



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della  
Socializzazione

Corso di laurea magistrale in Psicologia di Comunità, della  
Promozione del Benessere e del Cambiamento Sociale

**Tesi di Laurea Magistrale**

## **L'USO DEI SOCIAL MEDIA NELLE RELAZIONI TRA PARI IN ADOLESCENZA**

**The use of social media in peer relationships in adolescence**

**Relatore:**

Prof. Gianluca Gini

**Relatrice esterna:**

Dott.ssa Federica Angelini

**Laureando:** Gianmarco Basso

**Matricola:** 2021225

Anno Accademico: 2023/2024



# INDICE

ABSTRACT	5
INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1: Il Sé	9
1.1 Charles Cooley — The looking glass theory	10
1.2 George Mead — Il Sé in relazione col mondo	13
1.3 Susan Harter — La teoria dei Sé multipli	16
CAPITOLO 2: Il Sé in adolescenza	19
2.1 L'adolescenza	19
2.2 Adolescenza e gruppi di riferimento	20
2.3 Adolescenti, social media ed emozioni	22
CAPITOLO 3: I social media	27
3.1 Che cosa sono i social media	27
3.2 Modelli e teorie della comunicazione mediata	32
CAPITOLO 4: La ricerca	39
4.1 Introduzione allo studio	39
4.2 Obbiettivi e ipotesi	40
4.3 Metodo	42
4.3.1 I partecipanti	42
4.3.2 Gli strumenti utilizzati	42

4.3.3	Gli strumenti pre scenario	43
4.3.4	Presentazione degli scenari	51
4.3.5	Gli strumenti post scenario	55
4.3.6	Procedura	56
4.4	Risultati	58
4.4.1	Statistiche descrittive	58
4.4.2	Correlazioni tra le variabili	62
4.4.3	Modelli di regressione lineare	66
<b>CAPITOLO 5: Discussione dei risultati e conclusioni</b>		<b>76</b>
5.1	Discussione dei risultati	76
5.2	Limiti della ricerca	83
5.3	Conclusioni	84
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		<b>88</b>
<b>SITOGRAFIA</b>		<b>99</b>

## ABSTRACT

Il presente elaborato di tesi mira ad approfondire ed analizzare la complessa relazione tra l'utilizzo dei social media da parte degli adolescenti e la sperimentazione delle emozioni nei contesti digitali inerenti alle relazioni tra pari. Attraverso una dettagliata revisione della letteratura e mediante l'analisi dei dati delle risposte a un questionario somministrato ad un campione di 221 adolescenti di una scuola superiore, questa ricerca si pone come obiettivo analizzare la relazione tra alcune variabili inerenti ai social media e la sperimentazione delle emozioni positive e negative. Dai risultati del questionario si è analizzato se e come alcune variabili inerenti all'utilizzo dei social media siano correlate con la sperimentazione di emozioni positive e negative suscitate da situazioni sociali digitali nel contesto delle relazioni tra pari. Le variabili prese in considerazione sono: il tempo speso nei social media e il livello di *engagement* dimostrato, ossia il grado di importanza attribuita all'utilizzo di queste piattaforme; la preferenza per le interazioni sociali online a discapito di quelle dal vivo; l'uso problematico dei social media; le modalità di reazione emotiva alla pressione sociale percepita in relazione all'uso dei social media; l'autovalutazione di sé; il grado di introversione ed estroversione; il senso di solitudine percepito; il grado di apprezzamento e supporto percepito dai pari. Nell'ultima sezione vengono riportati i risultati e le osservazioni del questionario somministrato: la prima parte è strutturata da item che esaminano l'utilizzo personale dei social media in relazione alle variabili sopra citate, mentre nella seconda parte è proposto un secondo questionario relativo alle emozioni sperimentate in risposta ad esempi di due situazioni relazionali online, in cui la prima presenta un *feedback* positivo, la seconda uno negativo.

La ricerca mira quindi ad approfondire la comprensione delle modalità con cui questi nuovi contesti relazionali impattano sullo sviluppo psicologico, identitario, emotivo e relazionale degli adolescenti, in modo da acquisire spunti e nozioni utili per una corretta educazione all'utilizzo dei social media. Inoltre, in questo elaborato mi riferirò in modo intercambiabile ad “adolescenti” e “giovani”, dato che le dinamiche che verranno approfondite spaziano dalla preadolescenza fino ad un periodo che sussegue il termine dell'adolescenza.

## INTRODUZIONE

Dal punto di vista socio-relazionale Internet ha soverchiato le modalità tradizionali di interazione e di comunicazione: in particolare i social network, inizialmente considerati come meri strumenti di condivisione di informazioni, sono diventati vere e proprie *agorà* digitali in cui incontrarsi, condividere esperienze e stabilire connessioni, modificando in maniera profonda la morfologia delle relazioni. Piattaforme come Facebook, X, Instagram e molte altre ci permettono di mantenere contatti con amici e parenti in tutto il mondo, creare nuove amicizie oltre che formare comunità basate su interessi condivisi, abbattendo qualsiasi tipo di barriera fisica e offrendo la possibilità di interfacciarsi con potenzialmente chiunque sia in possesso di un dispositivo elettronico con connessione internet.

Queste nuove modalità di comunicazione e relazione meritano un focus particolare quando riguardano gli adolescenti, poiché questa fase evolutiva è cruciale per ciò che concerne l'esplorazione dell'identità, l'aumento del contatto coi pari e il desiderio di autonomia (Aikins, Borelli, Cheah, Prinstein & Simon, 2005). Il maggior coinvolgimento nelle relazioni tra pari, l'alto livello di investimento in questi legami e una maggiore sensibilità alla valutazione sociale sono fattori che incidono particolarmente nell'adolescenza (Brown & Larson, 2009; Buskrik, Erath, Parker, Rubin & Wojslawowicz, 2006). La componente di investimento sociale degli adolescenti non può prescindere dall'uso dei social media, poiché vita *online* e *offline* sembrano fondersi in un *continuum* nei contesti relazionali dei nostri giorni. I social media modificano e formano le esperienze delle relazioni, divicolandosi dai canoni relazionali tradizionali e ponendo agli adolescenti delle nuove sfide in nuovi contesti.

Il presente lavoro indagherà inizialmente il concetto di Sé e il suo sviluppo durante l'età adolescenziale; verrà descritto cosa si intende per adolescenza e le sue criticità per ciò che concerne le relazioni e l'importanza dei legami col gruppo di pari; si introdurrà il concetto di social media e per mezzo della letteratura scientifica si approfondiranno le loro caratteristiche e peculiarità, oltre all'impatto che presentano sulla percezione di sé e sull'autovalutazione; infine, mediante l'analisi dei dati raccolti dallo studio condotto, si indagherà quali variabili relative all'utilizzo dei social media e in che modalità sono correlate con la sperimentazione delle emozioni suscitate da esempi di situazioni relazionali online coi pari.

# CAPITOLO 1

## *Il Sé*

Introdurre il concetto di "sé" in psicologia significa esplorare uno degli aspetti più intriganti e fondamentali dell'identità individuale. Il sé rappresenta l'insieme delle percezioni, delle credenze e delle caratteristiche che un individuo associa a sé stesso, comprendendo sia gli aspetti fisici che quelli psicologici e sociali (Harter & Robert, 1999). Durante l'adolescenza, il periodo della vita caratterizzato da significativi cambiamenti e instabilità (Steinberg, 2017), il sé subisce un processo di sviluppo e modellamento particolarmente intenso. Durante questa fase gli adolescenti sperimentano una serie di trasformazioni fisiche, cognitive, emotive e sociali che influenzano profondamente la percezione di sé e la formazione dell'identità (Erikson, 1968). Le esperienze personali, le interazioni sociali, le influenze culturali e i confronti con gli altri giocano un ruolo cruciale nel modellare il sé degli adolescenti (Bandura, 1989). Pertanto, comprendere il concetto di sé in psicologia implica indagare anche come questo si sviluppa e si trasforma durante l'adolescenza, un periodo di crescita e di scoperta personale che ha profondi risvolti sullo sviluppo psicologico e sul benessere individuale. Nei paragrafi successivi verranno riportate alcune teorie che diversi autori hanno coniato per approfondire questo tema.

## 1.1 Charles Cooley – The looking glass theory

Charles Horton Cooley (1864-1929) fu un illustre sociologo americano che nel suo elaborato “*Human Nature and the Social Order*” (1902) coniò un’interessante teoria psicosociale per cercare di spiegare le modalità dello sviluppo del senso di sé e dell’identità personale. L’ipotesi in questione prende il nome di “*looking glass theory*” (o “teoria dello specchio sociale”) e afferma che il sé si sviluppa e si modella attraverso il riflesso delle reazioni sociali degli altri, nel modo in cui riteniamo che gli altri ci vedano: in altri termini, gli individui formano un’immagine di sé basata sui *feedback* e sulle percezioni che ricevono dagli altri membri della società. Dunque, il “sé” oltre a dipendere da considerazioni e opinioni personali che l’individuo ha di sé stesso, è indissolubilmente legato alla consapevolezza delle proprie esperienze sociali e relazionali. Questo processo avviene in tre fasi distinte: nella prima la persona immagina come gli altri la vedono, considerando aspetti legati al proprio aspetto fisico, al comportamento o ad altre caratteristiche legate ad esempio alla propria personalità; successivamente la persona ragiona su come si vede in relazione agli altri e alle autovalutazioni qualitative basate sugli standard sociali da cui possono emergere sentimenti di orgoglio o di vergogna; infine, da queste percezioni la persona sviluppa e modella la propria identità. Sarebbe però errato ritenere che in questo processo l’individuo venga trattato come un soggetto meramente passivo: sebbene le valutazioni e le considerazioni degli altri abbiano un peso specifico notevole nella formazione del sé, è importante evidenziare che la costruzione di questa struttura dipende dalla prefigurazione del nostro apparire agli altri. Occorre sottolineare che il grado di influenza dei giudizi dipende se siano espressi da” altri generalizzati” o “altri significativi”: essi impattano maggiormente se vengono espressi da persone con cui abbiamo stabilito un legame molto stretto, come familiari, amici, datori

di lavoro e colleghi.

Dunque, secondo l'autore ogni individuo non nasce con il senso del sé, ma esso si sviluppa nel tempo come risultato delle esperienze di interazione sociale e del contesto socioculturale: è continuamente modellato dai *feedback* di persone esterne in relazione a qualsiasi modo di esprimersi, comportarsi, vestire e molti altri aspetti. Questa modalità include anche la capacità di percepire e prevedere le risposte che gli altri avranno ai nostri atteggiamenti, reazioni che possono essere più o meno esplicite la cui comprensione dipende dalle capacità percettive individuali.

L'ascesa dei social media ha reso in maniera estremamente più complessa la teoria del "sé specchio": la sovraesposizione mediatica e l'ingente quantità di interazioni e *feedback* offerti da queste piattaforme ha portato alla creazione di un numero sempre maggiore di "specchi", proponendo in questo modo nuove domande sullo sviluppo di sé. Nel contesto digitale è la persona che sceglie quale versione di sé presentare in base anche alle reazioni degli altri, riflettendo su quanti e quali tipi di post pubblicare, allineandosi alle conformità sociali: tuttavia, le differenze tra il "sé cibernetico" e il "sé reale" sono profonde. Un esempio esplicativo è la rappresentazione *ad hoc* che si vuole proporre in relazione al tipo di social network che stiamo utilizzando: su LinkedIn si ambirà ad apparire più professionali, su Pinterest prevarrà il proprio lato artistico. Il "sé cibernetico", presentandosi online appunto, non è mai completamente sottratto all'esposizione, al giudizio o alla critica e a differenza del "sé reale" è più malleabile quando si tratta di essere aggiornato, modellato o perfezionato. Mary Aiken (2016) ha sollevato una serie di preoccupazioni su questo tema, evidenziando una possibile urgenza di alcuni di prediligere gli spazi digitali per lo sviluppo e la cura della propria identità, a volte trascurando quella reale, inoltre c'è il rischio che l'identità di una persona possa

frammentarsi e che possano derivarne problemi nello sviluppo, soprattutto nella fase adolescenziale.

## 1.2 George Mead – Il Sé in relazione col mondo

Un altro autore classico che diede un grande contributo in merito allo sviluppo del sé e dell'identità è George Herbert Mead (1863-1931), sociologo, filosofo e psicologo statunitense. Egli intende il sé non come un'entità statica, ma come un processo dinamico che si sviluppa nel corso del tempo attraverso l'interazione sociale a cui attribuisce un ruolo fondamentale: secondo questa prospettiva, infatti, il sé è il prodotto del processo sociale di interiorizzazione di valori, ossia gli atteggiamenti che caratterizzano e influenzano il gruppo sociale. Mead apporta un'importante distinzione nel "Sé": l'"Io" rappresenta l'aspetto soggettivo e attivo, la parte più creativa e spontanea del sé nelle relazioni sociali; il "Me" invece rappresenta l'aspetto oggettivo e riflessivo, si forma attraverso le esperienze e le aspettative degli altri ed è influenzata dai ruoli e dalle norme sociali. È la parte che aderisce alle regole e agli standard della società ed esercita delle influenze all'"Io" negli atteggiamenti e comportamenti sociali. La differenza sostanziale risiede nella definizione di una parte identitaria in cui l'individuo si percepisce in maniera unitaria un soggetto e allo stesso tempo oggetto per mezzo degli altri membri del gruppo sociale o da una visione generalizzata del gruppo nel suo insieme al quale l'individuo appartiene. Perché si acquisisca una certa oggettività l'individuo deve diventare oggetto di sé stesso, nella stessa maniera per cui le altre persone sono per lui un oggetto e affinché ciò si verifichi è necessario assimilare atteggiamenti di persone terze verso sé stessi all'interno di un determinato ambiente sociale. Il processo di assimilazione di questi atteggiamenti è possibile solo grazie al linguaggio e alla comunicazione che, nel caso degli esseri umani, oltre al mero dialogo si basa sulla condivisione di simboli significativi che permettono l'auto-riflessione e per mezzo dei quali gli individui costruiscono la realtà sociale. La comunicazione simbolica permette agli individui di prendere consapevolezza

di sé stessi e degli altri e di partecipare alla vita sociale in maniera attiva e significativa. Il sé, dunque, si sviluppa attraverso la socializzazione e Mead ne descrive le tre fasi principali: “*il gioco*” (play stage) è una componente fondamentale nell’infanzia in cui il bambino inizia a prendere coscienza di sé attraverso il gioco: essi imitano e assumono ruoli degli adulti e degli altri attorno a loro senza una comprensione completa di questi ruoli; “*il gioco di ruolo*” (game stage) in cui i bambini, crescendo, partecipano a giochi di ruolo più complessi che richiedono una comprensione delle regole e delle aspettative condivise, in cui si sviluppa la capacità di vedere sé stessi dal punto di vista degli altri (la “presa di ruolo”); “*l’altro generalizzato*” (generalized other) nonché la fase più avanzata in cui i bambini sviluppano un senso di sé che tiene conto delle norme, valori e aspettative della società nel suo insieme. L’altro generalizzato rappresenta la visione collettiva della comunità e diventa una guida per il comportamento individuale. L’auto-riflessione e il dialogo con noi stessi e con gli altri sono meccanismi che sviluppano l’intelligenza sociale, ovvero la capacità di personificare un determinato ruolo o nell’immedesimarsi nel ruolo altrui ed è proprio in questo processo che si impara a comprendere i simboli e i pensieri degli altri. Affinché ciò accada è necessario che l’individuo diventi oggetto per sé stesso su cui riflettere e in questo procedimento il sé si scinde in due “Sé differenti”, l’”Io” e il “Me”, appunto: l’unità del sé è il risultato delle sue sfaccettature che rispondono ai vari aspetti del processo sociale. Secondo Mead un punto chiave nella formazione dell’identità risiede nelle forme di gioco nei bambini e più in specifico nell’interiorizzazione della struttura dei ruoli e delle posizioni sociali. Nella prima fase si agisce per imitazione e il bambino ripete il comportamento della figura adulta, ad esempio della madre o di un parente, senza comprendere pienamente il senso delle azioni che compie: obiettivo del bambino in questa fase denominata pre-gioco è ottenere approvazione o disapprovazione da un adulto significativo. Nella seconda fase

denominata “gioco libero” il bambino comincia ad assumere il ruolo degli altri significativi, figure con cui ha stabilito forti legami o interazioni: è il periodo in cui inizia ad assumere diverse prospettive della stessa azione, a livello comunicativo si comincia ad impiegare il linguaggio simbolico e in maniera parziale inizia a svilupparsi il processo di interiorizzazione anche senza una vera comprensione dell'essenza e dell'interdipendenza dei ruoli. Nella terza fase invece il bambino impara cos'è il ruolo, come adattarsi ai diversi ruoli e la comprensione delle diverse posizioni sociali: attraverso attività più organizzate e regolamentate allo stesso modo per tutti il bambino apprende la figura dell'altro generalizzato con cui non necessariamente vi stringe un forte legame. È proprio in questo periodo che si apprendono e interiorizzano le norme generali e astratte oltre che le regole e le aspettative che stanno alla base della società: si afferma dunque che la struttura dell'identità personale è dinamica ed in continuo divenire, dipende dalle situazioni e dalle esigenze che l'individuo affronta nel corso della vita ed è composta dal “Me”, che coincide col sé sociale, e l'”Io”, ovvero la percezione del sé che si basa sul Me. Il concetto più importante ereditato dalla teoria di Mead è che il sé è un bilanciamento tra ciò che percepiamo dalle altre persone e com'è la visione che abbiamo di noi stessi in relazione alle opinioni che gli altri hanno di noi. La mente umana ha radici sociali: ciascuno di noi costruisce la propria identità attraverso il coinvolgimento con la società e l'interazione reciproca, apprendendo e comunicando con simboli condivisi. Lo sviluppo mentale avviene dall'infanzia quando mediante le relazioni sociali si interiorizzano le prospettive altrui, comprendendo i punti di vista degli altri e domandandosi come si appaia agli occhi altrui: è questo passaggio che induce l'individuo a sviluppare riflessioni interne e in cui attraverso l'auto-riflessione il sé prende forma.

### 1.3 Susan Harter - La teoria dei Sé multipli

Susan Harter (1939-2020) è nota per i suoi contributi rilevanti nel campo della psicologia del sé e dell'autostima, soprattutto per ciò che riguarda la formazione dell'identità nei bambini e negli adolescenti. La sua teoria più nota è la "teoria dei sé multipli" in cui afferma che gli individui non presentano un unico sé statico, piuttosto un insieme di sé che variano a seconda delle interazioni e dei contesti sociali, i quali sono in grado di modellare i giudizi sulla propria autostima nell'età dello sviluppo. In particolare, Harter descrive diverse fasce evolutive rilevanti per la costruzione del sé: in età prescolare (3-4 anni) le autovalutazioni sono semplici e basate su caratteristiche e attività fisiche; successivamente (5-7 anni) i bambini iniziano ad usare termini psicologici per descriversi, come ad esempio "sono felice" o "sono triste", e cominciano a fare paragoni con altri bambini; durante gli anni della scuola primaria e l'ingresso nella prima adolescenza (8-11 anni) i bambini sviluppano una comprensione di sé più complessa, riconoscendo che la propria identità può avere caratteristiche più contrastanti, le valutazioni diventano più realistiche e meno idealizzate; l'adolescenza invece (12-18 anni) rappresenta un punto cruciale per lo sviluppo identitario. In questa fase gli adolescenti formano una visione del sé che include più sfaccettature e comprendono l'esistenza di sé multipli, come il sé reale, ideale e percepito; si riconosce che il proprio comportamento può variare in base al contesto sociale oltre ad attribuire una considerazione particolare per le percezioni e prospettive altrui. Harter propone che durante l'adolescenza gli individui sviluppano diversi "sé" che riflettono le diverse situazioni relazionali e sociali in cui si trovano: questi sé possono includere il sé scolastico, il sé familiare, il sé con gli amici, il sé romantico, il sé pubblico. Gli adolescenti cominciano a percepire che possono comportarsi e sentirsi diversi in contesti differenti e questa realizzazione può portare ad una maggiore

complessità nel concetto di sé e, in alcuni casi, a sentimenti di confusione e disagio se riconoscono una grande discrepanza tra i diversi sé: ad esempio, un adolescente potrebbe sentirsi sicuro e competente a scuola, ma insicuro e ansioso nelle situazioni sociali e con i coetanei. Proprio le relazioni sociali svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo del sé e dell'autostima, soprattutto durante l'adolescenza, che è un periodo di profonde trasformazioni psicologiche e sociali: si è molto sensibili all'accettazione da parte dei loro pari ed essere parte di un gruppo può incidere positivamente sull'autostima e sull'acquisizione di un senso di appartenenza. D'altra parte, gli adolescenti spesso confrontano sé stessi coi loro coetanei, il che può influenzare sia positivamente che negativamente la loro autostima a seconda che si venga riconosciuti come abili o attraenti oppure inferiori. Anche la famiglia ricopre un ruolo importante per lo sviluppo per mezzo del supporto e l'approvazione, difatti un contesto in cui vigono amore e sicurezza può influenzare positivamente l'autostima: inoltre i genitori e altri membri vicini alla famiglia fungono da modelli di ruolo, modificando le percezioni degli adolescenti su come dovrebbero comportarsi nelle varie situazioni sociali. Anche gli insegnanti hanno il potere di condizionare la competenza accademica dei giovani attraverso il supporto e i *feedback* positivi e quella relativa all'autonomia e all'indipendenza incoraggiando il pensiero critico. Due concetti chiave inerenti ad una buona integrazione dei sé multipli sono l'autenticità e il conflitto, in quanto la prima è una capacità presente negli adolescenti che rilevano una continuità tra i vari ruoli sociali che assumono e percepiscono la loro identità in maniera più coerente, mentre coloro che avvertono maggiormente le discrepanze tra i sé differenti possono sperimentare conflitti interni significativi, tensioni interne che causano stress e ansia o depressione. Infine, due ostacoli a cui i giovani devono far fronte sono la pressione proveniente dai vari contesti sociali, la cui cattiva gestione può

condizionare il benessere psicologico, e la flessibilità del sé, ossia la capacità di adattare il proprio comportamento a diverse situazioni e contesti.

## CAPITOLO 2

### *Il Sé in adolescenza*

#### 2.1 L'adolescenza

L'adolescenza è una fase cruciale dello sviluppo che convenzionalmente si estende dai 12 ai 18 anni e comporta una serie di trasformazioni complesse e interconnesse. Dal punto di vista biologico e fisico l'adolescenza è contraddistinta dalla maturazione puberale, che porta a rapide modifiche corporee e allo sviluppo di caratteristiche sessuali secondarie (Steinberg, 2014). È il periodo in cui si sviluppa la capacità cognitiva del pensiero astratto, il ragionamento ipotetico-deduttivo e la metacognizione (Inhelder & Piaget, 1958). Per quanto riguarda lo sviluppo emotivo, questo periodo è caratterizzato da forti picchi e da una maggiore ricerca di indipendenza, motivo che può condurre a conflitti con le figure adulte (Erikson, 1968). Per ciò che concerne l'aspetto sociale invece, l'adolescenza è una fase cruciale caratterizzata dall'esplorazione dell'identità e dall'aumento del contatto coi pari (Aikins, Borelli, Cheah, Prinstein, Simon, 2005). Il pedagogista e psicologo statunitense Stanley Hall, nel suo libro *"Adolescence"* del 1904 definì questo periodo di transizione come una fase problematica e di distacco da quella infantile e in secondo luogo come fase di rinnovamento, una fase di crisi e trasformazione in termini sia fisiologici che psicologici in cui anche nella personalità avvengono sostanziali cambiamenti. Si è molto più sensibili alle esperienze positive e negative, aspetto condizionato dall'aumento della plasticità cerebrale in cui lo sviluppo della corteccia prefrontale, coinvolta nel controllo delle emozioni e nella presa delle decisioni, continua fino a tarda adolescenza, contribuendo ad un controllo emotivo meno stabile (Casey, Hare, Jones, 2008).

## 2.2 Adolescenza e gruppi di riferimento

L'adolescenza è un periodo di sviluppo critico in cui i gruppi dei pari e di riferimento giocano un ruolo determinante nella formazione dell'identità, nel comportamento e nello sviluppo psicologico cognitivo ed emotivo degli individui. Difatti, questa fase difficile e complessa per molti aspetti comporta un percorso di allontanamento dal nucleo familiare per avvicinarsi di più al gruppo dei pari, istituzioni e figure esterne: questo accade perché l'adolescente comprende che con gli adulti non apprenderebbe certe abilità, usi, competenze e abitudini per risolvere dei conflitti e delle ostilità in maniera autonoma al di fuori delle mura domestiche. Durante questa fase, gli adolescenti tendono a cercare l'accettazione e il riconoscimento all'interno del loro gruppo dei pari, che diventano una fonte primaria di supporto sociale e validazione (Brown, 2004). Queste interazioni sociali non solo forniscono opportunità di esplorazione identitaria, ma anche di sviluppo di competenze sociali e di sostegno emotivo. I gruppi di pari offrono un contesto in cui gli adolescenti possono sperimentare vari aspetti del sé, ricevere *feedback* e rafforzare la loro autostima. Anche il condizionamento che esercitano questi gruppi è un aspetto determinante, parliamo di un insieme di processi in cui i pari influenzano in maniera multidimensionale gli atteggiamenti e i comportamenti degli altri nel tempo (Brechwald & Prinstein, 2011). I coetanei possono fungere da modello per comportamenti, atteggiamenti e valori, contribuendo così alla costruzione dell'identità personale e sociale. I giovani possono conformarsi alle norme sociali per ricevere delle ricompense sociali dai pari, come un aumento dello status sociale (Brechwald & Prinstein, 2011). In adolescenza aumentano le risposte alle ricompense sociali (Somerville, 2013; Steinberg, 2008) che possono influire positivamente sulla percezione della propria identità (Brechwald & Prinstein, 2011) e sul rafforzamento della propria autostima, del senso di appartenenza e

l'incoraggiamento di comportamenti pro-sociali e di condivisione di valori comuni (Steinberg & Morris, 2001). La partecipazione a gruppi di pari sani può favorire lo sviluppo di abilità sociali come la cooperazione, la risoluzione dei conflitti e l'empatia (Berndt, 2002). La pressione dei pari può, tuttavia, comportare anche degli aspetti negativi. Il previo sviluppo del sistema limbico rispetto al controllo cognitivo è relegato all'attuazione di comportamenti ad alto rischio da parte degli adolescenti nel contesto dei pari (Steinberg, 2008). La necessità di conformarsi alle norme del gruppo può indurre gli adolescenti a partecipare a comportamenti rischiosi o devianti, come l'uso di sostanze, il bullismo o altri comportamenti antisociali (Brown, 2004). Questa dinamica desta preoccupazioni in un contesto di sviluppo in cui le capacità di autoregolazione e di giudizio non sono ancora pienamente mature (Steinberg, 2014). Il distacco dal nucleo familiare è un altro aspetto chiave dell'adolescenza: questo distacco non implica necessariamente una rottura dei legami familiari, ma piuttosto una rinegoziazione dei rapporti, con gli adolescenti che cercano di affermare la propria autonomia e indipendenza. Durante questo processo, i gruppi dei pari offrono un'importante base di supporto alternativa alla famiglia, contribuendo al processo di separazione-individuazione (Collins & Steinberg, 2006). I gruppi di riferimento estendono l'influenza dei pari includendo modelli di ruolo esterni come celebrità e influencer sui social media, che possono avere un impatto significativo sulle percezioni di sé e sulle scelte di vita degli adolescenti (Steinberg, 2014). L'esposizione ai social media amplifica queste dinamiche, promuovendo una costante comparazione sociale che può influenzare negativamente l'autostima e il benessere psicologico (Peter & Valkenburg, 2011).

## 2.3 Adolescenti, social media ed emozioni

Il rapporto tra gli adolescenti e i social media è fortemente influenzato dal tempo trascorso sulle piattaforme e dal livello di *engagement* mostrato. Avere un certo sèguito sui social può apportare gratificazione e appagamento, ma alcuni studi hanno dimostrato che un utilizzo prolungato dei social media è strettamente correlato ad una maggiore intensità di esperienze emotive negative (Gilbreath, Jin, Lee, Lin, 2017). Quando gli adolescenti trascorrono molto tempo sui social media tendono a sperimentare una gamma più ampia di emozioni, spesso amplificate dalla natura immediata e interattiva delle piattaforme. Svariati fattori legati all'uso dei social media influenzano il modo in cui gli adolescenti sperimentano le emozioni: tra questi si riscontra la comparazione sociale, che è anche uno dei più influenti. Per i giovani spesso il confronto sociale è inevitabile, il che può portare a sentimenti di inadeguatezza e bassa autostima: in particolare, un aspetto rilevante di queste piattaforme è il fatto che la popolarità e la risonanza sociale siano espressi con indicatori quantificabili, come ad esempio il numero di “mi piace”, i “*retweet*”, le visualizzazioni e le condivisioni di un post, il numero di amici e *followers*. Degli studi dimostrano quanto gli adolescenti siano influenzati da questi parametri (Chua & Chang, 2016; Dapretto, Greenfield, Hernandez, Payton, Sherman, 2016) che a loro volta condizionano alcuni comportamenti che ne conseguono, come pubblicare contenuti in orari della giornata in cui pensano di ottenere maggiori “mi piace” e commenti (Nesi & Prinstein, 2019), oppure rimuovere i tag dalle fotografie che non ricevono un numero desiderato di “mi piace” e commenti (Dhir, Kaur, Lonka & Nieminen, 2016; Nesi & Prinstein, 2019). L'immediatezza dei *feedback* può avere quindi un impatto significativo sull'autostima e sul senso del valore personale dei giovani, in cui *feedback* positivi possono aumentare la sensazione di essere accettati e la gratificazione, mentre se questi

sono negativi o assenti possono produrre l'effetto opposto (Peter & Valkenburg, 2011). Un altro fattore che influisce negativamente sulle emozioni degli adolescenti è il cyberbullismo, una modalità di bullismo sorta con l'avvento dei social media che, per alcune caratteristiche come la permanenza e la replicabilità dei contenuti vessatori, differisce dal bullismo tradizionale. Essere vittima di bullismo online può portare a sentimenti di isolamento, ansia, depressione e bassa autostima (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). La presenza costante sui social media e il numero ingente di notifiche che di continuo si ricevono possono contribuire ad una stimolazione emotiva perpetua che può influire sul benessere degli adolescenti. Questo fenomeno, noto anche come "*pervasive awareness*", si riferisce alla costante connessione e disponibilità che gli adolescenti sentono di dover mantenere nei confronti delle loro reti sociali online. Le notifiche *push*, i messaggi e gli aggiornamenti continui possono creare un senso di urgenza e un ciclo di *feedback* ininterrotto che può causare diverse implicazioni psicologiche: l'aumento dei livelli di ansia e stress dato che ogni notifica può rappresentare una richiesta di attenzione immediata, portando ad una pressione costante per rispondere prontamente (Cavallo, Desai, Krishnan-Sarin, Liu & Potenza, 2011). Problematic Internet use and health in adolescents: Data from a high school survey in Connecticut. *Journal of Clinical Psychology*.

); le notifiche costanti possono compromettere la capacità di concentrazione degli adolescenti, in quanto la frequente interruzione delle attività scolastiche come lo studio o di altre attività quotidiane può portare ad una diminuzione della produttività e ad una maggiore difficoltà nel completare compiti complessi. Questo può avere effetti negativi sul rendimento scolastico e sulle capacità di apprendere nuove informazioni (Czerwinski, Iqbal, Johns & Mark, 2015). Altri impatti sul benessere emotivo si riscontrano nella

dipendenza da *feedback* immediato, per cui le notifiche possono creare una *addiction* psicologica agli adolescenti, i quali possono diventare eccessivamente dipendenti dal riconoscimento e dall'approvazione ricevuti online, sviluppando una percezione di sé basata su valutazioni esterne piuttosto che su un'autovalutazione interna equilibrata (Peter & Valkenburg, 2011). Un interessante fenomeno sorto con l'avvento dei social media è la "*Fear of Missing Out*" (FOMO), ossia la paura di essere assenti o tagliati fuori mentre accadono esperienze sociali che si ritengono importanti: è correlata ad una maggiore solitudine e ad un'insoddisfazione per la propria vita, considerata inferiore rispetto a quella altrui (DeHaan, Gladwell, Murayama & Przybylski, 2013; Reer, Quandt & Tang, 2019), inoltre questo meccanismo è amplificato dal fatto di accedere facilmente e costantemente alle attività dei pari attraverso i social media (Beyens, Keijsers, Pouwels, van Driel, & Valkenburg, 2021). Un'altra caratteristica che incide notevolmente sulla sfera emotiva dei giovani è la natura algoritmica di social media: molti di questi, TikTok su tutti, sfruttano la potenza dell'intelligenza artificiale per favorire il coinvolgimento degli utenti per cui, selezionando interessi e preferenze *ad hoc*, creano un modello di raccomandazione che alimenta un flusso di videoclip e contenuti personalizzati. In aggiunta è da evidenziare che i social media promuovono i contenuti che ottengono più visualizzazioni e interazioni, e molto spesso questi media riguardano certe tematiche sensibili come i sintomi depressivi e l'autolesionismo, che in un ambiente come quello dei social media ottengono una notevole risonanza. Un ultimo fenomeno che impatta sul benessere emotivo dei giovani è il ruolo dei modelli e degli influencer sui social media, che svolgono un ruolo cruciale nel plasmare la loro identità, autostima e comportamento. Queste piattaforme digitali rendono gli influencer apparentemente raggiungibili, i quali tendono a presentare versioni idealizzate delle loro vite, mostrando spesso solo i momenti più positivi e appariscenti: questo può creare standard irrealistici di bellezza, felicità e

successo che gli adolescenti cercano di emulare. La continua esposizione a queste immagini filtrate può portare a sentimenti di inadeguatezza e ad una distorsione della realtà, poiché gli adolescenti confrontano la loro vita quotidiana con la perfezione apparentemente raggiunta dagli influencer (Chou & Edge, 2012). Se da un lato gli influencer possono ispirare e motivare, dall'altro possono anche alimentare insicurezze: la percezione di non essere all'altezza degli standard promossi può ridurre l'autostima, specialmente in aree come l'aspetto fisico e le abilità sociali. Studi hanno dimostrato che la visione costante di contenuti idealizzati sui social media è correlata a livelli più bassi di autostima e maggiore insoddisfazione corporea (Valkenburg & Peter, 2011). Gli influencer hanno anche un ruolo significativo nel modellare le norme comportamentali e le preferenze consumistiche degli adolescenti, che possono essere influenzati nelle decisioni di acquisto e nei comportamenti di consumo per via delle partnership che questi personaggi pubblici stringono con marchi specifici e la promozione di certi prodotti. Questo può comportare ad un materialismo eccessivo e ad una pressione a conformarsi con trend promossi dai social media (Kapitan & Silvera, 2016). È ricorrente che i giovani cerchino un senso di appartenenza e identità nei gruppi di pari e nelle comunità online create dagli influencer. Essere parte di una community di fan può fornire un senso di connessione e supporto, ma può anche causare una dipendenza emotiva: il coinvolgimento con gli influencer può quindi diventare una parte centrale dell'identità degli adolescenti, influenzando i loro valori e le loro aspirazioni (Marwick & boyd, 2011). Tuttavia sarebbe errato affermare che ogni influencer abbia un impatto negativo. Alcuni promuovono messaggi positivi riguardo la salute mentale, all'accettazione di sé e alla consapevolezza sociale. Questi modelli di ruolo possono aiutare gli adolescenti a sviluppare una visione più equilibrata e positiva di sé stessi e del mondo, ma la predominanza di influencer che enfatizzano aspetti superficiali e materialistici può

oscurare questi messaggi positivi, facendo prevalere gli effetti negativi (Gamlin, Touré-Tillery, 2024).

## CAPITOLO 3

### *I social media*

#### 3.1 Che cosa sono i social media

I social media sono piattaforme digitali che permettono agli utenti di connettersi tra di loro, di mantenere relazioni personali, di costruire reti professionali, promuovere prodotti e servizi, di diffondere notizie ed informazioni (boyd, 2014), oltre che condividere informazioni, idee, foto, video e altri contenuti. Significativa è la definizione che offrono Carr & Hayes (2015, p.50):” *I social media sono canali basati su internet che consentono agli utenti di interagire opportunisticamente e di autopresentarsi selettivamente, sia in tempo reale che in modo asincrono, con un pubblico sia ampio che ristretto, che traggono valore dai contenuti generati dagli utenti e dalla percezione dell’interazione con gli altri*”. Questi strumenti hanno rivoluzionato il modo in cui le persone comunicano, condividono informazioni e si connettono con gli altri, influenzando profondamente vari aspetti della società, inclusi i comportamenti sociali, le abitudini di consumo e lo sviluppo personale e identitario, aspetti politici, economici, psicologici e culturali (boyd, 2014). La loro rapida diffusione è stata favorita dalla crescita esponenziale dell’accesso a internet e dall’uso sempre più diffuso di dispositivi mobili, che consentono una connessione continua e immediata (Haenlein & Kaplan, 2010). Questi strumenti hanno trasformato radicalmente la comunicazione, rendendo più facile e immediato l’accesso alle informazioni e l’interazione tra individui e comunità su scala globale (Ellison, Lampe & Steinfield, 2007). L’uso dei social media è esploso negli ultimi due decenni, con una crescita particolarmente rapida a partire dai primi anni 2000. Facebook, fondato nel 2004, ha giocato un ruolo cruciale in questa espansione fungendo da “apripista”, raggiungendo

miliardi di utenti in pochi anni (Statista, 2023). Le piattaforme di social media sono strutturate in modo da essere altamente interattive, con interfacce *user-friendly* che incoraggiano l'*engagement* attraverso meccanismi come i *like*, i commenti e la condivisione di contenuti (Haenlein & Kaplan, 2010). I social media sono gestiti da aziende private, le quali mirano principalmente a massimizzare l'*engagement* degli utenti, poiché questo si traduce in maggiori ricavi economici derivanti dalle entrate pubblicitarie. Il modello di business predominante si basa infatti sulla pubblicità mirata servendosi dei *cookies*, degli strumenti grazie ai quali le piattaforme riescono a raccogliere dati sugli utenti per offrire annunci personalizzati. Altri flussi di entrate includono l'offerta di servizi a pagamento e la vendita di dati aggregati a terze parti (Haenlein & Kaplan, 2010). I social media presentano delle peculiari caratteristiche che andrò ad enunciare di seguito (Choukas-Bradley, Nesi, Prinstein, 2018):

- Il contesto interpersonale: i social media rappresentano un contesto psicosociale inedito costituito da una serie di caratteristiche innovative ed uniche (McFarland & Ployhart, 2015; Smahel & Subrahmanyam, 2011) per cui l'individuo interagisce con persone di diverse sfere sociali e, in riferimento alla teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner con cui intende i sistemi delle relazioni sociali (1979), mesosistema, macrosistema ed esosistema sembrano fondersi;
- Caratteristiche del contesto dei social media: la comunicazione digitale differisce parzialmente dalla comunicazione faccia a faccia (Newhagen & Rafaeli, 1996; Thompson, 1995; Parks & Walther, 2002), in particolare la comunicazione mediata da computer, oltre a presentare per sua definizione un'asincronicità, fornisce meno *social cues*, ossia quei segnali non verbali che nelle interazioni

sociali sono caratterizzanti della comunicazione (Culnan & Markus, 1987). La comunicazione via web influenzerebbe i processi di autopresentazione e del racconto di sé (Peter & Valkenburg, 2013; Peter & Valkenburg, 2011);

- Asincronicità: è la proprietà per cui il *feedback* interpersonale nelle comunicazioni mediate da computer non può essere immediatamente fornito (Borg & Munzer, 2008). Questo aspetto offre varie capacità mediatiche (“*teoria della sincronicità dei media*”, Dennis et al., 2008), tra cui la velocità con cui questi messaggi vengono consegnati (velocità di trasmissione), la misura in cui le interazioni possono verificarsi simultaneamente (parallelismo) e la misura in cui un messaggio può essere elaborato con cura (*rehearsability*): tali caratteristiche permettono agli adolescenti di partecipare a più conversazioni contemporaneamente e ad impegnarsi in un’autopresentazione attenta e selettiva all’interno dei messaggi e fotografie;
- Permanenza: riguarda la natura per cui i contenuti di messaggi, post, commenti rimangono accessibili una volta pubblicati o inviati (McFarland & Ployhart, 2015), fattore legato alla “persistenza”, ovvero la registrazione e archiviazione automatica di quanto viene diffuso online (boyd, 2010). Molti adolescenti, considerando anche l’impulsività con cui sono propensi a pubblicare, potrebbero non essere pienamente consapevoli della permanenza dei contenuti o di alcune foto, anche effimere, che potrebbero essere salvate da altre persone e successivamente condivise. L’accessibilità permanente permette di cercare (boyd, 2010), recuperare (Peter & Valkenburg, 2013) e replicare (boyd, 2010) i contenuti, riesaminarli (Dennis, Fuller & Valacich, 2008) e di controllare e verificarne le informazioni (McFarland & Ployhart, 2015).

- Pubblicità: la comunicazione nei social media non sempre è diretta ad un destinatario specifico (Berger, 2013) e la condivisione dei contenuti può essere riferita ad ampi gruppi di persone, fenomeno che prende il nome di interdipendenza (McFarland & Ployhart, 2015).
- Disponibilità: si intende la facilità con cui è possibile accedere ai contenuti e condividerli indipendentemente dalla posizione fisica, collegandosi all'idea di accessibilità (McFarland e Ployhart, 2015; Peter & Valkenburg, 2011). In un periodo in cui le relazioni coi coetanei diventano sempre più rilevanti, frequenti e importanti per il senso di sé (Hartup, 1996) il fatto di non doversi recare fisicamente per interagire diventa una comodità non indifferente. Altri aspetti inerenti alla disponibilità sono la rimozione di qualsiasi tipo di barriera comunicativa, la velocità con cui i contenuti possono essere condivisi, ossia la latenza (McFarland & Ployhart, 2015), e la scalabilità, ovvero la possibilità che i contenuti diventino virali rapidamente (boyd, 2010).
- Quantificabilità: la natura dei social media è per definizione costituita da indicatori sociali quantificabili, come ad esempio il numero di “mi piace”, di “retweet”, visualizzazioni, condivisioni, amici o *followers*. Questa caratteristica ha un impatto significativo sulle esperienze tra pari online degli adolescenti (Dapretto et al., 2016) ed essi sono condizionati consapevolmente e influenzati da questi parametri (Chang & Chua, 2016; Dapretto et al., 2016).
- Visualità: caratteristica della misura con cui i social media enfatizzano la condivisione di foto e video, soprattutto se questi sono visivamente piacevoli, scioccanti o divertenti, e promuovono la “cultura del bello” attraverso la messa a disposizione e l'applicazione di filtri che migliorano l'aspetto (Perloff, 2014). La pubblicazione intenzionale e frequente di fotografie e *selfie* ha consentito agli

studiosi di definire la “comunicazione fotografica” per trasmettere determinati toni ed emozioni all’interno di una conversazione (Waddell, 2016). Combinata con un’assenza di segnali, la visività di molte piattaforme basate su fotografie genera tratti di identità limitati e bidimensionali, privi della complessità e delle sfaccettature delle interazioni tradizionali. Queste caratteristiche possono essere particolarmente salienti durante l’adolescenza, presentandosi il rischio di porre troppa attenzione al proprio aspetto fisico e a quello dei coetanei oltre che a tendere ad impegnarsi in alti livelli di confronto sociale basato sull’apparenza (de Graaf, de Vries, Nikkei & Peter 2016).

### 3.2 Modelli e teorie della comunicazione mediata

Per concludere questa panoramica della letteratura è utile comprendere appieno degli aspetti concernenti alla comunicazione mediata dal computer (CMC) e concentrarsi sulle peculiarità di un ambiente di interazione sempre più pervasivo e dinamico.

Sherry Turkle nel 1997 pubblicò un interessante testo intitolato *“Life on screen: Identity in the age of the Internet”* in cui ha affrontato in modo approfondito e sistematico la tematica della costruzione dell’identità online considerando sostanzialmente due temi: da un lato l’intelligenza artificiale e la relazione coi computer, dall’altro le dinamiche di costruzione dell’identità. Soprattutto i nativi digitali sono nati e cresciuti con l’idea che naturalmente un oggetto inanimato possa “pensare” ed “avere una personalità” (Turkle, 1997): ci si può interfacciare con macchine che interpretano ruoli che spaziano da personaggi di giochi online a psicoterapeuti che mediante un colloquio si pongono l’obiettivo di curare la depressione (come il “Depression 2.0”). Ciò che è saliente è il fatto che si considerino le macchine come degli interlocutori validi, dotati di intelligenza simile a quella umana, ma biologicamente inanimati. Ad oggi la costruzione dell’identità passa attraverso numerose esperienze mediate da macchine, come i *multi-user dungeon* (MUD), chat, giochi online (Turkle, 1997) e anche interazioni nei social media. Le relazioni che vengono coltivate nei contesti digitali differiscono significativamente dalle relazioni faccia a faccia e questa modalità presenta degli aspetti positivi e negativi: se da una parte le comunità virtuali offrono agli adolescenti la possibilità di esplorare e sperimentare diverse identità in un ambiente relativamente sicuro, processo che Erikson definisce “moratoria psicosociale”, Turkle sottolinea che queste relazioni online possono difettare della profondità e dell’autenticità delle relazioni interpersonali tradizionali. Gli adolescenti possono intendere gli spazi online come dei luoghi in cui potersi esprimere

più liberamente, ma allo stesso tempo possono anche diventare più vulnerabili ai comportamenti come il cyberbullismo e la dipendenza emotiva (Turkle, 1997). Queste tecnologie impattano anche nel modo in cui essi sperimentano le emozioni: i social media infatti possono amplificare sia le emozioni positive che quelle negative. La natura persistente delle tecnologie digitali espone i giovani a stimoli emotivi continui, che a volte possono risultare travolgenti e difficili da gestire (Turkle, 2017). Ad esempio, un post positivo o di gratificazione per noi stessi può generare sentimenti di felicità e migliorare l'autostima, mentre un *feedback* negativo può accrescere stati depressivi o ansiosi. Turkle inizialmente è stata annoverata tra gli *internet enthusiasts*, ovvero tra coloro che guardavano alla rete con ottimismo. In “*Life on screen*” giunge a queste conclusioni: << ...*il virtuale non deve necessariamente presentare una prigione. Può essere la zattera, la scala, lo spazio transitorio, la moratoria, situazioni che vanno abbandonate dopo aver raggiunto una maggiore libertà. Non dobbiamo rifiutare la nostra vita sullo schermo, ma neppure è il caso di considerarla come una vita alternativa. Possiamo usarla come uno spazio per la crescita. Avendo messo letteralmente per iscritto l'esistenza delle nostre personalità online, diveniamo molto più consapevoli di quello che stiamo proiettando nella vita quotidiana.*>>. Tuttavia, bisogna contestualizzare queste affermazioni nello spirito dell'epoca in cui venivano scritte, dato che nella metà degli anni Novanta non c'erano molte preoccupazioni sugli effetti più o meno gravi della CMC e chi la studiava inconsapevolmente ne evidenziava solo gli elementi positivi. Successivamente il pensiero di Turkle subì uno spostamento rispetto all'entusiasmo che aveva caratterizzato i suoi scritti passati. Nel suo libro “*Alone together*” del 2011 Turkle sottolinea come le tecnologie digitali abbiano trasformato la natura delle relazioni umane e in particolare gli adolescenti, ossia i maggiori utilizzatori, possano imbattersi in profonde implicazioni per il loro sviluppo identitario e per il concetto di relazione che apprendiamo: per il primo

aspetto la psicologa sostiene che le interazioni online permettono di presentare versioni curate e idealizzate di sé stessi, creando un divario tra il sé reale e il sé presentato, questo fenomeno può generare sia opportunità di esplorazione identitaria che rischi di ansia dovuti alle discrepanze percepite tra identità online e quella reale. Per la questione relazionale-comunicativa invece, Turkle evidenzia che la costanza delle interazioni digitali limita le nostre capacità di riflessione su noi stessi: quando si invia un messaggio non importa se la risposta viene scritta mentre il nostro interlocutore sta facendo altro, in tal modo la comunicazione viene basata meramente sulla connessione con la conseguenza di perdere l'attenzione che poniamo sul nostro interlocutore e viceversa. Ma è proprio attraverso la conversazione e la comunicazione diretta che impariamo a riflettere su noi stessi e a comprenderci, aspetto che va a perdersi con questo tipo di comunicazione. L'amicizia dei social network è illusoria, è basata sulla fantasia di essere sempre ascoltati, di ricevere sempre attenzioni, di non essere mai soli, quando in realtà le nostre relazioni sono molto più complesse di così e l'estrema semplicità delle amicizie da social network ce ne fanno perdere il senso, fino a non reggere più la capacità di stare da soli.

Fra gli *internet enthusiasts* si può collocare Barry Wellman che ha significativamente contribuito alla comprensione di come le tecnologie di rete influenzino le relazioni interpersonali e le dinamiche sociali. Nel libro "*Networked: The New Social Operating System*" (Rainie & Wellman, 2012) egli indaga su come le reti sociali si siano evolute con l'avvento di internet. Sostiene che siamo passati da una "società delle porte" (*door-to-door society*) ad una "società dei nodi" (*networked society*), in cui le connessioni sono più flessibili e dinamiche rispetto al passato: le relazioni interpersonali non sono più limitate dalla prossimità fisica, ma si estendono attraverso reti di comunicazione digitale (Rainie & Wellman, 2012). In particolare, l'autore sottolinea che le tecnologie di

comunicazione digitale, come le e-mail, i social media e le piattaforme di messaggistica istantanea facilitano una comunicazione continua e asincrona e per questo si è consolidata l'idea nelle persone che si possano mantenere relazioni strette anche a distanza, senza la necessità di interazioni faccia a faccia frequenti (Wellman, 2001). Questo fenomeno ha dato origine a ciò che Wellman definisce “*networked individualism*”, concetto per cui gli individui non sono più vincolati a gruppi sociali rigidi ma possono gestire reti di contatti diversificati e globali (Wellman, 2001): in internet le persone possono fare parte di differenti network scegliendo autonomamente a quali di queste reti appartenere in base ai propri interessi. Un aspetto chiave che riscontriamo nel pensiero di Wellman riguarda i mutamenti delle dinamiche di interazione umana: egli osserva che la comunicazione mediata dal web tende ad essere più frammentata ed orientata al compito, rispetto alle interazioni faccia a faccia, caratteristica sottolineata anche da Turkle. Questo da una parte può portare ad una diminuzione della profondità emotiva delle relazioni, dall'altra anche una maggiore efficienza nella gestione delle reti sociali (Boase, Chen, Quan-Haase & Wellman 2003), non mancando di sottolineare i potenziali rischi di alienazione e isolamento che possono derivare da un'eccessiva dipendenza della comunicazione digitale. Oltre alle relazioni interpersonali, infatti, le tecnologie hanno un impatto significativo sulle strutture sociali più ampie come le “comunità di interesse”: queste comunità sono basate su interessi comuni piuttosto che su vicinanza fisica, generando nuove forme di organizzazione sociale e di mobilitazione collettiva (Haythornthwaite & Wellman, 2002). Si può affermare che le analisi di Wellman sulle potenzialità della rete siano tendenzialmente positive e che, sebbene abbia trasformato radicalmente le modalità di interazione, offra opportunità senza precedenti per ciò che riguarda la connessione tra esseri umani.

Gli studi di Sonia Livingstone invece sono incentrati sull'utilizzo dei media digitali da parte dei giovani e sugli effetti che il loro utilizzo riportano sulle relazioni interpersonali e sullo sviluppo psicologico. L'autrice considera due assunti cardine: condivide la visione di Castells di idea di network costituito da ampie e multiple connessioni formate da nodi (di persone, macchine, gruppi, organizzazioni, insieme di informazioni). Il secondo assunto è che nelle società civilizzate sia impossibile sottrarsi dalle nuove forme di media dato che sono raggruppati in quei macrocontesti in cui vengono utilizzate le ICT (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). Livingstone muove una critica ai cosiddetti "nativi digitali", espressione coniata da Prensky (2001) per definire i bambini nati dopo il 1985 che si sono trovati immersi in un mondo di nuove tecnologie che danno per scontate. Questa critica è basata sul tema dei rischi e delle opportunità delle esperienze digitali degli adolescenti, dato che spesso sono all'avanguardia nell'adozione e negli usi delle nuove tecnologie anticipando gli adulti, i quali non riescono ad intervenire in tempo per regolamentare o dare indicazioni circa le condotte da tenere per una corretta navigazione sul web. Il rischio per i giovani è quello di incappare in episodi spiacevoli negativi a cui non sanno far fronte (Livingstone, 2012). La studiosa sottolinea che essere giovani non dà implicitamente una maggior dimestichezza con le nuove tecnologie e che usare e muoversi in internet richiede pratica, esperienza ed un'educazione. L'accesso a informazioni illimitate, piattaforme di socializzazione e risorse educative offre svariati vantaggi, ma espone anche in giovani a rischi come il cyberbullismo, la compromissione della privacy e contenuti inappropriati (Livingstone, 2012). Affidare ai giovani una *expertise* solo per il fatto di essere cresciuti con queste tecnologie significa delegittimare il loro diritto a ricevere politiche pubbliche di intervento che li sostengano e li accompagnino nel percorso di acquisizione delle competenze principali dell'uso dei nuovi media, i social media su tutti (Livingstone, 2009). Ciò dipende in buona parte anche da

politiche istituzionali di accesso al web lacunose e da atteggiamenti restrittivi e limitanti, come genitori ansiosi, politici che non si occupano di queste tematiche, insegnanti poco competenti e formati, *content provider* interessati solo ai profitti (Livingstone, 2011). Internet, quindi, se non regolamentato da figure di sostegno o se si viene privati di una mirata educazione non è propriamente un luogo molto accogliente, nonostante i nativi digitali affermino il contrario: oltre i rischi citati precedentemente, il web e i social media in particolare possono portare a forme di dipendenza digitale e all'isolamento sociale quando le interazioni online sostituiscono completamente quelle faccia a faccia (Livingstone & Sefton-Green, 2016).

Le teorie di questi tre autori sono significative perché, ognuno col suo punto di vista, evidenziano degli aspetti salienti per ciò che riguarda il grande cambiamento a livello sociale e relazionale avvenuto in concomitanza con la diffusione del web tra i giovani. Wellman sottolinea la forza che i social media hanno di connettere le persone oltre ogni confine geografico; Turkle, agli albori della diffusione di queste nuove tecnologie, enfatizzò i benefici dell'interconnessione globale e della possibilità di "giocare" con la propria identità, indicando il web come uno spazio per sperimentare e testare le proprie abilità; Livingstone evidenzia il fatto che i giovani possono beneficiare dell'accesso a risorse educative e opportunità di apprendimento online, oltre che a reti di supporto tra pari. Tutti e tre risaltano anche i rischi che ne possono derivare, come l'isolamento e la superficialità delle relazioni, oltre che gli effetti negativi che riguardano la salute mentale come l'esposizione al cyberbullismo, contenuti non adatti o lo stress, l'ansia e i problemi di autostima che possono essere causati dalla costante connessione digitale; Wellman e Livingstone mettono in guardia anche circa la raccolta e l'utilizzo dei dati personali da parte delle aziende che gestiscono le piattaforme social, pratica che può portare a

manipolazioni commerciali e violazioni della privacy (Livingstone, 2018; Wellman, 2001). Gli autori si esprimono anche riguardo la sperimentazione delle emozioni: Turkle (2015) evidenzia come le interazioni digitali possano amplificare emozioni positive e negative; Livingstone sottolinea il fatto che i giovani possano sperimentare un'ampia gamma di emozioni online, come la gioia, la gratificazione ma anche l'insoddisfazione e la frustrazione influenzate dai *feedback* e dalle dinamiche sociali (Livingstone & Sefton-Green, 2016); Wellman afferma che gli ambienti online possono portare ad una maggiore vulnerabilità emotiva, dato che le interazioni mediate dal web possono essere interpretate in diversi modi rispetto alle interazioni faccia a faccia, aumentando il rischio di malintesi e conflitti emotivi (Wellman, 2001).

## CAPITOLO 4

### *La ricerca*

#### 4.1 Introduzione allo studio

Lo studio condotto si è concentrato sulla relazione tra diversi aspetti inerenti alle relazioni amicali tra pari degli adolescenti, tra cui le modalità di utilizzo dei social media e la sperimentazione di emozioni positive e negative, in quanto la multidimensionalità e la complessità della sfera emotiva difficilmente può essere ridotta ad un solo punto di vista soprattutto, come si è descritto nei capitoli precedenti, in un'età cruciale come quella adolescenziale. Il fondamento teorico alla base di questa ricerca si riscontra negli studi di Turkle (2011), secondo cui i social media impattano nel modo in cui gli adolescenti sperimentano le emozioni, modulando e amplificando sia le emozioni positive che quelle negative. La natura dei social media prevede un'esposizione continua a stimoli digitali che scaturiscono diversi tipi di emozioni: ad esempio, una notifica di un messaggio romantico da parte del proprio partner o il fatto che un nostro amico pubblichi nel suo profilo una bella foto con noi può generare in noi dei sentimenti di felicità e gratificazione, contrariamente leggere un messaggio di una persona arrabbiata con cui si sta litigando o ricevere una notizia infelice può scaturire emozioni di rabbia, irritazione o tristezza. Dunque, è interessante indagare che tipo di emozioni e con che grado di intensità esse vengano sperimentate in risposta a *feedback* digitali positivi e negativi, e come esse siano associate alle diverse dimensioni che strutturano le relazioni amicali tra pari degli adolescenti.

## 4.2 Obbiettivi e ipotesi

La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario mediante il quale sono stati analizzati molteplici fattori inerenti l'utilizzo dei social media da parte degli adolescenti, l'autovalutazione di sé e la qualità delle proprie relazioni amicali. Una volta analizzate queste dimensioni verranno proposti due scenari di situazioni relazionali online, uno che avrebbe scaturito emozioni positive, l'altro negative. In accordo con le teorie di Livingstone & Sefton-Green (2016), i giovani possono sperimentare un'ampia gamma di emozioni nelle piattaforme digitali, come la gioia, la gratificazione ma anche l'insoddisfazione e la frustrazione, a seconda del tipo di *feedback* che si presenta. Per cui una prima ipotesi della ricerca è riscontrare il fatto che determinate emozioni siano suscitate con elevati gradi di intensità in risposta a *feedback* digitali, in particolare ci si aspetta punteggi medi relativamente elevati per le emozioni positive (come felicità, gratitudine, apprezzamento) suscitate in situazioni con *feedback* positivo, mentre si auspicano punteggi medi relativamente elevati per le emozioni negative (come tristezza, delusione, irritazione) scaturite in situazioni con *feedback* negativo. Una seconda ipotesi dello studio è verificare che alcuni aspetti relazionali, della personalità o dell'utilizzo dei social media siano associati alla sperimentazione di queste emozioni, ovvero che all'aumento unitario dello *score* medio di una specifica categoria di item inerenti a determinati aspetti legati alle relazioni interpersonali online e offline, o all'autopercezione di sé, corrisponda un aumento proporzionale dello *score* medio delle emozioni, positive o negative, sperimentate post *feedback* digitale. L'assunto su cui si basa questa ipotesi è sostenuta dal fatto che le relazioni tra pari acquisiscono un'importanza fondamentale durante l'adolescenza (Aikins et al., 2005) e che in questo periodo si diventi molto più sensibili alle esperienze positive e negative, aspetto condizionato dall'aumento della

plasticità cerebrale, in cui lo sviluppo della corteccia prefrontale, coinvolta nel controllo delle emozioni e nella presa delle decisioni, contribuisce ad un controllo emotivo meno stabile (Casey et al., 2008). Per cui le relazioni sociali sembrerebbero essere altamente connesse con il benessere emotivo dei giovani, motivo per cui si attendono delle associazioni tra alcuni fattori inerenti alle relazioni online e offline, o ancora all'autovalutazione di sé, e le modalità con cui queste emozioni vengono sperimentate.

## **4.3 Metodo**

### **4.3.1 I Partecipanti**

La ricerca è stata effettuata in una scuola secondaria di secondo grado, il liceo scientifico “E. Curiel” di Padova, in cui sono state coinvolte nove sezioni. Il totale degli studenti che hanno partecipato alla somministrazione del questionario è di 221 partecipanti, di cui 135 maschi, 83 femmine e 3 che hanno indicato l’opzione “altro” nella scelta del genere d’appartenenza. I partecipanti si distribuiscono in una fascia d’età compresa tra 15 e 20 anni, con media  $M=16.60$  e deviazione standard  $ds=1.11$ .

### **4.3.2 Gli strumenti utilizzati**

Per creare il questionario sono stati selezionati degli item di diverse scale già esistenti che indagano su alcuni aspetti inerenti a diverse dimensioni delle relazioni amicali tra pari. Tra queste si riscontrano: le modalità di utilizzo dei social media (tempo speso sui social, tipologia di piattaforme digitali usate); la preferenza per le relazioni online rispetto a quelle offline; quesiti inerenti all’uso eccessivo e problematico dei social media; la qualità delle relazioni interpersonali nel contesto reale; la percezione dell’utilizzo dei social media da parte dei pari e la pressione sociale che ne deriva; il peso delle norme sociali nei social media e domande riguardanti la valutazione di sé e l’autopercezione. Ai partecipanti sarebbe stato chiesto di indicare le risposte su scala Likert di quattro o cinque punti in base al cluster di item, inoltre, la scala Likert non è stata utilizzata per quesiti relativi al genere e all’età dei partecipanti. Tali quesiti che indagano queste caratteristiche costituiranno la parte del questionario che verrà definita “pre scenario”. Successivamente sono stati proposti agli studenti due scenari di due diverse situazioni che si possono

riscontrare abitualmente nei social media, in cui una di queste avrebbe suscitato un *feedback* positivo, mentre l'altra un *feedback* negativo. Dopodiché sono stati posti altri quesiti che miravano a cogliere gli stati d'animo e le emozioni in risposta ai due diversi tipi di *feedback* digitali, ossia la sezione del questionario che verrà definita "post scenario".

#### 4.3.3 Gli strumenti pre scenario

Per l'analisi dei dati si sono suddivisi gli item della parte "pre scenario" in alcune categorie che puntano a rilevare medesime connotazioni e talune sono composte da più sottoscale. Gli item sono stati tratti da scale psicologiche esistenti e per tale questionario sono stati selezionati quelli ritenuti più specifici per le analisi in questione.

#### **Frequenza dell'uso dei social media**

La scala "*Frequency of social media use*" (Marino et al., 2016; Siciliano et al., 2015) valuta il tempo speso da ogni adolescente sui social media, attraverso 2 item, ossia: "*Quanto spesso usi i social media in un giorno infrasettimanale?*" oppure "*Quanto spesso in un giorno infrasettimanale accedi ai social media, in particolare per comunicare e interagire con i tuoi amici?*" Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti la frequenza con cui accedessero e utilizzassero queste piattaforme digitali abitualmente, nella quale 1 corrispondeva a "Mai", 2 a "Raramente", 3 a "Di tanto in tanto", 4 a "Piuttosto spesso" e 5 a "Molto spesso". Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni singolo partecipante descrive la tendenza e la frequenza a connettersi sui social media.

### **Preferenza per le interazioni sociali online**

La scala "*Preference for online social interaction scale*", tratta dallo studio di Casale, Dèttore & Fioravanti (2012), misura il grado di preferenza delle interazioni digitali a discapito di quelle faccia a faccia, attraverso 3 item. Esempi di item utilizzati sono: "*Preferisco le interazioni online a quelle faccia a faccia*" oppure "*Sono più a mio agio nelle interazioni sociali online rispetto a quelle faccia a faccia*". Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto prediligessero relazionarsi con gli amici online piuttosto che nelle relazioni dal vivo, in cui 1 corrispondeva a "Completamente in disaccordo", 2 a "Molto in disaccordo", 3 a "Un po' in disaccordo", 4 a "Molto d'accordo" e 5 a "Completamente d'accordo". Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza a preferire le interazioni digitali rispetto a quelle dal vivo ( $\alpha$  di Cronbach=.78).

### **Uso problematico dei social media**

La scala "*Social Media Disorder Scale*", tratta dallo studio di van den Eijnden, Lemmens & Valkenburg (2016), valuta l'uso problematico dei social media, attraverso 9 item. Esempi di item utilizzati sono: "*Ti sei sentito spesso dispiaciuto quando non potevi usare i social media?*", "*Hai provato a stare meno tempo sui social media senza riuscirci?*" o "*Hai usato spesso i social media per evitare delle emozioni negative?*". Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto elevato fosse il grado di dipendenza e attaccamento mostrato per le piattaforme digitali, in cui 1 corrispondeva a "Mai", 2 a "Raramente", 3 a "Di tanto in tanto", 4 a "Piuttosto spesso" e 5 a "Molto spesso". Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante

rappresenta il livello dell'uso dipendente e disfunzionale dei social media ( $\alpha$  di Cronbach=.79).

### **Pressione a dover essere disponibili sui social media**

Questa categoria è composta da tre differenti scale che verranno enunciate di seguito.

La prima scala, "*Perceived social pressure to be responsive scale of Entrapment*" tratta dallo studio di Baym & Hall (2012), valuta il grado di stress e pressione percepito dai pari a dover essere sempre disponibili attraverso i social media, attraverso 5 item. Esempi di item utilizzati sono: "*Mi sento sotto pressione perché devo essere disponibile per i miei amici/amiche attraverso i social media*", "*Mi sento stressato dalla frequenza con cui i miei amici/amiche mi contattano sui social media*" o "*Mi sento obbligato a rispondere rapidamente ai messaggi e ai post dei miei amici/amiche sui social media*". Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto elevato fosse il punteggio di pressione e stress percepiti, in cui 1 corrispondeva a "Per niente vero per me", 2 a "Poco vero per me", 3 a "Abbastanza vero per me", 4 a "Molto vero per me" e 5 a "Completamente vero per me". Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza a sentirsi sotto pressione o di dover presentare disponibilità immediata ai pari nei social media ( $\alpha$  di Cronbach=.61).

### **Risposte emotive per mancata disponibilità online**

La seconda scala, "*Emotional responses*" tratta dallo studio di Baumgartner, Sumter & van der Schuur (2018) e riadattata per il contesto dei social media, valuta l'intensità della delusione e rabbia percepite in conseguenza alla mancata disponibilità online dei propri

amici o alla mancata ricezione di nuove notifiche, attraverso 3 item. Esempi di item utilizzati sono: *“Mi sento deluso o arrabbiato quando i miei amici/amiche non sono disponibili sui social media”* oppure *“Mi sento deluso quando non ricevo nuovi messaggi o notifiche da parte dei miei amici/amiche sui social media”*. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto elevato fosse il grado di rabbia e delusione in risposta all’assenza di *feedback* digitali dei social media, in cui 1 corrispondeva a “Per niente vero per me”, 2 a “Poco vero per me”, 3 a “Abbastanza vero per me”, 4 a “Molto vero per me” e 5 a “Completamente vero per me”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza a sentirsi delusi o arrabbiati in mancanza di stimoli o risposte dei pari nel contesto dei social media ( $\alpha$  di Cronbach=.72).

### **Norme percepite sull’uso dei social media**

La terza scala, *“Social norms about social network use”* tratta dallo studio di Marino et al. (2016); Bagozzi, Dholakia & Pearo (2004), valuta le aspettative e le norme che il gruppo dei pari adotta riguardo l’uso dei social media, attraverso 4 item. Esempi di item utilizzati sono: *“I miei amici/amiche si aspettano che anche io usi tanto i social media”* o *“Se non usassi tanto i social media sarei escluso dal gruppo dei miei amici/amiche”*. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto elevate fossero le aspettative di un frequente utilizzo dei social media da parte del gruppo dei pari, in cui 1 corrispondeva a “Per niente”, 2 a “Poco”, 3 a “Abbastanza”, 4 a “Molto” e 5 a “Moltissimo”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza a soddisfare le esigenze e le aspettative dei pari per ciò che riguarda l’utilizzo dei social media ( $\alpha$  di Cronbach=.72).

## **Fattori psicologici**

Questa categoria è composta da cinque differenti scale che verranno enunciate di seguito.

### **Autostima**

La prima scala, "*Rosenberg Self-Esteem Scale*" tratta dallo studio di Rosenberg (2005), valuta il grado percepito di autostima, attraverso 10 item. Esempi di item utilizzati sono: "*Sento di avere una serie di buone qualità*", "*Ho un atteggiamento positivo nei confronti di me stesso*" o "*A volte penso di non essere affatto bravo*". Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a quattro punti quanto elevato fosse il senso di stima verso sé stessi, in cui 1 corrispondeva a "Per niente d'accordo", 2 a "Poco d'accordo" 3 a "Molto d'accordo", 4 a "Completamente d'accordo". Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza ad avere una buona considerazione della propria persona e dei propri mezzi ( $\alpha$  di Cronbach=.88). Affinché si ottenessero dei punteggi a direzione univoca, è stata attuata un'inversione di punteggi di alcuni quesiti il cui grado massimo esprimeva il punteggio più negativo, come "*Sento di non avere molto di cui essere orgoglioso*" oppure "*Certamente a volte mi sento inutile*". In questo modo punteggi più elevati avrebbero espresso un'autostima percepita maggiore, in linea con le misure degli altri item della scala, in modo che anche la media dei punteggi rappresentasse una dimensione interna coerente.

### **Introversione**

La seconda scala, "*Sociability scale*" tratta dallo studio di Zarkin (1983), valuta il grado di introversione ed estroversione di ogni partecipante, attraverso 9 item. Esempi di item

utilizzati sono: *“Preferisco fare le cose da solo”*, *“Preferisco le feste con molte persone”* o *“Faccio amicizia molto facilmente e rapidamente”*. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a quattro punti il grado di introversione o estroversione che vi si attribuiva, nonché la propensione alla socialità, in cui 1 corrispondeva a “Per niente d’accordo”, 2 a “Poco d’accordo”, 3 a “Molto d’accordo”, 4 a “Completamente d’accordo”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza ad essere introversi o estroversi nelle varie situazioni sociali, la capacità di stringere nuove amicizie o la preferenza nello svolgere alcune attività da soli piuttosto che in gruppo ( $\alpha$  di Cronbach=.76). Come nel caso precedente, affinché si ottenessero dei punteggi a direzione univoca è stata attuata un’inversione di punteggi di alcuni quesiti il cui grado massimo esprimeva il livello più alto di estroversione, come *“Ho più amici della maggior parte delle persone”* oppure *“Preferisco le feste con molte persone”*. In questo modo, punteggi più elevati avrebbero espresso un grado più elevato di introversione, in linea con le misure degli altri item di questa scala, in modo che anche la media dei punteggi rappresentasse una dimensione interna coerente.

### **Fattori socio-emotivi**

La terza scala, *“Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students – SEHS-S ITALIAN VERSION”* tratta dallo studio di Furlong et al. (2013), è formata a sua volta da cinque sottoscale composte da 3 item ognuna, volte ad indagare vari aspetti sociali e di personalità come alcune *soft skills*, l’autoregolazione emotiva, il supporto percepito dei pari. Per ogni sottoscala veniva richiesto di indicare su una scala Likert a quattro punti quanto fossero d’accordo con le affermazioni proposte, in cui 1

corrispondeva a “Per niente”, 2 a “Un po’”, 3 a “Abbastanza”, 4 a “Molto”. Di seguito si descriveranno tali sottoscale:

- La prima sottoscala riguardava l’**autoefficacia** percepita. Esempi di item utilizzati sono: “*Sono in grado di risolvere i miei problemi*” o “*Riesco a fare la maggior parte delle cose se ci provo*”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza ad avere una buona considerazione dell’autoefficacia personale e della capacità di gestire situazioni difficili ( $\alpha$  di Cronbach=.69).
- La seconda sottoscala riguardava l’**autoconsapevolezza** percepita. Esempi di item utilizzati sono: “*La mia vita ha uno scopo*” o “*Riconosco i miei sentimenti e il mio umore*”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta il grado di consapevolezza dei propri sentimenti e degli scopi delle proprie azioni e della propria esistenza ( $\alpha$  di Cronbach=.64).
- La terza sottoscala riguardava la **percezione del supporto dei pari**. Esempi di item utilizzati sono: “*Ho un amico/a della mia età a cui importa davvero di me*” o “*Ho un amico/a della mia età che mi aiuta quando ho un periodo difficile*”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta il grado di supporto e vicinanza percepito dai propri amici ( $\alpha$  di Cronbach=.92).
- La quarta sottoscala riguardava l’**empatia**. Esempi di item utilizzati sono: “*Mi dispiace quando qualcuno si sente ferito*” o “*Cerco di capire cosa sentono e pensano le altre persone*”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta il grado di capacità di comprendere immediatamente i processi psicologici ed emotivi altrui ( $\alpha$  di Cronbach=.79).

- L'ultima sottoscala riguardava il livello di **ottimismo**. Esempi di item utilizzati sono: *“Di solito mi aspetto di aver una buona giornata”* o *“In generale, mi aspetto che succedano più cose positive che negative”*. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta il senso di ottimismo inerente alla considerazione prevalente dei lati migliori della realtà, oppure all'attesa di sviluppi favorevoli del corso degli eventi ( $\alpha$  di Cronbach=.69).

### **Solitudine**

La quarta scala, *“UCLA LONELINESS SCALE”* tratta dallo studio di Ferguson, Peplau & Russell (1978), valuta il senso percepito di solitudine, attraverso 7 item. Esempi di item utilizzati sono: *“Sento che mi manca la compagnia di altri”*, *“Mi sento escluso/a”* o *“Sento che non c'è nessuno che mi conosce veramente”*. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a quattro punti quanto elevato fosse il senso di isolamento dal gruppo dei pari e quanto superficiali fossero i propri rapporti amicali, in cui 1 corrispondeva a “Mai”, 2 a “Raramente” 3 a “Spesso”, 4 a “Sempre”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza a sentirsi soli e alla consapevolezza di non stringere relazioni profonde e autentiche coi propri amici ( $\alpha$  di Cronbach=.88).

### **Soddisfazione del bisogno di relazione**

La quinta scala, *“Intrinsic needs satisfaction Items Relatedness”* tratta dallo studio di Reinecke (2014), valuta il bisogno di soddisfazione intrinseca dal supporto dei pari, attraverso 4 item. Esempi di item utilizzati sono: *“Mi sento apprezzato dai miei*

*amici/amiche*”, “*Provo una sensazione di vicinanza e intimità con i miei amici/amiche*” o “*Sento che i miei amici/amiche si interessano a me*”. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto fosse elevata la connessione percepita nelle relazioni amicali coi pari e quanto fossero considerati intimi i propri rapporti di amicizia stretti, in cui in cui 1 corrispondeva a “Per niente”, 2 a “Poco”, 3 a “Abbastanza”, 4 a “Molto” e 5 a “Moltissimo”. Il valore della media dei punteggi dei singoli item calcolato per ogni partecipante rappresenta la tendenza a possedere veri amici in grado di capirci appieno e il grado di apprezzamento rilevato dai propri amici ( $\alpha$  di Cronbach=.89).

### **Genere dei partecipanti**

Infine, ad ogni partecipante è stato chiesto di indicare il genere di appartenenza (“*Maschio*”, “*Femmina*” o “*Altro*”) e l’età.

#### **4.3.4 Presentazione degli scenari**

##### **a) Scenario “positivo”**

Dopo aver compilato la parte “pre scenario”, come enunciato precedentemente, si sarebbe giunti alla visione degli scenari di due situazioni online ricorrenti sui social media, uno positivo e l’altro negativo. In particolare, sono stati proposti due *screenshots* di due situazioni del noto social network “Instagram”, uno contenente un *feedback* che avrebbe suscitato delle emozioni positive e l’altro contenente una conversazione che avrebbe scaturito delle emozioni negative, in cui ogni partecipante si sarebbe dovuto immedesimare nell’individuo che avrebbe ricevuto tale *feedback*, ossia il protagonista

delle due storie. Nel primo scenario si sarebbe visualizzata una notifica in cui un nostro amico (Marco), o una nostra amica (Laura), avrebbe condiviso un video contenente un collage di foto e di momenti gioiosi trascorsi insieme in occasione del compleanno del protagonista. È specificato nel questionario che questo/a amico/a è attualmente in vacanza, fisicamente lontano dal protagonista, e che nella didascalia del video ha indicato che, nonostante la lontananza e l'impossibilità di fargli gli auguri di persona, ha tenuto a presentargli questa sorpresa data la grande amicizia che esiste tra di loro.



Il post ottiene molte visualizzazioni e molti “like”, al che il protagonista commenta con una frase di apprezzamento verso l'amico/a.

## Commenti



**Tu**

Grazie Marcooo ❤️! Sei stato il primo a farmi gli auguri 😊!  
Mi mancherai stasera, ti voglio bene! 1s

### **b) Scenario “negativo”**

Nel secondo scenario si sarebbe osservato lo *screenshot* di una comunicazione tra il protagonista e l'amico Marco, o l'amica Laura, in cui viene chiesto supporto: il/la amico/a gli avrebbe inviato un messaggio chiedendogli di parlare perché aveva un certo bisogno di raccontargli una vicenda.



È un contesto in cui il protagonista avrebbe avuto un compito in classe il giorno dopo e rispondergli/le avrebbe sottratto troppo tempo allo studio. Per cui il protagonista decide di ignorare il messaggio se non che, più tardi, avrebbe caricato un suo *selfie* nelle storie di Instagram. Presa la visione della storia, il/la amico/a gli avrebbe inviato un messaggio, stizzito/a e rammaricato/a, facendo notare al protagonista che lo/la aveva ignorato/a volutamente, in quanto avrebbe trovato il tempo di compiere altre azioni considerate superflue in quella situazione, come caricare la foto, senza rispondergli/le e dedicargli/le tempo.



#### 4.3.5 Gli strumenti post scenario

Dopo la visione di ciascuno dei due scenari è stato chiesto ad ogni partecipante di immedesimarsi nel protagonista della storia e, per ognuna delle due situazioni, si sarebbe dovuto indicare l'intensità delle emozioni positive e negative che avremmo sperimentato nei panni del protagonista.

In particolare:

- La scala riguardante le **emozioni positive** è stata composta attraverso 5 item volti a misurare i sentimenti positivi suscitati post *feedback* positivo e negativo. Le emozioni in questione sono: felicità, gratitudine, riconoscenza, apprezzamento, soddisfazione. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto elevato fosse il grado suscitato di queste emozioni, in cui 1 corrispondeva a “Per niente”, 2 a “Poco” 3 a “Moderatamente”, 4 a “Un bel po” e 5 a “Moltissimo”.

- La scala riguardante le **emozioni negative** è stata composta attraverso 4 item volti a misurare i sentimenti negativi suscitati post *feedback* positivo e negativo. Le emozioni in questione sono: tristezza, rabbia, delusione e irritazione. Ai partecipanti veniva richiesto di indicare su una scala Likert a cinque punti quanto elevato fosse il grado suscitato di queste emozioni, in cui 1 corrispondeva a “Per niente”, 2 a “Poco” 3 a “Moderatamente”, 4 a “Un bel po’” e 5 a “Moltissimo”.

#### 4.3.6 Procedura

I primi contatti con la scuola sono intercorsi, verso inizio febbraio 2024, inizialmente via e-mail e successivamente attraverso un colloquio conoscitivo con la Preside. Dopo aver acconsentito alla partecipazione alla ricerca, la scuola ha distribuito ai genitori il modulo del consenso informato, il quale doveva essere riconsegnato ai docenti firmato da entrambi i genitori. Per mezzo di esso, questi ultimi autorizzavano il proprio figlio minorenni a partecipare allo studio, ovvero alla compilazione del questionario che sarebbe stato somministrato una volta raccolti tutti i consensi. Gli alunni maggiorenni avrebbero potuto firmare il proprio consenso autonomamente. Nel modulo del consenso informato venivano fornite delle indicazioni relative allo scopo della ricerca condotta e veniva, inoltre, precisato che non si trattava né di un test di personalità, né di un protocollo volto ad indagare aspetti cognitivi. Infine, si ricordava che sarebbero stati garantiti la privacy e il rispetto dell’anonimato per tutta la durata dello studio e che i dati sarebbero stati trattati a livello di gruppo e non individualmente, solo a scopo di ricerca. Tutti gli studenti che non hanno riconsegnato il consenso informato firmato non hanno potuto compilare il questionario. La somministrazione del questionario è avvenuta nelle aule di informatica o nelle relative aule delle classi, durante l’orario scolastico. La durata

complessiva della somministrazione è stata di circa quaranta minuti per classe, inoltre non si sono annotati particolari eventi disturbanti o condotte non appropriate degli studenti che avrebbero potuto ostacolare una buona riuscita della compilazione del questionario.

## 4.4 Risultati

### 4.4.1 Statistiche descrittive

Di seguito verranno riportate le statistiche descrittive della media e della deviazione standard delle variabili prese in considerazione in questo studio: in specifico, nella Tabella 1 verranno presentate le statistiche descrittive delle variabili pre scenario; nella Tabella 2 le statistiche descrittive delle emozioni positive e negative sperimentate dopo la visione del *feedback* positivo; nella Tabella 3 le statistiche descrittive delle emozioni positive e negative sperimentate dopo la visione del *feedback* negativo.

**Tabella 1.** Statistiche descrittive delle variabili pre scenario.

<b>Variabili pre scenario</b>	<b>M (SD)</b>
Preferenza per le interazioni sociali online	2.11 (0.72)
Uso problematico dei social media	2.12 (0.63)
Pressione a dover essere disponibili sui social media	1.71 (0.54)
Risposte emotive per mancata disponibilit� online	2.00 (0.82)
Norme percepite sull'uso dei social media	1.67 (0.61)
Autostima	2.83 (0.59)
Introversione	2.68 (0.51)
Autoefficacia	3.05 (0.55)
Autoconsapevolezza	2.99 (0.65)
Percezione del supporto dei pari	3.40 (0.78)
Empatia	3.39 (0.57)
Ottimismo	2.74 (0.64)
Solitudine	2.07 (0.64)
Soddisfazione del bisogno di relazione	3.70 (0.83)

*Note.*  $N = 221$

**Tabella 2.** Statistiche descrittive delle variabili post *feedback* positivo.

<b>Variabili post <i>feedback</i> positivo</b>	<b>M (SD)</b>
Felice	4.36 (0.65)
Triste	1.47 (0.74)
Grato	4.18 (0.75)
Arrabbiato	1.11 (0.39)
Riconoscente	4.02 (0.79)
Deluso	1.18 (0.61)
Apprezzato	4.39 (0.67)
Irritato	1.08 (0.34)
Soddisfatto	3.79 (0.88)

*Note.*  $N = 221$

**Tabella 3.** Statistiche descrittive delle variabili post *feedback* negativo.

<b>Variabili post <i>feedback</i> negativo</b>	<b>M (SD)</b>
Felice	1.62 (0.64)
Triste	3.22 (0.91)
Grato	1.46 (0.81)
Arrabbiato	2.52 (1.05)
Riconoscente	1.55 (0.85)
Deluso	2.77 (1.21)
Apprezzato	1.74 (0.88)
Irritato	2.72 (1.32)
Soddisfatto	1.24 (0.57)

*Note.*  $N = 221$

#### 4.4.2 Correlazioni tra le variabili

Per verificare che gli item riguardanti le emozioni positive e negative suscitate post scenario fossero associati tra loro, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione delle emozioni positive (felice, grato, riconoscente, apprezzato e soddisfatto) sperimentate post scenario positivo e delle emozioni negative (triste, arrabbiato, deluso e irritato) sperimentate post scenario negativo. Di seguito i risultati ottenuti:

**Tabella 4.** Coefficienti di correlazione delle emozioni positive post *feedback* positivo.

	1	2	3	4	5
<b>1. Felice</b>	1				
<b>2. Grato</b>	.56***	1			
<b>3. Riconoscente</b>	.47***	.55***	1		
<b>4. Apprezzato</b>	.49***	.56***	.48***	1	
<b>5. Soddisfatto</b>	.57***	.47***	.50***	.43***	1

Note \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tabella 5.** Coefficienti di correlazione delle emozioni negative post *feedback* negativo.

	1	2	3	4
<b>1. Triste</b>	1			
<b>2. Arrabbiato</b>	.17**	1		
<b>3. Deluso</b>	.28***	.42***	1	
<b>4. Irritato</b>	-.02	.60***	.30***	1

Note \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Possiamo dunque osservare che:

- Dalla Tabella 4 risulta che nello scenario delle emozioni positive sperimentate post *feedback* positivo le emozioni “Felice”, “Grato” e “Riconoscente” sembrano apparire concettualmente legate, mentre l’emozione “apprezzato” sembra riferirsi ad un aspetto non correlato alle altre quattro emozioni; l’emozione “Soddisfatto” presenta generalmente bassi coefficienti di correlazione con le altre emozioni.
- Dalla Tabella 5 risulta che nello scenario delle emozioni negative sperimentate post *feedback* negativo le emozioni “Rabbia”, “Delusione” e “Irritazione” sembrano apparire concettualmente legate, mentre l’emozione “Triste” sembra riferirsi ad un aspetto non correlato alle altre tre emozioni.

Per esaminare l’attendibilità delle variabili dipendenti in cui sono state associate più emozioni, è stato calcolato il coefficiente  $\alpha$  di Cronbach relativo alle emozioni “Felice”,

“Grato” e “Riconoscente” post *feedback* positivo e relativo alle emozioni “Rabbia”,  
“Delusione” e “Irritazione” post *feedback* negativo.

**Tabella 6.** Coefficienti  $\alpha$  di Cronbach delle emozioni “Felice, Grato, Riconoscente” e  
“Rabbia, Delusione, Irritazione”.

	<b><math>\alpha</math> di Cronbach</b>
<b>Felice, Grato, Riconoscente</b>	.77
<b>Rabbia, Delusione, Irritazione</b>	.67

Il fatto di aver verificato con successo il grado di affidabilità di ogni scala di item ci ha permesso di considerare ognuna come una valida variabile esplicativa che si sarebbe utilizzata in seguito per analizzare i rapporti di regressione lineare.

Di seguito, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione tra le variabili indipendenti (pre scenario) e le variabili dipendenti prese in esame.

**Tabella 7.** Coefficienti di correlazioni tra le variabili indipendenti e le variabili dipendenti considerate.

	Felice, Grato, Riconoscente	Apprezzato	Arrabbiato, Deluso, Irritato	Triste
1. Preferenza per le interazioni sociali online	.02	.10	-.01	-.07
2. Uso problematico dei social media	.01*	.09**	.05	.09
3. Pressione a dover essere disponibili sui social media	.06*	.19	.09*	.07*
4. Risposte emotive per mancata disponibilit� online	.02*	.09*	.14	.17
5. Norme percepite sull'uso dei social media	.15	.16	.09	.09
6. Autostima	-.05	.04	.07	.10
7. Introversione	-.01	-.07	-.11	-.08
8. Autoefficacia	.02*	.04	.07	.03
9. Autoconsapevolezza	.13	.08	.08	.03
10. Percezione del supporto dei pari	.01	-.07	.01	.05
11. Empatia	.09***	.08*	-.13	-.05**
12. Ottimismo	.33	.22	-.01	.18
13. Solitudine	-.02	-.02	-.08	-.01
14. Soddifazione del bisogno di relazione	.03*	.12	.11	.13

*Note* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Dunque, si è deciso di prendere in esame quattro modelli per le successive analisi di regressione lineare:

1. Rapporto di regressione tra le scale pre scenario (variabili indipendenti) e le emozioni “Felice”, “Grato” e “Riconoscente” considerate come un’unica variabile (dipendente) post *feedback* positivo;
2. Rapporto di regressione tra le scale pre scenario (variabili indipendenti) e l’emozione “Apprezzato” post *feedback* positivo (variabile dipendente);
3. Rapporto di regressione tra le scale pre scenario (variabili indipendenti) e le emozioni “Rabbia”, “Delusione” e “Irritazione” considerate come un’unica variabile (dipendente) post *feedback* negativo;
4. Rapporto di regressione tra le scale pre scenario (variabili indipendenti) e l’emozione “Tristezza” post *feedback* negativo (variabile dipendente).

#### 4.4.3 Modelli di regressione lineare

Per stimare se vi fosse presente una relazione funzionale tra le variabili pre scenario considerate e quelle post scenario riguardanti le emozioni sperimentate, si è adoperato come metodo di analisi la regressione lineare. Più in specifico, è stato utilizzato un metodo di regressione “backward” con il valore AIC (*Akaike Information Criterion*), una tecnica di selezione delle variabili che mira ad identificare il modello che utilizza il minor numero di variabili predittive possibile senza sacrificare significativamente la qualità del modello. Il procedimento è il seguente: per ognuna delle quattro variabili dipendenti si è preso in esame un modello di regressione lineare che include tutte le variabili predittive

pre scenario, utilizzando sempre le variabili “Età” e “Genere” come variabili di controllo, non considerando i punteggi con risposte non assegnate e quelle dei tre partecipanti che avrebbero segnato “*Altro*” nella domanda relativa al genere di appartenenza, per evitare una gestione troppo complessa della variabile di controllo “Genere”.

L’AIC, valore di riferimento con cui si sono effettuate tali analisi, è una misura che tiene conto sia della bontà di adattamento (fit), sia della complessità del modello (numero di parametri). Formalmente, l’AIC è dato da:  $AIC = 2k - 2\ln(L)$ , dove  $k$  è il numero di parametri del modello e  $L$  è il massimo valore della funzione di verosimiglianza del modello. Si procede rimuovendo una variabile alla volta dal modello e ricalcolando l’AIC per ogni nuovo modello risultante. La variabile rimossa in ogni passaggio è quella la cui rimozione comporta la minor crescita dell’AIC.

Si confrontano gli AIC dei modelli ottenuti dopo ogni rimozione con l’AIC del modello precedente (quello con una variabile in più). Se l’AIC del modello ridotto (con una variabile in meno) è inferiore e non aumenta significativamente si accetta il modello ridotto, altrimenti si interrompe il processo di rimozione.

Questo processo viene ripetuto iterativamente fino a quando la rimozione di ulteriori variabili non risulta più una riduzione dell’AIC. Il modello finale è quello che ha il valore AIC più basso tra tutti i modelli considerati durante il processo, senza prendere in esame gli AIC delle variabili di controllo “Età” e “Genere”.

Di seguito verranno riportati i risultati dei quattro modelli finali di regressione lineare che sono stati considerati.

**Tabella 8.** Modello finale di regressione tra le scale pre scenario e le emozioni positive “Felice”, “Grato” e “Riconoscente” post *feedback* positivo.

	<b>B</b>	<b>DS</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Intercetta</b>	2.41	.74	3.24	≤.001
<b>Età</b>	-.01	.04	-.25	.81
<b>Genere</b>	.05	.09	.58	.56
<b>Risposte emotive per la mancata disponibilità online</b>	.13	.05	2.51	.01
<b>Aspettative e norme riguardo l’uso dei social media</b>	-.11	.07	-1.42	.16
<b>Soddisfazione intrinseca dal supporto dei pari</b>	.11	.05	2.11	.04
<b>Autoefficacia</b>	.17	.08	2.17	.03
<b>Empatia</b>	.35	.07	4.82	<.001
<b>Ottimismo</b>	-.10	.07	-1.45	.15

Coefficiente di determinazione R<sup>2</sup>: .2

Coefficiente di determinazione adattato R<sup>2</sup>: .16

**Tabella 9.** Modello finale di regressione tra le scale pre scenario e l'emozione "Apprezzato" post *feedback* positivo.

	$\beta$	DS	T	p
<b>Intercetta</b>	1.98	.86	2.30	.02
<b>Età</b>	-.004	.04	-.10	.92
<b>Genere</b>	.09	.10	.87	.39
<b>Uso disfunzionale e grado di dipendenza</b>	.16	.08	1.96	.05
<b>Solitudine</b>	.18	.10	1.72	.09
<b>Soddisfazione intrinseca dal supporto dei pari</b>	.18	.08	2.29	.02
<b>Autoefficacia</b>	.14	.09	1.48	.14
<b>Empatia</b>	.20	.09	2.35	.02

Coefficiente di determinazione R<sup>2</sup>: .13

Coefficiente di determinazione adattato R<sup>2</sup>: .09

**Tabella 10.** Modello finale di regressione tra le scale pre scenario e le emozioni negative “Rabbia”, “Deluso” e “Irritato” post *feedback* negativo.

	<b>B</b>	<b>DS</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Intercetta</b>	3.96	.99	4.00	<.001
<b>Età</b>	-.07	.06	-1.30	.20
<b>Genere</b>	0.19	.13	1.49	.14
<b>Autostima</b>	-.25	.13	-1.94	.055
<b>Autoefficacia</b>	.33	.14	2.44	.02
<b>Supporto dei pari</b>	-.14	.08	-1.64	.01

Coefficiente di determinazione R<sup>2</sup>: .08

Coefficiente di determinazione adattato R<sup>2</sup>: .05

**Tabella 11.** Modello finale di regressione tra le scale pre scenario e l'emozione "Triste" post *feedback* negativo.

	<i>B</i>	<i>SD</i>	<i>t value</i>	<i>Pr(&gt; t )</i>
<b>Intercetta</b>	2.95	1.03	2.88	.004
<b>Età</b>	-.06	.06	-1.18	.24
<b>Genere</b>	-.20	.13	-1.52	.13
<b>Stress e pressione dall'uso dei social media</b>	.27	.12	2.15	.03
<b>Empatia</b>	.30	.11	2.68	.01

Coefficiente di determinazione  $R^2$ : .08

Coefficiente di determinazione adattato  $R^2$ : .06

**Modello di regressione tra le scale pre scenario e le emozioni positive "Felice, Grato, Riconoscente" post *feedback* positivo:**

Per lo scenario riguardante le emozioni positive felicità, gratitudine e riconoscenza sperimentate in conseguenza ad un *feedback* online positivo, risulta che:

- La variabile indipendente relativa alle risposte emotive per la mancata disponibilità online appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all'aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano la rabbia e la delusione in risposta alla mancata presenza online degli amici o all'assenza di immediate risposte o nuove notifiche, aumenta di 0.13 punti lo *score* medio delle

emozioni “Felicità, Gratitudine, Riconoscenza” sperimentate post *feedback* positivo;

- La variabile indipendente relativa alla soddisfazione intrinseca dal supporto dei pari appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all’aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano la connessione percepita nelle relazioni amicali coi pari e quanto fossero considerati intimi i propri rapporti di amicizia stretti, aumenta di 0.11 punti lo *score* medio delle emozioni “Felicità, Gratitudine, Riconoscenza” sperimentate post *feedback* positivo;
- La variabile indipendente relativa all’autoefficacia appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all’aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il senso di autoefficacia percepita, aumenta di 0.17 punti lo *score* medio delle emozioni “Felicità, Gratitudine, Riconoscenza” sperimentate post *feedback* positivo;
- La variabile indipendente relativa all’empatia appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all’aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il grado di empatia che vi si attribuiva, ossia la capacità di comprendere immediatamente i processi psicologici ed emotivi altrui, aumenta di 0.35 punti lo *score* medio delle emozioni “Felicità, Gratitudine, Riconoscenza” sperimentate post *feedback* positivo.

**Modello di regressione tra le scale pre scenario e l’emozione positiva “Apprezzato” post *feedback* positivo:**

Per lo scenario riguardante l’emozione “Apprezzamento” in conseguenza ad un *feedback* online positivo, risulta che:

- La variabile indipendente relativa all'uso disfunzionale e al grado di dipendenza appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all'aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il grado di dipendenza e attaccamento mostrati per le piattaforme digitali, aumenta di 0.16 punti lo *score* medio dell'emozione "Apprezzamento" sperimentata post *feedback* positivo;
- La variabile indipendente relativa alla solitudine appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all'aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il senso di isolamento dal gruppo dei pari e quanto superficiali fossero ritenuti i propri rapporti sociali, aumenta di 0.18 punti lo *score* medio dell'emozione "Apprezzamento" sperimentata post *feedback* positivo;
- La variabile indipendente relativa alla soddisfazione intrinseca dal supporto dei pari appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all'aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano la connessione percepita nelle relazioni amicali coi pari e quanto fossero considerati intimi i propri rapporti di amicizia stretti, aumenta di 0.18 punti lo *score* medio dell'emozione "Apprezzamento" sperimentata post *feedback* positivo;
- La variabile indipendente relativa all'empatia appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello più precisamente, all'aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il grado di empatia che vi si attribuiva, ossia la capacità di comprendere immediatamente i processi psicologici ed emotivi altrui, aumenta di 0.20 punti lo *score* medio dell'emozione "Apprezzamento" sperimentata post *feedback* positivo.

**Modello finale di regressione tra le scale pre scenario e le emozioni negative “Arrabbiato, Deluso, Irritato” post *feedback* negativo:**

Per lo scenario riguardante le emozioni negative rabbia, delusione e irritazione sperimentate in conseguenza ad un *feedback* online negativo, risulta che:

- La variabile indipendente relativa all’autoefficacia appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all’aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il senso di autoefficacia percepita, aumenta di 0.33 punti lo *score* medio delle emozioni “Arrabbiato, Deluso, Irritato” sperimentate post *feedback* negativo;
- La variabile indipendente relativa al supporto dei pari appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all’aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il grado di supporto e vicinanza percepito dai propri amici, diminuisce di 0.14 punti lo *score* medio delle emozioni “Arrabbiato, Deluso, Irritato” sperimentate post *feedback* negativo.

**Modello di regressione tra le scale pre scenario e l’emozione “triste” post *feedback* negativo:**

- La variabile indipendente relativa allo stress e pressione dall’uso dei social media appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all’aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano la tendenza a sentirsi sotto pressione o di dover sempre presentare disponibilità immediata ai pari nei social media, aumenta di 0.27 punti lo *score* medio dell’emozione “Triste” sperimentata post *feedback* negativo;

- La variabile indipendente relativa all'empatia appare significativa ( $p < .05$ ) in tale modello: più precisamente, all'aumento unitario dello *score* medio degli item che analizzavano il grado di empatia che vi si attribuiva, ossia la capacità di comprendere immediatamente i processi psicologici ed emotivi altrui, aumenta di 0.30 punti lo *score* medio dell'emozione "Triste" sperimentata post *feedback* negativo.

## CAPITOLO 5

### *Discussione dei risultati e conclusioni*

#### 5.1 Discussione dei risultati

Questa ricerca offre degli spunti interessanti per la comprensione di quali fattori e quali modalità inerenti all'utilizzo dei social media possano essere correlati con la sperimentazione di emozioni positive e negative nei contesti digitali dei social media. In particolare, dai risultati ottenuti possiamo notare delle particolari associazioni.

Dallo studio condotto si è riuscito a dimostrare in parte le due ipotesi che si erano poste: la prima ipotesi consisteva nel dimostrare il fatto che determinate emozioni siano suscitate con elevati gradi di intensità in risposta a *feedback* digitali. Se possiamo affermare questa tendenza per ciò che concerne le emozioni positive post *feedback* positivo (v. **Tabella 2**), i cui punteggi medi rilevati, indicati su scala Likert a 5 punti, presentano valori che variano da 4 a 5 punti, non si può affermare lo stesso in maniera così netta per le emozioni negative sperimentate post *feedback* negativo (v. **Tabella 3**), i cui punteggi medi rilevati presentano valori minori, ad eccezione per l'emozione "triste" che sembra essere sperimentata con un'intensità media maggiore rispetto alle altre. Per cui mi limiterò ad affermare che *feedback* digitali positivi sembrano scaturire intense emozioni positive, alla pari di quelle che si potrebbero sperimentare in risposta a degli eventi gioiosi nella vita reale, come ad esempio quando un nostro amico ci presenta un regalo o quando riceviamo una bella notizia perché abbiamo preso un bel voto all'esame universitario. Questa osservazione è in accordo con la teoria di Turkle (2011), secondo cui i social media impattano nel modo in cui gli adolescenti sperimentano le emozioni. Un'altra teoria che supporta questa tesi è la teoria della gratificazione dei bisogni (Blumler, Gurevitch &

Katz, 1974) che suggerisce che le persone utilizzino i social media per soddisfare specifici bisogni psicologici. I social media sono piattaforme che possono essere utilizzate dagli adolescenti per ottenere approvazione sociale, aumentare la loro autostima e rafforzare il senso di appartenenza. Attraverso la ricezione di *feedback* positivi si soddisfano in parte questi bisogni, sperimentando intense emozioni positive.

Dalle analisi di regressione invece si possono rilevare degli interessanti aspetti:

- I partecipanti che sperimentano intense emozioni positive come la felicità, la gratitudine e la riconoscenza in risposta a *feedback* digitali positivi, sembrano mostrare un'alta connessione e intimità coi propri amici stretti e, allo stesso tempo, alti gradi di delusione e rabbia a fronte dell'assenza degli amici nei social media oltre che all'assenza di nuovi messaggi e notifiche in un tempo relativamente piccolo. Il fatto di ricevere *feedback* positivi sui social media, come “like”, commenti di supporto e incoraggiamento da parte degli amici, può incrementare significativamente il benessere emotivo degli individui. Questo fenomeno è sostenuto dalla “teoria dell'autodeterminazione” (Deci & Ryan, 1985), secondo cui il riconoscimento e il supporto sociale contribuiscono a soddisfare i bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione. Sentirsi apprezzati e percepire un certo senso di riconoscimento all'interno di una community digitale può elevare i livelli di autostima e felicità degli adolescenti, rinforzando l'importanza dei *feedback* positivi nel mantenimento del loro benessere psicologico (Reinecke & Trepte, 2014). Tuttavia, ad un forte sentimento collegato alla sperimentazione di emozioni positive online, in maniera corrispondente l'assenza di risposte immediate o la mancanza di notifiche può indurre ad un aumento dello stress percepito. Questo

fenomeno può essere spiegato attraverso il concetto di “*pervasive awareness*” (Binder, Gonzalez & Sutcliffe, 2011) citato nei capitoli precedenti, che si riferisce alla costante connessione e disponibilità che gli adolescenti sentono di dover mantenere nei confronti delle loro reti sociali online. Gli adolescenti, costantemente connessi, sviluppano un’aspettativa di immediatezza nelle risposte digitali. Quando queste non vengono soddisfatte, possono sorgere sensazioni di ansia o frustrazione simili a quelle osservate nei fenomeni di “nomofobia” (ossia la paura di non avere il proprio dispositivo mobile) (King, 2013). Il concetto di “*pervasive awareness*” è anche strettamente legato alla “*Fear of Missing Out*” (FOMO) di cui si è parlato precedentemente, ossia la paura di essere esclusi da eventi, esperienze o interazioni sociali online rilevanti (DeHaan et al., 2013). La FOMO può aumentare la dipendenza dai social media e il controllo ossessivo delle notifiche, alimentando un ciclo di ansia e dipendenza digitale. Gli adolescenti in particolare sono vulnerabili a queste dinamiche, poiché le loro identità e autostima sono in fase di sviluppo e fortemente influenzate dalle relazioni interpersonali (Flannery, Ohannessian & Vannucci, 2017). Quindi, se da un lato i social media si propongono come piattaforme per la connessione e il supporto sociale, elementi fondamentali per il benessere emotivo, dall’altro l’attesa di risposte e l’attenzione continua alle notifiche possono generare emozioni negative come rabbia e delusione (Colditz, Giles, Hoffman, Lin, Miller, Primack, Radovic, Shensa & Sidani, 2016).

La sperimentazione di intense emozioni di felicità, gratitudine e riconoscenza sembra essere correlata anche con punteggi elevati di autoefficacia percepita: questo aspetto è definito come la fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni specifiche ed è un’abilità fondamentale per la consapevolezza nei propri

mezzi e per la resilienza. Questa associazione trova spiegazione nella teoria di Bandura (1977), il quale afferma che le esperienze emotive positive agiscono come rinforzi, aumentando la fiducia nelle proprie capacità e motivando gli adolescenti a impegnarsi in sfide stimolanti.

Oltre a ciò, si può riscontrare un'altra associazione tra l'intensa sperimentazione di queste emozioni positive e alti gradi di empatia che mediamente i partecipanti hanno mostrato attribuirsi. Daniel Goleman (1995) afferma che le emozioni positive migliorano la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni proprie e degli altri. Gli adolescenti che sperimentano intense emozioni positive tendono ad avere un'intelligenza emotiva più elevata, che si traduce in una maggiore empatia.

- I partecipanti che sperimentano alti gradi di apprezzamento in risposta a *feedback* digitali positivi sembrano mostrare una dipendenza e un attaccamento maggiore verso i social media, comportamento legato ad un uso disfunzionale di queste piattaforme. In effetti, sperimentare frequentemente emozioni di apprezzamento per i *feedback* positivi ricevuti sui social media può portare a sviluppare una dipendenza verso queste piattaforme, alimentata dal bisogno di conferma sociale e gratificazione immediata. Secondo la teoria del rinforzo sociale (Skinner, 1953), i comportamenti vengono rinforzati quando ne conseguono esperienze positive. Nel contesto dei social media i “like”, i commenti e le notifiche positive fungono da rinforzi, incrementando la frequenza e l'intensità delle emozioni positive sperimentate e, con ciò, anche il bisogno di provarle di nuovo.

Un altro aspetto che si rileva dai rapporti di regressione è l'associazione tra una forte sperimentazione dell'apprezzamento post *feedback* positivo e la forza dei propri rapporti amicali e delle connessioni coi propri amici. Homans (1958)

teorizzò che le relazioni si fondano su uno scambio reciproco di benefici: per cui, gli adolescenti che ricevono apprezzamento sui social media possono percepire queste interazioni come ricompense, rafforzando in tal modo i propri legami sociali. Ricevere *feedback* positivi può rafforzare il senso di supporto e le connessioni delle relazioni amicali, migliorando la qualità di queste.

Per ciò che concerne l'associazione tra alti gradi di emozioni di apprezzamento e alti gradi di isolamento sociale percepito, nonché una percezione di superficialità dei propri rapporti amicali, non sono riuscito a riscontrare teorie a supporto. Potrei teorizzare che per taluni la ricezione di un *feedback* positivo in cui si sperimenta un senso di apprezzamento da parte dei propri amici possa rappresentare, d'altra parte, una fragilità e una superficialità dei propri rapporti amicali "offline", e che questi *feedback* digitali possano risaltare in maniera significativa se solitamente dal vivo si percepisce uno scarso senso di appagamento e apprezzamento dai pari. L'associazione tra il senso di apprezzamento sperimentato post *feedback* positivo e il senso di empatia attribuito si potrebbe spiegare con quanto esposto precedentemente, in cui in maniera più ampia esiste una correlazione tra la sperimentazione di intense emozioni positive e un maggior sviluppo dell'empatia.

- I partecipanti che sperimentano intense emozioni negative, in specifico la rabbia, la delusione e l'irritazione in risposta a *feedback* digitali negativi, sembrano mostrare un'associazione positiva con la percezione della propria autoefficacia. La sperimentazione di emozioni negative può talvolta portare ad un aumento del senso di autoefficacia, soprattutto quando si riesce a gestire in maniera efficace queste emozioni. Questo assunto è supportato dallo stesso Bandura (1997), che ritiene che l'autoefficacia sia influenzata dalla padronanza con cui si affrontano situazioni difficili e da un'adeguata gestione delle emozioni negative.

In aggiunta, si evidenzia un'associazione negativa tra la sperimentazione intensa di queste emozioni negative e il grado percepito di supporto e vicinanza dagli amici. Le emozioni negative possono compromettere la qualità delle relazioni sociali e ridurre il supporto degli amici: la rabbia e l'irritazione possono portare a comportamenti che allontanano gli altri, mentre la delusione può alimentare sentimenti di isolamento. Kelley & Thibaut (1959) coniarono la teoria dell'interazione sociale, che afferma che gli individui che manifestano in maniera frequente o intensa emozioni negative possono essere ritenuti come persone meno piacevoli, fattore che riduce il supporto sociale.

- I partecipanti che sperimentano alti gradi di tristezza in risposta a *feedback* digitali negativi sembrano mostrare elevati gradi di stress derivanti dall'uso dei social media e dalla pressione per garantire una continua presenza online verso i propri amici. Spesso queste emozioni vengono sperimentate a causa delle aspettative sociali e dalla pressione di dover essere costantemente disponibili e reattivi sui social media. La tristezza può derivare da vari fattori, come la paura di perdersi qualcosa (FOMO), la comparazione sociale o l'ansia di dover rispondere immediatamente a messaggi e notifiche. A supporto di questa teoria Goffman (1959) ha coniato la teoria delle gestione delle impressioni: ogni individuo cerca di controllare le impressioni e le idee che gli altri hanno nei suoi confronti. Nei social media questa pressione può recare stress e tristezza, dato che molti giovani sentono di dover mantenere una presenza online costantemente positiva e accattivante.

Per ultimo, i partecipanti che sperimentano alti gradi di tristezza in risposta a *feedback* digitali negativi sembrano mostrare punteggi medi elevati per quanto riguarda il senso di empatia percepito. A riguardo, Nancy Eisenberg (2000) ha

teorizzato che le emozioni negative come la tristezza possono promuovere l'empatia nel caso in cui gli individui siano in grado di riflettere sulle proprie emozioni e utilizzarle per comprendere meglio gli stati emotivi altrui. La tristezza può aumentare la consapevolezza emotiva e la capacità di entrare in sintonia con gli altri.

## 5.2 Limiti della ricerca

Lo studio condotto presenta due limiti: il primo risiede nel valore non elevato del parametro “*Adjusted R-squared*” nei modelli di regressione lineare. Esso è un coefficiente che denota il grado di intensità o efficacia delle variabili indipendenti nello spiegare la variabile dipendente: nel caso in questione, avendo preso in esame numerose variabili, queste potrebbero essere in grado di spiegare solo parzialmente le variazioni delle variabili indipendenti. Nel caso in specifico, aver utilizzato il modello di regressione lineare con valori che variano da 1 a 5 non rappresenta la scelta più adatta di analisi, nonostante ciò sarebbe errato rifiutare *in toto* i risultati ottenuti. Un secondo limite per cui le analisi svolte non possono determinare conclusioni forti potrebbe risiedere nella quantità non troppo ingente del campione a cui è stato fatto compilare il questionario.

### 5.3 Conclusioni

La ricerca in esame si è posta l'obiettivo di comprendere quali fattori legati alle relazioni interpersonali in adolescenza fossero correlati e predittivi della sperimentazione delle emozioni positive e negative provate a fronte di *feedback* digitali in situazioni routinarie online. Per analizzare e verificare quali rapporti intercorressero è stato somministrato un questionario online ad un campione di circa 220 studenti di una scuola superiore e l'analisi di regressione svolta ha messo in luce delle interessanti correlazioni. Le emozioni positive, come la felicità, la gratitudine e la riconoscenza, sono spesso associate a un aumento del senso di autoefficacia e a un maggiore grado di empatia. Questi risultati suggeriscono che le interazioni gratificanti e i feedback positivi ricevuti sui social media possono rafforzare la fiducia nelle proprie capacità e promuovere comportamenti prosociali e una maggiore sensibilità verso gli altri. Tuttavia, anche le emozioni negative, come la rabbia, la delusione e l'irritazione, svolgono un ruolo significativo. La gestione efficace di queste emozioni può talvolta aumentare il senso di autoefficacia, ma spesso compromette il supporto e la vicinanza percepiti dagli amici, contribuendo a un senso di isolamento.

La tristezza emerge come un'emozione particolarmente rilevante in relazione all'uso dei social media. Gli adolescenti spesso sperimentano tristezza a causa della pressione di dover essere costantemente presenti e reattivi online, una pressione che aumenta lo stress e l'ansia sociale. Tuttavia, la tristezza può anche avere un effetto paradossale, promuovendo l'empatia e comportamenti prosociali. Gli adolescenti che attraversano periodi di tristezza possono sviluppare una maggiore sensibilità e comprensione verso gli altri, dimostrando che le emozioni negative non sono esclusivamente dannose ma possono contribuire alla crescita emotiva e sociale.

Le teorie dello sviluppo del sé di Cooley, Mead e Harter forniscono un quadro esemplificativo su come i social media influenzino il processo di crescita degli adolescenti. Cooley, con la teoria del "*Looking glass self*", suggerisce che gli adolescenti formano la loro identità basandosi su come credono di essere percepiti dagli altri. I social media amplificano questo processo, esponendo i giovani a un vasto pubblico e a *feedback* continui che possono intensificare lo stress emotivo legato alla necessità di essere sempre online e alla paura di non ricevere notifiche. Mead, con la teoria del "gioco di ruolo", evidenzia che i giovani imparano a vedere sé stessi attraverso l'interazione con gli altri. Le piattaforme digitali diventano quindi spazi cruciali dove sperimentare e costruire il proprio sé, ma anche dove confrontarsi con modelli spesso irrealistici. Infine, Harter sottolinea l'importanza dell'autostima, che nei social media può essere influenzata negativamente dalla pressione di dover mostrare una vita perfetta. Queste osservazioni hanno importanti implicazioni psicologiche e pratiche. È fondamentale sviluppare programmi di educazione emotiva che insegnino agli adolescenti a gestire sia le emozioni positive che quelle negative. Interventi che promuovono la resilienza, strategie di coping efficaci e la consapevolezza emotiva possono aiutare gli adolescenti a navigare in modo sano nel mondo digitale. Inoltre, è essenziale incoraggiare un uso positivo e responsabile dei social media, enfatizzando l'importanza di interazioni autentiche e gratificanti. Le piattaforme sociali dovrebbero implementare funzionalità che riducano la pressione sociale e promuovano il benessere degli utenti.

In conclusione, il rapporto tra social media ed emozioni negli adolescenti è complesso e multidimensionale. Le emozioni positive possono migliorare il benessere psicologico e promuovere l'empatia, mentre le emozioni negative e la pressione sociale possono aumentare lo stress e il senso di isolamento. È cruciale continuare a esplorare queste

dinamiche attraverso ricerche mirate, e sviluppare interventi *ad hoc* che supportino il benessere emotivo degli adolescenti nel contesto digitale. Queste iniziative contribuiranno a creare un ambiente online più sano e favorevole alla crescita personale e sociale degli adolescenti.

## RINGRAZIAMENTI

Raggiunto questo traguardo, frutto di un lungo percorso di impegno, sono molte le persone che vorrei ringraziare.

Ringrazio i miei genitori Adriano e Chiara per avermi concesso l'opportunità di studiare e per l'appoggio che mi hanno mostrato in questi anni.

Ringrazio mia sorella Benedetta a cui voglio un bene immenso e che durante questi anni mi ha sempre spronato ad andare avanti ed a non arrendermi mai, oltre ad avermi sempre mostrato una vicinanza preziosa.

Ringrazio i miei nonni Mario e Loredana, che considero i miei secondi genitori, per tutto l'affetto e la premura che hanno sempre avuto nei miei confronti. Vi voglio bene.

Ringrazio il mio Relatore, il Prof. Gianluca Gini, e la Dott.ssa Federica Angelini per essere state delle figure molto presenti durante la stesura del mio elaborato di tesi e di aver mostrato grande interesse per il compimento del mio percorso universitario.

Ringrazio i miei amici, in particolare Giacomo, Giulio, Ludovica, Marco e Paulo per essere stati sempre vicini a me, sia nei momenti gioiosi che in quelli di difficoltà, e per avermi supportato in maniera importante durante tutti questi anni di sacrificio.

Ringrazio Marco per avermi offerto un sostanziale e costante supporto nella scrittura della tesi, per niente scontato.

Ringrazio Roberto e Marilena per essermi stati sempre vicini in questo percorso e per avermi fatto sentire sempre *a casa*.

Infine ringrazio una persona per me molto speciale, Francesca, che oltre ad essermi stata sempre vicina ed aver sempre creduto in me, mi ha insegnato che nessun ostacolo è invalicabile e che l'amore sincero è un bene prezioso che ci rende persone migliori. Sei importante.

## BIBLIOGRAFIA

Aiken, M. (2016). *The Cyber Effect: A Pioneering Cyberpsychologist Explains How Human Behavior Changes Online*. New York: Spiegel & Grau. 244-248.

Aikins, J. W., Borelli, J. L., Cheah, C. S. L., Prinstein, M. J., Simon, V. A. (2005). Adolescent girls' interpersonal vulnerability to depressive symptoms: A longitudinal examination of reassurance-seeking and peer relationships. *Journal of Abnormal Psychology*, 651-689.

\*Bagozzi, R. P., Dholakia, U. M. & Pearo, L. K. (2004); Marino et al., (2016). "Social norms about social network use scale" adapted to social media.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

\*Baym, M. K. & Hall, J. A. (2012). "Perceived social pressure to be responsive scale of Entrapment".

\*Baumgartner, S. E., Sumter, S. R. & van der Schuur (2018). "Emotional responses scale".

\*Berger, J. (2013). Beyond viral: Interpersonal communication in the Internet age. *Psychological Inquiry*, 24, 293–296.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.

Beyens, I., Keijsers, L. Pouwels, J. L., van Driel, I. I., & Valkenburg, P. M. (2021). Social media use and friendship closeness in adolescents' daily lives: An experience sampling study. *Developmental Psychology*, *57*, 309–323.

Binder, J. F., Gonzalez, V. M. & Sutcliffe, A. G. (2011). Trust, acceptance and alignment: The role of ICT in chronic disease management. *Health Informatics Journal*, *17*, 150-164.

\*Blumler, J. G., Katz, E. & Gurevitch, M. (1974). Utilization of Mass Communication by the Individual. In J. G. Blumler & E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills, CA: Sage.

\*Boase, J., Chen, W. & Wellman, B. (2003). "The Social Affordances of the Internet for Networked Individualism." *Journal of Computer-Mediated Communication*, *8*.

\*Borg, A. & Münzer, S. (2008). Computer-mediated communication: Synchronicity and compensatory effort. *Applied Cognitive Psychology*, *22*, 663–683.

\*boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In *Networked self: Identity, community, and culture on social network sites*, (ed. Zizi Papacharissi), 39–58.

boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press, *1*, 1-28.

Brechwald, W. A. & Prinstein M. J. (2011). *Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes*, *21*, 166-179.

- Brofenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design in Harvard University Press (Eds.), (Cap. 1, pp. 7-12).
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers in Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Vol 2., 363-394). John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, B. B. & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology Contextual Influences On Adolescent Development Interpersonal Influences*, 3, 84.
- Buskirk, A. A., Erath, S. A., Parker, J. G., Rubin, K. H. & Wojslawowicz, J. C. (2006). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In Cicchetti, D. & Cohen, D., J., (Eds.). *Developmental psychopathology: Theory and method* (Vol 2, pp. 419-493). John Wiley & Sons, Inc.
- \*Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015). Social Media: Defining, Developing, and Divining. *Atlantic, Journal of Communication*, 23, 50.
- Carrier, L. M., & Cheever, N. A., Rab. S., Rosen, L. D. & Whaling, K. (2013). Is Facebook creating "iDisorders"? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior. Elsevier*, 29, 1243-1254.
- \*Casale, S., Dèttore, D. & Fioravanti, G. (2012). "Preference for online social interaction scale", italian version.
- Casey, B. J., Hare, T. A. & Jones, R. M. (2008). *The adolescent brain*. In Kingstone, A. & Miller, M. B. (eds.), *The Year in cognitive neuroscience*, pp. 111-126. Blackwell Publishing.

- Cavallo, D. A., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Liu, T. C. & Potenza, M. N. (2011). Problematic Internet use and health in adolescents: Data from a high school survey in Connecticut. *Journal of Clinical Psychology*, 2-3.
- Chou, H. T. G., & Edge, N. (2012). "They are happier and having better lives than I am": The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 117-121.
- Choukas-Bradley, S., Nesi, J. & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1 - A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships, *1*, 272-277.
- \*Chua, T. H. H., & Chang, L. (2016). Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 55, 190–197.
- Colditz, J. B., Giles, L. M, Hoffman, B. L., Lin , L. Y., Shensa, A., Sidani, J. E, Miller, E, Primack, B. A. & Radovic, A. (2016). Association between social media use and depression among US young adults. *Depression and Anxiety*, 33, 323-331.
- Collins, W. A. & Steinberg, L. (2006). Adolescent Development in Interpersonal Context. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol 6, pp. 1003–1067). John Wiley & Sons, Inc.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.

\*Culnan, M. J. & Markus, M. (1987). Information technologies. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective*, (pp. 420–443). Thousand Oaks, CA: Sage.

Czerwinski, M., Iqbal, S. T., Johns, P. & Mark, G. (2015). Bored Mondays and focused afternoons: The rhythm of attention and online activity in the workplace. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 3029-3032.

\*Dapretto, M., Greenfield, P. M., Hernandez, L. M., Payton, A. A. & Sherman, L. E. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27, 1027–1035.

\*Dapretto, M., Greenfield, P. M., Hernandez, L. M. & Sherman, L. E. (2018). Peer Influence Via Instagram: Effects on Brain and Behavior in Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, 89, 37–47.

\*de Graaf, H., de Vries, D. A., Nikken, P. & Peter, J. (2016). Adolescents' social network site use, peer appearance-related feedback, and body dissatisfaction: Testing a mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 211–224.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media, University of Rochester, Rochester, USA.

\*DeHaan, C. R., Gladwell, V., Murayama, K. & Przybylski, A. K. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841-1848.

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

\*Dhir, A., Kaur, P., Lonka, K., & Nieminen, M. (2016). Why do adolescents untag photos on Facebook? *Computers in Human Behavior. Elsevier*, 55, 1106–1115.

\*Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

Ellison, N. B., Lampe, C. & Steinfield, C. (2007). The Benefits of Facebook "Friends": Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Vol. 6, pp. 91-141).

\*Ferguson, M. L., Peplau, L. A. & Russel, D. (1978). "Ucla Loneliness Scale", Developing a measure of loneliness. *Journal of personality assessment*, 42, 290-294.

Flannery, K. M., Ohannessian, C. M. & Vannucci, A. (2017). Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 207, 163-166.

\*M. J., O'Malley, M., Renshaw, T. L., Smith, D. C. & You, S. (2013). Social and Emotional Health Survey for Secondary School Students - SEHS-S italian version.

Gilbreath, B., Jin, Y., Lee, Y. & Lin, J. (2017). Personality Traits, Motivations, and Emotional Consequences of Social Media Usage. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20, 615-622.

\*Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.

- \*Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- \*Haenlein, M. & Kaplan, A. M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 59–68.
- \*Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co.
- Harter, S. & Robert, L. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY, US: Guilford Press.
- \*Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- \*Haythornthwaite, C. & Wellman, B. (2002). *The Internet in Everyday Life*. Wiley-Blackwell.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63, 597-606.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. (Vol 8, pp. 337-358). Basic Books.
- Kapitan, S. & Silvera, D. H. (2016). From digital media influencers to celebrity endorsers: Attributions drive endorser effectiveness. *Marketing Letters*, 27, 553-567.
- \*Kelley, H. H. & Thibaut, J. W. (1959). *The Social Psychology of Groups*. Wiley.

King, A. L. S., (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia?. *Computers in Human Behavior*, 29, 140-144.

\*Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & van den Eijnden, R. J. J. M. (2016). “Social Media Disorder Scale”.

\*Livingstone, S. (2009). “*Ragazzi online*”, Vita e Pensiero, Milano.

\*Livingstone, S. (2011). “*Internet, Childre and Youth*”, in Burnett, R., Ess, C., Consalvo, M. *Hanbook of Internet Studies*, Blackwell, Oxford.

\*Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press.

\* Livingstone, S. (2018). "Children's rights in the digital age: A download from children around the world." *UNICEF Office of Research-Innocenti Discussion Papers*.

\*Marino, C. et al. (2016); Siciliano, V. et al. (2015). “Frequency of social media use”.

\*McFarland, L. A. & Ployhart, R. E. (2015). Social media: A contextual framework to guide research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 100, 1653–1677.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.

Morris, A. S. & Steinberg, L. H. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

\*Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2019). In Search of Likes: Longitudinal Associations Between and Adolescent Psychology. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 48, 740–748.

\*Newhagen, J. E. & Rafaeli, S. (1996). Why communication researchers should study the Internet: A dialogue. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1.

O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127, 800-804.

\*Parks, M. R. & Walther, J. B. (2002). *Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships*. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (Vol 3, pp. 529–563). Thousand Oaks, CA: Sage.

\*Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71, 363–377.

\*Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127.

\*Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2013). *The effects of Internet communication on adolescents' psychological development*. The International Encyclopedia of Media Studies.

\*Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 9, 1-5.

\*Rainie, L. & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. MIT Press.

\*Reer, F., Quandt, T. & Tang, W. Y. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media & Society*, 21, 1486–1505.

\*Reinecke, L. (2014). “Intrinsic needs satisfaction Items Relatedness scale”.

Reinecke, L., & Trepte, S. (2014). The use of social media for stress management and wellbeing. In Quandt T. & Sundar S. S. (Eds.), *The Handbook of Media Use and Well-Being* (pp. 287-300). Routledge.

\*Rosenberg, M. (2005). “Rosenberg Self-Esteem Scale”.

Skinner, B. F., (1953). *Science and Human Behavior*. Pearson Education Inc.

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

Sommerville, L. H. (2013). The Teenage Brain: Sensitivity to Social Evaluation. SAGE (Eds.), *Current Directions in Psychological Science* (Vol. 22, pp. 121-127), Harvard University.

Steinberg, L. H. (2008). *A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking*. *Developmental Review*, 28, 78–106.

Steinberg, L. H. (2014). Adolescent Development. *Temple University*, 60-62

Steinberg, L. H. (2017). Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. *Wiley*, 1, 2-7.

\*Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: A social theory of the media*. Palo Alto: Stanford University Press.

- \*Turkle, S. (1997). *“Life on Screen: Identity in the age of the Internet”*. Apogeo, Milano.
- \*Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- \*Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.
- \*Turkle, S. (2017). *Empathy Diaries: A Memoir*. Penguin Press.
- \*Waddell, T. F. (2016). The allure of privacy or the desire for selfexpression? Identifying users’ gratifications for ephemeral, photograph-based communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19, 441–445.
- \*Wellman, B. (2001). "Physical place and cyberplace: The rise of personalized networking." *International Journal of Urban and Regional Research*, 25, 227-252.
- \*Zarkin, G. A. (1983). “Sociability scale”.

## SITOGRAFIA

<https://www.statista.com/>, Statista (2023).