinación mutua, esta actividad puede limitar la actitud típica de los agresores (y, en entornos virtuales, los cibermatones) de imponerse a los demás con el comportamiento de intimidación. Siempre a la vista de la intervención sistémica y multi-ramificada se considera interesante la sugerencia de algunos estudiosos (Fedeli, 2007b) sobre la participación de los propios jóvenes en los programas de prevención y la lucha contra la intimidación (ejemplo: Peer Mentoring, mediación entre compañeros y asesoramiento entre iguales) y el ciberacoso (Programa CyberMentor<sup>1</sup>; para más detalles, véase: Thompson, Robinson, Smith, 2013) por dos razones: en primer lugar, porque - como ya se ha mencionado - el grupo de pares juega un papel fundamental especialmente en la adolescencia - y en segundo lugar principalmente porque es mucho más práctico, ya que muchos incidentes de acoso se producen lejos de los ojos del adulto.

El maestro, entre otros aspectos, promueve el comportamiento pro-social de sus estudiantes al adoptar un estilo de autoridad (caracterizado por la apertura, el diálogo, el apoyo y la presencia de reglas claras y compartidas) y es un modelo válido, desaprobando explícitamente comportamientos agresivos y proponiendo la mejora de la conducta prosocial. Más que actitudes, los comportamientos del maestro se convierten en fundamentales. Un maestro que lleva un comportamiento basado en la escucha, en la descentralización, en la colaboración y la solidaridad con los estudiantes, colegas y

---

<sup>1</sup> [www.cybermentors.org.uk](http://www.cybermentors.org.uk)

padres proporcionan un modelo positivo y un importante punto de referencia positivo para una buena vida social (Abbruzzese, 2008, 75). En concreto, existe la necesidad de educación y formación y para cambiar la creencia de que la agresión es una respuesta aceptable tanto en la vida real y en internet. Una política anti-acoso presupone una elección básica de valores que, aunque pueda parecer trivial, aquí es explícita: repudiar cualquier forma de agresión y falta de respeto tanto entre los estudiantes y entre éstos y los adultos (incluyendo a los padres, maestros, u otros modelos de conducta) y mejorar los comportamientos de prosocialidad que a menudo pasan desapercibidos (Fedeli, 2007b).



## INTRODUZIONE

La ricerca sul fenomeno del bullismo (Ortega, 2010; Smith & Brain, 2000) vanta oltre 30 anni di evoluzione e sviluppo scientifico (Heinemann, 1969, 1972; Olweus, 1978, 1980) con contributi di spicco sui più svariati aspetti: definizione, caratteristiche, incidenza, natura, effetti sulle vittime e sui persecutori, fattori di rischio individuali e psicosociali (Zich, Ortega, De Rey, 2015).

Secondo Olweus (1996, 11-12): “Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. Tali azioni negative possono essere realizzate con contatto fisico, parole, o in altri modi, come smorfie o gesti, e un’intenzionale esclusione da un gruppo”.

Attualmente, i ricercatori si trovano davanti ad uno scenario radicalmente diverso entro il quale hanno luogo i comportamenti di prevaricazione tra pari; si tratta di scenari comunicativi virtuali nati dalla diffusione di internet e delle nuove tecnologie, che hanno modificato significativamente le forme di comunicazione faccia a faccia. Più di tutte le altre generazioni, i giovani di oggi vivono in un mondo di tecnologie dell’informazione e della comunicazione sofisticate (ICT) presenti nella vita domestica, nell’ambito dell’istruzione, del divertimento e della socializzazione (Cross *et al.*, 2015).

In Italia, secondo il report IPSOS 2015 (“*Safe Internet Day Study 2015: i nativi digitali conoscono veramente il loro ambiente?*”) il 95% dei giovani di età compresa tra i 12 e i 17 anni utilizza internet da casa, il 90% possiede uno *smartphone* e il 71% un tablet. Il 9% si dichiara sempre connesso (9%). Per quanto riguarda le ore giornaliere di navigazione, quasi due terzi degli intervistati dichiara di navigare 2 ore o più al giorno. Quasi la totalità degli intervistati ha almeno un profilo su un social network.

L’ingresso nel mondo virtuale da parte dei giovani avviene in una fase complessa e conflittuale della loro esistenza. Il periodo che va dalla preadolescenza alla conclusione degli studi superiori è caratterizzato infatti da cambiamenti importanti nella vita dei ragazzi, rapidi mutamenti biologici e sociali (passaggio dalla scuola primaria e secondaria) che impongono una nuova ricomposizione del gruppo dei pari e degli *status* di appartenenza dei suoi rappresentanti (Mura & Diamantini, 2013).

La tecnologia di internet offre ai “nativi digitali” (Ferri, 2001) un modo moderno e conveniente di esplorare il mondo virtualmente, senza limiti (Wong, Ho, Cheng, 2015); moltiplica le opportunità di interazione e di informazione, ma nello stesso tempo accresce l’esposizione a rischi dei quali i giovani hanno spesso poca consapevolezza (Genta, 2013). Tra questi rientra il cyberbullismo o bullismo elettronico inteso come “un comportamento aggressivo e intenzionale agito da un gruppo o da un individuo, attraverso l’uso di dispositivi elettronici, ripetutamente nel tempo e verso una vittima che non può facilmente difendersi “ (Smith *et al.*, 2008, traduzione personale, pag. 376). Un fenomeno che, a causa della diversa natura del contesto sociale (virtuale) ove sono poste in essere le prevaricazioni tra pari - pur presentando elementi comuni al bullismo tradizionale (intenzionalità, ripetitività, squilibrio di potere) - presenta delle caratteristiche proprie che rendono necessaria una lettura critica e articolata dei suddetti elementi (basti pensare all’interpretazione del concetto di “ripetitività” applicato ad atti come “postare” foto o video imbarazzanti o alla differente definizione di “squilibrio di potere” che nel mondo virtuale non deve necessariamente far leva sulla forza fisica) (Patchin & Hinduja, 2015).

Il bullismo tra pari attraverso le ICT, nell’arco di poco più di un decennio, è aumentato notevolmente (si confrontino, a tal proposito, gli studi di Ybarra & Mitchell, 2004 e di Navarro, Serna, Martinez e Ruiz-Oliva, 2013 che indicano rispettivamente una percentuale del 6,5 % e del 24,6 % di vittime di cyberbullismo) probabilmente a causa della comparsa e diffusione di strumenti di comunicazione più avanzati come gli *smartphone*, il cui uso è sempre più in crescita nella popolazione giovane (Kowalski, 2014).

Sebbene sia quantitativamente meno diffuso del bullismo tradizionale, le conseguenze su chi purtroppo è preso di mira sono - rispetto ad alcune modalità di azione (come porre in rete video o foto imbarazzanti) - molto più gravi (Menesini, Nocentini, Calussi, 2011; Slonje, Smith, Frisèn, 2013) a causa delle potenzialità della rete, alla rapidissima diffusione sui social media, alla velocità e al numero impressionante di persone che possono leggere o vedere “quelle immagini”, generando un effetto valanga e la sensazione di essere impotenti davanti al suo dilagare. Si rimane così inermi davanti ad uno schermo mentre gli altri ridono, aggrediscono verbalmente,

rinforzano la violenza subita con parole di odio, di critica, di derisione, con i *like* ai commenti negativi e con le condivisioni. Probabilmente, se nessuno condividesse, il cyberbullismo si contrasterebbe e sarebbe gestibile.

Rispetto all'ampio *corpus* di letteratura sul bullismo scolastico tradizionale, pochi studi hanno esaminato, nell'ambito del cyberbullismo, aspetti relativi ai fattori di rischio psicosociali (o contestuali) come l'influenza delle variabili familiari e scolastiche (Ortega-Baròn, Buelga, Cava, 2016). Inoltre, come evidenziato da diversi autori (Tokunaga, 2010; Slonje, Smith & Frisèn, 2013) la letteratura sul cyberbullismo, ad oggi, manca di una solida base teorica, ovvero di un approccio teorico generale (Kowalski, 2014) essenziale non solo per scoprire i fattori influenti coinvolti in un evento di bullismo e cyberbullismo, ma anche per la progettazione di misure di valutazione e di interventi efficaci.

Il presente studio si interroga principalmente sul ruolo dei diversi contesti di esperienza sociale (famiglia, scuola, pari) quali fattori predittivi del coinvolgimento dei giovani adolescenti nel ruolo di vittime e perpetratori di bullismo e cyberbullismo, inserendosi nel "solco" di quella letteratura (Ybarra e Mitchell, 2004; Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012a; Bayraktar e collaboratori, 2014; Ortega, Buelga, Cava, 2016) che riconosce una correlazione significativa tra le esperienze di cyberbullismo e la qualità delle relazioni degli adolescenti con le persone più importanti nel loro ambiente sociale (genitori, insegnanti, gruppo dei pari), prestando altresì importanza (per quanto concerne specificamente il cyberbullismo) ad un emergente aspetto della funzione predittiva e protettiva genitoriale, quella del *monitoring* sulle attività in rete dei propri figli.

A differenza della maggior parte degli studi finora condotti, l'impianto metodologico del presente elaborato si ispira espressamente ad un modello concettuale di tipo socio-ecologico (Bronfenbrenner, 1986; Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Cross *et al.*, 2015), considerando il bullismo e il cyberbullismo come frutto dell'interazione reciproca di una serie di fattori a livello individuale, familiare, scolastico, dei coetanei. Il nostro studio si focalizza, in particolare, sull'analisi dei fattori di rischio riconducibili al livello ontogenetico quali ad esempio l'autostima e la prosocialità, ai microsistemi relativi alle relazioni familiari e con i coetanei (clima

familiare, *monitoring*, rapporti con i pari), al mesosistema rappresentato dal clima scolastico. Questo modello concettuale a più livelli ha lo scopo di riconoscere l'interazione dei vari fattori associati al comportamento di bullismo e di cyberbullismo.

Prima di approfondire il suddetto aspetto, si è ritenuto opportuno effettuare un'ampia analisi descrittiva dell'incidenza dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo a seconda delle modalità di azione (diretto vs indiretto) ed in funzione di età e genere. Gli studi sulla prevalenza del cyberbullismo a seconda del sesso non sono infatti conclusivi (Ortega-Baròn, 2016). Alcuni trovano una maggiore percentuale di vittime tra le ragazze (Slonje & Smith, 2008; Kowalski, Giumetti, Schroeder, Lattanner, 2014), altri invece tra i ragazzi (Bauman, 2012; Duràn & Martínez, 2015) oppure non si riscontrano differenze di genere (Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, 2007; Smith *et al*, 2008; Wolak, Mitchell, e Finkelhor, 2007; Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009).

L'impianto strutturale della presente tesi si caratterizza sia nella parte teorica sia nella parte empirica per una forma espositiva di tipo comparativo tra i due fenomeni (bullismo vs cyberbullismo) in esame.

Più precisamente, la presente tesi dottorale è articolata in due sezioni: la prima, di natura teorica, e la seconda di natura empirica.

La prima parte comprende tre capitoli. Il primo capitolo offre un ampio ed esaustivo inquadramento teorico del fenomeno del cyberbullismo e del bullismo tradizionale, affrontando minuziosamente gli aspetti più dibattuti nell'ambito della letteratura sul cyberbullismo (definizione, caratteristiche, tipologie, protagonisti, differenze e possibili relazioni con il bullismo tradizionale, studi sulla diffusione e sugli effetti negativi su vittime e aggressori) attraverso la presentazione di alcuni significativi risultati di studi empirici e/o report statistici internazionali e nazionali finora realizzati.

Il secondo capitolo, dopo un breve inquadramento del bullismo (tradizionale e cyber) tra le forme di aggressività adolescenziale, si apre con un'ampia carrellata dei principali modelli teorico-esplicativi del bullismo e del cyberbullismo, anticipando le ragioni che hanno orientato la nostra scelta metodologica di approccio verso il suddetto modello concettuale socio-ecologico. Successivamente vengono presentati i più



rilevanti contributi empirici in merito ai fattori di rischio individuale e psicosociale, con approfondimenti specifici sulle variabili individuali di autostima, età, sesso.

Il terzo e il quarto capitolo, infine, entrano nel “cuore” del presente studio, affrontando gli aspetti di natura teorica ed empirica in merito all’influenza degli ambienti sociali di riferimento (famiglia, scuola, coetanei) nelle condotte di bullismo e cyberbullismo in adolescenza. Ampio spazio viene altresì dato alla trattazione del *monitoring* genitoriale delle attività in internet.

La seconda parte è dedicata alla metodologia di ricerca, includendo (capitolo quinto): la definizione del nostro problema, gli obiettivi (descrittivi ed inferenziali), le ipotesi, la descrizione del campione, degli strumenti e il procedimento seguito nel presente lavoro. Il capitolo sesto mostra i principali risultati ottenuti, raggruppati in conformità agli obiettivi e alle ipotesi di ricerca. Il sesto capitolo è dedicato alle discussioni su quanto emerso dall’analisi dei dati, alle conclusioni e prospettive future di ricerca, alle limitazioni dello studio. Seguono i riferimenti bibliografici e gli allegati.



## **PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO TEORICO**



# **CAPITOLO PRIMO: BULLISMO E CYBERBULLISMO: INQUADRAMENTO GENERALE**

## **1.1 Definizione di bullismo tradizionale**

Sebbene il tema di indagine e l'interesse della nostra ricerca siano prevalentemente orientati verso il più recente, e non esaustivamente indagato, fenomeno del cyberbullismo, riteniamo opportuno fornire dei brevi contenuti conoscitivi anche in merito al "predecessore" fenomeno del bullismo faccia a faccia o c.d. bullismo tradizionale. Tali richiami saranno utili in sede di comparazione teorica ed empirica degli aspetti e/o variabili indagate nelle due suddette forme di aggressione tra pari.

Le prime ricerche sul bullismo sono state proposte, a livello europeo, negli anni Ottanta, con i lavori di Olweus e di Smith. Pochi anni dopo, le prime indagini sulla realtà italiana evidenziavano la diffusione preoccupante del fenomeno tra i bambini delle scuole elementari e gli adolescenti (Fonzi, 1997)

In termini generali si può definire il bullismo nel modo seguente: "Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. Tali azioni negative possono essere realizzate con contatto fisico, parole, o in altri modi, come smorfie o gesti, e un'intenzionale esclusione da un gruppo" (Olweus, 1996, 11-12).

Olweus definisce, ancora, il bullismo come: "Una violenza fisica, verbale o psicologica ripetuta, che si protrae nel tempo, con uno squilibrio tra vittima e carnefice. Il bullo sceglie la sua vittima, di solito più debole sia fisicamente che psicologicamente, e la perseguita per sempre. Con conseguenze devastanti nel tempo" (Olweus, 1996, 12).

Secondo Farrington (1993) il bullismo è "un'oppressione ripetuta, psicologica o fisica, di una persona meno potente, da una persona più potente o da un gruppo" (in Rigby, 1997, 11).

Ed ancora, Heineman (1973) lo ha definito come: “Una violenza continuata, fisica e psicologica, condotta da un individuo o un gruppo e diretta contro un individuo che non è in grado di difendersi nella situazione” (Tattum, Lane, 1988, 21).

Da tali definizioni emerge il carattere stabile (ripetitività) di questo tipo di interazione tra l’aggressore e la vittima, in un certo senso indifesa, e la differenza con il conflitto, poiché il bullismo non è un’attività di scambio, ma piuttosto una forma sbilanciata e a senso unico di violenza (squilibrio di potere).

Sharp e Smith danno la seguente definizione del bullismo, focalizzata sugli aspetti relazionali: “E’ un tipo di azione che mira deliberatamente a fare del male o danneggiare, spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c’è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare” (Sharp, Smith, 1995, 11).

In ambito italiano si cita la definizione di Fonzi (1997), che qualifica il bullismo come comportamenti aggressivi/offensivi che un singolo individuo o più persone in gruppo mettono in atto, ripetutamente nel corso del tempo, ai danni di una o più persone con lo scopo di esercitare un potere o un dominio sulla vittima. In tale definizione è implicito il concetto di intenzionalità.

Attualmente la maggior parte dei ricercatori concorda sulla seguente definizione: “Il bullismo è una sottocategoria del comportamento aggressivo, ma di un tipo particolarmente crudele, poiché è diretto in modo ripetuto verso una vittima che spesso non è in grado di difendersi a causa del proprio isolamento, perché è più piccola, più debole o semplicemente meno sicura di sé. Il ragazzo che agisce in modo prepotente può approfittare di questa opportunità per acquisire una gratificazione personale, uno *status* di prestigio nel gruppo o, in alcune occasioni, guadagni materiali” (Smith, Madsen, & Moody, 1999).

Il bullismo è un complesso fenomeno psico-sociale ormai presente in tutte le scuole del mondo (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, 2009) divenuto oggetto di crescente attenzione, non solo tra i ricercatori ma nella società in genere, intorno agli anni Novanta, quando è divenuto popolare nella

comunicazione attraverso i media (Ortega, 2006) che hanno diffuso le prime notizie su tragici eventi (suicidi) che hanno avuto per protagonisti le vittime di tali prevaricazioni (Zich, Ortega, Del Rey, 2015).

## **1.2 Definizione di cyberbullismo: un problema aperto.**

La sempre più crescente diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione in rete, e l'immediatezza con cui i giovani s'impadroniscono dell'uso di tali nuovi strumenti dell'era digitale è ormai sotto gli occhi di tutti. Internet ha fornito a tutti noi, più che mai, infinite possibilità in termini di crescita dell'informazione, istruzione, facile accesso a giochi e interazioni sociali in ogni momento e in ogni luogo attraverso la semplice connessione alla rete. Queste possibilità sono generalmente considerate vantaggiose dalla maggior parte delle persone, poiché permettono di accedere alla "conoscenza" molto più velocemente rispetto alle generazioni precedenti (Foody, Samara & Carlbring, 2015). Tuttavia l'eccessiva velocità dell'evoluzione tecnologica e il cambiamento nelle modalità di comunicazione *online*, non ha permesso ai c.d. "cittadini digitali" di scindere consapevolmente i comportamenti ammissibili in rete da quelli problematici e potenzialmente dannosi. Così che, parallelamente all'uso consapevole e intelligente della rete internet, si è sviluppato e diffuso un uso distorto e improprio, il cui confine appare spesso labile e pericoloso. E appena un anno dopo la nascita del termine "nativi digitali" (Ferri, 2001), un nuovo fenomeno ha iniziato a manifestarsi con sempre maggiore evidenza, attirando l'attenzione di genitori, educatori e ricercatori, oltre che dei media: si tratta del cyberbullismo o bullismo elettronico/digitale, termini derivanti dalla traduzione letterale della parola inglese "*cyberbullying*", termine coniato dall'educatore canadese Bill Belsey nel 2004, con il quale si indicano tutte quelle forme di bullismo e di aggressione attuate con l'ausilio delle nuove tecnologie di comunicazione, in particolare tramite telefoni cellulari e Internet (per esempio: inviare e-mail o SMS dal contenuto aggressivo o di odio, rendere pubbliche comunicazioni private o diffondere foto e video imbarazzanti per la vittima) (Mura & Diamantini, 2013).

Il cyberbullismo è un fenomeno analizzato solo recentemente in ambito nazionale e internazionale; soltanto a partire dai primi anni di questo secolo iniziano a diffondersi i primi racconti di bullismo elettronico e soltanto in questi ultimi anni gli sforzi degli studiosi si sono concentrati sul problema della definizione teorica del fenomeno (Guarini, Brighi, Genta, 2013).

Le prime definizioni del fenomeno sono state proposte in relazione diretta con la definizione convenzionale di bullismo. Il ricercatore scandinavo Olweus (1993), che è probabilmente l'esponente di maggior spicco per l'attuale interesse accademico riguardo all'argomento, definisce il bullismo come "azioni negative" nelle quali qualcuno "infligge danno intenzionalmente o tenta di infliggerlo, per fare del male o mettere a disagio qualcun altro". Similmente, la definizione del cyberbullismo di Smith *et al.* (2008) è la seguente: un atto aggressivo e intenzionale agito da un gruppo o da un individuo, usando forme di contatto elettronico, ripetutamente nel tempo e verso una vittima che non può facilmente difendersi (traduzione personale, pag. 376). In base ad essa le condotte aggressive riconducibili al fenomeno del cyberbullismo devono necessariamente possedere, al pari del bullismo tradizionale, le caratteristiche di ripetizione nel tempo, intenzionalità e squilibrio di potere tra aggressore e vittima.

Tale definizione si è recentemente arricchita di ulteriori riflessioni e integrazioni ad opera di vari autori che si sono interrogati sull'adeguatezza di una definizione così strettamente legata al bullismo non cyber, considerando le importanti differenze tra i due fenomeni.

Basti pensare al concetto di "ripetizione": un solo video compromettente inviato una sola volta dal bullo può essere diffuso a moltissime persone che a loro volta lo possono diffondere ad altre persone, amplificando a livello esponenziale l'esperienza della vittima (Slonje, Smith, & Frisé, 2013). Considerazioni analoghe valgono per il concetto di "squilibrio di potere" che nel bullismo tradizionale si connota come una maggiore forza fisica e psicologica del bullo rispetto alla vittima, mentre nel cyberbullismo può declinarsi sia nel possesso di maggiori competenze tecnologiche del bullo rispetto alla vittima e sia come possibilità del bullo di restare anonimo rendendo la vittima impotente perché non sa da chi doversi difendere (Slonje *et al.*, 2013; Vandebosch e Van Cleemput, 2008).



Si riportano, qui di seguito, alcune definizioni fornite in breve tempo da medesimi studiosi:

*In short, we define cyberbullying as willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text.*

(Patchin e Hinduja, 2006, 152)

*Cyberbullying is willful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices.*

(Hinduja e Patchin, 2009, 5)

*Cyberbullying is when someone repeatedly makes fun of another person online or repeatedly picks on another person through email or text message or when someone posts something online about another person that they don't like.*

(Hinduja e Patchin, 2012, 80)

Traduzione personale:

In breve, si definisce come cyberbullismo il danno intenzionale e ripetuto inflitto per mezzo del testo elettronico (Patchin e Hinduja, 2006,152).

Il cyberbullismo è il danno intenzionale e ripetuto attraverso l'uso del computer, telefoni cellulari, e altri dispositivi elettrici (Hinduja e Patchin, 2009, 5)

Cyberbullismo è quando qualcuno prende in giro ripetutamente *on line* tramite mail o messaggi di testo o offende o pubblica qualcosa di non gradito su un'altra persona (Hinduja e Patchin, 2012, 80).

Come fa notare Berrone (2015), gli stessi autori, nel volgere di pochi anni, forniscono tre definizioni dello stesso fenomeno a conferma delle difficoltà che si incontrano nell'affrontare lo studio scientifico del cyberbullismo.

La seconda definizione, se posta a confronto con quella che l'ha preceduta nel tempo, è più generica e manca del preciso riferimento alla dimensione testuale; ciò perchè il rapido dilagare delle modalità iconiche con cui le prevaricazioni nel cyberspazio vengono compiute (si pensi, ad esempio, ad un *medium* quale YouTube) ha imposto tale rivisitazione.

La terza definizione appare, invece, come la risposta degli autori al dibattito sull'alterità del cyberbullismo rispetto al suo omologo "tradizionale", con riferimento alle caratteristiche di intenzionalità di nuocere, reiterazione nel tempo e squilibrio di potere. Basti pensare al caricamento *online* di materiale offensivo non associato all'avverbio di frequenza *repeatedly*, che invece accompagna i riferimenti alle modalità cyberbullistiche dell'e-mail e dell'SMS.

Come sottolineano David-Ferdon e Hertz (2007), la mancanza di chiarezza e i conseguenti problemi di definizione teorica del cyberbullismo sono imputabili all'utilizzo, in ambito internazionale, di un numero eccessivo di etichette lessicali: *electronic bullying*, *cyberbullying*, *internet bullying*, *internet harassment* ed *on-line harassment*. Ciò rende difficoltosa la comparazione dei risultati ottenuti da ricerche diverse, impedendo di comprendere se le maggiori incidenze del cyberbullismo riscontrate in alcuni paesi dipendano dall'utilizzo di diverse definizioni teoriche o da reali differenze culturali. Wolak e colleghi, ad esempio, mostrano come in uno studio condotto nel 2006 su un campione di convenienza reperito *on-line*, il 71.0% dei soggetti dichiarava di aver subito atti di bullismo *on-line*, dove per bullismo *on-line* si intendeva: "irritare qualcuno *on-line*, chiamarlo con nomi offensivi, escluderlo, minacciarlo, farlo sentire indesiderato e fare allusioni sessuali " (Patchin e Hinduja, 2006). In uno studio del 2007, sempre con un campione di soggetti reperiti in rete, solo il 43.0 % ammetteva di aver avuto esperienze di cyberbullismo; in questo caso la definizione usata era: "uso di cellulare, Internet o altre tecnologie per spedire o pubblicare immagini con l'intento di ferire o mettere in imbarazzo un'altra persona" (Moessner, 2007).

In uno studio condotto da Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, & Menesini (2010), emerge inoltre come la parola cyber, sebbene presente in ogni dizionario, non sia particolarmente usata fra gli adolescenti (in particolare di lingua Latina), sicchè si propone l'utilizzo di accezioni diverse per riferirsi al fenomeno (ad esempio, in Italia, si propone l'utilizzo del termine bullismo virtuale). Una serie di altri termini è stata poi usata per descrivere il fenomeno, includendo cybermolestie (*cyberharassment*), cybervittimizzazione (*cybervictimisation*), molestie *online* (*online harassment*) e bullismo elettronico (*electronic bullying*) (Beran, Rinaldi, Bickham, & Rich, 2012; Fenaughty and Harré, 2013; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007; Ybarra

and Mitchell, 2004), mentre altri hanno utilizzato questi termini come forme nelle quali compiere atti di bullismo (Notar, Padgett & Roden, 2013).

Altro contributo scientifico sul tema giunge da un articolo/rassegna sulla letteratura del cyberbullismo dal 2007 al 2013 (Notar, Padgett, Roden, 2013) riguardante, tra i vari aspetti, anche quello della definizione.

Notar *et al.* (2013) tracciano le peculiari caratteristiche del cyberbullo che non deve essere necessariamente forte o veloce, ma a cui basta possedere un cellulare, Internet e il desiderio di terrorizzare qualcuno. Chiunque può diventare cyberbullo, anche chi teme nella vita quotidiana il confronto faccia a faccia, perchè l'anonimato può favorire o spingere studenti, che normalmente non sono bulli, a divenire tali (Poland, 2010). Gli autori definiscono il cyberbullismo come lo sfortunato prodotto della fusione delle aggressioni adolescenziali e della comunicazione elettronica e concordano nel ritenere che la sua rapida crescita stia destando non poche preoccupazioni.

Alcuni ricercatori hanno avvertito la necessità d'includere l'aspetto della definizione di cyberbullismo nelle loro indagini (Tokunaga, 2010) ribadendo l'importanza di possedere una definizione concettuale il più possibile coerente e operativa. La mancanza di una singola definizione può infatti portare gli intervistati fuori strada e invalidare ulteriori risultanze, oltre che impedire un confronto tra studi significativi (Vandebush & Van Cleemput, 2008; Tokunaga 2010). La qualità di una misura operativa dipende infatti dalla chiarezza e ricchezza della definizione concettuale. Tokunaga (2010) sottolinea la necessità di integrare nella definizione di cyberbullismo la possibilità che il bullo possa essere una persona conosciuta o sconosciuta dalla vittima, invitando altresì a considerare il cyberbullismo come un fenomeno che può avvenire anche fuori dal mondo della scuola, coinvolgendo l'adolescente vittima di tali prepotenze tutti i giorni della settimana e in qualsiasi ora della giornata. Egli ha fondato la multidimensionalità del cyberbullismo, che rende quasi impossibile la sua identificazione in un semplice SI'/NO perchè nessuna definizione ha una comunanza. L'Autore ha quindi proposto la seguente definizione di cyberbullismo: "Un qualsiasi comportamento manifestato attraverso uno strumento elettronico o digitale da individui o gruppi che comunicano ripetutamente messaggi

ostili o aggressivi con l'intento di recare danno o malessere/sofferenza/dolore agli altri” (traduzione personale, p. 278).

La definizione del cyberbullismo è quindi in continua evoluzione, con ancora numerosi interrogativi teorici e metodologici (Menesini e Nocentini, 2009; Menesini, 2012; Slonje *et al.*, 2013).

I ricercatori hanno bisogno di definirlo in modo tale che esso sia misurabile; i legislatori hanno bisogno di fare riferimento al bullismo in maniera non ambigua, in modo tale che esso possa andar bene per i controlli giuridici previsti dalla legge e che non leda i diritti tutelati; i politici hanno bisogno di interpretare e trasferire la ricerca e le leggi in linee guida pratiche e stabili per gli educatori/insegnanti.

Come il bullismo tradizionale, il cyberbullismo è facile da individuare in casi estremi: minacce ripetute, diversi *post* umilianti e numerosi messaggi crudeli ne sono esempi tipici. Ma cosa si può dire riguardo agli scherzi *online*, mediamente inappropriati, diretti a nessuno in particolare? O ai *post* dove viene scritto “Ti ucciderò. JK. LOL”? (Patchin & Hinduja, 2015, traduzione personale p.2).

Differenziare ciò che è giocoso, sarcastico o altrimenti innocuo da ciò che è deliberatamente dannoso o parzialmente minaccioso può essere complicato, specialmente quando il contenuto in questione manca di contesto. Secondo Patchin e Hinduja (2015), questo dibattito sulle definizioni ha poca importanza per gli adolescenti che sono vittime di bullismo e di cyberbullismo, o per i genitori e gli educatori che hanno il compito di affrontarlo. Il fatto che un particolare comportamento corrisponda ai criteri creati artificialmente da qualcuno per il bullismo è una priorità inferiore rispetto a quella di avere a che fare con le conseguenze negative della vittimizzazione. Gli autori forniscono un ulteriore, recente ed ampio contributo sulla questione definitoria, nonché di misurazione dei fenomeni in oggetto revisionando tutti gli elementi essenziali del cyberbullismo che lo distinguono da altre interazioni *on line* tra coetanei, attraverso una scala di misurazione che ha coinvolto circa 15000 studenti degli Stati Uniti. Gli autori ci informano che a gennaio 2014, negli Stati Uniti d’America, il Centro per il Controllo e la Prevenzione, il Dipartimento di Istruzione, Ricerche per la salute e Amministrazione dei Servizi ha lavorato con numerosi esperti per sviluppare una definizione unanime di bullismo, approdando al seguente risultato: il bullismo è un

comportamento o una serie di comportamenti aggressivi, indesiderati posti in essere da un giovane o da un gruppo di giovani che non sono né fratelli né in relazione affettiva, che coinvolgono uno squilibrio di forze osservato e percepito e che vengono ripetuti più volte, o potrebbero essere facilmente ripetuti. Il bullismo può infliggere danno o sofferenza sulla giovane vittima, includendo danni fisici, psicologici, sociali o sull'istruzione (Gladden, 2014, 7). Si tratta di una concettualizzazione abbastanza in linea con il bullismo tradizionale inteso come un “comportamento aggressivo indesiderato” che “infligge danno o sofferenza”, “ripetuto più volte o che potrebbe essere facilmente ripetuto” nel contesto di uno “squilibrio di forze osservato o percepito”; definizione che presenta tuttavia il limite di non riconoscere l'importanza dell'intenzionalità come elemento comune a molte concettualizzazioni del bullismo (Patchin & Hinduja, 2015).

Patchin e Hinduja (2015) riprendono, invece, l'elemento dell'intenzionalità definendo concettualmente il cyberbullismo come “un danno intenzionale e ripetuto, inflitto attraverso l'utilizzo di computer, telefoni cellulari ed altri dispositivi elettronici” (traduzione personale, p.11). Questa definizione è stata aggiornata usando vecchie definizioni del bullismo tradizionale, di cui condivide alcuni elementi, focalizzandosi sui comportamenti che sono volontari, che avvengono nel tempo e che provocano danni, ma a differenza di altre definizioni, non presenta un riferimento specifico allo squilibrio di forze, essendo questo già riconosciuto come elemento insito in altre concettualizzazioni del bullismo, ossia una componente solitamente inclusa che vale a distinguere il bullismo da altre forme di danno personale. Gli autori ci invitano ad un'importante riflessione sulla necessità di non etichettare come “bullismo” indistintamente tutti i comportamenti dannosi tra coetanei. Come Bazelon (2013) ha affermato, la tendenza a generalizzare in questo modo porta a confusione e a cattiva informazione riguardo ai vari tipi di danno e a come meglio affrontarli. Similmente, definire tutti i comportamenti *online* come bullismo diminuisce la serietà degli incidenti che sono peggiori rispetto a quanto indicato dal termine.

Ai precedenti articoli, riviste e i libri che hanno documentato e trattato questo problema definitorio (Tokunaga, 2010; Genta, Brighi, Guarini, 2009; Nocentini *et al.*, 2010; Calvete, OrueEstévez, Villardón, & Padilla, 2010; Mishna, Saini, & Solomon,

2009; Menesini e Nocentini, 2009; Gradinger, Stronhmeier, & Spiel, 2010; Ybarra, 2009; Mura & Diamantini, 2013; Katzer, 2009) si sono aggiunti altri recenti contributi scientifici (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; Hellström, 2015; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Mehari, Farrell, & Le, 2014; Pieschl, Kuhlmann, & Porsch, 2015; Volk, Dane, & Marini, 2014), che rivelano, per certi versi, il senso di frustrazione dei ricercatori di fronte alla difficoltà di giungere ad una definizione condivisa, giacché queste discrepanze rendono difficili i paragoni tra i vari studi e portano a molta confusione riguardo a ciò di cui gli *stakeholders* (studenti, genitori, educatori, legislatori e altri figure professionali che si dedicano ai giovani) parlano (Ybarra, Boyd, Korchmaros, & Oppenheim, 2012). Ad esempio, il termine bullismo elettronico è stato usato da alcuni autori in riferimento a episodi isolati di aggressione (Dehue, Bolman, Volland, 2008) o ad episodi in cui non è presente una chiara intenzionalità o uno sbilanciamento di potere, mentre altri ritengono più adatto il termine *online harassment* in caso di molestie isolate tramite Internet (Wolak, Mitchell, Finkelhor, 2007).

Anche Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey (2015) riconoscono sia la difficoltà di definizione dei fenomeni riconducibili al cyberbullismo sia la possibilità che i risultati degli studi possano cambiare in conseguenza della scelta definitoria sposata dagli autori (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002), impedendo così una reale stima della percezione e diffusione dei fenomeni. Pensiero condiviso da Foody, Samara & Carlbring (2015) che segnalano ancora una volta la mancanza di paragoni sovranazionali e di una definizione generalmente accettata.

### **1.3 Gli elementi costitutivi del bullismo e del cyberbullismo**

Dopo aver fornito una panoramica delle varie proposte definitorie del bullismo elettronico, il presente paragrafo si propone di offrire un'ampia trattazione dei singoli elementi connotanti il bullismo tradizionale e il cyberbullismo, illustrando in particolare gli aspetti di criticità connessi all'applicazione, nel contesto virtuale, di alcuni elementi comuni al bullismo in presenza.

Abbiamo visto che il bullismo tradizionale è generalmente considerato come un comportamento intenzionale che consiste nel fare ripetutamente del male agli altri e in cui per la vittima è difficile difendersi (Olweus, 1999 citato da Patchin & Hinduja, 2015). Questa definizione sottolinea l'importanza di tre criteri per poter distinguere il bullismo tradizionale da tutti gli altri episodi di aggressione: 1) l'intenzionalità, 2) la ripetizione nel tempo e 3) lo squilibrio di potere.

Come già anticipato, una delle prime definizioni di cyberbullismo condivise a livello internazionale (Smith *et al.*, 2008) non fa altro che ampliare la portata concettuale del bullismo in presenza, aggiungendo il riferimento alle nuove tecnologie come strumento e veicolo delle aggressioni.

Slonje *et al.* (2013) osservano che due aspetti definitivi in particolare sono oggetto di dibattiti: la ripetizione e lo squilibrio di forze, più difficilmente applicabili nel bullismo elettronico.

Per quanto concerne la ripetizione, si evidenzia che essa potrebbe essere l'elemento più importante e facilmente identificabile del bullismo faccia a faccia. Per esempio, se qualcuno sbattesse accidentalmente contro qualcun altro, una sola volta, nella sala da pranzo della scuola, molti sarebbero d'accorto sul fatto che non si tratta di bullismo (anche se ci fosse un serio danno). In relazione a ciò, se qualcuno tirasse un pugno/prendesse a pugni sul naso un'altra persona, solo una volta, e senza che questo fosse mai successo prima, né che si ripetesse in seguito, anche questo non sarebbe bullismo (potrebbe essere un'aggressione, il perpetratore meriterebbe di essere punito, ma non si tratterebbe di bullismo). Il bullismo è una forma specifica e unica di comportamento dannoso, la cui natura continuativa crea una costante preoccupazione riguardo ad attacchi imminenti o a cosa l'aggressore possa fare in seguito (Patchin & Hinduja, 2015; Randa & Wilcox, 2012). La vittima potrebbe così modificare le proprie abitudini quotidiane per evitare un contatto personale con il bullo perché presume che succeda qualcosa di brutto interagendo con lui/lei.

La ripetitività è importante anche ai fini della qualificazione delle condotte aggressive *online*, ma si rendono necessarie delle puntualizzazioni a seconda del tipo di comportamento e delle condizioni che lo accompagnano. Patchin & Hinduja (2015) affermano che astrattamente un singolo messaggio cattivo o un singolo commento

dannoso nei *social* non è necessariamente cyberbullismo; ma è pur vero che i contenuti *online* possono diventare anche più virali dei contenuti *offline* e un singolo *post* che è visibile e condivisibile da altri potrebbe essere accuratamente definito come cyberbullismo se ci sono prove della sua distribuzione. A titolo esemplificativo, i sopra menzionati Autori affermano che se uno studente posta un singolo commento negativo indirizzato a un coetaneo in una pagina visibile pubblicamente, questo sarebbe cyberbullismo se il primo studente sapesse (o avesse dovuto sapere) che il *post* è visibile agli altri. Gli altri studenti che promuovono il *post* in un qualsiasi modo (condividendolo, ritwittandolo o favorendolo) potrebbero contribuire anch'essi al cyberbullismo, poiché il giovane bersagliato subisce vittimizzazione ogni volta che il *post* viene visto da altre persone. Non a caso, ciò che caratterizza e distingue il cyberbullismo da altri fenomeni è proprio la diffusione pubblica delle informazioni (Slonje & Smith, 2008). E, a tal proposito, Menesini, Nocentini e Calussi (2011) hanno rilevato che gli adolescenti italiani considerano più gravi le foto e i filmati sgradevoli su siti Internet e la diffusione di video e foto di scene intime e/o violente, in accordo con la letteratura internazionale (Smith *et al.*, 2008), e meno gravi le telefonate mute, gli scherzi telefonici e gli insulti attraverso messaggi istantanei,

Mentre nel bullismo tradizionale vi è un'interazione faccia a faccia tra il bullo e la vittima, e vi è una diffusione privata di informazioni o comunque ristretta ad un certo gruppo di persone, nel cyberbullismo l'ampiezza del campione può raggiungere un pubblico particolarmente ampio. A tal proposito la ricerca di Li (2006) ha focalizzato l'attenzione sulla partecipazione agli atti aggressivi in rete, rilevando la responsabilità del gruppo nell'attuazione di azioni di cyberbullismo, è perciò importante sottolineare come vi sia un'uguale responsabilità tra il cyberbullo e il pubblico che non solo visiona, ma diffonde ulteriormente le informazioni denigranti. Li (2006) ha rilevato che la maggior parte delle forme di bullismo elettronico avviene attraverso la diffusione di material *on line*; diventa quindi molto importante "il farlo sapere al mondo" e il pubblico degli astanti (*bystanders*) è un elemento cruciale di questo fenomeno legato alle nuove tecnologie. L'astante, frequentando i siti e fruendo delle immagini, diventa uno "strumento" del cyberbullo e assume un ruolo di responsabilità attiva nei confronti della vittima, sebbene non ne sia consapevole (Brighi, 2009).



Tornando di nuovo all'elemento della ripetitività, in senso stretto, nel cyberbullismo non è necessario che l'atto offensivo venga ripetuto nel tempo dalla stessa persona, per poter definire il fenomeno e identificarlo come tale (Kowalski, Limber, e Agatston). “Una volta che un'informazione entra in rete, è difficile controllarne la diffusione o eliminarla in modo completo e definitivo” (Mura & Diamantini, 2013, 50). Secondo Berrone (2015), vi è pertanto una ripetitività identificabile con il numero di volte in cui una condotta aggressiva viene posta in essere e una ripetitività legata alla permanenza del materiale *online* (caricato una sola volta dal cyberbullo, ma ripetutamente visibile da un numero potenzialmente illimitato di individui).

A nostro avviso, il requisito della ripetitività si renderebbe necessario solo nelle condotte di cyberbullismo diretto attraverso internet e cellulare, ovvero in quelle forme di prevaricazioni che ricordano il bullismo indiretto o relazionale; diversamente, le altre tipologie di perpetrazione estrinsecandosi in attacchi pubblici alla persona che sfuggono al controllo dello stesso autore potendo “veicolare” all'infinito tra i vari utenti virtuali, possiederebbero *in re ipsa* tale connotato di sistematicità di attacco; non a caso, sono queste tipologie di comportamenti ad esser considerate, da parte degli stessi giovani, come maggiormente gravi e fonti di conseguenze psicologiche più importanti (Smith *et al.*, 2008).

Il secondo aspetto controverso è quello dello squilibrio di forze che nel bullismo faccia a faccia viene visto non solo come debolezza fisica, ma anche psicologica (Olweus, 1993) oppure in relazione alla popolarità e/o al grado di rifiuto da parte del gruppo dei coetanei (Slonje *et al.*, 2013). Nel cyberbullismo tale concetto non è molto chiaro perché non coincide con la forza fisica né con la popolarità tra coetanei, ma riguarda piuttosto l'abilità tecnica nell'uso delle ICT (Vandebosch and Van Cleemput, 2008). Ybarra & Mitchell (2004) hanno scoperto che i cyber bulli si considerano più esperti di internet rispetto ai non cyber bulli, ma è anche vero che le forme più diffuse di bullismo elettronico (come l'invio di messaggi offensivi o la diffusione di foto e video imbarazzanti) non necessitano di particolari abilità tecnologiche. Anche Patchin e Hinduja (2006) parlano di differenze relative alle conoscenze informatiche e questo potere può esprimersi in molti modi come il controllo degli argomenti di discussione nei vari forum, azioni violente, pubblicazione di messaggi infamatori od esclusione di

qualcuno da un sito (Shariff e Gouin, 2006). Per altri autori (Rauskauskas e Stolz, 2007), è probabile che la reale disparità di potere tra la vittima e il cyberbullo derivi dall'impossibilità per la vittima di fermare le aggressioni e dalla possibilità dell'aggressore di nascondere o alterare la propria identità, ossia dall'anonimato (Slonje & Smith, 2008). L'anonimato è un elemento cruciale particolarmente dannoso per la vittima, capace di incoraggiare un senso di disinibizione nel bullo, poichè c'è un'elevata possibilità di evitare una punizione (Foody *et al.*, 2015); inoltre l'anonimato, associato alle interazioni *online*, può rimuovere molti aspetti dei ruoli socialmente accettati (Ybarra e Mitchell, 2004).

Vari studi hanno rilevato che spesso la vittima non sa chi sia il proprio aggressore (Raskauskas, 2010; Slonje & Smith, 2008), compreso un recente studio italiano (Fedeli, 2014) che ha coinvolto un campione di 2079 studenti, tra i 14 e i 17 anni. Dall'indagine è emerso che nella maggioranza dei casi (58,3%) la vittima non conosce l'aggressore; percentuale che sale addirittura al 63,6% se si considerano solamente i maschi (contro il 50,9% delle ragazze). Si tratta, secondo Fedeli (2014), di un dato sicuramente preoccupante, "in quanto la pericolosità del cyberbullismo e la sua dannosità emozionale si correlano strettamente proprio al carattere di anonimato, che da un lato favorisce l'atto da parte del cyberbullo e dall'altro lato aumenta il senso di minaccia esperito dalla vittima" (pag.61). Gli strumenti attuativi del cyberbullismo permettono quindi nuove e più pervasive forme di squilibrio di potere tra bullo e vittima consentendo che gli atti di bullismo elettronico possano essere perpetrati anche da chi nella vita reale si sente meno forte o è costretto a subire aggressioni (Brighi, 2009).

Anche il concetto di intenzionalità è incluso nelle definizioni più comunemente accettate del bullismo. Per essere considerato tale, l'atto in questione deve avere un obiettivo ed essere intenzionale, il che vuol dire che dev'essere fatto o detto deliberatamente o per creare danno.

A titolo esemplificativo, immaginiamo una situazione dove dei giocatori *online* esperti, accidentalmente, colpiscono/sparano e uccidono (nel gioco) un novellino che sta appena imparando a giocare. Il principiante potrebbe pensare che questo sia stato fatto intenzionalmente, o forse per fargli uno scherzo o per cagionargli un dolore poichè non è ancora stato accettato come membro del loro circolo sociale. La realtà, invece, è che si

è trattato di un incidente. Si tratterebbe di cyberbullismo se i veterani del gioco *online* iniziassero a farlo di proposito per disturbare/infastidire, molestare o terrorizzare il nuovo arrivato (Patchin e Hinduja, 2015).

Tuttavia, come sostengono vari autori (Brighi, 2009), mentre nel bullismo tradizionale è relativamente immediato leggere l'intenzionalità nelle azioni del bullo, nel bullismo elettronico la responsabilità può essere estesa e condivisa anche a chi "semplicemente" visiona un video e decide di inoltrarlo ad altri" (pag. 33).

Louisiana (House, 2010) definisce il cyberbullismo come "la trasmissione di un qualsiasi messaggio elettronico, visivo, scritto o della comunicazione orale con l'intento malizioso e intenzionale di costringere/obbligare, abusare, tormentare o intimidire una persona". Mentre può essere difficile incorporare le operazionalizzazioni, l'intento è un elemento cruciale che distingue il cyberbullismo da altre forme di comportamenti dannosi *online*.

In relazione a questi primi tre criteri (intenzionalità, ripetizione e squilibrio di potere), lo studio di Nocentini e colleghi (2010), mostra come, secondo gli adolescenti, i criteri che permettono di etichettare meglio il fenomeno, siano riferiti all'intenzionalità e alla ripetizione, mentre lo squilibrio di potere non è considerato un criterio necessario per definire un episodio o un atto di cyberbullismo.

Secondo studi recenti (Hinduja & Patchin, 2015), esistono quattro criteri ampiamente riconosciuti (ripetizione, intenzionalità, danno, squilibrio di potere) per differenziare il bullismo (e il cyberbullismo) da altre forme di comportamenti dannosi, al fine di rendere più esatta e fruibile la disamina dei risultati della comunità scientifica. A differenza delle precedenti proposte definitorie, secondo Hinduja & Patchin (2015) negli incidenti di bullismo deve essere cagionato del male alla vittima in qualsiasi modo. Il danno potrebbe essere fisico (Dussich & Maekoya, 2007), sociale (Del Barrio Martínez, Ortega, García-Celay, Rodríguez, Fernández, & De Dios (2008), emozionale (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009), psicologico (Schneider, O'Donnell, Stueve, Coulter, 2012) o comportamentale (Goebert, Else, Matsu, Chung-Do, Chang, 2011; Hinduja & Patchin, 2007). Il danno, che a volte è meno ovvio e più complicato da identificare e misurare – specialmente in un ambiente *online* – deve manifestarsi in qualche modo (Patchin & Hinduja, 2006). Mentre l'intenzionalità viene

verificata dalla prospettiva dell'aggressore, il danno viene determinato basandosi sulle esperienze della vittima aggredita (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Alcune persone hanno una resistenza psicologica più alta, che può resistere a tormenti “significativi” prima di provare fastidio; altri sentono dolore con il più lieve degli affronti. Da qui l'importanza, secondo questi autori, di inserire il danno all'interno della concettualizzazione del bullismo e del cyberbullismo.

Tralasciando, per adesso, il recente elemento del danno proposto da Patchin & Hinduja (2015), in base a quanto sopra illustrato emerge che sono cinque i criteri prevalentemente condivisi dagli studiosi ai fini della qualificazione del bullismo elettronico: tre comuni al bullismo tradizionale (intenzionalità, ripetizione e squilibrio di potere) e due tipici del cyberbullismo (anonimato e diffusione pubblica delle informazioni).

#### **1.4. Le diverse tipologie di bullismo tradizionale: tra teoria e riscontri empirici**

Il bullismo può assumere varie forme: alcune azioni offensive possono essere di tipo verbale (per esempio, minacciando, rimproverando, prendendo in giro o ingiuriando) e alcune possono essere fisiche, ossia compiute ricorrendo alla forza o al contatto fisico (picchiando, prendendo a calci, spintonando, tormentando l'altro e costringendolo a fare cose umilianti). In certi casi le azioni offensive possono essere compiute senza l'uso delle parole o del contatto fisico, beffeggiando qualcuno con smorfie o gesti sconci, escludendolo intenzionalmente dal gruppo o rifiutando di esaudire i suoi desideri (Olweus, 1996, 12, citato da Ricci, 2010). Si può avere un bullismo che utilizza la diffusione di bugie e false voci, la sottrazione e il danneggiamento da parte del bullo di soldi o altri oggetti appartenenti alla vittima (Mura & Diamantini, 2013, 38).

Il bullismo è altresì suddiviso in bullismo diretto, in cui esiste una relazione diretta tra la vittima e il bullo, e indiretto (Olweus, 1996, 12; Arora, 1996; Fonzi, 1997; Hazler, 1996) ove tale relazione manca. Nel bullismo diretto le prepotenze possono essere sia fisiche che verbali. Le aggressioni dirette fisiche sono quelle in cui il bullo crea un

danno alla vittima in modo diretto, facendole del male fisicamente cioè picchiandola, strattonandola, colpendola, rompendole oggetti personali; le prepotenze dirette verbali sono quelle in cui il bullo crea un danno alla vittima sempre in modo diretto, ma questa volta non fisico e cioè insultandola, mettendola in ridicolo, minacciandola. Il bullismo fisico diretto è quello che maggiormente si ritrova nelle scuole elementari e medie, in particolare quello verbale, mentre la prepotenza fisica generalmente tende a diminuire col crescere dell'età dei ragazzi (Gini, 2005; Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 2000).

Il bullismo indiretto è meno visibile di quello diretto, ma non meno pericoloso e tende a danneggiare la vittima nelle sue relazioni con le altre persone. Esso comprende tutte quelle strategie di aggressione che si basano sul controllo sociale (ad esempio, indurre altri ad attaccare la vittima, isolarla dal gruppo) o sulla svalutazione della vittima in quanto persona, diminuendone l'autostima e assottigliando le sue relazioni di amicizia (ad esempio, mettendo in giro maldicenze sul suo conto). Il bullismo indiretto o aggressione sociale è quindi sostanzialmente caratterizzato dalla minaccia per la vittima di cadere in uno stato di isolamento sociale (Mura & Diamantini, 2013). Ross (1998) descrive altre forme di bullismo indiretto, sottili e per lo più di carattere verbale, come l'uso di soprannomi ridicolizzanti o offensivi, l'ostracismo, la sottomissione raggiunta attraverso l'attacco verbale e il litigio, il fissare la vittima, il ridacchiare o apertamente ridergli dietro (Mura & Diamantini, 2013). Non a caso, si parla anche di bullismo relazionale o psicologico (Gini, 2005; Espelage & Swearer, 2004; Crick, Nelson, Morales, Cullerton-Sen, Casas, & Hickman, 2001). Smith e Monks (2002) fanno notare che in letteratura c'è una certa sovrapposizione nelle definizioni di aggressività relazionale, indiretta e sociale. Secondo Brighi (2009):

L'aggressività di tipo relazionale danneggia i coetanei e consiste nell'escludere un compagno dai giochi, nel dire alla vittima che non si farà amicizia se non si obbedirà agli ordini che le vengono imposti, nel diffondere maldicenze e dicerie. L'aggressività sociale mira a danneggiare l'autostima di un altro o il suo *status* sociale, o entrambi. Può assumere una forma diretta, quale il rifiuto verbale, le espressioni facciali negative, i gesti dispregiativi o le strategie di evitamento (ad esempio, spostarsi con aria disgustata dalla vittima); oppure può assumere forme indirette, quali le calunnie nei confronti di alcuni o l'esclusione delle vittime dal gruppo (pag. 25).

In buona sostanza, secondo Smith e Monks (2002) l'aggressività relazionale pone l'accento sull'oggetto dell'atto aggressivo, cioè le relazioni tra coetanei e non sulle modalità; quindi l'esclusione sociale in cui, per esempio, si caccia via un compagno da un gruppo di gioco, è una forma di aggressività relazionale e sociale, diretta. Invece siamo in presenza di una forma di aggressività relazionale, sociale indiretta quando sono diffuse dicerie e commenti denigratori al fine di escludere la vittima da un gruppo di pari.

Nonostante questa differenziazione, spesso i tipi di prepotenza sono contemporanei e non sempre riconducibili ad un'unica categoria (Raskauskas & Stoltz, 2007).

Si deve a Rigby (1996) la distinzione tra bullismo fisico e psicologico, osservando che entrambi possono essere diretti e indiretti:

*bullismo fisico diretto*: colpire, spinte, calci

*bullismo fisico indiretto*: fare in modo che la vittima sia attaccata da un'altra persona

*bullismo psicologico diretto*: abusi verbali

*bullismo psicologico indiretto*: diffondere pettegolezzi e maldicenze

*bullismo non-verbale psicologico diretto*: minacce, gesti osceni

*bullismo non verbale psicologico indiretto*: escludere di proposito qualcuno, far sparire oggetti appartenenti alla vittima (Mura & Diamantini, 2013, 39).

Rigby ha fatto un'ulteriore distinzione tra bullismo maligno e non maligno. Nel primo caso il soggetto persecutore è una persona che cerca consapevolmente di fare del male ad un'altra, in qualsiasi forma. Tale bullismo è caratterizzato da sette elementi: il desiderio di far del male; il desiderio viene espresso nell'azione; qualcuno si fa male; è diretto da una persona più potente o da un gruppo contro qualcuno meno potente; è senza giustificazione; è tipicamente ripetuto; avviene con evidente divertimento da parte del bullo. Nel bullismo non maligno i persecutori possono non essere mossi da cattiveria o intenti aggressivi, ma l'effetto sulla vittima è identico; si tratta del bullismo fatto "senza pensarci" o del "bullismo educativo", ossia posto in essere – secondo le intenzioni del bullo – "a fin di bene", per "educare" la vittima (Formella & Ricci, 2010).

La scuola primaria è molto più interessata da fenomeni di bullismo diretto, che man mano decrescono per lasciare il campo a quello relazionale (Woods & Wolke, 2004). Una spiegazione di ciò può essere la mancanza nei bambini più piccoli di capacità verbali e sociali sviluppate, che fanno avvenire le aggressioni in maniera fisica; con l'acquisizione di queste capacità, i ragazzi dimostrano metodi di aggressione più sofisticati (Bjorkqvist, 1994). Mentre nei primi studi sulla diffusione del bullismo si è riscontrata la maggiore presenza, tra i maschi, della forma diretta, mentre tra le femmine sembrava prevalere quella indiretta, basata sull'esclusione sociale della vittima, in studi successivi (Menesini, Nocentini, 2008) è stato messo in luce il dilagare anche tra le ragazze di comportamenti di bullismo diretto. Nel report italiano di Eurispes\_- Telefono Azzurro del 2011 emerge come le forme di bullismo verbale e relazionale prevalgono rispetto alle forme fisiche, con la diffusione di informazioni false o cattive (25%), prese in giro (22%), esclusione e isolamento (10%).

Tale tendenza è confermata dal più recente report italiano dell'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) 2014 dal quale risulta che le prepotenze di bullismo più comuni consistono in offese con brutti soprannomi, parolacce o insulti (12,1%), derisione per l'aspetto fisico e/o il modo di parlare (6,3%), diffamazione (5,1%), esclusione per le proprie opinioni (4,7%), aggressioni con spintoni, botte, calci e pugni (3,8%). Il 16,9% degli 11-17enni è rimasto vittima di atti di bullismo diretto, caratterizzato da una relazione *vis a vis* tra vittima e bullo e il 10,8% di azioni indirette, prive di contatti fisici. Tra le ragazze è minima la differenza tra prepotenze di tipo "diretto" e "indiretto" (rispettivamente 16,7% e 14%). Al contrario, tra i maschi le forme dirette (17%) sono più del doppio di quelle indirette (7,7%).

## **1.5 I protagonisti del bullismo tradizionale**

Ad un primo sguardo potrebbe sembrare che gli attori che entrano in gioco nel fenomeno del bullismo siano solo il bullo e la vittima, ma in realtà è possibile distinguere tra:

- coloro che attuano le prepotenze (bullo leader, gregari, sostenitori);
- coloro che subiscono la prepotenza (vittima passiva, vittima provocatrice);

- coloro che assistono (gli spettatori neutrali, i difensori della vittima).

(Buccoliero e Maggi, 2005).

Più in particolare:

- il bullo è colui che pone in atto “concretamente” la prevaricazione;
- l’aiutante del bullo, o “spalla” è colui che dà supporto concreto al bullo senza svolgere un ruolo primario;
- il sostenitore del bullo, o gregario, è colui che indirettamente sorregge la prepotenza attraverso segnali di condivisione ed approvazione (ridere, incitare), che rinforzano il comportamento del bullo;
- la vittima è colui che è oggetto di prepotenza;
- il difensore della vittima è colui che attivamente interviene per tutelare la vittima o per interrompere la prevaricazione;
- lo spettatore è colui che cerca di rimanere estraneo alle prevaricazioni non prendendo posizione alcuna né verso il bullo né verso la vittima (Civita, 2011). In maniera indiretta gli spettatori incrementano i comportamenti di prepotenza poiché offrono riconoscimenti positivi a chi attua questi comportamenti (Ricci, 2010).

Lawson (2001) distingue quattro tipologie di bullo:

- il *bullo aggressivo*, il quale è forse circondato da amici e riscuote grande popolarità nel gruppo dei pari; è sicuro di sé, difficile da gestire e mostra insensibilità di fronte ai sentimenti altrui;
- il *bullo passivo*, appare meno sicuro e popolare degli altri, non prevarica in prima persona, ma ha un ruolo gregario nel gruppo del quale vuol far parte. Il bullo passivo non è interessato a sopraffare gli altri, ma si aggrega al gruppo per paura di esserne vittima;
- il *bullo ansioso*, che spesso ricopre il doppio ruolo di bullo/vittima, non gode di popolarità tra i compagni e non ha un buon andamento scolastico; attraverso gli atti di bullismo egli prova ad ottenere maggiore attenzione dagli altri, procurandosi tuttavia paura e sanzioni;



- il *bullo temporaneo* è colui che compie atti aggressivi come risposta ad un evento traumatico subìto, tale bullismo tende a scomparire al cessare delle emozioni che lo hanno provocato.

Per quanto concerne le vittime, invece, è possibile distinguere tre tipologie:

- le *vittime passive*, caratterizzate da scarsa autostima, debolezza, sia fisica che mentale, ansietà ed incapacità di difendersi. La vittima non possiede capacità assertive, ossia la capacità di affermare con decisione i propri bisogni nel rispetto dei diritti altrui (Marini, Mameli, 2005; Lawson, 2001), non provoca il bullo in modo diretto e rappresenta la maggior parte dei ragazzi vittima di bullismo;
- la *vittima provocatrice*, che secondo Randall (1997) rappresenta un piccolo gruppo di bambini, è irrequieta e irascibile tanto da creare situazioni di conflitto e da infastidire il bullo istigandolo ad una reazione;
- i *bulli/vittima* che rappresentano una piccola percentuale di bulli che hanno subìto a loro volta una serie di esperienze di bullismo; essi sono di solito fisicamente più forti delle loro vittime, sono poco popolari tra i loro compagni e presentano con più probabilità tratti ansiosi-depressivi. (Mura & Diamantini, 2013). Vengono provocati facilmente, provocano gli altri e hanno un temperamento impetuoso (Schwartz, 2000). Tale gruppo merita una particolare attenzione, vivendo una situazione sociale e personale molto complessa, “in quanto condividono con le vittime, oltre alle prepotenze agite, il disinteresse e il disimpegno morale” (Ciucci e Smorti, 1996).

L’esplicitazione dei differenti ruoli ricoperti dai soggetti coinvolti nelle dinamiche del bullismo faccia a faccia e i rapidi cenni alle caratteristiche individuali di ciascuna figura, danno la misura della complessità di un fenomeno dalla pervasività crescente, il cui studio non può prescindere dall’analisi del gruppo dei pari ove esso matura e ove può essere arginato con interventi educativi di tipo sistemico. Per una più approfondita descrizione delle caratteristiche socio-personali della figura del bullo, vittima e bullo/vittima, si rinvia al *Capitolo Secondo* sui modelli teorici e sui fattori di rischio.

## **1.6 Le diverse tipologie di cyberbullismo: proposte teoriche e problematiche empiriche.**

Sebbene alcuni studi vedano il cyberbullismo come un singolo costrutto, per analizzare le differenze di genere e l'impatto, è meglio considerare le varie forme di bullismo vissute (Slonje, Smith, & Frisen, 2013).

La diversità del cyberbullismo è stata indagata sotto tre aspetti: media utilizzati (cellulare, internet), tipi di comportamento (minacce, *flaming*, *outing*/rivelazione di omosessualità, esclusione), modi più specifici di utilizzo delle ICT (messaggi, messaggi istantanei, email, pagine *web*).

Nei primi anni di indagine, il cyberbullismo è stato distinto tra forme attuate attraverso il cellulare e attraverso internet (Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra, & Vega, 2009), ipotizzando nelle aggressioni agite attraverso il cellulare una relazione più intima tra l'aggressore e la vittima per la condivisione del recapito telefonico, mentre in quelle (aggressioni) agite attraverso internet la conoscenza tra aggressore e vittima si presenterebbe più sfumata essendo il pubblico illimitato.

Gli studi che si sono focalizzati sulla distinzione dei canali di comunicazione dell'aggressione, hanno presentato risultati contrastanti: in alcuni casi è emersa una maggiore incidenza di aggressioni che utilizzano il cellulare, mentre in altri studi risultano più diffuse le aggressioni attraverso internet (per una rassegna si veda Guarini, 2009). Interessante lo studio di Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Genta, Brighi, Guarini, Smith, Thompson, & Tippet (2012) che ha sottolineato una somiglianza tra il profilo emozionale delle vittime di cyberbullismo attraverso il cellulare e quello delle vittime del bullismo diretto, e tra il profilo emozionale delle vittime di cyberbullismo attraverso internet e delle vittime di bullismo indiretto relazionale. Questi risultati sottolineano come la distinzione in funzione della tecnologia utilizzata possa essere interessante e utile per comprendere il fenomeno del cyberbullismo anche in relazione al bullismo faccia a faccia, sebbene questa distinzione sia attualmente superata dal momento che l'arrivo degli smartphone ha integrato i due diversi canali di comunicazione (Smith, Steffgen, Sittichai, 2013).

Smith *et al.* (2008) hanno suddiviso il fenomeno in base a sette modi di utilizzo delle ICT:

1) *sms*: l'invio e la ricezione di messaggi testuali offensivi e diffamatori attraverso il telefono cellulare;

2) *mms*: l'invio e la ricezione di materiale multimediale (foto/video) recante danno a terze persone;

3) *calls*: l'invio e la ricezione di chiamate diffamatorie, in cui l'aggressore intimidisce la vittima con minacce e insulti;

4) *e-mail*: l'invio di mail contenenti insulti, minacce, offese e diffamazioni;

5) *chatrooms*: intimidazioni e offese in *chat*;

6) *instant message*: insulti e offese tramite sistemi di comunicazione istantanea (come MSN, Yahoo, Skype etc.);

7) *websites*: la rivelazione di informazioni personali o la divulgazione di immagini e video compromettenti (per la vittima) attraverso siti internet.

Alla lista di modalità descritte da Smith *et al.* (2008), Kowalsky, Limber e Agatston (2012) aggiungono i *social network*, i *blog* e l'*internet gaming*, con i *mud* (che identifica una categoria di giochi di ruolo eseguiti su internet attraverso il computer da più utenti) e i giochi *online* quali i *mmorpg* (*massively multiplayer online role playing games*), in cui i giocatori si uniscono in squadre per coordinare azioni e raggiungere obiettivi. Accanto a questi studi che hanno approfondito in primo luogo la tecnologia (cellulare vs internet) e le modalità di aggressioni, alcuni autori hanno sottolineato l'importanza di descrivere i comportamenti del cyberbullismo.

Altri autori hanno obiettato questa classificazione a causa della sovrapposizione che può esistere tra i diversi strumenti utilizzati, ad esempio l'uso dei telefoni cellulari con i quali è possibile connettersi a internet dimostra come sia possibile mettere in atto comportamenti che coinvolgono più strumenti.

Willard (2006) ha proposto una tassonomia alternativa del fenomeno, centrata non sugli strumenti utilizzati ma sul tipo di azione e di comportamento perpetrato:

- *Flaming*: messaggi violenti e volgari che mirano a suscitare contrasti e battaglie verbali nei forum;
- *Harassment* (molestie): l'invio ripetuto di messaggi offensivi e sgradevoli;
- *Denigration* (denigrazione): insultare o diffamare qualcuno *online* attraverso dicerie, pettegolezzi e menzogne, solitamente di tipo offensivo e crudele, volte a danneggiare la reputazione di una persona e i suoi rapporti;
- *Impersonation* (furto d'identità): in questo caso l'aggressore ottiene le informazioni personali e i dati di accesso (nick, password, ecc.) di un account della vittima, con lo scopo di prenderne possesso e danneggiarne la reputazione;
- *Outing and Tricking*: diffondere *online* i segreti di qualcuno, informazioni scomode o immagini personali; spingere una persona, attraverso l'inganno, a rivelare informazioni imbarazzanti e riservate per renderle poi pubbliche in rete;
- *Exclusion* (esclusione): escludere intenzionalmente qualcuno/a da un gruppo *online*. L'esclusione *online* può avvenire in qualsiasi ambiente virtuale protetto da password, ad esempio negando o togliendo l'amicizia su facebook o escludendo una persona da una lista di amici (ad esempio escludendo un compagno/a da un gruppo facebook condiviso tra compagni di classe o dal gruppo su Whatsapp);
- *Cyberstalking*: invio ripetuto di messaggi intimidatori contenenti minacce e offese.

Tale proposta avanzata da Willard nel 2006 è stata successivamente ampliata da Kowalsky, Limber e Agatston (2012) introducendo l'*happy slapping* e il *sexting*. Altri autori (Slonje *et al.*, 2013) evidenziano la diffusione di termini nuovi come "*trolling*", ossia i commenti offensivi persistenti in un sito web, "*griefing*" che descrive le molestie di qualcuno in un cyber gioco o nel mondo virtuale. Brighi, Nicoletti, Guarini (2013) osserva tuttavia che nell'inclusione di questi comportamenti nel fenomeno del cyberbullismo c'è molta discussione in letteratura. Ad esempio il *flaming* (lo scambio di insulti *online*) non viene unanimemente inserito da tutti i ricercatori tra i comportamenti di cyberbullismo, poiché sembra implicare una reciprocità nell'attacco offensivo. E' ciò che avviene, per esempio, tra i giocatori di un gioco *online* o in una chat-room, in maniera "simmetrica", scambiandosi messaggi via via più offensivi. Anche

*l'harrassment* da alcuni autori non viene incluso tra i comportamenti specifici del cyberbullismo. Un maggior accordo in letteratura si registra per i comportamenti di *denigration, impersonation, outing, trickery* ed *exclusion*. Rientrano in questa categoria i comportamenti di alterazione delle immagini di una persona (ad esempio manipolazione di foto) in senso offensivo e umiliante. La diffusione di foto e video offensivi, oltre ad assumere rilevanza penale, provoca un forte impatto psicologico sulla vittima (Menesini, Nocentini, 2011; Slonje e Smith, 2008; Brighi *et al.*, 2012b). Nel fenomeno dell'*impersonation* (personificazione) l'aggressore agisce fingendosi la vittima, spesso usandone la password per accedere all'account personale, per poi diffondere informazioni negative, crudeli o inappropriate su altre persone o per modificarne il profilo personale *online* aggiungendo informazioni inappropriate o offensive sulla vittima. Anche questo tipo di comportamento ha un impatto importante per la reputazione della vittima (Brighi *et al.*, 2012b) con possibili conseguenze penali per l'aggressore. Brighi Nicoletti, Guarini (2013) fa inoltre presente che:

Infine, in riferimento al *cyberstalking*, all'*happy slapping* e al *sexting* esistono posizioni discordi sul fatto che questi fenomeni possano essere considerati come parte del cyberbullismo o se invece si configurino come comportamenti con una propria specificità, con precise e distinte implicazioni penali (si veda, ad esempio per il sexting, Hinduja e Patchin, 2012). Nel *cyberstalking* l'aggressore utilizza la comunicazione elettronica per mettere in atto comportamenti di *stalking* con lo scopo di suscitare in chi li riceve il timore e l'angoscia di subire un atto aggressivo e violento. Il fenomeno dell'*happy slapping* comporta la videoregistrazione di aggressioni reali perpetrate sulle vittime e la loro diffusione *online*, amplificando l'effetto fisico dell'aggressione con la denigrazione e l'umiliazione pubblica della vittima. Il *sexting* si riferisce all'invio di messaggi sessualmente espliciti e/o immagini inerenti al sesso, principalmente tramite telefono cellulare, ma anche tramite altri mezzi informatici. Nonostante sembri confinato tra persone consenzienti (chi invia immagini di se stesso/a lo fa deliberatamente), spesso l'immagine sfugge dal controllo della persona e viene diffusa in modo virale a un'audience molto ampia, diventando una potenziale minaccia alla reputazione della persona ritratta nelle immagini. Pluralità delle definizioni e delle classificazioni del cyberbullismo proposte (tecnologie, modalità utilizzate e comportamenti per attuare i comportamenti aggressivi) si rispecchia nelle metodologie di ricerca utilizzate per indagare la prevalenza del fenomeno, evidenziando soluzioni diverse adottate dai diversi gruppi di ricerca. Il costrutto del cyberbullismo è infatti complesso e quindi difficile appare la sua operazionalizzazione (Menesini, Nocentini, 2009) (pag. 3).

Rivers e Noret (2010) hanno descritto il contenuto di messaggi e email offensivi in un campione inglese. Le loro 10 categorie principali erano: minacce di violenza fisica, offese e odio, utilizzo di nomignoli (omofobia inclusa), minacce di morte, fine di relazioni platoniche, atti sessuali, pretese e istruzioni, minacce di danneggiare relazioni esistenti, minacce alla casa e alla famiglia e messaggi minacciosi. Huang e Chou (2010) hanno investigato sui tipi di comportamenti “cyberbullista” di tre diversi gruppi: vittime, perpetratori e osservatori/astanti. I comportamenti più frequenti riscontrati nelle vittime e nei cyberbulli erano le minacce o le molestie, seguite dai giochi, prese in giro e infine dalla diffusione di pettegolezzi. Per i passanti/osservatori l’ordine era differente, con giochi e prese in giro come comportamenti più frequenti, seguiti da minacce e molestie e poi dalla diffusione di pettegolezzi. Da un’indagine qualitativa condotta da Slonje *et al.* (2013), sono emersi sia riferimenti ad alcuni tipi di media specifici (messaggistica istantanea, *chat room* e giochi *on line*), sia alcuni tipi di azione come le minacce via internet, l’esclusione, le parole cattive, il caricamento *on line* di video su qualcun altro. Nel riferire gli atti di bullismo a cui si è assistito, gli intervistati hanno segnalato sia i media che le azioni: come i commenti offensivi postati nei siti web, quelli fatti nelle *chat room* o in programmi di messaggistica istantanea. Questi commenti erano spesso collegati a informazioni che uno studente aveva caricato nei siti web, come una foto personale, un video clip o una lista di preferenze musicali; qualcuno ha testimoniato di avere un amico vittima-persistente di bullismo attraverso messaggi, lo stesso amico in una pagina *webove* aveva caricato delle foto precedentemente fatte.

In verità, alcuni autori fanno notare (Chiapasco & Cario, 2014) che le categorie sopra menzionate presentano i limiti di un approccio di tipo classificatorio giacché nella realtà non esistono limiti netti tra una categoria di cyberbullismo e un'altra, e seguire tale classificazione può rappresentare in molti casi una forzatura. Ciò che sembra utile proporre è un approccio che scenda più in profondità e consideri i vissuti soggettivi degli attori coinvolti all'interno del fenomeno.

I modi in cui i giovani comunicano attraverso le ICT sono cambiati rapidamente. Nel corso degli ultimi anni lo sviluppo degli *smartphone* ha permesso agli utenti di usare i propri telefoni sia per la connessione ad internet sia per messaggi e chiamate. Si sono diffusi nuovi siti social network come “My-space” o “Facebook”. Anche Twitter,

sviluppatosi più di recente, è stato segnalato come strumento per commenti razziali (Slonje *et al.*, 2013).

Diventa imprescindibile, quindi, per i ricercatori mantenersi aggiornati su queste evoluzioni tecnologico-comunicative, per garantire uno studio il più possibile comprensivo di tutte le emergenti forme di cybervittimizzazione e cyberaggressione tra i giovani fruitori del web.

### **1.6.1. Ulteriori classificazioni: cyberbullismo diretto ed indiretto**

Melotti, Biolcati e Passini (2009), riflettendo sul tipo di interazione tra bullo virtuale e vittima, distinguono, al pari del bullismo tradizionale, tra cyberbullismo diretto e indiretto. Si parla di bullismo elettronico “diretto” quando il bullo utilizza i nuovi mezzi di comunicazione per mettere in atto la sua aggressione nell’ambito di una relazione privata e diretta con la vittima. Nel cyberbullismo “indiretto”, invece, viene sottolineato il carattere “mediato” dell’atto. In questo caso i nuovi mezzi tecnologici non sono utilizzati come uno strumento diretto di comunicazione tra aggressore e vittima, ma l’interazione esce dal dominio della relazione “privata” e diviene “pubblica”. Si tratta di tutti quegli atti compiuti alle “spalle” di qualcuno, “attraverso la diffusione ad un vasto pubblico di informazioni tendenziose e spesso false, allo scopo di screditare la vittima “ (Melotti *et al.*, 2009, 61)

In particolare, tra le condotte di bullismo diretto rientrano: il minacciare e l’aggreddire una persona attraverso l’utilizzo dei nuovi mezzi di comunicazione elettronica. Esempio: Carlo invia sms e/o email sgradevoli e offensive a Francesco, suo compagno di scuola che prima minacciava nei cortili della scuola. Ciò che cambia rispetto al bullismo tradizionale è il mezzo utilizzato per l’aggressione, ma sussiste comunque una relazione diretta tra il bullo e la vittima. Il bullo utilizza i nuovi mezzi di comunicazione più invasivi di quelli tradizionali, ma continua a mantenere e comunicare la propria identità di bullo nell’ambiente circostante, per esempio esibendo e/o comunicando ad altri il proprio comportamento e la reazione della vittima. Come sostengono Melotti *et al.* (2009), questi comportamenti possono essere inquadrati nella Teoria della devianza come gestione della reputazione di Emler e Reicher (1995),

giacchè l'essere riconosciuto come un bullo equivale ad ottenere un riconoscimento sociale della propria identità (sebbene negativa) ed una posizione dominante all'interno delle dinamiche sociali (per approfondimenti su quest'approccio teorico, si rinvia al *Capitolo Secondo* sui modelli teorici del bullismo e cyberbullismo).

Il bullismo elettronico indiretto si ha quando le nuove tecnologie vengono utilizzate per porre in essere comportamenti di bullismo volti a screditare la reputazione della vittima; l'atto di bullismo è "mediato" perché i mezzi di comunicazione sono utilizzati quale mezzo di divulgazione e di costruzione di un'immagine negativa della vittima stessa, al fine di denigrarla e distruggerla psicologicamente. Il bullismo indiretto si caratterizza per l'utilizzo di internet, cellulari, videofonini quali mezzi rapidi ed efficaci di diffamazione e di danno alla reputazione sociale della vittima sia all'interno del gruppo dei pari sia all'interno del *Web*.

La distinzione tra cyberbullismo diretto e indiretto viene presentata anche dalla rassegna di Langos (2012), il quale sottolinea - in accordo a quanto già evidenziato nel *paragrafo 1.3.* - come il concetto di ripetizione nel tempo sia necessario per il cyberbullismo diretto, mentre non sia necessario nel cyberbullismo indiretto, perché anche solo un'aggressione con un vasto pubblico provoca un effetto e un danno importante sulla vittima.

I dati italiani relativi ad un'ampia indagine condotta in Emilia Romagna su un campione di 3002 studenti (pubblicati nell'opuscolo *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna*, in: [http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno\\_02-2013\\_stili\\_di\\_vita\\_versione\\_web.pdf](http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno_02-2013_stili_di_vita_versione_web.pdf)), evidenziano che le forme più diffuse di cyberbullismo tra gli adolescenti intervistati sono gli attacchi diretti alla persona attraverso la rete e l'utilizzo di sms offensivi (il 30% di adolescenti si dichiara vittima e il 20% bullo), gli attacchi indiretti che coinvolgono altre persone attraverso la diffusione di pettegolezzi e calunnie in rete alle spalle di qualcuno (28% come vittime e 26% come bulli) e l'esclusione da *social network/chat* (7.5% come vittime e 18% come bulli). Secondo Guarini, Brighi, Genta (2013), queste forme di aggressione "ricordano la distinzione classica all'interno del bullismo tradizionale tra bullismo diretto, in cui vi è un attacco faccia a faccia del bullo nei confronti della vittima attraverso insulti verbali o



attacchi fisici, e una forma indiretta in cui gli attacchi sono caratterizzati dalla divulgazione di maldicenze e pettegolezzi e dall'esclusione da un gruppo (Smith e Sharp, 1994; Smith e Monks, 2002)“ (pag. 128).

Gli attacchi diretti attraverso la rete e il cellulare sono infatti paragonabili agli attacchi tradizionali diretti verbali, mentre la diffusione di maldicenze e pettegolezzi in rete richiama la stessa tipologia di comportamenti che prima avvenivano nei corridoi e nelle ore di scuola alle spalle della vittima. Infine, l'esclusione dal gruppo *online* e dai *social network* rimanda all'esclusione che avviene nel gruppo di amici durante la ricreazione.

Queste forme di aggressività diretta e indiretta, proprie perchè mediate dalle tecnologie, pur evidenziando una certa continuità tra i fenomeni si caratterizzano per importanti elementi di novità. Il vissuto del bullo può essere molto diverso nel bullismo tradizionale e nel cyberbullismo, poiché la mediazione della macchina (computer e cellulare) crea nel soggetto perpetratore l'impossibilità di vedere la sofferenza della vittima e le conseguenze delle proprie azioni, con un maggior rischio di disimpegno morale e di deumanizzazione della vittima (per approfondimenti si veda Genta, Berdondini, Brighi, Guarini, 2009).

### **1.6.2. Ulteriori classificazioni: bullismo elettronico occasionale e grave**

Infine un numeroso gruppo di ricercatori ha proposto di distinguere tra bullismo elettronico occasionale, in cui vi sono rari episodi di aggressione, e bullismo elettronico grave, in cui invece gli episodi sono frequenti (Ortega, Calmaestra, Merchan, 2008; Slonje & Smith, 2008). Quest'ultima distinzione è molto usata in letteratura e applicata negli studi, anche se ancora non è stato raggiunto un pieno accordo su quanti episodi siano necessari per poter definire un soggetto come una vittima di bullismo elettronico occasionale o grave (Guarini, 2009). Recentemente studiosi spagnoli hanno indicato come bullismo grave quello in cui gli episodi si manifestano con una frequenza settimanale negli ultimi due mesi (Ortega *et al*, 2008), adottando un criterio più restrittivo rispetto al panorama internazionale.

A differenza degli spagnoli, alcuni studiosi inglesi (Smith *et al.*, 2008) ravvisano, invece, bullismo grave in presenza di due o tre episodi di aggressione al mese negli ultimi due mesi. In molti studi, inoltre, non vi è alcun riferimento alla finestra temporale entro cui si sono verificati gli episodi. Tale distinzione manca in molti studi internazionali come quello turco di Aricak e collaboratori del 2008, in quello americano di Kowalsky e Limber del 2007 ed in un altro studio olandese (Dehue, Bolman, Vollink, 2008). In quest'ultima indagine si considera vittima di cyberbullismo chi è stato coinvolto in almeno un episodio nell'ultimo anno, il che spiega le elevate percentuali di casi di bullismo elettronico riscontrate in tali indagini, rispetto ad altre ricerche che consideravano gli episodi degli ultimi due mesi.

### **1.7. I protagonisti del cyberbullismo**

I protagonisti del cyberbullismo sono principalmente: i cyberbulli, le cybervittime, i cyberbulli/vittime e gli spettatori, senza i quali il fenomeno non avrebbe visibilità.

I cyberbulli, o bulli elettronici, sono preadolescenti e adolescenti che attraverso un mezzo elettronico vogliono ferire un'altra persona. Spesso lo strumento utilizzato agevola il comportamento scorretto perché, mancando il contatto diretto tra vittima e aggressore, si riescono a fare e a dire cose che non si farebbero nel rapporto diretto. Talvolta il cyberbullo indossa una maschera virtuale, detta *nickname*, che gli consente di agire nell'anonimato ed in tal caso anche il senso di responsabilità si riduce perché il bullo ritiene di non poter essere scoperto e non ha la percezione immediata del danno che produce. In altri casi il cyberbullo agisce senza il filtro dell'anonimato allo scopo di ottenere la massima visibilità tra il pubblico, e per ricevere tutte quelle attenzioni che solitamente gli vengono negate nel gruppo dei pari o in famiglia (Civita, 2011).

Secondo alcune ricerche (Kowalski e Limber, 2007) si possono delineare quattro tipologie di aggressori in rete: 1) il cyberbullo angelo vendicatore, 2) il cyberbullo avido di potere, 3) il cyberbullo aggressivo per noia, 4) il cyberbullo involontario di tipo reattivo.

Si definisce "angelo vendicatore" l'adolescente che aggredisce in rete per vendicarsi di un torto subito in prima persona, o di un torto subito da persone vicine nella vita

*offline*. La seconda tipologia di cyberbulli caratterizza quei giovani che, per sentirsi più sicuri di se stessi, desiderano avere il dominio e il potere sugli altri; in questo caso, il cyberbullo non opera nell'anonimato perché ama circondarsi di un alto numero di sostenitori. La terza categoria comprende i ragazzi che diventano aggressivi, in rete, per noia e per passatempo. Infine i cyberbulli involontari sono coloro che non si rendono conto di aver compiuto comportamenti riprovevoli e/o penalmente rilevanti. Un dato certo che contraddistingue l'agire del bullo elettronico è la possibilità di molestare la sua vittima dovunque e in qualunque momento, poiché la dimensione spazio-temporale viene annullata dalle possibilità offerte dalla tecnologia (Genta, 2013).

Le cybervittime, o vittime elettroniche, sono coloro che subiscono la molestia *online*, spesso compagni di scuola o di classe del cyberbullo; nella maggior parte, dei casi non conoscono l'identità dell'aggressore ponendosi in una situazione di maggiore difficoltà nel difendersi.

Ybarra e Mitchell (2004a) fanno riferimento ad un'altra categoria di soggetti, i *cyberbulli/vittime di cyberbullismo* che condividono delle caratteristiche sia con i cyberbulli puri sia con le vittime di cyberbullismo pure. I ragazzi che sono vittime di cyberbullismo, proprio grazie alle nuove tecnologie, che permettono una risposta immediata, possono trasformarsi in bulli, soprattutto se forniscono la risposta in preda alla rabbia (Raskauskas e Stoltz, 2007).

Altro ruolo importante è quello degli spettatori, presenza che accresce la gravità del fenomeno e i suoi effetti sulla vittima, la quale diventa più insicura, perde l'autostima e va in depressione. Gli spettatori possono assumere vari atteggiamenti: possono incoraggiare e supportare il bullo o limitarsi a "guardare" restando in disparte, senza fare nulla per aiutare la vittima; e infine possono provare a fermare il bullo, protestando e fornendo supporto alla vittima (Notar *et al.*, 2013).

Gli spettatori, con la loro presenza e il non intervento, conferiscono un ritorno di immagine al bullo, il quale finisce col perdere totalmente di vista la gravità del proprio comportamento, che trova una ragion d'essere nella stessa presenza degli spettatori. Secondo Lazzarin (2008) sono vari i motivi che rendono gli spettatori incapaci di agire in aiuto della vittima: il timore di diventare essi stessi delle vittime, l'ammirazione per l'atteggiamento spavaldo del bullo e l'insofferenza che si prova verso chi appare più

debole e incapace di difendersi. La particolarità del cyberbullismo di amplificare l'*audience* a livello mondiale, fa sorgere degli interrogativi sui possibili ruoli degli utenti della rete rispetto al verificarsi del bullismo elettronico, sebbene essi non siano direttamente coinvolti nell'atto aggressivo in rete. Esempio: un ragazzo che riceve o ritrasmette un'immagine di prepotenza o che visita un sito ove sono presenti filmati di cyberbullismo si limita ad essere spettatore passivo o si configura come sostenitore o aiutante del bullo? (Caravita e Gini, 2010). Si tratta di interrogativi sui quali la ricerca dovrà soffermarsi sempre di più in futuro (Genta, 2013).

### **1.8. Differenze tra bullismo tradizionale e cyberbullismo**

Una recente rassegna scientifica dei principali articoli in tema di bullismo e cyberbullismo (Zich, Ortega, Del Rey, 2015) evidenzia l'attenzione prestata soprattutto nei primi anni della ricerca (dal 2006 al 2010), ma anche oggi, alla natura e alle dinamiche del cyberbullismo. Circa la metà degli articoli è stata pubblicata da autori degli USA (49%), il 12,2% da autori del Canada e il resto è distribuito tra autori provenienti da altri paesi; una questione importante è collegata alle differenze tra bullismo e cyberbullismo. Molti ricercatori hanno affermato che il secondo sia solo una forma del primo (Li, 2007b) o ci si è focalizzati principalmente sulle differenze tra i (vari) comportamenti (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009).

Nonostante gli ampi studi condotti sull'argomento, in relazione alla natura del fenomeno manca ancora un accordo unanime sullo studio del cyberbullismo come una forma di bullismo (Olweus, 2013) o focalizzandosi principalmente sulle sue caratteristiche uniche (Dooley *et al.*, 2009).

La specificità del fenomeno cyberbullismo risiede nella modalità di trasmissione del messaggio denigratorio o aggressivo che, a differenza del bullismo tradizionale, non avviene di persona. Nel cyberbullismo viene a mancare un *feedback* diretto sugli effetti delle aggressioni perpetuate a causa della mancanza di contatto diretto con la vittima (Chiapasco e Cario, 2014).

Un altro fattore distintivo del bullismo elettronico è l'ampio spazio nel quale un cyberbullo può offendere, e conseguentemente il contesto (non necessariamente

scolastico) nel quale si consumano le condotte. A tal proposito si citano gli studi di Wolak e collaboratori (2007) che ribadiscono la necessità di mantenere distinti il bullismo tradizionale da quello virtuale, giacché da uno studio qualitativo attraverso *focus group* emerge che secondo gli adolescenti il bullismo elettronico avviene spesso fuori dalla scuola, tranne che per l'invio di sms (Agatston, Kowalski, Limber, 2007). Non ci sono limiti, confini e nemmeno vincoli temporali, così la vittima può essere bersagliata in un qualsiasi momento o luogo, includendo la propria casa e/o camera (Grigg, 2010; Sticca and Perren, 2013). Mura e Diamantini (2013) parlano di "pervasività" come caratteristica specifica del bullismo elettronico per indicare che l'aggressione "mobile" (a differenza del bullismo tradizionale) viene subita anche quando non si è connessi perché i ragazzi possono "essere coscienti dell'esistenza di pagine web diffamatorie o della manomissione di pagine personali" (pag. 52). Il fattore tempo costituisce un elemento distintivo fondamentale tra il bullismo tradizionale ed elettronico anche secondo Thomas (2006), giacché il primo si svolge prevalentemente durante le ore scolastiche, mentre il secondo si protrae senza limiti (anche a casa e nei weekend) e la stessa dimensione temporale dell'offesa si presenta illimitata, come accade nel caso dei video offensivi pubblicati su Youtube, poiché essi (video) rimangono disponibili e visionabili da chiunque, a prescindere dalle azioni che il bullo decida di intraprendere (Brighi, 2009; Civita, 2011). Inoltre, ogni qualvolta il materiale oggetto di queste violenze finisce in rete, è difficile che venga rimosso o cancellato. A ciò si aggiunge che il cyberbullo ha più testimoni che potrebbero continuare la diffusione dell'atto di bullismo con la possibilità di avere del pubblico in tutto il mondo in poco tempo.

Questo fa sì che la vittima si senta ancora più impotente, rinforzando lo sbilanciamento di potere tra gli attori coinvolti. Il disimpegno morale e la mancanza di empatia, che caratterizzano il comportamento del bullo *online*, potenziano inoltre l'impatto negativo che queste azioni comportano.

Altro principale fattore distintivo del cyberbullismo è il già citato "anonimato" del crimine, che può essere effettuato di fronte a un grande pubblico, permettendo nello stesso tempo al perpetratore di mantenere segreta la propria identità (Sticca and Perren, 2013; Von Marées and Petermann, 2012). Si tratta di una condizione particolarmente

dannosa per la vittima e in grado di incoraggiare un senso di disinibizione nel bullo, poichè c'è un'elevata possibilità che eviti la punizione (Foody *et al.*, 2015). Inoltre, la capacità di mantenere segreta la propria identità è un modo unico di esercitare la propria dominanza *on line*, non ravvisabile nelle forme di bullismo tradizionale.

Un altro elemento importante è il fatto che il cyberbullo non veda istantaneamente la propria vittima e l'effetto che le sue azioni hanno su di essa. In quanto tale, l'intento del bullo talvolta è difficile da decifrare, come lo è il danno che intendono effettivamente infliggere (Foody *et al.*, 2015).

Oltre al persecutore e alla vittima, nel cyberbullismo assistiamo alla piena partecipazione di tutti quei personaggi che nel caso del bullismo tradizionale sarebbero stati considerati secondari. Si tratta di tutti quegli "spettatori", i cosiddetti *bystanders*, che osservano il fenomeno ma non intervengono a favore della vittima e, condividendo il video o le foto sui social network, alimentano la portata della sua pericolosità, dando vita a un vero e proprio processo di vittimizzazione.

In conclusione è possibile affermare che il bullismo elettronico condivide percorsi di rischio con il bullismo tradizionale, con la peculiarità di poter coinvolgere anche soggetti che nella vita reale non rivestirebbero mai il ruolo di bullo. L'anonimato e la possibilità di agire senza essere esposti a conseguenze dirette fungono da *vis attractiva* per molti giovani, inconsapevoli che gli effetti dei loro comportamenti virtuali hanno degli effetti diretti e immediati nella vita reale .

Mura e Diamantini (2013) concordano con quei ricercatori (Conway, 2010) che ravvisano nel cyberbullismo delle caratteristiche specifiche “che ne determinano gli effetti più insidiosi e portano a delle differenziazioni nel profilo dei ragazzi coinvolti rispetto a quanto si incontra nel bullismo tradizionale” (pag.51).

Gli studi di Kowalski e Limber (2007) hanno tracciato un'ulteriore differenza tra le due forme di bullismo: mentre nel bullismo tradizionale i ragazzi coinvolti sono divisi tra bulli, vittime e *bystanders*; nel cyberbullismo molto spesso le stesse persone possono essere coinvolte sia come bulli che come vittime. Occorrono pertanto degli studi che approfondiscano quali siano i fattori che facilitano il suo insorgere in situazioni in cui non sono già presenti casi di bullismo.

Infine, per completezza espositiva, si riportano qui di seguito sette caratteristiche esclusive del bullismo elettronico descritte da Smith (2012):

- dipende, fino ad un certo punto, dalla competenza tecnologica;
- è innanzitutto indiretto piuttosto che faccia a faccia e può essere anonimo;
- il perpetratore di solito non vede la reazione della vittima, almeno non subito;
- la varietà dei ruoli delle persone presenti è più complessa che nel bullismo tradizionale quando il messaggio viene ricevuto o viene visitato in un sito rilevante (gli osservatori potrebbero essere con il bullo nel momento in cui l'atto viene compiuto, potrebbero essere con la vittima quando viene ricevuto o nessuna delle due opzioni)
- mentre nel bullismo tradizionale un incentivo per l'aggressore è lo *status* ottenuto mostrando, di fronte a dei testimoni, la propria forza sugli altri, ciò potrà non avvenire per il cyberperpetratore (qualora agisca in anonimato);
- il pubblico potenziale del cyberbullismo è più vasto se paragonato ai piccoli gruppi del bullismo tradizionale, poichè l'utilizzo delle rete consente l'interazione e la visibilità tra un numero più vasto di coetanei;
- è difficile sfuggire al cyberbullismo poichè la vittima può ricevere messaggi dal suo cellulare o sul computer, o ricevere commenti negative sui siti *web*.

Slonje *et al.* (2013) evidenziano inoltre che per i giovani la differenza maggiore col bullismo tradizionale risiede nel non poter vedere l'altra persona, nel non sapere cosa faccia e cosa potrà accadere loro e nella possibilità di essere raggiunti sempre ed ovunque.

### **1.9. Relazione e/o sovrapposizione tra ruoli del bullismo tradizionale e del cyberbullismo: continuità o discontinuità dei fenomeni? Evidenze empiriche a confronto.**

Come evidenziato da alcuni autori (Grandiger, Strohmeier e Spiel, 2010), il cyberbullismo può essere considerato concettualmente come un fenomeno a sè o come una nuova forma di bullismo, riconducibile alle già conosciute forme di bullismo

verbale, con la particolarità di aggiungere alle strumentazioni dei bulli le tecnologie elettroniche. Molte ricerche che hanno studiato comparativamente il bullismo trazionale e cyber concordano nel ritenere i due fenomeni strettamente collegati, con i diversi attori coinvolti in entrambe le forme di bullismo, sicchè è possibile considerare i medesimi come due diverse manifestazioni dello stesso problema, o comunque due fenomeni che hanno molti tratti in comune (Brighi, Nicoletti, Guarini, 2013). Comprendere la relazione tra processi di vittimizzazione *online* e *offline* è particolarmente importante, oltre che per finalità di ricerca, per meglio definire continuità e “comorbilità” tra i diversi tipi di bullismo, soprattutto per la pianificazione di interventi e strategie.

Un aspetto particolare della relazione tra bullismo tradizionale e cyberbullismo è rappresentato dal coinvolgimento nei diversi ruoli ricoperti dai protagonisti. Gli studiosi hanno iniziato con il considerare i ruoli delle persone coinvolte nei due fenomeni, secondo le tipologie proposte da Salmivalli, Huttunen, Lagerspetz (1997): bulli, vittime, spettatori, bulli-vittime, difensori, rinforzi. Le prime ricerche hanno quindi analizzato se esistesse una coerenza tra i ruoli assunti dagli adolescenti nel contesto reale e in quello virtuale; l’obiettivo di alcune indagini epidemiologiche è stato quello di indagare il grado di sovrapposizione tra il bullismo in presenza e quello virtuale. I dati, come prevedibile, non sono del tutto coerenti.

Secondo alcuni studi, per alcuni ragazzi/e può non esserci una reale distinzione tra la versione *on line* e *offline* del problema, mentre per altri l’utilizzo della rete può avere influito sia in termini di maggiore frequenza sia per una crescente gravità delle aggressioni o, infine, per il coinvolgimento in nuove dinamiche (Mitchell, Ybarra, Finkelhor, 2007). Come evidenziato da Mitchell e collaboratori (2007), le aggressioni *on line* spesso si sommano alle aggressioni della vita reale. I dati raccolti dai suddetti autori (2007) evidenziano che tra i giovani che si dichiarano vittime di aggressioni *on line* almeno un quarto è stato anche vittima di un tipo di violenza *offline*. Si parla a tal proposito di poli-vittimizzazione per indicare gli adolescenti che subiscono più tipi di vittimizzazioni. Essi manifestano sintomi piuttosto gravi quali: depressione, ansia, rabbia e aggressività in misura maggiore rispetto a quelli che subiscono un solo tipo di aggressione (Brighi, 2009).



Si tratta di un aspetto molto importante poichè la continuità tra esperienze di aggressività nel mondo reale e virtuale può dar vita a situazioni allarmanti sotto il profilo dell'adattamento psicosociale dei giovani.

Secondo Patchin e Hinduja (2006) i ragazzi che dicono di essere stati bulli o vittime nelle dinamiche di bullismo tradizionale hanno una probabilità molto più alta (di circa due volte e mezzo) degli altri giovani di essere rispettivamente bulli e vittime di bullismo elettronico. Dati confermati da una ricerca canadese che dimostra che oltre il 30% dei bulli e delle vittime del bullismo tradizionale sono anche bulli e vittime del bullismo elettronico (Li, 2007a). In tal senso si esprimono i lavori di Ybarra, Diener-West, Leaf (2007), Raskauskas e Stoltz (2007), Smith *et al.* (2008) e Dehue, Bolman, Völlink (2008) che confermano questa tendenza, dimostrando una sovrapposizione tra i due contesti e concludendo che il cyberbullismo abbia origine in contesti *offline* e si propaghi anche attraverso il ricorso alle nuove tecnologie. In particolare, una maggiore sovrapposizione dei due fenomeni si riscontra nei casi di molestie avvenute tramite internet in modo "ripetuto"; in tal caso cresce il numero di chi riferisce di essere stato molestato anche a scuola (Smith *et al.*, 2008; Dehue *et al.*, 2008), rispetto a chi riferisce di essere molestato occasionalmente.

Hinduja e Patchin (2009) e Erdur-Baker (2009) hanno rilevato un tasso di sovrapposizione tra bulli e cyberbulli pari al 51,6%, mentre la correlazione tra essere vittime in presenza ed esserlo in rete sarebbe di circa il 42,4% ( $r = .52$ ,  $p < 0.01$ ). Lo studio delle correlazioni tra ruoli ha mostrato altri dati interessanti: infatti, non solamente le vittime, ma anche i bulli in presenza avrebbero un maggior rischio di cyber vittimizzazione. In altre parole, un ragazzo che compie atti di bullismo presenta una probabilità doppia di diventare cybervittima rispetto a coetanei non coinvolti in fenomeni aggressivi in presenza (Vandebosch, Van Cleemput, 2009): viene così evidenziata una fluidità dei ruoli, che contraddice invece la cristallizzazione tipica del bullismo tradizionale.

Anche alcuni studi italiani (Brighi, 2009), nell'ambito del Progetto DAPHNE II (2004-2008), hanno analizzato l'associazione tra il ruolo di bullo e di vittima nel contesto reale e virtuale, seguendo l'ipotesi di una continuità tra i ruoli assunti nel bullismo tradizionale ed elettronico. Attraverso un'analisi incrociata delle risposte dei

soggetti che riferivano di avere subito bullismo reale e virtuale in forma grave, gli studi si sono espressi sulla continuità tra i due contesti dell'aggressione (*offline* e *online*). In particolare, dalle indagini condotte emerge che il 19,5% delle vittime di bullismo tradizionale dichiara di aver subito episodi di aggressione con il cyberbullismo. Lo stesso *trend* si osserva per chi compie le aggressioni: il 26,6% di chi agisce le aggressioni in contesti reali le agisce anche in contesti virtuali. La comorbidità tra bullismo tradizionale e cyberbullismo viene confermata anche da studi italiani successivi, sia in relazione alla vittimizzazione che all'aggressione. L'essere vittima nel bullismo tradizionale aumenta, infatti, la probabilità da due a tre volte di essere vittima anche nel cyberbullismo (Brighi *et al.*, 2012), mentre compiere aggressioni nel bullismo tradizionale aumenta di circa otto volte la probabilità di compiere aggressioni anche nel cyberbullismo (Guarini *et al.*, 2013).

In alcuni casi il tasso di sovrapposizione è stato alto come l'80% (Campbell, 2005; Juvonen & Gross, 2008; Riebel, Jäger, & Fischer, 2009). Inoltre, essere una vittima nel cyberspazio ha predetto il grado di bullismo in un recente studio, che ha affrontato ulteriormente le ragioni del bullismo tra gli studenti universitari (Akbulut & Eristi, 2011).

Accanto a questi studi che sostengono l'esistenza di continuità tra bullismo tradizionale e cyber, esistono risultanze favorevoli all'ipotesi di una trasposizione tra ruoli. Ybarra e Mitchell (2004a), per esempio, segnalano che chi è stato vittima di bullismo può diventare aggressore *online*, invertendo il ruolo nei due contesti, spinto dalla disinibizione favorita dall'anonimato e dal desiderio di vendetta. Di orientamento opposto, invece, gli esiti dell'indagine condotta successivamente da Ybarra, Diener-West & Leaf (2007) dalla quale è emerso che, sebbene ci fossero alcuni punti in comune tra entrambi i fenomeni, la maggior parte degli studenti che hanno riportato il cyberbullismo non hanno riportato bullismo a scuola. Un'inversione di ruoli, ma nella direzione opposta, viene riportata anche da Raskauskas e Stoltz (2007): le vittime di cyberbullismo sono, con maggiore probabilità, aggressori nel contesto tradizionale (bullismo diretto, relazionale e sociale). Anche nei dati italiani sopra citati (Brighi, 2009) si evidenzia una percentuale significativa di "trasposizioni di ruolo": il 13,7% delle vittime di bullismo tradizionale diventa cyberbullo.

Dai dati raccolti dall'Università di Milano Bicocca nell'ambito del progetto QUASI (Mura & Diamantini, 2013), finalizzato ad un'indagine comparativa internazionale tra alcuni paesi in via di sviluppo (Brasile, Colombia, India e Turchia) e l'Italia, è emerso che - in tutti i paesi - la maggior parte degli intervistati della scuola secondaria appartiene al gruppo dei bulli-vittime, una nuova e rilevante categoria, con percentuali che vanno dal 46% al 53% dei rispondenti. La categoria dei bulli-vittime comprende in egual misura ragazzi e ragazze, evidenziando un'alta frequenza di utilizzo delle tecnologie multimediali. Il gruppo dei bulli-vittime sembra rappresentare una popolazione di cyberbulli ignari, che agiscono per puro divertimento e non con la seria intenzione di far del male a qualcuno. Mura e Diamantini (2013) sostengono che essere coinvolti nel cyberbullismo solo come vittime o solo come bulli potrebbe richiedere un differente tipo di sostegno, più orientato sul ruolo delle tecnologie informatiche nella vita relazionale sia delle vittime che dei bulli. In questi casi gli interventi potrebbero richiedere più sicurezza generale e buoni comportamenti, ma in casi estremi anche l'intervento della legge.

Altri dati italiani sulla sovrapposizione dei fenomeni di bullismo tradizionale ed elettronico giungono dal lavoro di Fedeli (2014) dal quale emerge che le vittime di bullismo in presenza presentano un maggior rischio di vittimizzazione anche *on-line*. In altre parole, osserva l'autore, mentre la prevalenza assoluta di cybervittimizzazione è pari al 6,1%, gli studenti che hanno subito atti di bullismo faccia a faccia presentano un rischio più che doppio (13,9%) di subire atti di prevaricazione virtuale. Tale dato conferma l'ampia sovrapposizione tra le due varianti del bullismo. Ulteriore conferma, a livello nazionale, giunge dal Report ISTAT 2015: ben l'88% di quanti hanno lamentato continui comportamenti scorretti "*on line*" (una o più volte al mese) ha dichiarato di aver subito altrettante vessazioni anche in altri contesti del vivere quotidiano. E' tuttavia importante non trascurare il dato inverso; in altre parole, gli studenti che non hanno mai subito atti di bullismo in presenza, il 4,5%, riferisce di essere stato vittima di cyberbullismo: si tratta sicuramente di un dato più contenuto rispetto alla prevalenza assoluta, ma comunque segnala una nuova area di fragilità *online* (Fedeli, 2014).

Mentre nelle prime ricerche sulle relazioni tra i due fenomeni, sono state effettuate analisi prevalentemente descrittive, mostrando le distribuzioni di frequenza tra i ruoli

nei due contesti, a partire da alcuni studi del 2007, si è prestata attenzione all'analisi dei fattori di rischio quali possibili predittori dei due fenomeni. Brighi, Nicoletti, Guarini (2013) fa notare come, fino ad allora, pochissimi studi si erano occupati di analizzare le possibili variabili associate ai comportamenti di aggressione *online*, mentre la letteratura sul bullismo tradizionale presenta una vasta gamma di ricerche, anche longitudinali, su variabili di tipo individuale e contestuale quali fattori di rischio connessi alla vittimizzazione e all'aggressione (per una rassegna si veda Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Uno dei primi studi in questa direzione è quello di Williams e Guerra (2007) che hanno riscontrato una relazione molto forte tra le variabili predittive associate al bullismo fisico, verbale e al cyberbullismo agito attraverso internet, dimostrando come le tre forme di bullismo condividano alcuni percorsi causali quali l'accettazione di valori normativi che approvano l'azione del bullo, la percezione di un clima scolastico negativo e l'esistenza di relazioni negative con i pari.

Altri studi sulla relazione tra bullismo e cyberbullismo si sono soffermati specificamente sul processo di vittimizzazione e di aggressione. Per quanto concerne la vittimizzazione, Fredstrom, Adam e Gilman (2011) hanno evidenziato un'importante associazione tra l'esperienza di vittimizzazione (a scuola e in contesti *online*) e livelli più bassi di autostima e autoefficacia, maggiore stress, ansia e sintomi depressivi.

Brighi *et al.* (2012a; 2012b) hanno condotto studi simili in Italia, riscontrando elementi di continuità e discontinuità tra alcuni fattori di rischio legati al bullismo tradizionale e al cyberbullismo. Le variabili psicosociali predittive delle due forme di bullismo, una bassa autostima e la percezione di solitudine sono apparse ancor più evidenti nel processo di vittimizzazione quando gli adolescenti sono poli-vittime, ovvero quando subiscono contemporaneamente aggressioni dirette ed elettroniche (Brighi *et al.*, 2012b). Per quanto riguarda i fattori di rischio relazionali, è emerso che la percezione di un clima scolastico negativo e la solitudine nei confronti dei pari sono fattori di rischio legati alla vittimizzazione nel bullismo tradizionale, mentre nel cyberbullismo un ruolo molto importante è assunto dalle relazioni all'interno della famiglia, con interessanti differenze di genere: per i ragazzi è la percezione di bassa autostima da parte dei genitori a costituire il più forte fattore di rischio, mentre per le

ragazze assume maggior rilievo la percezione di solitudine nelle relazioni familiari (Brighi *et al.*, 2012a).

Un recente studio italiano (Guarini *et al.*, 2013 citato da Brighi, Nicoletti, Guarini, 2013) evidenzia sia elementi di continuità sia di discontinuità tra bullismo e cyberbullismo. L'indagine ha infatti messo in luce come una bassa autostima nei confronti della scuola, relazioni negative con gli insegnanti e un senso di solitudine nei confronti dei genitori siano fattori di rischio comuni al bullismo e al cyberbullismo. Al contrario, alcuni fattori di rischio come una buona autostima in relazione alle abilità sportive e una percezione negativa di supporto da parte della scuola sono fattori di rischio più evidenti nel bullismo tradizionale, mentre la percezione di buone relazioni con i pari e la percezione di una scarsa sicurezza a scuola sono maggiormente legati al ruolo di aggressore nel contesto cyber. (Brighi, Nicoletti, Guarini, 2013). La sovrapposizione tra il coinvolgimento nel bullismo tradizionale e nel cyberbullismo diventa una scoperta importante anche per Slonje *et al.* (2013), nella loro revisione narrativa sulla natura del cyberbullismo (si vedano in particolare Salmivalli & Poyhoen, 2012). Un aspetto interessante è che c'è un collegamento abbastanza forte tra coloro, soprattutto i ragazzi (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009), che sono coinvolti sia come cyberbulli che come bulli tradizionali (Raskauskas & Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2008). Per quanto riguarda le cybervittime, Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson (2011) hanno scoperto che il fattore di rischio maggiore era rendere gli altri vittima di bullismo. Pertanto hanno concluso che essere vittime di bullismo *online* può essere visto come un'interazione dove i ragazzi rendono vittime di bullismo gli altri e sono vittime a loro volta e questo è stato osservato soprattutto tra le ragazze. Dalle indagini qualitative condotte da Slonje *et al.*, (2013) è emerso che nella maggior parte dei casi il bullismo era iniziato da una discussione faccia a faccia o viceversa. Uno studente intervistato che ha iniziato ad essere vittimizzato in modo tradizionale ha affermato che i rapporti di inimicizia iniziano da piccole cose, poi si continua a inviare messaggi e così via.

Anche nel recente articolo di Barboza (2015) vengono utilizzate analisi latenti per esplorare la co-occorrenza tra episodi di vittimizzazioni da bullismo e cyberbullismo. I risultati suggeriscono che il cyberbullismo avviene in concomitanza con le tradizionali forme di bullismo scolastico; il dato importante di questa ricerca è che non vi era alcuna

classe che si differenziava per avere dei giovani “soltanto vittime di cyberbullismo”, ma non era vero il contrario.

Il fenomeno della sovrapposizione tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo è stato recentemente oggetto di studio anche da parte di Bradshaw e Waasdorp (2015) su un vasto campione di circa 2800 studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Dall'indagine è risultato che circa il 23% dei ragazzi sono stati vittime di una forma di bullismo: cyber, relazionale, fisico e verbale, con il 25,6% di vittime coinvolte anche nel cyberbullismo. Il dato significativo è che la maggior parte delle vittime (50,3%) sono state coinvolte in tutte le quattro forme di bullismo, mentre il 4,6% hanno riferito di essere state vittime solo di cyberbullismo. Dal suddetto studio è emerso che, rispetto alle vittime del bullismo tradizionale, quelle di cyberbullismo presentavano un maggior livello di sintomi di esternalizzazione e di internalizzazione (Waasdorp & Bradshaw, 2015); inoltre, dall'analisi delle caratteristiche del bullismo tradizionale e del cyberbullismo è emerso un livello abbastanza alto di sovrapposizione tra bullismo cyber e tradizionale, in particolare le forme relazionali e verbali. Similmente a scoperte precedenti (Salmivalli, Sainio, & Hodges, 2013) sembra che ci sia un effetto aggiuntivo rispetto alle esperienze di cyberbullismo e che l'esperienza potrebbe segnalare un più alto livello di vittimizzazione globale, facendo presagire delle conseguenze negative ulteriori rispetto a chi non è mai stato una cybervittima. Infine, come osserva Berrone (2013), sebbene il dibattito circa l'appartenenza o meno del cyberbullismo alla più ampia categoria del bullismo sia ancora al centro dell'attenzione dei ricercatori, le evidenze empiriche sono concordi nel rilevare un notevole *overlap* fra i due: se la vittimizzazione tradizionale fa aumentare notevolmente il rischio di cybervittimizzazione, analogamente, il coinvolgimento nel bullismo agito accresce le probabilità di perpetrazione di cyberattacchi (per una rassegna esaustiva in merito, si veda il contributo di Cassidy, Faucher e Jackson, 2013).

## **1.10. Precedenti ricerche nazionali e internazionali sulla diffusione del cyberbullismo**

Scopo del presente paragrafo è offrire una panoramica degli esordi e dello sviluppo degli studi nazionali ed internazionali relativi al cyberbullismo, con particolare attenzione a quelli che trattano l'aspetto della diffusione e/o incidenza del fenomeno principalmente in Italia, tenendo conto che molti contributi teorico-scientifici sono stati già anticipati nei precedenti paragrafi ed altri saranno sviluppati maggiormente nel corso dei capitoli che seguiranno, compatibilmente alla trattazione degli aspetti specifici oggetto di studio.

Si fa altresì presente che, sebbene la nostra indagine empirica, ed ancor prima il marco teorico, diano ampio spazio ed effettivo continui confronti anche con la più conosciuta forma del bullismo tradizionale, in tale sede si ritiene opportuno non addentrarsi nella disamina degli studi empirici concernenti il bullismo tradizionale, preferendosi considerare quest'ultimo piuttosto come un ulteriore fattore "contestuale" da mettere in relazione, a scopo comparativo e descrittivo, con la più recente forma di aggressione elettronica.

Nel ripercorrere le tappe evolutive dei lavori di ricerca sulla prevalenza del bullismo elettronico, ciò che ci ha colpito maggiormente è stato il rapidissimo fiorire e l'intensificarsi crescente di studi, progetti europei ed internazionali, pubblicazioni e sistematici aggiornamenti di report statistici su un fenomeno sconosciuto, a livello internazionale, fino a poco più di un decennio fa, e divenuto oggetto di indagine in Italia ancor più recentemente. Come è stato già evidenziato all'inizio del presente capitolo, soltanto a partire dagli anni 2000, la letteratura sul bullismo ha iniziato ad affrontare il tema emergente del cyberbullismo. In quegli anni, nel rapporto del dipartimento del Regno Unito (*Bullying don't suffer in silence: An anti-bullying pack for school*, 2002) tra i comportamenti aggressivi appare per la prima volta il richiamo all'invio di email o di sms minacciosi. Dopo la comparsa, per la prima volta nel 2003, del termine "cyberbullying" sul sito creato da Bill Belsey ([www.cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca)), lo studio del bullismo elettronico si espande in vari Paesi, ma solo nel 2008 si è avuta una reale definizione del fenomeno (Smtih *et al.* 2008) con tanti interrogativi teorici e metodologici ancora aperti (Menesini, 2012).

I lavori di Beran e Li (2005), Campbell (2005), Ybarra e Mitchell (2004a, 2004b), Willard (2006), Kowalsky, Limber e Agatston (2008), Hinduja e Patchin (2008), Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, (2006), un numero speciale del *Journal of adolescent health* (2007) e il libro di Shariff (2008) segnano l'avvio di una fertile linea di ricerca, a partire dalla quale, in pochissimi anni, vi è stata una crescita esponenziale di lavori che hanno affrontato la riflessione teorica sulla definizione del fenomeno, cercando di descriverne le caratteristiche, i principali fattori di rischio associati e le linee di intervento (Brighi, Nicoletti, Guarini, 2013).

Quest'esplosione di interesse ha coinvolto non solo ricercatori, ma anche politici e più in generale l'opinione pubblica. I primi studi compaiono nel Regno Unito e Olanda, seguiti (a distanza di circa sei anni) dalla Polonia, dall'Italia, dalla Spagna.

In Italia la ricerca sul cyberbullismo è recentissima ed è stata sviluppata negli ultimi 7 anni. La prima indagine è stata condotta nel 2008 da Pisano e Saturno e ne ha mostrato la diffusione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, rivelando che il 14% degli adolescenti (con età compresa tra 12-14 anni) è stato vittima di cyberbullismo, con percentuali che diventano più alte nelle scuole secondarie di secondo grado (16%). Risultati simili sono stati pubblicati in Italia nel volume "*Bullismo elettronico*" (Genta, Brighi, Guarini, 2009) che ha avuto l'obiettivo di integrare riflessioni teoriche di psicologi dello sviluppo, psicologi sociali, psicologi clinici, sociologi e giuristi sia attraverso la presentazione di alcuni dati della ricerca sia attraverso l'analisi di storie degli adolescenti. Nello studio si riporta una percentuale del 13% degli adolescenti della scuola secondaria di primo e secondo grado che si dichiara vittima del cyberbullismo, accanto al 12% di adolescenti che si dichiara cyberbullo, con alcune differenze in funzione della tecnologia utilizzata, ovvero il cellulare rispetto a internet (Guarini, 2009; Guarini, Brighi e Genta, 2010). Nel 2007, il programma europeo Daphne, sensibile alle problematiche di minoranze a rischio di violenza e prevaricazione, ha finanziato due progetti per fare luce sui nuovi fenomeni di aggressione *online*. Il progetto ECPR "*An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: new instruments and preventing strategies*", coordinato da un'équipe italiana dell'Università di Bologna tra il 2007 e il 2009, ha effettuato la prima indagine comparativa sulla diffusione del bullismo e del



cyberbullismo in ambito europeo, realizzando uno strumento di rilevazione del fenomeno *ad hoc*, condiviso tra Italia, Spagna e Inghilterra (per la descrizione del progetto si veda Genta, Brighi, Guarini, 2009).

Il cyberbullismo (*cyberbullying*) ha presentato un'incidenza del 9% di bullismo ricevuto (vittime) e del 9% di bullismo agito (bulli) attraverso il cellulare, e un 7% di bullismo ricevuto (vittime) e un 7% di bullismo agito (bulli) attraverso Internet. Come già indicato in riferimento al bullismo tradizionale, alcuni studenti hanno dichiarato di aver sia subito che attuato episodi di aggressione, essendo quindi allo stesso tempo sia bulli che vittime (3% bullismo via cellulare, 2% bullismo via Internet). I dati riportano anche una percentuale rilevante di studenti che riferiscono di aver assistito o di essere venuti a conoscenza di fenomeni di cyberbullismo (*cyberbullying*) (23% bullismo tramite cellulare e 17% bullismo tramite Internet). I risultati emersi indicano che il cyberbullismo (*cyberbullying*), pur se meno frequente del bullismo tradizionale, è un fenomeno già presente nelle nostre scuole secondarie. I dati italiani relativi al progetto DAPHNE II mostrano come gli episodi di cyberbullismo attraverso il cellulare siano di gran lunga maggiori rispetto a quelli in cui sono coinvolti altri strumenti. Tra le modalità più utilizzate per condurre aggressioni elettroniche emergono l'invio di sms e le chiamate (Genta, Brighi, Guarini, 2009). Come vedremo di qui a breve, a distanza di pochi anni, questi dati sulle modalità di cyberaggressione suddivise a seconda dell'utilizzo del cellulare e di internet, subiranno delle importanti modifiche.

Nel 2010 - 2012 l'Università di Bologna ha altresì coordinato il progetto ECIP dal titolo "*Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European countries*", che ha permesso di realizzare una nuova indagine, adeguando gli strumenti di rilevazione ai progressi delle tecnologie di comunicazione elettronica, proponendo interventi di prevenzione e coinvolgendo oltre all'Italia cinque Paesi europei: Spagna, Inghilterra, Polonia, Grecia e Germania (per un approfondimento dei risultati del progetto si veda il volume *Cyberbullismo ricerche e strategie di intervento*, a cura di Genta, Brighi, Guarini, 2013).

L'indagine condotta all'interno del progetto ECIP - Daphne III in Italia ha visto coinvolti 1690 studenti dell'Emilia Romagna e ha mostrato come le percentuali di cybervittimizzazione arrivino al 25% con il 15% degli adolescenti intervistati che si

dichiara cyberbullo e circa il 9% del campione intervistato che si dichiara al tempo stesso di ricoprire il ruolo di bullo/vittima, indicando la presenza di un'importante trasposizione di ruoli che non era così evidente nel bullismo tradizionale (Brighi, Guarini, Tomassoni e Genta, 2013). Si tratta di dati in crescita se rapportati agli esiti del Progetto Daphne II, condotto nei due anni precedenti, con un campione di 2000 studenti di età compresa tra i 12 e i 17 anni; in questo caso era emersa invece una percentuale del 13% di cybervittimizzazione negli ultimi due mesi (Genta, Brighi, Guarini, 2009).

Per quanto concerne il bullismo tradizionale, il progetto Daphne III, in continuità con la ricerca precedente, evidenzia: una diminuzione del bullismo diretto nei diversi ruoli e l'importanza delle politiche di prevenzione e intervento; una diminuzione del cyberbullismo attraverso il cellulare e un aumento del cyberbullismo attraverso Internet. Secondo tale indagine, i principali fattori di rischio comuni al bullismo tradizionale e al cyberbullismo sono: genere, età, clima scolastico, autostima, senso di solitudine. I fattori specifici del cyberbullismo sono: la connessione internet in camera e il coinvolgimento nel bullismo tradizionale.

I suddetti progetti europei, all'interno di una comune cornice di riflessione teorica e di un questionario condiviso, hanno permesso di confrontare le incidenze del cyberbullismo in Italia, Inghilterra e Spagna. Dal confronto è emersa una percentuale maggiore di studenti italiani coinvolti nel cyberbullismo, seguiti dagli studenti spagnoli e inglesi (Genta *et al.*, 2012; Ortega *et al.*, 2012). Accanto a queste differenze sono state descritte alcune caratteristiche comuni tra i Paesi, come le diverse risposte e reazioni alla vittimizzazione in funzione della frequenza degli episodi di aggressione, del tipo di contesto (*on line* e *offline*), della presenza di un attacco alla reputazione dell'individuo (Brighi *et al.*, 2012b), con un differente impatto emotivo per le vittime del bullismo tradizionale ed elettronico (Ortega *et al.*, 2012).

Altri programmi europei, quali il Leonardo da Vinci e il COST hanno contribuito alla creazione di reti tra ricercatori in ambito europeo. Nell'ambito del programma Leonardo da Vinci della Commissione Europea è stato finanziato dal 2008 al 2010 un progetto coordinato da Mora-Merchán e Jäger, il “*Cyber Training Project*“ che ha permesso la pubblicazione di un manuale per la formazione nella prevenzione del cyberbullismo. Il manuale è scaricabile come e-book dal titolo “*Tackling action against*

*cyberbullying*” dal sito [www.cybertraining-project.org/book](http://www.cybertraining-project.org/book). Il programma *COST Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings* (ISO801), coordinato da P.K. Smith dal 2008 al 2012, ha permesso la creazione del primo network transnazionale di cooperazione tra ricercatori sul tema del cyberbullismo con il coinvolgimento di 28 Paesi in ambito europeo e di ricercatori dall’Australia. Il sito dedicato al progetto mostra l’elenco dei Paesi partecipanti, l’organizzazione e il lavoro condotto nei diversi gruppi di lavoro (<http://sites.google.com/site/costis0801/>).

Altro rilevante contributo empirico è giunto dall’Università di Milano-Bicocca nell’ambito del progetto QUA\_SI (tra il 2009-2010), curato da Mura e Diamantini (2013). Finalità della ricerca è stata realizzare un’interessante e importante comparazione del fenomeno del cyberbullismo tra alcuni paesi in via di sviluppo (Brasile, Colombia, Turchia e India) e l’Italia. Tale lavoro è la prima ricerca internazionale con dati comparativi anche nei paesi dove la pratica con le nuove tecnologie è meno diffusa.

Dalla ricerca è emerso che complessivamente il 57% degli intervistati riferisce di essere stato vittima almeno due volte nei sei mesi precedenti all’indagine e il 50% riferisce di aver compiuto almeno due atti di violenza *on line* nel periodo considerato. La prima informazione rilevante è che tutti gli studenti intervistati sia dei paesi sviluppati che in via di sviluppo sono un popolazione *online*. La maggiore differenza di uso delle ICT si riscontra tra la scuola secondaria e l’università, con la parte più giovane del campione che presenta un tasso di uso e accesso ad internet più elevato rispetto a quella più anziana, mentre i dati non differiscono tra i due gruppi di paesi. Il più alto livello di uso di IM e SNC correla anche col più alto livello di segnalazioni di cyberbullismo ed episodi di bullismo.

La situazione internazionale, rilevata dalla suddetta ricerca, presenta i seguenti risultati: solo il 15% del campione non ha mai subito un episodio di attacco virtuale. Il 50% del campione ha subito minimo 3 attacchi negli ultimi sei mesi. Gli scherzi telefonici, forse i “nonni” del cyberbullismo, rimangono l’attacco denunciato più spesso. Seguono la ricezione di messaggi offensivi o aggressivi su una pagina di social network, la diffusione *online* di pettegolezzi e, solo leggermente più in coda, la

pubblicazione di messaggi privati. Meno frequenti la ricezione di email o sms cattivi e la pubblicazione di foto imbarazzanti, mentre solo in pochissimi casi viene segnalata l'esclusione dai forum *online* o il furto di ID virtuale. Per quanto concerne il bullismo agito, solo il 22% del campione non ha mai fatto alcuna delle azioni indicate come cyberbullismo. Il 42% ha lanciato tre o più attacchi negli ultimi sei mesi. Il fenomeno colpisce in modo abbastanza equilibrato i due sessi, anche se nel campione considerato si riscontra una leggerissima propensione al cyberbullismo nei maschi più che nelle ragazze forse per una diversa possibilità di accesso alle tecnologie. Sembra inoltre raggiungere un picco di diffusione tra i 15 ed i 17 anni.

Anche tra gli atti di cyberbullismo compiuti, lo scherzo telefonico è al primo posto. Seguono la pubblicazione di messaggi privati e l'aggressione attraverso commenti, quindi la diffusione *online* di pettegolezzi e l'esclusione da forum. Ancora un gradino più in basso vi è l'ammissione di aver inviato mail o sms dal contenuto aggressivo e di aver pubblicato foto compromettenti, e infine, in rarissimi casi, il furto di ID.

Per quanto riguarda la distribuzione del cyberbullismo, dalla ricerca emerge che la percentuale degli intervistati coinvolti come vittime cambia drasticamente tra studenti universitari e della scuola secondaria. Nei primi emerge un coinvolgimento più basso del 38% contro il 61% dei secondi, che riferiscono di essere stati vittime dai 2 ai 4 episodi nei sei mesi precedenti. Dal confronto tra i dati relativi alla cybervittimizzazione nei Paesi coinvolti nell'indagine è emerso che, tranne che per il furto di ID e la pubblicazione di messaggi privati (più frequente nel resto del campione), i ragazzi italiani e quelli di Brasile, Colombia e India riportano simili frequenze nell'aver subito aggressioni *online*. Per quanto riguarda le aggressioni agite, non si riscontrano grandi differenze tra il campione italiano e quello straniero. L'unico evento significativamente meno frequente (nel periodo dell'indagine) è l'esclusione dai forum *online*, che in Italia non sembra essere particolarmente diffuso. Altro dato significativo emerso nell'ambito della suddetta ricerca (Mura, Diamantini, 2013) è che gli italiani generalmente valutano gli episodi di cyberbullismo come meno gravi, rispetto al resto del campione, sia quando si tratta di giudicarli in astratto sia quando rispondono sulla base della loro esperienza diretta.

Il lavoro svolto dall'Università di Milano Bicocca ha costituito un punto di partenza fondamentale nello studio della tematica del bullismo elettronico nei paesi in via di sviluppo: Colombia, Brasile e India. I risultati ottenuti hanno permesso di escludere che il cyberbullismo sia presente solo nei paesi sviluppati, ma viene preso in considerazione ovunque. Ciò supporta l'ipotesi che il cyberbullismo potrebbe essere un fenomeno collegato all'interazione con le tecnologie informatiche e con la difficoltà di gestire i conflitti con gli adolescenti, piuttosto che con le caratteristiche specifiche dei singoli paesi. "In quest'ottica l'ingresso nel mondo virtuale, abbattendo almeno in parte le barriere culturali e nazionali, pone tutti i ragazzi di fronte agli stessi rischi" (Mura & Diamantini, 2013, 117).

Proseguendo con la disamina degli studi sulla diffusione del bullismo elettronico, vanno segnalati i contributi di Guarini, Brighi, Colangelo & Genta (2013) che presentano i risultati di un'indagine condotta negli anni scolastici 2008-2009 e 2010-2011 in Emilia Romagna in merito ai cambiamenti nelle percentuali di studenti coinvolti negli episodi di bullismo tradizionale e cyberbullismo in Italia. Le Autrici fanno presente che nel momento in cui è stata effettuata la ricerca, pochissimi studi hanno descritto i cambiamenti di questi fenomeni attraverso il confronto tra diverse coorti e ricordano che gli unici dati in tal senso, in Italia, sono stati forniti dai report Eurispes-Telefono Azzurro (2009, 2011). Nel report 2009 sono stati confrontati i dati raccolti nel 2008 e nel 2009, che hanno mostrato un lieve incremento nelle percentuali di studenti che si dichiarano cybervittima (ricevere SMS, foto, o video offensivi: 3% nel 2008 vs 6% nel 2009; ricevere o trovare false informazioni nel proprio account: 12 % vs 13%, essere esclusi intenzionalmente dai gruppi *on line*: 2% vs 3%) e cyberbullo (inviare messaggi offensivi, video e foto: 2% vs 3%; diffondere false informazioni: 3,6% vs 4%; escludere una persona dai gruppi *on line*: 5% vs 7%). Nel rapporto del 2011 emerge come le forme di bullismo verbale e relazionale prevalgono sul bullismo fisico, con la diffusione di informazioni false o cattive (25%), prese in giro (22%), esclusione e isolamento (10%). Si registra altresì un aumento delle percentuali di studenti che si dichiarano vittime di cyberbullismo, attraverso il ricevere informazioni false sul proprio conto (circa il 20%), video, foto e messaggi offensivi (4%), esclusione dai gruppi *on line* (5%).

Dall'analisi dei dati raccolti nel corso della indagine in Emilia Romagna, emerge che le percentuali delle vittime sono diminuite dal 15% al 10% nel bullismo diretto e dal 23 % al 15 % per il bullismo indiretto. Anche gli studenti che dichiarano di aver assistito ad episodi di aggressione passano dal 44% al 34 % per il bullismo indiretto e dal 51 % al 43 % per quello diretto.

Per quanto concerne il cyberbullismo, invece, il quadro appare più variegato con alcune differenze in funzione della tecnologia utilizzata: le vittime di bullismo elettronico agito attraverso il cellulare non cambiano sostanzialmente (9% vs 8 %), mentre aumentano quelle che hanno subito atti di aggressione attraverso internet (7 % vs 9 %). Emerge un decremento delle percentuali di studenti che dichiarano di aver agito (9% vs. 5%) o di aver assistito ad aggressioni elettroniche mediante il cellulare (23 % vs. 17 %), in linea con quanto descritto per il bullismo tradizionale. Infine non si registrano cambiamenti rilevanti nelle percentuali di bulli che hanno agito attraverso internet (7% vs. 6 %) o degli spettatori (17%).

La suddetta ricerca ha permesso di riscontrare, in Emilia Romagna, nell'arco di soli tre anni, una diminuzione dell'incidenza del bullismo tradizionale diretto e indiretto, in linea con la letteratura internazionale (Rigby e Smith, 2011), proponendo importanti riflessioni in merito all'efficacia delle campagne di sensibilizzazione che sono state portate avanti nella suddetta Regione (per approfondimenti si vedano i contributi di Del Bianco, Buccoliero e Tirota, in Genta, Brighi, Guarini, 2013). I ricercatori fanno presente tuttavia che le incidenze sembrano diminuire soprattutto rispetto alle aggressioni occasionali, mentre appaiono stabili rispetto a quelle ripetute nel tempo.

Quanto al cyberbullismo, l'incremento delle aggressioni via *web* trova giustificazione nella sempre maggiore diffusione e disponibilità di connessione ad internet attraverso gli smartphone.

Un'altra ricerca italiana condotta nella regione Emilia-Romagna ha mostrato un'incidenza del 9,2% degli adolescenti intervistati che ha subito personalmente il cyberbullismo, sottolineando la gravità di alcuni episodi che colpiscono la persona nella sua reputazione (Buccoliero e Tirota, 2011; 2013). Sono state anche analizzate le differenze nella diffusione del bullismo tradizionale e cyber in diverse regioni italiane (Emilia Romagna, Toscana e Calabria) evidenziando come questi fenomeni siano

diffusi tra gli adolescenti, con una forte continuità tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo (Brighi, Guarini, Palermiti, Bartolo, Genta, 2011).

Menesini *et al.* (2012) hanno indagato l'incidenza del fenomeno "cyberbullismo" in sei diversi paesi europei: Spagna, Germania, Svezia, Estonia, Francia e Italia. Per quanto riguarda i dati italiani, la ricerca è stata effettuata su un campione di 295 ragazzi (121 maschi e 174 femmine) di età media intorno ai 13 anni. Tra le pratiche di cyberbullismo più diffuse, emerge l'invio di messaggi violenti o volgari (*flaming*), commesso dal 17,8% dei maschi e dall'8,7% delle femmine; la denigrazione (*denigration*) coinvolge il 10,2% dei ragazzi e il 6,9% delle ragazze; il furto di identità (*impersonification*) il 6,2% dei ragazzi e il 4,1% delle ragazze; mentre l'8,4% dei cyberbulli e il 3,8% delle cyberbulle, pratica, invece, l'esclusione della vittima (*exclusion*) dai gruppi di amici *online*.

Un ulteriore contributo scientifico in tema d'incidenza del bullismo e cyberbullismo in Italia giunge dallo studio condotto da Fedeli (2014), da cui emerge un tasso di prevalenza assoluto del bullismo pari al 15,8% (n=328) e di cyberbullismo pari a al 6,1% (n=125).

Altri recenti dati italiani sull'incidenza del bullismo (in presenza e *on line*) giungono dal report Istat 2014 che di seguito si riporta:

Nel 2014, poco più del 50% degli 11-17enni ha subito qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze nei 12 mesi precedenti. Il 19,8% è vittima assidua di una delle "tipiche" azioni di bullismo, cioè le subisce più volte al mese. Per il 9,1% gli atti di prepotenza si ripetono con cadenza settimanale.

Hanno subito ripetutamente comportamenti offensivi, non rispettosi e/o violenti più i ragazzi 11-13enni (22,5%) che gli adolescenti 14-17enni (17,9%); più le femmine (20,9%) che i maschi (18,8%). Tra gli studenti delle superiori, i liceali sono in testa (19,4%); seguono gli studenti degli istituti professionali (18,1%) e quelli degli istituti tecnici (16%).

Le vittime assidue di soprusi raggiungono il 23% degli 11-17enni nel Nord del paese. Considerando anche le azioni avvenute sporadicamente (qualche volta nell'anno), sono oltre il 57% i giovanissimi oggetto di prepotenze residenti al Nord.

(*omissis*)

Il Cyberbullismo è molto meno frequente di altre forme di bullismo perpetrate “offline”: il 22,2% delle vittime di aggressioni da parte di bulli ha dichiarato di aver subito una qualche prepotenza tramite l’uso delle nuove tecnologie come telefoni cellulari, Internet, e-mail, durante l’anno precedente l’intervista. All’interno di questo sub-collettivo le azioni ripetute (più volte al mese) riguardano il 5,9% dei ragazzi 11-17enni che hanno subito atti di bullismo elettronico.

La maggior propensione delle ragazze/adolescenti a utilizzare il telefono cellulare e a connettersi a Internet probabilmente le espone di più ai rischi della rete e dei nuovi strumenti di comunicazione. Tra le 11-17enni si registra, infatti, una quota più elevata di vittime: il 7,1% delle ragazze che si collegano ad Internet o dispongono di un telefono cellulare sono state oggetto di vessazioni continue tramite Internet o telefono cellulare, contro il 4,6% dei ragazzi.

Vi è inoltre un rischio maggiore per i più giovani rispetto agli adolescenti. Circa il 7% degli 11-13enni dichiara di essere stato vittima una o più volte al mese di prepotenze tramite cellulare o Internet mentre la quota scende al 5,2% se la vittima ha un’età compresa tra 14 e 17 anni.

(*omissis*)

Le differenze sono sostanziali a livello territoriale. Le azioni vessatorie sono più frequenti nel Nord del Paese, dove le vittime di atti di bullismo rappresentano il 23% degli 11-17enni (24,5% nel Nord-est, 21,9% nel Nord-ovest). Considerando anche le azioni avvenute sporadicamente (qualche volta nell’anno), oltre il 57% dei residenti al Nord ha subito qualche prepotenza nel corso dell’anno precedente l’intervista, contro una quota inferiore al 50% dei residenti nelle regioni centrali e in quelle meridionali.

Tra i ragazzi che vivono in zone poco o per nulla disagiate, si registra la quota più elevata di ragazzi e adolescenti che non hanno subito atti prevaricatori da parte di coetanei (49,7% nei 12 mesi precedenti l’intervista); tra coloro che vivono in zone molto disagiate tale quota scende al 44,6% mentre si registra la quota più elevata di vittime (23,3%) di prepotenze che avvengono con assiduità (almeno una volta al mese). (Report ISTAT, 2014)

Dati italiani ancor più recenti sono stati pubblicati dall’Osservatorio Generazione Proteo, istituito dall’Università degli Studi *Link Campus University* nel 2012 e svolgente attività di studio sull’universo giovanile.

Dal 4<sup>a</sup> Rapporto di Ricerca Generazione Proteo, pubblicato in rete il 25 maggio 2016 (<http://osservatorioproteo.unilink.it/i-talentuosi-acrobati-cyberbullismo-e->



bullismo/) emerge un aumento nella diffusione del cyberbullismo italiano nei termini che si specificano di qui a breve.

Complessivamente il 44,8% dei giovani intervistati, a fronte del 31,5% registrato lo scorso anno, dichiara di aver ricevuto messaggi o di aver letto informazioni false sul proprio conto (“qualche volta” e “spesso” rispettivamente il 39,2% e il 5,6%), mentre il 40,7% ammette di aver ricevuto “qualche volta” (37,3%) e “spesso” (3,4%) messaggi, foto o video offensivi (a fronte del 23,3% del 2015). Preoccupante appare ancora il dato relativo alle offese ricevute mediante il social network Ask.Fm, noto per la sua modalità anonima di interazione: il complessivo 30,2% degli intervistati (a fronte del 22,1% dello scorso anno) ha ricevuto offese anonime proprio sul social network, il 24,2% “qualche volta” e il 6% spesso. Il 20,2%, invece, dichiara di essere stato vittima di status denigratori e/o offensivi (il 16,5% “qualche volta” e il 3,7% “spesso”). Ancora, il complessivo 18,1% ha ricevuto messaggi, foto o video minacciosi.

C'è anche chi però si è reso protagonista di atti di cyberbullismo come il complessivo 33,3% (contro il 20,1% dello scorso anno) di coloro che hanno utilizzato la Rete per inviare messaggi, foto o video offensivi nei confronti di qualcuno (“qualche volta” e “spesso” rispettivamente il 25,2% e l'8,1%) e il 20,3% (a fronte del 16,5% del 2015) che ha invece utilizzato Ask.Fm per offendere gli amici (“qualche volta” e “spesso” rispettivamente il 16,2% e il 4,1%).

Appaiono alte anche le percentuali di giovani intervistati che hanno dichiarato di essersi resi protagonisti di episodi di bullismo nei confronti di alcuni dei propri coetanei al di fuori della realtà virtuale, e nello specifico di insulti ripetuti (28,4%), esclusione e isolamento (21,8%), telefonate o messaggi sgradevoli (21,7%), diffusione di messaggi, e-mail e biglietti privati (21,2%), umiliazioni di fronte ad altre persone (21,1%), o ancora diffusione di false notizie (17,2%), furto di oggetti o denaro (13,3%), minacce (13,2%), violenza fisica (12,9%), diffusione di foto o video compromettenti (12,7%) e pubblicazione di *status* denigratori e/o offensivi (12,4%).

Elevate, anche se in misura inferiore rispetto allo scorso anno, le percentuali di intervistati vittime di bullismo da parte dei propri coetanei, una violenza più spesso psicologica che fisica che si consuma, il più delle volte, proprio all'interno delle strutture scolastiche (50,3%): ben il 34,1% dichiara di essere stato vittima di diffusione

di false notizie sul proprio conto (rispetto al 47,2% dello scorso anno), il 29,4% di insulti ripetuti (40,3% nel 2015), il 29,1% di telefonate o messaggi sgradevoli (lo scorso anno tale percentuale era pari al 39,8%), il 28,1% di esclusione e isolamento. Ancora, il 25,1% ha subito umiliazioni di fronte ad altre persone (contro il 35,8% dello scorso anno), il 20,9% il furto di oggetti o denaro. Preoccupa anche l'8,9% di giovani intervistati che ammettono di essere stati oggetto di diffusione di foto o video compromettenti, così come il 5,7% che invece denuncia di aver subito molestie sessuali.

L'aspetto fisico risulta l'elemento maggiormente discriminante negli episodi di violenza, fisica o psicologica, subita; il 32,4% , infatti, dichiara di essere stato vittima di insulti e violenza per il proprio aspetto fisico.

Questi dati pur non essendo totalmente comparabili né con quelli che si presenteranno nel presente lavoro d'indagine né con altri forniti da vari studiosi, per la diversità di strumenti di misurazione utilizzati e per il differente arco temporale di riferimento, costituiscono delle importanti informazioni che confermano l'esistenza di un problema sociale sentito e percepito soprattutto da preadolescenti e adolescenti, al quale è necessario rispondere con strategie sempre più mirate e polyvalenti. A tal proposito va richiamato l'impegno di questi ultimi anni da parte di Save the Children, la più grande organizzazione internazionale indipendente per la difesa e la promozione dei diritti dei bambini, che ha dedicato sempre maggiore attenzione ai nuovi media, nonché alle opportunità e ai rischi che essi rappresentano per le giovani generazioni. Nel 2013 *Save the Children* (Report *Safer Internet Day Study*) ha promosso uno studio sui giovani di varie regioni italiane in merito all'uso delle tecnologie come strumento di pressione/aggressione/molestie all'interno del gruppo dei pari e sulla consapevolezza dei giovani sul nesso di causalità tra i casi di suicidio e gli episodi di bullismo *on line*. Il 40% circa degli intervistati riferisce di aver appreso dell'esistenza di episodi di bullismo elettronico nei confronti di compagni e amici. I ragazzi del Veneto, della Campania e della Puglia sono quelli che riferiscono di avere avuto notizia di un maggior numero di casi di bullismo nei riguardi di amici e/o compagni, sebbene la frequenza sia stata indicata come "a volte". Minore invece la conoscenza indiretta di episodi di bullismo elettronico in Lombardia. La principale forma di aggressione avviene perseguitando il profilo del giovane su un social network, diffondendo immagini denigratorie e intime,

notizie false tramite sms o mail e attraverso l'apertura di pagini e gruppi "contro" (rispettivamente 61%, 59%, 58% e 57%). Il 33% dei giovani dichiara di essersi trovato nella condizione di vedere diffuse notizie false sul suo conto; il 21% è stato invitato a far parte di un gruppo di prevaricatori; il 14% ha ricevuto messaggi e mail denigratorie; nell'11% dei casi sono state rubate mail personali per poi essere lette ad altri; nel 10% sono state postate foto imbarazzanti. Rispettivamente nel 9% e nell'8% dei casi gli intervistati hanno preso di mira personalmente qualcuno e hanno creato pagine e gruppi facebook per attaccare i propri pari. Nel 2014 è stata ripetuta la medesima esperienza e dai dati statistici è emerso, in particolare, un aumento del 7% dei casi di amici che hanno "preso di mira" qualcuno che conoscevano.

In occasione del *Safer Internet Day 2015*, Save the Children si è proposto l'obiettivo di misurare i livelli di conoscenza e di consapevolezza dell'ambiente digitale da parte della popolazione dei teenagers italiani, altrimenti definiti come *Millenials*, al fine di comprendere quali e quante sono le lacune che affliggono i nativi digitali e che rappresentano, di conseguenza, le maggiori aree di rischio.

Da una domanda relativa alle esperienze personali vissute attraverso Smartphone, Tablet o PC in Rete, è emerso che il 9% degli intervistati ha subito atti di bullismo.

In linea con quanto emerso nei precedenti report, anche nel 2015 il bullismo tradizionale si presenta in testa alla classifica dei fenomeni sociali ritenuti più pericolosi dai ragazzi (64% degli intervistati, con il 70% di 12-13enni che appaiono più preoccupati), seguito da droga (46%), molestie via internet e cellulare (38%) e cyberbullismo (38%).

Sul versante internazionale da uno studio condotto da Wong Lo e Bullock (2011) su un totale di 137 partecipanti, si è riscontrato che il 90 % degli intervistati adolescenti ha sperimentato il cyberbullismo come vittima o come aggressore; il 70% delle vittime è stato cyberbullo 1 o 2 volte nell'arco di un mese e il 50% delle vittime non conosce l'aggressore; inoltre l'89% dei genitori indica di essere informato sui problemi del cyberbullismo e l'89% riferisce di aver avuto conoscenza se il loro figlio è stato o meno vittima di bullismo elettronico. Gli studi di Erdur e Baker (2010) rivelano che il 32% degli studenti è stato vittima sia di bullismo che di cyberbullismo, mentre il 26 % degli studenti è stato bullo sia nel cyberspazio sia nell'ambito fisico. Negli studi di Adams

(2010), circa il 20 % degli studenti confessa di essere stato cyberbullo. Comunque molti più studenti riferiscono episodi che rientrano nella sua definizione. Nella loro indagine condotta su 4400 studenti di età compresa tra i 10 e i 18 anni, nel febbraio del 2010, il disturbo più comune erano i commenti offensivi *on line* e non; sorprendentemente il cyberbullismo è stato maggiore nelle scuole medie. Inoltre l'incidenza di esso cresce maggiormente con l'età.

Il sondaggio PEW (Jackson, 2011) mostra le percentuali di studenti tra i 12 e i 17 anni e il loro coinvolgimento *on line*. Chi usa i socialnetwork riferisce di aver assistito a gesti *on line* di crudeltà, col 12% che sostiene che questi episodi sono frequenti. Le ragazze tra i 12 e i 17 anni (38%) e i ragazzi (26%) riferiscono di essere stati cyberbulli. Ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 16 anni riferiscono di essere stati cyberbulli nella misura compresa tra il 22 e il 34%.

Le statistiche sulle minacce elettroniche compilate da Pew mostrano anche bambini e adolescenti che sono molestati *on line* con maggiori probabilità rispetto alla vita *offline*. Le minacce possono comprendere quelle contro un altro, in cui è minacciato un danno fisico o dove gli studenti mostrano tendenze suicide nei loro *posts on line* o nei messaggi.

Secondo una ricerca effettuata in un contesto americano nel 2014, il 43% dei minori intervistati ha subito atti di cyberbullismo almeno una volta nella vita. 1 su 4 è stato vittima di comportamenti aggressivi o prevaricatori *online* più di una volta (Moessner, 2014). In un'altra indagine condotta sempre nello stesso anno, il 61% degli adolescenti ha dichiarato di essere stato vittima di *post* cattivi o imbarazzanti sui social network (Anderson, Bresnahan & Musatics, 2014).

Rispetto ai dati USA che indicano una diffusione del fenomeno piuttosto rilevante, i dati relativi al contesto europeo si presentano meno allarmanti, anche se non trascurabili. Da una ricerca condotta nell'anno scolastico 2013-2014 dal *National Center for Education Statistics and Bureau of Justice Statistics*, emerge che il 7% degli studenti tra i 6 e i 12 anni sono stati vittime di cyberbullismo; e i risultati di un'altra indagine del 2013, condotta dal *Centers for Disease Control and Prevention*, segnalano che 1 preadolescente su 6 (15% degli studenti delle scuole secondarie di primo grado 9-12enni) è stato bullizzato *online* nell'anno precedente.

Il dato è confermato anche in Italia da una ricerca europea sul bullismo e sulla sua incidenza, svolta nell'ambito dell'*Europe Anti-Bullying Project* (2013), su un campione di ragazzi provenienti da 6 Paesi EU, e svolta in Italia da Telefono Azzurro su un campione rappresentativo a livello nazionale, composto da 5042 studenti (età 12-18 anni), che frequentavano diverse scuole secondarie di I e II grado e riporta che il 15,9% dei ragazzi italiani è vittima di bullismo *online* o *offline*.

Pur considerando le caratteristiche individuali, le dinamiche interpersonali dei singoli attori e i valori del sistema di appartenenza, è condivisa la visione del bullismo *online* così come quello *offline* come fenomeno cross-culturale, e l'uso del "potere" per porre sotto pressione o esercitare controllo verso l'altro è osservabile al di là di confini nazionali e sovranazionali.

Eppure, nonostante la crescente attenzione riservata al fenomeno negli ultimi anni, il reale impatto ne è probabilmente sottostimato: numerosi, infatti, sono i casi "sommersi", che non vengono alla luce e nei quali le vittime non riescono a sottrarsi alle prepotenze dei bulli (Due *et al.*, 2005), probabilmente per la mancanza di figure di supporto (famiglia, docenti ed educatori) capaci di interpretare i primi segnali di disagio da vittimizzazione tra pari, ma soprattutto per la scarsa considerazione delle giovani vittime sull'efficacia dell'aiuto che può offrire famiglia e scuola per risolvere tale problematica. Ed è così che in Italia Telefono/e-mail/chat/social network/SMS sono usati sempre più spesso per minacciare o intimidire qualcuno.

In particolare, secondo l'indagine condotta da Telefono Azzurro e Doxa kids (Copeland, Wolke, Lereya, Shanahan, Worthman, & Costello, 2014), risulta che 1 adolescente su 3 ha trovato *online* proprie foto non autorizzate, 1 su 5 ha trovato proprie foto imbarazzanti, più di 1 su 7 ha trovato *online* propri video non autorizzati, più di 1 su 10 ha trovato propri video imbarazzanti.

Lo stesso *trend* viene riscontrato anche nel 2015 in un'indagine condotta da Telefono Azzurro e Doxa kids su un campione di 600 giovani 12-18 anni italiani dalla quale emerge che quasi 1 ragazzo su 10 (8%) di quelli intervistati ha dichiarato di aver diffuso informazioni/video che umiliano qualcuno; 1 ragazzo su 6 (21%) ha dichiarato di essere stato vittima di bullismo; più di 1 su 10 (12%) individua in internet il contesto in cui sono avvenute queste violenze con maggiore frequenza.

Del Rey *et al.*, (2015) osservano che attualmente ci sono più di 300 articoli pubblicati sul cyberbullismo, che offrono numeri riguardo alla prevalenza (Arsène & Raynaud, 2014). Tuttavia, ci sono delle differenze in questi risultati che rendono difficile capire quante persone siano effettivamente coinvolte in questa problematica (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). La letteratura suggerisce una percentuale tra il 2 e il 35% (Diamanduros, Downs, Jenkins, 2008; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Låftman, Modin, Östberg, 2013) con variazioni notevoli da paese a paese. Ad esempio, la percentuale per gli studenti delle scuole superiori in Canada era del 10% (Cappadocia, Craig, & Pepler, 2013) ed era molto inferiore rispetto a quelli della Cina (34,84 %; Zhou, Tang, Tian, Wei, Zhang, & Morrison, 2013); in Svezia il tasso di prevalenza riportato è uno dei più bassi del mondo, approssimativamente del 5% (Låftman, Modin, & Östberg, 2013). Inoltre tra i ricercatori che si riferiscono solo alla cyberaggressione, le cifre variano dal 5,3% al 31,5% (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009; Pornari & Wood, 2010). Tra coloro che si riferiscono solo alla cybervittimizzazione le cifre oscillano tra il 2,2% e il 56,2% (Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010). Queste differenze sono anche presenti nei ricercatori che analizzano la cyberaggressione e la cybervittimizzazione. Per esempio, uno studio greco ha scoperto il 28,3% delle vittime del cyberbullismo e il 14,6% dei perpetratori (Floros, Siomos, Fisoun, Dafouli, & Geroukalis, 2013). Tuttavia, in uno studio svedese si è riscontrato che il 5% fossero cybervittime e il 4% cyberbulli (Låftman *et al.*, 2013). Le differenze possono essere trovate anche in studi sviluppati con una popolazione di caratteristiche simili e nelle stesse regioni o negli stessi paesi (Baek & Bullock, 2014). Alcuni ricercatori hanno suggerito che le differenze di queste percentuali potrebbero essere attribuite a mancate dichiarazioni (Pettalia, Levin, Dickinson, 2013), mentre altri hanno notato una certa variazione quando vengono considerati i diversi mezzi utilizzati nel cyberbullismo (Foody *et al.*, 2015). Ad esempio, indagando solo su Facebook, Kwan e Skoric (2013) hanno scoperto che più della metà dei campioni di studenti delle scuole secondarie di Singapore avessero fatto esperienza, almeno una volta, di un episodio di cyberbullismo nell'anno precedente. Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner (2014) hanno discusso riguardo all'importanza delle definizioni e degli strumenti usati per le misurazioni quando si discute dei tassi di prevalenza; e ancora, secondo Olweus (2012), i tassi di prevalenza rilevati nelle indagini

sul bullismo elettronico possono creare confusione quando il fenomeno viene considerato isolatamente, senza considerare il bullismo tradizionale.

La diversità nei tassi di prevalenze può avere la propria origine, tra gli altri, nella pletera delle prospettive dalla quali viene analizzato il cyberbullismo (Sabella, Patchin, & Hinduja, 2013) e perciò nelle grandi differenze che esistono tra gli strumenti utilizzati (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014) e questa diversità è ereditata dalle misurazioni del bullismo tradizionale (Greif & Furlong, 2006).

Brighi, Nicoletti, Guarini (2013) ricorda, a tal proposito, che nei primi studi sul cyberbullismo è stata principalmente utilizzata una definizione globale a partire dalla quale sono state studiate le incidenze (Ortega *et al.*, 2012; Genta, Brighi, Guarini, 2009). In studi successivi si è scelto invece di utilizzare scale con risposte multiple relative a diversi comportamenti di cyberbullismo (Menesini, Nocentini, 2009). È difficile, pertanto, proporre delle stime attendibili ed effettuare comparazioni sulla diffusione del fenomeno in diverse realtà poiché i dati sono il prodotto di strumenti di rilevazione molto diversi (Guarini, 2009; Tokunaga, 2010).

Del Rey *et al.* (2015) fanno un'altra interessante osservazione sui limiti degli strumenti di misurazione del cyberbullismo finora utilizzati: molti di essi infatti si sono limitati ad indagare separatamente la cyber aggressione e cybervittimizzazione, il che è invece fondamentale se si ipotizza che il cyberbullismo sia una dinamica tra vittima e aggressore.

Infine, si segnalano i seguenti dati comparativi europei d'incidenza del bullismo e cyberbullismo forniti dai suddetti studiosi, nel corso di uno studio finalizzato alla validazione strutturale del questionario utilizzato nell'ambito del progetto europeo Daphne III:

### Prevalenza del cyberbullismo.

Paese	<i>N</i>	vittime ( <i>N</i> , %)	aggressori ( <i>N</i> , %)	Bulli/vittime ( <i>N</i> , %)	Implicazione totale ( <i>N</i> , %) /coinvolgimento Totale
Polonia	900	55 (6.11%)	61 (6.77%)	36 (4%)	152 (16.88%)
Spagna	859	40 (4.65%)	44 (5.12%)	18 (2.09%)	102 (11.87%)
Italia	1430	115 (8.04%)	79 (5.52%)	75 (5.52%)	269 (18.81%)
Regno Unito	737	47 (6.37%)	7 (.94%)	15 (2.03%)	69 (9.36%)
Germania	846	35 (4.13%)	58 (6.85%)	26 (3.07%)	119 (14.06%)
Grecia	907	92 (10.14%)	71 (7.82%)	56 (6.17%)	219 (24.14%)
Campione totale	5679	384 (6.76%)	320 (5.63%)	226 (3.97%)	930 (16.37%)

(Tratto da: “*Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*”, Del Rey *et al.*, 2015)

Dai dati esposti, si riscontra un maggiore coinvolgimento nelle dinamiche di bullismo elettronico generale (vittimizzazione/cybervittimizzazione) tra i giovani della Grecia, seguiti da quelli dell’Italia e della Polonia. Nello stesso ordine sequenziale si registrano le più alte percentuali di sovrapposizione dei ruoli di bullo/vittima.

Il Regno Unito presenta, invece, il più basso tasso globale di cyberbullismo (9,36% a fronte del 24,14 % della Grecia), forse grazie alla tempestiva attenzione posta al fenomeno già nel suo primo manifestarsi ed alle strategie di intervento prontamente attivate.

Il fenomeno appare purtroppo in crescita nel nostro Paese. Nel gennaio 2017 l’ANSA (Associazione Nazionale Italiana Stampa) di Milano informa che nel 2016 in Italia i casi di cyberbullismo sono aumentati dell’8%, mentre un adolescente su 4 ha praticato sexting, la prima volta tra gli 11 e i 12 anni (consultabile in <http://www.ansa.it/lombardia/notizie/2017/01/31/cyberbullismo-nel-2016-in-italia->). Si tratta di dati pubblicati dall’Osservatorio nazionale adolescenza su un campione di 7000 ragazzi (consultabile in <http://www.adolescenza.it/osservatorio/>).



Tali attualissime notizie purtroppo confermano la portata e rilevanza di un problema sociale ormai a carattere internazionale, verso il quale si rafforzano le motivazioni dei ricercatori ad approfondire maggiormente aspetti del fenomeno meno indagati, tra i quali i fattori di rischio di natura psicosociale oggetto del nostro studio.

### **1.11. Gli effetti del cyberbullismo su vittime e aggressori: studi recenti**

Nel corso dell'ultima decade si sono diffuse diverse indagini sull'impatto del bullismo elettronico rispetto alle vittime, ai bulli e ai bulli/vittime, pertanto disponiamo di una serie di studi chiari ed esaustivi in merito agli effetti negativi a lungo termine sui bambini e sui giovani (Food *et al.*, 2015).

Chiapasco e Cario (2014) ricordano che:

Già in relazione al bullismo tradizionale, gli studi condotti da Olweus, che nel 1970 descrisse per la prima volta il fenomeno, rivelavano come essere vittime o aggressori potesse rappresentare un fattore di rischio per lo sviluppo di successive manifestazioni psicopatologiche. Secondo Olweus (1978) il bullismo può essere considerato come un comportamento antisociale, caratterizzato da mancanza di empatia e da uno scarso rispetto per le norme sociali. I giovani prevaricatori sono più facilmente coinvolti in comportamenti problematici legati alla sfera dell'etero-aggressività e in forme di trasgressione, che vanno dall'abuso di alcol e sostanze stupefacenti alle condotte criminali. Anche le vittime sono possono essere affette da diversi tipi di disturbi, come un'eccessiva passività nelle relazioni interpersonali e un progressivo isolamento sociale (pag. 8)

Gli studiosi osservano che essere bersaglio delle prepotenze del bullo, ripetutamente nel tempo, delinea una forma di vittimizzazione che può aggravarsi fino alla messa in atto di condotte auto-aggressive, come attacchi rivolti al proprio corpo e, nei casi più estremi comportamenti autodistruttivi, come il suicidio (Petrone, Troiano, 2008). Osservazioni analoghe valgono per il bullismo elettronico: la letteratura scientifica mette in evidenza come essere coinvolti in un episodio di cyberbullismo, sia come vittime che come bulli, possa rappresentare un fattore di rischio per lo sviluppo di problemi psicologici piuttosto gravi. Alcune indagini internazionali hanno infatti dimostrato la frequente incapacità dei cyberbulli di comprendere pienamente l'effetto delle proprie azioni e le conseguenze sulla vittima, osservando come tale "disimpegno

morale", insieme all'anonimato delle condotte *online*, amplifica l'aggressività del bullo alimentando un vero e proprio processo di dissociazione tra la vita *online* e *offline* (Genta, 2009).

Slonje e Smith (2008), a tal proposito affermano che, nel complesso, il cyberbullismo e il bullismo tradizionale sembrano avere lo stesso impatto negativo sulle vittime, ma alcune caratteristiche del cyberbullismo, come l'anonimato dell'aggressore, il silenzio della vittima e l'imbarazzo causato da un pubblico potenzialmente illimitato, contribuiscono a rendere particolarmente preoccupante il fenomeno.

Dagli studi sulle conseguenze psicologiche nelle vittime di cyberbullismo condotti negli Stati Uniti da Hinduja e Patchin (2009) è emersa una percentuale relativamente simile di studenti che sperimentavano sentimenti di frustrazione (33%) e rabbia (33,3%) nelle scuole elementari, medie (frustrazione il 34,2%; rabbia il 31,6%) e superiori (frustrazione il 32,4%; rabbia il 30%), mentre una percentuale notevolmente superiore di studenti che sperimentavano sentimenti di tristezza nelle scuole elementari (33,3%), rispetto agli studenti delle altre scuole (scuole medie 24,6%; superiori 18,8%). Secondo gli autori, gli effetti del bullismo elettronico non si limitano a ferire i sentimenti delle vittime, ma possono danneggiare in maniera significativa la psiche di molti adolescenti e sono stati studiati diversi casi di aggressioni elettroniche, in cui le pressioni psicologiche subite dalle vittime sono divenute così estreme da condurle al suicidio. Sulla stessa linea si collocano altri studi che sostengono che l'esposizione al cyberbullismo è collegata a sintomi di depressione, a idee suicide, a bassa autostima, ansia e solitudine (Bauman, Toomey, Walker, 2013; Bonanno e Hymel, 2013; Cénat *et al.*, 2014; Gámez-Guadix, Orue, Smith, Calvete, 2013; Patchin and Hinduja, 2010; Stapinski *et al.*, 2014; Ybarra, 2004).

Il primo caso di suicidio a causa di cyber vittimizzazione è quello di Ryan, un ragazzo di 13 anni, molestato e chiamato "gay" dai suoi compagni sia nelle relazioni faccia a faccia sia in rete, avvenuto nell'ottobre 2003. A seguire, si cita quello di una ragazza di nome Megan nel 2006, a soli 13 anni (Genta, 2013). Ma la lista di questi tragici epiloghi si è allungata e, nel caso dell'Italia, va ricordato il suicidio di una ragazza di 14 anni di Novara, che si è tolta la vita lanciandosi dal balcone dopo che alcuni suoi compagni l'avevano immortalata in un video a sfondo sessuale, girato a una

festa mentre era visibilmente ubriaca, e successivamente diffuso *online* ([http://www.ilmessaggero.it/tecnologia/hitech/cyberbullismo\\_padre\\_carolina\\_legge\\_primo\\_passo-2242526.html](http://www.ilmessaggero.it/tecnologia/hitech/cyberbullismo_padre_carolina_legge_primo_passo-2242526.html)). Ancor più recentemente, dicembre 2016, in Texas una ragazza diciottenne si suicida sparandosi un colpo in fronte, davanti ai genitori che provano invano a fermarla. I bulli l'avevano presa di mira per il suo aspetto fisico, perché la giudicavano grassa ([http://gds.it/2016/12/03/per-i-bulli-e-grassa-a-18-anni-prende-la-pistola-e-si-uccide-davanti-ai-suoi-genitori\\_598149/](http://gds.it/2016/12/03/per-i-bulli-e-grassa-a-18-anni-prende-la-pistola-e-si-uccide-davanti-ai-suoi-genitori_598149/)). Questi episodi sono stati definiti da alcuni autori come *Cyberbullicide* (Hinduja, Patchin, 2009).

Ovviamente, l'impatto della cybervittimizzazione può variare a seconda della sua gravità e della frequenza; tra le conseguenze comportamentali più frequentemente rilevate si citano un maggiore assenteismo a scuola e più basse prestazioni scolastiche (Katzner, Fetchenhauer, & Belschak, 2009), mentre, a livello psicologico, sono stati identificati effetti come la depressione (Didden *et al.*, 2009), l'ansia sociale (Juvoven & Gross, 2008) e una bassa stima di sé (Katzner *et al.*, 2009). Le ragazze hanno dimostrato di essere più arrabbiate e frustrate, mentre i ragazzi hanno dimostrato di essere più imbarazzati per via della loro condizione di vittima, e preoccupati dell'impatto che questo episodio potesse avere sulla loro reputazione sociale.

Da recenti studi emerge come alcune delle vittime di cyberbullismo abbiano iniziato a sviluppare nuove strategie di *coping* per proteggersi dalle insidie del mondo tecnologico, attuando metodi come modificare la password d'accesso ai propri account, utilizzando codici alfanumerici e, quando l'aggressione avviene sui social network, bloccando direttamente l'aggressore dopo aver contattato l'amministratore del sito e aver segnalato l'episodio. Questo dimostra come l'evoluzione tecnologica contribuisce a modificare il fenomeno, sia nei suoi aspetti negativi che positivi (Slonje, Smith & Frisen, 2013).

Ancora oggi le conseguenze psicologiche ed emozionali del cyberbullismo rappresentano il problema più grande per la vittima (Dredge, Gleeson, Garcia, 2014; Jang, Song, Kim 2014). Una ricerca relativamente recente (McCart *et al.*, 2012) esaminando le relazioni tra la vittimizzazione interpersonale tra gli adolescenti, i sintomi di PTSD (*Post Traumatic Stress Disorder*) e i problemi dovuti all'uso di alcol, rileva che questi fattori di rischio sono tra loro correlati anche a livello longitudinale.

Più specificamente l'essere esposti a vittimizzazione nei rapporti interpersonali all'età di 13 anni, risulta essere un buon predittore di sintomi da stress post traumatico e di problemi dovuti all'uso di alcol. Inoltre, questo insieme di problematiche è correlato durante tutta la fase dell'adolescenza, e la loro gravità aumenta significativamente con il crescere dell'età (13-17 anni). Un dato rilevante della ricerca è costituito dal fatto che le problematiche dovute all'uso di alcool sono considerate un meccanismo che mette in relazione i sintomi da stress post traumatico con la successiva vittimizzazione ripetuta nel corso dell'adolescenza. Questo dato viene considerato originale, anche se la ricerca passata aveva già messo in luce come gli adolescenti che manifestano sintomi di PTSD sono ad alto rischio per sviluppare problemi di alcolismo, in quanto questo può mitigare le emozioni negative (Blumenthal *et al.*, 2008), può impedire che si percepiscano in modo accurato segnali di pericolo (Davis, Stoner, Norris, George, & Masters, 2009) e può favorire le relazioni con coetanei che trasgrediscono le regole (Barnow *et al.*, 2004).

Il cyberbullismo può avere anche effetti fisici sulle vittime, come la perdita o l'aumento di peso, l'abuso di sostanze stupefacenti, mal di testa, dolore addominale e problemi di insonnia. Il tipo, la natura dei materiali e perfino la misura in cui la vittimizzazione viene pianificata influenzano l'impatto psicologico che si ha sulla vittima. Alcuni studiosi hanno scoperto che gli episodi collegati a immagini o video sono considerati peggio dalle vittime (Menesini, Nocentini, Calussi, 2011). In particolare, Menesini *et al.* (2011) hanno scoperto che il postare immagini imbarazzanti fosse la forma peggiore di cyberbullismo per gli adolescenti italiani.

Come evidenziato da Fridh, Lindström, & Rosvall (2015), la vittimizzazione nel cyberspazio è emersa come un nuovo problema della salute pubblica tra i giovani. Questi studiosi si sono proposti di analizzare le associazioni tra la cybervittimizzazione definita come cybermolestia (un concetto in un certo senso più ampio di cyberbullismo) e i problemi di salute soggettivi (SHC *subjective health complaints*), di valutare l'effetto moderatore del supporto sociale dei genitori/amici e l'influenza della vittimizzazione da bullismo tradizionale (TVB). L'indagine ha dimostrato che essere stati vittime di cybermolestie nello scorso anno è associato con alti livelli di SHC negli adolescenti maschi e femmine, con più forti associazioni in caso di cybermolestie (CH) ripetute diverse volte rispetto a chi ne è stato vittima una volta sola. Inoltre, l'essere stati vittima

di cybermolestie una o diverse volte durante lo scorso anno è risultato associato a più alti livelli di vittimizzazione da bullismo tradizionale; tuttavia analisi più dettagliate hanno consentito di rilevare che le cybermolestie hanno un effetto proprio sulla salute degli adolescenti, indipendentemente dalla vittimizzazione in presenza. Secondo gli studiosi (Fridh *et al.*, 2015) i programmi di intervento finalizzati a migliorare la qualità di relazione dei coetanei e della famiglia tra bambini e adolescenti possono ridurre l'incidenza delle cybermolestie e del bullismo tradizionale e possono diminuire la prevalenza di disturbi psicosomatici.

Gli effetti negativi del cyberbullismo si estendono anche ai soggetti attivi di tali comportamenti. L'esperienza di essere un cyberbullo è stata collegata a un basso funzionamento psicologico e a difficoltà esterne (Wong, Ho, & Chen, 2014). Fletcher *et al.* (2014) hanno scoperto che i cyberbulli hanno una qualità di vita inferiore con difficoltà relazionali con i coetanei o di interazione in genere. Bauman, Toomey, Walker (2013) hanno inoltre scoperto che la perpetrazione del cyberbullismo è direttamente collegata ai tentativi di suicidio solo nei ragazzi. Questo collegamento tra l'essere un cyberbullo e il suicidio è stato già fatto in altre letterature sia per i ragazzi che per le ragazze (Hinduja & Patchin, 2010). Dai risultati di queste ricerche è emersa una mancanza di consapevolezza da parte dei bulli riguardo alla gravità del loro comportamento e un aumento della possibilità di rimanere coinvolti nel bullismo *online*. Uno studio sui giovani australiani di età compresa tra i 10 e i 25 anni ha scoperto che il 3% di essi fa pensieri suicida dopo l'atto di cyberbullismo e il 2% dello stesso campione ha manifestato comportamenti di autolesionismo (Price and Dalgleish, 2010). Comunque, molti ricercatori hanno considerato la complessità del comportamento suicida e Kowalski e Limber (2013) hanno notato che il coinvolgimento nel bullismo effettivamente contribuisce circa del 4-7% nella variazione delle tendenze suicide.

Il peggior impatto psicologico è stato collegato all'essere bullo/vittima. Questi individui vengono coinvolti nel bullismo *online* nello stesso momento in cui sono cybervittime. Similmente ai bulli/vittime tradizionali c'è un consenso generale nella letteratura sul fatto che l'impatto psicologico sia amplificato per questo gruppo (Gómez-Guadix *et al.*, 2013; Kowalski, Morgan, Limber, 2012; Wolke & Samara, 2004).

Infine, Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón (2015) offrono nuovi ed interessanti elementi di valutazione in merito all'impatto psicologico del cyberbullismo, occupandosi di un nuovo aspetto del problema: quello delle percezioni, aspettative e reazioni di coloro che sono coinvolti in funzione dei loro diversi ruoli (in quanto bulli, vittime o bulli-vittime). In un contesto sociale ove l'utilizzo sempre più crescente delle tecnologie è accompagnato da alcuni usi sociali che possono includere molestie e aggressioni verso i coetanei in contesti di anonimia e di un grande pubblico (Slonje *et al.*, 2013; Tokunaga, 2010), il come i giovani percepiscano e interpretino le esperienze sociali è una dimensione importante delle conseguenze psicologiche di queste esperienze. Gli autori hanno pertanto esaminato se le convinzioni dei cyberbulli riguardo all'impatto delle loro azioni riflettesse l'impatto così come riportato dalle cybervittime stesse, ed hanno testato se le reazioni emozionali al cyberbullismo differissero, a seconda della sovrapposizione dei ruoli di vittima nel contesto reale e cyber. Questo studio ha evidenziato scoperte interessanti e nuove rispetto all'impatto "percepito" e a "quello reale" del bullismo tradizionale e del cyberbullismo. Le scoperte indicano che ci possono essere modalità importanti per le quali la percezione e le reazioni emotive riportate dai bulli differiscono, e che i giovani che vivono sia il bullismo tradizionale che la cybervittimizzazione sono a rischio di emozioni negative maggiori. L'indagine, che ha coinvolto un vasto campione di 1353 studenti spagnoli, ha dimostrato che i cyberbulli credevano che le loro vittime provassero un disagio (dolore/sofferenza) maggiore di quello che le cybervittime hanno effettivamente riportato, ponendosi in contrasto con ricerche precedenti, sui bulli tradizionali e le loro vittime, che avevano scoperto la relazione inversa, ossia con i bulli che sottovalutavano l'impatto delle loro aggressioni (Kochenderfer-Ladd, 2004). Questo apre nuove riflessioni sulle caratteristiche e sui profili degli attuali cyberbulli che, in questo caso, sicuramente non rientrano nella categoria dei bulli ignari o inconsapevoli. Gualdo *et al.* (2015) osservano che è possibile che le convinzioni riguardo all'impatto sociologico del cyberbullismo siano influenzate da altre considerazioni; per esempio, il cyberbullismo potrebbe essere percepito, dai cyberbulli, spesso come una forma anonima di aggressione e l'anonimia sembrerebbe intensificare le aspettative dell'impatto delle condotte aggressive (Sticca & Perren, 2013) o potrebbero essere stati gli stessi mass media ad aver determinato un'amplificazione del fenomeno del bullismo elettronico

generando nei cyberbulli la convinzione della negatività dell'impatto anche quando si tratta di condotte offensive minime.

Altro interessante risultato dell'indagine è quello che dimostra che coloro i quali avevano subito la vittimizzazione sia nel contesto tradizionale che in quello cyber hanno riconosciuto un impatto negativo maggiore del cyberbullismo e non del bullismo tradizionale, rispetto a coloro che hanno subito la vittimizzazione solo nei contesti cyber. Ricerche precedenti (Monks, Robinson, & Worlidge, 2012) avevano invece indicato il bullismo tradizionale come quello considerato più traumatizzante per le vittime. Gli attuali risultati potrebbero essere dovuti al fatto che, in tali casi, l'aggressione cyber è la prosecuzione di quella faccia a faccia determinando un effetto aggiuntivo di sconforto e frustrazione.

Ma gli effetti della vittimizzazione, sia nel breve che nel lungo termine, possono spingersi in differenti e non meno allarmanti direzioni, favorendo, per esempio, la predisposizione delle vittime a diventare aggressori particolarmente violenti per vendetta. E' quello che è accaduto allo studente Kimveer Gill, vittima di bullismo tradizionale a scuola, che giunge al gesto estremo di uccidere un suo compagno.

La ricerca americana ha mostrato che le relazioni bullo-vittima stanno alla base della maggior parte delle violenze nell'infanzia, suicidi e omicidi, con vittime di bullismo a rischio di commettere sia suicidio che omicidio. Anderson *et al.* (2001) hanno studiato le morti violente associate alla scuola negli Stati Uniti tra il 1994 e il 1999 e hanno constatato che gli autori di tali atti di omicidio sono due volte più suscettibili delle vittime di omicidio di essere state precedentemente vittime di bullismo a scuola.

Altri ricercatori hanno riscontrato che i giovani che hanno subito molestie *online* mostrano più segni di aggressione scolastica ed appaiono come coloro che possono portare con più probabilità una pistola a scuola (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012; Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007).

Barboza (2015) ha approfondito lo studio del legame tra la vittimizzazione da bullismo e l'abitudine degli studenti a portare armi a scuola e ha altresì verificato l'associazione tra il compimento di gravi crimini scolastici e la predetta vittimizzazione,

riscontrando un'associazione positiva. Fa riflettere, ad avviso di chi scrive, la stretta associazione tra il fatto di avere subito prevaricazioni a scuola e l'acquisizione di schemi comportamentali aggressivi "di difesa" così radicali da condurre all'uccisione di altri compagni. Un meccanismo, questo, che potrebbe spiegare tante forme di devianza e delinquenza anche in età adulta da parte di soggetti con vissuti relativamente tranquilli nella fase della fanciullezza. Diventa soprattutto importante riflettere sulla "trappola psicologica" che fa agire un adolescente, per rabbia e vendetta, contro i colpevoli fino a indurlo a compiere gravi atti di cyberbullismo e/o addirittura crimini come l'omicidio (Genta, 2013).

In merito agli effetti della vittimizzazione tradizionale, si ritiene opportuno fare alcune considerazioni. Mentre le associazioni longitudinali tra la vittimizzazione e i sintomi tardivi di depressione sono ben stabilite, con scoperte che suggeriscono che la probabilità di essere depressi in età adulta sia ben del 74% maggiore per gli individui che sono stati vittime di bullismo a scuola, anche dopo aver controllato i fattori di rischio dell'infanzia (Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011), relativamente pochi studi hanno esaminato l'associazione tra vittimizzazione e comportamento aggressivo tardivo. Gli studi hanno trovato comunemente delle correlazioni trasversali moderate o alte tra episodi di bullismo e precedenti episodi di vittimizzazione (Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Dei deficit nelle abilità di coping, sono stati osservati nelle vittime del bullismo scolastico (Hansel, Steenberg, Palic, Elklit, 2012) e ciò potrebbe aiutare a comprendere questa correlazione, dato che le risposte alla vittimizzazione potrebbero manifestarsi non solo in forma di sofferenza, ma anche di comportamento aggressivo. Pochi studi longitudinali hanno mostrato delle associazioni tra la vittimizzazione e la violenza tardiva e la criminalità. Per esempio, una meta-analisi dei risultati di 12 studi che investigavano i collegamenti tra la vittimizzazione e la violenza tardiva hanno scoperto che l'essere vittima di bullismo aumenta il rischio di perpetrare violenza, più avanti nella vita, di un terzo (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Wong e Schonlau (2013) hanno analizzato i dati del *National Longitudinal Study of Youth* (Studio Longitudinale Nazionale dei Giovani/della Gioventù), scoprendo che essere vittime di bullismo, prima dei 12 anni, è associato a comportamenti delinquenti multipli nei 6 anni successivi, incluso il vandalismo, le rapine, i crimini contro la proprietà e le aggressioni (Duggins, Kuperminc, Henrich, Smalls-Glover, & Perilla, 2016).



Infine, ci preme segnalare un nuovo e allarmante aspetto legato alle conseguenze del cyberbullismo: l'autolesionismo. Si tratta di quel fenomeno in cui tanti adolescenti, incapaci di regolare e gestire le emozioni devastanti scatenate da gravi eventi come il bullismo e il cyberbullismo, fanno intenzionalmente male al proprio corpo, con lamette e oggetti appuntiti. L'autolesionismo è un problema di cui non si parla, ma che coinvolge circa 2 adolescenti su 10 che iniziano già a partire dai 12 anni di età. Si tratta di dati diffusi, in Italia, dall'Osservatorio Nazionale Adolescenza (<http://www.adolescienza.it/osservatorio>): oltre il 50% di vittime di prevaricazioni digitali mette in atto condotte autolesive. I ragazzi autolesionisti raccontano che si fanno del male molto spesso per colpa del bullismo e del cyberbullismo, per via della cattiveria dei compagni e dell'assenza in termini di contenimento, ascolto e comprensione dei genitori, troppo concentrati sul rendimento scolastico e non sui vissuti emotivi. Il dato rimane invariato anche se si analizza il campione delle piccole vittime di cyberbullismo dagli 11 ai 13 anni. 1 su 2 si provoca ferite e contusioni, contro il 33% delle vittime del bullismo *offline* (disponibile in <http://osservatorio-cyberbullismo.blogautore.repubblica.it/2017/02/13/autolesionismo-tra-gli-effetti-piu-preoccupanti-del-cyberbullismo/>).



## **CAPITOLO SECONDO: BULLISMO E CYBERBULLISMO: MODELLI TEORICI E FATTORI DI RISCHIO**

### **2.1. Teorie sulle cause del bullismo e del cyberbullismo: problematiche concettuali e metodologiche**

I comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo costituiscono una particolare forma di aggressività tra pari che vede protagonisti, a seconda dei casi in misura e con modalità differenti, preadolescenti e adolescenti; una forma di aggressività maladattiva e offensiva, come evidenziato da alcuni studiosi (Fedeli, 2007a), non trattandosi di atti volti a difendere se stessi da minacce ambientali, reali o percepite, quanto piuttosto sorretti dalla volontà di danneggiare le persone che appaiono più deboli e indifese.

Per spiegare l'origine dei comportamenti di bullismo occorre pertanto attingere alle teorie che spiegano il comportamento aggressivo, quest'ultimo da intendersi come un comportamento intenzionalmente diretto ad arrecare danno a persone, cose ed animali (Tonioni, 2014), un fenomeno poli-dimensionale, caratterizzato da diversi processi emotivi e cognitivi che inducono a differenti tipi di condotte aggressive.

Negli ultimi trent'anni si sono moltiplicati gli studi sulle possibili cause del comportamento aggressivo e in particolare del bullismo. Si tratta di ricerche compiute nei più svariati settori scientifici: dalla sociologia della devianza alla psicologia cognitivista, fino alla neurobiologia (Fedeli, 2007a). Nel frattempo, l'attenzione dei ricercatori e degli studiosi si è altresì estesa alla comprensione dei meccanismi causali del sempre più diffuso fenomeno del bullismo elettronico tenendo conto delle particolari caratteristiche che connotano questa nuova forma di aggressività relazionale, ovvero i mezzi tecnologici adoperati nella perpetrazione degli atti aggressivi e il contesto virtuale ove si consumano.

Uno degli aspetti del bullismo elettronico è che l'aggressore può essere coinvolto in percorsi di rischio fortemente disturbanti e patologici quando la "macchina" si frappone tra lui e la vittima. Il mancato contatto corporeo, l'impossibilità da parte dell'aggressore di cogliere i segnali espressivi e le reazioni della vittima possono amplificare le aggressioni, fino a farle sfociare in atti di estrema violenza, probabilmente perché la deumanizzazione della vittima comporta anche una de-colpevolizzazione dell'aggressore. La spiegazione dei meccanismi che conducono a simili comportamenti ha ricevuto i contributi più recenti della psicologia clinica (utile per comprendere a fondo i meccanismi di rischio messi in atto dall'uso improprio della rete), della psicologia dello sviluppo e della psicologia sociale (Genta, 2009).

Ciò ha favorito l'accumularsi di moltissimi dati relativi ai possibili fattori eziologici, ma nella sostanza le ricerche si sono spesso limitate a rilevare alcuni *indicatori* della possibile comparsa di comportamenti aggressivi, ma non veri e propri *meccanismi* causali; ciò che invece si rende sempre più necessario è il passaggio dal piano descrittivo del fenomeno al piano esplicativo tenendo conto dell'estrema variabilità del comportamento aggressivo ovvero delle diverse manifestazioni. Tutto ciò richiede ovviamente l'adozione di ipotesi multifattoriali (Fedeli, 2007a) e la risoluzione di molteplici interrogativi di tipo metodologico, necessari per la formulazione di teorie con una base molto più solida.

Una base teorica è essenziale non solo per scoprire i fattori influenti coinvolti in un evento di bullismo e cyberbullismo, ma anche per la progettazione di misure di valutazione e di interventi efficaci. Come evidenziato in studi piuttosto recenti (Tokunaga, 2010; Slonje, Smith, & Frisé, 2012), anche la letteratura sul cyberbullismo, ad oggi, manca di una solida base teorica, ovvero di un approccio teorico generale (Kowalski *et al.*, 2014), sebbene ci siano molte opportunità nell'attività di ricerca sul cyberbullismo: la più ampia base accademica relativa al bullismo tradizionale, comprendente gli studi di psicologia, sociologia, gli studi sui media e sugli effetti sociali dei mezzi di comunicazione sulla salute pubblica, sulla legislazione e quelli relativi alle scienze sociali che dovrebbero aprire la strada ad una vasta combinazione di approcci quantitativi e qualitativi (Slonje *et al.*, 2013).

Non essendo questa la sede per una trattazione esaustiva dei vari modelli teorici dei comportamenti aggressivi, che vantano oltre un secolo di studi approfonditi, nei paragrafi che seguono ci limiteremo a fornire un quadro generale dei principali approcci cui sono riconducibili alcuni dei modelli di spiegazione applicabili ai comportamenti di bullismo reale e virtuale. Ci preme altresì evidenziare che la trattazione di alcune teorie (come quella “ecologica”), sebbene applicabili a entrambe le tipologie di bullismo sarà svolta nel paragrafo dedicato ai modelli teorici del cyberbullismo in quanto approcci considerati più vicini al presente lavoro di indagine che, ripetiamo, si presenta “principalmente” come approfondimento degli studi sul bullismo elettronico.

## **2.2. Teorie esplicative del bullismo tradizionale**

Diversi autori sostengono che l'origine del comportamento aggressivo nell'uomo è innata (Freud, 1920; Lorenz, 1965 citati da Villén, 2011), ma simili assunti si presentano troppo rigidi, unilaterali e privi di supporto scientifico. Le teorie della carenza e della dotazione poggiano, invece, su tesi opposte. Le teorie della carenza sostengono che il comportamento aggressivo sia posto in essere in conseguenza di un *deficit*, sia per frustrazione provocata dal mancato ottenimento di qualcosa che per un'erronea interpretazione della realtà. Le teorie della dotazione, al contrario, sostengono che l'aggressore sia più abile o più forte delle sue vittime, rispetto alle quali avrebbe una gran facilità nel commettere l'aggressione. Tali teorie postulano inoltre che l'aggressore abbia un eccesso di ormoni aggressivi, che determinerebbero l'impulso a commettere atti violenti. A prescindere dalla motivazione, l'aggressore riceverebbe in qualsiasi caso, una ricompensa immediata per il suo comportamento aggressivo con una piccola quantità di sforzo. Secondo la teoria della frustrazione di Dollard e Miller (1939) l'aggressività è una risposta indotta da una situazione di frustrazione riconducibile a due circostanze: 1) il soggetto non riesce a raggiungere obiettivi importanti, a causa di una serie di ostacoli di diversa natura; 2) vengono fatte delle promesse alla persona, senza che poi vengano mantenute. In tali casi, l'aggressività è spesso deviata verso bersagli meno potenti o più accessibili, inoltre la frustrazione induce all'aggressività solo se, sin da bambini, è stata appresa come risposta tipica e

dominante ad un aumento di tensione. Si tratta, chiaramente, di due situazioni che possono verificarsi con una certa frequenza. Da un lato, infatti, il soggetto non riesce a raggiungere una serie di obiettivi (di tipo scolastico, sociale, lavorativo, ecc.), a causa di proprie inabilità o di ostacoli ambientali. In questo senso, allora, è importante non impegnare un ragazzo in compiti troppo difficili, in modo tale da non esporlo a possibili esperienze di fallimento. Si tenga presente, inoltre, che soprattutto i bambini presentano bassi livelli di tolleranza della frustrazione: in questi casi, pertanto, anche il minimo fallimento (come, ad esempio, un errore in un compito) può indurre alti livelli di tensione, che facilmente scatenano comportamenti aggressivi.

D'altro lato, è rilevabile che i bambini ricevono spesso delle promesse (ad esempio, di poter giocare), a patto di adottare comportamenti non disturbanti. Troppo spesso, però, queste promesse vengono disattese, provocando una risposta collerica da parte del soggetto.

Altri autori richiamano la teoria classica del dolore (Hull, 1943; Pavlov, Schniermann e Kornilov, 1963), che ci permette di comprendere alcuni tipi comportamenti aggressivi. Secondo questa teoria il dolore si presenta come uno stimolo avverso a ciò che scatena il comportamento aggressivo. Maggiore è il dolore ricevuto e più grande potrà essere la risposta aggressiva. Quest'approccio esplicativo, riconducibile alle teorie sull'aggressione reattiva, dove si aggredisce a causa dell'aggressione dell'altro, potrebbe spiegare molto bene il comportamento degli aggressori c.d. "vittimizzati", ossia di quelli che rivestono il duplice ruolo di bullo/vittima.

Ci sono poi vari teorie che spiegano il comportamento aggressivo non solo nel suo aspetto individuale, ma come azione all'interno di un gruppo.

Il comportamentismo sociale, chiamato anche apprendimento sociale (Bandura, 1997), sostiene che i comportamenti aggressivi si apprendono per imitazione od osservazioni dei modelli di comportamento aggressivo.

Altre prospettive, come quella cognitiva (Piaget, 1932), quella socioculturale (Vygotsky, 1934) o quella ecologica (Bronfenbrenner, 1979), rimarcano l'influenza del gruppo come modello o motivatore dei comportamenti aggressivi. Il comportamento

degli aggressori si potrebbe basare su una differenza di valori ed obiettivi nelle interazioni sociali in relazione con il resto dei pari (Smith & Boulton, 1990).

Tra le teorie che sono state utilizzate principalmente per spiegare o interpretare il bullismo ricordiamo: la teoria dell'attaccamento, la teoria della mente (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ortega *et al.*, 2002 citati da Villén, 2011) e la teoria dell'elaborazione delle informazioni sociali (SIP: *Social Information Processing*).

La teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969, 1979) asserisce che lo stile di *parenting* dei genitori, da cui dipende la formazione del legame di attaccamento genitori-figli, sin dai primi mesi di vita determini la costruzione dell'immagine di sé e dell'ambiente circostante del bambino, influenzando significativamente sulla sicurezza e personalità di quest'ultimo. In questa maniera, stili di attaccamento disfunzionali, ovvero privi di sicurezza emotiva potrebbero far sì che un bambino sia più incline all'uso della violenza (Ainsworth & Eichberg, 1991).

La teoria della mente (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Premack & Woodruff, 1978) enfatizza la capacità dell'aggressore di comprendere che l'altro possiede una mente e dei pensieri uguali, o almeno simili, ai propri. Questa teoria potrebbe spiegare il modo in cui alcuni soggetti usano la propria abilità per conoscere il funzionamento della mente dell'altro, predicendo e spiegando i suoi comportamenti con carattere dannoso/nocivo, portando al fenomeno del bullismo (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a). I risultati di Sutton, Smith, & Swettenham (1999b) mostrano come i bulli possiedono una maggiore consapevolezza dei vissuti emotivi degli altri, ma anche un'incapacità o volontà di condividere tali vissuti; questo potrebbe determinare una "cognizione sociale fredda", ovvero "una teoria della mente formulata puramente in termini strumentali, senza accesso alla comprensione empatica comunemente posseduta dalle persone" (Sutton *et al.*, 1999b, 445).

Il modello delle abilità sociali elaborato da Dodge, Pettit, McClaskey e Brown (1986, anche in Crick, Dodge, 1996) ha proposto una spiegazione dell'aggressività in termini di *deficit* di una o più fasi del processo di elaborazione delle informazioni sociali. La teoria cognitiva del processo di elaborazione delle informazioni sociali (SIP, la sigla inglese – *Theory of Information Processing*) postula che l'elaborazione dell'informazione sociale abbia luogo in sei passi ciclici: percezione della situazione,

interpretazione della situazione, pianificazione degli obiettivi, ricerca delle possibili risposte, selezione della risposta e azione (Camodeca & Goossens, 2005; Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986). Questi passi possono essere influenzati da pensieri ed emozioni, come ira, empatia, sperimentate precedentemente di fronte agli stessi stimoli (Lemerise & Arsenio, 2000). Se quest'elaborazione si realizza in maniera inadeguata può generare comportamenti violenti mentre si percepiscono, interpretano o selezionano erroneamente gli stimoli o le risposte (Camodeca & Goossens, 2005; Crick & Dodge, 1994). In questa maniera gli aggressori avrebbero un *deficit* nelle abilità sociali (Dodge, 1986), non interpretando bene i segnali sociali dei propri pari. Allo stesso modo un errore nell'elaborazione dell'informazione è stato associato alla mancanza di empatia (Jurkovic & Prentice, 1977) da parte degli aggressori, che sono incapaci di mettersi nei panni dell'altro, la vittima.

La teoria socio-cognitiva ha ispirato vari programmi di prevenzione dei comportamenti aggressivi e violenti manifestati dagli adolescenti (Thornton, Craft, Dahlberg, Linch, Baer, 2000), tra i quali anche il bullismo. Essa si è articolata in differenti approcci teorici che, per ragioni espositive, possiamo distinguere in due gruppi: approcci socio-cognitivi tradizionali ed approcci socio-cognitivi contemporanei (Barkoukis, Lazura & Tsorbatzoudis, 2013), questi ultimi sviluppati come modello esplicativo dei comportamenti di bullismo elettronico. Il primo gruppo comprende quattro ulteriori approcci, basati su nozioni teoriche specifiche nel campo della prospettiva socio cognitiva.

Il primo approccio socio-cognitivo considera il comportamento aggressivo come la conseguenza delle interpretazioni disfunzionali del mondo sociale e delle relative intenzioni comportamentali (Hudley & Graham, 1995); pertanto un bambino violento tende a percepire stimoli neutri come atti aggressivi nei suoi riguardi e dinanzi ad essi reagisce con rabbia, sentendosi giustificato a rispondere con altrettanta aggressività. Viceversa, qualora gli stimoli ricevuti siano attribuiti ad atti "non intenzionali", allora gli impulsi aggressivi possono essere controllati. Tale approccio teorico offre soluzioni strategiche di prevenzione delle condotte aggressive, attraverso una serie di attività che insegnano al bambino a rendersi conto della non intenzionalità degli stimoli altrui.



Il secondo approccio teorico collega l'aggressività al rifiuto sociale (Leary, Twenge e Quinlivan, 2006), quest'ultimo spesso associato a una carenza delle abilità sociali e di *problem solving* necessarie per un'efficace interazione con i coetanei, come la capacità di negoziazione dei conflitti e l'influenza dei pari (Nangle, Erdley, Carpenter, Newman, 2002). Una riduzione dei comportamenti antisociali potrebbe quindi ottenersi, come già dimostrato da studi precedenti (Webster Stratton, Reid e Hammond, 2001), potenziando sia le abilità sociali di accettazione dei soggetti rifiutati sia il *problem solving*.

Il terzo approccio socio-cognitivo si basa sull'idea che il comportamento deviante derivi da problematiche individuali integrate nel sé, da affrontare con terapie individuali finalizzate all'insegnamento di tecniche di negoziazione interpersonali, alla condivisione di esperienze da parte di studenti a rischio e all'attribuzione di un significato negativo ai comportamenti aggressivi.

Il quarto approccio socio-cognitivo collega il bullismo allo scarso rendimento scolastico e propone interventi volti a migliorare i risultati accademici lavorando sull'autostima e su una percezione più positiva della scuola. Ciò richiede ovviamente una rimodulazione del curriculum scolastico in funzione del maggior sviluppo di abilità sociali e del senso morale (Barkoukis, Lazura & Tsorbatzoudis, 2013).

Negli ultimi anni, la ricerca sulle dinamiche aggressive in preadolescenza e adolescenza, e in particolare gli studi sulle relazioni aggressive a scuola e tra pari, hanno messo in evidenza come i comportamenti aggressivi sono un fenomeno strettamente legato al contesto relazionale, e non una mera caratteristica individuale. Pertanto una visione integrata e sistemica dei percorsi di rischio è euristicamente utile per comprendere il fenomeno del bullismo e dei relativi fattori di rischio e di protezione. Alcuni studiosi concordano nel ritenere che esista un aspetto "buono" o positivo e un aspetto "cattivo" o negativo delle condotte aggressive tra coetanei: alcuni giovani usano sistematicamente sia comportamenti aggressivi sia comportamenti ispirati alla prosocialità, per accrescere le loro opportunità di relazioni sociali e per promuovere un assetto di equilibri all'interno del loro gruppo (Cairns e Cairns, 2000). Questi giovani usano in modo socialmente selettivo strategie aggressive per stabilire la loro dominanza e prevenire comportamenti trasgressivi da parte di altri membri del gruppo, riuscendo a creare una gerarchia sociale che fa diminuire le occasioni di conflittualità che spesso

sfociano in scontri pericolosi (Pellegrini e Long, 2002). Ciò spiega perché le condotte aggressive possono essere poste in essere sia da ragazzi socialmente marginalizzati sia da ragazzi ben integrati nella classe e nella scuola con *status* alto e popolarità elevata (Genta, 2013).

L'aggressività è un tema tradizionale della psicologia psicosociale. Secondo Krahè (2001), il comportamento aggressivo è una forma di comportamento sociale influenzato dal contesto nel quale è messo in atto e ha effetti sull'ambiente stesso; sulla stessa linea, Caprara e Bandura (2001) enfatizzano il ruolo dell'ambiente nel determinare l'insorgenza di condotte aggressive. Si parla di "determinismo reciproco e triadico" per indicare la relazione esistente tra le caratteristiche personali di un individuo e il tipo di condotta e l'ambiente ove si espleta. Nell'ottica della psicologia sociale è necessario tener presente che il comportamento aggressivo è la risultante di molteplici variabili afferenti sia alla persona (caratteristiche biologiche, tratti di personalità, funzionamento cognitivo) sia al contesto sociale caratterizzato dal sistema normativo e valoriale e dal sistema storico/culturale di riferimento (Melotti, Biolcati, Passini, 2009). E' possibile comprendere il comportamento aggressivo di un individuo sulla base dell'interpretazione che egli elabora della realtà circostante e dei vissuti affettivi che egli avverte in quel momento. I giovani riproducono in un microcontesto le regole della vita sociale che gli sono state trasmesse, in modo diretto o indiretto (Bourcet – Tyrode, 2002, 123). Certi comportamenti aggressivi possono risultare da uno stato di carenza affettiva avvertita dal ragazzo sia a causa di un mancato inserimento nell'ambiente scolastico (rifiuto sociale) sia da un sentimento di disagio avvertito in famiglia, o nella società in genere, in cui viene a mancare una dimensione di dialogo soddisfacente (Bourcet – Tyrode, 2002).

Soffermandoci ancora sugli approcci teorici relativi al contesto sociale, si citano quelli che si ispirano a due concetti chiave: il concetto di identità sociale e il concetto di gestione della reputazione sociale. L'identità sociale è "quella parte dell'immagine di sé di un individuo che deriva dalla sua consapevolezza di appartenere ad un gruppo sociale (o a più gruppi) unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza" (Tajfel, 1981, trad.it. 1995, 381). L'identità diventa "prescrittiva" dei comportamenti ed atteggiamenti che il membro di un gruppo deve avere per rimanere tale, sicché il senso

di appartenenza implica il rispetto del sistema normativo di quel gruppo che, a seconda dei casi, potrebbe essere costituito da norme sociali positive o, come nel caso dei gruppi guidati da bulli, da norme disfunzionali negative. Ciò diventa di fondamentale importanza durante l'adolescenza poiché la rete di relazioni con i coetanei rappresenta un elemento cruciale nell'assolvimento di alcuni compiti di sviluppo, come la costruzione dell'identità. Le relazioni tra pari diventano il terreno del confronto, e dello scontro, nonché della condivisione e della sperimentazione di sé. Sarason, Sarason e Pierce (1990) hanno evidenziato come la percezione del supporto sociale, nella forma della "considerazione positiva da parte degli altri" sia predittiva di un'immagine positiva globale del sé e risulti cruciale per il benessere psicologico soprattutto in adolescenza (Nada-Raja, McGee e Stanton, 1992). Studi empirici (Ojala e Nesdale, 2004; Scholte, Salmivalli e Voeten, 2007) hanno dimostrato l'importante funzione svolta dalle norme di gruppo nell'accettare o rifiutare gli atti di bullismo commessi dai membri di un gruppo.

Altro concetto chiave della psicologia sociale è quello della gestione della reputazione sociale a cui si ispira la teoria della devianza come gestione della reputazione di Emler e Reicher (1995), nata con l'intento di dare una spiegazione al fenomeno più generale della devianza adolescenziale. In base ad essa, gli adolescenti si comporterebbero in maniera aggressiva perché c'è un pubblico a cui comunicare qualcosa di sé. L'azione deviante, ma anche quella conforme alle regole sociali, si ricondurrebbe ad una strategia finalizzata a costruire e mantenere una certa reputazione all'interno del contesto sociale di appartenenza. I gruppi devianti, a differenza di coloro che rispettano le regole sociali, percepiscono queste ultime come un ostacolo alla possibilità di esprimersi liberamente e di affermare la propria identità. Costruiscono così un sistema normativo interno, nel quale affermare la propria identità e gestire la propria reputazione, infrangendo appunto le regole del sistema normativo esterno.

Queste teorie offrono molteplici spunti di riflessione e informazioni importanti per la predisposizione di efficaci programmi di intervento e prevenzione delle condotte aggressive tra pari.

### **2.3. I fattori di rischio del bullismo: tra teoria e riscontri empirici**

Per fattori di rischio (o cause del bullismo) si intendono, in generale, “quegli elementi del comportamento individuale, dell’ambiente sociale e delle relazioni interpersonali che possono anticipare, segnalare, determinare o favorire la messa in atto di comportamenti di prevaricazione o rendere una persona vittima dei soprusi di un altro” (Brighi, 2009, 27). L’attenzione alla valutazione dei fattori di rischio è motivata dalla necessità di individuare quali sono le caratteristiche che rendono alcuni bambini potenziali vittime o perpetratori di atti di bullismo, per identificare presto i soggetti a rischio ed adottare gli interventi più adeguati (Baldry, Farrington, Sorrentino, 2015).

A differenza del cyberbullismo, in quanto fenomeno piuttosto recente, sono numerosi i contributi della letteratura sulle caratteristiche che connotano la figura del bullo e della vittima tradizionale e quindi sulle variabili individuali e/o contestuali che possono favorire l’insorgenza di comportamenti prevaricatori tra pari.

Ricci (2010), riprendendo alcune idee di Fedeli (2007a) riconduce il bullismo tradizionale, inteso come forma di disagio evolutivo, ai seguenti fattori:

- *individuali*, cioè connessi a disfunzioni cognitive, emotive e motivazionali e a disagio psicoevolutivo;
- *valoriali*, ossia collegati al sistema dei valori esistenziali della famiglia e dell’ambiente di appartenenza (basti pensare ai mass media che spingono verso un individualismo ed egocentrismo sfrenato, alla ricerca del piacere e del “tutto e subito”);
- *relazionali*, legati al rapporto con il gruppo dei pari;
- *scolastici* o connessi alla scuola come istituzione, al clima della classe, alle dinamiche relazionali con i compagni e all’insuccesso scolastico;
- *sociali e ambientali*, legati alle condizioni socioeconomiche, ambientali e di appartenenza a varie etnie; associati, per esempio, a quei comportamenti aggressivi che sono espressione di un ambiente sociale caratterizzato dall’esercizio rigido del potere e dalla prevaricazione dell’uno sull’altro che indurrebbe gli adolescenti, per affermarsi e distinguersi, ad emulare tali modalità relazionali;

- *familiari*, associati alla qualità della relazione genitoriale, al modellamento e all'incoerenza di specifici atteggiamenti e stili genitoriali.

Per comprendere meglio l'influenza di alcuni di questi fattori, appare utile la distinzione riportata da molti autori (tra cui Fedeli, 2007a) tra aggressività ad insorgenza precoce ed aggressività ad insorgenza tardiva (DSM-IV, 1999, 109-110). Si ipotizza da questo che in età adolescenziale è possibile riscontrare due diversi percorsi di bullismo: uno caratterizzato da un coinvolgimento stabile con inizio molto precoce e dagli esiti più negativi in età adulta; ed un secondo, ad insorgenza tardiva, che vede coinvolti alunni che prima non presentavano problemi comportamentali, sorti invece in età adolescenziale. In quest'ultimo caso, il bullismo appare fortemente correlato al clima e ai valori del gruppo dei pari di riferimento (Ricci, 2010).

Tra le caratteristiche distintive dei bulli è stata citata l'aggressività di tipo reattivo sia nei confronti dei coetanei che nei riguardi degli adulti, genitori e insegnanti (Olweus, 1996). Altri hanno riscontrato un'aggressività proattiva nei bulli e reattiva nelle vittime, mentre secondo Pellegrini (1999) i bulli utilizzano entrambe le forme di aggressività, quella proattiva, in particolare, per giustificare il loro comportamento come atteggiamento positivo all'interno del gruppo.

Secondo alcuni studi, i bulli mostrano poca ansia e insicurezza e godono di una buona stima di sé (Pulkkinen, Tremblay, 1992). In tali termini si pronuncia Andreou (2000), evidenziando che da un punto di vista psicologico i bulli presentano un livello di ansia ed insicurezza che rientrano nella media e la loro autostima con crea problemi. Ansia e insicurezza possono invece caratterizzare i bulli passivi, ossia coloro che hanno un ruolo di gregario all'interno del bullismo, ai quali non interessa prendere iniziative per primi, ma semplicemente essere accettati e far parte di un gruppo, anche a costo di fare cose che sanno non essere giuste.

Tra i fattori di rischio individuali associati al ruolo di bullo tradizionale, la letteratura ha evidenziato un basso autocontrollo ed un'elevata accettazione dei comportamenti antisociali e delinquenti (Rigby, Cox, 1996), in particolare verso gli atti di vandalismo (Baldry, 2001). Da alcuni studi è emerso che i bambini aggressivi manifestano scarsa empatia, incapacità nella gestione delle emozioni, un *locus of control esterno* (Feldam, Dodge, 1987; Gibbins, Craig, 1997). I bulli sono stati descritti

anche come ragazzi che mostrano una bassa empatia affettiva ma una buona empatia cognitiva (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009) e cognizione sociale (Gini, 2006). Questi ragazzi raggiungono uno *status* sociale alto, sebbene non piacciono ai loro coetanei (Caravita *et al.*, 2009).

Bacchini, Affuso e Trotta (2008) evidenziano un'associazione importante tra le caratteristiche temperamentali (come l'inibizione alla novità), disturbi di attenzione ed iperattività e le condotte aggressive dei ragazzi.

Per quanto concerne le vittime, esse appaiono più ansiose ed insicure, soffrono di scarsa autostima, hanno un'opinione negativa di sé, non possiedono abilità sociali e hanno un atteggiamento negativo verso la violenza. La principale caratteristica fisica è l'essere più deboli dei loro coetanei. Olweus (1996) non considera invece fattore significativo l'aspetto esteriore, spesso troppo sopravvalutato. Le vittime passive sono caratterizzate da un modello reattivo ansioso e sottomesso, associato (nel caso dei maschi) a debolezza fisica. Spesso questi giovani sono "vittime anche di un clima familiare iperprotettivo che impedisce loro di attivare strategie di coping" (Ricci, 2010, 60). Le vittime provocatrici, invece, presentano sia il modello ansioso che quello aggressivo; hanno problemi di concentrazione e con il loro comportamento causano tensione e irritazione; sembra che non comprendano le regole di comportamento informali del gruppo dei pari e reagiscono aggressivamente agli atti dei loro coetanei. Le vittime provocatrici condividono con le vittime passive lo stato di ansia e insicurezza ma, a differenza delle seconde (che stringono solitamente legami con altre vittime passive), faticano a creare qualsiasi tipo di amicizia.

Per l'influenza delle variabili individuali - autostima, genere ed età - si rinvia rispettivamente ai *paragrafi 2.5.2. e 2.5.3.*

Per quanto riguarda le caratteristiche sociali del bullismo tradizionale, si citano: il ruolo della società, che spesso è la prima a tollerare la sopraffazione dei più deboli, la scarsa presenza del ruolo genitoriale, le influenze del gruppo dei pari, la mancanza di possibilità di farsi un futuro come "rischio significativo di sviluppare rapporti aggressivi e atti di bullismo" (Catalano, Hawkins, 1996, 150).

Gli adolescenti che si dichiarano bulli, risultano essere esposti a situazioni pericolose e violente nel loro quartiere, hanno una percezione più negativa dei loro insegnanti (Bacchini, Esposito & Affuso, 2009) e possono presentare maggiori problematiche internalizzanti ed esternalizzanti (Menesini, Modena & Tani, 2009). Coloro che si dichiarano vittime di aggressioni ripetute hanno una percezione negativa della relazione con i compagni di classe, un maggior vissuto di solitudine con i pari e in generale una percezione negativa del clima scolastico, presentando maggiori problematiche internalizzanti espresse in punteggi più alti nelle scale del ritiro sociale, dei disturbi psicosomatici, di ansia e depressione (Guarini, Brighi, Colangelo & Genta, 2013, 50). Tra i ricercatori che si sono concentrati sull'importanza delle variabili contestuali, si ricorda lo studio di Baldry (2003) che ha scoperto che il bullismo a scuola è collegato alla violenza domestica. Bacchini, Affuso e Trotta (2008) evidenziano un'associazione importante tra una minore accettazione dei propri compagni di classe e la vittimizzazione delle ragazze.

Quanto agli aspetti socio-culturali, sempre secondo Ricci (2010), il fenomeno sembra interessare indistintamente qualsiasi *status* sociale e culturale; mentre, secondo altri, è più frequente nelle aree più svantaggiate. Interessanti, inoltre, le osservazioni sul tipo di cultura di un Paese soprattutto quando si vogliono comprendere le differenze nelle dinamiche di bullismo, riscontrate tra un Paese e l'altro a livello internazionale. Si è evidenziato che il bullismo è presente in misura maggiore in quei paesi ove certi atteggiamenti sono radicati nella cultura e nei costumi propri di quei paesi. Tra questi paesi rientra l'Italia ove è più frequente l'abitudine di fare battute ironiche o prendere in giro un compagno, rispetto ad altri paesi come l'Inghilterra o la Norvegia (Fonzi, 1997, XVII-XVIII).

Secondo una recente analisi sugli articoli scientifici più citati in materia di bullismo e cyberbullismo dal 1995 al 2005, (Zych *et al.*, 2015) le variabili collegate al bullismo sono state uno degli argomenti più studiati nel corso della storia di ricerca nel campo. Fattori di rischio e di protezione sono stati ampiamente studiati e descritti e, con un più ampio campo di studi sull'aggressione in generale, è stato scoperto che bulli/vittime sono i gruppi più aggressivi e che insieme ai bulli tendono ad esibire l'aggressione proattiva e reattiva, mentre le vittime mostrano soltanto l'aggressione reattiva

(Salmivalli & Nieminen, 2002). Le ricerche su questo sottogruppo hanno evidenziato un'ampia gamma di comportamenti disadattivi: sintomi internalizzanti, rifiuto da parte dei pari, mancanza di amicizie, maggiore accettazione della devianza, famiglie poco supportive o coinvolte, maggiore emozione negativa (Craig, 1998; Haynie *et al.*, 2001; Pellegrini, 2001; Salmivalli, Nieminen, 2002) Infine, nuove linee di studi collegano la vittimizzazione a danni del DNA (Quellet-Morin, 2013).

## **2.4. Teorie esplicative del cyberbullismo**

In questo paragrafo, si esporranno le principali teorie esplicative del bullismo elettronico, molte delle quali derivate dagli approcci teorici applicabili al bullismo, sebbene con alcune peculiarità correlate alla natura e alle caratteristiche di tale nuova forma di aggressività tra pari. Per evitare inutili appesantimenti e ripetizioni espositive, si presenteranno in tale nuova sede solo gli aspetti di differenza, rispetto al bullismo tradizionale, di alcuni approcci classici (esempio: teoria delle norme sociali e del disimpegno morale), alcuni modelli di lettura del cyberbullismo che vantano riscontri empirici più recenti (esempio: Modello Ecologico, General Aggression Model o GAM) e, infine, (in un ulteriore sottoparagrafo) un gruppo di teorie sugli effetti sociali dei mezzi di comunicazione.

Tra i modelli teorici richiamati dagli studi empirici sul bullismo elettronico (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Pornari & Wood, 2010), va citata la teoria del *moral agency* (letteralmente: l'agire morale) di Bandura, che suggerisce una serie di meccanismi attraverso i quali le persone giustificano le azioni che fanno del male agli altri, definito "disimpegno morale" (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Secondo la teoria sociale cognitiva di Bandura, ognuno di noi agisce e regola la propria vita secondo standard morali acquisiti grazie ai processi di socializzazione ed educazione presenti all'interno delle società e della famiglia. Le regole morali sono inizialmente imposte dall'esterno e poi vengono interiorizzate, fungendo da guida e strumento di autoregolazione delle nostre azioni. La teoria sull'agire morale di Albert Bandura ipotizza, quindi, che i



comportamenti morali siano guidati dagli standard di giusto e sbagliato di ogni persona, sviluppati come parte della propria identità come agente morale.

Quando le azioni di un individuo entrano in conflitto con gli standard morali acquisiti in precedenza, significa che si sono attivati dei meccanismi di c.d. “disimpegno morale”, grazie ai quali gli individui sono in grado di separare le regole morali dalle azioni (Mura e Diamantini, 2013). Interrompendo le tendenze a giudicare sé stessi come moralmente sbagliati, i meccanismi specifici di disimpegno morale permettono agli individui di essere coinvolti in comportamenti immorali senza incorrere nelle conseguenze emozionali negative associate con quelle violazioni.

Anche gli aspetti emozionali della moralità sono associati al bullismo. Coloro che fanno del bullismo agli altri tendono a riportare livelli inferiori di colpa e a desiderare meno di essere onesti e giusti, in contesti dove è presente la cyberaggressione (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). L'anonimato o comunque la mancanza di un contatto faccia a faccia nell'ambiente *online* possono aumentare il livello di disimpegno morale determinando l'insorgenza di comportamenti aggressivi che raramente sarebbero posti in essere, dalla stessa persona, nella vita reale.

Nell'ambito degli approcci socio cognitivi contemporanei vanno citate le teorie che si ispirano alle norme sociali. Tali teorie affermano che i comportamenti a rischio degli adolescenti vanno attribuiti alle influenze normative, come la pressione dei pari, la pubblicità, l'approvazione sociale o una distorta stima dei fenomeni (Kobus, 2003; Reyna e Farley, 2006; Steinberg, 2004)

L'aggressione nel bullismo è stata, per esempio, motivata per la pressione sociale che esercita la “necessità di appartenere al gruppo” (Pronk & Zimmer-Gembeck, 2009). Se una parte del gruppo dei pari, o lo stesso leader, commette aggressioni su una vittima è molto probabile che tutti i membri o la maggior parte di questo gruppo facciano altrettanto per non dissociarsi o essere allontanati. Questo spiega i comportamenti messi in atto per motivi di affiliazione. Questo tipo di norme sociali sono state definitive *soggettive* e richiedono un certo tipo di pianificazione del comportamento, ma ci sono anche le norme c.d. *descrittive* (come quelle relative alle convinzioni sulla prevalenza della frequenza percepita di un dato comportamento) che operano in modo automatico e in assenza di qualsiasi pianificazione o determinazione di obiettivi.

Le influenze normative sul comportamento degli adolescenti sono state descritte da un'ampia gamma di teorie: la teoria socio-cognitiva di Bandura, 1986; la teoria dell'influenza triadica (Flay, Snyder e Petraitis, 2009) e la teoria delle norme sociali (SNT, dall'inglese *Social Norms Theory*, Berkowitz, 2004). Altra variabile ampiamente considerata dalle teorie socio-cognitive è l'autoefficacia incorporata con successo in vari modelli teorici, inclusa la TBC (Ajzen, 1991). Vari studi hanno dimostrato l'efficacia predittiva delle convinzioni sull'autoefficacia sui comportamenti a rischio (Armitage e Conner, 2000; De Vries, Dijkstra e Kuhlman, 1988).

Gli atteggiamenti, le norme e l'autoefficacia, oltre a consentire di predire in maniera diretta il comportamento, possono esercitare effetti indiretti mediati dalle intenzioni. Queste ultime sono considerate il predittore più prossimale del comportamento e sono espressione della motivazione di un individuo e della sua propensione ad impegnarsi in una determinata azione. Da qui l'importanza di agire sulle intenzioni (per esempio rinsaldando l'intenzione di astenersi dal partecipare da atti di bullismo o di segnalare gli episodi) rinforzando le cognizioni sociali contro il bullismo o il cyberbullismo (Barkoukis, Lazura & Tsorbatzoudis, 2013).

La teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1986), applicata allo studio empirico delle aggressioni *on line*, sostiene che lo sviluppo e il mantenimento di comportamenti aggressivi possono risultare dall'esposizione a modelli di ruolo scarsi e al rinforzamento di comportamenti aggressivi (Espelage, Rao, & Craven, 2012). I giovani possono rinforzare il comportamento del cyberbullismo, ad esempio, incoraggiando attivamente gli altri a fare del cyberbullismo o non intervenendo in situazioni di cyberbullismo. Espelage *et al.* (2012) suggeriscono che il coinvolgimento in simili comportamenti all'interno dei siti dei *social network* possa essere rinforzato, ad esempio, quando altri utenti mettono il “like” ad un *post* aggressivo o antisociale.

La Teoria delle Norme Sociali, applicata al contesto *online*, sostiene che i coetanei influenzano il coinvolgimento nel cyberbullismo attraverso le loro credenze riguardo alle norme che regolano il loro gruppo di appartenenza tra coetanei. Spesso c'è una discrepanza tra i comportamenti “percepiti” e quelli “effettivi” che derivano da una “errata percezione” delle norme (Perkins & Berkowitz, 1986). Questa interpretazione sbagliata può far sì che i giovani credano che i comportamenti di cyberbullismo siano

più comuni tra i coetanei di quanto non lo siano veramente, ritrovandosi coinvolti in misura crescente in questo fenomeno proprio per conformarsi. Un recente riscontro empirico di tale assunto giunge da una ricerca di Sasson e Mesch (2014), i quali hanno scoperto che i giovani che si fanno coinvolgere in comportamenti di rischio *online* credono, da un lato, che i loro coetanei approvino tali comportamenti e, dall'altro, che anch'essi siano coinvolti nello stesso fenomeno. All'interno dell'ambiente *online* i giovani possono anche continuare a “rinforzare” le norme dei coetanei e/o “gestire/amministrare” le conseguenze per quelli che sembrano infrangere queste norme (Espelage *et al.*, 2012; Sasson & Mesch, 2014), perciò il cyberspazio viene usato come un mezzo per mantenere le norme sociali.

Sebbene vari studiosi di scienze sociali concordino nel ritenere che i coetanei influenzano il comportamento individuale dei loro pari, vi è un ampio disaccordo su come questi meccanismi di influenza operino sui comportamenti devianti ed in particolare sul bullismo. Rispetto alla ricerca sugli effetti dei media, quale la televisione o i giochi per computer, il ruolo svolto da internet nel cyberbullismo appare più sfaccettato. Internet, infatti, non si limita a fornire contenuti multimediali, ma anche opportunità “reali” per i soggetti fruitori, nonché la diretta osservazione del comportamento *on line* delle altre persone, determinando un potenziale aumento del coinvolgimento in forme di vittimizzazione. In buona sostanza, non si può prescindere dal canale mediatico e dal contesto anch'esso mediatico ove la condotta è compiuta. Occorre pertanto partire da due approcci sociali; quello dell'influenza dei pari e quello dell'influenza dei media. Uno dei quadri teorici più importanti sul tema dell'influenza sociale è la *Social Learning Theory* di Bandura (1977), secondo cui il comportamento di una persona è influenzato dall'osservazione diretta del comportamento di altre persone, sicché i coetanei possono essere considerati come modelli di ruolo potenzialmente positivi o negativi. Inoltre il comportamento aggressivo è finalizzato al raggiungimento di determinate conseguenze positive o negative da parte di chi lo pone in essere e, nel caso del cyberbullismo, la finalità della condotta aggressiva è spesso il perseguimento di obiettivi sociali, come il dominio o il prestigio (Sijtsema, Vennstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). Pertanto, gli adolescenti non si limitano ad imitare sconsideratamente e a reagire al modello (positivo o negativo) osservato, ma modificano il proprio comportamento in base alle singole motivazioni individuali e alle conseguenze attese

(Bandura, 1978). Secondo Ferguson *et al.* (2008), le persone che sono geneticamente predisposte all'aggressività saranno più propense a modellarsi alle opzioni comportamentali anche nel contesto virtuale. Di conseguenza, l'influenza dei pari e l'uso dei media così come i fattori ambientali svolgono una sorta di mediazione nella relazione causale tra i singoli tratti della personalità e i comportamenti aggressivi. Quanto all'influenza dei media, nel cyberbullismo essa può operare non solo indirettamente attraverso l'osservazione di modelli di ruolo asociali e disfunzionali, ma anche direttamente ovvero attraverso l'interazione *online* con coetanei che possono incitare a molestare qualcuno o anche solo sostenere l'aggressore.

La Teoria Sociale Cognitiva suggerisce che gli individui imparano in modo indiretto, ossia da ciò che trovano e vedono nei media, soprattutto perché tali comportamenti sono spesso "rinforzati" e ricompensati in videogiochi violenti, films, clip, e spettacoli televisivi (Bandura, A. 2001; Konijn, Nije Bijvank, & Bushman, 2007; Dal Cin, Stoolmiller & Sargent, 2012). L'effetto di amplificazione tra l'esposizione a contenuto mediale e antisociale e i comportamenti a rischio e il fenomeno del cyberbullismo seguono il modello verso il basso della spirale, secondo il quale l'uso dei media violenti e il comportamento aggressivo si rafforzano reciprocamente. Queste opinioni sono state recentemente presentate e supportate da uno studio che mostra che l'esposizione degli adolescenti ai media con contenuto anti-sociale e comportamenti a rischio hanno contribuito in modo significativo a spiegare l'associazione tra essere vittima di bullismo in classe e diventare un cyberbullo (Den Hamer, Konijn, & Keijer, 2014). Il particolare stadio di sviluppo evolutivo degli adolescenti li porta a ricercare interessanti modelli nei quali identificarsi, e tali modelli si trovano spesso in abbondanza nei media (Dal Cin *et al.*, 2012). I giovani tendono così ad emulare comportamenti scorretti, devianti, provocatori, glorificati in internet perché ciò coincide con il bisogno di ricerca di una identità indipendente (Moffitt, 1993; Spear, 2000).

Un altro recente modello di spiegazione del cyberbullismo, citato da Villèn (2001), enfatizza il ruolo della vendetta come motivazione e finalità esclusiva della prevaricazione *on line*. Come evidenziato dallo studioso, il cyberbullismo potrebbe essere una conseguenza (Brown, Jackson, & Cassidy, 2006) o essere motivato (Hinduja & Patchin, 2009) dal desiderio di vendetta poiché è questa la ragione più citata quando

si dichiara di aver commesso cyberbullismo contro qualcuno (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Anche Raskauskas e Stoltz (2007) indicano che un quarto degli aggressori del cyberbullismo hanno commesso le proprie azioni per vendetta, poichè erano stati vittimizzati in forma *offline*. Lo studio di König, Gollwitzer e Steffgen (2010) ha evidenziato che la vendetta è un predittore importante nella scelta della vittima in quegli aggressori che son stati vittimizzati a loro volta.

Una recente meta-analisi condotta da Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner (2014) ha utilizzato il modello di aggressione generale (GAM) come quadro di riferimento per considerare i comportamenti problematici degli adolescenti, e ha scoperto che le convinzioni normative riguardanti l'aggressione e il disimpegno morale risultano associate alla perpetrazione del cyberbullismo. Il *General Aggression Model* (GAM) (Anderson e Bushman, 2002; DeWall, Anderson, & Bushman, 2011) è un approccio che negli ultimi anni ha contribuito a mettere ordine tra i numerosi modelli teorici volti alla spiegazione dell'aggressività, includendo variabili situazionali, di personalità e aspetti biologici. L'aggressività, e quindi le condotte di bullismo e cyberbullismo, dipenderebbero da come gli individui percepiscono e interpretano il proprio ambiente, le persone che vivono al loro interno, e soprattutto come in particolare queste rispondono agli eventi della vita di tutti i giorni. Il GAM analizza come si sviluppa l'aggressività nelle interazioni sociali mediante tre aspetti chiave: personali e situazionali, stati attuali interni e risultati valutativi/presa di decisioni.

Come evidenziato da Cross *et al.*(2015), sebbene nessuno studio abbia finora esaminato completamente il processo di elaborazione delle informazioni sociali in relazione al cyberbullismo, è possibile che le caratteristiche di tale meccanismo interpretativo degli stimoli esterni, associati al cyberbullismo, abbiano delle sottili differenze basate su come l'informazione sociale viene processata (esempio: attraverso messaggi piuttosto che "faccia a faccia" e con tempi di reazione ritardati) (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Runions, Shapka, Dooley, e Modecki (2013) suggeriscono che le nuove norme sociali nell'ambiente *online*, compresa la mancanza di segnali sociali, l'uso di *emotion* in sostituzione di questi segnali, l'incertezza riguardo alle intenzioni e l'utilizzo di risposte minimali sono tutti fattori che contribuiscono ad accrescere le possibilità di cyberbullismo. Baroncelli e Ciucci (2014) hanno scoperto

che un livello più basso di percezione e regolazione delle emozioni costituisce predittore significativo del cyberbullismo, ma non del bullismo tradizionale.

La psicologia sociale offre un altro modello di lettura del cyberbullismo (già illustrato nell'ambito delle teorie esplicative del bullismo): si tratta dell'approccio basato sui concetti di identità e reputazione sociale. "Se compiere atti di bullismo, condivisi dal gruppo dei pari, può essere funzionale a gestire la propria identità e la propria reputazione di fronte ad alcuni spettatori, a maggior ragione i mezzi tecnologici offrono possibilità pressochè illimitate di diffusione dei propri comportamenti ad un ampio pubblico" (Melotti, Biolcati, Passini, 2009, 68). Tale teoria presenta tuttavia dei limiti in tutti quei casi di interazione virtuale in cui viene celata l'identità.

Un altro utile approccio teorico è la teoria del sistema ecologico, basata sul quadro ecologico di Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1994). Tale modello è stato usato estensivamente nel contesto del bullismo scolastico nella revisione di Hong & Espelage (2012), nella quale gli autori presentano la relazione tra diverse dimensioni individuali, interpersonali e più ampiamente sociali per mostrare l'inizio, lo sviluppo e la ricorrenza sia del bullismo che della vittimizzazione giungendo alla conclusione che non esiste un singolo fattore di rischio o causa che spieghi il bullismo, ma esistono vari fattori che esercitano un'influenza a tutti i livelli del quadro ecologico e questi cambiano da individuo a individuo e da contesto a contesto. Poichè i rischi per la salute non sono i risultati chiari e diretti dei comportamenti individuali, ma emergono come l'esito di interazioni complesse tra gli individui e i contesti in cui vivono (Espelage *et al.*, 2012), "per affrontare realisticamente i comportamenti del cyberbullismo è necessario un modello per individuare i rischi ecologici, cognitivi e psicosociali e i fattori protettivi che possono essere regolati o mediati a livello individuale, familiare, dei coetanei, *online* o della comunità, così come riconoscere i contesti sociali *online/offline* delle vite dei giovani e i mezzi attraverso i quali vengono coinvolti in altri contesti *online*" (Cross *et al.*, 2015, 110, traduzione personale).

Il modello più noto della la teoria ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner propone una serie di sistemi che si sovrappongono per illustrare l'impatto potenziale dei

fattori immediati e dei fattori indiretti sul comportamento umano. A livello più immediato (il microsistema), i bambini hanno delle interazioni dirette con gli ambienti immediati, la casa e la famiglia, la scuola e il gruppo di coetanei, che influenzano e rinforzano particolari comportamenti. L'ambiente inoltre interferisce anche sullo sviluppo dei bambini al livello noto come mesosistema. Per esempio, la casa e la famiglia interagiscono con la scuola e gli insegnanti della classe, e questi due possono avere un impatto congiunto sul bambino. Ci sono poi anche sistemi più distanti che possono influenzare il bambino: si tratta del mesosistema che include i contesti in cui i giovani non ha un contatto immediato, come il posto di lavoro dei genitori, gli amministratori scolastici e le infrastrutture istituzionali. Infine, il macrosistema include le più ampie ideologie sociali, culturali, politiche ed economiche che formano le istituzioni e i *trend* sociali che, in ultima analisi, influenzano in ultima analisi l'ambiente del bambino (Bronfenbrenner, 1977, 1979)

Cross (2015) fa presente che gli approcci socio-ecologici finora usati nelle discussioni sui fattori di rischio e protettivi dei comportamenti del cyberbullismo (esempio: Epstein & Kazmierczak, 2006), tendevano a focalizzarsi solo su un sottosistema dei contesti di microsistema e non hanno teorizzato regolarmente ed esplicitamente il luogo dei contesti *online* nei sistemi identificati da Bronfenbrenner (1977, 1979). L'autrice ha il merito di aver superato queste limitazioni metodologiche proponendo l'applicazione di un modello concettuale che considera l'interazione reciproca di questi fattori a livello individuale, familiare, dei coetanei e della comunità e soprattutto attraverso il contesto *online*.

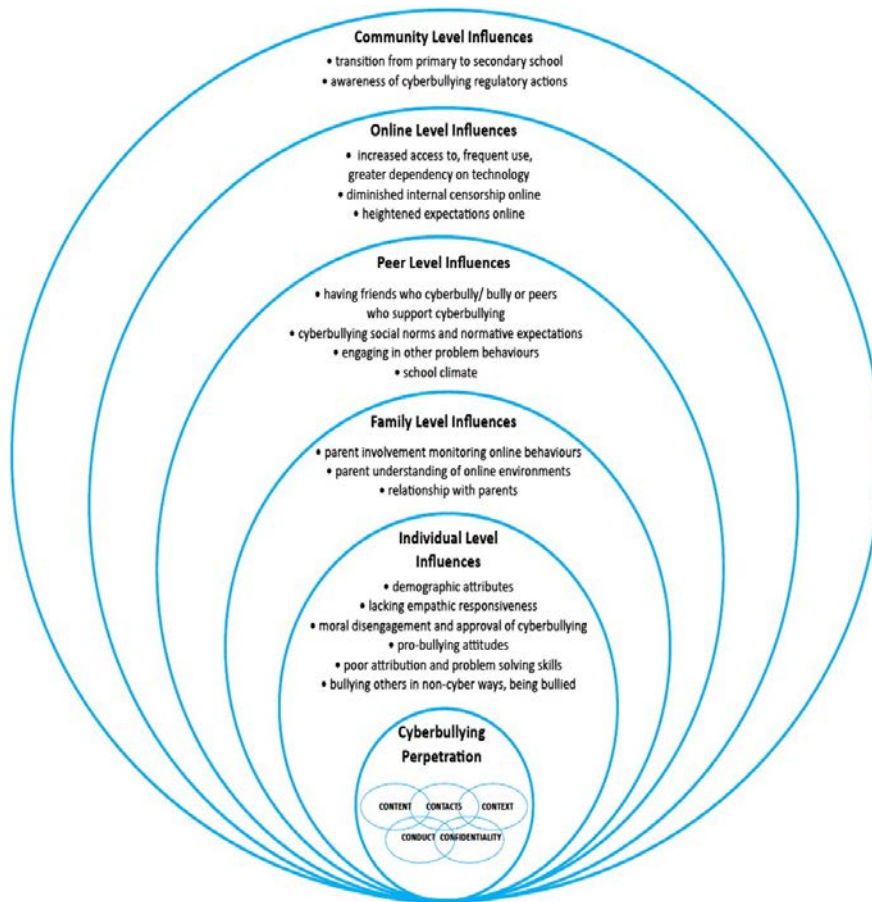


Figura 1. “Individual, family, peer, online, community influences on cyberbullying perpetration among adolescents”: tratto da Cross *et al.*, 2015, 111.

#### 2.4.1. Cyberbullismo e teorie sugli effetti sociali dei mezzi di comunicazione

Il presente paragrafo, attraverso una rapida carrellata di alcuni tra i più noti indirizzi teorici, si propone di spiegare quali sono i meccanismi di ordine psicosociale che si innescano, in generale, nelle forme di comunicazione mediata favorendo, in alcuni casi, forme di prevaricazioni anche in soggetti che nella vita reale non manifestano atteggiamenti aggressivi.

Su tale argomento Mura e Diamantini (2013), riprendendo vari approcci teorici, propongono delle interessanti riflessioni sulle caratteristiche della comunicazione attraverso lo schermo. Essi evidenziano che quando intraprendiamo una comunicazione faccia a faccia, il processo interpretativo non è determinato solo dal significato specifico delle parole che usiamo, bensì da tutta una serie di indizi non verbali (postura,



intonazione) che, nella maggior parte dei casi, vengono a mancare nelle interazioni *online*.

Lo psicologo sociale George Mead, in “*Mind, Self and Society*” (1934) sottolinea l’importanza dei gesti simbolici che giungono dagli altri e dell’interpretazione che di essi è data. Le capacità acquisite durante il normale processo di sviluppo del cervello umano non sono automaticamente trasferite al mondo virtuale, dove vengono a mancare molti elementi che usiamo normalmente per inviare messaggi efficaci.

Quando un computer entra nel processo comunicativo qualcosa cambia. Già negli anni Ottanta furono pubblicati i primi articoli sulle peculiarità delle comunicazioni via computer (Baron 1984; Murray 1985), ma solo negli anni Novanta quest’area di ricerca ha preso piede veramente. Varie teorie nell’ambito tecnologico affrontano l’influenza dei media sui processi di gruppo, ovvero si occupano della spiegazione degli effetti sociali dei media di comunicazione. Tra queste, le più rilevanti ai fini della comprensione del cyberbullismo sono quelle che si soffermano sullo studio delle specifiche conseguenze sulla scelta di un tipo specifico di media e sui differenti effetti sociali derivanti dall’uso di media differenti. Tali studi possono essere utili, infatti, per comprendere meglio i rischi e le difficoltà che gli adolescenti devono affrontare quando comunicano *on line* con i loro coetanei.

La *Social Presence Theorie* (“Teoria della Presenza Sociale”, Short, Williams e Christie, 1976) intende per “presenza sociale” di un media la sua capacità, nella percezione dei suoi fruitori, di trasmettere la vera e propria presenza fisica dei comunicatori. Recentemente si parla di “livello a cui una persona viene percepita come reale, in un ambiente mediato” (Tu, 2002). Il livello di presenza sociale di un media non dipende semplicemente dalla trasmissione delle parole, ma da tutta una serie di elementi non verbali (distanza fisica, postura, espressioni del viso, ecc.) che negli ambienti creati dai computer mancano, con conseguente freddezza e non coinvolgimento emozionale.

La *Social Context Cues Theory* (“La teoria degli Indizi del Contesto Sociale”, basata in gran parte sull’opera di Kiesler, Siegel e McGuire, 1984, e su quella di Dubrovsky, Kiesler e Sethna, 1991) si concentra sulla quantità di indizi che riescono ad essere percepiti dagli utilizzatori dei diversi media di comunicazione. Secondo tale teoria la comunicazione mediata dal computer è caratterizzata da scarse informazioni

rispetto al contesto sociale e da poche norme condivise rispetto al suo utilizzo (Kiesler, Siegel, & McGuire, 1984). Mancano in tale tipo di comunicazione tutti quegli indizi sociali (alcuni desumibili dall'aspetto fisico delle persone, altri dal comportamento caratterizzato da segni di approvazione o di disapprovazione) che concorrano a creare una sorta di struttura sociale percepita all'interno del gruppo di scambio comunicativo, con conseguente funzione regolatrice del medesimo. Nella comunicazione a mezzo computer, la mancanza di elementi non verbali influisce: nella regolazione delle interazioni sociali, nella percezione e nella formazione di impressioni, nella consapevolezza del contesto sociale di una comunicazione, portando ad ambienti poco personalizzati e meno coinvolgenti emotivamente rispetto ad una comunicazione di persona (Liu, 2002). Gli studiosi parlano di comportamenti "anticonformisti" e di una maggiore disinibizione nella comunicazione *on line* rispetto a quella faccia a faccia, ipotesi supportate da successivi riscontri scientifici (Kieseler e Sproull, 1992; Parks e Flouyd, 1996) che appaiono estremamente pertinenti nell'inquadramento del fenomeno del cyberbullismo (Mura & Diamantini, 2013).

Il modello dell'Identità Sociale degli Effetti di Deindividuation ("*Social Identity model of Deindividuation Effects*": SIDE; Spears e Lea, 1992) si basa sul concetto di identità sociale e spiega come alcuni aspetti di quest'ultima possano essere modificati proprio dall'utilizzo dei media. Si distinguono gli effetti cognitivi da quelli strategici. I primi sono i fenomeni che si verificano quando la tecnologia rende salienti alcuni aspetti dell'identità personale o sociale. Ciò accade quando i mezzi tecnologici mascherano alcuni aspetti dell'identità sociale, dando maggiore risalto ad alcuni piuttosto che ad altri. Si parla di effetto strategico per indicare la possibilità di scegliere intenzionalmente quali aspetti della nostra personalità vogliamo comunicare (valorizzare o lasciare in ombra). Ne deriva che i comportamenti mediati dalle tecnologie sono il risultato di queste interazioni.

Altre ricerche condotte sulle interazioni tra le caratteristiche culturali e quelle delle CMC (Yum e Hara, 2005; Bikowski, 2008) hanno evidenziato che l'impatto disinibitorio che il filtro di uno schermo sembra avere sul comportamento delle persone è legato alla tecnologia piuttosto che alle differenze culturali delle persone coinvolte in interazioni mediate dal computer e ciò si accorda pienamente con la diffusione del

cyberbullismo e dell'aggressività *on line* in ogni paese ove siano disponibili telefoni cellulari o Internet.

Zimbardo (1969) apportò un ulteriore contributo allo studio sulle cause che favoriscono il comportamento immorale parlando di deindividualizzazione. Verificò infatti che gli shock elettrici somministrati da un gruppo di donne col viso coperto erano molto più forti di quelli inflitti dalle donne a viso scoperto. Ciò si ricollega ai temi dell'impatto dell'anonimato e della deroga alle proprie norme morali che si ritrovano nello scenario tipico del cyberbullismo (Mura e Diamantini, 2013).

Negli ultimi anni Zimbardo (2007) si è occupato del cosiddetto "Effetto Lucifero", ovvero dell'analisi di tutte quelle variabili che "trasformano delle persone buone in cattive", richiamandosi alle ricerche dei maggiori psicologi americani sull'impatto e l'interazione dei fattori dell'anonimato, deumanizzazione delle vittime, conformismo alle norme di gruppo e all'autorità, nel facilitare l'attuazione di comportamenti "cattivi" in persone mediamente "buone". Tutti elementi che possono favorire l'insorgere di comportamenti di cyberbullismo.

Second Donath (2001) le persone si comportano in modo socialmente più accettabile e con maggior contegno quando interagiscono con una controparte della quale vedono la faccia. Da qui l'importanza di creare delle interfacce negli ambienti mediati da ICT, analizzando bene quali aspetti del viso di una persona è necessario trasmettere. L'ipotesi di Donath ha ottenuto il supporto empirico di una ricerca condotta da, Sproull Subramani, Walker, Kiesler, Waters (1996), dalla quale è emerso che le risposte fornite dai ragazzi, a domande formulate tramite computer, erano piuttosto essenziali se il canale comunicativo era il semplice messaggio di testo; diventando sempre più articolate quando i ragazzi si confrontavano con un'interfaccia che simulava il viso. Ciò conferma la rilevanza dell'uso dell'interfaccia nella propensione ad attuare determinati comportamenti.

## **2.5. I fattori di rischio del cyberbullismo: il contributo di un'importante revisione narrativa**

I fattori di rischio associati al cyberbullismo e alla cybervittimizzazione sono divenuti oggetto di indagine scientifica soprattutto nell'ultimo decennio laddove gli

studi pregressi hanno approfondito, in particolare, le questioni inerenti alla natura e alla proporzione del fenomeno.

Sebbene negli ultimi anni le ricerche su tale aspetto si sono intensificate, gli studi sui possibili fattori di rischio sono ancora scarsi e occorre porre molta attenzione anche alle più complesse associazioni e interazioni tra le variabili relative (Zych et al., 2015).

Come già evidenziato, molti di questi studi sono stati condotti entro un ampio contesto di ricerca sul bullismo faccia a faccia, scoprendo anche importanti conseguenze sul cyberbullismo (Gómez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013; Hinduja & Patchin, 2010; Ybarra, 2004). Inoltre si è scoperto che i perpetratori mostrano livelli inferiori di emozioni e valori morali (Perren & Gutzwiller-Helfennger, 2012) e molte vittime mostrano emozioni negative (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega, 2009).

Una complessa e articolata presentazione dei fattori di rischio del cyberbullismo è fornita da una recente revisione narrativa di Baldry, Farrington & Sorrentino (2015), che ha scoperto relazioni tra cyberbullismo/cybervittimizzazione con fattori individuali e socio-familiari, oltre ad una forte associazione con il bullismo tradizionale.

In questo studio, gli autori hanno distinto due principali categorie di fattori di rischio: fattori di rischio statici, che non possono cambiare e che rimarranno sempre gli stessi per i giovani (per esempio: genere, precedente coinvolgimento nel bullismo o in altri comportamenti antisociali, precedente vittimizzazione, impulsività, esposizione a violenza nel passato) e fattori di rischio dinamici, che possono cambiare col tempo o in conseguenza ad alcune forme di intervento (per esempio: politiche scolastiche per prevenire e ridurre il cyberbullismo, supervisione dei genitori, rendimento scolastico, empatia, tempo dedicato alle attività online). La peculiarità della loro ricerca risiede nell'aver analizzato i fattori di rischio associati al cyberbullismo e alla cybervittimizzazione utilizzando l'approccio della valutazione del rischio e dei bisogni, intendendosi con tale espressione la valutazione dei fattori di rischio su un dato comportamento e la possibilità della sua occorrenza o ri-occorrenza (tale approccio è stato adottato soprattutto nel campo della criminologia). Essi evidenziano che un fattore di rischio può spiegare una relazione nel senso che la sua presenza aumenta la possibilità di tale comportamento (per esempio il cyberbullismo) che potrebbe manifestarsi ora o in futuro, ma la sua assenza non ne elimina il rischio.

Utilizzando un quadro teorico ecologico (Bronfenbrenner, 1979, 1986), gli autori

della suddetta revisione narrativa hanno osservato i diversi livelli di ogni fattore (di rischio) e li hanno classificati in: individuale (onto-), interpersonale (micro-), della comunità (meso-) e della società (macro-), ricercando una continuità nelle scoperte finora condotte e fornendo un possibile modello esplicativo.

Seguendo tale approccio si è mostrato che non c'è un unico fattore di rischio o livello di rischio che sia più importante di un altro, giacché diversi sembrano esservi associati. Inoltre, i fattori di rischio associati ai cyberbulli risultano simili a quelli delle cybervittime, come se l'essere un cyberbullo o una cybervittima sia riconducibile ad un processo comune (Kowalski *et al.*, 2014; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Wright & Li, 2013). Non a caso, le vittime a scuola così come le cybervittime, potrebbero capovolgere/invertire i ruoli divenendo così dei cyberbulli. Condividono le stesse caratteristiche perché, entro certi limiti, sono gli stessi bambini protagonisti degli eventi che invertiranno i ruoli (Baldry *et al.*, 2015).

Si riportano, qui di seguito, alcune delle possibili cause del cyberbullismo e della cybervittimizzazione, così come emerse dalla letteratura scientifica degli ultimi anni, seguendo la classificazione, proposta da Baldry *et al.* (2015), tra fattori statici e fattori dinamici. Iniziamo dai fattori del cyberbullismo.

*Status socio-economico.* Wang, Iannotti e Nansel (2009) hanno trovato un'associazione positiva tra lo *status* socio-economico e il cyberbullismo. Analizzando i dati del questionario "Comportamento Sanità 2005", negli Stati Uniti, con un campione di 7182 studenti di grado 6-10, è emerso che i livelli più elevati di *status* socio-economico sono associati a più alti tassi di prevalenza di cyberbullismo. Lo stato socio-economico è considerato un fattore dinamico poiché, in una certa misura, può cambiare nel tempo.

*Impegno scolastico.* Kowalski e Limber (2013) e Ybarra e Mitchell (2004) hanno scoperto che il cyberbullismo è associato ad un basso impegno scolastico, anch'esso considerato fattore di rischio dinamico.

*Uso della tecnologia.* Molti sono gli studi che ravvisano delle forti correlazioni con le competenze di uso delle tecnologie, l'uso frequente di internet e il rischio di vittimizzazione. Mesch (2009) ribadisce che gli spazi più frequenti dove si verificano episodi di cyberbullismo sono le *chat* nelle quali si è portati a divulgare informazioni

personali, anche a sconosciuti. La comunicazione personale, attuata con la creazione di profili social network, diventa quindi fattore di rischio per la vittimizzazione. Anche Sticca, Ruggieri, Alsaker e Perren (2013), nella loro indagine con studenti svizzeri, hanno riscontrato una forte associazione tra la maggiore esperienza in internet e un più alto livello di cyberbullismo; e negli stessi termini si esprimono Walrave e Heirman (2011) con il loro studio condotto in Belgio, con 1378 studenti di età compresa tra i 12 ei 18 anni, e Hinduja e Patchin (2008) negli Stati Uniti. Ed ancora si citano gli studi di Casas, Del Rey e Ortega-Ruiz (2013), Sticca *et al.* (2013), Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, e Daciuk (2012), Walrave e Heirman (2011), Erdur-Baker (2010), Ybarra e Mitchell (2004). La revisione condotta da Kowalski *et al.* (2014) ha concluso che la maggior parte degli studi hanno mostrato una correlazione tra impegnarsi nei c.d. “comportamenti a rischio *on line*“ e l’essere cyberbullo. I comportamenti a rischio includono, tra gli altri, il *surfing* nei siti web non adatti per i bambini, e la comunicazione nei social network con persone sconosciute. Specificamente, questa correlazione si trova in uno studio spagnolo effettuato da Casas e collaboratori (2013) con 893 studenti dagli 11 ai 19 anni di età, in un sondaggio auto-riferito canadese condotto con 2186 studenti (Mishna *et al.*, 2012) e in uno studio condotto in Turchia con 276 studenti dai 10 a 14 anni (Erdur-Baker, 2010). Recentemente Den Hamer & Konijn (2015), in uno studio longitudinale su un campione di circa 1000 ragazzi dagli 11 ai 19 anni, hanno indagato l’efficacia predittiva dell’esposizione prolungata a media dal contenuto violento e antisociale sui comportamenti di cyberbullismo. I risultati hanno confermato che la suddetta esposizione determina un aumento più rapido dei comportamenti di bullismo elettronico sia nei maschi che nelle femmine, ma con una frequenza maggiore nei maschi col passare del tempo. Tutti i fattori di rischio legati alle ICT sono chiaramente dinamici, poiché il tipo di comportamento *online* può essere modificato.

*Valori.* Vari disegni di studio (correlazionali e longitudinali simili), mostrano sempre la stessa correlazione positiva tra cyberbullismo e disimpegno (Bauman, 2010; Cappadocia, Craig, e Pepler 2013; Kowalski *et al.*, 2014; Menesini, Nocentini, e Camodeca, 2013; Pornari & Wood, 2010; Pozzoli, Gini, e Vieno, 2012); inoltre risulta che i bulli tendono ad infrangere le regole più spesso (Sticca *et al.*, 2013). Nella stessa linea di valori (“distorti”), si collocano le prassi normative basate sull’aggressività e

tendenti alla minimizzazione e giustificazione (Kowalski *et al.*, 2014). Quando gli utenti sono *online*, le caratteristiche specifiche delle ICT offrono opportunità per azioni che sono diverse dalle opportunità permesse in altri contesti sociali. Ad esempio, Halpern e Gibbs (2013) hanno dimostrato che fornendo opzioni più facili per commenti anonimi, i discorsi su YouTube sono meno educati rispetto a Facebook, che è una piattaforma meno anonima. Altri comportamenti disadattivi, come bere alcol, sono segnalati da uno studio di Cappadocia *et al.* (2013) in Canada. Si tratta di fattori dinamici modificabili con appositi interventi.

*Bullismo scolastico.* Molti studi hanno trovato un'associazione positiva tra bullismo scolastico ed elettronico. Tra questi ricordiamo: Hemphill e Heerde (2014), Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra e Runions (2014), Kowalski *et al.* (2014), Cappadocia *et al.*, (2013), Kowalski e Limber (2013), Sticca *et al.*, (2013), Del Rey, Elipe e Ortega-Ruiz (2012), Vandebosch e Van Cleemput (2009), Hinduja e Patchin (2008) e Raskauskas e Stoltz (2007). Baldry *et al.* (2015) osservano che pochissimi di questi studi sono longitudinali (con l'eccezione di Cappadocia *et al.*, 2013 e Sticca *et al.*, 2013) per cui non è possibile stabilire se il bullismo scolastico precede quello *on line* oppure se i due fenomeni sorgono contestualmente. Si tratta di un fattore dinamico.

*Vittimizzazione da bullismo nella vita reale.* Essere vittima di bullismo scolastico è un fattore di rischio per la cybervittimizzazione nelle ragazze, in base ai risultati dello studio condotto negli Stati Uniti, con oltre 4000 studenti, da Kowalski, Morgan, e Limber (2012). La stessa associazione positiva è stata trovata nello studio-intervista telefonica fatta da Ybarra e Mitchell (2004). Inoltre, l'essere cybervittima è anche associato al cyberbullismo, come rilevato da Kowalski *et al.* (2014), Wright e Li (2013) e Vandebosch e Van Cleemput (2009). Questo risultato conferma l'ipotesi "dell'inversione di ruolo" e sottolinea l'esistenza di una sovrapposizione tra bulli e vittime (Ybarra & Mitchell, 2004). Secondo il modello di Baldry *et al.* (2015) qualsiasi comportamento di bullismo è di natura dinamica.

*Fattori di rischio scolastico.* Ogni aspetto della scuola relativo a norme e regolamenti è fattore dinamico, mentre l'ubicazione della scuola e l'area, ad esempio una zona con alti livelli di delinquenzialità, sono più da considerare come fattori di

rischio statici. Per i contributi teorico-empirici in merito a tale fattore di rischio, si rinvia al *Capitolo Quarto*.

*Fattori di rischio connessi al gruppo di pari.* In uno studio longitudinale di Cappadocia *et al.* (2013) è stato dimostrato che i bambini che vivono accanto a coetanei scarsamente prosociali sono destinati ad essere coinvolti nel cyberbullismo. Questo vale anche nel caso di rifiuto dei pari: i cyberbulli risultano essere stati maggiormente respinti rispetto ai non-bulli (Bayraktar, Machackova, Dedkova, Cerna, & Sevcíková, 2014) e hanno avuto uno scarso supporto da parte dei coetanei. Si tratta di fattori dinamici.

*Fattori di rischio familiare:* sono fattori dinamici. Per la trattazione si rinvia al *Capitolo Terzo*.

*Personalità.* Tra le variabili intrapersonali correlate negativamente con il cyberbullismo sono state indicate l'empatia affettiva e quella cognitiva, quest'ultima analogamente per il bullismo indiretto. In questo tipo di bullismo, gli aggressori presentano una bassa empatia cognitiva, non essendo capaci di mettersi nei panni degli altri (Ang & Goh, 2010). Allo stesso modo si è evidenziato che i cyberaggressori presentano un'empatia ancora peggiore verso le proprie vittime, rispetto agli aggressori del bullismo tradizionale (tra questi si veda Kowalski *et al.*, 2014 e Pornari & Wood, 2010). Bayraktar *et al.* (2014) riconosce la presenza di più bassi livelli di autocontrollo nei cyberbulli rispetto ai non cyberbulli. Altro recente studio (Goodboy e Martin, 2015) si è soffermato sull'analisi della relazione tra la triade oscura dei tratti della personalità - machiavellismo, psicopatia e narcisismo - e i comportamenti di cyberbullismo riferiti dagli stessi soggetti. Nonostante tutti i suddetti tratti di personalità siano risultati positivamente correlati al cyberbullismo, solo la psicopatia è emersa quale unico predittore. Tale scoperta rinforza gli esiti di quelle ricerche che riconoscono i tratti della personalità quali importanti predittori del comportamento aggressivo mediato dal computer. Sulla stessa linea si collocano gli studi di Baughman, Dearing, Giammarco, & Vernon, 2012 che hanno riconosciuto la psicopatia quale correlato più forte del bullismo tradizionale. Jones e Paulhus (2010) hanno scoperto che gli individui con tratti di triade oscura fossero predisposti all'aggressione, ma che gli psicopatici tendessero ad essere aggressivi anche in assenza di provocazione. Tale ricerca, nonostante alcuni limiti



metodologici (come non aver indagato sulle motivazioni che hanno mosso i cyberperpetratori o non aver esaminato nuove modalità emergenti di cyberbullismo), ha il merito di aver affrontato un aspetto nuovo nell'analisi dei fattori di rischio del cyberbullismo e di aver sollecitato ulteriori indagini in merito. Questi fattori di rischio possono essere considerati dinamici perché possono essere trattati e potenzialmente corretti.

Per quanto concerne il cyberbullismo subìto, si evidenzia:

- che la cybervittimizzazione è associata ad un basso rendimento scolastico e all'uso della tecnologia (Kowalski *et al.*, 2014; Zhou, Tang, Tian, Wei, Zhang, & Morrison, 2013; Mishna *et al.*, 2012; Erdur-Baker, 2010; Vandebosch e Van Cleemput, 2009; Hinduja e Patchin, 2008) e a tal proposito tutti gli studi sull'argomento affermano l'esistenza di una correlazione positiva tra il tempo trascorso *on line* e il rischio di divenire vittima di cyberbullismo;
- che è stata riscontrata un'associazione anche tra lo scarso controllo delle emozioni e la cybervittimizzazione (si vedano, a tal proposito, Hemphill e Heerde, 2014; Hemphill, Tollit, Kotevski e Heerde, 2014);
- che a livello individuale la cybervittimizzazione risulta associata ad alti livelli di disimpegno morale (Kowalski *et al.*, 2014), ad alti livelli di depressione (Cappadocia *et al.*, 2013; Gámez-Guadix *et al.*, 2013; Modecki *et al.*, 2013) e alla presenza di problemi psicosociali (Tokunaga, 2010);
- anche il coinvolgimento nel bullismo scolastico è un fattore di rischio per la cybervittimizzazione (Kowalski *et al.*, 2014; Hemphill *et al.*, 2014; Cappadocia *et al.*, 2013; Holt *et al.*, 2014; Hemphill e Heerde, 2014; Del Rey, Elipe, e Ortega-Ruiz, 2012; Mishna *et al.*, 2012; Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009; Van Vandebosch Cleemput, 2009; Hinduja e Patchin, 2008; Smith *et al.* 2008; Raskauskas e Stoltz, 2007); alcuni studi hanno, in particolare, evidenziato come fattore di rischio per la cybervittimizzazione il coinvolgimento degli studenti come bulli tradizionali, sostenendo la tesi dell' "inversione di ruolo". Tra i ricercatori che hanno indagato tale aspetto, ossia esplorare il legame tra la vittimizzazione da bullismo e il comportamento aggressivo (Anderson *et al.*, 2001), molti hanno trovato che una sotto categoria di giovani molestati /vittime

di bullismo rispondono in modo aggressivo, mentre altri rispondono più "passivamente". Le vittime passive hanno maggiori sentimenti di insicurezza, una negativa visione del mondo e sono più inclini a vedere loro stessi come un fallimento rispetto alle non-vittime (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008). Le vittime "provocatrici", dall'altra parte, non hanno invece paura del confronto. Come risultato, le vittime provocatrici sono esposte ad un maggior rischio di subire comportamenti violenti (Ybarra & Mitchell, 2004; Kowalski *et al.*, 2012; Hinduja e Patchin, 2008; Ybarra e Mitchell, 2004);

- anche il cyberbullismo tra i giovani è un fattore di rischio per la cybervittimizzazione, il che significa che un cyberbullo è spesso anche vittima *on-line* (Cappadocia *et al.*, 2013), Jose, Kljaković, Scheib e Notter, 2012) e Walrave e Heirman (2011);
- la cybervittimizzazione, al pari del cyberbullismo, è positivamente associata con l'influenza antisociale dei pari (Hemphill e Heerde, 2014), con la percezione di alti livelli di rifiuto dei coetanei (Bayraktar *et al.*, 2014; Katzer *et al.*, 2009) e con bassi livelli di sostegno dei pari (Kowalski *et al.*, 2014; Wang *et al.*, 2009).

Bayraktar e collaboratori (2014) hanno fornito un contributo innovativo rispetto agli studi pregressi perché hanno analizzato – su un campione di 2.092 adolescenti della Repubblica Ceca tra i 12 e i 18 anni - simultaneamente la diversa efficacia predittiva di alcuni fattori di rischio rispetto ai tre distinti ruoli di "bullo", "vittima" e "bullo-vittima" cyber, permettendo di cogliere la presenza di differenze importanti all'interno dei tre gruppi. L'autocontrollo, l'aggressività in internet e l'autostima sono stati analizzati come variabili a livello individuale, mentre l'attaccamento genitoriale e il rifiuto dei pari sono stati assunti quali variabili a livello relazionale. I risultati di quest'indagine sono molto utili per la comprensione di questo problema, soprattutto per quanto riguarda il gruppo dei cyberbulli-vittime, che sono spesso classificati come vittime, ma per molti aspetti hanno più in comune con i cyberbulli e differiscono dalle vittime. Sostanzialmente dallo studio è emersa la particolarità di questo gruppo soprattutto riguardo all'influenza dell'attaccamento dei genitori, del rifiuto dei pari, dell'autostima e dell'età. I cyberbulli-vittime sono bambini con attaccamento genitoriale povero, bassa autostima e alto punteggio di rifiuto dei pari. Questi risultati sono in linea con la letteratura tradizionale sul bullismo che considera i bulli-vittime un gruppo distinto, più a rischio rispetto ai

“solo” bulli e/o alle “solo” vittime (ad esempio, Andreou, 2000; Bowers, Smith, & Binney, 1994; Haynie *et al.*, 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002). Se si considera l'effetto di tutte le variabili, le cybervittime presentano un miglior attaccamento ai genitori e dichiarano di essere state respinte in misura minore da coetanei rispetto ai cyberbulli-vittime, ma ancora di più rispetto ai bulli. La letteratura sul bullismo tradizionale ha costantemente indicato che le vittime tradizionali percepiscono un maggiore rifiuto da parte loro dei loro coetanei rispetto ai bulli (ad esempio, Champion, Vernberg, & Shipman, 2003; Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Tali risultati globali, secondo Baykatar *et al.* (2014) potrebbero anche essere interpretati come una conferma dell'ipotesi del bullismo *online* e *offline* come fenomeni interconnessi.

### **2.5.1. Il ruolo dell'autostima nei processi di crescita psicologica**

Negli studi sul bullismo elettronico e tradizionale ricorre spesso l'analisi di un fattore di rischio di natura personale: l'autostima. Nei vari capitoli della presente Tesi, sono molteplici i richiami “trasversali” agli esiti delle ricerche scientifiche condotte su tale aspetto e anche il presente lavoro d'indagine si propone di accertare l'esistenza di un legame significativo tra le condotte di bullismo/vittimizzazione, di cyberbullismo/cybervittimizzazione da una parte e l'autostima di bulli/cyber bulli e vittime/cyber vittime dall'altra, nonché la natura di tale legame.

Nel presente paragrafo si esporranno preliminarmente alcune nozioni teoriche di base del concetto di autostima, con specifici richiami alla fase di sviluppo psicofisico dei soggetti interessati (infanzia e adolescenza).

Partiamo dalla definizione.

L'autostima corrisponde alla “considerazione che un individuo ha di se stesso” (Galimberti, 1999) e che consente il riconoscimento adeguato delle proprie capacità. La persona che invece ha una scarsa stima di sé, ovvero un'immagine negativa di sé, rivela un senso di inadeguatezza di fronte alle sfide basilari della vita e non è in grado di agire in modo efficiente e razionale, non utilizza cioè nel modo migliore le sue potenzialità.

È stato dimostrato (Campbell e Lavallee, 1993) che essa influisce su cognizione, motivazione, emozioni e comportamento, ed è uno dei più chiari segnali di benessere psicologico. Il livello di autostima e la stabilità di tale livello costituiscono variabili fondamentali della personalità e permettono di fare previsioni sul comportamento e sullo stato di benessere mentale (Bruzzi, 2005). Una persona caratterizzata da un buon livello di autostima è estroversa e la sua sicurezza in sé le permette di non farsi cogliere facilmente dall'ansia; mentre chi possiede uno scarso livello di autostima tende all'introversione ed è facilmente preda di ansia e preoccupazioni (Bruzzi, 2005). Si è rilevato inoltre che i maschi ottengono punteggi più elevati delle femmine e che un calo dell'autostima si presenta tra i 12 e i 14 anni, durante la fase di ristrutturazione dell'immagine di sé (Rosenberg, 1985).

La maggior parte degli educatori considera un'autostima positiva il fattore centrale di un buon adattamento socio-emozionale. Un buon livello di autostima aiuta il bambino a fronteggiare meglio i problemi e a limitare i possibili effetti dannosi. Esiste una correlazione positiva tra autostima e rendimento scolastico (Pope, McHale, Craighead, & Rathburger, 1990).

Differenti indirizzi teorici si sono occupati della definizione del costrutto di autostima: approccio della psicologia sociale, approccio psicodinamico, approccio della teoria dell'attaccamento di Bowlby, approccio umanistico di C. R. Rogers, approccio socio cognitivista, approccio della psicologia dello sviluppo.

Secondo W. James (1890), uno dei più antichi esponenti della psicologia sociale, l'autostima è "l'amore per se stessi".

Lo studioso definisce il "Sé" come il prodotto della costruzione personale attiva dell'individuo su di sé. Il Sé è il risultato di tre componenti:

- "Sé materiale" – ovvero tutto ciò che riteniamo faccia parte di noi stessi;
- "Sé sociale" – ossia la reputazione ed i riconoscimenti che riceviamo dagli altri;
- "Sé spirituale" – gli stati di coscienza e le facoltà psichiche.

L'autostima costituisce il rapporto tra le proprie aspirazioni e i successi/insuccessi ottenuti. Vi sono fluttuazioni nel livello di autostima dipendenti da eventi quotidiani

(aspetto specifico), ma persiste un livello di base al quale l'autostima tende a tornare (aspetto generale).

Sempre tra gli esponenti della psicologia sociale, secondo C. H. Cooley (1902) il Sé è il prodotto (passivo) delle interazioni con gli altri.

Il concetto di sé come si sviluppa nell'infanzia, all'interno del gruppo primario (famiglia), è quello più duraturo e meno facilmente modificabile, sebbene la valutazione di sé sia un processo che perduri per tutta l'esistenza dell'individuo.

Nell'ambito delle teorie psicodinamiche, la formazione dell'autostima è determinata dal processo fondamentale dello sviluppo del Sé e dalla qualità delle esperienze familiari precoci. Una buona autostima dipende dalle prime esperienze di vita, "buone o cattive", del bambino, intendendosi buone quelle esperienze che soddisfano i bisogni primari e cattive quelle opposte. Se le esperienze positive, "buone", prevalgono su quelle "cattive" si produce uno stato di benessere e si avrà una persona con autostima stabile. Secondo Kohut (1971; 1977) quando il bambino vive esperienze di deprivazione emotiva in un ambiente scarsamente empatico, con genitori che non appagano i suoi bisogni, si verifica un arresto del c.d. "narcisismo sano", cioè nella capacità di regolare in modo ragionevole e coerente la propria autostima (che è alla base dell'autostima e delle aspirazioni personali del bambino) e il bambino quindi non sviluppa un senso di sicurezza in sé, ma soltanto frammenti di sicurezza.

Nel sistema teorico di Kohut, la formazione di un sé coeso e stabile consente alla persona lo sviluppo dell'autonomia. Il lavoro di Kohut sul narcisismo e le ricerche empiriche contemporanee sull'infanzia e l'adolescenza hanno dato un valido contributo in contesto psicoanalitico, alla conoscenza del ruolo centrale attribuito al Sé. Per quanto riguarda le cure genitoriali è importante un ambiente in cui il bambino possa sentirsi sicuro e curato. La relazione del bambino con un *caregiver* disponibile affettivamente consente al bambino di sviluppare un'immagine di sé positiva e di costruire quelli che Bowlby chiamava "modelli operativi interni" (Bowlby, 1980), definiti dall'interiorizzazione degli aspetti affettivi e cognitivi delle relazioni primarie

La teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1973) descrive il modello del Sé come conseguenza della relazione di attaccamento con la figura materna, nel duplice aspetto:

della considerazione della propria madre come figura presente e accessibile, della considerazione di sé “come degno di amore”, quest’ultimo aspetto è una componente essenziale dell’autostima.

L’approccio umanistico, invece, si fonda su due concetti basilari: il bisogno di “considerazione positiva”, ossia la ricerca di amore e accettazione da parte delle persone significative (genitori) e la “tendenza attualizzante” ovvero la tendenza alla realizzazione e allo sviluppo dell’organismo.

Il modo in cui il bambino, durante l’infanzia, può gestire la sua necessità di autorealizzazione e di “ricevere considerazione positiva”, influenza il suo comportamento da adulto. Con il tempo il bisogno di considerazione positiva diventa bisogno di autostima. Chi sacrifica, durante lo sviluppo, il bisogno di realizzazione per avere l’amore degli altri, avrà una stima di sé bassa; chi, invece, può realizzarsi e ottenere al tempo stesso l’amore incondizionato delle persone significative, potrà costruire una buona stima di sé e manterrà la tendenza a realizzarsi.

Nell’ambito della psicologia dello sviluppo, Harter S. (1985; 1993) sostiene che la capacità di autocontrollo è strettamente collegata all’autostima, poiché il bambino capace di governare le proprie attività ed espressioni emozionali può sentirsi “competente” e riesce ad ottenere più facilmente approvazione e considerazione positiva da parte degli altri.

Secondo tale indirizzo teorico l’autostima è “il livello di stima globale che un individuo ha come persona”, e deriva da un bilancio tra il sé reale e il sé ideale. I processi emozionali associati all’autostima sono i risultati che i bambini conseguono (ossia le loro competenze) e l’approvazione che ricevono dagli altri (Harter, 1985).

Secondo la psicologia dello sviluppo, l’autostima segue una linea evolutiva ben precisa: durante l’infanzia non sussiste una valutazione globale del sé, ma tante valutazioni legate alle esperienze concrete; nella scuola elementare e media inferiore si hanno valutazioni specifiche e una generica valutazione globale, che diventa componente quasi esclusiva dell’autostima solo durante l’adolescenza (mantenendosi tale per tutta l’età adulta).

Le aree di valutazione specifica dell'autostima non sono stabili durante l'infanzia: in età prescolare rilevano l'approvazione sociale (dei compagni e dei genitori), le competenze cognitive e le abilità fisiche; successivamente assumono rilevanza: il successo scolastico, l'aspetto fisico, l'accettazione da parte dei coetanei, le performance atletiche e la cognizione del proprio valore generale.

L'approccio teorico di fondo del nostro lavoro di ricerca si rifà ai principali costrutti della psicologia dello sviluppo laddove si afferma che un'autostima globale positiva si basa su un soddisfacente rapporto con i genitori, l'auto-accettazione e la condotta interpersonale. "Durante l'adolescenza, l'accettazione da parte del gruppo dei coetanei acquisisce sempre più importanza, al pari del grado di integrazione nel mondo (familiare, scolastico e lavorativo). La conseguenza più importante dell'autostima è la sua influenza sullo stato emotivo generale dell'individuo, che a sua volta influenza il grado di motivazione e di interesse nelle occupazioni proprie di ogni età" (Bruzzi, 2005, 37-38).

Nella fase adolescenziale, decisiva per lo sviluppo dell'identità adulta, diventa necessaria l'accettazione sociale e assume fondamentale importanza la propria percezione di sé. È questo il periodo in cui l'immagine di sé è alimentata dal confronto con i coetanei che assumono un ruolo cruciale nello sviluppo psicologico e sociale degli adolescenti. Le variabili da considerare sono: il successo scolastico, l'accettazione dei pari, l'aspetto fisico, il raggiungimento degli obiettivi nei compiti prefissi. Il successo e il fallimento nei vari ambiti di vita sono i principali elementi che alimentano lo sviluppo del Sé nella formazione della propria identità personale.

La disamina dei principali indirizzi teorico-scientifici sull'autostima conducono ad una riflessione unanime. Al centro della vita di ogni persona vi deve essere l'importanza di incrementare e sostenere la propria autostima per il positivo impatto che essa può avere su ogni aspetto dell'esistenza: il mondo del lavoro e delle relazioni con altre persone, la capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati, eccetera.

A tal fine risultano cruciali vari fattori di protezione come adeguati stili genitoriali, presenza di figure di sostegno, esperienze scolastiche positive, ma anche caratteristiche psicologiche individuali come, ad esempio, buone capacità di gestione delle situazioni stressanti, autonomia, empatia.

L'individuazione dei fattori di rischio in adolescenza è indispensabile per la predisposizione di strategie di intervento più adeguate e rispondenti ai bisogni di crescita della persona. Compito degli educatori (famiglia, scuola, figure di riferimento in genere) è altresì favorire lo sviluppo delle risorse psicologiche del soggetto (tra cui l'autostima) al fine di contrastare gli effetti negativi delle difficoltà e promuovere l'autoefficacia.

### **2.5.2. Autostima nelle vittime e nei perpetratori: evidenze empiriche**

L'autostima, spesso definita come "un atteggiamento favorevole o sfavorevole verso se stessi" (Rosenberg, 1965, pag. 15), è particolarmente importante durante l'adolescenza quando gli individui sperimentano un processo di sviluppo dell'identità (Brewer, & Kerlake, 2015). Gli studi che hanno indagato il rapporto tra bullismo tradizionale e autostima hanno prodotto risultati contraddittori (Patchin & Hinduja, 2010). Alcuni tendono ad affermare che i bulli hanno livelli alti di autostima (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, Lagerspetz, 1999); altri, invece, ravvisano una bassa autostima (Rigby, Slee, 1991) rispetto ai non bulli. Vi è anche qualche ricerca che indica la mancanza di differenze significative tra l'autostima dei bulli e dei non bulli (Seals, Young, 2003). Gli studi che indagano le associazioni tra l'autostima e la vittimizzazione sono invece più coerenti, e comunemente indicano che le vittime del bullismo tradizionale riportano bassa autostima (Kowalski & Limber, 2013). La letteratura che ha indagato il rapporto tra bullismo e autostima ha trovato costantemente che le vittime di bullismo tendono ad avere una bassa autostima rispetto alle non vittime (Wild, Flisher, Bhana, Carl, 2004; Beaty, Alexeyev, 2008), anche se le ragioni specifiche di questo rapporto non sono né coerenti né chiare. C'è chi ipotizza che l'esperienza di essere vittime fa diminuire la propria autostima o chi sostiene che coloro che hanno una bassa autostima hanno maggiori probabilità di essere presi di mira come vittime (Egan, Perry, 1998).

La ricerca ha comunque trovato sempre che il rapporto di autostima, indipendentemente dalla sua direzione, è più debole tra i bulli rispetto alle vittime (Jankauskiene, Kardelis, Sukys, Kardeliene, 2008; Yang, Kim, Kim, Shin, Yoon, 2006; Seals, Young, 2003).



E' corretto comunque dire che, generalmente, le vittime di bullismo tendono ad avere minore autostima rispetto alle non vittime, mentre il rapporto tra autostima e bulli stessi è piuttosto variabile. Su queste premesse si inserisce il lavoro di ricerca di Hinduja e Patchin (2010) che ha fornito un importante ed innovativo contributo alla letteratura citata, estendendo il campo d'indagine dello studio dell'autostima anche al bullismo elettronico. Si tratta di uno studio importante perchè è il primo che isola la bassa autostima come un potenziale risultato. Dall'analisi dei dati raccolti su un campione di 1963 studenti delle scuole medie (nel 2007) si è scoperto che l'esperienza di cyberbullismo, sia come vittima sia come persecutore, è associata con livelli significativamente più bassi di autostima globale, rispetto a coloro che non sono stati vittime od offensori. Questo persiste anche controllando il genere, la razza e l'età, sebbene i maschi non bianchi e gli studenti delle scuole medie tendessero ad avere livelli più bassi di autostima rispetto ai coetanei. Il rapporto è comunque più forte tra autostima e vittimizzazione rispetto ad autostima e cyberperpetrazione. I risultati dello studio di Patchin & Hinduja (2010) trovano conferma negli esiti di un'altra indagine più recente (Kowalski & Limber, 2013) che ha riportato una bassa autostima sia tra gli artefici che tra le vittime rispetto ai non coinvolti. Altri risultati giungono da recenti indagini che hanno riferito che le vittime "cyber" e "tradizionali" e i "bulli-vittime" presentano più probabilità di avere bassa autostima (Cénat *et al.*, 2014; Chang *et al.*, 2013). Analogamente, esplorando le associazioni tra la vittimizzazione nel cyberbullismo, la solitudine e l'autostima, Campfield (2008) ha riportato che le cybervittime presentano livelli significativamente più bassi di autostima con i coetanei rispetto al gruppo di controllo cyber. Infine, l'autostima è stata altresì studiata da Modecki, Barber, e Vernon (2013), che hanno scoperto ancora una volta, nel loro studio longitudinale australiano, un alto livello di autostima in capo ai bulli (Patchin & Hinduja, 2010). I risultati dell'indagine di Brighi *et al.* (2012) indicano che una minore autostima globale costituisce un predittore significativo solo per i maschi vittimizzati indirettamente. Secondo gli studiosi, l'associazione tra una bassa autostima globale e il bullismo relazionale può essere spiegata considerando la natura dell'aggressione indiretta, che è ampiamente basata sull'abilità del persecutore di utilizzare il gruppo sociale per escludere/emarginare; questo tipo di aggressione relazionale può essere particolarmente dannoso, specialmente per gli adolescenti maschi, che fanno

affidamento sull'accettazione sociale del gruppo per la formazione della propria identità.

Tra i recenti studi sull'influenza dell'autostima nella vittimizzazione e perpetrazione da cyberbullismo, appare interessante quello condotto da Brewer e Kerslake (2015), ove viene altresì preso in esame il ruolo dell'empatia. Le regressioni multiple standard hanno rivelato che l'empatia e l'autostima predicono i livelli di vittimizzazione e di perpetrazione del cyberbullismo.

In particolare, è emerso che l'autostima è un predittore individuale significativa della cybervittimizzazione e della perpetrazione del cyberbullismo, tale che coloro che avevano una bassa autostima erano più soggetti a esperienze di cyberbullismo. Anche l'empatia è risultata essere un predittore individuale significativa della perpetrazione del cyberbullismo, tanto che se l'empatia diminuisce, la possibilità della perpetrazione del cyberbullismo aumenta. Nel corso della ricerca è emerso che le azioni/comportamenti più frequenti del cyberbullismo erano: l'essere insultati nei forum *online*, l'essere presi in giro nei commenti dei forum *online* e che le conversazioni private in internet venissero condivise senza che loro lo sapessero. Le azioni più frequentemente riportate dai perpetratori erano: il prendere in giro i commenti nei forum *online*, il condividere conversazioni private in internet senza che gli altri lo sapessero e l'insultare gli altri nei forum *online*. Le variabili della solitudine, empatia e autostima risultano incidere sia nella vittimizzazione che nella perpetrazione del cyberbullismo.

Più nel dettaglio, è possibile affermare che l'autostima è correlata in modo significativo alla vittimizzazione da cyberbullismo, sicché coloro che hanno bassi livelli di autostima tendono ad essere coinvolti maggiormente nella vittimizzazione. Sia l'autostima che l'empatia si presentano predittori individuali significativi della perpetrazione del cyberbullismo: gli adolescenti con bassi livelli di autostima e di empatia tendono a essere maggiormente coinvolti nel cyberbullismo.

La relazione identificata tra cyberbullismo e autostima è coerente con le ricerche precedenti (Kowalski & Limber, 2013; Patchin & Hinduja, 2010), sebbene alcuni studi avessero riportato associazioni solo tra autostima e vittimizzazione (Chang *et al.*, 2013). Coloro che hanno una bassa autostima potrebbero essere considerati come “bersagli facili” dai perpetratori; tuttavia, evidenziando la natura ciclica del cyberbullismo, la

vittimizzazione potrebbe anche causare bassa autostima (Egan & Perry, 1998). Queste scoperte potrebbero dimostrare un'importante distinzione tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo. Nello specifico, le ricerche precedenti suggeriscono che i perpetratori del bullismo tradizionale hanno un livello relativamente alto di autostima (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999) rispetto alla bassa autostima dei perpetratori del cyberbullismo. Secondo Ang e collaboratori (2015), le differenze negli strumenti scelti dai perpetratori possono quindi riflettere le differenze individuali e non soltanto la competenza dell'utilizzo della tecnologia digitale. I bulli/cyberbulli con alti livelli di autostima potrebbero preoccuparsi meno delle opinioni degli altri o delle ritorsioni e perciò si sentono più sicuri nei confronti faccia a faccia. Contrariamente a ciò, coloro che hanno bassi livelli di autostima possono essere attirati dalla sicurezza e anonimata dell'ambiente *online*.

Sebbene i sistemi di monitoraggio automatizzati possano identificare alcuni casi di cyberbullismo, l'utilità di queste tecniche è limitata. Pertanto si raccomandano interventi focalizzati alla prevenzione del cyberbullismo e al rinforzo delle vittime piuttosto che all'identificazione del bullismo avvenuto (Van Royen, Poels, Daelemans, & Vandebosch, 2015). Anche la recente indagine condotta da Brewer & Kerslake (2015) evidenzia l'importanza di interventi basati sull'autostima e sull'empatia, in quanto possono essere particolarmente efficaci. Certamente gli interventi psicologici possono aumentare l'autostima con successo (Chadwick, Smyth, & Liao, 2014; Crisp, Griffiths, MacKinnon, Bennett, & Christensen, 2014) e poiché quest'ultima predice sia la perpetrazione che la vittimizzazione, questi interventi hanno il potenziale di ridurre l'incidenza della perpetrazione e di aumentare la resilienza tra le vittime (Sapounaa & Wolke, 2013). L'empatia basata su interventi può essere un beneficio aggiuntivo per i perpetratori. L'autrice richiama gli studi che hanno riconosciuto l'efficacia degli interventi focalizzati sulla precedente empatia e sull'intelligenza emotiva: entrambi hanno aumentato i livelli di autostima e abbassato l'incidenza del comportamento di bullismo (Castillo, Salguero, Fernandez-Berrocal, & Balluerka, 2013; Sahin, 2012).

### 2.5.3. L'influenza delle variabili genere ed età

Un aspetto rilevante nell'analisi del fenomeno del cyberbullismo riguarda le differenze di genere che, in riferimento al bullismo tradizionale, sono state al centro di un ampio dibattito nonché oggetto di studio di un ricco filone di ricerca sulle "diverse" manifestazioni delle condotte aggressive nei maschi e nelle femmine. Fino a qualche tempo fa, infatti, parlando di bullismo veniva subito in mente la figura del bullo, maschio possente, alto e muscoloso che prevaricava un bambino piccolo e indifeso, ma già dopo alcune ricerche (Olweus, 1996) si è scoperto che questo fenomeno non è caratteristica specifica dei maschi. Ciò che caratterizza il tipo di prepotenza attuata dai due sessi è, piuttosto, la tipologia di comportamento offensivo posta in essere che, nel caso delle femmine, si manifesta maggiormente con pettegolezzi messi in giro per nuocere alla vittima, nell'uso di bigliettini minacciosi e offensivi o nell'esclusione dal gruppo (Civita, 2011). Proprio da queste informazioni si è proceduto a rivedere il fenomeno del bullismo tradizionale e a formulare la già esposta classificazione tra diretto e indiretto (Lazzarin, 2004).

In merito al bullismo faccia a faccia, il quadro emerso è piuttosto chiaro, sebbene in evoluzione: i maschi tendono a compiere maggiormente atti di bullismo fisico, mentre nel caso della ragazze vi sarebbe un maggiore ricorso a forme verbali e relazionali. Secondo Fedeli (2014), in particolare:

Quel tipo di bullismo estremamente subdolo e pernicioso rappresentato dal 'sabotaggio sociale', ossia il progressivo isolamento ed ostracismo relazionale della vittima, troverebbe una forte rappresentazione nel genere femminile per due ordini di ragioni: in primo luogo, le ragazze si sviluppano più precocemente sul piano verbale, disponendo pertanto di un repertorio di abilità fondamentali per manipolare e rompere i rapporti sociali della vittima designata. In secondo luogo, le reti di amicizia femminili tendono ad essere generalmente più circoscritte e fondate sulla condivisione e sull'intimità: di conseguenza, la rottura di un rapporto amicale si rivela maggiormente dannosa rispetto al caso dei ragazzi, che tendono a formare gruppi medio-grandi costituiti intorno allo svolgimento di attività prevalentemente fisiche (pag. 54).

Nel caso del cyberbullismo, i risultati appaiono meno chiari. Alcuni studi hanno trovato che i maschi tendono ad essere più coinvolti nel bullismo, mentre le femmine nel cyberbullismo (Distretto di Arıcak *et al.*, 2008; Li, 2007a; Slonje & Smith, 2008;

Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva (2013); altri studi hanno mostrato il contrario (Bauman, 2012; Kowalski & Limber, 2007; Blair, 2003), e altri ancora non hanno riportato alcuna differenza (Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, 2007; Smith *et al.*, 2008; Wolak, Mitchell, e Finkelhor, 2007). Li (2006) ha rilevato che bullismo e cyberbullismo seguono lo stesso *trend* in termini di coinvolgimento di ragazzi e ragazze nel fenomeno: i maschi subiscono sia più bullismo che più cyberbullismo rispetto alle femmine ed è più probabile che bulli e cyberbulli siano maschi. Secondo alcuni studiosi (Ybarra e Mitchell, 2004b) l'anonimato associato all'uso di questi mezzi può eliminare problemi che si riscontrano nel bullismo tradizionale e che potrebbero incidere nel coinvolgimento o meno delle ragazze, tra cui il ruolo dell'"accettazione sociale": i cyberbulli sono allo stesso modo maschi e femmine, le quali possono essere meno inibite nell'espressione della loro aggressività proprio grazie all'anonimato, alla deresponsabilizzazione e al non vedere gli effetti diretti delle loro azioni. Infine, in una meta-analisi effettuata da Tokunaga (2010), sia maschi che femmine sono stati trovati essere vulnerabili al cyberbullismo. La ricerca è stata condotta tra il 2007 e il 2010 e da essa emerge che le femmine hanno più probabilità di diventare vittime di cyberbullismo. Tale fatto aggiunge molto alle conoscenze della letteratura sulla differenza di genere nel bullismo tradizionale. Quando nel bullismo tradizionale sono state scoperte le differenze di genere, i ragazzi erano maggiormente coinvolti sia come vittime sia come bulli rispetto alle ragazze (Boulton, Llyod, Down & Marx, 2012). Didden *et al.* (2009) hanno scoperto importanti associazioni tra il cyberbullismo, il quoziente intellettivo, la frequenza di utilizzo di internet e l'autostima. Nessuna associazione invece è stata rinvenuta tra il bullismo elettronico e l'età e il genere.

Adams (2010) ha scoperto che le giovani adolescenti hanno più probabilità di fare esperienze di cyberbullismo rispetto ai ragazzi (rispettivamente 25,8% rispetto al 16%). Le ragazze sono più propense a diffondere pettegolezzi, mentre i maschi a immettere in rete foto e video offensivi. Le ragazze sono più inclini a divenire vittime di bullismo elettronico, a differenza dei maschi che appaiono più propensi a partecipare al cyberbullismo.

Notar, Padgett, Roden (2013), in un'interessante revisione della letteratura sul cyberbullismo dal 2007 al 2013, fanno notare come il 71% delle ragazze adolescenti ha

inviato messaggi a sfondo sessuale al proprio fidanzato. Il pericolo sociale del sexting è, ovviamente, l'ampia e facile diffusione del materiale senza alcun controllo da parte dell'autore originario. Tale dato spinge ad alcune riflessioni sulla facilità di trasmettere foto ad altri e sulla possibilità di essere utilizzata intenzionalmente nel bullismo femminile. Inoltre gli esiti del *sexting* includono molti tipi di problematiche negative come: incontri violenti dell'adolescente, ricatto, pressioni sui coetanei fino al cyberbullismo e in molti casi di sexting l'epilogo è stato il suicidio (LeBlanc, 2012).

Saggezza convenzionale suggerisce che i ragazzi sono più propensi a prevaricare "di persona" mentre le ragazze *on line*, ma Bauman (citato da Notar *et al.*, 2013) osserva che il cyberbullismo è una nuova area d'indagine ed è ancora difficile tracciare conclusioni definitive dalle ricerche attualmente disponibili. Ciò che appare chiaro è che il cyberbullismo e il bullismo tradizionale riguardano il potere, e gli studenti si avvalgono di essi per ottenere uno status sociale (Holloday, 2011). La conquista di uno stato sociale spesso significa distruggere qualcun altro e questo viene fatto in modi differenti sia da ragazzi che da ragazze. Le ragazze tendono a colpire attraverso "etichette" che hanno un significato importante per loro. Etichette come "donnaccia", "prostitute", "cagna" sono comuni nel cyberbullismo tra ragazze. La tattica principale dei ragazzi cyberbulli che attaccano altri ragazzi è quella di accusarli di essere gay. Il livello di abuso che i ragazzi affrontano a causa del loro reale o presunto orientamento sessuale è piuttosto pronunciato (Bauman come citato in Holloday, 2011). Il cyberbullismo è il rischio principale per le ragazze, le minacce fisiche e le violenze sono dirette maggiormente ai maschi (anche secondo gli studi condotti da Bosworth, Espelage, & Simon, 1999), mentre le femmine sono inclini ad essere coinvolte in tormenti psicologici.

Per quanto riguarda i dati italiani, la tendenza generale emersa in alcuni studi è, così come già accade per quanto riguarda il bullismo tradizionale, quella di attribuire alle ragazze il ruolo di vittima (il 55,9% di vittime attraverso il cellulare e il 56,1% attraverso internet) e ai ragazzi quello di bullo (il 64% attraverso il cellulare e il 64,6% attraverso internet) (Guarini, 2009).

Altri autori affermano invece che, rispetto alla variabile di genere, i ragazzi hanno una maggiore probabilità di essere coinvolti in episodi di cyberbullismo sia come

vittime che come bulli. Dai risultati delle ricerche di Li (2007) emerge che un terzo (18%) degli adolescenti intervistati è stato coinvolto in episodi di cyberbullismo. Tra questi il 31,2 % dei ragazzi ne è stato vittima mentre il 21,9% è stato coinvolto come bullo. Tra le ragazze il 26,3% ne è stato vittima mentre il 13,4% è stato coinvolto nel ruolo di bullo.

In un recente studio italiano condotto da Fedeli (2014) è interessante notare come rispetto alle due più frequenti forme di cybervittimizzazione riscontrate (*online harassment* e *cyberstalking*, diffamazione *online* e *outing*) non si riscontrino differenze significative di genere, mentre si notano delle diversità per quanto riguarda il furto di credenziali (cui sono maggiormente esposte le ragazze) e l'ostracismo sociale (che invece presenta un'incidenza prevalentemente maschile). È probabile, secondo l'autore, che il maggior rischio maschile di isolamento sociale *online* sia imputabile al fatto che i ragazzi frequentano ambienti virtuali allargati e non ristretti a cerchie di amici selezionati rispetto a quanto si registra per le dinamiche relazionali in presenza. In conclusione, non si registrano differenze di genere statisticamente significative e generalizzate, sicchè il cyberbullismo appare un fenomeno comune ad entrambi i sessi.

Su questa linea si colloca un altro studio italiano condotto in Emilia Romagna (Guarini, Brighi, Genta, Fini, 2013): qui le differenze in funzione del genere appaiono più sfumate, mostrando come il cyberbullismo sia un fenomeno che coinvolge entrambi i sessi sia nel ruolo di bullo che di vittima. Questi risultati sono in accordo con la letteratura internazionale che sottolinea come non ci siano differenze nella percentuale di ragazzi e ragazze coinvolti come cybervittime o come cyberbulli (per approfondimenti si vedano le rassegne di Tokunaga, 2010; Slonje *et al.*, 2013). L'aggressione elettronica, non avvenendo con modalità fisiche dirette, può essere facilmente attuata anche dal genere femminile, come già indicato dalla letteratura in relazione al bullismo tradizionale indiretto (Genta, 2002). Tuttavia emergono alcune differenze in relazione alle diverse modalità di aggressione agite e subite. Se infatti le ragazze appaiono più coinvolte in episodi di maldicenze e pettegolezzi, i ragazzi sono molto più coinvolti come bulli e vittime in attacchi durante giochi *online*.

Secondo Fedeli (2014) le ricerche suggeriscono che le caratteristiche del bullismo elettronico si adattano tendenzialmente meglio al funzionamento socio-cognitivo delle ragazze per varie ragioni (Hinduja, Patchin, 2009; Kowalski, Limber, 2007):

- il più precoce sviluppo verbale femminile consente di sfruttare con maggiore efficacia il canale testuale su cui si basano molti atti di cyberbullismo;
- gli atti di prevaricazione *online* coinvolgono maggiormente dimensioni sociali piuttosto che fisiche, come ad esempio la diffusione di informazioni denigratorie sulla vittima, l'esclusione da attività sociali *online*, ecc.;
- tradizionalmente, le bambine sono state educate ad un maggior controllo dei propri comportamenti aggressivi, che potrebbero trovare pertanto in internet uno sfogo, in virtù dell'anonimato che la comunicazione *online* permette;
- infine, la possibilità di assumere identità virtuali diverse consentirebbe alle ragazze di compiere atti fortemente aggressivi, senza preoccuparsi dell'immagine di se stesse e delle percezioni altrui (Fedeli, 2014).

Queste riflessioni, secondo l'autore, indurrebbero a considerare il cyberbullismo una forma di aggressione indiretta e sociale, che ha sempre mostrato una maggiore incidenza nel sesso femminile. In realtà, però, il quadro che emerge dai dati fino ad oggi raccolti risulta maggiormente complesso ed articolato: infatti, le ricerche mostrano una più forte incidenza della vittimizzazione *online* nel genere femminile, mentre nel ruolo di cyberbulli si assiste ad un equilibrio tra i due sessi o addirittura ad una prevalenza maschile (Lenhart, 2007; Slonje, Smith, 2008). A sua volta, Erdur-Baker (2010) riportano una maggiore incidenza maschile del cyberbullismo sia nel ruolo di vittima che in quello di bullo. Probabilmente, il mancato riscontro della suddetta ipotesi sulla prevalenza femminile nel coinvolgimento nel bullismo elettronico risiede, secondo Fedeli (2014), in alcuni errori metodologici come assimilare, in modo semplicistico, il cyberbullismo al bullismo relazionale che si manifesta nei rapporti in presenza, giacché il primo è caratterizzato dall'utilizzo di metodologie che comportano in qualche modo una depersonalizzazione ed alterazione; inoltre, occorre considerare la doppia natura del cyberbullismo, ossia il suo estrinsecarsi in attività sociali (chattare, condividere immagini, costruire conoscenza, ecc.) tramite l'utilizzo del mezzo informatico. Se da un



lato l'aspetto intrinsecamente relazionale sembra essere più facilmente associato allo sviluppo femminile, è pur vero che lo strumento tecnologico, per una serie di condizionamenti culturali, potrebbe avere ancora un maggior *appeal* per i ragazzi, permettendo loro di sviluppare relazioni mediate, impersonali; infine, appare necessario articolare maggiormente il cyberbullismo nelle sue differenti manifestazioni: invio di mail minacciose, diffusione di informazioni riservate e denigratorie, furto d'identità, ostracismo nelle comunità virtuali, ecc. Di conseguenza, è possibile che il genere sessuale incida differentemente a seconda del tipo studiato: ad esempio, avrebbe una maggiore diffusione maschile il *videoposting*, ossia riprendere con un videofonino un compagno in situazioni imbarazzanti e poi diffondere il video su internet; viceversa, le ragazze sarebbero maggiormente vittime di *harassment* elettronico, tramite l'invio di e-mail o di sms con contenuti intimidatori (Fedeli, 2014).

L'influenza delle variabili genere ed età nelle dinamiche del cyberbullismo è stata oggetto di studio di una recente meta-analisi effettuata da Barlett e Coyne (2014). Gli studiosi si sono proposti di determinare se (a) esistono differenze di sesso nella frequenza di episodi di cyberbullismo e (b) se l'età ha un effetto moderatore sul sesso. Secondo i ricercatori, teoricamente, se il cyberbullismo è considerato una forma di bullismo tradizionale e di aggressività, i maschi dovrebbero essere suscettibili di ricoprire il ruolo di cyberbullo in misura maggiore rispetto alle femmine. Al contrario, se il cyberbullismo è considerato una forma di bullismo relazionale / aggressività indiretta, le femmine risulteranno leggermente più a rischio di divenire cyberbulli rispetto ai maschi. I risultati della meta - analisi hanno in effetti mostrato che i maschi hanno una probabilità maggiore di divenire cyberbullo rispetto alle femmine; tuttavia, l'età ha moderato l'effetto complessivo. Specificamente, le femmine erano più propense ad essere coinvolte nel cyberbullismo durante la prima metà della fase dell'adolescenza, mentre i maschi hanno mostrato livelli più elevati di cyberbullismo durante la fase tardo-adolescenziale rispetto alle femmine.

Secondo Barlett & Coyne (2014), se consideriamo il cyberbullismo come una forma particolarmente avanzata di aggressione relazionale o indiretta, le femmine possono essere maggiormente coinvolte nel cyberbullismo, dato che maturano prima dei maschi e possono essere predisposte e "pronte" a utilizzare tattiche aggressive avanzate.

Dovrebbero quindi diminuire le differenze di sesso durante l'adolescenza, quando i ragazzi "recuperano" il grado di maturità delle ragazze e la capacità di aggredire in questo modo (Coyne Coyne, Nelson, & Underwood, 2010). Nella loro meta-analisi, Card, Stucky, Sawalani, & Little (2008) trovarono pochissime differenze di genere nell'aggressione relazionale o indiretta, tranne che durante l'adolescenza, in cui le donne evidenziavano una leggera prevalenza. Su tale aspetto, la ricerca ha dimostrato risultati contrastanti. Per esempio, Erdur-Baker e Tanrikulu (2010) in un campione di giovani di 10, 11, 12, 13, e 14 anni di età hanno scoperto che i maschi erano più propensi a riferire di essere cyberbulli all'età di 11, 12 e 13 anni, mentre per le femmine all'età di 10 anni e 14 sono stati riscontrati punteggi più alti di cyberbullismo rispetto ai maschi. Al contrario, la ricerca di Kowalski e Limber (2007) ha trovato che le donne avevano più probabilità di essere cyberbulle circa all'età di 13 e 14 anni, ma i maschi sono stati leggermente superiori intorno ai 12. Dalla meta – analisi di Barlett & Coyne (2014), nel complesso, risulta che le femmine sono più propense a praticare il cyberbullismo in giovane età, mentre i maschi sono più propensi alla cyberaggressione in età più avanzata, nella tarda adolescenza. Una possibile spiegazione è che i maschi "recuperano" il distacco evolutivo con le ragazze nella tarda adolescenza, diminuendo eventuali differenze di sesso a seguito di cambiamenti evolutivi. Poiché i maschi tendono ad essere un po' più tecnologicamente competenti, rispetto alle femmine, durante l'adolescenza (Huffman, Whetten, e Huffman, 2013), questo potrebbe spiegare i livelli leggermente più elevati di cyberbullismo che vediamo nella tarda adolescenza.

Uno studio di Gentile e Bushman (2012) dimostra che essere un maschio aumenta le probabilità di essere un perpetratore di aggressioni di tipo fisico dal 33% al 45% (odds ratio 1,66  $\frac{1}{4}$ ). Infatti, diverse recensioni della meta-analisi mostrano che i maschi sono più aggressivi fisicamente (danneggiando gli altri attraverso mezzi fisici, come ad esempio pugni o calci) rispetto alle femmine (Archer, 2004) e hanno più probabilità rispetto alle femmine di costringere i loro coetanei (in tal senso: Smith, Cowie, Olafsson, e Liefoghe, 2002). E' importante tuttavia distinguere tra aggressione fisica, indiretta e relazionale. Infatti, le differenze di sesso osservate in altre forme di aggressione diversa da quella fisica non sono così forti e affidabili; due meta-analisi separate (Archer, 2004; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008) hanno infatti dimostrato l'esistenza di poche prove in merito alle differenze di sesso nelle forme di aggressione

relazionale o indiretta (per esempio, danneggiare gli altri mediante la diffusione di pettegolezzi o l'esclusione sociale) o di aggressione verbale.

Tuttavia, se si assume che il cyberbullismo sia una forma più specifica di bullismo tradizionale (come suggerito da Olweus, 2012) e di comportamento aggressivo (come suggerito da Barlett & Gentile, 2012) e che i maschi hanno più probabilità di essere sia bulli tradizionali (Veenstra *et al.*, 2010) sia fisicamente più aggressivi (Archer, 2004), allora i maschi dovrebbero essere cyberbulli in misura maggiore rispetto alle femmine. E' pur vero che, a differenza del bullismo tradizionale, il cyberbullismo non consente un contatto fisico tra il bullo e la vittima. Mentre i bulli tradizionali possono danneggiare le loro vittime utilizzando metodi sia fisici che non fisici (verbali, relazionali), i cyberbulli possono danneggiare le loro vittime solo con metodi non-fisici, virtuali. Pertanto, se il cyberbullismo è visto come una forma speciale di aggressione relazionale o indiretta (che si verifica *on line*), le differenze sessuali devono essere inesistenti o solo leggermente superiore per le femmine (Archer, 2004; Card. *et al.*, 2008).

Nel complesso, le differenze di sesso che sono state trovate sono molto piccole, a differenza di quelle trovate nell'aggressione fisica (Archer, 2004).

Interessanti sono altresì i risultati sulle differenze di genere a seconda dei paesi di origine. Le differenze di sesso sono state trovate maggiormente nel Nord America, in Europa e Asia, e non in Australia. Le differenze sessuali erano maggiori nelle culture asiatiche piuttosto che in altre. Questi risultati confermano la rilevanza degli aspetti culturali quali fattori predittivi del cyberbullismo, in conformità con quanto trovato negli studi sulle forme tradizionali di aggressione (ad esempio, Lansford *et al.*, 2012). Significativo anche il fatto che le differenze di sesso siano minori (anche se ancora nella direzione dei maschi) negli studi più recenti. Questo può essere un vera differenza, nel senso che i maschi e le femmine sono sempre più simili tra loro nel coinvolgimento nel cyberbullismo, man mano che la tecnologia progredisce. O, in alternativa, può essere che gli studi più recenti stiano utilizzando misure più sofisticate di cyberbullismo che possono catturare sottotipi di cyberbullismo che sono più comuni tra le donne (ad esempio, Smith *et al.*, 2008). La ricerca futura dovrebbe continuare a prendere in considerazione tutti questi moderatori quando si esaminano le differenze di sesso nel cyberbullismo.

## **2. 6. Bullismo e cyberbullismo: variabili predittive convergenti e divergenti. Ulteriori contributi scientifici e implicazioni pratiche**

Come si è già ampiamente evidenziato nel *Capitolo Primo*, nel corso degli ultimi anni si è sviluppata un'ampia controversia sul fatto se il cyberbullismo sia una categoria a sé stante rispetto al bullismo (poiché avviene in uno scenario molto differente e lontano dalle scuole) o se, invece, ne rappresenti il prolungamento.

Tra gli studiosi si è inoltre diffuso sempre di più l'interesse verso lo studio e la comparazione delle possibili cause predittive sia dell'uno che dell'altro fenomeno (Brighi *et al.*, 2012; Waasdorp *et al.*, 2014, Navarro *et al.*, 2015).

In generale, dalle recenti scoperte degli studiosi (Baldry *et al.*, 2015) è risultato che, con poche eccezioni, i cyberbulli condividono fattori di rischio simili a quelli trovati negli studi passati sui bulli a scuola e lo stesso vale per le cybervittime e le vittime (Hong & Espelage, 2012). Tuttavia è stato scoperto che, contrariamente alla letteratura sui bulli a scuola, essi riportano un maggiore livello di *status* socio-economico. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che possiedono più dispositivi elettronici e che questi siano più aggiornati, fornendo diverse caratteristiche comunicative, aumentando così il rischio di cyberbullismo e di cybervittimizzazione (Baldry *et al.*, 2015).

Tra i vari studi condotti per verificare se le variabili che predicano il coinvolgimento dei giovani nel bullismo tradizionale sono anche predittori della comparsa del cyberbullismo, si cita quello di Casas e collaboratori (2013) su un campione di 893 studenti della scuola secondaria superiore. Essi hanno ottenuto un nuovo modello che spiega entrambi i fenomeni, il che potrebbe essere una "forte" prova per basare gli interventi futuri sulla prevenzione e riduzione di questi problemi. Nell'ambito di questo studio sono state prese in esame alcune variabili: empatia, clima scolastico, controllo percepito sulle informazioni in internet, dipendenza da attività nell'ambiente virtuale, vittimizzazione.

Dallo studio è emerso che l'empatia e il clima scolastico percepito, indipendentemente dai "cambi" nei modelli di comportamento analizzati attribuiti all'uso dell'informatica (cyberbullismo), continuano ad essere predittori validi del bullismo. Questo vuol dire che gli eventi che hanno luogo nell'ambiente scolastico fisico

e le relazioni stabilite lì, influenzano significativamente la comparsa e/o prevenzione di problemi come il bullismo, così com'è stato descritto in diversi studi scientifici negli ultimi anni (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011). Gli elementi più ampiamente considerati cruciali per il clima scolastico e la convivenza (armonia) sono stati, tradizionalmente, il supporto degli insegnanti (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997), la coerenza delle regole (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009) e i problemi di sicurezza a scuola (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002). Com'è stato dimostrato in altri studi (Jolliffe & Farrington, 2011; McLaughlin, 2009), anche l'empatia è strettamente collegata al bullismo tradizionale ed è direttamente collegata all'aggressione. Da questa indagine (Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013) risulta confermato il valore predittivo dell'empatia riguardo alla comparsa e all'evoluzione del bullismo (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007). Si è così affermato che le tecnologie informatiche non hanno alterato sostanzialmente la relazione tra clima scolastico, empatia e bullismo, pertanto il lavoro che è stato svolto (Ttofi & Farrington, 2011) per analizzare e combattere le conseguenze negative del bullismo scolastico dovrebbe essere continuato.

Casas *et al.* (2013) hanno rilevato che la distorsione cognitiva prodotta dall'uso eccessivo e compulsivo di internet fa aumentare gli episodi di violenza (Beard & Wolf, 2001; Ybarra & Mitchell, 2004). Quest'effetto si ricollega, in parte, ai risultati degli studi che hanno trovato una relazione tra la condotta violenta nel bullismo tradizionale e il consumo di droghe o sostanze abusive (Torres, Cangas, García, Langer, & Zárata, 2012) e a quelli che collegano il consumo di sostanze stupefacenti a comportamenti criminali o antisociali (Bennett, Holloway, & Farrington, 2008). Questi risultati mostrano che, sebbene la dipendenza da internet non sia stata considerata un disturbo psicopatologico (Block, 2008) paragonabile all'abuso di sostanze psicoattive o a problemi di gioco d'azzardo, è comunque strettamente e significativamente collegata al cyberbullismo.

Il controllo delle informazioni personali in internet, un altro degli aspetti inclusi tra le variabili predittive a confronto, è stato dimostrato essere un predittore fondamentale del cyberbullismo (Casas *et al.*, 2013). Il controllo dei dati personali è collegato a comportamenti ad alto rischio *online*, in quanto le informazioni confidenziali o le

immagini compromettenti possono diventare accessibili a un pubblico troppo vasto. Questo aspetto di solito è trascurato negli studi sul bullismo tradizionale. Nell'ambiente virtuale, tuttavia, e soprattutto nei social network popolari, i giovani possono dare priorità facilmente al loro desiderio di popolarità a discapito della privacy. Secondo Casas (2013) una mancanza di controllo delle informazioni personali funge da forte predittore del cyberbullismo (in tal senso Sengupta & Chaudhuri, 2011), e le misure di controllo dovrebbero essere implementate per aumentare la consapevolezza dei giovani utenti di internet riguardo alle conseguenze dell'utilizzo inappropriato delle informazioni personali o del renderle accessibili a troppe persone *online*.

Nonostante alcuni ricercatori abbiano concluso che il cyberbullismo abbia poco in comune con il bullismo tradizionale, dato che alcuni predittori non sono condivisi da entrambe le forme di abuso (Hemphill *et al.*, 2012; Law, Shapka, Domene, & Gagné, 2012; Ortega *et al.*, 2012), i risultati ottenuti dallo studio di Casas dimostrano il contrario, ossia che le variabili predittrici del bullismo e del cyberbullismo possono essere collegate le une con le altre suggerendo una relazione stretta tra i due fenomeni. Pertanto può essere affermato che i comportamenti dei giovani *online* non sono differenti dallo stile di vita *offline*, com'è stato invece indicato in altri studi (Subrahmanyam, Reich, Waechter & Espinoza, 2008) e che i ragazzi e le ragazze coinvolti nel bullismo abbiano alte possibilità di essere coinvolti nel cyberbullismo, sebbene questo non succeda nel verso opposto (Del Rey, Elipe, & Ortega, 2012). Il bullismo tradizionale evidentemente tende ad “occupare” altri scenari, come l'ambiente virtuale, mentre, in contrasto a ciò, il coinvolgimento nel cyberbullismo non sembra “evolvere” verso il coinvolgimento nel bullismo tradizionale. Una possibile spiegazione di questo è che le situazioni di cyberbullismo coesistono e includono parallelamente alcune situazioni del bullismo tradizionale, mentre il bullismo tradizionale non si estende necessariamente oltre l'ambiente scolastico (Wang, Iannotti, Luk, & Nansel, 2010). L'influenza del cyberbullismo nella vita *offline* tuttavia non andrebbe trascurato (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009), perché il coinvolgimento nel cyberbullismo predice le interazioni negative a scuola. Mentre l'ambiente scolastico influenza il comportamento dei giovani *online*, è stato dimostrato che anche la condotta *online* ha delle proprie conseguenze nelle interazioni positive e negative a scuola, come riportato da Smahel, Brown, & Blinka (2012).

Infine, per quanto concerne la vittimizzazione, lo studio ha ribadito una grande rilevanza predittiva delle variabili considerate, a differenza di quanto avviene nell'aggressione. Nel predire l'aggressione e la cyberaggressione appare necessario, secondo gli autori (Casas *et al.*, 2013), considerare variabili che sono collegate più personalmente. Infatti, dalla loro indagine è emerso che l'empatia e la dipendenza da internet sono variabili con valori predittivi diretti rispetto all'aggressione. Su questa linea si collocano studi pregressi che sostengono che le variabili della personalità, come l'empatia, sono strettamente collegate ad alcuni tratti personali impulsivi (Oliva, Parra, & Sánchez-Queija, 2008) e alcune caratteristiche della personalità possono pertanto essere considerate indicatori di rischio e dovrebbero essere prese in considerazione quando si tenta di prevenire o alleviare l'aggressività nel bullismo e nel cyberbullismo (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012).

Il cyberbullismo, sia quello tradizionale che quello perpetrato utilizzando dispositivi elettronici, appare fortemente influenzato sia da fattori personali (empatia) che contestuali (clima scolastico) e di ruolo (vittimizzazione/aggressione) e c'è pertanto una chiara sovrapposizione tra queste due aree. Ciò significa che, secondo questi studiosi (Casas *et al.*, 2013), è ragionevole pensare che i programmi istruttivi che hanno l'obiettivo di prevenire il bullismo possano anche giocare un ruolo importante nella prevenzione del cyberbullismo. Questo non significa che non ci sia bisogno di disegnare, implementare e valutare specifici programmi adibiti alla prevenzione al cyberbullismo (Del Rey *et al.*, 2012; Pearce, Cross, Monks, Waters, & Falconer, 2011), indica semplicemente che l'effetto positivo delle misure che si sono dimostrate efficaci nella prevenzione e riduzione del bullismo tradizionale – più di tutti i programmi che riguardano gli ambienti scolastici - siano equamente positive come mezzi di prevenzione alla cybervittimizzazione.

Un recente contributo su tale tematica giunge da un altro gruppo di ricercatori (Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015) su un vasto campione di giovani, questa volta appartenenti ad una fascia di età più bassa (10-12 anni).

Lo scopo della loro ricerca è stato dimostrare se alcune cause predittive del bullismo tradizionale sociale fossero anche fattori di rischio del cyberbullismo. Tra i fattori di rischio psicosociali sono state compresi: la chiusura agli amici, il supporto

sociale, la reputazione sociale, l'auto-efficacia. Nel processo di identificazione delle vittime e dei perpetratori è emerso che la cybervittimizzazione è positivamente correlata alla vittimizzazione tradizionale e la perpetrazione cyber è positivamente correlata alla perpetrazione tradizionale con conseguente connessione tra i due fenomeni ma, a differenza di quanto affermato da altri ricercatori (Riebel, Jäger, & Fischer, 2009), la sovrapposizione è solo "in piccola parte" (forse perché, nel loro studio, Navarro e collaboratori hanno considerato solo il bullismo sociale come forma di bullismo tradizionale).

Dalla ricerca è risultato che i tre gruppi di vittime (*online*, tradizionali, *online/tradizionali*) mostravano una significativa correlazione con i fattori di rischio della chiusura agli amici e del supporto sociale; mentre differenze sono state riscontrate tra i tre gruppi di vittime e l'autoefficacia e la reputazione sociale.

La vicinanza agli amici è risultata significativamente associata a tutti i tipi di vittimizzazione, coerentemente con le precedenti ricerche sul bullismo tradizionale, che hanno dimostrato l'efficacia protettiva di una buona qualità dell'amicizia (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012), dimostrando che i giovani che vivono la solitudine o che hanno un minor numero di amicizie di qualità hanno maggiori probabilità di essere vittime (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amataya, 1999). Si tratta di un dato interessante perché vale indipendentemente per il bullismo tradizionale o informatico. Questo risultato conferma anche la ricerca del passato, che ha indicato che i bulli scelgono come vittime quei bambini che sembrano più vulnerabili di altri, perché non sono in grado di difendersi o sono isolati (Mangope, Dinama, e Kefhilwe, 2012). Anche il sostegno sociale è associato con la vittimizzazione tradizionale e informatica. La mancanza o la scarsa interazione sociale positiva (Sherbourne & Stewart, 1991), che comporta trascorrere del tempo con gli altri e avere qualcuno che sostiene prontamente, espone a maggiori rischi di cyber sofferenza o di vittimizzazione tradizionali, o a entrambi. Ciò è in linea con l'idea che il bullismo è meno frequente nei circoli di relazione positiva (Kendrick *et al.*, 2012). Per quanto riguarda la perpetrazione la mancanza di auto-efficacia è risultata significativamente associata con il bullismo tradizionale e il cyberbullismo. Precedenti studi hanno dimostrato che alcuni bulli hanno



difficoltà a far fronte a critiche personali, si arrabbiano facilmente e mostrano scarsa stabilità emotiva (Marini, Spear, e Bombay, 1999)

Per quanto concerne la perpetrazione, la reputazione sociale ideale e la mancanza di auto-efficacia, sono state associate con la perpetrazione *on line*, con quella tradizionale e con quella *online*/tradizionale. Non sono state pertanto riscontrate differenze tra i tre gruppi di perpetratori. Da ciò si evince che i fattori collegati a relazioni positive con i coetanei e gli aggiustamenti psicologici sono collegati al bullismo sociale, non solo nell'ambientazione *offline* (non virtuale), ma anche negli ambienti *on line* (Navarro *et al.*, 2015).

I su esposti risultati e contributi scientifici offrono spunto per interessanti implicazioni pratiche. Come sostenuto da vari studiosi (Sabella, Patchin e Hinduja, 2013), c'è ancora poca evidenza empirica sull'efficacia degli sforzi per intervenire nel bullismo elettronico.

Sulla base di alcuni dei risultati illustrati nel presente paragrafo è possibile valutare l'importanza di politiche scolastiche che puntino a combattere entrambi i tipi di bullismo, valorizzando il ruolo degli educatori che dovrebbero essere addestrati ad aiutare gli studenti nello sviluppo di abilità sociali, al fine di stabilire relazioni positive con i coetanei. Questi programmi dovrebbero sviluppare specificamente migliori competenze sociali nel confronto tra pari e nella gestione dei conflitti. Data l'associazione tra mancanza di auto-efficacia e perpetrazione, si rende necessario implementare le capacità di gestione dello stress e della rabbia per evitare che l'aggressione diventi un ordinario canale di scarico e sfogo della rabbia (Navarro *et al.*, 2015).



## **CAPITOLO TERZO: L'INFLUENZA DEL CONTESTO FAMILIARE**

### **3.1. Cyberbullismo e relazioni familiari**

Lo studio dei fattori causali del bullismo tradizionale e cyber non può prescindere dall'analisi delle variabili di tipo sociofamiliare (o contestuali). “Esiste infatti una lunga tradizione di ricerca, che individua nella famiglia o nel contesto sociale allargato l'origine di molti disturbi comportamentali ed emozionali dell'età evolutiva. Indubbiamente sarebbe ingenuo pensare che questi fattori non abbiano alcun ruolo nella genesi dei comportamenti aggressivi” (Fedeli, 2007a, 115). Queste variabili, che andremo ad analizzare nel corso del capitolo, possono essere racchiuse all'interno di due ampie categorie:

1. *fattori familiari*, relativi ai rapporti interni al nucleo familiare e tra i bambini e/o ragazzi e i genitori;
2. *fattori sociali*, relativi al contesto allargato, come ad esempio il gruppo dei coetanei, l'ambiente scolastico.

L'associazione tra la relazione genitori-figli e il cyberbullismo è supportata dalla vasta letteratura sul bullismo tradizionale, “che nel corso degli anni ha mostrato una connessione significativa tra una relazione problematica con le figure genitoriali e il coinvolgimento nel bullismo sia nel ruolo di vittima che di aggressore” (Brighi, Guarini, Tomassoni e Genta, 2013, 68). Esistono studi che dimostrano l'associazione tra mancanza di attaccamento emotivo e rifiuto da parte dei genitori con il ruolo di bullo da parte del figlio/a (Rigby, 1994), con comportamenti delinquenti (Steinberg, 2000) e con forme di aggressività (Barnow, Lucht e Freyberger, 2001). Le relazioni familiari di bulli e vittime sono state oggetto di indagine anche da parte di Perry, Hodges ed Egan (2001), che hanno effettuato una rassegna delle variabili connesse al contesto familiare di adolescenti vittime di bullismo, riscontrando modelli di attaccamento insicuro e stili parentali iperprotettivi associati al ruolo di vittima. Le famiglie delle ragazze vittime erano emotivamente abusanti e disfunzionali (Duncan, 2004), quelle delle vittime di genere

maschile chiuse e invasive. I fattori di rischio connessi al contesto familiare sono esaminati anche da Cassidy (2009) nelle specifiche dimensioni della coesione, espressività e del conflitto. Da tale studio è emersa un'associazione tra relazioni familiari povere e ruolo di bullo e vittima, soprattutto per le ragazze (in tal senso anche Brighi *et al.*, 2012a).

Una bassa qualità delle relazioni familiari, ossia la mancanza di vicinanza, intimità e affetto, unitamente a dinamiche di potere e alta aggressività sembrano connotare le famiglie dei bulli (Duncan, 2004; Smith, Myron-Wilson, 1998). Altrettanto interessante è la percezione che i membri del sistema familiare hanno delle relazioni di coesione e potere. Berdondini e Genta (2001) hanno rilevato che i bulli rappresentano le loro famiglie come meno coese e strutturate, al contrario le vittime rappresentano le proprie famiglie come molto coese, iperprotettive e conseguentemente isolate dal mondo esterno. Infine i bambini neutri rappresentano le loro famiglie in una condizione di equilibrio dinamico tra esigenze di coesione interna e di indipendenza dei membri della famiglia, flessibili rispetto alle esigenze di cambiamento richieste dal mondo esterno.

Per quanto concerne il cyberbullismo, invece, un interessante ed esaustivo contributo sull'influenza delle relazioni familiari giunge da un recentissimo lavoro condotto da Buelga, Martinez, Gonzalo, Musitu (2016).

Gli autori esaminano le relazioni familiari sotto vari aspetti:

- **funzionamento familiare**, l'insieme di caratteristiche che definiscono una famiglia come gruppo e ne spiegano i comportamenti;
- **clima familiare**, inteso come clima costruito e percepito dai vari membri sotto forma di: coesione (legame emotivo), espressività e conflitto;
- **comunicazione genitori-bambini** dalla quale dipende, a sua volta, la qualità del funzionamento familiare;
- **stili genitoriali**, l'insieme degli atteggiamenti verso la prole, che crea un clima emotivo ove si esprimono i comportamenti dei genitori nei riguardi dei figli;
- **monitoring o mediazione genitoriale**, quelle forme di controllo delle attività dei figli che, nell'era digitale, devono divenire necessariamente "specifiche" rispetto all'uso di internet.

Il funzionamento familiare, inteso come l'insieme di caratteristiche che definiscono una famiglia come gruppo, assume un ruolo chiave nelle famiglie con adolescenti poiché l'adattamento psicosociale di questi ultimi dipende in larga misura dalla solidità del gruppo famiglia e dalla capacità di quest'ultima di adattarsi ai cambiamenti richiesti dalla fase adolescenziale. Numerosi studi sull'adolescenza hanno confermato l'importanza dell'influenza del contesto familiare sullo sviluppo e sul benessere psicologico dell'adolescente, evidenziando come i comportamenti specifici dei genitori agiscano individualmente e globalmente sul comportamento dei figli. L'attenzione della psicologia dello sviluppo è stata rivolta specificamente alla fase adolescenziale per i profondi cambiamenti comportamentali, psichici e sociali vissuti dal soggetto (Youniss e Smollar, 1985). La maggiore richiesta di indipendenza da parte dei figli deve necessariamente accompagnarsi ad una maggiore flessibilità dei limiti posti dalla famiglia affinché i giovani possano muoversi più liberamente sia all'interno che all'esterno del contesto familiare. Come sostenuto da alcuni ricercatori (Díaz-Morales, Escribano, Jankowski, Vollmer, & Randler, 2014), uno dei principali compiti dei genitori è bilanciare due forze antagoniste: quella di un sistema che si muove verso l'unità del gruppo familiare e del mantenimento dei legami affettivi e di appartenenza, e quella che spinge verso la differenziazione e l'autonomia dei suoi membri. In questa fase di crescita si rende necessario un cambiamento delle modalità di comunicazione genitori-figli che, da una impostazione unilaterale madre-padre-figlio, deve divenire sempre più partecipativa e cooperativa al fine di promuovere una graduale conquista dell'autonomia che, a sua volta, è parte rilevante nel processo di costruzione dell'identità dell'adolescente. In questa fase di sviluppo psicofisico (ma ancor prima nell'infanzia) si gettano le basi per l'acquisizione o meno di adeguate modalità di gestione dei rapporti interpersonali con adulti e pari e si creano i presupposti – a seconda dello stile genitoriale adottato - per atteggiamenti di potenziale perpetrazione e/o vittimizzazione di condotte di bullismo. Tonioni (2014) mette in luce l'importante ruolo dei genitori nell'arginare la “sana aggressività” che molti adolescenti manifestano per soddisfare i compiti di sviluppo propri di questa età, tra i quali l'affermazione di un'identità personale distinta da quella dei familiari, e l'autonomia. Situazioni familiari (troppo soffocanti o viceversa troppo incuranti) che non permettono di sperimentare – nell'ambito di un microcontesto protetto quale è la famiglia – le manifestazioni

fisiologiche di aggressività adolescenziale quali strumenti di affermazione del proprio essere, possono favorire un'implementazione di questa aggressività trasformandola in rabbia che può essere scaricata sugli altri o, viceversa, trattenuta dentro per poi sfociare in depressione e ritiro sociale.

Quest'alternativa è l'elemento che separa le strade di vittime e persecutori nel cyberbullismo (oltre che nel bullismo tradizionale). "La predisposizione al ritiro sociale e a subire vessazioni nasce da qui, come espressione di una rinuncia annunciata, quella di presentarsi agli altri rivendicando il diritto di esserci, connesso al rischio di provare vergogna". "Dire di no" per un bimbo e adolescente significa essere consapevole della sua aggressività e rivendicare uno spazio per affermare il diritto di esistere, "dimostrando grande fiducia nei suoi genitori perché non ha paura di perdere il loro amore" (Tonioni, 2014, 41).

Il primo studio che si è occupato del ruolo del contesto familiare nel cyberbullismo è l'indagine condotta da Ybarra e Mitchell (2004) tra il settembre 1999 e il febbraio del 2000 su un campione di giovani di età compresa tra i 10 e i 17 anni, con almeno un adulto di riferimento nel nucleo familiare. Gli aspetti relazionali oggetto della ricerca sono stati: la *vicinanza emotiva*, ossia il modo di stare insieme dell'adulto con il bambino, la fiducia del primo nel secondo, la frequenza dello stare insieme genitore-figlio anche divertendosi, e la capacità dell'adulto di discutere i problemi quando il bambino si sente in difficoltà o è triste; il *monitoraggio*, ossia la frequenza con cui l'adulto sa dove si trova suo figlio e con chi trascorre il suo tempo; la *disciplina educativa*, la frequenza con cui un bambino viene ripreso, aggredito con urla o privato di privilegi. Dallo studio è emerso che i giovani con uno scarso legame emotivo con il genitore sono coinvolti in molestie *on line* con una probabilità due volte maggiore rispetto a coloro che hanno un forte vincolo emotivo (Ybarra & Mitchell, 2004b). Pertanto possiamo ritenere che esiste una connessione significativa tra monitoraggio e vicinanza emotiva da una parte e atteggiamenti intimidatori dall'altra.

Un altro interessante studio condotto in Cina nel 2007, da Lei e Wu, ha indagato l'aspetto del rapporto tra l'attaccamento alla figura paterna e i comportamenti *on line*. Punto di partenza della ricerca e delle teorie che la supportano è la tesi secondo cui "La qualità dell'attaccamento padre-bambino, diversamente dall'attaccamento madre-

bambino, funziona da buon predittore, negli adolescenti, dell'adattamento a scuola, delle strategie di *coping*, della competenza socio emotiva e dell'interazione sociale tra pari, specialmente per quanto riguarda comportamenti ansiosi e di chiusura con se stessi" (Nicoletti, Calligani, 2013, 84).

Stili di *coping* più attivi (capacità di affrontare i problemi e le difficoltà) e capacità di esplorazione del mondo esterno risultano correlati significativamente con la qualità dell'attaccamento paterno durante l'infanzia (Zimmermann, Grossmann, 1997), e più specificamente con le interazioni padre-bambino in situazioni di gioco o sfida. L'attaccamento paterno determina inoltre negli adolescenti una modalità di reperire supporto sociale, e poiché internet è divenuto una componente della più ampia cultura mediatica di giovani e giovanissimi, gli adolescenti possono rivolgersi ad Internet come ad una nuova figura di attaccamento oppure cercare nuove figure di attaccamento attraverso amicizie *on line*.

Dalla ricerca, condotta nel 2007, è emersa una correlazione positiva tra la dimensione dell'alienazione e l'uso patologico di Internet, mentre le dimensioni della fiducia e della comunicazione risultano correlate negativamente con l'uso patologico. La dimensione della fiducia, in particolare, si presenta come predittore negativo dell'uso patologico di Internet, a differenza dell'alienazione che funge da predittore positivo anche per la mediazione nella scelta dei servizi "di socialità" dedicati al tempo libero. In buona sostanza, una relazione sicura ed emotivamente stabile del bambino con il proprio padre è cruciale rispetto all'utilizzo di Internet e, conseguentemente, rispetto al coinvolgimento in comportamenti a rischio.

I risultati di tale ricerca sono supportati dalla teoria dell'attaccamento che riconduce effetti positivi all'esistenza di relazioni genitore-bambino fondate sulla sicurezza, fiducia e reciproca comprensione. Ad esempio i bambini sono meno depressi e aggressivi e più comprensivi da adolescenti (Cowan, Cowan, 2009; Woodhouse, Dykas, Cassidy, 2009)

Il concetto di legami di attaccamento e la correlazione tra questi ultimi e le condotte a rischio in adolescenza e nell'età adulta, rimanda al pensiero di Bowlby, il

fondatore della teoria dell'attaccamento<sup>2</sup>. Tale teoria, integrando la visione psicoanalitica con i dati di ricerca sviluppati in altri ambiti (l'etologia, le teorie evoluzionistiche, la teoria generale dei sistemi, la cibernetica, la neuropsicologia e il cognitivismo), propone una visione alternativa secondo la quale l'essere umano manifesterebbe una predisposizione innata a sviluppare legami significativi con figure genitoriali primarie non per la gratificazione del proprio piacere di natura sessuale, ma al fine di garantire la sicurezza e la protezione nei confronti dei pericoli. Perchè si abbia una relazione di attaccamento sono necessari alcuni elementi: la *ricerca della vicinanza* tra la persona attaccata e la persona che offre attaccamento; la reazione di *protesta per la separazione*, cioè quell'insieme di "comportamenti di attaccamento" che si manifestano nel momento in cui ci si sente in pericolo perché la relazione di attaccamento non è più garantita; la *base sicura*, cioè la particolare atmosfera di sicurezza e di fiducia che si instaura tra figura attaccata e figura di attaccamento.

Bowlby indicò con il nome di "modelli operativi interni" (*internal working models*) le rappresentazioni interne di se stessi, delle proprie figure d'attaccamento e del mondo, come pure delle relazioni che li legano. Questi modelli di relazione rappresentati internamente, che si sviluppano nei primi anni di vita e si mantengono relativamente stabili, vengono utilizzati per rapportarsi con il mondo. Le esperienze

---

<sup>2</sup> La teoria dell'attaccamento, proposta da John Bowlby verso la metà degli anni 50 (Bowlby 1958, 1979), ha rappresentato il primo tentativo serio di mettere in discussione la posizione di Freud riguardo le motivazioni che portano gli esseri umani a legarsi tra di loro. Com'è noto, sostenendo la sua teoria pulsionale, Freud pensava che il bambino si rivolgesse alla madre spinto dalla necessità di gratificare i propri bisogni di natura sessuale. La teoria dell'attaccamento, attribuendo alle relazioni umane una funzione importante per la protezione dai pericoli e lo sviluppo di un senso di sicurezza, permette di affrontare il problema delle funzioni genitoriali in una luce diversa. Tale punto di vista, che integra la visione psicoanalitica con quella offerta da altri modelli teorici, segue una prospettiva "etologica" e considera i comportamenti genitoriali (assieme ad altri legati alla protezione dai pericoli, all'accudimento e alla sessualità) come schemi di origine biologica finalizzati alla sopravvivenza dell'individuo e della sua prole. Attraverso le esperienze individuali, particolarmente quelle della prima infanzia, questi schemi assumono caratteristiche precise e distinte in ciascun individuo per adattare al meglio le esigenze personali e quelle della specie alle singole condizioni ambientali.



passate possono in questo modo essere conservate nel tempo e utilizzate come guida generando aspettative e influenzando i comportamenti futuri<sup>3</sup> (Baldoni, 2005).

Gli esiti di tali indagini trovano parziale conferma in recenti studi internazionali tra i quali merita di essere annoverato quello condotto in Taiwan da un gruppo di ricercatori (Chang, Chiu, Miao, Chen, Lee, Chiang, Pan, 2015). Lo studio in questione ha esaminato, più specificatamente, la relazione tra la mediazione dei genitori e la dipendenza da internet e il collegamento con il cyberbullismo e l'utilizzo di sostanze e depressione negli adolescenti.

I risultati dell'indagine hanno mostrato che gli adolescenti che hanno vissuto un minor livello di attaccamento ai genitori risultano essere più soggetti a forme di dipendenza da Internet, cyberbullismo, fumo e depressione, mentre gli adolescenti che hanno vissuto una *mediazione restrittiva* maggiore evidenziano una minore dipendenza da internet nonché un minore coinvolgimento in episodi di cyberbullismo.

Sanzone & Goodrich (2013), rifacendosi alla teoria dell'attaccamento, su un campione di 65 partecipanti (reclutati attraverso associazioni genitori-insegnanti), hanno dimostrato l'esistenza di una correlazione negativa tra l'essere vittima di cyberbullismo e la percezione di disponibilità emotiva del padre e della madre.

Sasson e Mesch (2014) hanno scoperto che i giovani coinvolti in comportamenti rischiosi *on line* fanno largo uso di piattaforme sociali, provengono da famiglie con scarsa coesione, scarso o assente controllo sulle attività dei figli e interagiscono con coetanei che supportano tale comportamento.

Con specifico riguardo al cyberbullismo, da un'indagine condotta su un gruppo di adolescenti italiani (Brighi, Guarini, Palermi, Bartolo, & Genta, 2011; Brighi, Guarini, Melotti, Galli, Genta, 2012a; Brighi *et al.*, 2012b) è emerso che sia nei ragazzi che nelle ragazze relazioni familiari povere e insoddisfacenti accrescono il rischio di diventare

---

<sup>3</sup> I modelli operativi interni relativi all'attaccamento si costituiscono a partire dall'infanzia, ma rimangono attivi per tutta la vita ("dalla culla alla tomba", come diceva Bowlby) Si riscontrano, però, anche delle differenze. In primo luogo durante l'infanzia le relazioni di attaccamento sono necessariamente "asimmetriche", cioè il bambino riceve protezione da parte del genitore e non il contrario, mentre tra adulti sono possibili relazioni di attaccamento basate maggiormente sulla reciprocità. Questo lo possiamo vedere nei rapporti di amicizia, nei legami amorosi di coppia e nella relazione che i giovani adulti hanno con i propri genitori.

cybervittima. In particolare, come ricordano Brighi *et al.* (2012a), una bassa autostima familiare e la percezione di alta solitudine possono riflettere uno scarso coinvolgimento affettivo tra i membri della famiglia, determinando anche comportamenti di *monitoring* dei genitori inefficaci e un aumento del tempo trascorso dai ragazzi su Internet, a svantaggio delle relazioni familiari e con accrescimento delle probabilità di essere esposti a esperienze negative *on line*

### **3.2. L'influenza del clima familiare**

Un aspetto delle relazioni familiari poco indagato nello studio dei fattori di rischio del cyberbullismo riguarda l'influenza del clima familiare in riferimento alle condotte di vittima e bullo (D'Auria, 2014).

Il clima familiare indica il clima percepito e costruito dai membri della famiglia e comprende tre aspetti: la coesione, l'espressività e il conflitto (Moos e Moos, 1981; Musitu & Cava, 2001; Tippett, Wolke, & Platt, 2013). La coesione rimanda ad una dimensione affettiva, perché indica il legame emotivo percepito dai singoli membri (Olson, 1986; Scabini e Manzi, 2011). Molti studi hanno dimostrato la funzione protettiva della coesione familiare rispetto al coinvolgimento in comportamenti violenti, riscontrando un minor numero di bulli e vittime cyber in famiglie coese (Moreno, 2013; Ortega-Barón, 2013; Taiariol, 2010).

Anche la dimensione del conflitto gioca un ruolo fondamentale nel processo di adattamento sociale dei bambini. Ortega-Barón, Buelga, & Cava (2016) ribadiscono quanto già evidenziato da altri studiosi (Martínez-Ferrer, Moreno, Amador, & Orford, 2011; Moreno, 2013) in merito alla funzione predittiva di climi familiari conflittuali, ossia caratterizzati da liti frequenti e da strategie di risoluzione dei problemi basate sull'imposizione e sulla violenza. È facile prevedere l'insorgenza di comportamenti disadattivi e violenti da parte di giovani cresciuti in contesti familiari di questo tipo, giacché in famiglie con elevata conflittualità, aumenta lo stress tra i vari membri, aggravando il clima familiare già non positivo, fino ad estendere questa forma di disadattamento ad altri contesti: scuola, società, ambiente virtuale (Buelga e Cholz, 2013; Schenk, Fremouw, & Keelan, 2013). In buona sostanza, coesione e conflitto

familiare sono due aspetti correlati con il coinvolgimento nel cyberbullismo sia come autore sia come vittima (Buelga, Cava, & Torralba, 2014), a seconda delle risorse psicosociali presenti in ciascuno che, in ogni caso, in contesti familiari disfunzionali, non vengono adeguatamente utilizzate e sviluppate.

Secondo alcuni autori (Lereya, Samara, e Wolke 2013) vi è uno stretto legame tra un ambiente familiare negativo e una riduzione delle risorse sociali e individuali degli adolescenti, che a causa di ciò si presentano più vulnerabili ad essere maltrattati e intimiditi dai loro coetanei. Secondo Gomes-Franco e Sendin (2014), i legami familiari disfunzionali o deteriorati portano i bambini a trascorrere più tempo collegati a Internet nel tentativo di sostituire le interazioni familiari mancanti o per protestare contro di esse. Inoltre, vari studi indicano che l'esposizione a situazioni di conflitto coniugale o familiare sono legati a una maggiore tendenza dei figli verso l'ostilità, il comportamento antisociale e la violenza nelle scuole (Buelga, Iranzo, Cava, e Torralba, 2015).

Al contrario, la coesione dei genitori e il sostegno sociale sono una risorsa favorevole per l'adattamento sociale dell'adolescente e lo sviluppo di relazioni positive con i coetanei, rendendo possibile evitare di essere bersaglio di bullismo (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015).

La coesione familiare viene definita come il legame emotivo che ciascun membro della famiglia ha verso l'altro (Olson, Russell, e Sprenkle, 1983). Il termine implica il coinvolgimento positivo dei genitori con i loro figli, che si riflette in attività condivise, comportamenti di sostegno e di affetto. Gli effetti benefici della coesione familiare sul comportamento e sullo sviluppo dei bambini godono di un forte sostegno nelle scienze sociali (Baer, 2002; Coleman, 1988; Lamb, Hwang, Brogerg, Brookstein, Hult, & Frodi, 1988). Gli adolescenti che riferiscono di essere "vicini" ai loro genitori hanno un maggiore successo a scuola, riportano un minor numero di assenze, ed evidenziano una minore probabilità di abbandono scolastico, presentando altresì meno problemi emotivi o comportamentali (Amato & Rivera, 1999; McNeal, 1999; Otto & Atkinson, 1997). Inoltre, in un recente studio di Sasson e Mesch (2014) è emerso che quanto maggiore è la percezione di vicinanza ai genitori, ossia la coesione familiare, tanto minore è il coinvolgimento in attività *online* rischiose.

Come sottolineato da Postigo, Gonzále, Montoya, & Ordóñez, (2013), la qualità negativa dell'ambiente familiare può essere un fattore di rischio che contribuisce a far divenire l'adolescente un facile bersaglio per maltrattamenti e intimidazioni da parte di compagni di classe, per la mancanza di risorse familiari necessarie a proteggerlo dalla violenza. Lo studio di Ortega-Baròn *et al.* (2016) mostra che la famiglia gioca un ruolo importante nella riduzione dei rischi in Internet (in tal senso anche Sureda, Comas, e Morey, 2010), mentre il deterioramento della qualità dell'ambiente familiare fa aumentare la probabilità di essere vittime favorendo anche una durata maggiore del bullismo a causa del mancato sostegno delle famiglie nell'affrontare questo problema (Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013).

In realtà, è la casa il luogo primario ove gli adolescenti apprendono i valori e le norme sociali di coesistenza (Marin-Díaz e García Fernández, 2003) che fungeranno da guida nei loro comportamenti e/o scambi interrelazionali anche negli ambienti extrafamiliari; pertanto, spetta ai genitori il compito di favorire e promuovere la comunicazione positiva, non solo a casa, ma anche nel mondo virtuale dove i loro figli navigano.

### **3.3. La comunicazione familiare**

Una delle variabili più importanti nel campo della ricerca sulla famiglia e sull'adolescenza, è la comunicazione in famiglia dalla quale, secondo Olson (1986, 1991), dipende il clima familiare e la capacità di affrontare e risolvere positivamente i conflitti genitori-figli.

Buelga, Martínez-Ferrer & Musitu (2016) sostengono che la comunicazione positiva, con scambi chiari e rispettosi dei punti di vista tra genitori e figli rafforza la coesione familiare, riduce i conflitti e favorisce l'adattamento psicosociale dei vari membri. Gli adolescenti che percepiscono un clima familiare sereno e una buona comunicazione faranno un migliore uso delle loro risorse personali e saranno meno vulnerabili ai rischi di vittimizzazione tra pari (Povedano, Jiménez, Moreno, Amador & Musitu, 2012). La comunicazione familiare è la base su cui si costruisce un clima

positivo e gli stili di socializzazione che aiuteranno a prevenire i comportamenti a rischio (Buelga *et al.*, 2016).

In uno studio condotto da Ortega (2013), i bulli hanno mostrato modelli inadeguati di comunicazione familiare, caratterizzata da comunicazione offensiva piena di messaggi critici e poco chiari. Come nel bullismo tradizionale, la comunicazione familiare negativa si presenta associata alla percezione di uno scarso supporto dei genitori che, a sua volta, è risultata correlata ad un minor autocontrollo dei bambini e ad alti livelli di cyberbullismo (Wang, Iannotti & Nansel, 2009; Solecki, McLaughli, & Goldschmidt, 2014). Allo stesso modo, le cybervittime spesso percepiscono la comunicazione in famiglia come un problema e qualcosa da evitare. Si sentono di non avere l'apertura necessaria per condividere questo problema con i loro genitori e tale clima negativo aumenta la persistenza nelle dinamiche di vittimizzazione informatiche che finiscono per “cronicizzarsi” in una chiusura a livello interiore nei ragazzi (Makri-Botsari e Karagianni, 2014). Questi ultimi cercheranno pertanto aiuto rivolgendosi ad altre persone che sentono più vicine, normalmente i pari, che tuttavia non dispongono spesso delle risorse necessarie per risolvere questa situazione (Brooks, Magnusson, Spencer & Morgan, 2012; Martínez-Ferrer, 2013).

La situazione paradossale che viene a crearsi è la seguente: una comunicazione familiare povera e conflittuale, predispone al coinvolgimento in comportamenti di cyberbullismo; a sua volta, porta i giovani ad evitare di condividere le situazioni dolorose di vittimizzazione, sicché i genitori sono ignari del loro problema e del disagio emotivo che subiscono. Lungo queste linee, González-Prada, Buelga, & Ortega-Barón (2014) ci invitano a riflettere che su 13 casi di suicidio da parte di cybervittime, in 10 la famiglia non aveva idea che il loro ragazzo fosse stato vittima di violenza *on-line*.

Come vedremo di qui a breve - quando affronteremo specificamente la funzione della mediazione genitoriale in internet – Appel, Stiglbauer, Batinic & Holtz (2014) hanno scoperto che una bassa qualità della comunicazione con i genitori relativa ad internet è fattore predittivo di aggressioni verbali *on line*; viceversa un'alta qualità della comunicazione genitoriale protegge da simili effetti negativi sebbene sussista un'elevata comunicazione con i pari in tale direzione. Si tratta di un contributo davvero innovativo sia perché attiene ad un argomento nuovo e attuale (comunicazione genitoriale in

relazione ad internet) sia perché correla questa variabile con quella della comunicazione con i pari che, durante l'adolescenza, assume un ruolo determinante. Gli autori di tale indagine (Appel *et al.*, 2014) evidenziano che così come sono state scoperte argomentazioni valide sull'efficacia del supporto genitoriale nella riduzione degli effetti negativi dei media, analogamente può affermarsi l'efficacia del ruolo dei pari nell'incrementare i suddetti effetti negativi. Attraverso un'interazione a tre variabili si è scoperto che un'elevata qualità della comunicazione relativa ad internet con i pari può avere effetti svantaggiosi se la qualità della comunicazione genitoriale è bassa. Da qui la necessità di interventi volti a potenziare stili di comunicazione caratterizzati da apertura, confronto democratico e reciproca fiducia tra genitori-figli.

### **3.4. La funzione predittiva degli stili genitoriali**

Nicoletti, Calligani (2009) ricordano che il ruolo della famiglia nel fenomeno del bullismo può essere considerato secondo tre aspetti principali: lo stile parentale, i legami di attaccamento e i valori familiari.

Secondo questi autori, per “stile parentale” s'intendono gli atteggiamenti dei genitori nei confronti dei propri figli, atteggiamenti che dipendono dai valori e dalle credenze che caratterizzano gli stessi genitori e che si ripercuotono sulle pratiche educative attivate, creando un “clima emotivo” espressione degli stessi comportamenti dei genitori (Darling e Steinberg, 1993; Musitu, 2002). Gli stili parentali comprendono: il tono della voce, il linguaggio del corpo, l'espressione spontanea delle emozioni.

Gli studiosi (Baumrind, 1971; Maccoby e Martin, 1983) hanno individuato quattro diversi stili parentali scaturenti dalla combinazione di due dimensioni: l'esigenza e la responsività. La prima è tipica di quei genitori che hanno una richiesta elevata nei riguardi dei propri figli ed esercitano un certo controllo, monitorandoli e garantendo il rispetto della disciplina; la seconda si ha quando i genitori manifestano il proprio affetto, offrono sostegno ai figli e si prodigano per soddisfare i loro bisogni

Si parla di stile parentale “autorevole” quando entrambe le dimensioni sono presenti in modo significativo e, viceversa, di stile “negligente” quando le due componenti sono scarse. Lo stile “autoritario” è invece tipico di quei genitori che pretendono molto dai

figli, senza offrire loro un clima emotivo ed affettivo caldo e accogliente. Infine lo stile “indulgente” caratterizza quei genitori molto disponibili affettivamente e che non esercitano alcun controllo sul loro comportamento in famiglia e fuori della famiglia.

Sulla base di due dimensioni, accettazione/imposizione, anche Musitu e Garcia (2004) hanno proposto quattro tipi di stili genitoriali di socializzazione.

L'accettazione fa riferimento alla dimensione affettiva. I genitori appaiono affettuosi e amorevoli verso i loro figli quando si comportano adeguatamente e tentano di ragionare e dialogare con loro circa l'inadeguatezza del loro comportamento. Se il livello di coinvolgimento / accettazione dei genitori è basso i genitori mostreranno indifferenza sia quando i loro figli si comportano correttamente sia nel caso contrario e non apriranno alcun dialogo circa la correttezza o meno di un comportamento.

Gli autori (Musitu e Garcia, 2004) hanno osservato che la dimensione di controllo/imposizione è indipendente dalla dimensione implicazione/ accettazione.

I genitori utilizzano livelli elevati di controllo/imposizione quando, indipendentemente dal dialogo e dal ragionamento con i propri figli, tentano di imporre il loro punto di vista quando i figli si comportano in modo difforme alle loro richieste, di modo che i giovani non ripetano tale comportamento. Questo controllo può essere fisico, verbale, o può consistere nel privare i figli di qualcosa che a loro è particolarmente gradito: ad esempio, incontrare gli amici, guardare la TV o l'uso di Internet.

Diversi ricercatori hanno osservato che gli stili genitoriali, noti anche come stili educativi, hanno un'influenza sui problemi di comportamento che i bambini sviluppano, come il coinvolgimento in comportamenti violenti e molestie tra pari (Kokkinos, 2013; Manuel, García-Linares, & Casanova-Arias, 2014). Allo stesso modo, gli stili genitoriali influenzano il comportamento *on-line* negli adolescenti (Rosen, Cheever, & Carrier, 2008), forse perché, come studi precedenti hanno confermato, l'uso di Internet è un'attività svolta prevalentemente a casa (Valcke, Bonte, De Wever, & Rots, 2010).

La relazione tra gli stili genitoriali e il cyberbullismo sembra seguire lo stesso schema del bullismo tradizionale e di altre espressioni violente. Stili emotivamente poveri, basati su punizioni e poco democratici, possono essere associati ad adolescenti

sempre più coinvolti in comportamenti violenti (Longmore, Manning, & Giordano, 2013; Moral & Ovejero, 2013). Infatti, un contesto familiare dove il rispetto delle regole viene garantito con metodi coercitivi “forti”, tipo punizioni fisiche o frequenti esplosioni emotive come il gridare, è facile per il bambino acquisire tale modello comportamentale come una forma “normale” di gestione del conflitto. Il bambino, vivendo precocemente queste esperienze con i genitori (o altre figure di riferimento), è portato a sentirsi “autorizzato” a riprodurre gli stessi comportamenti (Buelga, Martínez-Ferrer & Musitu, 2016). In particolare, vi è un legame tra stili autoritari e incuranti, caratterizzati da bassa implicazione / accettazione, e casi di bambini coinvolti in comportamenti di perpetrazione del bullismo elettronico (Makri-Botsari e Karagianni, 2014; Rosen, Cheever, & Carrier, 2008). Inoltre, analogamente al bullismo tradizionale, gli adolescenti provenienti da famiglie di tipo autoritario, caratterizzate da atteggiamenti di rifiuto e scarsa comunicazione, impiegano forme più aggressive di cyberbullismo (Makri-Botsari e Karagianni, 2014). C'è anche una relazione tra stili superficiali e distratti/autoritari e una maggiore vittimizzazione informatica (Kokkinos, 2013; Ybarra e Mitchell, 2004). Entrambi gli stili di distrazione / autoritari condividono scarsa affezione e poco coinvolgimento / accettazione nei riguardi dei bambini, e tale aspetto si presenta correlato sia con il cyberbullismo che con la cybervittimizzazione (Accordino e Accordino, 2011; Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014; Ybarra e Mitchell, 2004).

Al contrario, gli stili autorevoli e permissivi, che condividono molte somiglianze con lo stile indulgente basato su affetto e coinvolgimento, sono associati ad una bassa cybervittimizzazione. Gli adolescenti che provengono da famiglie in cui gli stili sono prevalentemente autorevoli e permissivi, nutrono più fiducia nei loro rapporti con i genitori, condividono molto più facilmente con questi ultimi i loro problemi quando sono coinvolti in fenomeni di cyberaggressione rispetto a queglii adolescenti i cui genitori utilizzano più frequentemente stili educativi autoritari / incuranti (Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

Ciò trova conferma in studi recenti (Buelga *et al.*, 2016) secondo i quali i bambini che percepiscono rapporti familiari più intimi con un forte legame emotivo hanno meno probabilità di essere coinvolti in dinamiche di cyberbullismo e sono più propensi a



chiedere aiuto ai propri genitori poiché hanno una percezione positiva del loro sostegno. L'esistenza di un legame emotivo con i propri genitori e il dialogo con loro, sono fondamentali per imparare a gestire in modo funzionale le interazioni sociali, tra cui quelle che avvengono mediante le nuove tecnologie.

Gli adolescenti educati con stili genitoriali basati sull'affettività interiorizzano un senso di responsabilità verso le proprie azioni e di accettazione delle regole. Ciò significa che esiste un rapporto di continuità/circolarità tra contesti *offline* e *online*, e i giovani non fanno altro che trasferire nel cyberspazio gli atteggiamenti emozionali impostati nel mondo reale. Ecco perché, secondo Buelga *et al.* (2016), è più probabile che gli adolescenti che vivono relazioni familiari poco espressive in termini emotivi, corrano il rischio di essere coinvolti in comportamenti aggressivi *on line*.

L'importanza dell'associazione tra gli stili parentali e i comportamenti del bambino è confermata da una copiosa letteratura che ha associato, per esempio, la mancanza di un attaccamento emozionale e il rifiuto al bullismo (Rigby, 1993) e all'aggressività (Barnow, Lucht, Freyberger, 2001). Analogamente è stata ravvisata una significativa connessione tra uno scarso controllo da parte delle figure genitoriali e la delinquenzialità dichiarata (Patterson, Stouthamer-Loeber, 1984; Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001) o con una consistente probabilità di compiere atti violenti (Brendgen, Vitaro, Tremblay & Lavoie, 2001).

### **3.5. Parental monitoring: concettualizzazione e strumenti di misurazione**

Da oltre 50 anni studiosi di scienze comportamentali, psicologi della famiglia e criminologi, si sono interessati a una particolare componente del *parenting*, il c.d. monitoraggio genitoriale o *parental monitoring*. Trincas, Patrizi & Couyoumdjian (2008) osservano che in letteratura viene utilizzato il termine *parental monitoring* (monitoraggio genitoriale) per identificare le variabili che rientrano nel concetto più generico di controllo genitoriale e i medesimi autori forniscono un'interessante panoramica sui contributi della letteratura in merito alle proposte definitorie e alle difficoltà riscontrate empiricamente nella misurazione delle varie dimensioni.

“Con il termine *parental monitoring* ci si riferisce ad un insieme di comportamenti messi in atto dai genitori e tesi a controllare e conoscere le attività dei propri figli. Questi comportamenti caratterizzano e influenzano soprattutto la relazione con i figli adolescenti, la cui autonomia aumenta progressivamente” (Trincas *et al.*, 2008, 401).

Gli studi sull'adolescenza concordano nel rilevare le difficoltà dei genitori nel mantenere il controllo sui comportamenti dell'adolescente e nel concedergli gradualmente più libertà d'azione (Noller e Callan, 1991). A tal proposito, le due principali strategie educative considerate in letteratura sono: il sostegno e il controllo (Cairano, Bonino, Jackson e Miceli, 2001). Il sostegno si riferisce alla sensibilità e all'adattamento genitoriale nei confronti degli stati e bisogni del ragazzo, nonché alla capacità di ascolto, di responsività emotiva e di dialogo; il controllo, invece, riguarda l'insieme di comportamenti e strategie (regole, compiti) attraverso cui il genitore supervisiona il comportamento dei figli.

Trincas *et al.* (2008) adottano una definizione generale piuttosto ampia del fenomeno, comprendente:

- le attività di controllo diretto, ovvero tutti quei comportamenti rivolti direttamente ai figli come suggerimenti, istruzioni, regole, disciplina e punizioni;

- le modalità di conoscenza indiretta, che riguardano la ricerca di informazioni sulle attività dei figli attraverso la semplice osservazione del comportamento dei figli, o domande rivolte ad amici o altri parenti informati sulle attività dei figli;

- il grado di conoscenza dei genitori, che indica se i genitori hanno consapevolezza o meno rispetto alle attività dei figli e che può essere considerato una conseguenza delle attività (dirette e indirette) di *monitoring*.

Questi tre aspetti sono stati oggetto di studio nella prevalente letteratura: talvolta il monitoraggio genitoriale è stato associato alla supervisione e al controllo (Fletcher, Darling e Steinberg, 1995; Dishion e McMahon, 1998); in altri studi, invece, si è focalizzato il concetto di consapevolezza genitoriale, ritenendo che quest'ultima si acquisisca tramite il controllo e la sorveglianza, ma anche attraverso la comunicazione e l'interesse dei genitori rispetto alle attività dei figli (Fletcher *et al.*, 1995; Waizenhofer, Buchanan e Jackson-Newsom, 2004).

Stattin e Kerr (2000) hanno invece suggerito una visione differente del *parental monitoring*, associandolo - oltre che al concetto di consapevolezza genitoriale - anche a quello di spontaneità del ragazzo a confidarsi con i genitori (*adolescent self disclosure*).

Nella misurazione del *parental monitoring* sono state così individuate tre principali categorie che generalmente sono oggetto di misura negli studi sul monitoraggio: la sorveglianza e il controllo, la consapevolezza genitoriale, la comunicazione spontanea dei figli.

Interessanti le osservazioni di alcuni ricercatori che ritengono “non misurabili” il controllo e la sorveglianza, focalizzandosi piuttosto sulla “conseguenza” di tali comportamenti, ovvero sulla presumibile consapevolezza dei genitori delle esperienze di vita quotidiana dei propri figli. Crouter e Head (2002) parlano, in particolare, di consapevolezza genitoriale percepita, misurata valutando la percezione di genitori e figli rispetto a «quanto» i genitori conoscono delle attività e delle amicizie dei figli. In alcuni studi, per esempio, ai genitori e agli adolescenti vengono poste le stesse domande sulle attività dei ragazzi e viene considerato il grado di accordo tra le loro risposte come una misura del monitoraggio (Patterson e Stouthamer-Loeber, 1984; Crouter, MacDermid, McHale e Perry-Jenkins, 1990; Crouter e Head, 2002). Vi sono poi gli strumenti di misura che oltre a valutare il grado di consapevolezza dei genitori, misurano sia le modalità attraverso le quali i genitori ottengono informazioni sia le regole imposte ai propri figli. A tal proposito, Crouter e Head (2002) citano quegli studi che nella misurazione del monitoraggio genitoriale fanno rientrare i comportamenti di sorveglianza, supervisione e controllo (tra questi, si veda lo studio di Fletcher *et al.*, 1995, che ha elaborato una scala della supervisione nella quale sono incluse sia domande riguardanti la consapevolezza genitoriale - «Quanto i tuoi genitori sono realmente a conoscenza delle attività che svolgi nel tempo libero?» - sia item sui limiti imposti dai genitori: «Fino a che ora puoi stare fuori la notte durante la settimana?»).

Un questionario che fornisce una misura completa e ben differenziata dei diversi aspetti legati al *parental monitoring* è quello di Kerr e Stattin (2000). Il questionario è composto da quattro scale Likert a 5 punti che misurano quattro dimensioni diverse: la consapevolezza genitoriale e le modalità attraverso cui i genitori ottengono tale consapevolezza, quali la comunicazione spontanea dei figli (*child disclosure*), la

sollecitazione genitoriale (*parental solicitation*) e il controllo genitoriale (*parental control*).

Varie ricerche hanno evidenziato una relazione tra *parental monitoring* e sviluppo di comportamenti problematici (Cilchoat e Anthony, 1996). In particolare, Patterson e Stouthamer-Loeber (1984) e Stattin e Kerr (2000) con i loro studi hanno dimostrato che uno scarso monitoraggio genitoriale è legato a un maggiore comportamento di trasgressione delle norme.

All'inizio degli anni '80 Patterson e Stouthamer-Loeber (1984), hanno preso in considerazione due elementi fondamentali per identificare il costrutto del *parental monitoring*: a) l'insieme di regole e aspettative dei genitori e la quantità di informazioni che richiedono ai figli adolescenti; b) la quantità di tempo che l'adolescente passa col genitore. Successivamente, Dishion e McMahon (1998) hanno suggerito un'interessante chiave di lettura teorica del *parental monitoring*: il monitoraggio farebbe parte di un sistema complesso che include il sistema di credenze e valori posseduto dai genitori (motivazioni, obiettivi, norme, valori), la capacità dei genitori di gestire e regolare attivamente i comportamenti del figlio (mediante l'uso di rinforzi, regole e trattative), la conoscenza delle attività dei figli. Secondo gli autori, alla base di questo sistema vi è la qualità della relazione genitore-figlio: una relazione piacevole e soddisfacente costituirebbe una spinta per il genitore a monitorare le attività dei figli e a utilizzare diverse strategie comportamentali. Altri autori (Stattin e Kerr, 2000) hanno tenuto conto della maggiore complessità della realtà familiare, prendendo in considerazione, oltre al controllo, anche l'influenza dei comportamenti dell'adolescente nei confronti della consapevolezza genitoriale. Secondo questi autori i diversi studi sul *parental monitoring* si sono concentrati sulla valutazione del grado di conoscenza che i genitori hanno rispetto alle attività dei figli, (ad esempio attraverso item come «I tuoi genitori sanno dove sei?»; «Sanno quello che fai?») ma nessuna ricerca ha indagato il modo con cui i genitori ottengono queste informazioni. Sulla base di queste osservazioni Stattin e Kerr (2000), in uno studio su 763 ragazzi di 14 anni e sui loro genitori, hanno inteso il *parental monitoring* come una misura della consapevolezza genitoriale rispetto ai figli, alle loro attività e ai loro amici. Hanno quindi ipotizzato tre modalità attraverso cui i genitori acquisiscono tale consapevolezza (*parental monitoring*) delle attività dei figli:

a) l'apertura degli adolescenti al dialogo con i genitori (che consiste nel fatto che i figli raccontano spontaneamente ai genitori le loro attività); b) la sollecitazione genitoriale (i genitori richiedono ai figli informazioni sulle loro attività quotidiane); c) il controllo genitoriale (imposizioni di regole e limitazioni). Per ognuno di questi aspetti hanno elaborato un questionario di circa 5/6 item per ognuno e hanno esaminato la relazione tra il concetto di «monitoraggio» (consapevolezza genitoriale) riportato dai ragazzi e quello riportato dai genitori; inoltre hanno indagato il grado di correlazione tra il «*monitoring*» e i tre aspetti del monitoraggio ipotizzati (apertura dei ragazzi, sollecitazione e controllo genitoriale).

Dai risultati ottenuti in questo studio sono emersi degli aspetti interessanti: tra le tre fonti di informazione, l'apertura dei figli è risultato il fattore maggiormente predittivo della consapevolezza genitoriale. Dalle ricerche degli studiosi è inoltre emerso che la disponibilità ad aprirsi da parte dei ragazzi (*self disclosure*) è collegata in modo significativo ad un basso coinvolgimento in comportamenti devianti, molto più che ad un controllo attraverso domande assillanti o ponendo regole e limiti. Con questo studio Stattin e Kerr (2000) hanno dimostrato che le attività di *parental monitoring* non implicano solo la sollecitazione e il controllo genitoriale, ma anche l'apertura al dialogo dei figli. Diversamente da altri modelli, che considerano il *monitoring* essenzialmente come un insieme di comportamenti dei genitori verso i figli, il modello di Stattin e Kerr sottolinea l'importanza del contributo che il ragazzo dà all'interno della relazione con i suoi genitori. In questa ottica il *parental monitoring* va considerato, quindi, in rapporto alla complessa relazione tra genitori e figli, all'interno della quale il processo di acquisizione di consapevolezza dei genitori è fortemente influenzato dai comportamenti dei figli.

Un ulteriore contributo su tale aspetto giunge dagli studi di Waizenhofer, Buchanan, Jackson-Newsom, (2004), Hayes, Hudson, Matthews (2003) e, infine, da Hayes, Hudson, Matthews (2004): essi riconoscono che la vita dell'adolescente si estende al di fuori del contesto familiare, sicché il monitoraggio può coinvolgere persone non appartenenti alla famiglia, ma a conoscenza delle attività del figlio, che possono fornire una prospettiva personale dell'evento.

Concordiamo con Trincas *et al.* (2008) nel ritenere che i modelli e le definizioni del costrutto del *parental monitoring* siano complementari tra loro, piuttosto che in contrapposizione, sicché – più in generale - il concetto di *parental monitoring* va incluso all'interno di un insieme di fattori familiari intercorrelati fra loro.

### **3.5.1. Tipologie di mediazione genitoriale in internet: evidenze empiriche**

L'era digitale in cui viviamo ha per certi versi rideterminato le caratteristiche e dimensioni della funzione genitoriale rispetto alla maggior parte delle attività svolte dai giovani, in particolare quelle relative alla vita *on line*. Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta (2013) evidenziano che l'inclusione delle tecnologie informatiche nel contesto familiare è un processo complesso, con implicazioni sulle relazioni tra i vari membri e sui confini o limiti che la famiglia stessa pone; le informazioni acquisite dai giovani si convertono in nuove funzioni all'interno del gruppo familiare e vi è la possibilità concreta che i figli diventino i più esperti nell'uso delle tecnologie, ribaltando il ruolo di guida dei genitori e, conseguentemente, la natura delle relazioni familiari.

Internet è una tecnologia che sollecita i confini interni ed esterni, causando un indebolimento del controllo parentale sulle informazioni a cui hanno accesso i giovani membri e consentendo che agenzie extrafamiliari entrino in possesso di informazioni private della famiglia. In particolare, i confini tra la famiglia e il mondo esterno sono necessari per preservare la funzione parentale nella socializzazione dei figli, in relazione a modelli di comportamento accettabili, norme e valori (Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013).

Livinstone e Bovill (2001) evidenziano i possibili conflitti intergenerazionali innescati dalle preoccupazioni dei genitori in merito all'influenza negativa dell'uso di Internet sulle attività scolastiche e sulla socializzazione nel contesto "reale"; preoccupazioni che conducono spesso all'applicazione di regole, non condivise, sull'accesso ad Internet, non accettate dai figli perché considerate come un'interferenza ingiustificata e un limite alle loro aspirazioni.

Sono vari gli studiosi (Gasior, 2010; Taiariol, 2010; Valcke *et al.*, 2010) che affermano che la maggior parte dei genitori non è a conoscenza delle interazioni dei

propri figli *on line*, nè se essi sono vittime di cyberbullismo. Sulla stessa linea si esprimono Nicoletti e Galligani (2009), invitando a prendere atto della grave mancanza di supervisione genitoriale sulle attività *on line* degli adolescenti. Molte ricerche hanno infatti riscontrato una bassa percentuale di figure di riferimento impegnate nel *monitoring* delle attività *on line* dei propri figli, individuando in tale condotta un probabile fattore predittivo di comportamenti a rischio da parte dei giovani (Berson, Berson, 2005; Ybarra, Mitchell, 2004b).

Un approccio utilizzato dai genitori per mediare le attività *online* dei propri figli riguarda le norme in materia di uso di internet concernenti la gestione del rapporto tra i bambini e i mezzi di comunicazione (Livingstone e Helsper, 2008).

La mediazione parentale in internet comprende diverse forme di gestione:

1) la *mediazione restrittiva* che include le strategie di controllo dei siti web visitati o l'uso di software o dispositivi elettronici che limitano i contenuti dei siti web visitati;

2) la *mediazione valutativa* che si riferisce alla creazione congiunta di norme sulle informazioni personali che i giovani non dovrebbero condividere, sulla quantità di tempo da trascorrere in Internet e sui siti web che possono o non possono essere visitati;

3) la *co-utilizzazione* che implica la partecipazione attiva dei genitori mentre i bambini sono *online*, consigliando e aiutando circa l'uso di Internet, raccomandando i siti web o partecipare ad attività *on-line* con i bambini (Lee e Chae, 2007).

A tale classificazione si affianca quella degli stili genitoriali applicati alle attività in rete. Alcuni studiosi (Valcke, Bonte, De Wever & Rots, 2010) hanno infatti esteso il concetto di stili educativi al contesto *on line*, considerando due principali dimensioni: il controllo e il coinvolgimento. Il primo indica quanto i genitori sono presenti e la guida che essi offrono ai propri figli quando navigano in rete, in termini di regole e divieti. Il secondo aspetto, invece, indica la comunicazione e il sostegno che i genitori offrono ai giovani, in termini di sicurezza nell'uso delle nuove tecnologie. In tal modo essi creano un clima di supporto ove i bambini possono esprimere i loro dubbi sui molteplici utilizzi delle ICT. L'implicazione rimanda ad un'idea di stile educativo basato sulla comprensione e sul rispetto da parte dei genitori anche qualora scoprono che i propri

figli hanno violato qualche regola di navigazione sicura. Sulla base di questi due aspetti (controllo e implicazione) sono stati individuati quattro stili genitoriali in internet:

- *stile permissivo*, caratterizzato da alto grado di implicazione e scarso controllo;
- *stile del “lasciar fare”*, caratterizzato da mancanza di sostegno e scarso controllo/implicazione;
- *stile autorevole*, con alto livello di implicazione/controllo e regole pratiche e chiare all’interno di un dialogo aperto su aspetti relativi a internet, auto responsabilizzante;
- *stile autoritario*, connotato da bassa implicazione e controllo e con richiesta incondizionata di obbedienza e scarso o assente dialogo in merito a internet.

Valcke, Bonte, De Wever & Rots (2010), indagando sulla frequenza dei suddetti stili di mediazione in internet, ispirati al modello di Baumrind (1991), hanno scoperto che lo stile genitoriale autorevole è risultato essere quello più adottato: i genitori richiedono ai figli un uso responsabile di internet e un comportamento altrettanto responsabile, stabilendo e discutendo con loro le regole. Il secondo stile più utilizzato, sempre secondo Valcke *et al.* (2010), è quello permissivo, nel quale i genitori non impongono alcuna regola o restrizione ai figli ed evitano, allo stesso tempo, ogni confronto mostrando però incoraggiamento e cura quando si ritiene necessario. Lo stile autoritario è emerso come meno diffuso rispetto ai precedenti, ma quello in assoluto meno attuato risulta essere lo stile negligente, caratterizzato sia dall’assenza di regole di restrizione sia da atteggiamenti di supporto e guida/assistenza ai loro figli. In uno studio precedente (Lee & Chae, 2007) su un campione di bambini di terza, quarta e quinta elementare, è stato dimostrato che le raccomandazioni dei genitori circa i siti web utili e il co-utilizzo o navigazione insieme in internet hanno un impatto positivo sulle attività istruttive *on line* dei ragazzi; viceversa la mediazione restrittiva (come i limiti di tempo e di siti web da visitare) non ha modificato l’utilizzo di internet da parte dei giovani. Pertanto, il proibire o l’imporre soltanto delle restrizioni sembra assolutamente inefficace nel guidare i bambini all’utilizzo di internet.

Ulteriori informazioni sulle tipologie di mediazione maggiormente attuate dai genitori giungono da un’indagine cross culturale (De Morentin, Cortés, Medrano &



Apodaca, 2014) su un campione di 1238 adolescenti di età compresa tra i 14 e i 19 anni provenienti da sette contesti culturali differenti: Aragon (Spain), Andalusia (Spain), Dublin (Ireland), Jalisco (Mexico), Cibao (Dominican Republic), Oruro (Bolivia), O'Higgins (Chile). Tale studio, oltre a determinare la quantità di utilizzo di internet da parte dei giovani intervistati e gli scopi principali di tale uso, esplora altresì la relazione tra la mediazione genitoriale nell'uso di internet e della televisione.

Dall'indagine condotta dagli studiosi spagnoli, sono emersi tre tipi di mediazione, con quella restrittiva e di co-osservazione particolarmente rilevanti. Sono stati inoltre individuati quattro diversi profili nell'ambito del gruppo dei giovani intervistati: l'istruttivo, l'inibito, la co-visione e il restrittivo, col profilo inibito che è risultato essere quello più frequentemente percepito dagli adolescenti (37,6%), seguito dalla co-visione (24,9%), dall'istruttivo (19,4%) e, a breve distanza, dal restrittivo (18,1%), con significative differenze riscontrate nelle varie culture. Più in particolare, il profilo di mediazione di tipo istruttivo, in cui i genitori discutono alcuni aspetti dei siti web visualizzati sia durante che dopo l'uso di Internet, è l'atteggiamento più frequentemente percepito in Cibao (Repubblica Dominicana) e Oruro (Bolivia), ed è significativamente più basso in contesti come l'Andalusia, i Paesi Bassi, Aragona e principalmente Dublino (3%). Il profilo della co-visione, in cui i genitori siedono con i loro figli e partecipano alle attività *on line*, occupa una posizione di medio livello in tutti i contesti, anche se l'Andalusia e Aragona si distinguono per avere il punteggio più alto in questo senso (32% e 29,1% rispettivamente), mentre ad O'Higgins (Cile) si è avuto il punteggio più basso per la co-visione (18,1%). Lo stile restrittivo, in cui i genitori impostano le regole per impedire ai loro figli di accedere a determinati siti web o limitare la quantità di tempo da trascorrere in Internet, presenta risultati interessanti, con una marcata differenza tra Cile e Aragona da un lato, con il 31,2% e 24% rispettivamente, e Dublino dall'altro, con solo l'8,1%.

De Morentin, Cortés, Medrano & Apodaca (2014) osservano che gli adolescenti percepiscono la mediazione genitoriale nell'uso di Internet principalmente in relazione al tempo trascorso navigando in rete, e questo risultato è stato osservato in tutti i contesti culturali. Pertanto lo stile di mediazione restrittiva è quello più comunemente percepito. La percentuale ottenuta da quest'ultimo stile è impressionante, soprattutto in

altri studi simili. Dublino si distingue nuovamente al di fuori degli stili di mediazione restrittiva, risultati molto bassi in questa regione, insieme all'Andalusia. Nessuna differenza culturale è stata scoperta nella percezione della mediazione parentale e ciò potrebbe indicare che i genitori non sanno come intervenire nell'uso di Internet da parte dei loro figli e allora optano per lo stile restrittivo, proibendo l'accesso alla rete e inibendo i sentimenti. Gli studiosi ritengono invece necessario incoraggiare i genitori ad una mediazione istruttiva e alla co-partecipazione nell'uso di Internet, ritenendo la mediazione istruttiva l'opzione ideale, poiché implica un maggior grado di coinvolgimento dei genitori con i loro figli e una discussione dei contenuti visti, durante o dopo l'uso di internet.

Altro dato interessante è la differenza significativa tra i due tipi di mediazione (Internet e televisione) poiché rivela che un più basso livello di mediazione nell'uso della televisione coincide con un profilo inibito nell'uso di Internet, mentre il profilo della co-visione coincide con l'altro in entrambi i mezzi, sebbene esistano differenze tra alcuni paesi. Questi risultati indicano complessivamente che i genitori tendono ad intervenire di più e a mediare nell'uso della televisione attraverso la co-visione o l'istruzione perché è il mezzo che conoscono e comprendono più di internet. Infine, altro dato rilevante è la correlazione tra l'uso di internet per scopi comunicativi e per scaricare materiale e il tempo trascorso in rete, e il fatto che meno ore sono trascorse in Internet e maggiore è il grado di mediazione genitoriale (De Morentin *et al.*, 2014).

Wong, Ho & Chen (2015), esplorando il tema della fiducia e sicurezza dei genitori nel controllo dell'uso di internet da parte dei loro figli, hanno riscontrato che circa un quinto dei genitori aveva una fiducia/sicurezza limitata nella propria capacità di aiutare i figli a beneficiare dell'uso di internet e un ottavo di loro aveva lo stesso problema nel proteggere i figli da possibili rischi di effetti dannosi della rete. Solo la metà di loro ha affermato di avere abbastanza sicurezza. Secondo gli studiosi, una migliore conoscenza di internet, uno stile genitoriale autoritario, un maggior coinvolgimento nelle attività *on line* dei bambini e un approccio positivo nei confronti di internet sono fattori associati ad una maggior fiducia nel controllo della rete.

### **3.5.2. I dati del Report Net Children Go Mobile del 2015 sulla mediazione genitoriale in internet: Italia e paesi europei a confronto.**

Le principali tipologie di mediazione genitoriale dell'uso di internet proposte da *EU Kids Online* (Livingstone, Ólafsson, & Staksrud, 2011) sono:

1) *mediazione attiva dell'uso di internet*, che include attività come condividere le attività *online* dei propri figli e parlare con loro dei contenuti che trovano su internet;

2) *mediazione attiva della sicurezza*, dove i genitori promuovono usi responsabili e sicuri della rete, ad esempio spiegando perché certi siti non vanno bene o come comportarsi con gli altri *online*;

3) *mediazione restrittiva*, ossia la definizione di regole che limitano il tempo trascorso *online*, il luogo di accesso ma anche le attività (ad esempio proibire l'uso dei social network);

4) *mediazione tecnica*, ossia l'uso di *parental control* e altri software per filtrare, limitare e monitorare le attività *online* del figlio.

I risultati della survey *EU Kids Online* hanno mostrato che le regole sono più efficaci nel proteggere i ragazzi dall'esposizione ai rischi di internet, ma riducono al tempo stesso le opportunità della rete e, di conseguenza, la *digital literacy* dei ragazzi (ossia l'insieme delle competenze che consentono una comprensione critica dell'informazione, della comunicazione, dei media e delle tecnologie). Al contrario, la mediazione attiva dell'uso di internet offre una strategia per massimizzare i benefici minimizzando i rischi (Dürager & Livingstone, 2012). Tuttavia, la fattibilità delle varie strategie di mediazione – compresa la mediazione attiva dell'uso – viene modificata con l'avvento di smartphone e tablet. Gli smartphone pongono nuove sfide ai genitori: sono più personali, più piccoli e quindi più difficilmente monitorabili.

In base alle risultanze del report italiano *Net Children Go Mobile del 2015* di Giovanna Mascheroni & Kjartan Ólafsson, la mediazione attiva dell'uso di internet è la strategia più comunemente adottata dai genitori. Secondo i ragazzi, la principale forma di mediazione attiva dell'uso di internet adottata dai loro genitori è parlare con loro di quello che fanno *online* (74%). Più della metà dei genitori accompagna i figli durante la navigazione, stando nei paraggi o partecipando attivamente alle loro attività *online*. Solo

un terzo dei genitori italiani incoraggia i figli a esplorare internet e imparare cose in modo autonomo. In particolare, il 68% dei genitori italiani adotta almeno due strategie di mediazione attiva dell'uso di internet, in linea con la media europea, ma inferiore al dato registrato in Irlanda (71%), Portogallo (74%) e Regno Unito (72%) (si veda Mascheroni & Ólafsson, 2015). Dal confronto con i dati del 2010 emerge un lieve calo nella mediazione attiva, in particolare per quanto riguarda il parlare di quello che i ragazzi fanno *online* (79% nel 2010) e incoraggiare i figli a imparare esplorando internet in modo autonomo (38% nel 2010). Non si tratta di una diminuzione preoccupante, ma comunque un dato su cui riflettere, dal momento che fra le varie strategie di mediazione, quella attiva è quella che garantisce una minimizzazione dei rischi di internet insieme a una massimizzazione delle opportunità

Nel complesso, il 77% dei genitori italiani adotta almeno due strategie di mediazione della sicurezza *online*, in linea con la media europea, ma inferiore a Danimarca (80%), Irlanda (87%) e Regno Unito (86%). Rispetto al 2010, la percentuale di genitori italiani che ha consigliato ai propri figli come usare internet in modo sicuro è diminuita dal 70% al 65%. Il calo è evidente soprattutto fra i maschi, i bambini di 9-10 anni, e i ragazzi di status socio-economico elevato.

I genitori limitano, con le regole, una serie di attività *online*. In particolare i ragazzi italiani non hanno il permesso di scaricare *app* a pagamento e di fornire informazioni personali o geolocalizzarsi. I ragazzi di 9-12 anni e le ragazze hanno molte più regole. Tuttavia solo il 60% dei ragazzi di 9-12 anni non ha il permesso di attivare un profilo su un social network.

Infine, il 67% dei genitori italiani adotta almeno due forme di mediazione restrittiva per regolare l'uso di internet dei propri figli, un dato di poco superiore alla media europea, ma inferiore a Belgio (76%), Irlanda (75%) e Portogallo (77%). Occorre ribadire che se le regole sono efficaci nel ridurre l'esposizione ai rischi, è anche vero che riducono le opportunità di trarre beneficio dalla rete. Poichè sono pochi i genitori che incoraggiano i propri figli a esplorare internet in modo autonomo, ne emerge un quadro in cui i ragazzi italiani sono molto protetti, a svantaggio dell'acquisizione di *digital literacy*.

Anche la mediazione restrittiva è diminuita rispetto al 2010 quando, ad esempio, l'87% dei genitori limitava la diffusione dei dati personali da parte dei figli.

Altro dato significativo è che da un lato la mediazione restrittiva è socialmente legittimata come pratica appropriata per un "buon genitore", ma dall'altro, di fatto, i genitori ammettono di usare i media mobili come "baby-sitter" in certe situazioni.

Per quanto concerne la restrizione tecnica tramite l'applicazione di filtri famiglia, essa si presenta ancora poco comune nel nostro paese, nonostante le ampie campagne di sensibilizzazione nazionali ed europee: mentre il 61% dei ragazzi afferma di avere un antivirus sul computer, solo il 22% dei genitori italiani usa un filtro famiglia sul computer utilizzato dai figli. In particolare, la percentuale di genitori italiani che usano almeno due forme di restrizione tecnica è del 21%, inferiore alla media europea del 26%. L'uso dei *parental control* è più alto in Irlanda e nel Regno Unito, dove quasi la metà dei genitori adotta due o più software per regolare e monitorare l'uso di internet dei figli. Anche il confronto con i dati del 2010 conferma la scarsa abitudine all'uso di strumenti tecnici per la sicurezza: solo il 21% dei genitori italiani usava software per bloccare o filtrare siti web nel 2010. Significativo anche il dato sulle difficoltà non solo di natura tecnica ma anche relazionale nell'attuare il *parental control*, giacché quest'ultimo viene inteso come una mancanza di fiducia nei confronti del figlio

Un terzo dei ragazzi italiani ritiene che i propri genitori siano molto informati sulle loro attività *online* – questa percentuale è più alta fra i ragazzi di 9-12, le ragazze, e i figli di genitori di *status* socio-economico medio o elevato.

L'Italia è poco sotto alla media europea del 36% di ragazzi secondo cui i loro genitori sanno molto di quello che fanno *online*. Il dato è in crescita rispetto al 2010, quando solo il 25% dei ragazzi italiani era convinto che i propri genitori sapessero molto di ciò che facevano *online*. Cresce soprattutto la percentuale di maschi, di ragazzi di 11-12 anni e di ragazzi di *status* socio-economico basso o medio che ritengono che i loro genitori siano molto informati delle proprie attività su internet. Questo dato potrebbe indicare una maggiore sensibilizzazione dei genitori di ragazzi appartenenti a categorie rispetto ai temi della sicurezza *online*.

### **3.6. Mediazione genitoriale in internet e cyberbullismo: evidenze empiriche a confronto**

Negli ultimi 20 anni il costrutto del *parental monitoring* si è affermato come un possibile fattore di rischio e/o protettivo verso comportamenti problematici (Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013). Numerosi studi hanno infatti evidenziato uno stretto nesso tra il *parental monitoring* e lo sviluppo di comportamenti a rischio (tra cui abuso di alcol, uso di sostanze stupefacenti, disordini alimentari, dipendenza dal gioco d'azzardo), osservando come tale comportamento genitoriale assuma una funzione diversa a seconda della fascia di età degli adolescenti. Alcuni studiosi (Cattelino, Calandri, Bonino, 2001) hanno rilevato che elevati livelli di controllo risultano correlati a un basso coinvolgimento in comportamenti a rischio soprattutto nella fascia di età 14-15 anni, mentre con il crescere dell'età dei giovani (18-19) un alto controllo correla con un più elevato coinvolgimento in comportamenti problematici.

La responsabilità dei genitori nel supervisionare l'uso di internet da parte dei propri figli è una nuova sfida dell'era dell'informazione. La maggior parte dei genitori, sebbene riconosca l'utilizzo positivo della rete per l'istruzione dei giovani, crede che i bambini non ne beneficerebbero molto senza un'appropriata guida/assistenza (Wong, Ho, & Chen, 2015). Alcuni genitori si preoccupano del fatto che internet possa diventare la maggior minaccia per i loro figli dopo la TV (Whelan, 2006). Altri si preoccupano della mancanza di diversità delle attività di svago dei figli e altri ancora hanno paura che i ragazzi possano diventare passivamente dipendenti dal Web (Lei J, Zhou, 2012; Van den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, Van Rooij, Engels, 2010). Nella letteratura sul cyberbullismo, numerosi studi hanno dimostrato un'associazione diretta tra alti tassi di utilizzo di Internet e vittimizzazione, pochi studi hanno invece esaminato il potenziale ruolo protettivo della mediazione dei genitori sulla vittimizzazione *on-line*, ma i loro risultati sottolineano comunque l'importanza di genitori impegnati nel monitoraggio e nella discussione sulle attività *on line* (Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013). Mentre vi è un corpo ben consolidato di ricerca sull'impatto della mediazione dei genitori rispetto alla Tv e all'uso di Internet (Livingstone e Helsper, 2008; Van Den Eijnden *et al.*, 2010), pochi studi affrontano l'impatto della mediazione dei genitori sulla cybervittimizzazione (Navarro *et al.*, 2013).

Tra i primi studi che hanno indagato l'efficacia predittiva del controllo genitoriale sul coinvolgimento nel bullismo elettronico, va segnalato il lavoro di Mesh (2009), che si ispira alla teoria delle attività di routine della vittimizzazione. Secondo tale teoria, le differenze nella probabilità di cybervittimizzazione sono riconducibili ai diversi stili di vita personali delle vittime. Nel caso delle attività *on line* sempre più diffuse tra i giovani, i due aspetti che giocano un ruolo cruciale negli stili di vita potenzialmente riconducibili alla vittimizzazione sono: la partecipazione frequente alle *chat room* (e a tutte quelle attività ove c'è un'alta probabilità di essere contattati e di fornire informazioni personali) ed il controllo/vigilanza delle attività *on line* dei giovani da parte di figure adulte.

Secondo Mesch (2009), la "mediazione" è il controllo, la vigilanza o sorveglianza attuata attraverso la presenza e la messa in atto di azioni volte a diminuire il rischio di vittimizzazione. Essa può essere attuata da un essere umano (i genitori appunto) o attraverso un dispositivo elettronico. La mediazione dei genitori è uno dei vari concetti su cui si basa la Teoria delle attività di routine ed è stata analizzata principalmente nelle ricerche sugli effetti dei mass media (la televisione in particolare) per capire il processo di influenza nelle tendenze (atteggiamenti) e nei comportamenti del pubblico. Il modello di mediazione adottato in questi studi afferma che l'effetto di esposizione ai contenuti dei mass media sui comportamenti ed atteggiamenti dei giovani viene mediato da alcune variabili che intervengono, come le attività dei genitori che influenzano il modo in cui l'informazione viene ricevuta, processata ed attuata. I tipi di mediazione considerati nello studio di Mesch (2009) sono: la mediazione restrittiva, che non implica una partecipazione attiva del bambino ed è una decisione imposta dal genitore (attuabile tramite dispositivi elettronici che restringono i contenuti e i siti web) e la mediazione valutativa, consistente in una discussione aperta sulle problematiche collegate all'uso di internet e sulla creazione congiunta di regole. Quest'ultima implica, per esempio, il collocare il computer in uno spazio comune che permetta ai genitori di usare internet insieme ai loro figli rendendosi disponibili alle domande.

I risultati del potenziale effetto protettivo della mediazione dei genitori si sono rivelati misti: tra tutte le tecniche di mediazione restrittiva, solo il monitoraggio dei siti web (mediazione tecnica restrittiva) diminuiva il rischio di vittimizzazione; mentre tra

le strategie di mediazione valutativa, è risultata statisticamente significativa l'esistenza di regole riguardo ai siti da visitare (mediazione tecnica valutativa), ma non altri fattori come le restrizioni sul tempo da trascorrere in internet o la collocazione del computer in uno spazio comune. Quindi, secondo lo studio di Mesch (2009), solo il monitoraggio dei siti Web visitati dai bambini (mediazione tecnica restrittiva) e l'esistenza di regole sui siti che i bambini sono autorizzati a visitare hanno abbassato il rischio della vittimizzazione.

Navarro *et al.* (2013), ispirandosi al lavoro di Mesch (2009), hanno analizzato il possibile effetto protettivo delle tecniche restrittive e valutative di mediazione percepite da un campione di bambini provenienti da un ambiente rurale, aggiungendo un terzo tipo di mediazione, il co-uso, che lo studio di Mesch non aveva incluso. Peculiarità di questo studio è l'aver considerato una fascia d'età differente rispetto agli studi precedenti, 10-12 anni, utilizzando tre diverse strategie parentali.

Dalla ricerca è emerso che le vittime di bullismo elettronico riferiscono tassi più bassi di mediazione restrittiva, valutativa e di strategie di co-uso, rispetto alle non vittime, conformemente ai risultati precedenti (Mesch, 2009).

In particolare, per quanto riguarda il possibile effetto protettivo della mediazione restrittiva, solo il "controllo e i software di supervisione" abbassavano la probabilità di cybervittimizzazione. Altri fattori, come collocare il computer in uno spazio comune, la partecipazione alle attività *on-line* (siti di social network, e-mail, download di file, giochi *online*, ricerca di informazioni e condivisione di video) non hanno avuto effetti significativi.

Navarro *et al.* (2013) spiegano che il controllo parentale del software installato nei computer permette ai genitori di conoscere il tipo di tecnologie interattive utilizzate dai loro figli, anche al fine di rendere più familiare l'uso del software. Quest'ultimo può anche rivelarsi utile per individuare precocemente se i loro figli sono bersagli di atti di bullismo *on line*, consentendo di affrontare meglio questa situazione. Al contrario, non sono stati ravvisati effetti protettivi per il controllo delle pagine web che i bambini visitano su Internet o per l'installazione di un software che filtra o blocca i siti web. Probabilmente ciò è dovuto al fatto che i bambini accedono ad Internet in luoghi in cui la regolamentazione dell'uso di Internet è meno restrittiva o dove non viene monitorato,



o tramite i telefoni cellulari. Ed ancora, osservano Navarro *et al.* (2013), i genitori possono essere consapevoli dei rischi connessi col parlare con gli sconosciuti, ma spesso credono che *instant messenger* sia più sicuro perché i bambini parlano per lo più con gli amici della vita reale. A tal riguardo, il ruolo della conoscenza genitoriale di Internet e la consapevolezza dei rischi *online* potrebbero costituire una linea di indagine per la futura ricerca sugli effetti della mediazione dei genitori sul cyberbullismo. Altro dato interessante di tale ricerca riguarda gli effetti della creazione congiunta di regole circa il tempo da trascorrere *online* e le informazioni personali condivise in Internet che sono risultati essere significativi fattori di protezione nell'abbassamento della vittimizzazione. Questo risultato è in accordo con gli studi precedenti, che hanno indicato il ruolo significativo di genitori impegnati in conversazioni sui rischi *on-line* delle diverse reti e dei siti *social* (Mesch, 2009), e rafforza anche l'importanza della comunicazione tra genitori e figli circa l'utilizzo di Internet (Van Den Eijden *et al.*, 2010). Invece, la creazione di norme sui siti da visitare non relaziona con una minore probabilità di vittimizzazione, probabilmente a causa della scarsa conoscenza dei genitori in merito ai siti poco sicuri che potrebbero così rimanere esclusi dalle negoziazioni delle regole oppure può accadere che la pressione dei pari o il desiderio di andare d'accordo con qualcuno possa portare i bambini a visitare comunque i siti non sicuri (Navarro *et al.*, 2013).

Sempre da questo studio è emerso che le strategie di mediazione basate sul co-uso non abbassano il rischio di vittimizzazione cyber, in contrapposizione con quegli studi precedenti che riportano risultati positivi sia nel raccomandare i siti web sia nelle strategie di co-uso sulla regolazione dell'uso di Internet per bambini (Lee e Chae, 2007). Vari studi (Lin, Lin, Wu, 2009 ; Yen, Ko, Yen, Chang, & Cheng, 2009) hanno associato la dipendenza da internet ad un basso controllo/monitoraggio dei genitori, mentre altri, come abbiamo in parte già visto, (Chng, Liau, Khoo, & Li, 2014; Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013) hanno associato negativamente alla mediazione restrittiva genitoriale (come imporre regole sul tempo da trascorrere on line) sia dipendenza da internet che cyberbullismo.

Chang, Chiu, Miao, Chen, Lee, Chiang, & Pan (2015), in uno studio condotto in Taiwan nel 2013 hanno esaminato la relazione tra la mediazione dei genitori, la

dipendenza da internet e il collegamento con il cyberbullismo. Essi hanno dimostrato che gli adolescenti che hanno vissuto un minor livello di attaccamento ai genitori sono più soggetti a essere dipendenti da internet e ad essere coinvolti nel cyberbullismo, mentre gli adolescenti che hanno vissuto una maggiore mediazione restrittiva da parte dei genitori tendevano ad essere meno dipendenti da internet e meno coinvolti nel bullismo elettronico. Mentre la dipendenza da internet è stata associata al cyberbullismo, all'uso di sostanze stupefacenti e alla depressione, la mediazione restrittiva dei genitori è stata associata alla riduzione della dipendenza da internet e al cyberbullismo negli adolescenti.

Si ritiene opportuno segnalare altresì quegli studi che indagano, più in generale, la relazione tra il ruolo di mediazione dei genitori e il coinvolgimento in attività rischiose *on line*, rientrando il cyberbullismo tra queste ultime.

Molti tipi di mediazione genitoriale sono associati alla riduzione del coinvolgimento nelle attività *on line* rischiose: la mediazione restrittiva (imponendo regole e controllando il tempo trascorso in internet) ed in misura minore la mediazione attiva (ossia il valutare in modo critico i contenuti multimediali o dare le istruzioni su come interpretare i contenuti dei media) sembrano essere efficaci nella minimizzazione dei rischi dei comportamenti *on line*; altre attività come il co-uso (condivisione di contenuti multimediali da parte di genitori e figli) non hanno ridotto il coinvolgimento in comportamenti *on line* a rischio (Nikken & de Graaf, 2013).

In un recente studio (Sasson & Mesch, 2014) è stata indagata l'efficacia protettiva rispetto alle attività a rischio *on line*, di tre diversi tipi di mediazione genitoriale: mediazione attiva, supervisione restrittiva e non intervento. I risultati di questa indagine forniscono un supporto alla recente tesi degli studiosi della famiglia (Kerr, Stattin, & Burk, 2010) che scindono l'effetto del controllo parentale dalla sollecitazione di informazioni da parte dei bambini. Coerentemente a tale approccio, secondo Sasson & Mesch (2014), il controllo eccessivo degli adolescenti potrebbe non proteggere i bambini dal rischio di partecipare a comportamenti devianti; piuttosto gli autori hanno scoperto (attraverso le rivelazioni fatte dai bambini) che è l'elevata coesione sociale delle famiglie a ridurre il rischio dei comportamenti a rischio degli adolescenti. Una spiegazione di questi risultati potrebbe essere che i genitori che influenzano e

controllano di meno i propri figli ne “guadagnano” monitorando il loro comportamento. In ogni caso, durante l’adolescenza, quando i bambini stanno imparando a distaccarsi dalla famiglia per incrementare la partecipazione al gruppo dei coetanei con l’obiettivo di diventare autonomi, il controllo sociale e tecnico delle loro attività conduce al risultato opposto. I giovani potrebbe sentire il bisogno di cercare strade secondarie per bypassare il controllo parentale col rischio di esacerbare il conflitto con i genitori (Sasson & Mesch, 2014).

Un importante contributo offerto da questo studio è l’aver indagato anche l’efficacia delle norme sociali dei pari, dimostrando che queste ultime, a differenza della mediazione genitoriale, costituiscono un importante fattore di rischio di comportamenti a rischio *on line*. Ciò significa che gli adolescenti coinvolti in attività rischiose credono che i loro amici approvino questo comportamento.

A questo punto appare interessante, riprendere nuovamente gli esiti dell’indagine di Appel, Stiglbauer, Batinic & Holtz (2014) che riconoscono l’efficacia protettiva dalle aggressioni verbali *on line* di un’alta qualità della comunicazione genitoriale sebbene sussista un’elevata comunicazione con i pari in tale direzione. Si è infatti scoperto che un’elevata qualità della comunicazione relativa ad internet con i pari può avere effetti svantaggiosi se la qualità della comunicazione genitoriale è bassa. In linea con pregressi studi sulla mediazione (attiva e restrittiva) dei genitori nell’uso della Tv, Appel, Stiglbauer, Batinic & Holtz (2014) affermano che analoghi risultati sono stati raggiunti nell’uso di internet. Si è cioè rilevata una maggior efficacia della mediazione attiva, consistente nel parlare con gli adolescenti in merito ad internet, a discapito di una mediazione restrittiva (basata prevalentemente sull’imposizione di regole e limitazioni), risultata spesso inefficace sia quando le attività *on line* dei giovani sono condotte fuori del controllo dei genitori sia quando i siti visitati sono considerati sicuri, ma il contenuto è improprio.

Khurana, Bleakley, Jordan, & Romer (2015) hanno osservato gli effetti di riduzione delle molestie *on line* di due diversi tipi strategie di mediazione: la restrizione ed il controllo. La restrizione parentale di internet include le strategie utilizzate dai genitori per regolare il tempo trascorso dai propri bambini in internet e l’accesso alle varie forme di contenuto (Livingstone and Helsper 2008; Shapka and Law, 2013; Valkenburg,

Krcmar, Peeters, & Marseille, 1999). Queste pratiche possono includere sia il monitoraggio attivo (monitoraggio del tempo trascorso) sia l'imposizione di regole (restrizione dell'accesso ad internet mediante regole sul tempo da dedicare ad internet e sui contenuti). Il controllo genitoriale in internet, a differenza della restrizione, viene inteso come un processo interattivo con maggiore conoscenza delle attività dei bambini attraverso auto rivelazioni e sollecitazioni dei genitori. Lo studio dei suddetti autori ha dimostrato un'efficacia di gran lunga maggiore (effetto diretto 26 volte maggiore rispetto alle restrizioni) del controllo genitoriale basato sulla maggiore consapevolezza e sul coinvolgimento dei genitori nella vita dei loro figli, rispetto alla mera restrizione dei comportamenti *on line*. Quest'ultima è stata associata a una più bassa riduzione delle molestie *on line*, ma solo dal punto di vista indiretto, limitando l'accesso ad internet agli adolescenti nella camera da letto. Pertanto, sebbene le restrizioni parentali di internet siano positivamente correlate col controllo parentale, diversamente dal *monitoring* non hanno un effetto protettivo diretto. Invece, le restrizioni parentali sono negativamente correlate con l'accesso ad internet dalla camera da letto, che a sua volta era collegata alla riduzione dell'uso dei siti social network e ad un più basso rischio di violenze *on line*.

Ricerche precedenti suggerivano che l'efficacia degli sforzi dei genitori come il monitoraggio e la restrizione della connessione internet può variare in base alla qualità della relazione genitore-adolescente (Padilla-Walker & Coyne, 2011). Per esempio, una maggiore fiducia dei genitori può facilitare le discussioni più aperte e una maggiore *self-disclosure* (Kerr, Stattin, Burk, 2010). Studi pregressi (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004) avevano già dimostrato che i genitori che sono più coinvolti nella vita dei loro bambini sono in grado di monitorare meglio il loro coinvolgimento pericoloso con i pari e difenderli dalla vittimizzazione *on line*. Altro recente studio (Elgar *et al.*, 2014) ha scoperto l'effetto protettivo del pranzo dei bambini insieme ai genitori sulla vittimizzazione *on line*, sebbene non sia ancora chiaro come questo effetto operi.

Man mano che la tecnologia diventa sempre più mobile e onnipresente, le strategie dei genitori di limitare e supervisionare l'uso di internet da parte degli adolescenti necessita di evolversi per diventare più efficace, ma dall'ampia disamina degli antecedenti empirici sulle varie tipologie di mediazione emerge un dato comune,

l'importanza di uno stile genitoriale democratico e autorevole basato sulla fiducia e sulla qualità della comunicazione genitore-figlio.

### **3.6.1 *Parental monitoring* e cyberbullismo in Italia: i risultati della ricerca ECIP DAPHNE III**

Tra i più significativi contributi empirici italiani in merito all'associazione tra il monitoraggio genitoriale e il coinvolgimento nel bullismo elettronico vanno segnalati i risultati della ricerca ECIP-DAPHNE III (Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013). Attraverso uno strumento di valutazione del *parental monitoring* adattato al contesto della comunicazione *on line* (messo a punto da Law, Shapka e Olson, 2010) è stata analizzata l'esistenza di differenziazioni dei comportamenti di monitoraggio genitoriali in funzione del genere dei figli e l'associazione tra le dimensioni del *monitoring* e l'essere vittima o aggressore nel cyberbullismo. In merito al primo punto è emerso che i genitori delle ragazze hanno una maggiore consapevolezza delle attività delle figlie, esercitano un controllo maggiore, beneficiano di una maggiore apertura al dialogo, le sottopongono ad una maggiore richiesta di informazioni e ad un controllo attivo di ciò che fanno in Internet rispetto a quanto riportato dai ragazzi. In merito al secondo punto, è emerso che i fattori di rischio associati al ruolo di bullo sono: bassa conoscenza da parte dei genitori, un alto livello di sollecitazione di informazioni e il genere maschile. Nel ruolo di cybervittima si ravvisa un'associazione con la bassa conoscenza da parte dei genitori e un alto livello di sollecitazione di informazioni. Gli studi rilevano l'esistenza di una certa distanza tra genitori e figli rispetto a ciò che avviene in Internet con una tendenza dei primi a ottenere informazioni che però vengono negate. L'indagine conferma studi pregressi sull'inefficacia di alcune forme di controllo come quelle sulla cronologia della navigazione o l'imposizione di regole rigide sull'uso di Internet. L'eccessivo controllo genitoriale di tipo psicologico, tra cui si può far rientrare la sollecitazione di informazioni, non riscuote successo tra i giovani ma, al contrario, costituisce un fattore di rischio associato a difficoltà di adattamento psicosociale (Barnes, Reifman, Farrell, & Dintcheff., 2000). Uno stile genitoriale ispirato al dialogo con i figli si rivela, invece, come fattore protettivo del cyberbullismo.

Nello studio condotto (per quanto riguarda l'Italia) in Emilia Romagna, risulta che i genitori conoscono poco di quello che i loro figli fanno in rete. I ragazzi non raccontano le loro attività *on line* e solo circa il 20% del campione intervistato mostra un'apertura spontanea con i genitori e un buon dialogo su queste tematiche. D'altra parte, gli adolescenti riportano che gli stessi genitori chiedono poco frequentemente ai loro figli cosa fanno in rete. Il controllo genitoriale rispetto ai limiti di tempo e ai siti che possono essere visitati non risulta particolarmente restrittivo e, allo stesso, modo l'utilizzo di programmi per sapere cosa gli adolescenti fanno in rete e/o l'installazione di filtri per limitare la navigazione sono poco diffusi (5%). Questi risultati sono in linea con la letteratura internazionale che ha indicato come i genitori tendano a sottostimare il coinvolgimento dei figli adolescenti in comportamenti a rischio in rete e al tempo stesso a sovrastimare la comunicazione sulle attività in rete dei propri figli rispetto a quanto dichiarato dagli stessi (Horst, 2008; Liao, Khoo e Ang, 2008; Livingstone e Bober, 2004). Un aspetto su cui le famiglie di adolescenti, in particolare, sono chiamate a riflettere poiché i pericoli delle rete sono molto più imprevedibili e insidiosi di quelli del mondo reale (esterno), e per affrontarli e proteggere chi è indifeso, non basta solo il buon senso, ma occorre anche la conoscenza degli strumenti (tecnologici) che determinano l'esposizione a tali pericoli.

## **CAPITOLO QUARTO: L'INFLUENZA DEL CONTESTO SCOLASTICO**

### **4.1. La scuola come luogo privilegiato di azione: considerazioni teoriche e spunti di riflessione**

A partire dal 1980 si è assistito ad un sempre più crescente interesse nei confronti delle influenze dei contesti extrafamiliari, e in particolare del contesto scolastico, verso lo sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979). Le scuole rappresentano l'agenzia educativa più organizzata a lungo termine nella promozione dello sviluppo umano e sono state condotte molte ricerche riguardo alle componenti e al clima scolastico (Çalık & Kurt, 2010; Hanna, 1998; Haynes, Emmons, & Comer, 1993; Hoy, Smith, & Sweetland, 2002; Johnson & Johnson, 1993; Johnson, Johnson, & Zimmerman 1996; Khoury-Kassabri, Benbenishty, & Astor, 2005; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; Loukas, Suzuki, & Horton, 2006; Manning & Saddlemire, 1996; Ryan & Patrick, 2001). La scuola è, subito dopo la famiglia, la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità del bambino e dell'adolescente; ha il compito di fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di autonomia e responsabilità e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica (Caravita, 2004). Affinché ciò accada, è necessario che il percorso scolastico non sia ostacolato da esperienze negative che possano contrastare il compito primario della scuola (Civita, 2012, 48). È innegabile che i bambini trascorrono più tempo a scuola che in ogni altro luogo al di fuori di casa, dal primo momento in cui vi accedono fino al completamento del percorso di istruzione/scolarizzazione ed è quasi intuitivo riconoscere il potenziale ruolo protettivo di tale contesto riguardo a fenomeni (bullismo e cyberbullismo) che nella maggior parte dei casi sorgono proprio a scuola, per poi propagarsi, attraverso l'ausilio delle nuove tecnologie, anche negli ambienti virtuali.

Un efficace approccio al problema della comprensione delle cause del bullismo (reale e virtuale) deve necessariamente essere sistemico, partire dal "basso", considerare

il vissuto scolastico e prescolare antecedente al momento di manifestazione delle condotte “devianti”, che sono “solo” la conclamazione di stati di malessere psicosociali e disfunzionali al soddisfacimento dei bisogni di sviluppo adolescenziale.

L’ambiente scolastico è la risultante di molteplici aspetti: numerosità delle classi, struttura organizzativa delle scuole, ampiezza degli spazi di condivisione, ruolo degli insegnanti nell’affrontare quotidianamente dinamiche di conflitto ed espressioni di disagio psicosociale (Civita, 2012).

Uno studio svedese (Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982), ha escluso, a tal proposito, l’esistenza di una correlazione diretta tra bullismo e ampiezza delle scuole e/o numerosità delle classi evidenziando – sin da allora - che ciò che sembra giocare un ruolo più incisivo è, oltre alla personalità degli alunni e al loro ambiente familiare, proprio il clima scolastico e lo stile educativo adottato dagli insegnanti (Civita, 2012). Anche gli atteggiamenti inconsapevoli e ingenui dei docenti possono, infatti, involontariamente favorire la scelta della vittima di prevaricazioni a causa di particolari atteggiamenti verso alcuni bambini (Lawson, 2001). E’ ciò che accade quando, per esempio, si rivela apertamente alla classe la debolezza di un bambino o di un ragazzo. Lagerspetz *et al.* (1982) hanno altresì riscontrato una correlazione tra le condotte aggressive di bullismo e la percezione della scuola come ambiente noioso, privo di utilità e “pertanto meritevole di una condotta trasgressiva, per rendere la vita scolastica più eccitante” (Civita, 2012, 54).

I compiti e il ruolo della scuola risentono dei profondi cambiamenti dell’attuale società, prodotto della globalizzazione i cui effetti principali si riscontrano sia a livello economico che sociale; una società, quella attuale, in cui i “veri” bisogni dei giovani sono percepiti poco dagli adulti, impegnati soprattutto a rincorrere il benessere materiale, quasi fosse un modello da emulare. A risentirne maggiormente sono i giovani che si trovano spesso incapaci di affrontare la realtà e il futuro in modo costruttivo, e vivono animati da sentimenti di solitudine, di ansia e disagio in quanto vengono privati di quei punti di riferimento valoriali che i genitori faticano sempre più a trasmettere. La difficoltà di integrazione sociale crea il disagio che, durante la fase adolescenziale, provoca conseguenze a volte opposte: di chiusura (caratteristica comportamentale frequente nelle vittime di aggressioni tra pari) o di prevaricazione (senso di onnipotenza



e non accettazione degli ostacoli che si possono affrontare) quale strumento alternativo alla costruzione della propria identità nel rapporto con se stessi o con gli altri.

La situazione è resa ancor più complessa dall'utilizzo sempre più incisivo e totalizzante delle nuove tecnologie come strumenti di comunicazione interpersonale tra pari che, in presenza di forme di disagio socio relazionale già presenti nella vita reale, possono alimentare nuove e più pervasive forme di aggressività tra pari anche negli ambienti *on line*. Di fronte ad un simile scenario appare indispensabile la presa in carico, da parte delle istituzioni scolastiche, oltre che della famiglia, del compito di educare ad un uso corretto e più consapevole delle tecnologie e, ancor prima, di "imparare ad ascoltare e comunicare" in modo più efficace ed empaticamente vicino con i ragazzi di oggi per individuare tempestivamente i possibili segnali di disagio.

Senza dubbio, la figura più importante del contesto scolastico è l'insegnante, poiché è colui o colei che interagisce direttamente con gli studenti, trascorre con loro gran parte del tempo e ha un ruolo di grande responsabilità nella formazione del processo d'identità. Al docente spetta primariamente il compito di educare i suoi alunni alla prosocialità, ossia a compiere azioni che aiutano i compagni in difficoltà, alla socializzazione, cioè ad avere buoni rapporti con gli altri coetanei, alla cooperazione e cioè ad avere fiducia negli altri. Spetta agli insegnanti prestare molta attenzione agli studenti che rimangono soli, o si appartano per mancanza di amici, in quanto potenziale facile bersaglio di comportamenti aggressivi (Sharp, Smith, 1995, 132). Non solo, i ragazzi hanno bisogno di protezione, sicurezza, regole chiare e precise di convivenza, e di un ambiente stimolante. In seguito a ricerche condotte da Marini e Mameli (2000, 20) è emerso che lo stile educativo scolastico più efficace (analogamente a quanto già rilevato per gli stili genitoriali) è quello democratico o autorevole connotato da un miglior rapporto con i pari e con l'adulto, poiché consente il dialogo e il rispetto delle opinioni altrui, nonché lo sviluppo dell'autostima e della fiducia in se stessi. La più efficace estrinsecazione di tale stile educativo si ha con la coerenza del comportamento assunto dall'insegnante nei riguardi degli alunni, ossia con la disponibilità ad ascoltare, in prima persona, i bisogni e le esigenze dei ragazzi, con l'aiuto concreto offerto nell'organizzazione delle attività che facilitano gli apprendimenti, ossia con la messa in atto di tutti quei comportamenti quotidiani di prosocialità volti ad aiutare chi è in

difficoltà, per esempio a recuperare il materiale didattico necessario allo svolgimento di un compito dopo un'assenza scolastica. Un altro aspetto fondamentale del contesto scolastico è dato dalle dinamiche relazionali e sociali vissute dai giovani come elementi prioritari rispetto agli stessi apprendimenti (Versari, 2013) ed in merito alle quali si registra spesso insoddisfazione e senso di sfiducia verso gli adulti. L'inadeguatezza delle attività scolastiche alla costruzione di identità positive e di buone strutture di rapporto, porta frequentemente alla costruzione di un'identità per contrapposizione (cioè *noi* contro gli *altri*).

Diventa importante soffermarsi sulle motivazioni che possono portare alla costruzione di tipologie identitarie socialmente negative (“Sono il più sballato”; “Sono il ragazzo dark e tutti mi temono”), piuttosto che socialmente apprezzabili (“Sono il più bravo della classe”), poiché le prime potrebbero facilmente declinare nei comportamenti aggressivi e antisociali oggetto del presente studio. Un aiuto giunge, a tal proposito, dalla Teoria dei bisogni richiamata da David McClelland per spiegare quali sono le motivazioni che spingono l'essere umano ad agire ([www.midbar.net/vari/mcclelland/Teoria\\_Dei\\_Bisogni.html](http://www.midbar.net/vari/mcclelland/Teoria_Dei_Bisogni.html)).

Molte stratificazioni sociali riscontrate nelle esperienze quotidiane di bullismo e cyberbullismo sembrerebbero riflettere la necessità di soddisfare tre bisogni primari degli adolescenti: il bisogno di successo, ossia il bisogno di realizzare se stesso; il bisogno di appartenenza o di affiliazione che unisce il desiderio di essere figli, protetti mediante l'appartenenza ad un gruppo, al timore di essere rifiutati, che spesso suscita un'azione di rifiuto degli altri, ancor prima che ciò accada; e, infine, il bisogno di “potere”, inteso come sensazione di essere “soggetti attivi” delle situazioni di vita quotidiana, piuttosto che essere in balia degli altri.

I ruoli e le stratificazioni sociali “non positive” di molti giovani, secondo Versari (2013), sembrerebbero essere la conseguenza a risposte non funzionali e positive ai suddetti bisogni. Se il bullismo discende dalla costruzione di identità negative e da gruppi disfunzionali, val la pena soffermarsi sulla comprensione dei bisogni sottesi alla crescita psicologica degli adolescenti e sulle motivazioni che conducono spesso ad una mancata realizzazione dei medesimi. Assumendo tale prospettiva e soffermandosi sul contesto sociale e “reale” di vita dei nostri giovani, l'Autore arriva ad una

considerazione per certi versi opposta al comune sentire che imputa al mondo virtuale il diffondersi di azioni aggressive sempre più gravi e “senza conseguenza” per i responsabili. In verità, secondo Versari, e anche a parere di chi scrive, la ricerca di forme sempre più forti di agire nel mondo virtuale potrebbe imputarsi ad un contesto sociale “non adatto” alla soddisfazione dei bisogni primari dei giovani. Il mondo reale è spesso impraticabile per un giovane, si presenta come un contesto sociale disfunzionale e disadattivo; ciò vale per la scuola, la famiglia e la società in genere che non sono più capaci di rispondere positivamente alle istanze di successo, appartenenza e rilevanza imprescindibili per ogni essere umano, e al contempo “si presentano incapaci di educare ad affrontare e superare gli insuccessi, gli errori, le sconfitte, i rifiuti e l’impotenza quando la vita ce li presenta davanti, nella consapevolezza che non c’è vita che possa evitarli” (Versari, 2013, 44).

#### **4.2. Clima scolastico e aggressioni tra pari: evidenze empiriche**

Vari ricercatori hanno concettualizzato il bullismo (Craig & Pepler, 2007) e il cyberbullismo (Hoff e Mitchell, 2009; Mishna, Saini, & Salomon, 2009) considerandolo come parte del più ampio contesto di relazioni/rapporti socio-ecologici. Di conseguenza, la teorizzazione circa i comportamenti di bullismo nei bambini e negli adolescenti implica l’analisi di fattori sia contestuali che individuali (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, & Heraux, 2009). L’ambiente scolastico, in particolare, è un luogo dove si formano le credenze e convinzioni degli studenti sulla violenza e dove gli studenti imparano a imitare il comportamento dei loro coetanei e degli adulti (Osterman, 2000).

I coetanei sono una parte essenziale e integrante della scuola che, a sua volta, “costituisce” la vita sociale dell’individuo, in particolar modo durante l’adolescenza (Bee & Boyd, 2007; Hortaçsu, 2003; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989; Rabiner, Keana, & MacKinnon–Lewis, 1993; Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowics, 2005).

Le scuole sono la chiave di lettura che ci aiuta a capire la complessità del bullismo al fine di sviluppare interventi mirati ed efficaci (Barboza *et al.*, 2009; DeLara, 2006; Garbarino & DeLara, 2004; Bronfenbrenner e Morris, 1998).

La ricerca sull'influenza del contesto scolastico, si è inizialmente focalizzata sugli effetti della dimensione dell'istituzione scolastica, della classe e della competizione tra compagni, e sul bullismo che poteva seguire, mentre in seguito l'attenzione si è spostata sugli aspetti dell'ambiente o clima scolastico, come l'alienazione o l'isolamento e lo stress legato alla scuola. Studi pregressi hanno dimostrato che una vasta varietà di caratteristiche della scuola è associata con la presenza sia di bullismo che di cyberbullismo. Questi includono i fattori scolastici stressanti quali le pretese esagerate di rendimento scolastico, l'atteggiamento apatico e privo di stimoli dell'insegnante, la mancanza di supporto, l'atmosfera o il clima scolastico percepito (sentimenti di appartenenza al gruppo classe, regole giuste) e il più ampio contesto delle relazioni con i coetanei, comprendendo sia la "presenza" dei pari (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 2007) che la "natura" delle relazioni con essi (Barboza *et al.*, 2009).

Secondo Gazelle (2006), il clima scolastico socio-emozionale si riferisce all'atmosfera generale percepita in classe e al grado in cui quest'ultima, nel suo complesso, funzioni armoniosamente e senza intoppi. L'atmosfera positiva è caratterizzata da interazioni ed interscambi con toni positivi o, al contrario, dalla "rottura" frequente dell'armonia, dal conflitto e dalla disorganizzazione. Così, interazioni positive e negative (ad esempio, l'entusiasmo e il senso dell'*humor*, piuttosto che il conflitto) contribuiscono alla costruzione del clima di classe " (p. 1180). Non solo il comportamento del maestro, ma anche le sue interazioni con gli studenti, così come le interazioni degli studenti tra loro, determinano la percezione del clima scolastico. Sebbene il clima emotivo di una classe sia più della somma delle valutazioni dei comportamenti dei singoli attori (Gazelle, 2006), Festl, Scharkow, & Quandt (2013) ritengono ragionevole attendersi una frattura del clima generale positivo di classe, in presenza di un numero elevato di individui inclini a comportamenti aggressivi. Gli autori (Festl *et al.*, 2013) ricordano, a tal proposito, uno studio tedesco che ha confermato che gli autori di bullismo e le loro vittime sono spesso i compagni di classe (Jaeger, Fischer & Riebel, 2009). Classi con una quantità elevata di bullismo pregresso

possono aumentare direttamente il rischio di bullismo futuro e, in generale, anche un clima di aggressione può indirettamente far aumentare la partecipazione degli individui a forme di aggressività (Moultapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004; Rulison, Gest, Loken, & Welsh, 2010).

Altri studi evidenziano che scuole altamente conflittuali e disorganizzate, bassi livelli di controllo delle caratteristiche scolastiche, rigidità disciplinare, problemi di sicurezza, basso impegno scolastico e interazioni negative con i coetanei sono stati associati con alti livelli di bullismo (e.g. Andreou, 2000; Bayraktar, 2009; Çalık, Özbay, Özer, Kurt, & Kandemir, 2009; Hazler, Hoover, & Oliver, 1992; Kasen, Barenson, Coohen, & Johson, 2004; Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus & Limber, 1999; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009; Williams & Guerra, 2007). Al contrario, relazioni positive tra insegnanti e studenti aumentano le possibilità di accettazione dei valori scolastici da parte dei ragazzi e il loro adattamento comportamentale (Bryk & Schneider, 2002; Juvoonen & Murdock, 1995; Urdan & Maehr, 1995), per cui tali studenti sono meno coinvolti nel bullismo (Attar-Schwartz, 2009; Freiberg, 1998; Lee & Wong, 2009; Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998; Yaban, 2010).

Anche l'influenza dei coetanei è stata esaminata in modo sempre più incisivo.

Nelle loro interazioni sociali gli adolescenti osservano sia il proprio comportamento che le reazioni dei pari; fanno delle deduzioni e “formano” il loro comportamento di conseguenza (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Coie, 1987; King & Terrance, 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Dentro la scuola i coetanei possono far aumentare le condotte di bullismo attraverso l'incoraggiamento e/o la conferma tacita dei comportamenti altrui (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997; Salmivalli & Isaacs, 2005; Salmivalli, Ojanen, Haanpää, & Peets, 2005 citati da Festl *et al.*, 2013); viceversa, possono anche fornire un contesto sociale positivo di supporto, che incoraggi l'accettazione, l'appartenenza e la fiducia, che a loro volta diminuiscono le possibilità di vittimizzazione (Totan, 2008 citato da Festl *et al.*, 2013). In coerenza con queste scoperte è stato dimostrato che il coinvolgimento nel cyberbullismo è negativamente collegato alla percezione dei coetanei come affidabili, simpatetici e di aiuto (Williams & Guerra, 2007). In sintesi, i ricercatori dibattono sul fatto che il supporto dei coetanei abbia un doppio ruolo, in quanto previene la vittimizzazione, ma rinforza anche il

bullismo. Festl e collaboratori (2013), al pari di altri studiosi, si concentrano sull'influenza del gruppo dei pari più vicino, ossia il contesto classe. Dai risultati emerge che il numero dei bulli all'interno di una classe o nella scuola svolge un ruolo importante nel predire il comportamento individuale di perpetrazione e/o vittimizzazione. Un clima di classe aggressivo non solo sembra motivare comportamenti di bullismo da parte degli studenti, ma aumenta anche il rischio di vittimizzazione. Questo risultato rafforza la tesi che la classe, in genere, deve essere considerata come un elemento significativo all'interno del quadro sociale in grado di influenzare il comportamento di un individuo. Anche se gli studenti all'interno di una classe non sono inevitabilmente collegati attraverso la reciproca amicizia, sono tutti collegati attraverso la co-presenza quotidiana. Lo studio di Festl *et al.* (2013) offre interessanti spunti di riflessione in ordine ai differenti effetti esercitati dal gruppo dei coetanei-amici, rispetto a quelli generati dal gruppo dei coetanei compagni di classe sugli atteggiamenti e sui comportamenti degli adolescenti. Per il cyberbullismo, per esempio, si è scoperta una correlazione col contesto classe piuttosto che con l'influenza diretta degli amici, mentre sussisterebbe una relazione più diretta tra i comportamenti a rischio e l'influenza del gruppo degli amici. Rispetto all'utilizzo dei media e all'influenza esercitata dal fattore tempo trascorso *on line*, gli studiosi testè citati riconoscono al gruppo dei pari (ed in particolare alla classe) un effetto maggiore quale fattore predittivo del cyberbullismo.

Da segnalare anche le considerazioni di Festl e collaboratori (riprese dagli studi di Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997), in merito ai processi di affiliazione tra pari a seconda dei ruoli assunti nel fenomeno del bullismo: secondo gli studiosi, vi è una tendenza degli adolescenti a stringere rapporti di affiliazione con i coetanei che presentano la stessa condizione, o una condizione complementare, nell'ambito del bullismo. Pertanto le vittime sono più frequentemente amici con altre vittime o con i cosiddetti difensori, mentre i bulli sono in rapporti più armonici con altri bulli o con assistenti e coetanei che fungono da rinforzo dei loro comportamenti. Ciò, secondo Festl *et al.* (2013), sottolinea l'esistenza di un'influenza dei pari sulle dinamiche del bullismo tradizionale, ipotizzabile anche nell'ambito del bullismo elettronico considerato, per certi versi, come un prolungamento del bullismo faccia a faccia.

Sempre in ambito scolastico, già Tokunaga (2010) affermava che le vittime di cyberbullismo subiscono un calo nel rendimento scolastico, presentano un minor coinvolgimento nei compiti scolastici, disturbi di attenzione e difficoltà di apprendimento, oltre che un maggiore assenteismo scolastico. Inoltre, le vittime possiedono una percezione più negativa della scuola e scarsa fiducia negli insegnanti, in particolare, in merito alla loro capacità di aiutare a risolvere il loro problema del bullismo (Buelga, Ortega-Barón, Iranzo, e Torralba, 2014; Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010).

Questa mancanza di fiducia e di sostegno da parte degli adulti si estende anche ai loro coetanei. Così Odaci e Kalhan (2010) mostrano che le vittime di cyberbullismo hanno difficoltà nelle relazioni con i loro compagni di classe e sperimentano un maggiore isolamento e rifiuto sociale da parte dei loro coetanei, e ciò consolida i comportamenti di cyberbullismo. Lungo queste linee, Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero (2015) osservano che i bambini e gli adolescenti con difficoltà nei loro rapporti interpersonali e scarse abilità sociali sono più vulnerabili e potenziali vittime di cyberbullismo da parte dei loro coetanei. Così, come avviene nel bullismo scolastico tradizionale, c'è un rapporto di continuità e circolarità retroattivo che coinvolge i fattori di rischio e la cybervittimizzazione (Cava, Musitu, e Murgui, 2007; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014).

Barboza (2015) invita pertanto a riflettere sui risultati di quelle indagini che hanno ravvisato una correlazione significativa tra bassi livelli di bullismo e azioni disciplinari positive, alto livello di supervisione degli adulti, coinvolgimento positivo della scuola e successo scolastico dell'alunno. Utilizzando il voto come misura del successo scolastico, Glew, Fan, Katon e Rivara (2008) hanno riferito che le vittime hanno un livello di rendimento scolastico inferiore rispetto alle non-vittime; mentre altri studiosi affermano che le non-vittime presentano un livello inferiore di attaccamento affettivo con la scuola e un minor coinvolgimento ed impegno nelle attività scolastiche (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007).

Un recentissimo contributo su tale tematica giunge da un lavoro condotto da Ortega-Baron, Buelga & Cava (2016) che hanno dimostrato l'importanza degli ambienti sociali di riferimento dei giovani (in particolare scuola e famiglia) come fattori di

protezione dai rischi di cybervittimizzazione. Dall'analisi delle suddette variabili è emerso che le vittime di cyberbullismo possiedono un livello di autostima scolastico significativamente inferiore rispetto agli adolescenti non-vittima, ed un minor spirito di affiliazione con i compagni. Questi dati, come gli stessi autori evidenziano, sono coerenti con gli studi di Ybarra, Mitchell, Wolak e Finkelhor (2006) e di Tokunaga (2010), che hanno riscontrato un calo del rendimento scolastico delle cybervittime e più alti tassi di assenteismo scolastico. Essi coincidono anche con gli studi classici sul bullismo scolastico che hanno costantemente dimostrato gli effetti negativi di questo tipo di violenza sulla regolamentazione scolastica della vittima (Bradshaw, Waasdorp e Johnson, 2014; Cava, Musitu e Murgui, 2007). Inoltre, anche d'accordo con Varjas, Henrich e Meyers (2009), tali risultati rivelano che le vittime gravi hanno una percezione più negativa del supporto del docente. Kowalski e Limber (2013) sottolineano che le vittime di cyberbullismo non percepiscono l'insegnante come una fonte di autorità in grado di aiutare a risolvere i loro problemi di bullismo con i pari. Questa mancanza di fiducia negli insegnanti riflette la necessità di includere, nei loro programmi scolastici, interventi mirati alla risoluzione dei problemi di bullismo scolastico e cyberbullismo. Inoltre, Ortega-Barón, Buelga & Cava (2016) ravvisano nelle cybervittime gravi la percezione di un minor aiuto/supporto ed una minore amicizia con i loro compagni di classe. Questa percezione è stata associata a maggiori sentimenti di solitudine e percezioni generalmente più negative delle amicizie con i coetanei (Buelga, Ortega-Barón, Iranz, & Torralba 2014; Šmahel, Brown, & Blinka, 2012). Buelga *et al.* (2016) ribadiscono che per gli adolescenti essere popolare, accettato e riconosciuto dai loro coetanei è fondamentale in questa fase del ciclo di vita (Garandeanu, Lee, e Salmivalli, 2014), sicché il cyberbullismo diventa un'esperienza particolarmente dolorosa per la loro identità personale e sociale. I risultati di questo studio confermano il ruolo della scuola come fattore di protezione contro i comportamenti violenti anche in ambito virtuale, in quanto ambiente idoneo a favorire una maggiore sensazione di sicurezza e di rafforzamento del legame emotivo con gli adulti significativi e con i pari.

Uno studio universitario (Bayar & Uçanok, 2012) su un campione di 1263 studenti della Turchia, finalizzato a determinare se ci fossero differenze significative nella percezione del clima scolastico sociale tra coetanei coinvolti nel bullismo tradizionale e



cyber, ha dimostrato che gli adolescenti non coinvolti nel bullismo a scuola né nel cyberspazio percepiscono la scuola e gli insegnanti in maniera più positiva rispetto ai bulli e alle vittime di bullismo.

A tal proposito, vanno fatte alcune puntualizzazioni: le cybervittime avevano una percezione più positiva dei loro insegnanti rispetto ai bulli e, in aggiunta, gli adolescenti non coinvolti nel bullismo, né nell'ambiente fisico né in quello virtuale, valutavano gli altri studenti della loro scuola in maniera più positiva rispetto ai bulli. Complessivamente, questi risultati suggeriscono un modello simile alle scoperte precedenti (e.g. Arıman, 2007; Batsche & Knoff, 1994; Bayraktar, 2009; Brand, Felner, Shim, & Seitsinger, 2003; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Goodenow, 1993; Hoover, Oliver, & Thomson, 1993; Sprott, Jenkins, & Dobb, 2005; Williams & Guerra, 2007) ed espandono la letteratura recente investigando i predittori delle tradizionali forme di bullismo e di cyberbullismo. Inoltre, queste scoperte possono costituire un supporto indiretto alla tesi sulla possibile sovrapposizione tra forme di bullismo tradizionale ed elettronico confermando che le vittime, i bulli e i bulli-vittime tendono a mantenere i loro ruoli a scuola anche nel cyberspazio (Beran & Li, 2005; Raskauskas & Stoltz, 2007). In termini di percezione dei propri coetanei, le scoperte di questi studiosi hanno rivelato un modello in parte differente per il bullismo tradizionale e per il cyberbullismo. Sia i bulli che gli adolescenti non coinvolti nel bullismo a scuola hanno valutato i loro coetanei in maniera più positiva rispetto alle vittime e ai bulli-vittime. Questi risultati sono in linea con la ricerca che afferma che il supporto dei coetanei abbia una duplice funzione nel bullismo (Cowie, 2004; Totan, 2008). D'altra parte, coloro che non erano coinvolti nel cyberbullismo e i cyberbulli percepivano i loro coetanei in maniera più positiva rispetto alle cybervittime. Ciò potrebbe essere parzialmente spiegato in termini di anonimato del cyberspazio, ossia le vittime potrebbero avere una conoscenza limitata dei loro perpetratori e non collegare queste esperienze di bullismo al loro gruppo di coetanei, mantenendo comunque un atteggiamento di fiducia nei loro confronti (Bayar & Uçanok, 2012).

Risultati differenti giungono sia da uno studio italiano (Brighi, Guarini, Melotti, Galli e Genta, 2012) dal quale è emerso che la percezione di un clima scolastico negativo non è predittiva, per entrambi i generi, di tale rischio in ambito cyber (a differenza di quanto

riscontrato nel bullismo tradizionale) sia da una ricerca cipriota di natura longitudinale di Fanti, Demetrious e Hawa (2012) - questa volta relativa all'analisi dei fattori di rischio solo del cyberbullismo agito e della cybervittimizzazione - ove, ancora una volta, le analisi di regressione non individuano, nella percezione di sostegno da parte del contesto scolastico, un fattore protettivo rispetto al porre in essere e/o al subire condotte aggressive di natura cyber.

Gli antecedenti scientifici sulla variabile sociale del clima scolastico confermano la necessità di prestare maggiore attenzione all'aspetto "preventivo" delle forme di aggressione fisica, verbale e relazionale tra coetanei agite in tutti quei contesti di vita sociale (in particolare la scuola) ove maturano e si sviluppano quotidianamente le relazioni tra pari e ove possono essere ancor più "visibili" dei segnali anticipatori (assenteismo scolastico, disinteresse verso le attività, scarso rendimento, chiusura con i pari, disistima) di tali comportamenti a rischio. La presente ricerca è orientata a incoraggiare programmi preventivi incentrati sul ruolo della scuola come ambiente di vita (insieme alla famiglia) più vicino ai giovani e quindi responsabile, in "prima persona", del loro benessere psicosociale, quest'ultimo fortemente messo a rischio dalle sempre più diffuse e pervasive disfunzionalità relazionali tra pari, che sorgono e maturano proprio nel contesto scolastico.

## **PARTE SECONDA: STUDIO EMPIRICO**



## CAPITOLO QUINTO

### 5.1. Metodologia: premessa introduttiva ad ipotesi e obiettivi

Dallo studio della letteratura scientifica relativa al nostro tema d'indagine, per quanto di nostro interesse, brevemente si evidenzia:

a) una moltitudine di contributi empirici, a livello internazionale e nazionale, sulle differenze di genere, di età (tra i quali, Kowalski & Limber, 2007; Slonje & Smith, 2008; Navarro *et al.*, 2013; Distretto di Aricak *et al.*, 2008; Bauman, 2012; Notar *et al.* 2013; Tokunaga, 2010; Barlett & Coyne, 2014; Fedeli, 2014) e di autostima (Salmivalli *et al.*, 1999; Seals, Young, 2003; Kowalski & Limber, 2013; Patchin *et al.*, 2010; Cenat *et al.*, 2014; Chang *et al.*, 2013; Brighi *et al.*, 2012a; Ang *et al.*, 2015; Brewer, 2015; Modechi *et al.*, 2013) nelle forme di bullismo e cyberbullismo sia agito e subito;

b) i fattori di rischio associati al cyberbullismo e alla cybervittimizzazione sono divenuti oggetto di indagine scientifica soprattutto nell'ultimo decennio e molti di questi studi sono stati condotti entro un ampio contesto di ricerca sul bullismo faccia a faccia, scoprendo anche importanti conseguenze sul cyberbullismo (Gámez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013; Hinduja & Patchin, 2010; Ybarra, 2004); tuttavia tali contributi appaiono ancora scarsi e occorre porre molta attenzione anche alle più complesse associazioni e interazioni tra le variabili relative (Zych *et al.*, 2015). In particolare, un numero più esiguo di indagini si è soffermato sull'analisi dei fattori di rischio sociofamiliari nell'ambito del cyberbullismo, in particolare per quanto concerne il ruolo del contesto familiare (Ybarra & Mitchell, 2004; Buelga, Cava, & Torralba; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, E., & Yubero, 2005; Navarro, Serna, Martinez, & Ruiz-Oliva, 2013; Lee, Chiang, Pan, 2015), scolastico e dei pari (Festl *et al.*, 2013; Buelga, Ortega-Baròn, Iranzo, & Torralba, 2014; Bayar & Uçanok, 2012) e, tra questi, davvero pochi studi sull'analisi congiunta della diversa influenza delle relazioni familiari e del clima scolastico (a tal proposito si citano: Ortega *et al.*, 2016; Duggins *et al.*, 2016; Brighi *et al.*, 2012a);

c) varie ricerche, soprattutto a livello internazionale, sul ruolo svolto dal *monitoring* genitoriale in internet in funzione predittiva e/o protettiva dei comportamenti a rischio *on line* di preadolescenti e adolescenti, ma pochi studi sulla relazione tra *monitoring* e cyberbullismo (tra questi: Mesch, 2009; Navarro, Serna, Martinez, & Ruiz-Oliva, 2013; Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013; Ang, 2015).

Infine, come evidenziato in studi piuttosto recenti (Tokunaga, 2010; Slonje, Smith, & Frisén 2012), anche la letteratura sul cyberbullismo, ancora oggi, manca di una solida base teorica, ovvero di un approccio teorico generale (Kowalski *et al.*, 2014). Una base teorica è essenziale non solo per scoprire i fattori influenti coinvolti in un evento di bullismo e cyberbullismo, ma anche per la progettazione di misure di valutazione e di interventi efficaci.

I suddetti riscontri sollecitano e/o rendono necessarie alcune riflessioni, che si espongono qui di seguito.

In merito al punto a), la varietà e “non coerenza” dei risultati sulle variabili genere ed età, nonché sui livelli di autostima rilevati in bulli/cyberbulli, e la prospettiva “in divenire” del cyberbullismo (anche per effetto dell’influenza esercitata dalla crescente diffusione mediatica di notizie su tale fenomeno) motivano la scelta di approfondimento empirico dell’aspetto descrittivo dell’incidenza delle suddette variabili personali, sebbene sussista già un ampio *corpus* di letteratura. Ciò sarà fatto, ma solo per quanto concerne le variabili genere ed età, tenendo conto della distinzione tra bullismo e cyberbullismo diretto e indiretto, al fine di segnalare eventuali “nuove” tendenze evolutive nei ruoli di perpetrazione e vittimizzazione tra maschi e femmine e in relazione a fasce d’età a seconda della natura diretta o indiretta (relazionale) delle differenti condotte.

In merito al punto b), ci preme segnalare che uno dei pochi studi (di nostra conoscenza) che analizza sia gli effetti del clima familiare sia quelli del clima scolastico (Ortega *et al.*, 2016) sul problema del cyberbullismo, si limita tuttavia a considerare “solo” la dimensione della vittimizzazione cyber, a differenza del nostro studio che approfondisce l’analisi dei fattori socio-familiari nelle quattro dimensioni di bullo/vittima tradizionale e bullo/vittima cyber; stesse considerazioni vanno fatte per l’indagine italiana condotta da Brighi *et al.* (2012a), nella quale, inoltre, l’aspetto

dell'influenza del contesto familiare viene indagato nei termini di “percezione di solitudine nelle relazioni familiari” e non nell'aspetto specifico di percezione del clima familiare (conflitto, coesione ed espressività) da noi preso in esame.

In ordine al punto c), si segnala la scarsità di studi sull'associazione tra cyberbullismo agito e subito e ruolo del *parental monitoring* (lacuna eccepita anche da Navarro *et al.*, 2013) e la mancanza di un approccio di analisi che indaghi l'efficacia congiunta delle suddette variabili.

La nostra prospettiva di lavoro si trova più vicina alle teorie sociali, sistemiche e contestuali piuttosto che individualiste.

Una prospettiva ecologica dello sviluppo umano, infatti, suggerisce che indagare la percezione del bambino di ciascuno di questi contesti separatamente non sia sufficiente per comprendere in modo efficace possibili traiettorie di rischio rispetto al coinvolgimento nel bullismo e nel cyberbullismo (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Nonostante l'indicazione di considerare l'influenza della combinazione simultanea di fattori contestuali (Anderman & Anderman, 2000; Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Epstein, 1983; Steinberg, 2000), pochi studi, in effetti, hanno colto tale suggerimento. Modelli di microsistemi sono stati infatti utilizzati per indagare il loro ruolo predittivo nel bullismo e nel cyberbullismo (family, classroom, or school). Tuttavia, modelli mesosistemici definiti come “capaci di prendere in considerazione l'esperienza del bambino in almeno due setting diversi” (Bronfenbrenner & Crouter, 1983, p. 396) e progettati per esaminare il grado in cui i contesti del bambino confliggano tra loro o siano tra loro complementari rispetto ai loro effetti sulle variabili considerate (il bullismo e il cyberbullismo) sono estremamente rari in letteratura e sono oltremodo necessari per indagare le interazioni tra ambienti multipli, anche ai fini di possibili interventi. Più concretamente, il modello concettuale socio-ecologico ispira l'impianto metodologico del presente elaborato, considerando il bullismo e il cyberbullismo come frutto dell'interazione reciproca di una serie di fattori a livello individuale, familiare, scolastico, dei coetanei e della comunità, fattori che producono effetti immediati, ma anche indiretti attraverso la reciproca influenza esercitata e ricevuta dagli altri sistemi. Lo studio quindi si interroga principalmente sul ruolo dei diversi contesti di esperienza sociale (famiglia, scuola, pari) quali fattori predittivi del coinvolgimento dei giovani

adolescenti nel ruolo di vittime e perpetratori di bullismo e cyberbullismo, inserendosi nel “solco” di quella letteratura (Ybarra e Mitchell, 2004; Brighi *et al.*, 2012; Bayraktar e collaboratori, 2014; Ortega *et al.*, 2016) che riconosce una correlazione significativa tra le esperienze di cyberbullismo e la qualità delle relazioni degli adolescenti con le persone più importanti nel loro ambiente sociale (genitori, insegnanti, gruppo dei pari), prestando altresì importanza (per quanto concerne specificamente il cyberbullismo) ad un emergente aspetto della funzione predittiva e protettiva genitoriale, quella del *monitoring* sulle attività in rete dei propri figli. Il nostro studio si focalizza, in particolare, sull’analisi dei fattori di rischio riconducibili al livello ontogenetico quali ad esempio l’autostima, ai microsistemi relativi alle relazioni familiari e al rapporto con i coetanei (clima familiare, *monitoring*, rapporti con i pari), al mesosistema rappresentato dal clima scolastico. Questo modello concettuale a più livelli ha lo scopo di riconoscere l’interazione dei vari fattori associati al comportamento di bullismo e di cyberbullismo (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Baldry *et al.*, 2015; Cross *et al.*, 2015).



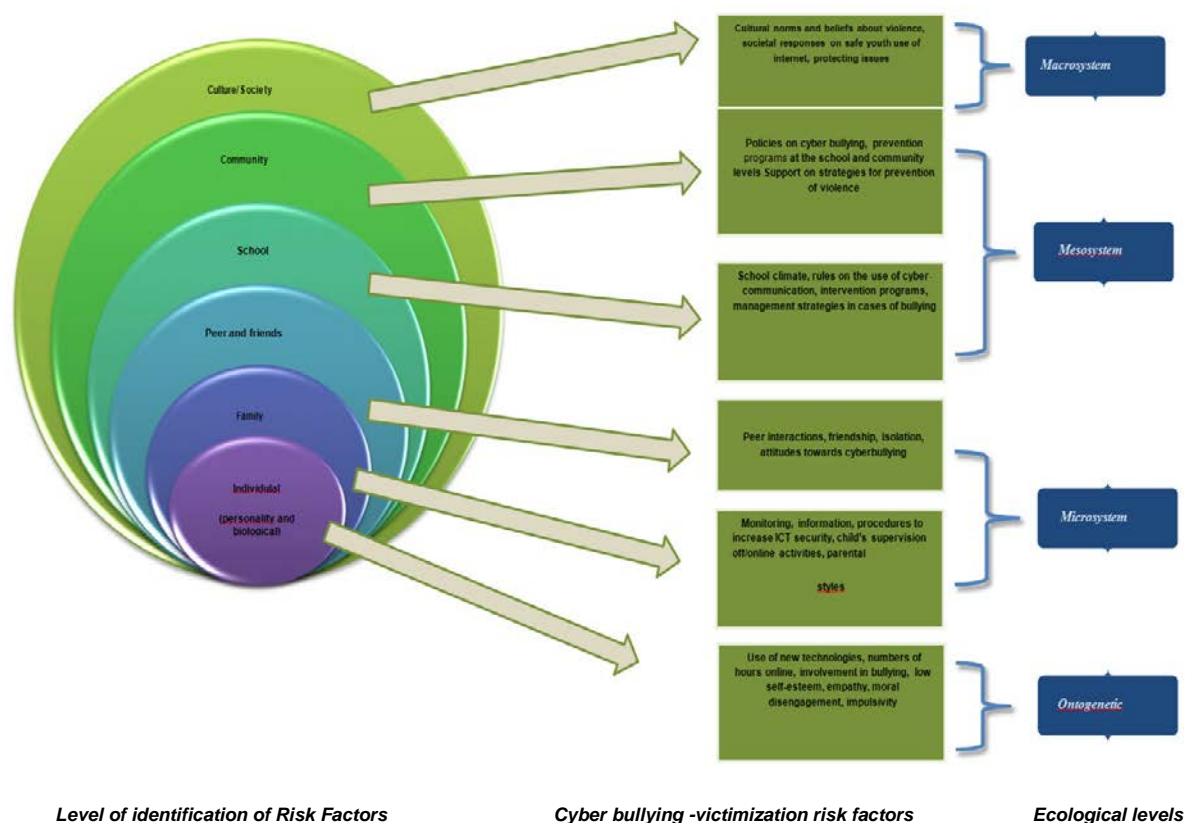


Fig. 2. Risk factors for cyberbullying and cybervictimization according to the ecological framework adapted from Bronfenbrenner, 1979 (tratto da Baldry et al., 2015, 38).

## 5.2. Obiettivi e ipotesi

Per le argomentazione sopra esposte, il presente lavoro di ricerca ha avuto un taglio sia descrittivo che inferenziale, ovvero volto ad identificare nella popolazione di riferimento il differente ruolo svolto da variabili individuali e socio-familiari (o contestuali) nei comportamenti di bullo o vittima sia di tipo cyber che tradizionale. In linea con tale finalità, il nostro lavoro ha perseguito i seguenti obiettivi di ricerca, successivamente declinati in ipotesi operative di lavoro.

### **Obiettivi descrittivi**

Tali obiettivi intendono descrivere il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo agito e subito al fine di permettere di avere una quantificazione del medesimo tra la popolazione presa in considerazione. In tale direzione si è voluto:

- 1) **Indagare** la frequenza degli episodi di bullismo tradizionale e di cyberbullismo, di vittimizzazione nel bullismo tradizionale e cyber in un campione di studenti italiani di età compresa tra i 12-17 anni;
- 2) **Descrivere**, in funzione del genere e dell'età, le condotte riconducibili al bullismo diretto (fisico e verbale) e indiretto (relazionale), nonché tra i fenomeni di cyberbullismo di tipo diretto (tutte quelle offese fatte "direttamente" dal soggetto perpetratore alla vittima, seppur con l'utilizzo della tecnologia, internet e cellulare) ed indiretto (attacchi pubblici alla persona: diffusione di pettegolezzi, calunnie, maldicenze alle spalle di un'altra persona, ecc);
- 3) **Individuare** le aree di sovrapposizione tra il ruolo di "bullo" e di "vittima" in presenza ed in ambienti virtuali al fine di una migliore comprensione delle relazioni intercorrenti tra bullismo tradizionale ed elettronico.

### **Obiettivi inferenziali**

Il primo obiettivo (a) è volto a confrontare il ruolo di bullo e di vittima nelle componenti cyber e tradizionale in funzione di variabili personali e sociali (sia familiari che scolastiche) rilevate (genere, età, autostima, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima familiare, clima scolastico, *parental monitoring*).

Si analizzerà inoltre come le variabili relative al livello ontogenetico e ai livelli micro e macro enunciate dal modello teorico contribuiscano a differenziare cluster di comportamenti associati con i diversi livelli di rischio sia nel bullismo tradizionale (ruolo di bullo e ruolo di vittima) che nel cyberbullismo (ruolo di cyberbullo e ruolo di cybervittima) (obiettivo b).

Più in particolare, rispetto all'obiettivo a) si intende:

- 4) **evidenziare** eventuali differenze significative tra i gruppi di adolescenti “bulli” e “vittime”, tradizionali e cyber in relazione all’autostima, alla prosocialità e ai rapporti problematici con i pari;
- 5) **verificare** differenze significative nella percezione del clima scolastico, rispetto ai ruoli di bullo/cyberbullo e vittima/cybervittima;
- 6) **verificare** differenze significative nella percezione del clima familiare e del *parental monitoring*, rispetto ai ruoli di bullo o vittima cyber o tradizionale;
- 7) **verificare** in che modo le variabili personali e sociofamiliari (o contestuali) rilevate definiscono i modelli comportamentali di bullismo e cyberbullismo degli studenti.

rispetto all’obiettivo b) si intende:

- 8) **analizzare l’insieme delle relazioni** esistenti tra l’insieme delle variabili relative al livello ontogenetico, micro e mesosistemico, considerando il contributo dei diversi fattori nella configurazione del bullismo tradizionale e del cyberbullismo.

#### **Ipotesi rispetto agli obiettivi descrittivi:**

**Hp1. Ipotesi sulla frequenza del bullismo tradizionale e cyber:** ci si aspetta una frequenza maggiore di episodi di bullismo tradizionale rispetto a quello elettronico e, all’interno dei due fenomeni, un differente andamento nella distribuzione delle frequenze relative ai vari tipi di bullismo e cyberbullismo diretto e indiretto, in funzione delle variabili età e genere. Nello specifico ci si attende quanto segue:

- a) una maggiore frequenza di episodi di bullismo “in presenza”, rispetto al cyberbullismo tra i più giovani (scuole medie), con un differente coinvolgimento, in funzione del genere, nei ruoli di bullo e vittima anche a seconda della tipologia di condotta aggressiva (bullismo diretto e indiretto). In particolare ci si aspetta un maggior coinvolgimento dei maschi, rispetto alle femmine, nel ruolo di bullo nelle forme di bullismo diretto. Viceversa, le femmine ricoprirebbero più frequentemente sia il ruolo di bullo che di vittima nel bullismo relazionale indiretto.
- b) per quanto concerne il bullismo elettronico, si ipotizza preliminarmente una crescita del fenomeno globale in relazione all’età, in accordo con la letteratura

internazionale (Kowalski e Limber, 2007; Smith *et al.*, 2008) ed in particolare con lo studio di Tokunaga (2010), secondo il quale c'è una relazione curvilinea tra età e vittimizzazione nel cyberbullismo, con la massima incidenza del fenomeno negli adolescenti con un'età compresa tra 13-15 anni. Inoltre ci si aspetta che le femmine siano più propense a praticare il cyberbullismo già in giovane età, rispetto ai coetanei maschi (conformemente agli studi di Archer, 2004 e Card *et al.*, 2008). Al contrario si ipotizza che i maschi siano più propensi praticare il cyberbullismo, nella media adolescenza, ovvero in età più avanzata rispetto alle femmine. Infine ci si aspetta un maggiore coinvolgimento dei maschi nelle forme di cyberbullismo e cybervittimizzazione diretta (attacchi diretti attraverso internet e cellulare), rispetto alle femmine che risulterebbero maggiormente coinvolte nelle forme indirette.

- c) una sovrapposizione e/o fluidità dei ruoli di bullo/cyberbullo, vittima/cybervittima. Infatti, aderendo alla tesi che considera il bullismo elettronico un “prolungamento” del bullismo in presenza, si ipotizza che le vittime di cyberbullismo siano anche vittime di bullismo.

## **Ipotesi rispetto gli obiettivi inferenziali**

### **Hp2. Ipotesi rispetto gli obiettivi inferenziali**

**Hp2.** Si ipotizza una differente incidenza delle variabili personali (autostima, prosocialità, problematicità nei rapporti con i pari), familiari (clima familiare, *parental monitoring*) e scolastiche (clima scolastico) in funzione delle condotte di bullismo agito e subito di tipo tradizionale e cyber. Nello specifico ci si attende:

- a) nei soggetti con maggiore frequenza nelle condotte di bullismo tradizionale e cyber agito un livello più alto di autostima globale, bassa prosocialità, maggiore problematicità nei rapporti con i pari, e una percezione negativa del clima scolastico e familiare e basso *monitoring* genitoriale. Al contrario, nei soggetti con maggiore frequenza di vittimizzazione tradizionale e cyber, ci si

aspetta di evidenziare: bassa autostima, buona prosocialità, maggiori rapporti problematici con i pari, e percezione non positiva del clima scolastico e familiare, basso *parental monitoring*. In questi termini, la cybervittimizzazione costituirebbe un prolungamento della vittimizzazione in presenza.

- b) Si ipotizza che le dimensioni di bullismo e vittimizzazione (sia cyber che tradizionale) siano riconducibili a modelli generalizzati di relazione dell'adolescente all'interno del mesosistema relazionale che incorpora il contributo individuale all'interno delle relazioni con la famiglia, del gruppo dei pari e del contesto scolastico. Operazionalizzando un costrutto latente di relazioni, sia a scuola che in famiglia, descrivibile lungo le polarità di "dipendenza" e "non responsività", si ipotizza che il bullismo tradizionale e il cyberbullismo sia agito che subito siano riconducibili a combinazioni di fattori di rischio contestuali che si possono estrinsecare in uno scarso senso di appartenenza e bassa responsività dei contesti sociali più significativi (famiglia e scuola).

## **Disegno di ricerca**

Il nostro disegno di ricerca è sperimentale, socio-descrittivo e trasversale.

### **5.3. Popolazione e campione**

Lo studio ha coinvolto 1020 studenti italiani di età compresa tra i 12 e i 17 anni (figurano anche in numero esiguo ragazzi di 18/22 anni in quanto ripetenti) provenienti complessivamente da 6 Istituti Scolastici del Nord Italia differenti per grado e indirizzo di studio: due scuole secondarie di primo grado (25,8%), un Istituto Turistico/Liceo Linguistico (25,09%), un Istituto Tecnico commerciale/professionale (10,58%), un Istituto tecnico agrario/professionale (25,49%), un Liceo scientifico/musicale (12,94%). Nelle scuole secondarie di primo grado hanno aderito tutte le classi seconde e terze, mentre negli Istituti superiori sono state coinvolte solo alcune classi – dalla prima alla quarta - (in numero variabile da 6 a 15) selezionate congiuntamente dal Dirigente Scolastico e dai docenti di classe. Si tratta di un campione di convenienza della popolazione scolastica della provincia di riferimento.

L'età media è di 15,1 anni (SD = 1,7; range= 12-22) con un numero approssimativamente uguale di maschi (50,8%) e femmine (49,2%). Non ci sono infatti differenze significative tra maschi e femmine per età (ANOVA: Sig .0,95)

La principale nazionalità è quella italiana (90%), seguita da Germania (2,1%), Cina (1%), Albania (0,9%), Macedonia (0,8%) e da vari paesi europei, nonché dell'Africa, dell'Asia e dell'America.

L'88,9% degli intervistati parla solo italiano con i propri genitori, mentre l'11,1% parla soprattutto italiano ma anche altre lingue relative al paese di origine.

Il 98% vive in casa con la madre, il 91,8% vive in casa col padre, il 3,3% dichiara di vivere anche con il partner della madre e l'1,2% con la partner del padre, il 7,6% vive in casa con i nonni e il 3% con altri membri della famiglia. Il 17,5% non ha fratelli, mentre il 77,4% ha fratelli che vivono in casa e il 5,1% ha fratelli che però non vivono in casa.

Per quanto riguarda il livello di istruzione dei genitori, il 27,7% delle madri e il 23,8% dei padri ha completato le scuole elementari/medie, il 52,7% delle madri e il 55,9% dei padri ha conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado e il 17,6% delle madri e il 19,1% dei padri ha ultimato gli studi universitari. Non ci sono differenze significative nel livello di istruzione di padri e madri italiani e stranieri (Pearson Chi-Square:  $\chi^2$  3,945, df= 3, sig. .267), mentre sussistono differenze significative nel livello di istruzione dei padri (Pearson Chi-Square:  $\chi^2$  10.925, df 3, sig..012).

L'11,7% è stato bocciato nella scuola di appartenenza al momento dell'indagine (secondaria di primo o di secondo grado), mentre il 4,9% è stato bocciato nei precedenti ordini di scuola (scuole elementari o medie). Lo straniero ha tendenza ad essere bocciato (1,6%), ma non è un indice significativo; ci sono invece differenze significative nelle bocciature riportate alle scuole elementari e medie tra italiani e stranieri, con una tendenza degli stranieri ad essere bocciati più degli italiani negli ordini di scuola inferiori.

Per quanto concerne l'utilizzo di internet, il 21,8% dei partecipanti dichiara di usare Internet 1-2 ore al giorno, il 17,4% da 20 minuti a un'ora, il 16,9% 2-3 ore, il

16,7 % 3-5 ore, il 12,5 % più di 5 ore al giorno e soltanto l'8,2 % meno di 20 minuti al giorno. Il 74,86 % dichiara di avere un account Facebook o su un altro social network.

#### **5.4. Strumenti**

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato un questionario *self report* cartaceo, composto prevalentemente da domande a risposta multipla. Il questionario può essere suddiviso in sei sezioni:

**Prima sezione.** Comprende domande relative ad aspetti demografici: sesso, età, etnia, lingua o lingue parlate in famiglia, grado d'istruzione dei genitori, tipo di professione, composizione del nucleo familiare ed eventualità di avere ripetuto l'anno scolastico sia nella scuola di attuale appartenenza sia in quelle precedenti.

**Seconda sezione.** Include le scale di misura riguardanti l'autostima globale, nonché due sottoscale del questionario SDQ "*Strengths and Difficulties Questionnaire*" (Marzocchi, Di Pietro, Vio, Bassi, Filoramo e Salmaso, 2002) concernenti i rapporti con i pari e il comportamento prosociale. Le scale e le relative subscale sono state utilizzate per acquisire informazioni su autostima, rapporti con i pari e prosocialità quali ulteriori caratteristiche individuali del campione, senza alcuna pretesa diagnostica.

**Autostima:** è stata misurata utilizzando la scala di Autostima Globale di Rosenberg (1965). La scala si propone di valutare quanto una persona sia soddisfatta di se stessa, se si considera di valore, se si rispetta, se è orgogliosa di sé, oppure si considera buona a nulla e inutile. Tale scala è costituita da dieci item volti a fornire una misurazione generale dell'autostima dei giovani intervistati, variabile che nel presente studio costituirebbe fattore di rischio individuale nel coinvolgimento in episodi di bullismo tradizionale e cyber. Più in particolare, ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo o disaccordo su affermazioni del tipo: "Penso di valere almeno quanto gli altri", "Penso di avere un certo numero di qualità". Ogni item è stato valutato su una scala Likert a 4 punti che va da "Fortemente in disaccordo" (= 1) a "Fortemente d'accordo" (=4).

. Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .839.

**Comportamento Prosociale e rapporti problematici con i pari:** i partecipanti hanno risposto complessivamente a 10 item della scala SDQ “*Strengths and Difficulties Questionnaire*”, relativi alle sottoscale del comportamento prosociale e dei rapporti problematici con i pari, selezionando tre risposte alternative (“Non vero”, “Parzialmente vero”, “Assolutamente vero”). In particolare, la dimensione della Prosocialità è stata valutata in base al punteggio complessivo di cinque item del tipo: “Cerco di essere gentile verso gli altri, sono rispettoso dei loro sentimenti”, “Condivido volentieri le mie cose con gli altri”. Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .62.

La dimensione relativa ai Rapporti Problematici con i Pari è costituita da cinque item, del tipo: “Sono piuttosto solitario”, “Ho almeno un buon amico (item inverso)”. Ogni item è stato calcolato su una scala Likert a 3 punti che va da “Non vero” (=1) ad “Assolutamente vero” (=3). Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .627.

**Terza sezione.** Comprende una serie di domande a risposta multipla riguardanti la condizione di vittima o persecutore nell’ambito del fenomeno del bullismo e cyberbullismo. Le domande costituiscono un adattamento del questionario ECIPQ (*European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*) che è stato prodotto all’interno del progetto Europeo DAPHNE III dal titolo “*Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European Countries*” e tradotto in 6 lingue (per approfondimenti si veda: Genta, Brighi, Guarini, 2013). Nella versione utilizzata nella presente ricerca si analizzano il bullismo e il cyberbullismo chiedendo agli adolescenti se sono stati coinvolti in episodi di aggressione e di vittimizzazione o se hanno assistito a tali aggressioni. In riferimento all’identificazione delle vittime di bullismo, viene somministrata una scala composta da 7 item del tipo: “Qualcuno mi ha colpito, preso a calci o spintonato”, “Qualcuno mi ha detto cose spiacevoli o mi ha offeso”, “Qualcuno ha detto ad altri cose spiacevoli su di me”. Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .769.

In riferimento all’identificazione delle cybervittime è stata utilizzata una scala composta da 12 item del tipo: “Qualcuno mi ha detto cose spiacevoli su internet, via e-mail o tramite SMS”, “Qualcuno ha raccontato ad altre persone delle cose spiacevoli o offensive su di me usando internet, l’email o tramite sms”, “Qualcuno è entrato illegalmente nel mio account e ha rubato le mie informazioni personali”.



Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .664.

Per quanto riguarda l'individuazione dei bulli è stata somministrata una scala speculare formata da 7 item del tipo: "Ho colpito, preso a calci o spintonato qualcuno", "Ho detto cose spiacevoli o ho offeso qualcuno", "Ho detto ad altri cose spiacevoli su qualcun altro". Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .765.

Infine, la dimensione di cyberbullismo è stata indagata con una scala di 12 item del tipo: "Ho detto cose spiacevoli o ho offeso qualcuno tramite sms, su internet o via email", "Ho detto ad altri cose spiacevoli su qualcun altro su internet, via email o tramite sms", "Sono entrato di nascosto nell'account di qualcun altro ed ho preso le sue informazioni personali (per esempio tramite email o tramite account di social network)". Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .746.

Il questionario indaga altresì sul ruolo di spettatore chiedendo all'adolescente: "Hai mai visto/sentito di qualcuno tra i tuoi amici che ha subito uno o più di questi episodi negli ultimi due mesi?". Tra i comportamenti di cyberbullismo e cybervittimizzazione, si è deciso di non valutare gli attacchi e le offese perpetrate nei giochi *on line* (item 20 e 40), poichè nell'inclusione di questi comportamenti nel fenomeno del cyberbullismo c'è molta discussione in letteratura. Al pari del *flaming*, le offese nei giochi *on line* sembrano infatti implicare una reciprocità e "simmetricità" nell'attacco offensivo (Brighi, Nicoletti, Guarini, 2013) e quindi l'assenza dello squilibrio di potere.

La sezione si completa indagando la frequenza oraria di utilizzo di internet anche con specifico riguardo all'accesso ai social network.

**Quarta sezione.** E' costituita da una serie complessiva di 16 item estrapolati dal questionario sulla percezione del clima scolastico adattato da Brand e collaboratori (2003), volti ad indagare la percezione del supporto dei docenti e le relazioni tra compagni di scuola da parte dei giovani intervistati. Più specificamente, sono state utilizzate le seguenti sottoscale del questionario sopra menzionato.

- Supporto con il docente (*teacher support*), formata da 5 item del tipo: "Gli insegnanti fanno di tutto per aiutare gli studenti", "Se gli studenti vogliono parlare di qualcosa, gli insegnanti trovano il tempo per farlo", "Gli insegnanti aiutano gli studenti ad organizzare il loro lavoro".

- Relazioni positive con i pari (*positive peer interaction*), costituito da 6 item: “Gli studenti imparano a conoscersi bene in classe”, “Agli studenti in questa scuola interessa molto conoscere altri studenti”, “Gli studenti stanno realmente bene nelle loro classi”.
- Relazioni negative con i pari, composta da 5 item inversi (*negative peer interaction*): “Gli studenti in questa scuola hanno difficoltà a rapportarsi con altri studenti”, “Ci sono studenti in questa scuola che maltrattano altri studenti”.

Ogni strumento è stato valutato su una scala Likert a 4 punti che va da “Mai” (= 1) a “Sempre” (=4).

Il coefficiente alfa di affidabilità della scala è pari a .781.

**Quinta sezione.** Risulta composta dalla *Family Environment Scale* (FES, adattamento spagnolo Fernández-Ballesteros e Sierra, 1989). Tale scala è stata fatta tradurre, in lingua italiana, da traduttrice professionista madrelingua a cura della sottoscritta Dottoranda. Lo strumento valuta la percezione della qualità del clima familiare attraverso 27 item “Vero/Falso” e si compone di tre sottoscale:

- *Coesione familiare*, costituita da 9 item. Esempio: “Nella mia famiglia c’è un forte senso dell’unione”, “I componenti della mia famiglia si supportano davvero a vicenda”;
- *Espressività/comunicazione familiare*, costituita da 9 item. Esempio: “I componenti della mia famiglia si confrontano gli uni con gli altri”, “In casa parliamo apertamente di ciò che ci interessa o che desideriamo”;
- *Conflitti familiari*, costituita da 9 item. Esempio: “A volte nella mia famiglia ci arrabbiamo a tal punto da colpire o rompere qualcosa”, “A volte a casa ci picchiamo quando si litiga”.

Questa scala è stata ampiamente utilizzata (ad esempio, Escrivá Garcia e Perez-Delgado, 2001; Peleg-Popko e Klingman 2002) ed i suoi indici di affidabilità in studi precedenti sono stati soddisfacenti (Boyd, Gullone, Needleman e Burt, 1997; Chipuer e Villegas, 2001). Nel nostro studio, l’alfa di Cronbach ottenuta è stata .811 per la sottoscala di coesione, .670 per quella del conflitto, mentre la sottoscala espressività ha un  $\alpha$  pari a .588.

**Sesta sezione.** Comprende una serie di domande sulla mediazione genitoriale in Internet estrapolate dallo strumento valutativo del *parental monitoring* messo a punto da Law, Shapka e Olson (2010), attraverso un adattamento - alle comunicazioni *on line* - delle dimensioni del *monitoring* indicate da Kerr e Stattin (2000). Le varie dimensioni del *parental monitoring* hanno l'obiettivo di indagare la percezione da parte dei ragazzi dei comportamenti genitoriali in merito alle attività *on line* svolte dai propri figli.

Il medesimo strumento è stato utilizzato nell'ambito del progetto di ricerca ECIP - Daphne III (Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013). Gli studenti hanno risposto complessivamente a 16 domande volte a valutare cinque diverse dimensioni del *parental monitoring*:

- Conoscenza dei genitori (*parental knowledge*) attraverso 4 item del tipo : “Fino a che punto i tuoi genitori sanno realmente cosa fai quando navighi su internet e quali siti visiti?”; “Fino a che punto i tuoi genitori sanno realmente chi sono i tuoi amici su Internet?”;
- Apertura spontanea del figlio (*child disclosure*) attraverso tre item. Esempio: “Quanto spesso racconti ai tuoi genitori quello che tu e i tuoi amici fate quando state su Internet?”, “
- Controllo genitoriale (*parental control*) attraverso tre item del tipo: “Fino a che punto devi dire ai tuoi genitori con chi stai chattando su Internet”;
- Sollecitazione genitoriale (*parental solicitation*) attraverso tre item. Esempio: “Quanto spesso i tuoi genitori parlano con te di quello che stai facendo su Internet?”;
- Controllo genitoriale di internet (*parental rules*) attraverso item relativi al limite di tempo e di attività *on line* che i genitori pongono ai propri figli: “Fino a che punto i tuoi genitori ti danno un limite di tempo che puoi trascorrere su internet?”; “Fino a che punto i tuoi genitori ti danno un limite su quello che puoi fare su internet e i siti che puoi visitare?”

L'ultima domanda è volta ad accertare l'installazione di programmi di controllo.

Ogni item è stato valutato su una scala Likert a 5 punti che va da “Mai” (=1) a “Sempre” (=5). L'ultimo item viene valutato sulla base di tre risposte: “Sì” (2 punti),

“No” (1 punto), “Non so” (0 punti). Il coefficiente di affidabilità della scala è pari a .859.

Si fa inoltre presente che nel questionario somministrato figurano alcuni item sia relativi all’aspetto demografico sia relativi ad alcune norme sociali (esempio: “Quanti dei tuoi compagni credi che siano coinvolti o che siano stati coinvolti in atti di cyberbullismo?”) che non sono stati oggetto di analisi nel presente lavoro di ricerca. Alla presente tesi si allega tuttavia la versione integrale del questionario così come somministrato nelle classi.

## **5.5. Procedimento**

La collaborazione delle scuole al presente progetto di ricerca è avvenuta previo colloquio con i Dirigenti Scolastici e/o Vicepresidi ai quali è stata chiarita la natura dell’attività di ricerca nonché la possibilità di ottenere – su esplicita richiesta – una “mappatura” della situazione delle scuole con incontri all’uopo stabiliti ove poter condividere gli esiti complessivi dell’indagine.

Verificato l’interesse iniziale verso il progetto di ricerca universitaria, si è proceduto alla stesura di un Progetto scolastico all’interno del quale “inquadrare” l’attività di somministrazione dei questionari, indicando tempi, spazi, strumenti e vantaggi per le scuole aderenti, unitamente a tutta la documentazione necessaria ad ottenere l’autorizzazione dei genitori.

Tutta la documentazione ha ottenuto l’approvazione dei Consigli d’istituto, di Classe e ai Collegi docenti che hanno deliberato le classi costituenti il campione presso quella determinata scuola. Successivamente, la Ricercatrice ha fornito tutti i moduli di richiesta di autorizzazione dei genitori.

Il questionario è stato somministrato in orario scolastico - alla presenza del docente di classe - nei mesi di maggio e giugno 2016, solo dopo aver verificato la sussistenza, per ciascun singolo studente, del consenso scritto dei genitori per la compilazione del medesimo. Coloro che non hanno restituito l’autorizzazione firmata dai genitori o che hanno prodotto esplicito diniego, non hanno partecipato all’attività di indagine.

Prima della consegna dei questionari la Ricercatrice ha presentato se stessa e il suo percorso di ricerca, indicando l'Università di appartenenza. Ha fornito una spiegazione dettagliata, e ricca di esempi concreti, dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo distinguendoli da altre forme di aggressione e/o di comportamenti simili equivoci (litigi, scherzi, eccetera). E' stata ampiamente ribadita l'assoluta libertà di partecipare all'indagine, ricordando agli alunni la possibilità di ritirarsi in qualunque momento. È stato inoltre sottolineato il carattere anonimo del questionario e la sua finalità di ricerca e studio; infine i dati sono stati raccolti con estrema accortezza e discrezione nel pieno rispetto della privacy degli studenti coinvolti. Le suddette operazioni hanno impegnato gli alunni per più di un'ora.

## **5.6 Trattamento statistico dei dati**

I dati raccolti sono stati sottoposti procedure di analisi statistica sia di natura descrittiva che di natura inferenziale per verificare le ipotesi del lavoro.

Un passaggio preliminare ha riguardato la valutazione dell'attendibilità delle scale necessarie alla verifica delle ipotesi, cioè il grado di accordo o coerenza tra misurazioni indipendenti dello stesso costrutto, o in altri termini il grado in cui i punteggi dei test sono liberi dagli errori di misura (APA, 2004). Tale misura è stata effettuata attraverso il calcolo del coefficiente  $\alpha$  (alfa) di Cronbach che valuta la media delle intercorrelazioni tra tutti gli item del test, e la relazione di ogni item del test con il punteggio totale.

Successivamente i dati calcolati su scala nominale sono stati trasformati in dati ordinali attraverso il calcolo dei percentili. In tal modo è stato possibile classificare le osservazioni condotte nella popolazione campione, individuare dei *cut-off* comuni, e comparare tra di loro i costrutti individuati dalle scale. Nello specifico, per le scale di bullismo e vittimizzazione (sia globali che diretto ed indiretto) sono state individuate 3 categorie percentili di classificazione per ciascun soggetto: punteggio inferiore a 80 percentile; punteggio tra 80 e 95 percentile; maggiore al 95 percentile. Le altre scale, alla luce della natura continua dei dati e della modalità di distribuzione, sono state suddivise in 3 categorie sulla base di un *cut off* arbitrario pari al 33,3% della distribuzione.

In seguito, in linea con gli obiettivi del lavoro, per ciascuna delle ipotesi sono state effettuate delle procedure di analisi statistica di natura descrittiva ed inferenziale che di seguito sono brevemente descritte.

Ipotesi 1. Per quanto riguarda l'ipotesi sulla frequenza del bullismo tradizionale e cyber e sul diverso coinvolgimento di maschi e femmine nei vari ruoli bullo/vittima in funzione dell'età, sono state condotte due tipi di analisi: dapprima una serie di Test di chi quadro ( $\chi^2$ ) hanno permesso di verificare eventuali differenze significative circa la distribuzione di maschi e femmine ed età rispetto alle dimensioni di vittima o bullo sia tradizionale che cyber, sia di tipo diretto che indiretto (ipotesi 1a). In seconda battuta (ipotesi 1b) sono state effettuate due distinte Analisi delle Corrispondenze Semplici (ACS) per verificare l'associazione tra comportamenti di cybervittima e cyberbullo ed età in maschi e femmine. Infine un'ulteriore (ipotesi 1c) analisi delle corrispondenze semplici (ACS) è stata condotta per verificare la fluidità dei ruoli di vittima e bullo.

Ipotesi 2. Per verificare la presenza di differenze significative tra variabili personali (autostima, prosocialità, problematicità nei rapporti con i pari) familiari (clima familiare e *parental monitoring*) e scolastiche (clima scolastico) nelle condotte di bullo o di vittima sia di tipo tradizionale che di tipo cyber sono state condotte una serie di analisi della varianza (ANOVA). Nello specifico (ipotesi 2a) le ANOVA hanno permesso di stimare differenze su autostima globale, prosocialità, difficoltà nei rapporti con i pari, *parental monitoring*, percezione negativa del clima scolastico e familiare nelle condotte di bullismo tradizionale e cyber. Da ultimo (punto 2b), i dati raccolti sono stati sottoposti ad una procedura di analisi multidimensionale integrante Analisi delle Corrispondenze Multiple (Benzecrì, 1973) e Analisi dei Cluster (Gore, P.A., 2000). La matrice delle risposte è stata in primo luogo sottoposta a ACM. In tal modo sono state estratte le dimensioni fattoriali in grado di descrivere il modo in cui le risposte ai diversi item si combinano. Poiché ciascuna dimensione fattoriale può essere concepita come una struttura dicotomica, costituita dall'opposizione di due pattern di risposte reciprocamente escludentisi e reciprocamente massimamente distanti, lo spazio definito dalle principali dimensioni fattoriali è stato interpretato come il campo simbolico entro cui assumono valore le diverse variabili personali (autostima, prosocialità, problematicità nei rapporti con i pari) familiari (clima familiare, *parental*

*monitoring*) e scolastiche (clima scolastico). Successivamente le principali dimensioni fattoriali estratte sono state utilizzate come criterio di similarità nella successiva AC, finalizzata a raggruppare in insieme omogenei (cluster) i comportamenti di risposta dei partecipanti. In tal modo è stato possibile identificare un insieme di questi cluster, ognuno dei quali costituito da uno specifico pattern di co-occorrenze di risposta agli item della prima parte del questionario. In ragione di ciò, ciascun cluster è stato interpretato come indicativo di un Modello di Significazione, dunque di un Modello di costruzione del valore.

Infine i valori ottenuti nelle scale di bullismo e vittimizzazione, sia tradizionale che cyber, così come l'età ed il grado di scuola frequentata sono state utilizzate come variabili illustrative, in modo da analizzare la loro caratterizzazione culturale, nei termini della loro posizione entro il campo simbolico precedentemente definito.





## CAPITOLO SESTO: I RISULTATI

### 6.1. Analisi di attendibilità delle scale

L'attendibilità delle scale, alla luce dell'alta numerosità statistica del campione, è stata valutata attraverso il coefficiente  $\alpha$  (alfa) di Cronbach (tabella 1). In generale in tutte le scale l'affidabilità risulta adeguata: nello specifico varia tra sufficiente ( $\alpha > .60$ ) e buona ( $\alpha > .80$ ). Solamente nel caso della scala clima familiare il valore di  $\alpha$  risulta non adeguato ( $\alpha < .60$ ), ciò alla luce della numerosità degli item. Infatti ad una analisi più approfondita degli item le sottoscale coesione e conflitto si dimostrano attendibili ( $\alpha .811$  e  $\alpha .670$  rispettivamente), mentre la sottoscala espressività ha un  $\alpha$  insoddisfacente pari a  $.588$ .

Scala	Alfa di Cronbach su			Media	varianza	dev. Standa rd
	Alfa di Cronbach	items standardizzati	numero items			
Autostima	0,839	0,84	10	3,039	0,63	1,756
Prosocialità	0,62	0,624	5	12,067	3,184	1,784
rapporti problematici con i pari	0,627	0,641	5	6,946	3,281	1,811
vittima tradizionale	0,769	0,767	7	3,333	19,37	4,401
Cybervittima	0,664	0,691	12	1,507	8,258	2,874
bullismo tradizionale	0,765	0,777	7	2,61	13,482	3,672
Cyberbullismo	0,746	0,821	12	1,4	10,426	3,229
clima familiare	0,539	0,55	27	43,104	11,572	3,402
clima scolastico	0,781	0,775	16	38,769	57,959	7,613
monitoring genitoriale	0,859	0,853	16	21,538	112,345	10,599

Tabella 1.  $\alpha$  (alfa) di Cronbach per le scale che compongono il questionario

### 6.2. Individuazione di percentili e *cut-off*

Nelle scale relative al bullismo sia di tipo cyber che tradizionale per identificare e categorizzare la frequenza dei comportamenti sono stati identificati i seguenti *cut-off*: < 80 percentile: low risk; >80>95 percentile risk; >95 percentile: high risk. In tabella 2 sono riportate le statistiche descrittive delle scale ed i valori di *cut-off*.

Scala	Media	Dev. St.	Varianza	Minimi	Massimo	Percentili		
						80	90	95
cybervittima	1,2177	2,54828	6,494	0	21	2	3	5
cyberbullo	1,1186	2,86086	8,185	0	38	2	3	5
vittima tradizionale	3,3327	4,40112	19,37	0	32	5	9	12
bullo tradizionale	2,6095	3,67182	13,482	0	27	4	6	9
cyberbullismo diretto	0,278	0,83809	0,702	0	9	0	1	2
cybervittima diretto	0,3409	0,95045	0,903	0	10	0	1	2
cyberbullismo indiretto	0,8566	2,39586	5,74	0	33	1	3	4
cybervittima indiretto	0,85	1,9024	3,619	0	16	1	3	4
vittima tradizionale diretto	1,6634	2,36703	5,603	0	18	3	5	6
vittima tradizionale indiretto	1,6782	2,58704	6,693	0	15	3	5	6
bullismo tradizionale diretto	1,1846	2,14874	4,617	0	17	2	3	5
bullismo tradizionale indiretto	1,4221	2,12012	4,495	0	15	2	3	5

Tabella 2. Valori dei percentili per scale e sottoscale di bullismo e vittime cyber e tradizionali

Per le altre scale sono stati indagati gli indici di dispersione, in particolare skewness e curtosi, alla luce dei quali, vista la distribuzione normale dei dati, si è optato un cut-off del 33.33% per i dati in modo da classificare ciascun soggetto in base a valori Low, Medium e High per ciascuna delle scale (vedi tabella 3).

scala	Media	Mediana	Moda	Dev. Standard	Varianza	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis
CLIMASCOLASTICO_supportodocente	9,924	10,000	10,000	4,101	16,817	-0,122	0,077	-0,401	0,155
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari	16,026	17,000	18,000	3,957	15,662	-0,845	0,077	1,209	0,155
CLIMASCOLASTICO_relnegativepari	12,797	13,000	12,000	2,775	7,703	-0,404	0,078	2,505	0,155
CLIMASCOLASTICO_tot	38,769	39,000	36,000	7,613	57,959	-0,399	0,079	1,197	0,158
CLIMAFAM_coesine	15,401	16,000	18,000	2,530	6,398	-0,992	0,078	0,066	0,155
CLIMAFAM_conflitto	11,468	11,000	11,000	1,957	3,831	0,366	0,078	-0,444	0,156
CLIMAFAM_espressività	13,197	14,000	14,000	1,951	3,805	-0,563	0,078	-0,400	0,156
CLIMAFAM_tot	40,042	41,000	42,000	3,362	11,301	-0,573	0,079	-0,132	0,159
MONITORING_conoscenzagenitori	7,156	7,000	4,000	4,489	20,148	0,149	0,078	-1,047	0,155
MONITORING_aperturafiglio	4,120	4,000	4,000	2,097	4,398	0,158	0,078	0,215	0,155
MONITORING_controllogenitoriale	3,374	3,000	0,000	2,890	8,353	0,780	0,078	0,042	0,156
MONITORING_sollcitazionegenitoria	3,574	3,000	3,000	2,456	6,033	0,561	0,078	0,033	0,155
MONITORING_controllointernet	2,505	2,000	0,000	2,211	4,889	0,620	0,077	-0,488	0,154
MONITORING_tot	20,642	20,000	12,000	10,580	111,935	0,440	0,079	-0,227	0,158

Tabella 3. Indici di dispersione per le variabili continue

## 6.3 Risultati analisi descrittive

### *Frequenza bullismo tradizionale e cyberbullismo*

Le analisi descrittive confermano un'incidenza maggiore dei comportamenti denominati “a rischio” e ad “alto” rischio nella scala del bullismo tradizionale rispetto alla corrispondente scala del cyberbullismo sia agito che subito. Solo per il profilo della vittimizzazione tradizionale e cyber “a rischio”, per esempio, si evidenzia il 27 % di vittime tradizionali (13,5 % maschi e 13,5 % femmine) contro il 18,7 % di cybervittime (8,5% maschi e 10,2 % femmine).

Per una più consapevole lettura ed interpretazione dei risultati si evidenzia che nelle fasce considerate a “basso rischio” rientrano, a seguito della scelta dei *cut off*, anche percentuali di soggetti che non sono stati coinvolti in alcun episodio di bullismo e cyberbullismo (vedi tabella 2).

Di seguito la distribuzione dei comportamenti in funzione di di età, sesso e grado di scuola.

<b>Sesso</b>	<b>Scala</b>	<b>Livello</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
Maschi	<b>Cybervittima</b>	low risk	445	85,9
		Risk	44	8,5
		high risk	16	3,1
Femmine	<b>Cybervittima</b>	low risk	409	81,5
		Risk	51	10,2
		high risk	32	6,4
Maschi	<b>Cyberbullo</b>	low risk	455	87,8
		Risk	32	6,2
		high risk	21	4,1
Femmine	<b>Cyberbullo</b>	low risk	427	85,1
		Risk	45	9,0
		high risk	23	4,6
Maschi	<b>vittima tradizionale</b>	low risk	420	81,1
		Risk	70	13,5
		high risk	22	4,2
Femmine	<b>vittima tradizionale</b>	low risk	405	80,7
		Risk	68	13,5
		high risk	25	5,0
Maschi	<b>bullo tradizionale</b>	low risk	418	80,7
		Risk	66	12,7
		high risk	27	5,2
Femmine	<b>bullo tradizionale</b>	low risk	437	87,1
		Risk	39	7,8
		high risk	22	4,4

Tabella 4. Distribuzione di maschi e femmine rispetto alle variabili bullismo e vittimizzazione tradizionale e cyber

<b>Sesso</b>	<b>Scala</b>	<b>Livello</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
secondaria I grado	<b>Cybervittima</b>	low risk	211	79,9
		Risk	29	11,0
		high risk	11	4,2
secondaria II grado	<b>Cybervittima</b>	low risk	643	85,1
		Risk	66	8,7
		high risk	37	4,9
secondaria I grado	<b>Cyberbullo</b>	low risk	224	84,8
		Risk	19	7,2
		high risk	13	4,9
secondaria II grado	<b>Cyberbullo</b>	low risk	658	87,0
		Risk	58	7,7
		high risk	31	4,1
secondaria I grado	<b>vittima tradizionale</b>	low risk	200	75,8
		Risk	43	16,3
		high risk	18	6,8
secondaria II grado	<b>vittima tradizionale</b>	low risk	625	82,7
		Risk	95	12,6
		high risk	29	3,8
secondaria I grado	<b>bullo tradizionale</b>	low risk	215	81,4
		Risk	30	11,4
		high risk	17	6,4
secondaria II grado	<b>bullo tradizionale</b>	low risk	640	84,7
		Risk	75	9,9
		high risk	32	4,2

Tabella 5. Distribuzione delle variabili bullismo e vittimizzazione tradizionale e cyber sui diversi gradi scolastici

Per quando riguarda il ruolo di spettatore di bullismo tradizionale, il 66,7 % del campione dichiara di aver visto/sentito qualcuno tra i suoi amici che ha subito uno degli episodi indicati nella scala vittimizzazione, mentre il 27,8 % dichiara di non essere a conoscenza di qualcuno coinvolto in simili episodi (il 5,5% del campione non ha risposto). Sul versante cyber, invece, il 40,1 % del campione dichiara di essere a conoscenza di amici coinvolti in episodi di bullismo tradizionale, mentre il 52,4 % di non esserne a conoscenza (il 7,5% del campione non ha risposto). Sempre per quanto riguarda il cyberbullismo, alla domanda “*Dei tuoi amici più cari, quanti sono stati coinvolti in atti di cyberbullismo ?*”, il 12,5 % dichiara di essere a conoscenza di un solo amico coinvolto nel cyberbullismo, il 4,4 % parla di due amici, l’1,9 % di tre amici, il 2% di quattro amici e lo 0,7% afferma che tutti i suoi cinque amici più cari sono stati coinvolti in atti di cyberbullismo.

Questi differenti risultati sul ruolo di “spettatore” di aggressioni tra pari nel contesto reale (66,7 %) e virtuale (40,1%) sembrano confermare la maggiore incidenza del bullismo tradizionale rispetto al cyberbullismo, sebbene la diversità dei contesti – virtuale vs reale - possa influire sulla reale percezione degli episodi di cybervittimizzazione, anche a causa di un atteggiamento di maggior chiusura e reticenza delle vittime a condividere “con gli altri” tali vissuti di sofferenza, sia per paura che per vergogna.

### ***Distribuzione parental monitoring in funzione del genere***

Qui di seguito le frequenze relative sia al monitoring parentale totale sia alle varie dimensioni che lo compongono (conoscenza dei genitori, apertura spontanea del figlio, controllo genitoriale, sollecitazione genitoriale e controllo di Internet) nei tre livelli basso (L), medio (M) e alto (H) in ragione del sesso. Da un primo confronto si evince un maggior *monitoring* genitoriale totale di livello rispettivamente medio e alto nelle femmine (livello medio: 34,7%; livello alto 32,9%) rispetto ai maschi (livello di monitoring totale medio: 29,2 %; livello monitoring alto: 25,7 %). Per dettagli sulle frequenze percentuali di monitoring nelle varie dimensioni si vedano le tabelle 6, 7, 8, 9, 10.

Complessivamente, ad un'attenta analisi, emergono: differenze significative tra maschi e femmine nella dimensione della conoscenza dei genitori (conoscenza dei genitori: femmine  $M=2,01$ , maschi  $M=1,84$ ,  $F=9,313$ ,  $df=1$ ,  $p<.02$ ), con i genitori delle femmine che dimostrano una maggiore consapevolezza delle attività delle figlie in Internet; lievi differenze significative nelle femmine rispetto ai maschi per quanto concerne il controllo genitoriale (controllo genitoriale: femmine  $M=1,95$ , maschi  $M=1,83$ ,  $F=4,615$ ,  $df=1$ ,  $p\leq .03$ ), con i genitori delle femmine che esercitano un controllo leggermente superiore rispetto ai genitori dei maschi; differenze significative nella dimensione di *parental monitoring* relativa alla richiesta di informazioni (sollecitazione di informazioni: femmine  $M=2,11$ , maschi  $M=1,85$ ,  $F=25,355$ ,  $df=1$ ,  $p<.000$ ), con le femmine che risultano sottoposte ad una maggiore richiesta di informazioni da parte dei genitori rispetto ai maschi, mentre non emergono differenze significative tra maschi e femmine per quanto concerne il controllo attivo di internet (controllo di Internet genitoriale: femmine  $M=1,95$ , maschi  $M=1,91$ ,  $F=0,747$ ,  $df=1$ ,  $p\leq .38$ ) e la dimensione dell'apertura spontanea del figlio (femmine  $M=1,90$ , maschi  $M=1,85$ ,  $F=0,857$ ,  $df=1$ ,  $p=.355$ ). Infine, differenze significative emergono in funzione del genere rispetto al *parental monitoring* totale (femmine  $M=2,06$ ; maschi  $M=1,86$ ,  $F=14,705$ ,  $df=1$ ,  $p<.000$ ) con le femmine che appaiono decisamente sottoposte ad un maggior monitoring genitoriale globale rispetto ai maschi.

Infine, solo il 5,6 % del campione intervistato dichiara che i propri genitori hanno installato programmi di controllo sull'uso di internet. Tale dato (perfettamente in linea con i risultati dell'indagine Daphne III: 5%) si presenta ben al di sotto del già basso risultato (22%) del Report Net Go Children (vedi *paragrafo 3.5.2.*) confermando come la restrizione tecnica genitoriale attuata tramite i filtri famiglia sia ancora poco diffusa in Italia, a differenza di altri paesi come Irlanda e Regno Unito dove circa la metà dei genitori adotta due o più software per regolare e monitorare l'uso di internet dei figli.

Tabella 6. Frequenze *Parental Monitoring* totale livello basso, medio e alto su maschi e femmine.

Sesso		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Maschio	Valid	monitoring_L	199	38,4	41,2	41,2
		monitoring_M	151	29,2	31,3	72,5
		monitoring_H	133	25,7	27,5	100,0
		Total	483	93,2	100,0	
	Missing	System	35	6,8		
	Total	518	100,0			
Femmina	Valid	monitoring_L	135	26,9	28,5	28,5
		monitoring_M	174	34,7	36,7	65,2
		monitoring_H	165	32,9	34,8	100,0
		Total	474	94,4	100,0	
	Missing	System	28	5,6		
	Total	502	100,0			



Tabella 7 . Frequenza *Parental Monitoring* “conoscenza genitori” livello basso, medio e alto su maschi e femmine.

Sesso		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Maschio	Valid	conoscenzagenitori_L	225	43,4	44,8	44,8
		conoscenzagenitori_M	130	25,1	25,9	70,7
		conoscenzagenitori_H	147	28,4	29,3	100,0
		Total	502	96,9	100,0	
	Missing	System	16	3,1		
	Total	518	100,0			
Femmina	Valid	conoscenzagenitori_L	177	35,3	36,3	36,3
		conoscenzagenitori_M	128	25,5	26,3	62,6
		conoscenzagenitori_H	182	36,3	37,4	100,0
		Total	487	97,0	100,0	
	Missing	System	15	3,0		
	Total	502	100,0			

Tabella 8. Frequenza *Parental Monitoring* – “apertura spontanea figlio” livello basso, medio e alto su maschi e femmine

Sesso		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Maschio	Valid	aperturafiglio_L	199	38,4	39,3	39,3
		aperturafiglio_M	183	35,3	36,1	75,3
		aperturafiglio_H	125	24,1	24,7	100,0
		Total	507	97,9	100,0	
	Missing	System	11	2,1		
	Total	518	100,0			
Femmina	Valid	aperturafiglio_L	166	33,1	34,1	34,1
		aperturafiglio_M	204	40,6	41,9	76,0
		aperturafiglio_H	117	23,3	24,0	100,0
		Total	487	97,0	100,0	
	Missing	System	15	3,0		
	Total	502	100,0			

Tabella 9. Frequenza *Parental Monitoring* “sollecitazione genitoriale” livello basso, medio e alto su maschi e femmine

Sesso		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Maschio	Valid	sollecitazionegenitoriale_L	215	41,5	42,7	42,7
		sollecitazionegenitoriale_M	149	28,8	29,6	72,4
		sollecitazionegenitoriale_H	139	26,8	27,6	100,0
		Total	503	97,1	100,0	
	Missing	System	15	2,9		
Total		518	100,0			
Femmina	Valid	sollecitazionegenitoriale_L	136	27,1	27,7	27,7
		sollecitazionegenitoriale_M	165	32,9	33,6	61,3
		sollecitazionegenitoriale_H	190	37,8	38,7	100,0
		Total	491	97,8	100,0	
	Missing	System	11	2,2		
Total		502	100,0			

Tabella 10. Frequenza *Parental Monitoring* – “controllo internet” livello basso, medio e alto su maschi e femmine.

Sesso		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Maschio	Valid	controllointernet_L	202	39,0	39,6	39,6
		controllointernet_M	154	29,7	30,2	69,8
		controllointernet_H	154	29,7	30,2	100,0
		Total	510	98,5	100,0	
	Missing	System	8	1,5		
Total		518	100,0			
Femmina	Valid	controllointernet_L	197	39,2	39,5	39,5
		controllointernet_M	129	25,7	25,9	65,3
		controllointernet_H	173	34,5	34,7	100,0
		Total	499	99,4	100,0	
	Missing	System	3	,6		
Total		502	100,0			

Tabella 11. Dimensioni monitoring parentale in funzione del genere

	Sesso	N	Media	DS	F	df	Sig.
MONITORING_conosce nza genitori	Maschio	502	1,84	,848	9,313	1	0,02
	Femmina	487	2,01	,859			
MONITORING_apertura figlio	Maschio	507	1,85	,787	0,857	1	0,35
	Femmina	487	1,90	,756			
MONITORING_controllo genitoriale	Maschio	496	1,83	,847	4,615	1	0,032
	Femmina	484	1,95	,839			
MONITORING_sollecita zione genitoriale	Maschio	503	1,85	,826	25,355	1	0,000
	Femmina	491	2,11	,808			
MONITORING_controllo internet	Maschio	510	1,91	,831	0,747	1	0,388
	Femmina	499	1,95	,861			
MONITORING_totale	Maschio	483	1,86	,819	14,705	1	0,000
	Femmina	474	2,06	,794			

#### 6.4. Risultati ANOVA e Analisi delle Corrispondenze Semplici

##### *Ipotesi 1.a. Sulle differenze di genere nella vittimizzazione tradizionale e cyber*

Per quanto riguarda la presenza di differenze significative nella dimensione di vittima, sia di tipo tradizionale che di tipo cyber, tra maschi e femmine. I risultati relativi al test di chi quadro non hanno evidenziato differenze significative tra i sessi ( $\chi^2 = .299$ , df 2, sig. .861) per quanto riguarda i comportamenti di vittima tradizionale. Al contrario per quanto riguarda i comportamenti di cybervittima il chi quadro risulta significativo tra maschi e femmine ( $\chi^2 = 7.198$ , df 2, sig. .027). Nello specifico i punteggi relativi ai residui standardizzati indicano come nei maschi sia più associata la presenza di punteggi indicativi di basso rischio nella scala relativa alle cybervittime, mentre si verifica il contrario nelle femmine, ovvero i punteggi indicativi di alto rischio sono maggiori. Per quanto riguarda la dimensione del bullismo l'analisi di chi<sup>2</sup> evidenzia differenze significative solo nella dimensione tradizionale:  $\chi^2 = 7.709$ , df 2, sig. .021. nello specifico i maschi evidenziano un maggior numero di comportamenti a rischio mentre le ragazze evidenziano un numero maggiore di comportamenti non

rischio (vedi tabella 12). Per quanto riguarda le dimensioni di vittima e bullismo tradizionale e cyber in relazione all'età l'unica differenza significativa  $\chi^2 = 10.757$ , df 4, sig. .029 riguarda la dimensione di vittima tradizionale. L'analisi dei residui aggiustati standardizzati infatti mette in luce comportamenti a rischio ed alto rischio maggiori nella scuola media (vedi tabella 13).

scala	livello	Maschio			Femmina			chi	df	sig
		N	Std. Residual	Adjusted Residual	N	Std. Residual	Adjusted Residual			
cybervittima	low risk	445	,6	2,2	409	-,6	-2,2	7,198	2	0,027
	risk	44	-,6	-,9	51	,6	,9			
	high risk	16	-1,7	-2,5	32	1,7	2,5			
vittima tradizionale	low risk	420	,1	,3	405	-,1	-,3	0,299	2	0,861
	risk	70	,0	,0	68	,0	,0			
	high risk	22	-,4	-,5	25	,4	,5			
cyberbullo	low risk	455	,4	1,6	427	-,4	-1,6	3,007	2	0,222
	risk	32	-1,1	-1,7	45	1,1	1,7			
	high risk	21	-,3	-,4	23	,3	,4			
bullo tradizionale	low risk	418	-,7	-2,6	437	,7	2,6	7,709	2	0,021
	risk	66	1,8	2,6	39	-1,8	-2,6			
	high risk	27	,4	,6	22	-,4	-,6			

Tabella. 12. Chi quadro e residui standardizzate di maschi e femmine su scale vittima e bullismo tradizionale e cyber

scala	livello	medie			biennio superiori			triennio superiori			chi	df	sig
		N	Std. Residual	Adjusted Residual	N	Std. Residual	Adjusted Residual	N	Std. Residual	Adjusted Residual			
cyberbullismo	low risk	324	0	0,1	360	0,4	1,6	197	-0,6	-2	7,108	4	0,131
	risk	26	-0,4	-0,6	24	-1,2	-1,6	27	2,1	2,5			
	high risk	18	0,5	0,6	16	-0,4	-0,5	10	-0,1	-0,1			
bullismo tradizionale	low risk	316	-0,1	-0,3	348	0,5	1,8	190	-0,6	-1,7	6,861	4	0,143
	risk	39	0	0	39	-0,4	-0,5	27	0,5	0,6			
	high risk	20	0,4	0,5	12	-1,7	-2,2	17	1,7	2			
cybervittima	low risk	301	-0,6	-2	351	0,4	1,4	201	0,2	0,7	8,486	4	0,075
	risk	47	2,1	2,8	28	-1,7	-2,3	20	-0,4	-0,5			
	high risk	16	-0,4	-0,5	22	0,6	0,8	10	-0,3	-0,4			
vittima tradizionale	low risk	288	-1	-2,9	339	0,6	1,8	197	0,5	1,3	10,757	4	0,029
	risk	60	1,2	1,7	50	-0,7	-0,9	28	-0,7	-0,8			
	high risk	26	2,1	2,7	13	-1,3	-1,7	8	-0,9	-1			

Tabella 13. Chi quadro e residui standardizzati delle fasce di età su scale vittima e bullismo tradizionale e cyber

***Ipotesi 1.a. Interazione di genere ed età nel bullismo e 1.b. cyberbullismo agito e subìto***

Infine è stato eseguito un test di chi quadro per verificare un effetto di interazione tra sesso ed età sulle scale di vittima e bullo tradizionale e cyber. Differenze significative sono state rilevate nelle scale cybervittima; chi 7,259 df 2 sig 0,27 nello specifico mette in luce che nel biennio delle superiori i comportamenti a rischio per la scala cybervittima sono maggiori nelle femmine (adj res st. 1,9) che nei maschi che al contrario mostrano maggiori comportamenti a basso rischio (adj res st. 2,7). L'altro dato che è risultato significativo riguarda la dimensione del bullismo tradizionale,  $\chi$  27,639 df 2 sig 0,22 che evidenzia come nelle scuole medie vi siano maggiori comportamenti a rischio (adj res st. 3,3) nei maschi.

Tale risultati confermano sia la nostra ipotesi sul più precoce coinvolgimento delle femmine nel cyberbullismo, sia l'ipotesi sulla massima incidenza del bullismo tradizionale nelle scuole medie.

Scala	Sesso	Count	low risk		risk			high risk			chi	df	sig
			Std. Residual	Adjusted Residual	Count	Std. Residual	Adjusted Residual	Count	Std. Residual	Adjusted Residual			
cyberbullismo diretto	Maschio	496	-0,1	-0,4	5	0,2	0,3	15	0,2	0,3	0,185	2	0,912
	Femmina	485	0,1	0,4	4	-0,2	-0,3	13	-0,2	-0,3			
cyberbullismo indiretto	Maschio	441	0,2	0,9	48	-0,4	-0,6	20	-0,5	-0,7	0,891	2	0,640
	Femmina	419	-0,2	-0,9	52	0,4	0,6	24	0,5	0,7			
cybervittima diretto	Maschio	488	0,2	1,2	17	0,6	0,9	12	-1,6	-2,3	5,785	2	0,055
	Femmina	464	-0,2	-1,2	12	-0,6	-0,9	25	1,6	2,3			
cybervittima indiretto	Maschio	439	0,8	3,0	50	-1,3	-2,0	16	-1,5	-2,2	9,410	2	0,009
	Femmina	396	-0,9	-3,0	69	1,3	2,0	30	1,5	2,2			
bullismo trad diretto	Maschio	432	-1,1	-4,6	55	2,4	3,5	27	1,9	2,8	20,972	2	0,000
	Femmina	465	1,1	4,6	24	-2,4	-3,5	10	-1,9	-2,8			
bullismo trad indiretto	Maschio	442	0,6	2,1	50	-1,0	-1,5	22	-1,0	-1,5	4,771	2	0,920
	Femmina	405	-0,6	-2,1	63	1,0	1,5	32	1,0	1,5			
vittima trad diretto	Maschio	422	-0,6	-2,1	69	1,5	2,3	23	0,2	0,2	5,231	2	0,730
	Femmina	436	0,6	2,1	45	-1,5	-2,3	21	-0,2	-0,2			
vittima trad indiretto	Maschio	465	0,7	2,8	26	-1,3	-1,9	24	-1,3	-1,9	7,642	2	0,022
	Femmina	421	-0,7	-2,8	40	1,3	1,9	37	1,3	1,9			

Tabella 14. Dimensioni di vittimizzazione e bullismo diretto ed indiretto sia di tipo tradizionale che di tipo cyber su sesso

***Ipotesi 1.a Sulle differenze di sesso nelle modalità di azione (diretto vs indiretto) di bullismo e (ipotesi 1.b.) cyberbullismo***

Per quanto riguarda le differenze nelle dimensioni di vittimizzazione e bullismo diretto ed indiretto sia di tipo tradizionale che di tipo cyber è stata eseguita l'analisi del  $\chi^2$  sulle variabili sesso ed età prese singolarmente tra loro (tabella 14 e tabella 15).

Per quanto riguarda il sesso, la modalità di azione delle condotte di cyberbullismo agito non presenta differenze tra maschi e femmine; la dimensione di cybervittimizzazione invece cambia nei sessi: nei maschi le condotte di cybervittimizzazione diretta ed indiretta sono maggiori rispetto alle femmine. Tali risultati confermano l'ipotesi del maggior coinvolgimento dei maschi nella cybervittimizzazione diretta, ma non supportano l'ipotesi del maggior coinvolgimento delle femmine nelle forme di cyberbullismo indiretto. Per quanto riguarda le forme di bullismo tradizionale, la differenza significativa si riscontra solo nella forma diretta dove nei maschi sono più frequenti condotte a rischio ed alto rischio in confronto alle femmine. Inoltre nella scala di vittime tradizionali indirette le femmine mettono in luce più comportamenti a rischio o alto rischio. Tali risultati confermano sia la nostra ipotesi sulla prevalenza dei maschi nel ruolo di bullo diretto sia l'ipotesi del maggior coinvolgimento delle femmine nella vittimizzazione tradizionale indiretta.

Scala	Sesso	Count	low risk		Count	risk		Count	high risk		chi	df	sig.
			Std. Residual	Adjusted Residual		Std. Residual	Adjusted Residual		Std. Residual	Adjusted Residual			
cyberbullismo diretto	medie	366	0,1	0,9	3	-0,2	-0,2	8	-0,7	-0,9	12,336	4	0,015
	biennio sup	390	0	0,2	0	-1,9	-2,4	14	0,9	1,1			
	triennio sup	224	-0,2	-1,4	6	2,7	3,1	6	-0,2	-0,2			
cyberbullismo indiretto	medie	307	-0,5	-1,5	42	0,9	1,2	19	0,7	0,9	5,857	4	0,210
	biennio sup	356	0,7	2,3	30	-1,6	-2,1	15	-0,6	-0,8			
	triennio sup	196	-0,3	-0,9	28	1	1,2	10	-0,1	-0,1			
cybervittima diretto	medie	351	0	-0,2	10	-0,2	-0,3	15	0,4	0,5	1,436	4	0,838
	biennio sup	382	0,2	0,9	10	-0,5	-0,6	13	-0,5	-0,6			
	triennio sup	218	-0,2	-0,8	9	0,9	1	9	0,1	0,2			
cybervittima indiretto	medie	295	-0,6	-1,7	53	1,4	1,9	17	0	0,1	6,826	4	0,145
	biennio sup	348	0,7	2,2	35	-1,9	-2,6	19	0,1	0,2			
	triennio sup	191	-0,2	-0,5	31	0,6	0,8	10	-0,2	-0,2			
bullismo trad diretto	medie	332	0	-0,2	29	-0,1	-0,1	15	0,3	0,4	4,014	4	0,404
	biennio sup	364	0,4	1,6	26	-1	-1,3	12	-0,7	-0,9			
	triennio sup	200	-0,5	-1,7	24	1,3	1,6	10	0,5	0,6			
bullismo trad indiretto	medie	314	0	0,1	39	-0,4	-0,6	22	0,4	0,6	7,614	4	0,107
	biennio sup	343	0,4	1,3	46	0,2	0,2	13	-1,8	-2,4			
	triennio sup	189	-0,6	-1,6	28	0,3	0,4	19	1,8	2,1			
vittima trad diretto	medie	292	-1,4	-4,4	55	2	2,7	28	2,9	3,8	26,526	4	0,000
	biennio sup	349	0,4	1,2	44	-0,2	-0,3	12	-1,3	-1,7			
	triennio sup	216	1,2	3,6	15	-2,2	-2,7	4	-1,9	-2,3			
vittima trad indiretto	medie	315	-0,8	-2,7	31	1,3	1,7	30	1,5	2	8,275	4	0,082
	biennio sup	364	0,6	2,2	22	-0,8	-1,1	17	-1,5	-2			
	triennio sup	206	0,2	0,5	13	-0,6	-0,7	14	0	0			

Tabella 15. Vittimizzazione e bullismo diretto ed indiretto, sia tradizionale che cyber, su età.

### ***Ipotesi 1.b. Associazione tra età e genere e incidenza del cyberbullismo***

Tre distinte Analisi delle Corrispondenze Semplici sono state eseguite per verificare rispettivamente l'associazione tra comportamenti di cyberbullo ed età in maschi e femmine, e la sovrapposizione dei ruoli di bullo e vittima. La prima ACS (vedi figura 3) evidenzia come vi sia una differenza significativa nei maschi rispetto ai comportamenti di cyberbullo in relazione all'età (chi 11,056, df 4 sig. 0,026). In particolare i valori dell'inerzia evidenziano come il triennio delle superiori sia molto associato a comportamenti a rischio (inerzia 0,759). Nelle femmine (vedi figura 4) tale associazione non è così forte. Infatti il chi 2 non evidenzia differenze significative nelle associazioni tra età e comportamenti di cyberbullismo (chi 1,752, df 4, sig.0,791).

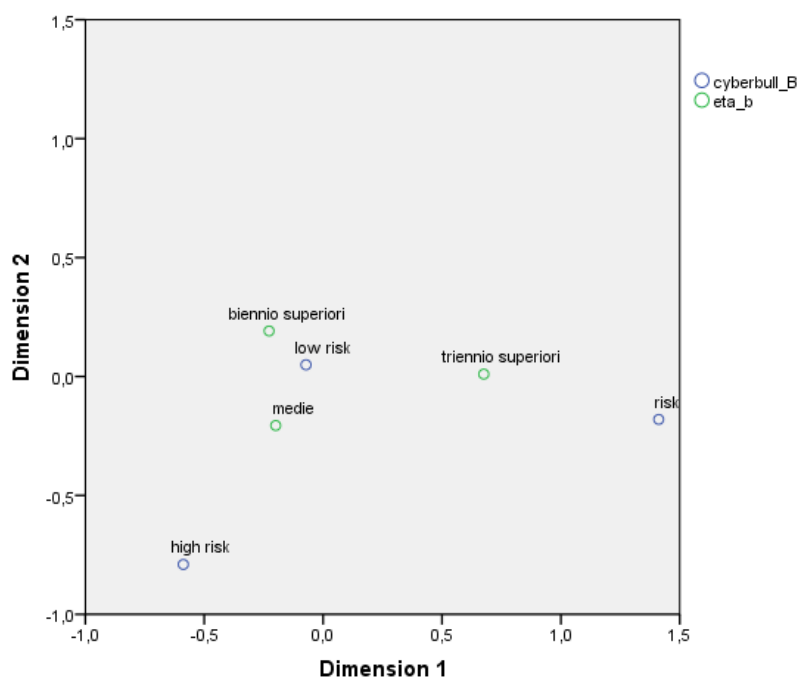


Figura 3. Associazione tra comportamenti di cyberbullismo ed età nei maschi

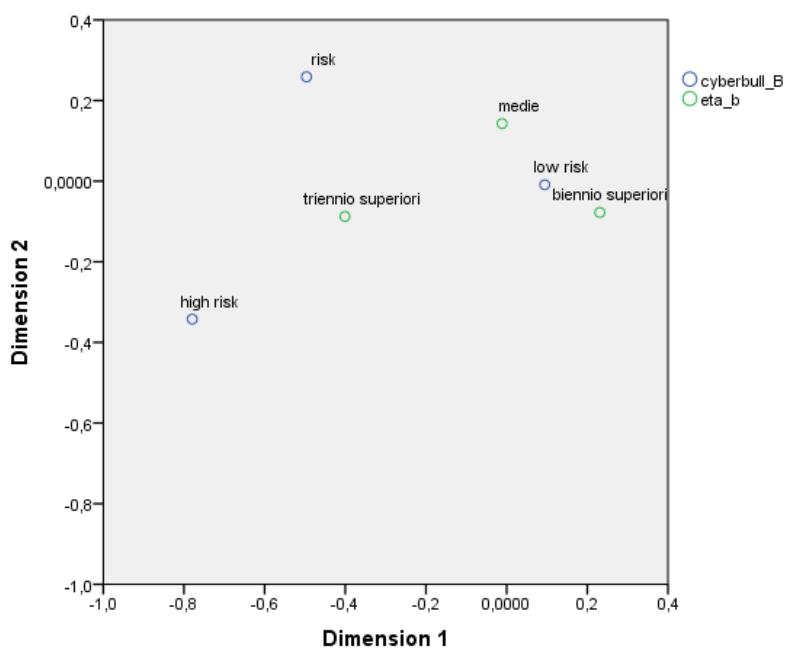


Figura 4. Associazione tra comportamenti di cyberbullismo ed età nelle femmine



### ***Ipotesi 1.c. Sovrapposizione ruoli bullo/cyberbullo e vittima/cybervittima***

Infine la terza analisi delle corrispondenze mette in luce una forte associazione tra i comportamenti di bullo e vittima tradizionale e cyber evidenziando una forte sovrapposizione tra i gruppi (bullo-cyberbullo chi 271,267, df 4, sig. 0,000, vittima-cybervittima chi 313, 634, df 4, sig. 0,00), confermando la nostra ipotesi sulla sovrapposizione dei ruoli. Vedi figura 5.

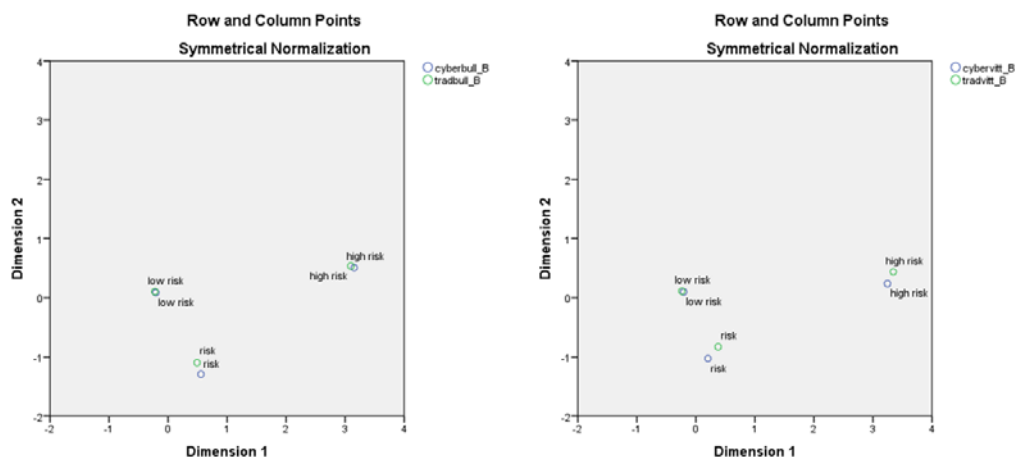


Figura. 5. Associazione tra comportamenti di bullo e vittima tradizionale e cyber

### ***Ipotesi 2.a. Variabili personali e socio-familiari nelle condotte di cyberbullismo***

L'ANOVA ha permesso di verificare la presenza di eventuali differenze significative tra comportamenti rilevati di cyberbullismo a basso rischio, rischio ed alto rischio rispetto alle dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, *monitoring*, clima scolastico e familiare. I risultati hanno messo in luce differenze significative in alcune scale: nelle scale autostima e rapporti problematici con i pari non sono state riscontrate differenze significative. Contrariamente, le scale prosocialità, clima scolastico, *monitoring* e clima familiare hanno evidenziato differenze significative (vedi tabella 16). Nello specifico, l'analisi dei post hoc ha messo in luce come la prosocialità risulti maggiore nei soggetti classificati come a basso rischio nella scala cyberbullismo rispetto a quelli classificati ad alto rischio (sig. 0,000); la percezione del clima scolastico risulta essere migliore nei soggetti

classificati come a basso rischio nella scala cyberbullismo rispetto a quelli classificati a rischio (sig. 0,000) e questi ultimi nei confronti dei soggetti classificati come alto rischio (sig. 0,000); il *monitoring* è risultato maggiore nei soggetti a basso rischio rispetto quelli a rischio (sig. 0,004) e rispetto a quelli ad alto rischio (sig. 0,003), nessuna differenza su tale dimensione si è riscontrata tra soggetti a rischio e soggetti ad alto rischio. Infine per quanto riguarda la percezione del clima familiare i soggetti classificati come basso rischio nella scala risultano avere una migliore percezione del clima familiare rispetto ai soggetti a rischio ed alto rischio di cyberbullismo (per entrambi sig.0,000), tuttavia i soggetti a rischio ed alto rischio non si differenziano significativamente.

Scala	Modalità	Media	Dev. St	df	F	Sig.	confronto		differenza tra medie	Sig.
Autostima	low risk	27,866	4,417	2	0,960	,909	low risk	risk	0,122	1,000
	risk	27,743	4,581					high risk	-0,247	1,000
	high risk	28,113	4,989				risk	high risk	-0,370	1,000
Pro socialità	low risk	12,154	1,778	2	13,047	,000	low risk	risk	0,362	,085
	risk	11,792	1,649					high risk	1,336	,000
	high risk	10,818	1,632				risk	high risk	0,974	,004
Rapporti problematici con i pari	low risk	6,913	1,803	2	1,836	,160	low risk	risk	-0,126	,559
	risk	7,039	1,526					high risk	-0,518	,063
	high risk	7,432	2,276				risk	high risk	-0,393	,250
Clima scolastico	low risk	39,335	7,289	2	24,123	,000	low risk	risk	3,582	,000
	risk	35,753	6,654					high risk	6,872	,000
	high risk	32,463	8,237				risk	high risk	3,290	,021
Monitoring	low risk	21,171	10,771	2	9,976	,000	low risk	risk	4,184	0,004
	risk	16,986	7,694					high risk	5,361	0,003
	high risk	15,810	9,195				risk	high risk	1,176	1,000
Clima familiare	low risk	40,260	3,269	2	13,816	,000	low risk	risk	1,507	,000
	risk	38,753	3,666					high risk	2,070	,000
	high risk	38,190	3,624				risk	high risk	0,563	,381

Tabella 16. Anova tra comportamenti di cyberbullismo a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico, monitoring e clima familiare.

### ***Ipotesi 2.a. Variabili personali e socio-familiari nelle condotte di bullismo tradizionale***

Per quanto riguarda la dimensione del bullismo i risultati hanno messo in luce differenze significative in tutte le scale eccetto quella dell'autostima (vedi tabella 17).

Nello specifico, la prosocialità risulta maggiore nei soggetti classificati come a basso rischio nella scala bullismo tradizionale rispetto a quelli classificati a rischio ed alto rischio (sig. 0,000 e sig 0,000). Per quanto riguarda i rapporti problematici con i pari, i soggetti a basso rischio presentano un punteggio minore rispetto a quelli a rischio. La percezione del clima scolastico risulta essere migliore nei soggetti classificati come a basso rischio nella scala bullismo rispetto a quelli classificati a rischio (sig 0,002 e sig 0,000) e questi ultimi nei confronti dei soggetti classificati come ad alto rischio (sig. 0,011); il *monitoring* nei soggetti a basso rischio è maggiore rispetto ai soggetti a rischio e alto rischio (sig 0,000 e sig. 0,001); infine, per quanto riguarda la percezione del clima familiare i soggetti classificati come a basso rischio nella scala risultano avere una migliore percezione del clima familiare rispetto ai soggetti ad alto rischio di bullismo (sig 0,002), tra gli altri soggetti non sono state evidenziate differenze significative.

In tabella 18 si riportano in maniera riassuntiva i risultati ottenuti dai post hoc delle due Anova condotte.

Scala	Modalità	Media	Dev. St	df	F	Sig.	confronto	differenza tra medie	Sig.	
Autostima	low risk	27,900	4,468	2	0,771	0,463	low risk	risk	-0,948	1,000
	risk	27,990	3,965				high risk	-0,713	0,682	
	high risk	27,104	4,869				risk	high risk	0,235	0,768
Pro socialità	low risk	12,229	1,744	2	28,3	0,000	low risk	risk	0,801	0,000
	risk	11,429	1,628				high risk	1,637	0,000	
	high risk	10,592	1,936				risk	high risk	0,837	0,006
Rapporti problematici con i pari	low risk	6,889	1,782	2	3,255	0,039	low risk	risk	-0,406	0,030
	risk	7,295	1,829				high risk	-0,396	0,135	
	high risk	7,286	2,092				risk	high risk	0,010	0,976
Clima scolastico	low risk	39,314	7,362	2	18,08	0	low risk	risk	2,556	0,002
	risk	36,758	7,116				high risk	5,919	0,000	
	high risk	33,396	9,453				risk	high risk	3,362	0,011
Monitoring	low risk	21,4486	10,61387	2	13,39	0	low risk	risk	4,328	0,000
	risk	17,1200	9,90284				high risk	5,741	0,001	
	high risk	15,7083	8,92989				risk	high risk	1,411	1,000
Clima familiare	low risk	40,175	3,295	2	5,281	0,005	low risk	risk	0,498	0,168
	risk	39,677	3,332				high risk	1,552	0,002	
	high risk	38,662	3,996				risk	high risk	1,055	0,080

Tabella 17 Anova tra comportamenti di bullismo tradizionale a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico, monitoring e clima familiare.

<b>Scala</b>	<b>cyberbullismo</b>	<b>Bullismo</b>
Autostima	n.s	n.s
Prosocialità	LR>HR	LR>R>HR
rapporti problematici con i pari	n.s	LR<R
clima scolastico	LR>R>HR	LR>R>HR
Monitoring	LR>R=HR	LR>R>HR
clima familiare	LR>R	LR>HR

Tabella 18. Tabella riassuntiva dei risultati delle ANOVA condotte su scale bullismo tradizionale e cyber.

***Ipotesi 2.a. Variabili personali e socio-familiari nella cybervittimizzazione***

L'ANOVA ha permesso di verificare differenze significative tra comportamenti rilevati di cybervittime a basso rischio, rischio ed alto rischio rispetto alle dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico, monitoring e clima familiare. I risultati hanno messo in luce differenze significative nelle scale rapporti problematici con i pari, clima familiare e clima scolastico; non sono state riscontrate differenze significative nelle scale prosocialità e autostima globale (vedi tabella 19). Nello specifico, l'analisi dei post hoc ha messo in luce come i soggetti a basso rischio evidenziano un minor livello nella percezione dei rapporti problematici con i pari rispetto ai soggetti a rischio ed alto rischio (sig 0,000 e sig 0,000); il clima scolastico risulta essere migliore nei soggetti classificati come a basso rischio nella scala cybervittima rispetto a quelli classificati a rischio e alto rischio (sig. 0,000 e sig 0,000); infine per quanto riguarda la percezione del clima familiare i soggetti classificati come a basso rischio risultano avere una migliore percezione del clima familiare rispetto ai soggetti a rischio ed alto rischio (sig.0,000 e sig.0,000), nessuna differenza tra soggetti a rischio ed alto rischio.

Scala	Modalità	Media	Dev. St	df	F	Sig.	confronto		differenza tra medie	Sig.
Autostima	low risk	27,967	4,414	2	1,472	,230	low risk	risk	-0,439	0,396
	risk	27,225	4,343					high risk	-0,985	1,000
	high risk	27,348	4,601				risk	high risk	-2,046	1,000
Pro socialità	low risk	12,081	1,794	2	,301	,740	low risk	risk	0,018	0,927
	risk	12,063	1,844					high risk	0,209	0,438
	high risk	11,872	1,765				risk	high risk	0,191	0,552
Rapporti problematici con i pari	low risk	6,777	1,670	2	29,501	,000	low risk	risk	-0,675	0,000
	risk	7,453	1,934					high risk	-1,840	0,000
	high risk	8,617	2,507				risk	high risk	-1,164	0,000
Clima scolastico	low risk	39,149	7,571	2	13,766	,000	low risk	risk	1,028	0,217
	risk	38,121	7,027					high risk	5,971	0,000
	high risk	33,178	7,785				risk	high risk	4,943	0,000
Monitoring	low risk	20,931	10,810	2	2,441	,088	low risk	risk	1,420	0,666
	risk	19,511	8,677					high risk	3,083	0,163
	high risk	17,848	9,338				risk	high risk	1,663	1,000
Clima familiare	low risk	40,296	3,284	2	15,332	,000	low risk	risk	1,437	0,000
	risk	38,859	3,506					high risk	2,185	0,000
	high risk	38,111	3,607				risk	high risk	0,748	0,222

Tabella 19. Anova tra comportamenti di cybervittima a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico, monitoring e clima familiare.

### ***Ipotesi 2.a. Variabili personali e sociofamiliari nella vittimizzazione tradizionale***

Per quanto riguarda la scala di vittimizzazione tradizionale, l'ANOVA ha evidenziato differenze significative in alcune scale (prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico e familiare) (vedi tabella 20). Nello specifico, la prosocialità risulta maggiore nei soggetti classificati come a basso rischio nella scala di vittima tradizionale rispetto a quelli classificati a rischio ed alto rischio (rispettivamente sig. 0,000 e sig. 0,000), la percezione dei rapporti problematici con i pari nei soggetti a basso rischio si presenta minore rispetto ai soggetti a rischio (sig. 0,030).

Rispetto alla scala del clima scolastico risultano punteggi maggiori nei soggetti classificati come basso rischio nella scala di vittime tradizionali rispetto a quelli classificati a rischio (sig 0,002) e questi ultimi nei confronti dei soggetti classificati come alto rischio (sig. 0,000); infine per quanto riguarda la percezione del clima

familiare i soggetti classificati come a basso rischio nella scala risultano avere una migliore percezione del clima familiare rispetto ai soggetti ad alto rischio nella scala vittima tradizionale (sig 0,001).

In tabella 21 si riportano in maniera riassuntiva i risultati ottenuti dai post hoc delle due Anova condotte.

Scala	Modalità	Media	Dev. St	df	F	Sig.	confronto		differenza tra medie	Sig.
Autostima	low risk	27,862	4,403	2	0,137	,872	low risk	risk	-0,086	1,000
	risk	27,948	4,439					high risk	0,316	1,000
	high risk	27,545	5,101				risk	high risk	0,403	1,000
Pro socialità	low risk	12,229	1,744	2	28,295	,000	low risk	risk	0,801	0,000
	risk	11,429	1,628					high risk	1,637	0,000
	high risk	10,592	1,936				risk	high risk	0,837	0,006
Rapporti problematici con i pari	low risk	6,889	1,782	2	3,255	,039	low risk	risk	-0,406	0,030
	risk	7,295	1,829					high risk	-0,396	0,135
	high risk	7,286	2,092				risk	high risk	0,010	0,976
Clima scolastico	low risk	39,314	7,362	2	18,083	,000	low risk	risk	2,556	0,002
	risk	36,758	7,116					high risk	5,919	0,000
	high risk	33,396	9,453				risk	high risk	3,362	0,011
Monitoring	low risk	20,8737	10,55722	2	1,250	,287	low risk	risk	1,007	0,373
	risk	19,3256	10,57500					high risk	1,658	1,000
	high risk	20,0465	11,12687				risk	high risk	1,864	1,000
Clima familiare	low risk	40,175	3,295	2	8,563	,000	low risk	risk	0,984	0,176
	risk	39,677	3,332					high risk	1,771	0,001
	high risk	38,622	3,996				risk	high risk	0,599	0,138

Tabella 20. Anova tra comportamenti di vittima tradizionale a basso rischio, rischio ed alto rischio e dimensioni di autostima globale, prosocialità, rapporti problematici con i pari, clima scolastico e familiare.

Scala	Cybervittima	Vittima
Autostima	n.s.	n.s
Prosocialità	n.s	LR>R>HR
rapporti problematici con i pari	LR<R<HR	LR<R
clima scolastico	LR=R>HR	LR>R>HR
Monitoring	Ns	Ns
clima familiare	LR>R=HR	LR>HR

Tabella 21. Tabella riassuntiva dei risultati delle ANOVA condotte su scale vittimizzazione tradizionale e cyber.

## **6.5. Risultati Analisi delle Corrispondenze Multiple (*Ipotesi 2b*)**

### ***Descrizione procedimento, analisi spazio fattoriale: dimensioni fattoriali I e II.***

Come abbiamo anticipato, l'analisi dei dati si è dispiegata attraverso procedimenti statistici differenziati. Dopo aver presentato i risultati derivanti dalle analisi descrittive; in questa parte ci proponiamo di illustrare i procedimenti inferenziali effettuati attraverso l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (che descriviamo in sintesi) e che costituiscono forse la parte più originale della nostra ricerca.

Possiamo suddividere l'ACM in due distinte fasi:

**(a) Analisi dei profili di risposta e segmentazione del campione, operata tramite Analisi delle Corrispondenze Multiple e successiva Analisi dei Cluster.**

In primo luogo la matrice soggetti/risposte è stata sottoposta ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), utilizzabile quando – come nel nostro caso - si intendono studiare le relazioni esistenti fra le modalità di più variabili qualitative. L'applicazione della ACM conduce ad individuare le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità di risposta del campione: in pratica, attraverso la ACM possiamo studiare le corrispondenze nelle risposte tra i questionari (ad esempio: si riscontra che la modalità di risposta 1 alla domanda a, la modalità 2 alla domanda b e la modalità 3 alla domanda c tendono a manifestarsi insieme, ad associarsi). Consideriamo le dimensioni fattoriali come dimensioni latenti che spiegano il comportamento di molte delle variabili dei questionari utilizzati nel corso della ricerca. Un numero ristretto di variabili di questo tipo consente così di sintetizzare la maggior parte dell'informazione contenuta nella matrice dei dati di partenza (Bolasco, 1999).

La matrice originaria dei dati si articola su due diversi tipi di variabili:

- (1) Variabili “attive”, ovvero che esprimono valutazioni in merito ad uno specifico ambito di ricerca (nel nostro caso: clima scolastico, clima familiare, monitoring...);
- (2) Variabili “illustrative” che ci danno informazioni sulle caratteristiche del soggetto (nel nostro caso: sesso, grado di scuola frequentato, bullismo tradizionale vs cyberbullismo).

L'estrazione dei fattori è stata effettuata utilizzando soltanto le variabili del primo tipo (definite variabili attive) in quanto lo scopo dell'analisi è di individuare le dimensioni latenti che organizzano le variabili attive utilizzate. Solo successivamente, una volta individuate le dimensioni fattoriali, si è proceduto a correlare tali fattori con le variabili del secondo tipo (variabili illustrative), in modo da completare l'analisi con la descrizione delle caratteristiche dei soggetti collegabili agli orientamenti fattoriali emersi. Le dimensioni fattoriali estratte dall'ACM sono state utilizzate come parametro della successiva Analisi dei Cluster (metodo di classificazione gerarchica), tecnica di analisi multidimensionale dei dati che permette di raggruppare gli individui di una popolazione in funzione di variabili/criteri predefiniti. L'Analisi dei Cluster conduce alla definizione di gruppi di soggetti, ciascuno dei quali è massimamente omogeneo al suo interno e massimamente eterogeneo rispetto agli altri. Uno degli output della AC è il profilo di risposte tipico di ciascuno dei segmenti individuati, cioè l'insieme di modalità di risposte che maggiormente caratterizzano il modo di rispondere al questionario dei soggetti del segmento. Ciò porta a sottolineare una questione rilevante: l'AC permette di acquisire contemporaneamente due ordini di risultati:

(1). Raggruppare i soggetti secondo il modo tipico di rispondere al questionario (per profili di risposta omogenei);

(2). Individuare le modalità di risposta alle diverse modalità delle variabili che risultano co-occorrenti, cioè mantenute associate nei comportamenti di risposta dei soggetti (o meglio: di singoli segmenti di soggetti).

Nella ricerca, l'applicazione dell'Analisi dei Cluster ha portato ad individuare la ripartizione ottimale del campione in 4 cluster, producendo inoltre il profilo di risposte che caratterizza ciascun raggruppamento. L'interpretazione dei profili di risposta ha seguito il criterio delle co-occorrenze, concetto assimilabile al principio ampiamente utilizzato nella ricerca psicosociale delle libere associazioni (Carli, Paniccia, 2002).

***(b) Analisi dello spazio fattoriale (Spazio socio-culturale) prodotto dalla Analisi delle Corrispondenze Multiple di cui al punto precedente.***

Soltanto dopo l'ACM abbiamo proceduto all'analisi dello Spazio Culturale, facendo riferimento ai primi due fattori estratti dalla ACM, che sono le principali dimensioni di



variabilità delle risposte espresse dalla popolazione. Le dimensioni fattoriali estratte dall'ACM sono state interpretate seguendo lo stesso principio ermeneutico utilizzato per l'analisi dei profili di risposta. In questo caso, si è fatto riferimento alle modalità di risposta maggiormente associate a ciascun fattore che, in quanto tali, offrono un maggiore contributo alla sua spiegazione.

Secondo la prospettiva teorico-metodologica presentata, l'interpretazione dei principali fattori dell'ACM permette di descrivere assi bipolari trattabili come forme speculari di un determinato aspetto della realtà. Possiamo rappresentare graficamente, in termini di assi ortogonali, i fattori che andranno così a definire lo spazio culturale. Ogni punto dello spazio culturale così definito - individuabile attraverso delle coordinate - va a costituire una specifica combinazione dei fondamentali processi di simbolizzazione ad essa attinenti. La successiva proiezione dei Cluster sugli assi fattoriali comporta infine un ulteriore livello di interpretazione, relativo alla loro iscrizione entro il comune spazio simbolico.

Le prime due dimensioni fattoriali estratte dall'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) danno ragione di una quota rilevante dell'intera variabilità dei dati (rispettivamente 20,11% e 14,44%) secondo la formula di rivalutazione di Benzecri (1973). L'analisi si è conseguentemente focalizzata su queste due dimensioni.

Le tabelle 22, 23, 24, 25 riportano le modalità che presentano il livello di maggiore associazione rispettivamente con le dimensioni fattoriali 1 e 2. Il livello di associazione è misurato in termini di V-test, interpretabile secondo la metrica dei punteggi normalizzati: maggiore il V-test, maggiore il livello di associazione, maggiore dunque la caratterizzazione del fattore offerta dalla modalità; va inoltre tenuto presente che il fattore si articola in due polarità, conseguentemente, i valori V-test negativi indicano l'associazione relativa ad una delle polarità del fattore, mentre i valori V-test positivi indicano l'associazione relativa all'altra polarità.

a) **DIMENSIONE FATTORIALE I: Senso di appartenenza ai contesti:**  
**LOW vs HIGH**

Nel complesso, per i motivi che esporremo, abbiamo ipotizzato che le modalità associate al Fattore 1 siano in relazione con il senso di appartenenza ai contesti di indagati (scuola, famiglia, rapporto tra pari).

Nome della variabile	Modalità della Variabile	V- Test
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_L	-21,39
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_L	-19,90
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_L	-17,35
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_L	-16,22
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_L	-15,41
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_L	-15,06
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_L	-15,02
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_L	-12,79
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_L	-11,85
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conflfam_H	-11,43
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_L	-10,55
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_L	-10,38
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_L	-9,47
PROSOC (Binned)	L_prosoc	-9,04
RAPPROBPARI (Binned)	H_rappro	-6,59
AUTOSTIMA (Binned)	Autostima_H	-4,60
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_M	-2,18

Tabella 22. Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 1 (polo negativo)

Nello specifico, il semiasse negativo, collocato a sinistra dello spazio fattoriale, si compone - in prima istanza – delle variabili relative alle dinamiche familiari (“monitoring\_L”; “congen\_L”; “coesfam\_L”; “expfam\_L”; “climafam\_L”; “sollgen\_L”; “aperturafiglio\_L”; “ctrlint\_L”; “conflfam\_H”). Come è possibile verificare, tutte queste variabili si concentrano sul versante LOW, che presuppone la percezione di uno basso livello di strutturazione familiare in fatto di coesione, di apertura e di controllo che ovviamente si ripercuote anche sulla tipologie di monitoring a livello tecnologico. Di contro, l’unico livello HIGH è dato invece dalla percezione di conflittualità interna alla famiglia. In seconda istanza rientrano invece le variabili relative al clima scolastico (“climascol\_L”; “relpospari\_L”; “supdoce\_L”) e la prosocialità (“L\_prosoc”) che vanno a confermare come in questo asse si concentrino le variabili che presuppongono la percezione di un basso assetto contenitivo da parte del contesto relazionale. Significativa inoltre la presenza della variabile autostima (Autostima\_H) sul suo versante HIGH.

La situazione è specularmente differente sul polo positivo (tabella 23), dove troviamo - al contrario - le modalità che si focalizzano su una percezione di scuola e famiglia come contenitori affidabili di relazioni.

Nome della variabile	Modalità della Variabile	V- Test
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_M	4,93
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_M	6,42
RAPPROBPARI (Binned)	L_rappro	7,20
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_H	8,12
PROSOC (Binned)	H_prosoc	8,54
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conflfam_L	9,31
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_H	9,72
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_H	10,35
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_H	10,43
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_H	13,14
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_H	14,31
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_H	15,35
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_H	15,64
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_H	15,75
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_H	19,24
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_H	19,40
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_H	21,49

Tabella 23. Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 1 (polo positivo)

Il clima familiare e l'espressività al suo interno ("expfam\_M"; "expfam\_H"; "climafam\_M; climafam\_H") sono le variabili più rappresentative e si declinano nei loro versanti più elevati; i conflitti all'interno della famiglia non sono percepiti o sono poco percepiti ("conflfam\_L"). La variabile relativa al rapporto problematico con i pari ("L\_rappro") si manifesta nel suo versante LOW e le relazioni positive tra i coetanei e la prosocialità ("relpospari\_H", "H\_prosoc") si declinano nel versante positivo. Il rapporto a scuola con i docenti è sentito come altamente supportivo ("supdoc\_H"), così come il clima scolastico in generale ("climascol\_H"). Le variabili relative al monitoring hanno tutte, infine, valore HIGH ("aperturafiglio\_H"; "solgen\_H"; "ctrlgen\_H"; "congen\_H"; "monitoring\_H").

In ragione di tale articolazione delle polarità della dimensione appena descritta, si propone di definire le polarità del primo fattore, rispettivamente:

Fattore I



**b) DIMENSIONE FATTORIALE II:**

Le modalità associate al fattore 2 possono essere riconosciute, nel loro complesso, come riferite alla percezione del vissuto nella relazione con l'altro, dunque la responsività e la relazione con l'ambiente. In questa prospettiva, la dimensione fattoriale si presta ad essere interpretata come la connotazione della componente strategica che alimenta la relazione.

<b>Nome della variabile</b>	<b>Modalità della variabile</b>	<b>V-Test</b>
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_L	-17,12
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_L	-15,12
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_L	-12,26
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_H	-9,32
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_H	-9,16
AUTOSTIMA (Binned)	Autostima_H	-8,52
RAPPROBPARI (Binned)	H_rappro	-8,18
CLIMASCOLASTICO_relnegativepari (Binned)	relnegpari_L	-7,71
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_L	-7,48
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conflfam_H	-7,20
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_L	-7,20
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_H	-6,82
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_M	-6,30
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_H	-6,13
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_H	-6,01
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_H	-5,40
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_M	-4,23

Tabella 24. Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 2 (polo negativo).

Sul polo negativo (tabella 24) in prima istanza si ritrovano modalità che individuano sfiducia verso la scuola e, in generale, verso le relazioni al suo interno (“climascol\_L”; “relpospari\_L”; “supdoc\_L”; “relnegpari\_H”; “relnegpari\_L”; “rappro\_H”), bilanciate di contro dalla modalità HIGH dell’autostima (“Autostima\_H”) e da modalità HIGH di monitoring (“monitoring\_H”; “sollgen\_H”; “ctrlgen\_H”; “ctrlgen\_M”). Il clima familiare si declina nelle sue modalità meno accoglienti (contenitive) e problematiche (“expfam\_L”; “conflfam\_H”; “coefam\_L”). Su questo versante dunque si concentrano le modalità che individuano scuola e famiglia, ovvero l’ambiente, come istituzioni non responsive e non disponibili alla relazione.

\*\*\*

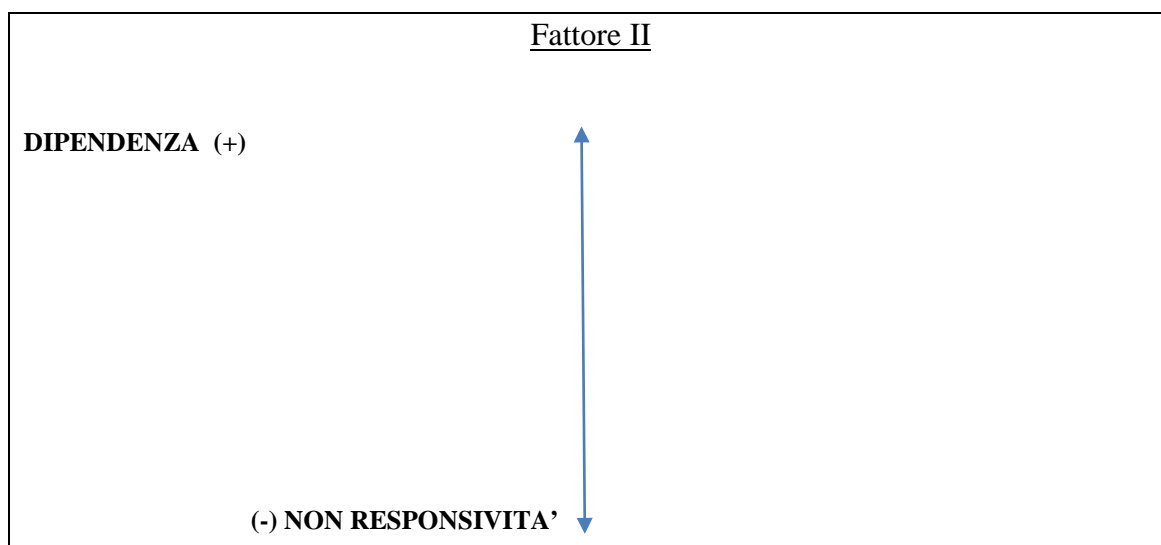
Nome della variabile	Modalità della variabile	V-Test
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_M	4,95
CLIMASCOLASTICO_relnegativepari (Binned)	relnegpari_H	6,31
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_H	6,58
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conflfam_L	6,85
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_H	7,27
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_H	7,37
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_L	7,96
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_L	8,88
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_L	9,81
RAPPROBPARI (Binned)	L_rappro	9,82
AUTOSTIMA (Binned)	Autostima_L	9,84
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_H	10,95
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_L	11,68
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_H	11,83
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_L	12,63
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_L	13,05
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_H	16,14

Tabella 25. Descrizione delle componenti Fattoriali per il Fattore 2 (polo positivo)

Il semiasse positivo (tabella 25) si organizza innanzitutto attraverso le relazioni con il gruppo dei pari, complessivamente a carattere positivo (“relpospari\_M”; “relnegpari\_H”, controbilanciato da “relpospari-H” nella declinazione dei valori, “rappropari\_L”); seguono le modalità relative al contesto familiare (“climafam\_H”; “conflfam\_L”; “expfam\_H”; “coesfam\_H”) che si declinano nel loro versante più

adattivo e gratificante. Il livello di controllo si manifesta, al contrario, nelle variabili con valore LOW (“ctrlint\_L”; “congen\_L”; “aperturafiglio\_L”; “controllogenitoriale\_L”). La variabile relativa all’autostima associata ha il valore LOW.

In ragione di tali interpretazioni, le due polarità si prestano ad essere definite rispettivamente NON RESPONSIVITA’ (polo negativo) vs DIPENDENZA (polo positivo).



Gli assi così individuati danno, infine, origine ad uno spazio culturale in cui abbiamo provato a nominare i quattro quadranti che lo compongono tenendo presente le specificità di ciascun semiasse:

**Quadrante 1:** Si compone del semiasse negativo del Fattore I (Senso di appartenenza Basso) e del semiasse positivo del Fattore II (Dipendenza). Proponiamo di denominare quest’area come l’area della FRUSTRAZIONE;

**Quadrante 2:** Si compone del semiasse positivo del Fattore II (Dipendenza) e del semiasse positivo del Fattore I (Senso di appartenenza Alto). Proponiamo di denominare quest’area come l’area della PROTEZIONE;

**Quadrante 3:** Si compone del semiasse negativo del Fattore II (Non responsività) e del semiasse positivo del Fattore I (Senso di appartenenza Alto). Proponiamo di chiamare quest’area come l’area della SICUREZZA;

**Quadrante 4:** Si compone del semiasse negativo del Fattore I (Senso di appartenenza Basso) e del semiasse negativo del Fattore II (Non responsività). Proponiamo di chiamare quest'area come area della TRASGRESSIONE.

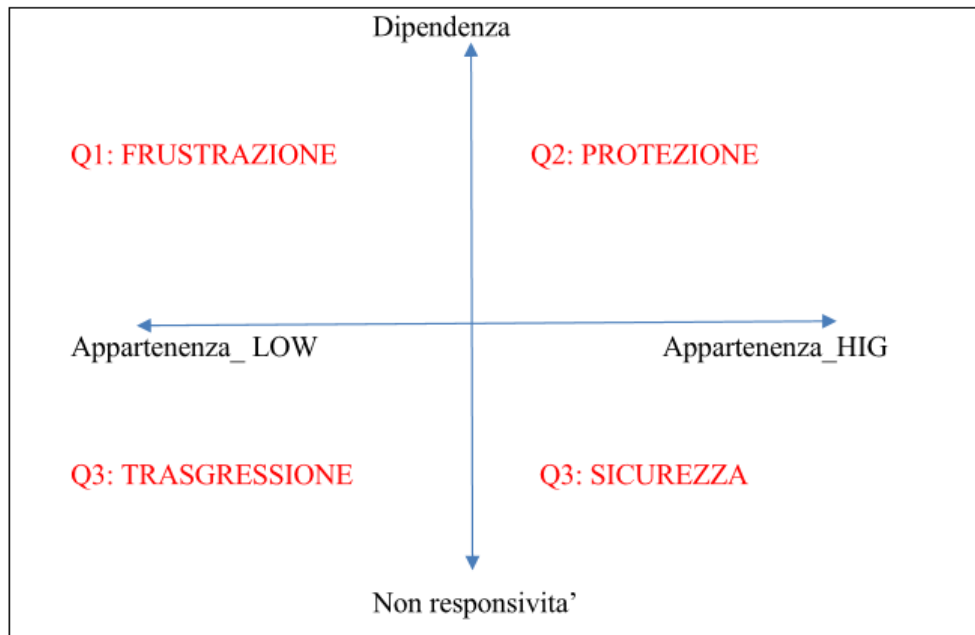


Figura 6. Spazio Culturale suddiviso in quadranti

Il passaggio successivo consisterà nel verificare all'interno di quali quadranti si collocano i raggruppamenti (o cluster che andremo) ad interpretare nel prossimo paragrafo.

### ***Analisi dei cluster***

La successiva Analisi dei Cluster ha individuato la segmentazione del campione in 4 cluster come partizione ottimale (così definita in ragione di un criterio di ottimizzazione del rapporto tra variabilità spiegata dai cluster e variabilità tra i cluster). Ciascun cluster è stato interpretato come indicativo di un corrispondente modello di interpretazione del rapporto con l'ambiente. Il contenuto dei cluster (ovvero le co-occorrenze di modalità di risposte caratterizzanti) su cui si basa tale interpretazione è riportato nelle tabelle 26, 27, 28, 29. E' utile ricordare che la suddivisione di una popolazione è una operazione tipica anche dell'indagine sociologica, che però si

differenza dal nostro approccio per un aspetto sostanziale: in sociologia la ripartizione in sottogruppi viene infatti compiuta a partire da criteri predefiniti (ad esempio sulla scorta di variabili strutturali e/o socio demografiche e/o situazionali: età, sesso, reddito, eccetera). Nell'approccio che stiamo presentando invece la segmentazione diventa definibile solo a posteriori, e ci dà informazioni sulle variabilità interna che caratterizza il campione di riferimento.

**a) Cluster 1: INDIVIDUALISTI**

I soggetti presenti all'interno di questo raggruppamento si caratterizzano per le seguenti caratteristiche comuni:

- Il clima scolastico è percepito come problematico, caratterizzato da scarsa coesione tra i pari e da basso supporto del docente (“climascol\_L”; “relpospari\_L”; “supdoc\_L”; “relnegpari\_L”);
- Il clima familiare è percepito come altamente conflittuale (“conflfam\_H”)
- La mediazione familiare rispetto all'uso da parte del minore della rete Internet è sintonizzata sul livello medio in tutte le sue dimensioni (“monitoring\_M”; “congen\_M”; “ctrlgen\_M”; “ctrlnt\_M”; “sollgen\_M”; “aperturafiglio\_M”);
- I rapporti tra pari sono avvertiti come problematici (“H\_rappro”) e la prosocialità è percepita come bassa (“L\_prosoc”)
- L'autostima si presenta statisticamente alta, ma la nostra percezione è che questi giovani manifestino delle difficoltà o disagi socio-relazionali che a livello endogeno (interiore) provochino comunque un abbassamento del concetto di sé.



a) Nome della Variabile	Modalità della Variabile	% della modalità nel cluster	V-Test
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_M	73,23	16,81
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_M	48,33	9,94
MONITORING_controllo genitoriale (Binned)	ctrlgen_M	49,81	9,75
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_L	57,99	9,31
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_L	58,36	8,28
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_M	41,64	5,77
MONITORING_sollecitazione genitoriale (Binned)	sollgen_M	44,61	5,61
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_L	49,07	5,40
CLIMASCOLASTICO_relnegativepari (Binned)	relnegpari_L	58,74	4,58
RAPPROBPARI (Binned)	H_rappro	39,78	4,52
SESSO	Femmina	60,22	4,07
AUTOSTIMA (Binned)	Autostima_H	29,74	4,07
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_M	46,47	3,41
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conflfam_H	34,57	3,10
PROSOC (Binned)	L_prosoc	42,38	2,82

Tabella 26. Caratterizzazione del cluster 1

Questo cluster, composto dal 27.99% del campione in esame, alla luce delle variabili e delle modalità di cui si sostanzia (vedi tabella 26) rappresenta una categoria di studenti che sembra reggersi sulla propria autostima piuttosto che investire sui contesti di riferimento, caratterizzati - per quanto concerne i coetanei in genere - da scarso spirito di affiliazione e dell'amicizia e da debole supporto a livello scolastico, con una certa ambivalenza sul piano relazionale scolastico con i pari ove emergono anche aspetti un po' contraddittori di assenza di conflittualità ("relnegpari\_L").

Sebbene il contesto familiare sia caratterizzato da elevata conflittualità, questi giovani sono comunque sottoposti a livelli medi (e quindi sufficienti) di monitoraggio sull'uso dei mezzi tecnologici sia nelle dimensioni di controllo sia di conoscenza e apertura spontanea del figlio, e ciò fa intuire di non trovarsi in presenza di soggetti completamente abbandonati a se stessi né di giovani che si chiudono totalmente a scambi comunicativi con le figure genitoriali. La conflittualità familiare, comunque non "manifestamente" associata a dimensioni di coesione ed espressività significativamente disfunzionali, potrebbe trovare la sua matrice nelle dinamiche di scontro genitori/figli tipiche della fase adolescenziale che, nel caso delle femmine (maggiormente rappresentate in questo cluster), potrebbe essere "anticipata" nei tempi

rispetto ai maschi, e quindi acuita. La prosocialità non è sviluppata, forse a causa delle difficoltà a stabilire relazioni positive con il gruppo dei pari, che viene vissuto come altamente problematico (potrebbe però essere anche il contrario, ovvero un circuito autoriverberante: proprio perché il soggetto non riesce ad interagire produttivamente con i pari allora si percepisce come a bassa prosocialità). Il dato sociodemografico rilevante è che in questo cluster è il sesso femminile ad essere molto rappresentato. Provando a fare un salto interpretativo potremmo affermare che tutti i contesti (scuola, famiglia, gruppo dei pari) in cui sono coinvolti i soggetti di questo cluster sembrano fortemente disarticolati, e caratterizzati da disinvestimento, da perdita di interesse e di senso: è solo sulle proprie capacità che si deve puntare.

### **Cluster 2: COMUNITARI/DIPENDENTI**

Gli individui di questo raggruppamento sono caratterizzati dai seguenti aspetti trasversali:

- Il clima scolastico è percepito come positivo sia globalmente che sotto il profilo del supporto del docente (“climascol\_H”; “supdoc\_H”) con aspetti un po’ altalenanti rispetto alle relazioni con i pari che figurano sia come altamente positive (“relpospari\_H”) sia, sebbene con minore incidenza, come poco funzionali (“relnegpari\_H”);
- Il clima familiare è inequivocabilmente percepito come positivo in tutte le sue dimensioni (“climafam\_H”; “coesfam\_H”; “expfam\_H”
- La mediazione familiare rispetto all’uso del minore della rete Internet è sintonizzata sul livello medio (“monitoring\_M”, “congem\_M”);
- La prosocialità è percepita come alta (“H\_prosoc”)
- L’autostima è percepita come bassa (“Autostima\_L”).

b) Nome della Variabile	Modalità della Variabile	% della modalità nel cluster	V-Test
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_H	81,44	15,84
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_H	68,86	12,40
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_H	53,89	8,63
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_M	61,08	8,51
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_H	39,52	4,74
AUTOSTIMA (Binned)	Autostima_L	62,28	4,20
CLIMASCOLASTICO_relnegativepari (Binned)	relnegpari_H	35,93	4,15
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_H	35,93	3,96
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_H	42,52	3,85
trabull_B	TRB_low risk	93,41	3,28
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_M	34,73	3,00
cyberbull_B	CYB_low risk	94,61	2,91
PROSOC (Binned)	H_prosoc	31,14	2,78
Sesso	Maschio	60,48	2,77
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_M	40,12	2,74
grado scolastico	Secondaria primo gra	33,53	2,73
CLIMASCOLASTICO_relnegativepari (Binned)	relnegpari_M	36,53	2,56
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_M	43,71	2,56
RAPPROBPARI (Binned)	L_rappro	56,89	2,48

Tabella 27. Caratterizzazione del cluster 2

La caratteristica fondamentale di questo cluster, composto dal 17,38% della popolazione considerata, consiste - in generale – in una buona fiducia nelle comunità di appartenenza (famiglia, scuola) con un lieve aspetto di dissonanza in merito alle dimamiche relazionali con i pari all’interno del contesto scolastico, giacchè - come già sopra accennato – queste ultime (relazioni) presentano un’ ambivalente funzionalità/conflittualità, compensata tuttavia da una dimensione individuale di problematicità verso i coetanei in genere (amici e/o compagni di scuola) di livello basso e quindi dall’attitudine di fondo di questi ragazzi ad instaurare buone amicizie con i pari, come peraltro confermato dall’elevato livello di prosocialità in essi riscontrato. L’autostima appare bassa probabilmente alla luce della fase evolutiva di sviluppo, ovvero di crescita e di costruzione di un’identità che si presenta non ancora strutturata, con conseguente tendenza di questi giovani a “dipendere” o comunque a cercare l’appagamento di un bisogno di protezione nei contesti di appartenenza. Questi studenti sono significativamente rappresentati da un basso rischio di condotte riconducibili a

cyberbullismo e bullismo tradizionale, probabilmente in funzione del contenitore affettivo che vivono come altamente affidabile.

### c) **Cluster 3: ANOMICI**

I soggetti presenti all'interno di questo raggruppamento si caratterizzano per le seguenti caratteristiche comuni:

- Il clima scolastico è percepito come negativo (“climascol\_L”; “supdoc\_L”; “relpospari\_L”);
- Il clima familiare è sentito come negativo (“climafam\_L”; “coesfam\_L”; “expfam\_L”; “conflfam\_H”);
- La mediazione familiare rispetto all'uso da parte del minore della rete Internet è sintonizzata sul livello basso (“monitoring\_L”, “congem\_L”; “ctrlgen\_L”; “sollgen\_L”; “ctrlint\_L”; “aperturafiglio\_L”);
- La prosocialità è percepita come bassa (“L\_prosoc”).

Nome della Variabile	Modalità della Variabile	% della modalità nel cluster	V-Test
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_L	95,67	27,51
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_L	87,36	19,76
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_L	83,75	17,79
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_L	74,73	16,67
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_L	68,23	11,66
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_L	62,45	10,49
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_L	63,90	9,98
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_L	58,84	8,84
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_L	66,43	7,34
PROSOC (Binned)	L_prosoc	49,82	5,91
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conflfam_H	40,07	5,54
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_L	49,10	5,53
tradbull_B	TRB_risk	17,69	4,74
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_L	46,93	3,85
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_L	43,68	3,68
eta_b	triennio superiori	30,69	3,31
grado scolastico	Secondaria secondo g	81,95	3,04
cyberbull_B	CYB_high risk	7,94	3,01
Sesso	Maschio	58,12	2,95
tradbull_B	TRB_high risk	7,22	2,37

Tabella 28. Caratterizzazione del cluster 3

Questo cluster, costituente il 28,82 % del campione e rappresentato soprattutto da maschi appartenenti al triennio delle superiori, sembra considerare il mondo in cui vive completamente ostile e nemico, inaccessibile e conflittuale. Su di loro nessuno sembra poter esercitare alcun controllo: né i familiari né gli insegnanti, figure percepite come distanti da loro, così come i loro pari. Significativa, ancora una volta, l'associazione tra relazioni familiari percepite come emotivamente povere e coese, nonché chiuse a confronti e/o comunicazione e scarso monitoraggio in tutte le dimensioni. Ciò che domina la visione di un contesto siffatto potrebbe essere il rifiuto di ogni tipo di negoziazione: l'identità sembra potersi affermare solo attraverso azioni provocatorie e rivendicative che appaiono, a questo punto, corollario naturale di un disagio socio relazionale vissuto come insostenibile. Di fatto questo cluster è fortemente associato ad un alto rischio di condotte riconducibili a bullismo tradizionale agito a rischio e ad alto rischio e a cyberbullismo agito a rischio (tabella 28).

**c) Cluster 4: INTEGRATI / IDEALIZZANTI**

I soggetti presenti all'interno di questo cluster possiedono le seguenti caratteristiche trasversali:

- Percepiscono il clima scolastico come positivo in tutte le sue dimensioni (“climascol\_H”; “supdoc\_H”; “relpospari\_H”)
- Il clima familiare è altresì sentito come positivo nelle sue varie componenti (“climafam\_H”; “coesfam\_H”; “expfam\_H”; “conflfam\_L”; “climafam\_M”)
- La mediazione familiare rispetto all'uso del minore della rete Internet è sintonizzata sul livello alto (“monitoring\_H”, “ctrlgen\_H”; “congen\_H”; “aperturafiglio\_H”; “ctrlint\_H”);
- La prosocialità è percepita come alta (“H\_prosoc”), bassi i rapporti problematici tra pari (“L\_rappro”), alte le relazioni positive tra pari (“relpospari\_H”).

- Nome della Variabile	Modalità della Variabile	% della modalità nel cluster	V-Test
MONITORING_tot (Binned)	monitoring_H	95,97	27,19
MONITORING_controllogenitoriale (Binned)	ctrlgen_H	82,66	20,92
MONITORING_conoscenzagenitori (Binned)	congen_H	84,68	20,25
MONITORING_sollecitazionegenitoriale (Binned)	sollgen_H	70,97	14,63
MONITORING_aperturafiglio (Binned)	aperturafiglio_H	58,87	14,53
MONITORING_controllointernet (Binned)	ctrlint_H	67,34	13,36
CLIMAFAM_coesione (Binned)	coesfam_H	42,34	7,79
CLIMAFAM_conflitto (Binned)	conffam_L	48,39	5,73
CLIMAFAM_espressività (Binned)	expfam_H	43,95	5,57
PROSOC (Binned)	H_prosoc	33,47	4,60
RAPPROBPARI (Binned)	L_rappro	59,68	4,25
CLIMASCOLASTICO_tot (Binned)	climascol_H	39,11	4,09
cyberbull_B	CYB_low risk	94,35	3,61
tradbull_B	TRB_low risk	92,34	3,61
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_H	34,27	3,49
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_M	40,73	3,24
CLIMASCOLASTICO_supportodocente (Binned)	supdoc_H	35,48	3,15
CLIMAFAM_tot (Binned)	climafam_H	31,85	3,06
eta_b	Medie	44,35	2,88
grado scolastico	Secondaria primo gra	31,85	2,87
cybervitt_B	CYV_low risk	91,13	2,61
CLIMASCOLASTICO_relpositivepari (Binned)	relpospari_M	41,53	2,34

Tabella 29. Caratterizzazione del cluster 4

Questo raggruppamento è composto dal 25,81% del campione considerato ed è formato al suo interno prevalentemente dai più giovani, ovvero dagli studenti delle scuole medie, indistintamente maschi e femmine. Alla luce delle variabili e delle modalità descritte (vedi tabella 29) i soggetti inclusi in questo cluster sembrerebbero vivere all'interno di un contesto ambientale (famiglia, scuola, amici) pressochè ideale, in cui ogni relazione viene vissuta e percepita come altamente contenitiva, protettiva e aconflittuale. A tutto ciò fa da corollario un'attività di mediazione genitoriale di livello alto sia nelle dimensioni di controllo in senso stretto sia di apertura e divulgazione spontanea delle informazioni da parte del figlio, che certamente presuppone un buon rapporto di fiducia e scambi comunicativi positivi con le figure genitoriali. All'interno di una situazione così protettiva e rassicurante non emerge alcuno spazio né per forme di coinvolgimento in bullismo e cyberbullismo agito né per forme di coinvolgimento in cybervittimizzazione.

## Osservazioni sull'Universo Culturale

All'interno di un Universo Culturale così composto, attraverso la proiezione sugli assi fattoriali dei cluster è possibile verificare le differenti visioni di vita che caratterizzano quelli che possiamo definire i "Modelli Culturali" del cyber-bullismo".

- (a) gli INDIVIDUALISTI (Cluster 1/4) si collocano nel Quadrante\_4 che abbiamo denominato TRASGRESSIONE;
- (b) i COMUNITARI/DIPENDENTI (Cluster 2/4) si collocano nel Quadrante\_2 che abbiamo denominato PROTEZIONE;
- (c) gli ANOMICI (Cluster 3/4) si collocano nel Quadrante\_1 che abbiamo denominato FRUSTRAZIONE;
- (d) gli INTEGRATI (Cluster 4/4) si collocano nel Quadrante\_3 che abbiamo denominato SICUREZZA.

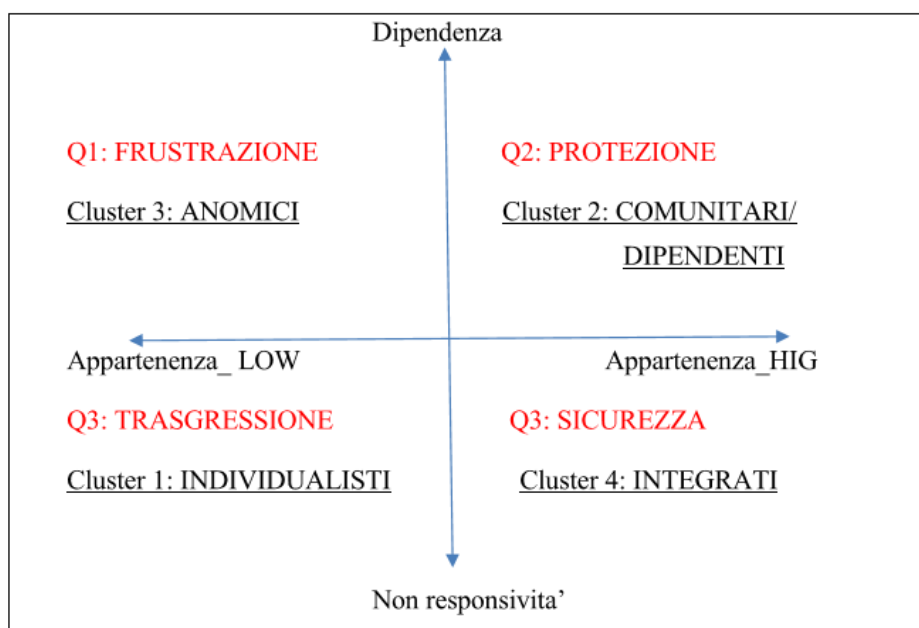


Figura 7.

### Proiezione dei cluster sugli assi fattoriali

La proiezione dei Cluster sugli assi fattoriali ha comportato infine un ulteriore livello di interpretazione, relativo alla iscrizione dei medesimi entro il comune spazio simbolico.

Gli ANOMICI e gli INDIVIDUALISTI, ovvero i relativi raggruppamenti, apparirebbero come i soggetti più a rischio di bullismo e di cyberbullismo. I

COMUNITARI/DIPENDENTI e gli INTEGRATI sembrerebbero, invece, essere i soggetti meno a rischio. Se infatti proiettiamo le variabili illustrative nello Spazio Culturale otteniamo il seguente risultato:

Il Cluster degli ANOMICI si colloca nel quadrante della FRUSTRAZIONE, estremamente a ridosso del Fattore (-) I relativo al basso senso di appartenenza al contesto; di contro gli INDIVIDUALISTI si collocano nel quadrante della TRASGRESSIONE, molto vicini all'asse Fattoriale II (-) che abbiamo chiamato della non responsabilità. Questi posizionamenti lasciano poco spazio a concezioni relazionali basate su aspettative positive riguardo alla possibilità di inserirsi produttivamente nel contesto e sono infatti i Cluster più esposti alle dinamiche di bullismo e di cyberbullismo, come vittime e come protagonisti. E' la bassa autostima a caratterizzare gli ANOMICI (alla luce della specifica collocazione del cluster nello spazio fattoriale, vedi tabella n. 25 sui valori del polo positivo fattore 2), a differenza degli INDIVIDUALISTI che invece sembrerebbero da questo punto di vista essere più "corazzati".

Il Cluster dei COMUNITARI/DIPENDENTI si colloca nel quadrante della PROTEZIONE, vicino all'asse (+) del Fattore II relativo alla relazione; gli INTEGRATI sono situati nel quadrante della SICUREZZA a ridosso del Fattore I (+): questi raggruppamenti percepiscono relazioni salde all'interno della loro comunità di appartenenza, credono in un investimento produttivo all'interno del proprio ambiente di vita e sono accomunati dalla fiducia nel contesto all'interno del quale si sviluppano le loro relazioni. Condividono dunque la visione di una realtà comunque «amica» nella quale è prevalente il sentimento dell'integrazione. A differenziare profondamente però questi ultimi due Modelli Culturali individuati è l'autostima alta per quanto riguarda gli INTEGRATI (anche questa volta desumibile dalla collocazione del cluster nello specifico spazio degli assi fattoriali (vedi tabella n. 24 sui valori del polo negativo fattore 2), bassa i COMUNITARI/DIPENDENTI, che infatti dipendono maggiormente dalla loro rete di relazioni.



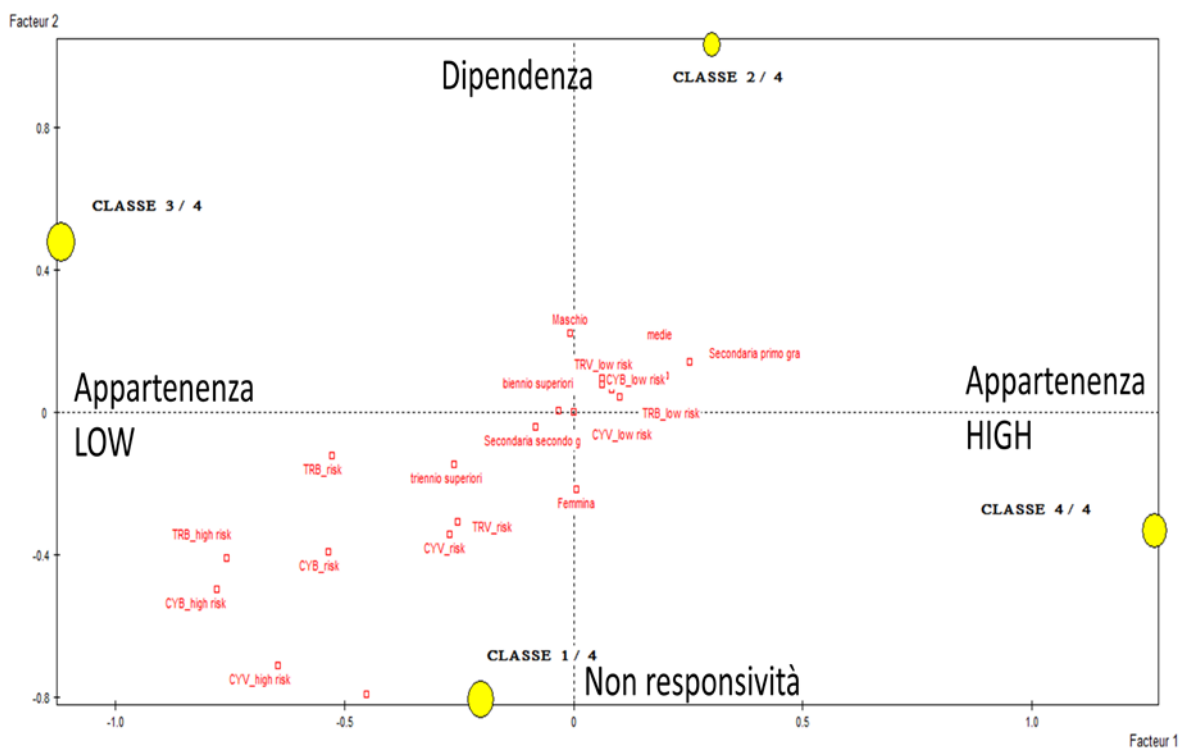


Figura 8. Rappresentazione dello spazio fattoriale e proiezione della variabili illustrative



## CAPITOLO SETTIMO

### 7.1. Discussione

#### Premessa

Sebbene l'obiettivo principale e più innovativo del presente studio riguardi l'aspetto dei fattori di rischio psicosociali (socio-familiari e/o contestuali) ovvero delle cause che possono determinare l'insorgenza di fenomeni di bullismo e cyberbullismo, la nostra indagine ha voluto dare anche ampio spazio ad analisi descrittive sulla diversa incidenza delle aggressioni tra pari (sia *offline* sia *online*) in ragione di età e sesso, dei ruoli ricoperti (vittima/bullo) e a seconda della tipologia di azione: bullismo diretto (fisico e verbale) e indiretto (relazionale) e cyberbullismo diretto ed indiretto. Tale indagine descrittiva ci ha così permesso di riscontrare profili di continuità e/o discontinuità rispetto ai fenomeni indagati (bullismo tradizionale vs cyberbullismo), offrendo ulteriori spunti di riflessione sulla complessa e ancora dibattuta natura del cyberbullismo in relazione al bullismo tradizionale (Grandiger, Strohmeier e Spiel, 2010; Slonje *et al.*, 2013).

#### Discussione sui risultati descrittivi

Le scoperte descrittive hanno innanzitutto rilevato una maggiore frequenza del bullismo tradizionale rispetto al cyberbullismo (vedi tabella 1) come confermato sia da recenti report statistici nazionali (Report ISTAT, 2014; Report Safer Internet Day, 2015) che da ricerche nazionali e internazionali (si veda, a tal proposito, l'esauritiva meta-analisi di Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014). Maschi e femmine risultano indifferentemente coinvolti nel ruolo di vittima tradizionale, mentre i maschi sono più rappresentati come bulli rispetto alle femmine, tendenza, quest'ultima, riconosciuta da vari studiosi (Notar *et al.*, 2013).

Il ruolo di cybervittima è ricoperto maggiormente dalle femmine, conformemente agli studi di Li (2007) e ai risultati italiani dell'indagine condotta nell'ambito del Progetto Daphne II (Guarini, 2009), mentre il ruolo di cyberbullo è ricoperto indifferentemente da maschi e femmine (Lenhart, 2007; Slonje, Smith, 2008; Hinduja &

Patchin, 2008; Perren *et al.*, 2010). Ciò offre interessanti spunti di riflessione in merito alla natura del cyberbullismo: potenzialmente qualificabile come forma più specifica di bullismo tradizionale (e pertanto con maggiore prevalenza dei maschi nel ruolo di cyberbullo) o come forma di bullismo relazionale o indiretto (con, viceversa, prevalenza di femmine nel ruolo di cyberbullo). I risultati della nostra ricerca si trovano, a tal proposito, vicini agli studi di Archer (2004) e Card *et al.* (2008) che, qualificando il cyberbullismo come una forma di aggressione relazionale e indiretta, ipotizzano una mancanza di differenze tra maschi e femmine nel ruolo di cyberbulli o comunque differenze minime. Inoltre, le scoperte descrittive rivelano, confermando la nostra ipotesi, un più elevato coinvolgimento delle femmine come cybervittime nel biennio delle superiori rispetto ai maschi. Questi ultimi risultano invece maggiormente coinvolti nel bullismo tradizionale nelle scuole medie. Viene inoltre confermato l'andamento crescente del cyberbullismo nei maschi in relazione all'età: nel triennio delle superiori i maschi assumono maggiori comportamenti a rischio rispetto alle femmine nelle quali non si riscontrano analoghe differenze. Il coinvolgimento più tardivo dei maschi nel cyberbullismo è stato preso in considerazione da vari studi (Coyne *et al.*, 2014) che lo hanno motivato sia in termini di possibile sviluppo verbale più tardivo nei maschi rispetto alle femmine, sia probabilmente perché i maschi tendono ad essere più tecnologicamente competenti, rispetto alle femmine, in adolescenza e ciò spiegherebbe i livelli di cyberbullismo nei maschi più elevati in tarda adolescenza (Huffman, Whetten, & Huffman, 2013). Tenendo conto delle differenti modalità di esplicitazione delle condotte (diretta vs indiretta sia tradizionale sia cyber), nel bullismo tradizionale "diretto" (fisico e verbale) i maschi sono coinvolti in misura significativamente maggiore nel ruolo di "bullo diretto" (in conformità agli studi di Owens, Shute e Slee, 2000; Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003; Brighi *et al.*, 2012a), mentre non sussistono differenze tra maschi e femmine nel ruolo di bullo "indiretto o relazionale", contrariamente a quanto da noi ipotizzato. Per quanto riguarda la vittimizzazione tradizionale (diretta e indiretta), sono le femmine a prevalere come vittime di bullismo indiretto (in conformità allo studio di Brighi *et al.*, 2012a). Il ruolo di cyberbullo è invece assunto indifferentemente da maschi e femmine sia nella forma diretta (attacchi diretti tramite cellulare e internet) che indiretta (attacchi pubblici alla persona, come diffondere pettegolezzi, divulgare immagini o video imbarazzanti, eccetera), a

differenza di quanto accade nel bullismo tradizionale ove sono i maschi a “dominare” nel ruolo di bullo diretto. I maschi, invece, risultano significativamente più coinvolti nel ruolo di cybervittima sia diretta che indiretta. Questo ci induce ad ulteriori riflessioni: nell’ambiente cyber (garantito dall’anonimato e dove comunque si frappone “uno schermo” o uno strumento tecnologico di comunicazione tra bullo e vittima) probabilmente è più facile, per le ragazze, superare il timore del giudizio e lasciarsi andare a comportamenti offensivi e prevaricatori “di tipo diretto” che nella vita reale non sarebbero avvenuti. Infine, appare significativa l’associazione e/o sovrapposizione bulli/cyberbulli e vittime/cybervittime, da noi ipotizzata, a conferma di quanto emerso in molteplici studi nazionali e internazionali (Bradshaw e Wassdorp, 2015; Slonje *et al.*, 2013; Hinduja e Patchin, 2009; Campbell, 2005; Juvonen & Gross, 2008; Riebel, Jäger, & Fischer, 2009; Brighi, 2009; Report ISTAT 2015) in merito alla stretta dipendenza tra bullismo e cyberbullismo, con importanti implicazioni anche sul piano dell’attuazione di programmi e strategie di intervento.

### **Discussione sui risultati inferenziali**

#### *Sull’influenza delle variabili personali e socio-familiari nel bullismo e cyberbullismo agito e subito. Modello esplicativo socio-ecologico dei fattori di rischio e di protezione*

L’obiettivo principale di questo studio è stato quello di analizzare le relazioni intercorrenti tra le variabili familiari e scolastiche e le condotte di bullismo e cyberbullismo (agito e subito), per una migliore comprensione delle cause o fattori di rischio che possono favorire, in particolare, l’insorgenza di tale nuova forma di prevaricazione tra pari (Buelga *et al.*, 2012; Kowalki *et al.*, 2014). Una grande quantità di letteratura conferma l’influenza esercitata dai contesti familiari e scolastici nel bullismo tradizionale (Cava, 2011; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015; Pereda, Guilera, & Abad, 2014), ma pochi studi hanno affrontato tale questione nell’ambito del cyber spazio.

Partendo dall’assunto teorico che il bullismo e il cyberbullismo sono frutto dell’interazione reciproca di una serie di fattori a livello individuale, familiare, scolastico, dei coetanei e della comunità (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Baldry *et al.*, 2015; Cross *et al.*, 2015), il presente studio si è principalmente focalizzato sull’analisi

dei fattori di rischio riconducibili al livello ontogenetico - quali ad esempio l'autostima e la prosocialità - ai microsistemi relativi alle relazioni familiari e al rapporto con i pari (clima familiare, *monitoring*, rapporti con i pari), al mesosistema rappresentato dal clima scolastico.

In una prima fase le ANOVA, e nello specifico le analisi dei *post hoc*, hanno evidenziato un primo dato interessante, confermando parzialmente le nostre ipotesi: bulli e cyberbulli presentano caratteristiche simili in termini di incidenza significativa di alcune variabili personali e socio-familiari. In particolare, le analisi condotte hanno individuato relazioni significative tra alti livelli di prosocialità, percezione positiva delle relazioni familiari e del clima scolastico e profili di cyberbullismo e bullismo a basso rischio (includenti anche il “non coinvolgimento”). Il ruolo di cyberbullo e bullo a rischio e ad alto rischio è apparso invece caratterizzato in modo significativo da relazioni familiari inappaganti (nei termini di clima familiare negativo) e dalla percezione dell'ambiente o clima scolastico come scarsamente supportivo e gratificante, da scarso *monitoring* genitoriale sulle attività in rete e da bassa prosocialità. Inoltre i bulli tradizionali a rischio presentano maggiori aspetti di problematicità nei rapporti con i pari rispetto a quelli a basso rischio. Già in uno studio svedese del 1982 a cura di Lagerspetz e collaboratori, si è affermato con forza che nel rapporto tra scuola e bullismo, ciò che gioca un ruolo più incisivo è, oltre alla personalità degli alunni e al loro ambiente familiare, proprio il clima scolastico e lo stile educativo degli insegnanti. Gli stessi autori hanno riscontrato una correlazione tra le condotte aggressive di bullismo e la percezione della scuola come ambiente noioso, privo di utilità e “pertanto meritevole di una condotta trasgressiva, per rendere la vita scolastica più eccitante” (Civita, 2012, 54). Per quanto concerne, invece, la dimensione cyber, sebbene gli studi sulla relazione tra *monitoring* e cyberbullismo siano davvero esigui (tra questi: Mesch, 2009; Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013; Brighi, Guarini, Tomassoni, Genta, 2013), i loro risultati sottolineano comunque l'importanza di genitori impegnati nel monitoraggio e nella discussione sulle attività *on line* (Navarro *et al.*, 2013) e il nostro studio va nella medesima direzione.

L'omogeneità riscontrata nei profili personali (esempio: prosocialità) e contestuali (scuola, famiglia) di bulli e cyberbulli sembra confermare, in altra sede, il risultato

descrittivo sulla sovrapposizione dei ruoli bullo/cyberbullo già esposto. Siamo di fronte a giovani che faticano a relazionarsi con gli altri e percepiscono negativamente i principali contesti sociali di appartenenza. In tale situazione è probabile che le condotte di prevaricazione *on line* siano la prosecuzione di forme di bullismo scolastico. I nostri risultati si presentano vicini a uno dei primi studi sulle variabili individuali e contestuali connesse alla vittimizzazione e aggressione tradizionale e cyber, quello di Williams e Guerra (2007) secondo il quale il bullismo (fisico e verbale) e il cyberbullismo (attraverso internet) condividono percorsi causali come la percezione di un clima scolastico negativo e l'esistenza di relazioni negative con i pari. In Italia, Brighi *et al.* (2012a) hanno invece riscontrato elementi di discontinuità in merito all'efficacia predittiva del clima scolastico nella vittimizzazione *online* e *offline*: una percezione negativa del clima scolastico si presenta fattore di rischio solo nella vittimizzazione tradizionale, mentre nel cyberbullismo un ruolo prevalente è assunto dalle relazioni familiari.

Profili di continuità in merito alle variabili contestuali si ravvisano anche nei profili di cybervittimizzazione e vittimizzazione tradizionale. Nelle cybervittime, in particolare, si riscontra un'associazione significativa tra una migliore percezione del clima familiare e profili a basso rischio di coinvolgimento (e non coinvolgimento), rispetto alle cybervittime a rischio e ad alto rischio che, invece, presentano una visione meno positiva delle relazioni familiari. Tali risultati trovano riscontro sia nello studio di Ortega *et al.* (2016) sia in quello di Brighi *et al.* (2012b) che enfatizzano l'associazione significativa tra cybervittime gravi e percezione negativa delle relazioni familiari. Analogamente si registra un'associazione tra percezione positiva del clima scolastico e più bassi livelli di cybervittimizzazione, ancora una volta a conferma degli esiti dello studio di Ortega *et al.* (2016) che ravvisano un'associazione tra vittime gravi di cyberbullismo e un minor punteggio nello scarso senso di appartenenza, coinvolgimento scolastico e supporto del docente rispetto alle non vittime. In senso contrario, invece, lo studio di Bayar & Uçanok (2012) secondo il quale le vittime del cyberspazio hanno una percezione dei loro rapporti con gli insegnanti e con i coetanei migliore rispetto ai bulli e alle vittime tradizionali, probabilmente a causa dell'anonimato per cui le vittime non collegano i loro aggressori "virtuali" al gruppo dei coetanei.

Stessa considerazione per le vittime tradizionali, nelle quali emerge un'associazione significativa tra un basso coinvolgimento o rischio di subire atti di bullismo e una percezione positiva degli ambienti sociali di riferimento (scuola e famiglia) e, in aggiunta, un minor punteggio nella scala dei rapporti problematici con i pari. Viceversa, le vittime tradizionali cosiddette a rischio o ad alto rischio manifestano una visione opposta (e quindi negativa e insoddisfacente) sia delle relazioni familiari, che con i pari e l'ambiente scolastico. Tali risultati trovano conferma negli studi di Kochenderfer e Ladd (1996), sui coetanei vittimizzati nel bullismo tradizionale, nel quale si riconosce l'efficacia predittiva del clima scolastico, indicato da livelli più bassi di soddisfazione scolastica e da alti livelli di evitamento della scuola. L'essere vittimizzati può inoltre portare gli studenti a sviluppare comportamenti, sensazioni e percezioni negative nei confronti della scuola, il che a sua volta potrebbe esporre le vittime potenziali a un aumento delle esperienze di esclusione sociale. E, per quanto concerne il ruolo del contesto familiare, sono supportati dalla vasta letteratura sul bullismo tradizionale "che nel corso degli anni ha mostrato una connessione significativa tra una relazione problematica con le figure genitoriali e il coinvolgimento nel bullismo sia nel ruolo di vittima che di aggressore" (Brighi, Guarini, Tomassoni e Genta, 2013, 68). Una bassa qualità delle relazioni familiari, ossia la mancanza di vicinanza, intimità e affetto, unitamente a dinamiche di potere e aggressività sembrano connotare le famiglie dei bulli anche in altri studi (Dunca, 2004; Smith, Myron\_Wilson, 1998).

Contrariamente alle nostre ipotesi, non è emersa significatività rispetto alla variabile dell'autostima, probabilmente questo rimanda ad una concezione del bullismo e del cyberbullismo in una prospettiva intersoggettiva. Il cyberbullismo non avrebbe a che fare con una variabile "endogena" ma con una variabile relazionale, ovvero legata alla percezione che il soggetto ha della relazione con l'altro. Ciò rimanda ad una versione culturalista, o ecologica, in cui il centro dell'attenzione non è il soggetto ma il modo di quest'ultimo di dare valore e percepire la relazione con l'altro. Non a caso bulli e cyberbulli, a prescindere dal contesto reale e virtuale in cui operano, si presentano come ragazzi relazionalmente "inappagati" dai rapporti con i pari (in questo caso i compagni di scuola) e da quelli familiari che dovrebbero rappresentare la base di solidità per la costruzione di rapporti extrafamiliari.



Alla luce di tali considerazioni, è probabile che lo strumento di misurazione utilizzato (Rosenberg, 1965) si sia rivelato non sufficientemente “sensibile” a cogliere questa dimensione specifica del concetto di sè tra gli adolescenti partecipanti.

Altro dato significativo concerne la variabile prosocialità e la sua significatività sia nei profili di bullo che di cyberbullo a rischio ed alto rischio (nei termini di bassa prosocialità) sia nel profilo di vittima tradizionale a rischio ed alto rischio (ancora una volta nei termini di bassa prosocialità). La prosocialità, ovvero un comportamento a favore della socializzazione, rimanda a un “processo mediante il quale i nuovi membri della società acquisiscono le regole di comportamento e i sistemi di credenze” (Hewstone-Stroebe, 2002, 523) e la sua rilevanza nella presente indagine rimanda ad implicazioni importanti sul piano di strategie di intervento focalizzate alla promozione e sviluppo di comportamenti prosociali non solo in famiglia, ma anche a scuola attraverso, per esempio, forme di collaborazione come il *cooperative learnig*.

Infine, il nostro studio ha proposto un modello esplicativo-ecologico pluridimensionale in base al quale i comportamenti di bullismo e cyberbullismo agito e i comportamenti di cybervittimizzazione costituiscono l’output di modalità specifiche di relazionarsi con gli ambienti sociali micro e mesosistemici (scuola, famiglia, pari, *monitoring*) unitamente all’influenza di fattori di natura personale (autostima, prosocialità, rapporti problematici con i pari). Vari ricercatori hanno concettualizzato il bullismo (Craig & Pepler, 2007) e il cyberbullismo (Hoff e Mitchell, 2009; Mishna, Saini, & Salomon, 2009) considerandolo come parte del più ampio contesto di relazioni/rapporti socio-ecologici. Di conseguenza, la teorizzazione circa i comportamenti di bullismo nei bambini e negli adolescenti implica l’analisi di fattori sia contestuali che individuali (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, & Heraux, 2009).

In particolare, all’interno di questo modello sono state individuate alcune tipologie di cluster (tra cui gli individualisti e gli anomici) rispetto ai quali, in generale, le dimensioni di bullismo e cyberbullismo a rischio e ad alto rischio appaiono significativamente associate sia ad una visione negativa dei contesti sociali di appartenenza sia a comportamenti scarsamente prosociali. Più specificamente, nella categoria degli “individualisti” (tabella 26) - caratterizzati da alta autostima - bullismo e

cyberbullismo si presentano come il risultato finale dell'influenza: di 1) un contesto scolastico percepito come inaccessibile e conflittuale e quindi disfunzionale in tutte le sue componenti (relazioni positive con i pari e supporto del docente), 2) della percezione negativa di un clima familiare ma solo nell'aspetto dell'elevata conflittualità, della 3) percezione, comunque, di un livello medio di monitoraggio genitoriale nelle attività in rete nelle varie componenti di controllo, conoscenza, sollecitazione e apertura, 4) elevata problematicità nei rapporti con i pari.

Rispetto al cluster degli anomici (tabella 28), bullismo e cyberbullismo appaiono chiaramente come il frutto dell'influenza congiunta e sistemica: 1) di un clima scolastico negativo e disfunzionale (come nel primo caso) in tutte le sue dimensioni, 2) di relazioni familiari emotivamente povere, scarsamente coese e chiuse a scambi comunicativi, oltre che altamente conflittuali, 3) cui fa da corollario uno scarso monitoraggio genitoriale delle attività in internet sia nelle componenti di tipo restrittivo sia di tipo valutativo e/o attivo ovvero basate sulla comunicazione genitori/figli.

Viceversa, il rischio di bullismo e cyberbullismo agito appare fortemente ridotto, o addirittura insussistente, per quelle categorie di soggetti altamente prosociali - cluster dei "comunitari/dipendenti" e cluster degli "integrati/idealizzanti" - che vivono, rispettivamente, in ambienti familiari/scolastici molto accoglienti, coesi e protettivi e/o addirittura in contesti ambientali (scuola, famiglia, pari) pressochè "ideali", caratterizzati da sicurezza, protezione ma anche fiducia reciproca e da buoni livelli di monitoraggio in tutte le dimensioni. E' stato molto interessante scoprire che il clima scolastico (nelle sue componenti relazionali con i coetanei e i con i docenti) è legato non solo al coinvolgimento nel bullismo (O'Connell, Pepler, e Craig, 1999; Ortega 1997, 2002; Ortega & Mora - Merchan, 2008; Roland & Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, e Kaukiainen, 1996; Sanchez & Ortega-Rivera, 2004), ma anche al coinvolgimento nel cyberbullismo. I risultati del nostro modello multidimensionale trovano riscontro in vari studi secondo i quali le relazioni positive tra insegnanti e studenti aumentano le possibilità di accettazione dei valori scolastici da parte dei ragazzi e il loro adattamento comportamentale (Bryk & Schneider, 2002; Juvoonen & Murdock, 1995; Urda & Maehr, 1995), per cui tali studenti sono meno coinvolti nel bullismo (Attar-Schwartz, 2009; Freiberg, 1998; Lee & Wong, 2009;

Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998; Yaban, 2010). L'ambiente scolastico, in particolare, è un luogo dove si formano le credenze e convinzioni degli studenti sulla violenza e dove gli studenti imparano a imitare il comportamento dei loro coetanei e degli adulti (Osterman, 2000). I coetanei sono una parte essenziale e integrante della scuola che, a sua volta, “costituisce” la vita sociale dell'individuo, in particolar modo durante l'adolescenza (Bee & Boyd, 2007; Hortaçsu, 2003; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989; Rabiner, Keana, & MacKinnon–Lewis, 1993; Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowics, 2005).

Il binomio clima familiare-positivo/*parental monitoring* adeguato (o elevato), in tale contesto di protezione dai rischi di bullismo e cyberbullismo, sembra trovare conferma nel pensiero di Dishion e McMahon (1998) secondo i quali alla base del *parental monitoring* vi è la qualità della relazione genitore-figlio sicchè una relazione piacevole e soddisfacente costituirebbe una spinta per il genitore a monitorare le attività dei figli. D'altronde anche Trincas *et al.* (2008) sostiene che il concetto di *parental monitoring* va incluso all'interno di un insieme di fattori familiari intercorrelati tra loro. È stata dimostrata un'associazione tra stili genitori positivi e un uso “sano” di internet nell'adolescenza; una mancanza di coinvolgimento emotivo, di monitoraggio dei genitori e un stile genitoriale autoritario o negligente/noncurante sono associati alle molestie *online* (Law, Shapka e Olson, 2010, Ybarra e Mitchell, 2004) e Li Lei e Wu (2007) hanno scoperto che un uso patologico di internet fosse positivamente associato con l'alienazione e negativamente con la fiducia e la comunicazione nelle relazioni familiari.

Il nostro studio ha contribuito, in generale, alla letteratura sul bullismo e cyberbullismo approfondendo, in particolare, l'aspetto dei fattori di rischio psicosociali (socio-familiari e scolastici), attraverso una lettura multidimensionale delle variabili personali e contestuali indagate. I risultati confermano l'importanza degli ambienti sociali di riferimento (scuola, famiglia, pari) quali fattori di protezione del bullismo e cyberbullismo, richiamando altresì l'attenzione sull'efficacia protettiva del *parental monitoring* in una società in cui la tecnologia diventa sempre più mobile e onnipresente (Khurana *et al.*, 2015).

Il modello esplicativo ottenuto (figura 7) evidenzia infatti una concentrazione dei profili di bullismo e cyberbullismo agito e subito a rischio ed alto rischio nell'asse fattoriale caratterizzato principalmente dal senso di scarsa appartenenza ai contesti relazionali e molto prossimo alla non responsività. Viceversa i profili a basso rischio sono legati alla percezione di contesti socio-relazionali improntati maggiormente alla protezione e prossimi alla sicurezza. Tali risultati possono costituire la base per efficaci strategie preventive dei rischi di bullismo e cyberbullismo.

## **7.2. Conclusioni e implicazioni pratiche**

I risultati del nostro studio accrescono le conoscenze in merito ai fattori di rischio psicosociali che possono determinare l'insorgenza di fenomeni di bullismo e cyberbullismo sia agito che subito, aprendo la strada a future ricerche oltre che a proposte in merito a programmi di prevenzione e contrasto delle forme di aggressività tra pari. Il dato di maggior rilievo emerso concerne la natura polidimensionale e sistemica dei fattori (o cause) che possono concorrere ad aumentare il rischio di coinvolgimento nei suddetti fenomeni. La condizione di vittima e/o bullo sia in contesti reali che virtuali appare come la possibile risultante di una combinazione di variabili di natura personale e/o contestuale a sua volta riconducibile a modelli generalizzati di comportamento che caratterizzano categorie giovani che manifestano scarso senso di appartenenza e di responsività verso i contesti sociali di riferimento (scuola e famiglia). I risultati di questo studio possono essere utili per identificare quegli studenti che possono essere a più alto rischio di coinvolgimento in dinamiche di bullismo e cyberbullismo in base alle loro situazioni familiari, al vissuto scolastico e a relazioni disfunzionali con i pari, offrendo l'opportunità ai genitori e al personale scolastico di lavorare insieme verso soluzioni più efficaci.

Sinteticamente, gli aspetti da focalizzare risultano essere: ruolo dei contesti socio-relazionali scuola/famiglia (nei termini di appartenenza e responsività) e monitoraggio genitoriale, relazioni con i pari e prosocialità, concetto di sé in adolescenza.

In particolare, il nostro studio enfatizza l'importanza di scuola e famiglia come imprescindibili contesti relazionali dei giovani adolescenti, con un ruolo sinergico

cruciale nella predisposizione di forme di tutela e protezione dai rischi del bullismo e del cyberbullismo. Qualsiasi progetto di prevenzione dai rischi di vittimizzazione tradizionale e cyber deve pertanto essere sistemico, ovvero integrare percorsi di formazione rivolti ad operatori scolastici e percorsi informativi e formativi rivolti ai genitori, favorendo la più ampia diffusione delle conoscenze in merito all'influenza (negativa) che contesti relazionali disfunzionali possono avere sulle dinamiche giovanili di bullismo e cyberbullismo e alle modalità di supporto ai giovani coinvolti. Forme adeguate di *monitoring* genitoriale devono inserirsi all'interno di relazioni familiari emotivamente appaganti e supportive in cui il confronto pacifico e l'accettazione dei punti di vista altrui creano le basi per un rapporto di fiducia che sollecita l'apertura spontanea dei figli e l'accettazione di forme di controllo percepite come giuste e a volte necessarie. Il nostro studio suggerisce pertanto strategie di intervento volte a migliorare, nello specifico, questo ambiente relazionale al fine di aiutare i genitori sia ad aumentare il loro controllo attivo sulle attività svolte dai figli *on line*, sia ad accrescere le proprie abilità nel coinvolgere i propri figli in relazioni affettive e premurose/amorevoli. Questo è in linea con le scoperte di Kerr e Stattin (2000) e di Kerr, Stattin e Burk (2010), secondo cui le relazioni genitore-figlio aperte e premurose/amorevoli sono associate a bambini e adolescenti più protetti e più disciplinati.

Quanto detto conferma gli esiti di una recente revisione condotta da Ang (2015) in merito alle strategie di prevenzione ed intervento sul cyberbullismo, da cui emerge che le variabili collegate ai genitori e le variabili delle relazioni genitore-figlio (oltre alle questioni degli adolescenti comprensive, per esempio, dei problemi psicosociali e delle sfide tipiche della fase adolescenziale) appaiono come "obiettivi" adatti per buon lavoro di intervento e prevenzione che, per essere efficace, dovrebbe essere multi-ramificato e includere sistemi multipli come la famiglia, i coetanei, la scuola e la comunità. L'importanza del supporto familiare è stato riconosciuto anche in un recentissimo studio longitudinale di Duggins, Kuperminc, Henrich, Smalls-Glover, & Perilla (2016) in merito alla riduzione dei rischi di aggressione tra i giovani vittimizzati; lo stesso studio considera il ruolo del clima scolastico, sottolineando come attraverso la promozione del senso di appartenenza degli studenti al contesto scolastico si potrebbero compensare gli effetti negativi della vittimizzazione nell'aggressione a breve termine.

Educatori e i genitori hanno bisogno di essere consapevoli della facilità di trasmissione tra attacchi *offline* e *online* e considerare la rete scolastica come un nodo cruciale nella propagazione della cyberviolenza contro le vittime. Poichè le relazioni *online* spesso riflettono/rispecchiano quelle *offline* (Valkenburg e Peter, 2007), un “approccio scolastico globale” per la prevenzione del bullismo tradizionale potrebbe essere efficace nel prevenire il cyberbullismo, promuovendo un clima scolastico dove le dinamiche dell'aggressione vengono rifiutate/respinte (Kärnä *et al.*, 2011). Appaiono necessari quindi sforzi diretti alla stabilizzazione di un clima scolastico sicuro e di supporto e l'imposizione di norme sociali che scorraggino la violenza scolastica sia per ridurre l'indice di vittimizzazione che il conseguente comportamento aggressivo. Diventa quindi importante “sostenere la capacità dei docenti di presentarsi come adulti competenti in grado di affiancare la famiglia nei compiti di crescita dei figli” (Ricci, 2010, 141). Per le famiglie, la scuola può porsi come punto di riferimento per offrire occasioni di incontro e confronto o sostegno alla funzione genitoriale. La scuola, pur essendo un luogo che richiede impegno e che può comportare una “quota di frustrazione e fatica”, è comunque un ambiente “contenitivo” che offre continuità relazionale (Ricci, 2010). Al pari della famiglia, alla scuola si chiede innanzitutto di agire con la consapevolezza dell'incidenza che la propria azione ha sul processo di crescita dei ragazzi (Triani, 2006). Qualsiasi intervento deve considerare la dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica e la conseguente attenzione al gruppo classe e alle interazioni che in esso prendono forma. L'adolescenza è una fase cruciale nello sviluppo umano, e si caratterizza per la presenza di alcuni compiti di sviluppo (Lo Coco e Pace, 2009; Palmonari, 2001), il cui positivo superamento sarà fonte di benessere, autostima e buon adattamento e questi ultimi rappresentano fattori di protezione dal rischio di possibili forme di disagio socio-relazionale tra cui il bullismo e il cyberbullismo. Nella fase adolescenziale comprendere quali fattori di rischio e di protezione possano favorire o compromettere il benessere dei giovani è una sfida alla quale molte discipline stanno fornendo un contributo, sottolineando sempre di più la necessità di adottare un'ottica multifattoriale, che prenda in considerazione sia le caratteristiche individuali sia le caratteristiche dei contesti nei quali l'adolescente si trova a vivere e la loro relazione, nonché l'interazione tra fattori di rischio e fattori di protezione (Brighi, Guarini, Ferrari, 2013).

Tra i diversi fattori coinvolti nel benessere e nell'adattamento psicosociale dell'adolescente, la rete di relazioni all'interno del proprio *milieu* sociale rappresenta un elemento cruciale. Nell'adolescenza le relazioni tra pari hanno un ruolo fondamentale nell'assolvimento dei compiti evolutivi relativi all'individuazione e alla costruzione della propria identità. Sarason, Sarason e Pierce (1990) hanno evidenziato come la percezione di un supporto sociale, nella forma di "considerazione positiva da parte degli altri" sia predittiva di un'immagine positiva globale del sé e risulti cruciale per il benessere psicologico soprattutto in adolescenza (Nada-Raja, McGee e Stanton, 1992). Sostenere ed incentivare un ambiente relazionale positivo rimanda a quegli aspetti della vita del gruppo che riguardano l'attenzione alla persona, al suo sentirsi accettata e valorizzata. I rapporti con i compagni e l'insegnante costituiscono l'occasione privilegiata per la costruzione dell'immagine di sé. Qualsiasi intervento di prevenzione e contrasto al bullismo deve puntare sul miglioramento delle relazioni con i pari e sulla riduzione di forme di isolamento, emarginazione e problematicità relazionali. Vanno sostenute le proposte volte allo sviluppo di comportamenti di prosocialità che favoriscono atteggiamenti di altruismo e di supporto a chi è in difficoltà. Nell'ambito scolastico ciò può avvenire attraverso il potenziamento di attività di gruppo come il *cooperative learning* in cui la riuscita e il raggiungimento degli obiettivi sono intrinsecamente legati alla cooperazione tra partecipanti, sotto la guida e con il supporto del docente cui spetta il delicato compito di assegnare volta per volta ruoli differenti (all'interno del gruppo) a seconda delle abilità e competenze dei ragazzi avendo come obiettivo la valorizzazione dei loro punti di forza e lo sviluppo del senso di autoefficacia pur nella diversità di ciascuno studente. La prosocialità è certamente lo strumento elettivo di intervento contro i bulli e i cyberbulli e va intesa non come "una predisposizione", ma come un'attitudine che si sviluppa e si modifica attraverso uno scambio continuo tra se stessi e l'ambiente. Le azioni dirette ad aiutare o beneficiare gli altri senza aspettarsi ricompense esterne, produrranno un effetto a cascata, tale da aumentare le probabilità di reciprocità relazionali positive (Di Bonito, 2004, 269 citato da Ricci, 2010).

La prosocialità e la cooperazione esaltano la comunicazione tra coetanei e quest'ultima favorisce il dialogo e permette di spiegare i propri punti di vista ponendo rimedio al litigio e contrapponendosi al rifiuto e all'intolleranza del diverso. Poiché la

cooperazione richiede ascolto, rispetto e coordinazione reciproca, questa attività può limitare l'atteggiamento tipico dei bulli (e, negli ambienti virtuali, dei cyberbulli) ad imporsi sugli altri con comportamenti di prepotenza. Sempre in un'ottica di intervento sistemico e multiramificato si ritiene interessante la proposta di alcuni studiosi (Fedeli, 2007b) in merito al coinvolgimento degli stessi giovani nei programmi di prevenzione e contrasto al bullismo (esempio: *Peer Mentoring*, *Peer Counselling* e *Peer Mediation*) e al cyberbullismo (Programma *CyberMentor*<sup>4</sup>; per approfondimenti si veda: Thompson, Robinson, Smith, 2013) per due ordini di motivi: innanzitutto perché – come già evidenziato – il gruppo dei coetanei assume un ruolo fondamentale soprattutto in fase adolescenziale – e in secondo luogo perché ciò si rivela molto più pratico in quanto molti episodi di bullismo avvengono lontano dagli occhi dell'adulto.

Il docente, per altri versi, promuove il comportamento prosociale dei suoi studenti quando adotta uno stile autorevole (caratterizzato da apertura, dialogo, sostegno e presenza di regole chiare e condivise) e si pone come valido modello, disapprovando esplicitamente le condotte aggressive e valorizzando i comportamenti prosociali. Più che gli atteggiamenti, diventano fondamentali i “comportamenti”assunti dall'insegnante. Un insegnante che assume un comportamento fondato sull'ascolto, sul decentramento, sulla collaborazione e sulla solidarietà verso gli studenti, i colleghi e i genitori fornisce un modello positivo e un importante punto di riferimento positivo per una buona convivenza sociale (Abbruzzese, 2008, 75). Precisamente, c'è bisogno di istruzione e allenamento e di cambiare la credenza che l'aggressione sia una risposta accettabile sia nella vita reale sia in quella *on line*. Una politica antibullismo presuppone una scelta valoriale di fondo che, per quanto possa apparire banale, qui si esplicita: ripudiare qualsiasi forma di aggressività e mancanza di rispetto sia tra allievi sia tra questi ultimi e gli adulti (compresi genitori, insegnanti o altre figure di riferimento) e valorizzare i comportamenti di prosocialità che troppo spesso rimangono inosservati (Fedeli, 2007b).

---

<sup>4</sup>[www.cybermentors.org.uk](http://www.cybermentors.org.uk)



### **7.3. Limitazioni dello studio e future proposte di ricerca**

Come qualsiasi studio scientifico, questa ricerca presenta alcune limitazioni.

Innanzitutto, come la maggior parte degli studi sul cyberbullismo, si tratta di un'indagine trasversale che non ci permette di cogliere relazioni in termini di causa-effetto, nel tempo, all'interno della stessa popolazione di riferimento.

In secondo luogo, l'indagine è stata condotta su un campione di convenienza, formato da studenti di scuole, differenti per grado e indirizzi di studio, ubicate comunque all'interno di un unico comune di medie dimensioni. Pertanto è auspicabile che l'indagine sia ripetuta all'interno di un ampio campione rappresentativo delle diverse realtà territoriali provinciali (in base alla stratificazione della popolazione scolastica per grado e tipologia di scuola), al fine di escludere possibili influenze esercitate dal contesto culturale di riferimento.

Altro limite del presente studio attiene alla non comparabilità, quantomeno in termini di immediatezza, dei risultati relativi alla diffusione del fenomeno per differenze sia terminologiche sia di scelta di criteri in merito alla classificazione dei soggetti coinvolti. Le categorie assunte a base delle nostre analisi, denominate “non a rischio, rischio, ad alto rischio”, seppur funzionali ad una individuazione dei livelli di rischio all'interno del campione considerato, non sono del tutto sovrapponibili a quelle generalmente utilizzate in letteratura (vittima/bullo occasionale, moderato e grave). Nel primo gruppo dei soggetti a basso rischio, inoltre, la scelta del *cut off* ha comportato che in esso siano ricompresi anche soggetti risultati “non coinvolti”. Naturalmente, tralasciato tale aspetto meramente descrittivo/comparativo sulla diffusione, tutti gli esiti della nostra indagine si prestano a interessanti confronti e/o riflessioni anche in ordine a proposte future di ricerche, riguardando un settore di indagine – quello dei fattori di rischio familiari e scolastici – ancora poco indagato nell'ambito del bullismo elettronico soprattutto nel quadro interazionista di un modello socio-ecologico quale quello da noi utilizzato.

In quarto luogo, la somministrazione del questionario *self report* è stata preceduta da una spiegazione molto dettagliata dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, con varie esemplificazioni concrete e ampia casistica. Ciò, se da un lato ha garantito una più

consapevole partecipazione all'indagine da parte degli studenti, dall'altra potrebbe avere accresciuto l'effetto della desiderabilità sociale.

Inoltre si ricorda che la valutazione del clima scolastico si è limitata all'analisi delle dimensioni concernenti l'aspetto relazionale (supporto con il docente e relazioni positive e negative con i pari), tralasciando le dimensioni della chiarezza delle regole, dei problemi di sicurezza e pluralismo culturale. Si ritiene auspicabile pertanto, in futuri studi, valutare tutte le dimensioni del suddetto clima scolastico in quanto più coerente con una valutazione mesosistemica ad ampio respiro.

Una quinta osservazione attiene alla combinazione delle variabili utilizzate nelle ACM che non ha permesso di discriminare preventivamente l'appartenenza di ciascun cluster alla dimensione della vittimizzazione tradizionale. Ciò è probabilmente imputabile ai criteri di misurazione delle variabili (bullismo e cyberbullismo agito e subito) e alla sopra menzionata scelta dei *cut off* ai fini della classificazione dei soggetti coinvolti nei vari ruoli.

Informazioni su tale aspetto sono però desumibili dalla successiva lettura interpretativa del modello rappresentativo della proiezione delle variabili illustrative e dei cluster nello spazio fattoriale (figura 7).

Un'altra osservazione concerne invece la criticità, riscontrata nella nostra indagine, in merito allo strumento di valutazione dell'autostima globale (Rosenberg, 1985). Il fatto che nel suddetto campione (di convenienza) non siano emerse differenze significative sull'autostima sembrerebbe rimandare ad una concezione del bullismo e del cyberbullismo in una prospettiva intersoggettiva, in cui il concetto di sé si presenta probabilmente come una variabile relazionale, ovvero legata alla percezione che il soggetto ha della relazione con l'altro. In tali termini, lo strumento dell'Autostima Globale da noi utilizzato si è presentato poco sensibile a cogliere le aree di difficoltà specifiche. Uno strumento di misurazione più idoneo, a nostro avviso, è ravvisabile nello studio di Brighi *et al.* (2012), ove figura una versione ridotta a 24 item dell'adattamento italiano (Melotti e Passini 2002) del Questionario sull'Autostima (Self-Esteem Questionnaire SEQ, Dubois *et al.* 1996), che permette di misurare l'autostima globale, l'autostima con i coetanei e l'autostima in famiglia.

Inoltre proponiamo che studi futuri approfondiscano l'analisi di modelli esplicativi ecologici di bullismo e cyberbullismo incentrati sull'azione sinergica di scuola, famiglia, pari, comunità, attraverso ricerche longitudinali in cui alla metodologia quantitativa si affianchino tecniche qualitative per esaminare il problema del bullismo e del cyberbullismo dal punto di vista (più vicino) dei genitori, degli insegnanti e degli adolescenti. Si ritiene inoltre opportuno tenere conto delle specifiche modalità (dirette ed indirette) di attuazione del bullismo e cyberbullismo e, in particolare, della rilevanza delle variabili genere ed età nello studio dell'efficacia predittiva dei fattori di rischio contestuali (famiglia, scuola, pari, monitoring). Alcuni studi (Brighi *et al.*, 2012a) hanno già evidenziato la diversa efficacia predittiva di variabili personali (esempio autostima) a seconda della natura diretta o indiretta del bullismo e in ragione del sesso. Noi suggeriamo che si approfondisca, all'interno del suddetto modello ecologico, anche l'aspetto dell'autostima in relazione alla percezione dei rapporti con i coetanei (compagni di scuola) e dei familiari, della solitudine e dell'empatia/prosocialità.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbruzzese, S. (2008). *Bullismo e percezione della legalità. Operatori delle scienze psicosociali, del diritto ed educatori a confronto*. Milano, Franco Angeli.
- Accordino, D. B., & Accordino, M. P. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education, 40* (1), 14–30.
- Adams, C. (2010). Cyberbullying: How to make it stop. *Instructor, 120* (2), 44-49.
- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59-S60.
- Ainsworth, M. Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. En C. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.), *Attachment across the lifespan* (pp. 160-183). London: Tavistock/Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 179-211.
- Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish University students. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*(7), 1155–1170.
- Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 375–384.
- Amenta, G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia, Editrice La Scuola.
- American Psychiatric Association (2000). DSM-IV-TR. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27–51. Doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Anderson, J., Bresnahan, M., Musatics, C. (2014). Combating weight-based cyberbullying on Facebook with the dissenter effect. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking, 28*1-6.

Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzelski, W., Feucht, T., & Potter, L. (2001). School-associated violent deaths in the United States 1994–1999. *Journal of the American Medical Association*, *21*, 2695–2702.

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive behavior*, *26*(1), 49-56.

Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and violent behavior*, *(25)*, 35-42.

Ang, R.P., & Goh, D.H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, *41*(4), 387–397. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>.

Aoyama, I., Utsumi, S., & Hasegawa, M. (2012). *Cyberbullying in Japan: Cases, government reports, adolescent relational aggression and parental monitoring roles*. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (183–201). Malden, MA: Blackwell.

Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in human behavior*, *33*, 235-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.007>

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, *8*, 291–322. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>

Ardone, R., & Baldry, A. C. (2003). *Mediare i conflitti a scuola. Presupposti teorici e intervento psicososociale*. Carocci Editore.

Aricak, T., Siyahnan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., & Yilmaz, N. & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, *11*, 253-261. Doi:10.1089/cpb.2007.0016.

Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Armitage, C. J., & Conner, M. (2000). Social cognition models and health behaviour: A structured review. *Psychology and health, 15*(2), 173-189.

Arora, C.M.J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International, 17*, 317-329.

Arsène, M., & Raynaud, J.-P. (2014). Cyberbullying and child and adolescent psychopathology: Current state of knowledge. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 62*(4), 249–256. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.01.012>.

Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior, 29*(6), 716–736. <http://dx.doi.org/10.1177/109019802237940>.

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research, 92*(2), 86–99.

Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(3), 407–420.

Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*(5), 447-459.

Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of community & applied social psychology, 19*(1), 17-32.

Baek, J., & Bullock, L. M. (2014). Cyberbullying: A cross-cultural perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties, 19*(2), 226–238. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.849028>.

Baer, J. S. (2002). Student factors: Understanding individual variation in college drinking. *Journal of Studies on Alcohol, Supplement 14*, 40–53.

Baldoni, F. (2005). Funzione paterna e attaccamento di coppia: *l'importanza di una base sicura*. In Bertozzi, N., Hamon, C. (a cura di): *Padri & paternità*, Bergamo, Edizioni Junior, 79-102. In:

[http://www.sburover.it/psice/psicologia/dinamica/13\\_Psicologia\\_dinamica\\_Funzione\\_paterna\\_Attaccamento\\_di\\_coppia.pdf](http://www.sburover.it/psice/psicologia/dinamica/13_Psicologia_dinamica_Funzione_paterna_Attaccamento_di_coppia.pdf) (consultato il 28.02.2016).

Baldry, A. (2001). Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 3, 4-14.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732.

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36-51.

Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3(3), 265-299.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374.

Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber-and F2F-victimizations: Identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child abuse & neglect*, 39, 109-122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.007>

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121.



Barkoukis, V., Lazura, L., & Tsorbatzoudis, H. (2013). *Una prospettiva socio-cognitiva nella prevenzione del cyberbullismo*. In Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (122-135). Milano: Franco Angeli.

Barlett, C. P., & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyber-bullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1, 123–135. [Http://dx.doi.org/10.1037/a0028113](http://dx.doi.org/10.1037/a0028113).

Barlett, C., & Coyne, S.M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. [Http://dx.doi.org/10.1002/ab.21555](http://dx.doi.org/10.1002/ab.21555).

Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford press.

Barnes, G. M., Reifman, A. S., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2000). The effects of parenting on the development of adolescent alcohol misuse: a Six-Wave latent growth model. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 175-186.

Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H. J. (2001). Influence of punishment, emotional rejection, child abuse, and broken home on aggression in adolescence: An examination of aggressive adolescents in Germany. *Psychopathology*, 34(4), 167-173.

Barnow, S., Schultz, G., Lucht, M., Ulrich, I., Preuss, U. W., & Freyberger, H. J. (2004). Do alcohol expectancies and peer delinquency/substance use mediate the relationship between impulsivity and drinking behaviour in adolescence? *Alcohol and Alcoholism*, 39(3), 213-219.

Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression: Perspectives in social psychology*. New York: Plenum Press.

Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807–815.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.

Bartholow, B. D., Sestir, M. A., & Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1573-1586.

Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.

Baughman, H. M., Dearing, S., Giammarco, E., & Vernon, P. A. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52, 571–575. [Http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.020](http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.020).

Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803–833. [Http://dx.doi.org/10.1177/0272431609350927](http://dx.doi.org/10.1177/0272431609350927).

Bauman, S. (2012). *Cyberbullying in the United States*. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (143-179). New York, NY: Wiley-Blackwell.

Bauman, S., Toomey, R.B., Walker, J.L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal Adolescence* 36 (2), 341–350. [Http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001).

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4 (1p2), 1.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 2, 56-95.

Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352-2358. Disponibile su: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002851.pdf> (ultimo accesso 10.10. 2017).

Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying: The discriminant factors among cyberbullies, cybervictims, and cyberbully-victims in a Czech adolescent sample. *Journal of interpersonal violence*, 30(18), 3192-3216. Da: [https://www.researchgate.net/profile/Fatih\\_Bayraktar/publication/268791078\\_Cyberbullying\\_The\\_Discriminant\\_Factors\\_Among\\_Cyberbullies\\_Cybervictims\\_and\\_Cyberbully-Victims\\_in\\_a\\_Czech\\_Adolescent\\_Sample/links/56558ca808aeafc2aabc504a.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fatih_Bayraktar/publication/268791078_Cyberbullying_The_Discriminant_Factors_Among_Cyberbullies_Cybervictims_and_Cyberbully-Victims_in_a_Czech_Adolescent_Sample/links/56558ca808aeafc2aabc504a.pdf) (ultimo accesso 06.03.2017).

Bazon, E. (2013). *Sticks and stones: Defeating the culture of bullying and rediscovering the power of character and empathy*. Random House Incorporated.

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157–174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>.

Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377–383. <http://dx.doi.org/10.1089/109493101300210286>.

Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43(169), 1.

Bee, H., & Boyd, D. (2007). *The developing child*. Boston: Pearson International Edition.

Bennett, T., Holloway, K., & Farrington, D. (2008). The statistical association between drug misuse and crime: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 107–118.

Benzécri, J. P. (1973). *L'analyse des données* (Vol. 2, p. 1). Paris: Dunod, 519-521.

Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576.

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (3), 265-277.

Berdondini, L., & Genta, M. L. (2001). 7 Perception of internal and external family boundaries by Well-adjusted children, bullies and victims. *The Family System Test FAST: Theory and Application*, 107.

Berkowitz, A. D. (2004). The social norms approach: Theory, research, and annotated bibliography. In: [http://www.alanberkowitz.com/articles/social\\_norms.pdf](http://www.alanberkowitz.com/articles/social_norms.pdf) (consultato il 27.11.2016).

Berkowitz, L., & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion*, 4(2), 107.

Berrone, C. (2015). *Cyberbullismo, disimpegno morale ed atmosfera morale percepita della scuola: un'indagine presso un campione di adolescenti italiani* (Tesi di dottorato, Department of Brain and Behavioral Sciences, Università degli Studi di Padova, Italia). Disponibile da [https://www.researchgate.net/publication/282804364\\_Cyberbullismo\\_disimpegno\\_morale\\_ed\\_atmosfera\\_morale\\_percepita\\_della\\_scuola\\_un%27indagine\\_presso\\_un\\_campione\\_di\\_adolescenti\\_italiani?ev=prf\\_high](https://www.researchgate.net/publication/282804364_Cyberbullismo_disimpegno_morale_ed_atmosfera_morale_percepita_della_scuola_un%27indagine_presso_un_campione_di_adolescenti_italiani?ev=prf_high)

Berson, I. R., & Berson, M. J. (2005). Challenging online behaviors of youth findings from a comparative analysis of young people in the United States and New Zealand. *Social Science Computer Review*, 23(1), 29-38.

Bikowski, D. M. (2008). *The discourse of relationship building in an intercultural virtual learning community*. PhD diss., Ohio University.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles*, 30(3-4), 177-188.

Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5: 191-200.

Blair, J. (2003). New breed of bullies torment their peers on the Internet. *Education Week*, 22(21), 6.

Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306–307. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp>.

Blumenthal, H., Blanchard, L., Feldner, M. T., Babson, K. A., Leen-Feldner, E. W., & Dixon, L. (2008). Traumatic event exposure, posttraumatic stress, and substance use among youth: A critical review of the empirical literature. *Current Psychiatry Reviews*, 4(4), 228-254.

Bolasco (1999), *Analisi multidimensionale dei dati*, Roma, Carocci.

Bonanno, R.A., Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal Youth Adolescence* 42 (5), 685–697. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>.

Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence*, 19(3), 341-362.

Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amataya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461–466. doi:10.1006/jado.1999.0240.

Boulton, M., Lloyd, J., Down, J., & Marx, H. (2012). Predicting undergraduates' self-reported engagement in traditional and cyberbullying from attitudes. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(3), 141-147.

Bourcet, S., Tyrode, Y., (2002), *Petite terreur ou souffre-douleur. La violence dans la vie de l'enfant*, Paris, Albin Michel.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (2), 215-232. Doi:10.1177/0265407594112004

Bowlby J. (1973), *Attaccamento e perdita*, Vol. 2: *La separazione dalla madre*. Torino, Boringhieri.

Bowlby J. (1980), *Attaccamento e perdita*, Vol. 3: *La perdita della madre*. Torino, Boringhieri 1983.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International journal of psychoanalysis*, 39, 350.

Bowlby, J. (1969). *Attachment*, Vol. 1 of *Attachment and loss*. New York: Basic Books. Disponibile in: <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.

Boyd, C. P., Gullone, E., Needleman, G. L., & Burt, T. (1997). The Family Environment Scale: Reliability and normative data for an adolescent sample. *Family Process*, 36(4), 369-373.

Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., & Johnson, S.L. (2014). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 53, 1-15. Doi: <http://dx.-doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–578.

Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 29(4), 293-304.

Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.

Brighi, A. (2009), *Il bullismo tradizionale e il bullismo elettronico: aggressività e nuovi media*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie* (23-38). Roma, Carocci.

Brighi, A., Genta, M. L., & Guarini, A. (2008, July). Cyberbullying among Italian students: An explorative study of bullying through new Technologies and its

psychological impact. Paper presented to the 4th World Conference on Violence at School and Public Policies, Lisbon, Portugal.

Brighi, A., Guarini, A., Tomassoni, S., Genta, M.L. (2013). *La ricerca ECIP: nuove tecnologie, cyberbullismo e ruolo della famiglia*. In Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (62-74). Milano: FrancoAngeli.

Brighi, A., Guarini, A., & Ferrari, E. (2013). 6| Il benessere psicosociale in adolescenza. In *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna*, 136-160. Disponibile su: [http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno\\_02-2013\\_stili\\_di\\_vita\\_versione\\_web.pdf](http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno_02-2013_stili_di_vita_versione_web.pdf) (consultato il 10.03.2017).

Brighi, A., Guarini, A., & Genta, M. L. (2009). *Bullying in the digital age*. In Genta, M. L., Brighi, & Guarini, A. (Eds.), *Cyberbullying* (14-39). Rome, Italy: Carocci.

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012a). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and behavioural difficulties*, 17 (3-4), 375-388.

Brighi, A., Guarini, A., Palermiti, A. L., Bartolo, M. G., & Genta, M. L. (2011). Victimization in traditional bullying and cyberbullying among Italian preadolescents. An investigation in Emilia Romagna, Tuscany and Calabria. *Età Evolutiva*, 33(100), 104.

Brighi, A., Guarini, A., Tomassoni, S., Genta, M.L., (2013a), *La ricerca ECIP: nuove tecnologie, cyberbullismo e ruolo della famiglia*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie* (62-74). Roma, Carocci.

Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., Smith, P.K., and Thompson, F. (2012b). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, Oxford, Wiley-Blackwell, 32-56.

Brighi, A., Nicoletti, S.M.E., Guarini, A. (2013). *Il fenomeno del cyberbullismo: un percorso di lettura e filmografico* (12-16), Istituto degli Innocenti Firenze, *Supplemento*

*Rivista Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, ISSN 1723-2600, Nuova Serie n.4-2013. Disponibile in: [www.minoritoscana.it/sites/default/files/supplemento\\_rb\\_4\\_2013.pdf](http://www.minoritoscana.it/sites/default/files/supplemento_rb_4_2013.pdf) (ultimo accesso 31.01.2017).

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513–531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643–1647) (2nd ed.). New York: Elsevier Sciences.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of child psychology* (1) 993–1028.

Brooks, F. M., Magnusson, J., Spencer, N., & Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: an asset approach to the role of family, school and community. *Journal of Public Health*, 34 (Suppl.1), 148–156. doi:10.1093/pubmed/fds001.

Brown, K., Jackson, M., & Cassidy, W. (2006). Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57, 1-36.

Bruzzi, D., (2009). Autostima. Approcci teorici e contributi della ricerca (Relazione telematica, Rimini) disponibile in: [educamente.altervista.org/.../uploads/2008/10/autostima\\_bruzzi.pdf](http://educamente.altervista.org/.../uploads/2008/10/autostima_bruzzi.pdf) · PDF file (consultato il 05.12. 2016).

Bryk, A., & Schneider, S. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.



Buccoliero, E., & Maggi, M. (2005). *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento* (Vol. 8). Franco Angeli.

Buccoliero, E., Tirota R. (2011). *La rete siamo noi*. Regione Emilia-Romagna-difensore civico regionale e Corecom Emilia-Romagna.

Buccoliero, E., Tirota R. (2013). Adolescenti e media: il progetto “*La Rete siamo noi*”. In M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento (pp. 75- 87). Milano: FrancoAngeli.

Buelga, S., & Chóliz, M. (2013). El adolescente frente a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. In G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (209–228). México: Trillas.

Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2014). *Influence of family environment in victims of cyberbullying*. Paper presented at the meeting of the XII National Congress of Social Psychology. Seville: Spain.

Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressor adolescent's psychosocial profile. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382–406. Doi:10.1080/021711976.2015.1016754.

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2016). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying Across the Globe* (99-114). Springer International Publishing.

Buelga, S., Ortega-Barón, J., Iranzo, B., & Torralba, E. (2014). Cyberbullying Influence on Academic Self-esteem and Perception of School Climate among Secondary Students School. In Students ‘Engagement in School: *International Perspectives of Psychology and Education* (333-347). Lisboa: University of Lisboa.

*Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer online - Befragung*. [Bullying among students in the federal Republic of Germany – An empirical study based on an online survey]. Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Cairns, R.B., Cairns, B.D. (2000). *The natural history and developmental functions of aggression*. In A. Sameroff, M. Lewis, S. Miller, (Eds), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd ed.). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P.(2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. 8p. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.017.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.

Campbell, J. D., & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In *Self-esteem* (3-20). Springer US.

Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76.

Campfield, D. C. (2006). *Cyberbullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims*. (Doctoral dissertation), The University of Montana. Disponibile in: <http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1307&context=etd> (consultato il 19.06.2016).

Cappadocia, M.C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171–192. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573513491212>.

Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163.

Caravita, S., Gini, G. (2010), *L'(im)moralità del bullismo*, Milano, Unicopli.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185–1229. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>

Carli, R., Paniccia, R. M. (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*. Milano: Franco Angeli.

Casas, J.A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580–587. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>.

Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*(1), 63-76.

Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International, 34*, 575- 612.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence, 36*, 883–892. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.07.019>.

Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). *The social development model: a theory of antisocial behaviour*, in Hawkins J. D., *Delinquency e crime: current theories*, New York, Cambridge University Press, 149-197.

Cattelino, E., Calandri, E., & Bonino, S. (2001). Il contributo della struttura e del funzionamento della famiglia nella promozione del benessere di adolescenti di diverse fasce di età. *Età Evolutiva, 49*-60.

Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 183-192. Doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>

Cava, M.J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and Social Risk Factors Related to Overt Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290. doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.101.1.275-290>

Cavallo, M. (2002). *Ragazzi senza: disagio, devianza e delinquenza*. Milano, Mondadori.

Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of affective disorders*, 169, 7-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.07.019>.

Chadwick, P. M., Smyth, A., & Liao, L. M. (2014). Improving self-esteem in women diagnosed with Turner syndrome: Results of a pilot intervention. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 27, 129–132.

Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551. doi:10.1016/j.appdev.2003.08.003

Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T., & Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive psychiatry*, 57, 21-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.013>

Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of school health*, 83(6), 454-462.

Chiapasco, E., Cario, M. (2014), *Cyberbullismo, dalle prime definizioni ai dati più recenti*. In: <http://www.psychomedia.it/pm/telecomm/massmedia/chiapasco-cario.pdf> (consultato il 18.01.2015).

Chilcoate, H.D., Anthony, J.C. (1996). Impact of parent monitoring on initiation of drug use through late childhood. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychology*, 35, 91-100.

Chipuer, H. M., & Villegas, T. (2001). Comparing the Second-Order Factor Structure of the Family Environment Scale across Husbands' and Wives' Perceptions of Their Family Environment. *Family Process*, 40(2), 187-198.

Chng, G. S., Liau, A., Khoo, A., & Li, D. (2014). Parental mediation and cyberbullying in a longitudinal study. *Studies in health technology and informatics*, 199, 98-102.

Ciairano, S., Bonino, S., Jackson, S., Miceli, R. (2001). Stile educativo genitoriale e benessere psicosociale in adolescenza. *Età Evolutiva*, 69, 61-71.

Ciucci, E., & Smorti, A. (1999). Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola media. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3(2), 263-284.

Civita, A. (2011), *Cyberbullying: un nuovo tipo di devianza*, Milano, Franco Angeli.

Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988>.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Coleman, J. (1988). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

Conway, A., (2010), *The internet generation: Bullying Has Gone Digital*, University of Dublin, Trinity College; disponibile all'indirizzo: <http://hews.files.wordpress.com/2010/04/the-Internet-generation-bullying-has-gone-digital-anne-conway1.pdf>. (ultimo accesso il 06.03.2017).

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. In *School psychology quarterly*, vol. 25, no. 2, p. 65- 83.

Cooley, C. H. (1902). *The looking-glass self*. *O'brien*, 126-128.

Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts lowgrade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 7570–7575. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1323641111>

Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2009). Couple relationships: A missing link between adult attachment and children's outcomes. *Attachment & Human development*, 11(1), 1-4.

Cowie, H. (2004). *Peer influences*. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying implications for the classroom*. California (137-158): Elsevier Academic Press.

Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. K. (2010). *Aggression in childhood*. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 491–509). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and individual differences*, 24(1), 123-130.

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 48(2), 86.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002.

Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., Hickman, S. E. (2001). *Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine*. In Juvonen, J., Graham, S. *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 196-214.

Crisp, D., Griffiths, K., MacKinnon, A., Bennett, K., & Christensen, H. (2014). An online intervention for reducing depressive symptoms: Secondary benefits for self-esteem, empowerment and quality of life. *Psychiatry Research*, 216, 60–66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2014.01.041>.

Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social–ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.

Crouter, A.C., Head, R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting*, vol. 2. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Crouter, A.C., MacDermid, S.M., McHale, S.M., Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children’s school performance and conduct in dual- and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.

D’Auria, J.P. (2014). Cyberbullying Resources for Youth and their Families. *Journal of Pediatric Health Care*, 28(2), 19-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.11.003>

Dal Cin, S., Stoolmiller, M., & Sargent, J. D. (2012). When movies matter: exposure to smoking in movies and changes in smoking behavior. *Journal of health communication*, 17(1), 76-89.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496. doi:10.1037//0033-2909.113.3.487.

David-Ferdon, C., Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41, 1-5.

Davis, K. C., Stoner, S. A., Norris, J., George, W. H., & Masters, N. T. (2009). Women's awareness of and discomfort with sexual assault cues effects of alcohol consumption and relationship type. *Violence against women, 15*(9), 1106-1125.

De Morentin, J. I. M., Cortés, A., Medrano, C., & Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: A cross-cultural study. *Computers & Education, 70*, 212-221.

de Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health education research, 3*(3), 273-282.

DeHue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223.

Del Barrio Martínez, C., Ortega, E.M., García-Celay, I.M., Rodríguez, H.G., Fernández, A.B., & De Dios, M.J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 999 to 006. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(3), 657-677.

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an evidence-based practice. *Comunicar, 20*(39), 129-138. <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>.

Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... & Guarini, A. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147.

Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*(4), 608-613.

DeLara, E. (2006). Bullying and violence in American schools. In N. E. Dowd, D. G. Singer, & R. F. Wilson (Eds.), *Handbook of children, culture and violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2015). Adolescents' media exposure may increase their cyberbullying behavior: a longitudinal study. *Journal of Adolescent Health, 56*(2), 203-208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.016>



Den Hamer, A., Konijn, E. A., & Keijer, M. G. (2014). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: a cyclic process model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *17*(2), 74-81.

DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, *1*(3), 245.

DfES (2nd edn 2000; rev.2002). *Bullying: Don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools*. London: HMSO.

Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, *45*(8), 693-704.

Díaz-Morales, J. F., Escribano, C., Jankowski, K. S., Vollmer, C., & Randler, C. (2014). Evening adolescents: The role of family relationships and pubertal development. *Journal of Adolescence*, *37*(4), 425–432. doi:10.1016/j.adolescence.2014.03.001.

Diden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., de Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*. *12*(3), 146-151. Doi: 10.1080/17518420902971356.

Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, *27*(5), 515–530. Doi:10.1016/j.adolescence.2004.06.005.

Dishion, T.J., McMahon, R.J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *1*, 61-75.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(6), 1146-1158.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in Child development*, 51 (2), 1-85.

Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University.

Donath, J. (2001). Mediated faces. In *Cognitive technology: instruments of mind* (373-390). Springer Berlin Heidelberg.

Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 182–188.

Dredge, R., Gleeson, J., de la Piedad Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: an adolescent victim's perspective. *Computer Human Behavior* 36, 13–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026>.

Dubrovsky, V. J., Kiesler, S., & Sethna, B. N. (1991). The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups. *Human-computer interaction*, 6(2), 119-146.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132. <http://eurpub.oxfordjournals.org/content/15/2/128>.

Duggins, S. D., Kuperminc, G. P., Henrich, C. C., Smalls-Glover, C., & Perilla, J. L. (2016). Aggression among adolescent victims of school bullying: Protective roles of family and school connectedness. *Psychology of violence*, 6(2), 205.

Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victims. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 227-244.

Dürager, A., & Livingstone, S. (2012). *How Can Parents Support Children's Internet Safety?* London: EU Kids Online, in: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>

Dussich, J.P., & Maekoya, C. (2007). Physical child harm and bullying-related behaviors: A comparative study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental psychology*, 34(2), 299.

Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., Holt, M., & Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA pediatrics*, 168 (11), 1015-1022.

Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Blackwell Publishing; trad. it. *Adolescenti e devianza: la gestione collettiva della reputazione* (2000) Bologna, Il Mulino.

Endresen, I. M., & Olweus, D. (2002). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex-differences, age trends, and relationship to bullying. In D. Stipek & A. Bohart (Eds.), *Constructive and destructive behavior. Implications for family, school, society* (147–165). Washington, DC: American Psychological Association.

Epstein, A., & Kazmierczak, J. (2006). Cyber bullying: What teachers, social workers, and administrators should know. *Illinois Child Welfare*, 3(1–2), 41–51.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109–125. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809341260>.

Erdur-Baker, Ö., & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyberbullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2771–2776. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.413>.

Escriva, V. M., García, P. S., & Pérez-Delgado, E. (2001). Family climate and the development of self-concept. A longitudinal study in adolescent population. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School psychology review*, 32(3), 365-384.

Espelage, D. L., Gutsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.

Espelage, D.L., Rao, M.A., & Craven, R.G. (2012). Theories of cyberbullying. In S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, 49-67. New York: Routledge.

Eurispes – Telefono Azzuro (2009). 10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'Infanzia e dell'adolescenza, sintesi per la stampa. Disponibile in: <http://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesirapportoinfanziaadolescenza10.pdf> (consultato il 22.12.2015).

Eurispes – Telefono Azzuro (2011). Indagine conoscitiva sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia 2011, documento di Sintesi. Disponibile su: [http://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesi\\_indagine\\_telefono\\_azzurroeurispes\\_2011.pdf](http://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesi_indagine_telefono_azzurroeurispes_2011.pdf) (consultato il 13.12.2015).

Europe Anti-Bullying-Project (2013), disponibile in [http://www.progettisociali.it/uploads/File/Documenti%20Progetti%20Sociali/Schede\\_programmi\\_UE/Scheda\\_DAPHNE.pdf](http://www.progettisociali.it/uploads/File/Documenti%20Progetti%20Sociali/Schede_programmi_UE/Scheda_DAPHNE.pdf); <http://www.e-abc.eu/it/>; <http://www.antibullying.eu/it>

Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168–181. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.

Fedeli, D. (2007a). *Il bullismo: oltre*. Vol. II, *Verso una scuola prosociale: strategie preventive e di intervento sulla crisi*. Gussago, Vannini.

Fedeli, D. (2007b). *Il bullismo: oltre*. Vol. II. *Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno*. Gussago, Vannini.

Fedeli, D. (2014). Cyber-bullismo e cyber-vittimizzazione in Italia: aspetti epidemiologici ed evolutivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 51-68. Disponibile in: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/viewFile/340/327> (consultato il 12.12.2016).

Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(2), 211-227.

Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 803-811. Doi:10.1016/j.chb.2012.11.008, disponibile in <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/31608/SSOwithcoversheet.pdf?sequence=39> (consultato il 27.02.2015).

Ferguson, C. J., Rueda, S. M., Cruz, A. M., Ferguson, D. E., Fritz, S., & Smith, S. M. (2008). Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation?. *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 311-332.

Ferri, P., (2011), *I nativi digitali*, Milano, Mondadori.

Festl, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2013). Peer influence, internet use and cyberbullying: A comparison of different context effects among German adolescents. *Journal of Children and Media*, 7(4), 446-462.

Flay, B. R., Snyder, F., & Petraitis, J. (2009). The theory of triadic influence. *Emerging theories in health promotion practice and research*, 2, 451-510.

Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R.M., Bonell, C., 2014. Brief report: cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence* 37 (8), 1393–1398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005>

Fletcher, A.C., Darling, N., Steinberg, L. (1995). *Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use*. In J. McCord (a cura di), *Coercion and punishment in long term perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Floros, G. D., Siomos, K. E., Fisoun, V., Dafouli, E., & Geroukalis, D. (2013). Adolescent online cyberbullying in Greece: The impact of parental online security practices, bonding, and online impulsiveness. *The Journal of School Health*, 83(6), 445–453. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12049>.

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

Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, C., Brighi, A., (1996), Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenze a scuola, in *Età evolutiva*, 53, 81-9.

Foody, M., Samara, M., & Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, 2(3), 235-242.

Formella, Z., (2010), *Il concetto del disagio adolescenziale*, in Formella, Z., Ricci, A., (a cura di), *Il disagio adolescenziale: tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, 13-30, Roma, LAS.

Fredstrom, B.K., Adams, R.E., Gilman, R. (2011), Electronic and school-based victimization: unique contexts for adjustment difficulties during adolescence, in *Journal of youth and adolescence*, 40, 405-415.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56, 22–26.

Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: moderation through support from parents/friends-a Swedish population-based study. *BMC public health*, 15(1), 1. Doi: 10.1186/s12889-015-2239-7, disponibile in: <https://bmcpublikealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-015-2239-7> (ultimo accesso 06.03.2017).

Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying. *Adolescence*, 42, 749-761. Disponibile su: [https://www.researchgate.net/profile/Ann\\_Frisen/publication/5621410\\_Adolescents\\_Perception\\_of\\_Bullying.\\_Who\\_is\\_the\\_victim\\_who\\_is\\_the\\_bullying\\_What\\_can\\_be\\_done\\_to\\_stop\\_bullying/links/00b495382f636268d4000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ann_Frisen/publication/5621410_Adolescents_Perception_of_Bullying._Who_is_the_victim_who_is_the_bullying_What_can_be_done_to_stop_bullying/links/00b495382f636268d4000000.pdf) (consultato il 05.06.2016).

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P.K., Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal Adolescence Health* 53 (4), 446–452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>.

Garandeau, C.F., Lee, I.A., & Salmivalli, C. (2014). Differential Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Popular and Unpopular Bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44-50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.-10.004>

Garbarino, J., & DeLara, E. (2004). In J. C. Conoley, & A. P. Goldstein (Eds.), *Coping with the consequences of school violence* (400–415). New York, NY: Guilford Press

Gasior, R. M. (2010). *Parental awareness of cyberbullying* (Doctoral dissertation). B.A., California State University. Chico. Consultabile in: <http://csusdspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/119/final%20thesis.pdf?sequence=1> (consultato il 19.04.2016).

Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child× environment model. *Developmental psychology*, 42(6), 1179. In [http://www.acpsk12.org/pl/wp-content/uploads/2014/05/ClassClimateArticle\\_Gazelle\\_2006.pdf](http://www.acpsk12.org/pl/wp-content/uploads/2014/05/ClassClimateArticle_Gazelle_2006.pdf) (ultimo accesso il 05.03.2017)

Genta, M. L. (2014), *Transizione adolescenziale tra sfide e opportunità*, in Guarini, A., Brighi, A., Genta, M. L. (a cura di), *Stili di vita on line e offline degli adolescenti in Emilia Romagna*, 13-22. Disponibile in:

[http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno\\_02-2013\\_stili\\_di\\_vita\\_versione\\_web.pdf](http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno_02-2013_stili_di_vita_versione_web.pdf) (consultato il 17.05.2016).

Genta, M. L., (2009) *Introduzione*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di). *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma, Carocci, 11-22,

Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A. (2009), European project on bullying and cyberbullying granted by DAPHNE II Programme, in *Journal of psychology*, 217- 233.

Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F., & Calmaestra, J. (2012). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England, and Spain: Findings from a DAPHNE project” in Li, Q., Cross, D., Smith, P.K. (eds) *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, 15-31.

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

Genta, M.L. (2013). *Le nuove tecnologie: percorsi di rischio*. In M.L. Genta, A. Brighi, A. Guarini, *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento* (17-30). Milano: FrancoAngeli.

Genta, M.L., Berdondini, L., Brighi, A., Guarini A. (2009). *Il fenomeno del bullismo elettronico in adolescenza*. *Rassegne di Psicologia*, XXVI, 141-161.

Gentile, D. A., & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1, 138–151. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028481>

Gibbins, C., & Craig, W. (1997, April). Mapping the path to aggression: validation of a social cognitive model of childhood. In *Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington DC, April 3* (Vol. 6).

Gini, G. (2005). *Il bullismo: le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma, Carlo Amore.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.



Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. [http:// dx.doi.org/10.1002/ab.20204](http://dx.doi.org/10.1002/ab.20204).

Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., & Lumpkin, C.D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf> (ultimo accesso: 07.03.2017).

Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123–128.

Goebert, D., Else, I., Matsu, C., Chung-Do, J., & Chang, J.Y. (2011). The impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample. *Maternal and Child Health Journal*, 15(8), 1282–1286.

Gomes-Franco, F.G., & Sendín, J.C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 43, 45-53. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-04>

González-Prada, M., Buelga, S., & Ortega-Barón (2014). Suicides in cyberbullying victims. Paper presented at the meeting of the I International Congress of Criminology. Valencia: Spain.

Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1-4.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Gore, P. A., (2000). *Cluster analysis*. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (297–321). San Diego, CA: Academic Press.

Gorzig, A., & Olafsson, K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unraveling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media*, 7, 9–27. [http:// dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739756](http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739756)

Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205–213. [http:// dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205](http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205).

Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2), 1.

Greif, J. L., & Furlong, M. J. (2006). The assessment of school bullying. *Journal of School Violence*, 5(3), 33–50. [http://dx.doi.org/10.1300/J202v05n03\\_04](http://dx.doi.org/10.1300/J202v05n03_04).

Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 143-156.

Gualdo, A. M. G., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235.

Guarini, A. (2009), *Diffusione e caratteristiche del bullismo elettronico: ricerche internazionali e nazionali a confronto*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, 39-53, Roma, Carocci.

Guarini, A., Brighi, A., & Barbieri, D. (2013). 5| *Le nuove forme di aggressività in adolescenza: il cyberbullismo. Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna*, 103-135. Consultabile in: [http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno\\_02-2013\\_stili\\_di\\_vita\\_versione\\_web.pdf](http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno_02-2013_stili_di_vita_versione_web.pdf)

Guarini, A., Brighi, A., Colangelo, P., Genta, M. L., (2013), *Bullismo tradizionale e cyberbullismo in Italia: ricerche a confronto e analisi dei cambiamenti*, in Genta, M.L.,

Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, 49-61, Milano, Franco Angeli.

Guarini, A., Brighi, A., Genta, M.L., Fini, P. (2013), *Conclusioni e nuove prospettive*, in Guarini, A., Brighi, A., Genta, M. L. (a cura di), *Stili di vita on line e offline degli adolescenti in Emilia Romagna* (160-174). Disponibile su: [http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno\\_02-2013\\_stili\\_di\\_vita\\_versione\\_web.pdf](http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno_02-2013_stili_di_vita_versione_web.pdf) (consultato il 30.05.2016).

Halpern, D., & Gibbs, J. (2013). Social media as a catalyst for online deliberation? Exploring the affordances of Facebook and YouTube for political expression. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1159-1168.

Hanna, J. W. (1998). School climate: Changing fear to fun. *Contemporary Education*, 69(2), 83-85.

Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 383–387. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.008>

Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, Liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8, 1-6. doi:10.1089/cpb.2005.8.1

Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children* (Manual). Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In *Self-esteem* (87-116). Springer US.

Hayes, L., Hudson, A., Matthews, J. (2003). Parental monitoring: A process model of parent-adolescent interaction. *Behaviour Change*, 20, 13-24.

Hayes, L., Hudson, A., Matthews, J. (2004). Parental monitoring behaviors: A model of rules, supervision and conflict. *Behavior Therapy*, 35, 587-604.

Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329. [http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4).

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.

Hazler, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullies and victims*, Bristol, PA: Accelerated Development.

Hazler, R. J., Hoover, J. H., & Oliver, R. (1992). What kids say about bullying. *The Executive Educator*, 14 (11), 20-22.

Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal Debat*, 2, 3-14.

Heinemann, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.

Hellström, L. (2015). *Measuring peer victimization and school leadership: A study of definitions, measurement methods and associations with psychosomatic health* (Doctoral dissertation, Karlstads universitet). Disponibile in: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:787699> (ultimo accesso il 06.03.2017).

Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>.

Hemphill, S.A., & Heerde, J.A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health*, 55((4), 580–587. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.014>.

Hemphill, S.A., Tollit, M., Kotevski, A., & Heerde, J.A. (2014). Predictors of traditional and cyber-bullying victimization: A longitudinal study of Australian secondary school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–24. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260514553636>.

Hewstone, M., Stroebe, W., (2002), *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2009), Cyberbullying research summary: Emotional and Psychological Consequences. *Cyberbullying Research Center*, (consultato il 12/6/2014) in [http://www.cyberbullying.us/cyberbullying\\_emotional\\_consequences.pdf](http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_emotional_consequences.pdf)

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (Corwin Press).

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112. [http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n03\\_06](http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n03_06).

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. <http://dx.doi.org/10.1080/01639620701457816>.

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hinduja, S., Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research* 14 (3), 206–221. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>.

Hinduja, S., Patchin, J.W. (2012), *School climate 2.0: preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*, Thousand Oaks, CA, Sage publications (Corwin Press).

Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652–665.

Holladay, J. (2011). Cyberbullying. *Education Digest*, 76(5), 4-9.

Holt, T.J., Fitzgerald, S., Bossler, A.M., Chee, G., & Ng, E. (2014). Assessing the risk factors of cyber and mobile phone bullying victimization in a nationally representative sample of Singapore youth. *International Journal of Offender Therapy*

*and Comparative Criminology*, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1177/0306624X14554852>  
Onlinefirst,.

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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>.

Hoover, J. H., Oliver, R., & Thomson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.

Horst, H. (2008), *Families*, in Mizuko, I., Horst, H., Bitanti, M., Boyd, D., Herr, S., Lange, P.G., (eds.), *Hanging out, Messing around, Geeking out: Kids living and learning with New Media*, Boston, MIT Press.

Hortaçsu, N. (2003). *İnsan ilişkileri* (3. bs). Ankara: İmge Kitabevi.

House Bill No. 1259 (2010). State of Louisiana. Act No. 989. Creates the crime of cyberbullying.

Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). A test of a model of school achievement in rural schools: The significance of collective efficacy. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (185-202). Greenwich, CT: Information Age.

Huang, Y.Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>.

Hudley, C., & Graham, S. (1995). School-based interventions for aggressive African-American boys. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 185-195.

Huffman, A. H., Whetten, J., & Huffman, W. H. (2013). Using technology in higher education: The influence of gender roles and technology self- efficacy. *Computers in Human Behavior*, 29, 1779–1786. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.012>

Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Hymel, S., Roche-Henderson, N., & Bonanno, R.A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 1–11.

Ipsos – Save the Children (2013). *Safer Internet Day Study – Il cyberbullismo* (Report). Disponibile in: [http://images.savethechildren.it/IT/f/img\\_pubblicazioni/img204\\_b.pdf](http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img204_b.pdf) (consultato il 24.10.2015).

Ipsos – Save the children (2015). *Safer Internet Day Study 2015: i nativi digitali conoscono veramente il loro ambiente?* (Report) . Disponibile su: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/safer-internet-day-study-2015> (consultato il 14.02.2017).

ISTAT (2014), *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, disponibile in: <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo> (consultato il 25.03.2017)

Ja'ger, R. S., Fischer, U., & Riebel, J. (2009). *Mobbing bei Schu'lerinnen und Schu'lern der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer online- Befragung*. [Bullying among students in the federal Republic of Germany – An empirical study based on an online survey]. Landau: Zentrum fu' r empirische pa' dagogische Forschung (zefp) der Universita' t Koblenz-Landau, Campus Landau.

Jackson, C. (2011). Your students love social media ... and so can you. *Teaching Tolerance*, 39, 38-41.

James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.

Jang, H., Song, J., Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computer Human Behavior* 31 (0), 85–93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.007>.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 2, 145-162. doi:10.2224/sbp.2008.36.2.145

Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70 (2), 64-66.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, 32(6), 540-550.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59–71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>.

Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 1, 12–18. <http://dx.doi.org/10.1177/1948550609347591>.

Jose, P.E., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2012). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301–309. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x>.

Jurkovic, G. J., & Prentice, N. M. (1977). Relation of moral and cognitive development to dimensions of juvenile delinquency. *Journal of abnormal psychology*, 86(4), 414.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? *Bullying Experiences in Cyberspace*, 78, 496–505.

Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development*, 66(6), 1694-1705.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311-330.



Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (187–210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims?: A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 21(1), 25–36. <http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>.

Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35(4), 1069–1080.

Kerr, M., Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.

Kerr, M., Stattin, H., & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 39–64. doi:10.1111/j.1532- 7795.2009.00623.x.

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The Effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 19(3), 165-180.

Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of youth and Adolescence*, 44(5), 1039-1047. DOI 10.1007/s10964-014-0242-4

Kiesler, S., & Sproull, L. (1992). Group decision making and communication technology. *Organizational behavior and human decision processes*, 52(1), 96-123. In: [https://www.researchgate.net/profile/Sara\\_Kiesler2/publication/223664203\\_Group\\_Dec](https://www.researchgate.net/profile/Sara_Kiesler2/publication/223664203_Group_Dec)

[ision Making and Technology/links/553fcafe0cf2320416ece6d4.pdf](https://www.researchgate.net/publication/309121117/links/553fcafe0cf2320416ece6d4.pdf) (consultato il 12.05.2016).

Kiesler, S., & Sproull, L. (1992). Group decision making and communication technology. *Organizational behavior and human decision processes*, 52(1), 96-123.

Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American psychologist*, 39(10), 1123.

King, A. R., & Terrance, C. (2006). Relationships between personality disorder attributes and friendship qualities among collage students. *Journal of Social and Personal Relationship*, 23(5), 5-20.

Kobus, K. (2003). Peers and adolescent smoking. *Addiction*, 98(s1), 37-55.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.

Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: the role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13(3), 329 e 349.

Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. International. New Yorko. University Press.

Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York. International University Press.

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12(2), 174–192. doi:10.1080/15388220.2013.766134.

König, A., Gollwitzer, M. & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210- 244.

Konijn, E. A., Nije Bijvank, M., & Bushman, B. J. (2007). I wish I were a warrior: the role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental psychology*, 43(4), 1038.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying

research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.  
Doi:10.1037/a0035618.

Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445244>.

Kowalski, R., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*, Blackwell Malden, MA.

Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>.

Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13–20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.

Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2012), *Cyberbullying: bullying in the digital age*, Malden, MA, Wiley-Blackwell.

Krahè, B. (2001), *The social psychology of aggression*, Psychology Press, Hove; trad. It. *Psicologia sociale dell'aggressività*, Bologna 2005, Il Mulino.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23, 1253-1262. doi:10.1016/S0145-2134(99)00098-8

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.

Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16-25.

Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367.

Låftman, S. B., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health. A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 112–119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.10.020>.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52.

Lamb, M. E., Hwang, P., Brogerg, A., Brookstein, E., Hult, G., & Frodi, M. (1988). The determinations of parental involvement in a representative sample of Swedish families. *International Journal of Behavior and Development*, 2, 443–449.

Langos, C. (2012) Cyberbullying: the challenge to define, in *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 1, 5, p. 285–289. DOI: 10.1089/cyber.2011.0588, in <http://www.academia.edu/download/32010794/Cyberbullying.pdf> (consultato il 31.03.2016).

Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Chang, L., (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive behavior*, 38, 298–308. Doi: 10.1002/ab.21433, disponibile in <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3736589/> (ultimo accesso 23.02.2017)

Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education*, 18(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8>.

Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., & Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 664–672. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.013>.

Law, D.M., Shapka, J.D., Olson, B.F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviors and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26, 1651–1656 doi:10.1016/j.chb.2010.06.013, (consultato il 27. 04. 2015) disponibile in

[https://www.researchgate.net/profile/Jennifer\\_Shapka/publication/223021246\\_To\\_control\\_or\\_not\\_to\\_control\\_Parenting\\_behaviors\\_and\\_adolescent\\_online\\_aggression/links/55c3a01d08aea2d9bdc1c29b.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jennifer_Shapka/publication/223021246_To_control_or_not_to_control_Parenting_behaviors_and_adolescent_online_aggression/links/55c3a01d08aea2d9bdc1c29b.pdf)

Lawson, S. (2001). *Il bullismo: suggerimenti utili per genitori e insegnanti*. Editori riuniti.

Lazzarin, M. G. (2008). *Attenti al lupo!: aggressività e bullismo tra i giovani*. Armando Editore.

Leary, M. R., Twenge, J. M., & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111-132.

LeBlanc, J. C. (2012, October). Cyberbullying and suicide: A retrospective analysis of 22 cases. In *2012 AAP National Conference and Exhibition*. American Academy of Pediatrics.

Lee, S. S., & Wong, T. S. (2009). School, parents, and peer factors in relation to Hong Kong students' bullying. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15, 217-233.

Lee, S.J., & Chae, Y.G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*, 10, 640-644. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.9975>

Lei, J., & Zhou, J. (2012). Digital Divide: How Do Home Internet Access and Parental Support Affect Student Outcomes? *Education Sciences*, 2(1), 45-53.

Lei, L., & Wu, Y. (2007). Adolescents' paternal attachment and Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 633-639.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118.

Lenhart A. (2007). *Cyberbullying and online teens*. *Pew Internet & American Life Project* – <http://www.pewinternet.org> (ultimo accesso 07/07/2014).

Lereya, S.T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting Behavior and the Risk of Becoming a Victim and a Bully/victim: A Meta-analysis Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306064547>.

Li, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cybervictimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4). Disponibile in: <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/download/1245/617>.

Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777–1791. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>.

Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2008). Parental awareness and monitoring of adolescent Internet use. *Current Psychology*, 27(4), 217-233.

Lin, C. H., Lin, S. L., & Wu, C. P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' Internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993.

Liu, Y. (2002). What does research say about the nature of computer-mediated communication: Task-oriented, social-emotion-oriented, or both. *Electronic Journal of Sociology*, 6(1), 1-24.

Liu, Y. L. (2008). An examination of three models of the relationships between parental attachments and adolescents' social functioning and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 941-952.

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). UK Children Go Online: Surveying the experiences of young people and their parents.

Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). Families, schools and the Internet. London UK: London School of Economics and Political Science. In: [http://eprints.lse.ac.uk/21173/1/Families,\\_schools\\_and\\_the\\_internet.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21173/1/Families,_schools_and_the_internet.pdf) (ultimo accesso 12.03.2017).

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. Doi:10.1080/08838150802437396.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.

Livingstone, S., Ólafsson, K., Staksrud, E. (2011). *Social Networking, Age and Privacy*. London: EU Kids Online. Su: Livingstone, S., Ólafsson, K., Staksrud, E. (2011). *Social Networking, Age and Privacy*. London: EU Kids Online. Consultabile su <http://eprints.lse.ac.uk/35849/> (ultimo accesso 13.03. 2017).

Lo Coco, A., Pace, U. (2009). *L'autonomia emotiva in adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Longmore, M. A., Manning, W. D., & Giordano, P. C. (2013). Parent-child relationships in adolescence. In M. A. Fine & F. D. Fincham (Eds.), *Handbook of family theories: A content-based approach* (28–50). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203075180.ch3.

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491–502.

Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor*.

Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241–3253. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.742. In: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814007599>

Malagoli Togliatti, M., Ardone, R. (1993). *Adolescenti e genitori*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Mancini, G., & Gabrielli, G. (1998). *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica* (Vol. 20). Edizioni Erickson.

Mangope, H., Dinama, B., & Kefhilwe, M. (2012). Bullying and its consequences: A case of Botswana junior secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 3(16), 65–74.

Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80 (584), 41-48.

Manuel, J., García-Linares, M. C., & Casanova-Arias, P. F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(32), 147–170.

Marín-Díaz, V., & García-Fernández, M.D. (2003). La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas? *Comunicar*, 21, 123-126.

Marini, F., & Mameli, C. (2004). *Il bullismo nelle scuole*. Roma, Carocci.

Marini, F., & Mameli, C. (2005). Bullismo e adolescenza. *Psicologia e Giustizia*, 6(1).

Marini, Z., Spear, S., & Bombay, K. (1999). Peer victimization in middle childhood: Characteristics, causes, and consequences of school bullying. *Brock Education Journal*, 9(1), 32–47.

Martínez-Ferrer, B. (2013). El mundo social del adolescente: Amistades y pareja. In E. Estévez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y educadores* (71–96). Madrid: Síntesis.

Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., Amador, L., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149–160. doi:10.5093/in2011v20n2a3.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2015). *Net Children Go Mobile: il report italiano*. Milano: OssCom, Università Cattolica del Sacro Cuore.



McCart, M. R., Zajac, K., Kofler, M. J., Smith, D. W., Saunders, B. E., & Kilpatrick, D. G. (2012). Longitudinal examination of PTSD symptoms and problematic alcohol use as risk factors for adolescent victimization. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(6), 822-836.

McNeal, R. B. Jr., (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago. In: <http://web.pdx.edu/~tothm/theory/Excerpt%20from%20Mind%20Self%20and%20Society.doc> (consultato il 23.05.2016)

Mehari, K. R., Farrell, A. D., & Le, A. T. H. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399. Disponibile in: [http://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=psyc\\_pubs](http://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=psyc_pubs) (ultimo accesso 21.02.2017).

Melotti, G., Biolcati, R., Passini, S. (2009), *Una lettura psicosociale del bullismo nel web*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, 55-70, Roma, Carocci.

Menesini E, Nocentini A. (2008). Comportamenti aggressivi nelle prime esperienze sentimentali in adolescenza. *Giornale Italiano Di Psicologia*, vol. 2; 405-430, ISSN: 0390-5349

Menesini E., Nocentini A., (2012), Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries, *Cyberpsychology Behavior Social Networking*, 15(9):455-63.

Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic psychology*, 170(2), 115-134.

Menesini, E., Nocentini, A. (2009), Cyberbullying definition and measurement: some critical considerations, in *Zeitschrift für psychologie/journal of psychology*, vol. 217(4), 230-232.

Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x>.

Menesini, E., Nocentini, A., Calussi, P. (2011), The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination, in *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14 (5), 267-274.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... & Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463 doi:10.1089/cyber.2012.0040.

Merrell, K. M., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26–42.

Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. DOI: 10.1089/cpb.2009.0068

Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youths' perceptions of cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>.

Mitchell, K. J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child maltreatment*, 12(4), 314-324.

Modecki, K.L., Barber, B.L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and

victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 651–661. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9938-0>.

Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.

Moessner, C. (2014). *Cyberbullying, Trends and Tudes*. NCPC.org., Consultabile in: <http://www.ncpc.org/resources/files/pdf/bullying/Cyberbullying%20Trends%20-%20Tudes>.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674.

Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emerge of cyberbullying: a survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33, 477e491. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445242>.

Moos, R. H., & Moos, B. S. (1981). *Family environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Moral, M. V., & Ovejero, A. (2013). Perception of family social climate and attitudes towards bullying in adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149–160.

Moreno, D. (2013). Delincuencia y Adolescencia. In G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (156–177). México: Trillas.

Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315–335.

Mura, G., Diamantini, D. (2013), *Il cyberbullismo*, Guerini e associati

Murray, D. E. (1985). Composition as conversation: The computer terminal as medium of communication. *Writing in non academic settings*, 203, 228.

Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula abierta*, 79, 109–138.

Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288–293.

Nada Raja, S., McGee R., Stanton, W.R. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.

Nangle, D. W., Erdley, C., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental–clinical integration. *Aggression and violent behavior*, 7(2), 169-199.

Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-0139292-0>

Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European journal of psychology of education*, 28(3), 725-745.

Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The Role of Internet Use and Parental Mediation on Cyberbullying Victimization among Spanish Children from Rural Public Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>

Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248.

Neresini, F., & Ranci, C. (1992). *Disagio giovanile e politiche sociali*. NIS.

Nicoletti, S., Calligani, F., (2009). *Psicopatologia dei comportamenti on line e bullismo elettronico*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, 71-88, Roma, Carocci.

Nikken, P., & de Graaf, H. (2013). Reciprocal relationship between friends' and parental mediation of adolescents' media use and their sexual attitudes and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1696–1707.

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 129-142.

Noller, P., Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge

Notar, C. E., Padgett, S., Roden, J. (2013). Cyberbullying: A Review of the Literature. *Universal Journal of Educational Research* 1(1): 1-9.

O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. M. (1999). Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.

Odaci, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet Use, Loneliness and Dating Anxiety among Young Adult University Students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097. Doi: [http:// dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.006](http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.006)

Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British journal of developmental psychology*, 22(1), 19-35.

Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A., & Sánchez Queija, M. I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 153-169. Disponible in: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32129/Consumo%20de%20sustancias%20durante%20la%20adolescencia.pdf?sequence=1> (consultato il 04.09.2016)

Olson, D. H. (1986). Circumplex Model VII: Validation Studies and FACES III. *Family Social Science. University of Minnesota* 25(3), (337–351). Doi: 10.1111/j.1545-5300.1986.00337.x.

Olson, D. H. (1991). Commentary: Three-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process*, 30(1), 74–79. doi:10.1111/j.1545-5300.1991.00074.x.

Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family process*, 22(1), 69-83.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. London: John Wiley & Sons.

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

Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti.

Olweus, D. (1999). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *Nature of school bullying: A cross-national perspective* (10–11). London: Routledge.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, (5) 520–538. doi: 10.1080/17405629.2012.682358

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. Disponible in: <http://www.academia.edu/download/42643314/AnnReviewFinalMarch2013.pdf> (consultato il 10.10.2016)

Olweus, D., & Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying prevention program (Book Nine)*. Boulder, CO: University of Colorado at Boulder, Institute of Behavioral Science, Center for the Study and Prevention of Violence.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124–134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In Moreno, A., Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.

Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (15-30). Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2007). Cuestionario cyberbullying [Cyberbullying questionnaire]. Cordoba, Spain: Universidad de Córdoba.

Ortega, R., Calmaestra, J., Merchan, J.M. (2008), Cyberbullying, in *International journal of psychology and psychological therapy*, 8, 183-192.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive behavior*, 38(5), 342-356.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197.

Ortega-Barón, J. (2013). *Influencia del clima escolar y del clima familiar en víctimas de cyberbullying*. Trabajo final de Master. Valencia, Universidad de Valencia.

Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying/Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Otto, L. B., & Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, 68–89.

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive behavior*, 26(1), 67-83.

Padilla-Walker, L. M., & Coyne, S. M. (2011). “Turn that thing off!” parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, 34(4), 705–715. doi:10.1016/j.adolescence.2010.09.002.

Palladino, B.E., Nocentini, A., Menesini, E. (2015). Psychometric properties Of Florence Cyberbullying-Cybervictimization Scales (FCBVSs). *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 18(2), 112-119. DOI: 10.1089/cyber.2014.0366

Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti*. Bologna, Il Mulino.

Parks, M. R., & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(4), Doi: 10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x, consultato il 27.11.2015 in <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x/full>

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74.

Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <http://dx.doi.org/10.1177/1541204006286288>.

Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80 (12), 614–621. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>.

Patterson, G. R., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child development*, 1299-1307.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Pavlov, I. P., Schniermann, A. L. & Kornilov, K. N. (1963). *Psicología reflexológica*. Buenos Aires: Paidós.



Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., & Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1.

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224. doi:10.1037/0022-0663.91.2.216

Peleg-Popko, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(4), 451-466.

Pellegrini, A.D. (2001), *Sampling instances of victimization in middle school: a methodological comparison*, in Juvonen, J., Graham, S. (eds), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*, New York: Guilford.

Pellegrini, A.D., Long, J.A. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *The British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-2280.

Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2014). Victimization and Poly- victimization of Spanish Children and Youth: Results from a Community Sample. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 640-649. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019>

Perkins, H. W., & Berkowitz, A. D. (1986). Perceiving the community norms of alcohol use among students: Some research implications for campus alcohol education programming. *International journal of the Addictions*, 21(9-10), 961-976.

Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195–209. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>.

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D. J., Mc Guckin, C. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses

by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283–292.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 28–38. <http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>

Perry, D. G., Hodges, E. V., & Egan, S. K. (2001). *Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence*. In Juvonen, S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*, New York, Guilford.

Petrone L., Troiano M., (2008), *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo*, Roma, Edizioni Magi.

Pettalia, J.L., Levin, E., Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: eliciting harm without consequence. *Computer Human Behavior* 29 (6), 2758–2765. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb>.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child development*, 72(2), 583-598.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.

Pieschl, S., Kuhlmann, C., & Porsch, T. (2015). Beware of publicity! Perceived distress of negative cyber incidents and implications for defining cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 111–132.

Pira, F. (2014). Cyberbullismo, sexiting, “ragazze doccia”. I nuovi pericoli per i più piccoli nella rete. *Humanities*, 3(6). Disponibile in: [http://www.francescopira.it/allegati/1377-pira\\_humanities\\_062014.pdf](http://www.francescopira.it/allegati/1377-pira_humanities_062014.pdf) (ultimo accesso 12.03.2017).

Poland, S. (2010). Cyberbullying continues to challenge educators. *District Administration*, 46(5), 55.

Pope, A., Mchale, S., Craighead, E., & Rathburger, A. J. (1990). Self-Esteem with Children and Adolescents. *Behavioral Disorders, 16*(1), 78-80.

Pornari, C.D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*(2), 81–94. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20336>.

Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología, 29*(2), 413-425. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>

Povedano, A., Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. V., & Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 35*(4), 421–432. doi:10.1174/021037012803495285.

Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior, 38*(5), 378–388. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21442>

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?, in *Behavioral and brain sciences, 1*(04), 515-526.

Prensky M., (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants. In On the Horizon, October 2001, 9* (5). Lincoln: NCB University Press.

Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences, 25*(1), 1-20.

Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51.

Pronk, R. E. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). It's 'Mean', but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research, 25*(2), 175-204.

Pulkkinen, L., & Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 15*(4), 527-553.

Quellet-Morin, I., Wong, C.C.Y., Danese, A., Pariante, C.M., Papadopoulos, A.S., Mill, J., (2013). Increased serotonin transporter gene (SERT) DNA methylation is associated with bullying victimization and blunted cortisol response to stress in childhood: A longitudinal study of discordant monozygotic twins. *Psychological Medicine*, 43, 1813–1823.

Rabiner, D. L., Keane, S. P., & MacKinnon-Lewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology*, 29, 236-243.

Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 21(4), 471-485.

Randa, R., & Wilcox, P. (2012). Avoidance at school further specifying the influence of disorder, victimization, and fear. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(2), 190–204.

Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. Routledge, London.

Rapporto Censis 2016: *Cyberbullismo, digitale, disabilità e altro ancora*. Da <http://www.scuolainforma.it/portale/2016/12/05/rapporto-censis-2016-cyberbullismo-famiglie-digitale-scuola-altro-ancora.html> (ultimo accesso il 05.02.2017).

Raskauskas, J. (2010). Text-bullying: Associations with traditional bullying and depression among New Zealand adolescents. *Journal of School Violence*, 9, 74–97.

Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564–575. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>.

Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological science in the public interest*, 7(1), 1-44.

Ricci, A., (2010), *Il bullismo “tradizionale” nelle relazioni disagiate*, in Formella, Z., Ricci, A., (a cura di), *Il disagio adolescenziale: tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, 43-67, Roma, LAS.

Ricci, A., (2010). *Linee guida per gli interventi educativi*. In Formella, Z., Ricci, A. (a cura di), *Il disagio adolescenziale*, 125-156, Roma, LAS.

Riebel, J., Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298–314.

Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513.

Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of family therapy*, 16(2), 173-187.

Rigby, K. (1996). What should we do with school bullies? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6(S1), 71-76.

Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627.

Rigby, K., (1997), *Bullying in schools: and what to do about it*, London, Jessica Kingsley.

Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h8 u': Findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671.

Rodkin P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., Van Acker, R. (2006). They're cool: social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175-204.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352.

Roland, E. y Gallaway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299-312.

Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 459–471. doi:10.1016/j.appdev.2008.07.005.

Rosenberg, M. (1965). *The measurement of self-esteem. Society and the Adolescent Self-Image, 297*, V 307.

Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. *The development of the self, 205-246*.

Ross P. N. (1998). *Arresting violence: A resource guide for schools and their communities*. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation.

Rubin, K. H., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A. A., & Wojslawowics, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. H. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (513-555). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association.

Rulison, K. L., Gest, S. D., Loken, E., & Welsh, J. A. (2010). Rejection, feeling bad, and being hurt: Using multilevel modeling to clarify the link between peer group aggression and adjustment. *Journal of Adolescence, 33*, 787 – 800.

Runions, K., Shapka, J. D., Dooley, J., & Modecki, K. (2013). Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message. *Psychology of violence, 3*(1), 9.

Russell, A., Hart, C., Robinson, C., & Olsen, S. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 27*(1), 74-86.

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437–460.

Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>.

Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325–1330. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013>.

Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161 – 1171.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44. doi:10.1002/ab.90004

Salmivalli, C., & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. In Q. Li, D. Cross, & P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (57–72). Chichester, England: Wiley-Blackwell.

Salmivalli, C., Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J. (1997), Peer networks and bullying in schools, in *Scandinavian journal of psychology*, 38, 305-312.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–1278. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167299258008>.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). “I’m OK but you’re not” and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375.

Salmivalli, C., Sainio, M., & Hodges, E. V. (2013). Electronic victimization: Correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 442-453.

Sánchez, V. y Ortega-Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (59-74). Barcelona: EDEBÉ.

Sanzone-Goodrich, M. (2013). *Cyberbullying, Self Concept, and Perceived Parental Emotional Availability in Adolescents*. Adelphi University, School of Social Work.

Sapounaa, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimisation: The role of the individual, family and peer characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 73, 997–1006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009>.

Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. John Wiley & Sons.

Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32-38. Disponibile su: [http://www.academia.edu/download/38156602/Sasson\\_5.pdf](http://www.academia.edu/download/38156602/Sasson_5.pdf) (consultato il 09.04.2015).

Saturno, M.E., Pisano, L. (a cura di) (2008), *Cyberbullismo: indagine esplorativa sulle prepotenze on-line*, Cagliari, IFOS.

Scabini, E., & Manzi, C. (2011). Family processes and identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 565–584). New York: Springer.

Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2320–2327. doi:10.1016/j.chb.2013.05.013.

Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R.W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171–177.



- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in childrens peer group. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2): 181-192.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735.
- Sengupta, A., & Chaudhuri, A. (2011). Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 284–290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chidyouth.2010.09.011>.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of abnormal child psychology*, 35(6), 1009-1019.
- Shapka, J. D., & Law, D. M. (2013). Does one size fit all? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 723–738. doi:10.1007/s10964-013-9928-2.
- Shariff, S., & Gouin, R. (2006). Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, new technologies and cyber-safety in schools. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 31(1), 27-37. Disponibile in: <http://journals.msvu.ca/index.php/atlas/article/download/736/726> (ultimo accesso il 12.03.2017).
- Sharp, S., Smith, P. K. (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola: prevenzione e tecniche educative*. Centro studi Erickson.
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science and Medicine*, 32, 705–714.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). The social psychology of telecommunications.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67.

Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>.

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>.

Smahel, D., Brown, B.B., & Blinka, L. (2012). Associations between Online Friendship and Internet Addiction among Adolescents and Emerging Adults. *Developmental Psychology*, 48(2), 381-388. Doi: 10.1037/a0027025 consultabile su: <http://website.education.wisc.edu/prsg/wp-content/uploads/2014/07/Smahel-Brown-Blinka-2012-Online-fshp-Inet-addic.pdf> (consultato il 19.09.2016).

Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.

Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (93–103). New York, NY: Routledge.

Smith, P. K., & Boulton, M. (1990). Rough-and-tumble play, aggression and dominance: Perception and behaviour in children's encounters. *Human Development*, 33(4-5), 271-282.

Smith, P. K., & Monks, C. (2002). Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola. Genta, M.L. (a cura di), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci, 29.

Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Lieooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES. Disponibile in: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX03-06.pdf> (ultimo accesso 30.12.2016).

Smith, P. K., Morita, Y., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P., (a cura di) (1999), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, Routledge, London.

Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.

Smith, P.K., Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P.K., Steffgen, G., Sittichai, R. (2013), *The nature of cyberbullying, and an international network*, in Smith, P.K., Steffgen, G. (eds), *Cyberbullying through the new media: findings from an international network*, NY, Psychology Press, 3-20.

Solecki, S., McLaughlin, K., & Goldschmidt, K. (2014). Promoting positive offline relationships to reduce negative online experiences. *Journal of Pediatric Nursing*, 29(5), 482–484. doi:10.1016/j.pedn.2014.07.001.

Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J.A., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., Moilanen, I., & Almqvist, F (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “from a boy to a man” study. *Pediatrics*, 120, 397–404.

Sourander, A., Klomek, A.B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, MN. & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720–728. <http://dx.doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>.

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463.

Spears, R., Lea, M., & (1992). Paralanguage and social perception in computer-mediated communication. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 2(3-4), 321-341.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283–293.

Sprott, J., Jenkins, J. M., & Doob, A. (2005). The importance of school. Protecting at-risk youth from offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 59-77.

Sproull, L., Subramani, M., Kiesler, S., Walker, J. H., & Waters, K. (1996). When the interface is a face. *Human-Computer Interaction*, 11(2), 97-124.

Stapinski, L.A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R.M., Mahedy, L., Button, K.S., Araya, R., (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: a prospective cohort study. *Depression and Anxiety* 31 (7), 574–582. <http://dx.doi.org/10.1002/da.22270>.

Stattin H., Kerr M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-85.

Steffgen, G., & König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. In *The good, the bad and the challenging*. Conference Proceedings (Vol. 2, pp. 1041-1047). Cost office Brussels.

Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14, 643–648. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0445>.

Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*(3), 170-178.

Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: what changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*(1), 51-58.

Sticca, F., Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal Youth Adolescence 42* (5), 739–750. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>.

Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 23*, 52–67.

Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(6), 420–433. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.003>.

Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar, 34*, 135- 143. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-13>

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999a). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development, 8*(1), 117-127.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 435-450.

Taiariol, J. (2010). Cyberbullying. The Role of family and school. Wayne State University Dissertations, Paper 118, January 2010, Detroit, Michigan (consultato il 30.10.2004 da [http:// digitalcommons.wayne.edu/oa\\_dissertations/118](http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/118)).

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tattum, D. P., Lane, D. A., (a cura di) (1988), *Bullying in school*, Stoke on Trent, Trentham Books.

Tejedor, S., & Pulido, C.M. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, 39, 65-72. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>

Thomas, S. P. (2006). The phenomenon of cyberbullying. In *Issues in mental health nursing*, 27(10), 1015-1016.

Thompson, F., Robinson, S., & Smith, P. K. (2013), *Il cyberbullismo nel Regno Unito: valutazione di alcune procedure di intervento*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, 136-153, Milano, Franco Angeli.

Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S., & Baer, K. (2000). Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action.

Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 639–649. DOI:10.1016/j.adolescence.2013.03.013 Disponible in: [https://www.researchgate.net/profile/Dieter\\_Wolke/publication/249318567\\_Ethnicity\\_and\\_bullying\\_involvement\\_in\\_a\\_national\\_UK\\_youth\\_sample/links/0c960520e398068432000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dieter_Wolke/publication/249318567_Ethnicity_and_bullying_involvement_in_a_national_UK_youth_sample/links/0c960520e398068432000000.pdf) (consultato il 30.05.2016).

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Tonioni, F. (2014). *Cyberbullismo*. Milano, Mondadori.

Topçu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550–561.

Torres, J. A. C., Cangas, A. J., García, G. R., Langer, Á. I., & Zárata, R. (2012). Early detection of drug use and bullying in secondary school children by using a three-

dimensional simulation program. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(1), 43–49. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0589>.

Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Triani, P. (2006). Leggere il disagio scolastico. *Modelli a confronto*, Roma, Carocci.

Trincas, R., Patrizi, M., & Couyoumdjian, A. (2008). Parental monitoring e comportamenti a rischio in adolescenza: una revisione critica della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo/a. XII*, (3). Disponibile su: [http://www.academia.edu/download/27713462/trincas\\_et\\_al\\_2008.pdf](http://www.academia.edu/download/27713462/trincas_et_al_2008.pdf) (consultato il 29.10. 2015).

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(1), 27–56. <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>.

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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>

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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>

Tu, C. H. (2002). The impacts of text-based CMC on online social presence. *The journal of interactive online learning*, 1(2), 1-24.

Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199.

Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, *65*, 213–243.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, *55*(2), 454–464. doi:10.1016/j.compedu.2010.02.009.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental psychology*, *43*(2), 267.

Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation”, “restrictive mediation”, and “social coviewing”. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *43*(1), 52–66. doi:10.1080/08838159909364474.

Van Den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. (2010). Compulsive internet use among adolescents: bidirectional parent–child relationships. *Journal of abnormal child psychology*, *38*(1), 77–89.

Van Royen, K., Poels, K., Daelemans, W., & Vandebosch, H. (2015). Automatic monitoring of cyberbullying on social networking sites: From technological feasibility to desirability. *Telematics and Informatics*, *32*, 89–97.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior*, *11*(4), 499–503.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, *11*(8), 1349–1371. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444809341263>.

Varjas, K., Henrich, C.C., & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence*, *8*(2), 159–176. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802074165>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving



special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 480–486. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>

Versari, S., (2013). Bullismo e cyberbullismo: nuove identità e ruolo della scuola, in Genta, Genta, M.L., Brighi, A. Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*, 41-46. Milano: Franco Angeli.

Villén, J. C. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesi di dottorato, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, Spagna ) In. [https://www.researchgate.net/publication/230874372\\_Cyberbullying\\_prevalencia\\_y\\_caracteristicas\\_de\\_un\\_nuevo\\_tipo\\_de\\_bullying\\_indirecto](https://www.researchgate.net/publication/230874372_Cyberbullying_prevalencia_y_caracteristicas_de_un_nuevo_tipo_de_bullying_indirecto)

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.

Von Marées, N., Petermann, F., 2012. Cyberbullying: an increasing challenge for schools. *Sch. Psychol. Int.* 33 (5), 467–476. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445241>.

Vygotsky, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio* (1934). Firenze: Giunti- Barbera.

Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.

Waizenhofer, R.N., Buchanan, C.M., Jackson-Newsom, J. (2004). Mothers' and fathers' knowledge of adolescents' daily activities: Its sources and its links with adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18, 348-360.

Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25(1), 59–72. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>.

Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103–1112. <http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>.

Wang, J., Iannotti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368–375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology, 30*(3), 283-302.

Whelan, D. L. (2006). Parents: Internet Is a Double-Edged Sword. *School Library Journal, 52*(7), 15.

Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of child psychology and psychiatry, 45*(8), 1454-1467.

Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Center for Safe and Responsible Internet Use.

Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 814–821. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>.

Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of adolescent health, 41*(6), 851-858.

Wolke, D., & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(5), 1015-1029.

Wong, D. S., Chan, H. C. O., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and youth services review, 36*, 133-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006>.

Wong, J. S., & Schonlau, M. (2013). Does bully victimization predict future delinquency?: A propensity score matching approach. *Criminal Justice and Behavior, 40*, 1184 –1208. <http://dx.doi.org/10.1177/0093854813503443>

Wong, Y. C., Ho, K. M., & Chen, H. (2015). Internet supervision and parenting in the digital age: the case of Shanghai. *Open Family Studies Journal*, 7(2), 112-123. Disponibile in: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOFAMSJ/TOFAMSJ-7-112.pdf> (consultato il 27.05.2016).

Wong-Lo, M., Bullock, L. M. (2011). Digital aggression: Cyberworld meets school bullies. Part of a special issue: Cyberbullying By: Preventing School Failure, 55(2), 64-70. DOI: 10.1080/1045988X.2011.539429

Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2009). Perceptions of secure base provision within the family. *Attachment & human development*, 11(1), 47-67.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying experience among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42: 135-155.

Wright, M.F., & Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 662–674. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3>.

Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynlerden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(1), 69-77.

Ybarra M. L., Diener-West M., Leaf P. J. (2007), Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: implications for school intervention, in *Journal of adolescent health*, 41, 842-850.

Ybarra, M. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychology & Behavior*, 7, 247–257.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308–1316, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 27(3), 319-336. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>.

Ybarra, M.L., Boyd, D., Korchmaros, J.D., & Oppenheim, J.K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53–58.

Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings from the Second Youth Internet *Safety Survey*. *Pediatrics*, 118, 1.169-1.177.

Yen, C. F., Ko, C. H., Yen, J. Y., Chang, Y. P., & Cheng, C. P. (2009). Multi-dimensional discriminative factors for Internet addiction among adolescents regarding gender and age. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 63(3), 357-364.

Youniss, J., Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago, University Press.

Yum, Y. O., & Hara, K. (2005). Computer-Mediated Relationship Development: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 133-152.

Zambianchi, E., Monin, A., (2004) Rilevare i segnali di disagio a scuola, in Lazzarin, M. G., & Zambianchi, E. (Eds.). (2004). *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Franco Angeli.

Zanetti, M. A., (a cura di) (2001), *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*, Trento, Erikson.

Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C.M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School*

*Psychology International*, 34(6), 630–647.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479692>.

Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska press.

Zimbardo, P. G. (2007). *Lucifer Effect*. Blackwell Publishing Ltd.

Zimmermann, P., & Grossmann, K. E. (1997). *Attachment and adaptation in adolescence*, in W. Kops, J. Hoeksma, B., Van den Boom, D. C. (eds), *Development of interaction and attachment: traditional and non traditional approaches*, Amsterdam, North-Holland, 271-80.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and violent behavior*, 24, 188-198.

### **Sitografia**

Eurispes – Telefono Azzurro (2011). Indagine conoscitiva sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia 2011. Documento di Sintesi. In: [http://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesi\\_indagine\\_telefono\\_azzurroeurispes\\_2011.pdf](http://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesi_indagine_telefono_azzurroeurispes_2011.pdf) (13 dicembre 2015).

Europe Anti-Bullying-Project (2013), in: [http://www.progettisociali.it/uploads/File/Documenti%20Progetti%20Sociali/Schede\\_programmi\\_UE/Scheda\\_DAPHNE.pdf](http://www.progettisociali.it/uploads/File/Documenti%20Progetti%20Sociali/Schede_programmi_UE/Scheda_DAPHNE.pdf) ; <http://www.e-abc.eu/it/> ; <http://www.antibullying.eu/it> (25 febbraio 2015)

[http://gds.it/2016/12/03/per-i-bulli-e-grassa-a-18-anni-prende-la-pistola-e-si-uccide-davanti-ai-suoi-genitori\\_598149/](http://gds.it/2016/12/03/per-i-bulli-e-grassa-a-18-anni-prende-la-pistola-e-si-uccide-davanti-ai-suoi-genitori_598149/) (18.02.2017)

<http://osservatorio-cyberbullismo.blogautore.repubblica.it/2017/02/13/autolesionismo-tra-gli-effetti-piu-preoccupanti-del-cyberbullismo/> (14 febbraio 2017)

<http://osservatorioproteo.unilink.it/i-talentuosi-acrobati-cyberbullismo-e-bullismo/> (10 novembre 2016)

<http://sites.google.com/site/costis0801/> (7 gennaio 2016)

<http://www.adolescienza.it/osservatorio> (5 marzo 2017)

<http://www.ansa.it/lombardia/notizie/2017/01/31/cyberbullismo-nel-2016-in-italia-30.11.106>

[http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno\\_02-2013\\_stili\\_di\\_vita\\_versione\\_web.pdf](http://www.corecomragazziemiliaromagna.it/pdf/quaderno_02-2013_stili_di_vita_versione_web.pdf) (23 settembre 2016)

[http://www.ilmessaggero.it/tecnologia/hitech/cyberbullismo\\_padre\\_carolina\\_legge\\_primo\\_passo-2242526.html](http://www.ilmessaggero.it/tecnologia/hitech/cyberbullismo_padre_carolina_legge_primo_passo-2242526.html). (12 marzo 2017)

<http://www.psychomedia.it/pm/telecomm/massmedia/chiapasco-cario.pdf>  
(consultato il 18 gennaio 2015).

<http://www.scuolainforma.it/portale/2016/12/05/rapporto-censis-2016-cyberbullismo-famiglie-digitale-scuola-altro-ancora.html> (5 febbraio 2017).

[www.cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca)

[www.cybertraining-project.org/book](http://www.cybertraining-project.org/book) (26 settembre 2016)

[www.midbar.net/vari/mcclelland/Teoria\\_Dei\\_Bisogni.html](http://www.midbar.net/vari/mcclelland/Teoria_Dei_Bisogni.html) (15 febbraio 2017)

## **ALLEGATI**





## QUESTIONARIO

### “Cyberbullismo, bullismo e fattori di rischio psicosociali”

Ciao !

Il questionario che ti proponiamo riguarda la tua vita a scuola e online in questo anno scolastico. Le domande servono per aiutarti a descrivere cosa succede tra gli studenti nella tua scuola e ci aiuteranno a capire come migliorare. Sei libero di rispondere o no alle domande e non ci sono risposte giuste o sbagliate!

**Le tue risposte sono confidenziali (anonime), quindi nessuno potrà sapere chi ha compilato questo questionario. Ti chiediamo però di rispondere con sincerità.**

*Grazie per il tuo aiuto!*

#### Informazioni personali

Sesso (indica la risposta corretta)

Maschio       Femmina

Età (in anni): \_\_\_\_\_

Classe Sezione Scuola




**1.** In quale Nazione sei nato?

Italia       Altri paesi, (per favore, specifica) \_\_\_\_\_

**2.** Se sei nato in un'altra nazione, quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia? (per favore scrivi qui)

**3.** Quale lingua parli con i tuoi genitori?

Solo italiano  
 Soprattutto italiano, ma a volte anche \_\_\_\_\_  
 Soprattutto \_\_\_\_\_, ma a volte anche italiano  
 Solo \_\_\_\_\_

**4.** Qual è il più alto grado di istruzione raggiunto dai tuoi genitori (o da chi si prende cura di te) ?

4a. **Madre:**       elementari/medie     superiori       università  
 4b. **Padre:**  elementari/medie     superiori       università

**5.** Qual è il lavoro dei tuoi genitori? (indica la categoria che ritieni più adeguata)

	Madre	Padre
<b>1.</b> Contadino, cameriere, bidello, addetto alle pulizie, operaio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2.</b> Perito tecnico, falegname, parrucchiere, sarto, artigiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3.</b> Lavoro d' ufficio come impiegato, addetto vendite, segretario, piccolo imprenditore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4.</b> Medico, avvocato, insegnante, dirigente, imprenditore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5.</b> Disoccupato, pensionato, casalinga, studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6.</b> Non lo so	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7.</b> Altro (specificare):	<input style="width: 430px; height: 20px;" type="text"/>	

**6.** Chi vive con te in casa? (indica tutte le persone che vivono con te)

Madre     Padre     Fratelli  
 Nuovo partner della madre     Nuovo partner del padre  
 Nonni     Altri membri della famiglia     Famiglia affidataria

7. Quante persone vivono con te a casa tua, escluso te?

--

8. Quanti fratelli hai?

--

9. Hai mai ripetuto l'anno scolastico da quando sei in questa scuola?

Sì  No

10. Hai mai ripetuto l'anno scolastico mentre eri alle scuole medie inferiori o alle elementari?

Sì  No

### Qualcosa su di te

Per ogni domanda, scegli **la** risposta (**una**) che meglio descrive **cosa pensi di te stesso/a**. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Indica semplicemente la tua onesta opinione. Per favore, metti una crocetta nella casella di ogni domanda, ricordando che:

1= per niente d'accordo

4= fortemente d'accordo.

	FORTEMENTE IN DISACCORDO	IN DISACCORDO	D'ACCORDO	FORTEMENTE D'ACCORDO
11) Penso di valere almeno quanto gli altri	1	2	3	4
12) Penso di avere un certo numero di qualità	1	2	3	4
13) Sono portato a pensare di essere un vero fallimento	1	2	3	4
14) Sono in grado di fare le cose bene almeno come la maggior parte delle persone	1	2	3	4
15) Penso di non avere molto di cui essere fiero	1	2	3	4
16) Ho un atteggiamento positivo verso me stesso	1	2	3	4
17) Complessivamente, sono soddisfatto di me stesso	1	2	3	4
18) Desidererei aver maggior rispetto di me stesso	1	2	3	4
19) Senza dubbio a volte mi sento inutile	1	2	3	4
20) A volte penso di essere un buono a nulla	1	2	3	4

Per favore, metti una crocetta nella casella di ogni domanda.

	Non vero	Parzialmente vero	Assolutamente vero
21) Cerco di essere gentile verso gli altri; sono rispettoso dei loro sentimenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Condivido volentieri le mie cose con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Sono piuttosto solitario, tendo a stare da solo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Sono di aiuto se qualcuno si fa male, si sente giù o sta male	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) Ho almeno un buon amico o una buona amica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Generalmente sono ben accettato(a) dalle persone della mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Sono preso(a) di mira e preso(a) in giro dalle persone della mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Ho migliori rapporti con gli adulti che con le persone della mia età	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Sono gentile con gli studenti più giovani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30) Spesso mi offro volontario per aiutare gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Bullismo e Cyberbullismo

In questa sezione ti chiediamo se hai avuto qualche esperienza con episodi di bullismo e cyberbullismo nella vita di tutti i giorni (scuola, amici, persone che conosci...), sia nel ruolo di vittima che in quello di aggressore. Le tue risposte saranno confidenziali.

Hai subito personalmente uno o più dei seguenti episodi negli ultimi 2 mesi? (Per favore, indica per ciascuna affermazione la risposta che ti riguarda)

	No	Sì, una o due volte	Sì, una o due volte al mese	Sì, circa una volta a settimana	Sì, più di una volta a settimana
1. Qualcuno mi ha colpito, preso a calci o spintonato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Qualcuno mi ha detto cose spiacevoli o mi ha offeso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Qualcuno ha detto ad altri cose spiacevoli su di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Qualcuno mi ha minacciato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Qualcuno ha rubato o danneggiato le mie cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sono stato escluso o ignorato dagli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Qualcuno ha diffuso pettegolezzi su di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8.** Hai mai visto/sentito di qualcuno fra i tuoi amici che ha subito uno o più di questi episodi?

Sì No

Hai subito personalmente uno dei seguenti episodi su internet o attraverso il telefono cellulare negli ultimi 2 mesi ?(Per favore, indica per ciascuna affermazione la risposta che ti riguarda)

	No	Sì, una o due volte	Sì, una o due volte al mese	Sì, circa una volta a settimana	Sì, più di una volta a settimana
9. Qualcuno mi ha detto cose spiacevoli su internet, via email o tramite sms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Qualcuno ha detto ad altre persone delle cose spiacevoli o offensive su di me usando internet, l'email o tramite sms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Qualcuno mi ha minacciato attraverso sms o messaggi su internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Qualcuno è entrato illegalmente nel mio account ed ha rubato le mie informazioni personali (per esempio tramite email o tramite account di social network).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Qualcuno è entrato illegalmente nel mio account e ha finto di essere me (per esempio tramite messaggi istantanei o account di social network).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Qualcuno ha creato un falso account fingendo di essere me (per esempio su Facebook o MSN).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Qualcuno ha diffuso online informazioni personali su di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Qualcuno ha pubblicato online delle mie foto o dei video imbarazzanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Qualcuno ha modificato delle mie foto o video che io avevo pubblicato online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sono stato escluso o ignorato dagli altri in un social network o in una chat room.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Qualcuno ha diffuso in internet pettegolezzi su di me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Qualcuno mi ha attaccato o insultato in un gioco online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hai mai visto/sentito di qualcuno fra i tuoi amici che ha subito uno o più di questi episodi negli ultimi due mesi?

Sì No

Hai mai COMPIUTO uno dei seguenti episodi negli ultimi due mesi? (Per favore, indica per ciascuna affermazione la risposta che ti riguarda)

	No	Sì, una o due volte	Sì, una o due volte al mese	Sì, circa una volta a settimana	Sì, più di una volta a settimana
22. Ho colpito, preso a calci o spintonato qualcuno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ho detto cose spiacevoli o ho offeso qualcuno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ho detto ad altri cose spiacevoli su qualcun altro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ho minacciato qualcuno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ho rubato o danneggiato le cose di altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ho escluso o ignorato qualcuno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ho diffuso pettegolezzi su qualcun altro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hai mai COMPIUTO uno dei seguenti episodi o su internet o tramite telefono cellulare negli ultimi 2 mesi? (Per favore, indica per ciascuna affermazione la risposta che ti riguarda)

	No	Sì, una o due volte	Sì, una o due volte al mese	Sì, circa una volta a settimana	Sì, più di una volta a settimana
29. Ho detto cose spiacevoli o ho offeso qualcuno tramite sms, su internet o via email.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ho detto ad altri cose spiacevoli su qualcun altro su internet, via email o tramite sms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ho minacciato qualcuno attraverso sms o messaggi su internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Sono entrato di nascosto nell'account di qualcun altro ed ho preso le sue informazioni personali (per esempio tramite email o tramite account di social network).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sono entrato di nascosto nell'account di qualcun altro e ho finto di essere lui (per esempio tramite messaggi istantanei o account di social network).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ho creato un falso account fingendo di essere qualcun altro (per esempio su Facebook o MSN).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ho pubblicato online informazioni personali di qualcun altro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ho pubblicato online video o foto imbarazzanti di qualcun altro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ho modificato delle foto o video che un'altra persona aveva pubblicato online.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ho escluso o ignorato qualcuno in un social network o in una chat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ho diffuso in internet pettegolezzi riguardanti qualcun altro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ho attaccato o insultato qualcuno in un gioco <i>online</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Quanti dei tuoi compagni di classe credi che siano coinvolti o che siano stati coinvolti in atti di cyberbullismo?

Non lo so  Nessuno  Pochi  Qualcuno  Molti  Quasi tutti

42. Dei tuoi cinque amici più cari, quanti sono coinvolti o sono stati coinvolti in atti di cyberbullismo?

Nessuno  Uno  Due  Tre  Quattro  Tutti

43. Da 0 a 100, quanti ragazzi/e della tua età in Italia credi siano coinvolti in atti di cyberbullismo ? (Per favore scrivi un numero da 0 a 100)

44. Secondo te, gli altri studenti della tua scuola, cosa pensano di quelli che compiono azioni di cyberbullismo?

li disapprovano moltissimo  li disapprovano abbastanza  non li approvano né disapprovano  
 li approvano abbastanza  li approvano moltissimo

45. Per quanto tempo usi internet (per esempio da scuola, da casa o da un internet point) in un normale giorno feriale?

meno di 20 minuti al giorno  da 20 minuti a un'ora al giorno  1-2 ore al giorno  2-3 ore al giorno  
 3-5 ore al giorno  più di 5 ore al giorno  non lo so

46. Hai un account personale su Facebook?

Sì  No

(Se non hai un account Facebook, puoi saltare le prossime 2 domande)

47. Quanto tempo trascorri mediamente su Facebook o su un Social Network in una giornata feriale (da lunedì a sabato) ?

meno di 20 minuti al giorno  da 20 minuti a un'ora al giorno  1-2 ore al giorno  2-3 ore al giorno  
 3-5 ore al giorno  più di 5 ore al giorno  non lo so

48. Quanti amici hai su Facebook?

meno di 30    tra i 30 e i 50    da 50 a 100    da 100 a 300    da 300 a 500    da 500 a 1000    da 1000 in su

## Clima scolastico

Leggi attentamente queste affermazioni relative alla tua vita a scuola in classe. Indica con quale frequenza si verificano nell'attesa scuola/classe

	Mai	Quasi Mai	Qualche volta	La maggior parte del tempo	Sempre
Gli insegnanti fanno di tutto per aiutare gli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli studenti in questa scuola hanno difficoltà nel rapportarsi tra loro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli studenti imparano a conoscersi bene in classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se gli studenti vogliono parlare di qualcosa, gli insegnanti trovano il tempo per farlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli studenti in questa scuola si comportano male gli uni con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In classe, gli studenti trovano difficile rapportarsi gli uni con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agli studenti in questa scuola interessa molto conoscere altri studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli insegnanti aiutano gli studenti ad organizzare il loro lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ci sono studenti in questa scuola che maltrattano altri studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli studenti stanno realmente bene nelle loro classi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli insegnanti aiutano gli studenti a mettersi in pari quando ritornano da un'assenza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In questa scuola gli studenti hanno l'opportunità di arrivare a conoscersi molto bene tra loro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli insegnanti mostrano un personale interesse verso gli studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In questa scuola gli studenti sentono di esser trattati male da altri studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agli studenti piace lavorare insieme sui progetti di classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agli studenti piace fare cose insieme nelle attività scolastiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Clima familiare

Adesso leggerai alcune frasi che descrivono situazioni che si possono verificare nell'ambito della famiglia. Pensa se queste frasi descrivono oppure no la tua famiglia e fai una crocetta su **V (VERO)** se la frase rispecchia quanto accade nella tua famiglia o su **F (FALSO)** se la frase non rispecchia quanto accade nella tua famiglia.

**Ad esempio:** *Nella mia famiglia ci aiutiamo e ci supportiamo davvero a vicenda.*

Se ritieni che ciò accada davvero nella tua famiglia e che dunque la frase sia sempre o quasi sempre vera, fai una crocetta su **V (VERO)**. Se invece ritieni che ciò non accada nella tua famiglia, fai una crocetta su **F (FALSO)**. Se la frase risulta essere vera per alcuni componenti della famiglia ma non per tutti, indica la risposta che meglio si adatta alla maggior parte dei componenti.

Ricorda che non ci sono risposte corrette o sbagliate. Per noi è importante conoscere la tua opinione!

	Vero	Falso
1. Nella mia famiglia ci aiutiamo e ci supportiamo davvero a vicenda.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
2. I componenti della mia famiglia tengono spesso per sé i propri sentimenti.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
3. Nella nostra famiglia litighiamo molto.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
4. Spesso si ha l'impressione che in casa si stia soltanto "facendo passare il tempo".	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
5. In casa parliamo apertamente di ciò che ci interessa o che desideriamo.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>

6. Nella mia famiglia non esterniamo quasi mai apertamente la rabbia.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
7. Tutti i componenti della mia famiglia si impegnano parecchio in ciò che si fa in casa.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
8. Nella mia famiglia è difficile "sfogarsi" senza coinvolgere tutti.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
9. A volte nella mia famiglia ci arrabbiamo a tal punto da colpire o rompere qualcosa.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
10. Nella mia famiglia c'è un forte senso dell'unione.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
11. A casa parliamo dei nostri problemi personali.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
12. I componenti della mia famiglia non esternano quasi mai la rabbia.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
13. Quando c'è qualcosa da fare in casa, difficilmente qualcuno si offre volontario.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
14. Se in casa a qualcuno viene in mente di fare qualcosa, lo fa senza pensarci troppo.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
15. I componenti della nostra famiglia si criticano spesso a vicenda.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
16. I componenti della nostra famiglia si supportano davvero a vicenda.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
17. Quando a casa qualcuno si lamenta, qualcun altro si sente sempre chiamato in causa	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
18. A volte a casa ci picchiamo quando si litiga.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
19. Nella mia famiglia c'è poco spirito di gruppo.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
20. Nella mia famiglia si parla apertamente delle questioni di denaro e dei pagamenti	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
21. In caso di disaccordo in famiglia, ci impegniamo tutti per sdrammatizzare e mantenere la calma e la tranquillità	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
22. Nella mia famiglia ci comportiamo davvero bene gli uni con gli altri	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
23. Solitamente facciamo attenzione a ciò che ci diciamo.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
24. I componenti della mia famiglia si confrontano gli uni con gli altri.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
25. Nella mia famiglia si presta grande attenzione e si dedica molto tempo a ciascun componente.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
26. Nella mia famiglia ciascuno espone la propria opinione in modo frequente e spontaneo.	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
27. Nella mia famiglia siamo convinti che non serva a nulla alzare la voce	V <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>

### Parental monitoring

La prossima parte del questionario riguarda il modo in cui i tuoi genitori parlano con te sull'uso di internet e del cellulare.

Per favore, leggi attentamente le seguenti domande relative al comportamento dei tuoi genitori e metti una crocetta sulla risposta che meglio descrive la tua situazione.

Fino a che punto ...	Niente	Quasi niente	Qualcosa	Abbastanza	Tutto
1. i tuoi genitori sanno realmente cosa fai quando navighi su internet e quali siti visiti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. i tuoi genitori sanno realmente chi sono i tuoi amici su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. i tuoi genitori sanno realmente cosa pubblichi su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. i tuoi genitori sanno realmente cosa scrivi su internet ed il contenuto dei tuoi sms?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quanto spesso ...	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
5. raccontai ai tuoi genitori quello che tu e i tuoi amici fate quando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

state su internet?					
6. racconti spontaneamente ai tuoi genitori quello che fai quando chatti ed il contenuto di quello che pubblichi su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. nascondi ai tuoi genitori quello che fai su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fino a che punto devi dire ai tuoi genitori ...	Mai	Quasi Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
8. con chi stai chattando su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. quali messaggi, foto o video pubblichi su siti web (Facebook, Nexopia, Twitter o YouTube) quando vai su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. cosa stai per fare su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quanto spesso i tuoi genitori parlano ...	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
11. con te di quello che stai facendo su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. con i tuoi amici su MSN o su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. con te chiedendoti con chi stai chattando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fino a che punto i tuoi genitori ...	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
14. ti danno un limite sul tempo che puoi trascorrere su internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ti danno un limite su quello che puoi fare su internet e i siti che puoi visitare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. I tuoi genitori hanno installato qualche programma in modo da sapere quello che fai quando sei su internet?

Sì     No     Non so

Grazie per la collaborazione !