



# Devianza minorile e cyberbullismo

Editoriale, *Laura Baccaro*

Il fenomeno del cyberbullismo, *Laura Baccaro*

Comportamenti a rischio nei bambini e negli adolescenti, *Paolo Pellegrino*

La percezione dei comportamenti delinquenziali in un campione di adolescenti del sud Italia, *Rosi Nicolina, Grillo Concetta, Rizzo Amelia*

Appendice

Daphne-2010-Prevenzione del Cyberbullismo (Cyberbullying) ECIP (European Cyberbullying Intervention Project)

Sintesi della UE Kids Online:

Relazione finale, *Sonia Livingstone, Leslie Haddon*

ISRD questionario



# RIVISTA DI PSICODINAMICA CRIMINALE

Periodico di saggi, criminologia e ricerche

Anno VII – n. 2 giugno 2014

Direttore scientifico

Laura Baccaro

Redazione amministrazione

Associazione psicologo di strada onlus

Vicolo I° Magenta, 5 – Padova

[rivistapsicodinamica.criminale@gmail.com](mailto:rivistapsicodinamica.criminale@gmail.com)

Registro Stampa del Tribunale di Padova n° 2135 del 30.04.2008

## Sommario

Editoriale, *Laura Baccaro*

Il fenomeno del cyberbullismo, *Laura Baccaro*

Comportamenti a rischio nei bambini e negli adolescenti, *Paolo Pellegrino*

La percezione dei comportamenti delinquenti in un campione di adolescenti del sud Italia, *Rosi Nicolina, Grillo Concetta, Rizzo Amelia*

Appendice

Daphne-2010-Prevenzione del Cyberbullismo (Cyberbullying)

ECIP (European Cyberbullying Intervention Project)

Sintesi della UE Kids Online: Relazione finale, Sonia Livingstone and

Leslie Haddon, Coordinator, EU Kids Online, London School of

Economics and Political Science, Giugno 2009

ISRD questionario

## Editoriale

Il punto che unisce gli articoli riguarda la violenza dei e nei giovani nella quotidianità e nella scuola. L'interessante ricerca riportata si focalizza sugli atteggiamenti normativi dei ragazzi, o meglio sulla percezione dei comportamenti devianti e le relative credenze morali.

Parleremo di bullismo, e della modalità informatica di compimento dello stesso, ovvero si parlerà di comportamenti che vanno oltre il significato di aggressività per entrare nella violenza, quel qualcosa in più rispetto l'aggressione, quel qualcosa che indica una sorta di piacere nella sopraffazione, a volte fosse anche solo un mero divertimento. Spesso sono comportamenti che vengono inizialmente percepiti dai ragazzi, e anche dai genitori e dagli insegnanti, come una "ragazzata", comportamenti "normali", di "normale trasgressione", come ben evidenzia la ricerca. Ma quando questi "bonari" comportamenti prendono di mira un coetaneo può accadere che sfocino in tragedie, come abbiamo visto recentemente (Roma, Cagliari, Cittadella).

I social diventano amplificatori delle notizie, una piazza in cui venire sbranati e dove i più deboli periscono, frantumati nelle loro fragili identità. John C. Le Blanc, professore all'Università Dalhousie di Halifax scrive che nei casi di suicidio il bullismo elettronico "è solo un fattore tra molti: i ragazzi morti colpiti dal cyberbullismo erano nella maggior parte dei casi vittime di angherie anche nella vita reale e soffrivano di disturbi psichici, inclusa la depressione"<sup>1</sup>. Quindi indica "comportamenti reali" che nella vita quotidiana non sono percepiti come rischio, da parte degli adulti, degli insegnanti e dei ragazzi stessi.

Queste ricerche ci indicano che è forse stata abbassata l'attenzione sulla prevenzione e gli investimenti sono diminuiti.

Ora si cerca di scaricare la colpa sui social network, attribuendo loro capacità di indurre e stimolare al suicidio dimenticando che questi eventi tragici sono il campanello d'allarme di una situazione ben più grave, di abbandono dei ragazzi a loro stessi nella vita di tutti i giorni. Ripetiamo: quando questi spazi virtuali non c'erano, i giovani si uccidevano di più.

Dall'informativa dell'Istat del 2012 (ultima disponibile sul tema): "*Fra i Paesi Ocse, l'Italia registra uno dei **più bassi livelli di mortalità per suicidio**, la propensione al suicidio è maggiore tra la popolazione maschile, oltre tre volte quella femminile, e **cresce all'aumentare dell'età**. L'analisi per livello di istruzione evidenzia una maggiore propensione al suicidio tra le persone con titoli di studio medio-bassi. Per tutti i titoli di studio la **classe di età più anziana** presenta sempre livelli più alti e la maggiore propensione al suicidio si ha fra le persone con un più basso livello di istruzione e **un'età superiore ai 45 anni**". Dall'analisi dei dati dal 1993 al 2009 risulta, per la fascia d'età fino ai 24 anni, una sensibile diminuzione dei suicidi.*

Continuiamo a ripetere che vale sempre la pena investire nella tanto invocata prevenzione per attività educative non formali, intese come unica possibilità di intervento per la riduzione di questo disagio sociale importante che attanaglia i nostri giovani.

*Laura Baccaro*

---

<sup>1</sup> LeBlanc, J. C. (2012). *Cyberbullying and Suicide: A Retrospective Analysis of 41 Cases*. Paper presented at the American Academy of Pediatrics (AAP) National Conference and Exhibition in New Orleans

## Qualcuno era bullo...<sup>2</sup>

*Qualcuno era bullo per mestiere*

*qualcuno era bullo per sport*

*qualcuno era bullo perché aveva avuto il coraggio di fare quello che gli altri non facevano*

*qualcuno era bullo perché non aveva avuto coraggio di fare quello che gli altri facevano*

*qualcuno era bullo perché “lo sono tutti”*

*qualcuno era bullo perché “boia chi molla”*

*qualcuno era bullo perché bullo è bello*

*qualcuno era bullo perché nostalgico della monarchia*

*qualcuno era bullo per dimostrare di essere qualcuno*

*qualcuno era bullo per non saper essere se stesso*

*qualcuno era bullo perché la società lo richiede*

*qualcuno era bullo per cambiare le cose*

*qualcuno era bullo perché cambiato dalle cose*

*qualcuno era bullo pur di essere qualcosa*

*qualcuno era bullo per dinastia*

*qualcuno era bullo perché “si vabbè”*

*qualcuno era bullo per simulazione*

*qualcuno era bullo perché l' i-phon è l' i-phon*

*qualcuno era bullo perché essere bullo tira*

*qualcuno era bullo per un up su youtube*

*qualcuno era bullo perché non crede nella giustizia*

*qualcuno era bullo perché “quello se lo merita” e perché “occhio per occhio” vale sempre*

---

<sup>2</sup> Gabriele Pierantozzi - Liceo Scientifico di Tuscania (La cultura della legalità. Riflessioni, percorsi e prospettive, a cura Osservatorio regionale permanente sul bullismo - USR Lazio, MIUR)

## Il fenomeno del cyberbullismo

Laura Baccaro

Sommario: Introduzione; 1. Profilo del *cyberbullo*; 2. La situazione italiana: indagine Save the children; 3. Il bullismo, lo stalking e la mancata consapevolezza di delinquere. La scuola risponde; 4. Suicidio e cyberbullismo; 5. Come difendersi dal cyberbullismo.

### Introduzione

Il bullismo è una forma di prevaricazione reiterata nel tempo, effettuata da una o più persone nei confronti di un soggetto percepito come più debole. Sono diverse le forme e le modalità attraverso le quali esso si manifesta e il *cyberbullismo* ne è una delle espressioni più comuni. Il fenomeno del cyberbullismo interessa particolarmente i minori e si esprime in vari comportamenti di prevaricazioni e di violenze tra minori o tra minori e adulti<sup>1</sup>.

Con il termine di cyberbullismo o bullismo online o *cyberbullying* - espressione creata da Bill Belsey - si indicano tutti quegli atti di bullismo e di molestia effettuati nel cyber spazio, tramite mezzi elettronici quali siti web, blog, chat, e-mail, telefoni cellulari e similari (Patchin e Hinduja, 2006; Smith, 2007).

Il cyberbullismo si manifesta in vari modi, per alcune cose è simile al bullismo tradizionale mentre per altre è differente<sup>2</sup>:

- Flaming: un flame (termine inglese che significa “fiamma”) è un messaggio deliberatamente ostile e provocatorio inviato da un utente alla comunità o a un singolo individuo; il flaming avviene tramite l’invio di messaggi elettronici, violenti e volgari allo scopo di suscitare conflitti verbali all’interno della rete tra due o più utenti.
- Harassment: caratteristica di questa tipologia di cyberbullismo sono le molestie, ossia azioni, parole o comportamenti, persistenti e ripetuti, diretti verso una persona specifica, che possono causare disagio emotivo e psichico. Come nel bullismo tradizionale, si viene a creare una relazione sbilanciata, nella

---

<sup>1</sup> I giuristi anglofoni distinguono il cyberbullismo, che avviene tra minorenni, dal cyberharassment o cybermolestia che avviene tra adulti o tra un adulto e un minorenne, anche se l’uso comune di cyberbullying viene indifferentemente utilizzato per entrambi.

<sup>2</sup> Tratto da “Tabby in internet. Cyberbullismo. Manuale per gli insegnanti, Miur, with the support of the Daphne Eu Programme

quale la vittima subisce passivamente le molestie, o al massimo tenta, generalmente senza successo, di convincere il persecutore a porre fine alle aggressioni.

- **Cyberstalking:** questo termine viene utilizzato per definire quei comportamenti che, attraverso l'uso delle nuove tecnologie, sono atti a perseguire le vittime con diverse molestie, ed hanno lo scopo di infastidirle e molestarle sino a commettere atti di aggressione molto più violenti, anche di tipo fisico. Si tratta di un insieme di condotte persistenti e persecutorie messe in atto con la rete o i cellulari.
- **Denigration:** distribuzione, all'interno della rete o tramite SMS, di messaggi falsi o dispregiativi nei confronti delle vittime, con lo scopo "di danneggiare la reputazione o le amicizie di colui che viene preso di mira".
- **Impersonation:** caratteristica di questo fenomeno è che il persecutore si crea un'identità fittizia con il nome di un'altra persona nota, usando una sua foto, creando un nuovo profilo parallelo, fingendo di essere quella persona per poi parlare male di qualcuno, offendere, farsi raccontare cose. Può anche accadere che il soggetto intruso, se in possesso del nome utente e della password della vittima invii dei messaggi, a nome di questa, ad un'altra persona, che non saprà che i messaggi che gli sono arrivati non sono, in realtà, stati inviati dal proprio conoscente, ma da una terza persona che si è impossessata dell'identità. In certi casi, il bullo modifica la password della vittima, impedendogli così l'accesso alla propria mail o account. Questa forma di aggressione, può creare problemi o, addirittura mettere in pericolo il vero proprietario dell'account. Non di rado questi casi vedono coinvolti per lo più ex partner rancorosi.
- **Tricky o outing:** la peculiarità di questo fenomeno risiede nell'intento di ingannare la vittima: il bullo tramite questa strategia entra prima in confidenza con la vittima, scambiando con essa informazioni intime e/o private, e una volta ottenute le informazioni e la fiducia della vittima, le diffonde tramite mezzi elettronici come internet, sms, etc.
- **Exclusion:** consiste nell'escludere intenzionalmente un altro utente dal proprio gruppo di amici, dalla chat o da un gioco interattivo. L'esclusione dal gruppo di amici è percepita come una grave offesa, che è in grado di ridurre la popolarità tra il gruppo dei pari e quindi anche un eventuale "potere" ricoperto all'interno della cerchia di amici.
- **Happy slapping:** (tradotto in: schiaffo allegro) è un fenomeno giovanile osservato per la prima volta nel 2004 in Inghilterra. È una forma di bullismo elettronico piuttosto recente, legata al bullismo tradizionale, in cui un gruppo di ragazzi scopre di divertirsi tirando ceffoni a sconosciuti, riprendendo il tutto con i videofonini. Dai ceffoni si è passati anche ad atti di aggressione e teppismo. Oggi l'happy slapping consiste in una registrazione video durante la quale la vittima è ripresa mentre subisce diverse

forme di violenza, sia psichiche che fisiche per “ridicolizzare, umiliare e svilire la vittima”. Le registrazioni vengono effettuate all’insaputa della vittima e le immagini vengono poi pubblicate su internet e visualizzate da altri utenti.

L’aspetto della realtà virtuale è fondamentale poiché altera la percezione della gravità delle proprie condotte tant’è che i comportamenti messi in atto dai cyberbulli spesso vengono da loro stessi definiti “scherzi”.

Il cyberspazio annulla le distanze e altera la percezione del tempo, modifica la presenza dell’Altro inteso come persona mutando così la realtà delle relazioni e della comunicazione possibile. Ovvero l’altro, anche se umiliato e offeso, difficilmente è compreso come “vittima”, cioè come amico, persona che può stare male anche perché tutto si può sistemare, cancellare con un clic. Difficilmente si proverà compassione per la vittima che, nel cyber, diventa una semi-entità, semi-anonima e non dotata di emozioni e di sentimenti. Non si riesce a cogliere che i sentimenti sono “reali”, che l’umiliazione e la frustrazione sono veri. Manca il feedback verbale e corporeo, che avviene nella comunicazione tra persone “reali”, così che i contenuti e gli scambi relazionali non si modulano e non si armonizzano in base alla percezione e interpretazione degli effetti dell’azione sull’interlocutore. Il cyberbullo ha la possibilità di colpire continuamente anche più persone in contemporanea, alimentando così il suo senso di potere e di controllo.

La “vittima” diventa una parola astratta, un’entità che non è simile a me, anzi è altro da me. Le mie azioni si perdono nel web e non hanno oggetto-interlocutore e neppure soggetto, perché a volte la mia identità è nascosta o posso assumere l’identità di altri.

Per la vittima l’ambiente virtuale è pervasivo, ovvero diviene vittima appena accede al pc o al cellulare, per esempio, oppure sui social può continuare ad essere beffeggiato anche se non presente alla chat, subisce quindi una vera e propria persecuzione. Questo differenzia enormemente il bullismo, che avviene solo in presenza, dal cyberbullismo, fenomeno che non lascia scampo alla vittima.

I ragazzi inoltre faticano a comprendere che i loro comportamenti in rete possono essere sanzionati con ricadute su loro stessi e sulle vittime.

## **1. Profilo del cyberbullo**

È definito cyber-bullo chi attraverso un atto o un comportamento intenzionale e aggressivo perpetrato in modo ripetuto contro una vittima attraverso l’utilizzo di strumenti di comunicazione, rende quasi impossibile per la vittima difendersi e tanto meno conoscere l’identità dell’aggressore (Hinduja & Patchin, 2006).

Si suppone che i cyberbulli siano degli individui con una personalità piuttosto dominante verso gli altri, ai quali piace farsi “valere” con la forza, hanno un temperamento impulsivo che tende a manifestarsi



quando sono frustrati, manifestano propensione verso comportamenti violenti, difficoltà nel seguire le regole, appaiono come persone con poca empatia verso le vittime, si rivolgono agli adulti in modo aggressivo, si vantano nelle loro abilità nelle situazioni difficili, ed infine, svolgono aggressione sia di tipo proattivo che di tipo reattivo (Kowalski-Limber-Agatson, 2008). In realtà i cyberbulli, sono quei soggetti che non hanno il coraggio di mettersi di fronte alla vittima, e si nascondono nel cyberspazio, mantengono l'invisibilità garantendosi così il fatto di essere "intoccabili" e di colpire la vittima senza essere né visti e né scoperti (Petrone-Troiano, 2008).

Secondo la ricerca riguardante le motivazioni del cyberbullismo, svolta da Hinduja e Patchin, il fattore determinante dei comportamenti aggressivi è quello di vendetta. Sono spesso proprio le vittime del bullismo tradizionale a compiere queste azioni, diffondendo delle informazioni private e intime dei loro aggressori.

Le cause ambientali possono spiegare, almeno in parte, il fenomeno ma il ruolo fondamentale è quello dell'ambito familiare, ovvero, quello delle relazioni tra figli e genitori.

Il cyberbullismo può in sintesi essere risultato di:

- comportamenti appresi o rinforzati dagli altri individui, ovvero dagli adulti (Bandura, Skinner) (Brequet, 2007),
- un comportamento di fuga dalla realtà frustrante,
- una non adeguata percezione di responsabilità delle proprie azioni (Hinduja-Patchin, 2009)<sup>3</sup>.

A completamento delle suddette attività di analisi svolte, allorché si è tentato di tracciare un profilo di personalità del *cyberbullo* italiano sono state rilevate le sotto indicate caratteristiche<sup>4</sup>:

- Ha un'età compresa tra i 10 e i 16 anni di età.
- È uno studente ed ha una relazione (sentimentale, di amicizia, di condivisione della scuola o di attività sportiva) più o meno approfondita con la vittima.
- Ha una competenza informatica superiore alla media degli adulti e dei coetanei.
- Potrebbe essere vittima di bullismo tradizionale e utilizzare la rete per "perseguitare" il suo persecutore.
- Potrebbe essere uno studente modello, educato e remissivo non solito a comportamenti aggressivi
- Potrebbe essere un bullo tradizionale che prosegue le sue persecuzioni anche on-line.

Possono passare all'atto soggetti che normalmente non commetterebbero azioni di prepotenza poiché sottovalutano la gravità dell'azione commessa, ignorano il carattere illegale delle prepotenze, non hanno sotto gli occhi gli effetti diretti sulla vittima. Pertanto, anche l'osservazione emergente dal terreno

---

<sup>3</sup> Tratto dal libro *Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyber bullismo*, LAS 2010 a cura Di Z. Formella e A.Ricci

<sup>4</sup> Tratto da : la cultura della legalità - Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio – Miur, 2009

dell'investigazione non conduce a caratteri di univocità dei profili del *cyberbullismo*, confermando ciò che emerge anche nella letteratura scientifica di settore.

### 2. La situazione italiana: indagine Save the children

Sono molte e diverse le ricerche anche in campo internazionale circa il fenomeno del *cyberbullismo* e la sua diffusione ma i risultati concordano nel ritenerlo un fenomeno in crescita e che colpisce soprattutto preadolescenti e adolescenti. Riporto quindi i dati dell'indagine "I ragazzi e il Cyber bullismo"<sup>5</sup>, realizzata nel 2013 da Ipsos per Save the Children in quanto offrono uno spaccato realistico. Sono stati testimoni di atti di *cyber bullismo* da parte di coetanei almeno 4 ragazzi intervistati su 10, ed il 5% ne parla addirittura come di una esperienza regolare e consueta.

#### a. Come e dove si sceglie la "vittima"

Nei criteri di elezione della vittima infatti la "diversità", nelle sue varie declinazioni, gioca un ruolo primario: l'aspetto estetico (67%, con picchi del 77% tra le femmine dai 12 ai 14 anni), la timidezza (67%, che sale al 71% sempre per le ragazze preadolescenti), il supposto orientamento sessuale (56% che arriva al 62 per i preadolescenti maschi), l'essere straniero (43%), l'abbigliamento non convenzionale (48%), la bellezza femminile che "spicca" nel gruppo (42%), e persino la disabilità (31%, che aumenta al 36% tra le femmine dai 12 ai 14 anni) possono essere valide motivazioni per prendere di mira qualcuno. Di minore importanza, o almeno non abbastanza per attirare l'attenzione dei bulli, sono invece considerati l'orientamento politico o religioso, causa di atti di bullismo rispettivamente per il 22 e il 20% dei ragazzi.

Se per il 67% dei ragazzi italiani si può esser puntati durante la sosta in piazzetta, nel solito locale o in altri abituali luoghi di aggregazione, per l'80% dei minori intervistati la scuola rappresenta la residenza elettiva del bullismo nella vita reale, che trova rinforzo ed eco in quella virtuale attraverso un utilizzo pressoché costante di dispositivi di ultima generazione. Questa percentuale si innalza all'86% nei preadolescenti maschi.

#### b. Come la vittima viene attaccata

Diverse sono le modalità che i ragazzi raccontano di poter mettere in atto una volta individuata la vittima: si rubano e-mail, profili, o messaggi privati per poi renderli pubblici (48%), si inviano

---

<sup>5</sup> La ricerca è stata realizzata da Ipsos attraverso 810 interviste con questionari compilati online con metodologia CAWI (Computer Assisted Web Interviewing) a ragazzi di età compresa fra 12 e 17 anni, nel periodo che va dal 20 al 26 gennaio 2013. Articolo tratto da [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it).

sms/mms/e-mail aggressivi e minacciosi ( 52%, lo fanno soprattutto le femmine preadolescenti, la cui percentuale raggiunge il 61%), vengono appositamente creati gruppi “contro” su un social network per prendere di mira qualcuno (57%), o ancora vengono diffuse foto e immagini denigratorie o intime senza il consenso della vittima (59%, con picchi del 68% nel nord est), o notizie false sull’interessato via sms/mms/mail (58%). La modalità d’attacco preferita dai giovani cyberbulli è la persecuzione della vittima attraverso il suo profilo su un social network (61%).

### c. Come sono percepiti “vittima” e carnefice” dai loro coetanei

In larghissima maggioranza, i ragazzi esprimono “solidarietà” alla persona perseguitata e secondo l’88% il malcapitato non se lo meritava veramente. Gli “innocentisti” hanno chiaro il quadro della classica dinamica di branco (per il 70% degli intervistati, uno comincia e gli altri gli vanno dietro), così come della fragilità del persecutore (per il 58% attaccare fa sentire più forti, il 42% afferma che chi attacca ha problemi suoi, il 41% asserisce che attaccare aiuta a mantenere la leadership – vera o supposta – mentre infine per il 38% chi attacca lo fa soprattutto per attirare l’attenzione). Percentuali residue affermano che si diventa branco per fare una cosa diversa (18%, soprattutto maschi tra i 15 e 17 anni per i quali si arriva al 23%), o perché lo fanno tutti (18%, ma anche qui sono i maschi, stavolta preadolescenti, a toccare quota 22%), o ancora perché è divertente (17%).

### d. La connettività aggrava il fenomeno del bullismo

Per la maggior parte dei ragazzi (pari all’83%), gli episodi di bullismo “virtuali” sono molto più dolorosi di quelli reali per chi li subisce perché non ci sarebbero limiti a quello che si può dire e fare (73%), potrebbe avvenire continuamente e in ogni ora del giorno e della notte (57%) o non finire mai (55%). Per il 50% dei ragazzi la rete rende anonimi e quindi apparentemente non perseguibili e consente di falsare i protagonisti. La pericolosità del web inoltre deriva dal fatto che chiunque può avere accesso (32%), e i contenuti o le affermazioni fatte da altri sono più facilmente strumentalizzabili (34%).

### e. Le conseguenze delle azioni di cyberbullismo

Per i ragazzi intervistati, l’isolamento è la conseguenza principale del cyber bullismo. Per il 67% degli intervistati, chi lo subisce si rifiuta di andare a scuola o fare sport, ma soprattutto è la dimensione della socialità a risentirne: il 65% afferma che le vittime non vogliono più uscire o vedere gli amici (con picchi de 70% al centro e tra le femmine dai 12 ai 14 anni), il 45% che si chiudono e non si confidano più (anche qui, per le femmine la percentuale sale al 47%). Anche effetti più gravi, che incidono sullo stato di prostrazione psicologica della vittima, sembrano essere ben percepiti dai ragazzi: secondo il 57% degli intervistati le vittime di cyber bullismo vanno in depressione, il 44% ha la percezione che

potrebbero decidere di farsi del male o anche peggio (le percentuali diventano rispettivamente del 63 e del 50% secondo le femmine dai 15 ai 17 anni).

f. Cosa possono fare i genitori

Dall'indagine emerge chiaramente il ruolo dell'adulto in generale, infatti 46 madri su 100 conoscono la password del profilo del figlio (nota al 36% dei papà). Inoltre i ragazzi trovano per lo più conforto nella sfera familiare, con la quale il 71% dichiara di vivere relazioni sostanzialmente positive e rasserenanti, facendone il luogo primario della ricerca della soluzione al problema. E il 41 per cento dei ragazzi invoca maggiore vigilanza da parte dei genitori

Forte comunque la spinta all'apertura nella ricerca della soluzione (per il 77% bisogna parlare con un genitore, o con gli insegnanti per il 53%, il 29% suggerisce di chiudere il profilo o sospendere la sim, il 25% dice che occorre segnalare l'abuso online, il 23% suggerisce di cambiare frequentazioni).

Interessante a questo proposito è sottolineare la frequente totale assenza di controllo da parte degli adulti nei confronti degli adolescenti che, spesso si connettono alla rete in piena autonomia e libertà.

La diffusione dei problemi collegati all'uso della rete internet e delle nuove tecnologie da parte dei ragazzi ha indotto anche la Commissione europea a promuovere il "Programma europeo per la protezione dei minori che utilizzano Internet e le nuove tecnologie" ( in allegato: Decisione N. 1351/2008/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 relativa a un programma comunitario pluriennale per la protezione dei bambini che usano Internet e altre tecnologie di comunicazione. Parere del Garante europeo della protezione dei dati sulla proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce un programma comunitario pluriennale per la protezione dei minori che usano Internet e le altre tecnologie di comunicazione)

Molteplici, infatti, sono i pericoli che si celano dietro un improprio ed avventato uso della rete da parte delle giovani generazioni. In taluni estremi casi, l'improvvido utilizzo della rete può portare a conseguenze tragiche come il suicidio delle vittime del cyberbullismo. A tal riguardo, un rapporto presentato dal Consiglio d'Europa nell'aprile 2008, mette in guardia sulla possibile correlazione tra Internet e i suicidi dei giovani.

### **3. Il bullismo, lo stalking e la mancata consapevolezza di delinquere<sup>6</sup>. La scuola risponde.**

Esistono numerose situazioni che la scienza della comunicazione e la sociologia tendono ad inquadrare nel fenomeno del bullismo ma che in realtà, a prescindere dalle motivazioni personali che spingono alla

---

<sup>6</sup> Tratto da "Tabby in internet. Cyberbullismo. Manuale per gli insegnanti", Miur, with the support of the Daphne EU Programme

commissione del gesto (rappresentazione della forza del singolo, emulazione, spinta dal gruppo), costituiscono veri e propri reati, soggetti, come tali, all'applicazione delle norme sostanziali del codice penale o delle leggi speciali. Richiamando soltanto le situazioni maggiormente osservate in ambito scolastico: la detenzione di sostanza stupefacente per un uso non esclusivamente personale o la cessione a qualsiasi titolo della stessa; l'impossessamento di un oggetto qualificato da un atto contestuale di minaccia o di violenza diretta alla persona integra il delitto di rapina; la richiesta di un oggetto rafforzata, per indurre il proprietario alla cessione del bene, da minaccia o violenza, costituisce il delitto di estorsione; il contatto repentino imposto, e non voluto dalla vittima, con una zona erogena del corpo integra il delitto di violenza sessuale, il nuovo reato c.d. di stalking.

Gli insegnanti sono tenuti a denunciare alla polizia giudiziaria o al pubblico ministero la notizia – e cioè l'esistenza secondo gli elementi nella loro disponibilità di conoscenza – di un reato perseguibile d'ufficio della quale siano venuti a conoscenza nell'esercizio o a causa delle loro funzioni. La condotta omissiva costituisce fattispecie di reato (art. 362 c.p.).

Sempre gli insegnanti sono investiti di un particolare ruolo che viene definito nell'ordinamento "posizione di garanzia" e che impone una serie di attività di intervento affinché i soggetti "deboli" a loro affidati, e cioè gli alunni durante lo svolgimento dell'attività scolastica o parascolastica, non siano messi in una situazione di pericolo dalla quale possano derivare situazioni dannose. Ai sensi dell'art. 40 cpv. del codice penale "non impedire un evento che si ha l'obbligo giuridico di impedire, equivale a cagionarlo".

Nella fattispecie il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, consapevole della gravità del problema, si è attivato emanando una specifica direttiva sul cyber bullismo nel marzo del 2007 (Direttiva Ministero della Pubblica Istruzione n. 104 del 30 novembre 2007).

- Consigli per gli Insegnanti
- Approccio alla Prevenzione e al Contrasto del Cyberbullismo (Cyberbullying)

Alcuni esperti (Mason, 2008; Willard, 2007) suggeriscono quanto sia importante per le scuole adottare azioni preventive per proteggere i propri studenti dalle prevaricazioni elettroniche e allo stesso tempo rispondere alle emergenze mantenendo un clima scolastico sicuro. Ciò implica essere informati su cosa è il cyberbullismo (cyberbullying), come influisce sugli studenti e su come si può creare un ambiente sicuro a scuola.

Le recenti ricerche (Supporting School Staff, 2007 - Safe to Learn Cyberbullying Guidance), infatti, indicano cinque punti chiave per affrontare il cyberbullismo (cyberbullying) ed offrire, allo stesso tempo, un efficace ed integrale approccio alla prevenzione:

- Comprendere e parlare del cyberbullismo (cyberbullying): è importante dare una corretta definizione di cyberbullismo (cyberbullying) ed essere consapevoli dell'impatto e delle conseguenze a livello emotivo ed il modo in cui differisce dalle altre forme di bullismo.
- Migliorare le esistenti pratiche e politiche di prevenzione: sviluppare nuove procedure per prevenire e rispondere in maniera efficace agli episodi di aggressione elettronica; mantenere un monitoraggio degli stessi ed assicurare la coerenza nell'investigare, supportare e sanzionare.
- Segnalare episodi di cyberbullismo (cyberbullying): tutto lo staff della scuola così come gli alunni ed i genitori devono comprendere l'importanza di segnalare immediatamente episodi di cui i ragazzi sono vittima o testimoni.
- Promuovere un uso responsabile delle nuove tecnologie
- Valutare l'impatto delle attività di prevenzione e contrasto al cyberbullismo (cyberbullying)

I ragazzi parlano del ruolo dell'insegnante in classe e sulla consistenza e chiarezza delle regole applicate a scuola rispetto ad episodi di bullismo e cyberbullismo.

- Prevenire

Ogni scuola deve innanzitutto adottare una politica che sviluppi nei giovani un uso consapevole e responsabile di Internet e del cellulare:

- Regole chiare sull'uso di materiale, software ed accesso ai network forniti dalla scuola (computer, ambienti virtuali di apprendimento ed accesso ad internet).
- Utilizzare software filtro e di tracciamento su tutti i computer della scuola.
- Incoraggiare ed adottare programmi di prevenzione che comprendano lezioni su cosa è e quali conseguenze ha il cyberbullismo (cyberbullying) e, soprattutto, assicurarsi che gli studenti capiscano che pubblicare fotografie, video o informazioni private, mandare messaggi volgari on line o attraverso messaggi di testo con il cellulare ad un compagno di classe è una forma di bullismo. Le lezioni devono, inoltre, includere indicazioni per i testimoni (bystanders), cioè di coloro che assistono o hanno sentito parlare di episodi di cyberbullismo, nel segnalare e rispondere alle aggressioni.

Secondo Papuzza (2008, Educazione e nuovi media, Mondadori) un utente sicuro e responsabile:

- "è in grado di utilizzare lo strumento da un punto di vista tecnico;
- riconosce e sa gestire le emozioni che possono emergere utilizzando tali strumenti;

- è in grado di assumersi le responsabilità finali delle proprie decisioni;
- è consapevole del rispetto che deve a se stesso e agli altri;
- è cosciente e partecipe dei propri diritti”.

Hinduja e Patchin (Activities for Teens: ten ideas for youth to educate their communities about cyberbullying) hanno individuato una “top ten” di attività che i giovani possono mettere in atto ed in cui è essenziale che loro possano essere soggetti attivi nel processo di prevenzione e contrasto:

- informarsi sul fenomeno;
- intervistare gli esperti;
- creare poster informativi;
- sviluppare website, blog o un gruppo su Facebook;
- guidare gli studenti più giovani, condividere le propri idee ed esperienze;
- parlare del fenomeno con i compagni più giovani e con i parenti;
- scrivere lettere ai giornali locali;
- creare un servizio pubblico di comunicazione sul fenomeno (creazione di video o post su Facebook e YouTube);
- produrre t-shirts creative, spille, adesivi;
- riesaminare gli interventi anti-cyberbullismo nella tua scuola.

- Consigli per gli insegnanti – Rispondere alle emergenze

Effettuare un’attenta valutazione della minaccia

Se l’episodio aggressivo avviene all’interno della scuola è necessario investigare immediatamente sull’accaduto; se avviene al di fuori della scuola è utile considerare quali azioni possono essere messe in atto per affrontare l’atto di prevaricazione:

- salvare i documenti, cioè copie di messaggi, websites e instant-message.
- identificare l’aggressore.
- supportare la vittima: fornire assistenza tecnica e supporto emotivo.
- monitorare il comportamento della vittima in modo che possa utilizzare le risorse della scuola come lo Sportello di Ascolto o altre forme di sostegno.
- parlare con gli studenti del cyberbullismo e dei suoi effetti.
- Utilizzare strategie informali e formali di risoluzione:
  - segnalare ai genitori della vittima e del cyberbullo di episodi conosciuti o sospetti.
  - contattare la Polizia Postale se l’episodio riguarda una minaccia grave come violenza, estorsioni, pornografia

#### 4. Suicidio e cyberbullismo

Secondo una nuova ricerca pubblicata su JAMA Pediatrics a marzo 2014 il cyberbullismo è più fortemente correlato a pensieri suicidi in bambini e adolescenti rispetto al bullismo tradizionale. Alcune stime suggeriscono che - a seconda del paese di origine - tra il 5% e il 20% dei bambini sono vittime di bullismo fisico, verbale o di esclusione. Precedenti studi hanno inoltre confermato che il bullismo è un forte fattore di rischio per il suicidio adolescenziale.

Il suicidio è una delle principali cause di morte negli adolescenti di tutto il mondo. Negli Stati Uniti, circa il 20% degli adolescenti considera seriamente al suicidio e tra il 5% e l'8% degli adolescenti tentano il suicidio ogni anno.

Il rapporto tra bullismo e suicidio è stato esplorato solo in alcuni studi, ma l'evidenza ha suggerito che il cyberbullismo è ugualmente un fattore di rischio per l'ideazione suicidaria - pensieri di suicidio - come il bullismo tradizionale.

La nuova analisi, dai ricercatori nei Paesi Bassi (Van Geel è l'autore principale dello studio presso l'Istituto di Educazione e Studi del Bambino all'Università di Leiden in Olanda), verifica questa ipotesi rivedendo tutta la letteratura medica disponibile sull'argomento. Questa "meta-analisi" ha esaminato 34 studi incentrati sul rapporto tra bullismo e ideazione suicidaria, e nove studi che esaminano il rapporto tra bullismo e tentativi di suicidio. I ricercatori hanno limitato la loro indagine agli studi sulla "vittimizzazione". Altri tipi di vittimizzazione, come aggressione, abuso sessuale o rapina, non sono stati inclusi.

Sono inoltre stati esclusi alcuni studi che esaminano l'autolesionismo, perché le ragioni che portano a comportamenti di autolesionismo possono essere diversi rispetto i motivi per cui qualcuno potrebbe pensare al suicidio.

La ricerca ha omesso i dati riguardanti i giovani in ospedali o in centri di detenzione minorili, perché i ricercatori hanno voluto assicurarsi che essi potevano generalizzare i loro risultati a tutta la popolazione. Questo studio si è concentrato principalmente sulla ideazione suicidaria. Alcuni studi hanno esaminato i tentativi di suicidio falliti, anche se l'analisi non era in grado di valutare l'associazione tra bullismo e tentativi di suicidio di successo, a causa della difficoltà di determinare con precisione le cause del suicidio. Tuttavia, ideazione suicidaria può portare a tentativi, che può anche portare al suicidio, facendo ideazione suicidaria un fattore di rischio per il suicidio.

Nel complesso, la meta-analisi ha incluso 284.375 partecipanti dai 9 ai 21 anni.

I ricercatori hanno trovato un'associazione tra bullismo e ideazione suicidaria nei 70.102 dei partecipanti.

L'età o il sesso dei partecipanti non ha causato alcuna differenza nella probabilità di avere pensieri suicidi. Questa scoperta contraddice alcuni dei risultati dei singoli studi che dichiarato che le ragazze avrebbero un rischio più immediato di ideazione suicidaria, mentre i ragazzi erano più probabili avere tali pensieri solo se c'era bullismo prolungato.

Nel complesso, i partecipanti che sono stati vittime di bullismo sono stati più di due volte propensi a pensare al suicidio e hanno manifestato circa due e mezzo probabilità maggiori di tentativo di suicidio.

I pensieri suicidari sono stati più fortemente legati al cyberbullismo rispetto al bullismo tradizionale, ma i ricercatori avvertono che questo risultato si basa sui dati provenienti solo da pochi studi.

Pertanto, questo studio di meta-analisi dimostra che la vittimizzazione è un fattore di rischio per i tentativi di suicidio e d'ideazione suicidaria.



Mentre gli studi in meta-analisi hanno riguardato soprattutto le ideazioni suicidarie, con alcuni studi che esaminano i tentativi di suicidio non riusciti, l'analisi non può spiegare precisamente come il cyberbullismo possa essere associato con i bambini che hanno commesso suicidio.

Gli autori suggeriscono una ragione: "Potenzialmente, gli effetti del cyberbullismo sono più gravi perché il pubblico che può essere raggiunto attraverso internet è maggiore e il materiale può essere archiviato anche online, così che le vittime possono rivivere le esperienze denigranti più spesso."

Tuttavia, i ricercatori riconoscono che "l'ideazione suicidaria è intesa come il pensiero che precede sempre tentativi di suicidio e i tentativi di suicidio sono il più forte fattore di rischio noto per il futuro suicidio vero e proprio."

Gli autori concludono dicendo che "Questa meta-analisi stabilisce che la vittimizzazione è un fattore di rischio di ideazione suicidaria e di tentativi di suicidio. Gli sforzi devono continuare ad identificare e aiutare le vittime del bullismo, così come di fare prevenzione del bullismo e di programmi d'intervento che funzionano."

### 5. Come difendersi dal cyberbullismo

Quando si chiede ai ragazzi quali contromisure adottare per arginare il fenomeno, la maggior parte suggerisce attività di informazione, sensibilizzazione e prevenzione che prevedano il coinvolgimento ad ampio raggio di scuola, istituzioni, aziende e degli stessi genitori.

In caso di attacchi di cyberbullismo per contenere e scoraggiare il molestatore la vittima dovrebbe:

- evitare di fornire dati personali e privati (indirizzi, numeri telefonici, immagini, nome, località ecc.);
- evitare di rispondere con messaggi che evidenzino atteggiamenti d'ira, esitazione e debolezza;
- evitare di rispondere prima di aver chiesto aiuto ad una persona adulta fidata.
- Non rispondere a messaggi che suscitano disagio. Meglio ignorare il mittente e riferire quanto accaduto immediatamente ai genitori o a un adulto di riferimento
- Non condividere le password, neanche con gli amici.
- Non accettare un incontro di persona con qualcuno conosciuto on line.
- non rispondere usando un linguaggio offensivo

### Bibliografia

Ajello A. (1999), La motivazione alla competenza, in C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.

Bacchini, D., Amodeo A.L., Ciardi A., Valerio, P., Vitelli R. (1998). La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale, in *Scienze dell'interazione*, 1

Bandura A. (1996) *Il senso di autoefficacia - Aspettative su di sé e azione*, Ed. Erickson, Trento.

- Baraldi C. (2004), Comportamenti a rischio e gruppi giovanili: gli indicatori del disagio per definire progetti di prevenzione, in U. Nizzoli, C. Colli (a cura di), *Giovani che rischiano la vita*, McGraw-Hill, Milano.
- Buccoliero E., Maggi M. (2008) (a cura di), *Il bullismo nella scuola primaria, Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*, Franco Angeli, Milano.
- Caprara G.V., Pastorelli C., Bandura A. (1995), La misura del disimpegno morale, in *Età Evolutiva*, 51.
- Cuzzocrea V., (2010), *Bullismo. Anche i bulli soffrono*, Alpes, Roma (in corso di stampa).
- Cuzzocrea V., Peci M. (a cura di) (2009), *Controbullismo. Il bullismo nel contesto scolastico: dai modelli alle buone prassi*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Roma.
- De Leo G. (2003), Funzioni e processi autoregolativi nella genesi del comportamento criminale, in *Psicologia e Giustizia*, anno 4, numero 1.
- De Leo G., (1996), *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Bari.
- Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009). *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma, Carocci.
- Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009). *Bullying and cyberbullying in adolescence*. Roma, Carocci.
- La Barbera D., (2008), *Dove il bullismo sconfinava nella realtà virtuale*, 9° Rapporto Nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, Telefono Azzurro, Eurlispes.
- Levi G. (2005), "Editoriale. Bullismo, l'altra faccia del pianeta". In *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 72.
- Menesini E., Fonzi A., Caprara G.V. (2007), *Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie*, 8° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Telefono Azzurro, Eurlispes
- Menesini E., Fonzi A., Sanchez V. (2002), Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo. Differenze tra bulli, vittime, esterni e difensori, in *Età evolutiva*, 71 (1) Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata (2008), *Il Bullismo tra valori e regole*, Il Nodo scuole in rete, n. 34.
- Olweus D. (1995), *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti.
- Peci M. (2009), "L'esperienza dell'Osservatorio regionale sul bullismo del Lazio", in V. Cuzzocrea, M. Peci (a cura di), *Controbullismo*, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale del Lazio.
- Tani F. (1999), Il bullismo come malessere evolutivo, in A. Fonzi, *Il gioco crudele*, Giunti, Firenze.
- Telefono Azzurro e Eurlispes, (2009) *10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Eurlispes, Roma.
- Telefono Azzurro, *Il fenomeno del bullismo: conoscerlo e prevenirlo*, Quaderni, [www.azzurro.it](http://www.azzurro.it)

## Comportamenti a rischio nei bambini e negli adolescenti

Paolo Pellegrino<sup>7</sup>

Sommario: 1. Le caratteristiche dei comportamenti a rischio; 2. I fattori predisponenti allo sviluppo di comportamenti a rischio; Conclusioni

Sempre più i mezzi di comunicazione di massa focalizzano l'attenzione sui giovani e su alcuni loro comportamenti definiti "a rischio": l'uso di sostanze, l'abuso di alcol e tabacco, le attività sessuali precoci non protette, l'abbandono scolastico, le fughe da casa, i tentativi di suicidio, la messa in atto di comportamenti aggressivi e prevaricatori in ambito scolastico o di comportamenti violenti contro oggetti, animali o persone.

Queste condotte vengono definite "a rischio" poiché possono, in modo diretto o indiretto, mettere a repentaglio il benessere psicologico e sociale del bambino o adolescente, così come la sua salute fisica immediata e futura. Non si tratta ovviamente di una correlazione certa, assoluta e obbligatoria, quanto piuttosto di atteggiamenti che se presenti in età evolutiva potrebbero esitare in comportamenti violenti o delinquenti nella vita adulta: il termine "a rischio" sta appunto ad indicare la possibilità (e non l'obbligatorietà) che si diano tali esiti. Queste condotte stanno inoltre assumendo nuove forme e nuove dimensioni nella nostra società, obbligandoci a riflettere sui collegamenti con altre manifestazioni del disagio in età evolutiva e sui nodi scoperti del rapporto fra il mondo degli adulti e quello degli adolescenti (Levi, 2005).

L'interesse per lo studio dei comportamenti a rischio in età evolutiva è teso ad evidenziare le loro caratteristiche e ad individuare possibili strategie di prevenzione, di orientamento e di intervento. Un primo sguardo va dato alla situazione del fenomeno sia a livello internazionale che italiano. Nel 2001 il Dipartimento della Salute e dei Servizi Umani degli Stati Uniti (*U.S. Department of Health and Human Services*) ha segnalato un preoccupante aumento dei problemi di condotta e di aggressività in età evolutiva. In Italia non si raggiunge la stessa gravità epidemiologica, ma comunque il fenomeno dei problemi di condotta e di aggressività è in evidente aumento. Secondo uno studio (Aguilar, Sroufe, Egeland e Carlos, 2000) i bambini che presentano tali comportamenti aggressivi sono a rischio per lo sviluppo futuro di:

- comportamenti violenti
- problemi di salute mentale
- *drop-out* scolastico
- abuso di sostanze

---

<sup>7</sup> Medico, psicoterapeuta Università Campus Bio-Medico di Roma e Membro del comitato tecnico-scientifico Osservatorio regionale permanente sul bullismo del Lazio. Articolo pubblicato in *La cultura della legalità. Riflessioni, percorsi e prospettive*, a cura Osservatorio regionale permanente sul bullismo (USR Lazio, MIUR, Roma 2010)

- difficoltà occupazionali
- problemi familiari e di coppia
- agiti criminosi in età adolescenziale e adulta

Risulta di notevole importanza riuscire ad individuare come si manifesta, in termini di caratteristiche e comportamenti associati, l'aggressività (Tab. 1).

<b>caratteristica</b>	<b>comportamenti</b>
Aggressività aperta	Azioni dannose, verbali e fisiche
Aggressività reattiva	Reazioni rabbiose e ostili
Aggressività proattiva	Azioni intenzionali e progettate/premeditate
Aggressività relazionale	Azioni intenzionali e manipolative tese a danneggiare lo status sociale altrui (maldicenze)
Bullismo	Azioni verbali e fisiche che danneggiano e/o intimidiscono l'interlocutore
Violenza	Singola azione o insieme di azioni che infliggono danni fisici seri
Furti e incendi attuati di nascosto	Furti e incendi di grave entità
Psicopatia	Azioni aggressive e/o antisociali con tratti di insensibilità/assenza d'emozioni
Delinquenza giovanile	Pattern di comportamento seriamente criminale

Fonte: Bloomquist e Schnell, 2002

## 1. Le caratteristiche dei comportamenti a rischio

Proviamo ora ad identificare più nello specifico, in generale prima e per fasce di età successivamente, quali possono essere le caratteristiche dei comportamenti a rischio.

In primo luogo risulta fondamentale imparare a individuare e discriminare se ci si trova di fronte a manifestazioni di *rabbia* oppure a *comportamenti violenti verso gli altri*. Nel primo caso l'emozione (rabbia) rimane all'interno del soggetto e le manifestazioni esterne (aggressività) possono essere più o meno evidenti, ma sempre circoscritte al soggetto che le sperimenta. Nel secondo caso, invece, l'emozione (rabbia) ha delle ricadute esterne sugli altri (cose o persone) in termini di aggressività (anche verbale) e agiti violenti. In secondo luogo andrà valutata l'entità e la gravità di questi fenomeni (rabbia o aggressività violenta). È chiaro che attraverso la differenziazione della rabbia e dell'aggressività, sarà possibile disegnare un più chiaro e realistico quadro della serietà del problema e delle opportune strategie d'intervento da adottare.

Alcuni autori (Cadoret e Leve, 1997) hanno provato a classificare i comportamenti a rischio in base ad alcune fasce d'età:

a) La prima infanzia (fino ai 2 anni) sembra il periodo di esordio più frequente per i problemi di aggressività e condotta; i bambini possono manifestare temperamento difficile, irritabilità, non collaboratività; possono presentarsi arrabbiati e facilmente frustrati. Tutti questi possono essere spesso sintomi precoci di oppositività e di facilità ad accessi d'ira.

b) Il periodo prescolare (3-5 anni) è una fase di accelerazione in cui i problemi del periodo d'età precedente si amplificano: la rabbia e l'oppositività restano, ma appaiono spesso anche comportamenti aggressivi più palesi.

c) La fase scolare (6-11 anni) costituisce una fase di possibile stabilizzazione del problema. I bambini con atteggiamenti aggressivi ad esordio precoce sono a rischio di comportamenti antisociali mascherati o aperti: mentire, rubare, raggirare; tendono a mantenere relazioni coercitive con i genitori e spesso anche con gli insegnanti: l'unico modo per contenerli risulta essere la punizione. Può essere infine un periodo in cui questi bambini con aggressività precoce possono fare esperienza del rifiuto sociale da parte dei compagni e possono iniziare ad affiliarsi a gruppi antisociali e aggressivi.

Frequenti sono anche le esperienze di fallimento scolastico, con conseguente demotivazione allo studio. Negli anni a seguire, si può presentare una fase di evoluzione dei problemi manifestati nelle età precedenti. Di solito diminuisce la frequenza di aggressività aperta, anche se risulta più alta rispetto alla norma.

I comportamenti aggressivi coperti (*covert*) tendono ad aumentare e si esprimono in atti vandalici, assenze frequenti da scuola, innesco di incendi, uso e abuso di sostanze, ecc.

I componenti dei gruppi devianti rinforzano i comportamenti aggressivi gli uni degli altri; possono persistere le interazioni coercitive con i genitori. Spesso in quest'età e in tali situazioni il bambino avrebbe bisogno di maggiore attenzione, supervisione e monitoraggio da parte dei genitori i quali però non sono in grado di offrirli.

d) La fase adolescenziale (dagli 11 anni in poi) è un periodo in cui i problemi di condotta e aggressività tendono a cristallizzarsi. I soggetti manifestano una maggior frequenza di comportamenti antisociali *covert* rispetto a quelli espliciti, ma alcuni commettono anche atti criminosi e violenze efferate; talvolta possono fare uso di armi; spesso si inseriscono o danno vita a bande devianti. Con frequenza i comportamenti aggressivi *covert* assumono forma di crimini seri (anche di violenza sessuale). In questo gruppo di soggetti le relazioni sessuali sono più precoci rispetto ai coetanei sani; ne deriva anche un elevato numero di gravidanze indesiderate. Sappiamo (Rutter e Rutter, 1993.) infatti che, malgrado durante l'adolescenza si riduca l'importanza dei disordini comportamentali dell'infanzia, come l'enuresi e i disturbi del sonno, è possibile che emergano condizioni diverse come la depressione e i problemi legati all'abuso di sostanze e alle condotte a rischio.

Secondo alcune ricerche ( Halperin, 1997) sembrerebbe che circa un terzo dei soggetti con aggressività ad esordio precoce tenda a sviluppare un disturbo di personalità antisociale in età adulta.

## 2. I fattori predisponenti allo sviluppo di comportamenti a rischio

Tra i comportamenti a rischio, può essere di interesse analizzare se e quali siano i fattori che potrebbero predisporre allo sviluppo di tali atteggiamenti. Malgrado non sia possibile identificare le motivazioni all'origine delle forme di disagio in cui si possono trovare coinvolti i bambini o gli adolescenti, è tuttavia possibile individuare i fattori in presenza dei quali è più probabile lo sviluppo di forme di malessere e la manifestazione dei comportamenti che lo esprimono.

Nel corso della storia evolutiva di un bambino o di un adolescente molteplici sono infatti gli elementi che, a seconda che siano presenti o assenti, combinandosi tra di loro, possono contribuire all'insorgenza

dei comportamenti cosiddetti "a rischio", la cui comprensione è affidata a tutta una serie di fattori individuali, familiari e sociali: esse sono il risultato degli effetti cumulativi ed interattivi dei fattori di rischio e della crisi dei fattori di protezione che variano in funzione del momento, della situazione e degli individui. I fattori di rischio riguardano tutte le condizioni esistenziali del bambino e del suo ambiente che implicano un rischio di psicopatologia superiore a quello che si osserva nella popolazione generale. Tali fattori non interagiscono tra loro in modo addizionale o lineare, ma in maniera esponenziale (Sameroff, 2000). Le reazioni individuali (disturbate o adattive) costituiscono pertanto il risultato di un'interazione dinamica tra fattori appartenenti a diversi livelli: biologico (genetico, endocrinologico, etc.), psicologico (cognitivo, emotivo, etc.), sociale (familiare, amicale, etc.) e ambientale (politico, educativo, economico, etc.).

Vediamo alcuni esempi di fattori che possono incidere sul comportamento aggressivo:

### *I. Fattori di rischio biologici*

Sembra che alcuni fattori genetici possano predisporre ad una certa tendenza dei soggetti ad esprimere problemi di aggressione e di condotta; pare però che siano i fattori ambientali e gli eventi stressanti ad incrementare la probabilità della comparsa di tali problemi.

Anche altri fattori biologici potrebbero essere implicati: un basso livello di serotonina o una bassa recettività neuronale alla serotonina; forse alti livelli di testosterone (Scerbo, 1994; Schaal, 1996.); l'evidenza, infine, di bassi livelli di cortisolo in alcune aree del cervello, con azione ipoattiva rispetto al controllo degli impulsi (McBurnett, 2000.).

### *II . Fattori di rischio nel contesto familiare*

L'instabilità familiare sembra avere strette relazioni con l'esordio e il mantenimento di problemi di condotta e di aggressività (Ackerman et al., 1999). Diversi fattori potrebbero essere implicati: il numero di spostamenti che una famiglia compie; il numero di relazioni sentimentali che la figura di riferimento più importante per il bambino ha instaurato nel corso del tempo; il numero di individui che fanno

ingresso e/o abbandonano la famiglia e la casa (mancanza di un'abitazione); i comportamenti antisociali e l'abuso di sostanze in uno almeno dei genitori; divorzi e separazioni.

Tali condizioni si correlano allo sviluppo nei bambini di problemi esternalizzanti e anche internalizzanti (ansia e depressione).

### III . *Fattori di rischio ambientali*

Lo svantaggio socio-economico aumenta il rischio di sviluppare comportamenti aggressivi e antisociali da parte dei bambini (McLoyd, 1998; Lahey et al., 1999.). La relazione tra livello socio-economico e problemi di condotta per alcuni Autori (Bolger et al., 1995.) sembrerebbe essere di tipo lineare anche se con modalità indirette: influenzerebbe cioè i genitori e il loro modo di accudire i propri figli (Brody e Flor, 1997). Altri fattori associati con lo svantaggio economico che indirettamente avrebbero effetto sui comportamenti a rischio potrebbero essere: l'esposizione a modelli aggressivi adulti (abusi); alcuni modelli genitoriali che accettano l'aggressività come modalità relazionale; alcuni eventi stressanti che colpiscono la famiglia (Dodge et al., 1994.).

## Conclusioni

Accanto ai fattori di rischio vanno comunque considerati i meccanismi protettivi che agiscono potenziando le competenze di elaborazione delle situazioni stressanti e favorendo il superamento della stessa condizione di vulnerabilità (De Leo e Patrizi, 2002). Questi fattori possono essere definiti come caratteristiche della persona e del contesto, o come situazioni particolari che diminuiscono la probabilità di un coinvolgimento in comportamenti dannosi, oppure che riducono il coinvolgimento già in atto, oppure ancora che servono a moderare i fattori di rischio presenti nell'ambiente, grazie al cosiddetto "effetto cuscinetto".

## Bibliografia

Boretti, P. (2002), *Famiglia e internet*, San Paolo Edizioni.

Brighi, A., Melotti G., Guarini, A., Genta, M.L., Ortega, R., Mora-Merchan, J., Smith, Peter K., Thompson, F., *Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries*. In: Li, Q., Cross, D., Smith, Peter K., *Cyberbullying in the global playground: researches from international perspectives*. Wiley Blackwell, 2012 (pp.32-56).

Desautel, D.J. (2001), *Internet in famiglia*, Mondadori Informatica.

- Genta, M.L., Berdondini, L., Brighi, A., Guarini, A., *Il fenomeno del bullismo elettronico in adolescenza*, «RASSEGNA DI PSICOLOGIA», 2009, XXVI
- Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., *European Project on Bullying and Cyberbullying Granted by Daphne II Programme*, «JOURNAL OF PSYCHOLOGY», 2009 (pp. 217 – 233).
- Guarini, A., Brighi, A., Genta, M.L., *Cyberbullying among Italian adolescents*. In: Joaquin Mora-Merchan and Thomas Jaeger, eds. *Cyberbullying: A cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2010 (pp. 114 – 130).
- Genta, M.L., Smith, Peter K., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F., Tippet N., Mora-Merchan, J., Calmaestra, J., *Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain*. In: Li, Q., Cross, D., Smith, Peter K., *Cyberbullying in the global playground: researches from international perspectives*. Wiley Blackwell, 2012 (pp. 15-31)
- Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2008). Cyberbullying among Italian students: an explorative study of bullying through new technologies and its psychological impact. *4th World Conference: Violence at School and Public Policies*, Lisbona, Portogallo, 23-25 giugno.
- Genta, M.L., Brighi, A., Berdondini, L., Guarini, A. (2008). Cyberbullying: a new context for bullying. *20th Biennial Meeting of International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*. Würzburg, Germania, 13-17 luglio.
- Brighi, A. (2009). Bullying and cyberbullying: a comparison of different Countries. *Paper presented at the International Conference of Daphne II Project*, Bologna, 6 Febbraio.
- Brighi, A., Genta, M.L., Smith, P. K. , Ortega, R., (2009). Comparative studies of cyberbullying in European countries: the findings of Daphne Project. *Conference on Cyberbullying*, Università di Lodz, Polonia, 22 Aprile.
- Genta, M.L., Brighi, A. (2009). Cyberbullying: evolution and/or transformatio of traditional bullying, *21th Biennial Meeting of International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*. Vilnius, Lituania, 18-22 Agosto.
- Guarini, A., Brighi, A., Genta, M.L., (2010), Il bullismo elettronico tra gli adolescenti italiani: utilizzo del cellulare e di internet. *XXII Congresso Nazionale A.I.P. della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*. Bressanone, Italia, 26-28 settembre.
- Brighi, A., Guarini, A., Genta, M.L., (2011), Predictors Of Victimization Across Direct Bullying, Indirect Bullying and Cyberbullying, *12 th European Congress of Psychology*, Istanbul, Turchia, 4-8 Luglio.
- Brighi, A., Guarini, A., Genta, M.L., (2011), Predictors of traditional bullying and cyberbullying: same or different causal pathways?, *European Conference on Developmental Psychology*, Bergen, Norvegia, 23-27 Agosto.
- Guarini A., Brighi, A., Genta, M.L., (2011). Bullismo e cyberbullismo: un confronto europeo, *XXIV Congresso Nazionale A.I.P., Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, Genova, Italia, 19-21 Settembre.
- Panuccio Dattola, F. (2009), *Minori e Internet*, Giappichelli Editore.
- Papert, S. (2006), *Connected Family. Come aiutare genitori e bambini a comprendere l'era di Internet*, Mimesis.
- Poli, I., Sturlese, L. (2004), *Minori in Internet. Doni e danni della rete*. Atti del Convegno (Napoli, 16-17 novembre 2001), Franco Angeli.
- Tonioni, F. (2011), *Quando Internet diventa una droga*, Einaudi Torino.



## La percezione dei comportamenti delinquenziali in un campione di adolescenti del sud Italia

Rosi Nicolina, Grillo Concetta, Rizzo Amelia

### Abstract

Molte ricerche si sono focalizzate sull'analisi degli antecedenti e le caratteristiche individuali dei comportamenti devianti, ma poco ancora si conosce sugli atteggiamenti normativi. Lo scopo del presente studio è stato quello di svolgere un'indagine esplorativa sulla percezione dei comportamenti devianti e le relative credenze morali. Sono stati valutati 100 studenti afferenti a due licei del Comune di Cittanova (RC) a cui è stata somministrata una versione rivista del questionario ISRD-3 (*International Self Reported Delinquency*) e una scala di valutazione morale dei comportamenti devianti. Dai risultati è emerso che gli adolescenti devianti, nel nostro campione, sono minori di 5. Tuttavia è stato possibile raccogliere atteggiamenti diffusi come disegnare *murales*, scaricare illegalmente da *internet*, farsi giustizia da soli, segnalare le auto della Polizia. È emersa anche una difficoltà a concettualizzare e categorizzare correttamente diritti e doveri. I risultati, discussi alla luce della letteratura, forniscono utili informazioni sugli atteggiamenti più diffusi fra gli adolescenti del Sud Italia.

**Parole chiave:** Adolescenza, Comportamenti devianti, diritti e doveri.

Many researches have focused on the analysis of the antecedents and individual characteristics of deviant behavior, but little is known about the normative attitudes. The purpose of this study was to conduct an exploratory survey on the perception and moral beliefs about deviant behavior. We evaluated 100 students belonging to two high schools of the city of Cittanova (RC) to whom was administered a revised version of the questionnaire ISRD-3 (*International Self- Reported Delinquency*) and a rating scale for moral evaluation of deviant behavior. The results showed that the deviant adolescents in our sample are less than 5. However, it was possible to collect attitudes as drawing graffiti, illegally downloading from the internet, making their own justice, signaling the Police car. It has also emerged a difficulty to correctly conceptualize and categorize rights and duties. The results, discussed in the light of the literature, provide useful information on most popular attitudes among adolescents in Southern Italy.

**Keywords:** Adolescence, deviant behavior, rights and duties.

## 1. Introduzione

Gli studi sui comportamenti devianti in adolescenza hanno una storia molto lunga che risale ai primi anni del 1900. Alcuni studi hanno persino un'ottica retrospettiva e sono riusciti ad analizzare i comportamenti devianti degli adolescenti del secolo ancora precedente. Tuttavia la maggior parte di questi studi si sono concentrati sulla comprensione di alcuni elementi che caratterizzano il ragazzo deviante: i *pattern* di personalità (Durea, 1938; Capwell, 1945; Zakolski, 1948), il tipo di intelligenza (McGeoch, 1925), la componente genetica (Hall, 1948), la componente psicobiologica (Michaels, 1940) e i fattori di rischio (Rose, 1949).

Gli studi più recenti invece hanno posto l'attenzione sui processi normativi e gli atteggiamenti degli adolescenti verso i comportamenti devianti. L'*International Self-Report Delinquency Study* (ISRSD) è uno studio di ricerca attualmente in corso sulla delinquenza e la vittimizzazione degli adolescenti che utilizza strumenti e procedure di raccolta dei dati standardizzati. Lo studio ha avuto origine in Europa, ma l'ISRSD ad oggi include una serie di nazioni Extraeuropee (i.e. Cina, Capo Verde, Venezuela). L'ISRSD Study ha due obiettivi principali: (1) osservare e confrontare differenze, somiglianze e *trends* di devianza e vittimizzazione fra le nazioni; (2) esplorare e analizzare questioni teoriche relative alla delinquenza minorile e la vittimizzazione, preservando l'importanza dei comportamenti normativi (Junger-Tas et. al, 1994). I primi dati sono stati raccolti nel 1990-1991 in 13 Nazioni (ISRSD-1) e nel 2005-2007 in 31 Nazioni (ISRSD-2). La terza sessione di raccolta dati (ISRSD-3) è attualmente in corso, con circa 30 nazioni partecipanti in tutto il mondo. È uno studio che dunque coinvolge un'ampia rete internazionale di ricercatori coordinati dal Comitato Direttivo dell'ISRSD.

In linea con le recenti tendenze di ricerca abbiamo voluto esplorare alcune aree relative alla frequenza di comportamenti devianti negli adolescenti non delinquenti. Le nostre ipotesi esplorative possono essere riassunte come segue:

- 1) rilevare le caratteristiche relative alla composizione familiare, alla stabilità e alla presenza di eventi familiari traumatici;
- 2) valutare gli atteggiamenti nei confronti della scuola e se viene vissuta come scenario di comportamenti delinquenti (es. spaccio di droga, risse etc.);
- 3) rilevare le modalità più diffuse di gestione del tempo libero da parte degli adolescenti, con particolare attenzione agli atteggiamenti devianti autorivelati (es. far parte di una banda);
- 4) esplorare le credenze relative alle norme sociali e la concettualizzazione di diritti e doveri.

## 2. Metodo

### 2.1. Campione

Il questionario è stato somministrato a 122 studenti, ma sono stati considerati per le analisi solo i questionari completi. Il campione definitivo è costituito da 100 soggetti (69% femmine), equamente suddivisi in due gruppi omogenei in base alla scuola di provenienza: 52% Liceo artistico, 48% Liceo classico. L'età è compresa in un range che va dai 13 ai 17 anni ( $M=14,09$ ;  $DS=,65$ ). Il 91% dei soggetti ha nazionalità italiana, il restante 9% proviene dalla Romania ( $N=6$ ), Marocco ( $N=2$ ), Polonia ( $N=1$ ).

### 2.2 Strumenti

Per la valutazione dei comportamenti devianti autorivelati è stata utilizzata una versione ridotta dell'*International Self Reported Delinquency Questionnaire* (ISRD-3). Il questionario originale (consultabile on-line: Questionario ISRD-3 ITALY e in appendice), nella sua terza edizione, è composto da 10 aree di indagine, per un totale di 147 items. Nel presente studio è stata invece utilizzata una versione breve composta da tre aree selezionate da due valutatori indipendenti: (1) "Qualche domanda su di te"; (2) "Qualche domanda sulla scuola che frequenti"; (3) "Qualche domanda su come trascorri il tempo libero e sui tuoi amici". Una quarta sezione è stata appositamente introdotta, allo scopo di esplorare le credenze rispetto ai diritti e ai doveri del cittadino, così per come vengono percepiti dagli adolescenti: (4) "Qualche domanda su diritti e doveri". Il questionario utilizzato nel presente studio risulta dunque composto da 4 aree, per un totale di 94 items.

### 2.3 Procedura

Due valutatori hanno somministrato il questionario in due scuole del Comune di Cittanova (RC), un Liceo classico ed un Liceo artistico. Sono state valutate le prime classi di tre sezioni (A, B e C) in ciascuna scuola. La somministrazione del questionario è avvenuta durante le ore curricolari, in un'unica sessione. Il questionario è stato somministrato in presenza dei valutatori, dopo la consegna e la disponibilità a domande e chiarimenti. Ciascuna sessione ha avuto una durata di 30-40 minuti. I questionari sono stati resi anonimi ed è stata garantita la tutela della privacy.

## 3. Risultati

I dati sono stati inseriti in un database ed elaborati con l'ausilio del Pacchetto Statistico per le Scienze Sociali (SPSS 0.17). L'analisi è di tipo qualitativo, sono state utilizzate le statistiche descrittive (frequenze, percentuali, medie e deviazioni standard).

### 3.1 Sezione 1: “Qualche domanda su di te”

La prima area del questionario contiene le informazioni anagrafiche, alcune domande sul rapporto degli adolescenti con i propri genitori (tabella 1) e delle domande su possibili eventi traumatici legati al nucleo familiare (tabella 2). Fra gli studenti intervistati, il 94% ha genitori italiani, 3 sono figli adottivi. Nel 93% dei casi riporta che il padre ha una occupazione stabile: solo il 2% non ha occupazione. Per quanto riguarda, invece, la condizione lavorativa della madre, il 50% ha una occupazione, il 27% non lavora (svolgendo presumibilmente le mansioni di casalinga) e il 23% ha una condizione occupazionale saltuaria.

RAPPORTI CON I GENITORI	Mean	SD
Ho un buon rapporto con mio padre	3,43	,756
Ho un buon rapporto con mia madre	3,60	,651
I miei genitori mi danno supporto emotivo ed aiuto	3,53	,627
I miei genitori sanno dove sono quando esco	3,55	,796
I miei genitori sanno cosa faccio quando esco	3,12	1,00
I miei genitori sanno con quali amici esco	3,46	,858
Quando esco, i miei genitori mi chiedono che cosa ho fatto, dove sono andato/a e con chi [...]	3,20	,853
Se esco la sera, i miei genitori mi dicono a che ora devo rientrare	3,35	,880
Dico ai miei genitori con chi passo il mio tempo	3,29	,868
Dico ai miei genitori come spendo i miei soldi	3,15	,957
Dico ai miei genitori cosa faccio nel mio tempo libero	2,73	,993

Tabella 1: Medie e deviazioni standard delle risposte (N=100)  
relative alla sezione “Qualche domanda su di te”

Come è possibile notare, il campione ha riportato un alto livello di controllo genitoriale, attribuendo alle affermazioni i punteggi più elevati della scala likert - minimo 1 (“mai”), massimo 4 (“quasi sempre”). Solo una piccola percentuale (> 6%) ha risposto di non comunicare ai genitori dove si trova, con chi e come spende il denaro. L'ultimo item rappresenta però un'eccezione: il 12% degli adolescenti si riserva di non dire come trascorre, in particolare, il tempo libero, il 30% lo dice solo a volte.

EVENTI FAMILIARI TRAUMATICI	SI	NO
Morte di tuo padre o di tua madre	3 %	97 %
Una grave malattia di uno dei tuoi genitori o di qualcuno a te vicino	31 %	69 %
Problemi di alcool/droga di uno dei tuoi genitori	0 %	100 %
Episodi di violenza fisica tra i tuoi genitori	2 %	98 %
Gravi e ripetuti litigi tra i tuoi genitori	10 %	90 %
Separazione o divorzio dei tuoi genitori	3 %	97 %

---

Tabella 2: Percentuali delle risposte (N=100)  
Relative alla sezione “Qualche domanda su di te”

La tabella 2 mostra la percentuale di adolescenti che ha riportato eventi traumatici familiari. Le percentuali sono abbastanza ridotte, tuttavia è degno di nota che il 31 % dei soggetti riporta gravi malattie che hanno colpito genitori o familiari: il 16 % riporta gravi malattie dei nonni, il 3 % degli zii, il 3% del padre o della madre.

### 3.2 Sezione 2: “Qualche domanda sulla scuola che frequenti”

La seconda area indaga gli atteggiamenti nei confronti della scuola (tabella 3). Dalle analisi dei risultati emerge un atteggiamento positivo comune alla maggior parte degli studenti. Anche se il 22% ammette di non andare a scuola sempre volentieri, in genere si osserva che le lezioni vengono comunque considerate interessanti e si ha una valutazione globale positiva della scuola. La seconda parte della tabella, analizza gli aspetti negativi maggiormente correlati alla devianza. Le piccole percentuali di fenomeni come risse, vandalismo, furti, consumo di droga (>10%) suggeriscono che una porzione relativamente bassa di studenti percepisce la scuola come un luogo in cui avvengono fenomeni criminali, presumibilmente questo è spiegato dalla soggettività dell'esperienza del singolo studente e non tanto, dunque, dal fenomeno collettivo.

Inoltre, l'atteggiamento positivo nei confronti della scuola è confermato anche dai risultati scolastici: il 73% dei soggetti riporta un rendimento superiore alla media, il 21% nella media, e solo il 6% inferiore alla media. In letteratura è noto come il rendimento scolastico sia infatti strettamente collegato a fenomeni di impotenza appresa, abbandono scolastico e predisposizione a delinquere.

ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELLA SCUOLA	SI	NO
+ Se dovessi trasferirmi, mi mancherebbe la mia scuola	87%	13%
+ La maggior parte delle volte vado a scuola volentieri	78%	22%
+ Mi piace la mia scuola	91%	9%
+ Le lezioni sono interessanti	84%	16%
- Nella mia scuola si verificano molti furti	7%	93%
- Nella mia scuola accadono molte risse	1%	99%
- Nella mia scuola avvengono molti atti di vandalismo	4%	96%
- Nella mia scuola si consuma molta droga	3%	97%
- Ho fatto assenze senza un valido motivo	39%	61%

Tabella 3: Percentuali di risposte (N=100)  
relative alla sezione “Qualche domanda sulla scuola che frequenti”

### 3.3 Sezione 3: “Qualche domanda sul tuo tempo libero e sui tuoi amici”

La terza area indaga l'eventuale presenza di comportamenti devianti al di fuori del contesto scolastico, partendo dall'ipotesi che possano essere più presenti, laddove sfuggano al controllo degli adulti e delle figure educative. Dalle analisi emerge che la maggior parte dei soggetti esce due volte (27%) o tre volte (22%) a settimana, segue il 19% che dichiara di non uscire mai la sera, e il 7% che invece dichiara di uscire tutti i giorni. Il 69% degli adolescenti che hanno il permesso di uscire la sera, devono comunque rispettare un orario di rientro. La maggior parte (38%) trascorre il tempo libero con due o tre amici, rispettivamente il 29% passa il tempo con la famiglia o con un gruppo di amici, solo il 4% passa il tempo da solo. Inoltre sono state rilevate le attività svolte durante il tempo libero (tabella 4). Le percentuali di comportamenti devianti relative sono minime (<5%).

GESTIONE DEL TEMPO LIBERO	mai	a volte	spesso
- Frequento bar	66	33	1
+ Attività creative	35	31	34
- Partecipo a risse	96	3	1
+ Faccio sport	20	34	46
+ Studio	4	27	68
+ Vado in giro a divertirmi	13	56	31
- Faccio cose illegali	95	3	2
- Bevo alcolici	95	3	1
- Importuno la gente per divertirmi	85	10	5

Tabella 4: Frequenze delle risposte relative alla sezione  
“Qualche domanda sul tuo tempo libero e sui tuoi amici”

Il 94% dei soggetti ha un gruppo di amici, coetanei (74%). Il 68% passa il tempo libero in spazi pubblici. Il 2% dichiara che il suo gruppo può essere definito una banda, nel 17% dei casi sono tollerate azioni illegali. La percentuale di adolescenti che dichiarano di avere un amico che ha rubato qualcosa, che è entrato in un posto senza permesso, minacciato qualcuno o fatto uso di sostanze è inferiore al 3%. Tuttavia per la maggior parte degli studenti (53%) l'opinione dei propri amici ha un grande valore, se non grandissimo (26%).

COMPORAMENTI DEVIANTI AUTORIVELATI	NO	SI
disegnare murali	70	30
danneggiare oggetti	94	6
rubare qualcosa	95	5
scassinare un edificio	100	0
rubare una bici	100	0
rubare una moto / un'auto	100	0
rubare qualcosa da un'auto	98	2
usare armi per minacciare	98	2
rubare minacciando	96	4
portarsi un'arma	96	4

partecipare ad una rissa	93	7
picchiare o ferire qualcuno	99	1
scaricare illegalmente da internet	67	33
vendere droga	99	1

---

Tabella 5: Frequenze delle risposte relative alla sezione  
“Qualche domanda sul tuo tempo libero e sui tuoi amici”

Nel campione osservato i comportamenti più frequenti sono disegnare *murales* e scaricare illegalmente contenuti da *internet*. Se solo il 2% ha usato droghe leggere e l'1% droghe pesanti, ben il 45% degli adolescenti riferisce di consumare alcolici da una a quattro volte in una settimana (M=1.47).

### 3.4 Sezione 4: “Qualche domanda su diritti e doveri”

In quest'ultima area sono state esplorate le credenze relative alle norme, ovvero la percezione di gravità dei comportamenti devianti (tabella 6). Il 44% degli adolescenti identifica correttamente che le norme si rivolgono allo Stato e a tutti i cittadini. Il 62% dichiara di obbedire ad un adulto anche quando fa una richiesta che non gradisce. Il 44% trova giusto pagare le tasse, tuttavia un buon 27% lo ritiene “da sciocchi”. In generale il 94% degli adolescenti intervistati concorda sul considerare le norme come una garanzia per la convivenza civile.



PERCEZIONI MORALI	Giusti	Meno gravi	Molto gravi	Gravi
Insultare qualcuno a causa della sua religione, del colore della pelle, o delle sue origini etniche o sociali	0	0	56	44
Mentire, disobbedire o rispondere male agli adulti	2	32	26	40
Salire in autobus senza pagare il biglietto	6	51	17	26
Andare in motorino senza casco	4	29	35	32
Rompere o danneggiare cose che non ti appartengono	2	12	48	38
Durante una gita scolastica, in autogrill, mettersi in tasca le patatine o altro senza pagare	7	6	49	38
Durante una gita scolastica, cantare e scorrazzare in albergo fino alle 4.00 del mattino	24	40	17	19
Fumare nei gabinetti della scuola	3	19	50	28
Prendere in giro un compagno per il suo aspetto fisico	1	7	56	36
Fare telefonate anonime	11	51	12	26
Chiamare qualcuno con appellativi volgari	3	8	51	38
Fare finta di nulla se vedo un compagno in difficoltà o che viene aggredito da altri	1	4	48	47
Sparare a un ladro entrato nella tua proprietà di notte	26	21	31	22
Segnalare alle auto, con gli abbaglianti, la presenza della polizia.	38	27	14	21
Scaricare illegalmente film o musica da internet	20	43	19	18
Entrare in un edificio, scassinandolo, per rubare qualcosa	1	2	62	35
Colpire qualcuno con l'intenzione di fargli del Male	4	9	55	32

Tabella 6: Frequenze delle risposte relative alla sezione  
“Qualche domanda su diritti e doveri”

Molti adolescenti non ritengono per niente grave “scorazzare” in albergo fino al mattino durante una gita, segnalare con gli abbaglianti la presenza della Polizia, scaricare illegalmente da *internet*, ma soprattutto sparare ad un ladro entrato in casa di notte. Una buona metà (51%) ritiene poco grave salire sull'autobus senza biglietto e fare telefonate anonime.

L'ultima parte del questionario prevedeva, infine, una domanda aperta: “Sapresti elencare almeno tre diritti e doveri?”. L'aspetto interessante è che solo il 46% ha elencato alcuni diritti e il 36% alcuni doveri. La maggior parte dei ragazzi infatti ha mostrato una certa difficoltà a concettualizzare questo quesito. Le figure 1 e 2 mostrano le categorie maggiormente rappresentate.



Figura 1: I diritti secondo gli adolescenti  
sezione: “Qualche domanda su diritti e doveri”

Fra i diritti sono stati elencati in una piccola percentuale (0.9%) anche la privacy, la parità fra i sessi, la non violenza. Alcune categorie sono state individuate sia come diritto che come dovere: istruzione, lavoro, voto. Curiosamente è stata individuata sia come diritto che come dovere la famiglia. Altri diritti sono stati attribuiti impropriamente (ad es. pagare le tasse). Per quanto riguarda invece i doveri, è interessante notare che una buona parte è stata espressa in modo negativo, come divieto (es. non rubare, non uccidere, non abusare, non guidare ad alta velocità).

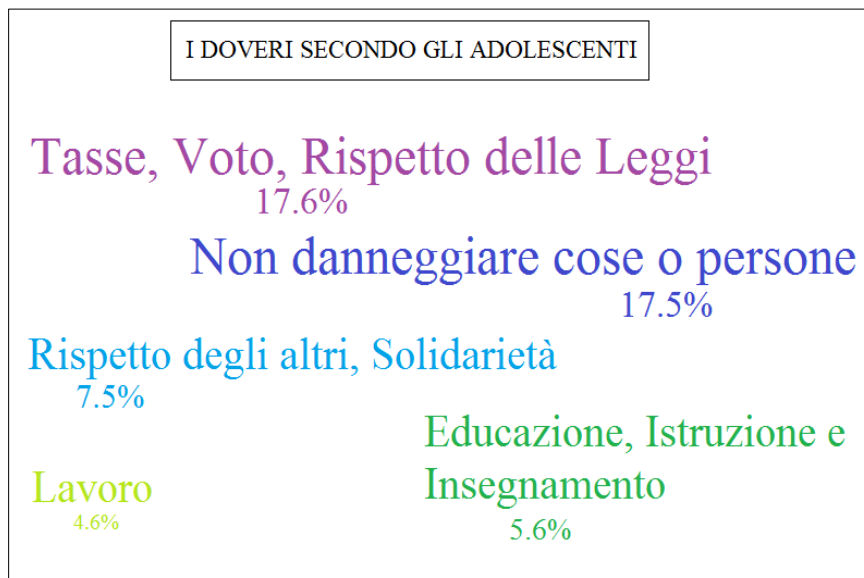


Figura 2: I doveri secondo gli adolescenti  
sezione: “Qualche domanda su diritti e doveri”

#### 4. Discussione e Conclusioni

Questo studio ha avuto come oggetto la valutazione della devianza minorile durante l'adolescenza attraverso l'esplorazione dei comportamenti devianti autorivelati e la percezione delle norme sociali in termini di diritti e doveri. Il quadro che emerge non sembra drammatico. Su un campione di 100 soggetti, meno di 5 destano una certa preoccupazione. Questo dato sembra spiegabile dalla natura stessa dello studio: un'indagine fatta a tappeto rileva più facilmente atteggiamenti normativi, piuttosto che comportamenti devianti dalla norma (Abrams et al., 2003).

Tuttavia, proprio per questo, lo studio contribuisce alla conoscenza degli atteggiamenti e delle credenze più diffuse fra gli adolescenti, mettendo in luce alcuni aspetti che a volte possono precedere un atto delinquenziale. Diversi autori hanno infatti evidenziato che la risposta deviante degli adolescenti alla richiesta normativa della società, raggiunge il suo apice tra i 15 e i 17 anni (Farrington, 1994; Benson, 2002). Inoltre è stato dimostrato come i ragazzi devianti, rispetto ai non devianti, mostrano strategie cognitive più immature rispetto all'assunzione di ruolo, alla cognizione logica e al ragionamento morale (Lee & Prentice, 1998).

Nel campione osservato sono emersi degli atteggiamenti che, apparentemente non sembrano destare una oggettiva preoccupazione, se non in senso educativo e pedagogico. I comportamenti più frequenti sono, infatti, disegnare *murales* e scaricare illegalmente contenuti da *internet*. In realtà il sistema di giustizia penale deve ancora adottare una risposta uniforme ai graffiti e agli individui che creano la cosiddetta *street art*. Questo potrebbe dipendere dal fatto che un tale tipo di reato cade in una zona grigia fra criminalità e disturbo della quiete pubblica. Grant (1996) sottolinea come questo potrebbe essere considerato come un reato *entry-level*, ossia di accesso che può condurre a reati più gravi, come furti e aggressioni. L'autore infatti sostiene che ci sia un collegamento fra graffiti e sottocultura della banda che riguarda le sfere della comunicazione e della territorialità.

Un altro risultato rilevante riguarda il consumo diffuso di alcolici. Se solo il 2% ha usato droghe leggere e l'1% droghe pesanti, ben il 45% degli adolescenti riferisce di consumare alcolici da una a quattro volte in una settimana. Gli adolescenti amano sperimentare situazioni di vita rischiose, senza tuttavia mostrare adeguate conoscenze circa i danni e i rischi a lungo termine per la salute (Licanin et al., 2005).

La precocità d'utilizzo di nicotina, alcol e marijuana è significativamente associato con un'intensificazione dei comportamenti devianti (Kandel & Davies, 1996; Kandel et al., 1997) e con una maggiore probabilità di coinvolgimento in comportamenti pericolosi (DuRant et al., 1997). Inoltre, è stato dimostrato che i giovani che fanno uso di alcol raddoppiano, rispetto ai loro compagni astemi, le frequenze di incidenza di comportamenti devianti, quali maneggiare armi e partecipare a risse (Ruocco et al., 2003).

Purtroppo questa tendenza sembra essere determinata da fattori genetici (Goodwin, 1985) e tratti temperamentali (Hill et al., 2000), infatti gli interventi preventivi si basano proprio sull'individuazione e l'intervento sui fattori di rischio (Hawkins et al., 1992).

Riguardo alla percezione di gravità di comportamenti devianti, molti adolescenti nel nostro campione ritengono sia “giusto” “scorazzare” in albergo fino al mattino durante una gita (24), segnalare con gli abbaglianti la presenza della Polizia (38), scaricare illegalmente da *internet* (26), ma soprattutto sparare ad un ladro entrato in casa di notte (20). Una buona metà (51) ritiene poco grave salire sull'autobus senza biglietto e fare telefonate anonime.

Non stupisce che l'atteggiamento degli adolescenti possa cambiare durante una gita scolastica. Fuori da un contesto tradizionale quale quello accademico e avulsi dal controllo genitoriale, lontano da casa e dalla scuola è comprensibile che i ragazzi abbiano la percezione di uno spazio e di un tempo in cui valgono altre regole, o in cui le regole non ci sono affatto, tanto da considerarlo un comportamento giusto e corretto. Il comportamento di un individuo durante un viaggio sembra essere influenzato in modo significativo dalla congruenza individuale e dalla congruenza funzionale. L'auto-congruenza rappresenta la corrispondenza tra l'immagine del visitatore e concetto di sé come turista: l'immagine del sé sociale, reale e ideale (Sirgy, 2000). Plausibilmente durante l'adolescenza questa maturità del sé (congruenza) non è ancora raggiunta, per cui gli adolescenti potrebbero assumere degli atteggiamenti differenti dal solito, per il solo fatto di trovarsi in viaggio. Questo sembra confermato anche dagli studi di neuroimaging funzionale, che hanno mostrato come a livello neuropsicologico lo sviluppo cerebrale negli adolescenti non si può considerare completo. Attraverso la RMFi (risonanza magnetica funzionale per immagini) si è potuto riscontrare che gli adolescenti, rispetto agli adulti, presentano una minore attività della corteccia prefrontale, che ha un'importante funzione regolatoria ed inibitoria nei confronti delle spinte istintuali, (Brownlee et al., 1999). Inoltre l'agire in gruppo e con l'approvazione degli altri possono contribuire al disimpegno della propria responsabilità dal fatto (Thornberry & Krohn, 2003).

Per quanto riguarda il secondo punto, l'atteggiamento degli adolescenti nei confronti delle Forze dell'Ordine è stato oggetto di studio da parte di molti autori ed è stato trovato in relazione non solo ad altri tipi di autorità, ma anche al concetto di sé. Rigby & Rump (1981) hanno trovato che negli adolescenti fra i 13 e i 17 anni gli atteggiamenti verso la Polizia, gli Insegnanti, l'Esercito, la Legge, i propri genitori e i genitori in generale mostrano una moderata correlazione positiva. Più recentemente Levy (2000) ha rilevato come non solo questi atteggiamenti siano correlati, ma anche che, prevedibilmente, nei *non delinquent* emergono atteggiamenti più favorevoli nei confronti delle autorità, rispetto ai ragazzi devianti, con importanti implicazioni sul concetto di sé. Già nel 1956 Reckless et al. avevano rilevato come il ragazzo *non delinquente* era caratterizzato da un concetto di sé quale “bravo ragazzo”, obbediente e rispettoso delle leggi, con valori rigorosi circa i concetti di giusto o sbagliato, conforme alle aspettative di genitori e insegnanti e con un ambiente familiare stabile. Al contrario, un concetto di sé caratterizzato da basso rendimento scolastico e da un rapporto negativo con i genitori e con la scuola è maggiormente collegato ai comportamenti delinquenti (Leung & Lau, 1988).

Ancora, abbiamo rilevato una credenza diffusa: scaricare illegalmente da *internet* è considerato un comportamento corretto. La questione dei *downloads* illegali è stata regolamentata dai Trattati di Ginevra, come risposta al *filesbaring* di film e musica che viola i diritti d'autore. È stata istituita una responsabilità per l'*uploader*, ma in termini di efficacia questo provvedimento non ha avuto risvolti

pratici (Clark, 2007). Come per la questione dei graffiti anche i *downloads* illegali (che evitano cioè il pagamento del prodotto, violando il *copyright* e condividendo *file* pirata) si collocano in una zona di confine, sono violazioni di un diritto. Gli adolescenti che abbiamo valutato sembrano non percepirne il danno, evidenziando con ciò una lacuna nell'introiezione normativa, o, comunque un quadro di indifferenza/dissenso nei riguardi della penalizzazione di tale comportamento (Mariani, 2005).

Un altro elemento emerso dai dati raccolti è il ritenere giusto “sparare ad un ladro entrato a casa di notte”. Tripp (2001) sottolinea come l'istinto di vendetta è determinato dal senso di ingiustizia e dalle relative cognizioni (attribuzione della colpa) ed emozioni (dolore e rabbia). Questo aspetto richiama ancora una volta una credenza abbastanza diffusa sul “farsi giustizia da soli” e dunque il rapporto con l'autorità, che dovrebbe essere interiorizzata come l'unica entità in grado di intervenire quando si subisce un torto o un reato e invece viene sostituita dalla vendetta personale, percepita come più efficace. Emerge dunque fra gli adolescenti una visione della vendetta come giusta.

L'ultima parte è invece quella dedicata all'esplorazione di diritti e doveri. Crediamo che questo sia il cuore della ricerca. La maggior parte dei ragazzi (54%) ha avuto difficoltà ad elencare almeno tre diritti e ancora di più (64%) a concettualizzare tre doveri. Inoltre fra gli adolescenti che hanno risposto solo una decina ne ha elencati tre su tre. Non possiamo prescindere dalla questione metodologica: indubbiamente le risposte aperte possono generare alcune difficoltà negli studenti (Sterbini, 2012). Tuttavia alcuni diritti sono stati attribuiti impropriamente (ad es. pagare le tasse), altri sono stati elencati sia come diritto che come dovere: istruzione, lavoro, voto. Infine, curiosamente, è stata individuata sia come diritto che come dovere la famiglia. La maggior parte dei diritti elencati sono diritti fondamentali dell'uomo, ovvero diritti soggettivi assoluti. Gli adolescenti hanno introdotto anche il diritto al divertimento e al gioco, che fa parte dei diritti dei bambini (Art. 31 della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia, ONU, 1989). Per quanto riguarda invece i doveri, è interessante notare che una buona parte è stata espressa in modo negativo, come divieto (es. non rubare, non uccidere, non abusare, non guidare ad alta velocità). Questa difficoltà nell'identificare diritti e doveri deve farci riflettere su quelle abilità trasversali trasmesse attraverso i modelli educativi e il rinforzo vicariante del comportamento dell'adulto. Lo sviluppo morale è un elemento educativo e psicologico fondamentale nello sviluppo del sé in adolescenza.

### 5. Limiti dello studio

Sono necessarie alcune note metodologiche: lo studio mostra alcuni limiti di generalizzabilità. Nonostante la Calabria, unitamente a Puglia, Campania e Sicilia, sia una delle regioni considerate a maggior rischio di criminalità minorile (Toniolo, 2000) rispetto alla classificazione utilizzata da Gatti et al. (2008) Citanova rientrerebbe nelle città di piccole dimensioni, poiché conta 10.376 abitanti. Nella seconda edizione dello studio internazionale ISRD-2 è stato rilevato come alcune tipologie di reato

siano più frequenti nelle grandi città (comportamenti violenti contro le persone e reati contro la proprietà) mentre altri comportamenti illeciti, come il vandalismo e l'uso di droga prevalgano tra gli studenti che frequentano scuole di città più piccole. Se, coerentemente ai risultati del nostro studio, nelle piccole città prevalgono atti vandalici e pirateria informatica, nelle grandi città si registra una maggiore influenza di reati violenti, quali partecipazione a risse e detenzioni di armi (Gatti et al., 2008). Inoltre lo studio, allo stato attuale, ha coinvolto esclusivamente due licei. In linea generale, i licei sono prescelti da allievi con migliori risultati scolastici e da famiglie di migliori condizioni sociali, mentre gli istituti professionali sono spesso frequentati da allievi che hanno dimostrato scarse capacità di apprendimento ed appartengono a famiglie di scadenti condizioni economiche. La maggior frequenza di comportamenti devianti potrebbe quindi essere legata sia alla povertà della famiglia di appartenenza, sia all'insuccesso scolastico, che come noto rappresenta un importante fattore di rischio per la delinquenza giovanile (Maguin & Loeber, 1996).

È stato rilevato, infatti, che a livello nazionale i reati sono nettamente più frequenti tra gli studenti degli istituti professionali (44,9 % di prevalenza nell'ultimo anno) e, con percentuali lievemente inferiori, tra quelli degli istituti tecnici (40,2 %). Percentuali, invece, nettamente inferiori si riscontrano tra gli studenti dei licei (28,2%) (Gatti et al., 2008).

Per tali ragioni, ci proponiamo di estendere lo studio ad altri indirizzi allo scopo di integrare le informazioni presenti in letteratura, fermo restando che l'originalità dello studio sta nell'introduzione di una parte dedicata alla valutazione morale dei comportamenti devianti e all'esplorazione delle credenze su diritti e doveri. Elementi che possono contribuire alla strutturazione di programmi psicoeducativi e di intervento, finalizzati alla prevenzione dei comportamenti devianti, attraverso la formazione e l'incremento della consapevolezza degli studenti, in merito ai diritti e la violazione degli stessi.

### **Bibliografia**

- Abrams, D., Rutland, A., & Cameron, L. (2003). The Development of Subjective Group Dynamics: Children's Judgments of Normative and Deviant In-Group and Out-Group Individuals. *Child Development*, 74(6), 1840-1856.
- Benson, P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New directions for youth development*, 2002(95), 123-148.
- Brownlee, S., Hotinski, R., Pailthorp, B., Ragan, E., & Wong, K. (1999). Inside the teen brain. *US News and World Report*, 127(6), 44-54.
- Capwell, D. F. (1945). Personality patterns of adolescent girls: II. Delinquents and non-delinquents. *Journal of Applied Psychology*, 29(4), 289.

- Clark, B. (2007). Illegal downloads: sharing out online liability: sharing files, sharing risks. *Journal of Intellectual Property Law & Practice*, 2(6), 402-418.
- DuRant, R. H., Kahn, J., Beckford, P. H., & Woods, E. R. (1997). The association of weapon carrying and fighting on school property and other health risk and problem behaviors among high school students. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 151(4), 360.
- Durea, M. A. (1938). Personality characteristics of juvenile offenders in relation to degree of delinquency. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 52(2), 269-283.
- Farrington, D. P. (Ed.). (1994). *Psychological explanations of crime*. Brookfield, VT: Dartmouth.
- Gatti U.; Fossa G.; Gualco B.; Caccavale F.; Ceretti A.; Ciliberti R.; Ciotti Galletti S.; Ciraso G.; Coluccia A.; Cornelli R.; Focardi M.; Greco O.; Mazzeo E.; Romano C.A.; Russo G.; Traverso G.B. (2008). La delinquenza giovanile autorivelata in Italia: entità del fenomeno e fattori di rischio. *Rassegna Italiana di Criminologia*. Vol. 1.
- Goodwin, D. W. (1985). Alcoholism and genetics: The sins of the fathers. *Archives of General Psychiatry*, 42(2), 171-174.
- Grant, C. M. (1996). Graffiti: Taking a closer look. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 65(8), 11-15.
- Hall, M. B. (1948). Juvenile Delinquency. *British medical journal*, 1(4550), 572.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, 112(1), 64.
- Hill, S. Y., Shen, S., Lowers, L., & Locke, J. (2000). Factors predicting the onset of adolescent drinking in families at high risk for developing alcoholism. *Biological Psychiatry*, 48(4), 265-275.
- Junger-Tas, J., Terlouw, G. J., & Klein, M. W. (Eds.). (1994). *Delinquent behavior among young people in the Western world: First results of the International Self-Report Delinquency Study*. Kugler Publications.
- Kandel, D. B., & Davies, M. (1996). High school students who use crack and other drugs. *Archives of General Psychiatry*, 53(1), 71.
- Kandel, D., Chen, K., Warner, L. A., Kessler, R. C., & Grant, B. (1997). Prevalence and demographic correlates of symptoms of last year dependence on alcohol, nicotine, marijuana and cocaine in the US population. *Drug and alcohol dependence*, 44(1), 11-29.
- Lee, M., & Prentice, N. M. (1988). Interrelations of empathy, cognition, and moral reasoning with dimensions of juvenile delinquency. *Journal of abnormal child psychology*, 16(2), 127-139.
- Leung, K., & Lau, S. (1988). Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(4), 345-359.
- Levy, K. S. (2000). The relationship between adolescent attitudes towards authority, self-concept, and delinquency. *Adolescence*, 36(142), 333-346.
- Licanin, I., Redzic, A., & Ibrahimagic, E. (2005). Alcoholism during adolescence. *Medicinski arhiv*, 60(4), 225-229.
- Maguin E. and Loeber R. (1996). Academic performance and delinquency. In M. Tonry and D.P. Farrington (Eds.), *Crime and Justice*, vol. 20, pp. 145-264. Chicago, University of Chicago Press.

- Mariani E. (2005). I reati. In Calvanese E. (2005). *La reazione sociale alla devianza. Adolescenza tra droga e sessualità, immigrazione e "giustizialismo"*. Franco Angeli, Milano.
- McGeoch, J. A. (1925). The relationship between suggestibility and intelligence in delinquents. *Psychological Clinic*.
- Michaels, J. J. (1940). Psychobiologic interpretation of delinquency. *American Journal of Orthopsychiatry*, 10(3), 501.
- Reckless, W. C., Dinitz, S., & Murray, E. (1956). Self concept as an insulator against delinquency. *American Sociological Review*.
- Rigby, K., & Rump, E. E. (1981). Attitudes toward parents and institutional authorities during adolescence. *The Journal of Psychology*, 109(1), 109-118.
- Rose, D. E. (1949). Social factors in delinquency. *Australian Journal of Psychology*, 1(1), 1-10.
- Ruocco M., Angelini F., Gualco B. (2003). Le caratteristiche dei giovani devianti: una ricerca sugli studenti di Genova, Firenze, Bergamo. *Rassegna italiana di Criminologia*, vol. 1, pp. 191-216.
- Sirgy, M. J., & Su, C. (2000). Destination image, self-congruity, and travel behavior: Toward an integrative model. *Journal of Travel Research*, 38(4), 340-352.
- Sterbini, A., & Temperini, M. (2012). Dealing with open-answer questions in a peer-assessment environment. In *Advances in Web-Based Learning-ICWL 2012* (pp. 240-248). Springer Berlin Heidelberg.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (Eds.). (2003). *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies*. Springer.
- Toniolo A. (2000). La criminalità minorile. Un approccio teorico-giuridico al fenomeno della criminalità minorile. *Krimen 2000*.
- Tripp, T. M. (2001). The Rationality and Morality of Revenge. *Justice in the workplace: From theory to practice*, 2, 197.
- Zakolski, F. C. (1949). Studies in Delinquency: I. Personality Structure of Delinquent Boys. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 74(1), 109-117.

Rosi Nicolina<sup>1</sup>, Grillo Concetta<sup>2</sup>, Rizzo Amelia<sup>3</sup>

1 Educatrice, Dottore di Ricerca in Analisi dei problemi legati alla devianza ed alla criminalità, specializzata in Criminologia, Università di Messina, Dipartimento di Scienze Forensi. E-mail: nicolettacrim@gmail.com

2 Avvocato, Master in Criminologia, Magistrato onorario presso la Sez. Penale del Tribunale di Reggio Calabria. E-mail: tittigrillo@tiscali.it

3 Psicologa, Dottoranda di Ricerca in Scienze Psicologiche, Master in Psicodiagnostica clinica, Università di Messina, Dipartimento di Scienze umane e Sociali. E-mail: amrizzo@unime.it



## APPENDICE

### Daphne-2010-Prevenzione del Cyberbullismo (Cyberbullying)

<http://www.bullyingandcyber.net/it/progetti-dalle-scuole/>

#### Progetti nelle scuole

##### Approccio ecologico e sistemico

Minori, famiglia e scuola sono i tre soggetti principali a cui è rivolto l'intervento. Le iniziative e i progetti in campo intendono fornire consigli pratici ad insegnanti e genitori e allo stesso tempo sviluppare nei giovani un uso consapevole e responsabile di Internet e del cellulare

##### Fasi dell'intervento

Nel programma sono previsti diversi livelli di azione:

**Livello di intera scuola:** azioni di formazione e supervisione degli insegnanti e azioni svolte al coinvolgimento delle famiglie.

- *Intervento con i genitori:* 1 incontro informativo sul fenomeno del bullismo elettronico e sui rischi che l'utilizzo di Internet comporta per rinforzare gli interventi educativi sul tema del cyberbullismo e sui rischi di Internet.

- *Intervento con gli insegnanti:* 5 incontri basati su un training interattivo che utilizza tecniche cooperative e di supporto reciproco tra insegnanti unito ad un programma di costante supervisione dell'applicazione di tali tecniche all'interno della classe e di counseling e di supporto personale all'insegnante.

**Livello classe:** il quadro di riferimento teorico alla base del programma è l'approccio dei ruoli dei partecipanti (Salmivalli, Karna, Poskiparta, 2010) e l'idea che nel gruppo vi siano norme informali che possono sostenere o accettare le prepotenze e che sono di ostacolo ai cambiamenti dei comportamenti e del clima della classe.

- *Interventi nel gruppo classe condotti dal ricercatore:* 7 incontri di due ore ciascuno con l'obiettivo di fornire maggiore informazione che possa tradursi in aumentata sensibilità rispetto al fenomeno del cyberbullying; programmi specifici rivolti agli alunni perché possano apprendere strategie utilizzabili in caso di cyberbullismo e perché possano sviluppare le competenze relazionali necessarie per instaurare rapporti basati sul rispetto di sé e degli altri, empatia e prosocialità e non su credenze normative che approvano la violenza.

## **ECIP (European Cyberbullying Intervention Project) Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European Countries**

Il progetto rappresenta un approfondimento ed estensione delle attività proposte nell'ambito del DAPHNE Programme II ("An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre adolescent and adolescent groups: new instruments and preventing strategies").

Il primo obiettivo del progetto è studiare le caratteristiche e la diffusione del cyberbullismo (cyberbullying) in Europa (Italia - Emilia Romagna e Calabria - , Spagna, Inghilterra, Grecia, Germania e Polonia) tra adolescenti delle scuole secondarie di secondo grado.

Partendo dai risultati ottenuti il secondo obiettivo del progetto è la pianificazione di interventi su adolescenti a rischio di violenza, con lo scopo di promuovere lo sviluppo di comportamenti pro-sociali, riducendo comportamenti antisociali e il coinvolgimento degli adolescenti nel cyberbullismo (cyberbullying). Infine, l'ultimo obiettivo dello progetto è la disseminazione dei risultati ottenuti con la creazione di linee guida per l'Europa.

Il programma di riferimento è il **Daphne Programme III 2009-2010 (To prevent and combat violence against children, young people and women and to protect victims and groups at risk)**.

Lo scopo del Programma è il supporto di organizzazioni che si occupano di sviluppare misure di indagine e strumenti di azione per prevenire e combattere tutte le forme di violenza verso i bambini, gli adolescenti e le donne.

## **EQBC (European Questionnaire Bullying and Cyberbullying)**

Il questionario EQCB (European Questionnaire of Bullying and Cyberbullying) ideato e utilizzato all'interno del progetto Daphne II ("An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent groups: new instruments and preventing strategies") indaga il bullismo sia nelle forme tradizionali (diretto-indiretto) sia nelle forme più recenti (cyberbullismo attraverso l'uso del cellulare; cyberbullismo attraverso l'uso di Internet).

Il questionario contiene domande relativamente al bullismo subito e agito, alle reazioni emotive suscitate dall'azione del bullo, ai comportamenti degli astanti di fronte agli atti di prevaricazione. Sono presenti domande sul clima scolastico percepito dagli alunni e su dimensioni legate alla solitudine e all'autostima dei preadolescenti e degli adolescenti intervistati. Inoltre, alcuni item consentono di rilevare la diffusione e l'accessibilità delle nuove tecnologie (cellulare, connessione Internet).

Il questionario è stato somministrato in forma anonima a un totale di 6.450 studenti in Italia, Spagna, Inghilterra e Bosnia-Erzegovina, con età dai 12 ai 17 anni.

- **Sintesi dei Programmi di Intervento nelle scuole**

I sei Paesi coinvolti nel progetto Daphne III hanno sviluppato diversi programmi di intervento nelle scuole per contrastare il fenomeno del cyberbullismo. Si tratta di interventi differenti tra loro, ma che presentano alcuni punti in comune riassumibili in:

- a. Azioni ispirate ad un approccio teorico e basate su evidenze di ricerca
- b. Interventi ispirati ad un'ottica di azione sistemica.
- c. Focus sui fattori intra e inter individuali, quali l'empatia, la responsabilità e la tutela della privacy e/o le norme di gruppo, l'influenza del contesto relazionale, i meccanismi di disimpegno morale.
- d. Moduli informativi accanto a moduli più prettamente educativi: nei progetti implementati una quota degli interventi è stata dedicata a fornire informazioni sulla sicurezza in Rete, sulla privacy e le norme che la regolano, sulla responsabilità legale connessa a comportamenti aggressivi online, sulle modalità di aggressione online che possibili bulli possono mettere in atto, sulle strategie di difesa da suddette aggressioni. I moduli educativi avevano invece il compito di innescare una riflessione per promuovere un nuovo orientamento normativo sfavorevole a dinamiche di prevaricazione, ad aumentare le competenze sociali all'interno del gruppo dei pari e promuovere strategie di problem solving attraverso metodologie esperienziali e coinvolgenti.
- e. Nei programmi d'intervento dei vari Paesi è previsto un ruolo importante della famiglia, allo scopo di coinvolgere i genitori e promuoverne la funzione genitoriale anche nel contesto digitale.. f. Infine, è da sottolineare la scelta di valutare l'efficacia degli interventi effettuati, o con questionari pre e post intervento o tramite la ricerca-azione e metodi di valutazione qualitativi.

- **Germania**

Il gruppo di ricerca tedesco ha sviluppato un programma scolastico per la prevenzione del Cyberbullismo e per la promozione delle abilità nell'uso dei media (Medienhelden"). Il programma si rivolge agli studenti delle scuole medie ed è condotto da insegnanti formati e supervisionati all'interno del curriculum scolastico esistente. Medienhelden si basa su teorie psicologiche e conoscenze empiriche nel campo del (cyber)bullismo.

Il nucleo del suo background teorico è la Teoria di Aijzen sulla Pianificazione del Comportamento (1991): sulla base di questo modello, il primo step del programma prevede la conoscenza teorica, lo

sviluppo di competenze riguardo la sicurezza online e la formazione di abilità sociali. In seguito, inoltre, il programma si propone di cambiare:

- (a) gli atteggiamenti verso il comportamento target come, ad esempio, la consapevolezza degli studenti riguardo il cyberbullismo;
- (b) le norme esistenti;
- (c) il controllo del comportamento, ad esempio con la creazione di strategie di auto-aiuto e per supportare gli altri.

Esistono due varianti del programma: una più lunga di dieci settimane con sessioni di novanta minuti a settimana e una variante ridotta di un solo giorno con quattro sessioni di novanta minuti. In ogni caso, entrambe queste varianti includono gli stessi contenuti ben definiti riguardo agli elementi di prevenzione, come componenti psicoeducative, training di abilità sociali, giochi di ruolo, tutoraggio tra pari e tra pari e genitori. L'intervento è completamente spiegato nel sito [www.medienhelden-projekt.de](http://www.medienhelden-projekt.de).

- **Grecia**

La prospettiva socio-cognitiva è alla base della progettazione e dell'attuazione di un intervento scolastico con lo scopo di affrontare il fenomeno del cyberbullismo in adolescenza. L'intervento si focalizza su fattori di differenza individuali (per esempio, l'empatia), sulla regolazione cognitiva (per esempio, il disimpegno morale) e sul processo decisionale (ad esempio, la teoria del comportamento pianificato e il modello prototipo/volontà di Gerrard et al., 2007). Nel complesso, i questionari sono stati somministrati a 500 studenti adolescenti (48.8% femmine, età media = 14,9 anni, SD = 1.02) che frequentano scuole superiori nelle due maggiori città greche. È stato utilizzato un progetto che prevede un pre e post intervento. Gli studenti sono stati assegnati in modo casuale ad un gruppo sperimentale e ad uno di controllo, e hanno completato un questionario che misura l'empatia, il disimpegno morale, gli atteggiamenti verso il cyberbullismo, le norme soggettive e descrittive, il controllo del comportamento percepito, la valutazione anticipatoria, le aspettative comportamentali riguardo al proprio impegno nell'intervenire attivamente per impedire episodi di cyberbullismo. Il questionario è stato somministrato agli studenti tre e volte, vale a dire nel pre e post intervento, e dopo 4 mesi per un follow up. L'intervento è durato otto settimane ed ha compreso la distribuzione di volantini agli studenti, sessioni settimanali e colloqui interattivi con piccoli gruppi di studenti. I dati hanno indicato come l'intervento sia stato efficace nel modificare i livelli di empatia riportati dagli studenti e le dimensioni di disimpegno morale (entrambe queste variabili sono state considerate significative in letteratura nel predire comportamenti di bullismo e cyberbullismo in adolescenza), ma non è stato riportato alcun effetto significativo sulle variabili relative ai processi decisionali.

- **Italia**

Il modello di intervento creato per il progetto tiene conto degli aspetti di continuità con il bullismo tradizionale, ma anche di tutte le caratteristiche del cyberbullismo e si basa su una prospettiva sistemica, finalizzata a migliorare la qualità delle relazioni (sia "offline" che "online"), al fine di contrastare le dinamiche di esclusione sociale e dare spazio e valore alle differenze individuali, alla sensibilità empatica, all'esercizio della responsabilità personale, il tutto al servizio dello sviluppo di metodi inclusivi e relazionali.

Gli obiettivi dell'intervento sono stati:

- 1) acquisire conoscenza e consapevolezza del fenomeno del cyberbullismo e delle sue relazioni con forme tradizionali di aggressione o di esclusione psicologica;
- 2) promuovere la responsabilità e l'assertività a livello individuale;
- 3) promuovere l'inclusione sociale all'interno del gruppo classe.

Nel programma di intervento sono state coinvolte due classi per ciascuna scuola (quattro in totale), un unico gruppo di insegnanti provenienti da entrambi gli istituti e un gruppo di genitori, attraverso incontri guidati da uno psicologo della scuola. Ogni classe ha ricevuto dieci ore di formazione all'interno di cinque incontri svolti, per lo più a cadenza settimanale, nel periodo compreso tra fine febbraio e aprile 2011. L'intervento si fonda su una metodologia esperienziale (es. il role play e lo psicodramma) basata sulla partecipazione attiva, sulle risorse individuali e sulla creatività dei partecipanti. L'intervento è stato valutato attraverso metodi qualitativi, e ha mostrato un aumento di empatia e di relazioni inclusive tra i membri della scuola. La stessa metodologia è stata seguita per l'intervento in Calabria (Sud Italia).

- **Polonia**

In Polonia l'intervento è stato sviluppato in tre scuole medie scelte tra le sette scuole in cui è stata effettuata la raccolta dati. Il programma di intervento è stato adattato alle esigenze e alle possibilità delle scuole che hanno preso parte al progetto. Ogni azione è stata visionata dalle autorità scolastiche e attuata secondo la loro disponibilità. Il principale gruppo target sono studenti tra i 14 e i 16 anni scelti da presidi e insegnanti. Durante il programma di intervento il team ha collaborato inoltre con il club scolastico – SofA (Società di AntiCyberbullismo), costituito da un gruppo di studenti della scuola superiore di Zgierz. Maggiori informazioni sul SofA si trovano a questo indirizzo: <http://www.klub-sofa.cba.pl/news.php>. Le attività previste hanno cercato di fornire sostegno nelle seguenti aree: attività di pedagogisti e psicologi scolastici, attività di classe, attività dei genitori, attività dei giovani nell'ambiente scolastico. Alcune delle attività possono essere considerate innovative in termini di prevenzione del cyberbullismo (per esempio, la cooperazione con le organizzazioni anti-violenza dei ragazzi, i concorsi scolastici su blog a tema, le gallerie d'arte online, i forum letterari, ecc). La

valutazione è stata effettuata attraverso interviste con i partecipanti e gli insegnanti che collaborano con il team polacco del Daphne III.

- **Regno Unito**

In Inghilterra, differentemente dagli altri Paesi coinvolti nella ricerca, esistevano già alcune linee guida per le scuole (Safe to Learn: Cyberbullying, Nov 2007), che non sono mai state valutate. Per questo motivo il team britannico ha richiesto feedback da alunni, genitori e insegnanti riguardo la consapevolezza, la disponibilità e la percezione dell'utilità di queste risorse preesistenti. Il programma di intervento inglese Daphne III è nato sulla base dei risultati della revisione Byron (2008) commissionata dal precedente governo laburista e sulla base delle ricerche del DfE anti-bullying interventions project (2011). Sono stati mostrati agli studenti i filmati online prodotti da Ceop e Childnet (uno sul cyberbullyismo e uno sul fenomeno del "sexting") in precedenza non valutati e sono stati sviluppati diversi questionari con lo scopo di valutare l'efficacia degli strumenti per promuovere un cambiamento nelle opinioni degli studenti. Lo scopo della valutazione era di rilevare possibili cambiamenti prodotti dai filmati nelle strategie di coping utilizzate dai ragazzi per fronteggiare situazioni di cyberbullismo. Dalla valutazione è emerso come entrambi i filmati sono stati considerati positivi dai ragazzi e dallo staff scolastico sotto molti aspetti. Le valutazioni del filmato sul sexting sono risultate positive in particolare tra le ragazze, gli studenti più giovani e coloro che nel passato erano stati coinvolti in episodi di sexting; le percentuali hanno mostrato un incremento, dopo la visione del film, di alcune strategie di coping come il segnalare l'accaduto al sito, il denunciare alla polizia scolastica e il parlarne con un docente. Gli studenti hanno valutato come positivi anche tutti gli aspetti del filmato sul cyberbullismo, dalla musica alla presa sulla loro attenzione. I filmati sono stati valutati usando un questionario pre e post relativo al filmato, sia per gli studenti che per gli insegnanti. L'intervento è stato valutato tramite questionario, sia su carta che online.

- **Spagna**

Il programma chiamato ConRed (Costruire e vivere Internet e i Social Network) è volto a migliorare i sistemi relazionali della vita scolastica e la convivenza basata sulle relazioni sociali a scuola. Il ConRed intende realizzare pratiche basate su evidenze scientifiche rilevate nella ricerca di metodologie efficaci nella prevenzione di comportamenti a rischio e nella modifica di condotte inadeguate nell'uso dei media. comprensione adeguata dei meccanismi di sicurezza e protezione dei dati personali su Internet e sui Social network; b) imparare ad avere un uso sano e sicuro della rete e a conoscere i benefici che può apportare; c) determinare l'incidenza del fenomeno del cyberbullismo e di altri rischi nel corso dell'istruzione secondaria; d) prevenire il coinvolgimento di studenti nel ruolo di vittime o bulli in atti di

aggressione online, molestie, diffamazione, ecc. nei Social Network; e) favorire un atteggiamento di confronto e di sostegno alle persone coinvolte in aggressioni online; f) indagare la percezione di controllo delle informazioni che i ragazzi condividono nei Social Network; e) prevenire l'abuso delle ICT e mostrare le conseguenze della dipendenza tecnologica. Le otto sessioni sono state valutate durante le misurazioni pre e post intervento mostrando un aumento dei sentimenti di empatia e vicinanza alle vittime del cyberbullismo.

### 3. Risultati del progetto

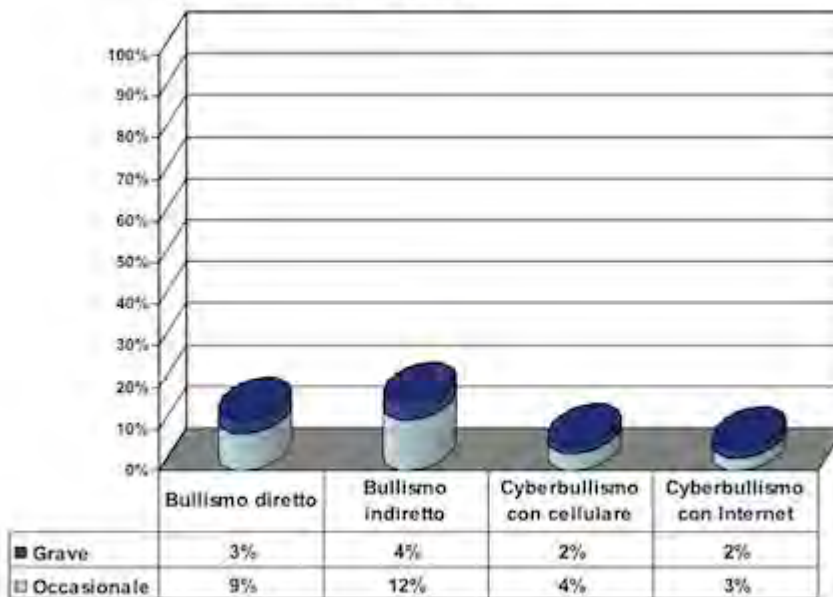
#### Confronto tra paesi

In ogni Paese (Italia, Spagna, Inghilterra, Bosnia Erzegovina) sono stati raccolti circa 2000 questionari compilati in forma anonima da preadolescenti e adolescenti. L'utilizzo di un questionario comune tradotto nelle diverse lingue ha permesso il confronto tra i Paesi interessati.

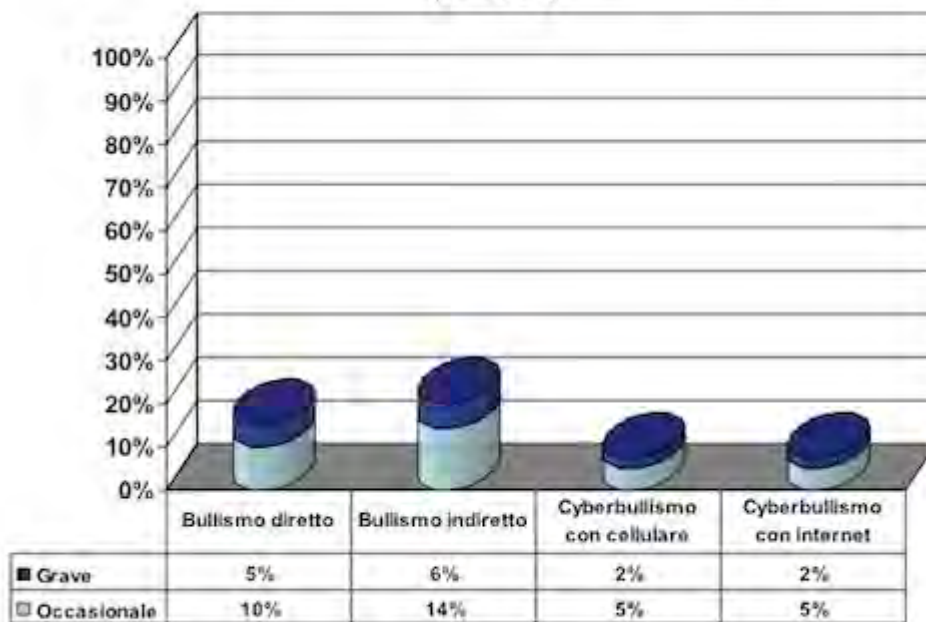
Analizzando i risultati ottenuti dalla raccolta dati dei quattro Paesi coinvolti, è possibile affermare quanto segue:

- per quanto riguarda il ruolo di bullo, le percentuali più elevate le osserviamo (sia in forma grave che in forma occasionale) nel bullismo indiretto, seguito dal bullismo diretto, dal cyberbullismo (cyberbullying) tramite il cellulare e infine dal cyberbullismo (cyberbullying) attraverso Internet;
- per quanto riguarda il ruolo di vittima riscontriamo lo stesso andamento dei dati: in Italia, Spagna, Inghilterra e Bosnia vi sono più vittime di atti di bullismo indiretto (sia in forma grave che occasionale), seguite dalle vittime di atti di bullismo diretto e, con la stessa percentuale, da vittime di cyberbullismo (cyberbullying) agito tramite cellulare e da vittime di cyberbullismo (cyberbullying) attraverso Internet.

**Percentuali di bulli nelle varie tipologie di bullismo (N=6575)**



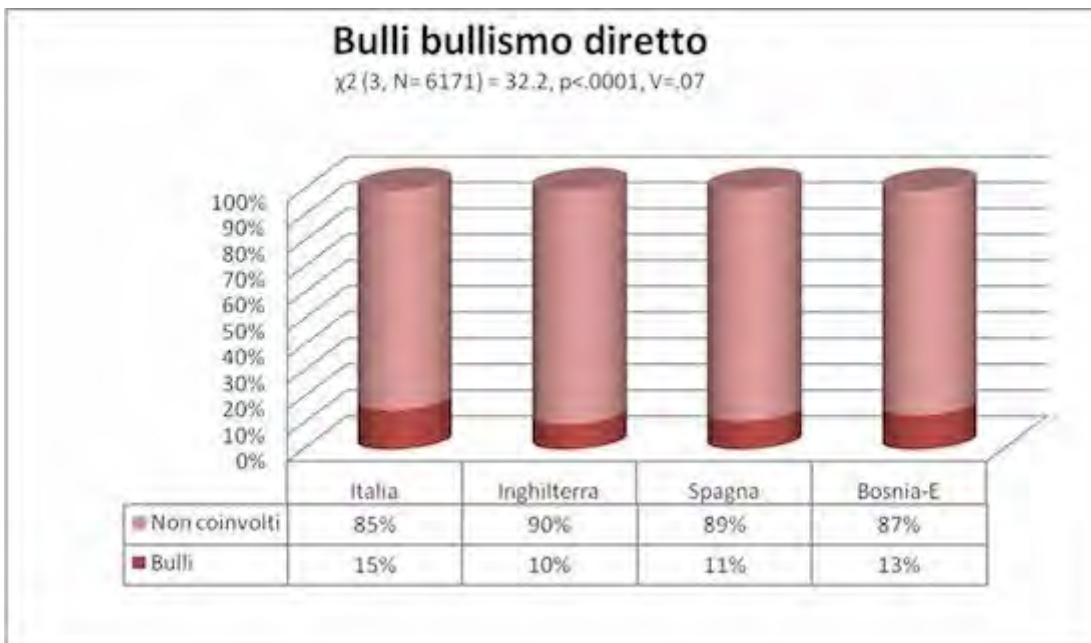
**Percentuali di vittime nelle varie tipologie di bullismo (N=6575)**





Confrontando i dati di ciascun Paese Europeo coinvolto nella ricerca, è stato possibile giungere alle seguenti conclusioni (per approfondimenti, si vedano i grafici):

- in generale in Italia le percentuali di bullismo sono più elevate rispetto ad altri Paesi;
- per quanto riguarda il ruolo di vittima riscontriamo le percentuali più alte in Inghilterra per quanto riguarda il bullismo diretto e in Italia per quanto riguarda il bullismo indiretto. In Bosnia Erzegovina risulta elevato il numero di vittime di cyberbullismo (cyberbullying) agito con il cellulare. Nessuna differenza significativa tra Paesi è possibile rilevare per quel che riguarda il cyberbullismo (cyberbullying) agito attraverso Internet;
- per quanto riguarda il ruolo di bullo osserviamo percentuali più elevate in Italia nel bullismo diretto, indiretto e agito con Internet;
- in Bosnia Erzegovina rileviamo le percentuali più alte di cyberbullismo (cyberbullying) agito con il cellulare.



### Bulli cyberbullying cellulare

$\chi^2 (3, N = 6183) = 103, p < .0001, V = .13$



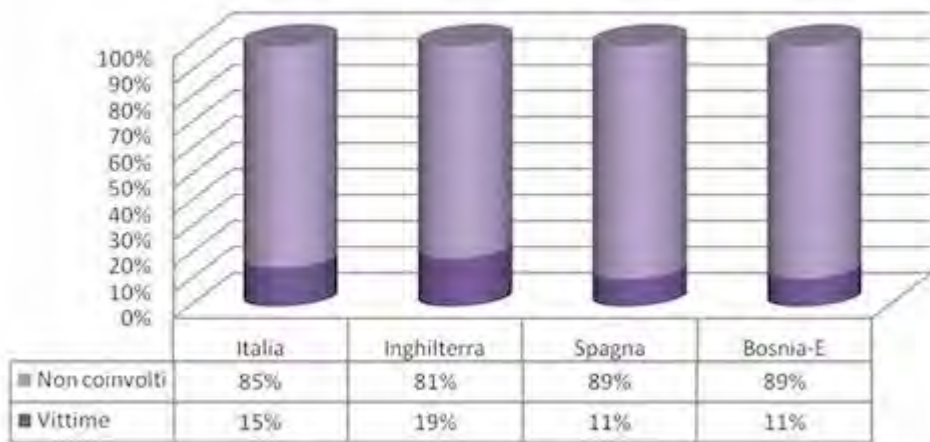
### Bulli cyberbullying Internet

$\chi^2 (3, N = 6164) = 31.7, p < .0001, V = .07$



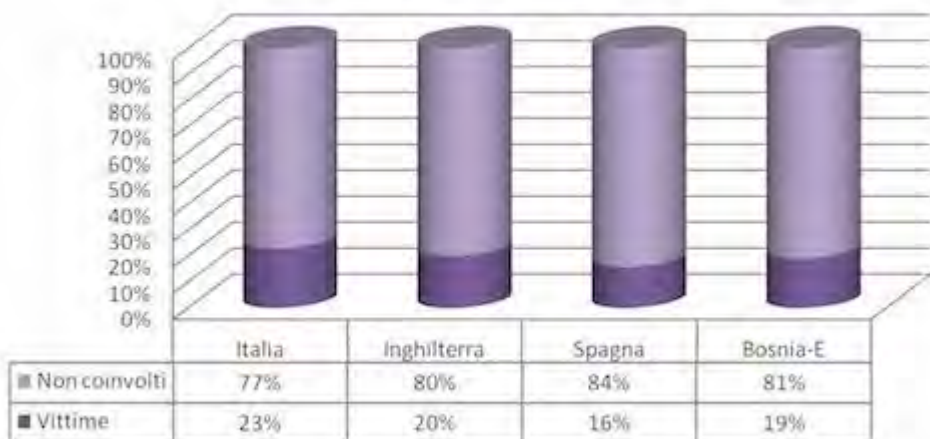
### Vittime bullismo diretto

$\chi^2 (3, N= 6189) = 53.7, p < .001, V = .09$



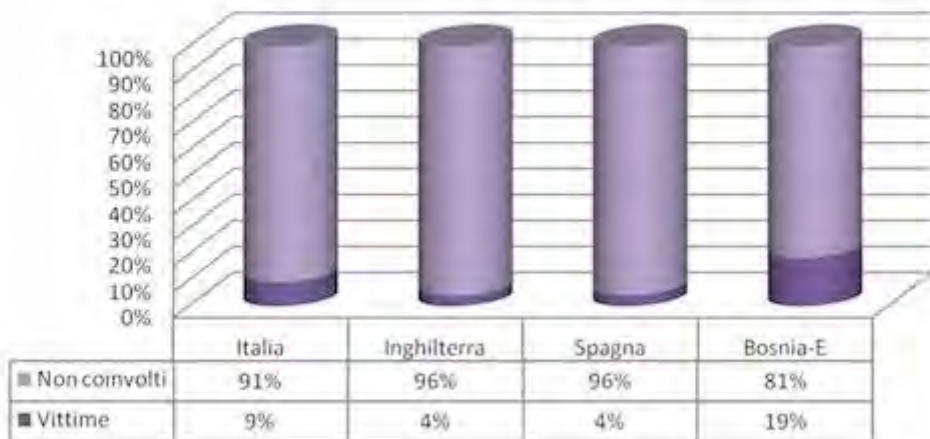
### Vittime bullismo indiretto

$\chi^2 (3, N= 6191) = 30.48, p < .001, V = .07$



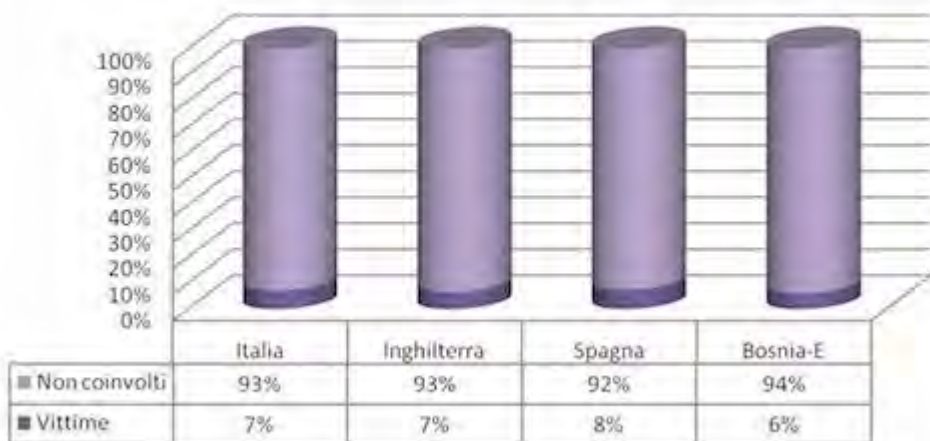
### Vittime cyberbullying cellulare

$\chi^2 (3, N= 6103) = 139.1, p<.0001, V=.15$



### Vittime cyberbullying Internet

$\chi^2 (3, N= 6122) = 1.9, p=.59, V=.02$





## Sintesi della UE Kids Online: Relazione finale

**Sonia Livingstone and Leslie Haddon**

Coordinator, EU Kids Online

London School of Economics and Political Science

Giugno 2009

[www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)

### Introduzione

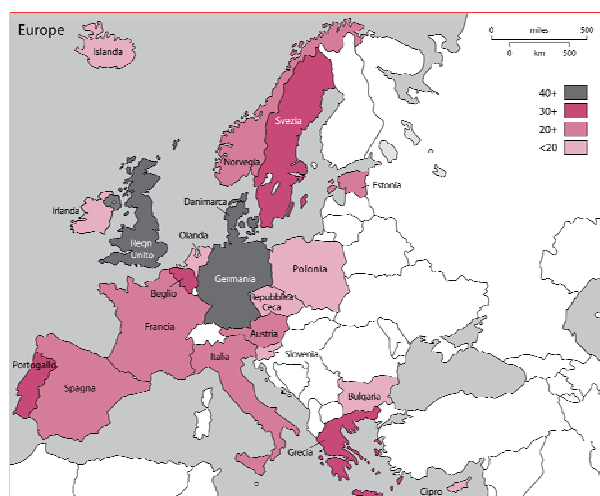
- Con il 75% dei bambini in Europa che usa internet, alcuni celebrano le capacità digitali dei giovani mentre altri ne temono la vulnerabilità alle nuove forme di pericolo. Per assicurarsi che le politiche assumano un equilibrio tra gli obiettivi di massimizzare le opportunità e ridurre i rischi, bisogna adottare un approccio basato sui fatti.
- Finanziato dal programma Safer Internet Plus della Commissione Europea, UE Kids Online (2006-9) è un network di ricerca tematico che mira a individuare, confrontare e trarre conclusioni dalle ricerche in Europa su bambini e tecnologie online, sia esistenti sia tuttora in corso.
- I gruppi di ricerca sono stati scelti in 21 paesi europei: Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna, Svezia, Regno Unito.
- Il framework d'analisi adottato è articolato in due livelli: quello individuale (focalizzato sul bambino) e quello macro-sociale (focalizzato sul paese). L'operativizzazione del modello di analisi ha implicato la costruzione e il test di domande di ricerca e ipotesi pertinenti le policies. Sia i confronti a livello individuale che quelli a livello macro-sociale sono stati contestualizzati in relazione alla vita dei bambini.

### Obiettivi del progetto:

- Identificare e valutare ciò che si è scoperto sull'uso di internet da parte dei bambini, rendendo evidenti le lacune nella base dei dati.
- Esaminare il contesto in quale la ricerca viene effettuata ed individuare i migliori metodi da adottare.
- Confrontare i risultati da tutta Europa, contestualizzando le somiglianze e le differenze.
- Sviluppare una politica di raccomandazioni basata sui fatti volta a favorire l'uso sicuro di internet.

### Le ricerche empiriche<sup>1</sup>

- Il network ha costruito un archivio elettronico accessibile al pubblico e navigabile, contenente tutti gli studi empirici che sono stati condotti in Europa, a condizione che soddisfino una certa soglia di qualità. L'archivio contiene informazioni su 390 studi.
- La figura 1 mostra che gli studi non sono distribuiti uniformemente in Europa, con la maggior parte delle ricerche in Germania, Regno Unito, e Danimarca e il minimo in Cipro, Bulgaria, Polonia, Islanda, Irlanda e Slovenia.
- Le ricerche disponibili si concentrano sui temi dell'accesso e dell'uso, mentre rivelano molte lacune soprattutto relative ad



alcuni tipi di rischi, ai bambini più piccoli e alle piattaforme nuove/mobili.

## Classificazione delle opportunità e dei rischi online per i bambini

- Per analizzare i risultati delle ricerche disponibili, le opportunità ed i rischi di internet per i bambini sono stati classificati in base al ruolo svolto dal bambino nella comunicazione online ed i temi o valori rilevanti per le strategie di policy (Tabella 1).
- Nonostante le riconosciute difficoltà di definizione e le sovrapposizioni è risultato evidente che sono più numerose le ricerche riguardo all'accesso e l'uso di internet che non quelle sui rischi, tema affrontato solo da un terzo degli studi.
- Pochi studi mettono a tema questioni relative al ruolo dei genitori, anche se i paesi con un buon livello di ricerca generale hanno più studi sulla mediazione dei genitori rispetto a quelli con un livello più basso di ricerca.
- La ricerca sui rischi online per i bambini è distribuita equamente tra i rischi di contenuto, contatto e comportamento, anche se pochi studi esaminano i rischi online in relazione ai bambini di età inferiore.

		<b>Contenuto: Bambino come ricevente</b>	<b>Contatti: Bambino come partecipante</b>	<b>Comportamento: Bambino come attore</b>
<b>OPPORTUNITÀ</b>	<b>Educazione e cultura digitale</b>	Risorse educative	contatto con altri che condividono gli stessi interessi	Processo di apprendimento autonomo o collaborativo
	<b>Partecipazione e impegno civico</b>	informazione globale	Scambio tra gruppi	Forme concrete di impegno civico
	<b>Creatività e espressione</b>	Varietà di risorse	Essere invitato/ ispirato a creare o partecipare	Creazione di contenuti
	<b>Identità e connessione sociale</b>	Consigli (personali/ salute/ sessuali, etc)	Relazioni sociali, condividere esperienze con altri	Espressione d'identità
<b>RISCHI</b>	<b>Commerciali</b>	Pubblicità, spam, sponsorizzazione	Monitoraggio / raccolta dati personali	gioco d'azzardo, download illegale, pirateria
	<b>Aggressività</b>	Violenza / contenuto nocivo	Vittima di bullismo, molestie or stalking	Atti di bullismo o molestie verso altri
	<b>Sessualità</b>	Pornografico / nocivo contenuto sessuale	Incontrare sconosciuti	Creare / caricare materiale pornografico
	<b>Valori</b>	Razzismo, informazioni distorte (ad esempio: droghe)	Autolesionismo, plagio	Fornire consigli (ad esempio suicidio / pro-anoressia)

Tabella 1: A classification of online opportunities and risks for children

## Contesti di ricerca<sup>2</sup>

- Una serie di fattori sociali e politici incidono sulla ricerca, compresi gli sforzi a livello nazionale per sostenere la diffusione e l'uso di internet, gli sforzi per promuovere l'uso di internet nelle scuole, e le risposte alle preoccupazioni del pubblico. In alcuni paesi, soprattutto quelli dove la diffusione di internet è più recente, la Commissione Europea ha definito l'agenda per la ricerca sui bambini e internet, con un ritardo dei governi nazionali.
- In Europa, il numero di università in un paese, a sua volta correlata con le dimensioni della popolazione, è un indicatore corretto ma non esaustivo della quantità di ricerca sull'uso di internet da parte dei bambini. La ricerca è più consolidata nei paesi che hanno garantito per primi un ampio accesso a internet.
- Non esiste una relazione lineare o sistematica tra la fonte di finanziamento e la quantità o la metodologia degli studi condotti in Europa. Tuttavia, i bassi livelli di ricerca in alcuni paesi riflettono la loro dipendenza da finanziamenti pubblici. Nella maggior parte dei paesi, i governi e l'industria sono i principali finanziatori della ricerca: circa la metà dei loro finanziamenti va a ricerche che includono la questione dei rischi online, quindi di fatto finanziano una gran parte delle ricerche disponibili sul rischio. Organizzazioni di beneficenza, ONG, autorità di regolamentazione, consigli di ricerca e CE finanziano molti meno studi, anche se è più probabile che questi trattino dei rischi online.
- Nei paesi con un maggiore utilizzo di internet tra i bambini, i media svolgono un ruolo fondamentale nella messa a fuoco della ricerca in materia di sicurezza e di sensibilizzazione. Di gran lunga la maggioranza della copertura del tema dei minori e internet nella stampa si concentra sui rischi piuttosto che sulle opportunità: quasi due terzi di tutte le notizie pubblicate riguardano i rischi, mentre meno di un quinto riguardano le opportunità.

## Risultati della ricerca

- L'uso di internet da parte dei bambini continua a crescere, e contemporaneamente cresce il numero dei genitori online. Le differenze di genere tendono a scomparire, ma persistono le disuguaglianze socio-economiche nella maggior parte dei paesi.
- L'ordine d'importanza dei rischi online è simile in tutta Europa. Il più comune dei comportamenti a rischio è la rivelazione di informazioni personali. Incontrare fisicamente offline un contatto online è molto meno comune, ma resta il più pericoloso dei rischi.
- I bambini provenienti da famiglie con un reddito basso sono più esposti ai rischi online. I maschi hanno più probabilità di imbattersi in (o creare) rischi di comportamento, mentre le ragazze sono più colpite da rischi di contatto e contenuto.
- Esiste una correlazione positiva tra l'uso ed il livello di rischio: i paesi del Nord Europa tendono a essere paesi ad 'alto uso, alto rischio'; i paesi del Sud Europa tendono a essere paesi a 'basso uso, basso rischio'; i paesi dell'Europa orientale tendono ad essere paesi a 'nuovo uso, nuovo rischio'.

## Cambiamenti nel profilo dei bambini online<sup>3</sup>

- I sondaggi Eurobarometro condotti nel 2005 e 2008 dal programma Safer Internet mostrano che l'uso di internet da parte dei bambini continua a crescere. Nel 2005, il 70% dei bambini dai 6-17 anni nell'UE25 usava internet. Nel 2008, questo numero è salito al 75%, anche se vi è stato poco o nessun aumento tra gli adolescenti. L'aumento più notevole è stato tra i più piccoli – entro la fine del 2008, il 60% dei bambini di età compresa tra i 6-10 anni era online. Tuttavia, la maggior parte delle ricerche disponibili si concentrano sugli adolescenti, piuttosto che sui bambini.
- I maggiori aumenti nell'uso di internet sono evidenti tra gli ultimi paesi membri dell'UE, nell'Europa centrale e orientale. In altre parole, i paesi dove l'uso era basso nel 2005 hanno registrato l'incremento maggiore in questi ultimi anni, in parte perché molti paesi hanno ormai quasi raggiunto la 'saturazione'. Tuttavia, la maggior parte delle ricerche disponibili si

<sup>2</sup> Stald, G. and Haddon, L. (2008) *Cross-cultural contexts of research: factors influencing the study of children and the internet in Europe*, London: LSE. At [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net), together with reports on research by country.

<sup>3</sup> Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (Eds.) (2009) *Comparing Children's Online Opportunities and Risks across Europe* (2<sup>nd</sup> edition). At [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net), plus national reports of findings in each country.



concentra sui paesi dove internet è già ben consolidato piuttosto che sui paesi dove internet è nuovo.

- Un ulteriore cambiamento sorprendente dal 2005 al 2008 è che l'aumento nel numero di genitori online ha invertito le tendenze nell'uso di internet tra gli adolescenti e gli adulti. Ora l'uso degli adolescenti non supera più quello degli adulti, anche se i giovani continuano ad a essere 'all'avanguardia' sul piano della quantità e della qualità d'utilizzo. Nel 2008, l'85% dei genitori con figli dai 6-17 anni hanno usato internet, un significativo aumento rispetto al 66% nel 2005. Nel 2005 più bambini erano online rispetto ai loro genitori: ma ora non più. Infatti, in tutta l'UE-27, solo il 9% dei bambini dai 6-17 anni sono online senza che lo siano anche i loro genitori.
- Esistono quindi sempre meno prove che i bambini sono i 'nativi digitali', perché i genitori stanno 'recuperando terreno' (e hanno già 'superato' i bambini più piccoli). Solo in Estonia, Polonia, Slovenia, Malta, Ungheria, Lituania, Slovacchia, Portogallo e Romania sono online più i figli che i genitori – tutti i paesi in cui internet è un fenomeno relativamente recente.
- L'analisi dell'utilizzo di internet per fasce d'età dimostra che l'uso aumenta al crescere dell'età e si stabilizza intorno all'età di 10-11 anni. Nel 2005, questo plateau non era stato raggiunto fino all'età dei 12-13 anni. Le differenze di genere stanno scomparendo, anche se le disparità socio-economiche persistono nella maggior parte dei paesi. Poiché la maggior parte delle ricerche, in particolare quelle non-accademiche, sono quantitative, queste sono più utili nel rivelare la frequenza e la distribuzione delle attività dei bambini nella popolazione piuttosto che a comprendere e contestualizzare le esperienze e percezioni individuali dei bambini.
- Esiste una notevole quantità di dati riguardo gli usi di internet da parte dei bambini, i loro interessi e le loro attività online. Un numero di studi molto inferiore riguarda invece in tutti i paesi l'apprendimento, le competenze, le frustrazioni, le strategie di ricerca, le attività creative, l'impegno civico o i modi di affrontare i rischi online adottati dai bambini. Attualmente non esistono abbastanza dati comparabili a livello nazionale sull'adozione graduale delle opportunità di internet per permettere dei confronti a livello europeo.

### L'analisi comparativa dei rischi di internet per i minori

- In Europa, nonostante una notevole differenza tra i singoli paesi, i risultati suggeriscono che per gli adolescenti l'ordine di importanza dei rischi di internet è abbastanza simile in ogni paese. La disseminazione di informazioni personali è il più comune dei comportamenti a rischio seguito dall'esposizione a contenuti pornografici. Segue la visione di contenuti violenti o di incitamento all'odio. Essere vittima di bullismo ('cyber-bullismo') è al quarto posto, seguito dal ricevere commenti sessuali indesiderati, mentre incontrare offline un contatto online sembra il meno comune anche se probabilmente il più pericoloso dei rischi.
- In alcuni paesi è stato notato che circa il 15% -20% dei ragazzi riportano di aver provato difficoltà o disagio o di essersi sentiti minacciati online. Questo dato fornisce una qualche indicazione sul numero di adolescenti per i quali i rischi online sono dannosi.
- Anche se i genitori nelle famiglie con reddito più alto hanno maggiori probabilità di fornire ai loro figli un accesso a internet rispetto a quelli con reddito più basso, sembra che i bambini dalle famiglie con il reddito basso siano più esposti ai rischi online.
- Nei rischi sono presenti anche differenze di genere: i maschi hanno più probabilità di imbattersi in (o creare) un comportamento a rischio; mentre le ragazze sono più esposte al rischio di contenuto e di contatto.
- Infine, sembra che gli adolescenti corrano più rischi online rispetto ai bambini più piccoli, anche se modo in cui i bambini piccoli affrontano i rischi è tuttavia un tema poco esplorato dalla ricerca.
- I paesi sono stati classificati in base al livello d'uso di internet da parte dei bambini e al grado di rischi online per i minori. La classificazione dei paesi 'ad alto rischio' (vale a dire al di sopra della media europea), 'medio rischio' (vale a dire intorno alla media europea) e 'a basso rischio' (vale a dire al di sotto della media europea), è un giudizio formulato a partire dai dati disponibili negli studi esaminati, e pertanto relativo. Da questa classificazione emerge una correlazione positiva tra l'uso e i rischi, tale per cui i paesi del Nord Europa tendono a essere "ad alto uso, ad alto rischio"; i paesi dell'Europa meridionale tendono ad essere "a basso uso,

a basso rischio", e i paesi dell'Europa orientale tendono ad essere "nuovo uso, nuovi rischi" (Tabella 2)

	Uso di internet fra i giovani		
Rischi Online	Basso (< 65%)	Medio (65%-85%)	Alto (> 85%)
Basso	Cipro Italia	Francia Germania	
Medio	Grecia	Austria Belgio Irlanda Portogallo Spagna	Danimarca Svezia
Alto		Bulgaria Repubblica Ceca	Estonia Island Olanda Norvegia Polonia Slovenia Regno Unito

Table 2: A classification of countries by children's internet use and online risk

### Fronteggiare il rischio

- Esiste poco consenso su ciò che significa 'far fronte' o 'resistere' ai rischi online, e un'esperienza ancora limitata su come misurare questi fattori. Le risposte dei bambini ai rischi online sembrano infatti diverse. C'è chi ignora il problema, chi verifica l'attendibilità del sito o lo segnala; chi ne parla con un amico o (raramente) con un genitore, o chi decide di esacerbare il problema rispondendo con ostilità. Questi atteggiamenti non sono ancora stati studiati sistematicamente, né è stata valutata la loro efficacia.
- In generale, sembra che le competenze online dei bambini aumentino con l'età. Fra queste competenze possiamo verosimilmente includere anche la capacità di proteggersi dai rischi online, anche se, forse sorprendentemente, questo aspettato non è stato ancora esaminato in profondità. Tuttavia, vi sono difficoltà nel misurare le competenze relative all'uso di internet, e si contano poche ricerche disponibili riguardo agli atteggiamenti dei bambini verso internet. Ad esempio, spesso vengono riconosciuti ai maschi livelli di competenza più elevati rispetto alle ragazze, ma questa differenza deve essere ancora valutata empiricamente, e si sa poco dei modi in cui i bambini valutano i siti web, determinano ciò che è affidabile, fanno fronte a ciò che è problematico e reagiscono a ciò che è pericoloso.
- Ci sono differenze a livello europeo nella capacità di fronteggiare i rischi online. Le capacità dei bambini nel far fronte ai rischi online (come riferito dai genitori in diversi paesi, sulla base del sondaggio dell'Eurobarometro 2005) rivela che i bambini in Austria, Belgio, Cipro, Danimarca, Francia, Germania e Regno Unito hanno una capacità elevata nell'affrontare i rischi; mentre quelli in Bulgaria, Estonia, Grecia, Portogallo e Spagna hanno meno capacità (Repubblica Ceca, Irlanda, Polonia, Slovenia e Svezia sono i paesi intermedi).

### Mediazione dei genitori

- Il sondaggio Eurobarometro 2008 ha rivelato che i genitori dei bambini dai 6-17 anni nella UE-27 si dichiarano piuttosto o molto preoccupati riguardo alla possibilità che i loro figli vedano immagini sessualmente esplicite o violente(65%), che essi siano vittime di adescamento (60%), che ottengano informazioni relative all'autolesionismo, il suicidio o l'anoressia (55%), che siano vittime di bullismo online (54%), che si isolino dagli altri (53%) e che forniscano dati personali/privati online (47%). Un quarto dei genitori si preoccupa di tutti questi rischi. E i genitori tendono a preoccuparsi più delle ragazze e dei bambini più giovani (anche se, come s'è visto, i ragazzi e gli adolescenti incontrano altrettanti o ancora più rischi online).
- Ulteriori differenze nazionali, in gran parte legate al livello di diffusione di internet, sono evidenti: se il numero di bambini online in un paese è basso, i genitori sono più (non meno) preoccupati. In particolare, i genitori in Francia, Portogallo, Spagna e Grecia (tutti paesi dove

l'uso di internet fra i bambini è basso), sono molto più preoccupati dei genitori nei paesi dove l'utilizzo è alto come la Danimarca e la Svezia.

- Inoltre, i genitori che sono essi stessi utenti internet sono meno preoccupati rispetto a chi non lo usa. Promuovere l'uso di internet fra i genitori è quindi un buon mezzo per ridurre l'ansia, dal momento che aiuta i genitori a comprendere l'esperienza online e migliorare la loro capacità di gestione di internet.
- Come con la maggior parte dei mezzi di comunicazione, i genitori riportano diverse strategie per mediare le attività online dei loro figli. Queste includono, in primo luogo, imporre regole e restrizioni; in secondo luogo, approcci relazionali – navigare insieme ai loro figli, condividere i contenuti online, parlare di internet con i propri figli; e, in terzo luogo, utilizzare strumenti tecnici come i filtri. Generalmente, i genitori preferiscono parlare con i figli delle loro attività online e rimanere nei paraggi mentre usano internet - per i più piccoli, perché i genitori vogliono condividere le loro esperienze, per gli adolescenti perché i genitori pensano che le regole non funzionano o sono inadeguate alla loro età, e per tutti in generale perché i genitori vogliono fidarsi dei loro figli e trattarli con rispetto. Tuttavia, una parte sostanziale ammette d'aver usato ciascuna delle strategie a disposizione.
- Il sondaggio Eurobarometro 2008 rivela che la dimensione valoriale e culturale riveste importanza. I livelli più bassi di preoccupazione e di mediazione tra i genitori nei paesi nordici, nonostante il loro uso elevato dell'internet, può essere dovuto ad un atteggiamento più "permissivo" riguardo a internet oppure una maggior fiducia nei propri figli. I genitori in Danimarca e in Svezia dichiarano di mediare l'utilizzo di internet dei loro figli molto meno dei genitori in Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Portogallo, Spagna e Regno Unito. Così fanno anche i genitori in Estonia e nella Repubblica Ceca, ma in questo caso potrebbe segnalare anche una scarsa conoscenza di internet da parte dei genitori. Nel complesso, l'analisi dell'Eurobarometro del 2008 suggerisce che se i genitori sono anch'essi utilizzatori di internet, riportano un livello di mediazione più elevato.

#### Consigli per massimizzare le opportunità<sup>4</sup>

- Il grado di diffusione di internet influenza l'accesso e gli usi dei minori. Nei paesi dove l'accesso è diventato comune, le differenze tra i sessi e le differenze socioeconomiche si stanno riducendo. Tuttavia, queste differenze (o disparità) rimangono significative in quei paesi dove l'accesso non può (ancora) essere dato per scontato.
- Le politiche di regolamentazione di internet devono avere come obiettivo l'inclusione dei paesi in cui l'uso dell'internet da parte dei minori – e di alcuni segmenti della popolazione (famiglie con reddito basso, genitori non online) - è relativamente basso (Italia, Grecia, Cipro) se si vuole che il restante 25% dei bambini dell'UE diventino utenti.
- La padronanza della lingua inglese tende ad essere più elevata nell'Europa del Nord, dove sia l'uso che i rischi tendono ad essere nella media o alti. E' possibile che un maggior accesso ai contenuti in lingua inglese aumenti sia le opportunità che i rischi. Tuttavia, nel caso di paesi la cui lingua ha una diffusione limitata (ad esempio, Repubblica Ceca, Slovenia, Grecia), è probabile che le opportunità dei bambini aumentino grazie a una maggior fornitura di contenuti online nella lingua madre.
- Alcuni segnali indicano che la presenza di un forte broadcaster pubblico o di altri provider di contenuti per i bambini svolgono un ruolo nel promuovere le opportunità online ed, inoltre, nell'evitare i rischi online.
- La stragrande attenzione dei media sui rischi piuttosto che sulle opportunità di internet, può aumentare l'ansia dei genitori. Dal momento che esiste una correlazione tra i livelli d'uso di internet dei genitori e l'ansia dei genitori riguardo l'uso dell'internet dei bambini, la combinazione di basso uso dei genitori e panico dei media può amplificare l'ansia dei genitori in alcuni paesi.
- Si sa poco su come la cultura giovanile e le relazioni fra i pari intervengano a mediare l'uso di internet da parte dei minori, anche se ricerche precedenti si sono indirizzate sulle variazioni transnazionali nella relazione con famiglia e gruppo dei pari al crescere dell'età dei bambini,

<sup>4</sup> de Haan, J. & Livingstone, S. (2009) *EU Kids Online: Policy and Research Recommendations*. At [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net)

sui limiti alla creazione di amicizie nelle culture in cui le attività e i giochi all'aperto sono limitati, e sull'aumento dell'intrattenimento mediale domestico (con lo sviluppo di una vera e propria bedroom culture) nelle culture individualistiche .

- È importante garantire un equilibrio tra arricchimento personale e protezione dato che l'aumento d'accesso e d'uso ad internet tende ad aumentare i rischi online. Al contrario, le strategie per ridurre i rischi possono limitare le opportunità online per i bambini, finendo per compromettere i diritti dei bambini o limitare le loro capacità d'imparare a fronteggiare i rischi.
- Bilanciare questi diversi obiettivi richiede una combinazione di regolamentazione, alfabetizzazione ai media e un miglior design delle interfacce. È inoltre importante fornire contenuti online positivi: esistono sempre più segnali che contenuti di questo tipo, se apprezzati dai bambini, aiutano direttamente lo sviluppo di competenze e riducono i rischi online, incoraggiando attività apprezzabili e apprezzate.
- Un utilizzo elevato di internet è associato a livelli di educazione più alti: questo significa che l'educazione aumenta il grado e le capacità di uso di internet. I problemi relativi alla mancanza tecnologie informatiche nelle scuole o all'obsolescenza delle stesse dovrebbero essere affrontate, e la media education dovrebbe essere riconosciuta e inclusa come una materia centrale nei programmi scolastici e nelle infrastrutture delle scuole.

### Raccomandazioni per minimizzare i rischi

- Esistono buoni motivi per rafforzare il quadro normativo in Europa, specialmente in alcuni paesi, in quanto un numero notevole di bambini è esposto a rischi di contenuto, di contatto e di comportamento, e dal momento che molti bambini e genitori non hanno le competenze e gli strumenti per prevenire o gestire tali rischi
- Bisogna sostenere e promuovere provvedimenti di autoregolamentazione per migliorare la sicurezza online dei bambini, anche se non sempre trasparenti o valutati in maniera indipendente. I bambini possono essere sostenuti nella gestione dell'ambiente online solo se questo è sostanzialmente regolamentato - attraverso l'applicazione delle normative, il design dell'interfaccia e del sito web, processi di ricerca, fornitori di servizi e di contenuti, risorse online di sicurezza, eccetera – come se dovessero imparare ad attraversare una strada sulla quale il traffico è regolamentato ed i guidatori sono prudenti.
- Nei paesi in cui l'accesso a internet è più alto, è presente anche una maggiore autoregolamentazione da parte dell'industria, compresa la fornitura di informazioni sulla sicurezza fornite dai fornitori di servizi internet a complemento di quelle fornite dal governo e dalle ONG. È anche vero l'opposto – vale a dire che bassi livelli di autoregolamentazione esistono in alcuni paesi dove si hanno meno informazioni sulla sicurezza. Inoltre, i paesi che sembrano preferire un approccio liberistico alla regolamentazione statale (Bulgaria, Estonia) sembrano essere ad alto rischio per i bambini online.
- Le priorità per azioni future di sensibilizzazione dovrebbero interessare: i paesi individuati dalla ricerca come ad alto rischio (Estonia, Lettonia, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Slovenia, Regno Unito); i paesi a recente diffusione di internet, nei quali l'accesso supera le competenze culturali e di regolamentazione (Bulgaria, Estonia, Grecia, Polonia, Portogallo), e i paesi dove l'uso dei minori supera quello dei genitori (Ungheria, Malta, Polonia, Romania).
- La sensibilizzazione dovrebbe concentrarsi innanzitutto sui bambini più piccoli; sulle strategie per affrontare i rischi; dovrebbe essere indirizzata in modo diverso alle ragazze e ai ragazzi; e focalizzarsi sulle famiglie, sulle scuole e sui quartieri meno privilegiati. Azioni di sensibilizzazione dovrebbero comprendere i nuovi rischi già al loro emergere, in particolare i rischi su piattaforme mobili e quelli relativi a contenuti e servizi peer to peer.
- La regolamentazione deve andare al di là della sterile distinzione tra bambini-vittime ed adulti-aguzzini. Alcuni bambini creano i rischi online, sia per malizia, gioco o un semplice sbaglio; coloro che hanno sperimentato rischi online possono a loro volta generare dei rischi; quelli che creano rischi possono essere anche vittime e coloro che sono vulnerabili online possono mancare di un adeguato sostegno sociale offline.
- Anche se nessuno mette in dubbio la responsabilità dei genitori per la sicurezza dei loro figli, i dati empirici suggeriscono che non dovrebbe esserci un totale affidamento su di loro in quanto molti genitori non conoscono internet o non sono in grado di mediare le attività online dei loro bambini. Le regole e le restrizioni, specialmente in alcuni paesi, non appartengono al modello

di genitorialità contemporaneo, e non è chiaro se le strategie dei genitori sono efficaci nel ridurre l'esposizione dei bambini ai rischi o nell'aumentare la loro capacità di fronteggiarli.

- Visto il crescente sostegno alle iniziative di alfabetizzazione mediale, è il giusto momento per valutare la loro efficacia nell'aumentare la conoscenza critica di internet fra i bambini. Le esigenze mutevoli di un complesso ambiente tecnologico, commerciale e, sempre di più, generato dagli utenti, limita necessariamente l'alfabetizzazione informatica dei bambini: da qui l'importanza di co- e auto-regolamentazione per sostenere la media education dei bambini.

### Raccomandazioni per la ricerca

Ci sono alcune importanti lacune nel corpus di dati empirici disponibili. Le priorità della ricerca futura comprendono quindi:

- i bambini più piccoli, soprattutto in relazione ai rischi e alle strategie con cui affrontarli, anche se ricerche aggiornate sugli adolescenti sono egualmente importanti;
- i contenuti (in particolare il 'web 2.0') e i servizi (soprattutto se accessibili tramite cellulari, giochi online o altre piattaforme) emergenti;
- l'analisi dell'apprendimento e dello sviluppo delle capacità di navigazione e ricerca da parte dei bambini, la loro interpretazione dei contenuti e la loro valutazione critica;
- l'analisi dei nuovi rischi: autolesionismo, suicidio, contenuti pro-anoressia, droga, odio/razzismo, giochi d'azzardo, dipendenza, download illegale, e rischi commerciali (marketing virale o embedded, uso dei dati personali, tracciatura GPS) ;
- la comprensione di come i bambini (e genitori) rispondono e dovrebbero rispondere ai rischi online;
- le strategie per individuare all'interno della popolazione i bambini particolarmente vulnerabili o 'a rischio';
- valutazioni circa l'efficacia delle soluzioni tecniche, la mediazione dei genitori, l'alfabetizzazione mediale, la sensibilizzazione e altre misure di sicurezza, sia in termini di facilità di attuazione e, ancora più importante, in termini di impatto sulla riduzione dei rischi, che possono variare a seconda dei diversi gruppi di bambini in diversi contesti culturali.

Per promuovere questa agenda di ricerca, e dato che i metodi di ricerca sui bambini, l'ambiente online ed un'analisi comparativa transnazionale sono tutte questioni rilevanti e che richiedono attenzione, EU Kids Online ha scritto due report di metodologia - una revisione della letteratura e una guida metodologica sulle best practice di ricerca - insieme ad altre risorse online. Tutto questo è disponibile sul sito [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net), insieme alle rapporti del progetto di ricerca ed altre pubblicazioni.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K., Simões, J. (2008) *Best Practice Research Guide: How to Research Children and Online Technologies in Comparative Perspective*. At [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net), plus a range of good practice resources.

Country	Network participants		National Contact
<b>Austria</b>	Ingrid Paus-Hasebrink Andrea Dürager Christina Ortner	Manfred Rathmoser Christine Wijnen	Andrea Dürager; <a href="mailto:Andrea.Duerager@sbg.ac.at">Andrea.Duerager@sbg.ac.at</a> <a href="http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17370/eukidsonlineabschlussbericht.pdf">http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17370/eukidsonlineabschlussbericht.pdf</a>
<b>Belgio</b>	Leen d'Haenens Verónica Donoso Bieke Zaman	Joke Bauwens Nico Carpentier Katia Segers	Leen D'Haenens; <a href="mailto:Leen.DHaenens@soc.kuleuven.be">Leen.DHaenens@soc.kuleuven.be</a> <a href="http://www.vub.ac.be/SCOM/cemeso/eukidsonline.htm">http://www.vub.ac.be/SCOM/cemeso/eukidsonline.htm</a>
<b>Bulgaria</b>	Jivka Marinova Maria Dimitrova Christina Haralanova	Maria Gencheva Diana Boteva	Jivka Marinova; <a href="mailto:gert@mbox.contact.bg">gert@mbox.contact.bg</a> <a href="http://www.gert.ngo-bg.org">http://www.gert.ngo-bg.org</a>
Cipro	Yiannis Laouris Tatjana Taraszow	Elena Aristodemou	Yiannis Laouris; <a href="mailto:laouris@cni.org.cy">laouris@cni.org.cy</a> <a href="http://www.cni.org.cy/">http://www.cni.org.cy/</a>
Danimarca	Gitte Stald Jeppe Jensen		Gitte Stald; <a href="mailto:stald@itu.dk">stald@itu.dk</a> <a href="http://www1.itu.dk/sw5211.asp">http://www1.itu.dk/sw5211.asp</a>
<b>Estonia</b>	Veronika Kalmus Pille Pruulmann- Vengerfeldt Pille Runnel	Andra Siibak Kadri Ugur Anda Zule-Lapima	Veronika Kalmus; <a href="mailto:Veronika.Kalmus@ut.ee">Veronika.Kalmus@ut.ee</a> <a href="http://www.jrnl.ut.ee/">http://www.jrnl.ut.ee/</a> and <a href="http://eukidsonline.ut.ee/">http://eukidsonline.ut.ee/</a>
<b>Francia</b>	Benoit Lelong Cédric Fluckiger		Cédric Fluckiger; <a href="mailto:cedric.fluckiger@univ-lille3.fr">cedric.fluckiger@univ-lille3.fr</a> <a href="http://www.univ-lille3.fr/fr/universite/composantes-formation/sciences-education/">http://www.univ-lille3.fr/fr/universite/composantes-formation/sciences-education/</a>
<b>Germania</b>	Uwe Hasebrink Claudia Lampert		Claudia Lampert; <a href="mailto:C.Lampert@hans-bredow-institut.de">C.Lampert@hans-bredow-institut.de</a> <a href="http://www.hans-bredow-institut.de">www.hans-bredow-institut.de</a>
<b>Grecia</b>	Liza Tsaliki Despina Chronaki		Liza Tsaliki; <a href="mailto:etsaliki@media.uoa.gr">etsaliki@media.uoa.gr</a> <a href="http://greekidsonline.blogspot.com/">http://greekidsonline.blogspot.com/</a>
<b>Irland</b>	Brian O'Neill Helen McQuillan	Simon Grehan	Brian O'Neill; <a href="mailto:brian.oneill@dit.ie">brian.oneill@dit.ie</a> <a href="http://www.dit.ie">http://www.dit.ie</a>
<b>Islanda</b>	Thorbjörn Broddason Kjartan Ólafsson	Gudberg Jónsson	Thorbjörn Broddason; <a href="mailto:tbrodd@hi.is">tbrodd@hi.is</a> <a href="http://www.hi.is/">http://www.hi.is/</a>
<b>Italia</b>	Fausto Colombo Giovanna Mascheroni Maria Francesca Murru	Barbara Scifo Piermarco Aroldi	Giovanna Mascheroni; <a href="mailto:giovanna.mascheroni@unicatt.it">giovanna.mascheroni@unicatt.it</a> <a href="http://www.osservatoriosullacomunicazione.com/">http://www.osservatoriosullacomunicazione.com/</a>
<b>Norvegia</b>	Elisabeth Staksrud Petter Bae Brandtzæg	Thomas Wold Ingunn Hagen	Elisabeth Staksrud; <a href="mailto:elisabeth.staksrud@media.uio.no">elisabeth.staksrud@media.uio.no</a> <a href="http://www.media.uio.no/english/">http://www.media.uio.no/english/</a>
<b>Olanda</b>	Jos de Haan Patti M. Valkenburg	Marion Duimel Linda Adrichem	Jos de Haan; <a href="mailto:j.de.haan@scp.nl">j.de.haan@scp.nl</a> <a href="http://www.scp.nl/english/">http://www.scp.nl/english/</a>
<b>Polonia</b>	Wieslaw Godzic Lucyna Kirwil	Barbara Giza Tomasz Łysakowski	Barbara Giza; <a href="mailto:barbara.giza@swps.edu.pl">barbara.giza@swps.edu.pl</a> <a href="http://www.swps.edu.pl/new_www/english/">http://www.swps.edu.pl/new_www/english/</a>
<b>Portogallo</b>	Cristina Ponte Cátia Candeias José Alberto Simões Nelson Vieira Daniel Cardoso	Ana Jorge Tomas Patrocínio Sofia Viseu Ema Sofia Leitao	Cristina Ponte; <a href="mailto:cristina.ponte@fcs.unl.pt">cristina.ponte@fcs.unl.pt</a> <a href="http://www.fcs.unl.pt/eukidsonline">http://www.fcs.unl.pt/eukidsonline</a>
<b>Regno Unito</b>	Sonia Livingstone Leslie Haddon	Panayiota Tsatsou Ranjana Das	Leslie Haddon; <a href="mailto:leshaddon@aol.com">leshaddon@aol.com</a> <a href="http://www.eukidsonline.net">www.eukidsonline.net</a>
Repubblica Ceca	Vaclav Stetka		Václav Štětka; <a href="mailto:stetka@fss.muni.cz">stetka@fss.muni.cz</a> <a href="http://www.muni.cz/fss">http://www.muni.cz/fss</a>
<b>Slovenia</b>	Bojana Lobe Alenka Zavbi		Bojana Lobe; <a href="mailto:bojana.lobe@fdv.uni-lj.si">bojana.lobe@fdv.uni-lj.si</a> <a href="http://www.fdv.uni-lj.si/">http://www.fdv.uni-lj.si/</a>
<b>Spagna</b>	Carmelo Garitaonandia Maialen Garmendia	Gemma Martínez Fernández	Maialen Garmendia; <a href="mailto:maialen.garmendia@ehu.es">maialen.garmendia@ehu.es</a> <a href="http://www.ehu.es/eukidsonline">http://www.ehu.es/eukidsonline</a>
<b>Svezia</b>	Cecilia von Feilitzen Elza Dunkels		Cecilia von Feilitzen; <a href="mailto:cecilia.von.feilitzen@sh.se">cecilia.von.feilitzen@sh.se</a> <a href="http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse">http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse</a>

# QUESTIONARIO ISRD-3

Ciao,

questa indagine è una delle prime a dar voce ai giovani di diversi paesi (una trentina attualmente), per permetter loro di esprimere le proprie opinioni e confrontare le situazioni dei diversi paesi.

In particolare, ci piacerebbe conoscere meglio alcuni dettagli riguardanti la tua vita, la scuola che frequenti, come passi il tuo tempo libero ed i problemi che eventualmente affronti in queste situazioni. Le domande nel questionario riguardano la tua esperienza personale e le tue opinioni e sei libero di rispondere o non rispondere.

Considera che il questionario è completamente anonimo; il tuo nome non apparirà in nessun documento ed i tuoi genitori, così come i tuoi insegnanti, non potranno conoscere le risposte che darai. Anche il nostro gruppo di ricerca non saprà chi ha dato le risposte. Quando avrai finito, tutti i questionari verranno trasferiti presso l'Università degli Studi di Genova ed analizzati da ricercatori universitari.

Se ci sono delle domande poco chiare non esitare a rivolgerti all'assistente presente in aula.

Non riflettere troppo prima di rispondere alle domande, è sufficiente rispondere spontaneamente.

Ti ringraziamo vivamente per aver accettato di partecipare alla nostra indagine.

*Prima di iniziare sei pregato di inserire nei campi qui sotto il numero che ti verrà mostrato:*

ID:      □ □ □ □   |   □ □ □ □

## QUALCHE DOMANDA SU DI TE

### 1.1) Sei un maschio o una femmina?

- maschio
- femmina

### 1.2) Quanti anni hai?

\_\_\_\_\_ anni (*scrivi la tua età*)

### 1.3) In quale Paese sei nato?

(Barrare solo una casella)

- Italia
- Romania
- Albania
- Marocco
- Cina
- Ucraina
- In altro paese (scrivere quale): \_\_\_\_\_

### 1.4) In quale paese è nata tua madre (naturale)?

(Barrare solo una casella)

- Italia
- Romania
- Albania
- Marocco
- Cina
- Ucraina
- In altro paese (scrivere quale): \_\_\_\_\_
- Non so

### 1.5) In quale paese è nato tuo padre (naturale)?

(Barrare solo una casella)

- Italia
- Romania
- Albania
- Marocco
- Cina
- Ucraina
- In altro paese (scrivere quale): \_\_\_\_\_
- Non so

### 1.6) Chi si è principalmente occupato di te e della tua educazione?

- Padre e madre (o patrigno/matrigna)
- Un solo** genitore (Padre o Madre)
- Altre situazioni (specificare): \_\_\_\_\_



**1.7) Quale lingua parli più spesso con le persone con cui vivi?**

- La lingua italiana
- La lingua rumena
- La lingua albanese
- La lingua araba
- La lingua del mio paese d'origine, diversa da quelle elencate sopra (scrivere quale) \_\_\_\_\_

**1.8) Qual è la tua religione o a quale comunità religiosa appartieni?**

(Barrare solo una casella!)

- Non appartengo ad alcuna religione/comunità religiosa
- Cristiano Cattolica
- Cristiano Protestante
- Cristiano Ortodossa
- Musulmana
- Buddhista
- Ebraica
- Altra religione / comunità religiosa (scrivere quale) \_\_\_\_\_

**1.9) Quanto è importante per te (personalmente) la religione?**

Importantis sima	Molto Importante	Piuttosto importante	Poco importante	Molto poco importante	Per niente Importante
---------------------	---------------------	-------------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**1.10) domanda eliminata, proseguire con la successiva 1.11)****1.11) Tuo PADRE (o l'uomo adulto che svolge questo ruolo nella tua famiglia) è disoccupato?**

(Barrare solo una casella)

- Sì, è disoccupato.
- No, lavora.
- Altro (è in pensione, ha una malattia/invalidità, si occupa della casa, è uno studente)

**1.12) Tua MADRE (o la donna adulta che svolge questo ruolo nella tua famiglia) è disoccupata?**

(Barrare solo una casella)

- Sì, è disoccupata.
- No, lavora
- Altro (è in pensione, ha una malattia/invalidità, si occupa della casa, è una studentessa)

**1.13) Da dove trae i suoi guadagni la tua famiglia?**

(Barrare tutte le risposte ritenute valide)

- Riceviamo l'assegno di disoccupazione, o la cassa integrazione, o sussidi pubblici
- Guadagni, stipendi o proprietà di famiglia
- Altro (specificare) \_\_\_\_\_

**1.14) Rispetto alle altre famiglie, la tua può considerarsi benestante?**

*Rispetto alla maggior parte delle famiglie che conosco, noi siamo economicamente ...*

Molto peggio	Peggio	Un po' peggio	Uguali alle altre	Un po' meglio	Meglio	Molto meglio
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**1.15) Facendo un confronto con gli altri ragazzi della tua età: hai più, uguali o meno soldi da spendere?**

Molti meno	Meno	Un po' meno	Gli stessi	Un po' di più	Di più	Molto di più
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**QUALCHE DOMANDA SULLA TUA VITA IN FAMIGLIA**

**Nota:** Alcune delle seguenti domande riguardano i tuoi genitori. Se vivi con genitori adottivi od altre persone che si prendono cura di te rispondi facendo riferimento a loro. Per esempio, se hai sia il patrigno sia il padre biologico, rispondi riferendoti a chi si è occupato più di te e chi è intervenuto maggiormente nella tua educazione.

**2.1) In generale, hai un buon rapporto con i tuoi genitori?**

(Barrare una sola casella per ogni affermazione, barrando se sei d'accordo od in disaccordo)

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Né d'accordo né in disaccordo	In disaccordo	Molto in disaccordo	Questa persona manca nella mia famiglia
Ho un buon rapporto con mio padre/patrigno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Ho un buon rapporto con mia madre/matrigna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
I miei genitori mi danno facilmente supporto emotivo ed aiuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sto molto male quando deludo i miei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**2.2) Quanti giorni alla settimana ceni con i tuoi genitori (con almeno uno dei due)?**

(Barrare una sola casella)

- Mai
- Un giorno
- Due giorni
- Tre giorni
- Quattro giorni
- Cinque giorni
- Sei giorni
- Tutti i giorni

**2.3) Quanto concordi con le seguenti affermazioni?**

(Barrare solo una casella per ogni affermazione)

	Quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Quasi mai
I miei genitori sanno <b>dove sono</b> quando esco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei genitori sanno <b>cosa faccio</b> quando esco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei genitori sanno <b>con quali amici sono</b> quando esco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se esco, i miei genitori mi chiedono che cosa ho fatto, dove sono andato/a e con chi ho passato il tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se esco la sera, i miei genitori mi dicono a che ora devo rientrare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se sono fuori e faccio tardi, devo avvertire i miei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei genitori controllano se ho fatto i compiti di scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei genitori controllano che io veda solo film/DVD adeguati alla mia età.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dico ai miei genitori con chi passo il mio tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dico ai miei genitori come spendo i miei soldi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dico ai miei genitori dove vado solitamente dopo la scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dico ai miei genitori cosa faccio nel mio tempo libero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.4) Hai mai vissuto uno o più dei seguenti eventi?**

(Barrare una casella per ogni riga)

	No	Sì
Morte di tuo padre o di tua madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una grave malattia di uno dei tuoi genitori o di qualcuno a te vicino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemi di alcool/droga di uno dei tuoi genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Episodi di violenza fisica tra i tuoi genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gravi e ripetuti litigi tra i tuoi genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Separazione o divorzio dei tuoi genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## QUALCHE DOMANDA SULLA SCUOLA CHE FREQUENTI

### 3.1) Quanto concordi con le seguenti affermazioni circa la tua scuola?

(Barrare una casella per ogni affermazione)

	Pienamente d'accordo	Piuttosto d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
Se dovessi trasferirmi, mi mancherebbe la mia scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La maggior parte delle volte vado a scuola volentieri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi piace la mia scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le lezioni sono interessanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nella mia scuola si verificano molti furti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nella mia scuola accadono molte risse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nella mia scuola avvengono molti atti di vandalismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nella mia scuola si consuma molta droga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.2) Se dovessi trasferirti in un'altra città, quanto ti mancherebbe il tuo insegnante preferito?

Il mio insegnante mi mancherebbe ... (barrare una casella)

Per niente    Non molto    Poco    Un po'    Molto    Moltissimo

### 3.3) Quanto è importante per te quello che il tuo insegnante preferito pensa di te?

Per niente importante    Non molto importante    Poco importante    Piuttosto importante    Molto importante    Importantissimo

### 3.4) Sei mai stato assente da scuola, per almeno un giorno intero, senza un giusto motivo negli ultimi 12 mesi? Se sì, quante volte?

- No, mai
- Sì, \_\_\_\_ volte (inserire il numero di volte)

### 3.5) Come sono i tuoi risultati scolastici rispetto ai tuoi compagni di classe?

- Eccellenti, sono probabilmente uno tra i più bravi della mia classe
- Nettamente sopra la media
- Sopra la media
- Nella media
- Sotto la media
- Nettamente sotto la media
- Scarsi, sono uno tra i peggiori della mia classe

### 3.6) Sei mai stato bocciato, hai mai dovuto ripetere un anno scolastico?

- No, mai
- Sì, \_\_\_\_ volte (inserire il numero di volte)

### 3.7) Che cosa pensi di fare quando finirai la scuola dell'obbligo (quando raggiungerai l'età in cui potrai decidere di lasciare la scuola)?

(Barrare una sola casella)

- Frequenterò un istituto tecnico od un liceo
- Frequenterò un corso di formazione od un istituto professionale
- Imparerò un mestiere lavorando come apprendista
- Cercherò un lavoro per guadagnare dei soldi
- Altro, \_\_\_\_\_
- Non lo so ancora

## QUALCHE DOMANDA SU EVENTUALI COSE SPIACEVOLI CHE TI SONO CAPITATE

### 4.1) Prova a ricordare: ti è mai accaduto uno dei seguenti avvenimenti? Se sì, tu o qualcun altro avete denunciato il fatto alle Forze dell'Ordine (Polizia, Carabinieri, ecc.)?

- a) Qualcuno ha mai preteso da te del denaro o qualcos'altro (orologio, scarpe, cellulare, ecc.) o ti ha mai minacciato quando ti sei rifiutato di farlo?

Ti è mai accaduto?

- no** Se no, continua con la domanda b)

- sì**

<p><b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b> _____ volte</p> <p><b>Quanti</b> di questi episodi sono stati <b>denunciati alle Forze dell'Ordine?</b> _____ episodi</p>
--

- b) Qualcuno ti ha mai colpito con violenza o ferito, al punto che sei dovuto andare da un medico?

Ti è mai accaduto?

- no** Se no, continua con la domanda c)

- sì**

<p><b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b> _____ volte</p> <p><b>Quanti</b> di questi episodi sono stati <b>denunciati alle Forze dell'Ordine?</b> _____ episodi</p>
--

- c) Qualcuno ti ha mai rubato qualcosa (libri, denaro, cellulare, equipaggiamento sportivo, bicicletta, ecc.)?

Ti è mai accaduto?

- no** Se no, continua con la domanda d)

- sì**

<p><b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b> _____ volte</p> <p><b>Quanti</b> di questi episodi sono stati <b>denunciati alle Forze dell'Ordine?</b> _____ episodi</p>
--

- d) Qualcuno ti ha mai minacciato di violenza, oppure ha commesso atti violenti nei tuoi confronti, **a causa** della tua religione, della lingua che parli, del colore della tua pelle, delle tue origini sociali o etniche, o per altre ragioni simili?

Ti è mai accaduto?

- no** Se no, continua con la domanda e)

- sì**

<p><b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b> _____ volte</p> <p><b>Quanti</b> di questi episodi sono stati <b>denunciati alle Forze dell'Ordine?</b> _____ episodi</p>
--

- e) Qualcuno ti ha mai preso in giro oppure molestato od offeso, tramite e-mail, sistemi di messaggistica istantanea (Facebook, Messenger, etc.), in chat, su un sito internet o tramite SMS?

**Ti è mai accaduto?**

**no** *Se no, continua con la domanda f)*

**sì**

<b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b>	_____ volte
<b>Quanti</b> di questi fatti sono stati <b>denunciati alle Forze dell'Ordine?</b>	_____ fatti

- f) Tua madre o tuo padre (oppure la tua matrigna o il tuo patrigno) ti hanno mai picchiato, schiaffeggiato o spinto? (Includi anche i casi in cui si è trattato di punizioni per qualcosa che tu avevi fatto)

**Ti è mai accaduto?**

**no** *Se no, continua con la domanda g)*

**sì**

<b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b>	_____ volte
---	-------------

- g) Tua madre o tuo padre (oppure la tua matrigna o il tuo patrigno) ti hanno mai colpito con un oggetto, preso a pugni o a calci, oppure picchiato violentemente? (Includi anche i casi in cui si è trattato di punizioni per qualcosa che tu avevi fatto)

**Ti è mai accaduto?**

**no** *Se no, continua con la prossima sessione*

**sì**

<b>Quanto spesso</b> ti è accaduto <b>negli ultimi 12 mesi?</b>	_____ volte
---	-------------

## QUALCHE DOMANDA SUL TUO TEMPO LIBERO E SUI TUOI AMICI

5.1) Quante volte alla settimana solitamente esci di sera? (Per esempio, per andare ad una festa, per andare a casa di qualcuno, oppure per stare in giro)

- Mai, non esco la sera
- Una volta
- Due volte
- Tre volte
- Quattro volte
- Cinque volte
- Sei volte
- Tutti i giorni

5.2) Quando esci la sera durante il fine settimana, a che ora torni normalmente a casa?

- Non esco la sera durante il fine settimana
- Generalmente torno a casa alle ore \_\_\_\_ : \_\_\_\_ (inserire *ore:minuti*)



5.3) Con chi passi la maggior parte del tuo tempo libero?

(Barrare solo una casella)

- Da solo
- Con la mia famiglia
- Con uno, due o tre amici
- Con un gruppo più numeroso di amici (quattro o più)

**5.4) Ripensa agli ULTIMI SEI MESI: diresti che ti sei sentito felice o infelice la maggior parte del tempo?**

La maggior parte del tempo sono stato ... (barrare la casella che più si addice)

							
Molto felice	Felice	Un po' più felice che infelice	Un po' più infelice che felice	Infelice			Molto infelice
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5.5) Quanti dei tuoi amici hanno almeno un genitore di origine non italiana?**

- Nessuno
- Alcuni
- Molti
- Tutti

**5.6) Che cosa fai solitamente nel tuo tempo libero e con quale frequenza?**

	Mai	A volte	Spesso
Frequento i bar o vado ai concerti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faccio attività creative (teatro, musica, pittura, scrivere, leggere libri)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipo a risse (faccio a botte con altri)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratico sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studio o faccio i compiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vado nei centri commerciali, per strada, nei parchi o per il quartiere a divertirmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faccio cose illegali (proibite) per divertimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevo birra/alcolici o assumo droghe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spavento od infastidisco le altre persone per divertimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5.7) Alcune persone hanno un amico/a od un gruppo di amici con cui trascorrere il tempo, svolgere delle attività od uscire insieme. Hai un amico/a od un gruppo di amici così?**

- No (se no, salta le domande 5.8) e 5.9) e continua con la domanda 5.10))
- Sì

**5.8) Se dovessi trasferirti in un'altra città, quanto ti mancherebbe il tuo miglior amico od il gruppo dei tuoi amici?**

Il mio miglior amico od il gruppo dei miei amici mi mancherebbero ... (barrare una casella)

Per niente	Non molto	Poco	Un po'	Molto	Moltissimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5.9) Quanto è importante per te quello che il tuo amico o il tuo gruppo di amici di fiducia pensa di te?**

Per niente importante      Non molto importante      Poco importante      Piuttosto importante      Molto importante      Importantissimo

**5.10) A volte i giovani vengono coinvolti in attività illegali. Sai se qualcuno dei tuoi amici ha mai fatto una delle seguenti cose? E se sì, quanti di loro?**

*(barrare "no" oppure inserire il numero)*

- a) Ho amici che usano droghe leggere o pesanti come erba, hashish, ecstasy, speed, eroina o cocaina       no      sì, \_\_\_ amici
- b) Ho amici che hanno rubato qualcosa in un negozio od in un grande magazzino       no      sì, \_\_\_ amici
- c) Ho amici che sono entrati senza permesso in un luogo per rubare qualcosa       no      sì, \_\_\_ amici
- d) Ho amici che hanno minacciato qualcuno con un'arma o hanno picchiato qualcuno per ottenere denaro o qualche altra cosa       no      sì, \_\_\_ amici
- e) Ho amici che hanno picchiato qualcuno o ferito qualcuno con qualcosa tipo un bastone o un coltello       no      sì, \_\_\_ amici

**CHE COSA PENSI RIGUARDO AI SEGUENTI COMPORAMENTI?**

**6.1) Quanto pensi sia sbagliato per qualcuno della tua età fare una delle seguenti cose?**

*(Barrare una casella per ogni riga)*

	molto sbagliato	sbagliato	poco sbagliato	per niente sbagliato
Mentire, disobbedire o rispondere male agli adulti (ad esempio ai genitori ed agli insegnanti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insultare di proposito qualcuno a causa della sua religione, del colore della pelle, o delle sue origini etniche o sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Danneggiare o distruggere intenzionalmente qualcosa che non ti appartiene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scaricare illegalmente film o musica da internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rubare qualcosa di scarso valore, come una barretta di cioccolata, da un negozio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrare in un edificio, scassinandolo, per rubare qualcosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colpire qualcuno con l'intenzione di fargli del male	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usare un'arma o la forza fisica per ottenere denaro od altro da qualcuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6.2) Immagina di essere scoperto a rubare in un negozio. Ti vergogneresti se...**

*(Barrare una casella per ogni riga)*

	No, per niente	Sì, un po'	Sì, molto
a) fosse il tuo <b>miglior amico</b> a scoprirti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) fosse il tuo <b>insegnante</b> a scoprirti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) fossero i tuoi <b>genitori</b> a scoprirti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**6.3) Immagina di essere scoperto ad aggredire fisicamente qualcuno. Ti vergogneresti se...**

(Barrare una casella per ogni riga)

No, per niente      Sì, un po'      Sì, molto

a) fosse il tuo **miglior amico** a scoprirtib) fosse il tuo **insegnante** a scoprirtic) fossero i tuoi **genitori** a scoprirti**6.4) Immagina di essere arrestato dalle Forze dell'Ordine per aver commesso un reato. Ti vergogneresti se...**

...

(Barrare una casella per ogni riga)

No, per niente      Sì, un po'      Sì, molto

a) fosse il tuo **miglior amico** a scoprirtib) fosse il tuo **insegnante** a scoprirtic) fossero i tuoi **genitori** a scoprirti**6.5) Quanto concordi con le seguenti affermazioni?**

(Barrare una casella per ogni affermazione)

Pienamente  
d'accordoPiuttosto  
d'accordoPoco  
d'accordoPer niente  
d'accordo

Io agisco d'istinto senza fermarmi a riflettere

Io faccio subito ciò che mi rende felice nell'immediato, anche a costo di sacrificare obiettivi futuri

Io sono più interessato a ciò che mi potrebbe accadere nell'immediato, piuttosto che a lungo termine

Ogni tanto mi piace mettermi alla prova facendo delle cose rischiose

Talvolta faccio cose rischiose solo per divertimento

L'eccitazione e l'avventura sono più importanti per me della sicurezza

Penso prima di tutto a me stesso, anche se ciò rende la vita difficile agli altri

Se faccio cose che turbano gli altri, è un problema loro, non mio

Faccio tutto ciò che serve per ottenere quello che voglio, anche se sono consapevole che questo comportamento possa creare dei problemi agli altri

**6.6) Hai mai avuto un grave infortunio che ti ha costretto ad andare da un medico, per esempio durante un'attività sportiva od un incidente stradale (non semplici tagli o ferite lievi)?**

- No
- Una volta
- \_\_\_\_\_ volte (*mettere il numero di volte*)

Le prossime saranno domande relative al tuo quartiere. **Il quartiere è tutta l'area che si trova a poca distanza (circa un paio di minuti) a piedi da casa tua**, ossia la strada in cui abiti e le strade, le case, i negozi, i parchi e le altre zone vicino a dove abiti.

Rispondendo alle domande relative ai tuoi vicini, pensa alle persone che vivono in tale zona.

**6.7) Quanto sei in accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni circa il tuo quartiere?**

(Barrare una casella per ogni riga)

	Pienamente d'accordo	Piuttosto d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
Molti dei miei vicini mi conoscono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le persone nel mio quartiere fanno spesso cose assieme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nel mio quartiere c'è molta criminalità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nel mio quartiere circola molta droga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nel mio quartiere avvengono molte risse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nel mio quartiere ci sono molti edifici vuoti e abbandonati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nel mio quartiere ci sono molti graffiti e murali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le persone nel mio quartiere sono propense ad aiutare i propri vicini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Questo quartiere è molto unito, solidale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le persone del mio quartiere sono affidabili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le persone del mio quartiere in genere vanno d'accordo tra loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## QUALCHE DOMANDA SU SPECIFICHE SITUAZIONI NELLE QUALI POSSONO TROVARSI I GIOVANI

7.1) Qualche volta i giovani fanno cose che sono proibite, come ad esempio danneggiare o rubare le proprietà di altre persone, oppure colpire o ferire qualcuno di proposito (in questo caso non ci riferiamo a situazioni in cui i giovani combattono fisicamente per divertimento). E tu? Ti è mai capitato di fare alcune delle cose elencate sotto? E se sì, quante volte negli ultimi 12 mesi?

Ricordati che nessuno (né i tuoi familiari, né i tuoi insegnanti, né le Forze dell'Ordine, né altri) saprà cosa hai risposto. Ti assicuriamo che le tue risposte rimarranno anonime e del tutto segrete.

***Nella tua vita hai mai ...*** (spunta "no" o "sì"; se sì: scrivi quante volte negli ultimi 12 mesi)

... disegnato su un muro, su un treno, sulla metropolitana, sul bus (graffiti o murali)?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... danneggiato qualche cosa di proposito, come ad esempio le pensiline alla fermata dei bus/tram, una finestra, una macchina, oppure i seggiolini di un bus o di un treno?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... rubato qualcosa in un negozio od in grande magazzino?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... scassinato un edificio per entrare a rubare qualcosa?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... rubato una bicicletta?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... rubato una moto od un'auto?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... rubato qualcosa da un'auto?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi?** \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... usato un'arma, la forza o minacciato qualcuno per costringerlo a darti dei soldi o altre cose?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... rubato qualcosa a qualcuno senza l'uso della forza o della minaccia?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... portato con te un'arma, come un bastone, un coltello, una pistola o una catena?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... preso parte ad una rissa in uno stadio, in strada o in un altro spazio pubblico?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... picchiato o ferito qualcuno seriamente con un bastone o con un coltello?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... "scaricato" illegalmente musica o film da internet?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

... venduto droga o aiutato qualcuno a vendere droga?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

[opzionale !] ... fatto del male ad un animale di proposito?

no

sì → Quante volte **negli ultimi 12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (se mai, scrivi "0")

**7.2) Hai mai avuto contatti con le Forze dell'Ordine per aver fatto qualcosa di illegale, come ad esempio una delle cose riportate nella domanda precedente (la 7.1)?**

- No**
- Sì, ho avuto contatti con le Forze dell'Ordine perchè ho fatto qualcosa di illegale**
- ↳ Se sì, a) Quante volte negli ultimi **12 mesi**? \_\_\_\_\_ volte (*inserire il numero di volte*)
- b) **L'ultima volta**, a causa di quale reato?  
Perchè ho \_\_\_\_\_
- c) Cosa è successo **l'ultima volta** che hai avuto contatti con le Forze dell'Ordine?  
(Barra tutte le caselle pertinenti)
- I miei genitori sono stati informati dell'accaduto
- È stata informata la scuola/ gli insegnanti
- Sono stato mandato davanti a un giudice/pubblico ministero
- Ho ricevuto un avvertimento da un giudice/pubblico ministero/ Forze dell'Ordine
- Sono stato punito dal Tribunale/ da un giudice
- Sono stato punito dai miei genitori
- Non è accaduto niente
- E' accaduto altro: \_\_\_\_\_ (*inserire cosa*)

**Le prossime domande riguardano il consumo di alcol e droga. Pensa a quelle occasioni nelle quali hai fatto o fai uso di tali sostanze (una festa, un giorno normale, una situazione speciale). Per favore cerca di rispondere il più accuratamente e sinceramente possibile!**

**8.1) a) Hai mai bevuto alcolici?**

- No, mai (se no, continua con la domanda **8.2**)
- Sì

**b) Pensa agli ULTIMI 30 GIORNI. In quante occasioni (se ce ne sono state) hai bevuto le seguenti bevande?**

(Se MAI negli ultimi 30 giorni, metti 0)

Birra o altri alcolici leggeri \_\_\_\_\_ occasioni

Vino \_\_\_\_\_ occasioni

Super alcolici (es. whisky, gin, vodka, rum ...) \_\_\_\_\_ occasioni

**c) Pensa ancora agli ULTIMI 30 GIORNI. Quante volte hai bevuto 5 O PIU' DRINK in una sola occasione?**

(Per "drink" si intende una lattina, un bicchiere o bottiglia da 0.33l di birra, un bicchiere di vino o un bicchierino da 2cl di una qualsiasi bevanda alcolica)

- Mai
- Una volta
- Due volte
- 3-4 volte
- 5-9 volte
- 10-19 volte
- 20 volte o più

**8.2) Hai mai fatto uso di cannabis, marijuana o hashish?**

- No, mai (se no, continua con la domanda **8.3**)
- Sì
  - ↳ Se sì, in quante occasioni **negli ultimi 30 giorni**?  
\_\_\_\_\_ occasioni (se mai, metti 0)

**8.3) Hai mai fatto uso di Relevin?**

- No, mai (se no, continua con la domanda **8.4**)
- Sì
  - ↳ Se sì, \_\_\_\_\_ in quante occasioni **negli ultimi 30 giorni**?  
\_\_\_\_\_ occasioni (se mai, metti 0)

**8.4) Hai mai fatto uso di ecstasy, LSD, speed, amfetamine o droghe simili?**

- No, mai (se no, continua con la domanda **8.5**)
- Sì
  - ↳ Se sì, in quante occasioni **negli ultimi 30 giorni**?  
\_\_\_\_\_ occasioni (se mai, metti 0)

**8.5) Hai mai fatto uso di eroina, cocaina o crack?**

- No, mai ( se no, continua con la domanda **8.6**)
- Sì
  - ↳ Se sì, in quante occasioni **negli ultimi 30 giorni**?  
\_\_\_\_\_ occasioni (se mai, metti 0)

**8.6) Immagina di aver fatto uso di cannabis, marijuana o hashish, pensi che lo avresti detto in questo questionario?**

(Barrare una casella)

- Ho già detto di averne fatto uso
- Assolutamente sì
- Probabilmente sì
- Probabilmente no
- Assolutamente no

## CHE COSA PENSEREBBERO GLI ALTRI SE...

Di seguito sono presentate due situazioni immaginarie. Forse non ti sei mai trovato/a in una situazione simile, ma vorremmo sapere, secondo te, cosa penserebbero le altre persone SE tu facessi qualcosa di simile.

*Prova ad immaginare: Tu hai un telefono cellulare vecchio di due anni. Convinci un tuo compagno di classe che questo tuo vecchio modello è fantastico e non gli dici che esiste un nuovo modello molto più bello, funzionale ed economico. Riesci a vendere al tuo compagno di classe il tuo vecchio cellulare ad un prezzo che ti permette di acquistare il nuovo modello.*

### 9.1) SE tu facessi questo: come reagirebbero le seguenti persone?

(Barra una casella per ogni riga)	Mi ammirerebbe/ro per questo		Né ... né		Mi criticerebbe/ro per questo
Il/la mio/a migliore amico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei compagni di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mia madre (o matrigna)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mio padre (o patrigno)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il/la mio/a insegnante preferito/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I ragazzi della mia età che vivono nel mio quartiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 9.2) Puoi immaginare di farlo realmente?

Assolutamente no	Probabilmente no	Indeciso	Probabilmente sì	Assolutamente sì
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Prova ad immaginare: in un grande magazzino vedi qualcosa che hai sempre voluto, ma che non puoi permetterti (ad esempio un paio di scarpe da ginnastica, un maglietta molto costosa, un CD oppure un profumo). La prendi e la porti via senza pagarla.*

### 9.3) SE tu facessi questo: come reagirebbero le seguenti persone?

(Barrare una casella per ogni riga)	Mi ammirerebbe/ro per questo		Né ... né		Mi criticerebbe/ro per questo
Il/la mio/a migliore amico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I miei compagni di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mia madre (o matrigna)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mio padre (o patrigno)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il/la mio/a insegnante preferito/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I ragazzi della mia età che vivono nel mio quartiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9.4) Puoi immaginare di farlo realmente se fossi sicuro di non essere scoperto?**

Assolutamente no      Probabilmente no      Indeciso      Probabilmente sì      Assolutamente sì

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**QUALCHE DOMANDA SULLE FORZE DELL'ORDINE (POLIZIA, CARABINIERI, ECC.)**

Le domande che seguono riguardano ciò che tu pensi delle Forze dell'Ordine. Generalmente tali domande sono rivolte agli adulti e molto probabilmente non hai mai pensato a questo argomento. Noi riteniamo che anche i ragazzi come te abbiano un'opinione al riguardo e che quindi siano in grado di rispondere a tali domande.

**10.1) Quando le vittime denunciano un reato alle Forze dell'Ordine, credi che vengano trattate tutte alla stessa maniera, anche se di diverse nazionalità, di diversa razza o di differenti gruppi etnici?**

(Barrare una casella)

- Sì, tutti sono trattati allo stesso modo
- No, alcuni gruppi sono trattati peggio di altri  
Quale gruppo? \_\_\_\_\_ (scrivere quale)

**10.2) Se nella zona dove vivi avvenisse un reato violento oppure un furto in abitazione e qualcuno chiamasse le Forze dell'Ordine, quanto velocemente pensi che arriverebbero sulla scena del reato?**

(Barrare una casella compresa tra 0 e 10)

Molto lentamente											Molto velocemente
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**10.3) Secondo te le Forze dell'Ordine trattano i giovani con rispetto?**

(quasi) mai      A volte      Spesso      (quasi) sempre

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**10.4) Quanto pensi che le Forze dell'Ordine prendano decisioni giuste quando hanno a che fare con i giovani ?**

(quasi) mai      A volte      Spesso      (quasi) sempre

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



**10.5) Quanto spesso pensi che le Forze dell'Ordine, quando hanno a che fare con i giovani, spieghino le proprie decisioni ed azioni?**

(quasi) mai	A volte	Spesso	(quasi) sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.6) La tua opinione circa il tuo dovere nei confronti delle Forze dell'Ordine: in quale misura ritieni sia tuo dovere fare ciò che le Forze dell'Ordine ti dicono, anche se non lo hai compreso bene o non sei d'accordo?**

(Barrare una casella da 0 a 10)

Non è assolutamente un mio dovere												E' assolutamente un mio dovere
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**10.7) Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni riguardo le Forze dell'Ordine?**

(Barrare una casella per ogni riga)

	Pienamente d'accordo	Piuttosto d'accordo	Nè d'accordo nè in disaccordo	Piuttosto in disaccordo	In totale disaccordo
In generale, le Forze dell'Ordine hanno la stessa opinione su ciò che è giusto o sbagliato che ho io	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le Forze dell'Ordine apprezzano ciò che pensano i giovani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solitamente appoggio il modo di agire delle Forze dell'Ordine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.8) Pensi che le Forze dell'Ordine siano corrotte (prendano tangenti), e se sì, quanto?**

(Barrare una casella da 0 a 10)

	Mai											Sempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

## QUALCHE DOMANDA RIGUARDANTE IL TUO GRUPPO DI AMICI

**11.1) Alcuni ragazzi hanno un gruppo di amici con cui passano il tempo, facendo diverse cose insieme, o semplicemente stando fuori. Tu hai un gruppo di amici di questo tipo?**

(Barrare solo una casella)

- Sì
- No

↳ **Se no**, salta le domande dalla 11.2) alla 11.8) e vai all'ultima pagina

**11.2) Quale delle seguenti fasce di età definisce meglio quella del tuo gruppo di amici?**

(Barrare una casella)

- Meno di 12
- Dai 12 ai 15 anni
- Dai 16 ai 18 anni
- Dai 19 ai 25 anni
- Più di 25 anni

**11.3) Il tuo gruppo di amici passa molto tempo insieme negli spazi pubblici, come nei parchi, per strada, nei centri commerciali o nel vicinato?**

- No
- Sì

**11.4) Da quanto tempo esiste questo gruppo?**

(Barrare una casella)

- Meno di tre mesi
- Da tre mesi a meno di un anno
- Da 1 a 4 anni
- Da 5 a 10 anni
- Da 11 a 20
- Più di 20 anni

**11.5) Nel tuo gruppo è accettato o tollerato fare cose illegali?**

- No
- Sì

**11.6) I membri del tuo gruppo fanno cose illegali insieme?**

- No
- Sì

**11.7) Secondo te, il tuo gruppo di amici può essere definito una banda?**

- No
- Sì

**11.8) E' un gruppo di soli ragazzi, di sole ragazze, oppure sono presenti entrambi?**

- Noi siamo tutti ragazzi
- Noi siamo tutte ragazze
- E' un gruppo misto composto da ragazzi e ragazze

**Siamo arrivati alla fine del questionario! Ti chiediamo di concentrarti ancora per qualche istante, per rispondere a queste ultime domande, che ci permetteranno di raccogliere informazioni molto utili per la nostra indagine.**

*Per favore leggi attentamente le seguenti istruzioni:*

Di seguito applichiamo una nuova tecnica che permette di garantire un'ulteriore protezione alla tua riservatezza.

Ti porremo due domande, ma tu fornirai solo una risposta

Innanzitutto, pensa onestamente a quale risposta daresti a ciascuna delle seguenti domande (se SÌ o se NO), però non scriverla:

Domanda 1 - *Il compleanno di tua madre è a gennaio, febbraio o marzo?*

(se non lo sai, prova a ricordarti il mese più probabile)

Domanda 2 - *Hai mai commesso uno dei seguenti reati negli ultimi 12 mesi?*

(piccoli furti in negozi o centri commerciali, rapina, aggressione fisica oppure furto in abitazione)

Ora, barra l'opzione (A) oppure (B), a seconda della tua risposta:

– **Se hai dato la stessa risposta alle domande sopra (a entrambe SÌ oppure a entrambe NO) segna l'opzione (A)**

– **Se hai dato due risposte diverse alle domande sopra (un SÌ e un NO) segna l'opzione (B)**

(In questo modo la tua riservatezza rimarrà protetta perché non conosciamo le tue risposte alle singole domande. Tuttavia, con l'aiuto di una procedura statistica, potremo calcolare a quante persone, in totale, si applica la seconda domanda).

**Come hai risposto alle due domande?**

(Barrare una casella)

- (A)** NO ad entrambe le domande o SÌ ad entrambe le domande
- (B)** SÌ ad una domanda e NO all'altra.

**GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE!**



*Questa rivista segue una politica di "open access" a tutti i suoi contenuti nella convinzione che un accesso libero e gratuito alla ricerca garantisca un maggiore scambio di saperi.*

*Presentando un articolo alla rivista l'autore accetta implicitamente la sua pubblicazione in base alla licenza Creative Commons Attribution 3.0 Unported License.*

#### **Tu sei libero di:**

- **Condividere** - riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato
- **Modificare** - remixare, trasformare il materiale e basarti su di esso per le tue opere per qualsiasi fine, anche commerciale.
- Il licenziante non può revocare questi diritti fintanto che tu rispetti i termini della licenza.

#### **Ai seguenti termini:**

- **Attribuzione** - Devi attribuire adeguatamente la paternità sul materiale, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate modifiche. Puoi realizzare questi termini in qualsiasi maniera ragionevolmente possibile, ma non in modo tale da suggerire che il licenziante avalli te o il modo in cui usi il materiale.
- **Divieto di restrizioni aggiuntive** - Non puoi applicare termini legali o misure tecnologiche che impongano ad altri soggetti dei vincoli giuridici su quanto la licenza consente loro di fare.



Questa rivista è pubblicata sotto licenza Creative Commons Attribution 3.0.

ISSN 2037-1195

Editore proprietario: Associazione "Psicologo di strada Onlus"

e-mail: [rivistapsicodinamica.criminale@gmail.com](mailto:rivistapsicodinamica.criminale@gmail.com)