

LA PREVENZIONE DEL CYBERBULLISMO A SCUOLA. UN APPROCCIO A MOLTEPLICI LIVELLI

PREVENTING CYBERBULLYING IN SCHOOLS. A MULTI-TIRED APPROACH

Ersilia Menesini, ersilia.menesini@unifi.it

Elisa Corbo, elisa.corbo@unifi.it

Annalaura Nocentini, annalaura.nocentini@unifi.it

FORLILPSI Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia – Università degli Studi di Firenze

SOMMARIO

Il contributo propone la definizione di un modello a molteplici livelli per la prevenzione e l'intervento sul cyberbullismo, che include il piano della promozione della salute, della prevenzione di comportamenti a rischio (universale, selettiva e indicata), del trattamento dei potenziali disturbi conseguenti, fino alla riabilitazione. Dopo l'approfondimento della definizione del fenomeno del cyberbullismo e del quadro teorico attuale volto alla spiegazione del fenomeno, il contributo analizza la letteratura internazionale e nazionale sugli interventi evidence-based di prevenzione del fenomeno. In accordo al modello a molteplici livelli, il contributo mostrerà come interventi di prevenzione universale siano efficaci solo in alcuni casi e solo per alcuni bambini e adolescenti, mentre per altre situazioni di maggior rischio necessitano interventi più consistenti e continuativi nel tempo e con componenti specifiche.

PAROLE CHIAVE

Cyberbullismo; prevenzione; interventi; evidence-based; bullismo

ABSTRACT

In the current article the definition of a multi-tiered model for the prevention of cyberbullying is proposed. This model includes the level of health promotion, the level of prevention differentiated in universal, selective and indicated prevention, the level of treatment of possible consequent problem behaviors or symptoms, and finally the level of rehabilitation. Starting with an updated review of the literature about the definition of cyberbullying and about the theoretical models of explanation, the article will focus on the issue of evidence-based interventions at an international and national level. According to a multi-tiered approach, the moderators of the efficacy of the main universal intervention will be analysed, stressing the need to integrate more intensive and individualized interventions.

KEYWORDS

Cyberbullying; prevention; intervention; evidence-based; bullying

Autore per corrispondenza

Ersilia Menesini, ersilia.menesini@unifi.it

1 Introduzione

Il rapido sviluppo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) avvenuto negli ultimi decenni e la successiva disponibilità dei dispositivi elettronici hanno condotto a un profondo mutamento all'interno dell'attuale società, portando a nuovi modi di interazione sociale e di comunicazione tra i giovani. La disponibilità dell'accesso a internet nell'ambiente domestico è unita, adesso, alla possibilità sempre più frequente di avere l'accesso alla rete anche dal proprio dispositivo mobile fuori casa, in particolare per gli adolescenti.

Una conseguenza della maggiore disponibilità e facilità di accesso a internet è l'aumento della frequenza e del tempo che adolescenti e preadolescenti spendono online. Da un'indagine condotta da EU Kids Online (Mascheroni & Ólafsson, 2018), emerge che i ragazzi di 9-17 anni trascorrono in media 2,6 ore al giorno su internet, svolgendo in particolare attività relative alla comunicazione e all'intrattenimento. Le ricerche hanno dimostrato che opportunità e rischi di internet vanno di pari passo: vale a dire, più i ragazzi usano internet, più beneficiano delle opportunità di questo contesto, esponendosi al contempo anche a maggiori rischi (Livingstone et al., 2011). Il fatto che i ragazzi utilizzino frequentemente le TIC non implica necessariamente che siano consapevoli di tutti i rischi che questi ambienti possono comportare, né tantomeno che siano a conoscenza delle migliori strategie da adottare per far sì che la loro «esperienza online» sia il più possibile sicura e positiva.

2 Cyberbullismo

Uno dei rischi più diffusi e insidiosi dell'uso non sicuro della rete è il cyberbullismo, ossia il bullismo agito nel contesto virtuale o mediato dalle TIC, cioè internet, i cellulari, i tablet e i PC (Menesini, Nocentini & Calussi, 2011; Genta, Brighi & Guarini, 2013). A livello internazionale, il cyberbullismo viene descritto come «un'azione aggressiva, intenzionale, agita da un individuo o da un gruppo di persone, usando mezzi elettronici, nei confronti di una vittima che non può difendersi facilmente» (Menesini et al., 2012). Questa definizione riprende quella di «bullismo tradizionale» di Olweus (1993), dalla quale emergono alcune caratteristiche distintive, quali: l'intenzionalità, la persistenza nel tempo e l'asimmetria di potere. Il bullismo è un fenomeno che ha una forte natura di gruppo. Il fatto che avvenga in classe a carico di alcuni compagni ci segnala che questi problemi non riguardano solo il bullo e la vittima ma avvengono quasi sempre alla presenza di altri ragazzi.

La natura mediatica del cyberbullismo comporta alcune differenze rispetto al bullismo tradizionale e ne amplia la definizione, aggiungendo il riferimento alle nuove tecnologie come mezzo delle aggressioni. Mettere in atto le prepotenze nel mondo virtuale, comporta caratteristiche proprie del cyberbullismo che lo differenziano dal suo corrispettivo offline. Alcune aspetti tipici del bul-

lismo tradizionale si mantengono anche nel bullismo online, mentre altri si modificano o cambiano di significato. La natura indiretta del cyberbullismo, ad esempio, rende difficile poter valutare l'intenzionalità o la natura reattiva dell'attacco. Il fatto che il rapporto tra vittima e persecutore sia mediato da uno schermo, inoltre, può facilitare processi di deresponsabilizzazione nei cyberbulli. Il riferimento alla ripetizione nel tempo degli atti aggressivi, nel cyberbullismo, assume minore importanza rispetto al contesto faccia a faccia perché spesso nella rete la ripetitività è al di là del controllo del persecutore. Questo diventa comprensibile considerando che, nel contesto virtuale, anche l'invio di una sola foto o di un solo video imbarazzante può avere un impatto fortissimo: condividendo un contenuto sulla rete, si possono raggiungere un numero altissimo di persone che possono vedere, commentare e condividere a loro volta il contenuto, anche con persone fisicamente molto lontane e che non hanno mai avuto alcuna relazione con i protagonisti. Gli spettatori del bullismo tradizionale, invece, sono ristretti ai compagni che sono presenti al momento dell'attacco e che assistono all'episodio (Menesini, Nocentini & Palladino, 2017). La natura pubblica dei comportamenti online caratterizza il cyberbullismo con conseguenze devastanti, come sarà approfondito in seguito, sul benessere delle persone coinvolte. Anche lo squilibrio di potere assume, nel contesto virtuale, una connotazione nuova. Gli attacchi effettuati attraverso mezzi elettronici non necessitano, infatti, di una maggiore forza fisica, psicologica o di un numero elevato di sostenitori per il bullo, ma questo non corrisponde ad una assenza di disparità di potere.

Al contrario, l'asimmetria esiste e può derivare, ad esempio, dall'anonimato dietro cui si cela l'aggressore e quindi dall'impotenza e dalla difficoltà delle vittime di sapere chi è il bullo e di fermare le aggressioni. La possibilità di celarsi dietro un apparente anonimato è uno degli elementi di novità che più contraddistingue il contesto virtuale. L'anonimato permette al bullo di agire segretamente e può innescare processi di deresponsabilizzazione, riducendo il senso di responsabilità rispetto alle conseguenze delle proprie azioni e, in particolare, alla sofferenza della vittima. Infatti, la distanza esistente tra il bullo e la vittima ha come importante conseguenza l'assenza di quel feedback espressivo tipico invece delle interazioni faccia a faccia. Nel cyberbullismo, il bullo non ha un riscontro diretto e immediato degli effetti del proprio comportamento sulla vittima, portando a una riduzione dell'empatia e del senso di colpa (Sourander et al., 2010). Questo meccanismo di deresponsabilizzazione può condurre ad un'espressione di aggressività e a comportamenti inappropriati maggiori di quelli che il bullo avrebbe messo in atto in un contesto faccia a faccia. Pur essendo uno dei tratti più caratteristici del fenomeno, bisogna precisare che l'anonimato non è sempre presente nel cyberbullismo. Spesso, infatti, il bullismo online si presenta in stretta continuità con il bullismo tradizionale: in questi casi bulli e vittime si conoscono e si ritrovano a inscenare le medesime dinamiche dell'ambiente faccia a faccia. Un ultimo aspetto che connota il cyberbullismo è la forte pervasività del fenomeno: l'attacco non è

circoscritto al solo tempo di permanenza a scuola, ma pervade anche spazi e tempi privati in quanto la disponibilità delle nuove tecnologie porta ad una facilità di accesso al web, senza limiti temporali o spaziali.

I cyberbulli possono mettere in atto varie tipologie di comportamenti online per attaccare la vittima. Willard (2006) nella sua classificazione distingue tra flaming (insulti rabbiosi e infuocati), molestie (invio di messaggi ripetuti volti a far male all'altro), rivelazione di segreti o immagini compromettenti dell'altro, esclusione (bloccare il contatto di una persona), impersonificazione e uso dei dati personali e stalking online. Quindi, possiamo classificare le tipologie di cyberbullismo secondo quattro grandi classi di comportamento (Menesini et al., 2012; Palladino et al., 2015), ossia:

- attacchi scritto-verbali: si tratta di comportamenti scritti o verbali volti ad offendere la vittima, come ad esempio inviare messaggi con insulti o offese, postare commenti offensivi sui social network, sui siti o tramite telefono ecc.;
- attacchi visivi: comprende l'invio o la condivisione, pubblica e/o privata di foto o video personali, compromettenti o imbarazzanti;
- impersonificazione: riguarda l'accesso non autorizzato, l'uso, l'appropriazione o la rivelazione ad altri di informazioni personali come le credenziali private dell'account di un/a compagno/a;
- esclusione: comporta l'esclusione di qualcuno dalla comunicazione o dai gruppi online, come ad esempio quelli su Whatsapp.

3 Diffusione del fenomeno

Negli ultimi anni sono stati condotti numerosi studi per comprendere quanto è diffuso tra i ragazzi e le ragazze il fenomeno del cyberbullismo. Le stime di prevalenza del cyberbullismo e della cybervittimizzazione mostrano un'ampia variabilità tra gli studi, dovuta in parte alla diversa definizione o livello di gravità adottato dagli autori. In generale, le ricerche internazionali mostrano una prevalenza compresa tra il 10% e il 40% di cybervittimizzazione (Kowalski et al., 2014).

Per l'Italia, una ricerca di Palermiti e colleghi (2017) stima una presenza di ragazzi e ragazze coinvolti come attori con valori di circa l'11%, mentre sono vittime il 15% dei giovani nella fascia di età 10-20 anni. Un altro studio condotto da Palladino e colleghi (2015) su 1142 adolescenti di 11-15 anni evidenzia che l'11,9% dei soggetti possono essere classificati come cyberbulli occasionali e il 5% come cyberbulli severi. Per la cybervittimizzazione, il 19,1% è stato classificato come vittima occasionale e l'8,9% come vittima severa.

In sintesi, in linea con i risultati trovati per il bullismo tradizionale, anche per il cyberbullismo possiamo stimare una prevalenza in Italia che varia dal 5% al 19% in relazione alle diverse misure e al livello di gravità considerato (Menesini, Nocentini & Palladino, 2017).

4 Fattori di rischio e di protezione

Il cyberbullismo, come già accennato, è spesso associato al bullismo tradizionale e alla cybervittimizzazione, quindi i ragazzi e le ragazze che fanno prepotenze online tendono a mettere in atto comportamenti di bullismo anche faccia a faccia e ad essere a loro volta vittime di cyberbullismo. Questi risultati supportano la tesi che il cyberbullismo potrebbe essere un'estensione del bullismo tradizionale, anche se chi compie atti di bullismo tradizionale non sempre mette in atto comportamenti prevaricatori anche online (Olweus, 2013). Inoltre, è stato trovato che chi fa esperienza di vittimizzazione online ha più probabilità di mettere in atto cyberbullismo, o viceversa (Kowalski et al., 2014). I ragazzi e le ragazze che mettono in atto cyberbullismo riportano maggiori atteggiamenti positivi verso i comportamenti di bullismo online e spesso hanno un alto livello di disimpegno morale. Questi risultati sono in accordo con gli studi precedenti sul bullismo tradizionale basati sulla teoria socio-cognitiva dei pensieri e comportamenti morali (Bandura, 1999) e rafforzano i risultati sul disimpegno morale nel bullismo tradizionale (Menesini et al., 2003). Trascorrere molto tempo online e mettere in atto comportamenti rischiosi online è associato sia a maggior cyberbullismo che a una maggiore vittimizzazione online, mentre la presenza di ansia sociale risulta essere un predittore della cybervittimizzazione (Kowalski et al., 2014).

Alcuni fattori protettivi riducono la probabilità di essere coinvolti nel cyberbullismo e comprendono caratteristiche personali, caratteristiche della scuola e il coinvolgimento dei genitori.

Uno dei fattori individuali principali che riduce la probabilità di mettere in atto comportamenti aggressivi online è l'empatia. Gli individui che riportano un alto livello di empatia cognitiva e affettiva tendono a mettere in atto il cyberbullismo in misura minore. A livello contestuale, un alto monitoraggio da parte della famiglia e un contesto scolastico sicuro e supportivo, con un clima di classe positivo che include rispetto, l'assenza di pericoli percepiti e la gentilezza da parte del personale scolastico sono fattori che portano a una riduzione del rischio di cyberbullismo e di vittimizzazione online (Kowalski et al., 2014).

Dal punto di vista contestuale, i docenti hanno un ruolo fondamentale rispetto a queste dinamiche, influenzando il clima di classe. Se l'insegnante fornisce un supporto emotivo, mira a creare una relazione affettiva tra insegnante e studenti, e contribuisce a creare un ambiente di studio motivante, favorisce lo sviluppo di un senso di appartenenza alla scuola negli studenti. La letteratura evidenzia come i docenti che si sono formati su questi temi e che partecipano attivamente a progetti di prevenzione, si percepiscano come più efficaci, siano più attenti ai vissuti delle vittime e si sentano più sicuri nell'affrontare incidenti e situazioni di emergenza a scuola e con le famiglie. Inoltre, nelle classi dove i docenti si sentono più efficaci e capaci di rispondere e gestire i conflitti tra gli studenti, si registra un più basso livello di bullismo e cyberbullismo (Alsaker, 2004).

5 Gli spettatori nel contesto online

Nella letteratura scientifica relativa al bullismo, negli ultimi vent'anni è stata rivolta un'attenzione crescente al fondamentale ruolo giocato dal gruppo dei pari nelle dinamiche del bullismo e in anni più recenti tale aspetto è stato indagato anche relativamente al cyberbullismo. Sorge spontaneo, a questo punto, chiedersi quale sia il ruolo giocato da questo «pubblico» sia nella sua accezione virtuale, senza apparenti confini, sia in quella face to face, magari circoscritto dalle mura della propria classe o scuola. I compagni del bullo e della vittima vengono ormai considerati veri e propri partecipanti alle dinamiche del bullismo, con diversi gradi di coinvolgimento nel sostegno ad una delle due parti. Salmivalli e collaboratori (1996) a tal proposito hanno identificato 4 diversi ruoli che gli spettatori possono assumere nell'ambito delle dinamiche prepotenti in classe: gli aiutanti del bullo, i sostenitori del bullo, i difensori della vittima e gli spettatori passivi che costituiscono la cosiddetta «maggioranza silenziosa». Questi, pur avendo generalmente un atteggiamento a favore della vittima, per varie ragioni non fanno niente di fronte agli episodi di bullismo: non si schierano con nessuna delle due parti, sebbene il loro silenzio venga spesso interpretato dal bullo come un tacito assenso alle proprie azioni, rinforzandolo dunque nel portare avanti le prepotenze.

Per quanto riguarda il contesto online, in una recente review (Allison & Bussey, 2016), è emerso come gli spettatori, essendo presenti in misura maggiore nel contesto online, abbiano un ruolo ancora più cruciale. Chi assiste online può, ad esempio, difendere la vittima, sia in modo diretto, confrontandosi con il bullo o confortando chi ha subito la prepotenza, sia indirettamente, chiedendo l'aiuto di un adulto o segnalando foto, commenti o utenti sulla piattaforma. Gli spettatori possono anche schierarsi dalla parte del cyberbullo, incoraggiandolo o unendosi a lui nelle prepotenze con commenti, condivisioni dei contenuti, ma anche con semplici «like» che agiscono da rinforzo al comportamento del bullo. Anche nel contesto online possiamo individuare una «maggioranza silenziosa» che guarda e non fa niente, ignorando il problema, pur sapendo che il comportamento messo in atto dal bullo è sbagliato. È presente quindi una discrepanza tra l'atteggiamento negativo che solitamente hanno gli spettatori verso il cyberbullismo e il comportamento che mettono in atto (Hodges & Perry, 1999; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Una possibile spiegazione riguardo al mancato aiuto da parte degli spettatori potrebbe essere ricercata nell'ambito della psicologia sociale e più nello specifico nel cosiddetto «effetto spettatore». Latané e Darley (1970) hanno proposto un modello che descrive il comportamento degli spettatori davanti a situazioni di emergenza attraverso una serie di passaggi che, se rispettati, dovrebbero portare a difendere la vittima: 1) Accorgersi della situazione; 2) Interpretarla come un'emergenza; 3) Assumersi la responsabilità dell'intervento; 4) Conoscere le strategie adeguate per intervenire; 5) Implementare la decisione. Secondo tale modello, dunque, il fallimento in una di queste fasi potrebbe determinare la mancata messa in atto di comportamenti di difesa.

Pensando al mondo virtuale, si può notare come gli episodi di cyberbullismo siano connotati da un maggior livello di ambiguità e gli spettatori potrebbero avere difficoltà a definire la situazione come un'emergenza. Come è stato già illustrato, le reazioni della vittima non sono direttamente visibili, o sono talvolta autocensurate e questo potrebbe rendere ancora più difficile interpretare la situazione come un'emergenza e gli spettatori potrebbero sottovalutare gli episodi di prepotenza, ritenendo che si tratti di un gioco o ridefinendoli come «un scherzo». Spesso, la semplice presenza di altri spettatori passivi può inibire il comportamento di difesa per effetto dell'ignoranza pluralistica (Gini et al., 2008): in situazioni ambigue, si può fare riferimento al comportamento di coloro che ci circondano per trarre indicazioni su come agire, convinti che questi abbiano maggiori informazioni. Se gli altri rimangono inattivi, questo si traduce in un segnale di assenso e rinforzo, e coloro che agiscono in maniera contraria rischiano l'imbarazzo sociale.

Anche laddove gli spettatori riescano a riconoscere la situazione di emergenza, e attribuiscono la colpa al bullo, potrebbero comunque non aiutare la vittima in quanto potrebbe subentrare il fenomeno della diffusione della responsabilità, tipico della folla (Darley & Latane, 1968): possono ritenere che l'episodio cui stanno assistendo non sia affar proprio, che qualcun altro abbia la responsabilità di intervenire. Un altro motivo che blocca rispetto all'intervenire può essere «il non sapere cosa fare». Anche nel cyberbullismo alcuni recenti studi hanno mostrato che coloro che hanno maggior fiducia nella propria abilità di aiutare gli altri hanno anche maggiore probabilità di intervenire in difesa della vittima.

6 **Conseguenze**

Nonostante costituisca un'aggressione indiretta per la sua natura mediata dalle nuove tecnologie, il cyberbullismo è estremamente grave e può letteralmente distruggere la vita dei ragazzi e delle ragazze. Non è un caso che gli episodi più gravi di bullismo con esiti devastanti come il suicidio o il tentato suicidio anche nel nostro paese si siano verificati a seguito di attacchi online. Numerosi studi longitudinali hanno mostrato la relazione tra l'esperienza di essere vittime e gli esiti negativi sulla salute (Kowalski et al., 2014).

Fare esperienza di bullismo sia tradizionale che online ha ripercussioni negative sulla salute fisica e psicologica e sul funzionamento sociale, sia per le vittime che per i bulli. I ragazzi e le ragazze coinvolti nel cyberbullismo spesso riportano risultati peggiori a scuola o sul posto di lavoro. Nel contesto scolastico le vittime e i perpetratori del bullismo online spesso fanno assenze da scuola, raggiungono un livello educativo più basso e hanno difficoltà a concentrarsi. L'essere coinvolto in episodi di cyberbullismo è associato a un maggiore uso di tabacco, alcol e droghe, a disturbi internalizzanti come ansia e depressione, a minore autostima e minore autocontrollo e una peggiore salute fisica (Betts, 2016). Le vittime che subiscono attacchi online tendono a riportare maggiori problematiche sociali ed emotive,

disturbi fisici come mal di testa e dolori addominali e disturbi del sonno (Sourander et al., 2010). Spesso riportano sospensioni e punizioni disciplinari, assenze ingiustificate e detenzione di armi (Kowalski et al., 2014). Spesso le vittime di cyberbullismo soffrono molto, si sentono diverse e provano un senso di solitudine, possono aumentare il disprezzo per sé stesse, hanno una maggiore probabilità di compiere atti di autolesionismo e di avere ideazioni suicidarie. È stato messo in evidenza come gli aggressori e le vittime di cyberbullismo tendono ad avere difficoltà nel legame emotivo con i genitori (Kowalski et al., 2014).

Le vittime di cyberbullismo, come già accennato, hanno anche una probabilità più alta di essere vittima anche di bullismo tradizionale a scuola. Nelle classi con elevati problemi di bullismo e di violenza ci sono gravi conseguenze psicologiche anche per gli spettatori. È molto difficile vivere in una classe dove quotidianamente si è esposti ad aggressioni e vessazioni. Il clima di conflittualità continua mina la qualità delle relazioni e degli apprendimenti anche tra i ragazzi non coinvolti direttamente nel problema.

Questi risultati mettono in luce le gravi conseguenze del cyberbullismo e della vittimizzazione online sulla salute psicologica e fisica degli individui coinvolti e rendono evidente la necessità di interventi efficaci diretti alla riduzione dell'incidenza sia del bullismo tradizionale che del cyberbullismo e al supporto necessario per le vittime anche di bullismo online.

7

Azioni per il contrasto del bullismo e del cyberbullismo

L'attenzione al cyberbullismo è recente e la mole di modelli validati per la prevenzione di questa nuova forma di bullismo non è consistente come quella relativa al bullismo. Vista la forte correlazione tra bullismo tradizionale e cyberbullismo, molti studiosi si interrogano se sia opportuno prevedere programmi differenziati o sia invece più utile sviluppare programmi integrati in grado di prevenire ambedue le forme. Molti programmi di contrasto al bullismo tradizionale possono essere estesi alla prevenzione del cyberbullismo, con qualche modifica che non intacchi la struttura principale del programma. Ad esempio, è possibile integrare nei programmi per il contrasto del bullismo tradizionale degli specifici moduli riguardanti il tema del cyberbullismo all'interno delle attività curriculari, delle sensibilizzazioni e delle politiche scolastiche (Slonje, Smith & Frisé, 2013).

Considerando anche la sovrapposizione dei due fenomeni, è ipotizzabile la presenza di alcuni processi comuni che riguardano sia il bullismo tradizionale che il cyberbullismo, anche se altri fattori risultano peculiari per il contesto online. In questo caso, sembra importante implementare programmi di prevenzione integrati che vadano sia ad agire sui processi comuni che a includere strategie specifiche di prevenzione (Dooley, Pyzalski & Cross, 2009; Kiriakidis & Kavoura, 2010; Kowalski & Limber, 2007; Tokunaga, 2010; Wingate, Minney & Guadagno, 2013).

A differenza della prevenzione del bullismo tradizionale, sono ancora pochi gli studi che valutano l'efficacia dei programmi di prevenzione del cyberbulli-

smo. Gaffney e colleghi (2019) hanno condotto una recente meta-analisi in cui da 3990 studi sono stati selezionati 24 studi per valutare l'efficacia dei programmi di intervento e di prevenzione del cyberbullismo. I risultati suggeriscono che i programmi di prevenzione del cyberbullismo sono spesso efficaci. Questi programmi portano a una riduzione media di circa il 10-15% per il bullismo agito online e di circa il 14% per il fenomeno della vittimizzazione online (Gaffney et al., 2019).

In modo simile, ricerche recenti si sono occupati di individuare le differenze di efficacia delle specifiche componenti dei programmi di prevenzione del bullismo (Ttofi & Farrington, 2011; Hutson et al., 2018; Zych, Ortega-Ruiz & Ddel Rey, 2015) e per quanto riguarda il cyberbullismo, emerge che le componenti dei programmi che portano ad una riduzione del cyberbullismo e della vittimizzazione online includono l'educazione digitale per l'uso responsabile di internet e l'insegnamento di strategie di coping per far fronte agli episodi di cyberbullismo. I programmi efficaci includono spesso training sull'empatia, con l'obiettivo di sviluppare la capacità di guardare gli episodi di cyberbullismo dalla prospettiva della vittima coinvolta e far apprendere agli studenti abilità sociali e comunicative efficaci e appropriate sia ai contesti online che offline. Emerge anche l'importanza di includere la formazione dei genitori nei programmi di prevenzione, formandoli sui temi del cyberbullismo attraverso incontri o training. L'efficacia delle varie componenti è spesso valutata in combinazione, quindi il contributo di ogni singolo elemento non sempre è separabile da quello delle altre componenti o dell'insieme del programma. È possibile ipotizzare che un programma raggiunga i migliori effetti quando tutte le componenti sono utilizzate assieme, ma è anche possibile che alcuni componenti siano più promettenti, mentre altre contribuiscono solo in modo marginale ai risultati finali. Questi risultati hanno un'implicazione pratica per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, in quanto le componenti individuate come efficaci dovrebbero essere integrate nella progettazione degli interventi preventivi futuri al fine di implementare interventi efficaci.

Per illustrare alcuni dei modelli su cui s'incentra la riflessione relativa alle componenti efficaci dei programmi di prevenzione, di seguito riportiamo una breve presentazione di alcuni di questi focalizzandoci sul cyberbullismo.

Cyberfriendly schools program (Australia) (Cross et al., 2016) è un programma che prevede attività in classe indirizzate alla conoscenza del contesto virtuale, del codice di comportamento da tenere online, della confidenzialità e del contenuto delle comunicazioni online. Il programma comprende strumenti multimediali creati dai ragazzi, il coinvolgimento dei ragazzi come leaders del progetto, unite alle attività di classe che vengono condotte dall'insegnante. Il programma mira anche alla definizione delle politiche scolastiche e il coinvolgimento della scuola nella sua totalità, includendo anche un sito web per le famiglie.

Il programma è stato sperimentato per 2 anni con un follow up dopo un terzo anno, con un campione di 3000 ragazzi australiani di 13-14 anni. I risultati hanno

dimostrato una diminuzione dei fenomeni di cyberbullismo e cybervittimizzazione significativi dopo il primo anno di intervento.

Media Heroes (Germania) (Schultze-Krumboltz et al., 2016) è un programma di prevenzione del cyberbullismo, testato in due versioni: 1 versione breve di un giorno e una versione estesa di 9 lezioni. Consiste in un percorso basato su attività di role-play, apprendimento per imitazione, rinforzi, riflessioni morali, apprendimento cooperativo ed è incentrato sugli atteggiamenti verso la vittima come meccanismi cognitivi responsabili del comportamento di cyberbullismo. Il programma è utilizzabile a scuola con ragazzi di 11-17 anni; si focalizza sulla promozione dell'empatia, della conoscenza del fenomeno, dei rischi e della sicurezza della rete, sulle conseguenze legali e sulla promozione di assertività negli spettatori per favorire l'intervento. I risultati della sperimentazione condotta su 722 studenti hanno messo in evidenza una riduzione del cyberbullismo unita ad un incremento del livello di empatia, di autostima e di abilità di comprendere il punto di vista dell'altro con effetti più significativi nella versione estesa.

ConRed (del Rey-Alamillo, Casas & Ortega-Ruiz, 2012) è un programma che ha l'obiettivo di sensibilizzare l'intera comunità scolastica all'uso sicuro e positivo di internet e dei social network, promuovendo la conoscenza dei dispositivi di sicurezza e di protezione delle informazioni personali su internet, dei potenziali benefici dell'uso della rete ma promuovendo anche la consapevolezza della presenza di rischi nella rete come le aggressioni e le molestie online. Il programma ha anche l'obiettivo di aumentare la resilienza negli individui che hanno subito attacchi e violenze online, e prevenire la dipendenza dalla tecnologia. Questi obiettivi sono portati avanti attraverso azioni di intervento rivolte sia agli studenti che agli insegnanti e alle famiglie, comprendendo l'intero sistema scolastico. La valutazione del programma ConRed ha mostrato una riduzione dei comportamenti problematici, dimostrando l'efficacia del programma e la possibilità di migliorare la qualità della vita online e offline degli adolescenti, coinvolgendo e collaborando con l'intero sistema scolastico.

SIC - Generazioni connesse - Safer internet Center Italia è un progetto che propone un raggio di azione nazionale, è coordinato dal MIUR, in partenariato col Ministero dell'Interno-Polizia Postale e delle Comunicazioni, l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Università degli Studi di Firenze, Università degli studi di Roma «La Sapienza», Telefono Azzurro, Save the Children Italia, Cooperativa E.D.I., Movimento Difesa del Cittadino, Skuola.net e Agenzia Dire. Il progetto è co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma The Connecting Europe Facility (CEF) - Safer Internet, programma attraverso il quale la Commissione dal 1999 promuove strategie finalizzate a rendere Internet un «luogo» più sicuro per gli utenti più giovani. Il progetto è ora alla sua quarta edizione e prevede un ventaglio di azioni volte a sensibilizzare e formare su scala nazionale studenti, insegnanti e genitori; due Hotlines (Stop-it di Save The Children e Clicca e Segnala di Telefono Azzurro) per la segnalazione di contenuti inappropriati online e una Helpline gestita da Telefono Azzurro,

un servizio in grado di fornire supporto, in particolare a bambini, adolescenti e genitori in merito a esperienze negative e/o problematiche inerenti all'utilizzo delle nuove Tecnologie.

La valutazione del programma nell'edizione SIC 3 ha dato risultati incoraggianti soprattutto per le azioni di intervento diretto ed indiretto nelle scuole, portando a un aumento della consapevolezza sul tema dei rischi online e dell'implementazione delle policy (SIC report finale 2018).

Piattaforma ELISA - Formazione in E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo. A seguito dell'entrata in vigore della legge n. 71/2017 sul cyberbullismo e dell'emanazione delle Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, il MIUR ha l'obiettivo di rispondere all'esigenza crescente di adeguare le azioni istituzionali e gli interventi didattici per la prevenzione del bullismo e cyberbullismo ai cambiamenti del fenomeno, dovuti soprattutto alle nuove tecnologie. Il MIUR si è impegnato nell'attuazione di un piano nazionale di formazione dei docenti referenti per il contrasto di questo fenomeno. La Piattaforma ELISA («Formazione in E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo») è nata da una collaborazione tra il MIUR e l'Università di Firenze con l'obiettivo di dotare scuole e docenti di strumenti per intervenire in maniera efficace sui fenomeni. Tramite la modalità «e-learning» viene offerta una proposta formativa destinata ai docenti referenti del bullismo e cyberbullismo che va dalla definizione del fenomeno, alla prevenzione universale, alle azioni di tipo indicato volte a prendere in carico le situazioni di emergenza nella scuola, ponendo particolare attenzione al modello di prevenzione su 3 livelli e alle pratiche fondate su evidenze scientifiche.

8 Approcci evidence based: verso un modello a molteplici livelli

Nelle linee guida dell'APA (2014) per la prevenzione in psicologia, la prima indicazione richiama la necessità che gli psicologi selezionino e siano orientati ad attuare interventi di prevenzione basati sull'evidenza empirica e su modelli teorici rilevanti. I programmi basati sull'evidenza scientifica sono sottoposti a valutazione rigorosa e sono orientati a capire cosa funziona, cosa non funziona e perché. Un contributo importante in questo dibattito è riferibile all'approccio «evidence-based» (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015) che ha posto una prima distinzione fra tre livelli di implementazione e valutazione:

1. Il livello di *efficacy* (*efficacia*) si riferisce alla valutazione di un intervento in condizioni ottimali di realizzazione, cioè in condizioni sperimentali con un grado elevato di controllo da parte degli sperimentatori e risponde alla seguente domanda: «L'intervento funziona?». Si prevede che un intervento debba essere testato in almeno due studi rigorosi che: a) coinvolgano campioni estratti da popolazioni definite; b) utilizzino strumenti di misura validati e procedure di

- raccolta dati rigorose; c) mostrino consistenti effetti positivi, senza effetti iatrogeni; e d) riportino almeno un follow-up a lungo termine significativo.
2. Il livello di *effectiveness* (*efficacia nei contesti*) prende in considerazione l'efficacia di un intervento in un contesto diverso dal laboratorio, in cui sono attivi molteplici fattori di influenza legati alla specifica realtà. La valutazione si concentra su quegli aspetti contestuali che indagano in quali circostanze un intervento può funzionare o meno e per chi gli interventi possono essere più o meno efficaci. L'intento è quello di dimostrare che i risultati di interventi efficaci possono essere generalizzati e applicati a una popolazione più ampia, in contesti e tempi diversi.
 3. L'ultimo livello definito *going to scale* (*disseminazione su larga scala*), ossia implementazione su larga scala, si applica a una vasta popolazione, dove gli strumenti di realizzazione devono essere standardizzati e trasferibili in diversi contesti, in relazione a diversi operatori (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015). La domanda a cui si risponde è: «L'intervento mantiene la sua efficacia in una popolazione più ampia e in diversi contesti culturali?».

A partire da un'analisi critica dei risultati finora ottenuti nella prevenzione del bullismo e della vittimizzazione e del fatto che in molti casi la prevenzione, sebbene capace di ridurre una buona fetta di problemi, spesso non è in grado di eliminarli completamente, è in atto un dibattito tra gli studiosi e gli operatori su come intervenire con approcci più sistematici, con particolare attenzione ai casi più complessi. In un interessante capitolo di un volume recente dell'American Academy of Science dal titolo *Preventing bullying through science, policy and practice* (AA.VV, 2016) si propone un modello di prevenzione del bullismo con un'articolazione a più livelli come riportato nella figura 1.

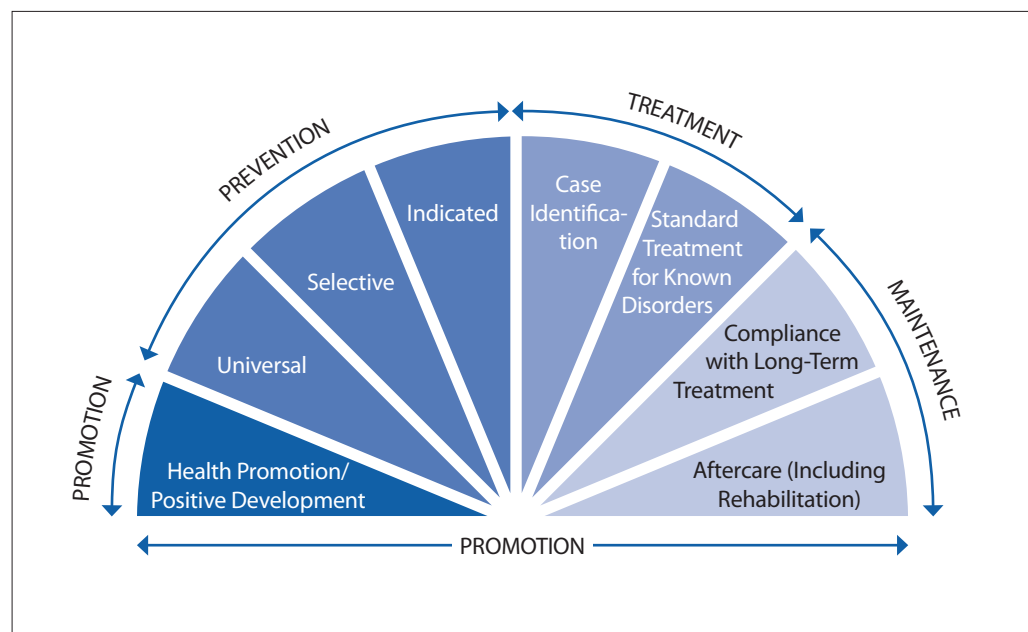


Fig. 1 Spettro degli interventi nella salute mentale (adattato dall'Institute of Medicine, 1994)

In questa immagine si evidenzia come lo spettro degli interventi sulla salute mentale e, nel caso specifico, sul bullismo e sulla vittimizzazione, possono passare da un livello di promozione della salute, cioè di promozione della convivenza e della coesione in classe ad un livello di prevenzione del rischio che si articola su tre livelli: universale, selettiva ed indicata, fino al trattamento clinico e all'intervento di mantenimento. Secondo l'IOM (1994) gli interventi di prevenzione primaria di tipo universale sono destinati a tutta la popolazione; gli interventi di prevenzione di tipo selettivo sono rivolti invece a gruppi a rischio per condizioni ambientali e di contesto ecologico; gli interventi di prevenzione indicata infine riguardano individui in cui si è evidenziata la presenza di alcuni sintomi o comportamenti problematici. Per molti aspetti questa classificazione richiama la vecchia definizione di prevenzione primaria, secondaria e terziaria data da Caplan (1964), sebbene nella nuova classificazione si ponga molta attenzione alla popolazione target differenziata in funzione della presenza del sintomo. Un approccio strutturato a molteplici livelli consente di articolare l'intervento secondo il bisogno e soprattutto, laddove il primo livello non sia stato efficace, ci permette di intervenire con percorsi più intensi e mirati, fornendo un continuum completo di servizi di supporto. Il modello di prevenzione può dar conto di livelli differenziati per target e popolazione di riferimento e per livelli di gravità come espresso nella piramide della figura 2.

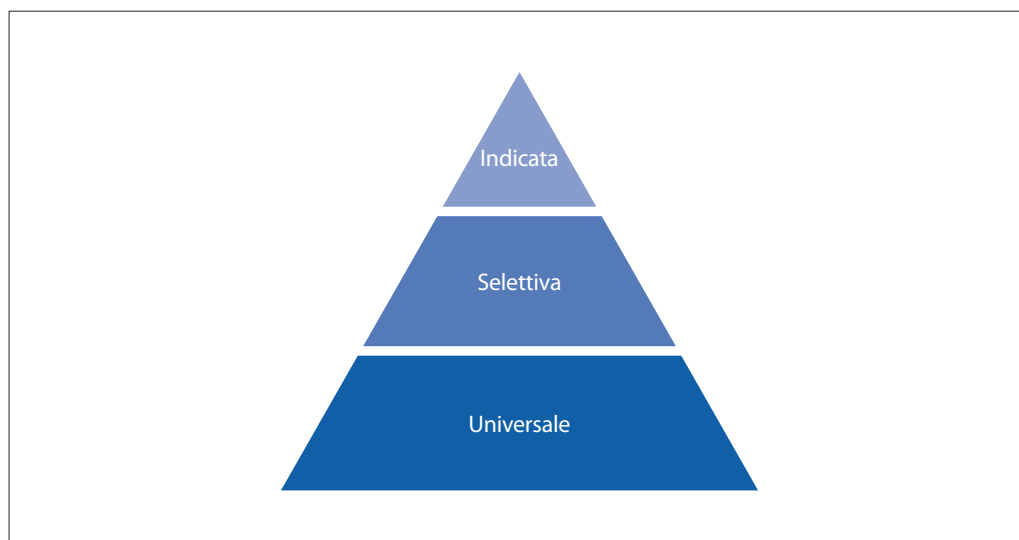


Fig. 2 Livelli di gravità e dimensionalità degli interventi di prevenzione a tre livelli

La maggior parte dei programmi di prevenzione ricade sotto la categoria di interventi preventivi di tipo universale; il target di questi programmi riguarda tutta la scuola e partono dal presupposto che tutti gli studenti sono considerati a rischio sia come autori, sia come vittime, sia come osservatori (Rigby & Slee, 2008). In realtà, vi è un crescente riconoscimento che i programmi di prevenzione universale hanno effetti benefici per circa l'80% della popolazione, ma non per tutti gli individui (Bradshaw et al., 2015). Il livello successivo del modello di prevenzione

si riferisce a interventi di prevenzione selettiva solitamente rivolti ad una popolazione a rischio di circa il 15%, riguardante quei giovani che non hanno risposto adeguatamente agli interventi di prevenzione universale. I programmi selettivi possono comprendere interventi più intensivi di monitoraggio delle difficoltà, di formazione delle competenze socio-emotive, di training sulle capacità di coping, di soluzione dei problemi e di regolazione delle emozioni. Il terzo livello di interventi di prevenzione indicata include gli interventi individualizzati rivolti solitamente ad un 5% della popolazione. Sono tipicamente pensati a misura del bambino o del ragazzo coinvolto al fine di fermare le prepotenze, dare supporto alla vittima e intervenire laddove i precedenti tentativi abbiano fallito. L'approccio indicato affronta problemi di salute mentale e comportamentale, spesso includendo la famiglia del giovane e avvalendosi del coinvolgimento di docenti, di psicologi o altri professionisti di supporto con competenze specifiche. Nel complesso quest'area di lavoro sull'emergenza e sui casi indicati può rappresentare una nuova frontiera di studio per la valutazione di efficacia e un approccio potenzialmente promettente per i casi e le situazioni più problematiche.

A partire da questo stato delle conoscenze il nostro gruppo di ricerca si è impegnato sulla validazione e sull'adattamento di due programmi evidence-based di prevenzione primaria del bullismo e del cyberbullismo implementati in Italia.

Il programma *KiVa* (Salmivalli et al., 2012) è un programma evidence-based volto alla prevenzione e all'intervento contro il bullismo tradizionale, sviluppato all'Università di Turku in Finlandia.

Il programma è basato sull'approccio dei ruoli dei partecipanti sviluppato da Salmivalli e colleghi (1996) e prevede la valorizzazione degli insegnanti come agenti di cambiamento in grado di prevenire ed intervenire sul problema in modo efficace.

Dal punto di vista dei contenuti il programma prevede azioni universali e indicate. Per quanto riguarda le azioni universali, queste comprendono 10 lezioni condotte dagli insegnanti precedentemente formati, adottando strategie quali video, letture, attività di role-play. Una ulteriore componente di questo programma è l'inclusione di un gioco online antibullismo e un forum online chiamato «KiVa Street» per i ragazzi più grandi. Questi ambienti di apprendimento virtuale sono collegati agli argomenti delle lezioni e ai temi trattati, potenziando il processo di apprendimento e la motivazione degli studenti nell'applicare le abilità apprese alle interazioni quotidiane con i pari.

Per quanto riguarda le azioni indicate, è prevista la formazione di un team delle emergenze di 3 insegnanti esperti per intervenire nelle situazioni di potenziale difficoltà.

Anche i genitori sono coinvolti nel programma attraverso incontri di presentazione del programma e con una «guida per genitori» disponibile nel sito web.

I risultati della valutazione del programma KiVa hanno mostrato consistenti prove di efficacia nelle prime sperimentazioni in Finlandia con forti riduzioni del bullismo e dei comportamenti subiti, comprese tra il 20% e il 50%. Il programma è specificatamente indirizzato al contrasto del bullismo tradizionale, ma

risulta efficace anche nel prevenire il cyberbullismo, portando ad una riduzione del bullismo e della vittimizzazione online (Williford et al., 2013).

A partire da settembre 2013 è iniziata la sperimentazione anche in Italia grazie alla collaborazione tra l'Università di Firenze e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana. Anche in Italia i risultati della valutazione sono stati molto positivi (Nocentini & Menesini, 2016). In particolare, nelle scuole primarie KiVa, il bullismo e la vittimizzazione sono diminuiti di circa il 51%. Nelle scuole KiVA secondarie di primo grado il bullismo è diminuito in modo rilevante, di circa il 42%, mentre per la vittimizzazione risulta che gli attacchi subiti diminuiscono di circa il 13%, che è comunque significativo se confrontato con l'aumento delle vittime nelle scuole di controllo, pari al 22%.

Un ulteriore programma evidence-based sviluppato dal nostro gruppo di ricerca è il *NoTrap!* (Noncadiamointrappola!). Esso è rivolto ad un target adolescenziale indirizzato alla riduzione sia del bullismo tradizionale che del cyberbullismo e alla promozione dell'uso positivo delle nuove tecnologie (Menesini, Nocentini & Palladino, 2012; Menesini & Nocentini, 2012; Palladino, Nocentini & Menesini, 2012). Il programma è stato sviluppato a partire da un modello teorico di riferimento basato sulla natura sociale del bullismo (Salmivalli et al., 1996) e nel corso degli anni è stato valutato e perfezionato fino a giungere al format attuale. Nello specifico, l'ultima edizione del programma si è dimostrata efficace nel ridurre in modo significativo i comportamenti di bullismo e vittimizzazione, sia nel modo reale che in quello online.

Il programma si basa su un modello di intervento che mette i ragazzi stessi al centro del processo di cambiamento, lasciando a loro la guida delle attività con i compagni in classe e online, e prevedendo una supervisione di professionisti psicologi e insegnanti. Sono previsti, infatti, incontri di formazione per tutti i docenti della scuola interessati, focalizzati sulle tematiche del bullismo e del cyberbullismo e sugli strumenti che ha la scuola per contrastare tali fenomeni. Attraverso un modello di peer education e peer support, il programma *NoTrap!* si propone di incentivare una maggiore responsabilizzazione dei ragazzi e aumentare la percezione di autoefficacia nel fornire aiuto alla vittima. L'intervento prevede una sensibilizzazione rispetto alle tematiche del bullismo e del cyberbullismo e la formazione su base volontaria di un gruppo di peer educator che parteciperanno ad un training per il potenziamento della competenza emotiva, delle capacità empatiche, dell'abilità di ascolto, della capacità di problem solving e delle strategie di coping. Il training si pone anche l'obiettivo di lavorare sulle tecniche di comunicazione online, sulle competenze e responsabilità del peer educator nella community online del programma.

Seguono poi gli interventi in classe condotti dai peer educator con attività sulle emozioni e sul problem solving, adottando un approccio di lavoro cooperativo.

Il programma *NoTrap!* prevede anche una piattaforma online indirizzata ai ragazzi e alle ragazze delle scuole che partecipano al programma per creare una community di supporto tra pari. I peer online possono dedicare il loro tempo libero ad un'attività di supporto sulla piattaforma del programma (www.notrap.it).

it), proponendo materiale e stimoli per una discussione, oltre che partecipando attivamente alle discussioni già attivate, rispondendo alle richieste di aiuto che chiunque, in maniera anonima, può fare.

L'efficacia di *NoTrap!* è stata testata attraverso ripetute sperimentazioni, che hanno dimostrato una riduzione significativa dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo agito e subito, un aumento di strategie di coping adattive (es. richiedere aiuto) per far fronte ai fenomeni, e complessivamente un miglioramento delle condizioni di benessere dei ragazzi e delle ragazze. Nello specifico, la vittimizzazione ha avuto un decremento del 17% mentre il bullismo agito una riduzione del 20%. Per quanto riguarda il cyberbullismo, è stato visto che i ragazzi e le ragazze coinvolti come cyber vittime hanno riportato una riduzione del 25% mentre il cyberbullismo ha una riduzione del 28%. Questi risultati positivi, inoltre, si mantengono nel tempo. Tali dati sono da leggere anche in virtù di una sostanziale stabilità o tendenza all'aumento dei fenomeni nelle classi di controllo che non partecipano al programma.

9 Conclusioni

Alla luce della diffusione delle nuove tecnologie e dell'uso intensivo del web, non è possibile non considerare l'aumento di bambini e ragazzi che fanno esperienza di rischi online. Il cyberbullismo è una nuova forma di aggressività interpersonale diffusa all'interno della società attuale e per questo è necessario implementare programmi di prevenzione efficaci per tale fenomeno. Le ricerche evidenziano l'importanza di interventi di prevenzione che rispettino gli standard di evidenza e alcuni studi supportano l'idea che i programmi di prevenzione del cyberbullismo possono prevenire anche il coinvolgimento dei ragazzi nelle forme di bullismo tradizionale. Questi risultati riportano una sovrapposizione tra i due fenomeni, suggerendo che gli sforzi di prevenzione di un fenomeno porta a effetti benefici anche sull'altro. Partendo da questi risultati incoraggianti, si rendono necessari ulteriori studi per identificare le azioni più efficaci per la prevenzione del cyberbullismo e le circostanze nelle quali risultano più efficaci, per dotare le scuole e i ragazzi/e di strumenti e di strategie efficaci per un uso di internet e dei social network positivo.

Bibliografia

- Allison, K.R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183–194. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>
- Alsaker, F.D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In Smith P.K., Pepler D., Rigby K. (eds). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 289–306). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality, 2*, 154-196.
- Betts, L. R. (2016). *Cyberbullying: Approaches, consequences and interventions*. London: Palgrave Macmillan.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic books.
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., ... & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive behavior, 42*(2), 166-180.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology, 8*(4), 377-383.
- Del Rey Alamillo, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an evidence-based practice. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 20*(39), 129-138.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology, 217*(4), 182-188.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/EU+Kids+Online+Italy+report+Gennaio+2018.pdf> [Accesso 23.10.2019].
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F.R., Gottfredson, D., Kellam, S., & Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science, 6*(3), 151-175.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Behavior, 45*, 134-153.
- Genta, M. L., Brighi, A., & Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo: ricerche e strategie d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617-638. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science, 16*(7), 893-926.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677-685.

- Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. K. (2018). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice. *Worldviews on evidence-based nursing*, 15(1), 72-79.
- Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family & community health*, 33(2), 82-93.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.
- 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.
- 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.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: why doesn't he help?* New York: Appleton-Century Crofts.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet. *The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of*, 9-16.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2012). Peer education intervention: Face-to-face versus online. *The impact of technology on relationships in educational settings*, 139-150.
- Menesini, E., & Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo: approcci universali, selettivi e indicati*. Bologna: il Mulino.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(5), 267-274.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 313-320.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(6), 515-530.
- Nocentini, A., & Menesini, E., (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012-1023.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK/Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.

- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, *69*, 136-141
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, *24*(4), 634-639.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Psychometric properties of the Florence cyberbullying-cybervictimization scales. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(2), 1-8. <http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0366>
- Rigby, K., & Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, *20*(2), 165-183. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.165>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 294-302.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & 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.
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive behavior*, *42*(2), 147-156.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, *29*(1), 26-32.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, *67*(7), 720-728.
- 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.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*, 27-56. <http://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Willard, N. (2006). Flame retardant: Cyberbullies torment their victims 24/7: Here's how to stop the abuse. *School Library Journal*, *52*, 54-56.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *42*(6), 820-833.
- Wingate, V. S., Minney, J. A., & Guadagno, R. E. (2013). Sticks and stones may break your bones, but words will always hurt you: A review of cyberbullying. *Social Influence*, *8*(2-3), 87-106.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.