

Cyberbullismo a scuola

Percorso di prevenzione per
muoversi consapevolmente in rete

Scuola secondaria di primo grado

Annalisa Guarini e Antonella Brighi

Con la collaborazione di
Sandra M.E. Nicoletti, Luana Fusaro,
Laura Menabò e Felicia Roga

**MATERIALI
EDUCAZIONE**



Erickson

IL LIBRO

CYBERBULLISMO A SCUOLA

Le relazioni tra pari, così importanti e delicate nella fase adolescenziale, si sono arricchite negli ultimi anni di un ulteriore livello di complessità, poiché al contesto di interazione reale si intreccia quello virtuale. In questa cornice, il verificarsi di episodi di cyberbullismo non incide solo sul vissuto della vittima, con conseguenze psicologiche anche gravi, ma anche sulle dinamiche di gruppo a scuola, peggiorando il clima scolastico e ostacolando l'apprendimento.

Insegnanti, educatori e psicologi scolastici possono fare molto per prevenire e contrastare il cyberbullismo, con l'obiettivo di promuovere relazioni positive all'interno del gruppo e di responsabilizzare i ragazzi e le ragazze.

In questo libro viene proposto il percorso *Relazioni per Crescere* ideato dal SERES dell'Università di Bologna, che si compone di cinque incontri in cui vengono sviluppati i seguenti contenuti:

- l'uso più sicuro e consapevole della rete, in particolare dei social network;
- la comprensione delle cause e delle conseguenze possibili del cyberbullismo;
- la consapevolezza del ruolo di ognuno negli episodi di aggressione (evitando di ricondurre il fenomeno alla semplice dinamica bullo-vittima);
- la promozione di sentimenti di empatia e l'individuazione di strategie di coping.

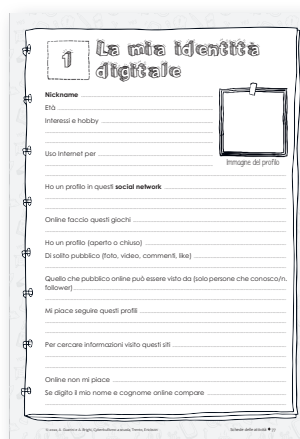
Il volume, oltre a descrivere dettagliatamente come condurre il percorso, offre il materiale completo (*Schede delle attività*) da consegnare ai ragazzi e alle ragazze ed è arricchito da un'Appendice contenente i riferimenti normativi.

LE AUTRICI

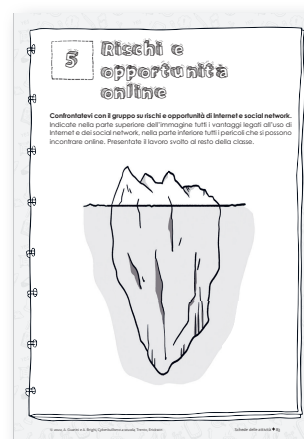


ANNALISA GUARINI

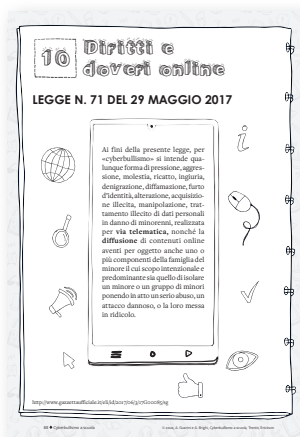
È professoressa associata in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Psicologia «Renzo Canestrari» dell'Università di Bologna. È responsabile del Servizio Psicologico SERES del Dipartimento di Psicologia rivolto a bambini, adolescenti, genitori e insegnanti.



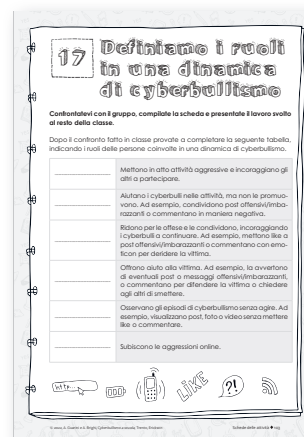
La mia identità digitale



Rischi e opportunità online



Diritti e doveri online



Definiamo i ruoli in una dinamica di cyberbullismo

ANTONELLA BRIGHI

È professoressa ordinaria in Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e Awarded Senior Lecturer in Education presso la Flinders University di Adelaide (Australia).

€ 20,00



9 788859 027706

www.erickson.it

INDICE

| | |
|-----|---|
| 7 | Prefazione (<i>M.L. Genta</i>) |
| 11 | Introduzione |
| 15 | Cap. 1 Cyberbullismo: definizioni, caratteristiche e interventi |
| 25 | Cap. 2 <i>Relazioni per Crescere</i> |
| 43 | Cap. 3 Analisi dell'efficacia dell'intervento |
| 51 | Bibliografia |
| 55 | Relazioni per crescere. LIBRO DELLE ATTIVITÀ |
| 77 | Relazioni per crescere. SCHEDE DELLE ATTIVITÀ |
| 121 | Appendice Cyberbullismo: alcuni riferimenti normativi |

Prefazione

Maria Luisa Genta

È stata fatta molta strada da quando, più di 20 anni fa, sono iniziate le ricerche sul bullismo e sul cyberbullismo e sono state tracciate le caratteristiche del fenomeno, attraverso l'osservazione nelle scuole e gli studi che coinvolgevano diverse nazioni europee. Oggi si ha una maggiore conoscenza delle dinamiche del bullismo e dei suoi protagonisti (i diversi ruoli di bulli, vittime, difensori e osservatori), delle differenze tra bullismo faccia-a-faccia e bullismo elettronico, degli effetti di un uso intensivo e scorretto delle tecnologie da parte dei più giovani e della necessità di promuovere nelle scuole e nelle famiglie una maggiore consapevolezza, per favorire «buone pratiche» di convivenza. In Italia, in linea con alcuni Paesi europei, è stata istituita una Giornata nazionale contro il bullismo e il cyberbullismo, c'è una legge che tutela le vittime e, soprattutto nelle scuole, si promuovono attività mirate alla conoscenza del fenomeno e alla sua prevenzione.¹

Tuttavia, resta ancora molto da fare, come testimoniano gli episodi di aggressività compiuti dai giovanissimi sia dal vivo che online. Occorre ancora oggi favorire e incrementare ogni attività, ogni pratica utile a rendere genitori e insegnanti più consapevoli delle caratteristiche del fenomeno, più capaci nell'incentivare comportamenti empatici improntati al rispetto dell'altro, in particolare nei più giovani durante il corso del loro sviluppo, disinnescando quei processi psicologici attraverso cui i bulli potrebbero sentirsi legittimati. È noto che tali processi psicologici consistono nella de-umanizzazione delle vittime, nel disimpegno morale che annulla il senso di responsabilità individuale, nell'attribuzione di colpa alla vittima e nella minimizzazione dei danni a loro provocati («è stato solo uno scherzo»). È necessario promuovere la formazione degli educatori, insistendo sui processi di crescita degli insegnanti e sulla loro riqualificazione sociale, sulla valorizzazione della scuola e sul miglioramento del clima scolastico, su una più stretta alleanza tra mondo delle famiglie e mondo della scuola, su un'attenzione costante ai problemi di una buona convivenza da parte di dirigenti, di politici e di intellettuali.

Negli ultimi due anni il diffondersi del Covid-19 ha reso il clima sociale più problematico e insidioso per i soggetti deboli nella nostra società: anziani, donne, bambini. L'isolamento ha contribuito alla maggiore vittimizzazione delle donne e al rafforzarsi dei vissuti di insicurezza per gli anziani e per i bambini. La contrapposizione tra mondo «sicuro» a casa e mondo «rischioso» esterno, l'interruzione della vita scolastica e dei contatti sociali testimoniano un forte disagio. La Società

¹ M.L. Genta (2017), *Bullismo e cyberbullismo. Comperderli per combatterli*, Milano, FrancoAngeli.

Italiana di Pediatria ha rilevato dati allarmanti relativi ai minori tra il marzo 2020 e marzo 2021, secondo cui sono cresciuti in modo significativo stati di ansia, depressione e disturbi delle condotte alimentari. In questo quadro, con l'allentarsi delle relazioni faccia-a-faccia, è necessario proteggere sempre più i giovani da un uso improprio e troppo «spinto» della tecnologia. Se l'uso degli strumenti elettronici può costituire un utile ponte con l'esterno, è anche vero che un loro uso scorretto può diventare un fattore di rischio. I dispositivi digitali, oggi, sono utilizzati anche a partire dai 3 anni: i giovani li adoperano quasi costantemente aumentando il rischio di essere esposti o alimentare episodi di cyberbullismo attraverso Facebook, WhatsApp, Snapchat e Instagram.

Il cyberbullismo è stato definito come un insieme di comportamenti attuati attraverso i media digitali da un individuo che ripetutamente invia messaggi ostili o aggressivi. Il cyberbullismo differisce dal bullismo tradizionale in quanto invade pesantemente lo spazio personale di una vittima in qualsiasi giorno e a qualsiasi ora e lo può fare grazie alla maschera dell'anonimato. Esiste una correlazione negativa tra l'esposizione al bullismo elettronico nei gruppi WhatsApp di compagni di classe e la qualità del clima scolastico. La mancanza di relazioni ispirate a una socialità positiva può aprire la strada a percorsi di ostilità e di aggressività nei confronti dei coetanei e a un deficit nelle capacità empatiche e prosociali fin dall'età prescolare. L'uso sostenuto e scorretto dei dispositivi digitali da parte dei bambini può portare a percorsi nocivi se il mezzo tecnologico diventa un «sostituto» della relazione sociale reale, e un fattore di isolamento ed esclusione nell'ambito delle reti sociali e della comunicazione «faccia-a-faccia». Prendendo in esame 19 studi pubblicati dopo il 2007 sul cyberbullismo in bambini e giovanissimi e sulla relazione del fenomeno con la loro salute psicologica è emerso che esiste una forte correlazione negativa tra cyberbullismo e la salute mentale dei più giovani.² È dunque necessaria una decisa sensibilizzazione, fin dall'età prescolare, rivolta allo sviluppo precoce di percorsi di capacità prosociali e di vissuti empatici. Occorre inoltre una costante formazione degli educatori sul fenomeno: da parte degli adulti è importante sviluppare una maggiore consapevolezza e, soprattutto nelle prime fasce di età, una maggiore protezione dai rischi.

Una recente ricerca ha preso in esame sia ciò che bambini e adolescenti riferivano rispetto alle loro esperienze nella cyber aggressione e nella cyber vittimizzazione, sia la percezione dei genitori riguardo al coinvolgimento dei propri figli. Si è visto che i genitori dei bambini delle scuole primarie sottostimavano il coinvolgimento dei propri figli, mentre i genitori degli adolescenti ne sovrastimavano la partecipazione in episodi di cyber aggressione (Genta, 2020). Dunque, ogni ricerca, ogni pubblicazione, ogni attività che promuova una maggiore sensibilizzazione sul fenomeno in giovani e in adulti, insieme alle buone pratiche necessarie per prevenire l'aggressività tradizionale e digitale, è meritoria.

La prevenzione del cyberbullismo è tanto più preziosa se consideriamo i danni che un uso intenso e improprio dei media digitali può provocare nello sviluppo di giovanissimi in via di formazione. Stiamo crescendo generazioni di bambini digitali? Siamo consapevoli dei possibili rischi per il loro benessere psicologico, per l'insorgere di deficit attentivi, per il loro sviluppo sociale ed emotivo e per l'autoregolazione delle loro emozioni? Sappiamo che i comportamenti aggressivi, di esclusione, di prepotenza e di cyberbullismo sono stati messi in rapporto a una diminuita capacità di porsi in relazione con gli altri. È fondamentale quindi soste-

² M.L. Genta (2020), *Bambini Digitali?*, Milano, FrancoAngeli.

nera le buone pratiche mirate allo sviluppo dei vissuti empatici e delle capacità di relazioni sociali positive nei più giovani, così come favorire le conoscenze e le capacità di intervento negli educatori promuovendo un uso corretto dei media digitali all'interno di una prevenzione del cyberbullismo e di una «educazione alla prosocialità».

Cyberbullismo: definizioni, caratteristiche e interventi

Introduzione

Il cyberbullismo è un fenomeno molto diffuso nelle nostre scuole che quotidianamente preoccupa genitori, insegnanti e studenti per gli effetti negativi che può avere sul benessere degli adolescenti. Nonostante sia stato descritto per la prima volta a partire dagli anni Duemila, il cyberbullismo si è propagato in modo pervasivo, soprattutto negli ultimi anni, attirando l'attenzione di studiosi, politici e in generale dell'opinione pubblica. Perché un fenomeno così recente è già così diffuso tra gli adolescenti e desta tanta attenzione? Quali sono le sue caratteristiche principali? È possibile pensare a percorsi di prevenzione e di contrasto?

Questo capitolo ha l'obiettivo di rispondere a queste e altre domande accompagnando il lettore attraverso la storia del fenomeno con particolare riferimento alle principali indicazioni nazionali. Il capitolo sottolinea come la definizione del cyberbullismo sia ancora in continua evoluzione e indica elementi di continuità e discontinuità con quella tradizionale di bullismo. Vengono inoltre descritte alcune caratteristiche del cyberbullismo quali l'incidenza del fenomeno, il ruolo del gruppo — e non solo della diade bullo-vittima — e le principali conseguenze documentate dalla letteratura sul benessere psicologico delle vittime. Il capitolo si conclude con una riflessione sul ruolo degli adulti e sui principali interventi proposti con un focus specifico sul ruolo degli insegnanti e della scuola.

Cyberbullismo: un po' di storia

Il termine cyberbullismo (*cyberbullying*) appare per la prima volta nel 2003 sul sito creato dall'educatore canadese Bill Belsey (www.cyberbullying.ca). A partire da queste prime osservazioni, numerosi ricercatori a livello nazionale e internazionale hanno iniziato a condurre studi e ricerche per cercare di definire il fenomeno, comprenderne le caratteristiche e mettere a punto possibili interventi di prevenzione e contrasto. Ad oggi sono stati pubblicati su riviste scientifiche e volumi a carattere internazionale circa 4.010 prodotti su questo argomento (banca dati *Scopus*) che provengono da numerosi Paesi come Stati Uniti, Spagna, Inghilterra, Australia, Canada, Italia, Germania e Cina, e che sottolineano come il fenomeno del cyberbullismo sia ampiamente diffuso e studiato dopo solo 20 anni dalla sua prima descrizione.

L'attenzione per il fenomeno del cyberbullismo non ha attirato solo l'interesse degli studiosi e dei ricercatori specializzati, ma ha avuto un'importante ricaduta sulle politiche sia a livello internazionale che nazionale. A livello europeo, il cyberbullismo è considerato una forma di violenza fisica e sociale che viola l'articolo 9 della *Convention on the Rights of the Child* (UNCRC). Nel documento *Cyberbullying Among Young People* l'Unione Europea ha sottolineato l'importanza di coordinare e supportare le iniziative nazionali per la prevenzione e il contrasto al fenomeno.

In Italia, il primo riferimento al cyberbullismo in documenti nazionali compare nel 2007 (MIUR, 2007) e viene considerato come una forma di bullismo condotto attraverso l'uso di strumenti telematici. Nel 2015, con le nuove Linee guida del MIUR per la prevenzione delle forme di bullismo e cyberbullismo a scuola, quest'ultimo viene considerato come un fenomeno distinto, caratterizzato da importanti specificità. In questo documento le scuole italiane sono invitate a promuovere interventi di prevenzione per il cyberbullismo, coinvolgendo i genitori. Le Linee guida sottolineano inoltre l'importanza di condurre programmi di formazione per insegnanti che abbiano un approccio interdisciplinare e che siano in grado di integrare prospettive psicologiche, sociali e giuridiche con particolare attenzione al riconoscimento di comportamenti a rischio legati al cyberbullismo.

Nel 2017 viene approvata in Italia la Legge n. 71 «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo» che sottolinea l'importanza di percorsi di prevenzione per riconoscere il cyberbullismo, con una particolare attenzione per le vittime e gli aggressori. La Legge non include il fenomeno del bullismo sottolineando, ancora una volta, come in pochi anni il cyberbullismo sia considerato non più come un'espressione del bullismo mediata dalle tecnologie, ma come un fenomeno con la propria specificità e rilevanza. A livello scolastico la maggiore novità della Legge è la necessità di identificare in ogni scuola un insegnante referente che possa coordinare le azioni di prevenzione e contrasto per il cyberbullismo lavorando in collaborazione con la Polizia Postale e altre associazioni che sono presenti sul territorio. Le principali innovazioni della Legge n. 71 sono state integrate nell'aggiornamento delle Linee guida del MIUR del 2017 e attuate grazie a un piano di formazione nazionale dei docenti referenti per il contrasto del bullismo e del cyberbullismo attraverso il progetto ELISA (formazione in E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo) in collaborazione con l'Università di Firenze (<https://www.piattaformaelisa.it/cos-e-elisa/>). Il progetto prevede da un lato la formazione in E-Learning degli insegnanti e dall'altro il monitoraggio dei fenomeni. Queste iniziative sono state inserite all'interno delle recentissime Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo (MIUR, 2021). Le nuove linee di orientamento sottolineano l'importanza di includere azioni di prevenzione e contrasto ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo già all'interno del patto di corresponsabilità educativa e di costituire un team anti-bullismo nella scuola costituito dai docenti referenti, gli animatori digitali, il dirigente scolastico e altro personale qualificato (per un approfondimento si veda l'Appendice).

Cyberbullismo: definizioni ed elementi di novità

La prima definizione del cyberbullismo pubblicata in un articolo scientifico internazionale è del 2008. In questa prima definizione il cyberbullismo è descritto come «un atto aggressivo, intenzionale agito da un gruppo o un individuo, usando

forme di contatto elettronico, ripetutamente nel tempo contro una vittima che non può facilmente difendersi» (Smith et al., 2008, p. 376, traduzione a nostra cura). Come emerge chiaramente dalla lettura di queste poche righe, la prima definizione del cyberbullismo include da un lato gli elementi distintivi tradizionali del bullismo tradizionale, ovvero intenzionalità, ripetizione nel tempo e squilibrio di potere; dall'altro emerge il riferimento alle nuove tecnologie come mezzo attraverso cui avvengono le aggressioni.

Se questa definizione ha avuto il merito di descrivere per la prima volta il fenomeno del cyberbullismo, alcune riflessioni successive hanno mostrato la necessità di nuove considerazioni in relazione agli elementi distintivi del fenomeno (Slonje, Smith e Frisen, 2013). In particolare, la ripetizione nel tempo e lo squilibrio di potere assumono sfumature e significati diversi dal momento che gli atti sono mediati dall'uso delle tecnologie e di relazioni online. La ripetizione di aggressioni nel tempo, ad esempio, non sembra essere un elemento distintivo del cyberbullismo, perché anche un solo episodio può coinvolgere un pubblico molto ampio o essere diffuso e riprodotto più volte, attraverso un effetto definito «a valanga» (Tokunaga, 2010). In riferimento allo squilibrio di potere nel contesto virtuale chi agisce l'aggressione non deve necessariamente essere o sentirsi più forte della vittima a livello fisico o psicologico, perché attraverso la maschera dell'anonimato l'aggressore è più disinibito e sicuro di sé non dovendo sostenere uno scontro faccia a faccia con la vittima (Ansary, 2020; Tokunaga, 2010).

Accanto alla definizione degli elementi distintivi del fenomeno, è stata sottolineata dalla letteratura un'importante novità del cyberbullismo, ovvero l'allargamento dei confini spaziali e temporali in cui possono avvenire le aggressioni (Tokunaga, 2010). Se, infatti, nel bullismo le aggressioni avvenivano principalmente in alcuni luoghi (scuola, gruppi sportivi) e in tempi specifici (orario scolastico), nel cyberbullismo esse possono avvenire in qualsiasi momento della giornata coinvolgendo tutti gli spazi e i tempi di vita dell'individuo. Le aggressioni elettroniche possono infatti essere ricevute quando si è a casa, nelle ore notturne e durante le festività, togliendo all'adolescente «tempi» e «spazi» sicuri dove non sia possibile ricevere le prevaricazioni (Ansary, 2020). Queste riflessioni mettono in luce come il cyberbullismo non possa essere quindi considerato una tipologia di bullismo, ma al contrario come un fenomeno nuovo in cui l'ambiente virtuale modifica le modalità di aggressione e la sua diffusione.

Nonostante il costante lavoro degli studiosi nel cercare di comprendere il fenomeno, ad oggi la definizione del cyberbullismo è ancora in divenire per due principali motivazioni. In primo luogo, le tecnologie e i canali di comunicazione utilizzati nelle aggressioni online si modificano rapidamente offrendo nuove possibilità e nuovi comportamenti. È indicatore di questa costante evoluzione la presenza a partire dal 2010 di 24 diverse definizioni del cyberbullismo (per una rassegna si veda Peter e Petermann, 2018). In secondo luogo, il cyberbullismo è stato definito da studiosi, ricercatori e politici che non vivono in prima persona il fenomeno, mentre diventa cruciale ascoltare la «voce dei ragazzi» che possono vivere o assistere a episodi di cyberbullismo nella loro vita quotidiana. In questa direzione un recente studio ha analizzato come gli adolescenti valutano i criteri della definizione di cyberbullismo. Gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado considerano come criterio più importante nella definizione del fenomeno la presenza di un dominio dell'aggressore rispetto alla vittima; le vittime inoltre attribuiscono un peso importante all'intenzionalità e alla ripetizione delle aggressioni. In conclusione, appare necessario un maggiore coinvolgimento

degli adolescenti nel processo di descrizione del fenomeno attraverso un approccio co-partecipativo per creare nuove risorse che facilitino la comprensione del cyberbullismo da parte dei pari, dei genitori, degli insegnanti e dei responsabili dei social network (Hamilton et al., 2020; per visionare i contenuti proposti, <https://www.ou.nl/en/web/blurred-lives>).

Cyberbullismo: diffusione a livello internazionale e nazionale

Come recentemente sottolineato dalla rassegna di Ansary (2020), gli studi che hanno descritto la prevalenza del cyberbullismo hanno indicato un'ampia diffusione del fenomeno, con percentuali di vittimizzazione che oscillano tra il 14% e il 21% in funzione della variabilità nelle definizioni e negli strumenti di misura.

In Italia il fenomeno del cyberbullismo è stato descritto per la prima volta nel 2008/2009 in un articolo scientifico (Pisano e Saturno, 2008), in un volume (Genta, Brighi e Guarini, 2009) e in una rassegna ragionata (Genta et al., 2009). Questi primi lavori hanno avuto il merito di aprire la riflessione sul fenomeno del cyberbullismo in Italia sottolineandone la diffusione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Studi successivi hanno confrontato la diffusione del fenomeno in Italia con altri Paesi grazie all'utilizzo di questionari comuni tradotti in varie lingue (Guarini, Brighi e Genta, 2010). Un primo studio europeo ha confrontato l'incidenza del cyberbullismo in Polonia, Spagna, Italia, Inghilterra, Germania, Grecia, mettendo in luce in Italia una prevalenza del 19% per il cyberbullismo tra gli studenti della scuola secondaria, con un valore lievemente superiore alla media del 16% europea (Del Rey et al., 2015). Percentuali simili sono descritte in un recente studio internazionale (Sorrentino et al., 2019) che ha coinvolto otto Paesi europei (Italia, Francia, Polonia, Spagna, Ungheria, Cipro, Grecia e Bulgaria). Nello studio rivolto a ragazzi della scuola secondaria di primo e secondo grado il 18% dei ragazzi italiani e il 20% delle ragazze italiane dichiarano di essere stati coinvolti come vittime in episodi di cyberbullismo. I valori riscontrati sono in linea con lo studio precedente e ancora una volta sono leggermente superiori rispetto alla media del 16% dei Paesi europei analizzati (Sorrentino et al., 2019).

Analizzando i risultati di questi studi emerge con chiarezza che il cyberbullismo non è un fenomeno isolato che coinvolge solo pochi studenti in alcuni contesti culturali. Al contrario è un fenomeno diffuso a livello europeo che necessita di grande attenzione e politiche di prevenzione e intervento, soprattutto se pensiamo che l'incidenza del cyberbullismo è in crescita in seguito alla pandemia di Covid-19 (Barlett, 2021). La pandemia, infatti, ha costretto gli adolescenti all'isolamento dalle relazioni in presenza attraverso la chiusura delle scuole, delle attività sportive e l'impossibilità di frequentare luoghi di aggregazione, provocando di conseguenza un utilizzo più ampio delle tecnologie per rimanere in contatto con i pari e incrementando le modalità relazionali disfunzionali come il cyberbullismo.

Cyberbullismo: non solo bulli e vittime

A partire dalle ricerche sul bullismo tradizionale, nella perpetrazione di fenomeni di bullismo è stato messo in luce l'intreccio di relazioni nel gruppo, che ha portato a definire la dinamica bullo-vittima in termini sistemici, con una costellazione di attori implicati in gradi diversi nel fenomeno. Le ricerche di Salmivalli

e collaboratori (1996) hanno identificato, accanto ai ruoli di bullo, di vittima e di bullo/vittima, altri ruoli complementari all'interno del gruppo: gli assistenti (supportano le attività dei bulli, ma non le promuovono), i rinforzi (ridono per le offese alla vittima e incoraggiano i bulli a continuare), i difensori (offrono aiuto alla vittima, confortandola o cercando attivamente di fare smettere il bullo) e gli spettatori (osservano gli episodi, mantengono le distanze e non intervengono).

Nel cyberbullismo i comportamenti aggressivi assumono connotazioni specifiche e anche i ruoli divengono più sfaccettati e sfumati. Non è infrequente che le vittime agiscano anche il ruolo di perpetratori, alternando episodi in cui ricevono vessazioni online a episodi in cui attaccano altre persone (Schultze-Krumbholz et al., 2016). Una particolare attenzione è stata dedicata dalla ricerca internazionale al ruolo degli spettatori. La diffusione di immagini, video, notizie riguardanti la vittima attraverso la rete implica spesso la presenza di un pubblico estesissimo. Li (2006) ha rilevato che la maggior parte delle forme di cyberbullismo include la diffusione di materiale online. Mentre si agisce la violenza, infatti, è molto importante «il farlo sapere al mondo» e il vasto pubblico di spettatori è un elemento principe di questo fenomeno legato alle nuove tecnologie. Tuttavia, gli spettatori di episodi di cyberbullismo possono decidere di cambiare ruolo, agendo quello di rinforzo o all'opposto quello di difensore. Quali sono i meccanismi psicologici che portano a questi cambiamenti?

In relazione alle motivazioni di questo cambiamento da spettatore a rinforzo, lo spettatore che frequenta i siti e fruisce delle immagini è uno «strumento» fondamentale per lo scopo del cyberbullo anche se, paradossalmente, spesso non lo conosce affatto e non è consapevole. Il possibile anonimato favorito dal cyberspazio agevola i meccanismi di «disimpegno morale», spingendo gli spettatori a condividere o approvare azioni che nella vita reale non approverebbero, modificando il proprio ruolo da spettatori a rinforzi quando scelgono di condividere il messaggio o il video ad altre persone o mettendo i like. Queste azioni che contribuiscono alla diffusione dell'azione aggressiva ne moltiplicano l'effetto lesivo per la vittima e rinforzano la reputazione dell'aggressore.

In relazione alle motivazioni che portano lo spettatore a decidere di agire il ruolo di difensore, Bastiaensens e collaboratori (2015) hanno rilevato che gli spettatori considerano la gravità dell'evento e il comportamento degli altri come fattori sui quali basare la decisione di intervenire in favore della vittima. Più è ritenuto grave l'evento, più gli spettatori si sentono spinti a intervenire. Inoltre, nella decisione pesa anche il comportamento degli «amici» dei social network, che vengono osservati e imitati nella scelta di intervenire o rimanere passivi. Per questo motivo, diventa cruciale sensibilizzare gli spettatori rispetto alla loro responsabilità, diretta o indiretta, nel reagire per bloccare gli atti aggressivi o per prendere le difese delle vittime. In questo senso, per cambiare le azioni del singolo e promuovere un comportamento responsabile su Internet è particolarmente utile considerare anche la cerchia sociale a cui gli adolescenti fanno riferimento, direttamente o indirettamente, e considerare tale la vasta platea degli spettatori nei programmi di sensibilizzazione.

Cyberbullismo: effetti sul benessere psicologico degli adolescenti

Una rassegna della letteratura (Foody et al., 2015) ha descritto gli effetti negativi del cyberbullismo sul benessere fisico e psicologico degli adolescenti.

Relazioni per Crescere¹

Descrizione del percorso

Introduzione

Relazioni per Crescere è un percorso di prevenzione per ragazzi e ragazze della scuola secondaria di primo grado. L'intervento ideato dal «Servizio Psicologico di consultazione per rischi e ritardi evolutivi e problematiche educative e scolastiche» (SERES) del Dipartimento di Psicologia «Renzo Canestrari», Università di Bologna (la cui referente è la professoressa Annalisa Guarini), viene illustrato nel *Libro delle attività* del presente volume, pensato come supporto didattico per gli insegnanti nello svolgimento delle attività in classe.

L'obiettivo del presente capitolo è quello di fornire al lettore una «bussola» per orientarsi nella lettura del *Libro delle attività* e delle relative schede da proporre al gruppo classe nelle cinque diverse unità di apprendimento previste dal percorso *Relazioni per Crescere*. Sono presentate le principali metodologie che gli insegnanti possono utilizzare in classe con i propri studenti e una breve sintesi delle singole attività, con alcuni esempi e riflessioni, derivate dalla sperimentazione in classe e dall'esperienza diretta degli insegnanti con i propri studenti. È importante che l'insegnante valuti quali contenuti condividere con i propri studenti scegliendo tra le schede o le attività che ritiene più adatte alla propria classe, in funzione degli interessi suscitati dall'argomento. Per questo motivo sono proposte più schede per ogni singola attività, facilitando la personalizzazione del percorso proposto.

Struttura delle unità di apprendimento

Il percorso *Relazioni per Crescere* si compone di cinque unità di apprendimento da svolgere in classe, ciascuna delle quali prevede obiettivi e metodologie diversi, ma con la stessa struttura.

- *Scheda iniziale di sintesi*: nella scheda sono descritte le principali tematiche affrontate, gli strumenti da preparare per l'unità di apprendimento e i possibili materiali, una breve sintesi delle attività.
- *Descrizione dell'unità di apprendimento*: vengono specificati gli obiettivi e i contenuti di ogni unità, descrivendo l'attività e le modalità per condurla.

¹ Alla stesura del presente capitolo, del *Libro delle attività* e delle relative schede hanno contribuito Felicia Roga, Sandra Maria Elena Nicoletti e Luana Fusaro.

- *Dialogo e domande-guida per l'insegnante*: in questa sezione sono contenute alcune domande-guida che il docente può utilizzare per facilitare la conduzione dell'attività e la discussione. L'insegnante ha un ruolo cruciale nell'avviare e mantenere il dibattito e attraverso la presentazione di domande-stimolo guida la riflessione degli studenti. Nel *Libro delle attività* le domande del dialogo sono evidenziate in un riquadro grigio e introdotte da un'icona specifica.
- *Delineare le idee principali e descrivere gli obiettivi*: con l'obiettivo di rafforzare i contenuti affrontati durante la discussione e favorire la generalizzazione dei risultati, agli studenti vengono proposte alcune schede che possono essere svolte individualmente, in piccolo gruppo o coinvolgendo l'intero gruppo classe.
- *Durata dell'attività di apprendimento*: in questa sezione viene specificata la durata dell'unità di apprendimento che può variare in funzione del livello di partecipazione degli allievi e dell'età.

Principali metodologie utilizzate

In ciascuna unità di apprendimento, l'enfasi è posta sullo sviluppo di una consapevolezza relativa ai diversi contenuti proposti attraverso una struttura narrativa/discorsiva. Vengono valorizzate la conversazione e la discussione tra ragazzi e adulto per la costruzione condivisa delle conoscenze. La costruzione sociale dei significati in gruppo rafforza la cooperazione e consolida la formazione di reti. Il discorso in classe, sia in piccolo gruppo che in forma di discussione guidata dall'insegnante, favorisce la co-costruzione di contenuti negoziati fra coloro che sono coinvolti nel processo di apprendimento (Molinari e Mameli, 2011). In questo processo, l'insegnante ha il ruolo di facilitatore e fornisce le coordinate e le regole entro le quali i ragazzi possono interagire allo scopo di organizzare e orientare le procedure argomentative tra pari.

Nello specifico, le interazioni dialogiche si svolgono in piccolo e grande gruppo e nella cornice del *circle time*. Il circle time, in particolare, è una tecnica di conduzione facilitata dei gruppi, che mira a raggiungere traguardi formativi essenziali nell'ambito della maturazione di abilità prosociali e di competenze socio-affettive da investire nelle relazioni interpersonali. La struttura fisica è quella del cerchio che consente, dal punto di vista della prossemica, di annullare la gerarchia e facilitare la comunicazione e lo scambio. La partecipazione è libera nel senso che ciascuno può portare il proprio contributo alla discussione grazie a regole condivise, mentre l'insegnante assume il ruolo di facilitatore delle interazioni argomentative (Francescato, Putton e Cudini, 2001; Hamilton et al., 2020).

Un'altra tecnica utile a favorire la co-costruzione dei significati è quella del *brainstorming*, letteralmente «tempesta di cervelli» (Rawlinson, 2017). Questa metodologia prevede un modo di lavorare in gruppo in cui viene favorita l'associazione libera di idee: la finalità è di trovare diverse possibili alternative per la risoluzione di un problema. L'insegnante pone una domanda e il gruppo è stimolato a produrre quante più idee possibili. Si consiglia inoltre all'insegnante di tracciare tutte le idee proposte, utilizzando pennarelli, cartelloni, post-it, lavagne a fogli mobili. Una volta che le idee sono state prodotte e registrate vengono selezionate e discusse. Le regole stabilite in questa metodologia prevedono: nessuna critica alle idee degli altri, l'accoglienza di tutte le idee innovative e il lavoro di perfezionamento su ogni idea.

Un'ulteriore metodologia proposta è quella del *role playing* o «gioco di ruolo»: consiste in una recita a soggetto dove gli attori hanno un canovaccio di massima a cui ispirarsi (Castagna, 2002). Si tratta di una metodologia didattica utile per migliorare i comportamenti personali, in cui alcuni svolgono il ruolo di attori, mentre altri fungono da osservatori dei contenuti e dei processi rappresentati. L'apprendimento avviene attraverso l'impegno nello svolgere un determinato ruolo, osservando il comportamento degli altri partecipanti e condividendo i feedback reciproci. L'analisi di questi processi condotta dall'insegnante prevede che il focus si concentri sugli aspetti comunicativi, emozionali e comportamentali portati sia dal singolo che dal gruppo, alla scoperta dei vissuti, delle dinamiche interpersonali e in generale del modo di agire specifici ruoli. L'insegnante ha l'importante compito di guidare il gruppo verso l'obiettivo di apprendimento prefissato e, come dice Castagna (2002, p. 45), «dovrà contenere le aggressività, senza però inibire le persone, dovrà sapere segnalare gli errori, senza però farle irrigidire, dovrà accettare i vari punti di vista, senza però inficiare la chiarezza dell'insegnamento, dovrà stimolare tutti e far aprire le persone, senza però essere invasivo, dovrà svelare e spiegare i vari livelli di problemi, senza lasciarsi andare a interpretazioni selvagge». Il *role playing* è quindi uno strumento prezioso per la formazione, basato sulla simulazione di qualcosa che ha o potrebbe avere attinenza con una situazione reale e coinvolgente dal punto di vista emozionale.

Le diverse metodologie proposte hanno l'obiettivo di migliorare l'acquisizione della consapevolezza e delle capacità riflessive, per focalizzare l'attenzione sull'esistenza di un problema ed essere in grado di pianificare e utilizzare strategie efficaci per affrontarlo e condurre, quindi, all'assunzione di nuovi comportamenti più funzionali.

Unità di apprendimento 1. Sicuri in rete

La prima unità di apprendimento «Sicuri in rete» prevede la conduzione di un circle time e propone di sviluppare nei ragazzi una maggiore consapevolezza del funzionamento delle nuove tecnologie e, parallelamente, dell'importante tema della responsabilità e della sicurezza legati all'uso di Internet e dei suoi applicativi. L'insegnante ricopre nel cerchio il ruolo di facilitatore, proponendo l'argomento e stabilendo una direzione sia alla conversazione che ai contributi degli alunni, attraverso le domande-guida contenute nella sezione «Dialogo» del *Libro delle attività*.

Le tematiche affrontate sono: uso della rete, attendibilità delle informazioni online, privacy e social network.

Come svolgere l'unità di apprendimento

In questo primo incontro l'insegnante può usare le domande-guida proposte nella sezione «Dialogo». Ad esempio, per il tema «Uso della rete» il docente presenta una riflessione di apertura.



Oggi pensiamo a quello che facciamo online quando siamo connessi con lo smartphone o con altri dispositivi elettronici.



Unità di apprendimento 1

SICURI IN RETE

TEMATICHE

- 1. Uso della rete**
- 2. Attendibilità delle informazioni online**
- 3. Privacy e social network**

STRUMENTI

- Schede attività (1-5)
- Cartellone, post-it, biro e colori, puntine e scotch

ATTIVITÀ

- Riflessione in gruppo dei contenuti emersi durante il circle time
- Utilizzo di schede e produzione di eventuali cartelloni sulle tematiche emerse

Descrizione dell'unità di apprendimento

Il docente invita gli studenti a sedersi in cerchio per la conduzione di un circle time. Questa tecnica di gestione del gruppo è finalizzata alla creazione di uno spazio in cui ciascun ragazzo è incluso e chiamato a partecipare, sebbene con le proprie modalità e i propri tempi, in modo da soddisfare sia il proprio bisogno di appartenenza che di individualità. L'obiettivo dell'uso del circle time è facilitare la comunicazione e la cooperazione fra tutti i componenti del gruppo classe e approfondire la conoscenza reciproca, creando connessione tra gli alunni e valorizzando le competenze dei singoli e del gruppo. All'interno del circle time il docente propone gli argomenti, cercando di cogliere gli spunti di riflessione che emergono dal gruppo e di favorire il più possibile la partecipazione di tutta la classe.

Le tematiche da affrontare sono:

- 1 Uso della rete:** i mezzi di comunicazione (smartphone, computer e altri dispositivi).
- 2 Attendibilità delle informazioni online:** il tema della ricerca di informazioni online, il confronto, la verifica e l'attendibilità dei contenuti.
- 3 Privacy e social network:** il tema dell'identità online (propria e altrui) e il concetto di «privacy», analizzando il processo di selezione dei dati e delle informazioni che ciascuno fornisce in rete su di sé, più o meno consapevolmente, e degli effetti nella vita online e offline; l'uso dei social network e delle principali impostazioni della privacy, considerando alcune delle principali caratteristiche dei contenuti e dell'utenza.

Dialogo e domande-guida per l'insegnante

Per il tema **Uso della rete** l'insegnante può iniziare a condurre il circle time introducendo il tema.



Oggi pensiamo a quello che facciamo online quando siamo connessi con lo smartphone o altri dispositivi elettronici.

I ragazzi sono invitati attraverso domande-guida a raccontare quali attività svolgono online e a quali social network sono iscritti.



- Quanti di voi hanno uno smartphone personale?
- Cosa fate online? L'insegnante deve guidare la conversazione in modo da far emergere quali sono i diversi usi di Internet come ascoltare musica, fare e condividere video, guardare film, chattare, cercare informazioni per ricerche, tenersi informati sull'attualità, ecc.
- Quanti di voi hanno un profilo su un social network, come Youtube, Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp, ecc.?
- Quanti di voi giocano online?
- Secondo voi qual è l'età necessaria per poter aprire un profilo su un social network? (Accogliere e condividere le esperienze personali degli studenti).

Alla fine l'insegnante conclude che la maggior parte di noi possiede uno smartphone e utilizza giornalmente Internet e i social network, ma che spesso siamo poco informati rispetto alle condizioni di utilizzo. È utile fare una sintesi dei social network maggiormente utilizzati e riflettere sul fatto che il mondo online è integrato alla nostra quotidianità.

Il dialogo prosegue approfondendo il tema dell'**Attendibilità delle informazioni online**.



Ora pensiamo a quando utilizziamo Internet per fare una ricerca o cercare delle informazioni.

- Quanto ci possiamo fidare delle informazioni online?
- Ci sono dei siti più attendibili di altri?
- Come facciamo a testare la veridicità delle informazioni che troviamo online? Ad esempio, su Wikipedia, secondo voi da chi sono scritte le voci che troviamo? Sapete che chiunque potrebbe creare un account per modificare le voci esistenti?

L'insegnante mette in evidenza che online sono disponibili tantissime informazioni e che prima di considerarle veritiere è necessario accertarne l'at-

tendibilità, verificando, ad esempio, la loro provenienza (siti ufficiali o blog) e confrontare diverse fonti (online/offline).

Il dialogo continua affrontando il tema **Privacy e social network**. Il focus della discussione è qui l'uso dei social network come strumenti di socializzazione e come questi contribuiscano a creare l'identità digitale di ognuno di noi.



- Sapete cos'è la privacy? Quanti di voi hanno un profilo aperto?
- Conoscete tutti i contatti che vi seguono online?
- Quanto è probabile secondo voi che qualcuno incontrato online finga di essere qualcuno diverso dalla realtà? In generale, quanto pensate che ci possa fidare di qualcuno incontrato online?
- Per pubblicare online l'immagine di un'altra persona serve il suo consenso?
- Posso cancellare quello che pubblico se non mi piace più?
- Quello che pubblico online può avere conseguenze in futuro?
- Quando pubblico qualcosa online sono sempre sicuro di chi lo vedrà?
- Condivido la mia password con gli amici di cui mi fido?

Il compito dell'insegnante è aiutare i ragazzi a capire che è necessario leggere le condizioni e i termini di utilizzo dei diversi social network per poterli utilizzare in modo consapevole, soprattutto rispetto alle conseguenze legate a un uso improprio. Inoltre è importante che i ragazzi comprendano che le informazioni condivise online diventano pubbliche e a disposizione degli altri per usi anche scorretti. Di fronte alla leggerezza con cui spesso i ragazzi condividono foto e informazioni personali di altre persone, l'insegnante sottolinea l'obbligo di chiedere il loro consenso per non violare il diritto alla privacy. Inoltre, online si possono incontrare persone che potrebbero facilmente mentire rispetto alla propria identità (profili *fake*) ed è dunque fondamentale tutelarsi attraverso profili chiusi e non condividendo informazioni personali e intime.

Delinare le idee principali e descrivere gli obiettivi

Per consolidare i contenuti appresi durante la discussione l'insegnante può proporre agli studenti le schede delle attività che integrano riflessioni personali con lavori di gruppo.

- *Scheda 1 – La mia identità digitale.* L'obiettivo è sviluppare una riflessione sul significato della propria identità digitale.
- *Scheda 2 – Conosciamo i social network.* L'obiettivo è lavorare in piccoli gruppi per condividere le conoscenze degli studenti rispetto all'utilizzo dei social network.
- *Scheda 3 – Fake news: istruzioni per l'uso.* L'obiettivo è riflettere in piccoli gruppi sull'attendibilità delle informazioni in rete.
- *Scheda 4 – Privacy online.* L'obiettivo è riflettere in piccoli gruppi sul tema della privacy quando si utilizza la rete.

- *Scheda 5 – Rischi e opportunità online.* L'obiettivo è riflettere nel gruppo classe sui rischi e sulle opportunità quando si utilizza la rete. Si propone alla classe di scrivere, utilizzando un post-it, tutte le opportunità e i rischi che si possono incontrare quando si naviga in rete. I post-it vengono attaccati su un cartellone che raffigura una mappa concettuale o un disegno (ad esempio un iceberg) che rappresenti l'idea che le opportunità online sono visibili e preziose, mentre i rischi sono spesso nascosti e difficili da prevedere e calcolare. Il cartellone viene poi appeso in aula e rimane alla classe come rielaborazione del contenuto dell'incontro. Per avere alcuni esempi di cartelloni finali dell'attività si rimanda al capitolo 2.

Durata dell'attività di apprendimento

Nel corso della discussione in gruppo è probabile che emergano esperienze personali che i ragazzi potrebbero scegliere di condividere in classe con i compagni. In tal caso è importante concedere il tempo necessario per condividere le diverse esperienze e raccogliere le impressioni dei ragazzi.

La durata dell'intera attività dipende dal livello di partecipazione degli alunni. In ogni caso, l'insegnante deve cercare di creare un clima che permetta la collaborazione degli alunni e la condivisione di tutte le tematiche considerate. In generale, è possibile concludere l'attività in due ore. Nel caso in cui sia necessario continuare la sessione il giorno successivo, questa dovrebbe iniziare ricordando il tema e i principali contributi del giorno precedente.

1

La mia identità digitale

Nickname

Età

Interessi e hobby

.....

Usò Internet per

.....

Ho un profilo in questi **social network**

.....

Online faccio questi giochi

.....

Ho un profilo (aperto o chiuso)

Di solito pubblico (foto, video, commenti, like)

.....

Quello che pubblico online può essere visto da (solo persone che conosco/n. follower)

.....

Mi piace seguire questi profili

.....

Per cercare informazioni visito questi siti

.....

Online non mi piace

Se digito il mio nome e cognome online compare

.....

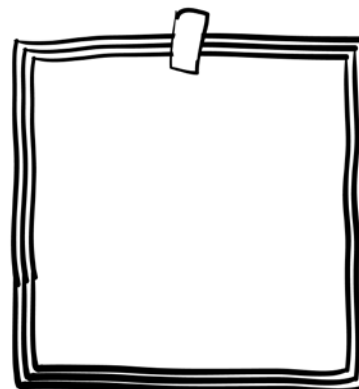


Immagine del profilo



Conosciamo i social network

Confrontatevi con il gruppo, compilate la scheda e presentate il lavoro svolto al resto della classe.

Social network

Età minima per poter creare un profilo

Come iscriversi e accedere

.....

Come impostare la privacy

.....

Come pubblicare (foto, video, post, storie)

.....

.....

Come posso decidere chi può vedere quello che pubblico?

.....

.....

Come posso decidere chi può condividere quello che pubblico?

.....

.....

.....

Posso cancellare quello che ho pubblicato se non mi piace più? Come fare?

.....

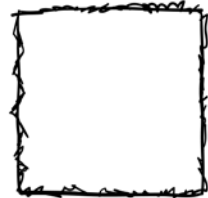
.....

.....

.....

.....

.....



Simbolo

3

Fake news: istruzioni per l'uso



Confrontatevi con il gruppo, compilate la scheda e presentate il lavoro svolto al resto della classe.

Che cos'è una **fake news**?

.....
.....
.....

Ci sono siti Internet più attendibili di altri?

.....
.....
.....

Quali caratteristiche deve avere un sito per essere attendibile?

.....
.....
.....

Come fare per testare la veridicità delle informazioni che troviamo online?

.....
.....
.....

Fate una lista dei siti che consigliereste per trovare informazioni e fare ricerche online.

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓
- ✓



Privacy online



Confrontatevi con il gruppo, compilate la scheda e presentate il lavoro svolto al resto della classe.

Che cos'è la **privacy**?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Come si imposta la privacy sui social network?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LIVELLO DI PRIVACY BASSO

Chi può conoscere la mia **password**?

.....

Chi può vedere le mie informazioni personali (età, città di residenza, scuola frequentata, geolocalizzazione)?

.....

.....

Chi può vedere i miei post?

.....

.....

Chi può vedere le mie **foto**?

.....
.....

Chi può commentare quello che pubblico?

.....
.....

Chi può condividere quello che pubblico?

.....
.....

Chi può taggarmi in foto/video/post?

.....
.....

LIVELLO DI PRIVACY MEDIO

Chi può conoscere la mia **password**?

.....
.....

Chi può vedere le mie informazioni personali (età, città di residenza, scuola frequentata, geolocalizzazione)?

.....
.....

Chi può vedere i miei post?

.....
.....

Chi può vedere le mie **foto**?

.....
.....

Chi può commentare quello che pubblico?

.....
.....

Chi può condividere quello che pubblico?

.....
.....

Chi può taggarmi in foto/video/post?

.....
.....

LIVELLO DI PRIVACY ALTO



Chi può conoscere la mia **password**?

.....

Chi può vedere le mie informazioni personali (età, città di residenza, scuola frequentata, geolocalizzazione)?

.....
.....

Chi può vedere i miei post?

.....
.....

Chi può vedere le mie **foto**?

.....
.....

Chi può commentare quello che pubblico?

.....
.....

Chi può condividere quello che pubblico?

.....
.....

Chi può taggarmi in foto/video/post?

.....
.....

