UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di laurea Magistrale

Bullismo e Cyberbullismo: il ruolo della Malevolent creativity

Bullying and Cyberbullying: the role of Malevolent creativity

Relatrice
Prof.ssa Tiziana Pozzoli

Laureando: Davide Castrechini

Matricola:2091363

Anno Accademico 2023/2024

Sommario

INTRODUZIONE 3
CAPITOLO 1. IL BULLISMO 7
1.1 DEFINIZIONE E FORME DI BULLISMO 7
1.1.1 CYBERBULLISMO 9
1.2 IL BULLISMO COME FENOMENO DI GRUPPO 12
1.3 PREVALENZA E DIFFERENZE DI GENERE 16
1.4 FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE 20
CAPITOLO 2. MALEVOLENT CREATIVITY 27
2.1 DEFINIZIONE DI CREATIVITÀ 27
2.1.1 DIVERSE FORME DI CREATIVITÀ: POSITIVA, NEGATIVA E MALEVOLA 30
2.2 DIFFERENZE DI GENERE NELLA CREATIVITÀ 34
2.2.1 DIFFERENZE DI GENERE NELLE DIVERSE FORME DI CREATIVITÀ 37
2.3 RELAZIONE TRA MALEVOLENT CREATIVITY E COMPORTAMENTI AGGRESSIVI 39
CAPITOLO 3. LA RICERCA 44
3.1 OBIETTIVI E IPOTESI DI RICERCA 44
3.2 PARTECIPANTI E PROCEDURA 45
3.3 STRUMENTI 46
3.4 RISULTATI 49
3.4.1 STATISTICHE DESCRITTIVE E DIFFERENZE DI GENERE 49
3.4.2 CORRELAZIONI BIVARIATE 51
CAPITOLO 4. CONCLUSIONI 53
4.1 DISCUSSIONE DEI RISULTATI 53
4.2 LIMITI DELLA RICERCA E PROSPETTIVE FUTURE 58
BIBLIOGRAFIA 61

INTRODUZIONE

Il bullismo e il cyberbullismo rappresentano problematiche rilevanti nella società contemporanea, con effetti profondi sul benessere psicologico e sociale degli individui coinvolti. Questa tesi esplora, attraverso la stesura di quattro capitoli, in modo approfondito questi fenomeni, con un focus particolare sul ruolo della creatività malevola (Malevolent Creativity).

Nel primo capitolo viene fornita una definizione dettagliata del bullismo, distinguendo le sue diverse forme, tra cui il cyberbullismo. Viene discusso come fenomeno di gruppo, analizzando le dinamiche tra vittime, bulli e spettatori. Inoltre, vengono esaminate le differenze di genere, la prevalenza e i fattori di rischio e protezione associati ad esso.

Il secondo capitolo introduce, dopo una panoramica sulla creatività in generale, i vari tipi del costrutto con le loro caratteristiche e sfaccettature, soffermandosi particolarmente sulla creatività malevola, un aspetto relativamente nuovo nel campo della psicologia. Esplorando poi attraverso le sue caratteristiche la sua possibile relazione con i comportamenti aggressivi. Viene discusso come questa forma di creatività possa manifestarsi nel contesto del bullismo e del cyberbullismo, con un'analisi delle differenze di genere.

Nel terzo capitolo si descrive la ricerca empirica condotta per questa tesi. Vengono delineati gli obiettivi e le ipotesi di ricerca, seguiti dalla descrizione dei partecipanti e delle procedure utilizzate. I dati raccolti vengono analizzati per evidenziare le correlazioni tra creatività malevola e comportamenti di bullismo, con particolare attenzione alle differenze di genere. Vengono presentate statistiche descrittive e correlazioni bivariate.

Infine, nel quarto capitolo, vengono discussi i risultati della ricerca, mettendo in luce le implicazioni pratiche e teoriche. Si affrontano i limiti dello studio e si propongono prospettive future per la ricerca nel campo del bullismo e della creatività malevola.

Questa tesi contribuisce alla comprensione del bullismo e del cyberbullismo, offrendo nuove prospettive sul ruolo della creatività malevola. Si spera che i risultati possano essere utili per sviluppare strategie più efficaci nella prevenzione e nel contrasto di questi fenomeni, migliorando il benessere degli individui e delle comunità.

CAPITOLO 1. IL BULLISMO

1.1 DEFINIZIONE E FORME DI BULLISMO

Il bullismo è stato classificato dall'OMS come una seria problematica di salute pubblica, un'affermazione che si è consolidata nel corso dei decenni, poiché si è sempre più compreso il suo impatto negativo sulla salute, sul benessere sociale e sull'educazione dei bambini e degli adolescenti. Infatti, sempre più evidenze indicano che affrontare efficacemente il bullismo durante l'infanzia sia cruciale per promuovere la salute mentale e il benessere a lungo termine degli individui (Armitage, 2021). Dati statistici rivelano che il bullismo tra coetanei è una delle forme di abuso più diffuse tra i bambini, con una significativa percentuale di giovani che dichiara di essere stata vittima di tale fenomeno; questo dato, oltre a mettere in luce l'ampiezza del problema, evidenzia anche la necessità di intervenire tempestivamente per contrastare il bullismo nelle varie istituzioni sociali, come le scuole e le famiglie (Wolke, Lereya, 2015). Solo recentemente, studi prospettici hanno iniziato a rivelare l'ampio impatto che il bullismo infantile può avere sulla salute mentale degli individui anche in età adulta; si è scoperto infatti che l'essere vittima di bullismo durante l'infanzia o l'adolescenza può essere correlato allo sviluppo di problemi psicologici persistenti, come depressione, ansia e ideazione suicidaria (Armitage, 2021), conseguenze amplificate dalla gravità e dalla durata della vittimizzazione (Armitage, 2021).

Il bullismo costituisce un fenomeno complesso, definito da Olweus (2013) attraverso tre criteri principali: un utilizzo intenzionale del potere da parte di individui (intenzionalità), in genere coetanei, attraverso comportamenti aggressivi o dannosi ripetuti nel tempo (ripetitività), che possiedono come fattore comune lo squilibrio di potere tra il bullo e la vittima (relazione di potere sbilanciata). Questo squilibrio può essere sia effettivamente presente, che percepito, ma in entrambi i casi, il risultato è un'oppressione psicologica e talvolta anche fisica nei confronti della vittima (Wolke, Lereya, 2015). Questa oppressione, attuata in diversi modi, avviene spesso senza una chiara provocazione da parte del bambino o dell'adolescente preso di mira; infatti, viene classificata come forma di aggressività

proattiva, (Coie, Dodge, 1998), in quanto l'azione non presenta attacchi precedenti che giustifichino il comportamento, ma siano di natura ostile orientate ad un obiettivo.

Pertanto, la definizione di Olweus basata sui criteri di intenzionalità, ripetitività e squilibrio di potere per definire il bullismo tradizionale è stata ampiamente accettata dalla comunità scientifica e dagli operatori del settore (Smith, Brain, 2000; Smith et al., 2012).

Il bullismo si articola in diverse forme: la sua manifestazione diretta, comprende comportamenti come aggressioni fisiche e verbali, percosse, furti, insulti o umiliazioni pubbliche; allo stesso modo, il bullismo può assumere forme più sottili ed indirette, come l'esclusione sociale, la diffusione di pettegolezzi o il rifiuto di includere la vittima in attività sociali. Queste ultime forme possono essere altrettanto dannose, come quelle dirette, e causare profondo disagio emotivo e psicologico alla vittima (Wolke, Lereya, 2015).

È importante sottolineare che il bullismo coinvolge una dinamica complessa in cui i ruoli di vittima e bullo non sono sempre chiaramente definiti; infatti, molti bambini possono trovarsi ad agire sia come vittime che come bulli, in un continuo scambio di ruoli che può essere influenzato da vari fattori ambientali e personali. Difatti ciò ci fa comprendere che i bulli non sono semplicemente individui devianti o con disturbi comportamentali, ma spesso sono persone con una buona comprensione sociale ed emotiva, che utilizzano il bullismo come strumento per consolidare la propria posizione sociale e ottenere vantaggi personali. Riguardo questo fatto della "conquista di potere" Wolke e Lereya nel 2015, attraverso uno studio, ci ricordano come il fenomeno non sia circoscritto alle società moderne, ma al contrario sia stato riscontrato in varie forme anche in contesti storici passati; gli studiosi citati ritengono perciò che il bullismo possa essere un adattamento evolutivo, finalizzato a ottenere uno status sociale elevato e a garantire l'accesso alle risorse e alla sopravvivenza del gruppo.

Le vittime di bullismo, al contrario, possono mostrare una serie di caratteristiche quali ritiro sociale, scarsa assertività e bassa popolarità. Sono spesso soggetti vulnerabili che possono essere presi di mira dai bulli per svariati motivi, tra cui la mancanza di strategie di coping per difendersi e la presenza di

fragilità emotiva (Wolke, Lereya, 2015). Nel corso del tempo, i bulli consolidano il loro potere mentre le vittime vengono private della propria sicurezza e diventano sempre più vulnerabili al disagio psicologico (Armitage, 2021).

L'ambiente gioca un ruolo cruciale nella manifestazione e nella persistenza del bullismo, infatti le condizioni di ineguaglianza sociale, le gerarchie e le dinamiche di potere presenti all'interno delle comunità, delle scuole e delle famiglie possono favorire o contrastare il fenomeno. In merito a questi fattori dedicheremo un approfondimento specifico nel paragrafo sui fattori di rischio e di protezione (Wolke, Lereya, 2015).

Dopo aver delineato le caratteristiche più salienti di questo fenomeno, di come il bullismo rappresenti una forma di abuso diffusa e complessa, richiedente un approccio multifattoriale e una costante vigilanza da parte delle istituzioni sociali e delle comunità per prevenirne e contrastarne gli effetti dannosi (Wolke, Lereya, 2015), vediamo ora come si è poi evoluto nel "cyberbullismo".

1.1.1 CYBERBULLISMO

La crescente diffusione di Internet e della tecnologia digitale ha trasformato la comunicazione online in una forma predominante di interazione (Ovigli, Colombo, 2020). Tra le attività più popolari degli adolescenti, spicca l'uso dei social media (Eleuteri, Saladino, Verrastro, 2017). In questo contesto, il cyberbullismo è emerso come una conseguenza dell'uso sempre più diffuso di dispositivi digitali e di Internet per comunicare e relazionarsi (Saladino, Eleuteri, Verrastro, Petruccelli, 2020). Questo fenomeno, a differenza del bullismo tradizionale, si estende all'intera sfera online e non solo alla "realtà fisica" (Beale, Hall, 2007), e proprio per questo che il cyberbullismo rappresenta una delle sfide per gli adolescenti della società odierna, soprattutto visto "il dissolversi" dei confini del bullismo scolastico tradizionale (Lee et al., 2018) che pone gli individui in un possibile collegamento costante con potenziali bulli. Una sfida abbastanza preoccupante visto che i casi di bullismo classico, come le

aggressioni verbali o fisiche, e il cyberbullismo abbiano sempre dati di incidenza molto alti (Ministero dell'Istruzione, 2016).

Il termine "cyberbullismo" è utilizzato in modo ampio per indicare l'uso di dispositivi online per minacciare o molestare gli altri (Paris, Robert, 2006), può essere definito come un danno intenzionale e ripetuto causato attraverso le piattaforme digitali (Patchin, Hinduja, 2006). Per quanto riguarda la definizione del fenomeno attualmente esistono dibattiti accesi nella ricerca scientifica, alcuni lo definiscono semplicemente come una forma di bullismo che avviene attraverso la tecnologia e in contesti online, mentre altri lo concepiscono come un'estensione del bullismo tradizionale attraverso l'utilizzo di strumenti elettronici (Hinduja, Patchin, 2008; Langos, 2012; Smith et al., 2008). Detto ciò, è importante sottolineare come questa varietà di definizioni può influenzare significativamente i risultati della ricerca, poiché ciò determina cosa verrà misurato e come verranno interpretati i risultati. Non solo la sua definizione può assumere diverse sfaccettature ma anche il fenomeno in sé. Infatti, nel tempo sono state individuate diverse forme di cyberbullismo: il flaming, le molestie, la denigrazione, il mascheramento, l'inganno, l'esclusione, il cyberstalking e l'happy slapping che coinvolgono comportamenti aggressivi e minacciosi (Li, 2007); approfondiremo tali forme più avanti.

Nel contesto online, il potere tra vittime e cyberbulli è spesso caratterizzato dall'anonimato e dalle competenze tecnologiche, mentre quello fisico presente nel bullismo tradizionale appare meno comune (Brody, Vangelisti, 2016). I social network come Facebook, YouTube, Instagram, Twitter sono diventati luoghi comuni per il cyberbullismo (Whittaker, Kowalski, 2011), con conseguenze significativamente negative sulla salute degli adolescenti (Vaillancourt, Faris, Mishna, 2016). L'anonimato dei cyberbulli, possibile nei social, amplifica le conseguenze negative del cyberbullismo, portando a impatti a lungo termine. Questo elemento di anonimato può rendere il cyberbullismo più accessibile rispetto al bullismo tradizionale e facilita la diffusione degli attacchi online (Wong-Lo, Bullock, Gable, 2011), avendo inoltre un effetto disinibitorio per gli aggressori portando di conseguenza ad una mancanza di empatia e considerazione per gli effetti negativi delle azioni (Mason,

2008); inoltre anche la caratteristica della possibilità di un pubblico più ampio e un'accessibilità illimitata alle vittime rendono il cyberbullismo più distruttivo del bullismo tradizionale (Alhujailli, Karwowski, Wan, Hancock, 2020).

L'aspetto della ripetizione, presente nel bullismo tradizionale, è meno rilevante nell'ambiente online poiché la natura della tecnologia digitale può causare danni a molte persone senza necessariamente coinvolgere ripetutamente l'aggressore (Dooley, Pyżalski, Cross, 2009; Nocentini, Calmaestra, Anja, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010), infatti, le vittime possono essere continuamente bersagliate dopo che un post offensivo è stato pubblicato, e in aggiunta queste interazioni online possono essere difficili da cancellare (Heiman, Shemesh, 2013). Nel cyberbullismo, la superiorità fisica sulla vittima, spesso una caratteristica dominante del bullismo tradizionale, perde importanza di fronte alla smaterializzazione del rapporto online, in questo contesto, emergono aspetti narcisistici che cercano la gratificazione attraverso la prospettiva di ottenere visibilità su scala mondiale. Questo desiderio può manifestarsi in comportamenti esibizionisti, mirati a conquistare popolarità, anche a costo di sacrificare l'anonimato individuale (Genta, 2017).

L'impatto sulla vittima non si limita al dolore e alla sofferenza immediata provocati dall'aggressione, ma include anche la paura di danni permanenti all'immagine sociale, alla dignità e alla reputazione (Mura, Diamantini, 2012).

Per quanto riguarda i diversi tipi di bullismo virtuale, citati precedentemente, li descriviamo brevemente in seguito seguendo la categorizzazione di Li del 2007:

- Il "Flaming": rappresenta l'utilizzo di un linguaggio volgare o offensivo in una chat online per litigare con altri individui.
- Le "Molestie" (Harassment): coinvolgono l'invio ripetuto di messaggi offensivi e dispregiativi.

- La "Denigrazione" (Denigration): si verifica quando il cyberbullo insulta la vittima online, diffondendo falsità o voci per metterla in imbarazzo e danneggiare la sua reputazione o le sue relazioni sociali.
- Il "Mascheramento" (Impersonation): avviene quando un cyberbullo si finge essere qualcun altro e pubblica o invia messaggi e foto per danneggiare la vittima o la sua reputazione.
- “L’Inganno"(Outing and trickery): si manifesta quando il cyberbullo induce la vittima a rivelare informazioni segrete o imbarazzanti, che vengono poi divulgate sui social media.
- “L’Esclusione" è il tentativo deliberato di escludere o rifiutare qualcuno da una chat room o da un gruppo online.
- Il "Cyberstalking" è una forma di molestia intensa in cui l'autore invia ripetutamente messaggi minacciosi che provocano danni o causano una significativa paura alla vittima.
- A queste si aggiunge “l’Happy Slapping”, particolarmente correlato al bullismo tradizionale, che comporta la registrazione video della vittima subire varie forme di violenza al fine di umiliarla, tali registrazioni possono poi essere diffuse online e visualizzate da chiunque abbia accesso a Internet (Zeljka, Vesna, Rajkovača, Včev, Miskic, Miskic, 2019).

1.2 IL BULLISMO COME FENOMENO DI GRUPPO

Il Bullismo viene identificato come fenomeno di gruppo già nel 1978, quando Olweus sottolineava l'importanza di esaminare le dinamiche nel contesto collettivo. Nel 1996, Salmivalli e colleghi concettualizzano un approccio riguardante i ruoli del fenomeno. Il gruppo, infatti, gioca un ruolo cruciale nella determinazione dello status dei suoi membri secondo Salmivalli, il che significa che i bulli si affidano al gruppo dei pari per ottenere e mantenere il loro status, consentendo loro di esercitare potere e rafforzare la loro posizione di dominio senza timore di sfide. Il comportamento

che chi osserva episodi di bullismo decide di mettere in atto gioca un ruolo importante. I prevaricatori sembrano prediligere attacchi quando sono circondati dai loro coetanei anziché agire di nascosto; a sostegno di ciò, studi condotti in ambienti scolastici (Atlas and Pepler, 1998, Hawkins et al., 2001) hanno rivelato che i coetanei sono presenti nell'85-88% di tutti gli episodi di bullismo. Questa presenza di testimoni durante la maggior parte degli episodi di bullismo solleva domande su come essi reagiscano e come le loro azioni possano influenzare il problema o contribuire alla sua risoluzione.

IL BULLO

Dagli studi Rodkin, Espelage, Hanish, del 2015, emerge come il comportamento aggressivo, paradossalmente, mostri una dualità: in quanto possa essere sia adattivo che disadattivo; il lato disadattivo è evidente: i bambini aggressivi mettono gli altri a rischio e si espongono a gravi problemi di adattamento attraverso azioni moralmente sbagliate(Dodge, Coie, Lynam, 2006); d'altra parte, ci sono anche aspetti che rendono l'aggressività adattiva (Rodkin , Wilson, 2007), questa infatti spesso riesce a influenzare il comportamento degli altri e può essere utilizzata per ottenere risorse e mantenere il proprio status sociale. Questa dualità nell'aggressività influenza due questioni chiave riguardanti il bullismo: i processi psicologici che spingono alcuni bambini a bullizzare e le caratteristiche sociali e personali di coloro che lo fanno.

Guerra, Williams e Sadek (2011) hanno esplorato questa questione in 14 focus group di studenti di varie fasce d'età scolastica: metà dei focus group ha descritto i bulli come integrati, con alta autostima e desiderio di mostrare abilità sociali; tuttavia, altri gruppi hanno ritratto i bulli come emarginati con bassa autostima e problemi emotivi; esploreremo entrambe queste prospettive, sia quella focalizzata sull'aspetto della realizzazione sociale e sia l'altra sulle difficoltà relazionali.

La prima, l'aggressività funzionale, risulta come un aspetto attraente del bullismo, i giovani bulli cercano di ottenere ciò che vogliono e controllare gli altri in strutture sociali tra pari, cercano di dimostrare pubblicamente il loro potere sociale tendendo ad essere più aggressivi nel tempo, e

incoraggiano i loro compagni a schierarsi con loro, mantenendo la coesione del gruppo. Tuttavia, non tutti coloro che usano l'aggressività in modo proattivo ottengono successo sociale, specialmente quelli emarginati, possono lottare per ottenere il riconoscimento sociale utilizzando strategie coercitive fallimentari per formare gruppi di sostenitori, il bullo emarginato ha una serie di problemi di adattamento di cui il bullismo è solo una manifestazione, il suo comportamento aggressivo può derivare da una mancanza di controllo sulle proprie azioni o dal desiderio di ottenere uno status sociale che percepisce come irraggiungibile.

LA VITTIMA

Attraverso lo studio compiuto da Malamut, van den Berg, Lansu e Cillessen, del 2020, possiamo intraprendere un'analisi delle variazioni nelle vittime di bullismo, esplorando diverse prospettive teoriche per comprendere meglio questo fenomeno complesso. Infatti, nel corso della sopracitata ricerca sono stati delineati due modelli concettuali principali che offrono una visione diversificata della dinamica delle vittime nel contesto del bullismo.

Il primo modello, noto come approccio "facile" o "normativo", dipinge le vittime come individui vulnerabili ed emarginati socialmente, soggetti ad attacchi da parte di coetanei più influenti e popolari; questo modello riflette la dinamica in cui i soggetti più deboli vengono presi di mira da coloro che godono di un maggiore prestigio sociale, spesso utilizzando il bullismo come strumento per consolidare la propria posizione all'interno della gerarchia sociale (Andrews, Hanish, Updegraff, Martin, Santos, 2016).

Il secondo modello, denominato approccio "sfidante" o "strumentale", suggerisce invece che gli aggressori selezionino le loro vittime in base a uno status relativamente elevato. Prospettiva che si basa sulla teoria della dominanza sociale, che postula come il bullismo possa essere utilizzato come mezzo per contrastare i concorrenti per il prestigio sociale, sfidando attivamente coloro che godono di uno status simile o superiore (Andrews et al., 2016). Nello studio si è esaminato attentamente se i livelli di popolarità delle vittime selezionate da differenti tipologie di bulli confermassero la validità

di tali modelli concettuali; e in accordo con l'approccio "sfidante", si è ipotizzato che gli adolescenti con un elevato status sociale, o coloro che ambiscono a raggiungerlo, tendano a prendere di mira i propri rivali, selezionando di conseguenza vittime con uno status sociale più elevato.

SPETTATORE

Un altro ruolo all'interno di questo fenomeno è rappresentato dallo "spettatore/ttrice ", il quale si riferisce a chi guarda, osserva e, assiste ad atti di prevaricazione verso una vittima (Twemlow, Fonagy, Sacco, 2004). Salmivalli e colleghi (1996) hanno identificato quattro ruoli che gli individui possono assumere nella posizione di spettatore: assistenti dei bulli, sostenitori dei bulli, osservatori passivi e difensori della vittima. Gli assistenti sono coloro che si uniscono attivamente ai bulli diventando attivamente loro complici, i sostenitori forniscono un feedback positivo ai bulli attraverso risate o incoraggiamenti, gli osservatori passivi si tengono alla larga dalle situazioni di bullismo rimanendo neutri e anche se non sono attivamente coinvolti permettono in qualche modo al bullismo di continuare attraverso il loro silenzioso consenso, mentre i difensori si schierano dalla parte delle vittime, offrendo loro conforto e sostegno. Attraverso la ricerca di Lambe, Hudson, Craig, Pepler, pubblicata nel 2017 è emerso il ruolo dell'esposizione alla violenza tra pari per gli spettatori, il quale rappresenta un grave problema che non può essere trascurato. I bambini che sono testimoni del bullismo, infatti, potrebbero affrontare numerose conseguenze, tra cui disturbi somatici, depressione, ansia, uso di sostanze, sensibilità interpersonale, impotenza e ideazione suicidaria (Rivers, Poteat, Noret e Ashurst, 2009; Rivers, Noret, 2013). In breve, anche solo assistere al bullismo è un evento traumatico che potrebbe portare a risultati negativi per i bambini e i giovani coinvolti. Per quanto riguarda il comportamento di difesa contro le azioni aggressive è stato dimostrato che sia spesso associato a una serie di difficoltà nell'intervento da parte dei giovani (Polanin et al., 2012), nonostante la letteratura indichi che la maggior parte degli individui dichiara di intervenire quando assiste ad atti di bullismo. Per quanto riguarda la difesa contro il bullismo, l'empatia sia cognitiva che affettiva sembra giocare un ruolo importante (Nickerson et al., 2015; Zych et al., 2017). In particolare, un'elevata empatia può favorire

una maggiore capacità di agire contro il bullismo e il cyberbullismo, Zych et al., (2018) e Wolke, Lereya (2015) hanno messo in luce come una maggiore coesione sociale e una leadership assertiva possono contribuire a ridurre l'incidenza del bullismo e a proteggere le vittime.

Studi (Pabian, Vandebosch, Poels, Van Cleemput e Bastiaensens 2016) sui ruoli dei partecipanti nel cyberbullismo dicono che, quando gli studenti raggiungono la scuola superiore, molti diventano insensibili all'aggressività online. Le giustificazioni moralmente disimpegnate nello studio di Leduc, Conway, Gomez-Garibello e Talwar (2018) risultavano essere significativamente comuni per i comportamenti degli spettatori e degli autori. In particolare, era più probabile che facessero ricorso al ragionamento egocentrico, ad esempio dicendo "la vittima non dovrebbe essere arrabbiata perché il colpevole stava solo cercando di essere divertente davanti ai suoi amici", e alle regole devianti, ad esempio "la vittima non avrebbe aiutato neanche lui se si fosse trovata nella stessa situazione".

1.3 PREVALENZA E DIFFERENZE DI GENERE

Numerosi studi analizzati in una metanalisi eseguita da Hong ed Espelage nel 2012 indicano come il fenomeno del bullismo sia diffuso tra gli adolescenti, specialmente nelle scuole medie.

Uno studio ha analizzato la prevalenza del bullismo globale nel 2021, inclusi i diversi sottotipi di vittimizzazione relazionale, fisica e verbale, oltre alle disuguaglianze di genere, ricchezza e rendimento scolastico in 71 paesi ad alto e medio reddito. A livello globale, circa un terzo dei quindicenni ha riportato vittimizzazione mensile negli ultimi 12 mesi, con una notevole variazione tra i paesi, che va dal 9,3% in Corea al 64,8% nelle Filippine. L'analisi per i diversi tipi di vittimizzazione ha rivelato una grande diversità tra i paesi esaminati. In generale, la vittimizzazione fisica è stata meno comune (15,2% in media), con tassi variabili di vittimizzazione relazionale e verbale, che hanno colpito circa un quinto degli studenti intervistati. Questi risultati evidenziano una grande eterogeneità nei diversi tipi di vittimizzazione nei 71 paesi esaminati. Le disuguaglianze legate

alla ricchezza sono risultate più deboli rispetto a quelle di genere o di rendimento scolastico. In media, i ragazzi e gli studenti provenienti da famiglie con un reddito più basso e con risultati scolastici più bassi avevano maggiori probabilità di essere vittime. Tuttavia, vi sono state notevoli variazioni tra i paesi riguardo all'entità delle disuguaglianze osservate. Nonostante le differenze significative tra i paesi, la prevalenza complessiva della vittimizzazione nel nostro studio è stata del 30,4% (Hosozawa, Bann, Fink, Elsden, Baba, Iso, Patalay, 2021).

I dati riportati ci offrono un quadro chiaro della situazione e della prevalenza di tale fenomeno, anche se allo stesso tempo Yang e Salmivalli nel 2013 sottolineano che le stime sulla frequenza delle vittime di bullismo variano notevolmente tra diversi studi, come nella ricerca di Schwartz e colleghi (2001) dove si è osservato che la prevalenza delle vittime di bullismo oscillava tra lo 0,4% e quasi il 29%, una grande differenza tra uno studio e l'altro quindi. Mentre, Solberg e colleghi (2007) hanno trovato una vasta gamma di stime di prevalenza in 20 studi basati sull'auto rapporto, a differenza delle stime derivanti dai rapporti dei coetanei che hanno mostrato una minore variabilità, attestandosi tra il 6% e il 10% (Graham, Bellmore, Mize, 2006; Schwartz, 2000; Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman, Abou-Ezzeddine, 2005). Per quanto riguarda la prevalenza del cyberbullismo Olweus nel 2013 descrive di come questo sia diventato un fenomeno diffuso tra i bambini e i giovani di oggi, con una frequenza e una prevalenza in rapida crescita, con ricerche internazionali che confermano un aumento, con dati che vanno dall'8% al 12% tra adolescenti nell'Unione Europea, dal 7% al 50% negli Stati Uniti e in Canada e dal 30,3% in Corea (Aoyama, Talbert, 2010; Jones et al., 2013; Korea Internet and Security Agency, 2013; Kowalski, Limber, 2007; Li, 2005; Livingstone et al., 2014). Più recentemente in uno studio condotto nel 2021 da Jafer M, Alshehri, Almutairi, Aljumaiah, Alfraiji, Hakami, AlDossary e Irfan, è emerso che la prevalenza degli attacchi di cyberbullismo sia stata del 20,97%. Nello stesso anno una recente revisione condotta da Zhu, Huang, Evans, Zhang, ha esaminato studi sia a livello regionale che comunitario, che hanno rivelato una prevalenza del cyberbullismo compresa tra il 13,99% e il 57,51% rispettivamente in Canada e Spagna, con quest'ultima che registra i tassi più elevati di questo tipo di bullismo. Per quanto riguarda la

perpetrazione informatica, lo stesso studio ha riportato una prevalenza compresa tra il 6% e il 46,3% rispettivamente in Corea del Sud e Cina. Si pensa che una delle ragioni dell'aumento della prevalenza del cyberbullismo, sia che spesso questo fenomeno venga studiato in maniera isolata, senza considerare il contesto più ampio del bullismo tradizionale e talvolta, come abbiamo sopracitato nel sottoparagrafo precedente, senza una definizione chiara e condivisa di cosa costituisca il costrutto. Infatti, per avere una comprensione più accurata del fenomeno del cyberbullismo, è necessario studiarlo all'interno del quadro generale del bullismo tradizionale ed avere una visione coerente e definita di quali siano le caratteristiche comuni del fenomeno.

Un importante rapporto recente dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) nel 2019 ha esaminato la diffusione globale del bullismo tra l'infanzia e l'adolescenza, evidenziando che circa un terzo (32%) dei giovani a livello globale ha subito bullismo almeno un giorno nel mese precedente, mentre circa 1 su 13 (7,3%) è stato vittima di bullismo per sei o più giorni nello stesso periodo. Tuttavia, si è potuto osservare una notevole variazione regionale nella prevalenza del bullismo nel mondo, con tassi che vanno dal 22,8% in America Centrale al 48,2% nell'Africa sub-sahariana. Inoltre, anche il tipo di bullismo riportato varia significativamente geograficamente, con il bullismo diretto, fisico e sessuale predominante nei Paesi a basso e medio reddito, mentre il bullismo indiretto è più comune nelle regioni ad alto reddito.

Il bullismo, dunque, rimane un problema di salute pubblica di notevole importanza globale, mentre il fenomeno del cyberbullismo, pur avendo ricevuto una grande attenzione mediatica, sembra essere meno diffuso, anche se in continuo aumento, rispetto al bullismo tradizionale, con una percentuale di vittimizzazione online inferiore alla metà di quella offline, come evidenziato da una recente metanalisi (Armitage, 2021). Tuttavia, vi sono correlazioni significative tra il bullismo tradizionale e quello online, suggerendo che le vittime del bullismo online sono spesso coinvolte anche in situazioni di bullismo offline, e che queste diverse forme di bullismo possono riflettere metodi alternativi per manifestare lo stesso comportamento.

Dati provenienti dall'Inghilterra offrono uno spunto di riflessione relativo alle differenze di genere, nel caso del cyberbullismo, una ragazza adolescente su 20 e un ragazzo adolescente su 50 che hanno riferito di essere stati vittime di cyberbullismo nei due mesi precedenti; allo stesso modo nel bullismo tradizionale, le differenze di genere vedono come la maggior parte delle vittime di bullismo siano maschi, con una probabilità da quattro a cinque volte maggiore di essere vittime rispetto alle femmine. Lo squilibrio di genere potrebbe essere attribuito alla maggiore attenzione prestata alle forme evidenti di bullismo, meno comuni tra le ragazze (Schwartz et al., 2001).

bregon-Cuesta, Mínguez-Mínguez, León-Del-Barco, Mendo-Lázaro, Fernández-Solana, González-Bernal, González-Santos, nel loro studio, nel 2022, si sono posti come primo obiettivo, il cercare di stabilire la relazione tra la presenza del bullismo, il genere e l'anno accademico degli studenti. I risultati hanno mostrato una significativa correlazione tra la categorizzazione degli studenti basata sui ruoli e il loro genere; tra le categorie di bullismo in termini di rendimento accademico degli studenti (dove i performer più bassi sono bulli/vittime e i performer più alti sono non-vittime e non-bulli), così come in termini di genere (con più ragazze classificate come non-vittime/non-bulli rispetto ai ragazzi e con più ragazzi nel ruolo di bulli/vittime rispetto alle ragazze) e anno accademico (gli studenti del 2° anno di scuola media erano più frequentemente nel ruolo di bulli). Secondo la ricerca di Ordoñez-Ordoñez et al. (2019), sempre riguardante il genere, i ragazzi e gli adolescenti maschi sono maggiormente coinvolti nei ruoli di aggressore e aggressore/vittima, confermando i risultati dello studio, che ha evidenziato un maggiore numero di ragazzi nel ruolo di aggressore/vittima (18,7%) rispetto al 10,1% delle ragazze. Rispecchiando questi dati precedenti, i risultati dello studio condotto da Górriz et al. (2010) hanno mostrato un aumento significativo della presenza femminile nel ruolo di vittima e maschile nel ruolo di aggressore; questa discrepanza potrebbe essere attribuita alle aspettative sociali e alle norme di genere che influenzano i modelli comportamentali dei ragazzi e delle ragazze fin dall'infanzia. Così i ragazzi tendono a mostrare comportamenti più diretti come violenza fisica, insulti o minacce, mentre le ragazze sono più propense a comportamenti relazionali come esclusione sociale, diffusione di voci o ignoranza.

Infine, nello studio condotto da Batini, Scierri, Vittori, nel 2023, si è potuto rilevare come il bullismo sia prevalentemente un fenomeno intra-genere: le ragazze sono prevalentemente bullizzate da altre ragazze; i ragazzi bullizzano con maggiore probabilità i coetanei dello stesso genere, come possiamo vedere nella tabella 1.

	Vittima $N = 181$	Spettatore $N = 660$	Bullo $N = 70$
Ragazzi del mio anno	75,7	73,6	64,3
Ragazze del mio anno	66,3	58,9	60,0
Ragazzi più grandi	37,0	36,4	17,1
Ragazze più grandi	24,9	25,8	12,9
Un adulto	23,8	7,0	8,6
Ragazze più piccole	14,4	10,3	15,7
Ragazzi più piccoli	11,0	13,2	21,4

Tabella 1: Artefici e vittime degli atti di bullismo rappresentati nello studio di Batini, Scierri, Vittori

1.4 FATTORI DI RISCHIO E FATTORI DI PROTEZIONE

Data la complessità del fenomeno del bullismo, il modello più comunemente utilizzato per valutare i fattori che interagiscono e portano un individuo a compiere azioni prevaricanti è il modello ecologico di Brofenbrenner. Questo modello considera i diversi fattori in vari contesti: il microsistema che include fattori individuali, il mesosistema che riguarda i fattori familiari e dei pari, l'esosistema che comprende i fattori scolastici, e il macrosistema che coinvolge i fattori comunitari (Zych, Farrington, Tfoti, 2019). Di seguito analizzeremo i fattori di rischio e di protezione sia per i bulli che per le vittime, di vitale importanza per capire, analizzare e intervenire nel bullismo:

Nello studio di Zych, Farrington, Llorent, Ribeaud, Eisner (2021), sono state analizzate sette onde di dati su 916 bambini seguiti dall'età di 7 anni ai 17 anni, scoprendo diversi fattori di rischio e di protezione, insieme a effetti di interazione che dimostrano come i fattori di protezione possano

neutralizzare i fattori di rischio. I risultati hanno evidenziato che alcuni problemi di salute mentale aumentano il rischio di coinvolgimento nel bullismo. Ad esempio, i problemi internalizzanti sono stati associati a una vittimizzazione persistente e ai ruoli di bullo/vittima precoci. Allo stesso modo, l'ADHD è emerso come un fattore di rischio per i bulli. Pertanto, un'individuazione tempestiva e un trattamento efficace di tali problemi di salute mentale potrebbero ridurre il rischio di bullismo. Inoltre, fattori individuali come una morale di neutralizzazione elevata e un basso autocontrollo sono stati identificati come aumentatori del rischio di coinvolgimento in vari ruoli di bullismo. Il basso autocontrollo, ad esempio, soprattutto nel genere maschile, è risultato predittivo per l'insorgenza precoce della vittimizzazione e della messa in atto di comportamenti aggressivi.

Ulteriormente, si è riscontrato che il monitoraggio parentale si è rivelato essere un fattore di protezione contro la prepotenza precoce e persistente, mentre la punizione corporale è stata associata a un rischio maggiore di coinvolgimento nei ruoli di bullo/vittima precoci. Anche il divorzio dei genitori è emerso come un fattore di rischio per diventare un bullo/vittima tardivo. Questi risultati suggeriscono che migliorare le pratiche genitoriali, promuovendo un buon monitoraggio parentale e scoraggiando la punizione corporale, potrebbe contribuire a ridurre il rischio di coinvolgimento nel bullismo. Infine, si è scoperto che il legame con i compagni di classe ha agito da fattore di protezione contro il coinvolgimento in vari ruoli di bullismo. Le attività sociali con i pari sono risultate particolarmente protettive contro la vittimizzazione, soprattutto per i ragazzi. Questi risultati sottolineano l'importanza di promuovere legami sociali sani tra i bambini.

Uno dei fattori di rischio più rilevanti e persistenti per i bulli è rappresentato da un ambiente familiare caratterizzato da violenza domestica, in cui i genitori sono coinvolti in episodi di conflitto violento; come dimostrano diverse ricerche, ad esempio quelle condotte da Foshee et al. nel 2016, da Holt, Kantor, Finkelhor nel 2008 e da Lereya, Winsper, et al. nel 2013, è emerso che il conflitto e la violenza all'interno dell'ambiente familiare sono strettamente correlati all'incremento di comportamenti

aggressivi e intimidatori sia in ambito familiare che extrascolastico, evidenziando l'importanza delle dinamiche familiari nell'influenzare i comportamenti sociali dei giovani.

Le relazioni caratterizzate da maltrattamenti e abusi sui minori hanno dimostrato essere un fattore predittivo significativo non solo per i bulli ma anche per le vittime (Bowes et al., 2009; Fisher et al., 2015; Shields & Cicchetti, 2001).

A livello scolastico, si è visto come un clima positivo, un rendimento curriculare positivo e soprattutto un clima scolastico accogliente siano correlati a minori probabilità di far parte della diade bullo-vittima (Armitage, 2021; Cook et al., 2010; Moore et al., 2017). A livello familiare, come il supporto e la comunicazione all'interno della famiglia, un ambiente familiare positivo e un coinvolgimento attivo dei genitori nell'uso della tecnologia possono contribuire a proteggere i giovani da situazioni pericolose sia fisiche che virtuali (Armitage, 2021; Chen et al., 2017; Lereya et al., 2013; Tippett, Wolke, 2014). A livello tra pari, attraverso il supporto e l'influenza positiva hanno dimostrato di essere fattori di protezione significativi contro il bullismo e il cyberbullismo (Armitage, 2021; Cook et al., 2010; Heerde & Hemphill, 2017; Kowalski et al., 2014). Infine, a livello individuale, comportamenti prosociali, autostima elevata e una buona gestione delle emozioni sono costrutti associati a un minor coinvolgimento nel fenomeno studiato (Casper & Card, 2017; Kowalski et al., 2014; Chen et al., 2017).

Analizzando le vittime nel suo articolo, Armitage (2021) ha sintetizzato i numerosi fattori di rischio in merito al fenomeno: in primo luogo, tra questi si è visto che con l'avanzare dell'età è meno frequente che i bambini siano oggetto di bullismo da parte dei loro coetanei. Oltre l'età anche le norme di genere svolgono un ruolo importante nel bullismo; infatti, i bambini che non si conformano agli stereotipi di genere sono maggiormente esposti al rischio di essere vittime. Altri fattori, motivi di bullismo, sono rappresentati dall'aspetto fisico e da altre caratteristiche, come l'insoddisfazione corporea, il sovrappeso, disabilità fisiche e di apprendimento. Le differenze basate su razza, nazionalità e colore della pelle sono altri motivi comuni di molestie per i bambini, mentre la religione viene menzionata meno frequentemente come causa di bullismo.

Si è visto inoltre come talvolta, essere vittima di azioni aggressive possa essere dovuto allo status sociale d'appartenenza e ad una situazione familiare svantaggiata, caratteristiche spesso presenti in famiglie di immigrati o comunque con situazioni familiari ed economiche ad alto rischio di povertà.

Come abbiamo già anticipato gli studi sul bullismo scolastico hanno identificato l'importante ruolo di variabili relazionali all'interno della famiglia, come le pratiche e gli stili educativi dei genitori, la qualità dell'attaccamento tra genitori e figli e il funzionamento generale della famiglia stessa. Inoltre, sono stati esaminati gli atteggiamenti e le credenze dei genitori riguardo al bullismo, così come la loro consapevolezza della natura del fenomeno e delle migliori strategie di prevenzione, anche queste importanti variabili nell'influenzare gli individui coinvolti.

Da questi studi emerge che sia le vittime che i bulli sono maggiormente esposti a comportamenti genitoriali negativi, quali un'educazione autoritaria e mal adattiva, abusi e trascuratezza, scarse comunicazioni e difficoltà nel discutere i problemi con i genitori sono stati associati a livelli più elevati di bullismo e cyberbullismo, sottolineando l'importanza di un dialogo aperto e di un sostegno emotivo all'interno della famiglia per contrastare il fenomeno del bullismo.

Nel lavoro di ricerca condotto da Kwan, Wong, Chen e Yip nel 2022, i 2004 partecipanti sono stati suddivisi in quattro gruppi: 119 bulli (età M = 22,97, SD = 4,63), 413 vittime (età M = 23,63, SD = 5,19), 274 sia bulli che vittime (età M = 23,42, SD = 5,16), e 1198 non coinvolti (età M = 23,14, DS = 5,17). I risultati mostrano che c'è una differenza significativa nei punteggi di ideazione suicidaria tra i gruppi, con i primi tre gruppi che ottengono punteggi più alti rispetto a quelli non coinvolti. Inoltre, i diversi gruppi mostrano profili distinti di fattori di rischio e protettivi, come lo stress, lo stigma del suicidio, il disagio psicologico e i comportamenti a rischio. Le vittime riportano i punteggi più alti in molte categorie, seguite dai bulli/vittime e dai bulli. Le barriere alla ricerca di aiuto variano tra i gruppi, con i bulli che spesso ritengono non necessario chiedere aiuto, mentre i non coinvolti hanno meno percezione di problemi dolorosi o difficoltà di vita.

1.5 CONSEGUENZE DEL COINVOLGIMENTO NEL FENOMENO

Grazie allo studio di Bender e Lösel, pubblicato nel 2011, viene analizzata la correlazione tra l'essere bullo e delinquenza futura: lo studio ha chiaramente evidenziato che il bullismo a scuola è un predittore significativo di comportamenti antisociali e risvolti sociali negativi. In particolare, il bullismo fisico frequente emerge come un indicatore di rischio per lo sviluppo di problemi antisociali a lungo termine, mentre il bullismo verbale/indiretto anche se è correlato a condotte antisociali, mostra un potere predittivo inferiore rispetto al bullismo fisico. Tuttavia, occorre evitare interpretazioni eccessive delle forti correlazioni tra bullismo e comportamenti antisociali, considerando che le grandi dimensioni dell'effetto possono essere influenzate dal sovra campionamento dei casi estremi; infatti, i punteggi più alti nella valutazione della personalità non diagnosticano necessariamente un disturbo di personalità. Anche se il bullismo aumenta il rischio di sviluppare comportamenti antisociali, non bisogna considerare i bulli come già destinati a questa "prognosi", ma è importante riconoscere il loro maggior rischio di sviluppare tali comportamenti.

Rispetto alle conseguenze per i cyberbulli un'indagine telefonica nazionale coinvolgente 1.500 giovani dai 10 ai 17 anni è stata effettuata negli Stati Uniti da Ybarra e Mitchell (2007). Secondo quanto riportato nello studio, i cyberbulli manifestano una vasta gamma di problemi psicosociali, che comprendono difficoltà di natura mentale, sociale e comportamentale. In sintesi, il cyberbullismo rappresenta una minaccia significativa per il benessere degli adolescenti, con implicazioni negative per la loro salute mentale, sociale e comportamentale.

Per quanto riguarda le vittime, secondo i dati ottenuti nella ricerca di Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly, Scott, del 2017, la vittimizzazione nei bambini e negli adolescenti è stata collegata a un'ampia gamma di gravi conseguenze per la salute mentale; queste includono depressione, ansia, e sintomi/comportamenti psicotici, ideazione suicidaria e tentativi di suicidio. In particolare, coloro esposti al bullismo mostrano un rischio significativamente maggiore di sviluppare depressione, controllando per tipologia di studio, età al momento del bullismo, sesso e gravità del bullismo; non

è, inoltre, emersa alcuna differenza significativa nelle probabilità di sviluppare depressione tra Paesi ad alto e medio-basso reddito.

Le vittime di bullismo hanno manifestato anche una maggiore probabilità di sperimentare ansia, con un'associazione significativa mantenuta anche dopo l'analisi di sottogruppo considerando tipo di studio, sesso e gravità del bullismo. Tuttavia, questa associazione non è risultata significativa nei bambini di età inferiore ai 13 anni. La vittimizzazione da bullismo è stata anche associata ad autolesionismo non suicida e ad un aumento del rischio di ideazione suicida, con un'associazione significativa mantenuta in tutte le analisi di sottogruppo.

Inoltre, si è riscontrata un'associazione sia tra la vittimizzazione e l'uso di sostanze, che con il consumo di alcol. Le vittime di bullismo nei Paesi a reddito medio-basso hanno presentato un rischio maggiore di consumo di droghe illecite rispetto a quelle nei Paesi ad alto reddito.

Oltre queste possibili conseguenze, la vittimizzazione da bullismo è stata associata anche ad un aumento del rischio di sintomi somatici, tra cui mal di stomaco, difficoltà di sonno, mal di testa, vertigini e mal di schiena. L'associazione tra vittimizzazione da bullismo e scarsi risultati scolastici è stata osservata, con un maggiore rischio di scarsi risultati scolastici tra le vittime di bullismo, anche se la ricerca su questo punto è stata principalmente di natura trasversale. Non è emersa un'associazione tra vittimizzazione da bullismo e successivo status finanziario o lavorativo.

Nella ricerca di Alhujailli, Karwowski, Wan, Hancock, è stata l'ideazione suicidaria, misurata tramite il SIDAS (Suicidal Ideation Attributes Scale), la quale è risultata significativamente più alta (correlata anche a un maggior disagio psicologico) tra le vittime e i bulli rispetto agli individui non coinvolti. Inoltre, i gruppi hanno mostrato livelli simili di ritiro sociale, ma con differenze significative nella prevalenza di disturbi psichiatrici: le vittime hanno riportato la più alta prevalenza di disturbo depressivo maggiore e schizofrenia, e più alta la prevalenza di fobia sociale, mentre i bulli hanno riportato la più alta prevalenza del disturbo evitante di personalità.

Grazie ai ricercatori Eyuboglu, Eyuboglu, Pala, Oktar, Demirtas, Arslantas, Unsal nel 2021 inoltre, sono emerse associazioni tra il bullismo e il disturbo da deficit di attenzione e iperattività (Holmberg,

Hjern, 2008). È stato dimostrato che l'impatto della vittimizzazione del bullismo può perdurare nel tempo, influenzando il benessere fino alla giovane età adulta, e oltre (Copeland et al., 2013).

CAPITOLO 2. MALEVOLENT CREATIVITY

2.1 DEFINIZIONE DI CREATIVITÀ

Secondo Behrani (2016), il sistema educativo attuale mostra uno squilibrio evidente in quanto predilige la trasmissione di conoscenze piuttosto che lo sviluppo di competenze, attitudini e valori. Ad esempio, nelle scuole la maggior parte delle lezioni si svolge in maniera frontale: i docenti trasmettono il proprio sapere senza affiancare poi la pratica. Questa disarmonia diventa ancora più critica considerando le complesse sfide della vita moderna, per cui la conoscenza non applicata risulta limitata e limitante. Numerosi rapporti nel campo dell'istruzione sottolineano la mancanza di enfasi sull'aspetto formativo nel processo educativo attuale; è evidente, quindi, la necessità di affiancare alle conoscenze teoriche lo sviluppo di competenze pratiche: queste competenze abbracciano una vasta gamma di ambiti, tra cui le soft skills, le capacità comunicative, l'alfabetizzazione digitale, le competenze tecno-pedagogiche, le competenze relazionali, le abilità di ricerca e le life skills in generale. Queste ultime sono particolarmente cruciali, poiché consentono agli individui di affrontare con successo le sfide della vita quotidiana, favorendo un atteggiamento positivo e una gestione efficace dei compiti giornalieri (Joseph, 2008). L'educazione alle life skills viene infatti definita da Hamburg (1990) come l'insegnamento di abilità per la sopravvivenza e il successo in un ambiente complesso, un apprendimento riconosciuto come essenziale. Nelson Jones (1993) la descrive come una serie di scelte di auto-aiuto responsabili, che contribuiscono al benessere mentale e al successo individuale. Danese, Forneris, Hodge e Heke (2004) prendono spunto da questa teoria e la mettono in pratica in varie sfere della vita, come l'ambiente scolastico, familiare e comunitario. Queste competenze possono abbracciare aspetti comportamentali, come la capacità di comunicare in modo efficace con pari e adulti; cognitivi, come il processo decisionale; riguardare le dinamiche interpersonali, come l'assertività, o quelle intrapersonali, come la capacità di fissare obiettivi.

Secondo l'OMS, le life skills sono essenziali per affrontare al meglio le complessità della vita quotidiana e comprendono abilità come la risoluzione dei problemi, la comunicazione efficace, l'empatia e la gestione dello stress (Vandra, 2011), e inoltre si sottolinea quanto siano importanti i programmi di educazione alle life skills nelle scuole, al fine di promuovere la salute mentale. Infatti, il contesto scolastico offre un ambiente ideale per l'acquisizione di queste competenze consentendo agli studenti di interagire con diverse realtà sociali e culturali. L'integrazione dei concetti di life skills nel curriculum scolastico prepara gli studenti ad affrontare le diverse situazioni con maturità e resilienza, promuovendo così il loro benessere e successo futuri.

Partendo da queste considerazioni, l'OMS ha elencato dieci life skills fondamentali da promuovere nei bambini e negli adolescenti:

-Decision making: prendere decisioni in modo consapevole;

-Problem solving: affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo;

-Creatività: trovare soluzioni e idee originali;

-Senso critico: analizzare e valutare le situazioni;

-Comunicazione efficace: esprimersi in modo efficace sia a livello verbale che non verbale;

-Skills per le relazioni interpersonali: mettersi in relazione in modo positivo con gli altri;

-Autocoscienza: conoscere sé stessi;

- Empatia: comprendere e ascoltare l'altro;

-Gestione delle emozioni: riconoscere e regolare le proprie emozioni;

-Gestione dello stress: conoscere e controllare le fonti di tensione.

Tra le abilità elencate precedentemente, in questo lavoro ci concentreremo sulla creatività, introdotta dallo psicologo Guilford (1950) come parte della struttura dell'Intelletto. Guilford ha catalizzato l'interesse per la creatività come fenomeno misurabile, e ha proposto l'idea di 120 tipi di intelligenza misurabile, tra i quali il pensiero divergente, come parte di un tentativo di definire e quantificare la creatività. Tuttavia, ancora oggi la creatività stessa è difficile da definire e misurare in modo accurato. A tal proposito nei suoi studi il ricercatore sopracitato distingue tra pensiero "convergente", il quale

si concentra maggiormente sul ricordo e sull'apprendimento di ciò che è noto per trovare la risposta corretta, e pensiero "divergente", che enfatizza l'esplorazione di nuove informazioni e la generazione di idee innovative. Le persone orientate al pensiero convergente tendono a seguire le aspettative, mentre quelle orientate al pensiero divergente sono più propense a rischiare. La produzione divergente, spesso associata alla creatività, comprende fattori come la sensibilità ai problemi, la fluidità ideativa e la flessibilità del pensiero. Tuttavia, nonostante siano stati sviluppati diversi test per valutare queste abilità, la sua misurazione rimane un compito complesso. Fortunatamente, secondo Piirto (2011) negli ultimi anni è sempre maggiore l'importanza che viene data alla creatività nell'educazione, puntando così a un migliore sviluppo personale degli individui.

Difatti, la creatività e quindi il conseguente comportamento critico e originale, non solo permettono di adattarsi ai rapidi cambiamenti e alle sfide globali, ma anche di affrontare un futuro incerto con risolutezza e originalità (Eisner, 2002; Friedman, 2007; Friedman, Mandelbaum, 2011; Greene, 1995; World Economic Forum, 2006). Secondo Gardner (1993), dalla nascita tutti abbiamo un potenziale creativo, e per far sì che evolva e che diventi adattivo va curato e promosso sin dalla tenera età, ed è solo in questo modo che viene instaurato precocemente negli individui l'interesse e la curiosità verso un continuo apprendimento critico.

Epstein (2008) ha sottolineato come l'incoraggiamento della creatività possa migliorare le prestazioni accademiche, i processi di apprendimento e favorire una crescita continua negli studenti. Nonostante i numerosi benefici della creatività nell'istruzione, questa viene spesso considerata separata dagli obiettivi curricolari accademici (Beghetto, 2015). Si tende infatti a trascurarla, eliminandola dai programmi educativi soprattutto nella scuola primaria e secondaria (Beghetto, 2010; Berliner, 2009; Bronson, Merryman, 2010; Eisner, 2002; Greene, 2007).

Anche in passato Guilford (1950) e Torrance (1959) hanno sollevato preoccupazioni simili sull'inibizione del pensiero creativo nelle scuole, e ricerche più recenti confermano queste paure, indicando un declino nei punteggi di pensiero creativo tra gli studenti (Bronson & Merryman, 2010; Kim, 2011). Attraverso il Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) si è confermato che i punteggi

del pensiero creativo sono diminuiti nel tempo, soprattutto tra i bambini più piccoli. Le barriere per lo sviluppo della creatività includono l'eccessivo focus sui test standardizzati, la mancanza di integrazione della creatività nei curricoli accademici e l'assenza di una definizione chiara del costrutto nell'educazione (Berliner, 2009; Cropley, 2000; Feist, Runco, 1993).

I ricercatori Cho, Pemberton, Ray, nel 2017, affermano che gli educatori possono sentirsi limitati dalla pressione dei test high stakes (test ad alto rischio) e dalla mancanza di risorse per promuovere la creatività in classe. In conclusione, è essenziale comprendere le barriere e i supporti dell'educazione alla creatività per invertirne il suo declino tra gli studenti, creando un ambiente educativo favorevole allo sviluppo delle capacità creative, in modo da preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide del futuro con fiducia e originalità.

2.1.1 DIVERSE FORME DI CREATIVITÀ: POSITIVA, NEGATIVA E MALEVOLA

La creatività è caratterizzata dalla produzione di idee originali e uniche, e di conseguenza probabilmente efficaci, ma la ricerca indica che queste produzioni mentali non sono solamente positive, ma possono essere di natura negativa e addirittura orientate ad uno scopo malevolo. Un aspetto, questo, altrettanto importante, che è stato preso in considerazione e analizzato scientificamente da McLaren e colleghi a partire dagli anni Novanta.

È sempre abbastanza complicato suddividere azioni e idee fra poli positivi e negativi; Runco (1993) suggerisce che, per distinguere il tipo di creatività, quest'ultima possa essere analizzata a partire dall'intenzione dell'individuo, categorizzando così la creatività malevola come costrutto utilizzato per danneggiare gli altri e produrre esiti negativi in maniera del tutto intenzionale, mentre, la creatività negativa si riferisce a produzioni creative che hanno conseguenze dannose, anche se non necessariamente intenzionali. Questo tipo di creatività negativa può derivare da errori di valutazione, ignoranza o mancanza di considerazione delle implicazioni a lungo termine delle azioni creative.

La creatività malevola negli ultimi anni è stata associata a vari tipi di crimini, come gli atti terroristici, o situazioni d'inganno. Ma essa non è presente solo ed esclusivamente in comportamenti criminali gravi. Anche nella quotidianità, infatti, si trovano comportamenti che possono essere legati a questa competenza, come menzogne, tradimenti e inganni (Gill et al., 2013; Harris, Reiter-Palmon, 2015; James et al.,1999; Spooner, 2008).

Facendo un confronto rapido, che è sempre importante quando si parla del contesto in cui le persone mostrano una maggiore creatività malevola, James (1999) ha osservato che le persone che crescono in ambienti ingiusti sono più inclini a manifestare comportamenti o pensieri caratterizzati da malevolenza. Questo suggerisce che esiste una sorta di adattamento a schemi di comportamento scorretti quando si è esposti ripetutamente a situazioni di ingiustizia.

Inoltre, è stata verificata una correlazione positiva con la creatività malevola e alcuni tratti di personalità come l'aggressività fisica, la coscienziosità e l'intelligenza emotiva (Harris, Reiter-Palmon, 2015; Lee, Dow, 2011). Un esempio per rendere chiaro l'aspetto della creatività negativa potrebbe essere la modalità originale ed efficace nell'appropriarsi indebitamente delle risorse aziendali, o eludere compiti sgradevoli a spese di altri, rendendo così concreto un vantaggio per chi mette in atto questi comportamenti e uno svantaggio per coloro che si trovano al lato opposto. Un'altra differenza fra creatività malevola e quella negativa è che quest'ultima può scaturire addirittura da buone intenzioni o essere vantaggiosa per tutti (Clark, James, 1999).

Come ogni costrutto, anche quello della creatività ha necessità, nel mondo scientifico, di essere misurato. In precedenza, per quanto riguarda la creatività malevola si utilizzavano strumenti come il compito degli usi alternativi e la valutazione da parte di esperti, tuttavia entrambi i metodi di misurazione avevano i loro limiti.

Oggi viene utilizzata anche la malevolent creative behaviour scale (MCBS), un nuovo strumento di misurazione che cerca di superare le difficoltà delle analisi precedenti con una facile somministrazione e una valutazione ecologica, considerando quindi sia il contesto che le relazioni.

Attraverso varie prove di validità sappiamo che nel complesso la scala è uno strumento utile per avvicinarsi e capire più a fondo il fenomeno e il relativo impatto nella società (Hao, Tang, Yang, Wang, Runco, 2016).

Mentre alcuni strumenti valutano gli aspetti non sociali della creatività, come la generazione non contestuale di usi alternativi per gli oggetti, altri utilizzano scenari del mondo reale per stimolare il pensiero creativo. La creatività è tradizionalmente valutata mediante test come l'Alternative Uses Test (AUT) di Guilford (1967), che implica l'analisi della capacità di generare pensieri originali, solitamente chiedendo all'utente di ideare il maggior numero possibile di usi alternativi per oggetti comuni come mattoni e scarpe. Tuttavia, l'AUT è stato adattato per valutare il pensiero divergente in contesti più realistici. Clark e James (1999) e Harris et al. (2013) hanno sostituito le situazioni sociali agli oggetti, richiedendo una risoluzione creativa ai problemi che queste comportano.

Un campo relativo alla malevolent creativity a cui gli studiosi si stanno dedicando è quello degli atti terroristici. Pur essendo moralmente negativi, le analisi mostrano un'elevata dose di creatività nell'ideazione e nell'esecuzione, rendendo l'atto in sé unico e originale, efficace e difficile da prevedere e contrastare. Un esempio calzante è quello degli eventi del 11 settembre 2001, quando il movimento paramilitare di Al Qaida, guidato dal leader Osama Bin Laden, portò a compimento negli Stati Uniti quattro attacchi coordinati contro il Pentagono sede del Dipartimento della Difesa, le due torri del World Trade Center a New York e la Casa Bianca, sede del Presidente, attraverso il dirottamento di quattro aerei di linea. Uno dei quattro aerei però non distrusse l'obiettivo prestabilito dai terroristi, cioè la Casa Bianca, poiché con il passare del tempo e soprattutto con la diffusione delle informazioni sugli attentati precedenti, la novità diminuì e i passeggeri del volo, ormai consapevoli degli attacchi precedenti, in maniera eroica riuscirono a ribellarsi e a contrastare il piano, rendendolo meno efficace. Infatti, l'aereo, lo United Airlines 93, si schiantò in un campo presso Shanksville, in Pennsylvania.

Questo esempio di creatività malevola è utile per spiegare una delle principali sfide del costrutto, ovvero che, quando un'idea nuova viene resa pubblica, la sua efficacia innovativa perde pian piano la capacità di sorprendere. Questo fenomeno è noto come decadimento della novità e mina la funzionalità creativa, proprio come nel volo citato precedentemente, che non ha raggiunto l'obiettivo. Gli atti criminali compongono una grossa parte della ricerca per quanto riguarda la creatività malevola, dato che nella maggior parte dei casi una vera e propria competizione coinvolge i criminali e le forze dell'ordine, una lotta dinamica in cui entrambe le parti devono utilizzare appieno il costrutto malevolo per anticipare l'altro gruppo e renderlo inoffensivo.

La creatività "oscura" è stata anche associata, da Kaufman ed altri ricercatori (2014), alla psicopatologia, ma questo campo è ancora poco esplorato. Attualmente le ricerche si concentrano sull'accostamento della malevolent creativity a maggiori comportamenti manipolatori, ingannevoli, meno integri, con una personalità che tende verso l'aggressività e una minore intelligenza emotiva rispetto agli altri individui (Beaussart et al.,2013; De Dreu, Nijstad 2008; Gino, Ariely 2012; Harris, Reiter-Palmon, Kaufman 2013; Lee, Dow 2011; Walczyk et al., 2008).

La creatività non è sempre apprezzata nella società paradossalmente, infatti ad essa in molte situazioni può essere preferito un pensiero più conformista. Nell'ambito scolastico, ad esempio, si può apprezzare lo studente creativo ma preferire quello conforme (Wetsby, Dawson,1995) perché quest'ultimo dà più sicurezze. Inoltre, Mueller, Melwani e Goncalo (2012) hanno riscontrato che in situazioni di incertezza si possono presentare pregiudizi impliciti contro il pensiero creativo, poiché quelle certe e chiare risultano più semplici da gestire.

La ricerca sulla creatività malevola e su quella negativa e quindi la comprensione dei loro aspetti rimane sfuggente, sia per la complessità dei costrutti in sé, ma anche per la difficoltà etica nel fare partecipare alle ricerche soggetti coinvolti in attività illegali (Cropley, Kaufman, White, Chiera, 2014).

2.2 DIFFERENZE DI GENERE NELLA CREATIVITÀ

Nelle tante ricerche relative alle differenze di genere nella creatività, la maggior parte dei risultati non riporta differenze significative tra maschi e femmine, tranne in qualche eccezione dove il genere femminile riporta esiti creativi maggiori rispetto al genere maschile (Baer, Kaufman, 2008). Sebbene notare queste differenze sia raro, ricerche ove queste sono presenti suggeriscono che queste disparità possano essere indirizzate a fattori ambientali (Baer & Kaufman, 2008). Possiamo spiegare meglio queste differenze di genere legate a fattori ambientali con delle ricerche che, pur essendo molto simili nell'obiettivo perseguito hanno ottenuto risultati opposti: ad esempio, quella di Stolitzfus et al. (2011) dove gli studenti maschi universitari Georgiani hanno mostrato una migliore performance creativa rispetto alle studentesse, e quella di Cheung e Lau (2010) dove hanno rilevato invece che le ragazze delle scuole medie di Hong Kong erano più creative dei ragazzi. Queste differenze interculturali, secondo la ricerca, possono essere date dall'influenza dei ruoli di genere e dalle aspettative sociali che influenzano le caratteristiche individuali di ognuno di noi (Ai, 1999). Ad esempio, Ai ha scoperto che in uno studio che prendeva in considerazione un gruppo di studenti spagnoli, le ragazze tendevano a mostrare aspetti della creatività legati al rendimento accademico diversi da quelli dei ragazzi, questo ci indica sicuramente che tra i due generi vi sono delle differenze nel modo in cui viene utilizzata la creatività.

Inoltre, alcuni studiosi sostengono che le disuguaglianze di genere nella creatività possono essere attribuite a fattori biologici, e quindi ad un funzionamento cerebrale differente come ha suggerito Vernon (1989), mentre altri si concentrano sulla discriminazione sessuale attiva e altri fattori culturali, come sottolineato da Simonton (1994), nel senso che le differenze di trattamento tra uomini e donne nella società, come accesso disuguale all'istruzione, opportunità lavorative limitate o stereotipi di genere, possono influenzare la partecipazione e il riconoscimento delle donne nel campo della creatività. Questa prospettiva mette in discussione l'idea che le differenze di genere nella creatività

siano principalmente dovute a differenze biologiche intrinseche, ma piuttosto ad influenze sociali e culturali più ampie.

Per quanto riguarda i risultati nelle diverse ricerche, Feingold (1992) ha sollevato un punto critico sulle differenze di genere nelle capacità cognitive, notando che la maggior parte degli studi si era concentrata sulle medie di genere, trascurando completamente la variabilità dei punteggi. Dello stesso parere Ellis nel 1984, che ha sottolineato come i maschi mostrino una maggiore variabilità nei punteggi di abilità cognitiva rispetto alle femmine. Questo implica che i maschi hanno una maggiore probabilità di ottenere punteggi estremamente alti o bassi rispetto alle femmine, in diverse aree delle capacità intellettuali.

Anche negli ultimi anni questa proposta di Ellis è stata riconfermata da diverse ricerche, tra cui quella di Abdulla, Alabbasi, Thompson, Runco, Alansari, Ayoub (2022), che ha riscontrato una maggiore variabilità maschile nei punteggi. Questo potrebbe spiegare perché gli uomini sono sovrarappresentati nei livelli estremi di performance creativa, come riportato da Pinker (2005).

Tuttavia, le differenze a volte possono non essere attendibili. Per esempio: studi longitudinali con il Torrance Tests for Creative Thinking (TTCT), uno dei test maggiormente utilizzato nel campo della creatività, hanno indicato una maggiore predittività del comportamento creativo nei maschi rispetto alle femmine, risultati che sono stati poi messi in discussione attraverso critiche rispetto alla validità del test, come per esempio un concetto di creatività limitato, dei Bias culturali (prospettiva culturale occidentale) e non un ottima predittività del comportamento creativo. Il Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) è uno strumento utilizzato per valutare la creatività in individui di diverse fasce d'età, è composto in prove strutturate in maniera tale da permettere di misurare aspetti specifici della creatività, come la generazione di idee originali, la fluidità del pensiero, la flessibilità e l'elaborazione dettagliata delle idee. Le prove coinvolgono spesso compiti di problem solving e attività di pensiero divergente, che sfidano i partecipanti a trovare soluzioni innovative e originali a determinati problemi o situazioni.

Inoltre, è importante sottolineare che, quando vengono analizzate le differenze di genere nella creatività, si può suddividere quest'ultima tra potenziale creativo e realizzazione creativa.

Il potenziale creativo si riferisce alle abilità, alle risorse e alle capacità che una persona possiede per generare idee originali, risolvere problemi in modi innovativi o creare opere artistiche. È la capacità intrinseca di una persona di pensare in modo divergente, di esplorare nuovi percorsi mentali e di immaginare soluzioni uniche. D'altra parte, la realizzazione creativa riguarda l'atto di prendere quel potenziale creativo e trasformarlo in qualcosa di concreto e tangibile. Si tratta dell'effettivo processo di portare le idee e le visioni creative dall'immaginazione alla manifestazione nel mondo esterno. Entrambi sono fondamentali per il processo creativo complessivo. Il potenziale è, secondo le ricerche citate precedentemente, maggiore nelle donne anche se con una lieve differenza. La realizzazione creativa, al contrario, risulta maggiore negli uomini, considerando l'analisi storica di prodotti o idee rivoluzionari create (Abdulla, Alabbasi, Thompson, Runco, Alansari, Ayoub, 2022).

Per concludere, nonostante gli studi mostrino, in alcuni casi, risultati contrastanti, emerge un quadro in cui le differenze di genere nel costrutto della creatività non siano degne di nota. Tuttavia, resta un enigma significativo il motivo per cui ci siano ancora grandi differenze di genere nella produttività creativa (Baer, Kaufman, 2008). La ricerca futura dovrebbe approfondire le interazioni complesse tra attitudini, motivazioni e opportunità nelle differenze di genere nella creatività, esplorare i cambiamenti avvenuti nel tempo e analizzare i contesti dove i pregiudizi di genere sono stati ridotti, ottenendo in questo modo ulteriori informazioni preziose. In definitiva, è ragionevole supporre, come abbiamo citato precedentemente, che eventuali differenze di genere nella creatività siano il risultato di ambienti diversi.

2.2.1 DIFFERENZE DI GENERE NELLE DIVERSE FORME DI CREATIVITÀ

Conoscendo oramai, attraverso la lettura dei paragrafi precedenti, i vari tipi di creatività, vedremo ora come in ognuno di essi possano esserci o meno delle differenze di genere.

Per quanto riguarda la creatività malevola, numerosi studi hanno dimostrato come gli uomini tendono a generare un numero maggiore di idee dannose rispetto alle donne (Perchtold-Stefan, Rominger, Papousek, Fink, 2023). Altre ricerche, basate sulle prestazioni, collegano la creatività nociva al contesto sociale, aspetto al quale le donne risultano più legate (Perchtold-Stefan et al., 2022), in altre parole, sembra che il contesto sociale abbia un ruolo significativo nel determinare la creatività malevola, e le donne potrebbero essere più sensibili o maggiormente coinvolte dal contesto sociale rispetto agli uomini.

Infine, un importante aiuto negli studi sulla creatività è fornito dall'approccio neurofisiologico, attraverso l'utilizzo dell'elettroencefalogramma (EEG). Attraverso questo strumento, infatti, è possibile studiare le stimolazioni nervose durante la creazione dei pensieri originali. Il suo utilizzo ha svelato una maggiore stimolazione delle onde alfa nell'emisfero destro degli uomini, mentre le donne, in particolar modo quelle che possiedono un QI verbale elevato, attivano soprattutto l'emisfero centrale e frontale (Fink e Neubauer, 2006), svelando quindi delle differenze nell'attivazione cerebrale tra uomo e donna.

Le teorie finora esposte, pertanto, evidenziano una differenza di genere legata in particolar modo alle diverse strategie cognitive, che comunque conducono sia gli uomini che le donne verso l'ideazione di idee creative a fini distruttivi. Il Malevolent Creativity Test (MCT) ha chiesto a uomini e donne di pensare a come vendicarsi sui propri colleghi, catalogando le loro idee in base all'originalità, alla malevolenza e alla fluidità, scoprendo che gli uomini hanno rappresentazioni mentali più spontanee rispetto a quelle delle donne, che invece riflettono maggiormente sulle modalità di esecuzione e sulle conseguenze. Un esempio per rendere più chiaro il risultato di questo test è che, mentre gli uomini

hanno come prima idea l'aggressione fisica, sicuramente più facile da eseguire e immediata, le donne mostrano la loro aggressività in maniera più indiretta, cercando di non esporsi completamente.

La Scala del Comportamento della Creatività Malevola è un questionario self-report che, attraverso 13 criteri, studia lo sviluppo della creatività malevola nei comportamenti quotidiani. Somministrato a un campione di 1619 studenti sudanesi, ha evidenziato come le femmine mostrassero più creatività dannosa (Al-Mahdawi, Dutton, Osman, Bakhiet, Mohammad, Khair, Madison, 2022). Una parte dei ricercatori ha però esposto delle critiche al test: essi ritengono che le domande in realtà non si concentrino sull'aspetto creativo, bensì misurino comportamenti antisociali (Waldie et al., 2021).

L'aspetto che rimane sorprendente è la poca differenza di comportamenti creativi malevoli fra studenti e studentesse. Di solito, infatti, si tende a pensare che in questo campo gli uomini siano molto più numerosi delle donne, soprattutto perché le statistiche mostrano che i primi sono molto più presenti fra i criminali (Jonason & Davies, 2018). Il suggerimento è, quindi, estendere i test sulla creatività malevola a un campione più variegato, con differenze di età e di contesto professionale (Al-Mahdawi, Dutton, Osman, Bakhiet, Mohammad, Khair, Madison, 2022).

Un altro studio (Japp, 2023) ha indagato le differenze di genere chiedendo ai partecipanti di indicare dei possibili utilizzi per un mattone e una matita. Il ricercatore ha assegnato un punteggio a ogni risposta, prendendo in considerazione la fluidità delle riproduzioni mentali, arrivando alla conclusione che gli uomini utilizzano la creatività malevola maggiormente rispetto alle partecipanti donne.

Le ricerche di Dumas e Strickland (2018) si sono concentrate sul Test degli Usi Alternativi. I due hanno presentato dieci oggetti in ordine casuale (libro, mattone, forchetta, martello, scarpe, pala, tavolo, bicicletta, camion e tromba) chiedendo ai partecipanti di fornire utilizzi alternativi per ciascun oggetto in due minuti. Hanno poi analizzato le risposte date in base a utilizzo malevolo, originalità e fluidità, e anche in questo caso gli uomini hanno prodotto un maggior numero di idee creative dannose.

Anche gli studi di Harris e Reiter-Palmon (2015) hanno riscontrato differenze nel numero di idee malevolmente creative di uomini e donne. I ricercatori hanno chiesto ai partecipanti di proporre più soluzioni possibili per un problema provocatorio di creatività malevola o un problema provocatorio di creatività benevola. In questo caso i maschi sono risultati più creativi nello scenario malevolo.
Per quanto riguarda, invece, le differenze di genere nella creatività negativa - definita come l'uso del processo creativo per fini negativi, senza necessariamente l'intento esplicito di danneggiare altri - Kapoor (2019) ha portato avanti quattro esperimenti legati al pensiero divergente. I suoi studi non mostrano differenze significative tra uomini e donne nella creatività negativa, ad eccezione di uno di essi, probabilmente dovuto al caso. Tutti i quattro esperimenti hanno comunque dimostrato che le idee creative delle donne sono più varie e multiformi, mentre gli uomini hanno idee più eterogenee se si tratta di pensare a idee positive. Varia anche il rapporto con l'ambiente circostante: le donne tendono a trovare più soluzioni nelle situazioni relative alla creatività sociale, mentre gli uomini sono coinvolti maggiormente dagli oggetti piuttosto che dalle persone che li circondano.

2.3 RELAZIONE TRA MALEVOLENT CREATIVITY E COMPORTAMENTI AGGRESSIVI

L'aggressività è un concetto complesso e difficile da descrivere, poiché i comportamenti aggressivi possono manifestarsi in forme molto diverse fra loro. Sono stati identificati vari tipi di aggressività: fisica, verbale, diretta e indiretta (Bjorkvist et al., 1992; Lagerspetz et al., 1988). L'aggressione diretta è comunemente concepita come un'aggressione verbale o fisica, solitamente motivata da fonti di rabbia o frustrazione (Green et al., 1996). Japp (2023) ha definito l'aggressione indiretta come una forma di manipolazione sociale che ha come scopo il nuocere socialmente o psicologicamente a qualcuno. Ad esempio, appartengono all'aggressione indiretta i pettegolezzi maliziosi e i comportamenti che prevedono esclusione sociale (Bjorkvist et al., 1992). Poiché l'aggressione diretta

e quella indiretta sono caratterizzate da comportamenti differenti, si può valutare se e come gli uomini e le donne risultino coinvolti in modo diverso.

Analizzando il rapporto tra l'aggressività come tratto caratteriale e la creatività malevola, sia Harris et al. (2015) che Lee et al. (2011) concordano nell'affermare che gli individui aggressivi non si curino delle conseguenze negative delle proprie azioni, tendendo a giustificarle. Inoltre, gli individui che manifestano una maggiore aggressività hanno un livello di creatività malevola più alto rispetto agli individui più pacati.

Perchtold-Stefan, Fink, Rominger e Papousek (2022) ritengono invece che l'aggressività e l'antisocialità, come la violenza fisica, siano dannose di per sé e come esse possano portare all'esclusione sociale. Inoltre, non possiamo non notare come l'esclusione sociale possa dare il via a un nuovo livello di comportamenti aggressivi unici e complessi, come il cyberbullismo e le molestie. Possiamo vedere quindi come l'esclusione sociale e l'aggressività siano due variabili che si supportano, e all'aumentare di una vi è di conseguenza l'aumento dell'altra.

Per quanto riguarda invece la creativity malevolent e il bullismo possiamo supporre che se vi è maggior pensiero divergente malevolo i comportamenti aggressivi messi in atto dal bullo avranno un maggior livello di originalità e malizia, che li rende in primis difficili da individuare e anticipare e ancora più complicato, poi, contrastarli.

Lo studio di Hao, Qiao, Cheng, Lu, Tang, Runco (2020) si è concentrato sulla correlazione fra la motivazione all'approccio, l'aggressività e il potenziale di creatività malevola. La motivazione all'approccio e la motivazione all'evitamento sono due concetti che descrivono le diverse modalità con cui le persone reagiscono ai compiti o alle situazioni. La motivazione all'approccio si verifica quando le persone sono spinte a perseguire obiettivi o risultati desiderati, spesso positivi. La motivazione all'evitamento, al contrario, si verifica quando le persone sono spinte a evitare situazioni indesiderate, conflitti o risultati negativi, si basa sulla paura di fallire, di essere giudicati. I risultati

supportano l'ipotesi che la motivazione, l'aggressività e il potenziale di creatività malevola siano correlati tra loro. Gli individui con una bassa motivazione all'approccio hanno mostrato una correlazione più forte tra aggressività e creatività malevola rispetto a coloro con una motivazione all'approccio più elevata. Questo suggerisce che, quando la motivazione all'approccio è bassa, l'aggressività potrebbe essere un fattore più determinante nella generazione di idee malevole. Inoltre, è emersa una correlazione positiva significativa tra la motivazione all'approccio e il numero di soluzioni fornite al problema di creatività malevola. Gli individui con una forte motivazione all'approccio sono generalmente più inclini a prendere rischi, il che potrebbe facilitare la creazione di idee più malevole, poiché sono meno vincolati dalle norme sociali pro-sociali.

Li, Zhang, Qin, Chen, Liu (2022) hanno utilizzato la Malevolent Creativity Behavior Scale per analizzare un campione di 958 partecipanti provenienti da diverse regioni della Cina, le valutazioni ottenute sono state successivamente misurate con il Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) (Buss e Perry, 1992). Il BPAQ è uno strumento psicometrico utilizzato per valutare vari aspetti dell'aggressività negli individui, è composto da diverse scale, come: l'aggressività fisica, quella verbale, la rabbia e l'ostilità. Si somministra attraverso dei quesiti che permettono agli individui di valutare le loro caratteristiche rispetto all'aggressività. I dati hanno evidenziato come gli individui risultati maggiormente aggressivi attraverso il BPAQ, erano gli stessi individui che attraverso la MCBS mostravano un'elevata flessibilità nel generare idee malevole come forma di difesa. Pertanto, ci si aspettava che il punteggio MCBS fosse correlato al punteggio BPAQ. L'analisi di regressione ha rivelato che il punteggio MCBS era significativamente e positivamente correlato con le prestazioni dei partecipanti nel compito MC. Il punteggio MCBS era correlato positivamente ai punteggi di aggressività, apertura, estroversione e RIBS. La regressione con il punteggio MCBS come variabile dipendente e le quattro variabili di cui sopra come predittori ha rivelato che l'aggressività era un predittore positivo significativo ($\beta = 0{,}50$, $p < 0{,}01$), così come la coscienziosità ($\beta = 0{,}22$, $p < 0{,}01$). Inoltre, le persone che hanno un’elevata aggressività implicita mostrano più MC rispetto a

quelle con una bassa aggressività implicita (Harris e Reiter-Palmon, 2015). L'aggressività implicita si riferisce a quei comportamenti aggressivi o ostili che non sono facilmente osservabili o riconoscibili, ma che influenzano comunque il modo in cui le persone interagiscono con gli altri o affrontano determinate situazioni, si potrebbe manifestare aggressività implicita attraverso comportamenti passivo-aggressivi o comunicazione non verbale, senza rendersi conto del vero impatto di tali comportamenti sugli altri. I ricercatori hanno spiegato queste conclusioni con la definizione di forma di difesa, utilizzata spesso per creare meccanismi mentali inconsci che giustificano i comportamenti dannosi.

Li, Zhang, Qin, Chen, Liu (2022) hanno collegato il comportamento aggressivo ad altri fattori negativi, come il basso rendimento scolastico, il riconoscimento emotivo e la competenza sociale. Tutti gli studiosi, comunque, generalmente concordano sul considerare la creatività malevola un sinonimo di creatività aggressiva perché è dannosa in natura e commessa con l'intenzione di creare danno agli altri individui.

Il modello di aggressività generale (GAM) indica che coloro che sono più soggetti a essere aggressivi tendano maggiormente a pensare idee malevoli e aggressive (Anderson e Bushman, 2002). Harris e Reiter-Palmon (2015) si sono concentrati su temi di problem-solving, notando che i partecipanti più implicitamente aggressivi facevano maggiore fatica a risolvere i compiti di problem-solving a cui venivano sottoposti rispetto ai partecipanti meno implicitamente aggressivi. I due hanno concluso che gli individui inclini all'aggressione tendono a costruire i loro mondi interiori portando avanti ostilità e aggressione verso il mondo circostante e le persone con cui devono affrontare le sfide della vita quotidiana. Questo crea in loro un profondo senso di sfiducia e una elevata perdita di tempo.

In conclusione, analizzando il legame tra creatività malevola, comportamenti aggressivi e bullismo, i punti focali di questi due capitoli, possiamo ipotizzare come a volte queste tre variabili possono trovarsi in un "circolo vizioso", dove ognuna di esse influenza l'altra, ottenendo delle conseguenze negative. Facendo degli esempi vediamo come i traumi infantili possano essere un fattore scatenante

l’aggressività (Bland et al., 2018; Rasche et al., 2016), ed è importante notare che tali traumi possono derivare anche da episodi di bullismo. Infatti, le persone che sono state vittime di bullismo, sia fisico che verbale, mostrano un aumento dell'aggressività (Lui e Xiang, 2021; Ma et al., 2022; Schwarzer et al., 2021; Xiao et al., 2021). Questa correlazione è stata osservata anche dalle ricerche del GAM (DeWall, Nathan, Craig, Anderson, Bushman), le quali hanno evidenziato che le persone che hanno subito bullismo imparano a riconoscere la violenza ma, paradossalmente, possono finire per normalizzarla e replicarla a loro volta. Un altro esempio potrebbe essere quello dell’abbandono infantile, questo può essere causa di futuri comportamenti aggressivi nel bambino che si sente improvvisamente solo e privo di un sostegno affettivo. Tale trauma può aumentare il rischio di sviluppare disturbi da stress post-traumatico (PTSD), caratterizzati da evitamento, iperattività e diffidenza verso gli altri (Reinhard, 2004), psicopatologia che di solito chi ne soffre sviluppa poi una profonda sfiducia, scetticismo e diffidenza verso gli altri, rendendoli incapaci di relazionarsi in modo sereno con la società e portandoli a ipotizzare che le persone che li circondano siano pronte ad abusare, tradire o abbandonare. Di conseguenza, possono reagire in modo ostile e aggressivo (Li, Zhang, Qin, Chen, Liu, 2022). Vista l’associazione tra i comportamenti aggressivi e il bullismo ora, e la correlazione positiva tra aggressività a malevolent creativity in precedenza, possiamo ipotizzare come già accennato come queste tre siano, a volte, collegate.

CAPITOLO 3. LA RICERCA

3.1 OBIETTIVI E IPOTESI DI RICERCA

Con questa ricerca ci siamo posti l'obiettivo di comprendere la relazione tra creatività malevola, bullismo e cyberbullismo.

In primo luogo, abbiamo voluto verificare se i risultati presenti in letteratura rispetto alle differenze di genere fossero o meno confermati nel nostro campione. Nello specifico, la letteratura evidenzia una maggiore tendenza a mettere in atto comportamenti prepotenti, sia online che offline, da parte dei maschi. (Bregon-Cuesta, Mínguez-Mínguez, León-Del-Barco, Mendo-Lázaro, Fernández-Solana, González-Bernal, González-Santos, 2022; Schwartz et al., 2001). Tuttavia, come discusso nel paragrafo dedicato a questa tematica, tale differenza risulta meno marcata se si considerano separatamente i comportamenti aggressivi di tipo diretto e indiretto. (Górriz et al., 2010). Per quanto riguarda la creatività, studi precedenti indicano che non ci sono differenze di genere significative nella creatività generale, se non per il potenziale creativo e la realizzazione creativa (Baer, Kaufman, 2008). Al contrario, per quanto riguarda la creatività malevola, i maschi sembrano presentare livelli più elevati rispetto alle femmine (Perchtold-Stefan, Rominger, Papousek, Fink, 2023). Si vuole, quindi, verificare se tali risultati sono replicati nel nostro campione di preadolescenti.

Infine, il presente studio vuole analizzare le associazioni presenti tra le variabili oggetto di indagine. Coerentemente con la letteratura presentata in precedenza (Armitage, 2021; Hinduja, Patchin, 2013) ci aspettiamo un'associazione positiva tra bullismo e cyberbullismo. Per quanto riguarda, invece, la relazione tra creatività e comportamenti prepotenti, l'ipotesi, coerente con la letteratura, è di un'associazione positiva con la creatività malevola (Harris et al.,2015; Lee et al., 2011), ma non con quella generale. Inoltre, a livello esplorativo, si vuole indagare se in tali associazioni si riscontrino differenze di genere.

3.2 PARTECIPANTI E PROCEDURA

Il campione dello studio è composto da preadolescenti frequentanti diverse scuole secondarie di primo grado e residenti in alcune regioni d'Italia. In totale, sono stati contattati 1843 studenti, di cui 1640 (89%) hanno ricevuto il consenso alla partecipazione da parte dei genitori. Di questi, 303 sono stati esclusi dalle analisi in quanto assenti in una delle due somministrazioni o in quanto erano presenti risposte mancanti nelle scale utilizzate; ad essi, si aggiungono altri 36 studenti, anch'essi non considerati al fine delle analisi, poiché non hanno risposto alla domanda sul genere o hanno indicato l'opzione "altro". Di conseguenza, il campione totale considerato per le analisi è di 1301 partecipanti, di cui 651 studenti di genere maschile e 650 studentesse di genere femminile, con un'età media pari a 12 anni e 1 mese (DS = 9 mesi; Range 10-16).

Gli istituti sono stati contattati e reclutati attraverso telefonate, posta elettronica o colloqui in presenza con il/la dirigente scolastico/a. A seguito dell'adesione da parte delle scuole, i genitori degli alunni sono stati informati della ricerca. Agli studenti è stato poi consegnato il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati, affinché i genitori o il/i tutore/i potesse acconsentire o meno alla partecipazione del minore; infatti, in quanto minorenni, solo coloro che possedevano il consenso informato firmato hanno potuto partecipare allo studio e compilare i questionari. Prima delle somministrazioni, anche ai ragazzi è stato illustrato l'obiettivo della ricerca e sono stati garantiti loro il trattamento anonimo dei dati e la privacy; oltre a questo, è stato spiegato loro che non esistessero risposte giuste o sbagliate e che potessero esprimere liberamente le proprie opinioni. Nello specifico, sono state condotte due somministrazioni per classe, a distanza di massimo 7-10 giorni. Ogni incontro ha avuto la durata indicativa di un'ora scolastica. Gli studenti hanno compilato i questionari online nelle aule informatiche della scuola o in classe con il supporto di computer portatili. I questionari somministrati approfondivano diverse variabili, tra le quali quelle indagate nel presente elaborato.

3.3 STRUMENTI

Per quanto riguarda il bullismo tradizionale, è stato valutato per mezzo del sottoscala del questionario "Behavior during bullying episodes" (Pozzoli & Gini, 2013; Pozzoli, Gini & Thornberg, 2016). Nello specifico, ai partecipanti è stato richiesto di pensare al tempo trascorso a scuola e alle relazioni con i propri compagni di classe, indicando quanto spesso hanno assunto i comportamenti descritti dall'inizio dell'anno scolastico. Gli items del sottoscala, che prevendevano una risposta su una scala Likert a cinque punti (da "mai" a "quasi sempre"), sono:

- "Mi capita di prendere in giro alcuni/e compagni/e, dando loro soprannomi cattivi, minacciandoli/e o offendendoli/e";
- "Escludo alcuni/e compagni/e o faccio in modo che vengano isolati/e";
- "Sono aggressivo con alcuni/e compagni/e, li/e picchio o li/e spingo con forza";
- "Mi capita di diffondere pettegolezzi cattivi su altri/e compagni/e o parlare male di loro di nascosto";

La media delle risposte ai 4 items è stata calcolata per avere un punteggio globale di bullismo agito ($\alpha = .74$). Inoltre, sono stati calcolati i punteggi di bullismo diretto ($r = .45$) e indiretto ($r = .43$) separatamente.

Per valutare il cyberbullismo è stata utilizzata la sottoscala del questionario "Behavior during cyberbullying episodes" (Pozzoli & Gini, 2020). In particolare, ai partecipanti è stato richiesto di pensare e indicare quanto spesso hanno assunto i comportamenti descritti dall'inizio dell'anno scolastico. Le risposte sono state date su una scala Likert a cinque punti, da "mai" a "quasi sempre" (mai, raramente, qualche volta, abbastanza spesso, quasi sempre).

Gli items del sottoscala sono:

- "Ho inviato minacce o insulti a qualcuno usando internet o il telefono";
- "Ho escluso qualcuno da gruppi online solo per farlo/a star male";

- “Ho condiviso foto o immagini di qualcuno per prenderlo/a in giro”;

- “Ho creato dei gruppi online per prendere in giro qualcuno”;

L’affidabilità del questionario utilizzato è α = .80

Per misurare la creatività malevola è stata utilizzata la Malevolent Creativity Behavior Scale (MCBS) sviluppata da Hao e colleghi (2016). Nello specifico, si tratta di una scala di autovalutazione dell’ideazione di creatività malevola. Essa possiede tre dimensioni: ferire le persone, mentire e fare brutti scherzi. La scala è composta da 13 items per i quali il soggetto deve indicare la frequenza con la quale mette in atto ciascuna condotta su una scala Likert a 5 punti (da “mai” a “quasi sempre”). Il punteggio totale è stato calcolato come la media dei punteggi ottenuti in tutti e 13 gli items (α = .90). Sono stati, inoltre, calcolati i punteggi medi per ciascuna sottoscala (Ferire gli altri: α = .85; Mentire: α = .78; Giocare scherzi: α = .71)

Gli item della scala sono:

- “Quando vengo trattato in modo ingiusto penso a modi originali per vendicarmi”;

- “Quando mi trovo in una situazione problematica, invento bugie per renderla più semplice”;

- “Mi capita di avere idee su come fare scherzi agli altri”;

- “Mi capita che mi vengano in mente idee nuove e originali per punire gli altri”;

- “Quando mi comporto male invento scuse per giustificarmi”;

- “Se qualcuno mi impedisce di ottenere quello che voglio penso a idee su come toglierlo di mezzo.”;

- “Mi capita di fare brutti scherzi alle persone per vendetta”;

- “Mi capita di avere idee originali su come rovinare il lavoro altrui”;

- “Quando devo risolvere un problema, se le soluzioni accettabili non funzionano, trovo idee originali anche se sono contro le regole”;

- “Dico bugie senza preoccuparmi di essere scoperto/a”;

- “Ho idee originali su come potrei fare male agli altri”;

- “Sono bravo/a a inventare modi originali per nascondere i miei comportamenti negativi agli altri”;

- “Mi capita di pensare a come potrei fare del male agli altri se non esistessero regole”.

L’identità creativa è stata indagata tramite la Short Scale of Creative Self (SSCS; Karwowski, Lebuda e Wiśniewska, 2018), uno strumento atto a misurare l'autoefficacia creativa e l'identità personale creativa. Il punteggio di identità creativa totale si ottiene facendo la media delle risposte, date su una scala Likert a 5 punti (da “per niente d’accordo” a “completamente d’accordo”), agli 11 gli item di cui si compone la scala ($\alpha = .89$). Sono stati, inoltre, calcolati i punteggi medi per le due sottoscale (Auto-efficacia: $\alpha = .78$; Identità personale: $\alpha = .89$)

Gli item che compongono la scala sono

- “Penso di essere una persona creativa”;
- “La creatività è una caratteristica importante per descrivere come sono”;
- “So di poter risolvere in modo efficiente anche problemi complicati”;
- “Mi fido delle mie abilità creative”;
- “Rispetto ai miei amici, ho più immaginazione e creatività”;
- “Molte volte ho dimostrato di poter risolvere situazioni difficili”;
- “Essere una persona creativa è importante per me”;
- “Sono sicuro/a di poter affrontare problemi che richiedono di usare la creatività”;
- “Sono bravo/a a proporre soluzioni originali ai problemi”;
- “La creatività è una parte importante della mia identità”;
- “Saper fare le cose in modo originale è una caratteristica importante per me”.

3.4 RISULTATI

3.4.1 STATISTICHE DESCRITTIVE E DIFFERENZE DI GENERE

Le statistiche descrittive relative al campione generale sono riportate in tabella 2. Per verificare se ci fossero differenze di genere nelle variabili considerate in questo studio è stato condotto un t-test per campioni indipendenti.

Dai risultati è emerso che i maschi ottengono punteggi più alti delle femmine nell'attuare atti di bullismo tradizionale, sia diretto che indiretto, con i medesimi risultati anche nel fenomeno del cyberbullismo, situazione che non cambia per quanto riguarda il costrutto della creatività malevola che sia in quella totale sia in tutte le sue sotto scale (mentire, ferire, fare scherzi), si presenta con espressione maggiore nel sesso maschile. Al contrario, le femmine mostrano livelli più elevati nell'indagine eseguita sull'identità creativa. Non emerge invece una differenza di genere statisticamente significativa per quanto riguarda l'autoefficacia creativa e il costrutto della creatività totale.

Tabella 1. Statistiche descrittive e differenze di genere

	Campione globale				Maschi		Femmine		*t* (1299)
	Min	*Max*	*M*	*DS*	*M*	*DS*	*M*	*DS*	
Bullismo	1	5	1.67	.71	1.79	.79	1.56	.60	6.06***
Bullismo diretto	1	5	1.62	.78	1.79	.88	1.45	.63	8.02***
Bullismo indiretto	1	5	1.73	.81	1.79	.86	1.66	.76	2.84**
Cyberbullismo	1	5	1.30	.60	1.35	.66	1.24	.53	3.26**
IC_identità personale	1	5	3.07	1.03	2.99	1.01	3.14	1.04	-2.68**
IC_auto-efficacia	1	5	3.16	.78	3.16	.78	3.17	.77	-.17
IC totale	1	5	3.12	.81	3.08	.81	3.15	.81	-1.63
MC_ferire gli altri	1	5	2.21	.97	2.33	.97	2.11	.96	4.3***
MC_mentire	1	5	2.47	.96	2.58	.95	2.35	.95	4.36***
MC_giocare scherzi	1	5	2.52	.97	2.67	.96	2.36	.95	5.69***
MC totale	1	5	2.36	.85	2.48	.84	2.24	.84	5.27***

Nota. IC = identità creativa; MC = malevolent creativity; ***p*<.01; ****p*<.001

3.4.2 CORRELAZIONI BIVARIATE

Nella prima parte della tabella 3 sono riportate le correlazioni bivariate tra le variabili considerate in questo studio relative al campione globale. Come ipotizzato emerge una correlazione positiva tra il cyberbullismo e il bullismo tradizionale sia nella forma diretta che in quella indiretta. Inoltre, come la bibliografia illustrata nel secondo capitolo della tesi dimostra, vi è anche nel nostro campione una correlazione positiva tra la creatività malevola, comprese anche le sue tre sotto scale, e i vari tipi di bullismo ricercati. Di seguito come previsto possiamo notare come non vi sia nessun tipo di correlazione tra l'identità creativa e i comportamenti aggressivi.

Nella seconda parte della tabella sono riportate le correlazioni separatamente per maschi e femmine. Come si può notare i risultati ricalcano quelli rilevati sul campione generale, con un'associazione negativa lievemente più forte tra creatività malevola e cyberbullismo nelle femmine rispetto ai maschi, soprattutto nella sottoscala del ferire gli altri.

Tabella 3. Correlazioni bivariate tra variabili

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
CAMPIONE GLOBALE	1. Bullismo	-										
	2. Bullismo diretto	.88 [c]	-									
	3. Bullismo indiretto	.89 [c]	.57 [c]	-								
	4. Cyberbullismo	.52 [c]	.46 [c]	.47 [c]	-							
	5. IC_identità personale	-.04	-.05	-.01	-.01	-						
	6. IC_auto-efficacia	-.00	-.01	.01	.01	.67 [c]	-					
	7. IC totale	-.02	-.03	-.01	-.00	.92 [c]	.90 [c]	-				
	8. MC_ferire gli altri	.47 [c]	.43 [c]	.40 [c]	.33 [c]	.01	.10 [b]	.06 [a]	-			
	9. MC_mentire	.39 [c]	.34 [c]	.35 [c]	.25 [c]	-.01	.02	.01	.62 [c]	-		
	10. MC_giocare scherzi	.39 [c]	.37 [c]	.33 [c]	.30 [c]	.06 [a]	.17 [c]	.12 [c]	.73 [c]	.59 [c]	-	
	11. MC totale	.48 [c]	.44 [c]	.42 [c]	.34 [c]	.02	.10 [c]	.07 [a]	.93 [c]	.83 [c]	.85 [c]	-
MASCHI / FEMMINE	1. Bullismo	-	.83 [c]	.89 [c]	.50 [c]	-.04	-.02	-.03	.45 [c]	.38 [c]	.37 [c]	.46 [c]
	2. Bullismo diretto	.91 [c]	-	.48 [c]	.42 [c]	-.06	-.05	-.06	.38 [c]	.29 [c]	.31 [c]	.38 [c]
	3. Bullismo indiretto	.90 [c]	.64 [c]	-	.44 [c]	-.01	.01	-.00	.39 [c]	.36 [c]	.32 [c]	.41 [c]
	4. Cyberbullismo	.53 [c]	.47 [c]	.48 [c]	-	-.06	.01	-.03	.39 [c]	.30 [c]	.30 [c]	.39 [c]
	5. IC_identità personale	-.01	-.02	-.00	.04	-	.66 [c]	.92 [c]	.02	-.01	.06	.03
	6. IC_auto-efficacia	.01	.02	.00	.02	.68 [c]	-	.90 [c]	.12 [b]	.04	.21 [c]	.13 [c]
	7. IC totale	-.00	-.00	.00	.03	.92 [c]	.91 [c]	-	.07	.02	.15 [c]	.08 [a]
	8. MC_ferire gli altri	.47 [c]	.45 [c]	.41 [c]	.27 [c]	.02	.08 [a]	.05	-	.63 [c]	.73 [c]	.93 [c]
	9. MC_mentire	.38 [c]	.35 [c]	.34 [c]	.20 [c]	.01	.02	.02	.59 [c]	-	.59 [c]	.83 [c]
	10. MC_giocare scherzi	.39 [c]	.38 [c]	.32 [c]	.28 [c]	.08	.14 [c]	.11 [b]	.73 [c]	.58 [c]	-	.85 [c]
	11. MC totale	.49 [c]	.46 [c]	.42 [c]	.29 [c]	.04	.08 [a]	.06	.93 [c]	.81 [c]	.85 [c]	-

Nota. IC = identità creativa; MC = malevolent creativity; [a] $p < .05$; [b] $p<.01$; [c] $p<.001$.

Nota. Maschi sotto la diagonale, femmine sopra la diagonale.

CAPITOLO 4. CONCLUSIONI

4.1 DISCUSSIONE DEI RISULTATI

L'obiettivo del presente elaborato è stato quello di indagare le relazioni tra il fenomeno del bullismo e il cyberbullismo, tra la creatività malevola e le due tipologie di comportamento aggressivo, e infine tra la creatività in generale e gli atti prepotenti, tenendo conto delle eventuali differenze di genere.

I t-test per campioni indipendenti hanno messo in evidenza che, in linea con la maggior parte della letteratura scientifica, i maschi sono più inclini ad agire comportamenti di bullismo e cyberbullismo rispetto alle femmine (Perchtold-Stefan, Rominger, Papousek & Fink, 2023). L'ipotesi interpretativa dei risultati che indicano una maggiore propensione dei maschi in comportamenti di bullismo e cyberbullismo rispetto alle femmine, può essere spiegata attraverso una combinazione di fattori sociali, culturali, biologici e psicologici. In molte società, i ruoli di genere socialmente costruiti influenzano profondamente il comportamento degli individui. I maschi, infatti, sono spesso incoraggiati a essere più assertivi, competitivi e dominanti, mentre le femmine vengono incoraggiate a sviluppare comportamenti più collaborativi ed empatici. Questi ruoli di genere possono spingere i maschi a utilizzare il bullismo come un mezzo per affermare la propria autorità e status all'interno dei gruppi sociali.

Le norme culturali svolgono un ruolo cruciale in questo contesto. In numerose culture, i comportamenti aggressivi e di dominio sono maggiormente accettati o persino incoraggiati tra i maschi, creando un ambiente in cui il bullismo può essere percepito come un comportamento normale o addirittura desiderabile. Inoltre, differenze biologiche innate, come livelli più elevati di testosterone

nei maschi, possono contribuire a una maggiore predisposizione all'aggressività, aumentando la probabilità che essi si impegnino in comportamenti di bullismo.

Le dinamiche delle relazioni sociali indicano che i maschi possono essere più inclini a utilizzare il bullismo per stabilire gerarchie e ottenere status all'interno dei gruppi. Le femmine, d'altra parte, tendono a gestire i conflitti attraverso modalità più relazionali e meno dirette, utilizzando strategie che non necessariamente implicano comportamenti di bullismo esplicito. Anche gli ambienti educativi e familiari influenzano questi comportamenti: contesti che tollerano o non puniscono adeguatamente il bullismo possono presentare una maggiore incidenza di tali comportamenti tra i maschi. Infine, i modelli di comportamento a cui i ragazzi sono esposti attraverso i media, i giochi e le attività sportive possono normalizzare o glorificare il bullismo, rafforzando ulteriormente la propensione dei maschi a impegnarsi in tali comportamenti. In sintesi, la maggiore propensione dei maschi a comportamenti di bullismo rispetto alle femmine è il risultato di una complessa interazione di fattori sociali, culturali, biologici e ambientali, che insieme contribuiscono a modellare le differenze di genere in questo tipo di comportamento. Questa ipotesi potrebbe inoltre spiegare la differenza ottenuta nei risultati dove il genere maschile tende a mostrare comportamenti più diretti come violenza fisica, insulti o minacce, mentre nei comportamenti relazionali come esclusione sociale, diffusione di voci o ignoranza la differenza con le ragazze appare meno forte (Górriz et al., 2010).

Per quanto concerne le differenze di genere nelle variabili della creatività, le nostre analisi sulla creatività totale e sull'autoefficacia creativa non evidenziano differenze significative, confermando i dati riportati nella letteratura esistente (Baer & Kaufman, 2008). Tuttavia, questa assenza di differenze non si riscontra nell'identità creativa, che risulta essere maggiore nel genere femminile nel campione analizzato, e nella creatività malevola, con livelli più elevati nei maschi. Questo risultato conferma la

letteratura preesistente, che indica una maggiore propensione degli uomini a utilizzare la creatività per fini malevoli rispetto alle donne (Perchtold-Stefan, Rominger, Papousek & Fink, 2023).

L'assenza di differenze di genere nella creatività totale e nell'autoefficacia creativa ci fa ipotizzare che uomini e donne abbiano capacità creative simili e uguale fiducia nelle proprie abilità creative. Tuttavia, l'identità creativa più pronunciata nelle donne potrebbe indicare che le donne si identificano maggiormente con il ruolo di persona creativa, forse a causa di differenze sociali e culturali che incoraggiano espressioni di creatività diverse tra i generi. D'altra parte, i livelli più elevati di creatività malevola nei maschi potrebbero riflettere una maggiore tendenza degli uomini a deviare norme sociali attraverso l'uso della creatività, potenzialmente influenzata da fattori come la socializzazione di genere, che potrebbe incoraggiare comportamenti più competitivi e trasgressivi nei maschi rispetto alle femmine.

Nella fase successiva della nostra indagine, attraverso l'analisi delle correlazioni bivariate, osserviamo che i comportamenti aggressivi caratteristici del bullismo tradizionale sono significativamente correlati con quelli manifestati nell'ambito del cyberbullismo, come ipotizzato dalla letteratura esaminata (Hinduja e Patchin, 2008; Langos, 2012; Smith et al., 2008). Un'ipotesi interpretativa di questo risultato potrebbe essere che esistono dei tratti comportamentali o delle dinamiche sociali comuni tra il bullismo tradizionale e il cyberbullismo. Ad esempio, individui che manifestano comportamenti prepotenti e aggressivi nella vita offline possono essere inclini a trasferire tali comportamenti nell'ambiente online, sfruttando le stesse strategie di intimidazione e controllo per esercitare il potere su altri individui. Inoltre, potrebbe essere che le stesse persone siano vittime di bullismo tradizionale e allo stesso tempo perpetuatori di cyberbullismo, suggerendo una sorta di continuità nel modo in cui interagiscono con gli altri, indipendentemente dal contesto. Questa interpretazione potrebbe essere ulteriormente supportata da studi che esplorano le motivazioni e i fattori di rischio associati sia al bullismo tradizionale che al cyberbullismo, nonché dalle dinamiche

relazionali e sociali che sottendono a tali comportamenti (Hinduja, Patchin, 2008; Langos, 2012; Smith et al., 2008)

In base agli obiettivi di ricerca delineati, i risultati delle analisi correlazionali avvalorano l'ipotesi che l'adozione di comportamenti aggressivi in tutte le forme considerate sia strettamente associata a un elevato grado di creatività malevola (Harris et al., 2015; Lee et al., 2011). Le nostre analisi indicano una correlazione positiva tra ciascuna delle variabili che misurano la creatività malevola e quelle relative al bullismo, suggerendo che tali comportamenti aggressivi possano essere caratterizzati da un'elevata originalità e imprevedibilità. Il risultato che la creatività malevola sia correlata positivamente con i comportamenti di bullismo potrebbe indicare che individui con una propensione verso la creatività in genere, quando esercitano comportamenti aggressivi, possono esprimere questa creatività in modi dannosi. Questo suggerisce che la creatività potrebbe essere una risorsa utilizzata per concepire e attuare forme di bullismo più sofisticate e sfuggenti, aumentando l'originalità e la imprevedibilità dei loro atti. Inoltre, potrebbe suggerire che tali individui hanno una propensione a trovare nuovi modi per perpetrare il bullismo, sia online che offline. Questa ipotesi evidenzia l'importanza di esaminare non solo i comportamenti di bullismo in sé, ma anche i tratti personali e le capacità cognitive degli individui coinvolti per comprendere appieno la complessità del fenomeno del bullismo.

In merito alla correlazione tra l'identità creativa e i comportamenti aggressivi, sia diretti che indiretti, non sono emerse evidenze di correlazione significativa. Tale risultato corrisponde alle ipotesi di ricerca formulate, evidenziando l'idea che il concetto di creatività possa essere complesso, manifestando aspetti sia positivi che negativi.

Un'ipotesi interpretativa di questo risultato potrebbe essere che l'identità creativa potrebbe rappresentare un costrutto complesso e sfaccettato che non necessariamente influisce direttamente sui comportamenti aggressivi. In altre parole, una persona può essere creativa senza necessariamente manifestare comportamenti aggressivi, e viceversa.

Le analisi delle correlazioni, stratificate per genere, indicano un'associazione leggermente più forte tra la creatività malevola e il cyberbullismo nelle femmine rispetto ai maschi, particolarmente evidente nella dimensione relativa al ferire gli altri. Tale risultato, non previsto dalle ipotesi formulate né supportato dalla letteratura esaminata, ha rappresentato una sorpresa inaspettata.

Un'ipotesi interpretativa potrebbe ruotare attorno alla natura indiretta e relazionale delle strategie aggressive utilizzate dalle femmine. Le femmine potrebbero tendere a utilizzare la creatività malevola nel contesto del cyberbullismo in modo più pronunciato rispetto ai maschi poiché questo tipo di aggressione si adatta meglio ai loro stili comunicativi e relazionali. Le ragazze potrebbero preferire un approccio più sottile e socialmente complesso nel causare danni agli altri online, piuttosto che ricorrere a forme dirette e fisiche di aggressione (Bregon-Cuesta, Mínguez-Mínguez, León-Del-Barco, Mendo-Lázaro, Fernández-Solana, González-Bernal & González-Santos, 2022).

Pertanto, la creatività malevola potrebbe rappresentare uno strumento efficace per le femmine nel contesto del cyberbullismo, consentendo loro di influenzare le dinamiche sociali, manipolare le relazioni interpersonali e danneggiare l'autostima dei loro bersagli in modo più subdolo e difficile da individuare.

In conclusione, il presente elaborato sottolinea l'importanza di un approccio olistico alla creatività che non solo ne enfatizzi gli aspetti positivi, ma che sia altresì consapevole dei potenziali rischi associati alla sua errata applicazione. L'obiettivo è quello di promuovere un'educazione creativa che incorpori considerazioni etiche e che affronti le barriere esistenti, ponendo particolare attenzione alla preparazione delle nuove generazioni affinché possano affrontare le sfide future con fiducia, originalità e responsabilità. Inoltre, risulta cruciale implementare strategie di prevenzione e intervento per contrastare il bullismo e il cyberbullismo, al fine di promuovere un ambiente sicuro e inclusivo per tutti i giovani.

4.2 LIMITI DELLA RICERCA E PROSPETTIVE FUTURE

La presente ricerca presenta alcune limitazioni che meritano di essere discusse.

In primis, sebbene il campione di 1301 partecipanti sia numericamente consistente e rappresenti un punto di forza, grazie al perfetto bilanciamento tra i due generi, va considerato che gli studenti italiani iscritti alla scuola secondaria di primo grado, come indicato dal Ministero dell'Istruzione, sono oltre un milione e mezzo. Di conseguenza, nonostante la dimensione del campione, future ricerche dovrebbero mirare a coinvolgere scuole a livello nazionale per ottenere dati più validi e significativi.

In merito al questionario, è stato somministrato solo in alcune regioni d'Italia, il che limita la generalizzabilità dei risultati a livello nazionale. Questo fattore costituisce un ulteriore limite alla validità dello studio, suggerendo la necessità di un campionamento più ampio e rappresentativo in futuri studi. Per quanto riguarda il bias della desiderabilità sociale, riteniamo che possa essere presente, dato che sono state utilizzate misure self-report, anche se l'anonimato dei partecipanti è stato garantito, tuttavia, l'ambiente scolastico può comunque indurre una percezione di controllo da parte degli insegnanti e una continua sensazione di essere valutati, influenzando le risposte degli studenti.

Un ulteriore limite significativo è che non trattandosi di uno studio longitudinale, non è possibile trarre conclusioni definitive riguardo la direzione delle associazioni investigate.

In conclusione, sebbene la presente ricerca offra spunti interessanti, è essenziale considerare questi limiti nella valutazione dei risultati e nella progettazione di studi futuri.

L'indagine ha confermato che il bullismo e il cyberbullismo sono fenomeni complessi e interconnessi, influenzati da vari fattori, tra cui la creatività malevola e le differenze di genere. Le implicazioni

pratiche di queste scoperte suggeriscono la necessità di sviluppare programmi di intervento mirati che considerino le specificità di genere e che promuovano lo sviluppo di comportamenti prosociali e di una creatività positiva. Future ricerche dovrebbero esplorare ulteriormente le dinamiche delle differenze di genere per comprendere meglio le cause e le conseguenze del bullismo e del cyberbullismo, con l'obiettivo di creare ambienti più sicuri e supportivi per tutti i giovani.

BIBLIOGRAFIA

Abdulla Alabbasi, A. M., Thompson, T. L., Runco, M. A., Alansari, L. A., & Ayoub, A. E. A. (2022). Gender differences in creative potential: A meta-analysis of mean differences and variability. Psychology of aesthetics, creativity, and the arts.

Alhujailli, Karwowski, Wan, Hancock, 2020, Affective and stress consequences of cyberbullying. Symmetry, 12(9), 1536

Al-Mahdawi, A. M., Dutton, E., Osman, H. A. M., Bakhiet, S. F., Mohammad, N. A., Khair, S., & Madison, G. (2022). Sex differences in malevolent creativity among Sudanese students. *Personality and Individual Differences*, *196*, 111724

Armitage R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ paediatrics open*, *5*(1), e000939. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. The Journal of Creative Behavior, 42(2), 75-105.

Batini, F., Scierri, I. D. M., & Vittori, F. (2023). Bullismo femminile: presentazione della ricerca quantitativa di un'indagine nazionale mixed-method. *JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, (28), 39-60.

Behrani, P. (2016). Implementation aspects of life skills education program in central board of secondary education schools. *International Education and Research Journal*, *2*(3), 68-71.

Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. Criminal behaviour and mental health, 21(2), 99-106.

Cho, H., Pemberton, C. L., & Ray, B. (2017). An exploration of the existence, value and importance of creativity education. *Current Issues in Education*, *20*(1).

Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in human behavior*, *113*, 106485.

Cropley, D. H., Kaufman, J. C., & Cropley, A. J. (2008). Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime. *Creativity Research Journal*, *20*(2), 105-115.

Cropley, D. H., Kaufman, J. C., White, A. E., & Chiera, B. A. (2014). Layperson perceptions of malevolent creativity: The good, the bad, and the ambiguous. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *8*(4), 400.

Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., & Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry research*, *297*, 113730.

Francese, M. T. M. (2022). Cyberbullismo e genere. RiCOGNIZIONI. Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne, 9(18).

Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., ... & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. BMC psychiatry, 23(1), 39.

*Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156.

Hao, N., Qiao, X., Cheng, R., Lu, K., Tang, M., & Runco, M. A. (2020). Approach motivational orientation enhances malevolent creativity. *Acta Psychologica*, *203*, 102985.

Hao, N., Tang, M., Yang, J., Wang, Q., & Runco, M. A. (2016). A new tool to measure malevolent creativity: The malevolent creativity behavior scale. *Frontiers in psychology*, *7*, 186567.

Hao, N., Tang, M., Yang, J., Wang, Q., & Runco, M. A. (2016). A new tool to measure malevolent creativity: The malevolent creativity behavior scale. *Frontiers in psychology*, *7*, 682.

Henares-Montiel, J., Benítez-Hidalgo, V., Ruiz-Perez, I., Pastor-Moreno, G., & Rodríguez-Barranco, M. (2022). Cyberbullying and associated factors in member countries of the European Union: a systematic review and meta-analysis of studies with representative population samples. International journal of environmental research and public health, 19(12), 7364.

Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, *41*(8), 1125-1152.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, *17*(4), 311-322.

Hosozawa, M., Bann, D., Fink, E., Elsden, E., Baba, S., Iso, H., & Patalay, P. (2021). Bullying victimisation in adolescence: prevalence and inequalities by gender, socioeconomic status and academic performance across 71 countries. EClinicalMedicine, 41.

Japp, P. (2023). *The Relationship Between the Dark Triad Traits, Aggression, and Malevolent Creativity in Males and Females* (Doctoral dissertation, University of Nebraska at Omaha).

Japp, P. (2023). The Relationship Between the Dark Triad Traits, Aggression, and Malevolent Creativity in Males and Females (Doctoral dissertation, University of Nebraska at Omaha).

Kapoor, H. (2019). Sex differences and similarities in negative creativity. *Personality and Individual Differences*, *142*, 238-241.

Kapoor, H., & Khan, A. (2016). The measurement of negative creativity: Metrics and relationships. Creativity Research Journal, 28(4), 407-416.

Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. F. (2022). Youth Bullying and Suicide: Risk and Protective Factor Profiles for Bullies, Victims, Bully-Victims and the Uninvolved. International journal of environmental research and public health, 19(5), 2828. https://doi.org/10.3390/ijerph19052828

Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, *65*, 112-123.

Leduc, K., Conway, L., Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2018). The influence of participant role, gender, and age in elementary and high-school children's moral justifications of cyberbullying behaviors. Computers in Human Behavior, 83, 215-220.

Malamut, S. T., van den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2020). Dyadic nominations of bullying: Comparing types of bullies and their victims. *Aggressive behavior*, *46*(3), 232–243. https://doi.org/10.1002/ab.21884

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Edizioni Erickson.

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. World journal of psychiatry, 7(1), 60.

Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. Aggression and violent behavior, 45, 41-50.

Obregon-Cuesta, A. I., Mínguez-Mínguez, L. A., León-Del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2022). Bullying in Adolescents: Differences between Gender and School Year and Relationship with Academic Performance. *International journal of environmental research and public health*, *19*(15), 9301. https://doi.org/10.3390/ijerph19159301

Olweus D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, *9*, 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, *9*, 751-780.

Perchtold-Stefan, C. M., Fink, A., Rominger, C., & Papousek, I. (2022). Social exclusion increases antisocial tendencies: Evidence from retaliatory ideation in a malevolent creativity task. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*.

Perchtold-Stefan, C. M., Rominger, C., Papousek, I., & Fink, A. (2023). Women and men have a similar potential for malevolent creativity–but their underlying brain mechanisms are different. *Brain research*, *1801*, 148201.

Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills*. Springer Science & Business Media.

Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, *70*(4), 311.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. Journal of adolescence, 22(4), 453-459.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and violent behavior, 15(2), 112-120.

Santre, S. (2023). Cyberbullying in adolescents: a literature review. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 35(1), 1-7. https://doi.org/10.1515/ijamh-2021-0133 ong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, *17*(4), 311-322.

Szabó, E., Körmendi, A., Kurucz, G., Cropley, D., Olajos, T., & Pataky, N. (2022). Personality traits as predictors of malevolent creative ideation in offenders. Behavioral Sciences, 12(7), 242.

Tsai, K. C. (2013). Examining gender differences in creativity. The International Journal of Social Sciences, 13(1), 115-122.

Wasserman, D., Carli, V., Iosue, M., Javed, A., & Herrman, H. (2021). Suicide prevention in childhood and adolescence: a narrative review of current knowledge on risk and protective factors

and effectiveness of interventions. Asia-Pacific psychiatry: official journal of the Pacific Rim College of Psychiatrists, 13(3), e12452. https://doi.org/10.1111/appy.12452

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, *100*(9), 879–885. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. Archives of disease in childhood, 100(9), 879–885. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667

Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, *10*(6), 723-738.

Zych, I., Farrington, D. P., & Tfoti, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Aggression and Violent Behavior, 45, 4-19.

Zych, I., Farrington, D. P., & Tfoti, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Aggression and Violent Behavior, 45, 4-19.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. International Journal of Bullying Prevention, 3, 138-146.