



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della  
Socializzazione**

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

**Tesi Magistrale**

**Utilizzo dei media digitali in adolescenza:  
Una rassegna sui correlati e sulle strategie  
educative**

**Use of digital media in adolescence: A review of correlates and  
educational strategies**

***Relatore:***

**Prof. Gianluca Gini**

***Laureanda:* Martina Carlesso**

***Matricola:* 1234205**

**Anno Accademico 2021/2022**



*A tutti coloro che sono in cammino verso la conoscenza,  
che questo viaggio non abbia mai fine...*



## Indice

Introduzione .....	1
--------------------	---

### CAPITOLO 1

Media digitali, definizioni e caratteristiche .....	5
---	---

<i>1.1 Media digitali</i> .....	5
---------------------------------	---

<i>1.1.1 Nativi Digitali</i> .....	6
------------------------------------	---

<i>1.2 Contesto sociale</i> .....	8
-----------------------------------	---

<i>1.3 Caratteristiche dei Social Media</i> .....	9
---	---

<i>1.4 Cyberpsicologia</i> .....	11
----------------------------------	----

### CAPITOLO 2

Utilizzo media digitali in adolescenza: relazioni con la salute fisica e mentale .....	13
--	----

<i>2.1 Psicopatologie e comportamenti disadattivi</i> .....	13
---	----

<i>2.2 Benefici per la salute mentale</i> .....	15
---	----

<i>2.3 Meccanismo del confronto sociale</i> .....	17
---	----

<i>2.4 Meccanismo della ricompensa sociale</i> .....	18
--	----

<i>2.5 Correlazioni tra utilizzo dei media digitali e salute fisica</i> .....	19
---	----

<i>2.5.1 Qualità del sonno</i> .....	20
--------------------------------------	----

## CAPITOLO 3

<b>Funzionamento cognitivo</b> .....	23
<b>3.1 Capacità di lettura</b> .....	24
<b>3.2 Attenzione</b> .....	27
<b>3.3 Multitasking</b> .....	29
<b>3.4 Benefici derivanti dall'interazione con i videogiochi</b> .....	32
<b>3.5 Pensiero critico, riflessione, immaginazione</b> .....	33

## CAPITOLO 4

<b>Relazioni</b> .....	35
<b>4.1 Identità sociale</b> .....	36
<b>4.2 Come i media digitali influenzano le esperienze sociali</b> .....	36
<b>4.2.1 Amicizia</b> .....	40
<b>4.3 Cyberbullismo</b> .....	40
<b>4.4 Appartenenza sociale</b> .....	43
<b>4.5 Motivazione sociale/ricompensa</b> .....	44
<b>4.6 Analfabetismo emotivo</b> .....	45
<b>4.7 Sindromi da abuso dei media digitali</b> .....	46
<b>4.7.1 FOMO</b> .....	46
<b>4.7.2 Hikikomori: il fenomeno del ritiro sociale</b> .....	48

## CAPITOLO 5

<b>Strategie Educative</b> .....	51
<i>5.1 Modello del deficit dell'informazione</i> .....	51
<i>5.2 Formazione Insegnanti</i> .....	53
<i>5.3 Educazione emotiva e morale</i> .....	57
<i>5.4 Formazione genitori</i> .....	59
<i>5.4.1 Il potere della scrittura</i> .....	63
<i>5.4.2 Uso consapevole dei videogiochi</i> .....	64
<i>5.4.3 Scegliere le app “giuste”</i> .....	65
<i>5.5 Divario digitale</i> .....	66
<i>5.6 Ruolo degli psicologi scolastici</i> .....	67
<b>Conclusioni</b> .....	69
<b>Bibliografia</b> .....	73





## **Introduzione**

“La dimensione comunicativa ha un ruolo centrale nella nostra vita quotidiana. La psicologia ha infatti sottolineato il carattere di irriducibilità della comunicazione: non possiamo non comunicare, possiamo solo scegliere come farlo” (Riva, 2014, p.15).

All'interno di questo scenario l'avvento dei media digitali ha segnato una grande trasformazione in ambito comunicativo, in particolare nella fascia d'età che comprende i giovani adolescenti, per i quali il mondo digitale è divenuto il principale contesto di socializzazione. Nell'ultimo decennio si è osservato l'incremento dell'utilizzo dei digital media da parte degli adolescenti. I dati epidemiologici dimostrano che gli adolescenti passano molte più ore della loro giornata comunicando con i pari tramite le piattaforme elettroniche rispetto al tempo utilizzato per la scuola, le interazioni con gli adulti o per dormire (Prinstein, Nesi e Telzer, 2020).

Una ricerca condotta negli Stati Uniti mostra come la maggior parte degli adolescenti ogni settimana trascorra più tempo online rispetto al tempo necessario all'impegno scolastico; una caratteristica questa, dell'uso del tempo degli adolescenti, che era vera anche prima che la recente crisi della malattia da coronavirus Covid-19 spostasse i giovani fuori dalle impostazioni scolastiche tradizionali verso le piattaforme online per soddisfare virtualmente la maggior parte delle loro esigenze educative e sociali (Odgers, Schueller e Ito, 2020).

Esaminare l'uso dei social media tra gli adolescenti può essere particolarmente importante, date le caratteristiche sociali e biologiche uniche di questo periodo critico di sviluppo. Durante l'adolescenza i giovani cercano di risolvere numerosi compiti, salienti

di questa loro fase di crescita e sviluppo: stabilire e mantenere relazioni più complesse e intime con i coetanei; navigare tra la sessualità emergente e le relazioni romantiche; sviluppare identità personali coese e lottare per l'autonomia dai genitori e dagli altri adulti (Cicchetti e Rogosch, 2002). Socialmente, la transizione adolescenziale implica interazioni sempre più frequenti e intime con i coetanei, così come la crescente dipendenza dalle relazioni tra pari per determinare l'autostima (Parker, 2006). Gli adolescenti mostrano anche una maggiore attenzione allo status e all'approvazione dei pari, con livelli più elevati di coinvolgimento nel confronto sociale, nella valutazione riflessa e nella ricerca di feedback per raccogliere informazioni auto-rilevanti dai coetanei (Borelli e Prinstein, 2006; Butzer e Kuiper, 2006; Prinstein et al., 2005).

La pervasività dei nuovi media ha creato un ambiente sempre più complesso per i giovani, i genitori, le istituzioni che si occupano di salute e i decisori politici. Infatti, mentre questo ambiente mediatico ha introdotto numerose nuove sfide e rischi per la salute mentale dei giovani, al tempo stesso ha presentato notevoli vantaggi e opportunità (Nesi, 2020). L'avvento dei media digitali e il loro sempre maggiore utilizzo da parte dei giovani adolescenti ha portato a cambiamenti nel modo di apprendere, nelle interazioni con gli altri e nello sviluppo delle abilità cognitive e socio-emotive essenziali (Savina, L.Mills, Atwood e Cha, 2017). Gli adolescenti sono stati soprannominati la "generazione digitale" o "nativi digitali" poiché sono cresciuti con l'accesso ai computer, alla tecnologia mobile e a Internet sin dalla tenera età (Megan, Moreno, Yalda e Uhls, 2019).

All'interno di questo scenario e in considerazione delle suddette riflessioni, risulta interessante focalizzare l'attenzione su coloro che risulterebbero i maggiori fruitori di questi strumenti. L'utilizzo dei media digitali da parte dei giovani adolescenti porta a

delle conseguenze nell'ambito della loro salute fisica e mentale? Il funzionamento cognitivo e le relazioni sono influenzate dall'uso di questi strumenti? Ed infine, è possibile attuare degli interventi volti alla promozione di un utilizzo consapevole e sano dei media digitali?

Il presente lavoro di analisi si pone l'obiettivo di rispondere, almeno in parte, a questi interrogativi, passando in rassegna molteplici studi e ricerche realizzati nel tempo sull'argomento.

L'impegno costante di ricercatori ed esperti su questo tema permette di identificare anche eventuali limiti della ricerca attuale e possibili evoluzioni migliorative della stessa, allo scopo di ridurre al minimo il rischio derivante dall'utilizzo degli strumenti digitali, creando nel contempo nuove opportunità di sviluppo positivo in un'era sempre più digitale e incerta a livello globale.



## CAPITOLO 1

### Media digitali, definizioni e caratteristiche

#### 1.1 *Media digitali*

Possiamo definire “medium” ogni strumento che ci permette di comunicare superando il limite del faccia a faccia, cioè della contiguità spazio-temporale (Riva, 2018). Con l’avvento delle nuove tecnologie la comunicazione è divenuta possibile anche se mittente e destinatario del messaggio non si trovano contemporaneamente nello stesso posto.

Nell’ampio ventaglio dei media un ruolo da protagonista è affidato ai media digitali che offrono ormai illimitate opportunità: scambiare e-mail o sms, connettersi in rete, acquistare prodotti on line, scaricare un’applicazione, aggiornare il proprio profilo virtuale, ecc. I media digitali stanno anche trasformando flussi e geografie della comunicazione. Ad esempio molte regioni di Africa, America Latina e Asia accedono oggi a strumenti di comunicazione personale che anni fa erano perlopiù riservati ai continenti più ricchi (Balbi e Magaudo, 2014),

Vengono definiti social media i medium utilizzati per l’interazione sociale, o qualsiasi applicazione o strumento digitale che consenta agli utenti di condividere contenuti e comunicare con gli altri (Moreno e Kota, 2013). Attraverso i social media i ragazzi possono organizzare la propria rete sociale, conoscere e analizzare i comportamenti di amici e conoscenti, comprendere ed esprimere la propria identità, fare conoscenza con nuove persone. In altre parole i social media sono diventati il principale strumento di socializ-

zazione dei ragazzi (Riva, 2018, pag. 84-85). Possono essere distinti dai media tradizionali (es. televisione) per il fatto che gli utenti possono sia usufruire di contenuti che crearne. In questa ampia definizione, i social media possono includere siti di social network (ad esempio Instagram, Snapchat, Facebook, Tik Tok), app di messaggistica e messaggistica di testo, strumenti di social gaming, You Tube e altro ancora (Nesi, 2020).

L'avvento dei media digitali, definiti da Mingrino “fluidi e mutabili” (2010 p.13), ha determinato un riassetto della logica comunicativa in cui i veri protagonisti diventano i soggetti che si imbattono in una realtà degli schermi (Marzano, Vegliante e Iannotta, 2015).

### **1.1.1 *Nativi Digitali***

Vengono così definiti gli appartenenti all'attuale “generazione digitale”. I nativi digitali sono caratterizzati dalle seguenti caratteristiche, individuate da Giuseppe Riva ed elencate nel suo libro “La solitudine dei nativi digitali” (2018):

- l'apprendimento dell'uso della tecnologia avviene nelle fasi precoci dello sviluppo, spesso prima di imparare a parlare o scrivere;
- l'uso della tecnologia avviene in maniera spontanea e continuativa per anni;
- l'uso della tecnologia gioca un ruolo progressivamente maggiore all'interno delle pratiche della vita quotidiana, dal gioco alle relazioni interpersonali.

Appare evidente, secondo Marc Prensky (2001), il primo ad introdurre la definizione di “nativi digitali”, come i ragazzi appartenenti alla generazione digitale, pensino e processino le informazioni in maniera totalmente differente rispetto ai loro predecessori.

Gli esperti concordano sul concetto di plasticità del cervello, riferendosi alla plasticità neurale, un'incredibile ed intrinseca capacità del sistema nervoso di modificare i propri circuiti, sia dal punto di vista strutturale che funzionale, in funzione dell'esperienza, al fine di apprendere informazioni sull'ambiente. Eric Kandel, uno dei padri delle neuroscienze moderne, afferma infatti che ciò che siamo è frutto di ciò che abbiamo imparato e che ricordiamo (Kandel e Squire, 2010).

E' possibile identificare quattro generazioni di nativi digitali, legati rispettivamente a quattro diverse fasi evolutive dell'interfaccia, ossia dello strumento utilizzato per connettersi e scambiare segnali (Riva, 2014):

1. generazione "text" (interfaccia testuale), utilizza e-mail, chat, newsgroup e messaggi testuali. I nativi digitali di questa generazione sono i primi in grado di comunicare e creare comunità virtuali svincolandosi da limiti spazio-temporali;
2. generazione "web" (interfaccia web), utilizza i browser. I primi nativi digitali ad usare il web come strumento di accesso multimediale all'informazione, sono in grado di accedere a un'enorme intelligenza collettiva e di sfruttarla;
3. generazione social media (interfaccia web 2.0), utilizza blog, siti di condivisione di contenuti multimediali, wiki, social network. I primi nativi digitali ad utilizzare il web 2.0 per facilitare l'espressività e le relazioni all'interno di reti sociali. Sono in grado di controllare la propria identità sociale e le proprie relazioni;
4. generazione touch (interfaccia touch-screen), utilizza smartphone, tablet, app. strumenti che hanno permesso ai nativi digitali di questa generazione di interagire con successo con la tecnologia ancor prima di imparare a leggere o addirittura prima di imparare a parlare.

## **1.2 *Contesto sociale***

Il contesto sociale, chiamato anche ambiente sociale, si riferisce alle impostazioni che circondano gli individui, inclusa la cultura in cui vivono e i gruppi con cui interagiscono. Il contesto sociale influenza abitudini, tradizioni e altri standard socialmente accettabili. I sociologi considerano il contesto sociale uno dei pilastri di una “buona società”. Attraverso il contesto sociale, infatti, le persone adottano comportamenti e norme che li aiutano nei loro circoli sociali, i gruppi con cui condividono interessi comuni.

La chiave per la comprensione del contesto sociale da parte dei ricercatori dello sviluppo è il modello classico delle ecologie sociali di Bronfenbrenner (1979). Dall'avvento di questo quadro, gli psicologi dello sviluppo hanno sottolineato che lo sviluppo del bambino non avviene nel vuoto, cioè aspetti di ciascuno di questi contesti esterni, dalle famiglie (Darling e Steinberg, 1993), ai quartieri (Leventhal e Brooks-Gunn, 2000), a contesti culturali più ampi (Greenfield e Cocking, 2014), hanno un impatto critico sullo sviluppo e sul comportamento dei giovani (Nesi et al, 2018).

I social media, tuttavia, sembrano sfidare i confini stessi delle nostre idee tradizionali di sistemi e contesti. Certamente questi strumenti possono essere considerati un contesto ambientale esterno all'individuo; tuttavia, il sistema specifico all'interno del quale si situa può essere meno definito. In primo luogo incorpora aspetti di un sistema sociale diadico, in cui gli individui interagiscono direttamente con altri conosciuti nella loro rete sociale immediata. I social media probabilmente risiedono anche all'interno di meso, macro ed esosistemi più ampi. Simili ad alcuni canali mass-media (ad esempio televisione o riviste), i social media possono portare alla consapevolezza degli adolescenti una varietà di ambienti che sono al di fuori del loro regno sociale immediato, estendendosi verso



l'esterno per incorporare influenze, valori e tendenze socioculturali più ampie (Nesi et al. 2018). Si tratta quindi di un contesto unico fondamentalmente diverso dalle parole sociali offline degli adolescenti.

### **1.3 Caratteristiche dei Social Media**

Le caratteristiche dei social media che possono influire sulle esperienze degli adolescenti con tali strumenti sono identificabili in (Nesi et al. 2018):

- asincronicità, la comunicazione non avviene in tempo reale, ma si avvale di silenzi, pause e risposte ritardate. Grazie all'asincronicità gli adolescenti possono partecipare a più conversazioni con i coetanei contemporaneamente e impegnarsi in un'attenta e selettiva auto-presentazione all'interno di messaggi e fotografie. Inoltre non dover affrontare immediatamente la comunicazione può favorire disinibizione (Suler, J., 2004);
- permanenza, misura in cui il contenuto dei messaggi rimane accessibile dopo un'interazione o un post originale. Caratteristica associata alla persistenza, ossia la registrazione e l'archiviazione dei contenuti espressi online. All'interno di alcune forme di social media gli adolescenti possono essere consapevoli del grado di permanenza prima di pubblicare i contenuti, in altri casi potrebbero non percepire direttamente la permanenza di un mezzo. Potrebbero pertanto avere maggiori probabilità di pubblicare o condividere contenuti impulsivamente o senza considerare le conseguenze a lungo termine di contenuti permanentemente disponibili;
- pubblicità, modi in cui i social media possono consentire la condivisione della comunicazione con grandi gruppi di persone contemporaneamente oppure modi

in cui gli adolescenti possono utilizzare i social media per comunicare con un pubblico di coetanei, adulti e persino estranei, in una misura che non sarebbe possibile offline. Per gli adolescenti, tra i quali l'egocentrismo crea la percezione che un "pubblico immaginario" osservi costantemente le proprie azioni (Elkind 1967), la pubblicità può creare un pubblico reale che soddisfi questa aspettativa (Boyd, 2014; Underwood e Ehrenreich, 2017);

- disponibilità, facilità con cui è possibile accedere e condividere i contenuti, indipendentemente dalla propria posizione fisica, facilità con cui i contatti possono essere avviati e le reti unite, mappando l'idea di accessibilità (McFarland e Ployhart, 2015; Valkenburg e Peter, 2011). Include anche l'irrilevanza della distanza fisica quando si comunica tramite i social media, o "fisicità", dato che la facilità di comunicazione sui social media è notevolmente agevolata dalla mancanza di spostamenti fisici richiesti;
- assenza di segnali, la mancanza di presenza fisica prevista dalla comunicazione tramite i social media spesso preclude segnali interpersonali come il tono vocale, il tocco fisico, i gesti e l'espressione facciale e riduce il numero di modi in cui le informazioni possono essere espresse, o "insieme di simboli" (Dennis et al. 2008). All'interno di questa vasta gamma ci sono una varietà di strumenti diversi con vari livelli di "assenza di segnali". Ad esempio, la comunicazione testuale offre meno spunti interpersonali (cioè nessuna espressione facciale, tono di voce o gesti), mentre inviare una fotografia di sé stessi a un amico può offrire alcuni spunti, come l'espressione facciale, ma non altri, come la voce;
- quantificabilità, la misura in cui i social media consentono metriche sociali numeriche, in un modo che prima non era possibile offline. Gli indicatori quantificabili

sono comuni all'interno degli strumenti dei social media: ad esempio, molti siti di social network mostrano numeri di "mi piace", "retweet", visualizzazioni (Nesi et al. 2018);

- visibilità, capacità dei social media di consentire una maggiore enfasi su composizioni fotografiche visivamente piacevoli, scioccanti o umoristiche, nonché l'applicazione di filtri che migliorano l'aspetto (Perloff, 2014). Questi ritratti bidimensionali e visivamente orientati possono essere particolarmente salienti durante l'adolescenza, data le caratteristiche chiave di questo periodo di sviluppo. Ad esempio, gli adolescenti sono profondamente in connessione con il proprio aspetto fisico e con quello dei loro coetanei e tendono ad impegnarsi in alti livelli di confronto sociale basato su di esso (De Vries et al. 2016).

#### **1.4 Cyberpsicologia**

Chiamata anche "psicologia dei nuovi media", quest'area della psicologia si pone l'obiettivo di studiare, comprendere, prevedere e attivare dei processi di cambiamento che hanno la loro principale origine nell'interazione con i media digitali (Riva, 2018). Definita come la disciplina della comprensione dei processi psicologici relativi e sottostanti a tutti gli aspetti e le caratteristiche del comportamento umano tecnologicamente interconnesso (Atrill-Smith et al. 2019), la cyberpsicologia comprende discipline multiple e intersecanti come l'interazione uomo-computer, l'informatica, l'ingegneria e la psicologia.

La cyberpsicologia enfatizza lo studio delle interazioni umane con Internet, telefoni cellulari, console di gioco, realtà virtuale, intelligenza artificiale e qualsiasi altra tecnologia che abbia dimostrato la capacità di alterare il comportamento umano. Considera anche

il modo in cui gli esseri umani interagiscono tra loro in questi ambienti e considera l'impatto delle tendenze in evoluzione, come la convergenza tecnologica e il divario digitale, sugli individui. Per convergenza tecnologica si intende il processo mediante il quale le tecnologie esistenti si fondono in nuove forme che mettono insieme diversi tipi di media e applicazioni; attraverso la convergenza tecnologica i dispositivi possono interagire con una gamma più ampia di tipi di media. I nuovi modelli potrebbero includere funzionalità aggiuntive come la possibilità di interfacciarsi con più dispositivi o riprodurre altri tipi di media. Il digital divide (divario digitale) non è invece tanto una tendenza, quanto piuttosto la descrizione di una situazione sociale. Il divario digitale descrive le disuguaglianze demografiche e socioeconomiche relativamente all'accesso e all'utilizzo delle tecnologie di comunicazione e informazione (Ritzhaupt, Cheng, Luo e Hohlfeld, 2020). Il divario digitale identifica quindi la divisione tra chi ha accesso a internet e chi non ce l'ha; ne risulta una frattura tra la parte della popolazione in grado di utilizzare le tecnologie e la parte di popolazione che ne rimane esclusa. Ne deriva una discriminazione rispetto ai diritti esercitabili online, soprattutto visto l'avvento sempre più dirompente della società digitale.

Si ritiene quindi importante che la figura dello psicologo conosca le nuove tecnologie ed i suoi effetti sia per poter intercettare rapidamente e precisamente le nuove forme di disagio psicologico sia per ottenere un rapporto maggiormente collaborativo con il paziente.

## CAPITOLO 2

### Utilizzo media digitali in adolescenza: relazioni con la salute fisica e mentale

#### 2.1 *Psicopatologie e comportamenti disadattivi*

Alcune forme di psicopatologia negli adolescenti, come ideazioni suicidarie, comportamenti autolesionistici, depressione e ansia, risultano incrementate nell'ultimo decennio, facendo ipotizzare un legame tra l'utilizzo dei digital media e l'aumento di questo tipo di sintomi psicologici (John et al. 2018). Numerose altre ricerche effettuate non supportano però l'associazione tra il numero di ore spese dagli adolescenti utilizzando i digital media e l'incremento dei rischi di sviluppare psicopatologie o comportamenti disadattivi. (Prinstein, Nesi e Telzer, 2020).

Sono costantemente in corso discussioni sui potenziali effetti negativi degli smartphone e dei social media, in particolar modo crescenti sono le preoccupazioni per quanto riguarda la salute mentale degli adolescenti, principali utilizzatori di tali strumenti. Sono stati verificati recenti aumenti dei tassi di depressione, ansia e suicidio, soprattutto tra le ragazze (Mojtabai, Olfson e Han, 2016), che sono le utenti più presenti nei nuovi media. Questi dati hanno portato alcuni a sostenere che gli smartphone e i social media potrebbero aumentare comportamenti suicidi, depressione e solitudine (Rosestein e Sheehan, 2018; Twenge, Joiner, Rogers e Martin, 2018).

Altre ricerche hanno però fornito spiegazioni alternative per questi incrementi ed hanno espresso scetticismo in merito all'affermazione secondo la quale l'uso della tecnologia digitale avrebbe portato un aumento della depressione adolescenziale e dei relativi

problemi di salute mentale (Daly, 2018; Livingstone, 2018); tuttavia, gran parte dei dibattiti sulla salute mentale degli adolescenti contemporanei implica l'uso della tecnologia digitale come contributo al peggioramento dei sintomi di salute mentale e del benessere di questa fascia di utenti (Odgers e Jensen, 2020).

Cosa sappiamo attualmente dell'associazione tra depressione adolescenziale, problemi di salute mentale e utilizzo della tecnologia digitale? Negli Stati Uniti risultano esserci stati rapidi aumenti senza precedenti dei sintomi di depressione adolescenziale (Keyes, Gary, O'Malley, Hamilton e Schulenberg, 2019) e dei comportamenti suicidari (Burstein, Agostino e Greenfield, 2018; Naghavi, 2019).

L'adolescenza rappresenta un periodo di maggiore rischio per l'esordio dei disturbi psicologici, con quasi un adolescente su cinque che soffre di un disturbo mentale diagnosticabile. In particolare, l'incidenza di alcuni problemi di salute mentale, come depressione e suicidio, sono aumentati in modo significativo tra gli adolescenti negli ultimi anni, con tassi di suicidio tra i giovani di età compresa tra 10 e 24 anni in aumento del 56% dal 2007 al 2017. Dato che questo aumento è coinciso con l'adozione diffusa dei social media, ciò ha suscitato grandi preoccupazioni riguardo ad un potenziale collegamento (Nesi, 2020). Sarebbe certamente importante comprendere i punti di forza e le vulnerabilità individuali che possono predisporre alcuni adolescenti ad un'interazione con i social media in modi adattivi o disadattivi. Risulterebbe quindi fondamentale identificare come specifici comportamenti nei social media o determinate esperienze possono mettere a rischio gli adolescenti (Nesi, 2020).

Quando viene chiesto, molti adolescenti riportano molteplici impatti positivi dei social media sul loro benessere. In un campione rappresentativo a livello nazionale di

adolescenti, la maggior parte degli intervistati ha notato che i social media offrono una fonte positiva di supporto sociale aumentando la fiducia e alleviando ansia, solitudine e depressione (Rideout e Robb, 2018).

La crescente apertura degli adolescenti al supporto online per la salute mentale sta creando l'opportunità, per i professionisti che si occupano di salute mentale e per gli educatori, di raggiungere coloro che potrebbero non entrare mai altrimenti in una clinica di salute mentale e raggiungere gli adolescenti quando i sintomi compaiono per la prima volta. Gli spazi online offrono la possibilità di creare interventi scalabili, personalizzati e tempestivi (Haidt e Allen, 2020). I media digitali sono stati anche riconosciuti come strumenti che creano le condizioni per promuovere una maggiore divulgazione e anonimato, aumentando al contempo la convenienza e l'accessibilità nei momenti di bisogno (Odgers, Schueller e Ito, 2020).

## ***2.2 Benefici per la salute mentale***

Mentre secondo gran parte della narrativa che circonda i nuovi media l'uso tra gli adolescenti ne ha enfatizzato i potenziali rischi, vi sono anche delle caratteristiche, uniche dei social media, che hanno creato nuove opportunità per la promozione della salute mentale degli adolescenti (Nesi, 2020). In generale, esiste una serie di potenziali vantaggi associati all'uso dei social media, comprese la possibilità di utilizzo per momenti umoristici e di intrattenimento, esplorazione dell'identità, sviluppo di forme di espressione e creatività. Uno dei vantaggi più chiaramente stabiliti dell'uso dei social media è quello della connessione sociale, con l'81% degli adolescenti che dichiara che i social media consentono loro di sentirsi più legati ai loro amici (Nesi, 2020).

La ricezione del supporto sociale online può anche svolgere un ruolo protettivo per i giovani con disturbi mentali, tra cui depressione e ideazioni suicidarie. In effetti, uno studio suggerisce che più della metà (57%) dei giovani ricoverati in ospedale psichiatrico, segnala di aver ricevuto supporto sociale o incoraggiamento sui social media durante le due settimane precedenti il loro accesso in ospedale (Nesi, 2020).

La promozione della salute mentale degli adolescenti tramite i nuovi media va oltre il loro uso quotidiano ed include nuove applicazioni sanitarie per lo screening, il trattamento e la prevenzione. Sempre più sofisticati algoritmi di apprendimento automatico sono stati sviluppati per rilevare eventuali segnali di disturbi mentali tramite i social media, inclusi depressione, disturbo post-traumatico da stress e ideazioni suicidarie. Siti di social networking come Facebook e Instagram hanno già effettuato le implementazioni riguardanti screening ed interventi, attivando procedure atte a rilevare quando gli utenti mostrano segni di stress emotivo o rischio di suicidio (Nesi, 2020). L'accessibilità immediata e il vasto pubblico potenzialmente raggiungibile offrono un'opportunità senza precedenti per il trattamento sanitario dei giovani con problemi di salute mentale, divengono infatti raggiungibili anche le popolazioni solitamente più difficili da intercettare. Numerose applicazioni sono già state sviluppate a tali scopi per i giovani e le prove iniziali paiono supportare la loro validità; sono comunque necessarie ulteriori ricerche per stabilirne l'effettiva efficacia (Nesi, 2020).

E' quindi possibile affermare che i social media rappresentano un'opportunità per aumentare la consapevolezza sulla salute mentale e numerosi sono gli sforzi che, su più fronti, si stanno affrontando per promuovere la salute tramite questi strumenti.



### ***2.3 Meccanismo del confronto sociale***

I social media presentano rischi anche nell'area dello sviluppo emotivo e nell'area del confronto sociale. I rischi documentati del confronto sociale online per alcuni adolescenti includono la paura di perdersi i contenuti (FOMO), la depressione e l'ansia. Studi precedenti hanno dimostrato che, esaminando i profili dei social media di altre persone, gli utenti corrono il rischio di sentirsi inadeguati o invidiosi. Gli adolescenti possono confrontarsi con modelli non realistici come le celebrità e provare frustrazione o senso di fallimento. I social media possono anche esporre gli adolescenti a contenuti emotivamente inquietanti o inappropriati, come post in tempo reale di suicidi o bullismo. È fondamentale che gli adolescenti dispongano di una rete di supporto offline per discutere ed elaborare le esperienze che hanno sui social media (Moreno e Uhls, 2019).

Il confronto sociale può essere un alto rischio associato all'uso dei social media da parte degli adolescenti. Gli individui si impegnano spesso nella presentazione selettiva di sé sui social media, con conseguente flusso di post e immagini che sono spesso realizzati con cura al fine di ritrarre gli utenti sotto una luce positiva. Questo può portare alcuni giovani ad imbattersi in confronti sociali negativi per quanto riguarda le proprie realizzazioni, abilità o aspetto fisico. Alcuni studi hanno dimostrato che livelli più elevati di confronto sociale online sono associati a sintomi depressivi in gioventù e che i confronti specifici sull'aspetto fisico possono aumentare il rischio di disordini alimentari e problemi di immagine corporea (Nesi, 2020).

In particolare l'utilizzo dei media digitali per il confronto sociale e la ricerca di feedback possono essere associati a sintomi depressivi. La letteratura ha stabilito che l'esperienza del cyberbullismo o vittimizzazione che si verifica attraverso i media digitali,

è associata a un aumentato rischio di interiorizzazione ed esternalizzazione dei sintomi, nonché al suicidio e all'autolesionismo. (John et al.2018).

#### ***2.4 Meccanismo della ricompensa sociale***

La dopamina è un neurotrasmettitore endogeno in grado di interagire con i nostri comportamenti, viene rilasciata dal cervello quando proviamo gratificazione o soddisfazione. La dopamina mette in moto il circuito della ricompensa in quanto il soggetto è spinto a ripetere i comportamenti che gli hanno dato piacere, innescando in tal modo una sorta di circuito di dipendenza. La sostanza rilasciata funziona quindi da rinforzo.

Alcuni studi evidenziano come l'utilizzo dei media digitali determini una riorganizzazione neurale nei soggetti all'inizio dello sviluppo puberale, secondo la quale si verifica una proliferazione dei recettori della dopamina e dell'ossitocina all'interno del sistema limbico. Questo porterebbe ad un'aumentata sensibilità alle ricompense sociali e relativa tendenza all'evitamento delle perdite sociali. (Nelson, Jarcho e Guyer, 2016).

E' interessante notare come i social media sembrano progettati in modo mirato per sfruttare queste vulnerabilità adolescenziali, offrendo opportunità irresistibili per gli adolescenti, spinti alla ricerca di ricompense sociali tutto il giorno e la notte per paura di perdere le opportunità sociali online. Questo aspetto risulta tuttavia ancora inesplorato e sarebbe interessante testare se effettivamente l'utilizzo dei media digitali accelera, esacerba o altera la già accresciuta sensibilità neurale degli adolescenti alle ricompense sociali. (Prinstein, Nesi e Telzer, 2020).

Il massiccio utilizzo dei social media potrebbe quindi creare una dipendenza. I meccanismi basati su "like", "reaction" e "follower", terrebbero gli utenti incollati allo

schermo. Il meccanismo che si innesca, definito “ciclo di feedback della dopamina” (Kumar, 2020) spiegherebbe come si sviluppa la dipendenza da social. Il processo inizia nel momento in cui viene postato un contenuto. Quando si riceve un like, interpretato dal cervello come una ricompensa, viene rilasciata una “scarica” di dopamina. Questo spinge l’utente a continuare a postare e ad interagire per ottenere nuovi feedback e reazioni.

### ***2.5 Correlazioni tra utilizzo dei media digitali e salute fisica***

Alcune ricerche hanno evidenziato come l’uso eccessivo dei media digitali rappresenti un fattore di rischio per la salute fisica dei giovani. Ad esempio, guardare la TV in modo eccessivo è associato ad un maggiore rischio di obesità. Uno studio longitudinale con bambini della scuola materna ha mostrato che guardare la TV da 1 a 2 ore al giorno aumenta significativamente il rischio di diventare sovrappeso o obesi (DeBoer et al. 2015); oltre al suo contributo ad uno stile di vita sedentario, guardare la TV può anche plasmare le convinzioni e le preferenze dei giovani per il cibo, infatti i bambini sono esposti a numerosi annunci che sponsorizzano cibo poco sano (Strasburger et al. 2010).

Il recente periodo pandemico da covid-19, che ha visto la chiusura delle scuole e l’attuazione di misure restrittive quali il distanziamento sociale e l’isolamento, ha portato esiti di salute sfavorevoli per i giovani. La chiusura delle scuole ha causato repentini cambiamenti dei comportamenti collegati alla salute, quali ad esempio la riduzione del livello di attività fisica e l’aumento del tempo trascorso davanti ad un device (per la DAD o per svago). Gli studi dimostrano che il tempo medio giornaliero trascorso davanti a uno schermo è aumentato di 2,9 ore al giorno, soprattutto tra gli adolescenti (Lopez-Bueno, Lopez-Sanchez, Casaius et al. 2020). Questa situazione, unita al maggior consumo di cibi

ad alto contenuto di grassi e zuccheri, ha portato ad un aumento di condizioni patologiche quali sovrappeso e obesità (Saulle, Minozzi, Amato e Davoli, 2021).

Esistono altresì numerosi vantaggi legati alla salute associati all'utilizzo dei media digitali per i giovani, tra cui l'accesso facile e anonimo alle informazioni sanitarie online, l'adesione a gruppi di supporto online per condizioni sanitarie e l'utilizzo di tecnologie mobili per aderire ad un regime terapeutico (O'Keeffe et al. 2011). Inoltre l'utilizzo del neuro-feedback attraverso uno smart-tablet può migliorare la funzione esecutiva nei bambini con problemi di attenzione (Shin et al. 2016). La tecnologia può essere uno strumento prezioso per fornire interventi preventivi, in quanto permette un facile accesso alle informazioni sanitarie e la possibilità di adattare gli interventi alle esigenze dei destinatari (Ybarra, 2014).

### ***2.5.1 Qualità del sonno***

In adolescenza riposare bene e nella giusta quantità di ore è particolarmente importante. Durante il sonno infatti il corpo mette in atto una serie di processi cruciali per l'equilibrio psicofisico generale e per riorganizzare le proprie energie, il sistema nervoso sarà impegnato nella rielaborazione delle informazioni immagazzinate. Viste le numerose sfide emotive e sociali tipiche dell'adolescenza (percezione del gruppo, relazioni, strutturazione di autostima e identità), risulterà di primaria rilevanza per questi soggetti un riposo ottimale e sufficiente. L'uso eccessivo dei media può compromettere la qualità del sonno. Più specificatamente l'uso dei media digitali a letto prima di dormire (per esempio guardare la TV, giocare ai videogiochi, parlare o inviare messaggi al telefono e passare

del tempo online) è associato a disturbi del sonno e sintomi depressivi (Lemola et al. 2015).

Le potenziali cause di interferenza del sonno dovute all'uso dei media digitali includono la perdita della cognizione del tempo, l'aumento dell'eccitazione, l'essere svegliati dai messaggi imminenti e l'emissione di luce (Cain e Gradisar, 2010). Inoltre, l'uso eccessivo dei social media crea un bisogno percepito e una pressione ad essere costantemente disponibili e a rispondere immediatamente, il che potrebbe causare ansia e interrompere la qualità del sonno negli adolescenti (Woods e Scott, 2015). Appare molto probabile quindi che l'utilizzo di dispositivi elettronici prima di dormire agisca sul cervello mettendolo in guardia, riducendo drasticamente la sonnolenza. Queste variabili vengono ulteriormente accompagnate dalle componenti emotive, di stress sociale e processuale, come ruminazione e rimuginio, tipiche di questo periodo dello sviluppo (Dahl e Lewin, 2002).

Gli effetti dovuti alla carenza di sonno possono essere molteplici, da una review sull'argomento effettuata da Lewin e Dahl (1999) si individuano principalmente:

- sonnolenza, ovvero difficoltà a svegliarsi al mattino. Risulta maggiormente problematica durante i momenti di bassa stimolazione (ad esempio durante una lezione, alla guida, leggendo, eseguendo attività ripetitive);
- stanchezza, che a sua volta influisce sulla motivazione all'esecuzione delle attività quotidiane;
- alterazione dell'umore, con irritabilità, instabilità emotiva e bassa tolleranza alla frustrazione. L'incapacità di controllare le risposte emotive potrebbe influenzare

l'aggressività, il comportamento sessuale, l'uso di alcol e droghe e la guida rischiosa;

- mancanza di attenzione durante lo svolgimento di semplici attività quotidiane.

## CAPITOLO 3

### Funzionamento cognitivo

Si è visto che i processi cognitivi, in particolare quelli di percezione, organizzazione e attuazione di un'azione, avvengono attraverso “schemi” appresi; una serie di studi sembra dimostrare che i media digitali possono intervenire in questi processi, modificandoli e creando dei nuovi modelli (Riva, 2018).

In fase di apprendimento lo schema richiede l'attenzione del soggetto, che deve associare consapevolmente causa ed effetto. Una volta appreso, lo schema viene utilizzato dal soggetto automaticamente. Il vantaggio dato da un'interazione continuata con i media digitali, i quali prevedono un uso intuitivo, permette di liberare risorse cognitive che il nativo digitale può utilizzare in maniera più produttiva. Inoltre, grazie agli schemi appresi, i nativi digitali riescono ad identificare delle opportunità in questi strumenti che sono sconosciute a chi non appartiene a questa generazione digitale (Riva, 2018).

Si afferma una visione frammentaria e segmentata del reale in cui prevale il potere incontrastato dell'interattività, congiunta alla capacità di personalizzare i materiali. L'introduzione delle nuove tecnologie consente di coniugare differenti potenzialità: da quelle comunicative e formative a quelle espressive tipiche dei linguaggi adottati dai media. In tal senso, esse devono essere intese come mediatori di apprendimento, strumenti cognitivi, partner intellettuali nello stimolare e nel sostenere i processi di apprendimento (Jonassen, 1994).

Le possibilità cognitive possono includere l'utilizzo di strumenti di social media per espandere il proprio apprendimento. Gli esempi includono aumentare la consapevolezza

degli eventi e delle notizie tramite Twitter, cercare informazioni relative ai compiti su Wikipedia o imparare a suonare un pezzo per pianoforte utilizzando YouTube. Queste offerte possono essere particolarmente utili per gli adolescenti che tradizionalmente potrebbero non essere esposti a queste informazioni offline. Tuttavia, poiché le informazioni disponibili su Internet hanno qualità e accuratezza variabili, gli adolescenti devono sviluppare nuove abilità nella triangolazione delle informazioni attraverso varie fonti e nell'alfabetizzazione mediatica. Sebbene non tutti gli adolescenti (o gli adulti) si impegnino a triangolare le informazioni attraverso le fonti, si tratta di un'opportunità cognitiva unica fornita dalla sfera digitale dell'informazione (Moreno & Uhls, 2019).

L'uso sempre più massiccio della rete a fini didattici richiede il pensiero critico necessario per valutare l'affidabilità delle fonti internet, selezionare le informazioni rilevanti e integrare quelle ottenute da diverse risorse (Lau et al. 2011; Wolf e Barzillai, 2009). Richiede inoltre buone capacità di automonitoraggio e di attenzione esecutiva, al fine di combattere le distrazioni (Wolf e Barzillai, 2009). Sebbene la giovane generazione di oggi sia spesso chiamata "nativi digitali", "homo zappiens" o "Net and Google Generation", molti bambini e adolescenti non sono esperti nell'uso di internet come fonte educativa (Kirschner e Van Merienboer, 2013).

### ***3.1 Capacità di lettura***

Il libro digitale adattabile allo schermo, definito reflowable digital e-textbook, comporta un approccio diverso al testo e alla lettura; questo tipo di supporto fornisce all'utente la possibilità di approcciarsi alla lettura in maniera dinamica e interattiva, il lettore infatti potrà integrare, grazie alla struttura ipertestuale, numerose informazioni aggiuntive che



non avrebbe potuto rintracciare leggendo sul tradizionale testo cartaceo (Marzano, Vegliante e Iannotta, 2015). “Il libro digitale è un artefatto che può offrire valore aggiunto al libro stampato attraverso il suo potenziale comunicativo; è un documento ideato per essere esplorato integrando la struttura classica del libro con le potenzialità fornite dagli attuali software di natura interattiva” (Landoni, Wilson e Gibb, 2000; Marzano et al. 2015, pag.25).

“L’ipertestualità determina un ambiente cognitivo a dimensioni multiple, in cui il lettore esperto, attivando strategie di autoregolamentazione, è capace di integrare le conoscenze pregresse con le nuove informazioni: conosce l’infrastruttura del testo ed è facilitato nella navigazione all’interno di una struttura aperta e fluida rispetto alla pagina del testo cartaceo” (Kress, 2003; Marzano et al. 2015, pag.26).

E’ stata indagata anche la relazione tra gli e-book e la costruzione di mappe concettuali. La mappa concettuale è una rappresentazione grafica, semplificata, di un’idea, di un processo o di qualsiasi altra informazione. Il suo scopo è di “far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere” (Novak e Gowin, 1984/1989; Marzano et al. 2015, pag.27). Lo scopo principale delle mappe concettuali è di favorire la comprensione del materiale da apprendere e di permettere di correlare i concetti tra di loro. Le mappe concettuali permettono di assimilare in maniera immediata concetti e relazioni, pertanto sono molto importanti in fase di apprendimento e offrono delle possibilità altrimenti precluse al testo scritto (Chang, Lai, Chen, Huang, e Jeng, 2014). “Le mappe concettuali identificano le estensioni correlate a un argomento specifico per comprendere e chiarire le numerose possibilità combinatorie entro un contesto determinato; permettono la defi-

nizione di nuovi legami e significati tra i concetti; aumentano la motivazione all'apprendimento e alla partecipazione alle discussioni" (White e Gustone, 1992; Marzano et al. 2015, pag.27).

La costruzione di mappe può essere eseguita manualmente su supporto cartaceo ma indubbiamente tale modalità presenta alcuni svantaggi; risulterà, ad esempio, complicato effettuare eventuali modifiche delle associazioni tra i concetti e la presentazione si rivelerà poco adattabile. L'utilizzo degli strumenti informatici invece, come evidenziato Chang et al. (2014), renderà più semplice ed immediato il processo di costruzione e modifica "in itinere" di tali mappe (Marzano, Vegliante e Iannotta, 2015).

La lettura digitale è la nuova alternativa di lettura offerta dalle caratteristiche dello schermo della tecnologia digitale. L'avvento di questa nuova modalità ha portato, di conseguenza, al cambiamento dei comportamenti di lettura negli ultimi 10 anni; si è assistito infatti ad una riduzione della lettura lineare, prolungata, approfondita e ripetuta e un aumento dell'individuazione e della scansione delle parole chiave (Liu, 2005).

Sebbene sia ragionevole presumere che tali cambiamenti possano avere un impatto negativo sulla comprensione della lettura, i dati empirici non sono conclusivi. Jones e Brown (2011), in uno studio con alunni di terza elementare, non hanno riscontrato differenze nella comprensione della lettura, nel divertimento e nella motivazione nelle condizioni della carta rispetto agli e-book. Dundar e Akcayir (2012) sono giunti a una conclusione simile con gli studenti delle classi quinte che hanno ottenuto ugualmente buoni punteggi sulle misure di velocità di lettura e comprensione in condizioni di lettura cartacea ed elettronica.

Un altro studio con studenti di quinta elementare è giunto invece ad una diversa conclusione: leggere su uno schermo richiedeva più tempo che leggere su carta (Kerr e Symons, 2006). Sebbene dopo aver letto su uno schermo i bambini ricordassero più informazioni, la loro comprensione era migliore dopo aver letto su carta. Mangen e colleghi (2013), nel loro studio con studenti delle scuole superiori hanno scoperto che la lettura di testi su carta era associata a una comprensione della lettura significativamente migliore rispetto alla lettura di testi in formato PDF su uno schermo. La necessità di navigare all'interno di un documento e di avere un accesso limitato al testo nella sua interezza comporta difficoltà nell'afferrare l'organizzazione del testo e probabilmente compromette la comprensione della lettura. Si ritiene che la comprensione della lettura possa essere compromessa dall'ipertesto incorporato, poiché la navigazione ipertestuale aumenta il carico cognitivo, aggiungendo richieste di processo decisionale e di elaborazione visiva (DeStefano e LeFevre, 2007). Ciò è particolarmente vero per i lettori con memoria di lavoro debole e conoscenze pregresse limitate. Inoltre, la lettura su uno schermo è associata a un controllo metacognitivo più scarso per quanto riguarda la previsione delle prestazioni e la regolazione del tempo di studio (Ackerman e Goldsmith, 2011).

### ***3.2 Attenzione***

Per attenzione si intende l'insieme di quei dispositivi e meccanismi cognitivi che permettono di selezionare e filtrare gli stimoli ed elaborare le informazioni per fornire un output di risposta adeguato.

La capacità attentiva è stata oggetto di studio fin dall'esordio della psicologia. I primi studi sono attribuibili a Wilhelm Wundt, che si focalizzò sulla misurazione del

tempo necessario per spostare l'attenzione da uno stimolo ad un altro. La corrente cognitivista ha definito l'attenzione come un processo di selezione delle informazioni allo scopo di selezionare solo quelle necessarie allo scopo dell'individuo in un determinato momento.

I tipi di attenzione distinti dalle scienze cognitive sono fondamentalmente tre:

1. attenzione sostenuta, capacità di mantenere un livello attentivo adeguato per tutto il tempo necessario all'esecuzione del compito;
2. attenzione selettiva, capacità di selezionare solo gli stimoli importanti per un determinato compito, ignorando quelli distraenti;
3. attenzione divisa, capacità di eseguire più compiti in parallelo, spostando le proprie risorse attentive da un compito all'altro.

Alcuni studi effettuati da Microsoft (Gausby, 2015) hanno evidenziato che l'uso massiccio dei media digitali, in particolare dei social media, tende a far diminuire significativamente la capacità di attenzione sostenuta. Tuttavia tale perdita viene compensata dalla capacità di lavorare in multitasking, quindi generalmente il nativo digitale riesce a selezionare il compito a cui è preferibile dedicarsi.

Diversi studi hanno esplorato il potenziale legame tra l'uso eccessivo dei media digitali e problemi di attenzione. In particolare, ad esempio, è stato riscontrato che guardare grandi quantità di programmi di intrattenimento prima dei tre anni è associato a successivi problemi di attenzione cinque anni dopo; tuttavia, questa associazione non risulta persistere quando si tratta di media di tipo educativo (Zimmerman e Christakis, 2007).

Un recente articolo (Wang et al. 2017) ha evidenziato l'esistenza di un legame significativo tra disturbi dell'attenzione e uso eccessivo di internet tra i nativi digitali; i

disturbi sono risultati correlati al tempo passato a giocare ai videogiochi (Chan e Rabino-witz, 2006) e alla loro maggiore probabilità di utilizzare in maniera eccessiva i social media (Gul et al. 2018).

I giovani digitali, definiti come “iGen” hanno una differente gestione dell’attenzione, contratta nel tempo e discontinua, per tale motivo gli è stato dato l’appellativo di “grasshopper minds” (Pedró, 2009), ossia “menti cavallette”, inclini a saltare rapidamente da un tema ad un altro. Trovano difficoltà a riflettere a lungo su uno stesso argomento e tendono a dare priorità alle immagini, ai video e ai suoni piuttosto che ad un testo scritto. Mostrano, quindi, una «discontinuità che è nemica della riflessione e dell’approfondimento» (Rivoltella, 2008, pag.3)

I dati suggeriscono pertanto che il nativo digitale non è in grado di discriminare efficacemente tra contenuti di alta e bassa qualità, tra notizie vere e false. Da una ricerca dell’Università di Stanford (Wineburg, McGrew, Breakstone e Ortega, 2016) risulta che senza un’adeguata formazione questa fascia di utenti non ha la capacità di valutare ed analizzare oggettivamente le informazioni reperite in internet.

### ***3.3 Multitasking***

Con multitasking ci si riferisce alla capacità dell’individuo di impegnarsi in due o più attività o in compiti differenti contemporaneamente, nello stesso momento. Si tratta di un fenomeno complesso, che è stato favorito dalla diffusione dei dispositivi tecnologici (Lang e Chrzan, 2015).

L’utente, da spettatore passivo muta in attivo manipolatore e costruttore dei contenuti culturali. Il digitale delinea una società “screen generation” o "finger generation”

(Rivoltella, 2006) dominata dall'uso della vista e dalla digitazione; “il soggetto tende ad esternalizzare sullo schermo i propri processi mentali compiendo in maniera simultanea più operazioni che prevedono la coesistenza di differenti attività cognitive” (Marzano, Vegliante, Iannotta, 2015, pag.21).

La disponibilità di più dispositivi digitali ha creato la necessità percepita di essere collegati a tali dispositivi e ha portato all'espansione del multitasking, ad esempio il coinvolgimento simultaneo in due o più attività (messaggistica istantanea, ascolto di musica, controllo dei social media, ecc.). I giovani potrebbero credere che svolgere due o più compiti contemporaneamente sia un uso efficace del loro tempo, senza alcun impatto negativo sulla loro esecuzione. In realtà il multitasking aumenta le richieste poste alle risorse di elaborazione delle informazioni e crea sovraccarico cognitivo compromettendo così l'apprendimento. Più specificatamente, gli effetti negativi del multitasking sono associati a costi di commutazione, sovraccarico cognitivo e interruzioni (Courage et al., 2015).

Le risorse cognitive sono limitate e devono essere suddivise tra le diverse attività messe in atto simultaneamente; un eccessivo impiego di risorse in situazioni di multitasking può portare ad un “overload” cognitivo. Oltre a causare sovraccarico cognitivo, il multitasking può influenzare la qualità della conoscenza acquisita, poiché è probabile che si traduca in una conoscenza implicita che manca di consapevolezza cosciente di ciò che è stato appreso. Al contrario, l'esecuzione di un singolo compito si traduce in una conoscenza esplicita che è possibile generalizzare in modo flessibile a nuove situazioni e identificarne i principi sottostanti. Inoltre, l'apprendimento senza distrazioni attiva l'ippocampo, coinvolto nella conservazione della memoria; tuttavia, l'apprendimento durante il multitasking coinvolge lo striato che è coinvolto nell'apprendimento implicito (Foerde et al. 2006).

I nativi digitali, a causa della sovraesposizione alle tecnologie digitali, svilupperebbero quindi una propensione ad essere multitasking; il massiccio utilizzo di questi strumenti, quindi, diviene un circuito complesso che se da un lato accresce la capacità di fare più cose contemporaneamente, aspetto che può essere assunto come risvolto positivo, dall'altro non assicura che l'attenzione sia interamente dedicata a una singola attività (Rivoltella,2008).

A sottolineare gli effetti positivi del multitasking è uno studio condotto da Sarayu Caulfield e Alexandra Ulmer (2014) che evidenzia come gli adolescenti che usano in contemporanea diversi dispositivi multimediali per molto tempo potrebbero avere un miglioramento del proprio rendimento scolastico; presentano infatti dei risultati migliori nei compiti con distrattori e risultati peggiori nei compiti senza. Questo suggerisce che i nativi digitali potrebbero avere una memoria di lavoro maggiore che li condurrebbe verso prestazioni migliori in ambienti con distrattori (Marchis, 2014).

In conclusione non è ancora possibile stabilire con certezza se il fenomeno del multitasking influenzi o meno la qualità delle prestazioni, si ritiene pertanto opportuno proseguire la ricerca al fine di approfondirne gli effetti.

Una recente ricerca, effettuata da Paul A. Kirschner e Pedro De Bruyckere (2017), evidenzia come i giovani studenti utilizzino in realtà la tecnologia soprattutto come passatempo ed accrescimento del potenziale personale. I due ricercatori sostengono, quindi, che quello dei nativi digitali sia in realtà solo un mito, tanto quanto il loro essere multitasking. In realtà si potrebbe parlare di task-switching (De Blasis, 2019, pag.231), poiché passano rapidamente e senza interruzioni da un'attività all'altra o da uno strumento ad un altro; quindi il multitasking sarebbe un'abilità solo apparente e, oltretutto, sarebbe fonte

di distrazione, sfociando in un rendimento scolastico e universitario più basso. In definitiva, secondo questa visione, il multitasking (o task-switching) comprometterebbe la capacità di concentrarsi e le prestazioni, l'apprendimento e il modo di pensare (l'utilizzo della tecnologia senza una reale cognizione di causa, non effettivamente allo scopo di favorire il proprio apprendimento (De Blasis, 2019).

### ***3.4 Benefici derivanti dall'interazione con i videogiochi***

Interagire con i media digitali comporterebbe delle modifiche a livello neurologico e cognitivo. I ricercatori Wolf e Barzillai (2009) affermano l'utilizzo degli strumenti tecnologici porta allo sviluppo di connessioni intersinaptiche differenti rispetto alle attività tradizionali e di conseguenza tale tipo di operatività comporta competenze complesse (Coiro, 2009; 2011; Coiro & Dobler, 2007). Un'ulteriore revisione sistematica di studi correlazionali e sperimentali ha indicato che giocare ai videogiochi migliora la rotazione mentale, l'attenzione visiva, la velocità di elaborazione e il tempo di reazione relativi alla discriminazione percettiva (Greenfield, 2009; Schmidt e Vandewater, 2008).

Ricerche recenti hanno dimostrato una maggiore attenzione e percezione visive in individui con una vasta esperienza nei videogiochi d'azione. Alcuni studiosi (Donohue, Wolfdorf e Mitroff, 2010) hanno voluto esaminare se questi vantaggi si generalizzano anche all'elaborazione multisensoriale; hanno presentato ai partecipanti alla ricerca due compiti di discriminazione, che hanno entrambi evidenziato vantaggi per i giocatori di videogiochi. In un compito di giudizio sulla simultaneità, i giocatori di videogiochi sono stati in grado di distinguere meglio gli stimoli quando si verificavano nello stesso mo-



mento o leggermente sfalsati nel tempo; in un altro compito di giudizio sull'ordine temporale hanno dimostrato una maggiore capacità di determinare la sequenza temporale degli stimoli multisensoriali. Tali risultati suggeriscono che le persone con molta esperienza nell'utilizzo dei videogiochi mostrano vantaggi che si estendono oltre la modalità visiva, influenzando anche sull'elaborazione multisensoriale (Donohue et al, 2010).

### ***3.5 Pensiero critico, riflessione, immaginazione***

“Il pensiero critico è considerato una “competenza chiave” indispensabile per poter interpretare, analizzare e, dove necessario, risolvere le problematiche dell'ambiente in un mondo in continua evoluzione” (De Blasis, 2019, pag.229). Towards a Reskilling Revolution. Industry-Led Action for the Future of Work” del World Economic Forum (2019), inserisce il pensiero critico nella “top ten” delle competenze, la cui richiesta è destinata a crescere nel mercato del lavoro dei prossimi anni. Il WEF, infatti, considera il “critical thinking” una delle competenze umane che in futuro non potranno essere automatizzate.

Secondo Maria Caterina De Blasis (2019) è fondamentale che le giovani generazioni siano educate al pensiero; gli studenti devono riuscire a mettere in discussione la validità di un argomento, riconoscere l'attendibilità di una fonte, devono saper valutare ed eventualmente correggere gli errori di ragionamento e di logica; inoltre è importante che sappiano essere intraprendenti e responsabili nel risolvere un problema, devono saper analizzare le situazioni e i presupposti impliciti o espliciti di un'argomentazione. Sono questi gli elementi che caratterizzano il “pensiero critico” (De Blasis, 2019, pag.232).

«Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico [...] sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze» (Consiglio Europeo, 2018, p.2).

Mentre avanzano le abilità visive, i media digitali potrebbero però indebolire abilità di ordine superiore, come il pensiero critico, la riflessione e l'immaginazione (Greenfield, 2009).

## CAPITOLO 4

### Relazioni

L'esperienza sociale nei social media è caratterizzata dal fatto che nel cyberspazio mondo reale e mondo digitale sono costantemente in contatto, anche se i soggetti coinvolti non lo vogliono o ne sono inconsapevoli (Riva, 2014).

I ricercatori hanno da tempo riconosciuto che le esperienze tra pari degli adolescenti forniscono un contesto cruciale per l'acquisizione di competenze evolutive, nonché potenziali rischi per una serie di difficoltà di adattamento. Tuttavia, l'aumento esponenziale dell'adozione da parte degli adolescenti degli strumenti dei social media negli ultimi anni ha condotto i ricercatori ad un rimodellamento del panorama delle interazioni tra pari degli adolescenti (Nesi, Bradley e Prinstein, 2018).

La natura pubblica e altamente accessibile dei social media crea anche la possibilità di stabilire nuove connessioni online. Ciò può fornire l'opportunità di ricevere online sostegno sociale per alcuni giovani, in particolare coloro che non hanno facilmente accesso ad una comunità di pari simili. Ad esempio, è stato dimostrato che i giovani che si identificano come LGBTQ hanno più probabilità rispetto ai giovani non LGBTQ di espandere la rete di amicizie online identificando così questi amici come un'importante fonte di emozioni e di sostegno (Odgers, Schueller e Ito (2020).

#### ***4.1 Identità sociale***

Prima dell'avvento dei media le caratteristiche dell'identità sociale erano limitate dai vincoli temporali e spaziali cui ogni individuo è soggetto. Quindi i punti chiave della propria identità sociale erano collegati ai gruppi sociali a cui si apparteneva, che definivano la propria posizione all'interno del gruppo, legata a sua volta a come il gruppo stesso narrava i propri comportamenti e le proprie scelte. L'esordio dei media ha radicalmente cambiato questa situazione. Lo sviluppo di internet e dei social media ha consentito ai nativi digitali di raccontarsi al di fuori del proprio mondo reale. Questo ha permesso di avere un ruolo attivo nel definire la propria posizione e al tempo stesso nel verificare quella degli altri, confrontandola con la propria (Riva, 2014).

#### ***4.2 Come i media digitali influenzano le esperienze sociali***

L'ipotesi di lavoro è che i social media possano conferire benefici distinti ai giovani le cui identità sono stigmatizzate nei loro gruppi di pari a causa dello status etnico, razziale, di genere o di minoranza sessuale che potrebbero non avere supporto offline o potrebbero non essere ancora a proprio agio nel condividere aspetti fondamentali delle loro identità all'interno delle loro reti di pari offline. Ad esempio, gli adolescenti LGTBQ hanno riferito che gli spazi online forniscono accesso al supporto e alla condivisione delle risorse non disponibili altrove (Ybarra et al. 2015).

In una ricerca correlata, i giovani con autismo, che sono spesso molestati o esclusi negli spazi sociali sia online che offline, riferiscono di aver trovato una comunità di supporto in Autcraft, un server Minecraft per famiglie con bambini con autismo (Ringland, 2019).

Si ritiene che il contesto dei social media trasformi le esperienze dei pari mettendo in atto determinati meccanismi di trasformazione (Nesi, Bradley e Prinstein, 2018):

- i social media possono semplicemente aumentare la frequenza o l'immediatezza con cui si verificano le tradizionali esperienze tra pari offline, ad esempio consentendo che le interazioni e le comunicazioni tra pari avvengano rapidamente e spesso;
- nelle interazioni che avvengono sui social media possono amplificarsi determinate esperienze ed esigenze, aumentando l'intensità dei tradizionali processi tra pari. Ad esempio, i processi di influenza tra pari possono essere amplificati nel contesto dei social media in quanto possono verificarsi ad una velocità maggiore, con un volume maggiore di contenuti e su scala pubblica più ampia. All'interno dell'ampio dominio dell'amicizia, le richieste di comunicazione possono essere amplificate, poiché le caratteristiche dei social media aumentano le aspettative di disponibilità e mantenimento delle relazioni;
- i social media possono alterare la natura qualitativa delle esperienze dei pari, cambiando il modo in cui determinate interazioni sono percepite o vissute. Ad esempio, i processi di comunicazione e supporto sociale possono essere percepiti come meno "ricchi" e la vittimizzazione vissuta come più dura, all'interno degli ambienti online a causa dell'assenza di segnali e dell'asincronicità (Nesi et al., 2018);
- i social media mettono in luce nuove opportunità nei comportamenti in essi presenti. L'ambiente dei social media consente numerose esperienze che sarebbero state improbabili, difficili o del tutto impossibili senza queste tecnologie. Ciò può dar luogo alla trasformazione delle esperienze dei pari offrendo nuove opportunità per comportamenti compensatori (Nesi et al., 2018).

Secondo alcune ricerche, l'uso dei digital media consente di dar vita ad un ambiente (forum) d'interazione che può agevolare lo sviluppo di capacità di comunicazione, di empatia per i piccoli problemi quotidiani, esplorazione e sviluppo dell'identità, incremento creatività artistica.

Senza dubbio, il social networking apre opportunità per l'auto-esplorazione, il miglioramento dell'autostima, la pratica dell'auto-presentazione e dell'autorivelazione, l'ottenimento di supporto, l'alleviamento del rifiuto nel mondo offline e l'acquisizione di un senso di controllo (Best et al. 2014; Subrahmanyam e Greenfield, 2008). Inoltre, i social media sono una piattaforma importante per la creazione e la condivisione di idee, il coinvolgimento della comunità e l'educazione globale (O'Keeffe et al. 2011).

L'uso di Facebook consente agli adolescenti di soddisfare i loro bisogni di appartenenza e popolarità ed è associato ad un concetto di sé più elevato per le relazioni tra pari (Beyens et al. 2016; Kosir et al. 2016).

I social media possono anche facilitare l'interazione sociale nelle persone con ansia. Inoltre, il ruolo benefico dei media digitali risulterebbe essere particolarmente evidente tra gli adolescenti che provengono da ambienti sottorappresentati o a rischio. Gli adolescenti che si sentono ostracizzati o stigmatizzati all'interno dei loro contesti sociali offline, spesso membri di gruppi di minoranze etniche, razziali o di genere, riferiscono di riuscire ad accedere, grazie alla compartecipazione online, alla condivisione di risorse a cui sarebbe per loro più difficile accedere altrimenti. Il contesto online fornisce a questi soggetti relazioni sociali di supporto a cui non avrebbero potuto avere accesso prima dell'era digitale. In particolare queste relazioni possono contribuire alla resilienza psicologica in un contesto di stress. (Prinstein, Nesi e Telzer, 2020).

La disponibilità, la pubblicità e l'assenza di segnali dei social media può creare nuove opportunità di amicizia per gli adolescenti, in modi che offline potevano essere difficili o impossibili. Ad esempio, le caratteristiche dei social media creano un ambiente in cui alcuni adolescenti possono creare nuove amicizie o ricevere supporto sociale da altri sconosciuti. L'esperienza di avere amici che un individuo non ha incontrato di persona è chiaramente un fenomeno specifico del contesto dei social media, facilitato dalle caratteristiche dei social media. Sebbene gli adolescenti utilizzino i social media principalmente per comunicare con gli amici esistenti, l'evidenza suggerisce che molti adolescenti sviluppano relazioni "esclusive" online (Nesi et al. 2018).

È importante considerare che lo sviluppo cognitivo ed emotivo degli adolescenti può influire sulla modalità in cui essi possono utilizzare tutte le *affordances* messe a disposizione da questi strumenti. Rendersi conto che ciò che viene pubblicato è scalabile, replicabile e ricercabile richiede un pensiero astratto e un'assunzione di prospettiva, che in genere si sviluppano più tardi nell'adolescenza. Sebbene il tempo illimitato di composizione offerto dai social media possa essere di beneficio per gli adolescenti, non è chiaro quanto spesso ne approfittino per considerare attentamente ciò che pubblicano. Infatti, gli adolescenti in quanto tali stanno ancora apprendendo le abilità chiave del funzionamento esecutivo come l'autoregolazione e la regolazione delle emozioni, il che può significare che pubblicano senza riflettere. I rischi di questa convenienza sono che un'impronta digitale può seguire un adolescente nel futuro e avere effetti sia presenti che futuri. Ad esempio, un post imbarazzante o inappropriato, come un post che include nudità o che descrive un episodio di alcolismo, può essere pentito ma irrecuperabile se diventa virale. La possibilità di ricercare questo tipo di post in futuro potrebbe ostacolare future opportunità educative o lavorative (Moreno e Uhls, 2019).

### **4.2.1 Amicizia**

Le amicizie forniscono un importante contesto evolutivo per la crescita sociale ed emotiva degli adolescenti (Newcomb e Bagwell, 1995). Le amicizie non solo possono fornire un contesto per lo sviluppo di importanti competenze sociali, ma svolgono anche una funzione protettiva nel fornire supporto sociale per prevenire esiti disadattivi (Sullivan, 1953).

L'asincronia e l'assenza di segnali dell'ambiente social possono trasformare i processi di amicizia alterando la natura qualitativa di specifici processi comunicativi (es. interpretazione delle informazioni, risoluzione dei conflitti, problem solving), così come la qualità delle relazioni e del supporto sociale in generale (Nesi et al.2018).

Gli adolescenti possono sentirsi più a loro agio nell'impegnarsi nella rivelazione di sé con gli amici esistenti online, permettendo l'incremento di sentimenti di vicinanza nelle relazioni (Valkenburg e Peter, 2009). Ciò può essere particolarmente vero per gli adolescenti socialmente ansiosi, che riferiscono che le interazioni online consentono una maggiore controllabilità su cosa, quando e come comunicare (Schouten et al. 2007; Valkenburg e Peter, 2007; Young e Lo, 2012) e portando ad una maggiore ampiezza e profondità degli argomenti di comunicazione discussi online (Peter e Valkenburg, 2006; Schouten et al. 2007; Valkenburg e Peter, 2007; Nesi et al. 2018).

### **4.3 Cyberbullismo**

Il bullismo è una forma di comportamento aggressivo caratteristico delle relazioni tra coetanei, caratterizzato da comportamenti violenti, pervasivi e con conseguenze durature (Gini, Pozzoli, 2011). All'interno di questa cornice, il cyberbullismo si distingue in



quanto non prevede la violenza fisica che spesso caratterizza il bullismo offline, bensì consiste nell'uso di internet o del telefono cellulare per commettere prepotenze ai danni dei coetanei.

Le modalità attraverso le quali possono essere attuate queste prevaricazioni sono (Gini, Pozzoli, 2011):

- uso di messaggi ingiuriosi o minacciosi inviati attraverso il telefono cellulare;
- realizzazione e diffusione di fotografie e video a danno delle vittime attraverso cellulari e internet;
- invio di e-mail o instant messaging minatori o offensivi;
- prevaricazione attuata nelle chat-room attraverso offese, calunnie o isolamento dalla conversazione;
- *happy slapping*, ossia colpire la vittima e videoriprendere la scena, facendo in seguito circolare il filmato tramite telefonini o in rete;
- creazione di gruppi mirati a prevaricare i compagni.

Dato il profondo impatto delle relazioni tra pari sullo sviluppo adolescenziale e sulla salute mentale (Prinstein e Giletta, 2016; Steinberg e Morris, 2001), è fondamentale esaminare come il contesto dei social media possa trasformare queste tradizionali esperienze tra pari (Boyd, 2007; Subrahmanyam e Smahel, 2011).

Per decenni, i ricercatori hanno studiato la natura, le correlazioni e gli esiti della vittimizzazione tra pari. Poiché le interazioni tra pari degli adolescenti avvengono sempre più tramite i social media, si è sviluppato un crescente interesse per la vittimizzazione tra pari, poiché si verifica in questo nuovo contesto. Alcuni studiosi (es. Olweus, 2012), hanno proposto che la vittimizzazione online sia semplicemente il bullismo tradizionale

che si verifica online, ovvero che la tecnologia fornisce un nuovo contesto per vecchi comportamenti e che il cyberbullismo adolescenziale può essere compreso studiando il bullismo tradizionale offline. Nel corso dell'ultimo decennio, tuttavia, altri studiosi hanno iniziato ad esaminare il cyberbullismo come un costrutto unico, che coinvolge comportamenti, correlati ad esiti distinti da quelli della vittimizzazione tradizionale.

E' fondamentale considerare i modi in cui le esperienze di vittimizzazione possono essere trasformate nel contesto dei social media. Mentre la maggior parte delle esperienze di bullismo tradizionali si verificano durante l'orario scolastico, è più probabile che il cyberbullismo si verifichi al di fuori della scuola (Smith et al. 2008).

Che sia estrema o meno, l'esperienza di essere vittima di un perpetratore anonimo può ulteriormente cambiare l'esperienza qualitativa delle vittime, esacerbando sentimenti di disperazione e paura, data la sensazione che chiunque possa potenzialmente essere il bullo (Smith et al. 2008; Sticca e Perren, 2013). L'anonimo autore potrebbe essere uno sconosciuto in un altro continente o il proprio migliore amico seduto nella stessa stanza (White et al. 2016).

Inoltre, gli adolescenti hanno meno probabilità di denunciare il cyberbullismo a genitori e insegnanti, rispetto al bullismo tradizionale (Agaston et al. 2007; Smith et al. 2008). Ciò può essere dovuto in parte alla percezione che gli adulti non siano attrezzati per fornire un aiuto nell'ambito del cyberbullismo (Smith et al. 2008), nonché i timori che i genitori revochino i privilegi online (Agaston et al. 2007).

Le molteplici caratteristiche dei social media possono amplificare i processi di vittimizzazione tra pari online. Ad esempio, la disponibilità, la pubblicità e la permanenza

dei social media possono aumentare la probabilità che i contenuti di vittimizzazione informatica vengano diffusi rapidamente e ampiamente. A causa di queste caratteristiche interconnesse dei social media, gli adolescenti possono perpetrare il cyberbullismo ovunque, da qualsiasi luogo, e quindi reiterare il danno molteplici con un solo clic di un pulsante (Kowalski et al. 2014), consentendo in tal modo ad un vasto pubblico di visualizzare la vittimizzazione (White et al, 2016; Wigderson e Lynch, 2013).

#### ***4.4 Appartenenza sociale***

Gli adolescenti che mostrano una maggiore sensibilità alla valutazione sociale, che hanno uno status basso offline (Nesi et al. 2018) o che hanno una storia di vittimizzazione o bullismo (Kowalski et al. 2014) tendono anche a riportare esperienze più negative negli spazi online. Per questi adolescenti, l'uso dei social media potrebbe amplificare i problemi di salute mentale o portare a nuovi problemi attraverso un aumento del rischio di molestie online o ad una maggiore tendenza a cercare e ricevere ripetute esposizioni a contenuti negativi (Nesi et al. 2018; Odgers, Schueller e Oti, 2020).

Data la natura interattiva dei media digitali, non sorprende che la maggior parte dei siti di social media offra molti vantaggi sociali. Le offerte sociali includono un senso di *appartenenza* a un gruppo, come un gruppo incentrato su un particolare interesse, esperienza, gruppo sociale o religione. Il sentimento di appartenenza inizia con il login tramite username e password, facendo sapere a ciascun utente che sta entrando in uno spazio di cui è membro. All'interno della maggior parte dei siti di social media, l'utente può anche creare collegamenti tra il proprio profilo e altri utenti, creando una rete di relazioni che indicano l'appartenenza. Molti siti di social media forniscono anche strumenti specifici

che consentono all'utente di identificare i membri del proprio gruppo e migliorare un sentimento di appartenenza, come il "tagging". Ad esempio, gli hashtag (cioè i contenuti etichettati con un segno #) sono comunemente usati su Twitter e Instagram e migliorano l'appartenenza. Quando il contenuto è etichettato con un hashtag, è collegato a tutti gli altri contenuti su quel sito che sono stati etichettati in quel modo. Pertanto, un hashtag può consentire la creazione di una comunità di utenti su diversi social network che sono collegati dall'uso di un particolare argomento o termine (Moreno e Uhls, 2019).

#### ***4.5 Motivazione sociale/ricompensa***

Anche i cambiamenti biologici associati all'adolescenza sono coerenti con questa maggiore enfasi sulla motivazione sociale e sulla ricompensa. L'approccio del "doppio sistema" allo sviluppo del cervello dell'adolescente suggerisce che il "circuito socio-affettivo" del cervello (cioè l'amigdala, lo striato e la corteccia prefrontale mediale), che è responsabile della cognizione sociale, delle emozioni e dell'elaborazione della ricompensa, può svilupparsi più rapidamente rispetto alle corteccie prefrontali ventro-mediale e laterale, responsabili della regolazione cognitiva ed emotiva (Dahl, 2004; Somerville, 2013; Steinberg, 2008).

Durante l'adolescenza, gli ormoni puberali possono anche influenzare in modo sproporzionato i sistemi di neurotrasmettitori all'interno di questo "circuito socio-affettivo", aumentando la sensibilità funzionale all'interno di queste regioni del cervello e aumentando potenzialmente il rilevamento e le risposte alle informazioni sociali (Somerville, 2013). In quanto tali, gli adolescenti possono essere più motivati a impegnarsi in

comportamenti socialmente gratificanti e meno inclini a moderare questo desiderio con una valutazione razionale delle potenziali conseguenze (Nesi et al. 2018).

Gli studiosi hanno ipotizzato che la disponibilità dei social media possa aumentare le opportunità di feedback costante, rimuginazione e ricerca di rassicurazioni (Feinstein et al. 2013; Nesi e Prinstein, 2015; Smith et al. 2013) e che l'asincronicità nell'ambiente dei social media può comportare livelli più elevati di incertezza relazionale e quindi comportamenti di ricerca di feedback e rassicurazioni (Billieux, 2012). L'assenza di segnali dai social media può esacerbare ulteriormente i sentimenti di incertezza e insicurezza degli adolescenti, poiché i segnali non verbali che segnalano calore, comprensione o connessione potrebbero non essere disponibili (Nesi et al. 2018).

#### ***4.6 Analfabetismo emotivo***

Il processo di apprendimento e comprensione delle emozioni proprie e altrui passa attraverso il corpo. Le scienze cognitive hanno dimostrato l'esistenza dei neuroni specchio, che si attivano sia quando il soggetto sperimenta un'emozione sia quando vede un altro soggetto sperimentare la medesima emozione. La mancanza di fisicità nei media digitali priva quindi il soggetto di un importante punto di riferimento nel processo di apprendimento e comprensione delle emozioni. Le risposte emotive possono essere generate anche dai contenuti mediali, tuttavia in molti dei contenuti che caratterizzano questi strumenti, il messaggio è "mediato", pertanto il corpo dell'altro non è immediatamente visibile; ad esempio se scelgo di comunicare con un amico tramite messaggio anziché guardandolo negli occhi, leggendo successivamente la sua risposta non riuscirò a capire esattamente che tipo di emozioni hanno generato le mie parole.

Questi meccanismi favoriscono l'analfabetismo emotivo, caratterizzato da (Riva, 2018):

- mancanza di consapevolezza e quindi di controllo delle proprie emozioni e dei comportamenti a esse associati;
- mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali si prova una certa emozione;
- incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui, non riconosciute né comprese, e con i comportamenti che da esse scaturiscono.

#### ***4.7 Sindromi da abuso dei media digitali***

##### ***4.7.1 FOMO***

L'Osservatorio Nazionale Adolescenza nel 2017 ha effettuato una ricerca su oltre 8000 giovani appartenenti a 18 regioni italiane. Lo studio ha evidenziato l'emergere di nuove patologie legate all'abuso dello smartphone come, per esempio, la fear of missing out. Ne scaturiscono comportamenti disfunzionali e inadeguati che possono influenzare negativamente le attività quotidiane dei ragazzi, causando difficoltà di concentrazione e di attenzione che possono conseguentemente condizionare il rendimento scolastico e favorire l'insorgenza di stati ansiosi, intaccando l'umore e gli impulsi (De Blasis, 2019, pag.230-231).

Una delle conseguenze della dipendenza dai media digitali è pertanto la sindrome FOMO, "Fear Of Missing Out", ossia la paura di essere "tagliati fuori", che caratterizza molti degli utenti dei social media. "Caratteristico di questa sindrome è il pensiero costante che gli "amici" stiano facendo qualcosa di più interessante di noi e che, se non

controlliamo quello che stanno facendo, potremmo perderci qualcosa “(Riva, 2018, pag.110).

Secondo l’associazione inglese InnerDrive (Riva, 2018, pag.112) coloro che sviluppano la FOMO sperimenteranno umore generale più basso, aumento dell’ansia e maggiori possibilità di controllare i telefoni durante le lezioni o nel tempo libero. Allo scopo di imparare a tenere sotto controllo questa paura, l’associazione suggerisce una serie di 9 regole:

1. non puoi fare tutto. E’ impossibile essere nello stesso tempo in due posti diversi;
2. stai dove stanno i tuoi piedi. Non dimenticare le caratteristiche dei luoghi e dei contesti in cui ti trovi fisicamente;
3. scegli le esperienze e non gli aggiornamenti sul tuo profilo. Fai cose che ti piacciono, non farle solo per poterle raccontare online;
4. fai una cosa alla volta. Fare bene tante cose insieme è difficile, per cui concentrati su una cosa alla volta;
5. riduci le distrazioni. Qualche volta puoi anche spegnere il cellulare;
6. concentrati sul presente. Chiediti sempre:” Che cos’è importante adesso?”;
7. l’erba del vicino non è sempre più verde. Gli amici sui social media sembrano sempre più felici di quanto lo siano veramente;
8. limita il tempo sui social media. Un uso eccessivo dei social media riduce il tuo livello di benessere;
9. gustati il viaggio. Apprezza anche il processo, non solo il risultato.

#### ***4.7.2 Hikikomori: il fenomeno del ritiro sociale***

Il continuo confronto sociale al quale viene sottoposto il nativo digitale può portare al fenomeno del ritiro sociale (hikikomori): adolescenti che si rinchiodano nella propria stanza per lunghi periodi senza avere alcun tipo di contatto diretto con il mondo esterno. Questo tipo di comportamento è stato inizialmente individuato tra i giovani giapponesi, e si manifesta con il ritiro dalla vita sociale e da qualsiasi forma di istruzione, rimanendo chiusi in casa per periodi di tempo prolungati, anche per molti anni. Alcuni esperti suggeriscono che il numero di questi ragazzi possa superare il milione (Saito, 1998; Zielenziger, 2006). Sebbene non sia riconosciuto come un problema importante nelle società occidentali, il fenomeno potrebbe essere in aumento; infatti, il processo di individualizzazione (Beck, 1992) e il decadimento della sicurezza ontologica (Giddens, 1991) possono essere collegati al ritiro dei giovani in tutti i paesi avanzati.

Da una prospettiva psicologica gli hikikomori sono caratterizzati da un malfunzionamento cognitivo che può essere trattato utilizzando una combinazione di farmaci e psicoterapia. I fattori scatenanti possono essere relazioni familiari disfunzionali e disturbi mentali clinicamente significativi, come la depressione. L'orientamento del pubblico tende a colpevolizzare i genitori, visti come assecondanti delle tendenze parassitarie dei giovani. L'accettazione di una visione medicalizzata del fenomeno ha aiutato i decisori politici a non vedere l'impatto di contesti più ampi, in particolare errate politiche dell'istruzione e del mercato del lavoro, che potrebbero invece fornire indizi sui principali fattori scatenanti del fenomeno. Inoltre questa visione medicalizzata ha contribuito ad idealizzare gli hikikomori come un gruppo omogeneo piuttosto che un insieme di gruppi che si ritirano per ragioni diverse e lo sperimentano in modi altrettanto diversi (Furlong, 2008).



La tendenza generale è di pensare agli hikikomori come costantemente confinati nelle loro case, in realtà alcuni escono regolarmente; infatti, mentre trascorrono la maggior parte del loro tempo a letto o sdraiati sul divano, alcuni escono in tarda notte o nelle prime ore del mattino quando si aspettano di non incontrare ex compagni di classe o vicini di casa. Altri, cercando di nascondere ai loro familiari la loro condizione, usciranno di casa ogni giorno, trascorrendo il loro tempo camminando senza meta.

L'emergere e la crescita del ritiro sociale viene individuato da Erikson (1968) nell'incertezza tipica dell'adolescenza. I giovani, immersi in questo periodo di transizione, sembrano prendersi una pausa per provare a ristabilire un senso di direzione, lottando per ricostruire la loro identità come giovani adulti. Si tratterebbe quindi di una "moratoria psicologica", essenzialmente quindi un meccanismo protettivo messo in atto per fornire una finestra di opportunità per lo sviluppo personale e per facilitare il completamento dei compiti di costruzione dell'identità associati all'adolescenza (Furlong, 2008).

Il fenomeno degli hikikomori può essere definito come l'esito di una dipendenza comportamentale e non chimica, che coinvolge l'interazione uomo-macchina, un'interazione sociale mediata dalle "macchine tecnologiche". L'uso di internet va a discapito della genuina socialità nella vita reale. Gli adolescenti con IA (Internet Addiction) spesso soffrono di perdita di controllo, sentimenti di rabbia, sintomi di angoscia, ritiro sociale e conflitti familiari. Inoltre sono spesso associate condizioni cliniche, come disturbi distimici, bipolari, affettivi, di ansia sociale, così come la depressione maggiore (Cerniglia, Zoratto, Cimino, Laviola, Ammaniti e Adriani, 2016).

Alcuni adolescenti trascorrono molto tempo nelle loro stanze di casa, facendo il minimo sforzo nell'impegnarsi nelle relazioni interpersonali (Chong e Chan, 2012; Overo et al. 2013). Guardano la televisione, giocano al computer o ai videogiochi e leggono libri; possono avere l'inversione sonno-veglia, quindi stare svegli tutta la notte e dormire tutto il giorno (Masataka, 2002). Alcuni di questi giovani ritirati possono ancora gestire delle forme di comunicazione con persone non direttamente collegate alla loro vita reale (Suwa e Suzuki, 2013). In genere lo fanno mantenendo contatti sociali minimi attraverso mezzi digitali; la disponibilità di internet a casa fornisce infatti un canale molto conveniente per la comunicazione interpersonale. Più in particolare, una preferenza innata per la comunicazione online piuttosto che reale può anche giocare un ruolo chiave nello sviluppo del ritiro sociale, almeno in alcuni individui (Suwa e Suzuki, 2013). Alcuni giovani possono infatti chattare online con estranei e quindi sviluppare una sorta di intimità virtuale con molti partner conosciuti sui social network (Wong et al. 2014).

## CAPITOLO 5

### Strategie Educative

L'Organizzazione Mondiale della Sanità riunita ad Ottawa (WHO, 1986), ha definito la promozione della salute come il processo che permette alle persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per tale ragione “promozione della salute” corrisponde a promozione del benessere e dello sviluppo degli individui. Tra le azioni principali sottese a tale obiettivo c'è il “potenziamento di quelle capacità e competenze che consentono alle persone di trovare il miglior equilibrio possibile con il proprio ambiente, di perseguire i propri obiettivi di vita, di realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni e affrontare con successo difficoltà e problemi della vita quotidiana” (Bonino e Cattelino, 2008, pag.21).

#### *5.1 Modello del deficit dell'informazione*

La maggior parte dei programmi che hanno come obiettivo la prevenzione dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti si basa sul modello di “deficit dell'informazione” (Ajzen e Fishbein, 1980). Secondo tale modello gli adolescenti attuano condotte rischiose quando non ne conoscono a sufficienza le implicazioni e le conseguenze. Per questo motivo fornire ai ragazzi informazioni circa le conseguenze che i loro comportamenti possono avere sulla salute permette loro di sviluppare atteggiamenti negativi nei confronti di tali comportamenti e di compiere di conseguenza scelte logiche e razionali circa la loro attuazione. L'obiettivo è di rendere gli adolescenti consapevoli e informati

sugli esiti, a breve e lungo termine, che possono derivare dalle loro condotte (Bonino e Cattelino, 2008, pag.68).

Tuttavia l'attuazione di programmi preventivi non sempre conduce ai risultati attesi; in particolare due sono gli aspetti da tenere in considerazione:

1. talvolta gli adulti, nel trasmettere le informazioni sul rischio agli adolescenti, adottano espressioni e toni terroristici, che ritengono possano spaventare i ragazzi, nell'errata convinzione che questa paura fungerà da deterrente rispetto all'attuazione del comportamento. Questo tipo di approccio non considera però alcuni meccanismi psichici, come ad esempio la dissonanza cognitiva. Quando la coerenza viene messa in discussione da una nuova conoscenza si crea un disagio psicologico, una dissonanza. A questo punto l'individuo, costretto al confronto con la nuova conoscenza avrà due possibilità: lasciare che la nuova informazione abiliti il cambiamento, risolvendo la dissonanza e riportando coerenza tra pensiero e comportamento o non mobilitare il cambiamento, trovando giustificazioni al proprio agire e non prestando più attenzione alle informazioni contrarie ricevute;
2. numerose valutazioni sulle iniziative di prevenzione hanno evidenziato che tali programmi, pur portando un aumento delle conoscenze, in realtà non influiscono sugli atteggiamenti e sull'attuazione dei comportamenti (Hansen, 1992; Bruvold, 1993; Tobler e Stratton, 1997; Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke e Stackpole, 2000). I ragazzi, al termine del programma, dimostreranno di avere maggiori conoscenze sull'argomento trattato, ciò nonostante non modificheranno atteggiamenti e comportamenti. La sola conoscenza dei rischi infatti non è sufficiente per motivare il cambiamento, influiranno infatti altri fattori quali: rilevanza

emotiva della situazione, distanza di tempo degli effetti negativi, prospettiva temporale limitata che impedisce di vedere le conseguenze a lungo termine, incapacità di sostituire il comportamento errato con uno salutare (Bonino e Cattelino, 2008, pag.69).

## ***5.2 Formazione insegnanti***

Le modifiche operate dalla Buona Scuola hanno rimesso al centro dei dibattiti istituzionali e scientifici il ruolo e la professionalità dei docenti, in una realtà sociale nella quale appare sempre più urgente un confronto al fine di riorganizzare l'offerta formativa scolastica (Notti, 2017). Il profilo del docente necessita di essere rivisto e ridefinito, in tutte le molteplici dimensioni che lo caratterizzano, didattica, organizzazione, ricerca e sviluppo, grazie alle quali è possibile delineare la professione dei docenti, identificandoli come professionisti in grado di “leggere i temi e i problemi legati al sapere, avere responsabilità nell'esercizio delle proprie funzioni e capacità di rinnovamento professionale, saper cooperare con tutte le componenti della scuola al fine di favorire lo sviluppo delle competenze, essere parte del sistema di valutazione della scuola” (Brunetti, 2019, pag.110). “Il profilo di insegnante che si caratterizza attualmente non è quello di un professionista che applica schemi procedurali standardizzati al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma nella capacità di saper affrontare la complessità delle stazioni educative e didattiche organizzative nei quali si trova ad operare e che spesso sono caratterizzate dall'imprevedibilità” (Magnoler, 2012; Brunetti, 2019, pag.110).

Affinché la tecnologia possa essere ritenuta formativa è necessario che essa divenga lo strumento didattico che da una parte sostiene una strategia comunicativa e

dall'altra promuove la conoscenza di un argomento mediante la commistione tra il sapere espresso attraverso l'azione situata e quella elaborata mediante le rappresentazioni concettuali (Damiano, 1988, 1993; Levi- Strauss, 1964). La scelta del mediatore digitale presenta forti implicazioni in termini di operazionalizzazione dei saperi, di metodologia didattica e di modalità di intendere l'insegnamento (Rivoltella, 2014)

Nelle istituzioni formative attualmente si confrontano due fenotipi antropologici con caratteristiche piuttosto diverse relativamente agli stili di comunicazione e di approccio ai saperi. Da un lato, i numerosi insegnanti che utilizzano ancora strumenti esclusivamente analogici per la didattica e, dall'altro, le nuove generazioni di studenti che con disinvoltura, fin dalla nascita, si muovono nella galassia Internet (ovvero, coloro che apprendono, in primis dal contesto familiare, una sviluppata confidenza nell'utilizzo dei dispositivi digitali per fini ludici, di intrattenimento e non didattici) (Ferri, Moriggi, 2017). Si ritiene pertanto necessario che la didattica, partendo dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, venga ripasmata così da accogliere in modo concreto e sostenibile i nuovi linguaggi dei bambini; in alternativa si rischia di perdere molta della sua efficacia (Ferri e Moriggi, 2015).

Una meta-analisi condotta da Hattie (2009) ha cercato di individuare i fattori che influenzano, sia positivamente che negativamente, i risultati di apprendimento degli studenti in età scolastica. Analizzando i dati si nota una maggior efficacia dell'insegnamento quando si verificano alcuni determinati requisiti (Vivanet, 2014):

- il docente impiega una varietà di strategie d'insegnamento e offre molteplici occasioni di apprendimento;
- il docente è formato all'uso didattico del computer;

- il docente favorisce il processo di apprendimento tra pari;
- si ottimizza lo scambio di feedback insegnante-allievi;
- lo studente ha la possibilità di avere un controllo del processo di apprendimento.

Un'altra importante analisi è stata prodotta da Higgins, Xiao e Katsipataki (2012) per conto dell'Education Endowment Foundation (EEF). Secondo tale studio, a fare la differenza non sarebbe tanto la tecnologia in sé, ma piuttosto la strategia di utilizzo. Le conclusioni riportate dai ricercatori sono quindi le seguenti:

- l'uso collaborativo delle tecnologie è più efficace dell'uso individuale;
- le tecnologie si dimostrano più efficaci se utilizzate in programmi limitati nel tempo, focalizzati su precisi obiettivi;
- la formazione professionale dell'insegnante all'uso delle tecnologie in chiave didattica è determinante per la loro efficacia.

L'analisi di Marzano et al. (2015) evidenzia come sia un compito specifico di ogni docente impegnarsi nel progettare ed organizzare tutti i possibili percorsi formativi allo scopo di integrare flessibilmente ed in maniera sistemica contenuti, strategie, metodologie e tecniche didattico-formative. A tal fine, l'utilizzo di metodologie che prevedono un uso diffuso e costante delle nuove tecnologie favorisce il controllo consapevole dei processi di riorganizzazione del sapere. Nell'articolo si afferma che, generalmente, un ambiente di apprendimento multimediale, stimola un metodo di apprendimento che rafforza determinate abilità, “quali la progettualità, la determinazione e l'individuazione dei nuclei

essenziali di un argomento, la sintesi, la capacità di realizzare relazioni logiche tra concetti” (Marzano et al. 2015, pag.22-23). Se concretamente applicati, tali elementi permettono di riqualificare la formazione, dal punto di vista delle sue funzioni e dei suoi compiti. Diventa pertanto possibile intervenire direttamente sull’organizzazione delle discipline e delle attività didattiche:

- applicando modelli organizzativi flessibili che permettono di ridurre la quantità di informazioni da imparare;
- rafforzando modelli associativi di memorizzazione collegati ai processi più che ai prodotti dell’apprendimento;
- assecondando la reticolarità che facilita la correlazione tra diversi contenuti e codici linguistici. Ad esempio, le informazioni visive e uditive veicolate in maniera contigua, permettono l’elaborazione di una quantità di risorse maggiore rispetto a quelle presentate ricorrendo ad un unico canale comunicativo (Baddeley, 1992). Le possibilità offerte dalle tecnologie e dai media digitali, in tal senso, favoriscono un’immersione multisensoriale e un conseguente processo adattivo al sapere e alle conoscenze (VanLehn, 2011).

“Trasformare i contesti formativi tradizionali in ambienti di apprendimento autentico è una tra le sfide più stimolanti, oltre che decisive, per gli attuali sistemi di istruzione” (Marzano et al. 2015, pag.28). In tal senso le tecnologie rappresentano uno strumento al quale oggi difficilmente si può rinunciare in quanto rappresentano il “mezzo” attraverso il quale diviene possibile diffondere nei contesti di apprendimento “i codici comunicativi che dominano il mondo” (Marzano et al. 2015, pag.28).



Ai fini di una didattica integrata divengono essenziali le nuove tecnologie (Jonassen, 1994) in quanto permettono la facilitazione e l'individualizzazione dei processi di apprendimento, proponendo allo studente molteplici prospettive di lettura della realtà e informazioni e risorse di diversa natura (Marzano, Vegliante e Iannotta, 2015).

### ***5.3 Educazione emotiva e morale***

Come visto nell'analisi del capitolo 4, una delle conseguenze dovute al crescente utilizzo dei media digitali è l'analfabetismo emotivo. Al fine di contrastare tale deriva si sono rivelati molto utili dei veri e propri percorsi di apprendimento del linguaggio e dell'espressione delle emozioni, con lo scopo di educare la competenza emotiva degli individui, di "allenare" la loro intelligenza emotiva (Gini, Pozzoli, 2011).

L'intelligenza emotiva può essere descritta come la capacità di un individuo di riconoscere, discriminare, identificare, etichettare nel modo appropriato le proprie ed altrui emozioni e, conseguentemente, saperle gestire allo scopo di raggiungere determinati obiettivi.

Tali tipi di intervento, focalizzati sulle distorsioni cognitive legate al comportamento aggressivo, sulla regolazione emotiva e sul ragionamento morale, possono rivelarsi utili anche come integrazione al lavoro di prevenzione del bullismo e del cyberbullismo.

Un interessante esempio di lavoro sulla moralità è il programma di alfabetizzazione morale proposto in Italia da Zanetti (2007), rivolto a studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Il percorso prevede la discussione in gruppo di una serie di dilemmi, allo scopo di far prendere coscienza ai ragazzi sia dei limiti dei propri ragiona-

menti sia dell'esistenza di modelli alternativi di pensiero. I partecipanti vengono accompagnati ed allenati a fare delle riflessioni morali e la conseguente tendenza è verso una diminuzione dell'attivazione dei meccanismi di disimpegno, tipici degli episodi di bullismo (Gini, Pozzoli, 2011).

Il programma di intervento, nello specifico, consiste nella presentazione alla classe dell'attività da parte di un conduttore. Successivamente viene somministrato agli alunni un dilemma morale e delle domande inerenti ad esso alle quali risponderanno singolarmente in forma scritta. Infine il gruppo discuterà in classe l'argomento trattato in modo da favorire l'evoluzione dello sviluppo morale prendendo in considerazione punti di vista differenti. La presentazione di questi dilemmi genera l'empatia che a sua volta attiva i principi morali, influenzando il giudizio ed il ragionamento morale.

Un intervento può essere così strutturato:

- valutare l'entità e la consapevolezza del fenomeno, ad esempio attraverso questionari;
- formare gli insegnanti sul fenomeno concordando modalità d'intervento specifiche per bulli e vittime;
- coinvolgere nei programmi di prevenzione anche studenti non direttamente interessati dalle dinamiche, genitori ed insegnanti, al fine di sensibilizzare l'intera comunità;
- favorire il dialogo e l'esternalizzazione delle esperienze di sopraffazione;
- mantenere attiva una politica di sensibilizzazione e lotta al bullismo.

#### ***5.4 Formazione genitori***

I genitori svolgono un ruolo fondamentale nel consumo dei media da parte dei giovani, in quanto sono coloro che si occupano di acquistare, modellare e monitorare l'uso di questi strumenti digitali. Per questi motivi risulta cruciale che essi siano ben informati sugli effetti positivi e negativi derivanti dall'utilizzo dei media digitali ed inoltre devono essere forniti delle strategie utili a promuovere un uso sano dei media da parte dei loro figli (Savina et al. 2017).

Tra i fattori ambientali associati all'uso eccessivo dei media digitali c'è la mancanza di supervisione da parte dei genitori. Uno studio ha rilevato che gli adolescenti che hanno i propri dispositivi (non condivisi) e giocano ai videogiochi nelle loro camere da letto, tendono a trascorrere più ore a giocare (Smith et al. 2015). I ragazzi con disturbo dello spettro autistico e ADHD hanno avuto maggiore accesso all'uso in camera dei videogiochi (Mazurek e Engelhardt, 2013). L'uso dei media digitali come strumento di disciplina dei genitori aumenta anche il tempo sullo schermo (Hawi e Rupert, 2015). Allo stesso tempo, una buona comunicazione tra giovani e genitori per quanto riguarda l'uso di internet e le regole dei genitori sui contenuti di internet servono come fattori protettivi contro l'uso compulsivo di internet (Smith et al. 2015; Van Eijnden et al. 2010)

Non è consigliabile utilizzare i media digitali come strumento disciplinare o come compagnia in quanto possono aumentare il tempo sullo schermo (Hawi e Rupert, 2015). Si consiglia inoltre ai genitori di ritardare la proprietà dei dispositivi digitali e incoraggiarne l'uso in stanze condivise (Smith et al. 2015).

Internet offre immense opportunità di apprendimenti, creatività e scoperta; allo stesso tempo, “questo grande dono di informazioni ricche e facilmente accessibili ha il

potenziale di formare uno studente più passivo...e più facilmente illuso” (Wolf e Barzillai, 2009, p.34). Il web inoltre, può influire sulla qualità delle conoscenze acquisite dai giovani. In internet, le informazioni sono presentate in modi non lineari e associativi che possono facilmente sedurre la propria attenzione dagli aspetti visivi della presentazione (Salomon e Almong, 1998). Tali caratteristiche richiedono un comportamento esplorativo superficiale piuttosto che una ricerca profonda e sistematica e possono portare al cosiddetto difetto della farfalla, una rete di associazioni mal strutturata, fragile e superficiale piuttosto che una base di conoscenza ben strutturata. Pertanto, senza competenze di alfabetizzazione digitale, l'utilizzo di internet come fonte informativa può comportare una rete di conoscenza frammentata e compromettere i processi di comprensione profonda (Kirschner e Van Merienboer, 2013; Salomon e Almong, 1998; Wolf e Barzillai, 2009). Inoltre, il facile accesso alle informazioni online può influire sulla conservazione poiché è più probabile che le persone ricordino dove trovare le informazioni online piuttosto che le informazioni stesse (Sparrow et al. 2011). L'uso di successo di internet a fini didattici richiede il pensiero critico necessario per valutare l'affidabilità delle fonti internet, selezionare le informazioni rilevanti e integrare le informazioni ottenute da diverse fonti (Leu et al. 2011; Wolf e Barzillai, 2009). Richiede inoltre buone capacità di automonitoraggio e di attenzione esecutiva al fine di combattere le distrazioni (Wolf e Barzillai, 2009).

L'anonimato nei social network online può diminuire l'autocontrollo e, di conseguenza, disinibire il comportamento razzista, le molestie, le sollecitazioni sessuali e il cyberbullismo (Subrahmanyam e Greenfield, 2008). Sfortunatamente, molti genitori non sono consapevoli del fatto che i loro figli possono essere stati destinatari di messaggi offensivi o sessuali attraverso i media digitali (Livingstone et al. 2011). La vittimizzazione del cyberbullismo ha effetti negativi di lunga durata tra cui disagio psicologico,

ansia, depressione e tendenze suicide (Cassidy et al. 2013; O’Keeffe et al. 2011; Sampasa-Kanyinga e Hamilton, 2015). Inoltre, l’esposizione al cyberbullismo come spettatore predice livelli più bassi di reattività empatica verso gli altri in difficoltà (Pabian et al. 2016). I fattori di protezione contro il cyberbullismo implicano la capacità di entrare in empatia, il consumo etico dei media e la supervisione dei genitori. In particolare, gli adolescenti con bassa empatia tendono ad essere più coinvolti nel cyberbullismo (Ang e Goh 2010). Tuttavia, i giovani che possiedono competenze etiche sui media, ad esempio una comunicazione mediata dal computer socialmente responsabile, sono significativamente meno coinvolti nel cyberbullismo (Müller et al. 2014). Inoltre, il monitoraggio dei genitori e la regolamentazione del tempo e dei contenuti di Internet sono stati associati a tassi ridotti di molestie online, come riportato dagli adolescenti (Khurana et al. 2015).

L’uso eccessivo dei telefoni cellulari e dei social network riduce la qualità del tempo trascorso in famiglia e causa significativi conflitti figlio-genitore (Subrahmanyam e Greenfield, 2008). I genitori dovrebbero modellare su loro stessi una sana “dieta mediatica”, poiché si è visto che coloro i quali trascorrono molto tempo impegnati con la tecnologia dello schermo hanno figli con abitudini simili (Vaala e Bleakley, 2015).

I programmi di co-visione con i bambini possono invece dare ai bambini l’opportunità di porre domande su ciò che viene visualizzato. Inoltre, la co-visualizzazione dei programmi educativi con i genitori accresce il beneficio educativo di tali programmi (Kirkorian et al. 2008). Infine, i genitori dovrebbero incoraggiare i bambini a trascorrere del tempo interagendo offline con le persone piuttosto che essendo coinvolti nel consumo indipendente dei media digitali. Tale obiettivo può essere raggiunto migliorando la qualità del tempo familiare, imponendo una regola sul non utilizzare i media digitali durante i

pasti e prevedendo alcune giornate “senza tecnologia” in cui la famiglia spegne tutti i media digitali disponibili a casa (Savina et al. 2017).

Sia i giovani che i genitori necessitano di informazioni sulle leggi in materia di possesso di contenuti definiti pedopornografia e sui rischi emotivi del sexting (Segool e Crespi, 2011). I giovani dovrebbero essere ulteriormente consapevoli del fatto che l'esplorazione sociale online (cioè l'avvio di relazioni online) e l'autopresentazione sexy li espongono al rischio di ricevere feedback negativi da parte dei pari nei social media (Koutamanis et al. 2015). Inoltre ci sono rischi, associati alle tracce/impronte digitali e alle potenziali implicazioni della pubblicazione di messaggi, immagini e video inappropriati, sulla propria carriera futura, reputazione e vita personale (O'Keeffe et al. 2011).

I social media digitali rappresentano uno strumento a disposizione dei genitori contemporanei per esercitare il proprio ruolo, apprendere e performare la propria genitorialità (Demozzi, Gigli e Cino, 2019).

Tramite un complesso processo circolare di “domesticazione” dei media, attraverso cui il sistema familiare e i media interagiscono vicendevolmente (Silverstone, 2005), molte delle famiglie contemporanee dei Paesi industrializzati del mondo hanno incorporato le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione all'interno della loro routine quotidiana (Wartella, Rideout, Lauricella, Connell, 2013). In particolare, i media sembrano oggi giocare un ruolo marcato nelle famiglie con figli, dove vengono utilizzati dai genitori per «educare, intrattenere, occupare e confortare i figli, ma anche per imparare a essere genitori migliori» (Gee, Takeuchi, Wartella, 2018, p. 2). Nell'ambito della genitorialità, dunque, i media possano divenire una importante fonte di condivisione di espe-

rienze, dubbi e riflessioni in grado di promuovere l'attivazione di processi educativi informali (Tramma, 2009). Diverse ricerche scientifiche hanno dimostrato il ruolo significativo e cruciale di mediazione delle istituzioni scuola e famiglia nel cercare di prevenire, attraverso il controllo e la formazione, i pericoli presenti sui social network (Cera, 2017).

#### ***5.4.1 Il potere della scrittura***

Abbiamo visto nel capitolo 4 come l'analfabetismo emotivo sia una possibile grave conseguenza del massiccio utilizzo dei media digitali.

I genitori hanno un ruolo cruciale dell'aumentare la competenza emotiva dei propri figli nativi digitali. La condivisione delle emozioni è certamente un aspetto molto importante, non sempre però questa propensione a raccontarsi è di facile attuazione, e spesso con la crescita diminuisce. Una strategia efficace può essere quella di proporre ai propri figli di tenere un diario. Questa forma di espressione è infatti caratterizzata dalla centralità della propria prospettiva, che consente al ragazzo di descrivere e analizzare le proprie emozioni, i propri pensieri e comportamenti. "Grazie alla scrittura diventa più facile ri-analizzare le cause che hanno scatenato le proprie risposte emotive e legarle con chiarezza alle diverse situazioni che le hanno generate" (Riva, 2018, pag,19).

Un crescente numero di studi ha dimostrato come scrivere delle proprie esperienze emozionali porti benefici sul piano della salute fisica e mentale. Le ricerche condotte da Pennebaker, peraltro confermate da molti altri studi paralleli, hanno dimostrato che la scrittura espressiva consente di far esprimere la parte più profonda di sé, sviluppando la capacità di osservarla con maggiore equilibrio e distacco emotivo. James Pennebaker, professore di psicologia presso l'Università del Texas, ha inaugurato un filone di

studi mirati a chiarire gli effetti della scrittura espressiva e i meccanismi psicologici e psicofisiologici che si attivano traducendo in parole traumi ed esperienze stressanti. Egli dimostrò attraverso una serie di ricerche, che descrivere le situazioni difficili della propria vita, cercando di chiarire i propri pensieri e sentimenti al riguardo, permette di fare chiarezza con sé stessi, di sfogarsi e può anche migliorare lo stato generale di salute, favorendo l'efficienza personale e modificando in senso positivo gli atteggiamenti e le relazioni interpersonali (Pennebaker, 1997).

Scrivere di sé dunque significa entrare in un processo di trasformazione, in cui prendono forma e voce le diverse parti di noi, soprattutto quelle che di solito restano in ombra, di cui difficilmente si riesce ad avere coscienza. Si può scrivere di sé per conoscersi meglio e aumentare la consapevolezza delle proprie emozioni.

#### **5.4.2 Uso consapevole dei videogiochi**

Se usati correttamente i videogiochi possono essere degli ottimi strumenti di potenziamento di diverse capacità, oltre che permettere al bambino di sperimentare identità e ruoli differenti. E' tuttavia necessario stabilire delle regole per il loro utilizzo, al fine di evitare la riduzione del tempo dedicato allo studio e ad altre attività, il rischio di sviluppare obesità o abituarsi alla violenza. I suggerimenti forniti da Giuseppe Riva ne "La solitudine dei nativi digitali" (2018) sono:

- aiutare i figli a scegliere i videogiochi adatti alla loro età e alla loro esperienza;
- non considerare il videogioco come una forma di parcheggio o un riempitivo. Stabilire un momento della giornata dedicato al mondo digitale e definire una durata di utilizzo indicativa;



- condividere l'esperienza del gioco digitale con i figli. Questi momenti possono rappresentare un momento di incontro tra generazioni, al fine di eliminare barriere e ridurre distanze. La condivisione può essere a due livelli: riguardare l'esperienza di gioco attraverso partite di gruppo e condividere i risultati e i significati attribuiti al videogioco.

#### ***5.4.3 Scegliere le app “giuste”***

Le applicazioni possono essere efficaci soprattutto se utilizzate sotto la supervisione di un adulto che aiuta i bambini ad organizzare le diverse attività e a dare un senso corretto a ruoli e comportamenti; in tale modalità possono favorire l'integrazione cognitiva tra le diverse aree: interpretazione emotiva, elaborazione visiva, percezione e organizzazione delle immagini. Allo scopo di scegliere le applicazioni più adatte ai bambini esiste il sito della fondazione statunitense non profit Common Sense Media, che fornisce un'area costantemente aggiornata con le recensioni di numerose app dove, oltre a spiegare in maniera chiara il contenuto, ne indica una valutazione e suggerisce l'età minima per l'uso. (Riva, 2018).

Informarsi adeguatamente permette al genitore di evitare errori nell'acquisto di app e videogiochi che verranno in seguito utilizzati dai figli. Risulta però alquanto difficile orientarsi nel panorama delle app esistenti, in considerazione della quantità enorme di prodotti resi quotidianamente disponibili negli store (Ripamonti, 2016). All'interno della letteratura si possono individuare diversi studi (McPanis e Parks, 2011; Sesame Workshop, 2012; Nielsen Norman Group, 2015) che cercano di raggruppare e catalogare le

numerose applicazioni definite “educational” al fine di offrire a genitori e insegnanti un aiuto nella scelta dei prodotti digitali più adatti ai più piccoli.

Nel 2011 Cohen ha suddiviso le app in 3 gruppi:

1. app per giocare
2. app per creare
3. eBooks

Lo studio di Cohen ha evidenziato come i bambini manifestassero delle preferenze per le app per creare e giocare, la cui interfaccia offriva accesso immediato e giochi interattivi, avvincenti e facili da imparare. Si è ipotizzata una correlazione tra l’alta attrazione di questi strumenti e l’interesse dei bambini nell’operare in un ambiente “not fail”, cioè un contesto con possibilità e risultati infiniti. L’esperienza di apprendimento dei bambini è infatti caratterizzata dall’imparare attraverso le azioni (learning by doing). Secondo Cohen la tecnologia touch offre proprio l’opportunità di agire in modalità interattiva, rispecchiando quindi l’apprendimento naturalmente costruttivista del bambino (Ripamonti, 2016).

### ***5.5 Divario digitale***

La povertà e le risorse socioeconomiche influenzano sia la salute mentale degli adolescenti che il loro accesso ai dispositivi e alle esperienze digitali (Odgers & Robb, 2020). Per quanto riguarda le differenze qualitative, gli adolescenti provenienti da famiglie a basso reddito tendono anche ad essere meno ben supportati rispetto ai loro coetanei più benestanti rispetto alla mediazione parentale delle attività online (ad esempio, segnalando

meno supporto relativo alla sicurezza online e allo sviluppo delle competenze) (Mascheroni e Ólafsson, 2014) e sono più propensi a segnalare che le esperienze online negative si riversano su conflitti offline a casa e a scuola (Odgers 2018).

Un'ulteriore preoccupazione, soprattutto durante la crisi COVID-19 quando tutti gli adolescenti sono stati spinti online per soddisfare molti, se non la maggior parte, dei loro bisogni educativi e sociali, è che le disuguaglianze si allargheranno a causa del maggiore accesso e facilitazione delle opportunità online per gli adolescenti provenienti da famiglie a reddito più alto rispetto a quelle a basso reddito (Odgers, Schueller e Ito, 2020).

### ***5.6 Ruolo degli psicologi scolastici***

Lo Psicologo Scolastico è la figura professionale che normalmente opera all'interno degli sportelli di ascolto psicologico, ovvero gli spazi dedicati all'ascolto, all'accoglienza e al sostegno di studenti, genitori e insegnanti della scuola primaria e secondaria. Lo psicologo scolastico svolge la sua attività affrontando in maniera prevalente problematiche adolescenziali e infantili legate alla crescita, alla vita familiare, alle relazioni sentimentali, all'amicizia, al rapporto con lo studio e al rapporto con i pari.

Gli psicologi scolastici dovrebbero assumere un ruolo attivo nella progettazione e nell'attuazione di programmi psicoeducativi volti a insegnare ai giovani l'uso sano dei media, le abilità di cittadinanza digitale, il cyberbullismo, la sicurezza di Internet e un comportamento online responsabile (Savina et al. 2017). Dovrebbero inoltre essere preparati a fornire servizi a bambini e adolescenti colpiti dal sexting e dal cyberbullismo. Si ritiene, infine, che le informazioni sull'uso dei media digitali da parte dei ragazzi presi in

carico (ad esempio la quantità di tempo trascorsa quotidianamente, i tipi di programmazione, il controllo parentale, ecc) dovrebbero essere regolarmente incorporate nella valutazione psicologica. Tali informazioni possono fornire infatti un contesto importante per comprendere il funzionamento cognitivo, sociale e accademico dei giovani.

## Conclusioni

Poiché i social media si intrecciano inesorabilmente nelle esperienze quotidiane degli adolescenti e poiché esistono possibilità quasi illimitate per i modi in cui gli adolescenti possono utilizzare gli strumenti dei social media, diventa sempre più difficile caratterizzare l'influenza complessiva dei social media come "dannosa" o "utile" (Nesi et al. 2018).

La ricerca sugli effetti dei social media sullo sviluppo adolescenziale è sovente bloccata in un ciclo improduttivo di rianalisi di istantanee del momento concernenti il tempo passato davanti allo schermo, sui social media e il relativo rapporto con la salute mentale degli adolescenti. La posta in gioco è alta dato l'aumento dell'uso dei social media da parte dei giovani e i potenziali rischi se, come pare, i social media potrebbero essere responsabili, anche solo parzialmente, degli aumenti della depressione adolescenziale e dei suicidi. La ricerca attuale è in continua evoluzione allo scopo di fornire una guida che sia la più chiara possibile per indirizzare l'operato di responsabili politici, educatori, genitori e adolescenti stessi.

Sono necessari studi sperimentali, quasi sperimentali e longitudinali che permettano di valutare l'uso quotidiano della tecnologia digitale. Sono inoltre necessarie collaborazioni interdisciplinari per sviluppare un quadro più sfumato dei vari modi in cui gli adolescenti di diverse età e background interagiscono con i social media. Infine, vi è una crescente consapevolezza, soprattutto tra gli adulti, del fatto che gli interventi che sfruttano la tecnologia digitale possono essere efficaci, ma estendere questi approcci agli adolescenti rimane una sfida.

La maggior parte delle grandi aziende (ad esempio, YouTube, Facebook) hanno riunito team per concentrarsi su questioni relative al benessere dei giovani, ma la maggior parte non considera la salute mentale degli adolescenti come una loro responsabilità o problema da affrontare. Soprattutto dopo la crisi pandemica da Covid-19, che ha visto l'indirizzamento degli adolescenti verso le piattaforme online per soddisfare molte delle loro esigenze educative e sociali, appare sempre più evidente la necessità di assunzione di responsabilità da parte dei fornitori di questi servizi, al fine di sfruttare al meglio le opportunità di apprendimento ma anche di proteggere i dati e la privacy degli adolescenti che trascorrono sempre più tempo online.

Gran parte dei dati necessari per rispondere a domande fondamentali sui modelli di utilizzo e sugli impatti sono ricavati e detenuti da grandi aziende tecnologiche. Sfortunatamente, queste ricerche avvengono spesso con scarsa trasparenza su ciò che viene testato o su come sono state raggiunte le conclusioni. Permangono inoltre notevoli conflitti di interesse che rischiano di ostacolare il procedere di queste indagini. Mentre i conflitti di interesse possono e devono essere divulgati (Chivers, 2019), qualsiasi risultato che condanni i social media e riporti impatti negativi corre il rischio di essere ignorato a causa di tali partnership o affiliazioni. (Odgers, Schueller e Ito, 2020).

Come evidenziato da Odgers e Jensen (2020) molti lavori di ricerca sull'argomento presentano importanti limiti che devono essere tenuti in considerazione ai fini della valutazione della validità dei dati ottenuti. In particolare la scarsità di dati longitudinali e la rapida evoluzione del panorama dei media digitali possono alterare significati e rilevanza dei costrutti sotto osservazione. Appare comunque innegabile che i contesti online ab-

biano operato una trasformazione non solo sul “quando e come” gli adolescenti interagiscono con i pari ma anche sul significato e l’impatto delle interazioni sociali online e offline (Nesi, Choukas-Bradley e Prinstein, 2018).

Eugene A. Geist (2012), al termine di un suo articolo, afferma che provare a limitare l’accesso e l’uso delle tecnologie da parte dei bambini, che cresceranno e vivranno in una società tecnologica, equivarrebbe a nuotare contro la marea. Questo non significa, secondo Geist, che le loro esperienze debbano essere tutte mediate dalle tecnologie, ma che l’uso creativo di questi dispositivi può contribuire a sviluppare il loro potenziale cognitivo.

Man mano che i bambini crescono e vivono in un mondo di media interattivi, saranno ulteriormente immersi nella tecnologia. Aiutare il pubblico a sviluppare visioni e pratiche equilibrate riguardo ai media digitali può amplificare i benefici, riducendo nel contempo i potenziali rischi associati ai media digitali (Savina et al. 2017).





## Bibliografia

Ackerman, R., e Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: on screen versus paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 17(1), 18-32, doi:10.1037/a0022086 \*

Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S59–S60. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003> \*

Ajzen I. e Fishbein M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behaviour. *Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall*

Ang, R. P., e Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397

Atrill Smith A, Fullwood C, Keap M. e Kuss DJ (2019). Il manuale di Oxford della cyberpsicologia. *Oxford University Press*

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556–559 \*

Balbi, G., Magaudda, P. (2014). Storia dei media digitali: Rivoluzioni e continuità. *Editori Laterza*

Beck, U., (1992). Risk Society: Towards a New Modernity. *London: Sage*

Best, P., Manktelow, R., e Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36

Beyens, I., Frison, E., e Eggermont, S. (2016). “I dont’ want to miss a thing”: adolescents’ fear of missing out and its relationship to adolescents’ social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8

Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: A literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299–307. <https://doi.org/10.2174/157340012803520522>

Bonino S., Cattelino E. (2008). La prevenzione in adolescenza. *Erickson – Le Guide*

Borelli, J. L., e Prinstein, M. J. (2006). Reciprocal, longitudinal associations among adolescents’ negative feedback-seeking, depressive symptoms, and peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 154-164. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9010-y>

Boyd, D. (2014). It’s complicated: The social lives of networked teens. *New Haven: Yale University Press* \*

Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *Rochester, NY: Social Science Research Network*. Retrieved from <https://papers.ssrn.com/abstract=1518924> \*

Brunetti, I. (2019). Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali. *European Journal of Research on Education and Teaching. Anno XVII, Supplemento Numero 1, 2019*

- Bruvold, W. H. (1993). A meta-analysis of adolescent smoking prevention programs. *American Journal of Public Health*.n.83, pp.872-880 \*
- Burstein, B., Agostino, H., e Greenfield, B. (2019). Suicidal attempts and ideation among children and adolescents in US emergency departments, 2007-2015. *Jama Pediatrics*, 173, 598-600
- Butzer, B. e Kuiper, N. A. (2006). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 167-176 \*
- Cain, N., e Gradisar, M. (2010). Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: a review. *Sleep Medicine*, 11, 735-742
- Cassidy, W., Faucher, C., e Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: a comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*. 34(6), 575-612 \*
- Cera, R. (2017) Social network, scuole e famiglie: una revisione della letteratura scientifica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. Vol.9, n.13/2017, pp.263-278
- Cerniglia, L., Zoratto, F., Cimino, S., Laviola, G., Ammaniti, M., Adriani, W., (2016) Internet Addiction in adolescence: Neurobiological, psychosocial and clinical issues. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. Elsevier
- Cicchetti, D. e Rogosch, F.A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6-20, <https://doi.org/10.1037//0022-006X.70.1.6>.

Chang, D.W., Lai, C.F., Chen, S.Y., Huang, Y.M., & Jeng, Y.L. (2014). A concept maps oriented e-book content design system for evaluating learning performance. *Proceedings in the Tenth International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing, Kitakyushu, Japan. IEEE Computer Society, 864–867* \*

Chan, P.A., Rabinowitz, T. A cross-sectional analysis of video games and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in adolescents. *Ann Gen Psychiatry* **5**, 16 (2006). <https://doi.org/10.1186/1744-859X-5-16> \*

Chivers T. 2019. Does psychology have a conflict-of-interest problem? *Nature* 571(7763):20–24

Chong, S., Chan, K., (2012). A case study of a chinese ‘Hikikomorian’ in Canada – theorizing the process of hikikomorization. *J. Special Educ. Rehab.* **13**, 3–4

Cohen, M. (2011). *Young Children, Apps & iPad*. New York. <http://mcgrc.com/publications/publications/> [Accesso 13/10/2016]

Coiro, J. (2009). Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now. *Educational Leadership*, **66**, 59–63\*

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, **43**(4), 352–392 \*

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet. *Reading Research Quarterly*, **42**(2), 214–257 \*

- Courage, M. L., Bakhtiar, A., Fitzpatrick, C., Kenny, S., e Brandeau, K. (2015). Growing up multitasking: the costs and benefits for cognitive development. *Developmental Review*, 35, 5-41. Doi:10.1016/j.dr.2014.12.002
- Dahl, R. E., Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health sleep regulation and behavior. *Journal of Adolescent Health*. Volume 31, pag.175-184
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. Keynote Address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1–22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>
- Daly, M. (2018). Social-media use may explain little of the recent rise in depressive symptoms among adolescent girls. *Clinical Psychological Science*, 6, 295-296 \*
- Darling, N., e Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De Blasis, M. C. (2019). Mens sana in digital disruption: a doctoral research for a taxonomy of digital natives' critical thinking. *Formazione & Insegnamento XVII, 1, 2019*
- DeBoer, M., Peck, T. e Scharf, R. (2015). Viewing as little as 1 hour of television daily is associated with higher weight status in kindergarten: the early longitudinal study. *Presented at Pediatric Academic Societies Annual Meeting*. April, San Diego.
- DeStefano, D., e Lefevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: a review. *Computers in Human Behavior*. 23(3), 1616-1641, doi:10.1016/j.chb.2005.08.012
- De Vries, D. A., Peter, J., De Graaf, H., e Nikken, P. (2016). Adolescents' social network site use, peer appearance-related feedback, and body dissatisfaction: Testing a mediation

model. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 211-224.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0266-4>

DeBoer et al.2015

Demozzi S., Gigli A. & Cino D. (2019). I media digitali come strumenti per “esercitare e performare” la genitorialità (parte 1): literature review e presentazione della ricerca. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 - 2019, pp. 79-92

Dennis, A. R., Fuller, R. M., e Valacich, J. S. (2008). Media, tasks, and communication processes: A theory of media synchronicity. *MIS Quarterly*, 32(3), 575-600 \*

Donohue, S. E., Wolfdorf, M. G. e Mitroff, S. R. (2010) Video game players show more precise multisensory temporal processing abilities. *Attention, Perception, & Psychophysics* 2010, 72 (4), 1120-1129 doi:10.3758/APP.72.4.1120

Dundar, H., e Akcayr, M. (2012). Tablet vs paper: the effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4(3), 441-450

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development* 38(4), 1025.  
<https://doi.org/10.2307/1127100> \*

Erikson, E.H., (1968). Identity: Youth and Crisis. *New York: Norton* \*

Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N., & Davila, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(3), 161–170. <https://doi.org/10.1037/a0033111>

Ferri, P., Moriggi, S. (2015). Tecnicamente abita il bambino. Note epistemologiche per lo sviluppo di una cultura digitale per gli operatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia. In Bonaccini, S. (a cura di). *Bambini e tecnologie tra media touch e contesti immersivi*. Parma: Edizioni Junior, pp. 13 -25.

Ferri, P., Moriggi, S. (2017) "Children Go Touch": note sulle pratiche di appropriazione delle tecnologie ("touch") dei più piccoli (0-10 anni) e sulla necessità di una didattica digitalmente aumentata. *ECPS – Journal*

Foerde, K., Knowlton, B., e Poldrack, R. A. (2006). Modulation of competing memory systems by distraction. *Proceedings of the National Academy of Science*. 103(31). 11778-11783. Doi:10.1073/pnas.0602659103 \*

Furlong A., (2008). The Japanese Hikikomori Phenomenon: Acute Social Withdrawal among Young People. *The Sociological Review*. 2008;56(2):309-325

Gausby, A. (2015). Attention Spans: Consumer insights. *Microsoft Canada*. Retrieved from <http://bit.ly/2ar4sqN> \*

Gee E., Takeuchi L., Wartella E. (eds.) (2018): Children and Families in the Digital Age: Learning Together in a Media Saturated Culture. *New York: Routledge*

Geist, E.A. (2012). A qualitative examination of two year-olds interaction with tablet based interactive technology. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 26-35.

Giddens, A., (1991), *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity

Gini G., Pozzoli T. (2011). Gli interventi anti-bullismo. *Carocci Editore SpA*

Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: what is taught, what is learned. *Science*, 323, 69-71. Doi:10.1126/science.1167190.

Greenfield, P.M., e Cocking, R. R. (2014). Cross-cultural roots of minority child development. *New York: Routledge*.

Gul, H., Solmaz, E. Y., Gul, A., e Oner, O. (2018) Facebook overuse and addiction among Turkish adolescents: are ADHD and ADHD-related problems risk factors?, *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 28:1, 80-90, DOI: [10.1080/24750573.2017.1383706](https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1383706)\*

Haidt, J., e Allen, N. (2020). Scrutinizing the effects of digital technology on mental health. *Nature*

Hattie, J. (2013). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Routledge*

Kumar, S. (2018). How dopamine driven feedback loops work? <https://digitash.com/technology/internet/how-dopamine-driven-feedback-loops-work/>

Hansen, W. B. (1992). School based substance abuse prevention: a review of the state of the art in curriculum. 1980-1990, *Health Education research*, n.7, pp.403-430

Hawi, N. S., e Rupert, M. S., (2015). Impact of e-discipline on children's screen time. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(6), 337-342

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Retrieved from [http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The\\_Impact\\_of\\_Digital\\_Technologies\\_on\\_Learning\\_\(2012\).pdf](http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_(2012).pdf) \*



- John, A., Glendenning AC., Marchant, A., et al. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: systematic review. *J Med Internet Res.* 20(4):e129, doi:10.2196/jmir.9044
- Jonassen, D.H. (1994). Thinking technology, toward a constructivist design model. *Educational Technology, XXXIV*, 34–37
- Jones, T., e Brown, C. (2011). Reading engagement: a comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction.* 4(2), 5-22
- Kandel, E., Squire, L. (2010). Come funziona la memoria. Meccanismi molecolari e cognitivi. *Zanichelli Editore*
- Keyes, M. M., Gary, D., O'Malley, P. M., Hamilton, A., e Schulenberg, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: Trends from 1991 to 2018. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54, 987-996
- Kerr, M. A., e Symons, S. E. (2006). Computerized presentation of text: effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19(1), 1-19, doi:10.1007/s11145-003-8128-y
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordamin, A. B., e Romer D. (2015). The protective effects of parental monitoring and Internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence.* 44(5), 1039-1047.
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A., e Anderson, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The future of Children.* 18(1), 39-61

Kirschner, P. A., e Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48, 169–183. doi:10.1080/00461520.2013.804395

Kirschner, P. A., e De Bruyckere (2017). The myths of the digital native and the multi-tasker. *Teaching and Teacher Education*. Vol.67, pag.135-142

Kosir, K., Horvat, M., Aram, U., Jurinec, N., e Tement, S. (2016). Does being on Facebook make me (feel) accepted in the classroom? The relationship between early adolescent' Facebook usage, classroom peer acceptance and self-concept. *Computers in Human Behavior*, 62, 375-384 \*

Koutamanis, M., Vossen, H. G. M., Valkenburg, P. M. (2015). Adolescents' comments in social media: why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk? *Computers in Human Behavior*. 53, 486-494

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and metaanalysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. *London: Routledge* \*

La Barbera, D., Mulè, A. (2010). Dipendenze tecnologiche e da Internet in adolescenza. *Quaderni italiani di psichiatria*. Volume 29, Issue 1, pag.3-8

Landoni, M., Wilson, R., & Gibb, F. (2000). From the visual book to the WEB book: the importance of design. *The Electronic Library*, 18(6), 407–419.

Lang A., Chrzan J. (2015). Media multitasking: Good, bad, or ugly? *Annals of the International Communication Association*, 39:1, 99-128

Lau, P. W., Lau, E. Y., Wong, D. P., e Ransdell, L. (2011). A systematic review of information and communication technology-based interventions for promoting physical activity behavior change in children and adolescents. *Journal of Medical Internet Research*, 13(3), e48. <https://doi.org/10.2196/jmir.1533>.

Leu, D. J, McVerry, J. G., O'Byrne, W. L., Kiili, C., Zawilinski, L. Everett-Cacopardo, H, Forzani (2011). The new literacies of online reading comprehension: expanding the literacy and learning curriculum. *Journal od Adolescent & Adult Literacy*. 55(1), 5-14

Leventhal, T., e Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>.

Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J., e Grob, A. (2015). Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(2), 405-418, doi:10.1007/s10964-014-0176-x.

Lewin, D. S., e Dahl, R. E. (1999). Importance of sleep in the management of pediatric pain. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 20(4), 244-252. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00004703-199908000-00006>

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.

Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., e Olafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children, *full findings*, LSE, London: *EU kids Online*. Retrieved from <https://eprints.lse.ac.uk/33731/>.

Livingstone, S. (2018). iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood. In: *Taylor & Francis*

Lopez-Bueno R, Lopez-Sanchez GF, Casajus JA et al. (2020). Health-related behaviors among school-aged children and adolescents during the Spanish Covid-19 confinement. *Front Pediatr* 2020;8:573

Magnoler, P. (2012). Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti. *Lecce:Pensa Multimedia*

Mangen, A., Walgermo, B. R., e Bronnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68, doi:10.1016/j.ijer.2012.12.002

Marchis, C. J. (2014). State of Mind. *Il giornale delle scienze psicologiche*

Mascheroni G, Ólafsson K. 2014. Net children go mobile: risks and opportunities. *Rep., 2nd ed., Educatt, Milan, Italy. <http://netchildrengomobile.eu/reports/> \**

Marzano, Vegliante e Iannotta (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Firenze University Press. Form@re Vol.15 (2)*, p.19-34

Masataka, N., (2002). Low anger-aggression and anxiety-Withdrawal characteristic to preschoolers in Japanese society where 'Hikikomori' is becoming a major social problem. *Early Educ. Dev. 13 (2)*, 187–200

Mazurek, M. O. e Engelhardt, C. R. (2013). Video game use in boys with autism spectrum disorder, ADHD, or typical development. *Pediatrics*, 132(2), 260-266 \*

McFarland, L. A., e Ployhart, R. E. (2015). Social media: A contextual framework to guide research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 100(6), 1653-1677. <https://doi.org/10.1037/a0039244>

McManis, L.D., & Parks, J. (2011). Evaluating Technology for Early Learners. E-book and Toolkit . Winston-Salem (NC): Hatch Early Learning \*

Mingrino, M. (2010). I media digitali: definizione, caratteri, tipologia. In P.C. Rivoltella & S. Ferrari. A scuola con i media digitali: Problemi, didattiche, strumenti. *Milano: Vita&Pensiero*

Mojtabai, R., Olfson, M., e Han, B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, 138, e2016878.

Moreno, M. A., Uhls, Y. T. (2019). Applying an affordances approach and a developmental lens to approach adolescent social media use. *Digital Health*, 5, 2055207619826678

- Moreno, M., e Kota, R. (2013). Social media. In V.C. Strasburger, B. Wilson, e A. B. Jordan (Eds), *Children, adolescents, and the media* (3rd ed.). Sage. Retrieved from [https://nls.ldls.org.uk/welcome.html?ark:/81055/vdc\\_100025421490.0x000001](https://nls.ldls.org.uk/welcome.html?ark:/81055/vdc_100025421490.0x000001)
- Muller, P., e Oppenheimer, D. (2014). The peni s mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25, 1159-1168
- Naghavi, M. (2019). Global, regional, and national burden of suicide mortality 1990 to 2016: systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *BMJ*, 364, 194 \*
- Nelson, E. E., Jarcho, J. M., e Guyer, A. E. (2016). Social reorientation and brain development: An expanded and updated view. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 228-127 \*
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802015-0020-0>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. & Prinstein, M.J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Context: Part 1 – a Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships. *Clinical child and family psychology*. Vol.21, pag.267-294
- Nesi, J. (2020). The Impact of Social media on Youth Mental Health: Challenges and Opportunities. *NC Medical Journal*, Vol.81, No.2
- Newcomb, A. F., e Bagwell, C. L. (1995). Children’s friendship relations: A meta-analytic review. *Psicological Bulletin*. 117(2), 306-347.
- Nielsen Norman Group (2015). <http://www.nngroup.com/> [ver. 10.06.2016] \*

Novak, J.D., & Gowin, D.B. (1989). *Imparando a imparare* (S. Caravita, Trans.). *Torino: SEI (Original work published 1984) \**

O’Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K., e Council on Communication and Media (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *American Academy of Pediatrics*. 127(4), 800-804, doi:10.1542/peds.2011-0054.

Odgers CL. 2018. Smartphones are bad for some teens, not all. *Nature* 554(7693):432–34. [https://doi.org/ 10.1038/d41586-018-02109-8](https://doi.org/10.1038/d41586-018-02109-8)

Odgers, C. L., e Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61:3 pp 336-348

Odgers, C. L., Schueller, S. M., e Ito, M. (2020). Screen Time, Social Media Use, and Adolescent Development. *Annual Review of Developmental Psychology*

Odgers CL, Robb MB. 2020. Tweens, teens, tech, and mental health: coming of age in an increasingly digital, uncertain, and unequal world 2020. *Rep., Common Sense Media*, San Francisco

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>

Ovejero, S., Caro-Canizares, I., De Leon-Martinez, V., Baca-Garcia, E., (2013). Prolonged social withdrawal disorder: a hikikomori case in Spain. *Int. J. Soc. Psychiatry* 60 (6), 562–565

- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K. e Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: an investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*. 62, 480-487 \*
- Parker, J. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental Psychopathology, Theory and Method*, 1, 419. <https://doi.org/10.1002/97804709393783.ch12>.
- Pedró, F. (2009). New millennium learners in higher education: evidence and policy implications. *Paris: OECD- CERI*
- Pennebaker James W (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*. Vol.8. P.162-166
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theroetical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11-12), 363-377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6> \*
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2006). Research note: Individual differences in perceptions of internet communication. *European Journal of Communication*, 21(2), 213–226. <https://doi.org/10.1177/0267323105064046> \*
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the horizon 2001 Vol 9, p.1-6*
- Prinstein, M. J., Borelli, J. L., Cheah, C. S. L., Simon, V.A., e Aikins, J. W. (2005). Adolescent girls' interpersonal vulnerability to depressive symptoms: A longitudinal examination of reassurance-seeking and peer relationships. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 676-688. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.4.676>.



- Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2016). Peer relations and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *developmental psychopathology* (pp. 1–53). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy112>
- Prinstein, M. J., Nesi, J., e Telzer, E. H. (2020). Commentary: An updated agenda for the study of digital media use and adolescent development – future directions following Odgers & Jansen. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61:3, pp 349-352
- Rideout, V. e Robb, M. B. (2018). Social media, social life: Teens reveal their experiences. *San Francisco, CA: Common Sense Media*.
- Ringland, K. E. (2019). A place to play: the (dis)abled embodied experience for autistic children in online spaces. In *CHI '19: Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Paper 288*. New York: Assoc. Comput. Mach. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300518>
- Ripamonti, D. (2016). Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca. *Media Education*. Vol. 7, n. 2, anno 2016, pp. 143-157
- Ritzhaupt, A.D., Cheng, L., Luo, W. and Hohlfeld, T.N. (2020). The Digital Divide in Formal Educational Settings: The Past, Present, and Future Relevance. In: *Bishop, M.J., Boling, E., Elen, J. and Svihla, V., Eds., Handbook of Research in Educational Communications and Technology*, Springer, Cham, 483-504 \*
- Riva, G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino
- Riva G. (2018). *La solitudine dei nativi digitali. Tablet, cellulari e videogiochi*. GEDI Gruppo Editoriale SpA

Rivoltella, P.C. (2006). Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali. *Milano: Vita&Pensiero*.

Rivoltella, P.C. (2008). La comunicazione nell'era digitale. Prospettive di intervento formativo. Relazione all'Incontro Mondiale delle Facoltà di Comunicazione delle Università Cattoliche, <http://images.comune.savona.it/IT/f/ServiziSociali/la/lacomunicazione digitale.pdf>

Rivoltella, P.C. (2014). La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica. *Brescia: La Scuola*.

Rosestein, B. e Sheehan, A. (2018). Open letter from Jana partners and Calstrs to Apple Inc. Available from <https://thinkdifferentlyaboutkids.com/index.php?acc=1> \*

Saito, T., (1998). Shakaiteki Hikikomori: Owaranai Shishunki. (*Social Withdrawal: Unfinished Puberty*), Tokyo: PHP-Kenkyujo

Salomon, G, e Almong, T, (1998). Educational psychology and technology: a matter of reciprocal relations. *Teachers College Record*, 100(1), 222-241.

Sampasa-Kanuinga, H., e Hamilton, H. A. (2015). Social networking sites and mental health problems in adolescents: the mediating role of cyberbullying victimization. *European Psychiatry*. 30(8), 1021-1027.

Sarayu, C., e Ulmer, A. (2014). Capacity limits of working memory: the impact of multitasking on cognitive control and emotion recognition in the adolescent mind. *AAP National Conference and Exhibition* \*

Saulle, R., Minozzi, S., Amato, L. e Davoli M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Prog Med* 2021; 112(5):347-359 doi 10.1701/3608.35872. \*

Savina, L. Mills, Atwood e Cha (2017). Digital Media and Youth: a Primer for School Psychologists. *Contemp School Psychol* (2017) 21:80-91

Schmidt, M. E., e Vandewater, E. A. (2008). Media and attention, cognition and school achievement. *The Future of Children*. 18(1), 63-85. Doi:10.1353/foc.0.0004

Shin, M. S., Jeon, H., Kim, M., Hwang, T., Oh, S. J., Hwangbo, M., e Kim, K. J. (2016). Effects of smart-tablet-based neurofeedback training on cognitive function in children with attention problems. *Journal of Child Neurology*, 31(6), 750-760, doi:10.1177/0883073815620677 \*

Schouten, A. P., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Precursors and underlying processes of adolescents' online self-disclosure: Developing and testing an "Internet-attribute-perception" model. *Media Psychology*, 10(2), 292–315. <https://doi.org/10.1080/15213260701375686>

Segool, N. K., e Crespi, T. D. (2011). Research based practice: sexting in the schoolyard. *Communiqué*. 39(8), 30-31 \*

Sesame Workshop (2012). Best Practices: Designing Touch Tablet Experiences for Preschoolers . [http://www.sesameworkshop.org/wp\\_install/wp-content/uploads/2013/04/Best-Practices-Document-11-26-12.pdf](http://www.sesameworkshop.org/wp_install/wp-content/uploads/2013/04/Best-Practices-Document-11-26-12.pdf) [Accesso 04/06/2016]

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Smith, A. R., Hames, J. L., & Joiner, T. E. (2013). Status update: Maladaptive Facebook usage predicts increases in body dissatisfaction and bulimic symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 149(1–3), 235–240. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.032>.

Smith, L. J., Gradisar, M., & King, D. L. (2015). Parental influences on adolescent video game play: a study of accessibility, rules, limit setting, monitoring, and Cybersafety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(5), 273-279

Somerville, L. H. (2013). The teenage brain sensitivity to social evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 121–127. <https://doi.org/10.1177/0963721413476512> \*

Sparrow, B., Liu, J. E Wegner D. M. (2011). Google effects on memory: cognitive consequences of having information a tour fingertips. *Science*, 333, 776-778.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>.

Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity

of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739–750. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>.

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., e Donnerstein, E. (2010). Helath effects of media on children and adolescents. *American Academy of Pediatrics*, 125, 756-767. Doi: 10.1542/pess.2009-2563.

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Digital youth: The role of media in development. *New York: Springer*.

Subrahmanyam, K., e Greenfield, P. M. (2008). Virtual worlds in developmental: Implication of social networking sites. *Journal of applied Developmental Psychology*. 29(6), 417-419.

Suler, J. (2004). Cyber psychology and behavior, The Online Disinhibition Effect. 7, 321-326.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. *New York: W.W.Norton & Co*.

Suwa, M., Suzuki, K., (2013). The phenomenon of hikikomori (social withdrawal) and the socio-cultural situation in Japan today. *J. Psychopathol.* 19 (2013), 191–198

Tobler, N. S., e Stratton, H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: a meta-analysis of the research, *Journal of Primary Prevention*, n.18, pp.71-128

\*

Tobler, N. S., Roona M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V. e Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis, *Journal of Primary prevention*, n.20, pp. 275-336 \*

Tramma S. (2009): Che cos'è l'educazione informale, *Roma: Carocci*.

Twenge, J.M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., e Martin, G.N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6, 3-17.

Underwood, M. K., e Ehrenreich, S. E. (2017). The power and the pain of adolescents' digital communication: Cyber victimization and the perils of lurking. *American Psychologist*, 72(2), 144-158. <https://doi.org/10.1037/a0040429>.

Vaala, S. E., e Bleakley (2015), Monitoring, mediating, and modelling: parental influence on adolescent computer and internet use in the United States. *Journal of Children and Media*. 9(1). 40-57 \*

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267–277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: A longitudinal study. *Journal of Communication*, 59(1), 79–97. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01405.x>

Valkenburg, P. M., e Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*. 48(2), 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>.

Van Eijnden, R. J. J. M., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J. E Engels R. C. M. (2010). Compulsive internet use among adolescents: bidirectional parent-child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(1), 77-89.

- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221
- Vivanet, G. (2014). Sull'efficacia delle tecnologie nella scuola: analisi critica delle evidenze empiriche. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(2), 95-100
- Wang, Bq., Yao, Nq., Zhou, X. (2017). The association between attention deficit/hyperactivity disorder and internet addiction: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry* 17, 260 (2017). <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1408-x>
- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. R., & Connell, S. (2013). Parenting in the age of digital technology. *Report for the Center on Media and Human Development School of Communication Northwestern University.*
- Wigderson, S., & Lynch, M. (2013). Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being. *Psychology of Violence*, 3(4), 297–309. <https://doi.org/10.1037/a0033657>.
- White, R., & Gustone, R. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.
- White, A. E., Weinstein, E., & Selman, R. L. (2016). Adolescent friendship challenges in a digital context: Are new technologies game changers, amplifiers, or just a new medium? *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. <https://doi.org/10.1177/1354856516678349>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. *Stanford University, CA. Stanford Digital Repository*. Retrieved from: <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>.

Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.

Wong, P.W., Li, T.M., Chan, M., Law, Y., Chau, M., Cheng, C., Yip, P.S., (2014). The prevalence and correlates of severe social withdrawal (hikikomori) in Hong Kong: a cross-sectional telephone-based survey study. *Int. J. Soc. Psychiatry* 61 (4), 330–342

Woods, H. e Scott, H. (2015). #sleepyteens – is social media use related to sleep quality, self-esteem, anxiety and depression in adolescence? *Abstract retrieved from <https://hollyscott248.wordpress.com/publications/abstract-devsoc2015/>*.

World Economic Forum (2019). Towards a Reskilling Revolution. Industry-Led Action for theFuture of Work.

Ybarra, M. (2014). Technology and public health interventions. In A.B. Jordan & D. Romer (Eds). *Media and the wellbeing of children and adolescence* (pp.147-160). New York: Oxford University Press.

Ybarra ML, Mitchell KJ, Palmer NA, Reisner SL. 2015. Online social support as a buffer against online and offline peer and sexual victimization among U.S. LGBT and non-LGBT youth.*Child Abuse Negl.* 39:123– 36. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.006>

Young, C. M. Y., & Lo, B. C. Y. (2012). Cognitive appraisal mediating relationship between social anxiety and internet communication in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.001> \*

Zielenziger, M., (2006). Shutting out the Sun: How Japan Created its Own Lost Generation. *New York: Nan A. Talese*



Zanetti, M. A. (2007). L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive a scuola. *Ericksen, Trento*.

Zimmerman, F., e Christakis, D. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *American Academy of Pediatrics, 120(5)*, 986-992, doi:10.1542/pods.2006-3322.

<https://blog.innerdrive.co.uk/6-reasons-to-put-yout-phone-away>

<https://stefanomoser.it/adolescenti-e-il-web-le-app-e-i-social/il-ciclo-di-feedback-della-dopamina/>

\*lavori di ricerca non direttamente consultati