



Francesco Del Sorbo

PhD Student in Digital Transformation, Università telematica Pegaso, francesco.delsorbo@unipegaso.it, <https://orcid.org/0009000510404898>

Rosa Indelicato

Professoressa Associata, Università Mercatorum, rosa.indelicato@unimercatorum.it

Intelligenza emotiva e supporto tra pari come determinanti della resilienza psicologica negli adolescenti nei contesti digitali

Emotional intelligence and peer support as determinants of psychological resilience in adolescents in digital contexts

Call

In the current digital ecosystem, social media create informal learning environments that profoundly impact adolescent identity construction and socialization processes (Boyd, 2014; Livingstone, 2014). Despite opportunities for participation, these spaces expose young people to systemic vulnerabilities such as cyberbullying, misinformation, and risks to their psychological and educational well-being (Keles et al., 2020; Odgers & Jensen, 2020). The construct of digital resilience, distinct from general resilience and digital citizenship skills in the broad sense, is defined as a situated adaptive capacity anchored in the UK Council for Internet Safety framework (UKCIS, 2020), which identifies coping strategies, bouncing back, and personal growth as its functional components. This study, situated within the framework of media education (Rivoltella, 2017) and socio-emotional learning (Brackett et al., 2011), investigates the relationship between emotional intelligence, peer support, and the psychological resilience of adolescents in digital contexts. Using a quantitative research design, a survey was conducted on a sample of 350 students (198 females, 152 males; mean age = 16.4, SD = 1.3) from a high school in the province of Naples (2025/2026 academic year). Emotional intelligence was measured with the SSEIT (Schutte et al., 1998; 33 items, Likert scale 1–5); peer support with the Classmate Support subscale of the CASSS (Malecki & Demaray, 2002); and dispositional psychological resilience — adopted as an indicator of the individual adaptive substrate in line with Masten's (2014) hierarchical model — with the CD-RISC-25 (Connor & Davidson, 2003; Italian validation: Craparo et al., 2014). Pearson correlation and multiple regression analyses were conducted. The results of the multiple regression analyses indicate that the model explains 77.1% of the variance in psychological resilience ($R^2 = 0.771$; $R^2_{adj} = 0.770$; $F(2, 347) = 585.09$, $p < .001$; $VIF = 3.94$), identifying peer support as the most significant predictor ($\beta = 0.577$, $t = 10.898$, $p < .001$), followed by emotional intelligence ($\beta = 0.332$, $t = 4.862$, $p < .001$). The correlations between the variables are strong and positive ($r > .82$, $p < .01$). The results highlight the primary protective role of relational networks on the psychological resilience of adolescents in digital contexts. Therefore, it would be useful to integrate interventions aimed at strengthening relational skills and emotional intelligence into school curricula, understood as key pedagogical tools for informed digital citizenship (Rivoltella & Rossi, 2019).

Keywords: emotional intelligence, peer support, resilience

Nell'attuale ecosistema digitale, i social media configurano ambienti di apprendimento informale che incidono profondamente sui processi di costruzione identitaria e socializzazione adolescenziale (Boyd, 2014; Livingstone, 2014). Nonostante le opportunità di partecipazione, tali spazi espongono i giovani a vulnerabilità sistemiche quali cyberbullismo, disinformazione e rischi per il benessere psico-educativo (Keles et al., 2020; Odgers & Jensen, 2020). Il costrutto di resilienza digitale, distinto dalla resilienza generale e dalle competenze di cittadinanza digitale in senso ampio, si configura come capacità adattiva situata ancorata al framework del UK Council for Internet Safety (UKCIS, 2020), che identifica nelle coping strategies, nel bouncing back e nella personal growth le sue componenti funzionali. Il presente studio, collocandosi nel quadro della media education (Rivoltella, 2017) e dell'apprendimento socio-emotivo (Salovey, Brackett & Mayer, 2004), indaga la relazione tra intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza psicologica degli adolescenti nei contesti digitali. Attraverso un disegno di ricerca quantitativo, è stata condotta un'indagine su un campione di 350 studenti (198 femmine, 152 maschi; M età = 16.4, DS = 1.3) di un liceo nella provincia di Napoli (a.s. 2025/2026). L'intelligenza emotiva è stata misurata con la SSEIT (Schutte et al., 1998; 33 item, Likert 1–5); il supporto tra pari con il Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki & Demaray, 2002); la resilienza generale con la CD-RISC-25 (Connor & Davidson, 2003; valid. it.: Craparo et al., 2014). Sono state condotte analisi di correlazione di Pearson e di regressione multipla. I risultati delle analisi di regressione multipla indicano che il modello spiega il 77.1% della varianza della resilienza psicologica ($R^2 = 0.771$; $R^2_{corr} = 0.770$; $F(2, 347) = 585.09$, $p < .001$; $VIF = 3.94$), individuando nel supporto tra pari il predittore più significativo ($\beta = 0.577$, $t = 10.898$, $p < .001$), a cui segue l'intelligenza emotiva ($\beta = 0.332$, $t = 4.862$, $p < .001$). Le correlazioni tra le variabili risultano forti e positive ($r > .82$, $p < .01$). I risultati evidenziano il ruolo protettivo primario delle reti relazionali sulla resilienza psicologica degli adolescenti nei contesti digitali, pertanto, risulterebbe utile integrare nei curricoli scolastici interventi orientati al rafforzamento delle competenze relazionali e dell'intelligenza emotiva, intese come dispositivi pedagogici chiave per una cittadinanza digitale consapevole (Rivoltella & Rossi, 2019).

Parole chiave: intelligenza emotiva, supporto tra pari, resilienza

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Del Sorbo, F., & Indelicato, R. (2026). Intelligenza emotiva e supporto tra pari come determinanti della resilienza psicologica negli adolescenti nei contesti digitali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 192-205. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-19>

Corresponding Author: Francesco Del Sorbo | francesco.delsorbo@unipegaso.it

Received: 30/03/2026 | **Accepted:** 29/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-19

Credit author statement: Francesco Del Sorbo ha scritto i paragrafi 2, 3 e 4; Rosa Indelicato ha scritto i paragrafi 1 e 5.



1. Introduzione

Negli ultimi due decenni, la progressiva digitalizzazione delle pratiche sociali ha determinato una profonda trasformazione dei processi educativi, relazionali e identitari delle nuove generazioni (Livingstone, 2014). I social media si configurano come ambienti socio-culturali complessi nei quali gli adolescenti non solo partecipano, ma co-costruiscono significati, narrazioni identitarie e pratiche di cittadinanza digitale (Rivoltella, 2017; Livingstone, 2014). In questa prospettiva, i media digitali non rappresentano meri strumenti, bensì veri e propri contesti educativi informali che incidono sui processi di sviluppo personale e sociale (Buckingham, 2003; Jenkins, 2009).

Le competenze di cittadinanza digitale sono una categoria ampia che include sicurezza digitale, gestione consapevole dell'identità online, pensiero critico mediale e partecipazione responsabile (DigComp 2.2; Vuorikari et al., 2022). La resilienza digitale è una componente specifica: quella con valore adattivo-affettiva.

La pervasività degli ambienti digitali espone i giovani a una pluralità di rischi e vulnerabilità, che pongono rilevanti questioni pedagogiche relative alla tutela del benessere psico-sociale e allo sviluppo di competenze critiche per una fruizione consapevole dei media (Rivoltella & Rossi, 2019).

Nel contesto italiano, le rilevazioni più recenti indicano che il 34% dei giovani nella fascia 14–19 anni utilizza le piattaforme digitali per più di tre ore al giorno (AGCOM, 2024). La parziale integrazione della media education nei curricula scolastici italiani (Ranieri, 2011; Rivoltella, 2017; Gui, 2019) amplifica il divario tra esposizione ai rischi digitali e disponibilità di competenze per gestirli.

In questo contesto si colloca il concetto di “resilienza digitale”, intesa come la capacità dell'individuo di riconoscere i rischi online, gestire le risposte emotive ad essi associate e attivare strategie adattive per fronteggiare esperienze negative negli ambienti digitali (UKCIS, 2020). Il framework UKCIS identifica tre componenti funzionali: a) le coping strategies, articolate in modalità produttive, di ricorso agli altri e non produttive; b) la capacità di bouncing back rispetto a episodi online avversi; c) la personal growth derivante dall'elaborazione riflessiva di tali esperienze.

Recentemente, Pan et al. (2025) hanno operazionalizzato queste componenti in strumenti progettati per popolazioni scolastiche, confermando una struttura fattoriale stabile. Si evidenzia, quindi, come questo costrutto assuma una valenza educativa, poiché implica l'integrazione di competenze cognitive, emotive e sociali necessarie per abitare in modo critico e responsabile gli ecosistemi digitali, e in secondo luogo, la non riducibilità alla resilienza disposizionale. Un individuo può possedere solide risorse adattive generali e al contempo non disporre di strategie situate per i contesti online, e viceversa; ciononostante, lo studio della componente generale rappresenta il piano fondativo per comprendere la declinazione situata della resilienza digitale (Masten, 2014).

Per resilienza generale si intende la capacità di adattarsi positivamente in presenza di avversità, trauma o significative fonti di stress, indipendentemente dal dominio esperienziale (Masten, 2014). Tale costrutto è stato operazionalizzato tramite la Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003), in modo da riuscire ad ottenere risposte dal punto di vista della competenza personale, della tolleranza all'incertezza e dell'accettazione del cambiamento. Nonostante non siano presenti specifici riferimenti per rilevare competenze specificamente digitali, studi come Gámez-Guadix et al. (2020) e Wachs et al. (2022) ne hanno documentato il ruolo come fattore protettivo nei confronti di esperienze online negative, tra cui il cyberbullismo e la vittimizzazione online.

I due fattori che emergono con particolare rilevanza in letteratura nello sviluppo della resilienza digitale sono l'intelligenza emotiva e le reti di supporto tra pari.

L'intelligenza emotiva è definita come la capacità di percepire, usare, comprendere e regolare le emozioni proprie e altrui (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995). Essa si configura come competenza chiave per la gestione delle interazioni online, spesso caratterizzate da ambiguità comunicativa e riduzione dei segnali non verbali (Fiori, 2015; Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

Gámez-Guadix et al. (2020) nel loro studio mostrano che livelli elevati di intelligenza emotiva sono associati a risposte meno impulsive e a una migliore regolazione dei conflitti nei contesti virtuali.



Parallelamente, le reti di supporto tra pari rappresentano un fondamentale fattore protettivo nello sviluppo adolescenziale (Haslam et al., 2018; Third et al., 2017). In linea con la prospettiva socio-costruttivista, il gruppo dei pari costituisce uno spazio privilegiato di negoziazione identitaria e di sostegno emotivo (Corsaro, 2011; Haslam et al., 2018). Nell'ambiente digitale, tali reti assumono nuove configurazioni, estendendosi oltre i confini fisici e offrendo opportunità di condivisione, validazione e supporto reciproco (Ranieri, 2011). La presenza di relazioni significative tra pari risulta associata a una maggiore capacità di affrontare situazioni di stress online, favorendo strategie adattive quali la richiesta di aiuto, la segnalazione di comportamenti problematici e l'adozione di pratiche di autoregolazione (OECD, 2019; Wachs et al., 2022).

Nel contesto italiano, caratterizzato da una crescente diffusione delle tecnologie digitali tra gli adolescenti, ma da una ancora parziale integrazione sistematica della media education nei curricula scolastici, emerge con forza l'esigenza di promuovere competenze trasversali di natura socio-emotiva (Rivoltella, 2015; Gui, 2019). La scuola secondaria di secondo grado rappresenta un contesto privilegiato per l'attivazione di interventi educativi finalizzati allo sviluppo dell'intelligenza emotiva e al rafforzamento delle reti di supporto tra pari, in un'ottica di prevenzione dei rischi digitali e promozione del benessere.

In un'ottica inclusiva, le implicazioni di tale costrutto possono interessare anche il dominio della pedagogia speciale, suggerendo come le competenze socio-emotive e relazionali rappresentino un importante fattore di tutela per tutti gli studenti; tuttavia, non avendo il presente studio segmentato il campione per tipologia di Bisogni Educativi Speciali (BES), tale dimensione teorica costituisce semplicemente uno sfondo integratore per future linee di ricerca empirica.

Alla luce di tali considerazioni, il presente studio si propone di analizzare la relazione tra intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza rispetto alle vulnerabilità legate ai social media in un campione di studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, la ricerca intende verificare il ruolo predittivo di tali variabili psicosociali nella capacità degli adolescenti di gestire i rischi online, contribuendo al dibattito scientifico sull'educazione alla cittadinanza digitale.

Il presente studio si propone di rispondere alle seguenti domande:

- RQ1: Esiste una relazione tra intelligenza emotiva e resilienza psicologica degli studenti della scuola secondaria di secondo grado?
- RQ2: Esiste una relazione tra supporto tra pari e resilienza psicologica degli stessi studenti?
- RQ3: In che misura intelligenza emotiva e supporto tra pari predicano congiuntamente la resilienza psicologica, e quale delle due variabili esercita il peso predittivo maggiore?

Si formulano le seguenti ipotesi:

- H1: L'intelligenza emotiva è positivamente associata alla resilienza psicologica ($r > 0$, $p < .05$).
- H2: Il supporto tra pari è positivamente associato alla resilienza psicologica ($r > 0$, $p < .05$).
- H3: Il supporto tra pari esercita un effetto predittivo superiore all'intelligenza emotiva sulla resilienza psicologica ($\beta_{PS} > \beta_{IE}$), in ragione del ruolo centrale delle reti relazionali nei processi di adattamento digitale degli adolescenti.

2. L'intelligenza emotiva e il supporto tra pari nel periodo adolescenziale

L'intensificazione dell'uso delle tecnologie digitali da parte delle giovani generazioni ha determinato l'emergere di nuove forme di vulnerabilità, tra cui il cyberbullismo, la sovraesposizione informativa e i rischi connessi alla gestione dei dati personali e della privacy. In ambienti mediali quali Facebook, Instagram e TikTok, tali criticità assumono una dimensione sistemica, rendendo necessario un approccio interpretativo che integri variabili cognitive, emotive e relazionali (Livingstone & Smith, 2014; Rivoltella, 2017).



In questa prospettiva, il presente studio si fonda su un quadro teorico integrato che articola tre principali riferimenti: la teoria dell'intelligenza emotiva, la teoria del supporto sociale e la teoria della resilienza. L'interazione tra tali modelli consente di interpretare in modo sistemico i processi attraverso cui gli adolescenti sviluppano competenze adattive nei contesti reali e digitali, evidenziando il ruolo centrale delle dimensioni emotive e relazionali nello sviluppo della resilienza digitale.

La teoria dell'intelligenza emotiva, a partire dal modello originario di Salovey e Mayer (1990) e successivamente sviluppata anche in ambito educativo, comprende dimensioni fondamentali quali la consapevolezza di sé, la regolazione emotiva, l'empatia e le competenze sociali (Goleman, 1995).

In ambito digitale, queste competenze assumono un ruolo cruciale: la comunicazione mediata dallo schermo riduce la disponibilità di segnali non verbali, aumentando il rischio di fraintendimenti e conflitti (Fiori, 2015). Studi empirici evidenziano come livelli elevati di intelligenza emotiva siano associati a risposte maggiormente riflessive e meno impulsive di fronte a episodi online problematici come esclusione sociale, esposizione a contenuti negativi o interazioni conflittuali, favorendo risposte più riflessive e meno impulsive (Gámez-Guadix et al., 2020; Wachs et al., 2022).

Accanto alla dimensione individuale, la teoria del supporto sociale sottolinea il ruolo fondamentale delle relazioni interpersonali nella gestione dello stress e nella promozione del benessere psicologico (Haslam et al., 2018). In età adolescenziale, il gruppo dei pari rappresenta un contesto privilegiato di costruzione identitaria e di sostegno emotivo (Corsaro, 2011). Le reti di supporto tra pari, anche quando mediate digitalmente, offrono spazi di condivisione, validazione e mutuo aiuto, contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza e la percezione di autoefficacia (Haslam et al., 2018; Third et al., 2017). In particolare, la possibilità di confrontarsi con coetanei che condividono esperienze simili consente agli adolescenti di sviluppare strategie più efficaci per affrontare le criticità del contesto online (OECD, 2019). In questo senso, il supporto tra pari non è solo un fattore reattivo, ma un dispositivo pedagogico attivo: gli scambi tra pari, in presenza o digitalmente mediati, favoriscono la co-regolazione emotiva, la condivisione di strategie di coping e il rinforzo del senso di efficacia collettiva (Wachs et al., 2022).

Infine, la teoria della resilienza offre una cornice interpretativa essenziale per comprendere i processi di adattamento positivo in presenza di condizioni avverse (Masten, 2014). In ambito educativo, la resilienza è intesa come la capacità dinamica di fronteggiare le difficoltà, riorganizzare positivamente la propria esperienza e mantenere un equilibrio psico-sociale (Masten, 2014). Applicata al contesto digitale, si declina come resilienza digitale: la capacità di gestire i rischi online, superare esperienze negative e continuare a partecipare attivamente agli ambienti digitali in modo consapevole (UKCIS, 2020). Questa competenza è l'esito dell'interazione tra risorse personali e fattori contestuali, tra cui il supporto sociale e le opportunità educative, e non può essere ridotta a una dimensione esclusivamente individuale (Rivoltella & Rossi, 2019).

Il Digital Resilience Framework (UKCIS, 2020) identifica tre componenti interdipendenti: a) le coping strategies; b) la capacità di bouncing back; c) la personal growth. Il modello gerarchico di Masten (2014), secondo cui le risorse adattive generali costituiscono il piano fondativo su cui si innestano forme di resilienza situata, giustifica l'impiego della CD-RISC come indicatore del substrato disposizionale e del framework UKCIS come ancoraggio concettuale per la dimensione specifica.

Alla luce di questo quadro teorico, l'intelligenza emotiva e le reti di supporto tra pari emergono come fattori chiave, in linea con altri studi scientifici come quello di Haslam et al. (2018) che hanno evidenziato come la combinazione di queste due dimensioni favorisca lo sviluppo di strategie adattive e riduca l'impatto negativo delle esperienze online. Da un lato, l'intelligenza emotiva consente agli adolescenti di gestire efficacemente le reazioni emotive e interpretare in modo più accurato le dinamiche relazionali online; dall'altro, il supporto tra pari, offre un contesto relazionale entro cui tali competenze possono essere esercitate, rinforzate e validate socialmente (Gámez-Guadix et al., 2020; Wachs et al., 2022).



3. Descrizione del lavoro

Il presente studio adotta un disegno di ricerca quantitativo di tipo survey trasversale (Trincherò, 2017), finalizzato a esaminare il ruolo predittivo dell'intelligenza emotiva e delle reti di supporto tra pari nella resilienza psicologica rispetto alle vulnerabilità connesse all'uso dei social media tra studenti della scuola secondaria di secondo grado. Il metodo dell'indagine consente di raccogliere dati standardizzati su percezioni, atteggiamenti e comportamenti, permettendo l'identificazione di relazioni tra variabili entro i limiti del campione considerato (Creswell, 2014; Trincherò, 2017).

3.1 Gestione etica della ricerca

La ricerca è stata condotta nel rispetto dei principi etici stabiliti dalla Dichiarazione di Helsinki e in conformità con la normativa italiana in materia di protezione dei dati personali (D.lgs. 196/2003 e successive modificazioni ai sensi del Regolamento UE 2016/679 – GDPR). Prima della raccolta dati, è stato ottenuto il consenso informato scritto dei genitori o tutori legali degli studenti minorenni, e l'assenso degli studenti maggiorenni. I partecipanti sono stati informati della natura volontaria della partecipazione, della possibilità di ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento senza conseguenze, e della completa anonimizzazione dei dati. Non è stato raccolto alcun dato identificativo. La dirigenza scolastica ha rilasciato formale autorizzazione all'accesso.

3.2 Metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta presso un istituto di istruzione secondaria di secondo grado ad indirizzo liceale (classico e scientifico) situato nella provincia di Napoli, nella regione Campania (Italia), nel periodo gennaio–febbraio 2026 (a.s. 2025/2026).

Sono stati inclusi tutti gli studenti regolarmente iscritti all'istituto, dal primo al quinto anno, con frequenza non inferiore al 70% nel trimestre di rilevazione e con consenso informato acquisito. Sono stati esclusi: a) questionari privi del consenso informato; b) questionari con percentuale di risposte mancanti superiore al 15% su qualsiasi scala; c) studenti con assenza prolungata nel periodo di somministrazione.

Previa autorizzazione formale della dirigenza scolastica, la somministrazione è avvenuta durante le ore curricolari, in forma collettiva e supervisionata dai ricercatori. Dei 390 questionari distribuiti, 350 sono risultati completi e utilizzabili (tasso di completamento: 89.7%). Le esclusioni riguardano 18 questionari privi del consenso informato e 22 con missing > 15% su almeno una scala. Per quest'ultima categoria è stata adottata la procedura di listwise deletion. Per i questionari inclusi, i dati mancanti residui (< 3% a livello di item) sono stati gestiti con sostituzione con la media di scala. Il test di Little (MCAR: $\chi^2 = 18.32$, $df = 14$, $p = .191$) ha escluso un pattern sistematico di dati mancanti non a caso, rendendo la procedura metodologicamente giustificata.

Il campione ($N = 350$) è composto da 198 femmine (56.6%) e 152 maschi (43.4%), con età compresa tra 14 e 19 anni ($M = 16.4$, $DS = 1.3$). La distribuzione per anno di corso è sostanzialmente omogenea. Tutti i partecipanti dichiarano l'uso regolare di almeno una piattaforma social (Tabella 1).



Variabile	Categoria	N	%
Genere	Femmina	198	56.6
	Maschio	152	43.4
Età	14–15 anni	105	30
	16–17 anni	154	44
	18–19 anni	91	26
	M (DS)	16.4 (1.3)	-
Anno di studio	Primo anno	74	21.1
	Secondo anno	76	21.7
	Terzo anno	72	20.6
	Quarto anno	70	20
	Quinto anno	58	16.6
Uso quotidiano social media	< 1 ora/die	42	12
	1–3 ore/die	189	54
	> 3 ore/die	119	34
Piattaforme utilizzate prevalentemente	Instagram	287	82
	TikTok	241	68.9
	Altre	98	28

Tabella 1 – Caratteristiche sociodemografiche del campione (N = 350)

Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati tre strumenti standardizzati, opportunamente adattati al contesto linguistico e culturale italiano secondo procedure di equivalenza funzionale (Sireci et al., 2006; Van de Vijver & Leung, 1997).

Caratteristica	SSEIT	CASSS	CD-RISC-25
Fonte	Schutte et al. (1998)	Malecki & Demaray (2002); subscale Classmate Support	Connor & Davidson (2003)
N item	33	10	25
Range risposta	1–5 Likert	1–5 Likert	0–4 Likert
Range teorico	33–165	10–50	0–100
α campione	0.88	0.84	0.87
ω campione	0.89	0.85	0.88
Valid. italiana	traduzione e adattamento italiano tramite procedura backward-forward; assenza di validazione psicometrica italiana ufficialmente standardizzata	subscala adattata linguisticamente al contesto italiano mediante backward-forward translation; proprietà psicometriche esplorate nel presente studio	Versione italiana validata da Ernesto Craparo et al. (2014); mantenuto il formato originale della scala
Esempio item	“Sono consapevole delle mie emozioni nei confronti di un problema”	“Un compagno mi aiuta quando ho difficoltà”	“Sono capace di adattarmi ai cambiamenti”

Tabella 2 – Caratteristiche tecniche degli strumenti di rilevazione



3.3 Affidabilità degli strumenti nel campione

Coerentemente con l'approccio integrativo adottato nella definizione operativa del costrutto di resilienza, articolato in una componente disposizionale trasversale (CD-RISC) e concettualmente ancorato al Digital Resilience Framework (UKCIS, 2020) per la dimensione domain-specific, è stata verificata la consistenza interna di ciascuno strumento sul campione in esame, non potendo assumere a priori il trasferimento delle proprietà psicometriche da contesti di validazione originali a popolazioni scolastiche italiane.

Per ciascuna scala sono stati calcolati il coefficiente α di Cronbach e il coefficiente ω di McDonald, quest'ultimo preferibile in presenza di strutture fattoriali multidimensionali in quanto non presuppone l'essenziale tau-equivalenza degli item (Hayes & Coutts, 2020). Di seguito i valori ottenuti:

- SSEIT: $\alpha = 0.88$, $\omega = 0.89$;
- CASSS: $\alpha = 0.84$, $\omega = 0.85$;
- CD-RISC-25: $\alpha = 0.87$, $\omega = 0.88$.

Tutti i valori risultano superiori alla soglia convenzionale di accettabilità ($\alpha/\omega \geq 0.70$; Nunnally, 1978) e confrontabili con quelli degli studi originali di validazione:

- Schutte et al., 1998: $\alpha = 0.90$;
- Connor & Davidson, 2003: $\alpha = 0.89$.

L'intelligenza emotiva è stata misurata tramite la Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT; Schutte et al., 1998), una scala a 33 item con risposte su scala Likert 1–5.

Il supporto tra pari è stato operazionalizzato mediante la subscale Classmate Support del Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki & Demaray, 2002). Questo strumento nello specifico valuta la percezione degli studenti riguardo al sostegno emotivo, informativo, strumentale e di stima fornito dai propri compagni di classe attraverso 10 item su scala Likert 1–5, consentendo di quantificare la qualità della rete microsistemica relazionale del discente.

Per la CD-RISC-25, adottata nel presente studio come misura della resilienza psicologica disposizionale secondo il modello gerarchico di Masten (2014), il valore riportato è compatibile con la validazione italiana di Craparo et al. (2014), confermandone l'idoneità per popolazioni scolastiche italiane. Pertanto, supporta l'impiego dello strumento quale indicatore del substrato adattivo individuale su cui si innestano le competenze di resilienza digitale domain-specific concettualizzate nel framework UKCIS (2020). Tale scelta operativa, pur non consentendo la misurazione diretta delle componenti situate della resilienza digitale (coping strategies, bouncing back e personal growth) è motivata dall'assenza, al momento della progettazione dello studio, di strumenti validati per popolazioni scolastiche italiane; la recente pubblicazione della Digital Resilience Scale di Pan et al. (2025) rappresenta in tal senso un avanzamento che studi futuri potranno utilmente integrare.

Le scale utilizzate, originariamente sviluppate in contesti socio-culturali differenti, sono state sottoposte a un processo di traduzione e adattamento culturale, al fine di garantirne la validità semantica e concettuale nel contesto italiano (Sireci et al., 2006; Van de Vijver & Leung, 1997). Come evidenziato in letteratura, la semplice traduzione linguistica non è sufficiente a garantire l'equivalenza degli strumenti; è necessario considerare le specificità culturali, normative e contestuali che possono influenzare la comprensione degli item e le modalità di risposta (Van de Vijver & Leung, 1997; Sireci et al., 2006). In questa prospettiva, l'adattamento degli strumenti ha seguito criteri di equivalenza funzionale, assicurando che le dimensioni indagate mantenessero lo stesso significato psicologico nel nuovo contesto di applicazione. Tale operazione risulta particolarmente rilevante nel caso della popolazione adolescenziale italiana, caratterizzata da specifiche dinamiche relazionali e da un uso intensivo dei social media quali Instagram e TikTok, che influenzano le modalità di espressione emotiva e di costruzione delle reti sociali (Gui, 2019; Rivoltella, 2017).



Nel complesso, l'impianto metodologico adottato offre una base empirica per la comprensione dei fattori psicosociali che sostengono la capacità degli adolescenti di affrontare i rischi connessi all'ambiente digitale e reale.

4. Risultati

L'analisi descrittiva delle variabili (tabella 3) evidenzia punteggi mediamente stabili ed elevati per tutte le dimensioni considerate.

Variabile	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Intelligenza Emotiva (SSEIT)	121.02	7.13
Supporto tra Pari (CASSS)	40.85	7.44
Resilienza (CD-RISC-25)	41.87	6.93

Tabella 3 – Analisi descrittiva delle variabili

I punteggi ottenuti evidenziano livelli mediamente elevati sia di intelligenza emotiva sia di supporto tra pari. In particolare, la media dell'intelligenza emotiva risulta pari a 121.02 (DS = 7.13), mentre quella relativa al supporto tra pari si attesta a 40.85 (DS = 7.44), indicando, osservando anche la deviazione standard, una moderata variabilità nelle risposte e una distribuzione relativamente omogenea dei punteggi.

La colonna delle medie consente di visualizzare chiaramente l'equilibrio tra le tre dimensioni, evidenziando come la resilienza si collochi su livelli coerenti con le variabili predittive.

Tali risultati suggeriscono che gli studenti coinvolti nello studio possiedono, in media, buone competenze di regolazione emotiva e una percezione positiva delle proprie reti relazionali. In linea con la letteratura pedagogica e psicologica, questi fattori rappresentano risorse utili per affrontare le criticità connesse all'uso dei social media (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018; Rivoltella, 2017). Il punteggio medio alla CD-RISC-25 (M = 41.87, DS = 6.93) risulta inferiore rispetto ai valori normativi disponibili in letteratura, sia per la popolazione generale adulta statunitense (Connor & Davidson, 2003: M = 80.7, DS = 12.8) sia per il campione italiano non-clinico adulto (Craparo et al., 2014: M ≈ 68.8). Tale scarto riflette, con ogni probabilità almeno tre fattori concorrenti: la specificità anagrafica del campione (adolescenti tra 14 e 19 anni, per i quali i processi di consolidamento delle risorse adattive sono ancora in corso; Masten, 2014), il contesto socio-geografico di provenienza (area metropolitana napoletana, con caratteristiche di pressione ambientale e sistemica non comparabili con campioni nordeuropei o nordamericani), e il carattere disposizionale dello strumento, che rileva la resilienza come tratto stabile indipendentemente dal dominio esperienziale e può, pertanto, non cogliere risorse adattive situate sviluppate specificamente in risposta alle sfide digitali. Questo dato, non vuole rappresentare un artefatto metodologico, bensì suggerisce che la popolazione adolescenziale italiana può costituire un target prioritario per interventi di potenziamento della resilienza psicologica in ambito educativo.

Variabile	IE	PS	RES
Intelligenza Emotiva (IE)	1.000	0.864**	0.829**
Supporto tra Pari (PS)	0.864**	1.000	0.862**
Resilienza (RES)	0.829**	0.862**	1.000

Tabella 4 – Matrice di correlazione di Pearson ** $p < .01$ (a due code)

L'analisi delle correlazioni evidenzia relazioni positive e statisticamente significative ($p < 0.01$) tra tutte le variabili considerate, confermando H1 e H2. In particolare, l'intelligenza emotiva e il supporto tra pari



mostrano una correlazione molto elevata ($r = 0.864$), indicando una forte interconnessione tra competenze emotive e qualità delle relazioni sociali. Entrambi i predittori correlano fortemente con la resilienza (IE-RES: $r = 0.829$; PS-RES: $r = 0.862$), con una lieve prevalenza del supporto tra pari. Tali risultati indicano che livelli più elevati di competenze emotive e di sostegno sociale sono associati a una maggiore capacità degli studenti di affrontare le vulnerabilità legate all'ambiente reale e digitale. L'entità elevata di queste correlazioni rappresenta un elemento metodologico da considerare nell'interpretazione dei coefficienti di regressione.

Coerentemente con il quadro teorico adottato, questi dati rafforzano l'idea che la resilienza digitale sia un costrutto multidimensionale, radicato nell'interazione tra dimensione individuale e relazionale (Masten, 2014; Haslam et al., 2018).

Prima di procedere alla stima del modello di regressione lineare multipla, è stata eseguita la verifica diagnostica delle assunzioni statistiche fondamentali. L'ispezione visiva dei grafici di probabilità normale (P-P plot) e l'applicazione del test di Shapiro-Wilk hanno confermato la distribuzione normale dei residui. L'assunzione di omoschedasticità è stata validata mediante l'analisi dello scatterplot dei residui standardizzati rispetto ai valori predetti, che ha mostrato una dispersione priva di pattern geometrici sistematici. La normalità della distribuzione dei residui è stata verificata mediante il test di Shapiro-Wilk, che ha restituito un valore $W = 0.991$ ($p = .063$), confermando l'assunzione di normalità a livello convenzionale ($\alpha = .05$). Va rilevato che con $N = 350$ il test di Shapiro-Wilk possiede una potenza statistica elevata, tale da poter risultare significativo anche in presenza di deviazioni minimali e praticamente irrilevanti dalla normalità (Field, 2024). Pertanto, la convergenza tra il valore $p > .05$ e la distribuzione visivamente regolare dei residui standardizzati nei P-P plot costituisce un'evidenza diagnostica più robusta della sola statistica formale. L'indipendenza delle osservazioni è garantita strutturalmente dal disegno di ricerca, che prevede somministrazione individuale supervisionata in contesto scolastico controllato, con esclusione di qualsiasi struttura di dipendenza tra i rispondenti.

Il VIF calcolato per entrambi i predittori risulta pari a 3.94, valore inferiore alla soglia critica di 5 (Hair et al., 2019), escludendo problematiche di multicollinearità sostanziale, confermando la solidità del modello e la possibilità di includere entrambe le variabili indipendenti nelle analisi di regressione.

Variabile	B	β	t	p
Intelligenza Emotiva	0.342	0.332	4.862	<0.001
Supporto tra Pari	0.639	0.577	10.898	<0.001

Tabella 5 – Coefficienti di regressione multipla (VD: Resilienza Psicologica)

L'analisi di regressione multipla evidenzia un elevato livello di adattamento ai dati empirici. Il coefficiente di determinazione ($R^2 = 0.771$) indica che il 77.1% della varianza nella resilienza psicologica è spiegata congiuntamente dall'intelligenza emotiva e dal supporto tra pari. Il valore di R^2 corretto (0.770), sostanzialmente in linea con R^2 , conferma la stabilità del modello e la sua capacità esplicativa anche in prospettiva inferenziale e l'adeguatezza del numero di predittori rispetto alla dimensione campionaria ($N = 350$, $k = 2$).

Indicatore	Valore	Interpretazione
R^2	0.771	77.1% della varianza spiegata
R^2 corretto	0.770	Stima corretta per n e k; conferma la stabilità del modello
F(2, 347)	585.09	Modello statisticamente significativo
Livello di significatività (p)	< 0.01	Alta significatività statistica
VIF	3.94	Assenza di multicollinearità sostanziale (soglia < 5)

Tabella 6 – Indici di adattamento del modello di regressione (ANOVA)



L'analisi della varianza (ANOVA) conferma ulteriormente la bontà del modello: il valore di $F(2, 347) = 585.09$ ($p < .001$) indica che il modello è statisticamente significativo.

L'intelligenza emotiva presenta un coefficiente $\beta = 0.332$ ($t = 4.862$; $p < .001$) evidenziando un effetto significativo ma di entità moderata. Il supporto tra pari mostra un peso standardizzato superiore ($\beta = 0.577$; $t = 10.898$; $p < .001$), configurandosi come il predittore principale, in accordo con H3. La differenza nei valori β è rilevante e statisticamente interpretabile nonostante la correlazione elevata tra i predittori ($r = 0.864$; $VIF = 3.94$), confermando che entrambe le variabili offrono un contributo indipendente e significativo al di là della varianza condivisa.

Questi risultati indicano che, sebbene le competenze emotive individuali svolgano un ruolo rilevante, la dimensione relazionale, rappresentata dal supporto tra pari, assume un peso ancora più significativo nel promuovere la resilienza degli adolescenti nei contesti reali e digitali. Tale evidenza è coerente con la teoria del supporto sociale e con studi recenti che sottolineano il ruolo delle reti relazionali come fattori protettivi nei processi di adattamento alle sfide contemporanee (Haslam et al., 2018; OECD, 2019).

In prospettiva pedagogica, ciò implica la necessità di promuovere interventi educativi integrati che sviluppino simultaneamente competenze socio-emotive e capacità di costruzione di reti relazionali positive.

5. Discussione

L'intelligenza emotiva, in linea con la letteratura esistente (Fiori, 2015; Fiori & Vesely-Maillefer, 2018), si conferma predittore della resilienza psicologica ($\beta = 0.332$, $p < .001$). Seppur l'effetto generato nel lavoro è di entità moderata, non deve essere inteso come una svalutazione del costrutto, bensì come indicazione che le competenze emotive individuali sono necessarie ma non sufficienti da sole a garantire la capacità adattiva dell'individuo nei contesti digitali. In un ecosistema relazionale come quello dei social media, la regolazione emotiva opera in modo più efficace quando è sostenuta da reti di supporto attive. Questo dato rispecchia quanto stabilito nel modello di Masten (2014): le risorse psicologiche individuali costituiscono il substrato disposizionale, ma il loro dispiegamento in competenze adattive situate dipende in larga misura dal contesto relazionale. In altri termini, una buona intelligenza emotiva aumenta la probabilità di beneficiare efficacemente del supporto tra pari, piuttosto che operare come fattore protettivo autonomo e indipendente.

Il supporto tra pari costituisce il predittore principale della resilienza psicologica ($\beta = 0.577$, $p < .001$). Questo risultato è l'evidenza con maggiore rilevanza dello studio e invita a una riflessione critica: contrariamente a visioni individualistiche della competenza digitale, sono le relazioni sociali a configurarsi come il principale fattore protettivo. Il dato rispecchia quanto detto nella social cure hypothesis di Haslam et al. (2018), secondo cui il senso di appartenenza a gruppi sociali significativi è un determinante primario della salute psicologica. Quanto detto implica, in ambito digitale, che la capacità di affrontare fenomeni come cyberbullismo, disinformazione o esclusione sociale dipende in larga misura dalla qualità delle reti di supporto disponibili. Tale deduzione pone sfide specifiche per gli studenti socialmente isolati o con difficoltà relazionali. Il peso predittivo nettamente superiore del supporto tra pari ($\beta = 0.577$) rispetto all'intelligenza emotiva ($\beta = 0.332$) è statisticamente robusto, $VIF = 3.94$ e non è attribuibile a semplice overlap tra i predittori.

I risultati del presente lavoro sono in linea con studi internazionali come quelli di Gámez-Guadix et al. (2020) e Wachs et al. (2022), che evidenziano il ruolo protettivo congiunto di risorse emotive e relazionali nella gestione delle vulnerabilità digitali. Anche il supporto tra pari come predittore è coerente con ricerche come quella di Third et al. (2017) che sottolineano come il gruppo dei pari, nell'adolescenza, costituisca la principale risorsa di regolazione emotiva esterna. Tuttavia, i valori di R^2 particolarmente elevati (0.771) necessitano di cautela dal punto di vista interpretativo, poiché la media degli studi comparabili in letteratura si attesta su valori compresi tra 0.30 e 0.55. Tale entità potrebbe riflettere caratteristiche specifiche del campione di convenienza adottato, la varianza limitata a un singolo istituto, o possibili effetti



di desiderabilità sociale nelle risposte self-report. Una replica su campioni più ampi e diversificati è necessaria prima di trarre conclusioni di portata generale.

Inoltre, deve essere rilevato che il forte overlap tra i predittori ($r = 0.864$) suggerisce che intelligenza emotiva e supporto tra pari misurano dimensioni che, in questo campione, tendono a covariare. Studi futuri dovrebbero esplorare questa relazione con disegni longitudinali in grado di distinguere effetti di mediazione e moderazione.

I risultati delineano alcune implicazioni pedagogiche di rilievo per la progettazione di interventi educativi orientati alla promozione della resilienza digitale.

Per quanto riguarda l'intelligenza emotiva, i dati suggeriscono la necessità di integrare nei curricoli scolastici programmi finalizzati allo sviluppo di consapevolezza emotiva, regolazione delle emozioni, empatia digitale e gestione dei conflitti (OECD, 2019). Tali programmi devono essere disegnati come percorsi organici, e non come interventi episodici, e valutati con misure di outcome standardizzate.

In relazione al supporto tra pari, il dato più innovativo riguarda il suo ruolo predominante come fattore protettivo. Ne deriva la necessità di promuovere pratiche di peer education, programmi di peer mentoring digitale e la costruzione di comunità scolastiche collaborative. In questa prospettiva, il gruppo dei pari non è solo un contesto di socializzazione, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico che la scuola deve attivamente costruire e sostenere.

In sintesi, i risultati suffragano la tesi teorica formulata da Tei et al. (2025), secondo cui la capacità di navigazione sicura dell'io online rispecchia l'equilibrio dinamico tra la regolazione interna delle emozioni e la qualità delle relazioni sociali esterne. La resilienza digitale non è una dotazione statica individuale, ma un processo dinamico co-costruito all'interno di ecosistemi formativi di qualità (de Vera García & Gambarte, 2020).

6. Limiti e prospettive future

Il lavoro presenta alcune limitazioni che devono essere esplicitamente riconosciute e che vincolano la portata delle conclusioni.

In primo luogo la natura cross-sectional del disegno che non consente di inferire relazioni causali tra le variabili. Seppur le associazioni individuate sono coerente con il quadro teorico adottato, potrebbero essere prese in considerazione interpretazioni alternative, inclusa la possibilità che la resilienza dispositive favorisca la ricerca e la qualità delle reti di supporto tra pari, e non viceversa.

Secondo, la procedura di campionamento di convenienza circoscritta a un singolo istituto liceale della provincia di Napoli non garantisce la rappresentatività statistica rispetto alla popolazione degli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado. I risultati non possono essere generalizzati senza cautela ad altri contesti regionali, a tipologie d'istituto differenti (istituti tecnici, professionali) o ad altre aree geografiche.

Terzo, l'impiego esclusivo di misure self-report introduce il rischio di bias legato alla desiderabilità sociale, particolarmente rilevante in età adolescenziale. L'integrazione di misure eterovalutative o di indicatori comportamentali osservabili, nonché di dati oggettivi sull'uso delle piattaforme, rappresenterebbe un avanzamento metodologico significativo.

Quarto, sul piano della misurazione, lo studio rileva la resilienza attraverso la CD-RISC-25, che misura la resilienza psicologica dispositive, non la resilienza digitale in senso stretto. L'assenza di uno strumento validato per popolazioni scolastiche italiane per la misurazione della resilienza digitale costituisce una limitazione strutturale che studi futuri, a cominciare dalla Digital Resilience Scale di Pan et al. (2025), dovranno superare.

L'individuazione dei limiti consente di definire un'agenda di ricerca precisa. Disegni longitudinali permetteranno di tracciare le traiettorie di sviluppo della resilienza psicologica nel corso del percorso scolastico e di chiarire la direzione causale delle relazioni individuate. Studi multisito, che coinvolgono istituti



di diverso indirizzo, collocati in aree geografiche differenti e con campioni che includano esplicitamente studenti con BES, consentiranno di valutare la robustezza e la generalizzabilità delle evidenze riportate.

Sul piano strumentale, la validazione italiana della Digital Resilience Scale di Pan et al. (2025) costituisce la priorità più urgente per la ricerca futura. Studi quasi-sperimentali valuteranno l'efficacia di programmi con interventi di peer education in termini di variazione della resilienza psicologica e digitale, aprendo la strada a ricerche evidence-based sulla prevenzione dei rischi digitali.

7. Conclusioni

Il presente studio ha esaminato empiricamente la relazione tra intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza psicologica in un campione di studenti della scuola secondaria di secondo grado. Le analisi di correlazione e regressione multipla mostrano che le due variabili psicosociali considerate spiegano congiuntamente il 77.1% della varianza nella resilienza ($R^2 = 0.771$, $R^2_{\text{corr}} = 0.770$; $F(2, 347) = 585.09$, $p < .001$), con il supporto tra pari che emerge come predittore principale ($\beta = 0.577$), seguito dall'intelligenza emotiva ($\beta = 0.332$).

Il contributo principale dello studio è duplice: dal punto di vista teorico, i dati mostrano un'evidenza empirica del modello gerarchico di Masten (2014) applicato ai contesti digitali, in particolare come le risorse adattive disposizionali siano profondamente intrecciate con le dimensioni relazionali. Sul piano applicativo, le evidenze orientano verso una pedagogia digitale che investa prioritariamente sulla qualità delle comunità educanti e non su competenze tecnico-strumentali isolate. La scuola, pertanto, è chiamata a superare il mero addestramento tecnico (digital literacy) per farsi promotrice di una alfabetizzazione emotiva digitale, dove il supporto tra pari diventi il perno di una cittadinanza consapevole. È quindi necessario progettare interventi che coinvolgano: a) scuola, b) famiglia, c) contesti informali e digitali in un'ottica di comunità educante estesa, capace di sostenere i giovani anche negli spazi online. I dati suggeriscono di orientare le risorse verso percorsi che combinino formazione all'intelligenza emotiva con il potenziamento del supporto tra pari, con attenzione privilegiata agli studenti con BES come popolazione ad alto rischio digitale. Per gli insegnanti e i professionisti dell'educazione, la sfida è progettare ambienti scolastici in cui le reti relazionali siano riconosciute e coltivate come dispositivi pedagogici fondamentali per il benessere digitale.

I dati del presente studio offrono una prospettiva critica sulle modalità con cui la cittadinanza digitale viene attualmente concepita e promossa nei curricula scolastici. I modelli prevalenti di alfabetizzazione digitale tendono a privilegiare componenti tecnico-strumentali — gestione della privacy, sicurezza informatica, utilizzo consapevole delle piattaforme — trascurando le dimensioni socio-emotive che, secondo le evidenze raccolte, risultano determinanti per la capacità adattiva degli adolescenti negli ambienti online (Rivoltella & Rossi, 2019). I risultati del presente studio indicano, al contrario, che la regolazione emotiva e la qualità delle reti di supporto relazionale rappresentano i predittori significativi della resilienza psicologica, suggerendo che una formazione orientata alla competenza digitale in senso pieno debba necessariamente integrare dimensioni affettive, empatiche e collaborative, e non soltanto abilità tecniche.

Questa prospettiva trova riscontro in quanto argomentato da Tei et al. (2025), secondo cui la capacità di navigare i contesti online in modo resiliente riflette l'equilibrio dinamico tra la regolazione delle emozioni intrapersonali e la qualità delle relazioni sociali. I risultati del presente studio ne offrono un riscontro empirico coerente: i due costrutti indagati — intelligenza emotiva e supporto tra pari — operano in modo complementare e offrono contributi predittivi indipendenti e statisticamente significativi, confermando la natura multidimensionale della resilienza psicologica e la non riducibilità di quest'ultima a un singolo fattore individuale o relazionale.

In conclusione, le evidenze suggeriscono che la resilienza psicologica nei contesti digitali non sia una dotazione individuale statica, bensì un processo dinamico che si sviluppa all'interno di ecosistemi relazionali e formativi. In quanto competenza trasversale fondamentale per l'abitare consapevole gli spazi digitali contemporanei, essa richiede di essere riconosciuta e coltivata attraverso: a) lo sviluppo della



capacità critica rispetto ai contenuti e alle dinamiche online; b) il potenziamento dell'autoregolazione emotiva; c) la costruzione attiva di reti relazionali di qualità; d) la promozione della consapevolezza dei rischi specifici connessi ai contesti digitali. In questa prospettiva, l'educazione digitale non può ridursi alla prevenzione, ma deve orientarsi alla promozione attiva del benessere e della partecipazione consapevole degli adolescenti negli ecosistemi informativi contemporanei.

Nel complesso, lo studio evidenzia come la resilienza rispetto alle vulnerabilità dei social media sia un fenomeno profondamente pedagogico, che chiama in causa non solo competenze individuali, ma anche la qualità delle relazioni e dei contesti educativi in cui i giovani crescono e apprendono.

Riferimenti bibliografici

- AGCOM. (2024). *Rapporto sul consumo mediale dei minori in Italia. Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni*. <https://www.agcom.it>
- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Sage.
- Craparo, G., Faraci, P., Rotondo, G., & Gori, A. (2014). *The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-25): Psychometric properties of the Italian version in nonclinical adult samples*. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 23*(3), 295–304. <https://doi.org/10.1017/S2045796013000237>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- de Vera García, I. V., & Gambarte, M. I. G. (2020). *Associated factors with resilience and burnout: A cross-sectional study in a teaching group in Spain*. *Aula abierta, 49*(2), 177-184.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6th ed.). Sage.
- Fiori, M. (2015). Emotional intelligence at work. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–6.
- Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–14.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2020). *Cyberbullying in adolescents: Resilience as a protective factor of mental health outcomes*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23*(1), 28–35. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0057>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola*. Il Mulino.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures, 14*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G., & Haslam, S. A. (2018). *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. Routledge.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MIT Press.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 79–93.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy. *Communication Theory, 24*(3), 283–303.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(6), 635–654.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). *Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)*. *Psychology in the Schools, 39*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61*(3), 336–348.
- OECD. (2019). *Educating 21st century children*. OECD Publishing.
- Pan, Q., Lan, M., Tan, C. Y., Tao, S., Liang, Q., & Law, N. (2025). *Development and validation of digital resilience scale for primary and secondary school students*. *BMC Psychology, 13*, Article 739. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03739-0>



- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio*. ETS.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale*. Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education*. Laterza.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Il digitale a scuola*. Scholé.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (Eds.). (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. National Professional Resources.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177.
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations. *Applied Measurement in Education*, 19(3), 219–244.
- Tei, S., Fujino, J., & Murai, T. (2025). *Navigating the self online*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1499039.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2017). *Young and online*. Western Sydney University.
- Trincherò, R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- UK Council for Internet Safety [UKCIS]. (2020). *Digital resilience framework*. Department for Digital, Culture, Media & Sport. <https://www.gov.uk/government/publications/ukcis-digital-resilience-framework>
- Van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Sage.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wachs, S., Gámez-Guadix, M., & Wright, M. F. (2022). *Online hate speech victimization and depressive symptoms among adolescents: The protective role of resilience*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(7), 416–423. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0228>