

SE LA COMPETENZA DIGITALE NON CONTRASTA IL CYBER- BULLISMO

WHEN DIGITAL COMPETENCE DOES NOT CONTRAST CYBER-BULLISM

*Luciano Di Mele, Università Telematica Internazionale UNINETTUNO,
luciano.dimele@uninettunouniversity.net*

*Erika Isatto, Università Telematica Internazionale UNINETTUNO,
erika.isatto12@gmail.com*

SOMMARIO

La competenza digitale è un obiettivo che istituzioni di ogni livello definiscono strategico e fondamentale per la conoscenza, l'etica e la cittadinanza. Lo studio si focalizza sull'analisi di correlazione tra fattori di autoefficacia digitale, il cyber-bullismo e il cyber-vittimismo, valutati, tramite la somministrazione di un questionario, in adolescenti delle scuole secondarie. L'esito rileva un'associazione positiva tra le variabili, in particolare l'autoefficacia metacognitiva in ambito digitale sembra associata a entrambi i comportamenti devianti, cyber-bullismo e cyber-vittimismo. Questo risultato indica la necessità di approfondire il ruolo della competenza digitale quale elemento di protezione verso comportamenti non etici nell'uso delle tecnologie.¹

PAROLE CHIAVE

Competenza digitale, autoefficacia digitale, cyber-bullismo, cyber-vittimizzazione, adolescenti.

¹ Luciano Di Mele ha redatto i paragrafi 1-2-4-6, Erika Isatto i paragrafi 3-5.

ABSTRACT

Digital competence is a goal that institutions of all levels define as strategic and fundamental for knowledge, ethics, and citizenship. The study focuses on the analysis of the correlation of digital self-efficacy, cyber-bullying and cyber-victimization, assessed, through a questionnaire, in adolescents from secondary schools. Findings show a positive correlation between the variables. In particular, the digital metacognitive self-efficacy is associated with cyber-bullying and cyber-victimization. This result indicates the need to deepen the role of digital competence as an element of protection towards unethical behavior in the use of technologies.

KEYWORDS

Digital competence, digital self-efficacy, cyber-bullying, cyber-victimization, adolescents.

Autore per corrispondenza

*Luciano Di Mele, Università Telematica Internazionale UNINETTUNO,
luciano.dimele@uninettunouniversity.net*

1 Introduzione

L'idea che l'alfabetizzazione digitale possa essere una condizione di base favorevole al contrasto dei comportamenti devianti nell'uso degli ambienti tecnologici ha alimentato e accompagna ancora le speranze di educatori e insegnanti. Ragazzi capaci di gestire gli strumenti in modo evoluto dovrebbero avere maggiori fattori di protezione rispetto agli ingenui digitali che rischiano di cadere nelle trappole complesse della rete.

Questo assunto, se preso in maniera così netta, rischia però di indurre lo stesso equivoco della separazione dicotomica tra nativi e immigranti digitali. Una analisi e una categorizzazione troppo nette che lo stesso Prensky ha successivamente rivisto, proponendo un più salomonico *digital wisdom* per descrivere un atteggiamento che integrasse il saper fare con il saper discernere nella giungla digitale (Prensky, 2011).

I nativi digitali sono rappresentativi di una precisa generazione ma non necessariamente sono accreditabili di una altrettanto definita competenza digitale. Tra di essi si trovano livelli molto diversi di capacità con esiti altrettanto diversi in ambito tecnologico, cognitivo ed etico. Così come i nativi digitali non necessariamente sono esperti con le tecnologie, non è scontato che i competenti digitali abbiano comportamenti corretti in rete.

Questo studio propone un'analisi su adolescenti e internet per verificare il tipo di relazione esistente tra competenza digitale e il cyber-bullismo, una delle devianze maggiormente seguite oggi, in modo da modulare azioni di media education mirate alle specifiche necessità formative.

2 Adolescenti e Internet

Negli ultimi anni il crescente fenomeno della digitalizzazione e della rete sta producendo profondi cambiamenti nelle dimensioni spazio-temporali degli adolescenti. Internet e le tecnologie digitali, infatti, divenuti parte integrante della società e strumenti indispensabili di comunicazione e socializzazione, sembrano particolarmente funzionali a una fase evolutiva delicata come l'adolescenza. Le possibilità tecnologiche stanno trasformando profondamente le relazioni, la gestione delle emozioni, i linguaggi, le abitudini, gli stili di vita, l'accesso alla conoscenza (Livingstone & Sefton-Green, 2016).

2.1 Nuove socializzazioni

I social network rappresentano un contesto ideale di acquisizione e crescita delle competenze sociali, emotive, identitarie, rilevanti nella fase di sviluppo degli adolescenti. Essi svolgono una funzione di sostegno sociale, garantendo supporto emotivo, informativo e affiliativo al pari delle reti reali (amicale, familiare, scolastica) (Jenkins, 2010).

Con i social network i ragazzi sono sempre connessi tra loro, condividono emozioni, esperienze, informazioni in ogni momento. Se usati in maniera consapevole e responsabile, possono aiutare a rafforzare le competenze sociali, ad avere supporto, a esplorare e sperimentare nuovi legami, a sviluppare intimità e ad aprirsi con i pari in un contesto più soft rispetto al faccia a faccia, colmando deficit nella presentazione di se stessi, per soddisfare il bisogno di appartenenza e di assertività. Nuove forme di produzione mediale stanno aprendo le porte dei giovani a nuove socializzazioni. Infatti video autoprodotti per divertimento e postati in rete entrano a volte nei circuiti aperti della condivisione di rete, generando altre dimensioni di relazione tra pari, con il mondo degli adulti e con i mainstream media che non trascurano di utilizzare per i propri scopi le produzioni che ricevono il gradimento del pubblico della rete (Lange & Ito, 2010).

2.2 Nuove identità

Uno degli aspetti rilevanti dell'adolescenza è la creazione di una propria identità, ossia di una caratterizzazione come individui singoli e inconfondibili. Questa dimensione sempre più continua e stabile tende però a differenziarsi, e integrarsi, in due parti: all'identità reale, che caratterizza il ragazzo nel contesto offline, si affianca l'identità virtuale, che lo caratterizza in quello online. L'insieme di immagini, video, informazioni scritte rappresenta infatti l'internauta come un individuo digitale unico e inconfondibile.

L'identità virtuale è anch'essa reale al punto che alcuni autori preferiscono l'espressione *onlife* (Floridi, 2015) per indicare che queste due dimensioni non sono alternative o in contrasto, ma fortemente integrate tra loro a costituire un'inscindibile identità unica. Non si può negare che la realtà virtuale, per quanto immateriale, produca degli effetti concreti sulla vita online e offline, e che gli adolescenti ne usino l'estrema plasticità per svolgere quel necessario e delicato lavoro tipico di questa fase evolutiva che è «giocare con l'identità» (Turkle, 2012), un'identità spesso mutevole che consenta loro di sperimentare l'esplorazione di diversi modi relazionali e di confini etici.

2.3 Nuove criticità

Gli ambienti virtuali hanno fatto emergere in modo nuovo e inaspettato problemi legati al disagio individuale e sociale. Le tecnologie hanno poi generato nuovi analfabetismi e nuove disuguaglianze per differenti livelli di accesso e diverse capacità operative degli utilizzatori. Sono apparsi fenomeni noti per le cause scatenanti, ma nuovi nelle manifestazioni esterne come il cyber-bullismo, il sexting, la pedopornografia, il gioco d'azzardo online e la gestione della privacy.

In particolare la letteratura scientifica (Bernardi & Pallanti, 2009) ipotizza oggi l'esistenza di una forma di utilizzo problematico della rete, eccessivo e disfunzionale se associata a particolari disagi psicologici ed interpersonali. In tal caso la rete non è frequentata per necessità o per svago, ma risponderebbe a

un impulso incontrollabile e incontenibile di usare Internet per il maggior tempo possibile, con l'inevitabile compromissione della propria sfera socio-emotiva. Quindi, in presenza di particolari configurazioni di rischio, il ragazzo potrebbe avere difficoltà nell'utilizzare la rete in modo corretto (per esempio, difficoltà a limitare il tempo trascorso online, oppure essere tesi quando non si è connessi) o manifestare/subire comportamenti aggressivi e irresponsabili negli ambienti comunicativi tecnologicamente mediati (per esempio insultare in rete o assumere falsa identità).

3 Il cyber-bullismo

Il cyber-bullismo è un'espressione del bullismo nella sua dimensione online, che sfrutta la comunicazione digitale, incrementa sensibilmente l'intensità della violenza e gli esiti persecutori. Come è sempre accaduto, il razzismo, l'aspetto fisico o l'omofobia possono essere utilizzati come inneschi iniziali.

Il 10° rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, presentato da Eurispes e Telefono Azzurro (Menesini, Fonzi, & Caprara, 2007), sottolinea che il 27% degli intervistati ha subito più volte, in un mese, offese e immotivate provocazioni. Il 22% denuncia che sono state diffuse informazioni false sul proprio conto e il 15% che ha subito danni.

Il cyber-bullo ha la possibilità di nascondersi nell'anonimato o di agire nelle vesti di qualcun altro che lo fa sentire in qualche modo protetto e deresponsabilizzato. L'anonimato è però un'illusione, perché ogni comunicazione digitale lascia delle tracce. Gli attacchi online, che avvengono in assenza di contatto fisico, si rivelano particolarmente crudeli.

Gli istinti in rete sono manifestati senza filtri e al di fuori dei limiti spazio-temporali convenzionali, di conseguenza un atto di prevaricazione è possibile tutte le volte che si è connessi.

La visibilità, poi, aumenta l'inclinazione del cyberbullo a ripetere le aggressioni, con il sostegno di un numero potenzialmente illimitato di spettatori: uno strumento persecutorio in grado di bloccare ogni via di fuga.

La comunicazione digitale dei *Millennials*, nativi digitali del nuovo millennio, è una comunicazione per immagini. L'adolescenza è una fase della vita in cui l'immagine ideale che abbiamo di noi stessi deve sottoporsi al confronto con gli altri per diventare reale. In questo senso le relazioni digitali sono per i giovani quelle vissute più intensamente e, parlando di bullismo online, possono avere conseguenze drammatiche, anche se la loro potenziale nocività si estende a tante situazioni diverse. In rete, un pettegolezzo, un'immagine o un video imbarazzanti, un insulto, una minaccia o un furto di identità possono suscitare dolore profondo, incapacità di stare con gli altri e dinamiche di ritiro sociale.

Per gli adolescenti sentirsi accettati è un riconoscimento vitale e il livello della propria visibilità accresce la considerazione degli altri e, di conseguenza, la propria autostima.

3.1 Dal bullismo al cyber-bullismo

Le modalità digitali usate per denigrare, offendere o mettere in ridicolo le vittime costruiscono numerose varietà di alternative per aggredire, la maggior parte delle quali sono sconosciute a molti genitori.

Roberto Trinchero (2013) sostiene che il bullismo può avere 5 forme:

1. bullismo telematico (*cyber-bullying*), che racchiude una serie di condotte fatte di insulti e minacce perpetrate attraverso Internet e i social network, con la potenzialità di arrivare ad una sorta di campagne diffamatorie o al furto d'identità;
2. bullismo omofobico (*gay bullying*), che si verifica in presenza di derisioni e appellativi offensivi;
3. bullismo razziale (*racist bullying*), che ha come fattore scatenante la provenienza etnica, culturale e/o religiosa;
4. *happy slapping* o *knockout game*, pratica di cui si sente parlare sempre più spesso, caratterizzata da un attacco a sorpresa fatto di pugni o sberle sferrate nei confronti del malcapitato di turno, mentre i compagni complici filmano la scena per poi pubblicarla su YouTube o sui social network e usarla poi per ricattare la vittima;
5. *stalking*: atti persecutori reiterati, fatti di molestie e minacce che nel tempo portano la vittima a modificare le proprie abitudini di vita.

Secondo una ricerca italiana condotta da IPSOS per Save the Children (2017), il 72% degli adolescenti percepisce il cyber-bullismo come il fenomeno sociale più pericoloso del proprio tempo.

I social network sono la modalità d'attacco preferita dal cyber-bullo (61%) che di solito colpisce la vittima attraverso la diffusione di foto e immagini denigratorie (59%) o tramite creazioni di gruppi «contro» (57%). Quattro minori su dieci sarebbero stati testimoni di atti di bullismo online verso coetanei, percepiti «diversi» per aspetto fisico (67%), per orientamento sessuale (56%) o perché stranieri (43%). Per molte delle vittime, il cyber-bullismo arriva a compromettere il rendimento scolastico (38% che sale al 43% nel nord-ovest d'Italia), la volontà di aggregazione della vittima (65% fino al 70% nelle ragazze tra i 12 anni e i 14 anni al nord e al centro) e, nel peggiore dei casi, può comportare serie conseguenze psicologiche come la depressione (57%, che sale al 63% nelle ragazze tra i 15 e i 17 anni, mentre si abbassa al 51% nel nord-est).

4 Competenza digitale

I media digitali sono sempre più progettati per essere appresi attraverso la semplice esposizione all'utilizzo. I codici e le affordance disegnano spesso basse barriere di accesso, per questo l'alfabetizzazione è contestuale all'uso, si imparano i media usandoli. A questo si aggiunge che i media digitali sono anche sociali, si sviluppano all'interno di spazi di affinità (Gee, 2005). Pertanto l'apprendimento individuale è coerente con la frequentazione degli ambienti sociali virtuali. Si apprende quasi naturalmente all'interno di una cultura di appartenenza (Jenkins,

2010). L'apprendimento nella dimensione informale diventa dominante quando si parla di social media (Ranieri & Manca, 2013) e sollecita un raccordo, spesso difficile, con l'insegnamento formale.

Il documento della Commissione Europea *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* (2012) definisce chiaramente la competenza digitale:

La competenza digitale è l'insieme di conoscenze, abilità, attitudini (incluse abilità, strategie, valori e consapevolezza) che sono richieste quando si usano le TIC e i media digitali per svolgere compiti; risolvere problemi; comunicare; gestire le informazioni; collaborare; creare e condividere contenuti; e costruire conoscenze in modo efficace, efficiente, appropriato, critico, creativo, autonomo, flessibile, etico, riflessivo per il lavoro, il tempo libero, la partecipazione, l'apprendimento, la socializzazione, il consumo e l'empowerment (pp. 3-4).

Da questa definizione emerge tutta la complessità di una competenza che, lungi da essere solo tecnologica, investe le dimensioni individuali, sociali, di cittadinanza. Successive elaborazioni e integrazioni al documento in particolare il *DigComp 2.1* (2017) specifica 5 aree operative: Information and Data Literacy, Communication and Collaboration, Digital Content Creation, Safety, Problem Solving. Lo stesso documento indica ben 21 diverse competenze all'interno delle aree operative e per ciascuna competenza 8 livelli di abilità, per un totale di 168 descrittori. Senz'altro un quadro descrittivo ampio e completo, ma che deve integrarsi con il curriculum e trovare tempi e forme per la valutazione.

4.1 Valutare la competenza digitale

La valutazione della competenza digitale presenta delle difficoltà perché il contesto di riferimento a cui ciascuna competenza fa riferimento è eterogeneo e in continuo mutamento. I tentativi che sono stati finora messi in atto, come l'iDCA (instant Digital Competence Assessment) (Calvani, Fini & Ranieri, 2010), pur comprendendo un ampio spettro di competenze diverse, soffrono dell'impossibilità di verifiche longitudinali o comparative in quanto le pratiche mediali e le tecnologie cambiano in modo piuttosto veloce. Ad esempio, l'uso della posta elettronica degli studenti di 5 anni fa non può essere paragonato a quello degli studenti attuali, completamente dediti ad altre applicazioni. Inoltre molti percorsi formativi sulla competenza digitale indugiano ancora sulle capacità tecnologiche, lasciando sullo sfondo le altre competenze (*Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, 2012).

4.2 Autoefficacia digitale

La valutazione della competenza digitale con prove oggettive può essere in qualche modo integrata o sostituita dalle convinzioni di efficacia personale digitale. L'autoefficacia percepita rappresenta un costrutto complesso che sintetizza un insieme di dimensioni che concorrono alla riuscita o meno di una specifica

azione: la scelta degli obiettivi, il grado di coinvolgimento, le aspettative di risultati, le capacità oggettive, la resilienza di fronte agli ostacoli (Bandura, 1995).

«Le convinzioni di efficacia personale sono i più prossimi indicatori dell'agentività umana (human agency), cioè della capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo standard personali» (Caprara, 2001, p. 9). È possibile quindi adoperare questo strumento di valutazione in modo complementare o in alternativa alla valutazione con prove oggettive per ovviare all'estrema complessità della valutazione digitale. È chiaro che questa è una euristica che cerca nuove strade per ridurre la complessità della valutazione digitale, in attesa di strumenti più semplici da applicare o sottoposti a una validazione più affidabile.

Dalla selezione di alcune competenze indicate in letteratura è stata elaborata una scala per la valutazione della competenza digitale basata sulla consapevolezza di efficacia digitale (Di Mele, Paciello, & Cerniglia, 2017). La scala è composta da 9 item sviluppati considerando le linee guida per la costruzione degli item di autoefficacia (Bandura, 2006); al soggetto viene posta una domanda sulla percezione di capacità: «quanto ti senti capace di». La domanda deve prevedere un'azione particolarmente sfidante per il soggetto, un compito ben preciso e un grado di competenza.

La Tabella 1 presenta l'analisi fattoriale, per verificare se alcune domande si associano tra loro delineando un fattore comune. Le prime quattro domande risultano associate tra loro, in neretto nella colonna centrale ci sono i valori di saturazione dell'associazione. Queste domande sono tutte riferibili a capacità tecnologiche, il rispondente esprime una tendenziale percezione di capacità ad usare le tecnologie, per questo il fattore è stato chiamato Autoefficacia Tecnologica. Anche le due ultime domande sono associate tra loro, in questo caso esprimono capacità digitali che presuppongono una particolare attitudine metacognitiva. Infatti le domande chiedono di esprimere una valutazione o un giudizio sull'uso che si fa delle tecnologie digitali. Il fattore spiegato dall'associazione di queste due ultime domande è stato chiamato Autoefficacia Metacognitiva.

TABELLA 1

Analisi fattoriale dell'autoefficacia digitale (Di Mele et al., 2017)

Quanto ti senti capace di:	Autoefficacia Tecnologica	Autoefficacia Metacognitiva
Elaborare velocemente un file audio con il computer o lo smartphone per un progetto scolastico?	,85	-,07
Trasformare un'immagine digitale con il computer o lo smartphone in modo che sia apprezzata dal mio gruppo di amici?	,79	-,15
Risolvere i problemi di funzionamento di un nuovo programma che non conosci?	,60	,24
Lavorare a distanza con gli amici per scrivere un testo o realizzare una presentazione in Power Point da presentare al professore?	,50	,14

Capire, tra le informazioni trovate su internet, quelle che effettivamente ti servono per una ricerca?	-,06	,89
Fare la verifica se le notizie su internet sono vere anche se hai poco tempo a disposizione?	,04	,84

5 La ricerca

Le valutazioni delle variabili di competenza digitale, di tendenza al cyber-bullismo e alla cyber-vittimizzazione sono state studiate attraverso la somministrazione di un questionario a studenti di scuola secondaria.

5.1 Obiettivo

L'obiettivo dell'indagine è di esplorare variabili target definite come comportamenti disfunzionali correlati tra loro, quali il cyber-bullismo, ovvero la tendenza a mettere in atto manifestazioni aggressive e offensive verso l'altro e la vittimizzazione, cioè la sensazione di essere vittima di comportamenti aggressivi e offensivi, mettendole in relazione con due specifici fattori di protezione, condizioni che consentono all'individuo di evitare lo sviluppo di comportamenti disfunzionali, Efficacia Tecnologica e Efficacia Metacognitiva.

5.2 Campione

La numerosità degli studenti del campione coinvolto nell'indagine è pari ad un totale di 856 con prevalenza maschile (M = 463; F = 393), di età compresa tra i 14 e i 19 anni. 19 studenti non hanno completato il questionario pertanto le analisi sono state svolte su un totale di 837 studenti.

La popolazione è costituita da studenti di due scuole secondarie di primo grado e di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Treviso e di una scuola secondaria di secondo grado di Roma.

Nella Figura 1 si riporta la distribuzione nominale e percentuale per genere (M/F).

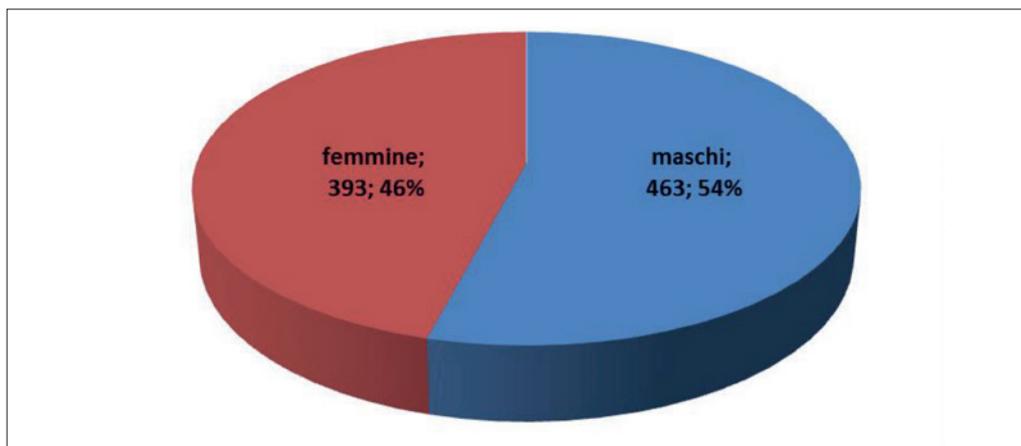


Fig. 1 Popolazione totale divisa per genere.

La numerosità degli stessi studenti è stata suddivisa per genere e anno di nascita. Per quanto riguarda le femmine si ha un totale di 1 studentessa appartenente all'anno di nascita 1998, 6 appartenenti all'anno di nascita 1999, 17 del 2000, 116 ragazze sono dell'anno di nascita 2001, 136 del 2002, 14 del 2003, 25 del 2004 e 76 studentesse del 2005 (Figura 2).

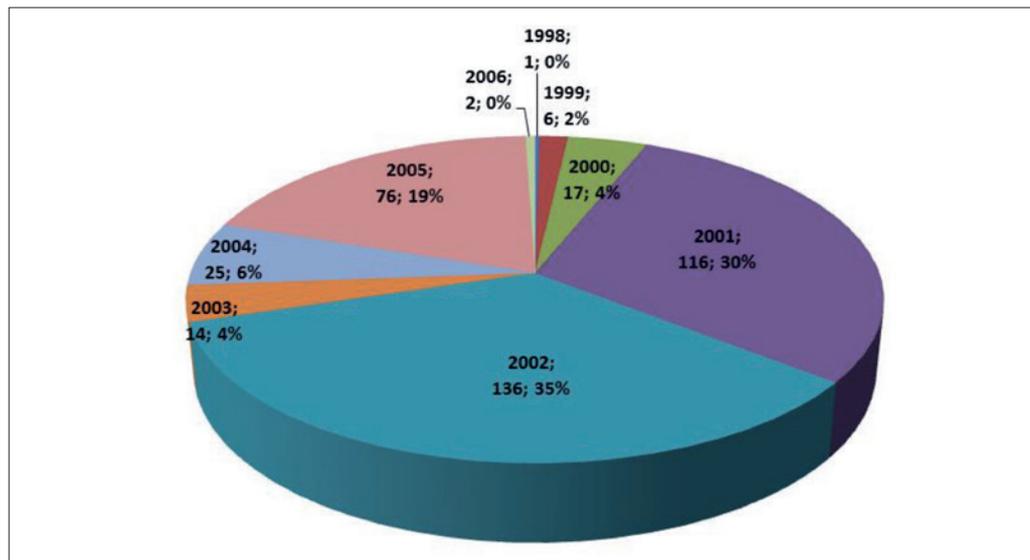


Fig. 2 Popolazione totale femminile divisa per età.

Per quanto riguarda i maschi si ha un totale di 14 studenti appartenente all'anno di nascita 1999, 43 appartenenti all'anno di nascita 2000, 116 ragazzi sono dell'anno di nascita 2001, 148 del 2002, 13 del 2003, 29 del 2004, 98 studenti del 2005 e 2 del 2006 (Figura 3).

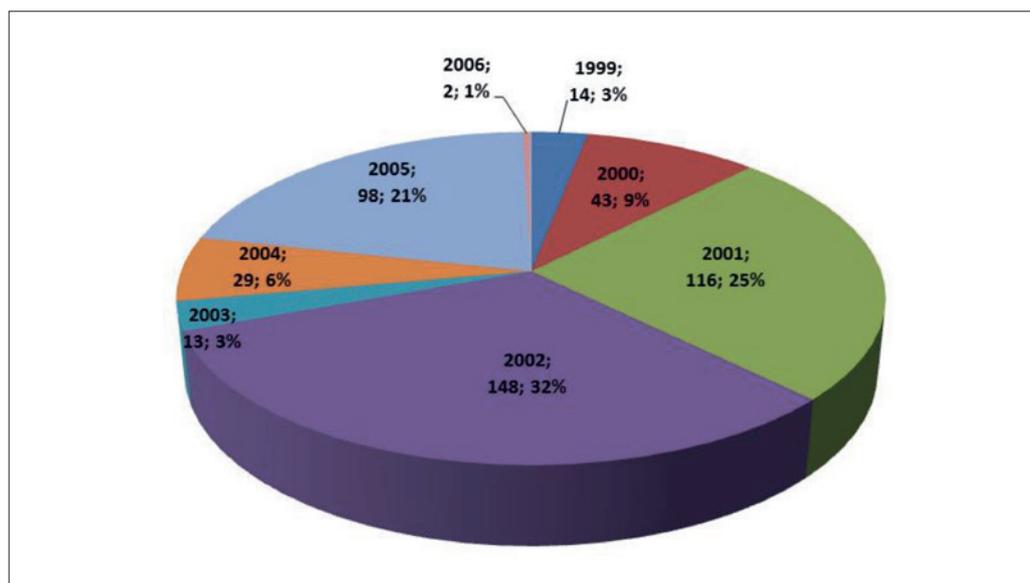


Fig. 3 Popolazione totale maschile divisa per età.

5.3 *Procedura*

In una prima fase la ricerca, approvata dal comitato Etico dell'Università Telematica Uninettuno, è stata presentata al Collegio docenti della scuola e al Dirigente per autorizzare le attività di assessment previste nel progetto. Successivamente i genitori degli alunni delle classi che hanno aderito alla ricerca hanno ricevuto e firmato il consenso informato per autorizzare i propri figli a prendere parte allo studio. Nel consenso informato i genitori e i ragazzi sono stati informati sugli obiettivi della ricerca, la metodologia prevista (procedura e strumenti) e su questioni relative alla privacy. In particolare è stato chiarito che i dati raccolti sarebbero stati trattati solo in forma aggregata e anonima in accordo con le leggi vigenti in materia (Decreto Legge N. 196/03, artt. 7 e 13; Codice Deontologico degli Psicologi italiani, artt. 7 e 9).

A seguito di questa prima fase informativa è stato definito un calendario di incontri compatibile con gli impegni della scuola, per la somministrazione di un questionario online a gruppi di classi nel laboratorio informatico della scuola. Il questionario online è stato compilato collettivamente dagli studenti nel periodo da aprile a giugno 2017 sotto la supervisione di un insegnante e/o un referente del progetto, precedentemente formati e disponibili a chiarimenti sulla procedura di compilazione. La compilazione è durata circa un'ora per ogni gruppo classe.

5.4 *Strumenti e misure*

I questionari di autovalutazione somministrati a ragazzi e ragazze sono stati così composti:

1. una prima parte relativa ad aspetti socio-anagrafici e ad aspetti specifici (voti in alcune materie, professione e titolo di studio dei genitori, ecc.);
2. un questionario di autovalutazione su quanta capacità si possiede rispetto all'uso dei mezzi tecnologici e procedure online (efficacia tecnologica), e sulla consapevolezza, regolazione e controllo del proprio funzionamento cognitivo e di quello degli altri (efficacia metacognitiva);
3. un questionario di valutazione sulla sensazione di essere vittima di comportamenti aggressivi o offensivi nei contesti online (cyber-vittimizzazione) come social media, social network, ecc.;
4. un questionario di valutazione per la tendenza a mettere in atto manifestazioni aggressive o offensive verso l'altro nei contesti on line (cyber-bullismo) come social media, social network, ecc.

In particolare, per valutare i fattori di protezione quali l'efficacia tecnologica e metacognitiva è stato usato il questionario self-report *Autoefficacia tecnologica e Autoefficacia Metacognitiva* (Di Mele et al., 2017), una scala composta da 9 item sviluppati considerando le linee guida per la costruzione degli item di autoefficacia (Bandura, 2006). Sono presenti due dimensioni: percezione di capacità d'uso dei mezzi tecnologici e procedure online (autoefficacia tecnolo-

gica), e percezioni di capacità di regolazione e controllo e analisi delle attività online (autoefficacia metacognitiva).

Per indagare le variabili target cyber-vittimizzazione e cyber-bullismo, invece, sono stati usati i questionari autocompilativi *Cyber-bullismo e Cyber-Vittimizzazione* (Palladino, Nocentini, & Menesini, 2015) le cui scale sono composte da 14 item ciascuna e valutano la percezione di essere autore e vittima di comportamenti aggressivi o offensivi nei contesti online come social media, social network, ecc.

5.5 Analisi di correlazione

Per rilevare l'esistenza di relazioni significative tra le variabili target cyber-bullismo e cyber-vittimizzazione e i fattori di protezione autoefficacia tecnologica ed autoefficacia metacognitiva nell'intero campione, sia per i ragazzi (M) e ragazze (F) e sia per tutte l'età, è stata eseguita un'analisi correlazionale attraverso il calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson, coefficiente che può variare tra 0 (assenza di relazione) e 1 (correlazione perfetta), indicando anche il segno della relazione (se positiva, le due variabili tendono a crescere o decrescere insieme; se negativa, al crescere di una decresce l'altra o viceversa). Nella tabella 2 ogni correlazione significativa è contrassegnata in grassetto (altamente significativa, 2 asterischi **).

TABELLA 2
Correlazione tra le variabili

		Autoefficacia tecnologica	Autoefficacia metacognitiva
Cyber-vittimizzazione	Correlazione di Pearson	,019	,094**
	Sig. (2-code)	,588	,007
Cyber-bullismo	Correlazione di Pearson	,026	,141**
	Sig. (2-code)	,445	,000
Autoefficacia tecnologica	Correlazione di Pearson	1	,455**
	Sig. (2-code)		,000
Autoefficacia metacognitiva	Correlazione di Pearson	,455**	1
	Sig. (2-code)	,000	
	totale campione	837	837

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

5.6 Risultati

Emerge, innanzitutto, che il cyber-bullismo è fortemente associato alla cyber-vittimizzazione. Risulta, inoltre, che l'autoefficacia tecnologica e l'autoefficacia metacognitiva sono strettamente interconnesse tra loro. L'autoefficacia metaco-

gnitiva si correla con le tendenze alla cyber-vittimizzazione, ma soprattutto col cyber-bullismo (correlazione positiva). In particolare due item del questionario dell'efficacia metacognitiva influenzano positivamente sia la cyber-vittimizzazione e, ancor di più, il cyber-bullismo.

Prendendo in considerazione le classi di età si nota una correlazione significativa tra autoefficacia metacognitiva e bullismo per i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado, ovvero degli anni di nascita 1998-2003. Più specificatamente, per i ragazzi dell'anno di nascita 2001.

Inoltre, si nota una maggiore autoefficacia tecnologica nei ragazzi più giovani, delle scuole medie, ma anche una maggiore predisposizione alla vittimizzazione (anno di nascita 2006).

6 Conclusioni

Secondo un paradigma difensivistico della media education, una maggiore conoscenza dovrebbe prevenire gli eccessi da esposizione prolungata e incontrollata ai media (Postman, 1992). Altri punti di vista considerano la media education necessaria anche per abilitare una diversa consapevolezza nella vita sociale (Buckingham, 2006). L'avvento del digitale e della rete ha sollecitato nuove competenze utili anche per una maggiore prevenzione della sicurezza personale (OECD, 2005). La competenza digitale è indicata come una delle condizioni di protezione rispetto a comportamenti tendenzialmente devianti come il cyber-bullismo o la cyber-vittimizzazione. Saper fare, o meglio conoscere come si fa, aiuta a evitare gli eccessi?

Lo studio ha rilevato che negli adolescenti non c'è un'associazione negativa tra competenze digitali tecnologiche e cyber-bullismo e cyber-vittimizzazione, cioè queste competenze non diminuiscono la tendenza al cyber-bullismo. Adirittura competenze digitali più evolute come quelle metacognitive hanno una correlazione positiva, ovvero saper usare bene le tecnologie anche in compiti complessi si associa a un comportamento che porta al bullismo o alla vittimizzazione in internet.

I risultati invitano a verificare se la capacità di usare le tecnologie, la rete, in modo strategico possano, in alcuni casi, favorire piuttosto che contrastare il cyber-bullismo e il cyber-vittimismo. Come se gli adolescenti capaci con le tecnologie non sempre abbiano ben chiari i confini etici da rispettare.

Questi risultati indicano la necessità di approfondire bene la questione educativa. La media education produce sempre e comunque un'alfabetizzazione completa? Diversi autori (Calvani et al., 2010; Buckingham, 2006) hanno sottolineato che o l'educazione ai media digitali coinvolge anche gli aspetti etici oppure non è educazione ai media. Un possibile sviluppo di questa ricerca è verificare se specifiche azioni educative di media education, oltre a fornire quegli elementi necessari di competenza tecnologica, siano efficaci anche per promuovere nuove consapevolezze sui comportamenti etici in rete.

Bibliografia

- Bandura, A. (ed.) (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bernardi, S., & Pallanti, S. (2009). Internet addiction: A descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, 50, 510-516.
- Buckingham, D. (2006), *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola: modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Caprara, G.V. (a cura di) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.
- Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* (2012), <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5099> [Accesso 15.02.2018]
- DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens* (2017). [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) [Accesso 15.02.2018].
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf> [Accesso 09.03.2018]
- Gee, J. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools. In D. Barton & K. Tusting (eds), *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IPSOS (2017). *Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza tra gli adulti*, <https://www.savethechildren.it/press/minori-e-internet-adulti-e-ragazzi-sempre-pi%C3%B9-connessi-smartphone-e-sempre-pi%C3%B9-social-ma> [Accesso 09.03.2018]
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio.
- Lange, P.G., & Ito, M. (2010). Creative production. In M. Ito et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 243-293). Boston: MIT Press.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.
- Menesini A., Fonzi A., & Caprara, G.V. (2007). *Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie*. Ottavo Rapporto Nazionale sull'Infanzia e sull'Adolescenza, Eurispes-Telefono Azzurro, 73-86.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> [Accesso 15.02.2018]
- Palladino, B.E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Psychometric properties of the Florence cyberbullying-cybervictimization scales. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 112-119.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Knopf.
- Prensky, T. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. In M. Thomas (ed.), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies*. London: Taylor & Francis.
- Ranieri, M. & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2013). *Io non ho paura. Vol. 2: Capire e affrontare il bullismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli*. Torino: Codice.